

文部科学省研究開発学校

研究開発実施報告書

(平成 27 年度 第 3 年次)

幼稚園と小学校の円滑な接続に資する, 子どもの学びに着目した,
幼児教育と小学校教育 9 年間を一体としてとらえた
教育課程の大綱となる「初等教育要領」の開発

平成 28 年 3 月

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、この研究内容の全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。

はじめに

神戸大学附属幼稚園・神戸大学附属小学校が、文部科学省からの指定を受け、研究課題「幼稚園と小学校の円滑な接続に資する子どもに学びに着目した幼児教育と小学校教育 9 年間を一体としてとらえた教育課程の大綱となる『初等教育要領』の開発（平成 25 年度～平成 28 年度）」に取り組み始めて 3 年が経過しようとしています。

この研究開発は、明石の地に設置された附属校園（中学校も含む）が、昭和 50 年代から積み重ねてきた 5 つの先行する研究開発によって結実した「幼・小・中を貫く、知性と人間性を重視したカリキュラムである（3 歳から 14 歳の）学びの一覧表」を大切な財産とし、これを基盤としながらも、幼稚園での子どもの学びと小学校での子どもの学びとが分断されることなく滑らかにつながることを保障するカリキュラムの枠組みとなる「初等教育要領」、さらに、小学校 6 年間においても子どもが意欲と自尊心を持ち続けながら学びを展開することを保障するカリキュラムの枠組みとなる「初等教育要領」とを構想・提案することを主たる目的にしています。

近年、幼少期から青年期にいたる子どもたちの成長・発達に関する国際比較研究によって、日本の子どもたちの自尊心は、年齢が高くなるにつれて低くなっていくことや他国の子どもたちに比して低いことが明らかにされています。自尊心は QOL の要ともいえる自己認識であり、生きる意欲や挑戦する意欲などにも大きな影響を与えます。この研究開発において、一人でも多くの子どもたちが意欲的に学ぶことを楽しみにして中等教育段階に進んでいけるような研究成果に結びつけていきたいと考えています。

これまでの 3 年間の研究で得られた成果は、本報告書にも収められており、ぜひともご覧いただきたいと存じますが、来年度（平成 28 年 11 月 19 日（土））には、最終年度のまとめとして、「幼小接続」から「幼小一体」へ—9 年間を一体としてとらえた「初等教育要領」の開発を目指して—というテーマで研究発表会を開催いたします。当日にみなさまからいただくご意見を、4 年間の取り組みの評価としてしっかりと受け止めたいと考えております。ぜひともご参加いただきますよう、お願い申し上げます。

3 年目の研究開発の遂行に当たりまして、東京で開催されました平成 27 年度研究開発学校研究協議会においては文部科学省の方々から、年 2 回の運営指導委員会の場では運営指導委員の先生方および神戸大学の連携研究委員の先生方から、さらに普段の様々な機会においても神戸大学の連携研究委員の先生方から、貴重なご意見やご助言をいただきました。この場をお借りして、関係者のみなさまに厚くお礼を申し上げますとともに、今後も引き続きご指導を賜りますようお願い申し上げます。

神戸大学附属幼稚園長・小学校長
伊藤 篤

目 次

平成 27 年度研究開発実施報告書（要約）

1 研究開発課題	1
2 研究の概要	1
3 研究の目的と仮説等	1
(1) 研究仮説	1
(2) 教育課程の特例	3
4 研究内容	3
(1) 教育課程の内容	3
(2) 研究の経過	4
(3) 評価に関する取組	7
5 研究開発の成果	9
(1) 実施による効果	9
1) 子どもへの効果	9
2) 教師自身への効果	9
a 各教師自身への効果	9
b 学校運営への効果	10
3) 保護者への効果	10
(2) 実施上の問題点と今後の課題	11
別紙 1-1 神戸大学附属幼稚園・附属小学校（平成 27 年度）教育目標，めざす子ども像	12
別紙 1-2 3・4・5・6 歳のカリキュラム	
「10 視点」カリキュラムの名称，定義，下位項目	13
別紙 1-3 7・8 歳のカリキュラム	
「8 領域」カリキュラムの目標	14
別紙 1-4 9・10・11 歳のカリキュラム	
「教科」カリキュラムの目標	15
別紙 1-5 教育課程表	16
別紙 2 学校等の概要	17

平成 27 年度研究開発実施報告書

I 研究開発の概要	18
1 研究開発課題	18
2 研究開発の概要	18
3 現状の分析	18
4 研究開発の意義	18
5 研究開発の目的	19

6 研究開発の仮説	19
7 研究開発の結果	19
II 研究開発の経緯	21
＜第1年次＞	
1 学校現場・実践者の立場から見た「幼稚園教育要領」,「小学校学習指導要領」,「10視点」カリキュラム,「8領域」カリキュラムにおける相関関係の分析	21
2 3歳から11歳までの「発達の節目」の明確化と年齢による教育内容の編成	21
3 3歳から11歳までの9年間を見通した「年間学習計画」並びに「単元展開案」の作成	21
＜第2年次＞	
1 保育・授業実践による実践データの収集及び検証	22
2 幼児教育と小学校教育9年間を一体としてとらえた教育課程の大綱「初等教育要領」(素案)の開発	22
(1) 視点「自分の生き方」及び「人とのつながり」における,「9年間を貫く『めざす姿』」の作成	22
(2) 「初等教育要領」(素案)全体像の検討	22
(3) 「固有的資質・能力」,「汎用的資質・能力」の導き出しと精査	22
＜第3年次＞	
1 「社会的資質・能力」,「汎用的資質・能力」,「固有的資質・能力」の構造化	23
2 資質・能力(特に「社会的資質・能力」と「汎用的資質・能力」)の評価及び評価方法の明確化と資質・能力を育むための手立ての集積	23
3 「固有的資質・能力」の精査・確定	23
4 「汎用的資質・能力」の精査・確定	24
5 3つの資質・能力の明確化に向けた,10視点カリキュラム・長期指導計画の見直し	24
6 「初等教育要領の開発」	24
(1) 「初等教育要領」の特徴	24
(2) 「初等教育要領」作成の手順	24
III 研究開発の内容	26
1 3つの資質・能力の構造化	26
2 資質・能力(特に「社会的資質・能力」と「汎用的資質・能力」)の評価及び評価方法の明確化と資質・能力を育むための手立ての集積	27
(1) 「社会的資質・能力」の評価	27
(2) 「汎用的資質・能力」の評価	27
3 「固有的資質・能力」の精査・確定	29
(1) 指定2年目に導き出した「固有的資質・能力」について連携研究委員からの助言	29
(2) 「固有的資質・能力」の構造化	29
(3) 現行「小学校学習指導要領」から抜き出した資質・能力と学びの一覧表,指定2年目に導き出した29の「固有的資質・能力」を照らし合わせた精査・確定	29

4 「汎用的資質・能力」の精査・確定	33
5 3つの資質・能力の明確化に向けた、10視点カリキュラム・長期指導計画の見直し	34
6 「初等教育要領の開発」	34
(1) 「初等教育要領」の特徴	34
(2) 「初等教育要領」作成の手順	34
IV 研究開発実施の効果	38
1 子どもへの効果	38
(1) 子どもの非認知能力についての評価調査・分析について	38
(2) 「CRT」からの結果・分析について	39
2 教師への効果	41
(1) 各教師自身への効果	41
(2) 学校運営への効果	43
3 保護者への効果	44
V 研究開発実施上の問題点及び今後の研究開発の方向	45
VI 研究組織	46
1 研究組織の概要	46
2 研究担当者	47
3 連携研究委員	47
(1) 組織	47
(2) 指導の概要	48
4 運営指導委員会	49
(1) 組織	49
(2) 指導の概要	49

平成 27 年度研究開発実施報告書（要約）

1 研究開発課題

幼稚園と小学校の円滑な接続に資する、子どもの学びに着目した、幼児教育と小学校教育 9 年間を一体としてとらえた教育課程の大綱となる「初等教育要領」の開発

2 研究の概要

幼稚園と小学校の円滑な接続を図るため、子どもの学びの姿から 3 歳から 11 歳までの 9 年間における「発達の節目」を明らかにし、9 年間を見通した教育課程の大綱となる「初等教育要領」を開発する。

具体的には、以下の取組を実施する。

- ① 「幼稚園教育要領」と「小学校学習指導要領」の相関関係を学校現場・実践者の立場から分析
- ② 幼小の「接続期」を含む 3 歳から 11 歳までの 9 年間における「発達の節目」の明確化と年齢ごとの教育内容の編成
- ③ 9 年間を見通した年間学習計画等の作成
- ④ 保育・授業による実践データの収集及び検証
- ⑤ 幼児教育と小学校教育の 9 年間を一体としてとらえた教育課程の大綱「初等教育要領」の開発

3 研究の目的と仮説等

（1）研究仮説

【現状の分析】

「幼稚園教育要領」（平成 20 年 3 月告示）において、「幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続のため、幼児と児童の交流の機会を設けたり、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会を設けたりするなど、連携を図るようにすること」が新たに明記され、「小学校学習指導要領」においては、「幼稚園（中略）との間の連携や交流を図る」ことが従前より明記されている。

しかしながら、幼稚園と小学校の教員同士の交流による、幼小の 9 年間を一体としてとらえた上での、互いの教育内容及び指導方法等についての相互理解の深化や一貫性を持った教育課程の編成が十分になされているとは言えない状況にある。その原因の一つとして、「幼稚園教育要領」と「小学校学習指導要領」の違いが挙げられると考える。

「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）（平成 22 年 11 月 11 日）」において、「幼稚園教育要領」と「小学校学習指導要領」の「構成原理における違い」について、「発達の段階に配慮した違いということができる」としながらも、「幼児期と児童期における教育課程の構成原理やそれに伴う指導方法等には、発達の段階の違いに起因する違いが存在するものの、こうした違いの理解・実践は、あくまで両者の教育の目的・目標が連続性・一貫性をもって構成されているとの前提に立って行われなければならない」とされている。しかしながら、学校現場の現状としては、この「前提」が守られていないため、両者の違いは、「内容、時間の設定や指導方法等にも顕著な違いをもたらすこと」になってしまい、幼稚園と小学校の教師は連携や交流の重要性は理解しているものの、幼稚園と小学校は別物であるとの認識がぬぐいきれず、いわゆる小 1 プロブレムのような課題が生じる一因となっていると考えられる。また、本校園においては、子どもが自ら課題を設定し、追究する活動を重要視するなど、子どもが主体的・継続的に学ぶ教育を実践している。平成 24 年度、幼稚園と小学校の教師間において公開保育・授業及び事後検討会を実施した際、幼稚園の教師は小学校学習指導要領において課題設定・問題解決学習が重視されていることが把握できていないことや、小学校の教師は幼稚園における当該活動の意図が理解できていないことが判明したことなどから、幼稚園と小学校の相互理解の促進及び円滑な接続の重要性を再認識するに至った。なぜならば、幼稚園と小学校の円滑な接続を図ることは、すなわち、子どもの学びの連続性を保障することにつながるからである。

【研究の目的】

子どもの学びに着目し、学びの転換点をさぐりながら、幼小の「接続期」を含む 3 歳から 11 歳までの 9 年間における「発達の節目」を明らかにすることにより、子どもの育ちを保障するとともに、幼稚園と小学校の教師同士の相互理解を促進するため、9 年間を一体としてとらえた教育課程である「初等教育要領」を開発する。

子どもの学びは本来連続しており、教師はその学びを支え、子どもの成長を導く立場にある。しかし、学校現場においては、「幼稚園の年長でできていたことが、小学校入学とともにできなくなる。」「小学校入学時に教科学習に対応できるだけの十分な準備ができていない。」などといった声がしばしば聞かれる。これらは幼稚園と小学校の接続に課題があり、前述のとおり、教師同士の共通理解が十分でないことから生じていると考える。そのため、幼稚園と小学校の 9 年間を一体とした教育課程の大綱となる「初等教育要領」を開発することにより、互いの教育内容及び指導方法等について教師同士の共通理解を深め、子どもの学びの連続性を保障することができると考えている。

以上、本研究開発において、幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続を図り、教師同士の共通理解を深めるとともに、子どもの学びの連続性を保障することは、我が国の初等教育全体の深化・発展に資することができると考える。

【研究開発の手段】

本校園においては、これまで子どもの学びの連続性に着目し、次のような校種間の接続を意識した研究に取り組み、様々な成果を残している。

- ア) 平成 12 年度から平成 14 年度まで、附属幼稚園、小学校及び中学校の 3 校園において、文部科学省研究開発学校指定研究を受け、幼稚園入園から中学校卒業までの子どもの学びの過程を整理した「学びの一覧表」を創設した。これは、子どもの学びに着目し、子どもたちが何をどのように学んでいるのかを分析することから編成した「ボトムアップ型カリキュラム」であり、現在の附属幼稚園における「10 視点」カリキュラム（別紙 1-1 参照）及び、附属小学校における「8 領域」カリキュラム（別紙 1-2 参照）の基となっている。
- イ) 平成 17 年度から、附属小学校においては、「学びの一覧表」の知見を基に、学びの近接領域を探り「経験群」カリキュラムを構成した。平成 21 年度からは、それをさらに発展させ、「小学校学習指導要領」の「各教科等」の内容を包含・整理した「8 領域」カリキュラムとして構成し、学習内容と発達段階とを示した「内容・資質一覧表」の作成を行い、現在に至るまで実践を重ねている。
- ウ) 平成 22 年度から平成 24 年度まで、附属幼稚園において、文部科学省研究開発学校指定研究を受け、幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続についての研究開発に取り組んでいる。この研究においては、「10 視点」及び「40 下位項目」からなるカリキュラムを創設した。このことにより、今までになかった詳細な観点から子どもの発達をとらえることができ、幼稚園教育と小学校教育の接続関係をも詳細に示した。具体的には、研究過程において、「幼稚園教育要領」、「小学校学習指導要領」及び「10 視点」カリキュラムの相関関係を明確にした。さらには、幼小の「接続期」における発達の諸側面を明らかにした上で、有効な指導方法及び教材の開発も行った。（なお、附属幼稚園単独で受けた研究開発においては、「接続期」終わりの時期を特定できなかったという課題があり、幼稚園と小学校が共に研究開発を行うことによって、この課題も克服できると考えている。）

以上の研究実績を活かし、本研究開発においては、次のような手段を用いる。

＜指定 1 年目＞

- ① 「幼稚園教育要領」、「小学校学習指導要領」、「10 視点」カリキュラム及び「8 領域」カリキュラムの相関関係を、学校現場・実践者の立場から分析
「幼稚園教育要領」、「小学校学習指導要領」、附属幼稚園「10 視点」カリキュラム及び附属小学校「8 領域」カリキュラムの四者について、学校現場・教育実践者の立場から、ねらい・目標及び内容におけるつながりや構造を整理し、それぞれの相関関係について、接続に焦点を当てた分析研究を行う。
- ② 3 歳から 11 歳までの「発達の節目」の明確化と年齢による教育内容の編成
①で得られた分析結果について、「学びの一覧表」（3～14 歳）を指針として、子どもの学びの姿をより詳細に示した、附属幼稚園の「40 下位項目」（3～5 歳）及び附属小学校の「内容・資質一覧表」（6～11 歳）を用いて更なる分析を進めることにより、幼小の「接続期」を含む 3 歳から 11 歳までの「発達の節目」を明らかにするとともに、3 歳から 11 歳までの年齢による発達段階に応じた教育内容を編成する。その際、「中学校学習指導要領」とのつながりにも留意する。
- ③ 3 歳から 11 歳までの 9 年間を見通した「年間学習計画」並びに「単元展開案」の作成
②で得られた 3 歳から 11 歳までの「発達の節目」を踏まえて編成した教育内容に基づき、異年齢による合同単元学習を実施するなど、子どもの学びの連続性に着目しながら、9 年間を見通した「年間学習計画」並びに「単元展開案」を作成する。

＜指定 2～4 年目＞

- ④ 保育・授業実践による実践データの収集及び検証
③で作成した「年間学習計画」等による実践を行うことで、保育・授業案及び事後の記録等により実践データを収集するとともに、子どもの学びの実態に着目しながら、その妥当性を検討し、修正を行う。その際、常に子どもの事実にご配慮し、子どもが何を学んだかを見取することに主眼を置き、各教師個人による日々の省察、研究グループによる省察及び全体での省察を行う。
- ⑤ 幼児教育と小学校教育の 9 年間を一体としてとらえた教育課程の大綱「初等教育要領」の開発
④による検討・修正を繰り返すことで「年間学習計画」等の完成度を高め、それらを統合化・大綱化することにより、9 年間を一体としてとらえた教育課程の大綱である「初等教育要領」を開発する。
- ⑥ 「初等教育要領」の有効性の検証
9 年間を見通した教育課程に基づく実践を行い、保育・授業案及び事後の記録等によるデータを継続して収集し、実施前（1 年目）と実施時期（2～4 年目）とのデータを比較することにより、「初等教育要領」の有効性を検証する。
- ⑦ 4 年間を通して、他の学校園への訪問及び関連学会への参加等を行うことにより、参考となる取組事例を調査するとともに、本取組についての示唆を得る。

【期待される具体的成果】

本研究開発によって、次のような成果が得られると考える。

- ① 3 歳から 11 歳までの、子どもの学びから導き出された幼小の「接続期」を含む「発達の節目」を明確に示すことができ、9 年間を一体としてとらえた教育課程の大綱となる「初等教育要領」を開発することができる。
- ② 幼稚園と小学校の教員同士の連携や交流が促進され、幼小の 9 年間を一体としてとらえた上での、互いの教育内容

及び指導方法等についての相互理解の深化や一貫性を持った教育実践が推進される。

- ③ 「初等教育要領」に基づく実践を通して、幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続が図られ、自ら課題を設定し追究しようとする態度の育成及びいわゆる小1プロブレムの解決に資するなど、子どもの学びの連続性を保障することができる。
- ④ 研究発表会等を通して、子どもの学びに着目することや9年間を一体としてとらえることの重要性、それらに基づくカリキュラムや実践について、地域の初等教育関係者との相互理解を促進するとともに、保護者の理解を深めるなど、より一層の連携・協力を推進することができる。

(2) 教育課程の特例

- ・6歳（小学校第1学年）の教育において、現行の「小学校学習指導要領」における教科等の内容を包含し、かつ、幼稚園での学びを活かし、つながりを意識した内容のまとまりごとに、「10視点」（「自分の生き方」、「人とのつながり」、「健全なからだ」、「自然との共生」、「ものと現象」、「感動の表現」、「文字とことば」、「数とかたち」、「豊かなくらし」、「世の中のしくみ」）をもとに編成した教育課程を実施する。
- ・7・8歳（小学校第2・3学年）の教育において、現行の「小学校学習指導要領」における「各教科等」の内容を包含し、かつ、「各教科等」の枠を超えたねらいや内容を盛り込み、内容のまとまりごとに、「8領域」（「すう・かたち」、「しぜん・かがく」、「からだ」、「アート」、「くらし・ちいき」、「ことば」、「せかい」、「こころ」）に編成した教育課程を実施する。
- ・9歳から11歳（小学校第4～6学年）の教育において、現行の「各教科等」に加え、グローバル社会における共通コミュニケーション言語である英語を主とし、外国語と自国も含めた文化について、広く実践的に学んでいく教科としての「グローバル科」を新設した教育課程を実施する。「グローバル科」は、現行の外国語活動における内容を包含したものととして編成することとし、外国語活動は第5・6学年の教育課程から割愛する。

4 研究内容

(1) 教育課程の内容

【教育内容・方法】

- ・初等初期にあたる3歳（幼稚園年少）、4歳（幼稚園年中）、5歳（幼稚園年長）、6歳（小学校第1学年）においては、現行の「幼稚園教育要領」、「小学校学習指導要領」における内容を包含し、かつ、幼稚園での学びを活かし、小学校とのつながりを意識した内容のまとまりごとに次の「10視点」（「自分の生き方」、「人とのつながり」、「健全なからだ」、「自然との共生」、「ものと現象」、「感動の表現」、「文字とことば」、「数とかたち」、「豊かなくらし」、「世の中のしくみ」）を基に編成した教育課程により教育を行った。
- ・初等中期にあたる7歳（小学校第2学年）、8歳（小学校第3学年）においては、現行の「小学校学習指導要領」における内容を包含し、かつ、「各教科等」の枠を超えたねらいや内容を盛り込み、内容のまとまりごとに次の「8領域」（「すう・かたち」、「しぜん・かがく」、「からだ」、「アート」、「くらし・ちいき」、「ことば」、「せかい」、「こころ」）を基に編成した教育課程により教育を行った。
- ・初等後期にあたる9歳（小学校第4学年）、10歳（小学校第5学年）、11歳（小学校第6学年）においては、現行の「各教科等」をベースに編成した教育課程により教育を行った。これに加え、グローバル社会における共通コミュニケーション言語である英語を主とし、外国語と自国も含めた文化について、広く実践的に学んでいく教科として「グローバル科」を新設し、教育を行った。「グローバル科」は、現行の第5・6年外国語活動における内容を包含したものととして編成したため、外国語活動は、第5・6学年の教育課程から割愛した。

3	4	5	6 接続期	7 発達の 節目	8	9 発達の 節目	10	11
「10視点」カリキュラム				「8領域」カリキュラム		「教科」カリキュラム		
「自分の生き方」「人とのつながり」				「すう・かたち」「しぜん・かがく」		「国語」「社会」「算数」「理科」		
「健全なからだ」「自然との共生」				「からだ」「アート」		「音楽」「図画工作」「家庭」(10・11歳)「体育」		
「ものと現象」「感動の表現」				「くらし・ちいき」「ことば」		「グローバル科」(4・5・6年新設)		
「文字とことば」「数とかたち」				「こころ」「せかい」		「道徳」「総合的な学習の時間」「特別活動」		
「豊かなくらし」「世の中のしくみ」								

9年間のカリキュラム構成

【評価方法】

研究開発実施前後の保育・授業案及び事後の記録等による検証を行うとともに、幼小の教師へのインタビュー及び意見交換による自己評価を行う。さらに、子どもに対するCRTや質問紙調査、保護者への研究説明会並びにアンケート調査等を実施する。

また、子どもの非認知能力の客観的な評価の方法等についても検討する。

(2) 研究の経過

	実施内容等
第1年次	指定1年目は、以下の体制で研究に取り組んだ（いずれも平成26年3月3日現在）。 ○ 運営指導委員会：第1回を6月14日に、第2回を1月31日、2月7日に実施 ○ 拡大研究会：延べ36回開催 幼稚園及び小学校教員に神戸大学教員が加わり、教科を中心に「共同研究グループ」（「発達心理」、「遊び・生活・学び」、「英語」、「国語」、「算数」、「社会」、「理科」、「音楽・図工」、「保健」、「体育」の10グループ）を組織。 ○ 幼小合同研究会：幼稚園及び小学校教員で構成し、以下のように組織 ・初等教育研究委員会：管理職及び研究担当教員で構成し、研究の方針決定やまとめを行う（28回開催）。 ・初等教育研究会：全教員で構成し、研究の共通理解を図る（8回開催）。 ・カリキュラム研究部会：子どもの発達段階により、初等初期部会（3～6歳）、初等中期部会（7～9歳）、初等後期部会（10・11歳）の3部会に編成。全教員がいずれかの部会に所属し、具体的な研究を推進する（延べ66回開催）。 これらの研究会を通して、以下の研究を実施した。 1「幼稚園教育要領」、「小学校学習指導要領」、「10視点」カリキュラム及び「8領域」カリキュラムの相関関係を、学校現場・実践者の立場から分析 初等初期部会（3～6歳）を中心に、幼稚園教員及び小学校教員が、学校現場・教育実践者の立場から相互に「幼稚園教育要領」、「小学校学習指導要領」、「10視点」カリキュラム及び「8領域」カリキュラムの相関関係を分析した結果、四者における「ねらい」及び「内容」には一定の連続性があり、それらを一つの枠組として構造化できるという見通しをもった。 2 3歳から11歳までの「発達の節目」の明確化と年齢による教育内容の編成 初等初期部会（3～6歳）において、5・6歳の「接続期」の終わりを導き出すことに取り組んだ。その結果、「自分の生き方」及び「人とのつながり」の視点において、6歳の終了時まで同じような様相が見られるだろうと仮定した。 また、5・6歳の「接続期」以降の「発達の節目」を明確化するため、初等中期部会と初等後期部会が合同で分析に取り組んだ。まず、「学びの一覧表（附属幼稚園・附属小学校）」に基づき、3歳から14歳までの発達について分析した結果、「8・9歳」あたりに「発達の節目」があるのではないかと見通した。さらに、幼稚園と小学校がすべての教育活動において大切にしている視点として、「10視点」カリキュラムにおける「自分の生き方」及び「人とのつながり」の2視点であるとの共通認識を持った。そこで、その2視点の11下位項目（「自分に満足する」、「気持ちをコントロールする」、「よりよい自分に向かう」、「自ら決める・選ぶ」（以上が「自分の生き方」の4下位項目）、「自分のことを伝える」、「他者を賞賛する」、「他者という喜びを感じる」、「他者のことを知る」、「他者のことを考えて行動する」、「人と協力・共同する」、「人とものごとをすすめる」（以上が「人とのつながり」の7下位項目））が、「8領域」カリキュラムにおける「内容・資質一覧表」において、どのように変化・発達しているのを分析した。その結果、「自分の生き方」及び「人とのつながり」の2視点にかかわる発達については、「8・9歳」のあたりに節目があるのではないかと見当付けた。 さらに、いわゆる「学問の知」に対応する内容にかかわる「発達の節目」も明確化していくため、大学教員の参加を得た「共同研究グループ」を編成し、「学問の知」における「発達の節目」について示唆を得た。特に「体育」グループからは、認知面においては「8・9歳」あたりから論理的にとらえたことを動作に変換できるようになったり、「10歳以降」に力強い動作ができるようになったりするとの知見を得た。「算数」グループからは、思考面において「9・10歳」あたりに具体的思考から抽象的思考へと移行していく変容が、算数的思考を深化・拡充していくことに大きく関わっているとの知見を得た。これらの知見に加え、教師の経験則からも検討を重ね、総合的に判断して「9歳の中頃」あたりに「発達の節目」があるのではないかと仮定した。 以上の研究結果から、3歳から11歳までの「発達の節目」を、「7歳の前半」及び「9歳の中頃」と仮定した。 導き出した「発達の節目」を踏まえ、3歳から11歳までの年齢による発達段階に応じた教育内容を編成した。3～6歳を「初等初期」、7・8歳を「初等中期」、9～11歳を「初等後期」の発達段階にある子どもたちであるとし、それぞれに応じた学びや学び方ができるように工夫した。9～11歳の「初等後期」については、「中学校学習指導要領」とのつながりにも留意した。 3 3歳から11歳までの9年間を見通した「年間学習計画」並びに「単元展開案」の作成 幼稚園においては「教育課程」、「月の指導計画」、「単元計画」、小学校においては「年間学習計画」並びに「単元展開案」を作成した。「単元展開案」には、3歳から11歳までを貫く視点「自分の生き方」、「人とのつながり」に関する評価規準を、全単元において明記し、26年度の教育を実践する準備を進めた。
第2年次	指定2年目は、以下の体制で研究に取り組んだ（いずれも平成27年3月3日現在）。

	○ 運営指導委員会：第1回を平成26年6月6日に、第2回を平成27年1月30日に実施 ○ 拡大研究会：延べ6回開催 ・平成26年度 研究協議会（平成27年1月29日実施）に向けて、公開実践ごとに、単元構成、本時展開について考えるグループを組織。 ○ 幼小合同研究会：幼稚園及び小学校教員で構成し、以下のように組織 ・初等教育研究委員会：管理職及び研究担当教員で構成し、研究の方針決定やまとめを行う（35回開催）。 ・初等教育研究会：全教員で構成し、研究の共通理解を図る（31回開催）。 ・カリキュラム研究部会：子どもの発達段階により、初等初期部会（3～6歳）、初等中期部会（7・8歳）、初等後期部会（9～11歳）の3部会に編成。全教員がいずれかの部会に所属し、具体的な研究を推進する（延べ13回開催）。 これらの研究会を通して、以下の研究を実施した。 1 保育・授業実践による実践データの収集及び検証 第1年次に作成した「年間学習計画」等に基づく実践を行い、保育・授業案や事後の記録等の実践データを収集するとともに、子どもの学びの実態に着目しながら、その妥当性を検討し、修正を行った。その際、常に子どもの事実をこたわり、子どもが何を学んだかを見取することに主眼を置き、「参観記録」に実践データとして集積したものをもとに、各教師個人による日々の省察、研究グループによる省察及び全体での省察を行った。 2 幼児教育と小学校教育9年間を一体としてとらえた教育課程の大綱「初等教育要領」（素案）の開発 実践による検討・修正を繰り返すことで「年間学習計画」等の完成度を高め、それらを統合化・大綱化することにより、9年間を一体としてとらえた教育課程の大綱である「初等教育要領」（素案）の開発に取り組んだ。 1）視点「自分の生き方」及び「人とのつながり」における、「9年間を貫く『めざす姿』の作成 指定1年目の課題であった、9年間を貫く目標と、めざす子どもの姿の設定、共有に取り組んだ。3～5歳については、平成22～24年度に取り組んだ、研究開発の知見を活かすことが可能であったため、主として6～11歳の部分について取り組み、具体的な子どもの姿として設定することを第一義とした。 （1）9年間を見通した「めざす子どもの姿」の設定とその必要性 「9年間を一体」としたカリキュラムを編成するためには、9年間を見通しためざす姿を設定し、幼稚園と小学校の教員が共有していく必要があると考えた。そこで、指定1年目において、3歳から11歳までの9年間を貫き、子どもに育みたい力として視点「自分の生き方」及び「人とのつながり」を設定した。この2つの視点については、それまで小学校教育において学習のねらいとして表現してこなかったが、全教育活動を通して育みたい力として位置づけ、可視化していこうと考えた。なぜなら、視点「自分の生き方」及び「人とのつながり」は、本校園において、育みたい力であると同時に、子どもの学びを見取る視点として核となると捉えたからである。 （2）作成の方法と手順 a) 視点「自分の生き方」及び「人とのつながり」に関する評価規準の集積、分類、整理 b) 評価規準の集積からのキーワード抽出 c) キーワードを基にした「めざす姿」の設定 d) 3歳から11歳までの9年間を見通した「めざす姿」の検討 e) 3歳から11歳までの9年間を見通した「めざす姿」の設定 2）「初等教育要領」（素案）全体像の検討 3）「固有的資質・能力」、「汎用的資質・能力」の導き出しと精査 ※詳細については、「Ⅲ 研究開発の内容」において論ずることとする。
第3年次	指定3年目は、以下の体制で研究に取り組んだ（いずれも平成28年2月1日現在）。 ○ 運営指導委員会：第1回を平成27年6月3日に、第2回を平成28年1月29日に実施 ○ 拡大研究会：延べ6回開催 ・「固有的資質・能力」の精査・確定に向け、グループを組織。 ○ 幼小合同研究会：幼稚園及び小学校教員で構成し、以下のように組織 ・初等教育研究委員会：管理職及び研究担当教員で構成し、研究の方針決定やまとめを行う（26回開催）。 ・初等教育研究会：全教員で構成し、研究の共通理解を図る（12回開催）。 ・「初等教育要領」作成に向けた部会Ⅰ：A部会〔資質・能力の構造化〕（12回開催）、B部会〔資質・能力の評価・手立て〕（26回開催）、C部会〔固有的資質・能力の精査・確定〕（22回開催）、の3部会に編成。全教員がいずれかの部会に所属し、取り組んだ。 ・「初等教育要領」作成に向けた部会Ⅱ：「初等教育要領」における、「汎用的資質・能力」及び「固有的資質・能力」の文言の一般化に取り組んだ（延べ5回開催）。 ・幼稚園部会：月の指導計画のねらいの明確化、「初等教育要領（幼稚園案）」作成に取り組んだ（41回開催）。

これらの研究会を通して、以下の研究を実施した。

1 「社会的資質・能力」、「汎用的資質・能力」、「固有的資質・能力」(※ 以下 3つの資質・能力とする)の構造化

指定2年目までに導き出した資質・能力をカリキュラム・単元に位置付け、子どもたちに育んでいくためには、構造化を図る必要があると考えた。また、9年間で育む資質・能力のイメージを幼稚園と小学校の双方が共有することも必然であることから、3つの資質・能力の関係を明らかにし、構造図として示した。

2 資質・能力(特に「社会的資質・能力」と「汎用的資質・能力」)の評価及び評価方法の明確化と資質・能力を育むための手立ての集積

9年間を通して子どもたちに資質・能力を育むためには、具体的にどのような手立てを行い、どのように見とっていくのかを明らかにしていくことが必要である。指定2年目に導き出した「社会的資質・能力」及び「汎用的資質・能力」について、実践を通して評価及び手立てを明らかにしようと考え、その明確化に取り組んだ。

<評価及び評価方法>

「社会的資質・能力」については、比較的長いスパンでの評価がふさわしいと考え、単元や学期など大きなまとまりで評価を行っていく。

「汎用的資質・能力」については、資質・能力を見とる課題を単元レベルや本時レベルで設定し、課題に対しての子どもの取組を評価する手法が妥当であるという考えに至っている。しかし、具体的な評価方法については、現在取組んでいる段階にあるので、今後も取組を進めていく。

<資質・能力を育むための手立ての集積>

幼小で用いている「実践記録」のフォーマットを、手立てに特化したものに変更し、「どんな場面で(学習活動)」、「子どもの姿(事実)」、「解釈」、「見とれた資質・能力」、「手立て」、「その他(手立ての意図)」について、整理した。実践を複数の教員で参観し、参観後にすべての教員が前述の項目について記述し、手立てについて集積した。

3 「固有的資質・能力」の精査・確定

「固有的資質・能力」は、指定2年目に導き出した29の「固有的資質・能力」を精査・確定することに取り組んだ。まずは29の「固有的資質・能力」の中での重複、「汎用的資質・能力」との重複を確認した。次に「固有的資質・能力」は「系統性のある学問的な内容を伴って育まれる資質・能力」と定義していることから、内容に抜け落ちがないかを連携研究員と共に見ていくことにした。そこでまずは、現行「小学校学習指導要領」の内容のまとまりに着目し、そのまとまりにおいてどのような資質・能力が育まれているのかを検討し、言い表した。内容のまとまりとは、例えば算数「A 数と計算」、体育「B 器械運動」というような、学習指導要領上でまとまりのある学習すべき内容のことである。これをすべての教科・領域について行い、資質・能力を導き出した。さらに、学習指導要領に含まれている資質・能力に加え、本校園が学校目標として掲げている「グローバルキャリア人」として身に付けてほしい資質・能力を導き出した。「異文化を理解する資質・能力」は、小学校において「せかい」領域、「グローバル科」で大切に育んでいる資質・能力である。このように、本校園独自の取組から必要と思われる資質・能力を新たに「固有的資質・能力」に加えていった。

このように、学習指導要領の内容のまとまりから考えた資質・能力、「グローバルキャリア人」として大切にしたい資質・能力、最終的に指定2年目に導き出した、29の「固有的資質・能力」とそれぞれを対応させ、精査したものが指定3年目の取組で導き出した「固有的資質・能力」である。

4 「汎用的資質・能力」の精査・確定

指定2年目に導き出した「汎用的資質・能力」の精査・確定にあたり、今年度の実践から子どもの学びを見とり、各資質・能力の妥当性や資質・能力どうしの重なり、定義の見直しを行った。精査・確定の根拠となる子どもたちの学びを「実践記録」という全教員の共通のフォーマットに集積していった。その結果として、定義の修正を行ったり、重なりのある資質・能力を統合したりして、13の資質・能力を精選した。

5 3つの資質・能力の明確化に向けた、10視点カリキュラム・長期指導計画の見直し

幼稚園においては、教育課程及び長期指導計画を「子どもの学び」を根拠に充実させていくことが、初等教育要領を構成する資質・能力及び資質・能力を育む手立てを明確にすることにつながる考虑到、平成26年度研究開発実施報告書(根拠資料)に記述したとおり、10視点カリキュラムの教育課程評価を継続して進めている。そして、同時に長期指導計画の見直しも進めている。

6 「初等教育要領」の作成

現段階で明らかになっている「社会的資質・能力」「汎用的資質・能力」「固有的資質・能力」を「初等教育要領」のフォーマットに反映し、私たちが導き出している各資質・能力が9年間でどのように育まれていくの

	か、具体的に示した。 (1)「初等教育要領」の特徴 指定3年目の取組を「初等教育要領」に反映させていった。私たちが開発する「初等教育要領」の特徴は次の通りである。 ①主に「社会的資質・能力」「汎用的資質・能力」「固有的資質・能力」の3つの資質・能力で構成している。 ②3歳から11歳までの9年間で各資質・能力で貫いている。 ③資質・能力の「めざす姿」を年齢ごとに設定し、各発達段階における資質・能力の育ちの指標として表している。 (2)「初等教育要領」作成の手順 ＜幼稚園＞ ①教育課程評価の繰り返しにより、教育課程を充実し続ける。 ②具体的な遊びや生活の場面との関連を明らかにしつつ、3年間を見通した月の指導計画のねらいを明確に示す。 ③月の指導計画のねらいにより、教育課程をさらに見直す。 ④月の指導計画と教育課程の見直しを積み上げ、子どもの発達の様相のより大きな違いを探る。 ⑤現行の幼稚園教育要領との関連を確認しつつ、「初等教育要領（幼稚園案）」として示す。 ＜小学校＞ ①6歳から11歳までの実践したすべての単元について、3つの資質・能力ごとにめざす姿を設定した。 ②同じ年齢、同じ資質・能力の具体を集積し、各単元におけるめざす姿を一般化した。 ③一般化した文言を縦に概観し、それらすべてを言い表す文言にまとめ、「めざす姿」として「初等教育要領」に反映した。 ④この手順をすべての資質・能力について行い、「めざす姿」を設定した。 ⑤文言を一般化する段階で除いた「内容」を「初等教育要領」の「対象例」に示した。 ⑥すべての資質・能力の「めざす姿」が設定できた段階で次の事項について複数の教員で以下のことについて確認した。 ・すべての年齢において「めざす姿」が設定できている場合は、文言を精査する。 ・「めざす姿」において逆転が見られる場合は、実践者と協議し確認の上、文言の修正を行う。 ・「めざす姿」が連続せず、ある年齢が空欄となった場合は、無理に埋めようとせず、今後重点的に検証する。
--	---

(3) 評価に関する取組

	評価方法等
第1年次	1 「第1回運営指導委員会」を開催し、第2年次以降に実施する研究開発の核となる部分について指導・助言を受けた（平成25年6月14日） 指導・助言いただいたことは、以下の事項についてである。 ・「初等教育要領」において、育みたい子どもの姿の共有化 ・「初等教育要領」に描く子どもの具現化（実践力向上） ・評価調査について、項目、方法の再吟味 2 評価調査を行なった（平成25年7月） 子どもの非認知能力の客観的な評価調査（「学習コンピテンス」、「社会コンピテンス」、「運動コンピテンス」、「自己評価」、「共感的関心」、「気持ちの想像」、「知的好奇心」、「因果律」、「達成」、「帰属」、「挑戦」と、「SDQテスト」による評価調査を実施した。対象は6歳から11歳までの児童、459名。 3 「10視点」カリキュラム及び「8領域」カリキュラムの教育内容等について指導・助言を受けた 幼稚園及び小学校教員に神戸大学教員が加わり、教科を中心に「共同研究グループ」（「発達心理」、「遊び・生活・学び」、「英語」、「国語」、「算数」、「社会」、「理科」、「音楽・図工」、「保健」、「体育」の10グループ）を組織し、延べ36回に渡り、指導・助言を受けた。 4 「第2回運営指導委員会」を開催し、第一年次の研究成果についての評価及び第二年次の研究の方向性について指導・助言を受けた（平成26年1月31日、2月7日） 指導・助言いただいたことは、以下の事項についてである。 ・「初等教育要領」において、育みたい子どもの姿の共有化、9年間を貫く目標の設定 ・カリキュラムの枠組の再検討 5 保育・授業案及び事後の記録等による検証を行うとともに、幼小の教師へのインタビュー並びに意見交換による自己評価を行った。また、児童（全学年）に対するCRTや質問紙調査、保護

	者への研究説明会並びにアンケート調査を実施することで、第2年次以降の実践データとの比較による本研究開発の有効性の検証につなげた 本研究開発の有効性の検証につなげるため、実施前の子どもの実態を測定するとともに、教師や保護者への効果検証も行うため、アンケート調査を行った。
第2年次	1 平成26年度「第1回運営指導委員会」を開催し、研究の進捗及び「初等教育要領」の開発に向けて指導・助言を受けた（平成26年6月6日） 指導・助言いただいたことは、以下の事項についてである。 ・2視点における、9年間の「めざす姿」について。11歳の文言が、9年間の最終的な姿として妥当か否か ・「発達の節目」と「学ぶ内容の差異」を区別して考えること ・「自分の生き方」の中身を、さらに明確化していくことの必要性 ・実践をもとに、「めざす姿」を設定していることについての評価 ・実際に行った実践から、知見を集積していくことの重要性 ・神戸大学の教員と単元構想、単元展開にあたって、指導・助言をもらいながら仮説・検証すること 2 評価調査を行なった（平成26年7月） 子どもの非認知能力の客観的な評価調査（「学習コンピテンス」、「社会コンピテンス」、「運動コンピテンス」、「自己評価」、「共感的関心」、「気持ちの想像」、「知的好奇心」、「因果律」、「達成」、「帰属」、「挑戦」）と、「SDQテスト」による評価調査を実施した。対象は6歳から11歳までの児童、447名。 3 平成26年度 研究協議会における実践公開に向けて、「10視点」カリキュラム及び「8領域」カリキュラム、「教科」カリキュラムの教育内容等について指導・助言を受けた 公開実践ごとに、単元構成、本時展開について指導・助言を受けた。 4 平成26年度「第2回運営指導委員会」を開催し、第2年次の研究成果についての評価及び第3年次以降の研究の方向性について指導・助言を受けた（平成27年1月30日） 指導・助言いただいたことは、以下の事項についてである。 ・教師の用意した環境に対し、子どもたちがどのように学んでいるのか、PDCAサイクルに基づき見直し続けること ・「無自覚的な学び」と「自覚的な学び」の境目に、どういうものがあるかについて明確にすること ・人格と資質・能力の関係について整理すること ・「固有的資質・能力」と「汎用的資質・能力」の重なりを精査すること ・「初等教育要領」に「内容」を盛り込んで表していくこと ・平成27年度の単元計画について。平成26年度のものに縛られることなく、教師の創造性を発揮し、全く新しいものを作成してもよいというぐらいの自由度をもたせること ・「初等教育要領」（素案）の文言を精練させること自体には、そんなに意味がなく、実践事例の形で出していく方が、受け取る側は分かりやすい ・内容と資質・能力は、二次元マトリクスで表す必要があること ・内容にも、幼稚園と小学校とでつながりはあるはず。資質・能力だけで一本の筋を通すのではなく、内容も通していく必要がある 5 保育・授業案及び事後の記録等による検証を行うとともに、幼小の教師へのインタビュー並びに意見交換による自己評価を行った。また、児童（全学年）に対するCRTや質問紙調査、保護者への研究説明会並びにアンケート調査を実施することで、第3年次以降の実践データとの比較による本研究開発の有効性の検証につなげた 本研究開発の有効性の検証につなげるため、子どもの実態を測定するとともに、教師や保護者への効果検証も行うため、アンケート調査を行った。
第3年次	1 平成27年度「第1回運営指導委員会」を開催し、研究の進捗及び「初等教育要領」の開発に向けて指導・助言を受けた（平成27年6月3日） 指導・助言いただいたことは、以下の事項についてである。 ・「固有的資質・能力」と「汎用的資質・能力」について精査し、資質・能力の構造化を図っていくことが必要である。 ・資質・能力に着目することで、実際の保育・学習がどのように変わったのか、また、子どもの姿はより良くなっているのかを明らかにしていくことが重要である。 ・「汎用的資質・能力」の評価方法を明らかにしていくべきである。 ・実際の学習では、知識や内容にかかわる「固有的資質・能力」と思考にあたる「汎用的資質・能力」、そしてそれらの原動力となる情意を大切にすること。それが「社会的資質・能力」であり、

	学びに向かう力となることを意識していくこと。 ・「わかる」にとどまらず、「できる」ようになった子どもを評価できる評価方法の検討していくべき。 2 評価調査を行なった（平成 26 年 7 月） 子どもの非認知能力の客観的な評価調査（「学習コンピテンス」、「社会コンピテンス」、「運動コンピテンス」、「自己評価」、「共感的関心」、「気持ちの想像」、「知的好奇心」、「因果律」、「達成」、「帰属」、「挑戦」と、「SDQ テスト」による評価調査を実施した。対象は 6 歳から 11 歳までの児童、447 名。 3 「固有的資質・能力」の精査・確定に向けての取組の中で、資質・能力の導き出し方について、指導・助言を受けた。 4 公開実践を通して、「汎用的資質・能力」の評価方法について指導・助言を受けた 5 平成 27 年度「第 2 回運営指導委員会」を開催し、第 3 年次の研究成果についての評価及び第 4 年次以降の研究の方向性について指導・助言を受けた（平成 28 年 1 月 29 日） 指導・助言いただいたことは、以下の事項についてである。 ・ 3 つの資質・能力のネーミングについては再考が必要。 ・ 幼小一体としているので、特に 1 年生の変容は参観者にわかるよう主張していくべき。 ・ 机上の空論ではなく、実践をもとにして結論付けることの重要性。「実践記録」を根拠にしながら取り組むことは今後も継続していくべきである。 ・ カリキュラムの構成原理が異なる幼稚園と小学校をつないでいく考え方を整理し、一貫性を明確に示していくことが重要。 ・ 幼稚園と小学校でカリキュラムの構成原理が異なる中で、資質・能力で貫くことはできるのだろうか。 ・ 3 つの資質・能力をどのようにカリキュラムに反映させていくのかを明確にすることで、どのような経験をしていったらよいのかがより明確になっていくだろう。 ・ 評価についての取組は活かされていく。資質・能力の表れを文言として一般化していくことは困難であるが、子どもの姿を具体的に挙げていくことは有効である。 6 保育・授業案及び事後の記録等による検証を行うとともに、幼小の教師へのインタビュー並びに意見交換による自己評価を行った。また、児童（全学年）に対する CRT や質問紙調査、保護者への研究説明会並びにアンケート調査を実施することで、第 4 年次以降の実践データとの比較による本研究開発の有効性の検証につなげた 本研究開発の有効性の検証につなげるため、子どもの実態を測定するとともに、教師にアンケート調査を行った。
--	--

5 研究開発の成果

（1）実施による効果

1）子どもへの効果

1・2 年目に引き続いて、本研究開発において構築・試行した教育課程が、児童の非認知的側面—有能さに関する自信・他者への思いやり・学びの基盤となる学習意欲—に与える影響を客観的に実証するための方策として、心理尺度—コンピテンス・共感性・学習動機—を利用した調査を実施した。有能感については「学習コンピテンス」、「社会コンピテンス」、「運動コンピテンス」、「自己評価（全般的コンピテンス）」を、共感性に関しては「共感的関心」、「気持ちの想像」を、学習動機に関しては「知的好奇心」、「因果律」、「達成」、「帰属」、「挑戦」といった下位尺度に分かれている質問紙に、6 歳（小学第 1 学年）から 11 歳（小学第 6 学年）までの全児童が回答した。指定 3 年目も、指定 1・2 年目と同じ時期（2015 年 7 月）に実施した。

2）教師自身への効果

a 各教師自身への効果

- ・ 今年度小学校では、3 つの資質・能力「社会的資質・能力」「汎用的資質・能力」「固有的資質・能力」を単元に位置付けて実践してきた。3 つの資質・能力を意図的に育もうとしてきたことで、単に知識やスキルのみを教えるということではなく、「わかる、できる、使える」というような実感を伴った、本質的な学びに迫ろうとする意識が見られたことは大きな効果である。
- ・ 学習における子ども同士のかかわりから、「人と協力・共同する」（社会的資質・能力）ことは、単に友だちと一緒に活動したり、グループで話し合ったりすることではなく、友だちと協力することでよりよい考えを導き出したり、一人では解決できない問題が解決できたりすることが本質であることに気づいた。
- ・ 「比較する」（汎用的資質・能力）ことにおいても、比較を通して何に気づいたのか、どんな学びが得られたのかということが重要で、単に思考スキルを用いることに価値を置くのではないことに気づいた。つまり、「社会的資質・能力」

「汎用的資質・能力」は子どもが「この問題を解決したい」といった明確な問題認識があつてこそ、初めて働くものだと考えた。この気づきによって、子どもたちにとって必然性のある問いを生む学習の展開が必要であることをより実感し、手立てを具体的に工夫することができた。

b 学校運営への効果

- ・事実から捉えた子どもの学びを基にした教育課程の改善に取り組んできた。このことにより、教育課程改善の仕組みを確立することができた。この仕組みは、広く一般の幼稚園においても、実際に運用可能なカリキュラムマネジメントシステムとして普及されることが期待できる。本システムのよさは、実践者が見取った子どもの学びをもとに幼稚園の全職員がチームとなってカリキュラム改善に関われるところにある。カリキュラムを改善すること、教師集団が影響し合ってそれぞれの資質・能力を向上させること、これら2つに相乗効果をもたらしている。
- ・事実からとらえたカリキュラムへの知見（子どもの学び、環境の構成、教師の援助）の集積、具体的な実践を通して見取った子どもの実態から、月の指導計画の充実に取り組んできた。具体的には、10視点40下位項目毎に、入園から修了までを見通し、子どもの発達に応じた具体的なねらいを、遊びや生活の場面と関連が見えるかたちで示していつている。このことにより、職員全員が本園の3年間のそれぞれにどのような姿を目指しているのかを共有することに繋がっている。どういった経験の積み重ねの上に今の子どもの姿があるのか、今子どもが経験していることがどういった姿につながっているのか等、長期に渡る子どもの変容の過程の中で今のねらいをどうもつのかという意識が高まっている。
- ・教育課程と月の指導計画を積み上げ、それら大綱化するという過程で「初等教育要領」の作成を進めた。このことにより、目の前の子どもの姿と乖離することなく「初等教育要領」の作成を進めることができたと考えられる。また、教育課程と月の指導計画を大綱化する過程において、おおそ各学年で大事にすべきことをより明確とらえることに繋がった。さらに、「初等教育要領」として提案するものを現行の幼稚園教育要領との対応を示していく取り組みを通して、現行の幼稚園教育要領と作成を進めている「初等教育要領」の関係を把握しつつ実践することに繋がっている。
- ・「初等教育要領」の具体が明確になっていくにつれて、「初等教育要領」で示している資質・能力が遊びや生活を中心とした幼児教育の中で豊かに育まれていることが実感でき、このことをわかりやすく示していく必要を感じるようになった。
- ・資質・能力の集積と、資質・能力に着目しながら学習展開をしていくなかで、小学校の学習に変容がみられた。子ども達に何をどう育むのかということについて、実践を通じて、換言すれば手ごたえを伴いながら、共有されてきたといえよう。資質や能力の表れとみとりは、言語活動を伴うことが必然的に多くなり、学習内での子ども同士の対話する場面を意図的に設定していくようになった。豊かな語りとともに子どもの言葉による意味付けが深まる学習展開が広がっている。
- ・「初等教育要領」について、3つの資質・能力に基づいて、編成を進めることができた。この過程で、9年間を通してどのように子どもたちを育むのかという見通しを共有することができた。
- ・幼小一体人事の取組を通して、次のような効果が見られた。幼稚園においては、幼稚園のメンバーによる研究会の中でも、幼小のつながりを意識するようになってきているため、様々な場面で「小学校の先生はどのように考えるだろうか」、「小学校にとっては不都合があるのだろうか」などの疑問が生じることが多くなっている。その際に、私見ではあるがその場で情報を得られることのメリットは非常に大きかった。また、1年生のカリキュラム編成を行う際に、幼稚園生活をより詳しく理解した上で幼稚園生活を積み上げて1年生の学校生活が考えられることに期待できる。小学校においては、学習展開もさることながら、学校行事一つ一つについても、実施する価値や意味について問い直すことが求められた。結果的には、より新たな意味付けや、支援について話し合うことができ、小学校の取組をきめ細かく構造化することができといえる。

3) 保護者への効果

本教育課程についての保護者説明会を12月に実施した際、次のような感想・意見が寄せられた。この結果、保護者から一定以上の関心、理解及び期待を得ており、本研究開発の推進に資する協力が望めると考えている。今後、全体の感想・意見を集約した上で、教師全員での共有を図るとともに、保護者からより一層の理解・協力が得られるように活かしていく。

〔保護者の感想・意見〕

- ・幼稚園と小学校の指導要領を3つの資質・能力に着目して「初等教育要領」として再編されることの意義や目的がよくわかりました。年齢・学年の違いによる教育目標の違いを、3つの資質・能力に着目することで9年間一貫して子どもの成長とそれに合わせたより最適な教育が実現できるのではと期待しています。
- ・9年間を一体として捉えた「初等教育要領」の編成の取組は、とても興味深く、お話を伺っておりました。幼稚園と小学校の先生方が連携をとられながら、子どもたちにとって、今以上により良い学びの場になることを期待しております。
- ・社会的、汎用的、固有的資質・能力に着目しながらの初等教育に、私どもは大変期待を致しております。というのも、息子は1年生として日々を送る中で、教科ごとの知識を習得しているのみならず、日常への関心や問題意識が深まり、自分なりの仮説を立て結論を模索する様子が家庭でも見受けられるようになりました。また様々な事象を関連付けながら考える習慣がついてきたように思います。このように息子の成長を感じておりますため、今後も教科ごとの知識の学習のみならず、年齢に応じた「資質・能力」に着目した教育に期待をしまいたいと思います。
- ・幼稚園、小学校の先生方が歩み寄られて、だんだんと形作られていつていることをとてもうれしく思います。期待と同時に保護者としてお力になれたらと願っています。
- ・3つの資質・能力の総合的な高まりが、幼小9年間で、教養、人格、社会性の秀逸な人材を育てていくということに、大きな期待を抱きました。それとともに、先生方にご指導いただき、家庭においても、3つの資質・能力の高まりを支援できるよう育児を心掛けていきたいと新たに思いました。

（２）実施上の問題点と今後の課題

本校園では、資質・能力に着目した教育課程を編成している。今後さらに教育課程を豊かにしていくことは重要であり、私たちにとって切実な課題であるが、私たちが日々実践している教育課程を活かしながら「初等教育要領」を完成させることが本研究の真の課題である。「初等教育要領」の完成をめざす上で次の課題を挙げる。

① 育みたい資質・能力の構造の明確化をはかる

本校園が主張する資質・能力の構造をより明確にし、構造と合わせて「初等教育要領」の理念を作成していく。

② 子どもの姿をもとに「初等教育要領」の完成度を上げる

幼稚園とのつながりにも留意しながら、９年間で育む３つの資質・能力を導き出している。現在、それらすべての資質・能力において、３歳から１１歳までの９年間で年齢ごとに「めざす姿」を設定している。現在、設定している「めざす姿」が妥当であるか、次年度検証する必要がある。また、資質・能力によっては、「めざす姿」が設定できていないところも見られる。このように、どの資質・能力についても、子どもの姿をもとにして９年間の「めざす姿」を設定し、「初等教育要領」の完成度を上げていく。

③ 転移可能な資質・能力を育んでいくための単元を開発し、事例として示す

領域や教科で育んだ「汎用的資質・能力」をいっそう転移可能な資質・能力としていくために領域や教科で育んだ資質・能力をさらに活用できるような単元の開発を行う。特定の文脈に限定されず、広範な場面への転移をもたらすには、これが必要であると考え、具体的な単元として示す。

④ 資質・能力を育む手立てと評価について考える

「初等教育要領」の理念を保育・学習レベルでどう具現化するのかということを明確にするためにも資質・能力を育む手立てと、子どもの資質・能力をどのように見とるかという視点は併せて必要になる。「初等教育要領」と対応するものとして、手立てと評価についても示していく。

⑤ 「固有的資質・能力」の定義づけを行う

現段階において、「社会的資質・能力」では、「自分の生き方」及び「人とのつながり」について定義がある。また、「汎用的資質・能力」についても一つ一つの「資質・能力」について定義がある。しかし、「固有的資質・能力」については、定義づけを行っていない。今後、この定義づけを行っていく。定義が明らかになることで、私たち教員がそれぞれの「固有的資質・能力」がどのような子どもの学びを言い表しているのかということが共有でき、意識をそろえて子どもたちの学びを見とることができる。

⑥ ３つの資質・能力を発揮しながら学んでいる子どもの具体的な姿を見とる「実践記録」へと刷新する

私たちは、子どもの事実をもとにした教育課程及びカリキュラム編成を目指している。そのためには、日々の保育・学習の中で見られる子どもたちの学びをつぶさに見とっていかねばならない。現段階においても「実践記録」を用いて子どもの学びを集積しているが、今後、３つの資質・能力を発揮しながら学んでいる子どもの姿を具体的にとらえ、その姿を示すことができるよう、実践記録のフォーマットを改善していく。

神戸大学附属幼稚園（平成 27 年度）

○ 教育目標

人間らしくよりよく生きるための行動の基盤を幼児自らに形成させる

○ めざす子ども像

- ・ 基本的な生活習慣を身につけ、健全な心身を持ち、自ら考え、自信を持って行動しようとする子ども
- ・ 様々な人とかかわる中で、人の愛情や信頼関係を感じ、人の思いやりや考えに気づき、よりよい関係を築こうとする子ども
- ・ 様々な事象に興味・関心を抱き、豊かな感性・創造性・思考力を持ってかかわろうとする子ども

神戸大学附属小学校（平成 27 年度）

○ 教育目標

「国際的視野を持ち、未来を切り拓くグローバルキャリア人としての基本的な資質の育成」

自らの未来を国際的な視野を持って開拓することができる人材を育成することを目指し、その礎となる資質を育成することを教育目標とする。

○ めざす子ども像

- ・ 自ら進んで生活を築いていく子ども
- ・ 国際的な視野と広い心を持ち、互いを尊重し合う子ども
- ・ 豊かな感性と探究的な思考力を働かせて、文化を創造していく子ども

【3・4・5・6歳のカリキュラム】

○ 「10視点」カリキュラムの名称、定義、下位項目

	名 称	定 義	下位項目
1	自分の生き方	様々なかかわり合いの中で、自分を見つめ、したいことやすべきことを自分で決め、よりよい生き方を目指そうとする。	「自ら決める・選ぶ」「自分に満足する」「気持ちをコントロールする」「よりよい自分に向かう」
2	人とのつながり	人とかかわることを通して、他者の思いや考えに気づき、よりよい関係をつくろうとする。	「他者という喜びを感じる」「他者のことを知る」「自分のことを伝える」「他者のことを考えて行動する」「他者を賞賛する」「人と協力・共同する」「人とものごとを進める」
3	健全なからだ	自他のからだの成長や変化に気づき、めあてをもって健康なからだづくりに取り組む。	「精神的安定」「安全」「健康」「運動」
4	自然との共生	豊かな自然体験を通して、その美しさや不思議さに触れる中で、自然や生き物に興味・関心を持ち、望ましい自然観・生命観を養う。	「自然環境」「生き物・いのち」
5	ものと現象	ものが持つ性質やものとの関係の中で起こる現象に対して、原因を考えたり確かめようとしたりする。	「事物」「現象」
6	感動の表現	多様な表現や文化のよさを感じ、イメージを膨らませ、自分らしく表現しながら豊かな感性を養う。	「造形」「音楽」「文芸」「身体・総合」
7	文字とことば	音声言語や文字言語に触れ、語彙を増やし、思いや考えを伝え合う。	「語彙・語句」「言い方・伝え方」「ひらがな・かたかな」「ことばの使い方・つなげ方」
8	数とかたち	量やかたち、空間を感覚的にとらえたり、身の回りの事象を数理的に判断したりする。	「かたち」「数・量」「空間」「計算」
9	豊かな暮らし	喜んで食べたり、伝統行事に触れたり、道具や素材を使ったりして、自分たちの暮らし（遊びや生活）をよりよくするための方法について考えたりしてみたりする。	「食」「生活習慣」「道具」「伝統行事」「財」「住」
10	世の中のしくみ	自分たちの暮らし（遊びや生活）を支えるものについて知ったり、きまりごとの意味やものを大切にする使い方を考えたりする。	「公共施設」「メディア」「資源」

【 7 ・ 8 歳のカリキュラム】

○ 「 8 領域」カリキュラムの目標

	名 称	目 標
1	すう・かたち	【目標】生活における様々な事象について、実際にはかいたり、作ったり、操作したり、問題を作ったりする活動を行い、考えた結果や過程を言葉、数、式、図、表、グラフなどを用いて表現し、伝え合うことを通して、自分の考えを広げたり深めたりする力を育てるとともに、進んで生活や学習で活用していこうとする態度を育てる。
2	しぜん・かがく	【目標】身のまわりの自然や生活の中ではたらく科学・技術に進んでかかわることを通して、自然を愛する心情や、科学への好奇心を育むとともに、科学的に追求する手法を用いて、課題を解決していこうとする態度を育てる。
3	からだ	【目標】遊びや運動の経験と健康・安全についての理解を通して、各種の運動を楽しむことができるようにするとともに、その基本的な動きや技能を身に付け、体力を養い、身近な生活において、協力・公正などの態度や、自他共に健康で安全な生活を営む態度を育てる。
4	アート	【目標】「音・リズム・旋律・色・形・材質」という要素に親しみながら、基礎的な表現の能力・鑑賞の能力を身につけるとともに、自分と他者との感性の違いやよさを認め合う活動を通して、楽しい時間や空間をつくらうとする態度を育てる。
5	くらし・ちいき	【目標】地域における社会的な事象を観察・体験・調査したり、資料から情報を読み取ったりすることを通して、社会との関わりに関心を高めながらその理解を図り、地域に生きる自分の生活について考えようとする態度や、郷土愛を育むための素地を育てる。
6	ことば	【目標】生活や学習で用いる全てのことばをつかった多様な活動を通して、ことばを適切に表現し正確に理解するための素地を育成し、進んで伝え合おうとする態度を育むとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、ことばへの興味・関心を深める。
7	せかい	【目標】人や事象との出会いから、文化・言語について体験的に理解を深めるとともに、グローバル社会への関心を高め、他者と共に生きることの豊かさに気づき、コミュニケーション能力の素地を養う。
8	こころ	【目標】「人・自然や崇高なもの・社会」とのつながりを大切にするとともに、自分の力で取り組もうとしたりやろうと決めたことは粘り強くやり遂げようとする態度や、相手の立場や気持ちを考えて自分のふるまいをみつめ、実践していこうとする態度を育てる。

【9・10・11 歳のカリキュラム】

○ 「教科」カリキュラムの目標

	名 称	目 標
1	国 語	国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。
2	社 会	社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。
3	算 数	算数的活動を通して、数量や図形についての基礎的・基本的な知識及び技能を身に付け、日常の事象について見通しをもち筋道を立てて考え、表現する能力を育てるとともに、算数的活動の楽しさや数理的な処理のよさに気づき、進んで生活や学習に活用しようとする態度を育てる。
4	理 科	自然に親しみ、見通しをもって観察、実験などを行い、問題解決の能力と自然を愛する心情を育てるとともに、自然の事物・現象についての実感を伴った理解を図り、科学的な見方や考え方を養う。
5	音 楽	表現及び鑑賞の活動を通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育てるとともに、音楽活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。
6	図画工作	表現及び鑑賞の活動を通して、感性を働かせながら、つくりだす喜びを味わうようにするとともに、造形的な創造活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。
7	家 庭	衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して、日常生活に必要な基礎的・基本的な知識及び技能を身に付けるとともに、家庭生活を大切にする心情をはぐくみ、家族の一員として生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる。
8	体 育	心と体を一体としてとらえ、適切な運動の経験と健康・安全についての理解を通して、生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てるとともに健康の保持増進と体力の向上を図り、楽しく明るい生活を営む態度を育てる。
9	グローバル科	グローバル社会における共通コミュニケーション言語である英語に親しむことを通して、異なる言語・文化・価値観への関心を深め、グローバル社会に積極的に関与していく態度や、実践的コミュニケーション能力を育成する。
10	道 徳	学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養う。
11	総合的な学習の時間	横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。
12	特別活動	望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養う。

○ 教育課程表

	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	視点※	領域※	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	グローバル科							
第1学年	0 (-306)	/	0 (-136)	/	0 (-102)	0 (-68)	0 (-68)	/	0 (-102)	/	0 (-34)	/	/	0 (-34)	966 (+966)	/	966 (+116)
第2学年	0 (-315)	/	0 (-175)	/	0 (-105)	0 (-70)	0 (-70)	/	0 (-105)	/	0 (-35)	/	/	0 (-35)	/	1042 (+1042)	1042 (+132)
第3学年	0 (-245)	0 (-70)	0 (-175)	0 (-90)	/	0 (-60)	0 (-60)	/	0 (-105)	/	0 (-35)	/	0 (-70)	0 (-35)	/	1084 (+1084)	1084 (+139)
第4学年	245	90	175	105	/	60	60	/	105	40 (+40)	35	/	70	167 (+132)	/	/	1152 (+172)
第5学年	175	100	175	105	/	50	50	60	90	50 (+50)	35	0 (-35)	70	198 (+163)	/	/	1158 (+178)
第6学年	175	105	175	105	/	50	50	55	90	60 (+60)	35	0 (-35)	70	201 (+166)	/	/	1171 (+191)
計	595 (-866)	295 (-70)	525 (-486)	315 (-90)	0 (-207)	160 (-198)	160 (-198)	115 (-0)	285 (-312)	150 (+150)	105 (-104)	0 (-70)	210 (-70)	566 (+357)	966 (+966)	2126 (+2126)	6573 (+928)

学校等の概要

1 学校名, 校長名

コウベダイガクフゾクヨウチエン コウベダイガクフゾクショウガッコウ
 学校名：①神戸大 学附属幼稚園 ②神戸大 学附属 小 学 校

校長名：伊藤 篤（①②兼務）

2 所在地, 電話番号, F A X 番号

所在地：兵庫県明石市山下町 3-4（①②共通）

電話番号：①078-911-8288 ②078-912-1642

F A X 番号：①078-914-8153 ②078-914-8150

3 課程・学科・学年別幼児・児童・生徒数, 学級数

① 附属幼稚園

3 歳児		4 歳児		5 歳児		計	
幼児数	学級数	幼児数	学級数	幼児数	学級数	幼児数	学級数
40	2	49	2	49	2	138	6

② 附属小学校

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	67	2	68	2	81	2	79	2	80	2	445	12

4 教職員数

① 附属幼稚園

校長	副園長	教頭	主幹教諭	指導教諭	教諭	助教諭	養護教諭	養護助教諭	栄養教諭
1	1				6				
講師	A L T	スクールカウンセラー	事務職員	司書	計				
4			1		13				

② 附属小学校

校長	副校長	教頭	主幹教諭	指導教諭	教諭	助教諭	養護教諭	養護助教諭	栄養教諭
1	1		1		16		1		1
講師	A L T	スクールカウンセラー	事務職員	司書	計				
3	1	2	4		31				

5 研究歴

① 附属幼稚園

文部科学省関係 平成 22～24 年度 研究開発学校

② 附属小学校

該当なし

I 研究開発の概要

1 研究開発課題

幼稚園と小学校の円滑な接続に資する、子どもの学びに着目した、幼児教育と小学校教育 9 年間を一体としてとらえた教育課程の大綱となる「初等教育要領」の開発

2 研究開発の概要

幼稚園と小学校の円滑な接続を図るため、子どもの学びの姿から 3 歳から 11 歳までの 9 年間における「発達の節目」を明らかにし、9 年間を見通した教育課程の大綱となる「初等教育要領」を開発する。

具体的には、以下の取組を実施する。

- ① 「幼稚園教育要領」と「小学校学習指導要領」の相関関係を学校現場・実践者の立場から分析
- ② 幼小の「接続期」を含む 3 歳から 11 歳までの 9 年間における「発達の節目」の明確化と年齢ごとの教育内容の編成
- ③ 9 年間を見通した年間学習計画等の作成
- ④ 保育・授業による実践データの収集及び検証
- ⑤ 幼児教育と小学校教育の 9 年間を一体としてとらえた教育課程の大綱「初等教育要領」の開発

3 現状の分析

「幼稚園教育要領」（平成 20 年 3 月告示）及び「小学校学習指導要領」（平成 20 年 3 月告示）において、幼稚園と小学校の接続や連携の重要性が明記されている。

しかしながら、幼稚園と小学校の教師同士の交流による、幼小の 9 年間を一体としてとらえた上での、互いの教育内容及び指導方法等についての相互理解の深化や一貫性を持った教育課程の編成が十分になされているとは言えない状況にある。その原因の一つとして、「幼稚園教育要領」と「小学校学習指導要領」の違いが挙げられると考える。

「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）（平成 22 年 11 月 11 日）」において、「幼稚園教育要領」と「小学校学習指導要領」の「構成原理における違い」について、「発達の段階に配慮した違いということができる」としながらも、「幼児期と児童期における教育課程の構成原理やそれに伴う指導方法等には、発達の段階の違いに起因する違いが存在するものの、こうした違いの理解・実践は、あくまで両者の教育の目的・目標が連続性・一貫性をもって構成されているとの前提に立って行われなければならない。」とされている。しかしながら、学校現場の現状としては、この「前提」が守られていないため、両者の違いは、「内容、時間の設定や指導方法等にも顕著な違いをもたらすこと」になってしまい、幼稚園と小学校の教師は連携や交流の重要性は理解しているものの、幼稚園と小学校は別物であるとの認識がぬぐいきれず、いわゆる小 1 プロBLEM のような課題が生じる一因となっていると考えられる。

また、本校園においては、子どもが自ら課題を設定し、追究する活動を重要視するなど、子どもが主体的・継続的に学ぶ教育を実践している。平成 24 年度、幼稚園と小学校の教師間において公開保育・授業及び事後検討会を実施した際、幼稚園の教師は小学校学習指導要領において課題設定・問題解決学習が重視されていることが把握できていないことや、小学校の教師は幼稚園における当該活動の意図が理解できていないことが判明したことなどから、幼稚園と小学校の相互理解の促進及び円滑な接続の重要性を再認識するに至った。なぜならば、幼稚園と小学校の円滑な接続を図ることは、すなわち、子どもの学びの連続性を保障することにつながるからである。

4 研究開発の意義

子どもの学びは本来連続しており、教師はその学びを支え、子どもの成長を導く立場にある。しかし、学校現場においては、「幼稚園の年長でできていたことが、小学校入学とともにできなくなる。」「小学校入学時に教科学習に対応できるだけの十分な準備ができていない。」などといった声がしばしば聞かれる。これらは幼稚園と小学校の接続に課題があり、前述のとおり、教師同士の共通理解が十分でないことから生じていると考える。そのため、幼稚園と小学校の 9 年間を一体とした教育課程の大綱となる「初等教育要領」を開発することにより、互いの教育内容及び指導方法等について教師同士の共通理解を深め、子どもの学びの連続性を保障することができると考えている。

以上、本研究開発において、幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続を図り、教師同士の共通理解を深めるとともに、子どもの学びの連続性を保障することは、我が国の初等教育全体の深化・発展に資することができると考える。予想される研究成果の具体は、以下に示すとおりである。

- ① 3 歳から 11 歳までの、子どもの学びから導き出された幼小の「接続期」を含む「発達の節目」を明確に示すことができ、9 年間を一体としてとらえた教育課程の大綱となる「初等教育要領」を開発することができる。
- ② 幼稚園と小学校の教師同士の連携や交流が促進され、幼小の 9 年間を一体としてとらえた上での、互いの教育内容及び指導方法等についての相互理解の深化や一貫性を持った教育実践が推進される。
- ③ 「初等教育要領」に基づく実践を通して、幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続が図られ、自ら課題を設定し追究しようとする態度の育成及びいわゆる小 1 プロBLEM の解決に資するなど、子どもの学びの連続性を保障することができる。
- ④ 研究発表会等を通して、子どもの学びに着目することや 9 年間を一体としてとらえることの重要性、それらに基づくカリキュラムや実践について、地域の初等教育関係者との相互理解を促進するとともに、保護者の理解を深めるなど、より一層の連携・協力を推進することができる。

5 研究開発の目的

本研究は、子どもの学びに着目し、学びの転換点をさぐりながら、幼小の「接続期」を含む3歳から11歳までの9年間における「発達の節目」を明らかにすることにより、子どもの育ちを保障するとともに、幼稚園と小学校の教師同士の相互理解を促進するため、9年間を一体としてとらえた教育課程の大綱となる「初等教育要領」を開発することを目的とする。

6 研究開発の仮説

【研究仮説1】： 「幼稚園教育要領」、「小学校学習指導要領」、附属幼稚園の「10視点」カリキュラム、附属小学校の「8領域」カリキュラム四者の相関関係を分析することで、教育課程の接続上の課題が明確になり、幼稚園・小学校双方の教育課程についての理解が深めることができる。

【研究仮説2】： 3歳から11歳までの、幼小の「接続期」を含む「発達の節目」を明確にすることで、子どもの発達の過程や特徴が明らかになり、初等教育9年間を一体としてとらえることができる。

【研究仮説3】： 9年間を一体としてとらえた教育課程の大綱となる「初等教育要領」を開発することで、幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続が図られ、子どもの学びの連続性を保障することができる。

7 研究開発の結果

<第1年次>

- 「幼稚園教育要領」、「小学校学習指導要領」、附属幼稚園「10視点」カリキュラム及び附属小学校「8領域」カリキュラムの四者について、学校現場・教育実践者の立場から、ねらい・目標及び内容におけるつながりや構造を整理し、それぞれの相関関係について、接続に焦点を当てた分析を行った。その結果、四者のねらい・目標及び内容におけるつながりや構造を整理できる見通しをもった。
- 「学びの一覧表」（3～14歳）を指針として、子どもの学びの姿をより詳細に示した、附属幼稚園の「40下位項目」（3～5歳）及び附属小学校の「内容・資質一覧表」（6～11歳）を用いて更なる分析を進めた。その結果、幼小の「接続期」を含む3歳から11歳までの「発達の節目」を導き出すことができた。次年度、検証を行っていくが、「7歳の前半」に一つ、「9歳の中頃」に一つ、「発達の節目」があると仮定した。
- 導き出した「発達の節目」を踏まえ、3歳から11歳までの年齢による発達段階に応じた教育内容を編成した。3～6歳を「初等初期」、7・8歳を「初等中期」、9～11歳を「初等後期」の発達段階にある子どもたちであるとし、それぞれに応じた学びや学び方ができるように工夫するとともに、「中学校学習指導要領」とのつながりにも留意した。
- 3歳から11歳までの「発達の節目」を踏まえて編成した教育内容に基づき、子どもの学びの連続性に着目しながら、幼稚園においては「教育課程」、「月の指導計画」、「単元計画」、小学校においては「年間学習計画」並びに「単元展開案」を作成し、26年度の教育を実践する準備を進めた。「単元展開案」には、3歳から11歳までを貫く視点「自分の生き方」、「人とのつながり」に関する評価規準を、全単元において明記した。
- 幼稚園と小学校の教師同士の連携や交流を図りながら研究に取り組んだ。その結果、幼稚園と小学校共に大切にしていること、育みたい子どもの姿が、視点「自分の生き方」、「人とのつながり」にあることを確認した。

<第2年次>

- 指定1年目の課題であった、9年間を貫く目標と、めざす子どもの姿の設定、共有に取り組んだ。手法としては、まず、小学校の教員が指定1年目に作成した、「展開案」をもとに、各単元ごとの「自分の生き方」、「人とのつながり」に関する評価規準を、11下位項目（「自分の生き方」：自分に満足する、気持ちをコントロールする、よりよい自分に向かう、自ら決める・選ぶ 「人とのつながり」：自分のことを伝える、他者を賞賛する、他者という喜びを感じる、他者のことを知る、他者のことを考えて行動する、人と協力・共同する、人とのことをすすめる）ごとに分類、整理した。次に、5・6歳の接続、7歳以降のつながりを意識しながら、文言の一般化を行った。その結果、2視点「自分の生き方」、「人とのつながり」における、9年間を貫く目標と、めざす子どもの姿の設定、共有ができ、「初等教育要領（素案）」作成の見通しをもった。
- 平成26年度のカリキュラムをもとに、保育・授業実践を行い、子どもの事実をもとにした実践データの収集及び検証を行った。その結果、次のような結果が得られた。

* 視点「自分の生き方」及び「人とのつながり」を全ての学習に位置付けたことの有効性

小学校の全単元に「自分の生き方」及び「人とのつながり」の2視点に関する評価規準を明記したことにより、教師は、全ての教育活動において、11の下位項目ごとに設定している「めざす子どもの姿」にせまろうとする意識をもって子どもの育ちを支えることができた。その結果、例えば、算数科での「人と協力・共同する」における支援や手立ての在り方と、理科での「人と協力・共同する」における支援や手立ての在り方で、その共通点が見出され、教師間で情報交換が活発になされるようになった。このように、どの教科等においても、「自分の生き方」及び「人とのつながり」の育ちにつながる、より効果的な支援や手立ての工夫、改善がくり返されるサイクルができつつある。

子どもにおいても、単元終末や学期末に、「自分の生き方」及び「人とのつながり」の視点で自分の育ちをふりかえることができるよう、各 11 下位項目について記述するようにしたところ、教科等にかかわらず、自分から課題を設定しようとしたり、友達と協力して課題解決に取り組もうとしたりするような姿が見られた。つまり、「自分の生き方」及び「人とのつながり」の 2 視点については、教科等を越えて、「めざす姿」にせまる子どもの姿が見られたため、教科等の間の連携性及び関連性が見られたと判断している。よって、2 視点「自分の生き方」及び「人とのつながり」を全ての学習に位置付けたことは、一定の範囲内で有効であったととらえている。

* 学年間、学校段階間の教育課程の一貫性・継続性

初等初期、初等中期、初等後期それぞれに着目すると、子どもの発達に応じた教育課程の編成であり、一定の範囲内で適切であったと考えているが、9 年間を通して見ると、「10 視点」、「8 領域」、「教科等」と、編成したカリキュラムの構造が異なっているため、学びの連続性が分断されているように見えることが課題であるとの指摘を受けている。

一方、「自分の生き方」及び「人とのつながり」の 2 視点については、9 年間を見通した「めざす姿」を設定したため、一貫して子どもの姿を見取ることができたととらえている。なぜなら、幼稚園と小学校という校種の違いがあっても、同じ視点で子どもの姿をとらえようとしているため、保育・学習参観後の検討会や参観記録への記述において、共通の言語で語り合うことができていることに、成果を実感しているからである。このことは、これまで幼稚園の 5 歳修了時まで育んできたことが、小学校入学後の 6 歳以降で途切れてしまう、つまり、学びの連続性・継続性が分断されているという教育界の課題に対し、その解消に資する一助となるととらえている。

この成果から、幼稚園と小学校の教師が、同じ視点で子どもたちを見つめ育む“ものさし”をもつことが、本研究課題である、「初等教育要領」の開発につながると考えた。今後、「自分の生き方」及び「人とのつながり」の 2 視点同様、育みたい資質・能力に着目し、9 年間の学びの道筋を描き、同じ枠組みでカリキュラムを構成していくように工夫し、学年間、学校段階間の教育課程の一貫性・継続性を確保していきたいと考えている。

- 幼児教育と小学校教育の 9 年間を一体としてとらえた教育課程の大綱「初等教育要領」の素案作成に取り組んだ。その結果、「初等教育要領（素案）」は、2 視点「自分の生き方」、「人とのつながり」を「社会的資質・能力」とし、「固有的資質・能力」＝「系統性のある学問的な内容を伴って育まれる資質・能力」、「汎用的資質・能力」＝「特定の教科・領域の内容によらず、共通して育まれる資質・能力」の大きく 3 つの資質・能力で構成していく見直しをもった。
- 「固有的資質・能力」、「汎用的資質・能力」の導き出しに取り組んだ。

<第 3 年次>

- 3 つの資質・能力「社会的資質・能力」「汎用的資質・能力」「固有的資質・能力」3 つの資質・能力の構造を関係として表した。9 年間で、3 つの資質・能力が育まれた最終的な姿を表すような関係ではなく、3 歳から 11 歳のどの時期においても成り立つ関係を考えた。しかし、現段階ではまだ確定とはせず、仮説として置き、最終年度検証しながら確定に向かう。
- 指定 2 年目に導き出した「汎用的資質・能力」を精査・確定した。昨年度導き出した「汎用的資質・能力」を子どもの姿をもとに検証していった。検証には、私たち教員が見とった子どもの学びを記録する「実践記録」を用いた。集積した「実践記録」から、資質・能力の重なりを確認し、定義の見直しを行った。
- 同じく指定 2 年目に導き出した「固有的資質・能力」についても精査・確定した。昨年度導き出した 29 の「固有的資質・能力」の中での重複、合わせて「汎用的資質・能力」との重複を確認した。さらに、現行「小学校学習指導要領」の内容が抜け落ちていないかを確認した。それらの手順で精査した「固有的資質・能力」に加えて、本校園が学校目標に掲げている「グローバルキャリア人」として育みたい資質・能力を導き出し、確定した。
- 3 つの資質・能力の明確化に向けた、10 視点カリキュラムの見直しを行った。幼稚園においては、教育課程及び長期指導計画を「子どもの学び」を根拠に充実させていくことが、初等教育要領を構成する資質・能力及び資質・能力を育む手立てを明確にすることにつながると考えている。教育課程については、毎年年度初めに前年度までの記録をもとに見直しを継続して行なっている。長期指導計画については、10 視点カリキュラムの 6 視点（「自分の生き方」、「人とのつながり」、「健全なからだ」、「自然との共生」、「ものと現象」、「感動の表現」）について見直しを終えている（12 月 1 日現在）。そして、残りの視点についても継続して見直しを進めている。
- 「初等教育要領」の作成を行った。現段階では、3 つの「資質・能力」の年齢ごとに「めざす姿」を設定している。現在、設定している「めざす姿」が妥当であるか、次年度検証する必要がある。また、資質・能力によっては、「めざす姿」が設定できていないところも見られる。今後、すべての資質・能力について、子どもの姿をもとにして 9 年間の「めざす姿」を設定し、「初等教育要領」の完成度を上げていく。

Ⅱ 研究開発の経緯

＜第 1 年次＞

第 1 年次は、以下の体制で研究に取り組んだ。(平成 26 年 3 月 3 日時点)

- 運営指導委員会：第 1 回を 6 月 14 日に、第 2 回を 1 月 31 日、2 月 7 日に実施
- 拡大研究会：延べ 36 回開催

幼稚園及び小学校教員に神戸大学教員が加わり、教科を中心に「共同研究グループ」(「発達心理」,「遊び・生活・学び」,「英語」,「国語」,「算数」,「社会」,「理科」,「音楽・図工」,「保健」,「体育」の 10 グループ)を組織

- 幼小合同研究会：幼稚園及び小学校教員で構成し、以下のように組織
 - ・初等教育研究委員会：管理職及び研究担当教員で構成し、研究の方針決定やまとめを行う(28 回開催)。
 - ・初等教育研究会：全教員で構成し、研究の共通理解を図る(8 回開催)。
 - ・カリキュラム研究部会：子どもの発達段階により、初等初期部会(3～6 歳)、初等中期部会(7～9 歳)、初等後期部会(10・11 歳)の 3 部会に編成。全教員がいずれかの部会に所属し、具体的な研究を推進する(延べ 66 回開催)。

これらの研究会を通して、以下のような成果が得られた。

1 学校現場・実践者の立場から見た「幼稚園教育要領」、「小学校学習指導要領」、「10 視点」カリキュラム、「8 領域」カリキュラムにおける相関関係の分析

初等初期部会(3～6 歳)を中心に、幼稚園の教師及び小学校の教師が、学校現場・教育実践者の立場から相互に「幼稚園教育要領」、「小学校学習指導要領」、「10 視点」カリキュラム及び「8 領域」カリキュラムの相関関係を分析した結果、四者における「ねらい」及び「内容」には一定の連続性があり、それらを一つの枠組みとして構造化できるという見通しをもつことができた。

2 3 歳から 11 歳までの「発達の節目」の明確化と年齢による教育内容の編成

初等初期部会(3～6 歳)において、5～6 歳の「接続期」の終わりを導き出すことに取り組んだ。手法としては、「10 視点」カリキュラムにおける 5 歳の「ねらい」が、6 歳の子どもの姿においてどこまで同じような様相が見られるのかについて、教師の経験則をもとに検討した。その結果、視点「自分の生き方」及び「人とのつながり」の視点において、6 歳の終了時まで同じような様相が見られるだろうと仮定した。

また、5～6 歳の「接続期」以降の「発達の節目」を明確化するため、初等中期部会と初等後期部会が合同で分析に取り組んだ。まず、「学びの一覧表(附属幼稚園・附属小学校)」に基づき、3 歳から 14 歳までの発達について分析した結果、「8・9 歳」あたりに「発達の節目」があるのではないかと見通した。さらに、幼稚園と小学校がすべての教育活動において大切にしている視点として、「10 視点」カリキュラムにおける「自分の生き方」及び「人とのつながり」の 2 視点であるとの共通認識を持った。そこで、その 2 視点の 11 下位項目(「自分に満足する」、「気持ちをコントロールする」、「よりよい自分に向かう」、「自ら決める・選ぶ」(以上が「自分の生き方」の 4 下位項目)、「自分のことを伝える」、「他者を賞賛する」、「他者という喜びを感じる」、「他者のことを知る」、「他者のことを考えて行動する」、「人と協力・共同する」、「人とものごとをすすめる」(以上が「人とのつながり」の 7 下位項目))が、「8 領域」カリキュラムにおける「内容・資質一覧表」において、どのように変化・発達しているのを分析した。その結果、この 2 視点にかかわる発達については、「8・9 歳」のあたりに節目があるのではないかと見当付けた。

しかし、9 年間の教育内容は、視点「自分の生き方」、「人とのつながり」という視点だけから編成できるものではなく、いわゆる「学問の知」に対応する内容にかかわる「発達の節目」の明確化も必要である。そこで、大学教員の参加を得た「共同研究グループ」を編成し、「学問の知」における「発達の節目」について示唆を得ることとした。特に「体育」グループからは、認知面においては「8・9 歳」あたりから論理的にとらえたことを動きに変換できるようになったり、動きにおいては「10 歳以降」に力強い動きができるようになったりするとの知見を得た。「算数」グループからは、思考面において「9・10 歳」あたりに具体的思考から抽象的思考へと移行していく変容が、算数的思考を深化・拡充していくことに大きくかかわっているとの知見を得た。これらの知見に加え、教師の経験則からも検討を重ね、総合的に判断して「9 歳の中頃」あたりに「発達の節目」があるのではないかと仮定した。

以上の研究結果から、3 歳から 11 歳までの「発達の節目」を、「7 歳の前半」及び「9 歳の中頃」と仮定することとした。

3 3 歳から 11 歳までの 9 年間を見通した「年間学習計画」並びに「単元展開案」の作成

25 年度末までに、学齢ごとに上記の各カリキュラムに則った、幼稚園においては「教育課程」、「月の指導計画」、「単元計画」、小学校においては「年間学習計画」並びに「単元展開案」を作成し、26 年度の教育を実践する準備を進めた。

＜第 2 年次＞

指定 2 年目は、以下の体制で研究に取り組んだ（いずれも平成 27 年 3 月 3 日現在）。

- 運営指導委員会：第 1 回を平成 26 年 6 月 6 日に、第 2 回を平成 27 年 1 月 30 日に実施
- 拡大研究会：延べ 6 回開催
 - ・平成 26 年度 研究協議会（平成 27 年 1 月 29 日実施）に向けて、公開実践ごとに、単元構成、本時展開について考えるグループを組織
- 幼小合同研究会：幼稚園及び小学校教員で構成し、以下のように組織
 - ・初等教育研究委員会：管理職及び研究担当教員で構成し、研究の方針決定やまとめを行う（35 回開催）。
 - ・初等教育研究会：全教員で構成し、研究の共通理解を図る（31 回開催）。
 - ・カリキュラム研究部会：子どもの発達段階により、初等初期部会（3～6 歳）、初等中期部会（7・8 歳）、初等後期部会（9～11 歳）の 3 部会に編成。全教員がいずれかの部会に所属し、具体的な研究を推進する（延べ 13 回開催）。

これらの研究会を通して、以下の研究を実施した。

1 保育・授業実践による実践データの収集及び検証

第 1 年次に作成した「年間学習計画」等に基づく実践を行い、保育・授業案や事後の記録等の実践データを収集するとともに、子どもの学びの実態に着目しながら、その妥当性を検討し、修正を行った。その際、常に子どもの事実にこだわり、子どもが何を学んだかを見取することに主眼を置き、「参観記録」に実践データとして集積したものをもとに、各教師個人による日々の省察、研究グループによる省察及び全体での省察を行った。

2 幼児教育と小学校教育 9 年間を一体としてとらえた教育課程の大綱「初等教育要領」（素案）の開発

実践による検討・修正を繰り返すことで「年間学習計画」等の完成度を高め、それらを統合化・大綱化することにより、9 年間を一体としてとらえた教育課程の大綱である「初等教育要領」（素案）の開発に取り組んだ。

（1）視点「自分の生き方」及び「人とのつながり」における、「9 年間を貫く『めざす姿』」の作成

指定 1 年目の課題であった、9 年間を貫く目標と、めざす子どもの姿の設定、共有に取り組んだ。3 歳から 5 歳については、平成 22～24 年度に取り組んだ、研究開発の知見を活かすことが可能であったため、主として 6 歳から 11 歳の部分について取り組み、具体的な子どもの姿として設定することを第一義とした。

1）9 年間を見通した「めざす子どもの姿」の設定とその必要性

「9 年間を一体」としたカリキュラムを編成するためには、9 年間を見通しためざす姿を設定し、幼稚園と小学校の教員が共有していく必要があると考えた。そこで、指定 1 年目において、3 歳から 11 歳までの 9 年間を貫き、子どもに育みたい力として視点「自分の生き方」及び「人とのつながり」を設定した。この 2 つの視点については、それまで小学校教育において学習のねらいとして表現してこなかったが、全教育活動を通して育みたい力として位置づけ、可視化していこうと考えた。なぜなら、視点「自分の生き方」及び「人とのつながり」は、本校園において、育みたい力であると同時に、子どもの学びを見取る視点として核となると捉えたからである。

2）作成の方法と手順

- a) 視点「自分の生き方」及び「人とのつながり」に関する評価規準の集積、分類、整理
- b) 評価規準の集積からのキーワード抽出
- c) キーワードを基にした「めざす姿」の設定
- d) 3 歳から 11 歳までの 9 年間を見通した「めざす姿」の検討
- e) 3 歳から 11 歳までの 9 年間を見通した「めざす姿」の設定

（2）「初等教育要領」（素案）全体像の検討

※詳細については、「Ⅲ 研究開発の内容」において論ずることとする。

（3）「固有的資質・能力」、「汎用的資質・能力」の導き出しと精査

※詳細については、「Ⅲ 研究開発の内容」において論ずることとする。

＜第3年次＞

指定3年目は、以下の体制で研究に取り組んだ（いずれも平成28年2月1日現在）。

- 運営指導委員会：第1回を平成27年6月3日に、第2回を平成28年1月29日に実施
- 拡大研究会：延べ6回開催
 - ・「固有的資質・能力」の精査・確定に向け、グループを組織
- 幼小合同研究会：幼稚園及び小学校教員で構成し、以下のように組織
 - ・初等教育研究委員会：管理職及び研究担当教員で構成し、研究の方針決定やまとめを行う（26回開催）。
 - ・初等教育研究会：全教員で構成し、研究の共通理解を図る（12回開催）。
 - ・「初等教育要領」作成に向けた部会Ⅰ：A部会〔資質・能力の構造化〕（12回開催）、B部会〔資質・能力の評価・手立て〕（26回開催）、C部会〔固有的資質・能力の精査・確定〕（22回開催）、の3部会に編成。全教員がいずれかの部会に所属し、取り組んだ。
 - ・「初等教育要領」作成に向けた部会Ⅱ：「初等教育要領」における、「汎用的資質・能力」及び「固有的資質・能力」の文言の一般化に取り組んだ。（延べ5回開催）。
 - ・幼稚園部会：月の指導計画のねらいの明確化、「初等教育要領（幼稚園案）」作成に取り組んだ（41回開催）。

これらの研究会を通して、以下の研究を実施した。

1 「社会的資質・能力」、「汎用的資質・能力」、「固有的資質・能力」（※ 以下 3つの資質・能力とする）の構造化

指定2年目までに導き出した資質・能力をカリキュラム、単元に位置付け、子どもたちに育んでいくためには、構造化を図る必要があると考えた。また、9年間で育む資質・能力のイメージを幼稚園と小学校の双方が共有することも必然であることから、3つの資質・能力の関係を明らかにし、構造図として示した。

2 資質・能力（特に「社会的資質・能力」と「汎用的資質・能力」）の評価及び評価方法の明確化と「資質・能力」を育むための手立ての集積

9年間を通して子どもたちに資質・能力を育むためには、具体的にどのような手立てを行い、どのように見とっていくのかを明らかにしていくことが必要である。指定2年目に導き出した「社会的資質・能力」及び「汎用的資質・能力」について、実践を通して評価及び手立てを明らかにしようと考え、その明確化に取り組んだ。

＜評価及び評価方法＞

「社会的資質・能力」については、比較的長いスパンでの評価がふさわしいと考え、単元や学期など大きなまとまりで評価を行っていく。

「汎用的資質・能力」については、資質・能力を見とる課題を単元レベルや本時レベルで設定し、課題に対しての子ども取組を評価する手法が妥当であるという考えに至っている。しかし、具体的な評価方法については、現在取組んでいる段階にあるので、今後も取組を進めていく。

＜資質・能力を育むための手立ての集積＞

幼小で用いている「実践記録」のフォーマットを、手立てに特化したものに変更し、「どんな場面で（学習活動）」、「子どもの姿（事実）」、「解釈」、「見とれた資質・能力」、「手立て」、「その他（手立ての意図）」について、整理した。実践を複数の教員で参観し、参観後にすべての教員が前述の項目について記述し、手立てについて集積した。

3 「固有的資質・能力」の精査・確定

「固有的資質・能力」は、指定2年目に導き出した29の固有的資質・能力を精査・確定することに取り組んだ。まずは29の「固有的資質・能力」の中での重複、「汎用的資質・能力」との重複を確認した。次に「固有的資質・能力」は「系統性のある学問的な内容を伴って育まれる資質・能力」と定義していることから、内容に抜け落ちがないかを連携研究員と共に見ていくことにした。そこでまずは、現行「小学校学習指導要領」の内容のまとまりに着目し、そのまとまりにおいてどのような資質・能力が育まれているのかを検討し、言い表した。内容のまとまりとは、例えば算数「A 数と計算」、体育「B 器械運動」というような、学習指導要領上でまとまりのある学習すべき内容のことである。これをすべての教科・領域について行い、資質・能力を導き出した。さらに、学習指導要領に含まれている資質・能力に加え、本校園が学校目標として掲げている「グローバルキャリア人」として身に付けてほしい資質・能力を導き出した。「異文化を理解する資質・能力」は、小学校において「せかい」領域、「グローバル科」で大切に育んでいる資質・能力である。このように、本校園独自の取組から必要と思われる資質・能力を新たに「固有的資質・能力」に加えていった。

このように、学習指導要領の内容のまとまりから考えた資質・能力、「グローバルキャリア人」として大切にしたい資質・能力、最終的に指定2年目に導き出した、29の「固有的資質・能力」とそれぞれを対応させ、精査したものが指定3年目の取組で導き出した「固有的資質・能力」である。

4 「汎用的資質・能力」の精査・確定

指定2年目に導き出した「汎用的資質・能力」の精査・確定にあたり、今年度の実践から子どもの学びを見とり、各資質・能力の妥当性や資質・能力どうしの重なり、定義の見直しを行った。精査・確定の根拠となる子どもたちの学びを「実践記録」という全教員の共通のフォーマットに集積していった。その結果として、定義の修正を行ったり、重なりのある資質・能力を統合したりして、13の資質・能力を精選した。

5 3つの資質・能力の明確化に向けた、10視点カリキュラム・長期指導計画の見直し

幼稚園においては、教育課程及び長期指導計画を「子どもの学び」を根拠に充実させていくことが、初等教育要領を構成する資質・能力及び資質・能力を育む手立てを明確にすることにつながると考えて、平成26年度研究開発実施報告書（根拠資料）に記述したとおり、10視点カリキュラムの教育課程評価を継続して進めている。そして、同時に長期指導計画の見直しも進めている。

6 「初等教育要領」の作成

現段階で明らかになっている「社会的資質・能力」「汎用的資質・能力」「固有的資質・能力」を「初等教育要領」のフォーマットに反映し、私たちが導き出している各資質・能力が9年間でどのように育まれていくのか、具体的に示した。

（1）「初等教育要領」の特徴

指定3年目の取組を「初等教育要領」に反映させていった。私たちが開発する「初等教育要領」の特徴は次の通りである。

- ① 主に「社会的資質・能力」「汎用的資質・能力」「固有的資質・能力」の3つの資質・能力で構成している。
- ② 3歳から11歳までの9年間で各資質・能力で貫いている。
- ③ 資質・能力の「めざす姿」を年齢ごとに設定し、各発達段階における資質・能力の育ちの指標として表している。
- ④ 「固有的資質・能力」がどのような対象を通して育まれるのか、「汎用的資質・能力」がどのような教科・教科領域と親和性があるのかを合わせて表している。

（2）「初等教育要領」作成の手順

＜幼稚園＞

「初等教育要領」の作成に向けて、幼稚園においては、教育課程と本園の長期指導計画である月の指導計画の充実に向けた取組を、平成25年度より継続して取り組んできた。充実に向けた取組とは、事実を元に捉えた子どもの学びを根拠に教育課程の改善を毎年繰り返し、各担任が作成してきた月の指導計画を園の職員全員で検討する取組である。これらを積み上げることで「初等教育要領」作成を行ってきた。事実により捉えた子どもの学びを積み上げるボトムアップによって「初等教育要領」を作成してきたため、当初の計画と比較して時間はかかったものの、検証しつつ作成に向かうことができた。以下にその具体を示す。

① 教育課程の充実

本園の教育課程は、平成22年度から24年度の研究開発において、「10視点」によって10の方向性を持った「40の下位項目」毎に子どもに期待する学びを、ねらいの道筋として示した。この教育課程について、我々は継続して教育課程評価を進めてきた。具体的には、すでに平成26年度の第2年次研究開発実施報告書（根拠資料）の2頁から7頁に掲載してきたため割愛するが、まとめると、次の4ステップを毎年繰り返している。

ステップ1 (年度末)	年度の終わりに、各担任が自らの実践を通して捉えた子どもの学びと教育課程に示しているねらいとの間にズレがある箇所を見出す。
ステップ2 (年度初め)	教育課程の中に、前年度までの担任が見出した、子どもの学びとズレがあると捉えた箇所を、次年度の担任が改めて実践を通して子どもの学びから確かめる箇所として見当をつけ、共通理解する。
ステップ3 (通年)	見当をつけた箇所について、実践を通した子どもの学びにより確かめる。
ステップ4 (翌年度末)	修正するかどうかを全職員で検討する。

② 月の指導計画の充実

本園の長期指導計画である月の指導計画は、平成22年度から24年度の研究開発において、実践により確かめられた10視点及び40の下位項目毎のねらいを、具体的な遊びや生活の場面毎に示してきた。この時点では、各担任が作成しており、担任によってねらいの書きぶりが異なっていた。そのため、3年間を見通した月の指導計画になっているかを考えた時には課題があった。そこで、3年間を見通した上で、遊びや生活の場面との関連も見える新たな形式の月の指導計画作成を目指して取り組んできた。具体的には

次の取組を 40 の下位項目全てについて行なっている。

- ・指導計画の中から下位項目毎にねらいを抜き出し、3 歳 4 月から 5 歳 3 月までを並べる。
- ・同じ下位項目で並べたねらいを基にし、幼稚園の職員全員で 3 年間を見通したねらいの道筋を見出し、遊びや生活の場面と対応させて示す。(ただし、「自分の生き方」、「人とのつながり」の 2 視点については、ほとんどの遊びや生活の場面との関連が見られるため、遊びや生活の場面と対応させて示しきれないと考え、それらの関連をあえて示していない。)

③ 「初等教育要領（幼稚園案）」の作成

月の指導計画の検討が終わった下位項目から順に、具体的な月の指導計画を基に、教育課程のねらいの見直しを再び行った。そして、月の指導計画と見直しを行った教育課程を積み上げ、子どもの発達の様相のより大きな違いを探り、学年毎、或いは複数の学年毎など、目指す子どもの姿を見出し、現行の幼稚園教育要領との関連を確認しつつ「初等教育要領（案）」として示した。

<小学校>

- ① 6 歳から 11 歳までの実践したすべての単元について、3 つの資質・能力ごとにめざす姿を設定した。
- ② 同じ年齢、同じ資質・能力の具体を集積し、各単元におけるめざす姿を一般化した。
- ③ 一般化した文言を縦に概観し、それらすべてを言い表す文言にまとめ、「めざす姿」として「初等教育要領」に反映した。
- ④ この手順をすべての資質・能力について行い、「めざす姿」を設定した。
- ⑤ 文言を一般化する段階で除いた「内容」を「初等教育要領」の「対象例」に示した。
- ⑥ すべての資質・能力の「めざす姿」が設定できた段階で次の事項について複数の教員で以下のことについて確認した。
 - ・すべての年齢において「めざす姿」が設定できている場合は、文言を精査する。
 - ・「めざす姿」において逆転が見られる場合は、実践者と協議し確認の上、文言の修正を行う。
 - ・「めざす姿」が連続せず、ある年齢が空欄となった場合は、無理に埋めようとせず、今後重点的に検証する。

Ⅲ 研究開発の内容

指定3年目は、資質・能力に着目して「初等教育要領」の作成に向けて取り組んだ。昨年度までの課題を踏まえ、次の3つを明らかにしようと考えた。

- 子どもの姿をもとにした資質・能力の精査及び妥当性の検討
- 資質・能力の構造化
- 「汎用的資質・能力」と「固有的資質・能力」の「内容」との関係

これらを明らかにするために、次の5つの具体的な取組を考えた。

- ① 学習内容の位置づけを含んだ3つの資質・能力の構造化
 - ② 「資質・能力」（特に「社会的資質・能力」と「汎用的資質・能力」）の評価及び評価方法の明確化と資質・能力を育むための手立ての集積
 - ③ 「固有的資質・能力」の精査・確定
 - ④ 「汎用的資質・能力」の精査・確定
 - ⑤ 3つの資質・能力の明確化に向けた、10視点カリキュラム・長期指導計画の見直し
- 以上5つの課題を解決するために、研究を進めていく組織及び運営を工夫して取り組んだ。

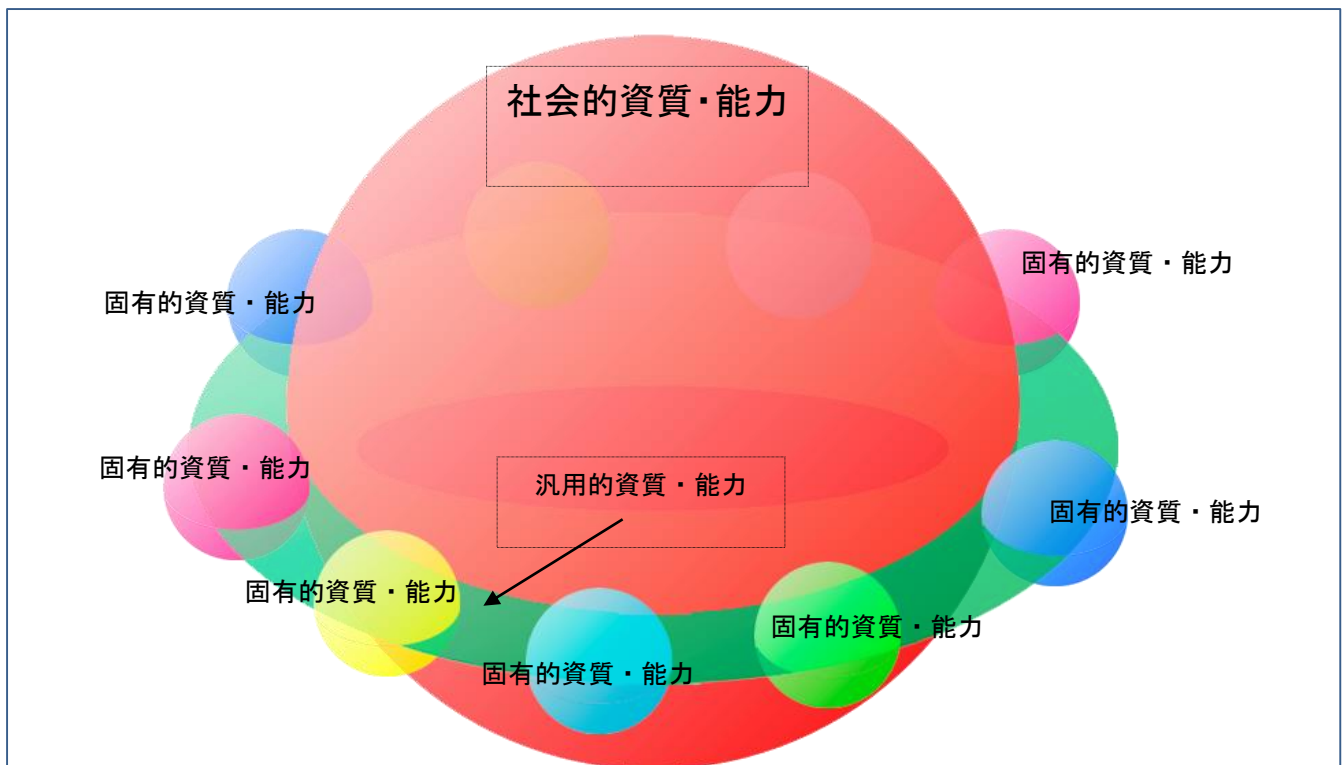
1 3つの資質・能力の構造化

資質・能力の構造化を考えるにあたり、資質・能力とは何かということに立ち戻って明らかにしたいと考えた。結論として資質・能力は「知っている」を越え、「つかえる」まで深まった学びを指すこととした。例えば、平行四辺形の面積を求める場面において、平行四辺形の面積を求める公式を用いて求積することは「知っている」レベルであり、長方形の面積の求積方法を基に考えることにより、公式そのものの意味を理解し、平行四辺形の求積に発展させていけることが資質・能力のレベルであるにとらえた。このように、単に知識を覚えたり、現象を知ったりするにとどまるのではなく、知っている知識や既習事項を関連付けたり、推し量ったりしながら「つかえる」ものに発展することが、私たちが期待する学びであると考えた。

つまり、学習内容と資質・能力との関係は、知識などの内容を互いに「関連付ける」ことによって、「つかえる」ものへと becoming。そして、内容が「汎用的資質・能力」でつながることで、その内容を学ぶことでしか育めない「固有的資質・能力」へと becoming と考えた。

また、「汎用的資質・能力」は学習内容をつなぎ合わせるもの、つまり特定の文脈のみではたらくものではなく、他の学習や生活場面に転移すべきものであると考えた。そのためには、「汎用的資質・能力」を際立てて育む、ダイナミックな単元の構想が必要だと考えている。

以上を踏まえ、資質・能力全体の構造を表すと次の図になる。



(平成27年12月10日現在)

一方、幼稚園においても、子どもの遊びや生活の中から見取った学びを基に、本研究により明らかに示そうとしている資質・能力の構造化をしようと考えた。

「社会的資質・能力」は、10視点カリキュラムでいうところの「自分の生き方」、「人とのつながり」であり、育みたい資質・能力の核としている。そして、「固有的資質・能力」については、「社会的資質・能力」以外の8視点である。本

研究開発により、新たに導き出された「汎用的資質・能力」は、10 視点カリキュラムに照らしてその位置づけを探ってみた。すると、「社会的資質・能力」と「固有的資質・能力」の中に溶け込んでいることが見て取れた。

10 視点カリキュラムは子どもの学びを KJ 法を用いて分類し、導き出したものである。「社会的資質・能力」と「固有的資質・能力」は、前述のとおり、10 視点カリキュラムとの関連が明らかである。一方、「汎用的資質・能力」については、本研究開発により新たに導き出されたものである。つまり、「汎用的資質・能力」は、「社会的資質・能力」及び「固有的資質・能力」とは、子どもの学びの切り口が異なっている。そのため、「社会的資質・能力」及び「固有的資質・能力」を子どもに期待する学びの姿として表現しようとする、「汎用的資質・能力」を含み込んだ表現となっている。

これらのことから、「汎用的資質・能力」を明らかにすることで、10 視点カリキュラムで示している「社会的資質・能力」及び「固有的資質・能力」がより明確に示せると考えている。

2 資質・能力（特に「社会的資質・能力」と「汎用的資質・能力」）の評価及び評価方法の明確化と資質・能力を育むための手立ての集積

(1)「社会的資質・能力」の評価

結論：単元における社会的資質・能力の目標は方向目標とし、子どもによる自己評価を基本とする。

- 部会の中では、単元のある学習活動で一人一人をみとるか、あるいは単元によっては、単元全体を通してみとるという考え方が支持された。
- ただ問題は、評価するのは、社会的資質・能力だけではないということ。3つ（社会、汎用、固有）の資質・能力の評価を一つの単元の中で、そしてそれを全ての単元で、全員分できるかという問題。
- 次の方法が妥当ではないかと考えられる。
 - ・単元における社会的資質・能力の目標は、方向目標とする。
 - ・ある下位項目のみが育つ（評価される）ということがないように、前期・後期それぞれの終わりには、11 の下位項目全てが評価されるようにする。
 - ・そのために、学年カリキュラムを見渡し、どの教科・領域の、どの単元で、どのような下位項目を育てるのかを決めておく。
 - ・評価として使うものは、既存の 11 カードとし、子どもの自己評価を基本とする。
 - ア 子どもは、前期（後期）の終わりに、11 項目揃った 11 カードを読んで振り返る。
 - イ 子どもはそれを見て、自分はどんな社会的資質・能力が育ったと思うか「かがやき」に書く。
 - ウ 教師は、それに対するコメントを「かがやき」に記す。（子どもの自己評価に対するフィードバックを行う）

(2) 汎用的資質・能力の評価について

結論：本時レベルで、ある汎用的資質・能力を使う姿を確認できた（その際、どの場面でどのような姿を想定しているのかを明確にしておく必要がある）。普段の授業において、全ての子の汎用的資質・能力の姿をみとるためには、子どもによる記述（ワークシート等の活用）が求められる。

評価においては、ある汎用的資質・能力が使われている状態を B 基準とし、それが顕著に見られた場合を A 基準とした（これをある汎用的資質・能力が育っていると言い換えることができるかもしれない）。だが、A 基準をどのように設定するかは課題である。また、A 基準があるのになぜ C はないのか、C は不要なのか、そもそも評価基準をおかなくても評価基準だけでよいのではないのか、などの疑問も出されており、継続した議論が求められる。

1) 評価の考え方

- *評価規準（教育目標に照らして獲得してほしい内容を記述したもの、質的記述）
- *評価基準（獲得の度合い、段階的、数的記述）
- *本時レベルでは、規準レベルで記述していることが重要。基準レベルで記述できる時間もあるが、毎時間しようとするのは難しい。
- *汎用的資質・能力の評価基準の設定の仕方について
 - AB の境目をどうつくるか …子どもの作品をみないとできない。発達段階によっても異なる
 - 課題にそっていないけど、おもしろいという作品をどう判断するか …話し合っておく
 - 事前にループブリックを作りたい場合…「A 理想的」、「B 合格」、「C 不十分」
 - …事後に必ずループブリックの記述語を再検討し、次年度に引き継ぐ。
 - 評価（ループブリック）は読んだだけでは分からない。「アンカー作品」を次年度のためにとっておく。
- *長期的ループブリックも視野に入れて
 - 1 年や 2 年かけて、ある資質・能力が育つ（短期で育たない）子どももいる。
- *評価は子どもを伸ばすためのもの。評価に追われ、子どもと向き合えなくなってしまうのであれば、本末転倒。

参考：川地亜弥子氏（神戸大学大学院人間発達環境学研究科准教授）

2) 展開案フォーマットの提案（9 月 24 日時点）

*頭の番号は、展開案フォーマット上の項目

6. 資質・能力をみとるための評価

	学習活動	学習活動における 具体的な評価規準	評価 資料	評価基準	
				A	B
汎 用 的					

現在 B 部会では社会的については話し合えていない。現段階では汎用的な資質・能力の評価のみを置く。今後「社会的」「固有的」の項目をおく予定である。

この状態であれば、汎用的資質・能力が伸びたと評価（判断）する。汎用について何をもって C とするのは難しいと考えられるので現段階では C はおかず、B とそれ以上の質を意味する A をおく。

7. 資質・能力をみとるための評価(仮)の具体的例・・・あくまでイメージのために

	学習活動	学習活動における 具体的な評価規準	評価 資料	評価基準	
				A	B
汎 用 的	⑥3年2組デ ータブックを つくる。	目的に応じて資料を 分類整理したり、表や グラフに表したりし ようとしている。	表 棒 グ ラフ	目的に応じて資料を分類整理 し、様々な形の表やグラフの中 から適切なものを選択した上 で、3年2組の特徴を説明するこ とができる。	目的に応じて資料を分類整理した り、表やグラフに表したりするこ とができ、3年2組の特徴を説明する ことができる。

8. 本時について

(1)本時の場:「・・・」

.....

(2)本時の展開(4/15h) (例)

育みたい資質・能力 ●汎用的資質・能力 「比較する」	資質・能力を育む場 ○友だちと自分の棒グラフを比 る場。(学習活動3) 目指す姿をどのような場(学習活動)で伸ば そうとしているのかを示す 記述 ・ノートへの記述 ・学習中の発言内容
本時の目標 3年生全体の「好きなスポーツ調べ」の結果をグラフ用紙に表し、友達 の棒グラフと自分の棒グラフと比べることを通して、目盛のつけ 方の工夫に気付くことができる。	
学習活動と想定する子どもの姿 1. 3年生全体の「好きなスポーツ調べ」の結果を予想する。 ○3年生全体の「好きなスポーツ調べ」の結果は、2組だけの結果と違 うよ。 ○結果を棒グラフに表せるかな。 3年生全体の「好きなスポーツ調べ」の結果を棒グラフに表そう 2. 3年生全体の「好きなスポーツ調べ」の結果を棒グラフで表す。 ○どのように棒グラフをつくるとよいか。 ○目盛をどのようにつけようかな。 ○..... <以下省略>	
◎資質・能力を育む手立て ・その他の学びを支える手立て ・結果を少しずつ提示すること で、学習に集中できるようにする。	
評価規準:	
評価基準(A):	評価基準(B):
	評価基準(C):

このABCの枠組みをどうするかは実践(展開案の作成)を通して検討。
 二基準(AB, BC)の場合もあれば、三基準(ABC)の場合もある。
 汎用的資質・能力をどう評価していくのかは、今後の課題。

3)「問題を認識する」ことの重要性

実践を通して「汎用的資質・能力」の手立てを探る中、手立てを明確にし、イメージをもって実践をしても期待するよ
 うな資質・能力の表れが見とれないということが起こってきた。例えば、「総合する」という「汎用的資質・能力」の表
 れを期待し、手立てを行ったにもかかわらず、子どもは「総合する」に至らなかったという場合があった。また、同じく
 「比較する」ために明確な手立てを行ったにもかかわらず、子どもの姿からは「比較する」思考は見られなかったという
 場面もあった。このような事実をもとに検討した結果、「総合する」や「比較する」という思考がはたらくためには、そ
 もそも「問題を認識する」ことがないとどれだけ手立てを行っても期待する資質・能力の表れは見られないということが
 明らかになってきた。そして、「問題を認識する」ための有効な手立ても合わせて探っていった。その結果、3つの方法
 が有効ではないかという仮説を立てるに至った。

	事実（事象）とのズレから	場面設定から	つきたい力・目指す姿から
イメージ	事実（事象） ↑ ↓ ・事実（事象） ・子どものイメージ ・子どもの考え } ズレ	問題場面（状況） ↓ 思い ↓ なんとかしたい こうになりたい	・今の現状 ・今持っている願い ↓ 思い ↓ ・わかる／できるようになりたい ・めざす姿
例	○水の入った長い縦型の筒の中に塩を入れると、塩が下方に行くほど次第にとけてゆく現象をみる。⇒「なぜ塩がとけたのか」（理科）	○いついつに発表会がある。「どのような発表にするか（斉唱，二部合唱，三部合唱）。そのためにどんな練習をするか」（音楽）	○今の自分の走り幅跳びの記録を知る。記録を伸ばしたいという願い。「どのように練習するか」（体育）

（平成 27 年 12 月 3 日 現在）

3 「固有的資質・能力」の精査・確定

以下のように 15 の固有的資質・能力を導き出した。

① 事象を数理的にとらえる	② 身体を操作する	③ 心の動きを表現する
④ 表現のよさを感じ取る	⑤ 心身の健康を保つ	⑥ 暮らしをつくる
⑦ 人と自然とのあり方を見つめる	⑧ 事象を科学的にとらえる	⑨ 地域社会とのつながりを築く
⑩ 歴史・伝統文化を尊重する	⑪ 平和を追究する	⑫ 日本語を適切に表現する
⑬ 英語に親しむ	⑭ 多様な文化を尊重する	⑮ メディアを活用する

これらの固有的資質・能力を導き出すに至るまでの取り組みは以下の通りである。

（1）指定 2 年目に導き出した「固有的資質・能力」について連携研究委員からの助言

「指定 2 年目に設定した資質・能力には学習指導要領の抜け落ちがあるように見える」との助言をもとに、現行「小学校学習指導要領」のから、3 つの資質・能力といえるものを抜き出し、「固有的資質・能力」については、指定 2 年目に導き出した 29 の「固有的資質・能力」に言い換えられるかどうかと、抜け落ちがないかの確認を行った。以下にその確認方法を示す。

（ア）「小学校学習指導要領（解説編）」に書かれていることから、3 つの資質・能力を抜き出したり、言い換えたりする。

（イ）（ア）で導き出した資質・能力について、複数の教科・活動で重なりのある資質・能力は「汎用的資質・能力」、その教科・活動でしか育まれない資質・能力は「固有的資質・能力」とする。

（2）「固有的資質・能力」の構造化

A 部会における 3 つの資質・能力の構造化に伴い、A・C 合同部会を開くこととなった。そのため、C 部会における「固有的資質・能力」とはどのような資質・能力であるかを話し合った。そこでは、単元学習において学ぶべき内容と「汎用的資質・能力」、「社会的資質・能力」を絡み合わせることで、「固有的資質・能力」が育まれること、幼稚園の段階では大きくくりであった「固有的資質・能力」が小学校 1 1 歳段階に向けて、分化していくと考えた。また、「固有的資質・能力」は 1 時間の学習ですぐに身に付くようなものではなく、「汎用的資質・能力」や「社会的資質・能力」を用いながら内容を身につけていくことが重なって、最終的に表れる資質・能力であると考えた。

（3）現行「小学校学習指導要領」から抜き出した資質・能力と学びの一覧表、指定 2 年目に導き出した 29 の「固有的資質・能力」を照らし合わせた精査・分類

現行「小学校学習指導要領」から抜き出した資質・能力と学びの一覧表、指定 2 年目に導き出した 29 の「固有的資質・能力」と照らし合わせることで、現行「小学校学習指導要領」から抜け落ちがないように、精査・分類を行い、改めて「固有的資質・能力」を導き出した。それぞれを精査・分類したものは表 1・2 とおりである。

○「学びの一覧表」と指定 3 年目に導き出した「固有的資質・能力」との対応

（表 1）

幼・小・中 （学びの一覧表）		指定 2 年目に導き出した 「固有的資質・能力」	指定 3 年目に導き出した 「固有的資質・能力」
健全 からだ	安全	身を守る	身体を操作する
	運動	身体を操作する	
	健康	健康を保つ	心身の健康を保つ
	精神的安定	*「社会的資質・能力」に含める	
感動 表現	造形	色・形・素材で表わす	心の動きを表現する 表現のよさを感じ取る
		色・形・素材から鑑賞する	
		豊かに発想する・追究の手立てを構想する →「汎用的資質・能力」として取り出す	

	文芸	ことばから感じ取る		
	音楽	リズム・メロディー・ハーモニーで表現する		
		リズム・メロディー・ハーモニーで鑑賞する		
	身体・総合	身体で表現する		
文字とことば	言語事項	ことばで表現する	日本語を適切に表現する	
	日本語			
英語	英語を使う	英語に親しむ 多様な文化を尊重する		
もの と 現象	事物	事象を科学的にとらえる	事象を科学的にとらえる 人と自然とのあり方を見つめる	
	現象			
		問題を解決する →「汎用的資質・能力」として取り出す		
自然との 共生	自然環境	自然を感じる（大地・天体）		
		科学の有用性を感じる		
		自然を時空的にとらえる		
	生き物・いのち	生命のしくみをとらえる		
		生命の営みの巧みさを感じる		
数と かたち	空間	形の特徴をとらえる	事象を数理的にとらえる	
	かたち			
	数・量	数のしくみをとらえる		
		量の大きさをとらえる		
	計算	計算する		
	変化と関係	数量の関係をとらえる	関数的にとらえる＝ものごとを関連付ける （汎用的資質・能力）	
	論理	*「汎用的資質・能力」に含める		
豊かな くらし	衣食住	くらしを豊かにする	くらしをつくる	
	財			
	生活習慣	－		
	道具	*各「固有的資質・能力」に含める		
－	－	歴史・伝統文化を尊重する		
世の中 の しくみ	公共施設	地域社会に参画する	地域社会とのつながりを築く	
	メディア	メディアの特性をとらえる	メディアを活用する	
	資源	持続可能や社会の発展に貢献する	地域社会とのつながりを築く	
	地理	土地の特徴をとらえる		
	平和	平和を追求する	平和を追究する	

○現行「小学校学習指導要領」から考えられる「固有的資質・能力」と、指定3年目に導き出した「固有的資質・能力」との対応（表2）

教科	現行の内容のまとめ	小学校学習指導要領から考えられる 「固有的資質・能力」	指定3年目に導き出した 「固有的資質・能力」
算 数	A 数と計算	数を相対的にとらえる	事象を数理的にとらえる
	B 量と測定	量の大きさをとらえる	
	C 図形	図形の特徴をとらえる	
	D 数量関係	数量の変化をとらえる	関連付ける(汎用的資質・能力)
体 育	A 体づくり運動	基本となる動きを身に付ける 運動の素地を身に付ける	身体を操作する（「身を守る」を含む）
	B 器械運動	回る・支える動きを身に付ける	
	C 陸上運動	跳ぶ・走る動きを身に付ける	
	D 水泳	泳ぐ動きを身に付ける	
	E ボール運動	ボール操作を身に付ける	
	F 表現運動	身体で表現する	心の動きを表現する(表現 output)
	G 保健	心身の健康を保つ	心身の健康を保つ
家 庭	A 家庭生活と家族	自分の成長を自覚する 家庭生活の大切さに気付く	自分に満足する(社会的資質・能力) くらしをつくる（主として家庭でのくらし方）

			他者という喜びを感じる(社会的資質・能力)
	B 日常の食事と調理の基礎	食事と調理の基礎を身に付ける	心身の健康を保つ (主として栄養素等の価値) くらしをつくる (主として調理等の方法)
	C 快適な衣服と住まい	快適な衣住の基礎を身に付ける	心身の健康を保つ (主として洗濯をする価値) くらしをつくる (主として裁縫や洗濯の方法)
	D 身近な消費生活と環境	消費生活と環境のしきみをとらえる	くらしをつくる (主として消費生活の仕方)
生活	(1)	安全なくらしをつくる(学校)	くらしをつくる (主として学校でのくらし方) 地域社会とのつながりを築く
	(2)	健康なくらしをつくる 役割を果たす	心身の健康を保つ 人とものごとをすすめる(社会的資質・能力)
	(3)	安全なくらしをつくる(地域) 他者のことを知る	くらしをつくる (主として地域でのくらし方) 地域社会とのつながりを築く 他者のことを知る(社会的資質・能力)
	(4)	安全なくらしをつくる(公共)	くらしをつくる (主として公共の場でのくらし方) 地域社会とのつながりを築く
	(5)	季節にあった自分の生活を工夫する	くらしをつくる (主として季節にあった方法)
	(6)	自然に親しむ 他者という喜びを感じる	人と自然とのあり方を見つめる 他者という喜びを感じる(社会的資質・能力)
	(7)	生き物に愛着をもつ	人と自然とのあり方を見つめる
	(8)	他者という喜びを感じる	他者という喜びを感じる(社会的資質・能力)
	(9)	自分を客観的に把握する 自ら生活をつくる	自分を客観的に把握する(汎用的資質・能力) くらしをつくる
理科	A 物質・エネルギー	物質の性質をとらえる 現象を科学的にとらえる	事象を科学的にとらえる
	B 生命・地球	生命のしきみをとらえる 大地・天体のしきみをとらえる	人と自然とのあり方を見つめる
社会	3 4 年	(1)地域・市(区町村)	地域や市の特徴をとらえる
		(2)生産・販売	生産・販売のしきみをとらえる
		(3)水・電気・ガス・ゴミ	生活が支えられているしきみをとらえる
		(4)災害・事故	安全を守るためのしきみをとらえる
		(5)地域の人々の生活	地域社会の変化や先人の働きをとらえる
		(6)県(都道府)	県の特徴をとらえる
	5 年	(1)国土	国土の特徴をとらえる
		(2)農業・水産業	農業・水産業と生活との関連をとらえる
		(3)工業	工業と生活との関連をとらえる
		(4)情報	情報産業と生活との関連をとらえる
	6 年	(1)歴史	歴史や先人の働きをとらえる
		(2)政治・公民	民主政治の働きをとらえる
		(3)世界の中の日本	世界の中の日本の役割をとらえる
音楽	A 表現	音楽的感性	心の動きを表現する(表現 output) 表現のよさを感じ取る(鑑賞 input)
	B 鑑賞	音楽的感性	
図工	A 表現	図工的感性	表現のよさを感じ取る(input) 日本語を正確に表現する(output)
	B 鑑賞	図工的感性	
国語	A 話すこと・聞くこと	話す・聞く	表現のよさを感じ取る(input) 日本語を正確に表現する(output)
	B 書くこと	書く	
	C 読むこと	読む	
	「教材の観点」から	ア:国語を尊重する態度 イ:言語感覚を養う ウ:公正かつ適切に判断する エ:科学的・論理的な見方や考え方 オ:強く正しく生きる意志	

		カ:生命を尊重し他人を思いやる心 キ:美しいものに感動する心 ク:我が国の伝統と文化に対する理解と愛情 ケ:日本人としての自覚をもって国を愛し、国 家・社会の発展を願う コ:国際協調の精神を養う	
--	--	--	--

(4) 「グローバルキャリア人」として育みたい資質・能力について検討を行う

「固有的資質・能力」を導き出していく中で、連携研究委員の先生方からの助言とこれまで本校がめざしてきた子ども像をもとにして、グローバルキャリア人として必要な「固有的資質・能力」を以下の表3のように考えた。

○「グローバルキャリア人」として育みたい「固有的資質・能力」と、指定3年目に導き出した「固有的資質・能力」との対応 (表3)

「グローバルキャリア人」として必要な「資質・能力」	多様な文化に親しむ/多文化・異文化を享受する 外国のことばや文化に親しむ/ 多様な文化を尊重する	歴史・伝統文化を尊重する 多様な文化を尊重する
	メディアを活用する	メディアを活用する
	英語に親しむ	英語に親しむ
	世界に関心を向ける	多様な文化を尊重する
	異なる視点をもつ存在に気付く	他者のことを知る(社会的資質・能力)

以上のような取り組みによって、指定3年目において、15の「固有的資質・能力」を導き出した。それら15の「固有的資質・能力」と幼稚園教育課程8視点(「自分の生き方」「人とのつながり」を除く)との対応は以下のとおりである。

○幼稚園教育課程8視点(「自分の生き方」「人とのつながり」を除く)

と、指定3年目に導き出した「固有的資質・能力」との対応

幼稚園教育課程8視点(「自分の生き方」「人とのつながり」を除く)		指定3年目に導き出した「固有的資質・能力」
健全なからだ	精神的安定	心身の健康を保つ
	健康	
	安全	身体を操作する
	運動	
自然との共生	自然環境	人と自然とのあり方をみつめる 事象を科学的にとらえる
	生き物・いのち	
ものと現象	事物	
	現象	
感動の表現	造形	心の動きを表現する
	音楽	
	文芸	表現のよさを感じ取る
	身体・総合	
文字とことば	語彙・語句	日本語を適切に表現する
	言い方・伝え方	
	ひらがな・かたかな	
	ことばの使い方・つなげ方	
	—	英語に親しむ 多様な文化を尊重する

数とかたち	かたち	事象を数理的にとらえる
	数・量	
	空間	
	計算	
豊かなくらし	食	くらしをつくる
	生活習慣	
	道具	
	住	
	財	
	伝統行事	歴史・伝統文化を尊重する
世の中のしくみ	公共施設	地域社会とのつながりを築く
	資源	
	メディア	メディアを活用する
	—	平和を追求する

4 「汎用的資質・能力」の精査・確定

「汎用的資質・能力」の精査にあたっては、今年度4月から7月までの全実践から見取った子どもの姿を基に行った。見取った子どもの姿は全教員が「実践記録」として共通のフォーマットに記録した。

記録者氏名	番号	年	月	日	対象年齢	組	遊びや生活の種類 単元名	事実	解釈	知見 種別	カリキュラムへの知見	視点 汎用・社会・固有 (固有は今はいれることができない)	下位項目 「資質・能力」の具体	教科	内容項目
木下順由	18	27	5	29	11	1	電気エネルギーをうまく使って生活を見直そう	学習問題について仮説を立てている場面。コンデンサーに蓄える電気の量と使用される電気の量の関係は比例の関係にあると考える子ども。電動自転車の充電した時間と使用時間を根拠にしている。	コンデンサーという未知のものについて、その働きを知ることで、電動自転車という他のものに置き換えて思考し、仮説を立てることができたと考えられる。	①	働きが似ているものを例に未知の物でも根拠のある仮説を立てることができる。	論理的思考力	推論する	理科	
木下順由	19	27	5	29	11	1	電気エネルギーをうまく使って生活を見直そう	学習問題について仮説を立てている場面。コンデンサーに蓄える電気の量と使用される電気の量の関係は比例の関係にあると考える子ども。電動自転車の充電した時間と使用時間を根拠にしている。	コンデンサーという未知のものについて、その働きを知ることで、電動自転車という他のものに置き換えて思考し、仮説を立てることができたと考えられる。	①	働きが似ているものを例に未知の物でも根拠のある仮説を立てることができる。	問題解決力	豊かに発想する	理科	
木下順由	20	27	6	2	11	1	電気エネルギーをうまく使って生活を見直そう	コンデンサーに蓄えた電気の量と使用される電気の量について実験し、結果から考察している場面。 「比例関係があると思ったが、比例関係とは言い切れなかった。モーターを回した回数だけ、反転すのか試したが、少ない回数しか反転しなかったことから、きっと自然放電している分があり、比例関係にならなかった」と発言する。	蓄えた分、規則的に使用されるのが原理としてあるはずであるが、結果からなぜ規則的にならなかったのかを考え、共有した実験以外の実験を行い、自分なりの考えを作り、納得していると考えられる。	①	仮説が立証できなかったときに、新たな実験をし、事実を得ることで、考えを深めることができる。	問題解決力	実行し、その結果をもとに判断をくだす	理科	

7月までの実践で集積した「実践記録」の数は1600にも上った。この「実践記録」を、資質・能力ごと、年齢ごとに分類し、子どもの学びを「めざす姿」として表し、一般化を図った。そこで次のような課題が明らかになった。

(ア) 資質・能力によっては、「実践記録」の数が十分でなく、一般化することが難しい

(イ) 資質・能力によっては、他の資質・能力との重なりが見られる

(ウ) 資質・能力によっては、定義を見直す必要があるものがある

(エ) 資質・能力によっては、階層性があるものもありそう

このようなことが課題としてあがった。そこで、それぞれの課題について検討し、次のような考えに至った。

(ア) …今後も子どもの学びを見取り、「実践記録」を集積していく。

(イ) …「情報を取捨選択する」については、「したいことに対して今までの経験(情報)の中から選ぶ」姿が挙げられており、「類推する」「関連付ける」といった、他の資質・能力にも表われる姿であると考えた。よって、「情報を取捨選択する」資質・能力は置かないという結論に至った。

さらに、メタ認知力として位置付けている「自分を相対化する」については、メタ認知力としてあげているもう一つの「自分を客観的に把握する」との違いが明確でないものであった。このことから、「自分を相対化する」は「自分を客観的に把握する」に含めてよいと考えた。

(ウ) …「推論する」については、「実践記録」より「ある考えに至るまでの根拠が『比較・関連付け』して得られたもの」であるかが重要であると考察した。つまり、根拠を得た先の「推論する」姿はどの年齢も差異がなく、比

(ア) から (エ) の課題を踏まえ、「初等教育要領」の完成に向けて取り組んだ。

教育課程については、毎年度初めに前年度までの記録をもとに見直しを継続して行なっている。長期指導計画については、10 視点カリキュラムの6 視点（「自分の生き方」、「人とのつながり」、「健全なからだ」、「自然との共生」、「ものと現象」、「感動の表現」）について見直しを終えている（12 月 1 日現在）。そして、残りの視点についても継続して見直しを進めている。

- ① 主に「社会的資質・能力」「汎用的資質・能力」「固有的資質・能力」の3つの資質・能力で構成している。
- ② 3歳から11歳までの9年間を各資質・能力で貫いている。
- ③ 資質・能力の「めざす姿」を年齢ごとに設定し、各発達段階における資質・能力の育ちの指標として表している。
- ④ 資質・能力がどのような対象を通して育まれるのか、どのような教科・教科領域と親和性があるのかを合わせて表している。

イ. 身体を操作する

[illegible]

6歳	7歳	8歳	9歳	10歳	11歳
○仲間と共に楽しみながら運動遊びに取り組むことを通して、運動が合った体の使い方を身につけたり、友だちのよい動きを見つけて取り入れようとしていたりする。	○仲間と共に楽しみながら運動遊びに取り組むことを通して、運動がもつ独特の動きを理解し、心地よい体の使い方を身につけたり、動く相手に合わせて自分の動き方を調整しようとしていたりする。	○仲間と共に楽しみながら運動遊びに取り組むことを通して、運動技能を高めるためのポイントを知り、新しい動きを身につけたり、自分の力に合った運動に取り組んだりしている。	○仲間と共に楽しみながら運動遊びに取り組むことを通して、運動の特性を知り、その運動がもつ楽しみ方に気付けたりしている。 ○自分の力に合った場や運動を選んだり、作戦に基づいて相手に合わせて運動しようとしている。	○仲間と共に楽しみながら運動に取り組むことを通して、運動の特性を知り、その運動がもつ楽しみ方に合わせた技能を身につけている。 ○自分の力に合った場や運動を選んだり、作戦に基づいて相手に合わせて運動しようとしている。	○仲間と共に楽しみながら運動に取り組むことを通して、運動の特性を知り、その運動がもつ楽しみ方に合わせた技能を身につけている。 ○自分やチームの仲間の力を活かした作戦を立て、その作戦を実践している。
健全なからだ 「いろいろな動きが得意になる運動遊び」 「水に慣れる」「水の中の動き方」 健全なからだ 「フットボール」 健全なからだ 「跳び箱」「マオ・表・背」 健全なからだ 「足でボールを蹴る」 健全なからだ 「ボール遊びゲーム」 健全なからだ 「足でボールを蹴る」 健全なからだ 「足・腕の運動遊び」 「フットボール」 健全なからだ 「フットボール」	からだ 「鬼ごっこ」 からだ 「縄跳び」 からだ 「水遊び」 からだ 「跳び箱」「マオ・表・背」 からだ 「ボール遊びゲーム」 からだ 「足でボールを蹴る」 からだ 「足・腕の運動遊び」 からだ 「フットボール」 健全なからだ 「フットボール」	からだ 「走の運動」「ルール」 からだ 「水遊び」 からだ 「跳び箱」「マオ・表・背」 からだ 「足でボールを蹴る」 からだ 「ボール遊びゲーム」 からだ 「足でボールを蹴る」 からだ 「足・腕の運動遊び」 からだ 「フットボール」 健全なからだ 「フットボール」	体育 「走の運動」「小型ハードル走」 体育 「水遊び」 体育 「水遊び」 体育 「フットボール」 体育 「跳び箱」「マオ・表・背」 体育 「足でボールを蹴る」 体育 「ボール遊びゲーム」 体育 「足でボールを蹴る」 体育 「足・腕の運動遊び」 体育 「フットボール」 健全なからだ 「フットボール」	体育 「陸上運動」「ルール」 体育 「水遊び」 体育 「跳び箱」「マオ・表・背」 体育 「足でボールを蹴る」 体育 「ボール遊びゲーム」 体育 「足でボールを蹴る」 体育 「足・腕の運動遊び」 体育 「フットボール」 健全なからだ 「フットボール」	体育 「水泳」 体育 「フットボール」 体育 「ハードル走」 体育 「表現」「フォークダンス」 体育 「バスケットボール」

「初等教育要領」の作成に向けて、幼稚園においては、教育課程と本園の長期指導計画である月の指導計画の充実に向けた取組を、平成 25 年度より継続して取り組んできた。充実に向けた取組とは、事実を元に捉えた子どもの学びを根拠に教育課程の改善を毎年繰り返し、各担任が作成してきた月の指導計画を園の職員全員で検討する取組である。これらを積み上げることで「初等教育要領」作成を行ってきた。事実により捉えた子どもの学びを積み上げるボトムアップによっ

て「初等教育要領」を作成してきたため、当初の計画と比較して時間はかかったものの、検証しつつ作成に向かうことができた。以下にその具体を示す。

① 教育課程の充実

本園の教育課程は、平成 22 年度から 24 年度の研究開発において、「10 視点」によって 10 の方向性を持った「40 の下位項目」毎に子どもに期待する学びを、ねらいの道筋として示した。この教育課程について、我々は継続して教育課程評価を進めてきた。具体的には、すでに平成 26 年度の第 2 年次研究開発実施報告書（根拠資料）の 2 頁から 7 頁に掲載してきたため割愛するが、まとめると、次の 4 ステップを毎年繰り返している。

ステップ 1 (年度末)	年度の終わりに、各担任が自らの実践を通して捉えた子どもの学びと教育課程に示しているねらいとの間にズレがある箇所を見出す。
ステップ 2 (年度初め)	教育課程の中に、前年度までの担任が見出した、子どもの学びとズレがあると捉えた箇所を、次年度の担任が改めて実践を通して子どもの学びから確かめる箇所として見当をつけ、共通理解する。
ステップ 3 (通年)	見当をつけた箇所について、実践を通した子どもの学びにより確かめる。
ステップ 4 (翌年度末)	修正するかどうかを全職員で検討する。

② 月の指導計画の充実

本園の長期指導計画である月の指導計画は、平成 22 年度から 24 年度の研究開発において、実践により確かめられた 10 視点及び 40 の下位項目毎のねらいを、具体的な遊びや生活の場面毎に示してきた。この時点では、各担任が作成しており、担任によってねらいの書きぶりが異なっていた。そのため、3 年間を見通した月の指導計画になっているかを考えた時には課題があった。そこで、3 年間を見通した上で、遊びや生活の場面との関連も見える新たな形式の月の指導計画作成を目指して取り組んできた。具体的には次の取組を 40 の下位項目全てについて行なっている。

- 指導計画の中から下位項目毎にねらいを抜き出し、3 歳 4 月から 5 歳 3 月までを並べる。
- 同じ下位項目で並べたねらいを基に、幼稚園の職員全員で 3 年間を見通したねらいの道筋を見出し、遊びや生活の場面と対応させて示す。（ただし、「自分の生き方」、「人とのつながり」の 2 視点については、ほとんどの遊びや生活の場面との関連が見られるため、遊びや生活の場面と対応させて示しきれないと考え、それらの関連をあえて示していない。）

③ 「初等教育要領（幼稚園案）」の作成

月の指導計画の検討が終わった下位項目から順に、具体的な月の指導計画を基に、教育課程のねらいの見直しを再び行った。そして、月の指導計画と見直しを行った教育課程を積み上げ、子どもの発達の様相のより大きな違いを探り、学年毎、或いは複数の学年毎など、目指す子どもの姿を見出し、現行の幼稚園教育要領との関連を確認しつつ「初等教育要領（案）」として示した。

<小学校>

① 6 歳から 11 歳までの実践したすべての単元について、3 つの資質・能力ごとにめざす姿を設定した。

* 文言の一般化に向け、各単元における内容も抜き出して示している

教科・領域	単元	社会的資質・能力	汎用的資質・能力		固有的資質・能力	内容
			論理的思考力	問題解決力 or メタ認知力		
からだ	みんなでボールをばっ	人と協力・共同する ボールを多く運べるように、 また相手にはボールを運ば れないようにするための作 戦をチームの仲間と一緒に 考え、作戦にもとづいて動 いている。	比較する うまくボールを運べた時と運べ なかったとき、相手がボールを 運ぶのを防いだ時、防ぐことが できなかった時の動きを比較し て、そのちがいに気付いてい る。	実行し、その結果をもとに判断 をくだす 立てた作戦を実際に試し、実 践したことをもとに、作戦通り にいったかどうかをふりかえり 評価している。	身体を操作する 「ボール運び鬼」でボールを運 ぼうとしたり、相手がボールを 運ぶのを防いだりすることを通 して、相手のうらをかいたり、ス ペースを見つけてその場所に 走り込んだりする動きを身に付 けたり、理解したりしている。	からだ「鬼遊び」
			単元におけるめざす姿		くらゐをつくる 調理員さんやお家の人へのイン タビューから作り手の気もち や工夫を知ることを通して、食 べることをよりよくしていくた めに取り組みについて自分なり に考えている。	からだ「食育」
からだ	わたしの体力をしらべ	自分に満足する 体力テストを実施し、その結 果を 1 年生の時と比べ、記 録が伸びたことに満足して いる。	比較する ボールを速くに投げられる投 げ方、投げられない投げ方な ど、記録が伸びる理想的な動 きとそうでない動きを比較し、 そのちがいに気付いている。	問題を認識する 毎年同じ内容の体力テストを 継続的に行っていくことを知 り、決められた約束事に基づ いてテストを実施し、どれだけ 伸びたのかかわかるように結 果をしっかりと記録していくこ の意味に気付いている。	身体を操作する 体力テストを行うことを通して、 記録が少しでも伸びるような助 走の付け方やフォーム、先行 動作、姿勢などそれぞれの運 動に合わせたからだの使い方を 身に付けたり、理解したりして いる。	からだ「新体力テスト」
			比較する 水の中で体いっばい動かし て浮いたり、泳いだりする ことを友だちと一緒に楽し むことに満足している。	追求の手立てを構想する 「うくおよくのうき」を楽しむ ためにできそうな活動や必要 な取り組みを考えている。	身体を操作する もぐったり、浮いたり、水に流さ れたりする水遊びを通して、水 の中で気持ちよく動けるからだ の使い方をしたり、理解したり している。	からだ「水遊び」
からだ	みんなで「うくおよく」	他者を賞賛する ボールを受けたり、投げた	比較する 勢いのあるボールの投げ方や	追求の手立てを構想する 「みんなで楽しむ」ために身に	身体を操作する ドッジボールを通して、ボール	からだ「ボール遊びゲーム」

② 同じ年齢、同じ資質・能力を集積し、各単元におけるめざす姿を一般化した。

教科・領域	単元	資質・能力名		内容
		めざす姿	対象例	
からだ	みんなでボールをはこぼそう	身体を操作する 「ボール運び鬼」でボールを運ぼうとしたり、相手がボールを運ぶのを防いだりすることを通して、相手のうらをかいたり、スペースを見つけてその場所に走り込んだりする動きを身に付けたり、理解したりしている。	からだ「鬼遊び」	「鬼遊び」の動きを見たり、スペースを見つけてその場所に走り込んだりする動きを身に付けたり、理解したりしている。
からだ	わたしの体力をしらべてのぼそう	身体を操作する 体力テストを行うことを通して、記録が少しでも伸びるような助走の付け方やフォーム、先行動作、姿勢などそれぞれの運動に適したからだの使い方を身に付けたり、理解したりしている。	からだ「新体力テスト」	「記録が少しでも伸びるような助走の付け方やフォーム、先行動作、姿勢などそれぞれの運動に適したからだの使い方を身に付けたり、理解したりしている。」

内容を除いて一般化した文言

一般化

単元におけるめざす姿

一般化

③ 一般化した文言を縦に概観し、それらすべてを言い表す文言にまとめ、「めざす姿」として「初等教育要領」に反映した。

教科・領域	単元	資質・能力名		内容を除いためざす姿
		めざす姿	対象例	
からだ	みんなでボールをはこぼそう	身体を操作する 「ボール運び鬼」でボールを運ぼうとしたり、相手がボールを運ぶのを防いだりすることを通して、相手のうらをかいたり、スペースを見つけてその場所に走り込んだりする動きを身に付けたり、理解したりしている。	からだ「鬼遊び」	相手のうらをかいたり、スペースを見つけてその場所に走り込んだりする動きを身に付けたり、理解したりしている。
からだ	わたしの体力をしらべてのぼそう	身体を操作する 体力テストを行うことを通して、記録が少しでも伸びるような助走の付け方やフォーム、先行動作、姿勢などそれぞれの運動に適したからだの使い方を身に付けたり、理解したりしている。	からだ「新体力テスト」	記録が少しでも伸びるような助走の付け方やフォーム、先行動作、姿勢などそれぞれの運動に適したからだの使い方を身に付けたり、理解したりしている。
からだ	みんなで「うぐ・おぐう」ごきを楽しもう	身体を操作する もぐったり、浮いたり、水に流されたりする水遊びを通して、水の中で気持ちよく動かすからだの使い方をしたり、理解したりしている。	からだ「水遊び」	水の中で気持ちよく動かすからだの使い方をしたり、理解したりしている。
からだ	ドッジボールをみんなで楽しもう	身体を操作する ドッジボールを通して、ボールを投げる、受ける、よける動きを身に付けたり、理解したりしている。	からだ「ボール遊びゲーム」	ボールを投げる、受ける、よける動きを身に付けたり、理解したりしている。
からだ	はしる・とぶ力をみんなで高めよう	身体を操作する 陸上競技につながる様々な運動遊びを通して、走り方、跳び方を競技や目的によって変える動きを身に付けたり、理解している。	からだ「走・跳の運動遊び」	走り方、跳び方を競技や目的によって変える動きを身に付けたり、理解している。
からだ	ボールけりゲームをみんなで楽しもう	身体を操作する ボールけりゲームをして、攻守が入り交じるゲームをすることを通して、パスをもらいやすい位置に動くことよさやパスしたい相手に的確にパスが出せるようなボールの蹴り方を身に付けたり、理解している。	からだ「ボールゲーム」	パスをもらいやすい位置に動くことよさやパスしたい相手に的確にパスが出せるようなボールの蹴り方を身に付けたり、理解している。

「初等教育要領」
イ. 身体を操作する：7歳

6歳	7歳	8歳	9歳
○仲間と共に楽しみながら運動遊びに取り組むことを通して、運動がもつ独特の動きを理解し、けたり、友だちのよい動きを見つけて取り入れようとしていたりする。	○仲間と共に楽しみながら運動遊びに取り組むことを通して、運動がもつ独特の動きを理解し、心地よい体の使い方を身に付けたり、動く相手に合わせて自分の動き方を調整しようとしていたりする。	○仲間と共に楽しみながら運動遊びに取り組むことを通して、運動技能を高めるためのポイントを知り、新しい動きを身に付けたり、自分の力に合った運動に取り組んだりしている。	○仲間と共に楽しみながら運動遊びに取り組むことを通して、運動技能を高めるためのポイントを知り、新しい動きを身に付けたり、自分の力に合った運動に取り組んだりしている。
健全なからだ いろいろな動き「集団による運動遊び」 健全なからだ 「水の中での動き方」 健全なからだ 「ドッジボール」 健全なからだ 「鬼遊び」 健全なからだ 「ボール運びゲーム」 健全なからだ 「走・跳の運動遊び」 健全なからだ 「ボールゲーム」	健全なからだ 「鬼遊び」 健全なからだ 「新体力テスト」 健全なからだ 「水遊び」 健全なからだ 「ボール運びゲーム」 健全なからだ 「走・跳の運動遊び」 健全なからだ 「ボールゲーム」	健全なからだ 「走・跳の運動」 健全なからだ 「水遊び」 健全なからだ 「鬼遊び」 健全なからだ 「ボール運びゲーム」 健全なからだ 「走・跳の運動」 健全なからだ 「ボールゲーム」	健全なからだ 「走・跳の運動」 健全なからだ 「水遊び」 健全なからだ 「鬼遊び」 健全なからだ 「ボール運びゲーム」 健全なからだ 「走・跳の運動」 健全なからだ 「ボールゲーム」

めざす姿

- ④この手順をすべての資質・能力について行い、「めざす姿」を設定した。
- ⑤文言を一般化する段階で除いた「内容」を「初等教育要領」の「対象例」に示した。
- ⑥すべての資質・能力の「めざす姿」が設定できた段階で次の事項について複数の教員で確認した。
 - ・すべての年齢において「めざす姿」が設定できている場合は、文言を精査する。
 - ・「めざす姿」において逆転が見られる場合は、実践者と協議し確認の上、文言の修正を行う。
 - ・「めざす姿」が連続せず、ある年齢が空欄となった場合は、無理に埋めようとせず、今後重点的に検証する。

以上のような、手順を経て現段階での「めざす姿」がある。ここでは、「固有的資質・能力」を例に挙げているが、「汎用的資質・能力」についてもこの同様の手順で行っている。ここまでの取組で、各資質・能力が年齢ごとに具体的な「めざす姿」として示されるようになった。私たち教員の目線にとらえると、「何を教えるのか」ではなく、「どのような子どもを育むのか」ということが、いっそう明らかになったととらえている。今後は、現段階で表している「めざす姿」の妥当性を検証し、完成度を上げていくことに取り組む。

Ⅳ 研究開発実施の効果

1 子どもへの効果

(1) 子どもの非認知能力についての評価調査・分析について

本研究の効果（構築・試行した教育課程が、児童の自己評価や他者への思いやり、そして学びの基盤となる学習意欲に与える影響）を客観的に実証するための一方策として、心理尺度を利用してきている。すなわち、有能感（3領域＋自己評価）、共感性（他者への共感的関心・他者の気持ちの想像）、学習動機（知的好奇心・因果律・達成・帰属・挑戦）に関する質問紙調査を、今年度も一昨年度・昨年度と同じ時期（7月）に、全学年の児童（6歳～11歳）を対象に実施した。

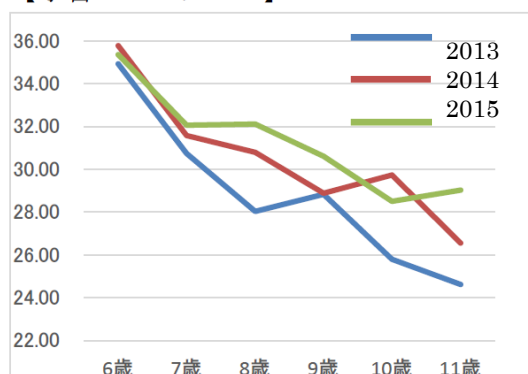
【学習コンピテンス】から【挑戦】までの11種類の図（次頁以降）は、各尺度得点の平均値を年齢（学年）別に示したものである。図中では、2013年度（指定1年目）・2014年度（指定2年目）・2015年度（指定3年目）における各学年の尺度平均値を、それぞれ青線・赤線・緑線で示してある。また、いずれの得点（【帰属】を除く）も、年齢が高くなるにつれて低くなること（【帰属】については一旦上昇しその後下降する）が、先行諸研究によって明らかにされている。したがって、3つの年度における結果を比較する場合、全体傾向としては尺度得点の平均値が下降していても、それが以前の年度ほど下降していなければ、教育課程の効果（今回の場合、少なくとも指定1年目の9月以降から指定3年目の6月までの取組・工夫の効果）が、コンピテンス等の非認知的能力に相当する変数に見られたと判断できる。さらに、特定の年齢における大きな落ち込みがなくなれば、いわゆる発達の段差を生じさせないという効果もあったと考えられる。

例えば、「自分の学習能力に関する自己評価」である【学習コンピテンス】の図を見ると、10歳を除くいずれの年齢群においても、指定3年目の曲線は、指定1年目・指定2年目よりも、年齢の上昇に伴う下降傾向が抑制されていることがうかがえる。もちろん、前々年度・前年度における学年集団の特徴の影響がそのまま残っていると推測される部分もある。例えば、2013年度の8歳集団の落ち込み（青線）は比較的大きく、それが9歳集団になった時の平均値（赤線）の低さ（若干上昇はしているものの）や、10歳集団になった時の平均値（緑線）の若干の落ち込みにつながっているとも捉えることができる。

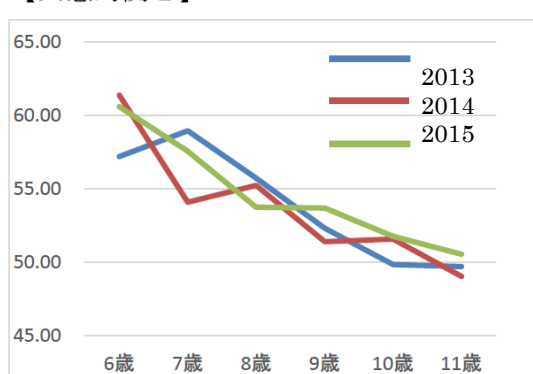
しかしながら、11の尺度のうち7つの尺度においては（年齢群のうちの一部において、その平均値が過去の年度の平均値よりも平均値の低い箇所が見られるものの）、おおむね指定3年目の曲線の平均値が高く、かつ下降の様相がゆるやかになっていることが看取できる。こうした尺度を具体的に列挙すると、【学習コンピテンス】【社会コンピテンス】【自己評価】【知的好奇心】【因果律】【達成】【帰属】である。

以上から、これまでの研究開発を進めていく中で、新たに構成・実践してきた工夫された教育課程によって、児童の学習に関する自信、人間関係に関する自信、領域に特化しない全体的な自己信頼感が高まっていること、内発的な学習意欲のうち、好奇心、自らの中に学ぶ意図があるという感覚（因果律）、高い達成を求める気持ち、学ぶこと自体に目的を置く感覚（帰属）も高まっていることが明らかにされたと言える。特に、学習動機にかかわる尺度の中で、学習活動がより内的原因性によって生じていること（因果律）と学習活動そのものに意義を見出していること（帰属）は、まさに、学習を主体的に進めていく上での重要な傾向性であると判断している。しかしながら、運動コンピテンスについては、指定3年目が最も低くなっており、共感性に関する2つの尺度はいずれも、明確な効果が見られていない。今後、指定4年目に向けて、こうした結果の原因をつきとめ、いずれの側面の非認知能力においても、得点の高まりが確認できるように研究を進めていきたい。

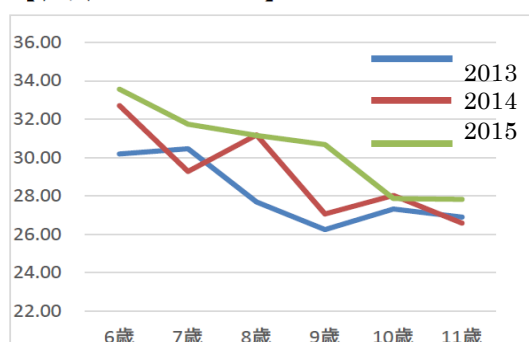
【学習コンピテンス】



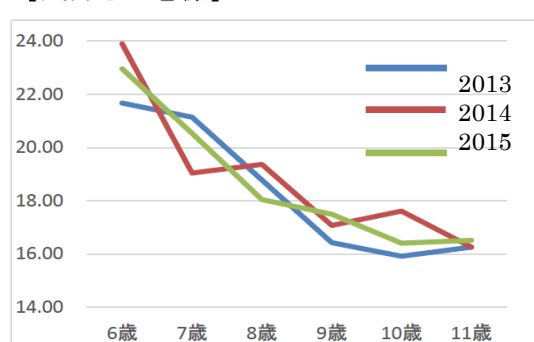
【共感的関心】



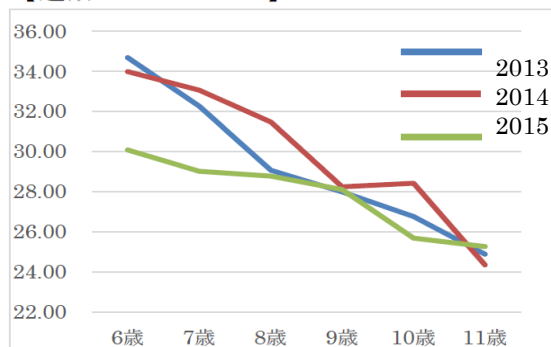
【社会コンピテンス】



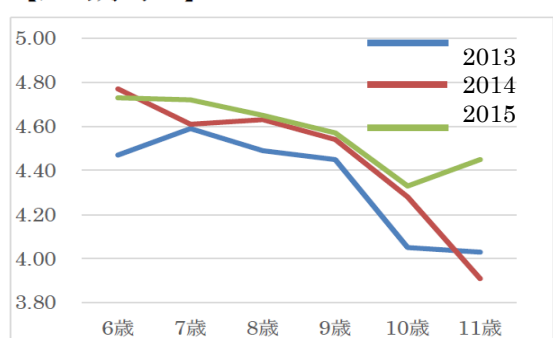
【気持ちの想像】



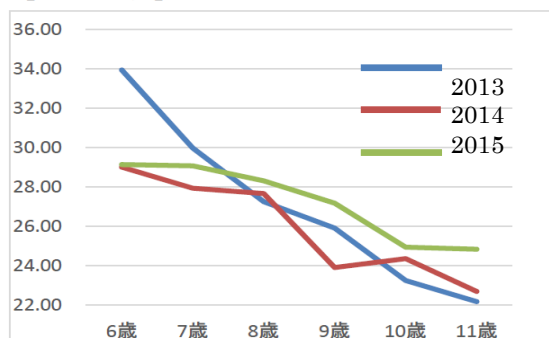
【運動コンピテンス】



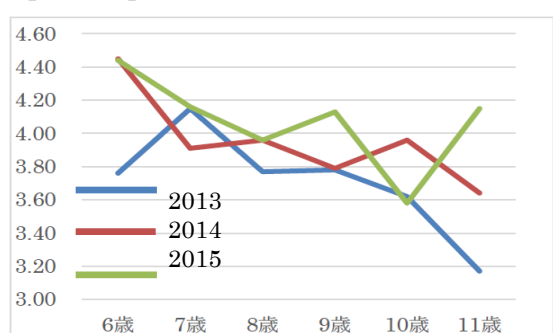
【知的好奇心】



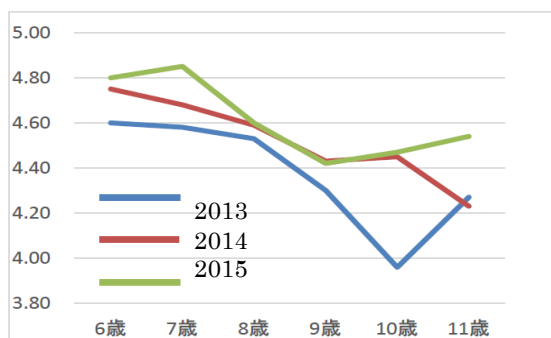
【自己評価】



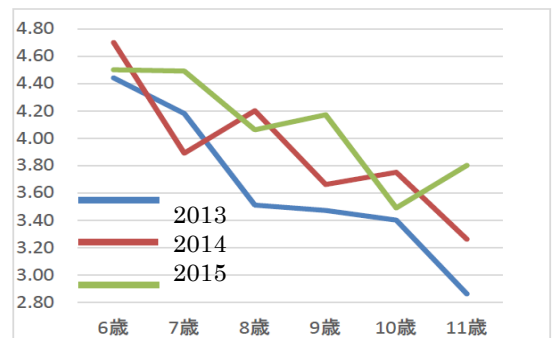
【因果律】



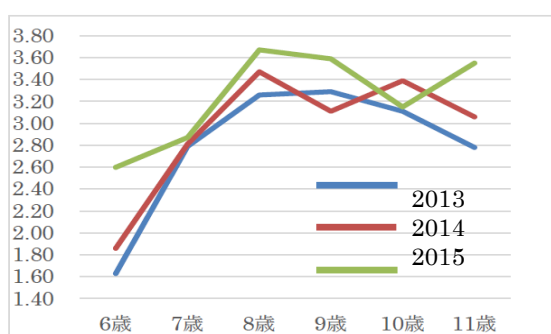
【達成】



【挑戦】



【帰属】



(2) 「CRT」からの結果・分析について

【CRT より】

小学校では、毎年度末に CRT を実施している。CRT は、学習指導要領に示された、基礎的・基本的な内容の定着状況を適切に把握できるように作成された「標準学力検査」である。標準化と諸検定（検証）という厳格な手続きを経て作成されていることから、妥当性と信頼性が高く、検査結果は客観的に解釈が可能なものである。子どもたちそれぞれや学級はもちろんのこと、学年や学校全体として基礎学力の定着状況を合理性と客観性をもって把握することも目的として、実施しているものである。

平成 27 年度の結果を集約し、平成 26, 25 年度のそれと比したものを、以下の図 A, B, C に示す。

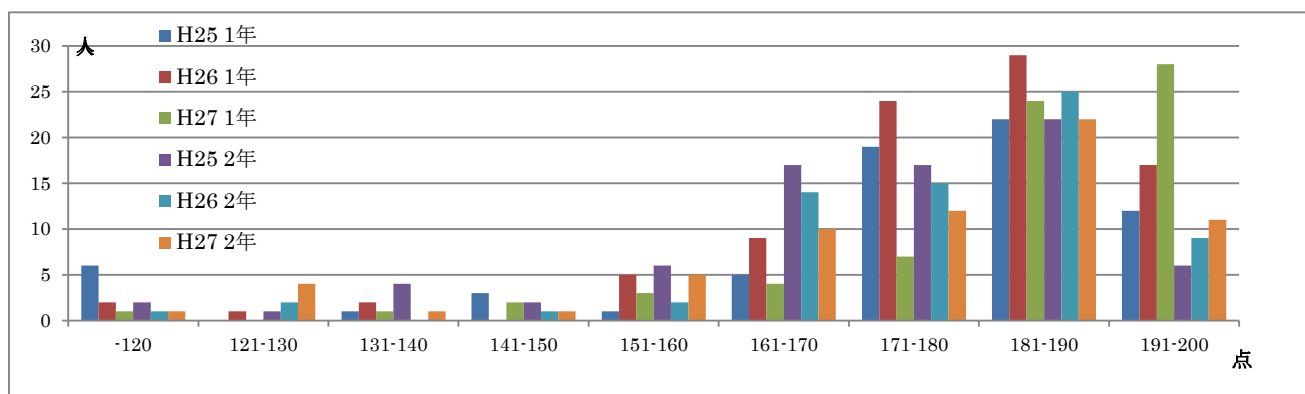


図 A 1・2年生 2教科の合計得点分布

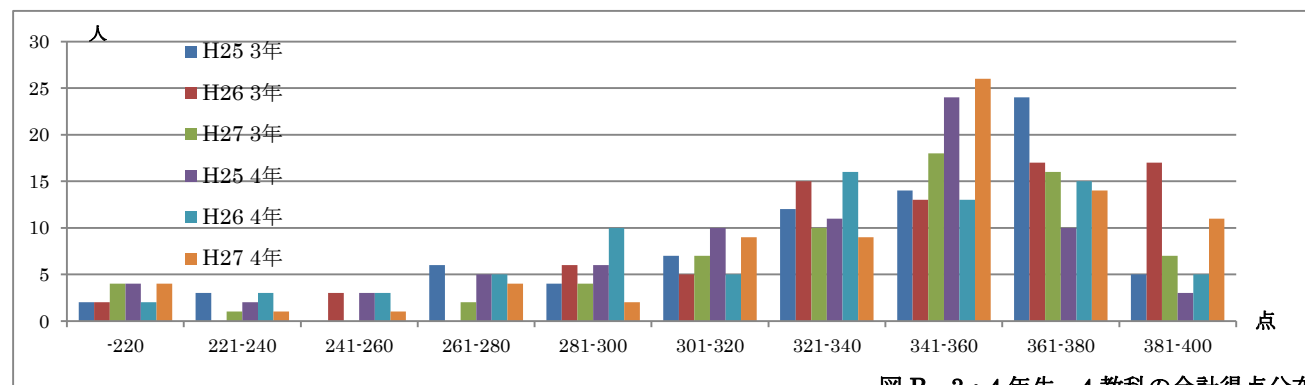


図 B 3・4年生 4教科の合計得点分布

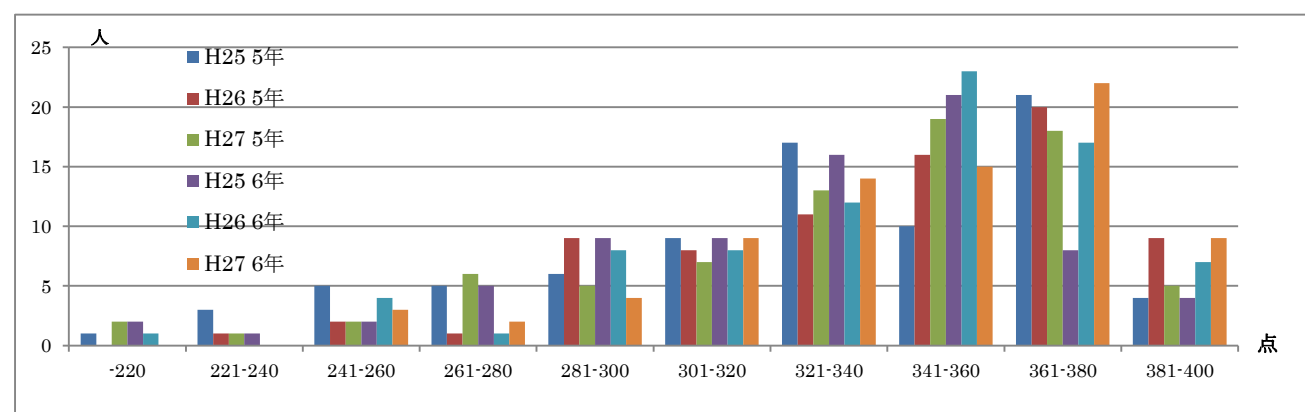


図 C 5・6年生 4教科の合計得点分布

基礎的・基本的な内容の定着を測定する検査であるが、全ての学年において得点の高次なところでの分布が顕著である。低学年では総得点の9割、中学年及び高学年では、8割5分から9割が分布のピークとなっている。このことから、小学校においては、現在のカリキュラムが子どもたちの基礎・基本の定着に有意に作用していることがいえる。研究開発初年度では、いずれの学年においても、得点がかかなり広範囲にわたって分布し、どの学年においても、かなり高位なところと、そこよりも少し低位なところというように分布のピークが二山形成されていた。認知や関心・意欲・態度などが二極化の傾向にあることと、いずれの内容についてもなかなか理解や認識が深まらないことや、意欲をもって主体的な学びへと向かうことができにくい子どもたちが一定数存在しているのではないかという傾向を私たちは問題視してきた。学習展開や学習方法の工夫とともに、「社会的資質・能力」や「汎用的資質・能力」の育成をはかりうとしたこともそこに依拠するところは大きい。

問題解決のための問題認識を育むために、単元導入時には対象とアプローチを明確にした単元名を提示したり、毎時間の学習では学習課題を明確にしたりした。学力・学習状況調査からは次のような結果がある。

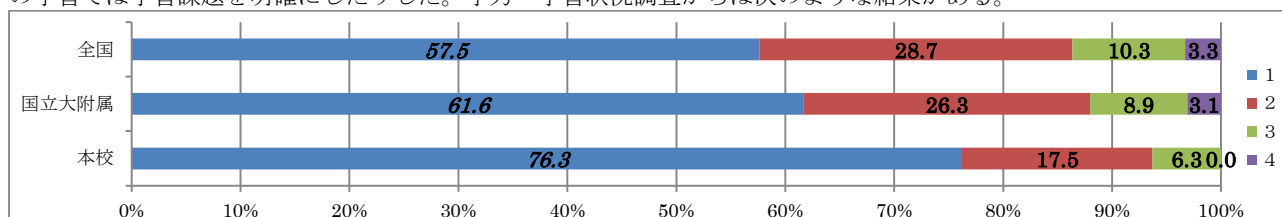


図 D 学習状況調査：問41：授業のはじめに、目標が示されていたと思う

また、子どもたちが自分を客観的に把握し主体的に新たな課題へ向き合うため、メタ認知力を育もうとした。その一

つとして、学習の終末場面では、自分自身の学びを意味づける活動を設定した。

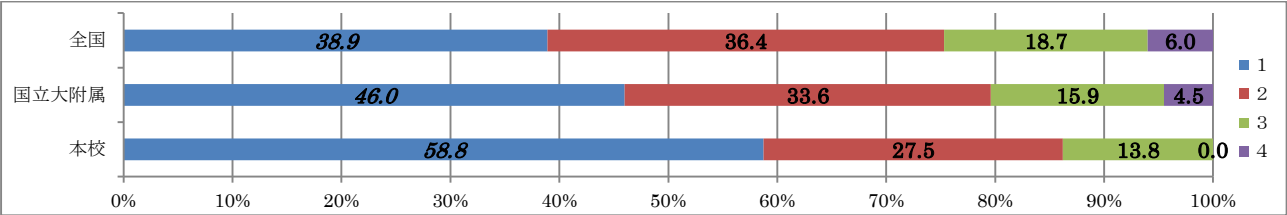


図 E 学習状況調査：問 42：授業の最後に学習内容を振り返る活動をよく行っていたと思う

これらで、子どもたちが主体的に学ぶことが向上しているといえよう。指定 3 年目の本年度では、「初等教育要領」の開発に向けて、それぞれの学習では 3 つの資質・能力を明確に設定してきた。内容の精査が必然的に行われ、私たちの支援も明確になった。

下の表は、各学年の合計得点の標準偏差を経年で比較したものである。分散傾向は高学年を中心に弱まっているが、教科・領域が増加する 2 年生から 3 年生への移行が子どもたちには少し負荷に作用している。

		現 1 年	現 2 年	現 3 年	現 4 年	現 5 年	現 6 年
合計得点の標準偏差 (100 点満点換算)	H25 年度			14.68	10.13	10.67	11.71
	H26 年度		9.49	8.07	10.04	12.00	9.49
	H27 年度	7.95	10.75	12.34	11.71	10.79	8.98

表 A CRT 合計得点の標準偏差の比較

関心・意欲・態度（表 B を参照）でも総体的に高まりが見られる。特に 4 年生以上ではその傾向が顕著に現れている。

教科	観 点	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
国語	国語への関心・意欲・態度	80.4	71.8	81.2	77.6	84.2	79.6
		78.9	76.6	79.2	78.7	83.4	71.4
		80.0	76.1	83.3	77.0	74.1	66.3
社会	社会的事象への関心・意欲・態度			82.9	80.8	84.6	77.3
				82.8	80.0	81.2	75.6
				80.6	77.1	75.7	77.0
算数	算数への関心・意欲・態度	82.8	79.1	83.5	81.8	84.9	81.8
		81.9	84.2	85.7	78.5	81.7	70.9
		84.4	83.4	76.5	80.9	74.8	68.2
理科	自然事象への関心・意欲・態度			84.2	88.0	87.4	83.3
				87.4	85.6	83.7	78.7
				85.0	86.1	83.1	75.2

表 B 学年別の各教科における関心・意欲・態度（数字は各設問の通過率% 上段から H27, H26, H25）

自己を客観的に認識し、目当てと見通しをもちながら、興味や関心を高くもち主体的に学習に臨める子どもたちを育てるために、今後とも学習内容の構成と学習の展開にあたっていかなければならないと考える。

2 教師への効果

(1) 各教師自身への効果

1) 幼小人事交流実施を通して、子どもの姿を見取る目の深化と、教師の意識変革

- ・ 幼児の遊びのなかには様々な資質・能力に繋がる学びが潜在しているが、それらを目の前の幼児の遊びの様子から意識的に見取ることができるようになってきた。それにより、保育活動を設定していく際に、育てたい資質・能力を意識して声かけの言葉を選んだり、適切な環境を考えたりするようになった。
- ・ 小学校 1 年生入学段階での子どもの発達段階について、自身の捉えが変容した。例えば、運動会のリズム表現で、子どもたちが話し合いを積み重ねながら表現の内容や方法を考える姿や、グループの友達と場面に合ったダンスの踊りを考える姿は、小学校教員として想定していた「年長児の姿」を超えるものであり、小学校 1 年生で取り入れたい話し合い活動やグループ活動の幅が広がった。
- ・ 小学校に上がってきた子どもたちが、幼稚園でどのような経験をしてきているのかを具体的に知ることによって、小学校カリキュラムを改めて考え直す機会となった。例えば、幼稚園年長児でも小学校 1 年生でも設定しているお店屋さんごっこの学習活動では、各学年での学びの差異、または重なりを知ることができた。それにより、幼稚園年長児での経験を活かしたり、重なりを整理したりしながら小学校 1 年生の単元カリキュラムを見直していきたいと感じるようになった。
- ・ 幼稚園教諭と共に 6 歳の子どもたちを育てていく上で、5 歳から 6 歳への学びが円滑に接続されるよう、5 歳までに経験してきていることや、幼稚園での生活の仕方について十分に話す場をもち、単元構成を行ったり、日々の時間割作成にあたりたりするようにした。その中で、幼稚園教諭が子どもの想いや発想を大切にしながら保育を展開していること、一日の中でも子どもの心身の状態に常に目を向け支援に向かっていること、子どもの活動にふさわしい環境構成を工夫していることが分かった。小学校においても同様に大切にできていたことであったが、より細やかな配慮と支援がなされており、学ぶべきところが多くあった。特に、入学して間もない 4・5 月においては、幼稚園での遊びや生活の仕

方を上手く取り入れ、カリキュラムや単元構成、日々の学習のあり方を工夫していきたいと考えるようになった。

2) 9年間の子どもの学びを資質・能力で捉えたカリキュラムの実施を通した、子どもの姿を見取る目の深化と、保育・学習構成の在り様の変化

- ・幼稚園は横断的な保育を行っているため、子どもの学びのほとんどは「汎用的資質・能力」だと思っていた。しかし、幼稚園教育要領や教育課程を何度も読み返したり照らし合わせたりしながら、小学校の各教科の学習につながるものを抽出したり、教育課程からめざす姿を考えたりすることで、「固有的資質・能力」もたくさんあることを知った。
- ・「汎用的資質・能力」のめざす姿を作成していく中で、「汎用的資質・能力」につながる子どもの姿が幼児期にもたくさんあることを意識できた。例えば、誕生会の時に誕生児が考えた挨拶をクラスの友達に聞いてもらって、よかったところやもっとこうしたほうがよいと思うところを聞いていた。その中で、誕生児が、年長児としてしっかり挨拶ができるように、自分の挨拶を聞いた友達から言われたことを意識しながら挨拶をする姿があった。これまでは、視点「人とのつながり」の下位項目「よりよい自分に向かう」の学びとして見取っていたが、この学びの中に、友達から見た自分を意識しているところには、「自分を客観的に把握する」という力も育っていると感ずることができた。また、この「自分を客観的に把握する」ということは、言葉にはしていなかったけれど、保育の様々な場面で大事にしていたことであり、改めて意識して援助をしたり、学びを見取ったりするようになった。
- ・園内で「固有的資質・能力」、「汎用的資質・能力」を検討することで幼稚園の教育要領の見直しにも役立った。また、「汎用的資質・能力」は一つの事例の中でも色々な資質が含まれているため、評価をするときにどの資質が育っているのかあいまいな捉えだったが、事例を元に定義を検討したり、めざす姿を考えたりすることで、より具体的に考えられるようになった。
- ・「汎用的資質・能力」について、幼稚園で育まれる資質・能力の定義を考えることで、子どもの活動の中で、さまざまな資質・能力を育む機会が隠れていることに気が付いた。また、いくつかの資質・能力が絡み合って活動がなされていることにも気が付いた。そのようなことを意識しながら、具体的にどのような援助を行うのか考える契機になった。
- ・「固有的資質・能力」の各年齢のめざす姿を明らかにすることにつながると考え取り組んできた下位項目毎の月のねらいの検討を行うことで、すでに詳細に描かれていた教育課程のねらいをより詳細にすることができ、これまでであれば見逃していたか、学びの姿であると見取ってもどの下位項目の学びであるか解釈しきれずにいたような学びの姿も、明確に見取り、解釈することができるようになってきている。
- ・「汎用的資質・能力」については、それぞれに定義を全体で検討し設定しているものの、具体的な子どもの学びの姿と結び付いていない状態であった。「汎用的資質・能力」の各年齢のめざす姿を検討する中で、それを実際の子どもの学びの姿で語り、協議することで、各「汎用的資質・能力」が具体的にどのようなものか、それぞれの関連性、10視点で見た学びの様々な部分に溶け込んでいることなどが見えてきている。そのことで、子どもの学びを事実から解釈する際にも、これまでも見取ってきている「社会的資質・能力」と「固有的資質・能力」に加えて、この部分は「汎用的資質・能力」であると分けて解釈することができるようになってきており、子どもの学びをより詳細に可視化すること、幼児理解の資質向上に向かっていけると感ずる。
- ・幼稚園と小学校が資質・能力という共通のものさしをもったことで、5歳の子どもの見ていた時と同じ視点で、6歳の子どもの学びを見取ることができている。その眼差しで小学校の休み時間の子どもの姿を見た時、その時間の中にも、例えば、「人とのつながり（社会的資質・能力）」の「他者といる喜びを感じる」や「人と協力・共同する」の学びにつながる姿が見られる。その力を伸ばしていけるような環境のあり方を考え、一人ではなく、複数の子どもが必然的にかかわって遊べるような、かるた、すごろく、おはじき、大きめのダンボールやテープ類などを教室に用意したり増やしたりした。そのことで、会話を交わしたりルールの相談をしたりしながら、かるたやすごろくをしたり、互いの考えを出し合いながら、ダンボールをつないだり飾ったりして電車を作り、一緒に中に入り、学校の中を喜んで探検したりする姿が見られた。また、隣のクラスや他学年の子ども同士がつながる姿も見られている。幼稚園と共通の資質・能力の視点で子どもの姿を見取れることで、学習時間の中だけでなく、休み時間の中にも、意図をもって、幼小が一体となって育みたい力に向けての環境作りを考えることができ、子どもにとって幼稚園と小学校の学びが連続して保障されていることにつながっていると感ずる。
- ・「汎用的資質・能力」にあたるめざす姿を設定したり、その中の資質・能力「比較する」「関連づける」「総合する」「再構成する」等には段階制があるのではないかという視点で子どもたちの姿をみとったりした。そうすることで、子どもが発言している内容から、どのように思考して結論に至ったのかがわかるようになった。複数の対象に出合った経験から、そこから学びとった考えの似ているところを抜き取り、自分なりにまとめようとしていることが、子どもの発話から読み取ることができた。
- ・子どもたちに資質・能力を育むにあたって、現行の学習指導要領の内容に抜け落ちがないか、また、これまで本校が取り組んできた単元における子どもたちの姿を照らし合わせて「固有的資質・能力」を位置づけた。そうすることで、「知識・理解」や「技能・表現」を身につけることが目的ではなく、教科の学習を通してどのような力を育めばよいかが明確になった。
- ・教科の特性から、「社会的資質・能力」は欠かせないものと考え。特に人とのつながりの中で、「人と協力・共同する」「人とものごとをすすめる」は成長していく過程の中で大切な資質・能力であり、その資質・能力を中心に学習を組立ていくことで見取っていくことができた。また、「汎用的資質・能力」で「関連付ける」の資質・能力で学習を展開していく時に、マインドマップを初めて取り入れて見取っていくことを試みた。一つのマインドマップの中に関連付ける要素がたくさん盛り込まれ、ひと目で見取ることができた。今後は他の資質・能力でも見取を試みたい。
- ・単元を構成するにあたり、その単元で育みたい資質・能力を明確にしながら教材研究を行った。単元のもつ内容、内容と関連づけることでより育まれるであろう資質・能力を想定しながら一時間単位の学習を組み立てるようになり、本時の目標がより具体的になったと考える。
- ・「汎用的資質・能力」を設定することで、教科をまたいで資質・能力を育てる視点を手に入れることができた。特に「汎

用的資質・能力」の「推論」で算数科と理科をつなぐ学習を設定したことで、子供の中に、推論の方法が意識づけられ、その推論という思考方法を他の学習や生活場面で活用しようとする姿をうみだすことができたと考えている。

- ・3つの資質・能力を視点に学習指導要領を読み直すと、学習指導要領の文言の中に混在している3つの資質・能力に関わる表現を読み分けることができた。その結果、学習で大切にすべき資質・能力をはっきりさせて教材研究することができた。
- ・研究を進めていく中で、「固有的資質・能力」を育むには、「汎用的資質・能力」と「社会的資質・能力」とが絡み合っていることが分かってきたことと、単元ごとにそれぞれの資質・能力を具体的な子どもの姿で書き出していった結果、学習中も、「固有的資質・能力」、「汎用的資質・能力」、「社会的資質・能力」を意識しながら実践することができた。
- ・学習内容で単元を考えるのではなく、資質・能力に特化して単元の学習を考えることで、その資質・能力を育むために最適な学習方法を選びやすくなったと思う。例えば、「論理的思考力」を養うためにはどのような学習形態（少人数グループでの話し合いや全体を通しての交流）をとり、何を追究していくという形がよいかをより考えやすくなった。それにつれて、教師も様々な学習方法について研究し、実践を行うことへ、より自然に目を向けることができ、結果的に学習の幅が広がっていると感じている。
- ・単元を構想する段階から、育みたい資質・能力を明確にして実践することで、「固有的資質・能力」、「汎用的資質・能力」、「社会的資質・能力」それぞれの資質・能力が有機的に結びついて学びが生まれること、そのためそれらの資質・能力を育むための手立てや評価も互いに切り離して考えることができないものであることがわかった。また、論理的思考力を育むためには、問題解決力の中でも特に「問題を認識する」力が大きな役割を果たすことが明らかになり、各単元で意識して取り組むことができた。
- ・これまで「鑑賞の能力」を育てることに重きを置いた単元「ギャラリートークを楽しもう」を設定する場合、作者の意図に気づかせる場面として、その作者の想いが造形的に反映されている作品から導入し、ある程度子どもたちの中で共通する意図を感じ取り、互いに読み取りの異なる部分について疑問を持った上で、やや読み取りが複雑になる作品の鑑賞に進むという手法を取っていた。このような展開を幾つかの単元を跨がってくり返すことで、鑑賞の能力の獲得に系統性を持たせていた。「鑑賞の能力」の向上は一般的に「造形言語」の獲得、つまり造形的な語彙の向上によって測られるが、現行指導要領第7節図画工作の各学年、2内容-B-鑑賞に示されている項目に対する単元設定に系統性の難しさを感じていた。本年度、3年生で実施した同単元では、「比較する」資質・能力を位置付けて複数の対象を同時に鑑賞する場を設定して実践を行った結果、作品が描かれた背景や意図に触れる発言や記述が前年度に比較して顕著に表れた。扱う教材によって左右される揺れ幅は否定できないが、「論理的思考力」の中の資質・能力(比較する、関連づける、総合する、再構成する、推論する等)を前述の2内容-B-鑑賞と関連させることが、「鑑賞の能力」の向上、つまり「造形言語」の獲得に効果的に働くと感じている。
- ・友だちと共に同じ目標に向かって物事を計画し、実行していく学習でのかかわりから、「人と協力・共同する」(社会的資質・能力)ことは、単に友だちと一緒に活動したり、グループで話し合ったりすることではなく、友だちと協力することでよりよい考えを導き出したり、一人では解決できない問題が解決できたりすることが本質であることに気づいた。
- ・「比較する」(汎用的資質・能力)ことにおいても、比較を通して何に気づいたのか、どんな学びが得られたのかということが重要で、単に思考スキルを用いることに価値を置くのではないことに気づいた。つまり、「社会的資質・能力」「汎用的資質・能力」は子どもが「この問題を解決したい」といった明確な問題認識があつてこそ、初めて働くものだととらえている。必然性のある問いを生む学習の展開が必要であることをより実感し、子どもの学びに寄り添った手立てを工夫しようとすることができた。
- ・単元の中で3つの資質・能力についてめざす子どもの姿を設定しながら学習展開を行うことで、例えば、比較をする際に対象と視点を明確にできるような言葉かけを行ったりするなど、今までよりもさらに意識的にポイントを絞って支援を行うことができたとともに、明確な視点をもって見取ることができた。また、子どもの姿から、子どもたちが体験的に学ぶことの大切さについて改めて感じることができた。
- ・単元「みんなでやさいをそだててあじわおう」の追求場面において、野菜の観察に取り組んだ際、「昨日より大きくなっている・・・」、「ぼくのエダマメはなかなか大きくならないなあ・・・」、「キュウリにはつるみたいなのがあるなあ・・・」、「どののはっぱにも毛みたいなのが生えているなあ・・・」等と、つぶやきながら何度も葉や茎を触り比べ、その手触りを確かめている姿や、「キュウリがいたかった。はっぱをさわったらパリっていった！おはながかわいかった!」、「ピーマンはふとかった。キュウリはざらざらしている。ナスはさらさらしていた。トマトはざらざらしている。トウモロコシはうすかった」等、観察記録に記述したり、発言したりする姿が見られた。これらの子どもの姿から、自分が育てている野菜のみならず、友達が育てている野菜にも目を向け、植物の特徴を相対的にとらえようとしている様子がうかがえる。科学的に植物をとらえようとしている姿であるといつて良いだろう。このような姿を表出できたのは、「比較する」という「汎用的資質・能力」に着目して、意図的に学習の場を設定したことが作用しているものと思われる。「比較する」ことは、第3学年理科において育むところであるが、さらに幼いころより、支援者が明確に意図して学習展開、場の設定をしていくことにより、子どもたちの中で「内省」と「外化」が促進され、科学的リテラシーの獲得につながっていくのではないかと考える。このように、これまでは理解においては、「3年で比較」と考え意図的に支援してきたが、他学年・年齢においても比較することに着目して学習を構成していくことに取り組むことで、単元構成する視点が広がり、子どもたちの資質・能力を引き出し、伸ばすための方法について考えるようになったことが、自身にとっての成果であると言える。

(2) 学校運営への効果

- ・事実から捉えた子どもの学びを基にした教育課程の改善に取り組んできた。このことにより、教育課程改善の仕組みを確立することができた。この仕組みは、広く一般の幼稚園においても、実際に運用可能なカリキュラムマネジメントシステムとして普及されることが期待できる。本システムのよさは、実践者が見取った子どもの学びをもとに幼稚園の全職員がチームとなってカリキュラム改善に関われるところにある。カリキュラムを改善すること、教師集団が影響し合

ってそれぞれの資質・能力を向上させること、これら2つに相乗効果をもたらしている。

- ・事実からとらえたカリキュラムへの知見（子どもの学び、環境の構成、教師の援助）の集積、具体的な実践を通して見取った子どもの実態から、月の指導計画の充実に取り組んできた。具体的には、10視点40下位項目毎に、入園から修了までを見通し、子どもの発達に応じた具体的なねらいを、遊びや生活の場面と関連が見えるかたちで示していている。このことにより、職員全員が本園の3年間のそれぞれにどのような姿を目指しているのかを共有することに繋がっている。どういった経験の積み重ねの上に今の子どもの姿があるのか、今子どもが経験していることがどういった姿につながっていくのか等、長期に渡る子どもの変容の過程の中で今のねらいをどうもつのかという意識が高まっている。
- ・教育課程と月の指導計画を積み上げ、それら大綱化するという過程で「初等教育要領」の作成を進めた。このことにより、目の前の子どもの姿と乖離することなく「初等教育要領」の作成を進めることができたと考える。また、教育課程と月の指導計画を大綱化する過程において、おおそ各学年で大事にするべきことをより明確とらえることに繋がった。さらに、「初等教育要領」として提案するものを現行の幼稚園教育要領との対応を示していく取り組みを通して、現行の幼稚園教育要領と作成を進めている「初等教育要領」の関係を把握しつつ実践することに繋がっている。
- ・「初等教育要領」の具体が明確になっていくにつれて、「初等教育要領」で示している資質・能力が遊びや生活を中心とした幼児教育の中で豊かに育まれていることが実感でき、このことをわかりやすく示していく必要を感じるようになった。
- ・資質・能力の集積と、資質・能力に着目しながら学習展開をしていくなかで、小学校の学習に変容がみられた。子ども達に何をどう育むのかということについて、実践を通じて、換言すれば手ごたえを伴いながら、共有されてきたといえよう。資質・能力の表れとみとりは、言語活動を伴うことが必然的に多くなり、学習内での子ども同士の対話する場面を意図的に設定していくようになった。豊かな語りとともに子どもの言葉による意味付けが深まる学習展開が広がっている。
- ・「初等教育要領」について、3つの資質・能力に基づいて、編成を進めることができた。この過程で、9年間を通してどのように子どもたちを育むのかという見通しを共有することができた。
- ・幼小一体人事の取組を通して、次のような効果が見られた。幼稚園においては、幼稚園のメンバーによる研究会の中でも、幼小のつながりを意識するようになっていたため、様々な場面で「小学校の先生はどのように考えるだろうか」、「小学校にとっては不都合があるのだろうか」などの疑問が生じることが多くなっている。その際に、私見ではあるがその場で情報を得られることのメリットは非常に大きかった。また、1年生のカリキュラム編成を行う際に、幼稚園生活をより詳しく理解した上で幼稚園生活を積み上げて1年生の学校生活が考えられることに期待できる。小学校においては、学習展開もさることながら、学校行事一つ一つについても、実施する価値や意味について問い直すことが求められた。結果的には、より新たな意味や、支援について話し合うことができ、小学校の取組がきめ細かく構造化することができといえる。

3 保護者への効果

本教育課程についての保護者説明会を12月に実施した際、次のような感想・意見が寄せられた。この結果、保護者から一定以上の関心、理解及び期待を得ており、本研究開発の推進に資する協力が望めると考えている。今後、全体の感想・意見を集約した上で、教師全員での共有を図るとともに、保護者からより一層の理解・協力が得られるように活かしていく。

【保護者の感想・意見】

- ・幼稚園と小学校の指導要領を3つの資質・能力に着目して「初等教育要領」として再編されることの意義や目的がよくわかりました。年齢・学年の違いによる教育目標の違いを、3つの資質・能力に着目することで9年間一貫して子どもの成長とそれに合わせたより最適な教育が実現できるのではと期待しています。
- ・9年間を一体として捉えた「初等教育要領」の編成の取組は、とても興味深く、お話を伺っておりました。幼稚園と小学校の先生方が連携をとられながら、子どもたちにとって、今以上により良い学びの場になることを期待しております。
- ・「社会的資質・能力」、「汎用的資質・能力」、「固有的資質・能力」に着目しながらの初等教育に、私どもは大変期待を致しております。というのも、息子は1年生として日々を送る中で、教科ごとの知識を習得しているのみならず、日常への関心や問題意識が深まり、自分なりの仮説を立て結論を模索する様子が家庭でも見受けられるようになりました。また様々な事象を関連付けながら考える習慣がついてきたように思います。このように息子の成長を感じておりますため、今後も教科ごとの知識の学習のみならず、年齢に応じた資質・能力に着目した教育に期待をしまいたいと思います。
- ・幼稚園、小学校の先生方が歩み寄られて、だんだんと形作られていっていることをとてもうれしく思います。期待と同時に保護者としてお力になればと願っています。
- ・3つの資質・能力の総合的な高まりが、幼小9年間で、教養、人格、社会性の秀逸な人材を育てていくということに、大きな期待を抱きました。それとともに、先生方にご指導いただき、家庭においても、3つの資質・能力の高まりを支援できるような育児を心掛けていきたいと新たに思いました。

V 研究開発実施上の問題点及び今後の研究開発の方向

本校園では、資質・能力に着目した教育課程を編成している。今後さらに教育課程を豊かにしていくことは重要であり、私たちにとって切実な課題であるが、私たちが日々実践している教育課程を活かしながら「初等教育要領」を完成させることが本研究の真の課題である。「初等教育要領」の完成をめざす上で次の課題を挙げる。

① 育みたい資質・能力の構造の明確化をはかる

本校園が主張する資質・能力の構造をより明確にし、構造と合わせて「初等教育要領」の理念を作成していく。

② 子どもの姿をもとに「初等教育要領」の完成度を上げる

幼稚園とのつながりにも留意しながら、9年間で育む3つの資質・能力を導き出している。現在、それらすべての資質・能力において、3歳から11歳までの9年間で年齢ごとに「めざす姿」を設定している。現在、設定している「めざす姿」が妥当であるか、次年度検証する必要がある。また、資質・能力によっては、「めざす姿」が設定できていないところも見られる。このように、どの資質・能力についても、子どもの姿をもとにして9年間の「めざす姿」を設定し、「初等教育要領」の完成度を上げていく。

③ 転移可能な資質・能力を育んでいくための単元を開発し、事例として示す

領域や教科で育んだ「汎用的資質・能力」をいっそう転移可能な資質・能力としていくために領域や教科で育んだ資質・能力をさらに活用できるような単元の開発を行う。特定の文脈に限定されず、広範な場面への転移をもたらすには、これが必要であると考え、具体的な単元として示す。

④ 資質・能力を育む手立てと評価について考える

「初等教育要領」の理念を保育・学習レベルでどう具現化するかということを明確にするためにも資質・能力を育む手立てと、子どもの資質・能力をどのように見とるかという視点は併せて必要になる。「初等教育要領」と対応するものとして、手立てと評価についても示していく。

⑤ 「固有的資質・能力」の定義づけを行う

現段階において、「社会的資質・能力」では、「自分の生き方」及び「人とのつながり」について定義がある。また、「汎用的資質・能力」についても一つ一つの資質・能力について定義がある。しかし、「固有的資質・能力」については、定義づけを行っていない。今後、この定義づけを行っていく。定義が明らかになることで、私たち教員がそれぞれの「固有的資質・能力」がどのような子どもの学びを言い表しているのかということが共有でき、意識をそろえて子どもたちの学びを見とることができる。

⑥ 3つの資質・能力を発揮しながら学んでいる子どもの具体的な姿を見とる「実践記録」へと刷新する

私たちは、子どもの事実をもとにした教育課程及びカリキュラム編成を目指している。そのためには、日々の保育・学習の中で見られる子どもたちの学びをつぶさに見とっていかねばならない。現段階においても「実践記録」を用いて子どもの学びを集積しているが、今後、3つの資質・能力を発揮しながら学んでいる子どもの姿を具体的にとらえ、その姿を示すことができるよう、実践記録のフォーマットを改善していく。

VI 研究組織

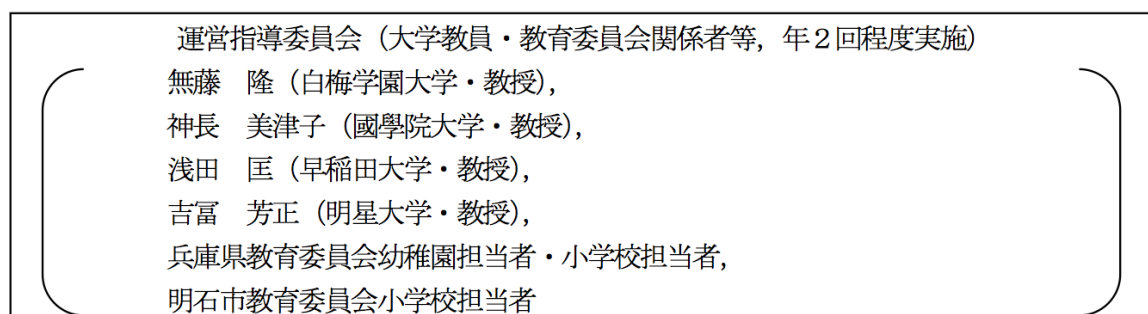
1 研究組織の概要

本研究は、文部科学省及び教育研究開発企画評価会議と連携を図り、指導・助言・評価を受けている。

また、本研究においては、運営指導委員会を設けている。運営指導委員会は、大学教員等の有識者並びに教育委員会等の行政関係者等により構成し、年 2 回程度、研究成果を運営指導委員会に報告するとともに、指導・助言・評価を受けている。

研究の推進については、幼小合同研究会と拡大研究会を設ける。幼小合同研究会は、小学校教員・幼稚園教員により構成し、研究の方針決定やまとめを行う初等教育研究委員会、全教員による共通認識を図る初等教育研究会、子どもの発達段階に応じて初期・中期・後期の 3 部会に編成し、具体の研究を推進するカリキュラム研究部会とする。拡大研究会は、小学校教員・幼稚園教員に大学教員を加えて構成し、初等教育研究会が研究の実施状況を報告するとともに、研究の方向性及び今後の計画について確認・検証を行っている。なお、幼小合同研究会においては、必要に応じて拡大研究会の構成員がオブザーバーとして参加している。

【研究体制】



幼小合同研究会（小学校教員・幼稚園教員）

研究協議会・研究発表会（地域及び全国の初等教育関係者），研究説明会（保護者等）

2 研究担当者

【附属幼稚園】

職 名	氏 名	担当学年・担当教科
園 長	伊藤 篤	※本研究開発担当研究部長 年長 年長 ※幼小人事交流 年中 年中 年少 年少 ※育休代替 年少
副園長	田中 孝尚	
教 諭	赤井 祥子	
教 諭	大橋 知紗	
教 諭	廣瀬みゆき	
教 諭	颯川 有那	
教 諭	○松本 法尊	
教 諭	千葉加奈子	
教 諭	浅原 麻美	

【附属小学校】

職 名	氏 名	担当学年・担当教科
校 長	伊藤 篤	図工 第1学年 ※幼小人事交流 第1学年 第2学年 第2学年 第3学年 第3学年 第4学年 第4学年 第5学年 第5学年 第6学年 第6学年 社会 音楽 外国語活動 ※神戸大学附属学校内地研修員制度により大学院研修
副校長	梅本 宜嗣	
主 幹	森田 英夫	
教 諭	西山 隆子	
教 諭	下吉 美香	
教 諭	○本所 克寿	
教 諭	□田真由美	
教 諭	清 献一郎	
教 諭	太田 満	
教 諭	笹本優里恵	
教 諭	山本 聡	
教 諭	宗和 博樹	
教 諭	杉山はるか	
教 諭	木下 順由	
教 諭	赤川 峰大	
教 諭	杉浦 浩	
教 諭	江藤 吏佐	
教 諭	石田麻衣子	
教 諭	神山 真一	
養護教諭	内海 紗恵	
栄養教諭	木村 優美	

3 連携研究委員

(1) 組織

氏 名	所 属	職 名	備考（専門分野等）
木下 孝司	神戸大学大学院人間発達環境学研究科	教 授	発達心理学
北野 幸子	神戸大学大学院人間発達環境学研究科	准教授	乳幼児教育学，保育学
石川慎一郎	神戸大学国際コミュニケーションセンター	教 授	応用言語学
目黒 強	神戸大学大学院人間発達環境学研究科	准教授	児童文学，国語教育
藤田 裕嗣	神戸大学大学院人文学研究科	教 授	歴史地理学
岡部 恭幸	神戸大学大学院人間発達環境学研究科	准教授	数理認識論，数学教育
山口 悦司	神戸大学大学院人間発達環境学研究科	准教授	科学教育
三木 明德	神戸大学大学院保健学研究科	教 授	解剖学

國土 将平	神戸大学大学院人間発達環境学研究科	教 授	身体発育発達，保健体育科教育，健康・スポーツ測定
佐々木倫子	神戸大学大学院人間発達環境学研究科	教 授	声楽

(2) 指導の概要

第1年次	園内研及び校内研等を実施し，カリキュラム作りに生かしていけるように，具体的な保育及び学習の場面を通じて，指導・助言を受けた。 保育については，教師の意図性を子どもに明示する必要はないが，教師は意図性をもっておくべきであるということ，教師は，ねらいを絞り込み，環境の構成や教師の援助によって遊びのイメージの共有に結びつけられるということを指導・評価いただいた。例えば，砂場で遊ぶ際に，運動面を大事に考えるならばスコップの数を人数分用意しておくことが必要であり，人間関係を大事に考えるならグループを作って一緒に遊ぶ友達を決めておくことを考えることもできる。また，落ち葉で遊ぶ際に，落ち葉そのものを思い切り体感させることをねらうなら，葉っぱの量をたっぷり用意することが必要になる。葉っぱの形，色，大きさに気付くことをねらうには，葉っぱの種類と広い作業場を用意することが必要になる。ごっこ遊びの道具として落ち葉を使おうとすると，遊びのイメージが膨らむような言葉が必要になるということである。 学習については，例えば，第1学年に関して，表現することを楽しむ姿，恥じらいもなく楽しんでいる姿，想いを率直に表現している姿があり，幼稚園の子どもたちに近い姿であるとの指導・評価をいただいた。また，第2学年に関して，学習課題を意識しながら取り組んでいる姿があり，友達の考えをそれぞれが言えるかと，「話す・聞く」について丁寧な学習が展開されていたとの指導・助言をいただいた。これらのことから，「8領域」カリキュラムにおいては，子どもたちの発達に応じて，教師の支援，学習展開の工夫がなされていると言える。しかし一方で，グループ活動，グループでの話し合いにおいて，子どもが予想したり，考えを変容させたりする姿をもっと的確にとらえ，支援に活かしていくことが大切であることや，できる子とできない子との個人差が大きいため，差がさらに広がる可能性があることを踏まえ，どういう支援をしていくことが必要なのかを考える必要があることについても指導・評価いただいた。つまり，さらに子どもの発達を意識し，学習展開，支援に活かし，工夫していくことが必要であることを指導・評価いただいたと受け止めている。
第2年次	平成26年度 研究協議会（平成27年1月29日実施）に向けて，公開実践ごとに，単元構成，本時展開について，指導・助言を受けた。 小学校の学習を構成することにおいては，以下の指導・助言をいただいた。 ・自分なりの課題を明確にもつこと，課題を探究することに自ら浸る活動を設定することが大切であり，そうすることで「自分の生き方」，「人とのつながり」における資質・能力の伸長が期待できるのではないか。 ・グループを編成する際，異なる仮説をもっている子ども同士で編成することにより，「人とのつながり」（人とものごとをすすめる）についての資質・能力が伸長されるのではないか。 ・物語文の読み取り方法は様々にあり，これが一番良いというものはない。物語の特性に合わせて工夫することが大切。 ・グローバル科について，「英語を使いながら日本のことを深く知る」ことが，めざすところであるため，日本の文化を見つめ直したり，日本と外国の文化を比較したりする活動を盛り込んで，単元を構成する必要がある。
第3年次	「固有的資質・能力」の精査・確定の際，資質・能力の導き出し方について助言を受けた。 ・指定2年目において導き出した「固有的資質・能力」について，「現行小学校学習指導要領の内容の抜け落ちがあるように見える」との助言をもとに，現行「小学校学習指導要領」の内容を，3つの資質・能力に分類し，そのうえで指定2年目に導き出した29ある「固有的資質・能力」で言い表すことができているのかどうか確認した。さらに，抜け落ちがないかについても確認し，「固有的資質・能力」の精査を行うことができた。 平成27年度 第2回運営指導委員会（平成28年1月29日実施）にて行った，公開実践ごとの事後検討において，実践についての指導・助言を受けた。 ・理科の学習において，「汎用的資質・能力」は育まれる「固有的資質・能力」との関連があるのではないか。本時では，「比較する」を目標に置いていたが，「関連付ける」の方がふさわしかったのではないか。 ・「関連付ける」は「両者を関連付ける」ことが基本である。比較して，関連付けるという思考の流れに沿うと，比較は分類することであり，比較して共通することを見出し，関連付けは因果関係について考えることである。 ・単元の中で育む「汎用的資質・能力」を一つ設定しているが，他の資質・能力も育っている。その表れを見とり，子どもが自覚できるように教師が返していくことが重要である。 ・3歳は行動中心であり，ごっこ遊び等において教師のモデルがある程度必要である。「場」「教材」「言葉」が保育の重要なポイントになる。 ・4歳は真似だけでなく，共感，取り入れ，工夫ができ始める。子どもの思いや考えを遊びの中に取

	り入れる教師の許容範囲がどれだけ広いかが子どもの学びを大きく左右する。 ・ 5歳は遊びのグループ同士が影響し合える状況をいかに作り出すことができるかが重要で、していることを目にしやすい環境構成や、グループとグループをつなぐ教師の援助に工夫が必要である。また、子どもが主語となる言葉、困り場面以外の子どもの姿の言語化を教師が積極的に発すること、子どものしていることがより発展したり、自覚できたりする。
--	--

4 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	教育心理学
神長美津子	國學院大学	教 授	幼児教育
浅田 匡	早稲田大学	教 授	教育学、教育心理学
吉富 芳正	明星大学	教 授	教育課程
松田 和子	兵庫県教育委員会事務局義務教育課	主任指導主事	幼児教育
秋田 大輔	兵庫県教育委員会事務局義務教育課	指導主事	小学校教育
北迫 嘉幸	明石市教育委員会事務局学校教育課	指導主事	小学校教育

(2) 指導の概要

第1年次	第1回運営指導委員会（平成25年6月14日） ○初等教育要領に関して ・ 幼稚園から小学校接続部分の検討を第一に考える必要がある。現在の「幼稚園教育要領」と「小学校学習指導要領」では、「幼稚園教育要領」が高度に、「小学校学習指導要領」の1年生が低度な記述になっている。幼小一貫であれば、つなげる必要がある。 ・ 3歳児から小学校卒業までの9年間の子どもの姿の連続性を教師全員が共有していく必要がある。 ・ メリハリのつけ方が課題である。幼稚園では、年齢ごとのカリキュラムなど、教育要領からもう少し踏み込んだ形で構想してもよい。小学校では、低学年は幼稚園教育を受けて、高学年は中学校を見据えて再検討が必要である。 ○発達の節目に関して ・ 発達の節目は、どのような面がどのように変化することを想定しているのか、どのような理解でその節目をとらえるのか、それはすべての面で一度に変わるのか着目する側面によって変化の時期や速さや内容も変わるものなのか、よく議論するとよい。 ・ 幼小接続という観点からとらえた発達の節目と幼小一貫の観点からとらえる発達の節目は同じ意味なのか、検討するとよい。 ・ 発達の節目の意味を考えたらい。それは、教育課程の編成や、目標のたて方や内容の選び方、教材の開発の仕方など、実施の考え方や方法にすべてつながっていくと考える。 ○評価調査について ・ 目指している子ども像に即した評価を考える必要がある。 ・ 非認知的能力に着目するのは世界の流れである。非認知的能力は、視点「自分の生き方」に近い。 ・ 内部進学の子どものと外部進学の子どものや公立など、比較して調査する必要がある。 第2回運営指導委員会（平成26年1月31日、2月7日） ○「初等教育要領」に関して ・ 初等初期の「10視点」カリキュラムと初等中期の「8領域」カリキュラムのつながりが課題である。幼稚園と小学校ではカリキュラムの編成のしかたがそもそも違っている。カリキュラムの編成原理を幼小で揃えるのではなく、“一貫して接続していくものの中身”をつくっていく必要がある。 ・ 4年間の研究の結果、どういうカリキュラムができあがることをイメージしているのか、また、そのカリキュラムを通して学んだ子どもが6年生になったとき、具体的にどういう子どもの姿になると目標を達成していると言えるのか、全教員で共有する必要がある。指導要領というのは目標を構造化したものであるから、幼小の9年間で目指しているものをもっと明確にしなければならない。 ・ 教科カリキュラムとコア・カリキュラムという理論の違うカリキュラムをつなげることは難しい。理論構造の建て直しが必要である。 ○発達の節目に関して ・ 子どもの示す姿には、環境や活動の内容など、様々な要因がある。9・10歳の節目についても、本当に段差があるのか、またもしあるのであれば、どういう教材があるとその段差を越えられるのか、検討しなければならない。 ・ 「9歳のところに節目がある」というのは、大きく言うと9歳のところに節目があるのか、学ぶ内容ごとに節目があるのか。「節目」のイメージをもちにくい。
------	---

第2年次	1 平成26年度「第1回運営指導委員会」を開催し、研究の進捗及び「初等教育要領」の開発に向けて指導・助言を受けた（平成26年6月6日） 指導・助言いただいたことは、以下の事項についてである。 ・2視点における、9年間の「めざす姿」について。11歳の文言が、9年間の最終的な姿として妥当かどうか ・「発達の節目」と「学ぶ内容の差異」を区別して考えること ・「自分の生き方」の中身を、さらに明確化していくことの必要性 ・実践をもとに、「めざす姿」を設定していることについての評価 ・実際に行った実践から、知見を集積していくことの重要性 ・神戸大学の教員と単元構想、単元展開にあたって、指導・助言をもらいながら仮説・検証すること 2 平成26年度「第2回運営指導委員会」を開催し、第2年次の研究成果についての評価及び第3年次以降の研究の方向性について指導・助言を受けた（平成27年1月30日） 指導・助言いただいたことは、以下の事項についてである。 ・教師の用意した環境に対し、子どもたちがどのように学んでいるのか、PDCAサイクルに基づき見直し続けること ・「無自覚的な学び」と「自覚的な学び」の境目に、どういうものがあるかについて明確にすること ・人格と資質・能力の関係について整理すること ・「固有的資質・能力」と「汎用的資質・能力」の重なりを精査すること ・「初等教育要領」に「内容」を盛り込んで表していくこと ・平成27年度の単元計画について。平成26年度のものに縛られることなく、教師の創造性を発揮し、全く新しいものを作成してもよい、というぐらいの自由度をもたせること ・「初等教育要領」（素案）の文言を精練させること自体には、そんなに意味がなく、実践事例の形で出していく方が、受け取る側は分かりやすい ・内容と資質・能力は、二次元マトリクスで表す必要があること。 ・内容にも、幼稚園と小学校とでつながりはあるはず。資質・能力だけで一本の筋を通すのではなく、内容も通していく必要がある
第3年次	1 平成27年度「第1回運営指導委員会」を開催し、研究の進捗及び「初等教育要領」の開発に向けて指導・助言を受けた（平成27年6月3日） 指導・助言いただいたことは、以下の事項についてである。 ・「固有的資質・能力」と「汎用的資質・能力」について精査し、資質・能力の構造化を図っていくことが必要である。 ・資質・能力に着目することで、実際の保育・学習がどのように変わったのか、また、子どもの姿はより良くなっているのかを明らかにしていくことが重要である。 ・「汎用的資質・能力」の評価方法を明らかにしていくべきである。 ・実際の学習では、知識や内容にかかわる「固有的資質・能力」と思考にあたる「汎用的資質・能力」、そしてそれらの原動力となる情意を大切にすること。それが「社会的資質・能力」であり、学びに向かう力となることを意識していくこと。 ・「わかる」ととどまらず、「できる」ようになった子どもを評価できる評価方法の検討していくべき。 2 平成27年度「第2回運営指導委員会」を開催し、第3年次の研究成果についての評価及び第4年次以降の研究の方向性について指導・助言を受けた（平成28年1月29日） 指導・助言いただいたことは、以下の事項についてである。 ・3つの資質・能力のネーミングについては再考が必要。 ・幼小一体としているので、特に1年生の変容は参観者にわかるよう主張していくべき。 ・机上の空論ではなく、実践をもとにして結論付けることの重要性。「実践記録」を根拠にしながら取り組むことは今後も継続していくべきである。 ・カリキュラムの構成原理が異なる幼稚園と小学校をつないでいく考え方を整理し、一貫性を明確に示していくことが重要。 ・幼稚園と小学校でカリキュラムの構成原理が異なる中で、「資質・能力」で貫くことはできるのだろうか。 ・3つの資質・能力をどのようにカリキュラムに反映させていくのかを明確にすることで、どのような経験をしていったらよいのかがより明確になっていくだろう。 ・評価についての取組は活かされていく。資質・能力の表れを文言として一般化していくことは困難であるが、子どもの姿を具体的に挙げていくことは有効である。

【 研 究 担 当 者 】

校 園 長
神戸大学附属幼稚園
副 園 長
教 諭
教 諭
教 諭
教 諭
教 諭

伊 藤 篤
田 中 孝 尚
赤 井 祥 子
穎 川 有 那
大 橋 知 紗
千 葉 加 奈
廣 瀬 み 子
松 本 法 尊

(五十音順)

神戸大学附属小学校
副 校 長
主 幹 教 諭
教 諭
教 諭
教 諭
教 諭
臨 時 講 師
教 諭
教 諭
教 諭
教 諭
教 諭
教 諭
教 諭
教 諭
教 諭
養 護 教 諭
栄 養 教 諭

梅 本 宜 嗣
森 田 英 夫
赤 川 峰 大
石 田 麻 衣
江 藤 吏 子
太 田 満 佐
奥 村 大 樹
木 下 順 由
笹 本 優 里
下 吉 美 恵
杉 浦 浩 香
杉 山 はるか
清 和 献 一
宗 山 博 郎
西 所 隆 樹
本 山 克 子
山 本 聡 寿
口 田 真 由
内 海 紗 美
木 村 優 美

(五十音順)

【 連 携 研 究 委 員 】

神戸大学大学院
教 授
教 授
教 授
教 授
教 授
教 授
准 教 授
准 教 授
准 教 授
准 教 授

石 川 慎 一
木 下 孝 郎
國 土 将 司
佐々木 倫 平
藤 田 裕 子
三 木 明 嗣
岡 部 恭 徳
北 野 幸 子
目 黒 強
山 口 悦 司

(五十音順)

(五十音順)