

平成21年度教育研究開発実施計画書

1 研究開発課題

幼小一貫教育において「読解と表現を〈つなぐ〉論理的思考力」を育成する教育課程の研究開発

2 研究の概要

論理的思考力は読解と表現の行為を〈つなぐ〉ことで高まることに着目し、子どもの発達に即して論理的思考力を育成する、9年間にわたる幼小一貫の初等教育の教育課程を開発する。具体的には、①幼小9年間を発達に応じて、初等前期（幼3・4歳期）－初等中期（幼5歳期・小1・2年）－初等後期（小3～6年）の3期に分け、②論理的思考力の育成を目指す「ひらめき」の時間を導入する。③この時間のカリキュラムは、1)学習場の拡張と思考段階との相関的展開に基づき、2)学習領域、見方、広がり、情動、の4相から構成される。実際の活動は、3)独自学習－相互学習－さらなる独自学習、と展開し、4)学習集団と指導体制を柔軟に工夫し、異年齢交流や小集団化、幼小教員のTTなどを活用する。④各教科と連携し、「ひらめき」の時間で習得する論理的思考力の汎化を試み、⑤子どもの論理的思考力について、読解と表現の行為の量的質的变化に着目し評価する方法を開発する。

3 研究の目的と仮説等

（1）研究仮説

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

当附属幼稚園と附属小学校では、幼小交流の機会を意図的に、しかも自然な形で設定し、子どもの学びをつなげたいと考え、交流活動を実施してきている。この5年間で幼小のなめらかな接続を願って活動を重ねてきた成果は、子ども理解や教師間の相互理解を深めるに至った。また、先行の研究開発により、子どもの育ちを15年間（幼・小・中等）見通すことによって「読解－思考－表現」の発達に質的な変化があることを私たちは捉えてきた。中でも、3歳児から11歳児までを見通すときに感じられたその質的な発達の変化は、現行の学校教育システムの学校階梯とは異なるものであり、それゆえに現在の学校制度による段差も感じている。

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

＜用語の定義と研究仮説＞

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

と、次の図1のような関係が見えてきた。

まず、私たちは、「論理的思考力」とは、「読解」（情報の収集＝インプット）」と「表現」（情報の発信＝アウトプット）との間において「具体的であれ抽象的であれ、筋道を立てて情報を加工し（演繹や帰納によって）新たな情報・表現を作る力」として考えることにした。勿論、表現と思考は分離できない、情報収集は思考なしでは進められないといわれるが、最小限の思考をする場を考えると、読解と表現をつなぐ思考の場と位置づけるのが、とても大切ではないかと考えた。さらに、ここでいう「読解」とは、体験、資料収集、人とのふれあい等の「情報を集める活動」とし、「表現」とは、調べ直し、レポート作り、劇・作品作り等、「情報を発信する活動」とする。

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

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

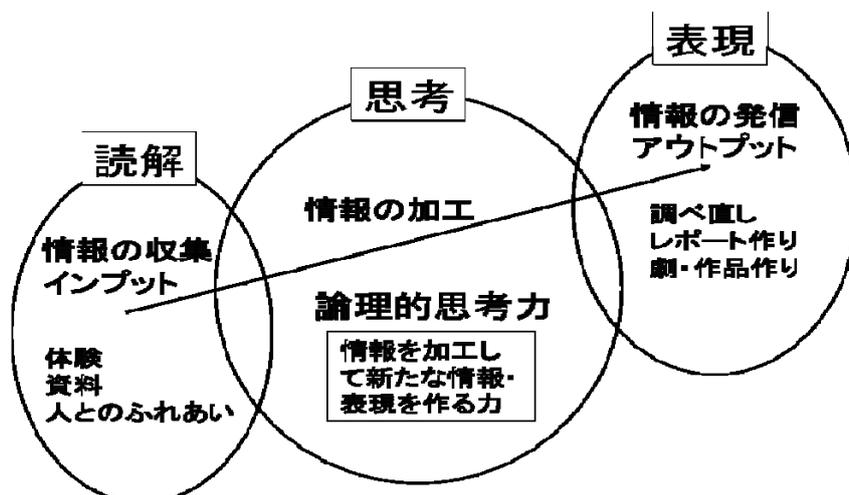


図1 読解—表現を〈つなぐ〉論理的思考力

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

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

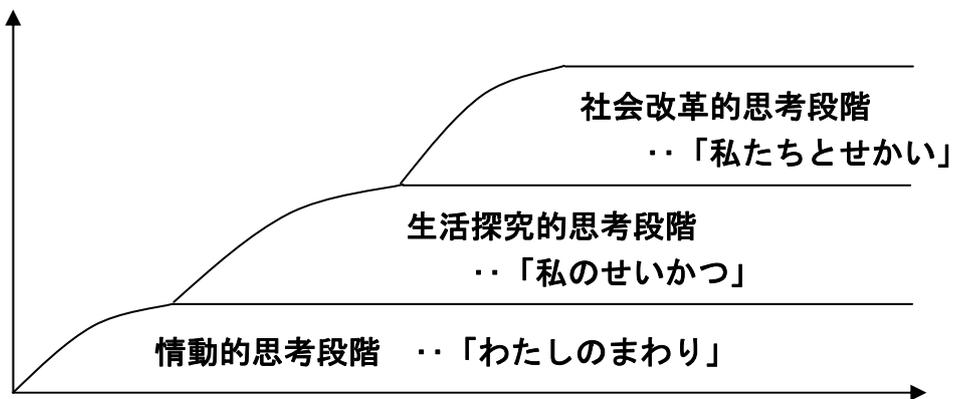
さらに、学習の時間の名称としている「ひらめき」という言葉は、「論理的思考力」と直接関連する概念用語ではないが、「読解と表現を〈つなぐ〉論理的思考力を高める学習」をする上で、関係性を見つかったり、〈つなぐ〉活動をした際には、ひらめきが重要となるので、「ひらめき」の用語を使用した。帰納、演繹、構想、創造など、思考活動の結果の総称である。

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

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

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

論理的思考力



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

図2 論理的思考力の成長年齢と段階的発展

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

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

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

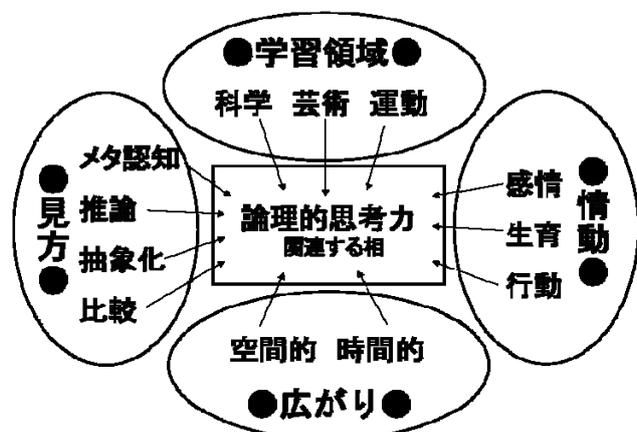


図3 論理的思考力に関連する相

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

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

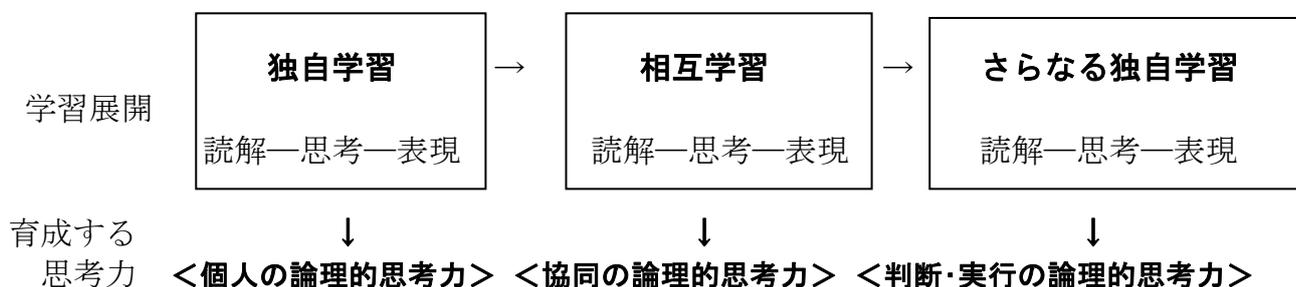
「ひらめき」の時間の学習の進め方では、「独自学習→相互学習→さらなる独自学習」という学習形態をとる。

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

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

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

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



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

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

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

(2) 必要となる教育課程の特例

週2時間当たりの、「ひらめき」の時間の設定

(3) 研究成果の評価方法

- ①子ども達の「論理的思考力」が、今回の取り組みによりどのように深化しているかを検討
のできる評価問題を作成し、実施する。
 - ・個人の論理的思考力について
 - ・協同の論理的思考力について
 - ・判断・実行の論理的思考力について
 - ・各相による広がりを持った論理的思考力について など
- ②論理的思考力の入り口である「読解力」と、論理的思考力の出口である「表現力」の深化
を検討できるように、活動記録分析や実態調査や表現分析などを行う。長期には活動毎の
達成過程の多項目評価を蓄積し、短期には指導評価として活用すると共に、期間の区切り
毎にそれぞれの子どもの活動学習過程を振り返り、カリキュラム連携の成果をフィードバ
ックする方法を開発する。また、ポートフォリオ評価を活用して、日常の子どもの生活の
様子や行動・友達などの様子と結びついた「読解力」や「表現力」にも目を向け、それと
関連した「論理的思考力」の評価を行う。
- ③研究の目的である「幼小9年間を通して子どもの論理的な思考力を育成するため、『読解
ー思考ー表現』を〈つなぐ〉新たなカリキュラムの編成」が適切に進んでいるか、公開研
究会を開くことで、教育研究者や公立私立の幼稚園・保育園や小学校や各学校の先生方に
検討していただく。
- ④異年齢交流活動、少人数クラスの活動、幼小教師のTT指導を設定すること、すなわち、
個別性と発達の差異の見える協同的な学びの場の設定により、論理的思考力は育成でき
るかを、異年齢交流、少人数クラス、TT指導をする以前と取り組み以後を比較検討するた
めに、一年次、二年次、三年次にわたって活動記録分析や実態調査や表現分析などを行う。

4 研究計画等

(1) 教育課程の内容等 (教育課程表を別表1として添付)

①「ひらめき」の教育内容・方法について

「ひらめき」の時間は、子どもの生活する「奈良」を学習場とすることは既にも書いた。子ど
もが直接関わることのできる身近な「もの」や「こと」や「ひと」を対象として読解し、その
子なりの表現を引き出していく中で、論理的思考力を高めていくように活動・学習を進めたい。

幼稚園では常時活動とし、小学校では週2時間を設定し、身の回りのもの、生活、行事、奈良の歴史、文化、自然、産業、芸術などに、子どもが独自学習、相互学習、さらなる独自学習として自律した学習を進めるようにする。そのためには、活動に入るときには「めあて」をもち、活動後の「ふりかえり」がもてるようにしたい。

独自学習では、「個人の論理的思考力の育成」を目指している。独自学習の中での、情報のインプットと加工されて自分の考えとしての表現、アウトプットが作られる過程で、論理的思考力の育成が意図的計画的に構築していくような場の工夫をしたい。初等教育前期では、児童の自発的な活動を促す学習場（環境）を構成し、初等教育中期では、「もの」や「ひと」からの情報を言語情報として得、文字を情報として扱えるようになり、学び方を習慣化させる学習場を設ける。初等教育後期では、体験や「お出かけ」をして出会う体験を重視した学習場を作っていきたい。体験したことを、心の中で加工したり、絵や文章にまとめたりしながら、事実と事実、事実と考えをつなぎ合わせて、自分なりの理解の表現（個人の論理的思考）をもたせるようにしたい。

相互学習では、「協同の論理的思考力の育成」を目指している。独自学習で得た自分なりの理解の表現（個人の論理的思考）を互いに持ち寄り、感想を述べ合ったり、発表して「おたずね」をしてもらったりして協同した学びを進める。独自学習で得た感想、思考を、互いに検討し合うことで、個人の論理的思考の確からしさ、個人の論理的思考の中の疑問点の確認などを、他の人の思考とつぎ合わせることによって学び合うことになる。初等教育前期では、協同で共通の目的をもって学びあえる場をつくる基盤を育成する。初等教育中期は、「ふりかえり」をする場面で感想を述べ合うような活動場を設け、友達の学習に興味をもって尋ねたり応えたりする学習場を設ける。初等教育後期では、発表に対して「おたずね」をしながら学び合う、協同の学びの中で育つ論理的思考力を高める。独自学習で育つ論理的思考力と、相互学習で育つ論理的思考力は、違った思考力ではないかと考えている。

さらなる独自学習では、「判断・実行の論理的思考力の育成」を目指している。子ども達は、独自学習では自分なりの情報を収集して自分なりの考えを持ち、相互学習ではそれぞれ個人の論理的思考を相互に発表し、「おたずね」し合うことで検討し、修正したり深めたりして、より確実なものにしている。さらなる独自学習の場面は、相互学習の学びを生かして、事実と友達の意見を判断して、より豊かな表現を作る学習場であるといえる。ここでの表現は、遊び、行動、意見発表、レポート、劇、歌、詩・・・など、多様に考えていきたい。初等教育前期、中期、後期とそれぞれの年齢に合った学習場を探っていきたい。

以上、「独自学習→相互学習→さらなる独自学習」として進めていくような「ひらめき」の時間の活用を考えているが、この繰り返しは、一つのテーマについて一回きりで完結するものではなくて、「独自→相互→独自→相互→・・・」という数回の繰り返しの途中で育てていく学習方法である。子どもの自律性を大切にして、見守り、育む活動であり学習としたい。

また、異年齢交流活動、少人数クラスの活動、幼小教師のTT指導を設定して、個別性と発達の差異のある協同的な学びの場を積極的に作っていく活動も構想している。異年齢活動プログラムでは、かなり離れた異年齢活動のよさ、隣り合う異年齢活動のよさを比較して、子どもの論理的思考力の育ちの違いをみていきたい。さらに、多くの教師が関わる少人数活動プログラムでは、子どもの集団人数を変化させながら、そこで育つ論理的思考力の違いを比較してみたい。幼小教師のTT指導プログラムでは、初等教育中期でその成果を検討していきたい。

②論理的思考力の深化の評価方法

子どもの「論理的思考力の深化」を、見える形にしていけるために、ノートを分析したり、作品を分析したりする方法があると思われるが、3歳から11歳の発達を一貫して見ていく方法としては適していない。そこで、私達は、ア「めあて」と「ふりかえり」の質の変容、イ「おたずね」と「こたえ（応答）」の質の変容という二つの観点で、子どもの論理的思考力の深化の状況を見ていくことにした。また、学習の対象の違い（例えば、生活、文化、歴史、芸術、科学など）によって、広がりを持った論理的思考をするであろうという仮設から、個々の子どもの追跡によって、どのような論理的思考方法をするのかの比較検討もしていきたい。

独自学習では

- ア 「めあて（見通し）」と「活動・学びのふりかえり」の発言分析や記述分析から子どもの論理的思考力の深化状況を読み取る。

相互学習では

- ア 「めあて（見通し）」と「活動・学びのふりかえり」の発言分析や記述分析から子どもの論理的思考力の深化状況を読み取る。
- イ 「おたずね」と「おたずねに対するこたえ」の対話分析から子どもの論理的思考力の深化状況を読み取る。

芸術、科学、活動など学習テーマが異なる学習では

- ア 「めあて（見通し）」と「活動・学びのふりかえり」の発言分析や記述分析から、個々の子どもの論理的思考の方法の違いを読み取る。
- イ 「おたずね」と「おたずねに対するこたえ」の対話分析から、個々の子どもの論理的思考の方法の違いを読み取る。

③「ひらめき」の時間の学習活動の例

㊦ 初等教育前期（情動的思考段階）

この時期は、成長に伴う区分や活動についての区分が未分化な状態である。「読解—思考—表現」は、一体となった状態である。そこで、初等教育前期の子どもには、自分の遊びに取り組むという活動場面を用意する。

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

個人的な活動と、協同の活動が共に保障されるような環境づくりをして、多様な具体的実践を進めたいと考えている。

㊧ 初等教育中期（生活探求的思考段階）

この時期は、成長に伴う区分や活動、学習についての区分が未分化な状態から分化してい

く時期である。また、「読解—思考—表現」が、それぞれの役割を担い始め、次第にそれぞれの機能を働かせ始める時期でもある。

6歳児では、独自の活動に取り組む場面と、相互に活動したり発表したりする場面を用意し、活動についての区分が未分化な状態から分化していく移行を円滑に行わせたい。例えば、遠足などで奈良公園に行った時、東大寺の大仏を見たり、鹿に出合ったり、広い公園で草花を見たりする。子ども達はそれぞれ「めあて」を持って、独自の興味にそった活動ができるようにする。ものや人に出会って、「おたずね」をして、得た情報を書くことも可能になってくる。身の回りにあるものや人に出会った情動的な感動や、遊びの活動を通した読解を大切にしながら独自の学習を進めていきたい。さらに、相互の学習では独自学習で得た自分なりの情報を発表し、「おたずね」と「こたえ」の対話を通して、見方や考え方を互いに確かめ合う学習へと進めていきたい。また、表現では、さらなる独自学習として自分の作品を作るような活動、例えば個人で絵や詩や作文にしていったり、みんなで劇やダンスや歌を作ったりするような活動が考えられる。

㊦ 初等教育後期（社会改革的思考段階）

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

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

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

④他教科等との関連

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

(2)年次研究計画

第一年次 (21年度)	(1) 幼小9年間の「読解—思考—表現」を〈つなぐ〉新たなカリキュラム編成の試行 ・初等教育前期、初等教育中期、初等教育後期における新たなカリキュラムを編成しその指導法を検討する。
----------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> ・論理的思考力を高めるための積極的状況を構成し「ひらめき」の時間を新設する。 ・「独自学習→相互学習→さらなる独自学習」の学習環境を構成し、その中での論理的思考の高まりを明らかにする。 ・異年齢の子どもによる多様な少人数の学習集団の構成や、幼小教師のTTなどの活動を行う。 ・初等教育中期において、幼稚園教育と小学校の教科との内容的なつながりを図る。 <p>(2) 「ひらめき」の時間のカリキュラムと、各教科、幼稚園5領域との関連および有機的相互関係の検討</p> <p>(3) 評価法の開発</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの読解と表現を〈つなぐ〉論理的思考力の進展についての評価方法を開発する。 ・論理的思考力を高めるため、次への学習の動機づけとなる「評価」方法の開発をする。 <p>(4) 公開研究会等の開催と第一年次の研究成果の報告</p>
第二年次 (22年度)	<p>第一年次の計画を成果の評価に照らして修正や拡充を加え、本格化させる。</p> <p>(1) 読解と表現及び論理的思考力の発達段階的成長の系統性の明確化</p> <p>(2) 「読解—思考—表現」をつないだ新たなカリキュラム編成の本格的実施</p> <p>(3) 「ひらめき」の時間の改善</p> <p>(4) 各教科、幼稚園5領域との関連および有機的相互関係の再構築</p> <p>(5) 評価法の更新</p> <p>(6) 公開研究会の開催と第二年次の研究成果の報告</p>
第三年次 (23年度)	<p>上記研究計画(1)から(6)について第二年次を引き継ぎつつ、より進展させた研究開発の確立と評価に向けた作業を行う。</p> <p>研究開発の評価と成果発表のための公開研究会を行う。</p> <p>他校での実施に向けた検討・評価、実践事例の公表、提言を行う。</p>

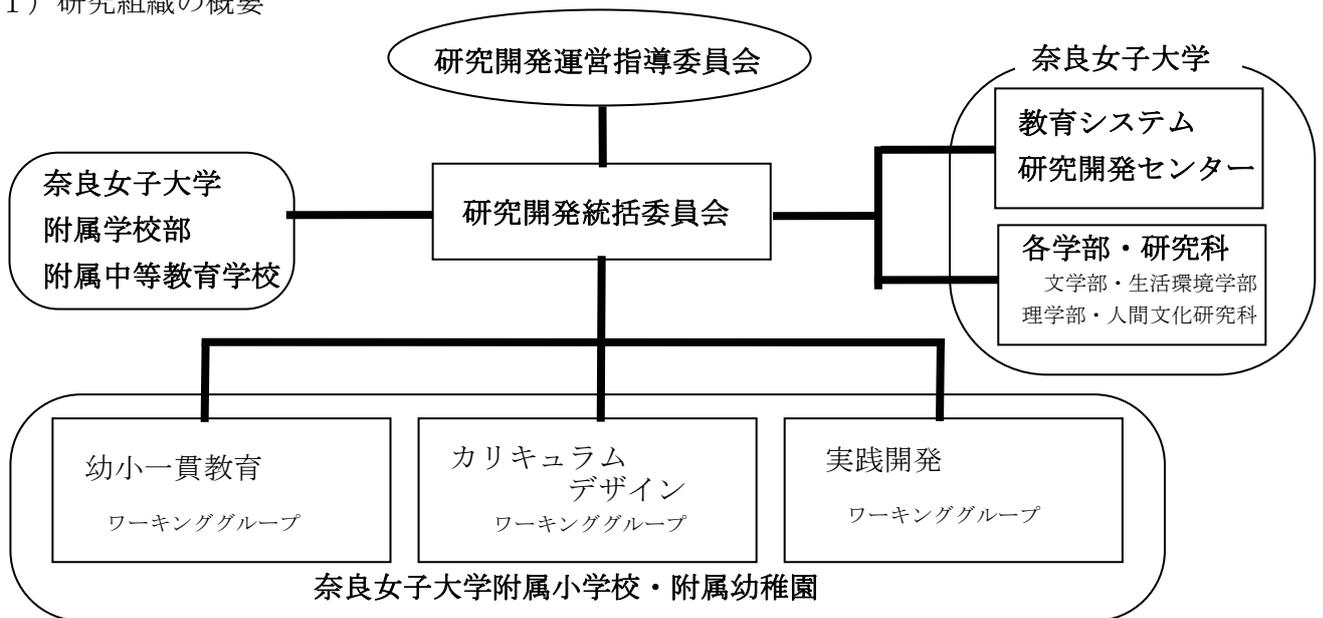
(3) 年次評価計画

第一年次 (21年度)	<p>○読解と表現及び論理的思考力の育ちの実態調査を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・読解と表現、そしてこの二つを〈つなぐ〉論理的思考力がどのような場面で発揮されているか、どのような発達的特徴があるか、初等教育前期、初等教育中期、初等教育後期の三つの段階でとらえる。 ・実態調査をもとに、研究仮説の確認検討を行う。 <p>○初等教育前期、初等教育中期、初等教育後期における学習場面での評価、長期時系列に見た成長の過程での評価を行う。</p> <p>○実践事例を集積し、研究会等を開催し、実践事例の分析、検討、評価を行う。</p>
----------------	---

	○ 研究会を実施し、第一年次の研究成果を公表し評価を得る。
第二年次 (22年度)	○ 年度当初に、各種の評価法による多角的な実態調査を行い、第一年次の研究成果を評価する。 ○ 初等教育前期、初等教育中期、初等教育後期における学習場面での評価、長期時系列に見た成長の過程での評価を行い、二年間の研究成果の評価を行う。 ○ 実践事例を集積し、研究会等を開催し、実践事例の分析、検討、評価を行う。 ○ 研究会を実施し、第二年次までの研究成果を公表し評価を得る。
第三年次 (23年度)	○ 年度当初に、各種の評価法による多角的な実態調査を行い、二年間の研究成果を評価する。 ○ 研究会等を開催し、実践事例の分析、検討、評価を行う。 ○ 公開研究会を実施し、第二年次までの研究成果を公表し評価を得る。 ○ 年度末に三年間の研究成果の総括的評価を行う。

5. 研究組織について

(1) 研究組織の概要



(2) 研究担当者 (○印は研究主任)

①研究開発統括委員会

職 名	氏 名	担 当
文学部教授	中島 道男	統括委員会委員長
幼稚園副園長	飯島 貴子	附属学校部
幼稚園教諭	○松田 登紀	ワーキンググループ
幼稚園教諭	辻岡 美希	ワーキンググループ
幼稚園教諭	角田 三友紀	ワーキンググループ
小学校副校長	梶田 萬理子	附属学校部
小学校主幹教諭	日和佐 尚	附属学校部
小学校教諭	○阪本 一英	ワーキンググループ
小学校教諭	大野木 位行	ワーキンググループ
小学校教諭	畔柳 英徳	ワーキンググループ
中等教育学校教諭	北尾 悟	附属学校部
文学部准教授	天ヶ瀬正博	ワーキンググループ
文学部准教授	本山 方子	ワーキンググループ

②各校研究担当者 (○印は研究主任)

職 名	氏 名	担当教科等
幼稚園長	藤原 素子	全体の指導
小学校長	鈴木 孝仁	全体の指導
幼稚園副園長	飯島 貴子	全体の指導
小学校副校長	梶田 萬理子	全体の指導
小学校主幹教諭	日和佐 尚	全体の指導
教諭	柿元 みはる	幼児教育
教諭	辻岡 美希	幼児教育
教諭	○松田 登紀	幼児教育・教育システム研究開発センター
教諭	角田 三友紀	幼児教育
教諭	竹内 愛	幼児教育
教諭	加藤 菜穂	幼児教育
養護教諭	福西 まゆみ	養護
教諭	小幡 肇	社会・生活
教諭	谷岡 義高	理科・情報
教諭	堀本 三和子	家庭・教育システム研究開発センター
教諭	杉澤 学	理科・生活
教諭	山上 眞佐枝	音楽
教諭	○阪本 一英	体育・教育システム研究開発センター
教諭	大野木 位行	図画・工作
教諭	大野 智子	国語
教諭	西條 友香	音楽

教諭	西下 旬也	体育
教諭	畔柳 英徳	算数
養護教諭	仲 敦子	養護
栄養教諭	太田原 みどり	食育・給食
中等教育学校副校長	勝山 元照	附属学校部
中等教育学校副校長	吉田 信也	附属学校部
中等教育学校	北尾 悟	教育システム研究開発センター
生活環境学部教授	森本 恵子	教育システム研究開発センター長
文学部教授	中島 道男	附属学校部長
文学部准教授	西村 拓生	教育哲学
文学部准教授	本山 方子	教育心理学
文学部准教授	天ヶ瀬 正博	認知心理学・教育システム研究開発センター
文学部准教授	藤井 康之	教育方法学

(3) 運営指導委員会

①組織

氏 名	所 属	職 名	備考（専門分野等）
無藤 隆	白梅学園大学	教授	発達心理学、幼児教育論
神長 美津子	東京成徳大学	教授	教育学、就学前教育、保育原理
奈須 正裕	上智大学	教授	教育心理学、動機づけ理論
久野 弘幸	愛知教育大学	准教授	総合的学習研究、授業研究論
西岡 加名恵	京都大学	准教授	教育方法学、カリキュラム論、教育評価論
梅田 真寿美	奈良県立教育研究所	指導主事	幼児教育
阪本 さゆり	奈良市立教育委員会	指導主事	幼児教育
熊井 祥子	大和郡山市教育委員会	指導主事	幼児教育
麻生 武	奈良女子大学	教授	発達心理学、子どもの生活世界

②活動計画

- ・ カリキュラムの計画、実施および自己評価に対する指導助言
- ・ 幼小一貫、カリキュラムデザイン、実践開発合同研究会における外部講師としての指導助言
- ・ 公開研究会支援