

29 令和6年度 研究開発実施報告書・第3年次

奈良女子大学附属小学校

研究開発実施報告書

(令和6年度 第3年次)

研究開発課題

様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓く子どもを育成するため、自らの生活を語る「かがやく時間」を新設し、力強く自分の考えを伝えようとする言語能力を育成する教育課程と指導法を研究開発する。

令和7年3月

国立大学法人奈良女子大学附属小学校

〒631-0024 奈良市百楽園1丁目7-28 TEL 0742-45-4455

研 究 開 発 実 施 報 告 書

(令和6年度 第3年次)

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、この研究内容のすべ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。

目 次

はじめに	附属小学校校長 宮路 淳子
令和6年度 研究開発実施報告書（要約）	1
別紙1 奈良女子大学附属小学校 教育課程表（令和6年度）	10
別紙2 学校等の概要	11
ア 研究開発の概要	12
イ 研究開発の経緯	14
ウ 研究開発の内容	17
1. 「かがやく時間」と国語科で扱う言語能力の整理	17
2. 「より高度な言語能力」の検討	21
3. 「かがやく時間」の年間計画について	22
4. 「かがやく時間」の評価方法について	27
エ 研究開発の結果及びその分析	
1、実践の効果	32
2、実践の評価	42
オ 今後の研究開発の方向	44
別添資料 「かがやく時間」	
1. 「かがやく時間」の年間計画	
2. 学びの評価マップ	

は じ め に

令和4年度に採択された本校の研究開発学校事業も間もなく3年目が終わろうとしています。昨今では生成AIの活用がさまざまな分野でものすごいスピードで拡がり、教育現場も例外ではなくなってきました。小学校教育もこうした変化に対応することを求められているなか、本研究では新教科「かがやく時間」を設定し、これを通して豊かな言語能力やこれからの社会で重要となるコミュニケーション力を向上させ、こどもたちの創造性と批判的思考能力を涵養することを目指しています。

「かがやく時間」では、従来の教科書中心の学習から脱却し、こどもたちの文脈を重視したパフォーマンス課題を通じて言語能力を育みます。この新しいアプローチは、こどもたちが自分の目標や知識、可能性を発達させ、社会に参加する力を養う助けとなり、その結果として、こどもたちは自己肯定感を高め、社会で活躍するためのさまざまなスキルを身につけるための基礎的能力を獲得できることを期待しています。さらに、教育方法の転換を図り「教わってから考える学習」から「考えてから教わる学習」へとシフトすることで、より効果的な学習環境を提供することを目指しています。

このような理念に基づいた研究を、1、2年目と計画的に進めてまいりました。本年度は、新しい教科のこどもたち、教師、保護者への影響の分析をさらに深めました。こどもたちに対しては、自分の感情や意見を表現し、他者とのコミュニケーション能力を高める過程を具に観察しました。教師に関しては、新しい教育手法が指導方法にもたらす変化や、教師の専門性の深化に焦点を当てました。また、保護者との関係においては、家庭と学校の連携がどのように促進されているか考察を深めました。これらの営みを通して、新しい教育カリキュラムの課題がより明確となり、解決へと向かう道筋が見えてまいりました。こうした取り組みを新カリキュラムの導入による具体的な成果につなげてまいります。

本年度も、活動を進めるにあたって運営指導委員会の先生や関係の方々にはお忙しいなか、委員会や公開研究会など、さまざまな形で貴重なご指導、ご助言を賜りましたことに心より厚く御礼申し上げます。

本取り組みが、これからの日本を力強く支える人材の育成に貢献できるように、4年目に向けて教職員一同よりいっそ努力していく所存です。私たちの研究開発に関心を寄せていただき、今後ともご支援を賜りますよう何とぞよろしくお願い申し上げます。

奈良女子大学附属小学校

校長 宮 路 淳 子

令和6年度研究開発実施報告書（要約）

1 研究開発課題

様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓く子どもを育成するため、自らの生活を語る「かがやく時間」を新設し、力強く自分の考えを伝えようとする言語能力を育成する教育課程と指導法を研究開発する。

2 研究開発の概要

本研究は、学習指導要領総則の第2の2－（1）に示された学習の基盤となる資質・能力の言語能力について、より高度な言語能力の効果的育成を目指す教育課程を研究開発することをめざす。具体的には、新教科「かがやく時間」を設定し次の4点について研究を進める。①教科書の文脈ではない子どもの文脈を重視したパフォーマンス課題の学習により、効果的に言語能力を育む。②一人ひとりの学びの文脈を重視することで「自分の目標・知識・可能性を発達させ、社会に参加する力」「学びを人生や社会に生かそうとする力」といった学びに向かう力・人間性等を涵養する。③「教わってから考える学習」から「考えてから教わる学習」への転換をはかり、そこでの効果的な指導法を究明する。④国語科を中心とした教育課程全体の授業時数を削減しつつ、効果的に言語能力を育む新教科「かがやく時間」の教育課程を明確にする。

3 研究開発の内容

（1）研究仮説

現在の教育課程の中では、子どもが自由に自らの学びを表現し、集団の中でその学びの意味を吟味し合う学習の場が見当たらない。本研究では、教科書の文脈ではなく子どもの学びの文脈を中心に据えた「かがやく時間」を新設し、下記の4つの仮説を設定して研究開発を進めていく。

仮説1【学びの文脈を伝えるパフォーマンス課題】

「学びの文脈を伝える言語能力」「文脈を受け止め深化発展させる言語能力」の育成のためには、「学びの文脈を伝えるパフォーマンス課題」を設定し、反復して自分らしさを表現することに取り組み続けさせることが有効である。

仮説2【学びに向かう力・人間性等】

一人ひとりの子どもの学びの文脈を重視した学びの反復で、「自分の目標・知識・可能性を発達させ、社会に参加する力」「学びを人生や社会に生かそうとする力」といった学びに向かう力・人間性等を涵養することができる。

仮説3【学習観の転換】

「教わってから考える学習」から「考えてから教わる学習」への転換を実現することで、効果的に言語能力を育む指導法が究明できる。

※ 仮説1、2、3の検証の為に「パフォーマンス課題による言語能力育成の分析ワーキンググループ（パフォーマンス課題WG）」「学びに向かう力・人間性等の分析ワーキンググループ（学びに向かう力WG）」「教科横断的な言語能力分析ワーキンググループ（言語能力WG）」を設置した。

仮説4【カリキュラムオーバーロードへの対応】

「かがやく時間」の学習は、教科横断的なトピックを通して言語能力育成に寄与し、その結果として従来の国語科の年間授業時数のおよそ40％を削減する他、総授業時数を削減することが可能である。

（２）教育課程の特例

第１～４学年では「国語」科の内週３時間を削減し、週２時間の新設教科「かがやく時間」を設置する。また、第５・６学年では「国語」科の内週２時間を削減し、週１時間の新設教科「かがやく時間」を設置する。第１～６年の全ての学年において、総時間数を週１時間することになる。

４ 研究開発の結果及びその分析

（１）教育課程の内容

研究開発３年次は、主に①「かがやく時間」と国語科で扱う言語能力の整理、②「より高度な言語能力」の検討、③「かがやく時間」の年間計画について、④「かがやく時間」の評価方法についての４点から報告する。

① 「かがやく時間」と国語科で扱う言語能力の整理

「かがやく時間」に育むことができる言語能力について、現行の学習指導要領に「国語科の内容」として示されている「知識・および技能」「思考力・判断力・表現力等」を元に以下のように整理した。

[知識および技能]の内容

全体として、国語科の中で系統的に押さえるべき部分と、子どもに身近な文脈の中で反復して実践的に取り組むことで大きな効果を得られる部分がある。

(1) 言葉の特徴や使い方に関する事項

- ・言葉の働き…主に「かがやく時間」で効果的に育まれる　・漢字・音読、朗読…主に国語科での指導が必要
- ・話し言葉と書き言葉・語彙・文や文章・言葉遣い・表現の技法…

国語科で理解した内容を、「かがやく時間」の中で実践することが効果的

(2) 情報の扱い方に関する事項

- ・情報と情報との関係…国語科で理解した内容を、「かがやく時間」の中で実践することが効果的
- ・情報の整理…「引用や出典の示し方」等の知識・技能は国語科で取り扱う、

その他は「かがやく時間」だからこそ実践力として育まれる

(3) 我が国の言葉に関する事項

- ・伝統的な言語文化・言葉の由来や変化・書写・読書…国語科において取り扱う

[思考力・判断力・表現力等]の内容

A 話すこと・聞くこと

- 話題の設定、情報の収集、内容の検討　○ 構成の検討、考えの形成(話すこと)　○ 表現、共有(話すこと)
 - 構造と内容の把握、精査・解釈、考えの形成、共有(聞くこと)
 - 話し合いの進め方の検討、考えの形成、共有(話し合うこと) ※話したり聞いたりする活動・話し合う活動
- …教科書に沿った期間限定の一過的な取り組みでなく、生活の一環という位置づけで実施されることにより、「かがやく時間」だからこそ効果的に資質・能力を育むことができる

B 書くこと

基本的に、「かがやく時間」の中で「書くこと」に対する直接的な指導はしない。しかし、子どもたちが自分の文脈をより良く伝えることに向かうことへの実践や、発表内容を聞き合いその良さを見つける活動を通して、効果的に書くことへ向かう思考力・判断力・表現力が育まれていく。発表者が自分の発表のために作成した資料等の良さを感じ取ったり教師がその良さを価値づけたりすることの中で、自分が目指すべき「書くこと」の姿をイメージすることが、間接的に「書くこと」への指導となっていく。国語科として学んだ知識および技能を、「かがやく時間」に実践的に応用するからこそ、

より効果的に「書くこと」に関する言語能力が育まれる。国語科は知識・技能の習得を担い、その活用や探究の部分を「かがやく時間」が担うことで効果が増大すると思われる。

○ 題材の設定、情報の収集、内容の検討

「かがやく時間」の中で、実践的な力を効果的に育むことができる。ただし、国語科において「比較する」「分類する」「関係づける」といった内容を学ぶことによって、その効果が増大する。

○ 構成の検討…「かがやく時間」の中で育むことができる。ただし、段落の概念や段落相互の関係といった内容は国語科で取り扱い、「かがやく時間」での実践に生かすことで効果が増大する。

○ 考えの形成、記述…国語科で取り扱うことに加え、「かがやく時間」の中で実践的に取り組むことで効果が増大

○ 推敲…国語科で取り扱うことに加え、「かがやく時間」の中で実践的に取り組むことで効果が増大

○ 共有…「かがやく時間」の中で、発表資料について感想を伝え合ったり、自身でふりかえったりすることを通して育むことができる

C 読むこと

○ 構造と内容の把握 ○ 精査・解釈 ○ 考えの形成 ○ 共有

…基本的に、読むことに関しては国語科で取り扱うべき内容である。国語科で学んだ力を「かがやく時間」に実践的に用いることで、より効果的に言語能力を育むことができる。

②「より高度な言語能力」の検討

本研究開発において「より高度な言語能力」と表現している能力は、単なる言語能力にとどまらない、「様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓く」ことにつながる能力として考えている。子どもたちは、「かがやく時間」の学習を通して「自分が自分らしくあることの満足感を感じ、友だちの個性的な生き方を受け止め、より良い学びをつくる楽しさ」を体感しつつ自律的に学ぼうとする力を得ていく。こうした能力を育むことが全ての教科領域の学習を下支えするとともに、学校生活全般において、子どもが主体的に学ぶことに寄与するものと考えている。

こうした能力が具体的にどのようなものかを見極め検討することを目的に、本学（奈良女子大学）教授および学生との共同研究を計画している。具体的には、本校の教員や本校の学習の様子を参観された方、研究開発学校公開研究会（R7.2.8）にご参加いただいた方へアンケート調査を実施し、「かがやく時間」が目指す教育の目的や、そこで育もうとする資質・能力を見極めようとするものである。

この共同研究を通して、われわれ指導者側は「かがやく時間」にどのような力を育もうとしているのか、本校を参観される方はどう捉えられているのかを検証し、そこから「より高度な言語能力」の内容の整理を試みたいと考えている。現時点では、例えば、次のような内容が出てくるのではないかと予想している。

- ・自分が伝えたいことをはっきりと意識し、様々に工夫してよりよく伝える力（考えを主張する力）
- ・生活の中にある課題を捉え、課題を乗り越える方策を考え、継続的に試行錯誤して課題解決に向かう力（問題発見・問題解決の力）
- ・答えが決まっていない問題に対し、自由な発想力を発揮し、あれこれと試行錯誤しながら解決に向かう力（挑戦心）
- ・友だちの個性的な発表を聞くことを通して、友だちの多様な良さに気づき、友だちをリスペクトすることができる力（共感力・傾聴力・協調性・柔軟な思考と対応力）
- ・多様な友だちの良さを感じるとともに、自分自身の生活を見つめ、自分らしさや自分の長所に気づいて自分を大切に感じられる力（自己肯定感）
- ・自分なりの頑張りや工夫の詰まった発表を通して、自分のよさが伝わったり友だちに影響を与えたりすることの喜びを感じ、自分が役にたっていることを実感する力（自己有用感）

・友だちの伝えたいことを感じ取り、そこに自分の思いを重ね合わせ、討論して考えを深める力

(コミュニケーション力)

こうした資質・能力は、意図的に指導して獲得させられるものではないからこそ、子どもたちの心を惹きつける「自らの生活を語る」学びに反復して取り組むことが必要である。新設教科「かがやく時間」は、意図的に指導して育むことが難しい資質・能力が涵養されていく学習であり、ここで涵養された資質・能力が教育課程全般を下支えする基盤となる資質・能力となっていく新教科になると考えている。

③「かがやく時間」の年間計画について

今年度は、まず令和5年度に作成した学年毎の年間計画を基に、令和6年度版の「かがやく時間」年間計画を学年毎に作成した。子ども自らが話題を選んで話したり、発表したりする自由度の高い「かがやく時間」では、指導事項も教師の裁量により年間を通して柔軟に扱うことや、反復して強化することが肝要であるという観点から、低・中・高学年の3段階の年間計画を再編することにした。また、再編した低・中・高学年の年間計画では、パフォーマンス課題の配列と内容の大枠を統一した。4～7月のパフォーマンス課題は「私のつたえたいこと①」、9～12月にかけては「自由研究発表」、1～3月は「私のつたえたいこと②」である。

このように年間計画を見直したことは、指導者にとって分かり易い形で年間の見通しをもてる良さがあった。それは、子どもにとっても同様で、次の活動を見通しながら発表できる良さがあった。また、「私のつたえたいこと①」や「私のつたえたいこと②」では、大枠は決めているものの、具体的な課題については、「じこしょうかい」や「私の夢中になっていること」など例を示しながらも自由に裁量できる余地を残した。これによって、各担任はそのときの子どもの生活や興味を見取りながら、相応しい課題を設定することもできた。総じて、本年度の年間計画の修正により、子どもの自由な追究を引き出してその良さを価値づけ、それぞれの子どもが自分の目指すべき姿を体感していく「かがやく時間」の特徴を生かす計画にできたと考えている。

④「かがやく時間」の評価方法について

「かがやく」の学習の特徴を考えたときに、個々の課題に対してねらいを設定しその都度到達度を評価していくよりも、長い期間（例えば年間を通して）で子どもの変化を捉え、前の学習の時よりもどこが伸びたかといった評価をしていくのが適切ではないかと考えている。また、子どもたちの成長は一律ではない。伸びる能力も違えば伸びる時期も違う。さらに、「かがやく時間」で扱う題材は、子どもの興味関心から社会で話題になっていることまでさまざまである。そこで、子どもの成長を教師が見とり、子ども自身が気付かない成長に気付けるように支援するためのマップとして、学びの評価マップを作成した。今年度作成した評価マップの領域とその観点は次のようなものである。

(a)「話すこと」

- ①基本的な話す技能 ②内容の構成と展開 ③表現の工夫 ④聞き手への意識と対話力
- ⑤自己評価と改善

(b)「聞くこと」

- ①基本的な聞く姿勢 ②内容の理解 ③批判的思考と評価 ④共感的理解 ⑤情報の活用と統合
- ⑥聞く力の自己評価と改善

(c)「話し合う（聞き合う）こと」

- ①基本的な姿勢 ②質問する力 ③質問に答える力 ④意見の交換と調整 ⑤話し合いの展開と深化
- ⑥話し合いのふりかえりと改善

(d)「書くこと（資料作成）」

- ①内容の構想と組み立て ②表現の工夫③情報の収集と活用 ④遂行と改善

この評価マップ作成を通して、「かがやく時間」の学習で子どもたちのどんな言語能力が育成されるのかという点については、ある程度整理することができたと考えている。パフォーマンス課題との関係で評価の段階を低学年・中学年・高学年としたことも、緩やかに子どもを見とることに効果があったと考えている。

一方で、研究開発学校の指導や開発統括委員会の指導において次のような問題点も指摘されている。

- ・あるところはざっくりしていたりあるところは細かすぎたりと見にくいものになっている。
- ・観点が多すぎてごちゃごちゃしているし使いにくいのではないかな。
- ・もっと子ども一人ひとりの姿として評価できるような文言にしていける必要がある。
- ・そもそもこれはルーブリックと言えないのではないかな。細かすぎてチェックリストのようにになっている。
- ・こうなるとこれができないといけないみたいなことになる。
- ・出てきている文言が段階的になっていない。

評価マップを実際に活用していく中で、確かに細かすぎて見にくく使いにくい部分もあった。また、例えば資料の推敲などあまり評価されないところもあった。さらに「かがやく時間」の学習で育成される資質能力は、もちろん言語能力もあるが、主体的に学びに向かう態度が涵養されたり、学級の子も同士の関係が良くなったりするということを再確認できた。「かがやく時間」の学習で、今回の評価マップではこの部分が薄くなってしまっている。

以上のことから今年度作った評価マップは不十分な点が多く、来年度は大きく改善する必要があると考える。来年度の評価マップ作成については、まず評価マップではなくルーブリックという言葉を使っていく。このルーブリックは「かがやく時間」の教育課程全体を範囲とし6年間を見通せるものにしたい。また、主体的に学習に向かう態度の涵養については、本学教授および学生との共同研究の中で、「かがやく時間」の学習で育成できる力にどんなものがあるのか観点の整理をしていきたい。文言については具体的な子どもの姿が想像できるものにし、発達の段階も意識したもので適切なレベルを設定するようにする。このレベルの表現は低・中・高学年というものよりも年齢や学年を意識しないものにする。ルーブリック作成に際しては、もう一度、学級でよいパフォーマンスを発揮している数名の児童を焦点化し、その子の現在の姿とこれまでの成長を言語化することから始めたいと考えている。そうすることで、適切な段階を設定し、子どもの姿を創造しやすいルーブリックになると考える。

5 今後の研究開発の方向性

(1) 実施による効果

①児童への効果

「かがやく時間」に育もうとしている「より高度な言語能力」は、例えば「様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓こうとする」力につながっていくものと考えている。こうした力につながる内容のひとつとして、本校児童の自己肯定感等についてのアンケート調査を実施した。このアンケートの調査結果と、子ども家庭庁の「我が国と諸外国のこどもと若者の意識に関する調査（R5）」における、日本・アメリカ・ドイツ・フランス・デンマークの調査結果の比較を試みた。アンケートは①私は、自分自身に満足している（自尊感情）②自分には長所があると感じている（長所）③自分は、親から愛されていると思う（家庭への満足度）④自分の考えをはっきり相手に伝えることができる（主張性）⑤うまくいくかわからないことでも意欲的に取り組む（挑戦心）⑥自分は役に立たないと強く感じる（自己有用感）という6つの項目について、それぞれ、そう思う・どちらかと言えばそう思う・どちらかと言えばそう思わない・そう思わないの4段階での回答とした。

ここでは、これらの調査結果について、肯定的な回答（そう思う・どちらかと言えばそう思う）と否定的な回答（そう思わない・どちらかと言えばそう思わない）のうち肯定的な回答の割合（但し、⑥自己有用感については、逆転項目であるため否定的な回答の割合）を一覧にして示す。（令和5年度の各国の調査結果および令和5年度・令和6年度の本校児童の調査結果）

	日本	アメリカ	ドイツ	フランス	スウェーデン	本校 R5	本校 R6
①自尊感情	57.4%	73.2%	73.9%	75.6%	72.3%	75.6%	92.3%
②長所	65.6%	82.6%	85.2%	81.2%	73.1%	81.1%	83.1%
③家庭への満足度	80.8%	79.8%	82.9%	80.3%	80.9%	93.1%	94.6%
④主張性	57.1%	71.5%	74.0%	72.3%	70.7%	77.3%	85.2%
⑤挑戦心	56.4%	76.2%	76.2%	80.0%	71.2%	78.5%	93.9%
⑥自己有用感	53.9%	34.6%	46.7%	44.7%	46.3%	70.8%	79.1%

これらの結果からは、本校児童の自己肯定感等は日本の子ども・若者に比べて相当に高いだけでなく、諸外国の子ども・若者に比べても同程度もしくは高いことが示された。

本校児童の自己肯定感等が高いことが示された原因が、必ずしも「かがやく時間」の効果であるとは言いきれないかもしれない。ただ、「かがやく時間」の学習内容が自分の得意なことや好きなことを工夫して発表し、その良さがみんなに認められていくといった内容であることから、これらの結果に「かがやく時間」の効果が表れているとみて差し支えないと考えている。「かがやく時間」を実施してきたことの子どもたちへの効果として、本校児童の自己肯定感等が日本の子ども・若者に比べて相当に高いだけでなく、諸外国の子ども・若者に比べても同程度かそれ以上に高くなるという効果があったと考えている。

他校の実践に見られる児童・生徒への効果

本校の研究協力校等の学校の中に、個の文脈の発表や「おたずね」による学習を実践されているところがある。2月87日（土）に開催した研究開発学校公開研究会では、公立小学校・中学校をお招きしパネルディスカッションの中で発表いただいた。

報告いただいた公立小学校・中学校では、いずれの学校でも子どもの生活を語る「スピーチ」や「みんなに伝えたいこと」という場を設けて発表すると同時に感想や質問の時間も設けるなど、本研究の「かがやく時間」と共通した取り組みを実施されている。これらの実践で、他校の児童生徒へも次のような効果が見られた。

- ・ 言語能力の高まり…実践された小学校・中学校の双方で、「堂々とスピーチできるようになった」「他者の反応を確かめながら話すことができるようになった」「自己表現力が高まっている」等、確かに「言語能力」が高まっていることを示唆する報告がなされている。
- ・ 学力の向上（すべての学習の基盤となる力）…コミュニケーション力や批判的思考力が高まると同時に、主体性や学習意欲が高まった。その結果、顕著な学力の向上が見られている（中学校）。
 取り組みを通して児童の自己開示や他者理解が進み、学級の中に支持的風土が醸成された。その結果、例えば、国語科の学習での読解が深まる等の効果が出ている（小学校）。
 これらのことから、「かがやく時間」のような学習により、全ての学習の基盤となるコミュニケーション力や批判的思考力、学級の支持的受容的な風土が培われ、そのことが学力の向上につながっていることが報告されている。
- ・ 学習に入りにくい子への効果…これまで学習への理解度が低かったり学習に向き合いにくかったりした子どもを中心に、多くの児童の「話すことへの自信」や「自己有用感」が高まり、学習に向かう態度や積極性などが大きく改善される効果が表れていることが報告された。
- ・ 教師の授業改善への意欲向上につながる児童生徒の姿…実践された小学校・中学校共に、教師が子どもの姿の変容（自己表現力やコミュニケーション力、批判的思考力、主体性や学習意欲の高まり）を捉えられている。そこから、教師が積極的に、子どもの主体性を生かす授業改善や個別最適で協働的な授業の実現へ向かう姿が活性化していることが報告されている。

②教師への効果

本年度の研究開発での教師への効果は、年間計画や「学びの評価マップ」を作成したことにより、「かがやく時間」の指導の見通しが持てるようになったことが挙げられる。特に、低・中・高というくくりで作成

したことや、どの学年でも「私の伝えたいこと①」「自由研究発表」「私の伝えたいこと②」というくくりで作成したことにより、「かがやく時間」の全体像が捉えやすくなった。そのため、日々の指導に当たって、先の見通しを持った指導がしやすくなったことを感じている。

その他、昨年度からも感じている教師への効果を以下に示す。

- ・ 子どもの興味関心や考え方を深く知ることができるため、日常、子どもと接する際にきめ細やかな接し方ができるようになった。
- ・ 事前に教える内容を練り上げて臨む授業ではないため、即興的、創造的に指導する力が高まる。
- ・ 子どもの学びに沿って価値づけることに取り組むため、その発表の中心や良さを的確にとらえる力や、中心や良さについて、具体的な価値づけを伴う言葉を厳選して伝える力が磨かれる。
- ・ 子どもの、こと・もの・ひとへの興味関心を知ること、児童理解が進む。⇒それぞれの興味関心を生かした個性を育む教育への視野が広がる。
- ・ これまでも行ってきた「朝の会」「自由研究」などに、研究開発学校の研究として取り組んだことで、これまで以上に、子どもの資質・能力を育む教師の役割について考えることができた。
- ・ これまでも行ってきた「朝の会」「自由研究」などを、他の教員がどのように考えどのように取り組んでいるのかの具体を知ることができ、そのことが自分の実践にとっても役に立っている。

③保護者等への効果

「かがやく時間」を実施することの保護者への効果として特筆すべきなのは、保護者の学校への関心が高まっていくことにある。「かがやく時間」についての保護者へのアンケートの中で、「かがやく時間」を参観することのメリットやデメリットについての自由記述をいくつか紹介する。

「子供自身の学校での様子が知れるだけでなく、子供が主役の発表を見ることで本人のモチベーションも上がる。また、他のお子さんの反応が見れることも楽しい。メリットしかありません。」

「発表を親が参観することは、子どもにとって最大の共感になり、安心を積み重ねていける気がしてありますので、参観させていただける事に大変感謝しております」

「子どもの学校での様子や心のこもった発表をリアルに見学する事で子どもの成長を感じられる」

「練習した成果を親に見てもらうという事は娘にとっても重要な事だと思い参観をしています。質問が多かったとき、又は少なかった時でも、その状況や空気感を親と子で分かち合うことで、次回の発表の仕方に工夫が出て来る気がします。」

「一年生から六年生まで教室の全員がどんどん成長していく姿を目の当たりにして、この学校でみんなと一緒に過ごせた事が子供達にとって生きて行く土台となっている事が親として安心出来た」

「家族が参観することで、おたすねで困ったときに助けを求めてしまうこともある点がデメリットと言えるが、発表の場を共有することはその後の家庭内での話題の際に大きなメリットになると思う」

「家庭で考えてる以上の子供たちの発見やおたすねにいつも驚かされ、またその事について家庭で話すことができるので参観させていただける事に感謝しています。とても楽しい時間を過ごさせていただきました」

保護者は、「かがやく時間」の学習の中で子どもの真摯な学びが引き出され、子どもが継続的に成長していく姿を捉えてくださっている。だからこそ『かがやく時間』の様子を参観することが、学校と保護者や思いを共有して子どもを育むことに有効だと思いますか」の設問に、R5…95.3%、R6…95.8%の方が肯定的に答えられている。実際に「かがやく時間」を参観していると回答された割合もR5…83%、R6…90.6%と関心が高いことが伺える。保護者への効果として、「かがやく時間」は子どもたちが確かに成長していく時間であると捉えてくださるようになり、その学びに寄り添うことで学校とともに我が子を育もうとしてくださるようになっていることところにあると考えている。

（２）実施上の問題点と今後の課題

これまでの「かがやく時間」の研究開発の過程で最も苦勞しているのは、子どもの文脈の発表からはじまる学習での教育課程をいかに示すのかということである。

研究開発当初は、パフォーマンス課題ごとの違いやそれぞれの目標を明確に示して配列することで、教育課程の内容を示せるのではないかと考えた。しかし、実際に進めてみると、パフォーマンス課題ごとの違いやそれぞれの目標を明確に示すことが思った以上に難しく、細かいパフォーマンス課題を配列することがそぐわないことが見えてきた。「かがやく時間」の学習は、一人ひとりの創意工夫を引き出し、多様な「よさ」が発揮されることを大切にしたいのに、パフォーマンスごとの目標を絞ることでそうした「よさ」が発揮されにくくなるからである。そこで、子どもの自由な発想での追究を引き出すと同時に、そうした学びの反復を通して目指す姿のイメージを高められる「ゆるやかなパフォーマンス課題」を、全学年統一して示すようにした。

評価基準の作成についても、パフォーマンス課題ごとの目標に沿った評価基準を示すことが難しく、ゆるやかなパフォーマンス課題において様々にあらわれる「よさ」を評価する方法として、子どもの成長の方向に合わせて評価できる学びの評価マップという形で作成するようにした。ただし、この評価マップは、現行の学習指導要領（国語科）の言語能力にかかわる部分を中心に作成しており、より高度な言語能力にあたる部分の評価基準とはなっていない。

これらのことから、今後の研究開発の方向を次のように考えている。

１、「かがやく時間」のカリキュラムについて

・年間計画

３年次に作成した、低・中・高ごとの年間計画（「私の伝えたいこと①」「自由研究発表」「私の伝えたいこと②」のゆるやかなパフォーマンス課題による計画）を軸に、学びの評価マップなどとの整合性を確認し見直す。

・評価基準（ルーブリック）

「かがやく時間」の評価方法については、次の a) b) 二つの方法を併用する方向で検討を進める。

- a) 主に言語能力にかかわる部分は、３年次に作成した「学びの評価マップ」による評価
- b) 大学との共同研究の結果をもとに、「より高度な言語能力」における評価項目を設定し、目指すべき子どもの姿を明確にしたルーブリックを作成して評価

「より高度な言語能力」についてのルーブリックを明確に示すことにより、「かがやく時間」に育む力としての内容を明確に示すことを目指す。従来の言語能力については、その子の成長の方向性を「学びの評価マップ」を用いて評価する。

２、「かがやく時間」の指導法

「かがやく時間」の主なコンセプトは、子どもが自らの生活を語ることの反復の中から、子どもたちが目指すことのできる「よさ」を具体的に見つけ出す学習にすることにある。従って、発表の仕方や研究の進め方などを丁寧に教える指導法ではなく、子どもたちが自分なりに工夫や努力をして発表したことの中にある「よさ」を、いかに見逃さずに価値づけて教えるのかの指導法を明らかにすることが必要だと考えている。３年次までに、この指導法の究明に十分な時間を割くことができていない。研究開発最終年は、このことにも力を入れて進めていきたい。

３、「かがやく時間」と教科横断的な学び

３年次までの研究で、「かがやく時間」には様々な教科横断的な学びが生まれやすいことは確認してきている。しかし、研究仮設４【カリキュラムオーバーロードへの対応】に挙げている「教科横断的に取り組む内容や他教科から削減する内容の検討を進める」ことについては、思うような結果は得られてはいない。それは、子どもの自由な発表から生まれる教科横断的な学びは、毎年必ず取り扱える内容と位置付けることに

無理があるだけでなく、関連教科との連携を計画的に行うことも難しいと判断している。従って「他教科から削減する」内容として取り出すことは困難であると言わざるを得ない。とは言え、子どもの文脈による発表が、多くの子どもにとってオーセンティックな学びとなりやすいことや、多くの発表が子どもたちの思考や生活に影響を与えている（日々の日記に、友だちの発表についての考えや実際に試したことが綴られている）様子を考えれば、それぞれの教科で捉えるべき思考力・判断力・表現力等を下支えする効果は十分にあると考えている。そうした視点からの研究を進めたい。

奈良女子大学附属小学校 教育課程表（令和6年度）

	各教科の授業時数										特別の教科である道徳	外国語活動	総合的な学習の時間	特別活動	新設教科	総授業時数
	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育	外国語						
第1学年	204 (-102)	—	136	—	102	68	68	—	102	—	34	—	—	34	68	816 (-34)
第2学年	210 (-105)	—	175	—	105	70	70	—	105	—	35	—	—	35	70	875 (-35)
第3学年	140 (-105)	70	175	90	—	60	60	—	105	—	35	35	70	35	70	945 (-35)
第4学年	140 (-105)	90	175	105	—	60	60	—	105	—	35	35	70	35	70	980 (-35)
第5学年	105 (-70)	100	175	105	—	50	50	60	90	70	35	—	70	35	35	980 (-35)
第6学年	105 (-70)	105	175	105	—	50	50	55	90	70	35	—	70	35	35	980 (-35)
計	904 (-557)	365	1011	405	207	358	358	115	597	140	209	70	280	209	348 (+348)	5576 (-209)

※ 授業時数、単位数の増減等については、表中に記号を付けたリゴシック体で示すなど、教育課程の基準との対比が明確になるよう記載すること。

ク 別紙2

学校等の概要

1 学校名、校長名

学校名 な ら じょ し だ い が く ふ ぞ く し ょ う が つ こ う
奈良女子大学附属小学校

校長名 み や じ あ つ こ
宮路 淳子

2 所在地、電話番号、FAX番号

所在地 奈良県奈良市百楽園1丁目7-28

電話番号 0742-45-4455

FAX番号 0742-40-2160

3 課程・学科・学年別幼児・児童・生徒数、学級数

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
69	2	67	2	70	2	66	2	69	2	66	2	407	12

4 教職員数

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	講師
1	1	0	1	0	13	0	1	0	1	1
ALT	スクール カウンセラー	事務職員	司書	計						
1	1	2	0	33						

※ 校長は奈良女子大学文学部教授（併任）※ スクールカウンセラーは幼小兼任

5 研究歴

平成 18～20 年度 研究開発学校指定

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

平成 21～23 年度 研究開発学校指定

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

平成 27～30 年度 研究開発学校指定

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

ア 研究開発の概要

1 研究開発課題

様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓く子どもを育成するため、自らの生活を語り発表する「かがやく時間」を新設し、力強く自分の考えを伝えようとする言語能力を育成する教育課程を研究開発する。

2 研究の概要

本研究は、学習指導要領総則の第2の2－（1）に示された学習の基盤となる資質・能力の言語能力について、より高度な言語能力の効果的育成を目指す教育課程を研究開発することをめざす。具体的には、新教科「かがやく時間」を設定し次の4点について研究を進める。①教科書の文脈ではない子どもの文脈を重視したパフォーマンス課題の学習により、効果的に言語能力を育む。②一人ひとりの学びの文脈を重視することで「自分の目標・知識・可能性を発達させ、社会に参加する力」「学びを人生や社会に生かそうとする力」といった学びに向かう力・人間性等を涵養する。③「教わってから考える学習」から「考えてから教わる学習」への転換をはかり、そこでの効果的な指導法を究明する。④国語科を中心とした教育課程全体の授業時数を削減しつつ、効果的に言語能力を育む新教科「かがやく時間」の教育課程を明確にする。

3 研究の目的と仮説等

（1）研究の目的

本研究の目標は、「現在十分になされていない言語能力の効果的育成を目指す教育課程を開発し、その効果を確認すること」である。この目標の達成のために「かがやく時間」を新設し、そこにおいて次のような目的を設定する：

目的1. 一人ひとりの子どもの学びの文脈を重視したパフォーマンス課題を設定することで、効果的に言語能力を育成できることを確認する。

目的2. 一人ひとりの子どもの学びの文脈を重視するからこそ、「自分の目標・知識・可能性を発達させ、社会に参加する力」「学びを人生や社会に生かそうとする力」などの学びに向かう力・人間性が涵養されることを確認する。

目的3. 一人ひとりの子どもの学びの文脈を重視した「かがやく時間」の学習で、「考えてから教わる学習」の効果的な指導法を究明する。

目的4. 「かがやく時間」の学習では、教科横断的なトピックを通して言語能力育成に寄与し、その結果として従来の国語科の内容のおよそ40％を削減する他、全教科を合わせた総時間が削減できることを確認する。

（2）研究の仮説

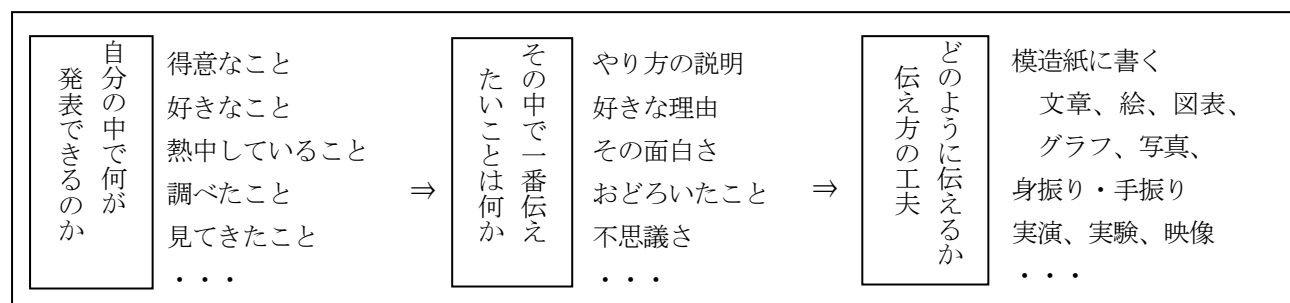
本研究では、言語能力を効果的に育む新教科「かがやく時間」を設定する。言語能力の育成は、「国語科を中核としつつ、全ての教科等での言語の運用を通じて論理的思考力をはじめとした種々の能力を育成するための道筋を明確にしていくことが求められる（言語力育成会議資料5）」とされてきた。しかし、国語科の学習指導の中で、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の指導を充実させることができず、結果的に十分な言語能力を育成できていないことや、言語の運用を通じて教科横断的に言語能力を育むことも十分な成果をあげられているとは言えないことが指摘されている現状に鑑みれば、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」を国語科から移管し、必然的に教科横断的な学びを展開できる新教科として扱うことが相応しいと考えている。この新教科「かがやく時間」について、以下の4つの仮説を設定して研究開発を進める。

仮説1【学びの文脈を重視したパフォーマンス課題】

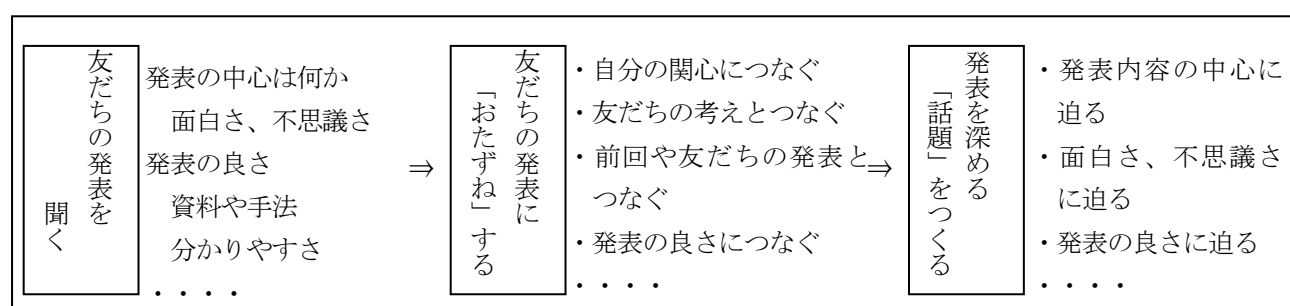
「学びの文脈を伝える言語能力」「文脈を受け止め深化発展させる言語能力」の育成のためには、「学びの文脈を伝えるパフォーマンス課題」を設定し、反復して自分らしさを表現することに取り組み続けさせることが有効である。

新教科「かがやく時間」は、学習内容が明示された教科書の文脈での学びではなく、個の学びの文脈を伝え深化発展させることで育まれる言語能力に着目している。言語能力が育まれるプロセスは以下のように考えている。

学びの文脈を伝える言語能力が育まれるプロセス



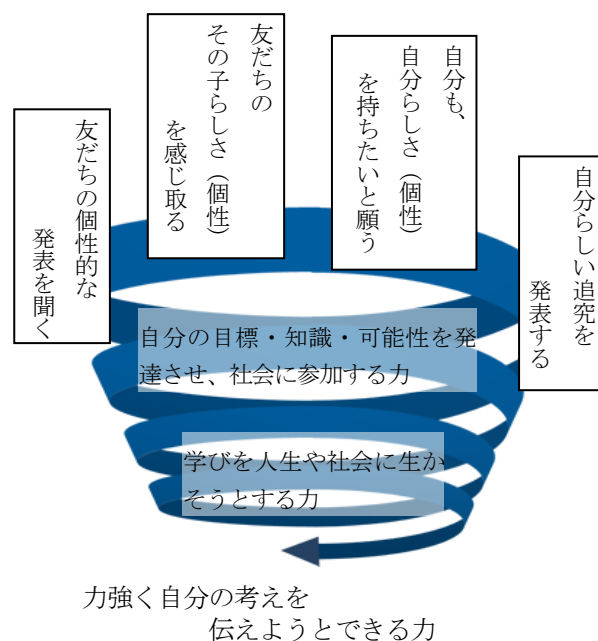
文脈を受け止め深化発展させる言語能力が育まれるプロセス



仮説2【学びに向かう力・人間性等の涵養】

一人ひとりの子どもの学びの文脈を重視した学びの反復で、「自分の目標・知識・可能性を発達させ、社会に参加する力」「学びを人生や社会に生かそうとする力」といった学びに向かう力・人間性等を涵養することができる。

「かがやく時間」に実施するパフォーマンス課題では、一人ひとりの子どもの文脈を繰り返し発表するところに特徴がある。ここでは、他の誰のものでもない自分の学びの文脈が、学級の中で吟味される経験を重ねていく。自分の学びの良さや一連の学びを通しての成長を、身近な学友に認識され認められる経験を重ねることは、本人にとって自分の学びに愛着を感じられるものとなるだけでなく、周囲の学友にとっても共感や憧れを抱かせるものとなる。教科書の文脈ではない、子どもの文脈を重視した学習の反復を通して、一人ひとりの個性や学びの良さ、成長を感じ取ることを大切にする。そうした学びの中で、「自分の目標・知識・可能性を発達させ、社会に参加する力」や「学びを人生や社会に生かそうとする力」といった学びに向かう力・人間性等を涵養していくことを大切にしているのである。



仮説3【考えてから教わる学習への転換】

「教わってから考える学習」から「考えてから教わる学習」への転換を実現することで、効果的に言語能力を育む指導法が究明できる。

仮説1で設定したパフォーマンス課題での発表は、予め必要な学習内容を教わってから考えられたものではない。子どもが考えた発表内容に合わせて、学級として学び取るべきことを教わる学習を実現することができれば、予め必要事項を教わってから考える学習よりも、より深い概念理解が得られると考えられる。

「教わってから考える学習」から「考えてから教わる学習」への転換を目指すにあたっては、発表内容に合わせて学び取るべき能力を抽出し、その能力の指導系統を明かにしていく必要がある。研究の過程で明らかにすべき能力ではあるが、例えば次のような能力を想定している。

- ・伝えたいことの中心を捉える。
- ・伝えたいことの構造を俯瞰する。
- ・伝えるために必要な情報を収集する。
- ・情報を正確に理解し必要な事を取り出す。
- ・分かりやすく伝えるために、必要な資料や手法を選択する。
- ・伝えたいことの論を組み立てる。
- ・組み立てた論を効果的にプレゼンテーションする。
- ・算数科、理科、社会科など様々な領域から、必要な概念を見つけ出す。
- ・既得の知識や経験と結びつけて分析・評価し、自分の考えを練り上げる。

これらの能力の指導系統を明かにするとともに、子どもたち自身が自覚的にこれらの能力に迫っていくことができる指導法を究明していきたいと考えている。

仮説4【カリキュラムオーバーロードへの対応】

「かがやく時間」の学習は、教科横断的なトピックを通して言語能力育成に寄与し、その結果として従来の国語科の年間授業時数のおよそ40%を削減する他、総授業時数を削減することが可能である。

仮説1で設定したパフォーマンス課題においては、それぞれの子どもが自分の文脈に沿った追究を進め、その結果を発表していく。発表の内容は、子どもの遊びの延長であったり知的好奇心に基づくものであったりと多岐にわたるため、必然的に理科的な分野や算数的な分野や社会的な分野など、多方面での教科横断的な学びが展開できる。年間を通しての発表内容を分析し、教科横断的に取り組む内容や他教科から削減する内容の検討を進める。

具体的には、仮説3に例示した言語能力に関する内容の他、「表とグラフ」等の統計資料を扱う内容、自然観察や実験を扱う内容、訪れた場所の地理等を扱う内容など、毎年必ず発表内容として現れるものを抽出し整理することで、他教科から移行できる内容や教科横断的にカリキュラムマネジメントする内容を検討する。

イ 研究開発の経緯

① 昨年度（研究開発2年次）9月21日（木）研究開発学校実地調査

教育研究開発企画評価会議協力者の天笠 茂 先生、河野 麻沙美 先生、溝上 慎一 先生よりご指導いただいた。指導内容は多岐にわたるが、全体として本研究開発における新教科「かがやく時間」の教育課程について、一般に分かりやすく伝えるための可視化・概念化の作業を早急に進めることを求められた。

これに伴い、「パフォーマンス課題による言語能力の分析WG」「学びに向かう力・人間性等の分析WG」「教科横断的な言語能力の分析WG」としていた昨年度（研究開発2年次）の研究組織を、低中高学年ごとのカリキュラム検討を進める3つのWGに組織し直し、教育課程の可視化・概念化を進める作業に取り組んだ。昨年度末には、「かがやく時間」の目標や各学年の年間計画をまとめるとともに、各学年の年間計画を総覧して検討し、「かがやく時間」全体で育みたい資質・能力を整理して報告した。

② 昨年度（研究開発2年次）2月10日（土）令和5年度第2回運営指導委員会

研究開発2年次の公開研究会の中で、「かがやく時間」の公開学習や協議会、研究協力校を招いてのパネルディスカッション、運営指導委員石井英真教授（京都大学）による講演を実施した。

また、ご参加いただいた運営指導委員の先生方よりご指導をいただいた。運営指導委員の先生方からは、全体として「日常的な文脈の中で継続的に実施されること、個々人の発表時間が十分に長く取られていることなどの点において、その深まりと躍動感には格別のものがあると感じられた。教科書に沿った期間限定の一過性的な取り組みではなく、「かがやく時間」の活動として、生活の一環という位置づけで実施されることのアドバンテージは明白である」といった評価をいただいている。

その他のご指導の内容を以下に示す。

提示した年間計画やパフォーマンス課題の配列について

- ・「カリキュラムの概念整理の中に、「1 制度化されたカリキュラム、2 計画されたカリキュラム、3 実践されたカリキュラム、4 経験されたカリキュラム」という整理がある。奈良女附小の場合には、3の実践されたカリキュラムをもとに、2の計画されたカリキュラムを不断に見直すという向き合い方を明確に示すと良いのではないかと」
- ・「パフォーマンス課題の内容が学年ごとに配列されているが、率直に言って、そこには学年を追って何かが積み重ねられ、発達していくストーリーが見えない。「かがやく時間」の活動は、学びの全体を下支えする「日常」であり、そこに発達論的なストーリーを求めることにはそもそも無理がある。が、「教科」とした以上は、その説明が必要となる。教師は直接的に子どもに働きかけるだけでなく（ある意味それ以上に）、教材や学習環境によって働きかけている。だとすれば、各学年におけるパフォーマンス課題の設定そのものが「かがやく時間」の「方法」である、と捉えて説明することができるのではないか。」

評価基準（ルーブリック）の作成に関して

- ・「「かがやく時間」を教科として設定した以上、「学習の目標の設定→内容・方法（を教育課程や年間計画のかたちで体系的に明示）→それに基づいた評価」という枠組みに沿った成果の提示を求められてしまうことは避けたい。一つの手がかりとして、やはり「かがやく時間」のルーブリックを作成することは、可能かつ不可避ではないかと思われる。あらかじめ定められた評価の枠組みに子どもの学びを切り詰めてしまう危険は十分に意識した上で、「かがやく時間」における子どもたちの「ふりかえり」——としての自己評価——を深める一助として、敢えてルーブリックを使う工夫は可能ではないか。」
- ・「ルーブリックを設定するにあたっては、一種の例示として、たとえば、こんな姿が見られることが望ましいということで描き、個々の評価に際しては、それを手がかりに、この子の現れはルーブリックの例示とは文脈や状況が異なりはするが、その実現している質において同程度だと解釈できれば、それでよしとするといった運用が考えられる。また、一般に、ルーブリックでは、以前と比べてのその子の成長を評価する「個人内評価」の併用や、その子ならではの独自の価値を評価する「目標にとらわれない（ゴールフリー）評価」との併用も重要である。このような視点も踏まえれば、ルーブリックの設定や「スタンダード準拠評価」の実施も、大いに有効であると思われる。」

国語科と「かがやく時間」について

- ・「国語の学習指導要領で示されている「聞くこと、書くこと、話すこと」の内容と、「かがやく時間」で形成される資質・能力の整理は、着実に進めてほしい。「かがやく時間」に培われた力と国語の説明文を「読むこと」で培われた力との関係性も示してほしい。そうすることで、国語の「読む」と「かがやく時間」の「聞く」「聞き合う」「話す」「書く」が分断しないような関係性を明確にしてほしい。」
- ・「国語科の再編成は、学習指導要領の改訂においても喫緊の課題である。「かがやく」で主に扱われているような、生活上必要となる日常的（インフォーマル）な言語運用に関する認知的・非認知的な資質・能力や態度と、文学（散文、韻文、随筆）や論説文（科学的、人文・社会的、批評・評論）など、ある種の非日常（フォーマル）な言語文化が、現在の国語科には混在・融合されているが、今回の研究開発には、これを整理し再編する可能性を追究する研究としての意味合いがある。現状では、後者を「教科書国語」と前者を「生活国語」とする分類を用いているが、これが適切なかどうか、他の整理はないのか、などは今後の課題であろう。」

③ 令和6年度（研究開発3年次）前半の研究について

前年度の運営指導委員会でのご指導を踏まえ、令和6年度（研究開発3年次）は、次のような視点で研究開発に取り組んだ。

年間計画やパフォーマンス課題の配列について

- ・ 前年度に作成した年間計画を見直し、今年度取り組む年間計画を作成して取り組みを進める。
- ・ 全学年の年間計画を見直し、学年を追って発達するストーリーが見える年間計画を目指した検討を進める。

評価基準（ルーブリック）の作成に関して

- ・ その子の成長を評価する「個人内評価」の併用や、その子ならではの独自の価値を評価する「目標にとらわれない（ゴールフリー）評価」との併用を加味した評価の在り方を探る。
- ・ 試作した評価基準を元に学年ごとの評価基準を作成する。また、全学年を見渡し、学年の進展による発達を表現した評価基準の検討を進める。

国語科と「かがやく時間」について

- ・ 国語科の学習指導要領で整理された「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の内容が、「かがやく時間」の中で取り扱われているかどうかの確認を進める。

④ 令和6年度 研究開発学校 WEB 打ち合わせ

前年度に引き続き、教育研究開発企画評価会議協力者の天笠 茂 先生、河野 麻沙美 先生、溝上 慎一 先生より WEB 打ち合わせでのご指導いただいた。

全体としてこれまでの取り組みについて、「子どもの文脈」という言葉の内容を、具体的に言語化して見える化する作業において、一定の進捗があった」との評価をいただいた上で、「かがやく時間」を新設することが、特定の国語科の見直しに資する研究にとどまるのか、教育課程全体の見直しにも広がりを見せるのか、そういう点をさらに明らかにする必要がある」とのご指摘をいただいた。

また、評価基準について「評価基準（ルーブリック）を作成することが、教員の教え込みにつながるという認識は誤っている。ルーブリックの概念を研究し直すとともに、「かがやく時間」における目標となる学びの姿を明確にする評価基準の作成に取り組んでほしい」パフォーマンス課題について「かがやく時間」のパフォーマンス課題について、なぜその課題が必要なのかという妥当性が担保されていない。なぜこのパフォーマンス課題が必要なのかというその意味付けに取り組み、パフォーマンス課題の配列についての見直しを進めてほしい」とのご指導をいただいた。

⑤ 令和6年度（研究開発3年次）後半の研究について

WEB 打ち合わせでのご指導を受けて、令和6年度の後半は次のような点で研究開発を進めた。

年間計画やパフォーマンス課題の配列および「かがやく時間」のルーブリックについて

前年度の運営指導委員会でのご指導の中でも、教育課程の内容を「それぞれのパフォーマンス課題の目標を明確にし、そうしたパフォーマンス課題の配列によって示す」ことができることのご示唆をいただいていた。また、WEB 打ち合わせにおいては、一つひとつのパフォーマンス課題の内容が不明瞭でありパフォーマンス課題の体を成していないとのご指摘をいただいた。そのため、パフォーマンス課題ごとの目標や内容を明確にしつつ、年間の流れが分かるように年間計画を見直す方向で検討していた。

令和6年10月1日（火）の研究開発学校統括委員会（奈良女子大内の委員会）でこのことについて検討した際、「パフォーマンス課題の内容を明確にしてしまうと、本来子どもが自由に自分の文脈で選び取るべき内容を限定して指導することになってしまう。パフォーマンス課題を明確にするのではなく、しっかりとしたルーブリックを作成した上で、一人ひとりがどのことができるようになっていて、どのことがこれからできるようになっていくのかを評価できることが重要」とのご示唆をいただいた。

統括委員会での検討の結果、今年度作成してきた「学びの評価マップ（令和6年度前半の研究の中で、ループリックではなく個人の成長を評価するものとして「学びの評価マップ」を作成していた）」を見直し、「かがやく時間」に育むべきループリックをしっかりと作成し直す。その上で、個の文脈の発表の反復の中でどのような力が育まれたのかを評価できるように研究を進めることを申し合わせた。

また、この統括委員会では、WEB 打ち合わせでご指導いただいた「かがやく時間」を新設することが、特定の国語科の見直しに資する研究にとどまるのか、教育課程全体の見直しにも広がりを見せるのか、そういう点をさらに明らかにする必要がある」に応える研究を進めることも確認した。そもそも、本研究開発の仮説2では「一人ひとりの子どもの学びの文脈を重視した学びの反復で、「自分の目標・知識・可能性を発達させ、社会に参加する力」「学びを人生や社会に生かそうとする力」といった学びに向かう力・人間性等を涵養することができる」としている。「かがやく時間」において涵養される資質・能力は、全ての教科等の学習を下支えるする基盤となる力だと考えているのだが、こうした資質・能力がどのようなものであり、確かに涵養されているかどうかを検討していく必要がある。このことについて、本附属小学校と奈良女子大学の教員及び院生との共同研究として進めていくことも確認した。

研究開発統括委員会を経て、令和6年度後期に進める研究開発の骨子は以下のものとした。

- ・「かがやく時間」全体で育みたい力のループリックの検討
- ・これまでに作成してきた低中高毎（学年の進展による発達のストーリーを表す）の年間計画を元に、作成したループリックとの整合のある年間計画を作成する。
- ・「かがやく時間」に涵養される資質・能力の因子を明かにし、こうした資質・能力が涵養されているかどうかを明かにする方法を研究する。
- ・「かがやく時間」の目的を実現するための指導法の具体を提示できるように研究を進める。

ウ 研究開発の内容

本研究開発は、学習指導要領総則の第2の2－（1）に示された学習の基盤となる資質・能力の中の言語能力について、より高度な言語能力の効果的育成を目指す教育課程の研究開発をめざしている。本研究開発の新教科「かがやく時間」の特徴である、子どもの文脈の発表に反復して取り組むことの効果について、運営指導委員の奈須正裕教授（上智大学）からは、「日常的な文脈の中で継続的に実施されること、個々人の発表時間が十分に長く取られていることなどの点において、その深まりと躍動感には格別のものがあると感じられた。教科書に沿った期間限定の一過性的な取り組みではなく、「かがやく時間」の活動として、生活の一環という位置づけで実施されることのアドバンテージは明白である。（令和6年2月公開研究会・運営指導委員会）」との評価をいただいた。

本年度取り組んだ研究開発の内容について、1.「かがやく時間」と国語科で扱う言語能力の整理、2.「より高度な言語能力」の検討、3.「かがやく時間」の年間計画、4.「かがやく時間」の評価法の開発の4つの面から報告する。

1. 「かがやく時間」と国語科で扱う言語能力の整理

[知識および技能]の内容

全体として、国語科の中で系統的に指導すべき部分と、子どもに身近な文脈の中で反復して実践的に取り組むことで大きな効果を得られる部分がある。「かがやく時間」では、一人の時間が十分に長くとられた中での発表と質疑に反復して取り組む。一人ひとりが十分に長く発話し、質疑に答える実践を通して育まれる力は決して小さくない。

(1) 言葉の特徴や使い方に関する事項

○言葉の働き

国語科の学習を通して育むことができるのはもちろんだが、継続して行う「かがやく時間」での「話す・聞く」、「書

く」活動を通すことで、より確実に力を育むことができる。

○話し言葉と書き言葉

国語科において系統的に取り扱うことで理解した内容を、「かがやく時間」の中で実践的に学ぶことを通して力をより深く効果的に育むことができる。

○漢字

国語科において系統的に取り扱うこと。

「かがやく時間」における発表資料作成を通して、国語科で学んだ漢字を必要に応じて用いなければならなくなり、このことが定着をすすめ、生きて働く力となる。ドリル等での繰り返し練習ではなく、実際に必要な場面において自分で判断し用いることが求められる環境設定が重要である。

○語彙

語彙を豊かにするには、語句の量を増すことと、語句のまとまりや関係、構成や変化について理解することの両面が求められるが、主に物語や説明的文章を読む学習を通して学び得た内容を、「かがやく時間」での実践的な学びにおいて生かすことでより定着させることができる。身近なことを表す語句、様子や行動、気持ちを表す語句、思考に関わる語句、これらいずれも「かがやく時間」の中で繰り返し触れることができ、またそれらは身近にいる仲間や自分に関わることであるからこそ、印象にも残りやすく、結果的に量としても増していく。

語句のまとまりや関係、構成や変化などに関しては、意味による語句のまとまりがあること、性質や役割による語句のまとまりがあること、語句の構成や変化について理解することに気づき、理解することについても、繰り返し継続的に行われる「かがやく時間」の学習活動による方が効果的である。

○文や文章

主述の関係、修飾・被修飾との関係、文書の構成などを国語科での取り扱うことで理解させ、その上で「かがやく時間」を通して実用面での力を効果的に育むことができる。

○言葉遣い

国語科で取り扱った内容を「かがやく時間」の中で効果的に育むことができる。

「かがやく時間」の発表やおたずねに関わるやりとりを通して、その場にふさわしい言葉遣いについて意識を持つことができ、敬体や常態、丁寧な言葉と普通の言葉、敬語などについて実践を通して自然と学ぶことができ、効果的に力を育むことができる。

○表現の技法

国語科で取り扱った内容について、「かがやく時間」の中での実践的な学びによってより深く育まれる。「かがやく時間」によって、低・中学年においても、表現の工夫に気づき、自身の表現に生かすことも含め力を効果的に高めることができる。

○音読、朗読

国語科で取り扱うこと。

(2) 情報の扱い方に関する事項

○情報と情報との関係

国語科において系統的に取り扱い、その内容は「かがやく時間」の中で実践的に育むことができる。

「かがやく時間」における発表では多くの情報が取り扱われる。教科書に設定された架空の話の情報について考えるのではなく、身近な友だちの伝えたいことに関わる生きた情報であることが、情報と情報との関係を捉えて理解することや、自分の持つ情報と情報との関係を明確にして表現する力も効果的に育成できる。

○情報の整理

「引用や出典の示し方」等の知識・技能は国語科において取り扱う

自分の主張を伝えるための情報を収集し、取捨選択して整理するなどの力は、「かがやく時間」だからこそ実践力として育まれる。設定された課題に縛られるのではなく、真に自分の伝えたいことを伝えられるからこそ、情報の整理についても自分ごととして取り組み、このことが力の育成を促進する。

(3)我が国の言葉に関する事項

○伝統的な言語文化・言葉の由来や変化・書写・読書

これらの事項については、特別にこの分野の発表があった場合を除き、基本的に「かがやく時間」に扱われる内容ではない。国語科において取り扱うこと。

〔思考力・判断力・表現力等〕の内容

A 話すこと・聞くこと

- 話題の設定、情報の収集、内容の検討
- 構成の検討、考えの形成(話すこと)
- 表現、共有(話すこと)
- 構造と内容の把握、精査・解釈、考えの形成、共有(聞くこと)
- 話し合いの進め方の検討、考えの形成、共有(話し合うこと)

教科書に沿った期間限定の一過的な取り組みでなく、生活の一環という位置づけで実施されることにより、「かがやく時間」だからこそ効果的に資質・能力を育むことができる。

「かがやく時間」の最も大きな特徴は、その時間に扱われる話題が自分の生活や学習と関連づいたものであるということにある。自分が「話したい・伝えたい」ことであればあるほど、工夫して伝えようとする。だから、その内容は相手にとってもより興味深く聞きたくなるものになりやすい。

また、「かがやく時間」において育つ力のうち、特に「聞くこと」については効果的に、かつ高度な言語能力が育つと考えている。

学習指導要領では、国語科における「聞くこと」の指導事項として、各学年で次のように示されている。

第1学年及び第2学年:話し手が知らせたいことや自分が聞きたいことを落とさないように集中して聞き、話の内容を捉えて感想を持つこと。

第3学年及び第4学年:必要なことを記録したり質問したりしながら聞き、話し手が伝えたいことや自分が聞きたいことの中心を捉え、自分の考えを持つこと。

第5学年及び第6学年:話し手の目的や自分が聞こうとする意図に応じて、話の内容を捉え、話し手の考えと比較しながら、自分の考えをまとめること。

第1学年及び第2学年の「落とさないように集中して聞く」という指導はどうあるべきか。「目を見て」「顔を向けて」といった態度面の指導ではなく、「かがやく時間」で指導している「聞き手はおたずねすること」ということが、聞く力の育成に大変有効である。「おたずねを考えながら聞く」、この「考えながら聞く」ということが豊かに聞くことのできる聞き手を育てることに繋がる。「考えて聞く」ことは、「話の内容を捉えて感想を持つ」ことにも繋がっている。

第3学年及び第4学年の「必要なことを記録したり質問したりしながら聞く」について、「かがやく時間」では、個々の力に合わせてノートに記録を取りながら聞くことを推奨している。また、先述のように「おたずねを考えながら聞く」ことは、もちろん質問することに繋がり、話の中心を捉え、自分の考えを持つことにも繋がっている。

第5学年及び第6学年の「話し手の目的や自分が聞こうとする意図に応じて、話の内容を捉える」については、「かがやく時間」での「考えながら聞く」ことを1年生から繰り返すことで力が身についていく。「話し手の考えと比較しながら、自分の考えをまとめる」についても、「かがやく時間」では中学年、もしかすると低学年の段階から他者の考えや発表に対して、自分の考えや発表内容と比べたり、繋げたりしながら発言する児童もいる。そのような機会を逃さないように価値付け、意味付けをすることで、子どもたちの中に意識が生まれ力を身に付ける児童が徐々に増えていく。このように身についていく力は、教師が設定した課題をこなす学習によって身につく力よりも、将来的な生きて働く力となりやすい。

B 書くこと

基本的に、「かがやく時間」の中で「書くこと」に対する直接的な指導はしない。しかし、子どもたちが自分の文脈をより良く伝えることに向かうことへの実践や、発表内容を聞き合いその良さを見つける活動を通して、効果的に書くことへ向かう思考力・判断力・表現力が育まれていく。発表者が自分の発表のために作成した資料等の良さを感じ取ったり教師がその良さを価値づけたりすることの中で、自分が目指すべき「書くこと」の姿をイメージすることが、間接的に「書くこと」への指導となっていく。国語科として学んだ知識および技能を、「かがやく時間」に実践的に応用するからこそ、より効果的に「書くこと」に関する言語能力が育まれる。国語科は知識・技能の習得を担い、その活用や探究の部分を「かがやく時間」が担うことで効果が増大すると思われる。

○ 題材の設定、情報の収集、内容の検討

「かがやく時間」の中で、実践的な力を効果的に育むことができる。ただし、国語科において「比較する」「分類する」「関係づける」といった内容を学ぶことによって、その効果が増大する。

○ 構成の検討

「かがやく時間」の中で育むことができる。ただし、段落の概念や段落相互の関係といった内容は国語科で取り扱い、「かがやく時間」での実践に生かすことで効果が増大する。

○ 考えの形成、記述

国語科で取り扱うことに加え、「かがやく時間」の中で実践的に取り組むことで効果が増大する

○ 推敲

国語科で取り扱うことに加え、「かがやく時間」の中で実践的に取り組むことで効果が増大する。

○ 共有

「かがやく時間」の中で、発表資料について感想を伝え合ったり、自身でふりかえったりすることを通して育むことができる。

C 読むこと

○ 構造と内容の把握

○ 精査・解釈

○ 考えの形成

○ 共有

基本的に、読むことに関しては国語科で取り扱うべき内容である。国語科で学んだ力を「かがやく時間」に実践的に用いることで、より効果的に言語能力を育むことができる。

2. 「より高度な言語能力」の検討

研究開発2年次および3年次（昨年度）の前半は、「かがやく時間」の内容を可視化する年間計画等を作成することに優先して取り組んだ。文部科学省WEB打ち合わせ（R6.9.5）において、「子どもの文脈」という言葉の内容を、具体的に言語化して見える化する作業において、一定の進捗があった」との評価をいただき、「かがやく時間」を新設することが、特定の国語科の見直しに資する研究にとどまるのか、教育課程全体の見直しにも広がりを見せるのか、そういう点をさらに明らかにする必要がある」とのご指摘をいただいた。このことを受けて、改めて「より高度な言語能力」としている資質・能力を明らかにすることへの取り組みを再開した。

本研究開発において「より高度な言語能力」と表現している能力は、単なる言語能力にとどまらない、「様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓く」ことにつながる能力として考えている。子どもたちは、「かがやく時間」の学習を通して「自分が自分らしくあることの満足感を感じ、友だちの個性的な生き方を受け止め、より良い学びをつくる楽しさ」を体感しつつ自律的に学ぼうとする力を得ていく。こうした能力を育むことが全ての教科領域の学習を下支えするとともに、学校生活全般において、子どもが主体的に学ぶことに寄与するものと考えている。

こうした能力が具体的にどのようなものかを見極め検討することを目的に、本学（奈良女子大学）教授および学生との共同研究を計画している。具体的には、本校の教員や本校の学習の様子を参観された方、研究開発学校公開研究会（R7.2.8）にご参加いただいた方へアンケート調査を実施し、「かがやく時間」が目指す教育の目的や、そこで育もうとする資質・能力を見極めようとするものである。本学の倫理審査を経て実施したアンケートの内容は下記のようなものである。

本校教員向けへのアンケートの内容

- 問1 「かがやく時間」にはどのような【教育効果】があると思いますか。この授業を通じて、子どもにどんな変化が起きると思うかについて、あなたのお考えを教えてください。
- 問2 「かがやく時間」で行う【活動の特色】について伺います。一般校で行われている他の教科の活動と比較した場合、本科目独自の要素（めあて、授業内容、声かけ、指導上の意図・ポイント、など）がありましたら教えてください。
- 問3 奈良女子大学附属小学校で育ってほしい【子どもの姿】について伺います。附属小での学びを通じ、最終的にどんなことができるようになってほしいと願っているのでしょうか。過去の児童を例に出していただいても構いません。

参観者向けのアンケートの内容

- 問1 参観されたのは何年生のどの科目でしたか。授業が複数ある場合、「かがやく時間」を参観された方はそれを、そうでない方は一番印象的だったものをお選びください。
- 〔 〕年生の〔 〕の教科の授業を参観した。
- 問2 その授業はどのような内容でしたか。どのような「良さ」がありましたか。
- 問3 一般的な学校教育と比べると、奈良女子大学附属小の教育や子どもの姿にはどのような特徴・良さがあるとお感じになりましたでしょうか。

この共同研究を通して、われわれ指導者側は「かがやく時間」にどのような力を育もうとしているのか、本校を参観される方はどう捉えられているのかを検証し、そこから「より高度な言語能力」の内容の整理を試みたいと考えている。現時点では、例えば、次のような内容が出てくるのではないかと予想している。

- ・自分が伝えたいことをはっきりと意識し、様々に工夫してよりよく伝える力（考えを主張する力）
- ・生活の中にある課題を捉え、課題を乗り越える方策を考え、継続的に試行錯誤して課題解決に向かう力（問題発見・問題解決の力）
- ・答えが決まっていない問題に対し、自由な発想力を発揮し、あれこれと試行錯誤しながら解決に向かう力（挑戦心）

- ・友だちの個性的な発表を聞くことを通して、友だちの多様な良さに気づき、友だちをリスペクトすることができる力
(共感力・傾聴力・協調性・柔軟な思考と対応力)
- ・多様な友だちの良さを感ずるとともに、自分自身の生活を見つめ、自分らしさや自分の長所に気づいて自分を大切に感じられる力
(自己肯定感)
- ・自分なりの頑張りの工夫の詰まった発表を通して、自分のよさが伝わったり友だちに影響を与えたりすることの喜びを感じ、自分が役にたっていることを実感する力
(自己有用感)
- ・友だちの伝えたいことを感じ取り、そこに自分の思いを重ね合わせ、討論して考えを深める力
(コミュニケーション力)

こうした資質・能力は、意図的に指導して獲得させられるものではないからこそ、子どもたちの心を惹きつける「自らの生活を語る」学びに反復して取り組むことが必要である。新設教科「かがやく時間」は、意図的に指導して育むことが難しい資質・能力が涵養されていく学習であり、ここで涵養された資質・能力が教育課程全般を下支えする基盤となる資質・能力となっていくところに特徴がある。

3. 「かがやく時間」の年間計画について

今年度は、まず令和5年度に作成した学年毎の年間計画を基に、令和6年度版の「かがやく時間」年間計画を学年毎に作成した。今年度の各学年担当者が、前年度の反省を踏まえた上で、今年度の担当学年の子どもと内容を照らし合わせ、課題や指導事項を再度検討した。その後、この作成した学年毎の年間計画を採用し、実施するのか、ここからさらに低学年、中学年、高学年の3段階の年間計画に再編するかを検討した。その結果、子ども自らが話題を選んで話したり、発表したりする自由度の高い「かがやく時間」では、指導事項も教師の裁量により年間を通して柔軟に扱うことや、反復して強化することが肝要であるという観点から、低・中・高学年の3段階の年間計画を再編することにした。

再編した低・中・高学年の年間計画では、パフォーマンス課題の配列と内容の大枠を統一した。4～7月のパフォーマンス課題は「私のつたえたいこと①」、9～12月にかけては「自由研究発表」、1～3月は「私のつたえたいこと②」である。4～7月の課題「私のつたえたいこと①」は、学級の仲間や担任の先生の変化がある時期に自分のことを知ってほしいという願いや、友だちのことを知りたいという思いが子どもたちが「かがやく時間」の学習に向かう動機付けとなるように設定した。そこで、各学年で、「じこしょうかい」や「私の夢中になっていること」「最近の気になるニュース」等を課題とした。9～12月にかけての「自由研究発表」は、夏休み期間に自分が興味・関心をもって打ち込んだ研究を発表したいという願いが発揮できるように設定した。1時間の学習で2人程度の発表者が10分～20分で模造紙や画用紙、スケッチブック、PowerPoint、写真、動画を用いて自身の研究の内容やそこから得られた考察、研究に取り組んだ感想等を伝える。その発表に対して、聞き手は「おたずね」（質問）や感想を伝えたり、「教師からのお話」として研究や発表の良さを価値づけたりする時間を設けた。1～3月の課題「私のつたえたいこと②」は、関係性ができてきた学級の友だちをより意識して話したり聞いたりできるよう、問いかけ型や主張、変化した自分を伝えることができるような課題を設定した。特に、中学年、高学年では、「みんなにおたずねしたいこと」や「12歳の主張」など、発表者と聞き手との間に対話が生まれるテーマを課題にした。また、低学年においては、自由研究発表以降、継続的に追究していることや、友だちの話から興味をもって自分も調べたり取り組んだりしてみたことなど、これまでの生活とつながりながら発表できる機会ももてるようにした。このように、低・中・高学年でのパフォーマンス課題の配列と内容の大枠を統一することで、子どもたちが繰り返しながらも少しずつ変化した課題に取り組み、「話すこと」「聞くこと」「話し合う（聞き合う）こと」「資料作成（書くこと）」の力を段階的に積み重ねていけるようにした。

「話すこと」「聞くこと」「話し合う（聞き合う）こと」「資料作成（書くこと）」の指導事項については、各学年が検討した年間計画を、まずは低・中・高学年でそれぞれ一つに統合した。各学年共に、年間を通して、4～7月は基本的な話し方や聞き方ができるようにすることを、9～12月は、自身が作成した資料を

生かした話し方や発表者の良さを捉えられる聞き方ができるようにすることを、1～3月は、それまで培った力を生かして双方向の学びが深まるようにすることを目標に年間を通して言語能力が高まっていくよう設定した。これらは上述したパフォーマンス課題の特質とも関連している。

低・中・高学年間では、低学年は話したり聞いたりする中で自分や相手を知ること、中学年では話し手と聞き手双方のつながりをもつこと、高学年では、話し手と聞き手が互いの人格を認め合うことを柱に指導事項を整理し、系統性をもたせた。これらは、一般的な言語能力の範囲を超えているが、本研究では、言葉の使い方や話したり聞いたりする際の技能面だけではなく、主体性を育んだり、話し手と聞き手の相互が知的好奇心を高め合ったりすることにも意味をもたせている。「友だちに伝えたい」「友だちのことを知りたい」という話し手や聞き手の願いが先立つ学習であるため、その上での系統性である。

※ 本年度作成した「年間計画」は、別添資料①「かがやく年間計画」を参照

ここからは、これらの年間計画に従って「かがやく時間」の学習を実施したことについて、低学年・中学年・高学年の内容を報告する。

低学年

1年生では、入学して1か月近くが経った頃に「かがやく時間」の学習をはじめた。最初のパフォーマンス課題「わたしのつたえたいこと①」のテーマは「すきなものしょうかい」に設定した。入学して間もない時期であり、自分のことを知ってもらうとともに、学友のことを知る機会とした。子どもは、生き物、乗り物、おもちゃなど自分が好きなものとその理由を話した。基本的な話し方・聞き方を身につけられるように、声の大きさ、話す速さ、視線、聞く姿勢などを重点的に指導した。話す内容である好きなものの理由についてはできるだけ詳しく、複数話すように働きかけた。また、学級全員が貸与されているタブレット端末を使って写真や動画を見せながら発表することができた。聞き手の「おたずね」は、どの発表内容でも使えるような、気持ちや時間や場所、かかわる人についてのものが多かった。一方で、その発表ならではの「おたずね」をする子どもを価値づけた。

夏休み明けからは「自由研究発表」を行った。夏休み前に子ども・保護者向けに自由研究の進め方を指導した。具体的な指導内容は、子どもの生活に近い題材を選ぶこと、題材について「問い」を設定すること、研究対象と繰り返しかわり事実を集めること、集めた事実から考察することである。このような指導をしたことで、生き物、食べ物、交通、楽器など生活に近い題材を選ぶ子どもが多かった。発表の場では、模造紙やスライドでまとめた内容を研究の筋道に沿って話すことができた。聞き手の子どもは、生活に身近な題材であることから自己の生活経験と比べてすすんで「おたずね」することができた。また、発表の中心である「問い」が設定されているため、その発表ならではの「おたずね」をする子どもが「すきなものしょうかい」に比べてかなり増えた。

「わたしのつたえたいこと②」のテーマを「冬休み中に気になったこと、考えたこと」に設定し、冬休み明けに発表した。自由研究のように継続して取り組んだことを発表するのではなく、普段のくらしの中で気になった自然事象や社会事象について発表するようにした。子どもは正月の文化や年末の地域行事、雪や氷、冬の生き物の生態などを題材に選んだ。題材についての気づきを比較、関連付けて「問い」をつくり、自分なりに考えたことを発表することができた。聞き手の子どもも自由研究同様に自分の生活経験と比べて「おたずね」することができた。また、一方的に「おたずね」するのではなく、「わたしは～と考えますが、〇〇さんはどう思いますか」と考えを伝え合う場面が多くなり、学級全体として題材に関する見方・考え方が深まっていく場面が何回もあった。

2年生では、1年生で取り組んできたことを基に「わたしのつたえたいこと」を主たるテーマにして「かがやく時間」の学習を始めた。進級時にクラス替えがあり、初めて出あうなかまに自分のことや興味を持っていることを知ってもらい、という意欲をもって話すことを選んでいった。聴き手は、学校で見せるのとは違うなかまの姿を発表から垣間見、さらに深く知ろうとして「おたずね」を生み出すことができた。話し手に

は、話すだけでなく、何らかの資料を提示し、視覚からも話を理解できるようにすることがわかりやすいと知らせた。スライド資料や写真の提示は今年度から導入された電子黒板で提示すると、とても見やすいがプリントアウトしないとその場限りの提示資料となる。従来の模造紙での発表は、その場では字が小さいなど見にくさを感じるが発表後も教室に掲示され、聴き手がふり返ることができる。子どもたちは発表の内容や話し方とともにより相手に伝わる資料のつくり方に気づいていった。話し方、資料のまとめ方は、夏休みの「自由研究」での資料作成や発表準備に生かせるように働きかけた。

夏休み明けからの「自由研究発表」は、子どもたちも聴き手を意識して話し方や資料を工夫するようになってきた。聴き手もノートにメモを取りながら聴くことに慣れ、家に帰ってノートを見ながら家族に内容を伝えるだけでなく追実施をすることが増えてきた。11月から始めた「わたしのつたえたいこと②」では、何人かの子どもが夏休みの自由研究で聴いたなかまの発表を追試し、さらに考察を深めて発表した(表1)。さらに調べたことがある子どもは、日常の「元気しらべ」で発表することもある。

また、「しごと」で学習していた「大豆」については、さまざまな利用方法が別の子どもによってリレー

表1 追試がされた例

最初の発表（発表者）	追試の発表（発表者）
・8月に家の庭の花などを使って押し花をつくり、額装した。2週間ほどかかった。(A児)	・A児の発表を聴いてやりたくなり自分もやったが10月にやると1か月かかった。それは暑さが関係するのだろうか、と考えた。(B児)
・紙で筒を作り、上に本を載せた。丸形、三角形、四角形など形を変えると載せられる重さが変わった。(C児)	・C児の発表を聴き、自分が興味を持つロケットや人工衛星などを調べていると「ハニカム構造」が強いとわかったので同様の実験で比べてみた。(D児)

のように発表され続けている(表2)。同じテーマであっても切り口が違うこと、「しごと」で自分たちが調理するとは違う観点で調べているので新たな気づきが「しごと」においても生まれている。

4巡目となる1月以降は、お尋ねに対して誠実に回答しようとする子どもが増え、その場で自分なりに回答

表2 リレーのように同テーマで発表が続いている例

最初の発表（発表者）	2つ目の発表（発表者）	3つ目の発表
・だいたいの食べ方を調べていて、納豆が好きなので家で作ってみた。温度調整などが難しいことが分かった。(E児)	・大豆と言えば豆腐なので、作り方を調べて作ってみた。奈良の固有品種も調べ、汎用品種と食べ比べてみた。(F児)	・大豆は、もやしにもなるタイミングだったので、どのように育つかいろいろな方法で育ててみた。売っているものと似たものが育つ方法があった。(G児)

答したのち、家で詳しく調べ直し、後日、朝の会の「元気しらべ」（「元気です」の後に、生活の中での気づきを一言付け加える）で答え直したり細くしたりすることも増えている。「おたずね」が発表者に対し、さらなる追究の意欲を持たせていることがわかる事例である。

中学年

中学年の取り組みとして、年間計画の中の「継続的に探究してきたことについて話すこと」に焦点を当て、報告する。

昨年度から「紙飛行機をよく飛ばすにはどうすればよいか」とテーマを決め、取り組んだ児童Sがいた。Sは折り紙で遊ぶのが好きで、休み時間に黙々と作っていることも多い。そんなSが、自分の興味がある「折り紙の紙飛行機」に着目するのも自然な流れであったと考えている。

今年度の前期の「ロング一言」では、「紙飛行機を作る紙の大きさによって飛距離がどう変化するのか」

について発表した。折り紙大から四つ切り画用紙ほどの大きさのものまで試し、紙は大きすぎても小さすぎてもいけないという結論に至っていた。夏休み明けの自由研究発表では、「紙飛行機のつばさ」に焦点を当て、発表を行った。以下、自由研究発表の内容を簡潔にまとめる。

- 空気と圧力の関係で、飛行機が空を飛ぶことができる（ベルヌーイの定理）と知った。これを紙飛行機に應用できれば、もっと飛ぶ紙飛行機を作れるのではないかと考えた。
- 紙飛行機の中に竹ひごを入れ、厚みをつけて3種類作った（①11mm②5mm③1mm）。②の厚さがちょうどよいのではないかと考え、一番よく飛ぶのではないかと予想を立てた。
- 結果は、①がフワッと浮く感じで一番よく飛んだ（14.18m）②が11.96m③が11.4mだった。同じ形の紙飛行機であれば、翼が厚いものの方がよく飛ぶのだと分かった。
- 結果から、厚ければ厚いほどよく飛びそうだが、そうではないと考えている。厚さは12mmほどが限界なのではないだろうか。また検証してみたい。

発表を聞いていた子どもからのおたずねにも答え、Sはやり切った表情をしていた。

児童Sの姿から感じた、「継続的に探究してきたことについて話すこと」の良さは、以下の通りである。

- 探究する視点を増やしながらか、じっくりと紙飛行機と向き合うことができていた。
- ずっと同じテーマで話すことにより、友だちからも「〇〇くんといったら、これでしょ！」と継続するテーマの発表を楽しみにしてもらえる。自分の好きなものと一緒に、自分自身を認めてもらえる良さがある。
- 土台は「紙飛行機」という同じテーマであったものの、紙の大きさやつばさの仕組み（厚さ）、飛ばし方など、その着眼点は多岐に渡る。「浅く広い」発表ではなく、同一のものを掘り下げて考えようとする「深く詳しい」発表になっている。
- 予想を立ててそれを検証し、考えるという実験の流れがSの中に身についている。かがやく発表を通して、学び方を学ぶことができていく。どの教科にも使える、汎用性の高い力である。

高学年

高学年は発達段階として、社会性や協調性が育まれやすい時期であるのと同時に、他者と同じであることに安心感を覚えたり、自分の意見に対して否定されることよりも肯定されることを望んだりする時期である。本校のかがやく時間の年間計画には、高学年でも「私のつたえたいこと①」「自由研究発表」「私の伝えたいこと②」が設定されている。これらのパフォーマンス課題は低学年や中学年で発揮させたい能力と違いはあるのだろうか。また、自己を表出することは高学年の子どもたちにとって負担が大きくはないのだろうか。そのことについて子どもの実態から考察したい。

高学年では「話し手と聞き手が互いに人格を認め合うこと」が指導の目標に位置付けられている。特に重要になるのは「聞き手」である。どの課題であっても「話し手」は一人であり、「聞き手」が多数である。単純に聞き方の指導、話し方の指導であれば、1対1でペアを作り話し合う場を設けたり、グループで話し合う場を設けたりする方が効率的によいと感じるかもしれない。しかし、大切なのは一人一人の発話量ではない。

自分事で考えればよく分かるが「話し手」が本当に話してよかったと思えるのは、自分の話を最後まで聞き届けてもらったときではないだろうか。そこそこの受け止めや「話すこと」や「聞くこと」の練習として話すことに対してどこまで思い入れを持って活動することができるだろうか。高学年の子どもたちは十分繊細である。自分が話したことを他者がどのように受け止めているのか、話しながら十分に理解をしている子も多い。それを「課題だから」という理由で表出させると、途端に発揮させたい能力は子ども自ら発揮させることもできず、形だけの活動になっていくだろう。だからこそ、高学年の「話し手と聞き手が互いに人格を認め合うこと」という指導の目標は重要になってくる。

まず、「話し手」が本当に話してよかったと思える場を学級で創り出す必要がある。すると当然「聞き手」

が重要な役割を果たす。ただ聞くのではなく、「話し手」が生きることを支えるつもりで聞くことが求められる。見た目だけでなく、耳も心も相手に傾け、心の中でうなずきながら聞くことができれば、自ずと「話し手」にとって心地よい場が生まれる。本校の子どもたちは聞くときの態度で、「聞き方名人」といったような姿を表出しているとは限らない。しかし、その場には「話し手」を尊重して聞く姿勢はあるし、教師も見た目で分かる態度ではなく、話し手を尊重して聞いているかを意識して指導している。

次に「話し手」が話す上で大切にすべきことは素朴な本音を語ることである。だから話題は何でもいい。本校の高学年の子どもたちでも「昨日見た綺麗な空のこと」「寒い日の朝に池が凍っていたこと」「電車の中で見た社会の人々の姿」といった素朴なことを話題にすることが多い。高学年だからと技巧的にならず、高学年だからこそ、素朴な本音が語られることで生まれるものがある。

また、高学年の子どもは、その素朴な本音に対して社会性や協調性を生かし、自由研究発表等では低学年や中学年以上に相手意識を持って資料の作成を行ってくることも自然なことである。この学級のこの仲間にかこ聞いてもらうための準備をするのである。汎用的な手法や技術ではなく、自律的な表現として資料作成は行われるのである。

ここまで述べた通り、高学年でのパフォーマンス課題で発揮させたい能力は低学年や中学年で発揮させたい能力と違いはない。ただしより基本的であり本質的な部分を重視しているし、技術や手法といった部分よりも社会性の発展に伴う側面を生かしている。だからこそ、高学年であっても自己を表出することの負担が増えるのではなく、この時間を楽しみにすることができるのである。生きることを支え合い、日々の生活や学習で勇気や自信を持って前に進んでいくための基盤となるのが「かがやく時間」であることは、高学年であっても変わらない。

今年年間指導計画作成に当たり、低学年、中学年、高学年の3段階にする際に、発達段階に合わせて指導事項に傾斜をつけるかは悩んだところだった。聞き方指導、話し方指導として、見えることだけで評価基準を設けるとは分かりやすい反面、「かがやく時間」のよさが見えなくなってしまうことがあった。

「話し手と聞き手が互いに人格を認め合うこと」は人と人が対話するときの基本であり本質である。「かがやく時間」では子どもたちがこれから未来で生かしていくためのコミュニケーション能力やそれに伴う技法や手法を追うのではなく、今、この瞬間を子どもも教師も大切にすることにこそ意味がある。今、この瞬間を大切にすることが連続的につながって持続的な幸福感にもつながっていく。それは昨今学校での生きづらさを感じている子どもたちを救うために求められている、子どもの Well-being の視点で物事を見ることがとも関連することなのではないだろうか。

今年度改訂した年間計画で、パフォーマンス課題の配列と内容の大枠を統一し、「私のつたえたいこと①」「自由研究発表」「私のつたえたいこと②」と設定したことは、指導者にとって分かり易い形で年間の見通しをもてる良さがあった。それは、子どもにとっても同様で、次の活動を見通しながら発表できる良さがあった。また、「私のつたえたいこと①」や「私のつたえたいこと②」では、大枠は決めているものの、具体的な課題については、「じこしょうかい」や「私の夢中になっていること」など例を示しながらも自由に裁量できる余地を残した。これによって、各担任はそのときの子どもの生活や興味を見取りながら、相応しい課題を設定することもできた。

しかし、それぞれのパフォーマンス課題の目標の在り方については、再考の余地があると考え。それは、「かがやく時間」の学習では、各課題の目標を意識しながらも指導は常に全方位的に行う立場をとっているからである。低学年では、まずは自己を表現することを重視したため、すべての課題を通して話し手を中心に目標を設定していたが、聞き手についても目標を設定して年間の育ちを意識する必要があったと考える。また、「かがやく時間」の特性上、低学年でも高学年の目標である「人数や時間に合わせて、自分の話し方や聞き方を調節することができる」の目標を目指すことは可能である。これらについては、発達段階も加味

しつつ、どのような形で目標を位置づけるのか、また、その内容をどのようなものにするのか再度、見当の余地がある。

指導事項については、年間を通して段階的に身に付けたい力を整理することで、指導者は、学習中の指導の観点が明確化され、それに基づいて指導や助言が行えるようになった。例えば、「自由研究発表」を行った際、指導者はその子の研究や発表の仕方の良さを場当たりに価値づけがちであったが、年間を通して目指す子ども像を見通した上での助言や称賛ができるようになった。また、低・中・高学年での指導の傾斜も明確になったことで、目の前の子どもに何を伝えることで先のどんな子ども像につながるのかを長期的な視点でも考え、指導や助言を行うことができるようになった。このように、昨年度は6学年分だった年間計画が低・中・高学年の3段階になったことにより、指導者側に「かがやく時間」が目指す子ども像の理解が深まり、それが子どもの見取りをより確かにした。

一方で、指導事項について繰り返し行い、子どもの育ちを支えていきたいという立場から、これらの項目について一人ひとりの子どもの達成状況を確認することの必要性を感じた。今年度は、新たに学びの評価マップ作成を試みたが、まだ年間計画と擦り合わせるまでに至っていない。今後、それぞれの課題の在り方で、実際に目標や指導事項がルーブリックとして表現できるのかについて検討したい。

資料作成の指導事項については、国語科における「書くこと」の範囲の一部と言わざるを得ない。また、これは話し手の発表を下支えするものであるため、一律の指導や助言が難しい。年間の指導事項の一項目として挙げているが、他の「話すこと」「聞くこと」「話し合う（聞き合う）こと」とは一線を画すものと考え、今後年間指導計画の中でどのように位置づけるのか検討していきたい。

4. 「かがやく時間」の評価方法について

「かがやく」の学習の特徴を考えたときに、個々の課題に対してねらいを設定しその都度到達度を評価していくよりも、長い期間（例えば年間を通して）で子どもの変化を捉え、前の学習の時よりもどこが伸びたかといった評価をしていくのが適切ではないかと考えている。また、子どもたちの成長は一律ではない。伸びる能力も違えば伸びる時期も違う。さらに、「かがやく時間」で扱う題材は、子どもの興味関心から社会で話題になっていることまでさまざまである。そこで「かがやく時間」の学習評価としてルーブリック評価（カリキュラムルーブリック）を念頭に、その作成に取り組んできた。しかし、今年度は検討してきた評価法について、ルーブリックという表現ではなく評価マップという表現を用いた。これは、一般的にルーブリックという子どもと共有することが大切とされるが、本校ではそのような活用は、今のところ想定していないためである。この点については検討の余地はあるが、「かがやく時間」の学習において、子どもたちには評価を気にせず自分の話したいことを自分の言葉で語ってほしい。また、子どもたちには自分自身で何ができるようになったかといった自己評価を適切に行えるようにしたい。評価マップは、子どもの成長を教師が見とり、子ども自身が気付かない成長に気付けるように支援するためのマップだと考えている。

今年度作成した評価マップは、昨年度作成したルーブリックのたたき台を基にしている。昨年度は、学年ごとに教師の「かがやく時間」の実践を振り返り、子どものどんな姿があったかや教師が子どものどんな姿を価値づけているかを考えてたたき台を作成した。今年度はそこに出てきた言葉について、言語活動を中心に拾い上げ、学年の傾倒を付け、並べ替えて作成している。今年度作成した評価マップの領域とその観点は次のようなものである。

(a) 「話すこと」

- ①基本的な話す技能 ②内容の構成と展開 ③表現の工夫 ④聞き手への意識と対話力
- ⑤自己評価と改善

(b) 「聞くこと」

- ①基本的な聞く姿勢 ②内容の理解 ③批判的思考と評価 ④共感的理解 ⑤情報の活用と統合
- ⑥聞く力の自己評価と改善

(c)「話し合う（聞き合う）こと」

- ①基本的な姿勢 ②質問する力 ③質問に答える力 ④意見の交換と調整 ⑤話し合いの展開と深化
⑥話し合いのふりかえりと改善

(d)「書くこと（資料作成）」

- ①内容の構想と組み立て ②表現の工夫③情報の収集と活用 ④遂行と改善

このように4つの領域とそれぞれの領域の中に4～6の観点を示して整理し、学習の中で発揮される子どもたちの姿をできるだけ抽象的な言葉で表現した。また、評価の段階を「低学年」「中学年」「高学年」とし、パフォーマンス課題ごとではなく6年間を見通したものにしている。これまで実践を積み重ねていく中で、子どもの伸び方はさまざまであり学年や年齢できれいに切り分けられないと考えている。例えば、これまで自分が話したい事柄がなかなか見つからなかった子どもが、3年生になってようやく話したいことが話せるようになるといったことがある。評価マップを用いることで、このような場面で3年生らしいの評価ではなく、その子らしい成長をしっかりと捉えることができると考えている。また、この場面では、おそらくその子の学級の子どもたちも聞くことの力が育っているのではないかと考えられる。なかなかできなかった子が勇気を出して話すときそれを受け止める子どもたちも聞く力が必要になってくる。話し手だけではなく、それを受け止める子どもたちや学級の様子も見とれるのが評価マップである。

※ 本年度作成した「学びの評価マップ」は、別添資料②「学びの評価マップ」を参照

ここからは、本年度検討してきた「学びの評価マップ」に基づいた子どもたちの学びの捉え方について、低学年・中学年・高学年の様子を報告する。

低学年

・話すことについて

話す技能については、聞き手を意識して声の大きさや目線の置き方などを大切にする児童が増えた。実物や絵を持ち込むことで説明が明瞭になることを実感しており、回を重ねることで工夫が多くみられた。発表やおたずねの応答についても達成感を感じるとともに次への課題を見出す児童もいて、よいと感じた。答えられなかったおたずねについても次の発表につなげたり、調べ直しをして朝の会の元気調べで発表したりするなど、意欲的に取り組める児童が多くいた。

・聞くことについて

話し手を見たり、発表用の模造紙やモニターに映し出されたプレゼンを見たりして、発表者のことを意識して取り組んでいた。理解したことを教師の板書をもとにメモしたり、模造紙を写したりして取り組んでいた。内容の理解がノート作りに反映されていない児童も多くいる。聞いた内容やおたずねの応答で得た発表についての感想については自分の言葉で記述することにも慣れてきている。

・聞き合うことについて

日直の司会で行われていたものが、発表者の司会でおたずねの応答を行うように変化していった。質問についてもいつ、どこで、誰が、何をどのようにとの5W1Hを自然な形で習得できつつある。情動に基づいた動機や楽しかったこと、びっくりしたことなどのように、どのような発表でもできる定型の質問も残っている。質問者の言葉遣いは、発表内容について肯定的な批評を行ってから質問をするなど、発表者を尊重する態度が培われてきた。日々の元気調べや学習生活で伸びてきた力だと考える。友だちの発言を受けて関連する発言は、あまり見られず、聞き手自身が感じたおたずねを行うことが多かった。

・書くことについて

資料作成については、自分の生活や体験をもとに研究を行っている。生活でのきっかけ、めあて、調べたことや実験のまとめ、考察、ふりかえりの流れで作成されている。模造紙で表す場合は、発表内容を全て書き込むものもあれば、項目やポイントを書き込むものとそれぞれの発達に即したものとなっていた。色遣いやイラスト、制作物についても同様であった。タブレット端末にプレゼンを作成した児童も同様であった。

ただ、聞き手にとって実物、絵、静止画、動画があると伝えたいことが確実に伝わることを理解しており、発表に際して盛り込む児童が多かった。情報の収集については、本や図鑑をもとにする調べ、インターネットを検索する調べ、調べたことをもとに実験や制作を行う、時には専門家におたずねをして情報を収集していた。資料作成ができてから発表原稿づくりと発表練習に取りかかる児童が多かった。10分や15分をもとに取捨選択を行っている。さらに発表後のおたずねについても想定し、発表したことに対応した質問の答えも調べる児童も増えてきた。

中学年

「かがやく時間」の発表では、大人も「面白い。」と思えるような発表が多い。そこで、中学年では、教師は発表を評価するような評価者としてではなく、共に学び楽しむ共学者として、「かがやく時間」の学習に参加し、子どもの良さを見つけようとした。しかし、共学者としての立ち位置で参加をすると、発表を聞くことに夢中になってしまい、発表すべてを評価することは難しい。そこで、評価マップを発表の評価だけではなく、発表前の準備段階での見取りや、発表後の価値づけにも活用することにした。

事前と発表中の評価では、「私の伝えたいこと」の学習で活用をした。「私の伝えたいこと」の学習では、発言したい児童が発言を自由にできる形式で行った。すると、一人の児童が何回も繰り返し特定のことを発表し、自分の考えをまとめたりおたずねを受けたりすることで学びを深めている様子が見られた。また、それを聞いている子どもも、イキイキと繰り返し発表をする友達の姿を見て、発表することの楽しさを感じている様子だった。

「私の伝えたいこと」では発表の前に発表資料を集めた。そうすることで、「聞き合うこと」の「理由や根拠を示して答える」「成果と課題を挙げる」等の発表者に関わる項目は事前に評価できた。

発表中は、発表の中で聞き手の反応を見ながら「話し合いの流れを意識して発言する」「友達の意見と自分の意見を比較する」「友達の意見に付け加えたり、反対意見を述べたりする」といった発表者の良いところも評価することができた。また、聞き手側の項目も発表中に評価することができ「聞いた内容をもとに新しい疑問をもつ」ことで聞き手側も学習を広げようとする姿が見られ、それを価値づけることもできた。発表の前に行った評価からさらに評価を加えていける所に評価マップの良さがあったと言える。

事後の活用についてはK児の学習を取り上げる。K児が6月に行った自由研究発表は、「14歳からの数学」という書籍についての発表であった。その発表は、自分が面白いと思った書籍のページを撮影し、そこに書いていることを解説する形式で行われた。K児の発表後、教師が評価マップを見ながら振り返ると、「聞き合うこと」の「適切な声の大きさや速さで話す」「自分の意見の理由を説明する」といった発表の良さを捉えることができた。しかし、一方で「資料作成」や「書くこと」には、まだまだ成長できる余地があるのではないかと考えられた。

中学年になると、保護者の方も資料作成を手伝うことは少なくなる。はじめて一人で作るからこそ、「資料作成」や「書くこと」に対して困ることは自然な姿であり、他にもK児のように資料を活用できていない児童はたくさんいた。そこで、「伝わる資料」とはどんな資料かを学級全員で考える場を作った。

子ども達が出した意見をまとめたものは、以下の通りである。

- ・話す速さが聞こえやすい速さ
- ・写真や動画を入れるとわかりやすい
- ・難しい言葉が使われていない。わかりやすい言葉がえらばれている。
- ・クイズなどで興味をひいている

この場を経て、2月に再度、自由研究発表を行ったK児は「サッカーの実用できる技」という題名で、習い事のサッカーで活用できる技を調べ、まとめたものを発表した。その発表内容は以前の発表とは違い、以下のような工夫が見られた。

- ・サッカーを経験していない子どもにはわかりにくいであろう「フェイント」という言葉を「だます技」と表記する。
- ・技を紹介するときに、実際に技を使った動画を流す。
- ・ボールのどこを蹴るかがわかりやすいように、靴とボールを並べた写真を撮影して発表スライドに載せたり、模造紙に絵に描いてまとめたりする。

教師が評価マップを用いて、K 児の工夫を全体の前で価値づけると、同じように動画を使ったり、言葉遣いをわかりやすいものに変えたりする児童が見られた。

このように、評価マップがあることで、発表中だけではなく、事前・事後にもその子の発表の良さを価値づけ広げたり、全員でよりよい発表について考えたりすることができた。しかし一方で、評価を意識しすぎると、学習の目的が技能的なものに陥ってしまう可能性もある。子どもたちが自分たちの伝えたいことを表現し、さらに自分の学びを広げていけるような学習にするために、評価の項目などは再検討する必要があることがわかった。

高学年

高学年では、それぞれの子がもっている課題が違っていたり、能力の差が大きくなっていたりするので、ループリックを作成して子どもの姿を見とっていくという方法は効果的であったと考えている。高学年だからここまでできていないといけないという見方ではなく、子どもたちがどこからどこへ成長したのかを見とりフィードバックしてくことで一人ひとりを大切にした学習になっていた。

一方で、子どもたちの姿が、この評価マップのように領域を分けることが難しいと感じさせる場面も見られた、例えば、評価マップ（聞くこと）の「批判的思考と評価」の観点において高学年では「話の信頼性や妥当性を評価する」と「多角的な視点から内容を分析する」という2つの姿が挙げられていることと聞き合うことの領域の「話し合いの展開と深化」の観点の高学年にある「話し合いを建設的な方向に導き、多様な意見を統合して新たな考えを生み出す」ということについてである。具体的にどのような場面であったか紹介する。

ある時N児が自分の飼っているペットの飼育環境について分析し発表した。餌の種類、量やタイミングを適切にし、新しい手作りのおもちゃを導入することでペットがストレスのないように過ごさせてやりたいと考えていた。どうやっておもちゃを作ったのか、そのおもちゃへの反応、餌について分析する前後でどのように変わったのか、餌を適切にすることでペットの体調は良くなったのかといったおたずねが行われていった。するとO児が部屋の空調についてのおたずねを行った。その意図は、生き物によって適切な温度があるという自分の考えを相手に伝えることであった。O児は爬虫類を飼っており、夏場は部屋のクーラーをつけっぱなしにしているという。適温を調べ部屋がその温度になるようにしてやってはどうかという提案であった。このように友達の意見の妥当性が低い点を見つけより良いアイデアを提案したり、多角的に視点から別の意見を提示したりして考えを深めていくような姿は、評価したり分析したりすることにとどまらず、自分ならとかもっとこうしたらという考えを基に話し合いを深めていく姿であり、評価マップにおける聞くことと聞き合うことが重なって見えてくる姿である。見取りやすいようにと評価マップを細かく領域と観点で分けたことで、逆に見にくくなってしまっていると感じた。

評価マップの中で実際には十分指導していなかったり、評価していなかったりする部分も見えてきた。それは聞き合うこと領域の基本的な姿勢の観点や聞くことの領域の基本的な聞く姿勢の観点、話すことの領域の基本的な話す技能の観点である。話す速さやメモを取りながら聞くといったことは、もちろん必要なことではあるが、それよりも自分らしく表現したり、友達の話の意図をくみ取ろうとしながら聞いたりする姿を評価していることが多い。あれもこれも評価していくことは難しく、この「かがやく時間」の学習の中でどんな子どもの姿を望むのか改めて考えループリックとして表現していく必要があると考える。また、各領域の自己評価の観点においては、十分に振り返りを行う時間が確保できていない部分もある。発表した子どもは、日記で自分の発表を振り返って記述することもあるが、そうでない場合は振り返りができずに終わっている

こともある。適切に時間を取り自身の活動をメタ認知することは、資質能力を伸ばしていくために必要な時間である。そのための観点が提示されているのは効果的であると考えている。しかし、観点の内容については子どもの姿が見えにくいものになっている。例えば聞くこと領域の自己評価の観点の「効果的な聞き方の工夫を開発し、実践する」とはどういう姿なのかが明確ではなくこのままでは使いにくい。K 児は日記の中でこのように記述している『今日の発表は、自分があまり知らない内容だったのでわからない言葉がたくさんありました。その場で調べながら聞いていたのですが、それだと話を十分聞くことができませんでした。わからなかった言葉はメモをしておいて、まず話の内容をしっかりと聞くことを優先した方が良いかかもしれないと思いました。』これは自分にとってどのように話を聞くのが効果的か自分で考えようとしている姿と捉えられる。まずはこういった具体的な姿をもとに評価マップを改善していく必要があると感じている。

・学びの評価マップ（3年次作成）からループリック（4年次に検討を進める）

昨年度作成した評価法のたたき台では、「話すこと」「聞くこと」「話し合う（聞き合う）こと」「書くこと（資料作成）」の4つの領域に（a）いわゆる言語能力（b）より高度の言語能力という観点で整理し作成したが、そこに個人内評価も含んだ内容になっており複雑で分かりづらくなっているという反省があった。そこで、今年度は言語活動に重点を置いて評価マップを作成し活用してきた。その結果、評価マップ作成を通して、「かがやく時間」の学習で子どもたちのどんな言語能力が育成されるのかという点については、ある程度整理することができた。パフォーマンス課題との関係で評価の段階を低学年・中学年・高学年としたことも、緩やかに子どもを見とることに効果があったと考えている。

一方で、研究開発学校の指導や研究統括委員会の指導において次のような問題点も指摘されている。

- ・あるところはざっくりしていたりあるところは細かすぎたりと見にくいものになっている。
- ・観点が多すぎてごちゃごちゃしているし使いにくいのではないかな。
- ・もっと子ども一人ひとりの姿として評価できるような文言にしていける必要がある。
- ・そもそもこれはループリックと言えないのではないかな。細かすぎてチェックリストのようになっている。こうなるとこれができないといけないみたいなことになる。
- ・出てきている文言が段階的になっていない。

評価マップを実際に活用していく中で、確かに細かすぎて見にくく使いにくい部分もあった。また、例えば資料の推敲などあまり評価されないところもあった。さらに「かがやく時間」の学習で育成される資質能力は、もちろん言語能力もあるが、主体的に学びに向かう態度が涵養されたり、学級の子ども同士の関係が良くなったりするということを再確認できた。「かがやく時間」の学習で、今回の評価マップではこの部分が薄くなってしまっている。

以上のことから今年度作った評価マップは不十分な点が多く、来年度は大きく改善する必要があると考える。来年度の評価マップ作成については、まず評価マップではなくループリックという言葉を使っていく。このループリックは「かがやく時間」の教育課程全体を範囲とし6年間を見通せるものにしたい。また、主体的に学習に向かう態度の涵養については、本学教授および学生との共同研究の中で、「かがやく時間」の学習で育成できる力にどんなものがあるのか観点を整理をしていきたい。文言については具体的な子どもの姿が想像できるものにし、発達の段階も意識したもので適切なレベルを設定するようにする。このレベルの表現は低・中・高学年というものよりも年齢や学年を意識しないものにする。ループリック作成に際しては、もう一度、学級でよいパフォーマンスを発揮している数名の児童を焦点化し、その子の現在の姿とこれまでの成長を言語化することから始めたいと考えている。そうすることで、適切な段階を設定し、子どもの姿を創造しやすいループリックになると考える。

エ 研究開発の結果及びその分析

1、実践の効果

児童への効果

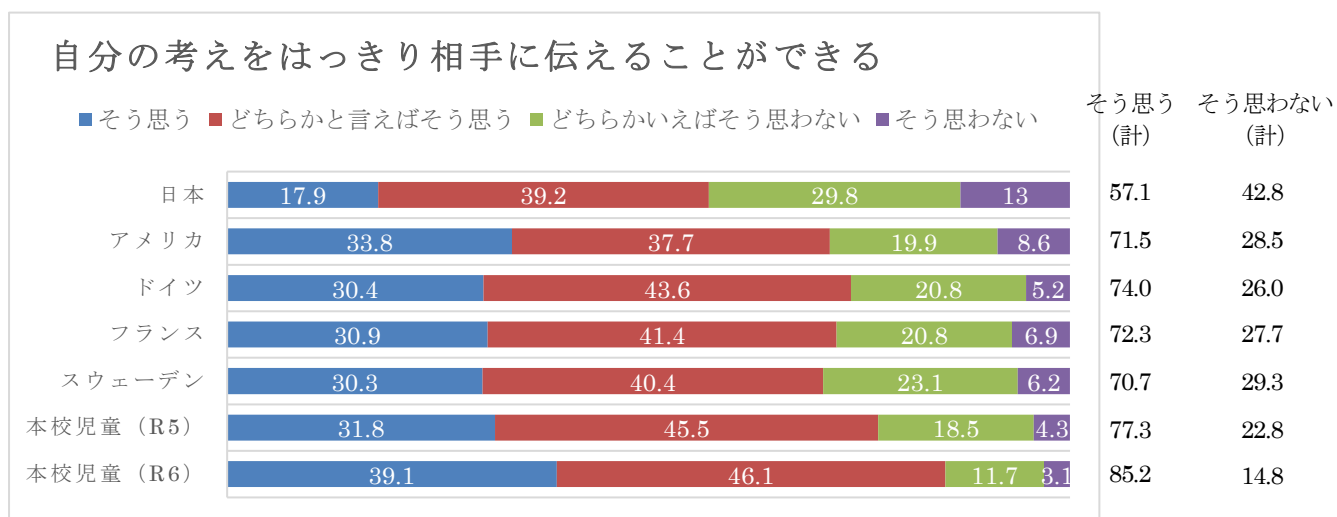
本研究開発では、「かがやく時間」に育まれる言語能力を「より高度な言語能力」と表現している。この「より高度な言語能力」は、例えば、「様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓こうとする」力につながっていくものであり、こうした力につながる内容のひとつとして自己肯定感等についてのアンケート調査を実施した。これらの項目は、子ども家庭庁の「我が国と諸外国のこどもと若者の意識に関する調査」の設問の中から、小学生に問うことが相応しいと思われるものを抜粋した。令和5年度および令和6年度に本校で実施した結果を次に示す。

	(1 そう思う、2 どちらかといえばそう思う、3 どちらかといえばそう思わない、4 そう思わない)
R5 私(僕)は自分自身に満足している	1…42%、2…34%、3…16%、4…8%
R6	1…55%、2…38%、3…3%、4…4%
R5 自分には、長所があると感じている	1…41%、2…41%、3…10%、4…7%
R6	1…58%、2…25%、3…12%、4…5%
R5 自分は親から大切にされていると思う	1…74%、2…19%、3…4%、4…3%
R6	1…74%、2…21%、3…3%、4…2%
R5 自分の考えをはっきりと相手に伝えることができる	1…32%、2…46%、3…19%、4…4%
R6	1…39%、2…46%、3…12%、4…3%
R5 うまくいくかわからないことにも、意欲的に取り組む	1…40%、2…38%、3…16%、4…6%
R6	1…68%、2…26%、3…2%、4…4%
R5 自分は、役に立たないと思う	1…9%、2…20%、3…36%、4…35%
R6	1…12%、2…9%、3…27%、4…52%

また、これらの調査は日本の他にアメリカ・ドイツ・フランス・デンマークで実施されている。これらの調査結果からは、まず全体として、日本の子ども・若者は諸外国と比較して自己肯定感等が低い傾向にあることが分かる。その一方で、本校児童の自己肯定感等は諸外国と同程度か項目によっては高いことが読み取れた。これらの結果を、「かがやく時間」の特徴と個別の項目とを照らし合わせて見ていきたい。

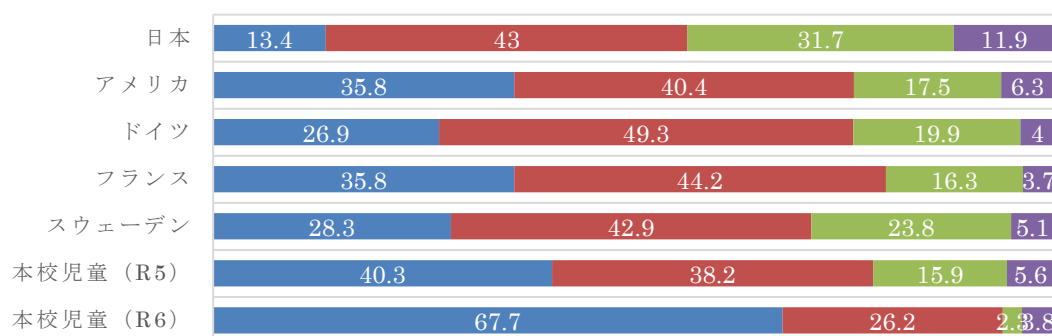
「自分の考えをはっきり相手に伝えることができる」(主張性)

「うまくいくかわからないことでも意欲的に取り組む」(挑戦心)



うまくいくかわからないことにも意欲的に取り組む

■ そう思う ■ どちらかと言えばそう思う ■ どちらかといえばそう思わない ■ そう思わない



そう思う (計) そう思わない (計)

56.4	43.6
76.2	23.8
76.2	23.8
80.0	20.0
71.2	28.8
78.5	21.5
93.9	6.1

まず、「自分の考えをはっきり相手に伝えることができる」(主張性)や「うまくいくかわからないことでも意欲的に取り組む」(挑戦心)の項目は、本校児童はどちらも日本の子ども・若者を大きく上回るとともに、諸外国の子ども・若者と比べても高い傾向にある。これは、「かがやく時間」の学習の中で、子どもたちが自分の考えを伝えることに反復して取り組んでいることの効果であると捉えられる。

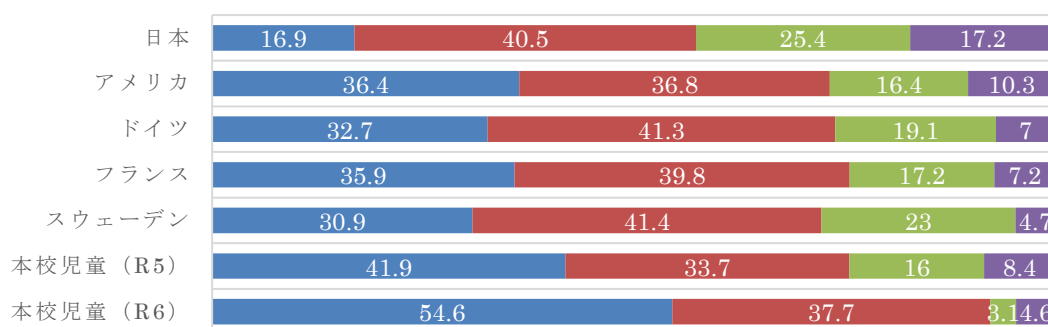
「かがやく時間」の中では、一人ひとりの子どもがその子ならではの生活を語ることに取り組む。そして、友だちからの様々な「おたずね」に自分の力で答えながら、自分の伝えたいことをしっかりと伝えようとする。また、個々の発表が十分に長い時間がとられているだけでなく、繰り返し自分が発表する機会が回ってくる。さらには、日常的に次の自分の発表に生かせる友だちの発表のよさに反復して触れる中で、次回の自分の発表へのイメージが深化・具体化していく。こうした「かがやく時間」の学習の中で、子どもたちは自分が伝えたいことをはっきりと意識したり、よりよく伝えようと苦労を重ねたり、そうして伝えられたことの達成感を味わったりすることを繰り返していく。そうした学習だからこそ、「自分の考えをはっきり相手に伝えること」や「うまくいくかわからないことでも意欲的に取り組む」ことに向かう力が涵養されたのだと考えられる。

「私は、自分自身に満足している」(自尊感情)

「自分には長所があると感じている」(長所)

私は自分自身に満足している

■ そう思う ■ どちらかと言えばそう思う ■ どちらかといえばそう思わない ■ そう思わない

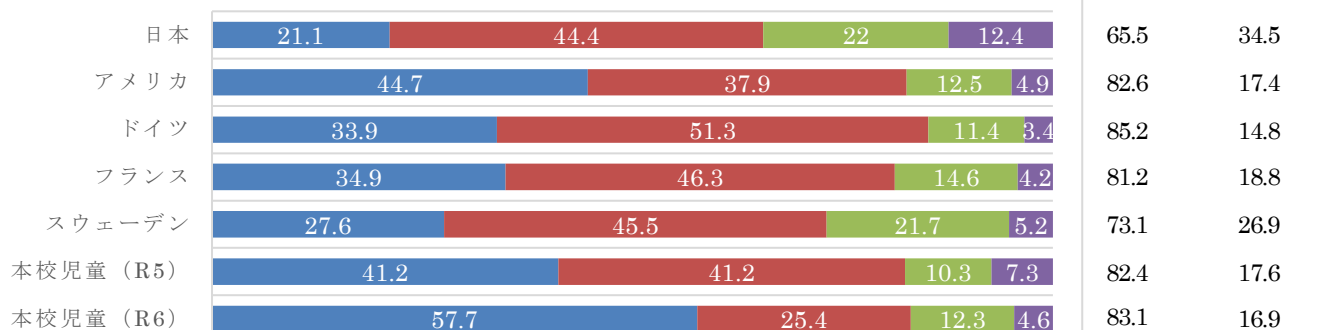


そう思う (計) そう思わない (計)

57.4	42.6
73.2	26.8
74.0	26.1
75.7	24.3
72.3	27.7
75.6	24.4
92.3	7.8

自分には長所があると感じている

■ そう思う ■ どちらかと言えばそう思う ■ どちらかといえばそう思わない ■ そう思わない



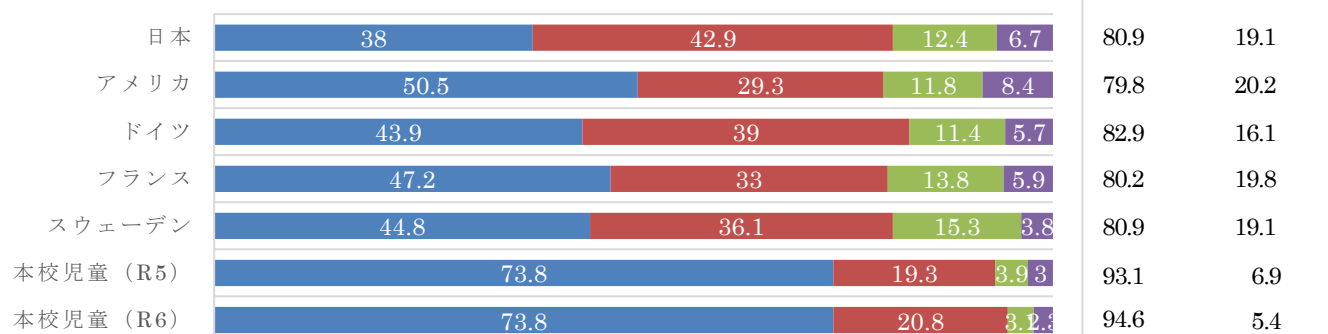
「私は自分自身に満足している」(自尊感情)や「自分には長所があると感じている」(長所)の項目は、どちらも本校児童は日本の子ども・若者を大きく上回り、諸外国の子ども・若者と同じぐらい高い傾向にあることが分かった。これは、本校の子どもたちが、「かがやく時間」の学習の中で存分に自分の発表をしたり、その発表が学級のみんなに受け止められたりすることの経験を重ねていることが寄与していると考えている。

「かがやく時間」の子どもたちの発表は、その子ならではの着想や工夫が込められた発表になることが多い。発表内容が個人に委ねられている分、自分の発表をよりよくしようとする意識が働きやすいし、他の学習では見えないその子のよさが他の子どもたちに認められる学習ともなっている。そういった意味で、「かがやく時間」は、普段の学習では経験できることの少ない「自分自身に満足できる」状況が生まれやすい学習であると言える。また、自分ならではの発表が学級の仲間に認められる経験は、自ずと自分の長所を自覚することにもつながっていると考えられる。これらのことは、子どもたちに実施したアンケート結果や自由記述からも読み取れる。例えば、『「かがやく時間」に自分の発表をすることが楽しい』に肯定的に答えた子どもは90%を超えている。その自由記述欄には、「自分の好きなことをみんなに知ってもらえるから」「自分の好きなことや得意なことを知ってもらえるから」「発表の準備を重ねて達成感がある」など、自分自身に満足している様子や自分の長所を感じ取っている様子が伺われる記述が数多く並んでいる。これらのことから、「かがやく時間」の学習は、子どもの自尊感情や長所を自覚することに寄与していると考えられる。

「自分は、親から愛されている(大切にされている)と思う」(家庭への満足度)

自分の親から愛されていると思う

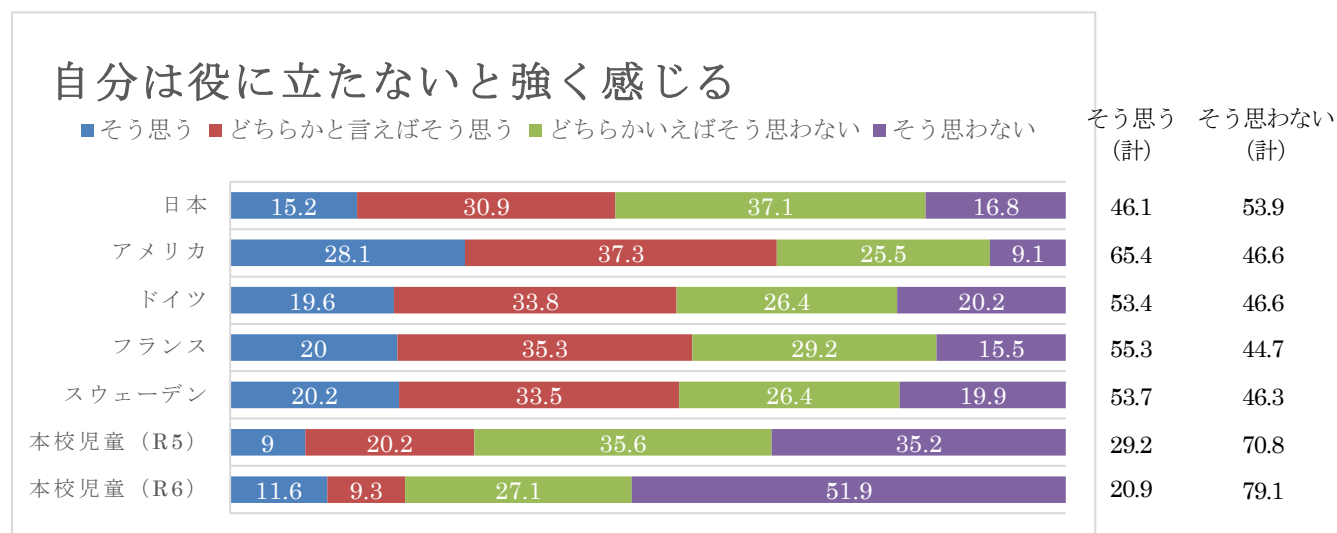
■ そう思う ■ どちらかと言えばそう思う ■ どちらかといえばそう思わない ■ そう思わない



「自分は、親から愛されている（大切にされている）と思う」（家庭への満足度）の項目は、日本の子ども・若者が諸外国の子ども・若者と同程度に高い項目である。本校児童は、これら日本や諸外国の子ども・若者に比べて、肯定的に答える子どもの割合が非常に高いのだが、これが「かがやく時間」の効果であるかどうかは分からない。

「かがやく時間」の効果ではないかと思われる要因として、「かがやく時間」への保護者の関心がとても高いことが影響している可能性はある。保護者へ実施したアンケートの中で、「かがやく時間」の発表内容等を話題にする保護者の割合は90%を超えているし、家庭での話題にすることが子どもの力を育むことに寄与すると答えられた保護者の割合は95%を超えている。また、「かがやく時間」での発表の様子を参観する保護者の割合も80%を超えている。子どもが十分に長い時間発表し「おたずね」に応える「かがやく時間」は、通常の学習参観よりも保護者の関心が高い。発表の様子を動画撮影して祖父母等と一緒に見るといふ家庭も少なくなく、そうしたことを通して我が子の成長を実感し、認め励ます機会となっている現状がある。「かがやく時間」の実施が、保護者の学校教育への関心を高めていることは実感しているが、そのことだけで子どもの家庭への満足度を高めているとは言い切れないと考えている。

「自分は役に立たないと強く感じる」（自己有用感）



「自分は役に立たないと強く感じる」（自己有用感）の項目は、諸外国に比べ日本の子ども・若者の自己有用感が少し高かった項目である（※反転項目であるため、否定的に答えている方が自己有用感が高いと読み取れる）。本校児童は、諸外国だけでなく日本の子ども・若者に比べても自己有用感が高いことが示された。これは、本校の子どもたちが、「かがやく時間」の学習の中で工夫して発表することや、その発表を友だちが感心してくれたり実際に試してくれたりする経験を重ねていることが寄与していると考えている。

子どもたちに実施したアンケートの『「かがやく時間」の発表が楽しい』理由に、「みんなが自分の発表を聞いてくれるから」「みんなの発表を聞くことが楽しい」等を挙げる子どもは非常に多い。保護者へのアンケートの「子どもが『かがやく時間』の発表を楽しみにしていると思う」理由の自由記述にも、「お友達の発表を聞いて自分も挑戦してみたり、嬉しそうに家族に話してくれたり、興味の幅が広がっている」のように、友だちの発表を家で楽しそうに話すことや自分でも試していることを挙げる方が多くあった。実際、朝の会に友だちの発表をもとにした追究が話題になることは、どの学級でも頻繁に起こっていることでもある。本校の子どもたちは、「かがやく時間」での自分の発表がみんなの役に立っているという実感を持っていることが伺われる。そうしたことが、自己有用感を高めることに寄与していると考えている。

本研究開発で考えている「より高度な言語能力」は、例えば、「様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓こうとする」力につながっていくものと考えていることは述べてきた。現時点でその内容を明らかにするに至っていないのだが、ここでは自己肯定感等に焦点を充て「我が国と諸外国の子どもと若者の意識に関する調査（R5）」との比較を試みた。本校児童の自己肯定感等が高いことが示された原因が、必ずしも「かがやく時間」の効果であるとは言い切れないかもしれない。ただ、これまで検討してきたように、「かがやく時間」の学習内容と調査結果を照らし合わせると、これらの結果に「かがやく時間」の効果が表れているとみて差し支えないと考えている。「かがやく時間」を実施してきたことの子どもたちへの効果として、本校児童の自己肯定感等が日本の子ども・若者に比べて相応に高いだけでなく、諸外国の子ども・若者に比べても同程度もしくは高くなるという効果があったと考えている。

他校の実践に見られる児童・生徒への効果

本校の研究協力校等の学校の中に、個の文脈の発表や「おたずね」による学習を実践されているところがある。2月8日（土）に開催した研究開発学校公開研究会では、2校の公立小学校・中学校をお招きしパネルディスカッションの中で発表いただいた。

報告いただいた公立小学校・中学校では、いずれの学校でも子どもの生活を語る「スピーチ」や「みんなに伝えたいこと」という場を設けて発表すると同時に感想や質問の時間も設けるなど、本研究の「かがやく時間」と共通した取り組みを実施されている。これらの実践で、他校の児童生徒へも次の効果が見られた。

- ・ **言語能力の高まり**…実践された小学校・中学校の双方で、「堂々とスピーチできるようになった」「他者の反応を確かめながら話すことができるようになった」「自己表現力の高まっている」等、確かに「言語能力」が高まっていることを示唆する報告がなされている。
- ・ **学力の向上（すべての学習の基盤となる力）**…コミュニケーション力や批判的思考力が高まると同時に、主体性や学習意欲が高まった。その結果、顕著な学力の向上が見られている（中学校）。
取り組みを通して児童の自己開示や他者理解が進み、学級の中に支持的風土が醸成された。その結果、例えば、国語科の学習での読解が深まる等の効果が出ている（小学校）。
これらのことから、「かがやく時間」のような学習により、全ての学習の基盤となるコミュニケーション力や批判的思考力、学級の支持的受容的な風土が培われ、そのことが学力の向上につながっていることが報告されている。
- ・ **学習に入りにくい子への効果**…これまで学習への理解度が低かったり学習に向き合いにくかったりした子どもを中心に、多くの児童の「話すことへの自信」や「自己有用感」が高まり、学習に向かう態度や積極性などが大きく改善される効果が表れていることが報告された。
- ・ **教師の授業改善への意欲向上につながる児童生徒の姿**…実践された小学校・中学校共に、教師が子どもの姿の変容（自己表現力やコミュニケーション力、批判的思考力、主体性や学習意欲の高まり）を捉えられている。そこから、教師が積極的に、子どもの主体性を生かす授業改善や個別最適で協働的な授業の実現へ向かう姿が活性化していることが報告されている。

以下に、パネラーからの資料を掲載する。

Who are you?で語る生徒
～自分の強みが伸びる学校～

舞鶴市立若浦中学校 校長 鈴木俊治

解決すべき課題【生徒の個性の発見とよさや可能性の伸長を支える教育活動の実践】

日本の教育は、小学校から大学まで 16 年間もありますが、自分が何者で、どんな特徴があり、どんなときに幸せを感じるのか、どんな職に就いて、どのような人生を送りたいか、そういったことをほとんど考えさせません。ほとんどの生徒は「Who are you?」と問われれば、名前しか答えることができません。将来の予測が困難な時代（VUCA の時代）を幸せな状態（ウェルビーイングの向上）で生きるためには、この質問に対し、「世の中にどのような貢献ができるのか」「何を目指しているのか」等について自分自身を簡潔に魅力的に語る生徒の育成が求められます。

活動内容（奈良女子大学附属小学校の実践に学ぶ）

奈良女子大学附属小学校への校長、研究主任、全担任で視察訪問し、その実践に学び、スピーチ・日記を始めます。テーマを自分で設定し、「異学年グループ」あるいは「学級内」で実施します。発表を聞くだけでなく、質問する時間を設け、質的な向上を図ります。終 SHR でスピーチ活動を通じて、考えたことや感じたことなどを日記としてアウトプットする活動も継続的に実施します。

活動の成果

1. 学力向上

1年間この活動を継続的に行った3年生に顕著な学力の向上が見られました。コミュニケーション能力や批判的思考力の向上により、学びの質が向上したと分析しています。同時に生徒の主体性も高まり、授業は教師だけで創るものではなく、自分事としてとらえ、そのことで学習意欲も高まりました。

2. 進路希望の変化

直近の5年間、3年4月の進路希望調査で地元の公立高校を志望する生徒の割合は30～50%でしたが、今年度は8%となり、例年より多様な進路先を希望しました。生徒がチャレンジングになったのです。生徒の個性の発見とよさや可能性の伸長を支えた、この活動の成果です。

3. 教師の変容

生徒が先生役と生徒役になり、授業を実施するなど、先生方に生徒の自己表現能力の高まりを活用した授業改善の工夫が見られるようになりました。

4. 日本財団 18歳意識調査 第46回「国や社会に対する意識」

- | | |
|----------------------|---------------------|
| ○ 「自分には人に誇れる個性はある」 | 若浦中 65% 日本人 18歳 50% |
| ○ 「自分は他人から必要とされている」 | 若浦中 65% 日本人 18歳 55% |
| ○ 「将来の夢を持っている」 | 若浦中 65% 日本人 18歳 60% |
| ○ 「自分は責任ある社会の一員だと思う」 | 若浦中 52% 日本人 18歳 48% |
| ○ 「国や社会に役立つことをしたい」 | 若浦中 75% 日本人 18歳 60% |

5. 第7次舞鶴市総合計画（2023-2027）における数値目標

- | | |
|------------------------------|-------------------|
| ○ 確かな学力の育成「授業がよくわかりますか」 | 2026年度目標 85%以上達成 |
| ○ 豊かな心の育成「自分にはよいところがありますか」 | 2026年度目標 80%以上達成 |
| ○ 一人ひとりを大切にした学校教育の推進「不登校出現率」 | 2026年度目標 0.5%以下達成 |

○取組内容： タブレットを活用したスピーチ

○取組の背景

入学後すぐ新型コロナウイルス感染症のために一斉休校となり、再開後も密の回避や集団活動の制限など感染症対策を強いられた5年生。とりわけ本学級には、引っ込み思案な子が多く、「子どもたち同士のつながる力」の弱さを感じた。また、学習中に自分の考えを発言する子もほんの数名だった。そうした状況を打開し、「協働的な学び」を推進すべく、その第一歩として『タブレットを活用したスピーチ』に取り組んだ。

○タブレットを活用したスピーチの概要

- ・毎日、朝の会の10分間に2人ずつが話す
- ・テーマは、「みんなに伝えたいこと」とする
- ・タブレットで撮った画像か動画をモニターに映して話す
- ・スピーチ後に、感想や質問タイムを設ける



○タブレットを活用したスピーチの効果

4月に始めたスピーチは、回を重ねて充実していった。内容も多様で、ペットや集めているグッズ、趣味の活動など、普段の学校生活では知り得ない「その子らしさ」が多く語られるようになった。2月に『タブレットを活用したスピーチ』の良さをたずねると、多くの児童が「自分のことをみんなに知ってもらえた」(＝自己開示)と、「友だちのことを知ることができた」(＝他者理解)を挙げた。この『タブレットを活用したスピーチ』による自己開示と他者理解が学級にもたらした効果は大きく、個々の児童および学級集団を大いに変容させた。

【個々の児童の変容】 (話すことへの自信が高まる・自己有用感が高まる)

- ・人前で話すことが苦手な児童Aは、当初は緊張のあまりスピーチしながらよく泣いていた。しかし、画像や動画の助けを借り、友だちのスピーチを参考にすることで、半年も経つと自分の趣味を堂々とスピーチするようになった。スピーチを通して話すことへの自信を高め、今では学習中に挙手して考えを述べるまでに成長した。
- ・基礎学力に課題のある児童Bは、学習意欲が低く、スピーチも画像や動画のない短く内容の薄いものだった。しかし、自分の話を真剣に聴く友だちの姿によって自己有用感を高め、数か月後にはスピーチの順番が自分に回ってくるのを誰よりも心待ちにするようになった。今では聴き手の反応を確かめながら話す Bのスピーチは、学級の手本となっている。スピーチの充実とともに、Bは学習活動にも粘り強く取り組むようになった。

【学級集団の変容】 (子どもがつながる・発言がつながる)

- ・引っ込み思案な子が多い本学級には、学級開き当初、友だちができずに孤立している子が少なくなかった。しかし、『タブレットを活用したスピーチ』によって「自己開示」と「他者理解」が進むと、自然と子ども同士がつながっていった。スピーチは、互いの違いを認め合う「学級の支持的風土の醸成」の一翼を担ったと考える。
- ・スピーチを通して互いの違いを認め合うようになった「学級の支持的風土」のもとでは、自ずと自分の考えを発表することのハードルが下がり、他者の考えへの関心も高まる。その効果は、国語科の文学作品の読み取り学習で、児童間で発言をつなげながら、多様な読みを交流する姿として表れるようになった。

○総括

本取組の実践を通して、個々の児童の大きな変容と、「学級の支持的風土」が醸成されていく過程を目の当たりにすることで、改めて『タブレットを活用したスピーチ』の有効性を感じた。しかも、この有効性が、教職員が取組に必要なわずかな時間を確保し、継続することで得られることから考えると、『タブレットを活用したスピーチ』は、若手の教職員や学級経営に悩む教職員から、個別最適な学びと協働的な学びの両立を追究する教職員に至る、全ての学級担任に有効な手立てとなる取組だと考える。

教師への効果

研究開発3年目の教師への効果は、「かがやく時間」の年間計画やその評価の方法を検討することの中で生まれた、「かがやく時間」の指導内容や評価の視点の捉えにあらわれてきている。

「かがやく時間」の年間計画の立案については、研究2年次には学年ごとに細かくパフォーマンス課題を設定し、その配列によって「かがやく時間」の内容を示そうとして作成していた。研究3年次に入り、学年ごとに作成した年間計画を総覧し、6年間の「かがやく時間」のカリキュラムとしての整合性等の検討を進めた。その中で、学年ごとに細かくパフォーマンス課題を設定するよりも、低・中・高というスパンで作成することや、子どもの追究の自由度が高い、大きくくりのパフォーマンス課題で表現すべきと方向を修正するようにした。それは、次のような検討に基づいている。

- ・「かがやく時間」の学習は、パフォーマンス課題毎に細かく育むべき能力を限定して指導することは相応しくない。
- ・「かがやく時間」の学習では、子ども自らが自由に追究の方向や方法を選択できるからこそ、個性的で多様な「よさ」が生まれる。
- ・個性的で多様な「よさ」が生まれることが、多様な友だちの「よさ」を理解し、友だちをリスペクトする態度につながる。
- ・多様な子どもたちの多様な「よさ」が認められるからこそ、自分もそうした「よさ」を目指す態度が育まれる。
- ・自由度の高い発表の中から各種の「よさ」が見つかる学習を日常的に反復する中で、自ずと、それらの「よさ」が次に自分が発表する際の目指す姿として蓄積されていく。
- ・子どもの多様な「よさ」を引き出し価値づけて示す「かがやく時間」の年間計画は、低・中・高という大きなスパンの中で、全体像や学年による進展が把握しやすい、「私の伝えたいこと①」「自由研究発表」「私の伝えたいこと②」という大まかなパフォーマンス課題の配列で示すことが適している。

このように検討を進める中で、それぞれの教師の中に「かがやく時間」の指導内容への考え方が整理されていったと感じている。特に、これまで、場当たりに価値づけることが多かったのが、年間の流れや低・中・高の進展を大まかに意識することができたことにより、先の見通しを持ちながら指導できることにつながってきていると感じている。

その他、昨年度からも感じている教師への効果を以下に示す。

- ・子どもの興味関心や考え方を深く知ることができるため、日常、子どもと接する際にきめ細やかな接し方ができるようになった。
- ・事前に教える内容を練り上げて臨む授業ではないため、即興的、創造的に指導する力が高まる。
- ・子どもの学びに沿って価値づけることに取り組むため、その発表の中心や良さを的確にとらえる力や、中心や良さについて、具体的な価値づけを伴う言葉を厳選して伝える力が磨かれる。
- ・子どもの、こと・もの・ひとへの興味関心を知ること、児童理解が進む。⇒それぞれの興味関心を生かした個性を育む教育への視野が広がる。
- ・これまでも行ってきた「朝の会」「自由研究」などに、研究開発学校の研究として取り組んだことで、これまで以上に、子どもの資質・能力を育む教師の役割について考えることができた。
- ・これまでも行ってきた「朝の会」「自由研究」などを、他の教員がどのように考えどのように取り組んでいるのかの具体を知ることができ、そのことが自分の実践にとっても役に立っている。

保護者への効果

「かがやく時間」を実施することの保護者への効果として、一番大きなものは保護者の学校教育への関心を高めていることが挙げられる。

「かがやく時間」の子どもの発表は、一時間に二人の子どもが行うことが多い。学級や学年、発表者により多少の違いはあるが、通常、一人の子どもが10～15分程度の発表を行い、その後の5～10分程度が「おたずね」による討論となる。さらに、一過的な取り組みではなく継続的に取り組む学習の中で、自分の発表が年に数回まわってくるのも「かがやく時間」の特徴である。つまり、個々の発表時間が十分に長く取られている中で、継続的に自分の成長を目指せる学習となっていることが大きな特徴なのである。こうした特徴をもつため、「かがやく時間」の学習は保護者からの関心を集めやすくなっている。

保護者の関心が高まっていることが伺われる様子をいくつか挙げてみる。

まず、およそ20分という時間を我が子が主役になる時間は、保護者にとっては大きな関心事となる。そのため、我が子の発表内容や発表の様子について家庭での話題にする保護者はとても多い。（「発表内容を家族で話題にするか」に肯定的に答えた割合は、R5…92%、R6…96.6%、「発表の様子を家族の話題にするか」に肯定的に答えた割合は、R5…92%、R6…94.8%）自由記述の内容には、子どもの自由な創意を保護者が誘導してしまわないことに配慮しつつ、家族で発表内容を考え合うことへの記述、実際の発表での頑張りを認め褒めることへの記述、発表のよさや課題を捉え次の発表へ生かそうとすることへの記述が多く見られた。「発表する内容を家族の話題にすることが、お子さんの力を育むことに寄与すると思いますか」に肯定的に答えた割合は、R5…95.7%、R6…96.4%となっており、保護者の方が「かがやく時間」の良さを感じ取り積極的に支えようとしてくださっていることが読み取れる。ちなみに、「かがやく時間」の発表の様子を参観される保護者の割合は、R5…82.1%、R6…90.8%、『「かがやく時間」の様子を参観することが、学校と保護者や思いを共有して子どもを育むことに有効だと思いますか』に肯定的に答えた割合は、R5…95.3%、R6…95.6%となっている。『「かがやく時間（自由研究発表等）」を参観されることについて、その理由や効果、デメリット等についてお書きください』のアンケートへの記述をいくつか紹介する。

「子供自身の学校での様子が知れるだけでなく、子供が主役の発表を見ることで本人のモチベーションも上がる。また、他のお子さんの反応が見れることも楽しい。メリットしかありません。」

「発表を親が参観することは、子どもにとって最大の共感になり、安心を積み重ねていける気がしておりますので、参観させていただける事に大変感謝しております」

「子どもの学校での様子や心のこもった発表をリアルに見学する事で子どもの成長を感じられる」

「練習した成果を親に見てもらうという事は娘にとっても重要な事だと思い参観をしています。質問が多かったとき、又は少なかった時でも、その状況や空気感を親と子で分かち合うことで、次回の発表の仕方に工夫が出て来る気がします。」

「一年生から六年生まで教室の全員がどんどん成長していく姿を目の当たりにして、この学校でみんなと一緒に過ごせた事が子供達にとって生きて行く土台となっている事が親として安心出来た」

「家族が参観することで、おたずねで困ったときに助けを求めてしまうこともある点がデメリットと言えるが、発表の場を共有することはその後の家庭内での話題の際に大きなメリットになると思う」

「家庭で考えてる以上の子供たちの発見やおたずねにいつも驚かされ、またその事について家庭で話すことができるので参観させていただける事に感謝しています。とても楽しい時間を過ごさせていただきました」

保護者は、「かがやく時間」の学習の中で子どもの真摯な学びが引き出され、子どもが継続的に成長していく姿を捉えてくださっている。だからこそ『「かがやく時間」の様子を参観することが、学校と保護者や思いを共有して子どもを育むことに有効だと思いますか』の設問に、R5…95.3%、R6…95.6%の方が肯定的に答えられている。保護者への効果としては、「かがやく時間」は子どもたちが確かに成長していく時間で

あると捉えてくださるようになり、その学びに寄り添うことで学校とともに我が子を育もうとしてくださるようになっていることとところにあると考えている。

アンケート調査の内容は以下のようなもので、それぞれに（１．とてもそう思う１．どちらかと言えばそう思う３．どちらかと言えばそう思わない４．とてもそう思わないの４段階で回答してもらっている。

1 お子さんは「かがやく時間」を楽しみにしているか・・・	R5 1・・・61%、2・・・33%、3・・・5%、4・・・1%
	R6 1・・・55%、2・・・35%、3・・・9%、4・・・1%
2 お子さんは「かがやく時間」の発表を楽しみにしているか・	R5 1・・・51%、2・・・34%、3・・・13%、4・・・2%
	R6 1・・・48%、2・・・35%、3・・・14%、4・・・3%
3 「かがやく時間」の学習で「伝える力」が育まれているか・	R5 1・・・56%、2・・・42%、3・・・2%、4・・・0%
	R6 1・・・55%、2・・・41%、3・・・4%、4・・・1%
4 「かがやく時間」の学習で「聞き取る力」が育まれているか	R5 1・・・47%、2・・・48%、3・・・5%、4・・・0%
	R6 1・・・54%、2・・・43%、3・・・3%、4・・・0%
5 「かがやく時間」の学習での「おたずね」で「より深く考えようとする力」が育まれているか	・・・R5 1・・・38%、2・・・51%、3・・・10%、4・・・1%
	R6 1・・・49%、2・・・42%、3・・・8%、4・・・1%
6 「かがやく時間」の発表内容を、家族で話題にするか・・・	R5 1・・・59%、2・・・33%、3・・・6%、4・・・2%
	R6 1・・・63%、2・・・34%、3・・・3%、4・・・0%
7 「かがやく時間」の発表の様子を家族の話題にするか・・・	R5 1・・・64%、2・・・28%、3・・・6%、4・・・3%
	R6 1・・・66%、2・・・28%、3・・・5%、4・・・0%
8 「かがやく時間」の発表を家族の話題にすることが、お子さんの力を育むことに寄与するか	・・・R5 1・・・61%、2・・・34%、3・・・3%、4・・・1%
	R6 1・・・67%、2・・・30%、3・・・3%、4・・・0%
9 「かがやく時間」での発表を参観されますか・・・	R5 1・・・59%、2・・・24%、3・・・17%、4・・・1%
	R6 1・・・74%、2・・・17%、3・・・9%、4・・・0%
10 「かがやく時間」を参観することが、学校と保護者が思いを共有して子どもを育むことに有効か	・・・R5 1・・・53%、2・・・43%、3・・・4%、4・・・1%
	R6 1・・・59%、2・・・36%、3・・・4%、4・・・1%

2、実践の評価

(1) 運営指導委員会

① 実施概要

	第1回運営指導委員会	第2回運営指導委員会
日時	令和6年7月30日 9:00～12:00	令和7年2月8日 9:10～16:00
場所	奈良女子大学附属小学校集会室 (一部オンライン)	奈良女子大学附属小学校集会室 研究開発学校公開研究会を兼ねる
参加者	【運営指導委員】 (敬称略) 奈須 正裕 (上智大学) 富士原 紀絵 (お茶の水女子大学) 石井 英真 (京都大学) 欠席 西村 拓生 (立命館大学) 成瀬 九美 (奈良女子大学) 丹下 博幸 (奈良県教育委員会) 欠席 北村 拓也 (奈良市教育委員会) 【大学関係】 二井 仁美、竹橋 洋毅、堀本三和子 (研究開発統括委員) 【附属校園関係者】 18名	【運営指導委員】 (敬称略) 奈須 正裕 (上智大学) 欠席 富士原 紀絵 (お茶の水女子大学) 石井 英真 (京都大学) 欠席 西村 拓生 (立命館大学) 成瀬 九美 (奈良女子大学) 丹下 博幸 (奈良県教育委員会) 欠席 北村 拓也 (奈良市教育委員会) 【大学関係】 柳沢 卓 (附属学校部長・研究開発統括委員長) 堀本三和子 (統括委員会) 【附属校園関係者】 18名
構成	○ 研究開発実施計画の概要説明 (阪本) ○ 本年度当初の計画と現在の進捗 (5分) ルーブリックWG (10分) 年間計画WG (10分) 「かがやく」時間の指導法 (5分) 国語科と「かがやく」時間の再編 (5分) 討議 (25分)	○ 「かがやく時間」の参観 ○ 「かがやく時間」の協議会 ○ 令和6年度の研究の経過報告 パネルディスカッション 「子どもの豊かな表現力・学びに向かう力を育む新教科『かがやく時間』の創造」～『かがやく時間』が拓く子どもたちの可能性～ パネリスト 大津市立瀬田東小学校 真田靖雄教諭 舞鶴市立若浦中学校 鈴木俊治校長 大木拓海教諭 ○ 講演 西村拓生先生 立命館大学 (運営指導委員) ○ 指導と講評

② 指導内容

第二回運営指導委員会 (令和7年2月8日)

「かがやく」時間を参観しての指導事項

- 発表内容では、二人の発表者に共通して、仮説の立証 (仮説→実験→結果を得る) に取り組み、想定外の結果になった時にまた新たな仮説を立て・・・というサイクルが定着していた。これは、子どもの文脈の発表に反復して取り組むという「かがやく時間」だからこそその効果だと思われる。ひとつの探究の結果を受けて、次の発表に向けた探究が続いていくという、「問い」がいつまでも終わらないという状況が定着していることが大変重要だと感じられた。
- 「おたずね」により、発表者の学習がより深まっている様子を見ることができた。個人探究だけではあられだけの深まりを見ることは難しいと思われる。例えば、質問内容を述べた後に「自分はこう考える」という内容を伝える「おたずね」の仕方が多く見られた。まずは質問をした後で自分の考えを伝えることに

は、次の効果がある。①相手が気づいていないことに気づかせる。②相手がとっさに応答しかねる際には、その応答の手助けとなる。③自分の考えを伝えた上で対話のボールを相手に渡すことで、対話的な展開が期待できる。④自分の考えについて発表者や学級全体へ問いかけることが、深い学びにつながっていく。こうした「おたずね」により学びを深める聞き合い方が定着していることが見取れた。

- ・ 1年生の「かがやく時間」からは、単に言いたいことを言うだけでなく、自分の知っていることを教えてあげたいという気持ちを育もうとしていることが感じ取れた。「おたずね」することと、その「おたずね」に答えようとするなど、話すこと・聞くこと・聞き合うことのよりよいバランスを育もうとしていることが分かった。
- ・ 1年生と4年生の「かがやく時間」の様子からは、低学年からの積み重ねが十分になされていて、4年生での高度な発表とそのやり取りへと進む様子が見受けられ、高度な言語能力を育むという「かがやく時間」の成果が出ていると見えた。
- ・ 「かがやく」の時間の終局の目的が個人の探究力を伸ばすことにあるのか、高度な言語能力を育むことにあるのかが判然としないということが懸念される。探究力を伸ばすには他者が必要で、そのためには「話す・聴く」の言語力や、非認知能力という対人関係力が重要というレトリックを、もっとアピールする必要がある。どういう質のおたずねが必要とか、具体化したほうがよい。例えば、探究力が大幅に伸びた子どもの成果を示すと同時に、その子どもはどういう「共有」の仕方を友達と行ったのか（どういう種類のおたずねを行ってきたのか、どういう解答の遣り取り・話し方をしていたのか）を、もっと具体的に、明示化できるといいと思う。話形という型にはめてしまうことになるが、ある程度、子どもの姿から拾った質問の型みたいなものを明示するのも一つの方法だと感じた。

「かがやく時間」の年間計画などについての指導事項

- ・ 「かがやく時間」の年間計画の4つのカテゴリの中で「資料作成（書くこと）」の位置づけが気になりました。

子どもたちの生活において、「書くこと」に相当するのは、各自のノート、板書（先生による、係の子どもによる）、日記だと思います。このうち、日記とノートは個人作業で、前者は話すことが構文化されたもの、後者は聞くこと（聞いたこと）が構造化されたものともいえます。一方、板書は、学級に向けて、共有されるものであることが前提で、共通理解のもとになるものです。

折りこみ表の他のカテゴリ（話すこと、聞くこと、話し合う/聞き合うこと）は、いずれも、対（つ）いを前提とした活動です。「書くこと」も、それらの活動のために行われると位置づけられている（口頭発表のための資料作成に重点が置かれている）ように思えました。研發ですので仕方がないとしても（高学年はそれでよいとしても）、低学年にとっては、話すこと・聞くこと・書くことがもっと入り組んでいると想定・主張しておいても良いのではないかと感じた次第です。

- ・ シンポジウムの登壇者の方のやりとりのなかで、自己開示、自己肯定感などのタームが出ていました。良質な（良好な？適切な？的を射た？）プレゼン体験によって、これらの自己感が高まることは否定しませんが、書くこと（日記）で低学年の一日が終わり、その内面を日記を通して、教師（や親）が受け止めていることも見逃せないと思います。あと、発表の苦手な子どもにはモノ（実物や写真などの視覚情報）を準備させると良い、というアドバイスがあったように記憶していますが、低学年向けの留意点としては、もう少し丁寧な説明があった方が良くかもしれません。モノが目の前にないとしても、自分のことばで何とかあらわそうとする、そのような取り組みが大事にされると良いと思うからです。
- ・ 視覚提示機器が身近になった昨今、「見せる」「見せた」ことで完結してしまっ、自分の言葉で説明責任を果たさない場面に大学生の学びでも出会うことがあります。奈良女附小の子どもたちであれば、「〇〇さんは、その、何に、興味をひかれたのですか？」とお尋ねし、「わたしは△△が□□なのでおもしろいと思いました」と発展するような力が育まれていると思います。そうした力をいかに育てているのか、具体的な指導法も明示する研究を期待しています。

オ 今後の研究開発の方向

これまでの「かがやく時間」の研究開発の過程で最も苦労しているのは、子どもの文脈の発表からはじまる学習での教育課程をいかに示すのかということである。

研究開発当初は、パフォーマンス課題ごとの違いやそれぞれの目標を明確に示して配列することで、教育課程の内容を示せるのではないかと考えた。しかし、実際に進めてみると、パフォーマンス課題ごとの違いやそれぞれの目標を明確に示すことが思った以上に難しく、細かいパフォーマンス課題を配列することがそぐわないことが見えてきた。「かがやく時間」の学習は、一人ひとりの創意工夫を引き出し、多様な「よさ」が発揮されることを大切にしたいのに、パフォーマンスごとの目標を狭めるとそうした「よさ」が発揮されにくくなるからである。そこで、子どもの自由な発想での追究を引き出すと同時に、そうした学びの反復を通して目指す姿のイメージを高められる「ゆるやかなパフォーマンス課題」を、全学年統一して示すように気道を修正してきた。

評価基準の作成についても、パフォーマンス課題ごとの目標に沿った評価基準を示すことが難しく、ゆるやかなパフォーマンス課題において様々にあらわれる「よさ」を評価する方法として、子どもの成長の方向に合わせて評価できる学びの評価マップという形で作成するようにした。ただし、この評価マップは、現行の学習指導要領（国語科）の言語能力にかかわる部分を中心に作成しており、より高度な言語能力にあたる部分の評価基準とはなっていない。

これらのことから、今後の研究開発の方向を次のように考えている。

1、「かがやく時間」のカリキュラムについて

・年間計画

3年次に作成した、低・中・高ごとの年間計画（「私の伝えたいこと①」「自由研究発表」「私の伝えたいこと②」のゆるやかなパフォーマンス課題による計画）を軸に、学びの評価マップなどとの整合性を確認し見直す。

・評価基準（ルーブリック）

「かがやく時間」の評価方法については、次の a) b) 二つの方法を併用する方向で検討を進める。

- a) 主に言語能力にかかわる部分は、3年次に作成した「学びの評価マップ」による評価
- b) 大学との共同研究の結果をもとに、「より高度な言語能力」における評価項目を設定し、目指すべき子どもの姿を明確にしたルーブリックを作成して評価

「より高度な言語能力」についてのルーブリックを明確に示すことにより、「かがやく時間」に育む力としての内容を明確に示すことを目指す。従来の言語能力については、その子の成長の方向性を「学びの評価マップ」を用いて評価する。

2、「かがやく時間」の指導法

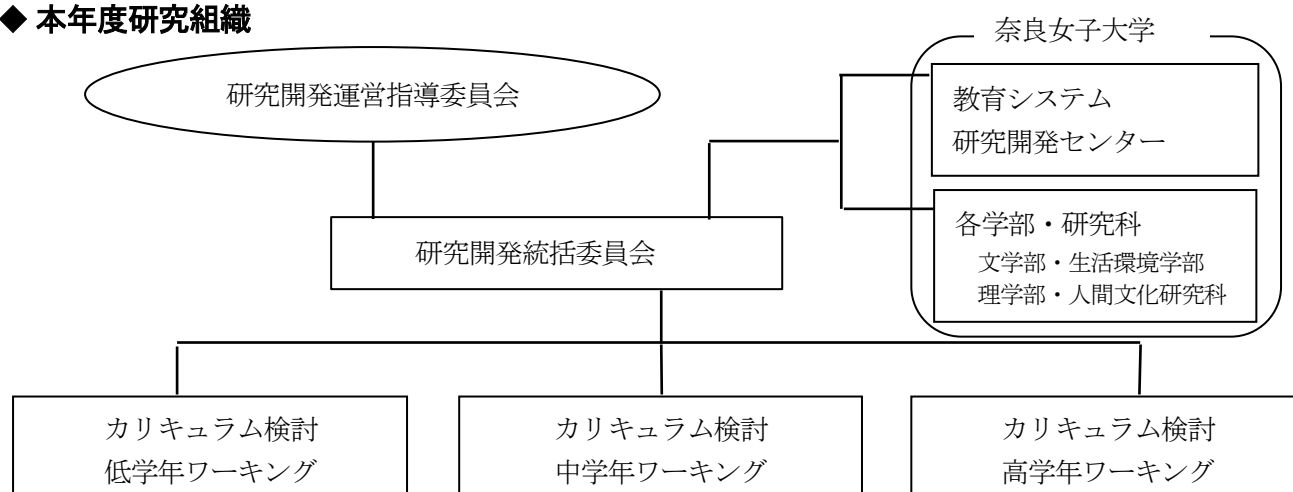
「かがやく時間」の主なコンセプトは、子どもが自らの生活を語ることの反復の中から、子どもたちが目指すことのできる「よさ」を具体的に見つけ出す学習にすることにある。従って、発表の仕方や研究の進め方などを丁寧に教える指導法ではなく、子どもたちが自分なりに工夫や努力をして発表したことの中にある「よさ」を、いかに見逃さずに価値づけて教えるのかの指導法を明らかにすることが必要だと考えている。3年次までに、この指導法の究明に十分な時間を割くことができていない。研究開発最終年は、このことにも力を入れて進めていきたい。

2、「かがやく時間」と教科横断的な学び

3年次までの研究で、「かがやく時間」には様々な教科横断的な学びが生まれやすいことは確認してきている。しかし、研究仮設4【カリキュラムオーバーロードへの対応】に挙げている「教科横断的に取り組む内容や他教科から削減する内容の検討を進める」ことについては、思うような結果は得られてはいない。それは、子どもの自由な発表から生まれる教科横断的な学びは、毎年必ず取り扱える内容と位置付けることに

無理があるだけでなく、関連教科との連携を事前に計画して行うことも難しいと判断している。従って「他教科から削減する」内容として取り出すことは困難であると言わざるを得ない。とは言え、子どもの文脈による発表が、多くの子どもにとってオーセンティックな学びとなりやすいことや、多くの発表が子どもたちの思考や生活に影響を与えている（日々の日記に、友だちの発表についての考えや実際に試したことが綴られている）様子を考えれば、それぞれの教科で捉えるべき思考力・判断力・表現力等を下支えする効果は十分にありと考えている。そうした視点から、教科横断的な学びについての研究を進めたい。

◆ 本年度研究組織



◆ 運営指導委員

氏 名	所 属	職 名	備考（専門分野等）
奈須 正裕	上智大学	教授	教育心理学、動機づけ理論
富士原 紀絵	お茶の水大学	教授	教育方法学、教育実践史
西村 拓生	立命館大学	教授	教育人間学、教育哲学、教育思想史
石井 英真	京都大学	准教授	学力論、授業論、教育評価論
丹下 博幸	奈良県教育委員会	指導主事	
北村 拓也	奈良市教育委員会	指導主事	
成瀬 九美	奈良女子大学	教授	体育学、応用健康科学、スポーツ科学

◆ 研究開発統括委員会

職 名	氏 名	担 当
附属学校部長	柳沢 卓	統括委員会委員長・附属学校部長
文学部教授	天ヶ瀬 正博	教育システム研究開発センター長
文学部教授	藤井 康之	ワーキンググループ
文学部教授	二井 仁美	ワーキンググループ
文学部准教授	竹橋 洋毅	ワーキンググループ
特任教授	堀本 三和子	教育システム研究開発センター
小学校校長	小林 毅	附属学校部
小学校副校長	阪本 一英	附属学校部
小学校主幹教諭	西田 淳	ワーキンググループ
小学校教諭	井平 幸子	ワーキンググループ
小学校教諭	三井 栄治	ワーキンググループ

◆ 本校研究同人

	校長	宮路 淳子					
	副校長	西田 淳	主幹教諭	阪本 一英			
		西下 旬也	長島 雄介	檜原 貴博	清水 聖		
附属小学校		服部 真也	三井 栄治	井平 幸子	中村 征司		
		中野 直人	島袋 光	武澤 実穂	平野 江美		
		伊藤 剛士	太田 奈穂子	太田原みどり	山本 純子		

令和6年度 研究開発実施報告書（第3年次）

発行日／ 令和7（2025）年3月21日

発行者／ 国立大学法人奈良女子大学附属小学校

校長 宮路 淳子

〒631-0024 奈良市百楽園1丁目7-28 TEL 0742-45-4455

URL <http://www.nara-wu.ac.jp/fusyo/Welcome-jp.html>

印刷所／ 株式会社 明新社

〒630-8141 奈良市南京終町3丁目464番地 TEL：0742-63-0661(代)