２９　令和７年度　研究開発実施報告書・第４年次

奈良女子大学附属小学校

研 究 開 発 実 施 報 告 書

（令和７年度　第４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でき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８年３月

国立大学法人奈良国立大学機構

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

文 部 科 学 省 研 究 開 発 学 校

研 究 開 発 実 施 報 告 書

（令和７年度　第４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７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７年度）　…… 12

別紙２　　学校等の概要　…… 13

ア　研究開発の概要　…… 14

イ　研究開発の経緯　…… 17

ウ　研究開発の内容　…… 23

エ　研究開発の結果及びその分析　……55

オ　今後の研究開発の方向　……71

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は本年度が４年目となり、最終年度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ています。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、４年間計画的に進めてまいりました。最終年度は、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。

事業期間中は、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、今後とも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、誠にありがとうございました。

奈良女子大学附属小学校

校長　宮 路　淳 子

２９	奈良女子大学附属小学校	R4～R7

令和７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でき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３章第２節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

（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。このことが言語能力の育成において課題となっている。言語能力の育成については、言語学および言語心理学では現在のところ大別して4つの理論がある。すなわち、①言語行動理論（オペラント行動学習理論）、②生成文法理論、③言語獲得支援システム理論（語用論的アプローチ）、④用法基盤理論である（伊藤, 2024）。

上記①の言語行動理論では、状況に応じた自発的は発話や自発的な模倣発話が（意図した）効果を発揮することで、適切な言語能力が獲得されると考えている。②の生成文法理論では、統語能力すなわち文法能力を言語能力と考えている。この理論では、人類に普遍的な文法が生得的に神経機構として備わっているとし、生後に特定の文化（例えば、日本）での言語環境さらされることで、生得的にデフォルトとして設定されているパラメタが設定し直されて、特定の文化における特殊言語能力（例えば、日本語能力）を構成すると考えている。③言語獲得支援システム理論は言語能力を言語運用能力とし、言語運用能力は言語獲得支援システムにおいて育成されると考えている。言語獲得支援システムは、親－子、教師―生徒、あるいは、クラスメイト（ピアグループ）などからなるシステムで、対人間の言語コミュニケーションの型（フォーマット）を様々な状況や対象において反復し、ルーティーン化すると考えられている。④の用法基盤理論は、子どもが周囲の大人が使うことばの使い方からパタンを抽出し、それに基づいて特定の文化における言語運用の規則を徐々に作りだすと考えている。これらはいずれも否定されておらず、それゆえ、現状においては言語能力育成に関連するこれら4つの理論に対して、偏りなく配慮した教育が望まれる。

しかし、現在の小学校の国語教育は②の生成文法理論に強く依拠していると考えられる。すなわち、年齢に合わせた（適時性のある）話題と言葉づかいで適切な文法で書かれた文集を教科書とし、その読解によって文法、語彙、言葉遣いを身に着けさせて、作文を行わせ、その作文を教師が添削フィードバックして調整するようにしている。それに対して、②の生成文法理論を除く、3 つの理論で共通しているのは、言語能力を

統語論的能力としてではなく語用論的能力としている点、そして、現実の状況や対象（すなわち「子どもの文脈」）に応じた子どもの自発的な発話と、その場における親子間、教師生徒間、友人間（ピアグループ）のやりとりが言語能力を育成するとしている点である。それゆえ、少なくとも、②の生成文法理論以外の3つの理論に共通のこれらの点に配慮した国語教育が必要である。

上記②以外の 3 つの理論への配慮は、教材と授業方法のみならず、カリキュラムにも及ぶ。②の生成文法理論は生得的な文法構造がエピジェネシスによって特定の文化に適応することを主張するが、この見方は発達心理学者ジャン・ピアジェによる生物学的な認知発達理論と同一である。ピアジェは生得的な神経構造があり、環境の事物やそれに対する活動に対して調整して同化する（事物や活動に合致した神経構造にする）ことで環境に適応ようになる主張している。それゆえ、主に口手足の機能をそれぞれ個別に使って活動する段階（乳児期）から、手足口の機能を組織立てて一連の動作（操作）によって活動する段階（3〜6 歳）、身

体動作や対象物の操作による活動が内面化する段階（7〜11 歳）、そして、言語などの記号を操作することで思考するようになる段階（11 歳〜）へと進むという発達段階を論じた。このようなピアジェによる生物学的な認知発達段階論に基づいて、生物学的な年齢によって適時性を考慮してカリキュラム編成が行われている。

しかし、言語能力の育成に関わる生成文法理論以外の 3 つの理論からは、生物学的な年齢による適時性は導かれない。これは発達心理学者レフ・ヴィゴーツキィの社会－文化的な認知発達論に一致する。ヴィゴーツキィによると、言語能力は大人と幼児と人のコミュニケーションでの（すなわち精神間での）発話（外言）において育成され、それが児童の心の中での（すなわち精神内での）発話（内言）となり、思考がより自発的・随意的になってゆくとされる。言い換えれば、思考などの高次の精神機能は言語（概念）などの記号を道具または仲介として行使されるようになる。言語能力は感覚や運動などの低次の精神機能の発達によって獲得されるようになるが、それ以後の言語能力の発達そして思考能力の発達は生物学的な年齢に依存せず、社会－文化に依存する。

同一の社会または文化であっても、職業や生活に多様性がある場合、高次精神機能の発達は個人の生活（生きるための活動）の文脈つまり「子どもの学びの文脈」に依存する。このため、生物学的な年齢によって一律に学習の適時を設定することはできない。それぞれの子どもの学びの文脈において、高次精神機能の発達状態とその次の発達状態をアセスメント（ダイナミック・アセスメント）し、直近の発達へと登れるように足場をかけることが教師の役割であり、それによって個別最適な学びが実現される。このため、生物学的年齢に基づく適時性を考慮したカリキュラム編成は不可能であり、また、一人ひとりの子どもにおいても、その子どもの文脈とその文脈での活動の進行状態を見ずに、予めカリキュラムを設定することはできない。

しかし、他方で、ウィゴーツキィは、低次精神機能に基づく生活的概念を高次精神機能による科学的概念に移行させるのが学校教育であるとしている。生活的概念は個人の生活において低次精神機能から構成されているが、科学的概念は社会において言語を道具または媒介とした集団の高次精神機能によって構成されている。このため、それぞれの子どもの文脈での学びが、個人的な生活的概念から社会的な科学的概念への移行がなされなければならない。このために個人の文脈と社会とをつなぐ仲介者が教師であり学級集団である。教師は子どもが形成した生活的概念とその進行状態を見て、それがつながる科学的概念を子どもの文脈に持ち込むあるいは、その科学的概念を得るためあるいは操るための足場かけをする。学級集団はそれぞれの子ども多様な関心（別の文脈）を意識させ、また、自己の関心への賛同によって個人の文脈と社会とをつなげる。ただし、子どもの文脈が科学的概念への移行あるいは社会参加の文脈と一致しているとき、教師や学級集団は仲介者ではなく補助者である。

上記した通り、現在の小学校教育における国語科を含む言語能力育成プログラムでは、統語論的能力を言語能力とする生成文法理論とピアジェの生物学的認知発達理論へと配慮が

偏っていると考えられる。このため、語用論的能力を言語能力とする言語獲得理論と、ヴィゴーツキィの社会－文化的発達理論に配慮して、子どもたちの言語能力を育成するプログラムが補完的に必要である。

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
・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
・第１～６年の全ての学年において、総時間数を週１時間削減

４　研究内容

（１）教育課程の内容

①新設教科「かがやく時間」の特徴

この教科の最も大きな特徴は、子どもたちの学びに向かう力・人間性等を涵養させる教科である点にある。

ア　「伸びて行く」方向が見つけられる教科

「かがやく時間」の学習では、繰り返し、自分と等身大の友だちの真摯な発表に触れることになる。

子どもたちは、友だちの発表の様々な良さを感じ取る中で、「ああ、自分もあのように発表できるだろうか」と漠然と目指す姿を探し始める。自分の発表が近づいてくると、「よし、あの子のこんな良さを取り入れてみよう」「いや、あの子の良さを自分らしくアレンジできないか」と、自分の目指す姿のイメージを少しずつ明確にしていく。さらに発表の準備を進める中で、時に自分自身で思考錯誤したり、時に家族に意見やアドバイスを求めたりして、今自分の力でできることの少し先にある、自分の努力や他人からの援助を得て実現できる目指すべき姿を明確に思い描くようになる。自分がどう「伸びて行く」のかを思い描けるようになることが、決定的に重要なのだと考えている。

イ　自分の成長への期待感を高める教科

「かがやく時間」の学習では、一人ひとりの発表の時間を十分に確保する。一人で約 20 分間、発表して「おたずね」に答え続ける。自分が主役であり、やり甲斐のある時間でもある。何より子どもたち自身が自分の見定めた「伸びて行く」姿を実現することへの期待を高めていくことが感じられるのである。実際、約 20 分間の発表を終えた子どもたちの様子からは、自分が目指したことへの達成感や喜び、うまくいかなかったことへの悔しさといった感情を強く表すことが多い。そうした強い感情が沸き起こるからこそ、次回の発表へ向けた自分の頑張りや成長に、より大きな期待を膨らませていく。「かがやく時間」は、一人ひとりの子どもが繰り返し自分の文脈の発表に取り組む中で、自分の目標・知識・可能性を発達させていくことも大きな特徴のひとつである。

ウ　実践的に生きて働く言語能力を育む教科

「かがやく時間」の学習では、一人ひとりの子どもが約 20 分間、発表して「おたずね」に答え続け

ることに繰り返し取り組んでいく。こうした取り組みを通して、圧倒的に実践的な言語能力が育まれていく。自分の文脈を分かってもらおうと願い組み立てる発表の構成や、そのために駆使する表現技法、自分ならではの文脈に伴う専門知識や用語をかみ砕いて伝え合う中で育まれる語彙力など、実践的に取り扱われる言語能力も圧倒的に高度なものとなる。そうした発表のやり取りを学級の人数分繰り返すのだから、そこで育まれる言語能力も圧倒的なものとなっていく。一部の、国語科として扱うべき知識技能を除いて、言語能力を有意に育むことができるのが「かがやく時間」なのだと考えている。

エ　多様な子どもたちを誰一人取り残こすことのない教科

「かがやく時間」の学習は全ての子どもにとって楽しい学習となるだけでなく、特に従来の学習で活躍しにくかった子どもにとって楽しい学習となる。それは、本校の長年の取組の中でも強く感じてきたことであり、本校児童の様子からも確認できることであった。また、本校の実践を参考に「かがやく時間」を実践した公立小中学校からも同様の報告がなされている。「従来の学習に参加しにくかった子どもが、『かがやく時間』の学習は楽しみにする」「場面緘黙だった子どもが、話せるようになってきた」「なかなか学習に参加できなかった子どもが、国語や算数でもノートを開くようになってた」といった報告である。「かがやく時間」という新教科は、不登校児童の増加など多様な子どもたちを育む観点からも重要な教科となると考えている。

オ　個別最適な指導の在り方を見つめ直せる教科

「かがやく時間」の学習の指導では、一人ひとりの個別最適な学びを引き出し、それぞれの良さを価値づけ、子どもたちの目指すべき姿を明確にしていくことが肝要となる。つまり、「かがやく時間」の指導を続けることが、即ち、それぞれの子どもの個別最適な良さを見つけ、価値づけて目指す姿として伝える授業力を磨くことにつながっていく。「かがやく時間」の指導を通して培った、多様な子どもたちの真摯な学びを引き出したり、それぞれの学びにある価値を見出したりする力は、全ての教科領域において活用すべきものである。「かがやく時間」の指導法が、全ての教科領域において個別最適な学びを実現することにつながっていくと考えている。

カ　発達支持的生徒指導として、とても有用な教科

文部科学省の『生徒指導提要』(2022 年改訂）で重視され、従来の「問題行動への対応」中心から「発達を支える日常的な働きかけ」へと転換が求められている中で、この「かがやく時間」は、児童生徒が自ら主体的に成長・発達する過程を支え、すべての教育活動の基盤として日常的に行われる生徒指導の在り方としても大変有用な教科である。

②　「かがやく時間」の年間計画について

まず、「目標」については、１年目～３年目までは学年ごと、活動ごとに設定していた。しかし、実践を重ねる中で、「かがやく」時間の「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」という特質があること、さらには、「活動」例を年間計画に示してはいるものの、学級担任の裁量によって、また、学級の学習状況や子どもたちの熱中しているものによって、その活動内容は変化したり、発展したりすることが可能な自由度を設けたことにより、活動ごとの「目標」設定がそぐわなくなってきた。そこで、目標については、「２年間を通して達成するべき目標」として整理し直した。

③　「かがやく時間」の評価について

「かがやく時間」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。一般的にルーブリックというと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、評価マップという表現を使って表現している。

４年次の評価マップは評価項目をしぼり、主に学びに向かう力・人間性等についての評価を行うこととした。これは子どもの発表や教師の声かけ、まとめ等を分析していくと、子ども自身の成長や子ども

たちが学習にどうかかわっていったか、おたずねで友達の良さを引き出しているかなど、内容ではなくそれまでの過程を評価している教師の姿が多く見られたからである。また、奈良女子大学の竹橋洋毅准教授と協力してかがやく時間の効果について検証を行ったところ下のような効果が見られた。

効果	具体的記述例
自己肯定感・自己有用感の向上	「自分の好きなことや興味を語り、それを友だちや先生に受け止めてもらう経験が自己肯定感につながる」
コミュニケーション力・協働性の発達	「友だちの発表を聞き多様な価値観に触れることで共感力・傾聴力が育つ」
主体性・探究心の醸成	「自分の興味・関心に基づいて発表することで主体性が高まる」
思考力・表現力・課題解決力の育成	「考えを整理し伝えるプロセスを通じて論理的思考力や表現力が高まる」
社会性・多様性理解	「友だちの多様な価値観に触れることで柔軟な思考が養われる」
学習全般への波及効果	「この経験が他教科にもプラスに作用する」

このことからも評価マップの項目をしぼったことは適切であったと考えている。

④「より高度な言語能力」の検討について

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行った。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。

⑤　「かがやく時間」と国語科で扱う言語能力の整理について

「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」を元に整理した。

⑥　カリキュラムオーバーロードへの対応について

「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として研究を始めた。

子ども一人ひとりが、自らの精一杯の学びについて約 20 分間発表し「おたずね」に答え切るという、切実な言語活動を展開する中で、実践的な言語能力は当然育まれる。また、聞き手としても、自分と等身大の発表者の文脈に深く関心を持ち、その面白さを俯瞰的メタ認知的に捉えられる機会を通して、当然言語感覚が効果的に養われていく。しかし、国語科における「話す・聞く」力の育成は、「かがやく時間」において育成する方が、生きて働く力ともなり効果的だと考えるが、それだけで 40％の削減は難しい。実感として「読むこと」「書くこと」についても削減は十分に可能ではないかという考えはあるが、本研究ではそこまで踏み込むことはできなかった。

（２）研究の経過

	実施内容等
第１年次	(1)「かがやく時間」を新設し、ここにおいて各種のパフォーマンス課題を実施した。 指導法の特徴についての協議を進めた。

	(2)「かがやく時間」の学習で涵養される学びに向かう力・人間性等を分析した。 学びに向かう力・人間性等の分析を開始した。 (3)「かがやく時間」を試行し、「考えてから教わる」指導の観点について検討した。 当初からの変遷について討議した。 (4)「かがやく時間」の実施に伴い削減できる言語能力についての検討を進めた。 ・国語科等で指導すべき言語能力と「かがやく時間」で育まれる言語能力について比較検討した。 ・「かがやく時間」で育成できる言語能力は、国語科等で指導される言語能力を網羅するものではなく、狭義の言語能力に囚われない言語能力等として捉えることを確認した。
第２年次	1年次の研究成果を踏まえたさらなる検討と研究推進 (1)「かがやく時間」のカリキュラム作成に着手した。 ・学年ごとの各パフォーマンス課題について、その配列、目標、内容の一覧づくりに取り組んだ。 (2)「かがやく時間」全体で育みたい資質・能力の検討を行った。 (3)「かがやく時間」の具体的な指導法について、検討・整理を行った。 (4)「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」の3つのワーキンググループによる研究を進めた。
第３年次	2年次までの研究成果を踏まえたさらなる検討と研究推進 (1)「かがやく時間」の教育課程について、一般的に分かりやすいように可視化・概念化を図った。 (2)「かがやく時間」で育みたい力のルーブリックの検討を行った。 (3)2年間で作成してきた年間計画を基に、ルーブリックと整合する年間計画への更新 (4)「かがやく時間」に涵養される資質・能力の因子を明らかにし、それらが涵養されているかどうかを明らかにする方法について検討した (5)「かがやく時間」の目的を実現するための具体的な指導法を提示できるよう検討した。 (6)カリキュラムオーバーロードの解消に向けた授業時数の削減についての検証および再考を行った。
第４年次	これまでの研究成果を踏まえ、さらなる検討と研究推進を行いながら、「かがやく時間」についての研究成果をまとめる。 (1)「かがやく時間」の特徴を整理した。 ・子どもの学びに向かう力・人間性を涵養する教科であること ・自身の成長の方向が自覚でき、成長への期待感を高められる教科であること ・多様な子どもたちを誰一人取り残すことのない教科であること ・実践的に生きて働く言語能力を育む教科であること (2)本学の教員との共同研究により、「かがやく時間」が、学びに向かう力・人間性等の涵養に繋がるものであることの確認を図った。 (3)4年間の研究成果と課題を踏まえ、年間計画とルーブリックの最終的な整理を行った。

（３）評価に関する取り組み

	評価方法等
第１年次	○実施したパフォーマンス課題やそこで育もうとした資質・能力について、運営指導委員会を開催し評価を受けた。

	・8 月 5 日（金）に運営指導委員会を開催し、評価を受けた。 ・2 月 11 日（土）に公開研究会を開催し、運営指導委員からも講評を得た。 ○学びに向かう力・人間性等が涵養されていることを確認する評価課題を検討し、次年度以降に実施できるようにすることを確認。 ・検討を進める中で、アンケート等で評価可能な面と、エピソード記録等で評価する必要がある面があることを確認。 ・学びに向かう力等が涵養されていることを確認するアンケートを試作して実施し、その有用性を検討した。 ○「かがやく時間」として実施した言語能力育成の効果について、その効果を確認する評価課題について検討した。
第２年次	○2年次までの取り組みについて、2回の運営指導委員会を開催し評価を受けた。 ・7月 31 日（月）に運営指導委員会を開催し、評価を受けた。 ・2月 10 日（土）に開催した公開研究会では「かがやく時間」の学習公開し、パネルディスカッションにおいては、計3校の公立学小中校での「かがやく時間」の実践報告を行い、参観者からの質疑応答を行った。 ○実践の効果について検証するため、児童全員・保護者全員および教員へのアンケートを1月に実施した。 ○ルーブリックの作成を課題に挙げられ取り組んだが、そもそもこの「かがやく時間」における評価は、評価基準をもとに出来・不出来を見極めるような評価ではなく、教師や仲間、保護者も含めた周りの人がその子一人ひとりの持つ良さに目を向け、個々がその良さを生かして成長しようとできるための評価が必要という認識を再確認した。
第３年次	○3年次までの取り組みについて、2回の運営指導委員会を開催し評価を受けた。 ・7月 30 日（火）に運営指導委員会を開催し、評価を受けた。 ・2月 8 日（土）に開催した公開研究会では「かがやく時間」の学習公開し、パネルディスカッションにおいては、計2校の公立学小中校での「かがやく時間」の実践報告を行い、参観者からの質疑応答を行った。 ○実践の効果について検証するため、児童全員・保護者全員および教員へのアンケートを1月に実施した。 ○本学教授および学生との共同研究を進め、「かがやく時間」の学習で育成できる力にどのようなものがあるのかの観点整理に取り組むことを確認した。 ○2年次の実践と成果をもとに、評価マップを作成した。細かすぎて実践では生かされにくいという課題が見えてきたため、4年次には「かがやく時間」の教育課程全体を範囲とし6年間を見通せるような評価マップの作成を試みることを確認した。
第４年次	○3年次までの取り組みについて、2回の運営指導委員会を開催し評価を受けた。 ・7月 28 日（月）に運営指導委員会を開催し、評価を受けた。 ・2月 14 日（土）に開催した公開研究会では「かがやく時間」の学習公開し、研究協議会においては、計3校の公立学小中校での「かがやく時間」の実践報告を行い、参観者からの質疑応答を行う予定。 ○実践の効果について検証するため、児童全員・保護者全員および教員へのアンケートを1月に実施予定。 ○本学教授および学生との共同研究を進め、「かがやく時間」の学習で育成できる力にどのようなものがあるのかの観点整理に取り組み、「かがやく時間」が、学びに向かう力・人間性等の涵養に繋がるものであることが確認できた。 ○学びに向かう力・人間性等の能力を見取る評価マップを作製した。

５　「研究開発の成果」について

（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・令和７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	デンマーク	本校Ｒ５	本校Ｒ６	本校R7
①自尊感情	57.4%	73.2%	73.9%	75.6%	72.3%	75.6%	91%	81%
②長所	65.6%	82.6%	85.2%	81.2%	73.1%	81.1%	83%	88%
③家庭への満足度	80.8%	79.8%	82.9%	80.3%	80.9%	94.7%	95%	95%
④主張性	57.1%	71.5%	74.0%	72.3%	70.7%	79.2%	85%	78%
⑤挑戦心	56.4%	76.2%	76.2%	80.0%	71.2%	82.1%	94%	83%
⑥自己有用感	53.9%	34.6%	46.7%	44.7%	46.3%	71.9%	79%	74%

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。

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。各学校における児童への効果として以下のような報告があがってきた。

ア　宮津市立吉津小学校

・ 子どもたちの素朴な考えを出し、聞き合い答え合うことで、学級の話題が生まれるようになること。
・ 学級の話題の中で問題が生まれ、そうした問題に取り組むことを通して主体的に学習する雰囲気が生まれること。さらには、主体的に学習する雰囲気は、あらゆる学習にも波及していくこと。

子どもたちの生活を語り合うことで、子どもが主体的に学ぶ雰囲気を生み出せることが、「かがやく時間」がもたらす児童への効果のひとつだ言える。

イ　大津市立比叡平小学校の１年生

・ 学級集団として、教師や友だちの話が聞けるようになったり、積極的に自分の考えを話せる子が増えたりするなど、学習態度の改善と学習意欲の向上が見られた。
・ 学級内で多く発生していた児童間のトラブルが、「スピーチの時間」の取り組みをはじめて減少した。
・ 特に、これまで、学習に参加できないことの多かった児童が、「スピーチの時間」をきっかけとして積極的に学習へ参加することが増え、そうした効果が、「スピーチの時間」以外の時間にも波及している。

教科書の文脈や学級で共有した問題意識での文脈には入りにくい児童でも、その日の話題によっては大いに興味を掻き立てられることも多いに違いない。だからこそ友だちの話に体を向けて聞き始めたり、自分の考えを積極的に述べたりする機会も増えていく。そうした経験を積み重ねること

が、他の学習場面にも波及し、子どもの学びに向かう力を涵養することにつながっていくことが、決定的に重要なのだと考えている。

ウ　大津市立瀬田東小学校の６年生

アンケート結果は、多くの児童が「スピーチの実践が、自分のことを知ってもらったり、学級の友だちのことを理解したりすることに役立っている」と回答している。また、聞き手の児童も学級全員の「その子らしさ」や「その子の思いや考え」を親友のごとく知ることになる。こうして、児童同士の自己開示や他者理解が進むことで、学級のみんなに自分のことを知ってもらえる喜びや満足感から、自ずと個々の児童の自尊感情や自己有用感は高まっていった。また、互いを認め合う心が育つため、子ども同士が繋がり、居心地の良い安心感のある学級が形成されていった。（学級自慢になるが、午前日課で終わる日の放課後の校庭には、いつも自身の学級の３分の２を超す子たちの姿があり、日が暮れるまでみんなで仲良く遊んでいる。）対話の土台である「互いの思いや考えを認め合う学級づくり」が進むことで、受け入れられる安心感から自分の考えを発言することのハードルが下がり、学習中の全体対話に参加する子どもが少しずつ増えていった。　また、友だちの考えに対する関心も高まり、友だちの発言と自分の考えとを繋げて聞くことで、対話が繋がり、その中身も濃くなった。

エ　生駒市立鹿ノ台小学校

・みんながちゃんと聞いてくれているところがいい。楽しいところは、みんなに聞いてもらえていること。
・発表したり聞いたりするときに、いろいろなことがわかって、聞くことや話すことが好きになった。
・聞くことが楽しみだし、いろいろな話が出てくるのが楽しい。ふりかえりをいっぱい書けるようになって楽しい。

相手の立場に合わせて伝えたいことを焦点化し、相手に届くように工夫することで聞き手にとっての心理的安全性も高まる。聞き手が相手の話を聞こうとする姿勢で内容を理解しようと受け取ることで、話し手は安心して伝えようとすることができる。この実践は小さな成功体験の積み重ねであり、児童の発言や変化を見取ってその都度価値づけながら継続していくことで漸進的成果が見えてきたのである。

オ　舞鶴市立若浦中学校

・回を重ねるにつれて、「主体性」「探究心」「相互理解」という非認知能力の高まりが感じられた。
・そうした能力は他の学習や日常生活でも発揮され、様々な場面で生徒の成長が見られるようになった。
・「学校が好き」「学校が楽しい」と感じる生徒の割合などが増加しただけでなく、不登校傾向の生徒が減少してきている。

若浦中学校校長は、こうしたパフォーマンス課題を「究極の自慢大会」とも表現された。存分に自分の自慢をする学習の中で、生徒の各種の能力が高まるだけでなく相互理解が進む。だから生徒が学校を好きになり、お互いを理解し合えるようになると話されていた。

カ　舞鶴市立城南中学校

スピーチ活動により、生徒が自分を語り、互いを認め合う風土が広がりつつある。奈良女子大学附属小学校への教員視察を通して教師も教育的効果を実感し、取組の質が向上した。その結果、生徒の自信や意欲、人間関係が深まり、昨年度に比べ不登校出現率は半減。学校全体に安心して語り合える文化が根づきつつある。

各学年で自然にミニフェスが開催（７月）され、生徒が自ら考え、仲間と協力して表現す　　る姿が広がった。教職員も「任せて育てる」ことの意義を実感し、学校全体に「語る・表す・認め合う」文化が定着し、スピーチ活動の質を高める確かな土壌が築かれつつある。

６つの公立小学校・中学校での児童・生徒への効果と本校の児童の様子から、「かがやく時間」について次のことが見えてきた。

自らの生活を語る「かがやく時間」の学習では、借り物の文脈ではないオーセンティックな学習問題が生まれやすい。そうしたオーセンティックな問題を、積極的に総合的な学習や他教科の学習で取り上げ、教科横断的に取り扱うことができることが大きな特徴である。しかし、それだけであれば、従来の「総合的な学習」や各教科領域との教科横断的な取り扱いとする方が相応しいともいえる。「かがやく

時間」を新教科とすべきであることの理由として、自らの生活を語る学習だからこそ「自分の目標・知識・可能性を発達させる」ことにつながることが挙げられる。それぞれの子どもが語る生活の良さに着目するからこそ、一人ひとりの個性や育ちを感じ合い、他者を尊重するとともに自らも成長しようという気構えを持つことにつながる。新教科「かがやく時間」は、常に学級としての学びが求められる従来の枠組みの学習ではなく、それぞれの個がそれぞれに伸びようとする「個の学び」を重視するところにその独自性があることが見えてきたのである。

②教師への効果

本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、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で、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、９割もの方が肯定的に答えた。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 80%を超えている。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いる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、評価基準を作ってしまうと、子どもをそこまで無理に引き上げようとする教師の過度な指導が懸念されるため、評価としてはあいまいな表現にとどまっている。

これらを踏まえ、今後の課題としては次の２点を挙げる。

①「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。この指導法の究明については、他校の実践に繋がるよう分かりやすく示すことができるものにしていく必要がある。

②「かがやく時間」と教科横断的な学び

これまでの研究で、「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引き続き進めたい。

別紙１

奈良女子大学附属小学校　教育課程表（令和７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)**

別紙２

学校等の概要

１　学校名、校長名

学校名　　奈良女子大学附属小学校

校長名　　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
70	2	68	2	68	2	68	2	65	2	69	2	408	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	14	0	1	0	1	0
ALT	スクール カウンセラー	事務職員	司書	計						
1	1	2	0	23						

※　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＜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でき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

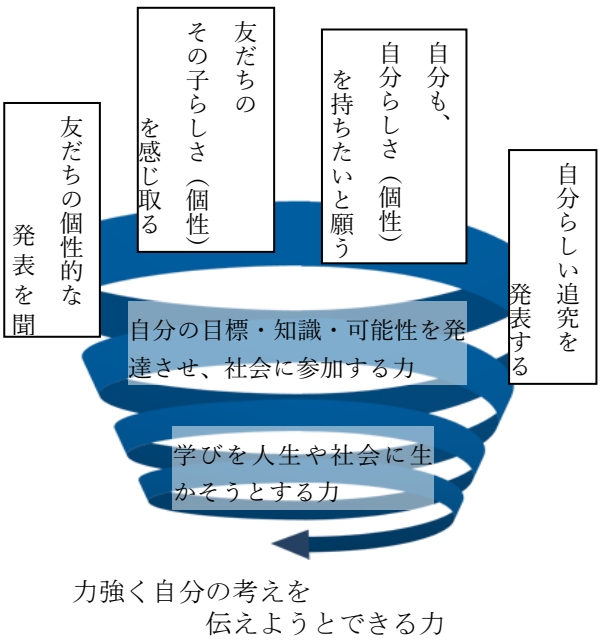
自分の中で何が発表できるのか	得意なこと 好きなこと 熱中していること 調べたこと 見てきたこと	⇒	その中で一番伝えたいことは何か	やり方の説明 好きな理由 その面白さ おどろいたこと 不思議さ	⇒	どのように伝えるか 伝え方の工夫	模造紙に書く 文章、絵、図表、 グラフ、写真、 身振り・手振り 実演、実験、映像

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

友だちの発表を聞く	発表の中心は何か 面白さ、不思議さ 発表の良さ 資料や手法 分かりやすさ	⇒	友だちの発表に「おたずね」する	・自分の関心につなぐ ・友だちの考えとつなぐ ・前回や友だちの発表とつなぐ ・発表の良さにつなぐ	⇒	発表を深める「話題」をつくる	・発表内容の中心に迫る ・面白さ、不思議さに迫る ・発表の良さに迫る

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ージメントする内容を検討する。

イ　研究開発の経緯

１　令和５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　令和５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。

1．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」

・「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。」

2．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がたい。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な価値を評価する「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。」

3. 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、これが適切なのかどうか、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。

1. 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。

2. 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な価値を評価する「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。

3. 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

前年度にひき続き、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、ルーブ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」に育むべきルーブ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ブリックの検討
・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、作成したルーブ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。

６　令和７年度の研究について

令和7年度は、これまでの研究成果を踏まえ、さらなる検討と研究推進を行いながら、「かがやく時間」について以下の点で研究成果をまとめこととした。

(1)「かがやく時間」の特徴を整理する。
- ・子どもの学びに向かう力・人間性を涵養する教科であること
- ・自身の成長の方向が自覚でき、成長への期待感を高められる教科であること
- ・多様な子どもたちを誰一人取り残すことのない教科であること
- ・実践的に生きて働く言語能力を育む教科であること

(2)本学の教員との共同研究により、「かがやく時間」が、学びに向かう力・人間性等の涵養に繋がるものであることの確認を図る。

(3)4年間の研究成果と課題を踏まえ、年間計画とルーブリックの最終的な整理を行う。

７月２８日の運営指導委員会では以下のような助言をいただいた。

令和７年度　研究開発学校運営指導委員会（2025.07.28）

＜奈須先生＞

〇奈良がやってきたことをカリキュラムにして記述することを大きな目的→外部からの指導もあるが…

〇運用に関してはゆるい。しっかり作るとしっかりやりたくなる→教育はうまくいかなくなる

・作ったものを当てはめるのではない。しっかり作るがゆるくやるのが大事（目の前の状況に合わせて）

・幼児教育のようなイメージ→報告書にもそのことを記述する。

〇学年ごとの目標内容

・学年で細かく書きすぎているのはよくない

・細かく規定しすぎている

→「～学年“相当”」と捉えるとよい　ゆるやかに

〇すごいことが起きたのではない。今までは子どもの力を押さえつけてきた。

・きちんとした環境におけば、子どもは変わっていく。解き放ってやる。

（教えることは教えつつ、「術」を学ばせる）

・自分のやりたいことをやりたいようになればいいという解き放ち。子どもの力が発揮されるのは、当然のこと。

・当然のことを日本の学校ではやれていない。

〇子どもが起こす学びは「虫食い的」体系的でない。教科書のページをめくるように暮らしていない。

・経験が整理されない→必ず深掘りする必要はない。教科の体系的な学びに出てきた時に、触れる

・２度３度やるのがいい。色んな文脈でやったこと。必然性がある文脈だと子どもは気付いたりできたりする（高度なことでも）。子どもの本気（文脈）。２学年以上のことができる。

・教師の文脈が教科書や指導要領。子どもの虫食い的な学びは、整理統合されてはいない。教科は子どもにとって都合のよい文脈でできていない。
・かがやくでやったことを教科の中で整理され、統合されていく。
・過去、重松先生がコアカリキュラムではなく、教科には教科の良さがあると捉えた。
→互恵的相互的。
〇指導要領に改定について
特に国語科について一石を投じる。メンバーに声をかけて後押しをする。
・国語の時数が削減可能ということは、福岡教育大の研究でも実現可能と示されている。
・子どもにとって都合のよい学習にできれば、削減できて当然。
・ずっと奈良がやってきたことを記述すること。

＜冨士原先生＞
〇教育課程の研究というよりかは、教育方法の研究だと思っていた。法が課程を変えていく
→最終的には、国語の改定につながればよいと思っていた。
〇奈良女の良さ
・朝の会と何が違うのだろう？と思うところもある　特活のことにも触れられるかもしれない
・教師の指導力や教育方法の研究として、最終的に教育課程にも触れられれば十分ではないか
〇家庭と学校の役割。言語の力は学校だけでは育めない。
・低学年であれだけ話せるのは家庭の力が大きい。
・子どもの力を伸ばすために、家庭とどのような協力関係にあるのか。それをどう示すのか。
〇教師が横断したり統合したりするのではなく、子どもが自分のなかですること。
・可視化することも大事だが、子どもの中で統合されるのが非常に重要。
・虫食い的に起こるので、多くの教師は不安に思う。
→不安に思わないのは、反復を恐れないこと、反復するたびに深くなるのだということ。成長すれば経験も増える。同じことをしていても見方が変わる。
・学ぶ必然性に出会わせる。
・子ども一人の課題から始まるので、虫食いになる→それをいかに全員の課題（関心）とするか。自分の興味に惹きつけていかに聞くか。みんなで深く学べるようになる。基礎基本がないと深く学べない。だからこそ教科の内容がいる。
〇国語科の再編
・「話す聞く」は切り離せそう
・「読む書く」の「書く」をどのように位置づけるのか
〇「保護者も輝ける」とは素敵な言葉だと思った。子ども・親・教師の相乗効果、協働

＜西村先生＞
〇腹を括られたという印象
・奈良女が以前からやってきたことの記述化。しっかり作ってゆるく運用する。
・文科省からは可視化せよ概念化せよと厳しく言われてきた。しっかり作ってそのままやるの

でなく、一人ひとりの子どもと向き合ってゆるくやっていく附属の良さに改めて気づくことができた。

〇教師としての構え・存在のあり方
方法やカリキュラムはそこから生まれたもの。原点に戻った。
〇虫食いのところは、「しごと」と「けいこ」でやっていたことを改めて確認したということ。
・研発の意味　他でもやってもらうこと。
・可視化することにとらわれすぎずにどうまとめるのか工夫するのかが大事。
・附属の教員にとってどんな意味があったのか。
〇体系化を試みた上で、そこが大事ではないと結論づけたプロセスも報告書に書けないか。
〇家庭とのかかわり
・附小は家庭の力があってこそ。あるものを使って何が悪いのか。
・教育関心や文化資本が高いからできている→附属だからこそできているにつながる。
・家庭の状況が違う学校でかがやくをどうやるのか→そこまで気にしなくてよい。問いを投げかければよい。

＜成瀬先生＞
〇次の目標はどうするのか。残された検討課題は何か。
・この部分は、わたしたちでは扱えませんではないけれど
・井平先生の整理。ここは検討できたが、できなかった。清々しさがある。
〇家庭とのこと
・親もかがやける
〇個別最適とはいえ、個人内でとじない。みんなで聞き合う話し合うことの大切さ。→シェアリング
・多様なイメージ　言葉遣い　メタファー　子ども自身が示すもの　教師が言い変えていく
・言葉の置き換えを急がない　何を置き換えようとしているのかを知ろうとする
→そんなことも報告書に書ければ
〇自由に創出すること　学びの環境　指導の全方位とは何か？→AI の分析に繋がっていく
・色々な目配り　言語化して整理する
〇愛眼の存在

＜天ヶ瀬先生＞
〇教育課程と指導法としている以上、そこについてまとめていかなければならない
・言語能力の観点で書かれていないのが気になる　その観点で書かねばならない
・心理学的ではなく、言語学的（国語科的）に説明しなければならない。教育課程なのだから。
・プラスアルファとして国語科的言語学的な視点をつける
〇自分の体験を言葉にしてくのがかがやく　実際には現物を持ってきて言語概念が共有されていく
・学習は基本的には虫食いである　体感的な感覚の中で概念を理解していく

○家庭の文化資本　色んな家庭がある
一人の体験の発表を聞くことで、他の子どもたちの体験することができる

＜竹橋先生＞
○今までやってきたことの意味づけ　多面的に位置づけられる
・具体的なエピソードがあるからそこにどんな指導があるのかが見える
・一般校との接点　議論の場面がある　自由意志　指導の何がどういう効果を示すのか
○同じことを何回も経験しないといけない理由
・いつ適応すればよいのか分からない　適応の問題
→対応学習　色んな場面で問題に直面する大切さ　見通し
○学校でやったことが役に立たないという思い込み
・先生を媒介して勉強したことが役に立つという効力感　生活にもとづいて教育をしてくことの意味

＜二井先生＞
○エピソードのインパクト　自分や友だちのよさを見つける
○日本の子どもの自尊感情の低さの問題　教師の自己効力感の低さ　附属小学校の力強さ
○子どもたちの言葉
・前提としての教師の子どもたちへの姿勢・思想　意見を表明するには言葉が必要　聞くための身体
・家庭だけにとどまらない力

ウ　研究開発の内容

１．新設教科「かがやく時間」の特徴

1.1 子どもの学びに向かう力・人間性等を涵養させる教科

まず、この教科の最も大きな特徴は、子どもたちの学びに向かう力・人間性等を涵養させる教科である点にある。従来から、あらゆる学習において学びに向かう力・人間性等を涵養することが求められてきた。しかし、その具体的な指導法が明確でないだけでなく、最近では学びに向かう力・人間性等を評定に反映させない方針まで示されている。日々子どもたちに接する教師の頭の中から、子どもの学びに向かう力・人間性等を涵養させる視点がますます希薄になっていくことが危ぶまれるのである。それだけに、「かがやく時間」が子どもの学びに向かう力・人間性等を涵養する新設教科であることの意義は大きいと考えている。具体的に「かがやく時間」の学習で学びに向かう力・人間性等が涵養される理由を挙げてみる。

①「伸びて行く」方向が見つけられる

「かがやく時間」の学習では、繰り返し、自分と等身大の友だちの真摯な発表に触れることになる。いつも一緒に遊んだり学んだりしている自分と変わらない友だちの、これまでは見えなかった頑張りやこだわりや工夫といったものに繰り返し触れていくのである。そこでは、教科書や先生に示される学び取るべき内容では得られない、自然な興味関心が子どもたちの心の中に膨らみ、それぞれに個性的な友だちへの憧れの気持ちも醸成されていく。そして、繰り返

される友だちの発表の延長上には自分の発表もあるのだから、自分の中にもあるに違いない自分らしさやこだわり、自分にもできる頑張りや工夫といったものにも目が向いていく。だから、「次の自分の発表でどのような発表をするのか」が、子どもたちに切実な問題となっていく。子どもたちは、友だちの発表の様々な良さを感じ取る中で、「ああ、自分もあのように発表できるだろうか」と漠然と目指す姿を探し始める。自分の発表が近づいてくると、「よし、あの子のこんな良さを取り入れてみよう」「いや、あの子の良さを自分らしくアレンジできないか」と、自分の目指す姿のイメージを少しずつ明確にしていく。さらに発表の準備を進める中で、時に自分自身で思考錯誤したり、時に家族に意見やアドバイスを求めたりして、今自分の力でできることの少し先にある、自分の努力や他人からの援助を得て実現できる目指すべき姿を明確に思い描くようになる。自分がどう「伸びて行く」のかを思い描けるようになることが、決定的に重要なのだと考えているのである。

②自分の成長への期待感を高められる

「かがやく時間」の学習では、一人ひとりの発表の時間を十分に長くとっている。一人で約２０分間、発表して「おたずね」に答え続ける。これは、なかなかにハードルの高いことなのであるが、同時に、自分が主役になれるやり甲斐のある時間でもある。こうした「かがやく時間」の発表は、家族にとっても普段の学習参観以上に大きな関心事となる。だから子どもたちは、家族の期待にも応えようとしてその取り組みに熱を込めるようになっていく。そうした中で、何より子どもたち自身が自分の見定めた「伸びて行く」姿を実現することへの期待を高めていくことが感じられるのである。実際、約２０分間の発表を終えた子どもたちの様子からは、自分が目指したことへの達成感や喜び、うまくいかなかったことへの悔しさといった感情を強く表すことが多い。そうした強い感情が沸き起こるからこそ、次回の発表へ向けた自分の頑張りや成長に、より大きな期待を膨らませていく。「かがやく時間」は、一人ひとりの子どもが繰り返し自分の文脈の発表に取り組む中で、自分の目標・知識・可能性を発達させていくことも大きな特徴のひとつだと考えている。

1.2 学びに向かう力・人間性等を涵養するための指導法

学びに向かう力・人間性等を涵養することに大きく寄与できるこの教科は、その指導法にも大きな特徴がある。その一番大きな特徴は、一人ひとりの子どもの学びの良さを価値づけることにあるのだが、こうした指導法は、他の教科・領域等にも反映させることで、それぞれの教科・領域において、効果的に学びに向かう力・人間性等の涵養に寄与することができると考えている。

「かがやく時間」は、予め子どもたちが学び取るべき内容が示されている教科ではない。そのため、一人ひとりの子どもの真摯な追究を引き出し、その発表の中にある良さを価値づけて指導することを通して、さらなる真摯な追究へと向かわせることが肝要となる。教師が価値づけるべき内容は、多様な子どもたちそれぞれに合わせて見出される必要がある。その子の追究に向かう着想の良さ、追究を深めるための試行錯誤の良さ、自分の追究を伝えるための表現方法の良さ等、誰が見ても納得できる良さだけではなく、人前での発表が苦手であった子どもの努力や進歩、乱雑につくられている発表物の中にあるその子の工夫の良さなど、多様な子ども一人ひとりに合わせてその良さを価値づけていく必要がある。そのため、時にはうまく「おた

ずね」に答えられない子どもに代わり、他の児童が「きっと、〇〇と考えたからではないか」等と代弁し、その子の良さを学級として引き出していくような活動も必要となる。教師自身が、それぞれの子どもの良さに迫ろうとする意識だけではなく、学級の子どもたちの中にもそれぞれの良さに迫ろうとできる思考力を育む必要もある。そうして、多様な子どもたちそれぞれの良さを価値づけていくからこそ、学びの良さというものが多様であることを実感し自分ならではの良さを発揮しようと学ぶ子どもを育むことができると考えているのである。

こうした、「かがやく時間」における指導法は、実は、他の教科・領域においても同様に重視されるべき指導法になると考えている。それぞれの教科・領域において、まず、一人ひとりの子どもが追究することを大切にし、それぞれの追究の中にある良さを、その教科・領域に特有な見方・考え方に照らし合わせて価値づけていくのである。子どもたちは、それぞれの追究の中にある教科・領域に特有な見方・考え方を実感し、そうした見方・考え方を発揮する追究を目指して学びを進めることにつながると考えているのである。

1.3 多様な子どもたちを誰一人取り残こすことのない教科

「かがやく時間」で繰り返される、自分と等身大の友だちの精一杯の発表から始まる学習は、教科書や教師の文脈の内容を理解することを求められる学習以上に楽しい学習となる。特に、きちんと分かること・出来ることが求められ、それを元に探究することを強いられる学習に楽しさを見出せなかった子どもにはなおさらである。「かがやく時間」の発表で、自分の文脈の発表をすることも楽しい学習となる。従来の学習ではかがやくことができなかった自分でも、みんなに感心してもらったり「凄い」と言ってもらったりすることができるのである。「かがやく時間」の学習は全ての子どもにとって楽しい学習となるだけでなく、特に従来の学習で活躍しにくかった子どもにとって楽しい学習となるのである。

こうしたことは、私たちの学校の長年の取組の中でも強く感じてきたことなのだが、「かがやく時間」を実践してくださった学校からも同様の報告がなされている。「従来の学習に参加しにくかった子どもが、『かがやく時間』の学習は楽しみにする」「場面緘黙だった子どもが、話せるようになってきた」「なかなか学習に参加できなかった子どもが、国語や算数でもノートを開くようになってた」といった報告である。

「かがやく時間」という新教科は、不登校児童の増加など多様な子どもたちを育む観点からも重要な教科となると考えているのである。

1.4 実践的に生きて働く言語能力を育む教科

「かがやく時間」の学習では、一人ひとりの子どもが約２０分間、発表して「おたずね」に答え続けることに繰り返し取り組んでいく。こうした取り組みを通して、圧倒的に実践的な言語能力が育まれていく。

まず、子どもたちは、約２０分間という時間の中で、自分の文脈を伝えたいと願い、様々な努力を重ねて発表に向かっていく。そして、数々の「おたずね」にも全力で応えようとする。さらに、そうした発表に繰り返し取り組むのが「かがやく時間」の特徴でもある。特定の内容を理解して探究することが求められる学習に比べて、「自分の目標・知識・可能性を発達させる」ことに向かう熱量は圧倒的に高くなる。自分の文脈を分かってもらおうと願い組み立てる

発表の構成や、そのために駆使する表現技法、自分ならではの文脈に伴う専門知識や用語をかみ砕いて伝え合う中で育まれる語彙力など、実践的に取り扱われる言語能力も圧倒的に高度なものとなる。そうした発表のやり取りを学級の人数分繰り返すのだから、そこで育まれる言語能力も圧倒的なものとなっていく。一部の、国語科として扱うべき知識技能を除いて、言語能力を有意に育むことができるのが「かがやく時間」なのだと考えている。

２.「かがやく時間」の指導法と特徴

「かがやく時間」の指導法をまとめるにあたり、その基本的な考え方を示しておく。

2.1「かがやく時間」は、発表と「おたずね」でつくる

今回提案する新教科「かがやく時間」は、これまで各地で実践されたことのある「スピーチの時間」「自由研究発表」等の取り組みと大きく違うところがある。それは、「かがやく時間」の学習は、発表と「おたずね」の両輪で展開されるところである。

子どもが自分の生活を発表することに向かう際、それぞれの子どもの中に「自分の発表をみんなが楽しんでくれる」ことへの期待が生じる。だからこそ、自分が伝えたいことは何か、どう工夫すればより良く伝わるのかと、各種の言語能力を発達させようとする切実な学びが展開される。

一方、そうした身近な友だちの発表に、「おたずね」をすることを通して展開される学びがとても重要である。その友だちが一番伝えたいことを感じ取ったり、発表内容の一番気になることを見つけたりして、そこに自分の関心を照らし合わせて「おたずね」する。「おたずね」とその応答を活発にさせることで、自分一人では実現できない対話を通して深める学びの経験を重ねていくのである。

「かがやく時間」は、発表者の真摯な追究を引き出すことと、発表者と聞き手の対話によって深い学びに向かうことの両輪を念頭に、指導していくことが重要だと考えている。

2.2「教わってから考える学習」から「考えてから教わる学習」

「教わってから考える学習」は、教科書・教材などを使って教師に教わりそのことを活用していくような学習であり、「考えてから教わる学習」は、自分たち自身が様々に考え合ったことの意味を教わる学習である。そこで、本校高学年の学級で『「考えてから教わる学習」は「教わってから考える学習」より、学びが広がったり深まったりすると思いますか』とのアンケートを行った。

「学びが広がったり深まったりする」と答えた児童が 72.7%、「どちらかといえば学びが広がったり深まったりする」と答えた児童が 27.3%であり、全員が肯定的に回答していた。子どもたちの自由記述には、「教わると答えを知ったような気になる」「人に教わると、自分の考え…思考力が低くなる」「考えてからだと、自分の意見が持てる」「自分で考えてから、他の人の考えを知ったり先生から教えてもらったりするから、考えが広がったり深まったりする」「先に考えた方が自分を出しやすい場がつくれ、学びが広がり、深く学習できる」「先に教わると、そのやり方に当てはめるだけで面白くない。自分で考える方がいろいろな考えが出せて、学習が楽しくなる」等の記述が並んでいた。

子どもたちも感じているように、「教わってから考える学習」では、教わったことが正しいことが前提となる。そのため、他の考え方をする必要がなくなり主体的な学びが育ちにくい。一方、「考えてから教わる学習」では、まず、自分が工夫して考えたり友だちと考え合ったりする主体的な学びが展開される。そうした子どもの主体的な学びの中にある良さや意味を、教師が価値づけて教えることことを大切にすることが、子ども自身が自分たちの学びの良さを意識することにつながり、一人ひとりの子どもが自分の目指す学びの姿を明確にして伸びて行こうとする態度を育んでいく。自律的に伸びて行こうとできる子どもが育まれていくのだと考えている。

「かがやく時間」は、こうした「考えてから教わる学習」のひとつの典型となる教科である。従って、一人ひとりの発表へ向かう学びの良さや、「おたずね」を通して深まる学級の学びの良さを価値づけて教える「考えてから教わる学習」とするための指導が肝要である。

ここからは、「かがやく時間」の具体的な指導法について述べる。

2.3 発表者の真摯な追究を引き出すことへ向かう指導

発表することへの抵抗を減らすとともに、その子ならではの発想や工夫が膨らむように指導することが大切である。

・発表の初期の段階での指導

発表へのイメージや見通しを持たせる。そのために、子どもの状況に合わせて型を示してやることも有効である。

（例）

「ぼくの名前は、〇〇です。すきな食べ物はやきいもです。」

「ぼくにおたずねしてくれることはありませんか。」

具体物や半具体物を使うことについても、例示するなどしてイメージを広げることが有効である。

（例）

「私が好きなものは、ぬいぐるみです。そのぬいぐるみはこれです。」

「ぼくが好きなのは、プラレールです。これは、僕がつくったプラレールの線路の写真です。」

子どもたちの発表のイメージを広げるために、幾つかの型や具体物・半具体物の例を示してやることは非常に大切であるが、全ての型や具体物・半具体物の例を網羅して教える必要はない。様々な型や具体物・半具体物等の例が、子どもたちの工夫として出てくることが大切なのである。従って、最初に示す型や具体物・半具体物等の例は、当面子どもたちが発表することに向かえるためのものであり、子どもたち自身の様々な工夫が大切だと思えるように示すことが重要となる。そして、子どもたちの発表の工夫の中に多様な型や具体物・半具体物等が現れてきたときに、そうした型や具体物等を使うことが、その子の発表にどのような効果が得られたのかということと結びつけて価値づけることが大切である。「かがやく時間」で指導すべき内容は、より良い発表をするために、どのような型を使えば良いのかということや、具体物・半具体物や実演などの手法という知識・理解ではなく、その子がより良い発表に向かうために、どのように思考し工夫を凝らしたのかということや、そうした思考や工夫がどのように効果的

であったのかということに向かうべきである。そうした発表の良さやその子の学び方がクローズアップされてこそ、そこに至った型や手法が子どもたちに意識され、次に自分も工夫しようと向かう力につながっていくのだと考えているのである。

・発表が進んできたときの指導

一人ひとりの発表の中にある、その子なりの発想・工夫・試行錯誤・努力等を見出し、その発表の成果やその子の頑張り・成長と結びつけて価値づけることを心がけたい。これまでに示した型なども、子どもの創意で変化したり破られたりすることを価値づけていきたい。

（例）

「今までに、実物を持ってきてくれた人や持ってこられないものを写真に写して見せてくれる人はいたけれど、〇〇君は実際にコマを回して見せてくれたね。目の前でやってくれると『うまく回るかな』『どうやって回すんだろう』とドキドキしたり、「回し方を見てやるぞ」という見方をしたりする人まで出てきますね。凄い方法を教えてくれたね。」

「かがやく時間」に指導すべき内容は、子どもたちの学びの中にある価値であり、教科書や教師の中にある価値ではない。教師が子どもたちの上から教えてやるものではなく、子どもたちの学びにある良さを教師も学びつつ価値づけて伝えるものとなる。とは言え、具体的にどのような良さが考えられるのかは想定しておく必要がある。そこで、各教員の指導法を集め類型化してみた。

〇発表の仕方

・大きな声で伝えた良さ
・メリハリをつけて伝えた良さ
・資料や実物を指し示しながら伝えた良さ
・実演や実験等の手法を使った良さ
・途中でみんなに考えてもらう時間をとった良さ　等

単に「大きな声で話せた」ことの価値づけだけでは、既に大きな声を出せている子にとっての目指す姿とはならない。「以前よりも声が大きくなった」良さや「普段の学習よりも自信を持って話せていた」良さなど、その子の学びの良さとして伝えることで、学級の誰もが目指したいと思える価値として伝えることを意識したい。実演や実験などの手法も、単にその手法を使うことの価値にとどまらず、その手法を使った効果等をその発表全体の価値とつなげて話すことで、子どもたちが目指せる姿として伝えることを目指したい。

〇発表の手法

・実物を指し示して伝えた良さ
・挿絵や図表を効果的に使った良さ
・実演や実験などをその場で見せた良さ
・発表内容を紙芝居形式で伝えた良さ
・実際に持ち込めないものを写真や動画で伝えた良さ
・タブレット端末などを駆使して伝えた良さ
・準備した手法を全て使わず全体の構成の中で厳選して伝えた良さ　等

同じ発表手法を使っていても、一人ひとりの良さは多様な現れ方をする。例えば、大好きな落語を完全に覚えて、その実演だけで伝えた良さもあれば、苦労して作った弓矢を跳ばすところを「おたずね」に応えて実演して見せた良さもある。指導に当たっては、その発表のより良い価値づけ方を、常に考え続ける必要がある。発表に使われる様々な手法が、発表内容をより効果的に伝えるための工夫であることを考えれば、その手法を選び取る着想や実現へ向かう苦労、その手法によって発表内容がより良く伝わった良さとも結びつけて、発表者の学びの良さを価値づけるようにしたい。

〇発表の準備物

・発表内容を模造紙に整理してまとめた良さ
・重要事項を目立たせる工夫の良さ
・タブレット端末を使って効果的に画像や動画を見せた良さ
・発表メモを準備した良さ
・「おたずね」を想定して準備した良さ
・発表のための小道具（指差し棒やクイズ等）を準備した良さ　等

メダカのビオトープの発表をした子どもは、「さかなクン」ならぬ「めだかクン」のかぶり物をかぶって発表に臨んだ。この時の「おたずね」のやり取りを通して、聞き手には発表者がまさに「さかなクン」のように見えたことや、発表者はめだかの専門家のような気分で発表出来たことが浮かび上がってきた。教師にとって取るに足りぬと見えた準備物だったが、その子がまさに「めだかの専門家」になり切るための大切な工夫であったことを痛感させられた。ちょっとした子どもの工夫の中にも、価値づけるべき大切な内容が含まれていることを肝に命じたい。

〇発表の構成

・伝えたいことが何かをしっかり意識できている良さ
・伝えたいことを効果的に伝える工夫の良さ
・聞き手の心を惹きつける工夫をしている良さ
・追究内容を全部伝えず「おたずね」されたときに応えることも想定して発表内容を構成している良さ　等

子どもたちは、それぞれに自分の追究が進んでいくようになると、その成果を全て発表したいという思いを強くする。そうした中で、全てを発表しない良さ・「おたずね」してもらったときのために伏せておいた良さ等を価値づけ、発表の構成にも目が向くように指導していきたい。

〇追究への着想

・自分らしさを深く考えて追究した良さ
・日常生活の中の気づきを追究した良さ
・学級の学習につなげて追究した良さ
・学級での話題や関心事につなげて追究した良さ
・社会問題や時事問題につなげて追究した良さ
・自分が追究し続けていることを継続発展させた追究の良さ

・前回の発表から新たな視点を見つけ継続して追究した良さ　等

一貫して自分の追究を継続・発展していく姿に賞賛が集まりやすいが、追究への向かい方は個別最適な良さがあることに留意したい。その上で、多様な子どもたちそれぞれが目指すことのできる追究の姿を示すことを目指したい。

〇それぞれの追究の姿

・興味関心があることや熱中していることへの追究が深まっている良さ
・問題発見・問題解決といった追究を進めている良さ
・課題解決に向けた仮説を立て試行錯誤しながら粘り強く追究している良さ
・インターネットや文献での追究にとどまらず足を運んだ情報収集等の追究を進めている良さ　等

それぞれの追究の仕方がどういったものなのかを示すことは、子どもたちが、例えば試行錯誤を重ねる価値を意識して追究しようとする姿にもつながる。同時に、分類的に価値づけることにとどまらず、それぞれの追究にある学び方の良さとして価値づけることを通して、「ああ、自分もそのように学びを進めたい」と思える目指すべき姿として価値づけることを意識したい。

「かがやく時間」では、子どもが生活を語ることの反復を通して各種の能力を発達させていく指導が重要となる。教師は、毎時間繰り返される子どもの発表の中にある良さを見出し、子どもが目指せるものになるよう価値づけて示すことを心がけたい。子どもにとっては、友だちの発表の様々な良さが、次の自分の発表に生かすべき視点となって蓄積されていく。

2.4 発表者と聞き手の対話によって深い学びに向かうための指導

発表内容に興味を持って聞けるようになることや、「おたずね」とその応答によってより深くその発表の良さを体感できることを目指す指導が大切である。

・「おたずね」することに慣れていない段階での指導

子どもたちが「おたずね」することに慣れていない段階では、聞き手のそれぞれが自分の興味だけに沿った「おたずね」をすることが多い。そうしたときには、まず「つなげる」ということを意識して「おたずね」するように指導することが有効である。

（例）

「みんなの『おたずね』がバラバラになっているよね。『おたずね』がつながってくるといいなぁ。」

「おっ、今の『おたずね』は、前の人の『おたずね』につなげていた。だから、より深く分かったね。」

「今の『おたずね』は、発表者が一番伝えたいことにつながる『おたずね』だったね。」

「みんなの『おたずね』がつながってくると、一つの話題ができて、より深く分かってくるから面白いね。」

子どもたちが「おたずね」することに慣れていない段階では、話題が発表者の一番伝えたいことから離れていくことも多い。様々な声のかけ方を工夫して、『おたずね』が発表内容の核心に迫れることを目指したい。

（例）
「今日、発表者が一番伝えたいことって何かなぁ。」
「この発表の中で、一番びっくりしたり面白かったり・・・、みんなの心が動いたことにつなげるといいなぁ。」
「あれ？発表者がこの時間の主役のはずだよ。（話題が、発表者から離れていますよ）」

「かがやく時間」に最も大切にしたいことは、主役である発表者自身が一番輝くことであり、その姿を見ている聞き手の子どもたちが、自分もそのように輝きたいと思えるようになることだと考えている。そのためには、発表内容を核にした話題が生まれ、発表内容の面白さや不思議さなどをより深く味わえるように『おたずね』による応答が進むことを目指して指導したい。

『おたずね』の初期の段階では、子どもたちは全く自分の興味だけで『おたずね』するため、単発でバラバラの一問一答のやり取りになることが多い。より発表内容につながる『おたずね』が増えていき、発表内容の中にある面白さや不思議さ等に迫る話題がつくれることを目指したい。子どもたちの『おたずね』によって、その発表の面白さや不思議さを味わうことができたときに、改めて『おたずね』することの意義を子どもたちと確かめ合うことを通して『おたずね』の力を育んでいくことが肝要である。

・「おたずね」による対話によって深い学びに向かうための指導

「かがやく時間」の発表では、発表者がそれぞれに趣向を凝らして発表に向かうことが多い。しかし、それでも、発表者の追究内容が全て伝わるわけではない。だから「おたずね」による応答で、発表だけでは伝わらなかったことを引き出す学びが重要になってくる。では、どのように「おたずね」を育てて行けばよいのか、各教員の指導法を集め、類型化してみた。

〇発表の詳細を引き出す「おたずね」
・「工夫したところはどこですか」
・「難しかったところは・・」
・「やってみてどこが面白かったですか」等、詳細をたずねる「おたずね」を活発にさせる。

こうした「おたずね」を活発にすることで、発表の中では語られなかった工夫や難しさや苦労などが浮かび上がってくることは多い。「へぇ、そんな苦労があったなんて、発表を聞いただけでは分からなかったなぁ。いい『おたずね』だったね」と、こうした「おたずね」を価値づけていくことを通して、「おたずね」する力を育みたい。

まだ語られていない内容を引き出す「おたずね」・・・「手に持っているものは何ですか」「それは実際に動くのですか」「それはどのように使うのですか」「動かしてみてくれますか」等、未だ語られていない事柄に迫る「おたずね」を活発にさせる。

子どもたちが発表内容の構成に気を配るようになってくると、意図的に内容を絞り込んで発表したり、「おたずね」に応えて披露するように構成した発表も増えたりしてくる。こうしたときに、いち早く語られていない内容を引き出すことも「おたずね」の重要な役割となる。子どもたちには、発表者が準備しているものや発表内容の細部に気を配って、「持っているものは何？」「どうやって動かすの？」などと「おたずね」できる力を育みたい。

〇発表の細部に着目し内容を深める「おたずね」

・「模造紙に書きこまれている絵は何ですか」
・「貼り付けてある写真が良く見えないので、拡大して見せてください」
・「そのグラフの意味を詳しく説明してください」
・「実際に触ってみてもいいですか」
・「僕にもそれをやらせてください」等、細部に目を配った「おたずね」を活発にさせる。

発表に使われる準備物には、子どもが語る内容以上の情報が詰まっていることが多い。例えば、発表の模造紙には絵や図表が示されているが、実際の発表ではそれらを指し示しての説明がなされないことがある。こうしたときにいち早く「その図は何ですか」と「おたずね」できれば、その図を指し示して詳しく伝えることができる。また、低学年の子どもには「触ってみる」「やらせてもらう」ことに向かう「おたずね」を活発にすることで、発表物により近づいて観察したり触ってみるなど細かいところまで注視したりすることができる。すると、それまで以上に発表者の工夫や発表内容の面白さに迫れるようになる。聞き手の子どもたちには、ただ何となく聞いているのではなく、発表の細部に着目して「おたずね」できるよう指導していくことも大切にしたい。

〇発表の中心や良さに迫る「おたずね」
・「〇〇くんは凄いですね」
・「××さんの発表はとても面白かったです」
・「私だったら〇〇してしまうのに、××できるなんて凄いですね」
・「こんなに〇〇に詳しいなんて、まるで〇〇博士ですね」
・「こんな研究が発表出来たのは、失敗しても失敗しても次の方法を考えてあきらめずに続けてきたからですね」等、発表者や発表内容の良さを価値づける「おたずね」も活発にさせたい。

「かがやく時間」に使われる「おたずね」という言葉は、単に分からないことを聞くだけにとどまらない用語として使っている。「おたずね」とその応答を反復する中で出てくる、発表者や発表内容の良さを褒めるような内容も活性化していきたいからである。

発表者や発表内容の良さを褒める「おたずね」を促すことは、とても重要だと考えている。発表者や発表内容の良さを褒めることが、発表者や発表内容の何が良いのかを捉えることにつながっていくからである。どのように褒めると良いのかの思考も大切になってくる。初期の段階では、発表者や発表内容を単純に褒めていたものから、自分と比較してほめたり、発表者や発表内容の何処に価値があるのかを捉えたり、どのような言葉を選んで褒めるといいのかも考えるようになっていく。ただ「凄い」と表現していたのが、「粘り強く追究し続けて凄い」や「僕には考えつかない実験を思いついて凄い」とその良さの中核を射抜く表現へと深まっていく。ただ「凄い」と表現していたのが、「まるで〇〇博士みたいですね」や「そんなことができるなんて、運動神経抜群ですね」と、効果的な言葉を吟味した表現へと深まっていく。「おたずね」を単なる質問としてだけ使うのではなく、発表者や発表内容を価値づけるような使い方を奨励することで、深い学びに向かえるよう指導していきたい。

「かがやく時間」の指導では、直接言語能力を育むことへ向かう指導をするよりも、言語能力につながることに言及しつつも子どもたちの学びの良さを価値づけるように指導することに力点を置いている。子どもたちの創意や工夫を価値づけることで、学びに向かう力・人間性等が涵養され、結果的により高度な言語能力を駆使しようとする学びが活性化されていくから

である。また、研究開発に取り組み続けた４年間、こうした、子どもたちの学びの良さを価値づける（考えてから教わる学習）指導法が、全ての教科・領域での学習指導においても有効であることの実感を強くしてきた。全ての教科・領域に於いても、まず子どもたちの個別最適な創意が生きる学習活動を展開し、「かがやく時間」に培ってきた多様な子どもたちそれぞれの追究を価値づけて捉える視点を生かして指導することが、子どもの主体的な学びを活性化させるだけでなく、子ども自身が学びを多角的に捉えて思考する学習を展開しやすいことを実感してきたのである。

３．私たちが願う「かがやく」時間に育む子どもの力

3.1 かがやく時間で付けたい力について

私たちは、新教科「かがやく時間」を通して、子ども一人ひとりが自分自身を肯定的に捉え、他者と誠実に関わりながら、自分の人生を主体的に生きていくための力を育てたいと願っている。それは、特定の知識や技能を短期的に身に付けさせることではなく、変化の激しい社会の中で、子どもが自分なりの拠り所をもち、学び続け、他者と共に生きていくための人間としての基盤となる力である。

まず、「かがやく時間」において最も大切にしているのは、自己を肯定的に捉え、自己をひらいて生きる力である。子どもが自分の生活や興味・関心、感じたことや考えたことを安心して語り、それを友だちや教師に受け止めてもらう経験は、「自分の存在や視点には価値がある」という実感につながる。従来の教科学習では、どうしても正誤や達成度が前面に出やすく、自己実現を果たしにくかった子どもたちが、「かがやく時間」では生き生きと自分を表現し、自分らしさを発揮する姿が多く見られる。私たちは、こうした経験の積み重ねを通して、子どもが自分自身を大切に感じ、社会の中で生きている自分を実感できるようになることを強く願っている。

次に育てたいのは、他者を理解し、尊重しながら共に生きる力である。「かがやく時間」では、学級の友だち一人ひとりが、異なる興味や関心、異なる視点から語る。子どもたちは、友だちの話を通して、これまで知らなかった一面に出会い、多様な価値観や生き方があることを実感していく。その中で育まれていくのは、単なる同調ではなく、「人は人、自分は自分」という境界線をもった他者理解であり、違いを前提とした関係性の中で相手の話を聞き取ろうとする姿勢である。話し手の伝えたい中心を捉えようとすること、自分の関心と重ねながら聞くこと、おたずねや感想を通して対話を深めることは、民主的な社会を生きる上で欠かせない力であり、私たちはその基盤をこの教科で育てたいと考えている。

さらに、「かがやく時間」は、自分の興味・関心を起点に学び続ける力を育む教科である。子どもは、自分の生活の中にアンテナを張り、「何を話そうか」「何を伝えたいか」を考える中で、日常の小さな出来事や疑問に価値を見いだすようになる。与えられた課題に取り組むのではなく、自分で問いを見いだし、試行錯誤を繰り返しながら探究していく経験は、学びを学校の中だけに閉じない力へとつながっていく。私たちは、こうした主体的な学びに向かう姿勢が、「かがやく時間」だけでなく、他教科の学習やその後の人生にまで広がっていくことを期待している。

また、「かがやく時間」での学びは、実践の中で鍛えられる言語能力・コミュニケーション力を大きく涵養する。子どもは、一人ひとりが一定時間、自分の主張を語り、友だちからのおたずねに答え続ける。その往還の中で、自分の考えの中心を明らかにする力、相手の文脈に寄り添って問い返す力、討論を通して考えを深める力が、必然性をもって磨かれていく。それは、型を教え込むことで身に付く言語能力ではなく、「人と生きる中で必要となる実践的な言語能力」であり、友だちの姿に憧れ、「自分にもできそうだ」と感じるからこそ、子どもたちは確実に力を伸ばしていく。

そして私たちが最終的に願っているのは、変化の激しい社会を生き抜くための、人間としての強さである。自分の興味や関心を大切にし、他者と誠実に関わり、答えの決まっていない問題に向かうことをやりがいとして受け止められる子ども。他人と比べて自分を卑下したり、表面的な評価に振り回されたりするのではなく、自分の人生を自分の足で歩もうとする子ども。私たちは、「かがやく時間」を、そうした人間としての在り方を育むための、学校教育における重要な学びの場として位置付けている。

「かがやく時間」は、教師が教えるべき内容を一方的に示す教科ではない。子どもの学びや学級集団の中にある良さを教師が捉え、それを価値として示し、子ども自身が「目指したい姿」として受け取っていく教科である。私たちは、この教科を通して、子ども一人ひとりが自分らしく輝きながら、他者と共に生き、学び続ける力を確かに育てていきたいと考えている。

3.2　かがやく時間で身に付く力の根拠

私たちは、このような願いのもと実践を積み重ねてきた。そこで、実際にどのような力が付いているのか奈良女子大学竹橋助教授と共にアンケート調査を行った。アンケートは自由記述で行い、51 名からの回答を得た。アンケートの質問項目は以下の 2 つである。

①授業はどのような内容でしたか。どのような「良さ」があると思いましたか。

②一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られましたでしょうか。

新教科「かがやく時間」において育成されている力については、担当教員の実感にとどまらず、本校の授業を参観した多くの来校者の感想からも、その確かな手応えを読み取ることができると考える。参観者は、日常的に学級を見ている立場ではないからこそ、授業の中に立ち現れる子どもの姿や学級の雰囲気、学びの質を新鮮な目で捉えている。その感想は、「かがやく時間」が実際にどのような力を子どもに育んでいるのかを示す、重要な根拠となっている。

まず多くの参観者が共通して指摘しているのは、子ども一人ひとりが主体となって学びに向かっている姿である。「自分でテーマを決めて調べ、発表している」「自分のめあてを自分の言葉で設定している」「子ども自身が授業を進行している」といった感想からは、子どもが教師に促されて動く存在ではなく、学習の主体者として自覚的に学んでいる姿が明確に捉えられていることが分かる。また、「調べたことの丸写しではなく、自分の言葉で語っている」「分からないことを分からないと言える」といった指摘は、子どもが学びを自分のものとして引き受け、誠実に向き合っていることの表れであり、主体性や自己調整力が確かに育っている姿として評価されている。

次に、参観者の感想から強く浮かび上がるのが、話す力・聞く力を中核とした実践的なコミ

ュニケーション能力の育ちである。多くの参観者が、「自分の考えを長く、筋道立てて話している」「主張と理由がつながっている」「おたずねが鋭く、やりとりが深い」といった点に驚きや感動を示している。特に印象的なのは、「型を教え込まれている感じがしない」「自由に話し、自由に聞いている」という声である。これは、「かがやく時間」において、言語活動が形式的な技能の習得にとどまらず、必然性のある実践の中で磨かれていることを示している。
同時に、聞き手としての子どもの姿も高く評価されている。「前のめりで聞いている」「一生懸命理解しようとしている」「友だちの話から学ぼうとしている」といった感想は、学級全体に傾聴と対話を大切にする文化が根付いていることを物語っている。話す力と聞く力が相互に高め合われる中で、子どもたちは、相手の考えを受け止めつつ、自分の考えを深め、次の問いへとつなげていく力を身に付けていると捉えられる。

さらに、参観者の多くが言及しているのが、自己を安心して開示できる学級の雰囲気である。「発表することへの抵抗感が少ない」「鋭い質問が出ても、発表者が辛そうにしていない」「受け入れてもらえる文化が育っている」といった感想からは、子どもが評価や失敗を恐れることなく、自分の思いや考えを表現できていることが読み取れる。これは、「かがやく時間」が、単に発表の場を設定しているのではなく、自己肯定感や自己有用感を支える人間関係の土台を学級の中に築いていることを示している。

また、参観者の感想には、学びが生活や社会へと広がっている様子も多く語られている。「日常生活の中の不思議にアンテナを張っている」「調べたことからさらに疑問を見出している」「社会課題を自分事として考えている」といった指摘は、「かがやく時間」での学びが、教室内に閉じられたものではなく、子どもの生活や世界の見方そのものを変えていることを示している。このことは、子どもが自分の興味・関心を起点に、継続的に探究し続ける力を獲得している証拠であるといえる。

加えて、「教師の出番が少ない」「教師は伴走者として関わっている」「子どもの育ちが中心に置かれている」といった感想からは、「かがやく時間」における指導観の特徴も浮かび上がる。教師が一方的に教えるのではなく、子どもの語りや問い、関係性の中にある価値を見取り、適切なタイミングで価値づけることによって、子ども自身が次に目指す姿を見いだしている様子が、参観者にも明確に伝わっている。
以上のように、参観者の感想からは、「かがやく時間」を通して、
・自分の考えをもって主体的に学びに向かう力
・自分の言葉で語り、他者の言葉を深く聞き取る力
・他者と違いを認め合いながら共に学ぶ力
・自己を肯定的に捉え、安心して自己を開示できる力
・生活や社会へと学びを広げ、探究し続ける力
が、実際の子どもの姿として確かに育まれていることが裏付けられている。これらの力は、短期的な成果として測定されるものではない。しかし、参観者が「どの学年でも共通して感じた」「他校ではなかなか見られない」と述べているように、長年の積み重ねによって形成されてきた本校の学びの文化の中で、子どもたちに確実に根付いている力である。「かがやく時間」は、その中核を担う教科として、子ども一人ひとりが自分らしく輝きながら、他者と共に生き、学び続けていくための基盤を育んでいるといえる。

3.3 奈良女子大学竹橋助教授による本校教育の特徴の整理

共同研究において得られたデータをもとにかがやく時間を含む本校教育の特徴を整理していただいた。竹橋助教授は次のようにまとめている。この結果は、かがやく時間で身に付く資質・能力と整合性がある。

二つの調査の共通性と独自性

■共通点

a)子どもの主体性・探究心を重視していること

b)発表・対話・聴き合い文化の評価

c)思考力・表現力・探究力の育成

d)長期的な学びの積み重ねの成果

■附属小教員に特有の観点

a)教育効果や心理的変化を理論的枠組みで捉える（自己決定理論や教育デザイン）

b)授業デザインや教師の声かけ・指導意図への具体的言及

c)子どもの変化や効果の長期的なプロセスの把握

■来校者に特有の観点

a)学校全体の文化・保護者・教師の一体感への注目

b)公立校との比較視点

c)書く力や言語活動の評価

d)取り残される子どもへの気づきなど外部視点ならではの指摘

自己決定理論との接点

これらの結果と Ryan & Deci（2000）の自己決定理論（SDT）の対応を分析させたところ、3 つの基本的心理欲求との関連が指摘された。

【自律性】自由度の高い選択・主体性・探究的な学び・自己表現の尊重

【有能性】思考力・表現力・書く力・長期的な積み重ねによる技能形成

【関係性】発表・対話・聴き合い・承認文化、保護者・教師・学校文化の一体感

これらの欲求が満たされることで、内発的動機づけ・自己調整・探究心・社会性が高まることが予想され、附属小の教育は SDT の枠組みを実践的に体現しているといえる。

まとめ

附属小教員・来校者の調査から、奈良女子大学附属小学校の教育は「子どもの主体性・探究心・協働性を長期的に育む」ことを軸にしていることが示唆された。内部（附属小教員）は理論や設計に基づく視点をもち、外部（来校者）は文化や成果の可視性に注目しており、両者が補完

的に附属小の教育の全体像を指し示す。自己決定理論の観点から、附属小の教育が自律性・有能性・関係性の三本柱を支える教育デザインであることが確認された。

４.「かがやく時間」のカリキュラムについて

4.1「かがやく時間」の目標、学年ごとのパフォーマンス課題、育みたい力

「かがやく」時間の年間計画作成にあたっては、まず、初年次に各学年で検討し、試行した。これを基に、２年次では６学年分の年間指導計画を一旦作成したが、結果として学習の自由度が狭まってしまった。そこで、３年次、４年次にかけて「低・中・高」学年のゆとりをもった年間計画に整理し直した。

まず、「目標」については、１年次～３年次までは学年ごと、活動ごとに設定していた。しかし、実践を重ねる中で、「かがやく時間」の「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」という特質に対して、細分化された「目標」は相応しくないと判断した。さらには、「活動」例を年間計画に示してはいるものの、学級担任の裁量によって、また、学級の学習状況や子どもたちの熱中しているものによって、その活動内容は変化したり、発展したりすることが可能な自由度を設けたことにより、活動ごとに設定された「目標」がやや窮屈になった。そこで、目標については、「２年間を通して達成するべき目標」として、以下のように設定し直した。

低学年の目標
◎友だちの良さや自分の良さを見つける。
○学習や生活の中から話題を決め、聞いている人に伝わるように話す。
○興味のあることや熱中していることなどから研究したいことを決め、研究して分かったことや考えたことを聞いている人に伝わるように話す。
○話す人（発表者）の良さを見つける。
○聞きたいことを見つけて「おたずね」する。

中学年の目標
◎友だちの良さを見つける。自分の良さを見つけて発揮する。
○学習や生活の中から話題を決め、その中心が聞き手に伝わるように話す。
○興味のあることや熱中していることなどから研究内容を決める。研究して分かったことや考えたことの中心が聞き手に伝わるように話す。
○話す人（発表者）の良さを見つける。
○話の中心を捉えて聞きたいことを見つけ「おたずね」する。

高学年の目標
◎友だちの個性を認める。自分の個性を見つめ、発揮する。
○学習や生活の中から話題や主張を決め、その中心が聞き手に伝わるように話す。
○興味のあることや熱中していることなどから研究内容を決める。研究の成果を聞き手に伝わるように工夫して話す。

〇話す人（発表者）の良さを見つける。
〇内容の要点を捉えて聞きたいことを見つけ「おたずね」する。

まず、最も重要視する目標を、「友だちの良さを見つける、自分の良さを見つけ、発揮する」こととし、これを「低・中・高」学年の発達段階に合わせて、最上部に二重丸で示した。
次に、話し手（発表者）側の目標として、「学習や生活の中から話題を決め、聞き手に伝わるように話すこと」、どの学年にも必ず入る活動の、自由研究発表を見据えて「興味のあることや熱中していることから研究内容を決めること、また、研究したことを聞き手に伝わるように話すこと」の二点を挙げた。

さらに、聞き手側の目標として、「話す人（発表者）の良さを見つけること」「聞いたいことを見つけて「おたずね」をすること」の二点を続けた。
これらの「目標」が年間を通して意識され、「低・中・高」の二年間で反復して達成できるよう「かがやく時間」年間計画と目標及び内容の系統表の最上部に示した。

次に、「活動」については、１年間を３期間に分けてテーマを設定した。４月から７月は、新しい学年、学級になって、周りの友だちに自分のことを伝える、また、周りの友だちのことを知るということをテーマにした活動とした。ただし、学級や学年の状況に合わせて工夫ができるよう、箇条書きで話題の例を示した。以下が４月から７月の「低・中・高」学年それぞれの活動と時数である。

低学年
「わたしのつたえたいこと」
・じこしょうかい
・すきなもの
・みんなに知ってほしいこと　等
（１年：２０時間／２年：２２時間）

中学年
「私の伝えたいこと」
・ロング一言
・私の夢中になっていること
・気になったことを伝えよう　等
（３年／４年：２２時間）

高学年
「私の伝えたいこと」
・気になったことを伝えよう
・自分の身の回りのこと
・最近の気になるニュース　等
（５年：１１時間／６年：９時間）

９月から１２月は、どの学年も夏休みの課題になっている自由研究を発表する時間とした。一時間の中で２人を目安に発表する時間を持てるようにしている。発表は、「おたずね」をする時間や感想を述べる時間も含まれる。

低学年
「じゆうけんきゅうはっぴょう」
（１年／２年：２６時間）

中学年
「自由研究発表」
（３年／４年：２６時間）

高学年
「自由研究発表」
（５年：１３時間／６年：１７時間）

１月から３月については、低学年では、仲の深まってきた学級の友だちに知らせたいことを伝える活動に、中・高学年では、友だちに対して問いかけたいことや友だちに聞いてほしい自分の主張を伝える活動にした。ただし、４月から７月同様に、学級や学年の状況に合わせて工夫ができるようにした。

低学年
「わたしのつたえたいこと」
・さいきんのできごと
・しょうがっこうでできるようになったこと
・自分がきょうみをもってしらべていること　等
（１年／２年：２２時間）

中学年
「私の伝えたいこと」
・ロング一言
・みんなにおたずねしたいこと　等
（３年／４年：２２時間）

高学年
「私の伝えたいこと」
・友だちにたずねてみよう
・１２歳の主張　等

（５年：１１時間／６年：９時間）

年間を通して様々な角度から自分の考えを話したり、友だちの考えを聞いたりできるようにした。一方で、「低・中・高」学年間で、特に、４月から１２月のテーマについては大きな変化をつけていない。それは、６年間を通して反復することでの高まりを期待するからである。「内容」については、学習指導要領国語科の内容の内、「思考・判断・表現」の「A 話すこと・聞くこと」、「B 書くこと」に準ずるように整理した。ただし、「かがやく時間」の課題は話し手が基本的に発表者として独立する活動になるため、「話すこと」と「聞くこと」を明確に分け、話し手（発表者）と聞き手が話題について考えを深める過程は「聞き合うこと（話し合うこと)」と別内容にした。また、「書くこと」については、発表するに当たって作成する資料づくりの能力のみを取り出す内容として「資料づくり」とした。

「話すこと」「聞くこと」「話し合うこと（聞き合うこと)」「資料づくり」それぞれの内容は、４月から７月、９月から１２月、１月から３月の３期間の「活動」内容を考慮して作成している。３期間それぞれの内容が、低・中・高と深まっていくこと、また、低・中・高のそれぞれの学年内でも、年間を通して内容が深まるように設定している。以下がその内容である。

話すこと・低学年

（４月～７月）

・自分のことで知ってほしいことを見つけ、選んで話すこと。

・自分らしい明瞭な声で伝わるように話すこと。

・速さや間の取り方を考えながら話すこと。

（９月～１２月）

・伝えたいことを実物で示したり、写真を使ったりしながら話すこと。

・大切なところはくわしく話すこと。

・速さや間の取り方を考えながら話すこと。

・自分の発表の良さを感じ取りながら話すこと。

（１月～３月）

・みんなに伝えたいことを見つけ、選んで話すこと。

・内容に応じて絵に表したり、写真を使ったりしながら話すこと。

・速さや間の取り方考えながら話すこと。

話すこと・中学年

（４月～７月）

・自分の生活や身の回りの中から伝えたいことを見つけて話すこと。

・伝えたいことの中心を意識して話すこと。

・聞き手が内容をイメージできるように順序や資料などを工夫して話すこと。

（９月～１２月）

・資料を効果的に使って話すこと。

・伝えたいことの中心が聞き手に分かるように話すこと。

・自分の発表の良さを感じ取りながら話すこと。
（１月～３月）
・自分の生活や身の回りの中から話題を見つけて話すこと。
・伝えたいことの中心を意識して話すこと。

話すこと・高学年
（４月～７月）
・自分の生活や身の回りの中から話題を見つけて話すこと。
・伝えたいことの中心を意識して、その面白さや魅力が伝わるように話すこと。
・相手の興味を喚起する構成を工夫して話すこと。（問いかける、反応を見る等）
（９月～１２月）
・資料や項目等に従って自分の言葉で話すこと。
・必要に応じて要点をまとめたり、くわしく説明したりしながら話すこと。
・自分の個性がどう学級で価値づけられているのかを感じ取りながら話すこと。
（１月～３月）
・自分の生活や身の回りの中から話題を見つけて話すこと。
・話題の中心を意識して話すこと。
・主張を支える事例やたずねたいことの理由を挙げて話すこと。

聞くこと・低学年
（４月～７月）
・相手を見て聞くこと。
・内容を落とさないように聞くこと。
・「おたずね」したいことを考えながら聞くこと。
（９月～１２月）
・模造紙やスライドなどに書かれた資料を見て聞くこと。
・必要に応じてキーワードをメモしながら聞くこと。
・「おたずね」したいことを考えながら聞くこと。
（１月～３月）
・話し手の良さを見つけながら聞くこと。
・自分の知っていることとつなげて聞くこと。

聞くこと・中学年
（４月～７月）
・「うなずく・拍手」等、反応しながら聞くこと。
・話し手の伝えたいことの中心を意識して聞くこと。
・わかった、わからない等を整理して、「おたずね」したいことを考えながら聞くこと。
（９月～１２月）
・研究の中心を捉えて「おたずね」したいことを考えながら聞くこと。

・着眼の良さや発表の工夫を考えて聞くこと。
・発表者の良さを見つけながら聞くこと。
（１月～３月）
・話題の面白さや楽しさ、不思議さを捉えて聞くこと。
・自分の発表や学習・生活とのつながりを考えて聞くこと。

聞くこと・高学年
（４月～７月）
・未知の事柄については想像力を働かせて聞くこと。
・話題や主張に対する話し手の背景を意識して聞くこと。
・話の要点を捉えて「おたずね」したいことを考えながら聞くこと。
（９月～１２月）
・研究の中心を捉えて「おたずね」したいことを考えながら聞くこと。
・必要に応じて、発表者のこれまでの発表と比べて聞くこと。
・発表者の個性的な追究や発表の良さを捉えて聞くこと。
（１月～３月）
・話し手の主張に対して自分の考えを持つこと。
・話し手の主張の内容について自分の知識や経験と比べて聞くこと。

話し合うこと（聞き合うこと）・低学年
（４月～７月）
・聞きたいことを見つけて「おたずね」をすること。
・「おたずね」されたことに対して自分の知っていることや気づいたことを基に答えること。
・友だちの発表の面白さや良さに気づくこと。
（９月～１２月）
・聞きたいことを見つけて「おたずね」をすること。
・「おたずね」されたことに対して自分の知っていることや気づいたことを基に答えること。
・発表者の工夫や発表の仕方の良さに気づき、感想を伝えること。
・友だちの発表の面白さや良さに気づくこと。
（１月～３月）
・聞きたいことを見つけて「おたずね」をすること。
・「おたずね」されたことに対して自分の知っていることや気づいたことを基に答えること。
・友だちの発表の面白さや良さに気づき、自分でも興味を持つこと。

話し合うこと（聞き合うこと）・中学年
（４月～７月）
・話の中心を捉えて「おたずね」や「つけたし」をすること。
・自他の考えの共通点や相違点に着目しながら「おたずね」をしたり、それに答えたりすること。

・発表者の工夫や発表の仕方等の良さに気づくこと。
（９月～１２月）
・研究の中心を捉えて「おたずね」すること。
・「おたずね」に対して理由や根拠を明らかにして答えること。
・発表者の工夫や発表の仕方の良さに気づき、感想を伝えること。
（１月～３月）
・話の中心を捉えて「おたずね」や「つけたし」をすること。
・「おやずね」に対して自分の考えを明らかにしながら答えること。
・「おたずね」のやりとりを通して題材への捉え方を広げ、新たな視点に気付くこと。

話し合うこと（聞き合うこと）・高学年
（４月～７月）
・話の中心を捉えて、話し手の考えについて、「おたずね」や「つけたし」をすること。
・自他の考えの共通点や相違点に着目しながら「おたずね」をしたり、それに答えたりすること。
・発表者の工夫や発表の仕方等の良さに気づくこと。
（９月～１２月）
・発表内容の要点を捉えて「おたずね」すること。
・「おたずね」に対して、これまでの追究をもとに的確に答えること。
・発表者の工夫や発表の仕方等の良さに気づき、その良さを価値づけた感想を伝えること。
・普段気づかない友達の良さを見つけ、一人ひとりにそれぞれの良さがあることを認識すること。
（１月～３月）
・話の要点をとらえて「おたずね」や「つけたし」をすること。
・「おたずね」に対して自分の立場や考えを明らかにしながら答えること。
・それぞれの考えを伝え合う中で、題材の価値に迫る新たな「問い」を生むこと

資料づくり・低学年
（４月～７月）
・自分の好きなことやものの写真や実物を見せること。
・必要に応じて模造紙や画用紙、タブレットを使うこと。
（９月～１２月）
・見つけたことや考えたこと、気付いたことを模造紙などにまとめること。
・見やすい大きさ（文字や絵、写真）で、資料を作成すること。
（１月～３月）
・話すときのメモや原稿を準備すること。
・写真や動画の良さを考えて使い分けること。
・見やすい文字の色や行間を意識して、資料を作成すること。

資料づくり・中学年
（４月～７月）
・伝えたいことを中心に、模造紙やスライドを作成すること。
・文字の大きさや量、色を意識して模造紙やスライドを作成すること。
・文章と箇条書きを使い分けて書くこと。
（９月～１２月）
・伝えたいことの中心を意識して、画像の大きさを変えたり、模造紙やスライドのレイアウトを考えたりすること。
・表やグラフを使い分けること。
・考えたことや分かったことが伝わるように、資料を作成すること。
（１月～３月）
・伝えたいことの中心を考えて提示するものの有無、内容を判断すること。
・図やグラフ、写真、実物などの提示するタイミングを考えて資料を作成すること。

資料づくり・高学年
（４月～７月）
・聞き手への効果を考えながら、具体物や写真、表やグラフを使い分けること。
・伝わり方を意識して、文字や写真、グラフなどの表し方や大きさ、配置を考えること。
（９月～１２月）
・発表場面を想定して、自分らしさの現れる発表資料を作成すること。
・効果的に伝えるために、テーマや見出し、キーワードなど、発表の構成を工夫すること。
・結果、考察、感想を使い分けること。
（１月～３月）
・聞き手を意識して、一枚のスライドや一枚の模造紙にどのくらいの情報量を入れるかを決めること。
・発表時間を意識し、内容に軽重をつけながら資料を作成すること。

年間計画の完成後、抽出児童の発表の様子や聞き手の発言を年間計画の「内容」項目と照らし合わせた。具体的には、以下に示すように「話すこと」「聞くこと」「話し合うこと」のそれぞれの項目に①～⑨の番号を振り分け、それらが授業記録の中に表出されているかを確認した。
○「かがやく時間」年間計画と目標及び内容の系統表（中学年　４～７月）番号の振り分け
話すこと
・自分の生活や身の回りの中から伝えたいことを見つけて話すこと。・・・①
・伝えたいことの中心を意識して話すこと。・・・②
・聞き手が内容をイメージできるように順序や資料などを工夫して話すこと。・・・③
聞くこと
・「うなずく・拍手」等、反応しながら聞くこと。・・・④
・話し手の伝えたいことの中心を意識して聞くこと。・・・⑤
・わかった、わからない等を整理して、「おたずね」したいことを考えながら聞くこと。・・⑥

話し合うこと
・話の中心を捉えて「おたずね」や「つけたし」をすること。・・・⑦
・自他の考えの共通点や相違点に着目しながら「おたずね」をしたり、それに答えたりすること。・・・⑧
・発表者の工夫や発表の仕方等の良さに気づくこと。・・・⑨
＜３年生のA児の例＞
３年生では、４月から、「自分の熱中していることや、気になっていることを伝えよう（ミニ自由研究発表)」に取り組んだ。子どもたちは、それぞれにテーマを選び、発表時間１０分から１５分程度の中で、それについて発表したり、「おたずね」をしたりした。
A児は、お風呂でシャンプーをしていて目のところに泡がなかなか付かないのはなぜだろうという疑問から、「毛の役割」について、簡単な実験を行い、結果や考察、新たな疑問について発表した。
まず、「話すこと」の「内容」①～③の項目については、A児の発表内の発言やビデオ映像から確認することができた。児童は、「かがやく時間」の発表にあたって、事前の準備を家庭で行うことが多い。A児は発表を準備する中で、１年生、２年生と、積み上げてきた「かがやく時間」で、友だちの発表や、それに対する教師の価値付けを聞いてきた経験を生かし、今回の発表の準備をしたと推察できた。また、本校の朝の会で日常的に行われている元気しらべや普段の学習生活の中でも話す機会が多いため、その学びも影響していると考えられた。以上から、①番～③番の項目は、中学年の「話すこと」の「内容」として無理なく行えるものだと判断した。
次に、「聞くこと」の「内容」３項目について、④番はビデオ映像から確認することができた。しかし、⑤番、⑥番については、確認することができなかった。A児の学級では、３年生の１学期ということから、聞き手の児童に対しては、聞くことを優先させるために、メモやノートに記録することを促していなかった。そのため、⑤番、⑥番の項目に対して、子どものつぶやきの中から、理解しているのか見取ることは可能であるが、それら全てを取り上げることは困難だった。メモやノートに記録させることで聞き手の理解の仕方を確認をする方法もあるが、特に低学年では、メモにその子の思考がダイレクトに現れるのかという点と、メモを取りながら聞くことが難しいという点において課題がある。一発表ごとに「ふりかえり」を書かせること、さらに、その書かせ方に若干制限を加えることも考えられた。⑤番、⑥番については、発達段階や学級の状況に合わせて指導者の工夫が必要である。
「話し合うこと（聞き合うこと)」の「内容」３項目については、授業記録より確認できた。特に、⑦番、⑧番の「おたずね」「つけたし」の項目については、「聞くこと」の項目と密接に関わっていた。児童は、聞いている中での「わからない」を起点として「おたずね」をするからである。ただし、「おたずね」をする、答えるというやり取りの中でより発表児童の内容が深化していくため、「話し合うこと」として、別に位置付けた。
また、⑦番、⑧番については、必ずしも話の中心を捉えている、いわゆる「良い」おたずねばかりが、その後の授業展開にとって有益だとは限らないことが、今回の授業記録から推察された。具体的には、A児は眉毛と鼻毛の役割を実験したが、B児が「鼻毛でもシャンプーは落ちないのですか？」と、突拍子もないおたずねをして、それにC児が「シャンプーが鼻に入る

わけがない」とつぶやき、そこから、「鼻から水は入る」「鼻毛は完全に鼻をふさいでいるわけではない」「そんなことをしたら息ができない」と、児童の発言が続いた。逆に、「鼻水は鼻から出ていく」「自分の体の中から出ていく排出物は出せるようになっている」と、鼻毛や鼻が、人間の体のしくみとして良くできているというように、児童の納得感が増した。

毎回、「おたずね」から理解の深まるとは限らず、程度も様々であるが、上述のような場面では、学級全体の「おもしろかった」という知的な満足度が高まり、発表者も「発表してよかった」と相乗効果があると考えられる。他学年の授業記録も併せて、聞き手の主体性が学習時間の充実度を左右することが示唆された。

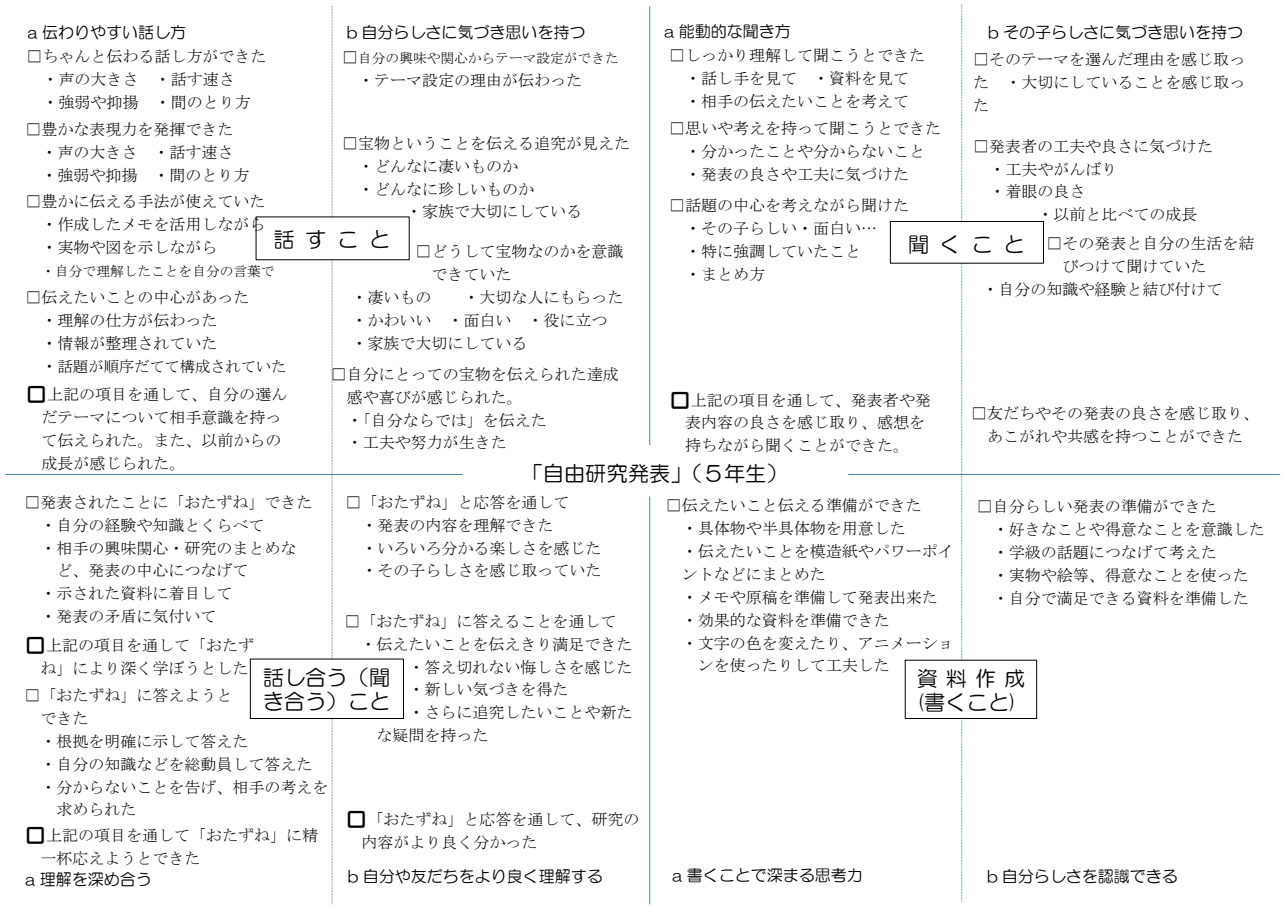
⑨番については、感想やふりかえりを発言する中で、確認することができた。「はきはき話せた」「大きな声だった」等、話し方の技術的な良さに気づくだけではなく、「おたずね」等のやり取りの中で、発表の良さを多面的に捉え、実感していく過程が聞き手にあると考えられた。また、発表者も、聞き手の受け止めが深化するほど、自身の発表への満足度が高まると推察された。

以上から、「かがやく」時間の系統立てた内容は年間計画に示すものの、その指導や達成目標は緩やかで、児童から素直に表出されるものを受け止めるゆとりをもちながら運用することが肝要だと言える。

4.2 ルーブリックの構想から学びの評価マップへ

本研究が始まってから教科である以上評価が必要であることを指摘された。しかし、本校のこれまでの取組から評価基準を作るということに、評価を気にするあまり活動が教師主導に陥ってしまうのではないかという懸念があった。「かがやく時間」の最も大きなコンセプトは、個の文脈をより良く発表する学びや、友だちの文脈を受け止めその良さを深く味わう学びを反復することを通して、様々な社会的変化を乗り越え豊かな人生を切り拓く資質・能力を育もうとするところにある。そのことの達成に向けては、評価基準によって出来・不出来を見極める評価ではなく、その子の中の良さが認められその良さを生かして成長しようとできるための評価が必要である。とすれば、万一、評価基準を定めるとしても、教師にとって、その評価基準が子どもの出来・不出来を問うものとして働いてしまうことを厳に戒めなければならない。教師にとって、その評価基準が、その子の良さや成長を見つけ出すものとして働くようなものとできるかどうかが肝要だと考えているのである。真に子どもたちの成長を促すための評価基準をいかに創出するのかが、大きな課題だと感じている。そこで評価規準ではなく、子どもの姿を柔軟に見取ることができるルーブリックを作成することにした。

最初に作成したルーブリックは、「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。



（図　ルーブリック例）

しかし、(a) と (b) の違いが分かりにくかったり、そこに個人内評価も含んだ内容になっていたりと複雑で分かりづらくなっているという反省があった。そこで観点を整理し言語活動を中心に整理しなおすこととした。

次にルーブリックを作成したときは、「ルーブリック」ではなく「評価マップ」という表現を用いることとした。これは、一般的にルーブリックというと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。本研究においてはルーブリック的なものとして評価マップという表現を使っていくこととする。評価マップは、教師が子ども一人ひとりの良さや成長を見取り、子どもの姿を語るための共通言語となるようなものにしたいと考えた。

最初に作成した評価マップは、(a)「話すこと」の領域には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自己評価と改善という観点を、(b)「聞くこと」の領域には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という観点を、(c)「話し合う（聞き合う）こと」の領域には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という観点を、(d)「書くこと（資料作成）」の領域には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遂行と改善という観点を設定していた。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た。

「かがやく」評価マップ

領域	観点	低学年	中学年	高学年
聞き合うこと	基本的な姿勢	順番に発言する 相手の話を最後まで聞く 自分の考えを簡単な言葉で伝える	話し合いの目的を意識する 相手の意見を尊重しながら自分の意見を述べる 適切な声の大きさや速さで話す	話し合いの目的に沿って発言する 他者の意見を踏まえて自分の考えを述べる 建設的な態度で話し合いに参加する
	質問する力	分からないこと（5W1H）を見つけておたずねする 興味を持ったことについておたずねする 単純な確認のおたずねをする	自分の経験や知識と比べておたずねする 発表の中心につなげておたずねする 資料や実物に着目しておたずねする	発表の論理性や一貫性についておたずねする 新たな視点や可能性を探るおたずねをする 相手の考えをより深く引き出すおたずねをする
	質問に答える力	自分の知識や思いをもとに簡単に答える 分からないことは素直に伝える 相手の質問の意図を確認しながら答える	理由や根拠を示して答える より詳しく説明することができる 予想を交えて答えることができる	根拠を明確に示して論理的に答える 自分の知識を総動員して包括的に答える おたずねをきっかけに新たな考えを生み出す
	意見の交換と調整	自分の意見を簡単に述べる 友達の意見を聞いて、同じか違うかを言う 共通点を見つける	自分の意見の理由を説明する 友達の意見と自分の意見を比較する 異なる意見があることを理解する	多様な意見を整理し、関連づける 意見の違いの原因を考える 異なる意見を調整し、合意形成を図る
	話し合いの展開と深化	話題に沿って話し合いを続ける 友達の発言を受けて、関連する発言をする	話し合いの流れを意識して発言する 友達の意見に付け加えたり、反対意見を述べたりする	話し合いの展開を予測しながら発言する 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
	話し合いのふりかえりと改善	分かったことを簡単に言う 楽しかったことや難しかったことを伝える	成果と課題を挙げる 自分の発言や態度を振り返る 次の話し合いへの改善点を考える	プロセスと結果を客観的に評価する 個人とグループの成長を分析する 効果的な話し合いの方法を提案する

解説　児童が段階的に話し合う力を身につけ、同時に思考力、協調性、問題解決能力を育成していく過程を示しています。最終的には、社会で必要とされる効果的なコミュニケーション能力、リーダーシップ、そして民主的な意思決定プロセスへの参加能力の基礎を形成することを目指しています。

【表　評価マップ例】

しかし、評価が複雑すぎて扱いにくいことや評価マップの段階が適切に発展していっていないなどの問題点がみられた。そこで、最終年度では、よりシンプルで活用しやすいものにしたいと考えた。最終的には、子どもたちの学習を支える学びに向かう力・人間性等を重点的に見取るためのものになった。

このようにかがやく時間の評価については、評価規準ではなく評価マップを活用することにしている。評価規準やルーブリックではなく評価マップであることで、子どもは評価を気にすることなく自分の話したいことを素直に話すことができ、教師はここまで育てないといけないという義務感で教師主導の学習になってしまうことを避けることができると考える。最終の評価マップについては本章の 4.3 で詳しく示す。

4.3「かがやく時間」の全体ルーブリックを作成することについて

①ルーブリックから評価マップ、最終評価マップへ

ここまで示してきたように、私たちは「かがやく時間」の年間計画を、学年ごとの厳密なパフォーマンス課題の配列から、よりゆるやかなパフォーマンス課題を中核とする構成へと転換してきた。この転換は、子ども一人ひとりの多様な興味・関心や、その時々の生活文脈を尊重し、「その子ならではの語り」を引き出すために不可欠なものであった。一方で、この転換は、新たな課題も生み出した。それは、明確な課題設定や到達目標を前面に出さないがゆえに、「何を育てようとしている教科なのか」「6 年間を通して、どのような力がどのように育っていくのか」「教師はどのような視点で子どもの姿を見取ればよいのか」といった点が、不明確で伝わりにくくなっているということである。特に、「かがやく時間」を新教科として位置付ける

以上、評価が求められる中で、カリキュラムと評価の拠り所をどのように示すかは避けて通れない課題であった。しかし同時に、私たちは、評価のために学びを縛ることや、評価基準が先に立つことで教師主導の学習へと回帰してしまうことを、強く危惧していた。そこで私たちは、「何ができたか」「どこまで到達したか」を測るための評価規準や、子どもに提示するための一般的なルーブリックとは異なる形で、「かがやく時間」の学びの本質を支える評価の枠組みを構想する必要があると考えたのである。

研究最終年度において、私たちはさらに一歩踏み込み、言語能力を中心とした評価マップから、「かがやく時間」全体で目指す子どもの姿を捉えるための評価マップへと構想を発展させた。この転換の背景には、「かがやく時間」で育てたいのは、話す技能や聞く技能そのものではなく、自分ならではの学びの文脈をもち、それを他者に伝え、他者の文脈を受け止めながら共に学びを深めていく力であるという認識が再確認できたからである。言い換えれば、私たちが育てたいのは、「言語能力」という枠を超えた、学びに向かう姿勢としての言語能力であり、人と生きる中で機能する実践的な力である。そうして最終的に抗争した評価マップは次のようなものである。

観点	レベル1	レベル2	レベル3
自己肯定感・自己有用感の向上	・自分の好きなことや得意なことを、問いかけや支えを受けながら少しずつ発表しようとしている。 ・できるようになった点に気づき、自分の言葉で振り返ろうとしている。 ・認められた経験を基に、自分のペースで挑戦しようとしている。	・自分の好きなことや得意なことを、自分なりの言葉で表現しようとしている。 ・活動を通してできたことや楽しかったことを実感し、前向きに取り組んでいる。 ・周囲からの肯定的な反応を受け止め、自信を持って活動に参加している。	・自分の好きなことや経験を周囲に伝えようとし、そのやり取りを安心して楽しんでいる。 ・経験を共有したことで安心感や満足感を得て、その実感をもとに次の取り組みへの意欲が高まっている。 ・周囲の反応を受けて、次の発表に向けて表現の方法を工夫し始める。
コミュニケーション力・協働性の発達	・短い表現でも自分の考えを伝えようとしたり、相手の意図を確かめようとしたりする。 ・恥ずかしさがあっても、うなずきや身振りなども用いて関わり続けようとしている。 ・分からない点を尋ね直しながら、やり取りに参加しようとする姿が見られる。	・相手に伝わるように、声の大きさや話し方を意識して話そうとしている。 ・相手の話に関心を持ち、相づちを打ったり反応したりしながら聞いている。 ・自分の考えだけでなく、相手の意見も聞こうとする姿勢が見られる。	・話したいことが効果的に伝わるように構成を工夫して話している。 ・相手の話を最後まで聞き、内容を自分の言葉で理解しようと努めている。 ・話の中心をとらえて、質問している。
社会性・多様性理解	・自分と異なる方法や考え方を否定せず、理由を理解しようとする姿が見られる。 ・相手の話を遮らずに受け止めようとしている。	・自分と友だちの考えには違いがあることに気づき、その違いを受け入れようとしている。 ・自分のやり方に固執せず、友だちの意見や別の方法にも耳を傾けている。 ・集団のルールやマナーを意識し、周囲と協力しようとしている。	・友だちの考え方や感じ方の違いに気づき、その違いを理解しようとしている。 ・他の方法も試し、自分のやり方を状況に応じて柔軟に調整しようとしている。 ・場や相手に合わせて方法を選び替えるなど、違いをふまえてふるまおうとしている。

【表　最終評価マップ】

ここで重要なのは、これらの観点が「できたかどうか」を判定するためのものではないという点である。あくまでも、教師が子どもの姿を見取る際の視点を共有し、「今、この子はどのような文脈で学びに向かっているのか」「どのような成長の芽が見られるのか」を語り合うための枠組みとして機能することを意図している。

また、この評価マップを構想するにあたり、私たちは意図的に、「低→中→高」といった明確な発達段階や、達成水準の序列化を前面には出さなかった。その理由は二つある。

第一に、「かがやく時間」で育つ力は、直線的に発達するものではなく、できたりできなかったりしながら深まっていく性質をもっているからである。ある子どもが、ある時期には自分の思いを豊かに語っていても、別のテーマでは言葉に詰まることもある。また、聞く力が大きく

伸びる時期と、話す力が前面に出る時期は、必ずしも一致しないと考える。
第二に、成長段階を固定的に示すことは、教師の見取りを「段階判定」に引き寄せてしまう危険性があると考えたからである。私たちが大切にしたかったのは、「この子は今どの段階にいるか」ではなく、「この子は今、どのような文脈で学びに向かっているのか」という問いであった。そのため、評価マップは、成長の階段ではなく、学びの方向性を示す羅針盤としても機能することを目指している。

②評価マップを用いた評価の実際

実際の評価において、私たちは評価マップを、数値化や段階化のために用いることはしていない。むしろ、それらを参照しながら、次のような問いを教師自身に投げかけることを重視している。

・この子は、どのような思いや関心をもって語っているのか
・どのような経験や生活の文脈が、この語りを支えているのか
・友だちの語りを、どのように受け止め、どのような問いを返しているのか
・以前の姿と比べて、どのような変化や広がりが見られるのか

こうした問いを通して、教師は子どもの姿を単発的に評価するのではなく、時間的な連続性の中で捉えることが可能となる。また、評価は教師個人の中で完結するものではなく、学年や校内で子どもの姿を語り合う際の媒介としても機能している。評価マップやルーブリックがあることで、「この子のここがよかった」「この場面でこんな成長が見られた」といった語りが、より具体性をもって共有されるようになった。このような評価の在り方は、評価が子どもを縛るものではなく、子どもの可能性をひらくための手立てとなり得ることを示していると考えている。

以下は本校教員による評価の実際を示したものである。

A.ルーブリックを用いた評価例　小学校 6 年児童自由研究発表

以下に示す小学校 6 年生児童の自由研究発表では、「自己肯定感・自己有用感の向上」「コミュニケーション力・協働性の発達」「社会性・多様性理解」の 3 つの観点で評価できる。まず、児童の研究について簡単に紹介したい。

テーマ「アカクラゲの毒素」

研究の概要：5 年生の時に引き続きクラゲをテーマに自由研究を行う。アカクラゲにある毒素を調べると真田幸村が乾燥させて粉にした物を戦で利用していたと分かる。アカクラゲの毒とはどのようなものか調べ、アカクラゲの採集、乾燥によって毒をつくることに挑戦するが、乾燥させるための方法や場所はどこがいいのか思考したプロセスも含めて模造紙にまとめる。また説明には、毒の反応が他の子どもにとって伝わるように、花粉症というアレルギー反応と比較しながら説明を行う。

以下、3 つの観点で発表の様子を評価した結果である。

○「自己肯定感・自己有用感の向上」

これまでも継続してクラゲを題材に自由研究に取り組んでおり、今回もアカクラゲと真田幸村との関わりに着目して研究を深めていることから、自分の好きなことや得意な領域を自覚し、

主体的に追究し続けている姿が見られる（レベル３相当)。
発表では、「ちょっと量が少なかったですけど」「うまく粉にならなかった」など、実験が思い通りにいかなかった点も含めて自分の言葉で振り返り、「部位による干し方を変えてリベンジしたい」と次の課題を前向きに語っており、経験を次の挑戦へつなげようとする自己有用感の高まりがうかがえる（レベル３相当)。
○「コミュニケーション力・協働性の発達」
導入で「日本海でアカクラゲを見て毒があるから怖かった」「真田幸村という武将が好き」といったエピソードから聞き手の興味を引きつけ、「ここから本題に入っていきます」「次に、アカクラゲの毒の症状について言います」と構成を明示しながら発表しており、話の順序やねらいを意識して伝えることができている（レベル３相当)。
また、模造紙から視線を上げて聞き手の方を向き、質問に対しても最後まで相手を見ながら答えていることから、聞き手を意識した話し方が身についているとともに、質疑応答の場面でも落ち着いて自分の考えを伝えようとする姿が確認できる（レベル２～３相当)。
聞き手は、毒、症状、作り方が今回の話のキーワードになると捉え「体のどの部分に毒があるのか」「乾燥させなければどのような症状が出るのか」という話の中心を捉えて質問できる。（レベル 2～3 相当）
○「社会性・多様性理解」
質疑では、「体のどの部分に毒がありますか」という問いに対し、模造紙のイラストを指し示しながら「ここに刺胞というのがあって」と説明したり、「どのようにして乾かしたのをさわったのですか」という問いに実物を提示し、ヘラでこそいでいる様子を身振りで再現したりするなど、場や状況に応じて分かりやすい方法を工夫して説明している（レベル２～３相当)。
さらに、「粉をもし吸ってしまったら」という質問には、これまでの経験から「刺されたら海水で洗った方がいい」「吸ってしまったら真水で洗った方がいいと思います」と、自分の知識を状況に応じて生かして答える社会性が育っていると捉えられる（レベル３相当)。

B.ルーブリックを用いた評価例　小学校 4 年児童自由研究発表
　ルーブリックをどのように活用したかを説明するために A 児の自由研究発表の一部分を紹介する。A 児は近畿日本鉄道の電車を紹介する発表を行った。その中で、2026 年秋に新しく運行するレ・サブール志摩についても紹介をした。彼は、発表の終わり頃、「JR の TRAIN SUITE 四季島みたいに、（レ・サブール志摩が）お金持ちじゃないと乗れないみたいなことが発生しそうで、その時に自分のお小遣いで乗るか、ママにお願いして乗るかそういうのを相談してみたいです。」とみんなに投げかけた。ここでは、この自由研究発表や、A 児がした相談に対しての学級の子ども達の反応について、ルーブリックでどのように評価したのかをまとめる。
　まず、A 児の発表についてルーブリックで評価する。彼は、毎朝行っている一言元気調べや、学級で取り組んでいる余った時間に話したいことを自由に話す「私の伝えたいこと」という活動でも、電車に関わる話題をたくさん発表している。ロイロノートというアプリを活用して作成した路線図。家の近くを通るミジュマルライナーや家で作ったプラレールの動画等をよく発表している。彼は、「自分の好きなことや経験を周囲に伝えようとし、そのやり取りを安心し

て楽しんでいる。」と言えるだろうから、その部分はレベル３をつけることができる。
次に、話の構成についてである。今回の自由研究発表では、電車の詳細をしっかりと説明できた。レ・サブール志摩については「この前、近鉄が出したレ・サブール志摩で、秋で、サブールは英語で料理ということらしいですけど」という風に説明をした。知らない人にもわかるように、相談をする前に電車の紹介をしたことは構成の工夫をしていると言える。しかし、秋に何があるのかわからなかったり、サブール（saveurs）は英語ではなく、フランス語であったりと聞いている人からしたら不明な点や間違っている点があった。構成の工夫はできているが、「話したいことが効果的に伝わるように」という観点では不十分である。したがってコミュニケーション力や協働性の発達の部分ではレベル２だと言えるだろう。

A 児の相談に対して、何人かの子ども達がアイデアを出した。そのアイデアについても、ルーブリックでどのように評価をしたのかをまとめる。B 児「お母さんに少しだけお金を出してもらったらいいと思います。」C 児「うまくいく人といかない人がいると思うんですけど、やっぱり、人って疲れた時にどうしてもお願いしたくなるので、その時の条件としてお小遣いを出せばいいと思います。」D 児「私は、どうしても乗りたいなら乗るけど、本当に高すぎたなら私なら乗らなくて、本当にどうしても乗りたかったなら、半分自分で出して、半分お母さんにお金をもらうとか。」この３人は「相手の話に関心を持ち、相づちを打ったり反応したりしながら聞いている」と言えるから、コミュニケーション力・協働性の発達のレベル２である
一見、話の中心をとらえてアドバイスをしているようにも見える。しかし、D 児の発言の後、A 児は「あの、半分っていうか。財布の残高が 11 円しかない…。」と返事をした。学級の子ども達は残高の少なさに驚いていた。「俺、3 万円あるよ。」と言っている児童もおり、家庭によってお小遣いの制度が違うことや、貯金額が大きく違うことに気づけたようである。

また、言葉にはしていなかったものの、A 児の相談は「自分は全くお金を持っていないけど、どうしたらレ・サブール志摩に乗れるのか？」という内容であったことがわかる。11 円しかお金を持っていない状況では、B 児 C 児 D 児のアドバイスは、「話の中心をとらえて」いるとは言えないだろう。そのため、この 3 人はレベル 2 とした。

A 児の貯金が 11 円ということがわかった後も、アドバイスは続いた。E 児「１回我慢したらいい。誕生日プレゼントって何円くらい？それを我慢したらいい。」「サンタさん。サンタさんに頼んだらいい。」F 児「クリスマスに頼んだらいい。」G 児「お年玉を貯金したらいいんじゃない？」H 児「僕は乗らない派で、（中略）乗れるっていうチャンスがあったり、志摩に行くっていう用事がないと、別にそんな電車って 50 年ぐらい廃車にならないんで、待って大人になって乗るとか、我慢してチャンスが来るまで、待つとか。（中略）お母さんが何でもやってあげるって言った時に、じゃあこれ買ってみたいな感じで言えばいいと思います。」とそれぞれの児童が発言をした。

お金がないことをわかった上で、大きなお金が動くイベントをあえて我慢して貯金をする。ないなら待てばいいという、A児が本当に伝えたかった事に寄り添ったアドバイスと言えるだろう。E児F児G児H児の４人は「話の中心をとらえて、質問している。」と言うことができ、コミュニケーション力・協働性の発達はレベル 3 であるだろう。また、「友達の考え方や感じ方の違いに気づき、その違いを理解」した上でのアドバイスをしているとも言える。そのため、社会性・多様性理解もレベル３である。

たくさんのアドバイスを受けたA児は最後に「お金に余裕がないから、とりあえずお金のことは諦めるけど、H児みたいに写真で我慢するとか。後は大人になってから乗るっていうのも、僕の意見としてはいいと思ったので、見るだけでもいいからとりあえず楽しみたいなと思いました。」と締めくくっている。何としても乗りたいという「自分のやり方に固執せず、友達の意見や別の方法にも耳を傾け」ることができたと言えるだろう。A児は社会性・多様性理解がレベル 2 だと評価できる。「自分のやり方を状況に応じて柔軟に調整しようとしている」かどうかはこれからも観察を続けていく必要がある。

今回はA児の発表とそれに対する他の子ども達の反応を、ルーブリックを用いて評価をした。もしルーブリックが無ければ、レ・サブール志摩に乗りたい A 児にアドバイスをする皆のやり取りという考えで終わっていた。しかし、そこには皆に電車のことを詳しく知ってもらうために電車のことを詳しく伝えようという A 児の思いや、お金が少ない中でも乗ろうとする A 児の思いを汲み取り、願いを叶えるための方法を必死に考えて伝えようとする友達の優しさや温かさがあることがわかった。

③カリキュラムと評価が育ててきた子どもの姿

以上のようなカリキュラムと評価の構想・実践を通して、「かがやく時間」では、次の二つの力が確かに育まれてきたと考えている。

一つは、「学びの文脈を伝える言語能力」である。子どもたちは、自分の興味・関心や生活経験を起点に、「なぜこれを話したいのか」「何を一番伝えたいのか」を考えながら語るようになっていく。その過程で、自分の考えの中心を見定め、相手に伝わるように工夫する姿が多く見られるようになった。

もう一つは、「文脈を受け止め、深化・発展させる言語能力」である。友だちの語りを単なる情報として聞くのではなく、「この子はどんな思いでこれを調べたのだろう」「どんな経験が背景にあるのだろう」と文脈ごと受け止めようとする姿勢が育っている。そして、おたずねや感想を通して、その文脈に新たな視点を加え、学びを広げていく姿が日常的に見られるようになっている。

私たちはこれらを高度な言語能力と名付けた。これらの力は、教師が教え込んだ結果として身に付いたものではない。ゆるやかなパフォーマンス課題のもとで、自分らしく語る経験を重ね、友だちの語りに触れ続ける中で、子ども自身が「伝えることの楽しさ」「分かり合うことの喜び」を実感してきた結果である。

「かがやく時間」のカリキュラムと評価は、明確な到達目標を一律に示すものではない。しかしその代わりに、子ども一人ひとりが自分ならではの学びの文脈をもち、それを他者と共有しながら学び続けていくための確かな土台を築いてきた。評価マップは、その過程を支えるための道具であり、子どもの良さや成長を見取り、次の学びへとつなげるための羅針盤である。このようなカリキュラムと評価のもとで、子どもたちは、自分の学びを自分の言葉で語ることの楽しさを知り、友だちの文脈に耳を傾け、深く知ろうとする喜びを感じ、学びを自分の人生や社会と結び付けて捉えるようになっている。私たちは、「かがやく時間」を、こうした力を育む学校教育における重要な場として、今後も実践と研究を重ねていきたいと考えている。

５．カリキュラムオーバーロードへの対応について

「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として研究を始めた。

子ども一人ひとりが、自らの精一杯の学びについて約 20 分間発表し「おたずね」に答え切るという、切実な言語活動を展開する中で、実践的な言語能力は当然育まれる。また、聞き手としても、自分と等身大の発表者の文脈に深く関心を持ち、その面白さを俯瞰的メタ認知的に捉えられる機会を通して、当然言語感覚が効果的に養われていく。しかし、国語科における「話す・聞く」力の育成は、「かがやく時間」において育成する方が、生きて働く力ともなり効果的だと考えるが、それだけで 40%の削減は難しい。実感として「読むこと」「書くこと」についても削減は十分に可能ではないかという考えはあるが、本研究ではそこまで踏み込むことはできなかった。

エ　研究開発の結果及びその分析

１．実践への効果

1.1 児童への効果

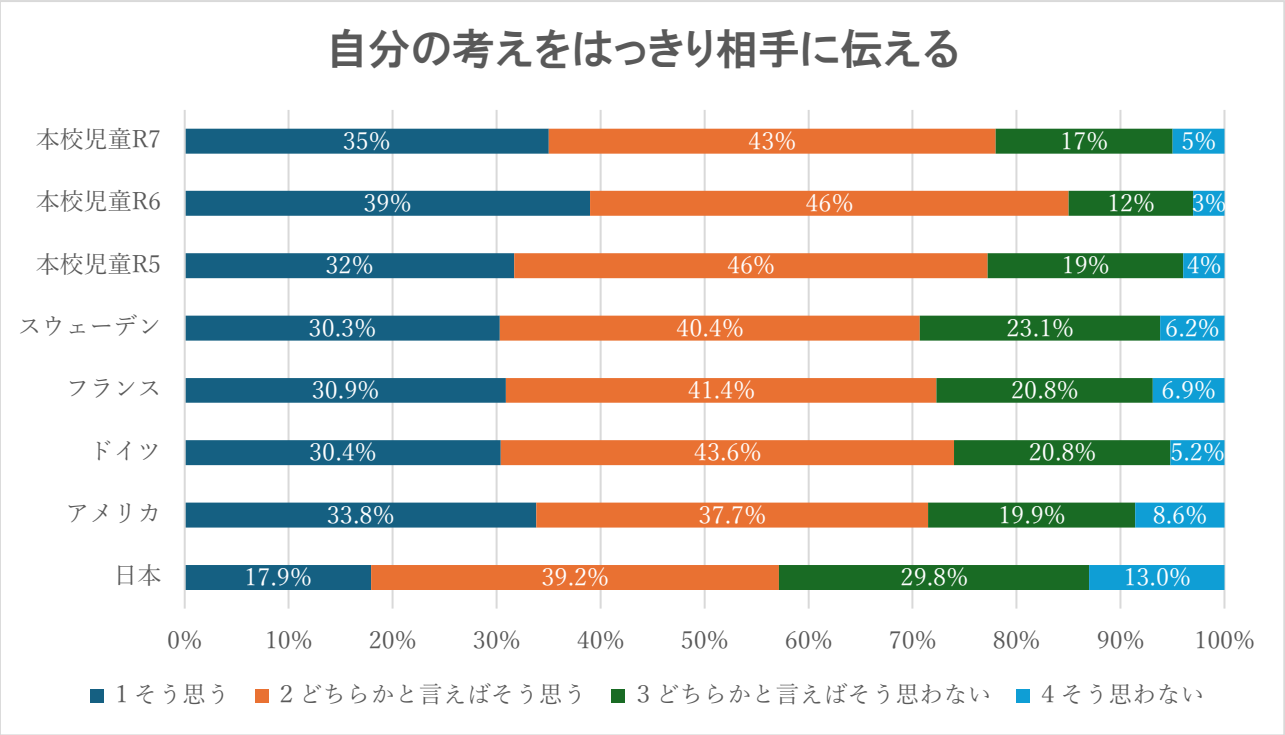
本研究開発では、「かがやく時間」に育まれる言語能力を「より高度な言語能力」と表現している。この「より高度な言語能力」は、例えば、「様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓こうとする」力につながっていくものであり、こうした力につながる内容のひとつとして自己肯定感等についてのアンケート調査を実施した。これらの項目は、子ども家庭庁の「我が国と諸外国のこどもと若者の意識に関する調査（令和５年度）」の設問の中から、小学生に問うことが相応しいと思われるものを抜粋した。令和５年度、令和６年度、令和７年度に本校実施した結果を次に示す。質問項目は下の表の左に示した通りである。回答は以下の４件法で行った。

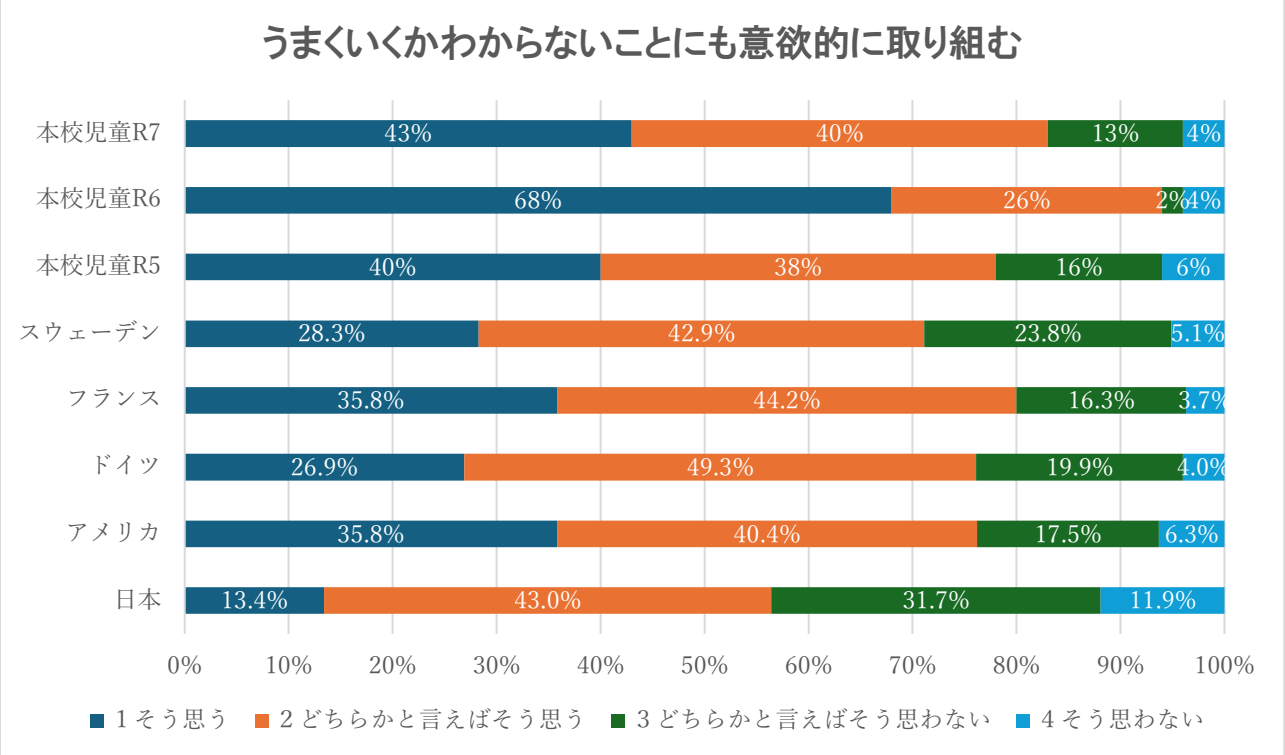
（１そう思う、２どちらかと言えばそう思う、３どちらかと言えばそう思わない、４そう思わない）

		1	2	3	4
私（僕）は自分自身に満足している（自尊感情）	R5	42%	34%	16%	8%
	R6	55%	38%	3%	4%
	R7	47%	33%	15%	5%
自分には、長所があると感じている（長所）	R5	41%	41%	10%	7%
	R6	58%	25%	12%	5%
	R7	53%	35%	7%	5%
自分は親から大切にされていると思う（家庭への満足度）	R5	74%	19%	4%	3%
	R6	74%	21%	3%	2%
	R7	78%	17%	4%	1%
自分の考えをはっきりと相手に伝えることができる（主張性）	R5	32%	46%	19%	4%
	R6	39%	46%	12%	3%
	R7	35%	43%	17%	5%
うまくいくか分からないことにも、意欲的に取り組む（挑戦心）	R5	40%	38%	16%	6%
	R6	68%	26%	2%	4%
	R7	43%	40%	13%	4%
自分は、役に立たないと思う（自己有用感）	R5	9%	20%	36%	35%
	R6	12%	9%	27%	52%
	R7	9%	17%	29%	45%

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（令和 5 年度）」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）

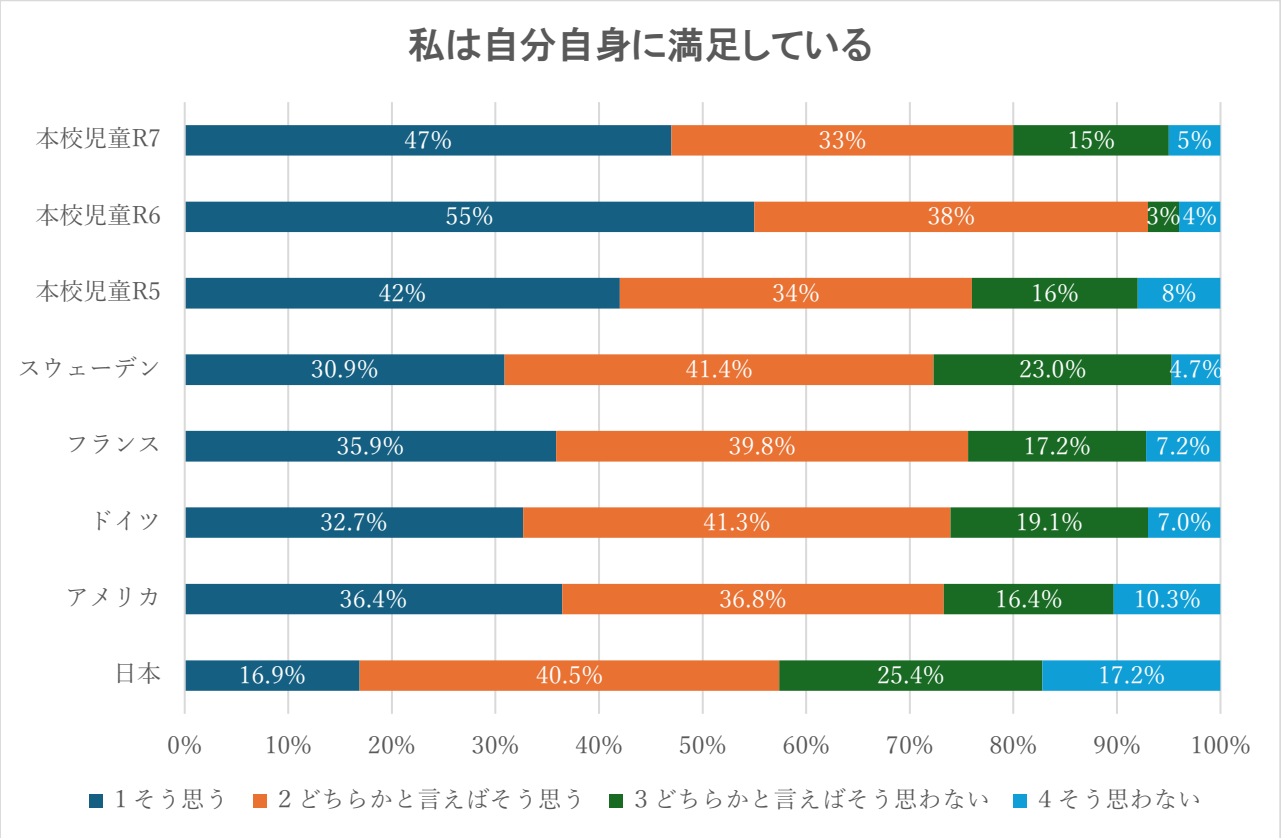


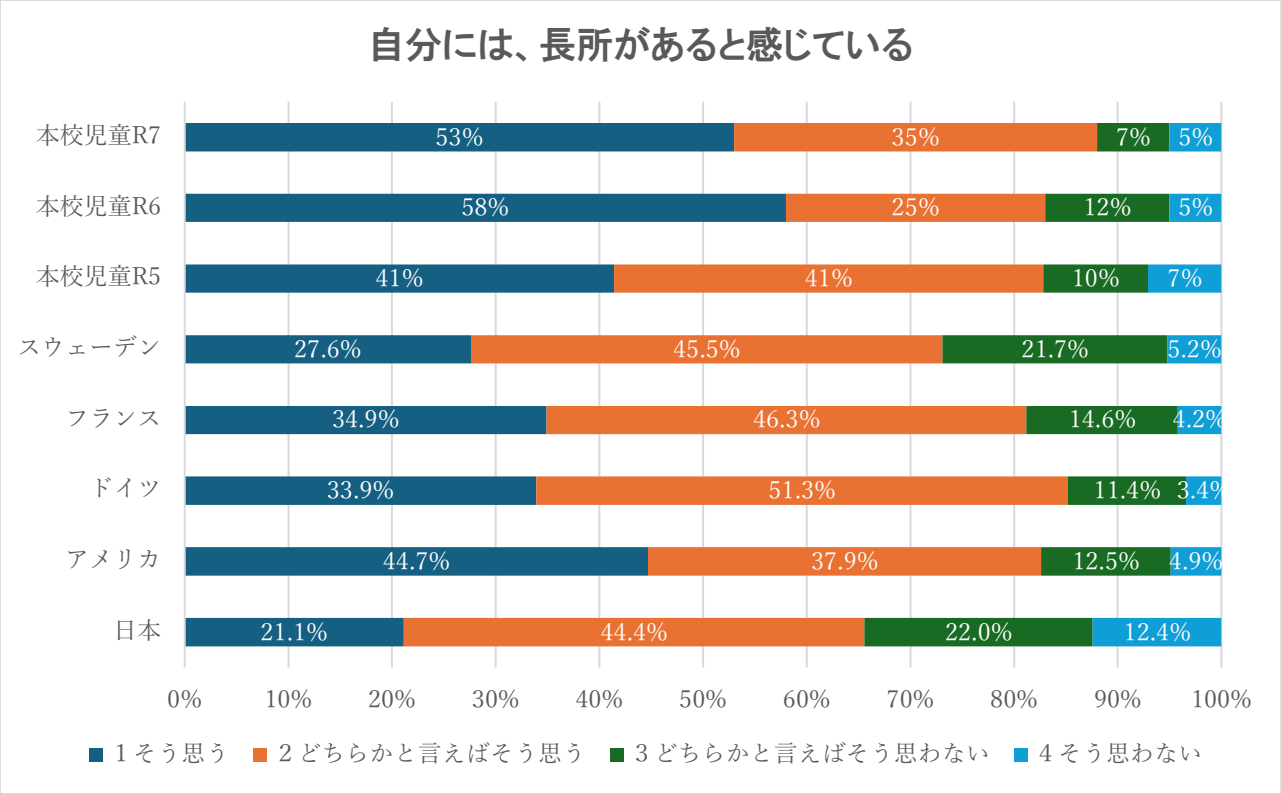


まず、「自分の考えをはっきり相手に伝えることができる」（主張性）や「うまくいくかわからないことでも意欲的に取り組む」（挑戦心）の項目は、本校児童は３年とも日本の子ども・若者を大きく上回るとともに、諸外国の子ども・若者と比べても高い傾向にある。これは、「かがやく時間」の学習の中で、子どもたちが自分の考えを伝えることに反復して取り組んでいることの効果であると捉えられる。

「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）

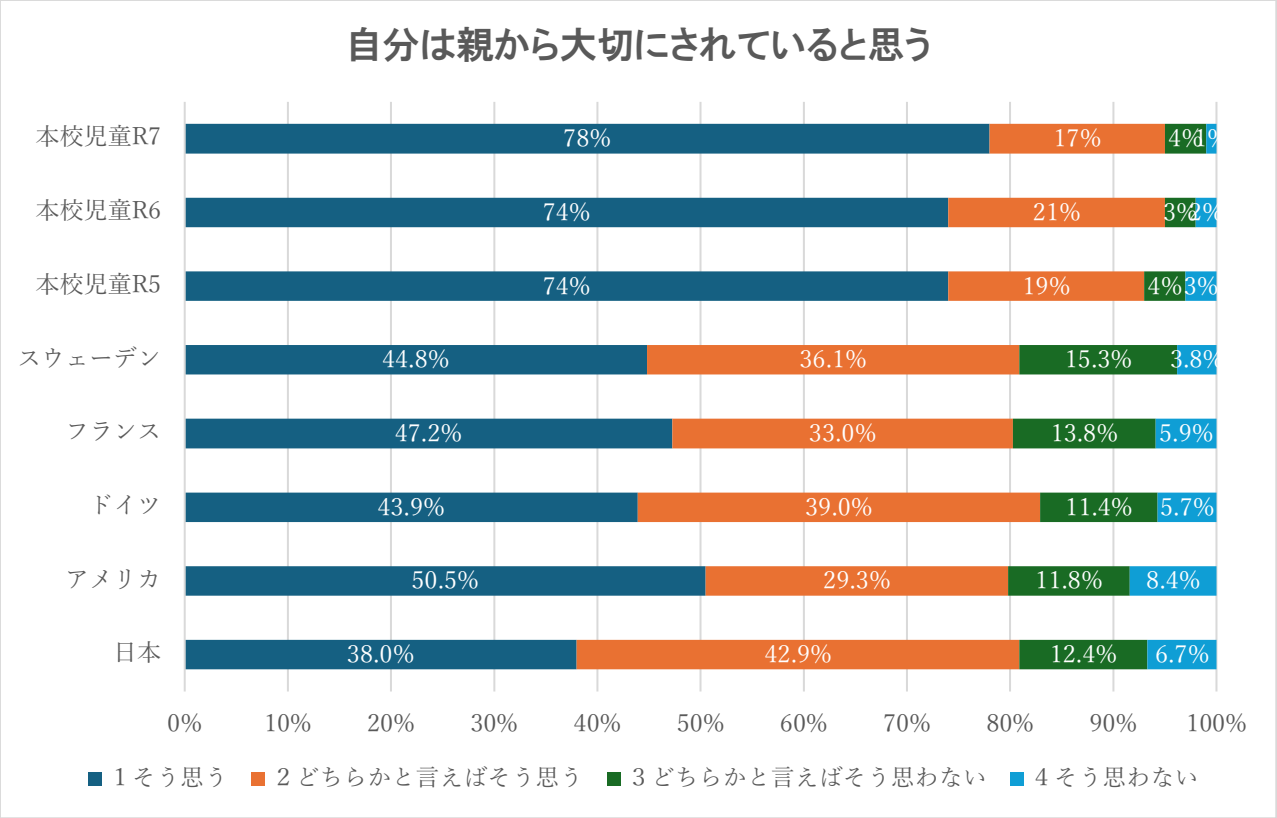




「私は自分自身に満足している」（自尊感情）や「自分には長所があると感じている」（長所）の項目は、どちらも本校児童は日本の子ども・若者を大きく上回り、諸外国の子ども・若者と同じぐらい高い傾向にあることが分かった。これは、本校の子どもたちが、「かがやく時間」の学習の中で存分に自分の発表をしたり、その発表が学級のみんなに受け止められたりすることの経験を重ねていることが寄与していると考えている。

「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。

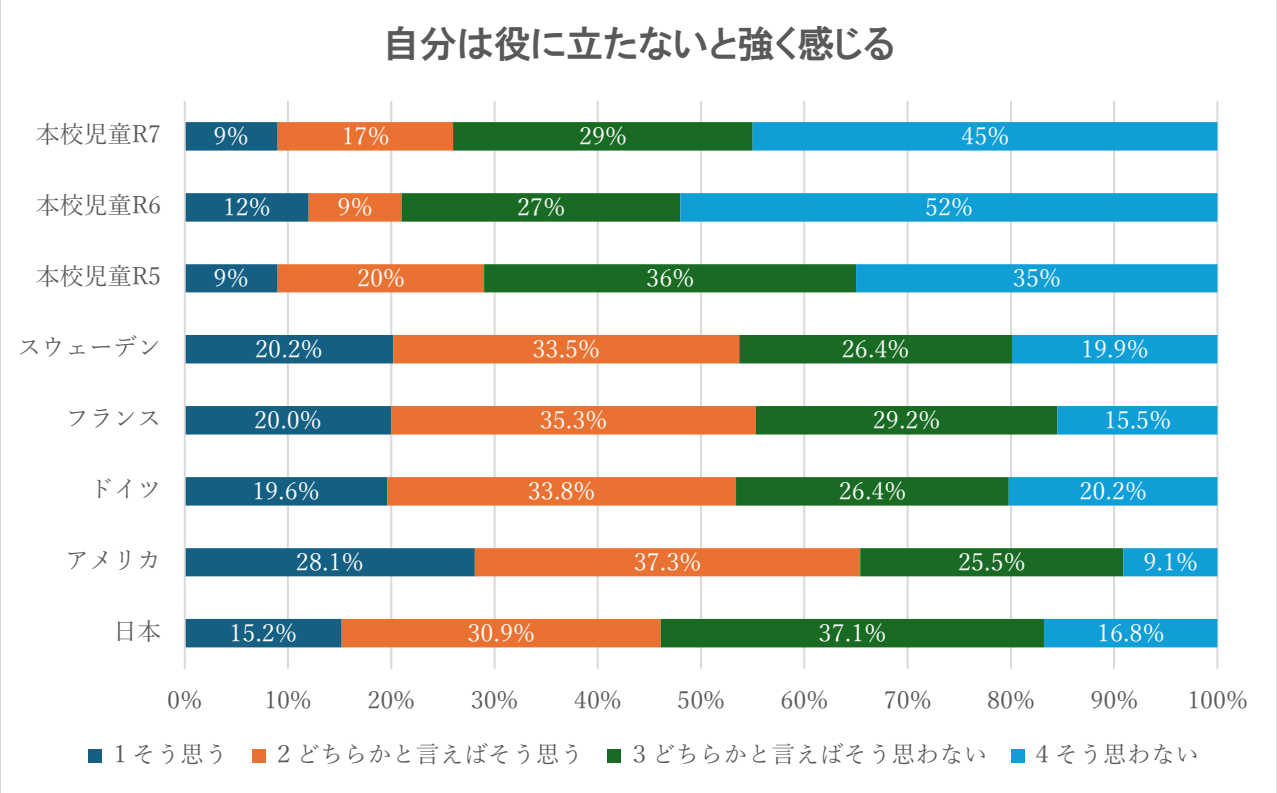
「自分は、親から愛されている（大切にされている）と思う」（家庭への満足度）



「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う家庭も少なくなく、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と、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はいないのだが、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くなるという効果があったと考えている。

1.2 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。各学校における児童への効果として以下のような報告があがってきた。

ア　宮津市立吉津小学校

・ 子どもたちの素朴な考えを出し、聞き合い答え合うことで、学級の話題が生まれるようになること。
・ 学級の話題の中で問題が生まれ、そうした問題に取り組むことを通して主体的に学習する雰囲気が生まれること。さらには、主体的に学習する雰囲気は、あらゆる学習にも波及していくこと。子どもたちの生活を語り合うことで、子どもが主体的に学ぶ雰囲気を生み出せることが、「かがやく時間」がもたらす児童への効果のひとつだ言える。

イ　大津市立比叡平小学校の 1 年生

・ 学級集団として、教師や友だちの話が聞けるようになったり、積極的に自分の考えを話せる子が増えたりするなど、学習態度の改善と学習意欲の向上が見られた。
・ 学級内で多く発生していた児童間のトラブルが、「スピーチの時間」の取り組みをはじめて減少した。
・ 特に、これまで、学習に参加できないことの多かった児童が、「スピーチの時間」をきっかけとして積極的に学習へ参加することが増え、そうした効果が、「スピーチの時間」以外の時間にも波及している。教科書の文脈や学級で共有した問題意識での文脈には入りにくい児童でも、その日の話題によっては大いに興味を掻き立てられることも多いに違いない。だからこそ友だちの話に体を向けて聞き始めたり、自分の考えを積極的に述べたりする機会も増えていく。そうした経験を積み重ねることが、他の学習場面にも波及し、子どもの学びに向かう力を涵養することにつながっていくことが、決定的に重要なのだと考えている。

ウ　大津市立瀬田東小学校の 6 年生

アンケート結果は、多くの児童が「スピーチの実践が、自分のことを知ってもらったり、学級の友だちのことを理解したりすることに役立っている」と回答している。また、聞き手の児童も学級全員の「その子らしさ」や「その子の思いや考え」を親友のごとく知ることになる。こうして、児童同士の自己開示や他者理解が進むことで、学級のみんなに自分のことを知ってもらえる喜びや満足感から、自ずと個々の児童の自尊感情や自己有用感は高まっていった。また、互いを認め合う心が育つため、子ども同士が繋がり、居心地の良い安心感のある学級が形成されていった。(学級自慢になるが、午前日課で終わる日の放課後の校庭には、いつも自身の学級の３分の２を超す子たちの姿があり、日が暮れるまでみんなで仲良く遊んでいる。) 対話の土台である「互いの思いや考えを認め合う学級づくり」が進むことで、受け入れられる安心感から自分の考えを発言することのハードルが下がり、学習中の全体対話に参加する子どもが少しずつ増えていった。また、友だちの考えに対する関心も高まり、友だちの発言と自分の考えとを繋げて聞くことで、対話が繋がり、その中身も濃くなった。

エ　生駒市立鹿ノ台小学校

・みんながちゃんと聞いてくれているところがいい。楽しいところは、みんなに聞いてもらえていること。
・発表したり聞いたりするときに、いろいろなことがわかって、聞くことや話すことが好きになった。
・聞くことが楽しみだし、いろいろな話が出てくるのが楽しい。ふりかえりをいっぱい書けるようになって楽しい。

相手の立場に合わせて伝えたいことを焦点化し、相手に届くように工夫することで聞き手にとっての心理的安全性も高まる。聞き手が相手の話を聞こうとする姿勢で内容を理解しようと受け取ることで、話し手は安心して伝えようとすることができる。この実践は小さな成功体験の積み重ねであり、児童の発言や変化を見取ってその都度価値づけながら継続していくことで漸進的成果が見えてきたのである。

オ　舞鶴市立若浦中学校

・回を重ねるにつれて、「主体性」「探究心」「相互理解」という非認知能力の高まりが感じられた。
・そうした能力は他の学習や日常生活でも発揮され、様々な場面で生徒の成長が見られるようになった。
・「学校が好き」「学校が楽しい」と感じる生徒の割合などが増加しただけでなく、不登校傾向の生徒が減少してきている。

若浦中学校校長は、こうしたパフォーマンス課題を「究極の自慢大会」とも表現された。存分に自分の自慢をする学習の中で、生徒の各種の能力が高まるだけでなく相互理解が進む。だから生徒が学校を好きになり、お互いを理解し合えるようになると話されていた。

カ　舞鶴市立城南中学校

スピーチ活動により、生徒が自分を語り、互いを認め合う風土が広がりつつある。奈良女子大学附属小学校への教員視察を通して教師も教育的効果を実感し、取組の質が向上した。その結果、生徒の自信や意欲、人間関係が深まり、昨年度に比べ不登校出現率は半減。学校全体に安心して語り合える文化が根づきつつある。

各学年で自然にミニフェスが開催（７月）され、生徒が自ら考え、仲間と協力して表現する姿が広がった。教職員も「任せて育てる」ことの意義を実感し、学校全体に「語る・表す・認め合う」文化が定着し、スピーチ活動の質を高める確かな土壌が築かれつつある。

６つの公立小学校・中学校での児童・生徒への効果と本校の児童の様子から、「かがやく時間」について次のことが見えてきた。

自ら生活を語る「かがやく時間」の学習では、借り物の文脈ではないオーセンティックな学習問題が生まれやすい。そうしたオーセンティックな問題を、積極的に総合的な学習や他教科の学習で取り上げ、教科横断的に取り扱うことができることが大きな特徴である。しかし、それだけであれば、従来の「総合的な学習」や各教科領域との教科横断的な取り扱いとする方が相応しいともいえる。「かがやく時間」を新教科とすべきであることの理由として、自らの生活を語る学習だからこそ「自分の目標・知識・可能性を発達させる」ことにつながることが挙げられる。それぞれの子どもが語る生活の良さに着目するからこそ、一人ひとりの個性や育ちを感じ合い、他者を尊重するとともに自らも成長しようという気構えを持つことにつながる。新教科「かがやく時間」は、常に学級としての学びが求められる従来の枠組

みの学習ではなく、それぞれの個がそれぞれに伸びようとする「個の学び」を重視するところにその独自性があることが見えてきたのである。

1.3 教師への効果

本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。また、年間計画ではゆるやかに計画を設定することが子どもの学びぶ意欲につながることが再確認できた。

「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。そして４年次にはその整理をより適切に行うことができた。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、大きなくくりのパフォーマンス課題で表現すべきとした。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、場当たり的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、本研究を通して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で、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ても役に立っている。

1.4 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。これはかがやく時間についての保護者アンケートからも確認できた。

「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。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。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数は非常に多い。低学年ではほぼ参観に来る。高学年でも多くの保護者が参観に来ている。『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。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ころにあると考えている。

２．実践の評価

2.1 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７年７月 28 日　9：00～12：00	令和８年２月 14 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） 西村　拓生　（立命館大学） 成瀬　九美　（奈良女子大学） 高塚　力蔵　（奈良県教育委員会） 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） 富士原 紀絵（お茶の水女子大学） 石井　英真　（京都大学） 西村　拓生　（立命館大学） 成瀬　九美　（奈良女子大学） 高塚　力蔵　（奈良県教育委員会） 北村　拓也　（奈良市教育委員会） 【大学関係】 宮林　謙吉 （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７年度の研究の経過報告 パネルディスカッション 「これからの社会を力強く生きる人材の育成と奈良女子大学附属小学校の教育～子どもの主体性を伸ばす学校教育の在り方～ パネリスト 芦屋市長　野村　大祐 東京海上日動火災保険株式会社 松永　恵美 大阪大学　感染症総合教育研究拠特任教授 奈良カレッジズ連携推進センター特任教授 小出　直史 奈良女子大学附属小学校　副校長 西田　淳 ○ 講演　奈須　正裕先生　上智大学 （運営指導委員） ○ 指導と講評

2.2 指導内容

今年度、取組について助言をいただいた内容は以下の通りである。

＜奈須先生＞

〇奈良がやってきたことをカリキュラムにして記述することを大きな目的→外部からの指導もあるが…

〇運用に関してはゆるい。しっかり作るとしっかりやりたくなる→教育はうまくいかなくなる

・作ったものを当てはめるのではない。しっかり作るがゆるくやるのが大事（目の前の状況に合わせて）

・幼児教育のようなイメージ→報告書にもそのことを記述する。

〇学年ごとの目標内容

・学年で細かく書きすぎているのはよくない

・細かく規定しすぎている

→「～学年“相当”」と捉えるとよい　ゆるやかに

〇すごいことが起きたのではない。今までは子どもの力を押さえつけてきた。

・きちんとした環境におけば、子どもは変わっていく。解き放ってやる。

（教えることは教えつつ、「術」を学ばせる）

・自分のやりたいことをやりたいようになればいいという解き放ち。子どもの力が発揮されるのは、当然のこと。

・当然のことを日本の学校ではやれていない。

〇子どもが起こす学びは「虫食い的」体系的でない。教科書のページをめくるように暮らしていない。

・経験が整理されない→必ず深掘りする必要はない。教科の体系的な学びに出てきた時に、触れる

・2 度 3 度やるのがいい。色んな文脈でやったこと。必然性がある文脈だと子どもは気付いたりできたりする（高度なことでも）。子どもの本気（文脈）。２学年以上のことができる。

・教師の文脈が教科書や指導要領。子どもの虫食い的な学びは、整理統合されてはいない。教科は子どもにとって都合のよい文脈でできていない。

・かがやくでやったことを教科の中で整理され、統合されていく。

・過去、重松先生がコアカリキュラムではなく、教科には教科の良さがあると捉えた。

→互恵的相互的。

〇指導要領に改定について

特に国語科について一石を投じる。メンバーに声をかけて後押しをする。

・国語の時数が削減可能ということは、福岡教育大の研究でも実現可能と示されている。

・子どもにとって都合のよい学習にできれば、削減できて当然。

・ずっと奈良がやってきたことを記述すること。

＜冨士原先生＞

〇教育課程の研究というよりかは、教育方法の研究だと思っていた。法が課程を変えていく

→最終的には、国語の改定につながればよいと思っていた。

〇奈良女の良さ
・朝の会と何が違うのだろう？と思うところもある　特活のことにも触れられるかもしれない
・教師の指導力や教育方法の研究として、最終的に教育課程にも触れられれば十分ではないか
〇家庭と学校の役割。言語の力は学校だけでは育めない。
・低学年であれだけ話せるのは家庭の力が大きい。
・子どもの力を伸ばすために、家庭とどのような協力関係にあるのか。それをどう示すのか。
〇教師が横断したり統合したりするのではなく、子どもが自分のなかですること。
・可視化することも大事だが、子どもの中で統合されるのが非常に重要。
・虫食い的に起こるので、多くの教師は不安に思う。
→不安に思わないのは、反復を恐れないこと、反復するたびに深くなるのだということ。成長すれば経験も増える。同じことをしていても見方が変わる。
・学ぶ必然性に出会わせる。
・子ども一人の課題から始まるので、虫食いになる→それをいかに全員の課題（関心）とするか。自分の興味に惹きつけていかに聞くか。みんなで深く学べるようになる。基礎基本がないと深く学べない。だからこそ教科の内容がいる。
〇国語科の再編
・「話す聞く」は切り離せそう
・「読む書く」の「書く」をどのように位置づけるのか
〇「保護者も輝ける」とは素敵な言葉だと思った。子ども・親・教師の相乗効果、協働

＜西村先生＞
〇腹を括られたという印象
・奈良女が以前からやってきたことの記述化。しっかり作ってゆるく運用する。
・文科省からは可視化せよ概念化せよと厳しく言われてきた。しっかり作ってそのままやるのでなく、一人ひとりの子どもと向き合ってゆるくやっていく附属の良さに改めて気づくことができた。

〇教師としての構え・存在のあり方
方法やカリキュラムはそこから生まれたもの。原点に戻った。
〇虫食いのところは、「しごと」と「けいこ」でやっていたことを改めて確認したということ。
・研発の意味　他でもやってもらうこと。
・可視化することにとらわれすぎずにどうまとめるのか工夫するのかが大事。
・附属の教員にとってどんな意味があったのか。
〇体系化を試みた上で、そこが大事ではないと結論づけたプロセスも報告書に書けないか。
〇家庭とのかかわり
・附小は家庭の力があってこそ。あるものを使って何が悪いのか。
・教育関心や文化資本が高いからできている→附属だからこそできているにつながる。
・家庭の状況が違う学校でかがやくをどうやるのか→そこまで気にしなくてよい。問いを投げ

かければよい。

＜成瀬先生＞
〇次の目標はどうするのか。残された検討課題は何か。
・この部分は、わたしたちでは扱えませんではないけれど
・井平先生の整理。ここは検討できたが、できなかった。清々しさがある。
〇家庭とのこと
・親もかがやける
〇個別最適とはいえ、個人内でとじない。みんなで聞き合う話し合うことの大切さ。→シェアリング
・多様なイメージ　言葉遣い　メタファー　子ども自身が示すもの　教師が言い変えていく
・言葉の置き換えを急がない　何を置き換えようとしているのかを知ろうとする
→そんなことも報告書に書ければ
〇自由に創出すること　学びの環境　指導の全方位とは何か？→AI の分析に繋がっていく
・色々な目配り　言語化して整理する
〇愛眼の存在

＜天ヶ瀬先生＞
〇教育課程と指導法としている以上、そこについてまとめていかなければならない
・言語能力の観点で書かれていないのが気になる　その観点で書かねばならない
・心理学的ではなく、言語学的（国語科的）に説明しなければならない。教育課程なのだから。
・プラスアルファとして国語科的言語学的な視点をつける
〇自分の体験を言葉にしてくのがかがやく　実際には現物を持ってきて言語概念が共有されていく
・学習は基本的には虫食いである　体感的な感覚の中で概念を理解していく
〇家庭の文化資本　色んな家庭がある
一人の体験の発表を聞くことで、他の子どもたちの体験することができる

＜竹橋先生＞
〇今までやってきたことの意味づけ　多面的に位置づけられる
・具体的なエピソードがあるからそこにどんな指導があるのかが見える
・一般校との接点　議論の場面がある　自由意志　指導の何がどういう効果を示すのか
〇同じことを何回も経験しないといけない理由
・いつ適応すればよいのか分からない　適応の問題
→対応学習　色んな場面で問題に直面する大切さ　見通し
〇学校でやったことが役に立たないという思い込み
・先生を媒介して勉強したことが役に立つという効力感　生活にもとづいて教育をしてくことの意味
＜二井先生＞

〇エピソードのインパクト　自分や友だちのよさを見つける
〇日本の子どもの自尊感情の低さの問題　教師の自己効力感の低さ　附属小学校の力強さ
〇子どもたちの言葉
・前提としての教師の子どもたちへの姿勢・思想　意見を表明するには言葉が必要　聞くための身体
・家庭だけにとどまらない力

以上の通り、各先生方からは本校の教育実践に対して、多角的かつ本質的な視点から極めて示唆に富むご指導・ご助言をいただいた。

「しっかり作り、ゆるやかに運用する」というカリキュラムのあり方や、子どもの「虫食い的」な学びの価値とその内部での統合、家庭の力を活かした協働の意義、さらには国語科をはじめとする今後の教育課程改訂への提言など、私たちがこれまで目の前の子どもと向き合う中で大切にしてきた実践の意味づけが、より明確なものとなった。また、本校の取り組みが持つ一般性や、次なる研究課題についても温かいエールとともにご教示いただくことができた。

これらの貴重なご意見や議論のプロセスを真摯に受け止め、総括ならびに今後の展望として、以下の通り考えた。

本研究は、本校が長年培ってきた教育実践をカリキュラムとして記述し、可視化することを大きな目的として進められてきた。その過程で改めて浮き彫りになったのは、「カリキュラムはしっかりと構築するが、実際の運用は目の前の子どもの状況に合わせてゆるやかに行う」という、本校の教育の根底にある教師の構えである。学年ごとの目標や内容を細かく規定して子どもを枠にはめるのではなく、「〜学年相当」と柔軟に捉え、これまで押さえつけられがちだった子どもの力を解き放つことが重要である。今回、実践の体系化を試みた上で、必ずしも体系化そのものが最終目的ではないと結論づけたプロセス自体が、本校の教育の特質を如実に物語っている。

子どもが自ら起こす学びは、教科書のページを順にめくるような体系的なものではなく、個人の関心や必然性に基づく「虫食い的」なものである。本研究では、この虫食い的な経験をその場で無理に整理・統合しようとするのではなく、反復を恐れずに多様な文脈で経験させることの意義を確認した。同じことを何度も経験する対応学習を通して、子どもはいつどのように適応すべきかを見出していく。そして、「かがやく」等の時間で得た虫食い的な学びは、最終的に「教科」という体系的な学びに出会った際、教師が外から統合するのではなく、子ども自身の内部で自然と整理され、深く統合されていくのである。

このような必然性のある文脈の中で育まれる子どもの姿は、単なる教育方法の成果にとどまらず、教育課程そのもの、特に国語科の改定へとつながる可能性を秘めている。子どもにとって本気になれる都合のよい学習が成立すれば、低学年であっても高度な言語能力が発揮される。この事実を踏まえれば、国語科の時数削減や、「話す・聞く」と「読む・書く」の領域再編といった一石を投じる提言も視野に入る。今後は、教育課程の研究として、これらの実践を心理学的な側面からだけでなく、言語学的・国語科的な観点からも意味づけ、体感的な感覚の中で言語概念がどのように共有され獲得されていくのかを精緻に説明していくことが求められる。

また、本校の子どもたちの豊かな言語能力の背景には、家庭の力や文化資本が大きく寄与している。本研究では、その事実を隠すのではなく、むしろ「あるものを最大限に活かす」という姿勢を明確にした。一人の子どもの個人的な体験から始まる虫食い的な課題が、クラス全体でシェアリングされること

で、他の子どもたちもその体験を疑似的に共有し、全員の深い学びへと転換していく。多様なイメージやメタファーが交わされる中で、子ども・親・教師の三者が協働し、「保護者も輝ける」ような相乗効果を生み出している点は、本校の大きな強みである。

今後の展望として、教師が子どもの言葉の置き換えを急がず、何を表現しようとしているのかを待つという「教師の存在のあり方・思想」をさらに追究していく必要がある。意見を表明するための言葉と、他者を聞くための身体を育むこうした姿勢こそが、日本の子どもたちの自尊感情や、教師自身の自己効力感を高める原動力となる。本研究を通して明らかになった成果と、今回残された検討課題との境界を清々しく整理しつつ、家庭環境の異なる一般校においても、この「生活に基づいた教育」がどのように応用可能であるか。具体的なエピソードとともに、その指導の効果を広く発信していくことが、我々の次なる使命である。

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。

それも踏まえ、今後の課題としては次の２点を挙げる。

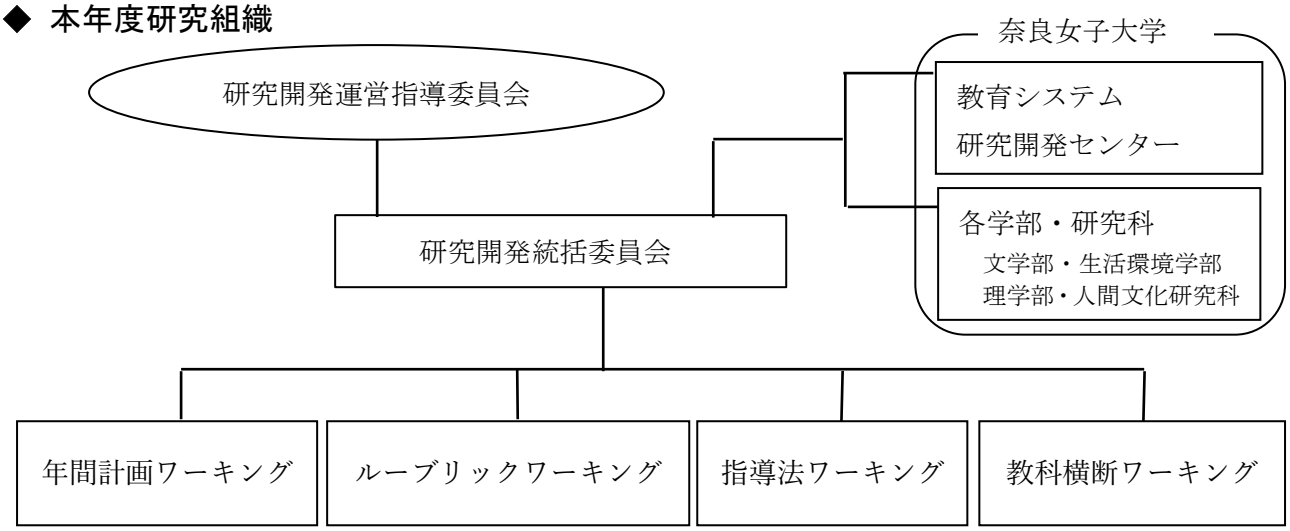
①「かがやく時間」の指導法

「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。この指導法の究明については、他校の実践に繋がるよう分かりやすく示すことができるものにしていく必要がある。

②「かがやく時間」と教科横断的な学び

これまでの研究で、「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引き続き進めたい。

◆ 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
冨士原　紀絵	お茶の水女子大学	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
高塚　力蔵	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	宮林　謙吉	統括委員会委員長・附属学校部長
文学部教授	天ケ瀬　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	宮路　淳子	附属学校部
小学校副校長	西田　淳	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	井平　幸子	ワーキンググループ
小学校教諭	樫原　貴博	ワーキンググループ

◆ 本校研究同人

附属小学校	校長　宮路　淳子 副校長　西田　淳　主幹教諭　河田　慎太郎 阪本　一英　西下　旬也　長島　雄介　樫原　貴博 由良　健一　清水　聖　井平　幸子　中村　征司 中野　直人　島袋　光　武澤　実穂　杉田　聖輝 平野　江美　伊藤　剛士　太田　奈穂子　太田原みどり

令和7年度　研究開発実施報告書(第4年次)

発行日／　令和8(2026)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)