

29 令和5年度 研究開発実施報告書・第2年次

奈良女子大学附属小学校

# 研究開発実施報告書

(令和5年度 第2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6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5年度 第2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 小林 毅
令和5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5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	
1. 「かがやく時間」のカリキュラムについて	15
2. 「かがやく」時間の指導方法について	22
3. 「かがやく」時間に涵養される学びに向かう力・人間性等について	29
エ 研究開発の結果及びその分析	
1. 実践の効果	37
2. 実践の評価	46
オ 今後の研究開発の方向	49
巻末資料 「かがやく時間」	
1. 目標	52
2. 学年ごとのパフォーマンス課題とその目標	52
3. 育みたい資質・能力	53
4. 学年ごとの年間計画	57

## 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2年目が終わろうとしています。今、世界はインターネットを基盤とするIT技術や人工知能の進化によりこれまで人類が経験をしたことのないスピード感を持って変化を続けています。小学校教育もこの変化に対応することを求められている中、本研究では新教科「かがやく時間」を設定し、これを通して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、子ども達の創造性と批判的思考能力を刺激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、子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、子どもたちが自分の目標や知識、可能性を達成させ、社会に参加する力を養う助けとなり、その結果として、子供達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ですが、1年目は実施をするのが精一杯でした。本年度は、この新しい教科の子ども達、教師、保護者への影響の分析に本格的に取り組むことができました。子ども達に対しては、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した変化や、教師の専門性の深化に焦点を当てることができました。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することができました。これらを通して、新しい教育カリキュラムの課題も次第に明らかになりつつあり、解決に向かう道筋も見えてきたように感じております。これ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いこうと考えています。

最後になりましたが、本年度の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、お忙しい中、委員会や公開研究会などさまざまな形で貴重なご指導・助言をいただいたことに心からの感謝を申し上げます。

本取り組みが、これからの日本の基盤となる人材の育成に貢献できるように3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、今後ともご支援をいただけますようお願いいたします。

奈良女子大学附属小学校 校長  
小林 毅

## 令和5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。

## (3) 研究開発にあたり配慮した事項・問題点

本校では、従来より「朝の会」の中で、「元気調べ」等、毎日継続的に取り組むべきパフォーマンス課題への取り組みを続けてきている。しかし、本校では、これら「朝の会」をモジュール学習として授業時数に組み込んではいない。「朝の会」の時間を、正式にモジュール学習の時間として授業時数の中に組み込むかの検討が必要である。

## 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2年次は、特に「かがやく時間」のカリキュラムを作成することの取り組みを進めた。その中で見えてきたことについて、①「かがやく時間」のカリキュラム、②「かがやく時間」の指導方法、③「かがやく時間」に育みたい学びに向かう力・人間性等の3点から報告する。

#### ① 「かがやく時間」のカリキュラム

##### ・「かがやく時間」の授業時数設定の根拠の検討

学習指導要領の第2章各教科―第1節国語には「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」として、「話すこと・聞くこと」の学習時間は「第1学年及び第2学年では年間35単位時間程度、第3学年及び第4学年では年間30単位時間程度、第5学年及び第6学年では年間25単位時間程度」と示されている。

「書くこと」の学習時間は「第1学年及び第2学年では年間100単位時間程度、第3学年及び第4学年では年間85単位時間程度、第5学年及び第6学年では年間55単位時間程度」と示されている。

つまり、「話すこと・聞くこと」は低学年で週1時間、中学年で週1時間弱、高学年で週0.7時間程度、「書くこと」は低学年で週3時間弱、中学年で2時間強、高学年で1.5時間強の時間が充てられている。このことから、令和5年度に実施した「かがやく時間」の時数1～4年生で週2時間、5・6年生で週1時間を、国語科の「話すこと・聞くこと」及び「書くこと（の一部）」の時間から移行することは適当であると検討してきた。

なお、2年次には十分に検討を進めることはできなかったが、国語科の指導内容を、教科書等を使って系統的に指導すべき内容と、子どもの生活に根差した学びの中で指導すべき内容に再編する考えも持っている。例えば、従来説明文の学習の中で育むべきとされてきた資質能力を、説明的に発表される友だちの自由研究発表について学ぶ中で育むことができるのか等を検討することで、さらなる時数削減に向かうことも検討したい。そうすることで、1～4年生の国語科の週3時間、5・6年生の国語科の週2時間を削減し、全ての学年において総時間数を1時間削減することについても、引き続き検討を続けていきたい。

##### ・「かがやく時間」の内容としての資質・能力の検討

「かがやく時間」のカリキュラム作成に向けて、まず、学年ごとに実施したパフォーマンス課題の配列、パフォーマンス課題ごとの大まかな目標、パフォーマンス課題ごとの内容（育みたい資質・能力として表記の一覧を作成することに取り組んだ（巻末資料 参照）。

このカリキュラム作成に向けては、従来の国語科を中心に指導されてきた内容を、どのように考えて「かがやく時間」に移行するのかを明確にすることを検討した。そこで、学習指導要領国語科の内容として示されている「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」をベースに、「かがやく時間」の内容を考えるこ

ととした。

「かがやく時間」の学習では、「個の文脈を伝える（話す）」ことと「文脈を受け止め（聞く）深化発展させる」ことの中で言語能力を育もうとしている。そこで、「話すこと・聞くこと」とされていた内容は、「話すこと」「聞くこと」と独立させて検討することにした。また、「かがやく時間」の学習では、発表された内容について「おたずね」とその応答により深化発展させることが重要になっていることから、従来よりも「話し合う（聞き合う）こと」を重視して取り上げることにした。「書くこと」については、「かがやく時間」の中で十分に「書く」時間を確保しているとは言えない。しかし、子どもが自分の文脈の発表に向かう際の必然として発生する、「書く」活動の効果が非常に大きいと考えている。どのように書けば良いのかを細かく順を追って指導することは行っていない。しかし、子どもたちは、切実に、自分の文脈をより良く伝えたいと願う中で、発表するための「書くこと」に取り組むことになる。自分の「目標・知識・可能性を発達させる」ための「書く」活動だからこそ育まれる資質・能力があると考え「資料作成（書くこと）」を取り上げて検討することにした。

「かがやく時間」の学習で個の文脈を伝える活動は、自分の取り組みや経験を効果的に伝えようとするものが多い。その中で発表者の子どもたちは、説明文の学習や他教科の学習で学んだ事柄を生かしながら発表を行う。それにより、聞き手の子どもたちも既習事項を何度も繰り返し目にし、耳にすることを通して理解を深めていく。そのことを考えると、従来「読むこと」の学習として行ってきた説明文の学習なども、一部、「かがやく時間」に行うものとしてできるかもしれないと考えている。しかし、現時点ではその部分に関する研究が十分でないと判断し、今回のカリキュラムの項目として盛り込まないことにした。3年次以降の課題となると考えている。

以上の検討から、学年ごとに作成するカリキュラムの一覧としては、「話すこと」「書くこと」「話し合う（聞き合う）こと」「資料作成（書くこと）」の4つの項目を取り上げることにした。その際、「かがやく時間」の特徴のひとつに、習得すべき内容を教えて進める学習ではないため、「指導する内容」とするのではなく「育みたい資質・能力」として検討を進めていくことにした。

#### ・「かがやく時間」全体で育みたい資質・能力の検討

本年度作成した学年ごとのカリキュラムは、それぞれの学年の担当教員の視点で作成した。現在、引き続き、全学年のカリキュラムを見渡しつつ、その学年のカリキュラムの特徴や重点事項などの検討を進めている。また、よりよく全体像を把握することを目指し、各学年が検討した育みたい資質・能力を集め、「かがやく時間」6年間で育みたい資質・能力にまとめ直す作業を行った。

まず、「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）」の項目ごとに、各学年から出てきた資質・能力を書き出し、分類することに取り組んだ。そして、分類されたもの全体を表す言葉に書き換える作業を行った。そうした中で見えてきたのは、書き出された資質・能力の中に、言語能力としてくくり切れないものがあることである。

例えば、「聞くこと」として書き出されたものを整理すると、「声の大きさ、速さ、抑揚や強弱、間のとり方などを意識して話せる」「聞き手に向けて身振り手振りなどを使って話せる」「発表原稿をつくり、読み上げたり暗記したりして話せる」等の資質・能力は、純粋に言語能力として分類できた。しかし、「自分の生活や身の回りの中から、伝えられるものが見つけられる」「自分の生活や身の回りのことで、興味関心を持つてることが見つけられる」「伝えたいことや興味を持ったことについて、集めた事実のテーマ性を見つけて自分の考えを持つて」などの資質・能力は、言語能力として分類しにくい内容であることが見えてきたのである。これら、言語能力として分類しにくい内容を集めてみると、それらの項目の大半は自分らしさや友だちらしさに関わる資質・能力であると分析できた。

こうした、自分らしさや友だちらしさを捉えることは、「かがやく時間」ではとても重要な事柄であると感じている。自分らしさに気づくことや、友だちらしさを捉え憧れの気持ちをもちながら、ありたい自分の

姿を捉えられるようになっていく。そうした力が、「自分の目標・知識・可能性を発達させ、社会に参加する力」の涵養につながっていくと考えるからである。本研究開発で目指す「より高度な言語能力」は、単なる言語能力にとどまらない「自分の目標・知識・可能性を発達させ、社会に参加する力」をも包含する言語能力なのだと言えるかもしれない。

これらの検討を踏まえ、「かがやく時間」に育みたい資質・能力を、「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4つの項目それぞれに、a 言語能力 b 自分らしさ・友だちらしさを捉える能力に分けて整理する検討を進め、加筆修正するようにした。（巻末資料 参照）

## ②「かがやく時間」の指導方法

前項、「かがやく時間」全体で育みたい資質・能力の検討で考えてきたように、本研究開発で提案する「かがやく時間」は、子どもの文脈の学びを反復することを通して、単なる言語能力にとどまらない「自分の目標・知識・可能性を発達させ、社会に参加する力」をも包含する、より高度な言語能力を育むことを大きな目標としている。このことを実現するための指導方法の視点として、次のようなことが重要になると考えている。

### ・伝えたい文脈が豊かに伝えられることを支える指導

まず大切にしたいのは、発表者の伝えたいことがちゃんとみんなに伝わるように支える指導である。そうした指導に関して、例えば「もっと大きな声で話しましょう」と指示するばかりではなく、「頑張ってみんなに声を届けたから、みんながちゃんと発表の良さを分かってくれたよね」のように、目指す姿の価値観を共有しつつ、そこへ向かう学びの良さを取り上げて賞賛する指導が重要である。実物や半具体物、図表などを準備して話しているのに、十分にその内容が伝わっていないような時には、「それは、その実物のどこのことですか」や「そこに書いてある図を使って説明してみたらどう」と、指し示して話すことに導く働きかけをし、「準備したものをうまく使って説明してくれたら、言葉だけの説明よりも数倍内容が伝わったね」と、その良さを価値づけるようにしたい。そうした指導を心がけることで、「伝えたいことが確かに伝えられる」ように支えることが肝要である。まず、ちゃんとその子の伝えたいことが伝えられることを大切に、支えていく指導方法を心がけた。

### ・発表者が伝えようとしたことを確かに受け止めたり、発表者も気づかない良さを価値づけたりできる聞き方の指導

発表者が伝えようとしていることが何なのかを汲み取ったり、発表された内容の良さを価値づけて捉えたりする力を育む視点も、とても重要だと考えている。

例えば、学習の初期の段階での「おたずね」は、その子が聞きたいことをたずねることが多い。そうしたときには、様々な子どものそれぞれに違った視点での「おたずね」となり、視点が定まらない散漫な学習となりがちである。時には、誰かの面白い「おたずね」に引きずられてしまい、発表者の意図と離れた話題になってしまう場合もある。それでは、発表者が存分に自分らしさを表現した発表とはならないことが危惧される。

このようなときには「発表されたことや他のおたずねに、つなげたおたずねができるといいね」や「発表者が一番伝えたいと思っていることが何かを考えておたずねするといいね」のように、発表者の良さに気づこうとできるための働きかけが重要になると考えている。文脈を受け止める側として、まず、発表者の意図や良さに寄り添えるようにすること、そうした意図や良さに結び付けて考えを深めていけることを目指す指導方法を心がけた。

### ・子どもたちの学びの中から、教えるべき内容を見つけて価値づける指導

「かがやく時間」の学習は、予め子どもたちに教えるべき内容が定まっている学習ではない。その時間の発表やそれを受け止める子どもたちの学びの中に、指導すべき内容を見つけることが重要となる。実際に指導すべき内容は、「かがやく時間」に育みたい資質・能力として例示しているものが中心となる。そして、そうした内容を指導する際に、子どもたちが身につけるべき内容として指導するのではなく、子どもた

ちの学びの中にある良さとして価値づけ、目指すべき学びの姿として指導することを心がけた。さらに、「かがやく時間」に育みたい資質・能力として挙げているものについても、子どもに身につけさせるべき資質・能力として捉えるのではなく、子どもたちが目指すことができる可能性がある内容として捉えることが重要である。全ての内容を身につけさせるのではなく、子どもたちの目標・知識・可能性を発達させることを目指し、その具体的な姿をイメージさせることができる内容として捉えたいのである。「かがやく時間」の指導は、子どもの学びの中にある良さを見つけ、その良さを子どもたちが意識して目指せるような具体的な姿として伝えていく指導方法を大切に、取り組みを進めた。

### ③「かがやく時間」に育みたい学びに向かう力・人間性等

「かがやく時間」の学習は、自分らしさや友だちの学びの良さを感じ取ることの反復の中で、つねに自分の目標・知識・可能性を発達させることに向かう学びを進めることが肝要だと考えている。そのため、次のことを大切に考えている。

- ・自分らしさを発表すること
- ・発表者が伝えたいことに寄り添い、その個性や良さをみんなで感じ取ろうとすること
- ・発表者の良さやそれを受け止める学級の良さ、さらには、そうした良さを自分たちが目指す姿として捉えられること

こうしたことを大切に学習に反復して取り組み続けることを通して、子どもたちの学びに向かう力・人間性等が涵養されると考えている。例えば、子どもたちの中には、学級の中で〇〇博士や〇〇名人と呼ばれたりする中で、さらにその〇〇を深く掘り下げ、長期にわたって追究を続ける子どもが出てくることも多い。繰り返される友だちの個性的な発表内容に面白さを感じ、帰宅後にその発表内容につながる追究を始めた様子が日々の日記に現れることもある。一つの研究を続ける友だちの良さや、テーマを意識して深く追究しようとした友だちの良さに感化され、自分自身の追究の姿が変わってくることを感じ取れることもある。

このように、「かがやく時間」の学習には、単なる言語能力にとどまらない、「自分の目標・知識・可能性を発達させ、社会に参加する力」を含むより高度な言語能力の育成をめざすことを重視して、取り組みを進めている。

## 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

研究2年次の児童への効果を、児童を対象にしたアンケートの結果をもとに示す。

#### 発表する（文脈を伝える）側面について

- ・「自分の発表をすることが楽しいか」は、92パーセントの児童が肯定的に答えている
- ・「「おたずね」に答えることは楽しいか」は、86パーセントの児童が肯定的に答えている
- ・「伝えたいことを工夫して伝える力がついているか」は、86パーセントの児童が肯定的に答えている

これらアンケートへの自由記述欄には、自分の目標・知識・可能性を発達させることにつながる記述、自分の良さを仲間が受け止めてくれることが学びに向かう力の涵養につながっていると思われる記述、文脈を伝える力がついていることを実感する記述、「かがやく時間」に育まれた力が教科横断的に他の学習の中で働くことに言及している記述が多くみられた。

#### 発表を聞く（文脈を受け止める）側面について

- ・「友だちの発表を聞くことは楽しいか」について、97%の児童が肯定的に答えている
- ・「友だちの発表を聞き取る力がついているか」について、87%の児童が肯定的に答えている
- ・「友だちの発表を聞くことが大切だと思うか」について、93%の児童が肯定的に答えている



自由記述欄には、興味・関心が刺激され知識や可能性が広がることについての記述、友だちの個性や自分らしさへの気づきに触れた記述、言語能力や思考力の高まりが感じられる記述、「かがやく時間」で育まれた力が、他教科や将来に生かされることに言及する記述が多くみられた。

#### 話し合う（聞き合う）（文脈を受け止め深化発展させる）側面について

- ・「「おたずね」で、さらに発表の内容が分かると思うか」について、95%の児童が肯定的に答えている
  - ・「「おたずね」で、より深い学習をつくっているか」について、95%の児童が肯定的に答えている
- 自由記述欄には、「「おたずね」することで発表者の文脈が自分に切実な文脈になることに触れる記述、「おたずね」することで、個の文脈を受け止めてみんなの文脈にして考えられることに関する記述、一人の考えでなくみんなの考えを練り合わせることで学びが深まることに関する記述が多くみられた。

#### 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。2月10日（土）に開催した研究開発学校公開研究会では、3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。そうした学校における児童への効果を紹介する。

吉津小学校では、次の二点を強調されていた。

- ・ 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と言える。

比叡平小学校の1年1組では、児童への効果として次のようなことを挙げられている。

- ・ 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。

若浦中学校では、生徒への効果として次のような報告がなされた。

- ・ 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。

3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

研究開発2年目の教師への効果は次のようなものであった。

- ・ 「かがやく時間」に大切にしたいのは、前提として言語能力を育むことはあるものの、それ以上に、一人ひとりの子どもが自分の文脈の追究を楽しめることであり、学級としてそうした個の文脈を受け止めることを通して、さらなる追究に向かうことのできる力を涵養していくことであるということが、職員の共通理解となっていた。
- ・ 「育みたい資質・能力」として整理した内容についても、例えば「声の大きさ、速さ、抑揚や強弱、間のとり方などを意識して話せる」といったことが、その力を育むことを第一とするのではなく、子どもたちの学びの良さとして取り上げることを通して目指すべき姿として意識化されるように指導することへの理解が進んできた。
- ・ 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

研究2年次の保護者への効果を、保護者を対象にしたアンケートの結果をもとに示す。

### 子どもの情意面や資質・能力について

- ・ 「おさんは「かがやく時間」を楽しみにしているか」は、94パーセントの保護者が肯定的に答えている
- ・ 「おさんは「かがやく時間」の発表を楽しみにしているか」は、85パーセントの保護者が肯定的に答えている
- ・ 「「かがやく時間」の学習で「伝える力」が育まれているか」は、98パーセントの保護者が肯定的に答えている
- ・ 「「かがやく時間」の学習で「聞き取る力」が育まれているか」は、95パーセントの保護者が肯定的に答えている
- ・ 「「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」は、89パーセントの保護者が肯定的に答えている

これらの結果からは、「かがやく時間」の学習について、保護者は子どもたちが楽しんで学習しているだけでなく、実際に力がついていると捉えられていることが読み取れる。

自由記述欄には、「かがやく時間」の学習が子どもたちの心に深く残るものとなり、そこから学びに向かう力が涵養されていることを保護者も捉えてくださっていること、「かがやく時間」での学びが授業時間内にとどまらない、子どもの学習生活へと広がりを見せていることを感じられていること、「かがやく時間」の学びを通して、「自分の目標・知識・可能性を発達させよう」と動き出している子どもたちの様子を捉えてくださっていることが読み取れた。

#### 学校と家庭の連携について

- ・「かがやく時間」の発表内容を、家族で話題にするか」は、92パーセントの保護者が肯定的に答えている
- ・「かがやく時間」の発表の様子を家族の話題にするか」は、92パーセントの保護者が肯定的に答えている
- ・「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」は、95パーセントの保護者が肯定的に答えている
- ・「かがやく時間」での発表を参観されますか」は、83パーセントの保護者が肯定的に答えている
- ・「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」は、96パーセントの保護者が肯定的に答えている

保護者の方の新教科「かがやく時間」の学習への関心が、とても高いことが読み取れる。また、保護者が積極的に「かがやく時間」を理解し、学校と連携して子どもを育むことに協力的になってくださっていることも分かる。自由記述欄からは、保護者が捉えた子どもの学びの良さを家庭での話題にすることを通して、子どもの学びがより深まる傾向も理解して下さっていること、保護者の子どもの学びへの関心が高まっているだけでなく積極的に子どもを伸ばすためのアプローチを心がけられている家庭も多いこと、学校の取り組みの具体を感じ取っていただくことを通して、学校家庭が連携して子どもを育てることへの意識が高まっていることが読み取れた。

#### (2) 実施上の問題点と今後の課題

##### ・国語科から「かがやく時間」に移管された内容の確認

学習指導要領国語に示されている「各学年の目標や内容」について、「かがやく時間」に移管して取り扱える内容を確認する作業が必要である。具体的には、「各学年の目標や内容」として記述されているものについて、「かがやく時間」としての内容（育まれる資質・能力）と比較して検討することを進める。

##### ・国語科の再編へ向けて

従来の国語科を再編し、教科書等で系統的に学習する必要のある教科書国語と、子どもの生活を語ることの反復の中で育む生活国語に分けて取り組む構想を持っている（結果として、国語科のおよそ40%を削減する）。2年次までの研究では、従来の国語科の中の「話すこと・聞くこと」および「書くこと（の一部）」を、国語科から移管して「かがやく時間」で取り扱うこととした。これにより、1～4年生の週2時間、5・6年生の週1時間を「かがやく時間」として扱うこととなるが、国語科のおよそ40%には到達していない。国語科のおよそ40%とするからには、読むことの一部も削減することが必須となる。

「かがやく時間」に発表される個の学びの文脈は、自分の取り組みや経験を効果的に伝えようとするものが多い。その中で発表者の子どもたちは、説明文の学習や他教科の学習で学んだ事柄を生かしながら発表を行う。それにより、聞き手の子どもたちも既習事項を何度も繰り返し目にし、耳にすることを通して理解を深めていく。教科書を使って説明文の学習を繰り返し行うよりも、指導すべき内容が、より子どもたちの中に生きる力として定着すると考えている。ただ、実際に力が育まれているかを証明することは難しいようにも感じる。例えば、「読むこと」の学習を削減して実施し、その年の全国学力テスト等の結果が下がっていないことを根拠として削減が可能であると言い切っても良いか判断し

ていきたい。

#### ・指導方法の具体の提示

「かがやく時間」の指導法について、パフォーマンス課題ごとに指導法の具体を検討する。具体的には、パフォーマンス課題ごとに次のような内容を記録し、指導法の要件を検討していく。

個の文脈の発表へ向けて、どのような指導をしたのか

例) みんなに見せたいものの実物(持ってこられない場合はその写真など)を準備しておくように声をかける

1時間の発表人数および、「おたずね」の仕方など

発表者にどんなことを意識させるようにしたのか

例) 持ってきたものを指し示して、みんなに見てほしい所をはっきりさせる

聞く側にどのようなことを意識させるようにしたのか

例) 発表者が一番伝えたいことを意識して、そのことにつなげた「おたずね」を考えること

そのパフォーマンス課題全体で、一番大切にしたいことは何か

例) 発表者が伝えたい「見せたいもの」の凄さや面白さに、しっかり気付いて「いいな」と思えたのか

#### ・評価基準（ルーブリック）について

研究開発学校におけるカリキュラム開発を進める上では、育成を目指す資質・能力（目標→内容）、方法と評価（教材（パフォーマンス課題）、評価規準・基準（ルーブリック））を明確にすることが重要とされている。しかし、私たちは、評価基準（ルーブリック）を作成することに、大きな抵抗感を持っている。それは、評価基準を定めてしまうことで、「かがやく時間」の目的がその評価基準を達成すべく教えることになってしまうと危惧しているからである。

「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す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ができるかどうか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。

## 奈良女子大学附属小学校 教育課程表（令和5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り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っこう  
奈良女子大学附属小学校

校長名 こばやし つよし  
小林 毅

#### 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
68	2	68	2	66	2	68	2	66	2	69	2	405	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理学部教授（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

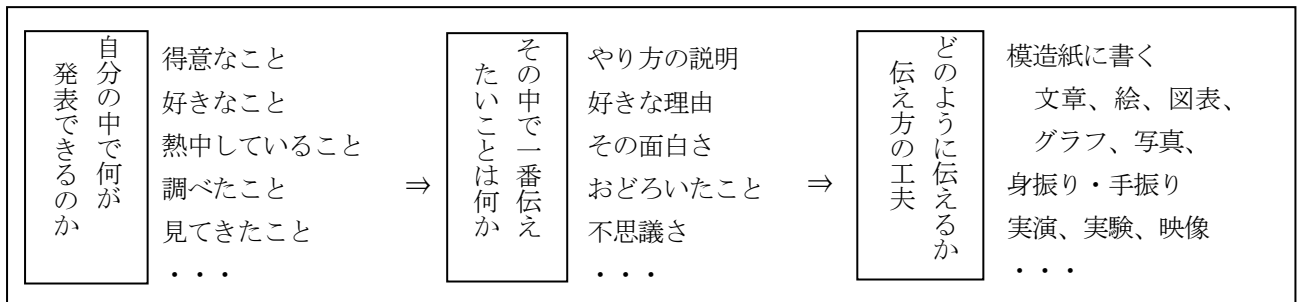
本研究では、言語能力を効果的に育む新教科「かがやく時間」を設定する。言語能力の育成は、「国語科を中核としつつ、全ての教科等での言語の運用を通じて論理的思考力をはじめとした種々の能力を育成するための道筋を明確にしていくことが求められる（言語力育成会議資料5）」とされてきた。しかし、国語科の学習指導の中で、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の指導を充実させることができず、結果的に十分な言語能力を育成できていないことや、言語の運用を通じて教科横断的に言語能力を育むことも十分な成果をあげられているとは言えないことが指摘されている現状に鑑みれば、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」を国語科から移管し、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

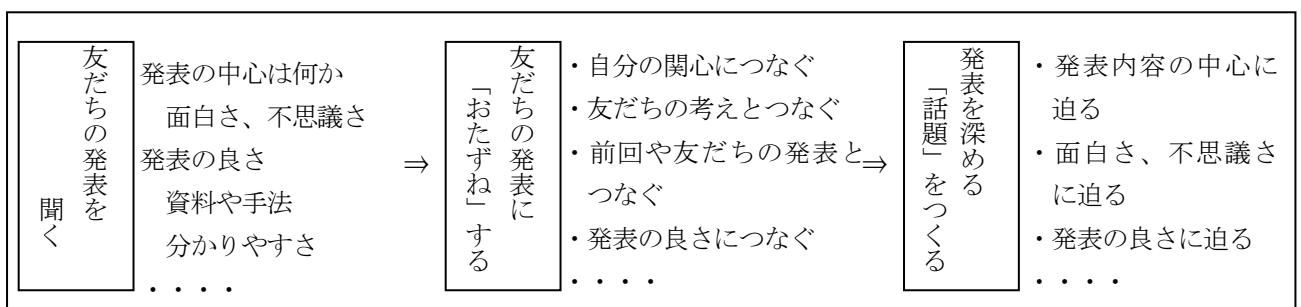
「学びの文脈を伝える言語能力」「文脈を受け止め深化発展させる言語能力」の育成のためには、「学びの文脈を伝えるパフォーマンス課題」を設定し、反復して自分らしさを表現することに取り組み続けさせることが有効である。

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**



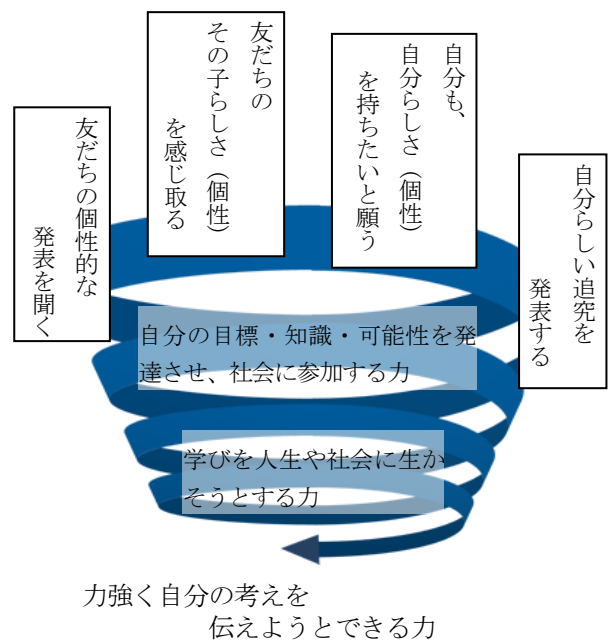
**文脈を受け止め深化発展させる言語能力が育まれるプロセス**



**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している。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。

- ・伝えたいことの内容を捉える。
- ・伝えたいことの内容の構造を俯瞰する。
- ・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。
- ・伝えたいことの内容を論を組み立てる。
- ・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

令和5年度（2年次）

月 日	研 究 の 概 要
4月10日	校内研究会 パフォーマンス課題「元気調べ」「自由研究発表」の意義
13日	校内研究会 校内研究内容と研究開発学校の取り組みについて
5月9日	第1回研究開発学校統括委員会（本学）
11日	R5年度の研究開発学校の基本方針
18日	「かがやく時間」研究授業
23日	ワーキンググループ（各ワーキングの活動内容検討）
7月6日	ワーキンググループ（これまでの取り組みのふりかえり）
13日	第1回運営指導委員会へ向けてのWG
31日	第1回研究開発学校運営指導委員会 （奈須先生・富士原先生・西村先生・成瀬先生・丹下先生・北村先生）
8月	個別にワーキンググループを開催 実地調査に向けての準備等

9月21日	文部科学省研究開発学校実地調査
10月3日	第2回研究開発学校統括委員会（本学）
10月5日	「かがやく時間」研究授業
11月14日	学年毎「かがやく時間」のカリキュラム作成
11月16日	学年毎「かがやく時間」のカリキュラム作成
12月5日	自己評価書執筆に向けて・学年毎「かがやく時間」のカリキュラム作成
14日	自己評価書・令和6年度実施計画書、内容検討・執筆
21日	自己評価書・令和6年度実施計画書、内容検討・執筆
1月9日	令和5年度自己評価書・令和6年度実施計画書提出（文部科学省へ）
1月11日	研究開発学校実施報告書執筆に向けての協議
16日	第3回研究開発学校統括委員会（本学）
17日	研究開発学校フォーラム参加
18日	研究開発学校実施報告書内容検討・執筆
23日	研究開発学校公開研究会へ向けて
2月6日	研究開発学校公開研究会準備
10日	研究開発学校公開研究会 「かがやく時間」の公開学習①②、「かがやく時間」の協議会、 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」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 大津市立比叡平小学校 教諭 真田 靖雄 榎本 美穂 舞鶴市立若浦中学校 教諭 大木 拓海 宮津市立吉津小学校 教諭 野坂 映里 司会 主幹教諭 西田 淳 講演「授業づくりの不易と革新 ―自律的に学ぶ子どもを育てるために―」 石井 英真 先生（京都大学・運営指導委員）
2月20日	研究開発学校運営指導委員会 （奈須先生・富士原先生・石井先生・西村先生・丹下先生・北村先生・成瀬先生）
29日	実施報告書執筆・編集作業
3月	一年間のまとめ・次年度への課題確認 実施報告書製本・発送

## ウ 研究開発の内容

### 1. 「かがやく時間」のカリキュラムについて

「かがやく時間」のカリキュラム作成に向けて、まず、学年ごとに実施したパフォーマンス課題の配列、パフォーマンス課題ごとの大まかな目標、パフォーマンス課題ごとの内容（育みたい資質・能力として表記）の一覧を作成することに取り組んだ（学年ごとに作成したカリキュラム P58～79・「かがやく時間」全体で育みたい力 P54～57 参照）。ここでは、学年ごとに作成したカリキュラムについて、それぞれのパフォーマンス課題でのねらいや、それらパフォーマンス課題の配列が適切であったのかについて学年ごとに記述する。

#### 第1学年のカリキュラムについて

1年生の発達段階を考慮すると、子どもは論理的思考力が発達しておらず、抽象的に物事を考えることは難しい。しかし、あらゆる事象を自分のイメージを使って区別することにより、認識することができる。そのため、一人ひとりの子ども自身が中心であり、まわりには、自分自身のこと、学校のこと、学校外のことへと、子どもの関心事が同心円状に広がってというようなイメージを想定し、4月～12月のカリキュラムを作成した。また、1月～3月には、「自分が見せたいもの」から、「相手にみてほしいもの」へと子どもの相手意識が育まれることを期待し、課題ならびに目標を設定した。

4月、5月のパフォーマンス課題でのねらいは、子どもが自分の今の様子や気持ちに向き合い、それらを伝えることができるようにすることである。学友の話を聞く際には、自分自身の状況と比べたり、相手の話し方のよさに気付いたり

して、「自分」と結び付けることができるようにする。

5月後半のねらいは、学校や家庭で見つけ出した自分が見せたいものを自らすすんで持ってきて、いきいきと伝えられるようになることである。友だちの話は、感想を考えながら聞くことができるようにする。

6月、7月のパフォーマンス課題では、学校内を毎日探検することにより、草花や施設の様子をよく観察し、それらの変化に気がついたり、「なぜそうなるのか」についてみんなで考えたりすることにより、子どもが興味を示した対象に粘り強く向き合うことをねらいとする。また、気になることを写真にとる等、話したいことが友だちに伝わるように工夫をするようにする。聞く側は、自分が気になるところを見つけて、相手の発表に関心を持ちながら聞いたり、発表の内容を実際に試したりたしかめたりして、対象に直接はたらきかけ、相手の発表を自分ごとにするようにする。

9月には、学校外を探検することにより、子どもの気づきが広がることから、学校内外の事象のちがいを考えることをねらいとする。自分が気づいた学校内外の「ちがひ」から、問いを生み出すことができるようにする。聞く側は、自分の見たことや経験したことと比べて、話し手が知らせたいことや自分が聞きたいことを聞き落とさないように注意深く聞くようにする。

10月～12月には、自分の生活からうまれた問いや、その子の興味関心に適した問いを立て、粘り強く研究していくようにする。これらのことは、たとえ研究の設定や分析方法が不完全であったとしても、自分が不思議に思ったことに仮説を立てて、自分にしか辿り着くことのできない道をたどって、様々に試行錯誤をしながら確かめていくような問題解決能力を育成することがねらいである。また、自由研究発表の発表者は、自分が一生懸命に取り組んだ研究に友だちから質問をされることにより、自分の話を聞いてもらえているという安心感を持ったり、今の自分の課題を明確化したりすることができる。また、この際、写真や絵を見せたり、タブレットを使ったりして、話したいことが相手に伝わるようにする。聞き手は、わからない言葉について聞いたり、話し手の話の中心とされるところへ質問や付けたしをしたりするようにする。

1月～3月には、「自分」が見せたいものという視点だけではなく、「みんな」が喜んでくれたり、「みんな」といっしょに学ぶことができたりするような題材を探し、相手意識をもって発表をすることがねらいである。相手に伝わるようにするために、話す事柄の順序や話し方を考えたり、そのもののよさを考えたりするようにする。また、大きな絵や写真を選んだり、小さく細かいものはタブレットで大型TVに映し出したりすることにより、資料の見せ方を工夫するようにする。聞き手は、より良い伝え方について考えたり、相手の話を受け止めたりして、相手の工夫に気づくようにする。

以下に、この内容が適切であったかについて分析を行うために、子どもが「かがやく時間」について、どのように捉えているかについてアンケートを実施した。実施時期は12月中旬であり、対象は1年生66名である。「そう思う」「少しそう思う」「あまり思わない」「まったく思わない」という4件法により実施した。内容は、「話すこと」、「聞くこと」、「聞き合うこと」を子どもがどのように捉えているかを尋ねている。以下に結果の分析と考察を記述する。

「話すこと」について、子どもは大いに楽しみながら、伝え方の工夫を考えているようである。「発表することが楽しいか」については、52名が「そう思う」、13名が「少しそう思う」と回答している。66名のうち、65名が発表することに対し、肯定的に捉えている。これにより、ねらいの一つである「自分の話を聞いてもらえているという安心感を持つ」ことが十分に達成されていると推察する。また、「工夫して伝えているか」については、33名が「そう思う」、21名が「少しそう思う」と回答している。66名のうち、53名が話す工夫を考えながら伝えていることから、上記のねらいの一つである「写真や絵を見せたり、タブレットを使ったりして、話したいことが相手に伝わるようにする」ことが子どもに伝わりつつあるといえる。

「聞くこと」についても、話すことと同様に大いに楽しんでいることが伺える。しかし、「聞くこと」の意義は理解しつつも、聞き取る力がついていると自覚している子どもは多くはないようである。「聞くことが楽しいか」については、50名が「そう思う」、13名が「少しそう思う」と回答している。66名のうち、63名が学友の発表を聞くことに対し、肯定的に捉えていることから、「聞くこと」も「話すこと」と同様にポジティブに捉えているとわかる。また、「発表を聞くことは大切か」という項目については、60名が「そう思う」、5名が「少しそう思う」と答えている。ほぼすべての子どもが、聞くことの大切さを理解し、学習に取り組んでいるとわかる。しかし、「発表を聞き取る力がついているか」については、32名が「そう思う」と回答しており、24名が「少しそう思う」と回答している。聞く力の大切は理解しつつも、自分が聞きとることができるという自

身を強く持つことはできていないようである。これは、ねらいである「聞く側は、自分の見たことや経験したことと比べて、話し手が知らせたいことや自分が聞きたいことを聞き落とさないように注意深く聞くようにする。」ことが1年生の発達段階を踏まえると難しかったことに起因すると考えられる。

「聞き合うこと」については、その楽しさを理解し、その価値を捉え始めている段階といえる。「おたずねに答えることが楽しいか」については、51名が「そう思う」、11名が「少しそう思う」と回答している。これにより、66名のうち62名が、友だちとともに学び合うことについて前向きに捉えていることがわかる。また、「おたずねで詳しくわかるか」については、66名のうち50名が「そう思う」、11名が「少しそう思う」と回答している。さらに、「おたずねで深い学習がつくれているか」については、46名が「そう思う」、14名が「少しそう思う」と回答している。これらによって、子どもたちは、ねらいである「今の自分の課題を明確化したりすることができる」、「自分が気づいた学校内外の「ちがひ」から、問いを生み出すことができるようにする」を概ね達成することができている可能性があるかと捉えることができる。しかし、子どもは、おたずねによって、どのような深い学びを会得している実感があるのかについては定かではない。そこで、現段階で子どもが捉える、「おたずねによる深い学習とはなにか」について具体的に調査するために、5つの選択肢を用いて、子どもに尋ねた。選択肢は、「わからないことをさける」、「発表ではわからなかったことがわかる」、「みんなで考えたいことが見つかる」、「発表やその子のことが深くわかる」、「新しい疑問が見つかる」の5つである。1人につき、回答は1つに限らないとした。「わからないことを聞ける」を選択した子どもが最も多く、47名であった。続いて、「発表ではわからなかったことがわかる」が26名、そのつぎに「新しい疑問が見つかる」が11名、「みんなで考えたいことが見つかる」が10名、さいごに「発表やその子のことがよくわかる」が8名であった。このことにより、多くの1年生が捉える「学習を深める」とは、自分のわからないことを聞いたり、今の自分の課題を明確にしたりすることであると考えられる。よって、ねらいである「今の自分の課題を明確化したりすることができる」は多くの子どもが達成しているのに対し、「問いを生み出す」というねらいは、達成することが難しい子どもが多いようである。このように、おたずねにより、問題発見・解決能力をすべての子どもが実感できていない要因は、小学1年生にとっての「おたずね」が、自分の興味関心や自分の気づきに関わることが中心であり、自分の生活と離れた学友の問いを自分ごとに捉えて考えることが難しいからであると推察する。

以上、設定するねらいの内容が適切であったかについて分析を行った。子どもは「かがやく時間」について、概ね肯定的に捉えている。前向きに学友の前で話し、学友の話聞き、おたずねをして聞き合うことの楽しさや価値を理解している。しかし、注意深く学友の話の中心を捉えて聞く力や、学友とのおたずねによって自らの問いを生み出す力は、まだ不十分である。これらのことから、「聞く力」と「聞き合う力」の育成について、指導方法を見直すと同時に、発達段階を踏まえた内容の再構成を検討すべきである。

## 第2学年のカリキュラムについて

4月には、「ひとことげんきしらべ(じこしょうかい)」を行った。子どもたちは、1年生から2年生へと学年が上がるときにクラス替えをしている。初めて同じクラスになる子も多いため、4月にはまずお互いのことを紹介し合う「じこしょうかい」を行った。「じこしょうかい」では、「名前」と「好きなもの・こと」について最低限話すことを課題とし、それ以外は子どもたちに任せて自由に話してよいことにした。子どもたちにとっては、学級のメンバーも新しくなりまだまだ慣れない環境であることが予想される。そのため、子どもたちにはとにかく聞いている人に伝わるよう、「大きな声で話すこと」を目標とした。大きな声で話すことを目指しながら、自分のことで特に知って欲しいことを選んで話したり、伝わるように意識して聞き手に話す力が育つと考えた。

5月からは、「げんきしらべ」に取り組んだ。毎日5～6人ほどが朝の会で発表した。自分の生活の中から友だちに話したり見せたいものを見つけ、簡単にそれを発表していった。1人が発表したことに対して、話を聞いて聞き手から疑問に思ったことを質問する「おたずね」の時間も設けることにした。「げんきしらべ」の目標は、「話す内容を自分で考え、それについて伝わるように話すこと」である。4月に実施した「じこしょうかい」とは違い、話す内容があらかじめ決まっているわけではない。自分で、自らの生活や身の回りでの気づき等、発表する話題を見つけ、それを簡単に話すことを目指している。

6月から7月にかけては、「ミニじゅうけんきゅう発表」を実施した。「ミニじゅうけんきゅう発表」では、夏休み明けから

始まる「じゅうけんきゅうはっぴょう」を見越して、5月の「げんきしらべ」からもう少し内容を増やし、自分の選んだテーマについて詳しく話す機会を設定した。「ミニじゅうけんきゅうはっぴょう」の目的は、自分の考えた研究の内容を整理し、聞き手に伝わるように工夫して話すことである。話す内容が「げんきしらべ」から増えるため、何を一番伝えたいのかを中心に話すことを順序立てて考える必要がある。このことを目標とすることで、大切なことを詳しく説明したり伝わりやすい声の大きさやスピードを考え、「伝わりやすいことを意識して話す」力が育つと考えた。それに加えて、話すだけでは伝わりづらいことも多いため、実物や写真を用意して話すことで「より話したいことが相手に伝わるような工夫する力を育みたいと考えた。発表を聞く子どもたちは、発表の内容を聞いてノートにメモしたり楽しみながら聞いて「おたずね」や「つけたし」をすることを目指した。そうすることで、発表者の内容の中心を考えながら聞いたり双方向のやりとりを楽しむことができ、お互いの発表をより高めていけるような力が育つと考えたからである。

9月から11月にかけては、「じゅうけんきゅうはっぴょう」に取り組んだ。「じゅうけんきゅうはっぴょう」では、自分でテーマを設定し、調査したり実験したりしたことを中心に発表した。発表時間は一人約10分と長くなり、自分がどんなことに興味を持ちどのように研究をしていったのか、その結果どんなことに気づいたのか、ということ詳しく発表していった。また、発表時間後に「おたずね」や「つけたし」の時間を長めに設定し、一方的に発表を聞くだけではなく、発表者と聞き手との双方向のやりとりが生まれるようにした。「じゅうけんきゅうはっぴょう」においても、目標は「自分が考えた研究の内容を整理し、聞き手に伝わるよう工夫して話すこと」である。話し手では、伝えたいことが伝わりやすいように工夫する力が育つと考えている。子どもたちの中には、聞き手を意識しながら伝わりやすいようまとめ方を工夫したり、伝わりやすい声で話す力が育つと考えた。聞き手の子どもたちの中には、「おたずね」「つけたし」をして双方向でのやりとりを楽しむ力や、自分との接点を見つけ話を聞く力、大事なことを中心にメモをとる力が育つと考えた。12月から3月にかけては、再度「げんきしらべ」に取り組んだ。目標や子どもたちに育みたい資質能力については、夏休み前のものと同様である。何度も大勢の前で発表する経験を積み重ね、相手に伝わりやすいように話すことや発表内容の中心を考えながら聞くことについて、子どもたちにしっかりと身に付くようにした。

### 第3学年のカリキュラムについて

3年生では、はじめに、学友に伝えたいことの見つけ方や伝え方、聞き方の基本を習得させるため、下記の目標を定めて、「みんなに伝えたいな わたしに関心をもっていること（お伝え型）」をパフォーマンス課題に設定した。

#### 【話すこと】

- ・自己の生活・学習の中から話題を決めて、事実を集め、情報を取捨しながら話の中心（気づきや考え）をつくる。
- ・事実と考えを整理して話す。
- ・考えの理由や根拠を示しながら話す。
- ・相手を見ながら、速さや言葉の強弱、間の取り方に気をつけながら話す。

#### 【聞くこと】

- ・話の中心をとらえ、わからなかったことや気になったことを整理しながら聞く。
- ・自分も持っている知識や生活経験と比較しながら聞く。
- ・相手を見て、話を聞く。
- ・話の要旨を記録する。

#### 【話し合うこと】

- ・考えを質問されたときは理由や根拠を示しながら答える。
- ・質問に対して明確に答えられないときは、予想で答える。
- ・質問の答えが理解・納得できないときは、さらに質問する。
- ・状況によっては、発表者だけでなく、他の聞き手にも質問する。

次に、「かがやく時間」で身につけた言語能力を他の学習でも発揮できるように継続的に探究してきたことについて話す「自由研究発表」をパフォーマンス課題に設定した。

#### 【話すこと】

- ・自己の生活・学習を振り返り、探究するテーマ（問い）を決める。

- ・研究の過程を明確にして、研究のテーマ（問い）や動機、研究方法、明らかになった事実、考察、明らかにできなかったことを順序立てて話す。

#### 【聞くこと】

- ・研究の内容をとらえ、わからなかったことや気になったこと、考えたことを整理しながら聞く。
- ・自分も持っている知識や生活経験と比較しながら聞く。
- ・研究の要旨を記録する。

#### 【話し合うこと】

- ・質問への答えや聞いて考えたことについて理由や根拠を示しながら話す。
- ・質問に対して明確に答えられないときは、予想で答える。
- ・予想についても理由や根拠を示しながら話す。
- ・質問の答えが理解・納得できないときは、さらに質問する。
- ・質問をするときは、その意図を示す。

さらに、話題についてのそれぞれの考えを伝え合い、子ども自身で深まりのある話し合いをすすめる力を育むことができるように、「みんなに聞きたいな わたしの気になっていること（問いかけ型）」をパフォーマンス課題に設定した。

#### 【話すこと】

- ・自己の生活・学習の中から話題を決めて、事実を集め、情報を取捨しながら話の中心（問いと考え）をつくる。
- ・事実、問い、考えを整理して話す。
- ・考えの理由や根拠を示しながら話す。

#### 【聞くこと】

- ・話の中心をとらえ、わからなかったことや気になったこと、考えたことを整理しながら聞く。
- ・問いについての自己の考えを学習・生活経験を基につくる。
- ・自己の考えと発表者の考えを比較しながら聞く。
- ・発表の要旨を記録する。

#### 【話し合うこと】

- ・学友の考えとの共通点や差異点を見つけながら話したり、聞いたりする。
- ・話し合いの中で話題への見方・考え方を深めるさらなる問いをつくる。
- ・質問への答えや聞いて考えたことについて理由や根拠を示しながら話す。

今年度このような3つのパフォーマンス課題を設定し、上記したねらいをもって実践を行った。それぞれの単元でねらいに迫る姿が実際の「かがやく時間」の学習の中で見られた。一方、学年間や学年の中でのねらいの設定が系統的に構成できているかどうかの吟味を行うところまでは至っていない。次年度は、「話すこと」「聞くこと」「話し合うこと」のねらいの系統性を吟味し、そのねらいに即したパフォーマンス課題を再考する必要がある。

## 第4学年のカリキュラムについて

まず、4年生のカリキュラムのパフォーマンス課題とその目標について述べたい。話し手は「伝えたいこと」を伝える上で、聞き手に伝わる工夫を行うことに重点を置いて、聞き手は、話し手が「伝えたかったこと」は何なのかをよく考えて聞くことに重点を置いてパフォーマンス課題を実施した。「私の『好き』を紹介しよう」では、学級編成を行った後なので、話し手以上に聞き手が、「話してよかった」と思えるような聞き方をしたりおたずねをしたりすることを重視した。「気になることを伝えよう」では、気になることを伝える上で、聞き手の興味を引きつける工夫を重視した。写真の提示やクイズ形式等の工夫が見られた。「自由研究発表」では、ただ興味を引きつけるだけではなく、「伝えたいこと」を理解してもらうために必要な情報を提示する工夫を重視した。聞き手も、「伝えたかったこと」は何かを考えて聞きつつ、「わかったつもり」にはならず、「わかりたい」からこそおたずねをするように促した。「話題を工夫して伝えよう」では、話し手が「伝えたいこと」に聞き手の興味を引きつけるだけではなく、聞き手の「聞きたいこと」にも意識を傾けて「話題を選択」することに重点を置いた。

次にパフォーマンス課題の配列について述べたい。まず「私の『好き』を紹介しよう」では3年生までのお伝え型、問

いかけ型を意識させつつ、学級編成後の子どもたちが自分のことを伝え、他者を知り受け入れていく時期にはふさわしい課題であった。続く「気になることを伝えよう」では、「私の『好き』を紹介しよう」からより発展させるには、表現の工夫だけでなく、「話題選び」も指導する必要があった。「自由研究発表」は3年生の目標であった「探究してきたことを話すこと」からさらに聞き手意識をより強く持ち、視覚情報を工夫して表現させることができた。「話題を工夫して伝えよう」は先ほど述べたように、「気になることを伝えよう」でも話題の工夫は必要であった。しかし「話題を工夫して伝えよう」での、自分の伝えたいことと、聞き手の聞きたいことをつなぐ工夫とは難易度が違うので、子どもに分かる形で表現する工夫は必要であった。

## 第5学年のカリキュラムについて

第5学年では、1年間のカリキュラムとして、「元気しらべ」「自由研究発表」「11歳の主張」という3つの課題を設定し、それぞれねらいを定めて取り組んだ。

まず、4月～7月に取り組んだ「元気しらべ」では、大きなテーマを「新しく見つけたことを話す」と設定した。「元気しらべ」については、1年生から4年生にかけて、ほぼ毎日のように朝の会で取り組んできているので、5年生段階では、話し手について、丁寧語を使う、文を短く切って、つなぎ言葉を入れて話す等、基本的な話し方は、身に付いてきていると考えられた。そこで、話すことに必要な言語を扱う能力を醸成することに加えて、常に自分にとって、また、聞いている友だちにとって新鮮な話題を提供できるようにこの課題を設定した。すると、子どもたちの多くは、「かがやく」時間の発表に向けて、身の周りの自然や環境のこと、自分のしたことや聞いたこと、友だちや家族のことで新たに発見することを意識する生活を行っていた。また、話す内容は、大抵、日々の日記に詳細に書かれており、「かがやく」時間の「元気しらべ」の中では、その内容の中心部分を選択して話している傾向にあった。この取り組みを4月～7月にかけて集中的に行うことで、9月以降も朝の会で続いている「元気しらべ」では、子どもたちは意識的に新しく見つけたことを話すようになっていた。話し手側としては、学年当初の時期にテーマを設けて集中的に「元気しらべ」を行った一定の成果はあったと考えるが、子どもの意識を保つよう、定期的に教師から、話し手が選ぶ話題について再度確認することも必要である。一方、聞き手については、高学年の特性上、「おたずね」や「つけたし」等が表立って出てくることは難しかった。ただし、子どもによっては「それってどういうこと?」、「ぼくの場合、こうだったよ」等、「おたずね」や「つけたし」の性質をもつつぶやきを発することがある。それらを制止せず、話し手が反応したり、教師から取り上げたりすることで、和やかな雰囲気の中で全体が共感的に聞くことができた。聞き手に関しても、求める姿勢を学年の早い段階で示し、身に付けられるよう取り組むことで、その後の「元気しらべ」や学習の中で発揮される傾向にあった。

次に、9月～12月に取り組んだ「自由研究発表」では、発表者には対しては「自分の研究の中心が伝わるように発表すること」を大きなねらいとした。自由研究は、各自が夏休みに取り組んでいる。大掛かりな実験や長期間にわたって観察研究している場合もあるが、基本的に発表時間はその後の「おたずね」時間も含めて一人15分程度とした。教師からは、子どもたちには、時間内で自分の研究の筋道や大事な事柄を確実に伝えられるように、模造紙のレイアウトや画像の選択、動画編集等を工夫して行うように声掛けをした。子どもたちは、全体的に1年生から4年生までの「自由研究発表」の経験を生かして、模造紙の中に表やグラフ、写真を効果的に入れたり、必要に応じて動画を見せたりしながら発表することができていた。提示資料意外にも、例えば、グラフ中の大事なポイントだけを口頭で説明したり、模造紙に書いてあることを全て読まずに、必要な部分のみに絞ったりして、聞き手を意識しながら発表することができていた。また、これまでの経験から、実物を見せたりクイズ形式を取り入れたりすることが効果的だと考えた子どもは、積極的にそれらを取り入れ、聞き手の集中を途切れさせないよう努めていた。国語科の学習で、子どもたちは、4年生時に「要約すること」を、5年生の前半には「要旨をまとめること」を学んできているが、それを踏まえて、1年生から4年生までの「自由研究発表」以上に、発表の中心を意識させることで、自身の伝えたい内容を精査し、発表方法を吟味することができていた。それは、聞き手の「おたずね」の内容が研究の内容の本筋に沿っていたことから分かった。一方、聞き手については、発表者に対して、「感想」を述べるだけでなく、「おたずね」を通して発表に関わるようにめあてを設定した。「感想」のみの関わりだと、発表内容を多少理解していなくとも、発表者が示した資料や話し方で何らかの発言をすることができ、「自由研究」を発表する意義が薄れてします。そこで、聞き手に対しては、「わからないことをたず

ねること」「より知りたいことをたずねること」を求め、自身も「自由研究発表」の時間の学習者であることを伝えて、内容に迫っていくことの必要性を理解させた。4月～7月の「元気しらべ」で、話し手に対して共感的に聞く姿勢を醸成してきているため、概ね、友だちの研究の中で理解が難しかった部分や、研究をさらに発展させた場合への発表者の考えなど、研究の本筋の中で「おたずね」をして関わることができていた。これは、聞き手としての自身のあるべき姿を理解し、それに向けて自分自身の「めあて」を持って、学習時間に参加していることが要因の一つであると考えられる。しかしながら、一部の子どもたちは、聞くことに徹する時間になっていたことも事実である。これについて、聞くことによる学びの時間になっているので良いと捉えるのか、「おたずね」として自分の疑問や考えを表出することを学習に参加することと考えるのかについては、今後検討していく余地があると考ええる。

三つ目の「11歳の主張」については、本報告書作成段階では、まだ実践されていない。課題設定の理由は、「元気しらべ」や「自由研究発表」が発表者(話し手)から聞き手に向けての方向で話が展開していく中、発表者(話し手)と聞き手がより双方向のやり取りとして話題を共有することにある。聞き手は、提供された発表者からの話題について、「自由研究発表」以上に自分事としてとらえ、何らかの意見や考えを表出していくことをねらいとしている。「元気しらべ」や「自由研究発表」で醸成された力を生かして、発表者は、話題の中心を明らかにしながら話し、聞き手はそれを確実に捉えて自身の考えを伝えられるようにしたい。今後、実践した後、考察していきたい。

## 第6学年のカリキュラムについて

第6学年では以下のようなカリキュラムを用いて「かがやく時間」を実施した。

- (1)自由研究発表の資料を作成する (4月)
- (2)自由研究発表をする (5月～7月、9月～11月)
- (3)身近な興味・関心のあることについて発表する。(12月、1～3月)

それぞれのパフォーマンス課題のねらいは以下の通りである。

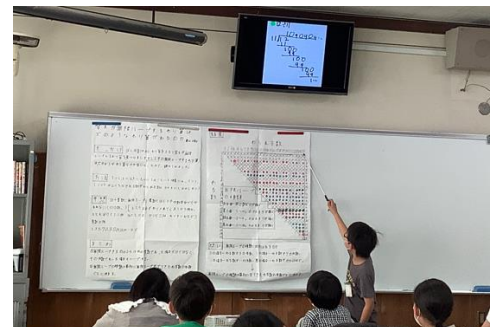
(1)の資料作成では、模造紙、プレゼンテーションアプリまたは写真アプリを用いて、「研究の目的—方法—結果—考察—ふりかえり」の一連の流れを、聞き手の受け取り方や発表の工夫の効果を意識して資料を作成できるようにすること、発表の工夫が伝わるような準備ができることである。

(2)の自由研究発表は、作成した資料を用いて聞き手に伝わる話し方を意識すること、自分の経験や知識と関係付けながら話の中心をとらえて聞くことがねらいである。

(3)は、インターネット、TV、子ども新聞等を通じて興味を持ったニュース、趣味、生活の中での出来事を学級の児童に紹介し、その後、学級全体あるいはグループに分かれて、発表された話題について、おたずねや付け足し、感想を交流することを通して、話題について深め、自分の興味関心を広げることをねらいとしている。

配列が適切であったかについてであるが、(1)～(3)の配列は適切であった。春休み中に実体験を主とする調査を行っていたため、4月以降発表用の資料作成にスムーズに取りかかっていた。子どもは模造紙書き・プレゼンテーションソフトを用いた資料づくりを3時間ほどで完成させていた。3時間で完成しなかった子どももいたが、5月以降の発表期間が11月までであったことから自分の発表が始まるまでの期間を資料作成に充て、全員が完成することができた。

「春の自然」について研究した子どもがおり、発表の時期が遅くなるほど発表の旬を過ぎていくことも考えられた。そこで、発表の順は「早め・遅め・いつでもいい」というように希望を聞き、希望に添った順番になるよう配慮した。具体的には「桜のケーキをつくる」という研究テーマで取り組んだ子どもは、春休み中に桜の花の観察を行い、雄しべ・めしべの形や本数、花びらの形と枚数とその色に注目してケーキとして表現することに取り組んだ。その子どもの発表順の希望は早めであったが、発表資料作成に期間が必要だったため、時期を調整し、7月上旬に発表することにした。暦の上では夏に入っており、8月の立秋も近づいているがとりわけ違和感なく発表できたと言えるだろう。このように、それぞ





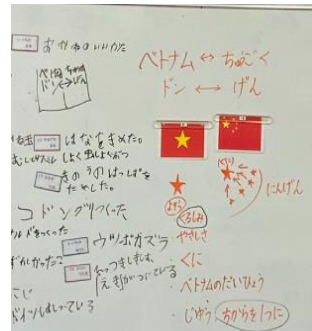


② 「かがやく時間」の教科横断的な指導

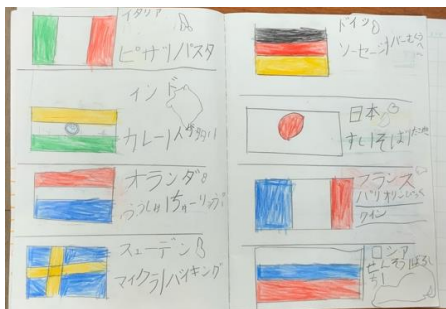
1年生の子どもの生活と、英語(国際)の学習は非常にかけ離れている。しかし、それらを少しでも近づけるために、子どもが自らの好奇心から「たしかめてみたい」と思うような様々な問いかけを行なってきた。例えば、げんきしらべで、買った洋服の話が出た日には、「どこの国で作られているでしょう」と問いかけた。すると、子どもは進んで服のタグを確認するようになり、自分の持ち物がどこの国で作られているのか、確認するようになった。また、げんきしらべで動物園の話題が出た際は、「この動物たちは本当に幸せなのか」を問いかけ、子どもに白地図を渡した。野生の動物は世界のどこに生息しているのかについて確認し、日本の動物園との環境のズレに気づいていく子がいた。このような経験の積み重ねにより、子どもは自分たちの生活が世界と繋がっていることを、はっきりではないものの、なんとなく理解している。学級の朝の会では、しばしば子どもが国際に関することを発表するようになった。前日の学友の発表とのつながりから、ベトナムや中国の紙幣、料理、各国の旗に興味をもち、発表する子どもがいる。以下に資料を示す。



げんきしらべ  
←9月27日  
(野生の動物の生息地)



11月17日→  
(おかね・国旗の意味)



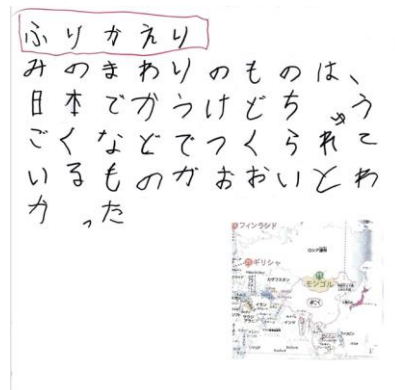
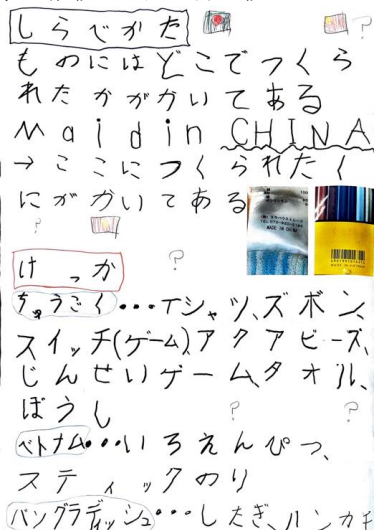
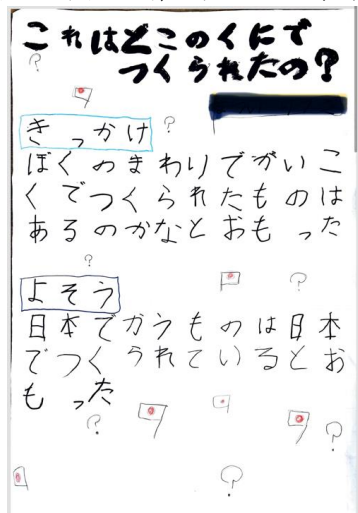
げんきしらべ  
←11月19日  
(国旗)



11月29日→  
(国旗)

③ 「かがやく時間」から派生する自律的な学び

日々の学習からさらに学びを深め、自分の身の回りにある「こくさい」を探し、調べたことを自由研究にまとめた子どもがいた(11月下旬)。この子どもは、単にインターネットで調べるのではなく、実際に自分の目で'MADE IN ○○'を探し出している。分析方法や表現方法はまだ稚拙かもしれないが、自分で自分の身の回りのものをしっかりと見て、確かめたことにより、自分の生活は様々な国々の人々に支えられていることに気がついたようである。このように、子どもが自らの問いを解決するために、対象と丁寧に継続して向き合い続けられるよう支えたい。下に自由研究を示す。



また、この児童の自由研究を聞き、本当かどうかをさらに自分の目で確かめた子どもがいる。以下のような日記を書いている。この日記からわかるように、子どもの生活に根ざした「くさい」は、子どもたちの中でどんどん広がっていく。一見すると、自分の生活とかけ離れているように見える国際的な事象を、1年生が捉えることは難しいが、子どもの生活に寄り添った題材をその時々で見極め、生活と結び付けていけるように指導していきたい。

11月28日(火)S児

「いっぱいある!？」

今日おともだちがじゆうけんきゅうでいっていた、中国せいとかが、いえにあるふくや、ぼう子についているかな?とおもって見てみました。にゆう学しきにきたふくは日本でした。日本せいはねだんがたかいといわれているそうです。ほかにも見えたふくはほとんど中国せいでした。なんとイヤホンはベトナムだったのでびっくりしました!いえは中国せいであふれています。中国はいっぱいつくつていてすごいな、とおもいました。本にはかいていませんでした。さがしているときはむ中でした。

## 第2学年の指導方法について

ここでは、「かがやく時間」を通して子どもたちに育みたい力を伸ばすためにどのような指導をしたのかを、それぞれ「話すこと」「聞くこと」「話し合うこと」「書くこと」の4つに分けて述べてい。

「話すこと」では、特に「自分の言いたいことを伝える」ことを中心に指導した。大きな声でハキハキ話すこと、だらだらと冗長した話し方を避け、短文で話すことを意識づけるように声をかけた(具体的に、子どもの話し方の良さを価値づけ、話が長くなってきたときは教師が入り、言い直す場面もあった)。4月の「じこしょうかい」では、最低限のことだけ話してすぐ自分の話を終える子もいれば、紙芝居や写真を使って自らの自己紹介を膨らませる子もいた。入学してから発表したり人前で話したりする機会はたくさんあったものの、まだまだ子どもたちの力を伸ばせるポイントがたくさんあると感じた。冬休み明けからの「げんきしらべ」では、短く文章を切りながら分かりやすく話そうとする子どもたちの姿が見られた。また、写真や動画などを、教師からの指示がなくても自ら用意し、友だちに見せながら話すことができるようになっていた。

「聞くこと」では、話している人が一番伝えたいことは何なのかを考えながら聞くことと、自分とつなげて興味をもって聞くことを指導した。何も意識せずに聞くのではなく、話し手に寄り添い、「自分ならこうだな」「この前、私も同じところに出かけたな」など、自分ごととして話を聞くことで、主体的に話し合うことへと繋がっていくと考えたからである。聞く力が高まると、自ずと話し合うことが充実してくる。子ども同士で活発に話し合うためには、まず聞く力を伸ばすことが重要だと考える。夏休み前の「ミニじゆうけんきゅうはっぴょう」では、これまでの「げんきしらべ」よりも内容が詳しいものとなり、特に「話の中心はどこなのか」「自分ならどう考えるのか」といった力を磨くのに理想の機会であった。発表が終わった後に、「〇〇さんの一番言いたかったことは何か?」「自分だったら、△△のことについてどう思う?」と聞き手の子どもたちに教師が問いかけ、意見を言い合う場面も設けるようにした。

「話し合うこと」では、双方向でのやりとりを楽しめるよう指導した。話すだけ・聞くだけで終わりなのではなく、おたずねやつけたをし、それに対して自分の考えを伝えることで、話し手と聞き手の双方向のやりとりが生まれる。聞き手は、興味をもって自分ごととして聞くことで、もっと知りたいことや聞いてみたいことが生まれてくる。話し手は、おたずねをしてもらってからこそ、新しく気づいたり考えようしたり、更に調べたりすることへとつながっていく。両者が自分の役割や双方向のやりとりの楽しさを実感できれば、子どもたちにとって「かがやく」の時間がとても有意義なものとなる。そのために、お互いに努力し「かがやく」の時間をつくっていくことの意義を繰り返し子どもたちに伝えていった。9月から取り組んだ「じゆうけんきゅうはっぴょう」では、聞き手から「おたずね」「つけたし」をする時間を約5分間取り、お互いにやりとりができるようにした。発表内容に対して「おたずね」が途切れてきた際は、自分の知識を使って「つけたし」をしたり、発表の良さを見つけて「かんそう」として伝えたりするのもよいと、子どもたちには繰り返し伝えた。

「書くこと」では、文章だけや口頭だけで伝えるのではなく、写真や動画、実物があることで分かりやすさが増すことを積極的に伝えていった。「じゆうけんきゅうはっぴょう」では、子どもたちが模造紙やスライドというアプリを用いて、自ら

の研究内容をまとめてきた。夏休み中の「じゅうけんきゅう」に入る前、事前指導として「じゅうけんきゅう」の項目は、「動機・きっかけ」「方法」「結果」「考察」「ふりかえり」からなり、それぞれどんなことをまとめればよいかを説明した。子どもたちは、それぞれの項目について独自にまとめ、その他に写真や動画、地図、表やグラフを用いて調べた内容を整理しまとめていた。発表後の「先生からの話」では、発表者の話し方の良さはもちろんのこと、内容のまとめ方や見やすさにも取り上げ、価値づけするようにした。

1年生では、自分が準備してきたことを大きな声ではきはきと話すことを中心に指導をしてきた。2年生では、それに加えて聞き手への伝わりやすさを意識し、工夫して話すことを目指して指導を行った。すると、子どもたちは短文で伝えたり、動画・写真や実物を使って話したり、自分の考えや思いを伝えられるようになってきた。2年生の4月では、子どもたちは、自分の発表に対して聞き手からおたずねをされると、何と言えよいか分からず、黙ってしまうことも多かった。しかし、自由研究発表が始まった9月頃からは、「多分～」や「予想ですが～」と、黙らずに自分なりの答えを伝えられるようになってきた。「かがやく時間」という定期的に話す機会があることで、日々の生活の中にアンテナを張って話題を集めて話したり、友だちの話し方から学び、何らかの返答したりすることができるようになったのだと考える。1年生の頃よりも話し方に工夫が見られるようになり、子どもたちの伝え方が豊かになっているように感じている。

### 第3学年の指導方法について

3年生では、発表者が話の中心をつくることができるように、観察、作業、実験などの直接経験や書籍などから事実を集める、「問い」を立てる、考えをつくるといった学習のプロセスを指導する。また、相手に発表内容が伝わるように、単元の導入で何を話し(題材、内容、話の中心)、どう話すか(発表の方法・・・静止画・動画、実験、実演、ポスター、模造紙、表やグラフ)を指導したり、発表時に教師が即興的に判断して、その良さを価値づけたりしていく。

発表者が話し終えた後、「おたずね」「つけたし」をして、その題材についての子どもの知識や考えを深めていく。この「おたずね」や「つけたし」は、どのような内容でもできるものではなく、話の中心をとらえているものになるように指導する。児童相互のやりとりを中心に対話を展開していくが、教師も問い返したり、考えを広げたりしてモデルを示し、発表者と質問者だけのやりとりだけでなく、学級全体での話し合いになるように働きかける。

ここで、「みんなに聞きたいな 私が気になっていること(投げかけ型)」学習の実際を紹介する。

この日の発表者A児は生き物への関心が高く、継続的にツバメを観察し、その記録を日記に綴ることも多い。これまでも、ツバメの生態や環境について発表してきた。また、本学級にはA児以外にもツバメの観察を続けている子どもが複数いる。ツバメについては「しごと」や「けいこ」の学習の題材として扱ったわけではないが、2年生の時から「かがやく時間」の話題として繰り返し発表されたことで、関心をもった子どもが増えたのである。



A児:ぼくの発表は「ツバメのひなはどうやって水を飲むか」です。ぼくはツバメを毎年観察しています。ツバメのひなはどうやって水を飲むか気になって考えてみました。(ツバメのひなと巣の写真を見せる)僕の考えは、ツバメのひなはエサの虫に含まれる水分を飲んでいてと思います。母の考えは、親ツバメの口に水を入れてひなにあげると言っていました。母の考えだと、ペリカンのようにくちばしになっていないので、水を運ぶことはできないと思います。ちなみに、これがペリカンの写真です。(ペリカンのくちばしの写真を見せる)ペリカンはくちばしの下ののど袋に水を入れることができます。これがのど袋です。(写真を見せる)

ツバメのひなが水を飲むかについてみんなはどう思いますか。ちなみに、これが大人ツバメの水のみです。飛びながら水を飲みます。(写真を見せる)

C1:Aさんにつけたしです。ツバメのひなはどうやって水を飲むかと言うと、本に書いてあったのですが、えさに含まれた水分で水を飲みます。もし、親ツバメがいなくて、迷子になっているツバメが飼っていいとなったら、はちみつをお湯に溶かすといいです。

C2:Aさんにおたずねです。さっき大人のツバメは飛びながら水を飲むと言っていました。飛びながら水を飲んだらあまり口の中に水が入らないのではないですか。私の考えは、魚といっしょに食べるときもあるから、飛びながら飲むと思いますが、Aさんはどう思いますか。

A児:僕の考えは、空中で水を飲むと少ししか入らないと思いますが、それを繰り返して飲んでいていると思います。

C2:それだったら、羽を動かすのも、人間が手を動かしてパタパタしていると疲れます。何回も繰り返すと疲れると思います。

A児:まだそのことは調べてないので、調べてみます。

C3:AさんとC2さんにつけたしです。まず、C2さんにつけたしです。ツバメは魚を食べることはありません。ツバメは羽をはばたかせるのがたいへんと言っていたいますが、ツバメの羽はとがっていて、ツバメは渡り鳥なので、そんな簡単には疲れません。渡り鳥ではないスズメは、羽のさきが丸くなっているから疲れやすいと思います。

次にAさんにつけたしです。ぼくもひながどうやって水を飲んでいているか考えました。ぼくもAさんの考えと同じで虫に含まれている水分を飲んでいているのだと思います。でも、親ツバメが虫をもってくるように、口に水をためてもってくることもあると思います。

T:ちょっと確認だけど、Aさんが言っている虫の水分って、具体的にどんな虫なの？

A児:トンボとかスズムシです。

C4:C1さんにおたずねです。さっき、もしツバメを見つけたらと言っていたけど、野鳥を見つけたら飼ったり、エサを与えたりしてはいけません。なぜなら近くには親鳥がいるから、私たちは手を出さない方がいいです。C1さんはどう思いますか。

C1:僕が言っているのは、近くにツバメがいなくて、そのツバメのひなの巣がなくて、とても弱っている状態です。本当はそんな感じになっては、飼ってはいけません。鳥獣保護というところに電話をして、飼っていいですよと言われたら飼っていいそうです。でも、もし成長となって元気になったら野生に戻すとよいです。

C4:でも、そもそも(教師が話を止める)

T:ちょっと待って。今みんな、C4さんとC1さんはツバメの何の話をしている？

C全体:飼う話。

T:そうだね。もともとは何の話だった。

C全体:ツバメの水の話。

T:ツバメの水の話から飼う話にいつちやっているね。水の話はAさんはしたいんだよね。だから、もとに戻そうか。C4さんの言いたい気持ちはわかるけど(C4が話し出す)

C4:でも、それと(教師が話を止める)

T:それと水が関係あるの？関係あるなら言っていよいよ。

C4:そもそもツバメの親鳥からひなが離れるときは、まだ飛ぶことができないから、そのときは親鳥がいなかったとしても、親鳥はエサや水を残してくれるから、放っておいたほうが良いと思います。

C5:Aさんにおたずねです。さっき虫から水分を取ると言っていました。どうやって取るのですか。

A児:多分、虫をつぶしてそこから水が出てくると思うから、それを飲むんだと思います。

C6:Aさんにおたずねです。虫の水を飲むのなら、なぜ他の水を飲めないのですか。

A児:どういうことですか。

C6:だから、虫の水は飲むけど、なぜ虫以外の水は飲まないのですか。

A児:・・・

T:AさんはC6さんが言いたいことがわかる？

A児:わかりません。

T:では、C6さんが言いたいことが分かる人？

C7:C6さんが言いたいのは、虫に含まれる水分は飲むけれど、他に川や池などの水は飲まないということだだと思います。

T:あっていますか。(C6頷く)Aさんどうですか。

A児:多分、川や池の水は飲むと思います。

C8:私は、ツバメのひなは川や池の水を飲まないと思います。なぜなら私も家にツバメの巣があって毎日観察している

けれど、ツバメの親は水をあまりあげていなさそうだからです。そして、さっきAさんが言っていたように、どんな虫をひなにあげているかと言うと、この前巣の下にイモムシやイトトンボが落ちていたので、多分イモムシやイトトンボだと思います。

C9:AさんにおたずねとC6さんに意見です。さっきAさんはツバメを毎年観察していると言っていました、毎年観察しているのなら水を飲んでいところも見つけれられるのではないですか。

A児:ぼくは毎年観察していても、ツバメがひなに水をあげるところを見ていないので、だからツバメのひなが水をどうやって飲んだか気になりました。

C9:次はC6さんに意見です。なぜ虫の水しか飲まないかを考えてみました。それは一石二鳥で多分水もえさも一気にゲットできるから、水を飲んでいと思います。

C10:ぼくは幼虫とかトンボには水は含まれていないと思います。水が含まれているのではなく、血が含まれているとおもいます。だから、トンボとかは食べるために捕まえていると思います。

T:では、時間です。ここまでにしましょう。

Aさんはよくツバメの話をしてくれますね。前にもツバメの巣を観察したという話をしてくれました。日記にもツバメの話がよく出てきます。そして、昨日みんな自由研究のことを考えたね。Aさんは、それもツバメでやろうとしているんだよね。そうやって、自分が夢中になって観察続けられることが、とてもいいことだと思います。あと、今日発表してくれたツバメのひなはどうやって水を飲むか。ずっと観察しているけど、わからないこと。だから今日みんなに意見をもらうって、このテーマ設定の仕方とてもよいです。C9さんが言った通り、ずっと見ていたらわかるんじゃないか。でも、ずっと見ていてもわからない。実際、これどうやったら確かめられるのかな。

C11:鏡。生駒の〇〇ビルにツバメの巣がいくつかあって、そこに鏡がついていて巣の様子が見られます。

C全体:見てみたい。見に行こうよ。(つぶやき多数)



A児は、生活の中で生まれた「問い」を発表の中心として、自己の考えや家庭で聞き取りした母親の考えを伝えることができた。また、母親の考えに対する自己の考えも根拠を明らかにしながら伝えることができた。

聞き手の子どもは、発表の中心を捉えて、「どうして～」「どうやって～」と方法や理由について「おたずね」したり、自分が持っている知識や考えを発表内容と比べながら「つけたし」したりすることができた。C9は「問い」が生まれた背景を「おたずね」し、そのことに答えることでAは発表内容を補うことができた。途中、発言の内容が発表の中心からずれていると感じたため、教師が出たが、発言した子どもにとってはつながっていたことがやりとりの中でわかった。

二年生の時には、「おたずね①」→「答え①」→「おたずね②」→「答え②」→・・・という発表者と聞き手の対話ばかりで形式的なやりとりが多かった。しかし、現在では、C1とC4、C2とC3、C6とC9とC10のように聞き手の発言者同士での対話が生まれるなど学級全体での対話が展開されるようになってきた。また、C2やC4のように、「おたずね」した答えに納得できないときは、さらに意見を述べる場面があった。

このような姿が見られるようになったのは、発表の中心となる「問い」や考えをつくること、その中心を捉えて「おたずね」「つけたし」することを価値づけたり教師がモデルを示したりして、繰り返し指導してきた成果と言える。

一方、改めて授業記録を読み返すと、根拠を示さずに自分の考えを述べている子どもが多いことに気づく。特に、「ツバメのひなはエサの虫に含まれる水分を飲んでい」と発表の中心についての考えを発言した子どものほとんどが根拠を示していない。このことについては、教師が指導する必要がある。具体的には、根拠のない発言が続いたタイミングで「どうして、そのように考えたのですか」と発言者に問う。もしくは、「〇〇さんたちは発表の中心を捉えて、自分の考えを話していますね。でも、先生は足りないものがあると思います。みなさんは気になりませんか。」と学級全体に投げかるとよかった。

#### 第4学年の指導方法について

共感的に聞くことを大切に指導してきた。そのための指導のポイントは、①話の内容を落とさないように聞くこと、②話の中心をとらえながら聞くこと、③話し手の願いを知るためにおたずねをすること、の3つである。この3つは①から始ま

って③へとステップアップしていくと考えている。①の話をもとに話を落とさないように聞くことについては、子ども達は、初めは何が理解できて何が理解できないのか考えており、活動の中心は自分に合った。学年が上がり話し手の話す内容も少しずつ難しくなっており、おたずねも「〇〇という言葉は何という意味ですか。」「〇〇とは何ですか」といったものが多かった。このおたずねが悪いわけではない。しっかりと話を聞いていないとわからない言葉に気づかないからだ。まずは分からないことをしっかりとおたずねすることを価値付けるように指導していった。そうして話している言葉や内容を理解できるようになってくると、今度は、②話の中心は何かということを考えながら聞くように指導した。子ども達はメモを取るなどしながら発表者の話の中心は何か考えながら聞いていた。子ども達が話の中心をとらえようとして聞くと、発表者の発表がぶれて広がったものになると、「一番心に残ったことは何ですか」などのおたずねが出たり、伝えたいことが十分に伝えきれてないと、「〇〇さんの発表の中で、□□のところが驚いたのですが、どんな工夫をしたのですか。」などのおたずねが出たりするようになる。このおたずねは、③の相手の願いを深めるおたずねと重なるものであり、国語科の聞く力と深く繋がっている。学習の題材が、自分の生活から出てきたものであるため、話したり聞いたりすることに集中することができると考えている。

### 第5 学年の指導方法について

「元気調べ」に対する指導については、話し手が聞き手によって指導が異なる。話し手には、日頃疑問に思ったことや感じたことを心に留めておくよう習慣づけるようにさせた。話すことを前提に学習や生活をさせることで、身の回りの事物の見方や考え方が養われる。次に、伝えたいことの中心を効果的に伝えるための話の構成を考えるよう指導した。例えば、①結論を始めに述べ、その後経緯や理由を付け加えること、②出来事の順序を整理して話すこと、などである。②では国語の学習で物語文を読解して学ぶように、話す内容の山場(伝えたい中心)とそこに向かう個別の話題の役割を考えて話すように留意させた。①、②ともに、話す内容の構成を整理し工夫する機会になったと考える。他にも、①、②とも関わるが、接続詞を用いて文章を分けて話すよう留意させた。子どもは話したいことを心に浮かんだ順に話そうとするあまり、主語や述語が途中で変わってしまったり、文脈から外れたりしてし、冗長な話し方になる場合がある。聞き手にとってはそのような話し方では聞きづらく、話し手としても伝えたいことが伝わらなくなってしまう。①、②の指導と合わせて、効果的に接続詞を使う習慣を身に付けさせることが大切であるとする。

聞き手については、話の内容と自分の経験を重ねながら聞いたり、面白みや疑問を探しながら聞いたりするよう指導した。当然ながら、話し手が伝えたいことをとらえながら聞くことも指導しているが、互いの話の聞き合いを楽しむことも重要であるとする。そのために、ただ聞くだけに終始させるのではなく、適宜、互いの話に対するおたずねや感想を述べ合う機会を設けている。面白みや疑問を探しながら聞こうとする姿勢は、聞き手として備えてほしい力である。

「自由研究発表」については、事前に発表のテーマや概要を全員に伝え、ある程度予備知識を獲得してから発表を聞くようにさせた。テーマについて調べたうえでおたずねを用意して臨む子どももいれば、自分の経験や興味と関わりを見つけて学習に参加する子どももいる。例えばピクトグラムについての発表では、事前に「ピクトグラムの必要性」を予想させたり、身の回りのピクトグラムを探したりするよう指導した。予め調べたり予想させたりすることで、発表を聞くことが楽しみになったり、興味をもって話を聞いたりすることができるとする。

### 第6 学年の指導方法について

発表用資料作成の期間に行う指導方法は、伝えたい事柄の中心が聞き手に伝わるよう、集めた資料や考察したことを整理し、スライドや模造紙の文字の色・大きさ・量を変えたり、図や表、グラフなどを取り入れたり、補助資料として実物の例示・実演・動画や写真等を活用したりするように促すことである。

実際の学習においては、子どもたちは6年生までの自由研究発表用資料作成の経験を生かして、教師の説明や指示がなくとも作り始めることができる。

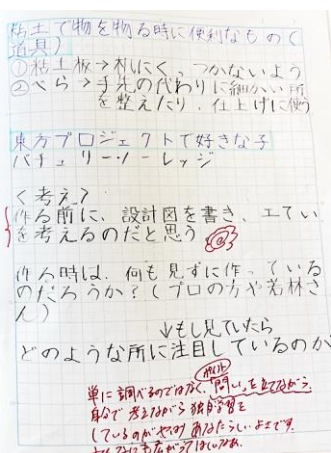
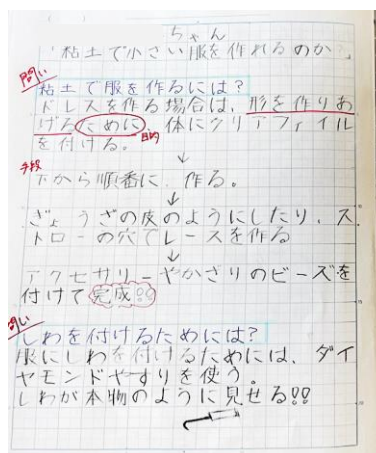
しかしながら、プレゼンテーションソフトを使い始めると、伝えたいことを全て文章にしてまとめる子どもがいる。そのような場合、キーワードだけを抜き出したり、フォントを変えたり、文字を強調させたりと、聞き手を意識した伝え方ができるよう促した。さらに、箇条書きに整理し、図や表をもう少し資料に加

えるよう助言することもあった。

自由研究発表では、研究のよさや面白さが伝わるように、言葉の抑揚や強弱、身振り・手振りなどを使ったり、補助資料を見せるタイミングを工夫したりと、聞き手の受け取り方や効果を意識して話すよう指導した。

子どもによっては、聞き手を意識して発表用資料を作成したつもりでも、発表が始まってみると、表の中に書かれてある文字や数字が小さかったり、項目が多かったりと、教師から見ると聞き手にうまく話が伝わっていないと感じることがあった。そのようなとき、発表者に説明している図や写真を拡大して見せるよう伝えたり、表のどの部分かを指し示すように促したりした。そうすることで伝わりやすくなるのだと発表者や聞き手が捉えることができたと考えられる。

聞き手には、自分の知識や経験と関連付けながら、発表者の話の中心が捉えられるように促した。そのために、必要に応じて伝え方のよさや発表内容を書き留めたり、発表を聞いて考えたことや疑問をもったことを伝え、さらに話題を広げたり深めたりできるようにした。



発表内容によっては、質問がしにくい場合もあるため、そのような場合は無理に質問をさせるのではなく、感想を書き・伝える機会を多く設け、発表者のよさを捉えられるようにした。また発表内容が聞き手にとって高度で理解しづらいこともある。そのような場合は教師が補足説明したり、できるだけ身近な話題を取り上げたりして、発表について広げたり深めたりできるようにした。

12月以降の身近な・興味関心のあることの発表では、聞き手が発表した内容を広げたり

深めたりできるよう、話題の伝え方を工夫することを重視した。そのため、発表後、必要に応じて小グループで話す時間を設定し、発表者の伝えなかったことを基に考えたことを聞き合うようにした。社会への関心が多岐に広がる時期でもあるので、発表者が提供する話題を元に、その時々で気になるニュースについて考えを出し合うこともあった。また教師が話題提供してモデルを示すこともあった。

### 3. 「かがやく」時間に涵養される学びに向かう力・人間性等について

「かがやく時間」の学習は、自分らしさや友だちの学びの良さを感じ取ることの反復の中で、つねに自分の目標・知識・可能性を発達させることに向かう学びを進めることが肝要だと考えている。こうした「かがやく時間」の実践を進める中で、子どもたちがどのように自らの目標・知識・可能性を発達させようとしたのか、その学びの様子について学年ごとに記述する。

#### 第1学年での学びに向かう力・人間性等について

子どもは「かがやく」の学習を通して、個の学びを充実させていく。どのように自らの目標を達成させることができるのかを考え、その道筋を模索していく。1年星組では、「かみひこうき」についてげんきしらべで、聞き合った。そこでの学びを活かし、個の学びに取り入れていく様子が見られた。以下に例(M児の日記3日分)を示す。

##### ○12月14日「かみひこうき」

ぼくは4つかみひこうきをつくりました。この4つです。(しゃん)1ばんとんだのは、このみどりいろのかみひこうきです。2ばんめにとんだのは、ぎんいろのかみひこうきです。

##### ○12月18日「かみひこうき」

きょう、かみひこうきがどこまでとぶかはかりました。金ぴかのかみひこうきは、1かいめは、4メートル80センチとびました。2かいめは、4メートル20センチとびました。ちゃいろのかみひこうきは、1かいめは・・・(略)。どのひこうきも、1かいめも2かいめも5メートルいじょうはいきませんでした。1ばんむずかしかったのは、ぎんいろのかみひ



こうきです。とんがらせたらよくとびました。これは、ぜんぶ、ちからをいれて、とばしました。金ぴかのかみひこうきは、ちからをいれたほど、とおくまでよくとびました。とおくまでとぶひこうきをつくりたいです。

○12月21日「かみひこうき」

ぼくは、こんなおりかたのかみひこうきをつくりました。はねはおらないで、さきはおらないで、なげかたは上で、ちからはやさしくで、大きさは大です。1かいくるつとまわるひこうきです。学校だと4メートル30センチとびました。1ばんとんだ子のかみひこうきは8メートル45センチでした。おりかたのむずかしかったところは、はねのところでは、はねはしかくにしかたかったから、どうしたらいいかかんがえました。かたちはみんなとちがって、ロケットみたいなかみひこうきになりました。もっともとせかいいいちとぶかみひこうきをつくりたいです。

以上のように、12月14日には、げんきしらべで多くの友だちとともに、実際に試して作っている段階であったものの、12月18日には、記録をはかると次の学びにつながることに気づいている。また、どのように飛ばすとよいか、なげ方や折り方の工夫に目を向けるようになっていく。12月21日には、より細かく、条件を整理しながら紙飛行機を作っていることがわかる。このように、自分の目標を常に発展させながら学ぶことができている。

また、「かがやく」時間では学友の良さを感じ取りながら、自己の学びを発展させることができている。友だちとなかよしをつくりながら、学びを発展させる日記を以下に示す。友だちと学び合っている部分に下線を引いている。

○ H児 12月19日「かみひこうき」

げんきしらべのとき、まえをおっている子がいて、その子がめっちゃとんでたから、まえのとんがってるさきつぼをおってつくったよ。2かいおってほそくして、なんでほそくしたという、ほそくしてかぜがあたなくなつて、よくとぶとおもったから2かいおってみたよ。

○ Y児 12月20日「かみひこうき」

げんきしらべのときに、アドバイスをもらったので、それをいかしてやろうと思いました。さいしょはふつうのかみひこうきをやってみるとばなかつたので、さきをおるやつに、はねをにかいおって、かんせいのかみひこうきをつくりました。そうすると、めっちゃとんだので、かっこよかったので、「めっちゃとぶ1ごう」と名まえをつけました。つぎもアドバイスとくふうをいかして、ウルトラかみひこうきをつくりたいです。

○ OK児 12月21日「かみひこうきのコウモリをおしえあう！」

きのうのよるに「コウモリのハバタクかみひこうき」をつくりました。おしえてほしいひとがたくさんいたので、10人くらいおしえました。みんなきにいってくれてとってもうれしかったです。「またおしえて！」といってくれるひともしました。だから、もういちどみんなにおしえて、みんなにしてほしいなとおもいます。いっぱいおしえるねー！！

このように、自分らしさや友だちの学びの良さを感じ取ることを繰り返し、自らの良さや可能性を信じているようになっていく。子どもが自らの存在をどのように捉えているのかについて、アンケートを実施した。実施時期は12月中旬であり、対象は1年生66名である。「そう思う」「少しそう思う」「あまり思わない」「まったく思わない」という4件法により実施した。項目は、以下の通り（「私は自分に満足している」、「自分には長所があると感じている」、「自分は親から大切にされていると思う」、「自分の考えをはっきりと相手に伝えることができる」、「うまくいくかわからないことにも意欲的に取り組む」）である。

これより、結果の分析と考察を記述する。

子どもの自己肯定感是非常に高い傾向にあることがわかった。「私は自分に満足している」では64名のうち、55名が「そう思う」、「少しそう思う」と回答した。およそ86パーセントの子どもが、自分自身に満足している。「自分には長所がある」では、63名のうち46名が「そう思う」、「少しそう思う」と回答した。これは全体の約72パーセントであり、多くの子どもが自分の良さについて理解している。また、「親から大切にされている」では65名中、63名が「そう思う」、「少しそう思う」と回答した。これは全体の約98パーセントであり、自尊心に貢献しているといえるだろう。

さらに、「自分の考えをはっきりと相手に伝えることができる」では、63名のうち、54名が「そう思う」、「少しそう思う」と回答している。約86パーセントの子どもが、安心して友だちと聞き合うことができているようである。「うまくいくかわからないことにも意欲的に取り組む」については、65名のうち、58名が「そう思う」、「少しそう思う」と回答している。これはおよそ89%の子どもであり、多くの子どもが主体的に物事に取り組むことができているようである。

これらを踏まえると、多くの子どもの自尊心は高く、安心して前向きに学習に取り組むことができていることがわかる。

しかし、それぞれの項目には、「あまりそう思わない」、「そう思わない」と回答している子どももいる。そのように回答している子どもの生活に寄り添い、課題があるならば、それらを見つめなおすことにより、すべての子どもの「自分らしさ」が「かがやく」で発揮されるであろう。今後、一人ひとりと向き合い、その子の可能性を引き出すカリキュラムや指導を探っていきたい。

## 第2学年での学びに向かう力・人間性等について

以下、赤字で担当学年分を記述してください。

1年生では「僕の私の宝物」など、自分の思いを伝えることを軸におたずねや聞き合い等もおこなっているが、2年生は、聞き手の反応を想像しながら、「これを伝えたら面白そう」、「みんなが驚くだろうな、みんなが笑うだろうな」という聞き手視点で考えてきた内容も増えている。話し手と聞き手とのやり取りを体験したり、見聞きしたりすることで、「これではみんなに伝わりにくかったな」「あの子のように発表してみよう」というふりかえりも多く、次の発表に向けて改善を試みたり、友だちの発表を参考にしたりする姿も見られる。「自分は工夫して伝えられたと思っていたけれど、みんなが『え?』と言っていた」、「みんなが声を出して反応してくれて嬉しかった」、「発表の後に、友だちが『おもしろかったよ』と言って、(発表内容に)納得してくれたているから楽しい」という意見もあり、聞き手の視点を意識することでさらに「伝えたい」という気持ちとともに学び、伝え方を考えたり、次の発表の仕方を工夫したりしている。

「かがやく時間」の発表を通して、子どもたちは他教科や前の学年で学習した内容に関連付けて考えていることもある。また、過去の友だちの発表と、他の友だちの発表とを結び付けて考えている子もいる子もあり、友だちのしゃぼん玉の作り方発表を聞いて「すごいなあ」「おもしろいなあ」で終わらせずに、「どうしてかなあ」「こうしたらどうなるのだろうか」という自らの問いを日記にも書き留めていた。そして以前にハンドソープの泡について発表した友だちの発表内容と比較を行って、ハンドソープでは同じようにしゃぼん玉ができないのだろうかという新たな問題を見出した。他者の発表を関連付けて問いを生み出し思考しようとしている。

そうした見方や聞き方、考え方を豊かにすることで、自律的に学びに向かう力も養われていく。個々の自由研究等を、ただ発表するだけでなく、みんなでおたずねして聞き合うことを通して、発表を聞いただけでは分からなかったその発表の良さにたどり着く。発表した子の良さや頑張り、発表の面白さや不思議さなどが、おたずねやそのやり取りから全体へと広がり、他者を認めるとともに自らの学びへと発展させることができている。

実際に、多くの子どもたちが自分の発表を楽しみにしていることや、友だちの発表を聞くことを楽しみにしていることがアンケート結果からも分かった。「かがやく時間」の中で、個性的な追究や考えが日常的に学習の中で表現できるという環境をつくり、自分が調べてきたことを発表するというのを何度も反復することや、で子どもたちにも自信がつく。そして「友だちに伝えたい」「友だちが聞いてくれた」という体験を積み重ねることで、自己肯定感も高まり、またさらに次の学びに向かう力へと繋がっている。

アンケートの「自分の発表をすることは楽しいですか」という問いに対して、「友だちが、知らなかったものに興味をもってくれる」「みんなが楽しみながら聞いてくれる」という回答が多かった。次に、「友だちの発表を聞くことは楽しいですか」という問いに対しては、楽しい理由として、「興味がなかったものに興味をもち、もっとくわしく知りたくなる」「人の発表を聞いて、体験したことを知ることができて、自分でそれを聞いて想像できたりする」「自分が普通だなと思っていたものが、こんなにすごいと分かるから」「歴史や動物のことを知ることができるから」という回答があり、友だちの発表から新たなものと出合ったり、興味を掻き立てられたり、今までになかった視点をもつことができたりしている。また、「友だちの発表を聞くことは大切だと思いますか」という問いには、「大人になったときに、発表のことを思い出してこたえたりできるから」「将来のために役立ったりするから」という回答も複数あり、友だちの発表を自分の人生や将来に関連付けて考えていることが分かった。AEDについて発表した子や、防災や避難所について発表した子があり、その発表を聞いて「命に関わることだから大切なことを聞くことができた」と自分の生活や社会と重ね合わせてふりかえりをしていく子がいた。他には「友達の話の聞くと、聞く努力が身に付く」という回答もあり、意識的に聞くことに注

力している子がいることも分かった。

そして回答の中には「友だちのいいところがわかるから」「友だちも一生懸命調べてきたことだし、ちゃんと聞いたら自分が知らないことも知ることができるから」「友だちの好きなことを知るため」といったものも多く、発表者の思いを受けとめながら、その子のことを知ることができるという喜びも感じられている。

例えば、植物が好きで、様々な葉について発表した子がいた。それから数ヶ月経った頃に、外で落ちていた葉を拾った子が、「これは何のはっぱだろう。〇〇ちゃんなら知っているかもしれないから聞いてみよう」と言って、葉の発表をしていた子にたずねに行った。他にも、猫の目は左右で色が違うことがあるという発表をした子がいた。その数日後に、猫の絵を描いていた子が「〇〇くんが発表で教えてくれたから、目の色を水色と黄色にした。」と言って左右の目を違う色で塗っていた。

このように、「かがやく」では個々の個性も発揮され、発表で聞いたことが子どもたちの心に残り続けていて、他の機会にも生かされている。「かがやく時間」の積み重ねがお互いを認め尊重し合うという子ども同士の関わりが築かれている。

おたずねや付け足しに関しても、二年生では発表者との二者双方のやりとりを楽しみながら、他者のおたずねを聞いてさらにその問答から新たな問いが生まれて自分のおたずねへと繋げることもできるようになってきている。おたずねに関するアンケートでも、「また新しい疑問が増えるから楽しい」「自分で予想しなかったおたずねは、また調べるきっかけになる」「友達が発表すると疑問が出てきて、その疑問をこたえろとまたひろがる」という回答があった。また、「みんなはそんなことを不思議に思っているのかとわかる」「調べてきたおたずねと、みんなが言うおたずねは、どんなに違うのか分かるから楽しい」「自分の発表でも分からないことがあって、なるほどと思う機会をつくってくれる」「おたずねをして分かったことが、これから大切なことに繋がるかもしれない」といった、他者との考え方の違いを知ることでの自分の学びになると考える子もいた。そして、「おたずねをして分かったら、おたずねの仕方などが自分のことに役に立つ」と、おたずねの内容だけではなく、おたずねの仕方を友だちから学んでいる子もいる。

「予想していたおたずねと違ったのでうまくこたえられなかった」「おたずねが予想と違うことが多いし、予想するのが難しい」と言う子もいたが、自分で調べたことや、そこからどのようなおたずねが出てくるかを考えて予想するという過程を大事にして、他者の考え方から新たな視点に気付くことが学びとなることを価値づけ、「かがやく時間」を繰り返すことで前向きに捉えられるようになってきている。おたずねに関する課題としては、低学年は話し手が伝えたいとしている主題と異なる部分に聞き手の興味が引っ張られることもあり、話の中心が逸れてしまうことがある。どの部分を中心に発表内容を展開させるのか、発表の中心は何であるのかということ子どもが捉えて思考を深めていけるようにしていきたい。

### 第3学年での学びに向かう力・人間性等について

3年生では、子どもの「自由研究発表」のテーマ設定から学びに向かう力・人間性の涵養についての見取りをすすめていく。学級の子どものテーマ一覧は下記の表のようになる。テーマ設定の背景を分類すると、「A:以前より継続的に追究しているもの」「B:学校の学習から派生したもの」「C:最近の生活の中で関心をもったもの」「D:自分が好きなもの・こと」「E:その他・背景不明」の5つに分かれる。

	自由研究テーマ(3年)	分類	前年度(2年時)テーマ	分類
1	ツバメの数ひかく	A	虫の足のひみつ	A
2	吉野のかん光	A	下水道のひみつ	C
3	せん国ぶしょうのかぶと大ちょうさ	A	京都のお寺に会いに行こう	B
4	ツバメの生態	A	あまさくらべ	E
5	きれいなしおのけっしょうを作ろう!!	A	しおのけっしょうをつくるには?	A
6	昔のひとはどうやって天気を予想しているか?	A	夕やけは何分見られるのか。	C
7	こぼんはなぜ金でできたか?	A	きんきゅう時のにげ方	E

8	ザリガニとぼくたちの未来のためにできること	A	ザリガニけんきゅう2年目	A
9	サンゴしょう	B	さいきょうのシャボン玉をつくろう	E
10	クラゲの育ち方	B	もふもふウサギ大集合	D
11	ヒマワリのひみつ	B	やどかりはなぜ貝をかりる	C
12	イルカのコミュニケーション	B	さんせいとアルカリせい	C
13	水族館の工夫の仕方	B	色のおんど	E
14	ヤドン公園と西大寺近りん公園のちがい	B	へんてこきょうりゅう	D
15	ピクトグラム	B	けんどう	D
16	美ら海水族館の飼育の工夫	B	じょうもんどき	E
17	立方体と展開図	B	バンドウイルカ	E
18	ウツボカズラのごはん	B	ドクターフィッシュはどんな魚	E
19	「あかり」のもと(ランタンづくり)	B	しかんと人間のかかわり	B
20	かっている犬の遊び方けんきゅう	C	カイツブリとカモ	A
21	水の気温はつめたい方が上？下？	C	ねぎのじっけんパート2	A
22	ふしぎなドリンク	C	ぼくがすきなゆでたまごは？	D
23	スーパーマーケットの工夫	C	空手のわざ	D
24	パンダのしく	D	ドライアイスにたまごに黄みをいれたら	E
25	オリジナルカレーをつくろう	D	古じ記と神社の宝物	D
26	ディズニールゾートのみ力	D	おり紙	C
27	進化しつづけるUSJ	D	バタフライピーについて	E
28	ピアノの音がひびくわけ	D	カナヘビにこせいはあるのかな	A
29	未来にはどんなルービックキューブがあるか？	D	さくらじまの生活	E
30	ぼうさいについて	E	コープのひみつ	C
31	ハワイのお金マスターになろう	E	ゴムボールはどこまでとぶ	E
32	広島のげんぱく	E	しおづくり	E
33	ドライブード	E	奈良公園のしかを守ろう	B

分類の結果、3年生では、「A:以前より継続的に追究しているもの」(8人)「B:学校の学習から派生したもの」(11人)「C:最近の生活の中で関心をもったもの」(4人)「D:自分が好きなもの・こと」(6人)「E:その他・背景不明」(4人)であった。

2年時は「A:以前より継続的に追究しているもの」(6人)「B:学校の学習から派生したもの」(2人)「C:最近の生活の中で関心をもったもの」(6人)「D:自分が好きなもの・こと」(6人)「E:その他・背景不明」(13人)であった。

自由研究発表3回目ということで、1年生・2年生のころに比べて、一人ひとりが自分なりの文脈からテーマ設定ができるようになり、その子どもらしさを感じるものが多くなった。傾向としては、「A:以前より継続的に追究しているもの」「B:学校の学習から派生したもの」の子どもが増え「E:背景不明」の子どもが減っている。

自由研究発表のために自由研究をするのではなく、関心を持ち続けている題材を研究、発表することを通し、さらに関心を高め、知識を増やし、見方を広げ、考えを深めることができるよさを感じているのだろう。

#### 第4学年での学びに向かう力・人間性等について

かがやくの学習は、多くの子ども達が楽しみにしている。何を楽しみにしているかという友達を発表を聞くことだ。安心安全な場が保証されているからこそ、子ども達は自分の可能性を思い切って発揮できるのではないか。かがやくの学習では、そのような安心して発表できる関係をつくることができる。それは、友達の発表をクラスみんなで受け止めようとするからである。発表する人が何を伝えたいのかしっかりと聞こうとする。わからないところやもっと知りたいことについておたずねをする。そうやって発表する人の思いを受け止める学習が「かがやく」である。子ども達の日記を見ると、その人らしい発表を評価したり、その発表からヒントを得て自分でも調べてみたりする姿が見られる。このような日記を書くのは、友達の発表を受け止めているからである。また、発表者は発表してよかったという気持ちになる。たくさんおたずねを受けてそれに答えることで、自分の考えが明確になったり、話を聞いてもらってうれしいという気持ちになったりするからだ。このようにかがやくの学習では、発表者も聞く方も満足感を得ることができ、もっと話を聞きたい発表し

たいという願いが出てくる。このようにして主体的に学びに向かう態度が涵養されると考えている。

### 第5学年での学びに向かう力・人間性等について

第5学年では、上述のように「元気しらべ」「自由研究発表」「11歳の主張」を三本柱として「かがやく」時間の課題を設定した。

「元気しらべ」では、「新しく見つけたことを話そう」という大きなテーマを掲げて取り組んだため、子どもたちは必然的に自分自身の新たな見方を模索する生活を送っていたと言える。例えば、飼育している生き物の変化に気づいたことや生活の中で簡単な実験をしてみて分かったことを発表する子どもがいたが、これは、実際に目の前のものや事柄が変化し、それを自身が発見したことを話題にしたことである。一方で、家族や友だちの意外な一面に気づいたことを紹介したり、自分自身の身の周りにあるものについて改めて疑問を持ったことを話したりとする子どももいた。これは、目の前のものや事柄自体に特段の変化はないが、自分自身の見方が新しく変わったことで話題にできたことである。このように、話し手側に立った子どもたちは、目に見える変化から、また、視点を変えて感じることから、新たな自分の知識や可能性を見出そうとしていた。聞き手側は、その時間中に、友だちの話し方や話題に対する見方や考え方に影響を受けて自身の話す力としていったようである。これについては、客観的に示すことが難しいものの、例えば、「元気しらべ」中、一人が取り上げた話題が、数人続くことがあったり、教師が指摘した話し方を続く子どもたちが意識している姿があったりしたことから言えるだろう。

「自由研究発表」では、4年生までの経験を生かして新たな研究に挑戦する子どもと、以前に取り組んだ研究内容に隣接した内容や継続した内容で研究する子どもに分かれた。新たな研究に挑戦した子どもについては、今年度で5回目の研究となるので、自分が没頭できそうなテーマがある程度予想できるようであった。例えば、R児は、昨年度、渦潮の研究を行ったが、今年度は自分の好きなスポーツをテーマに研究を進めた。すると、普段から慣れ親しみ、情報収集をしていることがテーマなので、聞き手から少々難しい「おたずね」を受けても自身の知識を総動員させて、自分なりの考えを示すことができていた。また、研究方法についても、自身の得意分野を生かした調査・研究の仕方を取り入れている事例が目立った。例えば、A児は、海洋ゴミについての研究方法を、自身が体を動かして実際にゴミ拾いすることで、楽しみながらもゴミの多さや種類について体感していた。行動することが好きなA児ならではの研究方法を選択できたと言える。一方、これまでと隣接した内容や継続した内容で研究を行った子どもたちは、より深く、鋭く、研究対象を捉えようとしていた。例えば、低学年から継続してカマキリの研究をしているM児は、昨年度は、カマキリ食べるエサについて研究し、カマキリが予想以上に多様な生き物を食べることに気づくと同時に、においの強いカメムシを食べることに驚いていた。そこで、今年度は、カマキリの嗅覚に注目し、どのような種類や強さのにおいの生き物は耐えられたり捕食の対象となったりするのか、また、どこでカマキリは嗅覚を感じているのかを実験や観察をすることによって解き明かそうとしていた。大量のカメムシを捕まえる地道な努力も厭わず、カマキリの触覚を切り取るという、これまで以上に大胆な挑戦も取り入れて研究を進めていた。そして、奮闘の末、一定の実験結果が出たにも関わらず、自分の持つ知識からのこの結果は納得できないと結論づけた。最終的に、また新たな疑問を持ち、今年度の研究を終えている。低学年、中学年の「自由研究発表」では、ややもすると結果が出たところで完了しがちであったが、そこからさらに新たな疑問を持つ姿勢が見られたことは、これまで積み重ねてきた「自由研究発表」の時間や日々の学習での取り組みの成果と言えるだろう。教師はこれについて大いに称賛した。聞いていた子どもたちの多くは、M児の「自由研究発表」について、数年間続けて取り組んでいることへの敬意や踏み込んだ実験方法への驚き、結果をさらに疑うM児の探究心への感動を当日の日記に書いていた。この事例から、継続的、探究的な姿勢を友だちが示してくれること、また、それに対して教師が価値づけることで、聞き手として刺激を受け、「自由研究発表」に対して新たな目標や可能性を見出していることが分かる。

1年生から4年生までで「かがやく」時間で自身の学び方の土台築き、5年生では、そこからより自覚的に学習に参加して自身の目標、知識、可能性を発達させようとしているようであった。「かがやく」時間に関するアンケートからも、概ね、発表することや話すことに前向きに取り組んでおり、友だちの話についても楽しみながら聞いている様子が見られる。一方で、高学年特有の気恥ずかしさも出てきており、特に、発表したり話したりすることに関して、苦手意識を持ってい

る子どもも若干名居る。こうした子どもたちへの支援の在り方を今後検討していくことが必要である。

## 第6学年での学びに向かう力・人間性等について

○話し手における、「学びに向かう力・人間性等」の涵養について

1年生から「かがやく時間」を反復することで、話し手は「問いを連鎖させて探究したり、自分が伝えたいことを見つけたりすることへの喜び」と「自分の研究や発表に興味を持ってもらえることへの喜び」を何度も味わう。例えば、6年生のA児は、1年生からミヤマクワガタを採集するために毎年取り組んだことを発表し続けている。

「クワガタムシの魅力」（1年）

「ミヤマクワガタはどんなところにいるのか」（2年）

「ミヤマクワガタを捕まえるためのライトトラップ作り」（3年）

「ミヤマクワガタはどうしたら捕まえられるのか」（4年）

「体が震えるとはどういうことか～ミヤマクワガタを捕まえた瞬間」（5年）

A児は、6年間で最後になる「自由研究発表」直前の日記にこう綴っている。

いよいよ最後の自由研究発表が近づいてきました。5年前の夏休みは、非常に暑い夏だったのをよく覚えています。ぼくにとって「大事件」が起きたのです。家の凶鑑で「ミヤマクワガタ」を知ったぼくは、居ても立ってもいられず、金色の体で短い毛で被われている姿を探しに、夢中になったのです。すぐにどこで生息しているか調べると、長野県をはじめ、様々な森が出てきました。生息する条件を踏まえ、すぐに出かける準備を整え、調査をしました。ですが、1匹とて見つかりません。それからというもの、ぼくの「ミヤマクワガタ大作戦」は毎年の恒例行事となりました。

地元の方に情報を聞いたり、居そうな場所に出かけてライトトラップを付けたりと試行錯誤を続けましたが、一向に見付かりません。何度も心が折れそうになりましたが諦めず探索を続けると、五年間の悲願が叶い、ついにメス1匹とオス2匹に出会うことができました。すぐに凶鑑で調べると、どうやら「環境の変化」に弱く、できる限り生活していた場所と変わらない環境に保つことが必要だと分かりました。そこで森を観察し、環境を整えると、無事に約3ヶ月もの間、生きてくれました。

「かがやく」の時間を通して、自分が「一度目標を決めると、自ら情報を集め、すぐに実行に移すことができる」ことに気が付きました。次回は6年間で最後の発表です。ミヤマクワガタシリーズは完結しましたが、次もがんばりたいです。

A児のように、自分の好きなこと・興味のあることを好意的に受け止めてもらえたことで、捕まえられなくてもがんばったことや試したことを継続して研究し、発表する児童も見られる。自由研究を行うだけに留まらず、発表を聞いてもらう機会を設定することが、「次の発表の機会」を心待ちにさせ、学びに向かう力や人間性等の涵養につながっているとと言えるだろう。

○聞き手における、「学びに向かう力・人間性等」の涵養について

1年生から「かがやく時間」を反復することで、聞き手は「興味がなかったこと・知らなかったことの面白さに出会える喜び」や「友だちの魅力的な伝え方から学ぶ楽しさ」、「新たに知りたい問いが生まれる、気持ちは高まり」を何度も味わう。後述するアンケートにもあるように、「友だちの興味のあることや考えたことを知ることに対して喜びを感じる」だけでなく、発表を聞くことで新しい知識や視点を獲得し、自分の知的好奇心が高まると言えるだろう。それが、「日記」や「朝の会の元気調べ」、「他教科での聞き合う場面」に影響を与え、自分の思いや考えを伝え合うことを楽しめる一助になっていると考えられる。本校が毎日行なっている日記は、子どもによって自由にテーマが決められるが、「かがやく時間」があった日に「かがやく」時間について書く子が非常に多い。B児の日記から、「学びに向かう力・人間性等」の涵養が見受けら

れる。

今日の3時間目はCさんとDさんの発表でした。内容は、JR大阪駅のバリアフリーかと、京都の観光場所選びです。来週は、私の発表の番なので、これまでの発表と5年生までに学んだことを含めてどのように発表がしたいのか、どのように発表を聞きたいかという2つについて考えました。今日は、私が「朝の会の発表」であまりうまくできなかった「目配り」について着目して聞きました。つい、発表のセリフを意識してしまうと、タブレットに釘付けになるクセがあるからです。Dくんは間を意識して発表していたので、聞き手に目配りをすることが上手でした。私も意識したいです。前回、Fさんの「矢印を使って、考えを整理しながら聞く」方法を使うと、聞きながら考えが深まったので、今後も「私は〜と思いました。」という文を使って発表を聞きます。

明日はEさんとFさんの発表があります。私は自分に合う発表の聞き方について試していて、毎回違うノートの取り方を行なっています。例えば、Dくんのように「自分で問いを立てて、そのことについて調べたり考えたりしたこと」を書いています。自分の発表が終わったので、どのように使い分けをしたらよいか考えています。これまで試す中で、自分で発表をもとに考えたことを矢印でつなぎながら書く方法と、キーワード（発表に関連するもの）を書いて、そこから考えを広げていく方法が合うと感じています。矢印を使う方を主にして、キーワードを書いて広げる方は、あまりそのテーマについて知識を持っておらず、調べた内容が多い時に使うといいと考えました。ノート作りだけでなく、考えを広げることを大切にします。

今日はEさんたちの発表でした。今日は、①矢印でつなぎながら考えたことをノートに書くことと、②自分の生活とつなげて聞くというめあてを立てました。Eさんの発表を矢印でつなぎ、マインドマップのようにして整理すると、問いの連鎖が「見える化」できるので、発表の流れが掴みやすかったです。今回試してみて、マインドマップに、自分の考えを違う色で書き込んだら自分ごとに捉えやすいことに気がきました。②は、自分と友達は生活の仕方が少し違うので、食べ物系の研究以外には使いにくいと感じました。だから、食べ物系の研究以外の発表を聞く時には、家で事前に試したことを基に聞くいいと思いました。これからも自分に合った聞き方をつくりたいです。

昨日はEさんたちの発表でした。私は今度の朝の会で、実験したことを発表しようと思っています。だから、Eさんのデータのまとめ方（円グラフや表の形など）を参考にできると思いました。もう一つ注目した部分は「イラストや写真の使い方」です。高学年になって、タブレットのスライドを使って発表することが増えました。模造紙を使っていた時は、文字が多く、写真や図は少なかったですが、今は写真や図が使いやすいので、つい写真が多すぎてしまい、見づらくなってしまいます。だから、効果的なイラストや図の使い方・選び方に着目することができました。

今日、家でFさんたちの発表に向けて事前に調べてみました。Fさんは、AEDを使った命の救い方について発表してくれるそうです。とても気になったので自分ならどうするか考えていました。「もし学校でAEDを使わないといけない場面になったら」、「もし、それが学校外だったら」「その人がコロナに感染していたら」と頭の中でシミュレーションし、自分に何ができるか考えていました。まずは、周りの大人（先生）を呼びます。大人は子どもより行動はんいが広いので、子どもだけで考えるのではなく、まずは周りの大人の人に状況を伝えるのが大切だと思いました。現実的に考えるのが大事だと思いました。

高学年になると、B児のように自分の力になるように聞こうとする姿が見られる。それは、1年生からの継続した取り組みにより、工夫して相手に伝える力が磨かれているからだと言えるだろう。「相手にインタビューする役」「答える役」「メモを取る役」などと決めて、単発で単元を設定するのではなく、「話したいことを工夫して伝える話し手」と「それを自分事にして聞く聞き手」がいる学習を継続して設定するからこそ、伝えること、話すことの意義を子ども自ら理解し、意味の深い学習になると考える。それが、他教科での聞き合う場面でも相手の考えを受け止め、その考えと絡めながら発言し合える土壌形成に寄与すると考える。

## 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

令和5年度に実施した「かがやく時間」の学習について、児童に実施したアンケートの結果を示す。いずれの項目でも（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段階で回答している。

1 自分の発表をすることは楽しいか	1…62%、2…30%、3…7%、4…1%
2 「おたずね」に答えることは楽しいか	1…50%、2…36%、3…10%、4…3%
3 伝えたいことを工夫して伝える力がついているか	1…41%、2…45%、3…12%、4…1%
4 友だちの発表を聞くことは楽しいか	1…76%、2…21%、3…3%、4…0%
5 友だちの発表を聞き取る力がついているか	1…43%、2…44%、3…12%、4…1%
6 友だちの発表を聞くことが大切だと思うか	1…60%、2…33%、3…7%、4…0%
7 「おたずね」で、さらに発表の内容が分かると思うか	1…72%、2…23%、3…4%、4…1%
8 「おたずね」で、より深い学習をつくっているか	1…70%、2…25%、3…4%、4…1%
9 私（僕）は自分自身に満足している	1…42%、2…34%、3…16%、4…8%
10 自分には、長所があると感じている	1…45%、2…37%、3…12%、4…7%
11 自分は親から大切にされていると思う	1…77%、2…18%、3…3%、4…2%
12 自分の考えをはっきりと相手に伝えることができる	1…36%、2…44%、3…16%、4…5%
13 うまくいくか分からないことにも、意欲的に取り組む	1…49%、2…34%、3…14%、4…4%
14 自分は、役に立たないと思う	1…10%、2…18%、3…32%、4…40%

「かがやく時間」の学習についてたずねた1～8のうち、1～3は発表する側面、4～6は発表を聞く側面、7・8は話し合う（聞き合う）側面についての設問である。また、9～14の設問は、内閣府が実施している「子ども・若者白書」における「自己肯定感」に関する設問の中で、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。

#### 発表する（文脈を伝える）側面について

- ・「自分の発表をすることが楽しいか」は、92パーセントの児童が肯定的に答えている
- ・「「おたずね」に答えることは楽しいか」は、86パーセントの児童が肯定的に答えている
- ・「伝えたいことを工夫して伝える力がついているか」は、86パーセントの児童が肯定的に答えている

自由記述欄には、「分からなかったことが、みんなのおかげで解決できたりする」「発表すると、新たな考えや問いができる」「発表したことについて、足りないところや分かりにくいところを伝えてくれる」のように、自分の目標・知識・可能性を発達させることにつながる記述、「自分が調べたことをみんなが知りたいと思ってくれるのがとても楽しい」「仲間が増えるチャンス」「自分の考えを聞いてくれて、質問もしてくれて、自分にのめり込んでくれていると感じられるから幸せ」のように、自分の良さを仲間が受



け止めてくれることが学びに向かう力の涵養につながっていると思われる記述、「プレゼンするときの工夫を友達から学んで取り入れるなどして、聞き手がのめり込みやすい発表を作ることを毎回目標に発表を作っているから」のように、文脈を伝える力がついていてことを実感する記述、「かがやく時間に限らずさまざまな授業の場で伝えたいことをポイントで伝えられるようになっていと思うから」「かがやくの時間があることで別の時間に発表する時にしっかりとと言えるから」のように、「かがやく時間」に育まれた力が教科横断的に他の学習の中で働くことに言及している記述が多くみられた。

#### 発表を聞く（文脈を受け止める）側面について

- ・「友だちの発表を聞くことは楽しいか」について、97%の児童が肯定的に答えている
- ・「友だちの発表を聞き取る力がついてるか」について、87%の児童が肯定的に答えている
- ・「友だちの発表を聞くことが大切だと思うか」について、93%の児童が肯定的に答えている

自由記述欄には、「自分が関連したことで知っている知識とからめて学習を深めたり、自分が知らなかったことの面白さなどを教えてくれたりする」のように、興味・関心が刺激され知識や可能性が広がることに関しての記述、「皆が何のことが好きかわかるし、自分の発表との違いなどがわかる」のように、友だちの個性や自分らしさへの気づきに触れた記述、「友達のプレゼンのいいところや強調の仕方、中身の深さなどに注目して聞いている」「発表の工夫、自分の経験と繋げて考える、など様々な視点から発表を聞くことができた」のように、言語能力や思考力の高まりが感じられる記述、「人の話を聞く力がつく」「後々、授業で使うかもしれないし、自分の役に立つ」「友だちの考えと自分をつなげて見られることが、社会人になったときに役に立つ」のように、「かがやく時間」で育まれた力が、他教科や将来に生かされることに言及する記述が多くみられた。

#### 話し合う（聞き合う）（文脈を受け止め深化発展させる）側面について

- ・「「おたずね」で、さらに発表の内容が分かると思うか」について、95%の児童が肯定的に答えている
- ・「「おたずね」で、より深い学習をつくっているか」について、95%の児童が肯定的に答えている

「おたずね」によってよく分かり深い学習がつけられる理由として、「答えてもらうと自分の考えとくらべられる」「おたずねは自分ごとにできると思うから深い学習になる」「自分に絡めることができる+深められる」のように、「おたずね」することで発表者の文脈が自分に切実な文脈になること、「みんなが気になる部分まで、話を掘り下げることができる」「その発表についてみんなで考えることができる」のように、「おたずね」することで、個の文脈を受け止めてみんなの文脈にして考えられること、「学級としておたずねすることで、また新たな問いや考えが生まれる」「相手の発表では触れられていない新たな点で話を広げることができる」「自分の知らないことや今まで興味を持っていなかったところまで話が進み、新たな知識や視点を手に入れることができる」のように、一人の考えでなくみんなの考えを練り合わせることで学びが深まること、を自由記述欄に記す子どもが多くいた。

#### 自己肯定感に関する側面について

- ・「私（僕）は自分自身に満足している」について、76%の児童が肯定的に答えている
- ・「自分には、長所があると感じている」について、82%の児童が肯定的に答えている
- ・「自分は親から大切にされていると思う」について、95%の児童が肯定的に答えている
- ・「自分の考えをはっきりと相手に伝えることができる」について、80%の児童が肯定的に答えている
- ・「うまくいくか分からないことにも、意欲的に取り組む」について、83%の児童が肯定的に答えている
- ・「自分は、役に立たないと思う」について、28%の児童が肯定的に答えている

ここでの設問は、内閣府が実施している「子ども・若者白書」における「自己肯定感」に関する設問の中で、小学生に問うことが相応しいと思われるものを抜粋して調査した。例えば、「自分自身に満足している」という設問では、日本の子ども・若者（令和元年度版白書）では、「そう思う…10.4%」「どちらかと言えばそう思う…34.7%」と肯定的な回答が約45%であるのに対し、本校児童は「そう思う…42%」

「どちらかと言えばそう思う…34%」と肯定的な回答が80%近くと高い割合を占めている。逆に「自分は

役に立たないと思う」という項目では、日本の子ども・若者では、「そう思う…17.7%」「どちらかと言えばそう思う…34%」と50%を越えているのに対し、本校児童は「そう思う…10%」「どちらかと言えばそう思う…18%」を合わせても28%に過ぎない。これらのことから、諸外国に比べて著しく低いとされている自己肯定感について、本校児童は諸外国に遜色がない高さを示していると言える。このことは、「かがやく時間」の取り組みと無関係ではないと考えている。

## 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10日（土）に開催した研究開発学校公開研究会では、3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。そうした学校における児童への効果を紹介する。

### 宮津市立吉津小学校「朝のお話し会から始まる 子どもと共に作る学び」（報告者：野坂 映里 教諭）

#### 1. はじめに

本校の研究テーマは『学び手を育てる Creative な学習～学びを選ぶ・つかう・つながる・つなぐ～』である。児童が学びをすすめる上で、安心できる学級、居心地のよい学級は欠かせない環境だ。全員が、心おきなく自分のことが表現できる学級づくり、あたたかい雰囲気づくりをし、自分の考えや思いを出せる学び手の育成を目指している。

研究の基盤になる取り組みが、全校で実施している八時三十分～五十分の『朝のお話し会』だ。全員が自分なりにテーマや話題を考え、話し、おたずねをする。小さな問題解決を毎日積み上げのお話し会が、学級の中でも言い合える、何でも聞いてもらえるあたたかい学級風土をつくり、思考する文化をつくり、問題解決の楽しさを実感できるようになる。

#### 2. お話し会からつながる学び

お話し会の時間、教師は、何が正解か、どの意見がいいか等の評価はしない。どの意見にも黙ってうなずく。自分の考えを友達の意見につなげて考え言えたこと等に価値をつける。子どもたちが素朴概念を臆せず出して、友達に伝え合うことに価値をおいている。

「昨日、夕焼けをタブレットで撮ろうと思って、一昨日と同じ時間に同じ場所に行って空を見たのに、夕焼けがありませんでした。どうしてかなと不思議でした。」という話に対し、

「私は、太陽が動いているから、昨日と同じ場所になかったんじゃないかと思います。みんなは、どう思いますか。」

「わたしは、太陽じゃなくて、夕日があると思っています。昨日は、夕日が出てなかったんだと思います。」

「ぼくは、夕焼けは太陽が空に反射して夕焼けができると思います。空に雲があったら、反射しないんだと思うから、昨日は雲があったと思います。」

「雲には、いろんな形があって、分厚い雲やうすい雲があります。昨日は、分厚い雲で、太陽の光を通さなかったと思います。」

「太陽は回っていて、低い場所にあったら、太陽が濃く見えて夕焼けになるけど、高い場所にあったら夕焼けにならないと思います。」

このように、児童は、自分の気付きや素朴な考えを出していき、それをお互いに聞き合い、答え合うことを続ける中で、学級の「共通の話」として考えることができるようになった。共通の話の中で、問題が生まれ、学級の問題として児童の思考に動きが生まれる。そんな自分たちなりの小さな問題解決を毎日積み上げていくことで、学級として、主体的に学習する雰囲気ができあがってきた。その雰囲気は、あらゆる学習の場面で生き、様々な「学び」にもつながった。

#### 3. 子どもと共につくる学び

「今日は何をどう学びたいか」を自問しながら、生み出すものや創り出すものを考える。「自分たちで創り出していく」機会を増やしてきた。

生活科で、一人一匹、生き物の飼育をした。飼育する生き物を捕まえるところから、飼う場所やエサ、名前等、すべて自分で決めた。困った時やトラブルが起こるたびに「先生、生き物会議をしよう。」と話し合いを始め、全体で考え合った。

「ぼくのメダカが元気がないんです。どうすれば元気になるか考えたいです。」

「わたしのカニの足が一本とれてしまいました。もう逃がそうか、ととても悩んでいるから考えたい。」

「ダンゴムシは、冬になったら冬眠すると本で読みました。私の虫かごで冬眠できないと思うし、仲間がいるところに逃がそうかなと考えたいです。」

子どもたちがそれぞれ今日考えたいこと（めあて）を伝える。教師は価値をつけ方向性は示すが決めない。

「○○ちゃんのめあてから考えた方がいい。命がかかっているから。」「○○君のめあてに似てる人が多いから、それから考えたらいいいんじゃないかな。」子どもたちが折り合いをつけて、決めていく。

どのように学んだら自分の疑問が解決できるかと、自分で考えて、自分たちで答えを導き出していく経験を積み上げていく中で、児童は、自分たちが学びの主役なのだという感覚をもてるようになってきた。その感覚がもてると学びが自分事となり、どの教科においても、学びに向かう力が高まった。

#### 4. おわりに

**わたしは、もっといろいろな発見をして、みんなに発表したい。その発見が勉強につながるという。**

これは、年度末にとった記述式アンケートの児童の言葉である。自分の気付きや考えをクラスに伝えることで、学習につながった経験をたくさんしたからこそ、その価値を感じているのである。今後とも、お話し会を大切に、子どもたちと共につくる学びに取り組んでいきたい。

吉津小学校では、「朝のお話し会」というパフォーマンス課題の中で、学びの文脈を伝えることやその文脈を受け止め学級共通の話題をつくり出すことに取り組まれている。この取り組みでも、本研究の「かがやく時間」と同じように、教えるべき内容が最初にあるのではなく、子どもの学びの良さを価値づけることが重視されている。吉津小学校では、そうした学習の子どもへの効果について、次の二点を強調されていた。

- ① 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。
- ② 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。

こうした児童への効果は、本校の児童たちでも同様に見られる。長年「生活即学習」「学習即生活」という学習の在り方を模索してきた本校では、子どもたちの素朴な考えを交流し合う中で生まれてくる問題を学級の学習問題として捉え、そうした問題に総合的な学習や各教科と横断させて学びを進めることに取り組んできた。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と言える。

#### 大津市立比叡平小学校 1年1組の取組（報告者：橋本 美穂 教諭）

○取組学年： 1年1組（18名）

○取組内容： スピーチ

○取組のきっかけ

9月、校内研究会（授業公開）に向けた事前相談会の場で、友だちの発言に対する関心が低い1年生児童の課題に対して、西田主幹から「スピーチ」の取組を提案いただく。

○取組の概要

週に3日、朝30分間、スピーチの時間を設けた。スピーチのテーマは設けず、「みんなに伝えたいこと」とした。スピーチを聴く子どもたちには、スピーチ後に感想を伝えたり、質問を返したりするように言葉掛けしている。

○取組の成果 <児童の変容>

（学級集団の変容）

- ・ 学習中に姿勢の保持ができない子や、教師や友だちの話に耳を傾けない子が多かった。スピーチに取り組んでからは、教科学習の時間にも、手を挙げて自分の考えを発言する子が増えたり、話し手に体を向けて聴くようになったりと、学習態度の改善と学習意欲の向上に繋がった。特に、国語科の文学的文章の読解学習では、叙述をもとに膨らませた自分なりの考えを自信いっぱいに発言する子、友だちの発言に身を乗り出して聴く姿が増えるなど、対話に基づく協働的な学びの形態の定着、ひいては個々の学びの深まりに繋がった。

・ スピーチに取り組むようになってから、児童間のトラブルが大幅に減った。 下記の【スピーチが好きな理由】の通り、子どもたちは、みんなが自分の話を一生懸命聴いてくれる、自分のことを分かってくれる、友だちのことを知ることができるから、スピーチが好きなのだと言う。すなわちスピーチの取組が、個々の自己有用感の高揚や児童同士の理解を深まりに寄与し、より良い学級集団づくりの一つの要因となっているものと思われる。

**(個々の児童の変容)**

- ・ 児童 A は、特性が強く、日頃教室を立ち歩いたり、学習に参加できずに粘土遊びをしたりすることが多いが、スピーチの時間には自身の週末の体験等をみんなに伝えることがある。その効果からか、10月の公開授業では、児童 A は教科書も開かず自分の世界に入っている様子だったが、何人かの友だちの発言のあと、おもむろに学級全体の読みを深めるきっかけとなる素敵な読みを発表し、参加していた教師たちを驚かせた。
- ・ 児童 B は、学習への意欲が低く、人の話が聴けず、分からないことがあればすぐに諦めてしまう子だったが、スピーチに意欲的に取り組み、タブレットで撮った画像を教室のモニターに映しながら笑顔で自分の宝物を説明したり、友だちのスピーチ後に積極的に質問したりするようになった。そうした意欲は、教科学習時にも表れはじめ、聴く力、粘り強く取り組む力が向上した。



**【スピーチが好きな理由】**（1月10日の子どもたちへの聴き取りから）

- ・「スピーチをしたら、よろこんでくれて、みんながえがおになるから。」
- ・「スピーチをすることで、みんながわたしのことをもっとうけてくれるから。」
- ・「スピーチをみんながしっかりきいてくれるから、うれしくてたのしくなる。」
- ・「つたえたいことがはなせたら、すっきりするから。」
- ・「ともだちのことがしれてうれしい。」など

**○総括**

スピーチの取組が、「協働的な学び」の土台となる主体性や対話力の育成に大きく貢献することを実感し、自己表現意欲の高い低学年期に取り組む意義の大きさを感じた。またスピーチは、対話のスキル向上だけでなく、自己有用感の高揚や児童同士の理解の向上、学級集団づくりにも良い影響を与え、ひいてはより良い学習集団の形成に繋がることも実感することができた。 今後は、他学年での実践に広げていきたいと考える。

比叡平小学校の1年1組では、週に3日、朝30分間、「スピーチの時間（みんなに伝えたいこと）」というパフォーマンス課題に取り組まれた。そして、児童への効果として次のようなことを挙げられている。

- ・ 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。

比叡平小学校の児童への効果からは、「かがやく時間」の学びを「個の文脈の発表」を中心に展開することの重要性を読み取ることができる。「かがやく時間」の学習は、日々、様々な友だちの個性的な文脈の発表が繰り返される。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。

**1 舞鶴市立若浦中学校の取組**（報告者：大木 拓海 教諭）

**(1) わくわくタイム**

全学年で5～6人の縦割りグループを作り、6分間の中で班員の1人が発表する。その他の班員が聞き

手としてプレゼンを聞き、質問をして内容を深めていく活動。プレゼンは各自が設定した好きなテーマで行っている。縦割りグループでの活動を週1回、クラスでの活動を週2回行っている。

## ② わくわくダイアリー

わくわくタイムでの発表に対して感想や質問を書き、全学年の生徒がロイノートで共有し、それを読み合う活動

## 2 ねらい

### (1) わくわくタイムについて

- |                        |                |
|------------------------|----------------|
| ア プレゼンの能力を高める。         | イ 質問する能力を高める。  |
| ウ 主体性や探究心などの非認知能力を高める。 | エ 他学年との交流を深める。 |

### (2) わくわくダイアリー

- |                            |             |
|----------------------------|-------------|
| ア 自己存在感や自己有用感などの非認知能力を高める。 | イ 書く能力を高める。 |
|----------------------------|-------------|

## 3 生徒の変容

令和5年12月の末、全校生徒対象に行ったわくわくタイムに関するアンケートの結果をもとに分析する。まず、『わくわくタイムに対して、意欲的に取り組めた』という項目について、約80%の生徒が肯定的な回答を行っていた。その理由として、「いろいろな話が聞けて楽しい」「発表者に対して積極的に質問を投げかけることができた」「発表のスライドに面白いと思ってもらえる工夫ができた」「他学年との交流が楽しい」などの意見が挙げられた。『わくわくタイムは、自分の学力を高めるために効果的だと思う』という項目に対しては、90%以上の生徒が肯定的な回答を行っていた。その理由として、「自分の話す・聞く力が向上したと感じている」「自分の知らなかった知識が身に付いたと感じる」「発表原稿がなくても自分の言葉で伝える力が身に付いた」「発表スライドに自分が伝えたいことをうまくまとめる力が身に付いた」などの意見が挙げられた。『わくわくタイムは楽しい』という項目に対しても、肯定的な回答が約80%を占めていた。その理由として、「他学年の知らない人と話すことができ、その人のことが知れる」「親しい友達の知らない一面を知ることができる」「自分の知らなかった知識や雑学などを知ることができ、新しい興味がわいてくるのが楽しい」などの意見が挙げられた。

生徒が身に付いたと思う非認知能力については、「主体性」「探究心」「相互理解」が多かった。「主体性」については、発表する力や質問する力が身に付いたことによる自信から向上したと感じる生徒が多かったのではないかと考えている。「探究心」については、発表をする際に、みんなが知らないことを伝えるために深くまで調べたり、みんなが楽しく聞けるよう発表の資料を工夫したりすることが関わっているのではないかと考えている。「相互理解」については、友達の知らない一面を見ることができたり、質問することを通してコミュニケーションが図れたりすることがお互いを理解することにつながっているのではないかと考えている。初めはただ調べてきたことを羅列する発表が多く、聞く側が退屈する内容が多かった。しかし、現在は発表資料を見やすくするために視覚資料を多くしたり、聞き手に対して質問をしたりするなど、工夫ができるようになってきている。聞き手側も初めは質問することができず、気まずい空気が流れたり、1回のやり取りで終わったりすることが多かった。しかし、現在は、話が深まる質問を行うことができるようになったことに加え、1つの質問に対してさらに他の質問者も内容を深めようと話をつなげたりすることができるようになった。これらの成果はわくわくタイムのみならず、日々の生活の中にも生かされている。

その例として、12月1日に行われた小中一貫研究発表会ではたくさんの来校者があり、その人たちを交えてグループ協議をする機会があった。そこでは、話すことが得意な生徒も苦手な生徒も関係なく、全校生徒が自分の意見を堂々と発表し、その発表に対して心から耳を傾け、話し合いを広げようと質問する姿が見られ、以前とは見違えるほどの成長を感じた。もちろん日々行われている授業の中での学び合い活動についても、以前より話し合いが活発になったことに加え、自分たちで疑問を出し合ったり、お互いに質問し合ったりする姿も見られ、話し合いの質的な向上にもつながっていると感じている。

さらに学校評価アンケートにも顕著に表れている。生徒対象にとった『学校が好きだ』という項目について、令和4年度の肯定的な意見は約75%であったが、わくわくタイムを開始した令和5年度では約80%と5%向上した。『自分には良いところがある』という項目についても令和4年度は約75%、令和5年度は約80%で5%向上した。保護者対象にとった『生徒は学校に行くのを楽しみにしている』という項目では、

令和4年度は約50%、令和5年度は約60%と10%向上した。以上の結果からもわくわくタイムによる生徒の変容が見て取れる。不登校生徒についても令和5年度から確実に減少傾向にある。

わくわくタイムと並行して開始したわくわくダイアリーは、わくわくタイム内の質問タイムだけでは、時間的に質問や感想を出し切れなかったり、そもそも大勢がいる場で手を挙げて意見をしにくかったりする生徒への配慮を第一の目的と考えている。この活動を設定することで、本来は聞くだけに徹していた生徒たちも含めて全校生徒が自分の考えを持って活動に参加できるようになった。そして、本活動の中で、自分の考えが認められる体験をすることにより、生徒の自己存在感や自己有用感の醸成にも寄与していると考えている。

#### 4 課題

1つ目は、わくわくタイムのレベルアップについてである。現在の形でも約80%の生徒が意欲的に取り組んでいるが、約20%の生徒は意欲的ではない。全校生徒が意欲的に取り組むことは難しいが、現時点より多くの生徒が意欲的に取り組むための方法や手段を考える必要がある。2つ目は、わくわくダイアリーについてである。わくわくタイムと比較して、『意欲的に取り組めた』と感じている生徒が少ない。特に『わくわくダイアリーは楽しい』という項目に至っては約39%の生徒が否定的な意見を示していた。わくわくダイアリーの意義は強く感じているので、生徒たちが受動的に取り組むのではなく、主体的に取り組める活動にしていくための方法や手段を考え、実行していくことが直近の課題だと考えている。

若浦中学校では、個の文脈の発表を中心とする「わくわくタイム」というパフォーマンス課題に取り組まれている。そこでの生徒への効果として次のような報告がなされた。

- ・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。

3つの公立小学校・中学校と本校の交流を通して、「かがやく時間」の児童・生徒への効果とし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。

#### 教師への効果

研究開発2年目の教師への効果としては、『「かがやく時間」の学びは深化・発展させなければならないのか』という問題への議論や認識が進んだことが挙げられる。

この議論は、研究仮説1の中で言及している「文脈を受け止め深化発展させる言語能力」についてのものである。例えば、一人の子どもの自由研究発表について、「おたずね」やその応答によって深化発展させら

れる力をつけるべきという考えに対して、その子の自由研究をみんなで深める必要があるのかという疑問が提示された。一見すると、発表された内容について話し合う（聞き合う）ことでその内容を深化発展させられる力の育成を狙うのは、至極当然だと考えられる。しかし、多くの教員の中に、自由研究発表の中でそれをねらうべきなのかとの疑問があった。内容を深化発展させる力の育成にばかり目が向くと、子どもの自由な発想を妨げたり深化発展させることが目的になってしまったりはしないか。発表者にとって、その内容を深化発展させてもらうことが重要なのか。極論すれば、自分の発表にたくさん「おたずね」してもらえなくとも存分に持論を伝えられることの方が重要な場合もある。といった考え方である。

「かがやく時間」を構想する上で、このような議論はとても重要であったと考えている。つまり、「かがやく時間」に大切にしたいのは、前提として言語能力を育むことはあるものの、それ以上に、一人ひとりの子どもが自分の文脈の追究を楽しめることであり、学級としてそうした個の文脈を受け止めることを通してさらなる追究に向かうことのできる力を涵養していくことであるということが、職員の共通理解となっていた点にある。こうした議論だけではなく、「育みたい資質・能力」として整理した内容についても、例えば「声の大きさ、速さ、抑揚や強弱、間のとり方などを意識して話せる」といったことが、その力を育むことを第一とするのではなく、子どもたちの学びの良さとして取り上げることを通して目指すべき姿として意識化されるように指導することへの理解が進んできたことが、教師への効果として大きかったと言える。その他、職員からあがった効果を以下に箇条書きで伝える。

- ・ 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っても役に立っている。

## 保護者への効果

「かがやく時間」のことについて、保護者へもアンケート調査を行った。

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                    | 1…61%、2…33%、3…5%、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                 | 1…51%、2…34%、3…13%、4…2% |
| 3 「かがやく時間」の学習で「伝える力」が育まれているか                 | 1…56%、2…42%、3…2%、4…0%  |
| 4 「かがやく時間」の学習で「聞き取る力」が育まれているか                | 1…47%、2…48%、3…5%、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 | 1…38%、2…51%、3…10%、4…1% |
| 6 「かがやく時間」の発表内容を、家族で話題にするか                   | 1…59%、2…33%、3…6%、4…2%  |
| 7 「かがやく時間」の発表の様子を家族の話題にするか                   | 1…64%、2…28%、3…6%、4…3%  |
| 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  | 1…61%、2…34%、3…3%、4…1%  |
| 9 「かがやく時間」での発表を参観されますか                       | 1…59%、2…24%、3…17%、4…1% |

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

・・・1…53%、2…43%、3…4%、4…1%

### 子どもの情意面や資質・能力について

- ・「おさんは「かがやく時間」を楽しみにしているか」は、94パーセントの保護者が肯定的に答えている
- ・「おさんは「かがやく時間」の発表を楽しみにしているか」は、85パーセントの保護者が肯定的に答えている
- ・「「かがやく時間」の学習で「伝える力」が育まれているか」は、98パーセントの保護者が肯定的に答えている
- ・「「かがやく時間」の学習で「聞き取る力」が育まれているか」は、95パーセントの保護者が肯定的に答えている
- ・「「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」は、89パーセントの保護者が肯定的に答えている

「かがやく時間」の学習について、保護者は子どもたちが楽しんで学習しているだけでなく、実際に力がついていると捉えられていることが読み取れる。

自由記述欄には、「自分がお友達の発表を聞いて、ここが凄かった！こんな発表があった！こういう発表の仕方が良かった！」と内容だけでなく、発表のやり方までも良さを感じていて、帰宅してから教えてくれます」「日記を通して、友達の発表の疑問や良かった点を書いており、子どもなりに考えながら聞いていたんだと思う」のように、「かがやく時間」の様子を、家族に生き生きと話したり日記の中に分析的に記したりしていることに触れるものが多くあった。「かがやく時間」の学習が子どもたちの心に深く残るものとなり、そこから学びに向かう力が涵養されていることを保護者も捉えてくださっている。「授業から得られた情報を持ち帰って楽しそうにマネしたり、応用したりしている」「自発的に調べ物をするようになり、わからない時は調べ方を尋ねてきたり、実験などで手伝いが必要な時はその旨を言ってきたりと、積極的に取り組んでいる」といった記述から、「かがやく時間」での学びが授業時間内にとどまらない、子どもの学習生活へと広がりを見せていることを感じられている保護者も多い。「発表する経験が増えるたびに積極的にチャレンジしようとする姿勢が増してる」「日々の生活で疑問に思う事お知らせしたい事を普通に生活するとスルーしてしまうような事も意識して生活するようになった」「自分達が主体となって考える内容の為、クラスメイトの発表の内容や発表の仕方（アイパッドの使い方や自由研究発表の模造紙の工夫など）にも興味関心をもって自分の場合にも取り入れようとしていたり参考にしたりしている。また、何処を工夫したのかを親に知らせたりして生き活きと学習を進めている。」「2年になってから、本人が「おたずね」により、発表者と質問者双方に新たな気付きがあること」に気がついているように感じる」といった記述からは、「かがやく時間」の学びを通して、「自分の目標・知識・可能性を発達させようと」動き出している子どもたちの様子を捉えてくださっていることが分かる。

### 学校と家庭の連携について

- ・「「かがやく時間」の発表内容を、家族で話題にするか」は、92パーセントの保護者が肯定的に答えている
- ・「「かがやく時間」の発表の様子を家族の話題にするか」は、92パーセントの保護者が肯定的に答えている
- ・「「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」は、95パーセントの保護者が肯定的に答えている
- ・「「かがやく時間」での発表を参観されますか」は、83パーセントの保護者が肯定的に答えている
- ・「「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」は、96パーセントの保護者が肯定的に答えている

保護者の方の新教科「かがやく時間」の学習への関心がとても高いことが読み取れる。また、保護者が積極的に「かがやく時間」を理解し学校と連携して子どもを育むことに協力的になってくださっていることも



分かる。

自由記述欄には、「日々の生活の中で、疑問に思ったことや目についた事は題材になるか話題にすることによって、親子の会話が増えている」「子どもの興味が家族で寄り添うことが、子どもの自信につながっている」のような記述が多く、保護者が捉えた子どもの学びの良さを家庭での話題にすることを通して、子どもの学びがより深まる傾向も理解してくださっていることが伺える。「自由研究発表は、発表中は親が助ける事も出来ない分、子供が自身でどれだけ対応出来るか?」が分かり、そこを見て褒める事で自己肯定感を高めてあげられる」「友だちが興味を持って発表聞いてくれている姿を参観すると、学校での様子や友だちとの関係もよくわかるし、発表について、回を重ねるごとにうまくなっていく事で成長を感じたり、こだわって作っていた所の反応などを見て、具体的に褒めてあげられたり、一緒に喜んだりした事で、子どもも嬉しそうにしている」といった記述も多く、保護者の子どもの学びへの関心が高まっているだけでなく、積極的に子どもを伸ばすためのアプローチを心がけられている家庭も多い。学校の取り組みの具体を感じ取っていただくことを通して、学校家庭が連携して子どもを育てることへの意識が高まっている。

## 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5年7月31日 9:00~12:00	令和6年2月10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	<b>【運営指導委員】</b> (敬称略) 奈須 正裕 (上智大学) 富士原紀絵 (お茶の水女子大学) 西村 拓生 (立命館大学) 成瀬 九美 (奈良女子大学) 堺 隆宏 (奈良県教育委員会) 北村 拓也 (奈良市教育委員会) <b>【大学関係】</b> 天ヶ瀬正裕 (教育システム研究開発センター長) 二井 仁美、竹橋 洋毅、堀本三和子 (統括委員会) <b>【附属校園関係者】</b> 18名	<b>【運営指導委員】</b> (敬称略) 奈須 正裕 (上智大学) 富士原 紀絵 (お茶の水女子大学) 西村 拓生 (立命館大学) 成瀬 九美 (奈良女子大学) 堺 隆宏 (奈良県教育委員会) 北村 拓也 (奈良市教育委員会) <b>【大学関係】</b> 榊 裕之 (奈良国立大学機構理事長) 今岡 春樹 (奈良女子大学学長) 堀本三和子 (統括委員会) <b>【附属校園関係者】</b> 18名
構成	○ 研究開発実施計画の概要説明 (阪本) ○ 令和5年度の研究の経過報告 「パフォーマンス課題」WG (河田) 「学びに向かう力」WG (服部) 「言語能力」WG (清水) ○ 指導と協議	○ 「かがやく時間」の参観 ○ 令和5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 宮津市立吉津小学校 橋本美穂教諭 大津市立比叡平小学校 野坂映里教諭 舞鶴市立若浦中学校 大木拓海教諭 ○ 講演 石井英真先生 京都大学 (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6年2月10日）

奈須 正裕 先生（上智大学）

#### 1. 公開研究会に関して

1年生の「たからものしょうかい」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であると感じられた。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。

4年生で行われた「自由研究発表」では、評価等も含めた学力論上の整理が求められることになる。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。

今回の参観から、「かがやく」の時間が、発達の様相を踏まえた多様な言語活動を適切に配置した構造的なカリキュラムとして整備されつつあることを実感した。今後も、実践の事実や子どもの姿の蓄積を通して、深めていってほしい。

#### 2. カリキュラム開発研究として

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、これが適切なのだろうか、他の整理はないのか、などは今後の課題であろう。

富士原 紀絵 先生（お茶の水女子大学）

実践の取り組みはそのまま進めていただいて全く問題ないどころか、すこぶる順調です。カリキュラムについて、国語との整理と言いますか関係性も含めて、附小の良さを伝える上で、少々説得力のある文面が必要となるかな、という感じでおります。具体的に気づいた点を以下に記します。

- ・ 「かがやく時間」のカリキュラムの中に、朝の会の元気調べ（つまり特別活動）が混在した示し方は避けた方がよい。
- ・ 3年次の研究計画の(2)として、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。
- ・ 仮説4にかかわって、「かがやく時間」で育まれた能力が他教科でどのぐらい発揮されているのかについて、これまでの実践の中から整理することに取り組んでほしい。
- ・ 「かがやく時間」の指導法について、具体的にどのように指導する（教える）のかを明確にする必要がある。公立校においても実践できるためには、具体的にどのような場面でどのように教えるのかについて、明示的に伝えてほしい。
- ・ 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な。

西村 拓生 先生（立命館大学）

- ・ 附属小は何か特別に新しいことを「研究開発」するのではなく、これまで大切にしてきたことを着実に継承してほし

い。しかし、ひとたび「研究開発学校」という枠に入ったときには、それに合わせた課題に向き合わざるを得ない。そのことの難しさを感じた。

- 実地調査後の「指導・助言事項への対応」文書について、「概念整理が十分でない」云々というコメントが文科省から返ってきていたが、今回の公開研究会に参加して、評者にはそれは、(こちら側の不十分さではなく)むしろ根底にある価値観の違い、あるいは文化の違いであるように思われた。
- 難しさの根底は、従来から行われていた自由研究の発表や元気しらの活動を「教科」という枠組みに統合しようとしていること——そのため、後述するように教育課程の「目標」と「内容・方法」を体系的に示し、「評価」の基準を明示することが求められてしまう——と、とりわけ「言語能力」のみに、それらの活動の意味が焦点化されてしまう点にあると思われる。

#### ●教育課程について

- 自己評価書では、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。
- 一つの可能性は、国語科との関係で、国語の学習指導要領で体系化されている各学年における言語諸能力の発達のどの部分を「かがやく時間」が代替するのか、という説明。もう一つは、一人ひとりの子どもの学び(成長)の文脈で、あくまで個別的な発達の過程を具体的に追い、その集積として教育課程を示すことであろう。ただし、その場合は狭義の言語能力に限定するのではなく、「しごと・けいこ・なかよし」の全領域において「伸びていく」子どもの姿を具体的・総合的に描き出し、それが「かがやく時間」の中でどのように現われているのかを示すことが求められる。

#### ●指導の方法について

- 自己評価書の「2 指導方法・教材等」で示されている「方法」(とされているもの)は、いささか断片的なノウハウの集積のように見えてしまう。それが重要でないわけではないが、研究開発に求められているのは、やはり教育課程の展開に即した指導方法の体系であるように思われる。
- しかし、そもそも「奈良の学習法」には、体系化・マニュアル化できるような「方法」はないのではないかと、というのが評者の理解である。附属小の先生方の実践に見られるのは、むしろ「方法」化が困難な「わざ」であるように思われる。だとすれば、通常の意味で「方法」を体系的に示すことは困難である。では、何が可能か。
- (石井先生の講演にもあったように)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と。

#### ●評価について

- 「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。

#### ●研究開発の成果・効果の評価について

- 自己評価書に挙げられている児童・教師・保護者へのアンケートは、実施の効果のエビデンスとしては、率直に言って、かなり不十分と見なされてしまうと思われる。
- エピソード記録を研究資料とするためには、かなり周到な「質的研究」の手法が必要である。これは附属小の先生方が実践の傍らでできるようなものではない。奈良女の大学側の研究担当者の教員の協力を求めるべきである。
- その際のエピソードの意味の分析は、上述のような教育課程・方法・評価の体系的枠組みと関連づけて、はじめて「かがやく時間」の「効果」の説明となり得るはずである。

## オ 今後の研究開発の方向

### 1. 国語科から「かがやく時間」に移管された内容の確認

学習指導要領国語に示されている「各学年の目標や内容」について、「かがやく時間」に移管して取り扱える内容を確認する作業が必要である。具体的には、「各学年の目標や内容」として記述されているものについて、「かがやく時間」としての内容（育まれる資質・能力）と比較して検討することを進める。

### 2. 国語科の再編へ向けて

従来の国語科を再編し、教科書等で系統的に学習する必要がある教科書国語と、子どもの生活を語ることの反復の中で育む生活国語に分けて取り組む構想を持っている（結果として、国語科のおよそ40%を削減する）。2年次までの研究では、従来の国語科の中の「話すこと・聞くこと」および「書くこと（の一部）」を、国語科から移管して「かがやく時間」で取り扱うこととした。これにより、1～4年生の週2時間、5・6年生の週1時間を「かがやく時間」として扱うこととなるが、国語科のおよそ40%には到達していない。国語科のおよそ40%とするからには、読むことの一部も削減することが必須となる。

「かがやく時間」に発表される個の学びの文脈は、自分の取り組みや経験を効果的に伝えようとするものが多い。その中で発表者の子どもたちは、説明文の学習や他教科の学習で学んだ事柄を生かしながら発表を行う。それにより、聞き手の子どもたちも既習事項を何度も繰り返し目にし、耳にすることを通して理解を深めていく。教科書を使って説明文の学習を繰り返し行うよりも、指導すべき内容が、より子どもたちの中に生きる力として定着すると考えている。ただ、実際に力が育まれているかを証明することは難しいようにも感じる。例えば、「読むこと」の学習を削減して実施し、その年の全国学力テスト等の結果が下がっていないことを根拠として削減が可能であると言い切っても良いか半断していきたい。

### 3. 指導方法の具体の提示

「かがやく時間」の指導法について、パフォーマンス課題ごとに指導法の具体を検討する。具体的には、パフォーマンス課題ごとに次のような内容を記録し、指導法の要件を検討していく。

個の文脈の発表へ向けて、どのような指導をしたのか

例) みんなに見せたいものの実物(持ってこれない場合はその写真など)を準備しておくように声をかける

1時間の発表人数および、「おたずね」の仕方など

発表者にどんなことを意識させるようにしたのか

例) 持ってきたものを指し示して、みんなに見てほしい所をはっきりさせる

聞く側にどのようなことを意識させるようにしたのか

例) 発表者が一番伝えたいことを意識して、そのことにつなげた「おたずね」を考えること

そのパフォーマンス課題全体で、一番大切にすることは何か

例) 発表者が伝えたかった「見せたいもの」の凄さや面白さに、しっかり気付いて「いいな」と思ったのか

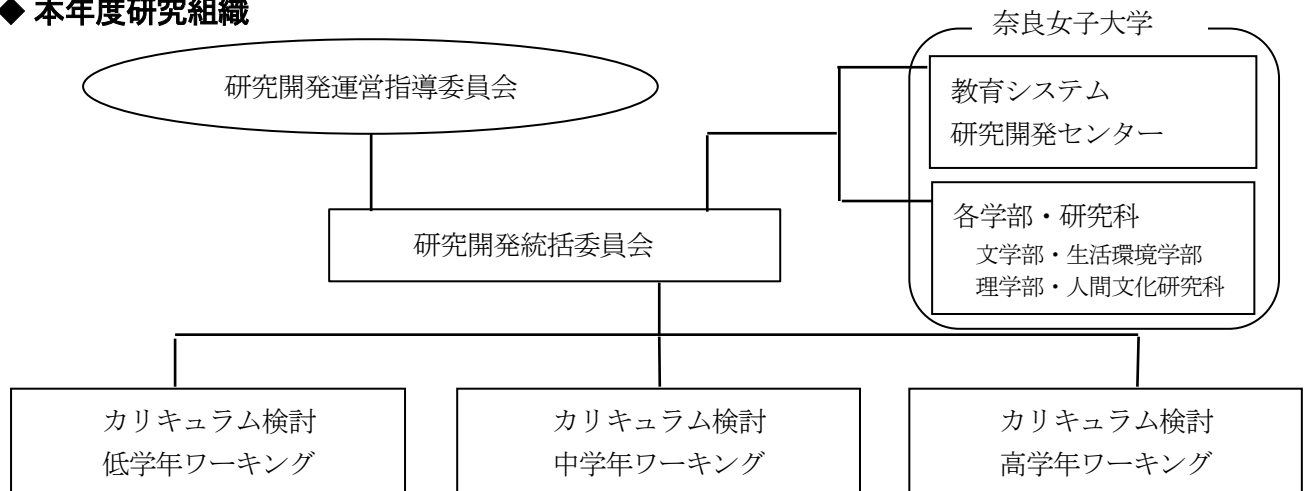
### 4. 評価基準（ルーブリック）について

研究開発学校におけるカリキュラム開発を進める上では、育成を目指す資質・能力（目標→内容）、方法と評価（教材（パフォーマンス課題）、評価規準・基準（ルーブリック））を明確にすることが重要とされている。しかし、私たちは、評価基準（ルーブリック）を作成することに、大きな抵抗感を持っている。それは、評価基準を定めてしまうことで、「かがやく時間」の目的がその評価基準を達成すべく教えることになってしまうと危惧しているからである。

「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す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ができるかどうか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。

◆ 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	黒子 弘道	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

附属小学校	校長	小林 毅						
	副校長	阪本一英	主幹教諭	西田 淳				
		河田 慎太郎	長島 雄介	檜原 貴博	清水 聖			
		服部 真也	三井 栄治	井平 幸子	中村 征司			
		中野 直人	天池 美穂	島袋 光	武澤 実穂			
		朝倉 慶子	太田 奈穂子	太田原みどり	山本 純子			

令和5年度 研究開発実施報告書（第2年次）

発行日／ 令和6（2024）年3月22日

発行者／ 国立大学法人奈良女子大学附属小学校

校長 小林 毅

〒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)

## 巻末資料

### 「かがやく時間」

#### 1. 目標

反復して、自らの生活を語ることや、友だちの語りを受け止めより深く理解することに取り組み、自分の文脈を工夫して豊かに伝える言語能力や、伝えられたことを確かに理解し、質疑応答してより深く聞き取る言語能力を育む。

また、そうした経験を反復することで、自分らしさ・その子らしさを見つめたり、自分の成長や友だちの成長を感じ取ったりすることを通して、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・能力を育む。

#### 2. 学年ごとのパフォーマンス課題とその目標

##### 〔第1学年〕

4～	課題	自己紹介(5時間)⇒みんなに見せたいもの(5時間)⇒校内探検で見つけたもの(10時間)
7月	目標	自分のことを伝える⇒見せたいものを見つける⇒見つけたものについて話す
9～	課題	校外探検で見つけたもの(8時間)⇒自由研究発表(18時間)
12月	目標	見つけてワクワクしたことについて話す⇒自分のこだわりを伝える
1～	課題	みんなに見せたいもの(7時間)⇒僕の私の宝物(10時間)⇒みんなに伝えたいこと(5時間)
3月	目標	見せたいものの良さを伝える⇒宝物にしている理由を話す⇒互いへの思いを伝え合う

##### 〔第2学年〕

4～	課題	自己紹介(2時間)⇒みんなに見せたいもの話したいこと(3時間)⇒ミニ自由研究発表(17時間)
7月	目標	伝わる声で話す⇒話す内容を考え、それについて伝わるように話す⇒自分が考えた研究の内容を整理し、聞き手に伝わるように工夫して話す。
9～	課題	自由研究発表(17時間)⇒みんなに見せたいもの話したいこと(9時間)
12月	目標	自分が考えた研究の内容を整理し、聞き手に伝わるように工夫して話す。⇒話す内容を考え、それについて伝わるように話す。
1～	課題	みんなに見せたいもの話したいこと(22時間)
3月	目標	話す内容を考え、それについて伝わるように話す。

##### 〔第3学年〕

4～	課題	みんなに伝えたいな、私に関心を持っていること(お伝え型)(20時間)
7月	目標	生活・学習の中から関心をもっていることについて話すこと
9～	課題	自由研究発表(20時間)⇒
12月	目標	継続的に探究してきたことについて話すこと
1～	課題	みんなに聞きたいな、私の気になっていること(問いかけ型)(30時間)
3月	目標	生活・学習の中から学友の考えを聞きたいことを話すこと

### 〔第4学年〕

4～ 7月	課題	私の「好き」を紹介しよう(8時間)⇒気になることを伝えよう(14時間)
	目標	自分の興味や関心のあることを話すこと⇒自分の生活の中からみんなに見せたいものやことを決め、それについて話すこと
9～ 12月	課題	自由研究発表(26時間)
	目標	探究したことを、相手意識を持ち、図や表等を用いて伝えること
1～ 3月	課題	話題を工夫して伝えよう(22時間)
	目標	自分の生活の中からみんなに見せたいものやことを決め、相手意識を持って、それについて話すこと

### 〔第5学年〕

4～ 7月	課題	元気調べ(自分の選んだテーマで、みんなで考えて、一人の話をみんなで追究して)(9時間)
	目標	自分の生活の中からみんなに話したいことを見つけてわかりやすく伝える
9～ 12月	課題	自由研究発表(17時間)
	目標	・研究した内容を相手にわかりやすく伝える・聞き手のおたずねや感想から研究についての新たな視点を得る・研究の要点を捉えながら聞く
1～ 3月	課題	11歳の主張(9時間)
	目標	・自分の主張をわかりやすく伝える・友だちの主張に対して自分の考えをもつ

### 〔第6学年〕

4～ 7月	課題	自由研究発表資料作成(4時間)⇒自由研究発表(5時間)
	目標	聞き手の受け取り方や効果を意識して、工夫して資料を作成し、発表の仕方を考える⇒研究のよさや面白さが伝わるよう、工夫して発表する。自分の経験や考えなどと絡めながら、発表者が伝えたいことを意識しながら聴き、話し合う。
9～ 12月	課題	自由研究発表(12時間)⇒身近な興味・関心事について考えていることを発表する(5時間)
	目標	研究のよさや面白さが伝わるよう、工夫して発表する。自分の経験や考えなどと絡めながら、発表者が伝えたいことを意識しながら聴き、話し合う。⇒発表についておたずねしたり、付け足したりしながら、話題について深め、自分の興味・関心を広げる
1～ 3月	課題	身近な興味・関心事について考えていることを発表する(9時間)
	目標	発表についておたずねしたり、付け足したりしながら、話題について深め、自分の興味・関心を広げる

## 3. 育みたい資質・能力

### 「話すこと」に関する資質・能力

#### a 自分の文脈を伝える言語能力(伝わりやすい話し方)

- ・声の大きさ、速さ、抑揚や強弱、間のとり方などを意識して話せる
- ・聞き手に向けて身振り手振りなどを使って話せる
- ・発表原稿をつくり、読み上げたり暗記したりして話せる
- ・作成した発表メモを見ながら自分の言葉で話せる
- ・模造紙やプレゼンの項目に従って、自分の言葉で話せる
- ・実物、写真や図表などを、指し示して活用しながら話せる



- ・伝えたいことの中心を意識して話せる（面白さや楽しさ、不思議さ等）
- ・調べたことや追究したことの中で、伝えるべきことを取捨選択して話せる
- ・伝えたい内容の要点をまとめたり、必要に応じて詳しく説明したりして話せる
- ・伝えたいことの順序を考えて構成し、分かりやすく話せる
- ・伝えたい内容に応じて、効果的に実演・実験や写真・図表などを用いて話せる
- ・聞き手の興味を喚起する構成を工夫して話せる（問いかけで始める、クイズを使う等）

#### **b 自分らしさに気づき、自分ならではの思いや考えを持つ能力**

- ・自分の生活や身の回りの中から、伝えられるものが見つけられる
- ・自分の生活や身の回りのことで、興味関心を持てることを見つけられる
- ・伝えたいことや興味を持ったことについて、継続した観察や練習、実験、調査等に取り組むことができる
- ・興味を持ったことについて、集めた事実のテーマ性を見つけて自分の考えを持てる
- ・興味を持ったことを伝えるにあたり、その中心（面白さや楽しさ、不思議さ等）を意識し、より良く伝えようと工夫できる
- ・自分の興味関心だけでなく、聞き手の反応が良い内容や学級の話題につなげてテーマを選ぶことができる
- ・自分がどういう個性を持っているのかに気づき、そうした個性がどう学級で価値づけられるのかを感じ取ることができる

### **「聞くこと」に関する資質・能力**

#### **a 友だちの文脈を受け止める言語能力（能動的な聞き方）**

- ・必要に応じて、話し手を見たり、模造紙などに書かれた手がかりを見たりして聞くことができる
- ・発表の内容について「分かった・分からない」等、考えを整理して聞くことができる
- ・発表者の工夫や発表の仕方などの良さに気づくことができる
- ・発表の内容（その子の良さ、発表の面白さ、自分が気になること等）をとらえ、感想をもって聞くことができる
- ・発表の内容について、自分の知識や経験と比べて（共通点や相違点に着目して）聞くことができる
- ・発表の内容について、自分の知識や経験に照らし合わせたり、未知の事柄は想像力を働かせたりしながら、自分事として聞くことができる
- ・発表者が伝えたいことの中心（面白さや楽しさ、不思議さ等）を意識して聞くことができる
- ・発表者の伝え方の良さを意識して聞くことができる（話し方の良さを意識化できる力）
- ・発表された内容だけでなく、発表者の背景なども意識して聞くことができる
- ・発表内容をメモ（キーワード・要旨等）しながら聞くことができる

#### **b 友だちの個性やその子らしさに気づき、そこにつながる思いや考えを持つ能力**

- ・その発表の中心（面白さや楽しさ、不思議さ等）を感じ取ることができる
- ・発表者の良さ（工夫やがんばり、着眼の面白さなど）を意識的に捉え、自分の発表に生かそうとできる
- ・その子の発表を自分事にして聞くことができる（自分で試したり、自分ならどうするかを考えたりして聞く）
- ・友だちの発表を自分の学びにして聞くことができる（発表と自分の知識・経験と結びつけて聞き、自分の問いをもつことができる）
- ・発表者の背景を意識しながら、その良さを捉えることができる（普段の様子やこれまでの追究の過程

等と結びつけ、発表内容だけでないその子の良さを捉えることができる)

- ・長いスパンからの視野で、発表者の成長を感じ取ることができる
- ・発表者の個性的な追究や発表の良さを感知取り、自分もそのような良さを目指そうとできる

## 「話し合う（聞き合う）こと」に関する資質・能力

### a 文脈を深化発展させる言語能力（「おたずね」と応答で理解を深め合う力）

#### 1 聞き取ったことにつなげて「おたずね」する力

- ・聞き取ったことの中の「分からないこと」に気づき、理解を深めるための「おたずね」ができる
- ・発表者の工夫や発表の仕方等の良さに気づき、その良さを価値つけた感想が伝えられる
- ・発表の内容（その子の良さ、発表の面白さ、自分が気になること等）をとらえ、自分の興味関心とつなげて（気になることを）「おたずね」することができる
- ・発表の内容について、自分の知識や経験との共通点や相違点に着目して、「おたずね」することができる
- ・自分の知識や経験に照らし合わせたり、未知の事柄は想像力を働かせたりして、自分事として聞き取ったことにつなげて「おたずね」できる
- ・発表者が伝えたいこと（面白さや楽しさ、不思議さ等）を意識し、そのことにつながる「おたずね」ができる
- ・自分が言いたいことを伝えるための前提として、そのことを確かめるための「おたずね」ができる
- ・発表者が準備した資料や具体物に着目して、「おたずね」することができる
- ・何につなげて「おたずね」しているのかを明確にする（○○について聞きます、○○君が言った△△についてたずねます…）

#### 2 「おたずね」と応答のやり取りを重ね、理解を深めようとする力

- ・「おたずね」されたことについて、これまでの自分の追究をもとに的確に答えられる
- ・「おたずね」されたことについて、理由や根拠を示しながら答えることができる
- ・「おたずね」されたことについて、分からなくても持てる知識を総動員し、予想して答えることができる
- ・「おたずね」されたことについて、自分が分からないことを率直に伝え、みんながどう思うのかを問いかけることができる
- ・進めてきた追究の中で解決できなかったことを、聞き手に問いかけることができる
- ・「おたずね」とその応答を経て、もっと追究したいことを見つけられる

### b 話し合う（聞き合う）ことを通して、自分や友だちをより深く理解する力

- ・「おたずね」とその応答によって、発表内容や発表者の個性への理解が深まったことを感じ取れる（○君は、こういうことが得意なんだ。好きなんだ。等）
- ・自分の発表について、友だちがたくさん「おたずね」してくれる喜びや、全力で応えきった充実感、応えきれなかったくやしさを感じることができる
- ・「おたずね」とその応答という双方向のかかわりの中で、認識が深まっていくことの楽しさを感じ取ることができる
- ・存分に自分の伝えたいことを発表出来たという充実感や、まだ足りないことがあるという課題意識を持つことができる
- ・友だちの個性的な追究の良さを感知取り、自分の中にある個性も意識できる
- ・普段気づかない友だちの良さを見つけ、一人ひとりにそれぞれの良さがあることが認識できる
- ・友だちや自分の成長を感じ取り、さらなる成長への思いを強くすることができる

## 「資料作成（書くこと）」に関する資質・能力

### a 伝えたいことを言葉にする言語能力（書くことで深まる思考力）

- ・伝えたいことを表せる、具体物（半具体物）を見つけられる
- ・伝えるための資料作成に向けて、伝えたいことを書き言葉で表せる
- ・発表のためのメモがつけられる
- ・発表する内容を記述した、発表原稿がつけられる
- ・伝えたい内容や意味を言葉や文章に表し、発表資料がつけられる
- ・発表資料を見やすくつくるために、記載すべき項目を意識して発表資料がつけられる
- ・伝えたい内容を効果的に伝えるために、文字以外の資料（写真・絵・図表等）を取り入れた資料がつけられる
- ・効果的に伝えるために、強調すべき箇所について囲み・線・矢印等の工夫ができる
- ・伝えたいことを効果的に伝えるために、テーマや見出し、キーワード等の構成を工夫することができる
- ・文章や箇条書きを効果的に使い分けて、発表資料をつくれる
- ・伝えたいこと（面白さ、楽しさ、不思議さ等）が伝わるように、構成を考えて発表資料をつくれる
- ・客観的なデータを集め、図表等を駆使して分かりやすくまとめられる
- ・研究の経過が伝わるように、聞き手を意識して、模造紙やプレゼンソフトを効果的に活用することができる

### b 書くことを通して自分らしさを認識できる能力

- ・みんなに発表する場面を想定して、自分らしさが現れるように発表資料をつくらうとできる
- ・次の発表資料を作成することに向けて、一年や数年のスパンで、発表のために作成した資料をふり返り、自分らしさを探しながらこれからの追究に向かうことができる