

(様式2)

令和8年(2026年)2月18日

小田原市教育委員会教育長様

小田原市立足柄小学校  
校長(林健一郎)

## 研 究 報 告 書

### 1 研究教科・領域及び主題

研究教科・領域名

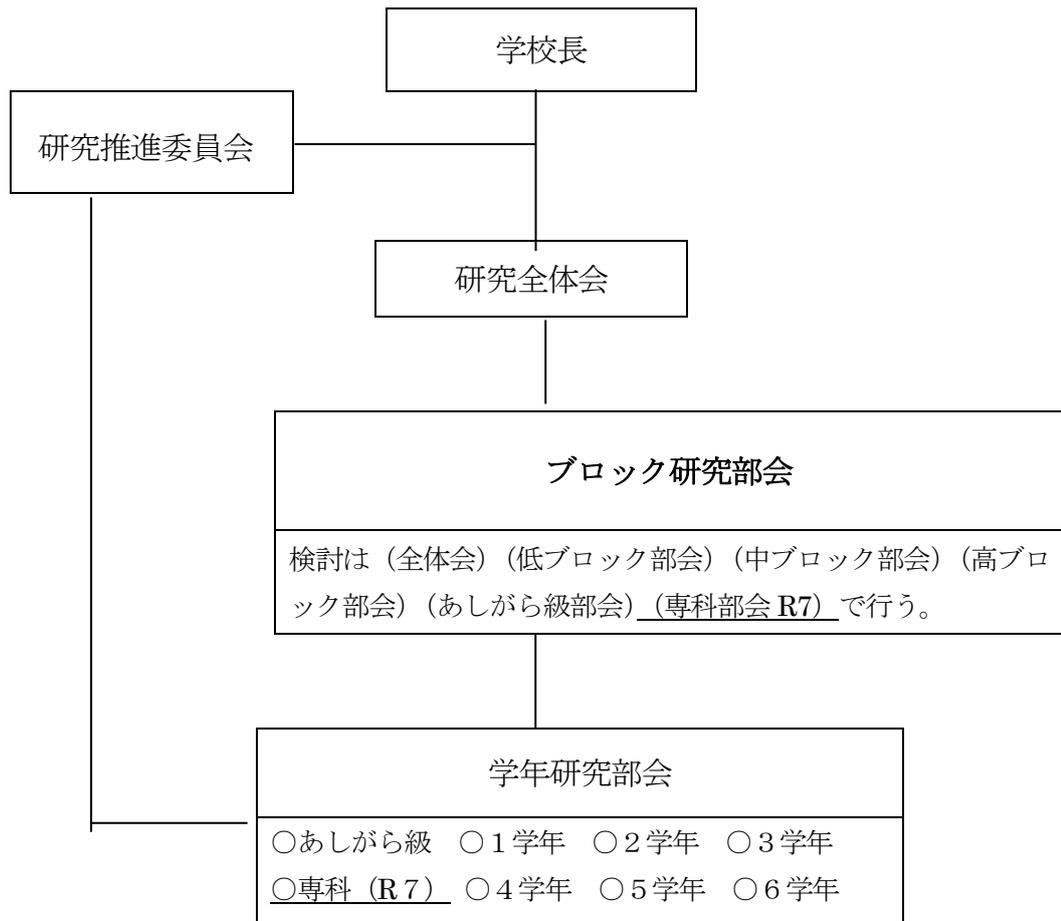
任意の教科・領域で実施

主 題 名

「紡ぐ言葉で学びを深め合う姿の追求」

～単元構想をより深める、座席表を活用した着目児の生かし方～

## 2 研究組織



- 研究全体会・・・・・・・・全職員で組織する。研究の方向付けを決定する。授業研究や理論研究を通して、研究内容を深め、共通理解を図る。
- 研究推進委員会・・・・・・・・研究の内容や方向について理論研究する。研究の推進を図る。
- ブロック研究部会・・・・・・・・研究の具体的方策を検討し、実践研究をする。フレンド担当はブロック部会に所属。R7は専科部会を設立。級外の追加。
- 学年研究部会・・・・・・・・授業案の共同設計と実践研究をする。

研究推進委員会 (13名)	○林校長 ○浅川教頭 ○柳原教務(推進委員長) ○森(研究主任) ○山崎(副主任) ○あしがら級(大野・越後) ○1年(湯川) ○2年(山崎) ○3年(杉山) ○4年(瀬下) ○5年(菴原) ○6年(和田)
低ブロック 部会(7名)	浅川教頭・湯川・尾関・山崎・泉・天野・大林
中ブロック 部会(8名)	林校長・杉山・清水・瀬下・竹下・久保寺・川口・柳下
高ブロック 部会(7名)	柳原教務・菴原・岩本・佐々木・和田・井口・磯田
あしがら級 部会(6名)	長崎・三浦・富田・大野・越後・渡邊
<u>専科</u> 部会(2名)	森・岩崎(+専科が授業提案するブロックの先生方)

### 3 研究内容

#### ① 設定の理由

##### (1) 学校教育目標から

本校の今年度の教育目標は、「あたたかな心もち 健やかでたくましく 学びを楽しむ子の育成」である。この「学びを楽しむ子の育成」のために、児童の「対話力」の育成を図ることと結びついた研究が求められると考える。

本校では、平成31年度から、特に国語科の「話すこと聞くこと」に重点をおき、本校の教育目標の実現を目指してきた。令和2年度は、言語の大切さを実感し、適切に使う力を育む活動に焦点を当てた研究を進め、令和3年度には、その獲得した言語を、対話の中で活用できる姿を目指して取り組んだ。

さらに令和4年度には、特に「対話的な学びの場」のあり方に焦点を当て、「児童が言葉を紡ぐ姿」を追求する研究を行った。令和5年度は、150周年記念事業により、研究そのものが縮小傾向にあったものの、対話的な学びの場を国語科に限らず、「多岐に渡る教科」にその裾野を広げ、さらに提案授業を全体研究会の3本に絞ることにより、1つの単元構想図についてブロックメンバー全員で深く構想することができた。令和6年度は、引き続き教科を限定せず、単元構想を充実させることで、児童の紡ぐ言葉に「寄り添う」教師の在り方を追求した。紡ぐ言葉を丁寧に見（聞き）取り、共感的に、時にはクリティカル的に、児童の紡ぐ言葉に対する教師各々の個性ともいえる多様な寄り添い方があった。また、1人1提案授業も復活させることができた。

今後も、問題解決の過程で、児童たちが自分の考えを伝え、友達からの多様な考えを取り入れる活動を進めることで、「自分で考える児童」「考えを表現する児童」そして「学びを楽しむ児童」の育成を目指していきたい。

##### (2) 昨年度までの研究と児童の実態から

前半の3年間（平成31～令和3年度）の国語科に特化した「対話」の研究、そして後半の3年間（令和4～6年度）の「児童が言葉を紡ぐ姿」を追求した研究の成果として、児童は友達の意見に興味をもって積極的に話を聞いたり、共感的に聞いたりする成長が見られるようになってきた。しかし、一方で、自分の考えをもてない、どう発表したらよいかわからないという児童も依然としており、意欲的に自己表現しようとする児童との差が見られた。児童が互いに話すこと聞くことによって、関わり合い、考えを深め合っていく力はまだまだ弱い現状が見えてくる。自分の考えがもてない、どう発表したらよいかわからない児童がいる要因として、言葉を適切に使って表現する力、正確に理解する力が乏しいことや、コロナ禍によって「対話的な学びの場」の保障の困難さがあったことが挙げられる。

特に令和4・5年度は、言語活動の充実を意識しながらも、特に「自己の考えを広げ深める対話的な学びの研究」に焦点を当て、児童がより豊かに言葉を紡ぎ合う姿を追求した。結果、昨年度の成果と課題からも、対話的活動の充実によって、学校全体を通して、相手の考えを受け止めようとする意識が高まり、自分の意見と相手の意見とを比較しながら考えられる子が増えてきている実感がある。

令和6年度は、足柄小学校における「言葉を紡ぐ姿」が充実してきていると仮定（数値的実証が困難であるため）し、その「言葉を紡ぐ姿」をより児童の学びとの結びつきを強くするために、「児童の言葉を紡ぐ姿へ寄り添う」ということと「その在り方」について考え、深めていく研究とした。

そこで今年度は、単元構想を軸とした研究のまとめとして、単元構想をより深めることにより、児童の学びをより深めるための、座席表を活用した着目児の生かし方を追求することとする。（本校は過去に多忙感により、「着目児の設定」と「座席表の活用」が封殺されていた為、教師の単元構想力が身に付いてきたことにより、従来の形式に戻すこととする。）

以上のことをふまえて、研究主題を昨年度の、「紡ぐ言葉で学びを深め合う姿の追求～児童が言葉を紡ぐ姿に寄り添う教師の在り方～」から「紡ぐ言葉で学びを深め合う姿の追求～単元構想をより深める、座席表を活用した着目児の生かし方～」へと変更した。研究主題の言葉の定義について、以下に記述する。

本校における言葉を紡ぐ姿とは…

まず、豊かな語彙力を身につける。(令和2年度・3年度の研究の重点)

次に、その身に付いた語彙力を活用し、自分の考えをもつ。最後に、対話する活動を通して、自分の考えと相手の考えとを絡ませて、新たな考えや思いを生み出す。(令和3年度・4年度の研究の重点)  
その生み出したものを多岐に渡る教科の「対話的な学びの場」で生かす。(令和5年度の研究の重点)

そのような姿を本校では「言葉を紡ぐ姿」として定義している。

(インクルーシブの考え方とは相反するかもしれないが、あしがら級の言葉を紡ぐ姿も別に定義しなければ難しいのではないかと意見も出ている。令和5年度反省より)

令和7年度、研究主題「紡ぐ言葉で学びを深め合う姿の追求～単元構想をより深める、座席表を活用した着目児の生かし方～」の、副題にある「着目児の生かし方」と「座席表の活用」について後述する。

「着目児の生かし方」とは、その単元で特に学びを深めてほしい、成長してほしい、自分の持つ良さを生かしてほしいと教師が願う児童を「着目児」として設定し、本時を含む単元の学習の中で「その子を生かす」ことを指す。2名程度の児童を設定し、「これまでの学びにおける姿」と「単元と本時で願う姿と支援」について想定し、明記する。その着目児を生かし、よりその良さや力を伸ばしていく事を通して、周囲の児童もより良く育っていくことができるようにしていく。

「座席表の活用」とは、上述した着目児を中心とした、その児童と周囲の児童の思考の相互作用を可視化し、学びをより深いものにするために活用することを指す。単元（前時等）における着目児の思考を元とし、その思考に関連する他の児童の思考を予め教師が把握し、どのような相互作用によって学びが深まっていくのかを想定することで、単元構想をより細密にしていくことを目的とする。

## ② 研究のねらい

「自己の考えを広げ深める対話的な学びの充実」を図っていくことで、児童が自分の考えをもち、相手の考えや思いを受け止め合いながら言葉を紡ぐ姿を、単元構想図を用いることで構築型（循環）の授業を目指し、児童の学びそのものをより深いものにしていくことをねらいとする。

## ③ 研究仮説

まず、令和3年度は言葉を紡ぐ姿を明確にするために、研究内容を三つの柱に分けて取り組んだ。三つの内容の一つ目の柱は、「自分の言葉を豊かにする研究」。二つ目の柱は、「自己の考えを広げ深める対話的な学びの研究」。三つ目の柱は「主体的な学びを実現する『めあて』と『振り返り』の研究」である。

この中で、研究の核として取り組んだのは二つ目の柱の「自己の考えを広げ深める対話的な学びの研究」であった。それを令和4年度はさらに焦点化し、「自己の考えを広げ深める対話的な学びの研究」のみに絞って実践を行った。その利点として、これまでの研究で積み重ねてきた豊かな語彙力を発揮する場である「対話的な学びの場」のあり方を追求することで、児童のより豊かに言葉を紡ぐ姿に迫ることができるのではないかとということが考えられた。

令和5年度は、国語科以外の「対話的な学びの場」にも焦点を当てることで、「教科の特性」による多様な「対話的な学びの場」が生成され、児童の学びがより深化していくことを期待し、実践を行った。令和6年度は、単元構想図を教師一人一人が丁寧に構想することで、より児童が言葉を紡ぐ姿に寄り添い、「構造型から構築型（またはその循環）の授業」へ迫ることで、その学びをより深めていくことができるのではないかと考え、実践を行った。

今年度は、「着目児の生かし方」と「座席表の活用」に注力することで、単元構想の学びへの効力をより発揮させ、さらに学びを深めていくことができるのではないかと考えられる。

④研究内容（令和3、4、5、6年度からの変遷も含む）

（1）研究全体のイメージ図（研究の連続性を意識し、加除修正を行いながらブラッシュアップしていく。）

学校教育目標 あたたかな心もち 健やかでたくましく **学びを楽しむ**子の育成

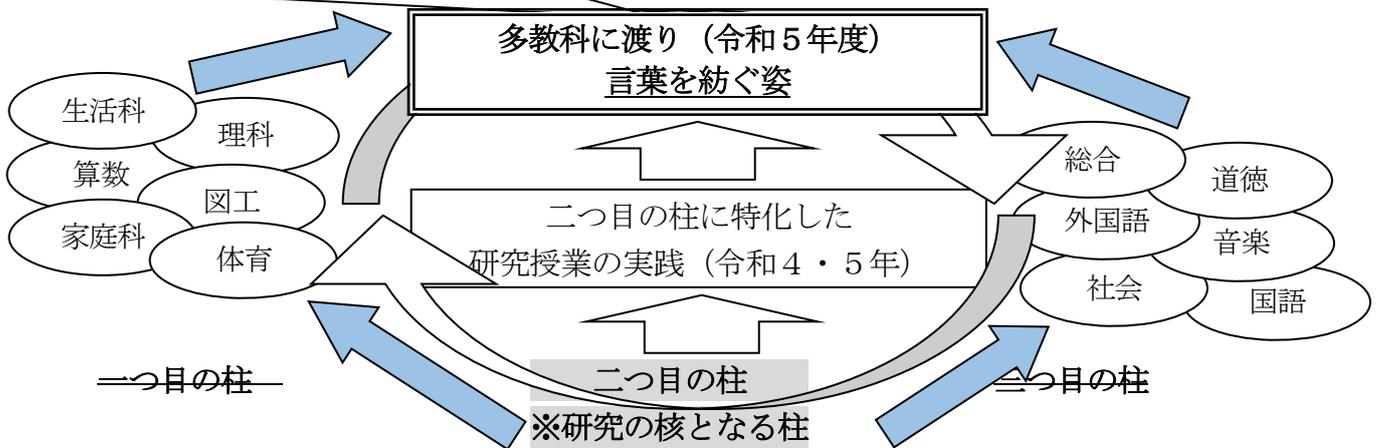
児童が言葉を紡ぐ姿に「寄り添う」教師の「在り方」（令和6年度の研究の重点②）

① 「寄り添う」とは

物理的距離のみではなく、心的距離。児童が紡ぐ言葉・その姿に、教師がどれだけ真摯に向き合うことができているか、共感的（批判的）な姿勢であるか。その受け止め方。

② 「在り方」とは

教室の中における教師の存在意義そのものへの問い。  
「授業における教師の出（方）」であり、また「佇まいそのもの」。  
教師の「授業への姿勢や気構え」のようなエッセンスも含まれる。  
「児童とともに在る」ということは、どのような状態・環境であるのか。



自己の考えを広げ深める対話的な学びの研究（令和3・4・5年度）

個人で身に付けたものを活用できることを目指して

- 相手の意見を聞き受け止める姿勢を育むための工夫。
- 対話の前に、自分の意見や見通しをもつことができる工夫。
- 目的に応じて話し合う人数や学習形態の工夫。
- ペア学習やグループ学習の工夫。
- 対話的な学びから深い学びへとつなげるための手立て。
- 対話の手がかりとなる「構造的・構築的」な板書の工夫。
- 着目児の設定による、児童の言葉を紡ぐ姿の明確化。教師側の授業を看る視点・姿勢の共有など。

②「着目児」の設定とそれに伴う③「座席表」の活用への取り組み(令和7年度の重点)

○単元で特に学びを深めてほしい、成長してほしい、自分の持つ良さを生かしてほしいと教師が願う児童の育成。

○着目児を生かし、よりその良さを伸ばしていく事を通して、周囲の児童もより良く育成する。

○座席表を活用し、着目児と周囲の児童の思考の相互作用を可視化し、学びをより深いものにする。

① 「単元構想図」の充実（令和6年度の重点①）

教師一人一人のより丁寧な単元構想 → 児童が言葉を紡ぐ姿に寄り添う。



「構造型から構築型（またはその循環）の授業」へ迫る → その学びをより深めていく。

**より児童が紡ぐ言葉に「寄り添う」ための土台として**

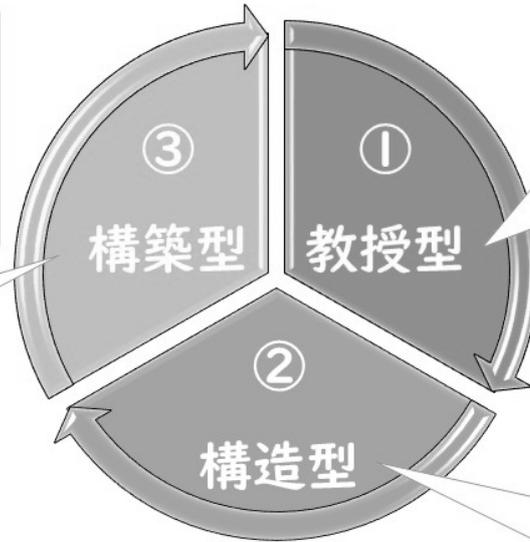
図① 研究全体のイメージ図

## 3つの授業の型

当初の目標・内容・方法は当然動き、修正・調整されていく。  
＝単元構想図の児童の言葉の想定と、更新が重要となってくる。

例えば事前に教師の教育的な意図があったとしても、子供の思考・表現を生かすとともに、教師の意図自体も必然的に更新される授業。

しかし、矢印はループする。それぞれの良さを意図的・計画的に取り込んでいくことが肝要だと考えられる。



概念・知識をそのまま学習計画に移行し、予定通りに指導と評価を一体化させていく授業。

教師の一方的な説明や指示に従う、子供の作業活動に終始することが多い。

ともに当初の単元の目標・内容・方法がさほど動くことなく、教師の指導意図が教師から子供へ下降的に貫かれていく。

子供の意見や考えを引き出すことに努めているが、引き出した意見・考えは教師の意図する単元の構造に当てはめる要素として扱われる授業。

(小林宏己教授最終講義資料を基に森が作成)

図② 「教授型」「構造型」「構築型」授業の関連図

4 月別実施事業内容

☆・・・校内研究全体会

★・・・全体研究（授業提案）

○・・・校内研究ブロック会

●・・・ブロック研究（授業提案）

▲・・・対話アンケート

計画	研究内容
4月	第1回研究推進委員会(研究の方向付け相談)
5月	第2回研究推進委員会 ☆校内研究全体会(研究の方向付け、児童分析) ▲第1回対話アンケート実施 ○校内研究ブロック会(指導案、指導の工夫ブロック部分検討)
6月	第3回研究推進委員会 ★全体研究専科① 理科専科 森提案 5年理科「植物の発芽と成長」(研究主任梓・招聘なし) ★全体研究高学年① 6年2組 和田提案 国語科「時計の時間と心の時間」(小林宏己名誉教授 招聘)
7月	第4回研究推進委員会 ●ブロック研究低学年② 2年1組 山崎提案 国語科「スイミー」 ●ブロック研究高学年② 5年1組 菴原提案 社会科「米づくりのさかんな地域」 ☆校内研究全体会(対話アンケート・児童実態分析等)
8月	
9月	第5回研究推進委員会 ●ブロック研究中学年② 4年1組 瀬下提案 国語科「クラスみんなで決めるには」 ●ブロック研究低学年③ 2年2組 泉提案 国語科「どうぶつ園のじゅうい」 ●ブロック研究高学年③ 5年2組 岩本提案 社会科「水産業のさかんな地域」 ●ブロック研究中学年③ 3年1組 杉山提案 国語科「すがたをかえる大豆」
10月	第6回研究推進委員会 ★全体研究低学年① 1年1組 湯川提案 生活科「きせつとなかよし」(山口勝也指導主事 招聘)
11月	第7回研究推進委員会 ●ブロック研究高学年④ 6年3組 井口提案 国語科「『鳥獣戯画』を読む」 ●ブロック研究中学年④ 4年2組 竹下提案 国語科「ごんぎつね」 ●ブロック研究低学年④ 1年2組 尾関提案 生活科「かぞくにここにこ大きくせん」 ●ブロック研究高学年⑤ 6年1組 佐々木提案 国語科「ぼくのブックウーマン」
12月	第8回研究推進委員会 ▲第2回対話アンケート実施 ★全体研究中学年① 3年2組 清水提案 音楽科「ばんそうに合わせてせんりつをつくろう」(小林宏己名誉教授 招聘)
1月	第9回研究推進委員会 ★全体研究あしがら級① 1組三浦・2組富田・3組大野・4組越後提案 生活単元「めざせ!ほか・いき・どん めいじん」 (柏木久美子指導主事 招聘) ●ブロック研究専科② 図工専科 岩崎提案 4年図工「まぼろしの花」
2月	第10回研究推進委員会(「目指す児童の姿」「成果と課題」のまとめ方、年間反省アンケート、来年度の研究の方向性) ☆校内研究全体会(「目指す児童の姿」の変容の共有、年間反省等)
3月	

## 5 研究の成果と課題

以下が、ブロック別の成果と課題をまとめたものである。

### 【あしがら級ブロック】

#### ① 成果（児童の姿）

1年間の取組を通して、朝の支度・当番・学習など、学校生活における最低限度の活動に主体的に取り組めるようになった児童が増えた。また、児童同士の関わりが広がり、自分の気持ちを言葉や態度で表現できる児童や、「やってみよう」という前向きな意欲をもつ児童も見られるようになった。

集団での活動においても、周囲の様子を意識し、場に応じた行動をとろうとする姿が育ちつつある。

#### ② 成果を支えた指導・環境

研究授業において「ほか・いき・どん」の心を育てることを意識した指導を行ったことで、授業場面に限らず、日常生活の中でも「ありがとう」など感謝の気持ちを表現する姿が見られるようになった。

また、教師による環境づくりや日々の丁寧な支援を積み重ねたことで、児童同士のつながりが強まり、関わり合いの場面が増えた。教師が児童一人一人の特性を理解し、関わり方を工夫することで、児童自身も互いの特性を理解しながら接しようとする姿が見られるようになった。

#### ③ 課題（次への視点）

研究授業のような一時的な学習にとどまらず、学んだことを日常生活の中に継続的に位置づけていく必要がある。

高学年児童が下学年の様子を気にかけて、見守ったり、困っている際に声をかけたりする姿が見られる一方で、「お世話したい」という思いが先行し、自分の考えを押し付けてしまう場面もある。今後は、相手の立場を踏まえた関わり方を学ぶ機会を意図的に設定していくことが求められる。

### 【低学年ブロック】

#### ① 成果（児童の姿）

相手を意識した話し方・聞き方が着実に育ってきており、話型を自分のものとして活用している児童も見られるようになった。話し合いの場では、友達の意見を聞こうとする姿勢や、安心して自分の考えを表現しようとする姿が増えている。

#### ② 成果を支えた指導・授業設計

その背景には、4月当初から教師が話型を掲示物として示し、日常的に声かけを行ってきたことがある。また、授業設計において、児童の思いや考えを起点にした単元構想を行ったことで、「やってみたい」「話したい」という学習意欲につながった。

話し合える座席配置や、全体・ペア・少人数といった多様な学習形態を取り入れたことで、自然な対話が生まれ、話し合いが活性化した。さらに、安心して発言できる学級経営を意識したことにより、表現の幅が広がった。

#### ③ 課題（次への視点）

児童間の個人差が大きくなっていく中で、児童同士が互いに支え合える関係づくりが課題である。助けを必要としている子に気づく力や、援助を求める力を育てるとともに、教師がすべてを支援するのではなく、児童に委ねる場面を意図的に設けていく必要がある。

また、話し合いにおいては、意見を聞いて終わる段階にとどまりやすく、考えを深めたり広げたりする対話には至りにくい。問い返しや振り返りを通して、話し合いの質を高めるための教師の関わりが引き続き求められる。

## 【中学年ブロック】

### ① 成果（児童の姿）

板書の整理・工夫により、学習の流れや友達の意見が可視化され、学習の見通しをもって活動する姿が見られた。友達の考えと比較することで、自分の考えを深めたり、次の学びにつなげたりする様子も見られるようになった。

少人数での話し合いを多く取り入れたことで、全体では発言しづらい児童も安心して意見を出し、互いの考えを広げ合う姿が見られた。

### ② 成果を支えた指導・学習形態

学力や技能に応じたグループ編成により、児童同士の相互作用が生まれ、新たな気づきにつながる場面が多く見られた。また、表現活動の場を意図的に設定することで、友達の意見と近い考えを自分なりに言葉にして表現する力が育ってきている。

### ③ 課題（次への視点）

教科の特性に応じたグループ編成の難しさが課題として挙げられる。特定の児童が主導する形になりやすく、他の児童が受け身になる場面も見られた。

また、友達の意見を聞くことはできているものの、その意見をさらに広げたり深めたりしようとする意欲は十分とは言えない。加えて、自分自身で新たな考えを生み出す力はまだ発展途上であり、教師の場づくりや支援を段階的に減らしていく工夫が必要である。

## 【高学年ブロック】

### ① 成果（児童の姿・教師の学び）

成果は大きく二点ある。一点目は教材研究の深まりである。単元構想を通して、教材からどのような力を育てるのかを明確にすることで、教材理解が深まった。また、地域教材の開発に取り組んだことで、教科書と身近な事象を比較しながら意欲的に学習する姿が見られた。

二点目は、研究内容を日常の授業に生かすことができた点である。構造的な板書やICTの活用、座席表・着目児を意識した授業づくりを継続することで、児童が自分の考えをもち、自信をもって伝え合う姿が増えている。

### ② 成果を支えた実践

日々の授業の中で、個々の児童がどのような考えをもっているかを意識し、焦点化の場面を計画的に設定してきたことが、対話の質の向上につながった。考える時間を保障することで、相手の意見を受け止めながら自分の考えを深める姿が育ってきている。

### ③ 課題（次への視点）

今後の課題は、問い返しの内容やタイミングの精度を高めることである。座席表をより効果的に活用し、児童の考えの対立点や疑問点を捉えた問い返しを行いたい。また、限られた児童だけが発言するのではなく、全員が考え、活動する時間を確保することが求められる。

着目児については、単元前に「どのような姿を目指すのか」をより明確にし、教材選びや資料準備に生かしていきたい。今後も全体と個の双方に目を向けた授業づくりを進めていく。

## 6 全体総括

本校では、「紡ぐ言葉で学びを深め合う姿の追求」を研究主題に掲げ、座席表を活用した着目児童への意図的な関わりを軸として、校内研究に取り組んできた。発達段階に応じた指導と環境づくりを積み重ねることで、児童が安心して関わり、言葉を通して考えを伝え合いながら学びを深めていく姿が、各ブロックにおいて段階的に育ってきている。

あしがら級および低学年では、学習や生活の基盤となる「関わる力」や「伝える力」を育てることを重視してきた。教師による環境づくりや継続的な声かけにより、児童たちは集団の中で安心して過ごし、自分の気持ちを表現したり、相手を意識して関わったりする姿を見せるようになった。話型の提示や関わり方の可視化を通して、言葉でつながる経験を積み重ねてきたことが、対話への抵抗感を下げ、学習や日常生活における自発的な関わりにつながっている。

中学年では、これまでに育んできた対話の基盤をもとに、友達の意見と比べながら考えを深めたり、広げたりする学びへと発展してきた。板書や学習形態の工夫により、考えを可視化しながら話し合うことで、自分の考えを見直したり、次の学びへとつなげたりする姿が見られるようになった。一方で、学びを主導する児童と受け身になりやすい児童との差が表れ、対話を全体の学びとして成立させるための支援の在り方が課題として意識されるようになった。

高学年では、教材研究と授業実践がより密接に結びつき、研究で得た視点を日常の授業に生かす段階へと進んだ。構造的な板書やICTの活用、座席表を基にした着目児童への意識的な関わりを通して、児童一人一人が自分の考えをもち、他者の考えと照らし合わせながら学びを深める姿が育ってきている。教師側も、どの子の言葉を、どの場面で取り上げるかを意識しながら問い返しや焦点化を行うことで、言葉を紡ぎ合う学びの質を高める実践を積み重ねることができた。

このように、全体を通して「関わる」「伝える」「比べる」「深める」という学びの系統が、発達段階に応じて連続的に育ってきたことは、本校研究の大きな成果である。

## 7 共通課題（全体総括を受けて）

本校の校内研究を通して、児童が言葉を通して関わり合い、学びを深めていく姿が各ブロックで見られるようになった。その一方で、対話が成立し、表現の広がりが見られるようになったからこそ、学びを一部の児童のものにとどめず、全員の学びとしていくための課題が、学校全体としてより明確になってきた。

第一の課題は、言葉を紡ぎ合う学びへとつなげるための教師の問い返しや焦点化の在り方である。低学年では学んだ関わり方を日常へと定着させていく継続的な支援が求められ、中学年では友達の意見を手がかりに考えを深める対話へと発展させる関わりが必要であった。高学年においても、問い返しの内容やタイミングによって、学びの深まりに差が生じる場面が見られた。座席表を活用し、着目児童の考えや言葉を的確に捉えながら、「どの子の言葉を、どこで、どのように生かすか」を意識した関わりを、より一層磨いていく必要がある。

第二の課題は、児童同士が支え合い、学び合う関係をどのように広げていくかである。個人差が大きい中で、援助を必要とする児童とそれに気づく児童との関係づくりや、特定の児童に学びが集中しない授業構成が求められている。教師がすべてを支えるのではなく、児童同士の関わりに委ねる場面と、教師が意図的に支援する場面を見極め、全員が言葉を紡ぎながら学びに参加できる授業づくりが課題である。

第三の課題は、研究で得た成果を日常の授業や次の学年へと系統的に積み重ねていく視点の共有である。話型や関わり方、板書や学習形態、座席表の活用といった手立てが、その場限りのものにならないよう、発達段階に応じて「今、育てたい力」を明確にし、学校全体で共通理解を図っていく必要がある。着目児童についても、単元前に目指す姿を明確にし、その子の言葉を生かす視点を授業づくりに位置づけていくことが求められる。

## 8 結びに

これらの共通課題を通して明らかになったのは、手立ての違いにかかわらず、児童が互いの考えを受け止め、問い直し、考えを深めていく過程そのものが学びの質を左右しているということである。

今年度は、言葉を紡ぐことや着目児童への意図的な関わりを通して、その基盤づくりを進めてきたが、今後は、こうした実践で見えてきた成果と課題を踏まえ、児童の対話そのものを学びの軸として捉え直していくことが求められる。

どの子も対話に参加し、考えを深め合う学びを実現するために、教師は対話の場面をどのように構成し、どのように関わることかを引き続き探究していきたい。