

令和7年度(2025年度) 研究員派遣による学校支援に関する研究(子どもが主体となる授業づくり 国語科)

## 小学校国語科における 自分の考えをまとめ、表現することができる児童の育成

—児童が主体的に対話を通じて交流したり、学びを振り返ったりすることを通して—

### 内容の要約

本研究では、小学校国語科において、自分の考えをまとめ、表現することができる児童の育成を目指し、言語活動の充実や、対話を通じて交流したり、学びを振り返ったりする場面における指導の手立ての充実を図った。児童は、モデル動画を見て目指す姿をイメージしながら、目的に応じて相手を選び、主体的に対話を通じて交流したことで、自分や文章との対話を更に深めることができた。また、自分の学びの状況に応じて主体的に振り返ることで、気づきを次の学びに生かすことができた。これらを繰り返すことで、児童は自分の考えを広げることができ、自分の考えをまとめ、表現することにつながった。

### キーワード

自分の考えをまとめ、表現する  
主体的に対話を通じて交流する

言語活動の充実  
主体的に学びを振り返る

	目	次
I 主題設定の理由	(1)	VI 研究の内容とその成果 (4)
II 研究の目標	(1)	1 本研究に関わる研究協力校の実態 (4)
III 研究の仮説	(2)	2 自分の考えをまとめ、表現することができる児童の育成を目指した授業づくりの実際 (5)
IV 研究についての基本的な考え方	(2)	3 質問紙調査からみる児童の変容 (11)
1 自分の考えをまとめ、表現することについて	(2)	4 評価問題による学力調査からみる成果の検証 (12)
2 自分の考えをまとめ、表現することができる児童の育成に向けて	(2)	VII 研究のまとめと今後の展望 (13)
3 研究の成果と課題の分析について	(3)	1 研究のまとめ (13)
V 研究の進め方	(4)	2 今後の展望 (13)
1 研究の方法	(4)	文 献／付 録
2 研究の経過	(4)	

# 自分の考えをまとめ、表現することが できる児童の育成



私は、……という場面が心に残りました。  
なぜなら、〇〇が……して、~だと思うからです

## 自分の考えを広げる

### 対話を通じた交流の充実

自分や文章と  
対話する

読み返したら、やっぱりこっちの表現のほうがいいな

〇〇さんの考えが参考になって、自分の考えがはっきりしてきた!

他者と対話する



同じ本を選んだ人と話してみよう!

目的に応じて対話の相手を選択する

友達の考えを参考にしてみよう!

対話の目的を自覚する



友達の考えを聞いて自分の考えをはっきりさせたいな



### 学びの振り返りの充実

自分の学びの状況に応じて主体的に学びを振り返る

気付いたことを書き留め、後でもう一度振り返ろう!



観点に沿って振り返る

- ・自分が考えたこと
- ・他者の考えを聞いて気付いたこと
- ・次に学習したいこと

気づきを次の学びに生かす



〇〇さんの考えを聞いて、~ということに気付いた!

目指す児童の姿をモデル動画で示す

一番いいと思ったところは、どこ? えっと、この文章の…



問い返すことで、文章を読み返しているな

## 言語活動の充実

相手意識や目的意識をもって取り組める学習活動

個の学びに応じた学習活動

児童が自分の考えをまとめ、表現できるようになるためには…

小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編

自己の考えを広げ深める「対話的な学び」



「第Ⅲ期学ぶ力向上滋賀プラン」滋賀県教育委員会

視点Ⅰ「子どもたちが主体の授業づくり」

令和6年度全国学力・学習状況調査の結果 小学校国語科 滋賀県

自分の考えを文章でまとめるという「読むこと」に関する設問の正答率 67.8%(全国比-4.8%)  
無解答率 15.6%(全国比+3.0%)⇒自分の考えを文章でまとめることに課題がある

研究員派遣による学校支援に関する研究(子どもが主体となる授業づくり 国語科)

## 小学校国語科における 自分の考えをまとめ、表現することができる児童の育成 —児童が主体的に対話を通じて交流したり、学びを振り返ったりすることを通して—

### I 主 題 設 定 の 理 由

「令和6年度 全国学力・学習状況調査の結果 課題の改善に向けた取組の重点」(滋賀県教育委員会、令和6年8月)によると、小学校国語科に関する本県児童の結果において、人物像や物語の全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりしたことを基に、自分の考えを文章でまとめるという「読むこと」に関する設問の正答率は67.8%であり、全国平均を4.8%下回っていた。加えて、無解答率は15.6%と全国平均を3.0%上回る結果となっており、自分の考えをまとめ、表現することに課題が見られた。

小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の具体的な内容について、三つの視点に立った授業改善を行うことが示されている。そのうちの 하나가、「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める『対話的な学び』が実現できているかという視点」<sup>1)</sup>である。このことから、自分の考えをまとめ、表現する過程においては、自己の考えを広げ深めるための「対話的な学び」が重要であると考えられる。

「第Ⅲ期学ぶ力向上滋賀プラン～第4期滋賀県教育振興基本計画を推進するために～」(滋賀県教育委員会、令和6年2月)でも、自分の考えをまとめ記述することや、子どもたちの読書習慣の定着、主体的に学びに向かうこと等について、依然として課題が見られ、改善に向けた取組が引き続き求められると述べられており、その取組の視点の一つに「子どもたちが主体の授業づくり」<sup>2)</sup>が掲げられている。

令和6年度研究員派遣による学校支援に関する研究(読み解く力 国語科)では、児童が自ら進んで言葉による見方・考え方を働かせ、自分の思いや考えを深める学習を積み重ね、学びを実感することを通して、児童が主体となる授業の実現を目指した。その中で、魅力的な言語活動の設定や、言葉に着目して考えながら対話しているモデル動画、単元全体を見通すことができる振り返りシートの活用などの指導の手立てを講じることで、児童が学びを実感し、児童が主体となる授業の実現につなげることができた。特に、他者との対話による交流の場面における指導の手立てを工夫することで、児童は自分の考えを深め、言語化することができた。さらに、振り返りの蓄積を行ったことで、児童は継続して自らを見つめ直すことができ、成長や課題に気付いてその後の学習に生かすことができた。

これらのことから、本研究では、小学校国語科において、児童が主体となる授業づくりを継続して行う中で、対話を通じた交流の場面や学びを振り返る場面における指導の手立ての充実を図ることが、自分の考えをまとめ、表現することができる児童の育成につながると考え、本主題を設定した。

### II 研 究 の 目 標

小学校国語科において、児童が主体的に対話を通じて交流したり、学びを振り返ったりすることを通して、自分の考えをまとめ、表現することができる児童の育成を目指す。

### Ⅲ 研究の仮説

小学校国語科において、指導者は児童が主体となる授業づくりを行う中で、言語活動の充実に向けた指導の手立てを講じ、主体的に対話を通じて交流したり、学びを振り返ったりする場面における指導の手立ての充実を図ることで、児童は自分の考えをまとめ、表現することができるようになるだろう。

### Ⅳ 研究についての基本的な考え方

#### 1 自分の考えをまとめ、表現することについて

小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編では、第5学年及び第6学年「C 読むこと」の指導事項オ「考えの形成」に関わって、「自分の考えをまとめるとは、文章を読んで理解したことについて、既存の知識や理解した内容と結び付けて自分の考えを形成することである」<sup>3)</sup>と述べられている。このことから、本研究では、自分の考えをまとめ、表現することを、「文章を読んで理解したことを、既存の知識や体験と結び付けて考えを形成し、表現すること」と捉える。

#### 2 自分の考えをまとめ、表現することができる児童の育成に向けて

本研究では、自分の考えをまとめ、表現することができる児童の育成を目指し、言語活動の充実に向けた指導の手立てを講じ、児童が主体的に対話を通じて交流したり、学びを振り返ったりする授業づくりに取り組む。

##### (1) 言語活動の充実

本研究では、言語活動の充実に向けて、児童が相手意識や目的意識をもって学習活動に取り組めるようにする。また、個の学びに応じた学習活動につなげることを意識して単元計画を構想する。例えば、学習したことを他学年に向けて発表する場を設定したり、個の学びに応じた並行読書<sup>1)</sup>材を活用したりすることで、「〇年生によく伝わるように考えをまとめたい」「この本の魅力を伝えたい」という児童の考えをまとめ、表現しようとする意欲を引き出すことができると考える。なお、言語活動を設定する際には、目指す資質・能力の育成に向けて、目指す児童の姿を想定する。

##### (2) 対話を通じた交流の充実

###### ア 本研究における対話について

本研究では、対話を「自分と他者、自分と文章との関係の中で思考を深め、学びを豊かにする鍵となるもの」と捉える。また、対話には、児童が他者と考えを伝え合い、自分の考えを広げる「他者との対話」に加えて、文章と向き合い、書き手の意図や登場人物の心情に想像を巡らせる「文章との対話」、読みながら生じた疑問や自分の考えに立ち返る「自分との対話」も含むものとする。

###### イ 目指す児童の姿の想定

指導者は、児童が対話を通じて自分の考えをまとめ、表現している姿(本研究における目指す児童の姿)と、それにつながる学びの様子を具体的に想定する(表1)。指導者は、それらを動画や実演によって児童に示すことで、児童が自ら目指す姿を具体的にイメージし、対話を通じた交流に生かすことができるようにする。また、児童がモデル動画を1人1台端末で随時視聴できるよう

<sup>1)</sup> 当該単元の指導のねらいをよりよく実現するために、共通学習材(通常は教科書教材)と関連させて、本や文章を読むことを位置付ける、指導上の工夫のこと。水戸部修治『国語授業の「個別最適な学び」と「協働的な学び」 主体的な学びを支える「ロングレンジ」の学習活動』、明治図書出版株式会社、令和5年(2023年)、p.122より引用。

にしたり、指導者が児童の実態に応じて、動画を用いて繰り返し指導したりして、目指す児童の姿の実現につなげる。

表1 本研究における目指す児童の姿とそれにつながる学びの様子(例)

本研究における目指す児童の姿	目指す児童の姿につながる学びの様子
目的に応じて、話し合う相手を選んでいる	読書履歴を一覧にした表等を手掛かりに、話し合う相手を選ぶ
文章中の言葉に着目しながら他者の考えを聞いたり問い返したりして、他者の考えに対する理解を深めている	他者の考えに対して、「そういう考え方もあるのか」と共感したり、「どの文章からそう考えたの」と問い返したりする
文章を読んで理解したことが確かかどうか、もう一度読み返している	複数の場面の叙述と叙述を結び付けて読み返し、線でつなぐ
対話で得た気付きを書き表している	対話で得た気付きをその都度書き留める
他者の考えと自分の考えを比較して、自分の考えを広げている	他者の考えを聞いて、自分ならどう考えるか、自ら問い返したり、自分の考えの変容を振り返ったりする
自分の考えを相手に分かりやすく伝えるにはどうすればよいか考えながら表現している	対話を通して明確になってきた考えを文章で表現する前に、口頭で言語化する

#### ウ 児童が主体的に対話を通じて交流するための指導の手立て

指導者は、児童が「考えをもてていないから、他の人の意見を参考にしたい」「自分の考えに自信がもてるように、他の人に相談したい」などの目的をもって、主体的に対話を通じて交流することができるようにする。児童は、目的をもって他者と対話を通じて交流することを通して、自分の考えに対する気付きが生まれ、文章や自分との対話を更に深めていく。このような対話を繰り返すことで、児童は自分の考えを広げることができ、自分の考えをまとめ、表現することができるようになる。と考える。

そこで、児童が主体的に対話を通じて交流するために、以下のような指導の手立てを講じる。まず、指導者は学習成果物のモデルを提示し、自分の考えをまとめ、表現するために交流するのだという目的を児童が自覚できるようにする。次に、個々の考えを可視化して全員で共有するために、教材文を1枚のシート(以下、全文シートという。)にして拡大したものを掲示し、児童が着目した叙述に名前を書いた付箋を貼ったり、1人1台端末を活用して全員の考えを一つの画面に集約したりする。さらに、児童が目的に応じて対話の相手を選択できるようにする。例えば、複数の本を並行読書材として用いる学習では、自分の目的に応じて、同じ本を読んでいる人、あるいは異なる本を読んでいる人を選ぶことができるように、児童の読書履歴を一覧にした表を活用する。

### (3) 学びの振り返りの充実

指導者は、単元の導入段階において、児童が単元のゴールを意識し、学習のまとまりを自分なりに捉えて、見通しをもって学習を進められるようにする。1時間ごとに振り返るのではなく、児童が対話で得た気付きや自分の考えが広がった経緯などを、記録として残したいと思ったときに随時振り返りシートに記録し、個々に学びを振り返ることができるようにする。「自分が考えたこと」「他者の考えを聞いて気付いたこと」「次に学習したいこと」といった観点を参考にして振り返ることで、児童は自分の学びの状況を把握し、次の学習課題を見通すことができるようになる。このように主体的に学びを振り返る機会の充実を図ることで、児童は単元のゴールを意識して次の学習に臨むようになる。と考える。

## 3 研究の成果と課題の分析について

児童が、自分の考えをまとめ、表現することができたかについて、児童の学びの姿や学習成果物等から、児童一人一人の変容を見取り、研究成果の検証を行う。また、研究始期と終期に研究協力校の

第5学年の児童を対象とした小学校国語科の授業等に関する質問紙調査を実施し、その変容を分析する。さらに、自分の考えを文章でまとめ、表現する力を測る評価問題<sup>1)</sup>による学力調査を研究始期と終期に実施し、その結果から検証を行う。

## V 研究の進め方

### 1 研究の方法

- (1) 研究協力校の国語科における質問紙調査や指導者へのインタビュー調査から、各校の実態や課題を把握し、本研究の目標に沿って学校支援の内容を設定する。
- (2) 研究協力校において、研究始期に派遣研究説明会を実施し、派遣研究の概要や国語科の授業づくりについて説明を行い、校内研究との連携を図る。
- (3) 研究協力校の実態や校内研究の主題を踏まえ、研究協力校の指導者と共に、児童が自分の考えをまとめ、表現している姿を具体的に想定する。そして、自分の考えをまとめ、表現することができる児童の育成を目指して、対話を通じた交流と振り返りを重視した授業を実践し、継続して授業の検証・改善に取り組む。
- (4) 年間2回の派遣研究協議会を研究協力校の校内研究会と連携して実施する。
- (5) 児童が自分の考えをまとめ、表現することができたかについて、授業中の児童の姿や学習成果物等から見取るとともに、児童の質問紙調査と評価問題による学力調査の結果から研究成果の検証を行う。

### 2 研究の経過

4月～11月	派遣研究(小学校2校、各校週1回)	夏季休業中	2学期に向けた授業づくり
5月	派遣研究説明会	10月	児童質問紙調査(終期)、学力調査(終期)の実施と分析
6月～7月	児童質問紙調査(始期)、学力調査(始期)の実施と分析	11月	第2回派遣研究協議会
8月	第1回派遣研究協議会	2月	研究発表大会

## VI 研究の内容とその成果

### 1 本研究に関わる研究協力校の実態

研究始期に、研究協力校の第5学年の児童28名を対象に、国語科の授業等に関する質問紙調査を行った。13問の質問項目のうち、児童が肯定的に回答した割合が比較的低かったのは、「文章などを読んで理解したことが確かかどうかを、もう一度読み返して確かめている」「友達と話し合う活動では、目的に応じて、話し合う相手を選んでいる」という項目で、肯定的に回答した児童の割合はそれぞれ67.9%、39.3%であった。実際に、両校の授業観察において、児童が対話を通じて交流する姿は見られたが、もう一度文章を読み返して更に考えを広げている児童の姿はあまり見られなかった。これらのことを踏まえて、児童が主体的に対話を通じて交流するための指導の手立てとして、目指す児童の姿とそれにつながる学びの様子(表1)を児童に示すことや、児童が目的に応じて話し合う相手を選択し、交流することを授業に取り入れることとした。

また、指導者へのインタビュー調査を行い、児童の学びの振り返りの現状について尋ねたところ、両校とも「できたことや分かったことなどの振り返りが多く、次の学びにつながる振り返りをすることが難しい児童が多い」という回答があった。両校の本年度の校内研究の取組の重点に、児童が学び

<sup>1)</sup> 評価問題は、全国学力・学習状況調査 小学校国語(出典：国立教育政策研究所のホームページ)の問題を基に作成。

を振り返り、次の目標をもつことが挙げられていたことも踏まえ、児童の学びが次の学びへとつながるように、児童が主体的に学びを振り返るための指導の手立てを講じた。

## 2 自分の考えをまとめ、表現することができる児童の育成を目指した授業づくりの実際

Y校の指導者AとZ校の指導者Bは、図1の単元構想を基に、両校の実態を踏まえて、授業を実践した。

国語科単元構想シート		単元名 教材名	good(ぐっと)きた！を届けようプロジェクト 大造じいさんとがん(教育出版 5年上・東京書籍 5年)		全9時間
単元目標 (単元で育成を目指す 資質・能力)	○比喩や反復などの表現の工夫に気付くことができる。[知識及び技能](1)ク ◎人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすることができる。[思考力、判断力、表現力等] C(1)エ			評価規準	
◎…指導の重点	○言葉がもつよさを認識するとともに、進んで読書をし、国語の大切さを自覚して思いや考えを伝え合おうとする。「学びに向かう力、人間性等」	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度	
言語活動	物語を読んで心にぐっときた表現とその理由をPOPにまとめて、他学年に紹介する。	比喩や反復などの表現の工夫に気付いている。(1)ク	人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりしている。C(1)エ	進んで、物語の全体像を具体的に想像し、学習課題に沿って考えたことを伝え合ったりまとめたりしようとしている。	
単元の流れ		目指す児童の姿	あ	目指す児童の姿にせまる指導の手立て	
① 学校司書によるブックトークを聞き、並行読書材を読む。(単元開始1か月前～) ① 物語を読んで、心にぐっときた表現とその理由をPOPにまとめて紹介するという単元のゴールを設定する。POPのモデルを基に、学習計画を立てる。 ② 教材「大造じいさんとがん」の内容の大体を捉える。 ③ 心にぐっときた表現を見つけ、その理由を学級内で交流する。 ④ 心にぐっときた表現について、6年生と交流する。 ⑤ 心にぐっときた表現を全員で共有して、心にぐっとくるポイントを確認する。 □人物の考え方や生き方がよく表れている性格や言動 □人物の関係やその変化 □他の登場人物との関わりによる人物の心情の変化 □情景描写の工夫 ⑥ POPにまとめる。 ⑦⑧自分が選んだ物語の心にぐっときた表現とその理由をPOPにまとめる。 ⑨ 本とPOPを用いて、心にぐっときた表現とその理由を紹介する。紹介後は図書室にPOPを置く。単元の振り返りを行う。		・目的に応じて、話し合う相手を選んでいる。 ・文章中の言葉に着目しながら他者の考えを聞いたたり問い返したりして、他者の考えに対する理解を深めている。 ・文章を読んで理解したことが確かかどうか、もう一度読み返している。 ・対話で得た気付きを書き表している。 ・他者の考えと自分の考えを比較して、自分の考えを広げている。 ・自分の考えを相手に分かりやすく伝えるにはどうすればよいか考えながら表現している。	・POPのモデルを基に、理由の書き方を確認する。 ・モデル動画を基に、目指す児童の姿を示す。 ・モデル動画は随時タブレットで視聴できるようにする。 ・個々の学びの状況を把握し、その状況に応じた交流の目的をもてるようにする。 ・児童が目的に応じて、交流の相手を選択できるように、各児童の心にぐっときた表現について、拡大した全文シートに名前や付箋を貼り共有できるようにする。または、児童の読書履歴を一覧にした表を活用する。 ・振り返りの観点を参考にして、次の学びにつながる振り返りができるようにする。 ・児童が個々に学びを記録したり振り返ったりするように促す。		

図1 第5学年「読むこと(文学的な文章)」の国語科単元構想シート

### (1) 言語活動の充実(Y校 第5学年)

指導者Aは、第1回派遣研究協議会において、本研究のトータルアドバイザーより、児童が学ぶ目的や必然性を確認し、「この本をぜひ紹介したい」と強く実感できる作品を基に自分の考えを表現できる場面を設定することが重要であることを学んだ。このことを踏まえて、児童が相手意識や目的意識をもつことができ、個の学びに応じた学習活動となるようにすることで、児童一人一人が自分の考えをまとめ、表現しようとするのでないかと考えた。

本単元で育成を目指す資質・能力は、人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすることである。また、Y校には「高学年の児童の図書室の利用が少ない」という課題があった。そこで指導者Aは、この課題と目指す資質・能力を踏まえて、児童が本の魅力を伝え合えるように、自分が選んだ物語の心にぐっときた表現とその理由をPOP(図2)にまとめて他学年に紹介し、紹介後は図書室に展示するという、伝える相手と学習の目的を明確にした言語活動を設定した。

また、個の学びに応じた学習活動につながるように、以下のような指導の手立てを講じた。

指導者Aや学校司書が並行読書材を選書する際、登場人物の相互関係や心情を捉えることに支援が必要な児童がいることを踏まえて、長編の物語だけでなく、絵本や短編の物語も揃えた。そして、児童が心に強く響く本と出会い、心にぐっときた表現とその理由をPOPに書きまとめることができるように、並行読書材の先行読書期間を約1か月間設け、児童ができるだけ多くの本に触れることができるようにした。読んだ本については、児童が、読書履歴を一覧にした表(図3)にシールを貼



き出すことにつながった。

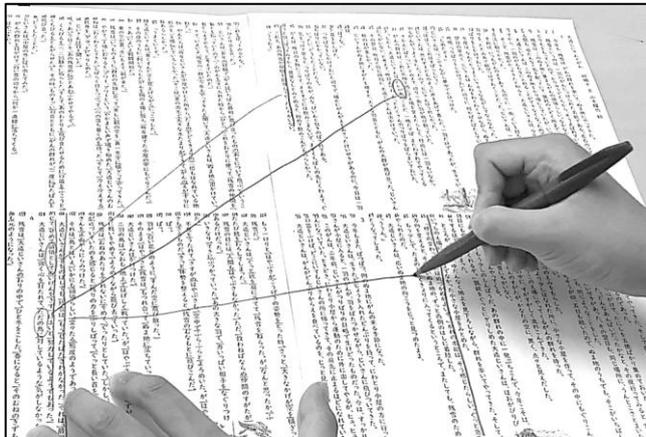
(2) 対話を通じた交流の充実(Y校 第5学年)

ア 目指す児童の姿の想定

研究始期では、自分の考えをまとめ、表現することにおいて、文章をもう一度読み返している児童の姿があまり見られなかったことから、指導者Aは、目指す学びの姿を見童に示すことで、見童はその姿を自覚して学習活動に取り組めるのではないかと考えた。

本単元では、指導者Aは目指す児童の姿(図1の**あ**)を想定し、その姿をより具体化した交流場面のモデル動画を作成した。動画では、「文章中の言葉に着目しながら他者の考えを聞いたり問い返したりし、他者の考えに対する理解を深めている姿」を具体化し、相手に問い返す場面を挿入したり(図4の**ア**)、「文章を読んで理解したことが確かかどうかもう一度読み返している姿」を示すため、複数の場面の叙述を線でつなぐ様子を挿入したり(図4の写真と**イ**)した。このように、指導者Aは、動画を作成する中で、目指す児童の姿の実現のための具体的な指導の手立てを考えることができた。

このモデル動画の活用を通して、第3時では、以下のような見童cの姿が見られた。



指導者A：Cさんは何でここを選んだの。  
 指導者C：この文章から、大造じいさんが残雪のことを堂々と戦う相手として認めたと思ったからぐっときた。  
 指導者A：**ア**「堂々と戦う相手として認めた」ってどういうこと？  
 指導者C：(全文シートの23番の文を指でなぞる)  
 23番には「たかが鳥のことだ、一晩たてば、またわすれてやってくるにちがいない」って書いていて、ここでは、大造じいさんは鳥なんて簡単につかまえられるだろうって思ってたと思う。【中略】158番には「大造じいさんは、強く心を打たれて、ただの鳥に対してのような気がしなかった」って書いてあって、大造じいさんが残雪の思いに心打たれて、堂々と戦おうと心に決めたことが伝わってきた。  
 指導者A：残雪のことをたかが鳥だと思っていた大造じいさんの心情が、どんどん変化して、残雪を堂々と戦う相手として認めたことがよく分かったよ。どんどん心情が変化していったことを、理由に書いたらいいんじゃない？  
 指導者C：なるほど。**イ** 線でつないでおこう。

図4 モデル動画の映像の写真と会話の一部(下線は筆者)

見童c：(167～169番「おうい。がんのえいゆうよ。…【中略】…そうして、おれたちは、また、堂々と戦おうじゃあないか」を指しながら) まだ、このぐっときた理由が考えられてないねん。  
 見童d：残雪とはやぶさが戦う場面があったやん。その時に、残雪って胸のところが傷つけたって書いてあったやん。(152番「残雪は、むねのあたりをくれないにそめて」を指す)  
 見童c：あー、あった。(「残雪は、むねのあたりをくれないにそめて」を丸で囲み、**ウ**167番と線でつなぐ)  
 見童d：それで、156と157番、見てみて。  
 見童c：(156番「大造じいさんが手をのばしても、残雪は、もうじたばさわがなかった」を丸で囲み、**ウ**167番と線でつなぐ)  
 見童d：残雪は、胸に傷を負ってるのに、最後の力をふりしぼった。あと、大造じいさんはそこでやつつけずに、胸の傷をいやして自然に帰したやん。それで、…【中略】…「また、堂々と戦おうじゃあないか」っていうところから、鳥がやられた時の大造じいさんの優しさを感じられるから、あと真面目さを感じられるから、ここがぐっときた。  
 見童c：(158番「大造じいさんは、強く心を打たれて」を丸で囲み、**ウ**167番と線でつなぐ。うんうんと頷きながら、**ウ**167番の上に「優しさ・まじめさ」と書きこむ)

図5 見童cと見童dの発話の様子(下線は筆者)

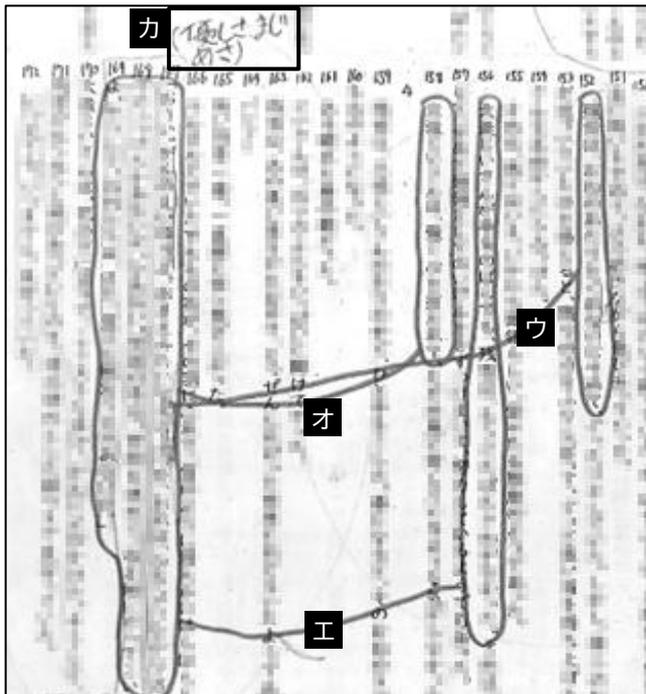


図6 見童cの全文シートの一部(シートは指導者Aが作成、枠は筆者)

児童cは、「おうい。がんのえいゆうよ。…(中略)…また、堂々と戦おうじゃあないか」という表現が心にぐっときたため、そのときの大造じいさんの心情が表れるように理由を書こうとしたが、ふさわしい言葉が思いつかなかった。そこで、同じ表現を選んだ人の考えを参考にしようと、児童dを交流の相手に選んだ(図5)。児童dは、「残雪は、むねのあたりをくれないにそめて」「大造じいさんが手をのぼしても、残雪は、もうじたばたさわがなかった」「また、堂々と戦おうじゃあないか」という叙述から、傷を負った残雪を撃たずに介抱し、自然に帰した大造じいさんの優しさや真面目さが感じられたことを児童cに伝えた。児童cは全文シートで文章を読み返して、それらの叙述を確かめながら線をつないだ。さらに、「人物の心情の変化」という視点から、「大造じいさんは、強く心を打たれて」という叙述にも着目し、線をつないだ。そして、児童dとの対話で気付いた「大造じいさんの優しさ、真面目さ」を全文シートに書き込んだ(図5)(図6)。

また、児童cは児童d、児童eと交流して「大造じいさんの真面目さ、優しさ」という考えに共感したことや、児童fと交流して「大造じいさんの悔しい気持ち」「残雪のことをすごいと思う気持ち」という考えにも共感したことを、それぞれの児童と交流する度に、振り返りシートに記録し、自分の考えを広げている姿が見られた(図7の下線部)。

【児童dと交流後に記入】  
 ・僕が最後のところを選んだ理由は、大造じいさんは、そこで残雪をうてたのに、ひきょうなやり方をしないというところがかっこよかったからです。dさんと交流した時に、同じところがぐっときたと言っていたので、自分の考えに自信ができました。「大造じいさんのまじめさ・優しさ」があるということに共感しました。

【児童eと交流後に記入】  
 ・同じところを選んだeさんと交流した時に、「大造じいさんのまじめさ・優しさ」があると聞いて、同じ理由だったので、自分の考えがはっきりとしました。

【児童fと交流後に記入】  
 ・fさんと交流した時に、理由が全く一緒だったところもあるけれど、違うところもあった。fさんは「大造じいさんは、残雪をつかまえられなくて悔しい気持ちも、残雪のことをすごいという気持ちもある」という考えで、僕もその考えに共感できました。

図7 第3時の児童cによる振り返りの記述(下線は筆者)

第6時の始めに、指導者Aは、児童が自分の考えを文章にまとめられるように、再度モデル動画を使って、一度自分の考えを口頭で言語化してから文章にまとめる方法を示した。

児童cは、心にぐっときた表現を選んだ理由をまとめる際に、児童d、児童e、児童fとの対話を通じて気付いた「大造じいさんの真面目さ、優しさ」「大造じいさんの悔しい気持ち」「残雪のことをすごいと思う気持ち」のいずれを取り上げるのがよいか悩み、児童gに相談した。児童cは、児童gに「それぞれの理由を言ってみて」と促されて、説明を試みたが、どの理由も自分の考えを説明するには不十分だと感じた。続いて、「どんなことが言いたいの」と児童gに問われた児童cは「大造じいさんがひきょうなやり方をしないというところがかっこいいと思ったのだけど、そのときの大造じいさんの気持ちも書きたい」と伝えた。児童gが「ひきょうなやり方をしないということは、残雪のことをすごい鳥だと認めた気持ちだと思う」と児童cに伝えると、児童cは「認めた」という言葉を用いて、「大造じいさんが残雪を認めたということが伝わってくるからです。これが一番いい気がする」と納得した。最終的に、児童cは「なぜなら、大造じいさんが残雪のことを認めて、残雪に対する心情が変化したことが分かるからです。最初は、残雪をたかが鳥だと言っていたけど、残雪をつかまえようと必死になって戦って、最後に英雄と言っているところが心情の変化が分かって感動しました」と書きまとめることができた。

このように、自分の考えをまとめ、表現する力の育成に向けて、指導者が目指す児童の姿とそれにつながる学びの様子を具体的に想定し、対話を通じた交流が充実するように指導の手立てを講じることが重要だと考える。

## イ 児童が主体的に行う対話を通じた交流

指導者Aは、これまでの授業を振り返り、児童が対話を通じて交流を行う場面で、互いの考えを伝えるだけで終わり、対話が深まらず、考えを広げるところまでは至っていないことに課題を感じていた。このような実態を踏まえて、本単元では児童が主体的に対話を通じて交流できるように指導の手立てを講じた。

まず、名前を書いた付箋を貼った全文シートや読書履歴を一覧にした表を掲示し、同じ本(表現)や異なる本(表現)を選んだ児童が分かるようにして、目的に応じて対話の相手を選べるようにした。さらに、児童が主体的に他者との対話を通じた交流を繰り返し行えるように、交流の時間を30分程度確保した。その結果、児童は一人目との交流が終わると、掲示された全文シートや読書履歴を一覧にした表を手掛かりに次の交流の相手を探し(図8)、主体的に他者との対話を通じた交流を進めていた。

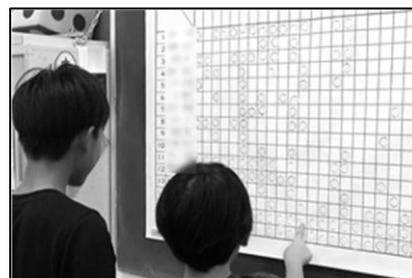


図8 交流の相手を探す児童の様子

また、指導者Aは、個々の学びの状況を把握し、その状況に応じて児童が対話の目的を自覚できるように支援した。心にぐっときた表現やその理由について、「自分の考えをもつことができている児童には、他者の考えを参考に自分の考えがもてる交流にする」「自分の考えに自信がもてない児童には、他者の考えや反応を参考に自分の考えをはっきりさせる」「既にはっきりとした自分の考えをもっている児童には、自分の考えを他者に分かりやすく伝える」ことを目的として、それぞれ交流するように促した。

その交流の際に見られた児童hの変容について、児童iとの対話を取り上げて示す(図9)。

児童hは、『クロのひみつ』(棕鳩十)を読んで、クロという犬を職員録に載せるなどして、学校の一員として大事に思う先生たちの優しさにぐっときた。児童hは、「職員録にちゃんとするされるということは、日本一かわったやりかただ」という生徒の発言と、「あの犬を、学校の犬としてかうことにした」という校長先生の発言に着目し、心にぐっときた表現として、どちらを取り上げるのがよいか悩んでいた。そこで、児童hは、どちらの表現を選んでPOPに書きまとめるのがよいかを決定するという目的で児童iとの交流に臨んだ。

児童h：(『クロのひみつ』の50ページを開く)  
 私は、**①**「クロの名前やしごとまでかきこまれて、職員録にちゃんとするされるということは、日本一かわったやりかただ。この学校では、そういうことをするんだ」というところがぐっときた。  
 (48ページを開く)  
**②**「ひるのやすみのときに、先生たちと、そうだんしました」というのが、理由みたいなもの。校長先生と先生たちがちゃんとクロのためを思って考えてくれたから、先生たちの優しさが伝わってくる感じがいいなと思いました。  
 児童i：じゃあ、その中で、一番いいと思ったところは？  
 児童h：(50ページを開いて、**③**を指しながら)  
 「職員録にちゃんとするされるということは、日本一かわったやりかただ」というのが、  
 (48ページを開く)こっち**④**とつながってると思うんやけど。  
 (50ページに戻る)だから、こっちは**⑤**かな。…【中略】…ここ**⑥**がいいと思ったんやけど、  
 (49ページを開いて、**⑦**「あの犬を、学校の犬としてかうことにした。きょうからはのら犬ではない。…【中略】…このようにして、職員録にも、ちゃんとのせて、かうのである」という文章を指しながら)  
 こっち**⑧**とも迷ってた。でも、ここは説明文やから、ぐっときたポイントに入れたらあかんかなって思った。だって説明してる文やん。校長先生が言ってる文やから。  
 (50ページを開く)だから、こっち**⑨**がいいなと思った。…【後略】…

図9 児童hと児童iの発話の様子(下線は筆者)

交流の際、児童hが自分の考えを伝えた後、児童iが、心にぐっときた表現について「その中で一番いいと思ったところは」と問い返したことで、児童hは、「職員録にちゃんとするされるということは、日本一かわったやりかただ」という表現を選び、その表現が先生達の優しさが伝わ

る表現につながっているという考えに至った。児童 i の問い返しによって、児童 h は対話の目的を想起し、もう一度文章を読み返すことができたと考えられる。

その後、児童 h は複数の児童との対話を通じた交流を経て、『クロの名前やしごとまでかきこまれて、職員録にちゃんとするされるということは、日本一かわったやりかただ』という表現にぐっときました。なぜなら、先生たちのクロへの思いの強さが伝わってくるからです。昼休み、先生たちがクロのために真剣に考えていたところに感動しました」と書きまとめた。また、振り返りには「4人と交流しました。特に、iさんとjさんがアドバイスしてくれて、もやもやが晴れたように書けるようになりました」と記述した。

このように、児童が対話を通じた交流を主体的に行うために、交流の時間を十分に設定することで複数の相手と対話ができるようになった。また、児童が対話の相手を選択することで、目的に応じて学習を進めることができた。さらに、対話を通じた交流を通して、自分の考えに対する他者の反応や問い返しをきっかけに、文章を読み返したり自分の考えを吟味したりして、自分や文章との対話を更に深め、自分の考えを広げる児童の姿があった。このような対話を通じた交流を繰り返し行うことで、児童が自分の考えをまとめ、表現することにつながったと考える。

### (3) 学びの振り返りの充実(Z校 第5学年)

指導者Bは、研究始期において、授業を実践する中で、振り返りの時間の確保に課題を感じていた。第1回派遣研究協議会での協議の中で、次の学びにつながる振り返りにするためには、児童が自分の学びの状況に応じて、主体的に学びを振り返る仕組みを導入するのがよいのではないかと考えた。

そこで、本単元では、振り返りの観点の例(図10)を参考にして、自分の学びの状況を児童が具体的に記せるように支援した。

そして、他者との対話を通じた交流の場面で、対話で得た気づきや自分の考えが広がった経緯をその都度振り返りシートに記録し、児童が自分の学びの状況に応じて、主体的に振り返ることができるようにした。

ここで、児童kの本単元における変容を、振り返りの記述を中心に示す(図11)。児童kは、教材文「大造じいさんとがん」を読んで、「らんまんとさいたすももの花が、その羽にふれて、雪のように清らかに、はらはらと散りました」という表現にぐっときて、「大造じいさんと残雪の心の間が縮まった」ことを感じた。

第5時の始め、児童kは、自分が選んだ表現と同じ場面にある表現を選んだ児童lと交流した。「おうい。がんのえいゆうよ。…(中略)…また、堂々と戦おうじゃあないか」という表現から、「大造じいさんと残雪の間に、最初は友情がなかった感じだったけれど、最後には友情が生まれた感じがした」という児童lの考えを聞いて、自分とは異なる表現を選んでいるが自分の考えとよく似ていることに気付いた。また、児童lと話し合ううちに、「大造じいさんと残雪の心の間が縮まった」という考えから、「どちらにも恩があり、ライバルだけれど応援し合う関係」だという考えに至った。児童kは、児童lとの交流後、これらの気づきや考えの変容を振り返りシートに記した(図11の**ア**)。

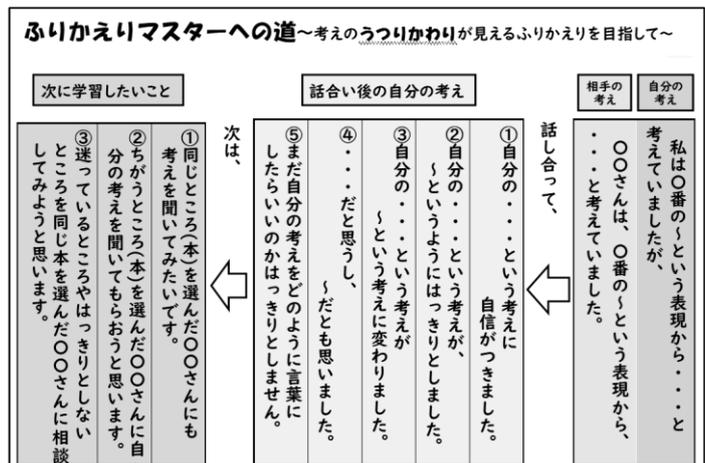


図10 振り返りの観点の例

【第5時の始め、児童lと交流後に記入】

- ・166番の「雪のように清らかに」という表現から、大造じいさんと残雪の心がちぢまったと考えていました。71さんは、167～169番の大造じいさんの言葉から、二人の心がちぢまったと考えていたので、同じ考えなのに、なぜ選んだ表現が違うのか気になりました。話し合っているうちに、自分の「心がちぢまった」という考えが、「どちらにも恩があり、ライバルだけれど応援し合う」という考えに変わりました。

【第5時の終わりに記入】

- ・lさんと話し合っ、もう一つ分かったことがあります。71それは、視点が違うことです。考えが同じでも、lさんは人物の関係やその変化を主に、僕は情景描写の工夫を主に考えているから、選んだ表現が違うことが分かりました。

【第6時、児童mと交流後に記入】

- ・72今日も情景描写の工夫に注目し、人物の関係や変化について考えられました。mさんもlさんと同じく、大造じいさんと残雪の最初と最後の関係の変化について考えていて、mさんに納得してもらえるように理由を考えて、納得してもらえました。

図11 児童kによる振り返りの記述(下線は筆者)

第5時の終わりに、指導者Bは、心にぐっときた表現を児童全員で共有し、各児童の着目した表現が「心にぐっとくるポイント」のどれに当たるかを確認した。本単元では、「①人物の考え方や生き方がよく表れている性格や言動、②人物の関係やその変化、③他の登場人物との関わりによる人物の心情の変化、④情景描写の工夫」という四つのポイントを「心にぐっとくるポイント」としている。児童kは、児童lとの対話を改めて振り返り、児童lは「人物の関係やその変化」に着目しているのに対して、自分は「情景描写の工夫」に着目しているという「視点の違い」に気付いたことを記した(図11の1)。

第6時には、児童mと大造じいさんと残雪の関係について話し合う中で、「二人は永遠の友達のような関係だと思う」という児童mの考えを聞いて、児童kは「『雪のように清らかに』とあるから、大造じいさんが残雪のことを信頼できるライバルのように感じていると思う」と話していた。この交流の直後、児童kは、前時に気付いた「視点の違い」を生かして、人物の関係やその変化についても考えられたことを記した(図11の2)。そして、POPには「『らんまんときいたすももの花が、その羽にふれて、雪のように清らかに、はらはらと散りました』という表現にぐっときました。羽が花にふれて散るところから、残雪が力強く飛び立つ様子が伝わってきます。清らかさから、二人の恩や信頼の心も伝わってきます」と書きまとめた。

児童kは、振り返りの観点を参考にしながら、対話で得た気付きや自分の学びの状況を振り返りシートに継続的に記すことで、学習活動を1単位時間のまとまりで捉えるのではなく、「心にぐっときた表現とその理由についてまとめる」という単元のゴールを意識して振り返り、次の学びへとつなげていた。

このように、児童が単元のゴールを意識して主体的に学びを振り返ることは重要であると考え。そのうえで、児童が振り返りの観点を参考にして、対話で得た気付きや自分の学びの状況を記録し、次の学びに生かせるようにしたことが、自分の考えをまとめ、表現する児童の姿へとつながったと考える。

### 3 質問紙調査からみる児童の変容

研究始期と終期の質問紙調査の結果の一部を図12に示す。「文章などを読んで理解したことが確かかどうかを、もう一度読み返して確かめている」という質問に肯定的に回答した児童は、研究始期には67.8%であったが、終期には71.4%であった。一方で、「友達と話し合う活動では、目的に応じて、話し合う相手を選んでいる」という質問に肯定的に回答した児童は、研究始期には39.3%であったが、終期には78.6%と大幅に増加した。

以上の結果から、指導者が、児童が主体的に対話を通じて交流できるように指導の工夫を行ったことで、多くの児童が「目的に応じて話し合う相手を選択すること」を意識しながら学習活動に取り組

むようになったと考える。一方、「文章を読んで理解したことが確かかどうか、文章を読み返すこと」について、研究始期と終期の結果にあまり差が見られないことから、児童が自分の考えの根拠となる文章を読み返すための指導の手立ての更なる工夫が必要だと考える。

#### 4 評価問題による学力調査からみる成果の検証

「読むこと」において、自分の考えを文章でまとめ、表現する力を測るために、評価問題として、物語を読んで心に残った場面とその理由を、物語の言葉や文を用いて、60字以上100字以内で書くこととした。そして、「心に残った場面を書いている」「心に残った理由を書いている」「物語文から言葉や文を取り上げて書いている」という三つの条件を満たしているかを検証した。全て満たしているものをB段階とし、そのうち、人物像や物語の全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりしているものをA段階とした。また、全て満たしているが、言葉や表現が適切でないものをC段階、条件を満たしていないものはD段階とした。その結果は図13のとおりである。

研究始期には、A段階が17.9%で、B段階と合わせた割合は25.0%であったが、終期にはA段階が25.0%と7.1ポイント増加し、B段階と合わせた割合は60.7%と35.7ポイント増加した。また、研究始期に10.7%であった無解答率は3.6%に減少し、「読むこと」の評価は有意に上昇した<sup>1)</sup>(詳細は付録①)。例として、児童nと児童oの解答を示す(表2)。終期は、心に残った場面と理由が明確に分かれていて、読み手に伝わりやすい構成および表現となっている。また、理由の部分について、根拠となる叙述に基づいて自分の考えを書いている。

研究終期における質問紙調査の回答結果と学力調査の解答結果の順位相関分析を行ったところ、13問中12問の質問項目において、有意な相関が見られた(詳細は付録②)。特に、「友達と話し合う活動を

表2 児童nと児童oの学力調査の解答(下線は筆者)

	児童 n	児童 o
始期	【C段階】 心に残ったところは、大きく口を開けて「イタダキマス」とさけぶなり巣につかまっていた、ひとつぶのひかりにいきなり食いついたところ。べつにつかまえていないのにハエの女の子に言ったことをしておもしろい。	【C段階】 心に残ったところは、「わしみたいなクモが生きてのために食っているのはな」の部分です。ハエの女の子の気持ちを考えて、ためらったのがよく分かりました。女の子を守るために、近づかない方がいいと言ったのが分かる。
終期	【A段階】 心に残ったのは、ヒロキが(ひょっとしたら、老人は六十年未来からやってきたまぼく?)と思ったところです。同姓同名ということや老人がワンダーポール一号という名前を知っているふしぎさを感じたからです。	【A段階】 心に残ったのは、(六十年未来からやってきたまぼく)のシーンです。ワンダーポール一号を男の子に見せて、そしてまた男の子が六十才に開発し、話がループする気がしたからです。

<sup>1)</sup> 分析には、清水裕士氏が開発した統計分析ソフト HAD<sup>4)</sup> を利用した。

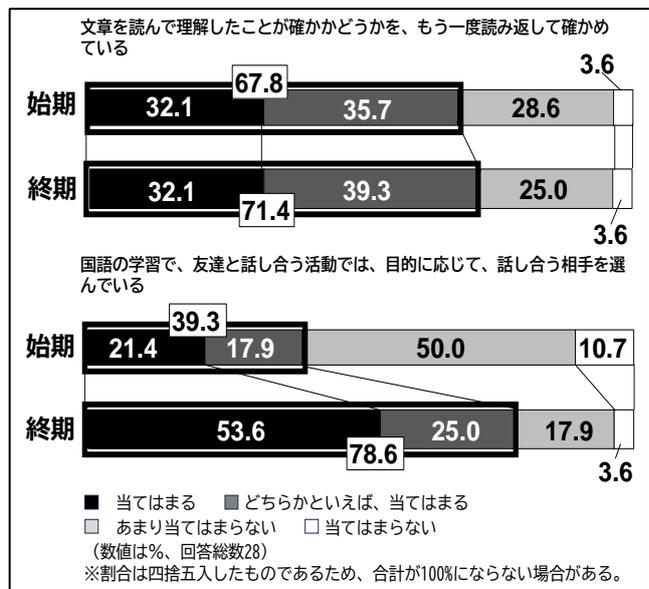


図12 児童質問紙調査の結果の一部

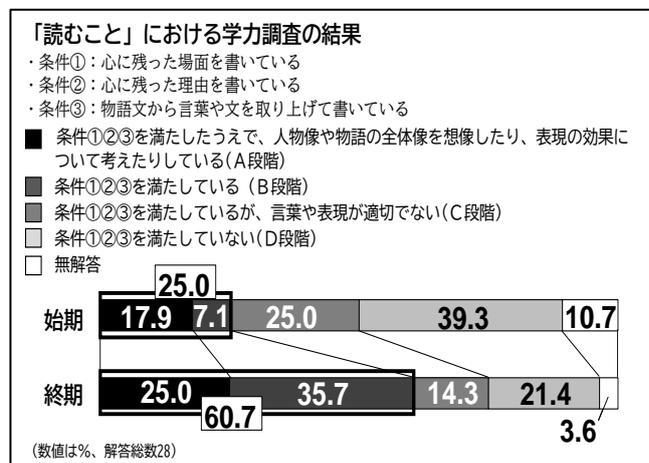


図13 「読むこと」における学力調査の結果

通して、自分の考えを広げている」「友達と話し合う活動を通して、新しい考えに気付いている」「友達と話し合う活動では、目的に応じて、話し合う相手を選んでいる」の3項目については、本研究の目指す児童の姿であり、その姿の実現が自分の考えをまとめ、表現する力の向上に結び付いていると考えられる。一方で、研究終期におけるC・D段階の

- ・「理由」について、適切な言葉や表現を用いて記述していない。
- ・「理由」を記述していない。
- ・文章の内容を捉えることが不十分であり、「場面」や「理由」の記述が適切ではない。
- ・解答の記述が途中であり、完結していない。

図14 C・D段階の児童の解答状況

児童と無解答の児童の割合は合わせて39.3%となり、約4割の児童が、自分の考えをまとめ、表現することに課題があることが明らかとなった。C・D段階の児童の解答状況は、図14のとおりであった。

これらのことから、文章の内容を正しく捉え、叙述に基づいて自分の考えを表現する力や、適切な言葉や表現を用いて自分の考えを表現する力、見通しをもって文章を読み、自分の考えを表現する文章を構成する力が不足していることが課題として考えられる。したがって、「読むこと」の領域にとどまらず、各領域においても、自分の考えをまとめ、表現する力につながる指導の手立てを工夫し、そこで培った学びを相互に関連付けることで、目指す資質・能力の向上を図る必要があると考える。

## Ⅶ 研究のまとめと今後の展望

### 1 研究のまとめ

- (1) 児童が目的をもって主体的に対話を通じて交流し、自分の考えを広げることで、自分の考えをまとめ、表現することにつながることができた。
- (2) 児童が単元のゴールを意識して、自分の学びの状況に応じて振り返るようにすることで、対話を通じた交流で得た気づきを次の学びに生かすことができた。

### 2 今後の展望

- (1) 小学校国語科において、自分の考えをまとめ、表現することができる児童の育成に向けて、引き続き叙述に裏付けられた確かな精査・解釈へとつなげる指導の手立てを考える必要がある。
- (2) 自分の考えをまとめ、表現することができる児童を育成するためには、「読むこと」の領域だけでなく、各領域で培った学びを相互に関連付けながら、適切な言葉や表現へとつないでいく機会をもつことが重要である。

## 文 献

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編」、平成30年(2018年)
  - 2) 滋賀県教育委員会「第Ⅲ期学ぶ力向上滋賀プラン～第4期滋賀県教育振興基本計画を推進するために～」、令和6年(2024年)
  - 3) 文部科学省「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編」、平成30年(2018年)
  - 4) 清水裕士「フリーの統計分析ソフトHAD：機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』第1巻、平成28年(2016年)
- 滋賀県教育委員会「令和6年度 全国学力・学習状況調査の結果 課題の改善に向けた取組の重点」、令和6年(2024年)  
 水戸部修治『国語授業の「個別最適な学び」と「協働的な学び」 主体的な学びを支える「ロングレンジ」の学習活動』、明治図書出版株式会社、令和5年(2023年)、p.122

トータルアドバイザー  
 京都女子大学発達教育学部教授 水戸部修治  
 研究協力校  
 日野町立桜谷小学校  
 高島市立マキノ東小学校  
 研究協力員  
 日野町立桜谷小学校 大澤 遥菜 上田 舞  
 福永 葉子  
 高島市立マキノ東小学校 西村 翔太

付 録

付録① 評価問題における学力調査の結果の研究始期と終期の比較 (n=28)

	評価	A	B	C	D	無解答	ウィルコクソンの
							符号化順位検定
読むこと	始期 (n=28)	5	2	7	11	3	検定統計量
	%	17.9	7.1	25.0	39.3	10.7	Z = 2.54
	終期 (n=28)	7	10	4	6	1	p = .01*
	%	25.0	35.7	14.3	21.4	3.6	

※ Z : 検定統計量、p : 有意確率

\*p<.05、\*\*p<.01

付録② 国語の学習に関する質問紙調査と学力調査の順位相関分析の結果

	質 問 項 目	学力調査との相関
1	国語の学習の始めに、その学習で身に付ける力を理解している	.38*
2	国語の学習では、学習のゴールに向かって最後まで粘り強く取り組んでいる	.43*
3	国語の学習では、何のために話したり書いたりするのかを考えて取り組んでいる	.58**
4	国語の学習では、誰に向けて話したり書いたりするのかを考えて取り組んでいる	.51**
5	国語の学習では、学習計画を立て、見通しをもって学習を進めている	.51**
6	国語の学習で、振り返りをするとき、考えたことや分かったこと、次に頑張りたいことを自分の言葉で話したり書いたりしている	.39*
7	国語の学習で、文章等(図やグラフも含む)を読んで理解したことが確かかどうかを、もう一度読み返して確かめている	.47*
8	国語の学習で、文章等から理解したことと自分の知識や体験、経験とを結び付けながら読み、自分の考えをもっている	.42*
9	国語の学習で、友達と話し合う活動を通して、自分の考えを広げている	.50**
10	国語の学習で、友達と話し合う活動を通して、新しい考えに気付いている	.49**
11	国語の学習で、友達と話し合う活動では、目的に応じて話し合う相手を選んでいる	.58**
12	国語の学習で、一人で考えたり友達と話し合ったりするなど、自分に合った学習方法を選んでいる	.53**
13	国語の学習以外でも、相手に伝わりやすいように話したり書いたりしている	.36

\*p<.05、\*\*p<.01