

子どもの“今”からつくることばの学習

1 研究の内容

(1) テーマ設定の理由

本校国語部では、長年、「ともにつくることばの学習」という研究に取り組んできた。「ともにつくる」のは、「子どもと教師」（子ども主体）であり、「子どもと子ども」（協働的な学び）である。子ども一人ひとりが主体的にことばとかかわり、ことばと向き合い、ことばをつむいでいく。そうした姿を、学びの空間における「私」と「他者」、「教師」、「教材」の関係性に着目して追究してきた。そこで見えてきたのは、「私」の内面では、「聴く」と「考える」ことを通して自分のことばを「つむぐ」ことを繰り返して、「あたらしい私」へと更新されていくという姿である。

ここで大切になるのは、ことばをつむぐ学びは、協働的な学びを意図的・計画的に仕組んでいくことで出来るものではなく、日々、様々なことばと出会って行く中で、ことばの使われ方にこだわり、ことばに引っかかりをもち、自分のことばに対する見方・考え方・表し方を広げていくということである。子どもがことばと出会う“今”の問いや思いを大切に、そこで語られる「ことば」を通した学びを重ねたいという考えから、「子どもの“今”からつくることばの学習」という研究テーマを設定してきた。

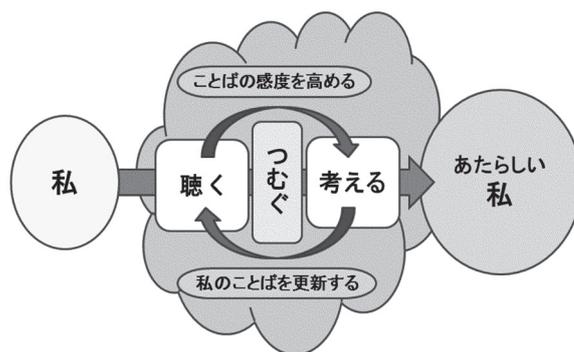


図1 あたらしい私 (2019)

国語の特性は、「ことばにこだわって思考し、自身のことばをみがき、ことばの世界を広げることで自分の考えや思いを深めること」と考える。一人ひとりがどのことばにこだわりをもって読んでいるのか、このことばを通して何を表現しようとしているのか、子どもの“今”を大切にした学びをつくっていききたい。

(2) 研究主題「学びをあむ」との関連

研究主題の「学びをあむ」という面から、「私」のことばへの感じ方・捉え方が変化していく過程を見直してみると、一本一本の糸のような子どもたちの学びの道筋が絡み合う交点に、子どもたちの問いやズレが生まれると捉えることができる。子どもたちが互いの問いや表現を聴き合い、他者のことば、自身のことばと向き合って考えるようになることで、子どもは自分のことばをつむいでいく。つまり、多様な子どもたちの学びの道筋をあみ合わせてことばの学びを深めることが重要なのである。

(3) これまでの研究経過 ～ことばへの感度を高め、理解を深め、拡充する～

他者のことばを聴き、考えるには、ことばと向き合い、ことばに引っかかる感度を高めていく必要がある。うまく言語化できない思いを表そうとする際の違和感に気づき、それを他者がどう表現するかに注目し、自身もその感覚をことばにしていこうとするような学びを大事にしたい。そこで、教室で他者とともにことばと向き合い、自身のことばを豊かにしようとする子どもの姿を整理して捉え直したところ、下記の三つの学びの様相が見えてきた。

- A (感度)：学習材や他者のことばを介して、ことばへの感度を高めること
- B (理解)：学習材や他者のことばを介して、ことばの理解を深めること
- C (拡充)：学習材や他者のことばを介して、私のことばを拡充していくこと

Aは学習材や他者のことばに感じたよさや違和感をもとに、ことばの使われ方への気づきが高まることを意味している。Bはことばと向き合い、そのことばが表す意味や、表し方についての理解が深まることを示している。Cは社会的な意味をもって使われることばと私の中でのことばの差異に意識を向

け、新たな意味や価値と出会っていくことを表した。ABCに順序性はなく、学びの中で、場に応じて随時起こるものである。これらを教師が自分の中に内化していき、発達段階を意識しながら子どもの“今”をみとる地図とすることで、子どもの“今”に応じた指導の手だてを考えながら、学びをみ直していくことができる。一昨年度、感度・理解・拡充の三つの観点でことばの学びに向かう子どもの姿を整理することを試みたのが、下表1である。

表1 ことばの学びに向かう子どもの姿 (2019)

学年	A (感度): 学習材や他者のことばを介して、ことばへの感度を高めること	B (理解): 学習材や他者のことばを介して、ことばの理解を深めること	C (拡充): 学習材や他者のことばを介して、私のことばを拡充していくこと
一・二年	<ul style="list-style-type: none"> ○いろいろなものや様子について、ことばや文字で表そうとすること ○伝える相手を意識して、体験や経験したことを話すこと ○話し手の伝えたいことを意識しながら、話を聞くこと ○自分の経験や既習の学習を生かしながら、同じ意味のことばやより良い表し方を考えること ○話しことばと書きことばの違いを感じ、意識してことばをえらぶこと ○ことばや文章の響きやリズムを感じ、ことばを楽しむこと ○文の意味やことばのリズムを感じながら、音読をすること ○絵本や本の親しみ、読むことの楽しさを味わうこと 	<ul style="list-style-type: none"> ○ことばの意味を確かめようとする ○具体的なものや様子のことばをつなげて考えること ○ことばの違いを感じ、その文脈にふさわしい表現を考えること ○話の中心をつかみ、伝えたいことを考えること ○文章や話し合われたことを関連づけて、自分の考えを伝えること ○文章における順序や場面の様子、登場人物の行動などをとらえること 	<ul style="list-style-type: none"> ○ことばや文章のより良い表し方について考え、自分の表現にも生かしていくこと ○自分のもっていたことばや表現を自覚的に使えるようになること ○ことばを選びながら、自分の伝えたいことを伝えようとする ○多様な表し方やことばを比べながら、適切な語句の選び方について気付いていくこと ○感想や考えを伝え合うことを通して、多様な見方・考え方があることを知り、その共通点や相違点に気付くこと
三・四年	<ul style="list-style-type: none"> ○ことばを言い換えようとする ○似たことばの差異に着目すること ○ことばや文字を大切にし、正しく表そうとすること ○ことばに込められた意味を想像すること ○相手や目的に応じて、ことばを選ぶこと ○ことばの性質や役割に目を向けて、語彙を豊かにすること ○ことばの響きやリズムに親しみ、ことばを楽しむこと ○伝えたいことを明確にすること 	<ul style="list-style-type: none"> ○ことばとことばを関連づけて考えること ○話の中心をとらえること ○ことばを根拠に想像すること ○文章における段落や文、語句、語と語の関係をとらえること ○情報と情報との関係について理解すること ○ことばとことばを比べたり分類したりすること ○意見や考えと事実や事例を区別すること 	<ul style="list-style-type: none"> ○より詳しく思いや考えを表すこと ○相手や目的に応じたふさわしいことばで表そうとすること ○考えを整理して分かりやすくことばで表すこと ○多様な見方・考え方の共通点や相違点に着目して、考えをまとめること ○文や文章を整えたり、自分の表現のよいところを見付けたりすること ○理解したことに基づいて、感想や考えをもち、他者との感じ方などの違いに気付くこと
五・六年	<ul style="list-style-type: none"> ○文脈によって意味が変わることに気付いたり、ことばの奥にある意味を想像してとらえようとする ○ことばのおもしろさをみつけること ○他者のことばに立ち止まり、相手が伝えようとしていることをわかろうとすること ○目的や相手や自分が表したいことに応じて、ふさわしい言葉を選び、よりよい表現をさがすこと 	<ul style="list-style-type: none"> ○目的や相手に応じて自分の考えが伝わるよう、語彙を増やすこと ○ことばとことばを関連づけて考えること ○話し手や書き手の意図を考えながら、話を聴いたり文章を読んだりすること ○話の全体像をつかんだ上で、中心をとらえること ○意見や考えと事実や事例を区別すること ○文章の中に根拠をもとめ、自分の考えをまとめること ○ことばとことばを比べたり分類したりして、自分の目的に応じてことばを使うこと 	<ul style="list-style-type: none"> ○学習する前と後で自分の考えがどのように変わったか、または変わらなかったかに気づくことができる ○多様な見方・考え方の共通点や相違点に気づき、相手の背景を慮りながら、対話をする ○対話を通して、より深いコミュニケーションがとれるようになる ○コミュニケーションにおいて、納得のいく言葉を選び、相手とのより良い関係を築く ○他者との違いで気づいたことを基に、もう一度自分の感想や考えを見直す ○他者のことばをつかって自分の考え方や表現をより良いものにする ○文章を読んだ感想などを共有し、自分の考えを広げること

(4) 感度・理解・拡充の関係

図2は、感度・理解・拡充の関係を表したものである。一つひとつのことばについての「理解」の深まりや「拡充」により私のことばが広がることで、自分なりのことばの捉えががつかられていく。ことばの「理解」や「拡充」の具合はことばによって異なるので、その捉えを表す円の形や大きさはことばによって様々ということになる。

また、ことばとことばがつながり、関連した一つの意味として捉えられたとき、私のことばはさらに拡充されていくと考えることもできよう。

そして、外側を袋のように覆っているのが、「感度」を表す膜である。ことばへの関心やこだわり、引っかかりを示す「感度」の膜は可変的で、「私のことば」が増えたり広がったりする度に、その形や大きさを変えていく。また逆に、「感度」の膜を通してことばの「理解」が深まったり「拡充」したりしていくことになる。つまり、感度・理解・拡充は、互いに影響しあって高まっていくのである。

こうした、一人ひとりの内面で起こる感度・理解・拡充の高まりは、決して個人の中だけでつくられるものではない。個人の中でのことばの感度・理解・拡充は、他者のことばやテキストのことばなど、外からの刺激を受けて生起するものである。従って、一人ひとりのことばの感度・理解・拡充は、他者との関係性の上で互恵的に図られるものであり、そのようなことばの学びがつけられている集団は、共同体としても、ことばの感度・理解・拡充が図られているということができよう。

図2は、個人の中でことばの理解が深まり、ことばが拡充され、ことばへの感度が高まることを表す図として作成した。しかし、図2の「ことば」に当たる部分を「一人ひとりのことばの学び」と置き換えると、図2は対話を通して一人ひとりのことばの学びが深まっていくことで、共同体としてのことばへの感度が高まっていくことを表していると考えられるのである。

(5) 今年度の重点課題

2020年、新しい学習指導要領が全面実施となり、全ての教科内容が「知識及び理解」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性」というカテゴリーで統一して示された。国語科では、この三つをそれぞれ独立したものとして指導するのではなく、三つが一体となって伸びていくように、「言語活動を通して言語事項を学んでいく」という学習の在り方が大事にされている。

本校国語部では、教師が構想した言語活動のルールに乗せて子どもに学ばせていくのではなく、子どもたち自身の思いや気付きを大切に、子どもたちとともに学びをつくっていく授業を大切にしている。そのため、子どもたちが教室で学ぼうとしている姿に着目し、先述した「ことばへの感度を高める（感度）」「ことばの理解を深める（理解）」「私のことばを拡充する（拡充）」という三つの観点で、子どもの興味・関心がどのように身につく力になっていくのか、子どもがことばの学びに向かう姿を見とるようにしてきている。

学習指導要領の三つの柱が育てたい資質・能力という点から学びを整理しようとしているのに対し、本校国語部では、子どもがことばの学びに向かう姿の変化からその様相を整理しているという点で異なる。学習指導要領で求められている資質・能力を育むためにも、感度・理解・拡充の三つの観点をもって子どもの姿を見とっていくことが、豊かな学びをつくる上で肝要となるものであろう。

今年度、国語部が重点課題としているのは、以下の2点である。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 「感度」に焦点をあて、具体的な「感度」の表れや「感度」をみがく授業とするための要件を探る ② 子どもの“今”からつくる授業における、教師の構えや役割について検討する |
|---|

① 感度をみがく授業とは

「感度」に関する子どもたちの現れは多様であり、一昨年度に整理した「ことばの学びに向かう子ど

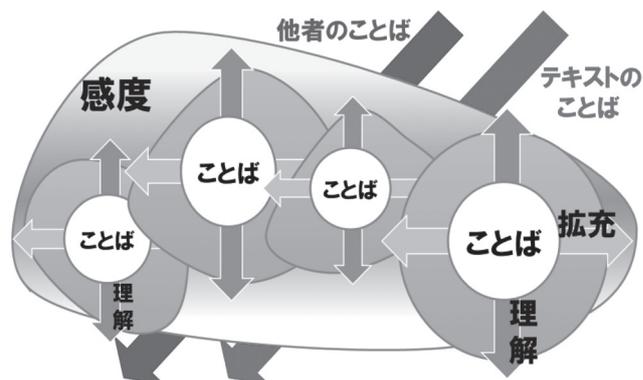


図2 感度・理解・拡充

もの姿」に挙げた例だけでは表し切れない面がある。それは、ことばへの感度は他者のことばを通して意識化され、他者との相互作用の中で高まっていくものだからである。つまり、ことばへの「感度」を高める姿は、個の表れであると同時に、関係的な学びの表れでもあると考えられる。知りたい、使ってみいたいということばへの関心と、ことばを介した意味の再構成を連続させていくことが、個としても共同体としても「感度」を高めることになる。

教室では、教材や他者に媒介されながら「ことば」と出会うことで、差異やズレを感じ、それを受け止め、乗り越えようと、言語活動が行われる。そしてその活動を通してテキスト理解や他者理解といった対象との関わりが深められ、共同体としての「ことばの意味や価値」が創られていく。

ことばと出会ったときの引っかかりには、言語のバリエーションとなる類義語などのニュアンスの違いもあれば、個々人の経験の違いによる同一語のイメージや意味範疇などの捉え方の違いもある。また、一語一語の捉え方だけでなく、語順や文章構成・文脈などといった語と語のつながりとしてのことばの面もある。さらには、時や場、状況による語の選択・判断のふさわしさなど、社会的側面や文化的側面といったことも影響してくる。このように、ことばへの引っかかりを生む要因は様々である。

自分がことばに抱いた引っかかりが何だったのかを、他者との対話を通して明らかにしていく。それを受け止めたり乗り越えたりするための方法や、そのことば自体がもつ価値に自覚的になったとき、一人ひとりのことばの理解が深まり、自身のことばを拡充しようとすることで、ことばへの感度が高まっていくということができよう。「ことばへの感度」は表現の選択にも、解釈の方向にも関わり、ことばの理解や拡充が進むことで、違和感や共感をもつことばが多様になっていくのである。

② 子どもの“今”をいかす教師

では、教師は、個人内のことばへの感度と、共同体としてのことばへの感度が重なっていくような対話の場面をどのようにつくっていけばよいのだろうか。

重要なのは、感度・理解・拡充が生まれる場面は、事前の指導計画により、予め準備されていたわけではないという点である。もちろん実践の大まかな流れは構想し、様々な展開の可能性を予想し、その対応も想定している。しかし、それぞれの時間がどんな展開になるのかが予め決まっていたわけではない。具体的な授業づくりは、子どもの“今”を見ながら、小さな単位で修正を繰り返しながら進んでいく。学びのビジョンをもって、授業のデザインは描いていくが、決してプランを立ててその通りに進めてゆくのではなく、子どもとともに作り直していくのである。

例えば、詩を作って発表し鑑賞し合うとき、ある子の作品の発表に、どのような反応があるかは、予め分かっているわけではない。教師は作品を見ながら、その作品のよさや課題、教室の仲間にとってどんな教材性をもっているかを吟味する。そして発表を通してそれが話題になったとき、子ども自身の「感度」が働くような学びの環境が生まれるのである。

そのため、より大切になってくるのが「教材研究」である。ここでいう教材研究とは、教科書に載っている教材に関する研究ということだけではない。一人ひとりのことばの学びをつくっていくための、学びの履歴や子どもの背景、共同体としての学びの文脈など、学習者理解に基づく学びのビジョンや学環境まで含めた幅広い教師の構えを指す。

このように、子どもの“今”を見とり、そこから次の学びを子どもたちと一緒に形づくっていくこうとする姿勢が、感度・理解・拡充が生まれる授業をつくる上での要諦なのである。

子どものことばへの「感度」をみがいていくためには、子どものことばへの気付きや引っかかりという“今”を見とり、そこから授業をつくっていくこうとする教師の「感度」を高めていくことも必要なのではないだろうか。

2 実践事例から見る子どもの姿

～「友達紹介」の対話を通して、ことばの「感度」をみがく（1年生）～

1年生の子どもは、様々な場面でことばへの関心が高いと感じている。例えば、ひらがな・かたかな・漢字の学習で「ことば集め」に取り組むときには、自分が知っていることばを大勢の子が発表している。

生活に根ざしたことばもあれば、難しいことわざを発表する子もいる。このような子どもの興味を大切にしながら、ことばの学びを深めていくことを考えていきたい。

本校国語部は、『第81回教育実際指導研究会発表要項』において、前掲の表1「ことばの学びに向かう子どもの姿」を提案し、「感度・理解・拡充」の観点から低・中・高学年ごとの子どもの姿をまとめた。表1の低学年「感度」の一つとして、「いろいろなものや様子について、ことばや文字で表そうとする」姿がある。この姿について、一つの事例をもとに考察していく。

【友だちを紹介するためのことばを考える（12月）】

1年生は、クラスメイトのどんな姿を見ているのだろうか。本学習では、友達のことを紹介する活動を行った。コロナ禍により、今年度の1年生が初めて登校したのは6月上旬である。登校が始まって席は離れたままで、交流活動もままならない状態であった。友達のことを知りたくても知ることができないで歯がゆい思いをしている子も多くいた。そこで、「他己紹介」形式で、自分から見た友達のことを発表する活動を通して、他者の言動に関心をもち、ことばを交わす機会を設定しようと考えた。初めての登校から数ヶ月、同じ教室で過ごしていてもほとんど話したことがない、何に興味をもっているのかわからないでいる子たちもいる。制限の多い中ではあるが、授業や休み時間の中で交流を深めた子たちもいる。仲良くなった子を紹介することで、クラス全体の交流も深まることを期待した。

○学習指導計画（全6時間） ※（1）と（2）を繰り返す

- （1）紹介したい子について、自分が知っていることを発表する。（1時間）
- （2）紹介するためのことばの中から、気になることばについて話し合う。（1時間）

学習活動の具体的な流れとして、まず1人が紹介したい子（C1）を選び、紹介した。その後、他の子が自分が知っているC1のことを発表していった。

C1のことについて、次のような声が挙がった。

- ①げん気な人
- ②おりがみがすき
- ③はこ（工作）のおりかたをおしえてくれた。
- ④〇〇さんとなかがいい。
- ⑤とおいところからきている。

①は性格のことを、②は趣味のこと、③は自分にしてくれたこと、④はその子の関わりについて、⑤はその子の環境のことを表現している。他の子も同様に聞いていった。紹介する観点は似たようなものだったが、C2について次のように紹介された。

- ①いつも一しょにプロジェクトをやっている。
- ②みなみもんから出る。（南門から帰る。）
- ③おりがみを一しょにやっている。
- ④やさしい
- ⑤しんせつ

「⑤しんせつ」が発表された後で、「やさしいとしんせつは同じじゃない？」というつぶやきが聞こえた。「やさしい」と「しんせつ」という2つのことばが、つぶやいた子の感度に引っかかったと見てとれる。この場面において、教師は子どもが感じた違和感が何だったのかを、対話を通して明らかにしていきたいと考えた。

そこで、「やさしいとしんせつは同じですか？」と全体に問いかけた。すると、「同じ！」「違う！」と次々に声が挙がったので「どう違いますか？」と聞いた。一人ひとり、異なった言語生活を送っているのに、同じことばから連想する意味も異なるのは当然である。それぞれの感度によって生成された意味を具体化し共有することで、ことばのおもしろさにも触れてほしいと考え、授業に臨んだ。

以下は、「やさしい」と「しんせつ」のことばについての考えである。

やさしい	しんせつ
<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>ゆ</u>ずってあげる。 ・ 人にたいするやさしい気もち。 ・ 手つだって、ほめられて「やさしいね。」っていわれたことがある。 ・ してあげる（おしえてあげる）。 ・ こまっていることにやってくれる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ バスやでん車で、せきを<u>ゆ</u>ずる。 ・ 一しょにあそんでくれる。 ・ <u>ゆ</u>ずるのがしんせつ。 ・ ゆう先せきを<u>ゆ</u>ずるとか。

下線にあるように、どちらも「何かを譲る」と考えている子が多かった。音読劇に取り組んだと

きに、役を譲ってもらったり通学途中に優先席を譲ったりした経験からこのように考えているのだろう。意見がいくつか出たが、明確な違いを見出すことができなかった。どちらのことばにも共通していることは、「誰かに対して何かをしてあげること」であることを確認した。

また、C3については次のように紹介された。

- ①かっぱつな子 ②バスケットがとくい ③けん玉が上手
 ④1・2学期、同じプロジェクトをやっている ⑤いつもげん気
 ⑥いつもそとであそんでいる ⑦2くみの子と、あさ「もしかめ」(けん玉の技)をやっている
 ⑧ぼくと同じかいしゃのマスクをしている ⑨いつもげん気にあそんでいる

C1やC2のときより紹介される項目が増えている。これは、何度かクラスメイトを紹介することによって、どんな内容を発表すればいいかがわかってきたからだと考えられる。活動をくり返す中で学びの道筋や方法を知ると、徐々に自分なりの発信ができるようになってくる。

⑤と⑨に「元気」ということばが出ており、「やさしい」と「しんせつ」の対話で意味の重なりを経験した子どもたちから、①や⑥も元気と言えるのではないかという声が挙がった。そこで、「元気にもいろいろな元気があると思うので、次の時間は『元気』について考えてみよう。」と教師から提案した。

以下は、「元気とはどういうことか。」という問いで話し合った内容である。

<p>C4: 大人のラーメンを3倍(杯?)食べるってこと。 T: C1くんの中では大人のラーメンを3倍(杯?)食べてると元気なんじゃないかってこと? C5: 元気っていうのはなんかさ、笑うっていうこと。 C6: いっぱい外で遊んだり、ニコニコしているのが元気。 C7: 朝、元気に大声出したりしている。 C8: (辞書を読んで) いつも元気いっぱい・・・。 T: 辞書にのっていることも間違っていないんだけど辞書にのっていない言葉を考えることも大事。 C9: 活動のこと。 C10: 活動のことを元気よくやるとかそういうこと。 C11: 元気いっぱいっていうのは活動とか力を掛け合わせたもの。</p>	<p>T: こういったことを掛け合わせたことを元気っていうの? C9: 自分のことを言ってもいいの? T: 自分のことを考えていうのも大事。そういうの国語で大事。 C10: 元気な子が楽しい。 T: 元気な子が楽しいってこと? C12: うん。 C13: 元気と楽しいってちょっとちがうよ～。まあ、似てるけどね～。 C14: いつも走っている。 C15: あ、おれいつも走っている。 T: じゃあ、「元気」を絵でかきたい人いますか? (後略)</p>
---	---

子どもの中には、国語辞典に載っている意味を発言した子もいた。ことばの意味を知りたいと思うことも、ことばへの感度が高いと言えるだろう。すぐに意味を調べようとする意欲を認めつつ、ことばには辞書に載っていない意味もあることを子どもたちに話した。辞書に載っているのは、ある語に共通して当てはまる意味(内包的意味)であり、日常生活での具体的な意味(外延的意味)を子どもたちの対話から導き出そうと試みたのが本実践である。

C4やC6は、日常での行動から「元気」を意味づけようとしている。C4は、家族がラーメンをたくさん食べた様子と「元気」を結びつけたのだろう。C6は、学校でのある子の様子と「元気」をつなげている。このように、自分たちの経験と結びつけてことばの意味を考えようとしている姿も、ことばへの感度が働いていると考えられる。

ことばだけでは、その子が表そうとしている意味を共有しきれないことがある。そこで、絵で表現してみてもどうかと教師から投げかけた。高学年における「てつがく」の授業でも、絵や図で表すことによって考えを共有しやすくなることがある。「ことば」の学習、特に「元気」といった抽象的なことばについて考えるときにも、絵に表すことによって、その子の考えをよりわかりやすく共有できるのではないかと考えた。

次頁の絵は、「元気な子」と聞いて子どもが描いたものである。大きな声で挨拶をしていたり一輪車で遊ぼうとしたりしている様子を描いている。これを見たある子が「ぼくが考えていたのと同じだ。」

とつぶやいた。発表を聞くだけではイメージしきれないことも、視覚化によってより共有しやすくなる一例である。

ふだん何気なく話していたり聞いていたりすることばも、人によって微妙に異なるニュアンスをもたせて遣っていることが多い。他者からことばの意味を聞いたときに、違和



写真1 「元気な子」のイメージを板書したもの

感を感じたそのズレを共有することによって、ことばへの感度が高まり、理解も深まっていくと国語の授業をデザインする際に考えている。ことばの理解が深まることで、言語表現の幅も広がっていき、私が更新され、子どもの言語生活も豊かになっていくのである。

本実践では、「やさしい」「しんせつ」「元気」という単語に引っかかりを感じて、ことばの意味を話し合った。この経験が生かされれば、自分の思いを文章化・ストーリー化していく力にもつながっていくのではないだろうか。また、学年が上がるにつれ、単語だけでなく、表そうとする文章や場に応じたことばへの感度も高まっていくことを期待している。

本実践において、子どもたちは自分の表したいことにピッタリくることばを思案し、選ぶという経験をしている。自分の経験を思い出し、また友達のことばや絵から刺激を受けて、「そういう言い方もできるのか。」「あ、自分が言いたいことと似ているな。」などと考えを巡らせていく経験が、ことばの「理解」「拡充」につながっていくと考えている。

3 今後に向けて

緊急事態宣言による休校に始まり、分散登校や密になる集団での活動の自粛など、感染症対策に迫られた一年。日常の授業にも制限が多い中、研究授業や実践研究の場も十分にもつことができず、授業の具体を通して研究を深めることが難しい年でもあった。

しかし、そのような中での授業でも、教師が感度・理解・拡充という観点をもって、感度に着目しながら子どもの姿を見ていくことで、子どもの気付きや引っかかりに対して敏感になり、今まで以上に、その姿を見とることができるようになってきた。子どもが学びに向かう姿から見えてきた感度・理解・拡充という様相を教師が意識することで、子どもの“今”を見とる観点として機能し、より主体的で対話的な授業づくりのデザインに生かされていく道筋が見えてきたことは、一つの成果と言えよう。

ことばへの「感度」は、正誤・適否・美醜など、ことばの多様な側面とかがわるものである。また、「ことば」には、単語だけでなく、文字、語句、文、文章など、様々な形状がある。さらには、音声言語・話しことばと文字言語・書きことばという相違もある。そういう意味では、今後、ことばのどのような面に目を向け、どのような「感度」をみがくのかを精査していく必要があるだろう。

感度・理解・拡充の姿について検討を重ねてきて、子どもの学びの様相を「ことばの学びに向かう子どもの姿」(表1)のような整理の仕方では表しきれないことも見えてきた。具体と結びつけながら、ことばの学びの新たな整理の仕方も模索していきたい。

また、授業における教師の役割を考える上で要となる、子どもの“今”からつくる授業のための「教材研究」についても、具体的に示していけるよう、さらに検討していきたいと考えている。

(岡田博・片山・川口・下脇・廣瀬・藤枝・本田)