

子どもの“今”からつくることばの学習

1 研究の内容

(1) テーマ設定の理由とその鍵概念

本校国語部では、教科国語の特性は、「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」と考えている。それが子どもの姿として表れるように、ことばの使われ方にこだわり、自身のことばに対する見方・考え方・表し方を広げていく学びについて探究してきた。子どもがことばと出会う“今”の問いや思いを大切にし、そこで語られる「ことば」を通じ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いる。教室で他者とともに自身のことばを豊かにしようとする子どもの姿を整理する中で見えてきたのが、以下の三つ姿であった。

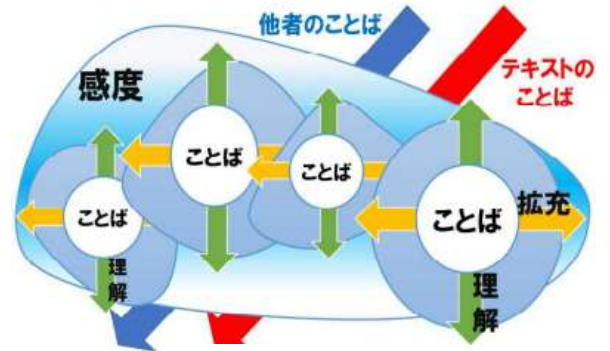


図1 感度・理解・拡充

感度: 学習材や他者のことばを介して、ことばに引かかったり気づいたりすること

理解: 学習材や他者のことばを介して、ことばがより深く分かること

拡充: 学習材や他者のことばを介して、私のことばと世界が広がること

今年度は、感染対策をしながらの制約のある授業実践となったが、三つの姿を実際の授業でどうみとめるのか、そしてその姿を次の学びにどうつなげることができるのかについて具体的に検討する。

(2) ことばへの感度を高め、理解を深め、拡充する

「感度」は学習材や他者のことばに対して感じたよさや違和感をもとに、ことばの使われ方への気付きが高まることを意味している。「理解」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。「拡充」はことばを通して新たな意味や価値と出会い、自身の見方・考え方を広げることを表した。

近年の研究として、「感度・理解・拡充」の3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てきた。部員それぞれがイメージする60の姿を挙げ、発達段階に合わせた一覧表に整理したり、国語授業で育てるメタ認知スキル・社会情意的スキルを検討したりする中で、重要語句として抽出されてきたものをまとめたのが、表1である。

表1: ことばの学びをみとる視点

	感度 (個々に違いを知る)	理解 (他者と確かめあう)	拡充 (他者の姿から広げる。深める)
高学年	豊かにする 選択する 自他の想いを大事にする	解釈する 目的や相手を意識する 納得する・批判する	提案する・批評する 再構成する 試作する・挑戦する
中学年	違いに気づく 立ち止まる 大切さを感じる	推論する 整理する・関係づける 考察する・共有する	詳しくする 意味づける 違いを生かす・活用する
低学年	楽しむ 体験する 耳を傾ける	イメージする 理由づける・共有する 問いをもつ・確かめる	はっきりする 使ってみる よいものを選ぶ

表1中の矢印は図1で表したように、ことばの理解を深め意味や使い方が拡充することで「感度の膜」

が大きくなり、さらに深い理解や拡充につながっていくことを表している。表中の矢印は三層の螺旋になっているが、実際には年間計画の中で螺旋は何重にもなりながらことばへの感度が高まっていく。

ここに挙げたことばは、授業の直接的な目標ではない。このような子どもの姿が現れる学習場面を構想しようとするものである。そして、実際にその場面で現れた姿やことばを、表1をもとに意味づけ直すことで、一人ひとりがことばを介してどのような経験をしているのかが見えてくる。つまり、「感度・理解・拡充」は、子どもたちのことばに内包された質的な変化を見とるための視点とも言えよう。これは、一人ひとりの言語活動を通じた現れを見とりながら、次の学びの展開を選択・判断していくという、「子どもの“今”からつくることばの学習」というテーマにつながっている。

(3) 研究主題「学びをあむ」との関連

「学びをあむ」という面から、図1にあることばへの感じ方・捉え方が変化していく過程を捉え直してみると、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、子どもたちのズレが生まれ、問いが浮かんでく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ことで、自分らしい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。

さらに、図1と実践とを合わせて考えてみると、図1の「ことば」に当たる部分を「一人ひとりの学び」と置き換えると、図1は対話を通して一人ひとりの「感度・理解・拡充」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こともできる。

「感度・理解・拡充」の現れに順序性はなく、学びの場やそこに参加する子どもの現れに応じて随時起こるものである。実際の授業場面と照らして考えてみると、「感度・理解・拡充」が、表1のように重なりつながって、場面をイメージするなかで話されたことばから問いが生まれ、自分とは違う読みを文中のことばをもとに確かめ、自分にとっての意味が更新されていくことがわかる。

表2: 授業での「感度・理解・拡充」の現れ(『音読を楽しもう』東京書籍2年「ニャーゴ」をもとに)

学習活動		具体的な子どもの姿
お気に入りの場面を選び、理由も合わせて紹介する	感度 (意識化)	ここが面白い、このことば大事なかな? 〈引っかかる〉 気づいていなかったことばに着目する 〈体験する〉
同じ場面や言葉のイメージをことばにする	感度 (多様化)	「サラリーマンみたいなため息」〈イメージする〉「え、何で?」 〈問いをもつ〉のように、お互いの感じ方を言葉に乗せて表す。
ねずみを食べられなかったねこの気持ちを話し合う	理解 (明細化)	互いの読みを重ねることで、場面イメージが具体的になる。 〈理由づける〉〈確かめる〉
ねずみを食べられなかったねこの気持ちを話し合う	理解 (共有化)	自分とは違う視点、自分とは違う読みがわかる。 〈問いをもつ・共有する〉
ねこやねずみたちの気持ちを考えながら音読する	拡充 (意味の深まり)	同じことばがもつ意味が多様になる。自分にとっての意味理解が生まれる。〈はっきりする〉
ねこやねずみたちの気持ちを考えながら音読する	拡充 (取込・再構成)	友だちの読みをもとに、自分の声で表現してみる。 〈使ってみる〉〈よいものを選ぶ〉

ここでは2年生の学習事例を挙げたが、1単位時間の中でここに挙げたすべての姿が現れるわけではない。単元のなかで他者の「感度」が私の「理解」を刺激する、他者の「拡充」が私の「理解」を深めるなど、「感度・理解・拡充」のつながりが学習の展開とともに繰り返されていく。これらの姿を子どもの“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、学級としての学びをあみ直していくことができる。

今年度の課題としているのは、本研究の新規性である、「感度」をみがき、自身のことばを「拡充」する授業の要件を探ることである。また、子どもの見とりを次の学びにどのように生かすのかという教師の関わりについて検討したい。以下、実践事例をもとに、課題について詳しく見ていくこととする。

2 実践事例から見る子どもの姿

(1) 3年 ビブリオバトルとICTを活用したことばの学び

①ビブリオバトルを中心として、ICT活用を取り入れた単元の構想

3年生は、少しずつ厚い本を読む子が出てくる一方、本が好きになれない子、図鑑や科学的な本に片寄って読む子など、好みが分かれてくる。そうした子どもたちの多様な読書経験を行き交わせることが、新たな本との出会いや興味につながるのではないだろうか。そして、新たな本との出会いの場を、低学年でのサークル対話の経験を生かして行いたいと考え、ビブリオバトルを計画した。

また、GIGAスクール構想が進む中、本校の3年生は2学期からクロームブックが使えることになった。そうすると、ローマ字を学習しておかないと機器の扱いに難儀するし、使い慣れるための時間もいる。とはいえ、訓練にならずに楽しむにはと思案し、ビブリオバトルの本を紹介するポスターをつくることとし、読む・書く・話す・聞く、そしてクロームブックを使うことを総合的に学ぶ大単元を構想した。実践時期は、7月から夏休みをはさんで10月頭まで、以下の流れで実施することとした。

7月	ローマ字学習①（ヘボン式を中心に） 本の紹介カードを作る（夏休み課題）	9月	ローマ字学習②（クロームブックを使ってみよう） ビブリオバトル ビブリオバトルで紹介した本のポスターを作ろう
----	--	----	--

ここでは、ビブリオバトルでの発表の様子とそのふりかえりを中心に、子どもたちがどのような学びを行っていたのかと、教師にかかわりについてを見ていきたい。その前に、ビブリオバトルの単元をどう進めたかについて簡単に紹介したい。なお、ビブリオバトルについては、詳しくは知的書評合戦ビブリオバトル公式サイト（<https://www.bibliobattle.jp>）を参照いただきたい。

公式ルールでは、ビブリオバトルは5分間の発表後、2～3分のディスカッションで、加えて「原則レ

<p>今回実施した、ビブリオバトルの基本ルール</p> <ol style="list-style-type: none"> 自分が読んでおもしろかった本を一さつえらぶ 発表をしつつもんだ合わせて、一人五分 *ノートにメモを書いてもよいが、発表ではなるべく見ない 一回で五～六人の発表で、そこからチャンプ本（読んでみたくなった本）を一さつえらぶ *今回は読みたくなった本は全部手をあげてよい 	<p>ジユメやプレゼン資料の配布等はせず、出来るだけライブ感をもって発表する」となっており、話し手と聴き手との空間作りを大切にしている。こうしたことを伝えた上で、子どもたちと相談し、初めての経験であることから、5分間で発表とディスカッションにするなど、上記のルールで進めることとした。</p>
--	--

発表前は5時間を準備の時間に充て、そこでどのような内容を話すとおもしろいかを話し合ったほか、発表の準備、発表順の決定などを行った。ノートにメモを書いてよいこととしたので、簡条書きでの表し方を伝えたほか、発表原稿を書きたいと言う子もいたため、それもよしとした。また、右表では「本の題名と作者は必ず言う」ことのみが約束事となり、後は自分でこの項目やそれ以外のことも本に合わせて話してよいこととした。また、ビブリオバトルの後、クロームブックで自分の紹介した本のポスターを作ることも伝え、発表の準備を終えたら作成を始めることにした。

<ol style="list-style-type: none"> ①本の題名と作者 ②どんな話か？ ③おもしろかった・かんだうしたところ ④この本のよいところ ⑤作者について ⑥登場人物のしょうかい
子どもたちから出た、話すときよいこと

②ビブリオバトルでの子どもたちの様子から見えること

最終日、6日目の発表は6人。その日の最後の発表はC1児で、朝から「先生、発表が終わったら読む？」と言いながら本を持ってきて見せてくれた。「何回も発表の練習をしたんだ」というC1児は、メモを見ながら話す子が多い中、何も見ずに堂々と発表をしていた。

表5 発表の様子

<p>C1：私が紹介、私がお気に入りの本は、「ぼくはアフリカにすむキリンといます」という本です。作者は、岩佐めぐみさんです。なぜ、この本を選んだかというと、私はサバンナの動物とかが好きなので、この題名にひかれたからです。登場人物は、サバンナに住む、キリンさんとペリカンと遠くの海に住むペンギンさんとクジラ先生です。</p> <p>C2：クジラ先生？</p> <p>Cたち：(笑い)クジラ先生って…</p> <p>C1：ひまだなと思っていたキリンが、手紙を書いて、配達屋のペリカンにできるだけ遠くの動物に届けてほしいと頼んで、ペリカンはがんばって空を飛んで、遠くのところに行きました。途中で、途中で遠くの海に住む、アザラシの配達屋さんに、届けてもら</p>

います。手紙を受け取ったペンギンくんは、ペンギンくんはキリンという動物を知らなかったので、クジラ先生に「キリンってなあに」と訊きました。

C3: クジラ先生なら知ってそう…

C1: 長生き…とても長生きなクジラ先生は、「私も知らない」と言いました。

Cたち: ええー

C1: なので、ペンギンくんは、キリンくんの手紙で聞きました。「キリンくんの体の形は、どんな形をしているの?」と訊きました。そこで、キリンくんは「首がとても長い」と答えました。そして、ペンギンくんはクジラ先生に、「首ってどこ?」って訊きました。それで、「ここがこーんなに長い」って言ったら、「知らなかった」って、クジラ先生も言いました。

Cたち: クジラ先生…

C4: クジラ先生、全然知らないじゃん…

C1: そこで、ペンギンくんとキリンくんの文通が始まります。その後、キリンくんがペンギンくんに会いに行く時に、ペンギンくんはキリンくんを想像します。初めて会う時に、どんな反応をするのでしょうか。気になったら、ぜひ本を読んでください。

Cたち: (拍手)

C1: それで、その反応を見て、私はふふっと笑います。C5さん。

C5: C1ちゃんもよし、ペンギン…誰かに会うとしたら、どんな表情をしますか。

C1: 誰かに会うとしたら…人によって変わります。(中略)

C6: さっきの質問で思ったんですけど、C1さんが大好きなオランウータンに、もし初対面で会うとしたらどんな表情をしますか?

C1: こんには、みたいな挨拶をすると思う。C7くん。

C7: もし、C1さんが初めてキリンを見たとしたら、どんな表情をすると思いますか?

C1: (マスクの中で大きな口を開けて) だと思います。(Tを指す)

T: ペンギンがキリンに会った時の顔はどんな感じでしたか?

C1: なんか、キリンくんもペンギンくんも、自分の知っている特徴で真似をするんですよ。

C8: 真似するの?

C1: キリンは、しましまに見える格好をして、ペンギンくんは「なんだそりゃ」っていう感じでした。

Cたち・T: (笑い)

i) 「表1: ことばの学びをみとる視点」から、子どもの学びを意味づける

まず、C1 児がこの本を面白いと感じ、その本を選ぶところに感度が表れる。C1 児は1年生の頃、当時の担任から聴いた話からオランウータンに興味をもち、今に至るまでたくさんの本を読み、研究者のセミナーに参加するなど、熱心にオランウータンのことを調べ、筆者にもたくさんの本を紹介してくれた。そこから広がる動物への興味はもちろん、聴き手であるクラスの子どもたちに紹介したいと考える際には、感度の中でも特に〈楽しむ〉〈自他の想いを大事にする〉ことが本の〈選択〉に表れている。

発表では、何を伝えるかに感度と理解が発揮されている。あらすじを紹介するために話を〈整理し、関係づけ〉、何を中心に伝えるかを〈考察し〉、聴き手と〈共有〉したいことを決めている。それはC1 児があらすじを全て話さず、続きが読みたくなるよう、意図的に話を途中で終えたことから読み取れる。

また発表の場面でも、聴き手が反応する様子から発表を止めたり、続きが読みたくなるように、本を大切に発表しているところにも感度が表れている。

一方、聴き手の子どもたちも、C1 児の話を聴きながらどんな話を〈推論し〉、思わずつぶやくほど〈傾聴する〉姿に感度・理解が発揮されている。また、発表後の質問でも、キリンとペンギンの出会いに引きつけて、もしもC1 児が誰かと出会ったらと、物語に重ねながら訊ねているのが面白い。発表を通して、物語の世界を〈楽しみ〉、話し手が読みながら考えそうなことを〈推論して〉いる。これは、C1 児がオランウータン好きであることを皆が知っているからこそであり、C6 児の質問がその象徴である。



自分自身発表のふりかえり

○題名・作者・本の内よう・気に入った所・気に入った所の理由・しょうかしようと思った理由が自分的にはしっかりおもしろく言えたので、自分てきにはいいと思う。(C9)

○もう少しさいしょに質問やどんな言い合いをしたか、内ようを長くすればよかったと思いました。(C7)

このように、聴き手は話し手が大切に思っていることを感じ、話し手とともに〈立ち止まり〉ながら、物語る話し手の背景にも寄り添っていたのである。

学習のふり返りでも、自分がどのような意図で話そうとしたのか、また足りなかったものは何かを他者の発表を受け、理解する様子が見てとれる。C10 児は、

他者の発表の工夫として次の三つの指摘をしている。ふり返りが長文なので要約すると、①本の内容のバズルを紹介して問いかける。②最後まで話さず、読んでからの楽しみにする。③本を読んで、自分で新しい例を考えて紹介する。こうしたふり返りを見ると、〈違いに気づき〉、その違いが何かを〈整理する〉というように、感度で受けとめたことが、理解につながっていたといえる。

ii) この発表で筆者（教員）が考えていたこと

基本的には、子どもたちの様子を見守るのだが、ここでは最後に挙手をして発言をした。というのも、他の発表に比べて、物語の内容に関する問いが少ないと感じていたからである。そのため、子どもたちの興味の中心であった、話を切った場面を更に〈詳しくする〉、拡充するための質問をしたのである。

(2)5年 複数のテキストを通して現代社会における課題を考える「テクノロジーの進歩とわたしたち」

①単元について

予測不能な時代を生きる子どもたちには、自ら問いを立て、対話によって考えを深める姿勢をもち続けてほしい。教科書教材『弱いロボットだからできること』（岡田美智男・東京書籍）を発端に、複数のテキストを通して、子どもの問いから、現代社会における課題を考え、意見文にまとめる単元である。

表 3 学びの履歴

	主な活動	主な問い・資料
第1時	テクノロジーの進歩について想起し、長所と短所を出し合い、単元全体の問いを立てる。	
第2時	ロボットについて想起し、題名を読む。『「弱いロボット」だからできること』を読んで問いを立てる。	「『弱いロボット』の「弱さ」とは。」
第3・4・5・6時	主張、理由、例に注目しつつ、『「弱いロボット」だからできること』を読み進める。文章の構成を把握する。	「『弱いロボット』とはどういうものなのか」「弱いロボットがあることで人間の生活はどうなるのか」 ・NICOBOのCM映像 ・「弱いロボット」についてのCBCニュース映像
第7・8・9時	複数のテキストを基に、話し合う。	「テクノロジーの進歩によって人類はどうなってしまうのか。」「世の中がつまらなくなる。どんな世の中だと面白い?」 ・「さまざまな仕事に進出する人工知能・AI」NHK for school ・内田樹「これからの仕事について」『ポストコロナ期を生きる君たちへ』晶文社より
第10・11・12時	考えを意見文にまとめる。	・『今解きサイエンス』2021 vol.1 朝日新聞社より
第13時	意見文を読み合い、交流する。	・山極寿一『スマホを捨てたい子どもたち』ポプラ社より

② 一般的なイメージをテキストとの出会いで新たにする。第2・3・4時「『弱いロボット』の「弱さ」とは。」

「『弱いロボット』とはどういうものなのか」「弱いロボットがあることで人間の生活はどうなるのか」

i) 子どもたちの反応

ロボットといえば、「強そう」「なんでもできる」「人に頼まれたことを淡々とこなす」「あまり失敗しない」というイメージを子どもたちは持っている。それが「“弱い”ロボット」となると、当然、「使えない」「すぐ壊れる」「容量が少ない」と想像する。しかし、岡田美智男さんのテキストで「弱いロボット」の考えに出会うことによって、子どもたちは、「弱い」「ロボット」ということばがもつイメージを揺さぶられ、捉え直すこととなった。岡田美智男さんが作った「弱いロボット」が人間にもたらすものは、子どもたちのことばによれば、「いいことをしたという気持ち」「達成感による幸福」「安心感」「不安を和らげる」「助け合い、友情」という当初の想像とは全く違うものであった。

ii) 「表1：ことばの学びをみとる視点」の視点から、子どもの学びを意味づける

子どもたちは、岡田美智男さんのテキストと出合って、自分もっていたイメージとの「違いに気づき、「あれっ」と「立ち止まった」、ここに感度が表われた。テキストを理解して、「弱いロボット」と人間の関係をイメージした。そして、「弱いロボット」が人間にもたらすものは何かと考えながら、「弱いロボット」の存在を「意味づけ」たり、「弱い」ということばのイメージを捉え直し、「再構成し」たりしていったところに拡充が見られた。

③子どもの発言を受け取る 第8時 「世の中がつまらなくなる。」

i) 子どもたちの反応

『今解きサイエンス』2021 vol.1 の記事を基に、AI などのテクノロジーが進歩することの長所と短所を挙げながら、考えを述べ合った。「犯罪に悪用しない方がよい。」「AI が仕事を奪ってしまうとお金が稼げないからあまり取り入れない方がいい。」といった意見に続き、AI が発達した未来について、C1 が「世の中がつまらなくなる。もし、人との会話が減ったらつまらない。」と述べた。

ii) 「表1：ことばの学びをみとる視点」の視点から、子どもの学びを意味づける

教師はこの C1 の「つまらない。」という感情表現に興味深いと思った。C1 はここに至るまで、テキストや常識の範囲におさまる問いを書いていた。そこから一步踏み出して、C1 は素直な思いを吐露した。教師はこれを、C1 が周りや常識にとらわれずに「自分の想いを大事にし」た瞬間であると受け取り、C1 が、AI が発達した未来では人との会話が減ると想像し、自分の想いに「気付い」て、発言することを「選択し」たことは C1 の感度の表れであると教師は捉えた。

④子どもの発言から観点を再構成し、「人間にとってつまらない/面白いとは何か」「人間らしさとは何か」を考える 第9時 「世の中がつまらなくなる。→どんな世の中だと面白い？」

i) 子どもたちの反応

「つまらない。」という C1 の気付きを掘り下げ、AI が進歩することで、どのようなことがつまらなくなるのか、そして、それはどうしてなのか、つまりは人間としてどんな世の中だと面白いと思っているかについて意見を交わすことで、テクノロジーの進歩と人間の関係についてそれぞれの考えが深められるのではないかと考えた。「世の中がつまらなくなる (C1) →どんな世の中だと面白い？」と再構成して第9時の問いとした。山極寿一『スマホを捨てたい子どもたち』の抜粋である。

表4 人間としてのつまらなさ面白さについて対話する

第9時 「世の中がつまらなくなる (C1) →どんな世の中だと面白い？」
C2 168 ページの「人間が考えることをやめて、AI に操作される存在になったら、人間は人間ではなくなってしまうのではないのでしょうか。」そこから考えた私の意見は、人間が人間でなくなったら、それが一番つまらない。自分の好みも操作されたらつまらないから、自分で考えるというのが、んー、人間が考える、学ぶというのが楽しいんじゃないかな。
C3 166 ページ「人間は考えることをやめるかもしれない」というのが、言葉が視覚や聴覚記憶しておく、記憶しておく必要がないから、自分の意見は考える遊びをするというので、考えることをやめてしまえば、感情とか本当に自分のしたいこともなくなってしまいます。そのために、考える遊びなどをして、考える能力をもつ。
C4 あ、最後の 168 ページのところの「AI に操作される」というところで、さすがに AI に操作されるとつまらないし、自分の名前も忘れちゃうかもしれない。そういう人間にはなりたくないの初めから AI の判断でなく、最後は自分の考えていたい。
C5 167 ページ 4、5 行目くらいに自分のおすすめの商品を表示されて、考えなくてよくなっちゃうとあって、自分の考えとしては、買い物に興味の人は、考えることが楽しいんだと思うから。自分のこととしては、自分が考えることが面白いというのがあるから。一番つまらなくなるのは、AI が全て決めること。
C1 168 ページ 2 行目とかに、「AI に操作される存在になった人間」とあって、僕の考えとしては、みんなとお話ができて、趣味で話し合ったり遊んだりすることが面白いこと。
T C1 さんは買い物については別の意見があるんだよね。
C1 はい。なぜ、考えずにぼちっと押すのがいけないのか。ぼくは手軽に買い物ができたらいいと思うし、おすすめにほしいものがあつたらぼちっと押しついたらいいと思う。
C6 166 ページの 4 行目の「記憶しておく必要がなくなりました。」と 167 の 8 行目に「人はそれに誘導され、やがて買い物をするとき、自分で考えなくてもクリックするだけでよくなります。」テクノロジーは便利だけど、なんか、自分で記憶できなくなったりしたら、大変だから。自分で記憶するようになったらいいと思うし、あとインターネットにあまり誘導されすぎないようにしたらい。
C7 AI に最近の人は誘導されすぎて、自分の意思がなくなってしまうので、人間はロボットの AI のいいなりにするんじゃないで、少し自分の意思をもって AI に接触したり、AI から少し離れてみるのもいいかなって。
T 今、2 つ出てきたね。一つは少し自分の意思をもってやる。もう一つは少し離れる。
C8 168 ページの 2-3 行目「AI に操作される存在になった人間は、人間ではなくなってしまうのではないのでしょうか。」というところで、人間が考えていることでなくて、AI が考えてというところで、AI が推薦したことを私たちが使うということは、少し何か、自分の意思でないことが少しあるのは怖いと思う。
C9 C8 ちゃんと同じで 168 ページの 2、3 行目で「人間ではなくなってしまうのではないか。」人間の定義を辞書で調べたら「頭脳が発達している。」ということがあったので、やはり AI に操られていたら人間でなくなる。気になったことが、168 ページ 7 行目の「科学技術の進歩によって、幸福な時代が来ると信じていることができていた。」とあるんだけど、昔と今でテクノロジー使われ方がどんなふう変わったのか。
T そしたら、今までと違う考え方や捉え方をしないといけないかもねということね。

「自分で考えることが楽しい」、「みんなと話し合ったり遊んだりできる」といった人間としての面白さと、自分の意思でないことがなされることの怖さや頭脳が発達しているのが人間なのだから AI に操ら

れていたら人間でなくなる危惧が語られた。また、考える遊びをすることの提案や昔と今でのテクノロジーの使われ方がどう変わったかという新たな問いが生まれ、意見文へ活かされていった。

ii) 「表1：ことばの学びをみとる視点」の視点から、子どもの学びを意味づける

「わたしたちとテクノロジーはどのような関係でいたらよいだろうか」という議論を深めるにあたっては、多角的な資料を参照し新しい情報を取り入れるとともに、人間らしさとは何かというアイデンティティの探究が不可欠である。この実践では、一人の子どもの「世の中がつまらなくなる。」という思い（感度の表れ）から、そこに隠された「どんな世の中だと面白い/つまらないか」という問いを教師が汲み取って再構成し、あらためてクラスの全員に提示することで、「人間らしさとは何か」という概念的な問いに至るようにした。

C1の発言に注目すると、「AIに操作される存在になった人間」というテキストのことばに触発されて、「みんなとお話ができ、趣味で話し合ったり遊んだりすることが面白いこと。」という自分にとっての世の中の面白さ、C1の人間観が表現されていた。また、教師に促されて発言し、「なぜ、考えずにぼちっと押すのがいけないのか。ぼくは手軽に買い物ができたらいいと思うし、おすすめにほしいものがあつたらぼちっと押したらいいと思う。」と今までの話し合いの流れとは異なる意見を投じた。これは、〈批判〉や〈批評〉と呼ぶには未熟な述べ方ではあるが、〈納得〉できないことを素直に表したものだ。目の前のテキストの主張の方向に行きがちな他の子どもたちの心を揺さぶり、第10時以降に書いた意見文において、対立意見として用いられ、また、理想に偏りすぎない実現可能な意見を形成することに影響を与えたりと、考えを「再構成」することに影響を与えていたのではないだろうか。子どもたちは、考えを深める（理解）とともに、提案や批評、新たな問いを生み出した。（拡充）

3 成果と課題

(1) 国語科授業作りの新たな視点として

「感度・理解・拡充」を子どもの“今”をみとる地図としながら次の子どもたちの学びを考えていくことは、国語科授業づくりに新しい視点を提供する。学習指導要領の三つの柱が「どの子にもつけたい力」という点から子どもの学びを整理しているのに対し、本校国語部では子どもの変化の鍵となる姿を整理している。この違いは、「学習目標や学習展開を決めるのは誰か」という授業づくりの主体に関わる形で問題化することができるだろう。1年間のことばの学びを通して、そこでみとることができる子どもの姿が少しずつ増えていくように日々の学びをあみ直していくことは、学習指導要領で求められている資質・能力を、教師が想定した（指導計画上の）タイミングだけでなく、その子が意識しやすいタイミングで学び取っていくことを可能にする。実践事例を通して、そのみとりを子どもたちの次の学びにどのようにつなげることができたのか、その可能性について参会の皆様と協議し、授業作りに関わる教師の役割について考えていきたい。

(2) 教科で考えるメタ認知スキル・社会情意的スキル

「感度・理解・拡充」のルーツは、「他者のことばの使い方に敏感になる」というメタ言語やメタ方法にある。生活の中にある文章や友だちのことばといった「他者のことば」を教材とする本校の教科国語においては、以前から「主体的なことばの学びを支える力」としてのメタ認知スキルに着目していたということになる。つまり、本校の国語学習では、自他のことばの使い方に自覚的になっていくことに関わるメタ認知スキルと、言葉表現や非言語表現に内包されている他者の想いを大事にしようとする社会情意的スキルを中心に考えていくことになる。すると、教科におけるメタ認知スキルや社会情意的スキルを表すキーワードは、自然と「ことばの学びをみとる視点」（表2）と重なってくる。「感度・理解・拡充」とメタ認知スキル・社会情意的スキルの関連を整理することで、国語科授業づくりについての新たな視点を提案することを次年度の課題としたい。（岡田博・佐久山・下脇・廣瀬・藤枝・本田・前原）