

## 子どもの“今”からつくることばの学習 -〈感度〉を生かして学びを重ねる-

### 1 研究の内容

#### (1) これまでの研究を整理する

本校国語部では、教科国語の特性を「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。これは、子どもたちがことばに引っかかり、こだわって読んだり表したりすることを通して、自分のもっていたことばへの知識が更新されたり、新たなことばと出合ったりするような学びである。こうした学びは、協働的に行われるが、全てを意図的・計画的に仕組んでいくのではなく、子どもたちがこれまで積み重ねてきたことばの知識を生かしながら、ことばと出合う“今”の問いや思いを大切にされて行われる。このような考えから、「子どもの“今”からつくることばの学習」というテーマを設定し、研究に取り組んできた。この研究を通して、子どもたちが他者とともに自身のことばを豊かにしていく姿から、三つの学びの様相が見えてきた。

**感度:**学習材や他者のことばを介して、ことばに引っ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

「感度」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・考え方を広げていくことを表した。

この三つの学びの観点は、図1のように関連し合っている。まず、他者やテキストのことばに引っかかるかどうかは、それぞれがもつことばへの知識によって違いが出る。だからこそ、協働的に学ぶことに意味がある。そのことばへの知識が、ことばへの引っかかりや気づき、すなわち「感度」につながる。ことばへの「感度」は、知っていることばに対してだけではなく、そのことばが全く知らないものであるとき、まだ自覚的に使われていたものではなかったとき、自分が知っている意味や使われ方と違いがあるときに発揮される。子どもたちの「感度」に引っかかったことばは、子どもたちが“今”必要としていることばの学びに他ならない。こうした引っかかりを、教師はある程度予測はできても、子どもたちの内面にあることばを全て理解しているわけではない。だからこそ、子どもたちのことばに耳を傾け、学びの主導権を子どもたちに預けることに意味があるのである。

そして「感度」をもとに、新たなことばを知ったり、単に知っているだけのことばを自覚的に使えるようになったり、もともと知っていたことばの知識が更新されたりする。すなわち、ことばへの「理解」や「拡充」が起きるのである。このように学ばれたことばは、単にことばが増えたり広がったりするだけでなく、ことばの知識が意味のあるつながりをもつことになり、それがことばへの「感度」を育て、新たなことばへの気づきや引っかかりにつながっていくのである。

では、こうしたことばの学びを、教師はどのようにみとれば良いのだろうか。近年の研究として、「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たちの姿をもとに、重要語句を抽出し整理したものが表1である。

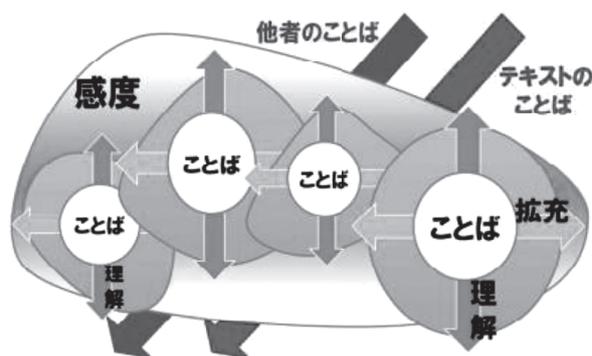


図1 感度・理解・拡充

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の矢印は図1で表した「感度」が広がり、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だが、実際には何重にもなりながらことばへの感度が高まっていく。また、ここに挙げた視点は、授業の直接的な目標ではなく、このような子どもの姿が現れる学習場面を構想するためのものである。そして実際の学習場面で、表1をもとに子どもたちのことばの学びを意味づけることで、一人ひとりがことばを介してどのような学びをしているかが見えてくる。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いえよう。

## （2）「感度」とは何か -ことばの学びで育むメタ認知スキル・社会情意的スキル-

ここまでの研究で、「感度・理解・拡充」の中でも「感度」が子どもの今からつくることばの学習の鍵概念であることが分かってきた。では、「感度」とは何か、なぜ大事なのかについて掘り下げてみたい。ここまでに気づきと引っかかりが「感度」であることを示してきたが、「気づき」と「引っかかり」の意味について、幼児期までのことばの獲得を紐解きながら考察してみたい。

「気づき」については、赤ちゃんのことばの獲得から考えたい。針生(2019)によれば、赤ちゃんは「まだモデルにできる言語もないので、とにかく与えられた言語に取り組み、自分でいろいろ発見していかなければなりません。(中略)よく耳にする音のかたまり(単語)はどのような意味なのか、それをどんなふうにつなげると文ができるのかなど、自分で見つけて学んでいく」<sup>1</sup>しかないのである。赤ちゃんは周囲の音をよく聞き、自分にかかわる人との対話的なやりとりを通して、区別すべき音を聞き分けられるようになり、試行錯誤しながらものとことばのつながりや、ことばの使われ方を知っていくのである。まさに「誰にも教えてもらえないまま、自分でその言語の音の聞き分け方を学び、発音の練習をし、単語の種類やその意味の学習の仕方まで見つけ」<sup>2</sup>るのである。このように赤ちゃんが言語を獲得していく過程では、さまざまな場面で「気づき」の力が発揮され、その気づきを生かして言語を獲得しているのがわかる。

「引っかかり」については、幼児期をみてみたい。幼児期になると、単語ではなく文で話すようになるが、ここでも多くの試行錯誤をする。広瀬(2017)<sup>3</sup>によれば、「死ぬ」「死なない」ということばを「死ぬ」「死まない」と間違えて使う幼児は多いという。だが、大人はそう使わないし、子どもが大人のことばを単に模倣して使うだけなら、このようなことばは出てこない。これは、子どもが類推した結果の過剰一般化の例<sup>4</sup>なのだそう。つまり、子どもたちは、自分が知っていることばや事例から一般化されたきまりを見出し、それを応用しながらことばを身につけているのである。そして、その表現を聞いた別の子が「それ、違うよ」と、その表現に引っかかることがある。ことばを自分なりに一般化して表そうとするときにも、またそれを受け止める側にも、「引っかかり」が起きていると言える。

こうした幼児のことばの誤用例からは、ことばや表現を観察・分析し、意図的に操作しようというメタ言語能力が発揮されていることも分かる。このような細かいことばの違いや表現に引っかかるという

ことは、小学生でもよく見られる。これは、幼児期までの自力で学んできたことや、経験不足による適度なメタ言語知識<sup>5</sup>、メタ言語能力が発揮されていると言えるのではないだろうか。つまり、ことばへの「気づき」や「引っかかり」が、メタ言語能力やメタ言語知識を発揮することにもつながっているといえるのである。

ここまで見てきたように、子どもたちには自ら思考しながらことばを獲得する力があり、それは私たちの考える「感度」を中心とした学びのあり方と重なる。これが、国語で育むメタ認知スキルにあたる。菅井(2015)によれば、文化記号論の観点からいうと、私たちにとって言語とは、「人間と世界を結ぶもの」<sup>6</sup>であり、ことばが経験世界に対する〈ものの見方〉を規制し、一方でことばによって現実世界に対する〈ものの見方〉が規定されるという。換言すれば、わたしたちはことばを通して世界を知り、もっていることばの範囲でのみしか理解することができないのである。つまり、国語教育においてメタ認知スキルを育むためには、「感度・理解・拡充」という視点で学びをつくっていくことが肝要であると考えられる。

## 2 実践事例から見る子どもの姿

### (1) ことわざ・慣用句を使った言語活動「ことばを楽しもう」(3年生)

#### ①単元の構想

1学期から、ことば遊びやこそあど言葉の実例を漫画などで表したりする活動を楽しんで行っている。また、漢字学習の中で、ことわざや四字熟語を紹介するコーナーがあり、興味をもって取り組んでいる。そこで本単元では、ことわざや慣用句を集め、紹介する、「感度」を発揮する活動を考えた。「なるほど・おもしろい・いいな」と思うものを集めて、その意味を調べ、どんな場面で使われるかを表現方法も考えて自分の言葉で説明する。また、多くの例に触れられるように友だち同士交流し、それぞれの感度に触れることによって、ことばのおもしろさを感じ、日常生活でも使ってみたいと思える場面をもつことができ、表現の幅を広げることにもなると考える。

表2 学習活動計画

	主な活動
第1・2時	ことわざや慣用句を集めて、お気に入りのものを選ぶ。
第3・4・5・6時	選んだことわざや慣用句を、物語にして、工夫して表す。
第7時	ファミリーの中で発表する。
第8時	全体の前で発表する。
第9時	言葉のおもしろさについて気づいたことをまとめる。



図2 子どもの発表資料

#### ②集め、選び、表現する

「なるほど・おもしろい・いいな」と思うことわざ・慣用句を集めることは、その子のことばの感度にかかわっている。使っていることばや例えの表現がおもしろい、リズムがいい、意味が分かった、自分にぴったりの経験があったなど、感度のアンテナは様々である。集めた中からお気に入りを選んで紹介する際には、その子の感度に「自分なりの理解」が加わって他者に表現する形式になっていく。どのような場面で使われるかを考え、4コマ漫画、ポスター、紙芝居、クイズなど表現方法を選んで表した。

#### ③発表(全体)での子どもたちの様子から

個々の作品をファミリーで紹介し合った後、おもしろかったものを選び全体の前で発表した。子どもたちは、ことわざ・慣用句を聞いてどういうことかとイメージし、生活とつなげて具体例に変換しようとしている。多少意味のずれはあるが、ここが子どもの感度の表れと言えるのではないか。また、自分の経験と重ねて楽しんでいることから、それぞれのことばへの感度をもとに自分なりの引っかかりを表現しようとしていることが見てとれる。

また、「目糞鼻糞を笑う」の紹介で、似た意味のことわざが出たことを踏まえて、次の「河童の川流れ」の後にも、自然と似た意味のことわざを思い浮かべて発表している。このことは、一人の感度が他者の

感度を呼び起こしたと言えるのではないか。このような発表間のつながりは、他者の声を通してことばへの理解が繋がっていく姿と捉えることができる。発表者は、「最後に伝えたい一言」で、ことわざ・慣用句を通して、失敗を応援したり、励ましたりする言葉を言っていたことが印象的である。

<p>発表者4：「目糞鼻糞を笑う」          ははは、赤チームに比べたらすごい差じゃないか。そっちだって3点じゃないか。大して変わらないよ。目糞鼻糞笑うだなあ。さてここで問題です。これと意味が似ているのは、何でしょう。          C1：『どんぐりのせいくらべ』（発表者4：正解）          C2：『五十歩百歩』（発表者4：正解）          発表者4：自分も同じことを馬鹿にしたりすること。簡単に言う「どっちもどっち」。          C3：ポスターでかいてるのがおもしろい。          C4：サッカーやってるんだけど、負けたチームが言ってる、まさにそうだなあ。          T：C13のポスターで「大して変わらないよ」「全然一緒じゃない。」と言ってましたね。          発表者4：五十歩百歩、目糞鼻糞を笑うとどんぐりのせいくらべは意味が似てて面白いですね。ぜひ使ってみてください。          発表者5：『河童の川流れ』ある日お母さんが肉じゃがを作っているとき包丁で手を切ってしまいました。お母さんは「いたーい。」と言いながら走り回っていました。いつも料理上手なのに『河童の川流れだね。』って言いました。どんなに優れている人でも時には失敗することがあるというたとえです。</p>	<p>C5：電車シュミレーターでいつも10両編成で運転するんですけど、3両編成で「あ、やばい、60キロも出して止まれないよ。」めっちゃめっちゃオーバーラン          C6：私のママも、よく料理するんですけど、いつも野菜を洗ったりするけど、間違えて飲み水のほうでやったりしてて、河童の川流れなんだなあ。          C7：走り回るとか面白い。          T：何で走り回ってるのかなあ Cたち：痛かったから          C3：よほど痛かったんじゃないかなあ。          T：痛い時走り回るのは？ C8：自分の痛さを笑えたことがある。          C9：痛いのは笑えないけど、走り回るのが面白い。          C3：子どもみたい。          C10：似た意味のことわざで、「猿も木から落ちる」。          C11：記憶力がよくて、神経衰弱うまくて、なのに、3年生になってからは、妹に負けちゃった。          C12：ゲームやっていると間違えて負けた。弟に取られて、河童の川流れだなあ。          発表者5：得意にしていることでも間違えるときがあります。だからそんなに気にしないでいいと思います。ただ、間違えないように頑張ればいいと思います。</p>
---	---

#### ④ノートのふり返りから

「河童の川流れ」の後の話し合いで「手を切って走り回るのがおもしろい」という発言に、教師は「痛くて走り回っただけではなかったのでは」と投げかけた。するとその場では「よほど痛かった」「(走り回って) 子どもみたい」といった解釈が話された。C14のふり返りには、「普段はそんな失敗はしないのに初めてかめずらしく手を切ったから驚いたので余計にびっくりして走り回った」という考えが書かれていた。これは、話し合いを整理して自分なりの意味を見出す(考察する)姿の一端といえよう。

「少しきたない感じがしますが、それはそれでおもしろい。」という感想は、ことわざ・慣用句は、大変な状況を面白く言い換えたり、意味が分かると納得できたりすることへの気づきが見られる。また、ことばによって人を励ましたり元気づけたりしていることを感じ取っている。これらは、ただ意味を知るだけでなく、「ことわざ」のもつ意味や役割について拡充していく姿と捉えてもよいだろうか。

<ul style="list-style-type: none"> <li>・お母さんが指を切ってしまうのはとても痛いと思いました。何かが得意でも失敗してしまうことはあるんだな、なるほどと思いました。将来、話し言葉などに入れて使えるといいと思います。</li> <li>・小さなことを競い合っても意味がないなあということです。(中略)友達にもそれを言って、けんかを止められるかもしれないし、自分もけんかをなくせるかもしれません。けんかじゃなくてもです。</li> <li>・励ましのようなことわざ・慣用句があったり、注意のようなことわざ・慣用句があるということ。たともうまい言い方だなあ。大人になって子どもに言ってみたいです。</li> </ul>
---

#### ⑤教師のかかわり

教師のかかわりとしては、まず子どもたちの多様な感度が表れるような単元を構想することが挙げられる。本単元でいえば、集めたことわざ・慣用句の中からお気に入りを選ぶ、それをどんな表現形式で紹介するかを選ぶ、紹介のための具体例を選ぶなど、発表の場に至るまでに多様な選択の場面を設けることで、それぞれの感度が現れる学習課程を意識した。

発表会での子どもたちは感度を生かして反応するが、表現や内容のとらえが確実でないときや、立ち止まって考えてほしい場合がある。その時、教師はことばに目を向け、何を例えているか、どうしてそうしたかなど問いかけ、再度考えるきっかけをつくる。そうすることで、子どもたちは目の付け所、今までとは違う立ち止まり方を意識することになる。これは、感度の働かせ方の例となるかかわりとも言えよう。今までとは違う感度に出合うことで、ことばの表す深さやおもしろみの捉えが変化していく。

発表会では「どういう意味？」という質問はあったが、説明や具体例について解釈のずれを指摘する

声は出なかった。しかし、意見を出し切れなかった子ども、振り返りでノートにたくさんの気づきや感じ方を書いていた。その感想を教師から紹介することで、新たな気づきや「なるほど」という理解につなげるようにした。子ども自身のことばを通して一つのモデルを示すことは、その人の感度を共有することを通して自分たちの理解を確かめる場面になる。そしてこれが、感度の広がりにつながっていく。

また、単元の学習が続いている時期に、継続して定期的に行っている「絵だより」（児童から教師や家族へ書く手紙）で、何名かが、早速ことわざや慣用句を使って書いていた。面白さや良さを味わえるように、生活の中での使える場を紹介することを続けていきたい。

（2）言葉に着目し関連資料を使いながら自分なりの答え方を探す説明文の学習（5年生）

①単元について

他者のことばに立ち止まり（感度）、そこに含意されるものを想像したり確かめたり（理解）しながら、自分なりの意味や価値を少しずつ更新していく（拡充）ため、子どもが選択することを通して、書かれたことばや対象を主体的・多面的に捉える経験を重ねることを大事にしたい。

そこで本単元では「どちらの教材を学習したいか」を投票し、主教材「動物たちが教えてくれる海の中の暮らし」を決定した。選択の理由は、「海の生き物に興味がある、わかっていないことを知りたい」等である。この教材は、バイオロギングという手法によって、分かっていなかった海洋動物たちの暮らしを捉えられるようになってきたことが書かれている。教材の目標「要旨を捉える」のほかに、学習者の実態から「海の中の秘密に近づく」という目標を設定する必要がある。そこで本単元の言語経験を「海の中の秘密に迫る読書ノート作り」とした。本文中の「難しい言葉・大事な言葉」「筆者の考え」を中心に、それに関わる情報を図書資料やタブレット端末を用いて補足し、自分が理解した「海の中の秘密」を1段落1ページに表現していく。担当者が読書ノートをもとに発表し、書かれたことばから自分の見方を広げることができるのか、そして、その段落で筆者が伝えようとしていることは何かを共有し、文章構成図を共同製作していく。

②単元の学習計画

i	二つの教材からどんな学習ができそうかを考え、選択する（事前・個人学習）	
ii	「海の中の秘密について読書ノートにまとめる」という見通しをもち、	
	1・2段落の読書ノートをつくって中心文をまとめる。	（3時間）
iii	3～9段落を分担し、読書ノートをつくって共有の準備をする。	（3時間）
iv	ノートの写真をもとに各担当が発表し、筆者の論理展開を考える。	（5時間）
※本時の範囲を音読→担当グループの発表→発表をもとに質疑→段落の見出しを考える		
v	学習をふり返って文章の要旨を捉え、学習感想をまとめる。	（2時間）

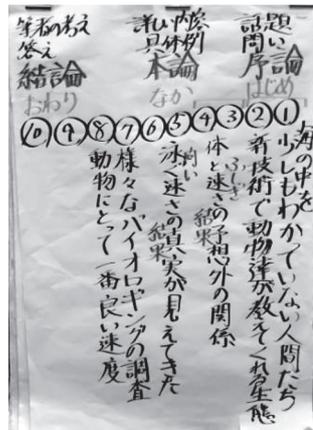


図3 見出しをもとにした文章構成図

③発表をもとに、書かれていることの意味を確かめる（第6時）

本時は担当グループの発表を聞くところから始まった。用意したWB(図4)には、「不思議な言葉」「筆者の考え」などが書かれている。これらは、ことばへの感度の表れと言えよう。しかし発表自体は、書かれたことを読み上げるだけで終わってしまった。聞き手も教師もこの先どうしたものかと、無言の数秒が過ぎる。以下はその発表にどのように反応していったのかの記録である。

<p>発1：不思議なことば、ウェッデルアザラシ・キングペンギン。その他のペンギンと、その他のアザラシです。</p> <p>発2：筆者の考えは、初め予想では体の大きな動物の方が当然速く泳ぐと思っていました。結果は体の小さな動物の方がやや速く泳ぐということでした。</p> <p>発3：で、考察なんですけど、「体が大きいからといって必ず早く泳ぐわけではない」ってことで、</p> <p>発4：筆者が伝えたいことは、「体が大きいから早く泳ぐわけではない」から、常識を疑ってみるってことです。</p> <p>発5：3段落の見出しは「不思議なこと」4段落は「記録からの考察」です。 全員：……………。</p> <p>T：わからなかった人？どんなことを聞いてみたいですか？</p> <p>C1：筆者の伝えたいことをもう少し詳しく知りたい。</p> <p>C2：<u>なんでアザラシ、キングペンギンが不思議な言葉なの？</u></p>	<p>発1：ちょっと違くなるんだけど、例え。たとえば、比べる時の例みたい。体の大きさでは、決められないから、これの例。</p> <p>C1：なんとなくわかったけど。それは例というよりも、人間の場合で、だから例じゃないんじゃないかな。</p> <p>T：人間の場合とアザラシの場合を話してみて。</p> <p>発2：人間の場合、徒歩だと4キロメートルで、走ると8キロメートルで、競泳だと7kmです。</p> <p>発1：小型ペンギンの場合は時速6.5、エンペラーだと7.8。</p> <p>発5：バイオロギングは行動記録用の端末を装着し、調べる科学技術</p> <p>C3：さっきの例になる言葉、実験に使った生き物じゃないかな。</p> <p>C4：ウェッデルアザラシより<u>その他のペンギンの方がみんな速いの？</u></p> <p>発1：ウェッデルアザラシは、時速5.4km、アデリーペンギンは時速6～7km、ジェンツーペンギンは時速30km。</p> <p>T：本当？時速30km？ みんな：え～!?</p>
--	---

初めての発表にどう引かかかっていく反応していくのかは、ことばへの感度が表れる場面である。「もう少し詳しく」「どうしてそれが不思議な言葉？」と、そのことばが選ばれた理由を補足して欲しいという質問として表れている。発表者は、「不思議なことばというより例」「人間の場合だと徒歩で4km」「バイオリギングは…」と、それぞれが調べたことを補足しようとするのだが、この時点では理解の前提や筆者の論理が共有されていないため、それぞれの感度がなかなかかみ合わない。この後、調べたことをもとに時速という概念への問いが生まれていく。

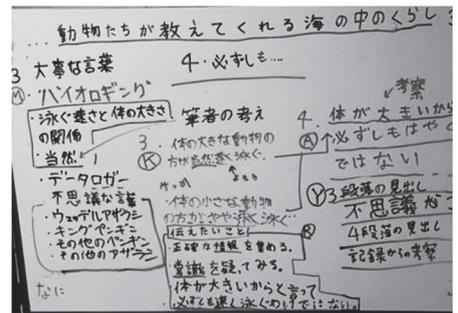


図4 発表のためのWB (3・4段落)

#### ④論理のつながりを意識する

三つの事例から構成されているこの文章の本論は、「事実を述べる段落⇒考察する段落」というまどまり繰り返しながら、筆者の主張に近づいていく。学習を進める子どもたちが、この論理展開をどのようにつかんでいったのか、5・6段落の発表からその変化に着目してみる。

<p>発1：5段落で筆者は、「大型の動物のデータが必要」としていて、なぜそれが必要かっていうと、4段落とつながっていて、大型の動物のデータとはマッコウクジラのことで、「どれぐらい深く潜りどれぐらい速く泳ぐのか。」っていうのが問いで、それがWBに書いてあって、16000kgで食べ物はお魚・プランクトンで、時速5.9kmです。</p> <p>発2：筆者の考えの予想で、体重10tを越えるマッコウクジラなら、ペンギンやアザラシよりはるかに、はるかっていうのがポイントで、大きいからもっと速く泳ぐと思っていたんですけど、結果はペンギンやアザラシと同じ速さで泳いでいるってことでした。(中略：キーワードを使った発表⇒スライドに移る)</p>	<p>発1：マッコウクジラはさっき書いてあったように、最大19m、前頭部が巨大で、前進は黒いが、年を取るにつれて白くなります。世界中の海を回っていて、旅しているみたいな感じで、クジラはイカと底生魚で、2000mくらいまで潜れます。</p> <p>発2：これがマッコウクジラの大きさなんだけど、(スライド)最大は19mなんだけど、体重は16000kgで、16tってことです。普通16mくらいで、子どもだと6mくらいです。</p> <p>C1：言葉の意味がわからないで聞いているんですけど、「イカと底生魚」ってどんな意味ですか。</p> <p>発1：底生魚は、底の方で生きている魚ってことです。</p> <p>C1：「イカと底生魚」って？(後略)</p>
--	---

このチームの発表が「4段落(体が大きいほど速く泳ぐのか)とつながっていて」と、筆者の考えにふれて始まることに着目したい。3・4段落での、注目した言葉(感度)を網羅的に挙げる発表とはスタイルが変容している。これは、前時を通して「伝えたいことをどのような話の運びで伝えるか」が意識されたことによる。調べた情報を伝える際に、筆者の論理をもとに「発表者の論理」がつけられたわけである。これは、感度をもとにことばへの理解がつけられたと捉えられる。

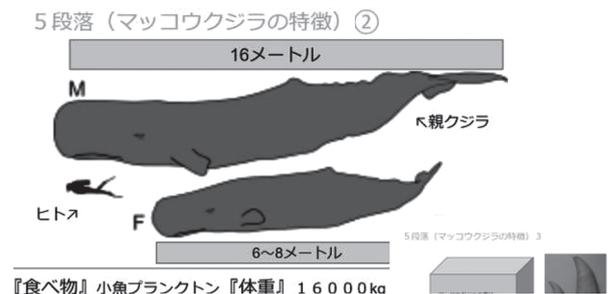


図5 発表のためのスライド(5・6段落)

結論に当たる第9段落では、「生育環境に合わせて進化してきた動物たち」と論をまとめるキーワードが書かれている。しかし本文中には、生育環境に合わせた進化の違いは「餌場に向かう速度の違い」しか示されていない。ところが、この段落を担当した子どもたちの発表では、クジラが2,000mも潜るための体の仕組みや、ペンギンの羽根の退化と水中での役割を取り上げていた。(※この場面の詳細は、発表動画や児童教育33号を参照していただきたい)ここでは、筆者の論理に合わせた具体例を、発表者が調べたことをもとに提供したと捉えられる。

#### ⑤説明文の学習における「感度・理解・拡充」

説明文の学習では、筆者の論理を理解するためにワークシートなどを用いて情報を収束的に整理していくことが多い。しかし本単元の設定では、それぞれが調べた情報(感度)を表しながら参加するため、重なりが少ないところから始まっている。

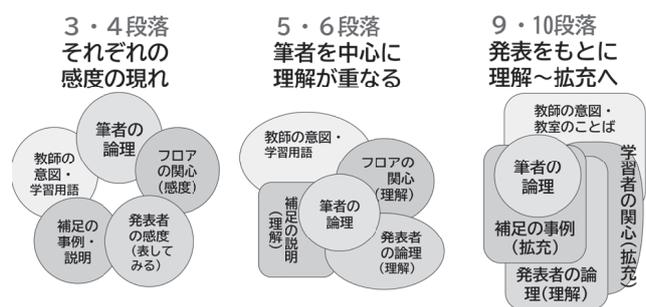


図6 本単元での「感度・理解・拡充」

発表を重ね筆者の論理に着目していくことで、まだ関連づいていない言葉たち（感度）が、重なりを見せ、発表者なりの“ことばへの理解”や聞き手の理解を形づくっていく。そして単元の終盤では、互いの理解が重なってくることで、筆者の論理を媒介としながら他者のことばを聴いて自分なりの理解を拡げていく（拡充）。これによって教材文に表されてはいないけれどもそこに内包されている意味を編み合わせいくという読み方が現れていた。

ワークシートによる情報の整理は、図6のようなズレが少なくなるため、早い段階から互いの着眼点を重ね合わせやすい。対して本単元では、「それぞれの“ことば（情報）”をどのように関連付けることができるのか」が意識されながら、学習が展開していく。非効率的に思われるこの言語経験が、それぞれのことばへの感度（違い）をもとに、共有できる意味を創り出していくのだと考えている。

以下は、単元の終わりに文章構成図をもとに書いた要旨である。ほとんどの子が個別指導の必要なく、例に挙げたC5児と大差ないものを仕上げることができた。これは、筆者の論理展開と文章の書かれ方を理解することに留まらず、関連知識を含めた学習者なりの理解を形作り、それを拡充している姿の一つと捉えることができよう。

C5児：私たち人間は海の中の動物たちのことを知っているようでしりません。そこで研究者たちはバイオロギングという新しい技術でしろうとしました。それをした結果、体と速さの予想外の関係があることがわかりました。また、それがなぜかという真実も見えてきました。様々な調査を行い、動物たちにとって一番よい速度があることがわかった。生息環境に合わせて進化してきた動物たちからは、まだまだ学べることがある。今後に期待しよう！（※原文ママ、下線は文章構成図からの引用）

### 3 成果と課題

「感度」「理解」「拡充」が起こるような授業を構想し、子どもたちをみとる国語の授業をつくっていくと、子どもたちは、自分たちで問いを立てたり考えをもったりしながら、自身の経験やもっていることばを駆使して、問いや課題に向かい、乗り越えていく。そのような話し手も聴き手も積極的に参加できる対話空間の中で、子どもたちは、自身が持っている知識を出し合い、互いの知らないことを埋めあっていく。これが、新たな語彙の獲得や認識にもつながっていると考える。ことばに気づいたり、ひっかかたりする「感度」が発揮され、場面や状況に合わせた表現を考えることを通して、ことばや文を適切に表現することへの「理解」が深まり、その子のことばや表現が「拡充」されていく。

ことばの学びは、対話的な関係性の中でこそ育まれるものだと考える。そのためにも、教師にとって、子どもたちが何を話してもよいという安全と安心を感じる場づくりを大切にすることが欠かせない。そこで、「感度」「理解」「拡充」が現れる子どもたちのことばの学びができた時、その対話的なやり取りを重ねたところで、自分の思いを重ね合わせながら他者を尊重するような社会情意的スキルが育まれると考えている。

今後は、この「感度」について、さらに理解を深めつつ、それがどのように子どもたちのことばの育ちや学びに生かされているのかについても、分析や検討を重ね、理論としてまとめていきたい。

（岡田紘・佐久山・廣瀬・藤枝・本田・前原・結城）

<sup>1</sup> 針生悦子(2019)「赤ちゃんはことばをどう学ぶのか」中央公論新社, p.34

<sup>2</sup> 同上書, p.132

<sup>3</sup> 広瀬友紀(2017)「ちいさい言語学者の冒険—子どもに学ぶことばの秘密」岩波書店

<sup>4</sup> 広瀬友紀(2022)「子どもに学ぶ言葉の認知科学」筑摩書房, pp.13-15 広瀬によれば、過剰一般化とは「それが当てはまらない細かな例外までちょっと拡張しすぎた一般化(p.17)」のこと

<sup>5</sup> 広瀬友紀(2022) 前掲書, p.32

<sup>6</sup> 菅井三実(2015)「人はことばをどう学ぶか—国語教師のための言語科学入門—」くろしお出版, p.5