

複式国語 1・2年F組	1年生『くじらぐも』 2年生『お手紙』 ～場面の様子を想像しながら みんなで読むことを楽しもう～	西村 充司
------------------------------	---	-------

1. 単元設定の理由

(1) 本実践の主張点

1・2年生の複式の授業では、低学年という発達段階を考慮しながら、「少人数」・「異学年」という複式の特徴を生かすための指導の工夫が重要である。とりわけ、間接指導の時間も意識したとき、子どもたちの集中力や意欲が持続するだけの楽しさや必然性のある学習、子どもたちの実態にあった授業が求められる。そして、そのためには子どものまなざしを的確にみとり、単元の構成といった大きな学習の流れから、授業時の個別指導といった具体的で瞬時の判断が必要な場面に至るまで、全体や個に対しての適切な支援が鍵となる。そこで、まず指導者自身が15人の子どもたち一人一人の学びの実態との対話を重ね、2つの主教材ともじっくり対話し、リンクできるであろう他の教材や学習環境とも対話し、少人数だからこそ「みんなで読むこと」をあらゆる視点から楽しめるよう支援していきたい。

①互いのまなざしの響き合いを意識して、「みんなで読むこと」を楽しむ

「互いのまなざしが響き合う学習」とは、「へえ、1F○ちゃんはそんな言葉を叫んでみたいのか。なるほど、おもしろいなあ。わたしも同じことを叫んでみたいな。」「2F○ちゃんはそんな言葉をかけてあげるんだ。じゃあぼくも似ているけど、こんな言葉をかけてあげよう。」など、仲間のまなざしに主体的に触れ、そのまなざしに触発されて新たな自分の思いをもてることである。そして、それが具体的な形となって表出されたとき、「わたしの言葉で1F△くんがニヤッとしている。気に入っているみたいだな。」「あれ、1F☆ちゃんはわたしと同じことを叫んでくれた。よく考えてよかったあ。」「2F☆くんはわたしと似ているけど、結構優しい言葉だな。わたしももっといい言葉を考えてみよう。」など、まなざしが双方向に絡み合う。時には一人と一人の結び付きもある。もちろん一人とみんなが結び付き、全体のまなざしが響き合う学習もある。

低学年の学習においては、そのための仕掛けも重要である。一人の考えに呼応したり同化する活動、あるいは双方向に思いを発信し合う活動などを積極的に取り入れていくことで、子どもたちにとっては意識的に仲間のまなざしを受け入れ合い、応え合うことになる。その姿が自然体であればあるほど、互いのまなざしが響き合う学習に近づく。

②学級の個性と教材文の特徴をつなげて、「みんなで読むこと」を楽しむ

まだまだ落ち着きがなく、仲間との認め合うかかわりをもてないことが多い1年生ではあるが、明るく活動的で、自己主張をしっかりとできる子がたくさんいる。対して2年生は、活発な数名の考えに流されることがしばしばで、一人一人の主体性という課題はあるが、基本的にはいつもしっかりと落ち着いており、仲間同士のかかわりの密度が濃く、相手の立場になって考え合うことができる。こんな対照的な2つの学年の個性を、そのまま生かした展開を大切にしたい。

幸い、2つの主教材『くじらぐも』と『お手紙』は、そんな学級の個性にピッタリの内容で、1年生は活動的な学習場面を織り込みながら『くじらぐも』を、2年生は相手の立場に立って考えることを大切にしっかりと『お手紙』を、「みんなで読むこと」を楽しみたい。

③同じ作者やシリーズの作品を、学習と並行して、「みんなで読むこと」を楽しむ

1学期には、主教材の学習と並行して一人一人自分のペースで関連図書を読み進めた。並行して読むということで、子どもたちの読書意欲は高いレベルで持続できたし、関連した図書を教室内の一つの本棚に数多く集め、朝の読書は確実にそのための時間として確保した。また数多く読むことを主に感想などの書くスペースは出来る限り少なくとどめた読書記録を、仲間の読書の様子が一目で分かるように自由公開型にしたことも、よい意味での子どもの向上心をくすぐった。

本単元においても、1学期の取り組みの成果を生かしたい。1年生は『ぐりとぐら』シリーズや『そらいろのたね』など作者中川李枝子さんの絵本を、2年生はアーノルド＝ローベル&三木卓さんの『ふたりはともだち』『ふたりはいつも』『ふたりはいつしょ』『ふたりはきょうも』にある20の作品を、分担して読み聞かせ合いたいと考えている。少ない人数のどの子どもが、自分なりに読み込んで相手意識をもって声に出して読むことで、みんなが主人公となりながら、「みんなで読むこと」を楽しみ合いたいし、がんばりや読みの良さを認め合う言葉がけを大切にしたい。

(2) 教科提案とのかかわり

複式教育部が掲げるテーマは、【個と個がつながる主体的な複式の学び～認め合うかかわりを大切に～】である。これまでも、それぞれの学年が、認め合うかかわりを大切にしながら個と個がつながり、響き合い、「意味と内容」がひろがる学びを創造する、そのための具体的な仕掛けや支援について述べてきた。指導者は子どもの学びをみとりつつ、つなげる仕掛けや支援を行う。学び手である子どもからすると、先生につなげられるのではなく、主体的につながる、そんな学習でなければならない。そのためには、子どもの意欲や願いのベクトルがどの方向にどれくらい強く向いているのかのみとりが重要であり、指導者のめざす方向とのすり合わせを意識した支援が必要となる。そこで、少人数という特性を生かすためにも、一人一人に対する個別の支援を大切にしている。もちろん、本單元においても、子どもの発言や行動の良さを具体的な言葉で積極的に評価していきたい。指導者自身の受容的なかかわりにより、子どもにも、どの子の良さも認め、主体的に【個と個がつながる】かかわり合いを大切にすると心と態度を育てていく。

【主体的な複式の学び】に関わっては、間接指導時においても、司会者を中心として子どもたち自身で進めていく学習の姿を、低学年なりに期待したい。話型も含めた自分達なりの学習規律を大切に、友達の発言と比較したりつなげたりして考え、関連した意見を伝え合えるよう努めている。その関連を意識するためにも、また実際に意見がつながっていくためにも、ハンドサインを取り入れている。低学年の子どもが、自らの学びを整理しながら進めるためには有効である。

こうして、少ない人数の子どもたちが、まず教材と向き合って一人一人しっかり考え、自分なりに意見をもつ。そうして出される仲間の考えとの対話も大切に。もともと【個と個がつながる】の主体はやはり個人と個人、個人と全体、またあるときは全体と全体である。そのためにも、1年生では仲間の叫びに応じ合う活動を、2年生ではみんなへの「お手紙」という活動を取り入れた。もちろん、2年生のその「お手紙」には、変容した自己との対話が記されるであろうし、1年生の学習の中にもじっくりと自己内対話ができる落ち着いた活動を取り入れたい。

2. 単元目標

1年生 『くじらぐも』	2年生 『お手紙』
<ul style="list-style-type: none"> 自分を物語の中に置きながら、場面の様子を豊かに想像し、みんなで読むことを楽しむ。 仲間の考えの良さを認めながら、それに自分なりに応えることができる。 読み取ったことを生かして、声に出して読んだり動作化したりできる。 関連した作品を楽しみながら進んで読むことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 場面の様子や登場人物の心情などを豊かに想像しながら、みんなで読むことを楽しむ。 みんなで読み深めたことを自分なりの言葉で整理して「お手紙」に書きまとめる。 読み取ったことを生かして、特に会話文を工夫しながら声に出して読むことができる。 関連した作品を楽しみながら進んで読むことができる。

3. 単元計画 (全15時間、本時10/15)

	1年生 『くじらぐも』	2年生 『お手紙』
第1次	教材との出会いを大切に、学習の見通しをもち、自分なりに教材と対話する。	
第1時	下巻扉の詩を読み、空や雲に向かって自由に叫んでみる。	下巻扉の詩を読んだ後、『お手紙』という題名から想像したことを話し合う。
第2時	教材を読み、初発の感想を書くと共に、関連図書や新出漢字について学習する。 (以下、並行して関連図書を自由に読んだり、朝読書の時間に読み聞かせをし合ったりする。)	
第3時	初発の感想を交流し合い、それぞれの「きょうりよくプロジェクト」の見通しをもつ。	
第4・5時	一人読みとして、学習課題に沿って自分の思いを書き込みノートに書く。	
図工科	1Fオリジナル「くじらぐも」、2Fオリジナル「郵便受け」をそれぞれ制作する。	
第2次	場面ごとにみんなのまなざしを大切にしながら読み深め、それを生かして声に出して読むと共に、仲間の考えとの対話による自己の変容を振り返る。	
第1時	1場面、子どもたちとくじらぐもの様子を想像し、みんなで読むことを楽しむ。	1場面、がまくんの心情や様子を想像し、みんなで読むことを楽しむ。
第2時	2場面、くじらぐもと子どもたちの呼応の様子を想像し、みんなで読むことを楽しむ。	2場面、がまくんのためにお手紙を書いたかえるくんの心情や様子を想像し、みんなで読むことを楽しむ。

第3時	3場面、くじらぐもに飛び乗る子どもたちの様子を想像し、みんなで読むことを楽しむ。	3場面、あきらめかけたがまくんを励ますかえるくんの心情や様子を想像し、みんなで読むこと楽しむ。
第4時	4場面、くじらぐもに乗って旅する子どもたちの様子を想像し、みんなで読むことを楽しむ。	4場面、がまくんにお手紙を書いたことを告げるかえるくんの心情や様子を想像し、みんなで読むことを楽しむ。
第5時	5場面、くじらぐもと子どもたちの別れの様子を想像し、みんなで読むことを楽しむ。	4場面の後半で、お手紙を待つ2人の心情や様子を想像し、みんなで読むことを楽しむ。
本時		
第6時	『くじらぐも』を含め、中川李枝子さんの作品を読んでの感想を出し合い、心に残った作品について話し合う。	『お手紙』を含め、アーノルド＝ローベル&三木卓の作品を読んでの感想を出し合い、心に残った作品について話し合う。
第3次	それぞれの「きょうりょくプロジェクト」の成功に向け、自己評価・相互評価を大切にしながら練習する。	
第1・2時	1F、2Fそれぞれに、みんなで協力しながら目標に沿って表現活動の練習をする。	
第3時	1F、2Fの学級内発表会を行い、アドバイスや感想を出し合う。	
第4時	相互のアドバイスを生かし、目標に沿って表現活動の練習をする。	
第4次	保護者の皆さんに向けて、「1・2Fきょうりょくプロジェクト」の発表会を行う。	

4. 単元の考察

(1) 主張点とかかわって

単元を通しては初発の感想やこれまでの学びの様相から、本時を含めた毎授業においては書き込みの内容や普段の様子から、15人一人一人へのみとりと支援、成長への期待などの具体をもって臨めた。それはすなわち、子どもの実態や特性を考慮した上で、予想される児童の反応を十分に行った授業計画であったといえる。

1年生『くじらぐも』の学習では、巻頭詩『ともだち』を空に向かって元気いっぱい読み上げ「ヤッホー」と叫び合い、秋空を見上げながら「どんな雲がある？」から本単元の学習を展開していった。明るく茶目っ気な子どもたちは、楽しさいっぱいに本単元に入っていった。

表現活動については、「ペープサートがしたい」という子どもたちの願いに沿って予定していた単元計画を改めた。体育のときに撮った写真を切り抜いて自分自身のペープサートを作成したことは、子どもの主体性を根付かせるのに有効であった。

そして、本単元で初めて書き込みノートを用いて一人読みを行った。書いている分発言は多いが、逆にかかわった話し合いがさほど続かない現象も見られた。1年生、しかも初めての書き込みで、書いていることを発表したくて仕方ない子どものまぶしさがあった。

2年生『お手紙』も、巻頭詩『赤とんぼ』からつなげては入ったが、むしろアーノルド＝ローベル&三木卓シリーズの紹介が中心となった。かえるくん&がまくんシリーズの作品を読破させたいとの思いからであったが、願い通り7人のどの子どもがシリーズ4冊20話をほぼ読めた。

聴き合う学習文化が定着しつつある2年生は、動作化を考えず、しっかりとした話し合いを中心に進めたいと予定していた。しかし、直前に1年生が楽しげに『大きなかぶ』を劇化し、また昨年度の2年生の劇の印象があっただけ、子どもたちの希望に沿い、動作化を積極的に取り入れるよう計画を見直した。といっても、場面ごとの動作化がメインであり、読み取ったことを声や表情で表す形態はむしろ効果があり、少人数だからこそ、どの子どもがいろんな役に就き、実際に楽しみながら活動し、評価し合える良さがあった。

また、1・2年生ともに、自分のお気に入りの作品（1年生は中川李枝子さんの作品）を学年間で互いに読み聞かせ合った。緊張感の中、練習の成果を発揮し合え、互いのがんばりをたたえ合えた。

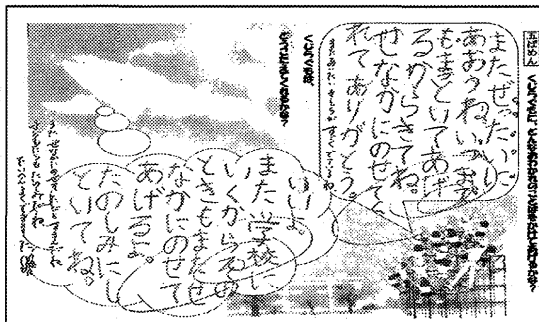
(2) 互いのまなざしが響き合う姿は（研究会当日の授業から）

1年生 『くじらぐも』

ワークシートでは、まず「くじらぐもにどんなおわかれのことばをかけてあげるかな？」を記入した。

そうして、右の写真のように自分の考えた言葉をくじらぐも役（順に交代する）の子にかけ、その子に伝えてもらう活動を繰り返していった。





2年生 『お手紙』

書き込みのみとりから、そのままでは出ないであろう普段消極的な2F4ちゃんの発言を促し引き出すことができた。かえるくんとがまくんが玄関に座っている場面で、授業を引っ張る2F1ちゃんが「待ち遠しい」という2人の心情を述べた。数人の子どもたちが「うん、うん」と頷く。司会の「他にありませんか。」に対する反応はない。ここで「2F4ちゃん、ここに関連して、いいこと書いていたよ。言ってみて。」と指名。「え、え」と戸惑いながらも「待ち切れないから」を伝えさせることに成功した。今ある状況について考えるのではなく、どうしてこうなったのかまで考えた意見である。この発言を受けて「あ〜なるほど」というつぶやきも聞こえた。4・5の2つの場面をみんながつながって考えられた瞬間である。

また、1と5場面の比較では、「こしをおろしていました」と「すわっていました」の違いを考えた。「すわっていましただったら、こんな風に背中もびんとしている感じだけど、こしをおろしてはいましたら、こんな風に背中が丸まって元気がない感じ。」と動作化を入れながら2F2くんが発言した。それを見ながら、手はだらんとたれ、目までもをうつろにして1場面のがまくん・かえるくん2人の姿になりきる2年生6人の姿があった。学習展開の中に常に動作化が位置付いていたことで見られた反応だと感じている。

授業の後半では、「かえるくんはやさしい」という意見が、何度も何度も子どもたちの口から出てきた。同様に、「がまくんはうれしい」という言葉も、何度も出てくるようになった。「お手紙」を媒介につながりあっている2つの言葉だが、子どもたちの様子からはそれがはっきりとは伝わってこない。そんないらだったみとりから、

T:「がまくんは何を受け取った?」と投げかけた。

C:「お手紙」 C:「かえるくんからのお手紙」

C:「ともだちのかえるくんからのお手紙」

C:「親友のかえるくんからのお手紙」

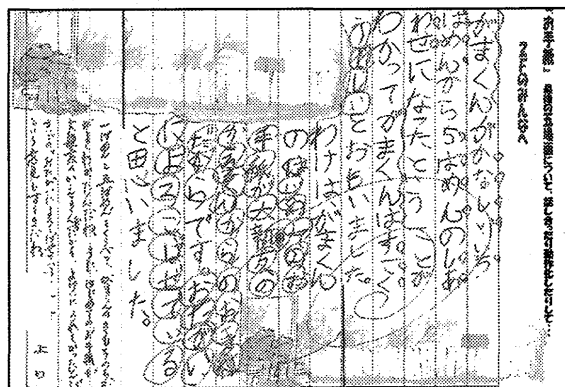
C:「大親友のかえるくんからのお手紙」

T:「お手紙なあ・・・何が入った?」

C:「親愛なるがまがえるくんへのお手紙」

C:「かえるくんの気持ち」

C:「かえるくんのやさしい気持ち。」



5. 成果と課題

司会者を中心とした主体的な子どもの学びについては、協議会でも賞賛をえることができた。書いていることでの発言の積極性、また仲間の意見へのかかわり合いにも成長の跡が見られた。

また、1年生は、子どもからくじらぐもへの呼びかけとそれに応えるくじらぐもの言葉を、2年生は、かえるくんになりきっての言葉がけとがまくんになりきっての返答をと、双方向で互いの内面のつながりを考え、書き、伝え合うことができた。意識的に仲間の呼びかけに応え合う活動を取り入れたことで、子どもたちのまなざしがつながりあうことができた。

ただ、特に1年生では、「場面の様子で想像したことを話し合おう」といった抽象的な課題で、場面ごとの様子は豊かに想像し合えたが、何を解決したという達成感をもつことはできなかつたと反省している。学習課題を明確にし、確かな視点や目的意識をもった学び合いができるよう、今後はさらに留意していきたい。そうすることで、関連した意見がもっとつながり、みんなで読むことをもっと楽しめるであろうし、少ない人数の子どもたちみんなでの響き合いと、それによる「意味と内容」のひろがりや、学びの主体である子ども自身もしっかりと実感できるであろう。