

深まりのある音読学習を生み出す異学年交流

～問いがつながる複式教育～

宮脇 隼

複式学級では、子どもたちが自ら学習を進めていく。司会・記録を中心に協力し合い学習を進めていく姿は「主体的」という言葉に当てはまるように見える。子どもたちは与えられた課題に対して一人一人の考えを出し合うことはできる。しかし、自分たちで新たな課題を見つけ、それに向けて学習を進める「主体性」を身につけることはまだ難しい。複式学級にとっての「主体的な学び」を低学年段階からめざすためには、教師の働きかけだけでなく、子どもたち同士のつながりから学びを深めていくことだと考えている。「誰かの問いは自分の問いである」というような受容的な関係を築き、自ら友達と関わっていく子どもたちをめざしている。

また、本学級では複式学級の特徴をいかした学習をめざし異学年交流を進めてきた。特に、物語文教材に焦点を当て、音読の指導を中心に学習計画を立てた。初めて国語を学習する1年生と、1年間の経験を生かして新たな挑戦をする2年生とが会う。そして、つながりを大切にし、自分のめざすべき姿を想像しながら、一人一人がストーリーをもって国語の学習に取り組むことを目標とした。

キーワード：複式学級、主体的、異学年交流、物語文、音読、名探偵

1. 日々の学習や生活の中に異学年交流を

1. 1. 複式学級の特徴をいかした学習

2年前、複式学級を担任することになり考えたことは授業の成立だった。そのために、二学年の学習内容を「ずらす」ことや、二学年の子どもたちの学習を「わたる」ことを指導の中心においてきた。その考えは今でも変わることはなく、自分の指導において重要なものである。しかし、疑問に感じる部分もあった。それは、自分の考える複式学級の授業は「複式学級の子どもたちをいかに単式学級と同じように授業をするか」という視点になっているということだった。複式学級の子どもたちとのかかわりの中で「複式だからこそその授業。単式学級には真似のできない授業をつくっていききたい」という思いにかわっていった。

そこで、私自身が大切に考えたのが異学年の交流による学習の深まりである。1年生にとって2年生は、自分たちが知らないことを知っている、できないことができる目標となる。また、2年生にとっての1年生は、自分たちが学習してきたことをこれから学習する以前の姿である。特に、2年生の子どもたちは昨年度に自分たちがしてもらったこと以上のことをしてあげようとしていた。そんな2年生の気持ちを大切にしながら日々の学習や生活をスタートさせた。最初から学年を2つに分けるような複式の学習はせず、まずは1年生と2年生のペア活動を入れた。2年生の子どもたちはひらがなの書き方や、教科書の読み方などを教えてあげていた。中には、鉛筆の持ち方の細かいところまで見てあげる子もいた。1年生にとっては優しい上

級生との出会いとなり、2年生にとっては、昨年度の学習の振り返りになった。



図1 2年生と1年生との出会い



図2 同じ空間を共有する子どもたちの学習

1. 2. 主体的な学習を支える「名探偵」

本学級の目標を「いつでもぜんりよくな めいたんていになろう」とした。この目標は、学習や生活、友達とのかかわりの様々な場面で子どもたちに意識させ取り組んでいる。そして、本学級では「名探偵の条件」を、「気づく」「調べる」「考える」「伝える」とした。例えば、教室にごみが落ちている場合、気づいて拾う

人、気づいているけれど拾わない人、気づきもしない人など、子どもたちはいくつかの行動を日々行っている。気づくことができ、ごみを拾う子は「そうじ」名探偵としてクラスで称え、みんなにめざしてほしい行動としている。そんな一人一人の行動が学級の風土をつくっていくと考えている。多くの場面で「名探偵」になることを目標とし、1年間を大切に過ごしてほしいと願っている。また、国語科における「名探偵」とは、テキストの一文一文字や挿絵の細かな表現に着目すること、友達の考えの小さな変化に気づくこと、今までの学習と似ているところに気づくことなどがある。また、気づいたことをもとに自分の考えをもち、様々な方法で表現させていく。一人一人の考えには背景となる生活経験があり、誰一人としてまったく同じ考えはない。様々な作品を通して、自分と友達、自分と教材との距離を縮め、主体的に学習とかかわる子を育てていきたい。日々の生活と、学習とをつなぎ、行動の目標となるキーワードが本学級における「名探偵」となっている。

2. 「おむすびころりん／スイミー」の実践

「音読」の名探偵になろう！

～小さな手がかりも大切に～

本学級の子どもたちは、6月の段階で国語に意欲的な子どもが多かった。学級の8割～9割の子どもたちが「国語」に対して好感をもっていた。中でも「音読が好き」と答えた子どもが一番多い結果になった。また、国語の学習のできるようになりたいことの多くにも「音読」があげられている。このことから、子どもたちは日々の学習における音読を好意的に受け止めていた。しかし、1年生の5番の男子と2年生3番の男子は、国語の学習を好意的には受け止めてはいなかった。特に1年生の子どもは、まだまだひらがなも定着せず、音読でも一文字一文字をゆっくりと読み、言葉としてのまとまりで読むことができなかった。

1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	7年生	8年生	9年生	10年生	11年生	12年生
1年 1番 男	2年 1番 男	3年 1番 男	4年 1番 男	5年 1番 男	6年 1番 男	7年 1番 男	8年 1番 男	9年 1番 男	10年 1番 男	11年 1番 男	12年 1番 男
1年 2番 女	2年 2番 女	3年 2番 女	4年 2番 女	5年 2番 女	6年 2番 女	7年 2番 女	8年 2番 女	9年 2番 女	10年 2番 女	11年 2番 女	12年 2番 女
1年 3番 女	2年 3番 女	3年 3番 女	4年 3番 女	5年 3番 女	6年 3番 女	7年 3番 女	8年 3番 女	9年 3番 女	10年 3番 女	11年 3番 女	12年 3番 女
1年 4番 男	2年 4番 男	3年 4番 男	4年 4番 男	5年 4番 男	6年 4番 男	7年 4番 男	8年 4番 男	9年 4番 男	10年 4番 男	11年 4番 男	12年 4番 男
1年 5番 男	2年 5番 男	3年 5番 男	4年 5番 男	5年 5番 男	6年 5番 男	7年 5番 男	8年 5番 男	9年 5番 男	10年 5番 男	11年 5番 男	12年 5番 男
1年 6番 女	2年 6番 女	3年 6番 女	4年 6番 女	5年 6番 女	6年 6番 女	7年 6番 女	8年 6番 女	9年 6番 女	10年 6番 女	11年 6番 女	12年 6番 女
1年 7番 男	2年 7番 男	3年 7番 男	4年 7番 男	5年 7番 男	6年 7番 男	7年 7番 男	8年 7番 男	9年 7番 男	10年 7番 男	11年 7番 男	12年 7番 男
1年 8番 女	2年 8番 女	3年 8番 女	4年 8番 女	5年 8番 女	6年 8番 女	7年 8番 女	8年 8番 女	9年 8番 女	10年 8番 女	11年 8番 女	12年 8番 女
1年 9番 男	2年 9番 男	3年 9番 男	4年 9番 男	5年 9番 男	6年 9番 男	7年 9番 男	8年 9番 男	9年 9番 男	10年 9番 男	11年 9番 男	12年 9番 男
1年 10番 女	2年 10番 女	3年 10番 女	4年 10番 女	5年 10番 女	6年 10番 女	7年 10番 女	8年 10番 女	9年 10番 女	10年 10番 女	11年 10番 女	12年 10番 女
1年 11番 男	2年 11番 男	3年 11番 男	4年 11番 男	5年 11番 男	6年 11番 男	7年 11番 男	8年 11番 男	9年 11番 男	10年 11番 男	11年 11番 男	12年 11番 男
1年 12番 女	2年 12番 女	3年 12番 女	4年 12番 女	5年 12番 女	6年 12番 女	7年 12番 女	8年 12番 女	9年 12番 女	10年 12番 女	11年 12番 女	12年 12番 女

図3 国語の学習に関するアンケート

2. 1. 自分たちの工夫を伝えよう

この単元では、異学年の交流を学習のゴールに設定した。それは、自分たちの音読を発表する相手としてである。学習を進める上で、何のための学習なのか、誰のための学習なのかを考えさせることで、子どもたちの学習には奥行きが生まれると考えている。そのた

めに、まずは一番身近な相手に発表をするということと目的と相手を意識させた。

1年生は「はなのみち」で、4つの場面を、登場人物の会話文をどう読むのかを考えながら授業を行った。その中で、句読点の読み方や声の大きさなども学習した。実際の授業では、ある子どもの「みんなばらばらで読みにくい」という言葉がきっかけとなり、一人一人が自分の読む場所を決めて順番に読んだ。1年生の子どもたちが友達の言葉をきっかけとして音読の表現を考えた場面だったので、子どもたちの作っていく様子を大切にしたい。しかし、結果として子どもたちは一人一人が思う読み方をし、声の大きさや読む速さも統一感がなかった。「おむすびころりん」は、七五調の文章構成になり、リズムよく音読をすることができる。手拍子などを入れることで、よりリズムを感じることができる。「はなのみち」では、できなかった8人の声の重なりを楽しむ音読にふさわしい教材であると考えた。音読を何度も繰り返すことによって、リズム感がある文章を読む心地よさ、楽しさを感じさせたかった。また、リズム感があることで、みんなで声を合わせやすくなっていることに気づかせたいと考えた。耳で聞いた音として音読をとらえ、何度も繰り返すことによって、リズムや音の響きを感じ音読を楽しむ態度を育てたいと考えた。

2年生は「ふきのとう」で、多くの登場人物の心情を会話文から読み取り、それぞれが登場人物になりきって音読を行った。登場人物には個性があり、心情も様々だった。しかし、それぞれの心情は大きく変化をしないので想像を膨らませることは2年生の子どもにとってもそれほど難しいことではなかった。「スイミー」は、一匹の主人公の行動によって場面が展開されていく。スイミーの気持ちは、場面によって大きく変化する。スイミーの行動に着目すれば、気持ちの変化をとらえることも難しくはない。また、小さい(弱い)生き物と、大きい(強い)生き物との関係。さらに、一人ぼっちになってしまう経験、元気を取り戻す経験、協力して成功させる経験など、2年生の子どもたちにとっても想像できる、登場人物に寄り添える教材になっている。子どもたちが、心情の変化を音読で表現するのにふさわしい教材であった。

2. 2. 「相手」としての異学年交流

複式学級の子どもたちにとって、身近なもう一つの学年は一番身近な「相手」となりやすい。子どもたちは、どんな子がいるのかを想像することができる。

この単元では、発表「相手」としての異学年交流をすることで、子どもたちの音読はより良いものになった。1年生は、聞いてもらう相手がいることで、声の大きさ、読む速さだけではなく、自分たちの声のまとまりを意識することができた。前単元の「はなのみち」ではできなかったことが、自分たちで重要であると感じ

じ、声を揃え、手拍子を入れながら練習を重ねることができた。2年生は、自分たちが工夫したところがスイミーを知らない1年生に伝えるためにはどうすればいいのかを考えながら音読の工夫を話し合うことができた。落ち込んでいるスイミーの声は小さくしたり暗くしたり、決断するスイミーの声は大きく力強くなど、場面に応じた音読を心がけていた。

しかし、この単元での異学年の交流はこちらが設定した通りにゴールの場面での交流のみとなった。読み取りの部分での子どもたちの交流はほとんど見る事がなかった。教師として、子どもたちに交流の必要性を感じるような取り組みをすることができなかった。

3. 「くじらぐも／お手紙」の実践

「会話文」の名探偵になろう

～物語の中にいる自分と出会う～

本学級では、新しい物語や説明文の学習は教師からの音読で始めている。まずは、教師の範読を聞くことで正しい語句の読み方を知ってほしい。さらに、ゆっくりと時間をかけて読むことで物語文の世界に想像を広げることや、説明文の内容を知ってもらえればと考えている。

しかし、本単元では1年生「くじらぐも」の音読を2年生の子どもたちに任せることにした。2年生は、昨年度の秋祭りで学年発表として「くじらぐも」の音読劇をしていた。もう一つの理由として、私が1年生にくじらぐもの学習を始めると言ったときの2年生の反応がとても印象的だった。羨ましそうな、楽しかったことを伝えたいような表情をしている子ばかりだった。1年生にとっても教師からの範読よりも自分たちに近い存在の2年生から音読は、これからの自分たちの目標となるのではと考えた。



図4 2年生からの読み聞かせを聞く1年生

3. 1. 導入での交流を元に課題を見つける

2年生からの音読について1年生で感想を交流した中に、自分たちの学習につながるものがあった。

1年1番 男子

たいそうをしながら読んだり、くじらぐもは上にいるから上をむいて読みたい。

1年2番 女子

みんなでやくになって、じゅんばんでやってたからいいなおもいます。

1年7番 男子

ぼくならもうすこしつなげてよみます。そのほかはじょうずです。そして、たのしそうでした。

1年生は「おむすび ころりん」で、七五調の文章構成になり、リズムよく音読をすることができる教材であった。実際の子どもたちも手拍子などを入れることでより、リズムを感じる事ができた。「はなのみち」でできなかった8人の声の重なりを楽しむことができた。しかし、リズムよく手拍子をする事が学習の中心となり場面の様子や登場人物の気持ちを考えるには至らなかった。この単元では、会話文を中心として、音読が動作化に与える影響や、動作化から生まれる音読の気づきを大切に進めた。

【教材の特性】

*同じ言葉を使った会話文が繰り返される。しかし、同じ言葉を使いながらも場面によって少しずつ読みは変化している。同じ人物による同じ言葉の繰り返しを【変化・成長】、違う人物による同じ言葉の繰り返しを【関係性】とする。

【変化・成長】

子どもたちの「天まで とどけ、一、二、三。」

くじらぐもの「もっと たかく。もっと たかく。」

・くじらぐもに向かって、一生懸命に手を伸ばそうとする子どもたちの気持ちの変化・高まりを表現するためには、子どもたちのジャンプの高さの変化を読み取る必要がある。実際に、子どもたちと動作化をすることで音読表現の変化を考えていく。

【関係性】

子どもたちの「さようなら。」

くじらぐもの「さようなら。」(くじら)

・最後の場面で、子どもたちとくじらぐもの別れの音読を考えるにも、動作化を関連させたい。これまでの関係性をもとに、どれくらい手を振っているのか。または、どれくらいの高まりで「さようなら。」と言っているのかを考えることができる。

2年生は「スイミー」で、主人公の心情の変化を読み取り、自分たちのめざす音読表現を考えた。実際の学習では、8人を2つのグループに分け音読発表を行った。それぞれのグループはスイミーの立場に立って新たな会話文を考えた。そうすることで、子どもたちはスイミーの世界に入り音読を楽しむことができた。この単元では、主な中心人物が二人登場する。「スイミー」のような一人の主人公ではない。物語の展開も二人の会話で進んでいくことが多い。その際、会話文を中心とした読み取りから中心人物の気持ちを考えることが重要となる。また、この教材では、会話文が連続しているところと、会話文と会話文の間に地の文が入

るところがある。この、会話文が連続しているところに登場人物の大きな気持ちの変化（喜び、怒り、驚きなど）があらわれていると考えている。子どもたちが音読する際に、この連続している部分をどのように読むのかを考えさせたい。

【教材の特性】

*会話文の掛け合いで物語が進んでいく。そして、会話文が連続するものと、会話文が非連続な箇所があり、連続するところに登場人物の大きな心情が現れていると考えている。

【会話文の連続と非連続】

②かえるくんがやって来て、言いました。

「どうしたんだい、がまがえるくん。きみ、かなしそうだね。」

「うん、そうなんだ。」

がまくんが言いました。

「今、一日のうちの かなしい時なんだ。つまり、お手紙を まつ時間なんだ。そうすると、いつも ぼく、とてもふしあわせな気持ちに なるんだよ。」

「そりゃ、どういうわけ。」

かえるくんがたずねました。

「だって、ぼく、お手紙 もらったこと ないんだもの。」がまくんが言いました。

「いちどもかい。」

かえるくんがたずねました。

「ああ。いちども。」

がまくんが言いました。

・本教材の特徴に、二人の登場人物の会話の掛け合いがある。しかし、掛け合いには二つのパターンが見られる。会話文の間にどちらが話しているのかわかる地の文章が入る場合と、どちらが話しているのか紹介も無く会話文が入る場合である。ここでは、地の文章が入らずに会話文が続く場合を【会話文の連続】、地の文章が入る場合を【会話文の非連続】とする。本教材中に、会話文の連続は8箇所あり、そこにこそ登場人物の心情が大きく変化するところがあるのでと考えている。これは、作者または翻訳者が意図的に作り出しているのものであると考え、子ども達に気づかせたいポイントである。そして、その連続した会話文の読みを特に工夫することで子どもたちの音読表現と、物語の理解は深まっていくと考えている。

3. 2. 授業記録から

【1年生】

「くじらぐも」最初の場面。子どもたちと先生が体操をしているところにどのように動きを入れるといいのか話し合っている場面。

みのり：「一、二、三、四。」のところで、本当に体操したらいいと思う。

りょうた：同じです。

ちか：私も。

りか：ちょっとまって、体操しながらやったら声が小さくなってしまおうと思うんやけど。

教師：りかちゃん、それってどういうこと？

りか：体操って、みんな体育の前にするやん。体まげたりしてたら、あんまり声が出やんとおもうよ。

ちか：でも、いつもみんなも「一、二、三、四。」っていうやん。

りか：でも、これは音読やし・・・。

教師：みんなどう思う？

(子ども：意見がわかれている様子)

教師：じゃあ、2年生も1年生のときに音読発表してるから、どうやったのか聞いてみよう。(2年生の)みんな。ちょっといいかな。(1年生との話を伝える)

2年まさとし：あー。やったけど、どうやったけ。

2年なな：体操しながら、言ったんやないつけ。なんか、そのほうが本物みたいと言えたから。

教師：じゃあ、1年生のみんなも一度、体操しながら読んでごらん。

このあと、1年生の子どもたちは2年生から教えてもらったように体操しながら音読をした。すると、それまでは単調なものだった読みが、本当に体操しているときのような独特なリズムをもったものに変化した。子どもたちは、動きを入れたことにより、自分たちの音読がより良いものになったことが実感できたようで、同じところを嬉しそうに何度も練習していた。

4. 成果と課題

複式学級における学習での異学年交流は、自然に子どもたちから生まれるものではない。教師からの働きかけによって生まれると考えている。また、その異学年交流が、学習を深めるために重要であったのか、教師の働きかけが適切なものであったのかは今後の課題となる。また、本実践にある異学年交流は1年生のための意味合いが強くなってしまった。確かに2年生は発表相手を1年生にしたことで、ゆっくりと読む、登場人物野違いが分かるようにするなどの分かりやすい読み方を心がけていたのだが、2年生における深まりがある学習になったとは言いがたい。

ただ、複式学級において異学年交流が少ないことは、1年生のころから積み上げてきた自分たちで学習を進めていく文化によるものもあり、一概には否定をすることができない。しかし、複式学級だからこそできるという学習のかたちが異学年の交流にはある。そんな学習を、子どもたちと楽しみながら模索していきたい。参考文献

- ・文部科学省(2008)「小学校学習指導要領解説国語編」
- ・(2015)和歌山大学教育学部附属小学校紀要 No.38
- ・(2016)和歌山大学教育学部附属小学校紀要 No.39