

「かかわり合い」を支援する国語科ワークシートの工夫改善

北川 勝則

低学年複式学級において、主体的に学び合いながら、互いにかかわり合い学びの質を高めるために、国語科学習で書くことを中心に据えたワークシートを積極的に取り入れてきた。読むことの中に書くことを積極的に取り入れ、ワークシートに、学び合いを取り入れた学習展開を加えることで、互いのアイデアや考えを取り入れることができるようになってきた。教師のさらなるみとりの必要性、書くことにかかる時間の活用、黒板の活用方法の改善が課題として残った。

キーワード：国語科，間接指導，複式学級，かかわり合い，書くこと

1. 低学年複式学級における「かかわり合い」

本校複式教育部では、「主体的に学び合う複式教育～機能するかかわり合いをめざして～」をテーマとして、一人一人が互いにかかわり合い、主体的に学ぶことで、質の高い学びを成立させることを目指してきた。

子どもたちが、学習集団として学びの質の高まりを目指すためには、教えられることを受動的に受け止めるだけでなく、より細かく緻密に教材と対話をしていく必要がある。そのためには、指導者の言葉だけでなく、子どもたち同士が友だちの言葉を取り入れつつ、自分の言葉に置き換えて表現し伝え合うことが大切である。そうすることが、自分達の考えをより質の高いものに更新していくことになるのである。その営みを子ども一人一人が主体的にくりかえし、互いの良さをつなげることが必要となる。他者と対話し、そこで得た新たな視点や疑問・知識・技能を生かして、対象とまた自分と対話する。つまり、複式学級の学びでは、学習課題に対する互いのかかわり合いがうまく機能することにより「学びの質の高まり」が期待できると言えるだろう。

複式学級は、少人数・異学年編成という特性から、一人一人のより濃密なかかわり合いや異学年とのかかわり合いが可能な学習形態である。

特に、間接指導時は、子どもたちが主体的にかかわり合いながら学び合う力を身につけさせることができる。

しかし、本学級の間接指導時の子どもたちの実態としては、自分の考えは持つことができるが、個々の考えを発表し合うだけとなり、互いにかかわり合い、互いの考えを生かしてより質の高い考えに至るという学習は十分にできていなかった。

これは、低学年という発達段階もあるが、学習活動がかかわり合いが生まれることを意図していなかったことと、かかわり合いを生む学習形態が

画一的で様々な学習に対応できるものではなかったことが考えられる。

このような状況を改善し、より質の高い学びを実現するためには、低学年であっても子どもたち自身が間接指導時にも、学習内容や手順を理解し、互いに関わり合って学習を進めることが必要となる。

そこで、本実践は、国語科学習で使用するワークシートを活用し、ワークシートに書きこんだ自分の考えを交流させて、子どもたち同士がかかわり合い、より高まった考えを持たせることができる支援方法について明らかにしようとするものである。

2. 「かかわり合い」の実現に向けて

実践の中心となる単元は、1年生『くじらぐも』（光村図書1年下）、2年生『お手紙』（光村図書2年下）である。この単元において、学習ワークシートを使用して授業を実際に行った。

本実践では、「書き言葉による考えの交流」というかかわり合いを重点的に行ってきた。一般的に意見の交流は、音声言語によって行われる。互いに意見を述べ合い、聞き合うなかで、より考えが深まっていくものである。

そして、低学年児童は、教師とのつながりを強く求める。そのため、一般的には、話し合いも、しっかりと教師と児童の一対一の対応をして、そこから、他の児童の意見につなげていくことが多い。しかし、複式学級の場合、半分は間接指導となるので、それが十分に行われることは難しい。教師を介した話し合いの深まりは期待できても、自分たちで話し合うことは、発達段階的に見てまだ難しい。

そこで、「書き言葉による考えの交流」という方法をワークシートに取り入れることにした。自分の考えを書くことで、子どもたちは友だちの発言を聞いて理解するという音声言語に頼ったかかわ

り合いだけでなく、必要に応じて見て考えたり、比べたりといったかかわり合いが容易にできるからである。

本実践では、上記のような点をふまえて単元の授業を行ってきた。

3. 授業の実際

1年生『くじらぐも』と2年生『お手紙』の単元構成は共に、全13時間となっている。第1次「あらすじをとらえ、学習のめあてをもつ。」が3時間。第2次「各場面ごとに、登場人物の様子や心の交流を読み取る。」が6時間。第3次「学習を振り返り、表現に生かす。」が4時間となっている。ここでは、両学年とも第2次「各場面ごとに、登場人物の様子や心の交流を読み取る。」の授業のいくつかを中心に述べていくことにする。

3. 1. 『くじらぐも』の授業

3. 1. 1. 第2次第1時

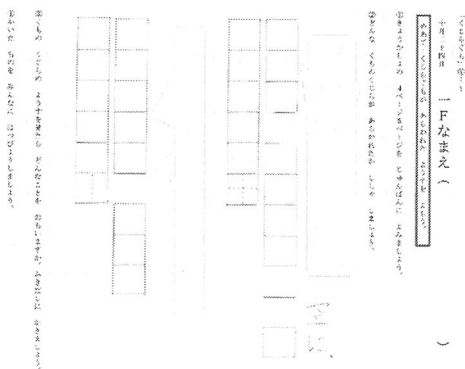


図1 第1時1枚目のワークシート

本時は、学習場面を音読した後、くものくじらの様子を視写した。次に、ワークシート(図1)にくものくじらを見たときの気持ちを想像させて書きこませた。書いたものは以下の通りである。

- 1 F 1児「のりしたいな。」
- 1 F 2児「くじらにのっておはなししたいな。」
- 1 F 3児「どうしたのかな。」
- 1 F 4児「なんでくものくじらがいるんだろう。」
- 1 F 5児「どんなものを食べるんだろう。」
- 1 F 6児「上でべんとうたべたいな。」
- 1 F 7児「びっくりした。」
- 1 F 8児「うみのくじらといるばしょがちがう。」

これらの意見は、吹き出しとして板書し、視覚的にも確認できるようにしておいた。

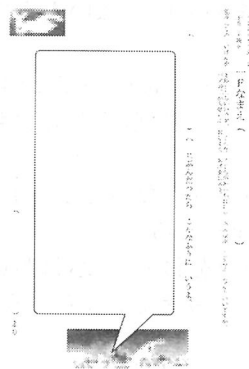


図2 第1時2枚目のワークシート

次に、ワークシート(図2)を使い、再度吹き出しを書く作業を取り入れた。書いたものは以下の通りである。

- 1 F 1児「あっ、あんなところに、くものくじらがいるよ。」
- 1 F 2児「あんなところに、くじらがいるよ。くじらにのってみたいなあ。」
- 1 F 3児「くじらにのっておはなししたいな。」
- 1 F 4児「くじらぐもにのっておはなししたいな。」
- 1 F 5児「うみのくじらだったらごきかなをたべるとおもうんだけど、くものくじらはどんなものを食べるんだろう。」
- 1 F 6児「くじらの上でべんとうたべる。」
- 1 F 7児「上でべんとうたべたいな。」
- 1 F 8児「うみのくじらといるばしょがちがう。どんなたべものをたべてるのかな。びっくりした。なんでくじらぐもがいるのかな。どうしてうえにいけるのかな。どうしてうごくのかな。どうしてことばがわかるのかな。」

3. 1. 2. 第2次第5時

本時は、学習場面をペアで交代読みしてから、くじらぐもの様子が分かるところに線を引く一人読みを行った。そして、見つけたところを発表し合った後、くじらの気持ちをワークシート(図3)に書きこませた。書いたものは、以下の通りである。

- 1 F 1児「空の上からさかなつりしてみたいな。あのふねにのりしたいな。」
- 1 F 2児「くじらぐもにのってくじらぐもといっしょにおはなしをしたりあそんだりしたい。」
- 1 F 3児「すごいなあ、いろんなものが見える。たてもの、うみにうかぶヨット、山もある。」
- 1 F 4児「おうちがいっぱいみえてる。くものに

っていたらきもちいいな。空はきもちいいなー。
うみもむらもまちもいっぱいみえていなかもみえる。」

1 F 5児「くじらぐもにのってたのしいそらから
つりをしたいし、くじらぐももおもくないの
かな？」

1 F 6児「山が小さくなってまちも小さく
なってむらも小さくなって。」

1 F 7児「空の上をおよぐ。ふねが見える。きー。」

1 F 8児「ふねがみえる。うみにうかぶ
まちがみえる。」

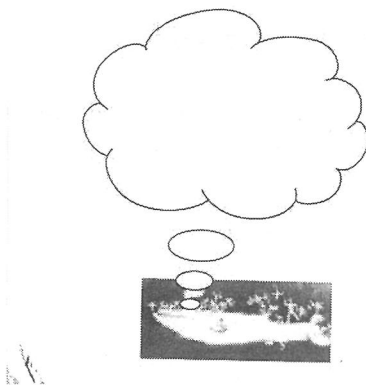


図3 第5時1枚目のワークシート

これらの意見は、言葉で発表するだけでなく、
黒板に、ワークシートを貼り付けていくように
して、後からでも、各自の書いたものが確認
できるように配慮した。(図4)

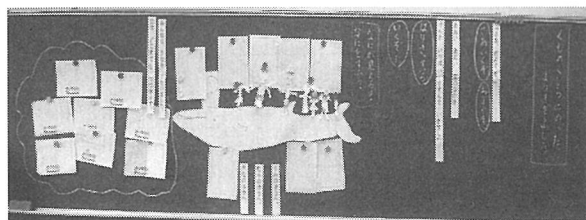


図4 第5時の板書

そして、一通り、発表し終えてから、もう一度
全員の吹き出しを読み、「友だちのいいところ、
なるほどと思うところは参考にしてもいいから、
吹き出しに書いてペアに教えよう。」と指示し、
最後にもう一度吹き出しを書いた。

3. 2. 『お手紙』の授業

3. 2. 1. 第2次第6時

授業は、学習場面を視写するところから始め
た。次に、がまくんだけでなくかえるくんまでし
あわせな気持ちになった理由についてワークシ
ート(図5)に書かせた。

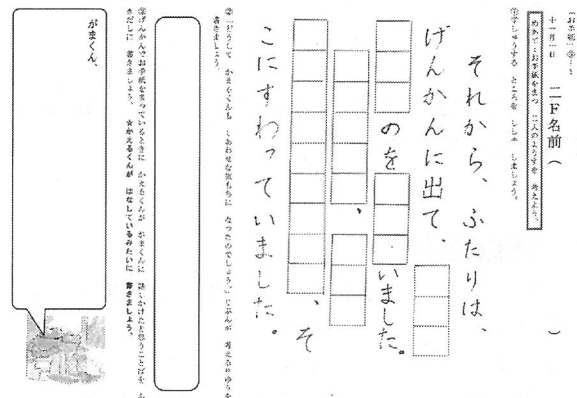


図5 第6時1枚目のワークシート

次に書いたものを発表していった。その際
には、司会・記録係の児童が小黒板に発言を記録
していった。これは、次の学習課題に取りかかる
際に、黒板に書かれたものを参考にするため
である。

次に、かえるくんががまくんに話したと思
うことをワークシート(図5)の吹き出しに書
かせた。書いたことは以下の通りである。

2 F 1児「無記入」

2 F 2児「がまくん、お手紙をぼくからもら
えてうれしいでしょ。」

2 F 3児「がまくん、いい気もちだね。」

2 F 4児(欠席)

2 F 5児「がまくん、ぼくもお手紙ほしいな。
もし、お手紙にどんなこと書いているの
かな。」

2 F 6児「がまくん、ぼくはね、かたつむ
りくんに、お手紙を持って行ってたのん
だんだ。まだかな? がまくんからもお
手紙ほしいなー。ちょうだいよう。」

2 F 7児(欠席)

2 F 8児「がまくん、ぼくがきみにお
てがみかいたから、がまくんもぼく
におてがみかいてぼくにおてがみ
くれる。」

発表していきながら、言葉足らずの所は
補足させていった。

次に、発表し合ったことをもとに、2枚
目のワークシート(図6)にがまくんとか
えるくんのそれぞれの言葉を考えて記入
させていった。子どもたちが書いたか
えるくんに関する文は以下の通り
である。

2 F 1児「がまくん、お手紙もらえる
からうれしいでしょ。」

2 F 2児「がまくん、きみ、ぼくから
お手紙もらえるからうれしいでしょ。」

2 F 3児「がまくん、いい気もちだねー。」

2 F 5児「がまくん、ぼくにお手紙
くれる? くれたらうれしいな。」

2 F 6児「がまくん、もうちょっと
かな? ぼくも

お手紙をがまくんからほしいなあ。」
 2 F 8児「がまくん、ぼくおてがみがまくんから
 ほしくなってきたよ。」

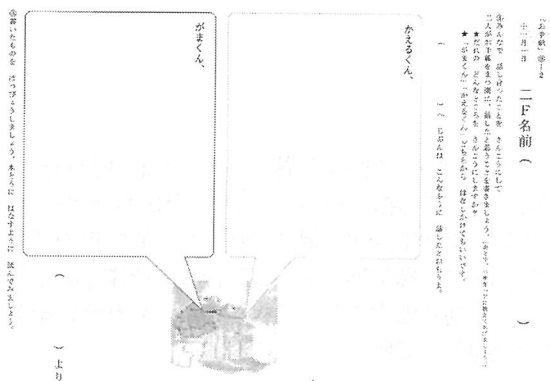


図6 第6時2枚目のワークシート

4. 授業の考察

以下に記すのは、1年生『くじらぐも』第2
 次第5時の授業で書かれた考えを比較したもので
 ある。

1 F 1児・前「空の上からさかなつりしてみたい
 なー。あのふねにのりたいなー。」

1 F 1児・後「あー、あのがっこうはぼくたちの
 がっこうだ。ちっちゃいなー。」

1 F 2児・前「くじらぐもにのってくじらぐもと
 いっしょにおはなしをしたりあそんだりした
 い。」

1 F 2児・後「**空の上からさかなつりもしたい
 し、あのふねにもってみたいし、いろんなこと
 をしたいなあ。**」

1 F 3児・前「すごいなあ、いろんなものが見え
 る。たてもの、うみにうかぶヨット、山もある。」

1 F 3児・後「おうちがいっぱい見える。**くもの
 上に乗って見たらきもちがいいな。空はきもちい
 いなあ。**うみもむらもまちも見える。」

1 F 4児・前「おうちがいっぱいみえてる。くも
 にのっていたらきもちいいな。空はきもちいいな
 ー。うみもむらもまちもいっぱいみえていなかも
 みえる。」

1 F 4児・後「おうちがいっぱいみえてる。くも
 にのっていたらきもちいいな。空はきもちいいな
 ー。おうちもみえているのしいなあ。」

1 F 5児・前「くじらぐもにのってたのしいそら
 からつりをしたいし、くじらぐももおもくないの
 かな？」

1 F 5児・後「ここからつりをしたらどんなさか
 ながつれるんだろう？」

1 F 6児・前「山が小さくなってまちも小さくな
 ってむらも小さくなってる。」

1 F 6児・後「山が小さくなってまちも小さく
 なってむらも小さくなってる。」

1 F 7児・前「空の上をおよぐ。ふねが見える。」

1 F 7児・後「**きれいなけしきだなー。**ふねが見
 える。」

1 F 8児・前「ふねがみえる。うみにうかぶまち
 がみえる。」

1 F 8児・後「ふねがみえる。うみにうかぶまち
 がみえる。**ぜんぶちいさくみえる。**」

このように見ていくと、自分の考えが、他の児
 童の考えを取り入れながら、広がりを見せている
 ものがあるのがわかる。

5. 成果と課題

考察でも示したように、低学年複式学級では、
 書かれたものを視覚的に提示し、それを互いに参
 考にしながら書くという学習活動は、互いの考え
 を深めることに有効であることが分かった。太字
 で示した部分などは、他の子の発表から自分の中
 にイメージを取り入れて書き加えられた所であ
 る。互いのイメージを出し合って、そこからもう
 一つ想像をふくらませることができたのではない
 だろうか。

特に使用する語彙が少なく、話し合いにも十分
 慣れていない1年生には、書かれたものを見なが
 ら、他の子の意見を参考にするという事はやり
 やすかったのではないだろうかと思う。

しかし、この方法では、同じ課題について2度
 書く作業が入るため、展開がどうしても遅くなっ
 てしまう。話し合いにある程度慣れた2年生は、
 展開が遅すぎて間延びしてしまったところがあっ
 た。

そのため、「書き言葉による考えの交流」の方
 法は、何度も繰り返すのではなく、深めたいポイ
 ントに絞って使用するなどのさらなる工夫が必要
 であろう。

また、書かれたものを視覚的に提示するために
 板書をしたり、ワークシートをそのまま提示する
 方法を使ったが、見やすさという点では、不十分
 であったと思う。実物投影機やプロジェクターな
 ど、ICT機器の有効活用なども今後考えていく
 必要があるだろう。

参考文献

『学び合う授業を創造するために』

教育研究 平成20年10月号

秋田 喜代美：東京大学大学院教授