

主体的に学び合う国語学習の展開

～自分の考えを持ち、伝え合いながら読み深める学習指導により～

北川 勝則

文学的文章の読解を中心に、複式授業において主体的に学び合う国語科学習の展開を模索してきた。そのために「自分の考えをもつこと」や「友だちに伝えたい」「友だちの考えと比べたい」と思える言語活動が必要だと考えた。主体的に学び合うためには、子どもたち自身が学習単元に見通しを持ち、自分の好きなところを見つけ伝え合うという学習では、自分自身の経験を問う発問が有効であることが確認できた。しかし、単元全体を通してこれらの工夫が生きて学習に働くためにはさらなる工夫が必要である。

キーワード：複式、文学的文章、主体的な学び、対話、ワークシート

1. 主体的に学び合うために

1. 1. 複式授業と学びをデザインする子どもたち

複式学級では半分が間接指導となるため、学習を全て教師主導で進めるようでは、学びがうまく成立しない。複式授業においては、子どもたちが主体的に学び合い、学びをデザインする手立てが必要である。

「学びをデザインする」とは、「課題解決のプロセスに見通しをもつこと」であり、その主体を子どもたちにも置くことである。国語科授業の文学教材の単元であれば、一人一人の読者としての「読み」を大切にしたい授業を構想することであると考える。

つまり、教師の発問を中心に教材の主題を読み取ることに重点を置くのではなく、教材の内容と自分自身の経験を重ねて「どう読んだか」を中心に授業を行うのである。そうすることで、「僕はこう読んだけれども、みんなはどう読んだのかな？」と主体的に読みを交流する価値が生まれると考えたのである。

しかし、低学年複式学級では、主体的といっても、子どもたちに全てを任せているのは、学びを成立させることは難しい。また、主体的に読むといっても、国語科の授業であるからには、浅い読みで止めていくわけにはいかない。

そこで、一人学びで使用するワークシートを対話を促す形式に工夫することにより、読みの交流の場での対話が促進され、子どもたち主体の学びを支援することができると考えた。また、低学年の複式学級ということで、子どもたちが学び合えるようにできるための、教師のみとりと支援も欠かすことはできないであろう。

今年度は、これらのことを中心として実践に取り組んできた。

1. 2. 好きなところを見つけ伝え合う単元作り

本研究では、「読むこと」の実践を「好きなところを見つけ伝え合う」単元学習に絞る。「好きなところを見つけ伝え合う」学習が、読みを深めることにつながるのかについて実践を通して考えてきたい。

友だちの読みと自分の読みとは基本的に違う。そのこと自体が読みを深めていく。「好きなところを見つけ伝え合う」ことを単元の学習過程に位置づけていくことで、自分の意見と友だちの意見の違いを実感し、自分の読みを見つめ直すことができる。そして、更新された読みによって互いに交流を深めていくことが期待されるのである。

「好きなところを紹介する」という学習活動は、場面ごとに登場人物の様子や心情を読み取っていく学習よりも「読み」の自由度は高くなる。しかし、本学級の児童の実態を考えた場合、自由度が高くなると、どこをどう読んだらいいのか分からない児童も出てくると予想された。

そこで、「教材まるごと」から好きな部分を選ぶのではなく、教材作品を「導入・山場・終末」と大きく3つの場面に分け、それぞれの場面から好きな部分を選ぶという活動を取り入れることにした。そうすることにより、物語教材の内容もより把握しやすくなると考えたからである。また、友だちの読みも参考にすることで、「自分自身の読み」を作りやすくなり、子どもたちの主体的な学びへの支援となると考えたからである。

1. 3. 自分の考えを持つためのワークシートの工夫

好きなところを見つける学習活動には、ワークシートを使い、指導要領の指導事項「エ 文

章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと。」を取り入れた。視写をすることにより、一文一文を丹念に読むことになる。また、その文を選んだ理由をまとめることで、主体的に読む力が育つからである。

そして、ワークシートにおいて、好きな文の視写やその理由を、対話形式にした文例に書き込むことで、読みの交流が自分たち主体でもできるように工夫した。

好きなところを交流する学習活動を行うわけであるが、交流の質を上げるためには、感情を表出する言葉を豊かにする必要がある。

そこで、「気になる」「大好きだ」「感動する」「おもしろい」「自分と似ている」などを例示することにより、自分の感情に合う言葉を選べるようにしてきた。そうすることにより、感情を表す語彙の少ない子や、感情表出が苦手な子も積極的に学習活動に取り組むことができるだろうと期待したからである。

2. 主体的に学び合う複式授業の展開

2. 1. 同単元異内容「大すき！このおはなし」の授業構想

複式国語科の授業は、異内容のため、基本的には学年別で授業を行う。しかし、本単元では、導入を両学年で行うこととした。

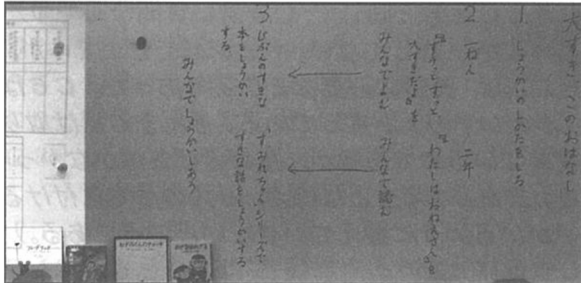


写真1：単元導入の板書の一部

1・2学年共通単元として「大すき！このおはなし」を設定し、読書紹介文を書くという見通しを持たせるようにした。

両学年ともに、単元の第1次では、指導者が、読書紹介カードの提示を行い、単元のゴールが明確にイメージできるようにした。

そして、第2次では、学年別の教材文を使い、「自分の好きなところを見つける」という学習を行い、その部分を選んだ理由を話し合うようにした。

その際、指導要領に新設された「C読むこと」の指導事項「オ 文章の内容と自分の経験を結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと。」に対応した取り組みも構想した。

具体的には、話し合いの中で、以下のような発問を行い、自分の経験と、文学作品の中の出来事を結び付けられるようにすることである。

「家族を引き合いに出す」

○「あなたのお母さんなら言いそう？」

○「あなたもきょうだいとはけんかする？」

「同じ状況に立たせる」

○「あなただったらその時何て言う？」

○「あなただったらその時どうする？」

最後に、第3次では、単元を通して並行読書していた本の中から、自分の大好きな本を選び、紹介カードにまとめるようにした。

3. 授業の実際

3. 1. 1年生『ずうっと、ずっと、大すきだよ』の授業の様子

(授業の前半は、自分たちで一人学びをしたところを発表していった。以下は、指導者が入った直接指導が始まったところである。)

T：わー、すごくいっぱいできたね。いっぱい書いてくれているね。ここのところ4人書いてくれている前の方から行こうか。C2ちゃんから。みんな姿勢良くして。では、C2ちゃんから、みんなにお話ししてくれるかな。

C2：C5ちゃんとC7ちゃんとC4ちゃんと一緒に、「あるあさ、目をさますとエルフがしんでいた。」のところでかわいそうだからです。

T：続けてみてくれる。

C5：「エルフがしんだ」のところですよ。わけはC2ちゃんと同じで、かわいそうだからです。

T：なるほどね。

C4：私もC5ちゃんとC2ちゃんとC7ちゃんと一緒に、「あるあさ目をさますと、エルフがしんでいた。よるのあいだにしんだんだ。」のところですよ。わけは死んだらかわいそうだからです。

T：うん。なるほど

C7：私も、C5ちゃんとC2ちゃんとC4ちゃんと一緒に、「あるあさ目をさますとエルフがしんでいた。よるのあいだにしんだんだ。」のところですよ。わけは死んだらかわいそうだからです。

T：みんなかわいそうと言っているんだけど他の人たちはどう？

(4人が重複して意見を述べたところで、他の4人にこれらの意見について考えを引きだそうとし

たところである。しかし、他の4人ではなく、C5が挙手して指名された。ここで、発言を止めて他の4人に戻すことも考えたが、C5の新たな意見を聞いてみることにした。）

C5：なんか、男の子はさみしそう。

T：さみしそう？どこからわかる？ちょっと言ってみて、C5ちゃん。どこから分かった？

(ここで、C7は、「死んだから。」とつぶやく。)

C5：(席を立ち前を出てくる。掲示された文章を指で指す。)

T：そこを口で言ってみてくれる。

C5：「ぼくたちはエルフをにわにうめた。」…。

T：…のところが。

C5：のところが、さみしそうです。

T：さみしそう。ここのところがさみしそうなね。(ホワイトボードに書き込む。)(数人が挙手しているのを見て。)まだある。C7ちゃん。当ててあげてよ。

C6：C5ちゃんに質問なんだけど、教科書には、53ページの…。

T：ちょっと待って。53ページ見ましょう。

C6：黄色い服を着た子は寂しそうじゃなくて、「エルフはかわいそうやなあ」と思っている顔だと思います。どうですか。

(この発言を受けて、数名が挙手する。)

T：ちょっと待って、この黄色い服を着た子って誰なの？

(数名が意見を続けて述べようとしている時に、発言をあえて止めている。指導者としては、全員にこの課題を考えさせたいため、黄色い服が「ぼく」であることを共有させたかった。しかし、後から考えると子どもたちはそのことは認識できているようであった。ここは指導者の判断ミスである。)

C全：(口々に)エルフを世話していた人。

T：では「ぼく」ですね。

C4：C6君に質問なんですけど、この黄色い服の男の子は、エルフの飼い主だと思います。

C6：そういう話じゃなくて、飼い主って言う話じゃなくて、「かわいそう」とか「さみしそう」という話なんで、飼い主とかは違うと思います。

(指導者が、黄色い服の子は「ぼく」であるということを確認したために、話が結果としてずれてしまった。このC6の発言によってたくさん手が上がる。しかし、ここでは、C6の考えを全員に理解させることが大切だと考えて、挙手する子たちを遮って指導者が発言を続けさせた。)

T：飼い主ですよ、そこから続けて。

C6：エルフが「さみしそう」じゃなくて「かわ

いそう」という顔をしているから、「さみしそう」という意見は消した方がいいと思います。

(多数が挙手する。)

T：じゃあ、C6君が言っている、ここのところは、「ぼく」はどんなに思っているの。

(子どもたちの話し合いが、「寂しそう」か「悲しい」というところになってきている。ここで、話し合いを深めようと、C6の意見をさらに指導者は問うている。授業時には、ここの部分で焦点化した話し合いを目指そうとしたが、指導者の判断は間違いであったと思う。「寂しそう」は、「ぼく」を外の目から捉えたものであり、「かわいそう」は、内の目から捉えたものである。もともと、話し合っても読みは深まらないのであるが、この時点では気づけなかった。)

C6：エルフは「かわいそう」。

T：エルフは「かわいそう」だと思っているのね。そういうことを言いたいよね。

C2：「にいさんやいもうとも、エルフが好きだった。でも、すきっていつてやらなかった。ぼくだって、かなしくてたまらなかったけど、いくらかきもちがらくだった。」て書いてあるから、少し「かわいそう」だと思います。

C8：C6君に質問なんですけど、「悲しい」ところは何ページのどこですか？

C4：C8君と同じで、C6君に質問なんですけど、「悲しくない」ページってどこですか。

(ここは、支援の必要なところであった。C6は「かわいそう」と言っている。それをC4は取り違えているのであるが、指導者は気付かなかった。また、1年生とはいえ、8人の中で気付ける子がいるように鍛えていきたいところである。)

C6：「悲しくない」ページは52と53ページだけなんです。

T：ここのところね。ちょっと待って、「悲しくない」と言っているの？

C6：あっ、「悲しいところ」は52と53ページです。

T：というのは、どんなところ？みんな見る？そこは、53ページじゃないよ。

C6：50ページだ。50ページはしょんぼりした感じだから、悲しくないところは、52・53ページのところだと思います。

C2：C6君は、「かわいそう」で私は、「かなしそう」です。

T：「かわいそう」と「かなしそう」はちょっと違うよね。

C4：50～53(ページ)は、「悲しそうじゃない」で合っているんですけど、53・54

までが「悲しい」と思います。

C6 : さっき、C8君は「悲しいところは。」と聞いて、C4ちゃんは「悲しくないページ」と聞いたので、「悲しくない」ページを言ったんです。「C8君と同じで。」と言って。

C8 : C4ちゃんに質問なんですけど、54ページのどこが「悲しい」んですか。

T : ちょっとストップしてください。並び替えをした挿絵もありますね。これでちょっと見ていきましょう。ここ(ホワイトボード)に4枚貼っているんですけど。ここ(4枚の挿絵を指して)は「悲しい」ところでいいのかな。

C全 : うん。

C4 : 違う。(挙手する。)

T : どこかな。ここ?(最後の挿絵のところを指し示す。)

(C4がうなずく。)

C全 : そう。

T : じゃあ、この絵はどう。(「ぼく」がエルフを抱いて階段を上る挿絵を示す。)

C全 : 「かわいそう」です。

C7 : 「かわいそう」と「かわいそうじゃない」の間。

C全 : 中途半端。

T : どうして? C7ちゃん、どうして「かわいそう」と「かわいそうじゃない」の間なの。(C7首を振る。)

T : わけが言えるといいな。

C5 : わけは、階段が上れなくなっている。

C2 : 階段を上れなくなっているから。

C8 : エルフが死んでしまったら、もっと「悲しくなる」から、階段を上っているところは中途半端。

C4 : C8君と同じで、階段も上れなくなるから、「悲しい」けど、もっと死んだら「悲しい」から、この階段を上れなくなるところは中途半端だと思います。

T : じゃあ、これもどうかな。(ぼくが車に乗せたエルフを引く挿絵を示す。)

C全 : 中途半端。「かわいそう」です。

T : 「かわいそう」だけど、中途半端なところ? じゃあ、このへんは。(エルフが花壇を掘り返す挿絵を示す。)

C全 : その辺は楽しそう。

T : じゃあ、C6君の言っていた、「楽しい」ところと言うのはこのところかな。

C6 : そう。

(後略)

(指導者がなんとか全員に共通理解させようと展開してきている。しかし、ここまで非常に時間

がかかり、教師を介してのやりとりになってしまっている。)

3. 2. 2年生『わたしはおねえさん』の授業の様子

(心に残ったところを出し合う学習で、『おべんきよ。』と、かりんちゃんが言いました。)を選んだ児童が発表を続けている場面である。

C : (口々に) 全く一緒や。

C6 : ここと一緒の子。C3ちゃん。

C3 : 『おべんきよ。』と、かりんちゃんと言いました。」のところですよ。

C6 : そのわけは?

C3 : かりんちゃんは、まだ、ちゃんとしゃべれないのかなあと思ったからです。

T : ここのところ、一番沢山意見が出ていますよね。かりんちゃんて、何歳?

(複数名が、「心に残ったところ」としている文であるが、その理由は、「ちっちゃい子がべんきよするなんてすごい。」といった表面的な読解にとどまっていると、一人学びのワークシートを見た時点で判断したところである。ここで、そのまま発表を進行させず、全員に考えてもらいたかったので、発問をしたのである。)

C : (口々に) 2歳。

T : 2才の子がお勉強するなんてすごいなという意見がありますね。

(ここで、C3が挙手する。)

T : そのどこ言いたい? 言ってみて。

C3 : かりんちゃんは、お勉強だと思っているけど、絵を描いているだけだと思います。

T : ああ、絵を描いているだけ。

(ここで、C5が「絵を描くことも勉強になるんじゃない。」とつぶやく。)

T : ということはさあ、かりんちゃんは、お勉強しているつもりなんだよね。(強調のための線をホワイトボードに引く。)

C6 : かりんちゃんは、絵を描いているだけ。

T : でも、すみれちゃんの立場でちょっと考えてみようか。みんなは、この「おべんきよ」というのを、「かりんちゃん、勉強やってすごいな。」って考えたけど、このとき、すみれちゃんは、これ見て(かりんちゃんが絵を描いている挿絵を外して児童に見せる)かりんちゃんがお勉強をしているところを見ましたよね。どんなに思ったやろ。みんな考えて。

(ここでは、指導者の方から強引に、すみれちゃんの立場で考えるように指示している。子どもた

ちの主体的な学び合いとは反することだが、ここは、学習の中で是非とも深めておきたいと考えて指示した。)

C5:「べつにあんた勉強せんでもいいんじゃない。」って思う。

C8:私のノートに落書きしないで。

T:じゃあ、みんなだったら、どうする?弟とか妹とかおったりして、こんな風に落書きされたら。

C1:僕だったら反省します。

T:反省するの。他の人どう?

C3:自分より小さいから仕方がないなというのと、腹が立つのと両方ある。

C5:僕だったら「やめろ。」って言う。

T:すみれちゃんの気持ちとかも考えてみると、感想も変わってきますよね。

(中略)

C6:C8ちゃん言ってないよ。発表してください。

(C8は、発表せず。)

T:良いこと書いてあったでしょう。みんなにも参考になると思うよ。発表してみてください。良いこと書いてあるんですよ。みんな聞いてあげてください。

(前時の一人学びのワークシートから、C8が、他の子が取りあげていない、「すみれちゃんは怒っていない」を話し合いに出すことが、全員の読みを深めると考えていた。この授業では、C8は消極的になってしまっているの、指導者の方から働きかけるようにした。)

C8:(「すみれちゃんは、もういちど、ノートを見ました。じっと、ずっと。」のところで)すみれちゃんは、前から怒ってないと思いました。

T:C8ちゃん、怒ってないと言っていますね。みんなどう?C1君もここで「(すみれちゃんが)考えている。」って言っていますよね。ちょっと見てください。ここ怒ってないのかな?C6君どう?

(かりんちゃんが「おべんきょ」といった時のすみれちゃんの心情が変化するところである。C8の「もう怒っていない」とノートに落書きされて怒りの感情を持っているところをつなぐ発言があればと判断して、その間のところを書いているC6を指名することにした。)

C6:僕の意見はね、「すみれちゃんの水やりした花がきれいだったんでしょね。」って書いてある。

(すみれちゃんの心情の変化について考えさせたいと考えていたが、C6の発言は、自分のワークシートを読み上げただけで終わってしまった。そ

こで、さらに教科書のテキストに着目させようとする。)

T:怒ってないのということですけど、このときに、すみれちゃんの気持ちを書いているところ、どこかになかったかな?教科書見て。「おべんきょ。」というところあるよね。そこから、すみれちゃんの気持ちを探しながら読もう。

(子どもたち音読する。)

T:あった?

C:うん。

T:見つけたところ教えて。

C5:「半分くらい、なきそうでした。もう半分は、おこりそうでした。」

T:半分怒りそうで半分泣きそうっていう気持ちなんですね。他にもあった?

C5:「何よこれ。」

T:「何よこれ。」っていうところですね。

C5:「すみれちゃんには、自分が、なきたいのかおこりたいのか分かりませんでした。」

T:みんなどう。見つけてよ。

C5:「すみれちゃんはそれが何か知りたいわけではありませんでした。」「お花。これがお花なの。」「もう、かりんたら、もう。」

(こここのところで、C5が連続して発言している。学び合いという視点からすると、ここで、指導者が他の児童の発言を促すべきである。もしくは、他の子も同じかどうか確かめる必要がある。しかし、この時点で、1年生の直接指導時間が8分以上、ずれているという意識から先を急いでしまっている。渡りのある複式の授業展開としては間違いではないと思うが、子どもたちの学びとしては、十分ではない状態を続かせてしまった。)

T:いっぱい出てきたよね。ここでは(今出てきたところを指して)こんな気持ちなんだけど、ここ(最後の部分を指して)ではどうして変わったんだろう?

C5:次の場面で、58ページで、…。

T:ちょっと待って、58ページ開いて。

C5:58ページの、2行目の、「コスモスには見えないぐちゃぐちゃの絵がかわいく見えてきたのです。」で怒っている気持ちが、なんか、なくなってきた。

T:怒る気持ちがなくなってきたんだよね。ちょっとそのところは。次の最後の場面のところでもすみれちゃんの気持ち出てくるかもしれませんね。では、考えてみてください。(後略)

4. 授業の考察

4. 1. 『ずっと、ずっと、大すきだよ』の授業の考察

間接指導時の学習については、司会を中心に自分たちで学習を続けることができていた。1年生は、前半が間接指導、後半が直接指導という展開であった。2年生の直接指導が10分程度長くなってしまったので、その分、想定していなかった、1年生だけの発表のし合いも、ある程度スムーズに行えたようである。

これはやはり、子どもたち自身が、単元や1時間の授業の流れを把握しているからこそできたことである。主体的な学び合いの基礎には、「子どもたち自身が見通しを持っている」ことが大切であると改めて思った。

直接指導の展開については、活発に意見が出たものの、学習内容を余り深めることはできなかった。その理由としては、作品の人物に同化して読む内の目と、書かれている内容を外から評価する外の目を区別せず取り上げてしまったことである。

「自分が好きなおとこ」という課題から、外の目で読むことが中心になるが、読書には当然、内の目で読むことも含まれる。学習の展開においては、指導者がそのところを整理して、話し合いに臨ませるべきであった。

4. 2. 『わたしはおねえさん』の授業の考察

主人公の「すみれちゃん」の心の葛藤が表現されている部分の学習であった。

しかし、指導者としては、子どもたちの読みが浅いと判断して、その部分を深めるための展開になった。そのこと自体は、国語科の学習として間違っていないと思うが、主体的な学び合いができたとは言い難い学習展開となってしまった。

その理由としては、単元の学習課題が、「好きなおとこを見つける」ことにあっただけに対して、指導者が「主人公の心の葛藤」という教材の価値にこだわってしまったことにあるだろう。子どもたちのやろうとしていることと、指導者がやらせたいことが乖離してしまったために、教師主導の学習展開となってしまった。

ただ、「あなただったら、どうする？」といった、自分の経験と結び付ける発問は有効であることが分かった。

この発問は、作品の登場人物に同化すると同時に、作品を外から見ることにもなり、「自分の好きなおとこを見つける」という課題に十分に対応

できることが分かった。また、読解が苦手な児童も、この発問であれば、自分の経験を話すことができるので、積極的に挙手をして学習に参加することができていた。

5. 成果と課題

複式授業において、単元全体の見通しを持たせることは、非常に有効である。指導者がみとりと支援を行うものの、自分たちだけで学習する時間が長い複式授業では、「やるべきことが分かる」ことで、わたりがずれた場合でも、子どもたち自身で対応することが可能だからである。

また、「好きなおとこを見つける」学習課題に対しては、自分の経験と、文学作品の中の出来事を結び付けられるようにすることが有効であることが分かった。自分の経験を語ることで、その子ならではの発言が可能だからである。対話には、異質な考えが必要である。テキストの解釈だけでは、なかなか異質な考えは出てこない。一人一人の経験こそが、それぞれに違うものであり、互いに聞き合う価値があるからである。

しかし、本実践における課題の設定の仕方は不適切だったと考えている。

「自分の好きなおとこを見つける」という課題では、低学年の場合、教材文が短く、選択した場面が重複することが多くなる。同じところばかりだと、読解の内発的動機付けが少なくなるため、子どもたちの話し合いがあまり活性化しなかった。そうなると、どうしても教師主導の展開になってしまい、主体的な学び合いが実現しなくなる。

自分の経験と結び付けながら、どうしてその場面が好きなのかを交流するという学習を中心にすることや、作品の人物に同化することと作品を外の目で評価することなど、授業の展開のさらなる工夫が必要である。

参考文献

文部科学省. (2008). 『小学校学習指導要領国語篇』. 東洋館出版.