

主体的に学び合う国語学習の展開

～少人数・複式学級での対話を生み出す手立て～

北川 勝則

説明的文章の読解を中心に主体的に学び合う国語科学習の展開を模索してきた。そのために黒板が可視化された学びの軌跡となるような実践と発見カードによる各自の学習の学びを共有する取り組みを行ってきた。板書や記録において具体的な掲示物や構造化された板書が対話の活性化に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、説明的文章、対話、可視化、発見カード

1. 主体的に学び合うために

1. 1. 複式授業と学びの質の高まり

学びの質の高まりは三位一体の対話の充実によってなされる。複式学級では半が間接指導となるため、対話を教師主導で進めるようでは学びがうまく成立しない。つまり、主体的に学び合い、質の高い対話が成立するための手立てが必要になってくるのである。

そこで、今年度複式部では学びの質を高めるための手立てとして、「自己の変容を認識できる板書や記録の工夫」を掲げてきた。

本学級では、普段から記録係が発言内容を書き取って黒板に書いていくのではなく、時には、全員で話し合いながら、どのように記録していくのかを相談して書くように指導している。また、小型名札も活用し、記録が誰の意見であるのかも分かるようにしている。こうした過程を経ることで、黒板に書かれた記録は全員の学びを可視化したものにしてきた。

また、複式部の研究テーマである「主体的に学び合う複式教育」を実現するために、学習はできる限り子どもたちの学習活動中に生まれてくる疑問や課題意識を生かすようにしたいと考えてきた。学習の振り返りでは、本学級では「発見カード」を応用したものを使用する。カードを書くときには、板書をもとに書くようにさせてきた。そうすることで1時間の学びを振り返り、自他の高まりを再認識できるであろうと考えたからである。また、カードに書かれたことは次時に共有して次の学習にもつなげられるようにしてきた。

今年度は、この2つを手立ての中心として実践に取り組んできた。

1. 2. 板書や記録の工夫について

黒板に記録されたことは、基本的に消さずに訂正してきた。こうすることで対話により学習内容が深まっていったことを可視化できるからであ

る。例えば(図1)では、3つ目の記述が「実験」と考えていた。しかし、全員で検討してみると「観察」であることが分かった。そこで記録係の児童は、「実験」に×をつけ、赤色で「研究」と書き加えた。こうすることで学びに更新があったことが記録として残るようにしている。

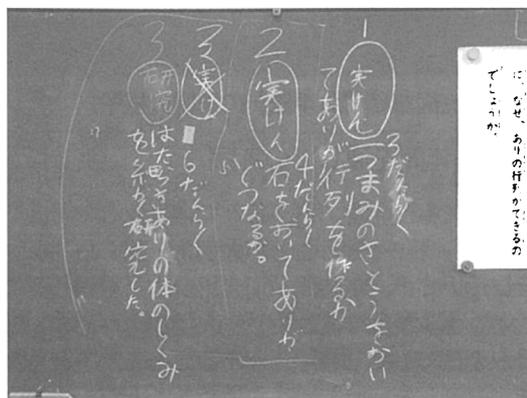


図1：学びの更新の後を残す

中学年では、音声言語だけで対話をすることは困難なことが多い。語彙の少なさや説明不足から論点がずれたり主張点が伝わらなかったりするのである。複式授業では、間接指導時にも話し合いをすることがあるため、できる限り指導者の支援無しでも対話が成立するようにしていきたいと考えてきた。

そこで、全体での話し合いをする際には、できるだけ具体物などを用意するようになってきた。具体物を介することで、自分の考えを友だちに説明することが容易になるからである。また、聞く方も視覚的に理解することができるようになるという利点も生まれる。こうした伝え合いの補助となるものを使いながら次第に言葉のやりとりだけでも学び合えるように段階を追ってしていこうとしてきた。

例えば、3年生『ありの行列』では、実際に動かせるありをいくつも作り、実際に動かしながら自分の考えを説明させるようになってきた。(図2)また、4年生『動いて、考えてまた動く』では、足を実際に動かせる人形を使い、人形を使い

ながら説明をさせるようにしてきた。(図3)



図2：『ありの行列』のあり



図3：『動いて、考えて、また動く』の人形

1. 3. 発見カードの活用について

本学級の国語か授業では基本的に、授業の始めに発見カード(図4)を読み合い、授業のまとめに「発見カード」を書いて終わるというスタイルをとっている。その意図としては以下の4点が挙げられる。

- ①前時と本時のつながりを再確認できる
- ②本時のめあてが指導者不在でも全員で共有できる
- ③全員の考えを視覚的にも確認することができる
- ④国語の授業では「新しい何かを発見する」という意識付けができる

次に、「発見」の内容であるが、以下の3点を書くように指導している。

- ①授業内容で新しく発見した知識や認識など
- ②新しく発見できた課題
- ③友だちの意見などから自分の考えが変わったこと

これらを継続することで、自己との対話が活発におこなえるようにしている。

発見カード 3年生 11月1日(火)

3F1発見
一つのだんらくに、同じなまが入っていることが分かった。全部のだんらくに、「くふう」という言葉が入っていることもわかった。

3F2発見
作者がどういふふうをしているかわかった。

3F3発見
2F8ちゃんの意見で「くふう」は③だんらくから④だんらくまで書いてあった。

3F4発見
作者は大豆を作りやすいじゅばんにいらべいていると思う。大豆は、その形のままいたりやわからくして食品になるということがわかった。

3F5発見
なつとみそしょうゆのところができるまでながいじかんがかかるとわかった。

3F6発見
なべをじゅばんの工夫がわかった。

3F7発見
どの場面にも「工夫」という文があった。

3F8発見
どういふなまわけをされているかはさいしょの文をみればわかる。

★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★先生より★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★
9つの段落は、「くふう」によって作られていることが分かりました。次は、5つの段落のじゅばんのひみつをさぐりましょう。3F4は「作りやすい」と考えているようです。みなさんはどうですか。じっくり話し合ってください。

発見カード 4年生 11月1日(火)

4F1発見
私は、一段落と二段落は対比になっている所が多いと分かりました。どうして作者さんはこんなに対比を多くしたのか知りたかったです。三段落は別の文で終わっているからその考えもあるのかな。

4F2発見
説明文の「アップとルーズで伝える」で対比がいろいろなところにたくさんあるということが分かりました。どうして作者はこんな対比というのを載せたんだらう。どんならうがいろいろとところが「無い」の文だと分かりました。

4F3発見
今日は、対比という言葉を習った。初めて聞いた言葉だけの意味が分かって「ふーん」と思った。研究会でもいっぱい意見をいいがらばりたい。

4F4発見
対比が分かった。これからはありそう。

4F5発見
ルーズとアップのじゅばんにしていくことがわかった。アップとルーズで伝えるのは対比がわかっていくことがわかった。

4F6発見
今日(ハーフタイム)と(後半)が対比(コートの中や立っ選手をうつし出しました)と(会場全体がうつし出されています)も対比。そのほか対比できていることが分かりました。

★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★先生より★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★
前回の授業では、第1段落から第3段落の間に「対比」が使われていることが分かりました。今日は、第4段落から後の対比を確認しましょう。そして、4F1ちゃんや4F2ちゃんが疑問に思う、対比を使った筆者の工夫を、みんなで読みとっていきましょう。

図4：「発見カード」

2. 対話を生み出す授業の展開

2. 1. 『ありの行列』の授業構想

本単元「絵本版『ありの行列』を作ろう」では、説明文を絵本版に書き換えるという活動を行った。絵本にするには説明内容を具体的に挿絵にする必要が出てくる。その中で説明文をいくつの場面に区切るのかという必要に迫られる。そうする中から段落のつながりについて理解させていきたい。また、ありの行列のでき方やウィルソンの実験についても絵にしていって過程から詳しく読み取れるようにしていきたいと考えたからである。

この単元での板書や記録の工夫としては、第2次においてありの動きを実際に黒板で行いながら説明するという活動を行った。このことにより教材の各自の読みを互いに共有しやすいからである。また、視覚的にも理解できるため、ありの実際の動きから逆にテキストにもどるということもできるであろう。

2. 2. 『アップとルーズで伝える』の授業構想

『アップとルーズで伝える』は、アップとルーズを写真と文章を対応させて説明していることや、段落どうしが対比関係になっているだけでなく段落の中でも対比を用いるという工夫で内容を分かりやすくしている。アップとルーズの特性を理解して写真を活用したり、対比して述べる説明の工夫を学校紹介記事のなかに取り入れる学習活動を構想した。

そこで、学習単元を「学校紹介新聞を作ろう」とした。第1次で新聞作りを行い、取り上げた写真を検討する。そして、第2次での『アップとルーズで伝える』から情報を効果的に伝えるための工夫を読み取り、第3次にいかしていく活動を行うことにより自己の変容を認識させたいと考えた。

この単元での板書や記録の工夫としては、第1次で教材文の写真の並び替えを行った。写真の並び替えでは、筆者の説明の意図について各自の課題意識が生まれることを期待した。まだ、第2次では、アップとルーズの対比を表にまとめるという活動を行った。表にまとめることで、アップとルーズのできることでできないことが互いに補完しあっていることが、視覚的にも理解できるからである。

3. 授業の実際

3. 1. 『ありの行列』の授業

(C2がありを動かしながら自分の考えを説明している途中で)



図5：具体物を使っての説明

- C5：あつ。ちょっと、ちょっと、これさあ。この石もうちょっと下に置いた方がいいんじゃないの。(図5)(司会のC6とC2でありや石を動かす。)
- T：C5君。どうして石を下げようとしたのか説明してください。
- C5：もしここ(前の位置)に石を置いていたら「一びき二ひき」とありが置けないからです。
- T：C5君。ここ(黒板に掲示してある拡大テキスト)のどこにあるのか説明してください。
- C5：「そのうちに、ほかのありたちも一びき二ひきと道を見つけて歩きだしました。」ってかいてあるから。「それからまただんだんにありの行列ができはじめました。」つ

てあるから、こういうふうに(実際にありを動かしながら説明する)なっていく。」

- C4：それでいいです。
- C6：よくないと思う。ずっと行くんだったら、こんなふうにし(実際にありを動かしながら説明する)ありが行くんじゃないの。
- C4：でも、一個(砂糖を)持って帰ってさ…。
- C5：同じ道筋を通ってたから(実際にありを動かしながら)こういうふうに行くと思う。

3. 2. 『アップとルーズで伝える』の授業

3. 2. 1. 発見カードの活用

第1次の終わりでは、教材文を見せずに挿絵の4枚の写真の並び替えを行った。そして、第2次の1時間目で初めて教材文を読んだ時の発見カードである。

C2

私は、テレビやえいがでもアップとルーズで伝えているのが分かって、一人をさつえいしたいときはアップで、みんなや、今の様子をさつえいしたいときはルーズでとったら、とても見てるほうも楽しく見えたり、くわしく見れたりすると思いました。私はじゅんばんをはじめC→B→A→Dと思っていたから、分かりやすくするためには場所やなにをしているとかを書けばいいのかと思いました。(下線は北川が記入)

C5

ぼくは、CBADだと思っていたけど、BCADだったけど、なぜBCADなのか。なぜこうはんなのか。(下線は北川が記入)

C2は、教材文を一読した後で、場所や何をしているのかを書けば分かりやすくなると考えている。まだ、十分に読み込めていないようであった。それに対してC5は短い記述ながらも、挿絵の写真の順序やどうして試合後半の写真から始まっているのかという課題意識を持っていることが分かる。次時では、この発見カードを読みあい、C5に触発されたのか以下のような意見が続いた。

C6：なぜ後半から始めたのかな？

C4：なぜ後半から始まったのか。

C2：なぜ、ハーフタイムから始めてたのか。

そうする中でC1が以下のような発言をした。

C1：筆者がハーフタイムの写真から始めたい理由があるからじゃないかな。

ここから、写真が「ルーズ」→「アップ」→「アップ」→「ルーズ」と配列されていることに気づき、「どうして『ルーズ』と『アップ』でならべ

ているのか。」という読みのめあてを作ることができた。

3. 2. 2. 板書や記録の工夫

T : みんな同じところを出してきているね。こうしてみると4・5段落が対比しているみたいだね。ちょっと表(図6)に整理してみよう。

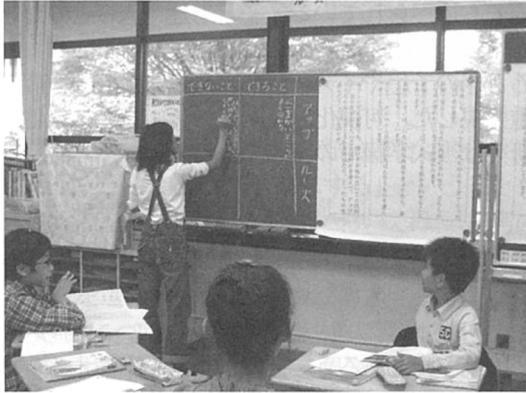


図6 : できることとできないことをマトリックスにしてまとめる

- C4 : アップでできることを発表してください。
C3 : アップでとると、細かいところまでよく分かる。
C4 : 他に?できないことは?
C6 : 7行目の走っている選手以外写されていない。多くのことアップではわかりませんのところです。
C4 : C6ちゃんに似ているんだけど…。広い範囲が分かる。
C5 : それは、ルーズでできることじゃないの?
C4 : 間違った。
C1 : 顔つきや視線から感じられることが分かりません。
T : これ(黒板のマトリックス)を見て気づくことないですか。
C1 : アップのできることとルーズのできないことが似ています。
C3・C4・C5・C6 : 同じです。

4. 授業の考察

4. 1. 『ありの行列』の授業

C5が発言を始めたのは、C2のありと砂糖の掲示物の配置を見たからである。おそらくC5の中で掲示物の配置と教材文とが結びついたのであろう。C5の最初の発言だけでは、他の児童が発言の意図を理解できていないようだったので、指導者の支援が必要であったが、ここから児童の対

話が始まっている。

4. 2. 『アップとルーズで伝える』の授業

C2の第2次第1時の発見カードでは、課題意識は、まだ持つことができていない。しかし、次に発見カードを読みあい、課題について話し合う中で、「なぜ、ハーフタイムから始めてたのか。」と発言するようになっていく。他の児童も同様であり、そこからC1の発言が生まれている。毎時間の発見カードの1人の記述から全体の読みの課題が生み出されているのである。

第2次のアップとルーズそれぞれの「できることとできないこと」を読み取る学習では、記録をマトリックスにまとめるように工夫した。

「アップのできることとルーズのできないこと」と「ルーズのできることとアップのできないこと」は同じであり、アップとルーズは互いに補完しあう関係になっている。このことは、テキストを読んだだけで把握することは難しいが、マトリックスにまとめることで視覚的に理解することができると考えた。結果的にも、

- T : これ(黒板のマトリックス)を見て気づくことないですか。
C1 : アップのできることとルーズのできないことが似ています。
と、その関係に気づくことができていた。

5. 成果と課題

板書や記録において具体的な掲示物などを活用することで、対話が活性化されることを確認することができた。言葉によるやり取りが学習の中心となる国語科においても視覚化は今後も意識していく必要があるだろう。

また、発見カードについても前時のそれぞれの考えを学習の最初に共有することで対話が生まれる場合があることも確かめることができた。

課題としては、それぞれの工夫は学習の中で生かされることが確認できたが、それは学習単位の中の一部で達成されたに過ぎない。単位を通してこれらの工夫が単元目標の達成のために生きて働くようにするためには、さらなる工夫が必要になってくるだろう。このことは今後の課題としていきたい。

参考文献

河野順子。(2006).『〈対話〉による説明的文章の学習指導』。風間書房。