

異学年合同学習の一実践

—「群読」を用いた詩の共同学習—

國 原 信太郎

1. はじめに

わたしたちは日々、言葉によって思考し、判断し、表現して、自分とは違う他者とコミュニケーションをしている。そのため、言葉を通して物事を的確に理解し、論理的に思考し、表現することは、非常に大切なことである。人は言葉を通して自らの人格を形成し、他者と繋がり、そして自分の世界を確立し、広げていくからである。

さらに、グローバル化の中で、自分とは異なる文化や歴史に立脚する人々との共存のため、自らの国や地域の伝統や文化についての理解を深め、尊重する態度を身に付けることが重要である。その際にも、柔軟な思考力に基づく判断力や、他者と共存して生きるための表現力など、言語能力に裏打ちされた能力が必要とってくる。

そのため、目的や場面に応じ、習得した知識や技能を活用し、見つけた課題に対処していくことができる言語能力を育成していくことが、国語科には求められている。とりわけ、言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し表現する能力、互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力、そして、我が国の言語文化に触れて感性や情緒を育むことが重要である。

しかし、国語科として生徒たちに育成しなければならない言語能力は、知識や技術の学習のみで習得させることは不可能である。なぜなら、授業という学びの場を通して、学び手がお互いに交流し、その中から共に学び合うことにより、言葉の力を獲得していくからである。もちろん、交流し、学び合うためには生徒自身が与えられた課題や教材に対し、明確な意見や考えを持つ必要がある。

そこで、今回は詩の音読を活用した授業に取り組み、音読の仕方考えることで詩の読みを深める授業に取り組んだ。さらに、その授業では、知識や経験が異なる小・中学生の合同授業を行うことにより、お互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成する試みを行った。

2. 詩の指導について

詩の学習指導は、散文のそれに比べると難しい。というのも、数少ない言葉を手掛かりとし自らのイメージを膨らませ、作者の心情に迫らなければならないからである。さらに、日常生活の中で詩に接する機会もそれほど多くないため、どうしても詩に対し「難しい」とか「取っ付き難い」という先入観が生まれてくる。教員は其中で授業を行っていかなければならないので、どうしてもやり辛さを感じてしまう。そのため、教員自身も詩の指導を敬遠してしまい、授業自体も無難な解釈に留まることが多くなってしまふ。

私自身振り返ってみても、詩の指導においては、その作品の解釈、鑑賞、音読を繰り返してきたに過ぎない。解釈では、その作品に対して間違ったイメージを持たせないように教材研究した内容を教え込んできた。鑑賞では鑑賞文を書かせることがあっても、どのように鑑賞するのかを指導する機会は少なかったように思われる。また、音読においてもただ音声化させて読ませるだけで、音読の仕方を深く考えさせてこなかった。そのため、詩への興味関心を高める指導が十分に行われてきたとは言えないと自分自身を反省している。

今回は、このような自らの課題を意識し、課題の解決、改善を目指して行った異学年間における詩の群読授業について報告し、考察したい。

3. 指導の実際

- ①授業日時 平成 26 年 7 月 1 日 (火) 2 限 (9:44 ~ 10:34)
- ②学年・組 第 8 学年 C 組 38 名 (第 3 学年ろ組との合同学習)
- ③授業場所 京都教育大学附属京都小中学校 東エリア ランチルーム
- ④教材名 「夕日がせなかをおしてくる」
- ⑤教材目標 優れた表現に親しみ、情景や作者の心情を主体的に読み取ること
で詩を読み味わう。
- ⑥教材について

「夕日がせなかをおしてくる」は、児童文学作家で詩人の阪田寛夫の作品である。阪田寛夫といえば、日本の代表的童謡「サッチャン」で有名であるが、この「夕日がせなかをおしてくる」も楽曲化され、1985 年に NHK 全国学校音楽コンクールの課題曲となっている。

本教材は、七五調をベースとした詩でさらには繰り返し表現も使われ、非常に

リズム感のある詩である。大きな夕日が帰宅する子ども達に向かって背後から大声で呼びかけ、またその太陽に向かって子ども達が「負けずにどなる」という情景も大変分かりやすく、生徒が想像力を働かせ、興味を持って読むことができる教材であり、子ども達同士が工夫して群読することに適した教材であるといえる。特に本教材は、夕日から子ども達へ、子ども達から太陽への呼びかけという掛け合いがあるため、その掛け合いを工夫し読むことも可能であり、その工夫の仕方によっては幾通りもの読み方を考えることができる。

このような掛け合いが含まれた作品は、短い言葉で、場（状況、情景）や心情を端的に表現していることが多く、この教材もその例に漏れない。そのため読み手は、書かれているひとつひとつの言葉や、表現技法などからその場の様子やイメージを広げ、叙述に即した読み取りを行い、想像を広げなければならない。

優れた文学作品は、使われている言葉のひとつひとつが作者により十分に吟味され、想いや感動が言葉で巧みに表現されている。したがって、どのような教材であれ作者の心情を言葉からイメージすることがその教材の理解には欠かせない。なかでも、短文で構成される詩は、言葉がより精選されて使われており、言葉の表す意味や語感などを深く味わうことがその解釈に直結する。本教材で使われている言葉はどれをとっても難解なものはなく、言葉の意味や語感を味わいやすく、言葉を手掛かりに読みを広げたり、読みを深めたりする楽しさや、言葉で表現することの楽しさが得られる教材である。

そのため、詩の表現に目を向けて読み方を工夫しながら、言葉や表現のひとつひとつに着目することでその情景をイメージし、自分たちの考えや読みを群読というツールを用いて表現し、声に出して読むことの楽しさを感じることに適した教材であるといえる。

⑦指導計画（5時間扱い）

・第1次	自分の経験や体験に照らして詩の表現を味わう。 第1時 「明日」（谷川俊太郎）を読み、自分の経験や体験をもとに、作品に込められたメッセージを考える。 第2時 作品に込められたメッセージをもとに「明日」の群読の仕方を話し合い、群読することで作者のメッセージを表現する。
-------------	---

・第2次	体験や経験の違う異学年との交流により、詩の情景を読み取り表現を味わう。
	第3時 「石ころ」(まどみちお)を読み、本文を根拠に場面を読み取り、群読を作る。 (3年・8年合同授業)
	第4時(本時) 「夕日がせなかをおしてくる」を読み、異学年との交流により読みを深め、 自分たちで群読を作り上げる。(3年・8年合同授業)
	第5時 「夕日がせなかをおしてくる」の良さを人に伝えるために鑑賞文を書く。

3年生と8年生の合同授業は、第3時、第4時に行った。第3時、第4時での最終目標は、「群読を作り上げる」ことと同じであるが、第3時は初めての合同授業ということで、第4時に比べて詩の内容をイメージしやすく、緩急や強弱や間、声の大きさといった技術面を重視するだけで群読を作ることができる「石ころ」を教材とした。第4時では、詩の解釈が分かれる「夕日がせなかをおしてくる」を用い、それぞれの学年の詩へのイメージを比較させ、主題に合った読み方を考察させる群読作りを行った。

⑧本時について

(1) 本時の目標

詩の優れた表現に親しみ、異学年交流をもとに情景や作者の心情を読み深めることで、より良い群読を作り上げる。

(2) 本時の教材について

夕暮れがせまり、家路を急ぐ子ども達。子ども達を照らす大きくて真っ赤な夕日。その情景を「うででおしてくる」「よびかける」のように擬人化した夕日と子ども達の掛け合いで表現している詩である。また、「でっかい声」で力強く呼びかける太陽と、「負けずにどなる」子ども達の姿は、明るくエネルギーで、明日への希望に満ち溢れている。このような情景が読み取れる「夕日がせなかをおしてくる」は、決して難しい言葉や言い回しは存在せず、読みやすい教材である。しかし、言葉ひとつひとつを捉えていったときには、擬人法が使われたり、内容がやや抽象的であったりするため、主題に迫りづらいところがある。内容が読み取りやすいからといって、「この詩の主題は何なのか」という発問を投げかけてもすぐに主題を捉えることはできないはずである。「子どもの元気を称えた詩」、「自然と子どもの交流交歓の詩」、「今日への充実感の詩」、「明日への希望の詩」、「早起きの勧

めの詩」, 少し考えただけでもこれだけの主題を考えることができる。こう主題が捉えづらければ, 8年生(中学2年生)といっても容易にこの教材を解釈することはかなわない。内容は決して難しく無く, リズム感もあり読みやすい教材であるが, 肝心の主題が捉えづらい教材であるといえる。主題が捉えづらい理由の一つとして, この詩の話者となっている「ぼくら」や「夕日」の「立場」は親しみやすいが, 話者の「見方」(認識や感情)が捉えづらいということが考えられる。

また, 本教材は, 繰り返し表現や七五調が用いられ, リズム感にあふれた詩である。そのため, 群読教材として非常に優れた教材であるといえる。しかし, 情感豊かにこの詩を読み上げるためには, ただ大きな声でリズム良く読むといった技術的なことに着目するだけではなく, その主題に迫った上で読み方を考えさせる必要がある。しかし, 前述のように, さまざまな主題が考えられる本教材の主題に迫ることはそう容易ではない。したがって, 情感の込められた群読を作り上げるためには, この教材の主題について考えさせる必要がある。

本時に交流学习を行う3年生は, まだ教材に「同化」して読むことが主で, 教材を「対象化」し, その主題に迫るという, いわゆる文学的な教材の読み方をすることは難しい学年である。したがって, 教材を「対象化」し, 話者の見方(認識・感情)に迫ることができる8年生との交流により, 3年生はこの教材を「対象化」して読むことを学び, 詩を文学として読むための第一歩を踏み出せるのではないかと考えている。

(3) 生徒分析と指導

8年生は, 7年生時に「野原はうたう」(工藤直子), 「はじめての詩」(荒川洋治), 「詩四編」, 「木は旅が好き」(茨木のり子)と詩の学習をしてきており, 中学生の詩の学習の基本を学んできた。詩を群読することで, 声を発することの楽しさ, 声を受け止めることの楽しさをはじめ, 言葉をきっかけとして詩という短い文章に描かれた世界を自分の頭の中でイメージし, 再構築していくことの面白さも少しは感じている。また, 詩は日常で見落としていることを気付かせてくれたり, 自分とは違った見え方, 感じ方, 捉え方を示してくれたりするものであり, そこに面白さが潜んでいることも7年生の時に体感している。さらに, さまざまな表現技法を学ぶことにより, 詩の奥深さを感じ, 想像することの楽しさを味わい, 作者の思いを読み取り, 表現が生み出す効果についても自分なりの考えを持ちな

がら読むことができる。その成果が8年生になり初めて学んだ詩「明日」(谷川俊太郎)に表れた。「明日」では自分たちで詩のイメージを再構築し、教材を主体的に読み込み、群読をどうすればより良いものにできるのかをクラスの話合いの中から考え出した。

今回授業を行う8年C組も、クラスを中心となる生徒が、詩の情景や表現技法を手掛かりにクラスの群読を組み立てていった。8年C組は、男女とも活発なクラスで、何事も積極的に活動する力を持っている。発表や話し合いの場でも、自分の考えや意見をしっかりと発言する生徒が多い。また、本文を根拠に作品の世界観を構築する力を持つ生徒も多数いる。

本時の授業では8年C組と3年ろ組の合同授業であるが、着眼の場面ではお互いの音読を聞き合い比較し、その音読のどういうところが良かったのかを考えさせる。そして、分析の場面ではその比較をもとに8年生と3年生で群読を作り上げていく。その際、緩急や強弱、声の大きさといった読みの技術的な事ばかりに着目せず、詩の主題を読み取り、そこからどのように群読させるのかを考えさせていきたい。詩は、作者が言葉を厳選し、構成を練って効果的かつ抽象的に表現されているため、解釈しようとするならば、読み手は使われている言葉ひとつひとつに着目して、想像したり、考えたりしながら読むことが必要になる。主題に迫ろうとすると、読者のこれまでの人生経験や知識、価値観などが大きく反映される。8年生と3年生とで話し合わせて主題に迫らせることにより、これまでの人生経験や知識、価値観、言葉能力が全く違う異学年の子ども達の交流により、お互いの学年だけでは気付けなかった新しい発見が生まれ、そこから自分の考えを深めたり、広げたりさせたい。

「夕日がせなかをおしてくる」では、「昼間さんざんに遊び、家路につくときもまだ遊び足りぬであろう元気な“ほくら”と“夕日”のかけあひは、“ほくら”と“太陽”が一体となって、強くたくましく感じさせる」ということが読み取れる。そして、そこには“太陽”と一体になって元気よく生きる“ほくら”の姿を明るく力強く、しかも「ユーモラスにうたいあげている健康的な思想」というものが隠れているように感じる。ところが、このような思想は、子ども達の世界に確実に存在するものであるが、普段からそのようなことを子ども達がいちいち自覚しているわけがない。そのため、本詩を読んだときに話者の「見方(認識・感情)」に自分の考えを合わせることが難しい。そこで、自分たちの夕日に対する見方を超え

た新しい見方が生じるように、経験値の高い8年生がイニシアチブをとり、本詩の解釈を行い、主題に迫らせたい。しかし、この詩の話者が3年生程度で設定されているということを考えると、3年生から出てくる解釈や考えが、8年生の解釈を刺激することも充分考えられるし、8年生が改めて自分たちの読みや解釈を見つめなおす、いわば内省のきっかけになるとも考えられる。今回の授業では、異学年との交流が新しい視点や考えを生み出し、新たな気づきになり、自分たちの考えをさらに深めていけるような指導を行いたい。

指導の際には、以下の3タイプの思考過程¹⁾に着目し、技術や経験だけに頼らず、詩の本質である主題に迫ることができるような音読の指導を行う。

[Aタイプ] (主題重視)	8年・3年の音読を比較し、その違いを手がかりにしながら詩の主題に迫り、主題に合った読み方を考察し、群読を作る。
[Bタイプ] (技術重視)	8年・3年の音読を比較し、その違いを手がかりにしながら、緩急や強弱や間、声の大きさといった技術面を重視し、群読を作る。
[Cタイプ] (経験重視)	8年・3年の音読を比較し、直観や感覚といった経験的な考えや判断をもとに、群読を作る。

より良い群読を作ることを考えるのであれば、声の大きさや緩急、間やリズムといった読み方の技術的な事に生徒たちはまずは目が行くと思われる。しかし、聞き手に思いを伝える群読を作り上げるためには、その詩に用いられている言葉や意味のひとつひとつを吟味し、詩の解釈をきちんと行い、その詩の主題に迫った上で情感を込めて読むことが必要である。どう音声表現するか、ということは、どう解釈するかということと同義である。冷たい活字の文字列に、生命と息吹きを与えるのは読み手の解釈作業によって決まってくるといっても過言ではない。したがって、発問は「8年生と3年生で話し合っ、良い群読を作ろう」であるが、読み方の技術に目を向けるBタイプのような生徒たちには声掛けを行い、詩の主題に迫らせ、そこから詩の解釈を考えてどう音声化するかを考えさせたい。詩の主題に迫り、そこから詩をどのように読むのかを考えていくことができるようになれば、Aタイプの生徒といえる。詩の主題を捉えることができれば、どこに緩急や強弱をつけ、どのように読めば良いのかを考えていくことができるはずであり、Bタイプが行う思考の形式を自然に用いることが可能であるはずである。Cタイプの生徒には、経験的な感覚や直観だけで読みを考えさせず、ひとつひとつの言葉から情景を捉えるように指導し、詩の解釈をさせ、その解釈をもとにどのように読めば良いのか考えさせることでさらに良い群読作りを目指させたい。

(4) 学習指導要領との関連

中学校第2学年A話すこと・聞くこと(1)イ「異なる立場や考えを想定して自分の考えをまとめ、話の中心的な部分と付加的な部分に注意し、論理的な構成や展開を考えて話すこと」、C読むこと(2)ア「詩歌や物語などを読み、内容や表現の仕方について交流すること」を意識し、また、小学校第3学年におけるC読む(1)ア「内容の中心や場面の様子がよく分かるように音読すること」、言語活動C(2)ア「物語や詩を読み、感想を述べ合うこと」が達成できるような共同学習を目指す。

(5) 本時の展開²⁾

分節	生徒の学習活動	指導者の支援及び留意点
I 着 眼	3年生の音読を聞く。 8年生が音読をする。	・前時の復習を行う。
	8年生と3年生の群読を比較する。	
	8年生の群読の良かったところを聞く。 3年生の群読の良かったところを発表する。	・3年との群読の違いに気付かせ、発表させる。 ・良い音読とはどのような特徴があるのか考えさせる。
II 分 析	8年生と3年生で話し合って、群読を作ろう。	
	3年生、8年生でグループを作り、話し合いをさせる。 ・グループでの意見交流 Aタイプ(主題重視) 8年・3年の音読を比較し、その違いを手がかりにしながら詩の主題に迫り、主題に合った読み方を考察し、群読を作る。 ⇒詩の主題を探り、そこから情景に合った群読を考えていく。 〔主題に迫るための視点〕 ・詩の解釈 ・表現技法 ・繰り返し表現 ・文末表現 ・「太陽」、「夕日」という言葉の違い	・どうすれば良い群読が生まれるのかという疑問を持たせる。 ・グループで意見を出させる。 ・テクニク的な意見ばかりであったら、詩の主題に迫れるような声掛けを行う。 (タイプに合わせた生徒の支援を行う。) ・詩の言葉ひとつひとつを吟味させ、詩の解釈を行わせることで、詩をどのように読めばいいのか考えさせる。 ・詩の表現技法に着目させる。 ・詩の表現のひとつひとつに着目させ、詩の情景を考えさせる。 ・詩の解釈をもとにして、群読を作り上げさせる。 ・解釈の根拠となることも考えさせる。

	B タイプ (技術重視) 8年・3年の音読を比較し、その違いを手がかりにしながら、緩急や強弱や間、声の大きさといった技術面を重視し、群読を作る。 ⇒8年、3年の音読の読み方の違いから、群読作りを行う。 〔良い群読作りのための視点〕 ・声の大きさ ・リズム ・間 ・強弱 ・抑揚 C タイプ (経験重視) 8年・3年の音読を比較し、直観や感覚といった経験的な考えや判断をもとに、群読を作る。 ⇒思ったこと、感じたことをそれぞれに言い合い、群読作りを行う。	・さらに良い群読を、技術的なことから考えさせる。 ・主題に迫れていないようなら、机間指導で主題に迫るように指示し、そこから詩へのイメージを深めさせ、群読作りを考えさせる。(B→Aへの転換を図る) ・良い群読作りのための視点を提示し、言葉の理解や、詩の解釈もさせる。(C→B, Aへの転換を図る)
Ⅲ 一 般 化	・グループで群読を発表する。 ・印象に残ったグループを言い、その理由を述べる。 ・印象に残ったといわれたグループは、どういう考えで群読を作ったかを発表する。(群読作りの根拠を発表) ・他グループの意見を聞き、自分たちが気付かなかったこと、違うと思ったことについて再度考えてみる。	・発表者に発表する姿勢を作らせ、聞き手には聞く姿勢を作らせる。 ・印象に残ったグループを発表させ、その理由も発表させる。 ・印象に残ったといわれたグループは、どういう考えを持って群読を作ったかを発表させる。 ・自分たちの作った群読を振り返らせる。 ・自分たちの作った群読から、詩の情景をイメージするように促す。

(6) 本時の評価

場面の様子や情景、人物の気持ちを思い浮かべながら異学年で話し合い、それを群読作りに活かすことができたか。

4 成果と課題

本授業では、詩の優れた表現に親しみ、異学年交流をもとに詩の情景や作者の心情を読み深めることで、より良い群読を作り上げることを目標とした。

まず、着眼の過程では3年生と8年生のお互いの音読を聞き合うことで、その違いを比較し、お互いの音読の中での良い点を考えさせた。この段階で、8年生は3年生の読みの技術的な巧さを体感し、さらに声質が自分たちとは違うことを

確認させ、3年生との読み方の違いを確認させることで、分析の過程の土台を作り上げさせた。

そして、その土台をもとに分析の過程では、3年生と8年生の混成グループで、

お互いの詩に対するイメージの違いを話し合い、詩から受けるイメージの違いを比較することで、どうすれば良い群読を生み出せるのかを議論し合った。その際、「群読をつくる」というテーマを考慮し、群読ができる人数を優先し、1グループが8年生4人～5人、3年生3人～4人、合計が8人～9人のグループ編成になってしまった。そのため、1グループの人数が多くなりすぎ、上手く話し合いが進まなかったり、まとまらなかったりする場面が見られたが、これは指導者の反省すべき点であった。しかし、その多い人数の中、どの班も着眼の過程で気付いた3年生と8年生の声の質の違いや、強弱、間といった技術的なことをしっかりと話し合っていた。また、誰がどこを読むのかという話し合いでは、教材の内容に迫り、教材の内容に合わせた読み

方を考えている班が多かったが、手拍子を取って間や拍ばかりに意識が向いていたり、1連と2連の話者の違いに意識が向いていなかったりするような班もあった。そのため、話し合いをいったん中断し、指導者からリズムや間といった技術的な

ことばかりに着目するのではなく、相手にイメージをしてもらえよう群読作りを目指すように指示をし、また、机間指導でも、詩のイメージをしっかりと持てるような発問を投げかけ、経験を重視するCタイプのような発想をしているグループには、違う視点から詩に向き合えるような手立てを行った。だが、この手立ては詩の主題に着目した読み方を考



着眼の過程 8年の音読 3年の音読



8年生・3年生の話し合い



8年生・3年生の話し合い

えることができる A タイプの生徒が班に入っていれば必要がなかったのかもしれない。そう考えると、グループ分けの際には A タイプから C タイプまでの分析を確実にし、全てのグループで全タイプが入ったグループ編成を行う必要があったのではないかと、授業を行っての反省である。A タイプの生徒が入っているグループでは、教材の言葉のひとつひとつに着目し、教材の場面をイメージしながら誰がどこを読むのか、どこを何人で読むのか、どこを3年生が読み、どこを8年生が読むのかといった話し合いが行われていた。そういうグループでは、3年生が教材から読み取ったイメージと8年生が教材から読み取ったイメージを比較しながら、教材をより深く読み味わっていた。人生経験、知識、価値観、言語能力の全く違う学年同士の交流だからこそ、お互いの学年だけでは気付けないようなことに



イメージを持ってもらうために発問

も気づき、視点を広げることで自らの読みや考えを深めることができたのではないかと考える。授業を行う前は、3年生が8



Aタイプの話し合い過程 Bタイプの話し合い過程

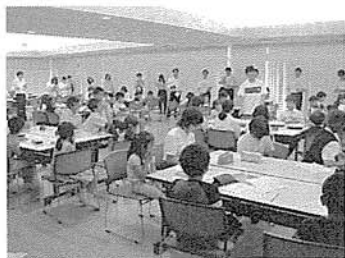
年生に対して自らの意見や考えを述べるか、指導者としては不安であったが、その心配は杞憂に過ぎなかった。3年生と8年生が意見交流し、教材の解釈を深めていくことができたこと、

そして、3年生が詩に対して明確なイメージ作りを行おうとし詩を対象化して読むようになったことは大きな成果といえる。教材の解釈を深めることができたグループは、群読も良い仕上がりになっていた。良い仕上がりというのは、上手く読むという技術的な面での良さではなく、3年生の声、8年生の声を群読にうまく活かし、根拠をもって読み方を考えることができ、詩の世界観を上手く表



群読発表の様子

現し、自分たちの力で詩を再構築することができていたということである。ところが、一般化の過程では、その思考の過程を上手く全体に共有させることができなかった。グループ活動や群読の発表に時間を取り過ぎ、一般化の過程の時間が非常に少なかったのが原因である。いくらグループ活動で良い話し合いができて



一般化の過程

も、それを全体の中で共有できなければ、高い学習効果を期待することはできない。今回は「8年生と3年生が話し合って、群読を作ろう」がテーマであったが、群読を作ることが最終目標ではなく、群読を作るために教材をどのように読み、3年生と8年生がお互いの詩へのイメージを比較しながら、詩をどう解釈をしたのかという思考の過程が重

要である。したがって、一般化の過程では、群読を発表した後、なぜそのような群読の作りになったのかを交流させる必要があった。それができない一般化の甘さが、今回の授業での最も大きな課題となった。

事後の授業で「3年生との交流授業を終えて」というタイトルで感想を書かせた。感想は以下の通りである。

「私が思い浮かばないような発想が出ていてびっくりした。」

「8年生が疑問を出す時、3年生が考えを出すこともあり、そういう考えもあるのかと知ることができた。」

「8年生が気付かないことを3年生が気付いた」

「3年生の素直に詩を読む姿勢は感心した」

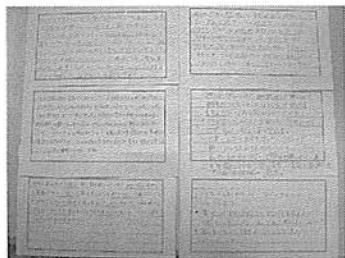
「8年生と3年生では考え方が違うと思った」

「3年生のような澄んだ声は8年生には出せないと思った」

「8年は詩を深く読み取ろうとするが、3年は読み方ばかりに目がいていた」

「3年生と考え合うことで新しい見方ができるようになった」

「3年生のリズム感はびっくりした」



生徒感想文

「3年生の知らないこと（技法等）を教えてあげることができた」

「群読を作ることで一語一語、一文字一文字でいねいに読むことができた」

「解釈の面で教えてもらうことも多かった」

「3年生は頭が柔らかく、私たちの思いつかないアイディが出てきた」

「自分の感じたことをそのままに表す3年生と、技法や詩の読み方を学んできた8年生が話し合いをすることで詩を深く読み込むことができた」

「3年生と8年生の声の違いを生かして読めたことは、いつもの授業ではできないことだと思った」

「8年生が最初に読んだ読みはバラバラで、3年生に負けていると思った」

「8年生が気付かなかったことを3年生が指摘してくれた」

「わたしたちにはできない元気な声と8年生のどんよりした声をうまく活かして群読を作りましたが、難しかったです」

「自分たち8年が見落としていたところを3年生が見つけてくれた。」

「昔はこうやって音読していたなと思って、8年生になって忘れていたことを思い出することができた」

「今日学んだことを次の詩の学習に活かしたいです」

「3年生と8年生の自分たちとでは一回りぐらい違うが、その3年生の方が詩を読むのが上手かったことはいささか驚いた。」

「3年生は元気で上手に読むけど、詩の意味はあまり分かっていなかった」

「8年生は8年生なりに学力をつけてきていることを実感しました」

「最初の3年生と8年生の読みではそれぞれに足りないところがあったけれど、お互いに話し合うことで2つの学年の良いところを組み合わせるとより良い読みができたと思う」

「3年生から学ぶことがたくさんあり、私たちとは違う視点で物事を見ていたので新鮮だった」

「8年生だけでは絶対でない意見が3年生から出て学ぶことがあった」

「3年生の音読は元気や明るさがあり良かった。しかし、8年生は元気に大きな声で読んでいるつもりでも実はそうではないんだと読みを比べることで気づいた」

以上のような感想を見ると、8年生は3年生の読みの技術的なこと（声の大きさ、明るさ、リズム感等）に刺激され、また、詩を読む際の視点を3年生か

ら学ぶことがあったと書いてある。特に、「8年生が気付かなかったことを3年生が気付かせてくれた」という意見は多く、話し合いは経験値の高い8年生がイニシアチブを取って行われていたが、3年生の意見や考えが8年生の学びに寄与したことは事実である。一方で、「3年生は詩の意味をあまり理解していなかった」という意見もあり、そういう班では、8年生がイメージ解釈の視点を与えることで3年生の詩の読みも深まったと考えられる。感想を読んでいると、場面の様子や情景、人物の気持ちを思い浮かべながら異学年で話し合い、それを群読作りに活かすことができたことが伺える。生徒たちの感想からも、3年生と8年生の学び合いは一定の成果があったことが推測できる。

中には、

「8年生として班をリードすることの大変さを学んだ」

「話し合いを仕切ることが難しかった」

「8年生だけで話し合うときと違う質の話し合いができた」

のような意見もあり、8年生が今回の交流で学んだことは、詩を深く読み取るだけではなく、話し合いの方法や上級生としてのリーダーシップの取り方も交流学习で学んだのではないかと考える。そうであるならば、学習指導要領中学校第2学年A話すこと・聞くこと(1)イ「異なる立場や考えを想定して自分の考えをまとめ、話の中心的な部分と付加的な部分に注意し、論理的な構成や展開を考えて話すこと」、C読むこと(2)ア「詩歌や物語などを読み、内容や表現の仕方について交流すること」を達成できたといえる。

5 さいごに

各グループで詩を分析し意見交流を行い、その話し合いの結果から群読を作り上げ、発表をすることができた。しかし、肝心の「なぜそのような読み方になったのか」という各グループの分析を一般化の過程で交流させる時間が少なく、それが一般化の過程での甘さに繋がった。各グループの交流内容を全体の間でもっと交流することができていれば、更に深く詩の解釈ができ、更に強く詩の情景をイメージすることができたように思われる。

しかし、生徒たちの学習成果や反応を見ていると、異学年での学び合い、共同学習は、与えられた教材を深く読み取るというだけではなく、普段とは異なる状況で話し合いができるという点においても非常に有効的であるのではないかとい

う考えに至った。その話し合いの中で、お互いの立場や考えを尊重しながら言葉で伝え合う能力を育成できたからである。今回の小中合同授業で得たことを土台とし、今後も小中連携、合同授業、そして指導の系統作りの研究を続けていきたいと考えている。

(本学附属京都小中学校教諭)

注

- 1) 3タイプの思考過程をAタイプ、Bタイプ、Cタイプと銘打っているが、これは形式的なものであり、生徒の理解度を示すようなA、B、Cではない。
- 2) 本時の展開では、分節を「Ⅰ 着眼」「Ⅱ 分析」「Ⅲ 一般化」としている。「着眼」の過程では、生徒に問題や課題と出会わせる。ここで、生徒に「なぜだろう」「どうしてだろう」という疑問（問題・課題に対する葛藤）を起こさせ、それを次の「分析」へ繋げる。「分析」の過程では、生じた疑問や葛藤の解決方法を教師が教えるのではなく、生徒自らが試行錯誤しながらねばり強く論理的に考える。「一般化」する過程では、「分析」したことを元に、改めて自分の知識や考え方などについて振り返り、問題や課題の解決へ向かわせる。この「着眼」「分析」「一般化」の考えるプロセスを繰り返すことで問題や課題の本質を見極める力が育つと考えられる。