

国語科総合単元づくりのための教材開発と指導法に関する 基礎的研究(Ⅱ)

—国語科の小中合同授業の試みを中心に—

山元 隆春 佐々木 勇 杉川 千草 加藤 秀雄
居川あゆ子 木本 一成

1. はじめに

私たちは、これまで小中一貫教育における国語科カリキュラムの試案をつくり、実践をとおして、単元開発、指導法の改善、カリキュラムの見直しを行ってきた。昨年度は、特にメディア教材を共通領域にして小中の系統的な単元開発を試みた。これらの実践から、メディア情報を受容する能力や論理的な思考についてはある程度の成果を得ることができたが、一方で、学習者相互のコミュニケーションや他者理解については多くの問題をかかえることになった。その原因が単元づくりや指導法にあるのは明らかであるが、私たちは、その中でも特に「他者を意識する場面が少ない」教室環境に着目してみた。つまり、情報機器を用いた取材や表現活動でのかかわりが、グループや教室の中のいつもの学習集団に限定されていたということである。(もっとも、いつもの仲間の中に別の側面を発見するような活動が仕組まれていれば、また違う結果が生じたであろうが、それもできていなかった。)

私たちは、この問題を解決する一つの方法として小中の合同授業に着目した。教室の中に異年齢の学習者を取り入れ、他者とのかかわりが必然的に生まれるようにするのである。これによって、たとえば、次のようなかかわりが生じるのではないかと考えた。

<小学生>

- ・ 年長者に依存しながら自分の学びを高めていこうとする。
- ・ 普通の教室とは異なる方法でコミュニケーションしようとする。
- ・ 課題に対して、互いの長所をいかしながら協力的な姿勢で取り組むことによって問題を解決しようとする。

<中学生>

- ・ 学びの援助者として、小学生の学びに対する自覚と責任が生じるとともに、小学生の学びに関与しようとする。
- ・ 他者との有意義な対話を展開することによって、コミュニケーション技術を高めようとする。
- ・ 課題に対して、小学生をリードしながら協力的な姿勢で取り組むことによって問題を解決しようとする。

確かにずいぶん乱暴な試みではあるが、本校では学校行事や他教科(音楽科・家庭科)ですでにこのような試みが行われており、計画的にすすめられているペア学年もあり、これらの経験や組織を活用することができる。また、カリキュラムの系統性の点から見ても、類似のテーマ単元を小中で学習することは、小学生には「少し難しい内容を先取りする」こと、中学生には「自分の学びを振り返る」ことという点で共通の接点を見いだすこともできる。

以上のように考えて、本年度は一貫教育への異なる視点からのアプローチとして、小中の合同授業を試みることにした。なお、本実践はあくまでも試行的なものであって、小中合同授業の典型化を推し進めることを目的としたものではない。

2. 研究の構想

(1) 研究の目的

本研究の目的は、小中の国語科合同授業の可能性の一端を明らかにすることにある。特に明らかにしたいのは、次の2点である。

① 言語活動の様式の違いによる合同授業の可能性
言語活動の様式によって、次の3つのタイプの授業を行う。

- a. 「書く」を中心とした創作表現型の授業

b. 「話す・聞く」を中心とした音声表現型の授業

c. 「読む」を中心とした理解型の授業

それぞれの授業をとおして、他者とのかかわり、コミュニケーションの度合い、学習内容の深まりなどの違いを明らかにする。

② 合同授業の中での学習者の内的な変化

学習者には外から与えられた形式的な他者との学習にはなるが、その他者とのかかわりによって、学習者にはどのような変化が起こるのかを明らかにする。具体的には、相手と自分との関係についての認識、相手理解と自己理解、共同的な課題解決についての心情などである。

(2) 対象学年

実際に合同授業を行うのは、次の二つのクラスである。

上学年 …… 中学校2年

下学年 …… 小学校4年

この二つの学年を取り上げるのは、次のような理由による。両者の学年に適度な開きがあるため、学力やものの見方考え方に明確な差がある。そのため、同じテーマや教材でも、理解や表現の仕方に大きな違いがあり、それが他者を意識することになるのが第一の理由である。また、この大きな違いを埋めるためには、お互いの立場や考え方を理解し、他者を理解するためのコミュニケーションの必要に迫られるというのが第二の理由である。なお、この二つの学年は、これまで学校行事での交流学習を何度か行っており、学校生活を土台にした交流ができるというのが第三の理由である。

(3) 教材

教材は、小4のものをもとに行うことにした。先にあげた言語活動に対応して、次の教材を用いた。

実践1. 作文「車のいろは空のいろ」(物語「白いぼうし」の発展学習)

実践2. 詩「夏がきた」工藤直子(自主教材)

実践3. 説明「手で食べる、はしで食べる」森枝卓士(小4, 学校図書)

実践1は、読みの学習の発展としての作文(創作)の授業である。小4児童の物語づくりを中2生徒が支えるという形の合同授業である。実践2は、ペアのグループでいっしょに詩を朗読する授業である。実践3は、説明文の読みの授業である。小4児童の学習課題を中2生徒がいっしょになって解決する授業を想定している。

(4) 検証の方法

検証の材料として用いるのは、次の三つである。

ア. 学習者へのアンケート

イ. 授業参観者の意見や感想

ウ. 授業者の自己評価

この三つを総合的に判断して、今回の試みについての検証・考察を行うことにする。

3. 実践例

(1) 実践例-1 (平成17年6月実施)

— 「自分の物語をつくろう (「車のいろは空のいろ」あまんきみこ)」(小4) —

— 「小4といっしょに『車のいろは空のいろ』を学習する」(中2) —

① 単元目標

<小4>異年齢の学習者との対話を通して新たな視点を獲得し、中2からのアドバイスを生かして、自分なりの「車のいろは空のいろ」の物語の世界を創り出すことができるようにする。【書く】

<中2>「視点の固定/キャラクター/描写や会話/事件と結末」などの物語の創作技術を学び、ペア学習の中で適切な助言を行って、物語の完成に貢献できるようにする。【書く】

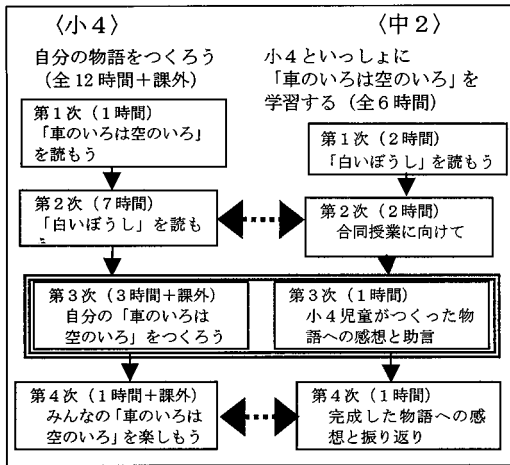
② 単元について

「白いぼうし」は、小4の教科書に掲載されている作品なので、中2の生徒も小4の時に学習している。合同授業を通して、小4の読み方と中2の読み方の違い(同化から異化へ)に気づかせたり、物語づくりを手がかりにして異年齢者との効果的なコミュニケーションのあり方について学習させたりできる意義があると考えている。中2の生徒には、観察者の視点から物語という虚構作品の特徴を理解するとともに、異年齢者との対話を通して他者理解を深めていくことをねらっている。また、小4の児童には、異年齢者との対話を通して新たな視点を獲得し、自分の読みを広げたり深めたりすることをねらいとしている。

③ 指導にあたって

今回が初めての合同授業であるので、小4と中2とのかかわりが深められるように、学習形態は1対1のペア学習を基本とする。ペアづくりにあたっては、運動会などの学校行事の中で組織されている既成のペアの組み合わせを生かして、性格や学力などを考慮して編成し、年間を通してこのペアで活動させるようにする。合同授業に向けて、中2の生徒には、小4児童との対話が効果的に展開するように、小4児童の読みを予想する学習や、小4と同じように実際にファンタジーの創作を体験したり、中2を小4児童に見立てた対話のシミュレーションをしたりする学習を試みる。さらに、助言する内容の準備のために、キャラクターづくり、状況設定、描写、語り手の視点など、物語づくりのための基礎的知識についても概括的に指導する。

④単元構想図



⑤指導の実際

ペア学習に向けて、小4では、「車のいろは空のいろ」の物語世界をあらわす地図を提示し、「自分がもし松井さんだったら」という設定で、自由に想像させた。その後、「白いぼうし」について、それぞれの場面ごとに学習課題を決めて、内容を読み取らせた。中2では、「小4の時に読んだ作品を読み返して、どんな感想を持ったか」「小4の子どもたちは、この作品を読んでどんな感想を持つだろうか」ということについて、自由に書かせた。その後、小4のペアの初発の感想を読ませ、返事を書かせた。

おかっぱの女の子はどうして最後の辺でいなくなったのか不思議でした。あと、松井さんに聞こえてきた「よかったね。」「よかったよ。」「よかったね。」「よかったよ。」は、いったい何だったのかと思ったし、おかっぱの女の子はタクシーに乗ってどこへ行こうとしたのか不思議でした。(小4 初発の感想)

ぼくも四年生の時には、女の子はなぜいなくなったのか不思議でした。でも、今読み返すと女の子はちようだったのだと思います。最後の方でちようが出てきますよね。女の子は仲間の所に行きたくて、ちようの姿にもどって仲間のもとへ行ったら女の子はいなくなったのだと思います。「よかったね。」「よかったよ。」は戻ってきたちよう(女の子)に仲間が言っているように思います。(中2 返事)

中2は、小4が抱いた疑問に対して、自分が小4の時の読みを思い出ししながら、自分自身の読みを見つめ直していることがわかる。

松井さんは、ちようちようが飛び出してきてびっくりしたと思います。あまんきみこさんは「白いぼうし」に出てくる人や物の気持ちになって書いているように思いました。(小4 初発の感想)

作者は自分の伝えたいことを登場人物にあてはめていて、まさに登場人物になりきって書いています。だから、人や物の気持ちになって書いているというのは合っているし、それが分かったのもすごいと思います。物語をいろいろな角度から見ると、いろんなことがわかりますよ。(中2 返事)

中2は、小4の感想に共感しながら自分の感想を述べるとともに、物語の読み方についての新しい視点を示してくれている。

その後、小4は、これまで学んだことを生かして、自分の「車のいろは空のいろ」の物語づくりに取り組ませた。一方、中2は、視点の固定・人物設定・描写・会話など、物語の書き方を理解した上で、自由に物語を書かせた。また、小4とのペア学習を想定して、自分が行う対話の展開を予想させた。ペアでの対話を円滑に展開するためには、対話の雰囲気づくり、受容的な態度、新鮮な話題の提供、文脈の制御などが大切であることを確認した。

合同授業では、小4は「物語の下書きを中学生に読んでもらって、自分の『車のいろは空のいろ』を完成に近づけよう」、中2は「ペア児童にとっての最も信頼できる読者になるとともに、『下書き』を直すための有益で具体的な助言をしよう」という学習課題で授業を進めた。小4が物語の下書きをペアの中2に音読して聞かせ、物語についてのやりとりをした。その際、中2は質問・同調・感心・紹介などの反応を返しなが、ペア児童の物語の主題や特長を協同して見つけるようにし、人物のキャラクターづくりや描写や会話、事件と結末などについて、できるだけ平易な言葉で具体的に助言させるようにした。合同授業後に、子どもたちは次のような振り返りを書いている。

今日は、中学生さんと初めていっしょに勉強して、中学生さんが「松井さんのやさしいところがいっぱい出てるよ。」と言ってくれたので、とてもうれしかったです。(小4)

中学生さんにアドバイスをもらって、自分では考えられなかったこともたくさんわかったし、まちがっているところや文章がおかしかったところも直してくれたので、とってもいい物語がつくれそうでした。(小4)

小4は、中2に自分の創作を評価してもらったりアドバイスしてもらったりしたことを喜ぶとともに、これからの学習に対する意欲を高めていることが伺える。

初めはいろいろと不安になったりしたけど、だんだんアドバイスなどを言うと真剣に聞いてくれたのでうれしかった。「(小4の) 本当に自分の物語をよくしたい」という気持ちが伝わってきた。(中2)

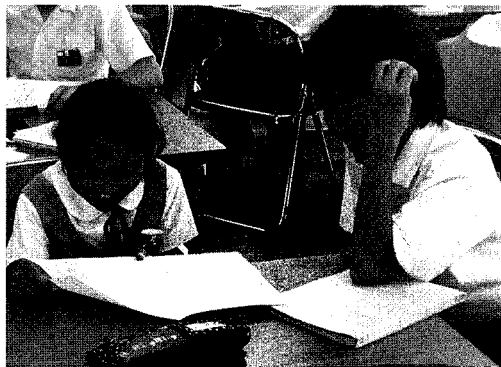
ペアの子にアドバイスをたくさんすることができたし、喜んでくれた。小4の子が書く物語の考え方と自分の考え方がどう違うかということがわかった。(中2)

中2は、自分のアドバイスを小4に受け止めてもらったことを喜ぶとともに、小4の思いをくみとったり、小4と自分との考え方の違いを見出したりすることができている。

その後、中2からのアドバイスを受けて小4が完成させた自分の「車のいろは空のいろ」の物語を中2のペアに読んでもらうとともに、合同授業で学んだことをお互いに確かめさせるようにした。

(2)実践例ー2 (平成17年7月実施)

ー「詩を読もう (「夏がきた」工藤直子作) (小4・中2) ー



①単元目標

<小4> 擬態語や擬音語で擬人化された詩の世界で想像したことを話したり、工夫して音読したりすることができるようにする。【話す・聞く】

<中2> 共感的な雰囲気や土台をしながら、質問・同調・感心などの適切なコミュニケーション技能を活用して、有意義な対話が展開できるようにする。【話す・聞く】

②単元について

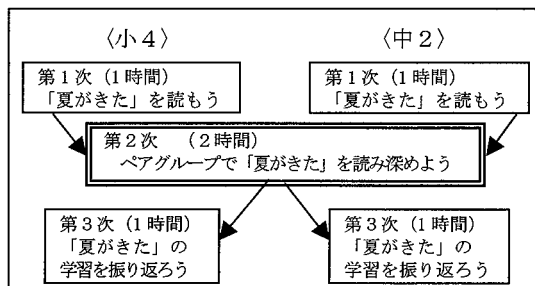
この作品は、夏がきた感動を、綿雲がぴかぴかの入道

雲になったことで象徴的に表現した詩である。小4の子どもたちは、これまでに、同じ作者の「めがさめた」という詩を学習しているので、擬人化された夏の風景を親しみを持って読むことができるであろう。中2の生徒にとっては、小4児童の読みの反応(表現)を観察することによって、詩を読むことの意義を再発見することができる。また、異年齢のペアとの対話は、異なる価値観や考え方をもち他者への理解を深め、日常とは異なるコミュニケーションの方法を学ぶという点で意義がある。合同授業を通して、一人ひとりの率直な読みを小4と中2とで交流することで、作品をともに読み味わわせることができると考える。

③指導にあたって

今回は、話し合いが活発に行われるように、小4と中2のペアをもとに小4の生活班を生かした8名のグループ(ペアグループ)での学習にする。また、各自の読みを出し合ったり音読の工夫をしたりしやすいように、各グループで中2がリーダーシップをとりながら学習を進められるようにする。また、中2には、前回の合同授業での自分自身の小4へのかかわり方を振り返らせるとともに、小4の反応を予想させ、ペアグループでの話し合いの役割を決めてシミュレーションさせた後に、合同授業に臨ませるようにする。

④単元構想図



⑤授業の実際

前回の合同授業では、中2が小4の思いを全面的に受け入れることに終始して話し合いが深まらず、学習内容が未消化のまま終わってしまったペアがあった。そこで、今回は、ペアを基本としたペアグループをつくることで、小4と中2のかかわりを深めるだけでなく、小4どうし、中2どうしでも意見を出し合って多様な考えにふれることができるようにした。また、前回扱った創作は、小4が主体の個人的な活動だったため、中2が助言という形でしか関与することができなかった。そこで、今回は小4、中2それぞれの読みの特徴を生かしてお互いにかかわりを深め、各自の役割を果たしながら学び合うことができるように、ペアグループで音読の工夫をさせることにした。



第1次の授業で、小4では「ひばりの言葉がおもしろい」「綿雲の虫歯がぬけて夏がきたところがおもしろい」「登場人物が森の歯医者さんみたい」などたくさん意見が出されたが、「『あ あ あ あ』はだれが言っているのか」「どうして綿雲の虫歯がぬけるとみんなで喜ぶのか」などの疑問が残った。中2では「小4の子どもたちがこの詩を読んでおもしろさを感じるのはどこか」を予想させた。擬人化・オノマトペ・会話という予想を確認した上で、カタカナ表記の効果、雲の虫歯が抜けるという出来事の象徴性、「『あ あ あ あ』の発話主体」などについて考えさせた。

合同授業では、「ペアグループで『夏がきた』のおもしろさを見つけよう。ペアグループの詩の読みの特徴を生かして、詩の音読の仕方を工夫しよう」という学習課題で授業を進めた。ペアグループで、各自が見つけたおもしろさや小4だけでは解決できなかった疑問点などを出し合い、それらを全体で交流させた。その中で、擬人化された表現や擬態語・擬音語など自分たちが見つけたこの詩のおもしろさがよく表れるように、ペアグループで音読の工夫をし発表させた。合同授業後に、子どもたちは次のような振り返りを書いている。

ぼくがぎもんに思っていたことをぼくのペアの人が教えてくれたり、いろいろな人の話を聞いて「こういうことだよ。」と教えてくれたりして、とても楽しかったです。(小4)

自分の意見と全くちがうことを中学生さんが言ってくれて勉強になりました。例えば、虫歯をぬくとき、なみだが出てきてぼとんと落ちるけど、それが「梅雨の雨だ。」と言ってくれました。私は「なるほど。」と思いました。(小4)

小4だけでは解決できなかった疑問を中2との読みの交流を通して解決したり、中2との読みの違いに気づいたりなど、小4なりに中2と学習することの意義

を感じとってくれたようだ。

自分たちの気づかないことを見つけあって交流することができ、お互いの視点が分かり合えたと思います。(中2)

考えが広がって、私たちの考えないようなことがあったので驚いた。よく質問してくれたので、自分でも考えを深めることができた。(中2)

中2も、合同授業を通して、小4から新たな読みの視点をもらうことによって、自分自身の考えが深められたことを実感している。

(3) 実践例-3 (平成17年11月～12月実施)

—「くらしを見つめて(森枝卓士「手で食べる、はしで食べる」学校図書 四下)」(小4) —

—「くらしを見つめて～私の中の日本を紹介する～」(中2) —

①単元目標

<小4>細かい点に注意しながら、段落相互の関係を読み取り、段落ごとに書かれていることの要点をまとめることができるようにする。【読む】

<中2>ペアの児童の論理的な読みの特徴をとらえるとともに、自己の読みの知識や経験を紹介しながら、ペアの読みの変容にかかわらせる。【読む】

②単元について

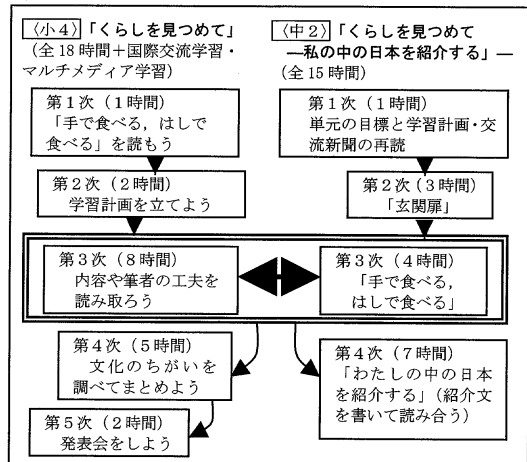
本単元は、「手で食べる、はしで食べる」という異文化についての説明文を異学年でともに読み取ったことをもとに、それぞれ文化の違いについての調べ学習や日本を紹介する報告文を書く学習に発展させようとするものである。小4は、「あめんぼはにん者か」の説明文の読みをふまえて、段落ごとの要点をまとめたり段落相互の関係を読み取ったりするとともに、国際交流学習と関連させながら内容を深めさせることをねらいとする。中2は、小4の読みの特徴をとらえることによって、読者反応を予想しながら、身近な生活を見つめ直し、自分とのかかわりの中で日本文化の一端を紹介する文章を書く学習につなげていく。

③指導にあたって

小4、中2それぞれの単独授業と合同授業とを組み合わせた形で学習を進める。単独授業では、内容とともに段落相互の関係や筆者の述べ方の工夫を読み取らせる。合同授業では、ペア同士のコミュニケーションづくりを図るとともに、学習内容を深めさせるような働きかけを行い、それぞれの読みをペアグループや全体で交流させることで、自分たちだけでは気づかなかった視点からの読みにふれさせ、読みを広げたり深めたりさせる。その中で、それぞれの文化の違いを改めて認識させるとも

に、筆者の述べ方の特徴に気づかせるようにする。

④単元構想図



⑤授業の実際

小4では、本文を読む前に、ふだん自分たちはどんな物をどんな方法で食べているかを出し合わせた。続いて、カレーライスを手で食べている写真(森枝卓士「食べもの記」福音館書店より)を見せたところ、「手が汚れる」「ご飯がこぼれる」「日本ではぎょうぎが悪い」などの意見が出された。その後、「手で食べる、はしで食べる」の本文を読み聞かせ、初めの感想を書かせた。

次の時間は、小4は「感想を交流して、学習課題をつくらう」、中2は「小4の感想や疑問に質問して、内容を掘り下げる」ということをめあてにして、合同授業を行った。そこで、中2はあらかじめ、小4の初めの感想を予想したり、小4の初めの感想の一覧に目を通したりして、ペアグループでの話し合いの際に、小4の感想や疑問に質問して、内容を掘り下げることができるようにした。まずは、小4だけで感想を交流し、その様子の中2に観察させ、ペアグループでの学習の時にどんなことを質問したり話し合いを進めたりするかを考えさせた。その後、小4と中2で作った4～5名ずつのペアグループに分かれ、中2にリードしてもらいながらお互いの感想を交流したり、質問に答えたりした。授業の終わりに、ペアグループで話し合っただんなことが勉強になったかを交流した。授業後の感想として、小4は「やっぱり中2は違う」「自分だけでは考えられないことまで教えてくれた」「私達よりも詳しいが、中2に分からないこともある」、中2は「自分よりも深く考えていたり難しい質問も考えていたりしてびっくりした」「自分の意見が前面に出すぎないように、小4の意見が出やすくなるようにした」「意見をどのように交流すればいいか分からなかったので、あまり積極的に意見を述べるができなかった」などをあげていた。



次の時間、小4は、中2との交流をもとに「なぜ『手で食べる、はしで食べる』という題にしたのだろう」「筆者の読者に伝えたいことを読み取ろう」を全体の学習課題とすることにした。また、全体を三つの意味段落に分け、意味段落ごとに内容や筆者の工夫を読み取っていくことにした。まず、第1段落の内容と筆者の工夫を小4だけで読み取った。しかし、段落相互の関係をきちんと読み取ることが不十分であったので、次の時間は中2との合同授業で「形式段落どうしの関係をとらえて、要点をまとめよう」を学習課題として考えさせることにした。それぞれの形式段落に書かれている内容を確認した後、ペアグループごとに段落どうしの関係を図に表させ、それぞれの内容の要点をまとめさせた。合同授業後の感想として、小4は「私の考えに対して『……だから、これでいいよ』や『……なんだけど、○段落じゃないかな』と意見を返してくれた」「理由のまとめ方がわからなくてなやんでいるときに、『大事なことだけ読んでみ』と言われた」などをあげていた。このことから、合同授業に少しずつ内容面での深まりを感じ満足感を得ることが伺える。また、中2も「相手が理解できているかどうか、一つ一つ確かめながら進めた」「自分が分かっていても、教える側になると、説明するのが難しい」などをあげていたので、合同授業を重ねるごとに、自分の小4へのかかわり方を見つめ直したり内容を深めたりしているようだ。

第1段落についての中2との合同授業をふまえて、第2段落、第3段落については、小4だけで内容や筆者の工夫や段落相互の関係について読み取っていった。その後、小4は「一人ひとりの読みをペアグループや全体で交流することによって、内容や筆者の工夫について、自分の読みを広げたり深めたりする」ことを、中2は「ペアの読みの変容を手助けしたり、小4の読み方の特徴をとらえたりする」ことをねらいとして合同授業を行った。合同授業では、小4がこれまでの学習の中で考えてきた「『手で食べる、はしで食べる』という題は、よく工夫されていると思うか」「こ

の説明文に、形式段落⑩～⑭は必要だと思うか」という二つの問題についてと、その他の筆者の工夫についてペアグループで話し合い、全体で交流して内容を深めた。

(4) 実践を振り返って

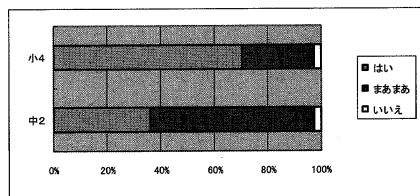
合同授業後の学習者の感想を整理すると次のようになる。

①学習者の情意面

合同授業に対する感想は、小4の多くが「楽しい」のに対して、中2は「まあまあ」が多い。その理由として、小4は「いっぱいほめてもらえた」「自分だけでは気づかないことをアドバイスしてもらえた」などをあげている。これに対して中2は「共通の話が見出せず、話がとだえてしまった」とあり、自分の役割を強く意識した生徒には合同授業を楽しむどころではなかったのかもしれない。

問1 合同授業は楽しかったですか。

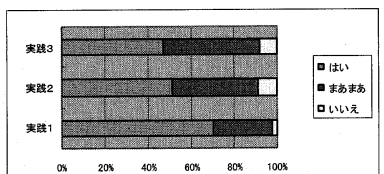
<実践例1 小4, 中2>



三つの実践例での反応を比べてみると、小4では「楽しかった」と答えた児童の割合が少しずつ減っている。その理由の一つとして、ペアの相手から期待したような反応が返ってこないことに対する不満（「もっと自分たちの疑問に答えてほしい」などの感想）が考えられる。また、合同授業の回数を重ねることによって、楽しさの質が変わってきたということも考えられる。

問1 合同授業は楽しかったですか。

<実践例1, 2, 3 小4>

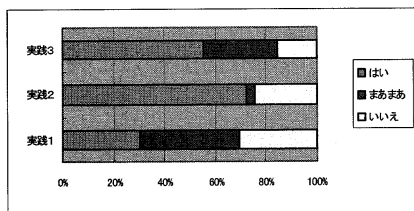


②授業の内容面

「いいえ」が減少していく傾向に着目すれば、積極的に相手とかかわろうとする中2の姿勢は徐々に強くなっているということができる。「自分より年下の子に伝えることは、言い方をよく考えて、別の言葉に言い換えたりしなくてはならない」という感想をみると、

年少者とかかわり方を学んでいる様子が分かる。また、感想では「小4といっしょに学習して学んだこと」も自由に書かせたが、「かかわり方」の記述がほとんどで、教材の内容についての具体的な記述はなかった。中2にとっては、合同学習で学んだことは年少者とかかわり方であって、教材内容の理解ではなかったと考えられる。

問2 小4に積極的にかかわることができましたか。 <中2>



4. 考察

学習者の感想や授業参観者の意見、また授業者自身の自己反省から、今回の合同授業をとおして分かったことを次のように整理する。

(1) 言語活動の様式の違いによる合同授業の可能性

合同授業として取り組みやすいのは、表現型の授業である。「書く」「話す・聞く」という言語活動は外に表れやすいため、ペアの学習者が互いを理解するのに効果的である。また、これらの活動には言語以外の側面（たとえば、表情、身振り、絵の描き方、視線など）が自然に表れるので、すべてを言葉で表現しなくてもコミュニケーションは成立する。これに対して、理解型では、読みとった内容を言葉で適切に伝えることが不可欠であり、これが互いの思いを伝わりやすくしていると思われる。合同授業で成果を上げるには表現型が有益であるということになるが、それは裏返せば、国語科固有の活動（言葉で考え表現する活動）が弱くなるということでもある。

(2) 合同授業の中での学習者の内的な変化

小4は当初、中2に期待していた質の高い学びが得られず不満が強かった。しかし、教えることよりも受容することを重視していることや中2にとっても難しい課題であることが分かってくるにつれて、自らもかわりながら学びを深めていこうとするようになった。一方、中2には教えなければならないという責任が重くのしかかり、それが日ごろの柔軟で多様な発想を抑えがちになった。あわせて、教えられる立場と教える立場という固定化された関係が形成され、中2には間違うことが許されないという気持ちを生じさせることになった。

(3) 学習者にとっての意義

小学生には専門的で高度な内容を学習したという意識があるのに対して、中学生の意識はこの点が弱い。授業の参観者からも、合同授業は中学生にとって学習の意義が乏しいのではないかと疑問が多く出された。難しい内容を分かりやすく教えるだけでは、中学生の国語の学びにはなりにくいという意見である。しかし、これとは反対に、教師ですら教えることは難しいのに、それを中学生に代行させるのは学ぶべき内容が高度すぎて、中学生への負担が大きすぎるという意見もあった。中学生にとっての学習の意義を何にすべきか、結論を見つけるまでには至っていない。

5. おわりに

「はじめに」にも記したように、このたびの研究は「学習者相互のコミュニケーションや他者理解」に「多くの問題」があることを意識し、「他者を意識する場面が少ない」教室環境の問題に取り組もうとして試みたものであった。従来、わが国の学校教育は同年齢集団を「学年」とみなし、その集団を学習のための一つの単位として授業を組織してきた。このたびの取り組みは、このことを見つめ直し、小学校4年生と中学校2年生という異年齢集団間での学習活動を組織することによって、上述の問題に取り組もうとしたものである。

こうした試みは、同年齢集団において営まれる日常的な学習活動を各々の学習者が外側から見つめることを可能にする。小4は「白いぼうし」（あまんきみこ）の学習をきっかけとしてこの作品が収められている『車のいろは空のいろ』という連作童話集を読み、その上であまんきみこの童話作品を源とした「物語」づくりを行っていた。同年齢集団での従来の学習であれば、その「物語」づくりの活動は、同じ教室の友人たちとの日常の活動であったとすることができるだろう。しかし、自分たちよりも年長の中2の生徒たちとともに学習を進めることで、小4の児童たちはいやおうなしに自分たちの現在の水準を超えた知見の中2の生徒たちから呈示されることになる。自分たちの日常的な学習活動では得られないものの見方を中2の生徒たちから教わるということになったわけだ。本稿の「3」に記されている学習の過程において、小4の児童たちは、自分たちだけで進めていた「物語」づくりの活動を、中2の生徒たちから教わった見方に依拠しつつ、外側から見つめることが可能になったのである。

では、中2の生徒たちは自分たちの日常的な学習活動をどのようなかたちで外側から見つめることになったのだろうか。「4. 考察」でも述べてきたように、この「合同授業」の中2にとっての意義は、小4の児童たち

ほど明確なものではなかったように思われる。しかし、確実に言えることは、中2の生徒たちにとってこの学習は、日常的な学習活動のなかでは「学習者」である自分たちの立場を一旦離れるようもとめるものであったとすることができる。彼・彼女たちが外側から見つめることになったのは、日々の学校生活のなかで「学習者」である自分たち自身の姿だったのではないだろうか。日常において「教えられる」存在である自分たちの立場を離れざるをえなかったことが、「合同授業」のなかで小4を前にして戸惑う彼・彼女たちの姿としてあらわれたとすることができる。

この点について私たちは「合同授業」の営みを進める過程で幾度も話題にした。すなわち、小4の児童たちにとっては中2の生徒たちと学習することが日常の学習活動以上に学ぶところが大きかったけれども、中2の生徒たちにとってこの学習の意義はどこにあったのか正直なところ見出すことが難しい、中2の生徒たちが何を学んだのかということ把握するにはどうしたらいいのか、という問題であった。

先に触れた「物語」づくりを中心とした学習だけでなく、本稿の「3」に分析・考察した他の学習においても中2の反応は小4のそれと比べてこの学習の意義を明瞭に伝えるものとはなっていない。しかし、この、見方によれば迷い、ためらいつつあるように思われる中2の姿は、そこに「学び」が営まれていることの何よりの証なのではないだろうか。

日常の学習活動を離れ、いつもの自分たちの立場を離れざるをえなかったからこそ、日常的な学習ではけっして生じることのない矛盾や葛藤を、中2の生徒たちは小4の児童たちよりもより強く身を感じていたように思われる。本稿「3」の末尾では実践1から3にわたる中2の生徒たちの感想の分析を行ったが、そこで「中2にとっては、合同学習で学んだことは年少者とのかかわり方であって、教材内容の理解ではなかったと考えられる」と記した。実はこの点の中2にとってのこの「合同授業」の意義を考える上で重要なことなのであろう。なぜなら、「年少者とのかかわり方」そのものは中2の日常的な国語学習のなかではありえないことだからだ。いわゆる教科内容の学習という点で、中2の生徒たちにとって得るところは少なかったのかもしれない。しかし、「年少者とのかかわり方」ということを意識したことによって、日常の学習者としての自分たちを、いわば外側から見つめ、自覚する契機がそこにもたらされたと言える。

アメリカの文学理論家にしてリテラシー研究者であるルイーザ・ローゼンブラットは「対話」と「他者理解」について触れたある論文のなかで次のように言う。

「話しことばは、教室を活性化させる重要な構成要素である。会話のやりとり及び対話が、読みなし書く過程の進展と相互交流を促す。そうした交流が、生徒たち個々のきわめて個人的なメタ言語的洞察を発達させる手助けとなる。そこでの目的は、パフォーマンスを改善することにとどまらず、意味に充ちたコンテキスト内でのスキルや約束事についてのメタ言語的理解を促すことに置かれるべきである。」と。中2にとつ

てのこの「合同授業」の意義はまさしく彼らの「メタ言語的洞察」を膨らませていったところにあったのではないだろうか。そしてここで得られた「洞察」を言語化し表明することにまだしばらくの時間が必要であろうということではないだろうか。私たちには、このような試みによって彼らのうちに生じた「メタ言語的洞察」がかたちあるものとして彼ら自身に意識されることを願って、営みを継続する必要がある。