

調べたことを知らせよう

「生活を見つめて」

新しい指導を考える会

この教材で段落構成の力を身につけさせるために

四年生の子どもに「書くこと」の力」として身につけさせたいものに、「段落構成の力」がある。それは、自分の考えが明確になるような文章を書くことができる力である。そのためには段落相互の関係を考え、書くことの中心が伝わるような段落構成の工夫が求められる。

では、段落構成力はどのようにして培われるのか考えてみたい。まず、子どもが段落を意識した文章を書くことができることが前提となる。ここでいう段落とは形式段落を指す。次に、形式段落を意味のまとまりごとに意味段落へと構成していく。このとき、書くことの中心を伝えるための意味段落の構成をも視野に入れているのである。

そのためには、子ども自らが段落構成の効用に気づき、実際に文章の組み立てを考えるための学習場面を教師が用意することが必要となる。

本事例では、学級全体でモデルとなる文章に向かい、適切な段落構成の文章へと書き直す作業を通して、書くことでの中心を的確に伝える段落構成力を身につけていった。

一人一人に段落構成の力を身につけさせる実践事例

1 教材文を読み、学習課題を設定する段階

「書くこと」の単元では、何を書くかという題材設定が、子どもの学習に向かう意欲を大きく左右する。しかも、その題材は書くに値することではなければならない。

まず、教材文の題名である「生活を見つめて」を切り口にした。日常生活の中でだれもが何気なく体験しているが、生きるうえで大切な力となっている事柄(例えば、「料理する力」や「読書する力」など)について整理してみることにした。そこで活用したのが、「学期に学習した説明文教材」『かむ』こと「力」である。「こ」での学習体験を振り返らせ、「力」について書くことを設定した。

この題材設定は、「何を書いているのか分からない」という多くの子どもが抱く「書くことへの迷い」や書くこと嫌いへの支援となることはいつまでもない。

次に、「この単元でどんな「書くこと」の力」を身につけていくのかという羅針盤を、教材文「生活を見つめて」を読んで考えていった。

獲得させたい「書くこと」の力

書くことを設定する力	段落をならべる力
の力の取り出し	意味段落づくりをする力
の力の分類・まとめ	絵や図のレイアウト
段落づくり	

単元の指導計画(総時数15時間)

第一次(第1・2時)

「学期に読んだ」『かむ』こと「力」(四上)を参考にし、書く題材を設定する。

教材文「生活を見つめて」を読み、どのような学習の進め方をするのか話し合う。

第二次(第3～6時)

『かむ』こと「力」を意味段落の観点から読み、その段落構成の問題点に気づく。

段落構成に着目しながら、『かむ』こと「力」を書き直し、新たなモデル文づくりをする。

第三次(第7～15時)

各自がテーマにした「力」について、から生まれる力とは何かを調べる。

調べた「力」について意見の交流をする。

調べた「力」を分類する。

分類された「力」をまとめ、見出しを付ける。

書くことの中心が伝わるように、見出しを付けた段落を並べる。

効果的な絵やグラフ等を入れて、「力」の文章を完成させる。

友達と互いに「力」を読み合い、感想や意見の交流を行う。

2 『かむ』こと「力」をモデル文とし、文章の組み立て

について理解する段階

まず、なんのために『かむ』こと「力」を教材として取り上げるのかという点について共通理解を図った。その後、一学期に学習したように全文を形式段落に分け、意味段落という観点から子どもとともに読み直していった。さらに、読み直すことで、子どもととも『かむ』こと「力」をより分かりやすく伝える意味段落を再構成し、モデル文として修正していった。

題名は『かむ』こと「力」であるのに、筆者はまず「かむとはどういうことか」と述べ、その後「よくかむとどんないいことがあるか」という話の中心に触れている。形式段落では、かむというシステムを生物学的に述べることにため、「かむこと」の力」といつことを読者に期待させながら、なかなか本題には入らない。であれば、形式段落「かむ」はそのままでもいいか、という具合に検討していく。また、形式段落で取り上げたことは、形式段落でも取り上げられているが、形式段落では別の話題へと展開を見せている。であれば、この部分の意味段落の構成はこれでいいか、と考え、モデル文に手を加えていった。

実は、「こ」にも個に応じた指導が存在する。この単元のねらいは、意味段落を構成する力を身につけることである。しかし、これはなかなか難しい。子どもの側に立ってみると、できあがった意味段落を読んで説明されるより、学級で話し合いながら、意味段落をとらえていく学習経験を積み重ねていくほうが、

理解が確実になるからである。ここで培った力は、第三次に生かされ、実際に意味段落づくりをしていくことになる。

3 モデル文を生かし、「○○の力」という題材で文章を書く段階

第一次で設定した「 の力」について、その力) すること)で身につく力)の取り出しを行った。できるだけ体験から取り出し、足りない部分は文献から取り出した内容を、次のような形式で文にしていた。

すると、

の力がつきます。

この形式で書いた文をカードにしてたくさん作り、台紙に貼り付けていった。次に、同じテーマ) の力)ごとに集まり、それぞれが取り出した力について話し合った。プレーストリーミングしながら、自由に意見を交換し合い、新たに取り出した力は付箋に書いて台紙に加えていった。

「水泳することの力」

- | | |
|------------------|-------------|
| はじめに考えた力 | 付け加えられた力 |
| ・泳ぐと体力がつく。 | ・足やこしが強くなる。 |
| ・泳ぐと腕の筋肉の力がつく。 | ・ひふが強くなる。 |
| ・泳ぐと足の筋肉の力がつく。 | ・肺が強くなる。 |
| ・泳ぐと長く息を止める力がつく。 | ・水をこわがらない力 |
| ・泳ぐとかぜをひかない力がつく。 | ・全身の筋肉の力 |

子どもが書いた「 の力」の書きだしの一部を紹介する。

泳ぐことの力

あたたかくなると海やプールでよく泳ぎます。学校では、先生から「長く泳げるようにがんばりなさい。」とよく言われます。泳げるようになると、いったいどんないいことがあるのでしょうか。いっしょに考えてみましょう。

水の中に入って、体の力をぬいてうくと、自分の体が軽く感じます。しかし、泳ごうとすると、水の力を感じて思うように動きません。これを「水のていこう」と言います。

この「水のていこう」があるおかげで、ちょうどいいくらいの力が体に働いて、筋肉をつけるのです。うでや足、首、わきばら、おなかやせななと、いっふうに、体全体に筋肉をつけるのです。おまけに、水につく力があるので、たくさん動かしても、ふつうに運動するようにはつかれません。

泳ぐことでも、いい全身運動になり、筋肉がついていきます。つまり、体力がつくのです。そのほかに、筋肉がたくさんつくといいことがあります。本で調べると、ふとりにくくなることや、内臓(胃や腸)やかんぞうなど(にしほ)うがつかないのによく働くことがわかりました。

泳ぐことで身につく力は、ほかにあります。

夏の間じっくり泳いでおくと、かぜをひきにくくなるということです。このことは、わたしたちのクラスの多くの人がおうちの人から言われたことがあると話していました。(…続く…)

この書き手は、話の中心として「泳ぐことと体力・強い体づくり」を設定し、先に挙げた「 の力」の取り出しや整理・まとめで学習したことを生かして段落構成を考えた文章を書き

ここで、再び個の学習に戻る。意見交換を通して取り出したさらに多くの力を分類し、仲間分けする作業に移った。仲間分けした力は整理してまとめ、見出しを付けて段落づくりをいった。

『強くなるつでの筋肉』

水の中では、自由にうでを動かそうとすると、いつもより大きな力が必要になります。水の中には「ていこう」という目に見えない力があるからです。プールの中で走ろうとしても思うように走れない力のことです。

泳ぐためには、泳ぎの種類によっていろいろな動きはあっても、うでを休まなく動かさないとけません。ふつうより力があるところをうでを動かして続けることで、筋肉がたくさんついてきます。その結果、うでがたくましくなり、力が強くなります。

次に、これらの段落を、書くことの中心が伝わるように並べ替えていった。これが意味段落づくりとなっていく。この時点で、それまでに整理した「 の力」について、不要となるものや、さらに内容が付け加えられるものが出てくる。その軽重も考え合わせなければならない。

さて、意味段落づくりまでできたら、さらに分かりやすい文章にするために、図や表を挿入する。これらは、読み手に説得力を与えたり、自分の考えを補強したり、根拠をもたせるために役立つ。レイアウトを考えてこれらを効果的に組み込むことも「書くことの力」の一つである。

あげた。同じ「泳ぐことの力」をテーマに選んだグループの中でも、「水をこわがらなくなったことから、なんにでもチャレンジできる力がつく」という文章を書いた子どももいた。

他のテーマの子どもたちと、完成した「 の力」を読み合い、意見の交換をしていった。

書けない子どもへの指導をどうするか

これまで述べてきた実践は、書けない子どもを出さないための支援・指導である。そのことを整理してみる。

書く事柄の設定を子ども任せにしない。

その単元でねらう力を明確にし、形式段落づくり、段落づくり、意味段落づくりへというように段階的な学習活動を仕組む。

あらゆる段階で、子どもとつしが学び合うような話し合い活動を仕組む。

評価

おおまかであるが、次のような評価基準を設定した。

A段階…意味段落までの構成ができている。

B段階…形式段落がきちんとでき、それらを並べることが

できる。

C段階…形式段落をつくることができない。

本実践では、単元構成から見ただいてお分かりのとおり、C段階でとどまる子どもは皆無であった。