

「生活を耕す」作文指導の方法

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-04-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 佐藤, 明宏 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008247

「生活を耕す」作文指導の方法

The Method of Writing Instruction Based on Children's Everyday Experiences

佐藤 明宏
Akihiro SATO

(平成五年十月十二日受理)

はじめに

子どもが書くという活動を行うとき、その子が持っている語彙力や文法力などのことばの力と共に、思考力や認識力などが同時に働いているのであるから、その思考力や認識力の働きを活性化するような場の条件を整備してやれば、書くという活動も、その結果生まれてくる児童の作文も、豊かなものに変わってくるのではないか。この「思考力や認識力の働きを活性化するような場の条件の整備」ということを「生活を耕す」ということばに言い換えて、以下で考えていきたい。

例えば、自分の既知の知識と矛盾した出来事に出会ったときに、子どもは、「なぜ○○だろう。」と思考を働かせる。図鑑を見て、知ったつもりになっていた動物を実際に飼ってみて初めて、「命というものはかけがえないものだ。」と認識する。そういうとき、そのことを書くこうとする行為は、同時にこれまで漠然と理解していた命というものについて改めて思考し、認識していく行為でもある。そういう子ども自らが書く

ことの意義を把握し、意欲を持って取り組めるような条件設定を行うことを、「生活を耕す」ということばで呼ぶこととする。

題を指定し、段落や形式を決めて、作文を書かせることは文章表現力を伸ばしていくために大切なことである。しかし、特に低学年のまだ言葉の力の充分育っていない子どもにとって、言葉の形式だけを教え込んでいくことには、非常に抵抗がある。かえって書くことが嫌いになる場合さえある。低学年の子どもに書く力を育てていくためには、文章表現の指導とともに「生活を耕す」ことが、大事であり、そのことが低学年の子どもの言葉の壁を自然とクリアしていくことになるのではないだろうか。

おりしも、小学校低学年では平成四年度から生活科の授業が始まった。しかし、せっかく成立した生活科も、一般的にはまだ国語科とは切り離されて実践が展開されているのが現状である。そこで、この生活科の問題も含みながら「生活を耕す」ことの意味について考察・検討を加えていくことが本論者の目的である。

一 生活と書くこと

(一) 子どもの作文に見られる生活

一年生の児童が話し言葉から書き言葉へ移行する時には、どんな生活をさせるかということが重要になってくる。もちろん書く機会を多く設定し、とにかくなんでも書かせるということも大事であるが、そういう書く量と共に、書くことの質が問題となる。質を高めるためにはその構文とか構成とかの言葉の質を高めると共に、子どもの生活の質も高めていく必要がある。

菅原稔氏は次のように言う。

子供の作文は、いうまでもなく、常に子供の書く活動の上に成り立っている。子供から、子供の書く活動から切りはなされては存在しない。したがって、子供の作文を読むときに、その作文の背後に、子供のどのような書く活動があるのか、子供のどのような思考や認識、あるいは努力によって、この作文が書かれたのかを読み取る必要がある。結果としての作文(書かれたものとしての作品)によって、過程としての作文(書く活動としての思考・認識・努力等)をとらえるのである。それは、書こうとして書き上げるまでの、子供の内面の活動・過程を読む」とも言い換えることができる。

子どもの作文の表面上だけを見ていくと、言語形式が示されているだけのように見える。それゆえ、子どもの生活を離れて、その言語形式のみを指導していくという作文指導法もあるのだが、それでは、認識に根ざした学習にはならない。教師が子どもの作文の内部に息づいているこの「書く活動としての思考・認識・努力等」を読みとらなければならぬ。そして、そうして読み取った「思考・認識・努力」等とその子の作文との関わり方をまるごととらえ、その子の内面までつながっていく作文指導を行っていく行為が「生活を耕す」ことなのである。ただし、菅

原氏は先程の文章の後、次のように続けられている。

ただ、表現されている生活や生活経験(行動)そのものを直接的に読み取り、それだけを取り上げるのではないことに留意したい。あくまで、結果としての作文にいたる表現活動とその過程、および表現への努力とその努力を支えた気持ちとが読み取られ、問題にされるべきである。そうでなければ、作文指導がその範囲を越えた生活行動そのものの指導、あるいはガイダンスになってしまうからである。

作文の裏に生活を読むとは、言い換えるなら、生活の質を高めた生活活を耕したりしながらも、そのことが「書くこと」すなわち文章表現力を高めていく指導に結ばれていなければならないということなのである。「生活を耕す」とことと文章表現力を伸ばすということの両面が大切なのである。そのことに留意しながら、生活科の問題に入っていきたい。

(二) 生活科の成立と国語科との関連

「生活」という言葉には、「子どもの日常生活まるごと」という意味があるが、そういう子どもの生活圏の中の一つの構成要素である教科の学習の中の生活科について考えてみたい。

生活科の学習の説明によく使われる言葉に「なすこと」によって学ぶ」というスローガンがある。この言葉の系譜について中野重人氏は次のように述べる。

昭和二十年代の戦後の新教育の研究と実践は多様である。それは、「なすこと」によって学ぶ」教育思想であり、生きて働く学力を学校に求めたのである。子供の主体性とともに、生活をとおして学ぶことが重視された。学校教育の生活化が、その本質であったのである。昭和三十年代以降の我が国の学校教育は、系統的な内容を重視する方向へと転換する。それは、戦後の、いわゆる新教育への批判と

して受け入れられ、今日に至っているのである。その流れの中にあって生活科は、昭和二十年代の新教育の系譜の中に位置付けることができるのである。

その後、昭和五十二年の改訂学習指導要領で「合科的な指導」が登場する。中野重人氏は、この学習指導要領で合科的な指導が強調されてきた要因に付いて、「合科的な発想の第一の要因は、学校教育における教科分立、教科孤立主義指導体制への反省である。」「合科的指導が強調される第二の要因は、児童の発達の特性に注目し、それを教育の中に十分に生かしたいということである。…この低学年の発達特性からして、低学年の教育は形式的な教科の枠組みに固執することなく、もっと柔軟な対応の在り方が要請されてくる。」「合科的指導が説かれる第三の要因は、今日の児童の生活実態の中にある。学習は活動を通じた体験学習であるとき、もっとも生き生きとなり、そして着実な成果が期待できる。」と述べている。

すなわち、生活科が成立するようになった背景には、このような思想・考え方があってあり、この思想・考え方を取り上げてみるならば、それは、低学年における国語科の授業改善の視点に置き換えることができる。例えば、低学年の子どもにとって一時間目は国語で二時間目は生活科でと切り離して考えるよりも、もし、一時間目と二時間目との内容が関連づけられるならば、子どもにとってはその方が望ましい。また、どنگりごまについての説明文の学習は、実際にこまを作っていくという体験を通してその文章を検討していく方が、子どもにとっては自然な学び方である。このように生活科が教科として成立してきた過程を振り返ると「制度上は、理科と社会科の時間が一緒になって、生活科の時間設けられたのであるから、国語科は関係ない。」などと、言っていないのである。

新指導要領の施行に伴って、平成四年度から小学校低学年で生活科が実施されている。この生活科の目標は学習指導要領の中で次のように示されている。

具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。

この直接体験とか、素材としての社会、自然などは、絶好の書く材料を提供する。このことについて生活科の指導書の「指導計画作成上の配慮事項」には、次のように述べられている。

(4) 言語、造形などに関する指導との関連を図り、指導の効果を高めるようにすること。

生活科の指導は、教科の性質上、言語、造形など他教科等の指導内容と極めて深い関連をもちながら展開されることになる。そこで、学習指導に当たっては、低学年教育全体を視野に入れて、それぞれの教科や領域の目標が達成できるよう、それらの関連を図り、指導上の工夫をすることが期待されている。また、児童の主體的な学習意欲を高める活動を構成する視点から、生活科と他の教科等との合科的な指導の推進についても工夫することが求められるのである。そこで、生活科と他教科等との関連を図った学習指導の在り方にかかわって、次の3点について述べることにする。

第1は、生活科の目標と各教科本来の目標の達成を図ることにつ

いてである。生活科で取り組む活動や体験の内容には、他教科や道徳、特別活動などへ発展する多様な可能性を含んでいるものが多い。

(中略)

また、経験したことや見聞したことなどについて、順序をたどって簡単な文章を書く国語科の活動へ発展する可能性も含んでいる。

このように生活科の指導書の上でも、国語科の書く活動との関連が位置づけられている。一方、新指導要領の国語科の指導書の「指導計画の作成と内容の取扱い」には次のように書かれている。

(8) 低学年においては、自然や社会に関する指導との関連を図り、指導の効果を高めるようにすること。

(中略)

そこで、国語科においては、低学年という発展段階に応じて、生活科などとも関連させながら、その学校や地域に立脚し、その地域の自然と社会をできるだけ取り上げ、体全体で学ぶ活動を通して、地域の行事生活、自然などに目を向けさせ、これにかかわる内容を国語科の年間計画の中に位置付けることが大切である。

野外の自然を観察したり、動植物を飼ったり、育てたりするなどの、自然との触れ合いを深める活動を通して、言葉や動作化による表現活動を行う。また、季節の移り変わりに気付いたり、自分でできるようになったことや、生活での自分の役割が増えたことを記録として残したりする。これらの内容を表現学習の中に位置付けたり理解学習の中で関連付けたりするのである。

これを見ると内容の取扱いに関して、生活科と国語科とは、お互いに指導の効果を高めるために関連させて学ぶということが裏表の関係で位

置付けられていることが分かる。ただ、内容の取扱いについての指導書の解説の文章を見ると、生活科の指導書の解説の中での国語科は技能としての書くことのみ位置付けられているが、国語科の指導書の解説の中での生活科は体全体で学ぶという学び方や、自然認識、社会認識、自己認識を深めるといふ認識面や、書くことに限らず、音声表現や理解学習も含めた領域の広がりがあり、より踏み込んだ関連指導の在り方を志向していると言えよう。

(三) 低学年における国語科

新指導要領の施行に伴って、生活科が生まれたわけであるが、それと同時に国語の指導時数が週一時間増えた。この一時間は国語科での指導要領改訂の趣旨からすれば、作文の時間数にあてることが望ましいと思われるが、その一時間を特設の作文の時間にするのではなく、生活科との関連の中で扱いたい。生活科は体験・表現活動を重視し、自己認識の芽を培っていく教科であるが、低学年段階の作文においては、言葉が言葉として機能していくための大前提として、この体験・表現活動がある。もちろんしりとりのなどの言葉遊びにも興味は示すが、そのしりとりの遊びに使われている語彙の背景には、その子の生活がある。まして実体験の裏づけのないところに書くという高度な言語操作活動は成立し難い。

国語科と生活経験との関連について橋本暢夫氏は、次のように述べる。
 小学校低学年の教育は、後に至って、高く、広く発達していくべきものの芽を育て、土台を築いていかねばならない。程度においては平易であっても、それが後の発展の萌芽となるように、知識や技能を求める態度・習慣を育成することに留意して、興味や関心の芽が伸ばされなくてはならない。

また、低学年の時期には、児童の生活経験の領域が狭いので、指導者はたえず、この生活経験を豊かにしていくよう努めなければな

らない。したがって、国語の教育は、児童一人ひとりの言語生活を豊かにするため、生活上の経験を話させ、劇化などによって言語経験を広げ、書くことによって定着させることに着目する必要がある。

こうした学習活動を常に構想し、組織化していくには、叙上のよ

うに単元学習の方向をとらねばならぬと述べてきた。

低学年の国語科においては、ストレートに子どもの言語能力の伸長をねらうていくよりも、興味・関心の芽を伸ばし、生活経験を広げてやる

ことが大切であり、そのために単元学習の方向をとろうという論である。

この低学年の国語科における単元学習と生活科の関係について倉澤栄吉氏は次のように述べる。

生活科はその根本的な発想において単元の発想と似ている。いや同じである。生活科に教科書がくっついている。がそれは、生活科の本義ではない。「脱教科書」が生活科の出発であり、終点でもある。生活科は一人ひとりの子どもの生活を基盤にすべきである。とすれば、言語生活を基盤とする国語教室もまた言語生活のうえに構築される。言語生活は幼稚園のお遊びや、仲よしや、お絵かき、歌などと並んで、生活の基盤の一つである。

広い意味での生活科の中に、言語生活も含まれる。自然なカリキュラムから考えれば、今日の日本の「生活科」には「国語科」も含まれるべきであって、単に「理科と社会とに分科する以前の移行措置」などと考えるべきではあるまい。現に、生活科の教室では「国語の学習」が行われている。行われざるを得ない。単元学習は「実の場」を大切にす。実の場とは、まともな意味における「生活の場」である。とすれば、理科や社会科の実の場と同心円であるべきであろう。

この生活科と国語科の接点を求めた試みはたいへん先進的である。生

活科が施行された今こそ必要な考え方と思われる。

日本国語教育学会編の『国語単元学習の新展開 II 小学校低学年編』に収録されている低学年国語科の単元学習の中で、生活科との関連を図っているものは単元「雨 あめ ふれふれ」(二年)、単元「わたしの木」(一年)、単元「たんぼのちえ」の絵本を作ろう」(二年)、単元「とりのからだにはどんなひみつがあるのかな」(一年)、単元「ぼく・わたしのザリガニ絵本を作ろう」(二年)である。

単元「わたしの木」は、文部省の『小学校 国語 指導資料 指導計画の作成と学習指導』の第3章第5節の「生活科と関連させた指導(第1学年)」に掲載されている、国語科単元「なかよしの木」の実践例とよく似ている。これは、生活科単元と関連させながら文章表現練習を行うものであり、生活科で学習する題材を、作文素材として活用していると言えよう。

単元「雨 あめ ふれふれ」、単元「ぼく・わたしのザリガニ絵本を作ろう」も、同様に、生活科で学習する題材を、素材として、作文を書いていく単元である。国語科の「表現力と理解力」という観点から言えば、表現力を伸ばしていく単元であると言えよう。

一方、単元「たんぼのちえ」の絵本を作ろう」は、教科書教材「たんぼのちえ」を理解教材として読み深め、そこで学んだ知識にさらに自分で調べたことを加えて、絵本作りをするという単元である。単元「とりのからだにはどんなひみつがあるのかな」も鳥についての子どもに興味・関心を喚起しながら、教材文「とりのくちばし」を中心教材として読み深めていく単元である。どちらも従来の低学年の教科書教材を使って、その導入や発展段階に於いて生活科的な体験活動を取り入れながら、教材文そのものを読み深めるといふ学習を組んでいる単元である。国語科の「表現力と理解力」という観点から言えば、理解力を伸ば

すことに重点がかけられている単元であると言えよう。

これらの実践は、生活科と関連させた国語科の学習を構想したという点で、先進的な試みであり、評価できる。

ただ、強いて問題点をあげるならば、表現力を伸ばす生活科との関連単元の中で国語科の教科書の使われ方が不十分な点である。国語教科書の中には言葉の力をつけるための教材が、精選された形で取り上げられている。しかし、生活科と関連させた表現力を伸ばす学習では、教科書は使われていない。国語科の教科書教材が利用されているのは、理解力を育てる学習である。もっと生活科と国語科との関連を図り、国語教科書を、生活科との関連を図った文章表現力を伸ばす活動に利用できないだろうか。

生活科では、体験・表現活動が重視されている。それゆえ、この表現として文章表現を取り入れた、先の「雨 あめ ふれふれ」のような単元が成立したのであるが、そういった時の表現学習には、教科書教材が消えている。そして教科書教材を組み込んだときには理解学習になっている。しかし、生活科の発想の中には、「総合・統合」という発想がある。国語科を生活科と絡め、その関連の上に国語教科書を位置づけて、表現と理解との関連学習はできないだろうか。読みながら書き、書きながら読むという活動は、まさに生活科的である。生活科と国語科を統合しながら、同時に表現と理解との統合を図ってみたい。そこで、以下で、私が実践した生活科と国語科の関連指導について述べていきたい。

二 生活を耕しながら文章表現力を育成していく実践

(一) 生活科の中の書くこと

生活科での体験活動は、そのまま豊かな作文の素材となる。

子どもたちは、生活科の単元開きの「がっこうたんけん」で、理科室

や飼育小屋などの建物を見つけ、立体地図の中にそのことを加えていった。その中で子どもたちが一番興味を示したのは、飼育小屋のうさぎやにわとりであった。そのうさぎやにわとりと遊んでいるうちに、子どもたちはその動物たちを飼っている上級生のお兄さん、お姉さんの優しさに触れ、僕たちも、動物を飼いたいという願いをもつようになったのである。そこで、ザリガニ、亀、金魚、やご、小鳥などの小動物を飼い、世話を始めたのである。そういう活動にあわせて「いきものかあど」という観察記録文を書く活動を取り入れていたのである。この書く活動は、子どもの興味・関心を生かした活動であるから、書くことの意欲化にもなった。そうして意欲的に書いた文章の目的つけどころのおもしろさについて学び合わせることができたのである。

金魚が病気になるということを発見したのは、毎日金魚の様子をじっくりと観察してきたK I児であり、「金魚が黒くなっているよ。」という一文を書いたことで金魚の命を救ったとして友達からも認められ、K I児はより一層、観察して書くようになった。

たまたま宿泊学習の朝に、やごがとんぼになった。そのやごの世話をしてきたH児、K U児は「僕たちのために今日の日を待っていたんだ。」と感動し、そのことをカードに書いた。

ザリガニが死んでしまって悲しい思いをしたS児は、死ぬ前の日に初めて僕の手から直接餌を食べてくれたのは僕を喜ばせてさようならするためのザリガニの別れのあいさつだったんだ、と書いた。

すなわち子どもたちにとっては、まず、生き物との生活があつてそこから書くことが生まれていったのである。毎日世話をしたきたザリガニが死んだということは、その子どもにとって重大な問題である。自分の世話の仕方がまずかったのじゃないかという後悔の念、今日から話しかけるザリガニがいなくなったという寂しさ、空っぽの水槽を見たときの

やりきれなさ、何かしてやりたくてもなにもしてやれないというむなしさ、そういう感情の嵐の中で、ザリガニの「いきものかあど」を書こうとした。その時、昨日初めてザリガニが手から直接餌を食べてくれたということが単なる偶然ではないと意味づけられ、ザリガニからのメッセージをとらえた文章が書かれたのである。子どもの生活を耕すことは文章生成につながったのである。

生き物の観察とカードに書かせることは、このような小動物だけでなく、あさがおやとうもろこしでも行ってきた。そういったいきものは毎日少しずつ成長しており、その変化をとらえて書かせてきた。

しかし、生活を耕すことにも限界がある。日々の出来事として、死んだり、サナギから成虫に変わったたりするという事件が毎日起こることはない。事件がないのが日常である。そのために「きょうかめは、あしをだしていました。」というような同じ文を毎日書くといったパターン化に陥る子どももいた。

毎日の観察記録活動によって確かに子どもの文章としての書く量は、増えてくる。しかし、ただ書かせるだけでは今一つ文章の質的な高まりが見えない子どももいた。そこで、文章のパターン化を防ぎ、文章を質的に高め、書くことによって思考を深めるために、教科書の文章との関連学習を考えたのである。

(二) 教科書教材との関連

主語が不安定な子は、そういう形で思考する。修飾語を多く付けられる子どもは、思考をするときにも、言葉を組み合わせる思考をすることができる。言葉は思考の道具だからである。そう考えるとき、教科書の説明的文章教材を学び、それを自分の文章表現に適用するということは、思考の方法を学ぶということになり、文章表現力を高めることになる。

内田伸子氏は、説明文を読むときに子どもが読解過程で用いた読み

の方略のカテゴリーと作文過程の方略のカテゴリーについて調べ、次のように述べている。¹²

文章理解と文章産出とは現象面では正反対の活動に見える。すなわち、文章理解は外から与えられた情報を内部に取り込んで意味表象を構成する活動であるのに対して、文章産出は個人の既有知識を材料にして表象を構成しそれを表出する。材料が外から与えられるか否か、最終産物を言語表現として外化するか否かという点でも異なっている。

しかし、内部過程についてはどうか。先にみたように理解が成立するためには、命題同士の関係づけをしたり、表現と既有知識とを関係づけなくてはならないらしい。逆に表現を作り出すためにはこれを媒介にした前文脈との関係づけが不可欠のようである。文章理解過程で生ずる「言い換え」や作文産出過程で生ずる「読み返し」はそのような関係づけの機能を果たしているものと考えられる。これらの過程を観察すると、古くからのテーゼ「思考は外言によって、進行する」が思い起こされる。文章の理解も産出も外言によって実現される思考活動のある形態なのではあるまいか。

文章理解と文章産出とは同一の意識活動、同一の認知過程によって支えられていると想定することは無理なことではない。そもそも書く・読むという行為は思想(知識)を他者と共有しようという目標によって導かれているのである。コミュニケーションという視点からみると、書き手は読み手がどう読むか、読み手は書き手がどう書いたのかをシュミレートするのである。

このように考えると読むことと書くことは、つながってくる。すぐれた説明的文章からは、すぐれた作文を書くための方略を学ぶことができる。ただ、この書くときに注意しないといけないのは、ダイレ

クトに言語形式の学習を行うのではないということである。それでは、明治期に行われていた「形式を覚える範例学習」と変わらないものになってしまふ。その根本に、その子の生活に支えられた書く意欲がなければ本物の学習にならないということである。

(三) 実践例 単元「うさぎ」の展開

① 生活科との関連

単元「うさぎ」は、T社国語教科書一年上の説明文教材「うさぎ」を中心に、読み書き関連を図った単元である。この単元と関連させた生活科単元は、「いっしょに大きくなろう」である。この「いっしょに大きくなろう」は、生活科の最初の単元「がっこうたんけん」(一八時間)に含まれる小単元である。この小単元は継続単元で、教室で世話をする動植物を選び、その世話の仕方に付いて決め、観察・記録をとっていく単元である。先に述べた「いきものかあど」がその観察記録文である。

T社指導書には、この「うさぎ」を説明的文章の理解の教材文として位置づけている。確かにこの文章は、うさぎの餌、好きなもの、耳の形と機能、足の形と機能などが、かっちりした文構成でまとめられており、単なる理解教材としても好教材である。

しかし、これを理解教材としてのみ扱うのは惜しい。そこで、この教材文を、子どもの日常活動の基盤となっている生活科との関連を図ることによって、意欲的に、より文の構成に関する理解を深め、さらには文章表現力を伸ばしていく活動につないでいくことを考えたのである。

子どもたちに、この教材文をもとに取り組ませたのは、教材文の文型を使って自分の観察してきた生き物のことを書かせるという活動である。これを子どもたちは「かきかえあそび」と呼んだ。この「かきかえあそび」を通して子どもたちは、この教材文の「形態―機能」といった文の

構造を理解し、習得することができる。そしてこの構造に従って書いていく叙述力が身に付く。さらに、この「かきかえあそび」では、自分の対象への接し方やものの見方も学べる。書き換えようとすると、自分が対象を十分に見ていなかったことに気付くのである。すなわち、書くためのもとなる「見る」という活動をもう一度、振り返ることになるのである。

「うさぎの うしろあしは、まえあしよりも ながくて じょうぶです。」の一文にあてはめて、ざりがにの足のことについて書こうとすると、自分が毎日ざりがにの世話をしながらも、足の長さまで見ていなかったことに初めて気づくのである。そうしてざりがにの足を見直して見ると、足の向きが前足と後足とで違っていることを発見する。一方、金魚を観察してきた子どもは、金魚には足がないので書けないと悩む。その悩みの中で、金魚の「足」にかわるものとしての「ひれ」を発見するのである。これが適用思考であり、さらに形態から機能に文章が進んだ時「はしる ときは」が「およぐ ときは」に換わる。このように教材文と生き物とを結び付けていくことによって、子どもの文章は日常のパターンを越えることができ、一人一人の生活に支えられた文章の形式を獲得していけるのである。

それでは、以下で、その具体的な展開について述べてみたい。

② 単元計画

【国語科単元「うさぎ」】

- 1 題名・挿し絵を見て話し合う。(一時間)
- 2 新しい言葉や文字をノートに書き、言葉の使い方を知る。(一時
間)

- 3 自分の飼っている動物に結び付けながら教科書の文章を読む。

(四時間・本時^{1/4})

- ① 全体の場面分け
 - ② うさぎの餌の場面
 - ③ うさぎの耳の場面
 - ④ うさぎの足の場面(本時)
- 4 自分の動物を紹介する文章を書く。(一時間)

【関連した生活科単元「いっしょに大きくなろう」】(前述の国語科単元と並行して展開)

※ 学校探検をし、学校にある飼育小屋を立体地図の中に付け加える。(前単元)

- 1 飼育小屋に行って動物たちと遊ぶ。(一時間)
- 2 自分のクラスで飼ってみたい動物について話し合い、世話の仕方を調べる。(一時間)
- 3 観察ノートに記録しながら、世話をしていく。(年間を通しての継続活動)

この生活科単元「いっしょに大きくなろう」の1、2、3と国語科の学習は次のように結びついている。

1 に関しては、飼育委員会が世話をしている飼育小屋のうさぎの「ゆきちゃん」は、子どもたちのなじんんでいる動物で、ぴよんぴよんとはねるといううさぎの跳ね方についての国語科教材文の読みを助けることになる。

2 に関しては、このときに餌とか世話をする上で気をつけなければならぬ点、その動物の特徴などについて「本や図鑑で調べる」という読書活動を生みだしている。

3 に関しては、子どもたちは、自分の決めたそれぞれの動物(ざりがに、亀、小鳥、金魚、やご)について毎日観察記録文を書いてきている。そういうつながりを持ってきた上で、本時の学習指導が行われた。

③ 本時の学習指導

ア ねらい

「うさぎ」の足のようすと機能について書いている教材文の構成を読みとり、それにあてはめて自分の観察している動物の文章を書くことができる。

イ 本時の学習指導過程

1 「うさぎ」の足についての文章を読む。(一斉学習)

(1) よさを探す。

● 足の様子が詳しいこと、動作が生き生きしていること等、文章に即して上げさせる。

(2) 観点をとらえる

◆ 発問 ◆ 「今、見つけたことを仲間分けしましょう。」

● 形態(ようす)と機能(つかいかた、やくめ)に分ける。

2 「うさぎ」の文章をもとにしながら、自分が観察している生き物についての文を書く。(個別学習)

◆ 指示 ◆ 「この足の文章の形を使って、あなたが毎日観察している生き物の文章を書いてみましょう。」

● 実物を調べたい子どもには教室の中にある生き物のコーナーに行つて、その足の様子を観察させる。

● 亀などのように実際にその場で観察しにくい動物については、ビデオコーナーで足の様子を観察させる。

・ 子どもたちがこれまでの「いきものかあど」に書いていた動物の足のことにも触れた部分は、掲示しておいて、適宜振り返させる。

3 書き換えた文章を発表する。(一斉学習)

△指示▽「できた文章を発表して下さい。」

・ それぞれの生き物が、それぞれが生きるのにふさわしい足の形態と機能を持っていることに気付かせる。

4 自分の書いた行為を振り返る。(一斉学習)

△発問▽「書いていて困ったとき、どうすればうまく書けるようになったのですか。」

・ いつも世話をしている生き物でも、細かくは観察していなかったということ、日常生活での観察が大切なことに気付かせる。
・ 教科書の形態と機能という文章の枠組みに従って、整理して書けたことを自覚化させる。

③ 授業のプロトコル

【本時の学習指導過程2において】

T どうしても困ったということがある人は先生に聞いてください。

C 僕の生き物は金魚なんだけど、足がないので書けません。

T 足は歩いて動くためのものだね。金魚はどうやって動いているの。

C 泳いで動くよ。

T じゃあ、金魚の泳いでる様子を見てきてごらん。

C 金魚はひれをうごかして動いているんだ。金魚の足はひれなんだ。ひれのことです。

C 小鳥の足のようすが分かりません。

T 掲示板を見に行ってごらん。YさんやMさんが小鳥の足のことについて書いているよ。参考にしていよいよ。

C この亀ずつと足を出していないよ。

T ビデオのところへ行行って見てごらん。足のこと分かるよ。

④ 本時で子どもが書いた作文

【本時で取り上げた教科書の「うさぎ」の教材文】

うさぎの うしろあしは、まえあしよりも ながくて じょうぶです。はしるときは、うしろあしで、じめんを つよく けります。びんぴんと とびながら、とても はやく はしります。

【ざりがに】について書いた子どもの作文例】

ざりがにのうしろあしは、まえあしよりもながくてじょうぶです。あるときは、うしろあしとまえあしで、あるときは、しずかにあるきます。(S児)

【亀】について書いた子どもの作文例】

かめのあしは、みじかいあしです。あるときは、ゆっくりとあるきます。(F児)

【小鳥】について書いた子どもの作文例】

ことりのあしは、ほそくてちいさなあしです。えだへうつるときは、ほそいあしで、さつとうつります。(H児)

【金魚】について書いた子どもの作文例】

きんぎょはひれをひらひらとうごかします。およくときは、よこのひれです。いちゅうのみずをつよくごみます。きんぎょは、も

うすびいどではやくおよぎます。(K児)

【「や」について書いた子どもの作文例】

やごのあしは、ほそくてやわらかいあしです。やごのあしは6
ぼんです。およぐときは、うしろあしでおよぎます。(H児)

範例文の形式とそれぞれの子ども「僕の生き物について書きたい。」
というその子の日々の生活の中から生まれた願いとが結びついて、この
ような文となって表れたのである。

おわりに

本論稿では、「生活を耕す」ということをめぐって、主として生活科
と国語科とを関連させていくということの意義と方法について考察して
きた。その中で、明らかになってきたのは、まず、学校のカリキュラム
の中で生活科という教科が成立したということの中に、合科的・関連的
な発想があるということである。生活科の成立は、他岸の火事ではなく、
国語科自体の学習の在り方も問い直す問題であるということである。生
活を耕すということは、国語科においても大切であるということが分かっ
た。低学年における作文指導について考えるとき、生活科との関連を図っ
ていくことが肝要である。

ただ、現時点では、生活科の時間に書く活動が取り入れられても、そ
こで文章表現力を伸ばすための指導は行われておらず、国語科の中で生
活科と関連させた説明文教材が扱われても、理解教材としての扱いであっ
て、その説明文の学習が「生活に根ざした書くこと」には、生かされて
いなかった。また、従来の作文指導においては、文章表現の技能を伸ば
そうとすると同一テーマの課題作文となってその子らしさ(個性)が失
われ、個性を発揮させようとして自由作文にすると共通の技能が指導し

にくいという文章表現技能(基礎・基本)と個性の伸長の二律背反があっ
た。そこで、例えば筆者が実践提案で示した、単元「うさぎ」のような
子どもが生活科で書くことと説明文とを結び付けるという、授業の方向
性が考えられるのである。そういう方向性の授業をすることによって、
従来の作文指導で行われてきた同一テーマの作文から、その子その子の
個性に応じた作文の授業形態に変えていくことができるのではないか。
そして、そういう学習を通して国語科で学んだことは、子どもが日常的
に生活科で書く観察記録文の質を高めることにつながるのではないか、
と考えたのである。

ただ、今回は、一実践例を示したに過ぎず、生活科と国語科とを関連
させた単元開発・教材開発については、さらに研究・提案していく必要
がある。

今、学校現場では、生活科の研究会が盛んに行われており、生活科の
中に書く活動を取り入れていこうという試みはいくつかなされている。
生活科の側からの教材開発はされてきているのである。

それに対して国語科の側からの、アプローチは先に紹介した『国語単
元学習の新展開 II』の他には目だったものがない。本当は国語科の側
からの生活科の教材開発が重要なのである。

残されている問題として、日々の観察記録文についていった作文力と
は何かということ、家庭生活と書くこととの関連、認知心理学や新しい
学力観やホール・ランゲージを取り入れた低学年での作文指導の在り方
などがあるが、それらのことは今後の課題としたい。

〔注〕

- ・1 菅原稔「子供を知り子供から学ぶために読む―作文を読むための三つの観点―」『月刊 国語教育研究 No. 三三〇』日本国語教育学会編、二二ページ、一九九一年
- ・2 注1に同じ、二三ページ
- ・3 中野重人『新訂 生活科教育の理論と方法』東洋館出版社、二六五ページ、一九九二年
- ・4 注3に同じ、二一から二二ページ
- ・5 平成元年度版『小学校指導書 生活編』、文部省、七ページ
- ・6 注5に同じ、五二から五三ページ
- ・7 平成元年度版『小学校指導書 国語編』文部省、一二〇ページ
- ・8 橋本暢夫「小学校低学年における国語単元学習」『国語単元学習の新展開Ⅱ 小学校低学年編』日本国語教育学会、東洋館出版社、三二から三三ページ、一九九二年
- ・9 倉澤栄吉「小学校低学年に単元学習は可能か―序にかえて」『国語単元学習の新展開Ⅱ 小学校低学年編』日本国語教育学会、東洋館出版社、二二ページ、一九九二年
- ・10 『小学校 国語 指導資料 指導計画の作成と学習指導』文部省、八から九四ページ、一九九一年
- ・11 筆者が、平成三年度に香川大学教育学部付属高松小学校で実践したものである。
- ・12 内田伸子『シリーズ人間の発達―子どもの文章』東京大学出版会、一五六ページ、一九九〇年