

第五学年 生活綴り方指導案

授業者 坂田 次男<高知>

1. 指導題目 生活者としての自分をつづり、伝え合おう。

2. 指導観

一般的に子どもは、ものごとに対する認識がおおまかであり、かつ、その認識の範囲は狭い。それは具体的な場面では、自分中心の考え方や一面的・表面的な事実のみで判断をしての言動となって現れやすい。端的に言って、これが子どもの認識発達過程における初期の特徴である。

5年生の子どもたちとは3年生から3年目の付き合いであるが、当初この傾向が強く残っていた。そんな子どもたちが少しでもものごとを広く認識し、生活の具体的事実に基づいた見方、感じ方、考え方ができるようになることを願って、生活つづり方を中心とした指導を続けてきた。ありのままをありのままにつづる（文章表現をする）という表現活動の継続が、この子たちの諸認識の発達をうながすには最も効果のある教育手法だと考えたからである。

生活つづり方の活動が日常的になって3年目、子どもたちは、「ある日あるときのいつにもないことを選んで、見たことは見たとおりに、したことはしたとおりに、感じたことは感じたとおりに、言ったことや聞いたこともそのとおりに、よく思い出して書く。そのときどきに思ったことがあれば、それもよく思い出して書く。そのとき、～した、～したのだったと過去形を中心にして書く」（展開的過去形表現）ことはほぼできるようになった。それは、再生的な想像力が身についてきたことを表していると判断をしている。

次の文章は、子どもたちの表現力及びものごとの認識力の実態を平均的に表している。

カエル

ふみと

日曜日、九時になってねようとしたら、何かが鳴く声が聞こえてきた。ぼくは、最初、「何の鳴き声やろ。」

と言った。

ぼくは外に出た。ゲロゲロとかミンミンという鳴き声がいっぱい聞こえた。前の夜はあんまり聞こえなかった。外は暗くて、星がいっぱい見えた。となりのおばあちゃんちの中で電気が光っていた。ぼくは、おばあちゃんちのげんかんの前まで行った。げんかんが開いていた。おばあちゃんが家の中ではみがきをしていた。ぼくは、

「何か鳴きゆう。」

と言った。おばあちゃんは、はぶらしをのけて、

「カエルよね。」

と言った。ぼくは、

「カエルが鳴き出したということは、もう夏に入ったねえ。」

とひとりごとを言った。

家の中に入ってテレビをつけて見ていたら、ねようとしていたお父さんが、ふとんの

中から、

「カエルの鳴き声うるさいねえ。」

と言った。ぼくは、まどをしめた。カエルの鳴き声が少し小さくなった。

トイレに行こうとしたとき、げんかんの中にアマガエルが一ぴき入ってきていた。カエルはピョンととんで、上に上がってきた。

ぼくは、家の中に入ってきたカエルを両手でつつむようにつかまえた。そのまま外に出て、にがそうとしたら、ゲロゲロと手の中で鳴いた。ぼくは、

「にぎっただけでも鳴くが。」

と言った。カエルが手のひらで鳴いたとき、少し手のひらがこそばかった。

ぼくは、外に出た。カエルの声がいっぱい聞こえた。やかましかった。(夏に入るの早いねえ)とまた思った。

ぼくは、僕の家畑まで歩いていった。じゃがいもの葉っぱの上のところに手を開いて持って行った。カエルは自分でとんで、葉っぱに乗った。

かたたたき

れい

夜、ごはんを食べ終わってテレビを見ていたら、お父さんがつかれたようなねこぜの体をしていた。わたしは、

「つかれたろ。」

と言った。お父さんは、

「つかれた〜。」

としんどそうに言った。

わたしのお父さんは、山の上のふれあい牧場というところで牛のせわをしている。

わたしは、かたたたきをしてあげようと思った。

わたしは、

「ちゃんといすにすわって、力をぬいてよ。」

と言って、お父さんのかたをたたいた。手をグーにして、はやくたたいた。十回ぐらいたたいた。

お父さんは、

「ありがとう。」

と言って、元気になった顔をした。わたしは、

「あと1000回やらして。」

と言った。お父さんは、

「いいよ。」

と言った。わたしは、(いつもがんばってくれゆうけ、そのお礼よ。)と思った。

わたしは、トイレに行って、1000回めざしてかたをたたいてあげていたら、またお父さんが、

「気持ちがいいわ。」

とゆっくりいすから落ちていった。わたしが、

「あぶないで。」

と言ったら、お父さんは、

「ほんとや。」

と言った。わたしは、(ねそうになるくらい気持ちがいいんや。) と思った。

わたしは、お父さんに、

「今何回？」

と聞いた。お父さんは、

「1010回。」

と言った。わたしは、

「うそー。」

と言った。お父さんは、

「ほんと。」

と言ってわらった。わたしは、(まだまだやってあげるでー。) と思いながらわらった。

わたしは、(お父さん、よっぽどつかれていたんや。先生にもやってあげよう。) と思いながら、お父さんのかたをたたいた。

ふたつとも素直な文章であり好ましい書きぶりであると思う。12名すべての子どもが、ほぼこういった質(題材も含めて)の文章を書くようにはなっている。しかし、課題も多く含んでいる。その課題把握にはさまざまな切り口はあるけれど、特に本校の研究テーマ「子ども自治」(副題)の基礎となる「表現力と想像力」の視点で読めば、5年生としては表現力及び想像力とも、やはり幼さは否めない。特にそれは題材選びの狭さに現れている。その幼さとは、文章表現活動の特徴としてある「自己の対象化」や「他者への想像力」を働かせた題材が少なく、またその働かせ方がまだまだ弱いこと、自分や自分の周辺で起こるできごとに対して問題意識(なぜ、どうしてという意識)を持ちにくいということ、総じて社会認識が希薄であるということである。

これはつまり、「想像力が表現力を支え、表現力が想像力を育てる」という認識力の相関が子どもの内面で有効に働いていないからではないかと考えられる。子どもの自治力—自治の方法は別途指導が必要—とは、この相関が働き高まってきたとき現れる「創造力」のことであると仮定し、上記の課題を生活つづり方指導上の課題として読み替えれば、「何をこそ見つけ出し書くか(書かせるか)」という指導課題が見えてくる。

生活つづり方は、「何を」「どう書くか」を重視する。この両面を分けて考えることをしない。「何を」は題材及び主題、「どう書くか」は表現の方法である。これまで、子どもたちにはこの両側面の指導を継続してきたのであるが、今回は課題把握に基づいて、「何を」に焦点を当てた学習を展開していきたいと思う。

その段取りとして、まず「生活者とは何か」ということを定義することから始めたい。使用する文章は次の通りである。

『人間が生活をするということ』

人間が生活をするということは、からだといのちをもって生きているということ。生きているということだから、物も食べ、着物も着て、雨がふったり、風がふきこんだりしない家に住むことをだいじにするのです。きのうよりは今日、今日よりは明日、やすらかにしあわせに生活したいと心で願うのです。物も食べ、着物も着て、家に住むのだから、

それらを手に入れ、こわれないように、きたなくならないようにするために、からだを動かして働くのです。

また、からだといのちを持っているから、目や耳や鼻やひふや舌を使って感じるのです。そして、頭で考えたり、心の中で喜んだり、楽しんだり、悲しんだり、おこったりするのです。ことばをもっている人間だから、考えたこと、思ったこと、感じたことを、自分の周りにいる人たちに伝えようと、書いたり話したりして、表現していくのです。

からだといのちがだいじだから、いつもいつも働くだけではなく、休むこと、ねむることを、ひとりでの求めるのです。頭や心を、はりつめさせておくばかりにはいけないので、ときには楽しみをあげたり、やすらぎを自分のものになりたいと願うのです。

(国分一 太郎「生活者とは」を書き直したもの)

この文章の読み取り後、「生活者としての自分」を題材選びの視点として文章を書かせる。その過程で書かれた文章を推敲（個人指導）の上、全員に紹介し、そこに書かれている生活とそこにある願いを中心に読み取り、今後考えていきたいことを共有する学習を進めようと考えている。

最終的には全員の文章を読みあうようにするが、現時点で予定しているのは次の通りである。

- ひさしぶり（ありー「クラスの友だちが休むことが多くて、久しぶりにそろったことがうれしくて気持ちがよかった」という内容
- おふろ（けいごー「母の体を悪くしないように、家での宿題がんばろうと決めた」という内容）
- おはかまいり（そうきー「お母さん友だちの墓にお参りに行って、その人を想像し会いたくなった」という内容）
- 仕事（まなかー「祖父の仕事がないことと母の仕事の給料が安くて生活にこまっている」という内容）
- 本当はおこりたくない（なおきー「家では家族の笑いが全くないので、ぼくはいつもイライラしている」という内容）

どの時間も読みあう学習であり、活発な意見交換はあまりできないと思われる。どちらかといえば教師の文話を中心に進め、折々に子どもに発言を求めるような展開になる。その少ない発言に立ち止まり、それを題材化していかせるような指導言を臨機応変に考えていきたいと思っている。

本時は、ありさんの「ひさしぶり」を中心に、学校生活をしていく上での「さびしさ」や「よころび」がどんなふうにあらわれているかを読みあいたいと考えている。また、この文章に登場するけいごくんの文章も、授業の最後に読み聞かせ、具体的生活における彼の内面を紹介したいと考えている。

以後、主題は変わっても同じような展開が続くが、総合的に、ひとつひとつの読みあいが結果として、以後の子どもたちの生活つづり方の題材選びの視点づくりになるような学習を継続したいと思う。その継続と日々つづる活動が「表現力と想像力の相関」として働くことを期待している。

3. 目 標

- 人間が生活するとはどういうことかを自分の生活にあてはめて認識することができる。
- 友だちの表現のしかた及び生活のしぶりを自分の題材選びと表現活動に生かすことができる。

4. 指導計画（全5時間）

- ①「人間が生活するということ」を読み、自分の生活のしぶりを思い起こす。
- ②つづり方「ひさしぶり」を読みあい、学校生活での「さびしさ」と「よろこび」の現れ方、表現のしかたを考える。（本時）
- ③つづり方「おはかまいり」を読みあい、想像することの意味を広げる。
- ④つづり方「仕事」を読みあい、「おとなが働くことの意味」を考える。
- ⑤つづり方「本当はおこりたくない」を読みあい、ありのままの思いを書くことの意味を学ぶ。

5. 本時の指導

(1) 目 標

- 学校生活における「さびしさ」や「よろこび」の現れる場面を読み取り、そこでの感情を共有することができる。
- 読む人によく分かるような説明と構成を見つけることができる。

(2) 展 開

| 学 習 活 動 | 指 導 上 の 留 意 点 | 評 価 の 視 点 |
|--|---|-------------------------------|
| 1. 「人間が生活するということ」の意味を思い起こす。 2. 学習課題を確認する。 | | ・ 既習のことがらを想起できたか。 |
| 学校でさびしさやよろこびはどんなところにあるのだろう それはどんなふうに表現すればいいだろう | | |
| 3. 『ひさしぶり』を読みあう。 ・ あいさつをしあった場面 ・ みんながそろっていることを確認した場面 ・ みんなが笑っていた場面 ・ 歌を歌った場面 | ・ 教師の文話によって進める。 ・ 場面場面に立ち止まり、共通したイメージをもちやすいように、補足説明及び質問を加えながら読み聞かせていく。そのとき、同じ感情になったことがあるかどうかを問い、あればそれを自分のことばで言わせる。 | ・ つづり方に表現されている場と感情の動きが共有できたか。 |
| 4. 必要な説明と構成を考える。 | ・ 推敲によってつけ加えた説明文を示し、読み手によく分かるようにするための挿入部分を考えさせる。 | ・ 最も効果的な挿入部分を見つけることができたか。 |
| 5. 『おふろ』を紹介する。 | | |

6 本時に使ったつづり方

○読み取り用

ひさしぶり

あり

六月三十日、月よう日の朝、学校にきてから、教室で読書をしていたら、坂田先生が教室に入ってきた。坂田先生は、いつもよりおそかった。

坂田先生は、わたしたちに、

「おはようございます。」

と大きい声で言った。わたしたちも、大きな声で、

「おはようございます。」

と言った。みんな元気な声だったけど、少しバラバラだった。

その時、わたしは、ふとまわりを見た。十二人みんながそろっていた。

先週は、みんながそろったのが、一日しかなかった。月よう日はけいごくんが休んで、火よう日は来たけど、とちゅうから帰った。木よう日は、まなかちゃんとけいごくんが休んで、金よう日は、またけいごくんが休んだ。けいごくんは、毎朝気持ちが悪かったらしいけど、私は何かぬけた気がして、やる気が少なかった。

わたしは、(ひさしぶりに、みんなそろったけ、うれしいわ)と思った。

先生は、わたしたちに、

「今日は、みんなそろっちゅうねえ。」

と言った。わたしは、

「そうやねえ。」

と言った。ふみとくとなおきくんの声も聞こえた。

わたしは、(みんなそろっちゃったら、なんかいいなあ)と思った。

わたしは、持っていた本をつくえの上においた。

わたしが、またまわりを見回したら、みんなわらっていた。けいごくんもわらっていた。

わたしは、(みんなうれしいんやなあ)と思ってみんなを見ていた。

朝の会の時に、先週習った「にじ」を歌った。

声がいっぱい出て、気持ちよかった。

(※太字の段落が推敲で加えた文章)

○授業の最後に紹介したつづり方

おふろ

けいご

六月十六日月曜日、お母さんと久しぶりにお風呂に入った。

ぼくは体をあらっていた。お母さんは頭をあらっていた。ぼくたちは、何にも言わなかった。お湯の流れる音だけが聞こえていた。

お母さんが、頭をあらいながら、

「胃がいたい。」

と、いたそうに言った。ぼくは、

「何で？」

と聞いた。お母さんは、せんめんきでたらいのお湯をくんで、頭につけたシャンプーをジャバーと流した。三回流した。ぼくは、お母さんの返事をまっていた。

シャンプーを流してすんだあと、お母さんが顔を上げて、
「けいごが宿題せんけ。」

と言った。ぼくは、お母さんを見て、

「ぼくのせい？」

と聞いた。お母さんは、

「そう。」

と、下向いてかみをさわりながら言った。ぼくは、

「宿題しだしたら、胃はいとうならんが？」

と、たらいを見ながら小さな声で言った。お母さんは、

「うん。」

と小さくうなずいた。ぼくは、下を向いたまま、(やっぱりぼくのせいやな) と思った。

ぼくは、下を向いたまま、(お母さんの胃がいとうならんため宿題をがんばってやっ
ていくようにしよう) と、心の中で宿題をする元気を自分で自分につけた。ぼくは、

「がんばろ。」

と一人で言った。ぼくは、(宿題をしたら、先生にもおこられんとスッキリするし、今度か
らがんばって宿題をしよう) と心の中で言った。

お風呂から出て、お母さんと、算プリと漢プリの直しをした。夜、家で、お母さんと、宿
題をしたのは初めてだった。お母さんは、やっぱりやさしかった。

7 授業後の総括

(1) 課題

文話を中心の授業を展開したかったが、当初の予定よりも展開がオーソドックスな流れに
なってしまった。そのために、子どもたちの思考に「揺れ」が起こりにくく、想像力を刺激
する展開にはならなかった。

つづり方の指導は、「なに」を「どう書くか」という両方の指導で成り立つので、展開の
後半にある「文章の構成」の課題は、この授業でもひとつの柱として重要だった。多くの子
どもは予想したとおりの構成を考えたが、ひとりだけ授業者が予想しなかった構成を考えた
ことは、意義あることであった。「構想力」は「表現力と想像力」とも大きな関係があるの
で、今後も意図的に指導していきたい。

(2) 授業者からの提案

文話の授業形態については、子どもの主体的な学習(子どもの発言が中心)の対極にある
ように考えられがちだが、つづり方の授業の場合、学習したことが最終的に子ども一人ひと
りの文章表現に現れてこなければ意味はないものであるから、文話の授業と子どもの発言中
心の授業とを対立させるべきではない。授業内容に応じて柔軟に計画・展開するべきである。

指導案については、子どもたちのこれまでの学習過程がわかり、なお今現在の課題が分か
るように書かなくてはいけない。そのためには、指導者のことばだけではなく、子どもたち
の表現物が提示されている方がのぞましい。

また、指導観は常に研究テーマが意識されていなくてはならない。使用する題材・教材の
どこが(何が)研究テーマと関連するのかが提起されていなくては、研究授業として評価さ
れにくくなると思われる。