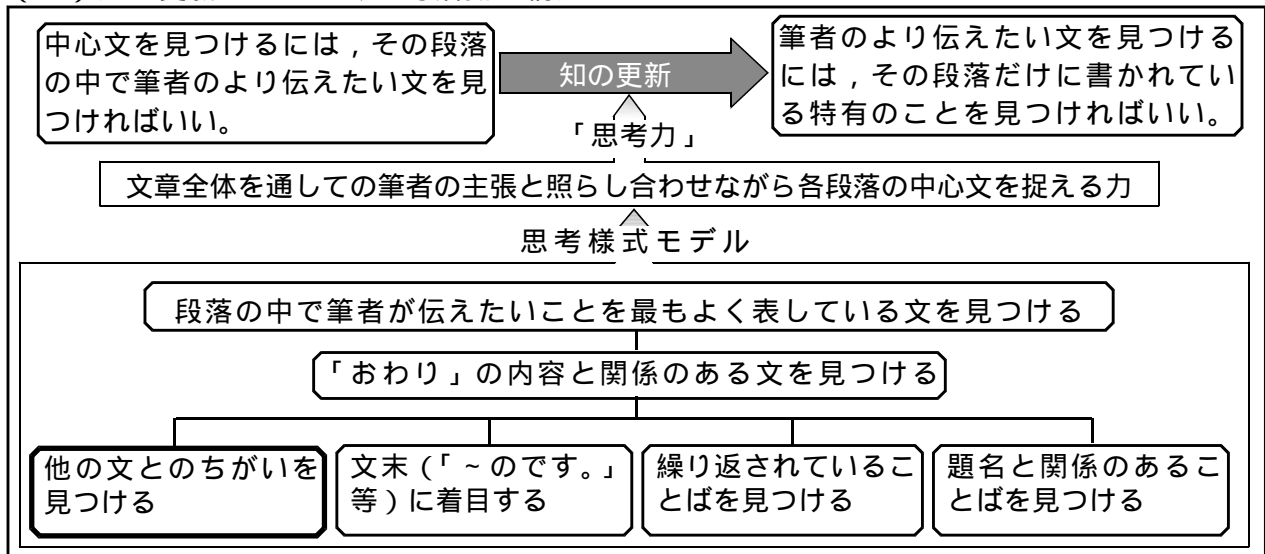


4 言語活動を充実し，思考様式を顕在化する学習指導の実際

「紹介しよう えさをとるくふう」 - 自然のかくし絵 - (第3学年)

(1) 知の更新にはたらく思考活動の構造



段落特有の情報に筆者の主張が込められていることを実感できるようにすることで上記「知の更新」が行われる。そのため，本実践では「他の文とのちがいをを見つける」という思考様式の習得・活用により段落特有の情報に着目するとともに，その情報と「おわり」の内容とのつながりを捉えるようにする（思考様式モデル参照）。そうすることで，段落特有の情報と筆者の主張との結び付きを捉えて中心文を見つけようとする思考活動が促されるのである。

(2) 思考活動を促す開発教材

捕食する生き物たちの工夫を紹介する文章を書くために，本論で例示する生き物それぞれの段落の中心文にふさわしい情報を資料から取捨選択する学習

説明文「自然のかくし絵」の学習の発展として，捕食する生き物たちの工夫を紹介する文章を書く活動を設定した。この生き物たちについては，『へんないきもの』（早川いくを，パジリコ株式会社，2004）を基に，子どもの実態に合わせて改作したものを資料とした。その資料の中から，ある生き物の捕食の工夫を説明するために，より適切な1文（中心文）を取捨選択する学習を意図したのである。

「言語活動の充実」の視点から

「自然のかくし絵」の読解を通し，子どもたちは「『おわり』の段落の内容と関係の深い文を探せば段落の中心文を見つけることができる」という思考様式を習得している。しかし，上記紹介文を書くことで，その思考様式の活用だけでは，複数の生き物で類似した工夫が並び，文章が単調になってしまうことに気付く。すなわち，「書く」という活動を取り入れることで新しい課題に気付かせ，その解決策をめぐって新たな視点を見つけるようにするのである（視点の拡充）。そのような「言語活動の充実」が課題を解決するための思考様式を見出そうとする意識へとつながっていく。

「思考様式の顕在化」の視点から

上記「言語活動の充実」により，それまでに習得している思考様式に加え，新しい視点で中心文を捉えていかなければならない必要性が生まれる。そこで「どうすればよりよい紹介文になるのか」と問いかけ，解決への意欲を誘発する。同じ工夫の生き物を並べて書くことに違和感をもった子どもたちからは，「同じ工夫を2回書いても仕方がない」という反応が出されるだろう。それを「核となる反応」とし，その解決策を出し合う中で「他の（生き物の）文とのちがいをを見つける」という思考様式の顕在化へと導く。

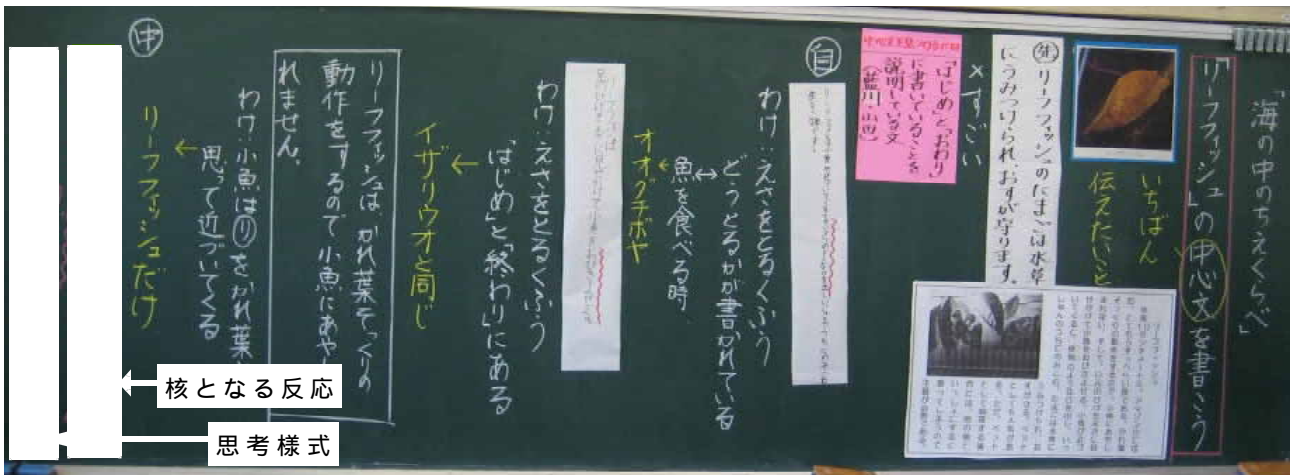
(3) 学習指導の実際

授業の概略

< 本時の学習指導 >

学 習 活 動	思考様式の顕在化につながる主な反応
「リーフフィッシュ」の段落の中心文を書こう	
<p>1 「リーフフィッシュ」の説明としてふさわしい中心文を見つける。</p> <p>2 どの中心文が適切か吟味する。 ・ それぞれの中心文を、紹介文の文脈にあてはめて比べてみる。 < 思考様式を顕在化する言語活動 ></p> <p>3 「自然のかくし絵」の3段落を振り返り、その中心文を再確認する。</p>	<p>「中心文には、「おわり」の内容と関係のあることを書けばいいね。 「口元の疑似餌で小魚をおびき寄せせる」「怪物のように大きな口で小魚を食べる」…どれも、えさを取るための工夫だ。すべて中心文としてふさわしいよ。</p> <p>疑似餌や大口のことは、他の生き物でも紹介した。同じ工夫を2回書いても仕方ない(核となる反応)。リーフフィッシュだけの特徴は、「えさをとるためにかれ葉のふりをする事」だ。 「『おわり』の内容と関係のあること」、そして「他の文とちがうこと」を中心文にしたらいいんだね(思考様式の顕在化)。</p> <p>「自然のかくし絵」の3段落の中心文を「他の文とのちがい」から考えると…。 2文目には羽の「形」について書かれている。これは、この段落だけのことだ。3文目とともに2文目も中心文だ。</p>

< 本時の板書 >



「思考様式を顕在化する言語活動」の詳細

選択した情報が中心文としてふさわしいかどうか話し合う中で、選択した根拠となる思考様式に着目させ、それを顕在化する言語活動

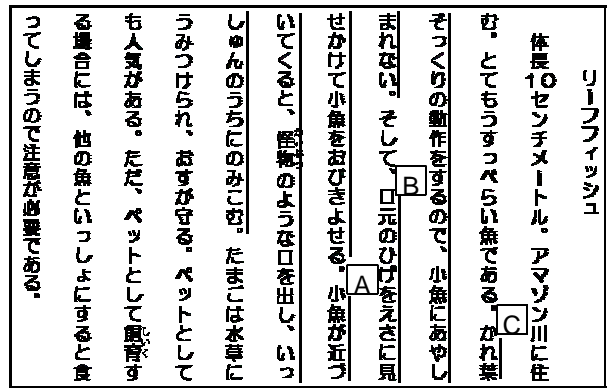
まず、子どもたちに「リーフフィッシュ」の資料(次頁参照)を提示した。
この資料から子どもたちは、中心文として次の2文を選んできた。

- A: リーフフィッシュは、小魚が近づいてくると怪物のような口を出し、一瞬のうちに飲み込む。
- B: リーフフィッシュは、口元のひげをえさに見せかけて小魚をおびき寄せせる。

学習活動2では、この両者のどちらが中心文としてふさわしいか吟味した。子どもたちからは「Aは『食べる工夫』であり、『えさをとる工夫』ではない」という論理で、Bが中心文ではないかという意見が出された。話し合いは専らこの意見の是非に偏った。この紹介文全体の文脈を見て、A、Bとも他の生き物の捕食の工夫として述べられていることに気付かなかったのである。

そこで、教師は、このA、Bをそれぞれ、これまで書いてきた紹介文の続きにあてはめるよう指示した。すると、1人の子どもから「同じ工夫を書いてもつまらない。」と、核となる反応が出された。

続いて教師は、「じゃあ、どうすれば中心文を見つけられるの?」と問い返した。すると、子どもからは、「えさを取るためのいろいろな工夫を紹介したいのだから、同じ工夫は書かない。」という考えに次いで、「その生き物だけに見られる工夫を書いたらいい。」という考え方が出された。そこで、再度資料を読み直し、リーフフィッシュ特有の工夫がないか見つけるようにした。子どもたちは、次の文が中心文となることに気付いていった。



【「リーフフィッシュ」の資料】

C：リーフフィッシュは、かかれ葉そっくりの動作をするので、小魚にあやしまれない。

この時点で、上記資料文中のA、B、Cのうち自分はどれを中心文とするか判断させたところ、抽出児における様相は右表の通りであった。「思考力」上位群は、リーフフィッシュ特有の情報に着目して中心文を選んでいるが、下位群は3名中2名が最初と変わらずBを選んでいる。

	最初に選んだ中心文	最終的に選んだ中心文
高 児	A	C
高 児	B	C
高 児	B	C
低 児	B	B
低 児	B	B
低 児	A	C

さらに「自然のかくし絵」に戻り、この考え方を生かしながら中心文を確認した。ここでは、より一般的なことばでこの考え方を表すように助言しながら、「他の文とのちがいを見つけるとよい」という思考様式の顕在化につないだ。

(4) 検証データを通して

本実践の前後でテスト(6点満点)を行い、「思考力」の伸びを検証した。その結果、平均値で1.0点向上した。この差についてt検定を行ったところ、有意差が見られた〔 $t(38)=4.15, P<.01$ 〕。一方、実践直後と1か月後のテストの結果を比較したところ、平均点は0.27点減少、そして、これは1%有意であるという結果になった〔 $t(36)=2.93, P<.01$ 〕。

これらのことから、本実践を通し、思考力の向上は図られたものの、その定着は十分ではなかったと言える。

(5) 考察

紹介文づくりという「書く」活動を設定することで、子どもたちは、各々がふさわしいと考えた中心文を出し合い、自分の考えの根拠を説明しようとする言語活動が促された。そして、その中で、「他の生き物とちがう特徴を中心文にしたらいい」という思考様式の顕在化につながっていった。これは、子どもたちの視点が拡充された成果であると言える。

一方、「思考力」低位群において、「『おわり』の内容と関係のある文を見つける」から「他の文とのちがいをを見つける」へと、考える手段の具体化が十分に図られなかったという課題が見られた。これらの子どもたちには、思考様式に対する納得が十分得られなかったのではないかと考えられる。「同じ工夫を書いてもつまらない。」という子どもの反応で立ち止まり、本当に「つまらない」のかどうかを吟味するなどの手だてが必要だったのだろう。