

「細かいところにも気を付けて読む。」という内容を単元の指導計画の第2次に位置付けた。

また、短い文から長い文、そして、単文から複文や重文、さらには主語が省略された文というように簡単なものから難解なものへと段階を踏みながら述語を基にして主語を問うようにした。

【資料2】

例文1 ぼくは たべる。

例文2 大造じいさんは、生きたドジョウを入れたどんぶりを持って、鳥小屋の方に行きました。

例文3 いきなり、敵にぶつかっていきました。そして、あの大きな羽で、力いっぱい相手をなぐりつけました。

例文1では、自作教具「文構成ブロック」(【資料3】)を使用し、主語と述語との関係について視覚に訴え理解を深める工夫をした。

例文2では、

「行きました。」は、この文の述語です。

主語はどの言葉ですか。つまり、だれが行ったのですか。主語に傍線を引きましょう。

と問い、主語は「大造じいさんは」を確かめた。

また、例文3では、

だれが(ぶつかって)いったのですか。

と発問し、文の意味を明確にするとともに、主語が省略された文もあるということに気付かせた。

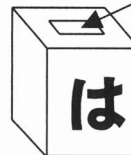
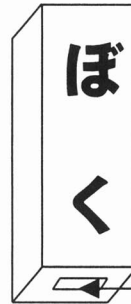
(1) 主述関係と、修飾・被修飾関係を明確に区別させる

修飾語についての理解を深め、同時に主述関係と明確に区別させるために、以下のような取り組みをした。

【資料3】

「文構成ブロック」

発泡スチロールの箱に文字を書き、語や文節単位で、自由に順番を入れ替えて、重ねたり、はり付けたりすることができる自作教具。



ここに糊付けした面ファスナーにより、はり付く物と付かない物を作ることができる。

語や文節を固まりとして意識させたり、助詞の正しい使い方に気付かせたり、主述の関係や修飾・被修飾の関係を視覚に訴えながら理解させることができる。

上記の「文構成ブロック」で **ぼくは** **たべる** と提示し、主語と述語を確認した後、「ぼくは、何を食べたと思う？」と問い、**ごはんを** を提示し、**たべる** に重ねた。

