

三省堂  
国語教育

a new way of learning Japanese

第2号

# ことば の 学び

特集

「対話」のある場所

巻頭インタビュー：平田オリザ



# 「対話劇」の実践 2年

横浜市立末吉中学校  
三藤敏樹先生指導



## 01

「ここ、よろしいですか」  
見知らぬ第三者が席にやってきて  
「対話劇」が始まる。



## 02

3人のグループだけではなく、5人のグループ  
(窓側の男子生徒)も役割を決めて、「対話劇」  
に取り組んでいる。仲良しの二人と赤の他人の  
二人が腰掛けている。そこへもう一人やってき  
て……という設定。



## 03

思いがけないセリフ。しばらくは気まずい沈黙。  
女子生徒4人のグループ。



## 04

「見ず知らずの人に話しかけるって、結構、緊張するもんだね」  
「「暖かくなりましたね」がよかったよ」  
終わったあと、感想の交流。



## 05

次の時間は台本づくりに取り組む。  
設定は「卒業を控えた3年生と後輩との対話」



三省堂  
国語教育

# ことばの学び

第2号 CONTENTS



表紙イラスト 藤原千晶 表紙デザイン 若林ゆかり  
本文デザイン 服部美鈴 DTP制作 田頭ひろみ

## 2 特集 「対話」のある場所

### 〈インタビュー〉「会話」から「対話」へ

平田 オリザ

#### 6 「対話」とおして つながる・ひろがる・ふかまる —「イマジン」の世界へ—

有働 玲子

#### 10 わたしの教室での「対話」

梶 陽子／本多 豊／長澤 順子／川又 大樹

学びの部屋から

#### 12 【話すこと・聞くこと】

子どもの姿をとらえた

「話すこと・聞くこと」のために

竹下 恭子

#### 14 【書くこと】「読み」から「書き」への連動

森田 美智子

#### 16 【読むこと】応用力を持った読む力の育成

— 韻文学習材の場合 —

有田 勝秋

#### 18 【ことば】助詞とあそぶ

近藤 照子

#### 20 【ことば】集中力でことばの達人に

大矢 一彦

#### 22 【選択国語】PDSシステムをふまえた選択国語

宮崎 潤一

#### 24 【書写】自己を見つめ直す文字の学び

— 生徒が変わる「選択書写」 —

石山 洋子

ことばにせまる

#### 26 授業における「ことばの学び」

秋田 喜代美

キーワードで読む国語教育

#### 30 「国語ぎらい」「適正処遇交互作用」

「古典の指導」

尾木 和英

いま、小学校では

#### 32 「音読」で変わる

藤本 好男

新しい視点で

#### 36 英語と国語の間で

福田 正恒

国語教育の「名著」再読

#### 37 古田 弘「教師の話術—子ども・教師・教室とともに」を読む

三浦 和尚

本の紹介

#### 39 シリーズ『いまは昔 むかしは今』（網野善彦ほか編）

糸井 通浩

#### 40 国語教育セミナーご案内

編集後記

古代中国でも古代ギリシャでも、「対話」は、「知」にせまり、世界を理解するための重要な方法でした。「伝え合う力」を育てていくために、本号では「伝える」「伝わる」が、ダイナミックに入れ替わりながら展開する「対話」を取り上げました。テーマは、国語の教室で「対話」はどのように成立するのかということです。平田オリザさんは、劇作家・演出家としての体験や「対話劇」の実践をもとに、「伝わらない」ことの発見の重要性を指摘しています。有働玲子さんは、ジョンレノンの「イマジン」を手がかりに、人と人とがつながり合う「対話」を追っています。最後は、いま、教室で「対話」がどのように取り組まれているか、小学校と中学校の4人の先生による報告です。

## 「会話」から「対話」へ

劇作家であり演出家でもある平田オリザさんは、小・中学生や高校生を対象にした演劇ワークショップを各地で開いています。そのワークショップには、ことばと心、身体をめぐって、刺激的で新鮮な発見があふれています。こまばアゴラ劇場で平田さんからお話をうかがいました。

### 平田オリザ

〔聞き手〕三省堂国語教科書編集室



平田オリザ ひらた おりざ

1962年、東京都生まれの劇作家・演出家。「こまばアゴラ劇場」で劇団「青年団」を主宰するとともに、桜美林大学で学生に教えたり、埼玉県富士見市の市民文化会館の総合プロデュースを務めたりと各方面で活躍。戯曲に、『東京ノート』『バルカン動物園』など、著作に、『演劇入門』『対話のレッスン』などがある。

**編集部** 本日は、三省堂『現代の国語』二年に「対話を考える」という説明文をご執筆いただいた平田オリザ先生に、「対話」をめぐってお話をうかがいます。初めに、この学習材の核の一つになっている「会話」と「対話」の違いについてお願いします。

### 「忠臣蔵」の対話

平田 まず、知っている人どうしの話が

「会話」で、知らない人どうし的时候に「対話」と、ぼくは定義しています。ただ知っている人どうしの「対話」というものもありえます。

知らない人どうしできちんと内容のある話をする「対話」になるというのは、比較的わかりやすいと思うんですが、知っている人どうしでも「対話」が成立する状況というのは説明が必要でしょう。演劇というのは「対話」がないと成立しないものなんです。どういふことかと

言うと、例えば、親子四人ぐらいで話をしているとしますね。ちゃぶ台を囲んで話をしている。これはずっと「会話」なわけですね。情報を共有しているので、互いのことをよく知っています。でも、その中からは、観客に必要な情報はなかなか出てこない。例えば、子どもがお父さんに「お父さんの仕事って何？」って聞くわけにはいかないんですね。そうするとお父さんの仕事がいままでたつても観客にはわからなくなります。ですから、



劇作家は、必ずそこに他者を登場させるわけです。例えば、娘の婚約者という他者が登場し、お母さんと話をする。「近ごろは銀行も大変なのよ」といったセリフがそこにあると、「あ、お父さん銀行員なのか」ってことが観客にわかる。それが演劇の仕組みなんです。

先ほどの、知っている人どうしでもある状況下に置かれると「対話」が始まることです。ぼくは、わかりやすい例として『忠臣蔵』を出します。『忠臣蔵』の人々ってというのは、あの松の廊下の事件が起こるまでは全く「会話」だけをしていたんですね。長く太平の世の中ですから、ずうっと同じような「会話」をしていた。ところが松の廊下の事件のために、藩を取りつぶされることになって、そのときに初めて価値観の違いが出てきます。ある人は「殿様が切腹したんだから自分も切腹する」。ある人は「いや、それじゃダメだ。城を枕に籠城して討ち死にだ」。ある人は「討ち入りだ」。ある人は「じゃあ、お金だけもらって、自分で再就職の口を探します」と言う。ばらばらになるわけです。ばらばらだから話し合わざるを得ない。潜在的にあった

それぞれの人の価値観があらわになって「対話」になる。

演劇というのは、ある運命を集団が背負ったときに、その集団の中で価値観の違いが出て「対話」が始まる場所にドラマをつくり出すものなんです。

こんなふうには、知った人どうしでも価値観の違いが出てくると、そこには「対話」の関係が生まれるっていうのが、ぼくの基本的な考え方です。

**編集部** なるほど。ところで、平田さんが「会話」と「対話」という問題について深く考えるきっかけになったのはどんなことなのでしょう。

**平田** 教科書にも書いた「汽車の中で乗り合わせた人に話しかける」というワークシヨップを高校生とやったときがはじまりだったと思います。これがどうしてもうまくできなかったんですね。なんでうまくできないのか全くわからなくて、「どうしてできないのかなあ？」って話を高校生としていくうちに、「あ、そうか。今の高校生は他者と出会う機会が少ないんだ」ってことに気がついたんです。ぼくは日本の高校にほとんど行っていないので、高校生の感覚がわからな

かったですね。ぼくは16歳から17歳のときはずっと外国を旅行してましたから、毎日、他者との出会いでしたんで。「あ、そこがいちばん違うんだな」ってことに、もう30代半ばぐらいになってから初めて気がついたんです。

**編集部** 自転車で旅行をされたときの経験がある意味で生きてきたという……。

**平田** そう。16歳とか17歳のときと、30代になってから高校生たちとワークシヨップをやるようになった経験がそこで結びついたということになります。極端に言うとう、その間の20代のころは、なぜ日本人が「対話」が苦手なのかもよくわからなかった。

### 「会話」型社会で孤立する子どもたち

**平田** 「今の子どもたちはコミュニケーション能力が衰退している」とか「表現する力が落ちてきている」とかという話をよく聞くんですけど、ぼくはそんなことは全くないと思ってるんです。そういうことを言う人たちには「そんなこと言っても、あなたたちよりダンスはうまいよ」って言うんですけど。表現の質が変

わってきているだけで、能力が衰退したとか落ちたとかということはない。

こういう非難は昔からあります。「こ  
とばの乱れ」とか言ってますね。でも、ほく  
がつき合ってる範囲でも、高校生にしる  
大学生にしる、大変表現力が豊かだし、  
柔軟性もあるし、別に能力が衰退してい  
ると思わないですね。

ただ、少子化で、競争社会でもないで  
すし、それから情報社会ですから。高校  
も偏差値で輪切りにされ、等質の子ども  
たちが教室に集められて、教室の中でも  
親しい友達としか話さないという、まさ  
に「会話」だけの世界で暮らしているん  
ですね、子どもたちは。

日本というのとはもと「会話」型の  
社会、つまり「ムラ」社会ですから、そ  
れがそのまま学校の中にも持ち込まれて  
いるってことだと思っただけですけれど  
も、昔のように、例えば、原っぱみたい  
のがあって、そこで学年を超えた交流が  
保証されているということも、いまはな  
くなつた。そういう地域社会も崩壊しま  
したからね。とにかく子どもたちが孤立  
しているってことは確かなんです。  
一方で、外の社会に出ると、グローバル・

スタンダードとか言われて非常に強い説  
明責任を求められる。このことを子ども  
たちは敏感に感じ取っていて、大人にな  
りたがらないとか、ちょっと弱い子だと  
引きこもってしまったり心を病んでしま  
ったりするのは、これは当然だと思いま  
すね。高校ぐらいいまで温室のようなコミ  
ュニケーションの中で育っていて、外で  
は嵐が吹き荒れているような状態……こ  
のギャップが大きいんです。

ムラ社会の経験しなくても、いまま  
では企業に入れば、企業という組織が守  
ってくれたんですね。でも、もう企業は  
守ってくれないっていうことがこの十年  
ではつきりしてきた。自己判断と自己責  
任や説明責任が求められ、今まで守って  
くれていたものが守ってくれないわけ  
ですから、全部自分たちで表現しなくて  
ならない。これがいちばん難しいことで  
すね。こういうことは子どもたちは敏感  
に感じますから、自分で表現をどうにか  
していかないとけないという切迫感が  
ある。しかしその表現の技術みたいなも  
のや表現の機会みたいなものが、子ども  
のうちには不足している。このギャップ  
の広がりが、子どもたちに強い不安を与

えているんだ、とぼくは思っています。  
**編集部** 社会のありようが子どもたちに  
強い影響を及ぼしているんですね。

ところで、お進めになっていらつしや  
る演劇教室と、社会や日常生活との接点  
というのをどうお考えでしょうか。

### 「伝わらないこと」の発見を

**平田** そうですね、ぼくはまず「伝わら  
ない」っていう経験が大事だと思ってい  
ます。「伝わらない」っていう気持ち  
があるから伝えようとするわけですが、  
この「伝わらない」という感覚が子ども  
たちには基本的にはないんです。少子化  
で、お母さんもお父さんも優しいです  
から、わかってあげちゃう。もともと日本  
の社会自体もそうですし。だから、そ  
ういう中で育った子どもたちに、いきなり  
「表現しろ」と言っても、これはもうナ  
ンセンスだと思っんです。

教科書の「対話劇をつくらう」という  
学習を班ごとにやると、先ほどの赤穂浪  
士と同様に、同じだと思ってた友達が全  
然違う感性とか感覚を持ってるってこと  
にまず気がつきます。自分の意見が全然



東京都目黒区駒場にある  
こまばアゴラ劇場

通らないってことに気がつくわけです。例えば、「朝の教室」のシーンを作り直すよね。「朝、何の話をするだろう?」ってのが聞くと、最初は「宿題の話をする」や「運動会の準備の話をする」という「正解」らしきものが出てくる。でも「本当にそうかなあ?」って聞くと、いろいろな意見が出てくるわけです。例えば、「私はしゃべらない。寝てる」「私はいない」とかって言う子がいる。劇を作ると、そういういろんな意見の出した班のほうがおもしろいし、圧倒的に劇空間は豊かになりますね。だから「朝の時間だから、これを話さなきゃいけない」なんてことはなくて「一人一人全く違うんだ」ってことがわかってきます。「子どもは変わっていく」とか「進歩する」とか「成長する」とかというプラス面だけなく、これまでの国語教育では大事にされていなかった「しゃべらない」や「いない」「伝わらない」「寂しい」というマ

イナス面、孤立感や孤独感を認めることから表現、表現教育というのは本来始

まる。その人間のネガティブな部分というか負の部分をきちんと子どもにも向き合わせるというのが、とても大事なことなんだと思っています。

**編集部** 最後になりますが、「対話劇」のねらいや先生の役割について、小学校や中学、高校での「対話劇」の実践のご経験をふまえてお話しただければ。

### ぎこちなく対話が始まる

**平田** 先生の役割については、まず、子どもたちが話し合ってる過程で「正解」を求めさせないっていうことです。「これはふつうの授業とは違うから『正解』はないんだよ」ってことを繰り返してやってやって欲しいですね。教師が、「朝の教室では、こう話すんだ」とか「転入生には、こう言うもんだ」とか「転入生を全部排除すると、子どもから驚くほどいろんな意見が出てきます。「それ、おもしろいね」「それは、こうしたらもつとおもしろくなるんじゃないかな?」とか「それも、やりようによってはできるんじゃないか」っていうように、子どもたちが出てきたものに、全部レスポ

スしてあげるってことが大事だと思いません。ぼくたちはワークショップのときには「ファシリテーター」と言っています。が要するに先導役なんで、ことばを整理して言ってあげる。「多分それはこういうことだね」とか、整理をして他の人にもわかりやすくしてあげる。それがまあ教師の役割なんで、何かを教える、自分の意見とか、知識とか、情報を生徒に伝える役割ではないですからね。

教科書にぼくが書いた「劇を作る」という部分を経験したあと、翌日から教室内で交わされることばがちょっとぎこちなくなるということが大事だと思ってるんですね。今まで「会話」だけしかしてこなかった子どもたちがなんとなく「対話」をし始めるわけですから。ちょっとずつ、こう、ぎこちなくなっていくぐらいがちょうどよいんで、急に表現力が身についたりしなくても当然なんです。

ぼくが学校で授業をするときは、表現することの難しさと楽しさを味わえる「思い出に残る授業」をしたいと思っています。

**編集部** 本日は、どうもありがとうございました。



特集「対話」のある場所

「対話」をとおして

つながる・ひろがる・ふかまる

—「イメージ」の世界へ—

有働 玲子

聖徳大学

話すこと・聞くことと対話との関連

「話すこと・聞くこと」と「対話」は、  
太いパイプで結ばれている。そのことは、  
対話の定義を見ても明らかである。

▽ふたりが向かい合って話すこと。相対  
して話すこと。また、その話。

（三省堂『広辞林』第六版一九八八年版）

▽一対一で向かい合って自由に話し合う  
こと。お互い同士が聞き手になったり  
して話し合うこと。（中略）形式とし  
ては、質問と応答、問答、相談、イン  
タビューなどがある。（後略）

（教育出版『国語教育指導用語辞典』一九八四年版）

▽独話がひとりですすのに対して、他の  
人に対して一対一で話す場合。モノロ  
ーグ (monologue) という文体に対し  
てダイアログ (dialogue) という文体  
がある。（中略）教師と児童との間の  
問答などはたしかに一対一の間であ  
るが、そういう場合の話し方が話しこと  
ばの習得の最も基礎的な場面であると  
いう。その意味ではアメリカの face-  
to-face situation にあたる。

（明治図書『新国語科教育基本用語辞典』二九八一年版）

「対話」は、二人の話者の関係や、話題

などの面から規定することもできるが、本稿では、「対話」を右の傍線のような内容をもつものとして話を進め、特に小学校2年生の教室での「対話」について具体的な姿を考えていく。「対話」への入門段階ではあるが、中学校での学びにつながる点も大いにあると考えている。

低学年の「対話」では、国語教科書により若干の違いがあるものの、基本的には、質問・応答などを複合化したインタビュ어가学習材になっている。以下では、そうした学習材の例を紹介するとともに、アメリカの小学校実践例、対話指導の豊かさについて述べていく。

## 国語教科書などでの「対話」

### ▽二人で話そう

（教育出版『ひろがることば』2上）

場面の設定は、「糸電話」。初めに「友だちと組みになって、わかるがわる話してみましよう。」、最後に「話をつづけるには、どんなことに気をつけたらよいでしょう。』という観点が示されている。

糸電話を用いて、実際に二人でやりとりを行うこと、それぞれが、頭の中で相



手のことばを想像して、次にどのようなことを聞いたらいいか、どうしたら話がキャッチボールのようになるかということとを活動化している学習材である。

▽はなして！ きくちゃん  
インタビュ어를しよう

（新学社CD副教材2年用）

「伝え合う力」を育てる副教材で、音声CDに導かれながら、インタビュ어의ポイントがつかめるようにしたもの。

インタビュ어의対象を、初めは校内の教師、次は町の人々と広げ、身近な人から初めての人へとという流れ、私的な関係からやや公的な関係へとという流れが設定されている。

まず、主人公きくちゃんが先生にインタビュ어して、どんなことが大切か確かめるとともに、あらかじめうまくいかな

かったケースをいくつかあげるといって構成になっている。ことばづかい、表情、態度、質問の組み立て方、自己紹介のかたまりでも詳しく説明されている。

人と人との交流が成り立つには、

ことば 7

声の調子 35

表情・態度 55

その他 3

の要素が右のような割合で重要であるといわれている。この点にも配慮しながら、学習材から低学年での「対話」の流れを整理すると、次のようになるだろう。

- ① 感じる↓互いの存在を認める。
  - ② あいさつをする↓ことばを交わす。
  - ③ 内容に移る前のスピーチ↓共通のテーマを話題にする。
  - ④ 共有する↓分かち合いの内容にふれる。
  - ⑤ 違いを認める↓やり取りをして話題を発展させていく。
  - ⑥ お互いを受け入れる↓交流をとおして相互に受け入れ合う。
- 「違いを認め合い、共有し、受け入れる」ことが「対話」の核心である。

「イマジジン」を手がかりに  
「対話」の意味を考える

外国の小学校では、「対話」はどう指導されているのだろうか。兵庫教育大学の堀江祐爾教授のご紹介で、アメリカの実践の一端にふれることができた。そのときのことを感じたまま報告したい。

二〇〇一年一月に、アメリカのウイスコンシン州 Eau Claire<sup>オーグレイブ</sup>市のロビンズ小学校を訪問した。この学校のアーレンズ先生の学級（小2）で、紙芝居の実演ならびに読み聞かせを私自身が行った。

アーレンズ学級では、見事なまでに、「対話」中心の学級作りが進められていた。かつて訪れたスイスやドイツの小学校とは異なり、ジョンレノンが歌った「イマジジン」の世界さながらの学級経営を体験することができた。

このときのことを、「イマジジン」を手がかりにふり返ってみたい。「イマジジン」の歌詞を「対話」に引きつけて、その意味を考えるとき、次のような三つのメッセージをとらえることができるだろう。

（前略）いつか君も僕らの仲間に加わって、世界がひとつになればいいと願っている。

財産なんてないと思ってごらん。君にできるかな。食欲も飢餓もなく、人間はみな兄弟。

すべての人々が全世界を分かち合っているのだと思っごらん。

君は僕のことを夢想家だというかも知れない。でも僕は一人じゃない。

いつか君も僕らの仲間に加わって、世界がひとつになって生きていければいいと願っている。

<http://members.com.home.ne.jp/kyori/imagine2.html>

- ① 一人一人の違いを認めていくこと。
  - ② 分かち合うための工夫をすること。
  - ③ 集団で学び合うことの意味を尊重すること。
- この三つのことを、実際の授業に即して述べていく。

① 一人一人の違いを認めていくこと  
教師が、授業の最初の時間に一人の子どもと向き合う時間をとっている。正に「対話」の時間である。内容は、教科に

関するものだが、ともかく「1対1」で向き合って、その子どもの表情や状態を見ながら、ことばを交わす時間である。

教室は、子どもが教師のそばに行きやすく、子どもどうしても全員の表情がお互いに見えるような机の配置になっている。週一回は必ずどの子どもにも、先生と「1対1」で対話する時間が確保されていた。一人一人違っていてもかけがえない大事な仲間なんだという精神の現れであろう。うれしそうの子、ちょっと緊張している子、さまざま子どもの「対話」の様子を見ながら、私もそこにつながっているかのように感じた。

- ② 分かち合うための工夫をすること  
クラスの中で「喜びを分かち合う」ために、学習材の開発を進めている。対話の一種といえるインタビュをまとめる学習を見させていたのだ。
- インタビュの相手は、地域のお医者さん。お子さんがこの学校に通っている。お医者さんにどんなインタビュをしたらよいか、子どもたちが興味や関心をもつのは当然であろう。

お医者さんは、医療器具を子どもたち

に見せながら、児童のインタビューを受けていたことが、学習記録にある絵よりわかる。お医者さんとの対話をもとに、自分なりに話を膨らませて記録をまとめた子もいた。一つの単元が終わると、冊子のようなまとめができる。

子どもたちの学び合いの様子を見ていて、「楽しさを分かち合う」学習が存在していると感じた。質問する楽しさ、即時に応答する楽しさや緊張感、相手の表情や声もよみとる楽しさ、友達のことを知る楽しさなど、豊かな学びが展開していた。以下に大体の流れを示す。

- 1 前回のインタビューをふり返ったあと、インタビュー。交流と発表。
- 2 子どもから教師への質問、わからないことを教室で明らかにする。
- 3 インタビューの学習のまとめ。学習の一連のものを自分のファイルにして整理する。
- 4 それを持ち帰り、保護者の意見を聞いてきて、発表する。

こうした活動の間に友達どうしの交流が何度もたれていることが、特徴となっている。教師の指導のあとに、交流の時間がある。私もそこに参加させていた

だった。余裕をもって指導が進められていたので、学習の広がりを感じた。

### ③ 集団で学び合うことの意味を尊重すること

「発展の読みの学習」も対話を軸に進められる。教師が読みの交流場面を随所に設定し、かなり自由度の高い学習になっていた。

単元「怪獣」の学習である。ぶ厚い教科書以外にも、副読本や怪獣に関する本がたくさん学級内に集められていた。

それぞれの時間のあとに、学習をまとめる時間が設定されていて、そのあとに教師の読み聞かせが行われていた。

発展としての読書、「多読」を教室で、



一斉授業の中で行っている。しかも音楽つき。効果音があり、立ち止まりのところでは停止するための別の音が入っていた。この学習から「集団で読み合うこと」が尊重されていることがわかる。学習の深まりの姿である。

### 「対話」の学びの豊かさを

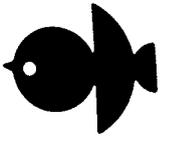
対話の学びは幅広くそして、奥深い。人間どうしがことばによってかかわり合うことについて述べたチョムスキーのことばは、示唆に富んでいる。

「話そうとしている相手を受け入れること。話し手と聞き手が心を開き合うこと。話し手と聞き手が自分自身を尊重すること。」

日米の「対話」の学びについての学習材や実践を紹介してきた。「対話」によって共有し合えるものは広く深い。国語科がことばの学びであるからこそ、「対話」の学習をより豊かに展開したい。

（うどう、れいこ）聖徳大学人文学部助教。一九五四年生まれ。専門は国語教育。仲間との学習会「新声とことばの会」を結成。ポランディアの読み聞かせ「ことばの花かご」に参加。実践家への聞き書きが趣味。著書に「声の復権―教室に読み聞かせを」（明治図書）など。

# わたしの教室での「対話」



中学校では

梶陽子 藤沢市立大清水中学校

「対話のある場所」。教師と生徒の気持ちに通い合うような授業風景を想像する。しかし、その空間は手間暇かけて作り出していくものだと思っている。

ある授業があつたとして、その授業は、何も教室の中だけで作られるわけではない。休み時間の何気ない会話、廊下での声かけ、行事でほめたり叱ったり励ましたり、などなど実にさまざまな場所での会話がベースとなる。つまり、ふだんの関係を大切に育てていくことが、「対話のある場所」を作り出していくことであるし、日々の授業は、その関係を土台として積み重ねられていくものだと思う。

教室の中で私と子どもたちのやりとりがある。聞いている周りの子どもたちは、その子と私とのふだんの関係をふまえて、その対話の内容を考え、共に笑う、微笑む、切なくなる…。教科書のひとことだった話にその子どもの思いがこめられ、話が生きてくる。

教師になってもうすぐ10年。「これをやってきた」と胸を張れることは何もない。しかし、こういう機会に改めて考えてみると、学校の中で自分が大事にしてきたことは、子どもた

本多豊 新潟市立大形中学校

20代のころは、がむしゃらな情熱で、強引に生徒たちを引っ張ってきた。こちらの一方的な思いこみだけで授業をしていたことを思い出すと冷や汗が出る。しかし、お互いの違いを前提とする「対話」を通じた心の交流こそが、教師と生徒を「信頼」という絆で結びつけることができるはずだという考えは、そのころも現在も変わっていない。

「考え方や生き方が違うからこそコミュニケーションが必要なのだ。それぞれに個性をもった人間どうしだからこそ『対話』をとおして違いを理解し認め合うことが大切なのだ。生徒も教師も……」私はいつも生徒にこう語りかけてきた。

国語の授業でも学級活動でも、生徒とよく議論する。グループ討論やディベート学習もよく仕組む。意見が対立しぶつかり合うのを見ると、うれしくてしかたがない。一人だけでは学べないことを、生徒たちが学校で学んでいるからである。

中学生は、自我の解放と自己の確立を目指して最も揺れ動く時期である。対話や議論を通じて、自分が広がり深まってゆくといい

## 小学校では ●

長澤 順子 東京都足立区立千寿本町小学校

朝、7時45分。元気よく朝練のために登校してくる子どもたち。金管バンドにサッカー、バスケ。私は一足先に教室で待っていて、ほんの一言二言ではあるが会話を交わすようにしている。

ある朝、一人の女の子が悩みを相談してきた。元気がない。彼女は私に手紙を読んでもくれという。前日、クラスの男の子とちょっともめたようだ。どうしたらよいか返事が欲しいとのこと。心を痛めている彼女に、私は、何がしてあげられるだろう……。私は考えた末に、彼女の思いを男の子にそれとなく伝えてあげることにした。気持ちがわかれば、自分たちで話し合っ解決できるはずだと思ったのだ。

次の日、朝練の前に彼と話をした。

「ふーん、そんなふうに思っているなんて知らなかったよ。わかった。あとでちゃんと話してみるよ」

そのことばを信じ、彼女には伝えなかったが、その日の帰り、彼は、「今日話したよ。だいじょうぶだったよ。」と報告に来てくれた。

翌日、いつもと同じ元気な「おはよう」の声。見ると、彼女がにここに登校。

私はほっと胸をなで下ろし、一日が始まった。

〔ながさわ じゅんこ〕東京都足立区立千寿本町小学校教諭。  
「聞く・話す」の研究授業で子どもの別の一面を発見できた。

●  
川又 大樹 東京都足立区立千寿本町小学校

「ねえねえ、みんな聞いて」「なーに」

日直の子とみんなとの、元気のよいやりとりで、一年二組の一日が始まる。

毎朝、教室で待っていると、子どもたちが前の日の出来事をうれしそうに話してくれる。子どもたちは、だれかに聞いてもらうことで満足しており、特に一学期は、一方的な独話であることが多いようだった。

友達とのやりとりも楽しんでもらおうと、二学期から朝の会で【ねえねえみんなきいて】のコーナーを作った。対話の型を示してから始めたのだが、やりとりを楽しめるようになると、自由に話が長くようになってきた。みんなの前で話すことが苦手な子ども、他の子どもたちのやさしい心遣いで、少しずつ話せるようになっていった。対話の最後は、「聞いてくれてありがとう」「教えてくれてありがとう」で終わる。

子どもたちにとって一年二組の教室は、話をきちんと聞いてくれる人がいて、はずかしい思いをすることなく、安心して話せる場所のようだ。子どもたちが作り上げた心地よいクラスの雰囲気は、私の心にもやすらぎを与えてくれている。

〔かわまた ひろき〕東京都足立区立千寿本町小学校教諭。激変の1年だったが、子どもたちとはのんびり楽しくすごせた。

ちとの対話、「対話のある場所」づくりだったかもしれない。

〔かこい ようこ〕神奈川県藤沢市立大清水中学校教諭。平成十五年年度の関フ口神奈川大会に向けて準備中。

とを、生徒たちに自覚的に体験させたいと思っている。

〔ほんだ ゆたか〕新潟市立大形中学校教諭。総合や学級活動との関連を図りながら、対話や話す力の育成に取り組んでいる。

# 子どもの姿を とらえた 「話すこと・ 聞くこと」 のために



竹下 恭子

神奈川県横浜市立中川西中学校

## 生徒の実態を踏まえた

### 「話すこと・聞くこと」の年間計画

新学習指導要領が完全に実施され、試行錯誤だった一年間が過ぎた。

学習指導要領では、特に「話すこと・聞くこと」の学びに対し、これからの社会で自分の思いを自身のことばで伝え、生きたことばを磨いていくためのステップとして大きな役割が課せられている。

昨年度本校では子どもの力や興味・関心を知るためのアンケートや、保護者対象の国語科の領域に関するアンケートを実施した。結果として、「話す・聞く」の領域に重点を置くことになったが、それを受けた年間計画は、単年度ではなく三年間というスタンスで立てていくことが大切になると思う。

「話す・聞く」の活動の中でも「対話」ということが注目を集めている昨今であるが、例えば「対話」にたどり着くまでの手順を、国語科の教員がチームを組んで、今の目の前にいる生徒たちのことばの実態をとらえながら、一年から二年、そして三年へと発展していく学びの場を考えていきたいと思っている。

## ポスターセッションの実践と評価

さてここでは実際に一四年度で扱った二年生の「ポスターセッションをしよう」の指導と評価について報告したい。

二年生の「話す・聞く」は、先ほどの保護者向けアンケートの結果や生徒の様子を受けて二〇時間ほどの計画の中で行われた。ちなみに二年生の主な「話す・聞く」のプランは次のとおりである。

〈1学期〉「未知へ」のグループ読み  
表現プラザⅡ創作の発表  
ポスターセッションをしよう

〈2学期〉夏休み明けⅡ体験スピーチ  
古典の群読発表会

〈3学期〉対話劇を体験しよう  
ニュース番組を作ろう

実際に「ポスターセッションをしよう」の授業では、次の流れで学習が進んだ。

### 【学習プラン】

#### ①第1次（1時間）

学習のねらい、学習の冊子作り  
テーマを個人で選択させる。

テーマとグループ分け

#### ②第2次（1〜4時間）

調べ学習の展開とポスター制作

### ③第3次（1時間）

ポスターセッションの発表会

前半、後半、クラス交流会

### ④第4次（1時間）

ポスターセッション全体発表会

まとめと相互評価

### 【グループ分けのねらい】

テーマを自分自身のものとしてとらえさせるために、「私だったら：」という視点で目標とテーマを考えさせた。その後、同じテーマを持ったもの同士でチームを組むことにした。テーマについては、今まで学習を重ねてきた素材の応用編か、総合学習のまとめなど、一人一人の興味、関心に合わせたものになるような活発な話し合いが持たれた。

### 〈テーマの例〉

- ・ 文学（おすすめの本など）
- ・ 環境（ホタルの里作りの応用）
- ・ 校外学習（体験を語る）
- ・ フリー（教科書の資料編より）

### 【学習状況と発表会】

調べ学習の展開とポスター制作では、作業はほとんど図書室で行い、分担通りにリハーサルも行った。題材によっては日にちを改めて電話で問い合わせをした

り、取材に行くグループ、聞き取りとアンケートを、生徒だけでなく保護者向けに用意したグループもあった。

いよいよ発表会当日は、前後半のセッションを二回ずつ行い、できるだけ交流会の時間を持った。その後、他クラスの発表を聞くための全体会を催した。クラス数が多いため、体育館、道場を貸し切り、各クラスより代表として選ばれたグループが発表した。クラスの枠を超えての学習は、生徒にとって新鮮な発見もあり、今後も何かの機会で実践してみたい。ただし、この第4次については国語科だけで展開できるものではなく、総合との関連という位置づけの中で学年の協力を得て取り組んだものである。

### 【まとめと評価・今後の課題】

「話す・聞く」の領域では特に評価をどのように位置づけていったらよいのかが、大きな課題である。

- ①自己評価と相互評価
- ②教師による評価

①については、さまざまな方法があるうが、自分で評価させることの目的を、私なりに、

生徒に目的を持たせる

↓自分と他人を比較する

↓聞き合うことの大切さに気づく

↓自己反省し自分の力を確認する

↓次の課題に生かそうとする

というような流れで考えてみた。

また、②の教師による評価であるが、こちらは毎回の進行表を作り、班としてのチームワークと、その中での個人の学び方をチェックした。できるだけ支援の形でアドバイスができるように行い、形成的な評価を主に関心、意欲の資料として蓄積した。一方、当日の発表についてはあらかじめ設定しておいた観点による項目ごとの評価、そして生徒個人の振り返りシートで何を聞き取ったのかを総合的に判断した。

今後はさらに、果たしてこの活動をとおして子どもたちが身につけたことばの力は何か、これからのような場で生かされていくのか、どの学習で次のステップを積み重ねるがよいのか等々を追究しながら、子どもたちとともに発展のある授業を組み立てていきたい。

〔たけした きょうこ〕 神奈川県横浜市立中  
川西中学校教諭。子どもたちと作り上げる授  
業を目指して試行錯誤中。

# 「読み」から 「書き」への 連動



森田 美智子

長崎県西彼杵郡長与町立高田中学校

## 一、はじめに

「自分の考えや思いを書く」なんて、思春期真っただ中の中学生にとつて、こんなに照れくさいことはない。苦痛そのものであるろう。しかもそれをみんなの前で発表するとなればなおさらである。

しかし、そんな「書くこと」への壁をうち破る方法がきつとあるに違いない、そう信じて私は、この三年間現在の三年生を指導してきた。そんな中で書くための基本的な必須条件を見いだした。

1 ふだんの学習生活の中で書き慣れることを身につけさせる。(書くことの日常化。「読むこと」の単元に連動させ、書く機会を増やすこと)

2 心を開き合える仲間づくりをする。(本音を語り合える授業づくり)

以上二つの条件さえ整えば、書くことの出発点には立てると考える。そうすれば、学習指導要領がねらいとする、説明や記録文、手紙文や意見文へと発展させていくこともできる。同時に、だれにどんな目的でどのようなようにして伝え、どう受けとめてもらうのかを、しつかり押さえることが大切なことは言うまでもない。

欲を言えば、「このことを書きたい」という心の高まりを感じ、本音で自由に書いてみることでと考える。

## 二、「読み」から「書き」への連動

最初の条件について、三年を例に、年間の実践例を示す。

### ① 俳句の世界 (読む能力)

わたしの歳時記 (書く能力)  
「好きな季節をあげ歳時記を書き、そのテーマに合った俳句をつくる」

### ② 平和を築く 地雷と聖火 (読む能力)

主張文を書こう (書く能力)  
「身近な新聞・雑誌・本を読みテーマを探す」

### ③ 猫 (読む能力・書く能力)

「主人公ソフィアについて思うこと」

### ④ 未来の花たちへ (読む能力・書く能力)

「個性について考えたこと」

### ⑤ 故郷 (読む能力・書く能力)

「自分の立場や考え方、伝えたいことを明らかにして書く」

このように、「書く」能力を育てる場面は、「読む」能力に密接に関連していると言える。読んで考えて、課題を見つけ自然と書きたくなってくる。そんな流

れの中で、生徒たちは、「書くこと」を本当に自分の「学び」として受け入れていけるようになるのではないだろうか。

### 三、実践の中から

#### ①「俳句の世界」と

「わたしの歳時記」を結びつけて

自分の好きなことや、好きな季節、その中に自分だけの内面の精神世界を創りあげて、それを表現してみたくなる年齢であることも考え、歳時記とともに俳句という短いことばで伝え合う学習を仕組んでみた。

#### ◆俳句の鑑賞

- ・ 班学習で、各句について独自の鑑賞文を短冊カードに作成…… 3時間
- ・ 朗読、鑑賞発表会…… 2時間
- ◆歳時記を書き、俳句を創作する
  - ・ テーマ設定、歳時記の下書き（感動）伝えたいこと）…… 2時間
  - ・ 情景や気持ち、季節感を意識し、感動の中心を句に詠む…… 1時間
  - ・ 作品の鑑賞（班発表）…… 1時間

#### 作品例

わたしの歳時記 三年・YKさん  
私が小学生のころ住んでいた家に、

祖母が大切にしていた小さなサクラノボの木がありました。毎年その木は五、六個くらいしか実を付けなかったけれど、赤くて小さくて酸っぱいその実がなるのを、小さいころはとても楽しみにしていました。祖母が亡くなった私も少し大きくなった春の終わりに……（中略）私はその木のことはすっかり忘れていました。静かな雨の中一粒だけ残って一生懸命ぶら下がっていたサクラノボ……。

俳句 雨の庭一粒残ったさくらんぼ

#### ②「平和を築く・地雷と聖火」と

「主張文を書こう」をつなげて

社会問題の一つとして、戦争・平和そして、人権や環境について読み、学ぶことができる単元をうまくとらえてその意識を高めさせた。その後、新聞記事を読ませることによってさまざまなことに目を向けさせ、自分が興味を持てる問題を発見させ、主張文につなげていくという方法をとった。

#### ◆平和を築く・地雷と聖火

・ それぞれの文章を読み、筆者の主張を読みとる…… 5時間

・ 戦争と平和について書く…… 1時間

#### ◆主張文を書こう

- ・ 主張文を書く手順…… 1時間
- ・ 新聞・本・雑誌・資料等を読んで主張文の主題を探す…… 2時間
- ・ 下書き・清書・発表会

（班・学級・ジャンル別）…… 4時間

#### 《主張文のテーマ別%と主題例》

- a 社会問題 二十六% バリアフリー
- b 教育 二十二% 学力低下が深刻
- c 自然、地域 十六%
- d 健康、病気 十六% クロニン人間
- e 戦争と平和 十一% イラク査察

### 四、おわりに

以上、二つの実践例を報告したが、中学三年生ともなれば大人の感性以上に純粹で光るものを持っていると思う。読んだことから考えを深め、ことばをなかにして表現していくことの素晴らしさを、授業実践の中で少しでも多くの生徒に感じ取らせていきたい。

〔もりた みちこ〕長崎県西彼杵郡長与町立高田中学校教諭。第三十一回全日本中学校国語教育研究協議会「長崎大会」総務。「書く」力を伸ばす指導に試行錯誤を重ねている。

# 応用力を持った 読む力の育成

## — 韻文学習材の場合



有田 勝秋

熊本市立出水南中学校

### 一 問題の所在とその対応法

時数減に伴う指導内容の削減が、国語科の場合は学習材数の減少という形で現れている。極端な言い方をすれば、従来、二つあった小説文が一つになったのである。しかしながら、国語科という教科の性質上、二つあった小説文が一つになったところで、小説の読みに必要な学びの量が増減はない。むしろ、それぞれの学びの密度を薄くするという新たな問題を生じさせている。

少ない学習材で必要な学びを充足するためには、「応用できる学力」を備えることが必要となる。わたしは、国語科の基礎・基本を「(知識+技能)+応用力」ととらえている。本稿では、「韻文の学習」を例にその趣旨を具体的に示したい。

### 二 応用力⇨思考・判断力

「短歌の世界」(『現代の国語2』)において以下に示すような学習を実践する。まず、「読みの技術(スキル)」として五感(視覚・聴覚・臭覚……)に着眼する。作者は何らかの形で五感により対象をとらえる。そこで、生徒たちを作者の

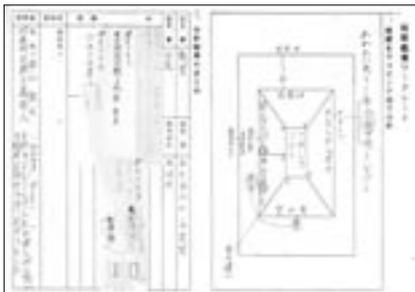
視覚 (目)		色
遠近	明暗	数
質感	作者の位置	対比
	柔硬など	多少

立場に立たせる。「目でとらえることのできるものは？」のようにである。すると、「色彩・数……」のような視覚的な諸要素が整理できる。聴覚等についても同様である。

次に、「読みの手順」に二つの段階を設ける。「①書かれていることを正確に読むこと」と「②書かれていることから類推して読むこと」の二つである。

【1読みの分析(発散的思考)】  
実践にあたって、学習シートを準備する。

①の読み  
は「白鳥↓  
白(白い  
鳥)、哀し  
からずや↓  
かなしい、  
空の青↓青  
……」のよ  
うに把握さ  
れている。



一方、②では「白鳥↓カモメ、哀しからずや↓『哀』と『悲』の比較↓カモメに対する哀れ、『青』と『あを』の比較↓海と空の色の違い……」のように読みの深まりが見られる。①で語句の持つ辞書的な意味を忠実に読みとることを意識させ、②の段階で、文脈における語句の効果や技法を加味し、書かれていない事柄について根拠ある類推を意識させる。

また、句切れに関して「事実と意見の読み分け」により、「白鳥は……哀しからずや」までが「作者の思い（意見）」であり、「海の青……染まず漂う」までは「事実」の描写である。二句切れの歌であることも自力で解決できていく。

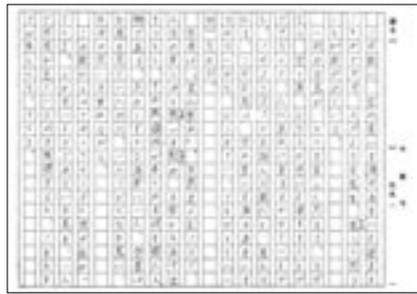
### 【2鑑賞文の制作（収束的思考）】

読みの成果を改めて客観的・具体的に把握する手順を身につけるために、鑑賞文を作成する。その場合、構成を次のような内容で整理する。

起	①の読みから、歌の概略を述べる。
承	②の読みから、読み深めた内容を述べる。
転	（歌と）作者について述べる。
結	歌について自分の意見を述べる。

は文脈におけることばの把握。「転」は作者の立場からの把握。「結」は読み手の立場からの把握である（藤原宏氏の「関係把握力」を参考にされた）。完成した「鑑賞文」の例を次に紹介する。

この学習が「応用力」を持った読みの力となり得るのは、まず五感でとら



えた対象を二段階に分けて思考・判断する方法を獲得できるからである。さらに、鑑賞文という形に整理する過程で、読み

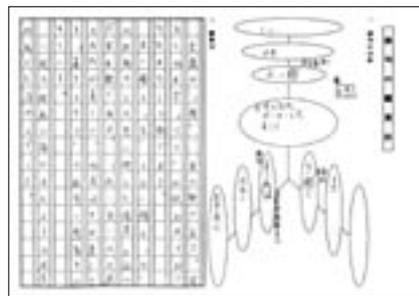
の成果を多様な視点から把握し直し、それをまとめる方法に習熟できるからである。

### 三 和歌学習教材への応用

短歌の学習によって培われた読みの力は、三年時の「俳句の世界」（『現代の国語3』）においてさらに深化できる。俳

句の理解に、「短歌」の学習が応用できるからである。そのため、個々の理解の成果を双方向の高め合い活動によって深める等の学習活動の発展が可能になる。

次に紹介するシートは「俳句の学習」の最後に、学習の達成度を見るために出題した「赤い椿白い椿……」の歌の分析と鑑賞文である。全員の生徒が自力で鑑賞文まで完成させることができた。



この一連の学習は同じ3年の「和歌の世界」でも、和歌の理解に機能する。

文種による読みの共通要素を整理することで、韻文学習教材以外でも、このような読みの指導は可能である。

〔ありた かつあき〕熊本市立出水南中学校  
教諭。「話す・聞くにおける内言操作能力」  
や「評価方法」等について実践・研究中。

# 助詞とあそぶ



近藤 照子

静岡県藤枝市立青島北中学校

## 何のための文法学習なのか

「ことばのきまり」の学習ほど、教師によって、教えやすいか教えにくいかの見解が顕著に分かれる分野も少ないのではないか。かく言うわたしはというと、つねづね、日本語っておもしろいと生徒に感じさせつつ、楽しく学習を進めるには、どうしたらよいか迷ってきた。

現在、中学校で使われている橋本文法はよく体系化され、順序よく教えていきさえすれば、その理解はおのずと進んでゆく。しかし、その細部を学ぶうちに、何のために文法を学んでいるのかその目的が忘れられ、手段が目的化してしまう傾向があるのも事実ではないか。

こうしたなか、わたしは、「ことば」を実際場面に即して機能的に考えていくことの大切さを強く感じている。つまり、実際場面をとりあげ、「ことば」のはたらきについて考えさせる機会を、従来の方法の中に盛り込んでゆくのである。これを三年間の学習の中に配置すること、**「ことばのきまりはつまらない」という生徒の反応が次第に薄らいでゆく**のを感じている。

## 機能的にことばの働きをとらえる

授業の中で、機能的にことばの働きをとらえるポイントには、次のようなものがある。

- ① 実際の運用場面を仮定する。
- ② 比較によって考えさせる。
- ③ 説明の相手を設定する。

※例えば、「日本語を習い始めた外国人」という設定がある。A L T に協力を求めることもできる。また、時間が許せば、実際に招いて説明を行ってもおもしろい。

- ④ 最終的には辞書で確認させる。

## 実践例と生徒の様子

三年生に、助詞の学習というのがある。それを例に、右のポイントについて具体的に見てみようと思う。

### ◆ 導入段階：例文を提示する。

ある駅で、ゴミのポイ捨てがあつて大変困つていた。そこで、ゴミ箱を置き、表示をした。

**ア ゴミはゴミ箱へ入れましょう**

しかし、ゴミは周辺に散らかり続け

て、いっこうに減らなかつた。そこで、次のような表示に切り替えた。

### イ ゴミはゴミ箱に入れましょう

そうするとゴミが散らからなくなつた。なぜだろう。違いは「へ」を「に」したことだけである。日本語を習い始めた外国の方に、この違いを教えてみよう。

右の最後の問いに対し、生徒は、初め、「絶対そんなことはない」「どこも変わらない」と言っている。が、そのうち真剣に考えだす。「へ」「に」の助詞の使われ方を振り返り始めるのである。

#### ◆ 展開段階

- ① 「自分の考え」を考える時間をとる。
- ② 班で話し合わせる（教師は机間指導）。
- ③ 全体討議

②の段階で、辞書等を使って調べ始めたりする生徒がでてくる。説明のとき「自分たちが使っている状況の中で説明できるように」とアドバイスをする身近な例を使って説明しようとする。

③の場面で、辞書から得た情報が出された場合は、みんなで辞書を再確認する。

#### ◆ 結末段階：授業のまとめとして

このとき、「外国の方に説明ができるように整理しよう」と指示するだけで、単に黒板を写したり友達の発言を書き留めるだけのような生徒は減る。

「とくにわかりやすく」という点で、時間が許せば、何人かの生徒に言わせ、相互評価させたい。

助詞の「へ」「に」の比較の他にも、副助詞の「は」と格助詞の「が」の比較、終助詞の比較などがある。

次にあげるのは、こうしたやり方で何時間か学んだあとの生徒の感想である。

○日ごろ使っている日本語って、案外難しいと感じた。

○自分たちがいかに考えて使っていないかということがわかった。日本人であることの自信が少しなくなった。

○たった一字で相手に与える意味や印象が変わってくるなんて、日本語ってすごい。

生徒は、日ごろなにげなく使っていることがそれぞれに特定の意味をもつ不思議さや、その意味の微妙さに気づき始めている。こうしたところにこそ、ことばへの関心やことばへの積極的なかわりが生まれるきっかけがあるのではないかと思う。

### 発展的な「ことばの学習」へ

個々の学習を三年間積み上げた後の最終単元として「日本語について考える」という総合単元を組んでいる。

その主な流れは以下のとおり。

①調べ学習：興味を持ったことばの働きやことばについて追究学習を行う。

②パネルディスカッション：「日本語」の未来、あるいは理想的なあり方についての提言・提案をパネルディスカッションによって行う。

総まとめの単元として、これは一例に過ぎないが、さらに工夫すれば、ことばの機能の細部を学ぶことから、大上段に構えて日本語をとらえる活動へと、その学習をスパイラルに組むことが可能となるだろう。そうすることで、日本語の特性を知りつつ、日本語に強い関心をもつて使っていく生徒が育っていくのではないかと考える。

（こんどう てるこ）静岡県藤枝市立青島北中学校教諭。静岡県生まれ。現在は、入門期における古典指導のあり方について研究するとともに、文学的文章の読解に創作表現活動を取り入れるなどの実践活動を行っている。

# 集中力で ことばの達人に



## 集中力が必要だ

スポーツでは、自己の力や技、練習の成果を最大限に発揮させるために、肉体的なトレーニングだけでなく、メンタル面でのパワーアップ、とりわけ集中力を高める必要がある。爆発的な力を生み出したり、10分の1ミリ、100分の1秒を競り合うことは、注意力が散漫では不可能だからだ。

勝ち負けを競うわけではないが、教室での学びでも集中力が必要だと考えている。集中力とある種の緊張感、学習効果を高める大きな要素だと思う。

## 集中力を高めるために

集中力を高めるためには、生徒たちの興味・関心を引き出し、自分たちの課題に向かって意欲的に取り組もうとする授業、学び合いを組織することが最も大事だ。言いかえれば、授業内容の改善と充実こそ不可欠の要素なのだが、本稿では形の面から集中力を高める方法をいくつか紹介したい。特に、繰り返し練習も必要になることばや文字の学習では、集中力の持続がかぎになると考えている。

### ① 座席の配置

鉄鋼王カーネギーが「どんなよい話でも聴衆が会場のあちこちに点在していると、集中して聞いてくれないものだ」と言ったという。私は、少しでも話を聞いてもらい、生徒どうしがお互いの発言に耳を傾けることができるよう、授業中の生徒の席は、教室の真ん中に集めるように寄せている。さらに、両サイドの列の席は、教室中央内側にやや向けている

### ② 教卓はどける

教卓を前に置いて話をするのとそうではないのとは教師と生徒の距離が違う。教卓は一つの壁だから。

### ③ 「礼」も大事

始業の礼が整然としている授業には、節度と落ち着きがある。これから学習が始まるといふ緊張感がある。緊張感が集中力を生む。

### ④ 集中力の持続時間に配慮する

都立教育研究所での教育工学の研修のとき、「人の集中力は、十五分間程度だから五十分の授業を三節に分けて指導を試してみるとよい」という話があったが、私は、生徒の状況を見ながら、十五分間より短い時間で、授業の節を作るように

大矢 一彦

東京都立川市立立川第五中学校

している。

### ⑤ サイクル学習

授業の学習形態を、①個人学習→②グループ学習→③全体学習、という流れにして、授業に節目をつけることもある。これは斎藤喜博氏の授業実践よりヒントを得ている。それぞれの学習形態は十五分間が一応の目安。それ以上だと生徒の活動がだらだらとなりやすい。グループ学習は学級の生活班六人よりも、四人のグループのほうが効率は上がるようだ。

### 集中力で漢字を定着

漢字に対して生徒は「嫌いだけど好き」といった思いを抱いている。漢字を一字正しく読み書きできるようにすることが大人に一步近づくことと感じている生徒も多い。国語教師にとっても漢字は一種の「業」のようなところがあるが、私は漢字の「音・形・義」の学習のあと、より定着するように「集中力」を生かした漢字トレーニングをするようにしている。

プリントを配布し、ストップウォッチ片手に五分間で四十題近くをこなすようにする。一分間ごとにコールする。はじめはできないが、繰り返すとどんどん速

くなる。正答率もあがる。具体的な目標として各自が意識できる数字をあげることで、学習効果が上がる。

漢字の書き取りでは、五分間（四十題）、十分間（八十題）そして、耐久二十分間（百六十題）とやってみた。なぜ「耐久」なのかは前述のとおり集中力の限界、十五分間を越えるからである。さすがに生徒たちの腕も悲鳴をあげる。「だが、それは一生懸命にやっている証拠だ。一生懸命な自分を好きになれ」と、生徒たちをいつも励ましている。

### 例文で習熟する文法学習

一年生には「文法は使えてこそ意味がある」と言つて、集中的に短文作りに取り組ませている。例えば、主語には「は・も・こそ・さえ・が」ということばがつかくと教え、「は・も・こそ・さえ・が」を使って文をたくさん作らせる。「主語とは何か」と理屈を追究するより、書いて、使っていく中で主語の役割がつかめればよいと考えている。

三年生に対しては「文法は説明できてこそ本物」という要求を出す。例えば「助詞の『は』と『が』の違いを例文を作っ

て説明せよ。」という課題。「『は』は副助詞、『が』は格助詞」で終わりではなく、たくさん例文を作り、その中から相違点や共通点を発見し自分のことばで説明する。また、例えば「①米洗う前に②米洗う前③米洗う前」のの違いを説明せよ。」という課題。動きのあるシーンとしてイメージ化しながら、たった一字の助詞の違いからくるニュアンスを理解し、使えるようになることが母国語の尊重にもつながると思う。

### 言語活動の中で生かす工夫を

漢字にしても文法にしても、集中した取り立て学習が「話す・聞く／書く／読む」で生きてくるようにしたい。既習漢字を使って書いたノートを全体に紹介する、助詞に着目して筆者の考えをとらえた発表をほめるなど、意識的な取り組みをかさねて、生徒たちが「ことばの達人」に育っていけるよう支援をしていきたいと考えている。

「おおよ かずひこ」東京都立川市立立川第五中学校教諭。生徒が母国語を尊重できる指導の工夫を重ねている。

# PDSシステムを ふまえた選択国語



## 一、はじめに

PDSとは、Plan・Do・Seeの略語で、目的を実現するために、計画・実行・点検のサイクルをさまざまなレベルで繰り返しながら取り組むことで、教育界には古くからある概念である。最近ではPDC A（C IIチェック、A IIアクション）ともよばれる。

選択の時間は新教育課程で大幅に拡大した。選択教科こそ生徒の特性に応じた多様な学習活動が行われるよう、計画・実践・評価PDS（PDCA）を学習者も指導者も取り入れて、スパイラルアップを図るべきものであると考える。

## 一、Plan・計画について

一年生の選択国語は今後の中学校での選択教科を履習する導入期にあたる。必修国語は基礎基本の充実が中心で、時数も限られており、反復学習や生徒の興味関心にこたえる発展的な学習を組むことが容易ではない。そこで選択国語は、入学から現在までに学習した内容の補充・発展を主な目的として計画した。具体的には、「聞くこと、話すこと」や「書く

こと」の活動で実施したコマースシャル分析や新聞作りの活動の補充・発展となる。以下では、三学期15時間の選択国語の概要を報告する。

### ◆ステップ1

〔コマースシャルを見よう〕三時間扱い  
情報を分析的に受信することを学ぶ。  
基本的には必修国語の反復・補充で、録画したコマースシャル映像を視点をもつて視聴し気がついたことを話し合う。

### ◆ステップ2

〔行事や学んだことの新聞作り〕八時間扱い  
情報発信方法を学ぶ。

自分たちの新聞を作る活動の前に、次の二つのステップを置く。

#### ステップ2―① 一般新聞を分析する

一般新聞紙を発想・着想・構想の観点から分析する。

#### ステップ2―② 新聞作りの方法の再確認

調査の方法や調べ方、まとめ方。

### ○ステップ3

〔新聞の発表〕四時間扱い  
略(三省堂ホームページに掲載の予定)

### 三、Do・授業の実際(教師の支援)

ステップ1では、「だれが」「だれに向

宮崎潤一

群馬県佐波郡境町立南中学校

かつて」「何を」伝えたいのかを、授業中の生徒の発言をとらえながら確認させたり、生徒の発言を受けて全体で立ち止まって考える場面を設定したりした。相手のことを受けて積極的に発言しようとする意識を喚起するよう支援した。

視点を持って比較し、話し合っていく過程で、コマージュは、商品やサービスへの消費者の購買意欲を高めてそれを販売することが目的であること、その目的のために、短い時間にさまざまな手法が使われていることなどに気づき、コマージュの中に含まれている象徴的情報が、消費者が容易に購買意欲を起こすように工夫されていることについて、具体例をもとに発言する生徒が見られた。

ステップ2の新聞分析では、生徒に同日の新聞紙を持参させて比べることをとおして、同日の新聞であっても新聞社によって記事や写真の扱いに差異があることに、全部の生徒が気づくことができた。発信者の意図に沿うように、発信者によって情報が操作されているということ意識できるようになったと思う。

ここでは教師の「同じテーマで書くとしたらどんな形になりますか」といった投

げかけや、話し合いが主な活動になった。

#### 四、See・評価

この実践は、本稿執筆時ではまだ終了していないので中間評価となる。

#### Plan・計画の評価

A・Cの観点でみると、三年間の国語の学びの基礎をより確かなものにする補充・発展として有用であったと考える。今後は、二・三年の選択国語との整合性が必要になる。

#### Do・授業の評価

選択国語では、幅広い指導計画のバリエーションを用意し、生徒の到達度を見取る評価の観点を明確にしておくことが不可欠である。学びの基本となる情報受信と、新聞作りという情報発信の基礎の両面に本実践では取り組んだ。これらの学習は、二年時・三年時にさらに内容が深化されていくものであると考える。その際、パワーポイントやビデオニュースの作成といった他教科で身につけた技能を活用することも必要となろう。

#### 五、おわりに

選択教科では、学習者の側に立った投

業の構築、確かな見通しのもとで柔軟性をもった教育課程の実施が特に要求される。「自己点検・自己評価の体制確立」や「発展的補充的な学習の充実」のために、生徒（学習者）や教師（支援者）のそれぞれがPDS（PDCA）の概念と手法を身につけることは有効な方法となる。

特にメディアに対し分析的に読みとる視点をもつことは、今後の生活の中で映像や新聞などのメディアを使って表現していくときに、発想・着想・構想する力を身につけることになる。自分で収集可能な限りの情報を集め、もてる力で論理的に解決しようとするとき、古くて新しいPDS（PDCA）のシステムの獲得は、とりわけ学習者にとって生き抜く力を確立していくための重要な手だてと言えるだろう。

〔みやざき じゅんいち〕群馬県佐波郡境町立南中学校教諭。群馬県生まれ。著書に『若き日の井上靖』がある。現在メタ認知の視点からメディアリテラシーを修行中。  
miyazakike@nub.biglobe.ne.jp

# 自己を見つめ直す 文字の学び —生徒が変わる「選択書写」



石山 洋子

神奈川県横浜市立六浦中学校

## 心を風化させないために

心が大きく揺さぶられた経験は、映像となり感動として心に残る。そして、何かの拍子に映像がよみがえると、そのときの感動が呼び覚まされ、再び心が揺らぐ。このような経験はないだろうか。

現代の中学生の生活は、学校、部活動に塾と目まぐるしい。また自然や人とのかわりの不足から相手の気持ちを察することができず、自分の気持ちも表現できずにいることが多い。一方で感動体験が少ないのも確かである。自分の感情を表すことを恥ずかしいと思い、むしろ表現しないことを好む傾向も見られる。さらに、自分の気持ちや感情を文字にとどめることもないので、自分自身を確認することも少ない。時間の経過とともに気持ちや感情は色あせ、風化して記憶の底に沈んでしまう。したがって、自分の存在について考えることもなく生きているように感じる。

そこで、私は「選択書写」とおして生徒の感性を刺激し、自分の心の高まりを短い文で率直に表現させ、それを毛筆作品に完成させて書写の楽しさや喜びを

味わわせたいと考えた。この過程で生徒が自分の存在の大きさに気づき、周囲の人々の愛情に感謝しつつ、自分の生き方を考える授業をめざした。

## 自分の思いを短い文に

「私たちは多くの人々に支えられ、守られていることに気づかず生きている。今回はそれを実感した経験をとおして自分の気持ちを短い文で表現し、書写の作品にして文化祭に発表する」と生徒に告げた。今年は二度目の試みになる。昨年は、自分の作品が人目に触れるのを嫌がり、自分の気持ちを知られるのを嫌う生徒もいた。ところが、文化祭を見学した人たちに好評だったので、今年は生徒の取り組みにも熱が入った。

作品づくりの第一歩は、記憶の底に埋もれた経験を想起させることで、これには個人指導が大切である。「何もない」思いつかない」と訴える生徒と話をしながら、「その体験・その場面」の生き生きとした映像を作り、5W1Hに作文する。このとき周囲の人や自分の気持ちを振り返ることで、いかに自分が多くの人の愛を受け、大事にされ見守られていたかを

参考にした相田みつを作品

感じさせる。自分を支えてくれた人への感謝の気持ちを素直に表現し、自分の生き方を見つめ直し始めた生徒もいる。次に、5W1Hの作文を、自分の気持ちや情景にふさわしいことばで表し、表現技法に工夫をこらして、思いを込めた短い文にまとめ直す。

参考にしたのは、『日本一短い「母」への手紙』（福井県丸岡町編）の作品である。母への熱い思いを綴った短い手紙文に、生徒も共感の表情を見せ、文づくりでは自分自身と対話する様子が見え、また、「楽しい」「悲しい」のことばにはその人の気持ちを伝える力が乏しいので、それらのことばを使わずに、自分の気持ちを表現するように条件をつけた。個人指導で二〜三時間を費やした。

### 筆で、削り箸で、歯ブラシで書く

いよいよ作品づくりである。筆を持つと、どうしても書写の教科書のように書かねばならないと考えるのか、生徒は二の足を踏む。文字を書く楽しさや喜びを感じる以前に「うまく書けない」と否定的になる。そこ

で道具を筆に限らず、自分の気持ちを文字に表現できる道具を選ばせた。削り箸や墨の角を使う生徒、ガーゼを巻いた指で書く生徒、歯ブラシで書く生徒、犬の毛を集めて筆を作った生徒もいた。さらに、画仙紙の大きさや形も自由に、豊かな発想で楽しく作品づくりに取り組めるようにした。

参考資料として、相田みつを作品を見せ、また、散らし書きを教えることで、単調になりがちな作品に変化と動きが出た。毛筆特有の墨色の美しさや、にじみ・かすれも作品づくりには大切であることを教えた。

緊張して作品づくりに取り組む生徒たちは、墨色と余白のバランスが気になるのか、紙を大きくしたり、文字の大きさに変化を与えたり、行間や書き出しの高さを変えたりと



試行錯誤を続ける姿が印象的であった。習字を習った生徒は、身につけた技能を十分に発揮し、形の整った文字を書いた。

最後に、色画用紙の台紙にはらせた。色画用紙の色の組み合わせで、作品が大きくも明るくも見えてくる。生徒は自分の思いを表現するのにふさわしい色合いを苦心して選んでいた。

### 文字によって自分を表現する喜び

文化祭当日、展示教室へ友達を誘ってきた生徒は、自分の作品の前で長いこと説明していた。誇らしげに胸を張ったその姿に、生徒の成長を見た気がした。最後に生徒の感想の一部を載せて私の

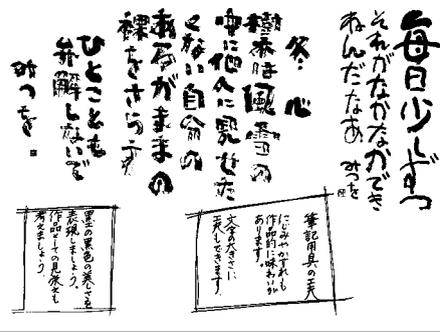
「選択書写」の報告を終わりたい。

○今まで筆で自分の気持ちを書くことがなかった……緊張したその分、自分で考えて書く楽しみが味わえた。

○いつもは考えない母への感謝などを感じたり、字を書くことがおもしろいとだなと思った。

○自分の思いをことばにすることで、人の気持ちを理解することができたと、文字を丁寧に書くことが身についた。

(いしやま よつこ) 横浜市立六浦中学校教諭。平成十二年度より横浜市立中学校教育研究会国語科部会書写事業部長を務める。



削り箸の美しさ  
筆を削る具の美しさ  
削り箸の美しさ  
削り箸の美しさ

削り箸の美しさ  
筆を削る具の美しさ  
削り箸の美しさ  
削り箸の美しさ

子どもがどのようにして書きことばを学び、また書きことばでさまざまな世界の事象を学んでいくのが私の研究テーマの一つである。

このテーマを探究するのに、幼稚園や小中学校で子どもたちの遊びや学びの姿を見せていただいていた。今は、授業を感知する身体感覚を培うためにも、極力一週間に二日は授業や保育を見ることを自分に課しているから、かなりの時間になる。今年見せていただいた授業でも「ことば」に関して印象に残っている授業がある。その経験から考えたことを述べてみたい。

## 沈黙から生成される ことばの学び

秋から冬にかけては公開研究会の場で授業を見せていただくことが多い。三つの違う小学校の国語の授業で類似的の印象をもつ経験をした。それは物語文や詩を読む授業であった。まずおのおので読んだあと、

# 授業における 「ことばの学び」



秋田 喜代美 東京大学

んなの前で読んでもよいと思う者が順に声に出して読んでいく。その声は決して大きくはないが安定しており、きちんと授業の参加者に聞こえている。その後、各自がその部分のテキストを読んで書き込みをしたり、線を引いたり、考えをシートに書いたりする活動、そしてそこから隣近所の席の子どうしが時に相談したりつぶやき合うことが行われた。その作業時間はある授業では二十五分、別の授業でも二十分をこえたものであった。

この、テキストと各自が向き合う時間が、いわゆる小学校の日常の授業時間で設定される同様の活動の時間よりも長いのがこれらの授業の特徴である。先生が予定時間で宣言して切るのではなく、子どもたちの様子を見ながら時間を切り上げたり延ばしていく。その間、机間指導でも、教師が支援としてそれぞれの子にせわしなく話しかけている印象はなく、援助が必要な子の傍らでことが生まれるのに立ち会っていき、その心の声を聞き取っているように見

ておられるのが特徴であった。教室の中はシーンとしている。

すると参観者である他校の先生方の多くは、最初はノートをのぞきこんだりしているが、そのうち「せっかく授業を見に来たのに」とつまらなそうによそ見みやひそひそ話を始めたり、壁の掲示を見だしたり、早く話し合いをすればよいのといった動きをされる。

ところが、そのあとに子どもたちが読んだことを話し合い始めると、様相が一変する。子どもたちが自分のことばでゆっくりでも自分の読みを語り始める。集中力がある内容の濃い授業が展開し、時間が来て終わりを先生がつけると、どの授業でも、「エー早い。もつとやりたい、もう終わっちゃうたの」という声が子どもたちから自然と出てきた。共に読み合う楽しさを実感しているのがこちらに伝わってくる。

話し合いになってから初めて、子ども一人一人がテキストと向き合う静かな時間がどのような意味をもっていたのか、参観者にとって理解

されてくるのである。

ことばの学びは、話し合ったり伝え合う活動をするのみで成立するのではない。その前にテキストを自分のペースできちんと読み込み、そこからある考えや感想をことばにしていく時間と空間の場が保証されていることが必要である。これは子どもがことばから学び、ことばを生み出す生成の心理過程に沿っている。「宿題に課せばよい」「時間がない」ではなく、授業内に時間を保証することがその授業の質を高める。

同じ時間の中でも、さらっと読んで、あとはよく読める子を指していつて授業をして終わりの授業と、子どもなりに読みこむことでさまざまな考えが出てくる授業では、子どもとの関与は違ってくる。そのことをよくわかっておられる先生方は、思考のことばが生まれる前の沈黙の大切さを知り抜いて授業をされているし、一人学びの習慣を授業の中で子どもたちにつけておられる。

ことばが「事の端」であるならば、心の中で読むという出来事がきちんと

と行われ、ためこまれることこそが学びになり、その表現の一端として生まれたことばが身についたものとなる。活発と称して饒舌なだけの話し合いや活動主義だけでは、通り一遍のことばが耳を右から左へと流れ通り抜けて終わるだけである。

本当に伝わる重みを持った読みや発言を生み出すには、ことばが生まれるメカニズムを知りそれを実現する授業デザインを組むことが必要であり、それが子どもに意味あることばを察知できる言語感覚を培うのではないだろうか。

国際学力到達度評価結果や都道府県の学力調査結果が教育関係の新聞雑誌を賑わせているが、海外、たとえばOECDの調査でも学力到達度調査の延長上で、アダルトリテラシー、生涯学習のための読解や言語能力という教室を超えて使える言語能力調査がセットになって論じられている（日本は学力調査のみでこの調査には参加していない）。教室での日々の授業で生涯学習のアダルトリテラシーへの能力を培うには、一人

一人にとって意味ある読みや書きの場が保証されなければならないだろう。

## 発表の授業と 聴き合って学ぶ授業

今回見せていただいた授業でも書き込み等のあとに、その内容や考えについて発言することが行われた。書いたことを発表することはよく行われる。しかしそれを生徒相互が聴き合うのか、ただ発表して終わりになるかによって、授業の質は変わってくる。つまり授業中に頭を働かせて考える授業になるかどうかである。せつかくみんなが考え書いたから、「できるだけ多くの人に発表してもらいましょう」と働きかけることを教育の機会均等として実施すると、子どもは前に書いたものから離れられない。つまり発表の時間は発言者が教師へ自己呈示する時間にとどまり、学習の焦点がぼやけ、聞いている側の思考は停止してしまう。

一人の子の発言、発表からでも、そこでみんなが考えられるように働きかけ焦点化していくことが、みんながその場で考え学ぶために必要である。

決め手は、ことばを聴くこと、自分の経験とつなぎ、その場で考えが進展するように教師が授業の場でのつなぎ、返す仕事をする必要がある。またクラスによっては子どもたちどうしがつないだり返したりしていく。今回見せていただいた授業でも、それを子どもたちが行っていた。

発表で終わる授業と対話となっていく授業の違いは、子どもたちが発言者の発言内容の鍵になることばをとり込みわがものとしてため、またそこで発言していけるかどうかである。社会文化的心理学、活動理論の用語であれば、アプロプリエーションということばがあてられる。腹話術のように仲間のことばが媒介されてみんなのことばになりそこから自分の思想が作られていく。そこに集団で学ぶことの意味が出てくる。著

者のことばであるテキストを、ことばを用いた対話を通して学ぶことが生まれる。文章を書く行為でいえば引用の作業に似ている。ただコピーするのではなくその引用の思想に学び論拠にしすり合わせながら、そこにオリジナルを作っていくことである。人のことばを借りることはオリジナルがないことではない。けれどもそこから刺激を受け、自分のことばや思想が加わっていくことが大切なのである。

教室のルールとして「\*\*君の意見に賛成です」、「同じです」、「いいですか? いいですよ。わかりました」といった形の発言ルールを形式として取り入れていく指導をされる先生がおられる。アプロプリエーションは、これとは性格を異にする。発言の型に縛られるのではなく、聴くことで核の部分の概念がつながっていくのである。もちろんある型を出していくことで発言しやすくなり、その型を手がかりにしていく方法もある。けれども「同じである」ことを言うのではなく、たとえ類似してい

でもそれを自分で語り、そこにそれぞれの差異を認めて意味を与える経験をしていくことが、ことばの学びとして重要だろう。同じであればそこで問うことは終わるからである。

前にある授業で見せていただいたのは、「もう一度……の部分を言ってもらえますか」「ここがよくわからないのだけれども」「ぼくのことばで言ってみると……だと思いませんか」、それでもいいですか」といった発言様式である。これが前述の様式とは、外見は似ていても子どもの中に生まれる思考過程として違うものであるのはおわかりいただけるだろう。

聴くことの大切さがいわれるようになってから、しつけや態度論として聴くことを入れるクラスを見ることもある。そうしたクラスでは私は違和感をもって立ち会うことになる。伝えたい内容、受け止めた思いがあつて初めて聴き合う授業が意味を持つのではないだろうか。ことばでことばを学ぶとはこのような前提の上に成り立つと考えられる。

## 問いを分け合う 「ことばの学び」観の 形成へ

詩人、長田弘が「一人称で語る権利」（平凡社 一九八八年）で「平和」ということばはよくわからないことばだから、くり返し問いかけてきて考えさせられる、問いをもってかわれることばであり、それが問いを分け合う開かれた関係を作り出していく」点を指摘されている。ことばだからわかつた気になつてしまふのではなく、ことばのわからなさを追求することから、互いに分け合える具体的なことばを相互に作り出し、一人一人によつて生きられたことばにおきかえていくことが、ことばの学びとして求められるだろう。ことばの間にある表現しえない欠落をその場にいる者が共に具体的に埋める経験を作り出し共有することが、コミュニケーションとしてのこ

とばを学ぶことに必要ではないだろうか。

「ことば」を知つたり、その辞書的意味、模範的解答を知ることのでわかつた気になつてしまつたり、自分の考えを作り出すのではなくコピーして羅列的に書いて終わりにしたりする学習観を超える「ことばの学び」の学習観は、授業での具体的経験を通してできあがる。読みの楽しさ、書いて伝え、そこから対話する楽しさは、ことばのみではなく、そこに時間があり空間があり、共に学ぶ人のいる場だけが培えない。その「ことばの学び」観を、教師が、子どもが、時間をかけてもつていくように自覚することがこれからの学びには必要ではないだろうか。

〔あきた きよみ〕東京大学大学院  
教育学研究科（学校教育開発学コース）  
助教授。専門は発達心理学・学校心理学。小学校における授業分析、  
読み書き能力の発達、幼児教育などを  
研究している。著書に、『子ども  
をはぐくむ授業づくり』（岩波書店）  
など。

## キーワードで読む国語教育

### \* 国語ざらい

### \* 適正処遇交互作用

### \* 古典の指導

## 国語ざらい

教育課程実施状況調査結果から

昨年十二月、国立教育政策研究所・教育課程センターが実施した調査結果が公表された。国語についてはおおむね良好ということで、その結果について特に問題にされることはなかった。

しかし、国語科の指導ということでは見逃すことのできない調査結果も同時に示された。今回の調査では、ペーパーテストのほか子供の学習意識などについて尋ねるアンケート調査が実施されたのだが、その結果によると、かなりの生徒が国語の授業に抵抗感を抱いていることが把握されたのである。

「国語の勉強は大切」の問いに対し、「そう思う」「どちらかというと思う」の合計は、**中1**▼81.5%、**中2**▼80.3%、**中3**▼81.7%となっており、多数の生徒が国語の勉強の大切さは認識している。ところが、「国語の勉強が好き」については、同じ合計の数値が、**中1**▼47.9%、**中2**▼42.1%、**中3**▼49.5%となっており、かなりの生徒が「そう思

わない」「どちらかというと思うわない」というように答えているのである。

全国の国語科の授業において、さまざまな努力がなされている。だが、残念ながら課題の克服にはいたっていない。国語に苦手意識を持つ生徒に対し、どのように興味・関心を喚起し、意欲的に学習に取り組むようにさせるか、引き続き工夫をこらした実践が求められている。

## 適性処遇交互作用

個人差に応じる指導の工夫が重要

効果的な一斉指導の展開とともに留意したいのがこの点である。

「適性」とは、学習者の要因であり、興味・関心、意欲、態度、学習スタイル、学力などのさまざまな要因が含まれる。それに対して「処遇」には、教え方、学習課題、カリキュラム、教師のかかわり方、学習環境などが含まれることになる。この適性⇨学習者側の条件と、処遇⇨指導方法の条件に関して、個々の学習者の条件に合った指導方法の条件が整えられるとき、大きな学習成果があげられるというのが適性処遇交互作用の考え方であ

尾木 和英

東京女子体育大学

る。それぞれの生徒の能力や適性は、それに合った条件の下では大きな学習成果をあげるが、条件が合わないときは成果をあげることが難しいというのである。

読みの指導に抵抗を示す生徒がいる場合、提示された学習活動がその生徒の能力・適性とかみ合っていないのかもしれない。少なくとも、一度はそう疑ってみて、指導計画を見直すことが必要であろう。さらに言えば、日常の授業において、テスト、調査、観察などによって、個々の生徒の適性の把握に関する基礎資料を収集することが重要であることを付け加えておきたい。

## 古典の指導

「教養」を意識した指導改善  
一転して古典を取り上げたのには理由がある。

先ごろ中央教育審議会が示した「新しい時代における教養教育のあり方について」の中に、次のような部分があった。「かつて教養の大部分は古典などの読書を通じて得られてきたように、読み、書き、考えることは、教養を身につけ深め

るために中心的な役割を果たす」「日本人としてのアイデンティティの確立、豊かな情緒や感性の涵養には、和漢洋の古典の教養を改めて重視するとともに、すべての知的活動の基盤となる国語力の育成を、初等教育の基軸として位置づける必要がある」

国語科の指導改善を考える際に常に留意しなくてはならないのが、教養の中心に位置し、生徒の生きる力として機能する国語の力の育成ということである。そして、我が国の文化と伝統を尊重し、生涯にわたって古典に親しむ態度をどう育てるか、ということが意識されなくてはならない。

指導時間との関係もあり、古典の指導の充実は簡単なことではない。まずは、生徒を引きつけることのできる学習材の開発、その提示の仕方の工夫あたりから改善に取り組んではどうだろうか。

ここまで書いたとき、不意に、心をこめた先生の朗読で漢文好きになった、中学生のときの経験がよみがえってきた。

〔おぎ かずあき〕東京女子体育大学教授。引き続き、授業の改善と評価に関する実践事例の収集と分析を続けている。

# いま、 小学校では

## 「音読」で変わる

藤本好男

愛知県北設楽郡設楽町立田口小学校



あいさつ百回田口小学校

いじめのない楽しい田口小学校

うたごえいつばい田口小学校

えがおでおんどく田口小学校

おおぞらにかけごえこたます田口小学校

子どもとともに考えた本校の教育目標である。すべてに、「声」を求めている。

### ■ 音読で教師が変わる

本校では、平成八年度から「音読」を中心にした国語の授業を展開している。『音読で国語力を確実に育てる』（明治図書平成十三年）では、各授業過程での計二十にわたる音読の活用パターンとともに、音読の授業改善への効果として四点を挙げた。そして、今、こんなことも見

えてきた。

配役を決めた。主人公役を康平が希望して譲らない。その強情さに子どもたちもつい賛成してしまった。私は、本当にあの康平でいいのか悩んでしまった。すると沙保がつぶやいた。「康平君、今は読むのがあんまり上手じゃないけど、練習すれば上手になるかもしれない。」私ははっとさせられた。（二年担任メモ）

子どもたちは、音読を積み重ねることにより、友達の可能性を認め、期待し始めている。そして教師も子どもたちのそんな心の成長に気づき始めているのだ。がんばればみんな上手になれるのだという子どもたちの自信、そんな子どもを見つめる教師の温かい目、それが授業改善への出発点でもある。

### ■ 群読で子どもが変わる

全校群読をつくるとき、いちばん大変だったのは一年生へのアドバイスでした。一年生にはとつてもかんとんに言つてあげないとわからない。だけど一年生は、一生けん命聞いてくれた。次に行くとな上手になっているのがとてもうれしかった。（卒業生で現在中学一年の綾さん）

本校では、六年生が中心となり全校群読づくりに取り組んでいる。教師は指導したい気持ちを抑え、子どもの活動を見守り、支援する側に徹する。全校群読を行う意義の確認、題材の決定、台本作成、練習計画の作成等々、すべて六年生が下学年に説明し、相談しながら行うのである。また、練習の過程でも自分たちの群

読づくりのみならず、下学年へのアドバ  
イスを繰り返す。特に、全校での練習で  
は各学年の意見が対立することもある。  
立ち往生を繰り返しながらも、少しずつ  
前進する。それだけに、完成し、発表し  
たあとの子どもたちの成成感は大い。

群読のよきは、一年生から六年生まで全  
員が、力(声)を合わせ取り組めることで  
それに全力を出し切ったあとの会場から  
の拍手。拍手の音の大きさは、自分たち  
の努力の大きさだと思えます。(卒業生で現  
在中学一年の公伯君)

国語の授業で音読の基礎、基本を学ぶ  
としたら、全校群読は子どもたちがその  
音読力を活用、応用する場面である。本  
校では、この全校群読を「総合的な学習  
の時間」の活動として位置付けている。

群読の経験が今に役立っていることは、  
声が大きくなったことや、人前に立つた  
とき、前よりも堂々としていられるようにな  
ったことです。また、自分が明るくなりま  
した。声を思いっきり出して自信がついた  
のだと思います。(卒業生で現在中学一年  
の康治君)

国語の授業が、教師と子ども、同学年  
の子どもどうしが学び合う場であるなら、

全校群読は、学校中の子どもどうしが学  
び合う場である。それならば、子どもと地  
域の大人とが学び合う場はできないのか。

### ■ 音読で地域と学ぶ

地域の方々による読み聞かせにこたえ  
るように、子どもたちは、自分たちの音  
読も聞いていたかどうかと、教科書片手に、  
お年寄り宅や事業所、老人ホーム、ゲー  
トボール場へと飛び出していく。

お寒いところ来てくださいますして誠に  
ありがとうございます。長生きができる  
ようになりたいと思いました。また、くる美  
さんに肩を叩いてもらい、本当にうれしか  
ったです。私は子どもがいないのでこんな  
うれしい思いをしたのは初めてです。(老  
人ホームの野尻さん)

学校の外での音読は、実は、音読をと  
おしての子どもと地域の方々とのふれ合  
いの場でもある。しかし、これだけでは  
双方の学びの場とは言いがたい。

そこで平成十四年度から始めたのが、  
子どもたちが、国語で、また全校群読で  
培った音読力の「地域との共有」を願っ  
ての「かかわる活動」の展開である。

一年生 保護者↓いっしょに群読づくり  
二年生 祖父母↓昔話の読み合い

三年生 国際交流員↓詩の朗読

四年生 読み聞かせグループ↓落語を通  
しての話し術研究

五年生 語りの会主催者↓宮沢賢治作品  
の読み合い

六年生 お年寄り↓古典の朗読

音読を大切に扱う小学校、また、音読  
に自信をもつ小学生も少なくないだろう。

しかし、前群馬大学教授高橋俊三氏は  
指摘される。

「中学 高校生は、ことばの意味がわかり、  
声に出す意義を感じなければ、声を出そ  
うとしない。……青年期に達する中高校  
生は、『理屈がわかるという前提』がどう  
しても必要なのだ。」(明治図書『国語教育』  
二〇〇三/2月号)と。

子どもたちの元気なあいさつの声を聞  
きながら、子どもたちの中学校での姿を  
想像する昨今である。

〔ふじもと よしお〕 愛知県北設楽郡設楽町  
立田口小学校長。郡内小中学校、愛知教育  
大学附属養護学校、設楽教育事務所等に勤  
務。平成9年度より現任校で音読を生かし  
た学校づくりを推進。愛知県生まれ。



# 英語と日本語の間で

福田 正恒

お茶の水女子大学附属中学校（英語科）

## 1. はじめに

私は、「ことば」について考えるとき、いつも何となく不安で、自分が曖昧な立場にあることを意識します。英語の教師としてこのように感じるのは、私だけが例外ではないでしょう。英語について、特に文法的知識では、たいいていのALTの先生には負けない自信がありますが、英語を操ることにかけては、とうてい彼らに及びません。一方、日本語はネイティブですから、さほど不自由を感じないのは当然ですが、その

文法や論理や機能についてはほとんど知りません。思い返してみれば、中学校や高校の英語の授業では文法中心に、国語の授業では内容読解を中心に勉強してきたのですから、当然のことかもしれません。これまでのように、英語と国語を関連のない別々の教科として考えるのではなく、「ことば」という共通のものを学ぶ教科として、それぞれお互いに補完し合える点を考えてみたいと思います。

## 2. 「ことば」を客観的に学習する

英語の教師をしていると、外国人と接する機会も多く、ときどき彼らの使う奇妙な日本語に出会うことがあります。先日、私の学校のALTの先生が、「その店でパスタを食べました。とてもおいしかったです。」と言うのを耳にしました。日本人だったら、ふつうこう言い方はしないで、「とてもおいしかったです。」と言う方が正しいことにはすぐ気がつきます。しかし、そのALTの先生になぜ「おいしかったです」が間違いで、「おいしかったです」が正しいのかをきちんと説明できる日本人が何人いるのでしょうか。私もあまり自信がありませんでしたが、そのときは次のように説明しました。「『おいしい』に、丁寧な言い方の『～です』をつけて『おいしいです』と相手の人に対してははっきりと言う言い方はあります。しかし、過去を表すときには、『おいしい』の部分は話し手の主観的な言い方なので、丁寧な言い方にする必要はなく『おいしかったです』とし、その後に丁寧な言い方の『～です』をつけて『おいしかったです』とします」後から考えてみると、「明るい」や「遠い」

のように、一応、客観を表すと考えられる形容詞でも、「明るいでした」「遠いでした」は、「明るかったです」などに比べればおかしな言い方です。この理由は、どうも主観・客観の区別にあるのではなく、形容詞と「です」の相性が悪く、直接につながるのをさけるところにありそうです

ふだん無意識に使っている「ことば」を改めて意識して、客観的にとらえ、「ことば」そのものを学習の対象にすることは大変おもしろいことであり、必要なことではないでしょうか。そうするとき、もう一つの他言語としての英語の存在意義が浮かび上がってきます。英語と日本語のように、二つの異なった言語は完全に重なり合うことはありません。英語と日本語を比較しながら学習させ、二つの言語の間にそれぞれの「ことば」の特徴を見いださせ、それらの背景にある考え方や文化にまで興味を持たせることができるのではないのでしょうか。中学校の英語の授業で取り上げることのできる、そうしたいいくつかの例を示してみたいと思います。

(1) 英語は名詞や代名詞が単数か複数かにこだわる。

This is my book. → これは私の本です。 \*英語の授業では、these を「これら」とすることが多いが、自然な日本語とは思えない。  
These are my books. → これは私の本です。

(2) 英語は主語をはっきりさせ、そのために代名詞をよく使うが、日本語は必要のない主語は省略することが多い。

Taro is a junior high school student. He likes to study English and math. His hobby is playing soccer.

↓

太郎は中学生です。(彼は) 英語と数学の勉強が好きです。(彼の) 趣味はサッカーをすることです。

(3) 英語は文の最初の部分で時制や、肯定か否定かなどが決定するが、日本語では文末で決定する。

Yoko plays tennis in the park. → 陽子は公園でテニスをします。  
Yoko played tennis in the park. → 陽子は公園でテニスをしました。  
I like studying math. → 私は数学を勉強するのが好きです。  
I don't like studying math. → 私は数学を勉強するのが好きではありません。

(4) 英語は時制に厳格だが、日本語はあいまいである。

①英語の現在形は現在の習慣を表し、未来のことは未来形で表す。一方、日本語の現在形は現在の習慣も未来のことも表す。英語には、過去形と完了形は別々に存在するが、日本語では過去形で完了の意味も表す。

I get up at six every morning. → 私は毎朝6時に起きます。  
I will get up at six tomorrow morning. → 私は明日の朝6時に起きます。  
\*英語の授業では「起きるでしょう」とすることが多いが、自然な日本語とは思えない。  
The train came. → 電車が来た。  
The train has come. → 電車が来た。  
\*英語の授業では「来たところです」とすることが多いが、自然な日本語とは思えない。

②英語には時制の一致の規則があるが、日本語にはない。

I thought that Mai was pretty. → 私は麻衣がかわいいと思いました。  
\*日本語では「かわかった」と過去形にしない。

### 3. 強い「ことば」で考える力をつける

英語がネイティブな外国人と英語で話すとき、最も大切だと思うことは、自分がどのような話すべき内容を持っているかということです。無論、相手の外国人に理解可能な発音や文法的知識を備えていることは不可欠ですが、何よりも、自分の考えを深めることができる「ことば」を持っているかどうかが大事なのです。しかし、完璧なバイリンガルの人を除いて、日本人で日本語と同程度に英語で物ごとを考えられる人は極めて少ないのが事実です。このと

き、その人にとって「強い言語」である日本語で考えを深めることは有効です。英語で困難なところは日本語で考えを深め、英語に置き換えられるところは英語に置き換えていくのです。日々のこうした活動の蓄積は、英語と日本語を共通に貫く「ことば」の構築につながると思います。このような考えに基づいて、中学校の英語の授業で国語の教材を利用した例を紹介したいと思います。

- ◎ 中学3年生の英語の読み物教材“The Story of Anne and Helen”と並行して国語の教材「ものにはすべて名まえがある」を利用する。

One day Anne tried to teach Helen that "m-u-g" is mug, and that "w-a-t-e-r" is water. But Helen mistook one thing for the other. So Anne took Helen to the pump, and put her hand under the water. Suddenly, the meaning became clear to her, and she tried to say the word "water."

Anne was surprised and spelled "w-a-t-e-r" on Helen's hand. "Everything has a name," Helen said in her heart. (『ONE WORLD English Course 3』平成6年版 教育出版)

わたしたちは、井戸小屋を覆うすいかずらの香りにひかれて、小道を下りていきました。だれかが水をくんでいました。先生は、わたしの手を水の中に入れました。冷たい水が一方の手にほとぼしたとき、先生は、水という単語を、もう一方の手につづりました。初めはゆっくりと、次にすばやく……。わたしは、じっと立って、全神経を先生の指の動きに集めました。このときです。突如として、わたしは、忘れていたある事柄、つまり、よみがえった思考の戦慄とでもいうべきものを、かすみのかなたに意識しました。なんとはなしに、言語の神秘が、わたしに啓示されたのです。わたしは、“w-a-t-e-r”が、手にほとぼしるこのすばらしい冷たいものを意味することを、このとき悟ったのです。生きたことばが、魂を目覚めさせ、光と希望と歓喜を与え、解放したのです。(中略)

わたしは、井戸小屋をあとにして、夢中になって学びました。すべてのものに名まえがある。

(『中学校国語二』昭和55年版 学校図書)

英文のほうは、中学3年生の英語ということで、表現できることに限界があるのは当然ですが、これでは生徒はただ表面的な事実として英文を理解するだけで、どうして「突然意味が明らかになり、ヘレンが『水』と言おうとした」のかというヘレンの心情を理解することは困難です。中学2年生の国語の教科書に載っていたヘレン・ケラーの「ものにはすべて名まえがある」を並行して取り上げることによって、生徒の考えを深めることができ

ると思います。

このように、英語の教材は、生徒の英語のレベルに合わせてあるために、ともしれば生徒の知的欲求を満たすことができず、とても薄っぺらな授業になってしまう可能性があります。「ことば」という共通のものを扱う教科としての国語の力を借りることによって、さまざまな改善のアイデアが考えられると思います。

古田 抃

『教師の話術』

—子ども・教師・教室とともに—

を読む

三浦 和尙

愛媛大学



古田 抃  
『教師の話術』  
—子ども・教師・教室とともに—  
(共文社、1963)

国語教育の先達のお名前を論文などで記すとき、研究的にはどうしても呼び捨ての形で示すようになる。私は、自身の恩師を論文の中で呼び捨てにするのに随分時間がかかった。

逆に、恩師ではないけれども、また、お会いしたこともないけれども、呼び捨てにすることをためらわれる存在がある。私にとって古田抃先生は、そういう存在の方である。

古田先生といえば、『聞くこと』の教育』（一九五二）『授業における問答の探究』（一九六三）『国語教室の機微と創造』（一九七〇）などの名著がある。古田先生の著書は、いずれも子どもに寄り添い、

教師の仕事が具体的に語られ、結果として教室の営みから決して離れないものである。読んで難しくはないし、自分の教室での営みに照らして、反省させられたり、そういうことなんだと自分の考えを整理してもらえたり、また、さまざまな発見も保障される。

古田先生の多くの著作の中で、私自身に思い出深いのが『教師の話術』である。私は学生時代、ご多分に漏れず、文学・小説にうつつを抜かしていたけれども、教師になって、自らの話し方に課題を見いだし、恩師野地潤家先生の著書『教育話法の研究』（一九五三）に触発されて、研究的な発表を「教育話法（教師の話し

方）」においた。『教師の話術』との出会いは、そういう流れの中にある。今回は、研究的というよりも教室的な側面を取り立てる意味で『教師の話術』を再読する。

『教師の話術』の見出しを見てみると、例えば次のようである。

- 一 話術なんか—序に代えて—
- 二 教師の話しぶり
- 四 発問のし方・答えの受けとめ方（一）
- 五 発問のし方・答えの受けとめ方（二）
- 八 研究授業・研究会での話術
- 一〇 校長・教頭の話術
- 一三 話術の底にあるもの

紙面の都合で省略したけれども、この流れは明確に、教室技術から教師としての話し方、さらに精神へと向かっている。

周知の通り、古田先生は授業を「話術」といった技術のところに押し込めようとした方ではない。むしろ今読めば、先生の教材研究の深さのほうが目撃つけられるくらいである。その先生がまず「話術なんか」と切り出してみせられるところが、ある意味真骨頂なのである。深い教材研究を大切にされる方が、「話術な

んか、とは言えないのだ」とひっくり返される。第一章は、「ここにわたしは教師の話術と、教師の人格との一致を思う」と結ばれている。このことばに、まさに「序に代えて」として、この著書を貫く精神が集約され、終章の「話術の底にあるもの」につながっているとと言える。

古田先生は「話術」を、「問答をいかにかくみに行っていくかということ」を、わたしは教室における教師の話術と解釈する」と定義し、問答については特に詳しく述べられている。この問題意識は当然、『授業における問答の探究』に通じるものであり、古田先生が授業において子どもとのやりとり・問答をいかに大切にされていたかがわかる。

『教師の話術』においても、問答にあたる第四、五章が、内容的な中心になっているように思われる。ここでは例えば次のようなエピソードが語られる。

ある小学校の授業で、先生の「ここに、美しいものはありませんか」という問いに、ある女の子が「家が建ったり」と答

えた。その先生は「そう、〇〇ちゃんのおうちは、きれいに建ちましたね」と言い、「今のは、第一段にあったことですね。それでは、今度は、次の段を読んで考えてみましょう」と続けた。女の子の家は貧しく、先だって小さな家を建て直したばかりだという。その先生は、女の子がどうしてああいう、いわば「誤答」をしたのかまで見抜いて、温かく対応したのである。

ここには、話術と、話術を支える精神との見事な融合の姿が描かれている。

古田先生はこのエピソードを次のようにまとめられている。

「本当の問答というものは、(中略)予期しない答えの出でくるものである。(中略)前例のように、誤答であっても、その者の生活を表現しているものもある。教育的教授が、その教科の学力をつけると同時に、それぞれの児童の人間形成を期するものである以上、教師は、指導案に固執してはならない。そのそれぞれの答えを生かすような話し方を、たえず心がけておくべきである」

こうした考え方は、「七分はほめよう」  
「だれにでもできる問いを出すこと」「考  
えなければならぬ問いを出すこと」「児  
童の興味あるものをとらえて」などの小  
見出しからもうかがうことができよう。

『教師の話術』は、教室での教師と子ども  
のやりとりの機微を、具体的かつ明晰  
にとらえている。その考察は、単に「教  
師の話し方」とどまるものではなく、  
教師と子どもの関係をどうとらえるか、  
授業のありようをどうとらえるか、教育  
者としてよって立つところをどうとらえ  
るかといった、教師として生きていくた  
めの根本の問題を内蔵している。

その内容は、今は語る人もなく、語ら  
れにくくなったように思われるが、今で  
も生きているし、むしろ今だからこそ確  
認したいものであると思われる。

(みづら かずなお) 愛媛大学教育学部教  
授。近著に『話す・聞く』の『実践学』『読む』  
ことの再構築(ともに三省堂)。この4月か  
ら、古田先生が主事をされたことのある愛  
媛大学教育学部附属小学校の校長を併任する  
ことになった。何かのご縁であろう。

# 本の紹介

糸井通浩



網野善彦ほか編  
シリーズ『いまは昔 むかしは今』  
(全5巻、別冊索引)  
福音館書店刊  
①『瓜と龍蛇』(初版・1989)  
②『天の橋 地の橋』  
③『鳥獣戯語』  
④『春・夏・秋・冬』  
⑤『人生の階段』

「もう一つの世界」、このことばを補助線に人間の歴史を振り返ってみると、それは昔が今に至るまで、常に人は「もう一つの世界」を夢見てきた歴史であったといえるだろう。

時代とともに、「もう一つの世界」の内実はさまざまに変化してきた。早くから神や仏の世界が思い描かれ、また海の向こう、山の向こうの世界であったりした。それらは、多くの神話・伝説や説話・物語などによって、具体的に語られてきた。

現在では、小説やメルヘンなどの文学、さらには映画・劇画などの映像世界が、その機能を担っている。「もう一つの世界」とは、「ここ・こちら」の世界に対する「あそこ・あちら」の世界であるが、「現実」に對する「夢」あるいは「理想」と言い換えてもよい。人の一生には「現実志向」ときと「理想志向」ときとがあり(人生のバイオリズム)、幼児の二歳から五歳のころ、そして

一二、三歳から二二、三歳のころが「理想志向」の高まるときだという。

「理想志向」のときには、「もう一つの世界」への憧れが強まり、それを具体的に夢見る。そんな思いからさまざまな「お話し」「語り」が古来生み出され語り継がれてきた。

ここに紹介する「いまは昔 むかしは今」という統一タイトルで編まれた五巻の本は、中世を頂点とする神話・説話そして昔話(民話)や民間伝承などを縦横無尽に渉猟しながら、「語り」に託され、秘められている人々の思い(エネルギー)や、背後にある世界をイメージ豊かに解き明かしてくれる、まったくもって楽しい本である。伝承の世界が、五つのテーマに整理されている。

①『瓜と龍蛇』では、天の川の誕生など川や海にまつわる「語り」の謎を追い、②『天の橋 地の橋』ではさまざまな「橋」の向こうの世界の「語り」を取りあげ、③『鳥獣戯

語』では、神の使いの動物や狩や祭りでの動物とのかかわりを語り、④『春・夏・秋・冬』では、行事や季節ごとの遊びや四季の移ろいのイメージを説き明かし、⑤『人生の階段』では、人生の節目節目における、さまざまな営みに人々が抱いてきた思いを掘り起こしてくれる。まさに「物語の海への冒険・イメージの森の探検」(本の帯による)である。

「もう一つの世界」を思い抱くには、想像力が求められる。逆に「語り」の世界に触れることで想像力を養うことができる。今、私たちは「もう一つの世界」をこたばで想像する機会を失ってはいないだろうか。国語の時間は、生きる力としての想像力を培う貴重な時間でもあろう。

(「いとい みちひろ」 龍谷大学教授。京都教育大学などを経て現職。文法や文章・談話の研究。『国語教育を学ぶ人のために』『物語の方法―語りの意味論』(ともに世界思想社)など。

# 国語教育セミナー ご案内

## 【お問い合わせ先】

国語教育セミナー事務局

〒101-8371

東京都千代田区三崎町2-22-14

国語教育セミナー事務局

tel. 03-3230-9241

毎年、参加した先生方から「明日の授業につながる」と高く評価されております「国語教育セミナー」が、今年も下記の日程で開催されます。

実践的な「ワークショップ」と聞き手をとらえてはなさない「文化講演」という構成は、これまで通りですが、今年は、大阪での開催も決まって、より参加しやすくなりました。また、小学校の「国語教育セミナー」も新たに始まります。さらに充実し、グレードアップした「国語教育セミナー」にご期待ください。

### 中学校

月 日	セミナー	会 場	内 容 (予定)
7月28日(月)	第1回国語教育セミナー in 大阪	アウィーナ大阪 (大阪市天王寺区)	3ワークショップと 講演
8月22日(金)	第6回国語教育セミナー	三省堂新宿文化会館 (東京都新宿区)	6ワークショップと 講演

### 小学校

月 日	セミナー	会 場	内 容 (予定)
8月23日(土)	第1回国語教育セミナー	三省堂新宿文化会館 (東京都新宿区)	5ワークショップと講演 (児童文学者あまんきみ こ氏と児童文学研究者宮 川健郎氏との対談です)

なお、開催時間は、各会場とも、午前10時開始、午後5時終了の予定です。これから逐次、詳しいご案内をさせていただきます。案内パンフレットは4月中旬にできます。また、三省堂ホームページもあわせてご覧ください。



## 編集後記

春は冬の中で芽生え、時至れば、ぐぐっと大地を割って姿を現します。その勢いを止めることはできません。

先日見た授業で、相互評価の欄に、ある生徒が「たけと君の字は、大人の字です」と書いていました。百人一首から好きな歌を選んで筆ペンで書く学習の最後の場面です。

「大人の字」「大人の話し方」「大人の文章」中学生は、こうしたものに強烈なあこがれとともに、自分の中の「子ども」との間できしむような違和感を感じています。

本号では「対話」を特集しましたが、「対話」は、相手を鏡にしながら、自己を発見し、鍛えていくことなみだということもできるでしょう。「対話」ができることも「大人」への一歩。中学生の確かな歩み出しに拍手を送ります。(F)

## 三省堂 国語教育 1ヶ月の学び 第2号

定価 1,000円 (本体960円)  
1,000年四月 五日発行

編集・発行人 渡辺 孝映

株式会社 三省堂

〒101-8371 東京都千代田区三崎町2-22-14

TEL 03(3230)9417 (編集)

振替 東京 00160151543000

泰成印刷株式会社

東京都墨田区両国3-1-12

新刊・近刊

高木展郎 監修

ことばを育てる学びのプラン(仮題)  
 予価2,000円  
 中学校国語科で生徒の学びをどう組織するか。「現代の国語」による学習プラン実践集。

沖山吉和 監修

全日本中学校国語教育研究協議会編  
 「話すこと・聞くこと」の扉をひらく  
 952円  
 新しい学びの実践研究

全日本中学校国語教育研究協議会全国大会での実践・研究の報告を11編収録。

三浦和尙 著

「読む」ことの再構築 1,500円  
 子どもたちの「読む喜び」を支援する発問、指導方法、評価の実践的検証と提言。

河野庸介 著

去りゆく時をつかまえて 1,200円  
 日本各地で出会ったなつかしい風景を、うろうろの中で切り取ったエッセイ集。

久芳美恵子 著

教師のための教育相談の基礎 1,800円  
 毎日の教室で取り組める教育相談の理論と方法を楽ししいイラスト付きで明解に示す。



# 教科書からひろがる学びへ

国語科教育

評価で変わる

尾木和英 著 1,800円  
 国語の授業と評価を提案する。

提言 国語科授業

尾木和英 著 1,700円  
 改善十二章

授業を変える

尾木和英 著 1,200円  
 ことば読本

「伝え合う力」

花田修一 著 1,700円  
 とは何か

「読むこと」の

花田修一 著 1,800円  
 授業改革

授業をひらく

花田修一 著 1,200円  
 ことばの力

評価についての基本的な考え方を12の角度から検討し、新しい国語科の授業と評価を提案する。

二十一世紀の国語科の新しい授業を構築するために、十二の視点から追究した力作。

日常のことばから日本語の特徴を解説。授業での話題づくりを活用できることばハンドブック。

「伝え合い」を軸に、受信中心の国語教室から、発信・交信をする国語教室への転換をめざす。

時間数の削減の中で「読むこと」の授業はどうあるべきか。教師と生徒の実践記録から追究する。

「生きにくい今」を生きて子どもたちのために大人は何ができるのか。紫式部・島崎藤村、山本有三などの先人のことばから学ぶ。

50のアイディア

気軽に楽しく短い時間で力のつくことばの学習 50のアイディア  
 自主的に学べる50の活動例と、ことばの楽しさかわかる50のミニアイディアを収録。

気軽に楽しく短い時間で力のつく作文学習 50のアイディア  
 楽しみながら活用できる作文学習のアイディアを見開きに収めた使いやすい実践例集。

気軽に楽しく短い時間で力のつく音声言語学習 50のアイディア  
 音声学習の基本をつかむユニークな活動例50と音声指導に役立つ知識・情報のコラム35を収録。

辞書・辞典

例解新国語辞典

林四郎(編修代表) 2,500円

使いやすさ、わかりやすさ、精度で高い評価を受けている、中学生向け国語辞典のトップセラー。収録語数5万5千。2色刷。

例解新漢和辞典

山田俊雄(編修代表)・戸川芳郎・影山輝國編著 2,500円

発売以来圧倒的な支持を受けている漢和辞典。親字7000字、熟語35300語を収録。2色刷。

日本語便利帳

三省堂編修所編 1,500円

用字用語、書き方・話し方から漢字の読み書き、古典の知識まで、日常生活で必要なことばの知識を網羅した、何でもわかる「日本語百科」。

三省堂

〒101-8371 東京都千代田区三崎町2-22-14 TEL.03-3230-9411(編集)9412(販売)  
<http://www.sanseido-publ.co.jp> ※表示の価格は本体の価格です(税別)。

# 教科書新時代

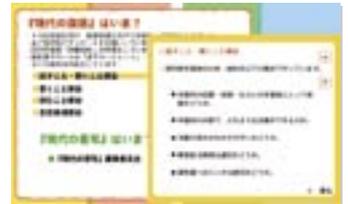
現在、編集を進めている2006(平成18)年度版『現代の国語』『現代の書写』は、多くの先生方やご関係の方々とインタラクティブに交流しながらつくりあげていきたいと考えています。そのために教科書作りのプロセスを公開し、多くの方々から直接ご意見を伺えるような掲示板などもご用意しています。

## 「対話する教科書」をめざして

2002(平成14)年度版『現代の国語』は、国語教科書としてはじめて「二部構成」による新しいことばの学びを提案し、おおきなご支持を得ることができました。次の改訂に際しても、こうした対話・交流をいっそう大切にしたいと考えています。

## 中学校国語教科書『現代の国語』『現代の書写』はいま？

4つの部会での分析・検討の様子が随時、更新されます。



## 三省堂国語教科書の基本の考え方

教科書作りに対する基本的な考え方を公開します。



## 教科書フォーラム

教科書に関わることならどんなことでもお書き込み下さい。よりよい教科書を創るためにみなさんの意見交換の場にしていきたいと思ひます。

## その他

- biweekly 編集だより
- インフォメーション
- 小学校の国語教科書はいま？ (2003年秋スタートします)

## 共に創る教科書へ

みなさまから学習材案や実践アイデアをお寄せいただくページです。



■ 国語の世界

## ■ 国語の世界 ■ 辞書の世界 ■ 広がる学びの世界

『現代の国語』をサポートする情報や最新の情報が満載です。授業づくりのヒントやアイデアがほしい。資料をたくさん集めたい。ほかの先生方の意見を聞いてみたい。インターネットで情報を検索したい。などさまざまなご要望に対応しています。

## ■ メールマガジン【KOKUGO MAIL-MAGAZINE】(月1回・無料)

「ことばと学びの宇宙」のトップページからご登録いただけます。

ご意見、ご感想はこちらへ

[kokugo@sanseido-publ.co.jp](mailto:kokugo@sanseido-publ.co.jp)