

「お心肥」

兵庫県の主催する大学洋上セミナーでオーストラリアまで行く機会を得た。セミナーの一つに学長講義があり、「日本生活者としての自己確認―他者を理解するために」と題して、一コマを担当した。講義のねらいは、船上生活をしながら、これから諸外国を訪れるに際して、他者をよりよく理解するために、いま一度日本生活者としての自己を確認することにあつた。

題目を分節して、

- 1 日本の生活の地理的なふるさと、
- 2 日本の生活の時代的なふるさと、
- 3 自己の内部の感覚的なふるさと、
- 4 新しい感じ方の事例―風をとらえるとした。

2の日本の生活の時代的なふるさとで、「江戸しぐさ」のを取り上げた。その中には「お心肥」（おしんこやし）ということばがあり、講義では紹介しなかったが、後日、テレビ「お江戸でござる」のことば談義で、杉浦日向子氏がこれをだいにしていることを知った。

まずは、「心育て」の自覚がことばの

現代の国語への照射

—江戸のことばの学びから—



中瀨 正堯

兵庫教育大学長

学びのペースがなくなるとはならない。

「十五理」

確かめなくなる江戸のことわざがある。

「三つ心、六つ躰、九つ言葉、十二文、十五理で未決まる」というものである。

数え年三歳までに、人間の心の糸が少なくないうちにしっかり張らせるといふ。確かに、この年齢は現代でもことは習得の第一のヤマとされる。

六歳になるまでには、心の糸の上手な動かし方を、手取り足取りまねをさせる。現代の就学前と比べてどうであろうか。

九歳までには、どんな人にも失礼でない挨拶ができるようにするのが親のつとめ。親もそうだが、寺子屋の師匠もそのように力を注いだという。養育方法は、見習い、見取りを基本とする。現代のことばの学びは、この点では相当の後れを取っていると言わざるをえない。小学校中学年は、万般の節目の歳でもある。

十二歳になるころには、一家のあるじの代書ができるようにする。商家の跡取りになるといふ商人道の故もあるが、注文書や請求書、苦情処理の弁解書も書け

るようにしたというのである。ある面での基礎学力論でいえば、商人道万歳の感がある。

十五歳では、経済、物理、化学などの諸事象が、理屈でなく、暗記でなく、実感として理解できるようになる。もちろん、当時の文化状況での話だが、武士の子の元服の歳、現代では中学校卒業である。「実感として理解」という点は、現代の学び、ことばの学びに再生すべき重要事である。

ことばの力

見習い、見取りを養育の基本としたせいもあるが、「戸締め言葉」という戒めが成立している。「でも」「だって」「しかし」「そうはいつでも」などのことで、戸を締めて中に入れない、つまり人の話や意見を無視することばに名付けたものである。こういう戒めのことばが成立するのは、商人道にとつてはマイナスに作用することが多かったからにちがいない。現代社会にあつては、反論はむしろ、価値ある能力と見られている。「戸締め言葉」が戒めから価値あるものへと転換する境目を考えたい。それにしても、江

戸の生活での実のことばには力がある。「傘かしげ」「こぶし腰浮かせ」ということば。雨の日に狭い道を擦れちがうとき、お互いが向き合うように傘を外側へ傾げること。また、座席などで拳をついて、あるいは拳ぶんだけ腰を浮かせてつめることをいう。

「時泥棒」という戒めのことば。断りなく人の時間を費やす、約束の時間を守らないなどのことをいう。これらのことばを耳にすれば、行動に直結する。

談話の場席に名付けた「方席、星談、亀甲、七福、車座、……、二車座」などのことば。四人での談話の場が方席である。車座は八人、二車座は倍の人数である。二人は対談か対座か、三人はやはり鼎談だったか。それにしても、これらの名付けそのものが、共生の思想を内包している。それは、根菜類をほほえむように煮込み、人々のいのちを支えた「江戸ソップ（スープ）」の精神でもある。

*越川禮子『商人道「江戸しぐさ」の知恵袋』（講談社＋α新書、二〇〇一）

〔なかつ まさたか〕兵庫教育大学長。広島大学・高等学校の教諭、鳥取大学、兵庫教育大学の教官を経て現職。『子どもとひろく国語科学習材』（明治図書）ほか。

ご出席

楠瀬千夏先生

千葉市立幕張南小学校教諭

笹平みどり先生

横浜市立蒔田中学校教諭

小池秀男先生

岐阜県立岐阜高等学校教諭

三省堂『国語総合』編集委員

高木展郎先生

横浜国立大学教授

三省堂『現代の国語』編集委員

司会 五十嵐伸

三省堂『現代の国語』編集長



特集 「新しいことばの学び」を考える

新しいことばの学び・ 自立した学びを めざして

新しい「ことばの学び」をどう構想していくか。「自立した学び」をどのように創造していくか。学習材や教科書のあり方も含めて、小・中・高・大学の実践家・研究者が語り合う。

司会 今回、三省堂で新しいことばの学びを考えていく雑誌を創刊します。この『ことばの学び』では、いろいろ新しい提案をしていきたいと考えています。

今日の座談会には、小学校、中学校、高校、それから大学の実践や研究に力を入れていらっしゃる四人の先生にお集まりいただきました。お話し合いの中から「新しい学び」を構想するきっかけになることがいただければと思います。

まずはじめに、自己紹介を兼ねて、ことばの学びで力を入れている点につきまして一言ずついただけないでしょうか。

中学校の笹平先生からよろしくお願いたします。

授業で何をめざすか

笹平先生（以下、敬称略）私が、年間を通して子どもたちに必ずやっていることがあるんですね。それは、なんのために今この学習をしているのか、どのような方法で学習を進めていくのか、どういうプロセスで学習に取り組まなければならないのか、どういう評価がされているのか、というのを明確にしてから授業に

入るといふことです。特に今力を入れて
いるということよりは、私の国語の教員
としてのテーマですね。

司会 高校はこれから新教育課程の実施
をむかえるんですが、つづいて小池先生
からお願ひいたします。

小池先生（以下、敬称略）今年は教務と
いう仕事をやっています。現在の勤務校
は受験を抜きには考えられない学校なも
んですから、教務というところで私がや
っていることは、どうやってその受験と
いうものを学校の中に、変な言い方だけ
れど正しく位置付けていくかということ
です。

私どもの学校では、今年から65分5限
授業という形を取り入れたんです。そう
することによって、土曜日、日曜日を受
験から守る。それから放課後の時間を受
験から守りたい。放課後の時間は生徒に
とっては非常に大事な時間だと思ひし、
土曜日、日曜日の時間もとても大事な時
間だろうと思ひから、これをきっちり自
分でデザインできるような生徒を育てた
い、というのが私たちの思ひなんです。
教務として力を入れていることは、今
年立ち上げた「授業研修プロジェクト」

というものです。3年計画で、今年は、
65分授業で何ができるかということをも、
徹底的に検討しようじゃないかというこ
とでやっています。そして最終的には、
これまでの教師の側のつごうを並べただ
けのシラバスではなく、生徒が学びを自
分でデザインでき、自分で修正できるシ
ラバス、そんなシラバスを3年先になん
とか作りたいたいと考えております。

司会 次に楠瀬先生お願ひします。

楠瀬先生（以下、敬称略）小学校のうち
に身につけなければいけないものの中心
は、ことばの経験っていうんでしょうか、
体験っていうんでしょうか、そういうも
のだと私は思っているんです。

ことばに興味をもったりとか、ことば
を使う場面とたくさん出会ったり、人か
ら話を聞いたり、本を読んだり、そうし
たことを通して、すぐ表面に表れてこな
くても深く耕すということをしておくこ
とが大事だと思ひています。

それが芽を出すのは小学校のうちでは
ないかもしれないですが、6年間で完成
させようとするのではなくて、じつとそ
れを我慢して、子どもたちが根をはるこ
とを手助けしていかなくちやならないん

じゃないかなと思ひています。

司会 高木先生には大学の研究者という
お立場で、それから『現代の国語』編集
委員であるというお立場からお話をお
願ひしたいと思います。

高木先生（以下、敬称略）今、楠瀬先生
が小学校の6年間で学びを完成させるん
じゃないとおっしゃいました。これは中
学もそうだし、高校もそうです。大学の
中でも当然学ぶことがある。小学校、中
学校、高校、大学は、それぞれの体験や
経験が生きてはたらいっている場、さら
に新たな知識や新たな経験をそこで生
んでいく場ではないかと思ひます。その
軸になるのが、小池先生が大変すてきな
ことばで言われたんだけど、「自分でデ
ザインする力」っていうことだと思ひん
ですよ。

教育課程、カリキュラムでいうと、こ
れまでにないさまざまな体験や経験とい
う学びが、小学校の生活科や、小学校・
中学校・高校のすべてで取り入れられた
「総合的な学習の時間」という形で、新
たに展開しようとしています。その新し
い学びの中で重要になっていくのは、小
池先生がおっしゃっているような自分で

デザインすることのできる力、人から何かを与えられて暗記して時期が過ぎると剥離する学力や大学受験だけに通用する学力ではなくて、自分で将来を見通しながらデザインする力です。大学を出たらあとは自分一人でいろいろな学びを展開しなければいけない場面に、与えられた学びではそれができない。となると、私たちもこれからどういう学びをめざしていかなければいけないかという方向は見えてくると思うんですね。

私自身は、教員養成学部の教育実践総合センターというところに所属していますので、授業ということをキーワードにしながら、新しい授業をどうやって先生方と作っていくか、そこから新しい学びの方向を探ることを課題にしています。

同時に、先生方と子どもたちとを結びたいから、三省堂で『現代の国語』そして平成18年度からの『現代の書写』の教科書づくりにも取り組んでいます。さらに小・中の関連ということで、平成21年度から三省堂で出す小学校の国語教科書の編集にも携わっております。

言語活動の落とし穴

司会 今回の新しい教育課程で、小・中高とも言語活動を通して言語能力をつけるということが、かなり正面に出てきているんじゃないかなと感じています。今までの学習指導というのが少し変わってきているのかなと思うんですが、そういった点はどうでしょう。

笹平 はい。そうですね……。自分の性格かもしれないんですけど、とにかく他の人と違った授業がやりたいというのがあるんですね、それと、自分が以前やった授業とも違った授業がしたい。例えば同じ「故郷」という学習材を使ったとしても2回めやるときはまた違うことをやる、常に新しい形の授業を模索していくということ、新しい学習指導要領になったから、自分自身の中でこう変わったという感覚はあまりないんです。ただ、いろいろなところで新しい学習指導要領、新しい評価・評定の話がよく出るので、自分も研修会に行くときそういう話をしてくるんですね。

でも、ちょっと心配に思っていることは、子どもの本来のことばの学びについて

うのが失われそうになってしまおうということなんです。自分の授業でもそうなんですけども、新しいものを追うために技能的なことに行きすぎてしまって、本来ことばによって自分の気持ちを表現したりとか、他の人の気持ちに気がつくってという肝心の部分を見失っていることがあるんじゃないかなと……。言語活動は、言語能力をつけるための言語活動なんだけれども、先に言語活動ありきとなって、子どものことばが失われてしまつては大変だという感じがするんです。

卒業するまでに、少なくとも自分の気持ちを引き出すと表現できる、ことばで表現できる子どもたちを育てていきたいと

楠瀬千夏 くすのせ ちなつ

千葉市幕張南小学校教諭。
千葉市の公立中学校、千葉
大学教育学部附属小
中学校を経て、この
4月より現職。
4歳の娘からの多
学ぶことばの多
い日々です。



いう思いでやっているつもりなんです。国語の教員として子どものことはどう気がつくかということが、新しい学びを作っていくうえで見失ってはいけない自分自身の課題だと思っています。

司会 その点では、小学校のほうがもっと活動的なのかなとも思うんですが。

楠瀬 そうですね、やはり言語活動が強く出てきて、なんのためにこの活動をするのか、どんな力が大事なのかというのはとてもあいまいになっているなというふうに思います、自分自身を含めてなんですけども。バリエーションが豊かになるというのではなくて、全部が同じような言語活動になってしまったということがあるんです。

笹平先生が、ことばにどう気づくかというのが大事だとおっしゃったのは、私もほんとうにそう思います。劇にする活動も、ただ劇にすればいいっていうものではない。どのことばにこだわるかとか、どのことばをどんな活動でつかませるか大事だと思うんです。まず言語活動ありきになってしまっている面が自分を含めてあるなと感じています。

高木 確かに現状は活動主義の色彩が強

くなっているなと感じています。

言語、ことばを対象化してことばの教育をしていないで、国語の時間に活動だけやっていても、ことばを使っているから言語活動だと考えてしまう面がある。

それからもう一つ。言語活動を通して言語能力をつけるといったときに、これまでほんとうに言語活動が国語の時間に行われてきたかどうかを振り返ってみる必要がある。活動主義に陥っているとすれば、前の読解主義の国語の授業にもどるといっているのでなく、本来の意味のことばを使った国語の授業というのはいくうふうを考えていかなければいけないのか。お二人の先生が「ことばに気づかせたい」とおっしゃったが、それを実現するために何をしなければならぬか、ということを考えていますね。

司会 高校は読解中心というか……、読解が言語活動じゃないなんてことはないんですが。小池先生、いかがでしょう。

小池 大学入試というのがあって、指導要領が変わろうがやっていることは同じだよという世界が現実にはあります。

私は、生徒に国語の授業というのは基本的に実技科目なんだと言いつづけてき

た。それは別に言語活動と読解というのを切り離して言語活動中心にやるから実技なんだということを言っているのではなくて、読解も含めて、ともかく実技なんだ、と。ことばを使う実技の授業なんだから実技に参加することが授業に参加するということなんだということをずっと言い続けてきたけれど、じゃあ、意識して言語活動ということをやってきたかという、必ずしもそうじゃない。それこそ読解偏重だと批判されるような授業をやってきたかもしれないんですが。

高木 高等学校に関しては「指導要領さざなみ説」というのがあって、小・中学校のように大きな波紋はよばない。大学入試というのがあって、そのテスト問題では、読解というか、読むだけということが中心であった。しかしここで、今回の学習指導要領も含めて何を変えていかなければならないかという、一つは言語そのものをトータルにみて、受容として読むということだけではなくて、相手に対してコミュニケーションで自らをひらいていく、指導要領のことばで言えば、「伝え合う力」ということになりませんが、ことばを通して相手とかかわって

いくということだと思わすね。

大学入試についても、かなりのところで大学のほうでは変わろうとしているんですね。これまではペーパーテスト一本で試験をすれば、序列がついて点数がはっきりするから平等で公平だといった感覚だったけれども、一人ひとりの子どもの特性から考えたらほんとうにそれが平等であつたかということが見直されつつある。やっぱり高校も含めて、ことばの

学びということを問い直す時期に来てい

るんじゃないかなと私は考えています。
小池 私たちも、大学に合格すればいいよなんて言うつもりは全然ないわけです。いかに大学に行って伸びる生徒をつくるのか。楠瀬先生が小学校の6年間で結果を出すとは考えないんだとおっしゃっていて、まさにその通りの思いでいるわけだけども、試験そのものがまだまだそうなっていない。センター試験に限って言えば、そこはもう受験テクニクの世界ですね。

さっきの授業研修プロジェクトで私が2年めで考えているのは、いわゆる学習の自立化ということなんです。生徒が自分で学んでいく力をどうやってつけてい

くか。生徒は我々より先に行く人間なんだから、どこかで手を離して、先に行ける力を高校の段階でつけてやらないとだめだと考えているんです。自立化支援プログラムというのをどうやって作っていかかというのが、2年めのプロジェクトの目玉だし、その自立化支援プログラムを具体化したものをシラバスとして生徒に3年めに与えていけるかというところで、悪戦苦闘しているんです。

高木 今のお話は評価ということにもかかわる問題だと思います。評価というときに、見える評価と見えない評価があるし、それから私たちにとってわかりやすい評価とわかりにくい評価というのがあるんです。知識習得とか再生する力だけをとらえたペーパーテストがわかりやすいためにこれだけ広まり、私たちはみんなそれに慣れてしまった。小池先生の言われた学習の自立化ということではなくて、点数という側面でしか評価できないという価値観を生みだしてきた。

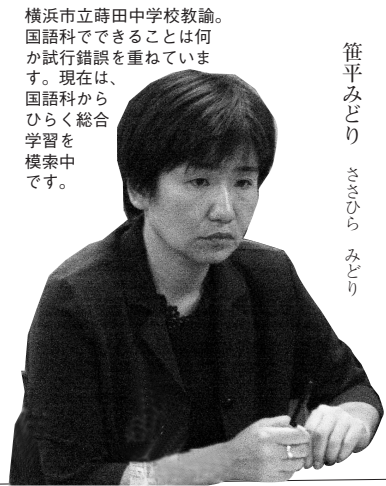
司会 入試のことや、学習の自立化、主体的な学びということについて、笹平先生、いかがでしょう。

笹平 高校の小池先生と大学の高木先生

のお話を伺っていて、それは中学校と高校の関係でも同じことがやはり言える。同じジレンマがあるし、同じ問題があると言えると思うんですね。今年から評価が変わると言われていますが、子どもの何を評価していかなければならないかをきちんとらえておかないと、高木先生がよくおっしゃる値ぶみとしての評価にしかならない。子どものよさに気がついてよさを伸ばしてあげるための評価にしていくためにどうしなければいけないのかなということを、私たちが考えていかなければならないと思います。

先ほどの言語活動の話にもどるんですけども、結局、子どもも多くの教員も読んでいけば気持ちが高まりますね。読解をしていけば気持ちが高まります。高校の先生もたぶん中学校の先生も、小学校の先生も読んで読解、理解をするというのはすごく安心感も得られるし、学習した気にもなれる。それは、大学が変わっても高校が変わっても中学校が変わっても、なぜかわからない。前の学習指導要領で「新しい学力観」ということばが出てきて、表現力が強調されても、結局あまり変わらなかつたような気がします。じゃあ今

笹平みどり ささひら みどり



論は、何をいま
教員としていま
学校で何をいま
中重ねていま
時、は、は、は、
立、は、は、は、
市科行在、は、
横浜語試、は、
国語か、は、
かす。語ら、
ひ学、
模、
索、
す。

の学習指導要領になって、次の10年間何が
変わっていくのかなというのには正直不安に
感じています。

人と人をつなぐことば

司会 楠瀬先生、小学校は受験からは少し
遠いっていう気もしますが。

楠瀬 お話を伺いながら自分とは違う世界
だなどと思ったんですけど。「ことばの学
び」ということで言うと、学校とは関係
なく社会で生活していくときに必要な
ことばとか、ことばに興味をもちながら
人生を豊かに送っていくってどういう
ことなのかとか、ことばが人と人をつな

いでいるということを実感として多くも
てる子どもにするにはどうしたらいいの
かということを考えているんです。

この夏、私は千葉市の方針で、特別養
護老人ホームで介護体験をしてきたんで
す。はじめはみなさんちよつと硬い表情
でした。写真があったので、時間が空い
たときに入所者の方に質問したんです。
どなたの写真ですか。すると、それ
までと全然違った顔で生き生きとお話し
になったんです。ほんとうに一生けんめ
い、このことはどうしても伝えたいとい
う様子でした。私、ことばの力って、
やっぱりすごいなあとそのとき思いまし
た。生涯にわたって使えるようなものに、
私たちは携わっているんだという気がし
ました。

小池 結局ことばの力というのは人間の
力、人間が人間らしく生きていく力の非
常に重要な部分を占めているのではない
かなと思う。で、楠瀬先生の老人ホーム
の話も、人は言語が立ち上がってきたと
きに生き生きとしてくる、人間らしくな
るということなんじゃないのかなという
気がする。

高木 それをもうちよつと広げると、実

はことばの学びというのは、学校の枠の
中だけではないんだと思うんです。私た
ちが授業でやるのは、その広い、時間的
にも空間的にも広いことばの学びの世界
との橋渡し、架橋でなければならぬの
に、それができていないで、例えば、教
科書を扱えば教科書の読解というか、教
科書の中の勝負をしまわっているとい
うところが、実は問題になっているん
じゃないかと思っています。

これまで、教科書を全部やる先生がい
い先生みたいな評価もなかったとはい
えない。ことばを学ぶというのが学校教
育の中の国語科という時間の枠に入れら
れ、さらに教科書という制約の枠を抜け
出せないことが問題。編集している側か
ら言うと、教科書通りにやっていただけ
れば、読むこと、書くこと、話すこと、
聞くことが全部できますよなんていうよ
うなキャッチフレーズで教科書を示して
はいけないと、私は思うんですけど。

これからの教科書

司会 これからの教科書ということにお
話が進んできましたが。

笹平 おそらく今、どこの教科書も前から順番にやっていけば、すべての学年での指導事項をクリアできて、バランスよく年間を通して授業ができるように構成されていると思うんですね。ただやっぱりそれだけだと、現実には自分の教室にいる子どもたちのことばが伸びていくかかっていう視点にもどることが大切だと思います。だから、私がおもむきよからの教科書は、もっと自由選択の幅がある教科書、私たち教員がカリキュラムを組んでいくと同時に、子どもたちもその教科書を見ながら自分たちのことばの学びのカリキュラムが組めるような手だてが示されているものだと思います。

小池 高校の感覚からいうと、教科書を初めから終わりまで一通りやるという感覚、全然ないんです。あるとき私は、ゴールデンウィークに教科書を全部読んでこい、と生徒に言っていて、そして一通りさらっと読んでもらって、ぜひこれやろうというのと、これはやめようというのをあげてくれ、ぜひこれやろうという人気度の高いのももちろんやるが、これはやめようというのも絶対やるからと。どうしていやなのかというのを含めてやる

うよって言ったことがあります。

高木 三省堂の『現代の国語』は、単元ではなく、「章」というつくりになっているんですね。もっと進むと、学習材が独立した形になっている教科書というものも構想できるんです。これまでの単元というものが、授業時数も少なくなってきたいて非常に使いにくい。活動の焦点化や指導と評価の一体化というの、素材としての一つひとつの教科書に載っている学習材、学びの材料そのものを対象にしていくという方向になっているんです。高校の場合は……。

小池 高校は、単元としてくくってあっても、どれかしかやらないということがしばしばあります。例えば、小説なんかで言えば、二つ出ていけば片方がA面で片方がB面みたいになっていて、A面にたいてい定番、1年生なら「羅生門」、2年生なら「山月記」「こころ」だとかという定番があって、定番の裏側には爆弾がしかけてあったりなんかしている。どっちか選んでくださいという程度のことではないというふうに思います。

高木 小池先生が、生徒たちに教科書を読ませていちばん得票率が高いのといち

ばん嫌われたのを両方やるという話をされましたが、そこには学び手の側から学ぶ素材を選んでいくというような発想があると思います。小学校では学び手を選ぶという、子どもたち自身が学びたいという意欲にそって使える構成の教科書というのはまだ出ていないですね。

楠瀬 そうですね……。いろいろ制作するとか、作るものを選択するのはありますが。また、絵本を学校に持ってきたりとか、ビデオやCDを持ってきたりとか、例えば同じ学習活動の場合は学習教材を選んだり、同じ学習材の場合には活動を選んだりということはしています。

高木 子どもたちが持ってきたもので授業を展開できるのだったら、子どもたちが読書体験なり経験の中から持ってくるものを取り上げながら授業をやるということは考えられませんか。説明文でも、例えば教科書に出ている「じどう車くらべ」だとか「たんぼほのちえ」とかを取り上げた説明的な絵本がありますよね。楠瀬 そういうのは読書単元や単元の発展としての調べ学習で、どこの小学校でもやっていると思います。ただ、吟味された文章とか吟味された内容に出会うこ

とはなかなか難しい。だから、教科書が一つのスタイルを見せてくれるというのは大きいと思います。

それから今は、教科書をやっていないと国語をやっていないと保護者が考えるというの、小学校では少なくなっていると思うんです。教科書に読書会をしようなどと書いてあるのが、私たちを後押ししてくれたと思います。

司会 中学ではどうでしょう。

笹平 今回の教科書の多くは、昔ながらの単元構成なんですね。例えば、環境問題なら環境問題の二つの説明文を読んでそれでパネルディスカッションをして、最後それで意見文を書くという単元の内容になっていたりするんです。1年間ではやりきれないぐらい量が多い。1か月も同じテーマですつと読んだり、活動を繰り返している、子どもたちも飽きてくるんですね。子どもたちが楽しめる教材書は、教えているほうも楽しめないんです。

だから私は、子どもたちが今こういうことばと出会ったら、意見文を書けるんじゃないかとか、話し合いができるんじゃないかとかといったテーマを、いつも

アンテナを高くして探しているんです。

教科書に期待するのは、今の楠瀬先生の話もそうなんです。もつと私たちを後押ししてくれるような教科書になってきてほしいということですね。

高木 いわゆる教科書的な言い方はある種の規範性を示しているから、規範通りやっていたらまずまちがいないだろうというのはこれまでの考え方。

でも、これからやらなきゃならないのは、ある意味ではこれまでの教科書という呪縛からどう解放されたかということばの学びの海へ舟を出していくかということばです。教師自身がさまざまなところから学んで、自分が向き合う子どもたちとどういう授業をつくらっていくかという点が問われていると思うんですね。

小池秀男 こいけ ひでお

等語をえ、場か
高語らるる日
卓国とすす日
岐論と技築毎
立論と技築毎
卓校技実どう
阜校技実どう
岐学実生をに



小池 流れとしては、言語活動が中心になっていくわけですが、その中で私は文学作品の価値というものが認められなければいけないと思うんです。

理系のクラスで詩の授業をやるというと、みんな、うえーと言うんですね。うえーというのは嫌だということなんだけども。詩をなぜやるのかということを生徒たちに考えさせるために、レオ・レオニの「フレデリック」という絵本をぼつと投げ込むと、生徒たちがうおーって言うんです。ことばというものが人間に対して何をもたらしてくれるかということ、を端的に伝えてくれる絵本なんです。自分の中に詩が一つあるか、一つもないかということ、は人生を生きるうえでずいぶん違うことじゃないのか、そういう詩に出会える機会を、「おれ理系だから」というばかげたエクスキューズでもって逃げるなよ、と言うんだだけ。

インタラクティブな教科書へ

司会 楠瀬先生。これからの実践ということについて、教科書を軸においてどんなことをお考えですか。



座談会を終えて

小池秀男

定時制 高校で出会ったある生徒を思い出しました。学校のある岐阜から故郷の新潟まで、一人では帰省できなかった生徒のことです。彼女にとっては、字が読め、人にものを聞くことができることが、人間として生きるための必須の要件でした。「ことばの学び」は、こうした身近な言語活動の次元から言語活動の精華である文学の次元まで、一人ひとりの人間に、人間として（あるいは、人間らしく）生きるためのさまざまな力を与えます。あらためてそんなことを思いました。

高木展郎

教育が、 いま、変わろうとしている。これまでの教育では、文化の伝承と継承ということをにない、学校では教師からの知識と技能の伝達を行ってきた。しかし、学校という場が、文化の創出を対象化とするとき、これまでの「教える→学ぶ」という関係性ではなく、ともに学び合うという関係性の中の学びが重要となる。そこで、コミュニケーションということを基軸とした授業によって、学ぶことの意義の転換を図らなくてはならない。

楠瀬千夏

「先生、 本を読むことって、頭の中がテレビみたいになることなんですね。このごろようやくわかった。」
新採の年の3月、中学1年の男子生徒が語ったことばを、わたしは愕然とした思いで聞きました。ことばからイメージを立ち上げることを、いったいどうしたら教えられるのだろうか。

ことばで感じ、ことばで考え、そしてことばで表現することの大切さを伝えたいと思っていますが、まだまだ修行中です。

笹平みどり

最近 私の周りには、「うるせえ。」でしか自分を表現できない子どもたちがいます。何を聞かれても、何を言っても、「うるせえ。」としか返ってこないことに腹立たしさよりも情けなさを感じてしまいます。教科書は読めても、テストはできても、どんな状況のときでも「うるせえ。」です。いったいこの子たちはどうなってしまうのでしょうか。「ことば」は、学校を卒業したあとも永遠に付き合っていくものです。それだけに、「なんで、なにが、どうして、うるさいと感じているのか。」せめてそれだけでも言えるようにと戦う毎日です。

自立した 「ことばの学び」 に向かって



牧戸 章

滋賀大学教育学部

活動主義への危惧

言語能力は言語活動を通してでしか獲得されない。言語体験を経ない言語能力は考えられない。これは大前提である。

しかし、これまでの活動主義には常に、「活動させているだけではないか」「どんな力がつくのかわからない」という批判がなされてきた。それに対しては「活動でも力をつくのだ」という消極的な反論が大勢を占めていた。言語活動を大切にする立場からどうしてもこの危惧は生まれてくる。さらに、目標

に準ずる評価（いわゆる絶対評価）へと評価のあり方が大きく変更された学校教育の現場では、言語活動の評価はどうしたらよいのかという混乱も生じている。

プロダクツからプロセスへ

これまで言語活動というと、その結果であるプロダクツ（作品）が重視されてきた。評価の対象もまたそうであった。その中には、プロセス（過程）を大切にすれば当然作品も「立派」

なものができるという素朴な考え方も含まれている。

しかし、このとらえ方ではいつまでも作品主義・結果主義の呪縛から解き放たれることはない。

例えば「書くこと」の学習活動について考えてみよう。文章を書く場合、どうしても個人に閉じた活動というイメージがある。「伝え合う」ことが重視されてきても、すぐに「手紙」や「はがき」をやりとりすることだけになってしまったり、書き上げたあとで批評や鑑賞をしかけたりする学習活動にとどまっていることが多い。だがそれだけでは不十分である。せっかく教室で書いている仲間がいるのに、ほとんどが家庭学習で書いているのと同じになってしまう。

発想・着想段階、構想段階、下書き段階、推敲段階、書き上げたあととの段階といった書く活動のプロセス（過程）のさまざまな段階で交流する場面が組織されてよいはずである。学習者は、同じ書き手の立場からアドバイスをしたり、質問をしたりしながら文章を練り上げていく。その結果、学習者は書くことの意義を自覚化していき、協働で書くことの喜びも体感していくのである。こうした交流がほんとうの意味でのコミュニケーションであり、交流そのものが「ことばの学び」であるとも言えるだろう。

こうなると、最後に書き上げるところは個人の責任であるが、書き上がった文章（作品）は、個人のものだけではなく、評価の対象を作品だけに限定していたのでは、この学習活動を評価したことはない。当然、「書くこと」の学習活動全体のプロセス（過程）を対象に評価することになる。学習者の側からすれば、他者のアドバイスを採用するかどうかは自

己の責任であるから、交流の場面では相互評価をし合っていることになる。「指導と評価の一体化」をさらに進めて「学習と評価の一体化」を具現化しているとも言える。

自分たちの言語活動を学習材に

——「一次表現」から「二次表現」を——

前節では「書くこと」の場合について、新しい「学び」のあり方を例示した。このことは他の領域の言語活動でも同様である。そこでは、自分たちの言語活動（「一次表現」）を学習材にして次の言語活動（「二次表現」）を行っていると言い換えることができる。これまでも「一次表現」に含まれることは大切にされてきた。文学作品の読解などはその中心的存在であった。その際、感想を書いたり主題を話し合ったりするところまでは繰り返し行われてきたことである。しかし、その感想や話し合いを学習材にして次の言語活動が組織されることはそれほど多くはなかった。

「豊かな（一次表現）を保証し、（二次表現）として再構成していくこと」が、新しいほんとうの「ことばの学び」である。この「ことばの学び」が、「自分でデザインする力」と言われるような「自立した学び」「生涯学習」の柱であり、そのものなのである。

〔まきと あきと〕 滋賀大学助教授。三倉堂『現代の国語』編集委員。臨
床国語教育研究会事務局長。現在、ことばの学びとコミュニケーションの形成
について研究を進めている。

「話す・聞く」 本気で 話し合う」こと



小川
陽子

徳島県鳴門市立鳴門第一中学校

生徒の実態からスタートする

中学校における「話すこと・聞くこと」の指導は、さまざまな方法や多彩なアプローチが考えられる。しかし、どんな実践も土台となるのは、眼前の生徒たちであり、生徒たちの学習能力である。

生徒たちの実態を見つめ、どのような話す・聞く能力を身に付けさせたいのか、そのためにどのような方法があり、どのような年間指導計画を仕組むことが必要なのか。今それが、現場の我々にとつて、大きな課題となっている。

まず、実態をふまえて培いたい能力の一覧表を作成する。そして年間指導計画をまとめる。その際留意しなければならぬのは「話す・聞く・話し合うこと」をどのようなステップで学習するかという点である。中学の三年間を見通して独話から対話へ、そして話し合いへと順序性・段階性をもたせることも一つの方法だと考える。小学校での既習事項をふまえておくことも大切である。小学校で既習の内容を、中学校で重ねて学習する必要はないという考え方もありうる。しかし、論理的文章や文学的文章が繰り返

し発達段階に応じて学習されるように、「話すこと・聞くこと」の学習にも積み重ねや繰り返しが必要である。

三年間を見通した指導計画の一例として、一年では独話を中心にしたスピーチや発表会、二年では対話を中心にしたインタビューやバズセッション、三年では話し合いを核にディベートやパネルディスカッションを学習するというステップが考えられる。

その素地となる発声練習やそれにもなう日々の音読、授業中の発表活動などは、「話すこと・聞くこと」の力の基礎をつくるものとして継続していきたい。

パネルディスカッションの実践

次に、実際の単元学習計画に沿って、中学三年のパネルディスカッションを例に「話すこと・聞くこと」の授業展開を考えてみたい。パネルディスカッションの特徴は、一つのテーマにさまざまな立場から意見を出し合い、お互いを論破するのではなく理解し合うことで考えを深めるところにある。民主的な話し合いの力を身につけさせる最適の形態である。

本稿では「知ろう、アジアの仲間たち」

というテーマの実践に沿って考える。

【テーマ】テーマを何にするかという選択は、生徒の実態が基礎となる。生徒が本気になって取り組めるテーマが必要である。疑似体験やなりきり型の話し合いは、気軽で客観的に取り組めるという利点もあるが、中学三年生のこの時期に本気で取り組んだ話し合いの経験は、大きな力と自信につながると思う。

「知ろう、アジアの仲間たち」の場合、アジアからの訪問団が、韓国からタイからと、次々と中学校を訪れたことがきっかけとなったテーマである。その学校の実態に合わせたテーマの必然性、必要性が生徒を本気にする大切な要素になる。

【話す内容の準備】本気で話し合う気持ちとともに大切なのは、話し合う内容がどれほど用意でき、生徒の中に蓄えることができるかである。テーマに対して自分の意見を持ち、その意見をより説得力あるものにするため、調べ学習を進めたり論旨をまとめたりしておくことも大切な作業になる。テーマに関連した資料や書籍、ビデオなどの視聴覚教材を学年文庫として設置し、身近に置いておくのも意識付けのための有効な方法である。話

す内容が用意できていることが、生徒が生き生きと活動できる条件となる。

【グループづくり】テーマが決まったら、パネルディスカッションの方法をワークシートやビデオで確認する。そして意識付けのための補足資料を読み味わうことで、自分の意見をもつように方向付けていく。導入の段階での自分の意見が主張の核になっていくことが多い。意見が出そろったところでグループを編成する。

同じ意見の者どうしでグループをつくり、協力して調べ学習を行うことは、そのなかにバズセッションを含み、話し合いが活性化される。グループでの話し合いを積み重ねる過程でどんな意見が絞り込まれたり、逆に意見の対立があったりと、準備段階にも生徒の成長がある。

【司会】司会者は、できるだけ生徒の代表にさせたい。その際「司会者の手引き」を用意し、全体で学習する。実際、司会経験は一部の生徒だが、「話し合いの手引き」や「意見発表の手引き」といった手引きとともに、学習活動の指針となるものとして学習させる。

【記録する】実際のパネルディスカッションの様子は、ビデオで記録を残したい。

このビデオは自己評価の材料とすることもできる。仲間の様子や話し合いの展開を見直すことにも利用できる。

「話すこと・聞くこと」の評価は、実際に話し合う様子を観察することで行うので、あらかじめ評価表の準備や事前の能力診断が必要である。

「話す・聞く」力を生かす力に

以上、パネルディスカッションを例に「話すこと・聞くこと」の学習活動の留意点について述べたが、学校や生徒の実態によっては、「話すこと・聞くこと」の実践が大変難しい場合もあろう。人の話を「聞くこと」自体困難な実態もあるのが現実である。年間計画作成の段階で生徒に身につけさせたい能力に大きな差が生じる場合も否めない。それでも生徒たちが少しでも前進し、少しでも確実な「話す」力や「聞く」力を身につけられる実践の工夫をしていきたいものだ。それが、眼前の生徒たちの生きる力となる、未来を支える力になるのだと信じていたい。

「おがわ ようこ」 鳴門第一中学校教諭。共に『中学校国語「話すこと・聞くこと」の扉をひらく』がある。徳島県生まれ。

仲間と書く



紅林 定宏

静岡県藤枝市立瀬戸谷中学校

0 はじめに

「中学生は作文を書くことが嫌いだ」と何となく感じている国語教師は多い。私の教室の生徒たちも作文は好きではなかった。後述の学習に先立って、作文学習の好悪感をアンケート調査したが、「大好き」は皆無、「やや嫌い」「大嫌い」が大半であった。

理由として次のようなものがあつた。

- ・「〇〇枚以上」という条件が嫌だ
- ・文を書くこと自体が面倒だ。
- ・書くことがないのに書かされる。
- ・思ったようになんて書けない。

なかには、「小学校のときから宿題の読書感想文が嫌だった」と具体的な学習活動を挙げる者もいた。

さて、この調査に「あなたの初めての作文体験は何か」を入れた。「幼稚(保育)園で父(母)の日に書いたお手紙」というのが最も多い回答であった。そのときの文の一部や鏡文字だったことが話題になり、場はわいた。

私は、このとき、学習の工夫一つで、作文をもう一度好きになるのではないかと、可能性を実感した。

1 二つの「仲間と書く」活動

学校で、集団で作文の学習を行う目的は何か。また、何であるべきか。

読みの学習では、集団で学習することで、視点の広がりや転換が促されることを私たちは実践を通して感じている。

同様に、作文でも集団の力を意図して学習を組むことができないだろうか。

- ・見落としなどの単純ミスを防ぐ。
- ・異なる論理の展開の仕方を知る。
- ・異なる立場や異なる考え方を知る。
- ・最終的に、推敲する力を培う。

このような目的を達成するためには、従来の教師対生徒の一对一の形態でない新しい授業形態や授業構成を開発することが必要である。

こういったことを念頭に、二つの作文の学習を「仲間と書く」として組んだ。

①リレー作文(意見文の実践)

四人グループによる作文活動。友達の意見に「例示・反論・賛同」等を付け足していき、一つの文章を作る。

②交流を生かして書く

書いていく途中に、集団による交流・批評活動を取り入れる。

2 実践の概要と生徒の表れ

生徒は、①の活動をすることで、集団で書くおもしろさに気づいた。展開の意図、異なる視点の重要性等である。

これを受け、②を行った。初めに、最終的に個人で仕上げる作文であること、その過程で「文章を作る仲間」として、互いの文章に参加することを伝えた。

【学習の概要：○が交流の内容】

■ テーマ／構想 第一次交流 1時間

○ テーマに関するブレインストーミング

■ 構想に基づき下書き 2時間

■ 第二次交流と修正 1時間

○ 作者は「特に見てほしい点」「欄外に書く。「わかりづらい点」「伝えたい相手」「伝えたいテーマ」「展開の仕方」などを共通の観点とすることを確認し交流。「表現に取り組み仲間として誠実にこたえよう」と投げかけ、互いに付箋をつけ合った。付箋の取捨選択は作者にゆだねた。

■ 清書 2時間

■ 第三次交流 1時間

○ 作品鑑賞会

SYは将来の夢を書いたが、「具体的にでない」はつきり書いたほうがいい」と指摘を受けた。彼女は夢を漠然と書くうとしていたのだが、付箋を読んで考えを変えたようだ。非常に具体的に、ほぼ全面書き換えを行った。十二枚書いたうちの八枚を捨て、二枚を全面的に書き加えた生徒もいた。自発的である。

と教師対生徒の1対1の構図で進められてきた。そこを転換し、「交流」を学習の中に組織的にはさみこむことで、仲間との協働意識をはぐくむとともに、新しい視点や論理展開の手法を学び合い、作文の面白さを味わうことにつながった。評価についても、その本来を実施できた。できばえを見るのではなく、その過程を見ることができた。仲間のどの意見を取り入れ、どう改善されたのか、その動きが見えるのである。最終的にできあがった文章についても、本人が「よいもの」として取り入れた、その主体的な視点を評価すれば、単に受け身としての作文改善でないことがわかり、評価することができた。

4 最後に

実践を通し、作文に対する嫌悪感は格段に下がり、作文力そのものも向上した。私は今、作文学習は工夫次第でもっとさまざまな可能性をもったものになっていくのではないかと思っている。

3 「仲間と書く」ことの可能性
今まで作文の学習は、どちらかと言う

「くればやし さだひろ」静岡県生まれ。藤枝市立瀬戸谷中学校教諭。『国語科経営講座 6』明治図書など。

「書く」から「読む」へ 文章形態を変えて、



一 はじめに

話すこととは、自分の思考を音声で表現することだ。聞くこととは、音声による思考によって意味化することだ。書くことは、文字で思考を視覚化することだ。読むことは、文章化された思考を追体験することだ。

共通しているのは思考を前提としていくことであり、その思考は言語によってなされる。その意味で、思考の跡を残す「書くこと」、そして検討していく「読むこと」なしに他の能力の育成はあり得ない。そう考えて、授業では「読む」「書く」活動をできる限り行っている。そうした取り組みの中で、文章の形態を変えようということ試みたのは、次の理由による。

文章にはさまざまな種類がある。文章を読む際には、その文章の目的や表現に合わせて、読み方を変えなければならぬ。そのため、読む前提として文種を意識する必要がある。文種を意識したうえで文章を読む力を生徒の身につけさせたいと考えていたが、文章の形態を変えようという課題があれば、文種意識を

もって考えながら読めると考えた。

また、書く際に、モデルである文章の文体や語彙をふまえて書く体験をさせれば、表現力の育成につながると考えた。

二 授業の実際

小学生時代、「要点」ということを習った。突然要点にまとめるよう指示され、「要点って何だ」と疑問をもった。「要点」とは「作者のいちばん言いたいこと」と説明されたが、全部言いたいからこれだけの文章を書くのではないかと思っただけの記憶がある。

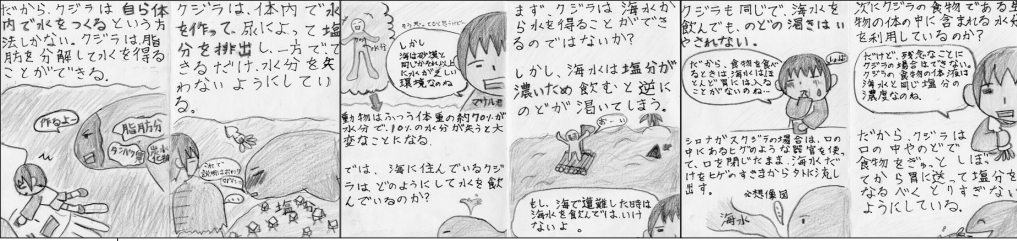
このように要点がどんなものかイメージできない生徒は、多いのではないだろうか。この段階ですでに漠然としているため、段落間の関係などとらえようがない。だから要点とはいかなるものかを感覚的にわからせる必要がある。

そこで説明文（「クジラの飲み水」三省堂『現代の国語』一年）を絵本にしようという課題を与えた。

文章を丸写しして6ページの絵本に入れるのは不可能だ。だから、必要な部分のみ抜粋して文章をまとめなければならぬ。この過程で要約は完成する。また

玉井年

愛媛県松山市立日浦中学校



※本実践で作成された絵本の例をホームページに掲載する予定です。(編集部)

どの範囲を1ページに収めるかを考える過程で、意味段落もとらえられる。

さらに、できあがった絵本を、この説明文を読んだことがない上級生に読んでもらうことにした。予備知識の全くない読者を設定することで、相手に応じて的確に表現させることをねらった。

① 学習の計画 (全9時間)

● 第1時の学習—本文の通読。新出漢字・新出語句の確認。

● 第2時の学習—絵本のあらすじを考える。実質的には意味段落に分けてその要点をまとめる活動だが、それを「あらすじ」という言葉で生徒に伝え、各ページに盛り込む内容を文章で表現させた。

● 第3時の学習—絵本のコンテを作る。線画程度の絵と文章で画面構成を考える活動である。前時の「あらすじ」をさらに短くしてよいこと、その削った部分を絵や図で表してもよいこと、本文通りの文章でなくてもよいこと、題も自分の絵本にあったものに変更してもよいことなどを助言した。

● 第4〜7時の学習—絵本を描く。コンテをもとに実際に絵本を描く作業

を行った。

● 第8時の学習—絵本を相互評価する。作品を互いに読み合うことで活動の成果を確かめた。また、それぞれの作品の良さを評価し合い、次の課題への意欲づけとした。

● 第9時の学習—上級生の評価に感想を書き。予備知識のない読者に内容を的確に伝えるという課題が達成されたかを確認するために、上級生にも評価をさせた。それにより自分の読みや表現を客観的にとらえ直させた。

② 成果と課題

完成品はどれも同様の内容だった。同じ文章を元に書いたのだから当然だが、それだけではなく、文章の内容をわかりやすく伝えるという目的を念頭に置いて読むことで、的確にポイントをおさえて読めたのだとも思う。そして、そのように抽出した内容が「要点」なのだ可以理解できたのではないだろうか。「書くこと」については、あらかじめ内容が決まっており、正確に伝えることを意識しすぎたため、個性的な表現は出にくかった。

実践を終えてから気づいたが、絵本作りは文章構成の理解を「視覚化」することだ。だから、トピックセンテンスの相互関係を把握するのにも効果的なのではないか。これはプレゼンテーションのビジュアル作成や、その効果的な提示のしかたの基礎を養うことにつながるのではないかと考えている。

三 おわりに

今期改訂により、各教科の指導のあり方の改革が求められている。国語科では「音声言語」の学力形成を前面に押し出し、「読むこと」は最後に置かれた。しかし、「読み・書き・そろばん」というように基礎学力の中では「読むこと」が筆頭だ。外国では「読・書・算」と言うらしい。「読むこと」がどんな時代でも基礎学力の中核であることは変わらない。

中学生の活字離れが叫ばれて久しい。だからこそ、「読むこと」はこれまで以上に重視されるべきであると思う。

「たまい みのる」愛媛県松山市立日浦中学校教諭。実践を通し、「読む」「書く」力を伸ばすことに関して試行錯誤を重ねている。

紙芝居で 古典原文を読む



井上雅登

お茶の水女子大学附属中学校

「傍注資料」で古典にふれる

中学校学習指導要領では、古典学習指導のさい配慮すべき事項が次のように述べられている。

「古典の指導については、古典としての古文や漢文を理解する基礎を養い古典に親しむ態度を育てるとともに、我が国の文化や伝統について関心を深めるようにすること。」

ここから、中学校での古典学習指導の目標の中心は「古典に親しむ」ことにあるのであって、古文読解力を身につけさせることではないと読みとることができると。中学校での古典学習指導の目標と高等学校でのものとの大きな違いはここにある。しかし、古典の原文を離れて、例えば、あらかじめ現代語で書かれたものを読ませるとか、古典マンガのようなものを用いながら内容を理解させるというのでは、せっかくの古典の原文に触れる機会をみすみす失うことになる。

確かに、中学生に話を聞いてみると、古典の文章は読みにくいし、現代の文章とは違うので理解しにくいと言う。そういう学習者の言語抵抗を取り除くための

一つの方法が、「原文に傍注をつけた資料」（以下「傍注資料」とする）を活用することである。

この「傍注」をつける方法は、江戸時代に萩原弘道（岡山県出身の国学者一八一三〜六三）らが用い、現代でも大村はま氏の中学校における実践や世羅博昭氏（現在は鳴門教育大学教授）の高等学校教師時代の実践に継承されている。「傍注資料」では、学習者が頭注や脚注にとらわれることなく、古典の原文をそのままの形で読んでいけるように、最小限必要な項目が提示されている。

お二人の先生方の実践に学び、古典の原文のままでは理解できない中学生の学習者の視点から、内容をとらえるうえで何が必要なかを考えて、「傍注資料」を作成することにする。

△(コトダガ) 今(ガ)は昔、竹取の翁(オキナ)といふ者(イタ)ありけり。

△(ヤ) 分け入(ナガラ)って野山にまじりて竹を取りつ(ツ)、

(注) △は省略されている助詞などを表している。

紙芝居で古典を読む

以下に述べる紙芝居の発表を古典の原文で行った実践は、私が札幌市の公立中学校に勤務していたときのものである。学習者に、古典を読むのが楽しいものと感じてもらえるように、「傍注資料」も活用しながら授業を工夫した。

単元名 『竹取物語』

— 紙芝居を完成させよう —

市立図書館で借りてきた「かぐや姫」の紙芝居を使って、紙芝居発表会を行った。「かぐや姫」の紙芝居は、探し出すことのできたものだけで四種類存在したが、中学校の国語教科書が取り上げている『竹取物語』の内容にちばん近いものと考えて、教育画劇制作の「かぐやひめ」を選んだ。

授業の流れは次のとおりである。
(全5時扱い)

第1時 傍注資料を用いて何度も音読させ、内容をとらえさせる。

第2時 あらかじめ指導者が紙芝居の順序を入れ替えておき、学習者に正しい順序に並べ替えさせる。

(紙芝居で物語全体の構造をつかむ)

第3～4時 発表会に向けて、グループごとにだれがどの原文を読むのかを役割分担させ、音読の練習をさせる。

第5時 紙芝居発表会を行う。

第3・4時については、学習者が、紙芝居の場面に合わせる形で原文に区切りをつけて、音読するのはもちろん、一つひとつの場面で、それぞれにふさわしいBGMや効果音を流してみることにも取り入れることにした。これについては、授業者が事前に設定したのではなく、学習者が役割分担を終え、音読練習をしている際に、提案してきたものである。

学習者は、発表メモをまとめながら、この場面ではこの音楽を、ここではこの音を入れようと、自分たちの作品として作り上げることを楽しんでいった。

第5時では各グループの発表あと、聞き手の学習者に評価をさせてみた。声が届いていたか、発表で創意工夫が見られたかなどの点についてである。

学習者が生かされる授業を

学習者の活動が中心となる授業を構想

すると、必ずと言っていいほど立ち止まってしまうのが、「この活動で学習者にどのような国語の力がつくのか」ということである。確かに学習者には、国語の授業をとおして、国語の力をつけていかなくてはならない。しかし、そのことに固執しすぎて国語の授業が無味乾燥なおもしろ味のないものになってしまつてはならない。授業は楽しいものでなければならぬのだと私は考えている。

この授業実践の数日後、一人の学習者に、「先生、もっと竹取物語を読みたいよ。授業おもしろかった。」と言われ、とてもうれしい気持ちになったことを今でも思い出す。今後においても学習者が生き生きとそして主体的に活動できる場を授業の中に取り入れるとともに、「活動あつて力なし」と批判されることのない、着実に学習者に国語の力をつけていけるような授業を構築していきたい。

(いのうえ まさと) お茶の水女子大学附属
中学校教諭。大阪生まれ。札幌市公立中学校
教諭を経て現職。現在は国語科授業にメディア
ア・リテラシーの考え方をとり入れた取り組
みに関心をもち、実践発表している。

ニュースを作ろう

総合的学習の時間で取り組む

メディアリテラシー



中村純子

神奈川県川崎市立麻生中学校

1 はじめに

メディアリテラシーとは「メディアからの情報を分析し、クリティカルに読み解き、自己の表現活動に生かす能力」である。私は現在、中学1年生（十七名）を対象にメディアリテラシーをテーマに「ニュースを作ろう」という総合的学習の時間に取り組んでいる。本稿では前期の過程を中心に報告する。

2 情報受信の基礎

一学期はニュースの基本的な枠組みや意義をつかませることを中心にした。

①ニュースの概念をつかむ

初めに講義形式でニュースバリエーションや5W1Hについて話し、ニュースに必要な要素とその意義を確認したあと、新聞、テレビ、ラジオのニュースを使って分析するワークシヨップを展開した。

・新聞：文字メディア・写真

新聞ではベタ記事を用いて、5W1H、情報源、取材相手、ニュースの着地点（そのニュースを通して伝えたいこと）、見出しの比較・分析を行った。短い記事のほうが情報の

構成がシンプルで扱いやすかった。

・ラジオ：音声メディア

TBSラジオ、午前七時三十分からの『現場にアタック』を録音したものを活用した。このコーナーでは女性キャスターが新たな視点でニュースにせまっております、一つの事実でも多面的な解釈ができるというメディアリテラシーの基本を教える教材に適している。今回は、千代田区の禁煙条例についての放送を扱った。また、音声メディアで情報をわかりやすく伝えるテクニクを分析した。

・テレビ：映像メディア

テレビの分析では生徒たちに二十分のビデオテープを渡した。六月十三日のニュース番組を各局時間帯別に分担し、録画したものの中から学習材を探した。今回はサッカーのワールドカップのチケットが電話予約で十四分間で完売したニュースを取り上げた。NHK「ニュース7」、TBS「ニュース・プラス1」、テレビ朝日「ニュース・ステーション」の三番組を比較した。チケットの予約の電話がつながりにくいという状況を映

像で表現する方法や、事実の解釈が

三者三様で興味深い成果が得られた。

このように実際のニュースを使って、

それぞれのメディアの特性を生かした表現方法や情報の構成法を学ばせていった。

②帯単元「スクラップ・アンド・スピーチ」

総合の時間は二時間続きなので、生徒が主体的に活動する場面を設けた。「スクラップ・アンド・スピーチ」とはその週に気になったニュースの新聞スクラップを使って、二分間スピーチをするものである。二分でニュースの概略から自分の感想をまでを述べるため、かなり要約が必要になる。生徒も初めのうちはニュースを説明するだけで終わってしまっていたが、徐々にニュースを書いた記者が何を訴えたかったのか、また、そのニュースについて話す自分は何が気になったのかまで話せるようになっていった。

3 情報発信にチャレンジ

①ニュース作り

一学期末には六グループに分け、それぞれテーマを決め、取材を夏休みの宿題とした。テーマは「いじめ」「花屋」「洗濯機のカビ」「交通事故」「陸上部の活動」

「部活動顧問の先生方」の六つ。

二期に入り、再度テーマを確認し、

収集した情報やテーマから発想できるこ

とがらをポストイットのカードに整理させた。そして、そのカードを使って、5

WIHを確かめさせ、足りない部分やふ

くくませたい部分の取材に、校内や地域の商店街でのインタビュー活動やインターネットの検索をさせて取り組ませた。

十月の文化祭では一グループがビデオで演示、新聞の四グループ、放送台本の一グループが展示を行った。

②ふりかえり

「放送」は「送りっぱなし」ではいけない。発表を終えたあとにはふりかえりが必要である。自分はニュースで何を伝えたかったのか、きちんとそれは伝わっていたのかを検証するのである。ここでメディアリテラシーの基本である情報を吟味し分析する力が活用される。

そして、その反省を生かし、メディアを変えて制作し直すことを課題にして、次はラジオ番組作りを計画した。

見ればわかる情報を、聞いてわかるようにするには、どうことばを立ち上げればよいのか考えさせたい。作品は、お昼

の学校放送で発表する予定である。

4 メディア・アクセスに挑戦

三期は新たなテーマでニュース制作に取り組ませたい。できれば、公のメディアにアクセスし、社会にむけて発信させたいと考えている。ニュースとして作ったものを書き直し、新聞の投稿欄に送ることを計画している。公のメディアに発信することで、社会に参画するという一つの責任感をもたせたい。社会に開かれた学習であることもメディアリテラシーの目標の一つである。

5 総合的学習の時間とは

総合的学習の時間のねらいである課題解決能力そのものがメディアリテラシーであるともいえよう。この学習は予想以上に時間がかかり、また、予想以上に豊かな成果をあげる。総合的学習の時間には、指導の手だてを試行錯誤しながら、生徒とともに作り上げていく楽しさがある。

〔なかむら すみこ〕川崎市立麻生中学校教諭。神奈川県生まれ。川崎国語メディア研究会を川崎市立高津市民館で毎月開催している。ZXHO1126@nifty.ne.jp

自作プリントによる 生活に生きる 書写の取り組み



自主プリントと自己評価表を使った授業で、私は書写の時間にやりがいを感じるようになった。生徒の、書写に関する能力や意識の変化が毎時間わかるようになったからだ。

それまではとにかく生徒を座らせ、静かにさせ、教科書の文字を書かせ、提出させた作品のうまく書けているところに朱で丸をつける―それが書写の時間の常であり、精いっぱいだった。しかし、これでいいのか…。いつもそう思っていた。もっと違うやり方があるのではないか。

本屋で参考になりそうな本を探すが、小学校の実践に関するものがほとんどである。私はそれを応用する力をもっていなかった。

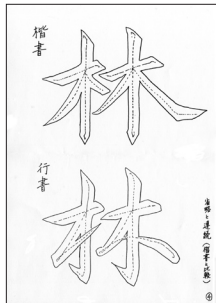
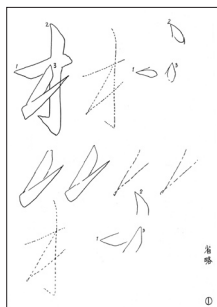
平成十二年度に東京都教育研究員として他校の先生方とともに勉強させていただいた一年が、授業内容を大きく変えるきっかけとなった。何よりも私の認識が変わったのである。

それ以後、授業で用意しているものが次の三つである。(すべて自主プリント)

- ①毛筆練習用紙
- ②硬筆練習用紙
- ③自己評価表

①について…その時間の目標にあわせて作った数種類の練習用紙を重ね、上端をホチキスでとめたもの。わら半紙に印刷する。枚数は内容や授業時間によって異なるが、五十分授業でいたい六枚から十枚くらい。成果を実感するためにプリントの一枚めは「まとも書き」、二枚めは「試し書き」、三枚め以降を細かい部分の練習用紙にする。

まず授業の最初に試し書きをする。練習を経て、最後にまとも書き。練習のとき、生徒は自分にとって必要な練習内容が載っている箇所を選んで書くので、どこから始めてもよい。下敷きをしく必要がないので、続けてどんどん練習できる。



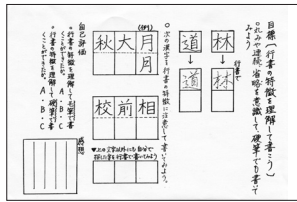
秋庭加恵手

東京都板橋区立板橋第五中学校

②について：B5判程度の用紙一枚に硬筆練習用の枠などを書いたもの。上質紙に印刷している。

内容は、その時間に毛筆で練習したことを硬筆でも書いてみるというもの。毛筆のときと同じ文字を書くだけでなく、目標を達成するための要素を含んだ他の文字も練習する。

学んだことを日常生活の中で生かしていくため、一時間の授業の中に毛筆と硬筆の両方を取り入れるようにしている。毛筆で大きな字を書きながら身につけたことを、授業中のノートやメモ書きなどに生かしていきけるようするためである。



③について：毛筆・硬筆の両方について自己評価するための用紙。

「その時間の目標をどのくらい達成できたと感じるか」「よく達成できたと思うところ」「まだ課題として残っている、練習したいと思うところ」「取り組む姿勢はどうだったか」などについて文章や記号で書き込めるものを作り、生徒個々

の状況把握と授業改善に役立てている。次にプリントを作る際に気をつけている点を三つ挙げる。

- ・書きながら「自分はどんな目標を達成するために練習をしているのか」ということを意識できるように、練習用紙の右下に課題とつながる短いことばを入れる。

- ・効果的に目標を達成できるように、また単調な練習にならないように、かご書き・骨書きを盛り込んだり、始筆時の筆の向きを書き込んだり、多様な練習を角度を変えてできるようにする。
- ・練習する文字の大きさはどのくらいがよいのか、そのときの文字数や目標内容に合わせて変えていく。

生徒は、半紙をほとんど使わず練習用紙にどんどん書いていく形態や一時間内に硬筆と毛筆の両方が入ってくることに最初はすぐ慣れた。

またその時間の目標を最初に示し、それに合わせた練習用紙を選んで使うことで、漫然と文字を書いているという様子は見られなくなった。

一年生の自己評価用紙には「○」という文字の何画めと何画めの連続がきちんと

書けなかった」「試し書きのときは結びが苦手だと思っただけ、まとめ書きではできるようになった」「ふだん使っているノートを見てみると、自然にひらがなと漢字の調和ができていた」などのことばが書かれるようになった。

その時間の目標に沿った具体的なことばを書けること、練習前と練習後の変化を感じられること、まだ達成できていない点を書き出せること、書写の時間内に学習したことを日常生活の中に生かしていることなどがわかる。

授業の中で、何の力をつけるためにその文字を練習するのか。私の方でこの目標を伝えきれなかったときには、生徒の自己評価表のことばが文字全体に関する抽象的なものになる。生徒の自己評価表は、そのまま私の自己評価表でもある。今後は硬毛関連をもっと意識し、日常生活により直結した内容のプリントを作っていきたいと考えている。

〔あきば かえで〕東京都板橋区立板橋第五中学校教諭。平成三年より公立中学校勤務。平成十二年度都教育研究員（小・中学校書写）を経て、生徒の豊かな文字感覚と、日常生活に生かす書写力の育成を目指す。

私が取り組んでいる仕事の一つに供述分析がある。人が過去に起こった出来事のことばで語る。その語られたことばが現実に起源をもつものなのか、あるいはなんらかの虚構に発するものなのかを判別する。それが課題である。もとよりそれは容易なことではないのだが、あれこれと具体的な事例につきあいながら、ここで「ことば」というものについてあらためて考えさせられることが少なくない。ここでは記憶とことばのかかわりについてお話してみよう。

記憶はうそをつく

記憶は、体験をそのままヴィデオのように写したものではない。つい数時間前に体験したことでも、すべてを限なく蘇らせることは不可能だし、さらに時がたてば多くは忘却の淵に沈んでしまう。それに記憶として残った部分も写真のように鮮明ではない。それどころか現実にはまったくなかったことが、こっそり忍び込んでいることも少なくない。

たとえばこんな恐ろしい話があ

記憶とことば ——供述分析の場から



浜田 寿美男 花園大学

る。二十歳すぎのある女性が心の悩みを抱えて、発作的な不安に襲われはじめ、やがて日常生活にも支障を来すようになった。そこで彼女は心理カウンセラーに助けを求めるのだが、彼女の訴える症状を聞いたカウンセラーは、彼女に思いがけない質問を投げかける。「あなたは子どもころ、だれかから性的虐待を受けたことはなかったですか?」。そう問われて、まったく思い当たることがなかった彼女は、もちろんこれを否定する。しかしカウンセラーは納得せず、「いやあ、ありとあらゆるところにその兆候が出ていますからね」と言う。こうして始まったカウンセリングだが、カウンセラーは当初の彼女の明確な否認にもかかわらず、「あなたの問題の背後には、性的虐待か何かの抑圧された記憶がある」と言って譲らず、彼女に小さなころのことをできるだけ深く、細かく想起するよう指示した。彼女の方でも、半信半疑ながら、カウンセラーの指示にしたがって、いくつもの記憶想起の作業を繰り返す。そうして父親とのエピソードをあれこれ思

い出し、その意味を一つひとつ解釈していくうちに、彼女はやがて、父親から性的な誘惑を受けたこと、さらには性的な行為を強いられた光景を、まざまざと蘇らせていく。あげくに彼女は父親から性的虐待を受けたとして裁判に訴え、結果として、それまで平穏だった家族が完全に破綻してしまったという。

これは作り話ではない。アメリカ合衆国などでは、現実にはこうしたケースがいくつも法廷に持ち出されてきた。そのなかには実際に訴えた通りの性的虐待があったケースもあったかもしれない。しかし他方には、根も葉もない物語が、まるで現実の出来事のように鮮明に想起され、語られるケースが、例外とは言えないほどの数で存在する。さらに、こうした事件にヒントを得て行った心理学実験で、実際に体験してはいないことを人為的に記憶にはめ込むことが可能だということが実証されている（ロフタス&ケッチャム／仲真紀子訳『抑圧された記憶の神話』誠信書房）。

記憶は曖昧で、そこに無数の空白

があるばかりでなく、残された記憶そのものがしばしばうそをつく。ただよく考えてみればわかるように、記憶はそれ単独でうそをつけるわけではない。記憶のうそには、言わば共犯者がいる。その共犯者がことばなのである。現にいまあげた例にしても、カウンセラーが「問題の背後に性的虐待があるはずだ」と強調し、その線に乗って女性とことばのやりとりが繰り返される。そしてこのことばの循環に唆されるようにして、彼女のなかに記憶像が生み出され、それが自分の記憶として身のうちに注入されていったのである。ことばにはそれだけの力がある。でなければ、この種のうそは成り立たない。記憶はことばに乗せられて虚偽を演じただけの従犯であって、主犯はむしろこのことばだと言ったほうが正確だろう。

うそをつくることば

ことばは記憶にうそをつかせるだけでなく、しばしばそれ独自でもうそをつくる。右の話のように、真の記

憶の消え失せた空白に少しずつ別の物語がはめ込まれるのとは違って、はっきり記憶があるそのうえに、現実にはなかった別の物語を、ことばでもって描き込む。私たちが通常「うそ」と呼んでいるのはそういうものである。平たく言えば、ほんとうのことをしっかり知っていないが、あえてそれを偽り、相手に向けて別の物語を立てて見せる。一つ例をあげよう。

十年ほど前、ある男子大学生が小学校四年生の女の子にわいせつ行為を働いたとして刑事告訴されたことがある。女の子は法廷でもわいせつ被害を証言した。私はこの事件で、弁護側から女の子の被害供述を鑑定するよう依頼を受けた。私が鑑定を受託して、提供された資料を読んでいくなかで見えてきたことがいくつもある。事をはっきり断定することはできないのだが、私に見えた範囲でそれを記述するとすればこうなる（主人公となる女の子をここではM子としておく）。

M子の母親は教育熱心で、小学校四年生のM子を週に五日、有名進学

塾に通わせていた。それに日曜日にはいつも模擬試験などがあるため、M子が塾に行かないのは週のうち一日だけ。そのため彼女は友達と十分遊ぶゆとりもなく、毎日勉強に追われる日々だった。おかげで成績はまずまずだったのだが、算数だけはどうも苦手で成績が上がらない。そこで母親は塾に加えて、週二日家庭教師に算数の勉強を見てもらおうと考えた。幸い、近所に有名国立大学の工学部に通っている大学生がいたので、知り合いを介して頼んだところ、やってもいいとのこと。早速、その年の夏休みの時期からはじめてもらうことにした。

最初のころ、M子はまだ慣れないこともあって、家庭教師の先生の前でまじめに勉強していたらしい。ところが慣れてくるにつれて、先生が問題を出してもふざけて、真剣に取り組まないことが目立ちはじめた。勉強づくめの毎日のなかで、M子には家庭教師の時間が息抜きの時間になり、やさしい先生に甘える気持ちが出てきたのだろう。それはむしろ自然なことだといってよい。し

かし大学生の方ではこのM子の態度に手を焼く。ふざけて膝に乗って遊んだりするM子を、仕方なく両手で抱え上げて椅子に座らせようとしたりもするが、そのうち膝の上でもいから勉強してくれればと思っただきらめることもあったという。ただM子がそんなふうにまじめに勉強してくれないことを母親には告げなかった。教育熱心な母親に言えば、M子が叱られることは目に見えていたし、それがやはり不憫に思えたからである。そうして年が明け、年度が変わる三月の下旬のある日、もう家庭教師を続けることが苦痛になってきた大学生は、勉強を終えて帰る間際に、M子に直接やめたい旨を告げたのである。母親には後であらためて言うつもりだったという。

大学生が帰ったのが夜の10時過ぎ、いつもならM子は、先生が帰ったあと、自分の部屋から下りてきてお茶を飲む。ところがその日は下りてこない。母親が下から呼んでも返事が無い。心配になった母親が二階のM子の部屋に行ってみると、M子が泣いている。どうして泣いている

かを聞いたとしてもM子は答えようとしていない。母親は次第に不安になってくる。なにしろ先生が帰った直後である。その先生とあいだで何かがあったのではないかと、母親が思ったとして不思議はない。しかし問題はその後である。M子に対して具体的にはどのような聞いたのかは不明だが、不安に駆られた母親は、先生に何かをされたのではないかと考え、その何かを性的な何かとして意識したらしい。そして、母親が聞いただしていくなかで、M子はやがて「先生にいたずらをされた」と言い始めることになる。しかもそれは前年の秋からのことだという。

この話をM子の方が言い出したのか、それとも母親が誘導的に聞き出したのは定かでない。ともあれM子からこの話を聞き出した母親は、かんかんになって、そのまま家を飛び出し、家庭教師の大学生の家にどなり込んで行くことになる。それが夜中の11時前である。娘から話を聞いた時間は多めに見積もってもせいぜい20分。事の真偽を十分に確かめる以前のところで、どれだけ

母親が興奮していたかがわかる。

自分がまじめに勉強しなかったために先生からやめると言われたというのが事実だとすると、M子にはこのことを教育熱心で厳しい母親に言うことはとてもできなかっただろう。そうした状況のなかでM子が苦しまざれにうそをついた可能性は高い。ともあれこれが発端になって大学生はM子の両親から告訴され、これを警察・検察が取り上げて、裁判にまで持ち込まれることになったのである。

「うそ」と「過去」の世界

ここで事の真偽を断定するつもりはない。何しろだれも、大学生とM子が勉強していた現場、あるいは母親が泣きじゃくるM子を問いただした現場に居合わせてはいないからである。ただ前後の状況からしてM子がうそをついた可能性は濃厚だった。しかし裁判ではM子の話はどうそだという大学生の主張は通らず、母親がM子からことばで聞き出したわけの被害の物語が、実際に起こった

出来事として認められた。つまり、のちに裁判所の判決を読む人々にとって、大学生のわけつて犯罪は公式に認められた「過去」のひとつまとして位置づけられたことになる。

こうした事件につきあいながら私がつくづく思うのは、「過去」は現実に生じた出来事のあつまりとして、どこかに客観的に固定されてあるのではないということ。むしろそれは、人どうしのあいだで交わされることばの流れのなかから、その沈殿物を集めて、社会的に構成されていくものなのかもしれない。じつさいM子は、家庭教師の時間、まじめに勉強しないでふざけていたその現実の記憶を伏せて、そこに先生がわけつて行為を働く物語を描き込んだとしても、そのことは公式の「過去」のなかに記録されない。

学校などでは、ことばは表現の手段として教えられ、作品を書き、あるいは読む作業が求められる。しかし供述分析で対象となるのは、単なる作品としてのことばでなく、生活の現実のなかで人どうしが交わすことばである。そこではことばが記憶

を歪め、空白に虚偽を注入し、あるいは頑としてある記憶を覆い隠し、別のものに仕立て上げて、現実を偽る。ことばで語られたこの「過去」の世界に、ことばの理論を楯に攻め入ることがどこまでできるのか。それが私にとつての供述分析の仕事なのだが、その難しさは並み大抵のものではない。

思えば、ことばは文字どおりの意味での表現の手段であるにとどまらず、一方で隠蔽の手段でもあって、それが蔽う世界は、人が生きる世界と同じだけの広がりをもつ。とすれば、この虚実であざなわれたことばの世界にいかにも迫るかは、おそらく狭義の供述分析を越えた、さらに大きな意味をもつはずなのだが……。この広い意味での供述分析の先に何が現れてくるかは、まだ私には十分見えていない。

〔はまだ すみお〕花園大学教授。
1947年生まれ。発達心理学および供述心理学の研究者。『うそ』を見抜く心理学（日本放送出版協会）『自白の心理学』（岩波書店）『私』とは何か（講談社）などの著書がある。

キーワードで読む国語教育

国語学力

どうとらえどう向上させるか

*国語学力 *カリキュラム開発 *評価の工夫

平成十四年一月に文部科学省から「二〇〇二アピール 学びのすすめ」が発表されて以来、学力問題がさまざまなかたちで議論されるようになっていく。

新学習指導要領のねらいを実現し、確かな学力をつけるため、各学校においては多様な取り組みが進められており、キーワードとして、まずは「国語学力」をあげないわけにはいかない。

国語学力について、『中学校学習指導要領解説国語編（平成10年12月）』の記述を踏まえれば、国語を適切に表現し正確に理解する能力であり、特に社会生活に必要な言語能力として、互いの立場や考えを尊重しつつことばにより伝え合う力を重視することになる。

文章が読めない書けないから、ことを知らないと、漢字が書けないといったレベルまで、一般社会、実業界、大学関係者から国語学力に関し厳しい指摘がある。今後の指導においては、こうした課題の克服を目指し、年間の指導計画、学

習のまとめ、さらには毎時間の授業において、この授業では何を主たる目標とし、どういう力をつけようとするのか、ねらいをしぼり効果的な指導を目指すことが切実な課題となっている。

カリキュラム開発

なぜカリキュラム開発か

授業中の私語、国語ぎらいの生徒の問題に直面する教室では、

- ① 学習意欲喚起の工夫
- ② 秩序ある学習集団の形成
- ③ 生徒を引きつける学習活動の組織
- ④ 生徒の関心に訴える教材の開発
- ⑤ 効果的な教育・情報機器の活用

生きる力としての国語力の育成という観点からは、生徒を受け身の立場における一方的な授業の克服が課題になる。

今後の学習指導においては、生徒の内発的な学習意欲、主体的な課題意識が重視され、確かな学力の定着、さらには自らの学習をデザインする能力の育成が重視されることになる。

また、人間形成に資する指導の展開も

尾木和英

東京女子体育大学

国語科の重要な課題である。成就感の得られぬ授業によって生徒は無力感にとられる。わからない。できない。何のための授業かということになる。

がんばりが認められ学習の成果が交流され深められたとき、生徒は成就感を手にする。学級の全員が協力し支え合って学びを進め、学ぶ者すべてが互いに「意味ある存在」になることが求められる。生徒一人一人が力いっぱい活動することを通して、人間形成の中核となる言語能力を獲得することが重要である。

こうしたさまざまな課題の克服は、効果的な指導計画、効果的な指導の展開によって実現する。キーワードの第二に「カリキュラム開発」を取り上げた理由がここにある。

評価の工夫

指導改善に機能する評価

『中学校学習指導要領解説総則編（平成10年12月）』には、「指導の改善に生かすという視点を一層重視することが大切であり、評価を通じて、教師が指導の過程や方法について反省し、より効果的

な指導が行えるよう指導の在り方について工夫改善を図っていくことが必要である」と述べられている。改善が求められるのはどこか。現在の取り組みは効果的といえるかどうか。これを把握し次の改善に結び付けるのが評価であり、指導改善のカギは評価が握っている。

指導改善に生きる評価ということでは、

- ①各学校での評価規準の作成
- ②評価規準を明確にした授業の実施
- ③指導と評価の改善に機能する研修体制の確立

④公正で信頼性の高い評定への取り組み
⑤生徒・保護者への十分な説明
が当面の重要な課題になっている。

特に、指導改善を一層効果的なものにするため、評価結果を生徒、保護者にフィードバックすることが重要である。評価を生かし主体的に学習に取組む生徒を育てるとともに、その指導を支える教師・保護者の協力的体制づくりに努めたい。

〔おぎ かずあき〕東京女子体育大学教授。
東京都公立学校教諭、東京都教育委員会指導
主事等を経て現職。著書に『提言国語科授業
改善十二章』『評価で変わる国語の授業』（い
ずれも三省堂）『新版 校内研究事典』（ぎよ
うせい）がある。

いま、 小学校では

Kのことばから

大杉 稔
滋賀大学教育学部附属小学校

■それよりも

勤めを終わって、帰りの電車に乗った。知り合いの中学教師Kと席が同じになった。彼は、県の中学校国語部会の幹事を務めており、時には研究の話などをする間柄である。

その日の話題は、「小学校卒業時の国語に関する学力で気になること」。もちろん、小学校教師であるわたしから投げかけたものである。

Kはしばらく考え込んだあと、漢字や作文に関する力の弱さを指摘したうえで、改めて顔を上げ、「それよりも…」と続けた。

それよりも、小学校で育てられてきたはずの「話す・聞く力」が、中学校に入

ると途端に大事にされなくなるこのほうが深刻な問題だというのである。自分もスピーチの指導に力を入れている。職場でもその重要性を説いている。しかし、仲間の国語教師たちは、高校入試に関係がないからといって、音声言語には見向きもしないというのである。

驚いた。「伝え合う力」を高めることは、今回の学習指導要領改訂で小中高を通じて教科目標に位置づけられたはずである。なかでも、「話すこと」と「聞くこと」が中黒で結ばれた音声言語の学びは、新鮮な研究対象であるはずなのに…。

■国語に「帰る」

学習指導要領全面実施の今年、小学校では大変な変化が起こっている。昨年末

で、どこの学校も「総合」一色であった校内研究のテーマが、「国語科」を窓口としたものへと急速に戻ってきた。

戻ってきたというのは、もともと小学校においては、すべての教科の中で時間が最も多く、基礎学力と目される国語科が校内研のテーマに据えられることが多かったからである。昨年までに総合的な学習の時間のカリキュラムが一応の完成を見、まして、文科省が「学力低下問題」に揺れ、基礎・基本の徹底に路線変更をしたかに見える今、それは至極当然の成り行きである。

しかし、この小学校の「国語科」への回帰は、単純に三年前（移行措置期間前年）に戻ったのではないのである。細かく見ると、今年の国語科研究は以前のそれとは、明らかに違う様相を示している。

まず、内容が違う。以前の国語科学習指導法研究は、なんとと言っても「読むこと」と、「次いで「書くこと」が中心であったが、現在は「伝え合う力」なかでも「話すこと・聞くこと」をテーマにしたものが多い。これは、指導要領改訂の趣旨にそったものという見方もできるが、もう一つ、現場からの求めもある。

総合学習の時間に、知りたいことを尋ねたり（インタビュー）、グループで学習計画を立てたり（ディスカッション）、調べたことを発表したり（スピーチ）する力が不十分だったために、学習そのものが成立しないということがあった。だから、国語、とりわけ、音声言語の能力の育成が求められたという事情である。また、研究方法も大きく様変わりした。「読むこと」中心の国語科時代には、文章の教材解釈が重要視された。内容がまずあって、教師の解釈にどこまで子どもを近づけるかが競われた。しかし、「話すこと・聞くこと」では、こうでなければならぬという内容はない。むしろ、話したい気持ち、聞きたい気持ちをどのようにより高めるかに指導の力点が置かれるようになった。と同時に、「読むこと」時

代には曖昧であった「話し方・聞き方」の『スキル』が求められるようになった。教科書は、「書」であることによる限界を、今なお超えられないでいる。「読むこと」「書くこと」（文字言語）が主流であればそれで十分であったものが、音声言語を本気で求めていけば、紙の上で表現できる学習材はおのずと制限される。現場の教師たちは、すでにそのことに気づきつつある。教科書に頼らない、自作学習材の開発が進んでいる。

◆ ヴィデオカメラを手

そんなわけで、国語の授業に教室に向かうわたし自身のスタイルも以前とは随分変わった。「話すこと・聞くこと」の授業では、教科書を持たず、代わりにヴィデオカメラを持っていくのである。教室を抜け出しての授業も増えた。

例えば、四年生の学習。歩いて十分ほどの商業地へ出かける。デパートに向かい合う小さな公園に陣取って、「実況」の学習を仕組む。大通りを走る車、デパートに吸い込まれていく買い物客、深まりゆく秋のこと等々、子どもたちは、見

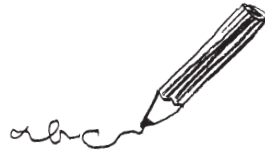
えるもの聞こえるものを素早くとらえて、テレビのレポーターよろしく話し出す。ぶっつけ本番。台本はない。わたしはカメラマンになる。青空が話題になれば、空をうつつしてやる。歩き出せばついていく。レポートが終わると、必ず一言、ほめことを添える。どの子も滑らかにとはいかないが、全員楽しそうに実況をした。

六年の学習では、学校生活をもっとすてきにするためのシンポジウムを開く。資料を示しながらそれぞれの提案をする子どもたち。話題が学校のきまりであれば生活指導主任を、校舎の問題であれば学校長をゲストに招き、大人たちも巻き込んで議論をかわす。真剣に考え、真剣に話す姿がそこにある。

* * *
この小学校の子どもたちの、生き生きと話す姿を見るにつけ、わたしは、冒頭の中学教師Kの「それよりも」がますます気にかかるのである。

「おおすぎ みのも」滋賀大学教育学部附属
小学校研究主任。「表現のコア」について研究
中。滋賀県生まれ。

イギリスにおける Handwriting の教育目標



文字を書くことの教育は、日本のみならず世界各国で行われています。本稿では、その中の一つとして、イギリスでの Handwriting (以下「ハンドライティング」と記す) の教育目標について紹介します。

小林 比出代

長野県立松本深志高等学校教諭

I . 「1988 年教育改革法」と『全国共通カリキュラム』

イギリスにおけるハンドライティングの教育目標について述べる前に、本章と次章で、イギリスの教育改革と国語教育の概観について簡単にまとめておきます。なお、本章については、以下の文献に基づいて考察させていただいたこととお断りしておきます。

- 『イギリス教育政策史研究』（成田克矢著 1966 御茶の水書房）
- 『イギリスの学校』（T. パージェス著 菅野芳彦・小菅東洋訳 1973 明治図書出版）
- 『イギリス学校教育史』（田口仁久著 1982 学芸図書）
- 『イギリスの教育改革』（渡部翁著 1990 第一法規）

1980 年代は国際的に見て教育改革の時代にありました。例えば、日本でも、1984 年に臨時教育審議会を設置し、教育の抱える課題の解決策と 21 世紀へ向けた時代や社会の変化への対応策が検討され、多くの提言がなされています。

イギリスでも、1980 年代に大きな教育改革が起きます。今までの、子どもの興味・関心に偏した学習が引き起こした、児童・生徒の学力低下に対する不満等が増大し、従来最もイギリス的とされてきた地方分権による教育の在り方に、国からの要請が加えられることになったのです。1987 年、当時の首相マーガレット・サッチャー女史は、「(イギリスでは) 現在、子どもたちが受けるに値する教育は行われていない」として、教育の質的向上を議会の最重要課題

としました。そこでは、全ての子どもが基本的な能力(読み・書き・綴り・文法・算数)を身につけて、基本的な科学や技術を理解することの重要性が唱えられました。こうして成立したのが「1988 年教育改革法」です。この教育改革法によって、40 年ぶりにイギリスにおける第二次世界大戦後の教育制度の枠組みに抜本的な改革が加えられました。

イギリス政府は教育水準の向上を果たすために、「1988 年教育改革法」の最も重要な部分として、イギリスで初めての、義務教育段階における『全国共通カリキュラム』(日本の『学習指導要領』に相当)を設定しました。このカリキュラムは、イングランドおよびウェールズの公立学校を対象に、

- 数学・国語・理科の 3 つの中核教科と、歴史・地理・技術・音楽・美術・体育・現代外国語(中等教育段階)の 7 教科の、併せて 10 教科を基礎教科とし必修とすること。
- 基礎教科については 7・11・14・16 歳時における到達目標と学習計画を定めること。
- 到達目標に対し、何を学び習得したかを評価する全国共通テストを実施すること。

の 3 要素から成り立っています。授業時数は、総授業数の 80～90%を基礎教科に充てること、また、基礎教科の中でもその 30～40%は中核教科に充てることが望ましいとされています。さらに、中核教育の中でも、特に国語英語)教育については、その内容や方法の向上が大きな課題とされています。

Ⅱ. 『全国共通カリキュラム』にみる 国語教育の概観とハンドライティングの位置付け

イギリスの『全国共通カリキュラム国語(=英語)科編』(日本の『学習指導要領国語科編』に相当)では、Key Stage 1(5~7歳)からKey Stage 4(14~16歳)までの義務教育段階における国語教育の目標として、まず、スピーチや書くことを通して効果的なコミュニケーションを図れる能力や、理解しながら聞くことが出来る能力、また、意欲的に反応しつつも判断能力を伴いながら読むことができる能力を育成することが掲げられています(注1)。これに続き、「a」として「話すこと

と聞くこと」、「b」として「読むこと」、「c」として「書くこと」の教育内容が列挙されており、ハンドライティングは「c」の中に位置づけられています。

さらに、「社会的・文化的また実務的な生活に積極的にかかわっていくために、標準英語を流暢かつ正確に話せて書けて読めることが必要となる」として、標準英語の能力を養成することに重きを置いています。また、その助力のために、方言や外国語の学習も重要視しています(注2)。

Ⅲ. ハンドライティングの教育目標—『全国共通カリキュラム』より—

『全国共通カリキュラム国語科編』には、それまで曖昧にされてきたハンドライティングの教育目標が法的に示されています。

最初に掲げられているのは、Key stage1-4(義務教育段階)の教育目標です。この中で、ハンドライティングは「書くこと」の教育内容の項に、句読法及びスペリングとともに「表現技法」の一つとして設けられています。ま

た、句読法とスペリングには「正確さ」が、ハンドライティングには「読みやすさ」が求められています(注3)。

続いて、それぞれのKey Stage(教育段階)に依じての教育内容が示されています。以下、各Key Stageで「Key Skills」として設けられたハンドライティングの教育内容を要約してみます。

表 1

<p>《Key Stage 1 (5~7歳)》(注4)</p> <p>読みやすい文字が書ける能力を育成するために以下の指導を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●無理のない鉛筆の持ち方 ●紙面の左から右、上から下へ書いていくこと ●文字の書き始めと書き終わりの正しい書き方 ●文字の大きさ及び形の均整・調和をとること ●文字間及び単語間の余白を規則正しく整然とすること <p>大文字・小文字ともに慣例的な字形を教え、単語ごと文字を続けて書くための基礎知識とする。効果的なコミュニケーションをとるためには、読みやすく整然とした文字を書かなくてはいけないという認識を育成することを目標とする。</p>
<p>《Key Stage 2 (7~11歳)》(注5)</p> <p>joined up (いわゆる「筆記体」と printed styles (いわゆる「活字体」)の双方を読みやすく書ける能力を育成する機会を与える。</p> <p>生徒は教師の指導なくとも自信を持って自力で書写できるようになっているので、さらに正確でかつ自信を持って書けるように促していくことが必要となる。</p> <p>一方、目的によってハンドライティングの種類を使い分けるように指導する。</p> <p>例.(地理などの授業で)空欄を埋める際は活字体、 清書して人に見せるときには読みやすく整然とした書きぶり、 メモなどは速書の形 など</p>
<p>《Key Stage 3 (11~14歳)及び4 (14歳~16歳)》(注6)</p> <p>整然として読みやすいハンドライティングが行えるように指導する。</p>

最後に掲げられているのは「到達目標」です。各Level(レベル)におけるハンドライティングの到達目標は以下の通りです(注

7)。なお、Key StageとLevelは次のように対応しています(注8)。

Key Stage 1(5~7歳) … Level 1~3
Key Stage 2(7~11歳) … Level 2~5

Key Stage 3(11~14歳) … Level 3~7
Key Stage 4(14~16歳) … 特定したLevelを設けない

表 2

レベル	教育段階	到達目標
Level 1	Key Stage 1	文字が常にはっきりとした形で、かつ正確である。
Level 2	Key Stage 1・2	文字が正確な形をしており、一貫した大きさである。
Level 3	Key Stage 1・2・3	連続していて読みやすい。
Level 4	Key Stage 2・3	自然な運筆で、連続していて読みやすい。
Level 5	Key Stage 2・3	連続して、読みやすく自然な運筆である上に、必要に応じて的確に使い分けることができる。
Level 6	Key Stage 3	整然としていて読みやすい。
Level 7	Key Stage 3	(ハンドライティングとしての到達目標を設けるのではなく、「Work」の形で) 清書して完成された作品の中で、読みやすく、読者を引きつけるように書かれている。

以上から、イギリスにおけるハンドライティングの教育目標は、表3のようにまとめることができます。なお、表3には、『全国共通カリキュラム国語科編』において、ハンドライティングの教育内容(表1)及び到達目

標(表2)を記述する際用いている原語(英語)も付しておきました。

この結果、全ての Key Stage において「読みやすさ」及び「正整美」が掲げられていることがわかります。

表 3

教育段階	ハンドライティングの教育目標	『全国共通カリキュラム』中の原語(英語)
Key Stage 1 (5～7歳)	読みやすさ	legible・clearly
	正確さ	correctly・accurately・join letters correctly
	正整美	consistent・regularity・neat・correct size
	連続している	joined
Key Stage 2 (7～11歳)	読みやすさ	legible・clear
	正確さ	accurately・correctly・join letters correctly
	正整美	consistent・correct size
	連続している	joined
Key Stage 3 (11～14歳)	自然な運筆	fluent・flow easily・joins are smooth
	読みやすさ	legible・clear
	正整美	consistent・neat・correct size
	連続している	joined
	自然な運筆	fluent
	作品として人を引きつける	attractively

最後に、『全国共通カリキュラム』で多く問われる疑問に関して解説した論文(注9)での説明を付記しておきます。同論文によると、「自然な運筆」とは、書き手がどのように書くのかということに気をとられるのではなく、何を書きたいのかを考えながら書けて

いる状態を言う」のであり、「読みやすい書きぶり」とは、たやすく読める書きぶりを言う」と解説されています(注10)。また、「正しく整えて書くことができるようになったら、速書力の育成にも留意されたい」との旨も記されています(注11)。

*注1 Department for Education:English in the National Curriculum,(1995.1),2p.

*注2 Ibid.,2p.

*注3 Ibid.,2p.

*注4 Ibid.,10p.

*注5 Ibid.,16p.

*注6 Ibid.,24p.

*注7 Ibid.,30-31.

*注8 Ibid.,25。なお、到達目標は Level 8 まで設けられているが、これは、能力が高い生徒に Key Stage 3 で例外的に用いるものである。

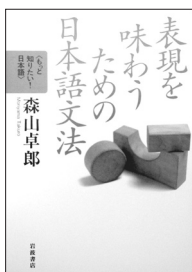
*注9 Jean Alston:“Handwriting in the New Curriculum”, *British Journal of Special Education*,18, (1991.3)

*注10 Ibid.,5p.

*注11 Ibid.,5p.

本の紹介

糸井通浩



森山卓郎
『表現を味わうための日本語文法』
(岩波書店・02・7刊)

戦後まもなく、時枝誠記が「文学は言語だ」と言ったのに対して、西尾実が「文学は単なる言語ではない」と反論して、論争になった。

『枕草子』の「木の花は」の段に「濃きも薄きも、紅梅」とある。「濃きも薄きも」なら、「紅梅」であればいずれでも「をかし」だと言っていることになる。それなら単に「紅梅」だけでよかったのに、あえて「濃きも薄きも」と言ったのには、それなりの理由があったはずである。当時紅色の濃き、薄きという違いが、「紅梅合わせ」という「物合わせ」においてや、服飾における今様色の薄き紅と禁色である濃き紅をめぐって、世間で話題になっていたことなどが背景にあつて、先のように清少納言は自己主張したのだと思われる。こうした文化的・社会的な意味合いをも背負ってことばは用いられている。ことばはそういうものである。時枝の主張に私は同意したい。

国語(科)教育は「言語の教育」である。「文学は言語である」から、当然文学作品も国語(科)教育の教材になる。しかしその教育において、「言語の教育」であるという観点が多かれほど実践されているのかというと、少し心もとないと感じている。表現は、二つの側面を併せもつ。一つは「何が」書かれているかの側面、もう一つは、「どのように」書かれているかの側面である。ところが、ともすると後者の面が疎かになっていると感じているからである。

ここに紹介する森山氏の近著は、「どのように」書かれているかの観点から、表現を味わうにはどんなことば・表現に意識を向けるとよいかを、特に日本語の文法研究の成果を生かしながら、たくさん具体的な事例を紹介してくれていてありがたい。「どのように」書かれているかを意識する方法には、大きく分けて二つあると著者は指摘する。一つ

は「表現された形式同士の関係を探るという見方」(結ばれたことばの間の意味的關係)、一つは「ある表現を取りあげて、なぜその形式が使われているのかという、潜在的な可能性を探るという見方」(選ばれたことばと選ばれなかったことばとの関係)であると言う。

なお、「どのように」書かれているかという観点から「読み」を深めることを目指した本に、『文学のための日本語文法』(三省堂刊・国語教育叢書3)、北原保雄『文法的に考える』同『表現文法の方法』(ともに大修館書店刊)などがあつて、参考になる。単に、文法の観点からだけでなく、語彙の面からも「読み」を深めていきたいものである。

(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。京都府生まれ。