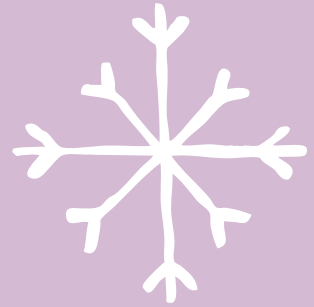


三省堂
国語教育

a new way of learning Japanese

第4号

ことば の 学び



特集

「メディア・リテラシーを考える」



2004年度 小学校・中学校国語教育セミナーのお知らせ

毎回、実践的なワークショップ（体験型講習会）と多彩な顔ぶれによる文化講演会で好評の夏の「国語教育セミナー」。

全国から参加を希望される先生方が増え続け、昨年はじめて大阪でも開催、そして、本年はさらに福岡でも開催されることになりました。

また、やはり昨年からはまった小学校のセミナーも、引き続き東京で開かれます。詳細については、今後、本誌や三省堂のホームページなどでご案内いたします。

2004年度 国語教育セミナーの開催予定

大阪	中学校	7月29日(木)	アウィーナ大阪(大阪市天王寺区)
福岡	中学校	8月19日(木)	アクロス福岡(福岡市中央区)
東京	中学校	8月20日(金)	三省堂文化会館(東京都新宿区)
	小学校	8月21日(土)	

主催 教育文化研究会(東京:中学校のみ) 言語文化教育研究所(そのほか)

昨年のセミナー

7月28日 大阪

- 講演「めがね・本・羅針盤 一物語をめぐる不思議」清水真砂子さん

8月22日 東京:中学校

- 講演「2003年・大人／子どもの言葉」重松清さん

8月23日 東京:小学校

- 講演「あまんきみこさんと語ろう」あまんきみこさん・宮川健郎先生
- ワークショップ＝「群読・話し合い」「イヤヤーゲーム」「句会ライブ」「アニメーション」「メディア・リテラシー」「書写」など

中学校

句会ライブ
一俳句をつくる・俳句であそぶ
夏井いつき先生・三浦和尚先生



文化講演 重松清さん



小学校



文化講演 あまんきみこさん



読書のアニメーション
—1冊の本が宝島—
岩辺泰史先生



国語科書写でどう評価するか
—書写の授業が苦手な先生のために—
松本仁志先生



耳と心を澄まして、
全身できく力を育てよう
—イヤヤーゲームを使って—
長谷川有機子先生



三省堂
国語教育

ことば の 学び



第4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

特集

「メディア・リテラシーを考える」

- 2 国語教室のメディア・リテラシー
芳野 菊子
- 6 想像力のスイッチを入れよう
—テレビ報道の現場から—
下村 健一
- 10 メディアを活用して生き生き国語
—生徒は教科書よりメディアが好き—
山崎 智子

- 学びの部屋から
- 12 【話すこと・聞くこと】
国語でつきたい力を明確にする
—必要感をもたせ、繰り返し練習をする
「話すこと・聞くこと」の指導—
三林 伸広
 - 14 【読むこと】「読むこと」の力におけるモラル
飯田 和明
 - 16 【書くこと】授業を変える 生徒が変わる
富田 好昭
 - 18 【言語事項】
言葉に興味関心を
—「言葉の贈り物」から「言葉の学習ノート」へ—
吉野 精一郎
 - 20 【選択国語】読解力を育てよう
—新聞のコラム記事の要約学習—
清水 正史
 - 22 【読書】「大阪ものがたり」
—多様な情報を活用し、自らの情報を発信する—
植田 恭子
 - 24 【書写】お気に入りの文字を書こう
磯野 美佳

- ことばにせまる
- 26 日本語学からみえる世界
—ことばと少し距離を置いて—
安部 朋世
 - 30 キーワードで読む国語教育
「再考・カリキュラム開発」「学習材研究」
「学習材開発」
尾木 和英
 - 32 いま、小学校では
「いま、ここ」の学ぶ喜びを
田頭 良博
 - 36 新しい視点で
年少者日本語教育から国語教育を考える
川上 郁雄
 - 37 国語教育の『名著』再読
芦田 恵之助『教式と教壇』を読む
三浦 和尚
 - 39 本の紹介
『脳内イメージと映像』(吉田直哉)
糸井 通浩
 - 40 編集後記

国語教室の メディア・リテラシー

芳野 菊子

産能大学教授

1 メディア・リテラシーとはなにか

昨今、社会教育の分野だけでなく、学校教育の世界でも「メディア・リテラシー」ということが飛び交うようになってきた。国語教師の間では、このことが目新しいせいいか何か特別な新しい教育が始まるのではないか、という興味と不安の入り混じった声が聞かれる。

メディア・リテラシーということばをタイトルにした書物が、近年たくさん出回ってきたが、ほとんどは、社会教育やマスコミ関係者の筆になるものである。一九九七年に時を



西オーストラリア州のメディア教育授業(2003年8月)

特集 **メディア・リテラシーを考える**

テレビのやらせ事件やオウム報道などをきっかけに議論されるようになってきたメディア・リテラシー。急激にメディアが変容していく現代、その教育の必要性が叫ばれている。学校教育では、先行している海外諸国も含めて国語科であつかうことが妥当とされているようだ。学校で、国語科で、メディア・リテラシーをどうとらえ、どう指導していくべきなのだろう。

同じくして「市民のメディア・フォーラム」(FCT)を主宰する鈴木みどり氏の『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』(世界思想社)とNHKの市川克美氏ら関係者による『メディア・リテラシー』(日本放送労働組合)が出版されたのが嚆矢であろう。いずれの書の場合もマス・メディアを念頭に論じられている。

一九九九年には、旧郵政省が各界の有識者を委員に「放送分野におけるメディア・リテラシーに関する調査研究会」を発足させた。翌年出された報告書にメディア・リテラシーの定義がなされている。これが日本において、公の機関が初めて提示した定義である。そこでは「メディア・リテラシーとは、メディア社会における『生きる力』であり、多様な価値観をもつ人々から成り立つ民主社会を健全に発展させるために不可欠なものである。」としている。

メディア・リテラシーに関する調査研究会の報告書は、さらにその能力を次の要素に分解して説明している。

(1) メディアを主体的に読み解く能力

ア 情報を伝達するメディアそれぞれの特性を理解する能力

イ メディアから発信される情報について、社会的文脈で批判的に分析・評価・吟味し、能動的に選択する能力

(2) メディアにアクセスし、活用する能力

(3) メディアを通じてコミュニケーションを創造する能力。とくに、情報の読み手との相互作用的コミュニケーション能力

報告書は放送の領域に限定してはいるが、十分、一般論としてのメディア・リテラシーの定義になりうるものである。

2 学校でのメディア・リテラシーはなぜ必要なのか

メディア社会を生き抜いていくために、メディア・リテラシーが不可欠なものであるならば、「生きる力」を育てることを目標に掲げる学校教育の段階から取り上げていかなければならないことは、自明のことといえる。

二〇〇〇年、菅谷明子氏はその著『メディア・リテラシー』(岩波新書)の中で、「メディア・リテラシーとは、メディアが作る『現実』を批判的に読み取るとともに、メディアを使って表現していく能力のことである」と定義している。

同書にはアメリカ・カナダ・イギリスにおけるメディア教育が紹介されている。それぞれの国の学校が、テレビを中心とした映像をどのように教材として取り上げ、どのような授業を行っているかのレポートである。それ

ぞれの国の事情によって、取り組みの背景や状況は大きく異なる。このことは、筆者自身が、カナダ・イギリス・オーストラリア等に赴き、実情に触れ確認したことでもある。視察を通して参考になることは少なくともなかったが、やはりそのまま導入できるものではない。日本には日本の実情にあった独自のメディア教育が必要であることを痛感した。

紹介された教育の中でメディアは主として映像メディアであった。テレビを中心とした映像メディアが、今日の社会の情報化を加速してきたことは、まぎれもない事実である。しかし、後述するが、日本の教育が、教育課程の中に新たにメディア・リテラシーを取り上げていこうとするならば、メディア全般を視野に入れて考えていくことが必要である。

3 テレビのメディア・リテラシー

それにしても、テレビの普及によって情報環境が大きく変わって、すでに半世紀が過ぎようとしている。にもかかわらず、なぜ今メディア・リテラシーか、という疑問が出てくる。

国内でメディア・リテラシーが注目されるようになったのは、直接的にはテレビ報道に起因する社会問題が多発したことがきっかけ

になっている。やらせ事件、オウム関係の報道など、一九九〇年代、マスコミによって視聴者が翻弄され、世論が操作され、事件にまで発展するという不祥事が続いた。

視聴者には、映像は事実を映し出しているから、報道の内容は真実であるという思い込みがある。そのため報道の内容が事実のすべてではない、送り手がどういう意図をもってその事実を切り取っているか、ということにまでなかなか思いが及ばない。しかもテレビなどの映像は、同一時間で読み取ることのできる文字情報の十倍の情報を伝えることができるというわれ、インパクトも強い。

一九七〇年代からテレビを中心としたメディア問題を検討してきた市民団体FCTは、視聴者をもっと賢くならなければならない、テレビ報道とは何か、番組はどのように制作されるのか、ということに思いを及ぼし、番組を吟味し、批判的、分析的に視聴していく力、すなわちメディア・リテラシーを重視していくという運動を促進させていった。

4 国語教育とメディア・リテラシー

(1) 情報活用能力育成のために

国語教育では、教科書という活字メディアを駆使して、情報を「読む」または「聞く」力の基礎基本を指導してきた。教材を活用し

て「話す」「書く」力も付けてきたはずである。教科書教材は精選されているので、内容の正確な理解が中心で、距離をおいて批判的に読んだり、発言したりするということはほとんど行われぬ。

そのため、学校教育の中で身に付けた、話を聞く力や、文章を読み解く力だけで、テレビの強力な情報を、冷静に批判的に読み解くことができるのだろうか、という不安が、教師の中に芽生え始めた。

一九九〇年、総務省は、このような声を受け、学校現場の教員を対象に「メディア・リテラシーの教材研究」を委託し、実践研究に基づくカリキュラムの開発を支援した。このことによって、メディア・リテラシーの課題が学校現場に根を下ろし始めた。

校種別に、教科別に、試行錯誤が始まったが、もっとも真剣に向き合い始めたのが国語科の教師たちである。理由の一つはイギリス、カナダなどメディア教育の先進国といわれる国々が、自国語の教育の中でメディア・リテラシーを取り上げていることによると思われる。しかし、そのような他律的な理由だけでなく、メディア・リテラシーは国語教育の本質にかかわるものであることを、国語教師自身が自覚し始めたことは重要である。

国語教育の柱である「聞く」「話す」「読む」「書く」の対象はすべて情報である。「聞く」「読

む」は情報の受信であり、「話す」「書く」は情報の発信である。そしてその受信と発信の間に内的な情報操作の活動があり、それを活性化させるのが国語の授業である。そのような意味で、筆者は国語科は情報活用能力育成の教科であると主張してきた。

(2) メディア全体を視野に入れて

このように考えると情報を受信する目、耳、発信する口、手の活動を拡大するメディア、その全体を視野に入れていかなければならなくなる。従来国語教育の中で取り上げられるのは、文字メディアとそれを搭載した活字メディアが主流であった。しかし昨今の情報環境を考えると、ここに留まっているわけにはいかならないかという危機感が生まれつつある。

問題はテレビだけではない。急速に普及し、今や情報の主流になろうとしているインターネット抜きに、メディア・リテラシーを考えることはできなくなってきた。インターネットの情報はテレビ以上に粗であり安易である。したがって、教科書という精選された活字メディアで育てられ、活字で書かれていることはそのまま受け入れていいと思いついて、さまざまに危険にさらされることになる。インターネットの情報は映像情報以上に問題をはらんでいる。

言語の教育という立場に軸足をしっかりと置いて、情報社会を生き抜いていく確かな体力をつけておかなければいけない。基礎的、基本的な情報活用能力を、映像を言語で読み取る力、報道の番組制作者の意図を読み取る力、インターネット情報を適正に読み取る力、正確な言語で発信する力などに敷衍し、応用できる筋道を身につけさせておくことは、国語科の担うべき新たな課題である。

5 国語科の領域では何をすべきか —「見る」ことの指導の必要性—

先に国語科は情報活用能力を育成する教科であると述べた。情報活用は、大きく分けてみると、情報の検索、収集、選択、整理、発想、構成、発信、という過程を踏む。

この活動の前半は、国語科のことであれば「聞く」「読む」の段階、すなわち「理解」の過程である。後半は「話す」「書く」の「表現」の過程になる。もちろん選択しつつ収集し、整理してから選択するということもある。新聞を中心に進められているNIEの教育は、活字メディアを対象としたメディア・リテラシーである。国語領域でのNIEの優れた実践は、すでに情報活用のすべての段階を網羅している。

それに対して映像メディアを対象としたメ

ディア・リテラシーは、いまだ試行錯誤の段階にある。

中学生が日常的に多大な影響を受けているにもかかわらず、テレビをはじめとする映像そのものが、教材の対象とならないのはなぜだろうか。その答えを、今回、西オーストラリアのペースで発見した。昨夏、メディア教育に関心のある国語教師のグループで、研究視察を計画し、優れたリーダーの下、メディア教育を強力に推進しているペースの小・中高・大の授業を参観した。

参観した授業は「メディア」という科目と、国語科に当たる「英語」の授業であった。

授業の背後に、系統的に構築された緻密なカリキュラムが用意されていたが、その柱をみると「聞く」「話す」「読む」「書く」に加えて「見る」という項目があるのである。目に映ったことを認識し、発信につなげるには、必ずその間にことが介在する。そのことを重視しているのである。見て認識したことを言語活動につなげるのは、国語科の領域である。日本の教育課程には「見る」という領域はなく見たことを描写するという学習活動が「書く」ことに含まれ「見る」ことが埋もれている。

音声と映像によって伝えられる情報にどのように対処していくかを、指導過程の中に組み入れていくことは、極めて今日的な課題で

ある。

参観した「メディア」という科目には、ビデオの編集も組み入れられていたが、国語科としては、ナレーションをどうするか、タイトルに適したことは何か、というところまでが言語の教育として担うべき範囲で、撮影や編集の活動は埒外であろう。

さらに考慮していかなければならないのは、インターネットへの対応である。インターネットは容易に受信者にも発信者にもなりうる。メールだけでなく、ホームページへの書き込みをしている生徒は少なくない。発信にあたっての文章は限りなく話しことばに接近している。文章である以上守るべきルールがある。ネチケットといわれるマナーの指導も含めて、多くの生徒が、すでにインターネットの利用者になつていることを視野に入れた、学習活動を構想していくことが必要である。

多様なメディアに適切に対応できる力が、情報化社会を生きていく力として、今後ますます求められるようになるであろう。

「よしのきくこ」産能大学教授 一九八〇年代からメディア教育にかかわり、文章表現ソフト「作文くん」の開発、ビデオ教材の作成などに携わる。川崎を中心とした小中高の先生たちと国語メディア研究会を立ち上げ、目下勉強中。

I テレビ報道の現場で感じる 危機感

受信する能力の欠如——
だれもが加害者になる

94年の晩夏、長野県松本市の河野義行さんご自宅で、河野さんご自身から見せていただいた、たくさんのはがきや封書。そこから受けた衝撃こそが、私をメディア・リテラシー教育の取り組みに駆り立てた原動力である。

【事例1】まったく見ず知らずの人々が、ただテレビや新聞の不完全な報道を見ただけで、河野さんを松本サリン事件の犯人だと決めつけ、血も凍るような罵倒や脅迫の言葉を書き送ってくる。実は、同様の抗議の手紙やファックスは、私の所にも寄せられていた。当時私がキャスターを務めていた報道番組は、そのころメディア全般が色濃く醸し出していた《河野ク口説》に抗い、早い時期から「河野さんにサリンは作れず、犯人である」と決めつける根拠はない」と主張していた。それに怒った視聴者たちから、「下村は、なぜ殺人者の肩を持つのか」「犠牲になった遺族の気持ちも考えろ！」という投書が、殺到していたのだ。



特集 メディア・リテラシーを考える

想像力のスイッチを入れよう

—テレビ報道の現場から—

下村 健一

市民メディア・アドバイザー

どの書き手も、実に純粹に義憤に駆られており、素直な人たちであることがうかがわれた。半世紀前、大本営発表の報道に踊らされ、鬼畜米英に負けるはずがないと信じ込んでいる人の声ばかりが大きかったころの日本社会と、少しも変わらぬ実情に、私は戦慄した。

いや、踊らされる（＝被害者になる）だけではない。河野さんに浴びせられたことばの暴力は、《テレビを無批判に鵜呑みにする視聴者たちが、恐ろしい加害者の大群にもなってしまう》ことを、物語っているのだ。

しかしあのときでも、メディア・リテラシーのセンスを身につけている人々は、一連の松本サリン報道を見て「これだけの報道材料からは、犯人を河野さんと断定することはできないな」と冷静に判断していた。こうした人が、非国民、扱いを怖れて声を出せないほど少数派である時代は、もう終わりにせねばならない。

こうした事例では、「まず報道機関側が姿勢を正せ」というのが、従来の正論であった。ところが、もはやそれだけでは済まない世紀に、私たちは突入してしまった。今や、発信者は「報道機関」だけではないのである。高画質で撮れるホームビデオカメラ。撮った画像を自宅のパソコンで手軽に編集できるビデオ編集ソフト。それを自宅から世界中に発信できるインターネット。個人でも手軽に映像

情報の発信ができる時代になったのだ。

それはバラ色の一方で、なんの裏付けも責任感もない、時にはもとと人をだますことを目的にしたような虚偽の情報までもが、容易に人々の端末の画面に届くようになった、ということをも意味する。怖いのは、そんな情報でも画面を通して見ると、もつともらしく見えてしまうことだ。

【事例2】私は、市民メディア・アドバイザーとして、映像作品の制作・発信を行う市民団体や学生サークルと幾つか付き合いがあるのだが、取材活動を行う際の学生たちのインターネット情報への全面服従ぶりには、たびたび愕然とさせられている。持って来た情報の出所を尋ねると、実に屈託なく「ホームページから転載しました」と答えるのだ。情報源としての信憑性を確認する必要などまるっきり感じていない天真爛漫なその顔に向かって、「ホームページなんて、全くのデタラメだって、ちゃんとレイアウトさえすれば、それらしく作れちゃうでしょ」と指摘をしてやると、なんと返ってくる答は「えっ、そうなんですか？」だ。「あ、そうか！」ですらないのだ。

一刻も早く、一人ひとりが情報を冷静に受け止め自分で吟味する《眼力》を身につける訓練を始めないと、大変なことになりそうだ。

発信する能力の欠如—— 見知らぬ人に伝えることの難しさ

機械技術の進歩で、だれもが情報発信可能になる社会。それは、だれもが自ら《送り手としての危険》を抱える社会でもある。その危険とは、いわば、まだ遊び方のわからない幼児が花火を持ってしまふ、危うさである。顔の見えない不特定多数の人に情報を伝えることは、実はかなり難しい。聞き手と対面している場合は、多少、舌足らずな表現であっても、相手が足りない部分を補って理解してくれたり、話の構成がまずくても、核心部分が出てくるまでじつと待ってくれたりもする。顔の見えない不特定多数が相手の場合、こうした発信側の甘さは許されない。受け手に聞く耳を持つてもらい、誤解なくしつかりと自分の「言いたいこと」を伝えるには、それなりの技法が必要となるのだ。

「何が言いたいのかサツパリわからない」邪魔的な情報の氾濫は、「本当に必要な情報」のありかをわかりにくくする。さらに、発信者の意図と全く違った誤解を招いてしまうよ

うな発信の仕方は、さまざまな混乱や報道被害をも引き起こすことになるだろう。

【事例3】「想定」A君がB君を殴る校内暴力事件が起き、放送部のC記者が、A君にインタビューした。A君は、カメラに向かって「B君に〇〇と言われ、カツとなりました。本当に申し訳なかつたと思っています。」と誠実に答えた。C記者は、心から反省しているA君に同情して、B君側にも問題があったことをしっかりと伝えようと思いい、この発言の前半部分だけを校内TVで放送した。そのカメラ・アングルがやや下の方から撮っていて、A君がふんぞり返っているように映ってしまった映像効果も相まって、全校から、「Aはまだ相手のせいにしてているのか」という非難の嵐が起きてしまった。A君に良かれと思って発信したC君は、こんなはずでは、とただ茫然。

こうした、いわば情報のカオスは、発信ツールが庶民化すればするほど、増大していく事が避けられない。市民メディアの人達の舌足らずなりポートに日々触れていて、私の危機感は、非常に大きい。



Ⅱ 現場から教育に期待すること

受信の訓練—— 想像力のスイッチ

以上のような危機感から、私は学校でのメディア・リテラシー教育の取り組みを、ギリギリしながら注視している。

まず、先生方に何よりも理解していただきたいのは、いま学校で行われている《聞く力》や《読む力》の指導と、テレビやインターネット配信の《映像を受け取る力》の指導とで

は、スタート・ラインがまるつきり違う、ということだ。

教室での先生の話は、身振り手振りや表情の変化などはあるものの、基本的には音声情報だけ。そして書物は、文字情報だけである。これらを聞いたり読んだりする時には、受け手である生徒は、自分の想像力のスイッチを自動的にONにして、限られた入手情報から、自分の中でイメージの世界を広げ補強しようとする。その広げ方をどう正確に、豊かにするか、という地点から、国語教師は腕を振るう。

ところが映像情報は、与えられる情報量が一見非常に多いため、受け手は、全ての情報が既に揃っている、という錯覚に陥り、想像力のスイッチを自動的にOFFにして、いわば自らを無力化してしまうのだ。だから教師は、「さあ、スイッチを入れよう」というかつてない指導から、出発しなければならない。

例えば、阪神大震災の報道。あの被災地の現場を取材したテレビ報道マン達の多くは、「この震災は、絶対にテレビでは伝えられない」という無力感を、当時持っていた。あの悲惨さは、四角く狭いテレビ画面のフレームの中には、到底収めようがなかったのだ。現場に行かず、テレビを見ただけである震災を理解できた人は一人もいない、と私は思う。にも関わらず、視聴者達は、「阪神大震災を

目撃したつもり」になっている。そこで：

【事例4】 大震災一周年の日、私が当時キャスターをしていた報道番組では、震災で母親を失ったある青年の手記を、延々25分近く、ひたすら朗読し続けた。こうした場合、画面はその間、震災の現場を映したイメージ映像を流し続けるのが定石だが、私たちは敢えて、掟破りを試みた。ひたすら、真っ暗なスタジオにぼつんと座った手記の朗読者（浅野ゆう子さん）の姿を映し続けるのみで、震災映像は、ほんの数回、ごく短くインサートしただけ。いわばTVの機能を自ら放棄したこの25分間は、視聴者から大きな反響を呼び、「大震災とは何だったのか、初めてわかった気がする」といった声が続々寄せられた。

膨大に実在する凄惨な死体を全く映さない、ただ派手に壊れた建物ばかりの画像。「一人」がどんな目に遭ったのかを想像する余裕を失わせる、「数千人」という死者数のショッキングな字幕。そうした、眼くらましがない、音声だけという限定された環境で情報が与えられた途端、初めて人々は想像力のスイッチをONにせざるを得なくなり、いきな

り自分の中に、この青年が体験したリアルな震災のイメージが立ち現れたのだ。

このように「想像力のスイッチを意識的にONに切り替える」習慣を身につけさせることは、ただ家で漫然と何時間もテレビを見ていても、できるようなには決してならない。教師の《気付きのサポート》が、是非とも必要だと思ふ。

例えば、下の図形の左半分を隠して、「描いてあるのは、どんな形だと思う？」と問えば、ほとんどの子どもが「丸」と答える。次に、



目隠しを右半分にスライドしてまた同じ質問をすると、「あれ、四角…」となる。こうした小さな驚きから、「自分が見ているモノで全てというわけじゃないんだな」と気付き、スイッチOFF状態を自覚する。それが、出発点だろう。

発信の訓練—— 制作実習の不可欠さ

一方の発信能力は、どのようにして身につけるか。これはもう、「とにかく自分で作ってみる」に限る。実際、テレビ局の新入社員たちだって、制作の教科書も先生もいない現

場で、ひたすら体験の中から学んでいるのだから。

手近なビデオカメラで、手近なテーマを、生徒自身が撮影する。学校のパソコンに編集ソフトを組み込んで、編集する。(あるいは、最初に構成を決め、その段取りどおりにカメラを回せば、編集作業自体、必要なくなる。それでも十分だ。)

そして、教室という大人数の場で、作品の見せっこをする。自己流で仕上げた労作が、級友の「わかんないよ」という声に直面した時、初めて、不特定多数への発信の難しさが体感できる。そこで「なぜつまらないのか、どうすればわかりやすくなるのか」という考察を、教師がアシストする。あるいは、生徒とともに考え込む。こうした体当たりの試行錯誤から得られる気付きは、とても大きい。

そしてもう一点、私がアドバイザーとして目撃してきた重要なポイントがある。こうした制作体験は、単に《発信力》を向上させるだけでなく、同時に《受信力》をも、確実に高めていくのだ。

【事例5】瀬戸内海沿いのある小学校で、子どもたちが「海岸をきれいに」と訴えるビデオ作品を撮った。彼らは、ゴミ

拾いの効果をわかり易く映像化しようと知恵を絞った末に、自分達でまず海岸の一ヶ所に集中的にゴミを撒ぎ、それを拾い集めるシーンを撮って、「自分の努力だけでこんなにきれいになる」とアピールしてみせた。制作アドバイスを求められた私に「これって、嘘を撮ってることにならないかなあ」と指摘され、子どもたちは初めてハツとした。

悪意でなく、わかり易さを追求した結果、情報操作じみた事を自分達が無意識に犯していた、という驚き。これはほんの一例だが、このように一回でもビデオ制作を体験した者は、もうその夜から、テレビ番組の見方が変わってくる。「あ、これはこういう狙いで、このアングルから撮っているんだな」「この要素をわざと編集で落としているんだな」といった制作側の事情が、自分の体験を通して透けて見えるようになるのだ。この意義もまた、非常に大きいのである。

「しもむらけんいち」TBS報道局でアナウンサー・ディレクターを14年間務めた経験をもとに、市民グループ、学生、子どもたちなどの映像・音声リポート制作支援をライフワークとして活動している。

さまざまなメディアを活用して授業を進めると、生徒は意欲的に学習に取り組んで、ねらいが無理なく達成できます。

なぜ、メディアの活用が効果的なのでしょう。それは、生徒が国語の教科書よりも日常的にメディアのほうに親しんでいるからだと思えます。日ごろから慣れ親しんでいる道具で学習したほうが、俄然意欲がわくというわけです。

では、具体的にどのようなメディアを活用していけばよいのでしょうか。中学校の国語科を担当していたときの実践からいくつか報告・提案します。

1 テレビ番組予告をつくる

教科書に長い物語文がでてきました。しかし、「文学的な文章の詳細な読解は行わない」という方針だし、でも、「要約しましょう」では生徒はついてこないし……。短時間で長い文章の展開を、簡単にまとめることはできないかなあと悩みます。

こんなとき、「新聞のテレビ欄の下にある『ドラマの予告編』を書こう」という活動をしてみます。生徒は、新聞の政治欄は見えていなくても、テレビ欄はよく見えています。そこで、「今夜教科書の物語がドラマ化されて放映される、さあどんな紹介文を書こうか、考えてみよう。」と投げかけると、夢中で教科

特集 メディア・リテラシーを考える

メディアを活用して生き生き国語 —生徒は教科書よりメディアが好き—

山崎 智子

茨城県ひたちなか市立市毛小学校

書を読み出し、あらすじを書き始めます。いつものまにか、「文章の展開を読み取る」という目標が達成されていくのです。

2 メディアに載せる

メディアを批判的に読み取る、こんな授業

を考えた。しかし、新聞記事は生徒の生活に無縁なことばかり。こんなとき、「自分の学級が新聞に載った!」という機会をとらえ授業を行いました。

自分の学級が修学旅行で嵐山のボランティア清掃を行ったことが、全国紙の地元版に掲

教科書の話がドラマ化されるぞ!
予告編を書いてみよう。



私のお気に入りの歌詞。
CDジャケットを作ってみました。



載されたのです。「暑くて嫌だな」と思っ
てやっていた生徒も多かったのに、とつても優
秀ですばらしい生徒たちとして脚色され紹介
されていました。生徒もその記事を読んでび
つくり。記事の真実を知っている生徒が、情
報を発信する側・受信する側の両方を体験で
きるよい機会になりました。

こうした機会がないときは、その機会をつ
くってしまったえばよいのです。自分の学校での
行事を地元の記者に「取材にきませんか」と
声をかけたり、新聞に投稿したり。市の広報
誌や生徒会新聞でもいいでしょう。生徒にと
つて身近なメディアを学習材にすることが大
切なのです。

3 詩の読み取りで情報の受信・発信

詩の学習。昔の人や、立派な詩人の学習も
大切です。しかし、毎年、詩の学習が同じよ
うなパターンでは生徒も飽きてきます。マン
ネリ化してゐるな……。そんなとき、生徒にと
つて身近な詩を学習材にし「CDジャケット
をつくらう」という授業を行いました。

一人一人がお気に入りの詩を持参し、読み
取っていきます。生徒たちはお気に入りの詩
の分析には意欲的に取り組み、自然に情報の
発信者の作者の思いにせまっていきます。ま
た、CDジャケットには、ライナーノーツ（簡
単な解説文）やキャッチコピーなどの要素が

あります。お気に入りの詩のよさをみんなに
知って欲しいという、目的意識がはっきりし
ているので、情報の受け手の立場に立って情
報を発信します。情報発信・受信の学習を詩
の読み取りを通じて行っているのです。楽し
く、しっかりとねらいに近づくことができま
す。

4 電子メールを活用した手紙の学習

手紙の書き方の学習。本校の3年生の7割
の生徒が電子メールのやりとりを日常的に行
っているという実態を把握しました。それな
ら、メールの書き方を振り返ってみようと、
コンピュータ室で授業を行いました。部活を
うそをつけてさぼり、それを知った友達が口
をきいてくれない、だから、ごめんねと謝る
メールを書いてみようという授業です。

ありがちな設定だったので、生徒たちは一
生懸命書きました。そのメールをみんなで見
合せて、「これは許してあげられる」「これは
ダメ」などと意見を出し合いながら、相手（情
報の受け手）の立場に立って文章を書くこと
の大切さを学びました。また、最後に「ほん
とくにこれで許せるかな」と話し合ったとこ
ろ、「やっぱり、顔を見て謝ることがいちば
んだ」という結論に達し、メディアの選択と
いう点でもいい勉強になりました。

* * *

生徒にとって身近な「ゲーム」や「スポー
ツ番組・雑誌」や女子が興味をもっている「オ
ーディション」などのメディアも、授業に生
かせると思います。可能性はまだまだ広がり
ます。

しかし、気をつけるべき点もあります。ま
ず、生徒の実態はさまざまであることをふま
えることが必要です。CDをまったく聞か
ない生徒もいます。その少数の生徒に対する対
応も準備しておくことも重要です。また、国
語科のねらいを教師がしっかりとって授業を
することが大事です。教科書から離れた活動
なので、なんの学習かわからなくなつてしま
う可能性があります。生徒にも、これは国語
のこんな力をつける学習なんだということを
意識させることが大切です。

メディアを活用した授業は生徒にも教師に
も楽しいものです。学習のあとで「ああ、国
語の力がついてうれしいな」と満足感にひた
れる活動を目指したいと思います。

「やまざきともこ」茨城県ひたちなか市立市
毛小学校教諭。昨年度まで同市の那珂湊中学
校で国語科を教えていた。今は目の前の子ど
もたちが中学生になった姿を想像しながら小
学6年生を教えている。

国語でつけたい力を 明確にする

— 必要感をもたせ、
繰り返し練習をする

「話すこと・聞くこと」の指導



三林 伸広

新潟市立小新中学校

1 国語の授業は 生徒に力をつけさせているか

相対評価から目標標準評価になる中、「定期テストでの点数を重視する」「徹底的に教材を分析し、その知識を教えること」を大切に「姿勢の授業は、大きく方向転換することを求められている。

そしてこの変化は、「国語でつけさせたい力」は何か、を改めて国語教師に問うものであるとわたしは評価している。

特に顕著なのが「話すこと・聞くこと」だ。定期テストでは評価しにくい。また、活動はあってもつけたい力が明確でない授業は、評価ができない。

デイベート、パネルディスカッションなどの活動が大切なのではない。どのような力をつけさせるかが大切なのだ。

2 知識から方法へ

生徒につけさせたい力を明確にするということは、三領域においては、「話し方・聞き方」「書き方」「読み方」を明確にするということである。それは、教師がどのような「話し方・聞き方」などの方法を自分でもっているかにかかってい

る。齋藤孝氏は、そうした方法を常にベクトルとなる著作で具体的に紹介している。このことは、今まで具体的にそうした方法を述べた書籍が少なかったことと、多くの人がそうした方法を必要としていたことを表している。それは、教室の生徒たちも同じである。

3 力をつけさせるため

授業で「方法」を教えるために、わたしは次のことに注意している。

▼学びのスタートへの意欲

生徒が、その力を身につける必要感をもてるようにすること（問題の発見が必要感を生む）

▼学びのゴールへのイメージ

教師は、力を身につけた具体的な生徒の姿を明確にすること

▽学びの流れ

「問題の発見→解決方法の学習→練習→演習」をおおまかなサイクルとすること

以下、二年生の授業でそれらの具体を紹介したい。

【授業前】

目標の明確化は、「つきたい力は何か」「何をもって国語の学力とするか」につながる大切な部分である。今回わたしは、「論点のずれを修正することができる」「生徒の姿を描き、これを目標とした。昨年生徒総会で、司会者が論点を元に戻せなかつた。そのときの体験をもとにしての目標である。

このために、具体的には

①主張と根拠について単語メモをとることが出来る

②それまでの主張と異なる主張をその場で指摘することができる

の二点の国語の力が必要、と考えた。

そこで、まず三年生に協力してもらい、論点がずれていく話し合いをVTRに撮影しておいた（脚本は授業者が作成）。

【一時間め】

事前に準備したVTRを視聴させ、その話し合いの問題点を挙げさせた。九割以上の生徒が、論点のずれを発見した。

続いて、これまでの体験で似たようなことはなかつたかを尋ねた。これもほとんどの生徒が、昨年の生徒総会の討議を挙げた（問題の発見）。

このようにしていくことで、多くの生徒が、論点のずれを修正する必要感をもつことができた（目的意識の醸成）。そこで、わたしは主張と根拠について単語メモをとることで、論点のずれに気付くことを説明した（解決方法の学習①）。

【二～四時間め】

長さが異なる三つの討論（論点が途中でずれている）を記録したCDを、生徒に配布した。そして、パソコンを使って聞き、論点がずれた場所を発見させた。一つができたなら、より難易度の高い討論を聞いて、論点のずれを発見させた（解決方法の学習②）。

決方法の学習②

最終的に生徒は、繰り返し聞いていくことで、全員が三つの討論のうち二つは論点のずれを発見することができた。正確に発見できたかどうかは、授業者が判断をした（繰り返し練習）。

生徒からは、繰り返し練習したことに對して、「とても熱中した」という意見があつたが、「パソコンは繰り返し聞くことができるけど、実際の討論で司会することができるとかどうか不安」という実際の場面を想定した意見もあつた。

三時間めと四時間めは実際に小グループ

で役割を決め、交代で模擬討論の司会を行わせた。また、オブザーバーの役を設け、司会は適切だったかを客観的に判定してもらつた。その結果、九割以上の生徒がその場で、適切に論点のずれを発見できた（より実践に近い演習）。

授業後、「学年全体で討論会をしたい」という意見が多数出たほか、学級会の場で「それは話がずれている」という発言があつたそうである。

4 最後に

「読むこと」の領域では、これまで「行間にこめられた書き手の意図や技法」を知識として教えることが、ともすると行われてきた。わたしは、「話し方・聞き方」「書き方」だけでなく、「読み方」も具体的に教えるようにしている。その結果、つきたい力をもとに、生徒が他の文章でも読みこなすようになってきた。このようにつきたい力を明確にすることは、生徒が学びのよさを実感することにつながるようである。

「さんばやし のぶひろ」新潟市立小新中
学校教諭。来年の視聴覚教育、省エネ教育、
情報教育の実践発表に向けて奮闘中。

「読むこと」の力に おけるモラル



飯田和明

筑波大学附属中学校

1 「読解力を身につける」とは

「読解力とは何か」と考える際、それを普遍的に、時間的・空間的な限定を外しとらえる場合もあろうし、時代的・地域的に限定してとらえたほうが有効な場合もあるだろう。一般的に「読解力を試す」とされる試験では前者のモデルが指向されるが、見方を変えれば、それも後者と案外深いつながりを持っているということもいえよう。

基礎・基本を限られた時間で確実に身につけさせたいとすると、例えば『学習指導要領』の「指導事項」のようなものを個別化（孤立化）して「効果的に」、日常の授業の中に組み込むことが考えられる。そこに、近年語られる「アカウンタビリティ（説明責任）」概念の限定的な解釈による「評価」観が、学校内外で盛んに取りざたされることになれば、あたかも一定の「読解力」とその測り方が存在し、いつでもどこでもそれによる測定が可能であるといった錯覚が与えられることにもなる。

しかし実際には、時代的・地域的に限定された各所での教育実践が、総体とし

ての「教育の事実」を日々更新しつつ、それを複雑に構成しているのである。

教育活動は社会的な現象によって高度に規定されているがために、さまざまに意味で「集団の中の個」という視点は、教師として子どもたちを見る際に不可欠なものといえる。しかし、限定的な「評価」観による「読解力」が錯覚されるとき、そこには教育の社会的な把握という顧慮を欠いた、一方的に集団から子どもたちの個を見る視点が立ち上がることになる。

そこで身につけられたとされる「読解力」には、日々各所においてなされている「読むこと」の教育実践の成果によって培われるモラル（倫理）というものがある。どのように反映されているのだろうか。身につけた技能を利用し活用する力というものは、「読むこと」においてどのように位置づけられるのだろうか。

2 「読むこと」の力におけるモラルとは ↳『アンダーグラウンド』の授業↳

「読むこと」の力におけるモラルとしては、以下のことが考えられる。

①教材によって提起されるモラル

主題の想定や筆者の意図、そこから導き出される倫理的な考えなどをもとに、それに対して自分としてはどのように考えるか、みんなはどう考えたか、といった展開によって学習されるもの。

②教材化によって、学習者の側から構成されるモラル

教師による「教材化」によってなされる、教材の読解の上に立った、読み取った内容を学習者が構成することにおいて学習されるもの。

ここでは②にあたるものとして、村上春樹の『アンダーグラウンド』という作品を教材化した実践について取りあげてみたい。

この作品は、村上氏自身による事件の被害者の方々へのインタビューを中心に構成されている。氏は事件そのものが引き起こした身体的・精神的苦痛としての「二次災害」に加え、事件の報道のあり方、マスコミの言動に対する疑問を投げかけ、私たちの日常がつくり出す「二次災害」に目を向ける。

授業の構想は次の通りである。

〈第一次〉氏の考えを参考にして『アンダーグラウンド』の中の三人のインタビュイーに関する文章を読んでそれぞれの人物像を描き、三人にとつての「事件」とは何なのかを考える。

〈第二次〉報道のあり方、加害者の情報、三人にとつての「事件」といった資料をもとに、生徒一人一人が「この事件とはどのようなものなのか」を描いていく。

ここにおいて筆者が「モラル」として考えている内容は、現実到目前にはない各々の場面を想像し、それらを結びつけつつ、自らの力で事柄を再構成していく力、そのことにおいて社会の現実に対して、自分として関わっていかうとする力である。これは教材に内在する、またはそう見なされるモラルを読み取る読解力ではなく、読み取ったことをもとに自らが構成し、そのことにおいて多くの視点を獲得し、多方面に関わる顧慮を保

持し、それらをもとにして判断を下していく力である。

社会において、子どもの身のまわりにおいて、日々さまざまな事柄・事件が生起している。国語科でいう「読解力」というものがそこにとつてのつながり、現実に機能しているかという視点を、「読むこと」の学習を構想していく際に取り入れていく必要があるように思われる。

子どもたちとともに学校にあり社会にあるという事実の上に立つて教材化を行いつつ日々の授業を営んでいくことは、教師としてのモラルである。子どもたちの「読解力」をどのように支えていくのか、そういった『読むこと』の力におけるモラル』について考えていくことも、教育におけるアカウンタビリティとされていかなければならないはずである。

〔いいだかずあき〕筑波大学附属中学校教諭。主に小砂丘忠義を中心とした生活綴方教育研究と、「教育の事実」把握の指向と日常の教育実践との交差に成立する「国語教材化論」に関心を持っている。



授業を変える 生徒が変わる

富田好昭

吉田町立吉田南中学校

1 日常の学習を変える

与えられた課題の中で文章を考えて表現していくことに苦手意識をもっている。それは、他のだれでもなく、私自身である。そのために、授業の中でも「書くこと」の指導においては、ついつい消極的な指導になっていた。生徒は書きたくないでもないのに、国語の授業だからいやいやながら書く。書けなくてもしょうがないと、細やかな指導をこれまで避けてきた。

私の担当する学級の生徒たち（第一年）は、特に「書くこと」に対して苦手意識をもっており、なかなか自分の思いを書き進めることができない。漢字や語句に対する抵抗感や、自分の考えをまとめて表現することができない、文章の書き方がわからないといったことをその理由として挙げている。

このままでは、書けないから書かない、書かないからますます書けなくなるという悪循環に陥ってしまう。そのような状況を少しでも改善するために、日常の学習の中で書く活動をどんどん取り入れていくことにした。

(1) キーワードを用いて

作品の主題をまとめたり自分の考えをまとめたりする際にキーワードを与え、それらを用いて文章の形でまとめる練習を繰り返すようにしている。

(2) 相手意識や目的意識をもたせて

だれに対して書くのか、何のために書くのかといった相手意識や目的意識をもたせることで、書くことの内容を焦点化させて書くようにしている。

(3) 文章の形態を真似して

例となる比較的短い文章を紹介して、その文章を真似する形で、内容だけは自分のもので書くことの練習をしている。

(4) 文字に対する抵抗をなくして

生徒たちは、文章を書くときに漢字やことばを正しく使わなければならないことに難しさを感じていることが、アンケートの結果わかった。そこで、漢字や語彙の知識を広げるために、語彙を正確につかむための発問をより多く取り入れ、辞書を活用する機会を増やした。

(5) 評価情報のフィードバックを通して

活動の中で、次のように色分けしたシートを生徒のワークシートやノートに貼り付けて、評価情報を返していった。

- ③ 構成表をもう一度見直そう。
- ④ 事実や情報を盛り込もう。
- ⑤ ナイスな意見だ。大事にしよう。

短時間で評価でき、生徒の思考や活動を中断することがないため、生徒たちには好評であった。「もう一度点検してください」と書き直した作品を提出するようになってきた。

また、よく書けた作品は評価のポイントを具体的に示しながら、生徒に紹介していた。

2 取り立て学習を変える

少しずつ自分の考えを文字に表し始めた生徒たちであるが、「書くこと」の取り立て学習に入ると「えー」という声があがってしまった。まだまだ、「書くこと」への抵抗は大きいようである。

そこで、「レポートを書こう」の学習(全六時間)では、次のような活動を取り入れながら学習を進めた。

(1) 集団学習も取り入れたテーマ決定
個別学習と集団学習とを併用する学習形態を工夫し、最後は自分の意思でテ

マを選択・決定する方法を取り入れた。

① テーマ探索……レポート作成に向けて、個人で、グループで考えたものを出し合い、話し合った。

② テーマ検討……提出されたテーマに對して、レポート作成が可能であるか、学級全体で検討会を行った。必要に応じて教師の指導も加えた。

③ テーマ決定……検討会を経て決定したテーマを一覧表にし、その中から生徒自身に自分が最も興味のあるテーマを選択させた。

(2) ミニ討論を生かした相互練り上げ
テーマを決定し、追究活動を経て、一次レポートを作成した後に、三人組によるミニ討論会を開催し、相互にアドバイスし合う活動を設定した。

① ミニ討論会の事前……書き上げた一次レポートを相互に交換し、気づいたことをメモする活動を行った。

② ミニ討論会……一人の発表に対して他の二人が納得できたところや疑問が残ったところを指摘し合い、納得できるレポートに仕上げるために必要な情報をアドバイスした。
これらの活動に前項の(1)～(5)で述べた

手だてを加え、レポート作成まで至った。

3 レポートの学習を終えて

レポート完成後、「最初、書けないと思っていたが、〇〇君のアドバイスのおかげで自分でも気づかなかったことに気づけ、納得できるレポートを完成することができた」「教科書の文章を参考に自分なりのレポートを完成することができて、うれしかった」などの感想を引き出すことができた。「書くこと」をおっくうがっていた生徒たちが、「書くこと」を通して自らの変容に気づくことができただけではないかと考える。

これからも日常の学習活動を通して確実な国語の力を育成することを目指していきたい。そのために、必要な学習活動を一つでも二つでも工夫し、実践していきたい。

〔とみた よしあき〕鹿児島県鹿児島郡吉田町立吉田南中学校教諭。意欲がないから学習に参加しないという考えを改め、活動を活発化することによって、学習者の意欲を喚起しようと考え、学習指導に取り組んでいる。

言葉に興味関心を

「言葉の贈り物」から

「言葉の学習ノート」へ

吉野精一郎

千葉市立星久喜中学校



1 単元 「言葉の贈り物」について

「言葉の贈り物」という授業を行っている。その年担当する学年によって、実施する時期やまとめ方は異なる。一年生ならば、書写の小筆指導を兼ねて、色紙に、贈る言葉・メッセージ・挿絵を表現させ、口頭で発表させた後、掲示する。二、三年生ならば、A四版の用紙に、贈る言葉・メッセージ・どんなときに読んでほしい言葉のかなどを書かせ、文集化して読み合ったり、スピーチを行ったりする。「贈る言葉」は、ことわざや故事成語、名言だけでなく、小説の中の言葉や、好きな歌手の歌詞、映画の中のせりふなど自分がいいと思った言葉ならばなんでもよい。「座右の銘」であってもよいし、もつと軽い感覚の言葉でもよい。言葉探しは宿題にして、授業にかける時数は三〜四時間である。

- ・ ジンクスは破るためにある。
- ・ スポーツ番組の解説者の言葉から
- ・ 自分を信じろ。
- ・ (部活動の友人の言葉から)
- ・ 終わって反省するのはいいけれど、決して後悔のないように。

(二年のころの父親の言葉から)
あまたれ
雨垂石を穿つ

(ことわざ：小学校の校長先生の言葉)
生徒が選んだ言葉は、まさに生徒そのものである。そして生徒はよく語り、よく聞く。自分の思いを本気で語るから、聞き手も本気で聞き、感想を述べ合うのである。

2 授業を終えて〈生徒の感想から〉

◇言葉は意志を伝達するとき主に使われる。そして自分の思いをよく伝えるためには、よい言葉を選んでもうまく使うことが大切なんだと改めて気づいた。

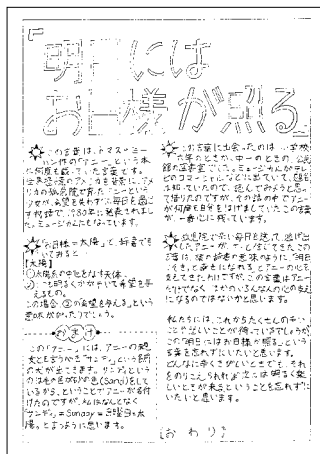
◇初めてみんなのお気に入りの言葉を知って、この言葉があの人にこんな意味を与えているのだとか、この言葉はまさにあの人そのものだと楽しくもあり驚きもしました。授業だけでなく日常生活の中でもつと言葉に敏感でありたいと思いました。

◇言葉というものは今までの自分を振り返ってみたり、心の励みになったりとする力があるなあと思いました。

◇みんなちゃんと生きていくための支

えとなる言葉を持つているんだなと思う。これからどんな言葉と出会えるのか、言葉との出会いが楽しみになってきた。

◇この学習を通して私が一番心に残った言葉はなんと「言葉」という言葉です。みんなの作品を見ていると本当にたくさんの深い意味の言葉がありました。言葉ってとても不思議で、大切なものだと思います。



3 言葉の学習ノート作り

多くの生徒が言葉そのものに興味を持ち、言語感覚を磨く機会を日常的に作る事ができないであろうかと考えていた。同時にどうすれば生徒の語彙量を増やすことができるだろうか、と考えていた。言葉が生きた形で生徒に理解させること

が最も有効であろうと、教材文を読み取るときに意識して語彙指導もし、留意すべき熟語に関しては漢字の指導も同時に行ってみた。そして、本年度から授業用ノートとは別に「言葉の学習ノート」を生徒に用意させることにした。授業の初め五分間を、年間を通して帯単元として、さまざまな言葉に関する学習を行うのである。

4 帯単元「言葉の学習」

以下の内容を言葉の学習で扱うことにした。本年度は一年生を指導している。

- ①名言やことわざ・四字熟語など
- ②故事成語や古典の基礎知識
- ③教科書中の「言葉の学習」や「漢字の学習」の一部
- ④平仮名・片仮名・漢字など文字に関する知識
- ⑤敬語・言葉の使い方に関すること

「今日の言葉は…」という生徒への語りかけから毎時間の授業はスタートする。黒板には、「今日の言葉」を書く。語りかけはできる限りクイズ形式にしている。選択式であったり、穴埋め式であったり、ズバリ答えを問うたり、読み方や

漢字を書かせたりもする。「今日の言葉」以外は板書せず、教師の話す内容を聞き取らせるようにしている。

「言葉の学習」の終わりは「では、先生の話をもとめて、ノートに書きましょう。」である。教師の話聞いて、要点をノートに書かせるのである。その後、何人かの生徒を指名し、書いた内容を確認する。うまく聞き取ってまとめられない生徒のために教師が再度ポイントを話す。

5 まとめ

はたしてこの方法が有効であるかどうか検証はできない。しかし、こんな言葉に関する話もしてみたい、こんな言葉を紹介してみたいと、国語教師ならばだれでも思っているはずだ。まだまだ、言葉選びには思いつきの部分が多く、しっかりと分類整理はされていない。これは今後の課題ではあるが、現在私は毎回の言葉の学習を楽しんでいる。

「よしのせいichろう」千葉市立星久喜中学校教諭。千葉市教育研究会国語部会推進委員。最近は一話す力・聞く力〜をどのように生徒に指導すれば有効であるかと日々悩んでいます。

読解力を育てよう

—新聞のコラム記事の

要約学習—



清水 正史

群馬県渋川市立西小学校

1 選択国語学習の背景と学習材

前任中学校の選択国語（中三）「発展コース」における実践を紹介する。

第三学年スタッフの要望により、五教科選択の時間には、入試対策の授業を設けて生徒の実力アップを図ることになった。選択国語の時間では、入試対策とあわせて、読解力の向上を図るために、入試の要約問題の練習を提案した。その結果、前期で二十名、後期では三十名の学習者が集った。

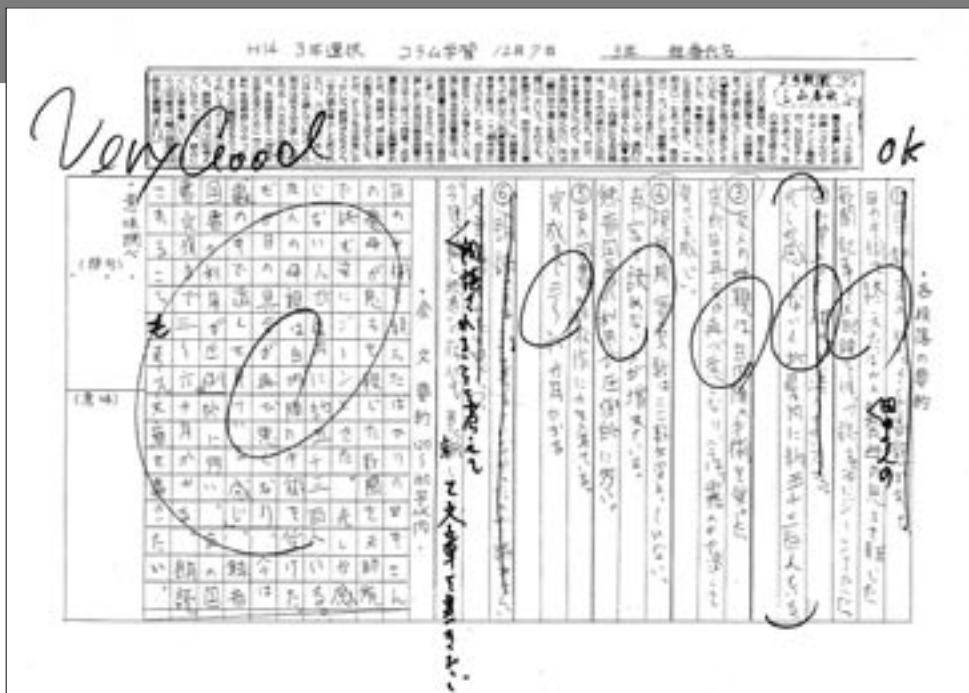
毎回、週一時間の授業に地元の上毛新聞のコラム記事「三山春秋」を用意する。そして、自作の学習プリント（次ページ参照）に添付し印刷する。これを生徒に配布し学習材とするわけである。記事の内容は、生徒の興味・関心を考慮して、私が選択した。この「三山春秋」の文章は比較的平易であり、扱うテーマも生徒の身近に感じる記事が多い。

2 指導の方法

授業時数は、全二十時間である。最初の時間には、まず、コラム記事要約のねらいと意義、および授業の進め方について

を確認した。第一回目の授業では、以下のような学習活動の展開を指導した。

- ① 列指名で、一人一人が段落ごとに首読をする。このとき、読めない漢字には仮名をふってかまわない。
 - ② 最終段落から、この文章の結論を読み取る。
 - ③ その結論から考えて、各段落ごとに要点だと思われる文章や語句に線を引く。
 - ④ 線を引いた箇所をワークシートの各段落ごとの要点の所に記述する。
 - ・線を引いた箇所をそのまま写す。
 - ・線を引いた箇所を短くして写す。
 - ・線を引いたところどうしをつなぎ合わせて写す。（連体修飾の形で。あるいは、接続詞を用いて。）
 - ⑤ 各段落の要点となる箇所をつなぎ、全文を百二十字から百六十字程度で要約する。（群馬県の入試問題の作文の制限字数がこれに相当する。）
- 第一回目の授業では、教師主導で生徒の意見を聞きながら、ワークシートの形式どおりに第一段落から順に黒板に板書で要約していく。
- 第二回目の授業から最後の授業まで



は、次のように学習活動を展開する。

①から④までは、第一回目と同じ学習過程を踏む。ここで教師が個別指導をして朱を入れる。次に⑤の学習終了後に再度教師が個別指導をする。要約がはやくできあがった生徒は、プリントの裏にコラム記事に対する自分の意見・感想を同じ字数制限で記述する。あるいは、辞書を使い難解語句の意味について確認する。

3 実践の成果

最初の二・三回は、生徒も要約に四苦八苦しているが、徐々に慣れてくると自分なりの要約の方法を会得して、時間も短縮されていった。また、誤字・脱字や文のねじれ等も少なくなった。なお、ここに紹介した学習プリントの生徒は、普段の国語科のテスト等では、下位群の成績であるが、文章を要約する能力は、かなり向上したといえる。

本選択国語の授業に対する生徒の作文を二例紹介する。

◇要約することはとても国語力がつくことだと思えます。筆者が何を言いたいのか、などと考えることにより、国語の問題を解く力がとても上がると思

ます。また、毎時間コラムを読むことにより、色々な情報が手にはいるので、ほとんど新聞を読まない人にとってもいいことだと思えます。冬休みは自分でやりたいです。

◇コラム学習は、表現力がつく。要約とは、ただ文章をまとめるだけでなく、自分で文を「加工」してやらなければならぬ。そういった「加工」作業を反復するうちに、自分で文をいかに表現力が飛躍的上がった。表現とは学習だけでなくいろいろな場面で必要である。その能力を選択授業という形で磨けたことは、自分にとって価値あることだと思う。

ドリル的に要約学習を繰り返して指導することは、生徒の読解力や表現力の向上に大きく寄与したと考えられる。今後有効な学習材と指導方法との開発に努めていきたい。

〔しみず まさし〕群馬県渋川市立西小学校勤務。国語科の音声言語やメディア教育の指導に関心をもっている。著作は「オリンピックにおける清水宏保選手の活躍を伝えよう」（国語科メディア教育への挑戦第2巻、小学校編②）中村敦雄編著 明治図書二〇〇三年二月）他。

「大阪ものがたり」 —多様な情報を活用し、 自らの情報を発信する—

植田 恭子

大阪市立天王寺中学校

フィールドワーク
—碑の前で情報交流



1 多様な情報を活用する

多様化、スピード化する社会に適應し、時代のリーダーとなる「情報イノベーター」は、生涯にわたって学び続け、心豊かな人生を歩む「生涯読書人」「読書生活人」でもある。生涯の学びをひらき、「確かな学力」を育成するために、新聞をはじめとして多様な情報を学習材として活用している。

新聞というメディアは、学習材化が自在であり、学習者主体の学習活動が無理なく進められる。また継続して読むことにより「確かなことばの力」「論理的思考力」を育成することもできる。複数の新聞を比較して読むことは「メディア・リテラシー」育成の第一歩である。

2 選択教科3年「大阪ものがたり」 学習活動の実際（週あたり1時間）

(1) ねらい

大阪に関する多様な情報を収集、活用し、自らの情報「わたしの大阪ものがたり」を発信、交流することを通して、地域に対する認識を豊かにし、地域の一員としての所属感をもち、社会の一員とし

てどうあるべきかを考える。

（本実践は本校教諭山本尚子先生とのT・Tである）

(2) 「大阪ものがたり」の展開

①わたしの住む大阪 大阪と聞いてイメージすること、大阪の一番好きなどところ、大阪の自慢できるところ、大阪のこはちよつとというところを伝え合う。

②わたしの見つけた大阪 大阪に関する情報を読み、興味や関心をもったことについて情報をまとめ、紹介する。

③情報活用の仕方 多様な情報の活用方法、情報源の明記などを学ぶ。【情報カードによる情報の収集】

④大阪探訪 校区内の織田作之助の文学碑などをフィールドワーク。

⑤映像でみる大阪 空から映像を通して見た大阪。俯瞰して大阪を見る。

⑥『大阪まち物語』を読む 地域についての知識、理解を広げる。

⑦わたしの大阪ものがたり 大阪についての自らの問いをもつ。問いについてのアプローチの仕方を考える。【カード」「ポストイット」による情報交流】

⑧問いの追求 夏休み中の研究

⑨夏休みの研究成果報告 夏休みの研究

成果と課題を伝え合う。

⑩ ネット情報検索 インターネット検索、ネット情報を読み、活用する。

⑪ 効果的な情報発信 全校生徒にむけての情報発信のあり方を考える。【小集団内での伝え合い】

⑫ 情報の再構成 その1 情報発信を意識し、収集した情報を活用、再構成し、資料を作成する。

⑬ 情報発信の場 その1 文化発表会で全校生徒、保護者にむけて情報発信をする。【異なる学年生徒との伝え合い】

⑭ 情報発信についての評価 文化発表会を終えてテーマ、方法、キーワード、一番みんなに伝えたかったところ、ここはよかったよ、ちょっと一工夫について伝え合いをする。

⑮ 情報の再構成 その2 他者意識をもって、大阪以外の土地の人に向けてという意識をもって、情報そのものを検討し、再構成をする。

⑯ 情報発信の場 その2 実の場 公開授業「わたしの大阪ものがたり」情報発信【他地域のひととの伝え合い】

⑰ 情報発信をおえて 自己評価をする。

⑱ 情報の再構成 その3 ホームページづ

くり「わたしたちの大阪ものがたり」【見えない他者「広い範囲」との伝え合い】

3 実践から見えてきたもの

(1) 学習材としての新聞の可能性

新聞情報をはじめ多様な情報を読み重ねたことは、学習者にとって自らの情報を生み出す言動力になった。読むことの抵抗感を払拭し、自己学習化を図ることができた。今の情報を読むことは、自分だけが知り得た価値ある情報として、自尊心をも育てることができた。

(2) 情報の蓄積

「情報カード」に継続して情報収集を行った。新聞情報、ネット情報、文献による情報などキーワードを書き出し、情報を蓄積していった。収集した情報は交流し、情報の共有化を図ったことで、情報は生きたものとなった。

(3) 情報の送受信

情報の送受信を体験したことにより、情報の送り手の立場にたつて、その意図を読み取るうとする姿勢が生まれた。また、情報を的確に伝えるにはどうすればよいかを考える視点もつことができた。

(4) 情報交流の重要性

情報交流の場を段階的に設定したことで、相手意識、他者意識を持った情報発信へとつながっていった。小集団へ異なる学年生徒へ他地域の人へ見えない他者という流れで学習を進め、交流も口頭による、カードに意見を書き加える、ポストイット等多様な方法は効果的であった。

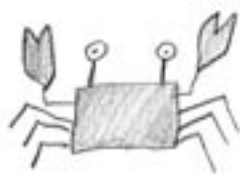
4 今後の課題

学習ファイルを活用し、資料、「情報カード」および「T・Tカード」をファイルリングしていった。「T・Tカード」とは、友と「T」ともに「T」学びあい、伝え合い「T」、学びのあとを確かめ「T」、高めあう「T」ためのポートフォリオ評価である。カードには、めあて、学び、振り返り、交流、課題などを記入したが、分析が十分でなかった。

「確かなことばの力」を育成するために、評価のあり方、重層的なカリキュラムについて現在実践を重ねながら検証中である。

「うえだきょうこ」大阪立天王寺中学校教諭。共著『国語教育とNIE』『国語力をつける「基礎・基本・統合発信力」ワーク』他。asahi.com「教育NIE」のページで「この記事を手がかりに」等連載中。

お気に入りのお文字を書こう



磯野 美佳

広島大学附属中・高等学校教諭

昨年度まで勤めていた星稜中学校で扱った一年生での実践「お気に入りのお文字を書こう」について報告したい。

1 学習目標

- ① 字形の整え方を意識しながら書く。
- ② 基本的な筆づかいを習得する。
- ③ 国語辞典や漢和辞典の調べ方・見方を習得する。
- ④ 漢字の成り立ちや意味を習得する。

2 単元設定の理由

中学一年生では、週五時間を国語と設定し、そのうち一時間を「書写」としている。本単元を設定するにあたり、次の三点に留意した。

- (1) 国語・書写の学習相乗効果を狙い、できるだけ国語と連動すること。

本単元の前に、六書について学習し概説をおさえる。辞典を使い文字の成り立ちと意味を調べる中で、生徒は多くの漢字と出会うことができる。その中から、一人一人に「お気に入りのお文字」を見つけてさせる。

また本単元後、国語の授業にて文字の成り立ちクイズを行う。今後漢字につい

て興味・関心を持ち、主体的に学習に取り組めるはずである。

- (2) 一人一人が「お気に入りのお文字」を見つけ、意欲的に学習に取り組めること。

「書写」とおし、手本なしで正しく読みやすい文字を書ける力をつけさせたい。本単元では、自分が書きたい文字を書くことで、生徒の意欲につながる。既習の文字構成や筆づかいを応用して書くことは「生きる力」であり、子どもたちの自信につながるはずであろう。

- (3) 書き上げた文字を額に飾り、生活の中に生かすこと。

文化祭で額に入れて展示することを第一時間目の冒頭で生徒に伝え、意欲喚起を図る。用紙の大きさは、書きやすさと、家で飾りやすい手ごろさからハガキとする。

3 学習計画

- ① 字の意味や成り立ちを辞典で調べ、「お気に入りのお文字」を見つけて。

(二時間)

- ② 硬筆で、その一字の楷書・行書を書き、書体を選択する。

(一時間)

③毛筆で練習・清書する。

(二時間)

4 生徒の学習活動から

「お気に入りの一字」を選ぶのにずいぶん苦労する生徒も見受けられた。自分の名前や校名を調べる者、自分の好きなことばやその一字を調べる者、ただやみくもに辞書と格闘し、思わぬ発見をする者などがあつた。この時間で、国語・漢和辞書の使い方や調べ方がかなりスムーズになった。また、この活動によって字義を大切にしながら書写に取り組む理由を見つけたようであつた。

「額に入れて、文化祭で展示するよ。」ということ、生徒はより積極的に取り組んでいた。実際に毛筆で書く際には、「どんなふうに書きたいのか?」と問いかけると、さわやかな意味だからすつきりと書きたいなどと主張する者や熱い感じだから朱墨を使えないのかという者も現れた。これらは、書写の範囲を越え、芸術科書道の範囲である。しかし、生徒たちが毛筆を手段として表現に創意工夫を重ねる姿は、実に頼もしく映つた。清書においては、六色の色画箋紙を用意

し、一人三枚選択させた。ここでも、漢字の意味と照らし合わせ真剣に選ぶ姿が見受けられた。三枚という失敗の許されない枚数は、生徒をさらに集中させた。

額に入れる前に、放課後何人か生徒を呼び、アイロンでできる裏打ち用紙で表具を行った。中学一年生でもあつというまに紙のシワを伸ばすことができるので、生徒は驚いていた。それを百円ショップで購入した額に入れて、作品を仕上げた。



文化祭準備の前日に、生徒たちに作品を展示させた。「なんか、すごい!」「みんなうまいぞいや。」などと第一声があつた。そして、ひそかに私がそれぞれの作品に付した書き印を見つけ、「このハンコがあると、プロっぽいよなあ。」と満足げであつた。先輩たちもこれらの声を聞きつけてやってきて、「一年生って私よりもうまくない?」などと言つていた。さらに、先生方も誉めてくださるので、生徒たちは「親に文化祭来てもらおう。」などと話し合つていた。

文化祭が終わり、しばらくして何人かの生徒が、私の所へやってきた。自分の部屋に飾つて毎日眺めている者、お母さんが気に入って玄関に飾っている者、遠くに住むおじいさんに送つたらとても喜ばれた者。とでもうれしそうに報告してくれた。友達、先輩、先生方、家族の温かな声が、彼らの自信につながつたようであつた。

〔いそのみか〕広島大学附属中・高等学校教諭。新潟大学書道科を卒業後、金沢大学大学院を修了。公立高校、稲置学園星稜中学校勤務を経て、本年度より、広島にて勤務。

「ことばと距離をおく」

「ことばの難しさ」

筆者は「日本語学」を専門としているが、「最近の日本語は乱れていますよね」「正しい日本語の使い方を教えてください」などといわれて返答に困ることがある。自らのことば遣いを内省すると「模範的」なものとは言い難いこともあるが、「日本語学」は「正しい日本語とは何か」を研究の中心的課題としているわけではなく、「乱れている」といわれる表現も含めた実際の日本語を対象として、そこにとどのような規則性や働きがあるのかということを研究する学問だからである。

「ある場面において特定の表現が適切か否か」ということはいえたとしても、それが「絶対的に正しい」といえるかどうかは、言語の変化を考えると疑問の生ずるところである。古典語と現代語を比較すれば明らかのように、ことばは変化している。たとえ現在「正しい」表現とされているとしても、少し時代を遡れば、その当時の「正しい」表現から外れた「乱れた」表現として眉をしかめられていたかもし

日本語学からみえる世界

—ことばと少し距離をおいて—



安部 朋世

千葉大学講師

れない。『徒然草』第二十二段にも「なに事も、古き世のみぞしたはしき。今様は無下にいやしくこそなりゆくめれ。……ただ言ふ言葉も口をしようこそなりもてゆくなれ」と、当時の「乱れた」ことば遣いを嘆く文章がみられるように、「今どきの若者ことばを嘆く」ことは、いつの時代にもみられる現象のようである。

「今の自分のことば遣い」を基準としてみると、若い世代のことばは「乱れ」と映る。このとらえ方には、その背景に、「今の自分のことば遣いが絶対的なもので、ことばは変化しない」という見方が滑り込んでしまっていると思われる。「長い時代を経ればことばは変化する」ということを一応はわかっているも、自分が日常的に関わっている身近なことばについては、「ことばが変化する」という視点が忘れ去られてしまうようである。それだけ、自分が実際に使っていることばと距離をおいてことばをとらえることは、難しいことなのだろう。

「ことばと距離をおく」ことの難しさは、次のようなことによっても助長されているかもしれない。中学校の教科書には、巻末に「文法のまとめ」が掲載されてい

ることが多いが、それをみると、知らず知らずのうちに、そこに挙がっている助詞や助動詞などの語が、「例」ではなく「リスト」であるかのような錯覚を起こすことがあるのではないだろうか。しかし、例えば「3時間目は休講らしいよ」の「らしい」は助動詞として記載されているのに対し、似たような意味を表す「3時間目は休講みたい(だ)よ」の「みたい(だ)」は記載されていない。また、「学生に告知する」の「に」は格助詞として分類されるが、「学生に対し(て)告知する」「文法について考える」の「に(て)」「について」といった形式は、取り上げられていないのである。

「辞書には載っていない

ことば」から

このように、日頃不自由なく使っている日本語も、それがどのようなものなのかを改めて考えてみると、変化する日本語の中の一時点のものであるという相対的なとらえ方ができなくなってしまうた

り、「文法事項」の記載にとらわれて、実際の日本語の姿がみえなくなってしまうことがある。しかし、ことばと距離をおき、少し違った視点で眺めてみると、日本語に関する新たな面がみえてくるのではないだろうか。

「楽しい」という形容詞の語尾に「ーさ」を添加して「楽しさ」という名詞ができるように、ある品詞に接辞が添加して他の品詞にかわる例にはさまざまなものがある。三省堂『現代の国語1』の「文法のとめ」にも、「悲しい」という形容詞から「悲しさ・悲しみ」という名詞や「悲しがる」という動詞にかわる例が挙げられているが、これらのいずれもがす

でよく使われる語であるため、「接辞の添加によって新たな語を生み出すことができる」という実感を得ることは難しいかもしれない。しかし、こういった視点をもって実際に使われている日本語を観察すると、この方法で新語がつけられた例を、身近にもみつけることができる。

何気ない表現が示す

ことばのしくみ

先例は、若者を中心とした層が日常使っている「辞書に載っていないことば」に注目したものであるが、一方、辞書に記載され、ある特定の年齢層のみに用い

られるという偏りもみられない、ごくありふれた表現に注目すると、どのようなことがみえてくるだろうか。

「だけ」は「限定」の意味を表すとされる。例えば「花子にだけ本を渡した」ならば、「花子に本を渡して、花子以外の人には本を渡さなかった」といった意味に解釈できる。「花子に本を渡した」は「文に明示される意味」であり、「花子以外に本を渡さなかった」は明示されていない「暗示の意味」である。「だけ」は、「明示の意味」と「暗示の意味」との関係から、「限定」という意味に解釈されるのである。そのようなとらえ方をもとにして実際の用例を観察すると、興味深いことがみえてくる。

少し前にテレビドラマ化もされた『動物のお医者さん』という漫画は、一話一話がそれぞれ謎解きのようなストーリーで、個性的な登場人物と動物たちのやりとりで独特の面白さがある作品であるが、その中に、菱沼さんという登場人物が泥棒に入られるという話がある。荒らされた彼女の部屋で犯人の手がかりを捜すうち、彼女が飼っていたスナネズミが部屋にいたことに、皆が気づく。

「そうだ スナネズミがいたんだ」
「スナネズミはいた!!」
「スナネズミは犯人を見ていた!!」
「ただ見ていただけ!!」

事件解決に向けて高まる期待感が、最後の一文で見事にひっくり返される点が笑いを誘う。

もし、この「ただ見ていただけ」の部分を、「ただ」や「だけ」を使わないで説明するならば、どうなるであろうか。

《人間の場合、その場に「いた」ならばその事件を「見ていた」であろうし、「見ている」のであれば、犯人を「追い払った」り、あるいは犯人の手がかりを「認識した」りして、どんな犯人だったか「証言する」ことができるかもしれない。しかし、実際には「スナネズミ」が「いた」のであって、彼らの「見ていた」は「認識していた」といった含みや推測が認められるものではなく、文字通り「見ていた」のである》
ということになる。このようなくだくだしい説明になる内容を、実際には、「ただ」だけ」による「明示の意味」と「暗示の意味」との対比を利用して、巧みに表現してしまっているのである。

会話に潜む規則性

このように、実際の言語行動においては、明示的な事柄だけでなく、言外の意味や含み、文脈から読みとれる内容などを総合して、ことばの理解、やりとりが行われている。話しことば、とくに会話の際のくだけた場面でのやりとりは、省略や言い差しなども多く、書かれた文章に比べて「規則的でない」「規範から外れた」表現のように感じられるが、実際には会話のルールや規則に則ったやりとりが行われており、それに基づいて言外の意味などを推測し、ことばの理解、表現がなされているのである。そのような会話のしくみと機能について研究する分野を「談話分析」というが、ふだん何気なく行っている会話に目を向けて自分の言語行動を振り返ってみると、またさまざまなことがみえてくる。

相互行為（インタラクティブ）に注目し、人間関係の要素などを取り入れて分析を行う「インタラクティブの社会言語学」の分野においては、各人が、状況ややりとりについての「こうあるはず」

という期待をもとにしたフレームをもっていると考えられる。例えば、日本語と英語における勧誘の談話には、前者に「気配り発話」、後者に「誘導発話」というそれぞれ特徴的な発話がみられるとされる。日本語の勧誘の談話では、被勧誘者が勧誘に積極的な反応を示さない場合に、勧誘者が「気配り発話」を用いて否定的な面に言及し、相手が断りやすいよう気を配るのに対し、英語の勧誘においては、「誘導発話」を用いて承諾を促すことが観察されるという。⁴⁾

異文化間のコミュニケーションにおいては、しばしばやりとりで問題が生ずる場合があるが、それはそれぞれ異なるフレームに基づいて会話を進めているためと考えることができる。このような視点からの研究を進めるタネン(Tannen)は、男性と女性は異なるフレームをもっており、男女間のやりとりも「異文化コミュニケーション」であるとして、さまざまに興味深い分析を行っている。⁵⁾

授業においてこの主張が妥当なものかを検討した際、学生は、実際のやりとりを録音したり、これまでの自分の会話体験を内省したりして、どのようなフレー

ムをもっていると考えられるのか、それぞれの分析をもとにして活発な議論を行っている、支持できる点や問題点を指摘していった。学生が提示する実際の資料や議論の内容自体興味深いものであったが、印象的だったのは、この議論のあとに「ふだんの会話でも(どのようなフレームに基づく会話か)が気になる」といった感想がみられたことである。男女間のやりとりというものが彼らにとつての気になる話題であったことも、課題を身近なものにした一因と思われるが、このようなことをきっかけに、「ことばと距離をおき、自らことばを観察する」視点が、彼らの中に生じてきたのである。

「ことばと距離をおく」

「ことばでみえてくる世界」

日頃何気なく使っている日本語も、視点を少しかえて眺めてみると、そこに新たな事実がみえてくる。「語構成」などは、ふだんは気にも留めない事柄であろうが、辞書には載っていないような身近なことばについて考えることにより、それ

が意識化され、接辞による造語力や新語の規則性がみえてくる。また、「だけ」や「ただ」のような何気ない表現に注目することによって、ことばのしくみに気づき、表現の解釈にも広がりが生じてくる。さらに、会話といった大きな単位の表現に関しても、実際のやりとりを改めて観察すると、そこに潜む規則性が発見され、それらをめぐる人間関係や背景にある文化にまで思考を広げていくことができる。「ことば」を材料にして、「ことばと少し距離をおく」ことから、そのような新しい世界をみつけることができるのではないだろうか。

注

¹⁾『新編日本古典文学全集44』(1999) 小学館

²⁾小松英雄(1999)『日本語はなぜ変化するのか』笠間書院

³⁾佐々木倫子『動物のお医者さん』(白泉社文庫)

⁴⁾ザトラウスキー、ボリー(1999)『インターク』

ションの社会言語学『日本語学』13・10、pp.40・51

⁵⁾タネン、デボラ/田丸美寿々訳(1992)『わかりあえない理由』講談社

タネン、デボラ/田丸美寿々訳(1995)『愛があるから』(だけでは伝わらない)講談社

〔あべともよ〕千葉大学教育学部講師。専門は日本語学。日本語文法論に関する研究を行うとともに、国語科における言語事項(とくに文法関係)の教育にも関心をもち、研究を行っている。

キーワードで読む国語教育

再考

カリキュラム開発

*学習材研究

*学習材開発

再考・カリキュラム開発

週3時間時代の国語科授業

本誌創刊号では、生徒の学習活動に視点をあて、カリキュラム開発に取り組むことが重要であることを述べた。しかしカリキュラム開発への着目にはもう一つの理由がある。

従来国語科の学習指導は、学習指導要領に準拠する教科書を中心にして展開されてきた。教師の努力は、いかに教科書の内容を効果的に展開するか、いかに授業時間をやりくりして、教科書をやり終えるかに向けられがちであった。

ここでは「横並び意識」が強く働き、「特色ある指導の展開」に関心が向けられることはあまりなかった。学習者に国語学力をつけさせるための、それぞれの教師の指導構想に基づくカリキュラム開発や各学校における創意を生かしたカリキュラム開発が注目を集めることもきわめて少なかった。

状況は一変した。

学校週五日制完全実施、授業時間の削減、指導内容の厳選が矢継ぎ早に動き、

学力問題が大きく取り上げられるにいたった。平成十三年度教育課程実施状況調査結果を報じる特集記事の中で、ある報道機関は「教師の指導で差くつきり」という見出しを掲げた。各学校や子どもの実態に即しての効果的な指導の展開が強く問われるようになったのである。

特に国語科では、生きる力としての言語の力を育てるといふ広い範囲の内容が背後にある。指導内容の厳選、年間指導計画作成から、単元の開発、教材・学習材（以下、学習材と記述）の研究開発までのカリキュラム開発が、教師の実践に与ったのキーワードとなった。

学習材研究

効果的な指導に機能する学習材

学習材研究は一般的に、教科書の内容を中心として、

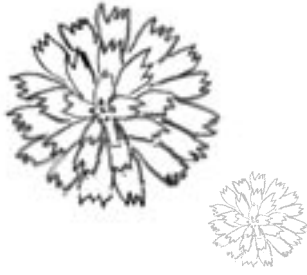
①授業で扱う学習材の内容上、学習指導上の価値に関する研究

②学習材をどう扱うかに関する研究

というように、素材研究、指導法研究の両面からとらえられてきた。そこでは当然、文章・作品の分析と学習指導展開へ

尾木和英

東京女子体育大学



の位置づけの検討が中心になった。

効果的な学習指導にとってこうした研究が重要であることは言うまでもない。だが、これを学習者の立場に立つてとらえるならば、学習者がどのように興味・関心を示し、学習者にとってどのような意味を持ち得るかといった視点から、学習材の研究がなされなくてはならないであろう。

また前項との関連からは、個々の教師が構想する学習指導で必要になる学習材の整備とその研究が、これからの重要な課題であると言える。

特に教科書については、ページ数の関係があり、しかも文字表現を中心とせざるを得ないという限界がある。それだけに、作文指導および音声言語の指導に関する学習材の開発と研究、あるいはそれぞれの教師の創意を生かした学習指導を支える学習材の開発と研究が今後強く求められていることを認識したい。

学習材開発

新しい指導を支える学習材の整備

平成十五年十月の中央教育審議会答申

「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」では、新学習指導要領の基準性を一層明確にするとともに、指導要領を超えた内容の指導に関する基本方向が示された。教師の創意の幅が広がったと言える。

今後は教師一人一人の創意に基づくカリキュラム開発に伴い、また補足的な学習や発展的な学習を効果的に展開するために、多様な学習材の開発が求められることになる。

特に音声言語や作文の指導に関して、①学習活動を成立させる学習材

②興味・関心に働きかけ、活動の意欲を喚起する学習材

③学習活動を助け、学習の進め方についてヒントとなる学習材

④生徒たちが取り組む活動の到達点、モデルを示す学習材

などの開発が重要である。また、繰り返し学習や発展的な学習などを効果的に展開するための学習材も積極的に開発していくことが望まれている。

〔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『評価で変わる国語の授業』（三省堂）など。



年少者日本語教育から 国語教育を考える

川上 郁雄 早稲田大学大学院

1 マルチリテラシー教育学

本誌第3号のこのコーナーで、山本麻子著『ことばを鍛えるイギリスの学校』（岩波書店）が紹介された。この書は、イギリスの学校にお子さんを通わせた経験のある著者が母親として、また言語発達の研究者としてイギリスの教育を詳述した書である。すでに新聞の書評などにも紹介されているのでお読みになった方も多だろう。この書で紹介されるナショナルカリキュラムという全国統一カリキュラムは、1988年に導入され、その後、年々強化されているという。

私が興味を持ったのは、このナショナルカリキュラムに賛否両論があるという点である。反対派の理由は、ナショナルカリキュラムは「あまりに

も規範的で、規定事項が多いし、やっかいだ」「政治に関係がありそうな教科をカリキュラムからはずしている」「移

民の子どもたちが自分の文化を学ぶ機会を減らしている」（要約、前掲書 p. 25）などである。この反対派の主張とも響き合う新しい言語教育の考え方が、2000年にイギリスで出た。それがここで紹介する *Multiliteracies* という書である。執筆者は New London Group という言語教育実践者のグループで、21世紀の言語教育のあり方について問題提起している。



「Bill Cope & Mary Kalantzis (eds), Routledge」

2 転換期にある言語教育

この書は、イギリスの英語教育（日本の「国語教育」に相当）を痛烈に批判している。その理由として、これまでの英語教育は「決められた形式を教える教育」であり、モノリンガル、モノカルチュラルな言語教育であった点をあげている。その上で、このような英語教育では、今後、文化的にも言語的にもますます多様化する社会に対応できる言語教育にならないと主張する。したがって、

これからの英語教育は多様化する言語生活環境に対応する能力を育成することが必要であるとする。その能力とは、言語だけでなく、映像、音響、動作、空間、またそれらが組み合わされた多形式を扱い、意味を継承するだけでなく、新しい意味を創造し形成する能力でもある。具体的な教育活動としては、①学習者が自らの経験をもとに新しい意味を形成する。②学習者が自ら創造した意味を社会的

コンテキストに関連づけて、批判的にとらえる。
③学習者が自ら創造した意味を他のコンテキストへ転移したり、変形したりする。そのため④教師はその新しい意味をくみとり、その意味の形成が進むように学習者を援助する、などが考えられる。これは、多くの国で行われている「母国語教育」に見られるような、「知識を与える言語教育」や、「あらかじめ設計されたカリキュラムに従って進める言語教育」と異なるアプローチといえる。これからの言語教育は「ことばを中心にしたリテラシー教育」

から「言語以外の媒介によるコミュニケーション・リテラシー教育」へ、さらには、「意味を形成し、創造したりする人間能力としてのリテラシー教育」へ、つまり、さまざまな「言語能力」を持つ人間育成につながる言語教育へ転換すべきであるというのが、彼らの主張である。「読み書き能力」を意味するリテラシーを複数形の Multiliteracies とした理由もそこにある。それは、今後の多様な社会変化に従来の「母国語教育」では十分に対応できないという強い危機感でもある。

3 「移動する子どもたち」と日本社会

では、このような言語教育観の転換はイギリスだけの話であろうか。宇都宮市のある小学校教諭が次のような投書を新聞へ寄せている。

「小学1年のカミラの顔を流れる涙。それを見て私も涙があふれました。カミラは先月末、たった一人でブラジルに帰国しました。日本で働く両親が離ればなれの地で働くことになったからです。カミラは2学期の初めごろ『お仕事がなくて、お父さんとお母さんがけんかばかりしているよ』と心配そうに話してくれました。それが『ブラジルにお仕事がないし、日本で働くには、私がいると働けないんだって』ということになったのです。」(朝日新聞、2002年3月30日、「声」欄、渡辺雅子)

1991年から2000年の10年間に、日本国内の「外国人登録者」数は約50万人増加している。

なかでも、ブラジルやペルーなどからの入国者、いわゆるニューカマーの増加率が高い。これらのニューカマーの多くが日本の産業構造で求められる20歳台から40歳台であるため、彼らが随伴する子どもたちも増加している。国際化やグローバル化の影響のもと、日本社会は確実に多言語化・多文化化している。

「国語教育」はこのような「移動する子どもたち」も視野にいれた新しい言語教育に変わらなければならない。昨年8月、総務省は文部科学省に「外国人児童生徒を義務教育諸学校へもっと積極的に受け入れよ」とする「通知」を出している。なぜなら、「日本語を母語としない子どもたち」が全国的に増加しているうえ、学校へ行かない不就学の子どもたちも増加しているからだ。

4 年少者日本語教育と「ことばの教育」

「日本語を母語としない子どもたち」に第二言語として日本語を教える教育、「年少者日本語教育」が近年さまざまなところで話題になってきている。この教育分野にかかわるものとして、子どもたちに対する「ことばの教育」のポイントをいくつか述べてみたい。

まず第一は、個別化である。今、日本にいる「日本語を母語としない子どもたち」の母語数は60言語を超えているという。また来日する年齢は学齢期前から高校生まで広い。さらに在日期間によっても、子どもたちがもつ母語能力も日本語能力も異なる。幼少のころに来日し、母語が未発達なうえに日本語を習得すると、言語力自体が弱くなる場合がある。母語がしっかり定着していると日本語も定着しやすい。また、日本の子どもと同様に、

同じ国から来た子どもでも興味や関心、性格も一人一人異なる。したがって、このような多様な子どもたちに日本語を教えるとき、一つの教科書で1課から教えるというような「外国語教育」はできない。つまり、子ども一人一人に応じた言語学習を提供できるかが重要となる。それが個別化である。

第二は、文脈化である。言葉は、一つ一つ別個にあるものでも、固定化されたものでもない。物の名前をいくら覚えても言葉を話せるわけではない。言葉は文脈の中で意味が生まれ、談話(ディスコース)の中でメッセージを伝える。言葉は流動的なものである。つまり、場面や状況に応じて言葉を理解し、流動する文脈の中で使用してはじめて言葉を習得する。それは決して文型練習で得

られるものではない。したがって、言語教育は、子どもが言葉を使う、意味のある文脈をいかに作れるかがポイントとなる。

第三は、統合化である。一つの文が書けるようになったり、一語文や二語文が話せるようになったとしても、それが書く力や話す力とは言えないし、そのままでは書く力も話す力も育成されない。私たちは意味のある、あるいはメッセージのある言葉の塊を発信するために文章を書いたり、話したりしている。逆にいえば、伝えたいことやメッセージがあるから文章が長くなったり、言葉が長

くなったりするのである。意味や内容と言葉は切り離せないのである。したがって、言語教育は、意味や内容と言葉をいかに統合する活動を設定するかがポイントとなる。

個別化、文脈化、統合化の視点は、日本語の4技能（聞く、話す、読む、書く）のそれぞれの指導に必要な視点である。これは、「国語教育」にも応用できるのではないか。たとえば「遠足について書きなさい」と原稿用紙だけを与える「作文指導」は、この視点がほとんどない「指導」ということになる。

5 オーストラリアの言語教育政策が問うもの

前述のイギリスで出版された *Multiliteracies* の編者、Bill Cope と Mary Kalantzis という二人は、実はオーストラリアの研究者である。オーストラリアも、イギリス同様に、国をあげて言語教育政策を実施している。イギリスでナショナルカリキュラムが導入された前年すなわち1987年に、オーストラリア政府は「言語に関する国家政策」(National Policy on Languages) を公表した。多文化主義を国是とするオーストラリアがはじめて統一的な言語教育政策を打ち出した背景には、英語を第一言語とする15歳以上の人口の3.7%が非識字者であった(1982年の調査)という事実がある。つまり、英語母語話者の60万人以上の人々が日常生活で英語を読んだり書いたりできないということだ。このことに危機感を抱いた政府が、移民も含むすべてのオーストラリア人の言語能力を向上させ、よって国の発展を図ろうとしたのである。

ここで注目されるのは、「言語に関する国家政策」の「言語」の範囲である。英語だけでなく、オーストラリアの先住民であるアボリジニーの諸言語、移民が持ち込む諸言語 (Community languages)、さらに英語以外の言語 (LOTE: languages other than English) と、その範囲は広い。英語教育には、英語母語話者への「母国語教育」だけでなく、移民の大人や子どもたちに対する英語教育 (ESL: English as a second language) も含まれる。また、LOTE 教育は学校教育における外国語教育を主に意味する。このように広い範囲の言語を見据えて言語教育を推進することが国の発展には不可欠であるという考えである。まさに、国民の言語能力は国の資源であるということだ。

では、日本はどうか。残念ながら日本にはオーストラリアのような「言語教育政策」はいまだに構想されていない。ここでいう「言語教育政策」は学習指導要領のことではない。日本が目指す将来の日本社会像とそのための言語教育政策のことである。現在の「国語教育」は日本語を第一言語とする人々の「国民教育」の域を出ていない。オーストラリアにならえば、アイヌ語や在日外国人の諸言語や学校教育での外国語も含めた、すべての人々への言語教育を視野に入れた言語教育政策ということになる。オーストラリアの英語教育に移民の大人や子どもたちへの第二言語としての英語教育も含まれるように、「国語教育」(第一言語としての日本語教育) と外国人に対する「日本語教育」(JSL: Japanese as a second language) も同じ言語教育として、肩を並べることになる。つまり、それは科目名の変更(「国語」から「日本語」へ)だけでなく、国籍の有無にかかわらず、この国に住むすべての子どもたちを対象にした「ことばの教育」として連携することを意味する。

前述の *Multiliteracies* のサブタイトルは「Literacy Learning and the Design of Social Futures」である。どのような社会像を描き言語教育を行うのかという問いは、日本の「国語教育」にも問われているのではないか。

〔かわかみ いくお〕早稲田大学大学院日本語教育研究科教授。専門：日本語教育(年少者日本語教育)、文化人類学。主な著書『越境する家族—在日ベトナム系住民の生活世界』(2001、明石書店)。

国語教育の『名著』再読

芦田 惠之助

『教式と教壇』を読む

三浦和尚

愛媛大学



芦田 惠之助『教式と教壇』
(同志同行社刊、1938年5月)

芦田は、一時間の授業展開を、

一 よむ 二 とく(話し合い)
三 よむ(師)「二三で十五分」

四 かく「十分」五 よむ

六 とく七 よむ「五六七で十五分」
という七つの手続きによって構成した。時間的には、記している合計四十分が教室出入りの五分を含めて、四十五分の展開である。七つの手続きを踏むために「七変化の教式」と呼ばれる。

この教式は、芦田自身が全国行脚して授業を行うことで、広く世に知られ、支持された。しかし戦後、新しい指導方法が考究されていくにつれ、その教式は「教師主導である」と見られ、次第に直接には取り上げられなくなっていく。

たしかに、一つの学習指導方法としてみれば、芦田の教式は今日的ではないかもしれない。しかし、『教式と教壇』という歴史に位置づいた書物として読めば、今日でも得るものは大きい。私自身は大きく三つの点を感じ深く受け止めた。

一つは、教師の学習指導方法の確立の問題である。

芦田は、一九一四年に、次のような教

私は長く中学校・高等学校の教員をしていた。現場の教員はだれでもそうだが、毎日、今日一日を生きのびるのが精一杯で、自然、明日のことがすべてになりやすい。教育雑誌や理論書などを読む余裕は、時間的にも精神的にもほとんどなく、結果として、国語科教育について「あまり勉強・研修していない」ということになりがちである。私自身がそうだった。ましてや、その実践の対象とする学習者の学校種が異なっていた場合、明日の役に立たない、自分の仕事の埒外だと感じるような意識がないではない。繰り返すが、私自身がそうだった。

したがって、私は中・高教員時代、芦

田惠之助(一八七三—一九五二)の名前は知っていても、小学校のものだと決めこんで、その内実に分け入ろうとしなかった。今でも、とても芦田を読みましたと言えそうな状況ではないが、それなりに受け止めたことを記させていただく。さて、今回取り上げたのは『教式と教壇』である。芦田といえは「綴り方」の仕事に目をみはるものがあるが、「読み方」についても、一時間の授業の展開を「教式」として体験的・実践的に確立し、多くの影響を与えた点で、国語教育史上特筆すべき存在である。『教式と教壇』は、そのいわゆる「芦田の七変化の教式」の確立の姿を示したものである。

式を考え実践していたと述べる。

一 通読 二 概意

三 質問に対して摘書

四 緩読しつつ摘書の意義を授く

五 斉読 六 精査

七 朗読 八 約習

これは当時考えていた「教授の順序」であり、芦田はこれについて『教式と教壇』の中で「教えようとする意識が強くて、共に育とうとする芽生えは、さらに見えていません」と述べている。また芦田は同書の「緒言」で、「私が一生かけて作りあげ、行じぬいた教式」と記している。芦田が自らの教式を自覚的にとらえ、その完成を見るまでに、実に四半世紀の年月を要したことになる。

私たちは、自身の授業の方法として、何らかの「手順」のようなものを持っているものである。しかし、その授業展開方法が、巷間言われるさまざまな方法の受け売りに堕していないか、固定的にとらえてしまっていないか、日々新しい、より有効な方法へ改善していく努力を怠っていないかなどと自問してみると、そんなことはないし胸張って言えるよう

なものではない場合が多かろう。

そういう意味では、芦田が「一生かけて作りあげ、行じぬいた」と言うこと自体に、畏怖とも言うべき気持ちにさせられるものがある。私たちはそう言えるような、自身の指導法の琢磨を成しえているであろうか。芦田は、日々の実践の中で、それを磨いていったのである。

感銘を受けた二つめは、その学習材研究の深さである。

『教式と教壇』は、東京市志村第一小学校における芦田の「源氏物語」の授業の記録から始まる。その記録を読んで圧倒されるのは、芦田の学習材分析の深さである。小学校で授業をするのに、こんなに精緻な学習材分析が必要なのかと思われるほど、とにかく圧倒されるばかりである。近年、とかく指導方法が問題にされる、作品の内容的分析がおろそかにされる傾向はないか。教師が作品解釈をいい加減にして、本当に深みのある授業ができると思えない。芦田の準備をまのあたりにすると、そういった点への反省を迫られるように思われてならない。

三つには、学習材研究の深さに基づく

ものであろうが、教式の三の「よむ（範読）」の重要性である。芦田は、もし教式の七つの手順のどれかを時間の都合などで省かねばならないとしても、「三の読みだけは捨てるのが出来ません」（『同志同行』二九三四、一）と言っている。

これは、芦田の深い教材解釈に基づく、感化力の高い読みであると考えられ（芦田の読みは、教師自身のことばが添えられたものである）、音読によって子どもに「読ませる（理解に導く）」ということとは、一見感化主義、あるいは押し付けのように思われるが、実は子どもを作品世界に引き込むのにきわめて有効な方法であることが示唆されている。

私たちは自身の指導技術としての「範読」について、その意義・効果について再考してもよいのではあるまいか。

以上三点について申し述べたが、紙幅の都合で『教式と教壇』の「教壇」の内容には触れることができなかった。お許しを請う。

〔みづら かずなお〕愛媛大学教授。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）。

本の紹介

糸井通浩



吉田直哉
『脳内イメージと映像』
文春新書
1998・10刊

絵画（静止画像）は時間が描けない点で、言語の機能に劣っている。だから「ゴトゴトと音がしている」という状況は、劇画では表現できない。そこで、ことばに頼って画面に「ゴトゴト」という文字を描きこんだ。しかし、動画、いわゆる映像は、あの範囲において「時間」表現を獲得して、言語に近づいた。エイゼンシュテインが日本の連歌・連句にヒントを得て、映画のモンタージュ理論を生み出したなど、言語の機能を映像の方法に取り入れる努力がなされている。

今や、伝達においても、思考の形成においても、映像の力が不可欠になつてきた。これまでは、音楽や絵画という方法もあったが、主として伝達や思考形成の機能は言語によって培われてきた。しかし、現代は「映像の世紀」ともいわれ、映像の迫力が知的欲求を満たしてくれる。ともすると、言語による思考形成が敬遠されかねない状況にある。映像の力とは何かについて、言語の教育に携わる者はしつかり見きわめておかねばならなくなつてきた。

ここに紹介する本の著者は、NHKのディレクターとして数々の話題の映像を送り出してきた人である。受け身的に視聴しているだけではわからない、映像の可能性を追求して試みられた挑戦と苦悩をつづつた、吉田氏の近刊『映像とは何だろうか——テレビ製作者の挑戦』（岩波新書）をわくわくしながら読んだが、吉田氏独自の映像論を目ざした本書もまた、映像とは何かを著者ととも考えるのに格好の本である。

映像は「目をつぶつたら見えない」「目をつぶつても見えるもの」を脳内イメージと吉田氏は定義している。脳内イメージの形成は、言語の力に負うところが大きい。例えば、「映像には否定形がありません」と吉田氏は言う。言語では「見渡せば、花も紅葉もなかりけり」（新古今集・定家）ということだってできる。「知る」ことに有効な映像に対して、「わかる」ことに有効な言語とみる「わかる」ことに有効な言語とみることができるなら、言語による思考形成の重要性は、かえって現代社会では高まっているというべきかもしれない。深く「わかる」ためには、豊かな情報を「知る」ことが肝要であることはいままでもない。しかし、映像によって「知る」ことばかりが豊かになつても、「わかる」という思考を失つてはいけないのである。

吉田氏は「映像はあくまでも脳を拡大するために、脳の延長として存在する」と主張する。車の発達が足の衰えや運動不足に繋がりがかねないように、安易なビジュアル化や図式、図解、マンガ化は思考を形成する力ないしは意欲を弱めることになりかねないのである。

〔いといみちひろ〕龍谷大学教授。
文法・文章・談話を研究。

待望の朗読・読み聞かせの入門書

声を読もう 声で描こう

朗読のための17の葉



定価（本体1,900+税）円 152頁

聞くとは、話される声を読むこと。
話すとは、声で書く〈描く〉こと。
読むとは、文字の奥の声を聞くこと。
書くとは、文字で話すこと。



朗読による言語活動の活性化の可能性と、文字を覚えることで失ってきた「声の力」を取り戻す手だてを、易しい理論と実践から楽しく学んでいきます。

【CD収録作品】

あめだま 伊豆の踊子 モチモチの木 走れメロス 山月記 やまなし 北越雪譜 地獄変 (以上 部分朗読)
たけとの竹とんぼ 稲むらの火 難破船

【著者紹介】

西川小百合・松丸春生

朗読家。1994年に2人で《どこでも朗読館》を結成。100以上の演目をもって、全国各地の学校や公民館、ホールなどに出向き、朗読会や朗読教室を開いている。

■どこでも朗読館ホームページ <http://village.infoweb.ne.jp/roudoku>



編集後記

二〇〇四年、新たな年を迎え最初の「ことばの学び」をお届けいたします。

テレビや新聞などを見ていると、ときどき不思議に思うことがあります。——健康番組で「〇〇に効果抜群」と報じられた物質を含むくすりや食品が、同じ時期に発売される。また、ある時期、立て続けに同様の犯罪の報道が続く。

メディアでの扱い方によって、消費者の購買意欲が喚起されたり、ある世論が生まれるのであれば、これらの事例には、メディアの背後で何らかの意思が働いている可能性を考える必要があるのでしょう。

メディア・リテラシーの学習をすることは、メディアを軸に社会の仕組みを考えるという側面を持っています。そこには国語科で扱うことの難しさもあるかも知れません。

今回の特集が、学校でのメディア・リテラシー教育の実践のヒントになれば、と思います。

(太郎)

三省堂
国語教育
「ことばの学び」
第4号

二〇〇四年二月〇日発行
定価 一〇〇円 (本体九六円)
編集・発行人 八幡 統厚

〔発行所〕 株式会社 三省堂

〒一〇一八三七

東京都千代田区三崎町二一三二一四

TEL 〇三(三三三〇)九四一七 (編集)

振替 東京 〇〇一六〇一五五四三〇〇

〔印刷所〕 泰成印刷株式会社

東京都墨田区両国三一一二二

新刊

町田 守弘 著
国語科 授業構想の展開 2,400円
 サブカルチャーの素材をとりいれた学習者中心の授業構想。具体的実践例多数掲載。

篠田信司・

大村市中学校教育研究会 国語部会 著
中学校国語科の評価

―単元の学習指導と評価計画― 1,600円
 国語科における「指導と評価の一体化」とは。「現代の国語」準拠の実践的評価入門書。

高木展郎 著

ことばの学びと評価

2,100円
 新学習指導要領をふまえながら、実践的に学習と評価の新しい展望を示した提案の書。

高木展郎・三浦修一 監修

ことばを育てる学びのプラン

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。

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、うつろう時の中で切り取ったエッセイ集。



教科書からひろがる学びへ

国語科教育

「話すこと・聞くこと」の扉をひらく

新しい学びの実践研究
 沖山吉和 監修
 全日本中学校国語教育研究協議会 編
 国語教育研究協議会 編
 952円

「読む」ことの再構築

三浦和尚 著 1,500円

評価で変わる

尾木和英 著 1,800円

国語の授業

提言 国語科授業

改善十一章
 尾木和英 著 1,700円

「伝え合う力」

とは何か
 花田修一 著 1,700円

「読むこと」

の授業改革
 花田修一 著 1,800円

「話すこと・聞くこと」の学びをどう展開するか？全日本中学校国語教育研究協議会全国大会における実践・研究事例の発表を中心に11編収録。

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。

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。

「伝え合い」を軸に、受信中心の国語教室から、発信・発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。

50のアイデア

気軽に楽しく短い時間で力のつくことばの学習
 50のアイデア

気軽に楽しく短い時間で力のつく作文学習
 50のアイデア

気軽に楽しく短い時間で力のつく音声言語学習
 50のアイデア
 教育文化研究会 編
 各2,000円

辞書・辞典

例解新国語辞典

林四郎 (編修代表)
 2,500円

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

日本語便利帳

三省堂編修所 編
 1,500円

自主的に学べる50の活動例と、ことばの楽しさがわかる50のミニアイデアを収録。

楽しみながら活用できる作文学習のアイデアを見開きに収めた使いやすい実践例集。

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。

使いやすい、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！収録語数5万5千。2色刷。

発売以来圧倒的な支持を受けている漢和辞典。親字70000字、熟語35300語を収録。2色刷。

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)。



『現代の国語』ホームページ ことばと学びの宇宙

ご意見、ご感想はこちらへ
kokugo@sanseido-publ.co.jp
またはホームページ内お問い合わせフォームへ



国語の世界

ことばの学びをサポートします

キーワード検索搭載！

キーワード検索システムにより知りたい情報をすばやく探し出すことができます。

- 『現代の国語』最新情報
- 日々の授業のサポート資料となる「学習指導計画作成のために」
- 多くの訪問者とともに話し合う「フリートーク(掲示板)」など

また、ことばの学びをサポートするだけでなく、ことばを「感じる」ようなコンテンツ(「ことばの季節」など)を豊富に用意しています。



教科書新時代

「対話する教科書」をめざして

現在、編集を進めている2006(平成18)年度版国語科教科書は、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。

辞書の世界

三省堂刊の辞書、事典を紹介し、「ことばの学び」との連携を探ります。

広がる学びの世界

総合的な学習の時間を考えます。

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。

<http://tb.sanseido.co.jp/cyukoku/>

小学校国語の旅立ち

小学校国語のホームページをスタートします。
小学生の「ことばの学び」を支援する情報を新しい感覚で、紹介していきます。

予定コンテンツ

- サポート書籍……………小学生向けの国語辞典や「ことばの学び」にいろいろな角度からスポットを当てている書籍を紹介します。
- 小学国語関連リンク集…小学生の「ことばの学び」に関連するホームページを集めます。

ほか

