

三省堂 国語教育

# ことばの学び

a new way of learning Japanese



特集

学習指導要領  
改訂のポイント

vol. 17

速報!  
2008年  
夏

R E P O R T

# 第1回 小学校国語教育セミナー

主催:三省堂

2008年7月30日に「第1回 小学校国語教育セミナー」を開催いたしました。  
どのワークショップも、活発な交流とたくさんの学び合いが生まれました。参加者の声を紹介します。  
詳しい内容は、三省堂のウェブページに掲載しています。(http://www.sanseido-publ.co.jp)

## ワークショップ A

### 支え合ってつくる「書くこと」のカタチ

大杉 稔



・学び合うことにより、よりよいものを書くことができると、実践例を挙げながらお話しくださり参考になりました。

## ワークショップ E

### 物語の森を仲間と歩けば —読書へのアニメーション・ぼくらは物語探偵団—

岩辺 泰史



・「アニメーション」とは何かが大変よくわかりました。  
・子どもになったつもりで楽しく参加できました。

## ワークショップ B

### 「読むこと」の授業づくり

宮川 健郎



・詩の捉え方は、色々あってよいということを感じた。  
・詩の指導が苦手だったが、先生方と教材研究ができました。

## ワークショップ F

### 力のつく、楽しい説明的文章の授業づくり

吉川 芳則



・教材を読みながら、子どもの立場になったり、指導者の立場になったりすることで、「読み」の視点がわかりました。

## ワークショップ C

### 「読むこと」の挑戦! —説明的文章の授業改革—

河野 順子



・こどもたちの視点から考えた授業の流れがよく分かった。自分がいかに考え方が固いのが反省しました。

## ワークショップ G

### フィンランド・メソッド入門

北川 達夫



・国語の時間での児童への発問から、様々な考えを引き出すことが出来ることを知り、大変よかったです。

## ワークショップ D

### 楽しく力のつく朗読・群読の指導

高橋 俊三



・高橋先生のお話・ダジャレ、ステキでした。群読の作り方を教えていただいたので、早速授業に生かしていきたいです。

## ワークショップ H

### メディア・リテラシーを生かした授業改善 —新時代に求められる「読み書き能力」をどうやって育成するか—

中村 敦雄



・先生の人柄に吸い寄せられ、あっという間の時間でした。新しい視点を与えていただき、授業の構想を得ました。

## シンポジウム

コーディネーター 尾木 和英  
シンポジスト 阿部 藤子  
大木 圭  
コメンテーター 角田 元良  
井出 一雄

### 「言語の教育

—習得・活用・探究の具体にせまる—



## 文化講演

平松 洋子さん

「味覚を育てる、  
ことばを育てる」



# ことばの学び

三省堂 国語教育

a new way  
of learning  
Japanese



vol.

17

## CONTENTS

- 2 エッセイ ヨーロッパで読解教材をつくる 北川 達夫

### 特集 学習指導要領改訂のポイント

- 4 学習指導要領の改訂を受けて —「交流・対話」を核に据えた実践を— 岸本 憲一良  
8 新〔言語関連事項〕への視点 伊坂 淳一  
12 読む能力に培う言語活動の具体化 吉川 芳則  
14 「活用」できる国語の能力へ 三浦 修一  
16 ためらわない添削で、表現力を高める 佐藤 佐敏

### 実践交流

- 18 小学国語 お話のおもしろさを探る(三年)  
—あるとないとで大ちがい「お話たんけんアイデア表」— 野村 美由紀  
20 小学国語 国語力の活用で社会科の「問い」を追求する  
—「沖縄県の人々の暮らしについて調べたことを伝えよう」(五年)の実践から— 岡本 恵太  
22 小学国語 心に残る一冊を持とう —六年生「海のいのち」の実践から— 坂本 正治  
24 中学国語 古典教材を用いてPISA型「読解力」を高める  
—本歌取りについて考えよう(三年)の実践から— 中村 雅芳  
26 中学書写 書道を通して子どもに伝えたいこと 桑山 妙子

- 28 授業のヒント“書写” 第3回 書写の学び再考 谷口 邦彦  
30 ことばが辞書に入る瞬間<sup>とき</sup> 第3回 「辞書に載せることば」の見つけ方 飯間 浩明  
32 すてきな本たち ~子どもたちとのふれあいの中から~  
第3回 かけがえのない、子ども時代の読書 土屋 智子

- 33 編集後記

表紙イラスト  
園田カナコ

デザイン  
design Seeds  
瀬戸早苗

エッセイ

## ヨーロッパで 読解教材をつくる

北川 達夫



イラストレーション=上村奈央

いま私はヨーロッパ各国の人たちとともに読解教材をつくっている。その制作の過程では、いろいろな発見があつて、実におもしろい。

たとえば「スイミー」のような、みなぎ協力で大きな困難に立ち向かう物語がテキストだとしてしよう。そのテキストについての編集会議で、まずはゴールとなる発問のポイントについて意見を出し合う。H国の専門家は自信たっぷりと言った。

「大きな困難に立ち向かうのだから、協力もいたしかたないということだな。その苦渋の選択をどう評価するか。このあたりが発問のヤマだろう」

私はびっくりした。「協力」というと、なんとなく「良いこと」のような気がしていた。だが、「協力」とは「しかたなくするもの」であり、「苦渋の選択」だというのである。やはり個人主義のお国柄か。困難とは独力で立ち向かうべきものであり、協力をいさぎよしとしないのだろう——などと考えていたら、F国の専門家が思慮深げに言った。

「だれのもとで協力が成立しているかが問題でしょう。集団には指導者が必要ですからね。指導者としての適格性をどう評価するか、このあたりが発問のポイントでしょう」

もはや言葉もない。指導者の適格性など考え

きたがわ たつお 1966年東京生まれ。元外務省フィンランド専門官。日本教育大学院大学客員教授。現在は国際的な教材作家として、日本のほか中欧・東欧・北欧の各国で読解教材を制作している。

たこともなかった。「スイミー」でいえば、スイミーが指導者ということか。それにしても、この人たちには力を合わせることの美德という発想はないのだろうか。そうこうするうちに、私の発言の順番がめぐってきた。しかたなく私も言う。「ひとりではできないことも、みなで力を合わせればできるという、協力することの美德といえますか、そのあたりを読み取らせたいかなあ、と……」

さきほどからの強烈な意見に気圧されて、なんとも自信のない、子どもっぽい感じの意見になってしまった。これは一笑に付されるかと覚悟していたら、「なるほど、そういう見方もあるな」と、みながうなずく。最後に議長役のE国の専門家が言った。

「では、これまでに出了意見すべて踏まえて、できるだけ多様な価値観にふれ、それを評価できるような発問づくりをしていきましょう」

この議長の発言に、現在の欧米の読解教育の真髓が示されている。多様な価値観にふれること。そして、多様な価値観を評価すること。この二点である。

価値観は人によってさまざまであり、他人と共有する部分があれば、共有しない部分もある。また、国ごとに、文化ごとに価値観の傾向があり、それも国によって、文化によって実にさま

ざまだ。ここで紹介したように、「協力」という言葉ひとつをとっても、驚くほど多様な受け止めかたが存在するのである。

価値観が大きく異なると、コミュニケーションが成り立ちにくい。だが、世界がグローバル化し、社会が国際化するいま、それではやっていけない。たとえ自分とは異なる価値観であっても、それを受容し、評価し、自分の価値観とすり合わせることによって、対話を成り立たせていかなければならないのだ。

その技能を読解教育によって身につけようというのである。作品を通じて作者の価値観にふれ、可能なかぎり多様な観点に基づく発問により、さまざまな価値観にふれ、それを評価することを学ぶ。こうすることによって、読解教育は単なる作品の読み取りではなく、国際コミュニケーション教育になり、国際理解教育になる。国際コミュニケーションや国際理解という、どうしても英語教育にばかり目がいきがちであるが、多様な価値観の受容と評価も重要な要素なのである。いま話題のPISSA型読解力も、基本的にはこの発想に基づくものだ。

編集会議のあと、例のH国の専門家が私に言った。

「日本人を仲間に入れてよかったよ。なかなか変わった発想をするからね」

# 学習指導要領 改訂のポイント

## 学習指導要領の改訂を受けて

「交流・対話」を核に据えた実践を

山口大学  
岸本 憲一良

はじめに

学習指導要領が改訂された。新教育基本法の下で、初めて行われた改訂である。国語科に目を向けると、目標は変わることがなく、「伝え合う力を高める」ことが継承された。前回の改訂では「伝え合う」という和語がやや違和感をもって迎えられた感があるが、今や国語教育を語る上で欠かせないキーワードとなり、定着しているといつてよい。そのこ

とがあつて、確かに活動としての「伝え合い」は増えた。ただ、人間関係を形成していく力、実生活、実社会で生きて働く力となる真の「伝え合う力」を高めることができているかという点、疑問が残る。

私は以前から生活を重視し、「情報」の観点から国語科教育における「交流・対話」の必要性について述べてきた(注1)。本稿ではこの観点から特に小学校の改訂点を吟味し、今後の学習指導のあり方について考えてみたい。

### 1 話すこと・聞くこと

今回の改訂では、「表現力」を向上させたという思いからか、「話すこと」の指導事項が強化された。現行学習指導要領では全学年の指導事項が、ア話すこと、イ聞くこと、ウ話し合うことの三観点から示されていたが、新学習指導要領ではアウの五項のうち、アウの三つが「話すこと」についての指導事項である。取材・選材、構成にかかわる部分が充実し、以前なら言語事項に位置付くようなパラ言語、非言語的な要素が付加された。

これは、ただ単に「話す」という行為に着目するだけではなく、スピーチ等の前段階ともいえる「集める、選ぶ、組み立てる」といったことにも着目して指導するべきだということである。現行では「書くこと」に示されていた指導事項が「話すこと」でも強化された。情報化社会という現在の状況や論理的思考力の育成等について考えるとき、このことは評価されるし、これらに視点を当てた実践も増えてきてよい。パラ言語や非言語のことにしても、「話す・聞く」という対面して行う「交流・対話」行為の重要な要素であるので、同時に指導していくべき事柄であろう。

一方、「聞くこと」の指導についてはどうか。私的な話を持ち出して恐縮だが、私は小学

校の低学年ごろまで吃音がひどかった。しかし、授業中、発言はよくした。当時の担任の先生が、「きちんと話しなさい」などとは決しておっしゃらず、私が言い終わるまで耳を傾けて聞いてくださったからである。先生がそうであったから、回りの子どもたちも同じように聞いてくれた。そのことが、今も私のよい思い出として残っている。「聞く」という行為は、「相手に思いを寄せる」という行為であり、「交流・対話」を考える上でとても重要な行為であることを、今一度確認しておきたい。

改訂された指導事項を見ると、「より積極的な聞き手の育成」を目指していることがわかる。「第一学年及び第二学年」のオには「互いの話を集中して聞き」という文言が見える。「第三学年及び第四学年」のエには「質問をしたり感想を述べたりすること」、「第五学年及び第六学年」のエには「自分の意見と比べるなどして考えをまとめること」とある。これまで「話すこと・聞くこと」の指導においては「話すこと」が優先されてきた。このことは今後も続いていくであろうと思われる。しかし、「聞く（聴く、訊く）」にも同様に指導の力を置き、「実生活」を視野に入れた「交流・対話」的な実践を目指していったほうがいいと考えるのである。

## 2 書くこと

「書くこと」の改訂で目を引くのは、やはり各学年の最後に示された指導事項である。

〔第一学年及び第二学年〕

オ 書いたものを読み合い、よいところを見付けて感想を伝え合うこと。

〔第三学年及び第四学年〕

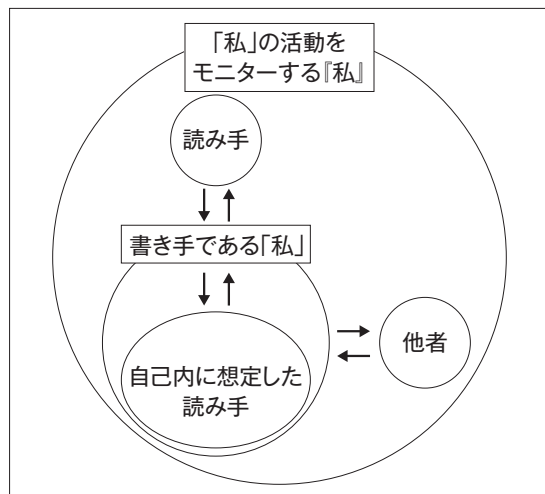
カ 書いたものを発表し合い、書き手の考えの明確さなどについて意見を述べ合うこと。

〔第五学年及び第六学年〕

カ 書いたものを発表し合い、表現の仕方に着目して助言し合うこと。

これらの指導事項は「協働」を表し、「評価」を表している。

以前、書くことの指導に関して下の図を示したことがあるが（注2）、この中の「他者との交流・対話」に当たる部分である。「書くこと」は個人的な活動を意識しがちであるが、授業で行う際には、「他者との交流・対話」を有効に組織し、評価、助言等をさせたいものである。



新学習指導要領においても、「書くこと」では「目的、相手、意図」等が重視され、設定した相手に何かを伝えるという活動が中心になる。説明的な文章を書くという活動である。その際は、図にあるように自己内に読み手を想定し、その反応を思い浮かべながら意欲的に活動させたいものである。そのことを通して、必要なものとして論理的思考力、書く技能といったものを意識させ、習得させていきたいと考える。このことにかかわって、自己の書く活動をしつかりモニタリングさせておくことが重要である。そうすることが、

自己に対する評価はもちろん他者への評価、助言に生きてくるのである。

なお、言語活動例には、

### 〔第一学年及び第二学年〕

ア 想像したことなどを文章に書くこと。

### 〔第三学年及び第四学年〕

ア 身近なこと、想像したことなどを基に、詩をつくったり、物語を書いたりすること。

### 〔第五学年及び第六学年〕

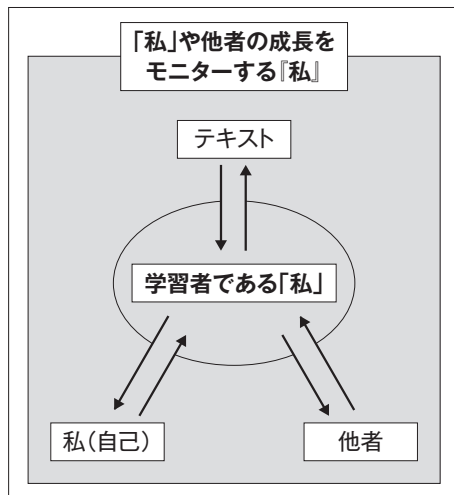
ア 経験したこと、想像したことなどを基に、詩や短歌、俳句をつくったり、物語や随筆などを書いたりすること。

といった、誰かに何かを伝えることを直接の目的としないものも含まれる。これらは、「想像を広げ、創作する楽しみを味わう」、「語彙を広げ、言語感覚を養う」といったことを意識したものであろう。

私も以前高学年を担当したとき、俳句を鑑賞するだけでは飽きたらず、子どもたちにも実際につくらせ、句会を開いたことがある（注3）。子どもたちは自分自身の作品をつくる喜びを感じ、句会を通して他者の言葉選び、表現の仕方から多くを学ぶことができた。このような活動についても、今後は取り入れていきたいものである。

## 3 読むこと

「読むこと」の学習指導を考える上で重視したいのは、図に示した「三つの交流・対話を有効に組織する」ということである。「三つの交流・対話」とは、学習者である「私」を核にした「テキストとの交流・対話」、「他の学習者との交流・対話」、「自己との交流・対話」を指す（注4）。



この「三つの交流・対話」を意識しているのが、指導事項のオである。

### 〔第一学年及び第二学年〕

オ 文章の内容と自分の経験とを結び付け

て、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと。

### 〔第三学年及び第四学年〕

オ 文章を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の考え方について違いのあることに気付くこと。

### 〔第五学年及び第六学年〕

オ 文や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること。

ここでは、まず「自分の思いや考えをもつ」ということが強調されている。現行にも（第三学年及び第四学年）のエに「読み取った内容について自分の考えをまとめ、……」（第五学年及び第六学年）のエに「……自分の考えを明確にしながら読むこと」といった記述はあるが、「第一学年及び第二学年」の指導事項にはなかった。「自分の思いや考えをもつ」ということは、「テキストとの交流・対話」、「自己との交流・対話」を意味する。

これまでは、テキストから学習者に向かうベクトルが意識されることが多かった。説明的文章を例に挙げると、書かれてある内容情報、構成や表現の工夫、あるいは筆者の考えや意図を、指導者は子どもたちに「理解させよう」としてきたのである。これは学習者がテキストに対峙するときの基本的な姿勢で



あり、決して否定されるものではない。学習者は知る喜び、理解する喜びを、テキストと出会うことによって味わうのである。

しかし、『読解力向上』を考えるとき、この一方向だけでは不十分である。単に知る、理解することだけでなく、PISA調査の結果不十分であることがわかった「解釈」や「熟考・評価」の力を付けるためにも、学習者が「テキストに向かっていく」ということを考えなければならぬ。何が書いてあるのか、どのように書いてあるのか、筆者の思いや意図は何なのかといったことを「読み取らせる」とともに、この情報は正しいのか、述べ方はこれでよいのか、筆者の意見に対して自分はどう思うのかといった「考える」ということもまた、大切に扱っていききたい。

続いて、「思いや考えを発表し合う」という文言である。これは、「他者との交流・対話」を意味する。学習者それぞれが自分自身の価値観でテキストと対話し、それぞれが思いや考え、感想などをもっている。それを交流し合うのである。

山口大学教育学部附属光小・中学校国語部は、次に示した「一・五人称の語り」を提案している(注5)。

自分の解釈の範疇から出て、出会った異質性を帯びた他者との対話を通して再構成し  
た考えの表出

先に述べたように、まず自分自身の意見、考えをしっかりとつ(一人称)。続いて「他者との交流・対話」を通して、異質な意見、考えに触れる(二人称)。そこで明らかになった差異や異質性との擦り合わせを自己内で図り、新たな意見、考えを生み出す(一・五人称)。「他者との交流・対話」を契機に、「テキストとの交流・対話」、「自己との交流・対話」を活性化させ、自己の変容、成長を見取っていくようにする提案である。

今後の「読むこと」の授業においては、これら「三つの交流・対話」を授業の中に効果的に位置づけることが望まれる。

「読むこと」の指導については他にも、「音読(高学年は朗読も)」に関する指導事項が各学年のAに配置され復活したこと、「読書指導の充実」に関することなど、触れたいことは多いのだが、紙幅の都合で割愛する。

## おわりに

以上、改訂された学習指導要領の指導事項等に触れながら、今後の授業のあり方につ

て考えていることを述べてきた。残念ながら一部にとどまり、思いのすべてを述べることはできていない。  
子どもたちが様々な「交流・対話」を経験しながら、自身の成長を自覚することができ、真に「伝え合う力」を身に付けることができるような実践に期待したい。

## 注

- 1 拙稿「情報操作能力」を育成する書く指導」「実践国語研究No.二二八」(明治図書 二〇〇二)ほか
- 2 拙稿「書くこと」の授業で思考力を育成する―対話とモニタリングを通して―」(ことばの学び vol.13) (三省堂 二〇〇七)
- 3 拙稿「鑑賞し、つくることを通して、俳句に親しむ」(国語教育探究第一六号) (国語教育探究の会 二〇〇三)
- 4 拙稿「四つの要素」と「三つの対話」―単元構想と授業づくりの観点から―」(学校教育No. 一〇八〇) (学校教育研究会 二〇〇七)
- 5 山口大学教育学部附属光小・中学校研究紀要「真理を追究し続ける個」を育てる教育の創造(三年次) (二〇〇七)

きしもと けんいちろう 公立小学校教員、奈良県教育委員会指導主事を経て、現在、山口大学教育学部准教授。研究テーマは「情報化時代における国語科教育の在り方」。小・中学校の先生方と、魅力ある国語の授業づくりについて実践的研究を進めている。

# 新「言語関連事項」への視点

千葉大学

伊坂 淳一

## 新学習指導要領を語るとき的前提

本稿に与えられた課題は、小学校及び中学校国語の新学習指導要領における「言語」関連の扱いについてである。そのためにいま一度、新学習指導要領の総論部分に立ち返ってみたい。

小学校において平成23年度から、中学校において平成24年度から実施される新学習指導要領を支える基本的な考え方は、二〇〇八年一月十七日に公表された中央教育審議会答申である。「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」（以下、「改善について」）に示されている。「改善について」には、実際にさまざまな内容がまさにてんこ盛り・にされている。しかし、その中核となるコンセプトは、次ページのような図式で理解できるものと、本稿の筆者は考えている。

世間的、マスコミ的には、授業時間数の増加、学習内容の復活、総合的な学習の時間の後退、道徳教育の方向性への懸念などが取りざたされている。それらは周辺のとまではないが、新学習指導要領の中核はあくまでも、「キーコンピテンシー」―「思考力・判断力・表現力」―「言語活動の充実」というラインであると考えられる。

「言語活動の充実」は、教育内容に関する主な改善事項の筆頭にあげられており、そこでは「各教科等における言語活動の充実は、今回の学習指導要領の改訂において各教科等を貫く重要な改善の視点である。」と記されている。さらに「ここだけでなく、「改善について」の各所で取り上げられていることに加えて、「言語活動に関する学習指導要領改訂案の記述例（抜粋）」という別文書までが添付されている。また、この間の言語力育成協力者会議の開催や、文部科学省（二〇〇六）『読解

力向上に関する指導資料（PISA調査（読解力）の結果分析と改善の方向）』（東洋館出版社）の刊行を見ても、今後の初・中等教育において文部科学省がめざそうとしている方向は明確であると思われる。

つまり、何のための「言語活動の充実」かというと、「思考力・判断力・表現力等の育成」のためであり、国際的に通用する「キーコンピテンシー」を実現する学力を核としていくためである。それは、これからの社会が「知識基盤社会」であるとの認識と、経済協力開発機構（OECD）によるPISA調査、および全国学力・学習状況調査の「B問題」から派生してきた課題ゆえである。

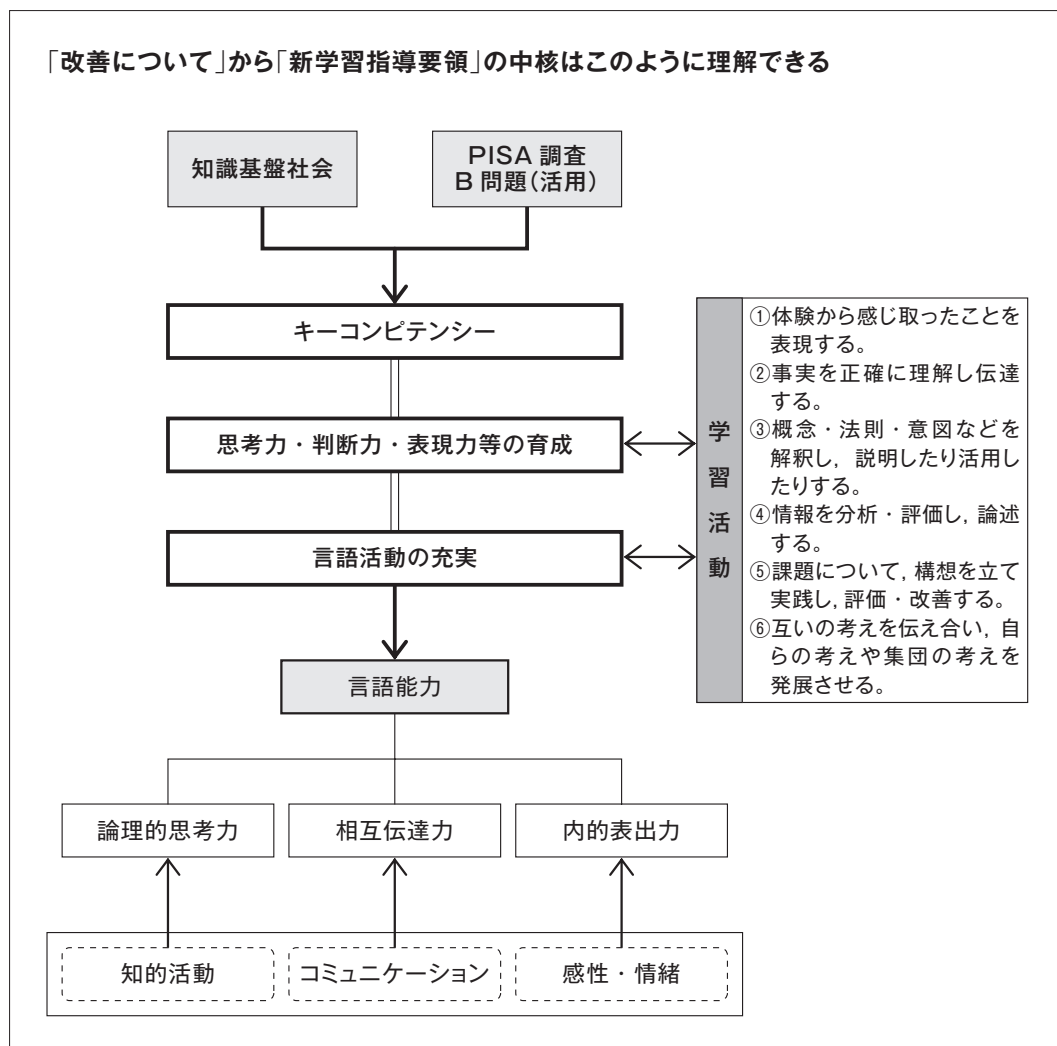
そして、言語活動の充実が求めるものは、①論理的思考力、②相互伝達力、③感性・情緒の基盤としての内的表出力であるとしている。

教科横断的な言語活動の充実を推進していく中心となるのは、なんといっても国語科である。その国語科における、「言語」に関する事項にも、全教科的な言語活動の充実を支える基盤としての役割が求められていることを確認しておく必要がある。

## 現「言語事項」から新「言語関連事項」へ

新学習指導要領の内容において、これまで

「改善について」から「新学習指導要領」の中核はこのように理解できる



一つといってもよいのが、「(1)ア 伝統的な言

ば相当する。

そして、今回の改訂における最大の変更の  
 という構成に変わった。対応関係から言えば、  
 (1)イが、現行の「(1) 言語の構造・機能〔仮  
 称〕」にほぼ重なる。(1)ウは、小学校における  
 平仮名・片仮名及びローマ字を新たに含んで  
 いるが、実質的には、現行の「(2) 漢字」にほ  
 ぼ相当する。

- (1) ア 伝統的な言語文化に関する事項  
 イ 言葉のきまりや特徴に関する事項  
 ウ 文字に関する事項
- (2) 書写に関する事項

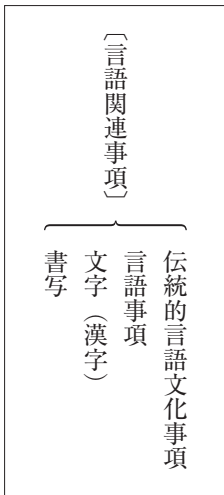
という構成であったものが、新学習指導要領  
 では、

- (1) 言語の構造・機能〔仮称〕（一般に  
 使用される狭義の「言語事項」）
- (2) 漢字
- (3) 書写

すなわち、現行の「〔言語事項〕」は、  
 使ってきた「〔言語事項〕」という事項名は、「伝  
 統的な言語文化と国語の特質に関する事項」  
 に変わった。単なる名称の変更ではなく、内  
 容の改訂である。

語文化に関する事項」の新設である。ただし、実際的には新設というより、現行で「読むこと」に位置付けられていた、いわゆる古典学習が、「読むこと」を離れてここに移動されたことと見ることができる。当然ながら、領域を離れたのであるから、古典教材の扱い方も、変わってこなければならぬ。

なお、これらの項目名は長いので、なんらかの通称が必要と思うが、今後どう呼ぶかについてはまだ不透明である。現行の学習指導要領の用語をスライドさせて、全体を一事項としての「言語事項」と呼ぶこともできるが、「古典」と「言語事項」というくり方としてどうも落ち着かない。「言語事項」という呼称は、やはり「(1)イ言葉のきまりや特徴に関する事項」に対してがふさわしい感じがする。そこで、事項全体に対しては、「言語関連事項」というのはどうであろうか。そうすれば、次のように、すっきりと整理できるであろう。



### 伝統的言語文化事項の課題

今回の学習指導要領では、三領域の学習内容について、言語活動例が明示された点が特徴的である。事項に関してはそのようなことはないが、小学校の伝統的言語文化事項に関しては、実質的にそれが含まれた表示になっている場合がある。たとえば、低学年では、昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりすること。

とあるが、「昔話・神話・伝承」という素材に対して、「読み聞かせを聞く」「発表し合う」という言語活動が規定されている。このような観点から、素材と言語活動を表にまとめると、次のようになる。

学年	素材	言語活動
低学年	昔話・神話・伝承	読み聞かせ 発表
中学年	文語調の短歌・俳句 慣用句・故事成語	音読・暗唱
高学年	親しみやすい古文・漢文・近代文語文 古典についての解説	音読

今後の課題として、以下の点があげられる。  
・素材の発掘

「昔話・神話・伝承」にしる、「古典についての解説」にしる、具体的な教材はこれから発掘していかなければならない。これまで高学年で扱っていた「短歌・俳句」を中学年に移行した場合に実際に何がいいのか、また、高学年に読ませる「古文・漢文・近代文語文」は何が適切なのか、などが課題である。

・学習活動の開発  
「読み聞かせ」や「音読・暗唱」は、言語活動であって、学習活動は、それを含めた単元として開発していかなければならない。たとえば、「昔話の読み聞かせを聞いて、印象に残った場面を絵とことばに書いて説明する」、「慣用句・故事成語を使って自分の体験を語る」など、三領域との連携した学習活動の工夫が必要である。

中学校の伝統的言語文化事項では、従前の古典学習から、小学校での学習の継続性という側面に一歩踏み出したという感じがする。すなわち、

- ・第一学年における「古文・漢文を音読して特有のリズムを味わうこと」。
- ・第二学年における「古典を朗読して楽しむこと」。
- ・第三学年における「古典の一節を引用する

などとして、古典に関する文章を書くこと」などがそれにあたる。

課題としては、小学校と同様である。

・素材の吟味と発掘

教科書教材を中心に、中学校の古典教材は、ほぼ定番化していた。「古典の一節を引用して文章を書く」学習に適した素材は何か、だけでなく、「古典に表れたものの見方・考え方、登場人物や作者の思い」を扱う教材（第二学年）、「歴史的背景に注意して読む」教材（第三学年）には何がよいのか、などについてのもう一度検討し直すことが求められている。なお、文部科学省「中学校学習指導要領解説 国語編」（平成20年7月）では、「古典には様々な文章があることを知ること」（第一学年）に対して、「様々な種類」として、「和歌、俳諧、物語、随筆、漢文、漢詩」と並べ、「能、狂言、歌舞伎、古典落語などの古典芸能」をあげている（p.51）。これらについても、従前はじゅうぶんに手が回らなかった分野である。

・学習活動の開発

観点は小学校と同じであるが、たとえば、「古典の一節を引用して文章を書く」学習を、従前の読解の学習の最後におまけ的にするのではなく、それ自体を目的化した本格的な単元に作り上げるなどの工夫が求められる。

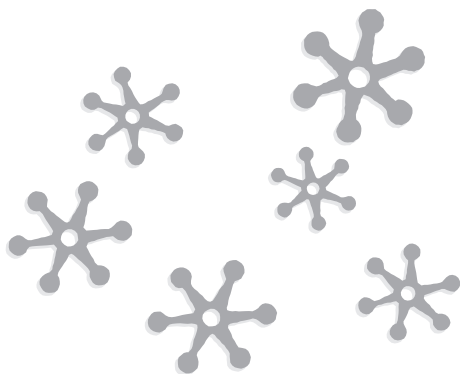
## 言語事項の課題

現行の中学校学習指導要領の〔言語事項〕からの大きな変更は、「声の出し方の基本的事項や段落の役割に関する事項など領域の内容に関連の深いものについては、関係する領域の内容に位置付けた」（中学校学習指導要領解説 国語編）p.15）点である。新学習指導要領は、三領域間においても、従前のような形式的扱いから柔軟な発想に転換しており、その流れを汲んでいるものと思われる。

その他の細かい変更については、「中学校学習指導要領解説 国語編」の30～31ページにまとめられている。全体としてみると、「言葉の働きや特徴、言葉遣いに関する事項」の充実に目がとまる。敬語は第二学年（敬語の働き）、第三学年（社会生活の中での適切な使用）と、二学年にわたってはりつけられている。また、「時間の経過による言葉の変化や世代間による言葉の違い」など、言語の社会性についての観点重視の意識が見られる。「話や文章の形態や展開に違いがあること」についても、「気付くこと」から「理解すること」に変わった点は、社会生活上で、相手や目的に応じた適切な表現・理解を重視する姿勢である。

今回の学習指導要領の改訂の有無にかかわ

らず、言語事項の課題は、日常の言語生活から乖離した知識中心の学習の改善にあることは、だれの目にもはっきりしていた。これからの時代に求められる学力が、キーコンピテンシーと深く関わる「思考力・判断力・表現力」であることが明確になった現在、そこからもっとも遠い位置にあるともいえる言語事項の学習を、そろそろなんとかしなければならぬ段階に来たと言える。



いさか じゅんいち 千葉大学教授。言語事項の既成概念、伝統的な学習内容・学習方法を、あえて国語学プロバターの立場から変革することを目指している。著書に『ここから始まる日本語学』（ひつじ書房）など。

# 読む能力に培う言語活動の具体化

兵庫教育大学大学院

吉川 芳則

## 一 読む能力の重視

読むことにおける各学年層の「1 目標」の記述は、平成十年版（以下、旧）で「読むことができるようにする」となっていたものが、平成二十年版（以下、新）では「読む能力を身に付けさせる」になった。それを受けて「2 内容」では、例えば文学教材に関する項目は、以下のようになっている。（傍線部が新たに付け加えられた内容。以下同じ。）

### 〔第一学年及び第二学年〕

「ウ 場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。」

### 〔第三学年及び第四学年〕

「ウ 場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと。」

### 〔第五学年及び第六学年〕

「登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述についての自分の考えをまとめること。」

こうした変更内容からは、人物像を読み深めることを重視していることがうかがえる。低学年では心情よりも行動描写のイメージ化をしっかりと図り、中学年で心情面に着目させるなど、系統、発達段階への配慮が見られる。主に説明的文章に関するものとしては、次の項目がある。

### 〔第三学年及び第四学年〕

「エ 目的や必要に応じて、文章の要点や細かい点に注意しながら読み、文章などを引用したり要約したりすること。」

要約、引用は、総合的な学習の時間等における探究活動で必要とされる能力である。とりわけ、引用はこれまで明確に位置づけられ

てこなかっただけに、授業における取り上げ方に工夫が求められる。要約も含め、文章の内容や形式を活用して新たな自己表現を生み出す学習活動として構成されることになる。

ただ、旧の「必要などころは」の文言が「文章の要点」となったこともあわせて、要約、引用、要約といった言葉だけに意識が向いて、機械的な技能学習に終始することのないよう注意したい。また、

### 〔第一学年及び第二学年〕

「エ 文章中の大事な言葉や文を書き抜くこと。」

は、先の「引用、要約」の項目とつながる新規挿入の項目であるが、こうした書き抜く活動は文学教材でも行うことができる。

## 二 学習活動のあり方の提示

能力面よりも、学習活動のあり方の面がより強調されている項目や文言もある。

### 〔第一学年及び第二学年〕

「オ 文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと。」

PISA型読解力との関連で「文章の内容と自分の経験とを結び付けることを重視し、新たに位置づけられたものである。しかし上

学年との接続でいうと、「発表し合う」という部分に着目したい。「第三学年及び第四学年」では、旧で「読み取った内容について自分の考えをまとめ、…」とあったのが、「文章を読んで考えたことを発表し合い、…」と、「考えをまとめ」ることから「考えたことを発表し合うことへと変わった。高学年では、

〔第五学年及び第六学年〕

「オ 本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること。」

となっており、読書生活へ広げる形で「発表し合う」「活動が位置づいている」「伝え合う力」の育成を企図し、一貫して「発表し合う」活動を推進する形となっている。「発表する」ではなく「発表し合う」とするために、読みの観点を明確にすること、話し合いの論点を整理すること等が指導者には要求される。

主に読書活動に関するものとしては、

〔第一学年及び第二学年〕

「カ 楽しんで知識を得たりするために、本や文章を選んで読むこと。」

〔第五学年及び第六学年〕

「カ 目的に応じて、複数の本や文章などを選んで比べて読むこと。」

が新規に設定された。問の「第三学年及び第四学年」については、旧では「ア いろいろ

な読み物に興味をもち、読むこと。」であったのが、「カ 目的に応じて、いろいろな本や文章を選んで読むこと。」と変更された。いずれも、目的性と選択性を意識させる内容になっている。また、「第五学年及び第六学年」にある「比べて読むこと」については、下学年段階においても積極的に導入したい。

三 文章ジャンルに即した言語活動の開発を

旧では「3 内容の取扱い」にあった言語活動例が、新では「2 内容」に含まれる形となり、具体化された。特徴の一つとしては、読み（読書）の対象となる文章ジャンルが明記されていることがあげられる。「物語や、科学的なことについて書いた本や文章」「（一・二年）、「物語や詩」「記録や報告の文章、図鑑事典など」（三・四年）、「伝記」「新聞」（五・六年）などが示され、「感想を書く」「編集の仕方や記事の書き方に注意して」等の活動例がセットになっている。多様なジャンルの文章に触れさせるとともに、当該ジャンルに特有の学習活動の開発に力を注ぎたい。

読書活動にひらく言語活動例としては、

〔第一学年及び第二学年〕

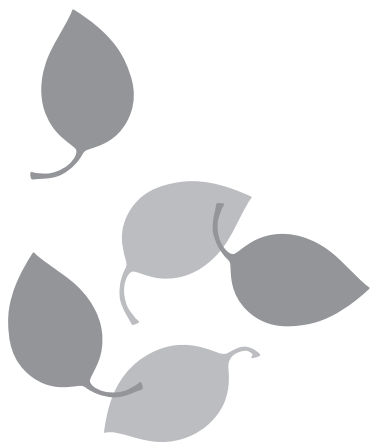
「オ 読んだ本について、好きなところを紹介すること。」

〔第三学年及び第四学年〕

「エ 紹介したい本を取り上げて説明すること。」

〔第五学年及び第六学年〕

「エ 本を読んで推薦の文章を書くこと。」がある。紹介、説明、推薦の文章、など他者へ伝える活動と組み合わせられているが、こだわりすぎて読書意欲そのものを損なわないようにしたい。読み浸ることの楽しさこそが、何より大切である。



きつかわ よしのり 兵庫教育大学大学院教授。専門は説明的文章の学習指導。教職大学院の授業では、意欲ある院生を対象に国語科教育の他に学級経営や生徒指導等を担当。

# 「活用」でできる国語の能力へ

横浜国立大学教育人間科学部附属教育実践総合センター

## 三浦 修一

### 1 「学力の要素」に着目しましょう

改訂された中学校学習指導要領では、国語科の目標はこれまでと変更はありませんが、その背景となる考え方には大きな変化があると思われる必要があります。それは、子どもたちを取り巻く社会の状況が変化したこと、それにつれて教育を考える立場や見方も変化したことに伴うものです。中央教育審議会答申(平成20年1月。以下「答申」)では、そのことを「学習指導要領改訂の基本的な考え方」の前提として、

- ① 21世紀を「知識基盤社会」と位置づけ、
- ② その時代を担う子どもたちに必要とされる能力は経済協力開発機構(OECD)が示す「主要能力(キーコンピテンシー)」であり、

③ 「生きる力」はそれと重なるものであり、

④ 改正された教育基本法及び学校教育法で示された教育理念も同様である。

としています。(「答申」p8～10)

これからの時代を生きる子どもたちに求められる学力の重要な要素は

- ① 基礎的・基本的な知識・技能の習得
- ② 知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等
- ③ 学習意欲

であるとされました。しかしこの「学力の要素」を確かに身に付けさせることを目指すためには、現在の学校教育で、また子どもたちの現状を見ても、多くの課題があることも明らかです。学習意欲の低下、学習習慣や生活習慣の乱れ、自分への自信のなさ、体力の低下などの問題は、家庭をはじめとする子どもたちを取り巻く環境の在り方からきています。学校教育だけでそのすべての課題に対応

することは不可能ですが、少なくとも、そういう課題があることを意識して、学校教育の在り方そのものを変えて行こうとする取り組みが、各学校に、そして一人ひとりの教師には求められます。学習指導要領の改訂を機に、これまでの教育活動を振り返って、多くの課題が少しでも改善できるよう、日々の教育活動を見つめていきたいと思えます。

そのための具体的に明確な拠りどころが、先に示した「学力の要素」です。

ここには、これからの学校教育が目指す方向が明示されています。20世紀の学校教育では「銀行型教育」が行われてきました。「いかに多くの知識を貯めこむか。その知識を有効に利用できるようにするにはどうするか」ということが目指された教育であり学習です。しかし、それでは本当に「生きる」力は身に付かないことが明らかです。問題にどう対処するか、どう解決するか、自分だけの問題としてではなく、社会の中の一人として生きていくためには何を考えなければならぬか、といった、現実の社会で出会うさまざまな課題には、知識の量だけではないさまざまな能力が必要だからです。もちろん、まず「基礎的・基本的な知識・技能」を習得することは必要です。ただし、それは「活用して問題を解決する」ためにどう生かせるかという前



提から導き出されるものでなければなりません。また、「社会的な自立等の観点から子どもたちに指導することが必要な知識・技能」〔答申〕p23」という主旨に沿ったものとなるように考えていかなければならないことは言うまでもありません。

## 2 「活用」できる国語の能力とは

先ごろ公表された「中学校学習指導要領解説国語編」（平成20年7月。以下「解説」）の「第2章国語科の目標及び内容」の「第1節 国語科の目標 1 教科の目標」に、これからの国語科教育を考えるうえで大変重要な（と筆者が考える）記述があります。それは

言語は言語形式とそれによって表される言語内容を併せもっている。（解説）p11

という記述です。

「言語には形式と内容がある。」  
ことばについて考えている国語科教師にとっては自明のことではあります。国語科の教室でこのような考え方にたつて授業を行ってきたでしょうか。このことを意識した指導を行ってきたでしょうか。

さらに、「答申」に次のようなことが書かれています。

学習活動の基盤となるものは、数式などを含む広い意味での言語であり、その中心

となるのは国語である。（答申）p25）

この二つのことから言えるのは、国語科の学習がどのような役割を担うべきかということへの提言であると言えます。その内容は大きく二つになります。

一つ目は、「言語そのものについての認識を持たせる」ことです。それは、自分のことばについて、その正誤や表現の価値、さらには妥当性なども含めて、考えることのできる能力です。言語力育成協力者会議による「言語力の育成方策について（報告書案）」では、このことを「メタ言語能力」と言っています。言葉の力を知識として身に付けるだけでなく、その時・その場にふさわしいか、自分の思いや考えを表出するのに適した言葉かどうか、などについて自ら振り返りながら修正することのできる力です。

二つ目は、「言葉の学び方についての学び方」を学ばせることです。

人の話を聞いたり、文章を読んだりしてその内容を理解するためには、逐語的に意味を理解しただけでは十分とはいえないことは、経験から分かっていることです。私たちは、「何を」理解したいのか、受け止めたのか、予め考えたうえで聴いたり読んだりしています。また、要点となることや内容についてのキーワードも、そう意識しながら聴いたり読

んだりしていると理解できたり、つかみ取ることができませんが、意識しないで聴いたり読んだりしているなかでは、ほとんど不可能です。言葉を学ぶための学び方は、話や文章の種類によって、異なります。その学び方の違いを練習することで身に付くことこそが、国語科で習得させたい基礎的・基本的事項です。新しい話や文章に向き合うとき、その習得された「言葉の学び方」が機能して、内容が理解できます。従って、「理解する」という学習では（もちろん、「表現する」という学習でも）、まず「この文章（話）では、どんな内容を、どんな学び方で学ぶのがふさわしいのか」を考えることから、始めることが求められています。

このように考えてくると、学習指導要領の改訂で示されたことは、「教える」のではなく、「学び方も含めて、いかに児童生徒に学ばせるか」という学習指導についての根源的な見直しなのだと言えます。それが、まさに「生きる力」なのでしょう。

みうら しゅういち 横浜国立大学教育人間科学部  
附属教育実践総合センター研究員。カリキュラムマネジメントに基づいた国語科教育の改善をどう進めるか、が目下の課題です。

# ためらわない忝削で、 表現力を高める

上越教育大学  
佐藤 佐敏

## 一 時代の潮流を読む

国語に限らず、今回の中学校学習指導要領の改訂の特徴を一言で述べると次のようになる。

「授業数を増やします。しかし、学習内容は、それほど増やしません。  
それだけ、一つの学習内容の獲得に向けてたくさん時間を使えます。」

理科であれば、「実験に時間を使いなさい」ということであり、社会であれば「調べ学習に時間を使いなさい」ということである。どの教科も「探究型の学習や活用型の学習に時間を使いなさい」ということである。もちろん「基礎・基本の習得に時間を割きなさい」ということもあるが。

ここには、学力低下もさることながら、学欲低下を食い止めたという意図が読み取れ

る。私たち教員が授業を工夫できる幅が広がったとも言える。

これは、日頃から学習材を工夫し、生徒の思考力や判断力を身に付けることに熱心である教員たちにとって、歓迎される改訂の方向である。

さて、しかしながら、その割に国語の授業数は増えなかった。第二学年で週あたり一時間増えただけである。他教科との授業数獲得の綱引きに負けたのだろうか。

そうであったとしても、上記の趣意は国語にも当てはまる。PISA調査の読解力の低迷について多くの論者が述べているように、表現指導で言えば、今まで以上に、とにかく楽しくしっかり書かせる必要がある。

中学校の教科学習は、どうしても高等学校の入試の傾向に縛られる宿命にある。学習指導要領が変更になったとしても、入試問題が

変わらなければ、授業の教え方はそれほど変えられない。生徒の進路に責任をもたざるをえない中学校教員としては、学習指導要領が変わろうとも、入試問題が変わらなければ、授業も大きく変えられなかったのである。

例えば、現行の学習指導要領では、「話すこと・聞くこと」が大きくクローズアップされたが、新潟県の高校入試では、国語のヒアリングテストは未だに実施されていない。したがって現場の指導もそれに釣り合う程度の修正となったのである。

ところが、今回の改訂は、PISA調査、全国学力調査といった外的な枠組みからの圧力があるので、現場もそれに対処することになる。事実、新潟県の推薦入試の小論文テストは、どの高等学校もPISA調査の読解力を見取る問題と、見事なくらいに類似した出題となっている。

他県もきつと同じ傾向にあると推測する。これらのことから、現場も、今回の改訂に対しては、内実ともに学習指導要領の方向に大きくシフトすることになる。

このシフトに遅れる学校は、全国学力テストや入試といった、様々な外的評価の場面で、マスコミや保護者に責任を追及されることになる。

今回の改訂が、今までの改訂と最も大きく

違うところは、ここにある。

## 二 「表現指導」の改訂を読む

今、私の前に、中学校学習指導要領の現行版と改訂版の対照表がある。表現指導を読み比べると、次のような新しい文言が目にとまる。

一年「根拠を明確にして自分の考えや気持ちを書く」

二年「社会生活の中から課題を決め」

三年「資料を適切に引用する」

「論理の展開の仕方や表現の仕方などについて評価して」

この他にも細々とした具体的な修正はあるが、これらの新たな文言には、PISA ショックへの対応が鮮明に盛り込まれている。そして、それは今までの私たちの表現指導への見直しを要求するものである。

○ そもそも社会生活を題材としたものを書かせてきたか。

○ 根拠を明確にした文章を書かせてきたか。（思いつきの生徒の表現をそのまま受容して「良し」としていなかったか）

○ 書かせっぱなしにしていなかったか。（基準を明確にして評価していたか）

私は、PISA 調査問題に類した推薦入試の小論文指導を中学三年生に行ってきた。毎

年七〜一〇問解答させ、丁寧に添削指導してきた。その添削指導で見えたことは、今までの通常の表現指導では、上記の力を身に付けていないという事実であった。

グラフを読み解く力や根拠を明確にして文章を書く力を身に付けている生徒は、多くなかったのである。

私は、年間に一単元以上、意見文を書かせたり、主張文を書かせたりしてきた。加えて、文学の授業においても作品批評文を書かせてきた。にもかかわらず、これらの力の育成が足りなかったのである。私の指導力に問題があったのかもしれないが。

今回の改訂で明示された「表現力」は、日々の授業の積み重ねでこそ身に付くものである。そこには、教師側の意識の変革が求められる。生徒に何か書かせた時、私は「朱を入れること」に躊躇してきた。神聖な生徒の作品に朱を入れることへの恐れがあった。また、「朱を入れることで、多感な思春期を過ごす生徒を傷付けたら、生徒の書く意欲を削いだりしないか」といったためらいもあった。

しかしながら、「恣意的な思いを綴った文」や「根拠の不明確な文」といったものについては、評価基準を明確に示した上で、丁寧に添削していく必要がある。添削することで、生徒に自分の文章の未熟さを自覚させなければ

ならない。その上で、「確かな表現力」を身に付けなければならない。

私は生徒一人一人の小論文を添削してきた経験から、その必要を確信している。例えば、私は「論理的かどうか」という観点において、次のように添削した。

「一文が長すぎる。二文に分けよ。」

「問題の本質を外している。」

「根拠が不明確である。」

「取り上げた根拠は、主張を支えるには弱い。よりよい根拠を探せ。」などなど。

これらの添削は、ある意味、生徒に自己否定を迫るので、教師も生徒もエネルギーが尽きる。だからこそ、生徒の作成した文を否定しただけで、その単元を終えてはならない。

こういった添削は、運動部の指導において、生徒の悪いフォームを矯正する指導に似ている。生徒の持ち味を崩さないように指導し、「改善してよかった」と生徒に実感をもたせるところまで、指導することが肝要である。今回の学習指導要領の改訂は、その指導の徹底を、私たち教師に突き付けている。

さとう さとし 上越教育大学特任准教授。近年は「活用力」を「学習方略の転移の問題」と関わらせて実践研究している。どういった学習指導をすることで、「活用力」が身に付くのかを研究テーマとしている。

# お話のおもしろさを探る(三年)

—あるとないで大ちがい

## 「お話たんけんアイデア表」


兵庫県宝塚市立仁川小学校  
野村 美由紀

「おもしろいところ」から  
「おもしろさ」へ

子どもたちは、一学期から教科書教材を含む数多くのお話について、そのお話の「おもしろいところ」を紹介し合う活動を続けてき

**3年4組「お話たんけんアイデア」表**

<p><b>お話しごと—お話の変化に注目—</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>① お話の変わり目のおもしろさ</li> <li>② もともにもどるおもしろさ</li> <li>③ 結びめと終わりで大ちがいのおもしろさ</li> </ul> <p><b>オープニング—お話の結びまじりに注目—</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>④ 登場人物のキャラクターのおもしろさ</li> <li>⑤ あらしごひごが起るおもしろさ</li> <li>⑥ 出会うおもしろさ</li> <li>⑦ 事件が起るおもしろさ</li> </ul> <p><b>展開 (てんぱい)—お話のうつり変わりに注目—</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⑧ まどどんつがらおもしろさ(量)</li> <li>⑨ まどつかえこするおもしろさ</li> <li>⑩ まつがりのおもしろさ(質)</li> <li>⑪ まどくってんするおもしろさ</li> <li>⑫ 登場するおもしろさ</li> <li>⑬ まどクワイマフスのおもしろさ</li> <li>⑭ まどどんあえるおもしろさ</li> <li>⑮ 赤い顔のおもしろさ</li> <li>⑯ まどおこするおもしろさ</li> <li>⑰ 交代するおもしろさ</li> <li>⑱ まど色いっぱいセーフのおもしろさ</li> <li>⑲ まどおこすおもしろさ</li> <li>⑳ まどおこすおもしろさ</li> </ul> <p><b>エンディング—お話のおしまりに注目—</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>㉑ 力を合わせて解決するおもしろさ</li> <li>㉒ アイデア・ひらめきで解決するおもしろさ</li> <li>㉓ とくいわざで解決するおもしろさ</li> <li>㉔ おがひがひらめくおもしろさ</li> <li>㉕ いっけんみちくちくするおもしろさ</li> <li>㉖ 夢がどけるおもしろさ</li> </ul>	<p><b>ひょうげん</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>㉗ 言葉遊びのおもしろさ</li> <li>㉘ 様子を書き言葉のおもしろさ</li> <li>㉙ せりふのおもしろさ</li> <li>㉚ けしんのおもしろさ</li> <li>㉛ 会話のおもしろさ</li> </ul>
--	---



た。「木かげにごろり」(金森襄作・東書三年下)であれば、「お百姓を困らせていた地主がお百姓にごちそうを食べられて困ってしまったところ」が「おもしろいところ」であり、「こんとあき」(林明子・福音館)であれば、「こんに手を引かれておばあちゃんの家に向かったあきが、こんをおんぶしておばあちゃんの家にとどり着くところ」が「おもしろいところ」という具合である。二学期になれば、二百を超えるお話について、「おもしろいところ」が挙げられていく。

それぞれのお話ならではの「おもしろいところ」が抽出されるので、紹介される内容は、お話ごとに違っている。しかし、「木かげにごろり」と「こんとあき」の「おもしろいところ」には、「逆転する」という共通

した「おもしろさ」があることに子どもたちは気付いていく。つまり、多くの「おもしろいところ」を俯瞰し、その共通性を分析することによって、お話の「おもしろいところ」は、より高次の「おもしろさ」として分類整理することができる。上に示したような「お話たんけんアイデア表」を二学期の半ばには生み出すことができるのである。

この表は、お話の構造や特徴、内容の独自性、表現上の特徴などを探っていくための手がかりを与える。子どもたちは、この表を活用することによって、新たに出会ったお話について、自分の力で多様な角度からアプローチすることができるようになる。お話独自の良さについて自信を持って主張することができるようになっていく。

三学期における教科書教材「サーカスのライオン」(川村たかし・東書三年下)であれば、⑥「出会うおもしろさ」を用いて、じんざが男の子と出会うことによって変容できたとい

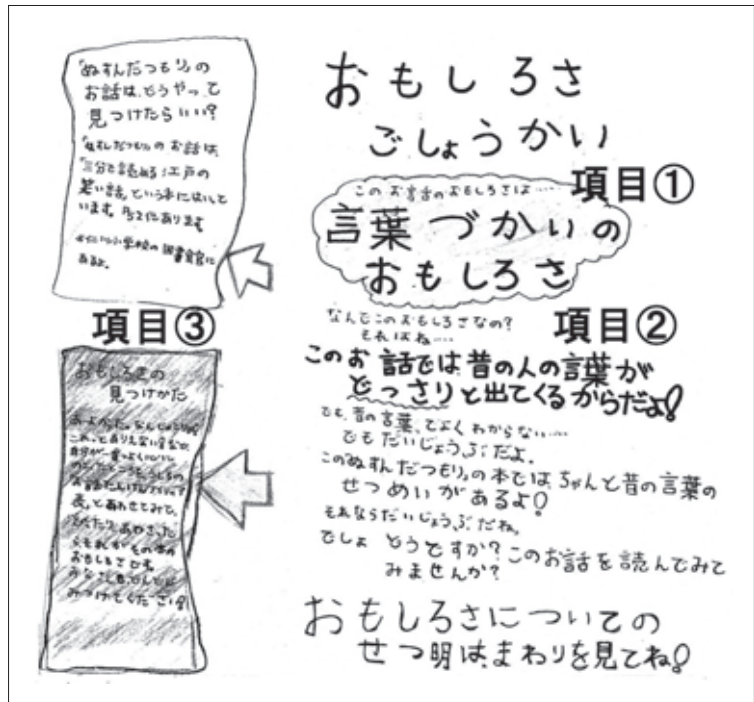
う気づきを生み出したり、㉑「予想外のことが起きるおもしろさ」を用いて、じんざが男の子を救うために炎の中に飛び込んでいった場面の緊迫した状況をとらえたりすることができる。

さらに㉒「ねがいがかたうおもしろさ」によって、光り輝くじんざの満足感に共感することも可能になるのである。

### 「アイデア表」を超える子どもたち

三学期の後半において、年間を通して継続してきたお話紹介活動の締めくくりとなる学習活動を行った。紹介するお話も自由、紹介の仕方も自由という活動である。その結果、様々な「お話紹介カード」ができあがった。下に挙げたのはその一例である。この「お話紹介カード」は、「①見つけたおもしろさ」②おもしろさについての解説」③おもしろさの見つけ方」という三つの項目から構成されている。

項目①「見つけたおもしろさ」は、「言葉づかいのおもしろさ」であると簡潔に説明されている。この「言葉づかいのおもしろさ」は、「お話たんけんアイデア表」にはない項目である。お話のおもしろい部分ではなく、お話全体の特徴をふまえた気づき、自分の言葉で表出されているところに注目したい。



項目②「おもしろさについての解説」においては、昔の言葉がどっさり出てくることをその理由として述べており、さらにそれらの言葉の意味が注釈においていねいに説明されていることにも触れている。このカードの裏面には、お話の内容をふまえながら、どのような言葉がどのようにおもしろいのかを具

体的に書き込んでいる。

さらに注目すべきは、項目③「おもしろさの見つけ方」である。一番強く心に残ったところを「お話たんけんアイデア表」と合わせてみることによって、お話のおもしろさがとらえられると述べている部分である。このことは、お話の「おもしろさ」の見つけ方に関するアイデアであると同時に、自分がこの一年間で身に付けた読み方に関するふり返りにもなっている。

こうしたふり返りは、「お話たんけんアイデア表」を生成し活用することによって生み出されたものである。まさに、「お話たんけんアイデア表」があればこそその気づきなのである。

のむら みゆき 国語教室の活性化を目指し、「読むこと」領域を中心に学習指導の工夫改善に関する実践研究を続けている。

## 国語力の活用で社会科の「問い」を追求する —「沖縄県の人々の暮らしについて 調べたことを伝えよう」(五年)の実践から—

兵庫県三田市立ゆりのき台小学校  
岡本 恵太

### 1 はじめに

社会的現象について「なぜ」「どうなっているの？」などの疑問を抱き、追求することが社会科の魅力である。国語科で身につけた「情報収集と解釈」「柱立てと論述」の力を活用することで、社会科における「問いの追求」はいっそう確かなものになる。

本稿では「沖縄県の人々の暮らしについて調べたことを伝えよう」の学習(五年 社会科六月実施)の学習を通して、他教科における国語力の活用について述べたい。

### 2 自ら問いを持ち、情報を切り取る

まず「沖縄県の人々の暮らし」について、調べたいテーマを決める。例えば「家づくりの工夫」「果物づくり」「料理」などである。この段階で、似ているテーマを調べる子どもでペアを組んでおく。以後、ペアで伝え合いながら学習をすすめる。

情報カード

自分のテーマ ( さとうきびは? )

カードの題 伝わってき!

琉球(沖縄県の古い名前)  
には、インドネシア、インドの  
カンジス川、中国をよび  
伝わったという。

情報源 ( インターネット )  
の ( 8 ) 枚目

#### 情報カード

左は調べ学習の段階で子どもたちが書いた情報カードである。これは「さとうきびはどこから来たのか」という問いに答えたもの。情報カードづくりの手順は次の通り。

①まず「知りたいこと」を「問い」としてノートに書き出す。

②資料等から、自分の「問い」の答えにあたる情報を切り取る。

### 3 「小さな問い」から「大きな問い」へ

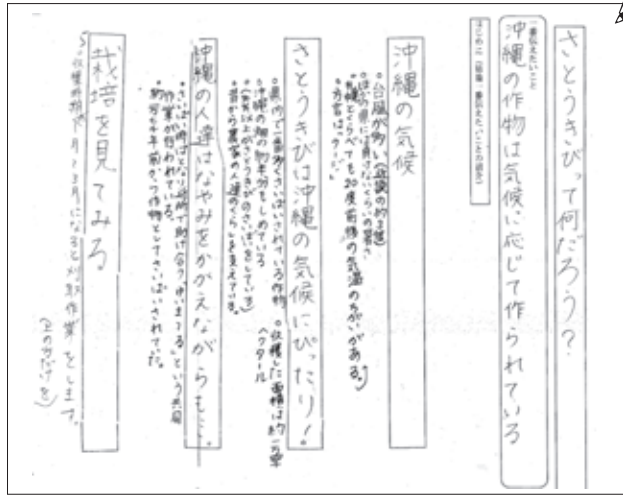
③切り取った情報をカードに書き、見出しをつける。(一つのカードにつき、一つの情報だけを書くようにする)

本などの資料やホームページには膨大な情報が含まれている。情報カードづくりによって「問いと答え」という形で、必要な情報を切り取ることができた。

前段階の「情報カード」を整理し、柱を立てる。次ページの構想メモでは

- ・県内で一番多く栽培されている作物
- ・沖縄の畑の約半分
- ・昔から農家の人たちの暮らしを支えているなどのカードが「さとうきびは沖縄の気候にぴったり」という柱にまとめられている。

一枚の情報カードに書かれたのは、資料からすぐに答えられる小さな問いである。それを分類、整理することで「さとうきびは沖縄の気候にぴったり」という「大きな問い」が



生まれ、伝えたいことの柱としてたてられた。ここで注目したいのは先に紹介した「サトウキビの由来」カードが、構想メモ段階では落ちていることである。ペアで伝え合いながらカードを分類整理する段階で「もっと沖繩の気候についての情報を集めたら?」「気候についての情報はいらぬのでは?」という友だちからのアドバイスがあったためである。

#### 4. ペアで聞き合いながら練り上げる

先の段階でつくりあげた「構想メモ」を手にしてスピーチ練習に取り組む。この段階では、スピーチ原稿は書かない。

ペアで聞き合うにあたって次のような「スピーチのものさし」を提示した。

##### スピーチのものさし（一部）

○「結論」を最初と最後ではっきり話して  
いますか?

○「結論」と「柱」は結びついていますが、

・足りない柱は?

・柱の順番は?

下の資料は、「沖繩県の人々のくらし」スピーチについての相互評価カードである。ペア（サポーター）の児童からアドバイスを書いてもらい、それをもとに「スピーチをよりよくするために気をつけること」をまとめる。

「結論と柱が結びついていた」などのアドバイスをいかし、次は絵を見せるなどの具体的な工夫にうつっていきこうとしている。

互いに聞き合い、スピーチを修正していく過程で、自らの「問い」について、「柱を

○スピーチの練習（サポーターに聞いてもらって）

	サポーターから	サポーターのアドバイスをもとに
練習 1回目	絵はまた使わないけれど めあてがしっかりできていてよか たよ	サポーターからつくった事を ほめてもらったので2回目 からは絵を使ってみよう して、いろいろなお話を しようよ
	結論と柱が結びついてた と思うよ	はじめからちゃんと ほめてもらえるように がんばります。

たてて述べる」力が繰り返し活用されるのである。

国語力の活用により、社会科の学習における「問い」がいつそう明確になる。同時に「問いの追求」も、より確かなものとなる。

おかもと けいた 一九六三年、大阪府生まれ。兵庫県三田市立ゆりのき台小勤務。「筋道をたてて考える力の育成」を軸に実践研究をしている。

# 心に残る一冊を持つとう

## — 六年生「海のいのち」の実践から —

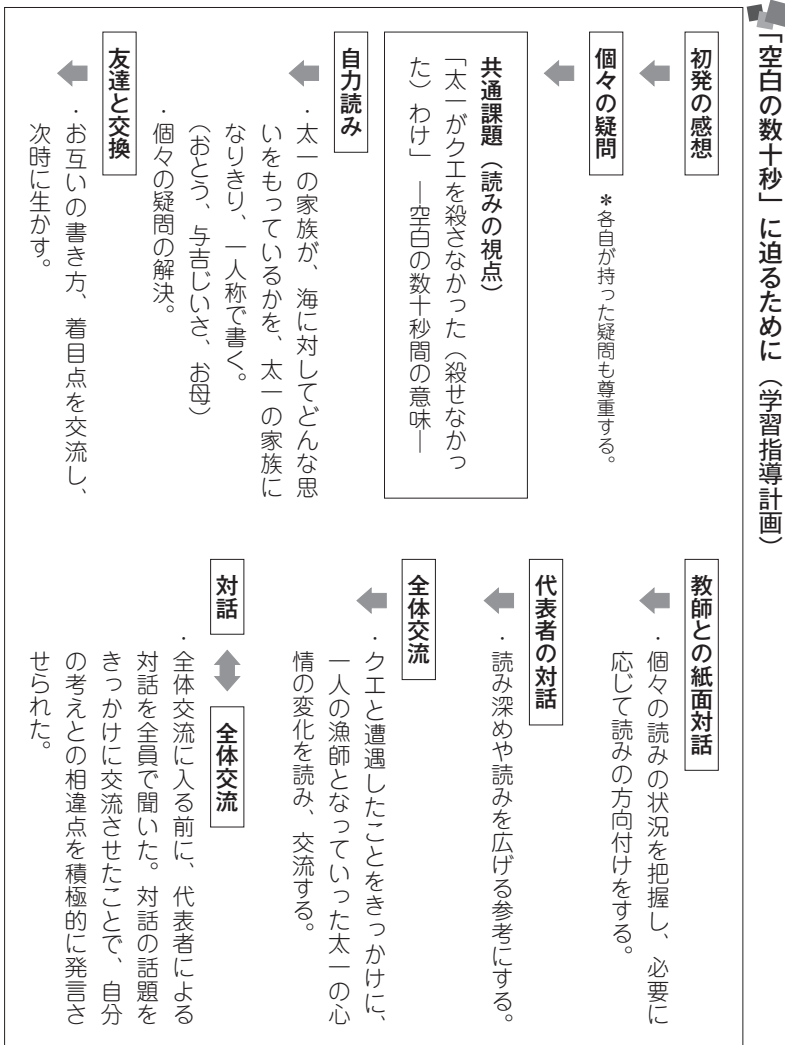
神奈川県川崎市立日吉小学校

坂本 正治

### 読んで語り合うことの喜びを

自分の思いを表現させるためには、「何を」に当たる部分に必要感、つまり「伝えたい」という思いがなければいけないのは言うまでもない。しかも、「何を」に当たる部分が軽薄なものではなく、自分の心を揺さぶられるような体験や経験が裏打ちされるものであればあるほど、表現の仕方にも工夫が生まれてくるはずである。

本単元では、「海のいのち」（立松和平 著・伊勢英子 絵・ポプラ社）という作品に出会うことがこの「何を」に当たるのである。主人公太一の成長ぶりや自然との共生といった作品の主題に迫る読みの経験は、読者である子どもたちの心を揺さぶり、心を伴った言葉の交わり合い、つまり伝え合いの活動を活性化させると考えた。言い換えれば、「海のいのち」の作品価値に迫るような読みの経験を十分にさせることで、伝え合う力を育もうと本単元





を設定した。

## 子どもの読みを支えたもの

### ① 確かな「読みの課題」

近年、「自分の気に入ったところを詳しく読む。」といった傾向の学習が多い。しかし、それで「本当に文学の価値を見出せるのだろうか。」また、「読むことの本質的な楽しさにふれられるだろうか。」そんな疑問を感じていた。そこで、子どもたちの疑問とは別に、ある程度教師からおろす形で、「空白の数十秒」という作品のクライマックスを課題化し提示した。

「なぜ、太一はクエを殺さないのか。」ではなく、「この数十秒は、太一をどう変えさせたのか。」が重要であることの共通理解は、必然的に太一の心情の変化をつかもうとする子どもの意欲につながり、自力読みを支えていった。

### ② 感想の読みまわし、教師との紙面対話

読書とは本来孤独な行為である。そこに楽しさはあるものの、ともすると独りよがりな読みに発展したり間違った理解に走ってしまったりする。ましてや、課題に沿った読書を展開させたいと願ったときは、自力読みにある程度の方角付けは必要である。

本単元では、感想を友達と交換し、自分の読みを深めたり広げたりすることに役立たせた。また、ワークシート上で、教師と紙面対話するようにした。そこでは教師も一人の読者として、子どもの読みについて交流するようにした。

### ③ 対話による前時のふり返り

次の場面の自力読みの前に、前時の感想交流を代表者の対話で行った。代表者は、対照的な考えをもった者を選び、聞き手に自分の



考えと比べるきっかけとさせた。いろんな読みを認めながらも、着眼する点を絞らせたり広げさせたりすることにも有効で、新しい場面の自力読みをよりよいものにできた。

## 実践をふり返って

子どもたちに「作品の価値に迫るような読み」を経験させるためには、ある程度の詳細な読解も必要であると考えた。子どもたち一人一人が読みのめあてをもって読みを進めることは大事にするものの、作品の本質に迫る鍵である祖父や父の言葉や、太一がクエと遭遇する場面などは、指導をし、文章や行間をていねいに読みとっていくことが必要であることを改めて感じた。

意見交流の場面においては、対話活動を取り入れたことは、子どもたち同士の双方向的な話し合いを活発にさせることができた。今後、そのような場を工夫するようにしていきたい。そして、話し手や聞き手に対して適切なふり返りをさせるとともに、個々に支援をし、「伝え合うこと」の必要性和楽しさを体得させていきたいと思う。

さかもと まさはる 川崎市立小学校国語教育研究会会員。「確かな言葉の力をつける国語教室」という研究会のテーマを受け他校の実践支援をしている。

# 古典教材を用いてPISA型「読解力」を高める

## —本歌取りについて考えよう(三年)の実践から—

新潟大学教育学部附属新潟中学校

中村 雅芳

### 1 指示・発問と高めようとした力

本歌取りという手法を用いた二首と、その本歌一首を比較するという活動を組織した。

わが袖は水の下なる石なれや  
人に知られてかわく間もなし  
和泉式部

わが袖は潮干に見えぬ沖の石の  
人こそ知らねかわく間もなし  
二条院讃岐

わが袖はほのかに人を水莖の  
岡の木の葉のかわく間ぞなき  
藤原家隆

※右から順にC、A、Bとした。

本歌取りとは本歌のよさを認めつつ、よりよい短歌を創出しようとする営みである。およそ後代に詠まれた短歌の方が本歌を超えるものと評価されているが、「すべてがそうではない」との見方や、本歌取りという表現技法自体を否定する考え方もある。

このような素材を教材として取り上げ、次のような指示・発問をすることで、PISA型「読解力」を高めようと試みた。

(1) 「これらの短歌は詠まれた時代がそれぞれ違います。どのような情報があれば、古い順に並べられますか」→テキストの形式

#### の熟考・評価

生徒からは、八種類の情報(作者とその生没年、短歌が作られた年、収録されている和歌集とその成立年代、短歌に使われている語句の新旧、表現技法とそれが確立した年代)が必要だという意見が出され、それらの情報を生徒が検索、収集した。生徒が調べてもわからなかった情報は、授業者が補足した。

これらの外部からの情報を基に、どの順番で成立した短歌なのかを各々が考え、学級全体で確認した。その結果、全員がC↓A↓Bと結論付けた。しかしながら、議論を深める中で、理由付けに対する疑念が生まれ、A↓Bが果たして本当か? という揺れが生じた。

#### 「本当にA↓Bなのか?」

使用される表現技法が、質・量共に技巧的になっていくほど、時代は新しくなっていくと考えられる。しかし、本当にそう言い切れるのか。新しい時代に単純さに回帰する人がいてもいい。故にBは技巧的だが、これが決定的証拠とはならないだろう。

○ 壬二集は確かに一二四五年に成立しているが作者である家隆は一二三七年に七九歳で亡くなっている。このことからわかるように「和歌集が成立した年≠その短歌が詠まれた年」なのだ。そう考えるとAの千載和歌集成立は一一八八年だが、それを目にする前に、家隆が作った歌である可能性も否定できない。家隆の生まれた年は、一一五八年。千載和歌集成立時は三〇歳。例えば二〇歳くらいでBの歌を作っていたとしたら、順番はB↓Aとなる。

○ 家隆と定家は、共に新古今和歌集の編者で、共に藤原俊成(定家の父)から短歌を

学んでいる。年も四歳（家隆が年上）しか  
違わない。短歌のうまさでは並び称される  
二人だ。俊成は本歌取りを推奨し、定家が  
本歌取りを表現技法として確固たるもの  
にした。その定家は、Aの短歌（本歌取り）  
を百人一首として選んだ。つまり評価した。  
故に、家隆が定家の選んだAの短歌をさら  
に超えようと、本歌取りをしたことが想像  
される。そのように、様々な周辺事実を積  
み重ねて考えれば、A↓Bとなるのではな  
いかという推論が成り立つ。

(2) 「あなたが和歌集の撰者で、一首選ぶと  
したら、どの短歌をどんな理由から選び出  
しますか」↓**テキストの内容の熟考・評価**  
**解釈の展開**

生徒が、自分の意見をもつための根拠とな  
る資料を用意した。資料には、三首の短歌の  
作者、出典、成立年代、歌意、表現技法など  
を詳細に示した。それ以外に、一般的に最も  
評価が高い讃岐の短歌のよさが書かれている  
文章（約四百字）と、本歌取りのプラス面、  
マイナス面が書かれている文章（約八百字）  
を示した。

生徒は最初、一四名が讃岐の短歌を、一五  
名が家隆の短歌を、一一名が式部の短歌を支  
持した。授業では、各意見の根拠を述べ合わ  
せた。資料の文章記述を支持の根拠とする生

徒もいれば、各短歌につかわれている言葉を  
比較し、解釈することで支持の根拠とする生  
徒もいた。授業者はそれらを区別して板書し、  
授業の終わりに、質の違いを明示した。そし  
て、最終的な判断を生徒に求めた。結果、理  
由を明示して、五名が讃岐の短歌を、七名が  
家隆の短歌を、三名が式部の短歌を支持し、  
二五名の生徒が様々な根拠から「どの短歌に  
もそれぞれのよさがあり、一つを選べない」  
と結論づけた。

## 2 成果と課題

### (1) 成果

① 三つの短歌を時代順に並べる活動におい  
て、全員が、外部の情報を根拠に、並べか  
えることができた。つまり、「テキストの  
形式の熟考・評価」の力が発揮された。

② 三つの短歌を時代順に並べる活動におい  
て、前述した論理に生徒が気付いた。つま  
り、「テキストの形式の熟考・評価」の力に、  
質の高まりがみられた。

③ 四〇名中一一名の生徒が、資料の記述を  
根拠として選歌した。あるいは、選歌でき  
ないと判断した。つまり、「テキストの内  
容の熟考・評価」の力が発揮された。

④ 四〇名中三一名の生徒が、短歌中の言葉  
を根拠として選歌した。あるいは、選歌で

きないと判断した。つまり、「解釈の展開」  
の力が発揮された。

### (2) 課題

① 資料の記述よりも、三首間の言葉の違い  
に焦点が当たったため、資料を根拠とした  
「テキストの内容の熟考・評価」の力より  
も、むしろ「解釈の展開」の力が発揮され  
た授業となった。故に、客観的視点と生徒  
の主観的視点が混在する話し合いとなつて  
しまった。↓今後は、いずれかの力の高ま  
りに焦点づけた授業を構想する。

② 根拠と意見が整合しているか否かの検討  
が、授業では弱かった。したがって、個人  
差が生じ「一番古いからCがいい」のよう  
な根拠にとどまる生徒も、少数ではあるが  
いた。↓今後は、根拠の妥当性について深  
く考えさせる授業を構想する。

なかむら まさよし 文学的文章教材において、「対  
比」「分割提示」「意味マップ」「思考スキル」をキー  
ワードに、実践研究を深めている。二〇〇八年十月  
二十二日（水）には、芥川龍之介「鼻」を教材として、  
公開授業を予定している。

# 書道を通して子どもにも伝えたいこと

福岡県宗像市立自由ヶ丘中学校

桑山 妙子

## はじめに

水無月の雨にうたれた紫陽花が色とりどりのまりのように首をかしげている。自由ヶ丘中に赴任してきて三年間が矢のように過ぎた。この三年間の「書写」の授業の取り組みを振り返り、その足跡をたどってみることにした。

## 中一ギャップ

毎年、新入生が入ると、気になるのは、まず、「鉛筆の持ち方」だ。年々、その「気になる」ことが単に「気になる」だけではなく「心配になってくる」のは、どういうことであるのか。筆記用具も進化して、次々に使いやすいものが出てきている。持つ所が、様々な材質でできるようになり「長時間書き続いても疲れない」などをキャッチフレーズにしたものもある。ただ、鉛筆の持ち方は、小学校現場でも、一年生の一学期間は文字の習い

始めなので、かなり時間をかけて練習してあるようだ。箸の持ち方と同様、初めて使い方を習った時から、それが、時間をかけて定着してくると思われる。身につけてきたその長年の習慣を変えることは、とても難しい。中一になった生徒たちの鉛筆の持ち方は実に多様化しており、まず、その「持ち方」からアドバイスすることからスタートする。鉛筆が逆方向に倒れたまま、文字を書こうとする者、くいを持つように親指から薬指までで持ち、小指で支えて書こうとする者……過去、このような特異な持ち方をする子どももいた。「持ち方」の次は文字である。平仮名、片仮名、字のバランスはもとより、筆順がまちまちである。筆順をまちがって覚えていたのだろう。もう一度、正しく、確かめて書かせると、「へえ、この字はこういう順番で書くんですか」と、びっくりした表情で書いている。このように筆圧、字のバランスなども、少しずつ、その場その場で例を出すと、「なるほど」と

## 書道

納得するようである。時間数の関係で、なかなか、ゆっくりとはできないのが現状だが。

自由ヶ丘中では、美術室が二教室あるので、その一つを書道教室として使っている。古いが、奥行きが深く、流し場があつて、気がねなく筆を洗えるところが、何よりもありがたい。生徒は、教室よりも若干幅の広い机に道具を置いて伸び伸びと作品を書くことができる。

赴任した年は、一年生の五クラスの書写を通年で教え、また、二、三年生の選択授業を担当した。教科書と、投げ入れ教材を入れながら作品を仕上げさせたが、とても充実した時間であった。書道のオリエンテーションでは、書道の道具の点検を入れるようにしている。最初の時間に、毛筆で文字を綴った祖先の文化を書道を通して学んでいく大切さを語り、自分のコレクション（少しではあるが

……)を実際に目で見て、手で触れさせる。唐硯、和硯、筆(中国の筆、日本の筆)、文鎮、半紙(中国製、日本製)、手すき半紙などを生徒は目を大きく見開いて、本物の道具にさわって「すごい!」「つるつるしている」「この筆、大きくてやわらかい」など感じたままを言う。少しでも、興味を持ってくれれば、という思いで、道具をもってきているが、その心が生徒に通じる瞬間でもある。

各自の道具についても、点検をしていく。特に筆については、洗い方の大切さを実際に水場で筆を洗いながら説明していく。根元の方に墨が集まりやすく、にかわの成分で固まりやすいため、特に根元はよくすすいでいくように、丁寧に洗うように指導する。硯についても、硯の「海」の部分に墨がこびりついて形が盛り上がっていたりするので、時間がとれる時に、たっぷり水を張った容器に何日かその硯を入れて墨を浮き上がらせて、スポンジ等でこすり取るように指示する。筆は、洗い方が悪いと、墨で固まってカチンカチンになり、水につけておいても元に戻らないものについては、新しく購入するように伝える。このよう「文房四宝」(墨・硯・半紙・筆)については、道具を大切にとり扱うことをイチロー選手を例にあげて力説する。道具をいつも大切にピカピカに磨きあげていたイチ

ロー選手は、やはり、名実ともに一流の選手だと言えると思う。また、それぞれの道具が、どこで、どのようにして作られていくのかという匠たちの技、ものにこめられた思いを本や資料で紹介しながら、日本の伝統工芸のすばらしさを味わわせていくのに努めている。

### 「進展」の実践

「進展」という文字を書くとき、生徒たちは、まず、「しんしよう」に苦手意識が働く。それで、ワークシートを作成し、番号をうった線をめやすにして、部分的に「進」の「しんよう」と、「展」の「あし」の部分とを書かせてみた。これは、けっこう生徒も書きや

すかったらしく、わりと整った文字を書くことができた。

### 国際交流

ニュージーランドのマウント・ロスキル校が来校したときは、書道の実技講習会を行った。まず、お手本は、書きやすそうな線の構成からなっている「一」「十」「山」「川」「羊」「力」などを用意し、筆や硯などを準備した。参加した生徒たちは、初めてとは思えないほど、上手に筆を動かして、文字を書いていた。私は緊張したが、大人も子どもも時間いっぱい書道を楽しみ、大満足で自分の作品を持ち帰っていた。このような機会を与えられ、大変感謝している。



くわやま たえこ 宗像市立自由ヶ丘中学校教諭  
墨の香り漂う中で、心を落ち着かせ、己と向き合い、筆を動かす時間を生徒に味わわせたい。



授業のヒント

書 写

— 第 3 回 —

書写の学び再考

安田女子大学

谷口 邦彦

忘れかけていた大切なもの

先日、学生がお世話になっている教育実習先の中学校へ出向き、書写の授業を参観する機会があった。一年生の授業だったが、小学校の書写の内容をよく理解していて感心させられた。その地域はもともと書写が盛んなところもあるが、クラスは、疑問や気づきなど考えたことを誰でも発言できる雰囲気が出てきた。

実習生は次々と出てくる質問や意見に戸惑いつつも、生徒の発言に助けられ、結果としては質の高い授業を展開することができた。つまり、説明を聞き、お手本そっくりに清書を書いて提出するという授業とならなかつたのは不幸中の幸い？ だった。そのようなク

ラスで実習できた学生も幸せであるが、私も忘れかけていた大切なものを思い出させてもらったのである。

書写の授業では課題手本が絶対であると思われがちであるが、やはり課題文字の書き方に含まれているポイントを学習していくことが大切であること。課題文字から学んだポイントが、他の文字にも生かされなければ学習は意味を成さないこと。そのためにも考えるという活動が必要であり、他の文字にも応用できる共通点があることを学習することこそ、書写の学びではないかと。

二つの授業パターン

ここに書写授業のモデルとして二つを示してみたい。

☆毛筆教材「和音」(中二)の場合……※

授業パターン1

- T 「二文字の字形に注意して書きましよう」
- S 「はい」
- T 「最後に清書を提出してもらいます」

授業パターン2

- T 「和と音はそれぞれどのように組み合わせさせて書いてありますか」
- S 「和は左右の組み合わせ。音は上下の組み合わせで書かれています」
- T 「禾と口、立と日は単独の形と比べてどのように書かれていますか」
- S 「禾は右側が切り取られています」「口は小さくなっています」「立、日は高さを低くしています」 (見つける)
- T 「他の文字ではどうなっているか確かめてみましょう」 (考える)
- (株・縮・語・忠・星・暑)
- S 「株では木の右側が切り取られ……忠では互いに高さを低くして……」
- T 「字形を整えるとき、何かきまりはありますか」
- S 「二部を切り取ったり、縮めたり、小さくしたりして、譲り合って文字は

書かれています」 (まとめる)

T 「では書きましょう。最後に清書を提出してもらいます」

1では、もちろん清書まで黙々と書くことではないであろうが、課題文字が絶対の位置づけで授業が展開される。それに対して2では、課題文字はあくまでも一例。他の文字にも共通するポイントを象徴的に示したものにすぎないという位置づけで授業が展開される。これら二つの授業パターンは、次のようにまとめられるだろう。

A 課題手本 ↓ 「よく見て書く」 ↓ 清書

B 課題手本 ↓ 「見つける」

「考える」  
「まとめる」  
↓ 清書

「見つける」「考える」「まとめる」という活動とは、一つ一つ異なる文字は、あるきまりに則って書かれているのだということに気づくことである。

- ① 見つける (書き方に着目する) 具体
- ② 考える (なぜそう書くのか) ←
- ③ まとめる (きまりを見つける) 抽象

具体的な違いは、考えるという活動を通して抽象化されていく。抽象化への流れは教師によってサポートされるが、学習者の中で抽象化されたきまりは、他の文字にも応用できる力として定着していくことだろう。当然のことながら、授業の展開も、硬筆を用いた応用練習へと流れていくに違いない。

最終的に書き上げられた二枚の清書。その結果が同じであっても「そっくりに書いた」だけのものと、「見つける」「考える」「まとめる」の後に書き上げられたものは質的に異なると思われる。

### 授業の評価

このように進む学習活動の評価は、結果として書き上げられた清書の優劣のみでは評価できないことがわかってもらえるだろう。

「見つける」場面での発言やプリント記入。「考える」場面での発言や意見交換、プリント記入。「まとめる」場面での発言やプリント記入等々……。さらには、硬筆による応用

教材における定着度からの評価。学習過程での評価や、応用場面での評価のウエイトが高くなってくる。「考える」活動のない授業は学習者にとってあり得ない。もしそれがなかったならば、授業は退屈極まりないものになってしまうだろう。書写の授業にあっても学習活動の流れを大切にしていきたい。

(注) ここでは分かり易さを優先し「手本」「清書」などの語を使用した。



※平成18年度版『現代の書写』(三省堂, pp.26-27)

たにぐち くにひこ 安田女子大学准教授。広島大学附属中・高等学校教諭を経て、〇三年度から安田女子大学勤務。おもに、書写書道の学習内容、方法の改善に関する提案を行っている。

# 「辞書に載せることば」の見つけ方

『三省堂国語辞典』編集委員

飯間 浩明

## 「載せたいことば」提案続々

一月に、『三省堂国語辞典』（『三國』）の第六版が刊行されました。その直後から、読者カードが続々と届いています。「辞書に載せてほしい身近なことば・用法」を提案する欄には、さまざまなおことばが記入されています。

たとえば、複数の人から提案されたことばとして、「KY」（空気が読めない）、「どんだけ」（IKKOさんが使った感動詞）などがあります。二〇〇七年に爆発的に流行したことばです。この先、定着するかもしれませんが、一時的な流行語で終わるおそれもあります。しばらくは要観察でしょう。

「フォッサマグナ」（本州の真ん中を南北に走る、地質の異なる線）や、「NAFTA」（ナ

フタ、北米自由貿易協定）などの項目を要望する声もあります。学校の社会科で教わることばです。こういった固有性の高い語を小型辞書がどれだけ取りこむべきかは、慎重に見きわめる必要があります。ただ、一般によく話題に上ると判断されれば、次回以降の版で載せることは考えられます。

ときには、当然載っていてもよさそうなことばが載っておらず、指摘を受けて痛恨に思うこともあります。それがどんなことばかは、ほかの辞書との競争もあるので、詳しくは秘密ですが、たとえば「お経きやう」がそうです。『三國』に限らず、「お経」は、多くの辞書には載っていません。「経きやう」を見ればすむことだからです。そうは言っても、現代では、「経」よりも「お経」のほうがふつうのことばです。『三

## 今回の辞書



『三省堂国語辞典 第六版』  
三省堂／2008年

国』では、「お骨こつ」「お遍路」など、「お」をつけて使うことばを多く項目に立てています。「お経」も、そのひとつに入れてよかつたところですが、今後の宿題になりました。

## 基本は新聞や雑誌の読破

読者から寄せられた「載せてほしいことば」は、ぜひ採用したいもの、すぐには採用が難しいものを含め、どれも貴重な情報です。しかし、当然のことですが、ことばを探す作業のほとんどの部分は、編集委員と編集部が責任を持って行わなければなりません。

では、私たちは、「辞書に載せることば」をどうやって見つけているのでしょうか。そのことをお話ししましょう。

一般に、日常生活の中で、「おや、このこ



とばは辞書に載っていない」と気づくことは、だれにでもあるはずで、とはいえ、そうした偶然の機会を待っているだけでは、辞書の改訂作業は進みません。意識して、目標の語数も決めて、「辞書にまだ載っておらず、しかも、辞書に載せるべきことば」を探さなければなりません。

探索の基本は、多くの新聞・雑誌・単行本などを、隅から隅まで一字も漏らさず読むことです。あわせて、テレビ・ラジオの放送を記録することも行います。インターネットもチェックしますが、信頼性に不安があるので、現在のところは補助的な手段です。

『三国』の初版から第四版までの編集主幹だった見坊豪紀は、片時も新聞や雑誌を手放さず、たえず辞書に載せる候補となることばを探していました。その生涯に、全部で一四五万枚に及ぶことばのカードを作成したことは有名です。見坊の後を引き継ぐ私たちも、同様の方法をとっています。私個人の場合、新聞や雑誌などから、一か月にほぼ五〇〇例前後のペースで、「新しいことば」の用例を採集しています。

## 新しく載った「薄掛け」

実際に、ある週刊誌のことばを調べてみることにしましょう。まずは、表紙や広告も含

めて、全ページをなめるように読みます。その際、自分の知らなかったことばや、辞書に載っていないことばに、鉛筆などで印をつけておきます。最後まで読み終わったら、印を付した前後のことばを、そのままパソコンに入力します。私の場合、一冊の週刊誌を読む時、だいたい七〇例から一〇〇例ほどのことばを拾います。

たとえば、エッセーのページに「薄掛け」ということばが出てきました。このことばは、従来の『三国』には載っていません。それどころか、ほかの大きな辞書にも載っていません。となると、これは採集しておく必要があります。パソコンに「薄掛け」と入力しただけでは、あとで何のことばか分からなくなってしまうから、前後の文脈、出典、日付、ページなどの情報をあわせて記録します。

〈薄掛けの布団から出た足先が冷たくて目が覚める〉。(安野モヨコ「くいいじ」6『週刊文春』2006・10・5 p.74)

何日か後、スパーの折り込みちらしにも、この「薄掛け」が出てきました。また、以前の新聞記事にも使用例がありました。いずれも、同様の方法で記録しておきます。さらに、インターネットで検索すると、「薄掛け」の多数の例が出てきます。これらの例の存在か

ら、「薄掛け」は日常語でありながら、辞書に未登録だったと結論されます。

こうして、『三国』の第六版では、次のように「薄掛け」の項目が立てられました。

〈うすがけ「薄掛け」(名) うすい かけぶとん。(↑厚掛け)〉

出来上がってみれば、拍子抜けするほど簡単な説明ですが、「薄掛け」という一語をすくい上げて意味を確定するまでには、多くの時間と労力がかかっているのです。

それぞれの辞書には性格の違いがあり、どの辞書もこのようにして作られているわけではありません。『三国』の場合は、現代のことばの実態をきめ細かく写し取ることを目標にしています。それで、新聞・雑誌・放送などから使用例を採集する作業が、とりわけ重要になります。私たちにあって、苦しくも楽しい作業です。

いまま ひろあき 一九六七年、香川県生まれ。早稲田大学第一文学部卒業、同大学院文学研究科博士後期課程単位取得退学。現在、早稲田大学非常勤講師。日本語学者。著書『遊ぶ日本語不思議な日本語』(岩波アクティブ新書)。

# す て き な 本 た ち

～子どもたちとのふれあいの中から～

## 第 3 回

### かけがえのない、子ども時代の読書

教文館

子どもの本のみせ ナルニア国

土屋 智子

今、ナルニア国では夏に行う「加古里子原画展」の準備に大わらわです。レジでお客さまにチラシを配布しているのですが、どの方も笑顔で受け取ってくださいます。『とこちゃんはどこ』をいとおしそうになでながら、「子どものとき」何度読んだかわかりません。大好きでした。だからプレゼンにもこれを選んでいきます」とおっしゃる方。また、「どうぞおいでください」と声をおかけすると、いっぺんに笑顔になり「とても楽しみです」とおっしゃる小学生連れのお母様。いろいろなチラシを店頭で配ってききました。が、こんなに明るく、好意的な反応は初めてと言ってよいでしょう。

子ども時代に心から楽しんだ本というのは、違うものですね。

私自身はというと、残念ながら私の子ども時代にまだ加古さんの本は出ていませんでした。でも、心の底から楽しんだ本はいろいろあります。その一つが『ドリトル先生航海記』です。洞窟に閉じ込められてしまった先住民の偉大な博物学者ロングアローをドリトル先生が救い出すシーンや、お話の最後に、ドリトル先生一行が巨大な海カタツムリの殻に乗り込んで故郷に戻るシーンなど忘れがたい場面がたくさんあります。数年前に、再読する機会があり、読み始めた途端、当時の感

覚がありありとよみがえってきました。

店内でも、本の世界に入りこんでいる子どもの姿を、よく見かけます。低い棚の前に膝をついて絵本を読みふける子、テーブルにひじをついて頁に見入っている子、そこには何かにひたり切っている、ある雰囲気は漂っています。

「子どもたちよ 子ども時代を しつかり たのしんでください。おとなになつてから 老人になつてから あなたを支えてくれるのは 子ども時代の『あなた』です」というのは、二〇〇一年に杉並図書館で行われた「石井桃子展」に石井さんが寄せた言葉です。残念なことに四月二日に石井さんは旅立たれましたが、子どもに注がれたこの暖かいまなざしを心に置いて、子どもと本を結ぶ仕事を続けていきたいと思えます。



『ドリトル先生航海記』  
ヒュー・ロフティング＝作  
井伏鱒二＝訳  
岩波少年文庫  
1960年、新版2000年

つちや ともこ 教文館 子どもの本のみせ ナルニア国店長。公立図書館員、日本図書館協会・児童基  
本蔵書目録作成委員会（非常勤）などを経て現職。



# 声を届ける

## 音読・朗読・群読の授業

高橋俊三 著

定価2,520円(税込) A5/232ページ

著者の長年にわたる理論的・実践的研究の成果を凝縮。意味をとらえ、声を届けることの重要性を提起する。授業を行う際のポイントが明快に示され、声に出して読む学びの楽しさが伝わってくる。音声CD付き。

# 直観からの出発

## 読む力が育つ「丸ごと読み」の指導

田中智生・小川孝司 監修／岡山・小学校の国語を語る会 編



生活に生きる「読む力」をどう育てるか。直観から出発し、大局的な読みと分析的な読みを織り交ぜて読み進める「丸ごと読み」の指導法を、授業実践を通して具体的に示し、その成果と可能性をあきらかにする。

定価1,995円(税込)  
B5/160ページ

# 論理力をはぐくむ 国語の授業

長崎伸仁・山口国語授業研究会 著



国語力を支えるのは論理力である。論理力育成のために、国語の授業をどう変えてゆくか。小・中学校の読解教材(文学・説明文)を教材の論理と子どもの論理からとらえ直し、新しい授業のあり方を追究する。

定価2,415円(税込)  
B5/184ページ

**三省堂**  
**国語教育** **いっしょに学ぶ** **第17号**

二〇〇八年十月十五日発行  
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  
〒一〇一八三七一  
東京都千代田区三崎町二一三二一四  
TEL 〇三(三三三三三〇)九四二七〔編集〕  
振替 東京 〇〇一六〇五五四三〇〇  
泰成印刷株式会社  
東京都墨田区两国三二一―二

〔印刷所〕

### 編集後記

平成20年3月に小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領が、6月と7月にはそれぞれの解説も公示され、その内容がより具体をもって明らかになりました。それに伴い、17号ではページを拡大して「学習指導要領改訂のポイント」という特集を組みました。今回の改訂の特徴を、いかに明日の授業へ結び付けていくかは、今後も多くの方と考えていきたいところです。

さて、今年の夏に「第1回小学校国語教育セミナー」を開催いたしました。本誌表紙裏にて当日の様子をご報告しております。来年も充実した企画にて開催したいと思いますので、どうぞお楽しみに。

(S)



# ニッポンには対話がない

学びとコミュニケーションの再生

北川達夫・平田オリザ 著

定価1,575円(本体1,500円+税) / 四六 / 216ページ

ISBN978-4-385-36371-4

品格や武士道よりも「対話力」。

「違い」を前提としてお互いの考えを粘り強くすり合わせていく対話の発想を軸に、奇才二人が「教育と社会の再生」について語り合う。



# 学校を元気にする50のルール

尾木直樹 著

定価1,680円(本体1,600円+税) / 四六 / 256ページ

ISBN978-4-385-36341-7

今こそ、教師の出番です。がんばれ先生!

真の「教育改革」は、教師と保護者が信頼で結ばれる学校づくりから生まれる。本書は、教師が今、子どもや保護者と日々どう向き合うべきかを具体的に提案する。

## わかる・できる授業のための 教室のICT環境

堀田龍也・野中陽一 編著



定価2,415円(本体2,300円+税)

B5 / 144ページ

ISBN978-4-385-36361-5

ICTを活用した  
授業のヒントが満載!

ICT環境を整えることで「わかる・できる授業」が実現する。全国からの40余りの実践と提言。

## 習得・活用・探究の 授業をつくる

PISA型「読解力」を核としたカリキュラム・マネジメント



横浜国立大学教育人間科学部  
附属横浜中学校 編

定価1,995円(本体1,900円+税)

B5 / 132ページ

ISBN978-4-385-36351-6

新学習指導要領の解説と、中学全9教科の指導案、すぐにできる24本の実践アイデア。

詳しくはwebサイトをご覧ください ➡ <http://www.sanseido.co.jp/>

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--