

道標

みちしるべ

2012
Autumn
Vol.25



画 磯村 仁穂

巻頭エッセイ「ことのは」

飛鳥井 千砂

- 02 届くのは、自分の言葉

授業

- 03 『竹取物語』の世界に親しむ
——『物語の始まり（竹取物語）』
三浦 志保
- 07 「表現の型」の把握を意識した説明的文章の読解
——『言葉がつなぐ世界遺産』
大井 和彦

連載4

- 11 国語科におけるメディア教育の意義
羽田 潤

新連載

- 16 言葉から考え方を考える
——論理語彙と領域間の関係について
鈴木 一史

提言

- 20 語りえぬものについては、
沈黙してはならない。
——中学生にとっての池田晶子『言葉の力』
丹藤 博文

書写

- 24 日常生活に生かすための書写学習
米川 順義

飛鳥井 千砂

届くのは、自分の言葉

職業柄、ほぼ毎日原稿用紙に文章を書くということをしていますが、ときどき不思議な現象に遭遇します。書き終えた文章を読み返したときに、文字列の中である箇所だけ、ほわんと浮かんではいるように見えることがあるのです。

例えば先日、とあるかたから著作について、ありがたい感想をいただいたので、お礼状を書いていたときのことです。「身にあまる光栄でした。」という箇所が、ほわんと浮かんで見えました。慌てて消して、「とてもうれしく思いました。」と書きかえました。

これは、自分のものではない言葉を使ってしまったときに起きる現象です。私は「身にあまる光栄」という言葉の意味を知識として知っていますし、どういう状況で使う言葉なのかわかっています。

けれど、私の心の中から自然にこの言葉は湧き上がってきませんし、この言葉に想いがぴったりと寄り添うという経験は、まだしたことがありません。知識と状況だけで判断して、使ってしまったということですね。

言葉は、用法がまちがっていなければ、相手に「伝える」ことはできますが、それだけでは相手の心に深く届かせることはできません。

心の奥から自然に湧き上がってきた言葉、発したときに、今感じている想いと寄り添っていると思える言葉。つまり「自分の言葉」で伝えるときに、それは人の心の奥深くまで届くものになります。

そして「自分の言葉」というものは、経験を重ねることによって増えていきます。

これも先日、小説の原稿を書いていて、「愛しい」という言葉を自分が使っていることに気がつきました。数年前の私なら、きっとその言葉は浮かんで見えたんじゃないかと思うのですが、そのときはちゃんと文字列の中に溶け込んでいて、そのことをとても幸せに思いました。

だってこの数年間で、「愛しい」という言葉に寄り添う想いを、私が経験したということですから！

自分の言葉が増えれば、人に届けられる想いも増えていきます。たくさんさんの経験を、た

くさんの想いを伝えられるように——。日々そう願いながら、生きて、感じて、そして書いています。



■飛鳥井 千砂(あすかい ちさ)
小説家。1979年生まれ。愛知県出身。
愛知淑徳大学文学部卒業。
2005年、『はるがいたら』で第18
回小説すばる新人賞を受賞してデ
ビュー。
著書に、『学校のセンセイ』『サム
シングブルー』『アシンメトリー』
『君は素知らぬ顔で』『チョコレ
ートの町』『タイニー・タイニー・ハ
ッピー』など。現在、月刊誌「asta*」
にて『UNTITLED』を隔月で連載中。

*読者プレゼント
飛鳥井先生のサイン入り著書を4名
のかたにプレゼントいたします。応募方
法は、P27をご覧ください。

古典（『竹取物語』）

第一学年

『竹取物語』の世界に親しむ

——『物語の始まり（竹取物語）』

江戸川区立松江第一中学校教諭 三浦 志保

一 はじめに

平成二十四年四月から、中学校では新しい教科書の使用が始まった。夏の暑さがまだ残る秋口、多くの中学校では、古典の学習が行われる。そこで、この秋口に中学校一年生が行う学習として、『竹取物語』を使った学習指導案を提案したい。

本教材の『竹取物語』は「読むこと」に分類されているが、同時に「伝統的な言語文化」を担う作品である。古典作品といえば、中学校で初めてふれるものという印象が従来は強かったが、学習指導要領の改訂にあたり、本年度の中学校一年生は、すでに小学校から古文や漢文、近代以降の文語調の文章にふれてきている。

学習指導要領では、小学校の第五学年および第六学年の段階において、「親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章について、内容の大体を知り、音読すること。」「伝アア」、「古典について解説した文章を読み、昔の人のものの見方や感じ方を知ること。」「伝アイ」と記されている。また、中学校の第一学年では「文語のきまりや訓読の仕方を知り、古文や漢文を音読して、古典特有のリズムを味わいながら、古典の世界に触れること。」「伝アア」、「古典には様々な種類の作品があることを知ること。」「伝アイ」と記されている。これらをふまえるとともに、「読むこと」の指導事項である「場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てること。」「C(1)ウ」も視野に入りたい。

さらに、中学校の第二学年では、「作品の特徴を生かして朗読するなどして、古典の世界を楽しむこと。」「伝アア」、「古典に表れたものの見方や考え方に触れ、登場人物や作者の思いなどを想像すること。」「伝アイ」と記されているが、第一学年でも積極的に取り入れていくべき内容であろう。

そこで、本教材の『竹取物語』において学習すべきことについて、小学校で身につけていると期待される内容と次の第二学年での学習事項とを見すえて、次のように考えた。

- ・ 文語のきまりを知る。
- ・ 古文を音読する。
- （古典特有のリズムを味わう。）
- ・ 古典の世界に親しむ。

（登場人物の思いを想像することとおして、昔の人のものの見方や感じ方を知る。）

・古文を解説した文章を読み、内容の大体を知る。

『竹取物語』は初期の物語であるという点からも教材としてとても貴重なものである。この作品をとおして生徒たちが学ばなければならないことは多いが、授業者として最も強く願うのは、この作品に十分に親しんでほしい、ということである。内容を確認したり、音読を重ねたりしただけでは、「十分に親しむ」ということにはならない。『竹取物語』の学習を終えた時に楽しかったという気持ちが生徒に残るようにしたい。そして、そのことが、生涯にわたって古典に親しむ態度の礎となることが望ましい。

生徒は、創作をしたり、イメージ画を描いたりする授業に積極的に取り組む傾向が強い。また、創作をとおして、作品の理解を深めることができる。さらに、物語と絵の関係は深く、教科書にも「竹取物語絵巻」が載せられている。わが国では、奈良時代から絵巻物が作られ、昔の人々も物語に絵を合わせて、親しんできた。そこで、それらを取り入れることで、生徒の意欲を十分に喚起し、この作品に親しめる授業を構想した。この作品でこそ行える授業を目ざしたい。

二 教材の目標

先ほどあげたものを視野に入れつつ、もう少し絞ったものとして次の項目を教材目標として掲げる。

・歴史的仮名遣いについて知り、『竹取物語』の世界に親しむ。
・『竹取物語』の内容を捉える。
・『竹取物語』に関連した作品を作り、互いの作品を鑑賞すること
とで『竹取物語』のおもしろさを知る。

三 学習計画（全五時間）

- 『竹取物語』について知る。冒頭部分を読みながら、内容を確認する。歴史的仮名遣いや古典の言葉について知る。（第一時）
- 教科書P 74の内容を確認し、かぐや姫と翁の気持ちを捉える。
『蓬萊の玉の枝とにせの苦心談』（P 256～259）の現代語訳の部分や、「十二支と月の呼び方」（P 280）を読む。（第二時／本時）
- 教科書P 76・77の内容を確認し、かぐや姫や翁の気持ちを捉える。（第三時）
- 教科書P 73～77に掲載されている『竹取物語』の原文（計四か所）に親しんだり（音読・視写・暗唱など）、内容を確認したりする。次回の内容について予告する。（第四時）
- 教科書P 73～77に掲載されている『竹取物語』の原文（計四か所）の中から一か所を選び、かぐや姫か翁になったつもりで、絵日記ふうの作品を作る。『竹取物語』の冒頭部の暗唱テストを行う。（第五時）

※全ての時間において『竹取物語』の原文を音読させる時間を必ず用意する。

※できあがった作品は全て掲示する。ただし、生徒の状況に合わせて、「①班内で鑑賞し合う。」「②よくできた作品を選び、印刷して、全体に提示する。」などの方法での交流も考えられる。

四 本時の展開例（第二時）

展開①		導入	
	- 教科書P74を読みながら内容を確認し、翁やかぐや姫の気持ちを考える。 「ちい」「よきほとなる人」「髪上げ」「裳着す」などの表現に注意し、古典の世界にふれ、物語の理解を深める。	- 前時の復習をする。 - 冒頭部分を音読しながら内容を確認する。	学習活動
	- 現代語訳との対応を確認し、単語の意味を捉えさせる。 ★第五時での絵日記ふうの作品作りにつながるように、十分に内容を捉えているか。	『竹取物語』について確認する。 - 歴史的仮名遣いの読み方を確認させる。 - 原文を範読したあと、斉読させる。	指導上の留意点／★評価

終 結	展開②
- 本時の学習内容を確認し、わかったことなどをノートにまとめる。 - 本時で扱った原文を音読し、本時の学習内容を確認する。	- 教科書P256～259の『蓬萊の玉の枝とにせの苦心談』を読んで、昔の人のものの見方や感じ方を知る。 - 教科書P257に出てくる「辰の時」に注目し、教科書P280で「十二支と月の呼び方」を確認する。
★内容を理解し、大きな声で音読できているか。	- 現代語訳のみを扱い、原文部分については扱わない。内容を大まかにつかませることを主眼とする。 「正午」「丑三つ時」など、生徒も知っている表現をあげ、興味をもたせる。 『蓬萊の玉の枝とにせの苦心談』から当時の貴族の考え、暮らしなどを捉えさせる。

五 授業の実際 *「発」（発問）や「予」（予想される反応）など

〈導入〉

「発」 ▼『竹取物語』の冒頭部分に登場する人物は誰ですか。

「予」 ▼翁とかぐや姫です。

「発」 ▼『竹取物語』の冒頭部分はどのような内容ですか。

「予」 ▼翁が竹林でかぐや姫と出会います。

「予」 ▼わずか三寸ほどのかぐや姫が竹の中に座っていました。

〈展開〉

「発」 ▼かぐや姫と出会ってから、不思議なできごとが次々と起こった翁はどのように思っていたと考えられますか。

「予」 ▼かぐや姫は普通の人間ではないと翁も感じていたのではないかと思います。

「発」 ▼かぐや姫は翁のもとで成長しながらどんなことを感じていたと考えられますか。

「予」 ▼翁の自分への愛情だと思います。

「発」 ▼なぜ、かぐや姫に次々と五人もの貴公子が求婚したと考えられますか。

「予」 ▼かぐや姫には不思議な魅力があったからだと思います。

〈終結〉

「発」 ▼原文の部分の内容を、現代語訳などをもとに確認しましょう。

六 終わりに

『竹取物語』の学習では多くのことが行えるという可能性を改めて感じた。秋口に実践をし、さらなる授業改善を重ねていきたい。

《作品の仕上がり例》

○月△日晴れ（翁）	一年（）組（）番 氏名「」
■『竹取物語』冒頭部 （イメージ画） ※イメージ画を描けない生徒は教科書の原文を写す。	今日わしは、いつもの竹林で不思議なできごとに遭遇したのじゃ。わしが、竹を切っていると、後ろの竹が光っているような気がしたのじゃ。 わしは麦だなあと想着、近寄って見たところ、なんと竹の中に、三寸くらいの子がかわいらしい様子で座っておったのじゃ。いやあ、驚いたのなんのって！ とはいえ、これも縁じゃ。わしはその女の子をばあさんと一緒に育てることにしたのじゃ。

説明（『言葉がつなぐ世界遺産』）

第一学年

「表現の型」の把握を意識した 説明的文章の読解

——『言葉がつなぐ世界遺産』

東京大学教育学部附属中等教育学校教諭

大井

和彦

一 説明的文章で考えたいこと

平成二十四年四月から、中学校では新しい教科書の使用が始まった。本稿では、第一学年の新教材、『言葉がつなぐ世界遺産』を扱った授業を提案したい。

説明的文章は、実生活でのさまざまな情報の入手手段として必須のものとなるものの一つである。現代社会においては、情報の取捨選択を適切に行いながら受信をすること（メディアリテラシー）が求められる一方で、情報社会の中でおののが情報の発信者となることを想定して適切に表現していくことも求められている。そこで、昨今の学習活動においてこれまで以上に念頭におかれていることが、

「表現への関連」である。一般に説明的文章の場合、筆者が最も主張したいことがまとめられている箇所は、文章の型としていたていは決まっている。そのため、その主張を把握することはそれほど困難なことではないと考えられる。そのことを逆手に取り、その主張に向けて筆者がどのような方法や順序で主張の根拠や説明のための具体例などをあげているかを探ることにより、文章全体の構成に着目させ、「書くこと」や「話すこと」などの「表現」へと生かしていくようにつなげていく学習を目ざすことが考えられている。

本教材では、学習指導要領の「読むこと」の「文章に表れているものの見方や考え方をとらえ、自分のものの見方や考え方を広げること。」「C(1)オ」、および「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の「比喩や反復などの表現の技法について理解すること。」「伝イオ」をあてている。前者については、学習指導要領解説に「書き手のものの見方や考え方に共感すること、疑問をもつこと、批判することなどを通して、新たなものの見方や考え方を発見したり、様々な視点から物事について考えられるようになったりするなど、読み手としてのものの見方や考え方を更に広げていくことである。」と述べられている。「世界遺産」であるということのみで注目を集めてしまうことが多いこのような文化遺産の背景に、どのような歴史や苦勞が積み重ねられてきたかということが、筆者のさまざまな視点から分析されているところを確実に把握することを目ざしたい。それによって単なる表層的な観察に終わらず、新たなものの見方や考え方の発見につなげたい。後者については、そのような筆者の主

張となるものの見方や考え方を読者に伝えるためにどのような表現方法が用いられているか、生徒が理解していくことを目指したい。

二 読みの確認をしていくために

読む行為は、どのような種類の文章を対象としても、最終的には非常に個人的なものであり、個人のうちに完結するものであると考ええる。しかし、説明的文章においては書かれた情報を読んで「理解したつもり」になっていることも往々にして起こりやすい。そこで、今回は客観的に情報を把握できているかという点とその情報が筆者によってどのように述べられているかという点とを授業の中で生徒たち自身が確認したりすることができるようになりたい。学校（学級）での授業という形態を考えた場合、このような目的に対して有効に活用できるものが少人数での「交流活動」である。交流活動を行うことによって、学習への参加というはたらきが生まれるとともに、客観的な読みの確認および確立へと進んでいく一助となりうると考える。以後で、そのことを念頭においた授業の構想を記す。

三 教材目標

①（関心・意欲・態度）

- ・自ら進んで文章を読む。

②（読む能力）

- ・文章の論理展開や要旨を的確に捉える。
- ・交流活動をもとに、適宜、自分の読み方の内容を修正する。

③（話す能力・聞く能力）

- ・聞き手の様子を見ながら、伝えたい内容を的確に伝える。
- ・話し手に対して向き合い、伝えられた内容を的確に聞き取る。

四 学習計画（全四時間）

第一時 通読および語句の確認のあと、この文章で筆者が最も主張したいことは何かを書き出させる。そして、なぜそのように捉えたのかを説明できるようにする。

張りたいことは何かを書き出させる。そして、なぜそのように捉えたのかを説明できるようにする。

第二時 グループで筆者の主張について互いの捉えた事柄をつき合わせる。その後、クラス全体で確認する。さらに、その主張に対してどのような理由を用いているかもあわせて確認していく。その際に、どのようなところで筆者の主張の捉え方の差異が出たのかを理由とともに確認していく。

主張に對してどのような理由を用いているかもあわせて確認していく。その際に、どのようなところで筆者の主張の捉え方の差異が出たのかを理由とともに確認していく。

第三時 筆者の主張の説明補助となるさまざまな表現の効果について考えていく。それらの表現はどのようなことを説明するために使用されていて、その表現の使用によって読み手の理解がどのように促されるかを考える。

筆者の主張の説明補助となるさまざまな表現の効果について考えていく。それらの表現はどのようなことを説明するために使用されていて、その表現の使用によって読み手の理解がどのように促されるかを考える。

第四時 「言葉がつなぐ」ということについて考えていく。（本時）

※適宜、指導書のワークシートを活用したい。

五 本時の展開例（第四時）

	導 入	展開①
学習活動	・「言葉」が世界遺産の継承を可能にしてきたことを再度確認する。 ・「言葉」によってつながるもの（つながられてきたもの）について、具体例をあげる。	・具体例をクラス内で共有し、分類する。 （例えば、通時的なもの、共時的なものなど。）
指導上の留意点／★評価	・第二時および第三時の復習としておさえさせる。 ・交流活動で、各自の思うところを出させる。日常生活のコミュニケーションのレベルから文化的なものまでさまざまなものをあげてよいこととする。 ★積極的に活動に参加し、自ら話したり聞いたりできたか。	・具体例を出せなかった生徒には、どのように感想をもったのかを発言させることで、クラス内につなげさせたい。 ・時間が隔たれているところで人をつないでいる「言葉」と、場所を共有している中で人をつないでいる「言葉」とを考えさせたい。

展開②	終 結
・教科書P190～193の『月と古典文学』などにふれながら、受け継がれている言葉について考える。	・第一時から第三時までで確認した筆者の主張の述べ方に沿って、展開①で分類された具体例の中から一つを選び、「言葉がつなぐ」ということについて、自分の考えをまとめる。
・古典作品は言葉によって継承されており、古典作品などに表れている物事の感じ方については私たちの文化の根底に影響を及ぼしていることにつなげさせたい。 ★「言葉がつなぐ」ということにおいて、今までの学習と結びつけることができたか。	・筆者の述べ方を参考にさせるとともに、「文章名人」なども参照させる。 ・通時的なものでも共時的なものでも、「人と人をつなぐ」ということが「言葉がつなぐ」役割として大きなものであることを考えさせたい。 ★筆者の主張の述べ方や、教科書などを参考に筋道立てた文章を書くことができたか。 ★「言葉がつなぐ」ということについて、「何と何とをつなぐのか」を自分なりに考えて、述べることができたか。

六 授業で留意したい点（予想される生徒の反応）

導入の「言葉」によってつながるもの」については、おおよそ実際の生活に密着したものが出されると考えられる。例えば、中学校入学時に購入してもらう機会が多い携帯電話やそれにもなうメール通信などである。生徒自らの範疇にひきつながら考えられたということ、そのようなものも評価したい。最終的には、メディアリテラシーやコミュニケーションにおけるマナーなどにつなげられることが理想と考えるが、本教材では、まずはタイトルのとおり「言葉がつなく」役割について深く考えることを目指していきたい。

「言葉がつなく」ということについて考えていくことには、生徒個々の関心などをより反映させることができるため、広い話題における議論ができると考える。その際には、先ほどの実生活の密着性からの観点のみならず、本教材にあるように「通時的」に継承されてきているものについての観点を失わないようにしたい。例えば、その観点から「伝統的な言語文化」への学習へつなげていくことも考えられる。言語文化として受け継がれてきたものであるさまざまな「古典」の存在なども教師の側から示唆しながら、時代を超えて言語が受け継いでいる役割や受け継がれてきているものそのものを取り扱うことも視野に入りたい。

七 交流活動について

学習指導要領では、新たに「言語活動の充実」をあげ、特に国語の能力としては、基礎的・基本的な知識・技能を活用して課題を探

究することを目指している。その中では、社会生活に必要とされるものとして、言葉による他者とのさまざまな交流も念頭におかれている。

授業の各時においてもそのことに鑑み、グループでの交流活動を必ず一、二回は取り入れたい。できれば個人での活動後にグループ活動を経て、全体での共有が行われるとよいと思われる。

ただ、グループでの交流活動に生徒が慣れていない場合、互いに何を話せばよいかかわからず、学習活動の状況として生徒の思考が停止してしまうことも考えられる。その際は、まずはグループの中でよいので、「わからないこと」がある生徒がそのことを表明できるような活動を教員が間に入って促したい。そして、最終的には、「言葉がつなく」ということを私たちは授業レベル（生活レベル）でも行っており、「人と人とのつながる」ことにおいて、言葉が重要な役割を担っていることを考えさせたい。そのことによって、教室の中で生徒どうしが個々の存在を認め合い、それぞれの生徒が社会化していく過程を経ながら、文章と向き合うことが可能となっていくと考える。先述したように、最終的に読む行為は個人的なものであると考えるが、その客観的評価を行うために、それぞれの生徒が相互の考えを認めつつ、自らの考えも修正しながら、「思考の相対化」を図っていくことによって、自身の「ものの見方、感じ方、考え方を豊かにする」ことを目指していきたい。その中で本教材を用いて、筆者の「主張」とその「表現の型」について考えていくことで、より客観的な把握が促されると期待したい。

国語科におけるメディア教育の意義

佐賀大学文化教育学部准教授 羽田 潤 はだ じゅん

一 はじめに

連載の第二回では、第一学年の『写真と言葉が生み出す世界ーメディアリテラシー入門』の中から、「詩のギャラリーへようこそ」をとりあげ、写真を使った新たな詩の読解学習について、第三回では、第二学年のメディア学習で行う『ごんぎつね』の読解をとりあげ、言語表現を映像表現に変換する読解学習の方法について紹介した。今回は、第三学年の『情報を編集するしかけーメディアにひそむ意図』について述べていく。(P14参照)

二 メディアを活用した言語活動

第一学年では、「写真」と「言葉」の組み合わせによる印象の違いについて考え、第二学年では、「文字表現(文章)」と「映像作品」との違いについて考えてきた。いずれも、自身の解釈を鮮明化するための手法としてメディアを効果的に用いる、文章読解のためのメディア活用であった。第三学年も同様に、「写真」と「文字」の組み合わせである新聞と、「映像」であるニュース番組をとりあげ、ひとつの事実がどのような意図で新聞記事やニュース番組に再構成されたのかを読解する活動となる。同じように事実を扱った『カメラが

見つけたニューヨーク』(第一学年)は、ドキュメンタリー作品の読解であり、筆者の練られた構想が形になったものを対象としていたが、今回は「報道」という、即時性が求められる情報という意味で、より作り手の意図が鮮明に表れる対象といえる。

今回は、「報道」の中でも、皆既日食という、予定された自然現象を扱う点が特徴的である。現場にはカメラや記者が十分に用意され、どういう内容を扱うかが想定された中での取材活動ともいえる。事件報道よりも、スポーツ報道に近い形式をもっているが、スポーツ報道に比べると、「まれな機会」を演出することに力を注ぐ報道姿勢となる。

新聞やニュース番組の読解や制作は、小学校でも体験した学習者が多くいると考えられる。ここでの言語活動の特徴は、第一学年、第二学年で行ってきたように、部分と部分との組み合わせの効果について考えることに意義がある。新聞記事であれば、見出し、リード文、本文、写真、写真キャプションという部分に分けてその効果的な組み合わせを考える、ニュース番組であれば、どういうカットで構成されているのか、ナレーションは何が入ったのか、画面テロップはどのようなだったのか、カメラの動きはどのようなだったのか、

動いている番組を止めるかたちで見直すことで何が見えてくるのかを考える、こうした、部分へ着目する読み取り方法を着実に身につけさせることで、「情報を編集するしかけ」を理解させていくのである。

こうした「報道」を用いた言語活動の中で、「報道の嘘を見抜く」という趣旨で授業が行われる場合もあるが、ここでの目的は、「報道」に対する批判的（ここでは否定的の意味で用いる）視点を育成することにあるのではなく、「報道」がどのように編集されるのかを制作者の立場にたつことによって理解することを目的としている。

三 学習指導要領における「情報」

今回の学習活動は、第三学年「読むこと」の指導事項の「オ 目的に応じて本や文章などを読み、知識を広げたり、自分の考えを深めたりすること。」「言語活動例として「イ 論説や報道などに盛り込まれた情報を比較して読むこと。」に対応したものとなる。学習指導要領解説には、「『知識を広げたり、自分の考えを深めたりする』ためには、様々な本や文章などを読んで、書き手のものの見方や考え方と自分のものの見方や考え方を対比させて新しい考え方を知ったり、自分の考えを再構築したりすることが大切である。」とある。情報の比較、書き手と自分の比較、自分と同級生との比較のための具体的な観点・手法を、多様なメディア（文字、写真、音声、映像）であり、社会的生成物である「新聞」、「ニュース番組」を活用して会得させるとともに、「知識を広げたり、自分の考えを深めたりす

る」能動的な読み手を育成するのが本学習活動のねらいである。

四 『情報を編集するしかけーメディアにひそむ意図』

本教材は、「報道を捉える」という前文と、①「新聞記事を構成する」、「②「テレビニュースを作成する」、「③「選ばれなかった情報について説明する」の三つの学習活動で構成されている。

（一）教材目標

◆情報を編集するしかけとはどのようなものかについて知る。

◇新聞記事を書いたり、テレビニュースを作ったりする。

ここで扱う情報は、二〇〇九年七月二十二日に起きた皆既日食という事実である。日本では、四十六年ぶりの自然現象であり、報道の対象として十分な話題性をもつものである。報道がその情報を選び取るのは、究極には、新聞であれば購入してもらうため、テレビであれば見ってもらうためである。継続購入が一般的な形態である新聞の場合は、他紙が扱うであろう情報は必ず扱うという足並みのそろえと、自紙独自の切り口を意識するであろうし、チャンネルの移動が容易なニュース番組の場合は、視聴者の興味や関心を惹きつける画面作りを心がけることになる。

こうした珍しい自然現象の報道には、①皆既日食を記録し、伝える（記録）、②皆既日食に関わる情報を解説・説明する（解説）、③皆既日食を観測する人々の動向を伝える（臨場感）、といったアプローチ法がある。動画であり、その日のうちに放送されるテレビニュー

スト、文字と写真とでレイアウトされ、現象から一夜明けた状況で伝えられる新聞記事とでは、記録、解説、臨場感のどこを強調するのが違ってくる。学習活動は、それを報道した実際の新聞記事とテレビニュースを一部活用しながら、新聞紙面制作とテレビニュース制作を疑似体験するかたちで、それぞれのメディアの表現特性に着目させていく。

(二) 学習活動の流れと評価規準例

- 1 テレビニュースの紹介を読み、新聞作りの「学習活動1」に取り組む。
- 2 テレビニュースの構成の仕方を工夫して、「学習活動2」に取り組む。
- 3 選ばれなかった情報について考えることをとおして、情報を編集するしかけに対する学習のまとめをする。

学習活動は全三時間になっている。大きな活動としてとりあげていないが、教科書 (pp.92-93) の「報道を捉える」を読み、「報道」とは何かについて、学習者の既存知識を明確にしておくことが大切である。掲載された「①ダイヤモンドリングの画像」と、「②『学校の校舎か体育館に避難してください』と叫ぶスタッフの画像」とが、何を伝えることを目的にしているのかについて話し合うところから始めたい。①の画像が変化の「記録」と状態の「解説」を兼ね備えた動画ならではの映像表現であること、②の画像が、皆既日食という「臨場感」に観測者の右往左往というさらなる「臨場感」を演出し

ようとしていること、①と②の両方をカットとして落とし込み、ひとつのテレビニュースとして伝えようとするのが報道メディアの特性であることを捉えておきたい。評価規準例は次のとおりである。

- ・ 目的に応じて文章を読んだり映像を見たりして、知識を広げたり、自分の考えを深めたりしている。 [C(1)オ]
- ・ 報道に盛り込まれた情報を比較して読んでいる。 [C(2)イ]

五 学習活動の具体

(一) 学習活動1「新聞記事を構成する」

ここで再構成しようとしている教科書の新聞記事A～F (pp.94-95) は、教科書 (pp.98-99) に掲載されている皆既日食の新聞記事からの部分抽出である。先に、その実際の紙面を見ればわかるように、新聞紙面は、右側に「観測できたことに重点をおく」記事、左側に「観測できなかったことに重点をおく」記事で構成されている。皆既日食にまつわる悲喜こもごもという体裁である。リード文には、過不足なく情報が詰まっている。「①弓形に欠けてゆく太陽、徐々に迫る暗闇——。②国内の陸地で四十六年ぶりとなる皆既日食が観測された二十二日、③島で、④船上で、⑤街で、世紀の天体ショーに歓声が上がった。⑥一方で、皆既状態が六分半近く楽しめるはずだった鹿児島県の悪石島は雨模様。⑦「日食ハンター」たちは諦めきれない様子で空を見上げた。」となっている。①②は状況設定、③④⑤が「観測できた」、⑥⑦が「観測できなかった」内容となる。ま

「観測できた」奄美大島についての記事が「A」「D」、「観測できなかった」悪石島が「B」「F」「C」となる。「A」は奄美大島全体を対象に、「D」は、「あやまる岬」に焦点化した内容、「B」が悪石島での観測経緯、「F」が観測者のひとりへのインタビュー、「C」が記者の観測総括になっている。リード文に忠実に作るとすれば、

その他	観測できなかった			観測できた		状況
E	C	F	B	D	A	記事
大阪市立科学館	鹿児島県悪石島御岳	鹿児島県悪石島・東京都から来た会社員Kさん	鹿児島県悪石島	鹿児島県奄美大島あやまる岬	鹿児島県奄美大島	取材場所・対象
「金環日食」が、近畿全域で観測できるといふ。	島の人情の温かさを再認識する日々だった。	これが経験でただけでもよかった」と話した。	集まった人たちは体育館に避難した。	幻想的な光景に、ため息がもれた。	喜びに酔いしれた。	文末表現

「新聞記事を構成する」(第3学年P94-95)

「A↓D↓B↓F↓C」の五段落がこの順序で紙面に構成されることになる。写真・図は、「ア」の「ダイヤモンドリング」が「A」、「イ」の避難の様子が「B」、「ウ」の空を見上げる様子が「D」、悪石島と奄美大島の地図を表した「エ」がこれら二つの観測地を説明する図となる。これらの情報の特徴を的確に捉えさせ、目的意識を明確にもたせながら紙面構成を行わせたい。与えられた課題の質としては、学習者個々の構成内容があつてもよいとするが、先に整理したような、客観的な読みをふまえた活動となるよう気をつけたい。当然ながら、実際の紙面（pp.98-99）はこの段階では伏せておく。

（二）学習活動2「テレビニュースを作成する」

写真を組み合わせて行うニュース番組制作である。先の新聞記事のリード文や記事本文の読解をふまえることで、写真が伝える内容を整理することができる。教科書（pp.97）に掲載されている八枚の写真は実際のニュース番組からの抽出である。船上での観測が、⑥「船上でのカメラ準備」↓⑧「観測できて拍手」。悪石島関連が、③「テントにたくさんつり下げられてる坊主」↓④「強い雨で避難する人々」↓⑦「それでもその瞬間真つ暗に」。その他、①「皆既日食で観測できたプロミネンス」、②「東京で部分日食の観察をする子ども」、⑤「皆既日食が生み出した幻想的な風景（手前に撮影する人々）」という八枚である。このうちの四枚を選び、絵コンテを作成するのがここでの課題となる。ここでも先の新聞紙面同様、何に重点をおいて伝えるのかという目的意識を明確にし、なぜその

四枚を選んだのか、なぜそのナレーションにしたのかを説明する言語能力を育みたい。

例えば観測できなかったことに重点をおく場合は、①の写真「国内で四十六年ぶりとなる皆既日食が観測された二十二日」↓③の写真「皆既状態が六分半近く楽しめるはずだった鹿児島県の悪石島には約三百人が集まったが、あいにくの雨模様。」↓④の写真「午前十時半過ぎからの突然の大雨で一斉に避難。」↓⑦の写真「それでもその瞬間は真つ暗になり、東京都から来たKさんは、これが経験できただけでもよかったと話しました。」というような内容になる。

（三）学習活動3「選ばれなかった情報について説明する」

学習活動1、2における記事や写真の選択意識をより鮮明化させるための課題である。実際のプロの紙面が多様な情報によって構成されていることもふまえつつ、自らの制作行為を振り返らせたい。

六 おわりに

「報道」の疑似制作体験を、実際の新聞紙面、テレビニュース画像を素材として扱う学習方法について提示した。新聞作りやニュース番組制作は、小学校でも多くの学習者が経験している言語活動であろう。ここでのねらいは、制作者側に立たせることで、文字と写真、画像と音と字幕という表現メディアの組み合わせが「報道」の場合であっても日常的に制作者によってしかけられている（作られている）ことを、認識させたい。また、それは、受け手が真偽の判断をすることがとても困難な行為であることも知ってもらいたい。

言葉から考え方を考える

——論理語彙と領域間の関係について

茨城大学教育学部准教授 鈴木 一史^{すずき かずふみ}

一 はじめに

中学生が文章を話したり書いたりするときに使っている言葉はどこで覚えるのだろうか。文章を読んだり聞いたりして理解するとき、その言葉はどこで覚えたのだろうか。日本語を母語とする学習者への教育には、日常的な習得と学校教育、特に教科教育による習得とが混在し、なかなかその線引きは難しい。しかし、言語の教育としての国語教育を考え、日常では習得しにくい言語と思考の関係性を問題にし、国語科教育によって培う言語能力を探ってみたい。その一つの視点として、ここでは論理的思考と語彙の関係を問題にする。物事の関係性を捉えるときに、どのような語彙がどこまで関わっているのか。自分の考えを発信するときに、その枠組みをどのような言葉でつないでいくのか。今までの研究や実践と最新のデータベースによって、これから連載のかたちで、国語教育の中の論理語彙を概観したい。

二 論理語彙とは

論理語彙という用語は厳密な定義のもとで使われているわけでは

ない。論理的な思考をするのに必要な語彙ということで、児童言語研究会が「語彙要素指導」の中で「学習語彙」「論理語彙」という表現を使っている（『国語教育の体系化1 言語要素指導』児童言語研究会・共同研究、大久保忠利・松山市造・近藤徹編、明治図書出版、一九六三年）。それによれば、「理由」「本質と現象」「認識」「操作」などの柱によって、それぞれに含まれる言葉を選定し、小学校から中学までの段階の表を作っている。具体的な語彙としては、認識の言葉として、「おぼえる」「わかる」「しる」など。操作の言葉として「わかる」「くらべる」「たとえば」など。本質と現象の言葉として「……ので」「……とすれば」「だから」「つながり」などをあげている。

この研究をふまえて井上一郎は、「初期の国語科学習基本語彙の研究として有意義である」と述べている（『語彙力の発達とその育成——国語科学習基本語彙の選定の視座から』井上一郎、明治図書出版、二〇〇一年）。そのうえで、国語科学習用語基礎語彙として、語彙を「対象語」と「操作語」に分け、「操作語」を「言語操作」と「論理操作」に分けている。具体的には、中学一年生の「言語操作」語として、「あらわす」「伝える」「告げる」など。「論理操作」

語として、「確認する」「省略する」「感知する」などをあげている。

このように論理語彙とは、論理的に物事を考えるために、言葉のもつ意味そのものよりも、外界や他者に対してどのように認識しているかを言葉で表そうとする語彙と捉えられる。

しかし、ここではもう少し焦点を絞って、文と文との関係や段落相互の関係などを捉えるための言葉を考えていきたい。このことにより、意味内容をもった学習語彙よりも、明確な機能語として論理語彙を捉えられるからである。ただ、これらの論理語彙は接続語の学習という要素に吸収されていく。説明文の読解において接続語に注意して読むなどの指導が行われると、文と文との関係や段落相互の関係は、言葉においては接続語の中に論理の問題も含まれているようにみえる。並行して、文法で接続詞を学習するため、文法学習との関連性においては、接続詞という品詞に集約されていく。実際、「論理語彙」という用語は、『国語教育研究大辞典』（国語教育研究所編、明治図書出版、一九九一年）においても、『国語教育総合辞典』（日本国語教育学会編、朝倉書店、二〇一一年）においても項目として立てられていない。

ところが、論理語彙自体がなくなっているわけではなく、論理的思考力の育成には欠かせないものとして、認識しておくべきであろう。例えば、「話すこと・聞くこと」および「書くこと」の指導で、「はじめに」「次に」「第一に」「第二に」などは重要な型として教科書教材の中で扱われているところである。これらは単語として一語とはみなされないが、学習する際の重要な言葉としては存在して

いる。

さて、そこで論理語彙というときに、どの範囲をさすかということに関して、本稿では『分類語彙表 増補改訂版』（国立国語研究所編、大日本図書、二〇〇四年）を参考にしたい。なぜならば、『分類語彙表 増補改訂版』によると、「4 その他の類」として、「接続」や「判断」が項目としてあげられ、その中に、「並びに」「そのために」「たとえば」「第一（に）」など、品詞として一語ではない言葉も分類番号がふられてまとめられているからである。

三 教科書にみられる論理語彙（説明的文章に着目して）

教科書の中には論理語彙に該当する言葉がたくさんある。しかし、これらの言葉について、説明的文章の教材にに応じて、その教材文を読むために、その文章の理屈を追うために、論理語彙について学習しているのではないだろうか。もちろん、読解の教材としては、論理語彙に着目する指導は必要であり、重要である。

語彙を中心とした説明的文章の指導については、『語句に着目した読み方指導8 説明文教材 中学校編』（甲斐睦朗編、明治図書出版、一九九一年）などで以前から行われてきており、具体的な教材を分析し、そこで重要な語彙を選定している。例えば、中学一年生の教材では、「おそらく」や「次に」などをあげている。ただし、教材の読解のために必要な語彙という視点のため、「証拠」「名案」や「策略」などとともに重要視されている。

さて、このように説明的文章で学習した言葉について、読みの教

材に左右されずに、体系的・網羅的に指導することはできないのであるうか。また、読みの教材で学習したことは、その教材の読み取りだけで終わってしまう学習内容なのだろうか。

四 領域間の関係性

三領域一事項において論理語彙に関わる学習はどこで行うのか。「読むこと」では前述した説明的文章の学習において行われる。文どうしの関係や段落相互の関係を学習するときに、接続語に注意して読むことは行われている。「話すこと・聞くこと」においてはどうか。やはり、わかりやすく話すために、語順や言葉づかいについて学習することになっている。「書くこと」ではどうか。意見文の作成や報告文の作成など、説得的に記述したり、わかりやすく記述したりする際の方法として、順番や関係性を含んだ語彙は欠かせない。「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」に関しては文法において、接続語を中心として、「順接」「逆説」「添加」などの機能をもった言葉としてまとめて学習する。つまり、論理語彙の学習は、全ての領域と事項で行われているのである。もっとも、事項が全ての領域において行われることを前提としていれば、当然であろうか。では、論理語彙という観点でそれぞれの領域について考える場合、問題点として発達段階があげられる。理解語彙から表現語彙に移行することをふまえれば、論理語彙においてもそうになっていることが考えられ、なおかつ、論理性もそれにもなって発達していると捉えられる。具体的には、説明的文章で習った論理語彙が「書くこ

と」や「話すこと・聞くこと」での自分の表現語彙になる。言い換えれば、説明的文章で抽象度が高く複雑な関係性を示す語彙を習う。それが意見文や小論文、議論や話し合いで使える語彙となる。

しかし、ここで一つ問題がある。それは音声言語と文字言語の問題である。音声言語よりも文字言語のほうが抽象度の高い言葉を使用することを考慮に入れる必要がある。例えば、話すときに「なので」「だから」という言葉を使用したとしても、書くときには「つまり」「したがって」などに変更される。そう考えると、領域の関係性として、同じ語彙でもどの領域で学習するかによって、学習する順番などが異なってくる。

つまり、読むことで学習した語彙は次に「書くこと」「話すこと」などの自己表現に移行することで使用語彙に変化させる。文法的に理解させた語彙は、次の段階で「書くこと」で使わせることで使用語彙となつて論理的思考そのものが身につけると考えられる。図解すると次ページのような感じである。

第一学年の教科書に野矢茂樹の『自分の頭で考える?』が掲載されている。野矢氏は『論理トレーニング』（産業図書、二〇〇六年）などの著書があり、論理的思考を鍛えるには大変よい教材である。当然その教科書教材の中には、多くの論理語彙が含まれている。一例をあげれば、

「考えるということとは、もっと行動に結びついているのではないだろうか。そして、むしろ『頭の外』で考えるといえるような

ものなのではないだろうか。」(P90)

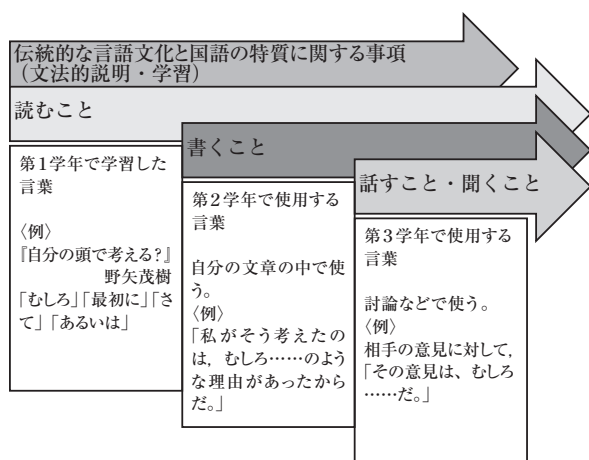
という記述がある。ここに含まれる「むしろ」は論理語彙としてはなかなか難しい語である。読解において、「むしろ」という表現は、その前に述べられた考えに対して、後に筆者の言いたいことがある。このことは自分が使うときになって初めて実感し自覚できることがある。よって、ここで「むしろ」にふれて、理解した学習者は、第二学年の「書くこと」の学習において、「むしろ」を使った意見文などに挑戦させたい。さらに、第三学年では討論などにおいて使えるようになっていければよい。そうなるこそ、文章を読むときに「むしろ」が出現しても、授業で学習するように一つ一つの言葉で立ち止まらなくても、文意がつかめていくようになる。

ちなみに、「むしろ」について、『分類語彙表 増補改訂版』の項目として、「かえって」が同項目にあげられており、「いっそ」「なんつたつて」が近い項目にとられている。さらに、『日本語大シソーラス 類語検索大辞典』(山口翼編、大修館書店、二〇〇三年)では、「むしろ」の類義語として、「かえって」「いっそ」「それならば」「どちらかといえば」「結局」などが含まれている。したがって、「むしろ」という言葉を理解語彙から使用語彙に高めていくときに、学習者の理解度に応じて、同じ論理関係を示す言葉を代替させることも可能である。

五 論理語彙の系統性

以上のように論理語彙を考えると、論理語彙の系統性を教科

書教材との関連で想定し、しかも中学卒業段階で、どのような語彙を習得すればよいかについて、一定の方向性を考える必要がある。方法としては、『分類語彙表 増補改訂版』をもとに論理語彙を考え、教科書にどの程度出現しているかを捉えたい。そのうえで、義務教育修了段階において社会生活に必要な能力の伸長を旨ざすことを考慮すれば、一般的な文章での出現頻度も参考にする必要がある。そこで次回は、『分類語彙表 増補改訂版』の語群と、教科書の出現頻度、そして、一般書籍の出現頻度を比較して、授業で取り上げるべき論理語彙について具体的に検討したい。



論理語彙学習の領域関連の例

語りえぬものについては、沈黙してはならない。

——中学生にとつての池田晶子『言葉の力』

愛知教育大学教育学部教授 丹藤 博文
たんとう ひろふみ

一 「言葉の力」の力

中学三年生の教材『言葉の力』は、『14歳からの哲学 考えるための教科書』（トランスビュー、二〇〇三年）などの著者として知られる池田晶子が、二〇〇六年度版『伝え合う言葉 中学国語3』（教育出版）に書きおろしたものである。池田自身は二〇〇七年に亡くなったが、没後刊行された『死とは何か』（毎日新聞社、二〇〇九年）にも収められている。教科書教材が一般書に再録されたのはきわめてまれなケースと言つてよい。

結論を先に述べるなら、率直に言つて、この教材に向き合うことが、これからの国語教育の課題であるといつても過言ではないと思う。小学校から高校まで、いわゆる「言語教材」と呼ばれるものは数え切れないが、それらは全てソシユールやウイトゲンシュタイン以降の言語論的転回や記号論の説明や解説にとどまるのに対して、池田は自らの文章において言語論的転回を実践している点で他の言語教材とは一線を画しているからである。また、国語科百年の言語観は言語実体論であり、非実体論へと転換を促すことが、現在の国語教育において第一義的に重要であると考ええるからである。さらに、刮目すべきは、言語論的転回にとどまらず、その再転換を志向している点である。そのことは、とりもなおさず、中学生を含めたポストモダンに生きる私たちの、認識や〈生〉の意味に関わる問いが言語の問題と不可分なことを改めて教えてくれる。以後、池田の言う「言葉の力」について私見を述べたい。

二 「言葉が人間によつて話しているのだ」

文章全体は（形式的にも）三つの段落に分けることができる。第一大段落から第三大段落の中で、生徒がとまどうとしたら、次の二つの記述があげられるだろう。

言葉の意味は、私たちが生まれるよりも前から、人間が生まれるよりも前から、そして、実は、地球や宇宙が生まれるよりも前から、どういふわけだか存在しているといふことを言つたものだ。『第一大段落』（これを①とする。なお『言葉の力』本文は二〇一二年度版『伝え合う言葉 中学国語3』に拠つた。）

人間が言葉を話しているのではない。言葉が人間によつて話しているのだ。『第二大段落』（これを②とする。）

②は、言語論的転回のことを言つたものであり、むしろソシユール言語学以降のさまざまなエピステーメー（知識・学問）では既に常識といえよう。それに対して①は言語論的転回のさらなる転回のことを述べている。①を理解するためには、②が前提とされなければならない。②について簡単にふれておこう。

ソシユール言語学を嚆矢とする構造主義が「革命」の名を冠されたのは、あるいは「二十世紀は言語の世紀」であり言語論的転回が起こった

とされるのは、それまでの言語観に変更が求められたからである。それまでの言語観は、世界（のモノ・コト）があつて言語があるのであつて、言語はあくまで伝達のための道具であり、大事なものは伝えるべき思想・意味・内容であるというものである。道具としての言語は実体化されることにも留意しなければならない。しかし、ソシュールは、この道具や実体としての言語観を「言語名称目録観」として批判した。言葉は指示対象と一対一の対応関係にあるのではなく、言葉はそれ自体として体系をなしており、シニフィアン（記号表現）とシニフィエ（記号内容）によつてコインの表裏のように構成されている。「イヌ」という言葉を毛むくじやらで四本足のワンワンと吠える動物をさすことになにか根拠があるわけではなく、「イヌ」が「イヌ」であるのは、「ネコ」でもなければ「オオカミ」でもないからだといふ言ひようがない。それでは言葉は何をさすのか。他の言葉である。言葉は互いに差異化することではか意味をなさない。「虹」を日本人は七色とするが、英国では六色であり、アメリカ・インディアンは三色と見る。もし「虹」という普遍的な現象があつて、それに名前をつけるというなら、どこの民族にとつても同じ数の色でなければならぬ。しかし、実際には、モノやコトがあつて名前をつけているというのではなく、日本人ならはじめて七色として見させられているというほうが正鵠を射ているというべきである。つまり、それぞれの文化の中で言葉によつて世界は分節化され構造化されているということである。世界は言語化されており、言語をとおしてしかわれわれは世界を認識することはできない。また、主体と客体があつて、主体は言葉によつて意味を伝達するといった古典的な図式はもはや破棄されねばならない。このような言語観に立った時、「人間が言葉を話しているのではない。言葉が人間によつて話しているのだ。」という池田の言ひ方はむしろ当然のこととして響くことにならう。言葉が世界を創る

のだとしたら、「言葉は、自分そのもののものだ。」「だからこそ、言葉は大事にしなければならないのだ。」という表現も説得力をもつことになる。世界があつて言葉があるのではなく、言葉が世界を創っているのだ。ということとは、中学生も言葉によつて世界を創ることができるといふことである。高校受験・部活動・学校行事、なかには友達関係や家庭について問題や悩みを抱えている場合もあるかもしれない。しかし、それは決して所与の変更不能な「現実」というわけではない。言葉によつて眼前にないものをあらしめる。あるいは見方を変えていく。このことを池田は「魔法」と比喩的に述べている。言葉によつて世界ができて以上、あなたも言葉によつて世界に関与し創造すればいいのよ……。そのような池田のささやきが聞こえてきそうである。

三 時代の《倫理》／《倫理》の時代

ソシュールの記号学にしる、ウイトゲンシュタインの「言語ゲーム」にしる、それまでの言語論と一線を画すのは、先にもふれたように、指示対象の扱いである。それまでの言語論は、例えばI・A・リチャーズの「意味の三角形」のように、「意味するもの」「意味されるもの」そして「指示対象」と三項で考えていた。しかし、ソシュールもウイトゲンシュタインも、言葉は指示対象と対応関係にないと結論づけた。「イヌ」といふても、目の前を通り過ぎる秋田犬のことなのか、ここにはないシェパードのことなのか、はたまた警察のスパイのことなのか、「イヌ」といふ言葉だけでは意味を決定できない。よく考えてみると、言葉の意味は指示対象に還元されないということである。言葉が指示対象から切れたということの意味は計り知れない。その結果、言語論的転回以降どのようなことが起こったか。ここからは①に関わる問題となるが、二つ指摘しておきたい。

一つは、前節で述べたように世界は言語化され、われわれは言語の外に出ることはできないという認識である。文学研究はもちろん哲学も歴史も、あるいは科学においても、言葉・言説・表ディスクール・象リプレゼンテーションに注目せざるをえなくなった。モダンにおいてはモノそのものが重要であった。が、ポストモダンでは、世界は言語化されている以上、言語や表象を対象とするわけではない。

いま一つの視点は、価値相対化の問題である。言葉は言葉として体系をなし、差異化によって意味が生じるとすれば、言葉とは相対的な価値しかもたないということになる。ポストモダンとは相対主義にほかならない。言葉が相対的な価値しかもたない以上、言葉をいくら駆使しても〈絶対〉にたどり着くことは不可能なのではないか。そう考えるほうが妥当であるかもしれない。それゆえ、ウイトゲンシュタインは「語りえぬものについては、沈黙せねばならない。」「傍点は丹藤、以下同じ。」と言った。しかし、その点、池田が「言葉は魔法の杖なのだ。」というのは、先に指摘した眼前に「ない」ものをあらしめるといっただけでなく、相対的価値としての言葉から〈絶対〉をあらしめようとするということでもあった。それはまさしく「魔法」のごときことだ。価値相対主義では〈絶対〉は現前しない。そうかといって、超越的な〈絶対〉をア・プリオリに前提とするのでなく、言葉の魔法によって〈絶対〉を洞察しようとする果敢な試みなのである。池田の本文中、第一大段落では「絶対」の語が二度登場する（「言葉はどのようにしてできたのか、言葉なんてものがどうしてあるのか、そのことは、日々こうして言葉を使って生きているにもかかわらず、人間には絶対^①にわからない謎なのだ。／絶対^②にわからないもの^③のことを、「神」という名で呼ぶのは、その意味ではまちがっていない。」）。①の文の「言葉の意味は、私たちが生まれるよりも前から、人間が生まれるよりも前から、そして、実は、地球や宇宙が

生まれるよりも前から、どういうわけだか存在している」とは、〈絶対〉のことを問題化している。

もちろん、手放しで〈絶対〉を受け入れるわけにはいかないという見方もある。〈絶対〉といえば、「宗教戦争」、「王政」、「帝国主義」といった人類を長きにわたって苦しめてきたものと無縁でなかったからだ。近代における全体主義を脱却するにあたって相対主義が標榜されたのには、それなりの理由はある。ポストモダンへの潮流は必然であったと言つてよいだろう。それでは、なぜ、今日〈絶対〉を言わねばならないのか。価値相対主義のもとでは、価値があるかないかといったことは基本的に決定不能である。甲には価値があるが乙にはないというためには、根拠が必要となる。根拠を問うことは「倫理」を問題化するということであり、「倫理」は「生きること」と不可分である。「生きること」は「命」や「死」といった〈絶対〉の領域に踏み込むことになる。同じ〈絶対〉でも、「絶対王政」と「生」や「死」とでは問題の質が違ふことは言うまでもない。ポストモダンは〈絶対〉をすべからず退けてきたが、価値相対主義においては、つまるところ決定不能のまま放置されるばかりはない。

このような現代において蔓延するポストモダンの風潮は社会にとつても中学生にとつても、どのような結果をもたらすのかについて考える必要がある。中学生にも圧倒的な人気を誇る「AKB48」というグループ、というより集団がある。彼女らはほとんど区別がつかないくらい同じ顔・同じ衣装を着ているが差異化されることによって存在している。少なくともそう見えるようプロデュースされている。つまり、相対的な価値しかもたないのである。その意味で、ポストモダンの申し子と言えよう。しかし、価値相対主義ではどうにも太刀打ちできないことが、実は、すぐ身近にあるのだということを東日本大震災によって私たちは突

きつけられたのではなかったか。友人や親兄弟は一瞬のうちにいなくなったのに、自分はなぜ生き残ったのだろう。今・ここに在るのが、家族ではなく自分であることの理由はあるのか。娘や孫を失ってまで生きていることに意味はあるのか……といった根源的な問いに被災者のみならず多くの人々が向き合うことになったのではないか。相対的な死などというものがないように、絶対的な領域を洞察しなければならぬ時もある。ポストモダンにおいては、〈私〉も相対的価値しかもたない。〈絶対〉を問うことでしか、〈私〉も存在の〈絶対〉的なかけがえのなさに出会ふことはできないだろう。ポスト・ポストモダンの地平に立つ必要があることの所以である。〈絶対〉主義に戻るべきだと言いたいのでは毛頭ないし、〈絶対〉か〈相対〉か、といった二者択一でもない。そうではなくて、〈相対〉をふまえつつ〈絶対〉を洞察するといった、池田の言い方に倣えば「心の構え」が求められているということである。〈倫理〉を問題とし、〈絶対〉を洞察することの必要を池田は中学生に語っている。

四 言葉の〈外部〉

〈絶対〉的なものは、実体として目に見えるものではないだろう。「ない」ものをあらしめるのが言葉であり、目には見えない〈絶対〉を「ない」ものとして「ある」という認識は私たちにとって必要なものではないだろうか。このことを考える例として、ここで、『星の王子さま』の一部を引こう。

「砂漠が美しいのは」と王子さまは言いました。「砂漠がどこかに井戸を隠し持っているからなんだ……」〔中略〕

「家だって、星空だって、砂漠だって美しいのは、目には見えない

もののおかげだね」〔中略〕

「今、ぼくがこうして目には見えないのは、ただの人間の殻なんだ。いちばん大切なものは目には見えないんだ……」

（サン＝テグジュペリ『星の王子さま』稲垣直樹訳、平凡社、二〇〇六年）

この世界は「目には見えない」ものに支えられている。そして、それは「いちばん大切なもの」であり、「いちばん大切なもの」とは、〈絶対〉的なものではないだろうか。

言語の限界が世界の限界であり、言語は相対的な価値しかもたない。それゆえ、先にも述べたように、ウイトゲンシュタインは「語りえぬものについては沈黙しなければならない。」と言った。しかし、その点、池田は「語りえぬものについては、沈黙してはならない。」と言っている。私にはそう思われる。「語りえぬもの」＝「目には見えないもの」＝「絶対的なもの」は、むしろ「沈黙」ではなく、言葉を用い言葉を動かさなければならぬ。もちろん、〈絶対〉は簡単に手が届くものではないだろう。しかし、価値相対主義を超え〈絶対〉を模索しようとする試み自体に、私たちの〈生〉のありようがかかっているのではない。「目には見えない」からといって、〈ない〉わけではない。そうだとすれば、見えないからといって「沈黙してはならない」のであって、言葉によって〈絶対〉的な何か、すなわち言葉の〈外部〉に出ようとする、その動的な活動なり運動なりに参与しなければならない。言語によって言語の〈外部〉を洞察することは言葉によるほかはない。言語によって言語の〈外部〉に出ようとすること。その運動こそが、ポストモダンに生きる私たちの課題であり、池田のいう「言葉の力」なのである。

「日常生活に生かすための書写学習」

北海道釧路町立遠矢中学校教諭

米川 順義
よねかわ まさよし

一、はじめに

国語科は、「ことば」の教育を担う教科である。「ことば」とは、「確かな学力」を形成するための基盤となり、日常生活に不可欠なものである。「ことば」は、「自分自身を表現すること」、「他者を理解すること」のために、家族や友達、学校や社会でとても大きなものである。「思うこと・考えること」、「創りだすこと」、「表すこと」さらに「コミュニケーションをはかること」にまで日々の生活自体の基盤となっている「ことば」。その中でも「書写」は「確かな学力」を形成する上で重要なものである。「国語科の中の書写」としての意義について考えながら、日々の素朴な実践を紹介していきたい。

二、各学年での実践

書写は「学習指導要領」で、「言語事項」としての指導事項から（伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項）になった。書写の指導については、「文字文化に親しむこと」、「社会生活や学習活動に役立てること」、「身の回りの文字に関心をもちつこと」を重視して、効果的に書くように指導することが求められる。言語感覚を豊かにするために、生徒が今まで培ってきた力をさらに伸ばし、それらを実際の生活の中で使用していかねばならない。言語生活、幅広い芸術や芸能などの日本の文化にも親しみながら、伝統的な言語文化を

小学校段階から学び続け、中学校段階ではその力を伸ばしていくことが重要である。

ここでは、学習指導要領の各学年における書写に関する事項と照らし合わせながら、各学年の実践をあげる。

◎第一学年での実践

第一学年では、

ア、字形を整え、文字の大きさ、配列などについて理解して、楷書で書くこと。

イ、漢字の行書の基礎的な書き方を理解して書くこと。

まず、文字への興味、関心を喚起することや中学校での書写学習に対する意欲を喚起するための導入で【好きな漢字を一字書いてみよう】を年間の一時間めに実践している。小学校で学んだ「楷書」の点画の筆使いの復習、楷書の基本点画の確認に重点をおくことや「配列」などにも視野を広げている。それぞれの考えた言葉が題材としてあふれ、個性豊かなすばらしいものがあらわされる。D V Dなどで実際の筆使いや、水書板シートで実際の動きを確認するなど、今までの復習にも力点をおき、この後に進める学習に広がりをもて求めている。そして、『一年間の学習のまとめ』で、最後の時間にもう一度、同じ漢字を書き、一年間の学習の成果を捉えるものとしている。

次に中学校から始まる行書の学習についてである。

生徒たちに「行書」についてのイメージを問うと「続け字」、「難しい字」などと答え、実際にはなかなか書けない現状である。

これについては、『大木』から『平和』にいたるまでの教科書教材や各自の選定語句の教材をもとに【行書のポイント】と題した五つのポイントを取り上げ、それぞれの確認から、点や画が連続したり、省略されたりする場合があること、筆順が変わる場合があることなどの行書の特徴を「漢字の行書の基礎的な書き方」と捉え、そこから「配列」「調和」と構成にまで幅広く発展させている。

【行書のポイント】

- ① 速く書く
- ② やわらかく書く
- ③ 筆脈に気をつけて書く
- ④ 一字一筆で書く
- ⑤ リズムよく書く

こんな簡単な言葉であるが、この行書学習のポイントを毎時間確認して、授業に取り入れている。

他にも平仮名学習の『いろは歌』を用いて、仮名四十七文字を基本学習として取り入れ、行書学習の基礎としてのやわらかな動き、調和までを捉えている。

硬筆学習では【自己評価カード】の中に【本日の作品】というタイトルをつけ、毛筆で書いた教材を改めて小筆やペンで書き、毛筆と硬筆に分けて、まとめとしている。

◎第二学年での実践

第二学年では

ア 漢字の行書とそれに調和した仮名の書き方を理解して、読みやすく速く書くこと。

イ 目的や必要に応じて、楷書又は行書を選んで書くこと。

行書に調和した仮名の書き方を習得させるために、『いろは歌』四十七文字を漢字に直し、行書で書く授業を行っている。これは、調和とともに、「仮名の成立」や「字源」という文化的言語の確認もでき、「書体」などにも発展させ、行書を「速く書く」ためや普段から使用することができるようにすることをねらいにしている。

さらに、楷書、行書を選択して半切二分の一の用紙を使って、【好きな語句を書こう】とそれぞれ一人一人が異なる語句を書く授業を取り入れている。例えば、「釧路湿原」などの自分の住むところの名前や地域特有の語句や四字熟語、故事成語、俳句、短歌、ポップスの歌詞の一節、名言などから幅広く選択させて、自由な表現から豊かな言語活動になるように進めた学習である。さらに、その応用として【刻字・木に彫ろう】や【エコ書道——何でも使って書いてみよう】と名づけた学習を取り入れて、普段からの取り組みとして、さまざまな素材、紙質のものにまで毛筆や硬筆（フェルトペンやペン）なども使用して工夫して書いている。硬筆学習では【速書き】に重点をおき、時間内に決められた長さの文を書いて、行書学習の応用とふだんの生活に役立てるようにしている。

◎第三学年での実践

第三学年では、

ア、身の回りの多様な文字に関心をもち、効果的に文字を書くこと。

自分の身の回りにある多様な文字に関心をもち、そのことを重視して、一年生、二年生で学習した内容を踏まえて、発展させた学習をしている。小筆を使用して短冊に俳句や短歌を書くことや、今までの学習を生かして配列などに注意しながら、『自分の作った川柳や俳句を書こう』などと取り組んでいる。

身の回りの多様な文字にふれさせる機会として、『年賀状の宛名書きをしよう』での練習や、活字やイラスト文字と手書き文字の違いを『身の回りの多様な文字に関心をもち、効果的に文字を書こう』として見ることから取り入れている。これは「手書き文字」だけでなく、「活字」や「イラスト文字」などの社会生活に活用されている多様な書体や字形の文字、それらの文字の使われ方などにも関心をもたせ、文字を手書きすることの意義にも気づかせるために取り入れている。あわせて、文字文化に関する認識を改めて形成するとともに、主体的な文字の使い手になるきっかけをもたせることにもつながるように配慮している。

また、多様な文字のあり方に関心をもたせることで、文字の芸術性に関心を向ける素地を養い、高等学校芸術科書道への発展性も見通している。

特に、教科書にもある『学習の成果を生かそう——卒業に際し

て』では『いろいろな形で思い出を残そう』という題材で『クラス合作』、『学年合作』を取り入れている。卒業式での合唱曲の歌詞や思い出に残るクラスでの合唱曲、校歌などをそれぞれの生徒たちが思い思いに大きな紙に題材を書くことや、それらをボードに書くことなどにも重点的に取り組んでいる。

三、終わりに

「ことば」とは、日常の生活に不可欠なものである。「ことば」は、「自分自身を表現すること」、「他者を理解すること」に限りなく大切なものである。日常生活に生かすためには、ふだんの生活のなかでいかに「ことば」についてふれるかである。書写では文字としての「ことば」、「手書き文字」としての「ことば」である。そう考えると、「ことば」とは、伝統文化であり、ふだんの会話であり、心の表現であり、好きな歌であり、それぞれの思いである。コンピューターではたしてその思いが表されるかという点、言葉の表記はできても、一人一人の個性などは表れない。例えば、文字と文字とがつながる連綿の線や豊かな潤筆や渴筆、一人一人の思いがこめられた団結しての創作などがあげられる。文字の大切さが叫ばれている昨今、一人一人の思いや相手に伝えたい感動など、これは書写学習の中からこそできるものである。

「日常生活に生かした書写学習」。さまざまな視点で「ことば」を捉えていくことを考えたい。

読者プレゼントのお知らせ

飛鳥井千砂先生の直筆サイン入りの著書、『はるがいったら』を、抽選で四名のかたにプレゼントいたします。

郵便はがきに、お名前、ご住所を明記のうえ、左の宛先までお送りください。（締切は、二〇二二年十一月末日消印有効。）

発表は発送をもってかえさせていただきます。なお、お寄せいただきました個人情報は、プレゼントの発送にのみ使用させていただきます。

〒一〇一〇〇五一 東京都千代田区神田神保町二一〇

教育出版株式会社 国語編集部

「道標」二〇二二年秋号プレゼント係

表紙絵

今号の表紙絵は、ナデシコ科のセキチク（石竹）。中国原産の多年草で、唐撫子ともいわれています。漢名は、瞿麦^{くばく}。

ナデシコ科の花は、古くから和歌に詠まれてきました。ここでは一首を紹介したいと思います。

野辺見れば なでしこが花 咲きにけり 我が待つ秋は 近づくら
しも
（『万葉集』巻第十 一九七二）

【歌意】

野辺を見ると、なでしこの花が咲いてきたことだ。私が心待ちにする秋は、すぐそこまで近づいているにちがいないなあ。

編集部からのお知らせとお願い

平成24年度用『伝え合う言葉 中学国語』について

平成24年度用の教科書に、左記のような訂正箇所がございます。まことに恐縮でございますが、ご留意のうえ、ご指導くださいますようお願い申し上げます。

学年・巻	ページ	行・箇所	原文	訂正文
二年	10	脚注 麵	めん	メン
〃	110	脚注 1～2	お伽草子 ^{とぎやうし}	お伽草紙 ^{とぎやうし}
〃	折込 13	膳	月12 奈良の京 ^{ならのみやこ}	肉12 奈良の京 ^{ならのみやこ}
三年	278	1		



『文学が教育にできること ——「読むこと」の秘鑰〈ひやく〉——』

田中実, 須貝千里 編

2012年3月刊 / A5判352ページ / ISBN 978-4-316-80325-8
定価2,520円 (本体2,400円+税)

「秘鑰(ひやく)」とは、「秘密のカギ」という意味。

文学が教育にできることは何か。

教育が文学にできることは何か。

「国語教育研究」と「文学研究」の架け橋となる、

現代の精鋭15人を論客に招き、

小・中・高の代表的な国語教科書教材15作品を論じます。



■執筆者 (掲載順)

須貝千里, 服部康喜, 馬場重行,
助川幸逸郎, 山元隆春, 鎌田均,
角谷有一, 安藤宏, 村上呂里,
丸山義昭, 高野光男, 小林幸夫,
大塚美保, 田中実, 藤井省三

■取り上げた作品 (掲載順)

『蜘蛛の糸』,
『おにたのぼうし』, 『ごんぎつね』, 『一つの花』, 『注文の多い料理店』,
『オツベルと象』, 『少年の日の思い出』, 『走れメロス』, 『故郷』,
『羅生門』, 『山月記』, 『こゝろ』, 『舞姫』, 『城の崎にて』,
『レキシントンの幽霊』

中学国語通信 道標 (2012年 秋(第25)号) 2012年10月1日 発行

編集: 教育出版株式会社編集局
印刷: 大日本印刷株式会社

発行: 教育出版株式会社 代表者: 小林一光
発行所: 教育出版株式会社

〒101-0051 東京都千代田区神田神保町2-10 電話 03-3238-6864 (お問い合わせ)
URL <http://www.kyoiku-shuppan.co.jp>



なかよし宣言

わたしたちをとりまく自然や社会は、科学技術の進展や国際化、情報化、高齢化などによって、今、大きく変わろうとしています。このような社会の変化の中で、人間や地球上のあらゆる命がのびのびと生きていくためには、人や自然を大切にしながら、共に生きていこうとする優しく大きな心をもつことが求められています。

わたしたちは、この理念を「地球となかよし」というコンセプトワードに込め、社会のさまざまな場面で人間の成長に貢献していきます。

北海道支社	〒060-0003	札幌市中央区北三条西3-1-44 ヒューリック札幌ビル 6F TEL: 011-231-3445 FAX: 011-231-3509
函館営業所	〒040-0011	函館市本町6-7 函館第一生命ビルディング 3F TEL: 0138-51-0886 FAX: 0138-31-0198
東北支社	〒980-0014	仙台市青葉区本町1-14-18 ライオンズプラザ本町ビル 7F TEL: 022-227-0391 FAX: 022-227-0395
中部支社	〒460-0011	名古屋市中区大須4-10-40 カジウラテックスビル 5F TEL: 052-262-0821 FAX: 052-262-0825
関西支社	〒541-0056	大阪市中央区久太郎町1-6-27 ヨシカワビル 7F TEL: 06-6261-9221 FAX: 06-6261-9401
中国支社	〒730-0051	広島市中区大手町3-7-2 あいおいニッセイ同和損保広島大手町ビル 5F TEL: 082-249-6033 FAX: 082-249-6040
四国支社	〒790-0004	松山市大街道3-6-1 岡崎産業ビル 5F TEL: 089-943-7193 FAX: 089-943-7134
九州支社	〒810-0001	福岡市中央区天神2-8-49 ヒューリック福岡ビル 8F TEL: 092-781-2861 FAX: 092-781-2863
沖縄営業所	〒901-0155	那覇市金城3-8-9 一粒ビル 3F TEL: 098-859-1411 FAX: 098-859-1411