

道標

みちしるべ

2013
Spring
Vol.26



巻頭エッセイ「ことのは」

まはら 三桃

02 書くことは掘ること

画 磯村 仁穂

授業

03 「読み比べ」による文章構成の理解と活用
——『笑顔という魔法』『自分の頭で考える?』

田上 顕二

07 人物相関図を作り、登場人物の役割を考えよう
——『みどり色の記憶』

三浦 直行

11 N I Eを生かした国語の授業実践
——新聞活用で教室から一步踏み出す

伊藤 彰敏

連載 5

15 国語科におけるメディア教育の意義
羽田 潤

連載 2

20 言葉から考え方を考える
——論理語彙の系統と他領域との関連

鈴木 一史

提言

24 音声言語活動の成立に向けて
——機能する五つの意識化

釧持 勉

書写

28 新教育課程における
中学校国語科書写の行書指導のあり方
長野 秀章

まはら 三桃

書くことは掘ること

「地上で創造される芸術は、すでに宇宙で完成されているはずだ」。画家である横尾忠則よこお ただのりさんの言葉です。正確にいうと少し違いますが、この言葉に出会った私は、芸術を小説とおきかえて考え、気が楽になりました。

小説とは不思議なものです。あせつてもがんばっても書けない時は書けません。しほり出そうにも頭の中はからっぽで、そこに書きたい気持ちだけがふくらんで、物語の種さえ見つける隙間もなくなります。

今でも私は、ときどきそういう状態に陥ります。いわゆるスランプですが、そのたび、横尾さんの言葉を思い出し、励まされています。小説はすでにあるのですから、自分が書けなくても、なんとか探し出せばいいわけです。

私の場合、小説はなんとなく地中に潜んでいるような気がしています。それで小さな鍬くわを持ち、ありそうな場所を掘っています。

これはもちろん、イメージで、実際にはパソコンをあげ、原稿用紙十枚分の文章を毎日打っているだけです。けれども、物語ができていく

過程は、本当に、何かを掘り出す作業に似ていると感じるのです。

コツコツと掘り続けていくうちには、大きな岩にぶち当たってそれ以上進めなくなることもある。そんなときは、また別の場所を掘り直す。だいたいの形を予想していても、思いもよらないでつぱりや、へこみがあつたりする。するとそれに合わせて、入れる鍬の角度を変えることもなる。状況に応じて、手探りで掘り進めていくしかありません。

この時に大切なのが勘どころと粘りです。勘どころは、それまでの読書量や積み重ねた経験、書いてきた作品などの蓄積で培われます。たくさんさんのモデルケースを自分の中にもっていると、形の見当がつきやすいというもの。あとは粘り強く掘り続けていくことです。

手間も時間もかかる、大変な作業ですが、それでも、小説はすでに存在すると思えば、なんとかがんばれます。

これから小説を書くかと思っているみなさん。無から有は生まれないと私は思っています。小

説はどこかにあるし、それを形にする力は、自分の中にあります。勘どころと粘りを力にして、ぜひ掘り出してください。

■まはら 三桃（まはら みと）

小説家。1966年、福岡県生まれ。2005年、第46回講談社児童文学新人賞佳作を受賞。著書に『カラフルな闇』『最強の天使』『たまごを持つように』『鉄のしぶきがはねる』、『おとうさんの手』（絵・長谷川義史）、『鷹のように帆をあげて』『わからん薬学事始』がある。福岡県在住。鹿児島県児童文学者の会「あしべ」同人。

*読者プレゼント

まはら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、P31をご覧ください。



「読み比べ」で身につけたことを「書くこと」に生かす

「読み比べ」による

文章構成の理解と活用

——『笑顔という魔法』『自分の頭で考える?』

諫早市立飯盛中学校教頭

田上 顕二たのうえ けんじ

一 はじめに

説明的文章の読解について、本稿では、第一学年の教材『笑顔という魔法』と『自分の頭で考える?』との読み比べをもとにした授業を提案したい。

一般的に、人が説明的文章を読むものには、「興味のある事柄について知りたい」、「自分の考えを深めたい」などの必要感が前提となる。今回提案する読み比べにおいても、その必要感を考慮して、単元名を「比べてわかる『論の組み立て』」と設定した。

単元の終末に、「文章を書く」活動をすすめることで、二つの説明的文章を目的意識をもって読ませ、共通点や相違点を確認しながら、相手にわかりやすい文章の組み立てを捉えさせたいと考えた。

この二つの説明的文章から読み取らせたい共通点としては、「人間の『思考』に関する内容であること」、「常識的な内容を提示し、『問いかけ』に『具体例』を添えながら、それを覆すという論の展開」などがあげられる。

学習指導要領では、「文章の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもつこと。」「C(1)エ」、「事象や行為などを表す多様な語句について理解を深めるとともに、話や文章の中の語彙について関心をもつこと。」「伝イウ」と示されている。

また、文章の解釈に関して、「文章の中心的部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分け、目的や必要に応じて要約したり要旨をとらえたりすること。」「C(1)イ」の「事実と意見などを読み分けることも本単元に関わるものである。

二 教材目標

前述の学習指導要領の内容を受け、教材の目標を次のように設定した。

- ① (国語への関心・意欲・態度)
 - ・読み手にわかりやすい文章の組み立てを学ぶという目的意識をもって、説明的文章を読もうとする。
- ② (読むこと)
 - ・説明的文章から読み取った文章構成や展開、表現の特徴について、自分の言葉で説明することができる。
 - ・具体例と筆者の意見とを読み分けるとともに、使用されている

多様な語彙について理解を深めることができる。

また、単元としてはその終末の活動において、「書くこと」の「伝えたい事実や事柄について、自分の考えや気持ちを根拠を明確にして書くこと。」「B(1)ウ」を目標として加えることも考えられる。

三 学習計画（全六時間）

第一次（二時間）

○『笑顔という魔法』『自分の頭で考える?』を音読し、内容のあらましをつかむこと。

第二次（三時間）

○『笑顔という魔法』『自分の頭で考える?』を読み比べること。
・ワークシート（比較表）をもとにした共通点と相違点の読み取り。（個別・グループ・一斉学習）
○二つの説明的文章から「文章の組み立て」を捉えること。

・「問いかけ」「具体例」の効果的な使い方、および「文章構成」についての読解。

第三次（二時間）

○読み比べの成果を生かして、文章を書くとともに、書いた文章を読み合い、相互評価を行うこと。

四 本時の展開例（第四時）

学習活動	指導上の留意点／★評価
導入 ・『笑顔という魔法』『自分の頭で考える?』の冒頭（形式段落三つ程度）を音読し、内容を想起する。 ・二つの説明的文章の共通点と相違点の概要を振り返る。 【相違点】 ○文体（敬体・常体） ○おおまかな分量 【共通点】 ①「問いかけ」と「結論」の照応 ②「具体例」などの提示 ③常識を覆す意外性	・一人一文読みで、より多くの生徒が音読できるように配慮する。 ・前時の一斉学習でまとめた内容について、振り返らせる。 ・本時は【共通点】について詳しくまとめていくことを告げる。 ①「問いかけ」が「結論」と照応することを確認させる。 ②「具体例」は、『笑顔という魔法』で「実験」というかたちで示されていることを共通理解させる。
展開	
・【共通点】の①と②について、二つの説明的文章から読み取り、ワークシートにまとめる。 ・二つの説明的文章の「結論」については、「問いかけ」と	・ワークシートの後半部分は、二つの説明的文章のそれぞれについて、表現を根拠にあげながら学習を進めるよう説明する。

終 結	展 開
・二つの説明的文章のおおまかな構造を再確認し、わかりやすい文章を書く際の工夫のあり方について考える。	照応しているかを確認しながら学習を進める。 ・六つのグループ（各グループ四名）に分かれ、話し合いながら、ワークシートの内容を精選する。 ・ワークシートの内容を各グループで板書発表し、意見交換をしながら、文章の組み立てなどを確認する。
・作文ワークシートをもとに次の学習をイメージさせる。 ★読み手にわかりやすい文章を作成することと説明的文章の読解とを結びつけて学習を進めようとしている。	・『笑顔という魔法』の読解をふまえさせ、分量の多い『自分の頭で考える？』もおおまかな組み立ては変わらないことをグループに伝える。 ★二つの説明的文章について、「問いかけ」と「結論」が文章構成の大きな柱となっていることを理解している。 ★二つの説明的文章が、「具体例」を示しながら論を進める構成であることを理解している。

五 授業の実際

次に示すのは、読解学習で使用したワークシートの概要である。個別・グループ・一斉など形態を変えながら学習に取り組ませた。

具体例	問いかけ	共通点	相違点	
○ペンを使った実験① ○ラジオ体操の動き ○ペンを使った実験②	○楽しいから笑うのか、笑うから楽しいのか。	○「問いかけ」と「結論」の照応（文章の組み立て） ○「具体例」「実験結果」などの提示 ○常識を覆すかたちでの文章展開	【文体】敬体（です。ます。） 【分量】一三〇〇字程度	『笑顔という魔法』
○マッチ棒のバズル ○筆算と暗算 ○言葉や概念を学ぶこと ○動物園に対する考え方	○「自分の頭で考える」について考えるということとは「自分の頭」の中で行う何かだということになる。だが、本当にそうだろうか。		【文体】常体（である。だ。） 【分量】四二〇〇字程度	『自分の頭で考える？』

結 論	
・ 楽しいから笑うだけでなく、笑うから楽しいという側面もある。	・ 「自分の頭で考える」ことは、「自分の頭」の中で一人でやるものではない。
・ 笑顔は楽しいものを見いだす能力を高めてくれる。	・ 頭の外で考えることや、自分と違う意見から学ぶことが大切である。

ワークシートの「囲みの部分は、一斉学習で考えさせながら確認した内容である。授業の方向を決める大切な事柄であるため、生徒の疑問や意見を引き出しながら、まとめていった。それ以降は、グループ学習を取り入れながら、よりよい表現について話し合わせながら進めた。ワークシートのまとめでは、文章内容を自分なりに咀嚼して、大変わかりやすい表現とした生徒もあり、そのよさをグループや全体で共有化することができた。

六 終わりに

「読み比べ」では二つの説明的文章を同時に読むこととなるため、生徒にとまどいが生じることを心配したが、「二つの文章に共通する部分を自己の表現活動に生かす」という目的意識をもたせることで、意欲をひき出すことができた。

単元の終末では、読み比べの成果を生かせるよう「題」をより多く示して選択させることとした。文章構成は、「一つの考えを提示し、

違う視点からまとめ直す」とこととした。次に、生徒が作成した文章例を示したい。（ ）の部分は、作文ワークシートに示してある文である。それ以外の部分が生徒の創作となる。）

「タイムマシンは必要である。」という考え方があがるが、本当にそうだろうか？

例えば、ある人が過去で失敗したできごとをやり直すために、過去に戻るとする。その人は失敗を成功にやり直したことで満足するだろうか。本当にそれでよいのだろうか。

また、ある人が、自分の将来を知りたいために未来を見に行くとする。その人の未来が明るければよいが、もしそうでなかったら……。その人は生きていく氣力を失うだろう。

これらのことから考えると、タイムマシンは必要ではないと思えてくる。過去の失敗があったからこそ今の自分があるのだろう。未来を見に行つたとしても、わかりきった未来へ生きるしかないとなれば、生きている意味がわからなくなる。

私たちは明るい未来を信じて、努力しながら生きていくのだから。

学習指導要領に示された言語活動例では、筆者の論の進め方と、図表や例示などとの関係を捉える活動が求められている。今後は、図表を用いた効果的な文章のあり方を読み取る単元についても工夫・設定する必要がある。

人物相関図を作り、 登場人物の役割を考えよう

—『みどり色』の記憶—

埼玉大学教育学部附属中学校教諭 三浦 直行
みうら なおゆき

一 文学的文章を読む

登場人物の言動や描かれている情景などから心情を読むことは、小学校から繰り返し学習していることである。中学校学習指導要領においては第二学年までの指導事項として、第一学年では「場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み」〔C(1)ウ〕、第二学年では「描写の効果、登場人物の言動の意味などを考え」〔C(1)イ〕と示されている。これに加えて第三学年では「場面や登場人物の設定の仕方をとらえ、内容の理解に役立てること。」〔C(1)イ〕とある。

普段から読書に親しむ生徒は多い。しかし、描写や登場人物の設定にまで思いをめぐらせるとなると、そこまで気がまわっていない

生徒がほとんどではあるまいか。学力調査では文学的文章の読解より説明的文章の読解のほうが通過率が高い。このことから、それぞれの文章に即した読み方を学ぶ必要性がうかがえるだろう。(埼玉県国語教育研究会「平成24年度中学校国語学力調査」による。)

大人の私たちですら、読み返すごとに新たな発見があるものである。また、そこが読書の楽しみでもある。その楽しみ方を学んでおくことは、生涯の読書生活に大いに役立つはずだ。

二 一人では気づかない表現に気づくために

本教材では教科書の見出しに「場面や登場人物の設定の仕方を捉えて」と明示されている。そこで、生徒が主体的に登場人物の役割を考えられるよう、人物相関図の作成を学習活動に取り入れた。文学的文章の場合は説明的文章と異なり、段落と段落、文と文との関係に着目するということはほとんどない。登場人物の心情に寄り添ったり、せりふの裏を読んだり、全体的な内容を読むことのほうが多いだろう。文章を大局的に読むということである。そのような読みの中で、説明的文章は読めるが文学的文章が苦手という生徒は、登場人物の人物柄や性格、関係などを決定づける細かい描写や表現を見落としてしまうことがあるのだろう。また、情景描写などから登場人物の心情を考えるには、同じような場面での経験や、想像できるだけの体験や知識がないと難しいこともある。そのようなハードルのある表現がちりばめられていることが、文章を深く読めずに悩む生徒がいる原因の一つなのかもしれない。

人物相関図の作成にあたっては生徒が友達どうしで話し合いながら学習できるようにし、一人では気づかなかった表現にも注目させたい。自分だけでは想像できないことがあったとしても、友達の意見を聞くことで深まる読みがあるはずだ。どのような表現から登場人物の関係性を見いだしたのか、その過程を明確にして共有することが大切である。

三 目標

○文章を進んで読み、人物相関図を意欲的に作ろうとしている。

(国語への関心・意欲・態度)

○描写や表現から、登場人物の心情を捉える。(読むこと)

○人物相関図の作成をとおして、登場人物の設定の仕方を捉える。

(読むこと)

○主題を捉え、自分の考えをまとめる。(読むこと)

四 学習計画(全四時間)

①通読し、千穂の心情が変化する場面を捉える。

・母の美千恵に対する不満や不信。

「そんなにおいしいとは思えない。」

「言い出せなかった。」「一笑に付されるにちがいない。」

・将来について悩み、自信のない千穂。

「口の中でつぶやき、目を伏せる。うつむいて、そっと唇

を噛んだ。」

・大樹との会話。

・なりたい自分を思い出し、意志をもった千穂。

「描きたいなあ。」

「お母さんに、あたしの夢を聞いてもらうんだ。あたしの意志であたしの未来を決めるんだ。」

②人物相関図を作り、登場人物の関係を捉える。(本時)

・千穂の心情が変化する場面を中心に作る。

・千穂の心情に影響を及ぼしている表現をみつける。

・千穂が周りの人物をどう思っているのか考える。

・三、四人の班で話し合いながら作成する。

③人物相関図を見ながら、大樹の声が聞こえてきた理由を考える。

・昔と変わらない大樹の様子、昔と変わってしまった千穂の気持ちを捉える。

・忘れていた大切なものを思い出したいという千穂の気持ち。

④物語が伝えようとしていることを考えてまとめる。

〈例〉

・忘れてしまった自分を探してみないか。

・自分を見つめ直すきっかけを探してみないか。

・君にも希望に満ちた頃があったのではないか。

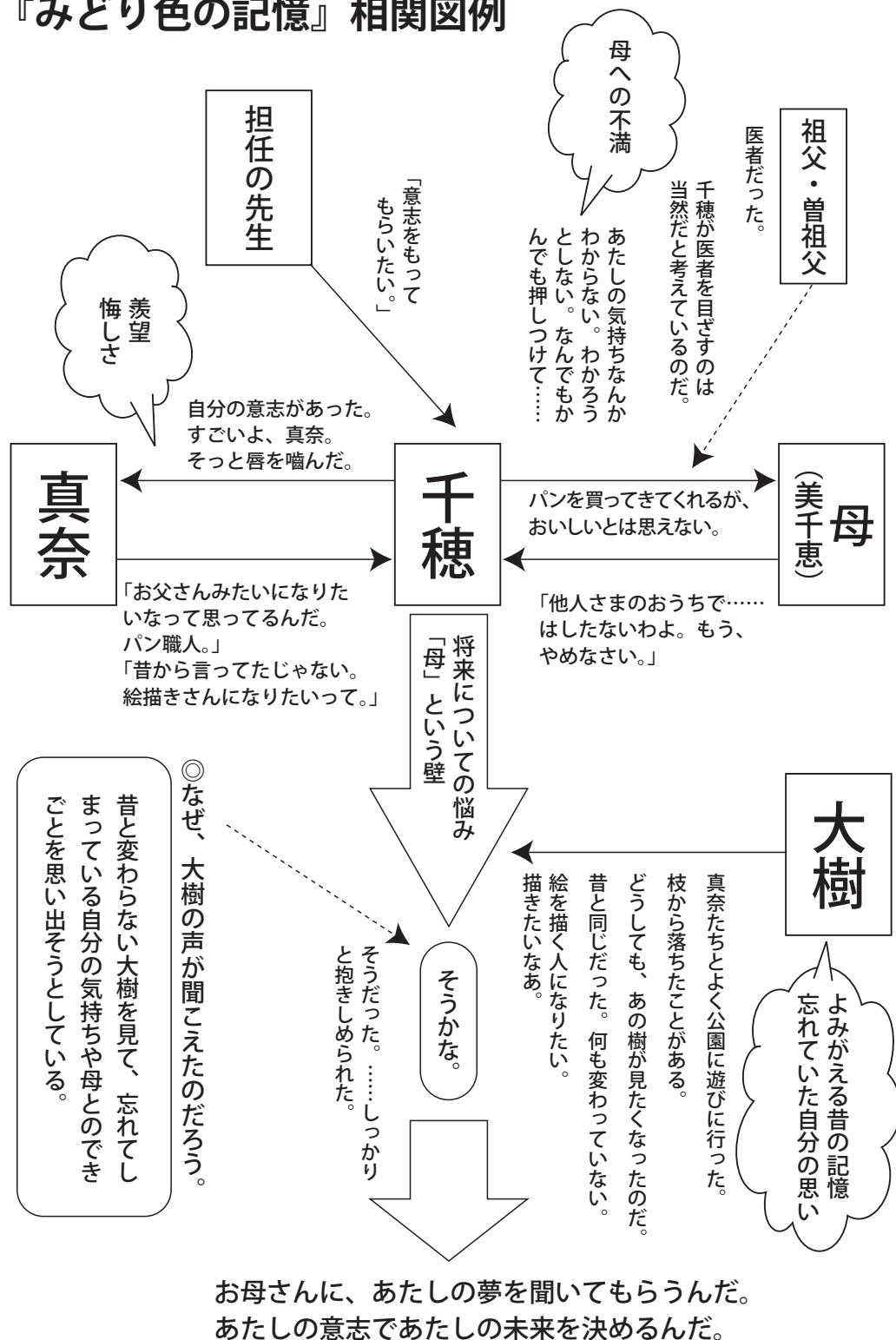
・純粋に何かがしたいと思った自分がいいたのではないか。

五 本時の展開例（第二時）

展 開 ①		導 入		学習活動	指導上の留意点／★評価
・黙読し、千穂に影響を与えている登場人物の言動を探す。 ・班で人物相関図を作成する。（プリント）		・前時の復習をする。 ・めあてを確認する。 人物相関図を作り、登場人物の関係を捉えよう。		・千穂の心情が変化する場面を確認する。	・初めは個人の黙読とし、一人一人の読みを深めておきたい。 ・話し合いに全員が関わられるよう、三、四人の班とする。 ・後掲の人物相関図例を参考に、作成させる。 （生徒の実態に応じて、必要な箇所を空欄にしておく。自由に作らせる時は、完成例を示す）

終 結	展 開 ②	
・登場人物の関係について、気づいたことをまとめる。	・人物相関図を見ながら、千穂の心情がどのように変化したのか考える。 ・それぞれの登場人物の役割を考える。	・吹き出しを書き込むなど、視覚的にわかりやすく表現させたい。 ・班で話し合うことで、読みを深めさせたい。 ・必ず本文の表現に立ち返るようさせる。
・登場人物がどのように影響し合っていたかを考え、ノートにまとめさせる。 ★登場人物の関係について気づいたことを、自分の言葉でまとめているか。	★登場人物の役割を考えることができているか。	★班内で発言するなど、意欲的に参加しているか。 ★登場人物の関係を本文の描写から読み取っているか。 （しておくといよい。）

『みどり色の記憶』 相関図例



新聞を活用して、実生活に生きてはたらく国語の力を育てる

NIEを生かした 国語の授業実践

——新聞活用で教室から一歩踏み出す

一宮市立尾西第一中学校教頭

伊藤 彰敏
いとう あきとし

一 新聞活用で学力の向上を図る

NIEとは、「Newspaper in Education」の頭文字をとった呼び名である。日本では、「教育に新聞を」と訳され、全国で実践が進められている。私は、NIEの目的を、新聞を教材として活用することで、授業の活性化と学力の向上を図ることにありと捉えている。

国語科での学習が、授業の中でのみ完結し、実生活では役に立たないといわれることがある。そういった批判に対して、新聞を活用することで改善を図ることができる。教室から社会に一歩踏み出すのに、新聞は絶好のステップとなる。

本稿では、今までの実践の中から、特に手応えのあったものをいくつか紹介したい。

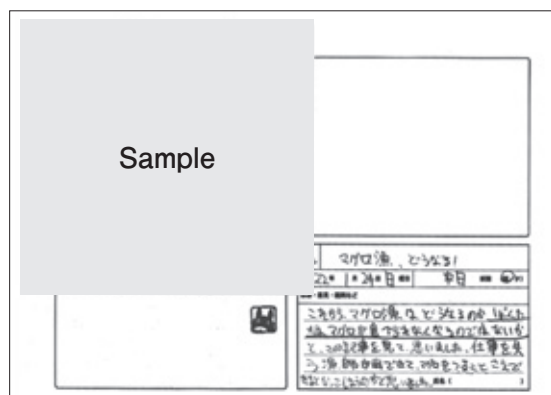
二 新聞を切り抜き、感想を書く

新聞には、社会のさまざまな側面が情報として掲載されている。その中から何を切り取ってくるのかを考えることは、教室から一歩踏み出すきっかけとなる。

日常の取り組みとして、新聞の切り抜きを実施した。興味・関心のある記事を切り抜き、B4用紙に貼り付ける。感想や意見を書き込み、見出しを付ける。それだけである。

学校公開週間には、全生徒の切り抜きファイルを展示し、生徒どうしで切り抜きを読み合う機会を設けた。作品を見て、友達の新たな一面を発見することもできた。

ポイントは継続することである。簡単なことを続ける。毎週一回



「中日新聞」2010年1月24日付朝刊の切り抜き



学校公開週間での展示

の地道な取り組みが、問題意識を呼び起こし、社会との接点を意識することにつながる。友達との新たな出会いのきっかけともなる。

三 情報について考える

左の新聞を見て、お気づきだろうか。同月同日の同じ新聞社のものである。本誌では割愛したが、網かけ部分には写真が入っていた。上の新聞には、後半三十分、二点めのゴールを決め、森島選手から祝福される中田選手の写真が入っていた。

下の新聞には、左に長居陸上競技場の日本人サポーター、右に仁川文鶴競技場の韓国サポーターの写真が二枚並べられていた。青と赤のコントラストが鮮やかな写真であった。

Sample

Sample

「中日新聞」2002年6月15日付朝刊

同じ日の新聞なのに、なぜ紙面が違うのだろう。子どもたちのこの疑問から授業はスタートする。「先生、もっと近くで見てもいいですか。」という声も出る。紙面を食い入るように眺め、やがて版の違いに気づく生徒が現れる。「新聞の左上を見ると、上の新聞には十一版と書いてあるけど、下の新聞は十二版とあります。上の新聞のほうが、先に作られたのだと思います。」と、見事な説明である。ここで、新聞の仕組みについて教えることになる。新聞は、より新しい情報を伝えるために、絶えず紙面の内容を変えている。この説明だけで、子どもたちは、新鮮な情報を伝えることの必要性、重要性に気づく。

さらに、「この新聞の編集長は、何を主張しようとして紙面を変えたのだろう。」と問いかける。

さまざまな意見が出る。次のような意見でまとまっていく。

「日韓共催の大会だからこそ、日本と韓国の両方のことを伝えたかった。」

「十一版の見出しは、『日韓そろって決勝T』だけど、写真は日本だけなので、なんとか十二版で日韓の写真にしようとした。」

「サポーターは十二番めの選手といわれているので、それを表そうとした。日韓の国民の気持ちを表現しようとした。」

子どもたちは、この学習をとおして、情報の速報性について理解するとともに、新聞に対する興味・関心を高めることができた。新聞の秘密を知ったという気持ちになった。また、情報伝達における写真の重要性についても理解した。

Sample

「中日新聞」2010年2月26日付夕刊

四 見出しを考える

上の記事は、二〇一〇年二月二十六日付の「中日新聞」の夕刊である。見出しは、「浅田真央『銀』」。

この記事を書いた日の授業で、子どもたちに見せる。昨日のできごとなので、「惜しかったよね。」「キム・ヨナ強すぎるよ。」という声がすぐに上がる。そこで、「これは、昨日の夕刊です。今

日の朝刊の一面も、浅田真央選手の銀メダルです。見出しは昨日と違います。覚えてないかな。では、皆さんに新聞社の担当者になってもらいましょう。どのような見出しにしますか。」と問う。

見出しは、十字程度であることを確認し、付箋紙に書かせた。それを一覧にし、翌日の授業で配付し、友達がどのような見出しにしたかを見て、大きく三つに分類させた。

悔しい、次は金メダルだ、よくがんばった、といったようにまとめられていく。そこで、実際の新聞を見せる。見出しは、こうである。

読売新聞「真央悔しい銀」

中日新聞「浅田『銀』闘志再び」

朝日新聞「浅田銀『誇り』」

* いずれも、二〇一〇年二月二十七日付朝刊である。

子どもたちは、自分の見出しと新聞の見出しを比較したり、先に分類した三つの見出しが、三つの新聞に対応していることに気づいたりする。そして、見出し（題名）の重要性を改めて確認することとなり、作文の学習に生かされることとなった。題名一つで、受ける印象が大きく変わることを実感した。また、新聞に対する興味・関心をこの実践でも高めることができた。

五 新聞記者とティーム・ティーチング

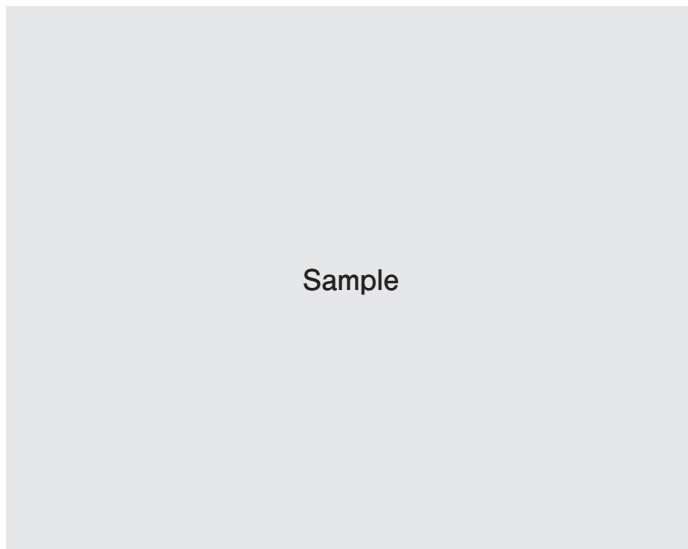
新聞記者は、文章を書くプロである。その記者と授業を行った。

授業のはじめに、新聞記事にはどのような工夫が隠されているかについて考えた。はじめにいちばん大切なことが書かれ、あとからつけたしていくという「逆三角形」の構造になっている。それは「5W1H」といわれる形式となっていることなどである。ここで、記者に具体的に説明してもらった。その後、DVD『ウサギとカメ』を視聴し、事実を正確に伝える文章を書く。子どもたちが書いた文章の優れているところを、記者にコメントしてもらった。

事実を正確に伝えることは、難しい。知らず知らずのうちに書き手の感情がつけ加わってしまう。なかなか書けるものではない。だからこそ、「いつ、どこで、だれが、何をした、なぜ、どのように」という形式がいかに有効であるかが、書いてみてはじめてわかる。それらを、新聞記者から教えてもらい、作文にコメントしてもらえらるというのは、事実を正確に伝える文章を書くためのポイントをしつかりとつかむ有効な手だてとなる。

六 新聞を読んで、意見文を書く

左の新聞は、イルカ漁に関する記事である。子どもたちにとっては、なじみのある内容ではないが、「イルカ漁は残酷か」というテーマで作文を書くことで、自分の問題として捉え、真剣に考える。教室の学習が社会とつながっていることを実感することができる。



「中日新聞」2009年10月11日付朝刊

具体的には、記事を読み、残酷である残酷でない、それぞれの立場の主張を把握する。そして、自分の立場を決め、その選択理由を「作文構想メモ」にまとめ、三段落構成で下書きを書いていく。

作文構想メモ ① どんなことについて書くか考えよう。 真ん中の丸い部分にイエスカノーを整理し、周りに具体的な内容や思いつくまに書く。 氏名				
② 伝えたいことを書きい。				
③ 下書きを大まかにしよう。				
導入 自分の立場を示す 書き出しを工夫	本文 「ナンパリング」(魚目混珠) 「カベリング」(見出し)	結語①	結語②	結語③
④ 題名を考えよう (読み手になるような題名を……)。				

作文構想メモ

子どもたちは、現実の問題であるからこそ、考えに考える。そして、この問題がこれからどうなるのか、その推移を今後の新聞記事で追っていくことになる。自然に新聞を読むようになるのである。

七 これからの新聞活用学習

あくまでも授業活性化と学力向上のための新聞である。新聞活用は目的ではなく、手段である。教科で子どもたちに定着させたい学力は何かということを改めて明確にしたうえで、実践にあたりたい。

国語科におけるメディア教育の意義

兵庫教育大学准教授 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―メディアリテラシー入門』の中から、①「詩のギャラリーへようこそ」を取り上げ、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」の読解を取り上げ、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、第四回では、第三学年の、「情報」を編集するしかけ―メディアにひそむ意図」を取り上げ、「報道」の疑似制作体験という言語活動の方法について述べてきた。今回は、再び第一学年に戻り、写真を活用したメディア学習の意義について述べていきたい。また、②「言葉と写真のかかわりを楽しむ」を取り上げ、詳しく述べたい。

二 言語活動としての「写真」を読む

繰り返しになるが、学習指導要領における「写真」の扱いについて、下段に表の形で整理しておきたい。

この整理からも明らかなように、中学校段階で写真を活用する力を発揮させるためには、基礎・基本としての、写真の読み取りや、写真と言葉の密接な関わりに対する理解をふまえた表現能力の育成が

中学校	小学校		
第2学年	第3学年及び第4学年		
話すこと・聞くこと	書くこと	話すこと・聞くこと	領域
ウ 目的や状況に応じて、資料や機器などを効果的に活用して話すこと。	ア 関心のあることなどから書くことを決め、相手を目的に応じて、書く上で必要な事柄を調べること。	ア 関心のあることなどから話題を決め、必要な事柄について調べ、要点をメモすること。	指導事項
ア 調べて分かったことや考えたことなどに基づいて説明や発表をしたり、それらを聞いて意見を述べたりすること。	ウ 収集した資料を効果的に使い、説明する文章などを書くこと。	ウ 図表や絵、写真などから読み取ったことを基に話したり、聞いたこと。	言語活動例
(指導事項の解説) グラフや表、写真や図などを取り入れた分かりやすい資料作りの工夫が大切である。	(言語活動例の解説) 例えば文章を図解する資料となつていたり、写真やグラフなどを具体的に解説した文章となつていたり、文章と図表などの資料とが相互に密接な関連をもつものであることを意識できるところにすることが大切となる。		解説

必要である。文部科学省編『言語活動の充実に関する指導事例集』思考力、判断力、表現力等の育成に向けて「【中学校版】では、「写真を使って行事の報告をしよう」という学習単元が提案されており

(P 39、40)、その活動の中で、「五枚の写真を選んだ理由」を書かせている。写真を使うことで、説明意識と構成力の明確化を図るという効果があるが、一枚の写真に対する「読み取り」と他写真との比較意識を深めておくことで、より報告内容の充実が期待できるのである。

書くこと 書くこと 写真を使って行事の報告をしよう No.2	
3年 組 番 氏名	
写真を使って文化祭の報告をしよう	
組のメンバー	
◆文化祭の写真の中から挑選して報告する内容と順番を考えよう。	
1	報告する相手:
2	報告する目的:
① 報告する内容を考えよう。	
写真	
↓	
写真	
↓	
写真	
↓	
写真	
↓	
写真	
② 5枚の写真を選んだ理由となぜこのように並べたのか書こう。	
-1-	

三 メディアリテラシーと「メディアと表現」

第一学年の『写真と言葉が生み出す世界―メディアリテラシー入門』というタイトルに違和感をもつたものではないだろうか。「写真と言葉が生み出す世界」がどうして「メディアリテラシー入門」なのだろうか。今更ではあるが、「メディアリテラシー」の定義についてふれておきたい。郵政事業庁「放送分野における青少年

とメディア・リテラシーに関する調査研究会報告書」(二〇〇〇年六月)では、メディアリテラシーを次のように整理している。

- 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質を理解する能力。
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(クリティカル)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。
メディア(機器)を選択、操作し、能動的に活用する能力。
- 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。特に、情報の読み手との相互作用的(インタラクティブ)コミュニケーション能力。

一般的に理解されている「メディアリテラシー」は、①の「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(クリティカル)に分析・評価・吟味し、能動的に選択する能力」であることが多い。メディアリテラシーの必要性が強く言われた二〇〇〇年前後は、インターネットの普及などもあり、マスメディアに対する信頼が大きく揺らいだ時期でもある。しかし、情報を分析・評価・吟味するには、「ア 情報を伝達するメディアそれぞれの特質を理解する能力」が必要となる。「写真と言葉が生み出す世界」では、写真の特性、言葉の特性をふまえて、詩と写真、説明文と写真、創作物語と写真というように写真に特化し、写真と言葉の二つが一体化した情報の読み取り方を主体的・体験的に学習する点に特徴がある。

その後、第二学年では、小説と映像の表現、第三学年では、報道における新聞とニュース番組の表現というように、三年間を通じて、メディアの特質を活用した言語活動を行い、複合的な情報を分析・評価・吟味する力を育成していくのが「メディアと表現」なのである。

四 写真の特性と言語活動

①「詩のギャラリーへようこそ」は、写真と詩を組み合わせて、学習者の「詩」の読みを鮮明化する学習活動であった。これは、印象やイメージという曖昧なものを、写真という具体的に着地させる手法である。言葉がもつイメージは、学習者の想像力の中で一つの世界を再構成していく。しかし、「ボタン」のような抽象的な詩の場合、イメージを心の中で明確にし、言葉で説明することが難しい学習者もいるだろう。そのため、写真という具体を使い、なぜそれを選んだのか、他と何が違うのかという対比法で意識を明確化していく。

②「言葉と写真のかかわりを楽しむ」は、説明文と写真との関わりである。「カメラが見つめたニューヨーク」では、給水塔がいかに作られていくのかが説明され、それに伴う写真が本文に三枚添付されている。しかし、この本文が含まこむ内容はそれだけにとどまらず、ニューヨークの移民の歴史・労働者の歴史を背景におく。タイトル部分に施された青い部分にどの写真を選ぶかで、本文に対する読者の構えが変わるという教材である。写真のもつ象徴性と説明文全体の読みとを関わらせるといふねらいである。

③「言葉の万華鏡——一枚の写真から」は、一枚の写真を使った創

作文活動である。「写真」は、時空間を瞬間的に切り取る表現特性をもつ。前後の文脈、枠外の情報は一切捨象され、写真が語る事象があたかも真実であるかのように振る舞ってしまうメディアである。ところが、その写真に言葉を付与するだけで、写真の語りは大いに変質する。「見せる」だけの表現よりも、「見せる・読ませる」による表現のほうを送り手の意図はより強く受け手に伝わる。報道写真のキャプション、広告、雑誌の表紙など、我々がよく目にするものの多くは、言葉によって写真の読みをある方向へ導く役割を果たしている。写真を使った物語作り（表現）は、写真から読み取れる情報をふまえることで、穴あき作文の枠組みのようなはたらしをする。しかも、写真であることで表現の幅は大きく広がる。また、学習者のもつ既存の物語知識が写真によって導き出されるという面もある。風景、大道具、小道具が物語の中でどのような象徴性を発揮しているのかを再確認する活動ともなる。

なお本誌では、②「言葉と写真のかかわりを楽しむ」について詳しく述べていく。

五 言葉と写真のかかわりを楽しむ

(一) 学習展開

「詩のギャラリーへようこそ」では、写真と詩が一体化した詩のポスターが提示されていた。ここの最初の見開きでは、説明文「カメラが見つめたニューヨーク」という文章のみを示し、タイトルまわりを空白（青地）にしてある。あとの課題である、「学習活動2

写真と文章が関わり合う時に生まれる効果を考える。」ためである。学習活動は次のように展開する。

学習展開例（二時間） ※教師用指導書P 243、244を要約

「二時間め」

①初めからP 103下段L 12について、三つの意味段落に分け、難語句や専門用語を確認しながら、内容の読み取りを行い、意味段落ごとの内容のまとめを行う。

②P 103下段L 14から最後までについて、P 104の三枚の写真が、説明を理解するうえでどのように効果的であったか話し合う。

③P 103下段の意味段落4の内容をまとめる。

④「学習活動2」に取り組み、P 105上段の写真がタイトルの背景にあつたどのように読みやすくなるか話し合う。

「二時間め」

①自分がこの説明文の筆者だとしたら、P 105下段の三枚の写真からどの写真をタイトルの背景に選ぶかを考え、ペアやグループで発表する。

二時間めのタイトル背景選びが主たる言語活動である。背景写真を選択するためには、本文の読解、タイトルの意味、筆者の立場を理解し、そして、三枚の写真内容の読解が必要となる。当然ながら、選べるものが評価ではなく、選んだ理由を文章で説明できることが評価となる。三つの選択肢（写真）の違いを言葉で明確に表現できることが大切である。

（二）三枚＋一枚の写真

「カメラが見つめたニューヨーク」は写真家である折原恵さんの視点で書かれた文章である。ニューヨークの移民の歴史など、さまざまな視点はあがるが、中心にすえられているのは、給水塔である。

P 105上段に示された写真は、一見、ビルの屋上付近を写した写真でしかないように見える。しかし、本文を読むことで写真が見せようとしていたものが給水塔であることに気づき、そう思いながら写真を見ると、独特の外観をもったニューヨーク独自の給水塔しか目に入っていない。私自身、給水塔にはこれまで何の興味ももっていなかったが、この文章に出会って以降、街中でふと給水塔を探している自分に気づく。写真と文章の相乗効果は街の風景を違うものにしてしまう効果をもつ。

そうした読みの体験をふまえ、では、「A 桶の俯瞰写真」、「B 職人の休憩写真」、「C 自由の女神の写真」の三枚の写真でどれを選ぶのか、である。「A」であれば、桶の作業工程とともに、通常では見ることのできないアングルからの特別な視点が強調される。また、一見、何をしているのかわからない風景というサスペンド状態を作る写真でもあり、その回答を求めて本文を読み進めるというタイトルのタイトル画面となる。「B」であれば、白黒写真という歴史を感じる質感と、高層箇所での状況にも関わらず、リラックスした労働者の姿、眼下に広がる昔のニューヨークの街並みなど、ニューヨークの歴史に読みの動機が焦点化されることになる。タイトルと併せて力をもつタイプの写真というよりは、写真単体で大きな発信

力をもつタイプの写真といえよう。「C」はニューヨークの象徴である自由の女神を仰角で切り取った一枚である。本文には一切登場しないが、移民にとってはアメリカ大陸への到着を実感する存在であったともいう。カメラが見つめる「自由の女神」ニューヨークであり、自由の女神が見つめ続けてきた移民の歴史となる。その意味では、三枚ともに含みこむモチーフは移民および労働者である。それをリアルタイムで表現したのが「A」、過去で表したのが「B」、象徴的に表したのが「C」となる。

六 おわりに

ここでのメディア学習の目的は、日常的に接するであろう言葉と写真の複合物に対する読解能力の向上にある。読みの観点を理解し、対象に分け入る方法を知ることが大切である。単純にいえば、言葉と写真とを分けてそれぞれの効果と、相乗効果との双方を考えられる技術を手に入れさせたい。そうすることで、自らの印象が何によって形成されているのかを自覚する学習者を育てることができる。どの活動でも、自分の考えを他者に説明する場面を入れているのは、学習者に説明の動機を与えるためでもある。しかし、説明しなければならぬ、ではなく、説明したくなるといった、読みの交流を楽しむ学習者の姿勢を作るためにも、写真を選ぶ活動は効果的だと考

言葉と写真のかかわりを生み出す後押し

学徳活動2

写真と文章が関わり合う時に生まれる効果

102ページのタイトルの背景としてこの写真がついている。文章にある「永遠の給水塔」の背景がはつきりし、読み手は内容を読んでいきやすくなる。

それでは、104ページの三枚の写真は、あなたにどのような印象を与えているだろうか。タイトルの背景写真と関係づけたり、文章の中身と関係づけたりしながら考えよう。

給水塔の遠景写真

A
桶の俯瞰写真

B
職人の休憩写真

C
自由の女神の写真

言葉と写真のかかわりを楽しむ

建築作業中の写真①

建築作業中の写真②

建築作業中の写真③

言葉から考え方を考える

論理語彙の系統と他領域との関連

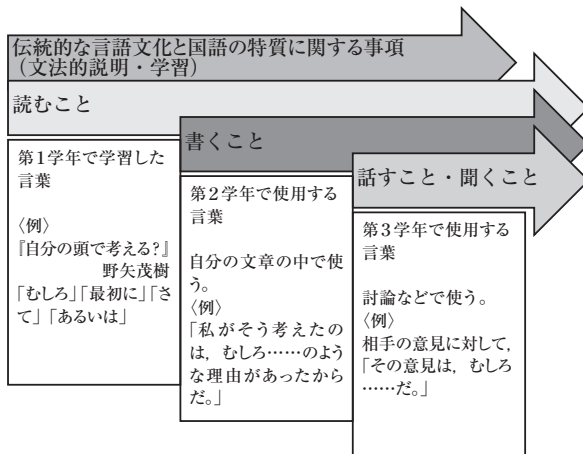
一 はじめに

前回の最後で、「論理語彙学習の領域関連の例」として、下の図を示した。今回は、この図がどのような意味をもっているかについて、教科書に出てくる語彙の頻度や阪本一郎氏の語彙レベルなどを確認しながら、教科書語彙について考えてみたい。はじめに、「国語の特質」としての文法学習などとの関わりについて考える。次に、「読むこと」「の学習の中の論理語彙について、教科書教材にどのくらい論理語彙が出現するかを調べ、その意味を考察する。

論理語彙は、小学校の学年配当漢字とは異なり、学年ごとの明確な線引きが難しい。よって、教科書の各学年に出てくる言葉一つ一つを検討しつつも、学習者自身の発達と理解度の関係や、読解における抽象度の高さなどのくらい関わっているのかについて、教材ごとの分析も必要である。その前段階として、第一学年から第三学年まで全ての教科書教材に関して、語彙という観点で横断的な確認も必要である。よって、ここでは個々の教材を検討するうえで必要になると思われる語彙について分析を行う。

二 文法と論理語彙

論理語彙については明確な定義がない。その具体例を教科書（平成二十四年度版『伝え合う言葉 中学国語』）から読み解いていく。第一学年の文法学習では、「言葉のきまり」として、「文の成分」



論理語彙学習の領域関連の例

茨城大学教育学部准教授

鈴木

一史

について学習する。文の成分である「主語・述語」「修飾語・被修飾語」「接続語」「独立語」などの中の一つとして、「接続語」という言葉が出てくる。これらは学習用語であり、言葉の切り取り方を考えるうえで大変重要な言葉である。「接続語」の定義として、「原因や理由などを表してあとの文節につながる文節を接続語といいます。」と書かれている。文例は、「暗いから 見えない。」「行きたければ 行きなさい。」「雨が降っている。だから 体育祭は中止だ。」である。

その後、「単語のいろいろ」のところでは、「活用のない自立語」として「接続語」を学習する。そこでの説明は「接続語になるものを接続語」としている。接続語の詳しい説明や種別はここではふれずに、単語にはいろいろな種類があるという紹介にとどめている。

第二学年では、「活用のない自立語」について詳しく学習する。その中で、「接続語」についても説明と具体例にはば一ページ割かれている。文例として、「かぜで熱が高い。だから、今日は外で遊べない。」や「ぼくは泳げない。でも、海へは行きたい。」などがあげられている。そして、脚注には、接続語の意味の種類と語句がある。種類は、「順接」「逆接」「累加・並立」「対比・選択」「転換」「要約・言いかえ・補足」である。（この分類は、文法用語も含めて確定したものではない。教科書や文法書などによって分類が異なる場合がある。）接続語は活用のない自立語として一単語であるが、接続語と接続語の区別は難しい。平成二十四年度版『伝え合う言葉 中学国語』の教師用指導書には、「接続語の分類は、十分に定まった説があるとはいえない。『結局』のように、副詞か接続語か判定が揺れるもの

もある。」とある。「むしろ」なども、副詞として分類されるが、論理語彙としてないがしろにはできない。また、「それゆえ」や「それでも」などは、文の成分としては接続語ではあるが、接続語として一語であると言い切ることも難しい。（次項で検討する国立国語研究所作成の形態素解析辞書〈Unidic〉では一単語として登録されていない。）

したがって、教科書教材を学習する際には、語例としては典型的な接続語を扱うということになる。

しかし、学習上の問題は、接続語の正確な分類の記憶やそれが接続語かどうかを見分けることではない。文と文の接続を学ぶということは、それらの間に何らかの関係性を見つけることであり、接続語を使うということは、自分がある叙述どうしに関係性をもたせている、ということを自覚的に認識するために、文法用語としての接続語・接続語が必要なのである。これが論理語彙の必要性である。とはいえ、まだまだ文法学習と語彙学習の間の乖離は埋まっていない。はじめに示した図において、一年から学年をまたがって文法としての語彙学習をする矢印が引かれているのは、文法における学習用語が、文法だけにとどまらず、学習者の思考や概念形成に密接に関わっているからであり、そのことを自覚的に学習することが必要だからである。

三 教科書の中の論理語彙

次ページに示す表は、平成二十四年度版『伝え合う言葉 中学国

語』の読み教材の中の接続詞の出現頻度をまとめたものである。前述したように、接続語・接続詞という言葉の使い方に若干の差異があり、厳密な分類定義が難しいことから、以降ここでの接続詞という場合は、国立国語研究所の形態素解析辞書であるUniDic (<http://www.tokuteicorpus.jp/disc/>) に基づいた分析とする。また、論理語彙という場合は、広く文と文や段落どうしの関係などを示すと考えられる語彙をさす。

下の表を見ると、読み教材では、接続詞のほとんどが第一学年で出現していることがわかる。第二学年で初めて出る言葉は「もつとも」だけであり、第三学年で初めて出る言葉は「されば」だけである。ということは、第二・第三学年で若干の初出語を学習するにしても、第一学年の段階で、語や文、段落の関係としての接続詞について、読み取っていなければならないということになる。これは、前述した文法学習とも相関してくる。つまり、第一学年の文法で接続語や接続詞を習っていきながら、実際の読解においても同時進行的に読み解いていくことになる。これが本稿冒頭の図の第一学年の部分であり、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」と「読むこと」の連動的な学習進行となる。しかし、繰り返しすが、文法的な学習は反復練習による接続詞の正確な分類でもなければ、接続語や接続詞の「発見」でもない。文章を読み解くうえで、関係性を考えるときに重要な手がかりとして、「接続詞」というマークが見つかるかどうかであり、見つかったマークの意味を正確に把握して読解に役立てているかどうかである。

全学年		
接続詞	頻度	阪本語彙
そして	148	
しかし	90	A1
また	69	A1
ただ	23	A1
が	21	
さて	16	A2
けれど	15	A1
では	13	A2
あるいは	11	A1
さらに	10	B1
しかも	8	B1
で	7	B3
ただし	5	C1
すなわち	3	B1
一方	2	A2
もつとも	2	B1
かつ	1	
から	1	
されば	1	
合 計	446	

第3学年	
接続詞	頻度
そして	53
しかし	38
また	17
ただ	8
あるいは	6
しかも	6
さらに	4
では	4
けれど	2
さて	2
で	2
が	1
されば	1
ただし	1
合 計	145

第2学年	
接続詞	頻度
そして	46
また	26
しかし	22
ただ	11
さて	10
けれど	8
が	7
では	4
すなわち	2
もつとも	2
あるいは	1
さらに	1
ただし	1
合 計	141

第1学年	
接続詞	頻度
そして	49
しかし	30
また	26
が	13
けれど	5
さらに	5
で	5
では	5
あるいは	4
さて	4
ただ	4
ただし	3
一方	2
しかも	2
かつ	1
から	1
すなわち	1
合 計	160

さらにこれらの語彙を『新教育基本語彙』（阪本一郎、学芸図書、一九八四年）と比べてみることで、教師はこれらの語彙のレベルをどのように考えているのかを検証することができる。右の「全学年」の表にあげた記号が阪本一郎の語彙レベルである。Aが小学校低学年、Bが小学校高学年、Cが中学校であり、1から3の数字は、

その中での難易度の分類をさす。ちなみに、阪本はこの分類を行った時に、ABCに分けた基準を、その段階（小学校低学年段階、高学年段階、中学校段階）で理解させるべき単語と位置づけている。これを見ると、「ただし」だけが中学校で理解させるべき語で、あとは小学校段階で理解させる語としている。

次に考えたいことは、実際の小学校で学習した言葉との関係である。中学校の第一学年でかなりの接続詞に出会うとしても、それは、小学校では出会わなかった言葉であろうか。これを知る手がかりとして、教科書コーパス（日本語コーパス）言語政策班作成の教科書データベース<http://www.tokuteicorpus.jp/>）が有効である。このデータと重ね合わせてみると、小学校で出現しなかった語として、「すなわち」「もっとも」「かつ」「されば」の四語があげられる。つまり、それ以外の言葉はどこかで見たことがあるはずということになる。また、「ないし」「なお」「さりとて」「されども」は、教科書の読み教材には出てこないが、一般の書物には出てくる言葉としておさえておきたい。

以上のような観点から、接続詞は中学に入って全て新しく学習するわけではないということは見えてきたが、それでは第一学年の段階では、どのような学習が考えられるのだろうか。小学校で読み教材に登場し、学習したはずであるから、授業で取り上げなくてよいのであろうか。ここに、文法学習と読解学習の融合すべき問題が見えてくる。また、「読むこと」という領域を越えたところでの学習に発展していく可能性が表れてくるのである。

四 おわりに

今回は、中学校の教科書の読み教材の中に出てくる接続詞について、文法との関係や学習段階について概観した。語の頻度の問題と一般書籍での出現との関係性の問題についてはふれられなかったが、前ページの表をもとに次回から個別に検討する。また、学習者から語彙を考えた場合は、理解語彙と使用語彙との問題が残っている。理解語彙のほうが使用語彙よりもはるかに多いことは周知のとおりであるが、学習者がどのように使えるようになっていくのかはまだ明らかではない。おそらくは、理解語彙として、多くの文章に接し、多くの使用例に接し、自分の中で言葉のネットワークともいえるものを作り上げつつ、その中から徐々に自分の思考を表すものとして言葉を選び出して使えるようになっていくのであろう。しかしそれは、語句の意味内容を完全に習得してから使い出すものではなく、最初は文体をまねるなどして使いながら、次第に自分の語彙のスタイルを確立し、文として完成されたものになっていくものである。本稿冒頭の図に戻ると、小学校から中学校第一学年までで学習してきた論理語彙について、新しい言葉を獲得しながら、それらの言葉についてのメタ認識としての文法も学習しつつ、今度は「書くこと」においてそれらを自由に使えるような学習へと進んでいくことになるのである。今回は、「書くこと」から「話すこと・聞くこと」にわたる論理語彙についてみていくことにする。同時に、読み教材において論理語彙が重要なはたらきを示していることについても、具体的な教材をもとに示していきたい。

提言

音声言語活動の成立に向けて

機能する五つの意識化

帝京大学教育学部 鉦持 勉
けんもち つとむ

はじめに

平成二十四年九月に国語世論調査の結果が公表された。その中で、三つの特徴的な結果が指摘された。それは、「漢字を書く力が低下していること」「話すべき人が側にいてもメールなどで済ませてしまい、直接話さないこと」「書くことそのものが面倒になっていること」である。これらの指摘は、今後、生徒指導の際に大きくクローズアップされる点に違いないであろう。現行の学習指導要領でも、調査結果に示された諸点を是正すべく、思考力・判断力・表現力を育成することを指針としている。

一方、中学校の教室では、依然として音声言語活動がなかなか成立しにくいという現状も指摘されている。教育実習などでは、実習

生が話し合い活動を取り入れようとすると、指導教諭から「簡単に話し合いを取り入れないように」「話し合いが成立するための条件が整っていない」という指導があり、生徒主体の話し合いが授業の中で設定されない状況も散見される。本稿では、音声言語活動の成立に向けて、どのような方向性で実践すべきなのかを論考する。

一 音声言語活動の定着が図れない要因

「話すこと・聞くこと」の活動は学校の中でどのように実施されているのだろうか。私が研究授業、公開授業などを参観した限りでは、話し合い活動を取り入れている授業に出会うことが少ない。さらに、話し合いが成立する授業に出会うこともあまり多くはない。その要因には、次のことが考えられる。

① 「話し合い方」と「話し合う内容」が定着していない

教師が話し合いをする指示を出しても、どのような話し合いをすればよいのか、どのような手順で話し合いを進めていけばよいかが生徒には理解できない場合がある。そして、生徒のうちだれがリーダーシップをとって話し合えるかが決められない場面に遭遇することが少なくない。

また、話し合いをしていても、何を話し合ってよいかわからない場面や、話し合う目的に合わせて話し合うことができない状況もある。

② 話し合うべき具体的内容の理解が進まない

授業の中でもどのような話し合いをさせたいかという段階で、教師と生徒の認識のずれが大きすぎて話し合いが成立しない場合がある。それには、話し合いをする際に、「グループの考えをまとめて発表をする」「グループで自由に話し合って考えを共有する」「自由意見を共有して代表者が意見を言う」などの指示の不明確さによって、学習活動が曖昧になるからである。

③ 話し合う目的と時間の確保が十分ではない

話し合うためには、必要な目的と時間の確保が必要である。事前にメモを必要としたり、書く活動と話し合いを同時にする必要がある場面も少なくない。うまくいかない要因として、話し合う目的が明確でないことがあげられる。また、生徒の実態に合わせて時間の

確保をしないことも考えられる。教師の「時間がないので、二、三分で話し合ってください」という指示も授業の組み立てが不十分ということになる。

④ 教師の「話し合い」活動時の具体性を欠く指導方法

生徒に「話し合い」をさせている時こそ、教師の机間指導のあり方が問われるのである。しかし、話し合いをさせている間に教師がすべきことが不明確なことが、機能しない要因として考えられる。それは、生徒間で話し合いが成立しにくいグループはどの生徒のいるグループであるかを指導・助言・指示することが明確になっていない場合である。また、教師が意図的・計画的に話し合わせるために、生徒の実態に合わせて活動を支援する机間指導をしていない点があるからである。

⑤ 討議法など、話し合うべき議題が曖昧である

討議法などは、小学校高学年から取り入れられているが、依然として話し合うべき目的に合わせたものになっていない状況が中学校でも多く見られる。

学校生活を豊かにすべきことや、明日からの生活に生かされる討議法であることが、生徒にとって必要不可欠であり、自分に影響をもたらしこの必要性にふれることが重要となる。

例えば、「校則をどのように考えるか」↓「校則はあったほうがよいかないほうがよいか」↓「本校の校則の中で〇〇はあるべきかど

うか」↓「明日からの学校生活に校則の〇〇はあるべきかどうか」のように具体性と、現実性、そして自分の生活に影響を及ぼすことなどを討議議題として取り上げる。そうすることで、真剣かつ緊張感ある中での討議法が身につき、言語感覚が確かになっていくことが期待されるのである。

二 五つの意識化の定着を図る必要性

小学校段階で五つの意識化を学んできているが、依然として、中学校ではこの域を理解して定着されるに至っていないことが授業の中でみられる。中学校では、話し合いで自分の考えを広め、互いの考えを生かし合う姿に転化していくことが求められている。そのためにも、五つの意識化を常に意識した音声言語活動が重要であり、この定着が確かな言語感覚を培うこととなる。ここで言う言語感覚とは、正誤、適否、美醜のことである。

『小学校国語の授業力をみがく』（明治図書）鉦持勉著14ページ

意識化	第1・2学年	第3・4学年	第5・6学年
相手意識			
目的意識			
方法意識			
状況意識			
評価意識			

中学校では、目的や状況に応じて、機器や資料を使用したり、敬語を使うようにしたりすることが求められているので、五つの意識化を基礎・基本として授業に臨まなければならない。そのためには、相手、目的、状況、方法意識を具体的にもたせつつ、評価活動を日常化する授業にしていく必要がある。

三 音声言語活動が成立する

とはどういうことか

音声言語活動が成立するためには、その基礎・基本として発音・発声の確かさ、言葉づかいの確かさ、言葉選びの確かさを前提として「話すこと・聞くこと」の活動が的確にできる必要がある。そして、前項で取り上げた五つの意識化を身につけていることで、話し合った価値が見いだせるのである。では、教師側、生徒側にとってどのような意味合いがなければならないのかを以下に記す。

【教師側にとっての価値づけ】

- ① どのような話し合いをすればよいか明確に示すこと
- ② 話し合いの方向性を具体的に提示すること
- ③ 話し合いの手順を示した学習過程を提示すること
- ④ 意図的・計画的な話し合いになるよう机間指導の徹底を図ること
- ⑤ 話し合うべき方向性がずれないように付箋などを活用して指示を明確にすること

【生徒側にとつての価値づけ】

- ① 話し合うことで役立ったという実感があること
- ② 話し合ったことで友達の考えを聞き、相違点を理解すること
- ③ 話し合うことで、自分の考えを広めることができること
- ④ 違いを認め、違いを理解することができること
- ⑤ 話し合うことでお互いのコミュニケーションが図れること

四 教師の資質向上をめざして

学校現場では、音声言語活動を積極的に取り入れた活動がなかなか行われていない。それは、生徒相互の人間関係、信頼関係が成立していない中で、音声言語活動を取り入れにくい点があるからである。したがって、学級の中でのさまざまな活動が機能するためにも、教師がリーダーシップを取りつつ、音声言語活動が行える体制を的確に組むことも視野に入れる必要がある。

そして、五つの意識化を常時念頭に置いた活動がなされるべきで、わずかの時間でも学習活動が成立するよう、教師の意図的・計画的・継続的な実践によって活発な歩みをしなければならぬ。

また、国語科を中心として他教科においても音声言語活動を取り入れることで「話すこと・聞くこと」の日常化を推進し、授業の質を高めなければならない。

おわりに

音声言語活動を活発にするためにどのような方向性で学校現場が取り組むべきかを論じてきた。なかなか定着が図れない要因を明確にして、成立させるための諸条件も合わせて構築すべき内容もここで示した。

全国の中学校でさらなる授業改善が求められ、音声言語活動を積極的に取り入れて、コミュニケーション力を高めていくことが急務となっている。先に述べた国語世論調査の結果は、生徒の音声言語活動がさらに強化されなければならない方向性を示しているようでもある。「話さない生徒」「話す必要性をもたない生徒」「話す価値を見いだせない生徒」「話したくない生徒」などの存在を考えないわけにはいかない。そのためにも、音声言語活動の成立をめざした学校現場の授業改善が急務なのはいままでもない。

こうした状況から、学校現場は生徒の側に立つて、授業のあるべき方向性を再構築して音声言語活動を積極的に取り入れたものが不可欠となる。生徒にとつてコミュニケーション力を身につけていくための最大のツールとして、その役割を認識して音声言語の成立に向きたい。

新教育課程における

中学校国語科書写の行書指導のあり方

東京学芸大学教授 長野 秀章
ながの ひであき

はじめに

中学校の新しい教育課程の実質上のスタートから、この四月より二年めを迎えることになった。

この度の学習指導要領は、教育基本法改正を踏まえたという意味では、戦後はじめての改訂であった。国語科とりわけ書写の領域としては、教育基本法の中で「我が国の伝統文化の尊重……」に加え、中央教育審議会答申の改善の具体的事項の中学校の国語科書写においては、次のように示されている。

(エ)「書写の指導については、社会生活に役立つことを引き続き重視するとともに、文字文化に親しむようにするため、内容や指導の在り方の改善を図る。」(中学校)

このことを行書指導という観点から見れば、現代において文字を書くことから、文字を「打つ」あるいは画面に「触れる」という時代にあっても、手書き文字、とりわけより身近な硬筆用具ですぐ文字化できるようにするということである。「手で文字を書く」ことそのものを、どう中学生に生涯にわたる書写の能力、行書力として身

につけることができるか、ということが、今度の改訂で求められているのではないだろうか。

一、「言語事項」から「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」という領域変更の意味

図1は、昭和52年版の小・中学校の国語科書写の位置づけから、平成元年版、平成10年版の言語事項、さらに今度の「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の「書写」の領域のみを、この約35年あまりの変遷を図に示したものである。

中学校において、昭和52年版では、「A表現」の中に位置づけられ、手書き文字文化が有する歴史的かつ伝統的側面も指導でき、手書き文字としての「美しさ」ということも踏まえれば、ある意味「居心地のよい」領域だったのである。平成元年版から書写力の充実、とりわけ技能的な面が求められたこともあり「言語事項」という国語科の三領域を支える基礎的な面が強く押し出され、領域の位置づけが大きく変った時であった。今度の平成20年版では、「伝統的な……」ということになり、図の網かけの箇所が、「文字文化」とし

図1 約35年間の学習指導要領における「書写」の位置づけ

	昭和52年告示	平成元年告示	平成10年告示	平成20年告示
小学校	C 書くこと	[言語事項]	[言語事項]	[伝統的な言語文化と 国語の特質に関する事項]
中学校	A 表現	[言語事項]	[言語事項]	[伝統的な言語文化と 国語の特質に関する事項]
《文字文化》				



て理解いただければ、これまでの言語事項では関連づけにくかった文化的な面が復活し、昭和52年版当時の「A表現」とまではいかないまでも、文字文化、手書き文字文化という面においては少し戻った位置づけとなったのである。

二、新しい領域下における行書指導のあり方

(1) 楷書を行書化することでの学習過程の見直し

行書学習の導入に、楷書と行書を示す中で行書の特徴を順序立てて理解することは一つの方法であり、生徒にはわかりやすい方法の一つである。その行書の導入において、行書そのものが文字文化という視点からも行書体そのものをダイレクトにその「用の美」を見



図3 集王聖教序
「天地」(部分)

のように古典教材の(王羲之・集王聖教序)を実習教材ではなく鑑賞教材として、行書美にふれる瞬間を大切にするような指導のあり方の転換が必要ではないだろうか。

(2) 毛筆の機能を活用した授業のあり方

行書体に限らず他の多くの書体は、手書き(手での造形)の過程の中で毛筆という特別な用具の機能が合わさって発展してきた文化である。このことを踏まえて、毛筆から生み出される手書き文字の字形やリズムなどを生徒に視覚的に示しながら毛筆の機能をいっそう理解させるあり方を、具体的に考えてみたい。

① 毛筆の動きを生徒の眼の前で提示する。

中学校の書写指導においても毛筆は、学習の手段であり毛筆技能の向上を目的とする位置づけではない。毛筆学習では、生徒が行書の特徴を理解する上でのシンボリックな場面と捉え、なるべく教師



図2 教科書教材
(1年「平和」)

せるという考え方ができないだろうか。

図2は1年の教科書教材(平成24年版)である。このように行書体として多くの特徴がある教材をできるだけ早い段階で示すことも大切である。また図3

図4 生徒作例
「社説」

図5 生徒作例
「雲海」

が自ら大きく筆使いを生徒に示すことが大切なことではないだろうか。場合によっては、DVのような映像教材などの活用などによりであろう。図4は行書の毛筆による学習のまとめで見られる生徒の毛筆作品例である。毛筆が硬筆のように筆の一つの面でしか使用されていない毛筆文字例であり、筆使いが生かされていない。これでは、硬筆を使用して行書の学習をまとめる方がよいと言われてもしかたがないのではないだろうか。図5は、毛筆の筆使いをよく理解し、運筆のリズムが表現できている生徒のまとめ書きの例である。

この二つの毛筆作品を比較すると、毛筆の運筆力が生徒の行書力、ひいては硬筆力に発展していくことが想像できるのではないだろうか。

② 行書の特徴を示す箇所を手書きの際の「型」として徹底する。

行書学習の本来的な課程を丁寧に計画、実施していくことに加え、限られた時間数の中で、生徒がより日常生活や社会生活の中で目的や場面に応じて行書を使用し活用する上で、偏や旁や冠などの行書

の書き方をこの「型」として硬筆用具で徹底的に学習することが大切である。より実践的教材としての、ワークシートなどを研究開発することも重要なことだと考える。

③ 学習した行書を意図的、計画的に国語の学習などでその活用を図る

書写の学習の中においてはもとより、国語の『B書くこと』の学習の場面においても、また国語科のノートなど手で文字を書く場面において、学習した行書を生かす場面を意図的、計画的に実践していくことが大切である。その際、行書を使用したことにより、漢字書き取りの時の楷書の字形に配慮する必要があるが、中学校においては、小学校書写での学習の延長としての、正整な手書き文字の技能と、行書をはじめとする手書き文字の「表現の幅」を学習するのが中学校書写の目的であるということを改めて理解し、行書指導をいっそう推進、実践していただきたい。

おわりに

今度の第三学年の学習指導要領の指導事項に「身の回りの多様な文字に関心を持ち、効果的に文字を書くこと。」という事項が一つ示された。前述の行書指導の新しい展開と合わせ、毛筆文字と印字などが、目的に応じて社会の中で使用されていることに気がつくような実践もぜひとも願う次第である。

読者プレゼントのお知らせ

まはら三桃先生の直筆サイン入りの著書、『鷹のように帆をあげて』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、二〇一三年五月末日消印有効。）

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」二〇一三年春号プレゼント係

表紙絵

今号の表紙絵は、ヤマブキ（山吹）です。バラ科の落葉低木で、黄色の花を咲かせます。

ヤマブキの花は、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。

厚見王の歌一首

かはづ鳴く 神奈備川に 影見えて 今か咲くらむ 山吹の花

（『万葉集』巻第八 一四三五）

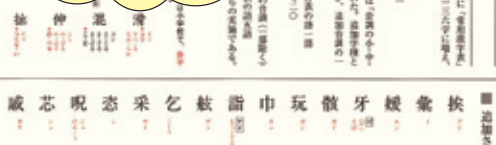
【歌意】

河鹿^{かじか}の鳴く神奈備川^{みなも}の水面に影を映して、今頃咲いていることであろうか、山吹の花は。

* P11～14で掲載した新聞記事・写真等は、それぞれの新聞社（中日新聞社、読売新聞社、朝日新聞社）の許諾を得て転載しています。



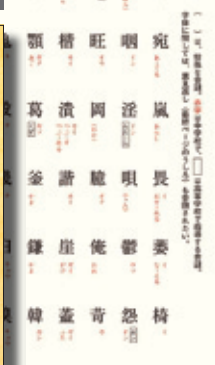
「挨拶」も「曖昧」も
いつのまにか中学校で
学習する漢字に……。



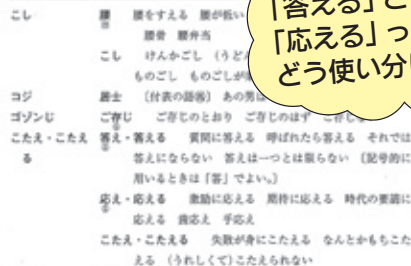
そんな時には……



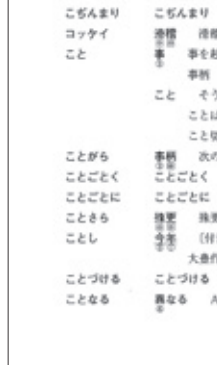
久米 公 編著
B5判 144ページ
定価 1,680円



「答える」と
「応える」って
どう使い分けるの？



そんな時には……



松村 明 校閲
／教育出版編集局 編
A5判 276ページ
定価 1,680円



中学国語通信 道標〔2013年 春(第26)号〕 2013年3月29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>



なかなよし宣言

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 | 松山市街道3-6-1 岡崎産業ビル 5F
TEL: 089-943-7193 FAX: 089-943-7134 |
| 九州支社 | 〒812-0007 | 福岡市博多区東比恵2-11-30 クレセント東福岡 E室
TEL: 092-433-5100 FAX: 092-433-5140 |
| 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 |