

ことばだより



イラスト：小熊 愛

目次

巻頭随筆 あいさつは決まり文句？ 三井はるみ 2

国語

特集 「言語活動」の日常化を考える 木下ひさし 3

話すこと聞くことの場合 井原英昭 6

書くことの場合 秦 美穂 8

漢字指導の場合 榎本祐也 10

書写

軟筆を用いた低学年書写の実践 笥 理沙子 12

あいさつは決まり文句？

学校教育の中で、「あいさつが大切」ということは、いろいろな形で取り上げられ、指導・実践が行われていると聞く。人間関係やコミュニケーションを開く端緒として、重視されていることだろう。

あいさつというと、真つ先に思い浮かぶのは、朝、人と会ったときは「おはようございます」、食事の前は「いただきます」というような、決まり文句のあいさつことばではないだろうか。実際共通語では、このような定型的表现がすっかり定着している。ところが、各地の方言を見てみると、少し違った世界が見えてくる。

次の会話は、一九七〇年代に収録された、朝の出会いの場面のやりとりの一部である（地名は収録時のもの）。

① 群馬県利根郡利根村

K：はあ（「もう」）起きたかい。

Y：はいよ、早いむし（「早いね」）、Kさん。

K：ああ、早かつたむし。

② 愛媛県越智郡伯方町

H：ありや、Cやん。

C：はい、はい。

H：会ったのう、ここで。どこ行きよーん。

C：瀬戸^{せと}浜^{はま}へ 行きよーんのよ。

（国立国語研究所編『方言談話資料』（9）（10）より）

ここには、「おはよう」にあたるような一言の決まり文句の表現が見当たらない。代わりに、相手の様子やその場の状況に合わせたちよつとしたことばを掛け合っており、それがあいさつの役割を果たしている。天候が話題となることも多い。国立国語研究所編『方言文法全国地図』第349図によると、朝の出会いの場面で、このように定型の

三井 はるみ

国立国語研究所
理論・構造研究系助教



あいさつことばによらない傾向は、全国的に見ると、特に、東北北部、九州南部・沖縄など周辺部地域に多く見られる。

柳田国男は『毎日の言葉』（一九四六年自序）の中で、「早朝の言葉、これは今ほとんどオハヨウの一つに統一しかかっている、それは何を言うつもりなのか不明になりかかっています」（教育出版『読んでおきたい日本の名作』117ページ）と述べているが、右の会話は、オハヨウに「統一」される以前の様子をうかがわせるものといえよう。定型的な決まり文句によらないあいさつは、言い回しにも特徴がある。「はいよ、早いむし、Kさん」「ありや、Cやん。会ったのう」のように、感動詞、呼びかけ、終助詞といった、相手と自分との関係を積極的につなぐことばの仕掛けがいろいろと使われているのである。一言の決まり文句のやりとりに比べ、より具体的な場面と人間関係を前提とした表現になっている。

ところで、「あつ、〇〇ちゃん、髪切ったんだ。」「お、〇〇、来てたの？」などの表現を身近で耳にすることがある。実はここには、方言の非定型あいさつと共通する、話題選びとことばの仕掛けが使われている。「人間関係やコミュニケーションを開く端緒」というあいさつの機能を考えたとき、共通語社会においても、こういった非定型のやりとりの意味を今一度見直してみてもよいのではないか——。方言の世界から戻ってきて改めて思いをめぐらせた。

みつい はるみ 東京都出身。東北大学大学院修了。昭和女子大学講師を経て現職。首都圏を含む日本語の地域差・方言について研究している。編著書等に『方言学の技法（岩波書店）』『方言学入門』（三省堂）、『首都圏の言語の実態と動向に関する研究』（国立国語研究所 <http://www.ninjal.ac.jp/shuten/>）がある。

特集

「言語活動」の日常化を考える

学習としての日常化から生活の日常化へ



聖心女子大学
文学部教授
木下 ひさし

成蹊小学校教諭、宮城教育大学教授を経て本年度より現職。学校現場での実践経験を基盤に、子どもの側に立ったことばの学びのあり方を考究している。

はじめに

子どもの生活を意識してことばを育むために、あるいは、生活の中のことばを育むための「言語活動の日常化」を構想したい。

ここでいう言語活動とは、学習指導要領において、基本的な言語能力向上のためにわざわざ示された言語活動例のような具体的な学習活動である。

「言語活動」と「言語活動例」

学習指導要領において「言語活動の充実」が指摘されたことを受けて、現場では「言語活動」が流行語のように使われている。

「流行」を揶揄しているわけではない。時代の趨勢すうせいに合わせて学習指導要領が改訂となり、そこにおける「要諦」ともなる語が流行語のごとく現場に広がるのだろう。いや、多分に自然発生的なそれではなく、その時代における実践の重点とすべきことであるから、意図的に広げられるのであろう。問題はその「語」を現場がどのように理解し、受け止め、実践に生かそうとしているかである。

この「言語活動」についてみるならば、国語科という教科の枠にとどまらず、学校教育全般において子どもの言語能力の向上が求められるなかでの「流行」である。とりわけ国語科では、周知のように中央教育審議会答申を受けた学習指導要領改訂の要点として「言語活動の充実」が掲げられ、新たに「言語活動例」が、具体的に学習指導要領の内容に示

されることになったわけである。（『小学校学習指導要領解説 国語編』参照。以下「解説」。）細かいことになってしまふのかもしれないが、ここで留意しなければならないのは、この「言語活動例」と「言語活動」の相違である。そもそも「言語活動」という語は新しいものではない。例えばソーシャル言語学の「ランガージュ」の訳語にあてられもしている。それによれば、言語活動とは、人間に特有の言語能力であり、シンボル能力である。つまり、何か特別な「活動」があるのではない。まさに人間としての日常の言語使用が「言語活動」なのである。

このように言語活動を広義に捉えると、言語活動のない学習活動はありえないことになる。なんらかの言語活動があるからこそ学習活動は成立するのである。ゆえに、おさえてはならないのは、その多様な言語活動をどう「充実」させるかということになる。そのために「言語活動例」という具体的な学習活動例が示されたのだろう。

『解説』には「学校や児童の実態に応じて、

様々な言語活動を工夫し、その充実を図っていくことが重要である。」と述べられている。「例」はあくまで「例」ということである。「実態」すなわち目前の子どもの今に即して、具体的な言語活動が構想されなければならない。

同様に「流行」としては失礼かもしれないが、「単元を貫く言語活動」という活動においても、その意味するところを十分に考えなくてはならない。

そもそも言語活動がなければ単元における学習活動は成立しないのであるから、問われるべきは、具体的な活動例を通して、単元において言語の学習活動が成立しているかどうかなのである。具体的な何かができあがれば、それでよいということにはならない。

さらに、「貫く」ことばかりに気をとられ、主体性や創造性が減じるならば、それこそ本末転倒である。

言語と日常

言語(学習)活動とは、基本的な「話す」「聞く」「書く」「読む」といった言語活動によって、その能力が高まる活動であり、「想像」「思考」「創造」といった内的な、内言あるいは自己内対話による活発な活動でもある。

この学習活動は限られた国語科の授業の中

だけで行われるものではなく、活動としてのその他の時間、日常につながっていくべきものである。

学習指導要領の本文で「日常」の語が使用されているのは、小学校では「伝統的な言語文化」と国語の特質に関する事項において「日常よく使われる敬語の使い方に慣れること」の一文のみである。中学校になると一年生の各領域の目標で「日常生活」が出てくる。ちなみに二、三年生になると「社会生活」に代わる。

一方、『解説』においては、中央教育審議会答申を受けて、「日常生活に必要とされる記録、説明、報告、紹介、感想、討論などの言語活動を具体的に例示」とか「国語の能力を調和的に育て実生活で生きて働くように」といったように「日常生活」あるいは「実生活」という語が散見する。(なお、「日常生活」と「実生活」はほぼ同義として捉えておく。中教審答申本文でも両方の語が使用されている。)

日常生活に本当に記録やら討論などが必要なのかということはさておき、ここという日常生活あるいは実生活とは、学校も家庭も含めた毎日の生活そのものとしておく。そこでは「日常的」に言語活動が営まれている。

もちろんここで実践的に重要なのは、学習指導要領に使用されているような語を定義す

ることではない。言語活動はそのまま日々の生活、すなわち「生きること」につながっていることを実践者が認識することである。子どもたちを育むために、生活に結びついたことばの学びを構想することである。

二つの「日常化」

日常化というと、まず二つの方向性が考えられよう。

一つは、毎日あるいは毎時間ごとに行う授業の中での学習活動としての日常化である。

もう一つは、学校生活全般あるいは家庭生活に向けての日常化である。

前者は帯単元と呼んでもよいかもしれない。その典型的な活動が「朝読書」である。学校生活の日常の中に読書という活動をいわば習慣として取り入れるのである。学校での読書習慣が、やがて学校外の生活においても行われるだろうことを期待しての活動である。同様な活動としては、朝の会のスピーチなどがある。

また、授業という枠の中での日常化としては、毎回の国語科の授業時間で行う活動がそれにあたる。授業の冒頭にスピーチをしたり、朗読を行ったりするような活動である。

ここでの課題は、こういった言語活動を日常生活にどうつなげていくかである。

朝読書の例でいうならば、一定時間読んだのだから、もう他では読まなくてよいとなってしまうのはだめなのである。そうならないためには、活動時間と場を設定するだけでは難しい。

朝読書においては本の選択は自由である。が、より幅広く読書の日常化・生活化を目ざすとするならば、例えば次に読む本の紹介などの「指導」も考えなくてはならないのではないか。

日常化という学び

学校生活全般あるいは家庭生活における「日常化」については、『解説』に書かれていることそのものの方向であるといつてよい。「実生活で生きて働く」のほか「実際の言語活動において有機的に働く」「能力の定着を図る」といった文言は、表現は異なるものの、結局は国語科での学びを現実の言語生活者として、生きていくための力にしていこうということを示すものと理解したい。

ただ、これは受け取り方を取り違えると、国語科は言語という情報伝達の道具とその使い方を学ぶ「技能習得教科」であるということになってしまう。

いうまでもなく、ことを学ぶということ、伝達だけではない言語の諸機能を高めて

いくことであり、それは人格形成にも通じることになる。第二言語の習得と大きく異なる面である。よって、日常化とは、単に機械的に使えるといった段階のみを目ざすことにはならない。

日記あるいは発見ノートといった、それこそ日常的に書く活動を考えてみよう。それは、表現活動の題材の収集や、単に書き慣れる練習のためだけに行うのではないはずである。書くという行為を通して対象への着眼や認識を多様かつ深化させていくための、意味ある言語活動として設定されなくてはならない。そこで身についた力が他教科や他領域、実生活で発揮できれば、日常化してきたといえるだろう。

スピーチなども同様である。ただ「話し方」に注意して話せばよいというものではない。誰に何のために話しかけるのかといった、その活動の意味を実感していかなければ、ことは空回りするだけではないか。

また、先の読書活動にも通じるかもしれないが、文学作品すなわち虚構作品を読むという活動も考えてみよう。読むことによって現実にはない世界を体験するのだから、これはいわば「非日常」「非現実」の言語活動ともいえる。だからといって、この言語活動で学ぶ内容は日常化につながらないといえるだろ

うか。そうではないだろう。虚構世界での他者との出会いの体験やそこで育まれた想像力は現実世界に転移する。実生活に生きるはずである。いや、そのように転移するような授業を創出しなければならないのである。

言語活動の「工夫」

まとめるならば「言語活動の日常化」とは、日々の生活に生きてはたらく言語能力が身につくことであり、そのための学習活動を教師が設定することである。

そこに、「言語活動の充実」があり、そこで「言語活動の工夫」が求められるのである。しかし、「言語活動例」や教科書教材をなぞるだけでは、充実はしないだろうし、工夫にもならない。「学校や児童の実態に応じて」「『解説』つまり、子どもや子どもを取り巻く状況を捉えたうえで、教科書を活用するなりして新たな言語活動を開発する必要がある。

さらに「充実」や「工夫」は、子どもが行う活動そのものだけではなく、意欲の喚起や評価も含めてなされなくてはならない。それは惰性的・慢性的な活動にしないためにも必要なことである。

日常生活に生きるための、日常を意識した日常的な学習活動の工夫が望まれる。

「言語活動」の日常化を取り入れた授業の実践事例

「話すこと聞くことの場合」



東京都練馬区立小中教育
一貫校 大泉桜学園教諭

井原 英昭
いはら ひであき

対話の日常化を目指して（四年生）

―対談で育む質問する力―

言語活動について

「質問」は、相手の考えや課題を明確にしたり、互いに共通理解を図ったりと対話を深める大きな役割をもつ。質問する力を日常的に育み、互いの考えを聞き合い、学び合う学級を目指し実践した。

本単元では、朝のホームルームの時間に友達と対談する時間を日常的に設定した。そのことによって、聞くことの重要性を認識し、日常的な対話の場面で、意識的に受けて返すことが習慣化すると考えた。

学習の目標

○目的に応じて質問したり感想を述べたりすることができる。A(1)エ

学習計画

- ① 教室に対談掲示コーナーを作り、対談記事などを掲示しておく。
- ② 対談について興味・関心を高め、ホームルームで行う日常的な活動を知る。
- ③ 「友達のことを伝える」を目的に、インタビュー形式で対談をする。

・「質問」によって内容の深まりを確認する。
③ 合意形成を図る対談を知り、「相手・物事を知る」「意見を聞く」「結論を出す」などを意識し、対談・座談会をする。

・適宜振り返り、合意形成を図るうえでの、質問する内容を考える。

・板書記録からこれまでの対談を振り返る。

指導の実践（へ）は日常的に行う言語活動

第一時

自分たちの知っている「対談」について発表する。テレビや新聞、雑誌、伝記の中での対談があがる。なぜ、対談するのかと発問する。「詳しく知りたいから。」「その人のよさを伝えたいから。」などの意見が出る。三年生からクラス替えなく進級しているが、担任

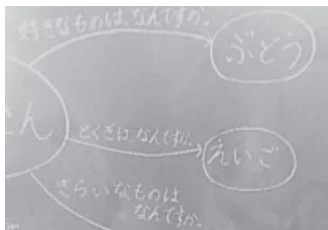
は、もち上がりではないため、「先生に、友達のことをインタビュー形式の対談で教えてほしい」と伝える。「何をきいたらいいかわからない。」「会話が続かない。」という声があがる。そこで、教師が聞き役になって、よい例と悪い例を実演する。「うなずいたり感想を伝えたりすると話しやすかった。」「質問していくとどんどん詳しくなるし、たくさんを知れる。」といった意見が出る。

第二時

実際に隣の友達と聞き手、話し手に分かれてインタビュー形式の対談を行う。ペアを変えてたくさん友達と対談する。友達のこととで初めて知ったことや驚いたことを発表する。

〈友達にインタビュー〉

朝の授業前五分間をつかって日直（二人）が自分たちのことを伝えるために、インタビュー形式の対談をする。二分ごとに話し手、聞き手を替えて対談する。教師は、内容をマッピング形式で板書にまとめる（下図参照）。対談の板書を振り返り、質問によって対談が深まっていることに気づかせる。回



を重ねるごとに単発の質問から、感想を交えた連続性のある質問に変化していった。

第三時

担任への自己紹介を兼ねたインタビュー対談が一巡した。子どもたちの対談の中から、好きなサッカーチームのことについて対談したものを取り上げ、いちばん強いチームについて話し合い、合意形成を図る対談を知る。

次に、「いちばん大切な教科はこれだ。」というテーマで教師と子どもたちで意見を出し合う。「理由を伝えないと決められない。」「比べると決めやすい。」という意見が出る。さらに、隣の友達と同じテーマで対談する。対談で決まったことを報告する。

他にどんなテーマがあるか考え発表する。「飼うなら犬と猫どっち?」「いちばんうまい野球選手は誰?」「給食に出してほしいメニューは?」など、多様な対談テーマが出る。自分はどうなテーマで対談したいかを考える。

〈朝から「これに決定」対談・座談会〉

毎朝授業前の五分間、子どもが予定していた相手（複数人でもよいことにする）と対談する。対談相手には、初めの頃は教師も入っていたが、しだいに興味・関心に応じて子どもどうしで行うようになった。

対談を板書にまとめ、「反対意見を考える」「意見をまとめる」「意見を広げる」ための質

問に気づかせる。対談の中で質問していくことで、共通理解が進んでいることを知る。

その後、抵抗感なく対談が進むようになり、子どもから「○○さんはいつから絵が上手になったのか話したい」「サッカーが上手になる秘訣を○○さんにきいてみたい」「プロ野球の優勝チーム予想を○○さんたちと話したい」などの声があり、対談の形式やテーマを自分たちで決め、行うようになった。

実践での留意点

みんなの前で会話を聞かれることは、誰しも緊張するものである。特に人前で話すことに抵抗感のある子どもには、支援が必要である。本単元では、どの子も対談・座談会を楽しめるように以下の三点を工夫した。

①学級の雰囲気づくり

友達との雑談の延長として対談できるよう、学級の雰囲気づくりに努めた。知っていることや考えが浅い場合でも、会話を尊重し、否定的な意見を言わないよう指導した。また、質問によって明らかになったことを、教師が取り上げ価値づけることで、自己有用感を育んだ。

②台本（対談モデル）の作成

テレビ番組のような開始と終わり、やりとりの流れが書かれた台本を作成した。不得

意な子でも質問することと返答することができれば、対談が成立するようにした。

③対談の形態

子どもから要望があれば、教師も加わり対談を進めた。また、合意形成を図る対談では、複数人での座談会形式での話し合いも認めた。効果的な質問が多く発せられたが、反省点として、対談者を自分たちで決めさせたため、固定した人間関係での座談会に終始してしまった。テーマを含め、精査が必要であった。

評価について

教師が対談・座談会の会話をマッピング形式で板書し、写真データとして記録した。質問によって考えが深まったり、広がったりしたことを、そのつど評価し、子どもに返した。写真を印刷して教室に掲示し、自己評価の手がかりにさせた。

展望

この単元で学んだ「質問すること」は、学級会や「書くこと」「読むこと」の交流でも発揮された。他教科の授業の中でも意見交換の時に、互いに質問し合い考えを深める姿があった。教師が設定した「対談」から、課題解決のための自主的な「対話」へと高まった。

[書くことの場合]

東京都西東京市立向台小学校主任教諭

秦 美穂^{はたみほ}

「書くこと」の日常化を目ざして（六年生）

―教室掲示実践―

言語活動について

「書くこと」に抵抗感をもつ子、反対に「書くこと」が大好きでどんどん書いてくる子、学級にはさまざまな子どもたちがいる。この両極に立つ子どもたち皆が楽しめて、いつのまにか書くことが日常化するような学級を創りたい、そういう願いから実践した。

毎日を過ごす教室。自然と目をとめる掲示板。この日常性を生かして、さまざまな言葉と出合わせて「言葉」に対する豊かな感性を育み、互いが表現する場、交流する場として教室掲示を用いようと考えた。

学習の目標

○書くことの楽しさを知り、自分から表現しようとする。〈関心・意欲・態度〉

○目的や意図に応じて、考えたことを簡単に書いたり詳しく書いたりして、適切に書くとする。B(1)ウ

○書いたものを互いに読み合い、表現の仕方などのよさに着目して、自分に取り入れようとする。B(1)カ

学習計画

①教室掲示をみんなで作っていくという見通しをもつ。

②例示された掲示物を見て、興味や関心をもつ。

③自分が担当した話題や関心をもった話題について書く。

④日記や短文などの共通の素材に取り組む。③④は、適宜並行して行う

*学期末、年度末など節目ごとに教室掲示を振り返り、友達や自分の成長に目を向ける。

指導の実践

第一時

学級開きを兼ねて、全員で壁かざりを作成する。この出会いを大切にして、教室環境を含めた学びを皆で作っていくことを確認する。担任の願いを詩に託し、あわせて掲示した。

第二時

教室掲示の各コーナーを紹介する。発表したい文章、紹介したいものなどを持ち寄って表現し合い、よさを認め合うこととする。

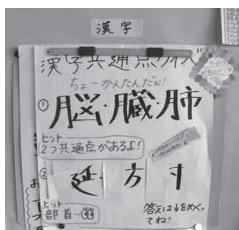
適宜

・朝学習の時間や家庭学習の時間などを使って、短文や日記に取り組んだ。

・週替わり当番の一つに組み入れ、自分ができそうな掲示コーナーを新しくするよう伝えた。自分なりに興味をもったところに行き、嬉々として作成していた。

○漢字コーナー

漢字にまつわる話、漢字クイズを掲示した。子どもからは、漢字クイズや「朝日新聞」の連載記事「漢語



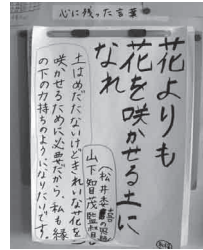
字典」の提供があった。学級全体で話題に取り上げ、その漢字を使った熟語を調べるなどした。漢字は「練習を重ねる苦痛なもの」という意識から、「形や成り立ちがおもしろいもの」という意識に変わっていった。

○季節コーナー

自分が最近実感した季節の言葉を紹介したり、朝会で校長先生の話に登場した、季節に関する言葉を調べて紹介したりした。子ども用の歳時記などを常に近くに置いておくようにした(※1)。「紫陽花」という言葉を紹介した子は、実際に近所の家から花をもらってきて掲示とともに飾っていた。

〇名言コーナー

最初の一つを教師が例示し、当番で子どもたちに書かせるようにした。無理のないように、一週間に一人として、年間で一巡する予定だった。しかし、順番の遠い子たちから自主的に「書かせてほしい」という声があった。すると、私も我もと学級のブームのようになり、本やテレビ、漫画、習い事の先生や尊敬する人物などの言葉から心に残ったものを選び、紹介し合うようになった。



よかった点は、子どもたちが日常接する事物や人に対し言葉のアンテナを張り、心に響く言葉を見つけようという視点をもったことだ。

反省点は、その言葉を選んだ理由を書かせるようにしたが、漠然としたものが多くなってしまったことだ。「いつ」「どこで」「どのように」「言葉と出合ったのか」「どうして心に響いたのか」などを詳しく書かせて整理していれば、学びをより確かなものにできたのではないかと思っている。

〇日記紹介コーナー

書くことの日常化に「日記」は、とても有効な取り組みだと考える。本学級では、日記

交流の一方方法として掲示を利用した。日記には、「お題一覧表」を貼り付けておき、どの題で書いてもよいことにする。そして、教師が読んで「おもしろい」と思った日記をコピーして掲示しておくようにした。子どもたちにも手伝ってもらい、色画用紙に貼り、どんどん掲示した。(貼り出す子には、「よく書けていたから貼り出したい。」と伝え、許可を得ておく。)

掲示板に、新しく友達の日記を貼り出すと、子どもたちは群がるようにして読んでいた。また、日記を続け、掲示を繰り返していくと、いつのまにか「書くのがめんどくさい」という声を聞かなくなった。(※2)

〇その他のコーナー

ノート紹介コーナー・短作文コーナー

実践での留意点

①安心して表現できる雰囲気を作る

表現したものを冷やかしたり、ばかにしたりさせないようにした。そうした雰囲気を少しでも感じたら、毅然とした態度でやめるように伝えた。

②友達のよさに目を向けさせる

蛍光マーカーや付箋を使って、よい点について示しておく。友達のよさに目を向けた子がいたら、そこに気づける力を称賛し、

自分の学習に生かしていくようにさせた。

③評価について

次の三点を評価の項目とした。

- ・自分から言葉に関わろうとしている。(興味をもった掲示コーナーに参加しようとしている。)

- ・名言や季節の言葉、日記や短作文など目的に応じて書いている。

- ・友達の表現のよさに目を向け、自分が書くときに取り入れたり、参考にしたりにしている。

展望

教室掲示という一見捉えにくい指導の場だが、学級の雰囲気を作り、言語環境を整える大切なものだと考える。年間実践して、子どもたちが、書くのを「めんどくさい」と言わなくなった。そして、「文章を書くのが上手になった。」という子が現れるようになった。手応えを感じている。

参考図書

※1 学研事典編集部 編『写真でわかる季節のことば辞典』(全四巻)学研教育出版

※2 森川 正樹 著『クラス全員が喜んで書く日記指導』明治図書出版

「漢字指導の場合」

東京都調布市立第三小学校主任教諭

榎本 祐也
えのもと ゆうや

漢字指導における言語活動の日常化

漢字を使う学習

「テストはできるのに、文を作らせると漢字を使えない」「漢字嫌いが多い」「語彙が乏しい」などは、教育現場でよく聞かれる悩みである。漢字の読み書きは指導しても、「漢字を使う」学習の指導が不足しているからではないだろうか。

漢字は、形（字形）・音（読み）・義（意味）の三つの要素を備えた「語」を表す表語文字である。漢字学習とは言葉の学習なのである。新出漢字の学習は、児童にとって、新しい言葉や概念を獲得する機会であることを、教師は忘れてはならない。

仮名を漢字に変換することは、漢字学習の一部にすぎない。学習する漢字のもつ意味を理解したうえで読み書きでき、自分の意識と直結させて思考の中で使える言葉になってこそ、その漢字を、その言葉を獲得したといえる。獲得した言葉は、新たに出会う言葉と結びつき、新たな概念を理解する足がかりとなる。

る。しだいに言葉は網目のように互いに結びついていく。この「言葉のネットワーク」を築いていくことが漢字指導の目標である。

日常化の効果

漢字学習は言葉の学習なので、その言葉を使う学習を指導する。つまり、その漢字を使って文・文章を作る活動を設定する。

文を作るには、その漢字の字形や読み方はもちろん、意味や熟語などがわからなければならぬ。熟語は、名詞になるのか動詞になるのか、両方になるのか一方だけになるのかも判別したい。目的語が必要なのか、助詞は何を使うのか。そもそも訓読みでも意味が難しい漢字もある。しかし、これらがわからないと文の中で正しく使うことはできない。

理路整然と教師が説明したところで、小学生でなくてもおもしろいはずがない。児童一人で調べるには限界がある。しかし、幸運なことに、教室には三十人もの仲間がいる。みんなの力を使わない手はない。みんなの意味を考え、みんなで言葉を集め、それぞれが文を作って、互いに聞き合うのである。

この学習活動では、「話す聞く」「書く」「読む」の言語活動が総合的に行われるのだが、漢字一文字を丁寧に学習したところで、その効果はたかが知れている。その一文字に関する

る成果しか期待できない。ところが、指導を繰り返すことで、既習事項が新しい情報の理解を助け、学びにつながるようになる。年間を通して継続することで、「言葉のネットワーク」が作られていく。日常化による効果こそが、言語活動の本質だと考えている。

指導の実践

この新出漢字の指導では、次の五つの過程を一セットとしている。

- ①（音）読み方の学習
- ②（義）意味の学習
- ③（形）字形の学習
- ④言葉集め
- ⑤文作りと発表

低学年ほど時間が必要となるが、高学年では漢字一文字について十〜十五分をめやすに時間を設定する。

以下に、五年生「再」（サイ・ふたたび）の実践記録からの抜粋を記す。

①（音）読み方の学習

教師「見たことがありますか。」

児童「サイだ。」

「再生紙。」「再会。」「再放送。」

②（義）意味の学習

教師「これらの言葉から考えると『再』にはどんな意味があるでしょうか。」

児童「もう一度。」

教師「もう一度ということを、ふたたびと言います。この漢字は『ふたたび』とも読みます。」

③ (形) 字形の学習

教師「指を出して書いてみましょう。」

児童「いち、に、さん……ろく。」

※肩から動かして教師と空書きする。

④ 言葉集め

教師「言葉集めをしましょう。」

児童「再発。」

教師「ハツは何の字ですか。」

児童「発生の発です。意味は、同じ病気や

事故が再び起きること。」

児童「再建。再び建てること。」

児童「再開。再び開く。」

教師「これ(再会)とはどちらがうのかな。

使い方を考えてみましょう。」

児童「開くのはうは、『サッカーの試合を再開する。』」

児童「会うのはうは、『友達と再会する。』」

児童「再現。」

教師「どうやって使うのかな。」

児童「事件を再現する。」「C Gで再現する。」

⑤ 文作りと発表

※例文を示したプリントなどを用意する

と、児童は安心して取り組むことができる。

教師「『再び』と『再』の文を作りましょう。」

※文作りには数分必要だが、指導を重ねるほど短時間でできるようになる。

教師「では、聞き合いましょう。」

児童「とかげのしっぽが再生する。」

児童「ぼくの作ったペン立ては、牛乳パックを再利用したものだ。」

児童「歌手が病氣からみごとに再起した。」

児童「大地震の再来に備える。」

児童「叱られて、再びゲーム禁止になる。」

児童「見逃したドラマを再放送で見る。」

実践での留意点

日常化にあたって最も重要なことは、当然であるが計画性である。漢字一文字の指導に十分という時間は、なかなかとれるものではない。

そこで提案するのが、右のような時間をかけて指導する漢字を精選して、計画を立てるということだ。学期に数十文字、一年に二百文字ないし、それに近い文字を指導する。全てに時間をかけられない。教師があらかじめ選んだ漢字について、右のような五過程で指導する。活字では伝わりにくいかもしれないが、児童は非常に楽しんでいきいきと学習している。

特に「④言葉集め」と「⑤文作りと発表」では、高学年でも「ハイハイハイ」とよく手が挙がり、発表できずに終わろうものなら、怒りだしかねないときもある。

週に数文字、教師にも児童にも無理のない文字数で計画的に行えば、児童は仲間と交流するなかで楽しく漢字を学習し、「言葉」と「仲間」両方のネットワークを作っていくことができる。

選ぶ漢字は、「再」のように生活でよく使う漢字や、「経」のように訓読みも難しい漢字、「防」のように送り仮名をまちがえやすい漢字、「質」「資」「基」のように教科学習の中でも重要な語句として頻出する漢字などを薦める。学担で話し合うと教材研究になる。

一方、時間をかけない漢字は、教師主導で形・音・義の三要素を教え、宿題を活用するなどして、文作りをするよう指導する。児童は、五過程でじっくり学習することで高まった自学の力を、家庭学習でも発揮する。

展望

「漢字を使う」指導を評価計画と結びつけようと考え、児童自身が作った文で漢字定着のテストを行っている。また、漢字一文字ずつの特性を考えて、指導の重点化とスリム化を目ざし、試行錯誤しているところである。

軟筆を用いた低学年書写の実践

東京学芸大学附属小金井小学校

観理沙子

一 はじめに

低学年、特に一年生に平仮名や片仮名などの文字を指導する際、「はらい」も「はね」も全て「とめ」のようになってしまう児童はいないだろうか。私自身、授業で「この画はしゅつとはらうよ」「この画はぴんとはねているね」などと音声化しながら児童に文字指導を行ってきたが、まだ運筆がうまくいかないためか、なかなか「はらい」や「はね」がうまくできない児童を目的の当たりにしていた。実際、硬筆では、書き方鉛筆のような柔らかい鉛筆を用いても、「はらい」や「はね」「とめ」の区別が児童にとってわかりにくいようであった。

そこで、毛筆のように、より視覚的に「はらい」や「はね」「とめ」の違いが理解しやすいものはないかと考え、今回軟筆（水書きペン）を用いた低学年書写の実践を試みた。



二 用具について

1 用具

用具は、水書用紙と水筆ペンを使用した。水書用紙は、縦三十五センチメートル、横二十五センチメートルのもの、水筆ペンは穂先の長さが十五ミリメートルで、持ち手の部分のタンクに水を入れて使用するものである。

2 準備

授業の前に水書用紙三枚を机の中に入れておき、水筆のタンクに水を満タンに入れておく。今回の実践で水筆を使った練習時間は、四十五分の授業のうち、大体十分間。満タンにしておくと、ちょうど十分間の練習時間は水が保つのと、それ以上練習時間が長くなると少し飽きてしまうようなので、この時間にした。

また、水書用紙は一人に三枚ずつ程度渡しておくといよい。一枚書いたらその水書用紙は乾かしておき、他の二枚で練習している間に最初の一枚が乾いているので、どんどん練習ができるからである。

3 片づけ

授業のあとには、用具は全て回収しておく。班の中で役割分担し、誰が何を集めるかを指示して片づける。また、水書用紙が乾いていない場合には、図工の絵を乾かすラックを使用する。

三 授業の実際

授業の流れとしては、大体次のような流れで行った。

- ① 硬筆で試し書き。
- ② クラス全体でその時間のねらいについての話し合い。黒板や教師用の水書板で範書し

て見せるとともに、実際に児童が空中で書いて確認。

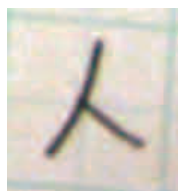
③ 水書用紙と水筆での練習。

④ 硬筆でまとめ書き。

◆初めての軟筆を使った授業

(漢字の「とめ」「はね」「はらい」)

「とめ」については「一」と「三」、「はね」については「小」と「月」、「はらい」については「人」と「火」の漢字を書き、どこが「とめ」なのか、どこが「はね」なのか、どこが「はらい」なのかを確認した。子どもたちは「とめ」はびたっと止まる、「はね」はびんとはねる、「はらい」はしゅっと払うなど自分たちなりの言葉で表現しながら再確認した。



試し書きでは「はらい」ができていない。

そのあと、「とめ」「はね」「はらい」に気をつけて何度も水書用紙で練習した。特に右払いが平仮名にはなかったものなので子どもたちにとって一番難しく、一度止めてから払うことに苦戦していたが、水筆を使って練習することでコツをつかめたようである。



とても楽しそうに初めて水筆を使う。

◆二回目の授業

(漢字の「おれ」「まがり」「そり」)

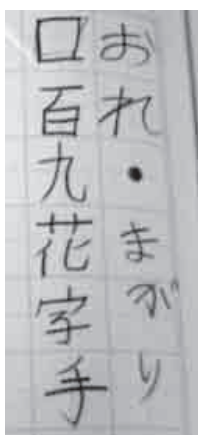
「おれ」については「口」と「百」、「まがり」については「九」と「花」、「そり」については「字」と「手」の漢字を書き、どこが「おれ」なのか、どこが「まがり」なのか、どこが「そり」なのかを確認した。子どもたちは「おれ」は

一度止まってからかくつと折れる、「まがり」は止まらないでぎゅうつと丸く曲がる、「そり」は少しずつカーブするなど、自分たちなりの言葉で表現しながら再確認した。

そのあと、「おれ」「まがり」「そり」に気をつけて何度も水書用紙で練習した。水書用紙は書いてもすぐに消えるので、毛筆のように構えてしまうことなく、失敗を恐れずとても楽しそうにのびのびと練習していた。



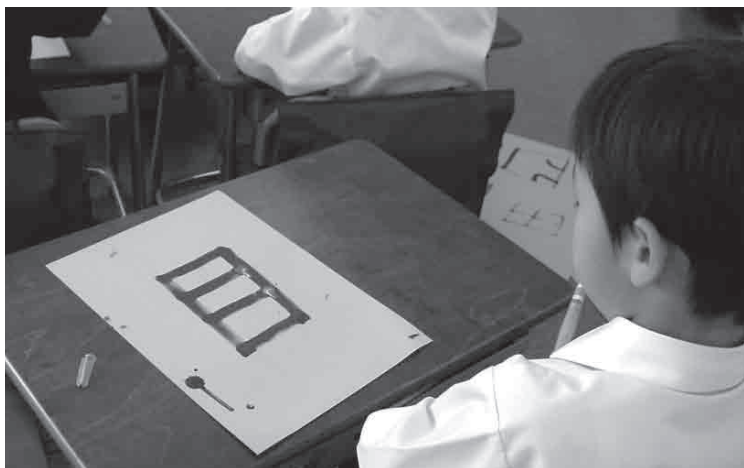
「まがり」が柔らくなる。



まとめ書きの硬筆でも「まがり」「そり」が柔らくなる。

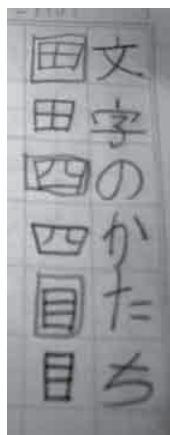
◆三回めの授業 (文字のかたち)

真四角の形については『田』、横長四角の形については『四』、縦長四角の形については『目』の漢字を書き、どんな形になるか赤鉛筆で文字の回りを線で囲ませ、文字の形を確認した。そうすることで平仮名同様、漢字にも文字の形があることを再確認した。



外形を水筆で学習。自分の書いた文字の外形を確認。

そのあと、文字の形に気をつけて何度も水書用紙で練習し、文字を書いたあとに四角で囲ってみるなどして外形を確認する姿が見られた。



『田』『四』『目』の縦画が下に出る。

◆四回めの授業

(正しい書き順で文字を書く)

『なみ音』『竹ぶえ』『山の中』を書き、どのような書き順になるかを確認し、書き順には三つの決まりがあることに気づかせた。①『音』のように上から下へと書いていくもの、②『竹』のように左から右へ書いていくもの、③『中』のように横から縦へ書いていくもの、というように、書き順には大きく三つの決まりがあることを理解し、正しい書き順で書くことと字形が整って書けることを再確認した。

そのあと、正しい書き順に気をつけて何度も水書用紙で練習した。書き順が正しくなることで、次の画への運動が見られるようになってきた。

◆五回めの授業

(画の長さ)

横画の長さについては『土』、縦画の長さについては『川』、斜めの画の長さについては『夕』の漢字を書き、どの画が長いのか、どの画が短いのかなど、それぞれの画の長さを再確認した。

そのあと、画の長さに気をつけて何度も水書用紙で練習した。毛筆ではないので、始筆については特に指導はしていないが、軟筆の効果で筆の持ち方がよくなり、始筆も上達してきたように感じた。特に、左利きの児童も抵抗感なく、水筆をうまく扱えるようになった。



水筆に慣れてきて文字も柔らかくなる。

◆六回めの授業 (画の方向)

「おれ」の方向として真下にいくものが『円』と『音』、内側にいくものが『白』の漢字を書き、どの画がどの方向にいくのか、それぞれの画の方向を再確認した。

そのあと、画の方向に気をつけて何度も水書用紙に練習したお陰で、「おれ」の部分に角度がついたり、「おれ」の方向が変化したりしている様子が見られた。



左利きでも水筆をうまく扱えている。

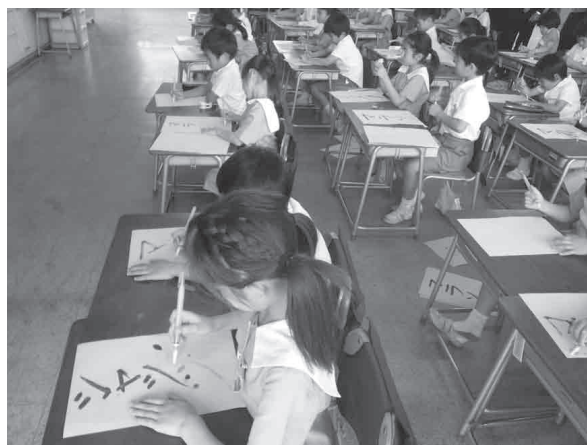
四 終わりに

今回の実践で、低学年でも右払いが書けるようになり、「まがり」や「そり」も柔らかくなった。また、「はらい」などに筆圧の変化が見られ、「とめ」のようになってしまったという児童も徐々に力を抜いて払っていくという感覚がつかめたようである。さらに、「むすび」もただ単に丸くしているのではなく、「す」と「な」の結びの違いが明確になっていた。

しかし、外形などは硬筆で練習したほうが学習効果が高いのではないかという疑問も残ったので、今後は軟筆の効果がより出るような場面を検討し、軟筆を活用していきたい。



「おれ」の部分に角度がついている。



持ち上がりの2年生でも実践を継続している。



一度止めてから払う「右はらい」も書けるようになった。



プロの板書

著者 釘持 勉
B5 判 100 ページ
本体 1,400 円＋税



プロの板書 基礎編

著者 釘持 勉
B5 判 88 ページ
本体 1,400 円＋税

板書に自信をもとう！

チョークの持ち方、立つ位置、文字の大きさ、まっすぐに書くコツ、速く書くコツ……、そんな「板書の基礎基本」を、15の「技術」として紹介します。さまざまな教科の板書例も掲載。

字の上手な先生になろう！

筆順と字形との関係、しんにょうを美しく書くコツ、横画の多い字をバランスよく書くコツ……、そんな「正しく美しい文字」を身につけるための16の「基礎練習」を紹介します。

小学国語通信 ことばだより〔2014年 秋号〕 2014年 9月 1日 発行

編集：教育出版株式会社編集局 発行：教育出版株式会社 代表者：小林一光
印刷：大日本印刷株式会社 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>



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	〒 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