

国語教育 相談室

中学校

NO. 56

国語教育相談室
No. 56

光村図書

中学校 国語教育相談室 通巻 No.122 定価 126 円（税込）
2008（平成20）年9月8日発行
発行人＝常田 寛
発行所＝光村図書出版株式会社
〒141-8675 東京都品川区上大崎 2-19-9
電話 03-3493-2111
<http://www.mitsumura-tosho.co.jp>
E-mail: koho@mitsumura-tosho.co.jp
印刷所＝村田印刷工業株式会社
デザイン＝秋葉 幹司

特集

生活に生きる「話し合い活動」



巻頭エッセイ

一人称の罫 恩田 陸



教師力講座 自分だけの個性的なノート作りを

教材の径 説得の論理を読む

―「モアイは語る―地球の未来」（2年）を例に―

豊かな書写指導のために

個人情報の取り扱いに関しては、弊社「個人情報保護方針」に則り、適切な管理・保護に努めてまいります。
くわしくは、光村図書ホームページ「光村チャンネル」をご覧ください。
<http://www.mitsumura-tosho.co.jp>
広報誌の配送停止をご希望の方は、光村図書広報部までご連絡ください。

光村図書

探検! 言葉の森 ⑤

檸檬の季節 森山卓郎

巻頭エッセイ 言葉と向き合う 一人称の罫 恩田 陸



特集

生活に生きる 「話し合い活動」

提言 「話し合い」が生きる授業づくりへの三つの問い 藤森裕治

実践提案 ① 話し合うことを楽しむ国語の時間（1～3年） 新しい指導を考える会
— グループ学習を核に話し合う態度と力を育てる —

実践提案 ② 話し合いのコーディネート能力を高めるために（1年） 新しい指導を考える会

実践提案 ③ 言葉の力を贈り合う「話し合い」（1～3年） 新しい指導を考える会

教師力講座 ④

自分だけの個性的なノート作りを 甲斐利恵子

教材の径 4

説得の論理を読む —「モアイは語る—地球の未来」(2年) を例に— 松野洋人

豊かな書写指導のために

これからの書写指導 ②

楷書から行書へ 住川英明

新しい書写実践の試み ⑧

俳句づくりと関連させた書写指導（3年） 新しい指導を考える会

探検! 言葉の森 ⑤

京都教育大学教授

森山卓郎

檸檬の季節



新しい学習指導要領では、これまでの「言語事項」がいわば発展的に解消される事項」になった。「と」という助詞はいわば万能接着剤の働きなので、まあ、一言で言えば、「伝統的な言語文化」が新たに項目として入ったという見方もできる。この「伝統的な言語文化」ということ、思い出すのが俳句の季節である。季節のイメージと結びついたおびたしい言葉たちはまさに日本語の宝だ。そこで、クイズを一つ。次の季節の季節はいつでしょう？

レモン・朝顔・七夕・お中元

実際、これらの季節は、私の語感で素朴に考えれば「夏」だ。酸っぱい「レモン」はまさに運動部の夏の練習のイメージ。「朝顔」の観察は小学生の夏休みの宿題。「七夕」のこより作りは七月の風物詩、「お中元セール」もまた夏のデパートの風物詩だ。

しかし、今のところ、これらはみな秋の季節（一部には見直そうとする動きもあるようだ）。ちなみに、手元の歳時記で確認すると、昼顔、夕顔は夏の季節だが、「朝顔」だけは違う。古くからの文学の伝統では「朝顔」は秋のイメージのようだ。例えば『万葉集』には、

秋の花尾花葛花瞿麦の花女郎花

また藤袴朝顔の花 巻第八（二五三八）という憶良の歌がある。といっても、この「朝顔」は今の「朝顔」と違っようだ（桔梗のこととされる）。伝統のある言葉では、その語が何を指すのかも確認する必要がある。

さて、一部の季節の季節が少しわかりにくいことにははつきりした原因もある。前述の「七夕」「中元」などは、太陰暦から太陽暦への移行によって所属が変わっている。本来、秋のものだったが、ずれて

いるのである。

また、私たちの現代生活が変化して、季節の所属がわかりにくくなったということもある。「レモン」などは輸入物も含めて年中売っている。世の中が便利になると同時に、季節を感じるさすが次第に少なくなっているというのも事実だ。「にんじん」は冬、「にんにく」は春の季節だが、これらなどもはや季節感がない。

一部の季節がわかりにくいのは事実だ。しかし、だからといって季節感や季節が大切でないということにはならない。「旬」は、その季節を生きた喜びを感じさせてくれる。せっかく「季節」があるのだから、季節感の再認識は、いいことのはずだ。

ということで、秋の夜長の今夜、季節としての「檸檬」を味わいつつ、レモンティーなぞはいかがですか？ ちよつと飲みたいあなたにはレモンひとひらを浮かべた焼酎でも。（おっと、「焼酎」は夏の季節！）



一人称の罣

作家 恩田 陸

小説を書く時、一人称で書くか、三人称で書くかというのは結構大きな問題である。

私は一人称がとても苦手なので、だいたい三人称か、一人称で書く時は章ごとに語り手の人物が変わる構成の一人称を採用することが多い。

そもそも、一人称の小説が苦手だと気づいたのは専業作家になってからのことで、それも編集者やインタビュアーに度々質問されるうちに、なぜだろうと自分でも考えるようになったのである。その結果、複数の理由があるが、いちばん大きな理由は、子供のころに読んだ本がみな三人称だったから、という単純なものだった。初めての絵本も、児童文学も、かつてお話の

ほとんどは三人称だった。文字通り、絵本や児童文学で、世界を俯瞰し、自分を外側から見ることを覚えていったように思う。

それに、私の印象では、かれこれ三十年も前は、一人称を使うのは、一人称を使うこと自体にお話の仕掛けがあるか、かなり突っ張った、既成の大人社会への抵抗を示す場合のみだった。だからこそ、サリンジャーの『ライ麦畑でつかまえて』や庄司薫が若者に熱狂的に受け入れられたのであり、今現在、村上春樹が世界で「青年の文学」として人気を博しているのだと思う。

そのいっぽうで、私は小説を書き始めたころから、一人称というものが言わば「禁じ手」の

ように感じられていた。たいした技術も経験もないのに三人称で書くという、言わば大海に放り出されたような心もとなさを感じていた時、

「そうか、一人称という手があるな」と思ったことはしばしばあり、実際、書いてみると書き易く、ハードルが低く感じられた（それは罣なのであるが）のだが、「いや、最初からこれをやってしまったてはいけない」という直感が身体どこにかあつて、結局避けたことをよく覚えている。もつとも、私の書くような話にはミステリー的要素が多いので、仕掛け上、一人称には向かなかったという理由もある。

考えてみると、日本の近代以降の「私小説」というジャンルですら、一人称を使っているものは

まれである。太宰治ですら、「読者に語りかける作家」という印象から一人称をいっぱい使っていそうだが、そうでもない。どちらかといえば彼は二人称の作家という珍しいタイプかもしれない。

最近つくづく思うのだが、一人称という形式には、いっはい罣が仕掛けられている。

特に純文学であればどうしても作者と同一視されてしまうし、実際「これは私ではない」と意識しつつも「私」の物語を「私」の視点だけで綴っていくというのは、二重の檻に入れられているようなもので、そのところに私は強い抵抗を感じてしまう。よほど強い自己客観性を持っていない限り、管理と制御が難しい形式なのだ。

逆に、「謙作は」と名前を付け、登場人物として突き放してしまえば、かえってそこに私事や私情をすんなりと入れやすい。近代の作家はそのところを理解していたのだろう。

また、読むほうにも一人称には「共感」という大きな罣がある。近年発達したいわゆるヤング・アダルト系の小説は、「僕」や「あたし」が親しみやすい口調で世界への違和感を語り、「ここに私のことを分かってくれている人がいる」という共感を抱くようにできているものが多いが、だからといって「共感」がほんとうに「理解」

とイコールなのか、共感できない人は「私のこと」を分かってくれていないのかという、根本的な問題に気付きにくくなっているのである。

しかし、ここ十年くらいで、一人称の性質は大きく変わった。知りあいの編集者に聞いたところ、純文学系の新人賞の応募作品は、ほぼ九十九パーセント一人称だという。それも、実作者と二人称の「私」はほぼ一致し、そのことに抵抗がないようなのだ。

世界が一人称になりつつあることは、日々感じている。特に、携帯電話が行き渡つて、一人称をパブリックの場所に持ち込むことすら日常になった。世界は「私」になり、「私」をそのまま世界に一致させることに抵抗がなくなったし、世界の中にいる「私」を俯瞰するよりも「私」という檻の中から世界を見、「私が傷つき」「私が癒され」ることが最優先になったのである。しきりに「私って」と呟く彼らは、そのまま一人称の罣にどっぷり浸かっている。「私」を表現するには、冷徹な自己観察力を必要とすること、「私」の視点でいる限り、いつまでも自分を発見できないこと。「本当の私」をつかむには、何より三人称の視点を獲得する以外ないという、逆説めいた事実を受け入れるしかないのだということを。



恩田 陸（おんだ りく）

1964年、宮城県生まれ。

2005年『夜のピクニック』で吉川英治文学新人賞および本屋大賞、06年『ユージニア』で日本推理作家協会賞、07年『中庭の出来事』で山本周五郎賞を受賞。ホラー、SF、ミステリーなど、さまざまなジャンルの小説で独自の作品世界を築いている。



生活に生きる 「話し合い活動」

提言

「話し合い」が生きる授業づくりへの三つの問い

信州大学教授 藤森 裕治 ふじもり ゆうじ

「話し合い」はなぜ必要か

私たちの生活は話し合うことなしに成り立たない。家庭や学校はもとより、サークルや自治会、企業や団体など、人々が共同で何かをする場には「話し合い」がつきものである。民主社会の規則やルールは、その社会に組み込まれた人々の「話し合い」によって作り出され、見直され、ときには廃止される。「話し合い」によって、私たちは自分の考えを届け、相手の考えに耳を傾け、互いの共通点と相違点を知り、ものごとを決めたり知識を広げたりする。この能力において、人間はほかのあらゆる動物と二線を画している。

周知のように、平成二十二年五月二十二日から裁判員制度が始まる。この制度では、一般市民が務める六名の裁判員と三名の裁判官とによって被告の有罪・無罪を判断する。有罪の場合は量刑まで決めなければならない。そのプロセスは「話し合い」によって進められる。石垣明子教授（つくば国際大学）によれば、一生の間に、国民の六七人に一人が裁判員を務めることになるという（『その国語力で裁判員になりますか』入部（石垣）明子著／明治書院）。そういう時代に「私は『話し合い』が苦手です。」などと言っているわけにはいかないのである。

新しい学習指導要領（中学校「国語」）でも、相手の立場を尊重して話し合い、互いに合意形成をはかる力の育成が示されている。

実社会のさまざまな活動に参加する力を育てることの重要性が、より強調されている。子どもたちが社会人となる頃には、適切に話し合う力が市民として必須の条件となる。

よい「話し合い」とはどんな「話し合い」か

各地の国語教室を訪問して、充実した「話し合い」の場面に居合わせると、心が躍る。よい「話し合い」の発言数は、必ずしも多くない。いやむしろ静かですらある。ただし、穏やかなやりとりの中で、次の三つの事柄が守られている。

(1) 公平・対等の関係で互いにつながっていること
さかんに意見が飛び交うわりに、むなしい空気のただよう「話し合い」がある。そういう「話し合い」では相手の考えにまるで関心を示さない参加者が目立つ。よい「話し合い」では、参加者全員が公平にかつ対等にかかわっており、温かな安定感がある。何のために話し合うのかという目的がしっかりとえられている。力を合わせて結論を出したり知識を豊かにしようという自覚で、全員がつながっている。

(2) 級友の言葉を受けとめていること
よい「話し合い」では「さっき、〇〇さんが……と言っていました」という発言がたいへん多い。さらに高度な「話し合い」では、司会者以外の参加者が「これまでの意見をまとめると、大きく三つにまとめると思います。二は……」などと発言して、自ら議論の流

れを整頓してくれる。相手の発言を「つまり……ということですね。」といった言い方で、手短にまとめることもできる。
(3) テーマやルールについてブレがないこと
よい「話し合い」は、テーマやルールについてしっかりと共通理解がなされており、ブレがない。だから、「流行語について考える」というテーマなのになぜか「敬語の乱れ」が取り上げられているとか、A案について話し合っているのにいつの間にかB案についての議論になっているといった事態が起きない。

これらの事柄がしっかりと守られている「話し合い」をよく見ると、「話し合い」を中心的に進行している生徒はさることながら、フロア（聴衆）としてその様子を観察している生徒たちも猛烈に頭を回転させていることに気づく。今ここで練り広げられている「話し合い」を追いながら、論旨に矛盾がないか、話題についてどこまで理解が深まったのか、対立する意見の共通点はどこにあるのか：等々、忙しく考えている。こういうとき、彼らの顔は紅潮しているのですぐにわかる。

「話し合い」学習の難しさを克服するにはどうしたらよいか

「話し合い」学習を取り入れたいとは思いますが、あの生徒たちには無理だという嘆きをしれば聞く。実際、中学生の多くは、人前で自分の意見を堂々と発表したり、侃々諤々

の議論を楽しんだりすることが苦手である。けれども級友の考えを聞いたり、身近で具体的な問題をあれこれ考えることは、案外好きでもある。このような生徒たちには、実際に行われた「話し合い」の記録を見せたり、シナリオを使って役割演技をさせたりするとよい。映像資料で「話し合い」の記録を見せるときには、適当な場面で映像を一旦停止の画面にしなから、そのルールや注意すべき点を説明する。シナリオを作って実演してみる場合もこれと同様である。

「話し合い」学習を取り入れる意義は認めるが、評価の仕方がよくわからないという声もつねづね耳にすることだ。この悩みは、「話し合い」学習で評価されるべき対象を間違えているために発生することが多い。「話し合い」学習の主役は話し合う当事者ではない。教室において「話し合い」の模様を観察する生徒たちである。詳細は拙著『バタフライ・マップ法』（東洋館出版社）を参照していただきたいが、状況依存的で過性の「話し合い」を、やり直しのきかない状態で進行する当事者たちは、「話し合い」学習のいわば「教材」である。問題は、その「教材」からフロアの生徒が何を学ぶかにある。今行われている「話し合い」のどこが上手でどこに改善すべき点があるか、この「話し合い」によってどんな目的が遂行されどこに合意がみられたのか。こういう問いをフロアの生徒たちに投げかけ、

彼らがこの「話し合い」からどの程度のことを学んでいたか評価してほしい。「話し合い」がつたなく終わったからといって、「所懸命発言した生徒をA・B・Cなどで冷たく査定することをされると、「話し合い」など二度としないと感じる生徒がきつと出る。

では、「話し合い」を即興的かつ適切に進める力そのものはどう評価し身につけさせるか。詳細は拙著に譲るが、この力は「話し合い」を展開している共同体の力であり、個別の能力には還元できない。それを教師が評価するとしたら、まずは集団を二つの人格とみなして行うべきである。個別には、自己評価力の育成を重視する。自己評価力とは、「話し合い」に自分はどの程度参加しているかを省察する力であり、共同体のよりよい一員となるために必須の能力である。ただしこの力を得るには、「話し合い」の当事者経験をできるだけ多く積む必要がある。当事者経験が十分になれば、よいフロアにもなれない。

要領さえわかれば、生徒たちは「話し合い」にわりとすぐに慣れる。そして、この問題にはどんな「話し合い」がよいかを話し合うようになる（こういうのをメタ議論という）。数多く「話し合い」を経験すると、生徒たちはこれを言語生活の一部として、当たり前のように行うはずだ。そうなった教室に足を運ぶ教師は幸せである。

話し合うことを楽しむ国語の時間（二、三年）

— グループ学習を核に話し合う態度と力を育てる —

新しい指導を考える会

授業中の話し合いが楽しい

ノートを取るのが大変だったけれど、期待通りたくさんの意見が出てすごく面白かった。一つの文章について、こんなにも深く読むことは少ないので、私はこういう国語の時間が好きだ。自分が思い浮かばなかった考えも知ることができ、とても良かった。

これは、今年五月に小説作品を読んだ授業について、ある生徒が書いた「学習のまとめ」の一部である。話し合ってたつた・深まった経験が、話し合う効力感や「また話し合いたい」という思いを引き出し、そして「本気で話し合う経験」の中でこそ、「話し合う力」は育つ。では、どうしたら話し合いが楽しく、活発なものになるだろう。わたしは、まず次の二つを大切にしたいと考えている。

話し合う目的と目標がはっきりすること

話し合いには必ず目的がある。その目的が生徒にとって内発的で必然性があるとき、話し合いはホンモノになる。そしてその目的につながる具体的な達成目標がはっきりすることです。

■「今日の進行役」 — 司会する力を育てる —

グループによる話し合いの人数は常に三〜四人。必ず「今日の進行役」を置く。進行役は授業ごとに「巡して全員に繰り返し経験させる。例えば導入期の指導は次のように進める。

- ① 学習課題や話し合いのテーマを学級全体でつかむ。自分の考えをまとめる時間をとる。そのあとでグループ学習。
- ② 進行役を決めて、前に集合させる。
- ③ 進行役だけに、目標と手順、話し合いのポイントを示す。
- ④ グループに戻らせ、②を説明したうえで話し合いを始める。
- ⑤ 話し合い後はグループの成果を発表し合い、学級全体でさらに話し合ったうえで、各自の考えをまとめさせる。

進行役だけに指示を与えるのは、グループの中でのリーダーシップ経験を確実に持たせるためである。進行役に示す「手順」は、例えば「①各自の考えを巡発言する。②発言を聞いて進行役が考えた共通点や相違点を整理。③話し合って深める。④発表内容を確認。⑤発表者を指名。」のように具体的に伝えていく。「話し合いのポイント」としては、話し合いの内容や指導の時期、生徒の実態などに応じて、例えば「発言の少ない人に発言を促す」「行き詰まったら、出た意見をまとめ直して感想や気づきを求める」「別の立場の意見を予想してみる」などと進め方を示したり、発表の仕方として「結論がまとまれば良い。まとまらない場合は、『こういう意見とこういう意見が出て、こういう点で対立している。他班の意見を聞きたい。』という形でもよい。」などと指示したりする。

生徒たちは方向性をもって自発的に話し合い始める。

他者との違いに学び合い、自分の考えを大切にできること

持つている情報の違い、見方や考え方の違いなど、他者性の発見が話し合いの原動力になる。そして、認めたりぶつたりして話し合った結果を、「自分はこう考える」と最後は自分に立ち戻って結ぶこと。「こう」の自身は、一定の「合意点や一致点」であったり、「ここは違うという再確認」だったりする。そのどちらも認め合えることが、自尊感情を高め、自立した話し合いの担い手を育てていくのだと考えている。

話し合いを育てる — グループ学習の指導を例に —

こうした考え方を背景に、話し合いを楽しむ国語教室を作っていくために、わたしはグループで話し合う学習の機会を、日常的に取り入れていくようにしている。話し合いの力をより実践的なものにしていくには、「自分⇄小集団⇄大集団」という行き来を通して話し合いを育てていくことが大切になる。その土台になるのが、グループ（小集団）の話し合いである。

■互いの考えを可視化する工夫

話し合いを活発にするうえで、互いの考えを目に見える形にする（可視化する）工夫も大切である。お互いの考えが「検討可能な対象」になったときに、話し合いは討論へと質を変える。可視化の手立てはさまざまに工夫できる。互いの考えを画用紙などに書いて並べるだけでも効果的だ。そのうえで説明し合えばプレゼンテーションの指導とも関連づけられる。また、考えを付箋紙やカードに書いて可視化し、それを分類したりまとめたりすると、その過程で話し合い活動が活発になっていく。

■「聴き型」の指導を組み入れる

グループでの話し合いを高めるうえで欠かせないのは、「聴き型」の指導である。小学校ではよく話型指導を行う。「〜と思います。なぜなら……」のように話す型を示して、慣れさせする方法だ。これを聴き方の指導にあてはめて、「〇〇ってどういう意味？」「△△といえる理由は？」など、他の発言を考えながら聞く「聴き型（方）」を、先に示した「話し合いのポイント」の中などで具体的に指導していくと、話し合いの質を高めるのに効果的である。





話し合いのコーディネート能力を高めるために（二年）

新しい指導を考える会

「話し合い指導」でつけさせたい力とは？

○多数決を超えられる力

「話し合い指導」をする目的は、多々あるが、わたしは、第一に多数決を超えられる力を育成することだと考えている。

生徒たちは何かを決めるときに、安易に「Aがいい人？」などと言って手を挙げて決めがちである。もちろん、現実には多数決が必要な場面は多いが、自分を前面に出して摺り合わせることを避けようとする傾向が強いのも事実だろう。

○コーディネーターとしての能力

実生活の場面では、どうしても自分を出さざるをえないので、むしろ、授業のような「技能を育てる場面」で、ある意味気楽に、多数決でない話し合いの経験値を高めることが必要だ。

それが、生徒一人ひとりに、みんなで意見を出し合って、聞き合って、調整して決めて実行していく、いわばコーディネーターとしての力をつけることにつながるからだ。

基礎的な技能（前段の指導）

「話し合いの授業」は二朝二夕には実現しない。いくつもの基礎的な技能の高まりや、教室のレディネスが必要だ。

日常行っている基礎的な指導を以下にいくつか挙げる。

・スピーチ（根拠・理由を前提として意見・主張を述べる）

最初は短い文章を読ませ、各意味段落から「キーワード」を探させる。そのキーワードを元に「箇条書き」に整理するやり方を教える。合わせて「ナンバリング」という言葉も定着させたい。

2時の後半に、「聞いてメモする」作業をさせる。

プリント（下段資料）の「授業の進め方」欄1番を教師が音読し、各自それをノートにメモする。（下段資料「メモの取り方」欄参照）

そのメモを元に、プリントに「他人に渡すメモ」を作成させて提出させる。その場ですぐ採点する。

採点のポイントは「箇条書き」「キーワード」「見やすさ」である。満点が多くなる方がよい。2番も行う。

第二次（3、4時）

今次の目的は、メモ完成のために話し合わせることである。

3番を教師が音読して、各自がノートにメモした時点で、班で話し合いを始める。「お母さんにメモして渡す」前提で、どう書けばいいのかを話し合わせる。（六班編制）

話し合ったそばからホワイトボード（50cm×80cm程度）のもの。常備しておくと重宝である。）に書いては消し、書いては消しを繰り返しながら、完成させていく。

教師が各班を回って、「これは見やすいねえ。」「キーワードが短くていいねえ。」などと、「意識させたい事項」を、みんなに聞こえるようにアドバイスしていくと、それをヒントとして手直しする班も増える。

時間制限をして、六班分のホワイトボードを黒板に貼らせる。「見やすさ」「正確さ」「キーワード」「伝わるかどうか」の四点で、ある部分は教師が採点し、ある部分では生徒の意見をもらって採点していく。

以下一時間半かけて、4番、5番とやっていく。

・人前での音読の習慣化（たけのご読み、指名なし音読など）※たけのご読み：一つの作品を音読する際、自分が読みたいと思ったところで起立して読む。だれも読まない文は教師が読む。

・班での話し合いの習慣化（伝言ゲーム、論理パズル、脅迫状ゲームなど）

・ディベート（班対抗やマイクロディベートなど）

・答え方指導（読解などの授業の中で、班ごとの話し合いの場を設ける。その答えをホワイトボードに書いて提出する。）これらの小さな実践を経ることで、生徒に「人前で発表すること」や「話し合って何かを決めること」を「当たり前に行える」ようにしていくのが、話し合い指導の前段階である。

実践報告（4時間扱い）

■指導の目標

- 1 聞いた内容を端的にメモする技能を高める。
- 2 班で話し合うことによつてよりよいメモを作成する能力を養うとともに、他班のよさを学び合う姿勢を高める。

第一次（1、2時）

今次の目的は、メモをする技能を向上させることである。

まず1時から2時の前半にかけて、「箇条書き」「ナンバリング」の指導をする。

4時後半では、「メモを元に話し合つて元の文を書く」という課題をバリエーションで入れる。

■指導の発展性

「話し合い指導」は、「読むこと」「書くこと」の指導と不可分の関係にある。例えば、以下のような学習から、「話し合い指導」に発展していく。

・「少年の日の思い出」でエッセイの人物論を話し合う。

・「文化を伝えるチンパンジー」で日本独自の文化と外来の文化を調べて発表し合う。

・「メディア社会を生きる」で、修学旅行の写真をもとに、どの写真を選んだらよりよい新聞が作れるか話し合う。

資料

1年話す聞く（メモ作りの話し合い）授業メモ 07/1月

メモの取り方

- ・メモは箇条書きでとる。
- ・早くメモするためにひらがな・カタカナ・数字を使うとよい。
- ・提出する時は、見やすく書き直して出す。
- ・すぐれているのは短くて意味のわかるメモである。

授業の進め方

- ・先生が伝言を読み上げる。それをメモにする。
- ・1～2は全員がメモして、紙に書いて提出。先生が採点する。
- ・3～5は全員がメモをとり、それをもとに班でホワイトボードに書いて提出する。
- ・ホワイトボードを黒板に貼る。どのメモが優れているかみんなで採点する。
- 1 明日2/15（木）の連絡です。1時間目が社会から国語に変更です。間違えないようにして下さい。
- 2 もしも、浅間です。今すぐ雨が降っていますが、明日も大雨の予報が出ているので、明日の体育祭は延期と決まりました。明日は授業になります。火曜の時間割りを持ってきて下さい。
- 3 みなさまにスーパー大矢部から、お得な大売り出しのお知らせをします。今日だけの特別サービスです。しょうゆ1本で¥100、砂糖1袋で¥120、かつおぶし10パックで¥80にてのご提供です。売り切れ次第終了となりますので、お早めにお越し下さい。スーパー大矢部からのお知らせでした。
- 4 えーと、注文がいいですか？じゃあ、言いますね。はい、ほくたち4人です。順番に言いますよ。
 - ① エビフライ定食、飲み物はウーロン茶をお願いします。
 - ② オムライス、トマトサラダ、飲み物はいりません。
 - ③ カツカレー、飲み物はコービーで。
 - ④ ミートソーススパゲッティにしようかな、いや、やめて、ハヤシライス。あとトマトジュース下さい。
 - ⑤ あ、すみません、さっきのトマトサラダやめて、イタリアンサラダに下さい。はい、じゃあ、以上です。
- 5 本日2/15の朝、国道16号線で、交通事故がありました。横須賀警察署のすぐ近くの事故だったということもあり、その場で警察が対応しました。警察の調べによりますと、朝4時頃、国道16号線横須賀中央付近を走っていたトラックが軽自動車に追突したということです。原因はトラックの運転手の居眠りによるものと思われるということです。トラックの運転手にはケガはありませんが、追突された軽自動車の後部座席に乗っていた女性が全治2週間のケガで近くの病院に入院しましたが命に別状はないということです。事故の影響で、横須賀中央付近は車が渋滞しているようです。

言葉の力を贈り合う「話し合い」
(二～三年)

新しい指導を考える会

教師の意識改革

「話し合い活動」について改めて考えてみたとき、わたしにはこんな疑問が生じた。「話し合うのが楽しい」「これは絶対に話し合わないといけない」、そんな話し合いを、生徒に体験させてきたらどうか。また、教師が、生徒の話し合いを楽しんできたのだろうか。答えは「否」であった。そこで、まず、話し合いに対する意識を左記のように変えようと考えた。

「話し合い」は、互いの言葉の力を贈り合う、楽しい活動である。

そして、話し合いを、次の視点でとらえ直した。

・相手の立場を尊重する

相手の意図を考えながら、注意して聞く。相手の反応を踏まえながら、分かりやすく話す。

・目的（合意形成）に向かうことを意識する

問題意識、当事者意識をもち、互いに協力しながら、目的（合意形成）に向かうっていく。

・言葉にこだわる

話し合いの中で言葉とかわる過程を大切に。心をこめた（情意、情緒を大切に）、力ある言葉（説得力のある、自分なりの表現）を贈り合う（言葉を贈るだけではなく、相手の言葉を感じながら受け取る）。

生徒たちの意識改革を図る方策

生徒たちの意識を「難しい」「つまらない」から「楽しい」

い「いいね、生かそう（これからの話し合いに生かす）」

う「うん、わたしも（共感・同感）」

え「えっ、どうして（疑問）」

お「おやつ、そう（わたしとは違う、差異）」

※公的な話し合いでは、たとえば、「うん、わたしも。」が「はい、わたしも同感です。」になることを指導する。

■相手を尊重していることを表す表現

・「なるほど」で受け止めてから反論する。

（例）「なるほど。でも、～ではないでしょうか。」

・「あなた（相手）」を先に述べる。

（例）「あなたの意見は～。わたしの意見は～。だから、～という意見でどうでしょうか。」

「あなたは～だろうけれど、わたしは（わたしも）、～。みんなは～ではないでしょうか。」

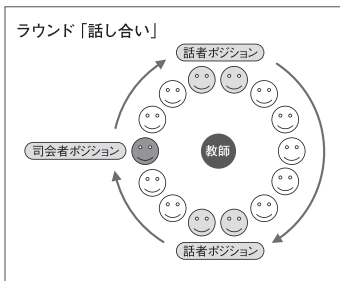
■多様な「話し合い」形態

・ペア・3人（話者2対1、もしくは、司会者1、話者2）
・4人グループ・8人グループ（4人グループ×2）・ABグループ（学級を二分）・学級全体

※話者2対1：社会生活では、一人で複数と話し合う（人数や立場がアンバランス）場面がたくさんある。多様なポジション体験を積むための形態。

・ラウンド「話し合い」

学級全員（もしくはグループ）がラウンド（円）になって時計回りに動きながら行う「話し合い」。司会者、話者ポジションについていたときに、司会者、話者として話し合う。ポジションがないときはフロアとして話し合いを聞く。ここ



に変えるために、次のような方策を実践している。

■合意形成を促すテーマ設定

中学生にとつて関心、有実感、必要感、切実感のあるテーマを設定し、合意形成を促す。また、三年間の中で系統性をもたせることによつて、話し合いがステップアップしていくことを目指す。

一年【日常生活】給食・ベストメニュー、校内ボランティア企画、遠足先（遠足に適した場所はどこか）

二年【社会生活】郷土食ベストメニュー、地域ボランティア企画、修学旅行先

三年【社会生活・敬語】日本食メニュー（自給率三十%以上にするためにはどんなメニューが考えられるか）、日本全国ボランティア企画、町内会旅行先（地域の方との話し合い。三歳から七十歳までの参加者がある町内会旅行に適した場所はどこか。）

※次のようなテーマも楽しみな取り組み。

・ディベート的テーマ：中学生に人気が高いのは、しょうゆラーメンか、みそラーメンか。

・ランキングテーマ：「本、ゲーム、運動」中学生のストレス解消に有効な順は？

■情意・方向性を示す話し出し

話し出しに短い表現を用いて、情意と話の内容の方向性を示し、話し合いを活性化させる。

「情意と方向性を示す「あいうえお」」

あ「あつ、なるほど（発見）」

ではフロアでの活動が重要である。他者の話し合いを評価しながら聞き、自分の話し合いに生かす。

■「話し合い」を支援するサポーター

話し合いのスムーズな進行、話し合いスキルの習得をサポートする「司会サポーター」「話者サポーター」を設ける。サポーターは、「話し合いマニュアル」に基づいて、「ストップ、サポーターします。話題の方向がずれています。」など、話を停止して具体的な助言をする。助言は、話し合いの支援であると同時に話し合いの評価であり、サポーター活動は自己に生かす評価活動となる。

※助言内容はメモに記して教師に報告することとし、教師の評価の一助とする。

■「話し合い」の進行、充実を促すメモと沈黙タイム

話し合い活動では、メモ記述（「事実と意見」「根拠と理由」「共通点と相違点」「共通点に内在する差異と相違点に内在する共感」など）がたいへん効果的である。また、話し合いには、時に個人で熟考するための沈黙の時間が必要である。「沈黙タイムは金」と指導する。ただし、思考の休憩時間にならぬよう、「沈黙タイムにはメモ」の指導を徹底する。メモの形式、活用には、「バタフライ・マップ法」(*)が参考になる。

*「バタフライ・マップ法」(藤森裕治著／東洋館出版社)

つながり広がる「話し合い」

「楽しかった」「また、やりたい」、そんな思いが話し合いに主体的に向かう原動力となる。話し合いを楽しむ教師の笑顔が話し合いの潤滑油になる。国語教室での話し合いが、他教科の授業や日常生活、社会生活での話し合いにつながり広がっていく。

自分だけの 個性的なノート作りを

東京都台東区立御徒町台東中学校教諭 甲斐 利恵子

ノート指導のポイント

わたしのノート指導を具体的に紹介したいと思います。ポイントは、次の三点です。

- ① 授業の内容が一目で分かるようにすること。
- ② 事実をきちんと記録し、そこから学んだことや課題をはっきりさせ、学習を客観的にとらえ直すこと。
- ③ メモ欄を常に意識して、学んだ言葉や聞き取った重要な事柄などを記録するという習慣をつける。

これらのポイントを意識しながら指導をするわけですが、これが毎回のこととなると容易ではありません。

まずいちばん効果的なのは、中学入学期の授業開きの時の指導です。ノートは板書を写して、学習をきちんとまとめるのだということとはもとより、自分の学習の足跡を残すこと、学んだことを逃さず、さっとメモをして自分だけのノート作りをすることなどを伝えます。何をどんなふうに書くことがよいノート作りと言えるのか、具体的に示していくことが肝要です。

資料1

日付と回数

学習の予定

休み時間の間に国語係が板書します。チャイムと同時に書き始めるということにしています。

第一回目なので、評価項目を書いておきました。○△×で自己評価をしています。

授業記録

初めての記録なので、時間を多めにとって書かせました。「事実」「学んだこと」「感想」の三本柱です。

メモ欄

授業中に辞書を引いたらすぐメモ。このときは「辞書早引き」で引かせたもの。この生徒は12番だったことがわかります。

「初め・始め」の類語の学習から。このときは11番でした。



ノート指導はどのようにすればいいのでしょうか。先日、授業中に何も書かない生徒がいて、注意したところ、「ノートなんて、黒板に書いてあることを写すだけ。自分にとっては何の役にも立っていない。何のためにノートを書くんですか。」と言われました。ノート指導の基本的な考え方や指導の方法、留意点などを教えてください。

中学生になったばかりの新鮮な気持ちの時にしっかりとノートの大切さや、書き方、使い方が理解できるよう指導することが大切です。そしてなにより習慣にすること。

でも、中学二年からでも、三年からでも大丈夫です。子どもたちは常に「いいこと」「自分の力が伸びそう」と感じたことにはぐんぐん取り組むからです。

とはいえ、なんといっても中学生の口癖は「めんどくさい」。いろんな場面での言葉を口にしちます。そんな時期のノート指導はなかなか大変ですが、何をどうすればいいのかわか明確にして「めんどくささ」に打ち克たせてあげましょう。

ノートの指導は先生方一人ひとりの個性が出ていいと思います。今回はわたしのノート指導の一端をご紹介します。



■授業記録の三要素

資料1で示したノートの真ん中の欄を「授業記録」ということにしています。授業記録は「事実」「学んだこと」「感想・課題」の要素を入れて書くことになっています。事実を具体的に書いていくことは結構難しいのですが、慣れてくるとささっと書けるようになります。

同じ授業を受けた人の授業記録を見せ、どんなふうに三つの要素を入れていけばいいかを具体的に示すといひようです。また、初めのうちは、授業記録を書く時間を確保するように心がけておいた方がいいでしょう。授業の最後の五分間を授業記録にあてると、上手に書けるようになります。だんだん慣れてくると、授業中に時間を設定しなくても書けるようになります。

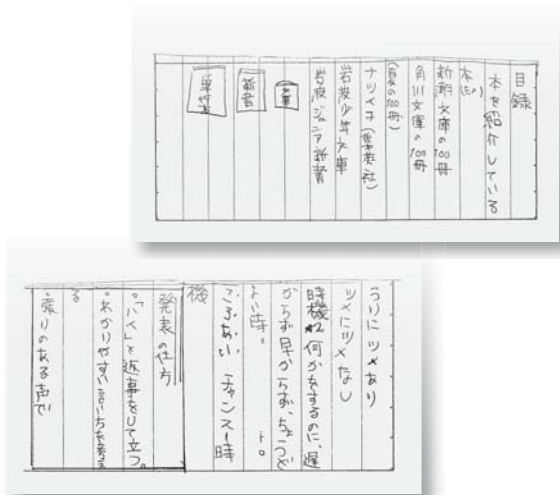
定期的を集めると気分が引き締まるようです。わたしは授業の十回分を定期的に見るようにしています。

■メモ欄の充実を

資料1で示したように、ノートの下の欄はメモ欄です。授業中に心にとまつた言葉や疑問、感想などをメモします。ここに、一人ひとりの個性的なメモ欄ができればあります。

また、この欄は、教師自身の授業の振り返りにも有効です。授業の中で、どのくらい言葉に着目して進めているかがすぐわかります。実際に使われている場面、言葉に注目していく態度はやはり、国語科の基本的な姿だと思っています。辞書をなるべく引くように、辞書を引くことが自然にできるようになるといいなと思います。次に示したもの(資料2)は、メモ欄です。いろいろ工夫しているのがわかります。

◀資料2



録を紹介するとよいでしょう。

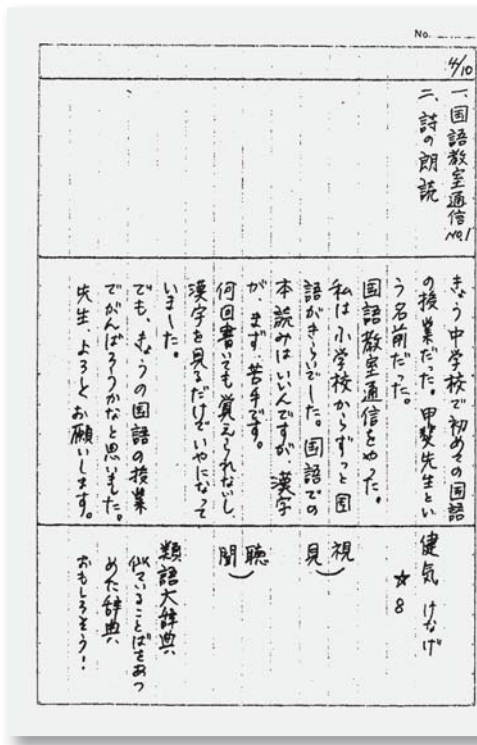
■ノートの取り方と定期テスト

わたしはこのようなノートの取り方や、読書記録の取り方なども、教えたことはほとんど定期テストに出題することになっています。

何を教えようとしたかが明確であれば、必ずテスト問題を作ることば可能だからです。次に示したもの(資料4)は二年二期の中間テストの問題です。自分のノート

◀資料4

授業記録についての問題です。次の授業記録を見て、よい点・悪い点(改善すべき点)を書きなさい。



ノート指導を定着させるために

■友達のノートから学ぶ

どんなことをどのように書けばいいかは子どもたちのノートを集めると必ず、お手本となるようなものがあります。何はともあれきれいで丁寧な字であつたり、メモ欄が充実していたり、学んだことが的確に書いてあつたり、感想がとてもよかつたり。子どもたちの書いたノートをいくつかコピーして配布すると、すぐに子どもたちのノートの質が improves します。

このようなことをしないで、口だけで「充実したノートにしないさい。」「学んだことをきちんと書きなさい。」というだけでは具体的な指導をしておらず、自分のノートを自分で評価する観点を獲得できません。

次に示したもの(資料3)は、コピーして配り、評価したものの一部です。まずは褒めます。そして、改善点を述べていき、最後に「まとめ」として板書します。こういった細かい指導は一年の最初にやるべきことですが、二年生や三年生だからといってなにもしないですぐに「めんどくささ」に負ける人になります。忙しい毎日ですが、定期的に点検するとノートの質が下がってしまうのを防ぐことができます。そして、その都度、充実した授業記

を自分で評価する自己評価力もつけたいと考えました。

記録がないのは無かつたことと同じこと

鳴門教育大学に「大村はま文庫」があり、そこには子どもたちの学習記録が多く残されています。先日そこを訪ねて学習記録を見ていると、大村先生がいかに「記録」ということを大事にされていたかを実感しました。

子どもたちは記録をしながら、そのときそのときに自分の学習を振り返り、「書く」という行為を「習慣」として行っていることがわかります。

「記録がないのは、無かつたことと同じ」とおっしゃっていましたが、まさに書くこと、記録することが生活の一部になっているように感じました。

ただ、なによりも大切なのは、子どもたちが記録したいと思えるような授業をしているかどうかということです。ここに立ち返るのは自分にとって厳しいことですが、子どもたちが書いたノートは、まさに、わたしたち教師自身の授業記録でもあると思います。



説得の論理を読む

——「モアイは語る——地球の未来」(二年)を例に——

山梨学院短期大学講師 松野 洋人 まつの ひろと

過去三回、文学的な文章の教材研究の在り方について考えてきましたので、今回は説明的な文章(以下、「説明文」と呼ぶ。)を取り上げてみます。

光村の教科書では、各学年の第二・第五単元に説明文の単元を配置しています。因みに、第一・第二学年の単元の目標は、次のように示されています。

- ・「文章のまとまりに着目し、構成をとらえる」(二年・第二)
- ・「事実をとらえ、正確に伝える」(二年・第五)
- ・「事実と考察を区別して読み、文化について見方を広げる」(二年・第二)

・筆者の意見をとらえ、説得力のある表現を学ぶ」(二年・第五) 説明文は、概ね「事実性の強い説明文」と「意見性の強い説明文」とに区分することができ、意見性の強い説明文として中学校で最初に出会う、第二学年の第五単元の教材「モアイは語る——地球の未来」を今回は取り上げてみたいと思います。

です。そのような観点に立つてこの教材を読むと、興味深い文章構造が見えてきます。

まず気付くのは、イースター島の文明崩壊について書かれている一段落から十五段落までの前半部分が、十六段落以後の筆者の主張部分の根拠になっているという点です。つまり、文章全体が大きく主張と根拠の関係になっているのです。

次に、イースター島の文明崩壊について書かれている前半部分に焦点をあててみましょう。二段落に「像をだれが作ったのか／像をどのように運んだのか／モアイが作られなくなったのはなぜか／モアイを作った文明はどうなったのか」という、モアイに関する四つの問題が提起されています。これらについては、三段落、九・十段落、十四・十五段落などを中心に、事実や根拠を示しつつ説明されています。

筆者の主張が述べられている後半部分についても、前掲の主張を支えているのは、十八・十九段落に示されている事実や根拠です。

このように、前半・後半それぞれの部分も、結論や意見が、それぞれ事実や根拠によつて裏付けされ、説得力のある文章になっているのです。この事実や根拠の読み取りが、この教材では授業の中心的作業となるのです。

筆者の主張に対する読み手としての考えについて、作文やスピーチなどの形で発表させることも、必ず位置づけた学習です。

2 「書く」への能力転移

目標に沿つて学習を焦点化するためには、学習を総合化することとは極力避けたいというのが私の基本認識ですが、説明文の授業については、例外的に、「読むこと」と「書くこと」の学習を関連させて指導することが望ましいと考えています。

1 事実や根拠を精査

言葉の学習にとつて「繰り返し」は大切ですが、説明文の授業といえども「要約」「構成」「要旨」というのでは、生徒の学習意欲は減退しますし、何よりも幅広い言葉の力を付けることは不可能です。従つて、系統性・発展性に配慮した学習を組織する必要があります。

前項でも触れたように、この教材は「意見性の強い説明文」ですから、まず確認すべきは筆者の主張です。それが述べられているのは十六段落以後であり、さらに突き詰めれば、「とするならば、わたしたちは、今あるこの有限の資源をできるだけ効率よく、長期にわたつて利用する方策を考えなければならぬ。それが、人類の生き延びる道なのである。」という二十段落最後の二文です。

しかし、これが筆者の主張であると分かつていても、それだけでは、読み手の心を動かし、共感や納得を得るのは困難です。主張を支えている事実や根拠を精査する必要性がそこに生まれるの

「関連」といっても、私が本稿で提唱したいのは、「筆者の主張に対する感想や意見を書く」「『自然との共生』について考えを書く」といった、「内容」を軸とした関連ではありません。「方法」を軸とした関連を重視したいのです。

本教材を例にすれば、読みの目標は、「説得力のある表現」即ち「事実や根拠」を確認しながら「筆者の意見を読み取る」ということですが、この読みの学習で学んだ、「事実や根拠」を明確にした「説得力のある表現」方法を、書く学習に生かすということです。

教科書も、「モアイは語る——地球の未来」の後に、「根拠を明らかにして書く」という「書くこと」の教材を設定していますが、このような配置こそが望ましいのです。この教材では、学習の手順や参考例文などが示され、生徒が学習しやすいように工夫されていますが、とりわけ、「テーマ例」と、「学習の窓」欄の「明確な意見文を書くための工夫」は、書く際の参考になるものです。「テーマ例」については、なかなか題材を決められない生徒もいますので、教科書所載の例以外にも、生徒が興味・関心をもちそうなテーマの例を、教師は幾つか考えておくといひでしょう。

ここまで、本教材の学習では、読みの段階でも書きの段階でも、意見の裏付けとしての「事実や根拠に焦点をあてる」ことの重要性について述べてきました。それは、そのような言語能力の育成こそが、「言語の教育」としての国語科の避けられない使命だからです。しかし、生徒の読みのエネルギーは、内容に刺激されて生まれるものです。謎解きの魅力をもつ本教材は、そのような観点からも優れた教材だと思います。内容に対する生徒の興味・関心を学習エネルギーとしつつ、言語能力の育成を図る授業を工夫したいものです。

連載 これからの書写指導 ②

楷書から行書へ

鳥取大学教授 住川 英明

行書は「日常書体」

「生徒は行書の学習を楽しみにしている」とは中学校で書写を担当されている先生方からよくお聞きする話です。行書の学習に快哉を叫ぶその口は、いったいどこにあるのでしょうか。

まず「大人っぽい、つづけ字」が書けるということに素直に喜んでるように思います。生徒にとつての公的な文字は「点二画をゆるがせにしない楷書ばかりでしたが、ここに来てようやく暖味な書きぶりが許されたわけです。行書を使つてよろしいとのお墨付を得たことは、「大人」といういいかげんな存在へ近づく、新鮮で喜ばしい出来事といえなくもありません。

加えて「つづけ字」には、よりグレードの高い、個性的、あるいは芸術的なものといったニュアンスが含まれています。もちろん国語科書写は芸術科書道とはそのあり方が異なりますが、「つづけ字」に対する社会的な通念からいえば、技術的により高度なもの、趣味的により高尚なものとして認識されていることは間違いない事実です。そして、「行書」とはどこか特別な書体であると考えている生徒たちを前にして、教師は、行書は「日常書体」であると高らかに宣言します。手紙などよく使用される書体であり、私たちの生活の中でも、何気ないメモ書きなどに「つづけ字」は用いられている——その書体は「高み」にあるのではなく、実は「足元」にあることを生徒たちは再認識させられるのです。

速く書いていたわけです。

また、本来はねるべきところを止めている「止め化」現象も多くみられました。これは前述の「払い化」現象と矛盾するようですがそうではありません。はねるという動作は大きな動作であり、いったん大きくはね出した後で次の点画の始筆に移動するには手間がかかります。はねるよりは止めた方が比較的移動が容易です。これら二つの現象は、実画に現れた小さな変化ではありますが、《虚画の省略》にうながされたという点では共通しています。

目に見えない部分を省略するのは、目に見える部分に及ぼす影響が小さいという点では機能的であるといえます。しかし、実際の書字動作は虚実二連の動きで成り立っているのです。書く速度がある一定の限度を超えると、「払い」「止め」といった点画の部分の変化にとどまらず、点画の組み立て（関係性）そのものが、書き手それぞれのやり方で無軌道に変化する可能性があります。簡単にいえば、字形がひどく自分勝手にくずれる場合があるのです。そうになると文字の正しさや読みやすさが損なわれてしまいます。

行書の書き方といわれるものは、速書に適した実画の関係性を示しています。連続可能な点画の組み立てを知り、それを習得することで、正しさや読みやすさを損なわない《実画の省略》を身につけるわけです。生徒が多くの経験を重ねるなかで自然と身につけてきた《虚画の省略》という工夫、その限界を理解させたいうえで、《実画の省略》という歴史的な知恵に眼を開かせたいと思います。

まずは楷書における運筆の学習から

行書学習におけるつまりずきの大きな原因として、正しい筆順が身につけていないことが挙げられます。小学校ですでに学習した筆順の原則について学び直しておかないと、行書の学習は容易には進

行書が実は「日常書体」であるという驚きを大切に、日常の書きぶりをブラッシュアップすることが、今後の自分自身の成長と向き合うことになるのだという認識を、まず持たせたいものです。

「払い化」「止め化」の意味するもの

小学校の高学年から中学校にかけては、学習量が多くなると同時に、書字にかける時間が長くなるので、そのために費やすエネルギーも大きくなります。このとき求められるのが速書の技能です。正確に言えば、ほぼ誤りのない字体、読みやすい書きぶりで文字を速く書くことのできる能力です。

以前、大学生を対象とした速書についての調査を実施して、愕然としたことがありました。印刷書体で示した定量の文章を「すばやく」と「丁寧に」の二通りで視写してもらった調査でしたが、そこで得られた「すばやく」書かれたサンプルは、中学校で学習する行書の書き方とはほど遠い書きぶりだったのです。

「すばやく」ではストローク（筆線）がやや曲線的になっているものの、両者の文字の骨組みにはさして大きな変化がありません。そこには行書の書き方に特徴的な、目立った連続や省略が認められないのです。

しかし、細部を注視して気づいたことがあります。それは点画の終筆の変化です。終筆には「止め」「はね」「払い」の三種類がありますが、本来止めるべきところを払っている例が多くありました。この「払い化」現象は何を意味しているのでしょうか。それは字形として現れない部分の省略です。書字の動作には、動きが軌跡（点画）として紙面に残る部分と残らない部分とがあります（書道用語ではそれぞれを「実画」「虚画」と呼んでいます）。右の大学生は「止め」を「払い」とすることで動きの停滞を短くし、点画から点画への移動を「すばやく」すること、

みません。たとえ授業における学習は進めることができても、それを日常に定着させようとしたときに大きな壁にぶつかります。中学一年生ともなれば、生徒自身の書きやすさに則った正誤さまざまな筆順による書きぶりが、すでに定着してしまっているからです。そのように考えると、中学校初年度の書写の学習は、まず楷書における運筆の学習からじっくり取り組む必要があります。

点画から点画へ続く動きのつながりのことを「筆脈」とよんでいます。点画は個別のものではなく、二連のつながりの中にあることを説明するときにとっても有効な言葉です。「筆脈」について理解したうえで、ゆつくり運筆しながら丁寧に書く——見したところは速書のための学びと相容れないかのようにですが、このようなやり方で書字動作全体についての意識が高まっていないと、速書の場面を念頭においたその後の行書の学習も、上乗せができません。

また行書の導入期においては、複数の点画の組み合わせからなる運筆の基本パターンを知り、それらに習熟しておく必要があります。たとえば、①横画から横画へ、②横画から縦画へ、③折れから横画へ、④左払いから右払いへ、というように点画どうしの関係をいくつかの《単位》に分類して考えます。「木」という題材では、②と④の《単位》を学ぶことができるというわけです。

従来、書写の学習では、点画という《部品》の学習から、字形という《完成品》の学習へと足飛びに展開するきらいがありました。もちろん偏旁などの「部分」に注目した文字の組み立て方の学習はありましたが、あくまで字形に基づいた《単位》であり、運筆に基づいた《単位》ではありませんでした。授業者がまず運筆によつて字形をとらえ直し、教材を分析・分類しておけば、これまでは異なつた授業展開、行書学習へのスムーズな移行が期待できるのではないかと考えています。

俳句づくりと関連させた書写指導（三年）

新しい指導を考える会

1 実践の趣旨

本稿では、「国語3」（光村図書）に掲載されている「豊かな言葉 俳句の可能性」（p58～63）の学習と「書写」とを関連させた取り組みを紹介する。

この教材を取り上げるときは、俳句の特徴や鑑賞に重点を置いた指導を行っているが、その学習のあと、しばしば俳句をつくらせることがある。地域では例年いくつかの俳句コンクールが主催されており、俳句学習に張り合いをもたせるために応募させている。また、コンクールに応募した作品を学園祭のときに展示するなど、学習意欲が高まるように発表の場を増やしている。今回は、この俳句を書写の知識や技能を活用させる「学習材」としてとらえ、行書の指導と関連させることとした。取り立て指導ではないからこそ、より身近なものとして、書写の知識や技能を意識させることができると考えた。

また、今回は、既習の技能を復習したうえで、行書に調和す

連載 新しい書写実践の試み ⑧

「仮名の成り立ちを知って、行書作品にあう仮名を考える」

④ 仮名の成り立ちについて教え、実際に黒板に水筆で漢字からくずして仮名を書いてみせる。

⑤ 教科書「中学書写二・三年」（光村図書）「行書に調和する仮名の筆使いや字形を知ろう。」（p22～23）を見ながら、各自で書く仮名の由来を調べさせ、書かせる。（資料2参照）

第二時 学習目標

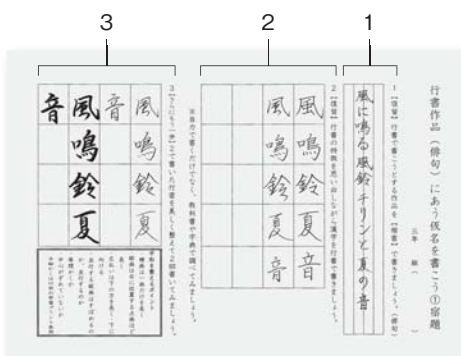
「行書の特徴を生かして作品を書く」

⑥ 既習の作品の「調和の知識」を生かして、何度も練り直せるように鉛筆を用いて構想を練る。なお、今回は、点画の終筆と次の画の始筆のつながり（連綿）を特に意識させた。（資料3参照）

⑦ 練習

⑧ まとめ書き・提出（資料4参照）

資料1



資料2



る仮名の指導を行った。これらの学習要素をふまえることにより、より整った作品づくりを目指すこととした。

2 指導の流れ（全2時間）

宿題 学習目標 「既習の事項を思い出す」

① 各自がつくった俳句を、ワークシートに楷書で書いてみる。（資料1の1参照）

② 俳句の中から漢字のみを取り上げ、楷書と行書で書いてみる。（資料1の2参照）

※このとき、楷書や行書の書体の特徴を思い出しながらかくように指導しておく。

③ 行書を書くときに学習した「字形を整えるポイント」を確認しながら、整った字形を書かせる。

【字形を整えるポイント】

- ・横画は二画だけを長く
- ・縦画は右に位置する点画ほど長く
- ・左払いの下のはうを長く・下に向ける
- ・平行する縦画はすばめるのか、平行するののか
- ・等間隔か
- ・中心がずれていないか（資料1の3参照）

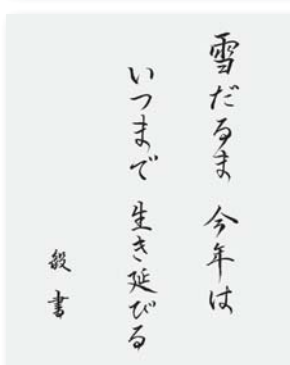
※①～③の学習は宿題にするため、自己流になりすぎないように、次時の冒頭で、教科書や字体辞典を用いて、字形の確認をさせる。

第一時 学習目標

▲ 資料3



◀ 資料4



3 成果と課題

本実践では、より整った美しい文字を書かせるために、積極的に教科書や字体辞典を用いさせた。その結果、生徒自身も満足できる作品に仕上げることもできた。また、漢字から仮名をとらえさせることで仮名の字形の許容範囲を知り、連綿にチャレンジさせることができた。与えられた言葉ではなく、自分でつくった俳句を学習材とすることで、生徒たちはこれらの学習に意欲的に取り組めたように思う。

取り立て指導だけでは、書写の知識や技能はなかなか定着しない。取り立て指導の中で培ってきた知識や技能を活用したり定着させたりする機会を、指導者が積極的かつ計画的に年間学習計画の中に位置づけていくことが大切だと感じた。

教科書編集部便り

過去から現在へ、そして未来へ続く教科書の姿

昭和五十年年度版の教科書を通勤・帰宅途中の電車の中で読んでいます。ご経験豊富な先生方にとっては懐かしく感じになられる「フシダカバチの秘密」や「ラスコー洞窟の壁画」、また、現行版まで継続されている「少年の日の思い出」「走れメロス」などが掲載されています。作品・文章以外に、学習のてびきや、活動教材などにも目を向けてみますと、「何を学ぶか」が明確な言葉で示されていました。ところで、昭和五十年年度版の二年生教材「サーカスの馬」の読書感想文を書く教材のてびきの中に、「構成や表現の優れているところ、疑問に思うところをとらえる」とあります。これを読んだとき、三月に告示された「新しい学習指導要領」の指導事項を思い出し、自分の考えを述べる・まとめる」ということに重点の二つが置かれています。「サーカスの馬」の教材のてびきは、過去の指導要領に沿ったものでありながら、「新しい学習指導要領」の重点の一つと内容的に合致していると思いました。

学習指導要領は改訂を繰り返します。そして、教科書編集も、学習指導要領に沿って、指導事項の重要なポイントを押さえながら進められていきます。教室や生徒を取り巻く環境は刻々と変化しており、昔の指導内容がすべて現在に通用するものではありません。しかし、これからの教科書に必要なことは、過去から続く学習をふまえて、これからも続く大切なことが何であるかを考え、その時代の生徒たちの目線にあった教材を示していくことではないか、と考えています。

「言語教育振興財団」研究助成金 一般公募

言語教育（国語教育・外国語教育等）の充実・発展を図るために、優れた研究開発を行う団体又は個人に対して助成します。

◆助成内容

- ①言語教育の内容・方法に関するもの（教育内容・方法部門）
- ②言語教育教材の質的向上に関するもの（教材部門）
- ③教育機器を利用した言語教育の在り方に関するもの（教育機器部門）

◆研究期間

平成二十二年四月～二十二年三月（原則二年間）

◆応募資格

言語教育（国語、外国語、日本語等）に関して研究開発を行う教員
教育開発を行う小・中・高等学校・大学・教育研究団体

◆助成件数及び金額

助成件数は八十件まで。助成金額は一件につき二十万～五十万円

◆応募方法・締め切り

- ・所定の申請用紙に記入の上、研究開発活動についての企画書又は実施した実践報告書等の参考書類を添えて、平成二十年十二月二十五日（木）必着で、当財団事務局に郵送。
- ・申請用紙を希望される方は、直接又は返信用封筒を同封の上、当財団事務局までお申し込みください。
- ・この応募要項については、都道府県教育委員会等推薦の場合も同様に扱います。

◆決定・発表

当財団「選考委員会」にて選考を行い、選考結果を平成二十二年二月末までに通知。平成二十二年三月末に銀行振り込みで交付します。

◆問い合わせ先

財団法人「言語教育振興財団」事務局
〒一四一・〇〇二一 東京都品川区上大崎二・十九・九
TEL 〇三（三四九三）七三四〇
FAX 〇三（三四九三）二二七四

移行期間の資料

編集部では現在、平成二十四年度から使用の新版教科書の編集と、来年度からの移行期間に活用していただける資料の作成に取り組んでいます。この資料は、「新しい学習指導要領」に沿って、ご指導を先行実施される先生方のための「移行期間のための年間指導計画資料」です。「新しい学習指導要領」へスムーズに移行できるように、先生方に活用していただける資料作成に努めてまいります。

※「移行期間のための年間指導計画資料」は、二学期中の配布を予定しております。弊社ホームページ「光村チャンネル」にもあわせてアップする予定です。

お知らせ

光村「国語デジタル教科書」中学校版 実践活用ガイド完成のお知らせ

「国語デジタル教科書」の基本的な使い方から、活用のポイントや実践事例、よく寄せられるご質問などを二冊にまとめた「実践活用ガイド」ができました。「話す・聞く」「古典」の各編二教材ずつの実践と、人気の高い資料や簡単な機器の設置についてなど、充実した内容となっています。

無料配布中ですので、左記ホームページ「光村チャンネル」内「デジタル教材」コーナーよりお申し込みください。

<http://www.mitsumura-tosho.co.jp/digital/>

研究会のご案内

平成二十年度愛知県東海市教育実践総合発表会

開催日 平成二十年十二月六日（木）～二十日（木）

会場 愛知県東海市の小学校十二校・中学校六校

テーマ 「x」なる授業改革に挑む

中学校区ごとのテーマを切り口に、子どもたちを見つめ、教材をひもとき、よりよい授業を築き上げようとする教育実践発表会です。詳しい内容、参加申し込みについては、左記までお問い合わせください。

連絡先

東海市教育委員会 学校教育課
TEL 〇五二（六〇三）二二二一
E-mail gakkyou@city.tokai.jp
<http://www.city.tokai.aichi.jp/kyouiku/kyouikuh.html>

広報部便り

今号の特集テーマ「話し合い活動」は、現場の先生方から、扱いが難しいとの声をお聞きすることがあります。そこで、本誌では、「話し合い活動」の手だてや工夫がたくさん盛り込まれた事例をご紹介します。弊社の国語教科書では、十月に「話し合い活動」の教材を位置づけています。日常的に他者と相互に思考を深めたりまとめたりしながら解決していく能力の育成のために、本誌をヒントにしたいだければ幸いです。

ご意見・ご感想、取り上げてほしいテーマなどがありましたら、ぜひ広報部までお寄せください。お待ちしております。

FAX 〇三（三四九三）五四八三
E-mail koho@mitsumura-tosho.co.jp



中学校国語教科書準拠 指導用ソフトウェア

大好評
絶賛
発売中!

光村

国語デジタル教科書 中学校版



もっと、国語が好きになる。

光村「国語デジタル教科書」は、教科書をそのまま拡大することで、全員で同じ画面に注目しながら学習できる指導用ソフトウェアです。みんなで文章について意見交換をしたり、動画を見てなるほど! と思ったり。教科書を立体的に活用することで、確実に国語の力が向上します。

(本ソフトウェアの使用にあたっては、プロジェクタ等の拡大提示装置が必要となります。)

「話す・聞く」編 (1～3年収録)

学校フリーライセンス
税込 52,500円(本体50,000円)

古典編 (1～3年収録)

学校フリーライセンス
税込 52,500円(本体50,000円)

※「学校フリーライセンス」とは、校内でご利用になるパソコンの台数を制限しない契約です。

実践活用ガイド

できました!

「国語デジタル教科書」を活用した実践事例をご紹介します。
体験版と併せていただいま無料配布中! 詳しくは下記ホームページまで!

光村図書出版株式会社
www.mitsumura-tosho.co.jp

〒141-8675 東京都品川区上大崎2-19-9
TEL.03-3493-5741 (デジタル教科書お客様窓口) FAX.03-3493-5483
E-mail: digital-info@mitsumura-tosho.co.jp

「飛ぶ教室」の人気連載対談〈あなたが子どもだったころ〉が本になりました。



河合隼雄と七つの個性が織り成す、異色の対談集!

ここに子ども力を育むたくさんのヒントがある。

- 山本容子 (銅版画家) — 人の考えないことを考えてみせる力
- 鶴見俊輔 (哲学者・評論家) — 創造性を身につける力
- 筒井康隆 (作家・俳優) — 人を驚かせる力
- 佐渡裕 (指揮者) — 強い思いを蓄え成長する力
- 毛利衛 (宇宙飛行士・理学博士) — 環境をうまく受け入れる力
- 安藤忠雄 (建築家) — 遊びからイメージーションを生み出す力
- 三林京子 (女優) — 体当たりの挑戦を積み重ねる力

子ども力がいっぱい 河合隼雄が聞く「あなたが子どもだったころ」

定価 1,800円 (本体 1,714円) ISBN978-4-89528-421-9

光村図書出版株式会社 〒141-8675 東京都品川区上大崎2-19-9 TEL.03-3493-2505 FAX.03-3493-5483 <http://www.mitsumura-tosho.co.jp>

大好評
発売中

光村
図書