

国語教育 相談室

小学校

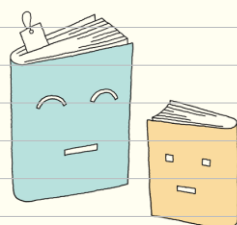
NO.57

特集

読解力を考える

国語力と読解力

教科書教材や身近な資料で「読解力」を身につける



この言葉がすき 福原 愛

巻頭エッセイ

教えること、教わること。
きむらゆういち



連載

わたしの国語教室 若い先生たちへのエール

連載

一寸苦言

学校だより・学級だよりを活用して「書く」力を伸ばす

集中
連載

子どもを伸ばす国語授業のヒント

連載

書写

書写の時間を楽しく 毛筆を使って、左右の払いの意識化を

書写ってこんなにも面白い！

書写の要素 字形…内外の組み立て方のポイント②

18年度教科書 訂正箇所のお知らせ

光村図書

小学校 国語教育相談室 通巻No.109 定価126円(税込)

2006(平成18)年4月10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

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

Contents

	この言葉がすき 一意専心	福原 愛
2	巻頭エッセイ 教えること、教わること。 造形教室時代のこと	きむらゆういち
4	特集 読解力を考える 	
8	国語力と読解力	甲斐睦朗
	教科書教材や身近な資料で「読解力」を身につける	
	実践事例 ① 語りや描写に着目した課題発見・解決型の学習を 「スーホの白い馬」(2年)	京野真樹
	実践事例 ② 「考え、吟味して、意見を述べる力」を育てるための試みを 「サクラソウとトラマルハナバチ」(5年)	石井 淳
	実践事例 ③ 文章を吟味し、自分の意見や考えをもって読み進める力を 「新聞の投書」を吟味する(6年)	新しい指導を考える会
20	集中連載 — さあチャレンジ! 子どもを伸ばす国語授業のヒント ① 学習のステップに合わせたノート指導	岩崎 保
24	連載 — 一寸苦言 学校だより・学級だよりを活用して「書く」力を伸ばす	一徹国語人
26	連載 — わたしの国語教室 ⑬ 若い先生たちへのエール 言葉に責任を持つ	吉永幸司
	 書写の時間を考えよう	
28	連載 — 書写の時間を楽しく ① 毛筆を使って、左右の払いの意識化を	新しい指導を考える会
32	連載 — 書写ってこんなにおもしろい! ② 書写の要素 字形…内外の組み立て方のポイント ②	宮澤正明
34	18年度教科書 訂正箇所のお知らせ	
35	編集後記	

ふくはらあい
一九八八年宮城県生まれ。三歳で初めてラケットを握り、二年後には初の全国大会(八歳以下の部)優勝を果たす。その後も数々の大会で活躍し、アテネオリンピックでは日本卓球選手としては史上最年少出場ながらシングルスでベスト十六と健闘する。四月下旬からドイツ・ブレーメンで開催される世界選手権では、日本のエースとして出場する。

福原 愛 卓球選手・(グランプリ所属)

私の好きな言葉は「一意専心」です。意味は「わき目もふらず心を一つのことだけに注ぐこと」。何かに対して一途になるということ。これはとても大事なことです。私には三歳九ヶ月から卓球を始めました。小さい頃は母がコーチをしていてくれたのですが、どこへ行っても練習は休むことなく続けました。年に数日は休みもありましたが、特別な事情を除いて毎日練習を続けました。私が卓球を始める時に母とした約束があります。「どんなに苦しくても途中でやめない」。一つのことを続けるのはとても大変ですが、私は「努力」に対して「一意専心」でありたいと思います。



一意専心
福原愛

造形教室時代のこと

作家 きむら ゆういち

ボクは、学生の頃から自分の作品を創ってメシが食えるようになっていたいと思っていました。でも、好きなことでメシを食うのはなかなか大変だと考え、子どもの造形教室を始めました。

大学卒業と同時に始めたのですが、週に一回だけのこの教室は、その後、会社に二度勤め、フリーになり、独立した事務所を作ったから継続、気がついたら二十三年間もやっていました。

“チャイルド・アートセンター”と名付けたこの教室では、お絵描きから工作、料理、風揚げ、人形劇、楽器作りと演奏、シルクスクリン、陶芸、アニメーション作りまで、何でもやりました。対象は、三才から小学六年生までです。“自分の作品”を創ってメシが食えるようになりたいと思っていたボクの“自分の作品”が、子ども向けのものになっていったのは、この教室を

続けていたからだと思います。

二十三年間も教え続けていたのですから、逆に、子どもたちから教わったことも数々あります。

この教室では、子どもたちに、できるだけ自由によってもらうことをテーマにしています。しかし、自由と言っても、最低限の科学原理を知らなくては自由に作れません。そこで、ひとつの原理をテーマにして作る日を何回か続け、その後に自由工作の日を設定しました。

その日は、ありったけの家のガラクタを集め、好きなものを作ることにしました。みんな、作るのが大好きな子どもたちですから、すぐに次と作り始めます。

ところが、五才のキエちゃんという子だけが、いつまでたっても作りません。ボクや、他の助手の先生がかわるがわるキエちゃんの所に行っ

て、「ねえ、キエちゃんも何か作ろうよ。先生も手伝っからさ。」と、言ったのですが、彼女は「うっん、いいの。」と首をふって、何も作ろうとしません。

主催している先生としては、困ってしまいました。

「うっむ、月謝はもらってるし、お母さんは迎えにくるし、何も作ってないとなあ。」

そんな時、ふいに小学三年生のまゆちゃんという子が、

「あたしが行ってあげるよ。」

と、気軽にそう言っ、キエちゃんの所に行きました。そして、キエちゃんに何かひとつ言っただけです。すると、どうでしょう、すぐにキエちゃんは、汽車を作り始めたではありませんか。何人もの先生が行ってもダメだったのに、まゆちゃんのひとことで作り始めたのです。

ボクは、何て言っただのか、まゆちゃんにそうと聞きました。

すると、まゆちゃんは

「うっん。汽車を作るんだけど、手伝って言っただけ。」

と言っただけです。

うっむ、なるほど。先生は「手伝ってあげる。」

と言い、まゆちゃんは「手伝って。」と言っただけ。

同じようだけ、言われるほうは違っ。

まず、「手伝って」のほうが気楽に参加できる。手伝ってのほうがブライドをくすぐられる。そして、結局は二人で作るのだから、「手伝って」も「手伝ってあげる」も、行動は同じ。もちろん、年上のほうがたくさん作るのも同じ。子どもに、上からの目線で「手伝ってあげるよ」と押しつけるより効果的なんだ。

ボクは、三年生のまゆちゃんに、ひとつ教えてもらった気がして見ていると、二人で作っているその汽車は、いつのまにか正面に「キエちゃん」と書いてありました。そして、キエちゃんの立派な作品として、大喜びで迎えにきたお母さんと帰ったのです。

この教室を始めた頃、先生は二人でした。もう一人は大学時代の友人の女性です。

ある日彼女が、子どもたちが全然言っことを聞いてくれないと、こぼしたのです。

ボクが、「え？ みんないい子なのに。」と言っ、それはボクのいる時だけで、ボクが休んだ日は違っと言っのです。

彼女が子どもたちに、「静かにして。」と何度も言っ、子どもたちは全員、自分で口にガムテープをはって、んーんと声を出して先生をからかうと言っのです。

それを聞いて、ボクは笑ってしまいました。子どもたちは、その先生を見て、限界までわがままをするんだと分かりました。

子どもたちは、環境や、権力を持つ人間にとっても敏感なので、一方だけでは判断できない面があります。でも、それは子どもだけではありません。人間は、皆そうなのではないでしょうか。

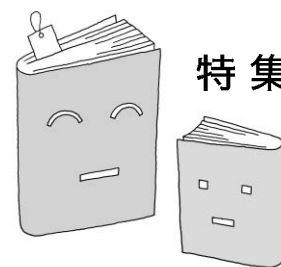
子どもはプリミティブだから、人間のそういう本質が分かりやすいだけで、大人も子どもも同じだと思えます。ですから、子どもを見て、子どもから教えてもらうほうが、人間のことが分かりやすいのです。

子どもから教えてもらったことは、まだまだ限りがあります。なにしろ二十三年間もあるのですから。でも、それはきっとボクの作品に反映されていると思います。続きはぜひ作品のほうで。



きむら ゆういち

1948年東京都生まれ。「あらしのよるに」「きょうりゅうだあ!」など多くの作品がある。1995年、「あらしのよるに」で講談社出版文化賞、産経児童出版文化賞を受賞。同作は、2005年にアニメ映画化され、人気を博した。



特集

読解力を考える

一昨年12月に発表されたPISA学力調査で注目を浴びた「読解力」。これまでの国語教育に何が足りなかったのか、今できることは何か。今回の特集として取り上げました。

国語力と読解力

前国立国語研究所所長

甲斐 睦朗

1 はじめに

PISA二〇〇三年の読解力調査で、日本の読解力が二〇〇〇年の八位から十四位に転落した。二〇〇〇年の八位は一位との有意な差がなかったが、二〇〇三年の十四位はトップとの有意的な差があつて、全参加国の平均でしかないといつたことであつた。この結果が公表されると、教育界は当然としてさまざまな分野で嘆き、怒り、非難などの発言が飛び交つた。

しかし、当時、PISAの読解力調査がどういった内容であるかについてはほとんど知られていなかった。これま

での国語科用語「読解」から、これは国語教育の責任だと受け取られ、日本が中位に転落した結果が一人歩きして日本を震撼させたのである。

本稿は、PISAの読解力調査がどのようなものであり、今後どのように対処するべきか、具体的に解説する。

2 OECDのPISA調査とは

OECDは、経済協力開発機構 (Organization for Economic Cooperation and Development) の略称で、先進工業国を中心とした三〇か国ほどで経済に関する国際協力に取り組む機構である。

教育についても、「生徒の学習到達度調査」(PISA: Programme for International Student Assessment) などに取り組んでいる。これは、各国の義務教育修了段階の十五歳の生徒が、将来生活していく上で必要とされる知識や技能がどの程度身につけているかを測定する目的で取り組まれ、調査は三年ごとに実施される。

次に、「読解力」は「Reading Literacy (リーディング・リテラシー)」の訳語で、日本で長年使ってきた「読解」や「読解力」とは異なる概念の用語である。その説明の訳文を引用したい。

自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を達成させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力。この「読解力」には、次の三つの側面がある。これも引用しておく。

情報の取り出し テキストに書かれている情報を正確に取り出すこと。

解釈 書かれた情報がどのような意味を持つかを理解したり、推論したりすること。

熟考・評価 テキストに書かれていることを知識や考え、経験と結び付けること。

まず、「情報の取り出し」における「テキスト」には、解説、記述、物語のよつな「連続型テキスト」、書式、表、図、図・グラフ、地図など視覚的に表

現した「非連続型テキスト」がある。それらは、テキストの用途によつて教育的、職業的、公的、私的なものに分類することができる。そして、内容の引き出しだけでなく、文章の構成や表現法なども評価の対象となる。

次の「解釈」は、書かれた情報から推論して意味を理解する力が問われる。この「推論」が大切である。そして、最後の「熟考・評価」は、テキストを利用したり、自分の意見を述べたりする力が問われている。なお、PISAの読解力では「テキスト」という用語が重要な意味をもっている。これまでの国語科の学力調査では「文章」とか「本文」などとよんでいたものである。

ところが、PISAの読解力調査では、言葉で表現された本文以外に、視覚に訴える映像(地図、グラフ、一覧表、絵、写真など)が本文と同等に扱われている。それらを相互に関係づけた読み取りが大切になる。そこで、これらの映像を含めて「テキスト」とよ

んでいるわけである。「資料」の意味である。

また、調査問題の出題形式は、自由記述、多肢選択、求答(答えが問題のある部分に含まれている)、短答(短い語句、数値で答える)の四種に整理される。の「自由記述」は、答えとその答えを導いた考え方や求め方、理由などを説明する問題である。

3 国語科で育成する国語力とPISAの読解力の違い

PISAの読解力(リーディング・リテラシー)は、前項で紹介したように、複数のテキスト(立場や見解が異なつたり、種類が異なつたりする複数の資料)を読み比べて、適切な根拠を示して自分の判断を論理的に表現する能力を中心としている。

国語科の説明文教材の学習指導は、写真、グラフ、地図などを組み入れた学習にも取り組んできたものの、写真

はともかく、グラフや地図などを本文と同等に扱う学習は十分に展開されず、文章表現の読み取りに中心が置かれがちであった。

さて、国語科で育成する国語力とPISAの読解力であるが、それらはかなりの重なりをもつ二つの円としてとらえることができる。その図は、大きく次の三領域に分けられる。

(1) 国語力だけに認められる能力

まず、(1)は、日本の言語文化に係る能力、また、文字表記に係る能力などである。世界共通の読解力では、日本の漢字・語彙、それらに直結する発想や思考の問題、日本古典に係る問題などは除外される。

ところが、国語力を支える語彙力は漢字を用いた(音訓による)熟語である。語彙は思考力を支えることにもなる。日本古典は翻訳すれば別であるが、それでは言葉のもつ意味の大部分が欠落するし、リズムも失われることになる。日本の文学作品もまた、古典と同じく、日本語で読むことによって得ら

れるところが小さくない。

文字を書くこと、本文を声に出して読むことは(1)の内容・能力を高める上で大切なことである。

(2) 国語力と読解力に共通する内容・能力

次にPISAの読解力の中心は、本文を読んで自ら問題を発見し、自らその解決に立ち向かい、自分の言葉でその考えを言い表す能力である。この能力の育成は、現行の学習指導要領の国語科が眼目としているところでもある。両者の意図するところに食い違いがあるわけではない。

それでは、PISAの読解力における「テキスト」の概念が、国語力のそれとは違うではないかという疑問が出てくるかもしれない。しかし、「読解」を「読む」という用語に言い換えてみると、「顔色を読む」「地形を読む」などという使い方をしている。非連続型の「テキスト」を連続型の本文と同列に「読む」習慣がなかったことは事実であるが、これは、少し拡張をすれば

すぐに習得できる能力である。

(3) 読解力だけに認められる能力

最後の(3)は、国語科で育成する国語力になくて、PISAの読解力だけにある能力である。これは、次の二つに分けて考えることができる。その第一は、「総合的な学習の時間」で獲得できる能力で、国語科の授業だけでは難しい能力は何かを考えると導かれてくる。すなわち、他教科の協力によって習得させるべき知識・情報、また、複数の教科を複合させることによって初めて可能になる知識・情報である。

国語科だけでは十分でない能力を育成するには、複合教科的な指導が必要である。そこで、現行の学習指導要領を改めるのでなくて、いっそう徹底させた指導に踏み切らなければならない。他方、幅広い読書活動を推進し、他領域の図書を数多く読ませる必要もある。第二は、すでに(2)で取り上げたことに関係するが、「自分の力で問題を発見し、その問題について自分で考え、その導き得た結論を自分の言葉で説明

する」という、まさに国語力の根幹となる能力の育成の問題である。これは、すでに指摘したように現行の学習指導要領の根本的な考えである。ところが、教室における指導がいわゆる「一問一答」型の授業展開から脱却できていないくらいがある。

「一問一答」型の授業から、学習者の主体性を大切にした授業への転換を試み、解決を図る必要があるわけである。

4 PISAの読解力を育成するための方策

文部科学省は、こうした読解力を育成するために、平成十七年十二月に『読解力向上に関する指導資料』PISA調査(読解力)の結果分析と改善の方向』をまとめた。以下、本報告書の「改善の具体的な方向」で取り上げられている三項目の方策を「前置き」とともに紹介する。

教科国語を中心として、各教科、総合的な学習の時間等を通じて、次

のような方向で、改善の取組を行う必要がある。

テキストを理解・評価しながら読む力を高めること
テキストに基づいて自分の考えを書く力を高めること
様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会を充実すること。

まず、「前置き」であるが、国語科で基礎・基本的な能力を付与する、他教科で教科に即した形の指導を加える、総合的な学習の時間で全体のまとめとしての学習に取り組むという関係が示されている。

特に、とで取り上げられている「書く」能力の育成について説明を加えておきたい。というのは、このPISA調査(読解力)の、自由記述の調査で、白紙回答が多かったからである。白紙答案の問題は、学習者の主体的な判断を尊重することによって解消に向かうことができる。すなわち、理由や根拠などを伴った自分の考えを論理的にまとめる能

力が問われているわけである。

『読解力向上に関する指導資料』は「読解力を高める指導例」として四十五例を、縦に対象学年七段階、横に「指導のねらい」七種で組み合わせた一覧表にまとめて、その上で、四十五例それぞれを取り扱い方について簡単に紹介している。

PISAの読解力でも日本の成績が優秀で、しかも、日本の言語文化に支えられた国語力をきちんと身につける児童生徒の育成こそが大切である。

本稿をまとめる上で、次の二冊の報告書を用いた。

『生きるための知識と技能 OECD生徒の学習到達度調査(PISA)二〇〇〇年調査国際結果報告書』

国立教育政策研究所編(ぎょうせい)

『読解力向上に関する指導資料』PISA調査(読解力)の結果分析と改善の方向』

文部科学省

教科書教材や身近な資料で「読解力」を身につける

実践事例 ①

語りや描写に着目した課題発見・解決型の学習を

「スーホの白い馬」(2年)

秋田大学教育文化学部附属小学校 京野 真樹

1 語りや描写に着目する意義

子どもの「考える力」「吟味する力」「意見を述べる力」を育てるには、物語の語りや描写表現に着目する課題発見型の学習が有効である。語りや描写は、語り手あるいは作中の人物の思考や認識の在り方が内在した表現形式である。したがって、語りや描写をたどっていけば、どの物語教材においても、ほぼ間違いなく人物の認識の変容を追うことになる。そこに、人間としての本質や特徴が如実に表れているからである。

物語の語りや描写の中には、人物にとっては当然の成り行きであっても、読み手である子どもや教師には、どこかひっかかる言動や考えが隠れている。そのひっかかりを深く掘り下げ、課題を明確にすることで、子どもの思考力が育つ。一見矛盾している人物の言動に、一貫性のある人物形象を読み取ることは、非常に論理的な思考を必要とするからである。

「スーホの白い馬」(二年下)の実践を例に、その実際について述べてみたい。

2 語りに潜む形象性を浮き彫りにする

「スーホの白い馬」の冒頭では、スーホの人となり語られている。その部分を読んでいた二年生のある子どもが、ふと、こんなことをつぶやいた。

「どうしてスーホは、飼っている羊を追いかけるの？」

ること、そのため遊牧民が非常に多く、過酷な割に実入りが少ないうえ、羊の皮で作ったテントを組み立てて移動生活を送っていること、したがって、一日の仕事の大半が羊や牛の世話であり、草原の遙か遠くまで食料となる草を求めてそれらを連れて行き、十分に腹を満たして、夕方薄暗くなった頃に帰宅することなどを話して聞かせた。

こういう説明をすると、子どもたちは、次第に次のようなことに気づくことになる。中国の北の方、モンゴルには、広い草原が広がっています。という文には、広い草原を一人の少年が二十頭の羊を追って歩くことの過酷さが潜んでいること。ひつじや牛や馬をかって、と言っても、ペットのようには飼うのではなく、毛を刈ったり、乳を搾ったり、食用にしたりするための大変な世話が必要で、だからこそ年とつたおばあさんとふたりきりでは、その仕事のほとんどをスーホがしなければならぬという現実。

こういう話をしてから、「こんなに仕事があるんだけど、おとなにまけない、と思う？」と尋ねると、全員が首を横に振った。おとなにまけないくらい、とは、実は大人に匹敵はしても、決してそれ以上ではないときに、健闘を讃えるべく使う言葉なのだ。つまり、どんなに頑張っても、大人には勝てないから、まずしいのである。

二年生の子どもたちは、一文一語にスーホの過酷な暮らしをかいま見た。まずしいということが、より切実に感じられたのである。「たった一つの文に、あんなにたくさん意味があったなんて。言葉ってすごいって思いました。」とふり返った子どももいた。

教師である自分も、一瞬この子の言っていることの意味がわからなかった。どういう意味か問い返すと、その子は「逃げた羊を追いかけてるの？」とさらに尋ねてきた。ようやくこの子の言わんとしていることが理解できた。つまり、この子は、遊牧民の生活そのものを理解していなかったたのである。まだ初読の段階で、場面設定や時代背景について何ら説明していなかったから、なおさらのことだろう。

逃げた羊を追いかけているのではないことを告げた後、他の子どもたちに、本当のところを説明できる者がいるかどうかを尋ねてみた。驚いたことに、四十人近くいる子どもたちの中で、「説明できる。」と答えた子は、わずか三名であった。

そこで、冒頭の語りの部分(物語の初めから、スーホのうつくしい歌声は、草原をこえ、遠くまでひびいていくのでした。まで)の中で、「変だな。どうしてかな。」と考えるところがないかを尋ねてみた。すると、「少年なのに、おとなにまけないくらい、よくはたらいだのはなぜか。」とか「なぜ おばあさんとふたりきり でくらしているのか。」など、素朴ではあるが、質の高い問いが出てきた。中でも、鋭かったのは、「おとなにまけないくらい、よくはたらいだのに、まずしいのはなぜか。」という問いであった。貧しい理由は、冒頭部分に数多く見つけることができる。しかし、二年生の子どもたちには、見つけることができず、できない場合もある。こういう場合は、物語の背景について説明が必要がある。例えば、モンゴルという国の風土について、草原と砂漠が国土のほとんどを覆ってい

3 人物描写に矛盾を発見することで育つ吟味力

子どもたちが、一文一語に隠れた人物形象の豊穡さを感じるようになると、人物の言動の意味を考えるために、言葉を根拠にするようになる。常に、「そう考えた証拠は？」、「どこに、それがわかる言葉があるの？」と問い返すことで、一文一語を根拠として、論理的かつ豊かに人物の考えを想像する学習習慣がついてくる。

「おとなにまけないくらい、よくはたらいだのに、まずしいのはなぜか。」という問いが優れていたのは、冒頭部の言葉を根拠にしなが、想像力を働かせることができた点にある。そして、もう一つ重要な点は、語られた二つの言葉に矛盾があることに気づいたことである。人物形象というのは、こうした一見矛盾する描写の関係性から浮き彫りになるものである。

例えば、仲間の勧めで競馬に出ることになったスーホが見事優勝したにもかかわらず、とのさま から、「おまえには、ぎんかを三まいくれてやる。その白い馬をここにおいて、さっさと帰れ。」と言われ、かつとなる。スーホは心優しく、働き者で、無欲な若者だと、二年生の子どもたちは考えている。だから、よく考えてみると、スーホがここで、かつとなるのはおかしい。なぜなら、競馬で勝ったことに対する見返りなど、スーホが望むはずがないからである。

それなら、いったい「スーホは何に對して、かつとなつたのか。」これが、スーホの人物形象を際立たせる上で非常

に重要であり、学習全体を貫く最重要課題になる。

この課題に対し、子どもたちは、実に多様に理由を考え
た。それらは、おおむね次の四種類の解釈に分類される。

精魂込めて世話をして育てた白馬を軽々しく扱ったから。

兄弟のように大切な白馬をよこせと言われたから。

娘のむこにするという約束を知らないふりをされたから。

銀貨を三枚しかもらえないから。

どの解釈が最も妥当かを、文章中の言葉を根拠に考える
場を設けた。四種類の解釈について、それぞれ、どうして
そう言えるのか、どこに証拠があるのかの問い返しを繰り返
していく。すると、おまえには と軽蔑したようなと
のさま の呼び方や、ぎんか はくれても きんか をく
れようとしてないこと、 くれてやる という言葉から、白
馬を買い取るのではなく、あくまでも貧しい者への施しと
して銀貨をやることにしたことなどを証拠として見つけ出
すようになった。そして、わたしは、けい馬に來たのです。
という言葉が決定的な証拠となって、スーホは妃や賞金が
ほしいのではなく、競馬に勝ちたかったこと、自分が育て
た白馬への称賛がほしかったのだということが明らかにさ
れていった。

このように、教材の中で、最も核となる描写から、人
物のものの見方や考え方の典型が見えてくる部分に着
目し、学習課題とすることが、子どもの文章吟味を、よ
り論理的で想像力に富むものにしていくことができるの
である。

以外の解釈を援用するのが、一般化のための発言の基本形
式である。

従来の読みの授業における話し合い活動は、何か一つの
「正解」が暗黙の了解となっていて、そこに意味づけをする
ために意見を述べるが多かった。あるいは、子どもた
ちがめいめに意見を述べるが、それらを整理したりまと
めたりして妥当な解釈にたどり着く
ために、教師が半ば強引にまとめて
しまうことも少なくなかった。

これでは、子どもたちの思考力は
育たない。結論までたどり着く思考
の在り方を、子どもたち自身が表現
できなければならない。そのために
も、解釈の一般化を志向した発言の
しかたを身につけることが、意見を
述べる力を育てることにつながるの
である。

4 一般化のための話し合い活動

さて、文章吟味力を育てるうえで、話し合い活動は非常
に重要な意味をもつ。この授業では、相対する四つの解釈
に対して、誰がどの解釈を支持するかという判断を、必ず
全員に迫ることから始めた。これは、間違いなくどの子ど
もも文章吟味の入り口に立つために、必要な段取りである。
そのうえで、文章中から必ず一つ以上は根拠となる言葉や
文を見つけてというノルマを課す。ここまでは、幾度か経
験を積み、友達の事例などに学びながら、誰もができるよ
うになる。

しかし、誰がどの言葉を根拠に、それにどんな意味づけ
をしたのかを比較し、最も妥当な解釈を発見するための話
し合いは、子どものみならず、教師にも難しいことである。
実に創造的なこの類の話し合いを解決に導く一つの方法が、
一般化の作業である。

一般化には、二つの方法をとることが多い。一つは、妥
当とされる解釈を特定し、教材文中の他の部分との整合性
を検証する方法、もう一つは、仮にある解釈が正しいとし
て、それが他の場面にも通用するかどうかを検証する方法
である。後者は、複数の解釈から、妥当だと思われる一つ
の解釈に話し合いが収斂していかないとくに用いる。

「スーホは、金貨がほしかったわけではないよ。なぜな
ら、馬を育てるのはとてもお金がかかることだけど、貧し
くても白馬を 心をこめて世話 していたもの。」というよ
うに、一つのことを論証するために、検討されている部分



実践事例 ②

「考え、吟味して、意見を述べる力」を育てるための試みを

「サクラソウとトラマルハナバチ」(5年)

秋田市立金足西小学校 いし い じゅん 石井 淳

1 読み取った内容を再構成する場を設定する

再構成というと難しく感じるが、子どもがテレビなどで見聞きしたニュースを、友達に自分の口から伝えることも、広い意味では、入手したニュース情報を再構成して人に伝えていくことになる。

教材文「サクラソウとトラマルハナバチ」(五年上)から要旨を読み取り、その内容をひとまず押さえて(インプットして)から、それを別の形に再構成してアウトプットする学習活動と考えた。その具体的な手法として、「テレビのニュース番組作り(模擬)」という出力方法を選んだ。

筆者へ感想や質問の手紙を書く、クイズ問題にしてクラスで出題し合う、壁新聞にまとめる、パネル・ディスカッションを組むなど、この種の実践事例は多く目にする。文字表現と音声表現の違いはあっても、これらの活動に共通するのは、読み取った内容をよく考えながら自分なりの表現力を駆使して「書き換え」ていく作業が必要になってくることであり、本実践でも、これは同様である。

2 再構成するための学習シートを工夫する

「テレビ番組を作る」という活動自体に、子どもの興味・関心を引き寄せる力がある。ビデオ撮影も、高学年であれば、少しの助言で子どもたちだけで操作ができる時代である。子どもたちは、進んで活動に取り組むであろう。

しかし、ビデオ撮影機器の操作は手軽になっても、収録

する内容がお粗末であったなら、ただの「撮影ごっこ」に終わってしまう。テレビというメディアのよさを生かしながら、どのように伝えると教材文から読み取った内容を効果的に伝えられるのかを、十分に「考え」「吟味して」いくこと、さらには、自分なりの言葉で「意見を述べる」活動が保障されなければならない。

そのために、ここでは学習シートを作成し、活用してみた(P15参照)。五年生一学期の単元なので、かなりの部分を教師側で組み立てた。ニュース番組作りに必要な場面構成や起用する登場人物などは、以下のように教材文の構成に対応させながら、教師側でお膳立てしてある。

番組の場面構成(A～H)とタイトル例		対応する段落
問題提起		
A サクラソウ、絶滅の心配		
B 証言インタビュー (地元の老人)		
C 証言インタビュー (育ててきた人)		
問題の解明		
D 専門家(筆者)の解説(EFにも登場)		
E クイズ(受粉の仲立ちと受粉作戦)		
F すがたを消したトラマルハナバチ		
まとめ		
G 小学生へのインタビュー(感想・意見)		
H まとめ		

■教材文の吟味を促す学習シートの活用方法

第三次において、教材文をどのように吟味しながら学習を進めていくのか、その具体例を示したい。

ここで言う吟味とは、ニュース番組の放送原稿作りという模範的な場を借りながら、子どもたちが、教材文に再度目を通していく過程において、第二次で読み取った叙述内容を再確認することであり、さらに、その叙述の順序や内容が十分な根拠や論理に基づいているのかという確認をしていくことでもある。ここでは二例を挙げる。

○キーワードやキーセンテンス、要旨を吟味する場の設定(場面Aを例に)

学習シート場面Aの原稿作りの際には、次のような問いかけが考えられる。

テレビ番組の最初では、番組タイトルが、パネルや画面上の文字でドーンと映し出されることが多くあります。みなさんが作る特集番組では、どんなタイトルがいいでしょう。場面Aの作業では、そこがポイントですよ。

子どもたちからは、次のような案が出される。

サクラソウの危機／サクラソウ救出大作戦／サクラソウが危ない／サクラソウを救え／サクラソウは今…／サクラソウは大丈夫なのか？／サクラソウ絶滅危機／守れサクラソウ／サクラソウをさがせ／サクラソウとトラマルハナバチのきずな…

3 指導の実際

■指導計画(全六時間)

第一次 学習の見通しをもつ。(一時間)

第二次 文章の内容を的確に押さえながら全体の構成をつ

かみ、要旨をとらえる。(二時間)

第三次 教材文から読み取ったことをもとに、ニュース番

組作りをする。(三時間)

B 中継		A スタジオ	場面 場所
			絵コンテ：人物の位置などをおおよそのスケッチで描く。 (テレビ画面のイラスト)
この場面の役割 昔は群生地があった場所を実際に見る。証人の話を聞き出す。		この場面の役割 番組全体の予告 テレビスタジオから番組を進めていく。	場面の役割 配役とその役割 分かりやすくするための道具
・記者A ・昔の様子を知る地元の老人 ・道具 ・教科書の群生地の写真		・番組司会A ・番組司会B ・写真や自作パネルをカメラ前に出す係(道具係)	セリフの分担 A ○○くん B △△さん ◇◇くん
			下の見本を参考にして各場面の役のセリフを考え書いてみよう。
			◆司会が番組を進行するための原稿 ◆司会がゲストに質問するときの原稿 ◆ゲストが質問されたことを説明するときの原稿 ◆ロケ現場でレポーターがしゃべるセリフ ◆ロケ先で登場する役のセリフ ◆寸劇やクイズの台本
記者A はい、こちら○○です。 わたしは今、○○市の田園地帯、○○という場所に来ています。		司会A こんにちは。○○ニュース「○○○○」の時間です。 今日は、数十年前までは早春の風物詩ともなっていた、野生の花「サクラソウ」の話題を特集でお届けします。 題して「○○○○○○」。	見本原稿(参考例) ※教科書の文章を利用しよう。 特に重要な語句は必ず使おう。 ※場面Bからは、場面をまとめるコメント(感想や呼びかけ)をいれながら次へつなげよう。
地元ののおばあちゃん		司会B まず、中継がつながっています。○○市○○に行っている、○○さんー	
記者A(取材後のまとめや感想)			

▲ 学習シートの一部

この問いから導きたいのは、「サクラソウは、少なくなってきた」という事柄を裏づける証言やデータの提示の必要感である。本文は、植物学の専門誌ではないので、「少なくなってきた」というデータが提示されていないが、教材文

場面Bで、「地元の老人」を登場させて、記者がインタビューしています。教科書には出てきませんが、場面Bは必要でしょうか。

例えば、場面Bには、教材文に登場しない人物を配置している。この意図は何かを問うのである。

これらを分類していくと、「危ない」という警告タイトルと、「守れ」という呼びかけ運動タイトルに大きく分かれていることに、子どもたちは気づく。
番組への注目度をねらって、「危ない」という危機感を強調するタイトルのほうへ支持が集まるかもしれない。
しかし、忘れてならないのは、筆者がいちばん伝えたいことは、何段落目にあつて、それがどのような内容なのかであり、そこに再度立ち返らせる必要がある。番組作りという再構成の場において、本教材文全体を貫く要旨を再吟味していくことが重要なのである。

の不備には当たらない。その点を理解しつつ、子どもたちや一般の人から見て、「本当にそうらしい」と思える証言やデータの提示が有効か必要かの吟味は、子どもたちにも納得できる事柄である。その後の様々な学習発表の際にも、生きていく学習となるはずである。
以上の例のように、学習シートを扱う際には、常に教材文に立ち返ることを促していくように心がけたい。

■ 学習シートによる具体的な進め方

- ・二つか三つの場面を数人ずつのグループで分担し、あとでつなぎ合わせる方法をとると、各グループ内での相談が進めやすいし、原稿も早くまとまる。
- ・配役をまず決めて、各人物のセリフや原稿を、全部その担当者が考えていく方法もある。まとめるのに時間がかかるが、見る側にとっては見やすい番組となる。
- ・学級を二つのグループに分けて、それぞれに違う台本を作り、互いに見せ合う方法もある。比較することが、自分たちの台本の吟味や、教材本文への立ち返りを促す。
- ・台本原稿の書き込みの際には、番組を構成する各場面の「役割」を常に意識しながら、セリフをよく考え、教材文の叙述に沿いながら吟味していく(例えば、教材文の重要語句をセリフに入れるなど)ように助言する。
- ・生放送という形にして、授業参観などの場で発表することと意欲づけに効果的である。ビデオ撮影したものを自分たちで鑑賞したり、校内放送に活用したりする方法もある。

実践事例 ③

文章を吟味し、自分の意見や考えをもって読み進める力を

「新聞の投書」を吟味する (6年)

新しい指導を考える会

1 文章を吟味する力

子どもたちに、教師の発問を待たずに自分の力で文章を読み進める力をつけたい。私は、そんな願いをもちながら国語の指導を進めている。

このような指導の手立ての一つに「吟味よみ」実践がある。「吟味よみ」とは、読むべき文章において、用いられている言語表現・言語内容を批判的に検討しつつ読解させる指導である。これは、秋田大学の阿部昇氏が提唱しており、阿部氏は著書『文章吟味力を鍛える―教科書・メディア・総合の吟味』（明治図書出版）で具体的手立てを詳細に述べている。この本をもとに、私なりに吟味力をつける指導の構想を立て、実践を重ねてみた。

「吟味よみ」とは、一つの独立した指導法ではない。文章構造や段落関係を学んだうえに行なわれる指導である。ただし、本稿では「吟味よみ」のみを取り立てて述べる。

2 獲得させる力と指導構想

私は吟味よみで、次のような力の獲得をねらっている。

第一は、文章の細部にまで目を向ける力である。批判的に検討しつつ読むには、なぞるような読みであってはならない。読み飛ばし、読み過ごしにより恣意的に判断していた文章に対し、立ち止まりが生じるようになる。

第二は、文章を書く力である。他人の文章を吟味した、その文章検討の術を用い、自分で文章を書いてみる。例が

適切か、論理に不整合はないかなどを意識しつつ書くようになる。

第三は、文章を能動的・主体的に読み取る力である。吟味よみは、教科書や新聞といった権威ある文章を、批判的に読むのである。自分の意見や考えをもって読み進めようとする姿勢が見えれば、それを大きく評価したい。

このような力を、どのような系統で獲得させていくか。私は、吟味よみの小学校六年間の系統を次のように定めている。

〈第Ⅰ期……一年生〉

- ・ ひらがな・かたかな・漢字という文字を獲得する、国語の入門期である。音読をはじめとした表層の読みが中心になる。したがってこの段階では、特に吟味よみは行わない。

〈第Ⅱ期……二・三年生〉

- ・ 発展的な読みを中心にする。二・三年生段階においては、批判よりもイメージを広げるような読み方が意欲をもたらしものである。書かれて内容を確かめるといふ作業過程の中で、もう一度文章に立ち返ったり、自らの考えを再確認させたりする。

〈第Ⅲ期……四・五・六年生〉

- ・ 事実・論理・主張の点から検討する。

私は、現在六年生を担任しており、ここでは 第 期 の指導構想を詳しく述べたい。「事実・論理・主張」という三点は、具体的には次のようである。

■それは事実としてとらえてよいのか？

例「。。小学校の給食で、人気ナンバーワンはカレーライスである。カレーライスの日は、給食室までおかわりに来る学級があるそうだ。子どもはカレーライスが大好きだから、当然のことだ。」

多くの子は、この文章をすんなりと受け入れる。そこでカレーが好きな子に拳手をさせる。当然ながら、好きでない子もいる。さらに「好き」な子たちに、「君たちは『大好き』なのか？」と問う。さて、最後の一文は正しいのだろうか？

■その論理は正しいか？

例「先生は、林間学校の暗い夜道を一人で歩いた。幽霊が出るらしい四階の音楽室にも、夜の十時過ぎに行つたことがある。だから、先生は勇気ある人だ。」

暗闇、おばけといったことだけの例で、「勇気ある」と結論づけられるだろうか？

■その主張を認めるか？

例えば、「子どもは外で遊ぶべきだ」とか、「宇宙人は存在する」といった主張をもつ文章に対し、意見を述べる。

三点について、右と同じような例文を示し、吟味のしかたを教える。

3 投書文を使った実践報告

次に、六年生に行つた実践を述べたい。

昨年末の読売新聞投書欄に浅田真央選手のトリノ・オリンピック参加を働きかける文章が掲載された。この文章を吟味した。

まずは新聞記事を示し、事実を伝えた。次のとおりである。

「フィギュア・グランプリファイナルで浅田真央が初優勝を決めた。日本選手のグランプリファイナル優勝は〇三年の村主章枝以来二人目である。実力ナンバーワンとなった彼女だが、国際スケート連盟が設けた年齢制限規定（〇五年七月一日までに十五歳以上）があるため、トリノ・オリンピック出場資格は与えられなかった。これについて賛否両論が出された。」

- ・ 賛成！医学的見地による年齢制限規定というルール遵守が当然だ。

- ・ 反対！ここは何らかの特例を設けて、本当に実力のある選手を出すべきだ。

笑顔で氷上を滑る浅田選手の写真も添えながら、右のような事実を説明した。なお、参加を認めてはどうかという意見がたくさん出ており、朝日新聞の社説もそのように訴えていること、さらに小泉首相も同様の発言をしているといった関連記事も付け加えた。

この後、子どもたちに賛否を聞くと、出場を認めよとの立場が多かった。

「では、ここで新聞記事を配ります。十二月二十一日の読売新聞の投書欄に掲載された『浅田選手の演技 トリノで実現を』（東京都 石橋基耀氏）という記事です。参加を認めよとの立場で書かれた内容です。この文章を吟味しなさい。『それは事実としてとらえてよいのか』『その論理は正しいか』『その主張を認めるか』という三つの点で吟味するのです。」

このように指示して全文を示した。(段落番号は筆者が記載)

「フィギュアスケートのグランプリファイナルで初優勝した浅田真央選手は、すばらしかった。ピシッと決めるトリプルアクセル(三回転半ジャンプ)、スピンの、そしてフィニッシュには表現し尽くせないほど輝く美顔。来年のトリノ五輪優勝に最も近い女王、イリーナ・スルツカヤ選手を圧倒しての優勝だった。」

「しかし、トリノ五輪には、年齢が足りないため出場できない。浅田選手を出すべき」という声が出るのは当然のことだが、日本スケート連盟は特例の要請を断念した。国際スケート連合の否定的な見解をふまえ、さらに国内の代表選考に影響を与えたくないとの配慮も働いたという。」

「おかしい。浅田選手が不参加のまま別の選手が金メダルを得ても価値はどうだろうか。連盟が声を上げて訴えてほしい。」

「日本、世界の誰もがトリノ五輪で浅田選手が跳び、華麗に、かわいく舞う姿を見たいと思うだろう。門はたたかなければ開かれない。かれんな浅田選手のため、国を挙げて五輪の扉をたたこう。」

H「最後に『国を挙げて五輪の扉をたたこう』と書いてあるけれど、どうすることなのだろう?」

I「それは心構えとか、気持ちのことだよ。」

J「でも『国を挙げて』というのだから、I君にも関係あるんだよ。できるんですか?」

K「私は、投稿者の気持ちがよくよくわかります。だから『その主張は認めるか』といわれれば認めます。でも何かちょっと強引のような気がするんだけど……」

教師の助言を受けながら、このような発言が出された。投稿者の気持ちはよく伝わってくるけれど、「おかしい」と断定されたり、「誰もが見たい」などと決めつけるように言われたりすることには納得しがたいという意見が多かった。

次に、オリンピック不参加は当然という立場で文章を書かせることにした。事前に、次のような説明と指示をした。

「完璧な文章というものはありません。文章とは制約の中で、また対象を意識して書かれるものです。主張を明確にするために、不必要と判断した情報は書きません。それらを考慮しつつ、吟味することが大切です。では、今度は発信する側になります。完璧などありませんから、のびのび書きなさい。ただし、それは事実か? 論理としてつじつまがあっているか? 主張ははっきりしているか? といった三つの点は意識して書いてもらなさい。」

子どもたちの意見には、次のような内容のものが多かった。

前述の三視点での吟味をノートに書かせた後、発表させた。次のような討論になった。

A「1段落の『すばらしかった』や『表現し尽くせないほど輝く美顔』はおかしいと思います。なぜなら、『すばらしい』と感じない人もいるからです。」

B「それは違う。だって『すばらしい』と感じたのは投稿者だから、それは投稿者の気持ちでいい。」

C「4段落の『日本、世界の誰もがトリノ五輪で浅田選手が跳び、華麗に、かわいく舞う姿を見たいと思うだろう』は決めつけている。」

D「賛成。浅田選手のライバルの選手の家族は、浅田選手よりも自分の家族が選手として出てほしいと思う。『誰も』のわけではない。『それは事実としてとらえてよいか』という、事実ではないように思います。」

E「僕は、『かわいく舞う姿』を見たいなんて思わない。これは、自分(投稿者)がそう思うから皆もそう思うと思っているのだろう。」

F「でも、その文章の最後に『思うだろう』と書いてあるのだから決めつけているわけではないんじゃないの。」

G「3段落に『おかしい』と書いてあるけれど、『おかしい』理由が書かれていない。2段落で、年齢のことと代表選手に影響が出るといことが出られない理由だと書いてあるのに、『おかしい』の後は、そのことを問題にするのではなく、金メダルの価値のことを言っている。これは、『その論理は正しいか』ということとで正しくないと思う。」

・ルールを守るのは当然。子どもも見ているのだから、ルールなんて、自分たちの都合のいいように変えればいいんだ。」と思わせたら、教育上よくない。

・ルールを変えてまで出たら、真央さん自身のためによくない。他の選手からいじめられることも考えられる。

・スポーツはルールを守ってこそ成り立つ。僕だってサッカーで警告を与えられれば、それが不満であつても従つ。それがスポーツマンシップだからだ。

・浅田選手が出なかつたら、優勝した選手がいても、それは本物ではないとの意見があつた(新聞記事を紹介した)。それは優勝した選手に失礼だ。

最後に、オリンピック不参加は当然であるとの立場での投書を紹介した。十二月二十三日付の朝日新聞「声」の欄にある「若い真央さん 特例扱い誤り」(川崎市 岩田欣三氏)という投書である。この文章では、次の箇所を「僕たちは思いつかなかった。『なるほど』と思った。」と評価した子が多かった。

「私は聞きたい。四年後に、仮に浅田選手が世界の頂点に立っていたとして、突然、年齢制限にかかる優れた外国の少女が現れたら、小泉首相や朝日新聞は、今の主張を繰り返すだろうか。」

子どもたちは、六年生の三学期ということもあり、文章の細部にわたって読むことができるようになっていた。今回の実践でも文章読解のおもしろさを再認識した子が多かったと感じた。

子どもたち一人一人の国語の力を伸ばすには、どんな授業を考えればいいのでしょうか。
ここでのヒントをもとに、明日からの授業にチャレンジしてください。

さあチャレンジ！

子どもを伸ばす国語授業のヒント ①

学習のステップに合わせた ノート指導

前青山大学講師 岩崎 保

ノートに書かせることをしないという先生はいないでしょう。ただ、書くことを習慣化させ、書いたことが学習に生かせるようにするには、アイデアが必要です。「子どもを伸ばす国語授業のヒント」として、まず「学習のステップに合わせたノート指導」について述べたいと思います。

一 ノート学習の手始めに、ワークシートを利用する

先生の発問を聞いて、何を考えるのか課題がわかると、児童は進んで記録し、確かめようとします。ノートは、そうした児童の学習意欲の表現の土台といえます。しかし、理解が遅れている児童は、すぐにはノートに書き留められません。そうした児童のためには、発問の内容をはっきりと板書して、ノートに記録させるようにしましょう。記録していく間に、学習の方向

がわかってきます。このように、児童が課題を確かめるためにも、ノートは大きな働きをします。

ただ、ノートを活用できるようにするためには、まず、「書き慣れること」が大切です。ノートの大事さや利便さを説明したり、サンプルを提示したりしている先生もおられると思いますが、子どもに任せて真っ白なノートにいきなり書かせるのではなく、まずワークシートを用意し、それから始めてみてはどうでしょう。ノート学習の前段階として、ワークシートを使い、書くことの習慣化を図ってみましょう。

二 「読む学習」におけるワークシートの活用のしかた

P21に示したワークシートは、「ふきのとう」(二年上)のシート例です。①は「ふきのとう」を読むために物語の背景をとらえ、季節感をもつための発問を設定しています。

1 まず、題名を読んだから、黒板に設問順に課題を書きます。そして、板書した課題を一斉音読させ、内容を確かめさせます。板書でなく、フラッシュカードにすると、児童の発言の量や分類によってシートを移動できるので、学習の整理やまとめに便利です。

2 設問に沿って、「今日から『ふきのとう』のお話を読みます。最初に名前を書いてから②の●を考えてください。わかったことをシートに書いてみましょう。」と問いかけます。書き終わった児童から顔が上がるでしょう。学習状況がつかめますから、机間指導による個別の学習支援も可能となります。児童が書いた内容によって、発言の順番を配慮することにも活用できます。

3 ③の課題は、読むための導入として物語の季節を知る「春見つけ」ですから、たくさん気がつく児童と少ない

児童がいるはず。少ない児童から指名し、できるだけ多くの児童に発言のチャンスを与えましょう。課題●●についても同様に、児童の発言を先生が板書し、興味・関心をつかむようにしましょう。

4 ワークシート②は、物語の展開を的確に読み取るためのシートです。①の課題は、「ふきのとう・竹のはっぱ・雪・お日さま・春風」の登場人物を読み取る課題です。●は「竹やぶ」で場所 ●は「冬と春」の季節を間違いないく読み取る課題です。全員に正しく理解してほしい事柄な

ので、一つずつシートの記述を確かめさせ、間違えていたら訂正させましょう。④は、初発の感想に当たるものです。児童の興味・関心の傾向がわかるので、後の学習展開で児童を生かす指針ともなります。

ワークシートは、叙述を読んで、想像して考えをめぐらしたり、主人公や情景描写に共感して感想や意見を確かめたりするための学習ノートなのです。いずれ、自分が発想するノートを作るための見本となることを期待しているのです。



1 ふきのとう

●「春」ときいて、どんなことをおもいますか。じゆうにかいてみましょう。

●「ふきのとう」について知っていることをかきましょ。

●学校やのはらやこうえんで見つけた春をカードにかきましょう。

春を見つけた 名まえ ()

▲ふきのとう ワークシート①

2 ふきのとう

●「ふきのとう」のおはなしに出てくるものをかきましょう。

●おはなしのばしょはどこですか。

●おはなしのあいだにきせつはどのようにかわりましたか。

●おはなしのおもしろかったところ、すきなところはどこですか。

▲ふきのとう ワークシート②



三「書く学習」におけるワークシートの活用のしかた

児童は、文章を読んで直感的に思ったこと、友達の話の聞いて思いついたことなど、その場その場の思いつきを自分の考えとして発言することが多くあります。こつた児童の考えには、的外れや思い違いの意見も多く見られ、文章を書くときのテーマや構成の設定にも影響してきます。思いつきの考えを確かな意見として自覚させ、表現させるためにも、ノート学習が重要になってきます。

いきなり「文を書きなさい」と指示するのではなく、「ここでもワークシートを用意してはどうでしょう。P.23にあるのは、「生活を見つめて」(四年下)の中で、アンケート調査の結果を基に「報告文を書く」学習シートです。

1 ①の●は、アンケートの設問を作るために、まず自分の生活を振り返り、回答を予想するシートになっています。●は、自分が調べたい課題を決め、答えやすく整理しやすい設問を作るための準備になります。

2 ④は、アンケートの結果を設問の事柄ごとに整理し、自分の意見や感想をまとめ、報告文を書く準備のためのシートです。このようなシートを用いることで、全員の児童に書き上げた成就感を味わわせることができます。

書く材料が整ったら、グラフや集計資料などを入れた下書きをして、仕上げるに近づけます。

四 ワークシートからノート作りへ

ワークシートの次の段階として、「先生が例示するノート作り」の事例を示します。

学級のノート学習は、「発問・応答」だけの一問一答学習からの脱却です。児童に向かって、「書けることのすばらしさ」

六年生の説明文の読解の事例として

第一段落で筆者が投げかけている問題は
事例を挙げて説明している段落を要約すると
筆者の説明で初めて知った事柄は
結論を説明している段落を要約すると
この説明文に対するあなたの意見は……など

142

●生活を見つめて

自分の経験や生活をふり返って、答えを予想してかたんに書いてみましょう。

課題 四季一組の読書生活

① どの本を読んでいるか。

② どんな本を読んでいるか。

③ どの本を読んでいるか。

④ どの本を読んでいるか。

⑤ どの本を読んでいるか。

⑥ どの本を読んでいるか。

⑦ どの本を読んでいるか。

⑧ どの本を読んでいるか。

⑨ どの本を読んでいるか。

⑩ どの本を読んでいるか。

⑪ どの本を読んでいるか。

⑫ どの本を読んでいるか。

⑬ どの本を読んでいるか。

⑭ どの本を読んでいるか。

⑮ どの本を読んでいるか。

⑯ どの本を読んでいるか。

⑰ どの本を読んでいるか。

⑱ どの本を読んでいるか。

⑲ どの本を読んでいるか。

⑳ どの本を読んでいるか。

㉑ どの本を読んでいるか。

㉒ どの本を読んでいるか。

㉓ どの本を読んでいるか。

㉔ どの本を読んでいるか。

㉕ どの本を読んでいるか。

㉖ どの本を読んでいるか。

㉗ どの本を読んでいるか。

㉘ どの本を読んでいるか。

㉙ どの本を読んでいるか。

㉚ どの本を読んでいるか。

㉛ どの本を読んでいるか。

㉜ どの本を読んでいるか。

㉝ どの本を読んでいるか。

㉞ どの本を読んでいるか。

㉟ どの本を読んでいるか。

㊱ どの本を読んでいるか。

㊲ どの本を読んでいるか。

㊳ どの本を読んでいるか。

㊴ どの本を読んでいるか。

㊵ どの本を読んでいるか。

㊶ どの本を読んでいるか。

㊷ どの本を読んでいるか。

㊸ どの本を読んでいるか。

㊹ どの本を読んでいるか。

㊺ どの本を読んでいるか。

㊻ どの本を読んでいるか。

㊼ どの本を読んでいるか。

㊽ どの本を読んでいるか。

㊾ どの本を読んでいるか。

㊿ どの本を読んでいるか。

予想した答え

予想した答え

▲生活を見つめて ワークシート①

145

●生活を見つめて

アンケートの結果を、しつもんしながらつづきながら整理してみましょう。できるだけ短い言葉でまとめてみましょう。

① どの本を読んでいるか。

② どんな本を読んでいるか。

③ どの本を読んでいるか。

④ どの本を読んでいるか。

⑤ どの本を読んでいるか。

⑥ どの本を読んでいるか。

⑦ どの本を読んでいるか。

⑧ どの本を読んでいるか。

⑨ どの本を読んでいるか。

⑩ どの本を読んでいるか。

⑪ どの本を読んでいるか。

⑫ どの本を読んでいるか。

⑬ どの本を読んでいるか。

⑭ どの本を読んでいるか。

⑮ どの本を読んでいるか。

⑯ どの本を読んでいるか。

⑰ どの本を読んでいるか。

⑱ どの本を読んでいるか。

⑲ どの本を読んでいるか。

⑳ どの本を読んでいるか。

㉑ どの本を読んでいるか。

㉒ どの本を読んでいるか。

㉓ どの本を読んでいるか。

㉔ どの本を読んでいるか。

㉕ どの本を読んでいるか。

㉖ どの本を読んでいるか。

㉗ どの本を読んでいるか。

㉘ どの本を読んでいるか。

㉙ どの本を読んでいるか。

㉚ どの本を読んでいるか。

㉛ どの本を読んでいるか。

㉜ どの本を読んでいるか。

㉝ どの本を読んでいるか。

㉞ どの本を読んでいるか。

㉟ どの本を読んでいるか。

㊱ どの本を読んでいるか。

㊲ どの本を読んでいるか。

㊳ どの本を読んでいるか。

㊴ どの本を読んでいるか。

㊵ どの本を読んでいるか。

㊶ どの本を読んでいるか。

㊷ どの本を読んでいるか。

㊸ どの本を読んでいるか。

㊹ どの本を読んでいるか。

㊺ どの本を読んでいるか。

㊻ どの本を読んでいるか。

㊼ どの本を読んでいるか。

㊽ どの本を読んでいるか。

㊾ どの本を読んでいるか。

㊿ どの本を読んでいるか。

予想した答え

予想した答え

▲生活を見つめて ワークシート④

「書き慣れると、考えることがわかってうれしくなる」ことを投げかけ、自覚させるようにしましょう。

1 ノートに書く項目は、単元や教材ごとにプリントしたり板書したりして、児童の迷いを取り除くようにしましょう。「考える事柄」を明確にし、それを「どう書いたらいいか」を知らせ、児童が安心して学習できるようにしたいものです。「書く事柄」を単元や教材によって先生の願うノートの形にアレンジしたり、ワークシートの設問を抜き出したりにして、設定することも考えましょう。

基本的な項目として

○単元名 ○教材名 ○日時

新出文字・漢字調べ、難しい語句の意味調べ

初発の感想・意見、あらすじの記述

学習の記録

(予想したこと、学習したこと、気づいたこと、復習したこと、大事な文を視写したこと)

作品の主題・趣旨・意図

読後感想の記述……など

2 さらに、学習予定表を作成し、プリントしてノートに貼らせておく、学習展開とノートに記録する事柄の順序性を理解させられ、主体的学習力を育てます。

学年の発達段階や学習領域によって、発問に違いがあることは当然で、ノートに記録する事柄もおのずと異なってきました。そうした変化に対応する能力、ノートに整理しながら思考する学習習慣は、国語力を高めると同時に、他の教科においても、学習資料を収集・発信する基礎学力になることは明白です。例えば、算数の文章題をノートに視写させ、文章の要点を考えて計算させることも有効となります。

ワークシート例は、いずれも「小学校国語ワークシート集」(光村図書)から引用したものです。

学校だより・学級だよりを活用して 「書く」力を伸ばす

— 徹国語人

最近では、どこの学校だよりも、子どもたちの作品（文章・絵・版画）や活動している写真などが多く載るようになった。学級だよりを出す先生も増えてきて、そこにも、子どもの声や文章がよく登場する。

学校行事に参加した子どもたちの心の動きを、時をおかずに記録させたものには、彼らのはずむ気持ちや喜びの溢れた様子が、それぞれの学年なりに活写されている。学校だよりなどに自分の文章が載った子は、そのことが次の「書く」意欲につながるであろうし、友達の文章を読む立場に立つても、自分の文章にそれを生かすきっかけになる気がする。

たよりを定期的に編集し、発行するのは先生たちにとって、手間のかかる仕事だ。しかし、国語の時間に、書いたものを読み合うのとは違って、学校だより・学級だよりという発行物の中にあることで、書いた子どもも読んだ子どもも、真剣に文章と向き合うようになる。その意味でも、こうしたたよりを活用することが、子どもたちの「書く」力を伸ばすことにつながる。今回は、運動会に参加した子どもたちの特集作文号を取り上げてみた。

次に掲げたのは、『ガッツでがんばった運動会』を題にした、横浜市のある小学校の学校だよりである。

一年 たまいいれをやりました。あかぐみがかちました。ぼくはいっぱいなげました。おもいつきりなげました。かってうれしかったです。

二年 わたしは、運動会ですずわりを、お年よりの人となりました。すずわりのすずにあたった玉がはねかえって、わたしにあたってしまつて少しいたかったです。それでもがんばって玉をいっぱいいっぱい投げたので、赤組のすずがわれて、とってもとってもうれしかったです。

三年 わたしは全体重を前にかけた。ドン。その音と同時にわたしは走った。思いつき手をふった。ためらうひまはぜんぜんなかった。頭の中は一位のことしかない。ゴール。少しふらつとした。しかし、すぐ立ち直った。けっかは二位だった。もっと走りたい。でも終わったものはしかたがない。銀のメダルをもらった。まだ息は、ハアハアとはやい。初めての銀。とってもうれしい。一年は銅。二年はびり。

（以下略、傍線は筆者）

以下、四年・五年・六年と続くわけだが、学年が上がるにつれて文章が長くなる。これを読んだ方たちも同じ感想をもつと思うが、全体の様子と競技・演技の一部にスポットを当てた自分の心情と動きが、会話や独り言も加わって立体的に表現されている。「そして」「しかし」「それで」などのつながり言葉も、上手に組み合わされている。この学校では、学校だよりを利用した

作文展を催したという。どの子どもみんな、ガッツでがんばった運動会であつたのだろつ。

次に掲げるのは、『うん動会がんばったね！』という題でクラス全員の短い文章を載せた大阪市立加島小学校三年一組の学級だより「大空」である。

・ダンス！ 加島ミッキーズをおどったとき、よくおどれたと思つています。自分では一〇〇点です。来年もがんばりたいです。

・ぼくは、うん動会のダッシュ加島ランナーズで、一位をとれなかったけど、ほめてもらつてうれしかった。

・ぼくは、空とぶじゅうたんで、もつのをがんばりました。のるのもやりました。ほんとうに空をとんでるみたいでした。

・ダンスでもう一つがんばった所がありました。それは、しんどくなつてもニコニコ顔でおどる所です。それを一番目ひょうにしていました。その目ひょうがたつせいできてうれしかったです。

ここでは四名のものを紹介したが、実際には、三十六名全員の文章が載っている。子どもたちは、ここに載った友達の文章を読んで、もう一度あの汗と笑顔にあふれた秋の一日を思い出すことができたはずだ。そして、書き方のヒントをいくつも学ぶことができたのではないだろうか。

『友達から学ぶ』という場づくりは、工夫すればいくつでも作ることができるが、どれも手間がかかるものだ。しかし、こうした学校だより・学級だよりを手にすると、その一手間を惜しまずに努力を重ねる先生が増えてきたことがわかり、うれしい限りである。

— 徹国語人にご意見・ご質問がある方は、広報部までお便りをお寄せください。
— 徹国語人がお返事をいたします。お便りは、誌上にて紹介させていただきます。お便りありますので、あらかじめご了承ください。
FAX: 03-3493-5483
E-mail: koho@mitsumura-tosho.co.jp

毎日の授業や子どもとの接し方に悩む若い先生たち。
こんな小さなきっかけから子どもが変わります。

言葉に責任を持つ

京都女子大学教授 吉永 幸司^{よしなが こうし}

国語の授業で大事なことのひとつに、「言葉に責任を持つ」を考えています。子どもにとって国語の授業は、算数や体育のように「できた」「できない」が具体的な形で見えてこないのです。何となく始まり終わると思っている子がきつと多いことでしょう。国語の授業は言葉の学習であるということをしっかりと意識させるために、子どもが使っている言葉、教師が指導している言葉を大事にしようという気持ちが大切です。

1 自分の言葉で表現する子どもを育てる。

「言葉に責任を持つ」というと特別な響きがありますが、それほど難しいことを求めているわけではありません。名前を呼ばれたら「はい。」と返事をする、発問に対して答える、わからないことはわからないことの原因が言える、ノートは正しく丁寧な文字を書く、ということが国語学習の基本です。これが、自分の言葉に責任を持つとい

うことです。それくらいは簡単と思えるのですが、なかなか手強い内容もあります。

例えば、

「わかった人は手を挙げなさい。」

という簡単な指示に対して、挙手をする子が学年を追って少なくなる。話し合いでよい発言を聞いても、そのよさを友達に伝えようとはしない等、言葉を通して言葉の学習を深めるのが国語の授業なのに、いつのまにかその自覚が希薄になっているのです。

言葉に責任を持つということ、自分の言葉で自分を表現する」と置き換えるとわかりやすくなります。

若い頃、次のような授業を参観したことがあります。読解が主な学習活動でした。

最初に指名をされた子が自分の考えを述べ、続いて次の子が「同じです。」と言ったのです。先生は、その発言を取り上げ、

「同じ」ことでも自分の言葉でお話しなさい。それが国語の勉強です。」と指導をしたのです。この時の様子が

授業が終わってから、

強く印象に残っているので、それからわたしの授業では繰り返し「自分の言葉で」を指導してきました。このことは、子どもにとって厳しい要求ですが、その厳しさが言葉の力を育てるのだと思っています。

2 教師の言葉を嘘と思わせないようにする。

「言葉に責任を持つ」ということを、子どもに求めますが、それ以上に教師が自覚しなければならないと思う出来事がありました。

ある授業で、何人が発言した後、山下君（仮名）に指名をしました。山下君は何かを答えようとしたのですが、適切な言葉が出てこないで、黙っているだけでした。時間の節約をしたいこともあって、

「後で当てるから考えておいてね。」と、指示をして授業を進めました。その後、後で答えてもらうと言ったことも、山下君がその時間どうしていたかもすっかり忘れていました。ところが、

授業後、いかにも残念そうに伝えにきました。山下君は、自分の考えを發表しようと考え、よい考えを思いつき、教師の姿を追っていたでしょう。申し訳ない気持ちになりました。きつと「先生は嘘を言った。」と思っているだろうと、その時間を悔いたものです。子どもは、教師を見て育つものです。板書が丁寧な先生に指導を受けた学級の子は、ノートの文字が丁寧です。話し方が穏やかな学級は、担任の先生が穏やかな話し方をされています。教師の言葉を嘘と思わせないようにすることの大切さを感じた授業でした。このことが教訓になって、その後は、自分が話す言葉がどのように子どもに届いているかについて、気にしながら授業をするようになりました。

これだけではありません。原稿用紙

を配り、

「何でもよいから書きなさい。」

と指示をしたのに、期待通りでないと

「もう少し詳しく書きなさい。」

と注文をつけている自分の姿があります。

「間違ってもよいから発表しなさい。」

「わからない人は手を挙げなさい。」

と指示した時、発表や挙手をした子に対して

「しっかりと聞いていないか。」

と注意をしていることを反省しました。これでは先生も嘘をついていると言われても仕方がないと思ったからです。

教師に余裕がないと、やたらと喋ってしまいます。教材研究が浅いと、子どもの発言を聞く余裕がなくなり、子どもの気持ちと距離をとってしまいます。言葉を大事にしている姿を見せる教師になってほしいと強く願っています。

<第1時の展開>

・作業をしたり、毛筆を使ったりしながら、左右の払いの違いに気づく。

過 程	学習活動と指示内容(☆)	成果(○)と課題(●)
課題把握	1. ワークシートに、硬筆で「大」の字を書く。	●1枚で学習の流れを作りたいかったので、ワークシートを用いた。マス目の中に書いたため、日常のノートの実態から離れてしまった。
	2. 本時の課題を知る。 ☆「右払いと左払いの違いを知ろう」という課題を伝える。	
追 究	3. 「大」の分解文字を切って貼り、それを見ながら、どんなところに違いがあるのか考えて、ワークシートに書く。	○細さ・太さだけでなく、払いの形に気づいた児童が多かった。 ●払いに気を取られ、接し方(貼り方)を間違える児童が多かった。毛筆は線に太さがあるので、接し方の学習に適しているが、硬筆ではあまり意識されていない。
	4. 教師が「大」を書いて、児童に見せる。 ☆2画目が3画につながっていくことと、3画(最終画)はゆっくり払っていることに気づかせるようにした。(書式リズム)	○初めて毛筆を目にする子がほとんどだったためか、録画したビデオを見ると、筆の動きによく注意していた。
	5. 筆と水書板を使って、「大」の字を書いてみる。	



▲「大」の分解文字



▲毛筆に見入る児童

連載 書写の時間を楽しく①

毛筆を使って、 左右の払いの意識化を

新しい指導を考える会

1 実践の趣旨

一年生は、感覚で文字を見たりとらえたりするので、長さ(画の長短)や正誤(接し方・交わり方)を意識しないで書くことが多い。黒板の文字をノートに視写すること自体が苦手な児童もあり、特に漢字は細かいところまで指導するのが難しい。あまり細部にわたり注意をすると漢字嫌いになってしまつ心配があるため、点画の数や長短があつていればよしとしてきたが、どの子にも楽しく正しい文字が書けるようになってほしいという願いがある。

書写の目標は、「文字を正しく整えて書くことができるようにすること」だ。学習指導要領では、「毛筆を使用する書写の指導は、第三学年以上の各学年で行い」とあるが、文字を構成する基本点画は、当然第一学年から学習するわけであるから、文字の入門期である一年生が毛筆を用いて文字を大きく書く経験を

することは、正しく整えて書くことや丁寧に書くこととする意識につながるのではないかと考えた。

一年生の書写では、「止め・はね・払い・折れ・曲がり・結び」の要素が出てくる。鉛筆を日常の筆記具として使う児童にとつて、いちばん書きにくいのが「払い」である。児童が書く「払い」を含んだ文字に見られる特徴として、「払いがなく、止めている」「曲がりを含んだ止めになっている」「ことが挙げられる。硬筆での「払い」の指導は、「左払いはすべり台でスー。右払いは一度止めてスー。」と教えてきたが、定着しなかった。

今回は、実際に一年生に毛筆(筆と水書板)の学習を取り入れ、左右の払いを書かせてみた。まず、教師が墨を使い、筆で大きく書くところを見せ、筆順により文字(左右の払い)の形が決まることを知らせた。合わせて、「払い」の部分を切つて貼つたり比べたりする作業を通して、思考する時間を増やした。

「毛筆は硬筆の基礎」と言われる。一年生が毛筆を使った学習の後、硬筆にその意識が転用していくのか、授業を通して検証してみた。

2 指導の実際

「ここでは、「左払いと右払いの違いを知ることによって、筆順を意識して書くことができるようにする」ことを目標に、「大」の字を教材にして、指導計画を立てた。二時間扱いとし、用具として、ワークシート・水書板・筆・実物投影機のほか、教科書・漢字ドリルなどを用意した。

学習環境（用具や扱い方の指導を含む）が整えば、一年生でも、毛筆を利用しての学習は可能である。今回の授業でも、集中して学習に向かう姿が見られた。

児童がいちばん手間取ったのは、用具の準備と片付けだった。ティーム・ティーチング等で指導体制が組めれば、さらによい結果が望めるだろう。水書板は、低学年児童にとって扱いやすい教具である。欠点としては、乾くまで次の字が書けないことがある。「どんどん書きたい」という気持ちを満たすためには、墨を使つての毛筆学習を取り入れてもよいのではないかと考える。

また、筆の上下運動を「楽しい」「おもしろい」という感覚でとらえるのは、低学年という発達段階ゆえのことだろう。この時期にこそ鉛筆だけではない、いろいろな筆記具を使わせたいものである。

硬・毛の関連で見ると、児童は筆を置いた後、鉛筆でも同じようなリズムで左右の払いの払いを書こうとしていた。毛筆で書いた経験が、確かに左右の払いの書き方に影響を与えたと言える。一つの文字が作られていく過程を、毛筆を使つてゆっくり追体験しながら書くことによって、「払いとは、こういう意味だったのか」とか「だから、こんな形になるんだ。」等、硬筆で書いただけでは気づかないことを学ぶことができたのではないだろうか。

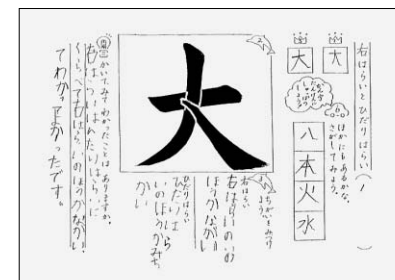
児童は教師が筆で書くところをよく見ていて、同じようなリズムで書こうと試みていた。筆脈や筆意を見せるだけでも、硬

3 実践から得られたことと課題

〈第2時の展開〉

・毛筆の書字リズムを、硬筆の筆順に生かす。

過 程	学習活動と指示内容（☆）	成果（○）と課題（●）
思 考	1. 書いてみてわかったことや気づいたことを、ワークシートに記入する。	
話し合い	2. 書いたことを発表し合う。	○ワークシートの記述は省略するが、どの児童も、一つは、自分の考えを書くことができた。 左払い——すべり台に似ている。 先が細い。長い。 右払い——止まっている。太い。短い。 その他——払う方向が違う。
	3. ワークシートに戻り、「大」の字を書く。	●最初の文字を書き直してしまう児童がいた。 試し書きは保存しておくよう、助言すべきであった。
	4. 左右の払いの書き方（硬筆）を、実物投影機で見る。 ☆「スー・トン・スー」などと声を出して書いてみせ、「一、二、三」と筆順を唱えるようにした。	●毛筆で学んだことを硬筆で生かすために、あらためて硬筆の筆使いを教える必要があった。
使 う	5. 教科書や漢字ドリルから、左右の払いのある文字を見つける。	○「ハ・本・水・火・人・木・金・森・林・月・校」など、いろいろな文字を見つけることができた。 ●時間があれば、「人」「木」など、左右の払いが入った漢字を使って、短文を作る活動を取り入れたかった。



▲ 児童のワークシート

基本点画の書き方や点画の長短・接し方・方向などは、小さく書いたのでは理解しにくい書写要素です。細太の出やすい毛筆で大きく書く学習に効果があるのではないかと考えます。小学校の毛筆学習は三年生から始まりますが、低学年で毛筆学習を取り入れたらどうなるか、こうした新しい試みにぜひ挑戦してほしいと思います。

（M）

筆の筆使いを意識させる手立てになる。

毛筆で学んだことを硬筆に生かそうとすると、まず気をつけたいのは、用紙のマス目の大きさである。あまり小さいものでは、せっかく学んだ筆使いを十分発揮できない。

また、「大」では、右払いの始筆は横画から出るが、硬筆では太さが異なるため、これを強調すると横画から突き抜けてしまう恐れがある。毛筆なら、右払いは左払いの途中から出ないことを、はっきりわからせることができる。

授業の中で、「始筆・終筆」を発見した児童がいた。毛筆を使つてこそ、これらの筆使いについて理解できることであろう。接し方についても、「そこから書くのか」と今までの間違いに気づいたり、再確認したりする発言があった。

「毛筆は硬筆の基礎」と言われながら、実際は硬筆を先に学んでいる現状がある。低学年で毛筆を扱うことは、筆使いを学ばせるだけでなく、正しい文字を書こうという意識を高めることにつながっていくのではないだろうか。

20

書写の要素

字形：内外の組み立て方のポイント②

山梨大学教授

富強

正明

今回も内外の組み立て方を取り上げます。

■三方を囲む形

三方を囲む構えには前回取り上げた「門（もんがまえ）」のほかに、「口（く）がまえ・けいがまえ」「口（く）うけはこ・かんによう」「口（く）はこがまえ」「口（く）かくしがまえ」などがあります。これらの部首による漢字は少ないので、ここでは、三方を囲む形やそれを要素として持つ字例を取り上げます。

①「」の形や要素

「門」の中央部を単純にした形です。したがって、「円・同」などの組み立て方は「門」と同じように考えることができます。次のように内部の部分が外に出ないようにします。これが応用

同 同 冊 冊

ただ「出」の下「ㄣ」に関しては、下にすばむ形がよいのか、それともその逆の方向にした方がよいのかという問題があります。上にまつと同じ「山」形があるので、下の「ㄣ」を同形にすると中央部がふくらみスマートさが損なわれます。そこで、下の「ㄣ」の縦部を内側に倒して全体を引き締める工夫が生じます。

行書例

出 出 出 出

③「」の形や要素

小学校学習漢字では、「匚」を持つ漢字は、区・医の二字です。この二字は、筆順の誤りが多いので気をつける必要があります。『区』は一書いてメ、『医』は一書いて矢などと唱えさせて覚えるようにしたいものです。組み立て方は内部の「メ・矢」を全体を中心よりやや右に位置させることで収まりがよくなります。また、下の横画の右端は上の横画より長くなります。内部の「メ・矢」をしつかり受け止めて安定を図るためです。

できる文字として「再・冊」があります。

また、「**口**」が部分として使われる「**雨・南・向・西**」などは、その形が横広になるので「**口・田**」などと同様、左右の縦部は下にすばむ形になります。そうすることによって視覚重量（見た目の重さ）が上がることになります。よりスマートな形にしようという工夫が働いているのです。

口
南
向
兩

なお、「内・肉」の「 $\square$ 」形はちよつとやつかしいです。「 $\square$ 」のアウトラインがほぼ正方形になるからです。この場合は、垂直か「南」などの角度より少なめにすぼめる形にするとよいでしょう。

肉 肉

②「」の形や要素

この形は「山・出・画・齒」などの字例に見られます。いずれも最後に書かれる形で、中に入る部分をしっかり受け止めるように組み立てます。また、横広になるので、左右の縦画部はやや下にすばむ形にします。

画 齒

中心
 矢

1
4 3 2
中心
 区

中心
 矢

中心
 矢

細かいことを取り上げていますが、先人がいかに工夫を凝らして字形をよりよいものにしようとしているかがわかると思えます。このような苦勞や工夫を伝えることが子どもたちの文字感覚を養つことになると思つたのです。

コラム

凹凸も三方を囲む漢字

中学校で学習する「凹凸」も三方を囲む形で、部首はいずれも「凵（うけばこ）」です。では、それぞれの筆順は？

𠂇 𠂈 𠂉 𠂊 𠂋 𠂌 𠂍 𠂎 𠂏 𠂐 𠂑 𠂒 𠂓 𠂔 𠂕 𠂖 𠂗 𠂘 𠂙 𠂚 𠂛 𠂜 𠂝 𠂞 𠂟 𠂠 𠂡 𠂢 𠂣 𠂤 𠂥 𠂦 𠂧 𠂨 𠂩 𠂪 𠂫 𠂬 𠂭 𠂮 𠂯 𠂰 𠂱 𠂲 𠂳 𠂴 𠂵 𠂶 𠂷 𠂸 𠂹 𠂺 𠂻 𠂼 𠂽 𠂾 𠂿 𠃀 𠃁 𠃂 𠃃 𠃄 𠃅 𠃆 𠃇 𠃈 𠃉 𠃊 𠃋 𠃌 𠃍 𠃎 𠃏 𠃐 𠃑 𠃒 𠃓 𠃔 𠃕 𠃖 𠃗 𠃘 𠃙 𠃚 𠃛 𠃜 𠃝 𠃞 𠃟 𠃠 𠃡 𠃢 𠃣 𠃤 𠃥 𠃦 𠃧 𠃨 𠃩 𠃪 𠃫 𠃬 𠃭 𠃮 𠃯 𠃰 𠃱 𠃲 𠃳 𠃴 𠃵 𠃶 𠃷 𠃸 𠃹 𠃺 𠃻 𠃼 𠃽 𠃾 𠃿 𠄀 𠄁 𠄂 𠄃 𠄄 𠄅 𠄆 𠄇 𠄈 𠄉 𠄊 𠄋 𠄌 𠄍 𠄎 𠄏 𠄐 𠄑 𠄒 𠄓 𠄔 𠄕 𠄖 𠄗 𠄘 𠄙 𠄚 𠄛 𠄜 𠄝 𠄞 𠄟 𠄠 𠄡 𠄢 𠄣 𠄤 𠄥 𠄦 𠄧 𠄨 𠄩 𠄪 𠄫 𠄬 𠄭 𠄮 𠄯 𠄰 𠄱 𠄲 𠄳 𠄴 𠄵 𠄶 𠄷 𠄸 𠄹 𠄺 𠄻 𠄼 𠄽 𠄾 𠄿 𠅀 𠅁 𠅂 𠅃 𠅄 𠅅 𠅆 𠅇 𠅈 𠅉 𠅊 𠅋 𠅌 𠅍 𠅎 𠅏 𠅐 𠅑 𠅒 𠅓 𠅔 𠅕 𠅖 𠅗 𠅘 𠅙 𠅚 𠅛 𠅜 𠅝 𠅞 𠅟 𠅠 𠅡 𠅢 𠅣 𠅤 𠅥 𠅦 𠅧 𠅨 𠅩 𠅪 𠅫 𠅬 𠅭 𠅮 𠅯 𠅰 𠅱 𠅲 𠅳 𠅴 𠅵 𠅶 𠅷 𠅸 𠅹 𠅺 𠅻 𠅼 𠅽 𠅾 𠅿 𠆀 𠆁 𠆂 𠆃 𠆄 𠆅 𠆆 𠆇 𠆈 𠆉 𠆊 𠆋 𠆌 𠆍 𠆎 𠆏 𠆐 𠆑 𠆒 𠆓 𠆔 𠆕 𠆖 𠆗 𠆘 𠆙 𠆚 𠆛 𠆜 𠆝 𠆞 𠆟 𠆠 𠆡 𠆢 𠆣 𠆤 𠆥 𠆦 𠆧 𠆨 𠆩 𠆪 𠆫 𠆬 𠆭 𠆮 𠆯 𠆰 𠆱 𠆲 𠆳 𠆴 𠆵 𠆶 𠆷 𠆸 𠆹 𠆺 𠆻 𠆼 𠆽 𠆾 𠆿 𠇀 𠇁 𠇂 𠇃 𠇄 𠇅 𠇆 𠇇 𠇈 𠇉 𠇊 𠇋 𠇌 𠇍 𠇎 𠇏 𠇐 𠇑 𠇒 𠇓 𠇔 𠇕 𠇖 𠇗 𠇘 𠇙 𠇚 𠇛 𠇜 𠇝 𠇞 𠇟 𠇠 𠇡 𠇢 𠇣 𠇤 𠇥 𠇦 𠇧 𠇨 𠇩 𠇪 𠇫 𠇬 𠇭 𠇮 𠇯 𠇰 𠇱 𠇲 𠇳 𠇴 𠇵 𠇶 𠇷 𠇸 𠇹 𠇺 𠇻 𠇼 𠇽 𠇾 𠇿 𠈀 𠈁 𠈂 𠈃 𠈄 𠈅 𠈆 𠈇 𠈈 𠈉 𠈊 𠈋 𠈌 𠈍 𠈎 𠈏 𠈐 𠈑 𠈒 𠈓 𠈔 𠈕 𠈖 𠈗 𠈘 𠈙 𠈚 𠈛 𠈜 𠈝 𠈞 𠈟 𠈠 𠈡 𠈢 𠈣 𠈤 𠈥 𠈦 𠈧 𠈨 𠈩 𠈪 𠈫 𠈬 𠈭 𠈮 𠈯 𠈰 𠈱 𠈲 𠈳 𠈴 𠈵 𠈶 𠈷 𠈸 𠈹 𠈺 𠈻 𠈼 𠈽 𠈾 𠈿 𠉀 𠉁 𠉂 𠉃 𠉄 𠉅 𠉆 𠉇 𠉈 𠉉 𠉊 𠉋 𠉌 𠉍 𠉎 𠉏 𠉐 𠉑 𠉒 𠉓 𠉔 𠉕 𠉖 𠉗 𠉘 𠉙 𠉚 𠉛 𠉜 𠉝 𠉞 𠉟 𠉠 𠉡 𠉢 𠉣 𠉤 𠉥 𠉦 𠉧 𠉨 𠉩 𠉪 𠉫 𠉬 𠉭 𠉮 𠉯 𠉰 𠉱 𠉲 𠉳 𠉴 𠉵 𠉶 𠉷 𠉸 𠉹 𠉺 𠉻 𠉼 𠉽 𠉾 𠉿 𠊀 𠊁 𠊂 𠊃 𠊄 𠊅 𠊆 𠊇 𠊈 𠊉 𠊊 𠊋 𠊌 𠊍 𠊎 𠊏 𠊐 𠊑 𠊒 𠊓 𠊔 𠊕 𠊖 𠊗 𠊘 𠊙 𠊚 𠊛 𠊜 𠊝 𠊞 𠊟 𠊠 𠊡 𠊢 𠊣 𠊤 𠊥 𠊦 𠊧 𠊨 𠊩 𠊪 𠊫 𠊬 𠊭 𠊮 𠊯 𠊰 𠊱 𠊲 𠊳 𠊴 𠊵 𠊶 𠊷 𠊸 𠊹 𠊺 𠊻 𠊼 𠊽 𠊾 𠊿 𠋀 𠋁 𠋂 𠋃 𠋄 𠋅 𠋆 𠋇 𠋈 𠋉 𠋊 𠋋 𠋌 𠋍 𠋎 𠋏 𠋐 𠋑 𠋒 𠋓 𠋔 𠋕 𠋖 𠋗 𠋘 𠋙 𠋚 𠋛 𠋜 𠋝 𠋞 𠋟 𠋠 𠋡 𠋢 𠋣 𠋤 𠋥 𠋦 𠋧 𠋨 𠋩 𠋪 𠋫 𠋬 𠋭 𠋮 𠋯 𠋰 𠋱 𠋲 𠋳 𠋴 𠋵 𠋶 𠋷 𠋸 𠋹 𠋺 𠋻 𠋼 𠋽 𠋾 𠋿 𠌀 𠌁 𠌂 𠌃 𠌄 𠌅 𠌆 𠌇 𠌈 𠌉 𠌊 𠌋 𠌌 𠌍 𠌎 𠌏 𠌐 𠌑 𠌒 𠌓 𠌔 𠌕 𠌖 𠌗 𠌘 𠌙 𠌚 𠌛 𠌜 𠌝 𠌞 𠌟 𠌠 𠌡 𠌢 𠌣 𠌤 𠌥 𠌦 𠌧 𠌨 𠌩 𠌪 𠌫 𠌬 𠌭 𠌮 𠌯 𠌰 𠌱 𠌲 𠌳 𠌴 𠌵 𠌶 𠌷 𠌸 𠌹 𠌺 𠌻 𠌼 𠌽 𠌾 𠌿 𠍀 𠍁 𠍂 𠍃 𠍄 𠍅 𠍆 𠍇 𠍈 𠍉 𠍊 𠍋 𠍌 𠍍 𠍎 𠍏 𠍐 𠍑 𠍒 𠍓 𠍔 𠍕 𠍖 𠍗 𠍘 𠍙 𠍚 𠍛 𠍜 𠍝 𠍞 𠍟 𠍠 𠍡 𠍢 𠍣 𠍤 𠍥 𠍦 𠍧 𠍨 𠍩 𠍪 𠍫 𠍬 𠍭 𠍮 𠍯 𠍰 𠍱 𠍲 𠍳 𠍴 𠍵 𠍶 𠍷 𠍸 𠍹 𠍺 𠍻 𠍼 𠍽 𠍾 𠍿 𠎀 𠎁 𠎂 𠎃 𠎄 𠎅 𠎆 𠎇 𠎈 𠎉 𠎊 𠎋 𠎌 𠎍 𠎎 𠎏 𠎐 𠎑 𠎒 𠎓 𠎔 𠎕 𠎖 𠎗 𠎘 𠎙 𠎚 𠎛 𠎜 𠎝 𠎞 𠎟 𠎠 𠎡 𠎢 𠎣 𠎤 𠎥 𠎦 𠎧 𠎨 𠎩 𠎪 𠎫 𠎬 𠎭 𠎮 𠎯 𠎰 𠎱 𠎲 𠎳 𠎴 𠎵 𠎶 𠎷 𠎸 𠎹

一 丿 乚 凸 凸 (五画)

18年度教科書 訂正箇所のお知らせ

平成18年度上巻の教科書では、平成17年度から次の箇所を訂正しております。校内の先生方でご確認のうえ、ご指導の際には、十分ご留意くださいますよう、お願いいたします。

【内容にかかわる訂正】

学年	ページ	行	17年度	18年度
5年	26	8～9	なんとかサクラソウを守ろうと、人間が世話をしている所もありますが、そこでは、なぜか花がさいてもタネが実らないというのです。	少なくとも群生地の中には、花がさいてもタネが十分に実らず、子孫を残すことができなくなっている場所もあります。
	32	5～6	サクラソウだけが、人間に世話をされて花をさかせても、	サクラソウだけが花をさかせたとしても、

〈訂正理由〉

P 26「人間が世話をしている所」という記述が、地域を限定しているかのように受け取られるおそれがあります。筆者の意図は、特定の地域に限らず、日本全体の「種」としてのサクラソウの保存を論じたいというものです。その意図を徹底するため、筆者と相談のうえで右のように訂正いたします。P 32は、それに関連して修正するものです。

編集後記

さる二月十三日、中央教育審議会の教育課程部会から審議経過報告が出されました。新聞各紙にもその一部が報道されましたが、「国語力の育成」について、多くのことが議論されているようです。今回の特集は、そこでも話題になったPIISA調査の「読解力」を取り上げ、教科書教材や身近な資料を使って、「考える力・判断する力」を身につける試みの実践例をご紹介します。

国語科の充実をめぐって、さらに議論の輪が広がることは間違いないありません。このような状況に対応すべく、「国語教育相談室」は、大きく内容を一新しました。直接子どもたちの交流に活用できるページや、若い先生方に向けた授業づくりの工夫、書写学習のヒントなど、どれも先生方からの声を受けて企画・実現したもののばかりです。

次号からも、より多くの先生方のご要望に応えられる「国語教育相談室」でありたいと思います。巻末のアンケート用紙やホームページへの書き込みを通して、ぜひご意見・ご感想をお寄せください。

弊社ホームページ「光村チャンネル」も、今年四月から大きく生まれ変わりました。教科を超えた教育情報を毎月お知らせする「光村トビックス」や、子どもたちの読書を応援するページ「光村ブックランド」など、新しい内容が満載です。ぜひ、こちらも覗いてください。

【誤記あるいは表記の統一】

学年	ページ	行	17年度	18年度
3年	40	4	ひなが生まれた	ひながかえった
5年	72	8	お金がないからだと言う人	お金がないからだという人
6年	25	写真	大岩市役所環境課	大岩市役所環境課御中
	26	1	イヌの腸で	ロボットの写真を差し替え (更新のため) イヌの胃で

光村「国語デジタル教科書」をお使いのみなさまへ

教科書の訂正にともなう「国語デジタル教科書」のバージョンアップを行います。ご購入時にお送りいただいた「お客様登録シート」に基づきまして、バージョンアップCDをお送りいたしますので、まだご登録がお済みでない場合は、至急ファクシミリにてお送りいただきますようお願い申し上げます。

なお、ご不明の点は、お客様窓口(03-3493-5741)までご連絡ください。

飛ぶ教室
児童文学の冒険

第5号(2006年春号)4月下旬発売予定!
定価1,000円(本体952円)

復刊1周年! 創作特集号

- 創作 片山令子・内田麟太郎・二宮由紀子・川島誠・藤野千夜・小森香折 ほか
- 詩 谷川俊太郎 ほか
- 対談 あなたが子どもだったころ⑤ 毛利衛 × 河合隼雄



大人の本の作家と子どもの本の作家が交流する。バトルする。
新しい書き手が参加する。挑戦する。
児童文学の冒険、ふたたび――。

年4回発行。第6号は、2006年7月下旬発売予定です。くわしくは、弊社ホームページをご覧ください。

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 03-3493-2111 FAX 03-3493-2177
http://www.mitsumura-tosho.co.jp

平成17年度版小学校国語教授用ソフト 大好評 絶賛発売中!!



光村「国語デジタル教科書」は、
プロジェクトなどの教材提示装置用に
開発された一斉学習のためのソフトウェアです。
全員で同じ画面を見ながら学習することで、
授業に一体感が生まれます。

光村国語デジタル教科書 1~6年

Windows® 版

学校フリーライセンス価格：各学年 52,500 円(本体 50,000 円)
※「学校フリーライセンス」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。



ただいま体験版を配布いたしております。
詳しい内容、体験版のお申し込みは、ホームページをご覧ください。

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

※Windows®は、米国マイクロソフト社の登録商標です。

光村図書

〒141-8675 東京都品川区上大崎2-19-9
TEL 03-3493-2111 (代表) 03-3493-4742 (直通) FAX 03-3493-5483
E-mail digital-info@mitsumura-tosho.co.jp

アンケートのお願い

みなさんのお声を、今後の広報誌編集の参考にさせていただきたいと思います。
下記アンケートにご記入のうえ、弊社広報部までお寄せください。

Q1 今号でおもしろかった記事、役に立った記事はなんですか。

Q2 国語教育全般の中で、今ご関心のある話題や人物があれば、お聞かせください。

Q3 「国語教育相談室」に対するご意見・ご要望があれば、お聞かせください。

●差し支えない範囲でお答えください。

性別 ☐ 男性 ☐ 女性 年齢 () 歳

勤務先 ☐ 小学校 ☐ 中学校 ☐ 教育委員会 ☐ その他 ()

●「国語教育相談室」の個人宛送付とメールマガジン配信をご希望の方は、送付先をご記入ください。
次号より送付いたします。(無料)

☐ 「国語教育相談室」送付希望 (☐ 小学校版 ☐ 中学校版)

お名前: _____

ご住所: 〒 _____

☐ メールマガジン配信希望 メールアドレス: _____

ご協力ありがとうございました。

[送付先] 光村図書出版株式会社 広報部 FAX: 03-3493-5483

2006/4/S57

※弊社ホームページ「光村チャンネル」<http://www.mitsumura-tosho.co.jp/>「教科通信」のコーナーからも、アンケートにお答えいただけます。
※お預かりしました個人情報については、弊社「個人情報保護方針」に則り、適切に管理・保護いたします。