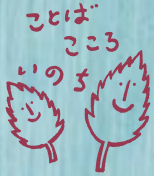


三省堂 国語教育

ことばの学び

a new way of learning Japanese



特集

思考力の育成

vol. **13**

ことばの学び

三省堂 国語教育

a new way
of learning
Japanese



vol.

13

CONTENTS

- I エッセイ “ホンモノのひとつ”こそ胸をうつ 井上 恭介

特集 思考力の育成

- 2 国語教育における思考力を考える 田中 智生
6 思考力を育成する学習の構想 松友 一雄
8 「書くこと」の授業で思考力を育成する 一対話とモニタリングを通して― 岸本 憲一良
10 小学国語「考えること」が明確なスピーチ原稿づくりをめざして 小林 京子
11 中学国語 教えて考えさせる古典の授業 朝比奈 義典

実践交流

- 12 中学国語 生徒の主体的な読みが「猫」の魅力を生かす 寺西 裕子
14 中学国語 生徒が選んだ場面(カード)を使って読み取る「走れメロス」
―『読書へのアニメーション』から発想を得て― 金崎 豊彦
16 小学国語 読書活動を取り入れた物語文の読み深め ―「注文の多い料理店」(宮沢賢治作)― 尾関 利子
18 小学国語 言葉を手がかりに読みを深める授業 ―「ごんぎつね」の実践から― 佐藤 美紀
20 中学書写 初めて行書を学ぶ生徒のための、行書「基礎練習」 今村 一彦

22 本から読み解く今の子ども 第二回 「内面」から「身体」へ 宮川 健郎
23 メディアと言葉を考える 第2回 情報とは何だろうか 堀田 龍也
24 子どもと本の現場から 02 「聞く力」「イメージする力」「読む力」 代田 知子
25 編集後記

表紙イラスト
園田カナコ

デザイン
design Seeds
瀬戸早苗

エッセイ

“ホンモノのひとこと”こそ胸をうつ

井上 恭介

いのうえ きょうすけ NHK報道局報道番組センター
チーフ・プロデューサー（経済担当）。NHK経済羅針盤、
NHKスペシャル、クローズアップ現代を担当。難しい話を
いかに人の動きで見せるか、世の中の動きとして感じても
らうかに取り組んでいる。

考えてみれば、テレビ、中でもドキュメンタリー制作に携わる者ほど、言葉を操るにあたって「余計なことをするな」と自らに言いよかせる人はいないのではないかと、そう思います。優れた題材、優れた取材、優れた撮影であればある程、あと付けのナレーションなどいらないうです。主人公の表情、話、静かに震える声。相手の顔、涙、遠くの夕日、二人の長い影。ナレーションはひとこと「二人は朝まで一睡もせず話し込みました」でいい。見てわからないことだけ、ちよつと添える。それでいいのです。

ところが最近のテレビは、しばしばそれを許してくれません。「わかりやすく」の名のもとに、隙間にナレーションを詰め込む。主人公の話すことを字幕で補強する。あぐく画面の右上の角に「離ればなれの親子、感動の再会！」の文字。こうすればチャンネルを変える途中で人が目にとめ、結果視聴率が上がるのだそうです。懐古趣味で「昔は良かった」とかいうつもりは全くありませんが、「言葉の大安売り」にほとほと嫌気がさす毎日です。

そんな私がいつも胸の奥にしまい、たまに取り出して反芻しているのが、中学二年国語の教科書にも取り上げてもらった「被爆の伝言」です。広島に原爆が落とされた直後、救護所となった小学校の壁に、家族や教え子を探すために書かれた伝言。「お願い知ラセ下サイ」とだけ書

かれた一行。半世紀もたつて見つかった「ほんの数字」が、何百何千の言葉よりも雄弁に親や兄弟、先生の思いを語る。もちろん「数字」を「言葉」として読ませるには説明が必要なのですが、一旦わかっってしまうと導入役を果たした説明の言葉はむしろ邪魔で、「お願い知ラセ下サイ」だけの方がはるかに伝える力を持つ。不思議です。

ドキュメンタリー番組の制作者として被爆の伝言の発見に関わった私が、その後いきさつを本にまとめたのは、言葉が伝わる力に驚き、少しでもこの言葉が世の中に広がればという思いからでした。

実は、私の想像を遙かに超える形で、言葉は広がっています。

この本をもって旅行に出た被爆者がスウェーデンの友人に一冊あげた。本はめぐりめぐってスウェーデンの本屋の棚に。9・11同時多発テロのあと、音楽家として平和のために何かできないかと悩んでいたマリンバ奏者がたまたまその本を手に取り、勇気をもらった。今、本の主人公のひとりでもあるこの被爆者村上啓子さんとマリンバ奏者古徳景子さんは共に手を携え、日本各地の小学校、中学校をまわり、平和コンサートを開いています。

古徳景子さんが作曲した「お願い」という曲と共に、言葉は広がり続けています。

*教科書学習材名「壁に残された伝言」

「自ら考え、自ら学ぶ」力をつけるには、
どのような取り組みが必要でしょうか。
国語教育を通して思考力を育てることの意味と、
具体的な方法を考えます。

国語教育における思考力を考える

岡山大学

田中 智生

はじめに

国語教育における思考力を考えるとき、次のような文献を思い出す。

一つは、S・I・ハヤカワの『思考と行動における言語』（大久保忠利訳、原著第四版の日本語版は一九八五年、岩波書店、最初の日本語版は一九五二年）。アメリカで初版が出版されたのは、一九四九年で、その後、版

が重ねられ第五版が出版されている。現在、日本で第四版が翻訳出版されている。この文献からは、事実の報告・推論・断定を意識すること、認識の精度が高まることを学んだ。日常生活の中でも、この三つの区別ができないためにコミュニケーションに齟齬を来す場合が少なくない。

二つは、スミルノフの『ソビエトの教科書心理学』（柴田義松・島至・牧山啓訳、明治

図書出版、一九六五年）である。手元にある本は、学生時代に購入したもので、一九七五年の第十一版だから、これも古いものであるが、同時に、この種の本としては相当に読まれたものであることがわかる。その後、形象理論にふれ、感性的思考と論理的思考とを区別する重要性を意識するようになった。現在の授業に当てはめて考えると、文学形象の創造に知的分析の理解の指導で終始していないかと思直したり、説明的文章の理解においても、知的分析的理解の総合だけでなく、全体的感性的把握が必要だと考えたりすることに影響を受けている。

三つは、井上尚美の『思考力育成への方略―メタ認知・自己学習・言語論理―』（明治図書、一九九八年）。批判的思考力の育成に目を向けるきっかけをいただいた。その後、三読法の石山脩平も批評段階を第四段階としていたことを知り、メディアアリテラシー研究からの指摘を待つまでもなく、古くから注目されていたことを知らされた。

その他、思考力を考えるとき、さまざまに示唆に富む文献がある。私の場合、どうも古いものにより影響を受けているが、新しいものも含めて、それらの知見を国語教育の実際にどのように生かしていくかが国語教育に携わるものに課せられた課題である。

思考力をどう捉えるか

『ソビエトの教科書 心理学』において、思考の一般的特徴づけとして書かれているところを引用すると、次のようである。

(前略) このように具体的事実の知覚あるいはその想起からは直接に解答を得ることのできない問題、すでもっている知識から結論を引き出さねばならないような問題に対する解答の探究を、思考活動という。

思考とは、つねに、すでもっている知識を媒介とし、それからのあれこれの推論を通じて行われるところの問題解決である。(中略)

思考のもう一つの特徴は、思考が現実の一般化された反映であり、そのなかに個々の事実の一般化、一般化された操作がふくまれているということにある。すでもっている知識から出発して間接的な方法により問題を解決するためには、現実世界の法則に基づかねばならない。ところで、この法則というのは、知覚において認識された個々の現象の一般化の産物である。(中略) 個別的なもの的一般化、一般的法則の特殊的现象への適用は、思考の最も重要な特質の一つである。(前

掲書二九二頁―二九二頁、傍線は原文)

その後の研究の進展により、一般的で抽象的なルールの獲得とそれに沿って行われる思考よりも、内容領域ごとの知識に依存しているという領域固有性への着目もされるようになっていく。(『認知心理学 4 思考』市川伸一編、東京大学出版会、一九九六年初版、五頁)

思考は、当面する現実に対する認識と、すでもっている個々の現象から一般化された知識及び方略ルール(推論)の運用のすべてが関わっていると捉えることができる。また、方略ルールは、個々の現象の一般化と一般化された操作の蓄積によって獲得されると考えられているのではないだろうか。一般化された操作は、自身が経験から獲得したものでなくても、それを方略知識として取り出して学習することは可能であるが、「この法則というのは、知覚において認識された個々の現象の一般化の産物である」という以上、内容領域ごとの知識及びその領域における操作経験を豊富にすることなしに、思考力の充実は望めない。(『の仕方(方略知識)だけをいくら覚えても、実際にそれを使って問題解決する経験を積まなければ学習成果は薄い。ここに、方略知識の学習だけではなく、言語経験の蓄積が思考力育成に欠かせないということが導き出される。

思考力に対する先入観

思考力ということばを聞いたとき、論理的思考力だけを想起するということはないだろうか。

前述した井上尚美の『思考力育成への方略―メタ認知・自己学習・言語論理―』には、思考概念の整理がされ、提唱する言語論理教育の目的について述べられている。思考の定義については、先行研究をまとめて、次のように示している。

①ある課題事態に直面したとき、直接的に、即時に反応するのではなく、「待てよ」と反応を保留し、最も適した反応をとろうとすること、またはその過程である。

②現実の行動の代行としての内的過程であり、概念、判断、推理などの論理的な適応行動や、直観的・非論理的な適応行動の形をとる。(四三頁)

②にも明らかなように、「論理的な適応行動」だけでなく、「直観的・非論理的な適応行動」も思考であることが示されている。このことは、『ソビエトの教科書 心理学』の「理解」の項目にも指摘されている。

「複雑な思考活動の基本的種類の一つとされるものに、理解、すなわち、現実の事物や現象のなかにおける本質的なものの解明があ

る。」(前掲書三一九頁)とあり、「理解において重要な役割を演ずるものは、コトバと直観的形象との結合である。」(三三三頁)と続く。紹介されている例示をまとめて示すと、次のようである。

小学校一年生に、ある物語の一部を短いコトバで表現する問題が出されたとき、ほとんど逐語的に反復するしかできなかった児童が、絵に描いてみたらどうなりますかと尋ねられ、直ちに物語の該当面の絵を描くことができた。さらに、その結果、該当部分の見出しも考えることができた。

このことは、学習者に言語操作を指示し、それに従って、機械的に「見出し」にたどり着かせる学習をしなくても、直観的形象を介在させることにより、理解し「見出し」にたどり着くことを明示している。つまり、比較や分類、一般化と体系化や抽象化と具体化というような思考操作を意識的に行わなくても基本的思考操作としての分析と総合は行われることを示している。例示されているように物語の理解の場合などはその典型と言えるのではないだろうか。しかし、この場合も思考は働いているのである。直観的形象を介在させる前には、「見出し」は考えられなかったのであるから。

つまり、思考＝論理的思考だけではないのである。

さらに、「論理的思考」という概念も、各教科などの領域によって用法に微妙な違いがあることを井上は指摘し、その意味用法として、少なくとも次の三つの用法があるとしている。

(1)形式論理学の諸規則にかなった推理のこと(狭義)

(2)筋道の通った思考、つまりある文章や話が論証の形式(前提―結論、または主張―理由・根拠という骨組み)を整えていること

(3)直観やイメージによる思考に対して、分析、総合、抽象、比較、関係づけなどの概念的思考一般のこと(広義)

(四五頁)

井上も言っていることだが、思考を分類し、レッテルを貼ることにそれほどの価値があるわけではない。要は、どのような学習によって、どのような思考力が育つのかということである。

井上は、言語論理教育の目的について、次のように述べている。

「思考の文法」ともいうべき論理の指導を目指す言語論理教育も、その目的は、子どもが論理というものを意識し、論理

的に考えるように仕向けることにある。子どもは、毎日、いろいろな問題状況に直面し、彼らなりに思考を働かせ、論理を使っている。言語論理教育は、それを自覚させ、自分の考えや筋道が正しいかどうかを反省させ(メタ思考)、再構築化させるのである。(五二頁)

井上の提案には、基本的に賛同する立場であるが、さらに「論理的思考」以外の思考すなわち、直観やイメージによる思考の方に光を当てようというのが私の考えである。

「考え」は論理的かつ客観的なものばかりではない

この見出しは、『小学校国語科教育実践講座第8巻』(ニチブン、二〇〇〇年)に、「自分なりの考えを構築する学習指導の原理と方法」というテーマで書いたものの一項である。その原稿は、書くことに限定したものだったが、思考力を育てる一部になる。

「自分なりの考え」という中身には、どういうものが想定されるのだろうか? すぐに思いつくのは、客観的な情報に基づいて、ある判断を導き出す論理的思考であろう。しかし、主観的判断を出発にする論理的思考というものも自分なりの考えの重要な部分ではないだろうか。むしろ

しろ、同じ情報が提供され、論理的に整合性のある筋道を立てていくと、「自分なりの」というものにはなりにくい。それに対して、直感的に感じられたもの（主観的判断）を、人にわかるように伝えるべく、自分でも捉え直していく過程が「自分なりの考えを構築」する中心部分とも言える。感性的思考を、文章表現するという活動を通すことによって、論理的に捉え直す活動と位置づけることができる。

（中略）

また、ある対象を記述していくことによって、自分なりの推論や判断が生じてくる場合もあるだろう。従来の生活文の中心は、自分の経験を記述していくことを通して、その経験の意味に気づき、あるいは深めていくことに意義があったのではないだろうか。前述の言い方で言えば、帰納的思考になるが、先のもので論理的かつ客観的な性格が強いのに較べると、この種のもものは、書き手本人の発見的な推論や判断に大きな意味がある。

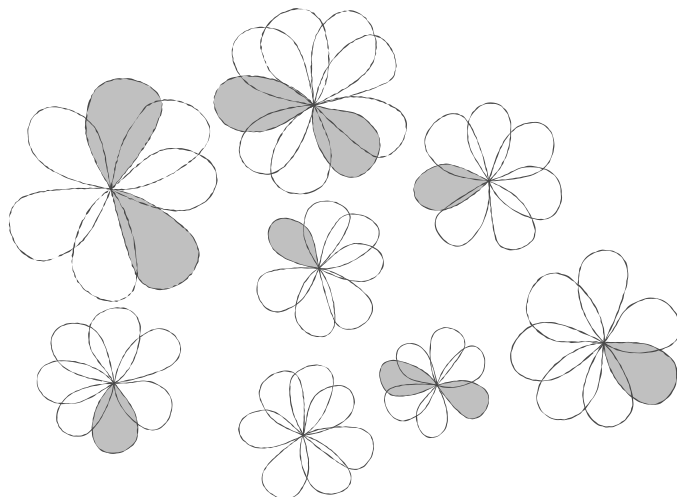
（二二六頁）

前項で述べた「直観やイメージによる思考」は、読むことを中心に想定したものだったが、書くことに当てはめて考えると、この引用の

ように言うことができる。読むことに關しては、直観（感性的全体的把握）を大事にし、その交流を通して学びあう学習を「丸ごと読み」として実践的に検証を続けているが、詳細は省くことにする。

おわりに

論理的思考力の育成に関心が高まっている。しかし、思考力は、独立した形で働くのではなく、生活行動の文脈の中で働き、意味を持つ。思考が働いているその場では、大部分無意識に思考操作が行われる。その無意識の思考操作を意識的学習の目的にしようというのが思考力育成であるから、偏った思考操作だけでは不十分で、生活過程における、より優先度の高い問題解決の具体的な場面の用意と、解決過程をメタ認知する学習が求められるであろう。また、学習者に思考操作自体を意識させることについては、発達段階との関係にも配慮する必要がある。



たなか のりお 岡山大学教育学部教授。専門は国語教育学。中国の国語教育を研究する一方、国語教育現場の実践的課題について、現場の先生方とともに勉強しています。また、四人の仲間と、小・中の読書を通じたコミュニケーションの促進に取り組んでいます。

思考力を育成する学習の構想

福井大学

松友 一雄

一 第三の情報源

教師は学習者に、日常生活において「ものを考える」場合には、目的に応じてできるだけ情報を集め、多角的に考えるようになって欲しいと願う。そのためには、情報収集力を身につける学習を計画的に組織していく必要がある。

一方で、実際の授業では、教材などに提示されている情報との関係をより深め、普段考えもしないような話題に対してもしっかりと真剣に考えて欲しいとも願い、それゆえに提示した情報と学習者の知識や経験とを結びつけようと躍起になる。気が付けば授業の大半がその作業で終わってしまい、提示された情報と自分との関係に目が向くところでタイムアップとなって、考えさせるところまで力が及びにくい。

「ものを考える」行為を捉える一つの観点として、どのような情報を操作するのかという点がある。この観点で授業の中で学習者が操作している情報とは一体どのようなものであるかを捉えると、おそらく次の二つになる。

- ① 自分の経験や知識
- ② 教材や教師から提示された情報

①は、私たちが日常生活の中でのものを考える場合である。この場合、自分の経験したことや知っていることを操作して物事を考えるので、知識や経験の偏りがあれば、当然考えた結果も偏りが生じる。また、考える方法自体がしっかりと身につけていなければ、しっかりと考えることもできない（さらに、話題によってはあまり学習者の経験や知識を持ち込まない方がよいものもある）。

②は、学校の授業で提示された情報を操作して物事を考える場合である。この場合、考える目的が持てないときは考える必然性がないため、考えようとしていない学習者が出てくる。また、提示された情報に対する理解が浅かったり、自分との関係が薄かったりすると、適当に考える学習者が出てくる。

つまり、①は狭く偏りがあるし、感情的に扱いやすい。②は自分との関係が見出しにくく、十分な理解も得られていない。現在の中学生在が「ものを考える」場合、おそらくこのどちらかに当てはまってしまうので、なかなか考える力が身につかないのではないか。

そこで、第三の情報源として、「自分の調べた情報」を学習者に持たせてから考える学習に入ることを提案する。

情報収集を通して、①が位置づけられたり広がったりするし、②への理解も深められる。自分の調べた情報が増加することにより、話題に対して多角的な観点が形成され、自己関与度も高まりを見せるはずである。

二 考え方の学習より大切なもの

次に、どのように情報を操作するのかという点がある。

物事の特徴を捉えるために比較する、複数の出来事を並べて考えることで共通する一般

	発問の目的	発問の形態
一般的・包括的	概念の説明	a なぜか、説明してください。 b どのようにするのか説明してください。(どのくらい、どんな状態なのか) c なぜ、～が大切なのですか？
	既有知識や経験の活性化と利用	d ～について、よく知っていますか？ e 以前習ったこととどのように関係していますか？
具体的・分析的	比較と対照	f ～の長所と短所は何ですか？ g ～とからの違いは何ですか？ h ～と～はどのように同じなのですか？ i ～について、～と～を比較してください。
	推論	j もし～なら、何が起こりますか？ k ～の原因は何だと考えますか？
	関係性の分析	l ～は～に、どのような影響を与えますか？ m ～は～に、どのようなことをもたらしますか？
応用的	例を作る	n 例を挙げて説明してください。 o 他に似たような例はないですか？
	アイデアの統合	p この問題を解決する方法はありますか？ q 今までの意見をまとめるとどうなりますか？
	評価・判断	r 最も良いのは何ですか？ s なぜそれが最も良いのですか？ t ○○君の意見に賛成ですか？ 反対ですか？ またその理由は何ですか？

(King.A.1992 Facilitating elaborative learning through guided student-generated questioning. Educational psychologist 27.111-126の表を松友が改めたもの)

性を導く、等の思考の道筋は、論説文教材などでも提示されている。こういった教材を用いて学習者に思考力を身につけさせるために、指導者の多くは次の三つのステップを踏む。

- 1 教材に記されている思考の道筋に目を向け、その効果や意味を理解させる。
- 2 話題を変えて、学習した思考の道筋を使わせる。
- 3 自分の考えた道筋をより明らかなものにするために表現学習を行わせる。

この三つのステップは、確かに思考力が形

成されていく道筋に対応しているので効果的な学習の連続性であるといえる。しかし、こうした学習を重ねても、普段の学習者の思考力が向上した姿はなかなか見られないのが実情である。

なぜか？ もう一度、私たちがものを考える時のことを振り返ってみる。

他人から求められる場合ではなく自分でものを考える場合、その出発点は「問い」なのである。問いを出発点にした「自己内対話」がものを考えることだとしたら、先に挙げた三つの学習だけでは、学習者は「考え始めること」自体の学習を行っていないことになる。

日常生活の中でのあらゆる出来事や、学習

の中で提示される様々な情報に対して様々な問いを持つことは、興味関心の問題でもあるが、やはり能力的な側面が強い。つまり、学習の中に考える場面を構想すること以上に、日々の授業の中で、様々な発問を与えることで、「考え始める力」を育成していく必要がある。

左上の表を基に、自身の授業でどれくらい多角的な問いを学習者に投げかけているかを捉えて欲しい。思考力はモノから学ぶ側面と人から学ぶ側面とがあり、どちらも重要な側面である。

三 おわりに

今回は、個人思考に関する学習について触れた。紙幅の都合により、もう一方の集団思考に関する学習には触れることができなかったが、思考力を育成する学習を構想する際には、両者を効果的に学習過程に配置する必要がある。

まつとも かずお 福井大学助教授。現在、福井県周辺の小学校や中学校で「対話型学習」への取り組みを続ける。また、サイトを立ち上げて学校現場への多角的な情報支援に取り組んでいる。
(<http://www.jie-labo.com/>)

「書くこと」の授業で思考力を育成する —対話とモニターリングを通して—

山口大学
岸本 憲一良

一 はじめに

恩師からお便りをいただいた。
丁寧にかかれた文字が整然と並んでいる。
お忙しい先生である。貴重な時間を割いてく
ださい、お便りを書いてくださっている様子
を想像する。

文中に、「岸本さん」と私の名前が出てくる。
書きながら私のことを思ってくださっている
ことがあらためて分かり、ありがたく、うれ
しく思う。

私の今を思い、励ましてくださる言葉で締
めくくられている。恩師に対する感謝の気持
ちと、がんばらなければと奮起する思いとが
湧いてくる。

これらは、お便りを拝読した際の私の「読
み手としての反応」であり、「思考」である。
文字や文章と、お便りを書いてくださった恩

師の思いや状況とを（あくまでも想像したも
のではあるが）、関係づけてとらえようとし
ている。この時の『私』の中には、文章をそ
のまま読み解く「読み手」と、私が想定した
恩師という「書き手」とが存在する。自己内
におけるその両者の対話によって、これらの
思いが生まれてきたといえるのである。

二 「書くこと」の授業で 大切にしたいこと

(一)「書き手」の中に「読み手」をつくる

「書くことにおける思考」については、「は
じめに」で述べたことの逆を考えればよい。
相手を設定して書く場合、「書き手」である
『私』の中に「読み手」をつくり、絶えずそ
の「自己内の読み手」と対話をしながら活動
していくのである。

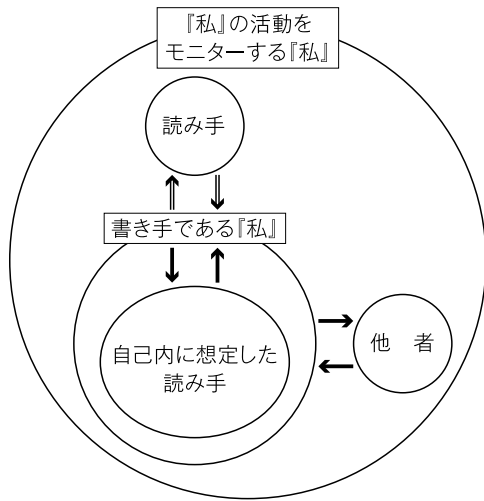
「書くこと」に意欲的に取り組む子どもは

ど、「表現したい」、「伝えたい」という思い
が勝り（これは非常に大切なことなのだ）、
「読み手の立場に立つ」ということを忘れて
しまいがちになる。いわば、書き手から読み
手に向かう一方のベクトルのみが意識され
ている状態である。「書き手が伝えたいこと」と
「読み手に伝わること」とは、ズレが生じ
る場合の方が多い。であるからこそ、書き手
はそのことを認識し、絶えず自己内に想定し
た「読み手」と対話をしながら活動を進めて
いく必要があるのである。そうすることで、
書き手は読み手との「双方向のベクトル」を
意識することができる。

(二)他者と対話する

授業の中で特に大切にしたいことは、「共
同で思考する場を意図的に設ける」というこ
とである。これは、「他者との対話（クラスの
友達や教師との対話）」を設定することを
意味する。

「書くこと」は本来個人の作業であるから、
核になるのは先に述べた「自己内の対話」で
ある。ここで「共同で思考する」ことを重視
するのは、他者の思いや考え、価値観等に触
れることができるからである。それによって、
『私』の中に新たな気づきが生まれ、核とな
る「自己内の対話」がより活性化されること



以上二で述べてきたことを図にすると、次のようになる。

になる。そして、その気づきが自己の成長となり、一層効果的な文章を構築していくということにつながっていくのである。

(三) 自己の活動をモニターする

書く活動をしている『私』をモニターする、もう一人の『私』をつくっておくことも大切である。このことは、書く活動過程を通して自己を省察していくことにつながる。「生活に生きて働く」ということを考える場合、この省察的思考こそ重視すべきものである。

三 「書くこと」の活動過程における思考

導入では、まず、「期待する読者の反応」について考えさせることが重要である。このことよって「書くこと」に必然性が生じ、自ずと主題について考えることになる。この「期待する読者の反応」は単元全体を貫いて意識されるものであり、先に述べた「自己内につくる読者」のよりどころとなるものである。

取材活動では、主題を意識しながら材料を集めることになる。この活動においては、区別したり選択したり、あるいは分類したり整理したりといった思考場面が考えられる。

構成、叙述の段階では、「効果的な表現」について論理的に考えることが必要になってくる。順序づける、関係づける、そして理由づけるなどの思考が要求されることになる。

同様の観点で、推敲、評価もなされていく。いずれにしても、その思考の柱となるのは「期待する読者の反応」であり、思考は「自己内に想定した読者」との対話によって行われるのである。

「書くこと」の活動過程においては、様々な思考場面、様々な思考内容、様々な思考方法が考えられる。指導者としては、目の前の児

童・生徒の実態、発達段階等を踏まえて、具体的に計画を立てておく必要がある。

四 おわりに

思考力、とりわけ論理的思考力の育成が叫ばれている。以上述べてきたように、私はこれを人と人との営みの中で考えたい。読者の反応を想像し、あれこれと工夫を凝らすのは、実に楽しい作業である。そこには、論理は必要不可欠なものとして存在する。このことを再認識した上で、思考力の育成に取り組みたいものである。

また、書くこと自体が自己内対話を意味し、思考を深めるということも忘れてはならない。「書くこと」の授業だけでなく、他領域、他教科の授業においても、書くことを大切に扱っていきたいと考える。

きしもと けんいちろう、公立小学校教員、奈良県教育委員会指導主事を経て、現在、山口大学教育学部准教授。研究テーマは主として「書くこと」。小・中学校の先生方と、魅力ある国語の授業づくりについて実践的研究を進めている。

「考えること」が明確な スピーチ原稿づくりをめざして

神奈川県横浜市立稲荷台小学校

小林 京子

四年生のYさんは、総合的な学習で、まちのSさんと出会い、今まで消極的だった自分がかわっていったことについて、家族や友達にスピーチで伝えたいと考えていた。

わたしたちはこのような「思い」を子ども達が持てるようになることを大切に、「国語の学習の入り口」と呼んでいる。この学習の入り口が充実していると、子ども達は「国語の時間にわかりやすいスピーチができるようになりたい。」と学習の必然性を感じ、主体的に学ぶようになる。

Yさんは「十才を祝う会」で家族に発表することになったスピーチ原稿を意欲的に仕上げた。論展開も見事なものであり、主体的に学習を進めていくことができた。

何が効果的だったのか。

中学年では、「自分の考えがわかるように筋道を立てて話す」ことが重要な指導事項である。そのことを子ども達が意識できるスピーチ原稿をつくるようにした。「はじめ・なか・おわり」の文章構成が明確になるように、それぞれを「ピンク、黄色、青」の色別作文用紙にした。「約五百文字を一分半でスピーチする」ことに合わせたマス目の作文用紙を用意し、その中に納まるように書く。また、色別にどういった内容のことを書けば自分の思いが伝わるのか説明文教材から学び、

確認した。

今回Yさんにじっくり考えさせたいのは、「自分の体験をどのように表現するか」という内容である。だからあらかじめ、「伝えるために必要な枠組み」をつくっておいたのである。ただこれだけのことで、Yさんは主体的に自分が伝えたいことをじっくりと考えることができた。

Yさんは学習の入り口で、「どうしても伝えたいこと」「どうしても伝えたい人」を明確にもっていた。「内容」（何を表現したいのか）を十分もっていたYさんにとって、伝えるための「方法」（どのように表現すればいいのか）が得られるように設定したことが効果的だったのである。

Yさんの学習を支えたものは、

- ① 学習の入り口の充実
 - ② 「内容的な学び」を充実させるため「方法的な学び」の工夫
- である。全ての思考力を一度に指導していくのは無理がある。本当に育てたい「考える力」を絞って指導していきたい。

こばやし きょうこ 横浜市立稲荷台小学校教諭。
どんな質問にもわかりやすく答えてくれる先輩とよく動く後輩に支えられて、校内研究の推進をしている。

教えて考えさせる古典の授業

静岡県藤枝市立青島北中学校

朝比奈 義典

思考力を育てる課題を設定する

子どもは考えることが好きである。日々実践していてそう感じる。ただそれは、「あれ？ どうして？」と子ども自身が感じたときであり、また、それを考えることでどんな力を養うことができるか、が明確な場合である。授業には教師のねらいがあるのは当然のことであるが、思考力を育てるには、これらを念頭に置いて課題を設定する必要がある。

例えば、二年生の古典教材『徒然草』第百九段（「高名の本登り」の段）を、主語を補いながら読む力を養うことをねらった授業として扱う際に、「高名の本登りは誰と会話をしているのだろう」と聞くと、生徒の多くは「文章中に登場する本登り名人とその弟子と思われる人物との会話」と答える。このような読みのつまずきが見られたときには、教師が機を逸することなく生徒に働きかけることによつて、生徒が自然と考えたくなる課題が設定されることになる。

思考するための知識や手だては教える

「よく読みなさい」「しっかりと考えなさい」という教師の指示は、子どもにとつて何の役にも立たない。考えるために必要な知識や手だてはしっかりと子どもに持たせてやりたい。

前述の授業であれば、「候」「侍り」といったことばが敬語であるという知識を与えておく（あるいは呼び覚ます）。そのうえで主語を考えさせることで、名人が弟子に対して敬語で話すことはあり得ないことに気づかせ、名人の会話の相手に気づかせることにもつながっていく。

また、課題解決に向けては、筆者である兼好や「蹴鞠」に関する知識、随筆という文章の特徴、さらには、それらを関わらせて考えることも、きちんと教えておく必要がある。

思考するための時間を十分確保する

教師が解答を急がせては、子どもの思考を育てることはできない。一人でじっくりと思考する時間、少人数グループで意見交換する時間など、十分に時間をかけて思考させたい。その結果、やがて子どもは、名人と兼好自身との会話であることに気づき、教えられた知識やそれらに関連づけて考えることの重要性をも認識するようになるのである。

あさひな よしのり 静岡県藤枝市立青島北中学校
教諭。現在、静岡県教育委員会指定「確かな学力」育成支援事業協力校の一員として、その実践に取り組んでいる。

生徒の主體的な読みが「猫」の魅力を生かす

東京都品川区立平塚中学校
寺西 裕子

一 はじめに

「猫」(注)の著者トーベ・ヤンソンは北欧ファンタジーの傑作『ムーミン』の作者でもあると、私は最初に紹介することになっている。これを聞いた生徒たちは興味津々となつて読み始めるのが常だからだ。ところが一読すると「何をいいたいのかわからない。」「ソフィアは勝手だ。」とかマツペの野生的な描写が残酷だとかいう感想が返ってくる。その反応を楽しみながら授業に入る。「猫」という作品は指導しにくいと思われがちだが、生徒の読後感は比較的良好。今回はグループ学習を多く取り入れ、生徒自身が互いの読みを交換することによって読み深めるという方法で授業を進めた。一グループは四人までである。

この作品の魅力や、生徒の読みの変容を見取りながら考えてみたい。

二 学習の目標

- 二匹の猫の性格を読み比べ、象徴されている生き方を考える。
- 主人公の心の葛藤を読み取り、自分の意見を持つ。

三 指導の流れ(全四時間)

第一時

- 〈導入〉学習目標と流れの確認。
- ・「猫」のイメージと作者紹介。
- ・作品に興味を持つ。
- 〈展開〉作品全体を通読。
- ・初発の感想を発表し合う。

第二時(グループ学習)

- ・二匹の猫を読み比べ、違いを短い言葉でまとめ表にする。

第三時(グループ学習)

- ・主人公ソフィアの二匹の猫に対する気

第四時(個から全体へ)

- ・持ちの変化を読み取る。
- ・ソフィアの心の葛藤をグループで考える。
- ・象徴的な表現に気づき、ソフィアのマツペに対する愛の形について自分の意見をもつ。
- ・ソフィアのそれぞれの猫に対する思いについて全体で話し合い、感想を述べ合う。

四 初発の感想より

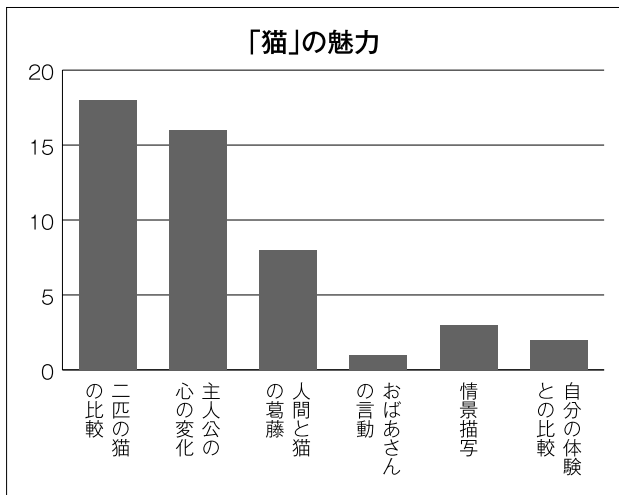
- 何を言いたいのかわからない。
- マツペは残酷な猫だ。しかし、ソフィアも乱暴だと思った。
- 自分で飼うならなつてくれるスヴァンテのほうがいいと思った。

五 読後感より

- スヴァンテはソフィアにいったばい愛を注いでくれる猫だった。マッペに少しも優しくされなかったソフィアの傷ついた心を埋める役割をしていたと思う。つまり、理想の猫だった。しかし、ソフィアの考えた理想は違っていた。「ずーっといいお天気ばかりだと、なんだか、つまらなくなってくるの。」という一言から、ソフィアは好かれるより好きになりたい人なんだと思った。
- 授業中、みんなで考えたように「like」と「love」の違い、「理想」と「現実」の違いがこの話ですごくよくわかった。「恋」をすると失って初めて気づく「大切さ」があるのだ。
- ソフィアはマッペを強く愛しているからこんな複雑な思いになるのだと思いました。マッペを愛する気持ちが伝わればいいのに……。
- ソフィアが言っていたとおり「愛すれば愛するほど遠くに行ってしまう」という言葉は事実であり、私の心に残りました。

六 作品の魅力

授業後、この作品について生徒に簡単なアンケートをとった。すると約八十五パーセントの生徒が「おもしろい」「まあまあおもしろい」と答えた。その理由をグラフにまとめてみた。



二匹の猫の比較と主人公の心の変化に興味をもった生徒が多いことがわかる。生徒たちは「ソフィアの二匹の猫に対する愛の物語」

としてこの作品を読み取った。スヴァンテに対する思いは「like」、一方、マッペに対する思いこそ「love」だというのである。青春真っ只中にある生徒たちには自身の「思い通りにならない思い」や、「相手に素直に伝えられない思い」を、ソフィアのマッペに対する苛立ちと重ねて読んでいたようである。

人間と猫の愛憎を語りつつ、人間のエゴや深い愛情が、美しいフィンランドの夏の景色の中で色鮮やかに展開されている……。これがこの作品の魅力ではないだろうか。そして、自分たちの現実に取り付けて深く読み込める作品や授業展開を生徒たちは期待しているのだ。

豊かな感性を育む作品の一つとしてこれからもこの作品と向き合っていきたい。

注

三省堂『現代の国語』三年所収

てらにし ゆうこ 二十一世紀国語教育研究会会員。これまでの研究テーマは「主体的な読みを育てる指導の工夫」、「説明的文章を用いた情報活用能力の育成」など。

生徒が選んだ場面〔カード〕を使って 読み取る「走れメロス」

『読書へのアニメーション』から発想を得て

群馬県桐生市立南中学校

金崎 豊彦

一 生徒が選んだ場面〔カード〕とは

条件にあわせて生徒が文章中からある場面を選び、書き写したカードのことである。これは『読書へのアニメーション』の作戦カードからヒントを得た。これを使ってあらすじをつかませたり、登場人物の心情や主題に迫らせる手段として活用する。また生徒自身が選んだ場面ということから、学習への意欲や関心を高める効果もねらいとしている。

二 『読書へのアニメーション』から 発想を得て

その趣旨を思えば、そのまま授業に取り入れるようなことがあつてはならない。しかし授業改善を考えたとき、『読書へのアニメーション』は実に多くのヒントを与えてくれる。今回は先のカードも含め、その考え方や実活動（作戦）から得た発想を、授業「走れメロス」における次のねらいの手だてとした。

○ 読んだことを内面化させ、より深い読み取りができるようにする。
○ 読むことの楽しさを実感させる。

三 授業実践の内容

ここでは特にカードを使った部分を中心に、二・四・五時間目について取り上げる。

(1) 二時間目

本時の学習目標

場面の变化や登場人物の心情の変化を確かめ、あらすじをより深くとらえる。

① カード作り

前時（一時間目）に全文を通読し、いわゆる「三色ボールペン」で線引きをさせた。その部分を中心に、自分が最も気に入った場面（二文以内）を選ばせる。そして配布されたカードに、その場面を書き写させる。

② 様々な場面を読み取る活動

数名に前へ出てきてもらい、その生徒に（一旦集めておいた）カードを一枚ずつ無作為に配布する。そして、「カードを黙読しなさい。さて、あなたが持っている場面の前に、どんな出来事がありましたか、話してもらいます」と指示をする。この学習活動は、『読書へのアニメーション』の「作戦35」から発想を得た。

一人ずつ自分の持っているカードの場面を読み上げ、「前にどんな出来事があったか」を発表させる。一人の発表が終わるごとに、他の生徒から意見をもらったり助言をもらうなどした。話題は、他の場面や様々な登場人物についてもひろがっていく。

③ あらすじを読み取る活動

次は八〜十名の班になり、あらすじを追ってもらおう。全員にカードを一枚ずつ配布する。そして各班でカードを見せ合い、場面順に並べるといふ活動をする。これは「作戦12」から発想を得た。場面順に並べたものを模造紙に貼り、その順番があつてどうかどうか、ひ

と班ずつ学級全体で発表させ、他の班の生徒と意見交換させた。特にシラクスを目指すメロスの言動に、生徒は悪戦苦闘していた。なおすべての班が終わった後、教科書を見て、順番があっているかどうかを確かめさせた。

(2) 四時間目

本時の学習目標

叙述の内容から登場人物をとらえ、自分の考えを持つ。

① カード作り

前時(三時間目)に主要な登場人物三人(メロス・セリヌンティウス・ディオニス)について、大まかに読み取らせた。その後、それぞれの登場人物の言動が描かれている一場面を各自で選び、カードに記入してもらった。このカードを本時は使う。

② 登場人物を「まずは」読み取る活動

この時間は、主に小グループ(四人前後)で活動する。活動の流れは次の通りである。

○(集めてある)メロスのカードから、各班一枚持つて行く。

○そのカードを班員全員で音読。

○カードから、メロスについて気づいたことや感じたことなどを出し合い、班別ワークシートにメモしていく。

○出し合った内容をもとにし、「メロスは

「…だ」の「…」(別紙)にあてはまることばを考え、記入する。

この後同じ活動を、メロスについてももう一場面と、セリヌンティウス、ディオニスについておこなった。なおこの学習活動は、「作戦17」から発想を得た。

(3) 五時間目

本時の学習目標

別の視点(叙述の内容)から登場人物をあらたにとらえ、自分の考えを深める。

① カード作り

本時は、生徒がイメージする人物像とは違う一面や言動の背景に気づかせるカードが必要となる。そこで、生徒にその場面を授業中に見つけ出させ、書かせることにする。

② 登場人物を「もつと」読み取る活動

前時各班で書いた「…」の用紙を、黒板に貼ってもらう。するとメロス・セリヌンティウスに対する内容は好意的なものだが、ディオニスに対しては批判的な内容が出された。しかしカード「孤独がわからぬ」から考えた班からは、同情的な内容も出された。そこで同じように別の一面を感じるような場面(疑うのが「おまえたちだ」等を各班で探させ、カードにさせた。またメロスとセリヌンティ

ウスについても、生徒が持つ印象とは対比的な場面(人を殺して自分が生きる)等を探させ、カードにさせた。それらのカードを基に、あらたに気づいた心情や言動の背景などについて話し合わせた。

なお次時(六時間目)は、本時で気づいた内容を基に、登場人物三人の「対比・共通」をキーワードに学習活動をおこなった。

四 生徒の意見や感想から

○違う角度から見ると違う物語のような感じ。だからすぐくおもしろかった。

○人をどれだけ信用させるか。そしてどれだけ信用できるのかが大切なのだと、三人のことを考えて思った。悪い部分をきずなの力で変えることができるのだなと思った。

○メロス・セリヌンティウスも、一人ぼっちで孤独になってしまったら、ディオニスのように人を疑い、信じられなくなってしまう。それは私たちにもあると思いました。○走れメロスは、その人間の持つ醜さや美しさがよく表されていると思った。

かねざき とよひこ 昨年度は群馬県総合教育センターにおいて特別研修員として学び、国語をとおして多くの先生方とあらたなつながりを持つことができました。これからは楽しみます。

読書活動を取り入れた物語文の読み深め

「注文の多い料理店」(宮沢賢治作)

愛知県一宮市立葉栗小学校
尾関 利子

はじめに

一宮市では、豊かな感性や情操・表現力・創造力そして、思いやりの心等を育み、児童生徒を本好きにするための読書活動の充実に努め、「読書の学校」づくりを進めている。

六十一の小中学校では、その一環として、朝読書を行っている。また、読書に親しみ、読書好きな子どもを育てるため、ボランティアによる読み聞かせ、親子読書、ブックトーク、アニメシオンなどの読書活動を中心とした取り組みも行っている。この学習を通して、各自が作品を読み、考えたり感じたりしたことを話し合い、交流する中で、読みが深まっていく楽しさを味わわせたい。また、児童一人ひとりが自分の課題に向かって読み取る活動や、読書活動を含めた学習形態を取り入れることで、楽しく参加できる授業を考えていきたい。

単元について

この作品は、二人の紳士や山猫の会話、扉に書かれた言葉、多彩な色、場面を転換する描写などに表現上の工夫があり、本を読むことに抵抗を感じている児童も十分楽しむことができる。

児童一人ひとりが、この物語を通して、考えたことや感じ取ったことから、互いの読みの交流をする。そして、その読みの相違に気づき、話し合いの中から、個々の読みをさらに深め広げさせたい。

単元の評価規準

関心・意欲・態度

話し合いを通して、読解を深める学習に積極的に取り組もうとしている。進んで読書し、友だちと交流している。

話す・聞く能力

主題について考えたことを、理由や根拠を

明らかにして話すことができる。
書く能力

感じたことや考えを自分の言葉で書くことができる。

読む能力

物語の展開・人物の心情の変化について読み取ることができる。表現上の工夫に気づき、主題について考えることができる。

単元の指導計画(十三時間扱い)

- ① あらすじをつかみ感想を書く。
- ② 読みの方向を知り、課題をつかむ。
- ③ 課題を意識しながら、物語の表現上の工夫に気づき、登場人物の気持ちや様子について自分なりに読み進める。
- ④ お互いの考えを出し合って交流する。
- ⑤ 読んで分かったことをもとに、主題について話し合う。
- ⑥ 宮沢賢治の作品を読み、交流する。

単元での授業のポイント

読む力の向上を図るためには、教材と関連させた読書活動の実践方法を考えることや、自ら課題を見つけ自分なりの読み取り方を習得させることが重要である。

①読み聞かせ

②アニメーション「前かな後かな」

③ミニ読書会（二人・三人）

（グループ）

（二斉）

④ワークシートの活用（心情・様子・考え）

⑤振り返りカードの活用（個の支援）

⑥派遣司書との連携（レファレンスサービス）

⑦ブックトーク（作者の思い・自分の考え）



本時の展開（4.5/13）

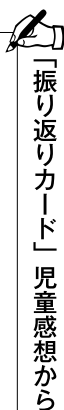
1めあてをつかむ。（山奥で道に迷った二人の紳士はどんな人物だろう。）

2読み調べる段階では、物語の筋を正しく読み取るため、ワークシートで図表作りをする。

3読み深める段階では、ミニ読書会の形態で、二人、三人で読み取った感想の意見交流をする。自分たちの交流の発表をする。

4振り返りカードを書く。（友だちと仲良く楽しく活動ができたか。正しく読み取れたか。思いが言えたか。授業の感想など）

5学習した場面を音読する。



「振り返りカード」児童感想から

- ・友だちと話し合つと、二人の紳士がどんな人がよく分かる。
- ・グループの人の意見を聞くと自分と違う意見があることが分かった。
- ・ゲームなのにその話の内容がよく分かり、楽しみながらできた。

おわりに

読書活動として、アニメーションを取り入れたことで、児童のコミュニケーション能力を

培う場となった。

ミニ読書会では、意見を交流することとで、作品を読み

深め、お互いの考えを比べたり、広げたりすることができた。そして、

ブックトークを通して、主題と結び

つけ、さらに六年で学習する伝記（宮沢賢治）の学習への橋渡しができたと思う。

派遣司書との連携を図ることは、宮沢賢治のコーナーの設置やレファレンスサービスを受けることができ、読書の幅が広がった。

こうした経験をもとに、読書生活への変化が見られるようになった。このことから、読書活動の実践を積み重ねていくことが、個々の読みを深め広げることへとつながっていくと考える。



おせき としこ 現在、愛知県一宮市立葉栗小学校に勤務。二十数年学校図書館教育に関わってきた。最近では、全国学校図書館研究大会において、本市学校図書館の取り組みや公共図書館との連携について提案をした。

言葉を手がかりに読みを深める授業

「ごんぎつね」の実践から

山形県最上郡金山町立金山小学校

佐藤 美紀

はじめに

本校では全国小学校国語科教育研究大会において授業を公開するという機会を与えられ、国語科の中でも「読む」ことに焦点を当てて実践研究を続けている。「読む」ことの基礎・基本を明らかにして、言葉を手がかりに読みを深める授業をめざしてきた。読みの力をつけるためにどのような手立てで指導にあたるかを単元計画に位置づけるようにしている。

「ごんぎつね」は四年生教材としての教科書会社にも取り上げられている、新美南吉の名作である。ひとりぼっちの子ぎつね、ごんと兵十との心のすれ違いが美しい情景描写と共に描かれている。悲劇的な結末が印象的で、四年生の児童が優れた表現を味わいながら、心の交流について深く考えることができる作品である。

話を場面ごとに区切り深く内容に刺さって

学習を進めていくという従来の単元計画からの変更が求められるなかで、「場面の移り変わりや情景を、叙述をもとに想像しながら読む」という基本的能力を習得させるために、「物語をまるごと読んで学習する時間と、言葉にこだわって情景を読み深める時間を単元の中に位置づけることにした。

学習の流れ

1「ごんぎつねマップ」を作り、場面の様子をとらえ物語を概観する。

①登場する山、川、家、道などをリストアップして「ごんぎつねマップ」を作り、場面の様子をとらえる。

②場面の様子を話し合い、視覚的、聴覚的言葉をマップに書き込み、表現の効果に気づく。

この学習では、自分の物語マップを構成することを目当てに「視覚的な言葉」「聴覚的な言葉」などのテーマをもって読んでいくため、言葉から情景を想像することについては

どの子どもでもこだわりなく取りかかり、考えをノートに書いたりグループで考えを交流したりすることができるようになっていた。

また「この言葉について」などとテーマに沿って全文を通した読みを経験することで、子どもたちは内容がある程度わかった上での課題を生じることができた。学習計画を話し合いながら作り、より深く読みたい場面や考えたい場面、たくさん立ち止まりがあった言葉などが意識化され、自分の初発の感想について自分で評価することができていた。

2一つの言葉に立ち止まり、そこから考えを広げ深める。

マップを作ることでごんの境遇はとらえることができていたので、心情を深く考えさせたい場面を五の場面、六の場面にした。五の場面に立ち止まりたい言葉（視覚的、聴覚的）が多く、六の場面で考えを交流させたいと課題を設定した子どもたちが多かったためである。

課題と主発問 (□)

「ごんと兵十の気持ちの動きを読みましよう。」

- なぜ、ごんはいたずらばかりするのでしようか。
- 「ひとりぼっちの兵十か。」の後にどんな言葉が続くのでしょうか。
- ごんはどつして兵十たちについていったのでしょうか。
- 兵十の気持ちはどこで変わったのでしょうか。

五の場面では情景を読みとらせたと言葉を「(兵十の) かげぼうしをふみふみ」とした。この言葉について発問する。「かげぼうしをふみふみ」からどんなことがわかるだろう。) ことで兵十とごんとの距離や状況、ついていくごんの気持ちまでも考えることができた。

- ・話が聞きたくて近づいていることが分かる。
- ・気づかれないように少し離れている。(一メートルか二メートルくらい)
- ・つかまるのがこわいけど、自分のことをどう思っているかを知りたくてついつい行っていると思う。



ペーパーサートを用いて、ついていくごんをイメージさせる。

この言葉を深める学習の仕方は①〽の様子(気持ち)が分かる言葉を探す。(サイドラインを引く。)

②その言葉から分かることを説明する。(その語を選んだ理由づけをする。)

ということとで次の場面では自分たちで考えを交流し、深めることができた。

六の場面では、「兵十の様子分かる言葉」に視点を当てた。ある子どもの「兵十はかけよっていききました。」という発言に、「かけよ

てきました」という言葉との違いに気づいて「『かけよっていききました』じゃないから」という話題でごんの様子や気持ちを話し合っことができた。

- ・ごんが兵十に最後に分かってほしかったから、待っている気持ちが分かる。
 - ・他は兵十がしたことなのに、これをごんが見たことで書いている。
 - ・まだごんが生きていることが分かる。
- 言葉について考える学習効果で言語感覚が鋭くなっていること感じることができた場面であった。

おわりに

この学習の後、自分が読んだ本についてマップを作って読み取ろうと試みたり、心情曲線を作って登場人物の気持ちを読み取ろうとする子もいて、言葉や読書への関心が高まったことを感じた。ともすれば理解に長い時間をかけて、かえって子どもの読む意欲を減退させてしまいがちな学習だが、扱ひ方の工夫で効果があり、収穫の多い学習であった。

さとう みき 「言葉は心」を実感する毎日。国語の授業についてさらに研修を深め、「楽しく読む」授業をめざしている。

初めて行書を学ぶ生徒のための、 行書「基礎練習」

兵庫県尼崎市立武庫東中学校

今村 一彦

「上手に書きたい」という願い

「自分は字が下手で…」 「習字は嫌いだった」と言う声をよく聞く。中学一年生には書写に対して消極的な生徒が多いようである。

しかし、その言葉の裏には「上手に書きたい」という願いがあるのだと思う。

書写の指導の中心になるのは、やはり「字を上手に書かせること」にあると私は考えている。「上手に書きたい」という願いに応えるために、何をどのように指導したらよいだろうか。いつも悩むところである。

中学一年生で生徒は行書を学ぶが、行書は初めて学ぶという生徒が多い。きっと生徒は、新鮮な感覚で書写を学ぶだろう。これは、自分の字を見直し、少しでも上手に書けるように指導する好機ではないだろうか。

行書の「基礎練習」

野球のノック、剣道の切り返しのように、

スポーツには必ず「基礎練習」がある。同じように、行書にも「基礎練習」にあたるものがないだろうか。

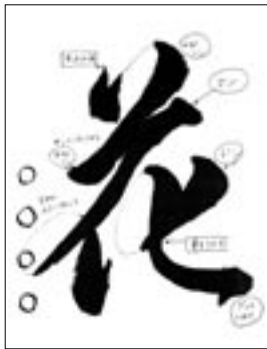
そこで、行書について、次のような毛筆と硬筆の二つの指導を計画し、実践した。

1 行書「花」(毛筆) ……二時間

① 楷書「花」と行書「花」を比較させる

黒板に教師が硬筆で楷書と行書の「花」をそれぞれ書き分けて、見比べさせた。

行書は流れるような線に特徴があること、画の省略や筆順の変化があること、最後のはねをかるくとめる、などを気づかせた。



〈手本〉

② 手本を見て書かせる

筆順だけを教え、「とにかくこの手本そっくりに書きなさい」とだけ指示して、何回か練習させた。

③ 水書板に書いて、ポイントを指導する

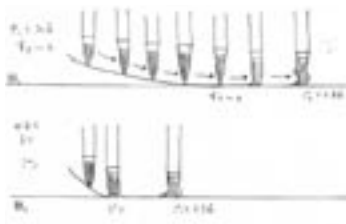
「花」には、そつと入る始筆とドンと強く入る始筆があること、線の連続するところがあること、の二点をポイントにした。(ポイントになることは手本に書き込んでおいた。)

④ 始筆と線の連続を練習させる

「飛行機が滑走路に降りてくるように、筆先がそつと紙に降りるのだ」と指示しながら、硯の上で何度か筆を下ろす練習をさせてから書かせた。

机間指導をして、始筆と線の連続ができていないか、見て回った。

(二時間終わり)



⑤字形を指導する

これは、二時間目のねらいとした。「ヒ」の部分の狭いのを少し広く取らせたり、「ビ」の曲がり具合が角ばっているのを、少しまるみをもたせたカーブを描くように指導した。

◆生徒の反応

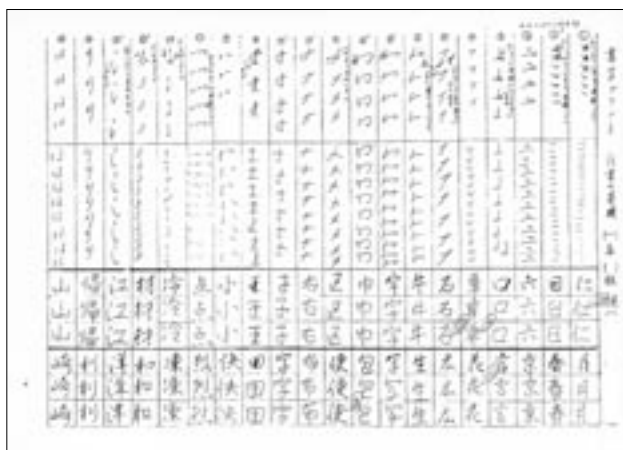
「なんで行書なんか練習しなければならぬのか」と言っていた生徒が、毛筆で書いた時、「ぼくの字、どう思う？ けっこう書けたでしょ」と言ってきた。初めて行書を書いた自分の字が気に入ったのだろう。

「花」という字は、比較的形がとりやすく作品として上手に見える。生徒の興味を高め、行書を書くおもしろさに気づかせるには、この手本がよいと思う。

2 連続する線のパターン練習(硬筆)：一時間

行書で書かれた漢字を見てみると、線の連続している部分がある。連続しているところに注目すると、いくつかのパターンがあるのではないかと考えた。それを①～⑬の二十種類に、練習プリントにまとめた。この連続する線の部分を入れて「行書らしく」書こうというのが「行書の基礎練習」である。

①から順に、⑬(数は二十)までの基礎パターンを練習し、すぐに下の漢字も書かせる。



〈生徒作品例〉

そのとき、どこに基礎パターンを使っているかを確認させながら書かせた。

◆生徒の反応

難しかった、という生徒が多かった。基礎練習を説明しながら、一時間で書かせたからだろうと思う。しかし、漢字の中のこのような連続した部分を意識して書くことで、少し行書として書けそうだという手ごたえをつかませられたのではないかと思う。

書いたプリントを調べると、自分の名前を

自分なりに考えて、早速「行書らしく」書いていた生徒が何人もいた。行書への関心が高まったことがわかった。

3 今後の指導計画

今後の行書の書写指導として

①生徒の名前に使われている漢字を行書で書く練習をさせる

②偏や旁など、部首の入った漢字を練習させる

生徒一人ひとりの名前に使われている漢字の手本は、私が書いて手本を作らねばならない。ただ今、心をこめて手書きの手本を作成中である。

「ローマは一日にしてならず」。一回の指導ですぐに上達はしないだろう。基礎練習を繰り返しながら、生徒が少しずつ上達していくことを期待している。

いまむら かずひこ 毛筆の書写が大好き。「うまく書くより、丁寧な心をこめて書くこと」を生徒にも話し、自分にも言い聞かせて筆をとっている。

「内面」から「身体」へ

明星大学 宮川 健郎

児童文学の変化をとらえて、「身体」そのものから物語が発生している」としたのは、児童文学評論家の西山利佳だった。二〇〇〇年の発言である。あさのあつこ『バッテリー』（全六巻）の一卷めが刊行されたのが一九九六年、森絵都『DIVE!!』（全四巻）が刊行されはじめたのが二〇〇〇年。西山は、野球や高飛び込みに熱中していく男子中学生を描いた、これらの作品をさして、そういったのだ。それなら、それ以前、物語はどこから生まれていたのか。「身体」に對比して言えば、「内面」である。七〇年代後半以降、児童文学は、それまで子ども読者から遠ざけられていた、性や死、家庭崩壊といった主題を積極的に書くようになる。児童文学が、現実のなかで生きる子どものがたを掘り下げて描こうとした結果、それらは書かざるをえないものになっていった。しかし、この傾向は、「児童文学はいつまでも（中略）登場人物の非常

にナイーブな心理の問題にこだわり続けている、この十年間かえって停滞している。」と批判される。これは、九四年の石井直人の発言だ。そうした主題は、少年少女の一人称の語りによって、彼らの内面をとおして語られることが多かったのである。（たとえば、泉啓子『風の音を聞かせてよ』八五年など）

昨年刊の佐藤多佳子『一瞬の風になれ』全三巻は、陸上競技に打ち込んでいく高校生を書いた。本の体裁も内容もYA（ヤングアダ



『一瞬の風になれ』1・2・3
佐藤多佳子／講談社／2006年



『走る少女』
佐野久子=作／杉田比呂美=絵
岩崎書店／2007年

ト）だが、佐藤は、児童文学出身の作家。新二は、のちにはプロチームに入ることになる兄にあげられてサッカーをつづけてきたけれど、ちっとも上達しない。高校では、サッカーと兄をのがれるようにして陸上部に入る。兄との葛藤など「内面」が書かれないわけではないが、全三巻がひたすら描きつづけるのは「身体」の物語だ。新二は、トレーニングをかさねて、速く速くなっていく。

佐野久子の新作『走る少女』は、中学の陸上部が舞台だ。比呂も季里子も走るが、彼女たちは、それぞれ兄と父という挫折したアスリートの影を背負っていて、その分だけ「内面」の物語にとどまっている。彼女たちが走り抜けるべきなのは、この八〇年代的な物語世界そのものなのかもしれない。

みやかわ たけお 日本児童文学専攻。著書に『現代児童文学の語るもの』（日本放送出版協会）など。



情報とは何だろうか

独立行政法人メディア教育開発センター 堀田 龍也

情報とは何だろうか。この問いもまた難しい。

「いい情報があるんだよ」と言われたとき、私たちは何だかどきどきする。少し秘密めいた、大きな声では言えないような、そんな気になる。

1つ例を示そう。Aさんが「駅前にいいマンションができたんだって」と言ったとする。それを聞いたBさんは、偶然にもマンション購入を検討中だったから、すぐにより詳しいことをAさんに尋ねた。一方、同じことを聞いたCさんは、すでに家を購入したばかりだったから、今さら興味が持てなかった。さらに、たまたま同席したフランス人のDさんは、日本語がわからないため、Aさんの言葉は聞こえたけども、何の話だか理解ができなかった。

さて、Aさんの発した言葉は、情報だといえるのだろうか？

少なくともBさんには貴重な情報だったはずだ。しかしCさんにとってはさほど貴重な情報ではない。さらにDさんに至っては、言葉の意味すら解釈できず、無作為文字列の音データを受け取ったに過ぎない。

筆者は、データと情報をこう使い分けてみたい。Aさんが発したのはデータである。データが情報になるかどうかは、受け手で決まる。Bさんにとっては、Aさんが発したデータは貴重な情報であった。Cさんにとってはさほど貴重ではない情報であった。Dさんに

は処理不能なためデータのままであった。

こう考えると、情報の価値は受け手によって変化するということになる。受け手がこのことをしっかり意識していなければならないということだ。Aさんの発した言葉に仮に誤りがあったとした場合、Bさんは怒るかも知れないが、Cさんはさほどでもなく、Dさんにはほぼ関係ないということになるだろう。

筆者なりにデータと情報を使い分けてみた。しかしこうすると、「Aさんは情報源」という言い方をするけれども、情報になるかどうかはまだわからないのだから、情報源という言い方は変かも知れない。「コンピュータは情報を処理する機械だ」という言い方は「データを処理する」に変更しなければならない。このように言い換えても意味は通じるが、では「情報処理」という用語をどう捉えればいいのかという点でまだ疑問は残る。

私たちが日常的に使っている「情報」という用語は、真剣に考えると実に不思議な用語である。「情報」という用語が印象で使われている限り、「情報教育」という教育もまた、人によって解釈が異なり、揺れ動いてしまうのかも知れない。

ほりた たつや 文部科学省参与などを併任。政策立案から教育現場の実践指導まで、情報教育に関するあらゆる場面に精力的にかかわっている。

「聞く力」「イメージする力」「読む力」

日本子どもの本研究会理事
三芳町立中央図書館司書
代田 知子

ブックトーク授業に、私は必ず素話（話を覚え本を見ずに語ること）をひとつ入れます。読み聞かせと違い、ずっと子どもの顔を見て語れるので、彼らの目の輝きや話に入り込んでいく様子が実によくわかり楽しくてたまらないからです。

今年は六年生九クラスに、エチオピアの昔話集『山の上の火』（ハロルド・クーランダー、ウルフ・レスロー文、渡辺茂男訳、岩波書店、一九六三年）の中から、「グラの木こり」という話を語りました。グラの村の木こりが、たきぎを切るためにでっかい枯れたオリーブの木に登り、あろうことか自分がまたがっている枝の付け根を斧で切り始める。途中で坊さんが「落ちて死ぬぞ」と忠告しても耳を貸さず、ついに枝が折れて木こりは墜落。ところが、地べたに倒れた木こりは「おらは死んじまった」と思い込み……という落語のような笑い話。でも、大真面目にまぬけなグラの人たちを笑ううちに、何故か心がほっこりとしてくる素敵な話です。

これを語ったあるクラスでは、クスクス笑いがだんだん広がり、とうとう先生も身をよじって笑い出し大成功！ところが、その五分後に訪れたクラスではほとんど反応がありません。どうやら木こりが枝を切る冒頭の場面がきちんとイメージできず、話が理解でき

ない子が多かったようです。同じ話を同じ学年にしているのに何故こんなに違うのでしょうか。あとで聞いてみると、最初のクラスは先生がよく絵本や詩を読んでいるクラスで本好きな子が多く、二番目のクラスは本の話題がほとんど無いクラスだということ。こういう例は決して珍しくありません。

本が苦手な子どもたちには、六年生でも中学生でも、まず読み聞かせで物語を楽しませ、耳から聞いてイメージする力をつけてあげることがとても大切です。イメージする力がなければ、読書を愉しむことなどできないのですから……。



しろた ともこ 図書館や学校、保育所などで、子どもたちに読み聞かせや語りやブックトークができる今の仕事が大好きです。

著書…『読み聞かせわくわくハンドブック』（代田知子著 一声社 二〇〇二）

DVD…『絵本・読み聞かせ おうちで実践編 1』
2』（代田知子監修・出演 アスク 二〇〇五）



新学期、ことばの学びをサポートします

学習指導書

朗読 CD 1・2・3

各学年ともCD4枚セット

定価21,000円

*教科書の「本編」と「資料編」すべての「読むこと」学習材が、正確かつ多彩な朗読で収録されています。

読書の森へ CD-ROM

定価6,300円

*教科書資料編「読書の森へ」から読書活動をさまざまなに展開していくためのアイデア集・資料集です。

*読書のための素材の本文データを収録。読書はもとより、二冊目の教科書として、「国語」「選択国語」のテキストとしても活用できます。

生徒用教材

完全準拠 ワークブック 1・2・3 [採用品]

B5判・112+別冊解答20ページ

学校納入定価600円

*問題を工夫し、PISA型リテラシーにも対応しています。

完全準拠 漢字・語句学習ノート 1・2・3 [採用品]

B5判・104(1年)96(2/3年)+別冊解答8ページ

学校納入定価420円

*教科書の「漢字探検」「漢字のひろば」に対応して、小4～中3で学習する漢字の完全マスターと語彙力の向上とを目指した学習ノートです。

完全準拠 実力アップ問題集1・2・3 [店売品]

各学年B5判・128ページ+別冊解答16ページ

定価924円

指導用教材

話すこと・聞くこと ビデオソフト①～⑥

- ①対談「対話の世界へ」谷川俊太郎・平田オリザ
- ②話し合い 一企画会議一
- ③討論ゲーム
- ④ポスターセッション
- ⑤パネルディスカッション 1
- ⑥パネルディスカッション 2 (ラウンドテーブル型)

各巻とも解説書付き 定価3,150円

*各巻の解説書には、映像のスクリーンと内容解説、授業で扱う際の留意点を掲載しています。

話すこと・聞くこと CD①～④

- ①聞くことのレッスン 1
- ②聞くことのレッスン 2
- ③聞くことのレッスン 3
- ④聞き取りテスト問題例集

各巻ともCD1枚・解説書付き 定価3,150円

*「話すこと・聞くこと」領域の学習材に対応した、音声素材を収録しました。

*各巻の解説書には、内容解説ほか学習課題例なども掲載しています。

など、好評発売中です

※表示の価格は税込の価格です。

三省堂
国語教育 **いっしょの学び** 第13号

二〇〇七年五月一日発行
定価 一〇〇円 (本体九六円)
編集・発行人 八幡 統厚

〔発行所〕
株式会社 三省堂
〒一〇一―八三七―一
東京都千代田区三崎町二―二二―一四
TEL 〇三(三三三三)九四二七(編集)
振替 東京 〇〇一六〇―五五四三〇〇
泰成印刷株式会社
〔印刷所〕
東京都墨田区両国三―一―一二

編集後記

今号の巻頭エッセイは、テレビの番組制作をされている井上恭介さんにご執筆いただきました。テレビ制作におけることばの選び方・使い方は、一視聴者として興味深いところです。「映像の力」と「ことばの力」を効果的に組み合わせることができるぶん、そのメディアは、伝える方法にも多くの選択肢を持つのでしよう。

広島の小中学校校舎の壁には「お願い知ラセ下サイ」という伝言が残されていました。ひとことですが、相手の無事を確かめたいという強い思いが、今の私たちにも迫ってきます。時を経ても、ことばが届ける人の思いは色褪せることがないようです。(S)

「読解力」とは何か

PISA調査における「読解力」を核とした
カリキュラムマネジメント

FyPROJECT

横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校 Fyプロジェクト 編



これからの時代に求められる「読解力」の育成は、学校全体の取り組みによって実現される。確かな学力につながるカリキュラムマネジメントと具体的な授業を提案する実践書。

定価1,995円
(本体1,900円+税)
B5/112ページ

「読解力」とは何か

Part II

カリキュラム・マネジメントで
年間指導計画・学習プロセス重視の指導案

横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校 編



PISA型「読解力」を各教科でどのように位置付け育成するか、その具体を示した第2弾。教科ごとに年間指導計画と学習指導案例を多数掲載し、より充実したカリキュラムづくりをサポートする。

定価1,995円
(本体1,900円+税)
B5/152ページ



「読解力」をはぐくむ国語学習

—探究する学び, 発信する学びをめざして—

高木展郎 監修/三浦修一・「読解力」向上カリキュラム委員会 編著

定価1,995円(本体1,900円+税)
B5/112ページ

PISA型「読解力」を身につけるには、国語科の授業・学習指導プランをどう変えていけばよいか。三省堂版国語教科書『現代の国語』を用いて、そのポイントをわかりやすく解説した指導案集。



ことば学びの放射線

「歳時記」「風土記」のこころ

中列正堯 著

定価2,100円(本体2,000円+税)
A5/208ページ

「歳時記的方法」「風土記的方法」という独自の手法に基づく実践的読書指導の書。季節と風土にふさわしい題材を選び出し、その表現を吟味することを通して、自然や文化を実感することば学びを提案する。



食育実践 ハンドブック

明日の授業で生かせる **アイデア70**

篠田信司・原美津子・長島和子 編

定価2,415円(本体2,300円+税)
B5/160ページ



学校力

時代をひらく方略と組織マネジメント

カリキュラム研究会 編

定価2,310円(2,200円+税)
A5/224ページ

詳しくはwebサイトをご覧ください ➡ <http://www.sanseido.co.jp/>

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--