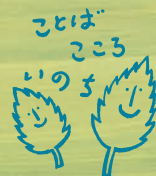


三省堂 国語教育

ことばの学び

a new way of learning Japanese



特集

常用漢字改定と漢字指導

vol.

23

2010年
夏

R E P O R T

第3回 小学校国語教育セミナー

主催：三省堂

2010年8月3日「第3回 小学校国語教育セミナー」を開催いたしました。
どのワークショップも、活発な交流とたくさんの学び合いが生まれました。参加者の声を紹介します。
詳しい内容は、三省堂のウェブページに掲載しています。(http://www.sanseido-publ.co.jp)

ワークショップ A

指導の基本から作文ぎらい克服法まで

尾木 和英



- ・多くの先生方の実践を知ることができた。またそれぞれの実践の効果についての説明もわかりやすかった。

ワークショップ E

楽しい民話や古典、 その語りと音読と群読と

高橋 俊三



- ・声を届ける楽しさを再確認できるすてきな時間でした。かさじぞうのリーディングシアターはクラスで実践したい。

ワークショップ B

いま求められるコミュニケーション力とは

河野 順子



- ・ゲームあり、ビデオあり、演習ありでとても楽しくなった。対話の相互作用についての話が参考になった。

ワークショップ F

「聴いて→考えて→つなげる」授業を生み出す

高木 展郎



- ・学力感や授業づくりの考え方について、転換しなければならぬポイントがはっきりわかった。

ワークショップ C

説明的文章の授業を知的に、楽しく!

吉川 芳則



- ・指名されるかとドキドキしながらの時間でしたが、子どものことばで語らせる大切さがよくわかりました。

ワークショップ G

授業を支援する 教科書準拠デジタル教材

堀田 龍也



- ・デジタル教材をどんな場面でもどんな使い方をしたら効果的か、チャレンジすることが楽しみになりそうです。

ワークショップ D

リテラチャー・サークルで広がる 読書の授業の楽しみ

足立 幸子



- ・2学期からすぐに生かせる内容で勉強になりました。演習では自分にもできる方法を教えてもらえました。

ワークショップ H

フィンランド流 対話型指導法入門

北川 達夫



- ・国語だけでなく日常に生かせる内容だった。いま、そしてこれから求められる力がどういうものかわかった。

全体会

辞書を引いて、 自らの道を切り拓く



深谷圭助 (立命館大学教授)

文化講演

平田オリザ



「対話の時代を生きる」

ことばの学び

三省堂 国語教育

a new way
of learning
Japanese



vol. **23**

CONTENTS

- 2 巻頭エッセイ 大人は漢字を使う魔法使い? 新谷 雅弘

特集 常用漢字改定と漢字指導

- 4 答申された改定常用漢字表について 笹原 宏之
8 新常用漢字は耳で学ぶ 伊坂 淳一
12 在外教育施設における漢字教育 山崎 眞一郎
14 語感を磨き、豊かな言語感覚を養う授業づくり
~常用漢字表改定を語彙指導に生かす~ 中村 洋一
17 [改定常用漢字表に関する資料]

実践交流

- 18 小学国語 情報を確かに取り出し、自分のことばで表現する説明的文章の授業 井原 哲典
20 小学国語 詩文字が創りだす豊かな音読の世界
~思いを伝える創作文字は詩の音読の楽譜~ 齋藤 浩
22 中学国語 伝えあい、学びあい、高めあう力の育成
~学びの充実促進事業における国語科の役割~ 岡本 俊明
24 中学国語 読書リテラシーとその指導 深澤 眞知子
26 中学国語 短歌を読んで自分のことばを紡ぐ
~話し合い活動とリライトを通して~ 諸藤 智一

- 28 子どものことばが教えてくれたこと 第3回 読書とことば
31 ことばの遣い手 第3回 裁判のことば
32 新刊自己紹介 『書く力が身につくイギリスの教育』山本 麻子
33 編集後記

大人は漢字を使う魔法使い？

新谷 雅弘

子どもがまだ幼いころに「お父さんたち漢字人は……」と言ったことがあります。どこかで仕入れてきたことばだとしても、うまいなあと感じました。やつと平仮名を覚え始めた子どもには、漢字を易々と書いている大人たちは、次元の違う世界にいる魔法使いのように見えたのかも知れません。そこには「いいなあ」というあこがれに似た感情もあったように思います。この感情が何かによってその後に損なわれてしまうことが多いという事情については詳しくは知りません。しかしテストならあの重圧は何年を経ても忘れられませんが、そのことであこがれの漢字人への道も、試練をとまなうものであるのを知ることにはなつたでしょう。しかし漢字人となつても立派な漢字人への道はさらに遠いのです。

わたしは長い間雑誌のデザインをしてきて、そのなかに青少年を対象としたものがありました。ある日若い編集者が原稿を書きながら（原稿用紙に手で書くしかなかった時代）何かにつまつたようすで、そばに置いた辞典を手にした途端、「見るな！」という鋭い声がとんできました。その声は「書けないなら平仮名にしておけ！」と続きます。あとになって声の主に聞きますと、まともに書くこともできない漢字を使つても、似たレベルの読者には伝わらないからだと申しました。たしかにそのときに書き手が思い浮かべたことばは、彼

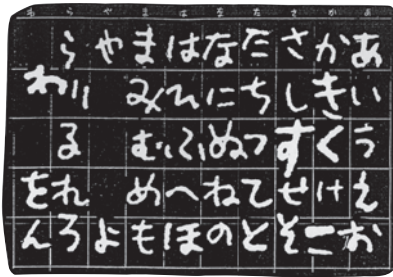
には生半可にしか理解されていなかったのでしょう。そこで、漢字の強そうな力に無意識にすがろうとしたのかも知れません。

デザイナーは本のタイトルなどを手書きするときには、内容にふさわしい文字を、絵を描くようにデザインしながら漢字の力を利用しようとしません。

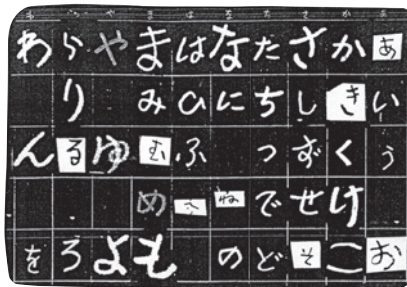
みなさんが今見ているこの活字も、元をただせば、手で一字一字書いたものです。それをだれでもが読みやすくするために、書き手の癖や個性を感じさせないように工夫してあります。

活字は縦横どちらに並べても列が凸凹にならず、まっすぐに見えるようにつくられています。字には一つ一つ独自の中心点があります。その中心点が、与えられた四角の中で、縦に並べた場合も横でも天地左右中心にくるようになっていなくてはなりません。活字をつくる時、この中心点を見つけた作業が、特にパソコンの無い時代には何年もかかる大作業だったといえます。字をつくる名人が見つめ尽くしてやつとたどりついたものです。でも手書きにちがいはないので、書体ごとに独特の癖やイメージがあります。編集デザイナーはその点を活用するのが役目となります。それに対してデザイナーやイラストレーターや漫画家が、故意に活字の標準からはずれた形の字を書い

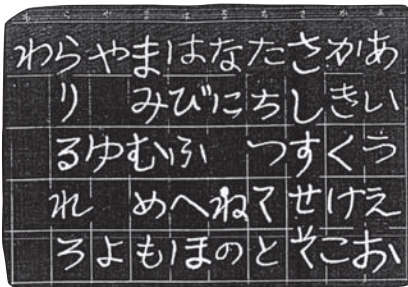
しんたに まさひろ 1943年大阪市生まれ。広告代理店を経て、1970年『アンアン』創刊に参加して以後、編集デザインを中心に活動をしている。



デザイナー
絵本画家
堀内誠一の
あいうえお



編集者
イラストレーター
花森安治の
あいうえお



サザエさんの
漫画家
長谷川町子の
あいうえお

て主題を強く主張しようとする場合がありますが、基本は美しくかつ読み易くなくてはいけません。上に示したのは、わたしが以前個人的な研究のために「○○さんのあいうえお」と題して、先輩たちの書いた文字のうち平仮名だけを、彼らの作品の中から拾い出して並べたものです。

「考えるスピードと同じに書ける字体や用具でなくてはいけない」と言っていた堀内誠一さんの字はスピード感を得るために、はねの部分などが省略されて目の前を走り抜けていくような感じがします。

花森安治さんの字は別室にこもって書いたといわれ、息を止めたような力がこもっています。わたしは花森さんの書き文字を見るためだけに『暮らしの手帖』を買う、マニアみたいなこともしていました。ちょっと失礼な本の買い方でした。

長谷川町子さんの字は『サザエさん』から拾いました。新聞漫画は何百万人も老若男女が間違わずに読んでくれる字でなくてはなりません。どんな字がいいのでしょうか。ここにその答えがあります。

この表を見てくれた文字を専門に開発している経験豊かな人が、「趣味での研究なら平仮名だけにしたほうがいいですよ。漢字は地獄です」と助言してくれたのが忘れられません。漢字には魔法がかかっているのだと思います。

常用漢字改定と漢字指導

情報化時代に対応するとして見直しが進む常用漢字。この改定によって子どもたちが学習する漢字は二〇〇字ほど増えることが予想されます。本特集では、この改定に教室でどう対応すればよいのかを考えます。

答申された改定常用漢字表について

早稲田大学社会科学総合学院

笹原 宏之

一 はじめに

本稿では、「常用漢字表」に関わる基本的な情報と、それに対する改定に関わる事柄について述べる。なお筆者は、改定にあたった文化審議会国語分科会及び漢字小委員会とそのワーキンググループに関わった委員としての見解をここに述べるのではなく、そこで得られた事柄と考えたことを元に、客観的な記述を行っていききたい。

二 「常用漢字表」の歴史

日本語は、中国から漢字を受け入れて以来、漢字によって表記される語を増やしていった。漢字は数万種類が辞書に収められており、日本語はその中から、時には新たにつくったものを加え、数多くの漢字を用いて書き表されるようになった。各時代において、日本語の使用者に共有されている範囲をはるかに超えるような漢字まで用いた文章が現れることがまれではなかった。

そうした状況の中、第二次世界大戦後の昭和二年に、政府は日本語を平易に書くために漢字を制限し、「当用漢字表」という表に整理した決まりを示した。そこには、一八五〇字が採用されており、そこにない漢字は仮名書きとするか語自体を言い換えるように促す制限色の濃いものであった。法令、公用文書や、新聞、雑誌、放送（テレビ）などのマスメディアも、これに準拠する原則を作った。

「当用漢字表」は、現実の文字使用に大きな影響を与え、情報の読解力や表現力、知識に平準化をもたらし、戦後民主主義を推進するうえで一定の働きをしたと考えられる。しかし同時に、当用漢字表の範囲を超えた漢字の使用は残り続けた。昭和五六年には、当用漢字表を、漢字に対する制限を緩める形で引き継いだ「常用漢字表」が内閣告示・訓令によって公布された。ここでは、字種が九五字追加され一九四五字となっただけでなく、日常生活で用いる漢字の「目安」としての表という緩やかな性質が示された。これは、各方面や一般からの要請に応じた面があり、これにより国が一般の日本語における漢字使用の範囲を厳しく制限した時代は終焉を迎えたといえる。

なお、これに基づき、学校の国語教育では

現在、小学校で一〇〇六字、中学校で残りの多くの字を学習することになっている。

その後、ワープロやパソコン、さらに携帯電話などの情報機器が急速に普及したことで、人々の間で漢字の使用がいつそう増えていく。特に、仮名漢字変換ソフトによって容易に打ち出される漢字は、それに拍車を掛け、新聞などマスメディアとの間でも相互に影響が生じ、漢字使用を促進する循環をもたらしてきた。

そうした高度な情報化社会の到来という新たな状況の中で、平成一七年三月に文部科学大臣から「情報化時代に対応する漢字政策の在り方について」という諮問を受け、文化審議会国語分科会において検討が進められた。そして平成二二年六月七日に、「改定常用漢字表」が文化審議会から文部科学大臣へと答申され、いずれ内閣告示・訓令となることが見込まれている。そこでは従来の常用漢字表に対して一九六字が追加され、使用機会の減った五字（勺 錘 銚 脹 匁）が削除されて、合計二二三六字となった。

三 「改定常用漢字表」の性格と改定のもつ意味

(一) 字種

今回の改定は、ワープロやパソコン、携帯

電話などの電子機器が急速に普及したことから、漢字をめぐる環境が大きく変化した情報化時代に対応するものである。書籍での使用頻度に基づき、新聞やWEBなどでの使用頻度も参照しつつ、文章を効率よく読み取れることを主眼とするなど、いくつかの条件により漢字が選ばれた。WEBでの漢字使用の傾向については、文化庁国語課において今回初めて調査されたものである。

そのようにして加えられた漢字には、「揆」「撝」「巾」「虹」「呂」「崖」「懂」「爽」など、日常的にしばしば目にしてきた字がほとんどであり、ここでやっと採用されたのかと感じられるものがあるとの意見も寄せられた。

「麵」「井」「鍋」「串」は食事、「瘦」は健康や美容、「綻」は経済状況を表す語と深く関係しているように、字種に世相の変化を見いだすことも可能であろう。新聞で取り上げられる記事や、雑誌での特集記事の傾向と一致する側面があるとも感じられるであろう。

なお、「嬉しい」など、書籍での使用頻度は高くとも、字訓だけの使用で造語力が低い、形容詞としての使用にとどまるなどといった理由から採用されなかった字もある。採用されなかった字には、「嘘」「噂」のようにしばしば使われている字もある。ただし、表にない字を使うことを禁じているわけではない。

むしろ、振り仮名を活用するなど、読み手に配慮することの必要性が説かれているのであり、また個々の事情に応じて、適切な考慮を加える余地のあるものとも明記されている。個々人の表記、つまり個人が自己の日記で使用するような漢字も、表の直接の対象とはなっていない点も述べられている。

学校教科書には、いずれ「改定常用漢字表」が何らかの形で反映されていくと考えられる。新聞各社などは、追加された漢字の多くにしばらく振り仮名を付すといった対応を行うようである。今回追加された漢字は、世の中で比較的よく使われているので、漢字に関心を持ちながら文章に接していれば、たいいていの字については、次第に確実に読めるようになることと考えられるが、振り仮名がなくても読めるようにしていく心掛けも必要であろう。「国語に関する世論調査」（二〇一〇年二月～三月）によって振り仮名を求める意識が優勢であることが明らかとなった「語彙」などについては、そのことを意識して文章を表記していくと伝達上効果的であろう。

なお、固有名詞を対象とはしていない常用漢字表ではあるが、公共性の高い都道府県名に大阪、福岡、栃木など表外字を含むものがあることから、その漢字をすべて採用した。また、「障害」の元の表記である「障得」の

「碍」については、その字義なども含めて検討し不採用となったが、政府の今後の方針によつては改めて検討することとなった。

(二) 音訓

漢字の中国にならった読み方である音読みと日本独特の訓読みも、常用漢字表には示されている。改定においては、出版物での文字列調査、国立国語研究所の「現代書き言葉均衡コーパス」によるデータなどを利用しながら、慎重に検討された。

その結果、「委(ゆだ) ねる」「育(はぐく)む」「描(か)く」「放(ほう)る」「創(つく)る」「関(か)か)わる」「全(すべ)て」「他(ほか)」「句(シュン)」など二八の音訓が追加され、「畝(せ)」「浦(ホ)」「疲(つか)らす」という三つの音訓が削除された。「私」は「わたくし」に加え、「わたし」とも読めることとなった。おおむね、一字に音・訓を合わせて読みが二つあることになる。

「癒着」「治癒」の「癒」は、「常用漢字表」に「ユ」という音読みで採用され、今回の改定でさらに「いやす」「いえる」という訓読みも追加された。「旬」は「ジュン」という音読み、旬の野菜という場合の「シュン」という音読みも追加された。「電車内がこむ」の「こむ」も、「込む」だけであったが、近來の実勢に合わせて「混む」という書き方、

つまり「混」に「こ」という訓読みも採用された。なお、本来の「込む」も残されたため、これらは異字同訓となるが、改定で生じた異字同訓については、用法例が示されている。削除された「刃」「勺」などとともに、時代の変化や社会的な要請による変更といえよう。「十個」はこれまでは「ジッコ」という音しか認めていなかったが、「十」の備考欄に「ジユツ」とも言うことが明記された。

なお、当て字や熟字訓の類は、「真面目」「弥生」などが追加された。「五月晴れ」だけでなく、「五月」「お父さん」だけでなく「父さん」「心地」だけでなく「居心地」といった類も認めることが明記された。

「改定常用漢字表」は、一般社会の中で漢字を使う際の「目安」であつて、絶対的な制限を与えようとする基準ではない。例えば自己の日記に「お腹(なか)」「私の家(うち)」という表にない読み方を用いることはならぬ問題がない。また、芸術作品も対象外であるため、小説や歌詞などで「悲しい思い」ではなく「哀しい思い」と書かれていても否定されたりはしない。

(三) 字体

今回の改定では、時代の趨勢に即して、「鬱」など字画の複雑な字も採用された。これは俗字の「鬱」などよりも広く使われているため、

画数が二九画に達するこの字体で採用された。さらなる略字もあったが、字の醸し出すイメージからも文字コードの面からも歓迎される状況にはなかった。「改定常用漢字表」では、表にある全ての漢字を手で書ける必要はない、と述べられている。パソコンなどで適切に漢字を選び出し、文書に打ち込むことができる力は、学校だけではなく社会に出てからも求められることであろう。

「改定常用漢字表」では、漢字の形に一定の幅が認められていることには、留意する必要がある。

常用漢字表の改定においては、印刷と電子情報交換用の文字コードで採用されている字体の一つの実情を鑑み、追加される漢字の多くは「表外漢字字体表」(旧国語審議会答申)で印刷標準字体といういわゆる康熙字典体やそれに近い字体を採用することとなった。一方、人名用漢字、簡易慣用字体とされていた字(龜 麵 曾 瘦など)についてはその一般での習慣や生活漢字としての意義を認め、採用することとなった。

しんにょう^⑧、しょくへんという部首の場合には、本表で最初に掲げられている字体と異なる字体が「許容」されることとなっている。「遜」「邇」「謎」と「餅」「餅」は、活字であっても、点が一つだけのしんにょうと新字体式

のしよくへんが「許容」される。また、情報機器の関係で、表内の「通用字体」でない「類」などの字体を使用することは差し支えないとされている。

「常用漢字表」では、「字体についての解説」が付されている。それによると、「木」ははねでもはねなくても字体つまり字の骨組みは同じであり、「八」も右はらいを「一」から書くように描かれる筆押さえは明朝体活字のデザインにすぎないとする。なお、「町」の「丁」の高さは「畔」と比して低いが、この類は字体の差か否か、この表から類推して別に判断が求められるものである。

今回の改定で、デザイン差とされるものに、特定の字種に限って適用されるものが加わった。字体の差とも見えるが、「芽」や「励」などには適用されないという考え方である。

牙・牙・牙 𪗇・𪗇

改定では、漢字を手書きをすることの重要性が説かれているが、手書きでの字体についての扱いなども決められている。

手書き文字と印刷物の活字書体とは、習慣や目的などの差によって異なる形が現れることがある。次の範囲では、骨組みつまり字体は同じと考えられている。

北—北 八—八

手書きの文字においては、とくに字形のバリエーションの幅がやや広く認められている点にも注意が必要である。字体すなわち字の骨組みが同じで、デザインだけが異なるという、漢字政策が一貫して採ってきた考え方によるものである。

糸—糸 木—木

令—令 女—女

今回、しんによろは、手書きでは「𪗇」という形が一般的だとされた。「溺」「葛」「填」「頰」「噓」「箸」「嗅」「箋」「彙」「惧」なども、手書きでは「溺」「葛」「填」「噓」「箸」「嗅」「箋」「彙」のように略しても書くことが示された。

こうした漢字の形のわずかな差に対して、字の骨組みは一緒だという見方を身に付けていくことが必要である。「謙遜」「遡る」「謎」は、印刷物の活字書体でも、点が一つだけのしんによろは上記のとおり許容されたが、手書きではいずれも「𪗇」という形が一般的だ

とされた。「餌」も「餌」が手書きでも問題ないとされている。

四 おわりに

「常用漢字表」とその改定に関して、概要を記した。今回の改定では、その後のもろもろの環境の変化に伴い、従来の常用漢字表よりも規則が複雑化した面もあるので、詳細は答申などをご覧いただきたい。

常用漢字表について理解を深めるためには、私たち自身の漢字の用い方、漢字への接し方にも意識を向ける必要がある。文字で書かれた文章は、音声と違って後々まで目に見える形で残るものである。自分が伝えようとした言葉と意図を、読み手にきちんと読み取ってもらえるように、分かりやすい漢字を選んで書く、つまりコミュニケーションの手段として漢字を適切に用いていこうとする態度が重要だという認識が、今回の改定の背景としてある。これは、他者に向けて日本語を表記する場合には、常に意識しておくことが求められるよう。

ささはら ひろゆき 早稲田大学教授、博士（文学）。日本語の漢字を研究し、常用漢字表等の改定に携わる。「日本の漢字」（岩波新書）など。金田一京助博士記念賞受賞。

新常用漢字は耳で学ぶ

千葉大学教育学部

伊坂 淳一

一 改定常用漢字表と 中学校国語教育の課題

改定常用漢字表が文化審議会から文部科学省に答申されて、年末までには内閣告示にいたる予定である。一九六字の追加、五字の削除、七語の熟字訓の追加があり、音訓に関しても、変更一字、追加二八字、削除三字という枠はこれではほぼ確定した。しかし新学習指導要領での、つまりは小中学校教育での扱いについてはいまだはっきりした道筋は見えてこない。

問題点を整理すると、次の三点になる。①②は規定上の問題、③は教育の実際を含んだ問題である。

① 中学校学習指導要領国語科の「(伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項)の「ウ漢字」の「漢字の読み」に関する指導事項である(ア)、

・ 第一学年：(小学校で学習した漢字以外の)常用漢字のうち二五〇字程度から三〇〇字程度までの漢字を読むこと。

・ 第二学年：第一学年までに学習した常用漢字に加え、その他の常用漢字のうち三〇〇字程度から三五〇字程度までの漢字を読むこと。

・ 第三学年：第二学年までに学習した常用漢字に加え、その他の常用漢字の大体を読むこと。

に変更はないのか。つまり仮に現行のままであるとすると、第三学年での学習に数的な負担が集中することになる。また、追加された漢字の学年間での配当に制限が付くのかも不明である。

② 追加になった漢字、熟字訓、音訓は、すべて中学校段階での学習対象になるのか。つまり、いわゆる高校配当の漢字、熟字訓、音訓はないのか、ということ

あり、熟字訓と音訓に限ってみると、現行の規準とのバランスから見て、いくつかは高校配当でもよい難度のものがある。

③ 中学校学習指導要領の規定はそれとして、実際には漢字の「読み」だけでなく、ある程度の「書き」も合わせて指導が行われているという現実がある。追加された漢字は、言われているとおり読めるだけでよいのか、パソコン上での漢字変換ができればよいのかなど、漢字の何を習得させるのかについて明らかではない。

「しんじょう」の点の数、「餌」「餅」の「しよくへん」の形など、よく話題にされる事柄とは別に、中学校段階での教育にとってはこのようなことが問題となる。今後、具体的に妥当な方針が出されることを期待したい。

二 新常用漢字の特徴と 学習上での扱い方の視点

前項のような問題があることをふまえてつても、新常用漢字(改定常用漢字表で追加された漢字)一九六字の全音訓を、中学校段階で読めるようにするためにはどう扱ったらよいかということについて、一つの視点を提案したい。ここでは新熟字訓や既存の常用漢字の追加音訓についてはふれないこととする。

新常用漢字には次のような特徴がある。

① 動植物名や日常生活の事物などを表す漢字が多い。

② その漢字を音読みにする場合の熟語のバリエーションが少ない漢字が多い。しかも、比較的的日常で頻用される熟語が多い。

③ その漢字を用いた熟語が使われる分野や場面が狭いものが多い。また、慣用句やことわざの中で使われるものが多い。

以上のことから、新常用漢字及びそれを含んだ熟語を意味分野ごとに分類し、さらに平均的な中学校三年生を想定して、すでに「単語としては」頭に入っているのではないかと推定される、その程度によって分けてみたのが、一〇〇ページの表である。この表については、今後なにかしらの調査によって実証性のあるものにしたいと考えているので、現時点ではあくまで本稿の筆者による推定である。これを語彙認知度と仮称しておく。

「腫れる・腫らす」のような同根の語は一方で代表させたが、一応全ての音訓を網羅した。「軽蔑(＝蔑む)」のように、音訓を一目で言いかえられるものは、できるだけ集約してまとめた。そして、今回は基本的に音訓の掲載を一回としたが、重複掲載することによって、新常用漢字を使った熟語表としてさらに充実させていくことが可能であろう。

このような扱い方の視点をもとにして、どのような学習方法を構想していくかが改めて課題になるだろうが、基本的に標題にあるように「耳で学ぶ」とした理由は、次のような語彙認知度の高さがあるからである。

「日常生活」「食べ物」「人物」「身体・健康」「生物・自然」「言語・文化」には、具体的に語彙認知度の高い語が多い。「身体・健康」には身体部位名など一部に非日常的な語が出てくるが、意味が具体的なので、イメージはしやすいだろう。

「スポーツ」「心情・感情・心理・思考」には、慣用句及び音訓読み替えがかなり入っているが、耳に慣れればそう難しいことばではないだろう。

「人間関係のドラマ」「刑事ドラマ」は、テレビのドラマ番組を念頭に置いている。頻繁に出てくる語なので漢字の難度、語彙の難解度に比して、すでに耳から入っている語は少なくないはずである。

「慣用句・ことわざ・定型的な表現」も同様だろう。「形容する語」「動きを表す語」についても、漢字の難度の割には、語彙認知度が高いと思われるものが多い。これらは、読めるようにするだけなら、それほど恐れる必要はない。

「同訓異字」は既存の常用漢字との関係で、

前後の文脈によって書き分けを求められる漢字である。漢字による表現力が向上したとも、厄介なきまりが増えたただけだとも、賛否両論あるが、読めればいいというのなら、それほど負担にはならない。

「代用字との関係」については後述する。「県名・国名・地域名」は、ことばとしての理解以前に、どこにどの県があるかという常識の問題がまずあるだろう。漢字と同時に地図上での位置や特色を確かめておきたい。

「その他」には、結果として、漢字の難度が高く、語彙認知度の低い、しかも意味が抽象的で捉えにくい熟語が集まってしまった。しかし、数は多くないので、簡単な文脈の中で意味をpushしながら読めるようにしたい。

なお、「弥」は「弥生時代」「弥生土器」のような熟字訓の中でしか扱えないが、社会科学の中で学習していることが多い。

このように、新常用漢字については、漢字そのものの難しさに比して、ことばとしての難度はそう高くないと考えられる。日常生活ですでに知っていると考えられる語、特に耳から入って定着している語が少なくないのである。また、文脈や場面を与えれば、聞いて理解できる語も多いといえる。今後の学習にあたっては、「耳で学ぶ」ことを優先していくことが有効であると考える所以である。

意味分野等	高 ← 語彙認知度(推定) → 低					
日常生活	挨拶 雑巾がけ 椅子 鍋 箸 鉛筆の芯 びんの蓋	便箋 拭きそうじ 枕 釜 白 竹製の籠 着物の裾	宛先 風呂 シャツの袖 鎌 瓦屋根 ドアの鍵 釣りの餌	玩具 配膳 ピアノの鍵盤 将棋の持ち駒		
食べ物	麺類 煎餅 串焼き	丼物 煎りゴマ	天井・牛丼 餅米	焼酎 鹿の子まんじゅう		
人物	俺 誰 親戚			僧侶 旦那	曾祖父	
身体・健康	膝 眉毛 爪先 内股	肘 脇腹 腎臓 捻挫	頬 爪 唾液(=唾)	頭蓋骨 胃潰瘍 腫瘍	股関節 顎関節(=顎の関節) 臼歯 瞳孔(=瞳) 咽喉(=喉の奥のあたり) 脳梗塞 食餌療法 瘦身(=痩せる)	
生物・自然	哺乳類 鹿 亀 梨 虹	脊椎動物 虎 蜜蜂 藤の花 洞窟	熊 鶴 柿 嵐	葛の木 象牙 堆積岩		
言語・文化	歌舞伎 語彙 比喩			浄瑠璃 楷書 俳諧	古利 藍染め	
スポーツ	柵越えホームラン	日頃の成果		僅差(=僅かな差)の勝利	辣腕 牙城を崩す 采配を振るう 敵を一蹴する(=蹴散らす)	
心情・感情・ 心理・思考	肝を潰す 開いた口が塞がらない 眉間にしわを寄せる	尻込みする 羞恥心		謙遜する 涙腺が弱い 萎縮する(=気持ちが悪える) 嗅覚(=においを嗅ぎつける力)が鋭い	危惧する 覚醒する 詮索する 諦観する(=諦める) 捕捉する(=捉える) 畏怖する(=畏れる) 不安を払拭する(=拭い去る) 戦慄を覚える	
人間関係の ドラマ	軽蔑(=蔑む) 嫉妬(=妬む) 断崖絶壁(=崖っぷち)	挫折 一寸先は闇	葛藤	親睦 嘲笑(=嘲り笑う) 牙をむく 関係に亀裂が入る 運命に翻弄される(=弄ばれる)	怨念 奈落の底 羨望のまなざし(=羨ましい気持ち) 憧憬的(=憧れる) 罵倒する(=罵る)	
刑事ドラマ	賄賂 名誉毀損 拳銃 籠城(=立て籠もる) 死骸 賭博(=賭け事)	失踪 裁判沙汰 狙撃(=狙い撃つ) 血痕 溺死(=溺れ死ぬ) 冥福	拉致 謎解き	怨恨 勾留 禁錮 事件の勃発 訃報	悪の領袖 事実の隠蔽	
慣用句・ ことわざ・ 定型的な表現	桁違い 拳を突き上げる 故郷に錦を飾る 呪文を唱える(=呪いの文句) 一年の計は元旦にあり	餌食になる		変貌を遂げる 間隙(=隙間)を突く 虎穴に入らずんば虎児を得ず 富士山麓(=山の麓)おうむ鳴く	焦眉の急 冥利に尽きる 塞翁が馬 未曾有の大事件 出藍の誉れ	

形容する語	曖昧な 憂鬱な 完璧な 滑稽な 緻密な 明瞭な 爽快な(=爽やかな) 貪欲な(=貪るような)	旺盛な 苛酷な 傲慢な 斬新な	真摯な 凄惨な 肥沃な
動きを表す語	参詣する(=詣でる) 頂戴する 整頓する	貼付する(=貼り付ける) 剥奪する(=剥ぎ取る)	瓦解する 叱責する(=叱る) 補填する 破綻する(=綻びる) 湧出する(=湧き出る) 遡及する(=遡って影響を及ぼす)
同訓異字	唄(：歌) 痕(：後・跡) 乞う(：請う) 貼る(：張る) 宛てる(：当てる・充てる) 匂う(：臭う) 畏れる(：恐れる) 斬る(：切る) 捉える(：捕らえる) 湧く(：沸く) 腫れる(：晴れる) 妖しい(：怪しい)		
代用字との関係	臆説・臆測(：憶説・憶測) 肝腎(：肝心)		
熟字訓	弥生		
県名・国名 地域名	茨城 愛媛 岡山 静岡 福岡 熊本 埼玉 栃木 奈良 山梨 大阪 岐阜 阪神・京阪 近畿 韓国		
その他 (難解語)	斑点	必須 蜂起	才媛 錦秋 鉅側 利那 恣意 進捗 汜濫 汎用 陶冶 淫乱(=淫らな行為) 妖艶(=雰囲気妖しい、艶がある)

三 被代用字の復活について

「代用字との関係」であるが、以下のような不確定要素がある。

現行の常用漢字表には「臆」が含まれていないが、その前身の当用漢字表の時代に「臆説・臆測」に対する「憶説・憶測」という代替表記が提案され、すでに一般にも定着していると考えられる。今後は「憶説・憶測」と「臆説・臆測」とが並立していくことになるのである。か。「盲信・盲想」と「妄信・妄想」の関係と同じようなことになる。しかし、「臆↓憶」の代用字から類推によって派生し、同じように定着していると思われる「憶病」はどうなるか、予測できない。

また、「潰」「汎」が追加されたことで、かつて代用字が提案された「壊滅・決壊・全壊・崩壊」「広範」の熟語はすでにかんりの程度に定着していると考えられるが、「潰滅」「広汎」など、時折目にするもののある表記も認められるようになるのか、不確定である。このような事情を見ずえていく必要がある。

いさか じゅんいち 千葉大学教授。言語事項の既成概念、伝統的な学習内容・学習方法を、あえて国語学プロパーの立場から変革することを目指している。著書に『ここから始まる日本語学』(ひつじ書房)など。

在外教育施設における漢字教育

神戸大学附属住吉中学校
山崎 眞一郎

はじめに

平成二〇年から二年間、サウジアラビアの首都リヤドで、在外教育施設（日本人学校）に勤務した。

リヤド日本人学校では、小・中学校合わせて二〇名ほどの児童・生徒が日本の学習指導要領に基づいた教育を受けていた。（年度途中でも、保護者の異動に伴って多少の出入りがある）中東のサウジアラビア王国は、外国人の観光目的での入国が制限されているが、在外公館や駐在企業では多くの日本人が働いている。当時サウジアラビア全土で一〇〇〇人強、リヤド市内には二〇〇人弱程度の邦人が在留していた。そのうち小・中学校の学齢期にある子どもは三〇人ほどだったろうか。学齢期にある子どもたちの日本語の学習は、保護者の最も大きな気かりの一つであった。学習塾もなく、国語教育の専門家は

日本人学校の教員だけという状況下では、国語学習得に向け、保護者が焦りを感じることは想像に難くない。インターナショナルスクールに通学する子どもは保護者にも、「事情があつて日本人学校に通わせていないが、日本語の教育は何とかなしたい」という思いは強かつたに違いない。在留邦人教育の使命を得て派遣された教員が、日本人学校に通学するか否かにとらわれず子どもや保護者の思いに応えたいと、休日に漢字検定や漢字学習会を実施したこともあつた。（現在も継続されている）

日本の学校の「しつけ教育」やグループ学習等の教育システムが外国の教育関係者の注目を集めているが、海外に住む日本人の保護者の大きな関心は国語教育であろう。日本語のテレビ放送も少なく、日本語で書かれた書籍が貴重品とされている状況下では、格別の努力が必要である。街に日本語があふれ、学

習材も豊富で、学校以外にも家庭教師や塾の指導者という教育関係者に恵まれた国内の環境が、正しい日本語や活用できる国語力を身につけたりするためには、とてもすばらしいものだということを、日本の教員は再確認すべきではないか。

漢字学習の可能性

海外での漢字学習については、いくつかの海外日本人学校へ派遣された経験のある先生方に尋ねたところ、「日本と大きな変わりはない」との回答だった。日本人学校には日本から取り寄せた教材も比較的豊富にあるし、日本から派遣された先生がたくさんおられる。サウジアラビアの東部にダハランという都市がある。そこにサウジアラビア唯一の補習校（休日や放課後に通う学校）が存在する。一五人ほどの児童・生徒が毎週一回木曜に集まって（サウジアラビアは木・金曜が休日）、国語・算数を中心に学習していた。先生は保護者のボランティアであった。三度ほど巡回指導でうかがったが、ボランティアの先生方と「効果的な国語の指導方法」について意見を交換させていただいた。責任感のとても強い方々で、派遣教員が一人もいないにもかかわらず、大変熱心に授業を準備され、すばらしい実践をすすめられていた。国語の教材や

日本語の書籍は、不足気味だと思っていたりヤドよりもさらに乏しい環境であったが、それ故に国語を学びたい、学ばせたいという熱意は強く、派遣教員として少しでも効果的なアドバイスができないか頭を悩ませた。

文部科学省のサイトには、補習授業校教師へのアドバイスとして、新出漢字の示し方、筆順・画数の示し方、筆順指導と部首指導とを並行して行う、終筆の筆づかいを確認させる、筆順テストの簡単な方法、新出漢字の説明を子ども達に分担させる等、漢字指導の工夫が示されている（文部科学省サイト内「補習授業校教師のためのワンポイントアドバイス集」）。時間的な制約のある補習校での学習指導を想定した、効率的かつ効果的な指導法は、日本の学校でも参考になるのではないか。

リヤドでの漢字教育

リヤド日本人学校では、各学年五人程度の少人数であるという特長を生かし、毛筆を取り入れた漢字指導を行った。赴任の際に一〇本ほどまとめ買いた物であったが、生徒みんなで共有し大切に使用して学習が進められた。小学校低学年では、払いや、とめ・はね等、筆の穂先が生み出す点画を描くことに興味をもち、すすんで漢字の学習に取り組めた。

高学年・中学生では、単調な練習になるこ

とを避けるためにも、隷書や篆書などさまざまな字体を参考にして文字をデザインする授業を実施し、文字の歴史に触れる機会をつくった。伝統的な文化に触れるとともに、漢字の成り立ちや部首についての学習が、意欲を喚起するには大変効果的であった。身の回りの看板や標識もアラビア文字ばかりの環境に住んでいるので、日本の文字をデザインすることは非常に新鮮に感じたようだ。また、漢字をデザインしたTシャツ等に人気があるため、生徒は興味をもって取り組めたようだ。

現地の自然環境や社会習慣が日本とは異なるため、日本の気候や風俗を学ぶ機会をつくろうと、漢字で表される気象や色彩に関することばを取り上げ、意味や読みなどを学習した。五月雨・時雨・驟雨など分野別に類聚し、漢字のことば集めを行ったこともある。

四字熟語や慣用句についても、読み・意味・用法だけでなく、ことばの歴史や成り立ちなどの面からも学習した。中心となる語句（漢字・熟語）を補充するだけでなく、成立の時代や場所などで類別し、掲示物にするなど工夫をした。文字も漢字を大きく書く（書道風）ことで日本風な作品とすることができたし、挿絵のように添えたイラストも日本情緒を教室に漂わせることとなった。海外の教室では規則や道德的な文言を掲示すること

は少ない。日本風な物に児童・生徒は大きな興味をもち、あこがれに似た感情まで抱いているので、日本人学校が子どもたちによる日本の文化センターのようになればよいと、さまざまな掲示物を作って掲示することができた。子どもたちはそれを大切にしている。

漢字学習は家庭でも比較的取り組みやすい。そのため、塾に行かない子どもたちに家庭学習をうながす方法の一つと考えられてきた。しかし、教員の指導できる部分も大きい。そこで、単純な読み・書きの学習だけに終始せず、興味をもたせることを手始めに、漢字の文化全体をとらえ、成立時の中国の様子や文化が継承される形態、日本の漢字文化、平仮名・片仮名との関連、偏や旁の意味やはたらきなど、さまざまな角度からのアプローチを試みた。

いずれも、生徒数も少なく、教員と児童・生徒の距離が非常に近かったからこそできた取り組みであったかもしれない。帰国して、知識を非常に重くとらえる風潮に接しながら、学習者と楽しみながら過ごした時間を懐かしく思いだしている。

やまさき しんいちろう 神戸大学附属住吉中学校
 教諭。総合単元学習の指導内容や授業展開等について、
 現在研究を続けている。

語感を磨き、豊かな言語感覚を養う授業づくり

〈常用漢字表改定を語彙指導に生かす〉

鹿児島県薩摩川内市立里中学校

中村 洋一

はじめに

今回の常用漢字表改定の動きは、教育現場の指導の負担を増すと言われているが、いっぽうで、生徒の漢字（漢語）に対する関心を高め、語感を磨き、ことばにこだわる態度を培う好機だとも考えられる。

私は、この機をとらえて、生徒の理解語彙を表現語彙へと高めるために、授業設計の在り方（語彙指導）を再考することにした。

一 語彙力のとらえ

生徒の語彙（ことば）に対する興味・関心の程度は、生徒個々が抱えているスポーツ、芸能、歴史、文化などへの関心によって、当然にも異なっている。このことを軽視し、語の獲得にとらわれた指導を行うと、生徒に負担を感じさせる学習になってしまうかねない。語の獲得変容とは、子どもの既有的語彙体

系に未知の語が組み込まれたり既知の語の意味が変容したりして、体系が変化することである。しかも語が獲得されたり変容されたりするためには、既有的知識体系の一部が、その学習のために呼び覚まされなければならない。よって「語彙力」は、教材を学習させる中で、文脈上の意味との関係に注意しながら語句への理解を深めることで身に付けさせていくもの。また、使われている語句の背景や象徴的な意味を探りながら、豊かにしていくものであるととらえる。

二 授業設計の工夫

「語彙力」を高めるために、生徒にことばを学ぶ意義（言語感覚が磨かれ、理解力や表現力、論理的思考力が高まるとともに、豊かな情緒が育つこと）を実感させる授業設計を工夫した。すなわち、教師が主体となって語彙力や言語感覚を育てる場（ことばを学ばせ

る場）と、生徒が主体となって自ら語彙力や言語感覚を高めていく場（ことばで学ぶ場）を有機的に関連づけた授業を展開することにした。そうすることによって、生徒は学ぶ意欲を高め、国語学習の必要性を実感しながら、よりよいことばの使い手になろうとする意識や態度を高めていくと考えた。

三 「ことばを学ばせる」と「ことばで学ぶ」

「ことばを学ばせる授業」と「ことばで学ぶ授業」のとらえは、以下のとおりである。

【ことばを学ばせる授業】
語句や語彙を習得させ、言語感覚を育てる授業

・教師が意図的にことばに着目させ、美醜や適否、正誤について検討させたり、美しいことば、適切なことば、正しいことば遣いをじっくり味わわせたりする授業
・辞書を活用させたり、重要語句の見つけ方を学ばせたりし、その語句が文脈の中で果たす役割や効果をとらえさせる授業

【ことばで学ぶ授業】
語句や語彙を豊かにし、言語感覚を高める授業

・生徒が習得した語句や語彙、言語感覚を生かしながら、重要語句を見つけ、文脈の中で果たす役割や効果を自らとらえる授業

・友達とことば

の美醜や適

否、正誤等に

ついて話し

合ったり、重

要語句の関係

をとらえたり

しながら、語

彙力や言語感

覚を高めてい

く授業

四 実践例1 (ことばを学ばせる授業)

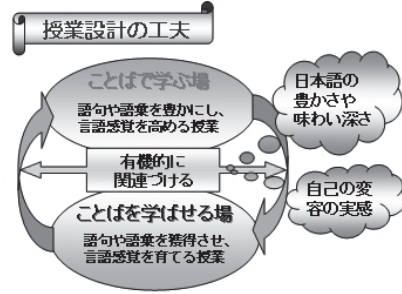
(一) 改定常用漢字表を活用した「語感を磨く」授業(三年)

「和語・漢語・外来語」の微妙な語感
(二) 身に付けさせたい力

「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」のイの(イ)「慣用句・四字熟語などに関する知識を広げ、和語・漢語・外来語などの使い分けに注意し、語感を磨き語彙を豊かにすること」

(三) 指導の手だて

まず、和語、漢語、外来語、それぞれに對



授業設計の工夫

ことばで学ぶ場
語句や語彙を豊かにし、
言語感覚を高める授業

有機的に
関連づける

ことばを学ばせる場
語句や語彙を獲得させ、
言語感覚を育てる授業

日本語の
豊かさや
味わい深さ

自己の変容の
実感

する個々の語感の微妙な違いに對する関心を高め、生徒の内発的動機づけを促すために、外来語「スピード」を和語・漢語に換えさせ、「速さ・速度・スピード」の微妙な語感の違いを話し合わせた。次に、外来語を転化させた和製外来語「ブルーな気持ち」を提示し、新常用漢字表から「ブルー」の部分に合う熟語「憂鬱」を探らせ、「ゆううつ・憂鬱・ブルー」の微妙な語感の違いを話し合わせた。さらに、二つの和語「きれい」「美しい」の微妙な違いを探らせ、新常用漢字表や辞書を活用し、「美しい」の意味を表す次のような熟語を抽出させた。

- ・清楚：品よく美しい
- ・華美：華やかで美しい
- ・壮麗：立派で美しい
- ・妖艶：あやしく美しい
- ・鮮麗：くっきりと美しい

五 実践例2 (ことばで学ぶ授業)

(一) 習得した語彙を活用した「ことばの魅力」に触れさせる授業(一年)

「探ろう！言葉の微妙な違い(枕草子)」
(二) 身に付けさせたい力

「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」のイの(イ)「語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意し、語感を磨くこと」

(三) 指導の手だて

まず、「朝焼けの写真」を提示し、清少納

言の描写「をかし」を意識させながら、自己の語彙力を尽くして情景描写をさせた。次に、前時で習得した「美しい」を表現し微妙に意味の異なる五つの語句(上記)を提示し、自分の思いにふさわしい語句を理由もあわせて考えさせた。さらに、選んだ語句の異なる者同士が同じ班になるように組み分け、自分の意見をそれぞれ発表させ、質問や討論を行わせ、ことばの微妙な違いを吟味、追究することの意味・意義に気付かせた。

おわりに

はじめにも書いたが、「読めるが書けない漢字の増加」「ことばの誤用やカタカナ語の多用化」「ことばの意味の単純化」などが問題視される現況に鑑みると、常用漢字の改定は、生徒たちにとって、語彙学習の好機だと考えられる。

さらに、メールの文章に着目させるなどして「美しい日本語とは」という「自己内対話」を促すために、生徒の「価値観」を「揺さぶる」続け、豊かな言語感覚を養いたい。

なかむら よういち 一三年間、魅力ある授業づくりを模索している。漱石のような愛、松蔭のような情熱、海舟のような広い視野をもった教師、いや先生になりたい。

現行「常用漢字表」から追加・削除された字種、変更・追加・削除された音訓の一覧表を以下に示しました。

溺	デキ おほれる	虹	にじ	餅[餅]	ヘイ もち	闇	やみ	弄	ロウ もてあそぶ
填	テン	捻	ネン	(餅)		喩	ユ	籠	ロウ かご
妬	ト ねたむ	罵	バ ののしる	壁	ヘキ	湧	ユウ わく	麓	ロク ふもと
賭	ト かける	剥	ハク はがす はぐ はがれる はげる	蔑	ベツ さげすむ	妖	ヨウ あやしい	脇	わき
藤	トウ ふじ	箸	はし	蜂	ホ	瘍	ヨウ		
瞳	ドウ ひとみ	汜	はん	貌	ホウ はち	沃	ヨク		
柝	トク	汎	はん	頰	ボウ	拉	ラ		
頓	トン	阪	はん	睦	ボク	辣	ラツ		
貪	ドン むさぼる	斑	はん	勃	ボツ	藍	ラン あい		
井	ドンぶり どん	眉	メイ まゆ	味	マイ	璃	リ		
那	ナ	膝	ひざ	枕	まくら	慄	リツ	<削除字種>	
奈	ナ	肘	ひじ	蜜	ミツ	侶	リョ	勺	シヤク
梨	なし	阜	フ	冥	メイ ミョウ	瞭	リョウ	錘	スイ つむ
謎[謎]	なぞ	訃	フ	麵[麵]	メン	瑠	ル	銑	セン
鍋	なべ	蔽	ヘイ	冶	ヤ	呂	ロ	脹	チョウ
匂	におう			弥[彌]	ヤ	賂	ロ	匄	もんめ

<音訓の変更>

- 1 側 (訓：かわ) → 「がわ」と変更。

<音訓の追加>

- | | | |
|---------------|---------------|------------------|
| 1 委 (訓：ゆだねる) | 11 旬 (音：シュン) | 21 中 (音：ジュウ) |
| 2 育 (訓：はぐくむ) | 12 伸 (訓：のべる) | 22 描 (訓：かく) |
| 3 応 (訓：こたえる) | 13 振 (訓：ふれる) | 23 放 (訓：ほうる) |
| 4 滑 (音：コツ) | 14 粹 (訓：いき) | 24 務 (訓：つとまる) |
| 5 関 (訓：かかわる) | 15 逝 (訓：いく) | 25 癒 (訓：いえる・いやす) |
| 6 館 (訓：やかた) | 16 拙 (訓：つたない) | 26 要 (訓：かなめ) |
| 7 鑑 (訓：かんがみる) | 17 全 (訓：すべて) | 27 絡 (訓：からめる) |
| 8 混 (訓：こむ) | 18 創 (訓：つくる) | 28 類 (訓：たぐい) |
| 9 私 (訓：わたし) | 19 速 (訓：はやまる) | |
| 10 臭 (訓：におう) | 20 他 (訓：ほか) | |

<音訓の削除>

- | | | |
|-----------|--------------|-----------|
| 1 畝 (訓：せ) | 2 疲 (訓：つからす) | 3 浦 (音：ホ) |
|-----------|--------------|-----------|

改定常用漢字表に関する資料 文化審議会「改定常用漢字表(答申案)平成22年6月7日」による。

<追加字種>		諧	カイ	隙	ゲキ	摯	シ	箋	セン
漢字	音訓	崖	ガイ	桁	すき	餌[餌]	ジ	膳	ゼン
挨	アイ	蓋	ガイがけ	拳	けた		え	狙	ゼン
暖	アイ	骸	ガイふた	鍵	ケンこぶし	鹿	しか	遡	ソ
宛	あてる	柿	ガイ	舷	ケンかぎ	叱	しか	遡[遡]	ソ
嵐	あらし	顎	かき	股	ゲン	嫉	しか	曾(曾)	ソ
畏	いおそれる	葛	ガクあご	虎	コまた	腫	シツ	爽	ソ
萎	いなえる	釜	カツくず	錮	コとら		シツ	瘦	ソ
椅	イ	鎌	かま	勾	コ	呪	シツ	踪	ソウ
彙	イ	韓	かま	梗	コウ	袖	シツ	捉	ソウ
茨	いばら	玩	カン	喉	コウ	羞	シツ		ソウ
咽	イン	伎	ガン	乞	コウのど	蹴	シウ	遜[遜]	ソウ
淫	インみだら	亀(龜)	キ	傲	こう	憧	シウ	汰	タ
唄	うた		キ	駒	ゴウ	拭	シウ	唾	ダ
鬱	ウツ	毀	キ	頃	ごま		シウ	堆	ダ
怨	エンオン	畿	キ	痕	ころ	尻	シウ	戴	ダ
媛	エン	白	キ	沙	ころ	芯	シウ	誰	ダ
艷(艷)	エンつや	嗅	キユウ	挫	ころ	腎	シウ	且	ダン
		巾	キユウ	採	ころ	須	シウ	綻	タン
旺	オウ	僅	キユウ	塞	サ	裾	シウ	綻	タン
岡	おか	錦	キン	埼	サ	凄	シウ	綴	タン
臆	オク	惧	キン	柵	ザ	醒	シウ	耐	タン
俺	おれ	串	キン	刹	サイ	脊	シウ	貼	タン
苛	カ	窟	キン	拶	サイ	戚	シウ	嘲	タン
牙	ガ	熊	クン	斬	サイ	煎	シウ	抄	タン
	ガ	詣	クン	恣	サイ	羨	シウ	推	タン
瓦	ガ	憬	グ	恣	サイ		シウ	爪	タン
楷	ガ	稽	グ	恣	サイ		シウ	鶴	タン
潰	カイ		ケイ	恣	サイ		シウ	諦	タン
	カイ		ケイ	恣	サイ		シウ		タン

情報を確かに取り出し、 自分のことばで表現する説明的文章の授業

山口大学教育学部附属光小学校 井原 哲典

一 情報を読む

低学年の子どもにとって、教科書の説明文は、新たな知識を得ることのできる情報が詰まっている。しかし、大体の情報がわかると、子どもは満足し、文章から遠ざかってしまう。また、国語科の授業では、新たな知識を得るためだけに読んでいく訳にはいかない。低学年では、必要な情報を確かに取り出し、表現に拓いていきたい。そのポイントとなるのが、次の二つである。

○ 子どもが「読み誤りそうな情報」や「読みの浅い情報」についての発問

一読では、情報をつかみにくい部分がある。例えば、順序が複雑である部分や、情報不足である部分などである。授業では、そのような文章に、子どもを向かわせ、確かに情報を取り出させたい。

○ 取り出した情報の再表現

説明文の授業では、取り出した情報を加工し、自分の言葉で表現できるようにさせたい。表現に至ってこそ、情報が読めたと言える。例えば、低学年では、「文章に登場するものの立場に立って、表現する活動」、高学年では、「筆者の立場に立って、書き換えたり、書き加えたりする活動」が考えられる。

二 単元について

1 単元名

「読んでわかったことを知らせ合おう」
（「どんぐりとどうぶつたち」（日本文教出版 二年下））

2 単元の目標

(1) 文章から読み取ったことをもとに、みずならの木や動物になりきって、進んで表現できるようにする。

(2) みずならの木と動物たちの共生の様子

を、叙述に即して読み取ることができるようにする。

3 単元計画（約五時間）

第一次 全文を通読し、驚いたことや不思議

なことを書く……①

第二次 みずならの木と動物たちの共生の様

子を読み取る……②

第三次 動物たちに手紙を書く……③

三 授業の実際

第二次三時では、次のような結論部から本論部の情報を読ませようとした。

このように、みずならの木は、どうぶつたちに、どんぐりという、たいせつな食べものをあたえます。そのかわり、りすやねずみなどのどうぶつたちは、知らないうちに、どんぐりを木にそだてる手つだいをしているのです。

本論部は、地面や土の中にあつたどんぐりの行方が具体的に説明してある。しかし、結論部にある、「手つだい」の内実については、直接的に書かれてない。そこで、子どもは、「手

つだい」について、とらえきれていないのではないかと考え、次のように問いかけた。

- T りすやねずみなどの動物たちは、どのように「どんぐりを木にそだてる手つだい」をしているかな。
- C どんぐりを土の中に埋めているよ。
- T どこに書いてあるの。
- C 十一段落に書いてあるよ。でも、ほとんど食べられるけどね。
- T それは、手伝いかな。
- C 食べたら、木にはならないから、手伝いではないね。
- C 食べ残して、「そのままのこったもの」が、木になるよ。
- C ぼくも、そうだと思うよ。
- C あと、隠した所がわからなくなったどんぐりも、木になるよ。
- T 土の中のどんぐりは、全部木になるのかな。
- C 全部ではない。芽が出ないのものもある。
- T どこに書いてあるの。
- C 十二段落に「土のふかいところのこったどんぐりは、めが土の上まで出られずに、かれています」と書いてある。だから、土の深い所に残ったどんぐりは、芽が出ないのだよ。

T どこへ行ったどんぐりが木になるのかな。

- C 十三段落に「土のあさいところのこったどんぐりが、めを出しています」と書いてあったよ。
- C 浅い所に、たまたま残ったのだね。
- T それは、手伝いと言えるのかな。
- C たまたまでも、どんぐりを浅い所に埋めたのだから、手伝いと言えるよ。
- C わたしも、ちゃんと埋めているから、手伝いだと思う。

こんなやり取りの中で、教師はどんぐりの行方と、どうなったかということを書きで整理した。そして、浅い所に残ったどんぐりが木になることを確かめ、次のように問うた。

- T みずならの木は、動物たちに何か言いたいことはないかな。
- C 「どんぐりを木に育てる手つだいをしてくれ、ありがとう」と言いたいよ。
- C きつと「ありがとう」と言いたいよね。
- C でも、動物たちもどんぐりを食べているから「ありがとう」と思っている。

次に、教師がりす役、子どもがみずならの木役になって対話劇を行った。それを参考に、

次のような対話劇のシナリオを作った。

- 木 どんぐりを土のあさいところにうめてくれて、ありがとう。
- りす えっ。ぼく、食べちゃったよ。
- 木 じつはね、食べてなかったどんぐりがあったんだよ。
- りす へえ、そうなんだ。知らなかった。
- 木 おかげで、なか間がふえたよ。
- りす いえいえ。ぼくたちも、みずならさんのどんぐりを食べているよ。こちらこそ、ありがとう。

四 成果と今後の課題

読み取りにくい情報について問うことで、子どもは文章に向かっていた。今後、表現するために、子どもが文章に向かい、情報を取り出していくような実践を工夫したい。

〔参考文献〕

長崎伸仁『新しく拓く説明的文章の授業』明治図書、一九九七年

いはら あきのり 山口大学教育学部附属光小学校教諭。最近の研究テーマは「読むことの学習における表現活動の工夫」であり、実践的研究を進めている。

詩文字が創りだす豊かな音読の世界 ～ 思いを伝える創作文字は詩の音読の楽譜 ～

神奈川県相模原市立大沼小学校 齋藤 浩

一 はじめに

四年生の詩の授業のねらいは、「人物の気持ちを想像しながら声に出して読む」というものである。だが、ある一つの表現に着目し、「ここでの表現から人物のどんな気持ちかわかるか」と発問しても、なかなか子どもから芳しい反応は返ってこない。自分の解釈に対して自信がもてていないからである。

指導方法について悩んでいたとき、井関義久先生の著書『学び方を学ぶ分析批評』（明治図書）を読む機会があった。その中で解釈の仕方について、次のように指摘されていた。「作者が何を考えているか、ではなく、読者としてどう考えるか、なのだ。だから、当然のように、自分の問題意識にひきつけた曲解に基づいて、勝手に納得することもある。」

私は、それまで正解を求めあまり、全員に同じような解釈を求めていた。それでは、自分の感じた意見を述べるどころか、人物の

気持ちを想像しながら読むことなど不可能であった。

二 思いを伝える詩文字との出会い

ミニ文字	小文字	中文字	大文字	特大文字
あ	あ	あ	あ	あ
中太線文字	極太線文字	二重線文字	波線文字	二重波線文字
あ	あ	あ	あ	あ
丸文字	花丸文字	キラキラ文字	ピカピカ文字	涙文字
あ	あ	あ	あ	あ
くるくる文字	音符文字	ふわふわ文字	ドーンと文字	もっと言いたい文字
あ	あ	あ	あ	あ

全員の思いを大切にするといっても、ひとつの表現に対して、全員の解釈を聞いていたのでは、指導時間を超過してしまう。そこで考えたのが、上の詩文字である。例えば、ミニ文字は教室が静かな状態でやっと聞こえるような声、それに対して、特大文字は叫ぶときのような声の大きさである。太線文字は、「強い気持ちを伝えたい」とき、二重線文字は、「不思議な感じを伝えたい」とき、波線文字は、「相手に対する恐れを表す」ときに使う。丸文字は、「うれしい・幸せな気持ちを伝えたい」ときに使い、その感情がさらに強くなると花丸文字となる。また、くるくる文字は、「ユニークな感情を伝えたい」ときに、音符文字は、「歌いたくなるように楽しい」ときに使うなど、楽しさやうれしさでも変化を付けていった。

このような創作文字を使えば、三つの利点があった。一つ目は、子どもが間違えることを気にせず、自分なりの解釈を進められるこ

とである。二つ目は、その解釈にした根拠を書く時間を短縮できることである。三つ目は、詩文字自体が音読をする際の楽譜のような役割を果たすことである。

三 詩文字を使った作品

授業では、金子みすゞ氏の作品「ふしぎ」を扱った。この子は「ふしぎでたまらない」という表現を中心に見ていることがわかる。

ふしぎ

わたしはふしぎでたまらない、
黒い雲からくる雨が

銀にひかっていることが

わたしはふしぎでたまらない、

ま青いくわの葉たべている

かいこが白くなることが

わたしはふしぎでたまらない、

たれもいらいぬ顔が

ひとりでゆらりと開くのが

わたしはふしぎでたまらない、

たれにきいてもわらって、

あたりまえたということが

「ふしぎ」の中太線文字も、「たまらない」の二重線文字も、後半にいくほど、どんどん大きくなっていることが特徴である。不思議でたまらないという気持ちが、増幅していく様子が見てとれる。

四 詩文字「音読発表会」

四月下旬に行った音読発表会は、授業参観とした。多くの保護者の前で緊張すると思いきや、まるでだれも観客がいないかのようになり、全員が堂々とそしてゆったりと音読することができていた。その理由を何人かに聞いた。

「詩の世界に入ること意識してきたので、本番も練習と同じように読むことができた。」

「自分の詩の読み方は良いという自信があったので、本番でもあわてることがなかった。」

参観した保護者の方にも感想を聞いた。

「全員がこれほど堂々と読めるのはすごいと思います。きちんと前を向くだけでなく、伝えようという気持ちにあふれていました。」

「同じような音読が一つもありませんでした。一人ひとり一生懸命考えたことが、よくわかりました。」

子どもたちは、詩文字を使ったり創ったりしていく過程で、詩の世界に身を置いていたようであった。そして発表会では、詩の世界

に完全に入り込んでいる様子が見てとれた。

五 おわりに

今までの詩の授業であれば、子どもたちは、「間違えたら、恥ずかしい。」

と思っていたであろう。だが、詩文字を創る過程で、間違いは存在しない。教師も、クラスの間も、間違っているという指摘をしない。その子がそう解釈したのであれば、その判断に口をはさむ権利などないからである。

だからこそ、創造的な音読につなげることも可能になった。

「こんな大きな声で読んだら、恥ずかしい。」

「こんな表情で読んだら馬鹿にされる。」

そんな様子は微塵も感じられなかった。

以前私は、子どもにもっと気持ちを込めて読むようにと、平気でその子の心を傷つける指示を頻発していた。だが、本実践を通して、子どもの力を引き出すことの大切さをあらためて感じさせられた。

さいとう ひろし 著書に『これからの「総合的な学習」—情報の活用力を育む—』（学文社）。「情報活用能力が育む話す力」（日本国語教育学会）など論文も多数。

伝えあい、学びあい、高めあう力の育成 ～学びの充実促進事業における国語科の役割～

兵庫県三田市立富士中学校 岡本 俊明

一 はじめに

本校は平成二二年度より県の「学力向上プロジェクト（国語力向上のための実践研究）」（二二年度より「学びの充実促進事業」に名称変更）の研究指定を受けている。「国語力の向上が学力の向上につながる」という仮説のもと取り組んできた。「国語力」がテーマであるが、研究の中心が国語科ということであり、実践は全ての教科（領域）で行っている。各教科（領域）において、「国語力の向上」の指導につながる部分を明確にし、教科（領域）独自の方法での指導も行っている。同志社大学講師の遠藤瑛子先生のご指導により、各教科とも、基本的な取り組みを共通認識して実践を続けている。

二 「国語力」とは

「国語力」とは単に「国語の学力」ではなく、

各教科に共通して必要な力である。本校では「国語力」を次のように定義した。

- ① 的確に聞き取る力
- ② 自分の考えを的確に伝える能力
- ③ 読解力
- ④ 言語力

←

※現実社会において、目的に応じたさまざまな課題をみつけ、解決するための基礎となる能力。

- ・ コミュニケーション能力（話し合う、説明する）
- ・ 自ら考え行動する能力（判断力、思考力）

三 国語科の基本的な実践

① 毎時間、学習の主題、到達目標を提示する。

黒板に、その授業の主題（学習内容）と到達目標（なるべく具体的な行動目標となるように）を板書し、生徒に読ませる。これは「学習者」として意識づけすることに役立つている。

また、事前に学習手順を示し、生徒自身の学習進度に応じた取り組みが進められるようにしている。（二二年度 全国学力・学習状況調査の『予習する』のポイントの上昇につながった。）

② 小集団学習（協同学習）の充実

自分の考えや意見をもち、協同学習で発表していくことは、「伝える」ための文章力、表現力を高める。小集団学習（協同学習）を行うとき気をつけることは、「発言力のある生徒の考え」＝「班の考え」にならないようにすることである。そのために、役割分担をしっかりと行うことが大切である。



発表は、教師に
対して行うのでは
なく、あくまでも
教室にいる生徒に
聞こえるようにさ
せる。自分たちが
学ぶ場であるとい
う意識をもたせる
ことを意図する。

- 発表するときの約束
- ① 発表は挙手をして
 - ② 指名されたら「はい」と返事
 - ③ 起立をして
 - ④ クラスのみんなに聞こえるように
 - ⑤ 「〜です。」語尾まではっきり
- ※「話し手」はいつも一人だけ

現在、小集団学習（協同学習）は、生活班をそのまま利用しているため一班の人数が六〜七人になっているが、一班の人数は、四人程度が適切であると思う。

F	A
E	B
D	C

〔小集団学習 役割分担の例〕

A 〓司会 D 〓質問
B 〓記録 E 〓質問
C 〓発表 F 〓盛上げ係

③ 発表の仕方の徹底

④ 「定期テスト診断直し」
定期テスト終了後、テストの振り返りとして、次の観点で書かせている。

- ・ どのように勉強したのか
- ・ 勉強した結果どうだったか
- ・ 勉強のやり方は自分に合っていたか
- ・ これからどのように勉強すればよいと思うか

・ 次回テストに向けての決意
このように、自分を振り返り「考えをまとめる力」は「確かな学力」につながる。回収した「定期テスト診断直し」は、一人一人に、学習方法や注意事項などのアドバイスを記入して返却している。

本年度は、全教科の①単元（教材）名、②単元（教材）の目標、③評価基準、④具体的評価方法をまとめた「シラバス」を作成し、年度初めに全校生に配布、説明をした。国語科では「学習の進め方」として、予習・復習の仕方、ノートのとり方、テストの答案の書き方等についても説明をした。

四 生徒の学習意欲の向上に

特に効果があった指導

① 評価規準、具体的評価方法の確認（シラバス、教材ごと）

- ② 群読、劇等の発表に対し、観点を明確にした相互評価
- ③ デイベート活動などを通した討論の学習
- ④ 「対話劇」などを通して、自分の意思や価値観をきちんと相手に伝える学習
- ⑤ 小説を題材にしたロールプレイ
- ⑥ ミニ作文用紙による表現活動

五 おわりに

「生徒に求める力」〓「教師に求められる力」という考えのもと、教師の国語力の向上についても取り組みを進め、遠藤先生ご指導の演習による研修会を重ねてきた。具体的な実践内容については紹介できなかったが、この研究を進めるなかで、教師の授業改革、意欲が生徒の学習意欲の向上につながったと思う。研究の成果に関しては、まだまだこれから検証が必要であるが、本研究における国語科の役割を十分に認識し、授業形態・内容の工夫を率先して行っていきたい。

おかもと としあき 昭和五四年より兵庫県公立中学校に勤務。平成〇年度より三田市立富士中学校勤務。研究主任。三田市「三好達治」研究会会員。

読書リテラシーとその指導

練馬区立開進第二中学校 深澤 眞知子

一 はじめに

読書指導は今まで一般的に「本を読むこと」そのものを目的とした指導や図書館作りがなされてきたし、私自身も長くそのような取り組みを実践してきた。しかし指導要領の改定に伴い、授業の中で「読書」を扱うことの意味を考えたとき、「読書を通してつきたい力」を明確に目標に置き、系統的に指導していく必要があるという結論に到達した。つまり読書のスキルを身につけさせるという発想である。それを読書リテラシーと名付け、その指導と評価の研究を行ったのが、第三八回全日本中学校国語教育研究協議会第五分科会での発表である。

二 読書リテラシーとは

新学習指導要領「読むこと」の指導事項「読書と情報活用」の内容から、読書リテラシーを次のように整理した。

- 読書リテラシー
- A 目的をもって本を選び、情報を取り出す力
 - B 本を読み、説明したり、感想を発表したりする力
 - C 本を読み視点をもって批評したりする力
 - D 複数の本を読み、内容と比較する力
 - E 複数の本を読んで自分の考えをもち、意見を交わし合う力

A B C D Eはだまかに学年進行に対応しており、それぞれどんな授業をしたらよいかの提案を行った。

三 読書リテラシーに沿った

系統的な授業

いくつかの例を紹介する。

読書リテラシーA

・一年生「図書館の使い方」

学校図書館や公共図書館の使い方について知る。

・一年生「広がる読書」

テーマを決めて本を選び、引用等を入れて紹介する。

読書リテラシーB

・一年生「〇〇中学校推薦図書」作り

推薦図書を選び、キャッチコピーを入れて紹介文を書き、冊子をつくる。

読書リテラシーC

・二年生「批評的な読み」

人物像を読み取り、自分の意見をもつ。

読書リテラシーD

・二年生「比べ読み」

複数の本を読み比べ、考えを深める。

読書リテラシーE

・三年生「読書交流会」

一冊の本からテーマを設定して関連した本を読み、読書交流会を開く。

最終的にはリテラシーのEにある読書交流会のような形式で、情報の比較や批評などを含んで、互いに意見を交換し合い、さらに考えを深められる生徒の育成を目指している。

四 「読書交流会」の実践

●単元名 「高瀬舟」

↳プラス一冊で深める読書交流会

リテラシーのEは、一年次から積み重ねてきたリテラシーの集大成としてさまざまな要素を含んでいる。逆にいえば積み重ねなしではこの授業は難しい。「系統的に」という所である。しかし、積み重ねていけば確実に生徒達は変容していく。その展開を紹介する。

(一) 指導上の工夫

・「高瀬舟」を読み、疑問を広げて他の本を読み、そこから読書交流会につながるために、最初の読みをしっかりさせることに留意する。

・話し合いの中心が比較する作品に流れないように、必ず「高瀬舟」に戻るよう確認しておく。

・読書交流会において話し合いが活発に行えるように、これまでの話し合い活動をもとに、事前に司会者・記録者を決めておき、すぐに話し合いに入れるようにする。

(二) 単元の評価

B評価の基盤

・「高瀬舟」を読み、「足るを知る」という喜助の生き方や「安楽死」の問題を読み取り、それに対する自分の考えをもつ。

・「高瀬舟」から疑問を広げて読書のテーマを見つけ、それに関する本を意欲的に読み、読書の幅を広げる。

・読書交流会を通して自分の考えを伝えたり、他人の考えを理解したりして再度「高瀬舟」の主題に迫り、読みを深める。

(三) 指導の実際

第一時～三時 「高瀬舟」を読み、事件の概要と主人公の考えなどを理解させる。

第四時と家庭学習 読み取ったことをもとに読書テーマを考えさせる。テーマに沿った本を互いに出し合い、クラスで一〇冊程度に絞り、自宅学習として各自が読む。(冊数自由)

五・六・七時 選んだ本ごとにグループをつくり、読書交流会をする。「高瀬舟」プラス一冊の本を比較しながら自分の考えを発表していく。その話し合いの結果をグループごとに発表し、さらに考えを深める。

五 おわりに

この読書の授業は単発ではできないし、一年生からの積み重ねで目的をもって育ててい

かなくてはならない。その意味では授業者にとって簡単ではない授業である。しかし、読書リテラシーを系統的に指導していくことで、「読むこと」のみならず「話すこと・聞くこと」も含めた国語科で育成する力の三年間の集大成が見られる。これらの手応えを通して、目標をもって読書指導をすることの効果を感じている。

※「高瀬舟」の読書交流会のために選んだ本
『トットちゃん』トットちゃんたち

『いのちのメッセージ』 黒柳徹子

『救命センター当直日誌』 日野原重明

『安楽死と尊厳死―医療の中の生と死』 浜辺祐一

『病者は語れず』「東海大安楽死事件」 保阪正康

『1リットルの涙』 永井 明

『いのちのハードル』 木藤潮香

『栖山節考』 木藤潮香

『塩狩峠』 三浦綾子

『最後の一片』 三浦綾子

『絵本』 O・ヘンリー

松下竜一 佐藤雅彦編

ふかさわ・まちこ 練馬区立開進第一中学校校長。第

三八回全中国研東京大会第五分科会責任者・練馬区国

語グループ研究会所属。

語グループ研究会所属。

短歌を読んで自分のことばを紡ぐ 話し合い活動とリライトを通して

長崎県佐世保市立江迎中学校 諸藤 智一

はじめに

三十一音に凝縮されたことばの中に込められた作者の思いは深く、時にはしみじみと、時には激しく私たちの心を揺さぶる。だからこそ読み手はことばに委ねられた意味を一つ一つひもとく努力が必要とされる。

生徒が、短歌を読み込み、そのよさを体感できる方法はないものだろうか。

そこで今回、話し合い活動を通じた、短歌のことばに立ち返り、自分のことばを紡ぎ出す読みの授業に取り組んだ。

1 ことばの抽出・再構成・対照化

授業の最初の課題である。

「短歌で『作者が伝えたかったこと』を作文にしよう。」

まず、作者が今いる場所や時間、季節、登場する「もの」や「人」を明記させた。

生徒はことばを一つ一つ整理し、ノートに書き込んでいく。短歌の中に登場する「もの」・「人」は書いてあるからわかる。しかし、その後である。皆、頭を抱えている。

ここでは斎藤茂吉の「みちのくの母のいのちを一目見ん一目見んとぞただに急げる」を例に挙げる。「もうすぐ亡くなる母の姿を見たい」ことはわかる。しかし、作者は今、どこにいて、何をしているのかわからない。

短歌は短いことばで構成されているがゆえに、中学生にとっては、場面を想起し、作者の思いを読みとることはなかなか難しいようだ。そこで、次のような指導を行う。

- ① 「抽出」したことばを「再構成」したり「対照化」すること。
- ② 必要に応じて「補足」すること。

生徒は、

場所	「みちのく（山形県）」
時間	「夜」
登場人物	「母（死）」・「急ぐ作者」

ということばを抽出していた。そこで、次の課題を与える。

課題(1)	「みちのく」の母に会いに行くのであれば、作者は「どこ」にいる？
課題(2)	どんな手段で会いに行っている？

ここから、生徒の話し合い活動によるそのことばの再構成と対照化が始まる。

(1)・(2)については、あまり時間を要しなかった。「作者は『みちのく』からはずっと離れた場所（例えば東京）にいたはずだ。」

「だったら、汽車に乗ってるよ。」
ただ、「急いでいる」とはどういう意味なのか、生徒のことばが詰まる。

2 つとばの「補足」と作品の追体験

そこで、これまで作品を客観的に見ていた生徒に、作品のつとばの中に隠れているものを紡ぎ出すための課題を与える。補足の読みである。このことによって、生徒は客観的な読みを離陸して、作品の中に入り込み、作者の追体験をすることになる。

「ただにいそげる」が、生徒が一番思いあぐねることばのようだ。生徒は、何らかの手段で急いで移動していることを伝えていることばと解釈する。そこで、最後に補足の課題を示す。

課題(3)「急いでいる」ものは何？

「何が」「急いで」「いる」？

当時、一番早い交通手段は汽車である。そんな汽車に乗っているながら「急いでいる」とは作者のどんな状況を表しているのか。

生徒の中で、少しずつ短歌のことばからの紡ぎ出しが始まる。

どんな事情があるにせよ、汽車の速度は一定である。そうならば、急いでいるのは汽車ではなく、自分の気持ちなどではないか、と生徒は気づく。「母の限りある命に会いに行く」ため汽車に飛び乗ったものの、その不安や緊張、作者の焦りはますます募っている。

その気持ちの状態を表現したのではないかと。客車の椅子に座っているのではなく、出口のドアの前で、このドアが開くのはまだかまだかと待っているのではと解釈する生徒もいる。作者の短歌に込めたことばが少しずつ、生徒の心にしみていくのを実感した。

3 作品のリライト

最後に次の課題を与えた。

「斎藤茂吉が、この短歌を作文にしたとしよう。どんな文章を書くだろう。君たちが茂吉になりかわって二百字前後で書いてごらん。」

短歌から、「ことば」の意味を紡ぎ出した彼らは、黙々と書き始めた。その筆が、なぜか止まらない。二百字詰原稿用紙の余白まで書く生徒や、授業が終わっても、まだ書いている生徒がいた。休み時間には、書いた作品を読み合う姿も見られた。そして、すべての生徒が作品を書きあげたのだった。

次に生徒の作品を挙げる。作品のことば一つ一つをひもとき、そこから作者の思いを紡ぎ出した結果である。

作品1

僕は汽車の窓を見つめながら、内心とても焦っていた。早く、早く着いてくれ！

僕は何度も心の中で叫んでいた。駅を通り過ぎるたびにいらだちも募る一方だ。あと五駅、あと三駅……。僕は汽車の出口の前に立ち、今か今かとドアの開くのを待っている。

作品2

私は急いでいる。焦りと不安で汗だらけの手。電車の音と共に、私の鼓動も大きく、速くなる。母のことを思えばなおさら、じんわりとした汗が、私のほおを伝う。ああ、早く、もっと早く！母が生きているうちに、列車のドアよ、早く開いてくれ！。

おわりに

作品を読み味わう方法は様々である。ただ、何度も「ことば」に立ち返り、そこから見え隠れする「ことば」の持つ力、そしてそこに込められた作者の思いを探究できる生徒を一人でも多く育てたい。その力がひいては、生徒の生きたことばとして日常生活の中で活用されることを願ってやまない。——とてもシンプルに。より深く。

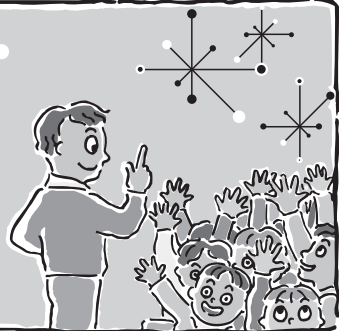
もろふじ ともかず 生徒の伝え合い学習と課題解決学習を中心に据えた国語の授業を展開中。「わかった」と言える生徒を一人でも多くしたいと思つ毎日です。

子どものことばが 教えてくれたこと

第3回

読書とことば

岩 辺 泰 吏



「学校の中で一番狭い所、息苦しいような所はどこ?」と聞くと、子どもたちは「トイレ」「掃除道具入れのロッカー」と答える。「ああ、掃除道具入れで遊ぶ子が今もいるんだなあ」と、変に共感したりもする。なかには、「教室」と言う子があつて、担任はちよつと焦ることがある。

続いて、「学校の中で一番広い所はどこ?」と、子どもたちになぞねる。たいてい、「校庭」「体育館」と答える。そこで、私はこう言う。

「そこに行くと、ライオンがいて、ゾウがいて、赤ずきんちゃんもいて、ハリーポッターがいる。原始人がいて、宇宙人がいる。徳川家康がいて、リンカーンがいる……」

「……?」
ハツと気がついた子が、何人か手を挙げる。

「図書室だ!」

「そうだ、そこには何でもがある。しかし、君が行って、その本を手を取らないかぎり、そこはただ静かな、つまらない紙の倉庫だ」。

四年生ぐらいなら、なるほど……とうなずいてくれる。

「ぼくがそこに行ったらね、ネコがいっぱいいたんだよ。さあ、ここに切りぬいたネコたちほどのお家(本)から逃げ出したんだらうか? 探してください」

と言って、「家出ネコを探して!」のアニマシオ

ンを始める。

動物名画案内『うふふの美術館』(福音館)のネコ達は、楽譜を眺めて話し合っている。音符は逃げ込んだネズミたちだ。『トラーネコ科のなかまたち』(ブロンズ新社)には、「最大のネコ」であるトラが漫画的な絵で説明されている。図鑑も読まなくてはおもしろくならないものだ。『国語辞典』の「ねこ」はことばだけだ。同じようにことばだけだけど、詩集『ネコとひなたぼっこ』(まど・みちお詩集・理論社)の表現とは違う。

そういう中に、一つ(二匹)だけ、物語のネコを入れておく。『椋鳩十のネコ物語』(理論社)から「屋根裏の猫」。それは、他のネコたちと明らかな違いがある。

「ニワトリをくわえている!」

「おじさんがホウキでたたこうとしている」などと、見つけたことが発表される。

「目がすごく大きい。」

「なんだかこわそう……」
などと付け加えられる。

「このネコだけは、物語の中のネコ、現実にはいないネコなんだ。屋根裏で子どもを育てている母ネコだ。だから、どうしても食べ物を運ばなければならぬ。その強さ、たくましさを表すために、目をギョロッと大きくしたり、大きな口にニワトリをくわえさせたりして描いているんだね。」

いわなべ たいじ 読書のアニメーション研究会代表。
明治学院大学教授。前葛飾区立飯塚小学校教諭。

アニメーションの思想と方法を応用して、国語および学習全体の改革へのチャレンジを続けている。

グループで行うこうしたゲームの後に、学校図書室にあるネコの本を並べてもらう。子どもたちは新しい関心をもって本に手をのばす。

ある小学校でこのアニメーションをやった後で、担任の方が、「先生のお話されたような詩を子どもが書いています」と児童の作品を見せてくれた。

だれでも使えるひみつのまほう

富士市立神戸小 四年 女子 T・M

私は一つだけ まほうが使える

それは どんな世界へでも行けるまほう

雲の上、おかしの国、にじの上だって行けるんだ

じゅんびするものは

本と時間とワクワクする心

あなたの家にもあるでしょう？

主人公になったつもりで

表紙をめくってみたならば

そこは あなたの想像

夢のような楽しい国！

ときにはこわい世界ももちろん味わえる

本を読んでる時間だけが

いろんな自分に出会える最高のひととき

今日はどんな世界に行こう

あなたも

夢のとびらを開いてみよう

それは、まさに「新しい自分を発見すること」に読書の喜びを見いだしつつ、友だちと分かち合おうとするものだった。つまり、そのことによつて、分かち合うことば、豊かな可能性をもつ「わたし」を見いだしていくことばとして獲得されていくことが、子どもたちを、若い世代を、より広い未知の世界に一步踏み出させていくちからを育てていくのだと思う。

創造的な思考は、自由な読書によつてはげまされる。しかし、「自由な読書」には、「よき読み手」を励まし育てる「大人」や「友」（仲間）が必要である。「読書のアニメーション」は、その手立てを考えようとしてきた。

いま、子どもたちは学ぶほど、孤独になつていく。学校の読書の時間でさえ孤独だ。読書は本来、世界を広げ、友を得、「わたし」を発見し・確認し、豊かにしていくものである。「心の闇」と向かいあい、「真実のことば」を刻んでいく。そうして、「生きる力」を与えられる。「国民読書年」にあり、あらためてわたしたちは「読書」に何を求めて、子どもたちに読書を呼びかけるのか問い直したい。



は、前者のほうが刑が重くなることが多い。すなわち、裁判では、犯罪を犯す意思にも、厳密に細分された概念が必要なのだ。

PTは「必ず殺してやろうと思ったわけではないが、死んでしまうならそれも仕方がないと思って、……した」と解説し、裁判の中では言い換えるか説明を加えることを提案している。

「合理的な疑い」

「合理的な」「疑い」、どちらも日常生活でよく使われることばである。さて、「被告は、罪を犯した疑いがある」「被告は、罪を犯していない疑いがある」この二つの文を比べたとき、どちらがことばの使い方として適当だと考えるだろうか。この場合、前者ではないか。それは、「疑い（疑う）」ということばに、「悪いことを怪しむ」気持ちが含まれていると一般的に考えられているからだ。

裁判では、「合理的な疑い」はとても重要な概念であるという。そもそも裁判では検察官の側に被告の罪を証明する責任があり、これに失敗したとき被告は無罪となる。したがって、検察官の主張は、常識に照らして間違いないと言い切れるようなものでなければならぬ。これを指して、「検察官は合理的な疑いを残さない程度の証明を行う必要がある」、という。

PTはこれも説明を加えたり「疑い」を「疑

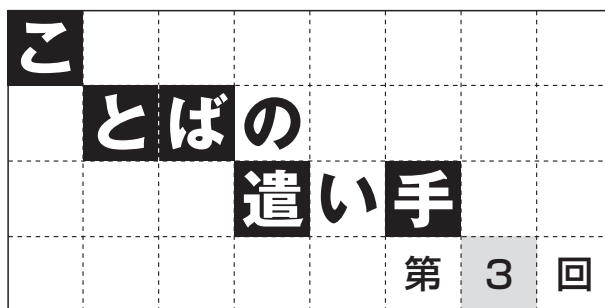
問」と言い換えたりすることを提案している。

裁判は人が人の罪を裁く場である。被告が有罪となった場合には、国は刑罰という重大な不利益を被告に科すことになる。だからこそ、厳密な審理が求められ、そこで使われることばも、犯罪の成立にかかわるものから裁判事務のものまで、正確で細密な用語の使用が求められているのだ。

これを市民にわかることばにかえていくことが、かなりの困難を伴い時間を要することは想像できる。しかし、考えてみれば、裁判の当事者である被告にも自分のかわる裁判がどのように進行し、何が語られているか十分には伝わっていなかったのかもしれない。当事者、そして市民に開かれた裁判に近づく努力は続けられるべきだろう。

参考資料：

『裁判員時代の法廷用語』（三省堂・2008年）
『やさしく読み解く裁判員のための法廷用語ハンドブック』（三省堂・2008年）
「サイバン語と日常語の間—法廷用語言い換えコトハジメ」（「Sanseido Word-Wise Web」連載 URL:<http://dictionary.sanseido-publ.co.jp/wp/tag/法廷用語の日常語化PT>）



裁判のことば

近年、いくつかの分野で、専門用語をわかりやすいことばに言い換える作業が進められている。医学用語や法廷（裁判）用語がそうだ。病院で医師から病状や治療方針の説明を受けるときに、ことばが難しく理解できないというのはよく聞く話。裁判で使われることばも耳慣れないものが多い。

2009年5月に裁判員裁判が始まった。一般市民が裁判員として刑事裁判（以下、裁判とよぶ）に参加することから、大型ディスプレイなどを使って証拠の説明をし、専門家でなくともわかりやすい裁判にしようとしていることが報道されてきた。いっぽう、ことばについても一般人（裁判員）が理解できる日常的な用語を使って進行するような取り組みが進められてきた。

日本弁護士連合会は、2004年に「法廷用語の日常語化に関するプロジェクトチーム（以下PT）」をつくり、裁判で使われることばの検討を進め、2007年に報告書をまとめた。

検討は、まず市民の法廷用語に対する認識を面接によって調査し、「裁判では重要だがあまり知られていない語」を選定した。これを検討の対象とし、言語の専門家（研究者・テレビ関係者など）と法律家（研究者・弁護士）が、「わかりやすかつ正確な法廷用語」としてどうあるべきかを議論して、言い換えの例や語の

説明を一語ずつまとめていった。

ここでは、二つのことばを例にとって見てみたい。一つはことば自体が耳慣れず理解が難しいもの、一つは日常的なことばだが意味が一般の理解とはちがうものである。

「未必の故意」

「未必の故意」ということばは、殺人事件を扱った小説やテレビドラマ以外には、日常生活ではまずお目にかかることはないだろう。

PTのある委員が、市民講座で参加者にいくつかの裁判用語の書き取りをしてもらったところ、「ミヒツノコイ」の由来は最悪だったという。参加者は40歳から80歳くらいの漢字に強い世代であったにもかかわらず、何度も復唱させられ、あげく提出された解答用紙は白紙ばかり。解答には「密室の恋」「密室の行為」などというものもあったとか。たしかに、なにか犯罪のにおいがすることばではある。

このことばはどんな意味なのだろう。

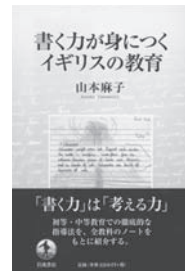
裁判では犯罪を行う意思がなかった者は処罰しないのが原則。犯罪を犯す意思を「故意」という。故意の程度によって処罰の重さが変わってくる。殺人事件の場合、相手が確実に死ぬとわかっていた場合（「確定的故意」という）と、確実に死ぬとはわからなかったが死ぬなら死んでもいいと思った場合（「未必の故意」）とで

新刊自己紹介

『書く力が身につく イギリスの教育』

山本麻子

岩波書店 2010年4月刊 2,200円+税



イギリスで生活していると文書の多さに圧倒される。どれも長くて細かいし、きちんとした言葉遣いで書いてある。国や地域の中で人間らしく生きる、すなわち個人あるいは団体として権利を守るためには、乱暴な言葉でわめいたり逆に黙ってあきらめるのはいけない。時間がかかっても辛抱強く状況を説明したり、他人に説得するために話したり書いたりすることが大切だと思ひ知る。

学校では社会で要求される言語能力を培うという目標のために子ども達に「書く」ことを教える。この目的達成のための技術は大変高度なので、幼少時から時間をかけ、系統立った計画に沿って訓練する。促成栽培の方法では目的が達成できないことをイギリスの教育関係者や教師は承知している。

本書では、いずれ社会に出る子ども達に対して、小中学校という最も重要、しかも長期に渡る時期に、教師が書くことをどのように教えているかを事例として紹介した。何の目的でどんな作業をさせるか、どんな基準で評価し向上させようとするか等を盛り込んだ。これは、イギリスに日本人家族として長く住み、私自身の勉強や職業体験を通して発見したことに基づくもので、日本では初めての試みだ。

国語の例として、小学校入学前後の指導の仕方、8～10歳時の考える土台を作る書き方、

10、11歳時の作文、効果的な描写、書評、脚本書き、書き換え等を紹介した。11、12歳の子ども達は、高度な構成力、描写力、想像力が要求され、物語の始め方の工夫なども学ぶ。12、13歳では構成力、描写力をさらに磨き、物語や議論のための文章を書く。13～15歳時には考える筋道立ての訓練のための実践を繰り返す。これらの事例を見てほしい。

イギリスでは民主主義が早く発達し、その向上のための議論が絶えない。本年春のイギリス総選挙の折にそれを目の当たりにした。産業革命も世界に先駆け始まったが、それには創立350年になる英国学士院の存在も大きい。科学は、実験を重んじる実践的な方針をとるが、議論や討論を尊び、書くことを重視する。

本書で紹介した化学、物理、歴史、地理の実例はそうした伝統や方針を反映する。理科では頻繁に図を描き常に文章化する。歴史では背景や原因を探り自国を考える。実践的な地理の学習でもまとまったものを書く。13歳以降はほぼ全教科で報告書を書く。「書いて独立して考える」機会を通し、世の中に出ていく準備をさせる。これらの様子が日本の教育現場に参考になれば幸いだ。

英国在住。言語学博士。専門は日本人児童の言語発達。著書『ことばを使いこなすイギリスの社会』等。

S N P ウェブサイト「ことばと学びの宇宙」

— テキストからプログラムへ —

ことばと学びの宇宙

国語の世界 — 小学・中学・高校・国語教育情報

小学生の国語 書写

小学生の国語 書写

国語の世界 — 小学・中学・高校・国語教育情報

小・中・高国語情報

ことばマガジンス

情報BOX

ホームルームで使おう

Copyright © 1999-2010 SANSEIDO Co., Ltd. All rights reserved.

<http://tb.sanseido.co.jp/kokugo/kokugo>

編集後記

今年春に発表されたiPadは、発売と同時に記録的な販売台数を売り上げ、大きな話題になりました。この商品の好調な売れ行きから、画面上で本や雑誌が読める電子書籍が本格的に普及するのではないかと言われています。このことから本の出版や流通に大きな変革が起きるとも推測され、出版界はその対応に追われています。

教科書を電子書籍化する議論も始まっていますが、とくに低年齢の子どもに持たせることについては、文字の認知などの面から問題が指摘されているようです。大人でも電子書籍の情報は紙媒体のそれより読み取る速度が遅くなるとの報告もあります。

日本語は漢字があるから、文字を認識し文を読み取るスピードが速いとも言われます。しかし、常用漢字が増えることは、学習の負担が増えることになり、学校の情報社会への対応も大変です。(太郎)

三省堂 国語教育 「ことばの学び」 第23号

二〇一〇年一月一日発行
定価 一〇〇円(本体九六円)

〔発行所〕
株式会社 三省堂

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 〇〇一六〇一五五四三〇〇

〔印刷所〕
泰成印刷株式会社

東京都墨田区両国三二一〇二

40年を超える創作活動で生みだされた、
児童文学の代表作を集大成!

あまん きみこ セレクション

- 1 春のおはなし
- 2 夏のおはなし
- 3 秋のおはなし
- 4 冬のおはなし
- 5 ある日ある時



●挿画担当画家 西巻茅子 村上康成 黒井 健 渡辺洋二 牧野千穂

●各巻の仕様
判型：A5判
頁数：320ページ（第1巻～第4巻）・336ページ（第5巻）
定価：2,100円（税込）・セット定価10,500円（税込）

季節感あふれる「あまんワールド」の特長を生かし、作品を春・夏・秋・冬の4巻に分けて収録しました。
第5巻には、エッセイ、年譜、著作目録が収められます。また、どの巻も、個性ゆたかな挿画で飾られます。

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

回									
覧									

三省堂
国語教育
ことばの学び
vol.23
特集
常用漢字改定と漢字指導