国語教育相談室

中学校 no.63

光村図書

特集
光村の「国語」教科書 針路と軌跡

巻頭エッセイ
言葉で治療する
鎌田 實

教師力講座
本を読む楽しさを伝えたい

古典への扉
いろはの呪文がとけるとき

書写
書写の科学
～行書の筆使いを多角的に分析しよう

増刷決定！

藤原和博 編著

未来を生き抜くための「柔らかアタマ」をつくろう!!

藤原流
200字意見文トレーニング

すぐに使えるワークシート付き
小学校高学年～中学生対応

杉並区立和田中学校で実践された「200字意見文」。はじめは30分使っても書けなかった生徒が、繰り返すうちに、だんだん書けるようになってくる。半年を過ぎて、15～20回目を超える頃には、10分以内にできて時間を持て余す生徒も現れる。そうなるともう、国語科の時間でなくても実践可能だ。本書は、小学校高学年でも取り組める課題を含んでいる。学校でも家庭でも取り組んでみてほしい。（本書p14–15より）

藤原流 200字意見文トレーニング
藤原和博 編著
ISBN978-4-89528-473-8
定価1680円（本体1600円） 本文112p B5判

光村図書

中学校 国語教育相談室 通巻No.138 2011（平成23）年1月24日発行 定価126円（税込）
発行人＝常田 寛 発行所＝光村図書出版株式会社 東京都品川区上大崎2-19-9 〒141-8675 電話 03-3493-2111
http://www.mitsumura-tosho.co.jp E-mail:koho@mitsumura-tosho.co.jp
印刷所＝協和オフセット印刷株式会社 デザイン＝mint grafix 撮影＝高宮青志

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。

CONTENTS

探検！言葉の森 12　書いたら何通り？ ―― 森山卓郎

巻頭エッセイ 言葉と向き合う 02　言葉で治療する ―― 鎌田　實

特集 04　光村の「国語」教科書 針路と軌跡

対談 ―― 髙木まさき・阿部　昇

「新しい灯」を求め続けて ―― 甲斐雄一郎

教師力講座 11　22　本を読む楽しさを伝えたい ―― 甲斐利恵子

古典への扉 01　26　いろはの呪文がとけるとき ―― 東野泰子

書写指導の可能性を探る 特別編 1　28　書写の科学 ～行書の筆使いを多角的に分析しよう ―― 清水陽一郎

35　「図書館を利用した“調べ学習”のしかた」上級編 ―― 赤木かん子

探検！言葉の森 12

書いたら何通り？

京都教育大学教授　森山卓郎（もりやまたくろう）

日本語には「漢字」があり、使い分けがある。例えば「つく」という言葉には、「付（附）く、着く、点く、就く」などの漢字が当てはまる（常用漢字表外の読みも含める）。しかし、考えてみれば、「手に汚れが付く」「駅に着く」「蝋燭（ろうそく）に火が点く」「会長に就く」などは、みな「（ある物が移動して）別の所に存在するようになる」という意味としてまとめられる（「突く」はアクセントが違うので別）。日本語のとらえ方としては「つく」は元々一つだったが、対応する漢字の概念がいろいろなので、こうした「書き分け」がされるのである。

さらに送り仮名の書き方も、「許容」がある点で、決して一つではない。例えば、「もうしこみ」だけで「申込」「申し込み」「申し込み」がある。

先日、授業の余り時間に、「漢字を使って書いたら何通り？」の文作りを競ってみた。最も多い書き方になる文は、「こうないの　とりくみは　はやく　かえるように　つとめることで　す」であった。すなわち、「校内・構内」、「取り組み・取組・取組み」、「早・速・疾・迅」、「帰・変・換・替・代・還・返・孵」（「買える」もあるが意味が違う）、「努・勤・勉・務」。ということで、この書き方は「2×3×4×8×4＝768」通りある。

これに敗れ（破れ）て二位だったのが、「めいだいでは　きみは　いかすばを　なくす　という　こうぎを　きく」。「明大・名大・命題」、「君・黄身」、「聞・聴・訊」で、「命題では黄身は活かす場を亡くすという講義を訊く」というすごいのも含めたのに、216通り。悔しい（口惜しい）思い（想い）をしたそうな。

このゲーム、漢字の学習をしながら日本語の表記のすごさが実感できる。ちょいとアレンジして、「めいだいの　まわり（周り・回り）の　しりつ（私立・市立）がっこうの　とりくみは、はやく　かえるように　つとめること　かと　ききました」とすると、単純計算では13824通りの書き方ができる（「こと・事」だとさらに二倍）。

日本語の表記はすごい。常用漢字だけで競っても楽しい。いい（良・佳・好）のができたら、ぜひ「相談室」編集部へお知らせ（報せ）ください！

言葉で治療する

医師・作家　鎌田 實（かまた みのる）

ぼくは内科医。三十六年間、田舎医者として働いてきた。命を支えるあたたかな医療がしたいと思ってきた。

すい臓がんの男がいた。すでに転移があった。東京の病院にかかっているとき、すでに男は、病気のことをすべて受け入れていたが、人生をあきらめていなかった。決して痛みを口にせず、一人で耐えていた。しかし、男はあるときから心を閉ざすようになった。

痛みがひどくなった。痛みを訴えた。主治医は「痛くない、痛くない、我慢、我慢」と押し付けるように言った。次の言葉が出なくなった。コミュニケーションを断たれたのだ。それから、男は家族ともあまり話をしなくなった。ぞんざいに出された痛み止めは効かなかった。男は前向きに生きることをあきらめかけた。

家族は、男の心を楽にしてあげたくて、諏訪中央病院の緩和ケア病棟にやってきた。この男の痛みを緩和してあげたいとぼくたちは思った。

痛みは肉体的な痛みだけではない。心の痛み、社会的な痛み、スピリチュアルな痛みの四つがあるといわれている。

がんになって、助からないことがわかったときのこの男の心の痛みは想像できるだろう。社会的な痛みもあった。やり残している仕事を何とか完成させたい、だけど完成できないという悲しみ。まだ小さな子どもや家族を残していく心配、これが男の痛みになっていた。スピリチュアルな痛みもあった。この世から自分がいなくなるという不安、霊的な痛みともいう。

これらの痛みは、肉体的な痛みと相関している。モルヒネを使いながら、気になっていた仕事を完成した。家族と小旅行に行った。いい時間を過ごした。四つの痛みが緩和された。男は最後まで自分らしく生きることができた。家族や仲間に「ありがとう、さようなら」と言葉を残して逝った。

ある乳がんの女性は、荒れている高校の生徒たちの前で、何度か「命の授業」をした。最後の授業は、自分の臨終の場面だった。息も絶え絶えの病床に、なんと生徒たちが集まった。

「来てくれてありがとう。私をよく見て」

乳がんの患者さんは自分の最後を、力を振り絞って見せた。

「人が死ぬということは、歩けなくなり、ご飯が食べられなくなり、お水が飲めなくなること。当たり前のことが一つずつできなくなることなの。あなたたちはそれが全部できるでしょ。今のうちにやりたいことを精一杯やって、悔いのない人生を歩んでください」

声は小さいけれど、はっきりした口調だった。

「人生にとっていちばん大切なものは、お金じゃない。自分をさらけ出せる友だちがいることよ。今いなくてもいい、人に優しくしていたら必ず、そういう人にめぐり合うのよ」

それから三十分後、この女性は眠りにつき、そのまま旅立っていった。彼女の命をかけた授業は終わった。生徒たちは彼女から大切なものをしっかりと受け止めた。荒れた学校の空気は、変わっていった。

彼女にとっても、最後に自分の生き方を言葉にすることで、自分の人生を総括することができたのではないか。それを真剣に生徒たちが受け止めてくれた。お互いに幸せな一瞬だったように思う。言葉の力は大きいと思う。

白血病になった若い女性が、主治医から「99％助からない」と言われた。あきらめかけたが、あきらめきれない。現実逃避もしたくなる。

そんな彼女の心を正気づかせたのは、お姉さんの言葉だった。

「何にもしなければ助かる確率は0％。チャレンジすれば1％助かる。1％もあるやん」

骨髄移植が成功し、彼女は白血病が完治した。彼女は自分の体験から、当時、アメリカで始まったばかりの骨髄バンクを日本にもつくろうとする。このときも、お姉さんの言葉が背中を押す。

「あなたのために骨髄バンクは間に合わないかもしれないけれど、ほかの人が助かるかもしれない。あなたが死んだら、私とお母さんが引き継ぐ。だから、やれることをやりなさい」

自分のためよりも、ほかのだれかのために行動を起こすときに、大きな力がわいてくる。現在、多くの人が登録している日本の骨髄バンクは、この言葉をきっかけにできていったのだ。

乳がんの女性は亡くなった。白血病の女性は助かって、今も骨髄バンク普及のために活動している。どちらの女性も、命の土壇場で言葉によって救われた。

言葉を通して人間は生き抜いていく。言葉を通して人間は納得して死んでいける。言葉は大切だなと思った。

鎌田　實
かまた　みのる

1948年東京都生まれ。諏訪中央病院名誉院長。東京医科歯科大学医学部卒業後、36年間、医師として地域医療に携わり、チェルノブイリとイラクの救援活動にも取り組む。2009年ベスト・ファーザーイエローリボン賞（学術・文化部門）受賞。ベストセラー『がんばらない』をはじめ、本文に紹介されているエピソードなども収められた『空気は読まない』『人は一瞬で変われる』など著書多数。

特集

光村の「国語」教科書 針路と軌跡

学習指導要領の改訂を受けて、光村の『国語』がまた新しい一歩を踏み出します。変わることのない理念を受け継ぎつつ、時代に対応した新鮮な教科書であるために、光村図書が進んでいく針路はどうあるべきか、編集委員にお話をうかがいました。

光村図書は、一九五二（昭和二十七）年の創刊以来、六十年余にわたり中学校の国語教科書を発行してきました。特集後半では、そこに脈々と輝き続けている「新しい灯」の軌跡をたどりながら、これからの『国語』に求められていることを考えていきます。

光村の「国語」――これからの針路

対談

高木まさき（横浜国立大学教授）×阿部昇（秋田大学教授）
聞き手 山本智子（光村図書中学校国語教科書編集長）

現行版教科書に対するアンケート結果から見えてくること

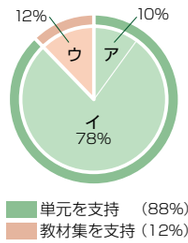
――二〇〇六（平成十八）年から使われている現行の教科書について、全国の先生方にアンケートをとり、使いやすいところ、改善してほしいところなど、さまざまなご指摘をいただきました。新しい教科書を作っていく上で、集計結果のどういう点に注目されますか。

阿部　いちばん気になるのは、やはり全体の構成です。❶のグラフを見ますと、教材集型ではなく、指導の系統性を重視している現在のものを支持する声が九割近くもありますね。

教科書アンケート結果　❶～❺のアンケート結果は、現在お使いの光村図書「国語」教科書の内容や構成について、全国1583人の先生方からうかがったご意見・ご要望の一部を抜粋したものです。

アンケート❶　各領域の教材は、どのように構成されているのが望ましいと思われますか。

ア　一つの単元の中に、軽重をつけながらも必ず３領域がそろっている。
イ　学習の目的によって、単独の教材・２領域の単元・３領域の単元が配置されている。
ウ　単元にする必要はない。個別の教材が教材集のように並んでいればよい。



髙木　いわゆる教材集のような構成ですね。教材を組み合わせ、領域のバランスがうまくとれた構成のほうが、さまざまな力をつけるのに適しているし、扱いやすいということは、先生方は経験的にわかっていらっしゃると思います。

―アンケート❷の中学校で身につけてほしい力では、表現力が上位にきています。

髙木　表現力は、いろいろな角度から必要性が再認識されているのでしょうね。各種の学力調査では、論述形式の問題に課題があると指摘されていますし、また学校の日常生活においても、コミュニケーション能力に課題を感じる先生方は多いでしょう。**阿部**　これは中学生だけでなく、高校生、大学生も表現力が不足していると言われていることともつながっていると思います。表現力には、「書く」力だけでなく「読む」力も深く関わります。「読むこと」と「書くこと」の指導を有機的に関連させる指導が求められるのだと思います。

―アンケート❸「到達目標の必要性について」の先生方の回答も、そうしたPISA調査の結果と密接な関連があると考えられます。

阿部　確かに、十五年、二十年前だったら、「必要」と「不要」は逆転していたはずだと思います。PISA型読解力や全国学力・学習状況調査などがきっかけとなって、国語に対する先生方の意識改革が進んできている証拠だと思います。

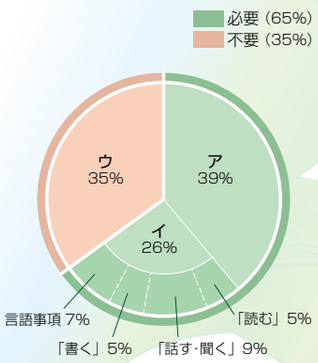
髙木　さらに、学習指導要領との関連でいえば、ここ十年、時間数が大幅に減ったということもあって、焦点化・効率化を図った学習をしなければならなくなったということも背景にありますね。

アンケート❷　中学校三年間の国語の授業を通して、生徒に特に身につけてほしいことは何だとお考えになりますか。（自由記述・上位10項目）

1	自分の考えを適切な言葉で表現する力
2	論理的思考力（思考力・表現力）
3	語彙力・言葉を大切にする姿勢
4	相手・場面・目的意識
5	文章を読解する力
6	他人の意見を正確に理解する力
7	要約力・要点の把握
8	情報収集・処理能力
9	読書習慣
10	PISA型読解力
10	他人の意見を理解し、それに対する自分の意見を述べる

アンケート❸　学習の到達目標を、教科書内に示す必要があると思われますか。

ア　すべての教材について、教科書内に示す必要がある。
イ　領域によっては、教科書内に示す必要がある。
ウ　指導書などに示せば十分であり、教科書に示す必要はない。



学習指導要領の改訂について

―さて、今、学習指導要領のお話が出ましたが、二〇一三（平成二十四）年から完全実施される中学校は、現行のものと比べてどのように変わるのでしょうか。

髙木　まず、現行版である一九九八（平成十）年告示の学習指導要領と大きく変わるところとして三つ挙げられます。

　一つ目は、指導事項の数です。現在使われている学習指導要領は、これまででいちばん簡素化されたものです。指導事項は七〇年代以降、再編統合して減っていく流れの先に現行版が位置づいているわけです。しかし、いろいろな学力調査などの結果から、それが行き過ぎたのではないかという反省が生まれ、今回の改訂で少し増やしました。

　二つ目は、言語活動の充実です。現行版では、言語活動例は「内容の取扱い」の中に隠れるようにして書かれていましたが、今回は、「指導事項」のすぐ下に位置づけられて、内容的にも、見た目にも強調されています。

　そして、三つ目として、指導事項がプロセスを重視するような形で整理されたということも大きな特徴です。例えば「読むこと」でいうと、読み取って、自分の意見をもち、さらに読書へつなげていくという過程。「書くこと」でいえば、課題を見つけるところから始まり、書いたものを交流するところまでの流れが設定されています。

阿部　学校現場の視点からみると、小学校から中学校までの九年間を通して、各学年、各分野でどういう国語の力をつけるべきかということが、現行よりもかなり具体的に明示され、系統的に位置づけられていると思います。それを現場の指導に生かしていけば、見通しをもった実践がしやすくなるといえるでしょうね。

　例えば、読むことで、「登場人物」という語句・指導内容が、今までは小学一年から中学三年までで、一回しか出ていなかったのが、今回は、全学年に位置づいていますね。しかも、その中で、登場人物の「行動」「性格や気持ち」「相互関係」「描写」「設定」などというようにきちんと段階を追った教科内容が明示されています。それから、「比喩や反復などの表現」の工夫・技法も明確に位置づけられています。注目すべき変化です。

―今、お話しいただいた改訂のポイントを、新しい教科書の紙面に見える形でアピール

髙木まさき

1958年静岡県生まれ。横浜国立大学教育人間科学部教授。中央教育審議会国語専門部会委員、全国的な学力調査の実施方法等に関する専門家検討会議委員などを歴任する。

著書に『「他者」を発見する国語の授業』（大修館書店）、『情報リテラシー　言葉に立ち止まる国語の授業』（明治図書）などがある。

光村図書小学校・中学校国語教科書編集委員を務める。

阿部　昇

1954年東京都生まれ。秋田大学教育文化学部教授、秋田大学教育文化学部附属小学校校長。専門は国語教育学。全国大学国語教育学会理事、日本ＮＩＥ学会理事、日本教育方法学会常任理事、お茶の水女子大学ＣＯＥプログラム国語学力検査責任者、秋田県検証改善委員会委員長。

著書に、『文章吟味力を鍛える―教科書・メディア・総合の吟味』『授業づくりのための「説明的文章教材」の徹底批判』（以上、明治図書）など。

光村図書小学校・中学校編集委員を務める。

できれば、先生方にとってさらにご指導しやすい教科書になりますね。

ＰＩＳＡ調査をどう生かすか

―二〇〇九年のＰＩＳＡ調査結果が出ました（Ｐ９表）。参加国数も違うので、単純な比較はできませんが、それでも読解力の向上は読み取れるのではないかと思います。

髙木　〇三年調査のいわゆる「ＰＩＳＡショック」を受けて、多くの学校・自治体などでいろんな取り組みを重ねてきていました。そんな努力が生きてきたのではないでしょうか。

読解力の中の「情報へのアクセス・取り出し」の点数もかなり上位の方にありますし、「統合・解釈」も悪くはない。多少問題があるとすれば、「熟考・評価」がまだ弱いことですね。

阿部　先ほど見ましたアンケート結果❸で、「到達目標の必要性」を感じていらっしゃる先生方が多くおられましたが、そういう意識の変化も、今回のＰＩＳＡ読解力の好成績の一因といえます。極論すると、国語というのはただ文章を読んで、ただ感想文を書いていればいいんだ、というような授業が過去には見受けられたんですけれど、ＰＩＳＡ読解力や全国学力・学習状況調査が引き金になって、それではいけないんだという意識がかなり浸透してきたんでしょうね。

―このＰＩＳＡ調査からも、新しい教科書の進むべき方向が見えてくるのではないでしょうか。

髙木　「熟考・評価」の分野についての工夫は必ず採り入れるべきでしょうね。そのためには手引きの構造化が必要だと思います。簡単にいえば三段構えの設問です。一番目には、ＰＩＳＡ調査でいう「情報の取り出し」に近い、誰もが何らかの答えを出せるような問い、二番目に、「読解や解釈」に関わること。三番目は、一、二番目の答えを受けて自分の考えを述べる「熟考・評価」に当たるような項目という構成です。

阿部　特に、今おっしゃった三番目に当たる問いはとても大切ですね。ＰＩＳＡ調査で日本の無解答率、つまり白紙解答が特に多いことが指摘されていますが、日本の子どもは、これが正解だという絶対の自信がないと答えようとしない傾向があります。それは先生も子どもも、唯一の正解に向かって授業を展開するという癖がついているからなのではないかと思っています。

全国学力・学習状況調査トップクラスだった秋田県は、小・中ともに国語の「Ｂ問題」で無解答率がとても低いんです。なぜかというと、それは正解到達型の授業ではなく、文章・作品に根拠を見出しつつも、子どもたちが様々に検討し考えていくという授業が多く行われているからです。

髙木　そうですね。必ずしも正解があるわけではない、いわば条件作文のように表現形式としては正解があっても、内容的に正解のないような設問。そういうものの必要性をこれからしっかり認識した上での指導が必要です。内容だけの正解を求めるやり方では、生徒たちが世界を作っていくというこれからの時代には対応できないんです。教科書においても、ＰＩＳＡで求められているような、自分の意見をもつための工夫はますます重要になってくるでしょう。

―いわゆる一方向だけを向いた読み方だけではないんだ、ということに気づけるような問いの必要性があるということですね。

阿部　例えば、現行版の「走れメロス」の手引きにも、「メロスの生き方について、共感できたか、できなかったを、その理由も考えながら話し合ってみよう」という問いがあります。メロスという人物の言動になんとなく違和感をもっていて、今までは黙っていた生徒が、この問いによって、「わたしは、メロスのこの点には共感できるけれど、ここのところには共感できない」と言えるようになるということですからね。

髙木　生徒にとっては、むしろ、こういう活動は楽しいと思いますよ。正解のないような問いが、全ての教材に入ってくれば、いわゆるＰＩＳＡ型の読解力が高まるのではないかと思います。新しい方向性の刺激剤として、ふんだんに盛り込んでいきたいですね。

―手引きの構造化と関連しますが、知識・技能の「習得と活用」については、教科書ではどのように扱っていくのが理想でしょうか。

髙木　中教審の答申にも書かれていますが、両者は切り離せないということを、まず大前提としなければなりません。漢字の学習を例にするとわかりやすいのですが、小学校の各学年で教わった漢字は、次の学年では書けなくなっていることが多く、その後、二～三年して書けるようになっているという実態があります。それは、漢字をいろんな生活の場で活用しているからなんです。習得だけで独立するものではなく、こうした「活用するから習得する」というプロセスだと思います。

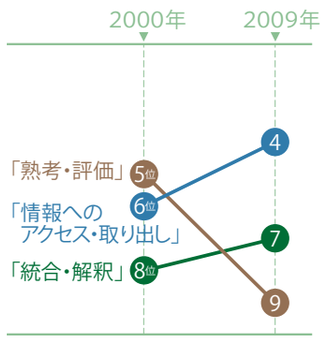
阿部　全国学力・学習状況調査の場合は、学力を一斉に「測るために」便宜的にＡ問

■「読解力」における国際順位の推移

	2000年	2003年	2006年	2009年
1	フィンランド	フィンランド	韓国	上海
2	カナダ	韓国	フィンランド	韓国
3	ニュージーランド	カナダ	香港	フィンランド
4	オーストラリア	オーストラリア	カナダ	香港
5	アイルランド	リヒテンシュタイン	ニュージーランド	シンガポール
6	韓国	ニュージーランド	アイルランド	カナダ
7	イギリス	アイルランド	オーストリア	ニュージーランド
8	日本	スウェーデン	リヒテンシュタイン	日本
9	スウェーデン	オランダ	ポーランド	オーストリア
10	オーストリア	香港	スウェーデン	オランダ

※日本は、03年は14位、06年は15位にとどまった。

■「読解力」の３つの側面における日本の順位の推移



※03年、06年は統計がない。

出典：文部科学省「国際学力調査」

「習得・活用」に対応した手引きの構造化が求められています。

阿部

題「習得」とB問題「活用」を分けているだけで、本来、学力としてはきれいに二つに分かれるものではないはずです。構造的に連関し連続しているものです。「習得」と「活用」を授業の中でそれぞれ切り離して学ぶというのは不自然ですね。

髙木　読むことの学習でいえば、ある教材はA問題的な読み方、ある教材はB問題的な読み方というのは、普通の授業ではありえないことですよね。一つの作品や文章を読み深めるためには、両方必要なのです。

阿部　この教材は習得だけ、この教材は活用だけ学ぶという考え方もあるようですが、それはちょっと違うと思います。一つの教材で構造的に指導するのがいちばん自然で望ましい形だと言えるでしょう。だからこそ、今まで話してきたような「手引きの構造化」が必要になってくるわけです。

質の高い「本物」の教材を

―学習の手引きのことが出ましたが、教材自体には、これからどんなことが求められてくるでしょうか。

髙木　力をつけるために効果的なのは、活動自体のしっかりした構造もさることながら、教材そのものに魅力があることです。特に、読むことにおける学習の教材文というのは、非常に重要です。いろんなものの見方や考え方にふれられる、多様な文章が必要で、そうした作品といかに多く出会わせるかが教科書の使命といえましょう。良い作品は、文章自体が個性をもっているから、読み手に力強く語りかけてくる。語りかけられるから、読み手は自分の意見を言いたくなるんです。

阿部　そういう極めて質の高い「本物」の教材が求められていますね。

髙木　質の高い教材は、個性や魅力があるから、生徒たちは自然にのめり込むことができる。だからこそ効果的に力もつくんですよ。

阿部　説明文の過去十～二十年の傾向を見てみると、まず随筆的な要素が強すぎて、説明文といえないようなものが多かった。最近はかなり典型的な説明文といえる教材が出てきました。「問い→答え」という文章構成をもつ教材です。ただし、同時にこれからは、仮説を立ててそれを検証していくという論理的展開をもつ説明文教材がぜひ必要です。「仮説・検証型」の説明文です。

また、記録的な説明文教材や、非連続型といわれる図やグラフなどが使われた教材も望まれると思います。それが今回の学習指導要領で明示された新聞の学習にもつながります。説明型、論説型、記録型、さまざまなタイプの説明文がこれの国語の教科書には必要だと思います。

髙木　おっしゃるとおり、八〇年代以降の学習指導要領が指導事項を削っていく過程で、内容や文章構成が易しい方向に行きすぎてしまい、どの教科書の説明文も事実を解説するだけというような解説調になっていった面もあります。それは決して悪いところばかりではありませんが、文章そのものの魅力も削いでしまったような気がしています。

新しい学習指導要領を見てみますと、例えば、三年生の「読むこと」の（ウ）に、「文章を読み比べるなどして、構成や展開、表現の仕方について評価すること。」という言葉が入りました。これについて指導するためには、文章の展開そのものがおもしろい教材が必要になってくると思います。そういう意味でも、阿部先生がおっしゃった「仮説・検証型」という展開の仕方の文章は、ぜひとも教科書に位置づけたいと思います。

―アンケート❹では、教科書に取り上げたいさまざまな作家の名前が上がっていますが、どういった方向性の作品が望ましいでしょうか。

髙木　子どもたちの本当の日常に関わる、実感として共感できるであろう題材がもっとほしいですね。しかも予定調和的に単純なハッピーエンドのものだけではなくて、むしろそれを読み終わったとき、自分ならこの先どうするんだろうと自分自身に問いかけられるような展開のものが入ったらいいと思います。

阿部　そうですね。「自分の考えをもつ」

アンケート❹　中学生にどのような作家の作品を読ませたいと思われますか。（自由記述・上位20）

1	芥川龍之介	11	浅田次郎
2	夏目漱石	12	志賀直哉
3	森　鷗外	13	太宰　治
4	井上　靖	14	中島　敦
5	向田邦子	15	大江健三郎
6	村上春樹	16	川端康成
7	あさのあつこ	17	司馬遼太郎
8	重松　清	18	ねじめ正一
9	宮沢賢治	19	山川方夫
10	山本周五郎	20	湯本香樹実

多様なものの見方、考え方に出会わせるのが教科書の使命です。

髙木

個性があって魅力的な文章は、教えることがくっきりと浮かび上がっています。

髙木

ばいいですね。

髙木　誰にでも書ける文章ではないと思いますので、アンケート結果にあるような、一流の作家にお願いすることになりますね。そういうしっかりした作品なら、先生自身も楽しみながら読めるのではないでしょうか。当然、子どもも楽しみながら読める。楽しむことによって指導もしやすくなり、力もつく教材となるでしょうね。

阿部　従来からの定評のある教材についても、今までと全く同じ位置づけというわけではなくて、新しい学習指導要領を反映して、例えばこういう人物設定に着目するとより楽しく読めるとか、こういう描写や表現の特徴に注目すれば、今まで以上に作品の魅力が見えてくるというような手引きを考えていくことも必要ですね。また、先ほどの「走れメロス」の手引きのように、作品についての評価を生徒たちがさまざまに交換し論じ合うことにつながるような手引きも大切です。

今まで何回も授業をしている教材だけれども、新たな視点や切り口で授業ができるような工夫は、教室を活性化させる新鮮な力をもつと思います。

―楽しく読むことを通して、しっかりした力もついていくということですね。

髙木　そうです。その文章を見れば何を教えればいいのか、どういう力をつけようとしているのかがわかるということも教材としての大事なポイントですからね。

現在の教科書に掲載されている定番教材を見てみても、個性があって、魅力的な文章というのは、自ずから何を教えるのに適しているのかが、くっきりと浮かび上がっていることが多いように思われますね。

阿部　いい作品にはいい魅力がたくさんあり、つい、あれもこれもと指導しがちですが、それを整理して焦点化して指導できるような「目標」「手引き」「学習の窓」などということは、今回の学習指導要領の改訂の大きなポイントであると同時に、ＰＩＳＡ型読解力との関連でも非常に大切なところです。まずは、文章を読んだだけで自然に考え始めるような作品が求められる。その考えが、学習の手引きによって、さらに深まり多面的に発展していくというかたちが必要です。

髙木　それには、描写と人物の心情がうまく連動している作品や、読み進めるうちに人物の言動のもつ意味がわかってくるような展開のおもしろさ、そういう魅力をもったものがほしいですね。

阿部　教科書にはどうしても文字量の限界がありますから、既存の短編や長編の一部を切り取ってくるというのはなかなか難しいかもしれません。できれば、こうした魅力をもった作品を書き下ろしていただけれ

小・中の九年間の系統を意識した教科書であってほしいと思います。

阿部

を設定していくことも教科書としての使命ですね。

先ほど、新しい学習指導要領は、各学年でそれぞれの分野でつけるべき力が明示され、系統性でも前進があったということを申し上げましたが、それに対応した形で、例えばこの教材であればこういう力をつけるということを教科書でもはっきり示すことが必要だと思います。文学も説明文も、教材の魅力と、つけるべき力がマッチして、それがなおかつ中学校三年間を通じて、各分野で系統的に配列され、新しい学力型に対応した教科書になっているのが望ましいと考えています。

さらに言えば、小学校六年間と中学校三年間の九年間の系統性を意識した教科書であってほしいと思います。

精読から多読への道筋を示す

―今、「読むこと」の教材とその扱いについてお話しいただきましたが、新しい学習指導要領では、読書活動の充実も大切なポイントであると思います。

髙木　新しい学習指導要領では、「読むこと」の指導事項と言語活動例のいちばん最後の項目は全部、読書に関わることが書かれています。今回の改訂では、読書を非常に強調しているわけです。

阿部　今まで、国語の授業と授業以外での読書活動とのつながりが希薄になってしまっているという傾向があったと思います。新しい学習指導要領はそれをつなぎ直していくことを求めているのですね。つまり読解から読書へのプロセスは、新しい教科書でしっかり提示しなければならない課題といえるでしょう。

髙木　大きな流れを見てみますと、新聞社と学校図書館協議会の調べによると、ＰＩＳＡ二〇〇〇調査の段階では、日本の子どもたちの読書量がいちばん少なかった。それがＰＩＳＡショックの一つの背景としてあったのではないかと思いますが、そこから先生たちが危機感を抱き、今、読書量は回復しています。それが今回のＰＩＳＡ二〇〇九で読解力が八位に上がってきたということにつながっているのだと思います。

阿部　読書量と学力との相関関係が裏付けられたといえますね。そうした機運をうまく教科書と連動させていくことが、今こそ

授業や活動の流れをはっきり示した教科書が望ましいですね。

阿部

求められているということですね。

髙木　いかに多く読書体験をさせて、子どもたちを読書好きにさせるかということは、学力向上の面からもとても意味があります。教科書でも従来の何倍もの読書紹介をしていく必要はあるでしょうね。

阿部　子どもたちは、本当は読書が好きなのだと思います。問題は、どういう本を読めばいいかがよくわからないということです。いい本がわかれば、今はインターネットでも買えますから、教科書にある読書案内をさらに充実させることはとても大切ですね。新教科書では、さらに多くの、厳選された本をリストアップしていきたいと思います。

髙木　現行の読書案内は、全国の司書や司書教諭が選んだものの中から、より共通性の高いものを選び出したリストになっていますよね。つまり子どもたちが絶対喜ぶというものを中心に抽出しているからはずれが非常に少ない。この方向は引き続き進めていきたいですね。

阿部　国語の先生は、自分の好きな分野の本は読んで薦めることができるけれど、どうしてもそれ以外が弱くなりがちです。読書案内に多様な作家、文種が入っていれば、それぞれの子どもの志向にあった薦め方ができます。そういう意味でも、紹介図書数はぐんと増やしたいですね。

髙木　例えば文学作品ならその作者の他の作品を、説明文であれば同じテーマの作品を紹介するということを、全ての読む教材でやるのはどうでしょうか。そうした工夫は、生徒が一人で読書活動をする際の参考にもなります。そうすれば、教材で学んだことが読書活動で生きてくるはずです。つまり、精読と多読とがバランスよく仕掛けられているのが理想形ではないでしょうか。

理想の教科書とは

―現場には、幅広い年齢層の先生方がいらっしゃいますが、教科書は一種類しか作れません。どんな先生にも使いやすく、満足していただける教科書とはどうあるべきか、その理想像についてお考えをお聞かせください。

阿部　今年から教師になったばかりの二十代から、四十代、五十代のベテランまで、さまざまに経験値の異なる先生方がいらしゃいますが、もちろん教科書は全てに対応しなければなりません。

　どちらを規準に据えればいいかというと、当然、経験の浅い先生がストレスなく使えることを目指さなければならないと思います。

髙木　特に、新人の先生が、どういうふうに授業を組み立てていけばいいのかわからないときに、教科書の一つ一つの活動指示は参考になります。慣れてきたら、軽重をつけるなり、省略するなりしていけばいいんです。何もないところから何かを生み出すのは大変ですが、あるものをもとに料理できるのであれば、そちらのほうが簡単で親切だと思います。

阿部　そうですね。具体的にいえば、「学習」欄に、その教材・単元でつけるべき国語の力、指導事項が「目標」として明記されている。そして、それに「手引き」が連動し、「学習の窓」でよりそれがわかりやすく説明されている。さらに「次へつなげよう」でそれが再チェックされる。――という形であれば、その中から取り上げるべき指導事項を取捨選択しやすいのだと思います。

　手引きについては、例えば読むことの教材では「確認しよう」「読みを深めよう」「自分の考えをもとう」などという設定で、授業の流れがはっきりわかる見せ方にするのもいいですね。

髙木　「書くこと」や「話すこと・聞くこと」の領域に目を向ければ、それらがクローズアップされてきたのはここ二十年ほどのことで、ベテランの先生方が教師になったころは読解が中心でした。ですから、むしろ、ベテランの先生方にとっても、そうした領域に関しては、丁寧な学習・指導のポイントが書かれていれば、参考になるのではないかと思います。

阿部　私も、現場の先生方から、「書くこと」や「話すこと・聞くこと」の領域では、テーマの設定の仕方や、その後の手順について、もっと詳しい説明があってもいいという声をよく聞きます。つまり、「テーマはこう決めればいい」とか、「情報を集めた後、こう整理すればいい」などといった手順や方法を図などで丁寧に提示しながら、活動の様子を示すことができれば、具体的な指導のイメージがつかみやすいでしょうね。

髙木　今、阿部先生がおっしゃった活動の提示に加えて、モデルになる例文がほしいという声もずいぶん聞きます。例文があれば、「最後にこういうものができるんですよ」と向かっていくべき方向が一目瞭然になりますし、例文によって、活動もただの理屈ではなくて、つけたい力に向けての活動であるということが理解しやすくなるは

丁寧さや わかりやすさは、生徒の学習意欲にも大きく関わってきます。

髙木

ずです。

また、例文があれば、生徒だけでも活動が可能になります。丁寧な活動指示と例文とをセットで示すことで、きわめて効果的な教材化が図れるのではないかと思います。

阿部　アンケート❺でもわかりますが、「話すこと・聞くこと」の教材では、時間がないので短くやりたいという先生がいらっしゃる一方で、もっと丁寧に発展させたいという先生もいらっしゃいます。発展させるためのテーマもたくさん提示してあればさらにいいですね。さまざまに先生方が指導の仕方を選択できるようになっていることも、教科書の大事な要素ですね。

髙木　いずれにせよ、自分の指導方法と付き合わせながら、「これは教科書のやり方、こっちは私のやり方で」という選択ができれば、指導の幅も広がるでしょうね。自分なりにアレンジするのも可能だし、教科書に沿っていけば、自然に授業が組み立てられるというのは、どんな先生にとっても、とても使いやすいのではないでしょうか。

阿部　そうした各教材ごとの「丁寧さ」に加え、一年間につける力が丁寧に系統だてられていて、しかもそれを俯瞰できる教科書が求められているのだと思います。各教材・単元の「目標」や「学習の窓」を並べてみると、分野ごとに系統がくっきりと見えてくることが必要です。教科書の配列に従って指導を行っていけばしっかり力がつけられるというのは、どんな先生にとってもありがたいのではないかと思います。

髙木　もちろん軽重を付けることもできますが、そのままの順番で時系列に従って教えていければ自然と力がつくという構成ですね。それは、先生方の負担を大きく軽減することにもつながりますね。

阿部　時系列に従っていくのも可能。生徒の実態や残った時数などを考えながら、取捨選択したり一部を組み替えたりということも可能。どちらにも対応できるのが、全国どの地域でも使いやすい良い教科書なのだと思います。丁寧で誰もが使いやすいということが、国語の教科書として望ましいことでしょう。

髙木　さらに、ページを開けば、その教材でやることがまず視覚的にパッと理解できる、というわかりやすさも必要です。内容ももちろん重要ですが、そうしたレイアウト面での工夫もこれからとても大切な要素になっていくと思います。

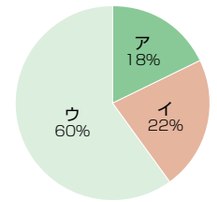
また、先生方にとって使いやすい教科書というのは、そのまま生徒たちにとっても分かりやすい教科書といえます。今、主体的な学びが求められていますが、丁寧さやわかりやすさは、生徒の学習意欲にも大きく関わってくるといえるでしょう。

―現在、二〇一三（平成二十四）年度用の新版教科書は検定提出中ですが、さらにご指導しやすい教科書を目指して編集を進めて参りました。

新しい教科書に、ぜひご期待ください。

アンケート❺　「話すこと・聞くこと」「書くこと」の教材の数・内容の重さはどの程度が望ましいと思われますか。

ア　教材数は少なくてよいから、一つの活動にしっかり時間をかけられる形が望ましい。
イ　1・2時間程度でできる小さめの教材（練習的・コラム的な教材など）がたくさん位置づいている形が望ましい。
ウ　ア（重め）とイ（軽め）の教材が適度に位置づいている形が望ましい。
エ　その他



光村の「国語」―軌跡を振り返る

「新しい灯」を求め続けて

甲斐雄一郎
筑波大学教授

二十次・六十年余の変遷

光村図書出版における中学校の国語教科書は一九五二年における垣内松三（※1）著『中等新国語』文学編（各学年上下巻）・言語編（各学年一巻）の刊行にまでさかのぼることができます。この教科書を第一次と数えるならば、二〇〇六年に刊行された現行の『国語』は第二十次ということになります。

この半世紀余の間、光村の教科書は、創刊からの分冊構成に始まり、一九五九年以降の学年一冊構成への移行という体様の変化に加え、学習指導要領の規程による中学校三年間の国語の授業時数を反映して（最大五二五時間＝六九年版～最小三五〇時間＝九八年版）、ページ数も最大の三八三ページ（七二・七五年版）から、B5判へと移行した現行教科書の二六九ページまでの幅があります。

甲斐雄一郎

1957年兵庫県生まれ。筑波大学大学院人間総合科学研究科教授。主な著書に『国語科の成立』（東洋館出版社）、共編著に『国語科教育学研究の成果と展望』（明治図書）など。

※1　垣内松三
（1878–1952）
国語教育学者、国文学者。岐阜県出身。東京高等師範学校教授。独自の形象理論と解釈学で、日本の国語教育に初めて理論的体系を与えた。1952年に光村図書が初めて刊行した中学校国語教科書の代表著者。著作に『国語の力』『形象論序説』など。

◀光村図書「国語」教科書の変遷

※主な改訂年度と、初めて掲載された作品。

1952（昭和27）年度版

※光村図書が初めて刊行した中学校の国語教科書。文学編（一上下～三上下）・言語編（一～三）の九分冊となっていた。

「青い鳥」モーリス・メーテルリンク
「道程」高村光太郎
「弟子」中島　敦

1955（昭和30）年度版

「少年の日の思い出」ヘルマン・ヘッセ
「オツベルと象」宮澤賢治
「屋根の上のサワン」井伏鱒二

※2　石森延男（1897–1987）
国語教育学者・児童文学者。北海道生まれ。1947年、文部省図書監修官として最初の『学習指導要領 国語科編』、最後の国定教科書編集に携わる。59年から光村図書中学校国語教科書の代表編者。小説に『コタンの口笛』など。

このようにこれまでの国語科、そして国語教科書に関する変動は小さくはありません。しかし、光村図書の編集方針の上では、一貫して重視されてきた理念があります。本稿では、各学年一冊構成になった五九年の第五次以降の教科書について、その理念の一つである、教科書における「自主的な学習」の支援のあり方を取り上げたいと思います。

石森延男の掲げた理念

第五次教科書から垣内に代わって代表編者となった石森延男（※2）は、その最初の教科書の編纂趣意書冒頭に、

『自主的な学習』ということが、教育全体の合ことばのように唱えられてから、十年あまり、ようやくその実があがってきました。

という文に始まる「新しい灯」という文章を寄せています。

石森はそこで、編集に際しての「くふうも苦心も」教科書における「自主的な学習」の支援のあり方にあった旨を述べた上で、次のような理想を述べて結んでいます。

幸いに本書が取り扱われて、子どもたちの学習上の影響を観察してもらい、長所と短所とを明らかにしていただいたなら、これからの国語教科書文化の上に新しい灯をかかげることになろうかと思います。せめてその土台にでもなったら、本書の誕生も意味あることと考える次第です。

ここに着目するならば、**光村の国語教科書の展開の歴史において目指されたのは、生徒の「自主的な学習」を促し支援すること**であると見ることができます。

本稿では、光村図書がこの課題にどう取り組み、教科書においてどう実現してきたのか、二期に分けて概観していきます。

単元構成の工夫

第一期（一九五九～八〇年）

第一期は、三～四年ごとに新版・改訂版が刊行され、七八年に至るまで七種が刊行されています。この間、教科書の名称は、垣内松三が代表著者を務めた第四次までの『中等新国語』を引き継ぐとともに、単元で教科書を構成するという方針も踏襲しています。

単元については、「①そこでめざす言語能力はなにか、②そのために必要な学習活動（または文章形態）はなにか、③それらを通して追究されるべき内容的価値はなにか（人間形成のうえにいかに寄与すべきか）の三つの要素を統一したもの」（六九年版編纂趣意書）とされています。この定義からわかるように、**教科書を単元によって構成することによって、生徒の言語活動を自然で効果的なものとして組織しようとした**のです。

第一期では、七五年の第十次にいたるまで各学年を十一単元で構成する方針で一貫しています。編纂趣意書によれば、「一か月一単元あてとして教員側については計画の立案や進度の調整の便宜をはかり、生徒側については、一まとまりの学習を継続することの意味とその適切な持続時間を考慮した結果」というものです。

なかでも、特に「自主的な学習」を促すための工夫として指摘できるのが、学習のてびき、ことばの練習、新出漢字、注意すべき語句、読書案内などの提示に加えて、単元名の付け方と単元構成のあり方です。すなわち単元名によってその単元の学習の目標や方向を示唆し、扉ページの「まえがき」で、生徒が何のために、何を、どのように学習するのか理解し、学習計画を立てる指針としようとしています。

六六年版の第一学年第三単元「めあてにしたがって」を見てみましょう。この単元における重点目標は読むことと書くことに置かれ、以下の三種の教材から成ります。

（一）平頭（へいとう）もりの話（説明文）
（二）報告や記録の文章を書こう
（三）手紙を書こう

この単元の扉に記された「まえがき」は次の通りです。

わたしたちは、外出する場合、目的地や用件によって、道順や乗り物のことを考えるだろう。
文章を書く場合も、それと似ている。めあてにしたがって、書きぶりをくふうしなければならない。「平頭もりの話」は、どんなめあてのもとに、どのように書かれているか、調べてみよう。
また、わたしたちが、研究の方法や記録を書いたり、手紙を書いたりする場合、それぞれのめあてにしたがって、どう書いたらいいか、くふうしてみよう。

この構成からわかるように、この期の単元構成は「書くこと、話すこと・聞くこと」の学習もそれだけで単独の単元を構成する

「わたしを束ねないで」新川和江
「夏の花（抄）」原　民喜
「冒険の精神」羽仁　進

「赤い実」井上　靖
「法隆寺を支えた木」小原二郎
「子馬」ミハイル・ショーロホフ

「フシダカバチの秘密」アンリ・ファーブル
「一切れのパン」Ｆ・ムンティアヌ
「サーカスの馬」安岡章太郎

「故郷」魯　迅
「モゴール族探検記」梅棹忠夫
「落葉」ポール・ヴェルレーヌ

「片耳の大しか」椋　鳩十
「走れメロス」太宰　治
「魔術」芥川龍之介

※各学年一冊となる。
「坊ちゃん」夏目漱石
「アンの告白」L.M.モンゴメリー
「山頂から」小野十三郎

のではなく、「読むこと」の学習と組み合わされています。この方法によって報告や記録、手紙などを書くための指導事項を具体的な例とともに示し、また読むことの教材が、書くこと、話すこと・聞くことの自発的な学習に際しての見本としての機能も担っていたのです。

学習過程の具現化

第二期（一九八一年〜）

第二期は八一年刊行の第十二次以降に始まります。この時以降、教科書名は『国語』となり、表紙に編者名は記されなくなっています。単元構成は第十一・十三次の二種が各学年八単元構成、八七年刊行の第十四次以降がおおむね各学年七単元構成、二〇〇二年刊行の第十九次のみ六単元構成となっています。

一か月一単元構成のあり方からの転換は、前期最後の教科書として位置づけられる七八年刊行の第十一次にすでに認められます。転換の要因として指摘できるのがその前年に告示された学習指導要領において、中学三年間の国語科授業時数がそれまでの五二五時間から四五五時間にまで減少したという事情です。しかし単元数の減少は、そうした外的要因だけに起因するものではなく、**表現活動の独立・充実と、「総合単元」の設置**という内的要因も重要です。

「書くこと」、「話すこと・聞くこと」の学習を「読むこと」の学習と関連させた場合、指導事項が先行した文例主義になることが多くなります。もちろんそうした方法の意義は、前期の教科書で示されていたことでありますし、第二期の教科書においても読むこととの関連は強調されています。

しかし第二期を特徴づけるのは、**書くこと・話すこと・聞くことの指導事項の具体化**です。すなわち取材、主題の明確化、構想・構成、叙述など、表現過程に即して課題を設定するとともに、メモやカードを用いた学習の手順・方法を例示しようとしたのです。それらの内容は、すべてが読むことの学習との間に連携をとれるわけではありません。このため、単元とは別の項目として表現に関する教材が独立することになり、第二期では国語教科書の重要な構成要素となっています。

たとえば、八一年版の一年を見てみると、十の単元とは別に、三つの表現教材が独立しています。

〈表現1〉わたしを知ってください
〜題材を求めて
〈表現2〉友達に知らせたいこと
〜構想を立てて
〈表現3〉心に残っていること
〜具体的に表現する

これらの教材化もまた、生徒による「自主的な学習」支援の具体的な展開として理解することができるのです。

総合単元は、冒頭に引用した第五次の編纂趣意書で、石森の「子どもたちの学習上の影響を観察してもらい、長所と短所とを明らかにしていただいたなら」という呼びかけに応じて、全国から寄せられた声にこたえた形で設置された単元です。その結果、各学年に**主題追究型の単元**を設置しました。

たとえば八一年版一年第七単元では、「日本を考える」という単元名の下、「緑と青の自然」「川と人間」「時候のあいさつ（参考）」という評論、説明、随筆を並べ主題を追究するとともに、手びきで、学習課題の設定、必要な資料の選択、課題達成のための見通しについて四例を上げながら指導者の創意工夫と生徒の積極的な参加による学習活動が設定されています。これもまた「自主的な学習」支援の一つの典型例ということができるでしょう。

第二期教科書においては、このように**学習方法の具体化、学習計画立案を柔軟化した構造で「自主的な学習」を実現**しようとしてきています。

「新しい灯」を求めて

「国語教科書文化の上に新しい灯をかげる」ことを悲願とする石森延男が大切にしたことは、「自主的な学習」支援が可能な教科書の刊行でした。これまで見てきたように、光村の中学校国語教科書はそのための方法として、単元構成、また学習過程の具体化、そして課題設定および探求過程経験の設定を開拓してきました。それらは今後も継続することになるでしょう。

しかし、現行版以降、国語科の課題としてますます鮮明になってきたのは、**学習のリアリティの保障ともいえる、他教科と国語科との往還、子どもの生活と学習との往還**などの問題です。これからの国語教科書においては、それらの課題における「自主的な学習」の実現が問われることは明らかです。

石森がかかげた「新しい灯」は、これからもなお求められ続けていくでしょう。

1987（昭和62）年度版

「大人になれなかった弟たちに……」米倉斉加年
「ちょっと立ち止まって」桑原茂夫
「字のないはがき」向田邦子

1993（平成5）年度版

「北の国から」倉本聰
「六月の蠅取り紙」ねじめ正一
「握手」井上ひさし

1997（平成9）年度版

「野原はうたう」工藤直子
「そこまで飛べたら」安東みきえ
「遠く、でっかい世界」椎名　誠

2002（平成14）年度版

「ゼブラ」ハイム・ポトク
「モアイは語る」安田喜徳
「アラスカとの出会い」星野道夫

2006（平成18）年度版

※判型が、従来のA5からB5と大判化。

「にじの見える橋」杉　みき子
「さっき」伊集院　静
「江戸からのメッセージ」杉浦日向子

2012（平成24）年度版

本を読む楽しさを伝えたい

東京都港区立赤坂中学校教諭
甲斐利恵子（かいりえこ）

Q 生徒たちを図書室に連れて行く機会がありました。読書に没頭している生徒もいましたが、ぼんやりしていたり、読んでいるふりをしていたり、漫画を読んで友達と話をしたり、眠ってしまう生徒もいました。

本を読む楽しさを伝えたいと思うのですが、どうもうまくいきません。なにか良い工夫はないでしょうか。

A 活字離れが話題になってずいぶんと月日が流れましたが、相変わらず読書嫌いの子どもに対する指導で苦労されている先生方は多いようです。

しかし、子どもたちの様子をよく見ていると、おもしろいことには敏感で、おもしろいことがわかれば、必ず手を伸ばしてきます。

ゲームをしているから、部活が忙しいから、勉強でそれどころではないからと、本を読まない理由はいろいろ考えられます。けれど、おもしろい本があれば、ゲームをしていても、部活に熱中していても、本に手を伸ばすものです。無理にゲームをやめさせるよりも、おもしろい本の存在を教えてあげる方が効果的だと思います。

子どもたちと本のおもしろさを語り合える時間は楽しいものです。本のことなら○○先生に聞けば間違いない、と思わせたいですよね。

今回は、私が日ごろ、どんな工夫をして子どもたちと本を出会わせているかを紹介します。

「本の紹介」の威力

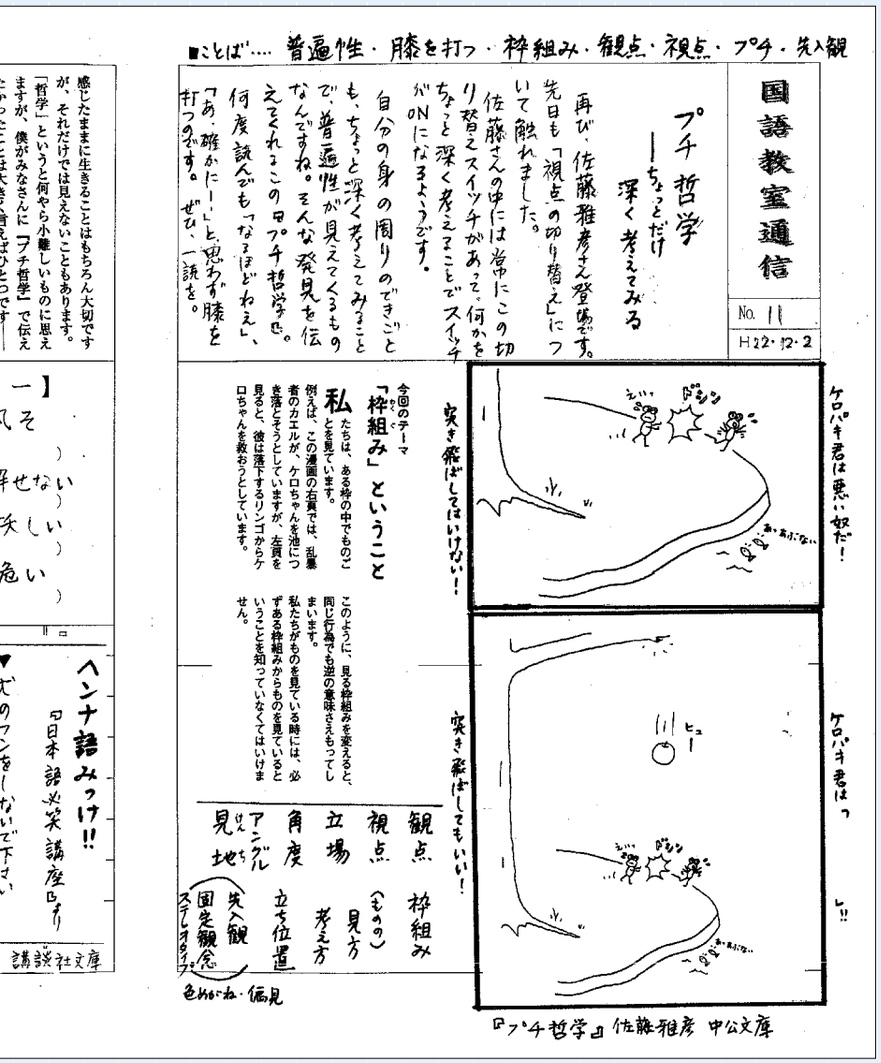
私の若いころの話です。初めての転勤で行った学校は、一般的な言い方をすれば荒れた学校でした。初めての授業にどきどきしながら入っていくと、チャイムが鳴っているにも関わらず座っている子どもが半分ぐらいしかいませんでした。

「座って、座って」と、名前もわからない子どもたちに言いながら、授業が始まったのは五分後か十分後だったように思います。夢中で話しかけて座ってもらいました。「座ってもらう」という表現は変ですが、まさに、そのような状況でした。

いったん座った子どもたちは、少しだけ新しく来た国語科教師を興味深げに見ていました。初めに、学習の見通しや言葉に関するコラムなどをプリントした「国語教室通信」を配って、国語に関するいろいろな話をしましたが、「本の紹介」のコーナーのときだけ、雰囲気がキュッと引き締まった感じがありました。

次の日、授業の初めに本の紹介をしてみました。そのときの本は『はてしない物語』ミヒャエル・エンデ作／上田真而子訳（岩波書店）でした。持ち帰りのする大部な本で、読書なんかしたこともないよ、という子どもたちにはとても読めそうもない雰囲気があります。けれど、うまくいくような予感がありました。なぜなら、普通の本と違って文字の色が二色に分かれていたり、装丁が美しくて重厚で、魅力的だと思わせる要素がいっぱいつまっていたからです。

予想は的中し、ちょっとしたエンデブームが起きました。こんなに分厚い本がこの学校で話題になるなんてと、他の先生方も驚いておら



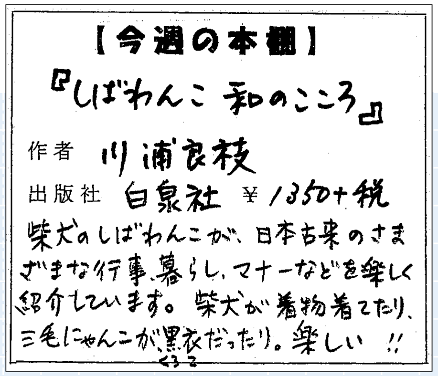
▲「国語教室通信」は、毎回見開き２ページで作っています。右側のページには、いろいろな本から得た情報を取り上げることが多いです。この号では、著者の佐藤雅彦さんの許諾をいただき、『プチ哲学』からイラストを転載しました。左のページでは、「今週の本棚」「漢字コーナー」に加え、言葉に関する話題を取り上げています。

れました。子どもたちの好奇心は健在でした。おもしろそうであれば、がまんできない人たちなのです。読んでおもしろければ、誰かに話したくなります。私と子どもたちとの間には本の話が行き交うようになり、そのついでにいろいろなことも話せるようになりました。「座って」と言わなくても座るようになりました。

本は一人一人の子どもとの対話を実現してくれます。こんないいチャンスをもらえるのだから、定期的に紹介していこうと考えて、原則、週に一回発行する「国語教室通信」に、「今週の本棚」というコーナーを作りました。作った以上、必ず週に一回は本の話をすることになります。

そのため、いろいろな本の情報に敏感になり、書店には三日とあげずに通うことになりました。並んでいる本を眺めるだけでも、情報をキャッチすることができます。私は、自分を追い詰めないとなかなか実行できない性格なので、このような場を作って取り組みましたが、この方法は自分の読書生活も豊かにしてくれました。

▼「今週の本棚」コーナー（「国語教育通信」より抜粋）


【今週の本棚】
『しばわんこ 和のこころ』
作者 川浦良枝
出版社 白泉社 ￥1350＋税
柴犬のしばわんこが、日本古来のさまざまな行事、暮らし、マナーなどを楽しく紹介しています。柴犬が着物着てたり、三毛にゃんこが黒衣（くろご）だったり。楽しい!!

本気で紹介する

本の紹介といっても、毎回同じパターンでは聞き手も印象に残りにくくなりますから、どんな紹介の仕方をすれば読みたくなるかを考えます。あるときはあらすじを、あるときは作者を、あるときは主人公をと、アプローチの工夫を考えました。主な観点を挙げてみます。

■本の紹介のアプローチ

［内容に関すること］
- あらすじ
- 有名なフレーズ
- 登場人物
- せりふ
- 帯の言葉（キーワード）
- ポップ（※）の文句

［作者に関すること］
- 作者
- 他の作品

［感想に関すること］
- 読んだ感想・考えたこと
- 読んだきっかけ
- 朗読したい部分

［本の体裁に関すること］
- 表紙・装丁からのイメージ
- 出版年月日・出版社
- ページ数
- 値段

［その他］
- 同じテーマの作品
- 書評・ブックレビュー
- 書店の様子

このようにアプローチの観点を意識すると、それぞれの本を紹介するときの工夫点が見えてきます。その作品にぴったり合った紹介の仕方を考え、子どもたちが読みたい、見てみたいと思えるようにします。一回一回の紹介をおろそかにせず、話の構成を考えていくうちに、教師自身のプレゼンテーションの力もつくような気がします。

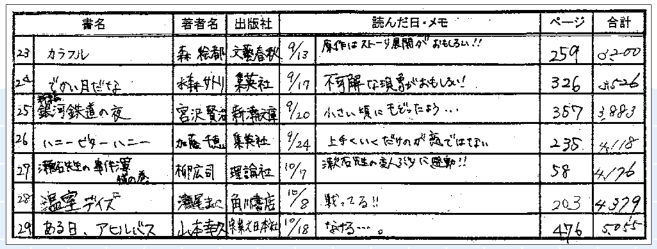
本の紹介をすると、必ず子どもたちは反応します。できれば、すぐに手にとって読めるように、実物を用意しておくといいですね。無い場合は予約制にすると、読みたい気持ちが持続します。

また、読んでみたけど読めそうにない、あまりおもしろくなかったということもあります。そんなときに、無理しないようにということを言い添えておくと安心して借りていきます。

※ポップ＝本の紹介やキャッチコピーなどを書いて、本のそばにパネルやスタンドで提示した広告

読書一万ページ

「読書一万ページ」という取り組みは三校目に転勤したときの同僚の先生が熱心に取り組んでいたものです。子どもたちは読んだページ数をどんどん書いて、その累計も記録していきます。年度末に一万ページに達した人たちに学校長からの表彰状（読書一万ページ達成賞）を渡すというものです。



	書名	著者名	出版社	読んだ日・メモ		ページ	合計
23	カラフル	森 絵都	文藝春秋	9/13	原作はストーリ展開がおもしろい!!	259	2200
24	でかい月だな	水森サトリ	集英社	9/17	不可解な現象がおもしろい!	326	2526
25	新編 銀河鉄道の夜	宮沢賢治	新潮文庫	9/20	小さい頃にもどったよう…	357	2883
26	ハニー・ビター・ハニー	加藤千恵	集英社	9/24	上手くいくだけのが恋ではない	235	3118
27	漱石先生の事件簿 猫の巻	柳広司	理論社	10/7	漱石先生の変人ぶりに感動!!	58	4176
28	温室デイズ	瀬尾まいこ	角川書店	10/8	戦ってる!!	203	4379
29	ある日、アヒルバス	山本幸久	実業之日本社	10/18	なける…。	476	5055

▲一万ページの用紙は、生徒たちがいつでも追加して書けるようになっています。台紙に貼り付けていくので、３年間の読書の軌跡がわかります。

途中でやめたものも書いていいことになっています。図書室にある絵本を何回も読んで、その累計を楽しんでいる生徒もいました。二回読んだら二倍のページ数です。子どもたちはよく読んで、多くの生徒が表彰されていました。

今勤めている学校では、図書委員が毎週金曜日に読書一万ページの用紙を集めて図書室に提出します。それを司書の方がエクセルに入力し、常に累計のページ数がわかることになっています。司書の方がいらっしゃらなくても、自分たちで累計を出すのも楽しいですし、定期的に集めていれば継続できます。子どもの記録をコピーし、ときどき国語の時間にみんなで読書について話したりすることもあります。

朗読劇場

この取り組みは、私の所属する勉強会のメンバーが考えたものです。いわゆる「読み聞かせ」のようなものですが、「読み聞かせ」といってしまうと、なんだか幼い感じもあり、中学生にはあまりぴったりとはいえません。「朗読劇場」というネーミングは、中学生にふさわしいなと思っています。

本を読んだことのない子どもにも、この「朗読劇場」は好評です。なんといっても「劇場」なので、読んでいる最中に注意されたり、後で感想を聞かれたりしないのが人気のようです。ただ聞いているだけ。そういう時間もあっていいですよね。

私の場合は「朗読劇場」の名にふさわしいように、カーテンを閉め、電気も黒板のところだけつけて朗読をします。雰囲気抜群です。たくさんの言葉が耳から入ってくるのもいいんじゃないかと思います。

全部を読むことはほとんどありませんので、続きを本でどうぞと言うと多くの生徒が借りに来ます。これも本の紹介の一つのパターンといえるかもしれません。

今回は、本を好きにさせるための小さな取り組みをいくつかご紹介しましたが、なにより、先生方が、自分も楽しみながらできることを少しずつやっていくのがいちばんいい方法だと思います。

最後に、今年度「朗読劇場」で私が朗読した作品の一部を紹介しておきます。

『1歳から100歳の夢』 日本ドリームプロジェクト編（いろは出版）
『お父さんのバックドロップ』 中島らも（集英社文庫）
『おもひでぎょうじ』 百瀬義行（晋遊舎）
『温室デイズ』 瀬尾まいこ（角川文庫）
『告白』 湊かなえ（双葉文庫）
『佐賀のがばいばあちゃん』 島田洋七（徳間文庫）
『卵の緒』 瀬尾まいこ（新潮文庫）
『天地明察』 冲方丁（角川書店）
『ぼくたちと駐在さんの700日戦争』 ママチャリ（小学館文庫）
『わかりやすく〈伝える〉技術』 池上彰（講談社現代新書）

いろはの呪文がとけるとき

神戸女学院大学非常勤講師　東野泰子（ひがしのやすこ）

新しい学習指導要領に「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が新設され、古典の取扱いが具体的に示されました。また、小学校でも古典教材が導入されることもあり、中学校での指導のあり方にも、いっそうの工夫が必要になってきます。

東野先生は、さまざまな教室で古典を教えていらっしゃいます。その経験から、生徒を古典の授業に引き込むための導入の工夫や、古典を学ぶ魅力、教える楽しさについて、六回にわたって連載していただきます。

一　「どろけい」と「いろはうた」

先日、高校生に「いろはうた」を書いてもらった。正しく書ける生徒はクラスに一、二名で、大半は「いろはにほへとちりぬ…」あたりで手が止まってしまう。「いろはにほへと」に続きなんてあるの？という生徒すらいる。聞けば、「いろは」は「どろけい」でしか使ったことがなく、「…ちりぬ」までしか知らないらしい。複数のクラスで試みたけれど、どのクラスでも「どろけい」という声があがる。

「どろけい（地域によっては、けいどろ）」とは、泥棒チームと警察チームに分かれて行う大人数の鬼ごっこで、私の住む神戸市をはじめ、チーム分けに「いろは」を使う地域があるようだ。「いろは」の使い方は、一人ずつ左右に振り分けていくときに、「い、ろ、は…」と唱えるだけであったり、「いろはにほへと」までが泥棒、「ちりぬるをわか」までが探偵、または「ぬ」に当たった子が「ぬすっと」、「た」に当たった子が「探偵」と、地域によってさまざまである。

「どろけい」は、子どもがみな「いろは」を唱えることができた時代からあった遊びなのだろう。私の小学校時代（昭和四十年代）は、ひらがなを五十音順に習った。しかし、学校で習わずとも、当時のたいていの子どもは「いろは」を唱えることができた。テレビドラマ『銭形平次』の主題歌に「恋のいろはは見当つかぬ」という歌詞があった記憶もあり、現在の子どもよりは「いろは」が身近にあった。

また、最近は「ぬすっと」という言葉も使われなくなり、子どもたちに馴染みがなくなってしまった。「ぬすっと」は今は「どろぼう」である。「いろはにほへとちりぬ―ぬすっと」「るをわかよた―たんてい」という使い方をするのでなければ、わざわざ「いろは」を使う意味もなかろうと思うが、不思議なことに、最近の子どもたちも「どろけい」では意味もわからずに「いろは」を唱えている。「どろけい」と「いろは」の結びつきは、子どもの遊びのなかでの伝承、ということなのだろう。

二　身近な「いろは」から授業へ

そのようなわけで、先の高校生たちにとって、「いろは」は、遊びのときのなんだかわからない呪文のようなものであって、学校の古典の時間に習うなどとは思いもよらなかったらしい。平安時代からあって、当時のかな文字をすべて一回ずつ使って、意味のある歌になっているんですよ、というと、本当にかな文字すべてが含まれているのかと、「おまえはア行を探せ」「おれはカ行な」などと手分けして五十音順に確認している。「ゐ」「ゑ」がワ行で、ア行の「い」「え」とは違う音だということもはじめて納得したようすで、ずいぶん感心している。

「どろけい」のほかに「いろは」が使われているものはない？と尋ねると、ドレミファソラシドがハニホヘトイロハであることをみな思い出し、小学生に人気のテレビアニメ『忍たま乱太郎』の主人公・乱太郎は、忍術学園の一年「は組」だが、一年「い組」のほうが優等生なんだと、ふだんの古典の時間は居眠りしがちな子までも、いつになく楽しげに教えてくれたのだった。

中学校国語の一年生教材に「いろは歌」が掲載されているが、こうした話を授業の導入とするのも古典への誘いとして有効ではなかろうか。

「いろは＝どろけい」という彼らの認識に、私は新鮮な驚きを感じたけれども、この「いろは」の場合のように、遊びの中に、暮らしの中に、それと意識せずに存在し続けているものこそ、古典らしい古典であるかもしれない。

三　古典に由来する「心」

役に立つも立たぬもなく、当たり前のようにそこにあって日々を彩っている、古典に由来するそういうものを私たちの生活は確かに持っている。

桜が咲けば花見に行かずにはいられず、毎年のように桜にちなんだ歌がヒットチャートにあらわれる。ウグイスの鳴き声は、たとえそれがあまり上手な鳴きかたではなくても、「ほう、ほけきょう（法華経）」と聞こえてしまう。七月七日には、牽牛織女のために空模様を気にかけ、子どもたちはたどたどしい字で短冊に願い事を書く。モモタロスやウラタロスに憑依（ひょう）される仮面ライダー電王は、グロテスクな風貌ではあるけれど、なんだか可愛らしく見えてくる。

こうした生活を私たちは楽しんでいて、それだけでも古典に由来する文化を享受しているといえるだろう。けれども、なんだかわからない「どろけい」の呪文が「いろはうた」だと気づいたとき、そこには新鮮な驚きと知るよろこびがある。桜を惜しむ気持ちや桃太郎へのなつかしさを、自分のものとして問い直したり、身近にありながらよく知らなかった言葉の意味を確かめたりすることから、数百年前の世界に少し近づいてみるのも、古典への扉を開くひとつの鍵であろう。

東野泰子
大阪府生まれ。論文に「『奥義抄』から『僻案抄』へ―『そが菊』注にみる院政期歌学の一様相―」（『国語国文』）など。共著書に「八雲御抄の研究　正義部・作法部」（片桐洋一編・和泉書院）、「宴曲索引」（伊藤正義監修・和泉書院）などがある。

連載

書写指導の可能性を探る 特別編1

授業リポート：清水陽一郎先生（上越教育大学附属中学校）の実践を紹介 「書写の科学～行書の筆使いを多角的に分析しよう（三年）」

清水先生は、三年生の書写で、生徒自らが能動的に行書の運筆について探究する授業を提案されました。仮説を立て、それを検証、探究しながら行書の特徴と運筆を客観的に分析し、論理的に結びつけていく試みは、指導者の主観や書字の技能によらない科学的なアプローチともいえます。話し合いや発表などの言語活動が盛んに行われ、教室が活性化する書写の授業の様子をリポートします。

清水陽一郎（しみず よういちろう）

1970年生まれ。東京学芸大学書道科卒業後、新潟県中学校教諭を経て、上越教育大学大学院で書写指導について研究。現在、上越教育大学附属中学校教諭。全国大学書写書道教育学会会員。上越国語教育連絡協議会書写委員。
主な論文に、「中学生を対象とした書きやすく速く書く力を育成する実践的研究―動的学習要素のレベル化およびマルチメディア教材等の効果―」（上越教育大学押木准教授との共同執筆）など。

題材の目標

・行書の特徴を運筆と結びつけてとらえることができる。
・行書の運筆を水平面・垂直面から理解し、滑らかに速く書くことができる。

学習の流れ

・本時の目標を知る。

行書の特徴は、どんな筆使いにより表れるか、書きながら考察しよう。

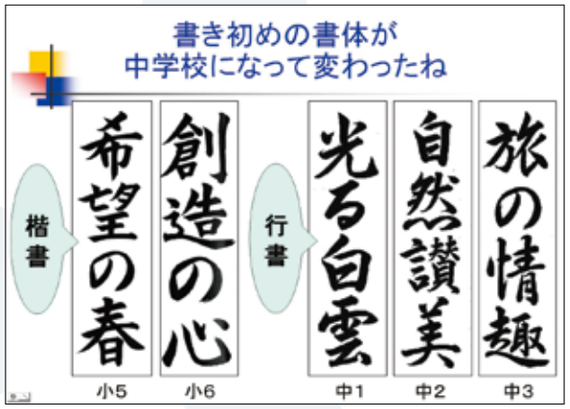
・行書「自」の手本を見て、楷書と比較して、水平面・垂直面の両面から運筆の特徴を推測する。
・水平面・垂直面から撮影した楷書「自」の運筆の動画を見る。
・行書「自」を毛筆で試し書きし、運筆を動画で撮影する。
・行書の運筆と書かれた文字の因果関係についてグループで話し合う。
・行書の運筆の特徴について動画を利用しながら発表する。

1 行書と楷書、書き方の違いは

このリポートでは、授業の様子を、清水先生の発問（青字部分）を柱にして再構成しました。

■みなさんは、これまで六年間、毎年、書き初めを続けてきました。どんな文字を書いてきたのか、振り返ってみましょう。

授業は、これまで生徒たちが書いてきた書き初めを振り返ることから始まった。小学校のお手本から、順番に画面に映し出されていく。生徒たちは、それぞれの文字を思い出しながら、「あの字は、難しかった」「なつかしい。もう一回書いてみたい」と興味をひかれていく。



▶授業で使用されたシートから

■さて、ここに挙げた書き初めのお手本ですが、小学校と中学校では、どんなところが変わりましたか。

中学校での書き初めが「行書」によるものだということに気づかせ、楷書と比較させながら、静的な視点でとらえられる行書の特徴として気づいたことを発表させる。

生徒からは「速く書ける文字になった」「画がつながっている」「丸い感じ」などの発言が出てきた。

■では、そのような行書をうまく書くポイントは、どんなことでしょう。行書のよりよい書き方を言葉で説明することが、今日の目標です。

これまで、作品は何度も書いてきてはいるが、今日の授業では、改めて「行書」の運筆の特徴を動的な視点から意識させることがねらいとなる。

手本として教科書に掲載されている文

字は、「書かれた結果」でしかない。どういう書き方をすれば、そうした「結果」になるのか、筆の動かし方は、たとえうまく書ける人でも、客観的に言葉で伝えることは難しいものだ。

本時の目標は、そうした行書の運筆の特徴を、きちんと言葉で説明できることを念頭に置いて設定されている。

2 行書の特徴を整理する

■まず、行書と楷書を比較してわかる行書の特徴を整理してみましょう。

「自然」の「自」という文字を楷書と行書で書いたプリントを配布し、まず、「書かれた結果」としての行書の特徴を班ごとに話し合わせる。

いろいろな意見が出たところで、教科書「中学書写　二・三年」P8を提示し、「点画の丸み・変化・連続・省略」「筆順の変化」といった特徴を整理し、確認していく。

本時では、「自」の字に見られる「点画の丸み・連続」に焦点を当て、どういう運筆で生じるのか動的な視点から探究させる。

3 運筆をとらえる視点を考える

■実際に行書を書いているときに、どんな視点から見れば書き方の特徴がわかりやすいでしょうか。

教科書P5の「文字を書くときの姿勢」の写真を見ながら、筆の動きを見る角度について考えさせる。生徒たちからは、「目の位置から見るのがいい」「真横から見ればわかりやすいかも」「ガラス張りにして、下から見るのはどうかな」などの提案が出される。

■初めに、先生が書いた楷書の動画を見てもらいます。この動きを参考にしながら、どの角度から見たら、行書の書き方が分かりやすいか、もう一度考えてみましょう。

参考として、楷書を清水先生が書いている動画を投影。カメラの視点は真上からと横からである。それを見て、運筆をとらえる角度や視点をもう一度検証させていく。

この動画は、次時で、同じ角度から撮った清水先生による行書の動画と比較し、運筆の違いを再確認するためにも使われる。

▲清水先生による楷書の動画（真上からと横から）

さまざまな角度から行書の運筆を撮影し、分析する

▲俯瞰する位置から

▲穂先の縦の動きに着目

▲目の位置から

▲穂先の横の動きに着目

4 動画で「仮説→検証」を繰り返す

■では実際に、行書を書いているところを動画で記録して、それを使って書き方の特徴を説明してもらいます。

班ごとにデジタルカメラを配布し、動画撮影機能を使って十五分間撮影を行う。さまざまな角度から何度も試行錯誤を繰り返し、運筆を説明しやすい角度を探させる。

最初は、参考として示された楷書の動画のように、上と横から撮影する班も多かったが、しだいに書き手の目の位置、紙の手前からなど、さまざまな角度からの撮影も始まっていく。生徒は「もっとゆっくり書いて」「もっと角度を下からにした方がいいよ」などと会話を交わしながら、協働的に探究活動を進めていた。また、撮る位置によって、天地が逆に映ることに気がつき、カメラを逆さまにして撮影するなどの工夫をする班もあった。

撮影したその場ですぐ再生して確認、また新たに撮影するという、「仮説→検証」の繰り返しが簡単にできるのがデジタルカメラの利点である。また、実際に書いた生徒も含め、全員が同じサンプルを見ながら、運筆について客観的に議論できるという点でも、非常に有効な手段であった。

5 言葉で行書の運筆を説明する

■班ごとに動画を見せながら、行書の書き方の特徴を発表してもらいます。

「楷書では一画ずつ筆を上げて書いていたが、行書では最初の一画目と二画目の間は筆の高さをあまり変えずに流れるように書いている」

「筆を上下させないで一気に書いている」

「筆の動かし方が丸い感じ。楷書の『ろこ』のようなもの（止めの部分）がない」

「流れるように筆を運んでいるのが特徴」

「折り返しはジグザグしていなくて、丸みをもって筆を運んでいる」

▲自分たちで撮影した動画を見ながら、行書の運筆について説明する

このように、垂直面での穂先の軌跡（点画の連続）や、水平面での滑らかな始筆と終筆（点画の丸み）について、生徒たちは多角的に分析することができていた。

動きを言葉で説明することは、大人でも難しいことである。しかし、撮影中の試行錯誤の中で、生徒たちは自分なりの言葉づかいで議論をし、その中で出てきた表現を使いながら、運筆の特徴を説明することができていた。

6 次時以降の活動へ

次時では、清水先生が同じ角度から撮影した行書と楷書の動画を比較し、前時で発表した行書の運筆の特徴を再確認する。その上で、それを意識しながら試書を行い、定着を図っていく。

この実践は十一月に行われたが、十二月の書き初めの課題「旅の情趣」の取り組みとの連携を前提としている。冬休み中に、生徒は清水先生のホームページにアップされた今回の動画や、書き初め課題の動画を見ながら練習を進め、作品は休み明けの全校書き初め展覧会で各教室に展示された。

授業を終えて：清水先生に聞く

客観的な書写指導へのアプローチ

―デジタルカメラなどのICT（※1）機器を使った書写の授業は、初めて拝見しました。

書き初めの前など、生徒に字形や字配りなど考えさせた後、わたしが書いているところを動画にしてプロジェクターで投影することはありました。しかし、生徒自身がデジタルカメラを使って撮影するというスタイルは初めてでした。

―いつもとは違った授業でしたが、生徒たちの反応はいかがでしたか。

なかなかよかったようです。文字を書く係、撮影する係、指示を出す係、観察する係と班の中で役割分担もきちんとできていました。運筆を受身で学習するのではなく、能動的に探究することを目指しましたが、生徒たちは、試行錯誤しながらも生き生きと活動していたと思います。

―授業を振り返って、もっとこうすればよかったというところはありましたか。

楷書の動画を示すとき、垂直面・水平面という分析の視点をあっさり示してしまったんですが、本当は、そこも含めて考えさせればよかったなと思います。しかし、実際には、生徒たちは、実にさまざまな角度から工夫して撮影していました。

―ICT機器を活用する授業のメリットはどんなところですか。

現場を見ていますと、みんなが筆を持って指導できる先生方ばかりではありません。また、教師が示す範書は一回性のもので、その瞬間だけの指導に終わってしまいます。しかし、たとえば動画を使えば、生徒は再生された運筆を繰り返し確認することができますし、その間に、教師は机間指導をしながら生徒の支援をすることが可能になります。また、書いている様子を上から撮ったものと横から撮ったものを同時に再生し、立体的な見せ方をすることも可能です。学習指導書に付属しているCD-ROMにもポイントがよくわかる動画が収録されています。まずはそれを利用するのが有効ですね。

書画カメラ（※2）は、上手な生徒の運筆を大勢の生徒に見せる際などにとても効果的です。

こうした機器の活用は、書くのが苦手な先生方にとっての書写指導の可能性を広げるものだと思います。

―テーマを「書写の科学」とされていますが、どういう意図が込められているのでしょう。

いろいろなICT機器を使用する授業のことだと誤解されることもありますが、それはあくまで「従」のことです。テーマが意味する「主」たるところは、客観的に書字活動を分析するということです。体育や理科の授業とプロセスが似ているんです。つまり、仮説を立て、それを検証、探究しながら技能に結びつけていく授業です。

今回の授業でいえば、「こういう角度で見たら、より鮮明に運筆の特徴がわかるのでは」という仮説を立て、それを実際にビデオ撮影で検証、探究しました。そこで考えたことが書字に生かされていくのです。

わたしは、書写の授業でも、こうした「思考」の部分をより充実させたいと常々考えています。さらに、今回の授業の最後に、生徒たちが自分の言葉で説明したように、言語活動に結びつけていくことも大事にしていきたいですね。

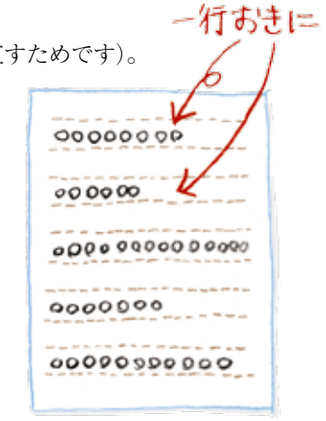
※1　ICT（Information and Communication Technology）コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報コミュニケーション技術。
※2　書画カメラ　書類や立体物の映像をスクリーンなどに投影する装置。

赤木かん子の

「図書館を利用した“調べ学習”のしかた」>> 上級編

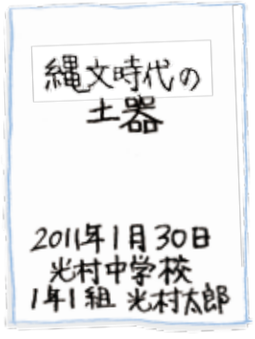
前回は、百科事典を使ったテーマの決めかたをお話ししました。
では今回、ラスト！ **「集めた情報をどうまとめるか」**です。

紙は A4 を縦に。文章は横書き、左揃え。
そうして、本文は一行おきに書きます（これは間違えたときに書き直すためです）。
鉛筆は不可。これは、誰かに勝手に改ざんされるのを防ぐためでしたが、パソコン全盛の今となってはあまり意味がないかも。
ですが、消えない筆記具で清書していないレポートは通常不可です。



1 1枚目は、表紙

ここにレポートの題名と自分の所属、名前をはっきり書きます。
すみっこに小さく書くのはダメ！



2 2枚目は目次

レポートが５枚しかなければ必要ありませんが、30 枚もあるのなら、つけたほうが読んでくれる人に対して親切でしょう。
もちろんこれは、いちばん最後に書きます。
最後にならないと、わかりませんからね。

3 3枚目は序論

ここで必要なのは３つ。
（1）課題のテーマ
（2）その中から選んだ自分のテーマ
（3）そのテーマを選んだ動機
ここにはこの３つしか、書いてはいけません。

4 4枚目からは本論

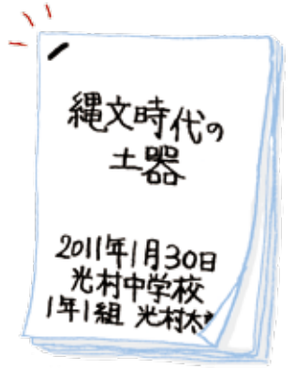
ここには「調べてわかったことだけ！」を書きます。自分の意見は書いてはいけません。

5 5番目は結論

ここには調べてわかった具体的な事実を使い、自分の考えを述べます。根拠のない想像はダメです。
感想を書いてもいけません。

6 6番目は参考文献リスト

調べるのに使った本の出典を書きます。
著者「題名」出版社、発行年月日、参考にしたページ
というふうに書きます。
出典に使うデータは、本の後ろ（前のこともありますが、たいていは後ろです）の「奥付」に載っています。



7 最後に表紙の左上をなにかで止めます

レポートも論文も、基本は、なにか謎を提出し、それを解明する、というパターンです。
つまり、構成はミステリーと同じですね。

しかし、論文とレポートの違いは、
論文は、いままでだれも考えたことのないこと……つまり人類の知の宮殿に貢献するような新しいことを提出しなくてはならないけれど、
レポートは、出された課題に対して、今までに誰かが研究して見つけたこと……から答えを見つけてくればいいのです。
もちろん中学生にもなると、たとえば自分の街の商店街の調査、のような、まだ誰も研究していないようなこと、もできなくはないので、この違いは微妙ですが、中学生の段階では、世界に向かって新しい学説をのべる必要はないでしょう。

中学校では、レポートそのものの内容よりも、何も知らなかった生徒が、
課題を理解し、そのテーマに沿ってどうやって調べればいいのかを考えられるようにし、結論を出せるように段階を経て訓練することが目的です。
だから、教師は、どんな能力をつけさせたいかを明確に把握して課題そのものを考えないとなりません。

また、結論に、いわゆる“感想”を書かせてはいけません。
あくまでも、レポートは根拠のある結論でなくてはいけないので、根拠のない、想像や願望や感想は必要ないのです。
どうしても書かせる必要があるのなら、最後にもうひとつ“感想”という別ページをもうけて書いてください。

中学校国語教科書準拠　指導用ソフトウェア

大好評
絶賛
発売中!

光村

国語デジタル教科書 中学校版

もっと，国語が好きになる。

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

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

「話す・聞く」編（1～3年収録）
学校フリーライセンス
税込 52,500円（本体50,000円）

古典編（1～3年収録）
学校フリーライセンス
税込 52,500円（本体50,000円）

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

実践活用ガイド
ができました!

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

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

教科書編集部便り

これからの時代を生きていく生徒たちのために

本号の特集である「光村の『国語』これからの針路」と題した対談を高木まさき先生、阿部昇先生にお願いした日は、奇しくも国際的な学力到達度調査である「PISA」の2009年調査結果が公表された日でした。対談の中にもPISA調査に関する話題は数多く出されています。公表結果を見ると、いわゆるPISA型「読解力」は、最も順位が高かった2000年調査時と同じ８位に戻りました。順位が14位に急落し､PISAショックなる言葉を生んだ03年、さらに06年調査では15位に続落。ここにきてやっと学力低下に歯止めがかかったと、ほっとする向きもあるようです。

それまで語群から単語を選んだり、空欄を埋めたりといった問題に慣れていた生徒たちは､「自分で考え、意見を記述する」という課題解決型の問題を前にして､「無答」という方法をとるしかありませんでした。それから十年､「読解力向上プログラム」が打ち出され､「全国学力・学習状況調査」が実施され、学習指導要領が改訂されました。現在検定申請中の平成二十四年度版教科書は、このような学力に関わるめまぐるしい動きの中で編集されたものです。新たに教科書の中に位置付けを考えていかなければならない項目などもさまざまありました。その構成は春頃ご覧いただけるものになるかと思います。

編集部では、これからの時代を生きていく生徒たちの「生きる力」となるように、そして､「学ぶ楽しさ」を感じてもらえるような国語教科書を目ざして編集を進めてまいりました。同時に、この教科書を使われる先生方のご指導のしやすさを考えたつもりでおります。

新しい光村の「国語」にご期待ください。

平成22年度版「中学校国語」教科書訂正のお知らせとおわび

教科書訂正のお知らせが遅れましたことをお詫びいたします。

なお、光村図書発行の教科書の訂正につきましては、随時ホームページでお知らせしております。合わせてご覧いただければ幸いです。

▶ http://www.mitsumura-tosho.co.jp/

■国語１

ページ	行	原文	訂正文
132	3～5	二〇一〇年には、日本で作られるプラスチック製品の売り上げの二〇パーセントが生分解性プラスチックになると予想されている。	二〇一〇年代後半には、日本で作られるプラスチック製品の売り上げの一〇パーセントが生分解性プラスチックになると予想されている。
249	文語形容動詞活用表	しずか	しづか

■国語２

ページ	行	原文	訂正文
248	文語形容動詞活用表	しずか	しづか

■国語３

ページ	行	原文	訂正文
229	上５	ジャンル	⑦ジャンル
248	文語形容動詞活用表	しずか	しづか