

国語教育相談室

中学校
no.
58

光村図書

特集

文学教材で「自分の考え」を形成する

巻頭
エッセイ
日記を書く年頃
中沢けい

教師力
講座
授業をつくる第一歩は
「自分への問いかけ」から

教材
の教
読書教材の扱いについて
「ゼブラ」(二年)を例に――

書写
平仮名の学習
――行書学習への導入として――
ほか

「飛ぶ教室」の人気連載対談〈あなたが子どもだったころ〉が本になりました。



河合隼雄と七つの個性が織り成す、異色の対談集！

ここに子ども力を育むたくさんのヒントがある。

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

子ども力がいっぱい
河合隼雄が聞く「あなたが子どもだったころ」

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

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

大好評
発売中

光村
図書

光村図書 中学校 国語教育相談室 通巻No.127 2009(平成21)年4月30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＝村田印刷工業株式会社 デザイン＝mintgrafix

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。

っていうか

京都教育大学教授
森山卓郎

「っていうか」という言葉が比較的若い世代で、文頭でも文末でもいろいろに使われることがある。「つつつかあ」のように発音されることもある。「っていうか」という形は、言うまでもなく、もともとは言い換えの表現である。あえていえば、いかに表現するかの迷いがあることを前提として、違う表現に言い換える表現なのである。だから、本来、この表現の背後には、「どう表現すればよいか」を求めようとする思いがあったと言える。

例えば、スープの味について、「しょゆ味が強いというか、ちよっと塩加減が濃いというか、味にいくぶんしつこさがあるというか……。」などと言えば、その話し手は、味をなんとかして適切に表現しようと、必死で表現を

精選しているのだ。ま、さっさと「濃すぎる」と言ってもいいのだが。

そんなわけで、評論家の人が「ちよっとクラシックというか、古いというか、ダサイというか……。」のように、「っていうか」を使ううちにだんだん本音が現れてきて表現がエスカレートすることもあるようだ。

さて、問題なのは、いわば「接続詞用法」というか、「応答詞用法」というか、まあ、文頭の用法だ。例えば、

Aさん「それはおかしいです。」

Bさん「っていうか、これでいいんじゃないですか？」

のように、相手の発言を否定するときなどにも、それとなく使われることがある。これは考えようによってはなかなか洗練された用法だと言える。実質

的には相反する意見であっても、対立的な雰囲気は出にくいのである。しかし、表面を繕うあまり、論理関係が不明瞭になっているとも言える。

最近ではこれがさらに自由に使われることもあるようだ。

Aさん「この字、なんと読むの？」

Bさん「っていうか、これ、おいしー！」

みたいになってくると、相手の言葉を受け取るふりをして、その実、まったく無視して自分の文脈に強引に路線変更することになっている。ここまでくると、「何だって続けちゃっ」用法とでも言いたくなる。対立を避けてるんだがあつかましいんだかわからない。っていうか、文末用法にも触れようと思ったのだが、紙幅が尽きたのでした。

CONTENTS

探検！言葉の森7 っていうか ————— 森山卓郎

巻頭エッセイ
言葉と向き合う 02 日記を書く年頃 ————— 中沢けい

特集 04 文学教材で 「自分の考え」を形成する

理論編 ————— 上谷順三郎

実践編 ————— 新しい指導を考える会

事例1 自分の考えを確認しながら読む —「走れメロス」(二年) —

事例2 「読み」のパターンに疑問をもつ —「高瀬舟」(三年) を中心に —

事例3 あなたは何を大切に生きていますか —「故郷」(三年) —

教師力講座6 14 授業をつくる第一歩は「自分への問いかけ」から ————— 甲斐利恵子

教材の径6 18 読書教材の扱いについて —「ゼブラ」(二年) を例に ————— 松野洋人

これからの
書写指導4 20 平仮名の学習—行書学習への導入として— ————— 住川英明

新しい書写実践
の試み10 22 書写授業への関心・意欲を高める工夫 ————— 村田公尚

日記を書く 年頃

作家 中沢 けい

言葉の中にしかないものがある。この頃、そういうことを少しずつ考える。まだ、まとまった考えというものがあるわけではない。例えば「永遠」という言葉。それから「魂」という言葉。そういう言葉は何か具体的なものを指し示しているのではなくて、言葉の中にだけ存在しているものではないかと、そういう感じがしてくるようになった。

「永遠」や「魂」に限らず抽象的な言葉は、言葉の世界にしか存在していないものを示している。「愛」「勇氣」「信頼」「知恵」と日常語として何気なく使っている言葉でも、それそのものにじかに触れた人はいない。そうした抽象語のイメージを示した絵画もあれば、音楽もあるけれども、それらは言葉が示すものの一部でしかない。

それで思い出すのが、日記をしきりに書いた年頃のことだ。

小学生の時は日記を書くのが苦痛だった。

きた。

日記を書くのが嫌になって、備忘のために毎日の出来事を書くだけになったのは三十代も半ば頃だ。自分の心を細密に覗き込むことに嫌気がさした。

詩を読むようになったのも、あの頃だった。つまり過剰なくらいに日記が書けるようになった十五、六歳の頃だ。言葉の中にしかないものに出会うというのは、つまり、そういうことだったのかと、今にして気付く。高校生が自分の心の秘密に寄り添いながら、詩を読み日記を書くのは、それほど珍しいことではない。たぶん、多くの人がそういう経験をしているはずで、そして、いつしか、そこから遠ざかったあとで、あれは未熟な行いだったと少し恥ずかしい気持ちで振り返ったりするのだろう。が、ほんとうに、単に未熟であるだけだったのだろうか？ 私にはそうは思えないのだ。

言葉の中にしか存在しないものに、出

た。そもそも日記を書くという以前に文字を書くだけでもたいへんな苦勞で、ことに小学校低学年の時の絵日記はおそろしいほどへたくそな文字が並んでいる。もちろん、抽象的な表現も乏しい。中学生になると、毎日「生活ノート」というものを書くことが義務付けられた。毎日、三行から五行ほどの文章を書いて担任に提出することになっていた。今の学校では「生活ノート」のようなものを使っているのかしら？ と思いつくことがある。「生活ノート」には小学校の時の日記以上に苦勞した。なにしろ担任に提出するのだから心に浮かぶことをそのまま

会った驚きはあった。言葉の中にしか存在しないものに触れた戸惑いはあった。言葉の中にしか存在しないものを見詰めてしまった怖れはあった。驚き、戸惑い、怖れは未熟さの現れとして片付けてしまっても良いのかもしれない。が、言葉の中にしか存在しないもので、未熟さで括ってしまうわけにはいかないだろう。私がこんなことを考えるのは、あの過剰なくらいに日記が書けた時期に出会った詩を、もういちどじっくりと読み返してみたいという誘惑に近頃、しきりに誘われるからだ。

優れた詩人が優れた作品を残すのは、ランボーや中原中也を引き合いに出すま

は書けない。当たり障りのないことを書くこうとすると、わずかな記述が難行苦行になってしまう。この作業を、さして苦痛も感じずにさつさと片付けてしまう同級生がたいへんにうらやましかった。

日記をしきりに書いたのは、その後、つまり高校生になってからのことだ。義務でもなければ、提出する相手もいなかった。インターネットで自分の日記を不特定多数に向かって公開することなど、想像もつかなかった三十年以上も昔の話だ。中学校の「生活ノート」の頃に生まれた心の秘密は、この頃になると大きく広く、それは無限と言っても過言ではないくらいに広がっていた。心の秘密といたわけではない。人に話すには曖昧であやふやなものをたくさん抱え込んでいたのだった。言葉はつぎつぎに溢れてくる。だから、日記を書くことは苦痛ではなかった。過剰なくらいに書くことがで

でもなく、十代の後半から二十代にかけての時期であることが珍しくない。言葉の中にしか存在しないものに目が開いた驚きと戸惑いと怖れが、詩人に優れた作品を書かせる原動力になっている。平凡な俗人にとっては、膨大な言葉を連ねた日記を書くエネルギーが、天賦の才に恵まれた詩人にとっては、凝縮された詩を生むための原動力になっているばかりか、その命さえ削らせるほどの刃にもなる。時に、詩人は命を凝縮させ短命に終わることさえある。言葉の中にしか存在しないものに、言葉で触れるのは、そのような危険を孕んだ仕事である。だから、残された詩は、未熟な青年の心にか響かないものではない。「魂」とか「永遠」とか、確かにそれが「ある」と感じられるものについて、もう驚きも戸惑いも怖れも失った今になって、詩人たちの声に耳を傾けてみるのは、きつと楽しいことに違いない。



中沢 けい
なかざわ

1959年、神奈川県生まれ。作家、法政大学教授。1978年、『海を感じる時』（講談社）で群像新人賞受賞。『楽隊のうさぎ』（新潮社）『豊海と育海の物語』（集英社）など著書多数。近著に、10代の人たちに自分自身で考えるためのヒントを語りかける本『大人になるヒント』（メディアパル）がある。

文学教材で 「自分の 考え」 を形成する

近年実施された学力調査の結果や、「新しい学習指導要領」にも示されているとおり、これからの教育は、「自分の考え」を形成することが、一層重視されます。

本特集では、まず理論編として、上谷順三郎先生に、「文学教材で『自分の考え』をもつことの意味」や「発達段階に応じた『自分の考え』のもち方」などについて、Q & A形式でお答えいただきます。そして、実践編では、文学教材の実践事例を通して、「自分の考え」を形成する過程を紹介いたします。

「自分の考え」の形成に関するQ & A

回答者 ● 鹿児島大学教授

上谷順三郎

説明文教材で「自分の考え」をもつことと、
文学教材で「自分の考え」をもつことは違うのでしょうか。

A

結論から言えば、両者は違います。
だからまた、それぞれの意義があ

るということになります。

何が違うかというと、書き手の位置づけ

が違うのです。説明文の場合は、書き手である筆者と文章中の話者は同じです。筆者は自分の考えを自分のこととしてそのまま書くので、その文章を読むとき、私たちは筆者その人の話を聞くような感じになります。つまり、書き手と読み手は「対一」の関係になり、私たちは「聞いて考える」よう

な状態になるのです。

それに対して文学の場合は、書き手である作者と文章中の話者（語り手）は異なります。これが最も大きな違いです。この前提に立つので、文学を読むとき、私たちは作者その人の話を聞くという感じではなく、作者が設定している舞台を見ているような感じになります。作者はいわゆる脚本家のようなもので、語り手は脚本を具体化する舞台の演出家のようなものです。つまり、文学を読むときには、作者と私たちの間に語り手が入るので、私たちはその語り手を通して作品を読むことになるのです。それを「見る」ようなものと言ったわけです。

したがって、説明文教材で「自分の考え」をもつ場合、それは「対一」である人の話を聞いて、その人の考えに対して自分はどう考えるのか、という形を取るようになります。それに対して、文学教材で「自分の考え」をもつ場合、それは舞台を見る、語りを聞く、という感じになり、私たちはそういう舞台の中の人々の言葉や行動を見て、それらはどういうことなのかを自分でまず理解します。そのうえでそのことは自分にとってどういうことなのかを考える、という形を取るようになります。

説明文教材では書かれていることに対し

2 Q

新しい学習指導要領では、各学年の発達段階に応じた
「自分の考え」のもち方が示されています。
それぞれの学年の指導のポイントを教えてください。

A

『中学校学習指導要領解説 国語編』をもとに整理してみましよう。

書かれていることを読んで自分の考えをもつことについて、まずその形式面への反応として次のように示されています。

第1学年…文章の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもつこと。

第2学年…文章の構成や展開、表現の仕方について、根拠を明確にして自分の考えをまとめること。

第3学年…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。

私はこれらを対「自分」、対「対象」、対「相手」の三段階としてとらえます。つまり、自分の考えを自覚化する段階から、対象を客観化する段階、そして自分の考えを相対化する段階として見るわけです。

また内容面への反応として示されているのは次のことです。

第1学年…文章に表れているものの見方や考え方をとらえ、自分のものの

見方や考え方を広くすること。

第2学年…文章に表れているものの見方や考え方について、知識や体験と関連付けて自分の考えをもつこと。

第3学年…文章を読んで人間、社会、自然などについて考え、自分の意見をもつこと。

言語活動例と対応させて眺めると、さまざまな種類の文章を読んで知識や体験を増やし、詩歌や物語などを読み比べながら自分の考えと関連付ける。そして、小説で求められるような全体的な視野から考える力をつけていく。私はそのような段階としてとらえたいと思います。

「大人になれなかった弟たちに……」（一年）と「字のないはがき」（二年）は、小学校での平和教材の学習の蓄積を引き継ぎながらも、兄や姉としての自覚化へ意識を向けさせる教材です。また、「少年の日の思い出」（二年）は、「わたし」と友人、その友人「僕」の回想を読むことを通して、自分を客観化し、自分だったらどうするかという問いを突きつけてきます。そして、

「走れメロス」（二年）は、その「少年の日の思い出」と友人関係を軸にしている点で共通しつつ、三人称で対象化していくという形式の作品です。また、「故郷」では一人称で語られることで、これら三作品を比べ、相対化して読み直すことを可能にして

新しい学習指導要領では、自分の考えの形成に関する指導事項として、三年生に「評価」という項目が示されています。どのように考えたらよいのでしょうか。

今回、「改訂の要点」の一つに「学習過程の明確化」があり、「読むこと」の中に「自分の考えの形成」が位置づけられています。また、「読書活動の充実」という項目もあり、ここでは「自分の考えを記述」することが示されています。つまり、自分の考えをもつことからそれを記述することまでが求められているのです。

ですから、三年生の「評価」は、それまでの「読むこと」の学習や読書活動をふまえて行なわれるということに留意すべきでしょう。そうすると、読み手としての自分の力はどのくらいあるのかを吟味すること

くれます。ここまで学習すると、「読書活動の充実」（改訂の要点）で重視していること、すなわち、読んだり読み比べたりしたことをもとに自分の考えを記述することもできるはずです。

はもちろんのこと、書き手としての自分の力についても自覚させたいということになります。

ただ、文学教材に限って言えば、詩歌、物語・小説などのジャンルごとの形式的特徴について理解したこと、それらが読み手に及ぼす効果について考えてきたこと、そして実体験との比較を通して感じたことなどを振り返って、今の「自分」を確かめるということが「評価」の中身になると思います。そのような評価ができるように、三年間の指導計画や学習方法の工夫を図ることが求められているのではないのでしょうか。

「自分の考え」をもち、広げるといことは、他教科でも求められる力ですが、文学教材を扱う中で、国語科として押さえておくべきポイントは何でしょうか。

文学教材を扱う授業は、国語科独自のものといっているでしょう。したがって、いったい子どもたちはどのような教材と出会っているのか、そしてどのような感性や思考を身に付けていくのかを考えておく必要があります。

小学校から中学校にかけての文学教材では、たとえば次のようなジャンルが展開されています。一つは詩歌の流れ。もう一つの大きな流れは物語です。その特徴はというと、詩歌は、基本的に一人称による作品ですから、作者の側、つまり作り手の側に立った理解や発想が中心となります。そこでの「自分の考え」は作者による創作を追体験すること、もし自分だったという形で連想する間接体験です。そのように「想像する」ことによる思考が働くのが詩歌の学習です。

もう一つの物語系列では、三人称から一人称へと大きな流れがあります。三人称による作品では、語られているものを読む体験をします。ただし、その語り方には

三通りあって、最初に多く出てくるのは、「三人称全知視点」によるもので、どの登場人物が何を考えたり感じたりしているかがわかるように書かれます。そしてもう一つ、初期に多い教材は「三人称客観視点」によるものです。これは登場人物の言動を眺めている書き方なので、芝居を見ているのと似ていて、読者である私たちはそれぞれの登場人物の気持ちや人物関係を想像して理解していくことになります。三つ目は「三人称限定視点」です。ある登場人物を中心に書かれているもので、私たちはその人物の目を通して作品世界を見ていきます。

そのため、その人物がどういう人物かを理解しながら、その人物の立場で物事を考えていくことになります。その人物なりのものの見方・考え方に対して違和感を感じる場合もあり、とにかく、一人の人物にしっかり付き合うことになるわけです。たとえば「走れメロス」がこれにあたります。

この三人称限定視点と似ているのが、一人称の作品です。私たちは中心人物（主人

公）のつもりになって、感情移入しながら作品世界の中を生きていきます。前述の三人称限定視点がある人と「付き合う」感じなのに対して、こちらの一人称の場合は、その人の「代わりに」動いてみる感じになります。たとえば、「大人になれなかった弟たちに……」「少年の日の思い出」「字のないはがき」「故郷」がこれにあたります。

以上のように、小学校からの文学教材の学習経験において、さまざまな虚構の設定を体験し、子どもたちはその設定の中で感じたり考えたりする体験を積んでいます。つまり、文学教材の学習で人生の体験を先取りするように想像して考えたり、自分の過去の体験と比べて考えたり、予想したり振り返ったりという思考こそが国語科として大切なポイントだと考えます。

上谷 順三郎
かみたに じゅんさぶろう

1962年鹿児島県生まれ。鹿児島大学教授。著書に、『読者論で国語の授業を見直す』（明治図書）、『「読者論」に立つ読みの指導』、『国語教育研究の現代的視点』（ともに共著、東洋館出版社）などがある。

自分の考えを
確認しながら読む

「走れメロス」(二年)

新しい指導を考える会

1 文学作品を読み進めながら「考える力」を高める

本校の図書館の利用状況を見ると、ファンタジーなど気軽に読める作品の貸し出しは多いが、近代小説の棚は、ほとんど動きがない。その理由としては、言葉のハードルの高さが考えられる。近代小説の中の言葉は、中学生にとつて古典と変わらないのである。だからこそ、国語科の授業で近代小説を教材として読み、豊かな感情と結びつけた美しい言葉を学ばせたいと思う。さらに、登場人物の心情や書き手のものの見方や考え方について、自分の知識や経験と関連付けることによって、小説を読む楽しさを実感させたい。教材をこのように読むことで、主体的な読書活動につなげることが可能になると考える。

2 実践のポイント
(全5時間)

「走れメロス」は長年にわたって教科書に掲載されているたいへんなじみ深い作品である。教科書では、絵も含めて十七ページほどの短編であるが、中学生にとっては読むだけで概ね一単位時間(五十分)かかってしまうため、そう簡単に読みこなせる作品とは言い難い。

「走れメロス」は、登場人物、描写や表現場面設定など、さまざまな視点から指導したい作品である。しかし、今回は、学習者の実態から、「自分の考えを確認しながら読む」という学習過程を考えた。一斉授業の場合、とすると「人任せ」になりがちな読みを、「自分として」はどう読むのかということを確認しながら読み進めるのである。また、随時、読みの交流をしながら

3 実践を終えて

ができるよう工夫した。また、読み進めながら感想を交換する際には、「なんとなく」そう思うのではなく、文章の内容や展開に根拠や理由を求めることで、文章から離れることを回避した。

学習シート①では、初読後最も印象に残った登場人物を記入させた（2時間目）。その際、「なぜその人物が心に残っているのか」という理由を書かせた。ここが実践のポイントである。学習後にもう一度、同じ内容で記述させている。たとえば、「心に残った人物」が同じでも、「その理由」に記述された内容は変化するはずである。文章を主体的に考えながら読み進める中で、より深く登場人物の心情や生き方に迫ることができ、自分の考えが鮮明になってくるからである。

学習シート②は、文章を読み進める際に使用した(3・4時間目)。短い時間でストーリーを把握するために、書き込み式のシートを用意した。臨場感を持たせながら読み進め、最後の場面のメロス・セリヌンティウス・王の心情を自分なりに読み取ること

初読後と学習後に、いちばん心に残った登場人物について、理由を添えて書かせてみた。結果として「メロス→セリヌンティウス」など、取り上げる人物が変化した学習者もいれば、同じ人物を挙げた学習者もいた。しかし、ここで重要なことは、変化したかどうかではなく、「理由」の記述の変化である。例えば、メロスが心に残った学習者の理由は、「勇気がある」から「いくつもの障害を乗り越えて約束を守り、王の気持ちを変えた」というように深まっていた。また、「この学習を通して考えたこと」の欄には「信じられていたという自信がある関係は強い」というように、考えを一般化して記述している学習者が多く見られた。また、「だから私も」と自分の生き方に結びつけて記述している学習者もいて、「自分の考えを確認しながら読む」ことで読みを深めることができることを確認できた。

▼学習シート①

『走れメロス』 学習シート 1 組 先生へ

② 走れメロス、お星さんがお話を聞いておこう。

③ 一歩心に残った登場人物は誰でしたか。

それと、手傭人

その絵印を渡そう。

お星さんを辱しめて続けたお星さんの心のかいと思ふにや

④ 最後に残ったことを書いてみよう。

⑤ 心に残ったお話をもう一度。

走れメロスの冒頭である。

斜陽は赤い光を空の蒼に授け、雲を採り燃やして、ぼやけに輝いてゐた。

★ 主題：一歩心に残った文章を拾って表現したいこと。

⑥ 走れメロスの主題を考えたとき、なにが最も面白いのかと、お星さんの涙を、そして、正義は美事勝つというところ。

▼学習シート②

[illegible][illegible][illegible]

「読み」のパターンに 疑問をもつ

―「高瀬舟」(三年)を中心に―

新しい指導を考える会

1 「自分の考えをもつ」こと

「少年の日の思い出」(一年)を読むと、次のような感想が多く寄せられる。

「エーミールは子どもらしくなくて、ちよっとイヤなヤツだ」思う。自分の収集したものを全部あげると言っても許してもらえなかった主人公はかわいそうだ。」

「少年の日の思い出」に限らず、「走れメロス」(二年)や「故郷」(三年)などにおいても、誰もがはまってしまう「読み」のパターンが決まっている。多くの生徒たちがはまってしまうこうした「読み」に対して疑問を投げかけることはできないだろうか？

「少年の日の思い出」の場合には、主人公の「僕」が語り手であり、しかも、大人になった現在でもエーミールのことを憎ん

でいる。それゆえに多くの生徒が先に示したような「読み」にはまってしまう。「自分の考えをもつ」ということは、このよう

な誰もがはまる「読み」に対して、「本当にそうなのだろうか」と自問できること、別の視点からの「読み」の可能性を考えることである。これはPISA型読解力という「熟考・評価」につながる力である。今回の実践では「高瀬舟」を扱ってみた。

「高瀬舟」は主人公喜助の独白が中心に書かれているため、喜助の考えに同情的な読みにはまることが予想される。そこで、この単元では、新しい学習指導要領「第3学年『C読むこと』ウ」にある「読み比べ」を実践してみた。「高瀬舟」に『ブラック・ジャック』(以下『BJ』と記す)をぶつけることで、生徒の「読み」に揺さぶりをかけようと考えたのである。『BJ』の中

2 単元「考えを深める」 (全3時間)

(1)育成を目指す言語能力・主たる
評価規準

○テキストと自分の考えを関連づけて
表現する能力

国語への関心・ 意欲・態度	作品の主題に対する 自分の考えを伝えよ うとしている。
読む能力	文章を読み、人間や 社会について自分の 考えをもっている。 (エ)
言語についての 知識・理解・技能	抽象的な概念などを 表す語句について理 解を深めている。

(2)題材 「高瀬舟」森鷗外

『ブラック・ジャック第3巻「ふたりの黒い医者」』手塚治虫(秋田書店)

(3)単元の評価規準と指導計画

時	主たる規準およびAの状況を実現していると判断する際のキーワード	主たる学習活動
1	「高瀬舟」を読み、自分の感想をもっている。 A的確な引用、自分の体験に基づいた感想、的確な主題のとらえ	①ガイダンスを聞き、単元における自分の目標を立てる。 ②通読を聞き、初発の感想を書く。
2	「高瀬舟」と『BJ』の共通点を考えている。 A共通点の指摘、作品中の表現的確な引用	③『BJ』を読み、「高瀬舟」との共通点を考える。 ④共通点について意見交換をする。
3	立場を明らかにして自分の考えを書いている。 A的確な根拠の引用、意見交流を生かした記述、二つの立場からの考察、考察の深まり	⑤「高瀬舟」について自分の考えを、「喜助への手紙」として書く。

(4)学習の姿

下記資料1は、「高瀬舟」と『BJ』を読み比べたあとの第3時に生徒が書いた「喜助への手紙」である。喜助に対して同情の念を寄せながらも、命というものに対する自分の考えを伝えようとしていることが伝わってくる。

3 まとめ

この単元はPISA型読解力を意識して実践したものである。文学教材を扱っていくときには、「読む↓考える↓表現する」という読解のプロセスを意識するとともに、作品全体をふまえた課題設定が必要であると考えている。

資料1

喜助さんへ
突然のお手紙、お許しください。
私は、「高瀬舟」を読んで初めて喜助さんを知りました。そして、私が喜助さんに思ったことが二つあります。
一つ目に、その時の喜助さんの感情です。「存知ないと思います」が、「ブラック・ジャック」という漫画にキリコという人物が出てきます。その人は、お金をもらって人を安楽死させている人物です。実質、喜助さんとキリコは同じことをしていました。しかし、二人は全く違うと私は思います。キリコはお金をもらい、自分のために人を殺します。でも、喜助さんは大切な弟さんのために罪を犯しました。「人殺しなのは変わりない。」そう言う人もいると思います。いえ、実際いました。しかし、私はそうは思いません。愛情が含まれているものと、自分の欲としては全く違うと思うのです。
二つ目に、弟さんの状態です。自分で喉を切り、自殺をしようとした弟さんの気持ちもよく分かります。お兄さんの喜助さんに、迷惑をかけたくなかったのだでしょう。でも、そのことがきっかけで、喜助さんは島流しにあいました。もし、弟さんが喉を切らなかったら、喉を切ったとしても、喜助さんが医者を呼んできていたら、何か変わっていたかもしれません。喜助さんに余裕のあるお金がないのも充分わかっています。しかし、それでも、私は医者を呼んでいたら、と考えました。奇跡が起きて弟さんが回復するかもしれない。そう思うと、少し残念です。たとえ大切な弟さんの頼みでも、もうちよっとあきらめないで、粘ってほしかったのです。
一つ目と二つ目、少し矛盾してしまいました。しかし、結論的に言つと、「喜助さんの愛情は兄として正しかった。けれども、命は一つのものなので、簡単には消してはいけないことを分かってほしい。」ということです。
気を悪くしたら、ごめんなさい。いつまでも弟さんのことを忘れな

授業をつくる第一歩は「自分への問いかけ」から

東京都港区立赤坂中学校教諭
甲斐利恵子



Q

先日、「少年の日の思い出」の授業をしました。初発の感想を書かせることから始め、場面を押さえたり、構成を考えさせたりしたあと、登場人物同士の手紙の交換という設定で文章を書かせ、それを朗読発表するという授業でした。終わったときは、生徒も私もやっと終わったという感じでした。

もっと手際よく短い時間で力をつけてやれたらいいのと思いつつ、なかなかできません。授業をつくっていくときに、何をどんなふうに考えて準備すればいいのでしょうか。

A

物語の文章を読ませるときいつも不安になるのは、子どもたちが果たしてこの物語を理解しているだろうかということですね。そのためには、あらずしも押さえる必要はないし、登場人物もつかまなければいけない。文学の授業であるかぎり、物語全体の構成も押さえる必要はない。表現の特色にも気付かせなければならぬし、作者の述べようとした主題もとらえさせて…。それから、初発の感想は必ず書かせなければ…。

考えてみると、私たちは多くの「ねばならない」に縛られています。この「縛り」は、その文章を「理解させる」ためにはどうしたらいいのかという発想が導くものです。「理解させる」ことはもちろん大事ですが、その文章でどんな力をつけようとしているのかを考えなければなりません。

授業をつくっていく手順をふまえながら、どんなことを考えていけばいいのかを述べてみたいと思います。

自分への問いかけ

相談者の先生が実践した「少年の日の思い出」の授業の流れに沿って再現すると、次のようになるでしょう。

- ①全文を通して読む
- ②初発の感想を書く
- ③意味段落に分けて、どのような場面かを押さえる
- ④段落の構成を考える
- ⑤登場人物になりきって手紙を書く
- ⑥朗読の工夫をしながら手紙を読み合う

これを時数してみると、最低でも八時間、もしかしたら十時間ぐらいかかっているかもしれませんね。一つの教材をじっくり読み込むことがいけないということではありませんが、週に三時間か四時間ということを考えると、ひと月近く同じ教材に取り組んでいることになります。「やっと終わった」と感じるのも当然ですね。

この実践を見てみると、大きな活動が二つあります。一つは「手紙を書く」という文体交換の活動、もう一つは「朗読発表会」。その前に文章を理解するための作業がいくつか入っていることを考えると、かなり重い単元になっています。全部丁寧に行っていることが負担になり、何のための学習がかかえて見えない状態になっています。このような状態になってしまうのは、先ほど述べた「理解させなければならぬ」という「縛り」があるからだと思います。こういう状態にならないためには次のような問いかけをする必要があります。

《この教材で、どんな力をつけようとしているのか。(目標)》

《どのくらいの時数でやるのか。(時数)》

《今まで、どんなことを学習してきたか。(学習歴)》

《自分はどんなことをしたいのか。(活動内容)》

《つけたい力を実現するのに適切な活動はどのようなものか。(活動選択)》

《この活動をスムーズに進めていくためには、どのような手引きが必要か。(手引き)》

私は単元をつくっていくときに、自分に対してこのような問いかけをしています。こういう問いを解決しないまま取り組んでしまうと、教師自身が何のためにこの授業をしているのかという目的を見失ってしまうことになります。つまり、「焦点化されない授業」、「漫然と進められている授業」になってしまうのです。時間がどんどん延びてしまい、生徒には「またやるの?」と言われてしまったります。真剣にやっているのに子どもたちはどんな興味をなくしていきます。悲しくなりますね。

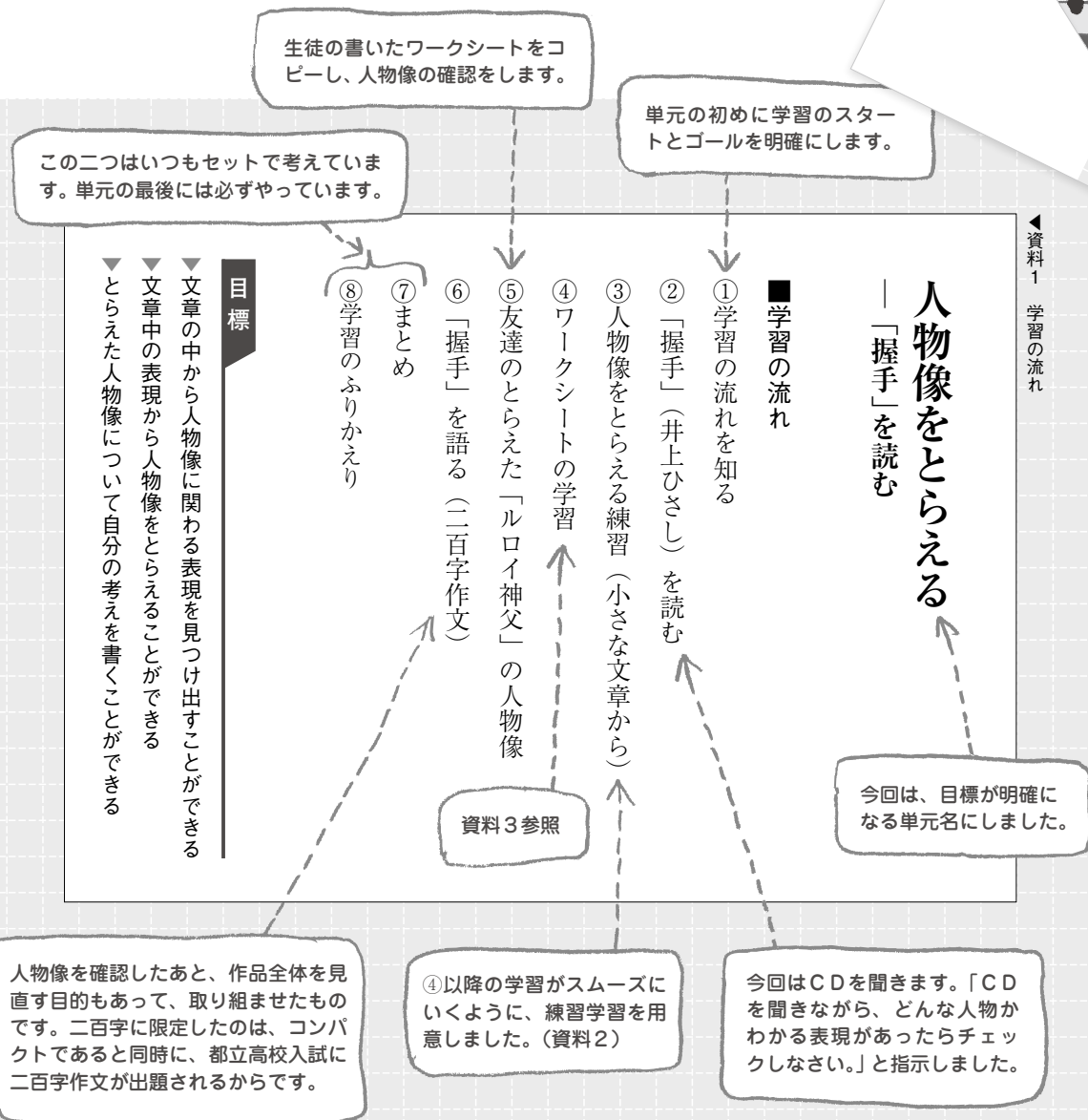
上のような問いかけに答えていく手段として、私は単元の前に必ず「学習の流れ」というプリントを作り、学習の流れと目標を生徒に伝えることにしています(P.16資料1)。単元ごとに指導案を作るのはとても大変ですが、この方法なら生徒にも伝わり、一石二鳥です。

まずは単元名を工夫し、どのような力をつけるためにこの単元を学習するのかを整理します。そして、何時間計画で、どのような活動があるのかを明確にし、学習のイメージが浮かぶようにします。

この「学習の流れ」作りの作業を通して学習全体のシミュレーションをすることができます。そして、このシミュレーションをすることによって、どのような手引きが必要か、どんなワークシートを作ったらいいのかが見えるようになります。

次のページに示した「学習の流れ」(資料1)は、三年の教材「握手」の単元です。「人物像をとらえる力をつける」ということを主目的にして取り組んだものです。

資料1 学習の流れ



「やらないう」で
メリハリが出る

若い教師のみなさんが心配になるのは多分、②のあとどうしたらいいのかということだと思います。最初にも書きましたが、物語はまず、初発の感想から始まって、あらすじを押さえ…というように、どうしても考えがちです。

でも、そんなに心配しなくても大丈夫です。④のワークシート「人物像をとらえる」(資料3)の学習で、子どもたちは物語の中にぐんと入っていきます。今回の目的は「人物像をとらえる」ことですから、そのほかのことを思い切ってやらないことが、授業にメリハリを生むことになります。「やらないこと」がむしろ授業に魅力を生むのです。

だからといって、読んだあとは、ワークシートさえやればいいんだと簡単に考えてしまうのも危険です。ワークシートそのものの吟味はもちろんのこと、そのワークシートがスムーズにできるような指示はどのよ



目の前に問いがあることによって私たちは物事を考えます。考える力があるかないかは、問いを立てる力があるかないかにかかっているといえます。どんな力をつけたくてこの文章を読むのか、そのためにはどのような活動が効果的か、この学習に練習は必要か、今までの授業のどういふ点が生かせるのか、そのような問いを常に立てることが私たち教師の力になっていくのだと思います。がんばっていきましょう。

資料3

人物像をとらえる

―「握手」を読む―

No. /

氏名 ()

ページ・行	ルロイ神父の言葉・行動・様子	ルロイ神父はどういう人物か？
17・1	・ 時間通りにやってきた	↓ 時間を守る自分に厳しい人
17・6	・ 「呼び出したりして済みません」	↓ 教えるにも丁寧な言葉を使う礼儀正しい人
18・6	・ ルロイ先生はにぎやかに食事をしているのを見ることが好き	↓ 子供を大切に思う愛情深い人
18・9	「ルロイ先生は、二、三日金曜が嫌いなことを知らないうちに」	↓ 無邪気な事を言う、自然な笑顔をこぼす人
18・17	「だが、二、三日金曜が嫌いな理由は、二、三日金曜が嫌いなからだ」	↓ 人への気持ちをよく観察し、包み込んでくれる人
21・1	「戦争の白人で、お前にもかかろうと、戦争の白人で、お前にもかかろうと」	↓ 自分の心に決めた意見を強く、簡単に折れない人

▼次の文章からどのような人物だということがわかりますか

俊介はお母さんの悪口を言われ、泣きながら友達に飛びかかりました。

資料2
人物像をつかむための練習学習

うなものか、例を示さなくていいのか、練習は必要かと問いかけることが大切です。

私は今回、ワークシートを確実にやらせるために、小さな練習学習を組み込みました(資料2)。ほんの五分ほどの小さな学習ですが、とても効果的だったと思います。

この短い文章を黒板に書いて問い

かけました。そして、その人物の言動(ここでは行動)や描写から人物像をとらえることができることを確認しました。また、「うな人」と短く言い切ってしまうので、「うな人・できるうな人」というように長く書くように指示しました。

次に示すものが子どもたちが書いたワークシートです(資料3)。授業では五・六人分を印刷して配り、ルロイ神父の人物像を押さえました。同じ部分を抜き出しても人物像の表現に幅があり、それもむしろいいと思います。友達から多くのものを学んだ学習でした。

この学習のあとに、「学習の流れ」⑥の二百字作文をやりました。文章を読んで自分の考えをまとめる力をつけるためです。ここで書かせた文章も⑦のまとめで数人分を印刷し、⑧の学習のふりかえりに生かしました。

読書教材の扱いについて —「ゼブラ」(二年)を例に—

1 はじめに

新しい学年が始まりました。この一年間、全国の国語の教室において充実した言葉(国語)の学習が展開されることを期待したいと思います。

今回は、いわゆる読書教材の扱いについて取り上げてみました。そもそも、いわゆる読解教材と読書教材との性格の違いはどこにあるのでしょうか。

読解教材が目指すところは、当然のことながら生徒一人一人の言語能力の伸長です。学習活動は、書かれている事柄より、事柄の書かれ方の精査(表現の吟味)に中心が置かれます。ゝ

山梨学院短期大学教授
松野洋人

それに対して、読書教材は対照的です。読書教材が担っている役割は、生徒たちをいかに読書に誘い、豊かな読書生活に導くかという一点にありますから、表現の細部にこだわり、書かれ方を詳細に精査する必要はないのです。大事なことは、それぞれの教材の特性を手掛かりとして、生徒の興味・関心の対象をいかに抽出するかということです。

2 「ゼブラ」を例に

光村の教科書では、七月と十二月のそれぞれ後半、即ち長期休業の直前に「本の世界を広げよう」という教材を配置し

ていて、文章の種類は、各学年とも七月は文学(小説)、十二月は説明的な文章で統一されています。

ここでは、第二学年の七月に配置されている「ゼブラ」を取り上げて、考えてみたいと思います。

「ゼブラ」を読んで、生徒たちは何に心を留めるでしょうか。実際に授業を行ったことのある先生たちの報告に私自身の意見をも少し加えて整理してみると、次のようになります。

第一は、「心の交流」という観点です。その中心が、ゼブラとウィルスンさんとの心の通い合いにあることは言うまでもありませんが、仄かな対異性感情を相伴ったゼブラとアンドリアとの交流、バ

トナム戦争で亡くなった戦友レオンに対するウィルスンさんの心情や行動などにも、多くの生徒は心を留めるだろうと思います。

次に、ウィルスンさんが片腕を失うことになり、彼の親友レオンが命を失い、大国アメリカがベトナムに敗れたベトナム戦争に対する関心です。実は、各学年には、それぞれ「大人になれなかった弟たちに……」(二年)、「字のながきがき」(二年)、「挨拶—原爆の写真によって」(三年)という、いわゆる平和(戦争)教材が配置されているのですが、「ゼブラ」も広い意味での平和教材という側面をもっており、「平和・戦争」という観点が浮かび上がってきます。

次に、「障害」という観点も考えられます。戦争で片腕を失ってしまったウィルスンさん、交通事故で左手に後遺症を抱えているゼブラ、彼らが様々な状況の中で前向きに力強く生きていく姿も、生徒たちの心を捉えると思います。

もう一つ、「翻訳文学」という観点も見逃せません。皆さんお気付きかもしれませんが、教科書には、「少年の日の思い出」(一年・ヨーロッパ)、「故郷」(三年・

アジア)、そして「ゼブラ」(二年・アメリカ)と、それぞれ地域別に一作品ずつ教材として採用しています。なかなか細かいところまで気配りがされているのです。日頃青少年向け流行作品しか手にしないような生徒たちに、翻訳文学に目を開かせる契機となつてほしいという願いも込められた作品なのです。

3 読書への誘い

正直に言えば、中学生の発達に精神的にも言語的にも適合し、彼らの心を育てる力がある作品であれば何を読んでもよいのです。しかし、それでは読書指導にはなりませんし、「ゼブラ」を読む必然性もありません。

「ゼブラ」と有機的関連をもつて読書に誘うとすれば、まず前項で示した観点を切り口にすることが考えられます。「心の交流」「平和・戦争」「障害」など、すべて普遍的テーマですし、青少年向きの作品も数多く存在しますので、比較的内容に誘うことができると思います。また、「翻訳文学」という観点でも中学生

に相応しい作品が数多く出版されています。

具体的には、まず「ゼブラ」直後の二ページに紹介されている「読書案内」巻末資料「学習を広げる」の「本との出会い」(「国語2」p.226～p.227)にリストアップされている百冊の本の中から、前掲観点に関連した作品を選ばせるとよいでしょう。

次に学校図書館との連携を考える必要があります。学校図書館を「計画的に利用しその機能の活用を図」ることは、新学習指導要領においても、その「総則」や「国語」の「指導計画の作成と内容の取扱い」の項などで取り上げ、強調しているところです。司書や司書教諭等の協力も得ながら、前掲観点に関連し、しかも中学生に相応しい作品を選び、生徒たちに紹介するとよいでしょう。その際、図書館の中に「ゼブラ」関連コーナーなるものを設置できれば読書への誘いに効果的だと思います。

いずれにしても、夏季休業に向けて「本を読もう」という気持ちを一人一人の生徒に呼び起こすような読書への誘いを工夫したいものです。

平仮名の学習

—行書学習への導入として—

鳥取大学教授 住川英明すみかわ ひであき

平仮名を書く力

私の研究室で今年度から取り組んでいることの一つに、「メモを取る学習活動のあり方に関する調査研究」があります。小学校中・高学年の児童を対象とした小さな調査ではありますが、実施してみるとたくさんの方が見えてきました。たとえば、「内容を要約して短文に書きまとめる力」や「事項の関連性を紙面のレイアウト（書式）で表現する力」の重要性などはその最たるものですが、もっとも基本的な事項として、平仮名を書く力が不可欠であることに気がきました。

考えてみれば、時間的に余裕のある場面では漢字を使って表記していたものが、余裕がなくなると平仮名で代替して表記するようになる、つまり書き換えが行わ

れるようになることは日常的によく見られることです。日常の表記においては、主役はやはり平仮名であるといえます。

しかしながら、小・中学校における文字学習のなかでは、平仮名を取り立てて学ぶ機会が少ないという現実があります。小学校低学年で学んで以降は、またまった学び直しの機会が得られないのです。私はこの平仮名の学び直しを、中学校における初年次教育のなかで行うこと、しかも漢字の行書を学ぶ導入として行うことを提案したいと思います。その理由は以下のとおりです。

1 文字意識を高めることができる

先日ある中学校の先生から、最近の生徒の書く平仮名を見ていて、「や」と読むのか「か」と読むのか迷うことがある、

2 「筆脈」を実感することができる

ハネは、点画や筆線のつながり＝「筆脈」を示すものです。先ほどの「や」の例でいえば、左から右へ向かう筆順の原則とは異なる、右から左への動きを示すというはたらきを担っています。

文字という図形を認識するための要素として、文字の概形的な要素と特徴的な点画の要素、さらに書き進む動きの要素が早くから指摘されていますが、これらの三つの要素は密接に関連しています。つまり筆順や主要画の書き方が概形に大きな影響を与え、そのことが文字認識のありようを決定づけているということです。

行書の学習指導では「筆脈」を意識することが、まず求められます。途切れることのない一回きりの動きによって字形の実現を図ることが定着していないと、せっかく学んだ技能が日常的な速書の場合で生かされないことになるからです。字形の比較的単純な平仮名で、まず「筆脈」を十分に意識し、筆順の大切さを確認しておくことは、行書学習になめらかに移行するための有効な手立てとなることでしょう。

3 行書の筆使いの基礎を学ぶことができる

行書の特徴として教科書に挙げられているのは、①点画の丸み、②点画の連続と省略、③点画の形や方向の変化、④筆順の変化、といったことです。当然のことながら、それらの特徴をよく理解するだけでなく、特徴を支える技能をあわせて習得しなければなりません。その技能が、曲がり（回り）と折り返し（折れ）の筆使いです。行書の日常への転移ということを考えるとき、硬筆あるいは毛筆によってこれらの筆使いに習熟している必要があります。しかも、いずれの技能も筆庄のかけ方が実現の成否を左右しますから、できれば毛筆によって習熟しておくことが肝要です。

行書のこれらの筆使いは平仮名の筆使いと共通するものです。したがって、行書の学習に先立つ平仮名の学習で、共通する筆使いに習熟しておけば、それを基礎とした積み上げが可能になると思われます。

今後のこと

現行の中学校第一学年用の書写教科書を見てみると、いずれの教科書も単元が

というお話を聴きました。二つの文字の形が結び付かず、すぐには理解できませんでしたが、筆順のことを考えずに字形を思い浮かべてみると、曲がりの線に長い斜めの線が交わり、そのそばに、はねのある短い線が寄り添う—その形が「や」であり同時に「か」であることはいかにもありそうなことだと思われてきました。平仮名を構成している筆線そのものは実に単純ですから、その関係性の如何によって、まったく別の文字に見える可能性があります。

このような事例を取り上げ、筆線の形や方向を問い、さらには「や」の第二筆に見るようなはねの重要さに気づかせることは、生徒の文字意識を高めるうえで有効です。文字とは本来、曖昧でやわらかな存在ですが、他方では使用する誰によっても同一の字種と認められてしかるべき厳正さが求められます。文字というのはそのような二面性を背負った存在なのだということを、生徒たちに理解してほしいのです。そこから、書字にはさまざまな場面があり、それらの場面に適した書き方があることに話題が及べば、行書学習の意味もすんなりと理解できるのではないのでしょうか。

「楷書を書くこと」から「楷書と仮名（平仮名）を調和させて書くこと」へと展開し、そのあとに「行書を書くこと」へ移行しています。もし多くの学校で教科書の配列に従って授業計画が立てられ、実際に授業が行われていれば、「楷書と仮名（平仮名）を調和させて書くこと」の学習のなかでの平仮名の学び直しは、実質的な行書への導入となりえているはずです。もしそうであれば、ここで私が語っていることは自明のことであるとしてご放念ください。

ただ心配なのは、新しい学習指導要領の書写の事項（第一学年）のなかに、現行のものにはある「漢字の楷書とそれに調和した仮名に注意して書き」の文言が見当たらないことです。第二学年では現行と変わらず「漢字の行書とそれに調和した仮名の書き方」についての言及がありますから、学習内容の系統性からいって、やや奇異な感じを受けるのも事実です。

このたびの改訂の趣旨である日常的な言語活動や言語文化の重視ということをふまえても、第一学年で平仮名を取り上げない理由はないように思われます。現行のものと実質的な変更はないととらえるべきでしょう。

書写授業への 関心・意欲を高める工夫

宮崎県宮崎市立宮崎東中学校教諭 村田公尚むらた ひとし

1 実践の趣旨

私は、生徒が関心・意欲をもって書写学習に楽しく取り組むためには、指導者である教師が教材研究を惜しまず、指導法の工夫を行うことが大切であると考えており、さまざまな試みを行っている。ここではそのいくつかを紹介したい。

2 指導の実際

① 課題となる文字の提示の仕方の工夫

課題となる文字を提示するときに教科書の手本を基にした工夫を行っている。
ア 半紙に対する文字の大きさや点画の配置を確認しやすくするために、縦と横に三本の線を書き入れ

② 自作ビデオを用いた指導

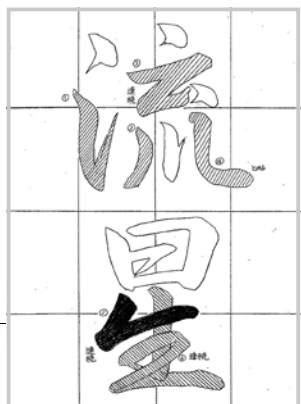
教師が書いている様子を事前にビデオカメラで撮影し、それを授業中に活用している。活用の仕方は次の通りである。
ア 授業のはじめに教室のテレビを使ってビデオを放映しながら、口頭で、筆順や筆使い、書くときのポイントなどを説明する。
イ 生徒が練習するときに、ビデオを繰り返し放映し、必要に応じてビデオを見るように指示する。



資料1



資料2



資料3

※イに関しては、ビデオの放映と並行して机間指導を行う。ビデオだけでなく、添削指導や筆を持つての直接指導を行うことで、チーム・ティーチングに似た形をとることが可能である。

③ 学習形態等の工夫

隣席やグループの生徒と相互評価及び相互指導をさせることにより、目標の明確化と意欲の向上を図っている。
ア 一枚練習するごとに、評価シートの項目に基づいて隣席の生徒と相互評価を行う。(資料4)
イ 毛筆書写の得意な生徒とそうでない生徒をバランスよくグループに配置して、得意な生徒が実技指導の支援を行うグループ学習の形も随時試みている。

3 成果と課題

課題となる文字の提示の仕方については、教科書の手本だけをよく見て書くように指示したときよりも、書き込みをした手本を与えたときの方が字形や配列が整った文字を書くことができていた。
ビデオの活用については、各自で練習する時間に筆を止めてビデオに目を向ける生徒が多く見られ、ビデオを見て部分的に練習を行う姿が見られた。

学習形態の工夫においては、少しでも良い評価を得ようと懸命に書く姿が見られたり、得意な生徒が苦手な生徒に書いて見せたりする姿も見られた。

デジタルカメラを活用しての鑑賞会は、自分の作品が映し出されることに照れや恥ずかしさを感じる生徒も多かったが、前向きなコメントを加えることにより、楽しみながら作品鑑賞を行っていた。

中国服の着用については、生徒にも好評であり、生徒の立場からいえば書写の時間としての気持ちの切り替えにも

効果があったようである。

このように、教師が時間や手間暇をかけて準備や指導法の工夫を行うことで、生徒は、確実に意欲的に書写学習に取り組むことが分かった。

しかしながら、このような手立てを講じるには、それなりの時間が必要となる。また、ビデオの作成については、毛筆書写の技能も必要となる。毛筆を得意としない教師は、他の教師や書道部の生徒、毛筆書写の得意な生徒の協力を得ることも必要となる。つまるところは、教師の書写授業にかける意欲がいちばん大切だと考える。

⑤ 教師の服装の工夫

書写の時間の雰囲気作りと、机間指導の際の汚れを気にしなくてもすむという利便性から、書写の時間は中国服(黒のカンフー服?のようなもの)を着用している。

※評価シート

◇評価シート(流麗) 1年 級 春 氏名()

ワークシート 記号	行書の特徴	基本形	チェック 1回目	チェック 2回目	チェック 3回目	チェック 4回目	教師評価
①	連続	リ	A・B・C	A・B・C	A・B・C	A・B・C	
②	連続	フ	A・B・C	A・B・C	A・B・C	A・B・C	
③	方向や形	ノ	A・B・C	A・B・C	A・B・C	A・B・C	
④	方向や形	し	A・B・C	A・B・C	A・B・C	A・B・C	
⑤	連続	レ	A・B・C	A・B・C	A・B・C	A・B・C	
⑥	連続	土	A・B・C	A・B・C	A・B・C	A・B・C	

※チェック基準

◇連続(①②⑤⑥)について

A…連続した書き方をしており、手本とはほぼ同じような形(太さの強弱など)で書けている。
B…連続した書き方をしているが、縁が太すぎたり、途切れたりしている。
C…連続していない書き方になっている。

◇方向や形(③④)について

A…終筆を止める(収める)書き方がしており、手本とはほぼ同じような形で書けている。
B…終筆を止める形で書いているが、太い部分で終わっている。
C…終筆のように振ったり、はねたりしている。

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します。
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

クリティカルな読みの力

～幅広い観点から、自分の意見を形成する

新しい学習指導要領では、いくつかの指導事項が新設されました。その中の一つに「読むこと」の指導事項である「自分の考えの形成」があります。

PISA 調査では、日本の生徒たちの「クリティカルな」読みの力が十分でないことが指摘されました。クリティカルには、「批判的。評価する。批評する。」という意味があります。「批判」という言葉には、ややマイナスのイメージが伴うようで、これまで、クリティカルな読みの指導があまり行われてこなかったような気がします。しかし、クリティカルな読みの力とは、決して否定的な読みばかりを学ばせるということではありません。例えば、同じ作者の作

品を読んだり、同じテーマを扱った作品を読み比べたりといったことから、自分なりの読みの観点を立てられるようになります。そのようなところから評価しながら読む力や、批評できる力の育成が図られていくのではないのでしょうか。

好きな本を読むときなどに、読んで楽しむことに加えて、少し意識的に、書き手である作者のものの見方や考え方が表れている部分に着目してみると、そして、読み手である自分がそのときに感じた共感、疑問、批判などの、ものの見方や考え方に広げていくことが、幅広い観点到ったクリティカルな読みの力を向上させるための練習になっていくと思います。

お知らせ

移行期関連資料について

弊社ホームページ(光村チャンネル)に、移行期関連資料が掲載されています。ぜひご活用ください。

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

移行措置期間における年間指導計画資料の作成にあたって	移行措置期間に、どのようにして年間指導計画を立てたらよいのか、そのポイントを示した資料です。
----------------------------	--

単元系統一覧表	現行の単元系統一覧表に、新規で加わった項目を赤字で示しました。
---------	---------------------------------

指導事項配列表	現行の指導事項配列表に、新規で加わった項目を赤字で示しました。
---------	---------------------------------

学習指導要領新旧対照表	新旧の学習指導要領を並べて表示し、変更された部分や、新規で加わった点をわかりやすく示しました。
-------------	---

年間指導計画	現行教科書の単元・教材について、時数や扱い方が変わることをわかりやすく示した年間指導計画資料です。
--------	---

平成21年度版教科書 正誤訂正箇所

■国語2 P.130 脚注

原文	訂正
人口は二千百人ほど。	人口は四千六百人ほど。

※イースター島の人口の増加により、本文を修正いたしました。

■学習指導書2下 P.267 下段

	原文	訂正
13行目	借り…連用形	借り…未然形
19行目	「教え」の解答の後に い(る) …(ア行)上二段活用	未然形が入ります。

申し訳ございませんが、ご指導の際ご留意くださいますようお願い申し上げます。

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

F A X 03-3493-5483
E-mail koho@mitsumura-tosho.co.jp