

国語教育相談室

中学校

特集

新しい時代に
向けた、深い学び

巻頭エッセイ

動物の「言葉」を
ヒトに伝える

松原 始

書写

「カリキュラム・
マネジメント」の
視点から

ブックガイド

語り継ぐ人

——体験していないことを、
体験した人として語ること——



90

光村図書

本誌は、文部科学省による「教科書採択の公正確保について」に基づき、
(一社)教科書協会が定めた「教科書発行者行動規範」にのっとり配布しております。

「ている」は深い!?

早稲田大学教授 森山卓郎
もりやまたくろう

駅

に電車がガタンガタンと入ってきたとき、駅のアナウンスが「電車が到着しております。白線の内側に下がってください」というのを聞いた。この「到着している」は、「到着しつつある」に近い、進行中の意味だろう。しかし、私の語感では、「電車が到着している」というと、「到着後の状態を表すように思う。だから「あれ？」と思った。どうですか？

品詞としては、「動詞・連用形＋て（接続助詞）＋いる（補助動詞・終止形）」だ。しかし、そんな品詞分解をするだけでわかったつもりになるとすると、それは「深い理解」にはならない。どんな意味かが重要である。

「ている」の意味はおもしろい。「食べている」は、普通、食事中の意味を表す（「すでに食べている」のように食事後の意味を表すこともあるが）。一般に、「何をするか」という表現に「ている」が付くと、「して

いる最中」を表す。ただし、条件によっては、その動きをした後の状態を表すこともある。一方、「どうなるか」という表現に「ている」が付くと、「した後の結果」を表すことが多い。「到着する」も「到着状態になった後」を普通は表す。だから、例えば、「魚を焼いている」は進行中、「魚が焼けている」は結果を表すのが普通である。

方言によっては、「しよる」系の表現（＝進行中）と「しとる」系の表現（＝結果）というように、「ている」の意味について使い分けがある場合もある。「虫が死によう」は「死にかけ」、「虫が死んだる」は死んだ後を表すのである。「ている」だって、なんだか深いのである。

文章の解釈に関わることもある。例えば、「親譲りの無鉄砲で子供の時から損ばかりしている。」という『坊っちゃん』（夏目漱石）の冒頭はどう解釈されるだろう。「今まで損ばかりしてきた」という結果の

状態として読むことが多いのかもしれないが、「子どものときから、今までずっと損ばかりしていて、今も損をしている」という進行中の意味で読むこともできる。ちなみに四国での先生時代の月給は四十円、いろんな目にあつて、結局赤シャツたちをやっつけて、東京に戻ってから技手の月給は二十五円。語りの時点の意識はどうなのだろう。冒頭の「損ばかりしている」の意味の解釈は、微妙にこの小説の全体の読み方にも関わってくる。

何かを見つけ、背景、根拠などをしっかり考えるには、出発点に、適切な「問い・課題」をもつことが大切だ。「ている」の解釈のようなことも問いや課題になることがある。もちろん答えが一つに決まらないこともある。

深い学びのあり方が、今、改めて問われている。——あ、この「ている」は進行中？結果？

CONTENTS

特集

04

新しい時代に
向けた、
深い学び

対談

深い学びの
先にあるもの

甲斐利恵子
植田恭子

探検！言葉の森 39

「ている」は深い!?

森山卓郎

巻頭エッセイ言葉と向き合う

02

動物の「言葉」を
ヒトに伝える

松原始

解説

新学習指導要領に
おける学びと指導

高木まさき

実践 1

クニマスの保護活動に
協力しよう

—— 目的に応じて要旨を捉える ——
坂爪新太郎

実践 2

わたしの『大人に
なれなかった弟たちに……』

—— 登場人物の心情が
伝わる朗読をしよう ——
甘楽裕貴

実践 3

徒然草は、
だからおもしろい！

萩中奈穂美

書写教育を活性化するために1
「カリキュラム・

16

マネジメント」の視点から

大谷俊彦

授業に役立つブックガイド 6

18

語り継ぐ人

—— 体験していないことを、
体験した人として語ること ——
甲斐利恵子



動物の「言葉」をヒトに伝える

動物学者 松原 始

ヒュー・ロフティンクの『ドリトル先生』シリーズでは、動物たちはみな言葉をもち、人間と同じように話している。だが、現実世界では、イヌ語もワシ語もオオガラスウミカタツムリ語も、確認されてはいない。

言語が人間に特有のものであり、人間にのみ許された天賦の才であるのか、それとも動物の進化のうえで生じた習性の一つにすぎないのか。これはさまざまな議論を呼

より客観的で冷徹な視線こそが求められているし、論文は誤解の余地のない言葉で書かれなくてはならない。「私はこう思った」などというあやふやな情報は不要である。

だが、一般向けに解説するときはちよつと違う。こういう場合は、科学が言語に要請する縛りをもう少し緩めることにしている。より自由な、自然な言葉こそが、読者や観衆に、よりビビッドに、直感的に、事実を伝えられるときもあると考えているからだ。

例えば、カラスの巣立ち雛の近くで、親鳥が鳴いているとする。カラスの巣立ち雛は飛ぶのが下手なので、しばしば非常に低いところに（ときには地面に）いる。親鳥は雛に近づくものに対して威嚇声をあげるが、それでも相手が近づいてくると、止まっている枝や電線を嘴でカッカツと叩く。もちろん、これを「外敵が近づいてくるが、直接攻撃するには大きな相手であるため、フラストレーションがたまったことによる転嫁行動」と表現してもよい。だが、私は『カ

んできたが、今のところ、ヒトのような言語体系をもち、言葉を操る動物は見つかっていない。とはいえ、ペッパバーバグという研究者が飼育していたオウムのアレックスは、英語を理解して受け答えしていたのみならず、色や数といった抽象概念さえも理解していたようである。

シジュウカラという小鳥でも、鳴き声の順序によって反応が変わることが発見されている。さらに、対へビ用の警戒声を聞いた後はちゃんとへビを思い浮かべているらしいことも、巧妙な野外実験によって示された。彼らの鳴き声は、単に「音声刺激——反応」という単純なものではなく、より複雑なものであるらしいことが垣間見えてきたわけである。

私は二十年以上カラスを研究しているが、カラスもまた、複雑な音声コミュニケーションをもった動物だ。だが、その音声について我々が知っていることはあまりにも少なく、意味が推測できる鳴き声も決して多くはない。無論、反応が非常に定型

ラスの教科書』（雷鳥社／二〇一三年）の中で、この行動を「さっさとどけゆーとるやろが、聞こえんのかボケ」とカラスの心の声にして表現した。人間ならば、まさにこのような言葉で心理状態を表現する状況なのだろうな、と推測したからである。いわばこれは手探りの翻訳、語彙や文法という裏付けのない、心理状態を推測して当てはめて表現する、というかなり大胆なマネであった。

無論、これは一般書だからできたことで、それにしても擬人化しすぎているとの批判を受けても仕方ない。だが、長年動物を観察していると、対象動物の「気分」あるいは「やりたいこと」が推測できる（ような気がする）場合はままあるのだ。これを全て「観察者の気のせい」として無視するのは惜しい気がする。もちろん、ここには思い込みや、自分の考えの投影などがたつぷりと含まれており、ニュートラルな観察事実とは言い難い。それでも、言葉が本来もっている「伝える」という機能を考えるとき、

的で、意味が推測しやすい場合もある。例えば、営巢中の（ということは繁殖相手がいる）ハシブトガラスのメスに「かららら」とうがいのような声を聞かせると、反射的に姿勢を低くし、翼を半開きにして口を開け、「グワワワワ」と鳴く。これはベギングコールといって、オスが餌をねだる声である。「かららら」の方はオスがメスに餌を渡す前にしばしば発する声だ。おもしろいことに、この「かららら」は人間が真似しても、メスから同じ反応を引き出すことができる。自分でやってみたことがあるから間違いない。つまり、「そこにパートナーがいて餌を持っている」といった視覚刺激や状況認識をすつ飛ばして、聞いた瞬間に反応してしまうような音声なのだ。これはまさに信号と呼ぶべきだろうが、それくらい単純でないと、動物の「言葉」の意味を推測するのは難しい。

私の仕事はカラスを観察し、データを解析し、考察して結論を述べることだ。この過程でカラスの言葉を理解する必要はない。

可能なかぎり客観的に判断したうえで、その状況をさらに「人間でいうならば」と置き換え、翻案し、理解しやすいコトバに変換する——そういった「動物の『言葉』から人間の言葉への翻訳」という作業は、場合によっては許されるのではないかと思う。とはいえ、科学の枠を踏み外さないかヒヤヒヤものなのではあるが。



まつばら 始
松原 始

1969年奈良県生まれ。京都大学理学部卒業。同大学院理学研究科博士課程修了。京都大学理学博士。専門は動物行動学。東京大学総合研究博物館勤務。研究テーマはカラスの生態、および行動と進化。著書に『カラスの教科書』（カラスの補習授業）（ともに雷鳥社）、『カラス屋の双眼鏡』（ハルキ文庫）、『カラスと京都』（旅するミシン店）、監修に『カラスのひみつ（楽しい調べ学習シリーズ）』（PHP研究所）、『にっぽんのカラス』（カンゼン）等がある。

新しい時代に向けた、深い学び

新学習指導要領において、「主体的・対話的で深い学び」の実現が挙げられています。しかし、「深い学びのイメージがつかみにくい」という声をよく耳にします。今号の特集では、これからの時代に必要な「深い学び」について考えます。

対談

深い学びの
先にあるもの

「深い学び」とは何なのか、その先に何があるのか——。
さまざまな授業実践を行っている、甲斐先生・植田先生の対談を通して、「深い学び」のすがたに迫っていきます。

もっている力だけで勝負しない

甲斐 「深い学び」といっても、ちょっと

イメージが湧きづらいですね。生徒は、

自分のもっている力だけで勝負している

ときはすらすると文字を書き、スムーズに話

をします。ところが、今もっている自分の

力では太刀打ちできないときには、立ち

止まって頭を抱え、言葉を本気で探します。

言い方がたどたどしくても、そこには確か

に「深い学び」があると感ずることがあり

ます。ですから、授業をする際は、難しさ

と苦労を乗り越え、それを喜ぶことができ

るような学習の流れを作りたいと思っています。

ます。それができたときは、「深い学び」

につながっているような実感がありますね。

植田 生徒のもっている力はそれぞれだか

らこそ、甲斐先生は「もっている力だけで

勝負しない」ということを常に意識されて

いますよね。できる生徒は、教師の喜び答

えをわかっている対応しますので、答えの

形を整えるのが上手になるだけで終わらせ

たくないという気持ちは、私ももっていま

す。ですから、言葉を紡いでいく中での試

行錯誤や葛藤を通して、生徒自身の中での
ブラッシュアップを図れるといいなと思って
います。

甲斐 形を整えることが悪いわけではない

のですが、形が整うまでのプロセスをきち

んと見たいと思います。一つの答えに向

かっていくことも「苦労」には違いないの

ですが、どこへ向かって行けばいいのかわ

からないくらいに困難さが必要だと思っ

ています。

植田 求められているものが見えているか

らこそ、学びも直線的になってしまいう傾向

はあると思います。でも、そこにたどり着

くこと自体が目的にならないようにしたい

ですね。甲斐先生と通じる場所もありま

すが、私は、生徒が自分の力の未熟さを自

覚し、自身に足りない力を獲得するために、

それぞれが学びを追究していく過程で、深

さが生まれると考えています。

ただ、「深い学び」がゴールではなく、

それによって得られるものが大切ですね。

甲斐 生徒が苦労しながら試行錯誤をし、

問いを立てて生まれてきた本当の言葉が大

切で、それが深さにつながっていくのでは

ないでしょうか。ですから、授業中は生徒
とたくさん対話をするようにしています。

そうすると、生徒のもっている言葉の世界

みたいなものの輪郭が見えてきます。何か

を書いたり、話したりしているときに、そ

の生徒の本当の言葉がどうかがわかって

るんです。

植田 それぞれの生徒の学習の実態を見て

いて、それが甲斐先生の頭の中に入ってい

るからこそ、本当の言葉がどうかわかるん

ですね。

甲斐 生徒一人一人と本気で対話をするこ

とを考えたうえで、授業を組み立てていく

ので、生徒たちの実態をつかむチャンスは

多いですね。そうやって本気で生徒たちと

対話をしているからこそ、形だけ整えよう

とした語彙はわかりますし、無理して使お

うとしている語彙もわかります。その過程

で、「学びの深さ」も感知できるようにな

るのだと思います。

植田 生徒を理解することなくして「深い

学び」に向かわせることはできませんね。

甲斐 本当にそうですね。



甲斐利恵子
×
植田恭子

撮影：長岡博史

自分の言葉にこだわって

植田 甲斐先生は、作品のよさを語り合うという文学教材の実践をされていますが、そこでは生徒一人一人が全て自分のこととして、作品を語っていました。

甲斐 一人一人がその作品に対して自分の意見が言えると、どうしてそう考えたのか、という疑問が自然と湧いてくるので、対話的な授業になっていきますね。

植田 表現やテーマなど、生徒の視点や切り口もさまざまですね。その作品と生徒それぞれが対話して、そこから獲得した言葉を、自分の言葉で紡ぎ出し、共有していくことで、語彙も増えますし、学びも深まっています。

甲斐 これは文学教材だけでなく、説明文教材を読むときにも生きると思います。冒頭部分の筆者の問題提起や主張を読み解いていくプロセスでも、「構成」「作者の意図」「読者」「表現」「効果」など、文学で培ってきた語彙も役立ちます。

植田 文学の語彙、説明文の語彙と分かれているのではなく、作品と向き合うとき

の語彙として、それぞれが獲得していくですね。

甲斐 そうなんです。獲得した語彙は作品を読むときだけでなく、日常生活の中でも使われます。そのようにして、生徒は無意識のうちにさまざまな場面で獲得した語彙を使いながら、学びを深めていっているのだと思います。

植田 語彙を獲得すると日常生活が豊かなり、学びも深まる。そうやって教科を超えたところで良い連鎖が生まれていくような気がしますね。

甲斐 そうですね。そうやって「深い学び」を経験した生徒の身体の中には、自分の言葉が深いか浅いかを判断するためのセンサーができていくような気もしています。

植田 甲斐先生の教室の生徒たちは、「この言葉だとダメだな」「これは使い古された言葉だな」「自分の言葉じゃないな」ということがわかるんですか。

甲斐 「誰に言っても通じる言葉は、誰の心にも届かない」ということは常に意識させるようにしているんです。どんな言葉で表すかという苦勞をしない限り、人の心に

届く言葉を生み出す力はつかないし、自分の心も育たないと伝えていきます。生徒たちも言葉には敏感な身体になってきていると思います。

植田 授業を通して、言語感覚が育っているのは素晴らしいです。

甲斐 生徒たちが普段の会話でも「語感が良くない」「プラスイメージの言葉を使ったらほうがいい」などと話している様子を見ると、日常生活でも少しは言語感覚を磨いていけるようになっていきますね。

学ぶ価値を実感してほしい

植田 「深い学び」に誘うためには、学びから逃避することのないよう、「学ぶ価値や意味」を実感する課題設定を大切にしたいと考えています。

甲斐 教えてもらったことに比べ、自分たちで苦勞して学んだことは、鮮明に記憶として残ります。そういう学びが多ければいいほど、「学ぶ価値」を感じられますよね。自分を認める、自己肯定感を生むというか、そういう経験は頭というより、身体に染み込みやすいと思います。

かいいえこ

甲斐利恵子

福岡県生まれ。東京都港区立赤坂中学校教諭。光村図書中学校『国語』教科書編集委員。専門は国語科単元学習。著書に、『子どもの情景』（共著・光村教育図書）、『聞き手話し手を育てる』、『中学校国語授業づくりの基礎・基本』（ともに共著・東洋館出版社）など。



植田 「深い学び」はそれぞれの生徒の内にあるもので、そういった経験は大切ですね。学びの結果ではなく、学びの過程にこそ深さはあると思います。それは甲斐先生のおっしゃるように生徒と真に対話することでしか生まれてこないと考えています。だからこそ、先生と生徒の信頼関係や個々の学びを感じ取るセンサーは大切ですね。

甲斐 そうですね、生徒のもっている力というのはそれぞれ違うので、学びの深さもそれぞれ違ってきます。「ここまでできたから深い」ではなく、その生徒が「どうやって困難を克服しようと努力していたか」が重要で、植田先生のおっしゃる通り、深さを決めるのは、結果ではなくて過程だと思っています。ですから、普段から生徒たちのことをよく知り、学びの過程をよく見ることは大切ですね。

「深い学び」はすぐ手の届くところに

植田 「深い学び」を考えるうえで、問いを立てて自分なりに探究していくという、問題発見・解決のプロセスも重要です。

植田恭子

うえだきょうこ

和歌山県生まれ。都留文科大学非常勤講師。日本NIE学会常任理事。元大阪市立昭和中学校指導教諭。1990年代からNIEに力を入れる。著書に『情報リテラシー——言葉に立ち止まる国語の授業』（共著・明治図書）など。



習なのですが、問いを立てる力だけでなく、問いを吟味することで物語の背景を理解することにものなりました。友達の書いた文章を読み合うことも「深い学び」につながったと思います。

自分事として情報と向き合う

植田 そういった授業だと、自然と作品との対話ができますね。私の場合、問いを立てて考えるときには、情報活用能力が大切ではないかと思っています。安居總子先生（※1）が昭和四十六年に出版された情報活用に関する論文（※2）には、①情報操作能力として考える ②主体性を育てる ③個から出発する の三点が情報化社会での国語科学学習指導において大切だと書かれています。これは今の時代にも求められていることではないでしょうか。

甲斐 どのような実践をされているのですか。

植田 例えば、教科書の教材とリンクさせるような形で、時宜を得た今日的な課題と、今ある教科書の課題を併せて読ませるような実践をしています。その中で自分だけで

はなく情報とも向き合い、それを活用するプロセスの中で、学ぶ価値を実感してほしいと思っています。

甲斐 以前伺った植田先生の「時代を生きる一九四五」という実践は、胸に迫るものがありましたね。自分と向き合うことについて考えさせられました。

植田 中学二年生の一月から三年生の九月までという、とても長い帯单元でした。当時はちょうど戦後七十年で、戦争に関するさまざまな情報があふれていたのですが、戦争を過去の歴史的事実として受け止めるだけでなく、主体的に情報を活用し平和について自分なりの考えをもたせたいと思っていました。生徒一人に一台のタブレット端末がある環境だったので、教育用SNSを活用し、架空の当時の人物になりきって書き込みをしていくという授業を行いました。これによって、生徒は当事者意識をもって、自分事として主体的に情報と向き合い、社会的な課題について自分なりの考えをもち、発信していくことにつながりました。

甲斐 自分事として捉えるというのは、ど

んな学習場面であっても非常に大切ですね。当時を知るための資料は、どのように用意されたのでしょうか。

植田 まず、みんなで情報を共有するデータベースを作りました。その他にもZENES for Schoolや新聞社のデータベースなども活用し、さまざまな資料を用意しました。そうやって複数の情報を重ねていく中で、生徒それぞれが自分なりに情報と向き合っていました。

私も、京都に住んでいる十四歳の和菓子屋の長女になりきって、先行して書き込みをしていきました。ひたすら掲示板に書き込むような形なので、情報交流する場を設定することも意識しました。

甲斐 初めは知識も情報も少ないので、書き込みの内容が薄い状態でしたが、だんだん一人の人間としての厚みが感じられる内容になっていきましたよね。

植田 最初の書き込みの段階では、名前と住んでいる場所、家族構成の情報くらいしかありませんでした。ですが、それぞれの生徒がその地域に関する情報を自分で獲得

していこうとするので、表現や内容がどん

問いを立てて考える
——大人になれなかった弟たちに——
名前（ ）

なせ「うち」なのが。命を失。たのはじロ
コキや他にも数々の者が死んでいったのだら
う。その他にも、父親や母親、祖父に祖母。
友達、自分の飼つていた犬や猫、家や町。戦
争はそれらの「命」を奪つた。

問いを立てて考える
——大人になれなかった弟たちに——
名前()

②
「アメリカの飛行機が日本に爆弾を落とすに
来た時、僕はどんな気分になったのか。青い空
は平和の象徴だが、戦争の空は違った。いつか
が危機は存続の分岐点ではない。戦争では少し
の油断も許してくれない。それが戦争である。」

——大人になれなかつた弟たちに——

3

僕が弟のミルクをのんだ時、おんが氣持をた
たてろうが。戦争の時は食糧が乏しく、お
なわけにはない。おれらのに僕は弟のミルク
をたまでの人ていた。僕は、弟が栄養失調
で死んだ時にさ、と櫻井が氣持をたてろ。

問を立てて考える
——大人になれなかった弟たちに——

名前（
）

な	の	り	け	み
ぜ	が	い	と	た
く	ミ	な	争	い
弟	ル	だ	の	も
の	リ	う	時	の
大	ほ	う	ミ	我
切	と	ケ	ル	身
な	マ	キ	ク	は
ミ	も	の	は	舍
リ	甘	方	た	べ
を	い	解	れ	の
飲	と	何	出	数
ム	思	侍	る	字
て	う	も	に	で
し	人	甘	飲	も
ま	は	い		あ
た	ま	だ		た

NO. 1

甲斐　そうですね、特に読みの教材では、
問いを立てる力が必要だと思っています。
何事においても常に問うということは、一
年生のときから意識していますね。

例えば、「ダイコンは大きな根?」（二年）で学ぶのは、ダイコンの上の部分と下の部分の辛みの違いというよりも、「ダイコン」という身近な野菜を通して、文章の書かれ方そのものの工夫について、自分の考えをもつことですよね。筆者はどうしてこの構成にしたのか、なぜこの言葉を使ったのか、そういったことを自身に問いながら読んでいくと、簡単そうに見えた文章も結構難しいんですね。

このように、教材が難しいから学びが深まるのではなくて、先生や生徒がその文章にどういう姿勢で向き合うかによって、深さが生まれるのだと思います。そう考えると、「深い学び」というのは、すぐ手の届くところにあつて、そんなに難しいことではないという気がするんです。

植田 終わりのない問いを探究する喜びを味わうと、それは「一生もの」になります。

ぜび中学校の段階で、そのしんどさと、し

んどさを乗り越えた先にある楽しさやおもしろさ、高みを目指すことの意味と意義を実感させたいですね。

甲斐 本当に「深い学び」を経験すると生徒はその手ごたえのおもしろさに気づき実生活の中でも自然と活用していきますよね。一度でもこのおもしろさを実感し、自分の中から言葉が生まれる感覚を体感すると、生徒たちはそうでない学びに、もの足りなさを覚えるのではないでしょうか。「深い学び」の喜びを身体が覚えているので、中学校を卒業した後にも生きてきます。

例えば、社会人になって社内で議論しているとき、議論の浅さに気づくことができる、その問いの立て方で本当にいい答えが出せるのかと、問い自体を吟味したりすることができはります。

植田 まさに生きて働く言葉の力ですね。

甲斐「ダイコンは大きな根？」の他にも
一年生の前期に「大人になれなかった弟た
ちに……」（一年）を使って、問いを立て
て考える実践を行いました。物語に関して
自分なりの問いを立て、それに対して自ら
百字以内で答える、というコンパクトな学

どん深くなっていました。

甲斐 確かに最初は誰にでも通じる、誰にでも書ける内容だったのに、どんなに具体的に詳しくなっていましたよね。生徒の頭に情報をキャッチするアンテナが立っているような印象を受けました。その情報の質と量を植田先生が刺激し続けられたことで、深みが増したように思います。生徒どうして情報共有する場があったのも、「深い学び」につながっていましたよね。

植田 「学年をまたぐ」「教育用のSNS」という点では、ある意味冒険でしたが、生徒たちが無自覚のうちに情報の活用と共有を通して、戦争に対する考えを深めていたので、単元のねらいは達成できたのではないかなと思っています。

甲斐 他にも植田先生は学校図書館やICT機器を使った実践をたくさんされていますよね。

植田 先日、大学で「生きる」（谷川俊太郎）の後に句を続けた連句をグループで作り、それを群読し、詩の授業づくりについて考えました。その際の情報収集ではタブレットを活用しています。「生きる」の場

合、Youtubeに朗読や群読の動画がたくさんアップされているので、非常に参考になります。他にも「雨」というキーワードで詩のアンソロジーを作る授業をしましたが、このときも図書館やタブレットを活用して、多様な情報と出会えるようにしました。

甲斐先生は今どういった授業をされているのでしょうか。

甲斐 教科書も含めて、『声に出して読みたい論語』（齋藤孝／草思社文庫）の中から一つの章句を選び、同じものを選んだ生徒たちがパネリストになって、フロアも交えて語り合うという授業をしています。論語は自分事として語りやすく、中学三年生にはぴったりの学習材だと思います。

植田 自分事として捉えたうえで、生徒どうしが学び合っているわけですね。

甲斐 授業づくりでは、生徒たちが本気で取り組みたいと思うような準備が必要です。論語も自分の価値観・経験・失敗談などを交えて語り合えるような手引きを作りました。一人一人の心の中に話したいことがいっぱいあるという準備をし、和やかな雰囲気の中で語り合えるように工夫しました。

のアドバイスを取り入れることも大切ですが、「自分はこういう授業をしたい」という思いが、授業をつくる原動力になるのではないのでしょうか。初めは難しいと思うので、70%は指導書、30%は自分の工夫、というように挑戦してみると、自分がどういう授業をやりたいのかが見えてくるかもしれません。

生徒が学びを自分事として捉えることが大切という話をしましたが、それは先生も一緒に、授業を自分事として捉え、自分の責任において、楽しいことや自分の好きなものを取り入れて授業をつくってみることで、授業改善のスタートになるのではないかなと思います。国語科は他教科に比べて、授業の形が明確ではない分、工夫の余地があるので、挑戦のしがいやおもしろさもあるはずですよ。「こういうふうに授業を始めたからおもしろそうだ」「こういう物を使ってみたらどうだろう」「読書会をやってみたい」というように、生徒たちが生き生きと学ぶ姿を想像して楽しい気分が授業づくりをしてみてください。

植田 自由裁量の側面があるので、国語っ

て先生にとって楽しい教科ですよ。

甲斐 もちろん、同じ学年を担当している先生どうして連携する必要もありますが、先生が違えば、同じ教材でも授業の形は異なるはずですよ。ですから、もっと自由にやってみてほしいと思います。自分が楽しくなかったら、生徒たちも楽しむことができませんし、こちらが本気でなければ、生徒も本気で取り組んでくれません。「こうしなければならぬ」という考えは一旦置いておいて、一学期に一回くらいは自分の好きなものを題材にした単元をやってみてほしいのではないのでしょうか。「深い学び」とは一体何なのかと、問うことも大事ですし、考えることもとても重要です。けれど、頭で考えると同時に、生徒たち一人一人がどうやったら生き生きと学ぶ姿を見せてくれるのかを考えて、挑戦することで、案外「深い学び」は見えてくるのではないのでしょうか。

植田 甲斐先生はこの対談の冒頭で「もっている力だけで勝負しない」ということをおっしゃっていました。先生にもそうやってどんどん高みを目指していく中で、しなやかに変化できる力をつけていってほ

植田 そうやって学習を積み重ねていく過程で、学びの深まりを実感できる場の設定は大事ですね。

授業づくりも自分事として

植田 若い先生方へのアドバイスをお願いします。

甲斐 いい授業をつくるために、指導書や学習指導要領をよく読むこと、先輩や書籍

しいですね。そういった授業づくりを進めていくことで、また違った教室風景も見えてくるかもしれません。



学びの質を高める！
ICTで変える国語授業
—基礎スキル&活用ガイドブック—
野中 潤 編著
明治図書／2019年

国語授業を変えるICT活用の事例を多数収録。「第3章 実践！ICTを取り入れた国語授業づくり」において、植田恭子先生の「時代を生きる1945」を紹介。



「学び」をひらく国語教室
安居 総子 著
東洋館出版社／1997年

安居総子先生の1971年から1996年までの教育実践を通しての提案をまとめている。「第2章学びをひらく」にこの対談で紹介した「情報化時代の国語科学習指導」を収録。



新学習指導要領における 学びと指導

横浜国立大学教授

高木まさき

生徒のことをよく理解する

甲斐先生が「もっている力だけで勝負しない」ということを意識されているように、難しさや苦勞を乗り越えるための試行錯誤や葛藤の中でこそ「深い学び」は生まれます。「うまくできるか」だけでなく、そこにたどり着くまでのプロセスを大切にしたい授業づくりを意識することが大切です。

また、植田先生が話されている「自分の力の未熟さを自覚し、自身に足りない力を獲得する」という学びは、新学習指導要領の評価の観点である「主体的に学習に取り組む態度」において評価される「粘り強い

生きる力につながる学び

対談の中で、「自分事として」という言葉が何度か登場しますが、言葉によるものの見方・考え方を働かせて、自分事として学習に取り組むことで、生徒は言葉の表面以外にある「奥行き」を知ることができ、ます。「ただの情報として読む」のではなく、「実感をもって読む」経験を積むことで、作品世界の深さや厚みに気づくことができます。その中で「国語科を学ぶ価値」も実感できるのではないのでしょうか。そうすれば、他の単元や教科の授業にお

教師にとつての楽しさ

教師にとつても自分事として授業づくりを捉えることは非常に大切です。自分ならこうした、など、工夫を重ねることが、生徒だけでなく、自身の気づきや楽しさ、成長、「深い学び」につながっていきます。何か一つでもいいので、授業の中に試行錯誤するポイントを用意して、生徒と一緒に挑戦してみてください。そこに予想外の発見が待っているはずです。



1958年、静岡県生まれ。横浜国立大学教授。中央教育審議会国語ワーキンググループ委員、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。「ことばと学びをひろく会」会長。著書に『「他者」を発見する国語の授業』(大修館書店)など。光村図書 小学校・中学校『国語』教科書編集委員を務める。

クニマスの保護活動に協力しよう

——目的に応じて要旨を捉える——

使用教材: 幻の魚は生きていた(1年) 群馬県藤岡市立東中学校教諭 坂爪新太郎

1 指導計画(全五時間)

●目標

● 説明的な文章の中心となる文や語句に着目しながら、要旨を捉える。

● 筆者の考えを基に、人間の生活と生き物や環境との関係について考えを深める。

●展開

第一次(一時間)

● 文章を読み、内容の大体を理解するとともに、筆者がこの文章を書いた目的や意図について考える。

● 筆者の目的や意図を受け、「クニマス」の保護活動を周知させるためのチラシを作成することを伝える。

第二次(三時間)

● 複数のチラシを比較し、その内容と構成について整理する。

● 文章を読み、中心となる文や語句を手がかりに要旨をまとめ、グループで検討する。

● 目的や相手を考え、構成を工夫したチラシを作成する。

第三次(一時間)

● 文章の内容を踏まえ、人間の生活と生き物、自然との関わり方について考

え、四千字程度の意見文を書く。

2 指導の工夫・学習の実践

説明的な文章教材を深く読むためには、文章に表現されていることだけでなく、その「背景にある筆者の目的や意図」について捉えていくことが大切である。そのうえで、文章の内容と実生活とを結びつける言語活動を設定することが必要であると考えた。

第一次では、筆者がこの文章を書いた目的や意図について考える。特に、結論で述べられている「クニマスの『里帰り』を手がかりにし、生徒が筆者の視点から文章を読み直し、その目的や意図を捉えられるようにする。そのうえで、「クニマス」の保護活動や人間の生活、文化との関わり方についてまとめ、多くの人に周知することを目的としたチラシ作りを行うことを伝え、学習の見通しをもたせる。

第二次では、文章の要旨をまとめることの必要感を生徒にもたせるために、チラシの内容と構成について整理する。要旨を捉える学習では、これまでの学びを生かし、中心となる文や語句を見

3 考察

説明的な文章は、内容や構成などといった表面的な読み取りに終始してしまうことが多い。「筆者の目的や意図という視点」や「実生活を想定した言語活動」を取り入れた今回の学習によって、生徒は主体的に文章に向き合い、筆者の意図や目的を考えながら、深く読むことができるようになるのではないかと考える。

つけ、まとめる自力解決的な学習活動を設定する。また、チラシの作成に関しては、「チラシを読んだ人たちが保護活動に関心をもってもらえるのか」を生徒の評価の観点として示す。要旨をまとめる際には、文章としてまとめるのではなく、チラシの特性を生かして、要旨と必要な写真、絵、図表とを関連づけて書くように助言する。

第三次では、議論する活動を行う。「人間の生活と生き物、自然との関わり方」をテーマに、文章を読んで考えたことをグループで議論する。比較検討することで自分の考えを深め、文章にまとめる。

わたしの『大人になれなかった弟たちに……』

——登場人物の心情が伝わる朗読をしよう——

使用教材:大人になれなかった弟たちに……(1年) 埼玉大学教育学部附属中学校教諭 辻楽裕貴

1 指導計画(全六時間)

●目標

●描写を基に場面の展開や人物の関係、心情の変化などを捉える。

●語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意して使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにする。

●粘り強く描写を基に読み、学習の見通しをもって朗読しようとする態度を養う。

●展開

第一次(一時間)

●範読を聞き、感想をもつ。

●吉永小百合さんの原爆詩の朗読の動画を見て、朗読のよさを見つける。

第二次(三時間)

●「僕」か「母」の心情が表れている部分から自分が朗読したい場面を選ぶ。

●同じ場面を選んだ生徒どうしでグループを組み、場面を選んだ理由、登場人物の心情、着目した描写を伝え合う。

●ワークシートに解釈を書き込みながら、朗読の仕方を考える。

第三次(二時間)

●朗読発表会を行う。

2 指導の工夫・学習の実際

本単元ではあえて言語活動を提示する前に範読を行った。本作品には戦時体験に裏付けられた切実な訴えがあるため、虚心坦懐に作品に出会わせられたからである。

朗読への構えができた後に、女優の吉永小百合さんの原爆詩の朗読の映像を見せ、よさを分析した。声量や間だけでなく、声の硬軟、高低、相手意識なども挙げられた。朗読自体が目的ではないが、朗読を理解し、表現にもこだわること、より深い思考、判断を促すことができると考えた。

第二次では、自分の朗読したい場面を選ばせたが、「僕」か「母」の心情がわかることを条件とした。観点が多岐にわたると、指導事項が曖昧になる危険性がある。言語活動は資質・能力を身につけるために行うので、つけた力に即した場面選択が大切である。また、同じ場面を選んだ生徒でグループを組み、それぞれの読みを検討させた。

例えば、「ヒロユキ」をおぼつて帰る場面を選択したグループでは、「『三人』という言葉はどう捉えるか」を議

論した。当初は「『ヒロユキ』は死んでも大切な家族だと『僕』が考えている」と解釈していたが、「『ヒロユキ』が死んでしまったことを受け入れられていない」という現実感のなさが表現されている」と解釈が変わっていった。

第三次で行った朗読会では、朗読自体が目的とならぬよう、朗読の後、その場面をどう捉えたのかを解説させた。また一グループごとに質疑応答の時間を設け、互いの読みを吟味・検討できるようにした。ちなみに本番の朗読会では、朗読だけでは表現しきれないということ、ピアノ伴奏を付けるグループもあった。朗読を通して、作品世界に浸ることができたといえよう。

3 考察

生徒たちは初めからまっすぐ作品を味わっていたが、生徒どうしで解釈を伝え合うことによって、暗示的に表現されている心情にも気がつくことができた。多様な読みが出てくるからこそ、「みんな違ってみんないい」とならない厳密さを求めることが読みの深まりにつながると思われる。

徒然草は、だからおもしろい!

使用教材:仁和寺にある法師——「徒然草」から(2年) 福井大学教育学部准教授 萩中奈穂美

1 指導計画(全三時間)

●目標

●人物の言動や心情を解釈したり想像したりして古典のおもしろみを味わう。

●展開

第一時

語句に注意して音読し、大意をつかむ。

第二時

人物の様子や心情について話し合う。

第三時

作者のものの見方・考え方を読み取り、自分の考えをまとめる。

2 指導の工夫・学習の実際

▶あなたは、「かばかり」をどう解釈するか。

この段において多様な解釈の可能性を含みもつ叙述に、法師の心内語「かばかり」(「これだけのもの」と口語訳が付いている)がある。「これだけ」と事実を目で確認するレベルとも、「なんだ、この程度か」という期待外れのレベルとも受け取ることができる。この解釈如何によって、あとの法師の言葉「聞きしにも過ぎて、尊くこそおはしけれ」の意味合いが大きく変わる。

前者を取れば愚直すぎる法師像が、後者を取れば見栄っ張りの法師像が浮かび上がる。授業では後者を取る生徒が多く、「本物を見ていないのにその価値がわかる」と誇示する姿は滑稽だけれど、こういう心理は誰にでもある」と理由付けていた。

▶あなたは、「かたへの人」がどのような思いや様子で話を聞いていたと想像するか。

第二段落では、「かたへの人」の心中を想像させる。法師は自慢げに参拝を報告するが、石清水の知名度を踏まえれば、「かたへの人」が法師の大失態をお見通しなこと、後半の語りがその暴露になったことなどは容易に読み取ることができる。ここで、「かたへの人」は、どんな思いや様子で聞いているだろうか」と投げかけた。古典嫌いの生徒でも身を乗り出す。老人が「年ごろ思ひつること、果たしはべりぬ」と満足しているのだから、目配せしてそつとしておいただろう。気の毒なので今度こそ参拝できるようお伴したくなつただろう。すかさず「それ、石清水ではないですよ」と、「神へ参るこ

3 考察

本実践では、解釈に幅のある叙述を「どう捉えるか」、書かれていない部分を「どう想像するか」と問うた。「あなた」を主語とするこうした問いを軸に、個々の味わい方を交流することが、古典に自ら心を寄せ、その世界を楽しむ態度を育むものと期待する。それには、根拠を求めつつ多様な読みのできる叙述を探る教材研究が必要である。

書写教育を
活性化する
ために

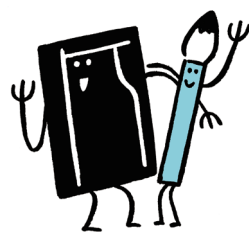


高知市立城東中学校

校長

大谷俊彦

「カリキュラム・マネジメント」の視点から



1960年、高知県生まれ。県学校教育課指導主事、文部科学省主幹などを経て現職。著書に『学校経営マナダラート』で創る新しいカリキュラム・マネジメント』（ぎょうせい）など。



カリキュラム・マネジメントとは？



「カリキュラム・マネジメント」について、この分野で先行研究してきた大阪教育大学の田村知子教授は、「各学校が、学校の教育目標をよりよく達成するために、組織としてカリキュラムを創り、動かし、変えていく、継続的かつ発展的な課題解決の営み」と定義している（※）。

今回「カリキュラム・マネジメント」の視点から書写教育を考える」という内容で執筆することになったのだが、果たして「カリキュラム・マネジメント」という言葉の意味をどれだけの教職員が正確に理解しているだろうか？

教職員対象の研修会に呼ばれ、「カリキュラム・マネジメントに取り組んだことがある人は

手を挙げてください」という質問をすると、決

まったように、管理職か指導主事しか手が挙がらない。たぶん、「マネジメント」という言葉から、管理する側が行うものだというイメージがあるのだろう。次に「カリキュラム・マネジメントって何ですか？」と尋ねると、「教育課程を編成すること」とか「教科横断的な学びを推進すること」といったフアジーな返答しか返ってこないのが学校の実態なのだ。

国語科において
「書写の授業」が確実に
実施されているだろうか？



今回の学習指導要領の改訂では、書写の時数は現行と変わっていない。小学校では、硬筆を

か。こうした学校の実態を踏まえ、カリキュラム・マネジメントの視点から新しい書写教育の在り方について提案していきたい。

「カリキュラム・マネジメント」はいつから始まったのか？



解説（二〇〇八）などで「カリキュラム・マネジメント」という言葉がたびたび使われるようになってきた。

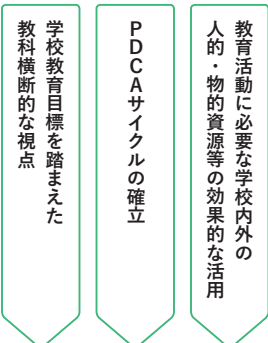
「カリキュラム・マネジメント」の定義



「カリキュラム・マネジメント」という用語については、一九九八年頃から研究が始まったと言われており、一九九八年の学習指導要領で創設された「総合的な学習の時間」と深く関連している。「総合的な学習の時間」という「時間枠」が新たに設けられ、この時間を使って、各学校は創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開しなければならなかったのだが、「総合的な学習の時間」に教科書はない。目標やテーマ、学習内容や進め方、評価等に至るまで、各学校が考えることになっている。つまりこのときから、今までの学校にはなかった「時間枠」の中身を組み立てるという「コーディネート力」や「マネジメント力」が求められるようになったのである。これ以降、中央教育審議会答申（二〇〇三・二〇〇八）や総合的な学習の時間の

二〇一五年八月、中央教育審議会の論点整理において、「教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を子供の心身の発達にに応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画であり、その編成主体は各学校である。各学校には、学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づき

カリキュラム・マネジメント



三つの側面

中央教育審議会 答申

どのような教育課程を編成し、どのようにそれを実施・評価し改善していくのかという「カリキュラム・マネジメント」の確立が求められる。」と学校教育におけるカリキュラム・マネジメントの重要性が謳われた。

こうした流れを受け、二〇一七年三月に公示された新しい学習指導要領において「各学校においては、児童や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という。）に努めるものとする。」とカリキュラム・マネジメントの定義が新たに示された（傍線部筆者）。

次回以降では、「学校におけるカリキュラム・マネジメントの必要性」や「カリキュラム・マネジメントの視点を生かした書写の年間指導計画」「主体的・対話的で深い学びにつながる書写授業」などについて提案していく。

語り継ぐ人

——体験していないことを、体験した人として語るということ——

授業づくりに役立つ本、授業とからめて生徒に読ませたい本などを紹介するリレー連載。

今回のご担当は、甲斐利恵子先生（港区立赤坂中学校教諭）です。

三年前、戦後七十年という節目の年を迎え、「もう残された時間はない」という思いに駆られていた。戦争体験者が高齢化し、戦争を語れる人がいなくなってしまう。授業の構想も定まらないまま、「語り継ぐ」というキーワードで書籍を検索。頭の中で描いていたのは漠然とした太平洋戦争のことであった。しかし、太平洋戦争と一言で言っても、そこにはヒロシマ・ナガサキ、特攻隊、真珠湾、沖縄など、さまざまな「語り継ぐべき事実」が存在していた。

そして、戦争という枠組みの外にも、フクシマや阪神淡路大震災など、いたるところに「語り継ぐべき事実」があった。

最初に手にした本は『平和は「退屈」ですか 元ひめゆり学徒と若者たちの五〇〇日』です。元ひめゆり学徒と若者たちの五〇〇日であった。「語る人」と「語り継ぐ人」の存在を浮き彫りにした、力のこもったルポであった。この本を読んで、「語り継ぐ人になるにはどうしたらいいのか」という問いがくつきりとした形となった。体験者の話を、まじめに聞いたからといって「語り継ぐ人」は生まれない。語り継ぐとは、「体験者の魂の深みにまですり込み、見たことないもの、新しい価値を発見して、ふたたび上がってくる創造的な」ものだと言っている。筆者はいう。

「魂の深み」には到底及ばなかったが、発表原稿を書き、語り、話し合う場には、「語る人」にできる限り寄り添おうとする生徒の姿があった。「語り継ぐ」ためには自分の内側から湧き上がってくる言葉が、何より必要だと感じたことだろう。体験や「語る人」の有無に関わらず、「わがこと」として「語り継ぐ」ことは可能だと感じたはずである。



東京都港区立赤坂中学校教諭

甲斐利恵子

福岡県生まれ。光村図書中学校『国語』教科書編集委員。専門は国語科単元学習。著書に、『聞き手話し手を育てる』（共著・東洋館出版社）など。

BOOK GUIDE

記者は何を見たのか
3.11東日本大震災読売新聞社 著
中公文庫/2014年

あの日、取材しようと現地向かった記者たち。たどり着けない記者、号泣する記者、カメラのシャッターを押せずに葛藤する記者。記者たちの目に映った3.11が胸に迫ってくる記録である。

平和は「退屈」ですか
元ひめゆり学徒と
若者たちの五〇〇日下嶋 哲朗 著
岩波現代文庫/2015年

「戦争体験のない者が、戦争体験のない者を相手に、戦争体験を語る」。この難題に取り組む元ひめゆり学徒と若者たちの日々。「語り継ぐ人」になる壁、喜び。社会人になった若者たちも再び登場する。

ナラティブとかエビデンスとか
看護研究とか、さっぱりわかんない！
というナースのためのナラエビ医療学入門斎藤 清二 著
日本看護協会出版会/2014年

一見、国語教育には無関係に見えるが、ここには「語り」（ナラティブ）を、患者と一緒ににつくっていくとする医療者の基本姿勢が語られている。ナラティブとエビデンスの調和は国語教育にも大きな示唆を与えてくれる。



16歳の語り部

雁部 那由多、津田 穂乃果、相澤 朱音 著
佐藤 敏郎 監修
ポプラ社/2016年

東日本大震災から5年の月日が流れ、当時小学校5年生だった子どもは高校生になった。幼い心に映ったあの日の光景。「辛い過去」で終わらせない覚悟とエネルギー。若者が語る言葉の重みを実感できる1冊。





ベスト・エッセイ2019

日本文藝家協会編

〈編集委員〉

角田光代, 林真理子, 藤沢周, 町田康,
三浦しをん

人生における喜怒哀楽, 悲喜こもごもを,
多様なジャンルの書き手たちが, 高らかに謳いあげます。泣き, 深み, 洒脱, コク
……。176編の珠玉のエッセイを, ぜひ
お楽しみください。

定価: 本体1,800円+税
四六判/上製/346P
ISBN 978-4-8138-0110-8

飛ぶ教室58号

特集
しっばいがいっぱい

へこむ。しょげる。涙もこぼれる。
子どもにも大人にも,
しっばいがいっぱい!
そんな「失敗」との向き合い方を,
5編の創作, 9編のエッセイで探ります。

定価: 本体1,000円+税
240mm×182mm/並製/104P
ISBN978-4-8138-0106-1



令和2年度「言語教育振興財団」研究助成金 一般公募のお知らせ

一般財団法人「言語教育振興財団」では, 令和2年度も小・中・高等学校, 大学, 教育研究団体等を対象として, 今日の情報化・国際化・多様化の進展を踏まえ, 言語教育(国語教育・外国語教育等)の充実・発展を図るために, 理論と実践の分野について優れた研究開発を行う団体または個人に対して助成を行います。

助成内容

- ① 言語教育の内容・方法に関するもの(教育内容・方法部門)
- ② 言語教育教材の質的向上に関するもの(教材部門)
- ③ 教育機器を利用した言語教育の在り方に関するもの(教育機器部門)

研究期間

令和2年4月～令和3年3月(原則1年間)

応募資格

言語教育(国語, 英語, 日本語, 道德等)に関して研究開発を行う教員及び教育開発を行う小・中・高等学校・大学・教育研究団体(学校の学年・教科単位を含む), 上記に準ずると見なされる団体及び個人

助成件数及び金額

助成件数は60件程度

助成金額は1件につき原則として, 学校・団体20万～35万円, 個人15万～25万円

助成金使途の制限

助成金の使途は, 研究に直接関係するものに限ります。インフラ整備のための物品購入は対象となりません。研修出張費は, 交付額の30%を限度とし, 研究に関係しない研修出張費は助成の対象とはなりません。

応募方法・締め切り

- ・研究開発活動についての企画書または実施した実践報告書等の参考書類を添えて, 別に定める「助成金交付申請書」を, 令和元年12月20日(金)必着で, 当財団事務局に郵送のこと。
- ・「助成金交付申請書」を希望される方は, 返信用切手(120円)を同封の上, 当財団事務局までお申し込みいただくか, 財団ホームページから申請書をダウンロードしてください。

決定・発表・交付

令和2年2月に当財団「選考会」にて選考を行い, 選考結果は3月末までに文書にて通知します。交付は, 4月末までに指定された金融機関に振り込みます。

問い合わせ先

一般財団法人言語教育振興財団 事務局

〒141-0021 東京都品川区上大崎2-19-9

TEL & FAX 03-3493-7340 E-mail:gengo-k@star.ocn.ne.jp

※詳細につきましては, 財団のホームページ(<https://gengo-k.jp>)をご覧ください。

授業にデジタル教科書を！



光村のデジタル教科書がさらにパワーアップ！
国語, 英語, 美術の授業を強力にサポートします。

光村 デジタル 教科書

指導者用(中学校)

光村「国語デジタル教科書」 1～3年 **2年ライセンス** 各46,000円+税
ダウンロード版 各23,000円+税

光村「英語デジタル教科書」 1～3年 **2年ライセンス** 各48,000円+税
ダウンロード版 各24,000円+税

光村「美術デジタル教材」 わくわく美術室 **DVD版** 50,000円+税
DVD版(1年契約版) 12,000円+税

学校フリーライセンス：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。

学習者用(中学校)

光村「国語デジタル教科書」 1～3年 **1ユーザ** 各1,500円+税
使用期間は2020年3月31日までです。

体験版はホームページよりダウンロードすることができます。

www.mitsumura-tosho.co.jp/digital/



光村図書は、CoNETS(コネット)に
参画しています。

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:03-3493-2111(代表) 03-3493-5741(デジタル教材お客様窓口)
FAX:03-6721-6884 E-mail: digital-info@mitsumura-tosho.co.jp

中学校 国語教育相談室 通巻 NO.190 2019年9月24日発行

発行人 小泉 茂
発行者 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
www.mitsumura-tosho.co.jp
E-mail: koho@mitsumura-tosho.co.jp

印刷所 加藤文明社
デザイン 望月昭秀+片桐凜子(NILSON)

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
のっとり、適切な管理・保護に努めてまいります。詳しくは、
光村図書ウェブサイトをご覧ください。広報誌の配送停止をご
希望の方は、光村図書出版までご連絡ください。



光村図書