

国語教育 相談室

中学校

No.50

国語教育相談室
No.50

特集

『故郷』——生徒の多様な 「読み」を授業に生かす



学習者の視点に立ち、その違いを学習に生かす 安藤修平



「今どきの言葉」図鑑 森山卓郎

巻頭エッセイ

金原瑞人 言葉と向き合う

実践
報告

各教科等を貫く「国語力」を育てる

連載

安居總子の国語教室

連載

書写

新しい書写実践の試み 日常生活に生かす楷書学習

書写が目ざすもの 書写の授業Q&A

中学生データランド

平成18年度版教科書 訂正のお知らせ

光村図書

光村図書

中学校 国語教育相談室 通巻No.110 定価126円(税込)

2006(平成18)年8月25日発行

発行人=常田 寛

発行所=光村図書出版株式会社

〒141-8675 東京都品川区上大崎2-19-9

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=秋葉 幹司

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>

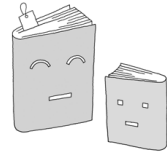
広報誌の配送停止をご希望の方は、光村図書広報部までご連絡ください。

Contents

「今どきの言葉」図鑑② きもい…………… 森山卓郎

巻頭エッセイ 言葉と向き合う 美しい日本語…………… 金原瑞人

特集『故郷』—生徒の多様な「読み」を授業に生かす



実践提案 ①

三種類の「読みのスタイル」と「ジグソー学習」の工夫…………… 新しい指導を考える会

実践提案 ②

「学習者の声」からスタートする「読み」の学習…………… 新しい指導を考える会

実践提案 ③

生徒の興味・関心、主体性を阻害しない「読み」の授業…………… 新しい指導を考える会

学習者の視点に立ち、その違いを学習に生かす…………… 安藤修平

連載 — 安居總子の国語教室⑬

二学期の本格始動に向けて…………… 安居總子

実践報告 — 「こんな指導計画の立て方がある」

各教科等を貫く「国語力」を育てる…………… 佐賀大学文化教育学部附属中学校

豊かな書写指導のために

連載 — 新しい書写実践の試み②

日常生活に生かす楷書学習…………… 新しい指導を考える会

連載 — 書写が目ざすもの⑬

書写の授業Q&A その1…………… 宮澤正明

光村図書既刊本のご案内

「光村チャンネル」リニューアルのお知らせ

中学生データランド

平成18年度版教科書 訂正のお知らせ

お知らせ

「きもい」とは、「気持ち悪い」からできた形容詞。「気色悪い」からできた「きしよ」もよく似た言葉だ。嫌悪感を表す。例えば腐った食べ物のようなものに対して使うこともあるが、人に対して使われることもある。その場合は人を傷つける言葉だ。

文法的には、最初の二つの音をとって、あとに「い」をつけた形である（一般に音二つはまとまりがいい）。ただ、形容詞としての形になってはいるが、「きもくて」「きもければ」などの形はあまり言わないようだ（方言差もあるが）。終止・連体形や語幹用法が中心で、それ以外には一部連用形系統の用法くらいしかないような気がする。「きも+さ」「きも+み」なんていう名詞化表現もあり聞かない。新し

い言葉である上に、文体的に低いから、用法が限られるのだろう。

同じような形に、「うざい」「うざったい」「むずい」「↑「むずかしい」「はざい」「↑「はずかしい」「ケバい」「↑「けばしい」「ムサイ」「↑「むさくるしい」「うつとい」「↑「うつとうしい」などがある。いずれも形容詞を縮約した形だ。これらの「○○い」という縮約型形容詞にはマイナス評価のものが多そう。例えば「すばらしい」を「すばい」などとして使う例は見聞きしないが、どうだろう。

このように形容詞を短く省略することで、感嘆的に使えて印象にも残りやすい。仲間内の言葉という意識もできる。マイナスの言葉ほどそうした意識が働くのかもしれない。「きもい」はその代表選手という気がする。

最近、「この「きもい」が、新たに感動詞化した用法も出てきているようだ。例えば、うっかり椅子を倒してしまった時などに「きもー」と言うような使い方だ。意にそわないこと、失敗があったときなどに、「きもい」の語幹を感嘆的に言うのである。「気持ち悪い」に相当する意味はほとんどない。「もう！」にも近い。

百年後、「きもい」はどうなっている？

きもい



「今どきの言葉」図鑑②

京都教育大学教授

もりやま
森山 卓郎 たくろう

美しい日本語

翻訳家 金原 瑞人

小学校の授業に英語が取り入れられた。日本人は、本当に英語が好きなんだと思う。初代文部大臣の森有礼もりありのりが「日本人は、もう日本語をやめて英語にしまおう」といったことがあって、講演などでその話をすると、みんな笑うのだが、いまの異様な英語熱をながめていると、とても笑えない。数年前には、英語を公用語にしようという論議もあったくらいだ。

そしてもうひとつ不思議なのが、その一方で、日本語を大切にしようという立場から「美しい日本語」や「正しい日本語」が云々うんぐんされていることだ。本当にそんなものがあるのだろうか。ついでにいつてしまつと、「美しい日本語」で気になるのは、昔の人たちの文章ばかりが取りあげられ、声に出して読まれ、特別なもののように扱われていることだ。

『他人の顔』からの引用はとてもわかりやすい。「二度そこまで追いつめられたことが、結果的にはかえってよかったのかもしれぬ。」

『鼻』にはほかにもこんな文がある。

「内供は実にこの鼻によって傷やぶけられる自尊心の為に苦しんだのである。」

あちこちに翻訳文体、それも直訳文体が顔を出していて、作文の時間にこんな文章を書いたら、ぜったい先生にしかられると思う。

ついでにいうと、今の翻訳家がこんな文体で訳したら、それこそひんしゆく物だ。それが、名作として教科書で紹介されたりする。冗談だろ、といたくなる。それをまた、当時、漱石が絶賛していたりして……。

とまあ、ちよつと怒つてみたけど、じつはちつとも怒つてはなくて、まあ、そういうもんだらうなと思う。おそらく、当時は、こういう直訳風の文がちよこ顔を出すのが新鮮でおもしろかった、ただ、それだけのことなのだ。

「美しい日本語」とか「正しい日本語」とか、そんなものはない。さっきの芥川の文は、今の感覚で読めば、決して、美しくもなければ、正しくもない。しかし、当時は新鮮に響き、「文学的」に感じられたのだろう。

作家であれ翻訳家であれ、いや、ごく一般

漱石が美しいか、樋外が美しいか、鏡花が美しいか、なら、芥川はどうか。そういうことを真剣に考えたことがあるのだろうかといいたい。ある意味、漱石、樋外の文体は、ちよど日本語の書き言葉の移行期にあたつていて、その影響をものに受け、今読むとかなりぎくしゃくした文体だし、読んでいて必ずしも快くはない（と、少なくとも金原は思う）。それにひきかえ鏡花の場合はゴーイングマイウェイだから、とても安定しているものの、すでに古文に近くて、意味がよくわからない（と、少なくとも金原は思う）。露伴のエッセイ風の物語などは、安定しているうえに、読みやすいので、学生にはよく勧めるのだが、だからといって、美しいかどうか、それは疑問だ。

芥川なんかは、よく読むと悪文がずいぶん

の人であれ、文章で問われるべきは「正しい」とか「美しい」とかではなく、（その時代において、その状況において、その読者にとって）「効果的であるかどうか」「本人の伝えたいものが伝わっているかどうか」だと思ふ。言葉というものは、伝えるためにあるものなのだから。

そしてまた、古びないものなどないもない。新しいものもやがて、ありふれたものになり、古いものになつていく。あらゆるものは時間がたてば古びる。もちろん古びても、なお次の時代に通用するものもある。しかし、そういったものが「本当に価値がある」かどうかもまた定かでない。そもそも、そのまた次の時代に通用するかどうかはわからない。というか、そういう絶対的な価値などおそくないのだ。その時代、その社会、その人にとつて価値を持つかどうか、それしかない。言葉というのは、あくまでも具体的で、実用的なものなのだと思う。

多い。いや、あまりに多い。たとえ次のような文章。「内供ないぐの自尊心は、妻帯と云ふやうな結果的な事実じじつに左右される為には、余りにデリケートに出来てゐたのである。そこで内供は、積極的にも消極的にも、この自尊心の毀損きそんを恢復かくふしようと試みた。」

いうまでもなく、『鼻』の一部だ。そもそも「結果的な事実」というのはどういう意味だろう。小学館の『日本国語大辞典』の第二版の「結果的」の項には、ちよど『鼻』のこの部分が引用されているけど、その説明はこう。「結果としてどうであるかということ。結果からみたさま」。はつきりいつて、よくわからない、すつきりしない。「結果として結婚していないという事実など……」とでも読めばいいのだろうか。それに引きかえ、安部公房の



金原 瑞人（かねはら みずひと）

1954年岡山県生まれ。

翻訳家・児童文学研究者・法政大学社会学部教授。

法政大学で文学や英語講読を教えるかたわら、ヤングアダルト小説を中心に、数多くの作品を精力的に翻訳。「豚の死なない日」「13ヶ月と13週と13日と満月の夜」「のっぽのサラ」「火を喰う者たち」など、その数は現在200を超える。「ゼブラ」は、光村図書中学校国語教科書（2年）のための訳し下ろし。担当する小説の創作ゼミからは、古橋秀之、秋山瑞人ら若手作家を輩出している。芥川賞作家の金原ひとみは長女。

三種類の「読みのスタイル」と「ジグソー学習」の工夫

新しい指導を考える会

1 「読みのスタイル」に応じた学習過程

竹内好訳の『故郷』は、巧みな情景描写や胸に迫る言葉の数々などから、国境を越えて愛され続ける名作である。ところがこの名作は、長い教科書掲載の実績にも関わらず、現代の子どもたちには今一つ人気がない。中には、「暗い」「分らない」「読みたくない」と強い拒否反応を示す生徒もいる。ただ、一部にそのような意見があるとはいえ、やはり、中学三年生のこの時期、風景描写によって登場人物の心情を暗示したり、人物の様子や言動を克明に描くことによって作者の意図を伝えたりする魯迅の優れた文章表現を、ぜひとも読み取らせたいし、味わわせもしたい。

そこで、拒否反応を示す生徒も、無理なく「読み」の学習に向かうことができるような授業を目指し、従来の教師の読みに収斂しうれんされていく単線型の学習から、生徒の「読み」のスタイルに応じた複線型の学習にシフトしてみようことを提案したい。

1 三種類の「読みのスタイル」

目の前の生徒の「読み」をつぶさに観察していくと、次の三種類に大別できることに気づく。すなわち、①Ⅱ「体」を使つて読む、②Ⅱ本文の「中」を読む、③Ⅱ本文の「外」を読む、である。①は、声に出して本文を何度も音読することによって内容理解を深めていく読み方であり、②は、テキストを分析的・想像的に理解していく読み方、③は、一見どうでもいいような教材文および作者の周辺的内容が気になり、それを知るまでは本文の「読み」に入っていくことができないという生徒が、まずは周辺的内容を納得のいくまで調べ、まみれ、浸った後、やっと本文の「読み」に向かつていく読み方である。

これらの読み方は、それぞれの生徒の認知スタイルとも考えられるし、小学校から培い、身に付けた「読み」の三段階（音読・精読・味読、あるいは、基本・応用・発展）が、色濃く影を落としているとも考えられる。いずれにせよ、生徒一人一人には、それぞれに得意な読み方や、読み癖のようなものが存在する。そして、その読み方、すなわち生徒それぞれの「読みのスタイル」に寄り添うことが、教材文に対する拒否反応の突破口になり得ると考えられるのである。

そこで、この「読みのスタイル」を意図的に授業に位置付けたり、生徒に選択させたりすることによって、意欲化を図ると同時に、「読み」の深化を促す学習過程を工夫していきたい。

2 「自分なりの答え」から「交流会」を経て、「発表会」へ

生徒に、それぞれの「読みのスタイル」を許容しながら授業

を成立させるためには、共通の学習課題が必要である。教師側からの提示による「最後の場面で、主人公の胸に『希望』という言葉が浮かんだのは、なぜなのだろう？」という学習課題を、まず設定する。そして、「自分なりの答え」を書く第一段階から、それぞれの答えを交流し合い、刺激し合う第二段階の「交流会」を経て、それぞれの「読みのスタイル」に応じた学習活動を保障していく。すなわち、「体」読み・「中」読み・「外」読みのいずれか、もしくは、その組み合わせによる読み方を選択させるのである。最後は、「交流会」と「自らの読みのスタイル」を経て到達した、一人一人のまとめの「発表会」。そして、学習全体を振り返りながらの自己評価という流れとなる。

3 活動場所の確保とT・Tの活用

「体」読み・「中」読み・「外」読みの順番や内容を生徒一人一人に委ねるとなると、同じ授業時間の中に、音読をしている生徒もいれば、ワークに取り組んでいる生徒や、作者のプロフィール等の資料を読んでいる生徒もいるということになる。そこで、授業の重なる他のクラスと連携をとることによって、「静かな学習環境」と「声を出したり動き回ったりできる環境」および「資料などを検索・調査できる環境」など、活動場所の確保を行いたい。

異なった活動場所での学習には、一人の指導者では十分に目が行き届かない場合が生じる。教科会はもとより、全校規模の教育課程検討委員会などの協力を得たT・T（チーム・ティーチング）を活用していきたいところである。なお、T・Tの効果的な活用は、ただ単に活動を保障するだけでは遅れてしまいがちな生徒や、学習に入っていくことの難しい生徒、すぐ飽きて

しまったたり気が散ってしまったりする生徒など、個に応じたきめ細やかな指導や援助にも大きな効果が期待される。

2 「活動的で表現的で協同的な」学習過程

現代の子どもたちの特徴を端的に表すと、「言葉で考えた」り読んだり書いたりするのは苦手。まずは行動、言葉はその後」ということになろうか。また、「言葉以外の表現力や表現手段は豊かで巧みなのに、仲間と協力して何かを作り出すことは苦手。強く求めているものの、コミュニケーション能力や協同の気持ち、および技能が著しく低い」とも言える。

そこで、この特徴を切り込み口とした、「活動的で表現的で協同的な読み」の学習過程を提案したい。

1 「ジグソー学習」の実践化

「長い」「難しい」という反応の多い文章には、全体をいくつかの場面に分け、それぞれのグループが分担して読み、互いに教え合うという「ジグソー学習」が実践的である。

『故郷』では、二〜四人のグループを構成し、次の六つの場面のいずれかを担当して「読み」の学習に取り組んでいく。分担する場面とは、①「わたし」の帰郷、②思い出の中の故郷、③現実の故郷、④ルントウ（閩土）との再会、⑤わら灰を使った隠匿事件、⑥「わたし」の離郷、の六つである。三〜四時間、自分たちが担当する場面を中心に、寸劇風・漫画風・クイズ風・テレビ解説風などの中から選んだ「こうすれば分か

馬馬虎虎

○発行日
2002年2月4日

○発行者○
  
  

閨土とレントリ

二人が幼い時、閩土は魯迅にとつて英雄と
毛いえる存在であつた。魯迅はさぞかしがっつり
しかし、互いに大人となつて
魯迅が帰郷して再会した際
閩土は兎ししたデ
グノボーのようになつてしまつていたのであ
ろ。そして、仄の中に

血をかくして盗みをは
かろうとした閩土に、
魯迅はさぞかしがっつり
りしたのであ
閩土の境遇を嘆き同情
している。でも、閩土

たが、その閩土は美し
い離れ出した閩土とはか
け離れてしまつていた
それでもやはり魯迅は
閩土の境遇を嘆き同情
している。でも、閩土

か盗みを
働いた
ことを書
かずに放
ておくこ
とができ

「豆腐屋小
町」は原文

友代と絵里子の意味調べ

◇お妾ミ今で言う愛人に近いかもしれ
ない。(現代では死語であろう)㊤
本当にう人もお妾がいたかし(終)
されてゐた。(奇形、てミ怖いよ
㊤)いつの時代でも女性性は苦勞す
るものですね(注)㊤)

豆腐屋小町の謎？



一小鳥の上手なつから
まえ方
雪が降つた
あとに空煙をつくり、大きな籠を持、てきて短いつかえ棒をか、てくずもみをまゝく。そして、小鳥が来て食へてゐる時、

ういういい加減な部分を人間からなくさなければ、生涯をかけて戦つてきたのだ。

遠くの方が棒に結えてある縄をひっぱる。これでおk. 二種のヒトリツ月のある晩かりかり、て音がしたら手に刺叉を持ち、忍びより突く。

※注意：猪の毛はすばるので気をつける

閏土に教わる
狩り術

閨土に教ふる
✦ 守り継ぐ

一 小鳥の上手なつか
まえ方
雪が降、た
あと空地をつ
くり、大きな
籠を持てきて
て短いつか
え棒をか、て
くずもみをま
く。そして、小鳥が
来て食へている時、
遠くの方が棒に結
えてある縄をひっ
る。こゝでOK。
二 獲のヒトリオ
月のある晩
かりがらで
音がしたりと
に刺支を持つ
忍びより突く
※注意：猪の名はす
べるので気をつける

魯迅
RO
JIN

一八八一年浙江省紹興府の城内に生まれる。本名は周樹人、魯迅はペンネームである。彼は一九三六年に死去するまで、文筆活動を通じて社会のあらゆる悪と戦いを続けてきた。魯迅が生涯をかけて戦ってきたものは馬馬虎虎（いい加減さ）であった。中国に存在する大きな不幸の原因が馬馬虎虎であることを見抜いた魯迅は、それを暴き、白日の下にさらすことで中国を救おうとした。彼の著書は、人々に自分達のいい加減さを知ってもらうことで少しは良い人間になつてくれるのではという希望を持って書かれていますと私は思う。

後記

私たちも幼なじみ
だけど、わたしと関土
のような関係にはな
らないことを誓う☆☆☆



「学習者の声」からスタートする「読み」の学習

新しい指導を考える会

1 学習者の視点に立つて

『故郷』は、中学三年生の定番ともいえる文学教材である。現行教科書でも、五社すべてが採録している。この作品に強い思い入れをもつ国語教師も少なくない。しかし、学習者の日常の読書生活の変化と個人差の拡大が急速に進む中で、教える側の意識と学習者の実態の乖離にとまどう指導者も多い。今一度、学習者の視点からこの作品を見つめ直し、学習抵抗や興味・関心を踏まえた『故郷』の多様な学習のあり方について考えることが必要である。本稿では、これまでの指導経験と本年度の三年生からとったアンケートの結果を踏まえ、学習者の声を生かした『故郷』の学習展開について考えたい。

2 学習者アンケートの結果から

筆者は三年生二クラスを対象に、学習者の『故郷』に対する読みの抵抗と、興味・関心の程度や所在に関する次のような簡単なアンケートをとった。

1	この作品は、難しいですか。	
ア	難しい……………	17
イ	やや難しい……………	48
ウ	やややさしい……………	4
エ	やさしい……………	0
2	この作品は、おもしろいですか。	
ア	おもしろい……………	6
イ	ややおもしろい……………	26
ウ	あまりおもしろくない……………	26
エ	おもしろくない……………	8
3	この作品で最も興味を感じたこと、授業で学習したいことは次のどれですか。	
ア	ストーリー展開・構成……………	16
イ	登場人物……………	
ウ	(人物像・生き方・心情など)……………	28
エ	主題・テーマ……………	9
オ	情景……………	6
カ	描写・表現……………	3
キ	作品の時代背景や作者……………	5
ク	その他(「希望」について)……………	1
4	興味をもった登場人物とその理由を書いてください。	
ア	わたし……………	29
イ	母……………	2
ウ	ルントウ……………	27
エ	ヤンおばさん……………	8
オ	その他(ホニルとシュイシヨ)……………	2

(※無答 1)

(※無答 1)

(※無答 3)

アンケートは、指導者および比較的読みの堪能な生徒の意見を聞かせて作品に導入した後、続きを各自に黙読させてからとった。各項目ごとに回答の理由等もコメントさせたが、ここでは問いごとに各選択肢を選んだ数のみを示す。回答者は六九名である。

実践提案 3

実践提案 2

実践提案 1

これを見ると、約四分の一の学習者が「難しい」、七割近くが「やや難しい」と回答している。指導者はまず、『故郷』は学習抵抗の大きい作品であることを押さえるなければならない。「難しい」と回答した学習者の大半は登場人物の関係やストーリー展開そのものが把握できていない。語句への抵抗も強い。また、2以下の問いが無答の学習者は、根気が続かず最後まで読み通すことができなかったための無答であった。従来から『故郷』を難しいという学習者は少なくなかったが、多くは「偶像崇拜」「希望」「道」といった語句に込められた意味が理解できないという生徒たちであり、あるいは、主題把握の難しさを訴える生徒たちであった。「難しさ」の質の変化を踏まえた指導が求められている。「やや難しい」と答えた学習者のコメントにも、「難しい」と答えた学習者と同様のものが多い。しかし、人物相互の関係やストーリー展開を理解した上で、前述の語句の意味の難しさを訴えるものや、主題を問題にしたものが増える。

また、興味・関心の程度について見ると、「おもしろい」「ややおもしろい」と答えた学習者が約半数で、学習者の感想は二分される。これを踏まえて指導に臨む必要があるといえる。興味をもった人物では、「わたし」と「ルントウ」の二人に集中している。

このような実態を押さえた上で、学習者の側に立った多様な学習のあり方を考えたい。

3 ストーリーをとらえることそのものを目標とした読み

ストーリーをとらえることは、作品を読み深め、主題に迫る

ための前提として位置付けられ、比較的簡単に扱われることが多い。しかし、ストーリーがとらえられない学習者の増加を考えると、このこと自体を目標にした学習活動を明確に位置付けることも、『故郷』の学習指導の大切なポイントとなる。すなわち、現在進行しつつある物語と回想場面との関係の理解、登場人物の関係と作品展開の理解、現実の世界と視点人物の思索との関係の読み取り等は、読解力および思考力育成のための重要な指導事項となろう。

学習課題の設定にあたっては、「あらすじを書かせる」というだけでなく、次のような工夫をしたい。

(1) 映画やテレビドラマにするための絵コンテを作成する。

映像に関心のある学習者は多い。このような課題を提示し、楽しみながらそれぞれの場面をイメージ化して作品世界をとらえさせていく活動は、ストーリーを把握しながら、情景をより鮮明にイメージ化させていくことにつながる。

(2) 場面ごとに三人称視点に書き換える。

「わたし」の思いや登場人物の動きを外の目からとらえることで、ストーリーを明確にとらえさせることができる。また、書き換えという作業を設定することで学習に集中させることもできる。このようなストーリーの把握のための学習では、班で教え合い、学び合う場をぜひ設定したい。

次の感想は、最初ストーリーがとらえられなかった生徒が、学習を通して理解を進める様子をつづったものである。

○僕は、はじめて『故郷』を読んだとき、わけが分からなくてつまらない話だなあと思いました。けれど何度も読

んでいくうちに、ちよつとずつ意味が分かってきました。子どものころ仲のよかったルントウと、故郷にひさしぶりに帰ったときに会って、自分とルントウの間に大きな壁ができてしまったことがとてもかわいそうだと思いました。

4 人物や場面を選び、読み取り検討する読み

それぞれの学習者が興味をもった登場人物を選び、その人物形象を丹念にとらえるとともに、その生き方やその人物にそのような生き方を強いた状況等を考えさせることも、作品『故郷』に学習者が意欲的に取り組み、読む力を高めることに結びつく学習である。

『故郷』の学習では、作品を難しいと感じ、暗いトーンに抵抗をもつものの、少年時代のルントウには強い魅力を感じ、スイカ畑のチャーとの場面に引きつけられる学習者も多い。この場面を、想像力をふくらませ、表現を丁寧にとりながら鮮やかな絵としてとらえることも、文学を読む楽しみを味わわせ、読書の幅を広げ、読む力を高めることにつながる。その手だてとして、チャーの絵を描かせることも楽しい学習となる。下図は、学習者の描いたチャーのいくつかである。

「わたし」として羨望の対象であった少年時代のルントウを形象として鮮やかに思い描くことは、再会後の変わりようとして、「わたし」の落胆やルントウの悲しみをとらえる上でも重要である。

「わたし」の思想や生き方、そして「わたし」の抱える自己矛盾を読み取ることは、より高度な読みの力を必要とするが、学

むことができれば、学習は深まる。ヤンおばさんやホンルとシュイションに着目させるのもよい。

また、好きな場面をとらえるという課題を設定し、そこを核として作品全体を読み深めていくという学習もおもしろい。先の少年時代のルントウの場面や、「わたし」とルントウの再会の場面、とりわけ「だんな様」という「わたし」にとって衝撃的な言葉がルントウの口から発せられる場面などは、学習者の関心も高く、密度の濃い学習が可能になる。この場面の学習では、次のような方法が工夫できる。

- (1) 「だんな様」という言葉の読み方を考えて朗読し、それを検討し合う。
- (2) 視点人物をルントウにして作品を書き換える。
- (3) 「わたし」・ルントウ・ナレーター役の役割を分担し、劇化を試みる。

5 語句の意味を考える読み

難解語句や重要と思われる語句、深く考えてみたい語句を選ばせ、辞書で調べ、文脈に即してとらえ、さらに自分なりにその言葉について深く考えさせることも、分かりたいという学習者の願いを踏まえた深まりのある学習となる。「厚い壁」「偶像崇拜」「希望」「道」など、ともすれば指導者が長い説明をしたり、誘導尋問的な問いを重ねていたりする場面を見受けるが、これは極力避けるべきであろう。

また、語句を出てきた順に扱うのではなく、学習者が興味をもった語句を選ばせ、グループで話し合わせるのも一案である。ここでは、話し合いのテーマ設定を工夫させたい。次は、ヘルン



▲学習者の描いたチャー

習者の関心も高く、ぜひ取り組ませたい課題である。ここでは、「わたし」は、視点人物あるいは語り手であり、作者ではないという前提をまず押さえさせたい。

「わたし」は、「偶像崇拜」を批判し、「希望」を語る。しかし、現実を変革しようとする彼自身の行動は作品世界には表れない。考える人ではあっても、行動する人ではないのである。昔のように接したいと言いつつ、ルントウに自分で飯をいためて食べさせる。それは、無意識に行われる目下の者への言動以外の何物でもない。このあたりに目向けさせ、討論を仕組

トウの希望・「わたし」の希望・そしてというテーマで話し合った学習者の感想の一端である。

○わたしは、「ルントウ」のような希望は、やっぱりやだ。「今」という時間に立ち止まって、足踏みばかりしているのはあまりにもむなしい。やはり、人は前へ進まなくてはならないと思う。

○作品の中で「わたし」は、希望とは信じれば現実になると言っている。これは、中国が暗い時代にあったときに書かれた作品だからだろう。でも、僕は、現実になるものとならないものがあるように思う。希望を強く思えば、そうなるように努力する。努力して努力して努力して現実実に近づいていく。でも、努力しても絶対に無理なものもある。

○「希望」とは、そんなに簡単にかなわないものだ。「わたし」は言う。賛成だ。簡単になうことを、大げさに希望するだろうか。私たちは、少し「希望」という言葉をひんぱんに使すぎると。私たちの言っている「希望」とは、自分でしようと思ったなら実行可能なことを、「あなればいい、こうなればいい」と思っているだけだ。規模が小さすぎる、自己中心的なものばかりだと思う。もっと、みんなで個人ではできないことを可能にしようとする気持ちが大切だ。

『故郷』は、多様な読み方、多様な学習の可能な作品である。事前調査や初発の感想等を踏まえ、学習者の視点に立つて様々な学習を工夫したい。

生徒の興味・関心、主体性を 阻害しない「読み」の授業

新しい指導を考える会

教師が、一つの文学教材を指導するとき、ともすれば生徒全員に、「一つの正答」に向かって「同じ方法」で読ませようとしがちである。そして、それが、授業において、しばしば生徒の興味・関心をそぎ、主体性を阻害してきた。

本来、生徒は、文学作品を自由に読む。例えば、ある生徒は歴史的な関心をもって。また、ある生徒は人生を考えるために。そして、ある生徒は単なる娯楽として……。もちろん、文学作品を読んで感じることも、それぞれである。例えば、登場人物について見ても、常に主人公に共感できるとは限らない。つまり、文学教材の指導で、生徒全員に「同じ方法」で読ませて、「一つの正答」に導くということ自体に無理があるのではないかと考えるのである。

ここでは、三年二期教材『故郷』について、生徒の多面的な読みを生かした授業をいくつか提案してみたい。

1 作者や時代背景に着目した授業

『故郷』を読むとき、作者・訳者や歴史的背景に関心をもつ

〈例〉↓暗い気持ち、たまらなく寂しい気持ち。

(4) 「離郷」の場面（P97L11～終わり）を、故郷の自然描写を中心に読み、「わたし」の心境について考えさせる。

……両岸の緑の山々は、たそがれの中で薄墨色に変わり、次々と船尾に消えた。……

古い家はますます遠くなり、故郷の山や水もますます遠くなる。……

〈例〉↓失望した気持ち。記憶から消えても惜しくはない気持ち。

(5) (3)と(4)で考えた「わたし」の気持ちを対比させ、二十年ぶりに帰郷したにもかかわらず、なぜ、故郷を離れるときにこのような心境になったのかを想像させる。

〈例〉↓故郷に帰って、何かいやなことがあったのではないだろうか。きつと、故郷のよさがかき消されるようなことがあったのにちがいない。

(6) 「想像したことが当たっているかどうかを確かめてみよう。」と投げかけて、全文を読ませる。

(7) 「帰郷する」―「故郷で過ごす」―「故郷を離れる」の三つの場面のうち、二つ目には、少年時代の回想が小英雄ルントウの鮮烈な心象風景とともに（入れ子型になって）描かれており、それが、「わたし」の心境の変化に大きな影響を与えていることに気づかせる。また、この回想場面の心象風景が、作品の最後の四行の伏線になっていることにも気づかせる。

このような授業の後には、発展学習として、同じストーリーで構成を工夫して書かせてみたり、簡単な物語を作らせてみたりするのも楽しいだろう。

生徒がいる。そこで、導入において、魯迅の経歴や作品に描かれた時代背景について、社会科で学習したことも想起させながら説明する。デジタル教材等を用いて、視覚に訴えるのも効果的である。説明は簡潔に概略のみとし、関心の高い生徒には、調べる方法を示してさらに深く調べるように促す。調べたことは「国語科通信」等で紹介するなどしたい。

2 構成に着目した授業

文学作品を読んでいると、時間や場面の転換など、文章構成のうまさを目を見張るときがある。『故郷』は、帰郷した「わたし」が故郷で過ごす時間的な流れの中に回想場面を挿入し、「わたし」の心理的な明暗をうまく描き出している。『少年の日の思い出』（二年）で、現在大人になった「僕」が過去を回想して語るという構成のおもしろさと効果に気づいている生徒は、『故郷』の、現在―過去―現在という入れ子型の構成に関心をもつのではないだろうか。

そこで、次のような授業を提案する。

- (1) 文章の構成が、「帰郷する」―「故郷で過ごす」―「故郷を離れる」の大きく三つに分かれることを知らせる。
- (2) 自然描写は、話者の心の投影であることを確認する。
- (3) 全文を読む前に、「帰郷」の場面（はじめ～P87L3）を、故郷の自然描写を中心に読み、「わたし」の心境について考えさせる。

……苦のすき間から外をうかがうと、鉛色の空の下、わびしい村々が、いささかの活気もなく、あちこちに横たわっていた。……

3 描写表現（特に人物描写）に着目した授業

『故郷』には、優れた人物描写が多い。表現を詳細に追っていくと、そこに、登場人物の姿形や内面までもが浮かび上がってくる。まるで、精緻な「言葉のスケッチ」を見るようである。生徒の中には、その表現のすばらしさに気づき、関心をもつ者もいるだろう。そして、その効果に驚くにちがいない。

そこで、例えば、回想場面と現在の場面について、人物描写からルントウの変貌ぶりを実感させるために、次のような授業を提案したい。

- (1) 人物描写の部分を読んで、三十年前のルントウの姿と現在のルントウの姿を、次のように表にまとめさせる。

	三十年前	現在
背丈	――	三十年前の倍ほど。
顔	つやのいい丸顔	黄ばんだ色。 深いしわがたたまれている。

- (2) まとめた表をもとに、ルントウの姿形を簡単に描かせてみる。特に、傍線部などは、しわの様子を、しわが、「できる」「よる」「刻まれる」「たたまれる」など、様々に置き換えてみて、しわの深さの違いなどを考えさせるようにする。

実践提案 ①

実践提案 ②

実践提案 ③

〈例〉↓「できる」「よる」「刻まれる」「たたまれる」の順に、しわが深くてとれないような感じがする。よほど厳しい生活だったんだなあ。

(3) 人物描写の素晴らしさを感じ取らせるとともに、その外見の変貌ぶりを実感させる。

〈例〉↓いくら年をとったからと言って、つやのいい丸顔がたたまれたようなしわのある顔になるなんて……、苦労や不幸の深さが現れているような気がする。

同様の方法で、ヤンおばさんについても考えさせる。登場人物の外見の変貌と合わせて態度や行為について考えさせてみると、故郷に帰った「わたし」の心境の変化（希望→絶望）が、より理解できるようになるだろう。

4 生徒の価値観の違いに着目した授業

生徒の読みの質的な差異は、もちろん国語の学力にも大きく依存すると考えられるが、個々の生徒がもつ個性の反映そのものであり、個々の生徒がもつ感性や経験、価値観の差異などに起因するのではないかと考えられる。つまり、生徒は作品を、無意識のうちに自分の価値観等のフィルターを通して読んでるのである。

そこで、生徒の価値観の違いから来る読みの違いを認め、生かした、次のような授業を提案したい。

(1) 登場人物（「わたし」、ルントウ、ヤンおばさん）の人物像について考えるために、下表のようにまとめさせる。

登場人物	人物像
「わたし」	・むだの積み重ねで魂をすり減らす生活をしている。 ・手製の偶像のような希望をもっている。
ルントウ	・打ちひしがれて心が麻痺する生活をしている。 ・少年時代は、「わたし」にとって小英雄のようだったが、今は、でくのぼうみtainな人間になっている。 ・腕や皿を灰の山に埋めておいて盗もうとした。
ヤンおばさん	・やけを起こして野放図に走る生活をしている。 ・昔は、豆腐屋小町と呼ばれるような女性だったのに、今は、コンパスのようになっている。 ・行きがけの駄賃に手袋を盗んだり、犬じらしをつかんで飛ぶように走り去った。

(2) 人物像について、各自の考えを話し合わせる。

〈例〉↓私は、非常に厳しい生活の中でも、人間らしさを失わず希望をもって生きている「わたし」の生き方にひかれるわ。（生徒A）

〈例〉↓僕は、ルントウに同情するなあ。子どくさん、凶作、重い税金……。寄ってたかっていじめられたら、

僕だってでくのぼうみたいな人間にもなるし、つい盗みもしてしまうかもしれない。「わたし」は、ルントウたちに比べたら、生活も楽だから、でくのぼうみたいにならなかつただけじゃないかなあ。

（生徒B）

〈例〉↓この作品の中では、「わたし」が主人公だけど、私は、こんな厳しい状況の中でたくましく生きているヤンおばさんも憎めないわ。生活力があっていいんじゃない。盗みを犯したと言っても目の前でだし、手袋や犬じらしでしょう。ルントウよりもよっぽど許せるし……。 （生徒C）

従来の指導では、ともすると前記のような「読み」を封じ込め、「二つの正答」に収束させることが多かった。それは、「その読む自分」の否定につながり、生徒から文学本来の楽しさを奪うことにもなっていた。

価値観の違いに起因する個性的な読みを、一連の授業のどこかの段階で取り上げ、話し合わせたりすることは、必ずや文学の授業を活性化し、楽しい授業を実現するだろう。「読書」としての読みも、大切にしていきたい。

5 音読（朗読）を取り入れた授業

最近ブームにもなっているが、名文には心地よいリズムがあり、音読すると無条件に楽しい。また、何度も声に出して読む

ことにより、文章理解が進む。小学校時代に比べると減少してはいるものの、中学生の中には、依然音読の好きな生徒がいる。そこで、ここでは、ロールプレイ的に音読を取り入れた、次のような授業を提案する。

(1) ヤンおばさんやルントウとの再会場面について、情景を考える。

(2) 「わたし」・ルントウ・ヤンおばさんの心情を考えながら、再会場面を各自で音読する。

(3) 再会場面を、「わたし」・ルントウ・ヤンおばさんの会話と地の文に分け、役を決めて音読する。その際、役を変えて音読させてみたり、音読の仕方について話し合わせたりするのよ。

〈例〉↓ルントウと三十年ぶりに再会した「わたし」の第一声「ああルンちゃん——よく来たね……。」「は、様々な思いが一気にこみあげてきている感じで読むといいね。それに対して、ルントウも、初めは、声にはならないけれども、初めは、声にはならないけれども、最後は、あきらめの気持ちになったんだと思う。だから、「だんな様！……。」は、感情のこもらない機械的な声音のほうがいいと思うよ。

文章を声に出して何回も読むと、一度では分からなかったことや、黙読では気づかなかったことが明らかになったりする。本文の一部を選んで視写させてみたりすることも、文章を読み深めるのに有効だろう。

衰えている生徒たちの「読み」の力を踏まえて——実践提案を読んで

学習者の視点に立ち、その違いを学習に生かす

前富山大学教授 あんどう 安藤 しゅうへい 修平

1 実践提案の共通点

定評のある『故郷』について「生徒の多様な『読み』を授業に生かす」にはどうすればよいか。三つの実践提案を興味深く読ませていただいた。

三者に共通していることは次の三つであらう。

A 教師主導の指導はもはや無意味であること。

B 学習者の視点に立つことが大切であること。

C 学習者の違いを指導の中に生かすこと。

中学校の現場で、この三点を基底に据え、方法を工夫して日々実践されておられることにまずもって敬意を表したい。なぜなら私の見る限り、このような国語教室になかなか出会えないからである。

2 教師主導から学習者中心へ

共通点 A

このことは、かなり言い古された言葉であるにもかかわらず、未だに強調されなければならないことにこの国の国語科教育の問題がある。

では、なぜ「教師主導」を捨てること

ができないのか。筆者自身も若いときやはりそうだったが、教材研究を重ねて得た結論は絶対に正しく、生徒にどうしても教えたくなる。教えるのではなくて引き出すのだということはアタマでは分かっている、つい自分の結論を持ち出しかつていくのである。また、「引き出す」のだと言い聞かせても、自分の結論がある指導の筋道が自分の結論に向かうようになつてしまふのだ。また、生徒も「自分なりの答えでいい」ということには不安で仕方がない。結局、教師の結論を欲しがるから教えてしまふ。ここを克服する道が必要なのだ。情報過多の海の中で溺れずに生きていくためには「吟味した上での自分としての判断」が何よりも必要になる。「教師主導から学習者中心へ」ということは一教科の問題ではない。本稿の提案者全員がこの立場に立っていることは極めて重要なことである。

3 さらに学習者研究——

学習者の視点に立つことの基底

共通点 B・C

昨今の教室は一昔前とは違う。「子ども

もが何を考えているか分からなくなる」

「教えたはずなのに、確かめるとほとんど分かっていない」「学習以前の問題、席に着かない、指示に従えない」といった状況が確実に増えてきている。だから私たちはもつと生徒そのものの、つまり生徒たちの「くらし」を探らなければならないのではないか。いつの世にも教師と生徒の価値観にはズレがあったが（そのことが意味をもっていたのだが）、昨今のそれはズレではなく、乖離もしくは異次元ではないのか。少なくとも私にはそう見える。

実践提案①の筆者は「現代の子どもの特徴」を、端的に「言葉で考えたり読んだり書いたりするのは苦手、まずは行動、言葉はその後」「言葉以外の表現力や表現手段は豊かで巧みなのに、仲間と協力して何かを創り出すことは苦手。強く求めているものの、コミュニケーション能力や協同の気持ち、および技能が著しく低い。」と記し、また実践提案②の筆者も「学習者の日常の読書生活の変化と個人差の拡大が急速に進む中で、教える側の意識と学習者の実態の乖離にとまどう指導者も多い。」と述べている。ここから「学習者の視点に立つ」

指導が見えてくるはずである。

「学習者の視点に立つ」「学習者の違いを指導の中に生かす」といっても、学習者をどのように把握しているかが肝心である。従来のような楽観的な生徒観に固執していたのでは生徒は見えてこない。教師自身が見方を変えられるか、自分自身を変えられるか、といった問題である。「現代の学習者」研究をもつともっと深めなければならないと思う所以である。

4 「故郷を」ではなく「故郷で」——

学習者の視点に立つことの前提

共通点 A

次に、学習者の視点に立つ前提を考えてみよう。

まず、「なぜ学校で文学作品を教材として読ませる」のどううか。誤解を恐れずに言えば、その答えは二つ。一つは「人間形成」（最近お目にかかれなくなった言葉だが）のため価値あるものを読ませ、その価値に迫らせたいからである。もう一つは将来のため、文学作品の「読み方」を身につけさせたいからである。

戦後の実践の流れは、この二つの間を行ったり来たりしてきた。前者に傾けば

「道徳の時間」に近似し「内容主義」と批判され、後者に傾けば単なる訓練に終始し「技術主義」「形式主義」と謗られ、両者の融合は未だ整っていない。しかし、私は、どちらにも傾斜することなく、内容のおもしろさ（すばらしさ）に乗じて「読み方」を学ばせていくのが良いと考えている。別の言い方をすれば、前者は「故郷を」であり、後者は「故郷で」という立場とも言える。「故郷を」教えることになれば、どうしても「教師主導」にならざるを得ないであろう。だから「学習者の視点に立つ」には、「故郷を」ではなく「故郷で」の立場に立つことが必要なのである。

5 学習目標の吟味と設定——

学習者の視点に立つことの具体

共通点 B

「故郷で」という立場に立てば、「何を」を明確にしなければならない。つまり「学習目標」を設定しなければならない。「目標」を設定するのは、教師の側から言えば、一つに、生徒の学習の明確化である。いろいろすることがあろうが、「目標」に沿ったものに

整理できる。捨てることができるからである。二つに、目標到達への筋道が描きやすくなる。別の言葉で言えば、どのような「学習活動」を用意すればいいか、編み出しやすくなる。三つに、「目標」到達の状況が把握しやすくなる。つまり学級全体や個々の「評価」が可能になる。といったところであろう。その際、重要なことは、目の前の生徒の力に照らし合わせ設定した目標（あるいは設定しようとした目標、多くは教科書などに示された目標）を吟味することである。指導を加えれば全員が到達できるのか、それとも一割は無理なのか、といった具合にである。もし、目標が高すぎるのであれば、レベルを考慮するか、もしくは別の「目標」に変えることになるだろう。この吟味を経て、直ちに「評価」の具体的な方法とスケール（規準や基準）を描くことである。また、目標設定時に評価の具体的方法を描くことが必要である。これが「学習者の視点に立つ」との具体である。本稿の三つの実践提案には明記されていないが、恐らく筆者と同様な立場であろうと推察できる。このことは後述する。

6 「故郷」の「多様な読み」を生かす——学習者の違いを指導に生かすこと

共通点C

- (1) 「多様な読み」を生かす第一は、「生徒に聞け！」「生徒の姿に学べ！」ということである。

本稿の実践提案②にあるように、『故郷』の初発の読みの状況を「アンケート」として把握し、それを踏まえて方法を考案していくという方法は、「教材」と「生徒」を乖離させない優れた方法である。この提案の場合は、学級ごとではないが、授業は学級ごとになされるから学級ごとにまとめ直せば、学級ごとの指導方法を描くことができる。記名させれば個々の姿がもっと具体的にになる。

また、実践提案①の「生徒の三種類の『読みのスタイル』」も「つぶさに観察していく」と述べているように「生徒に聞け！」の表れである。また実践提案②の「ストーリーをとらえることそのものを目標とした読み」もそうである。提案者は「ストーリーがとられない学習者の増加を考えると、このこと自体を目標にした学習活動を明確に位置づけることも大切なポイント」と

述べている。

- (2) 「多様な読み」を生かす第二は、「学習者の違い」を指導の中に生かせ、ということである。

実践提案①の「読みの三スタイル」をそのまま読みの方法としていくのがこれに当たる。また同提案の「ジグソー学習」の中の生徒たちが担当場面を「寸劇風・漫画風・クイズ風・テレビ解説風など」の中から選んで発表していくところもそうである。個ではないが「選んでいい」ということが「違いを生かす」ことになる。

また、実践提案③の「生徒の価値観の違いに着目した授業」もそれである。この筆者は「従来の授業では、ともすると価値観に起因する個性的な『読み』を封じ込め、『一つの正答』に収束させることが多かった。それは、『そう読む自分』の否定につながり、生徒から文学本来の楽しさを奪うことになっていた。」と述べている。この筆者の指摘は正しい。

(3) 「多様な読み」を生かす第三は、目標到達に向けてのさまざまな方法を工夫せよ、ということである。

登山にたとえると、山頂は「目標到達」。山頂に立つにはいくつかの登山道があ

る。一気に極める上級者向けの直線的な道、ゆつくりとなだらかに設定された初心者向けの道、山小屋を経由する道、ちよつと時間がかかるが高山植物の群落を楽しむことができる道など、「目標達成」への道筋は一つではない。しかし、私たちは本当にいくつもの登山道を見つけていたのだろうか。文学教材の指導の方式はこれだ、と決めてかかっていたのではなかったか。

実践提案①は、生徒自身に「三つの登山道」を選択させ、それぞれの登山道から登らせ、途中、キャンプ地での「交流会」を経て山頂の山小屋で「発表会」と「まとめ新聞」を作成させる、ということになるのか。

実践提案②は、登山する生徒の体力（能力）と興味・関心をまずおおまかに捉え、ゆるやかな登山道（ストーリーをとらえることそのものを目標とした読み）(1) 絵コンテ、(2) 三人称視点に書き換え）から登り始め、お花畑で（人物場面を選び、読みとりを検討する読み）、高山植物の楽しみ方へチャーターの絵を描くや湖で（語句の意味を考える読み）、を的確に押さえながら山頂に立つ。

実践提案③は、「故郷岳」の登山道の

7 いくつかの問題

三つの実践提案の問題点の一つは「評価」である。スペースの都合で記述できなかったこともあろうが、例えば、実践提案①のこうした実践によって生徒たちの「読み」がどのように、どの程度深まるのか。また実践提案②の「チャーターの絵」がどのように「読み」に関わっていくのか。実践提案③の、例えば「価値観の違いに着目」した授業は、授業の活性化や楽しさの醸成につながることは想像できるが、そのことと「読み」の深まりとが結びつくのかどうか。さらなる実践での評価・検証を続けて欲しいと思う。

目の前の生徒の「読み」の力はかなり落ちていくという認識は、もはや疑うべくもない。しかし、よりの確な方法があるはずであり、その一つの段階が今回の「生徒の多様な『読み』を授業に生かす」である。多くの教師による実践的な開発が待たれる。まさに「歩く人が多くなれば、それが道になる」のである。

毎日の授業や生徒との接し方に悩む若い先生たち、こんな小さなきっかけから生徒が変わります。

二学期の本格始動に向けて

1 「授業開き」での診断的評価

前号では、四月入学時に行う「授業開き」の単元について書きました。「授業開き」には、小学校で育てられた学力の診断を行い、学力が身についているかを確かめ、学んだはずなのに身につけていない言語活動力を再度訓練して、確かな学力としていくねらいがあります。いわゆる基礎的・基本的な力がついているか否かを、学習者と指導者が確認し合って、中学校の学習（授業）をスタートさせるためのものです。小学校で身につけた学力は、教室での学習（授業）をことなく進めるための、ごく常識的・基本的な言語行動力です。

「授業開き」（約二十時間）で習慣化される言語活動力は、次に掲げる①～⑱のもので、これは、社会に出ても通用する言語生活の常識といってもよいでしょう。四月から五月にかけて学習者を見てチェックしたものを、九月からの学習に備えて、学習者個々について、また、学習者の学級集団との関係において、夏休み中にもう一度チェックしましょう。

- ① だまって聞いているか、聞いているか。
- ② 話し手のほうを向いて（目を見て）聞いているか。
- ③ 話は最後まで聞いているか（途中でしゃべり出したり、聞かなくなったりしていないか）。
- ④ 一回で聞き取れているか（指導者の指示などを一回で受け止めているか。——「今なんて言ったの。」と聞き返したり、友達に聞いたりしていないか）。

- ⑤ 一字一句間違いなく聴写できるか、視写できるか。
- ⑥ 話を聞いて（聞きながら）メモできるか。
- ⑦ メモから言葉（文・文章）にすることができか。
- ⑧ 話の要点、大意・要旨、感想・意見、疑問や問題点などを、メモしたり文章にしたりすることができか。

- ⑨ 返事ができるか。
- ⑩ 声を聞き手に届けることができるか（発声・発音・声の大きさ・話す速さなど）。

- ⑪ パブリックな話し方——「敬体」で話すことができるか（「私は……」「……です。」「……ます。」）。

- ⑫ 伝えたいことを明確にして、一まとまりの話にし、事柄ごとに区切って（短文にして）話すことができるか（一文でだらだら言わない）。

- ⑬ 問いを出せるか。問いに対して正しく答えられるか。

- ⑭ 文章を一回で読めるか（読む習慣があるか）。

- ⑮ 自分の国語辞典を持っているか。また、国語辞典で調べる習慣があるか。

- ⑯ 文字を正しい字体で、速く書くことができるか。

- ⑰ 筆力は十分か（学習者の書いたものを、そのままコピーして学習材にすることがあるため）。

- ⑱ 一〇〇～二〇〇字程度の文章はすぐに書けるか。

- ⑲ 正しい表記で書けるか。

これらの言語活動力は、これから本格的に学習していくのに必要な、グループ学習による協同、コミュニケーション

ションによる共有の理解のために、必要最低限の学力であり、「総合的な学習の時間」においても、これだけは身につけていないと困ると思われるものです。身につくまでには、怠けないで小さな努力をすることが必要、ということを体験させねばなりません。放置すると「やらない人間」になります。「やれない」と「やらない」は違うのです。

2 「話し合い」を中核にすえて

「学び」には、二つあります。

A ……がわかる

B ……ができるようになる

Aは「内容知Ⅱ価値」、Bは「方法知Ⅱ技能」です。

方法知を身につけるためには、「やる」しかありません。国語科では、「聞く、読む、見る、話す、書く」です。さらに、「他者と話し合う（コミュニケーション）」が加わります。

学びは、基本的には学習者個々のものですが、個が豊かになるためには、どうしても他者と話し合うことが必要です。「他者と話し合う」ことは、集団の学習では不可欠です。学習者の思考のパターンはいくつかに分類することができます（例えば、分析型・行動型・感覚型・友好型あるいは対事型・対自型・対他型・対辞型）が、話し合いを体験することによってしか他者を知ることにはできません。他者を知ることが、個の思想を広げ深めることに役立つのです。

「話し合い」は、ペアにしてもグループ（四人が理想的）に

しても、異なる者同士の組み合わせがよいようです。私たち教師は、座席によって安易にペアやグループを作り、話し合いをさせがちですが、同じ考えの者同士より、異なる者同士の組み合わせのほうが学びを豊かにさせることを知っています。しかし私たちは、常に理想的な組み合わせを作るための時間はほとんどなく、準備もできません。だとしたら、ペアやグループでの話し合いを、（同じことを学んでいるクラス）全員のものとして発表させて、互いに共有できるようにしてはどうでしょう。一時間の授業の中の最後の十分は、途中までの話し合いの経過報告でもよいから、発表させるのです。そうすると、学習者一人一人は、自分の思考の内容や向き、程度と比べて、自分の学びの方向を確かにすることができます。

平等に経験させるために、役割を分担させましょう。役は順番に変わっていき、四人のグループなら四回で一巡りします。次の話し合いでは、グループの構成メンバーを変えます。そうすることによって、より多くの他者との接触を得ることができます。

話し合いの成立には、Aの学びの「価値目標」——内容知が問題になります。求めるものが何か、学びの目的が何かははっきりしていれば、学びは成立します。あとは、費やすことのできる時間で授業の進め方（ストーリー）を作って、学習者に示します。そこに、「話し合い」が核になっていれば、学習者は動き出します。それにしても、内容知に何を求めるかが問題です。

（元岐阜大学教授）



各教科等を貫く「国語力」を育てる

佐賀大学文化教育学部附属中学校

1 各教科等の授業で必要とされる「国語力」

各教科等の授業は、言語や多様な学習活動を通して行われる。中でも言語の果たす役割は大きく、言語を媒介として学習内容に関する知識や理解、技能、表現力、思考力、判断力、態度などの多くを育成している。

本校ではこれまでの研究において、各教科等を貫いて育成すべき言語能力に「情報編集力」と「コミュニケーション力」があることを帰納的に明らかにした（注1）。

○情報編集力

目的に応じて必要となる情報を集め、自らの視点で再構成し、表現しようとする力。また、このような活動を推進する思考力。これらを活用することによって自ら表現する。

○コミュニケーション力

他者と交流し情報を交換する力。また、情報発信の立場まで含めて伝えたり理解したりする力。文化的作品を作り出したり、新しい世界を開き自己実現させたりすることに役立てることができる力。

番号	要素名	番号	要素名
①	説明する	⑪	情報を吟味する
②	話し合う	⑫	引用する
③	図解表現する	⑬	要約する
④	報告する	⑭	記録する
⑤	企画する	⑮	比較する
⑥	鑑賞する	⑯	多面的にみる 多角的にみる
⑦	資料を作る	⑰	分類する
⑧	共感的に聞く 批判的に聞く	⑱	推論する
⑨	要点を聞く	⑲	関連づける 構造化する
⑩	振り返りをする	⑳	具体化する 抽象化する

【資料1】国語力の20要素

また、「輝きの時間」を中核として、各教科等の国語力の育成に関して指導内容の連携を図るとともに、各教科等では独自の国語力を整理し、それを育てたり生かしたりする工夫を行っている。

さらに研究を進展させるために、取り出したこの二つの言語能力を「国語力」（注2）としてとらえ直し、ここを基盤として、各教科等の違いを超えて育てるべき具体的な国語力として明らかにするとともに、各教科等の授業を通して、国語力を育成することを目的として研究を進めた。

また、各教科等を貫く基礎学力としての国語力を整理し、特設した「輝きの時間」や各教科等の授業で意図的に指導したり、学習したことを生かしたりすることで、各教科等の授業の質や生徒の学習の質を上げることが研究の目的とした。

2 基礎学力としての「国語力」の整理

生徒の実態を踏まえ、本校で育てる「国語力の要素」を次の方法で洗い出した。

①各教科担当者が授業場面で必要とする国語力の洗い出し。

②各教科等の学習指導要領で育成が求められている国語力（「技能・表現」「思考・判断」に関わる部分）の洗い出し。

このような作業を通して、当初六〇程度の要素を洗い出した。それらを「情報編集力」「コミュニケーション力」の観点や、この二つの力を機能させる際に必要な「思考力」「学び方」「メディアリテラシー」の観点も加え、相互の関連を考慮して二〇の要素に整理した（P23資料1）。

なお、二〇という数は、各要素を取り立てて指導した場合、一年間で確実に指導できる要素数ということで、便宜的に設定した。

整理した「国語力の二〇要素」を取り立てた指導を、本校では総合的な学習の時間の中に設けた「輝きの時間」で行っている。

3 「輝きの時間」の実際

（1）「輝きの時間」年間指導計画

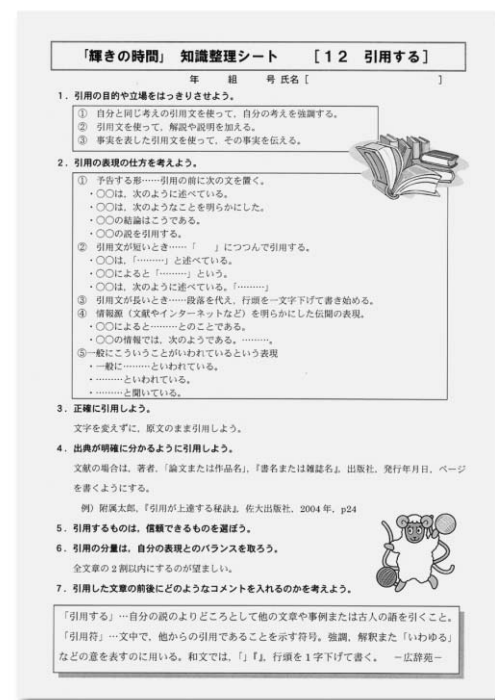
本校では、「輝きの時間」の目的を「生徒の自律と協働による学びや自己表現力を育むために、各教科等で共通して育成すべき国語力を学習する時間」としている。本年度は、第一学年で四〇時間、第二学年で二五時間、第三学年で二五時間を実施する予定である。

年間指導計画の作成では、各教科等の年間指導計画の各月や各単元ごとに必要としたり育てたりする国語力としてリストアップした要素を基礎資料とし、各学年ごとに重点指導要素を設定した。例えば、第一学年では、「二〇要素を指導するものの、特に、『①説明する』『②話し合う』『④報告する』『⑨要点を聞く』『⑫引用する』『⑭記録する』『⑮比較する』『⑳具体化する・抽象化する』を重点的に指導する」としている。

（2）到達目標としての評価規準

具体的にどのような能力を育てようとしているのかが明確でなければ、取り上げた国語力の要素を指導するための授業構想を行うことは難しい。そこで、二〇要素のそれぞれについて、各学年の系統性を考えて要素ごとの評価規準を作成した。

しかし、各学年ごとの系統性を考慮して評価規準を設定したものの、取り扱う教材によって評価規準が揺れたり、評価規準の妥当性そのものの再検討を迫られたりした。そのため、学年ごとに系統化を図っていた評価規準を三年間で指導するオープン



【資料2】知識整理シート

④ 授業の概要

- ウ 四種類の図解表現の特徴を理解している。
- 1 めあてを協議してもつ。
- 2 図解表現の基本的ルールやパターンを知る。
- 3 課題を選択し、グループで図解表現する。
- 4 発表会を開き、それぞれの工夫点を交流する。
- 5 図解表現のポイントを個別に三か条にまとめる。

4 各教科の学習で育てる教科独自の国語力の整理と活用

「輝きの時間」で取り立てて指導した「国語力の二〇要素」を各教科の授業において有効に生かすためには、各教科で育てる国語力を明確にし、その重点化や構造化を図る必要がある。例えば、「説明する」という要素は、すべての教科において取り上げられている教科共通の国語力である。しかし、その内実はそれぞれの教科によって異なっていることが分かった。P 25 資料3に挙げた「説明する」に関するポイントを整理すると次のようになる。

- ① 相手、目的、条件を確認する。② 説明の順序を工夫する。
- ③ 用語、情報を正確に使う。④ 理由・根拠を明らかにする。
- ⑤ 簡潔に（場合によっては詳しく）表現する。⑥ キーワードを提示する。⑦ 表やグラフ、図解などの資料を使う。⑧ 具体的操作をまじえる。⑨ 他の文献を引用する。

この中の①③が教科共通の国語力である。また、④⑤⑨や①③⑤をさらに具体化したものが教科独自の国語力として整理されることになる。

- イ 得た情報を再構成し、図や記号、言葉を用いて図解表現している。
- ア 図解表現の良さに気づき、文字情報を図解して表そうとしている。

- ③ 評価規準
- ② 教材 ワークシート、知識整理シート
- ① 題材名「わかりやすく表現してみよう」（全三時間）

（3）実践例（第三学年）

なものととらえ直すこととした。生徒には到達目標を「知識整理シート」（資料2）としてまとめたものを示した。このシートには、それぞれの要素に関する「知識」や「活用の仕方」をまとめている。

このように、「国語力の二〇要素」を中核として、各教科において「授業で育てる国語力」「授業に生かす国語力」を整理し、各教科独自の国語力として整理した。また、国語科でも「国語力の二〇要素」を参照しながら、指導内容の検討を行った。国語科で育てる言語能力を洗い出し、「国語科だけが指導すべき内容」「二部を『輝きの時間』で指導し、他の部分を国語科が指導すべき内容」「輝きの時間」と国語科の両方で指導すべき内容」の三つの観点から整理するとともに、「言語知識」および「言語運用・言語操作能力」「自己学習力」の観点からもこれを整理した。

5 成果と展望

「輝きの時間」を中核として、整理した各教科等を貫く基礎学力として「国語力の二〇要素」を取り立てて指導するとともに、各教科等の指導に生かすべく実践研究を行っている。何よりも、国語力育成の観点を柱とした教育課程を編成したことで、生徒の学びが促進され、自己表現が高まったことが成果としてあげられる。今後は、教科共通の国語力の見直しや教科独自の国語力をさらに整理し、さらに授業の質や生徒の学習の質を上げることを目指したい。

- （注1）佐賀大学文化教育学部附属中学校『研究紀要 第二二〇号』（二〇〇一年）
- （注2）文化審議会『これからの時代に求められる国語力について』（二〇〇四年二月）

要素	① 説明する	
	授業場面と学習活動	わかりやすく説明するためのポイント
輝きの時間	① 2つの説明文を比較してわかりやすく説明するためのポイントを学習。 ② これまで体験的してきた「説明する」場面を想起し、目的や相手にあった説明の様式や方法について学習。	① 相手によって使う言葉を選ぶ ② 目的によって説明する方法を工夫する ③ 説明の順序を工夫する（全体から部分へ、結論を先になど）
社会	討論や議論の場面で、社会問題や論争問題に対する自分の考えや意見をわかりやすく周囲に伝える。	① 結論から ② 理由を述べて ③ 出典を紹介して ④ 簡潔に
数学	自分の解決課程や考えたこと、ある法則が成り立つ理由を相手に伝える場面で、図解表現や推論などの方法を用いて相手にわかるように説明する。	① 順序よく ② 筋道をたてて ③ 簡潔に ④ 図解や具体的操作を使って
理科	① 実験結果からわかることを、実験データを根拠として説明する。 ② 学習内容について理解したことを、レポートや発表の中で、理科の用語や事柄に関連付け、その理由について分かりやすく説明する。	① 客観的なデータを活用して ② 図解を利用して ③ 学習用語を正確に使って ④ キーワードを提示して
英語	① 説明しようとする事柄について、内容の選択、順序の整理をし、適切な表現を用いて書いたり話したりすること。 ② 自分自身のこと、学校や身のまわりのこと、日本の文化などについて、事実や考えを書いたり話したりすること。	① 適切な内容を ② わかりやすい順序で ③ 適切な表現を用いて ④ 考えや結論を最初に ⑤ 理由や事実を次に ⑥ 形式やパターンに則した記述を
音楽	① 自分がもったイメージや感じたこと、気づいたことをわかりやすく他の生徒や教師に説明したり、絵や文章で記述する。 ② 自分が作成したレポートを使って、他の生徒にわかりやすく説明する。	① 音楽の諸要素などを絡めた理由を添えて ② 必要に応じて大まかに、または、さらに詳しく。

【資料3】各教科における説明する場面とわかりやすく説明するためのポイント（一部）

連載 新しい書写実践の試み ②

日常生活に生かす楷書学習

―楷書の基本点画の学習から国語の漢字学習へ―

新しい指導を考える会

1 実践の趣旨

学習指導要領「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の「2 言語事項」(3)に「書写の能力を生活に役立てる態度を育てるよう配慮すること」とある。ここでは、書写の学習を生活に生かす力(仮に「生活書字力」としておきたい)を身につけるための指導のあり方を考えてみたい。

指導にあたっては、まず生徒の書写に対する意識をつかむためにアンケートを取るのも一つの方法であるが、日頃の言動なども参考になる。呼称をとつても、「書写」はなかなか定着していないようで、少々乱暴であるが、「書写」はあくまで学校の授業の呼び名であり、教師とのやりとりにはのみ用いられているととらえられなくもない。

例えば、一年生の国語係に、

「明日の国語は毛筆書写だよ。」

と連絡すれば、係の生徒からは、

「作品は、教科書のどれですか?」

一年国語科書写 授業開き

年 組 氏 名

さあ、字を書こう、そして言葉・文・手紙・文章・記録・台本・日誌に生かそう。

※書写学習 → 学校・家庭・社会生活に生かそう! 「生活化」
いつでもどこでも意識して書く。書写の授業中だけではない!

書写の授業のとりかた

- ①硬筆単独 ②毛筆単独 ③毛筆+硬筆 (①②③は五十分)
④国語学習の一部(十分、十五分、二十分、二十五分)

持ち物

授業には・・・書写教科書

硬筆ペン・ボールペン等(いつも筆箱に入れておこう)

毛筆用具(使うときには事前に連絡します。筆の手入れ
足りない物を各自買い足しておくこと。半紙も個人で用意)

教室に置いておく物・・・書写教科書

※毛筆用具は使う時期にかぎって許可します。

宿題・・・硬筆・毛筆ともに出すことがあります。

教科書から

○筆記具のいろいろ・歩み

○文字を書くときの姿勢

○学習のはじめに

今年のあなたの書写の目標・・・

書写学習の中で専門分野を作ってみよう! 専門の候補に○をつけよう
・硬筆・毛筆・ひらがな・カタカナ・楷書・行書・行の中心・文字の大小
・漢字と仮名の調和・配列配置(字配り) など

※小テスト

・黒板に書かれた()

()を答えなさい。

と聞かれる。そして、生徒間のやりとりには、「習字」「書道」が飛び交う。

このような例は、一学期の間はしばらく続くが、「書写」の学習が進むにつれて徐々に聞かれなくなる。逆に、教科書の教材文字を作品(参考手本)として授業を進め続けるのであれば、上の学年になっても、その意識が変わることはないだろう。

「生徒は、教師が思っているほどたやすく書写学習と日常生活を結びつけることはできないのではないか。」という仮説が成り立つとすれば、単に「日常生活に生かそう、ノートの文字も気をつけて書こう……。」と指導しても、なかなか教師側の願うようにはならない。また、教師も日常の国語学習に書写学習を生かすという意識をもち、あらゆる機会を生かして指導する姿勢が求められるのではないか(書写の時数確保のために曲解しないよう留意したい)。教師自身の毛筆技能は問題とすることなく、「日常に生かす」第一歩として書写を通して国語の授業を見つめることが必要だろう。具体的には、国語の授業の中で、書写用語(「文字の大小・行の中心・配列配置・字間や行間・余白」など)を用いた書写指導をしていくことである。

今回の実践は、例年各学年で実施している書写の授業開きのうち、一年生の授業開きを生かしたものである。書写に対する関心を高め、日常生活で書写を意識させるためには、入学後の早い時期に書写の授業で「驚き」を与える必要があると考えた。楷書の基本点画と漢字指導を関連させ、書写に対する関心・意欲・態度を向上させるとともに、「必要感」をもつことをねらった授業を組んだ。漢字学習にも書写の知識や技能が大切であることに気づけば、書写学習の日常化が図れるにちがいない。

2 授業の実際

「基本点画を意識して楷書を書こう」(一年)

〈本時の目標〉

基本点画の名称と形を理解し、漢字学習に役立てる。

「書写学習の要素」楷書の基本点画

※授業開きの小テストでは形を板書し、名称を書かせた。

(数字は正答率)

A 横画 (0) B 縦画 (0) C 左払い (25)

D 右払い (25) E 曲がり (0) F そり (0)

G 折れ (5) H 点(調査外)

〈指導計画〉(「楷書を書こう」全五時間のうち本時は特設)

第一時……楷書の点画の名称を確かめて書く。

P 8・9 「大地」

第二時……基本点画の名称と形を理解し、漢字を正しく書くために書写に対する意識を高める。

P 8 「楷書の点画の筆使いを確かめよう」

第三時……楷書のいろいろな書き方を理解し、筆使い・筆順・字形を確認する。

P 10・11 「楷書のいろいろな書き方を知ろう」

〔新風〕

第四時……字形を整えるポイントや筆順の原則を理解する。

P 12・13 「文字の秘密を探ろう 字形と筆順」

第五時……原稿用紙やノートの書き方を理解する。

P 14・15 「生活に生かそう」

3 授業の流れ（第二時）

- 目標の把握……演示を見て、基本点画の筆使いと基本点画の名称を確認する。
- 試書……「元」を書き、各点画の名称を確認する。
- 授業開き時の小テスト「基本点画の名称」の正答率を知り、その感想を書き、発表する。
- ※短冊黒板に基本点画を示し、点画ごとの男女別正答率を板書した。
- 教科書P8「基本点画」を見て、形と名称を暗記する。
- 覚えた点画の名称を答える。
- ※短冊黒板に示した基本点画を指し、一斉に答えさせた。
- 基本点画の習熟を図る。漢字学習との関連を図る。
- 課題として取り上げた漢字（フラッシュカード）
 - ・小学校で学習した漢字
 - 「手」最終画 縦画↓そり
 - 「風」二画目 曲がり↓そり
 - ・中学校の新出漢字
 - 「眺」〔にじの見える橋〕 そり↓曲がり
 - ・特に気をつけさせたい漢字
 - 「心」最終画を「そり」で書けるか
- 新聞やチラシ等に見られる書き文字の誤りを正す。
- 本時の感想を書き、発表する。

4 授業を終えて

生徒は、授業開きで行った小テスト「基本点画の名称」の結果を提示した場面で、正答率の数字に刺激を受け、そこからいつそう意欲的に学習に取り組んでいた。また、用語の問題はさておき、試作した「フラッシュカード」による誤字例の提示も、生徒の意欲を引き出すとともに、基本点画の習熟を図る上でも効果があった。

本時のねらいを達成した感想も見られ、楷書の基本点画に加え、日常生活の一部である漢字を書くことにも目を向けるきっかけとなったと思われる。

◀フラッシュカード



※「フラッシュカード」は厚紙に毛筆で大きく書いたもの。

漢字テストや国語のノートに見られる問題の起こりやすい画（曲がり・そり）は、誤った画を朱墨で書いて強調した。「心」については、誤った形を示すのではなく、空欄とした。各自の用紙には、一字すべてを書かせるのではなく、正しい形（画）だけを書かせた。

〈生徒の感想〉

（1）「基本点画の名称」の正答率に対する感想

- ・もう中学一年生なのに、まだ基本点画を覚えていないのは恥ずい。
- ・みんな小学校で書写（毛筆）は四年間勉強したのに、基本点画などの細かいところは覚えていないことがわかって残念だった。

（2）授業の最後の感想

- ・ふだん使っている漢字でも、基本点画は全くわからないことがわかった。
- ・自分でも直さなくてはいけないと思った漢字がありました。これからはそのことに気をつけてやりたいと思います。
- ・すごく楽しかったです。基本点画の問題が正解だったのよかったです。
- ・今日の授業でビックリしたことは、やっぱり基本点画の正答率でした。字の間違い直しでは、だいたい正確に書き直せました。自分で字を書くときも心がけていきたいです。
- ・毛筆の学習だったので覚えやすかったし、緊張しながらしっかり書けたと思います。いつも忘れずに基本点画を頭に入れておきたいです。
- ・習ったはずなのに少しも定着していなかった自分に失望した。書道教室に通っているのに。
- ・基本的な漢字でも、そりや曲がりなどをきちんと書かないと文字のバランスがくずれ、変な形になってしまうことがよくわかりました。

5 成果と課題

今回は、第一時「大地」で「也」の最終画を折れで書いていた生徒が見られたことと、日頃生徒が書く漢字に見られる点画の誤り（「そり」と「曲がり」の混同）から、生徒一人一人の基本点画への意識を向上させるべく実践した。

用材は、A4判更紙七枚をホチキスで綴じ、毛・硬筆のどちらも学習活動の順にこれに書かせて時間の短縮を図った。学習を振り返る際にも効果があるものと思われる。

生徒の感想からは、これまで基礎・基本として学んできた基本点画に対する意識の低さや、反省がうかがえる。また、漢字学習との関連について触れていた感想もあった。

この授業を一時間としてではなく、一部を楷書学習の第一時「大地」の導入として扱うことにより、書写の授業の確保、精選につながる。さらに「大地」で学ぶ内容を深めるためにも有効だと思われ、まだまだ工夫の余地を残すところである。



書写の学習は、学習内容を系統立てて積み重ねていくことが大切であり、さまざまな知識を必要とすることは言うまでもありません。これらのことを生徒に理解させるには、自己の課題に気づき、書写の学習を見直す機会を与えることが重要です。本授業は、基本点画にフィードバックして、自己の書写学習を振り返らせるとともに、今後の書写学習の意識改革にも及んでいます。生徒の声に、今後の書写の学習への意欲がうかがえます。

（M）

書写の授業Q&A その1

山梨大学教授 宮澤 正明

Q 「中学校では、国語科書写の授業時数が少なく、本来の目標を達成することが難しい状況です。何かよい方法や工夫はないのでしょうか。」

「中学校学習指導要領」には、中学校書写の授業時数について、次のように示されています。

書写の指導に相当する授業時数の国語科の授業時数に対する割合は、第1学年は10分の2程度、第2学年及び第3学年は各学年10分の1程度とすること。

〔国語 第3 指導計画の作成と内容の取扱い 2―(3)ウ〕

単純にとらえると、中学校第一学年では国語の授業五回のうち一回程度、第二、第三学年では国語の授業十回のうち一回程度は書写の授業に充てられることになっています。ただ、国語の授業数そのものが目減りしている状況の中で、書写の授業の充実はお

ろか、時間数を確保すること自体が困難な状況にあることは想像に難くありません。書写学習の意義を認識し、子どもたちの手書き文字の向上、手書き文字文化の継承を強く願う指導者は、何とも歯がゆい思いをされていることと想像します。そこで、少ない授業時数の書写が充実して目標に向かって機能するために、また、書写の授業が何らかの理由によって割愛されないようにするための工夫を考えてみましょう。

○書写は国語科の基礎・基本としての「言語事項」であることをふまえる。

このことは言うまでもないことですが、書写の学習はややもすると、次のようにとらえられやすいようです。

- ・書写は、文字を上手に書くための技能学習である。
- ・書写は、国語の「話す・聞く、書く、読む」の学習活動とは一線を画す学習である。

このように、書写は国語科の中にありながら、国語から遠い存在のように考えられやすい一面があります。このことを背景として、時に、展覧会出品や書き初めなどの練習として扱えばよいとされることがあります。かつて、学校教育の毛筆学習においては、このような伝統的歴史があるのでやむを得ない部分ではありますが、この考え方を引きずってはいけません。いつまで経っても書写は国語科に溶け込めません。書写の授業の充実をめぐり、確実な授業時間を保証していくためには、これらの考え方を払拭することが重要です。

文字を手で書く行為は、単なる筋肉運動ではなく知の総和によって行われるものです。TPOに応じて用具・用材を選択し、

(2)書く学習活動と書写のリンク

書き文字には、メモや日記のように私的なものと、手紙や報告書のように他者の目に触れるものとがあります。特に後者は、オフィシャルな文書として正確に伝えなければなりません。国語には、書く活動として作文や報告書の作成があります。また、総合的な学習の時間では、手紙、報告書、プレゼンテーションの資料などを作成することがあります。これらはすべて他者の目に触れるものとして文字を書くことになります。そこで、自分の文字が他者にどのように伝わるのかを考えさせるよい機会になります。これまでの書写で学習したことを想起させ、文字を丁寧に書くことの意義を語りかけるだけでも、書写の学習の日常化と結びつくのです。

授業時数が少ない書写を国語科の礎としてとらえ、他の学習とリンクさせることで充実を図ることができるのではないのでしょうか。

書式に合わせて書き分けること一つをとっても、思考力や判断力を必要とします。文字を正しく整えて読みやすく速く書く能力としての書写力は、国語科の目ざす「伝え合う力」の一つなのです。書写の学習を通してさまざまな知識を獲得して能力を育むことができ、それらを活用することで「生きる力」となっていくことを理解したいものです。

○書写と他の学習とのリンク

書写の授業時間が少ないことを嘆いてばかりはいられません。書写の授業を充実させることはもちろんのこと、漢字学習や他の書く学習活動との横断を試みることも必要です。

(1)漢字学習との相互乗り入れ

漢字指導も時間が少ないと言われています。漢字指導の際に、書写の内容も取り入れることを提案します。

例えば、新出漢字の学習の際、それが左右の組み立ての漢字であれば、「偏は、右端をそろえて、横画は右上がりに書くんだよ。」の一言を添えるだけで、書写の学習とリンクします。また、書写の学習にも漢字学習を導入することが望まれます。課題文字の字源に触れたり、課題文字を用いた熟語や短文を作らせた上で、まとめ書きをさせたりすることで漢字の知識や運用力の学習とリンクします。

このように、時間数の不足するところは、さまざまな学習と相互乗り入れをすることで膨らませていくことが大切だと思います。

「光村の本」 好評発売中！

大人の本の作家と子どもの本の作家が交流する。バトルする。新しい書き手が参加する。挑戦する。児童文学の冒険、ふたたび！

	書 名	本体価格	定価	判型
	飛ぶ教室 2006夏 6号 ブーの森で語り明かそう(最新刊)	952	1,000	B5変
	飛ぶ教室 2006春 5号 創刊一周年!創作特集号	952	1,000	B5変
	飛ぶ教室 2006冬 4号 トーベ・ヤンソンのもうひとつの顔	952	1,000	B5変
	飛ぶ教室 2005秋 3号 神沢利子の世界	952	1,000	B5変
	飛ぶ教室 2005夏 2号 少女小説の知的なくらみ	952	1,000	B5変
	飛ぶ教室 2005春 1号 復刊特別号	952	1,000	B5変
年4回(1・4・7・10月)発売				

日本文藝家協会編。人生の機微に触れる珠玉のエッセイ・アンソロジー！

	書 名	本体価格	定価	判型
	ベスト・エッセイ 2006 意地悪な人(最新刊)	2,000	2,100	四六判
	ベスト・エッセイ 2005 成り行きにまかせて	2,000	2,100	四六判
	ベスト・エッセイ 2004 犬のため息	2,000	2,100	四六判
	ベスト・エッセイ 2003 花祭りとバーミヤンの大仏	2,000	2,100	四六判
	ベスト・エッセイ 2002 落葉の坂道	2,000	2,100	四六判
	ベスト・エッセイ 2001 新茶とアカシア	1,900	1,995	四六判
	ベスト・エッセイ 2000 歌のいろいろ	1,900	1,995	四六判
	ベスト・エッセイ 99 花のともだち木のともだち	1,900	1,995	四六判
	ベスト・エッセイ 98 夜となく昼となく	1,900	1,995	四六判
	ベスト・エッセイ 97 待ち遠しい春	1,900	1,995	四六判

小学生のための英語テキスト。英語を使ったコミュニケーションの楽しさを、子どもたちと一緒に実感してください。

	書 名	本体価格	定価	判型
	JUNIOR COLUMBUS 21 児童用テキストBOOK1(3・4年用)	524	550	B5判
	JUNIOR COLUMBUS 21 児童用テキストBOOK2(5・6年用)	524	550	B5判
	JUNIOR COLUMBUS 21 指導書BOOK1(CD3枚・別冊ブックレット付)	4,571	4,800	B5判
	JUNIOR COLUMBUS 21 指導書BOOK2(CD3枚・別冊ブックレット付)	4,571	4,800	B5判

中国人学習者のための総合日本語テキストの決定版！

	書 名	本体価格	定価	判型
	新版中日交流 標準日本語 初級上下巻セット(分売不可)	4,000	4,200	B5判
	新版中日交流 標準日本語 初級CD(6枚組み)	3,000	3,150	—
	中日交流 標準日本語 中級上	1,800	1,890	A5判
	中日交流 標準日本語 中級下	1,800	1,890	A5判
	中日交流 標準日本語 会話編	1,500	1,575	A5判
	中日交流 初級 標準日本語 会話編発音部 カセット(全1巻)	700	735	—
	中日交流 初級 標準日本語 会話編会話部 カセット(全3巻)	2,100	2,205	—
	中日交流 初級 標準日本語 会話編語彙部 カセット(全4巻)	2,800	2,940	—

光村の好評ロングセラー。国語教育の至宝と三巨匠の画集。

	書 名	本体価格	定価	判型
	近代国語教育論体系 全20巻	172,816	181,457	菊判
	近代国語教育論体系 増補5巻	43,205	45,365	菊判
	続・国語教材の読み方読ませ方 井上敏夫著	1,500	1,575	B6判
	説明的文章の読み方読ませ方 井上敏夫著	1,942	2,039	B6判
	授業開きの構造 安居總子著	2,200	2,310	四六判
	小林古徑 作品と素描	90,000	94,500	B4判
	坂本繁二郎 水彩画集	25,000	26,250	B4変
	福田平八郎 作品と素描	95,000	99,750	B4判

●全国の書店および、弊社HP(光村チャンネル<http://www.mitsumura-tosho.co.jp> からオンラインショッピングをクリック)にてお求めいただけます。

小中一貫教育の先駆的な教育特区品川区と国語の光村図書が共同開発・編集。

漢字ステージ100

品川区小中一貫教育 国語科

全3巻：1・2年生 3・4年生 5・6・7年生(8・9年生)
定価 各950円(本体905円) B5判横 平均130頁

楽しく学べる工夫がいっぱい。

- 常用漢字1945字を3分冊で学習できます。
- 光村の国語教科書のキャラクター(カンジー博士)や、漢字の手書き文字、教科書体を使うことで、教科書との一貫性を図っています。



著者自ら小学校・中学校・高等学校の現場で授業した経験が生きる。授業をもう一段深めるのに役立つ理論。

名詩の世界 西郷文芸学入門講座(全7巻)

		西郷竹彦 著	A5判並製	本体価格	定 価
名詩の世界 第1巻	文芸の構造 視点と対象・形象の相関			2,095円	2,200円
名詩の世界 第2巻	ことばの芸術 言語・文法をふまえて			2,381円	2,500円
名詩の世界 第3巻	題材と主題 詩の形・比喩の本質			2,095円	2,200円
名詩の世界 第4巻	比較【類比・対比】 典型と比喩について			2,381円	2,500円
名詩の世界 第5巻	虚構の方法・世界 展開法と層序法と折衷法			2,095円	2,200円
名詩の世界 第6巻	文芸学の筋論 表記の表現性・形象性			2,095円	2,200円
名詩の世界 第7巻	文芸の美と真 ファンタジー・条件・縁起			2,381円	2,500円



教科書で習ったあのなつかしい作品が、今よみがえる。

光村ライブラリー・中学校編

- 昭和30年から平成14年までに国語教科書に掲載された時代を超えて心に響く、感動の71作品。
- 全5巻—文学(3巻)・説明文(1巻)・詩(1巻)。
- 読みの抵抗が少ない—常用漢字は、すべてルビ付き。

セット定価 5,250円(本体5,000円)
各巻定価 1,050円(本体1,000円)
菊判上製 各巻平均120頁



光村ライブラリー

- 光村図書の小学校国語教科書の中から、118作品を一挙収録。
- 昭和46年から平成12年までの教科書から精選。
- 教科書収録時の学年に基づき、低・中・高学年別に編集。
- 学年の配当漢字にふりがなを付け、読みやすさに配慮。

セット定価 18,900円(本体18,000円)
各巻定価 1,050円(本体1,000円)
菊判上製 各巻平均80頁
監修：樺島忠夫／宮地裕／渡辺実





ホームページ「光村チャンネル」がリニューアルしました！



まずはトップページへアクセス！
http://www.mitsumura-tosho.co.jp

●教科通信

中学校国語教育相談室のバックナンバーは、
こちらでご覧いただけます。
国語以外の教科情報も満載！

●教科の部屋【中学校国語】

授業に役立つアイデアや教科書に関する
内容など、先生方をサポートする情報が
満載です！

●情報BOX

年間指導計画・評価計画資料のダウンロー
ドや研究会情報の検索ができます。授業に
役立つリンク集も充実しています。

●光村ブックランド ●光村コミュニティ【会員専用】

子どもたちの読書を応援するページです。大人から子どもまで、
多くの方に向けてバラエティーに富んだコーナーをご用意しました！

お知らせ

新着情報はこちらをチェック！

教科書目次と資料リンク集

サイト内の資料が一覧できます！

読み物教材一覧

読み物教材執筆者に関する情報はこちら！

授業のスパイス

明日からの授業に役立つ情報をご紹介します！

教科書ここが知りたい

教科書に関する疑問・質問はこちら！

言葉の質問箱

漢字や語彙・表記に関するQ&A！

資料箱

教材出典一覧表などの資料はこちら！

授業に役立つ情報が満載！ぜひご覧ください！

247	247	210	194	132	117	73	頁
外国文学	外国文学	上1～2	下7	3～4	2～3 脚注	下1～2	行
〔一九六四〕 蠅の王〔ゴールディング〕	走れ、うさぎ〔アブダイク〕	6 次の□に入る漢字を、左のわくの中から選んで、文章を完成させよう。	ワカメなどの海藻を食べる	プラスチック製品の二〇パーセント	陰暦の八月十五日。仲秋とも書く。	⑨青大将Ⅱ蛇の一種。日本で最も大きな蛇で、全長は百二十～二百センチメートル。	原文
〔一九五四〕 蠅の王〔ゴールディング〕	走れウサギ〔アブダイク〕	6 次の□に入る漢字を、左のわくの中から選んで、文を完成させよう。	ワカメなどの海藻を食べる	プラスチック製品の売り上げの二〇パーセント	陰暦の八月十五日。〔削除〕	⑨青大将Ⅱ蛇の一種。〔削除〕全長は百二十センチメートル。	訂正文
学〕の欄も訂正。 関連して3年P247「外国文学」の欄も訂正。	学〕の欄も訂正。 関連して3年P247「外国文学」の欄も訂正。		ワカメなどは「海藻」と表記するほうが多いため。	総重量の二〇パーセントと誤解されないように訂正。		最大級ではあるが、より正確な表現に訂正。	備考

（二年）

平成18年度版中学校教科書に訂正が必要な箇所が見つかりましたのでお知らせいたします。正確であるべき教科書に誤りがございましたことを深くおわび申し上げます。来年度より訂正した教科書を提供いたしますが、本年度の教科書をご使用いただくにあたって、学習指導のうえで、ご留意くださいますようお願い申し上げます。

平成18年度版教科書 訂正のお知らせ

239	198	192	45	11	頁
8	上6	下18	5	5 段目	行
戦後から二十余年の歲月	・犬の散歩をさせる。	③優秀な成績を修める。	学級や図書室などで朗読会を行うとよい。	・話し合う手だて	原文
終戦から二十余年の歲月	・犬の散歩を続けさせる。	③優秀な成績を収める。	で朗読会を行うとよい。	〔削除〕	訂正文
	「使役」の例を訂正。	結果を表す場合は「収める」が多く使われる。	学校施設名を統一。		備考

（三年）

234	229	202	69	55	41	頁
上13	4	上20	上9～10	14	16	行
世界八十か国以上の国々に	群衆の往来 ゆふぐれの雪降るまへのあたたかさ街のはづれの	並列・累加	学期の最初の日、	息も吐かず	約十キロ離れたコミュニティーB	原文
世界約七十か国の国々に	群衆の往来 ゆふぐれの雪降るまへのあたたかさ街のはづれの	並立・累加	学期の最初の日、	息もつかず	約十キロメートル離れたコミュニティーB	訂正文
最新のデータに変更。			二行空きを挿入。	原典を初出雑誌から初版本に変更。	ほかの箇所と表記を統一。	備考

（二年）

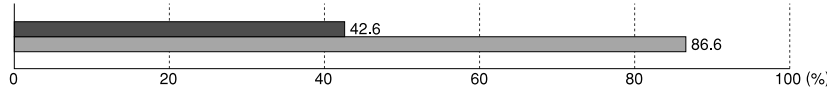
中学生・高校生と携帯電話

資料・出典：
（株）博報堂「10～30代男女の携帯電話利用状況調査」（2003年調査）

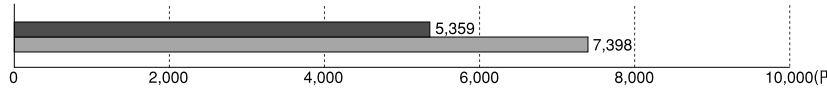
携帯電話を保有している中学生は、全体の43%、高校生はその倍の87%が保有しています。ただ、その使用状況を見ると、通話そのものより、メールや着信メロディーのダウンロードなどが多いことがわかります。「携帯電話は生活に不可欠」と回答した中学生は約64%、高校生は70%以上いますが、電話本来の「人と話す」という機能を彼らがどう捉えているのか、気になるところです。



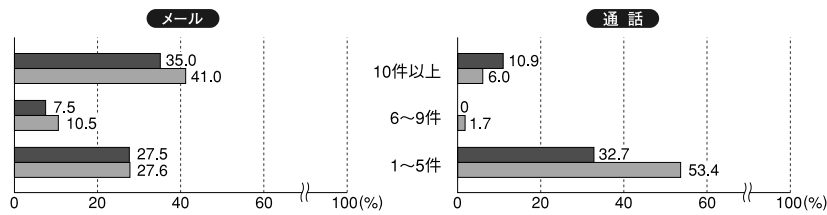
●携帯電話・PHSいずれかの保有率



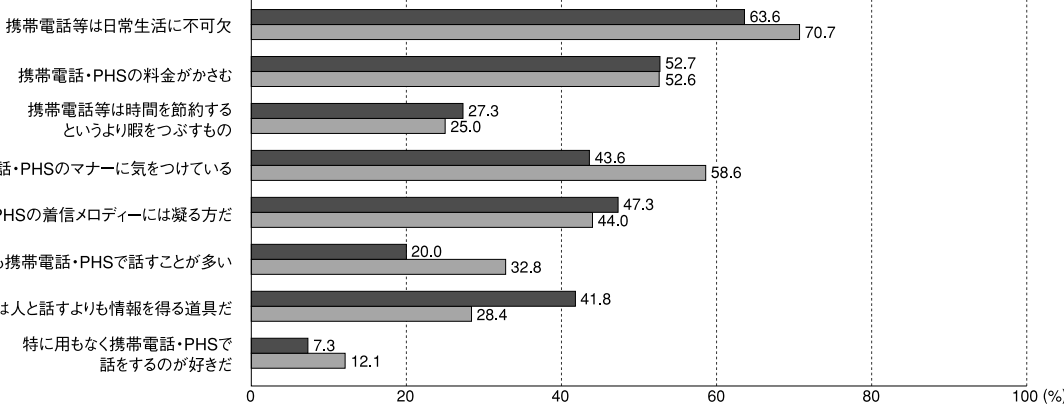
●一カ月当たりの通信費



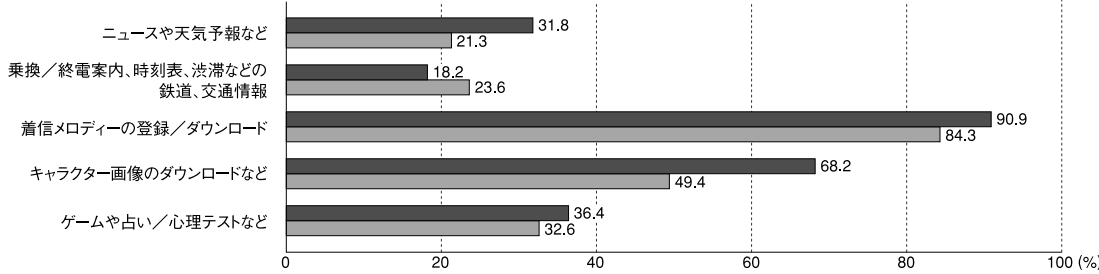
●メールと通話の利用件数・発信／日



●携帯電話・PHSに関する意識（所有者ベース）（複数回答）



●通信機能以外のコンテンツサービス利用状況（複数回答）





お知らせ

【研究会のご案内】

■平成十八年度 佐賀大学文化教育学部附属中学校 授業研究会

開催日 平成十八年九月二十九日（金）

会場 佐賀大学文化教育学部附属中学校

テーマ 「確かな学力を育てる学びの探究―到達目標を明確にしたカリキュラム開発と授業づくりを通して―」

講演 文部科学省初等中等教育局 主任視学官 田中孝一氏

連絡先 佐賀大学文化教育学部附属中学校 研究主任 高木俊実

〒八四〇・〇〇四一 佐賀市城内一・十四・四

TEL 〇九五二（二六）一〇〇一

FAX 〇九五二（二六）一〇〇三

<http://www.fuchu.pd.saga-u.ac.jp/>

■平成十八年度 愛知県東海市教育実践中間発表会

開催日 平成十八年十一月八日（水）～十六日（木）

会場 東海市内各小中学校 富木島中学校区他五会場

テーマ さらなる授業改革に挑む「学思行、相須ツテ良トナス」
―細井平洲先生の教え―

連絡先 東海市立上野中学校 教頭 白城智教

〒四七六・〇〇〇一 東海市名和町奥平戸二八

TEL 〇五一（六〇三）一二四八

FAX 〇五一（六〇三）一二四九

<http://www.medias.ne.jp/yokosuks/>

■第三十五回 全日本中学校国語教育研究協議会 静岡大会 平成十八年度 静岡県教育研究会国語部研究大会

開催日 平成十八年十一月十六日（木）・十七日（金）

会場 静岡市民文化会館・静岡大学附属静岡中学校ほか

テーマ 「確かな言葉で伝え合う国語教育」

講話 文部科学省初等中等教育局 教科調査官 富山哲也氏

講演 国文学者（万葉文学） 中西進氏

連絡先 静岡市立薬科中学校 校長 橋本ひろ子

〒四二・二三二四 静岡市葵区大原二三九八・一

TEL 〇五四（二七九）〇二二〇

FAX 〇五四（二七九）〇六六四

■第二十五回 中国地区国語教育研究大会 鳥取県大会

開催日 平成十八年十一月十七日（金）

会場 授業研究会―小学校部会 倉吉市立河北小学校

中学校部会 湯梨浜町立北浜中学校

講演会ほか―倉吉未来中心・倉吉交流プラザ

テーマ 「豊かな心と確かな言葉の力を育てる国語教育の創造」

講演 小林豊氏（絵本作家）

「世界一美しいほくの村」の著者

連絡先 鳥取県琴浦町立赤碕中学校 鳥山秀穂

〒六八九・二五〇一 鳥取県東伯郡琴浦町赤碕一九三・一

TEL 〇八五八（五五）〇〇〇二

FAX 〇八五八（五五）二二〇二

【言語教育振興財団研究助成金 申請募集】

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、優れた研究開発を行う個人又は団体に対して助成します。

◇助成内容

① 言語教育の内容・方法に関するもの

② 言語教育教材の質的向上に関するもの

③ 教育機器を利用した言語教育の在り方に関するもの

◇応募資格

小・中・高等学校で国語、英語、日本語教育を担当する教員個人・団体（研究団体、学校（学年単位も含む））

◇助成件数及び金額

助成件数は五十件までとする。

助成金額は一件につき十万～四十万円とする。

◇応募方法・締め切り

研究開発活動についての企画書又は実践報告書等の参考書類を添えて、所定の申請用紙に記入の上、十二月二十五日（月）までに、当財団事務局に郵送してください。（返信用封筒を同封のこと）

◇決定・発表

当財団「選考委員会」により選考を行い、平成十九年二月下旬に決定通知をします。

◇問い合わせ先

財団法人「言語教育振興財団」事務局

〒一四一・〇〇二一 東京都品川区上大崎二・十九・九

TEL 〇三（三四九三）七三四〇

FAX 〇三（三四九三）二二七四、二二七七

編集部からのお知らせ

「中学校国語学習指導書1年」新出漢字の画数の解説の中に、一部誤りがございました。深くおわびするとともに、ここに急ぎお知らせ申し上げます。ご指導の際にはご留意くださいますようお願い申し上げます。

上巻119ページ 下段「離」 佳部11画↓佳部10画

上巻140ページ 上段「雌」 佳部5画↓佳部6画

下巻298ページ 下段「紫」 糸部5画↓糸部6画

（なお、画数は小社で使用している教科書体の画数であり、辞書によつては同じ漢字であっても画数に異同がみられるものがございます。）

平成18～21年度版 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、プロジェクト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。

ただいま体験版配布中! 詳しい内容、体験版のお申し込みは、下記ホームページをご覧ください。

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

アンケートのお願い

みなさんのお声を、今後の広報誌編集の参考にさせていただきたいと思います。
下記アンケートにご記入のうえ、弊社広報部までお寄せください。

Q1 今号で関心をもたれた記事、役に立った記事はなんですか。

Q2 国語教育全般の中で、今ご関心のある話題や人物があれば、お聞かせください。

Q3 「国語教育相談室」に対するご意見・ご要望があれば、お聞かせください。

●差し支えない範囲でお答えください。

性別 ☐ 男性 ☐ 女性 年齢 () 歳
勤務先 ☐ 小学校 ☐ 中学校 ☐ 教育委員会 ☐ その他 ()
学校名・教育委員会名 ()

●「国語教育相談室」の個人宛送付とメールマガジン配信をご希望の方は、送付先をご記入ください。
次号より送付いたします。(無料)

☐ 「国語教育相談室」送付希望 (☐ 小学校版 ☐ 中学校版)

お名前: _____

ご住所: 〒 _____ - _____

☐ メールマガジン配信希望 メールアドレス: _____

ご協力ありがとうございました。

【送付先】光村図書出版株式会社 広報部 FAX: 03-3493-5483

2006/8/C50

※弊社ホームページ「光村チャンネル」<http://www.mitsumura-tosho.co.jp/>「教科通信」のコーナーからも、アンケートにお答えいただけます。
※お預かりしました個人情報については、弊社「個人情報保護方針」に則り、適切に管理・保護いたします。
※お寄せいただいたご意見は、誌上に掲載させていただくことがあります。

キ
リ
ト
リ
線