国語教育相談室

中学校

NO.51

国語教育相談室 No.51

光村図書

中学校　国語教育相談室　通巻No.112　定価126円（税込）

2007（平成19）年1月5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。

特集 **『少年の日の思い出』―冒頭部分に着目した指導**



場面の「読み」を、どう生かすか 安藤修平

「今どきの言葉」図鑑 森山卓郎



巻頭エッセイ **坂井宏先** ことば・心・形

実践報告 **社会生活に生きる「読解力」の育成に向けて**

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　書写における多様な学習活動の展開
書写が目ざすもの　書写の授業Q&A

中学生データランド

光村図書

Contents

2 「今どきの言葉」図鑑 3　やばい …… 森山卓郎

2 巻頭エッセイ　言葉と向き合う　ことば・心・形 …… 坂井宏先

4 **特集『少年の日の思い出』── 冒頭部分に着目した指導**

実践提案 ❶
「読み手」の側に立って、授業展開を工夫する …… 新しい指導を考える会

実践提案 ❷
生徒の意欲を喚起しながら、ねらいに迫る …… 新しい指導を考える会

実践提案 ❸
場面の「読み」を深めるための教材研究のあり方 …… 米田　猛

16 **場面の「読み」を、どう生かすか** …… 安藤修平

20 連載 ― 安居總子の国語教室 14
三学期の取り組み …… 安居總子

22 実践報告
社会生活に生きる「読解力」の育成に向けて 前 …… 武田祐子

豊かな書写指導のために

26 連載 ― 新しい書写実践の試み 3
書写における多様な学習活動の展開 …… 新しい指導を考える会

30 連載 ― 書写が目ざすもの 18
書写の授業Q＆A　その2 …… 宮澤正明

32 光村図書既刊本のご案内

34 中学生データランド

35 編集後記

「今どきの言葉」図鑑 3

京都教育大学教授
森山（もりやま）　卓郎（たくろう）

やばい



時々、プラスの意味での「やばいっす」「これ、やばい！」を「リアル」で聞くことがある。すごくおいしいケーキを食べたときなど、「やばい！」と感嘆するのだそうだ。「やばい」のもともとの語源は、「矢場」に形容詞化の「い」が付いたのかもしれないとか、いろいろ想像できるが、実はよくわかっていない。いずれにせよ、「何か問題がある」といった意味が本来の意味だ。

しかし、文化庁の「平成十六年度国語に関する世論調査」によると、十代後半では七割が「とてもすばらしい」の意味でも使うという。一方、五十歳以上になると、「すばらしい」という意味で「やばい」を使う人たちは一割以下である。

なぜこうも正反対の意味になったのだろう。おそらく、背景にあるのは、「問題にも思えるほどすごい！」という大げさな程度表現の発想だろう。「おいしすぎる」や「おそろしくおいしい」などと似た発想といえる。自分が作った焼き鳥が、おそろしいくらいおいしい、なんて言われたら、私なら逆立ちして喜びたくなるが、そんな感じに近そうだ。

だから、プラスの意味で「やばい」が使われるのも、基本的には程度がはなはだしい場合だけのようである。「やばい！」のような感嘆的な使い方が普通で、プラスの意味で使うときは「どちらかといえばやばい」などとは言わないようだ（四十人のクラスで三七人がそう答えた。九三パーセント）。

「新しい表現」を求めるパワーのすごさというか、発想の柔軟さというか、まあ、それにしても、紛らわしいというか、とにかく言葉の変化は、まさに「やばい！」の一言ですなっ。えっ？　どっちの意味の「やばい」かですって？



ことば・心・形

ポプラ社代表取締役社長　坂井（さかい）　宏先（ひろゆき）

いつの頃からだろう
ことばが　ぼくらの心に生まれ
ことばが　ぼくらの心から動き出したのは。

ぼくらはことばというものを
あえて意識はしない。
けれどことばは、ぼくらの心の得体のしれない
力によって、時に
音として表われ、時に
心の中の呟きとなって動き出す。

そしてことばが文字というものに表出され、
ぼくらの意志となって伝達される
それらがすべて動きだすことによって
人間としての存在を意識し、
また他者からも一個の人間としての
存在となって認知される。

ことばと心は、いつも一緒である。
ぼくらの心が謙虚であれば
ことばは美しく軽やかな響きを
ともなって相手に伝わるし
ぼくらのことばが不遜であれば
ことばは猛々しい雑音となって
不快なものとなる。
ことばはとても不思議なもので
その人の心のありようによって
千変万化する。

ではことばは心の持ちようによっていつも
正しく相手に伝わるかというと、そうでもない。
ことばはその人の話そうとする形、
いわばその人の姿勢によって
大きく変容する。

たとえば
ふんぞりかえって「おはよう」といえば
ずいぶん威圧的にもなるし、
逆に、相手の眼をみつめて
姿勢を正し、きもちをこめて
あいさつすれば、
そのことばは、ここちよい響きをもって
相手に沁み入っていく。
心が謙虚ならば、形・姿勢は関係ないと
思われがちだが、
形をきちんとする中で、ことばは、そして心の
ありようは、ずいぶん変わってくる。

ことばと心は、いつも一緒であるが、
ことばを発せんとするその形・姿勢が整ってこそ
ことばはことばとしての本来の使命を全うする。

それには、ことば一つ一つ、無駄な修飾語
やあまりにわかりにくい情緒的なことばは排
除される。
そしてさらにすごいのは、しぼりこんだこ
とばで構築された作品を座を正して朗読する
のである。
これを毎回繰り返したと聞く。
こうしたことばそのものに対する熱い想い
と座を正して読者に語らんとする真摯な姿勢
によって、数々の名作は生まれたといって過
言ではあるまい。
最近、日本語の乱れとか、人と人との基本
的な会話が成立しないと聞くが、ことばを通
して、もう一度、我々日本人のことばと心と
形を、考え直す時にきているのではないか。

わたしは長く、こどもの本の編集に携わってきた。多くの作家と作品との出会いの中で、ことばの持つ大きな力を教えていただいた。作家のしぼりだす一語一語には、まさに渾身の力がこめられ、それが作品世界を美しく構築していくのである。そのことばは、作品世界の中で、まるで生きもののように動き出し、温かい体温を伴って、私たちの心の中に沁みとおるように入ってくるのだ。

ことばと心と、その形を、ことのほか大切にしたのは坪田譲治の主宰する「びわの実学校」であった。

「びわの実学校」といえば、松谷みよ子、今西祐行、前川康男、大石真、竹崎有斐、寺村輝夫、あまんきみこ、宮川ひろ、砂田弘といった戦後の日本の児童文学を支えた同人である。

これらの同人を前に、坪田譲治は二枚童話というものを毎回書かせ、それを正座させて朗読させたという。二枚といえば、わずか八百字の文字数である。この字数の中で、いや、ことば数の中で、こどもたちにもわかるように、やさしいことばで、しかも耳に聞いてお話の展開とその作品のテーマがわかるようにまとめるのである。



坂井 宏先（さかい ひろゆき）
1946年愛知県に生まれる。
ポプラ社代表取締役社長。
県立新城高校から早稲田大学を卒業。女子美術大学附属高等学校教諭となり、1年間の教師生活。1972年、高校教師などを経て、ポプラ社に入社。
編集者として、戦後最大のベストセラーといわれる『ズッコケ三人組』シリーズ（50巻・累計2100万部）をはじめ、『かいけつゾロリ』シリーズ（40巻・累計1400万部）など、人気シリーズを数多く手掛ける。
編集部長、専務取締役を経て、1998年、代表取締役社長に就任。

「読み手」の側に立って、授業展開を工夫する

新しい指導を考える会

1 『少年の日の思い出』学習材としての諸々

■『少年の日の思い出』の授業、その難しさは

ヘッセの『少年の日の思い出』は、長く中学校一年生の文学教材として位置づけられている。教科書教材として歴史のある作品だが、授業者としては、指導の難しさを多く感じるのも事実である。

まず、描かれている背景が、ドイツという気候も歴史も異なる国であること。例えばドイツは日の暮れが遅く、夕方の散歩～日没という冒頭部も、末の子がおやすみを言ったという表現など、時刻の感覚が日本のそれとは明らかに異なる。冒頭部の絵画的描写の理解にかかわるであろう当時のドイツの窓の大きさもイメージしづらい。ランプ・マッチなどという小道具たちも、現在の中学生の生活からは実に遠い存在である。

また、「客」の少年時代にあっての心の葛藤は理解しても、大人になってから自分の過去を振り返る「思い」をイメージすることの難しさもある。

■それでも中学生に向かい合わせたい

前述の難しさが存在しているとしても、この文学作品は少年の心理描写や情景描写が美しく豊かであり、中学生がじっくりと読み、向かい合うにふさわしいものといえるだろう。

ちょうの収集に熱中する主人公の様子、熱情から盗みに至る必然性を帯びた表現の見事さ、非の打ち所のない隣の少年の存在や優しくも毅然とした母親との葛藤場面、自分の犯した罪との対峙、そして自らちょうをつぶすという熱情の対象との過激な訣別のエンディングなど、思春期真っただ中の彼らが共感をもって読み深めることができる作品であると考える。

「混迷」極まりない現在の日本社会を中学生として生き、他と関わりながら自律へと向かう彼らである。主人公の心の痛みを読み取り、体験を共有する過程で心を揺さぶられ、人間を理解する教材としたい。

■作品の構成は

この作品の構成は、大きく前後二つの部分から成り立っている。

一つは、「わたし」のもとを訪れた「客」が、ちょうの収集の話になり、書斎で少年の日のちょうにまつわる暗い思い出を語り出す部分。

二つは、それ以降に描かれる部分で、「客」が十歳ごろの熱情的なちょう集めの様子を語る部分。そして十二歳ごろの事件の展開であり、誘惑に負けて隣の少年エーミールのクジャクヤママユを盗み出し、つぶしてしまった事件の顛末（てんまつ）である。

過去が現在にはさまれているような、いわゆる「額縁構造」でありながら、終末がちょうをつぶす少年時代の描写場面で終わってしまい、現在の「わたし」と「客」の場面に戻っては来ない。冒頭部の客の語りや情景描写の中に、この「思い出」が大人になった主人公にとってどんなものなのかが、表現されていると読み取ることができよう。

2 「冒頭部」を授業するにあたって

自分自身の実践を振り返ると、後半部分の少年の心の葛藤をとらえるところから主題に向かう授業が多かったように思う。今回は冒頭部、「客」が思い出を語り出す場面の扱いを考えてみた。それは、題名が『少年の日』ではなく『少年の日の思い出』である意味、ヘッセ自身による『クジャクヤママユ』からの改稿の意図をなぞることでもあろう。中学一年生という生徒の発達段階を考えると、読み方・味わい方の一つの方法がわかり、次の時間・他の作品・自分の読書へとつなげていける学習であることを意識したい。

■まっすぐ読めない子、読みに入れない子、言葉と向き合う時間が持続できない子をどうとらえるか

『国語教育相談室№50』の三名の実践提案にあるとおり、「学習者の視点に立つ」ことの重要性は言うまでもない。目の前の子どもの実態を把握し、国語教室の中で学ばせてきたもの、そして「本教材で」何を学ばせるのかを、授業者が明確にしていかねばならない。同時に、次の同系列の学習材では何をいかに学ばせ、次の学年ではどうなのかという、学習者にとっては当然の「こうなっていたい」という具体的な姿をはっきりと示さなければならず、これらは決してたやすいことではない。

かつて校内暴力が全国的に吹き荒れ、授業の成立が危ぶまれていた時代に教壇に立った経験がある。その時、目の前にあったのは、画一的な授業の連続、教師主導の指導から確かに「落ちこぼされた」子どもたちの「荒れ」であった気がする。現代の子どもたちに表れている現象は異なり、さらに多様化しているが、根っこは同じだと感じている。彼らの「痛み」を教師が感じることなくして、何が始まろうというのか。手を打つことをしない教師や授業に、従順についてくる子どもばかりを期待することはできない。

■教師に欠くことのできないものとは

本居宣長は、『源氏物語　玉の小櫛』で、歌における「あはれ」の用例をあげながら、「見る物聞く事なすわざにふれて情（ココロ）の深く感ずる事」を「あはれ」と言うのだと述べている。続いて、「それを聞見る人の、げにと感ずれば、いよいよさはやぐわざなり」（読んだ人がそのとおりだと思ってくれればますます心が晴れるのだ）と述べる。こうした「もののあはれ」を解する人間だけが、人の悲しみに共感し同情することができる、「もののあはれ」を知ることは人が人とともに生きるための基礎でもあると説いている。宣長は「あはれは、悲哀にはかぎらず、うれしきにも、おもしろきにも、たのしきにも、をかしきにも、すべてあゝはれと思はるゝは、みなあはれ也」と述べる。「もののあはれ」を知るという立場は、学校現場での教師の欠くことのできない素養であり、文学教材を読む要素でもあろう。また「読んだ人がそのとおり（あはれ）だと思ってくれればますます心が晴れるのだ」とは、『少年の日の思い出』にあって、「客」が語り出す理由の一つであると捉えることもできよう。

3 授業展開の工夫と活動

1 題名から受けるイメージ

題名『少年の日の思い出』から思い浮かぶことや、題名から受けるイメージを自由に出させ、想像させることで先への期待感を高める。

2 「客」が思い出を語り出す場面のみ印刷したものを配布する

「これから語られるストーリー（『思い出』）は、主人公（彼＝『客』）にとってどんな意味をもっているのか、冒頭部分から想像してみよう。」と、学習課題を提示する。加えて、情景描写から読み取れることとその効果を説明する。

①情景描写は、登場人物の心理を映し出している。
②情景描写は、ストーリーの展開を暗示している。
③情景描写は、書き手の意図＝主題とつながっている。

3 情景描写に注目する

（1）範読しながら、情景描写部分に傍線を引かせ（場合によっては、すでに太字にしておく）、続いて一斉音読させる。

（2）ABのどちらかの作業を選択させる。

A 三人グループで起立して音読。五回音読できたら座る。
※はっきりとすらすら読めるように協力させる。ワークシートの答えを相談して記入。
※予想した答えの理由もはっきりさせる。

B 三人グループで、描写部分の一部（①昼間の明るさは～ ②窓の外には～ ③すると、たちまち外の景色はやみに沈んでしまい～ ④わたしのちょうは～ ⑤彼が開いた窓の縁に腰かけると～ ⑥外では、かえるが～のうち、いくつかを抜いたシート）を視写。全員が終わったら札を上げる。ワークシートの答えを相談して記入。

（3）発表、交流させる。

4 「わたし」「客」「地」を分担しながら朗読劇を行う。

（1）学習課題を確認し、練習に入る。
※練習をしながら、課題にかかわりそうな「客」の言葉、行動に傍線を引かせ、画用紙に書き出す。何度も音読をすること、役割を変えながら演じて、課題に迫ることを支援。

（2）いくつかのグループに発表させる。
※演じるときの小道具（軽い厚紙の箱・ランプ（に見立てた何か））は教師が用意する。

（3）書き出した言葉を掲示し、課題について予想したことを交流する。シートの完成提出→評価材とする。

『少年の日の思い出』ワークシート

組　氏名【　　】

これから語られるストーリー（『思い出』）は、主人公（彼＝『客』）にとって、どんな意味をもっているのか、冒頭部分から想像してみよう。

一、 情景描写

①場所　→わたしの【　　】
②描写された時間　→【　　】から夜にかけて
③思い出のイメージ→【　　】
④ちょうのイメージ→【　　】

二、 主人公にとっての「思い出」の意味

①課題にかかわる「客」の言葉・行動

[　　]

②「客」にとっての「思い出」の意味を書きなさい。

[　　]

生徒の意欲を喚起しながら、ねらいに迫る

新しい指導を考える会

1 はじめに

『少年の日の思い出』の指導構想を練る場合、学習の中心を回想場面にもっていくことが多い。確かに、少年の日に犯してしまった苦い思い出はこの作品の大きな山場であり、「僕」の心情描写を追っていくことで、主題に迫っていける。今までの自分の授業経験を振り返ってみても、ちょうを盗み、つぶしてしまった「僕」の自責の念、最後の場面で自分の標本を粉々につぶしてしまったその意味などに焦点を当てて、回想場面における「僕」の心情を追っていく授業を展開してきた。

しかし、この作品は、冒頭部分が主題に迫るための一つの大きな鍵になっていることも事実である。この場面では、「僕」が大人になってもその思い出を心の傷跡として引きずっていることが容易に理解できる。また、第三者的な人物である「わたし」を登場させて、その人物にすべてを打ち明けることから考えても、今まで誰にも話すことができなかった「客」の切ない気持ちが手に取るようにわかる。

さらに、この作品の場面構成や展開から見ても、現在の場面から過去の場面へと巧みに展開していること、語り手が前半と後半とで変わっていることなどを考えると、冒頭部分がこの作品で果たす役割や効果がいかに大きいかがわかる。

そこで、学習の山場を冒頭の場面に置き、まとめの学習では、その場面に戻って読みを深めさせる授業展開を提案したい。「僕」が長い間語ることのできなかった気持ち、この場面でつらい過去を語った時の気持ちはどんなものであったのかを考えることで、主題に迫ることも可能だと考えたからである。

最終的には、この心情をもとに、冒頭の場面の続きを創作する活動を通して、一つの額縁形式の作品として締めくくりたいと考えた。

2 冒頭部分の提示方法の工夫（指導の構想）

冒頭の場面は、回想場面で読み取ったことがより深められる部分である。この場面をいつ、どのように生徒に提示し興味づけるか、また、回想場面と関連づけてどう扱うかが重要となる。今回は左記のねらいに合わせて、この場面を三回扱うこととした。

1 冒頭部分のみを読んで、回想場面への興味づけを行う。

まず、冒頭部分のみを示し、初発の感想を求めたところ、次のような点が挙った。

・「客」の過去が一体どんなものなのか、気になった。
・「自分の思い出を自分でけがす」というところから、子どものころやってはいけないことをしたのだとわかった。
・「わたし」と「客」の会話が、とても暗い感じがした。
・この後に出てくる思い出が、きっと嫌な思い出なのだろうと想像できた。

生徒は、表現や情景描写から感じ取れることを頼りに、後半の場面を予想している。ここから回想場面を読むための橋渡しができ、スムーズに後半場面に入っていくことができる。また、作品の構成や展開、語り手が変わることなどにも気づく生徒が多くいるであろう。

2 一読後、冒頭部分に戻り、優れた情景描写をとらえ、この場面の効果を考える。

生徒の感想にもあったように、暗い過去を際だたせる要因が、冒頭部分の情景描写によく表れている。そこで、暗いイメージを感じさせる表現をすべて挙げさせる。周囲の描写だけでなく、ここでは、次のような「客」の動作や会話をとらえてくる生徒もいると思われる。

・「もう、結構」と言った。
・その思い出が不愉快でもあるかのように、彼は口早にそう言った。
・残念ながら自分でその思い出をけがしてしまった。
・彼は……緑色のかさをランプに載せた。

この作品を、冒頭の場面に戻して、「客」が語った後の続きを考えるためには、この時点で優れた情景描写を押さえておくことが必要である。

また、冒頭の場面の効果を考えると、次の点が挙がった。

・大人になった今でも、心に大きな傷跡が残っていることがこの場面でわかる。
・別のだれかを登場させることで、嫌な思い出が語れるようになったのではないか。

このように、冒頭の場面のもつ意味を各自が感じるだろう。冒頭の場面を回想場面と比較をすることで、さらに見えてくることもあるであろう。

3 再度冒頭部分に戻り、学習のまとめとして読み深めを行う。

この作品の学習のまとめとして、再度冒頭部分に戻って、主題に迫るための読み深めをする。その際、次の点を学習課題として提示する。

（1）「客」が、なぜ少年時代のつらい思い出を「わたし」に語る気持ちになったのか。

補助発問として、「つらい過去は本来だれにも話したくない気持ちがあるはずだが……。」と生徒にたずねてみるのもよい。生徒は、自分の体験と照らし合わせて考えたり、自分を「客」に置き換えて考えたりすると思われる。

（2）「客」が、少年時代のつらい思い出を引きずっていることがわかる表現を挙げてみよう。

これにより、一人一人の読み取りが掌握でき、ここまでの学習の定着状況を把握することもできる。ここでは、丁寧な読み取りができるよう、学習プリントを用意し、次の「書く」活動につなげられるように工夫したい。

すでに回想場面を学習した後であるため、冒頭部分に書かれている現在の場面に戻ることによって、「客」自身がしてしまった罪の重さや行為の切なさなどが理解でき、より深い読みができるであろう。過去を知ることによって冒頭部分の読み取りだけでは見えなかったものが見えてきて、最初の読み取りを

再点検できると考えられる。

もちろん、最初に感じたことと学習後に感じたそれとは違ったものになると思われる。生徒は、過去の出来事をすべて知った上で、「客」の気持ちに沿ってまとめることができるであろう。（次ページ上段　学習プリント1参照）

3 生徒がねらいを明確にして学習に取り組むために

冒頭の場面に戻る意味を学習者である生徒自身がわからなければ、主体的な学習は成立しない。つまり、この場面がどんな意味をもっていて、そこを学習することで何が明確になるのかを理解させる必要がある。そのためにも、学習課題の提示方法や学習過程などを工夫しなければならない。また、抵抗感なく学習活動に向かえるような工夫も必要である。

■生徒の声からスタートし、ゴールの学習課題を提示する。

作品の結末が自分の収集しているちょうを粉々につぶすところで完結しているため、生徒から「終わり方がどうも不完全で、もやもやした感じが残る。」「なぜ、この場面で終わるのだろうか。」という声がいつも挙がる。そこで、この声を生かして、最初の段階で、ゴールとなる学習課題を提示してはどうだろうか。「最後には冒頭の場面に戻して、大人になった『僕』の心の内をとらえよう。」「『少年の日の思い出』を、どんな気持ちで大人になるまで心にしまっていたのかをとらえよう。」というねらいを示し、作品全体の読み取りに入っていくこともできる。

■冒頭の場面に戻って、作品の続きを考える。

学習の最終的なまとめとして、「書く」活動を取り入れる。「書くこと」を通して、主題により迫っていけたらと考えたからである。

ここで大切なのは、「書く」活動そのものを重視するのではなく、その活動を通して、生徒の読みの力を高めていったり深めていったりすることである。冒頭の場面の続きを考えることによって、「客」の奥底に潜んでいる心情、情景描写の巧妙さを感じ取ることができると思われる。

思い出を語っている「客」の、この時の気持ちを想像させてから、創作に入りたい。また、教師側から全体に、どんな点から考えていくか例を示すとよい。次のような示唆が考えられる。

・「客」は、つらい思い出を語った直後、最初に口に出した言葉は何だろう。

・「客」と「わたし」がどんな会話を交わしたか、予想してみよう。

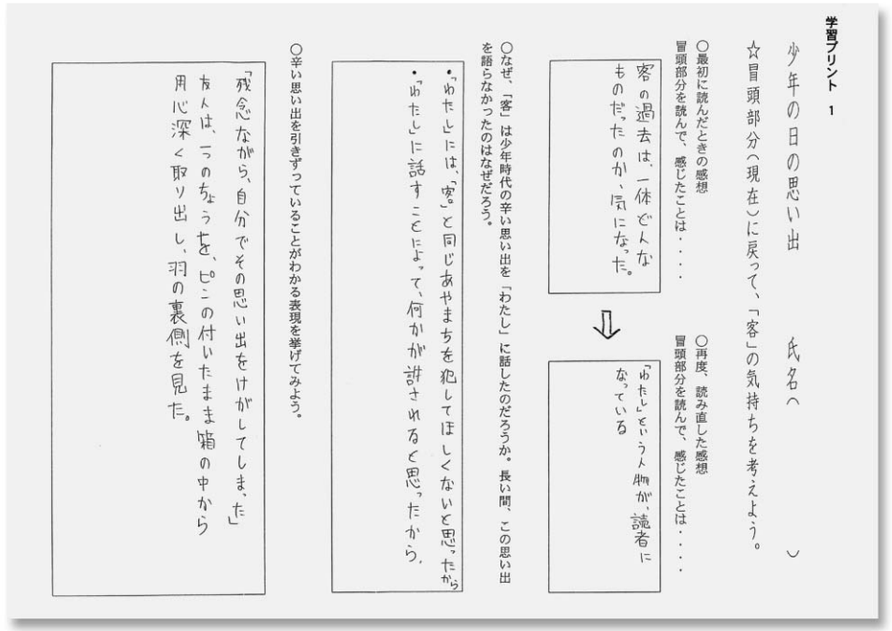
・「客」の気持ちを考えて、動作や行動を入れると効果的である。

・周りの様子（情景描写）も加えるとよい。

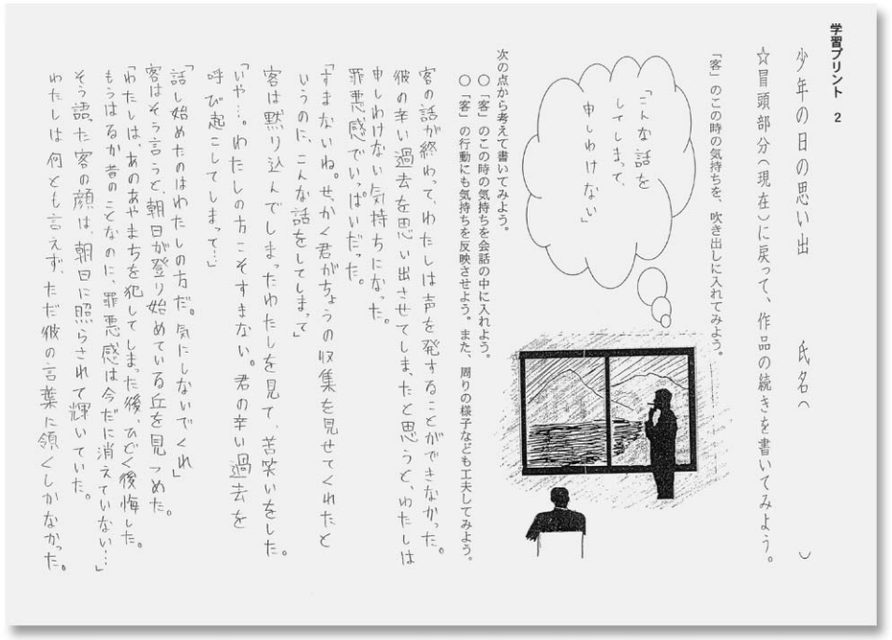
ここでは、「書く」活動に抵抗を示す生徒もいるため、個々の生徒への支援が必要であろう。「書く」までの学習段階をしっかり組み立て、創作活動に臨ませることが大切になってくる。

生徒が書いた作品は、作品集を作ったり、友だち同士で交換して読み合ったりすることで、互いに交流し合う場を設けるとよい。（次ページ下段　学習プリント2参照）

学習プリント1



学習プリント2



場面の「読み」を深めるための教材研究のあり方

富山大学教授　米田（こめだ）　猛（たけし）

1 はじめに

従来、本教材における冒頭の場面の扱われ方は大きなものではなかったが、この冒頭の場面が、この教材でどんな役割を果たしているかを考えさせることは、本教材の理解の上で、かなり重要な学習になるのではないだろうか。

実際、学習者（読者）に学習課題を設定させると、冒頭の場面の役割や情景描写、登場人物の行動や態度について指摘したり学習課題に設定したりする者がいることは、この冒頭の場面の扱いについて、授業者の工夫を迫っていることの現れと見てよいであろう。

しかし、この場面を重視する場合でも、何よりも「教材研究」から出発すべきである。そこで本稿では、「冒頭部分」の「教材研究」を中心に述べる。

2 「場面」とは何か

森本正一氏によれば、「作品は、いくつかの『場面』の連続によって構成され、その場面はまた、いくつかの『場』によって構成されて」[*1]いるものである。

また、西郷竹彦氏は「場面」を「場・面」ととらえ、「場」というのは、「筋」の上でのある〈ものごと〉の〈からみあい〉―形象の相関関係―のことであるとし、劇の場合「時」「所」「人」とする。また、「面」は、劇で言えば、どの方向からその「場」を見せるかという問題で、観客はある一定の「面」から見せられることになるというのである。

したがって、「場面」とは、形象相関の展開の筋のある一場（からみあい）をある視角から構成することによって、観客がある面から見るところのものとなるというのである。[*2]

3 『少年の日の思い出』における冒頭の場面

本教材における冒頭の場面は、どのような「場」から構成され、どのような「面」を読者に提供しているのであろうか。

『少年の日の思い出』の第一場面は、「わたし」と「彼」とのやりとりで進められる「現在」の場面である（一行あき以降が「過去」の場面である）。

この場面の各文の主語を整理してみると、次のようになる。（①～㉒は便宜上付した文番号とする。ただし、会話部分は、会話内の文には付けず、それを受ける地の文の完結をもって、一文とする。）

①　客は、
②　昼間の明るさは
③　色あせた湖が、
④　わたしたちは、
⑤　わたしは
⑥　彼が……わたしは、
⑦　わたしは
⑧　外の景色は……窓全体が
⑨　わたしのちょうは、
⑩　わたしたちは、
⑪　わたしは
⑫　友人は、
⑬　彼は
⑭　（なし。ただし、主語は「彼は」と推測できる。）
⑮　彼は
⑯　わたしが……彼は
⑰　彼は
⑱　彼は、
⑲　わたしたちの顔は、快い薄暗がりの中に……
⑳　彼の姿は、
㉑　わたしは
㉒　かえるが、
㉓　友人は、

ここでは、次の点が教材研究や授業設計の際のヒントになる。

（1）②③⑧⑲㉒文に見られる「外の景色」や「部屋の中」を描写する「明暗」「色」「輝き」「透明度」「季節」などの表現。これらは、「場」の設定に有効に働いている。

（2）⑬～⑳文の主語に見られる「彼は」の連続（多用）。これらは、「面」の設定に有効に働いている。

4 指導に役立つ「場面」の分析

（1）について

先に指摘した五文に、⑦⑳の二文を加えて、表現の変化を例えば「明暗」の変化という視点から見ると、次のように整理できる。

「外」の景色の描写	「部屋」の中の描写
②昼間の明るさは消えうせようとしていた。	
←	
③色あせた湖が、丘の多い岸に鋭く縁取られて、……	
←	
⑧外の景色はやみに沈んでしまい、窓全体が不透明な青い夜の色に閉ざされてしまった。	
←	⑦最初の箱を開けてみて、初めて、もうすっかり暗くなっているのに気づき、わたしは、ランプを取ってマッチをすった。
	←
	⑲わたしたちの顔は、快い薄暗がりの中に沈んだ。
	←
㉒外では、かえるが、遠くから甲高く、やみ一面に鳴いていた。	⑳彼が開いた窓の縁に腰かけると、彼の姿は、外のやみからほとんど見分けがつかなかった。

「外の景色」の描写をたどってみると、昼間の明るさが徐々に消え、外が闇にだんだん包まれていく様子が見事に表現されている。一方、「部屋の中」の描写もそれとともに暗くなっていき、「わたし」と「彼」の姿も闇にまぎれる。特に、「彼」が「緑色のかさをランプに載せ」「開いた窓の縁に腰かける」と、「彼」の姿はすっかり闇と同化してしまう。あたりは、遠くからかえるの鳴き声が聞こえるほどの静寂さである。

彼の姿を闇と同化させ、顔をあからさまに見せないような場の設定をしていることは、「彼」が「話すのも恥ずかしい話」をするのを支えていると考えられる。さらに、現在の状況をだんだん暗くしていくことによる「フェードアウト」の効果もある。「場面」の切り替えと、次の回想場面の効果的な始まりをうまく支えている。

また、これらの情景描写は、単に場面の設定のみに有効というのではなく、人物（この「場面」の場合は、特に「彼」）の心情をも語ることになる。「彼」にとって、「話すのも恥ずかしいこと」を語ろうという気持ちになっている状況と、この「場面」の暗く沈んでいく情景描写とは、穏やかな一面を保持しながらも、連携してこの「場面」を構成している。

なお、⑧に見られる「不透明な青い夜の色」や㉑の「開いた窓」㉒の「かえる」などから、夏の季節感を感じさせる点も、見逃せない。なぜなら、窓を開けられることが、彼の姿と外の闇とを同化させ、彼が話しやすい環境を作っているからである。

（2）について

①～⑪の各文のうち、情景描写の②③⑧を除いた八文のうち、「わたし」または「わたし」に関係のあるものを主語にしたものが、七文ある。

ところが、⑫～㉒は、⑯を除いて「彼は（一例のみ「彼の姿は」）」という主語となる。この部分では、読者の視線が「彼」に集中する。つまり、作者はこの場を「彼」という「面」から切り取って読者に示していることになる。すなわち、この場面では、「彼」と「ちょうの収集」をクローズアップし、「彼」と「ちょうの収集」との間に何かあることを暗示しているのである。

このように、主語は読者に対して、その「場面」における読者の視点を提供（限定）し、次の場面における読者の視点、換言すれば、次の「場面」における「面」（『少年の日の思い出』の場合、回想場面の「僕」）への誘いとすることがある。

また、①の主語が「客」であるのに、⑫の主語は「友人は」と変化している。このことは、読者にとって「わたし」の「客」でしかなかった人物が、この時点で「友人」という関係にあった人物だということが分かり、その「友人」たちは、少年のころ、「ちょうの収集に夢中であった」のである。

5 「ちょう」「友人」の描写にかかわる修飾語について

冒頭の場面における「ちょう」の描写（特にその修飾語）についても、注意する必要がある。

前述の文番号で言えば、⑨⑭文における「ちょう」の描写は、回想場面における「僕」の心情と通じるものがある。すなわち、

○明るいランプの光を受けて、
○きらびやかに
○光り輝いた
○美しい形
○濃い見事な色

などは、直接的に「ちょう」の魅力を表現するものである。

また、

○わたしたちは、その上に体をかがめて、……ちょうの名前を言った。
○「これは、……。ここらではごく珍しいやつだ。」と、わたしは言った。
○友人は、一つのちょうを、ピンの付いたまま箱の中から用心深く取り出し、羽の裏側を見た。
○「妙なものだ。ちょうを見るくらい、幼年時代の思い出を強くそそられるものはない。僕は、小さい少年のころ、熱情的な収集家だったものだ。」

などの「わたし」「友人」の言動や態度は、「ちょう」への情熱を語るのに十分な表現である。ところが、突然「友人」のことばとして、

○「もう、結構。」
○「悪く思わないでくれたまえ。」
○残念ながら自分で……

が語られる。このギャップは学習者（読者）に驚きや疑問を生じさせるものである。しかも、その語り口は、

○その思い出が不愉快でもあるかのように、
○口早に

であり、このような態度の表現が、ますます学習者（読者）に不可解な態度として写るのである。なお、この発言の後に、「友人」は、

○「悪く思わないでくれたまえ。」
○残念ながら自分で……

と、「わたし」に詫びを述べたり、回想場面に出てくる「エーミール」に責任を押しつけない態度を表明したりする点は、「友人」が本来持っている「優しさ」を示すものと受け取れる。

本教材の冒頭場面は、以上のように回想場面における学習者（読者）の読みに対して、さまざまな情報や方向性を示すものである。整理してみると次のようになる。

1 「明暗」「色」「輝き」「透明度」などの表現は、「彼」が語るのにふさわしい場面作り・雰囲気作りをしている。

2 主語が「彼」に集中するのは、冒頭の「場」における「面」作りに有効に働いている。すなわち、学習者（読者）の読みの立場や視線を「彼」に集中させ、回想場面における「僕」につなげていく役目をしている。

3 「ちょう」や「僕」の描写は、「ちょう」と「僕」との関係を語り、「僕」の性格をも示すことになる。回想場面で「僕」の性格が「エーミール」と対照的に描かれるが、その前提として、大人になった「僕」を描いていることは、見逃せない。

［注］
＊1 森本正一『自己変革に導く文学教育』（昭和五二　黎明書房）
＊2 西郷竹彦『西郷竹彦文藝教育著作集17』（昭和五〇　明治図書）

「読み」を「読み手」のものにする工夫を──実践提案を読んで

場面の「読み」を、どう生かすか

前富山大学教授　安藤（あんどう）　修平（しゅうへい）

1　はじめに

前回は、『故郷』を用いて、「衰えている生徒たちの『読み』の力を踏まえて――学習者の視点に立ち、その違いを学習に生かす」ためには、どのような取り組みができるかを探った。『故郷』の理想的な取り組み方を探るところにポイントを置いてはいない。今どの教室にも見られる、国語学習に参加しようとしない（参加できない）生徒たちを含めての指導をどうしたらよいかというところに、その意図がある。

2　今回のねらい

今回は、『少年の日の思い出』の指導のうち、「冒頭部分をどう扱うか」に照射を当てる。

試みに、「実践記録」（甲斐睦朗編『語句に着目した読み方指導4　文学教材　中学校』一九九一　明治図書）を見てみよう。指導時間は全十時間。「指導の実際」の項には「冒頭部分」の扱いは三時間目。

○ねらい

・「やみ」に着目させて、夕暮れの情景描写をイメージ豊かに読み取らせる。

○学習活動

・「客」の呼称を指摘する。

・呼称の移りから、「わたし」と「客」の関係を考える。

・第一場面の情景、雰囲気を読み取る。場所・時間・明暗・色彩・声。

○指導上の留意点

・「客」の呼称が「友人」になることで「わたし」と「客」が親密になっていくことに気づかせる。

・「客」が自己の内側と深くかかわっている過去の出来事を告白しはじめる時の心情を、情景を表す語句（特に「やみ」）から読み取らせる。

と記されている。「語句に着目した指導」という特徴のある指導だが、この指導者の重点はやはり「少年の日の『思い』」にある。では、題名の「少年の日の『思い出』」はどこへ行ってしまったのだろうか。

私も（かつて現場で悪戦苦闘していた頃は）やはり、「少年の日の『思い』」であった。それは生徒たちのほとんどの反応（最初の読みの感想）が圧倒的に「少年の日の『思い』」にあったからである。それもエーミールに憤慨し、「なぜ、指で粉々に押しつぶしてしまったのか。」に疑問が集中する。限られた時間である

から、どうしても「冒頭部分」は急ぎ足で過ぎることになる。生徒たちの反応を大切にしようとすればするほど、そうなってしまう。

しかし、題名は「少年の日の『思い出』」である。その鍵を握っている「冒頭部分」の「読み」の指導をどうすればよいのか、これが今回の問題提起である。

3　「冒頭部分」指導の前提

■今そこにある「危機」（その1）

――「教材研究」は大丈夫か

「教材研究」の重要性は言うまでもないが、今行われている「冒頭部分」の「教材研究」は、「少年の日の部分」の「教材研究」に比べて十分とは言えないのではないか。この点から言って、実践❸の提案は、この「冒頭部分」の「教材研究の重要性」を改めて喚起したものとして捉えるべきであろう。

また、実践❶の指摘にあるように、外国作品を読む場合の困難性も押さえておかなければならない。しかし私たちは、そうした外国の風土や文化を完全に把握しなければ「読む」ことができないわけではない。なぜなら、「読む」ということは、その生徒なりの理解から出発せざるを得ないからであり、また読み深めてもその生徒の新しい理解（みんなで話し合ったりして獲得した新しい理解）を超えることはできない。完全な理解などあり得ないからである。

■今そこにある「危機」（その2）

――「教材研究」を生かしているか

「教材研究」（正確には、私の言う「教材本文の表現研究」もしくは「教材本文の叙述研究」）が緻密になればなるほど、教室での授業に生かすことが難しくなる。手元に情報がたっぷりあるので、どうしてもそのまま授業で説明しようとする。教師の頭で考えたことは、多くの場合、生徒たちに消化不良をもたらす。同時に「読む」意欲を失わせてしまう。つまり「指導過程」と「読み」の活動の中で生かす方法を具体的に描かなければならない。実践❸でも、ここのところを、もう少し具体的に提案して欲しかったと思う。

4　「冒頭部分」指導の基底

■今そこにある「危機」（その3）

――「少年の日」の「思い」を的確に把握しているか

「冒頭部分」をどのように扱うとしても、もっとも大切なことは、「少年の日」の「思い」の把握である。それは、指で粉々に押しつぶしてしまった「僕」の「思い」をどう把握するか、ということでもある。このことについては、中西一弘『文学言語を読む　Ⅱ巻』一九九七（明治図書）の解釈に賛同する。以下氏の解釈を要約（抄略も）して述べる。

（1）「僕」の「熱情」の中身は、相反する「緊張――歓喜」と「微妙な喜び――激しい欲望」であり、この相反する方向に進む可能性のある二つの感情が僕の中に一体として存在している、これこそ少年期の心理である。

（2）クライマックスは、「誘惑→宝→欲望→盗みを犯す」と「四つの大きな不思議なはん点→ずっと美しく、ずっとすばらしく→僕を見つめた」との競合が生み出すドラマである。「美」の発見が呼び起こす歓喜が「欲望」を呼び覚ましていく。「大きな満足感のほか何も感じていなかった」のも、当然。「熱情」を構成する二者を一度に満足させたのだから。

（3）「盗み」よりも「美しい、珍しいちょうを自分がつぶしてしまったことのほうが僕の心を苦しめた」。「美」のためには獲物も何も、代えて惜しくはない。「欲望」とは明確に切り離して、「美」の価値だけを見つめている。

（4）少年である自分の、絶頂にあった「熱情」には、実は、美しいものが与える純粋な陶酔だけでなく、ついには盗みまで犯すに至らせる、誘惑の元凶である「欲望」が、もともと離れがたく結びついていた。この事実をはっきりと認め、エーミールに対する行為だけでなく、それを引き起こした根源の「熱情」に思い至り、その「熱情」の対象であった「ちょうの収集」との別れを断行したのである。このことは「熱情」との決別である以上に、「熱情」が抱えている二要素合体の発見であり、同時に二要素をもつ少年期の自己からの脱出を覚悟した行為である。癒せない傷をもちながら、それ故に行った深い反省が、新しい世界（人間としての自覚ができる──成人）への出発を暗示している。

このようにとらえておかなければ、たとえ「冒頭部分」をていねいに取り扱ったとしても、大人になった今の思い、つまり「少年の日の『思い出』」を深く読み取ることにはならないのである。たとえ生徒たちがこのようには読めなくとも、である。

5 「冒頭部分」指導の基本

■今そこにある「危機」（その4）
──「読み手」のものにする工夫を「読み手」のものにする工夫をしているか

実践❶❷とも、指導者は、「従来は『少年の日』を中心に指導してきた」が、この「冒頭部分」も重要であると述べている。両者の実践のポイントは、「冒頭部分」をいかに「読み手」のものにするかということにある。

実践❶では、まず「まっすぐ読めない子、読みに入れない子、言葉と向き合う時間が持続できない子」について「どうとらえ、どうしているか」について述べている。「読み手」のものにする工夫」の第一歩は、まずこのように自らに問うこと、そして最後までこれらの生徒たちを視野に入れていくことである。

次に「読み手」の側に立つ工夫として「わくわくするかな？冒頭部　わくわくさせたい！冒頭部」を指摘したい。

このようなタイトルを付けることができること自体、今は重要なことであり、必要なことである。

実践❷には、「情景描写」のもつ働きを説明したり、学習課題を提示したり、ワークシートの活用も加え、最後に「朗読劇」で身体にしみこませる、などいっぱいの工夫がある。実践❷は、まさしく「冒頭部分」を「読み手」の意欲を喚起しながらねらいに迫っていく方法とまとめて良かろう。

1 冒頭部分のみを読んで、回想場面への興味づけを行う。

2 一読後、冒頭部分に戻り、優れた情景描写をとらえ、この場面の効果を考える。

3 再度冒頭部分に戻り、学習のまとめとして読み深めを行う。

この指導過程の優れているところは、冒頭部分と回想部分とを分離させずに「読み手」に「少年の日の『思い出』」に直面させるところにある。ただし、その分時間がかかるので、「少年の日」の部分の指導を工夫し、時間を調整する必要がある。

また、「冒頭の場面に戻って、作品の続きを考える」という指導はおもしろい。しかし、筆者も「『書く』活動に抵抗を示す生徒もいるため、個々の生徒への支援が必要であろう」とし、さらには「生徒が書いた作品は、作品集を作ったり、友達同士で交感して読み合ったりすることで、互いに交流し合う場を設けるとよい」と述べているが、この部分の扱いは「基礎・基本」ではなく「発展」にしてはどうか。中学校では、「基礎・基本」だけでなく常に「発展」を位置づけてほしい。この部分を「発展」として興味のある生徒に取り組ませ、取り組んだ生徒同士で作品集などの活動に取り組ませると良い。このままでは教師も生徒も負担が重くなってしまう。

6 再び、「冒頭部分」指導の前提

■今そこにある「危機」（その5）
──「目標」の設定と吟味

私たちの授業は「目標達成」のためにある。このことがなかなか理解されない。指導案には「目標」が必ず書かれているが、その「目標」が適切でなかったり、「目標」達成のためと思われる「学習活動」が十分結びついていなかったりする。今回の実践にも「目標」が書かれていない。もちろん、「冒頭部分の指導」を強く意識したためと思われるが、どのような場合でも「目標」を設定しなければならない。そしてその「目標」に分かちがたく結びついた「学習活動」（学習パイパス＝注）が工夫され、指導内容が構想されていき、同時に評価方法が工夫されていく。

ただし、目標設定から評価計画のすべてを支配するのは生徒の力である（今では「国語科の力」、以前の「人間としての力」を抜きにしては考えられなくなっているが）。この目標は生徒に適合しているか、もし高すぎるなら低く下げるか、別の目標にするか。ハードルは高すぎても低すぎても「目標達成」には至らない（＝目標の吟味）。そして、その目標が一人ひとりに達成されたかどうか「何によって」「どう」把握するのかを、この時点で構想して欲しい。もし構想できないのなら「目標」自体がもともと「評価不能」なのではないかと疑ってみる必要がある。

（注）『よみがえれ！テレビ脳っ子・ゲームっ子 ──すべての子にことばの力を』安藤修平著（明治図書　一二〇〇五）



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。

三学期の取り組み

三学期には二つの仕事があります。一つは、年度最終の学習をどのような単元に組織して締めくくるかを考えること、もう一つは、次年度のカリキュラムを作ることです。

1　どのような「授業おさめ」にするか

二学期末、学習者一人ひとりがどのように成長しているか（つまずいていて停滞しているところはないか、それはどういう点かも含め）を確認しました。その時、個々の成長に、育てようとしたこと以上の、あるいはそれ以外の力がついていることを発見したと思います。

授業は育てたい力を考えて組織しますから、育っているかどうかを評価するのは当然ですが、学習の内容（特に、話し合いや討議の学習で取り上げたテーマや読書を取り入れた単元）によっては、予想を超える力が育っていること、特に考える力がついていることが多々あることに気づくものです。ここをとらえ、学習者一人ひとりに声をかけ、ほめ、励ましていくことが大切です。それが、学習者の意欲につながるからです。そのうえで、最終単元を組織したいものです。いつも欠落部分を補うような目標ではなく、少し背伸びして向き合える学習が必要です。

この時期は、文章にまとめたり、発表会や討論会をもったりと、いろいろ計画されているでしょう。それにぶつけることも一つの方法ですが、国語科として一年間のまとめをし、新たなスタートに備える――「始まりを意識した、よい終わり（節目）」にふさわしい内容の単元にすることを第一に考えたいものです。例えば、次のようなものはどうでしょうか。

○「日本のこころ・日本らしさ・日本文化を探る」（一・二年）からだ言葉で哲学する。色を表す言葉で哲学する。消えていく日本語・敬語表現を考えるなどの語彙と表現を結びつけた学習。
○外国人のための日本語表現辞典を作る。（一・二年）
○「文学にひたろう」（二年）
○「『問題な日本語』、何が問題!?」（一・三年）
○「もう一歩先の古典学習のほうへ」（三年）
○「次の幕開きのために――わたしの人生にタイトルをつけるとしたら、わたしは（こんな）」（三年）

2　次年度のカリキュラム作り

年間カリキュラムは、学習者の実態と、学習者を取り巻く環境、学校の教育方針から具体化していきます。

学習者の実態とは、どのような子どもに育っているか、言葉の力がどのようについているかです。

環境とは、学校の規模（大きさ、生徒数、教員の個性や経験年数と人的配置、校舎、図書館・視聴覚教室・パソコンなどの設備の程度）、地域の地理的・歴史的条件、学習材にする資料整備の状況などを指します。

学校の教育方針とは、教育目標、重点目標、研究テーマの有無、父母の学校に対する関心と協力などです。

具体化について述べましょう。

☆まず、教科書を分析する。

○「読む」中心の単元――年間七（三年は六）
○読書、読書生活に関する学習――年間一
○「書く」プロパーの単元――年間三（三年は四）
○「話す」「聞く」「伝え合う」
・一年―スピーチ、発表、グループ・ディスカッション
・二年―目的に応じて聞く、プレゼンテーション、インタビュー
・三年―わかりやすく話す、語り合う、パネル・ディスカッション

☆初心者は教科書どおりに。

カリキュラムは教科書どおりでよいのです。目標と教材が明示され、学習活動（評価を含む）が示されていますから、初心者（教職について三年ぐらいまで）は徹底してなぞるように教えていけばよいのです。そのように経験することによって、「カリキュラム作り」を身につけてほしいと思います。

☆十年選手は自分で作る・仲間と作る・後輩に教える。

教科書は完成品です。単元の数や配列は、教材探しや教材選びとともに、多くの時間をかけて議論を重ねてきました。ですから完成度の高い商品でもあります。真似してよいわけです。しかし、学校現場では、学校行事があります。テストと称する評価があります。「総合的な学習の時間」の持ち方、選択学習のし方に学校独自の目標や方法があります。

そのことを頭に置いて、学習者に応じて、学校の規模や地域性、学校を作り上げているさまざまな文化や人間関係、教師の個性に応じてカリキュラムを作ります。要領を掲げておきます。

（1）「読む」学習は、三つの学期に三、三、一の割で配分する。
（2）「書く」プロパーの学習を学期に一つ。ただし、「書く」は「読む」との関連で考える（情報収集との関連から）。
（3）・「話す」を「書く」との関連で置いてみる（話す内容と書く内容を同じにする）。
・「話す」を「読む」との関連で置いてみる（読んで調べたこと）。
・スピーチ、発表、プレゼンテーションは、「聞く」学習と併せて行うことを考える。
・グループ・ディスカッションでは、すべての学習者が司会と記録を体験できるように時間を予定する（四十人学級でも、四人のグループ・ディスカッションにすれば、五時間で一巡できる）。
・インタビューの学習は、実際には「総合的な学習の時間」にも行えるよう、「総合的な学習の時間」のカリキュラム作りとタイアップさせる。

（元岐阜大学教授）

社会生活に生きる「読解力」の育成に向けて 前

福岡教育大学附属福岡中学校
武田（たけだ）　祐子（ゆうこ）

1 「読解力」を取り巻く社会的背景

ＯＥＣＤによるＰＩＳＡ調査により、改めて「読解力」が注目されている。（注1）この背景には、社会生活において、情報を選択し吟味していく読み方がこれまで以上に必要になってきていることが挙げられる。また、コミュニケーションの手段としてパソコンや携帯電話によるメールのやりとりが加わり、短い文章や感覚的・短絡的な言葉のやりとりが増えたため、じっくり言葉と向き合い、吟味して考えを作り出すことが不足していることも無縁ではない。

これからの国語科では、「内容を正確に読む」だけでなく、「正確に読み取った内容を根拠として、新たに自分の考えを表出する」「読み取った内容や方法などを判断材料や情報として蓄え、社会生活に生かす」を身につける必要があると考える。（注2）そこで、以下のような整理をしてみた。

社会生活に生きる読解力（私案）

ア　テキストの内容を正しく読み取るだけではなく、テキストに基づいて自分の考えを述べる力
イ　テキストを評価しながら読む力
ウ　テキストの表現の仕方に着目し、その効果を捉える力
エ　テキストから読み取ったことを再構成する力
オ　文字媒体で表現されたテキストの他に、映像・図・グラフのようなテキストを対象に、アからエの読みを行う力

※テキスト＝読解の対象

2 社会生活に生きる「読みを分析する力」

国語の授業時間の減少に伴い、ワークシートを使ってテキストの内容を効率よく理解させてきた。そのため、内容は理解できたが「どのような読み方」を教えたのか、「どのような読解力がついたのか」を他のテキストや社会生活の中ではっきりとした形で応用・活用できなかった。

そこで、本実践では、「読みを分析する」ための基礎・基本となる「読解スキル」の習得と活用を通して、社会生活で活用される読みをタイプごとに分析・整理した。また、読みの交流を深めるためには、「読解スキル」での読み方の学習とともに、個人の読みを話し合いで表現し合う場が必要である。そこで、話し合いの基礎・基本となる「ディスカッションスキル」を設定した。この二つは、車の車輪のように補完し合って効果を発揮するものであると考える。

3 単元「本の魅力を伝える広告文をつくろう」（三年）の実践

（1） 単元のねらい

本（書籍）は、生徒にとっても情報収集の身近なツールであるが、生徒の選択基準は表装などの見た目の判断によることが多い。賢い読者になるにも、本の情報（本の帯・ＰＯＰ）をさまざまな読みの視点から分析する力が必要である。また、学校での学習が、生活の中でこんなふうに生きるのだと実感する場も必要である。そのため、読者を意識した「魅力ある広告文をつくる」という学習活動を設定した。

ここでのテキストには、ショートショートを選んだ。ＳＦ・社会問題などテーマも多様であり、タイトルや「落ち」のおもしろさもある。同様に、一話完結であり、短時間で読めるという利点もあるからである。

（2） 単元の構成

1　課題設定の段階（第一次）

↓

2　スキルアップの段階
（読解・コミュニケーション）（第二次）

↓

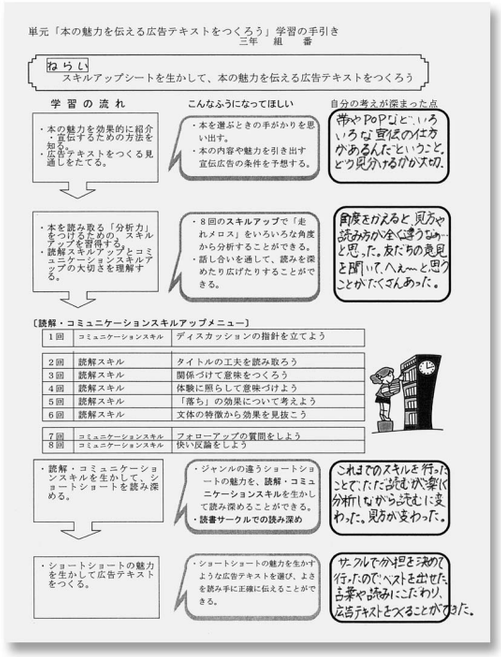
3　読書サークルの段階（第三次）
第1ステージ「ショートショートの選定」
第2ステージ「ショートショートの分析」
第3ステージ「広告文をつくる」

（3） 指導のポイント

①単元への意欲を高める（第一次）

生徒自身が学習の目的や相手を明確にもてるように、学習の流れの図を示した手引き（資料1）を配布して説明を行った。その上で、以下のような意欲づけを行った。

・実の場で生きる（広告文が書店の店頭に並ぶ）ことの説明。
・一人一冊ずつ、学校で購入したテキストを配布。
・書店の写真や実際の広告文の例示。
・読書サークルをイメージするためのモデルＶＴＲ


単元「本の魅力を伝える広告テキストをつくろう」学習の手引き
三年　組　番

ねらい
スキルアップシートを生かして、本の魅力を伝える広告テキストをつくろう

学習の流れ
・本の魅力を効果的に紹介・宣伝するための方法を知る。
・広告テキストをつくる見通しをたてる。

こんなふうになってほしい
・本を選ぶときの手がかりを思い出す。
・本の内容や魅力を引き出す宣伝広告の条件を予想する。

自分の考えが深まった点
帯やPOPなど、いろいろな宣伝の仕方があるんだということ、どう見分けるかがよくわかった。

・本を読み取る「分析力」をつけるための「スキルアップ」を習得する。
・読解スキルアップとコミュニケーションスキルアップの大切さを理解する。

・8回のスキルアップで「走れメロス」をいろいろな角度から分析することができる。
・話し合いを通して、読みを深めたり広げたりすることができる。

角度をかえると、見方や読み方が全く違うなぁ…と思った。友だちの意見を聞いて、へぇ～と思うことがたくさんあった。

〔読解・コミュニケーションスキルアップメニュー〕

1回	コミュニケーションスキル	ディスカッションの指針を立てよう
2回	読解スキル	タイトルの工夫を読み取ろう
3回	読解スキル	関係づけて意味をつくろう
4回	読解スキル	体験に照らして意味づけよう
5回	読解スキル	「落ち」の効果について考えよう
6回	読解スキル	文体の特徴から効果を見抜こう
7回	コミュニケーションスキル	フォローアップの質問をしよう
8回	コミュニケーションスキル	快い反論をしよう

・読解・コミュニケーションスキルを生かして、ショートショートを読み深める。

・ジャンルの違うショートショートの魅力を、読解・コミュニケーションスキルを生かして読み深めることができる。
・読書サークルでの読み深め

これまでのスキルを行ったことで、ただ読むだけが楽しく分析しながら読むに変わった。見方が変わった。

・ショートショートの魅力を生かして広告テキストをつくる。

・ショートショートの魅力を生かすような広告テキストを選び、よさを読み手に正確に伝えることができる。

サークルで分担を決めて行ったので、ベストを出せた。言葉や読みにこだわり、広告テキストとすることができた。

【資料1】学習の手引き

②スキルアップの段階（第二次）

a. コミュニケーションスキルの学習―ディスカッションの指針を立てる

ここでのねらいは、相互交流の中で読むことのよさを実感させることにある。そのために、「どのような話し合いがよいのか」を学級の実態に合わせて考える活動を設定した。その上で、コミュニケーションスキルとして、教師が課題を含んだシナリオを配布し、実演しながら様子を再現した。生徒は気づいたことを自由に書き込んでいった。

その後、どんな問題点があるのかを意見交流させたが、日頃の話し合いと結びつけながら、「割り込み」「ぼんやりさん」「とびきりの無礼者」など、それぞれの課題に合わせてネーミングをつけ、楽しく考えることができた。

b. 読解スキルの学習

読みの分析方法を習得するために、P25資料2にあるような5回の読解スキルを設定した。テキストには、既習の『走れメロス』（二年）を用いた。ここでは、第1回「タイトルの工夫を読み取ろう」と第5回「文体の特長から効果を見抜こう」での実践を取り上げる。

○「タイトルの工夫を読み取ろう」

めあてを「本のタイトルが読める」とし、①タイトルに込められた筆者の意図を読み取る。②タイトルの効果について自分の考えが説明できる。とした。その際、『走れメロス』が「もし、○○だったら」と問いかけ自分たちでタイトルを考えさせ、『大人になれなかった弟たちに…』『麦わら帽子』など挙げながら、作者の意図や登場人物、場面などを意識してタイトルがつけられていることに気づかせた。（P25資料3）

○「文体の特長から効果を見抜こう」

文体の特長が生み出す効果を、『走れメロス』からつかむことをねらいとした。そのために、『走れメロス』と『大人になれなかった弟たちに…』の二つを読み比べながら、常体による文の短さ・「ならぬ」のような漢文調・「走れ」に象徴される命令形などの効果を考えさせた。（P25資料4）

次に、文体の特長から生まれる効果を、読解スキルアップシートにまとめさせ、グループ内で意見交流させた。バズセッションの形をとり、快く言い争う・賛成できない理由を相手の立場を意識して述べるなど、ディスカッションスキルを生かして話し合わせた。

4 成果と展望

二つのスキルを設定したことは、テキストに必要な読解スキルを読み解いたり、コミュニケーションスキルを生かして作品について深く語り合うことにつながったと考える。その結果として、「広告」に必要なスキルを自らが選定し、書籍の広告文を制作することにつながった。なお、生徒が作った広告文は、昨夏、POPやポスターとして、実際に書店の店頭に並んだ。

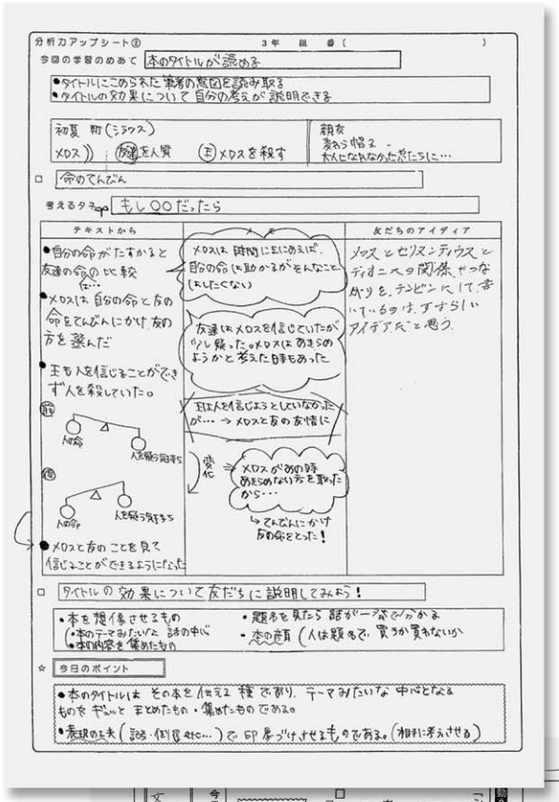
（注1）国立教育政策研究所編「生きるための知識と技能」「生きるための知識と技能2」

（注2）福岡教育大学附属福岡中学校「平成18年度研究紀要」

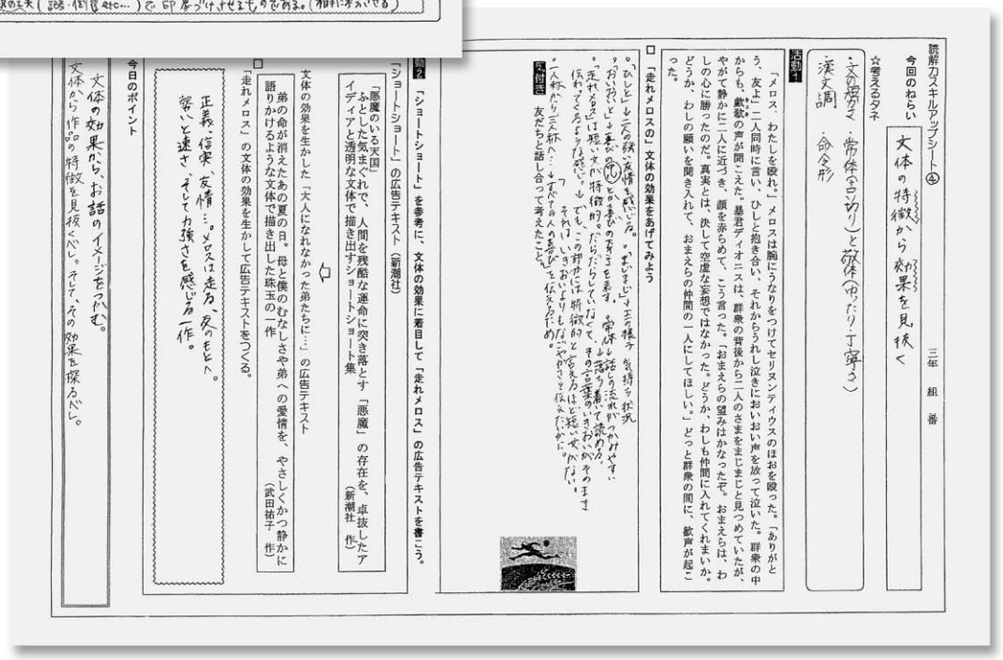
【資料2】本単元でのスキルアップメニュー

読解スキルアップ	毎時間の読解スキルアップ
A〔目的に応じて必要な情報を取り出す〕 2 関係づけて情報をとらえる。	［第2回］ ・「関係づけて意識をつくろう」
B〔情報提示の効果を意識する〕 1 言葉からイメージを広げる。 2 テクストの特長に気づく。	**［第1回］** **・「タイトルの工夫を読み取ろう」** **［第5回］** **・「文体の特長から効果を見抜こう」**
D〔情報を吟味する〕 1 情報を自分の知識や経験と結びつけて判断する 2 筆者がテキストを書いたねらいや、読者に対する態度を考える。	［第3回］ ・「体験に照らして意味づけよう」 ［第4回］ ・「『落ち』の効果について考えよう」

【資料3】「タイトルを読み解く」



【資料4】「文体の特長をつかむ」



連載　新しい書写実践の試み ③

書写における多様な学習活動の展開

――ＡＬＴの先生といっしょに書写を学ぶ（三年）

新しい指導を考える会

1　実践の趣旨

中学生となると国語の学習に追われ、書写の授業時数の確保が困難となる。しかし、アンケートによると、文字をきれいに書きたいと思っている生徒、行書を書いてみたい、書けるようになりたいという生徒が九割以上いた。その意欲を今回の授業に生かしていきたいと考えた。

また、生徒たちは総合的な学習での地域学習を通して、町の自然の豊かさや温かな人々に誇りをもち始めている。しかし、常に少人数の中で生活してきた生徒たちであるから、人と上手に関われない面もある。

そこで、人と関わることも含めた書写の学習を行いたいと考え、「ＡＬＴの先生に書写を学んでいただこう」という授業計画を立てた。書写の授業に総合的な学習の時間の要素（多様な活動や人との触れ合い）を取り込み、生徒が興味・関心を高めるような授業を行えば、文字の点画や字形、楷書や行書について学ぶことができるのではないかと考え、今日これを実践した。

2　指導計画（全6時間）

時	題材名	内容	留意点（評価）等
1	・グループを作り、ALTの先生に教えてあげたい漢字を考えてみよう。	・8人で1グループを作り、ある程度イメージのよい漢字1文字を選び出す。	
2・3・4	・ALTの先生の質問を予想して、文字について分担して調べてみよう。（英語科の先生にお願いして、英語の時間に英単語を教えていただく。）	・筆順・意味・書き方・書写の用具などについて、教科書や百科事典で調査を行うとともに、必要な英単語についても調べていく。	・グループで協力して、自分の担当箇所について進んで調べる。（関心・意欲・態度）
5（本時）	・ALTの先生を招待し、いっしょに書写を学ぼう。	・ALTの先生方に調べたことを話したり、質問を受けたりしながら、書写についての知識を深めていく。	・進んで、自分の得た知識をALTの先生に説明したり書いたりする。（関心・意欲・態度）
6	・まとめをしよう。	・自分たちの中で深まった知識や、今回調べてわかったことなどを中心に、自分たちが書くことでまとめをする。	





3　本時の学習

①題材名　ALTの先生を招待し、いっしょに書写を学ぼう。

②本時の目標　ALTの先生に書写を教えることを通して、書写の目的や道具の使い方、硬筆毛筆の特徴、行書楷書の特徴、漢字の歴史などを振り返り、書写の基本を振り返るとともに、日本の伝統である書に親しみ、誇りをもつ。

③指導過程

段階	教師の働きかけ	予想される生徒の活動	形態	教師の支援及び評価
課題をもつ	① ALTの先生に日本の文化である「書」を紹介しよう。	・今まで学んできたことを全部話したいな。 ・わたしの英語がうまく伝わるといいな。 ・「書」についてわかりやすく説明しよう。	一斉	・今まで作ってきた文字・書写の調査書をもとに、ALTの先生と話を始める。
追求する	②　自分たちが学んだ漢字をALTの先生に紹介し、書写を始めよう。 A組　1茶　2和　3涼　4光 B組　1空　2歩　3恋　4花 C組　1志　2人　3桜　4愛		グループ	○進んで話をしようとする態度を認めながら、支援をしていく。 ○グループを順に回りながら、調べたことをうまく活用できるように声をかける。 ・ALTの先生には、わからないことはなんでも質問していただく。 ・質問に答えられなかったときには、辞書や本を活用し、その場で調べられるようにしておく。 ・なるべく多くの生徒が筆を持ち、言葉を交わせるようにする。 ・書写の基本を確実に押さえる。楷書と行書の違い、毛筆で学んだ基礎を生かして、硬筆でも書いてみる。筆ペンなども利用してみる。
	書写の道具について、話をしよう。	文字の歴史や意味について話をしよう。		
	ALT　筆の毛はなんの動物の毛ですか。 ・筆の毛は、馬や羊やいたちの毛で作られています。 ALT　書写はなんのために勉強するのですか。 ・文字をきれいに速く書くためです。毛筆で細かい部分を学び、硬筆に生かせるようにします。	ALT　左側の点三つは何を表しているのですか。 ・「さんずい」といって、水を表しています。右側の「京」は美しくて清らかなことを表しています。 ALT　「志」はどんな意味をもった漢字ですか。 ・「士」は自分の行く道を表します。「心」は心臓や気持ちを表します。		
	いっしょに毛筆・硬筆で書いてみましょう。			
	ALT　行書はどんなふうに書いたらいいですか。 ・行書はやわらかく、線がつながっているつもりで書きます。楷書より速く書けるのが特徴です。 ALT　書写では、にじむのはいけないのですか。 ・書写では、にじみやかすれは出しません。芸術の書道では、にじみやかすれを使います。 ALT　筆はどう持ちますか。 ・人差し指をかけて持つ「単こう法」と、人差し指と中指をかけて持つ「双こう法」があります。持ちやすいほうで持ってください。 ALT　楷書は、どうやって書いたらいいですか。 ・楷書は、一画一画をきちんと書きます。			
まとめる	付箋でよいところにコメントをはり、まとめをしよう。		グループ	・お互いに書いたもののよい点を認め合って終了する。次時に、反省と感想を出し合う。







▲生徒が作った説明のプリント

・英語でしか授業をしたことがないＡＬＴの先生と、日本語で書写の授業というのがおもしろかった。書写と英語の両方にくわしくなれた。
・国際化が進んでいくこれから、自分の国の文化も、他の国の文化も体験しながら国の壁をなくしていけたらいいなと思う。教えるという立場になっていたからこそ、事前学習もしっかりできた。
・「涼」という字一つとっても、いろいろな意味一つ一つを発見するのが楽しかった。
・いろいろ調べていく上で、正しい姿勢や書き方など、初心に返って勉強することができました。でも、英語はもう少し勉強したほうがよかったと思いました。
・テス先生がyou are good teacherと言ってくれたので、うれしかったです。
・インターネットを使って調べたことが役に立ってよかった。
・たとえば、「筆をはらう」はなんて言えばいいのかわからなくて、身振り手振りでの説明になってしまいました。でも、とても上手に書いてくれて、うれしかったです。
・ＡＬＴの先生だけじゃなく、僕らの勉強になったと思う。

5　成果と課題

生徒たちの前向きな姿をとらえることができた授業であった。また、ねらいとした「活動の中から学び、学習内容が身につくこと」も達成できたように思う。

中学校には常駐のＡＬＴがいないため、生徒たちは毎年ＡＬＴの先生が来てくださる時期をとても楽しみにしている。今回もＡＬＴの先生が来てくださると聞いて、書写についてや選んだ文字についての下調べに熱が入った。また、自分たちが教える側になるということで、何を聞かれてもしっかり答えなければという自覚があったようだ。

そんな中で、書写の筆づかいの基本から、道具の説明、ほめるための言葉などを英語を交えて調べていった。調べていく中で、書写の基本を確認したり、文字のでき方などを学び、なぜ、硬筆の授業を行うのかに気づいた生徒もいた。一緒に学ぶということができたのと同時に、責任をもって正しいことを教えてあげたいという気持ちが、調べ学習などにおいてよい効果をもたらしたと思われる。

後日、この授業をきっかけに書道教室に通うことにしたというＡＬＴの先生がおられ、生徒だけでなくＡＬＴの先生にも興味をもっていただけたようで、うれしく思った。

◇　◇　◇　◇　◇

書写学習の集大成の時期である中学校国語科書写の授業を、どのように指導したらよいか。本実践は、ＡＬＴとの交流を前提として、生徒自らの学習を深める画期的な指導方法である。生徒は、人に教えることの難しさ、楽しさを味わいながら自己研鑽の必要性を痛感したことであろう。そして、何よりも、書写の基礎・基本をフィードバックする中で文字を手で書くことや我が国の毛筆文化の意義を十分感じ取ったに違いない。書写の学習を総括する意味でも価値ある実践といえよう。（Ｍ）

連載　書写が目ざすもの⑱

書写の授業Q&A　その2

山梨大学教授　宮澤（みやざわ）　正明（まさあき）

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ものでしょうか。」

前回は、書写と書く活動とをリンクさせて、少ない書写の授業数や内容を膨らませる方策を提案しました。今回は、さらに具体的な方法を考えてみます。

中学生にとって、文字を書く活動は、学校生活の中心を占めています。しかし、文字を書くたびに書写の学習を思い浮かべる生徒はほとんどいないでしょう。そこで、書写の日常化を図るために、学校生活におけるあらゆる場面での「声かけ運動」を提案します。

○重要な語句や人名などが出てきたときは、注目させてゆっくり大きく板書し、ノートに写させるときは

「この部分は特に重要なので、筆ペンやフェルトペンを使って大きく書いてみよう。」

と声をかけます。筆記具が変わること、他の文字より大きく書くことで、意識が高まり集中して丁寧に書くことにつながると考えます。

○長い文章などを書いたり写したりするときは

「漢字が全面に浮かんでくるように、漢字を大きく平仮名を小さく書いてみよう。」

と声をかけます。文字の大小に意識を働かせるだけで、文・文章が読みやすくなることを実感すると同時に、漢字と仮名が調和して全体が整いを見せることに気づくはずです。

○テストや提出物などに記入するときは

「採点者や読んでくれる人に読み間違いが無いように、丁寧に正確に書こう。まずは自分の氏名を自信を持って力強く書いてみよう。」

と声をかけます。文字を適当に書く生徒の多くは、解答や主張に自信がないようです。まずは、間違いようがない自分の名前を自己主張するかのように書くことから始めます。また、たとえ解答が間違っていたとしても、主張が脆弱（ぜいじゃく）なものであったとしても、自信に満ちあふれた力強い筆跡は意志力、判断力、決断力といった、将来に向けての生きる力に結びついていくものと思います。

指導者が、手で文字を書くことの意義を十分理解し、生徒の書写力向上を願う気持ちがなければできないことですが、これらの声かけは、ほんのわずかな時間で済むことです。また共通理解のもと、学校全体で取り組めば、かなりの効果が望めるはずです。ぜひ、試してみてください。

〈最近の中学校国語科書写の授業実施調査の動向から〉

昨年は、高校社会科の未履修の問題やいじめによる自殺者が急増するなど、学校教育での問題が社会問題としてクローズアップされました。その渦中、中学校国語科書写も「学習指導要領に示された時間数が守られていないのではないか」「毛筆を用いた書写の学習が行われていないのではないか」という疑念が保護者から起こり、昨秋頃から全国各地の教育委員会による実態調査が行われ始めているようです。それらの調査結果はすでに報告されているところもあるようですが、必ずしも満足のいく授業数や学習指導内容が行われているとは言えない結果が出ているようです。その背景には、

○国語科の総時間数そのものが少なくなった現行の学習指導要領では、書写の授業を割愛せざるを得ない。

○指導者の毛筆の技術力が不足しているため、書写の授業を敬遠する傾向がある。

などの理由が挙げられるようです。

また、授業数はある程度確保されてはいるものの、授業がうまく機能しない、必ずしも学習指導要領通りの授業内容になっていないなどのケースもあるようです。具体的には次のようなことです。

○毛筆の学習では、書写用具の準備・後始末等に手間や時間がかかりすぎて、授業内容が乏しくなる。したがって、毛筆の学習時間をできれば減らしたい。

○書き初めの練習を書写の授業時間数にあてている。

○新出漢字の指導等で、書写的内容を加味しているので、その分を書写の授業数にあてている。

これらのことは、警鐘を鳴らす意味で、示唆的にではありましたが本コーナーで幾たびか取り上げてきた内容でした。これらの実態が現実のこととして浮き彫りにされてきたことは、とても残念に思います。しかし、中学校の実情を考えたとき、とても指導に当たる先生方を非難する気にはなれません。むしろ、同情的な立場に立ちます。というのは、

○大学で中学校国語科教員免許を取得する上で、国語科書写に関する科目の単位が完全必修になっていないこと。

○初任者研修等で国語科書写に関する研修が十分に実施されていないこと。

○研究授業等で国語科書写の研究授業がほとんど取り上げられないこと。

○高校入試で国語科書写の内容に関する出題がきわめて少ないこと。

○国語科書写が、毛筆技能のみの学習と捉えられて、総合的国語力との関連が考えられていないこと。

○国語科書写の学習を通して、書写力・国語力だけでなく他のどのような学力が期待できるかが考慮・配慮されていないこと。

などの理由から、中学校国語科書写の授業を行う上で、書写学習の意義や系統的学習指導内容が十分に理解されていないところで適切な書写の授業が成立するわけがないからです。指導者にも、明確な指導目的や動機づけがなければ、いくら授業数が不足しているから実施せよと言っても難しいと思われます。

社会生活で文字を書くことが減少したからと言って、文字を覚え書く学習途上にある生徒から、書写力を向上させる学習機会を奪ってはなりません。国語科書写の意義を明確にし、適切な授業方法が実施できる指導者の育成、研修が恒常的に行われるシステム作りが緊急に必要になったと思われます。

「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！



最新刊 7号

書　名	本体価格	定価	判型
飛ぶ教室　2007冬 8号　（2007年1月発売予定）	952	1,000	B5変
飛ぶ教室　2006秋 7号　ほぼ まるごと一冊 長新太（最新刊）	952	1,000	B5変
飛ぶ教室　2006夏 6号　プーの森で語り明かそう	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　少女小説の知的なたくらみ	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！　　光村図書・人民教育出版社共同編集



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。


近代国語教育論体系

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

全5巻
MITSUMURA Library

- ●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



セット用ケース



光村ライブラリー

全18巻
MITSUMURA Library

22万冊突破！朝日、毎日新聞で絶賛！

- ●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



セット用ケース



中学生の本音はどこに？ 「光村トピックス　No.10（子どもたちの本音、大公開！ ～中学生編～）」より抜粋

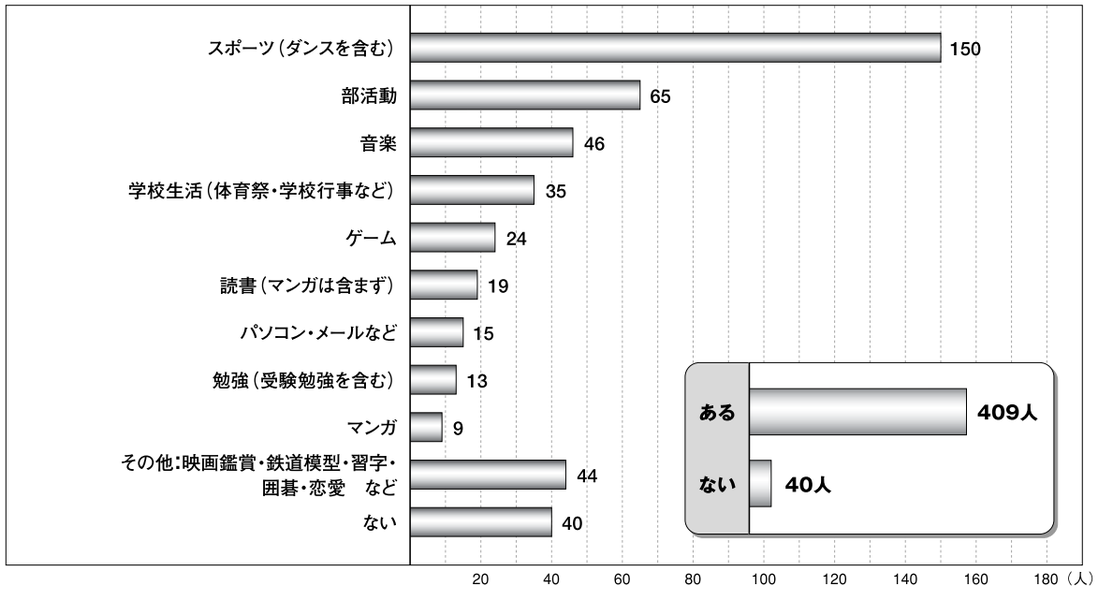
中学生データランド

光村図書では、今の中学生がどんなことを考えているのか知りたいと思い、昨年5月から10月にかけて、ホームページ「光村チャンネル」を通して、直接中学生たちに呼びかけたアンケートを実施しました。今回は、そのアンケート結果の一部をご紹介します。

【有効回答人数　449人（男子227人、女子222人）】

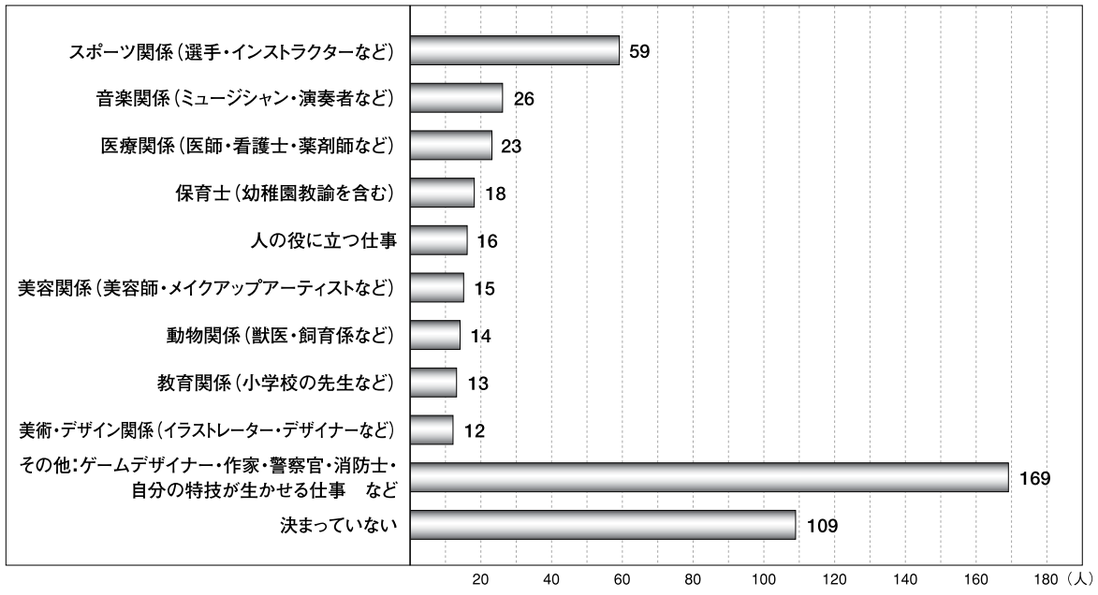
Q1 今、夢中になれるものはありますか？　それはなんですか？

複数回答可



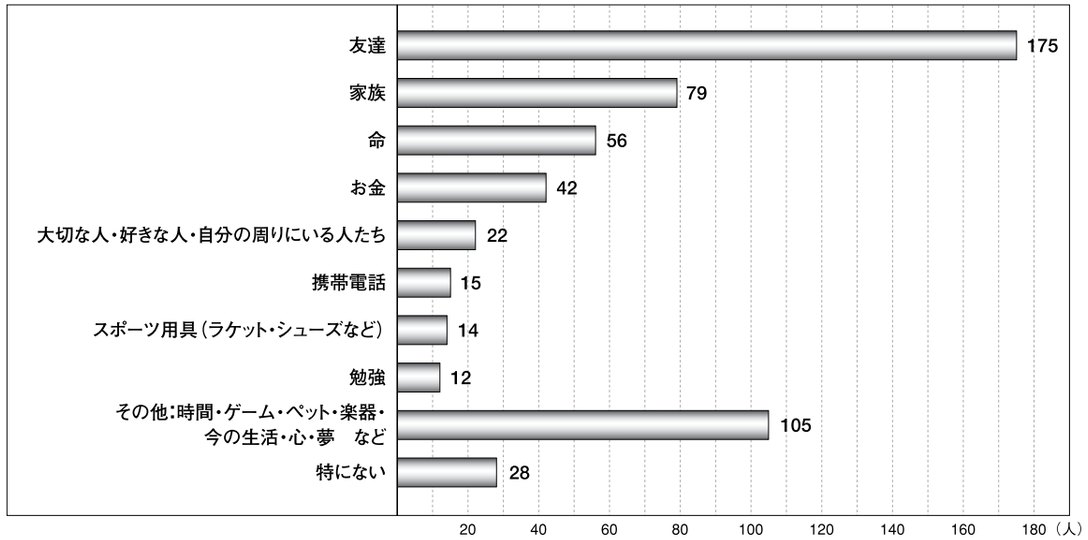
Q2 将来、どんな仕事に就きたいですか？

複数回答可



Q3 今、いちばんなくしたくないものはなんですか？

複数回答可



Q1では、90%以上の生徒が「夢中になれるものがある」と答えています。また、Q3の「なくしたくないもの」では、答えが、友達・家族・命に集中しています。物質面よりも、“人”に意識が向いていることはうれしい限りです。

今回のアンケートの詳しい結果は、「光村チャンネル」内「光村トピックス　No.10」に、「子どもたちの本音、大公開！」として掲載しています。ぜひ、ご覧ください。
http://www.mitsumura-tosho.co.jp

編集後記

「国語教育相談室」が内容を一新して、最初の一年が過ぎようとしています。この間、国語科にとどまらず、学校教育全体のあり方をめぐる幾多の議論がありました。大きく時代が動こうとしているのを感じます。

こうした状況の中、「国語教育相談室」では、次号からも先生方からのご要望をもとに、生徒たちとの交流や日常のご指導に活用いただける情報を、積極的に取り上げていきたいと思います。

また、49号から巻末に置いたアンケートにも、多くの先生方からお返事をいただきました。この場でお礼申し上げるとともに、これからも、ぜひお声をお寄せくださいますようお願い申し上げます。

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。

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下さい。

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

キリトリ線

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。

●差し支えの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**

2007/1/C51

※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。