

道標

みちしるべ
2010
Spring
Vol.20

巻頭インタビュー「ことのは」

三浦 しをん ---- 2
本とともに生きる



画 井上 直久

新学習指導要領を生かした授業づくり

実践

「豊かな読み」を実現するために
——『徒然草』の学習から
中村 典子 ----- 4

「質問会議」を援用した作文検討会の実践
——生徒同士の交流を軸にした作文指導
澤田 英輔 ----- 10

国際化と国語教育

日本語学級で学ぶ生徒から
——外国人生徒に必要な国語指導を考える
小幡 尚美 ----- 16

書写

新学習指導要領における中学校国語科書写指導の実践
——「楷書又は行書を選んで書く」ことの試み
清水 陽一郎 ----- 21

「常用漢字表の改定」ってなんですか? ----- 24

三浦 しをん

本とともに生きる

新学習指導要領では、これまで以上に読書活動が重視されています。中学生にとって読書はもつと身近なものになるはずですが。

そこで今回は、作家の三浦しをん先生に、「読書の魅力」や「本とのつきあい」、「読書と表現」について、お話をうかがってみました。

■読書の魅力、本とのつきあい

——読書を好きになつたきっかけは？

小さなころから、家で本を読んでもらったり、本屋さんや図書館に連れていってもらったりしていました。それで、なんとなくおもしろいなと思って、自分でも本を読むようになりました。

リンドグレーンやケストナーなどの海外の児童文学をよく読みましたが、その後は、ほとんど日本の小説ばかりを読むようになりました。

——中学時代はいかがでしたか？

あのころがいちばん読んでいたと思います。部活動や学校の勉強より、読書のほうが常に優先順位は上でしたね。お洒落に目覚めたり、恋愛をしたり、ということもなかったです。(笑)

——読書のよさはなんですか？

中学生のころは、思春期ということもあって、いろいろいらしたり、「これでいいのかな？」ともややもやしたりすることがあると思います。

小説やノンフィクションなど、たくさんある本の中には、自分と同じような気持ちを抱いている人や自分以上に大変な状況におかれている人のことが書かれています。また、「それはかりにとらわれなく

てもいいんだよ。」「そうじゃない道もあるよ。」と、違う考え方や生き方をさりげなく指し示している本もあると思います。そのような本を読んで、共感したり、ヒントにしたりできるのは読書のよさです。

中学校に限らず、どの社会でもそうなのですが、例えば、友達からあまり浮かないようになど、いろいろと気をつかうことがあります。それは大事なことだとは思いますが、本を読んでいるときは、そのような気づかいをしたり、自分を装ったりする必要は全くありませんよね。読みたければ自由に読むことができます。それも読書のよさです。

——本を読んで、その作品世界について想像をめぐらすということはありましたか？

よく想像していました。出てくる街並みを思い描いたり、物語の続きを想像したりするのは、読書の楽しいところです。

また、自分の心の中だけにとどめず、本を読んでも思ったことや考えたことを、友達と話し合うこともできます。それも読書の楽しいところです。ただ、そのときにも、共通の本に対する印象や解釈が友達と異なっていたとしても、自由に読めるのが読書のよさですから、自分とは違う見方や考え方や、友達の思わぬ一面などが発見できたことを、むしろ楽しんでほしいと思います。

——アプローチのしかたで、読書のあり方も変わ



そうですね。

いろいろな読み方ができるのは読書のよいところ
です。ただし、「何かよいところがあるかもしれない。」
という気持ちで読まないで、たぶんおもしろくない
と思います。オーブンマインドで本と向き合っ
てほしいというのが切なる願いです。そのほうが、自
分の好きな本を見つけやすいと思います。

「この本は相性が合わないかな？」と思っても、
もしかしたら時間が解決してくれるかもしれないし、
自分の着眼点や心の開き方に工夫があれば受け入れ
られるかもしれないし。アプローチし続けてほしい
と思います。そのあたりは、本も人間関係も同じな
のかもしれない。でも、適度に。いつまでもあき
らめないでいると、疲れてしまいますから。

■読むことと、表現すること

——箱根駅伝を描いた先生の小説、『風が強く吹いて
いる』を読みましたが、原作を読むと映画が観たく
なり、映画を観ると原作が読みたくなります。

映画や舞台、漫画を作ってくださったそれぞれの
かたがたが、小説のちよつと足りなかった部分をう
まく補いながら、それぞれのメディアに合った工夫
をしてくださったおかげで、相互に行き来がしやす
いものになっていると思います。一つの世界だけで
完結せず、比較して楽しむことができますので、幸

福なかつたなあと思っています。

自分の作品を客観的に見ることはなかなかできな
いものです。作品がほかのメディアになると、それ
を作ったかたがたがどのように読み、解釈されたの
かがわかります。ほかのかたの解釈を通して、自分
の作品をちよつと客観的に見るができますので、
その意味でもとてもうれしく思っています。

——『月魚』では古書店の仕事、『神去なあなあ日常』
げつぎょ かむさり

では林業の仕事など、先生の小説では、登場人物の
仕事がとても魅力的に描かれています。参考文献な
どが紹介されている作品もありますが、取材につい
てはいかがでしょうか？

作品にもよりますが、取材を行うことはよくあり
ます。専門のかたにお話をうかがったり、様子を見
学させていただいたり、本や雑誌などの資料を読ん
だりすることは大好きです。本屋さんや図書館に
行って資料を集める作業も、とても楽しいものです。

インブットがないと、アウトブットはなかなか難
しいと思います。取材はこういう作品を書くことあ
らかじめ考えてから行っていますが、まだ何も考え
ていないところに読んだり見聞きしたりしたことが、
全く違うかたちとなって、作品の中になんとなくあ
られるという場合もあります。

表現だけに限らず、読書はわたしにとって生きが
いでもあります。本はとても大切な存在なのです。

——最後に中学生におすすめの本を。

中学生のころは坂口安吾が好きで、よく読んでい
ました。映像的で、独自の美しい世界が描かれてい
ます。古典は、上田秋成の『雨月物語』が短くて読
みやすく、怪異な話なので楽しめると思います。現
代の作品では、あさのあつこさんの『夜叉桜』シ
リーズです。時代小説もおもしろいので、ぜひ読ん
でほしいと思います。

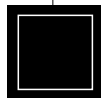


■三浦 しをん (みうら しをん)
作家。1976年、東京生まれ。
早稲田大学第一文学部卒業。
2000年、書き下ろし長篇小説『格闘
する者に〇』でデビュー。2006年、
『まほろ駅前多田便利軒』で第135回
直木賞受賞。小説作品に『月魚』
『風が強く吹いている』『光』『神去
なあなあ日常』『星間商事株式会社
社史編纂室』『まほろ駅前番外地』
『天国旅行』など、エッセイ集に
『三四郎はそれから門を出た』『桃色
トワイライト』など、著書多数。

*読者プレゼント
三浦先生のサイン入り新刊本を5名
のかたにプレゼントいたします。応
募方法は、P27をご覧ください。

古典（『徒然草』）

第二学年



二 授業の実際

「豊かな読み」を実現するために

『徒然草』の学習から

 福岡教育大学附属久留米中学校教諭 中村 典子
 なかむら のりこ

一 はじめに

文章を豊かに読むとはどういうことなのでしょうか。文章がどういう意図で書かれているのかを正確に読み取ることが大変重要なことです。「主題」や「要旨」という言葉で表されるものを正確に読み取る訓練、どのようにしたら正確に読み取ることができるようになるのか、その方法を子どもたちにきちんと伝えていくことが重要だと考え、今まで授業を組み立ててきました。新学習指導要領では「主題」という言葉が姿を消し、「自分の考え」という言葉が全面に出てきました。これはもちろん正確に読むための学習をおろそかにするということではなく、その文章を読んで、さらに自分の考えを構築することの大切さを重視してのことだと考えます。そこで、古典の『徒然草』を使って、どのように授業を組み立てていけばよいかを自分なりに考えてみました。

『徒然草』第五十二段「仁和寺にある法師」と第十一段「神無月の比」は非常に有名な段で、教科書でもよくとりあげられています。この二つの段と第七十八段「今様の事どものめづらしきを」を使って単元を構成してみました。第七十八段を使おうと思った理由は二つあります。一つめは内容が現代の子どもたちにも共通する部分が多いこと。二つめは第五十二段・第十一段との書き方が大きく違うことです。比べ読みをするときに、教師が何を提示するかで子どもたちの読みに影響を及ぼしてしまうため、なるべく違った書き方がある段を使用したいと思って選択しました。

古典の学習に関する子どもたちの実態としては、事前アンケートでは「古典作品が好きですか。」という問いには3.2（五段階自己評価尺度法による学級平均値）という低い結果でした。理由としては「読みづらいから。」「歴史的仮名遣いを現代仮名遣いになおすのが苦手だから。」「文章の意味がわからない。」「あまり読んだことがないので好きとも嫌いともいえない。」というものでした。反面、「リズム感のある作品が好きだ。」「教訓が隠されていておもしろい。」「自分たちとは違ったもののとらえ方や表現がおもしろい。」と言って古典作品を楽しんでいる子どももいて、古典作品に対する興味・関心は人によって大きく違うことがわかりました。古典を学習する目的についてはある程度理解していましたが、学習自体を難しいと感じており、原文に対する抵抗感が強いようです。そこで、「古典の学習は口語訳ができたなら終わりで、古語を理解するのは難しい。」という意識をもたせないようにしたいと考え、音読をしつかり行う

こと、現代の自分たちにも通じる部分が多く楽しめる内容であること、書き手の考えをどうとらえるのか自分なりの考えを必ずもたせることを念頭に授業を組み立てようと考えました。

第一次 作品の特徴をとらえ、第五十二段「仁和寺にある法師」を読

んで感想をもち、課題をもつことができるようにする。

(二時間)

○『徒然草』の特徴、成立年代や三大随筆をとらえ、序段の内容を理解し、暗唱する。

○第五十二段を読み、口語訳を確認し、感想を出し合う。

第五十二段「仁和寺にある法師」の感想を次に紹介します。

○なんだか自然でおもしろい感じだけれど、『枕草子』とは違う感じだなと思いました。最後の兼好法師の感想はとても同感で「教えてあげたらいいのにな。」と思いました。

○法師は話を聞いたりしてから参拝すればいいのにと思った。だれかになんで上に行くか聞けばいいのに。でも、周りに流されないのがカッコいい。

○この「仁和寺にある法師」は神に対する思いが強いと思いました。周りから見れば本殿に行かないのは失礼だと思うかもしれないけれど、この法師はその二つの寺が立派すぎてその神様に対してその山の上にあるものに行くのは失礼だと思ったんだと思います。法師として神様への思いが強くなるようなことになったと思います。

○興味本位で山に登るのは欲であるとし、自分の目的を達成することのみをした彼は、行動としてではなく、彼の思想、精神性として評価されるべきである。

○わたしはとてもおもしろいと思いました。普段だれにでもあるよ

うな出来事が書かれているのだけれど、それに対しての兼好法師の考えは、わたし自身に対しての戒めにもなるなと思いました。また、自分にもあるようなことだったので、とても共感できて身近に古典を感じました。

○法師たる人が本当の石清水を拝まず「拝んだぞー。」と仲間に言いふらし、かわいそうと思った。

○この法師はまぬけだなと思った。

それぞれの子どもたちが書いた感想をたよりに、学習を進めてきました。特に、最後の一文に関しては、なぜ「法師は愚かだな。」という表現をせずに、「少しのことにも、先達はあらまほしき事なり。」という書き方になっているのだろうかという課題が出され、学級全体で意見を出し合いました。その結果、

○直接この法師を非難していないところに、兼好法師の優しさが出ている。

○だれでも失敗をするのだから、先に教えてくれる人がいたらよかったねという兼好法師の人間愛を感じる。

という兼好法師に肯定的な意見が多く出されました。しかし、

○だれでも失敗はするものではあるが、この人は寺や神社の知識が足りなかった。自分の得意な分野、教えている分野に知らないことがあつてはならない。

という法師の専門性に着目した意見などが出されました。また、学習の最後に書いた批評文の中にこの書き方について触れ、

○ほかの段には結構厳しく表現したところがあるのに、この第五十二

段は直接仁和寺にある法師を責めてはいなかった。確かに兼好法師の優しさともとれるが、位によって書き方を変えているともとれるのではない。そういう部分は納得がいかない。

と書いた子どももいました。

第二次 第十一 段「神無月の比」、第七十八段「今様の事どものめづらしきを」、第五十二段「仁和寺にある法師」を比べながら読み、意見を交流して書き手の考え方をとらえ、自分の考えを深めることができるようにする。(二時間)

◎第十一 段の内容をとらえ、最後の部分について言葉を考える。

◎考えた最後の部分を兼好法師の表現や第五十二段と比べ、書き手の考え方をとらえる。

◎第七十八段を第十一 段、第五十二段と比べながら読み、なぜこのような書き方をしているのかを考える。

第十一 段の最後の部分について、子どもたちが自分で考えて書いた言葉を次に挙げます。

「奥まで行かなければよかった。」

「みかんを食べたかったな。」

「せっかくいい風情を感じていたのにいきなり引き離された。人の欲はさたないものだ。」

「自然の中で生きているのにもったいないな。」

「自分は間違っていた。残念だ。」

「せっかく良い雰囲気だったのに、柵



子どもたちが書いた言葉

のせいでだいなしになってもったいない。」

「興味を示したのが損だった。」

「結局人は欲にはしってしまうのだな…。」

「人というのは一体どうあるべきなのだろう。」

「そんなにみかんがおいしいのか。」

「人は物事を良くも悪くもするんだな。」

「たったみかんでさえ人の欲は大きいなあ…。」

「この柵がなければよかったのになあ。」

これらを模造紙でつくった短冊に清書し、皆で分析していきました。そうすると、「自分自身に欲があった」ので、みかんが食べられなかった悔しさ、風流を最後まで感じていられなかった残念さ、つまり書き手自身に関して述べたものと、人間の欲・この庵の主人の欲について述べたものに大別されるのではないかということになりました。このあとに原文である「この木なからましかば」というのを提示しました。「この木がなかったらよかったのに…。」という表現は視点がどこにあるのかということと、自分たちが書いた感想との違いは何かということを考えました。そして、第五十二段とも比べながら兼好法師はどのような考え方をしているのかということについて学級全体で話し合いました。

○人の間違いや気持ちのもち方を決して悪く言ったりせずに、その人に足りなかったものやなかったほうがよかったものを言ったりして、人が間違ふことや欲を出していることが当たり前というような考え方が強いと思います。

○なんらかのことで失敗した人を非難するのではなく、失敗した原因

を探るような考え方をしている。

○人の失敗を今後の自分の生き方の教訓にしようとする。

○登場人物が悪いというようにするのはなく、ほかの視点で原因を探ろうとしている。

○普通の現在の随筆にあるように神様か何かにでもなったかのように偉そうに自分の考えを述べるのではなく、読み手も自主的に考えてみようと思わせる事例を挙げつつも、事例の問題点を人のせいにするのではなく、事例の本質をついた奥の深い、それでいて人を不愉快にしないおもしろい考え方をしていると思う。とても人の心を理解した知識人と呼ぶにふさわしい考え方の持ち主だと思う。

以上のような意見が出されました。

最後に第七十八段を提示しました。この「今様の事どものめづらしきを」は「こそこそ話をしたり自分たちだけでわかってほかの人を不審に思わせたりするようなことは、世間知らずで教養のない人が必ずすることである。」とかなり厳しい口調で書いてあります。この書き方を前出の第五十二段、第十一段と比べながら読むようにしました。

子どもたちの感想は次のようなものでした。

○「仁和寺にある法師」では人の失敗を自分がしないようにしようとする前向きな考えを書いていたけれど、この文章は人の嫌みを言っているような文だと思った。全体的には違う書き方をしておもしろいと思ったが、(この段は) 厳しいとも思った。

○ちよっととげとげしい言い回しである。三つの段は教訓が含まれている。

○自分の思ったこと、考えたことをそのまま書いている。「必ずする。」

とか言い切っている。よっぽど嫌なことがあった時に書いた感じがする。特定の人のことを書いているようで怖い。

○今回は人を批判していました。でも、その批判された人たちは今でもいる人たちで全くというほど兼好法師の言うとおりでないからこそ、このような礼儀のなっていないおろかな者が許せなかったんだと思います。批判はしていても今までの経験を生かし自分の考えをしっかりとっているところは変わらないと思いました。

○ほかの段は書かれた人が嫌な気持ちにならないようにそれとなく指摘している感じだったけど、この段ははっきり「いけない！」と言っているような感じ。

これらの感想を出し合い、『徒然草』という作品について考えた時、子どもたちは「やっていいことと悪いことをきちんと分けて読者に訴えている。」「『枕草子』とは違って一つ一つに教訓がある。」「鎌倉時代に書かれたとは思えないくらい身近な例文で今でもあるようなこと、人の心の本質を突いたことを正確に書いている。」というようにまとめました。

第三次 『徒然草』を読んで得た考えを文章にまとめることができるようにする。(二時間)

◎「批評」の意味や注意事項を確認し、構成を考えて批評文を書く。

◎自分の考えを発信する。

まずはじめに「批評」というと対象のよくない点を述べるといように勘違いするのではないかと思い、「批評とは物事のよい点、悪い点などを取りあげて、そのものの価値を論じること」という言

[illegible]

【子どもの作品 その1】

葉の意味を確認しました。そのうえで四百字程度の批評文を書く場を設定しました。

教訓的な部分を嫌だと感じる子どももいましたし、第七十八段のような厳しい書きぶりに対しては賛否両論ありました。しかし、子どもたちの多くはそのような厳しさも必要なのだという考えをもつに至ったようでした。

このようにして書き上げた文章を発表する

時間を設定しました。はじめは四人の班でお互いに読み合いました。その班の中で代表をひとり選出し、学級全体の前で発表します。このような発表会では必ず聞き取りメモをとり、こういう点がよかつたのか、発表の仕方はどうだったのかを書くようにしています。今回は発表し合うことで学習のまとめとしました。

学習のあとに子どもたちにアンケートを実施しました。「古典作品が好きですか。」という問いには3.6（五段階自己評価尺度法による学級平均値）という結果でした。学習の前後では少しですが伸びを示しましたが、子どもたちの中にある「内容はおもしろいが読む

私が徒然草を読んで一番印象に残つたのは第七八段です。その中にある「世にことふりたるまで知らぬ人は、心にくし」という文に對して最初は今く法師の考えに納得が出来ませんでしたが、然してそれは現代を言う。時代遷れ「や」世間知らずも」と言われる人々のこの法、他からです。さても一校や二校ならその法師の表現はすごくやわらかくて、うなずき直接力はなげと置かぬが、たのか」という疑問を授業中に考へた時、私は「法師は色んな考えの人が世の中にはいるからその考えを尊重すべしだ」と思ふたから」という考えを述べました。一見、この七八段の縛めは厳しそうですが、むしろおもしろい事と見て、おもしろいと思ひます。また、他の段も情景が浮かびやすく、骨かりやすく素晴らしいと感じました。

【子どもの作品 その2】

のが難しい。」という
 気持ちは大きく変える
 ことができませんでし
 た。しかし、「今まで
 気づかなかった書き手
 のものの見方にまで着
 目することができた。」
 「自分では書き手がす
 ばらしいとしか感じな
 かったけれど、友達
 の意見を聞いて、別の
 見方があるのだと思
 いました。」「今まで
 すつと流して気づか
 なかった部分に着目
 することで、別の読
 み方や書き

手の考え方が読み取れるということがわかった。」など、見方が広がったという意見が多くありました。さらに、この学習をしたときにその作品のほかの部分や関連する作品を読みたいと答えた子どもは84%でした。その時図書室が使えない状況にありましたので、学級文庫等で関係する本を置いておくなどの工夫をすれば、子どもたちの興味・関心にもっとこたえることができたのではないかと思います。最後に今回の活動について聞いてみました。この活動の前に行った『「枕草子」の日記的章段、随想的章段、類聚的章段のいずれかの書き方をまねて随筆を書く』という活動、『「平家物語」



【子どもの作品 その3】

の「弓流し」を読み、「扇の的」の部分と比べて義経について述べる」という活動とを比較して、「活動は一番好きだが一番難しかった。」と答える子どもが38%いました。自分の意見を堂々と根拠をもとに書くという活動を繰り返していく必要性を感じました。

三 成果と課題

○その作品のほかの部分を取り入れて読み比べていくことで、書き手のものの見方や考え方に着目して作品をとらえることができるようになったと考えます。

●「仁和寺にある法師」を学習したあとに「次の段もこの法師が出てきておもしろいから読んでみてね。」と言って実際には子どもたち文章を提示しなかったのですが、文章を提示してどう感じるかだけでも出し合うとともっと深まったのではないかと思います。

四 終わりに

「豊かな読み」とは、内容を的確に読み取り、違った角度から考え

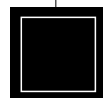
たり一つの表現にこだわって関連を考えたりすること、さらに、その内容や作品に関連する文章を読んでいくことで、自分の考えを深めたり広げたりすることにあるように思います。当然その読みは一人ではなく、ほかの人と交流することで広がりをもつことができます。一部分を読んで「こういうことかな。」と自分なりに考えたことをほかの文章を読むことで「違った見方もあるのか。」と気づいたり、「自分はこう読んだけれど、友達とは別の読み方をした、その違いはどこから来たのだろうか。」と考えていくだけでも自分の読みは深まっています。一つのおもしろさに気づけば、さらにこの作品のほかの部分を読みたい、この書き手の別の作品を読みたい、別の観点から書かれている作品を読みたい、この作品を批評したものを読みたいと、読書生活も広がっていくのではないのでしょうか。「豊かな読み」ということに關してまだまだ研究途中ではつきりとした定義ができていないのですが、今回の実践を通してほんの少しわたり自身の考えが広がったように思います。今回は古典の作品で学習しましたが、説明的な文章で豊かに読むとはどういうことだろう、この文学作品を豊かに読むためにはどのような単元を構成していけばよいだろう、とこれからさらに考えて実践していきたいと思っています。

*参考文献

- 『つれづれ草文学の世界』 西尾実 法政大学出版社 一九六四年
- 『ヘタな人生論より徒然草』 荻野文子 河出文庫 二〇〇六年
- 『方丈記 徒然草 正法眼藏随聞記 歎異抄』
- 新編日本古典文学全集44 小学館 一九九五年
- 『中学校学習指導要領解説 国語編』 文部科学省 二〇〇九年

書くこと(交流)

第二学年



「質問会議」を援用した 作文検討会の実践

——生徒同士の交流を軸にした作文指導

筑波大学附属駒場中・高等学校教諭

澤田 さわだ

英輔 えいすけ

作文を交流させる難しさ

二〇〇九年の秋、勤務校で開かれた教育研究会で、中学二年生の作文授業を公開する機会に恵まれた。この作文授業は通年・週二コマで展開しているものだが、見ていただいたのは「完成作品検討会」、すなわち完成した作文を互いに交流する場面である。

ところで、新学習指導要領で想定されている作文の「交流」とは、単に互いの作文を読むだけではない。周知のように、新学習指導要領においては、これまでよりも言語活動の充実が重視され、書く指導においても、課題設定から完成に至るまでのプロセスを生徒に体験させ、それを通じて学習を深めることが期待されている。なお、新学習指導要領の指導事項では、「交流」について次のように示されている。

オ 書いた文章を互いに読み合い、題材のとらえ方や材料の用い方、根拠の明確さなどについて意見を述べたり、自分の表現の参考にしたりすること。(第一学年)

オ 書いた文章を互いに読み合い、文章の構成や材料の活用仕方などについて意見を述べたり助言をしたりして、自分の考えを広げること。(第二学年)

エ 書いた文章を互いに読み合い、論理の展開の仕方や表現の仕方などについて評価して自分の表現に役立てるとともに、もの見方や考え方を深めること。(第三学年)

どの学年でも、作文を読み合うだけでなく、相互評価を通じて他者のみならず自分の思考も深めることが目標にあげられている。わたしたちは、このような作文交流の場面を目ざさねばならない。

しかし、現実的には実りある交流の場面を作ることには難しい。一般的に生徒は、人間関係への配慮から、ほかの生徒の作文に対して批判的にコメントするのを避ける傾向がある。そのため、互いに作文を読んでも褒め合いに終始してしまい、結局相手や自分の役に立たないで終わってしまうことが少なくない。あるいは全く逆のケースとして、配慮の欠けたコメントをしてしまい、結果として批判の応酬に終わることも少なからずある。さらに、作文の交流自体を生徒が嫌がり、そのための雰囲気作りから始めなければならない場合もある。生徒の作文を効果的に交流することは、そうたやすいことではないのである。

本稿は、わたしが昨年度二学期に、効果的な交流のあり方を試行

錯誤した記録である。一応の到達点として公開授業があるのだが、その内容を「完成品」として記すよりは、そこに至る過程を記すことに重点を置いた。わたしの試行錯誤の過程の中に、「交流」の授業を考える際のヒントとなるものがあるように思われたからである。参考にしていただければ幸いである。

ライティング・ワークショップの実践

わたしは二〇〇八年度から、ライティング・ワークショップという作文指導の実践を中学生相手に続けている。どんな授業なのかを一言で言うとして「書く題材を生徒に自由に選ばせ、資料集め・下書き・推敲などの完成に至る一連のプロセスを体験させることを通じて、書くことを中心に国語の総合的な力を身につけさせる授業」である。残念ながらここではライティング・ワークショップそのものについて詳述する余裕はないので、関心のある読者は、本場アメリカの実践指南書『ライティング・ワークショップ―「書く」ことが好きになる教え方・学び方』（ラルフ・フレッチャー、ジョアン・ポータルピ著、新評論、二〇〇七年）を読んでほしい。

さて、二〇〇八年度、わたしは中学一年生に週二回、この実践を行っていた。もちろんそこでも作文を交流させる場面がなかったわけではない。しかし、この時点でわたしが行った交流とは、作品の読み合いに重点を置いたものであり、交流を通じて自分や他者の作品の質を高めたり、考えを広げたりすることについては、あまり意図していなかった。

わたしが交流についての考えを改め、むしろ生徒同士の交流を軸に、作文の授業を作ろうと思ったのは、翌二〇〇九年度のことであ

る。この年、ワークショップが、二年めに入って停滞したのだ。

生徒のグループ活動を取り入れる

ライティング・ワークショップの実践二年め。昨年一年間、自由作文を書き続けた生徒は、ネタ切れの状態になって書くことの題材探しに苦しむようになった。もともとこの実践には、自由に書ける・友達の作文を読める「楽しさ」と、作品を創造する「苦しさ」があるのだが、「苦しさ」が「楽しさ」を上回るようになっていた。

また、わたし自身も指導の行き詰まりを感じていた。授業中には生徒が自分の作文を実際に書く時間が三十分ほどあり、そこでわたしが生徒を個々に見ているのだが、四十人全員の生徒の作文を指導するのは、どう効率化しても限界を超えていた。実は、わたしが手本にしているナンシー・アトウェルというアメリカの実践者は、この教師の個人指導にかなり重点を置いている。しかし、それは教師が受けもつ人数が少ないからこそ可能な技なのである。

困ったわたしは、この苦境を実践仲間や先達にメールで相談した。するとそのうちの一人、岐阜県立岐阜高等学校の木村正幹氏が「この実践の醍醐味は、グループ・カンファレンスにあると思っ

たので、ぜひ試してみてください。」と返信してくれたのだ。グループ・カンファレンスとは、班を作って互いの作文について検討する会である。アメリカではこの検討会に重きを置いた実践例もあり、木村氏は著書『作文カンファレンスによる表現指導』（溪水社、二〇〇八年）の中でも、グループ・カンファレンスの実践を紹介している。その経験からのありがたい助言だった。

実は、わたしはグループ活動全般にあまり積極的ではなかった。

その高偏差値にもかかわらずというべきか、だからこそというべきか、わたしの勤務校の生徒は概してグループ活動が苦手である。そもそもこういう協働的活動を軽視する雰囲気もある。加えてわたしにもグループ活動をうまく運営するノウハウがなかったものだから、たまに国語の授業でグループ活動を取り入れても、主体的に参加する生徒と「ただ乗り」をはかる生徒に分かれてしまうような惨状が生じたこともあったほどのだ。

しかし、木村氏の言葉を反芻するうちに、わたしはライティング・ワークショップにグループ活動を本格導入すべきではないか、と思い始めた。理由は二つあった。一つには、現状の打開のために、生徒が互いの作文を読み合う「楽しさ」をもつと授業に取り入れたいということ。そして、もう一つの理由は、教師一人で生徒の作文を指導するのに限界があるのならば、生徒同士で学び合うしかないと思ったことである。それには、単に作品完成後に読み合うだけでなく、グループでの検討会を数度設けたほうがよい。そうすれば交流が作品の改善にも結びつくことを実感できるだろう。

こうしてわたしは、次の二学期から、グループ単位での作文検討会を導入することに決めた。

「質問中心」と「振り返り」

最大の課題は、どうやったら効果的な作文の交流が行えるのか、ということだった。儀礼的な褒め合いや批判の応酬といった事態は避けたいし、何より生産性の高い検討会にシなくては、生徒たちのやる気にも悪影響を与えるだろう。

そこでわたしは、会議の生産性の高さにこだわるビジネス書を漁

り、やがて「これだ!」と思う一冊に出会うことができた。

清宮普美代『質問会議』（PHP研究所、二〇〇八年）である。

この本に書かれていたのは、アクション・ラーニングという会議の手法だった。専門的技術をもつコーチの指示に従いながら、一つの問題についてほかの参加者が質問する。それを経て問題を再定義し、行動計画を作成する。ここまでが一つのセッション。セッションの終わりにはこのセッションの振り返りを行い、次回につなげる。

この手法は、会議のリーダーとなるコーチに専門的な訓練が必要のため、そのまま教室に導入できるわけではない。しかし、そのエッセンスである二つの点を、作文検討会に援用できると思った。

その一つは「質問中心」で会議を進める点である。これには二つのメリットがある。一つは、褒め合いや批判し合いに陥ることなく、書き手が自分の作文について内省を深めることができること。もう一つは、読み手の生徒が質問をする訓練ができることである。おそらく読み手は書き手の作文について質問を考えることで、やがて自分の作文についても問いを抱くことができるだろう。そうすれば、自ら問題を発見しつつ解決する、自立的な人間を育てることににつながるかもしれない。

『質問会議』のエッセンスの二つめは、セッションごとにその振り返りを行うことである。一人の生徒の作文についての検討を終えたら、すぐにその検討会のあり方を振り返る。よい質問は出たか、作者の役に立ったのか……、こういった点について振り返ることが、回を重ねるごとに検討会の質を上げるのではないか。

以上のような期待をこめて、わたしは二学期に「質問中心」と「振り返り」を軸にした作文検討会を行うことに決めた。幸いなこ

とに、ワークショップ型授業の実践仲間である埼玉県立越ヶ谷高校の小林昭文氏と日本女子体育大学附属二階堂高校の佐藤広子氏の紹介で、アクション・ラーニングの勉強会に参加することもでき、授業前に自分なりのイメージをつかむこともできた。

生徒の成長を実感する

二〇〇九年度二学期、ライティング・ワークショップの中で、わたしは三回の検討会を行うことにした。一回めは、まだ生徒のアイデアが固まっていないころの「構想検討会」、二回めは、生徒全員が一度下書きを提出したあとに互いの作品を読み合う「編集会議」、三回めは、完成作品を互いに読み合う「完成作品検討会」である。局面ごとに名称は異なるものの、どれも次のような形式である。

一 四人で一つのグループを作る。

二 四人の役割を次のように定める。

「作者」……一名。その回のセッションの主役。作文を読んでもらい、質問を受ける立場。

「編集者」……二名。構想メモや作品を読み、そのうえで作者に質問をする。それによって作者の内省を深める。

「記録者」……一名。その回のセッションの会話を記録する。セッション終了後は、振り返りの司会を兼ねる。

三 一回のセッションはおよそ六分程度。六分間、編集者が作者に質問をし続け、作者がそれに答える。記録者は、その会話をできるだけ忠実に記録していく。

四 セッション終了後、記録者が司会となって二、三分の振り返り

を行う。ここでは、セッションの雰囲気や質問の質について検討し、反省材料を次のセッションに生かす。

五 一コマの授業では「二、三回のセッション＋振り返り」を行う。その合間に、教員は全体に助言をしたり、うまくいかないグループに介入したりする。

わたしとしては十分な対策をとったつもりで臨んだのだが、最初はまだあまりうまくいかなかった。熱心に取り組むグループもあったが、ふざけたやりとりで終始するグループも相当数に上った。困ったわたしは、実践仲間はこの苦境をまたも報告した。そこで励ましや助言を得つつ、次のような改善策をとったのである。

- ・なぜこの検討会を行うのか、その意義を語る。
- ・一人の生徒に作文を読んでもらい、全員に質問してもらう。
- ・教師の作文の構想メモを読み上げ、質問してもらう。
- ・質問や振り返りの具体例やガイドラインを配付する。
- ・停滞している班の記録係に、うまい班の様子を観察してもらう。
- ・停滞している班には、教師が質問例を実際に示してみせる。

こうしたことを、毎回の授業の最初の十分や、検討会の合間を使ってやり続けた。ここで心がけたのは、

「検討会の意義を繰り返し語る」

「全員でよい質問について考える機会を作る」

「教師がガイドラインや実際の質問を通じてモデルを示す」

の三点である。

こうした働きかけの中で、ようやく生徒も前向きになってくる。この検討会の形式への慣れも重要な要素であり、「構想検討会」「編集会議」と、回を重ねるごとに、話し合いの質が高まっていくのがわかってきた。「編集会議」のあと、生徒が書き直している作文を読んでみると、「編集会議」で得られたアイデアに基づいて書き直す生徒が多く、わたしなりに手応えを得ることができた。

公開授業でのフィードバックとアンケート結果

こうして、十一月の教育研究会で、最後の交流の場面である「完成作品検討会」を公開するに至った。ここでも生徒が行うことは、これまでの検討会と同じである。聞き手である編集者が作者に質問をし、作者がそれに答えていく。記録者はその様子を記録して、セッション終了後に振り返る。わたしはいつものように、セッションの合間に全体に向かって簡単な助言をしたり、セッション中は各グループの様子を見て回り停滞している班にモデルを示したりする。この日は、合計で三回のセッションを行ったが、大勢の見学者のかたからは、授業者についてだけでなく、個々の班や生徒についてのフィードバックもいただいた。次に一部を紹介する。

・生徒たち自身で会議（話し合い）の流れを作っていく、あるいは作ろうとする訓練ができていて素晴らしかったです。振り返りでも「満足度」や「新しい気づき」について質問したり、ここが「ありがたかった」と作者の生徒自身がきちんと他のメンバーに伝えられることは感心しました。

・アドバイスという形ではなく、作者に気づかせるという形を目

ざしていらつしゃったと思います。その点で、よい質問ができていたように思います。ただ、題材によっては停滞していた班もありました。また、「下書き」ならば書き直しという目標があるけど、「完成稿」なのに、なぜいまさら評価をしなくてはいけないのか、という生徒のつぶやきもきこえてきましたので、各回の目標を明確にしてあげた方がよいと思います。複合的な力をつけさせる授業として、とても参考になりました。

・四班では一人の子が質問というよりはダメ出しをしているような場面が何度もあり、作者の子が言葉につまることがありました。しかし、別のメンバーも言葉をつなぎ、うまく話し合いをすすめているようでした。

・十班は他の班と比べ、一人一人がしっかりと目的をもって話し合いをしているように見えた。一人の子があいまいな質問をした時に、周りがその質問内容をフォローしていた。その点に班としての一体感を感じた。

このようなフィードバックをいただけるのはありがたい。これは、今回の授業で、ほとんどそのままの形で生徒たちに配付した。

一方、生徒たち自身は、この作文検討会についてどうとらえているだろうか。わたしの授業に参加している高井太郎氏（筑波大学大学院修士課程）が、二学期終了時にアンケートを採ってくださいました。その結果をいただいたので、次ページに一部を掲載する。（なお、数値は人数で示した。）

■グループ・カンファレンス（構想検討会、編集会議、完成作品検討会）はあなたが作品を書いたり、作文技術を向上させたりするうえで役に立ちましたか？

とても役立った 20
まあ役立った 77
あまり役立たなかった 18
役立たなかった 4

■グループ・カンファレンスと、「書く時間」の中での澤田先生との個人カンファレンスとでは、どちらが役に立つと思いますか？

グループ・カンファレンス 50
個人カンファレンス 28
同程度役立つ 41
どちらも役立たない 0

■グループ・カンファレンスを何度も行う中で、カンファレンスが上達したと思いますか？

とてもそう思う 14
まあそう思う 77
あまりそうは思わない 26
全くそうは思わない 0
未記入 2

■カンファレンスを上達させるうえで、振り返りは有効だったと思いますか？

とてもそう思う 24
まあそう思う 51
あまりそうは思わない 38
全くそうは思わない 3
未記入 3

全体的には、検討会が自分の作品や作文技術の向上に役立ったと評価している生徒が多い。おもしろいのは教師の個人指導よりも班別の検討会のほうが役立ったと考える生徒が五十人もいることである。また、班別の検討会を重ねることで成長を実感する生徒が多数であったが、振り返りの仕方にはまだ工夫の余地が残されている。今後の課題としたい。

「交流」を軸にした作文指導へ

ひとまず、わたしの報告はこれで終わる。

生徒同士の交流は、充実しさえすれば教師の個人指導よりもずっと学習効果が高い。二学期の実践を終えて、わたしはそう実感するようになった。交流というと、作文を書いたあとのおまけのようなイメージもあるが、その秘めた可能性は大きい。教師が孤独に生徒の作文を添削するよりも、はるかに負担が少なく、楽しく生徒に力をつけさせることができる。交流を軸にした作文指導のあり方こそ、多忙なわたしには必要なのだと思う。

*この原稿は平成二十一年度科学研究費補助金奨励研究「自律的・協働的な書き手を育てる作文ワークショップ」の成果を含んでいます。

日本語学級で学ぶ生徒から

外国人生徒に必要な国語指導を考える

東京都北区立稲付中学校教諭 小幡 尚美 おばた なおみ

I 日本語学級からみた外国人生徒の実態

平成二十年度文部科学省統計「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」によると、公立中学校に在籍する日本語指導が必要な外国人生徒の数は七、五七六人。そのうち、実際に日本語指導を受けている生徒は六、一六一人で、約八割の生徒が、地域により受け入れ体制や指導形態は異なっているが、日本語指導を受けていることになる。平成二年に「出入国管理及び難民認定法」が改正、施行され、平成三年から開始されたこの調査結果を見ると、特に平成十五年から二十年までの五年間で小・中・高合わせて、日本語指導の必要な児童生徒が約一万人増加し、その母語も多様化していることがわかる。

この調査は全国の公立学校で行われた悉皆調査であるが、日本語教育の研究者や日本語学級担当者等、実態を知る者は、これ以外にも日本語指導を必要とする内在的、不可視的な生徒が多く存在すると考えている。わたしの勤務する日本語学級（正式名称は、「日本語適応指導教室」）は、東京都北区の日本語学習センター校で、二〇一〇年一月現在、区内十二校の中学校から五十六人の外国人生徒が、日本語の学習のために一日二時間、週に一日から三日通っている。平成六年に開設されてから生徒数は増加を続け、都内の日本語学級の中でも通っている生徒数が最も多い。それは、区内各校や教育委員会との連携ができ、この学級が日本語指導を行う場として認知されてきたためであろう。

それでもなお、実際は日本語学級への通級が必要でありながら、通級

していない生徒もいる。例えば、両親が外国から来日し日本で生まれた生徒、あるいは幼少期に来日した生徒で、家庭内言語が日本語でなく、日本の文化や習慣についての理解が家庭で不足していると、学年が進むにつれ、特に中学生になって、教科学習についていけなくなることがある。在籍校では、日常会話に問題がないと、日本語学級に通級する必要はないと判断するが、このような生徒の学習のつまずきの原因は、学力の不足というより、実は言語環境や日本語学習の不足によるものである場合が多い。（家庭環境など、プライバシーにかかわる問題を含んでいため教師も情報をつかみにくい面もある。）

このような例の場合は、その生徒にかかわる教師が、生徒の言語環境や言語学習歴を把握し、生徒の言語力の問題を発見することができれば、早期に日本語指導を行うことができる。今後はこれらの生徒を含め、増加する日本語指導が必要な生徒をどのようにとらえ、学校教育が教育活動の中でどのように指導し、日本人生徒との共学の将来像をどのように描くかを考え、教師一人ひとりが具体的な取り組みを始める必要がある。

II 日本語学級における指導

（1）日本語学級における指導目標

日本語学級における指導は、「在籍校の在籍母学級において学習面・生活面ともに適応できる言語能力、コミュニケーション力、学習の方策」を身につけさせることを目標にする。具体的に四つの側面をもつ。

ア 生活に必要な言語の習得

イ 教科学習に必要な学習言語の習得

ウ 学校生活への適応の支援

エ 外国人生徒の進路指導に関する支援

学校生活や社会生活に必要な生活言語と、教科学習に必要な学習言語に、明確な区別はない。しかしながら、初級日本語教材を一通り学習すれば、定期検査の各教科の問題を読んですらすら答えることができるわけではない。各教科にはその教科独自の学習語彙があり、それをツールに思考し、考えを整理し、概念を構築し、表現する技術をもつことが必要となる。さらに、ほとんどの生徒が日本での高校進学を考えている。

したがって、まったく日本語の学習経験のない生徒が、最長三年間で日本語の生活言語と学習言語を学び、高校進学に向けて学力をつけなければならぬ。一般的に生活言語と学習言語を学ぶまでには五年から七年を要するといわれているが、通級制の日本語学級では、多い生徒でも週三回、六時間の授業時間を確保することも難しい。在籍母学級の教科学習についていけるように配慮しながら、来日から卒業までの期間を個人の生徒について逆算し、学習方法を工夫し、学習項目を精選し、効率的に日本語力、学力を身につけさせる指導を行うことを目標とする。

(2) 学習言語の習得（日本語学級における国語の指導）

学習言語の習得は、日本語学習開始の時期、母語、生徒の学習の状況を把握し、計画的に行う必要がある。通級方式の日本語学級では各生徒の在籍母学級での授業理解を促進するために、教科の授業の先行学習を基本に学習言語を計画的に習得させる。在籍母学級における授業の理解を支援するため、在籍校における学習単元を把握し、在籍校の授業の前に日本語学級であらかじめ学習する。そのほかに、在籍母学級での定期検査前などに定着確認のための復習、補充学習も行う。各生徒の通級の

ための時間数は、個人差があるが、在籍校の国語、社会の時間など、その生徒が一斉授業では理解しにくい授業が多い。在籍校の国語の時間から週二時間取り出すとすると、その時間だけが理解できないだけでなく教材の学習の流れ、全体像も見失う危惧がある。それを補うためにも、可能な限り在籍校と授業の連携をし、それぞれの生徒が在籍校の学習活動に意欲的に参加できるよう配慮し、指導することが最も重要である。

国語の学習は、最終的な単元の指導目標、学習目標は在籍校の一斉授業で学ぶ生徒たちと同じであるが、一学習材について日本語学級では、

①教科の指導目標

②日本語の指導目標

の二つの指導目標を設定する。この際、日本語の指導目標は、生徒の個々の学習状況に応じて個別に設定する。日本語学級の学習形態は、少人数（二、三人）で、多くても五人程度のグループで授業を行っている。日本語学級ならではの他文化共学の学びができる。

(3) 学習言語を学ぶ読解指導の開始時期

ひらがな、カタカナが理解できたら、教科指導型の日本語指導は可能である。日本語が十分理解できてから学習言語を学ぶのでは遅い。生徒も早い時期に学習言語に興味を示す。生徒の状況に応じ学習を開始する。

Ⅲ 日本語学級における国語の指導の実践例（二年「走れメロス」）

(1) 生徒の実態（生徒は二人）

・日本語学習期間五か月。母語はミャンマー語。

英語技能検定二級レベルの英語力がある。

学習意欲はあるが在籍母学級ではあまり日本語を話さない。

・日本語学習期間六か月。母語はビサイヤ語。英語。

電子辞書をよく利用し、学習意欲が非常に高い。

(2) 指導目標

①教科の指導目標

- ・ 文章の構成を読み取り、表現の特徴をとらえる。
- ・ 描写に即し心情や人物像をとらえ、人物の性格や生き方を読み取る。

②日本語の指導目標

- ・ 心情を表す言葉を理解する。
- ・ 立場による話し言葉の違い、会話文、地の文、内言の違いに気づき、その表現の効果を理解する。

(3) 実践のポイント

『走れメロス』は、外国人生徒が学習するには長い作品であり、漢語も多く、特に母語が非漢字圏の生徒にとって、理解するには難易度のかなり高い文学作品である。しかし、文字情報の難解さを工夫すれば内容が理解できる。学習できる事柄が多くあり、学習後の生徒の変容を考えればぜひ学ばせたい作品である。

ただし、語彙のすべてを細かく理解するなら一ページに三十分は必要であり、膨大な時間がかかりすぎる。また、すべてを覚えさせるような学習は生徒に大きな負担となり、学習意欲を低下させることになる。

そこで、「あれもこれも教える」のではなく、この一時間に教えること以外をいわば「切り捨てる」勇氣をもたなくてはならない。一時間に学習する語彙は生徒の実態を勘案し、心情を表す言葉を中心に五、六語とし、場面ごとに大きく内容を理解させることとした。

このように難解な表現が多い教材は、生徒それぞれの母語による翻訳を先行して読むことは大変有効である。しかし、ミャンマー語やビサイや語のように、辞書も、翻訳文も入手しにくい場合はどの教師も指導に困難を感じる。その際は、教師が、学習させたい語彙以外の、難解な語句を平易な日本語に置き換え、リライト教材を作成する方法をとるとい

うこともできる。この方法は、概要を理解させやすく、学習語彙もわかりやすいので、日本語学習を始めたばかりの生徒には有効である。しかし、翻訳文もリライト文も有効ではあるが、翻訳文の使用は、言語間で翻訳できない表現があったり、リライト教材は、生徒個々によってリライトする語彙を工夫しなくてはならなかったり、生徒によってはこれらの方法自体が合わなかったりする場合もあるので使用には注意する。これらの方法はあくまで教材を理解するためのプレ学習の一つである。

今回、対象生徒は英語力が高く、英語と日本語の間で言語を交換できると考え、英語の翻訳文をまず読むことにした。

(4) 指導計画(六時間)

①英文で全文を読み、内容を理解する。(二時間)

- ・ 読後の感想を自由に話す。
 - ・ 人物像について自分の考えを述べる。
- ### ②全体の流れ・構成を理解する。(四時間)
- ・ 場面を描いた絵カードを話の順に並べる。
 - ・ 場面ごとに英文、日本語を音読してキーワードを確認し、時間の経過、出来事を理解する。

③全体の流れを確認し、心情の変化を理解する。(二時間)

- ・ 人物像をまとめる。

* 漢字学習は語句の意味説明を加え、毎回課題を出した。

(5) 授業の様子(本誌では①と②を紹介する。)

①英文で全文を読み、内容を理解する

■初発の感想

国語の教科書の『走れメロス』を見て、その長さに驚き、「難しい。」と言っていたが、英文を与えると、「わかる。わかる。」と言ってすぐに読み始めた。読後、ほっとため息を漏らす様子は、日本人生徒がこの作

品を読んだあとの様子と変わらない。教師が何も言わなくても、感想を述べ始めた。英語と日本語で話し始めたが、話していくうちに一人の生徒は「英語じゃないとわたしの言いたいことは話せない。日本語はわたしの話したいレベルにならない。」と、もどかしげに言い、自分の考えを速い英語でたくさん話した。質問も多かった。

ローマ時代の作家が書いた寓話をドイツ人の作家シラーが詩にしたものを、日本人、太宰治が物語に書き上げたという過程を説明したが、興味深く聞いていた。国を越え、作品ができあがったことは特別な意味をもっている生徒は思ったようだ。

■人物像について

「王様はわるい。」などのように、日本語学習期間が短い生徒は、「よい、だめ。」「よい、悪い。」という表現を用いる。日本語の理解語彙が十分でなく、自分の気持ちを十分説明できないため、どうしても平易な言葉になってしまう。このあと、「王様」の話から、自国の社会状況、政治の問題など、しばらく英語で会話が続いたが、国の状況や、自分の考えをきちんと表現でき、認知力の高さが感じられた。思考や、認知が高くても、表現する言語の段階が低いと表現のレベルが低くなり、認知力の高さが理解されにくいということはよく起こるので、注意すべきである。

メロスについては、「わたしも、もし友達に信じてもらっているなら絶対走った。」「わたしがセリヌンティウスでも、友達のためにかわりになった。」と、きっぱり話した生徒と、じっと考えたあと、「できるかな。わたしならできないかもしれない。」と言った生徒。反応は異なった。

この時間の最後に、生徒が、「trust」「friendship」は日本語でなんというか、と質問した。印象的な言葉であったようだ。「日本語でなんというか?」この疑問をもって覚えた言葉はすぐに忘れることがない。学習のチャンスである。

②全文の流れ・構成を理解する

■絵カードの利用

全文の流れが理解できたかを確認するため、二組の絵カードを順序に関係なく黒板にはった。生徒二人は、個々に絵カードを物語の順に並べ替え、できたものを互いに比べ合った。順番が異なっている部分の教材を読み直し、生徒同士で話し合わせた。結論として一組の絵カードで、物語の流れを、順を追って説明させた。場面がどの場所であれが登場し何が起こったか確認した。絵カードは、結婚式の祝宴の「黒雲が空を覆い」という場面や、日没前の夕日の中をメロスが走る場面など、作品中の色の効果がイメージされやすいよう、色つきのものにした。

■ワークシートの利用

全文の流れが確認できたら、絵カードに対応した場面ごとに日本文(教科書)を音読し、内容を日本語で理解する学習に入った。それぞれの場面で、「この時、メロスはなんと言いましたか?」「何をしましたか?」「どんなことがありましたか?」と、質問すると、再び教科書を見ずに、キーセンテンスを答えることが多かった。生徒の答えをもとに、板書では、登場人物の言葉と行動を分けて書き、学習させたい重要な部分をはっきりさせた。授業の終わりに、生徒はワークシートを用いてキーワードを確認していった。

■文体の特徴を理解する

生活に必要な日本語を、体系化された文型の積み上げで学んでいる生徒たちなので、です・ます体が丁寧さを表すことを理解している。先生と話すときと友達と話すときでは話し言葉が異なることも理解している。

そこで、メロスが清水を飲み、再び希望をもって走る場面について、「普通体の文を丁寧体に変えて読んでみましょう。」という課題を与えた。ゆっくりではあるが文体を変えて文章を読むことができた。

この過程は、現在、教科の学習と平行して学んでいる日本語学習の定着確認である。次に、わたしが教科書の文章を少し大きな声で、読んでみた。先に読んだ、丁寧体の文章との違いを読み聞かせると、「わあ、はやい、はやい。走ってる。」と、一人の生徒が声にした。「このほう（普通体の文）がいいね。」と言いつつ。場面や内容によって、文章を書き分けることのおもしろさを感じたように見えた。「どんな作文のときは普通体がいいかな？」と聞いたたら、「運動会の作文。」と、答えが返ってきた。

IV 国語の授業における外国人生徒の活躍例

■漢詩・漢文の音読

漢詩を詠む。教科書に掲載されている漢詩を、中国語を母語とする多くの生徒は暗唱することができる。クラスの仲間の前で詠み、先生からも友達からもその韻律の美しさを褒められ、自信をもった生徒も多い。また、中国の文化が日本で学習されていることに誇りもつ。

V 日本語指導と国語科教育（新学習指導要領と関連して）

わたしは国語科の教員であるが、初めて日本語学級で、日本語を指導した日のことは忘れられない。全く日本語を学んだことがない中国人生徒に、生徒の母語が全くわからない教師が教えるのである。指導法として、日本語で日本語を教える直接法を用いていたが、それでも、初めの一時間に、「共通の言語をもたない話者同士の対話の困難さ」を思い知らされたことを覚えている。

日本語教育は、日本語を母語としない生徒に、第二言語としての日本語習得を目標とする教育である。国語教育は、日本語を母語とする生徒に対する日本語教育である。この両者は同じ言語を教えているのに、異なった面がある。日本語文法と国語科の教科書文法の違いを例にしても、

形容詞を「い形容詞」、形容動詞を「な形容詞」と言ったり、動詞の活用も連体形を「ます形」、「て形」、「た形」と分けて学習したり、用語もアプローチも異なっている。外国人生徒に日本語を指導するうえで、日本語文法は、「その言葉はどのような場面でのどのような文脈で使うのか」を示しながら、日本語の構造を理解し、文型を積み上げていくものである。「学校へ行く。」と「学校に行く。」の「へ」と「に」の違いは何か。「象は鼻が長い。」の「が」と「は」はどう使い分けるのか。そのような日本語の疑問を常と感じ、とまどっている生徒たちに、用例を与えながら運用できる日本語を教えることが日本語教育である。しかし、近年この両者、特に、国語教育が日本語教育に近づきつつあるのを感じている。

新学習指導要領では、「言語に関する能力」を国語科のみならず、各教科において重視し、「言語活動の充実」をあげている。また、国語科では「聞くこと」をいっそう重視するとともに、「日常生活や社会生活の中の話題について」対話や討論などを行うことがもとめられている。

このように、各教科で「言語」の教育が行われ、実生活・社会生活に必要な言語活動の指導が重視されている。いわば、日本語指導を要する生徒にも必要な指導が行われようとしているのだ。

日本語教育について学ぶと、日本語教育の、ある部分が、日本語を母語とする生徒たちにも意義のあるものだと感じる人が多い。語彙学習や、音声学・言語学の領域には、中学生が学習してもおもしろいものがたくさんある。また、日本語教育で重視している実生活に役立つコミュニケーションの技術を学ぶことは、今日の「対話の苦手な」中学生に必要なものである。以前は異なる面ばかりが目立っていたが、これからは「日本語を学ぶ」という共通する領域にある日本語教育と国語教育が互いに連携し、日本語を見つめ、日本語を学ぶ中学生に学校教育でも日本語教育が体系化されることを強く願っている。

新学習指導要領における中学校国語科書写指導の実践

「楷書又は行書を選んで書く」ことの試み

上越教育大学附属中学校教諭 清水 陽一郎しみず よういちろう

I はじめに

コミュニケーション能力の育成は、子どもたちの「生きる力」の中核であり、きわめて重要である。国語科書写では、手で文字を書くという行為を取り上げ、他者への確にあるいは、豊かに伝えるための書き表し方について思考し、それをふまえて書く力を向上させることで、コミュニケーション能力の育成を図ろうとしている。新中学校学習指導要領では、二年生で「楷書又は行書を選んで書く」三年生で「効果的に書く」というねらいが明示された。本実践では、これらのねらいの中でも「楷書又は行書を選んで書く」ことに焦点をあて、単元化を図って実践した。以下に構想や学習の様子を紹介する。

II ねらいの単元化にあたって

ねらいを単元化していくために、千々岩ちぢいいわが述べる「中学校における書写指導の三つの原則」をふまえていくものとする。

(1) 国語科教育の一環としての書写指導であること。

(2) 小学校書写教育の発展的位置づけとしての書写指導であり、高等学校芸術科書道への展開を見通した書写指導であること。

(3) 学校知が生活知へと転化していくことを見通した書写指導であること。

(1)を受け、書き表す技能の学習に傾倒するのではなく、伝えようとする言葉の内容や書き手の思い、目的、相手のもつ文字に関する文化コード^②などと文字を書き表す技能が有機的に結合した学習を構想する。

(2)を受け、楷書や行書、それぞれに調和した仮名の学習を、半紙で多くて4～6字程度の学習に止まらずに、手紙など日常生活や社会生活で行われるさまざまな書字場面や書式を題材として、文字群の配列の学習にまで広げる。加えて、毛筆などの筆記具の特性をい

かす学習を展開し、通時的・共時的な毛筆文化や芸術的な表現を扱う高等学校芸術科書道を見通した学習内容にする。

(3)を受け、生徒が既習知識や技能を活用し、新たな学びを進めることができるよう、日常生活や社会生活、将来の生活の場面を想定した題材を用いる。また、学びの過程を大切にしながら単元を構成したり指導の工夫を図ったりする。

これらをふまえ、「楷書又は行書を選んで書く」学習では、日常生活や社会生活におけるさまざまな目的や必要に応じて楷書や行書を選んで書く意識をはぐくむことで、既習の楷書や行書、それぞれに調和した仮名の書き方をいかして書くことができるようになると考えた。そのために、楷書や行書を選んで書く場面を意図的に設定して、そこでどう書いたらよいか思考し判断して文字を書き表す単元を設定する。

III 実践「手書きの手紙で思いを伝えよう

目的・相手・文化コードを考えて書く」^③

1 本単元のねらい

本単元では、目的意識や相手意識、文化コードを明確にして、他者に言葉や文章をより

的確に伝える資質や能力をはぐくむことをねらいとする。

実生活や社会生活の場面におけるコミュニケーションとして、手で書くことにおいては、対象となる相手に「的確に伝える」ことを意識して言語生活を送ることができるよう指導していくことが大切である。「的確に伝える」ためには、どんな目的で、どんな相手に書くのかを明確に意識化することが大切である。どんな相手に書くのかということの中には、相手をもつ文字に関する文化コードを想像し、それを意識して書くことも含まれる。それにより、書き表す文字の質も変わり、相手に伝えたい内容をよりの確に伝えることができる。こうして、他者との確にコミュニケーションを図ることができるという点で本単元の学びが日常生活や社会生活に広がる学びになると考える。

2 本単元の学習の流れ

(1) お世話になった方々に書く礼状の内容を考えよう (三時間)

最初に、学級活動の「幸せな人生」単元で幸せの要素について話をうかがった方のプロフィールをまとめた。生徒は相手の名前、性

別、年齢、家族構成、現在の生活の様子、趣味、その方の人柄などについて、インタビューを通して知ったことや感じたことを項目別に書き出した。生徒はインタビュ어의様子を同じ班員と話し合いながらまとめ、インタビューをした相手（礼状を出す相手）がどのような人なのかを明確にしていた。

【A子の学習プリントの記述から】

- 性別…女性
- 年齢…七十歳くらい
- 家族構成…夫、息子夫婦、孫二人
- 現在の生活…孫の面倒を見ながら楽しく生活している。
- 趣味…ちぎり絵、散歩
- 人柄…すごく優しく、面倒をよく見てくれそう。

次に、礼状の内容について考えた。生徒は、どんな内容のお礼を述べたのか、幸せな人生についてどんな話をうかがったのか、その話を聞いて自分は幸せな人生に関してどんな考えを広げ深めたのかを整理し、礼状の内容を具体化していった。

最後に、手紙の書式について学習し、コンピュータで礼状の内容を作成した。生徒は頭

語や時候の挨拶、主文、末文、結語、後付けといった手紙の書式とそれを紙面にどのような配置していくのかを実際の手紙例を通して理解し、自分の礼状に生かしていった。

(2) 手紙の内容を相手に的確に伝えるために必要な意識について考えよう (三時間)

まず、前時にコンピュータを用いて作成した礼状の文面を見ながら、清書で使うものと同じ便箋に手書きの礼状を書いた。この時にはどんな書体や文字の大きさ、配列で書くのかについての指示は出さなかった。これは、試し書きの段階であり、手紙の内容を相手に的確に伝えるために必要な意識の学習前後で、自分の書く文字が変化したかを振り返るためである。生徒は文面を見ながら文字を書くことだけに集中していたようであった。

次に、教師から提示された同じ内容の礼状で、文字の書き方が違う三種類の手紙例を比較し、表に差異を整理した。

生徒は「書かれた文字の印象」「書かれた文字の読みやすさ」「文字の書体」「文字の字形」「文字の大きさや配列」について差異を取り出してまとめ、情報を学級全体で交流し、共有した。

【三種類の手紙例】

拝啓
初秋の候、〇〇様におかれましては
ますますお元氣のことと思ひます。
さて、先日お礼状をそのためにお時間
をいただき、まことにありがとうございました。
おかげさまで、大変ありがたうござい
ました。

A

拝啓
初秋の候、〇〇様におかれましては
ますますお元氣のことと思ひます。
さて、先日お礼状をそのためにお時間
をいただき、まことにありがとうございました。
おかげさまで、大変ありがたうござい
ました。

B

拝啓
初秋の候、〇〇様におかれましては
ますますお元氣のことと思ひます。
さて、先日お礼状をそのためにお時間
をいただき、まことにありがとうございました。
おかげさまで、大変ありがたうござい
ました。

C

そして、架空のプロフィール設定の人へ礼状
を書いた場合、どの手紙例の書き方が喜ばれ
そうかを考えた。

【B男の学習プリントの記述から】

Dさん・女性・七十歳代・子ども夫婦
や孫と離れて一人暮らし・和歌を詠む
などして過ごす・視力が低下している
〈選んだ手紙〉B
〈それを選んだ理由〉

Aは孫が書いたような感じの文字で
親しみがあつてよさそうだけど、字形
が乱れていたり行が曲がっていたりし
て読みにくいと思う。Bは楷書で丁寧
に書いてあつて、Dさんは視力が低下
しているので読みやすいと思う。

そして、手紙を書くときに必要な「目的意
識」「相手意識」「文化コード」を教師の説明
で知り、今回、生徒が書いた礼状の目的や相
手、文化コードがどのようなものかワークシ
ートに整理した。その上で、こちらの思いを
的確に伝えるための文字の書き方として、書
体や字形、大きさや配列をどのようにしたら
よいか、目的や相手、文化コードと関連づけ
て考えを整理した。そして、礼状を書くとき
に意識することや書字で気をつけることに注
意して、礼状をまとめ書きした。

【C子を書いた礼状】

拝啓
初秋の候、〇〇様におかれましては
ますますお元氣のことと思ひます。
さて、先日お礼状をそのためにお時間
をいただき、まことにありがとうございました。
おかげさまで、大変ありがたうござい
ました。

IV おわりに

本実践では、日常生活や社会生活における
さまざまな目的や必要に応じて、楷書や行書
を選んで書く意識をはぐくむことができた。
それにより、既習の楷書や行書、それぞれに
調和した仮名の書き方を生かして礼状で謝意
を伝えることができた。従つて、楷書や行書
を選んで書く場面を意図的に設定して、そこ
で思考し判断して表現する単元の設定は効果
的であると考ええる。

【注】

(1) 千々岩「学習生活・実生活と結びつい
た書写の指導(2) 中学校」『実践国語研
究No288』(2008) 明治図書 PP.79-80を参
照。

(2) 国語科書写におけるコードの概念や文
化コードについては、清水・押木「書字
における機能とその意識化による国語科
書写指導」書字目的や文化的・社会的コ
ードを中心として『書写書道教育研究
第23号』(2009) 全国大学書写書道教育
学会編 PP.69-79を参照。

(3) 詳細は『上越教育大学附属中学校研究
実践事例集2007』PP.8-14を参照。

「常用漢字表の改定」ってなんですか？

数年前からときどき新聞などで話題になる「常用漢字表の改定」。いったいいつ変わるのか。どのように変わるのか。中学校の国語で学習する漢字はどうなるのか。概要をまとめてみた。

■常用漢字表とは

常用漢字表は「内閣告示」として国が定めるもの。現行の常用漢字表は一九八一年に告示された。「一般の社会生活において、現代の国語を書き表す場合の漢字使用の目安」として示されるもので、ここには文字や音訓の使用を禁じるものではないが、法令・公用文書・新聞・雑誌・放送などがこれに基づくため、影響力は大きい。

■なぜ改定するのか

パソコンや携帯電話といった情報機器の普及によって、漢字使用のありように変化が起きている。文部科学大臣諮問理由（二〇〇五年）には「（現行の）常用漢字表が、果たして、情報化の進展する現在においても『漢字使用の目安』として十分機能しているのかどうか、検討する時期に来ている」とあり、これを受けての改定といえよう。

また、今回は固有名詞の扱いに関し「基本的な考え方を整理（同諮問理由）」することにも取り

組んでいる。たとえば、これまで常用漢字表の範囲では、四十七の都道府県名のうち二十九しか

「書けなかった」が、今回の改定によりこれは解消され、全ての都道府県名を表記することができるようになる。今回常用漢字表の範囲内に仲間入りするの、次の十八府県。【宮城県・茨城県・栃木県・埼玉県・神奈川県・富山県・山梨県・岐阜県・静岡県・滋賀県・大阪府・奈良県・岡山県・愛媛県・福岡県・熊本県・大分県・鹿児島県】

■学校教育における常用漢字表

学習指導要領には、中学校国語科では「常用漢字」を学ぶことが明示されている。したがって、常用漢字が増えれば（現在一九六字が加わり、五字が削除される予定。変更の可能性あり）、中学校で学習する漢字も増える。現案のまますると九三九字から一一三〇字へと増えることになる。

ただ、これは常用漢字表の告示と同時期とはならない見込み。現行の常用漢字表施行にあたって、学校教育への適用までには一年半をおいており、今回も学校での指導に反映されるまでにはある程度の時間は設けられると思われる。

■しんにゅうは一点か二点か

今回新たに常用漢字表に追加される見通しの漢

字として「遜」があるが、これはしんにゅうの点が二つある形で提示される見込みである。また、「箸」という字は「日」の上に点のつく形となりそう。では、手書きするうえでもこの字形が基本となるのか。

「遜」に点が二つあったり「箸」の中に点がついたりするのは、現在すでに印刷などで多く用いられている字との齟齬を回避し移行面での混乱を避けることが目的であり、手書きの範としてこの字体を示しているわけではない。「改定常用漢字表」に関する試案の「基本的な考え方」には、以下のような記述がある。

「しんにゅう」の印刷文字字形である「しん」に関して付言すれば、どちらの印刷文字字形であっても、手書き字形としては同じ「しん」の形で書くことが一般的である、という認識を社会全般に普及していく必要がある。すなわち、従来どおりしんにゅうは点一つという。新常用漢字表において点一つの形で提示される字も、学校では点一つの形で指導するということになりそう。

ただし、現在も常用漢字表改定に関する審議は継続されており、最終的な結論とはいえないことをつけ加える。

■いつから変わるのか

告示は、年内の見込みである。学校教育への反映時期については、今のところ未定。

■追加候補字種196字

2010年1月現在

挨 アイ	楷 カイ	串 くし	挫 ザ	腎 ジン
曖 アイ	潰 カイ つぶ-す・つぶ-れる	窟 クツ	采 サイ	須 ス
宛 あ-てる	諧 カイ	熊 くま	塞 サイ・ソク ふさ-ぐ・ふさ-がる	裾 すそ
嵐 あらし	崖 ガイ がけ	詣 ケイ もう-でる	埼 さい	凄 セイ
畏 イ おそ-れる	蓋 ガイ ふた	憬 ケイ	柵 サク	醒 セイ
萎 イ な-える	骸 ガイ	稽 ケイ	刹 サツ・セツ	脊 セキ
椅 イ	柿 かき	隙 ゲキ すき	拶 サツ	戚 セキ
彙 イ	顎 ガク あご	桁 けた	斬 ザン き-る	煎 セン い-る
茨 いばら	葛 カツ くず	拳 ケン こぶし	恣 シ	羨 セン／うらや-む・ うらや-ましい
咽 イン	釜 かま	鍵 ケン かぎ	摯 シ	腺 セン
淫 イン みだ-ら	鎌 かま	舷 ゲン	餌 ジ えさ・え	詮 セン
唄 うた	韓 カン	股 コ また	鹿 しか・か	箋 セン
鬱 ウツ	玩 ガン	虎 コ とら	叱 シツ しか-る	膳 ゼン
怨 エン・オン	伎 キ	鋼 コ	嫉 シツ	狙 ソ ねら-う
媛 エン ひめ	亀 キ かめ	勾 コウ	腫 シュ は-れる・は-らす	遡 ソ さかのほ-る
艶 エン つや	毀 キ	梗 コウ	呪 ジュ のろ-う	曾 ソウ・ゾ
旺 オウ	畿 キ	喉 コウ のど	袖 シュウ そで	爽 ソウ さわ-やか
岡 おか	臼 キュウ うす	乞 こ-う	羞 シュウ	瘦 ソウ や-せる
臆 オク	嗅 キュウ か-ぐ	傲 ゴウ	蹴 シュウ け-る	踪 ソウ
俺 おれ	巾 キン	駒 こま	憧 ショウ あこが-れる	捉 ソク とら-える
苛 カ	僅 キン わず-か	頃 ころ	拭 シヨク ふ-く・ぬぐ-う	遜 ソン
牙 ガ・ゲ きば	錦 キン にしき	痕 コン あと	尻 しり	汰 タ
瓦 ガ かわら	惧 グ	沙 サ	芯 シン	唾 ダ つば

堆 タイ
戴 タイ
誰 だれ
旦 タン・ダン
綻 タン
ほころ-びる
緻 チ
耐 チュウ
貼 チョウ
は-る
嘲 チョウ
あざけ-る
捗 チョク
椎 ツイ
爪 つめ・つま
鶴 つる
諦 テイ
あきら-める
溺 デキ
おぼ-れる
墳 テン
妬 ト
ねた-む
賭 ト
か-ける
藤 トウ
ふじ
瞳 ドウ
ひとみ
柝 とち
頓 トン
貪 ドン
むさぼ-る
井 どんぶり・どん

那 ナ
奈 ナ
梨 なし
謎 なぞ
鍋 なべ
匂 にお-う
虹 にじ
捻 ネン
罵 バ
ののし-る
剥 ハク
は-がす・は-ぐ
箸 はし
汜 ハン
汎 ハン
阪 ハン
さか
斑 ハン
眉 ビ・ミ
まゆ

膝 ひざ
肘 ひじ
訃 フ
阜 フ
蔽 ヘイ
餅 ヘイ
もち
壁 ヘキ
蔑 ベツ
さげす-む
哺 ホ
蜂 ホウ
はち
貌 ボウ
頬 ほお
睦 ボク
勃 ボツ
昧 マイ
枕 まくら

蜜 ミツ
冥 メイ・ミョウ
麺 メン
冶 ヤ
弥 ヤ
闇 やみ
喩 ユ
湧 ユウ
わ-く
妖 ヨウ
あや-しい
瘍 ヨウ
沃 ヨク
拉 ラ
辣 ラツ
藍 ラン
あい
璃 リ
慄 リツ

侶 リョ
瞭 リョウ
瑠 ル
呂 ロ
略 ロ
弄 ロウ
もてあそ-ぶ
籠 ロウ
かご・こ-もる
麓 ロク
ふもと
脇 わき
削除
勺 シャク
錘 スイ
つ-む
銑 セン
脹 チョウ
匆 もんめ

■追加候補音訓(含・付表の語)36種

癒える い-える
粹 いき
逝く い-く
癒やす い-やす
関わる かか-わる
描く か-く
要 かなめ
絡める から-める
側 がわ
鑑みる かんが-みる
応える こた-える
滑 コツ(「滑稽」など)
混む こ-む
〇〇中 〇〇ジュウ

旬 シュン
全て すべ-て
類 たぐい
創る つく-る
拙い つたな-い
務まる つと-まる
臭う にお-う
伸べる の-べる
育む はぐく-む
速まる はや-まる
振れる ふ-れる
放る ほう-る
他 ほか
館 やかた

委ねる ゆだ-ねる
私 わたし
鍛冶 かじ
固唾 かたず
尻尾 しっぽ
老舗 しにせ
真面目 まじめ
弥生 やよい
削除
畝 せ
疲らす つか-らす
浦 ホ

読者プレゼントのお知らせ

三浦しをん先生の新刊『天国旅行』を、先生の直筆サイン入りで五名のかたにプレゼントいたします。



官製はがきに、お名前、ご住所を明記のうえ、左記宛お送りください（締切は、二〇一〇年五月十日消印有効）。

発表は発送をもつてかえさせていただきます。なお、個人情報報は、プレゼントの発送にのみ使用させていただきます。

一〇一〇〇五一 東京都千代田区神田神保町二一〇

教育出版株式会社 中学国語編集部

『道標』二〇一〇年春号プレゼント係

編集後記

『道標』二〇一〇年春（第二十）号をお届けします。
編集部では、先生がたの「実践授業報告」「教材提案」などを随時募集しております。『道標』誌上や、ホームページ上などで紹介させていただきます。



国語科授業にスリルとサスペンスを

河野庸介 著 2010年2月刊／A5判176ページ／2,100円（税込）

学習指導要領が変わっても、授業が変わらなければ、生徒たちは変わらない。前文部科学省教科調査官であり、新学習指導要領の作成にも携わった著者が、国語科授業改善への道標としてまとめた1冊。「道標」に掲載した2編も収めました。

＜本書で提案される「学習課題」例＞

『少年の日の思い出』

- ・ エーミールは悪い子か
- ・ 「ぼく」はどうしてエーミールを憎むのか
- ・ 闇の中でつぶしたのはチョウ？ それとも……

『走れメロス』

- ・ メロスとディオニスの共通点は何か
- ・ 山賊はディオニスの命令でメロスを待ち伏せていたのか
- ・ 真の勇者は誰か

『故郷』

- ・ 閩土は本当に「デクノポー」なのか
- ・ 「悲しむべき厚い壁」と「目に見えぬ高い壁」、二つの「壁」の違いを考えよう
- ・ どうして「わたし」は自分の「希望」を「手製の偶像にすぎぬのではないか」と思ったのだろうか



中学国語通信 道標 【2010年 春(第20)号】 2010年3月31日 発行

編集：教育出版株式会社編集局

印刷：大日本印刷株式会社

発行：教育出版株式会社 代表者：小林一光

発行所：教育出版株式会社

〒101-0051 東京都千代田区神田神保町2-10

URL <http://www.kyoiku-shuppan.co.jp>

電話 03-3238-6864（お問い合わせ）

E-mail web-service@kyoiku-shuppan.co.jp



なかよし宣言

わたしたちをとりまく自然や社会は、科学技術の進展や国際化、情報化、高齢化などによって、今、大きく変わろうとしています。このような社会の変化の中で、人間や地球上のあらゆる命がのびのびと生きていくためには、人や自然を大切にしながら、共に生きていくとする優しく大きな心をもつことが求められています。

わたしたちは、この理念を「地球となかよし」というコンセプトワードに込め、社会のさまざまな場面で人間の成長に貢献していきます。

北海道支社	〒060-0003	札幌市中央区北三条西3-1-44 ヒューリック札幌ビル 6F	TEL: 011-231-3445 FAX: 011-231-3509
函館営業所	〒040-0011	函館市本町6-7 函館第一生命ビルディング 3F	TEL: 0138-51-0886 FAX: 0138-31-0198
東北支社	〒980-0014	仙台市青葉区本町1-14-18 ライオンズプラザ本町ビル 7F	TEL: 022-227-0391 FAX: 022-227-0395
中部支社	〒460-0011	名古屋市中区大須4-10-40 カジウラ・テックスビル 5F	TEL: 052-262-0821 FAX: 052-262-0825
関西支社	〒541-0056	大阪市中央区久太郎町1-6-27 ヨシカワビル 7F	TEL: 06-6261-9221 FAX: 06-6261-9401
中国支社	〒730-0051	広島市中区大手町3-7-2 あいおい損保広島ビル 5F	TEL: 082-249-6033 FAX: 082-249-6040
四国支社	〒790-0004	松山市大街道3-6-1 岡崎産業ビル 5F	TEL: 089-943-7193 FAX: 089-943-7134
九州支社	〒810-0001	福岡市中央区天神2-8-49 福岡富士ビル 8F	TEL: 092-781-2861 FAX: 092-781-2863
沖縄営業所	〒901-0155	那覇市金城3-8-9 一粒ビル 3F	TEL: 098-859-1411 FAX: 098-859-1411