

道標

みちしるべ



CONTENTS

2 巻頭メッセージ

佐藤 真海

3 特集

平成24年度版

中学国語教科書の紹介

17 連載①

国語科におけるメディア教育の意義

羽田 潤

21 提言

「論理的に考える能力」をどう鍛えるか

井上 尚美

26 改定された「常用漢字表」について

28 書写

小・中学校関連指導の提案

——行書導入教材を中心として

刈脇 貴子



教育出版

佐藤 真海

（走り幅跳び選手）



「神様は、**他の人に乗り越えられない
試練を与えない。」**

**この言葉とともに、大きな試練を
一つ一つ乗り越えてきました。**

**今 生きていること、人との出会い、新しいことへのチャレンジ、
全てが幸せで楽しい！
そう思える自分がいます。**

**そして、もっと、一生懸命に
「夢を跳び続けたい」と思っています。
それが「生きる」ということだから。**

皆さんは、今、を何々と「生きて」いますか？

り佐藤真海

■さとう まみ 一九八二年宮城県生まれ。
走り幅跳び選手。早稲田大学在学中に骨肉腫のため右足膝下を切断、義足の生活に。その後、競技生活を開始し、日本代表として、アテネと北京のオリンピックに出場。アテネでは九位、北京では六位に入賞。著書に『ラッキーガール』『夢を跳ぶ』がある。
平成二十四年度版中学国語教科書『伝え合う言葉 中学国語2』に書きおろしの読書教材、『夢を跳ぶ』を掲載。

*読者プレゼント

佐藤真海先生のサイン入りの著書を三名のかたにプレゼントいたします。応募方法は、三十一ページをご覧ください。



特集 平成二十四年度版 中学国語教科書の紹介

平成二十四年度版の中学国語教科書『伝え合う言葉 中学国語』が完成しました。本誌では、教科書の紙面を掲載しながら、改訂のポイントについて紹介します。

【表紙絵】

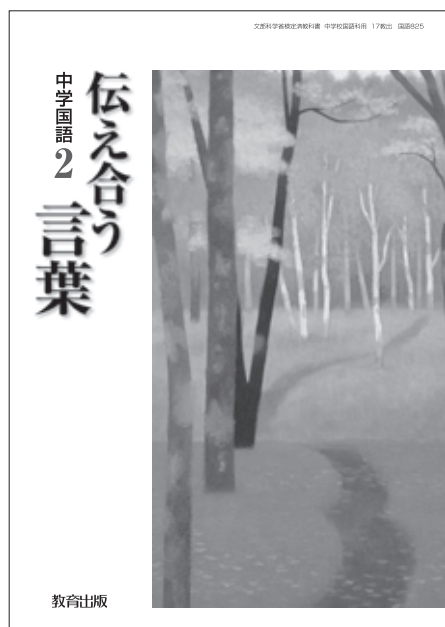
ひがしやかい い
東山魁夷 一九〇八年—一九九九年。神奈川県横浜生まれ。画家、著述家。二十世紀を代表する日本画家の一人。皇居新宮殿の大壁画や唐招提寺御影堂の障壁画なども手がけた。代表作は「残照」（一九四七年第三回日展特選）、「道」「白馬の森」などがある。



第1学年 表紙「若葉の径」



第3学年 表紙「白樺の丘」



第2学年 表紙「秋径」

読むこと

学習内容の明確化

「国語は、理科や数学に比べると何を学習するのがわかりにくい。」といわれることがあります。新版教科書では、「読むこと」の目次や教材の冒頭部分に、「何を学習するのか」を明確に示しました。さらに、「学習の手引き」で学びを深め、最後に、「ここが大事！」で学習のポイントを確認するという「学習・パターン」を確立しました（左参照）。

これにより、教材ごとにどのような知識・技能を「習得」し、「活用」していけばよいかが見えるようになりました。

学習内容の明確化の例（第二学年『タオル』）

【抽象と具体】虹の足……………	吉野 弘 10
【全体と部分】アオスジアゲハとトカゲの卵……………	福岡伸一 12
漢字の広場①「観」と「飲」は交換できない まちがえやすい漢字……………	21
【描写と言動】タオル……………	重松 清 22

目次（P.2）

【描写の効果、言動の意味を考えて】

『タオル』は「たぬ」になった「祖父」への人々の思いが描かれている作品である。「少年」の思いの語られ方の特徴を捉え、「少年」の額に巻かれた「タオル」が象徴していることを受け止めよう。

タオル

重松清しげまつ きよし

午後になって少年の家を訪ねてきた客は、初めて見る顔だった。背広に黒いネク締めているのは、朝から入れかわり立ちかわりやってくる他の客と同じだったが、

教材の冒頭部分（P.22）

【学習の手引き】

◆描写の効果や登場人物の言動の意味に注意して、作品を読み深める。
●主人公が「少年」というように書かれていることの効果について考える。
◇場面の変化にともなう少年の気持ちの変化を表にまとめる。

1 この文章は、一行あきによって二つの部分に分かれている

(1) からあふれ出た。(P.31L17)
それぞれの描写から、少年の

「学習の手引き」（P.32）

【ここが大事！「言動の意味」に注目して】

登場人物の気持ちの変化について考えることは、文学作品を読む楽しみの一つだろう。ただ、「気持ち」というと、例えば「思った」とか「感じた」などの気持ちを表す言葉ばかりに目がいつてしまいがちである。しかし、それ以外にも、さまざまな

(P.25L17)と「自分から話しかけてみることにした。」(P.25L16)という少年の言葉からも、気持ちを読み取ることができる。さらに、家に戻った少年が、「また居場所をなくしてしまい、外に出てそっとサッカーボールを蹴ったり、台所をのぞいたり、階

「ここが大事！」（P.33）

教材で「何を学習するのか」を明確に示しました。

さまざまな観点から新教材を開発

○小学校との関連

第一学年の一学期の学習は、小学校とのつながりを意識しました。

【文学的文章】『暗やみの向こう側』（今江祥智）

・小学校で慣れ親しんだ児童文学作家の作品を掲載しました。

【説明的文章】『花の形に秘められたふしぎ』（中村匡男）

・植物や昆虫など、小学校でも扱う話題を取り上げています。

・「構成の型」を学習することができます。

○充実した教材群

第一学年の説明的文章では、「構成の型」を学習できるように、問題提起と結論部分のある教材をなるべく多く掲載しました。

また、各学年に、説明的文章の比較読みの学習活動を設け、文章の描かれ方についての理解を深め、「思考力・判断力・表現力」が身につくように工夫をしました。

○高校の学習へも連結

入試や高校の教科書などで取り上げられている筆者（福岡伸一、内田樹、内山節、毛利衛など）の作品を、積極的に掲載しました。

■「読むこと」の主な新教材 ※印は、書きおろし教材です。

【文学的文章】
第一学年『暗やみの向こう側』（今江祥智）
第二学年『タオル』（重松清）
『つみきのいえ』（平田研也／加藤久仁生）
第三学年『みどり色の記憶』（あさのあつこ）※

【説明的文章】
第一学年『花の形に秘められたふしぎ』（中村匡男）
『笑顔という魔法』（池谷裕二）※
『自分の頭で考える？』（野矢茂樹）
『言葉がつなぐ世界遺産』（橋本典明）
第二学年『アオスジアゲハとトカゲの卵』（福岡伸一）
『学ぶ力』（内田樹）※
第三学年『歴史は失われた過去か』（内山節）
『文化としての科学技術』（毛利衛）

【平和教材】
第三学年『無言館の青春』（窪島誠一郎）※

【伝記教材】
第一学年『銀のしずく降る降る』（藤本英夫）※
第三学年『無名の人』（司馬遼太郎）

伝統的な言語文化（古典）

小・中・高での古典学習のつながりを意識しました。

【読むこと】

古典作品のもつ世界観や歴史的背景を重視

音読・暗唱を中心にした「小学校での古典学習」を受けて、中学校では、「より親しみながら古典作品の内容を読み深める」ことができるように、適宜、作品全体のもつ世界観や歴史的背景などを解説文や図解で示しました。それぞれの古典作品の全体をつかみながら、内容を理解することができます。

歴史的仮名遣いや訓読の確実な習得

歴史的仮名遣いや訓読についての確実な習得を促すために、第三学年の一部の古文・漢文の教材では、歴史的仮名遣いに付した読み仮名をなくしました。

段階をもたせた現代語訳の示し方

第二学年では、一部の作品で部分傍訳（原文の傍らに部分的に現代語訳をつけるかたち）を採用しました。また、第三学年では、一部の作品で現代語訳をなくし、脚注を参照しながら内容理解ができるように工夫しました。高校入試に対応するとともに、高校の学習にもつながる古典学習が可能になります。

【伝統文化と言語】

「伝統文化」「言語文化」としての古典

新学習指導要領では、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」に古典が編成されました。伝統文化としての古典という観点からも教材化をはかりました（左参照）。

○「伝統文化」のコラム教材

絵や写真などを用いて伝統文化を紹介し、声に出して親しむことができるように、作品の一部を掲載しました。

- 第一学年『落語「三方一両損」』（三遊亭円窓）
- 第二学年『歌舞伎「外郎売り」』
- 第三学年『狂言「しびり」』

○「言語文化」のコラム教材

表現に着目して昔と今の共通点や相違点を知り、日本の言語文化に親しむことができるような文章を掲載しました。

- 第一学年『月と古典文学』
- 第二学年『古典の中の擬声語・擬態語』（山口仲美）
- 第三学年『古典の歌、現代の歌』（佐佐木幸綱）

読むこと 第二学年『平家物語』

原文の前後に解説文を入れ、作品の全体像や「無常観」についてふれました。

直実の流した涙——平家物語「敦盛の最期」——

祇園精舎

平家物語

(P.60－61)

（口ウ）（ツウ）
くろうおんさうし げんさん
九郎御曹司の見参に入れたりければ、
九郎御曹司義経に（首とともに笛を）お見せ申したところ

部分傍訳の例

平家は、一の谷の敗戦の後、四国の屋島に逃れていきました。義経は、一年ほどかけて水軍を整え、平家の背後から急襲し、瀬戸内海に迫るようになりました。そして、二か月後、壇の浦で最後の決戦を行い、平家は敗れ、まじった武将たちは海中深く沈みます。それは、文治元年（一一八五）年二月二十四日、平清盛が太政大臣に任ぜられてから十八年後のことでした。

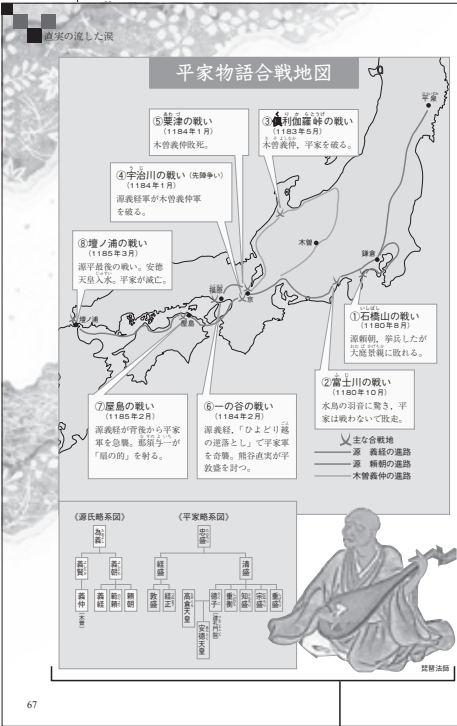
壇の浦

屋島

平家物語

(P.66－67)

歴史的な背景がわかる図解の例



話すこと・聞くこと

「対話力」の育成を重視

「対話力」とは、「課題の解決に向け、考え方の違う人どうしが、話し合いをおして、新しい方向性を一緒に作り出していけるようなコミュニケーションの能力」をさします。この「対話力」の育成を三学年のゴールに設定して、教材を構成しました。

■「対話力」の育成に関する学習の例

「聞くこと」

- 第一学年 「質問しながら聞く」「励まし、勇気づけながら聞く」など
- 第二学年 「相手の話を参考にしながら自分の考えをつくりだす」など
- 第三学年 「相手の話を聞いて自分の表現に生かす」など

「話すこと」

- 第一学年 「相手に伝わるように構成を工夫して話す」など
 - 第二学年 「自分と異なる立場の意見をふまえて話す」など
 - 第三学年 「場の条件や相手の様子をふまえて話す」など
- 「話し合うこと」
- 第一学年 「相手の意見を評価しながら話し合う」など
 - 第二学年 「相手の立場を尊重しながら話し合う」など
 - 第三学年 「互いの考えを生かし合いながら話し合う」など

「対話力」の育成を三学年のゴールに設定しました。

活動の場を生み出すワークショップ

「聞くこと」の教材では、第一・第二学年において、具体的な場面で聞く学習ができるように、「やってみよう」を新設しました。

「話すこと」の教材、「話し合うこと」の教材では、スムーズに表現活動に入れるように、「ウォーミングアップ」を新設しました。

第一学年の「やってみよう」

5 励まし、勇気づけながら聞く

どんな場でも、どんな話でも、正確に内容を捉えることを心がけるのが「よい聞き方」かという、そうではない。例えば、友達の話の出話などは、むしろよきなどとらずに、心をめて聞いてあげることが大切だ。励まし、勇気づけながら聞いてあげることが、話しに語る勇気を生み、語ることの心地よさを感ぜさせることができる。

① 励まし、勇気づけながら聞く

1 二人一組になり、話し手と聞き手を決める。

2 話し手は、少し考える時間をもつてから、心に残っている思い出を話す。

3 聞き手と話し手は、聞く技術を生かして、相手に話しやすいようにする。

4 話し手、聞き手が交代して再び体験する。

5 学習を振り返り、よい聞き方について話し合う。

② チェック

進んで学習の成果を評価し合う。

(P.149)

第三学年の「ウォーミングアップ」

「ウォーミングアップ」

●共通点を探そう

1 二人一組になる。

2 それぞれ、自分の好きなものを決める。

3 お互いに、好きなものを教え合う。

4 好きなもののついで、共通する点はないか、五分間で、できるだけたくさん見つける。

※限られた時間で、二つのものの共通点を探すには、どうすればよいか。次の点を参考にしよう。

①お互いの選んだものを、広い視野で捉える。

②自分の選んだものだけについて考えるのではなく、お互いに情報を交換しながら考える。

(P.158)

スピーチや話し合いのヒントを提示

どう話せばよいかわかるように、スピーチ例や話し合いの例をなるべく多く掲載しました。また、下段にポイントを示しました。

第三学年の「話し合い」の教材

話し合いの目的

社会生活は、意見の異なる人と出会うことが数多くある。そのようなときは、議論をして、相手の考えを尊重することも必要だが、それでは、自分の考えを相手に認めただけで、もの見方考え方は、あまり広がらない。互いの意見を生かし合いながら話し合いを進め、一つの結論を導くにはどうすればよいか、考えよう。

最近、地域のゴミの量が増え続けている。という現状を知り、上田さんのクラスは、「ゴミの減量のために、私たちにできること」を学校に提案することにした。以下は、そのクラス提案を決めるための話し合いの様子である。

話し合いの目的

① 議題設定、取材

② 話し合うこと

③ 話し合うこと

④ 話し合うこと

⑤ 話し合うこと

⑥ 話し合うこと

⑦ 話し合うこと

⑧ 話し合うこと

⑨ 話し合うこと

⑩ 話し合うこと

⑪ 話し合うこと

⑫ 話し合うこと

⑬ 話し合うこと

⑭ 話し合うこと

⑮ 話し合うこと

⑯ 話し合うこと

⑰ 話し合うこと

⑱ 話し合うこと

⑲ 話し合うこと

⑳ 話し合うこと

㉑ 話し合うこと

㉒ 話し合うこと

㉓ 話し合うこと

㉔ 話し合うこと

㉕ 話し合うこと

㉖ 話し合うこと

㉗ 話し合うこと

㉘ 話し合うこと

㉙ 話し合うこと

㉚ 話し合うこと

㉛ 話し合うこと

㉜ 話し合うこと

㉝ 話し合うこと

㉞ 話し合うこと

㉟ 話し合うこと

㊱ 話し合うこと

㊲ 話し合うこと

㊳ 話し合うこと

㊴ 話し合うこと

㊵ 話し合うこと

㊶ 話し合うこと

㊷ 話し合うこと

㊸ 話し合うこと

㊹ 話し合うこと

㊺ 話し合うこと

㊻ 話し合うこと

㊼ 話し合うこと

㊽ 話し合うこと

㊾ 話し合うこと

㊿ 話し合うこと

(P.158 - 159)

第三学年における「対話力」の育成に関するポイントの例

話し合いの目的

① 議題設定、取材

② 話し合うこと

③ 話し合うこと

④ 話し合うこと

⑤ 話し合うこと

⑥ 話し合うこと

⑦ 話し合うこと

⑧ 話し合うこと

⑨ 話し合うこと

⑩ 話し合うこと

⑪ 話し合うこと

⑫ 話し合うこと

⑬ 話し合うこと

⑭ 話し合うこと

⑮ 話し合うこと

⑯ 話し合うこと

⑰ 話し合うこと

⑱ 話し合うこと

⑲ 話し合うこと

⑳ 話し合うこと

㉑ 話し合うこと

㉒ 話し合うこと

㉓ 話し合うこと

㉔ 話し合うこと

㉕ 話し合うこと

㉖ 話し合うこと

㉗ 話し合うこと

㉘ 話し合うこと

㉙ 話し合うこと

㉚ 話し合うこと

㉛ 話し合うこと

㉜ 話し合うこと

㉝ 話し合うこと

㉞ 話し合うこと

㉟ 話し合うこと

㊱ 話し合うこと

㊲ 話し合うこと

㊳ 話し合うこと

㊴ 話し合うこと

㊵ 話し合うこと

㊶ 話し合うこと

㊷ 話し合うこと

㊸ 話し合うこと

㊹ 話し合うこと

㊺ 話し合うこと

㊻ 話し合うこと

㊼ 話し合うこと

㊽ 話し合うこと

㊾ 話し合うこと

㊿ 話し合うこと

(P.162 - 163)

⑧ 対立する意見を認め、自分の意見の中にも改善点を見つけ、新しい意見として提案している。

⑨ 出席者のそれぞれが、時間内に結論が出るように努めることも重要なことである。

⑩ 議題に照らして、ここまでの話し合いがどう進んでいるのかを、参加者に確認するよう促している。

ト(図表等が含まれたテキスト)を問いとして扱ったことによって状況は大きく動く。日本の読解力低下の問題を受け、新学習指導要領が課題解決型の「言語活動の充実」を打ち出した。より日常生活、社会生活を意識した言語活動を提示し、生活につながる言葉の力を育む方針が強く示された。また、全国学力・学習状況調査のB問題(活用を問う問題)に「複合型テキスト」が多く取り入れられたのも、社会生活で接する「メディア」を国語科の学習対象として取り入れ、「生きてはたらく国語の力」を育成しようとの意図からである。

くわえて、高等学校学習指導要領には、国語総合「C 読むこと」の言語活動例として「イ 文字、音声、画像などのメディアによって表現された情報を、課題に応じて読み取り、取捨選択してまとめること」、現代文Bの言語活動例には「ウ 伝えたい情報を表現するためのメディアとしての文字、音声、画像などの特色をとらえて、目的に応じた表現の仕方を考えたり創作的な活動を行ったりすること。」とあり、「メディア」という文言を使いながら、読解・表現について提示されている。中学校学習指導要領に「メディア」の文言は登場しないが、国語科におけるメディア学習は、今という時代に生きる学習者にとって、国や社会が求める複合的メディアに対応できる国語力を育むために必要なのである。

二 新学習指導要領における位置づけ

先述したように、中学校学習指導要領には「メディア」の文言はない。しかし、次に示すように、読書と情報活用に関する指導事項を

「言語活動の充実」については、本年一月中旬に新たに具体的な提案が文部科学省から提示された(現時点では小学生版のみ)。それらを見る限り、これまで各学級で行われてきた学習と特に変わるものはないように思う。しかし、「充実」させるための動機の設定に大いなる工夫が見られた。メディア学習の特徴は、学習者の動機を明確に設定できる点にもある。発信者側に立たせることで、受け手側を満足させるという目的が生じる。表現は、受け止める人がいて初めて表現として成立する。これまでの表現活動の多くは、教師のみが評価者となり、それに向けて表現する場面が多くなかっただろうか。メディア学習では、クラスの皆を受け手という評価者として巻き込むことに特徴がある。教師の立ち位置は、その評価を専門的にするためのアドバイザー、または、最終決定権をもつプロデューサーやクライアントである。教室をひとつの審査会場として演出していくことも、体験型のメディア学習だからこそ可能であるといえる。

四 メディアの学習活動

そもそもメディアとは何か。辞書的には「媒体」である。先の高等学校学習指導要領の文言を見てもわかるように、「文字」もまたメディアである。いうならば、「空気」もメディアであろう。国語科で扱うのは、そうしたメディアによって伝えられる「意味」である。写真も絵画も、観ている者はそこに意味を見いだす。曖昧な印象として心の内に残すという観賞法もあるが、国語科では、その見いだした意味を言語化する作業とおして、印象を言葉に変換する

身につけるうえで、言語活動例として、「図表」、「新聞」、「インターネット」、「報道」など、複合メディアが読解の対象として含まれており、こうした言語活動を支えるための基礎・基本を育むためには、それぞれのメディア特性を学ぶためのメディア学習が必要となる。

第一学年 「読むこと」の言語活動例

イ 文章と図表などとの関連を考えながら、説明や記録の文章を読むこと。

第二学年 「読むこと」の言語活動例

ウ 新聞やインターネット、学校図書館等の施設などを活用して得た情報を比較すること。

第三学年 「読むこと」の言語活動例

イ 論説や報道などに盛り込まれた情報を比較して読むこと。

三 体験型のメディア教育の必要性

メディア教育において最も重要なことは、自分がどのような受け手(消費者)であるのかを客観視することにある。それには、発信者側(制作者側)を体験する体験型のシミュレーション学習が最も効果的だと考える。平成二十四年度版の新版教科書では、活動しながら学習できる「メディアと表現」という単元を用意している。メディアの表現について学ぶとともに、メディアを表現する方法について学ぶ単元である。これは、新学習指導要領が示す「言語活動の充実」に直結する単元でもある。

力を育む。この言語化する作業を行ううえで重要な過程が、発信者(制作者)の立場になるという手法である。実際に自分で写真を撮る、自分で絵を描くといったことができれば理想ではあるが、国語科で行うには限界がある。そこで、新版教科書の「メディアと表現」の第一学年では、詩のポスターを作る場面を設定し、写真と詩の組み合わせについて考えるというかたちで、制作者の側に立たせるのである(P.9参照)。写真が発する意味は何か、詩は何を伝えようとしているのか、その組み合わせはどういう相乗効果を生み出すのか、といったことを考えることになる。

メディア学習の基本構成には、「メディアの基本特性について知る↓メディアの基本特性に基づき、表現活動を行う↓他者と自分との表現を比較する↓他者の表現を評価する↓プロの表現と自分との表現を比較する↓プロの表現を評価する↓自分の表現を自己評価する」といった、社会を知り、自己を知るという一定のパターンがある。しかし、全てがその形式である必要はなく、学習の段階、教室の状況に合わせたかたちで学習活動を組織することが重要である。

次に、各学年の「メディアと表現」について一覧表で示す。また、新版教科書の巻末の「データベースコラム」には、さらに深く学ぶために、メディアの特性が解説されている。あわせて活用するとさらに効果的である。こちらについても一覧表の中に示しておく。

【第一学年】

●メディアと表現 『写真と言葉が生み出す世界―メディアリテラ

シー入門』

学習目標 「言語表現と映像表現の相互作用に注目しよう。」

学習活動

- ・「ボタン」を読み、写真と詩の組み合わせの効果について考える。
- ・「カメラが見つめたニューヨーク」を読み、写真と文章が関わり合うときの効果について考える。

● データベースコラム

- ・ ウェブニュースを読む：ニュースサイトのしかけについて解説。
- ・ 瞬間を切り取る：写真メディアの特性について解説。

【第二学年】

● メディアと表現 『物語を読み解くーメディアの解釈』

学習目標 「言語表現を映像表現に変換しよう。」

学習活動

- ・さまざまな活字作品の映像化について考える。
- ・「ごんぎつね」の映像化をとおして、作品を改めて解釈する。

● データベースコラム

- ・ 三つのCと三つのS：アニメーションの映像効果について解説。
- ・ 物語世界へと誘うしかけ：映像の冒頭部のしかけについて解説。

【第三学年】

● メディアと表現 『情報を編集するしかけーメディアにひそむ意図』

学習目標 「同一の新聞記事・テレビニュースを比べて読もう。」

学習活動

- ・ 皆既日食の報道を素材に、新聞やニュース番組を制作する。

● データベースコラム

- ・ 見つめる新聞広告：人物写真を使った新聞広告の効果について解説。

五 評価について

表現活動を重視するメディア学習では、表現されたものをどのように評価してよいかわからないという声をよく聞く。これは、例えば、詩のポスターを実際に作った場合に、そのポスターをどのような評価してよいかわからないということだと思う。

新版教科書の第一学年では、同一の詩に異なる写真を組み合わせた四種類のポスターを提示し、「あなたの心にいちばんぴたりくる詩のポスターはどれですか。ペアになって、その理由を話し合いましたよ。」という活動を設けた(P.9参照)。この場合は、根拠を示しながら自分の意見を述べられているかが評価の対象となる。また、積極的に話し合えているかどうかという、「関心・意欲・態度」も評価対象となる。実際に詩のポスターを作らせ、それを評価対象にしたい場合は、なぜそのポスターを作ったかの理由を書かせ、根拠を示すことができればB基準と設定するのもひとつの方法である。しかしながら、可能であるならば、その詩と写真の組み合わせが真に効果的であるかどうかを評価することが学習者の表現力向上につながると考える。明らかに効果的ではない組み合わせを「諾」としてしまつては、メディア学習の意味はない。(次号に続く。)

提言

「論理的に考える能力」をどう鍛えるか

一 論理の基盤にあるもの

世間では、よく「彼の話は頭ではわかるが、どうも腑に落ちない。」ということがある。

つまり、「論理」(理性)としては理解できるが、『実感』(感性)としては、どうも納得がいかない。」ということであろう。

私たちの「納得のいく」わかり方というのは、

理性(論理) + 感性(実感・イメージ)

なのである。そして、「実感」や「イメージ」は、私たちの生活体験から出てくるのである。

このことに関連して、大山圭湖氏(東京、大田区立大森第三中学校)は、文章を読むときにも、論理の基盤には感性があるとして、「実感」というものの重要性を次のように指摘している(大山圭湖「論理的思考力を育てる説明文の読みとは」〈国語の授業〉No.202 二〇〇七年十月号、一光社、PP.22-27)。

「……また、読んでいるうちに、この筆者の考え方は好きじゃないと、感じることも多いものです。しかし、その好きじゃないという感情には、今まで自分が大切にしてきた全てのことが反映しているわけです。授業の中でも、子どもたちが教材文を読みな

がら、『なんかうそ臭い』『この筆者の言い方に腹が立つ』などと

発言することがあります。このような意見が出たらしめたもので、

『どの意見がうそ臭く思えたの?』『どのことばに腹が立ったの?』などと確認しつつ、文章をクラスのみんなで再度分析していくのです。

——中略——その積み重ねが、生徒の認識を深めるための読みにつながるのではないでしょうか。」

そして大山氏は、「筆者の書いている内容を理解するにとどめるのではなく、生徒の感情も入れながら読んでいくことが大切である。」と結んでいる。

思考は真空中で行われるのではない。私たちは、日常生活の中で、例えば、本を読んだり話を聞いたりしているときに、その内容について「オヤ?」「オカシイゾ。」「ホントニ?」などと疑問に思うことがある。そのとき、心の中のセンサーに引っかかることをそのままにしておかずに、それを追求しようとするところから「問題意識」が生じ、その問題を分析していこうとすることが論理的に考えることの芽なのである。私たちは論理の基盤にある右のようなセンサーを大切にすることが重要である。

二 PISAをどう考えるか

私は三十年以上前から、国語教育の中での「論理的思考」指導の重要性を訴え、「言語論理教育」というものを提唱してきた。そしてその一環として、トゥルミンのモデルを紹介したり、「一般意味論」を国語の授業に導入したりしてきた（いずれも後述）。

しかしながら、その当時は私のような主張はきわめて少数派にすぎなかった。

ところが、一九九〇年代の終わり頃から潮目は明らかに変わり、右のような考えが脚光を浴びるようになった。そのきっかけは、①メディア・リテラシーという考えの浸透と、②PISAの「読解リテラシー」という考えとである。それは、どちらも論理や批判的思考の重要性を強調していたからである。

特に、「読解リテラシー」重視の表れのひとつとして、公立高校の入試問題の傾向があげられる。

平成二十二年十二月三十日付の「読売新聞」朝刊には、『応用力』問う高校入試」という見出しで、「昨今の高校入試では、図や世論調査の結果をもとに、生徒自身の考察力を見る問題が目だつようになった。」と述べられている。そして、公立高校入試に出たPISA型の問題例がいくつかあげられている。これらはいずれも、何かの調査結果のアンケート回答のグラフなどを示し、データを読み取る力を問うたり、それについての自分の考えを書かせたりする、というような問題である。

■教育界の動き

教育の内容を変えようとするなら、法改正よりも、入試や全国学力・学習状況調査の問題の傾向を変えるほうが手っ取り早く一般に浸透するのは確かであるが、そこには危険も伴う。

日本の教育界は、とにかく、教育ジャーナリズムに強く影響されることが多い。そして、ジャーナリズムは物事をわかりやすく二分法的（善玉―悪玉）に述べることが多い（ゆとり教育か詰め込みか）など）。いわゆる「新学力観」についても、つい昨日まで「旧い（？）学力観」を唱えていた人が、何の弁明もなく、今日は「新しい学力観」を説く、という具合である。

私はかねがね、こういう現象を苦々しく思っている一人であるが、今回もまた、すぐに「B問題だ。」とか「データの読み取りだ。」などと、それだけを目的化しようとする傾向が表れている。

もちろん、こうした能力が重要であることはいうまでもないが、それだけを取り出して練習させても、能力としてすぐ身につくわけではない。大体、教育という仕事は、マスコミで騒がれるような派手なものではなく、きわめて地味な仕事である。「論理的思考」能力というものも、毎日、毎時間の授業の中で、先生と生徒とのやりとりを通じて、少しずつ積み上げられていくものである。

以上のことについては、鶴田清司氏も最近著で同様の趣旨を述べている（鶴田清司『対話・批評・活用』の力を育てる国語の授業——PISA型読解力を超えて——』二〇一〇年、明治図書、PP.22―24）。

三 トウルミンの論証モデル

「三段論法」などで知られている「形式論理学」の世界では、いわゆる「説得」の必要はない。ただ「証明」すれば、それで万事終わりなのである。

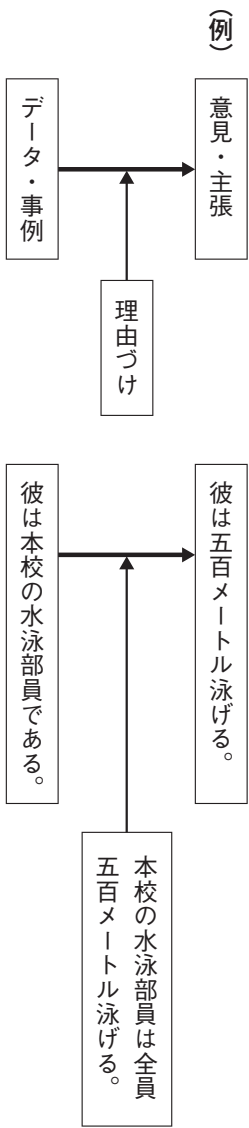
しかし、日常的な議論の場では、議論の展開の仕方次第で、相手が納得したり拒否したりするのである。したがって、相手を納得させるためには、どのような

論拠に基づき、どのような論を組み立てるかが大きな問題になる。

このような議論の構造についてよく使われているのは、イギリスの分析哲学者*トウルミン（Toulmin, S.）の提唱したモデルである。

*彼の名前はトウルマンと発音するようだが、日本では多くの専門家がトウルミンと表記しているので、それに従った。（ついでながら、たびたび来日してN響の指揮をしているアンドレ・プレビンも、ジャズピアニストだった若い頃には、プレバンとアメリカでは発音されていた。）

彼は一九五八年に『議論の用法』という本を出版したが、私は数年後にそれを手として、なかなかおもしろいと思ひ、児童言語研究会（児言研）の機関誌に紹介した（「論証の構造」児童言語研究会編「国語教育研究」No.6、一光社、一九六五年。また、著書の中では「言語と論理」鈴木治・福沢周亮・井上尚美編『国語科における思考の発達』一九七二年、明治図書、第Ⅱ章）。これは、少なくとも日本の国語教育界では最初のものである。



このモデルは最近では広く知られているが、簡単に説明すると次の図のようになる。（これを「三角ロジック」と呼ぶ人もある。）

よく「事実と意見を区別せよ。」といわれるが、「事実」とは、論者がある一つの立場から自説を立証する根拠として取り上げた事例（データ）であり、「理由」（データ・事例の解釈）とは区別すべきである。つまり、「事実（データ）」と理由と意見」という三本柱で論じるべきなのである。「事実と意見」という場合には、「理由」は「意見」の中に含まれているのである。〈例「A君は成績がいいから学級委員としてふさわしい。」——つまり、「成績のよい者は学級委員として適任だ。」という理由づけが隠されているのである。右図のよう三本柱にすれば、隠れていた「理由」が表面化し、その是非が容易に論じられる。〉

■「但し書き」の三項目（理由の裏づけ）「反証」「限定」

ところが、トウルミンは、それに加えてさらに三項目を立てている（もともと彼がこのモデルを考えたのは、三段論法の不十分さに対する批判からであり、それがこの残りの三項目に表れているので

ある)。私が初めてこのモデルを紹介した時、特に小学生については、あまり複雑にしないほうがよいと考え、先の三項目（「事実（データ）」「理由」「意見」）だけをあげ、残りの三つは「但し書き」として一括したほうがわかりやすいと述べておいた。

しかし、このモデルもだいたい普及してきたので、残りの三項目についても、生徒の発言の中に取り入れていくように指導すべきだというのが私の提案である。残りの三項目とは、次のとおりである。

ア「理由の裏づけ」……具体的な表現としては「くによる」。前ページの水泳部の例でいえば、「水泳部規則第一条『本校の水泳部は、五百メートル以上泳げる者だけを部員として認める。』による。」（実際にはクラブでそんな規則があるはずはないが、例えの話。）

イ「反証」……具体的な表現としては「くでない限り」。水泳部の例でいえば、「『何か事件を起こして除名され』ない限り」。

ウ「限定」……具体的表現としては、「理由」の確かさ・強さに応じて、「恐らく、たぶん、確かに、絶対に」など。

「論理語彙」の使用の頻度について、小学校四年生のあるクラスで調査したところ、使われた「論理語彙」のうち、使用数の多いのは、反対（しかし、けれども）、理由（なぜなら）、帰結（だから）

などがあるのに対して、使用頻度の少ない論理語としては、

条件・仮定（もしくなら、くというときは）

選択（それとも、または、あるいは）

転換（さて、ところが）

掲載されるようになってきた。しかし、教科書には、論理の誤りや極端な論は載せられないから、どうしても「蒸留水」のようなものになってしまう。

ところが、メディアに対するリテラシーを鍛えるためには、むしろ、投書や広告などで見かけることのある、論理の誤りや飛躍のある文章や、偏りのある情報を分析させるほうが、よい訓練になる。

一方、日本社会の現状を眺めると、政治家の発言や、マスコミの世論操作から振り込め詐欺にいたるまで、「言葉の魔術」が横行している。そのために被害を受けた人々、また、その魔術を巧妙に使って利益を得たり悪事をはたいたりする人々が大勢いる。

このような言葉の誤用・悪用を分析し・暴き、正しい使い方を目ざしている理論の一つに、「一般意味論」がある。（詳しくは、（井上尚美・福沢周亮『国語教育・カウンセリングと一般意味論』一九九六年、明治図書）を参照してくださいれば幸いである。）

この理論は、一九三三年にポーランド系アメリカ人のコージブスキーによって提唱された。その根本原理はごく簡単であり、次の一言で表されている。

「地図は現地ではない。」（Map is not the territory.）

これはもちろん比喩であって、その意味するところは、「言葉などの記号（シンボル）は、物事そのものではない。」ということである。「一般意味論」の全ての規則はここから派生する。

学校生活の中でも、意味論的分析の対象となるような事例に出合うことがよくある。例えば、ある生徒の二つか三つの言動から「こ

添加（そのうえ、また）

限定（くばかり、くだけ、ただし）

確実度（たぶん、きつと、必ず）

反論の先取り（なるほど（たしかに・あるいは）くではあるが）などがあつた。

右のような、小学生にとって難しい語は、①現実にはないような状況を想定したり、②視点を変えたり、③相手の立場にたつて考えたりすることが難しい、ということの意味している。

しかし、中学生ともなれば、これらの語を適切に使うことによって、自分の発言の正確さに対して自覚的になり、発言の及ぶ範囲を限定したり、相手からの反論をあらかじめ想定して、先手を打ってその反論への対策を述べたりすることができるようになる。そして、「話し合い」の内容をいっそう深めるのに役立てることができるようになる。

また、これらの語は、教師の発問にも応用できる。例えば、子どもの不十分な応答に対して、さらに突っ込んで、理由の裏づけを求めたり、その答えがどういう場合に妥当するか・しないかを考えさせたり、反証や反対の例を考えさせたりするというように、二の矢、三の矢を放てば、生徒に行き届いた論をさせるうえに役立つであろう。なお、教育出版社の新しい教科書では、第二学年の「書くこと」の教材で「三角ロジック」として、トウルミン・モデルが扱われている。

四 メディア教育——教材開発の必要性と「一般意味論」

最近の教科書には、メディア・リテラシーを意識した教材が多く

の生徒はこういう性格だ。」と断定してしまうような例（早まった一般化）は、教師の間でも時折見かけることであろう。

また、生徒が自分自身に固定観念をもっていて、教師がそれをどんなに解きほぐそうとしても、「どうせ僕は頭が悪いから。」「どうせ私はだめな人間だから。」と、自分で自分に貼ったレッテル（誤った地図）から脱け出せないでいるということも、生徒指導やカウンセリングをやっていて感じることもあるであろう。

そういうときには、「君はだめな人間なのではない。試験に二回失敗したただけだ。」と、事実に即して自分を客観的に眺めさせるのも、一般意味論を身につけた教師ならできるわけで、そういうところがカウンセリングにも使われるのである。

教育出版社では、以前、この理論の入門として、井上の『ものの見方と言葉』（第三学年）という教材があつた。このような教材は、今後もっと必要とされるであろう。

最後に、マスメディアの伝える情報について、吟味・批判するために必要なチェックポイントを列挙してみよう。

- ①善玉―悪玉的な二分法による割り切り方に注意する。
- ②表現の「色づけ」や、「レッテル貼り」に注意する。
- ③ニュースソース（記事の出所）はどこか。どういう立場や観点から書かれたものかを考える。
- ④ニュースや記事の大きさのバランスは適切か。（偏りはないか、どちら側の情報量のほうが多いか、を考える。）
- ⑤この情報で誰が得をし、誰が損をするか、を考える。

改定された「常用漢字表」について

平成二十二年十一月三十日に、「常用漢字表」が改定されました。学校現場では平成二十四年度から、この改定された「常用漢字表」による漢字指導が始まります。（なお、平成二十三年度までの間は、生徒や地域の実態に応じて適宜、指導することが可能になっています。）本誌では、追加や変更などのあった漢字・音訓・付表の語について、次にまとめました。

追加された漢字											
挨	曖	宛	嵐	畏	萎	椅	彙	茨	咽	淫	唄
アイ	アイ	あてる	あらし	おそれる	なゝえる	イ	イ	いばら	イン	みだら	うた
媛	艶	旺	岡	臆	俺	苛	牙	瓦	楷	潰	諧
エン	エン	オウ	おか	オク	おれ	カ	ガ	ガ	カイ	つぶす・つぶれる	カイ
柿	顎	葛	釜	鎌	韓	玩	伎	亀	毀	畿	白
かき	あこ	くず	かま	かま	カン	ガン	キ	かめ	キ	キ	キ
錦	惧	串	窟	熊	詣	憬	稽	隙	桁	拳	鍵
キン	グ	くし	クツ	くま	ケイ	ケイ	ケイ	ゲキ	けた	ケン	ケン
銅	勾	梗	喉	乞	傲	駒	頃	痕	沙	挫	采
コ	コウ	コウ	コウ	こう	ゴウ	こま	ころ	あと	サ	ザ	サイ
刹	拶	斬	恣	摯	餌	鹿	叱	嫉	腫	呪	袖
サツ・セツ	サツ	ザン	シ	シ	えさ・え	しか・か	しかる	シツ	シユ	ジユ	シユウ
拭	尻	芯	腎	須	裾	凄	醒	脊	戚	煎	羨
シヨク	しり	シン	ジン	ス	すそ	セイ	セイ	セキ	セキ	いる	セン
箋	膳	狙	邇	曾	爽	瘦	踪	捉	遜	汰	唾
セン	ゼン	ねらう	ソ	ソウ・ゾ	ソウ	ソウ	ソウ	ソク	ソン	タ	ダ

旦	綻	緻	耐	貼	嘲	抄	椎	爪	鶴	諦	溺	填	妬	賭	藤	瞳	析
タン・ダン	タン	チ	チュウ	チヨウ はる	チヨウ あざける	チヨク	ツイ	つめ・つま	つる	テイ あきらめる	デキ おぼれる	テン	ト ねたむ	ト	トウ ふじ	ドウ ひとみ	とち
頓	貪	井	那	奈	梨	謎	鍋	勾	虹	捻	罵	剝	箸	汜	汎	阪	
トン	ドン むさぼる	どんぶり・どん	ナ	ナ	なし	なぞ	なべ	におう	にじ	ネン	バ ののしる	ハク はがすはぐ はがれる はげる	はし	ハン	ハン	ハン	
斑	眉	膝	肘	阜	訃	蔽	餅	璧	蔑	哺	蜂	貌	頰	睦	勃	昧	
ハン	ビミ まゆ	ひざ	ひじ	フ	フ	ヘイ	ヘイ もち	ヘキ	ベツ さげすむ	ホ	ホウ はち	ボウ	ほお	ボク	ボツ	マイ	
蜜	冥	麵	冶	弥	闇	喻	湧	妖	瘍	沃	拉	辣	藍	璃	慄	侶	
ミツ	メイ・ミョウ	メン	ヤ	ヤ	やみ	ユ	ユウ わく	ヨウ あやし	ヨウ	ヨク	ラ	ラツ	ラン あい	リ	リツ	リョ	
瑠	呂	賂	弄	籠	麓	脇	勺	錘	銑	脹	匍	削除された漢字					
ル	ロ	ロ	ロウ もてあそぶ	ロウ かごこもる	ロク ふもと	わき	シヤク	スイ つむ	セン	チヨウ	もんめ						

■追加された音訓											
委	ゆだーねる	育	はぐくむ	応	こたゝえる	滑	コツ	関	かかゝわる	館	やかた
鑑	かんがゝみる	混	こむ	私	わたし	臭	におう	旬	シユン	伸	のゝべる
振	ふゐる	粹	いき	■変更された音訓							
側	かわ↓がわ	■削除された音訓									
畝	↓「せ」を削除。	疲									
疲	↓「つかゝらす」を削除。	浦									
浦	↓「ホ」を削除。	■追加された付表の語									
鍛冶	かじ	■変更された付表の語									
固唾	かたず	「一言居士」↓「居士」に変更。									
尻尾	しつぽ	「五月晴れ」↓「五月」に変更。									
		「お母さん」↓「母さん」に変更。									
		「お父さん」↓「父さん」に変更。									
「海女」	↓「海女、海士」に変更。	逝									
		拙									
		全									
		創									
		速									
		他									
		中									
		描									
		放									
		務									
		癒									
		要									
		絡									
		類									

小・中学校関連指導の提案

行書導入教材を中心として

大東文化大学講師 瀧脇 貴子

一 はじめに

新学習指導要領では、書写が「言語事項」としての指導事項から、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」としての指導事項になった。

中学校第一学年での書写に関する事項においては、

イ 漢字の行書の基礎的な書き方を理解して書くこと。

「漢字の行書の基礎的な書き方」とは、…(略)…行書の特徴を伝統的な文字文化として理解して書くことを意味している。字形の整え方、運筆の際の筆圧のかけ方、点画のつながりなどを身に付けさせるために、毛筆の活用に配慮する必要がある。また、生徒自身が行書の特徴に気付き、どのようにすればこれらの特徴を生かした書き方ができるのかを考えるような、主体的な学習がなされるように配慮することも重要である。(「は、『中学校学習指導要領解説』より」)

一方、小学校第三学年及び第四学年での書写に関する事項においては、次のように示されている。

ウ 点画の種類を理解するとともに、毛筆を使用して筆圧などに注意して書くこと。

「筆圧」とは、筆記具から用紙に加わる力のことである(「は、『小学校学習指導要領解説』より」)

また、小学校第五学年及び第六学年での書写に関する事項では、

ウ 毛筆を使用して、穂先の動きと点画のつながりを意識して書くこと。

とある。いずれも、初めて明記された指導事項である。これは、点画の中での穂先だけではなく、点画から点画へ、更には、文字から文字へと移動していく過程に重点を置く。したがって、「穂先の動き」と「点画のつながり」とは一体化した指導と言える。(「は、『小学校学習指導要領解説』より」)

筆圧及び穂先の動きと点画のつながりは、中学校で初出となる行書の筆使いを指導するにあたって、深く関連のする指導事項と言える。行書では、次の画へそして次の文字へつながるような気持ちで筆を運ぶ。気持ちのつながりは筆脈を表しており、特に行書ではそれを生かして書くことが大切である。例えば、横画や縦画など同じような点画が並ぶ際には、筆脈により、穂先の動きが線となつて一画めの終筆に表れる。これには「筆圧」の変化が関連する。次の画の始筆へと気持ちがつながるように、「止め」が「払い」に変わる。本稿では、小学校で学習してきた「筆圧」と「穂先の動きと点画

のつながり」を意識し、中学校で初めて学習する行書に接続する指導展開を紹介していきたい。

二 指導の展開例

三 行書で書こう ①行書学習のはじめに



〔目標〕 楷書と行書の違いを理解し、行書の点画の特徴などを正しく理解することができる。

学習活動	指導・支援の展開と留意点
①目標把握	○教科書25ページの「未知」を見るように指示し、既習事項は、楷書であることを確認させる。 ○点画の形の変化を知ろう。 ○筆脈について知ろう。 ○行書の横画の筆使いを知ろう。
●本時の目標を知る。	○教科書の「未知」を見て、楷書と行書を比較するよう促し、どのように違っているか気づかせる。 【考えよう】参照。
●行書で書かれる文字には、点画の変化が多く見受けられることを知る。また、筆脈によって穂先の動きが表れる線があることを知る。	○特に「未」一・三・五画めの終筆、「知」一・二画めの連続、二・四画めの終筆に注目するように促す。 ○終筆の変化は、筆脈によるものであること、穂先の動きが線として表れることがあることを伝える。 ○「未」五画めの変化(右払い→止め→小さなはね)については、次の字「知」に向かおうとする筆脈による変化であることを確認する。
②試書	○教科書を見ずに、「未」一画めから二画めへつながるような気持ちで書くように指示する。 ○教科書26ページを開き、行書の「未知」に注目させる。 ○穂先の動きは朱墨の濃い部分であることを確認する。 ○筆脈が表れる一画めの終筆から二画めの始筆に向かう線では、筆圧の変化により、徐々に細くなることに気づかせる。
●教科書の朱墨の濃い部分と筆圧の変化に注目し、試書と比較して気付いた点を試書に記入する。	
●行書では、筆圧の変化が楷書よりも顕著になることを知る。	

③練習 ●穂先の動きと筆圧の変化に気をつけて筆を運ぶようにする。 ④まとめ ●楷書と行書の比較表を見て、筆使いで気づいた点を発表し合う。 ⑤発展 ●本時の学習を生かして、硬筆で書く。	○二画めにつながるような気持ちで筆を運ぶこと、左上から軽く筆を入れる始筆を意識して書くように支援する。 ○教科書の27ページを開き、○印のある箇所以外で気づいた点を発表するように指示する。 ○楷書と行書の硬筆欄に「未知」を鉛筆で書くように指示する。 ○行書の欄では、横画以外の画においても穂先の動きや、点画のつながりを意識して書くようにうながす。
---	---

三 終わりに

中学生になり、書写の授業において意識アンケートをとると、行書の学習には興味がある生徒は大変多い。回答する中で、行書という用語は知らなくても、つづけ字またはくずした字という言葉で中学生なりに表現している。楷書は、一点一画がはっきりしていて点画の変化がなく、筆圧の変化が目立ちにくい。それに対して、行書は点画の変化が多くそれに気づきやすく、自分でも書いて確かめてみたいと思うのだろう。興味・関心を減退させることなく行書の学習に取り組んでいくには、単元導入の時間は大変重要である。

一方、小学校で既習の事項となる「点画のつながり」や「筆圧」

読者プレゼントのお知らせ

佐藤真海先生の直筆サイン入りの著書『夢を跳ぶ——パラリンピック・アスリートの挑戦』を、抽選で三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、左の住所宛お送りください。（締切は、二〇二一年五月末日消印有効。）

発表は発送をもってかえさせていただきます。なお、お寄せいただきました個人情報、プレゼントの発送にのみ使用させていただきます。

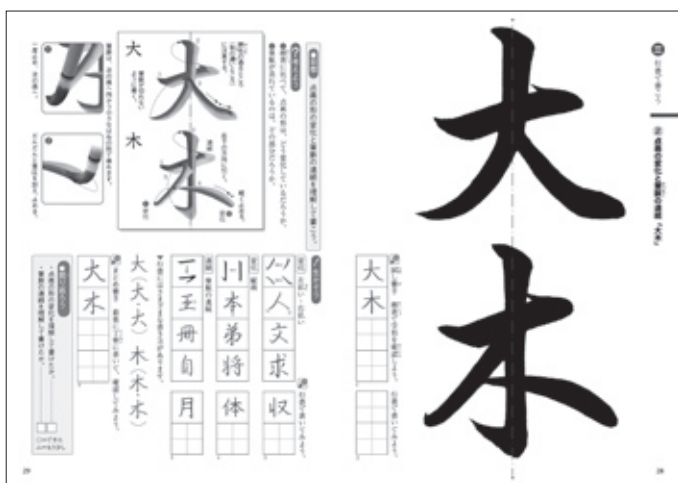
〒一〇一〇〇五一 東京都千代田区神田神保町二一〇

教育出版株式会社 中学国語編集部

「道標」二〇二一年春号プレゼント係

は、行書学習のはじめで筆使いを確認する際に、特に有効であると考えられる。本稿では、毛筆は、試書及び練習の場面においてのみ使用し、書写の日常化につながるような活用の場面では硬筆を使用した。次時の行書第一教材『大木』以降は、毛筆を使用し行書のさまざまな筆使いを学習していく。毛筆とりわけ大筆を多く用いることにより、筆圧の変化への理解が深まるからである。

自ら書く文字そして身のまわりの文字に、興味・関心を持ち続けられるように授業を展開していきたい。



編集後記

「道標」二〇二一年春（第二十二）号をお届けします。新学習指導要領に基づいた新版教科書が完成しました。

本誌では、平成二十四年度版『伝え合う言葉 中学国語』『中学書写』の内容について紹介しております。紙幅の都合もあり、新版教科書の特長の一部を示すにとどまりましたので、ぜひ、見本本をお手にとってご覧いただければと存じます。

編集部では、先生がたからの「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。

絵画・写真

佐藤真海／岩波書店／中村匡男／小林敏也／日光東照宮／アマナイメー
ジズ／つだかつみ／（助）林原美術館／京都市美術館／三時知恩寺門跡／京
都国立博物館



中学国語 学習ノート1～3

B5判 112ページ 各580円 (552円+税)



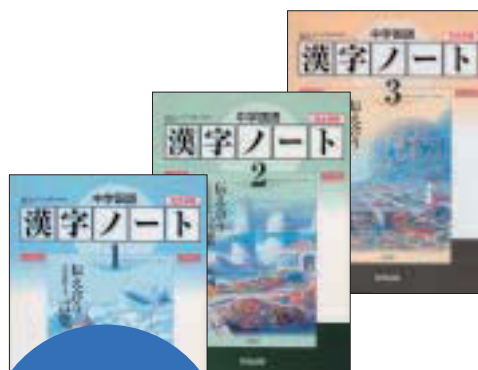
「学習のねらい」に
密着した設問で構成
しました。

説明文・文学・聞き
取り・作文、の4ジ
ャンルの「実力診断
テスト」を掲載。

第2部の全教材を
扱っています。

中学国語 漢字ノート1～3

B5判 64ページ 各340円 (324円+税)



「漢字工房」の全問題
の解答欄を準備しまし
た。1本1本について
のポイント解説付。

漢字検定の4つの級の
模擬問題を掲載。何級
を受ければいいのか、
ここでうでだめし！

中学国語通信 道標 (2011年 春(第22)号)

2011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 電話 03-3238-6864 (お問い合わせ)
URL <http://www.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、共に生きていこう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
あいおいニッセイ同和損保広島大手町ビル 5 F
TEL: 082-249-6033 FAX: 082-249-6040 |
| 四国支社 | 〒790-0004 | 松山市街道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 ヒューリック福岡ビル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8F
TEL: 098-859-1411 FAX: 098-859-1411 |