



画 磯村 仁穂

## 2016年 春(第32)号

- 02

ほんとうのこと  
川上 弘美
- 04

「難しい」に挑む  
授業  
——『私』を『お守り』(山川方夫)とあわせて読むと  
渡邊 美雄
- 08

国語科におけるメディア教育の意義  
連載11  
羽田 潤
- 12

『思考力・判断力・表現力』を育てる  
連載4  
——定期テストを改善する  
「最適解」という考え方  
児玉 忠
- 16

教科書の言葉・学習者の言葉  
連載4  
——教科書の言葉と「理解に役立つ言葉」  
鈴木 一史
- 20

教師用指導書DVD-ROMを活用した指導方法  
書写  
——第一学年「平和」教材での活用のアイデア  
釵持 勉
- 22

福澤諭吉・慶應義塾・「独立自尊」  
岩谷 十郎
- 31

平成二十八年度版『伝え合う言葉 中学国語』  
移行措置資料(漢字)

# ほんとうの「私」

小説は一つか二つ、書くことができるかもしれないけれど、エッセイは、無理だな。

まだ大学生だったころ、悩んでいた。もちろん小説だって、まだろくに書いたことはなかったのだから、当時、エッセイの要請があるはずもない。けれど、「もしも小説家になったなら」という夢想の中で、先走って勝手に悩んだのだ。

小説は、絵空事だからどうにかなるにしても、深い考えのない自分には、エッセイはまず不可能。そう判断したわけで、それはあながち間違った判断でもなかった。ということは、後年、実際に小説家となってエッセイの注文をいただくようになってから、わかる。

なにしろ、書くことがないのである。嘘ばなしならば、いくらでも出てくるのに、「ほんとうのこと」を書かねばならぬらしいエッセイは、一行も出てこない。

困りはてたすえに、エッセイにも、嘘ばなしを書くことにした。

『立つてくる春』という、十五年ほど前に書いたエッセイには、「祖母」が出てくる。そ

の「祖母」は、立春という言葉を教えてください。

「春は、立つんですよ」と、祖母は言うのである。「そうか、春は立つのか」と不思議に思う「私」は、春が立つさまを、想像する。そんなエッセイである。

この中の、何が「嘘ばなし」なのか。まず、祖母が立春という言葉を見せてくれるという部分が、嘘である。立春という言葉は、いつの間にか知っていただけで、別に誰も教えてくれなかった。「春が立つ」などということも、祖母はたしか、言っていなかった。春が立つさまも、エッセイを書く以前には、想像したことにはなかった。嘘でないのは、祖母が実在していたことと、立春という言葉がこの世にあることくらいである。

このエッセイの載っているエッセイ集の奥付を見ると、雑誌「家庭画報」の一月発売号に載ったこととなっている。おそらく、その季節にあわせた「立春」をテーマに、エッセイを一つ、という注文を受け、適当なことをでっちあげたのだろう。

まったくもって、小説家というのは嘘つきなのである、という結論でもって終わらせることもできるのだけれど、あらためて久しぶりに『立つてくる春』を読み返してみると、これはもしかすると嘘ばかりのエッセイでもなかったのかもしれない、という、不思議な印象を得たのである。私の祖母は、「春が立つものだ」と言ったことはなかったし、自分も「立つてくる春」のことなど考えたことはなかったはずなのに、ほんとうのところは、いつかひそかに、私は「立つてくる春」を想像してみたことがあったのかもしれないし、祖母も立春について語ったことがあったのかもしれないし、そして何より、春が立つさまは、文中にもあるように、「水平線からゆっくりと立ち上がってくる霧のような絵」を思わせるのである。

言葉で何かを表現するとき、たとえばそれがすべて「嘘ばなし」と自身で承知していることだったとしても、その中には、隠してもあらわれてしまう「ほんとうのこと」が、必ず含まれているのだ。小説を書きはじめた頃にはまだ



## 「難しい」に挑む

——『私』を『お守り』（山川方夫）とあわせて読むと

横浜市立南中学校主幹教諭 渡邊 美雄わたなべ よしお

### 一 はじめに

『私』は題名が示すとおり「私」について書かれた小説である。

中学校の教材で題名は重要である。本市で使用している教科書の論説文『モアイは語る——地球の未来』（二年生）は題名から既に初読後の学習課題へといざなっている。

「どんな材料で、何について書いてあるか。短くまとめてみよう」という学習課題が子どもたちに告げられるだろう。

「要約」という指導事項が明示してあれば、教師は教材に導かれ、右記の学習課題を告げなくなる。

なぜなら、題名が材料（イースター島のモアイをとおして）と概観（地球の未来について）を告げているのである。

教材が授業の流れを教えてくれる、これこそが現代のよい教材なのだろう。教師は悩んだり、深く考えたりせずすむ。自動的に授業の筋道が示される教材といえる。

では『私』はどうだろう。

少なくとも、僕には『私』は授業をするに難しい教材であった。でも、ぜひ子どもたちと読んでみたい教材であった。

その授業の一端を紹介しながら、これからの教材のあり方、授業のあり方を一緒に考えていきたい。

### 二 教材について

子どもたちにとって「私」はよく知っているもののように思われているが、注意深く耳を傾けてみると、「私」とは「自分自身」とであり、「A君もB君もC君も自分のことを『私』と呼んでいるでしょ」という言葉に誘導されて見えてくる「私」についてはあまり考えたことがない。

「私」とは社会的な単位であり、人格を個別に備えていて、「公」と対峙する概念である。いわば社会学の対象となる「私」である。

マイナンバー制が導入され、あれだけ反対運動があるにも関わらず、平然と国民の理解が進んだと強引に通じた安保関連法。そんな時代の動きを考えると、今「私」について考える必要が子どもたちにある、と考える。

『私』はデータ化された「私」と実体としての「私」の関係を扱っている。この時代の、これからの社会の問題を考えさせる良質な教材である。しかし、僕が担当する二年生の子どもたちには先に述べたように、「あまり考えたことがない」テーマであり、いきなり読んだのでは自分の課題として受け止めきれないのではないかという危惧があった（なお、『私』は教科書では三年生の教材である）。

そこで山川方夫の『お守り』をはじめに読み、社会の変化の中で「私」が否応なく変化させられてしまうことに触れさせ、社会の中での「私」という問題系に「読み」を開くことを企図した。

### 三 授業の流れ（全五時間）

第一時 『お守り』を読み、あらすじを確認し、初読後の感想を書く。

第二時 学習課題『私』をどのようなものと語っていただきましたか

【「ダイナマイト」は「ぼく」としてどのようなものですか】

【この作品で描かれている「私」というものに対して、君の考えを書いてみよう】を考え、発表する。

第三時 『私』を読み、読み深める学習課題を考える。

第四時 学習課題をグループで話し合い、発表する。

第五時 発表を参考に学習課題『お守り』『私』を読んで、「私」と

いうものについて考えたことをまとめよう】を書き、学習のまとめとする。

『お守り』は一九六〇年に「北海道新聞日曜版」に掲載された山川方夫の作品であり、その後アメリカの雑誌「ライフ」に翻訳が掲載されたことでも知られる。六十年代に始まる高度経済成長に伴い、大都市郊外に次々と形成された団地に住むことで、人間が「目」にみえぬ規律に統一され「画一化されることから逃れようと、自らの「特殊性」を確認するためダイナマイトを持つが、その行動までが画一化されていることを知るといふ内容の小説である。具体的な叙述は寓意性に富み、二年生にも比較的わかりやすい作品である。

【この作品で描かれている「私」というものに対して、君の考えを書いてみよう】より

どれだけ自分は「操られる規格品」ではないと思っても、そう考

い間生きていくほどその思いは強くなるのではないかと思った。

自分の個性を見つけて周りとは区別しようとするほどみんなと似たり寄ったりの人間になってしまふ。

「自分は自分だ」ということが確信できれば人生はとても前向きなものになると思った。

もしかしたら、この世界に生きる人々は彼の言うとおり本当に操られているのかもしれない。「あたりまえ」という言葉で私たちを操っているのかもしれない。「あたりまえに知っている」「あたりまえにできる」「あたりまえ」ということはたくさんの方がそれが当然と思っている。規則を破ったら怒られる。正式な場所には正式な格好で来なきゃダメ、とか。それは全て学校、親、友達から教わっている。そして、親、先生、友達もまた学校、親友から教わっている。そして全てをたどると全ての生き物の先祖となる。何億年も前の生き物に操られていると思った。だから「私」とはご先祖様の考えたいろんな思考の一つだと思う。

自分が見えない何かで操られ、知らないうちに画一化の流れの中にいることを自分なりに精一杯考えようとしていることがうかがえる。多くの子どもがこの画一化の動きは現代も続く問題だと指摘している。次の作文はその思いを共有している。

ここまで行動などが同じだと、自分を自分だと思わなくなっているのは無理もないのかと思った。

自分がやっと見つけた独自性までもが同じだと、もう本当に自分

は自分じゃないと思ってしまったのではないかと思った。

この問題意識は『私』の描く「私」への執着のなさにもつながっていく。

『私』の学習課題は子どもたちが書いてきたものをもとに僕が整理した。次にあるのはあるクラスの学習課題である。

## 学習課題

### 表現

①前回の『お守り』と違って、この作品の伝えたい意図がはっきり主張されていないと感じた。前半に出てくる女性がなぜ古いデータのほうがよかったのかというところが書いていないから、はつきりした結論が述べられていないと思う。また、この作品は事実が多く述べられている。なぜ、感情などが書かれていないのか不思議に思ったので、考えてみたい（感情を直接描かないことでどのような効果があるのか）。

②「無理難題タイプ」と「論理矛盾タイプ」とはどのようなことだろうか。どのような違いがあるのだろうか。

③前半の内容と後半の内容の関係について、考えたい。

### 内容

①どうして来庁した若い女性は、更新されたデータの内容が同じなのに自分ではないと言ったのか。（なぜ新しいデータと古いデータを見分けることができたのだろうか）

②後半の男性の貸出カードのデータがなぜ二重になっていたのだ

ろうか。

③なぜ「私」という人物が二人いるのか。

④なぜ私は「データを消されても」同じ私なのだからなんの問題もない」と言ったのだろうか。もしも本当の自分が消されたら、偽の自分としてこれから生きていかなければならないのに。

⑤消された「私」という存在はどうなるのか。

⑥「私」とはなんなのか。わからない（「私」とはどのようなものとして描かれているのだろうか）。

⑦この作品は何が言いたいのか、わからない。

課題は共通しているもの、他の課題を内包するものなどを取り上げ、わかりやすくするためカッコ内は僕が追記したものである。三人一組でグループを組み、司会を決め、表現と、内容の①から⑤、⑥から一つずつ、計三つの課題を話し合うよう指示した。

⑦ 詳述する紙幅がないが、どのクラスも活発に話し合われ、それぞれの発表に対してもさまざま意見が交わされた。話し合いの中でさらに見えてきた「わからない」をなんとか埋めたいという意識が動いていたように思う。

## 四 まとめ

『お守り』と『私』を読んで感じたのは、一人の人間として今の社会は自分を扱ってないのかな、という不安でした。書きぶりは違っても、どちらの作品も「人間」としてではなく「玩具」だったり「データ」として「人」を扱っていました。今や未来の社会では

「データ」や画一化によって市民、国民の管理をしていくと思いません。現にマイナンバー制度が実行され、「人」を「数字（データ）」で管理するようになりました。確かに楽だとは思いますが、でも、一人一人の人權は損なわれないのかなと思います。流出、悪用などが起きないように、一人一人が考えをもって行動、生活をして、流れに身をまかせないようにしたいと思います。この学習で不安に思っている、改善策を考えられてよかったです。

『お守り』では、人と人を比べた時の自分、相対的な自分に対して、個人とはどのようなものかについて書かれていて、その中の個人はどんなに大きな輪から抜けようとしても絶対に抜けることができない。自分に対しての自信のような、自負みたいなものがなくなってしまうということを言おうとしていたのかと思った。

『私』では、同じ自分でもデータの自分と三次元に存在する自分の関係、自分の中の絶対的な自分に対しての話だった。その中で個人、私はデータとしての私と実体としての私とどちらが「本物」なのかということ、自分を自分として考えられるものに対してのことだったと思った。

相対的な自分と絶対的な自分で考え方は全く違ったけれど、結局は今、ここに存在している自分が他の何者でもなく、ここにしかない自分であると自信をもって言えるかどうかということを問いかけられているように感じた。

もしかしたら、今ここにいる自分は三次元の自分で、自分が正しい「本物」の自分と思っているけど、データ、つまり二次元の自分も同じ考えをしているのかもと思った。そう考えたら、自分という

流れの中の他の次元、三次元の中の自分以外、自分と似たものほとても多くいるかと思った。

一人めの文章は多くの子どもを代表するものである。二人めの文章は誰とも違う思考の領域にたった一人で歩き始めた潔さがある。これ以外の文章の多くも、自分の言葉で考えようとしている。この一年の授業で最も真剣に討議し、最も時間をかけて学習のまとめを書いていたと思う。

それは「私」というテーマが時機を得ていたこともあるが、『私』の描く物語が彼らの日常性の枠組みを攪乱し、創造的な地平に導く力がある教材であったこと、あわせて、その「わからなさ」が学習を切実なものにし、級友との共同的な学びを求めたからではないだろうか。

「わかりやすい授業」「楽しい授業」とは近頃あちこちで聞く。それを否定するものではない。今回の『お守り』は子どもたちを『私』の読みに開くために必要であった。それは「わからない」に向かうためのステップである。と同時に「わからない」に向かうための武器を身につける場でもあった。このような工夫が「わかりやすい授業」のために必要である。

しかし、「わからない」に立ち向かうからこそ得られるものもあると思う。それは「掘り起こし」と呼ばれる作業の果てに見られる「まだ見ぬ自分」や、世界の真相に少し近づいたという感覚である。授業は教師がもつ伝えたい事柄Aを子どもたちにAのまま伝えることばかりではなく、ともに「わからない」を考えることで「私」を掘り起こすことも大切なことではないだろうか。

# 国語科におけるメディア教育の意義

兵庫教育大学准教授 羽田 潤 はだ じゅん

## 一 はじめに

連載の第十回では、新教科書の「メディアと表現」単元から、第二学年『物語を読み解く——メディアの解釈——』を取り上げ、新しくなった学習活動の具体について述べた。今回は、第三学年『情報を編集するしかけ——メディアにひそむ意図——』について述べていく。

## 二 学習者主体の言語活動

単元の目標は、「同一の新聞記事・テレビニュースの報道を比較して読む」ことである。旧教科書同様、メディアが行う編集について考える三つの小単元と、それら学習活動を支える前後の解説文で構成されている。第一学年、第二学年の修正・変更同様、ここでも、学習活動の精選を行った。

第一学年では「メディアリテラシー入門」として「写真と言葉」が組み合わせられた表現、いわゆる、連続型テキストと非連続型テキストが複合する、複合型テキストの読みについて学習を行い、第二学年では、「メディアの解釈」として、小説と、その映像化作品といった、メディア転換を対象とした読みについて学習を行ってきた。

情報を編集するしかけ ——メディアにひそむ意図——		大単元
目標 「同一の新聞記事・テレビニュースの報道を比較して読む。」		
メタ認知・理解 ←—— 表現		小単元
Ⅱ 自分が選んだ情報と構成を振り返ろう	Ⅱ テレビニュースを作成しよう	
<ul style="list-style-type: none"> <li>③ 実際の新聞記事及びその解説</li> <li>② 新聞制作の際、選ばなかった文章・写真・地図について、理由を説明する。または、ニュース絵コンテ制作の際、使わなかった画像四枚の理由について説明する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>① リード文を踏まえ、選んだ観点到って、文章の構成、写真・地図の選択、見出しについて考え、新聞記事を完成させる。</li> <li>② 実際のニュース映像から抽出した八枚の画像</li> <li>③ 八枚の画像から四枚を選択し、ナレーションをつけ加えて、一分間のニュース絵コンテを完成させる。</li> </ul>	
前文「皆既日食を知っていますか。」		教材及び学習活動

第三学年では、「メディアにひそむ意図」として、マスメディアリテラシーを扱う。新聞もテレビも、多様な情報が複合的に混在するマルチモーダルテキストである。第一学年で行ってきた「写真と言葉」は新聞制作に、第二学年で行ってきた絵コンテ読解は、テレビニュースの制作に生かせる学習活動である。

### 三 前文「皆既日食を知っていますか。」

二〇〇九年七月二十二日に起きた皆既日食は、四十六年ぶりのできごとということもあり、新聞、テレビなどは大々的に取材体制を組み、さまざまな観点、特に、「観測できた」「観測できなかった」の二観点をそろえて報道を行った。本単元は、その二観点を学習活動の視点とし、そのことを伝えるためには、新聞、テレビのメディア特性を踏まえ、どのような文字、写真、図表、映像、音声言語を使用するかを考え、情報の編集の具体を体験してもらうことが主となる。前文で提示されているのはテレビニュースの表現である。画面上の映像、画面の中の人の声、字幕、ナレーションによって、ばらばらの情報が、一つのまとまった映像情報として提供される特性を解説している。

前文に書いてある内容を整理すると次のようになる。特に、「(イ)は、「II テレビニュースを作成しよう」と直接関わる内容である。

この整理から、新聞は瞬間を切り取った写真を活用するメディア、テレビは、動画を活用し、ナレーションや字幕を付加しながら臨場感を演出するメディアということになる。補足すると、新聞の場合

表1

○「前文」の構成

(イ)		(ア)					段落 内容の要約
7	6	5	4	3	2	1	
		以下で具体的に検証。	テレビは動画。ナレーションや字幕の言葉をどのように活用しているのか。	新聞は変化する一瞬を切り取った写真を活用。	新聞やテレビの報道では、何を伝えようとするか。	日本で観測できる四十六年ぶりの皆既日食。	
	①は、「ダイヤモンドリング」の映像、②は避難を呼びかける姿の映像。 ①は、「ダイヤモンドリングです」と画面を説明するナレーション、②は、映像に映る係員の呼びかけがそのまま聞こえてくる。動画は臨場感を演出する。						

は、紙面を使い、文字を活用し、多くの情報を整理して並べて広げて見せ、多様感を演出するメディアということになる。具体的な学習活動に入る前にこの前文で示されている各メディア表現の特徴をおさえておきたい。特にテレビニュースは、撮影してきた映像は必要な部分のみ抽出され、ねらいに基づき並べ替えが行われる。このばらばらの映像を見ている人に違和感なくひとまとまりのものとして捉えさせるのがナレーションの機能である。映像を説明するだけでなく、映像の見方を決定づけるのがナレーションの役割である。

四 「I」新聞記事を構成しよう

表2

○記事の候補の要約		取材場所		文末表現	
×	○	B	A	鹿児島県奄美大島あやまる岬	幻想的な光景に、ため息がもれた。①
来た会社員Kさん		これが経験でただだけでもよかったです」と話した。②		③	

表3

○写真・図の候補			
ア ダイヤモンド ドリンク	イ 傘をさす 人々	ウ 空を見上げ る人々	エ 奄美大島と 悪石島の地 図
カ	キ	ク	ケ

表4

○紙面の例として示される枠組み (教科書P75)		リード文 ㊲	
見出し		取材場所「鹿児島県奄美大島」文末表現「喜びに酔いしれた。」	
写真・図	記事	×「鹿児島県悪石島」	
他「大阪市立科学館」「金環日食」が、近畿全域で観測できるといふ。		○「集まった人たちは体育館に避難した。」	
③		④	
⑤		⑥	

図1 教科書P78～79掲載の新聞記事を図示したもの

中見出し③ 「曇り空…子の折り届かず」		写真① 「日食が進む様子」東京・北硫黄島近海 ㊲	
記事③ 鹿児島・悪石島		大見出し①「見えた歓喜日食」	
記事④ 鹿児島・悪石島		中見出し② 「球場では照明」	中見出し① 「雲の間 黒い太陽 奄美」
中見出し④ 「どっと疲れた」		記事⑤ 全国高校野球選手権大会・広島大会、大阪大会	リード文 ㊲
観測できなかった (左紙面)		観測できた (右紙面)	
写真④ 「傘をさしながら上空を見上げる観測ツアーの参加者たち」悪石島 ㊳	写真③ 「皆既日食となる前に、雨が激しくなり、体育館に避難するツアー参加者ら」悪石島 ㊴	写真② 「大阪市立科学館の外に集まった人たちは、雲間から時折見える日食に歓声を上げていた」 ㊵	

「I」新聞記事を構成しようは、六つの記事と四つの画像を組み合わせて新聞紙面を構成する旧教科書の手法から、空白部を減らし、記事、画像を選択、見出しを考えると内容に変更した。記事を

どのように構成するのかよりも、なぜその記事を選択したのかという点に焦点化を行った。「なぜ」の観点となるのが、「観測できた」「観測できなかった」である。右の表2に記事の選択肢、表3に画像の選択肢、表4に紙面の枠組み、図1には教科書P78～79に掲載している実際の紙面を、それぞれ簡略化して示している。表2を見ると、選択肢Aは、観測できた記事で、元紙面(図1)の「①」に掲載されていた記事である。Bは、「×」で、「⑤」となる。つまり、記事の選択肢は、「観測できた」「観測できなかった」の二者択一となる。写真も、「カ」「ク」が「できた」、「キ」が「できなかった」に掲載されていた写真となる。「エ」の地図は、元紙面には一切掲載されていない。

これら選択肢をはめこむ紙面である表4を見ると、「観測できた」奄美大島についての記事が「右上」で奄美大島全体を対象にしており、図1の「①」「観測できなかった悪石島が「左上」で観測経緯について書いてあり、「⑤」「右下」が記者の観測総括になっていて、「②」の位置、「左下」は、「大阪市立科学館」への取材内容で「④」となる。つまり、はめ込み用紙面表4は「あ」「か」が並んでいることからわかるように、元紙面(図1)の左右(観測できた、観測できなかった)からバランスよく記事を配置していることになる。既にバランスが取れている紙面に、あえてもう一つ記事をたすという試みである。たした記事によって、紙面の方向性が決定づけられるともいえる。これは、「Ⅲ 自分が選んだ情報と構成を振り返ろう」と関わり、学習の最終段階として、もともとの新聞の構成として、「観

測できた」と「観測できなかった」をバランスよく配置しようしていることに気づかせたい。つまりは、これが「メディアの意図」となる。ただし、記事内容を詳細に読み取っていくと、「観測できた」記事よりも、「観測できなかった」記事のほうがよりドラマティックであり、特に「どっと疲れた」は、「観測」に関わる裏方の人々の努力と奮闘ぶりが伝わり楽しいということもあり、新聞記者として、記事を書くのであれば、「観測できなかった」物語のほうに魅力を感じるともいえよう。

## 五 おわりに

「マスメディアアリテラシー」を扱う本单元では、同じ事実を扱う新聞報道とテレビニュースを活用して、学習者を「編集」する側へと導き、情報は編集次第であることを再認識してもらうことをねらいとしている。今回は紙幅の関係上、新聞を活用した言語活動のみを取り上げた。同じ事実であっても、報道機関が違えば伝え方も異なる。他社新聞との読み比べも「編集」のさまざまな理解できる学習活動となる。「メディアにひそむ意図」とのサブタイトルではあるが、基本的には、新聞やテレビの表現特性の理解と、その特性に応じた情報発信のあり方について考えてもらおうとする单元である。既にできあがって見せられているものを、新聞であれば、見出し、リード文、本文、写真、キャプションというような、人の手によって作られた「部分」で構成されているということ、いつもどこかで意識する、そのようなきっかけとなれば幸いである。

# 『思考力・判断力・表現力』を育てる 中学国語科の学習指導

## — 定期テストを改善する「最適解」という考え方

宮城教育大学教育学部教授

児玉 忠こだま ただし

はじめに

本稿では、テスト問題における「最適解」という考え方に注目し、定期テストを改善するためのポイントについて検討してみたい。

### 一 定期テストが求めるたった一つの正解

鶴田清司によれば「教材分析」には二種類あり、一つは「教材分析」であり、もう一つは「教材解釈」であるという<sup>1)</sup>。「教材分析」とは、客観的・科学的に確立された公的・明示的な規準（コード）に依拠して行われる理解の方法であり、「教材解釈」とは、主観的・個人的な生活経験の中で形成されてきた暗黙的な（前理解）に基づいて行われる理解の方法であると定義している。

こうした考え方は、大西忠治の「発問」に対する考え方にも通底する<sup>2)</sup>。大西によれば、私たちがふだんの授業で行っている発問も大きく分ければ二つあるとされる。「ゆれない発問」「ゆれる発問」がそれである。「ゆれない発問」とは、学習者が既に理解していることを整理する発問で、答えが一つに収束されていく発問である。こ

れに対して、「ゆれる発問」とは、学習者に自由な思考を促す発問で、多様な答えが期待されているような発問である。

私たちはこうした教材研究を行ったたり発問を駆使したりしながら日々の授業を展開しているわけだが、定期テストではどうだろうか。多くの教室の実態として、教材研究において豊かに解釈し、授業では自由な思考による多様な解答を期待した発問を展開している一方で、定期テストという場面では、どうしても「分析による読解」や「ゆれない解答」を求めている場合が多いのではないだろうか。

- 漢字をかなに、かなを漢字に改めなさい。
- 本文から抜き出しなさい。

- 本文から○字以内で抜き出し、はじめの五文字を書きなさい。
- 適切なものをア～オから一つ選びなさい。

これらに代表される定期テストの問いは、基本的にはたった一つの解答にたどり着けるかどうかを試すものである。こうした問いに対する採点の多くは、マルかバツかといった二者択一のものとなる。

このようなテストでは、言わずもがなではあるが、学習者の生活

経験を理解や表現に結びつけたり、学習者の自由な思考を保証したりするといった学習の質的な側面を見とることが難しい。こうした課題の背景には、テストでできるだけ客観的な測定をしたいという教師の意図や、できるだけ測定結果の公平性を保ちたいという学校の実情がある。しかし、同時に、長年にわたってそうしたテストによる測定に偏ってきたこと、頼ってきたことがもたらす弊害も同時に見逃すことができない課題である。

## 二 記述式問題における「最適解」

平成十九年度から始まった全国的な学力・学習状況調査には、こうした課題に対する一つの答えがある。例えば、『解説資料』（平成二十七年）では次のような説明がなされている。

問題の形式は、選択式、短答式、記述式の三種類としている。記述式の問題では、一つに限定される正答を書くのではなく、幾つかの選択肢やいろいろな考え方、答え方があるものなどについて、自分の考えを明確にして書くことを求めている。具体的に、「活用」の問題において、各大問の中に一題程度、書かせる字数を一〇〇字程度として記述式の問題を取り入れている。管見の及ぶ限り、全国の中学校国語科の定期テストにおいて、一〇〇字程度の記述問題を出題している教室は多くはない。それは、出題においても採点においてもそこに困難が伴うからである。では、この全国的な学力調査では、どのような工夫によって出題や採点を可能にしているのだろうか。それが「最適解」という考え方

である。例えば、平成二十四年度の中学国語のB問題の1では、「美しい日本語とは」というテーマでなされた対談の文章を読んで、次の問いに答えさせている。

この対談を読んで、あなたは、これからどのような言葉の使い方をしたいと考えますか。次の条件1から条件3にしたがつて、あなたの考えを具体的に書きなさい。

なお、読み返して文章を直したいときは、二本線で消したり行間に書き加えたりしてもかまいません。

条件1 対談での大岡さん、壇さんのいずれかの発言の内容を

取り上げて書くこと。

条件2 これから使っていない言葉の例を挙げて書くこと。

条件3 八十文字以上、百二十文字以内で書くこと。

問いの中心となるのは、「あなたは、これからどのような言葉の使い方をしたいと思いますか」である。国語科としてはそれぞれの学習者たちに考えさせてみたいテーマであるが、それをテストに出題することということまではなされてこなかったテーマでもある。そもそもこの問いは、学習者の生活経験や価値観などと連動するテーマであるうえ、何をどう考えて答えるかについてさまざまに拡散した解答が予想される問いだからである。

しかし、学力調査ではこの問いに三つの条件をつけた。「対談での発言の内容を取り上げること」、「使いたい言葉の例を挙げること」、「そして、「記述量（文字数）」である。これら三つの条件によって、解答のためのフレームが定まり、学習者は一定の条件のも

とにそれぞれに多様な解答ができるようになったのであった。一方でこの問いは、別の条件で問うことも可能である。例えば、「生活経験から誰かが使っていて魅力を感じた言葉の例をあげる」とか、記述量（文字数）をもっと増やすなどである。そのように、条件が変われば、解答（正答）も変わってくるのがこの問いの特徴である。このように、条件が変われば答えるべきことが変わるような解答を「最適解」と呼びたいと思う。「最適解」を要求するこうした問いは、ある条件の中での正答を旨とするものとなり、そこで学習者たちの思考力・判断力・表現力は鍛えられる。その結果、同じ対談を取り上げたとしても、その内容を正しく読み取ることだけを目的とした唯一の正解（絶対解）のための問いと比べて、学習者たちは生きた学びを経験することになるだろう。

### 三 「学びのチャレンジ」にみる「最適解」の課題

平成二十八年版の教育出版の中学国語教科書『伝え合う言葉 中学国語』では、こうした「最適解」を求める課題をいくつも収録している。それが、各学年の巻末に掲載した「学びのチャレンジ」である。

例えば、中学二年の説明文教材『ガイアの知性』を取り上げた課題は、次のようなものである。

具体的な例を根拠にあげて書く —— ガイアの知性

#### 挑戦しよう

筆者の主張は、人間が「受容的な知性」をもつものに学ぶこ

とによって育まれる「ガイアの知性」の必要性です。

ナツたちは、この文章を読んで、「受容的な知性」は意志と選択がはたらく、人間の知性に匹敵するものだけれど、別種の知性だと書かれている部分に興味をもちました。

ですが、人間の知性については、「攻撃的な知性」とあるものの、その具体的な内容については書かれていないことに気づき、自分たちで調べてみたいと思いました。

人間の「攻撃的な知性」には、どのようなものがあるだろうか。それはどのような意味で、「地球全体の生命を危機に陥れている」のだろうか。

鯨や象の「知性」の例示の仕方を参考に、「攻撃的な知性」の例を説明する文章を書いてみましょう。

《(1) (2)の条件で書いてみよう》

- (1) 根拠となる具体的な事例をあげること。
- (2) 四百字くらいでまとめること。

以上が、その課題である。全国的な学力調査の活用（B）問題と同様に、問いに条件がつけられた記述式の問題となっている。条件をみてみると、一つは内容面での条件として「根拠となる具体的な事例をあげること」となっており、それぞれの学習者もっている知識（見聞きした経験を含む）から、「地球全体の生命を危機に陥れている」根拠となる事例を考え、どのような意味でそういえるのかの理由を説明させようとしている。もう一つが形式面での条件とし

て、四百字程度という記述量に関するものである。こうした二つの条件が学習者たちに「最適解」を考えさせるためのハードルとなっている。

例えば、こうした問いと一般の定期テストなどで出題される次のような問いを比べてみれば、その違いは歴然である。

問「攻撃的な知性」について次の問いに答えなさい。

① 「攻撃的な知性」とはどのような知性ですか。文章中の言葉を使って書きなさい。

解答例 自分たちの安全と便利さのために自然をコント

ロールし、意のままに支配しようとする知性。

② 「攻撃的な知性」が進歩したことで、どんなことが起こっていますか。次から一つ選び、記号で答えなさい。

ア 自然との共生      イ 自然環境への適応

ウ 自然の営みの理解      エ 自然環境の破壊

解答例 エ

「学びのチャレンジ」に収められたこの課題は、定期テストのために作成されたものではなく、自学自習が可能な課題として作成されたものであった。そのため、教科書本文には書かれていない内容に関する事例を求めたり、四百字というかなりの分量の記述を求めたりしている。こうした条件で学習者に書かせる場合、根拠となる事例についても危機に陥れている理由についても、かなり詳しく記述することが求められる。

もし仮にこの課題を定期テストで出題するなら、テスト時間の都合から条件を変えて、その記述量を減らすこと（例えば、一〇〇字程度）が考えられる。すると、事例についてももっと簡単な内容で、理由についても簡潔な説明が正解となるだろう。採点にあたっては、「地球全体の生命を危機に陥れている」といえる事例を選ぶことができているかどうか、それがどういう意味で危機に陥れているのか理由づけができているか、それらを文意の通るかたちで一〇〇字程度の分量で記述できているか、などがその基準となる。

解答の条件を踏まえたしつかりした採点基準を設定することで、

一人一人の学習者がどの部分にまずいたのかを教師が丁寧に見ることも可能となる。テストの改善が学習者の思考力・判断力・表現力を育てるとともに、教師の授業改善にも生かされていくのである。

おわりに

今後、高校入試がこうした問題を積極的に取り入れていくことが予想される。既に一部の都道府県の高校入試にはそうした問題が取り入れられている事例がある。また、大学入試の大きな改革も迫っているとの報道もある。中学校国語科における定期テスト問題の改善は急務となる課題の一つといえる。

i 鶴田清司『国語教材研究の革新』（明治図書出版 一九九二）

ii 大西忠治『発問上達法』（民衆社 一九八八）

# 教科書の言葉・学習者の言葉

## 教科書の言葉と「理解に役立つ言葉」

茨城大学教育学部准教授 鈴木 一史

はじめに

前回は、学習指導要領の類出語としての「構成」「展開」「論理」「根拠」という言葉を例にあげて、第二学年の教科書教材を中心として言葉について考えた。そして、教科書の巻末にあげられている「学習に必要な用語（索引）」について、学習者自身がどこで学習したかを確認し、戻るべき場所を示してくれるものとして、学習活動の中でのこの索引の位置づけを行った。今回は、巻末のもう一つの索引である「理解や表現に役立つ言葉」を取り上げる。

語彙については大きく二つに分けることができる。聞いたり読んだりして意味内容がわかる「理解語彙」と、話すことや書くことにおいて使われる「使用語彙」とである<sup>i</sup>。この「使用語彙」について、ここでは「表現語彙」と呼ぶことにする。それは、索引の名前である「理解や表現に役立つ言葉」と対応させるためと、学習においてなんらかの言語表現をするときに使用する言葉という意味をもつからである。

通常、表現語彙よりは理解語彙のほうが量的に多く、理解語彙を増やしながら、その中から表現語彙として自分の文章などで活用できるように

に指導していく。このときに、どのような言葉を理解語彙とし、どのような言葉を表現語彙とするかが重要である。「理解や表現に役立つ言葉」の索引は、このような言葉について教科書教材をもとに学習する手段として有効である。索引は一つ一つの言葉に対して、文種が分類されている。読み教材では、説明的文章なのか文学的文章なのかによって、理解しておくべき言葉に違いが生じる。表現については、どのような文種の文章を書くのかによって使う言葉を変化させることが必要となってくる。これらを一覧として整理することで、学習者の振り返りや確認として利用できるようになっていく。また、「表現に役立つ言葉」については、教材や学習活動だけにとどまらずに、日常生活で使用することも視野に入りたい。

この索引は、教材内の脚注を集約し、理解に役立つ語彙と表現に役立つ語彙に分けた一覧である。教科書には、教材に出現した語句について脚注がつけられている。脚注の種類には、意味を調べることに、類義語・対義語を調べることに、短文を作ることなどがある。学習者が教材で学習したことを、もう一度語彙という視点で振り返ったり復習したりして、

どのような言葉を学習したのか、どのように活用すればよいのかについて、全体的な見通しがもてるようになっていく。本稿では、「理解に役立つ言葉」と「表現に役立つ言葉」の中から、「理解に役立つ言葉」について具体的な言葉や、教材をもとに学習材としての索引について考えていきたい。

## 理解に役立つ言葉

### ○説明的文章

説明的文章は、接続表現によって、文章構成の論理性が示されるが、通常の名詞もまた重要である。物事の状態や状況を正確に説明する言葉づかいが求められ、言葉を正確に読み取ること、理解が進み読解に結びついていくからである。説明的文章の中に辞書的意味以外の意味が内包されているような場合、筆者がなぜその言葉を選んだのかを読み取る必要がある、そうすることで筆者の考えに迫ることができる。このような言葉は、教科書教材としての説明的文章を読むときだけでなく、一般的な文章を読む際にも大切な言葉であると考えられる。

例えば『日本の花火の楽しみ』の中にある言葉で、索引に載っている言葉は「破綻」や「熟練」などである。この言葉は、花火が開いたときの「破綻のない丸さ」という文脈であるが、「破綻」とは物理的、形状的な状態を指し示すだけではない。むしろ、概念的な状況に使われることが多い。例えば辞書には、「物事や人間関係がうまくいかなくなって修復しようのない状態に陥ること」<sup>ii</sup>とある。具体例としては「財政が破綻する」といった、経済状態を表現する文脈で使われる。そうだとすると、この教材の中で「破綻」という言葉を学習する際に、花火の丸さを表現し修飾する言葉として捉えられ、一般的な文章での出現頻度から考えると、もう一歩進んだ学習が必要になる。つまり、花火の丸さがど

こも崩れていない「形状」であるというだけでなく、美しさに対して「破綻」がないという状態、すなわち、完璧な美しさを実現していて、美という抽象的なものに対して欠点が見つからないという意味をも含んでいるという観点が必要になってくるであろう。

### ○文学的文章

文学的文章に表れる言葉は、辞書的な定義をしにくく、状況を伴って初めて意味が明確になってくるものが多い。例えば、二年生の冒頭教材の『タオル』には「げげん」という言葉が出てくる。この言葉は作品の読解上も重要であるが、他の文学作品を読む際にも欠かすことのできない言葉である。したがって、単に意味を調べるといっただけでなく、この言葉が使われる状況と合わせて読み取り、語彙として獲得させたい。『タオル』で使われている場面は、祖父の葬儀に訪れた客（シライさん）が、焼香で祭壇の前に座ったとき、広間にいる人たちはその客のことを知らず「げげんそんな顔で客の背中をちらちら見ていた」のである。辞書によれば「理由や事情がわからなくて、不思議に思うこと」とある。<sup>iii</sup>しかし、「不思議」で片づけられる状況だろうか。他の文学作品で「怪訝」を見てみると、夏目漱石の『夢十夜』には、次のように出てくる。

ある時自分は、船の男をつらまえて聞いて見た。

「この船は西へ行くんですか」

船の男は怪訝な顔をして、しばらく自分を見ていたが、やがて、「なぜ」と問い返した。

「落ちて行く日を追っかけるようだから」

船の男はからからと笑った。そうして向うの方へ行ってしまった。

（『漱石全集 第十二巻』岩波書店 一九九四 より iv）

船の男が「なぜ」と問うということは「不思議だから」にほかならないが、なぜそのように問うたかが問題であり、「怪訝」という言葉によって聞かれるべき問いではなかったことがわかる。これを「船の男は不思議な顔をして」としたのは、単に疑問に感じたということしか表現されない。これを『タオル』に戻って考えれば、広間にいる人たちが客に対して送った視線やとった態度は、いるべきではない人がいるというような感覚であろう。また、「怪訝」という言葉は主に「顔」に対して使われる言葉であり、「怪訝な声」や「怪訝な色」とはあまり用いられない。

このように、文学的文章においては、その状況に対応した言葉が使用されており、単に事実やできごとを表しているだけではないのである。しかし、それらの言葉は、一作品だけでは読み取ることが難しい。また、どのような言葉が、文学作品を読む際に必要な言葉かという学習語彙を選定することも困難である。そこで、教科書教材の言葉の中で、文学的文章の学習語彙として重要であると考えられる言葉を、他の文学作品と対照させて選び取っている。これが「役立つ」という意味である。

### 『ガイアの知性』に見られる言葉のレトリック

これらの言葉はなぜ言葉としての学習が大切なのであろうか。『ガイアの知性』を例として、言葉がもつ意味を考えてみたい。

『ガイアの知性』は説明的文章であり、学習目標として、「自然や知性に対する筆者の考え方について、自分の考えをまとめる。」「文章の構成や展開、表現の仕方を確かめながら、筆者の考えの根拠を明確にして読む。」ことが求められている。ここでは、特に「筆者の考え」と「表現の仕方」について、語彙を中心に読み解く。

『ガイアの知性』の冒頭部は以下のように始まる。「ここ数年、私には

鯨と象を撮影する機会がとて多かった。特に意識的に選んだつもりはないのに、結果としてそうなってきた理由を考えてみると、これは、鯨や象と深くつきあっている人たちが皆、人間としてとてもおもしろかったからだ。」

問題は「つきあっている」という言葉である。「つきあう」という言葉は、「……とつきあう」という形で使用することがいちばん多く、「人と」「(人名)と」「彼女と」「彼と」「私と」「男性と」と続く。このことから、「つきあう」という言葉の前には、対象に人間が来ることが考えられる。しかし、『ガイアの知性』では、つきあう対象が「鯨や象」である。このことは、筆者が鯨や象を人間と同等のものとして見ていることが読み取れる。この「つきあう」という言葉以外で同様の文脈をとるとすれば、「関係している」という言葉も選択可能である。「……と関係する」という場合のほうが、対象が人間に限定されない。「ことと」「(人名)と」「問題と」「ものと」の順に頻度が高くなっている。文として比べてみると、「鯨や象と深くつきあっている人たち」「鯨や象と深く関係している人たち」と、ニュアンスがだいぶ異なってくるのが読み取れる。それは、対象として人間を設定しているかどうかに関係している。

本文を読み進めていくと、鯨や象やオルカについて擬人法が用いられている部分が発見される。例えば、「合図もないのに自ら細心の注意をはらって人間が落ちないようにスピードを落とし、そのまま人間をプールサイドに立たせてやる。」の「細心の注意をはらう」などは、オルカの行為を人間の行為として置きかえた言葉づかいである。また、「立たせてやる」の「やる」は人間側がしてもらう対象として受動の位置に立たされている。このように明らかな擬人的用法だけでなく、本来、人間に対して用いられる「つきあう」というような言葉が随所に見られる。このことによって、読み手は鯨やオルカに対して、まるで人間に関して

書かれている文章を読むように誘導されてしまうのである。そして、それは鯨や象たちに接する筆者の明確な態度の表明であり、筆者の考え方のそのものであるといえる。

つまり、学習目標にあげられていた「筆者の考え方」や「表現の仕方」というものは、「ガイアの知性」について直接的に書かれている部分ではなく、文章全体にわたって、きわめて統制された言葉により構築されているといえる。それは、読み手が文章を読み進めるときに、どのような感覚をもってその言葉を捉えるかを考慮した文章である。

さて、このような言葉づかいの一つに「示唆」や「陥れる」がある。巻末の索引では、説明的文章の理解に役立つ言葉に分類されている。この二つの言葉は『ガイアの知性』で出てくる重要な言葉であるとともに、一般的な説明的文章にも出現する言葉である。

「陥れる」は、「人間」が「地球全体の生命」を「危機」に、「陥れる」という文脈で使われている。そこで一般的な文章において何に「陥れる」かについて、文脈を考えてみると、「国中を混乱に陥れる」など、「不安に」「混乱に」「恐怖に」とよくない状態に変化させるときに使用されていることがわかる。つまり、この言葉を使うとき、筆者はそれが「非常によくない状態である」と判断していることを意味している。

また、「示唆」については、「示唆を与える」というフレーズで使われることが一般的である。そして、与えられる対象は人間であり、与える主体は人間そのものではなく、「経験」「人生観」「思想」など個人的具体的な活動を超えて抽象化されたことともに使われている。つまり、人間に示唆を与えてくれる鯨や象は、その存在そのものがある意味をもっていることを内包している。

これらのことを踏まえて『ガイアの知性』に戻れば、人間の行動は地球にとってよい影響を与えておらず、鯨や象の存在はそれだけで意味の

ある重要なできごとだ、ということを言いたい筆者の思いが言葉の端々にあふれていることが読み取れるのである。

## おわりに

このように言葉の辞書の意味だけでなく、文章読解である「筆者の考え方」や「表現方法」にまで関係した一覧であることを踏まえつつ、巻末の「理解や表現に役立つ言葉」の索引を学習の一助とした。それは、単に中学生が初めて見る言葉であるとか、難しそうな言葉であるというだけでなく、説明的文章を読んだり書いたり、文学的文章を読んだり書いたりするときに、重要な役割を果たしている言葉であるということである。文章が言葉で組み立てられている以上、書き手の思考を読み取るには、その言葉を選択した理由を探っていく必要がある。それは言葉が辞書的な意味だけでなく、「つきあう」や「……してやる」といった、それを使う筆者の姿勢や考えが表れている言葉であるからにはかならない。これらの言葉を読み解く力は、文章中に出てきたときに辞書を引くだけでは十分とはいえないだろう。

今回は、中学二年生の学習材を中心にして、「理解に役立つ言葉」について、なぜ理解に役立つのかを具体的な言葉にそって確認した。次回には「表現に役立つ言葉」について、実際の学習者の表現がどのように発達しているのかも踏まえて考えていく。

i 「国語教育指導用語辞典 第四版」(田近海・井上尚美編 二〇二二 教育出版)

ii 「明鏡国語辞典 第二版」(大修館 二〇〇二・十二)

iii 同右

iv 現代仮名遣いに変え、表記を一部変更している。

v 使用例の計量については、「日本語書き言葉均衡コーパス」の分析によっている。以下のURLで共起語を検索する)ことができる。[NINJAL-LWP for BCCWJ <http://mb.dr.ninjal.ac.jp/>]

■指導展開例 50分授業（1／2時間め）

学習活動	DVD-ROMの活用場面	視聴時間
1 目標理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>前時の振り返りをする。 「連続と省略について行書で書くことができる」</li> <li>電子黒板①で教材文字「平和」を提示する。</li> </ul>	3分
2 試書	<ul style="list-style-type: none"> <li>楷書との違いを意識して教材文字を見て書くようにする。</li> </ul>	3分
3 基準確認	<ul style="list-style-type: none"> <li>電子黒板②で教材文字の動画を2回視聴する。点画の省略と筆脈の動きを焦点化して見るようにする。</li> <li>電子黒板③で「和」の書き方の点画が楷書とどう違うか注視する。</li> </ul>	3分
4 練習①	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒が自己の課題に合わせて自由に動画を見られるようにする。</li> </ul>	3分
5 練習②	<ul style="list-style-type: none"> <li>動画を止めて（電子黒板④）課題別に活用を図る。</li> </ul>	8分
6 まとめ・評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>基準に合わせて書いたか、楷書との違いが明確になっているかを話し合う。</li> <li>生徒相互に省略した点画の書き方を確かめる。</li> </ul>	
7 硬筆への発展	<ul style="list-style-type: none"> <li>教材文字「和」と関連文字「私，秋，移」を書くようにする。</li> </ul>	
8 後片づけ	<ul style="list-style-type: none"> <li>筆の後始末の仕方を電子黒板で再確認する。</li> </ul>	



電子黒板 ①



電子黒板 ②



電子黒板 ③



電子黒板 ④

# 教師用指導書DVD-ROMを活用した指導方法

## ——第1学年「平和」教材での活用のアイディア

帝京大学教育学部教授 けんもち つとむ 釧持 勉

これからの国語科書写の指導においては、単に教材文字を書けるようになるということではなく、文字言語をとおり生活に根ざした書写力の向上を旨とす必要があります。そして、国語科に求められている言語活動を最大限活用した授業のあり方そのものが問われています。ここでは、行書入門期の指導として、毛筆教材「平和」を使用して「点画の連続と省略」を理解し、行書の書き方を習得することを目的として、DVD-ROMを効果的に使用した基礎・基本の確実な定着を図っていく指導方法を紹介します。

### ■電子黒板としての機能

平成28年度版「中学校書写教師用指導書」付属DVD-ROM（以下DVD）教材には、行書教材のための「入門期指導の映像」「運筆練習」「練習用紙」「師範映像」などが収録されており、筆脈の連続を確認したり、点画の変化を理解することができます。特に、行書入門期の指導においては、生徒が主体的な学びとなるよう積極的な活用を図ることで、定着度を高める効果が得られます。

### ■行書指導におけるDVD活用のポイント

DVDの動画の活用をすることで次の効果が考えられます。

- ① 楷書から行書への筆脈の違いを理解できる。
- ② 生徒が主体的に学ぶ道具としての役割が期待できる。
- ③ 指導者側からの全体指導、個別指導、課題別指導に生かすことができる。
- ④ 生徒の側から重要なポイントを静止して活用したり、話し合いの活動がしやすくなる。
- ⑤ 学習過程としての振り返りが徹底でき、基礎・基本の定着が図れる。
- ⑥ 言語活動を最大限に駆使した授業を取り入れることができる。

### ・教材「平和」DVDの動画の活用

教材「平和」の楷書と行書を対比してどのような違いがあるかを的確に把握して、点画の変化に気づかせるために動画を使用して、効果的に活用を図れます。特に、「和」の「のぎへん」の書き方がどう変化しているかを十分に理解させるようにする必要があります。「のぎへん」の3画めの終筆を「はね」、5画目を省略して4画目を右上に「はね」る方法を筆脈の動きと合わせて理解する必要があります。

電子黒板の設置場所が教室黒板の延長上として正面左側に設置してあることが少なくありません。生徒が主体的に学ぶ機器として活用が図れるように日頃から慣れておくことも大切です。

### ■練習用紙の活用

行書指導の際には、教材文字「平和」の指導効果を考えた練習用紙を活用することが求められます。行書指導のポイントとなる連続、省略、点画の変化を理解していくためには、動画で筆脈の動きを確認して、穂先の動きを十分に理解して書くことが大切です。生徒が速く書く書き方としての行書を硬筆文字で自信をもって書けるようにする必要があります。

# 福澤諭吉・慶應義塾・「独立自尊」

慶應義塾大学法学部教授

岩谷 十郎  
いわた じゅうろう

## 一 デジタルで読む福澤諭吉

はじめに、福澤諭吉の著作や思想について知りたいときの便利な検索ツールを紹介しておこう。それは、「デジタルギャラリー・デジタルで読む福澤諭吉」([http://project.lib.keio.ac.jp/dg\\_kul/fukuzawa\\_about.html](http://project.lib.keio.ac.jp/dg_kul/fukuzawa_about.html))と「ようコレクション」一覧のサイトである。慶應義塾図書館のメインページから入る。そこには福澤の五十五タイトル、全百十九冊におよぶデジタル化された著作物の全文が我々を待っている。しかも、キーワードによる縦断検索が可能となっている。そこで早速「独立自尊」の四文字を打ち込んでみる。きっと詳細な参考文献が画面に現れてくることを期待しながら。

ところが、である。僅か一例、『福翁百余話』（明治三十四（一九〇一）年四月刊）、三十一ページの使用例が表示されるのみである。これはどうということなのか。

## 二 独立自尊は福澤の晩年のコンセプトである

「独立自尊」は福澤諭吉の思想として、また、福澤が創始した慶應義塾の教育の基本精神としてよく知られる言葉であるが、この四文字熟語は意外なことに福澤自身の生前の著作においてはほとんど用いられなかった。むしろ、上記の検索結果以外にも、明治二十三

（一八九〇）年八月の「尚商立国論」（『時事新報』）や同三十年六月の三田演説会においても福澤は「独立自尊」を文字に記し声にも出したが、いずれも深淵な思想の表明というほどに気負いのある文脈ではなかった。

すなわち、「独立自尊」という理念が最初から福澤の中にあつて、その実現のために慶應義塾が創設されたわけではなく、「独立自尊」は福澤が生涯を通して形作った理念であり、いわば人生の到達点であったということである。到達点、と記した理由は、前掲の『福翁百余話』は福澤の最晩年の小作品集であり、福澤の没後二か月めに出版された事実が示している。生前に残した数多くの著作において、福澤は「独立自尊」についてあれこれと深く考えを巡らしていたわけではなかったのである。

では、その「独立自尊」がこれほどまでに福澤や慶應義塾のキヤッチフレーズとして人口に膾炙するようになったのはなぜか。それは、明治三十三年二月に慶應義塾が発表した、「修身要領」による。その編纂の発起人は福澤であり、内容は「日清戦争後の思想界の混迷、条約改正による内地雑居」という新しい社会状況に対して、「現時の社会に適する修身処世の綱領」をまとめた、いわば道徳の規範集であった（『福澤諭吉事典』慶應義塾、平成二十二年、三百三十六ページ以下。米山光儀氏執筆。以下同）。

全二十九項目からなるこのモラルコードの編纂は、福澤の高弟や門下生が作業にあたり、明治三十二年の十一月から始まった。実はその前年の九月、福澤は脳溢血を発症して倒れ死線をさまよう。同三十二年三月頃、彼は奇跡的に揮毫ができるほどに回復した。いろいろな解釈はできると思うが、この「修身要領」こそが、結果的には、死期をさとった福澤が、自らの人生を振り返りつつ自らを越えて慶應義塾がモラルの「泉源」として、未来にあり続けることを強く願った「遺言」ではなかったかと考えている。後述するが、この「修身要領」発表後、福澤はその普及活動に極めて熱心に携わった。彼は財政難であった慶應義塾を潰してまでもこの「修身要領」の普及に資金を用いたいとの意向を示したという。



福澤の揮毫した「修身要領」明治三十三年六月

### 三 「独立自尊」のカタログーその個人道徳的側面

そこで前述した「修身要領」全二十九項目を見てみよう。するとそのうち十七項目にわたって計十八回「独立自尊」の文字が見える。草案段階ではむしろ「独立自重」の用語が多用されていたものの、この「修身要領」は、まさに「独立自尊」を精神とした綱領といっている。そこでいくつかの条項を拾い読みしてみよう。

その第二項には、「心身の独立を全うし自から其身を尊重して人たるの品位を辱めざるもの之を独立自尊の人と云ふ」と定義が与えられる。第三項には、「自ら勞して自ら食ふは人生独立の本源なり独立自尊の人は自勞自活の人たらざる可らず」とあり、また第八項は、「男尊女卑は野蛮の陋習なり文明の男女は同等互に相敬愛して各その独立自尊を全からしむ可し」と宣言する。さらに第四項では、心身を快活にせよ、とうたい、また第五項には自殺は「独立自尊の旨に反する背理卑怯の行為」であると厳しく難じられる。

これらの条項の指し示す内容は、いわば個人主義的な個人道徳といってもよく、今日では当たり前のことばかりである。試みに「独立自尊」を『広辞苑』などで引けば、「独立して世に処し、自己の人格と威厳を保つこと」とあり（『広辞苑』第三版）、福澤や慶應などにもはや言及しないほどに「平板」な説明がなされている。なるほどそれらは非常に一般的な処世訓のようにも見えるが、だからこそ「独立自尊」は地球上のどこにあっても「個」としての人間の生き方を模索する者にとっては、今も導きの力を失わない価値があるように私には思える。

実際、福澤の生前の所論は、まだ封建的な思潮が色濃く残る当時

の日本社会にあつて、上述の個人主義的思想を紹介し日本に定着させることを主眼としていた。周知の『学問のすゝめ』や『文明論の概略』、さらに「男女論」などで展開された、福澤の学問観、文明観、そして男女平等観は、すべて「個」としての人間存在に立脚した彼の哲学である。まさに「修身要領」の各条項に散りばめられたキーワード「独立自尊」は、福澤の生前の思想的なエッセンスを有機的に統合するコンセプトであつた。それは、人間は最初から「個」として生まれるのではなく、「個」になるべく自らを処してゆくべしとの主体的な自己形成への誘いであつた。

#### 四 「独立自尊」のその後—修身要領の反響など

「修身要領」には、社会道徳、国民道徳も語られている。自他の権利の尊重、私的報復の禁止、自他間における信義・礼儀の必要性などは、社会関係における道徳律である。また政府による国法の遵守、立法への参与と国費使用の監督などは国民の政府・国家に対し主張し得る権利といえようが、軍事に服し軍費を負担する、さらに「国の独立自尊」を守るために他国と交戦することなどは、国家に対し国民の果たすべき義務といえよう。このように「修身要領」の描く道徳の次元は、個人↓社会↓国家と拡大してゆくのだが、第十三項が「健全なる社会の基は一人一家の独立自尊に在り」と示すように、このモラルコードの基点は、やはりなんといいても「個人」やその営む「家庭」に置かれていた。

「修身要領」が公表された直後から、当時の新聞や雑誌はさまざまに論評した。賛成のものもあれば批判もあつた。特に、教育勅語への言及が見られず忠孝の倫理に薄いとする儒教主義的立場からの

批判も相次いだ。前文中に「万世一系の帝室を奉戴すること」を明言もしている「修身要領」ではあつたが、その個人主義的な基調に強い違和感が表明されたのである。教育勅語の解説書『勅語衍義』を著した井上哲次郎などは、「修身要領」は教育勅語の趣旨に反していると断じた。

周知の通り福澤は、身分的な上下関係の倫理を社会国家の秩序原理に直結させる儒教思想を批判し、人民と政府をつなぐ関係の基軸を契約思想に置いた。政府と人民は上下の関係ではなく、おのおの、契約の主体として対峙し合う平等な関係に置かれる（『学問のすゝめ』）。「修身要領」に具体的に項目化された「独立自尊」とは、当時の時代思潮に対する福澤の粘り強い抵抗姿勢が刷り込まれている。

また、天皇の勅語による道徳は当然に普遍的／不変的であるべきだとする井上のような立場からすれば、「修身要領」が前提としていた「徳教（道徳）は人文の進歩と共に変化する」（『修身要領』前文部分）との可変的な道徳観は、むしろ「道徳」の名に値しないと痛烈な批判の矢を向けられてしまう。だが、道徳とは時間を超えて常に同一であるべきものなのだろうか。

今日の慶應義塾では、この「修身要領」は歴史的な文書として、もはや現用のモラルコードとしては見なされていない。それゆえ、道徳は時代と共に変化してゆくという自己設定が組み込まれた「修身要領」であれば、その精神たる「独立自尊」もまた変化したと見るべきなのだろうか。創設者を失った後の慶應義塾は、これまで福澤の託した「遺言」の何を活かし何を時代遅れのものとして克服してきたのか、また、これからもしてゆくのか。時代のメッセージ発信の場としての「独立自尊」が問われているといえよう。

漢字	音訓
葬	ソウ
僧	ソウ
踪	ソウ
墮	ダ
惰	ダ
駄	ダ
戴	タイ
但	ただ-し
壇	ダン
逐	チク
嫡	チャク
耐	チュウ
聴	チョウ き-く
勅	チョク
朕	チン
墜	ツイ
偵	テイ
滴	テキ しずく

漢字	音訓
撤	テツ
奴	ド
督	トク
尼	あま
弑	ニ
尿	ニョウ
捻	ネン
頒	ハン
蛮	バン
妃	ヒ
罷	ヒ
扶	フ
膚	フ
譜	フ
弘	はら-う
併	ヘイ あわ-せる
募	ボ つの-る
簿	ボ

漢字	音訓
俸	ホウ
倣	ホウ
砲	ホウ
褒	ほ-める
紡	ボウ
麻	マ あさ
盲	モウ
耗	モウ
庸	ヨウ
瘍	ヨウ
拉	ラ
酪	ラク
虜	リョ
寮	リョウ
隸	レイ
齡	レイ
鍊	レン
杵	わく

表紙絵

今号の表紙絵は、ワラビ（蕨）。シダ植物の多年草で、春に出る若い芽は食用になります。

ワラビは、古くから和歌に詠まれてきました。ここでは、一首を紹介します。

石走る垂水の上のさわらびの萌え出づる春にけりけるかも  
志貴皇子

〔万葉集〕巻八一四一八

【歌意】

岩の上をしぶきをあげて流れる滝のほとりの、小さく可憐なわらびの芽が、やわらかく萌え出す春になったことだなあ。

光村図書→教育出版

◆3年生で移行措置が必要となる漢字②

\*【旧版光村3年 → 新版教出2年】の漢字

漢字	音訓
邦	ホウ
泡	ホウ あわ
峰	ホウ みね
慢	マン
漫	マン
羅	ラ
痢	リ
竜	リュウ たつ
獵	リョウ
陵	リョウ
厘	リン
漏	ロウ も-る も-れる も-らす

漢字	音訓
尉	イ
慰	イ なぐさ-める なぐさ-む
緯	イ
壺	イチ
姻	イン
悦	エツ
謁	エツ
憶	オク
虞	おそれ
卸	おろ-す おろし
褐	カツ
且	か-つ
冠	カン かんむり
款	カン
監	カン
艦	カン
峡	キョウ
斤	キン
偶	グウ
儉	ケン
圈	ケン
顕	ケン
弧	コ
誇	コ ほこ-る
鈎	コ
勾	コウ
孔	コウ
侯	コウ
溝	コウ みぞ
乞	こ-う
拷	ゴウ
酷	コク
墾	コン
懇	コン
唆	サ
債	サイ

漢字	音訓
酢	サク す
錯	サク
侍	ジ さむらい
醜	ジ
邪	ジャ
爵	シャク
腫	シュ は-れる は-らす
需	ジュ
儒	ジュ
臭	シュウ くさ-い にお-う
肅	シュク
殉	ジュン
匠	ショウ
抄	ショウ
宵	よい
剩	ジョウ
嬢	ジョウ
慎	シン つつし-む
刃	は
帥	スイ
随	ズイ
斥	セキ
脊	セキ
隻	セキ
撰	セツ
仙	セン
旋	セン
潜	セン ひそ-む もぐ-る
禅	ゼン
措	ソ
塑	ソ
礎	ソ
莊	ソウ
搜	ソウ さが-す
曹	ソウ
喪	ソウ も

**光村図書→教育出版**  
**◆3年生で移行措置が必要となる漢字①**  
 ＊[旧版光村3年 → 新版教出1年]の漢字

漢字	音訓
邦	ホウ
泡	ホウ あわ
峰	ホウ みね
慢	マン
漫	マン
羅	ラ
痢	リ
竜	リュウ たつ
獵	リョウ
陵	リョウ
厘	リン
漏	ロウ も-る も-れる も-らす

漢字	音訓
亜	ア
畝	うね
炎	エン ほのお
猿	エン ざる
翁	オウ
稼	かせ-ぐ
蚊	か
概	ガイ
瀉	かた
韓	カン
忌	キ
戲	ギ
菊	キク
仰	ギョウ コウ あお-ぐ
傑	ケツ
軒	ケン のき
繭	まゆ
玄	ゲン
碁	ゴ
昆	コン
佐	サ
鎖	サク くさり
宰	サイ
催	サイ もよお-す
崎	さき
滋	ジ
慈	ジ
釈	シャク
朱	シュ
囚	シュウ
叔	シュク
潤	ジュン うるお-う うるお-す うる-む
庶	ショ
升	ショウ ます
症	ショウ
彰	ショウ

漢字	音訓
錠	ジョウ
娠	シン
甚	はなは-だ はなは-だしい
腎	ジン
粹	スイ いき
瀨	せ
姓	セイ ショウ
窃	セツ
桑	くわ
逮	タイ
滝	たき
痴	チ
畜	チク
鎮	チン
塚	つか
坪	つぼ
邸	テイ
泥	どろ
斗	ト
塗	ト ぬ-る
棟	トウ むね
痘	トウ
稻	トウ いね いな
匿	トク
屯	トン
曇	ドン くも-る
妊	ニン
廢	ハイ すた-れる すた-る
漠	バク
畔	ハン
斑	ハン
盤	バン
符	フ
腐	フ くさ-る くさ-れる くさ-らす
侮	ブ
沸	フツ わ-く わ-かす

光村図書→教育出版

◆2年生で移行措置が必要となる漢字②

\*【旧版光村3年 → 新版教出1年】の漢字

漢字	音訓
忙	ボウ いそが-しい
剖	ボウ
貌	ボウ
朴	ボク
翻	ホン
凡	ボン
盆	ボン
魔	マ
味	マイ
又	また
眠	ミン ねむ-る ねむ-い
茂	モ しげ-る
網	モウ あみ
紋	モン
躍	ヤク おど-る
幽	ユウ
憂	ユウ うれ-える うれ-い
揚	ヨウ あ-げる あ-がる
踊	ヨウ おど-る おど-り
窠	かま
抑	ヨク おさ-える
沃	ヨク
翼	ヨク つばさ
雷	ライ かみなり
辣	ラツ
粒	リュウ つぶ
励	レイ はげ-む はげ-ます
鈴	レイ リン
麗	レイ すず
裂	レッツ さ-く さ-ける
露	ロウ つゆ
郎	ロウ
湾	ワン
腕	ワン うで

漢字	音訓
亜	ア
畝	うね
炎	エン ほのお
猿	エン ざる
翁	オウ
稼	かせ-ぐ
蚊	か
概	ガイ
瀉	かた
韓	カン
忌	キ
戲	ギ
菊	キク
仰	ギョウ コウ あお-ぐ
傑	ケツ
軒	ケン のき
繭	まゆ
玄	ゲン
碁	ゴ
昆	コン
佐	サ
鎖	サク くさり
宰	サイ
催	サイ もよお-す
崎	さき
滋	ジ
慈	ジ
釈	シャク
朱	シュ
囚	シュウ
叔	シュク
潤	ジュン うるお-う うるお-す うる-む
庶	ショ
升	ショウ ます
症	ショウ
彰	ショウ

漢字	音訓
錠	ジョウ
娠	シン
甚	はなは-だ はなは-だしい
腎	ジン
粹	スイ いき
瀬	せ
姓	セイ ショウ
窃	セツ
桑	くわ
逮	タイ
滝	たき
痴	チ
畜	チク
鎮	チン
塚	つか
坪	つぼ
邸	テイ
泥	どろ
斗	ト
塗	トぬ-る
棟	トウ むね
痘	トウ
稻	トウ いな いな
匿	トク
屯	トン
曇	ドン くも-る
妊	ニン
廢	ハイ すた-れる すた-る
漠	バク
畔	ハン
斑	ハン
盤	バン
符	フ
腐	フ くさ-る くさ-れる くさ-らす
侮	ブ
沸	フツ わ-く わ-かす

光村図書→教育出版

◆2年生で移行措置が必要となる漢字①

\*【旧版光村2年 → 新版教出1年】の漢字

漢字	音訓
曖	アイ
扱	あつかう
威	イ
偉	イ えら-い
鬱	ウツ
怨	オン
媛	エン
煙	エン けむ-る けむり けむ-い
禍	カ
牙	ゲ きば
郭	カク
岳	ガク たけ
葛	カツ
肝	カン きも
堪	た-える
敢	カン
含	ガン ふく-む ふく-める
頑	ガン
岐	キ
幾	キ いく
棄	キ
丘	キユウ おか
嗅	キユウ か-ぐ
叫	キョウ さげ-ぶ
詣	もう-でる
隙	すき
剣	ケン つるぎ
弦	ゲン
孤	コ
枯	コ か-れる か-らす
郊	コウ
慌	あわ-てる あわ-たしい
綱	コウ つな
剛	ゴウ
豪	ゴウ
獄	ゴク

漢字	音訓
頃	ころ
恨	コン うら-む うら-めしい
沙	サ
裁	サイ
擦	サツ す-る す-れる
恣	シ
紫	シ むらさき
叱	シツ しか-る
湿	シツ しめ-る しめ-す
漆	シツ うるし
秀	シュウ
酬	シュウ
充	ジュウ
柔	ジュウ ニュウ やわ-らか やわ-らかい
渋	ジュウ しぶ しぶ-い しぶ-る
緒	ショ チョ お
沼	ぬま
焦	ショウ こ-げる こ-がす こ-がれる
礁	ショウ
鐘	ショウ かね
壊	ジョウ
浸	シン ひた-す ひた-る
審	シン
薪	シン たきぎ
須	ス
吹	スイ ふ-く
睡	スイ
是	ゼ
斉	セイ
扇	セン おうぎ
羨	うらや-む うらや-ましい
遷	セン
瘦	や-せる
汰	タ
妥	ダ
卓	タク

漢字	音訓
胆	タン
窒	チツ
釣	つ-る
貼	チョウ は-る
訂	テイ
妬	ト ねた-む
逃	トウ に-げる に-がす のが-す のが-れる
陶	トウ
藤	トウ ふじ
洞	ドウ ほら
胴	ドウ
突	トツ つ-く
豚	トン ぶた
貪	ドン むさぼ-る
鈍	ドン にぶ-い にぶ-る
謎	なぞ
軟	ナン やわ-らか やわ-らかい
匂	にお-う
罵	バ ののし-る
杯	ハイ さかずき
拍	ハク ヒョウ
剝	ハク はが-す は-ぐ は-がれる は-げる
縛	バク しば-る
肌	はだ
伴	ハン パン ともな-う
披	ヒ
尾	ビ お
匹	ビツ ひき
泌	ビツ
猫	ねこ
敷	し-く
舞	ブ ま-う まい
噴	フン ふ-く
墳	フン
憤	フン
蔑	ベツ さげす-む

**教育出版継続使用**

◆3年生で移行措置が必要となる漢字①

\*【旧版教出3年 → 新版教出1年】の漢字

漢字	音訓
隠	イン かく-す かく-れる
媛	エン
含	ガン ふく-む ふう-める
江	コウ え
佐	サ
鎖	サク くさり
索	サク
紫	シ むらさき
斜	シャ なな-め
朱	シュ
焦	ショウ こ-げる こ-がす こ-がれる
壤	ジョウ
飾	ショク かざ-る
浸	シン ひた-す ひた-る
藻	ソウ も
泰	タイ
陶	トウ
塔	トウ
洞	ドウ ほら
枋	トウ
貪	ドン むさぼ-る
奈	ナ
匂	ニウ にお-う
迫	ハク せま-る
伴	ハン パン ともな-う
披	ヒ
尾	ビ お
普	フ
噴	フン ふ-く
黙	モク だま-る
愉	ユ
雷	ライ かみなり
辣	ラツ

**教育出版継続使用**

◆3年生で移行措置が必要となる漢字②

\*【旧版教出3年 → 新版教出2年】の漢字

漢字	音訓
維	イ
姻	イン
韻	イン
悦	エツ
嫁	よめ とつ-ぐ
且	か-つ
祈	キ いの-る
恭	キョウ
琴	キン こと
襟	えり
啓	ケイ
錮	コ
勾	コウ
孔	コウ
甲	コウ カン
侯	コウ
稿	コウ
購	コウ
慘	サン
傘	かさ
旨	シ
羞	シュウ
襲	シュウ おそ-う
俊	ジュン
殉	ジュン
如	ジョ
召	ショウ め-す
祥	ショウ
掌	ショウ
嬢	ジョウ
囑	ショク
辱	ジョク
芯	シン
震	シン ふる-う ふる-える
刃	は
斥	セキ

漢字	音訓
脊	セキ
跡	セキ あと
籍	セキ
仙	セン
但	ただ-し
淡	タン あわ-い
嫡	チャク
鑄	チュウ い-る
呈	テイ
偵	テイ
填	テン
悼	トウ
舶	ハク
般	ハン
膚	フ
扠	はら-う
蔽	ヘイ
俸	ホウ
倣	ホウ
崩	ホウ くず-れる ぐず-す
妨	ボウ さまた-げる
肪	ボウ
紡	ボウ
没	ボツ
魅	ミ
盲	モウ
耗	モウ
慄	リツ
倫	リン
劣	レツ おと-る
恋	レン こ-う こい こい-しい
麓	ロク ふもと

平成28年度版

# 『伝え合う言葉 中学国語』

## 移行措置資料 (漢字)

### ■ 4月から新しい教科書をお使いいただくにあたり

本資料は、教科書の改訂（および採択会社の変更）の際に必要な漢字の移行措置を行うためのものです。ご指導にあたっては、適宜、本資料をご活用ください。

音訓欄の、片仮名は音読みを、平仮名は訓読みを、    線は特別な読みや用法のごく狭い読みを示します。

#### 教育出版継続使用

◆ 2年生で移行措置が必要となる漢字①

\* [旧版教出2年 → 新版教出1年]の漢字

漢字	音 訓
威	イ
郭	カク
繭	まゆ
頃	ころ
沙	サ
埼	さい
煮	に-る に-える に-やす
狩	シュ か-る か-り
渋	ジュウ しぶ しぶ-い しぶ-る
叔	シュク
峠	とうげ
軟	ナン やわ-らか やわ-らかい
妊	ニン
墳	フン
僕	ボク
茂	モ しげ-る
窯	かま
粒	リュウ つぶ

#### 教育出版継続使用

◆ 2年生で移行措置が必要となる漢字②

\* [旧版教出2年 → 新版教出1年]の漢字

漢字	音 訓
隠	イン かく-す かく-れる
媛	エン
含	ガン ふく-む ふう-める
江	コウ え
佐	サ
鎖	サク さく-さり
索	サク
紫	シ むら-さき
斜	シャ なな-め
朱	シュ
焦	ショウ こ-げる こ-がす こ-がれる
壊	ジョウ
飾	ショク かぎ-る
浸	シン ひた-す ひた-る
藻	ソウ も
泰	タイ
陶	トウ
塔	トウ
洞	ドウ ほら
枋	とち
貪	ドン むさぼ-る

漢字	音 訓
奈	ナ
匂	にお-う
迫	ハク せま-る
伴	ハン パン ともな-う
披	ヒ
尾	ビ お
普	フ
噴	フン ふ-く
黙	モク だま-る
愉	ユ
雷	ライ かみなり
辣	ラツ



第14回

# 地球となかよしメッセージ

## 作品募集 (2016年度)

「地球となかよし」という言葉から感じたり、考えたりしたことを、写真(またはイラスト)にメッセージをつけて表現してください。

応募者全員に  
参加賞が  
もらえるよ!

応募資格	小学生・中学生(数名のグループ単位での応募も可)
応募期間	2016年7月1日～9月30日 詳細は「優秀作品展示室」とあわせてホームページをご覧ください。
作品テーマ	①身のまわりの自然が壊されている状況を見て感じたことや、自然環境や生き物を守るための取り組み ②さまざまな人との出会いを通して、友好の輪を広げた体験、異文化交流、国際理解に関すること ③その他、「地球となかよし」という言葉から感じたり、考えたりしたこと

◎主催/教育出版 ◎協賛/日本環境教育学会  
◎後援/環境省、日本環境協会、全国小中学校環境教育研究会、毎日新聞社、毎日小学生新聞  
\*協賛・後援団体は昨年実績で、継続申請中です。

応募の決まりなど詳しくはホームページを見てね

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



教育出版

「地球となかよし」事務局 TEL 03-3238-6862 FAX 03-3238-6887  
〒101-0051 東京都千代田区神田神保町2-10

前回  
入選作品



### 受け継がれる伝統と心

私は中学校で、かるた部に所属しています。私がかかるを始めたのは小学校四年生の頃です。私はこのときから、かるたが好きです。理由は、男女も年齢も関係なく、平等な立場で試合に立ち向かえるからです。また、いろいろな年代の方と話したり、仲良くなったりできるところも、試合をしている全員が、古くからある百人一首を一生懸命とっている姿も私のお気に入りです。百人一首が現在まで残っているのは、日本人が百人一首を大切にしてきたからだ、私は思います。なので、私も大好きな百人一首をこれから先も残せていけるように、かるたを続けていきたいです。

中学国語通信 道標 (2016年 春(第32)号) 2016年3月31日 発行

編集: 教育出版株式会社編集局

発行: 教育出版株式会社 代表者: 小林一光

印刷: 大日本印刷株式会社

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<br>TEL: 011-231-3445 FAX: 011-231-3509          |
| 函館営業所 | 〒040-0011 | 函館市本町6-7 函館第一ビルディング 3F<br>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<br>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<br>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<br>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<br>あいおいニッセイ同和損保広島大手町ビル 5F<br>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<br>TEL: 089-943-7193 FAX: 089-943-7134                   |
| 九州支社  | 〒812-0007 | 福岡市博多区東比恵2-11-30 クレセント東福岡 E室<br>TEL: 092-433-5100 FAX: 092-433-5140            |
| 沖縄営業所 | 〒901-0155 | 那覇市金城3-8-9 一粒ビル 3F<br>TEL: 098-859-1411 FAX: 098-859-1411                      |