特集

教科書の"これまで"と"これから"

今春、いよいよ新しい教科書が完成します。
光村図書が、国語の教科書を発行したのは昭和二十五年。
多くの先生方に支えられながら、
この六十年を歩んできました。
今回の学習指導要領の改訂にともない、
また新しい一歩を踏み出します。
本特集では、光村図書の国語教科書の歴史をひもときながら、
これからの教科書のあり方を考えていきたいと思います。

鼎談

これからの教科書に受け継がれるもの

光村図書の編集委員を務める三人の先生方に、これまでの教科書を振り返りながら、新しい教科書への思いを語っていただきました。

甲斐 雄一郎
筑波大学 教授

松木 正子
お茶の水女子大学附属小学校 教諭

青山 由紀
筑波大学附属小学校 教諭

優れた文学作品を

甲斐　これまでの教科書を振り返ってみますと、やはり昭和四十六年度版の教科書の意義は大きいのではないでしょうか。

松木　「くじらぐも」（一下）、「ごんぎつね」（四下）、「やまなし」（六下）など、おなじみの教材は、四十六年度版からですね。

青山　「やまなし」は、私が小学生だったときに教わりました。「クラムボンって何!?」と、強烈に印象に残っています。

松木　それは教師側も同じでしたよ。「やまなし」をどう教えるか、当時はよく研究会で話題になりました。

甲斐　当時、石森延男（いしもりのぶお）先生（※1）という著名な児童文学作家が代表著者を務めていました。石森先生を中心とした編集委員は、昭和四十六年以降、多様な文学作品を教材として取り上げました。その典型的な例が、宮沢賢治の童話「やまなし」です。とても画期的でしたね。

　また、ファンタジーである「くじらぐも」や「白いぼうし」（四上）を取り上げたのも当時としては新しかった。ファンタジーが国語の教材としてしっかり位置づけられたのは、四十六年度版からではないでしょうか。

松木　当時はファンタジーを子どもに教えるという意味がよくわからない教師もいました。「この教材で何を教えるのか」と教材そのものに目を向けた研究が盛んになっ

（※1）石森延男
国語教育学者・児童文学者。1897年～1987年。北海道生まれ。1947年、文部省図書監修官として最初の『学習指導要領 国語科編』、最後の国定教科書編集に携わる。53年から光村図書国語教科書の代表著者。小説に『コタンの口笛』など。

たのも、この頃からだと思います。

甲斐　「スーホの白い馬」（二下）が掲載されたのもこの頃でしたね。当時、教科書に取り上げられる外国の文学は、「リヤ王」など、ヨーロッパのものが中心でした。そういう中、モンゴルの民話を掲載したのは、斬新だったと思います。

青山　日本人と近い文化や生活習慣をもつ近隣諸国の文学に目を向けたということですね。

甲斐　今の教科書には、「三年とうげ」（三上）という朝鮮の昔話も掲載されていて、アジアの民話は国語の教材を支える柱の一つになっていると思いますよ。

松木　この四十六年度版以降、国内外の優れた作品が続々と取り上げられていますね。

甲斐　五十二年度版から「スイミー」（二上）、「一つの花」（四下）。五十五年度版から「お手紙」（二下）、「大造じいさんとガン」（五下）。六十一年度版から「ちいちゃんのかげおくり」（三下）。挙げていくと、本当にたくさんあります。

松木　これらの教材には、時代が変わっても、変わらず子どもたちの心に響くものがあります。いつの時代も、「くじらぐも」だったら、子どもたちは手をつないで「一、二、三」とジャンプするのが楽しいし、「ごんぎつね」を読むと、最後にしみじみしたものが残るし、それは普遍的なものなんでしょうね。

青山　そうですね。長年親しまれている教材の魅力は何だろうと考えると、やはり行間を読む楽しさや奥深さがあります。

たとえば「スーホの白い馬」の白馬が死ぬ場面では、叙述には白馬が死んだという事実しか述べられていません。でも子どもたちは、白馬への思い、二人の生い立ちの回顧、自分を責める思い、殿様への恨みなど行間からさまざまに読み深めていきます。

松木　教科書を改訂するとき、編集会議では何百という文学作品が教材の候補として挙げられます。その中から、「この作品の主題を考えさせることにはどういう意味があるか」「人間の本質的な理解につながるのはどの作品なのか」など、さまざまな観点から議論を重ね、選定していく。そういう地道ともいえる選定の過程があるからこそ、長年子どもたちや先生方に愛される教材が生まれるのでしょう。

甲斐　昭和四十年代というのは、すぐれた児童文学作品がたくさん世に送りだされた時代です。当時の編集委員は、鋭い教材選定の観点のもとで、多くの文学作品の中から教材となるものを選びとっていった。その姿勢は今にもしっかりと受け継がれていると思います。

昭和46年度版（右）と平成17年度版（左）の「くじらぐも」の紙面。挿絵や判型は変わったが、1年生の教材として40年近く変わらずに親しまれている。

筆者と対話するように
～説明的な文章～

松木　説明的な文章に目を向けてみると、「たんぽぽの ちえ」（二上）が初めて掲載されたのも、四十六年度版でした。

青山　昔、「たんぽぽの ちえ」は、「かえるの くらし」や「あきあかねの 一生」という短い説明文とセットになっていましたね。

甲斐　ええ。「説明文二教材構成」（※2）は、平成十二年度版まで続きました。授業時数の削減とともに、なくなってしまったんですけれど。

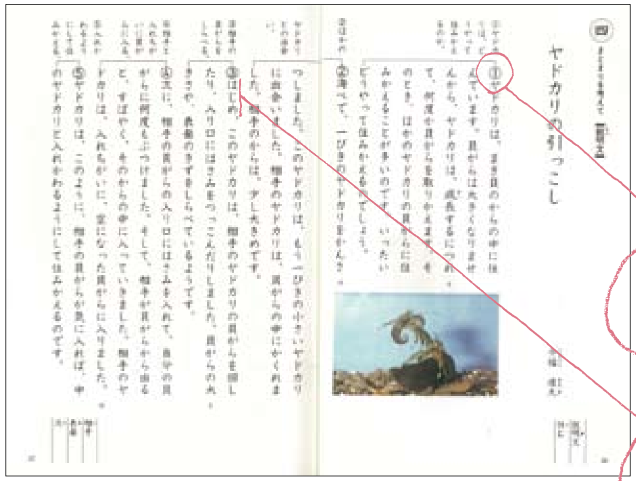
松木　あれはよかったですね。ぜひ新しい教科書に復活させてほしい（笑）。二回読むことで、子どもたちの理解度も増しましたから。

甲斐　たとえば「ありの行列」（三上）は、その前に「ヤドカリの引っこし」という短い説明文と組み合わせられているときがありました。「ヤドカリの引っこし」を読んで、文章がいくつかのまとまりからできていることを知った後、「ありの行列」を読むと、まとまりを意識しながら読み進めることができます。説明文を二つ並べて配置することには積極的な意味があったんです。

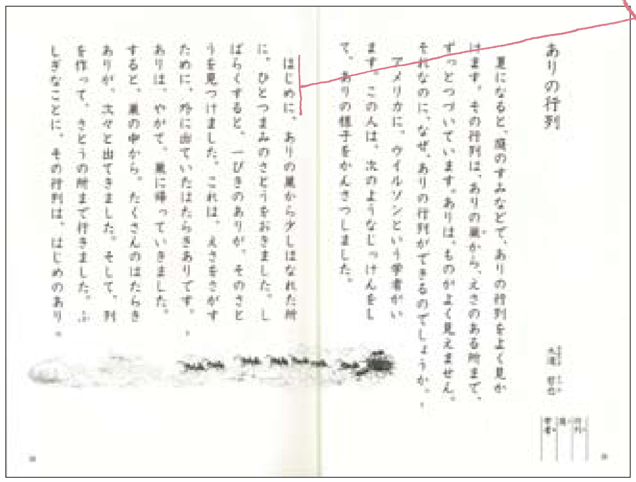
青山　子どもにとって、文章の構成をとらえるのは難しいものです。文章が何ページにもまたがっていたらなおさら。ですから、短い説明文でまず構成をとらえさせるというのは、とてもよかったですね。

松木　二つの教材を読ませることで定着することって、あると思うんです。一つ目の教材を読んで何となくわかっていたことが、二つ目の教材を読んで「あぁ、この言葉を使うと、次の文章にこうつながるんだ」と感じて定着する。

青山　「なるほど」という実感を伴うこと



▶平成4年度版：「ヤドカリの引っこし」（三上）



▶平成4年度版：「ありの行列」（三上）

（※2）説明文二教材構成
読解の手順や観点を示した２～３ページの「参考教材」と、それを応用発展させる「本教材」とを組み合わせ、効果的な学習と能力の定着が図れるように工夫された教材構成。

で定着するんですね。二つ目の教材を学習して「習得」につながるのかなと思います。

松木　そういえば、「たんぽぽの ちえ」が教科書に掲載されたときは、「やまなし」と同じくらい話題になったんですよ。

青山　なぜですか。

甲斐　昭和四十年代までの、説明的な文章というと、「橋」や「原子力」というトピックを「橋はこういう構造だ」とか「原子力はこのようにして生活に役立っている」とか百科事典のような書きぶりで紹介するものでした。しかし、「たんぽぽの ちえ」はそれらとは全然違う書きぶりだったんですよ。

松木　百科事典に載っているような事実を知ることは、理科や社会科の時間にもできます。むしろ国語科では、筆者が何に驚き、それをどのように伝えようとしているかを読み取り、筆者と対話するように文章を読む経験をさせたい。「たんぽぽの ちえ」はそういう視点をもった説明文の先駆けといえますね。

甲斐　「たんぽぽ」という身近な題材を例に、自然の摂理など科学の基本をとらえさせたというのも、新しかった。「たんぽぽのちえ」を掲載したのは、当時としては冒険だったと思いますよ。

◀昭和55年度版：「くつ」「うし」などの字を書く。

◀平成4年度版：母音を書く。

◀平成17年度版：自分の名前を教科書に書き込む。

子どもの視点に立つ
～入門期の書き文字～

青山　甲斐先生、松木先生のお話を伺っていて、「子どもたちの視点に立って」教材を選び、教科書をつくってきたんだなと強く感じます。ファンタジーを教材として取り上げたり、「たんぽぽの ちえ」のような説明文を掲載したり。当時としては冒険だったでしょうけど、子どもたちにとって何が必要か、真剣に考えた結果なんですね。

松木　子どもの視点に立つということでいえば、入門期の書き文字の指導にもそれが顕著に表れていると思います。以前、入門期の書き文字は「あいうえお」などの母音からスタートしていました。しかし、平成十四年度版からは、まず自分の名前を書かせるようにしたんです。

甲斐　入門期における書き文字は、平成元年度版までは「くつ」「うし」といった、書きやすい文字から先に学習していました。そしてその後、平成十二年度版までは「あいうえお」の母音から五十音順に学んで、その後「がぎぐげご」などの濁音を学習する順序になっていました。

松木　でも、子どもたちが最初に書きたい文字は「くつ」でも「母音」でもなく自分の名前なんです。

甲斐　子どもにいちばん身近で、使う頻度の高い文字を書くことから始めたんですね。

青山　それから、平成十七年度版では、教科書に書き込ませるという新しい試みがありました。当時の編集会議では、「教科書に書き込むということに抵抗を示す先生もいらっしゃるのでは」という懸念の声も挙がっていました。でも、実際にやってみると、現場にはすんなり受け入れられたようです。子どもにとっては、初めて書いた文字が教科書に残って、思い出になります。

松木　「どうぞ よろしく」（一上）では、自分の名前を書いた紙を名刺として交換するという学習活動がありますが、「文字で書き表すことが、人と人とをつなげる」という喜びを感じさせられる教材だと思っています。そういう喜びから、書く学習を始められるのはとてもいいですね。

甲斐　「母音から書かせたほうがよいのでは」とか、「教科書には書き込ませないほうがよいのでは」とか、そういった既成概念にとらわれず、入門期こそ子どもの視点に立ち、もっと柔軟に考えていくべきなのかもしれません。

充実してゆく「手引き」

松木　四十六年度版が出た頃から、教材研究がさかんになったと先ほども申し上げましたが、教科書に関する研究もその頃からなされるようになりました。手引きについてもいろいろな議論がありましたね。親切すぎるとか、ないほうがいいんじゃないかとか。

青山　親切すぎるという議論があったのは知っていますが、手引きがなくてもいいという議論もあったんですか。

甲斐　教師の裁量に任せればよいから、手引きは必要ないと考えた人もいたようです。

松木　昔の教科書を見ると、手引きはとてもシンプルですね。国語が好きな先生はそれで問題ありませんが、そうでない先生はどうしてよいかわからず、教材を読ませるだけで終わりにしてしまうことも多かった。そういう経緯もあって、手引きは充実していったように思います。

甲斐　松木先生、青山先生はベテランですから、ひょっとしたら手引きが必要ないかもしれませんが（笑）、手引きが充実していくなか、これからどんな手引きが必要だと思われますか。

学習指導要領の先を見据えて作られてきたように思います。

甲斐（かい） 雄一郎（ゆういちろう）

兵庫県生まれ。筑波大学大学院人間総合科学研究科教授。博士（教育学）。全国大学国語教育学会、日本国語教育学会、国語教育史学会、日本読書学会各理事。著書に『国語科の成立』（東洋館出版社）、共編著に『小学校にみる戦前戦後の教科書比較』（ぎょうせい）、『国語科教育学研究の成果と展望』（明治図書）など。

松木　子どもたちの主体的な学びが求められてきていますから、そういう方向の手引きが必要でしょう。活動の手順などの学習内容が、子どもが読んだときによりわかりやすい手引きですね。

青山　そうですね。子どもが「一人学び」もできるような手引きが必要ではないでしょうか。「今日は何をするんですか」とたずねるような受け身の授業ではなく、自分で手引きを読んで学んでから授業に入る。そういうスタイルがあってもいいし、これからは求められていくと思います。

学習指導要領の先へ

甲斐　四十六年度版の教科書から現在の教科書まで話をしてきましたが、その間、学習指導要領は四回改訂されています（p.12〜p.15の「国語教科書クロニクル」参照）。

松木　昭和五十二年と平成元年に告示された学習指導要領では、国語科の内容が「表現」「理解」と二つに分けられていましたね。

甲斐　それによって「話すこと・聞くこと」が、国語科の範囲外に追いやられてしまった感がありました。たとえ「話すこと・聞くこと」に関する教材が教科書になくても、文部省（当時）の検定を通ってしまうような状況でした。

松木　昭和五十二年に告示された学習指導要領から、「話すこと・聞くこと」の学級会のような単元が教科書からなくなったのがとても印象に残っています。

甲斐　そして平成十年に告示された学習指導要領以降、また「話すこと・聞くこと」が、国語科の内容としてしっかり入ってくるわけですが、学級会などの特別活動とは違う、国語科の「話すこと・聞くこと」はどういうことなのだろうという模索は今でも続いているように思います。

青山　教科書づくりに大きな影響を与えたという点では、やはり平成十年に告示された学習指導要領でしょうか。授業時数が大幅に減りました（下表）。教材数が激減し、文章のジャンルも減ってしまった。それをベテラン・松木先生はどのように補っていかれたのですか。

松木　総合的な学習の時間が新設されたときでもありましたから、その時間を使って補おうとしました。戯曲のようなものも削られてしまったので、総合の時間で学んだことを劇化して紹介させるとか。試行錯誤しましたね。

甲斐　国語科と総合的な学習の時間との連携もそうですが、他教科との連携が強調されはじめたのも、この頃からです。

松木　ええ。他教科との連携は、新しい学習指導要領でも強調されていますね。

青山　最近の先生は、戯曲を学校で学んでいないので、学芸会をやろうっていっても、台本を読んだことがないし、どうやって劇の指導をしてよいかわからないんです。そういう話を聞くと、削られたことによってできた穴は大きかったなと思います。

■小学校国語科　指導時数の変遷　年間総授業時数

学習指導要領＼学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	合計
昭和43年告示（昭和46年施行）	238	315	280	280	245	245	1603
昭和52年告示（昭和55年施行）	272	280	280	280	210	210	1532
平成元年告示（平成4年施行）	306	315	280	280	210	210	1601
平成10年告示（平成14年施行）	272	280	235	235	180	175	1377
平成20年告示（平成23年施行）	306	315	245	245	175	175	1461

言葉を大事にしている教科書なのだと、強く感じます。

松木　当時、編集委員をしていて、教材を削るのは本当につらい作業でしたよ。

　印象に残っている出来事があります。どの教材を削るか編集会議で話していたとき、樺島忠夫（かばしまただお）先生（※3）が、「言葉（の単元）は絶対に削りません。それがこの教科書のポリシーです」とおっしゃったんです。何となく読み物の教材が残っているほうがいいように思いがちですが、言葉に関する教材を残すときっぱりおっしゃった。「言葉を大事にしている教科書なんだ。言葉を大事にするという精神がしっかり根付いているんだな」と強く感じました。

甲斐　教科書は、学習指導要領に沿って作られるのはもちろんですが、光村の教科書は、学習指導要領に沿うだけでなく、それを少し先んじるというか、その先を見据えて作られてきたように感じます。

　今、「言語単元」などという呼び方をすることがありますが、言葉そのものを題材にした単元を設定し、それを系統的に配置したのは光村が最初なんですよ。

松木　「総合単元」（三領域を総合した単元）や、先ほど話した「説明文二教材構成」など、次々に新しい単元を提案していきましたね。

青山　読書の充実もいち早く打ち出していましたね。今や、読書の充実は学習指導要領にも取り上げられ当然のことですけれど。

松木　新しい教科書がどんな提案をしているのか、楽しみにしていただきたいですね。

言葉を大事にする姿勢

甲斐　先ほど、樺島先生のお話が出ましたが、言葉を大事にするという姿勢は、言語単元にもよく表れていると思っています。「外来語と日本文化」（※4）や、「言葉と気持ち」（※5）という教材もありましたが、言葉を単に知識としてとらえるのではなく、その意味の広がりを考えたり、言葉と人間社会とのあり方について探求しながら気づかせたりするような教材がいつもあ

（※3）樺島忠夫
国語学者。1927年、中国撫順市生まれ。大阪府立大学名誉教授。主な著書に『楽しく身につく日本語教室』（角川学芸出版）『日本語探検―過去から未来へ』（角川書店）など。

（※4）「外来語と日本文化」
昭和46年〜平成12年版、6年生下巻（一時期上巻）所載。渡辺実先生による書き下ろし。

（※5）「言葉と気持ち」
平成8〜12年版、5年生下巻所載。樺島忠夫先生による書き下ろし。

松木 正子（まつき せいこ）
大阪府生まれ。お茶の水女子大学附属小学校教諭。お茶の水女子大学非常勤講師。NHKラジオ『お話の旅』編集協力。日本国語教育学会理事。日本国語教師の会事務局。NPO法人日本伝統芸能教育普及協会（むすびの会）理事。著書に『小学生のことばはかせー読んで楽しいことばの辞典』（学燈社）、『説明文を読もう』（ポプラ社）など。

新しい教科書では、たくさんの作品と出会わせたいです。

りました。

松木　たとえば、「ものの名まえ」（一下）では、「りんご・みかん・バナナなどは、一つ一つの 名まえです／一つ一つの ものを、まとめて つけた 名まえもあります。〜まとめてつけた 名まえは、くだものです」というように、上位語・下位語について学習します。このような言葉そのものを題材にして、言葉について考える教材が六学年にわたってきちんと系統立てて配置されています。

甲斐　そうですね。また、光村では以前から、言語学習を「読むこと」「書くこと」「話すこと・聞くこと」の中にもきちんと位置づけることを重視してきました。

具体的に言いますと、「ありの行列」の手引きで、「〜です」「〜ました」などの文末表現に気をつけて読む課題を設けています。こんなふうに「読むこと」の学習の手引きに、言語的な課題を設定したりしているんです。

松木　そういう配慮も、系統的に言葉の学習をとらえているからなのだと思います。

青山　それから、光村の教科書って、とても細かいところに心配りしているんですよ。

たとえば新出漢字を学習する際に用例を出しますね。四年生では「殺」という漢字を学習するのですが、この用例として「殺人」と出すのか「殺風景」と出すのか、そういうところにも配慮している。どういう言葉で漢字の学習をさせるか、どういう言葉を覚えてほしいかということですよね。そういう細やかな心配りって、私はとても大事だと思っています。

甲斐　「言葉の学習を大事にする」というのは、昔から変わらない姿勢ですし、これからもしっかりともち続けていきたいですね。

これからの教科書

甲斐　現在までの教科書を振り返ってきましたが、これからの教科書に求めることは何でしょうか。

松木　授業時数が減ったことにより、教材数も減っていますが、やはり私はいろいろなジャンルの文章にふれさせたいですね。昔の教科書を見ると、豊かに教材があって、長い文章もたくさんあって、子どもには多少消化不良だったかもしれないけど、きちんと用意されていた。それは大事なことだったんじゃないかと思います。

青山　私もそう思います。扱い方に軽重をつける必要はあるかもしれませんが、たくさんの作品に出会わせてあげたいですね。いろいろな教材が豊富に取り上げられているといい。それらが子どもの発達段階に応じてきちんと系統立てられていることが重要です。

先ほど「一人学び」の話をしましたが、その単元で何を学ぶのか、ねらいや活動が子どもたちにもわかるように示されているといいなと思います。そして、子ども自身が「習得―活用」を意識しながらスムーズに国語の力をつけていけるような単元の配列や手引きであるといいですね。

甲斐　また、子ども自身が学習を振り返ったり、年間の学習を見通したりできる工夫も大事になってくるでしょうね。

松木　「言葉を大事にする教科書」という話が出ましたが、やはり豊かな言葉に出会える教科書であってほしいと私は思います。

先日、「一つの花」（四下）の授業で、お父さんがゆみ子を高い高いしたときの気持ちを子どもたちと考えました。「かわいいから高い高いをした」「かわいそうだから高い高いをした」という二つの意見が対立したのですが、話し合っていくうちに、「両方の気持ちがあったんじゃないか」ということになりました。そうしたら、「両方の気持ちを表す言葉ってあるのかな。ぼくたちは知らないけど、先生は知ってる？」と、ある子どもが聞いてきた。私はそのときに「不憫」という言葉を教えたんですね。そうしたら、子どもたちはすぐに辞書でその言葉を調べて、「あぁ、そうか」と深く納得していました。

認識を一つ高める言葉をもつことは、子どもの世界を広げ、子どもの力になっていきます。だから、教科書は豊かな言葉を獲得するヒントとなるものであってほしいです。たくさんの作品に出会わせて、たくさんの言葉に出会わせたいですね。

青山　光村の教科書に掲載されている作品は、文体が多彩であったり、比喩の使い方に特徴があったり、作品によって出会う言葉が本当に豊かです。ぜひ、新しい教科書では教材数を増やして、もっともっといろいろな言葉に出会わせたいです。

甲斐　そうですね。そして、国語の授業が出発点になって、日常生活に国語学習が広がっていくといいなと思います。そのための教科書であってほしいですね。

たとえば、ＰＩＳＡ調査の結果からは、読解リテラシーに課題があることが指摘されています。読解リテラシーの課題をとらえるときに、一つヒントとなるのが、読解リテラシーの高い子どもは、読んだ本について友達と交流することが好きだということ。そのことからも、教科書を出発点として「読書共同体」にもっていければいいなと思います。具体的には、読んだ後に感想をもつための視点や、読んだ内容を友達と交流するための視点など、共同体づくりのための工夫が手引きなどにきちんと示されているといいですね。

松木　過去の教科書についていろいろお話ししてきて感じたのが、「言葉を大事にする」とか「子どもの視点に立つ」といった姿勢は、ずっと変わらず揺るがないということ。これは、ぜひ新しい教科書でも貫いていきたいですね。

甲斐　おっしゃる通りだと思います。学習指導要領の先を見据えてきたという話もありましたが、世の中の動きや変化に左右されず、常に「自分たちが国語教育の流れを創る」という気概がありました。それは次の教科書でも変わりません。新しい教科書に期待していただきたいですね。

青山 由紀（あおやま ゆき）

東京都生まれ。筑波大学附属小学校教諭。聖心女子学院初等科教諭を経て、現職。全国国語授業研究会理事。使える授業ベーシック研究会常任理事。国語の新たな授業づくりを精力的に提案・実践し続けている。著書に『子どもを国語好きにする授業アイデア』（学事出版）、『まんがで学ぶ ことばあそび』（国土社）など。

国語教科書クロニクル

▼戦後の教育界の変遷と、光村の国語教科書の歴史を振り返ります。

学習指導要領・教育界の変遷

昭和22年
「学習指導要領　国語科編（試案）」刊行。

昭和26年
「小学校学習指導要領　国語科編（試案）」刊行。

昭和33年
「小学校学習指導要領」改訂、告示（昭和33年施行）。
◆国語科の指導内容として、「A　聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」が示された。

昭和43年
「小学校学習指導要領」改訂、告示（昭和46年施行）。
◆国語科の指導内容は、「A　聞くこと、話すこと」「B　読むこと」「C　書くこと」の三領域が設けられた。

昭和52年
「小学校学習指導要領」改訂、告示（昭和55年施行）。
◆国語科の指導内容は、「A　表現」「B　理解」の二領域と「言語事項」が設けられた。

小学校教科書発行年度

光村図書の国語教科書初出の主な教材（◎は現在まで継続して掲載されている教材）

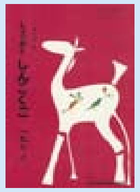
昭和25年度版

国語教育学者である垣内松三先生を代表著者に迎え、「新国語」を発行。国語の言語活動「話す・聞く・読む・書く」をかざぐるまの四枚の羽にたとえ、第一巻を「かざぐるま」と名づけた。

昭和34年度版

児童文学者である石森延男先生を代表著者に迎える。

昭和46年度版



この版より、現在にも残る優れた作品が次々と教材化されてゆく。
「説明文二教材構成」が始まる。

◎「くじらぐも」中川李枝子（一年）
◎「たんぽぽのちえ」植村利夫（二年）
◎「ごんぎつね」新美南吉（四年）
・「とびこめ」レフ＝トルストイ／西郷竹彦訳（四年）
◎「白いぼうし」あまんきみこ（五年※現在は四年）
・「木龍うるし」木下順二（五年）
・「ねむりについて」宮城音弥（五年）
◎「やまなし」宮沢賢治（六年）

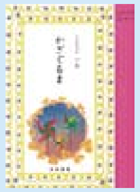
昭和49年度版

◎「ありの行列」大滝哲也（三年）
・「自然を守る」伊藤和明（六年）

昭和52年度版

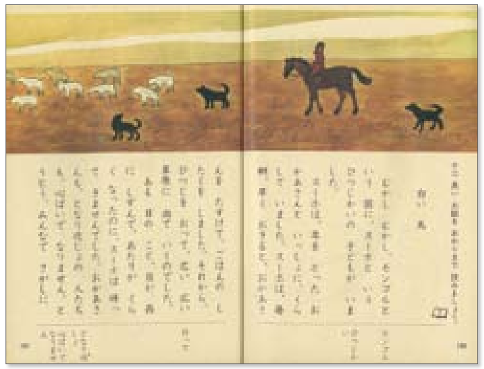
◎「大きなかぶ」西郷竹彦（一年）
◎「たぬきの糸車」岸なみ（一年）
・「しっぽのやくめ」川田健（一年）
◎「スイミー」レオ＝レオニ／谷川俊太郎訳（二年）
・「くまの子ウーフ」神沢利子（二年）
・「かさこ地ぞう」岩崎京子（二年）
◎「モチモチの木」斎藤隆介（三年）
◎「一つの花」今西祐行（四年）
◎「わらぐつの中の神様」杉みき子（五年）
・「田中正造」上笙一郎（六年）
・「どろんこ祭り」今江祥智（六年）
・「石うすの歌」壺井栄（六年）

昭和55年度版



◎「はなのみち」岡信子（一年）
◎「じどう車くらべ」（一年）
◎「どうぶつの赤ちゃん」増井光子（一年）
・「花いっぱいになあれ」松谷みよ子（一年）
◎「お手紙」アーノルド＝ローベル／三木卓訳（二年）
・「つり橋わたれ」長崎源之助（三年）
・「手ぶくろを買いに」新美南吉（三年）
◎「大造じいさんとガン」椋鳩十（五年）
・「三人の旅人たち」ジョーン＝エイキン／猪熊葉子訳（五年）
◎「生きる」谷川俊太郎（六年）

「チックとタック」（昭和４０～６０年度版）
時計の中に住むかわいらしい子どものお話。安野光雅氏の挿絵が魅力的。※『光村ライブラリー１巻』に収録



「スーホの白い馬」（昭和４０年度版～現在）
掲載当初は、「白い馬」という教材名だった。

「木龍うるし」（昭和４６～平成３年度版）
せりふとト書きで構成される脚本のおもしろさに出会える教材。
※『光村ライブラリー１４巻』に収録

「とびこめ」（昭和４６～平成３年度版）
「とびこめ。でないとうつぞ。」というせりふが印象的なトルストイの名作。※『光村ライブラリー６巻』に収録

「しっぽのやくめ」（昭和５２～平成３年度版）
さまざまな動物のしっぽの機能を説明する文章。
※『光村ライブラリー５巻』に収録

学習指導要領・教育界の変遷

平成元年
「小学校学習指導要領」改訂、告示（平成４年施行）。
◆国語科の指導内容は、「A　表現」「B　理解」の二領域と「言語事項」が設けられた。

平成４年
「生活科」新設。
「学校週五日制」実施（第二土曜日休日）。

平成７年
「学校週五日制」実施（第二・第四土曜日休日）。

平成10年
「小学校学習指導要領」改訂、告示（平成14年施行）。
◆国語科の指導内容は、「A　話すこと・聞くこと」「B　書くこと」「C　読むこと」の三領域と「言語事項」が設けられた。

授業時数が大幅に減少。

平成14年
文部科学省「確かな学力の向上のための２００２アピール『学びのすすめ』」発表。学習指導要領は最低基準であると明言。
「完全学校週五日制」実施。

平成15年
「小・中・高等学校等学習指導要領」一部改正、告示。―『発展的な学習内容』の取り扱いについて」など。

平成16年
文化審議会「これからの時代に求められる国語力について」答申。
PISA調査の結果が公表され、読解力や記述力に課題があることが指摘された。

平成18年
全国学力・学習状況評価がスタート。

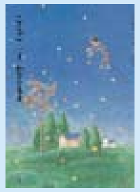
平成20年
「小学校学習指導要領」改訂、告示（平成23年施行）。
◆国語科の指導内容は、「A　話すこと・聞くこと」「B　書くこと」「C　読むこと」の三領域と、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が設けられた。また、言語活動の充実が示される。

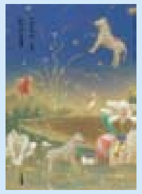
小学校 教科書発行年度

昭和58年度版

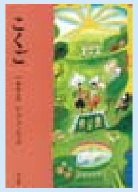
昭和61年度版

平成元年度版


平成４年度版


平成８年度版

平成12年度版


平成14年度版

平成17年度版

そして、新しい教科書へ

光村図書の国語教科書 初出の主な教材（◎は現在まで継続して掲載されている教材）

昭和58年度版
・「君ならどうする」フランク＝R＝ストックタン／吉田甲子太郎訳（五年）
・「『創造』する力」加藤秀俊（六年）

昭和61年度版
◎「ふきのとう」工藤直子（一年）
・「からすの学校」日高敏隆（二年）
◎「ちいちゃんのかげおくり」あまんきみこ（三年）
・「はまべのいす」山下明生（三年）
・「おみやげ」星新一（五年）
・「大陸は動く」大竹政和（五年）

平成元年度版
・「世界一の話」北彰介（三年）
・「西風号のそう難」クリス＝バン＝オールズバーグ／村上春樹訳（六年）

平成４年度版
◎「ずうっと、ずっと、大すきだよ」ハンス＝ウィルヘルム／久山太市訳（一年）
・「力太郎」今江祥智（二年）
◎「三年とうげ」李錦玉（三年）
・「一本の鉛筆の向こうに」谷川俊太郎ほか（四年）
・「キョウリュウをさぐる」小畠郁生（四年）

平成８年度版
・「おへそって、なあに」山田真（二年）
◎「わたしと小鳥とすずと」金子みすゞ（三年）
◎「手と心で読む」大島健甫（四年）
◎「言葉の橋」宮地裕（六年）
◎「海の命」立松和平（六年）

平成12年度版
・「あらしの夜に」木村裕一（四年）

平成14年度版
授業時数の減少に伴い、教材数が減らされる。
◎「いるか」谷川俊太郎（二年）
◎「森へ」星野道夫（六年）

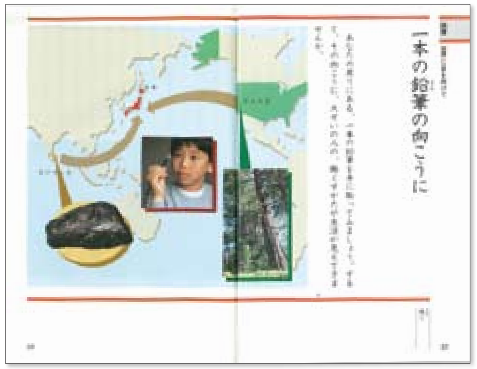
平成17年度版
◎「いろいろなくちばし」村田浩一（一年）
◎「アップとルーズで伝える」中谷日出（四年）
◎「千年の釘にいどむ」内藤誠吾（五年）
◎「カレーライス」重松清（六年）

「くまの子ウーフ」（昭和５２～６０年度版／平成１２～１３年度版）
遊ぶことと食べることが好きなかわいいウーフは多くの子どもたちに愛された。　※『光村ライブラリー４巻』に収録

「つり橋わたれ」（昭和５５～平成１３年度版）
東京からきたトッコが、山のつり橋で不思議な男の子と出会うというファンタジー作品。※『光村ライブラリー７巻』に収録

「ちいちゃんのかげおくり」
（昭和６１年度版～現在）
２０年以上変わらず上野紀子氏による挿絵。

「おみやげ」（昭和６１～平成１３年度版）
宇宙人が残した「銀色のタマゴ」が人間の核実験によってこなごなになるという人間への風刺がこめられたＳＦ作品。
※『光村ライブラリー１２巻』に収録



「一本の鉛筆の向こうに」（平成４～１３年度版）
人々のネットワークの中で一つの製品が作られていくことを説明する文章。※『光村ライブラリー１１巻』に収録

「三年とうげ」（平成４年度版～現在）
朝鮮の昔話。挿絵は、朴民宜氏によるもの。民族色の強い作品は、その土地をよく知る画家に挿絵を依頼している。

わたしの教科書の使いかた

「このときの登場人物はどんな気持ちですか」国語の授業でよくされる発問ですが、椙田先生は決してこの発問をしません。初めから問いを投げかけるのではなく、まず教科書の言葉に出会わせ、そして子ども自身に問いを見つけさせる。「教科書は言葉と出会う場です」と、椙田先生は言います。効果的に教科書を使い、子どもたちに思考させる椙田先生。さて、その教科書の使いかたとは……？

椙田 萬理子（すぎた まりこ）

愛媛県生まれ。奈良女子大学附属小学校 副校長。自律的な学習法の実践を積み、学校発行の機関誌に主題・実践論文等を100編以上執筆。共著に『「学習力」を育てる秘訣』、『確かな学習力を育てるすじ道』（以上，明治図書）など。

教材のどこに力点を置くか

教科書の教材には、それぞれ特質があります。ですから、教材研究をしてその作品の特質を見抜くことが何よりも大事だと思います。そして、どこに力点を置いて指導するのか、何を生かすことがこの作品らしいのかを考えて、いつも頭を悩ませます。

教材のもつ魅力は、作者や筆者が書いた「言葉の森」を探検することと同じですね。この森は、どういうことで有名なのか、特徴的な木々はどのようなものか、この森にしかないものは何なのかなど、教師が発見しなければなりません。それをもとに、「読みの視点」を子どもたちに示すことが大事です。子どもたちは、その視点にそって、自分で言葉の森を探検して、木を見つけては立ち止まり、考えをつくります。また、歩き出し、つながりのある木を見つけ、ものを思ったり感じたりします。

ですから、私が子どもたちに示す視点には、「おもしろいなあと思うところを見つけましょう（おむすび ころりん 一上）」「ふたりは、なかよしだなあと思うところを見つけましょう（お手紙 二下）」「豆太におどろいたなあと思うところを見つけましょう（モチモチの木 三下）」など、「見つけましょう」という言葉を入れます。すると、子どもたちは、ここがそうだなあと思うところを探し出して視写をします。そして、その文（言葉）から、考えたことや気がついたこと、感じたこと、不思議に思うことなど、書けそうなものを選んでノートに書き進めていきます。このような取り組みを進めながら、教材を生かしていきます。

もう一つ、年間の見通しを立てるとき、どの教材に力点を置くか考えます。

四月はじめに、学級の子どもたちにつけたい力は何なのかを考え、そのためにはどの教材に時間をかけたら良いのか検討します。そして「物語文だったらこの教材、説明文だったらこの教材」というように、見通しを立てます。例えば、二年生だったら、「たんぽぽの ちえ」「スイミー」「サンゴの海の生きものたち」「お手紙」を選びます。これは、子どもの実態や興味関心に応じて決めますが、私自身が好きな教材を優先していますよ。好きな教材には熱が入りますし、ゆとりをもって子どもたちと追究できますからね。

ただ、そうやって決めた教材が、実際に授業するなかで、変わることもあります。たとえば、「カレーライス」（六上）という重松清さんが書かれた教材があります。当初、私はこの教材を短時間で取り扱おうと考えていました。しかし、実際に授業を進めてみると、子どもたちが重松さんの他の作品を既に読んでいて、教材に対する関心が高いことがわかりました。そういう場合は、予定を変更して、読みどころに時間をかけ、友だちの考えを「聞き合う学習」を増やします。

登場人物の気持ちを問わない

私が、教材を使って授業するときに、自らに課していることがあります。それは「気持ちを問わない」ということです。人物の気持ちを考えるのは、むずかしいと思っている子どもは多いですね。進んで考える子はいいのですが、気持ちというのは、複雑でわかりにくく一概に「こうです」とは言えないものです。子どもたちをそのようなわかりにくいところに連れて行くのではなく、まず言葉に出会わせることを心がけています。

たとえば、「大造じいさんとガン」（五下）に、次のような叙述があります。

「大造じいさんは、ぐっとじゅうをかたに当て、残雪をねらいました。が、なんと思ったか、再びじゅうを下ろしてしまいました。」

ここで、「このときの大造じいさんは、どんな気持ちですか」と問うのではなく、「この大事な文から（言葉から）、考えたことや思ったこと、気がついたことなどを書いていきましょう」と投げかけ、言葉に出会わせていきます。何をどうしたらよいかわからない子もいますから、皆で一緒にやってイメージをもてるように進めていきます。

たとえば、Kさんは次のようにノートに書いていました。

> 「なんと思ったか」とあります。じいさんは、何を思ったのかなと思います。たぶん、仲間を救うために自分（残雪）がぎせいになるようなことをして、（大造じいさんが）感動したからだと思います。私も、こんな残雪に感動します。

さらにKさんは、こう付け加えています。

> なぜ、再びじゅうを下ろしたのか考えます。大造じいさんのおとりのガンを助けることだけを考えて、おとりのガンを助けたことに感動したんだと思います。三十五、六年前のことなのに、映画の一コマ一コマのように、はっきりと覚えているので、それぐらい大きな出来事で心に残ったのだと思います。残雪をはじめにねらったのは、今がチャンスだ、と思ったからだと思います。でも、次のしゅん間には、気持ちがガラッと変わっています。百八十度転回したように、全く反対のことを考えています。

この子のように、進んで言葉に注目し、自ら考える子どもを育てたいのです。そして、問いのないところから問いを生みだす子どもになるよう手立てを講じないといけません。教師の発問を待ってものを考える子どもではなく、自発的に学習するように育てていく大事さを日々感じています。

「言葉の森」を探検できる子どもに

では、中学年あたりから、ひとりで「言葉の森」を探検できる子どもに育てるために、教科書をどう使っているのかをご紹介します。「白いぼうし」（四上）では、「ひとり学習」の場を数多く取り入れました。「ひとり学習」の方法は、それぞれの子が、立ち止まりたい文をノートに視写して、そこから自分の考えや思いを書いていくものです。

「黒板は先生のノート。だから写さなくていいよ」。板書を写させると、それだけに気をとられてしまい、一緒に考えることが疎かになるので、その子なりのメモを勧めている。白いチョークは「教科書の言葉」、黄色いチョークは「子どもの意見」、赤いチョークは「先生の驚き」と、色分けする。子どもの思考の助けになるように構造化して書くよう心がける。

「白いぼうし」（全十一時間）

【一・二時間目】

教材に出会った子どもたちは、すらすら読めない、わかりにくい言葉があるなど、作品に抵抗をもっている段階です。その抵抗を教師が取り除くように進めます。その後、「読んでどんな感じがするお話でしたか」と一行で表現することを求め、書いたことを聞き合います。

【三時間目】

どんな感じがするお話か自分の受け止め方を大事にしながら、これから「ひとり学習」で考えていきたいことを決めます。

【四時間目〜九時間目】

「ひとり学習」が、どの子もできるように、見本になるノートを印刷したり、教師の手だてを増やしたりして学習の仕方を学べるように進めます。

【十・十一時間目】

「ひとり学習」で見つけた不思議やわからないことなど、皆と一緒に考えてみたいことをしぼり、切実な課題を共に考え合います。

Aさんは、三時間目に「松井さんの車に乗った女の子の正体をつきとめたい」という「ひとり学習」の課題を立てました。

そして、課題解決の手がかりとなる教科書の文章を見つけて、ノートに視写し、自分の考えを書いていきます（左ページ参照）。ノートの書き方にはルールがあります。「教科書を視写した部分は〔　〕で括り、一行空けて自分の考えを書く」というものです。このようにルールを決めておくと、どの子のノートも、教科書の視写の部分と自分の考えの部分が明確で、誰が見てもわかりやすくなっています。

説明的な文章においても「言葉の森」を探検できるように育てます。

説明文を読むと、初めて知って驚くことがあります。知的感動ですね。ですから、段落の構成などはひとまず置いておき、読んで良かったと思う感動をもとに、自分と教材の距離を縮められるように進めます。自分の足場をもたせることが大事です。

具体的には、文章の中で「初めて知って驚いたところ」をノートに視写します。そしてノートの書き方のルールに沿って、一行空けて自分の文章を書かせます。「今までは〜と思っていたけど、〜だったので驚きました」と、その中身が表現できるように指導します。

▲Aさんの「ひとり学習」１回目のノート
「女の子の正体にさらに近づけました」と書いている。

▲Aさんの「ひとり学習」２回目のノート
「どんどん女の子の正体に近づいてうれしいと思った」と書いている。
一回目より自分の読みが深まっていることを実感しているようだ。

このように丁寧に読んでいくと、「もっと知りたい」「ここに興味がある」などと知的好奇心をもつようになります。この知的感動と知的好奇心を湧き立たせ、説明文の内容にしっかり出会わせることを大事にしています。その後、要点や段落相互の関係、全体の構成など、説明文で欠かせない学習へと進めていきます。

地道な言語活動を

新しい学習指導要領では、言語活動の充実が謳われています。言語活動というと、紙芝居を作るとか、劇をするとか、派手な活動に目が行きがちです。しかし、それで思考力・想像力・表現力が身に付くのかよく吟味して取り組む必要があると思います。私が子どもたちに学ばせている「ひとり学習」は地道な活動です。しかし、まず自分の頭でものを考え、そして、友達の考えを聞いて自分の思考を広げ深めていく。さらにもう一度、ひとりになって振り返ってみる。この学習の過程には、欠かせない言語活動の根幹があると思います。

これからは、自ら考える子どもを育てることがより求められます。その活動を支えるのが教材です。冒頭にも述べましたが、教師は、教材の特質を見抜いて教材を選んだり生かしたりして、子どもたちの「読む力」を高めなければなりません。私はそれを「言葉と出会わせる」という方法でやっています。

教科書がつくる「言葉の森」を、子どもたちと一緒に探検する——それは実に楽しいものですよ。