

国語教育相談室

小学校

特集

言葉に
立ち止まって読む

わたしとことば

ええかげんに
しときや

土井善晴

書写

高学年の指導と
中学校への接続

国語指導

短時間学習で楽しく
スキルアップ!



98

光村図書

本誌は、文部科学省による「教科書採択の公正確保について」に基づき、
(一社)教科書協会が定めた「教科書発行者行動規範」のによって配布しております。

CONTENTS

わたしのことば

料理研究家 土井善晴

ええかげんに しときや



1957年、大阪府生まれ。十文字学園女子大学招聘教授、甲子園大学客員教授、学習院女子大学非常勤講師。スイス、フランスでフランス料理を学び、帰国後、老舗料理店で日本料理を修業。1992年、「おいしいもの研究所」を設立。日本の伝統生活文化を現代に生かすべしを提案。著書に『土井善晴の素材のレシピ』（テレビ朝日）『一汁一菜でよいという提案』（グラフィック社）他。

海

に囲まれた東アジアの孤島には四季折々に恵みの雨や雪が降ります。豊かな水は森山に蓄えられ、川に集まり流れ、肥沃な大地と豊潤な海を人々に授けました。人々は湧水池に居を定め、縄文土器で煮炊きして、自然と共存共鳴するような暮らしを一万二千年間も続けました。古代の人々は、山も、森も、猪も、魚も、お芋も、災いをもたらす雷も地震も、良いこと悪いこと、強いもの、弱いもの、速いもの、怖いもの、すべてを神様だと信じ、神様といっしょに居るように暮らしました。だから、毎度の「たべごと」は、神様と交わる大事。まず手を洗い清めることから始めたことでしょう。周りを見渡しても、これほど清潔に注意する国はありません。きれいな水はあってあたりまえ、嫌なことも水に流して、澄ませました。サッパリ気持ちよい毎日の風呂と毎度の手洗いは、私たちの習慣になりました。清潔は美德となつて、抗菌グッズや清潔にまつわる商品が溢れ、観光客を驚かせます。

清い水の恵みから生まれた「きれいきたない」は、日本人の倫理観そのものです。でもね、あまりに潔癖にこだわってはいけません。「きれい」ばかりなら病気になるります。バイ菌なんてどこにもいます。真面目も過ぎると「くそ真面目」でしよ。不潔や不正にも、神経質にならず大らかに。嫌悪感がエスカレートすると、人間は不都合なものを排除したくなるからです。度を越えたのが「弱者虐待」、「殺人」。それを正しいと信じてしまうから人間って恐ろしい。「大調和」、バランスが一番大事です。嫌な菌だって、人間にとって都合のいい菌ばかりにならぬように頑張っているのです。よい心だけなんて嘘。あなたも半分は「悪もん」やと知ってますか？

良いと悪いの間に「知恵」があり、強いと弱いの中に「やさしさ」がある。私は「わるさ」でしたから「ええかげんにしときや」ってよく叱られました。「ええかげん」のは、良くても悪くても、あかんこと」です。その時のその事の歩むべき道を考える。思考し続けることは、しんどいけれど、それが生きていくことで、ほんまの幸せやと思います。

わたしのことば
ええかげんに
しときや

土井善晴

特集

02

言葉に

立ち止まって読む

インタビュー

言葉の意味を楽しみ、
探究すること

今井むつみ

実践報告①

「。。」と言いました。
ばかりじゃつまんない

「お手紙」(二年)

達富洋一

実践報告②

思わず納得！
読者を引き込む、
筆者の「技」を知ろう！

「アップとルーズで伝える」(四年)

茅野政徳

提言

言葉に着目して読む

「からたちの花」やまなし

「すがたをかえる大豆」の分析から

森山卓郎

楷書を考える3

14

高学年の指導と
中学校への接続

中村史朗

なるほど国語指導15

16

短時間学習で楽しく
スキルアップ！

作・画／あべかよこ

監修／輿水かおり



言葉に立ち止まって読む

いま
今井むつみ

慶應義塾大学環境情報学部教授。専門は認知科学、言語心理学、発達心理学。著書に、『ことばと思考』『学びとは何か——〈探究人〉になるために』（岩波新書）、『言葉をおぼえるしくみ』（ちくま学芸文庫）などがある。



撮影：鈴木俊介

INTERVIEW

言葉の意味を楽しみ、探究すること

令和2年度版教科書の新教材「言葉の意味が分かること」(5年)の筆者でもある今井むつみ先生。本誌では、子どもが語彙を増やすために必要なことについて伺いました。

言葉のセンスを育む

——先生は、※認知科学の見地から、子どもたちが言葉を覚える仕組みについてご研究されているそうですね。

子どもたちが言葉を理解し、さらに自分で使える言葉を増やしていくためには、どういう学習が必要なのかを研究しています。今まで幼児を対象に研究をしていましたが、最近、力を入れて研究するようになったのが、外国をルーツとする子どもたちです。母語ではない日本語を学ぶときに、何が難しいのか、日本語を適切に使うためには何に注意しなければならぬのかといったことを研究しています。

——そういう研究を通して、どんなことが見えてきたのでしょうか。

言葉の理解のしかたというのは、大ざっぱにこういう概念だなということが分かるレベルと、

違う使い方をしている。そのときに、意味を推測するだけではなくて、辞書を引いて楽しむ、そのような習慣があるといかなと思えます。そうした中で、新たな言葉との出会いも生まれ、語彙が増えていくのです。

学校で育てる言葉の力

——国語の授業では、どういう工夫をしていますか。

以前、「たんぽぽのちえ(二年)」の授業を見ていたときに、とても感心した場面があ

きちんと使えるレベルでかなり差があります。それは外国の人と日本語で話していると、随所に感じます。

例えば、私が、ウズベキスタンに旅行に行ったときのことです。現地で日本語を話せる方が、ツアーのガイドについてくれました。その彼女が、ツアーの中で、金色の美しいイスラムの建築を「金だらけのモスク」と説明しました。それがすごく興味深かった。「だらけ」の意味を外国の人や子どもに教えようとすると、「○○でいっぱい」などとしか説明できません。でも、この文脈で「金だらけのモスク」と言うとき、きれいなモスクが台無しになってしまう感じがする。

同じ「金でいっぱい」という意味の言葉でも、「金まみれ」はもつとそぐわないし、「金尽くし」も少し違う。この文脈では、「金の装飾が施されたモスク」や、「金をたくさん使った豪華なモスク」と言うといいのですが。外国の人に限らず、これから言葉を習得していく子どもたちにとっては、そういう運用も含めた言葉の力が必要だと思っています。

——状況や文脈を含めた理解が大切だと。

そうです。ポイントは、その言葉と似た

言葉を知っていて、「この状況ではこれが適切だ」という判断ができることです。たくさん経験を経るという——私はいつも「センス」と言ってしまうんですけど——言葉に關しての感覚を育むことが、大事だと思います。その感覚があると、自分で本を読んでも、そこからいろいろと言葉を学ぶことができます。

特に小学生は、読むことから非常に多くの言葉を覚えていきます。文脈から意味を考えて、それを記憶し、その蓄積が言葉の意味の知識になる。それは一個一個の単語の知識を超えて、言葉のセンスを育むことにつながります。

——文章から自分で学んでいける力をつけるということですね。

語彙は無限にあるので、必要な語彙を全部教えることはできません。教科書で扱われる語彙は精選された語彙ではありませんけれど、それだけでは足りないわけです。だから、大事なものはテキストを読んで、文脈から推測して、言葉の意味を広げていく感覚です。

自分が知っていた言葉だけど、この文章では



りました。その授業では、先生が、教材の中に出てくる「しぼむ」という言葉と、「すぼむ」という言葉がどう違うかを問いかけていました。多くの子どもたちが、「しぼむ」と「すぼむ」を混同していました。

そのとき、先生が『すぼむ』はどういうときに使いますか」と聞いたんです。すると、一人の子が「傘をすぼめる」と言いました。先生はさらに、「『傘をすぼめる』と言うけれど、傘は『しぼむ』と言いますか」と聞きました。そうして、子どもたちの中で、わいわい議論が始まりました。傘をすぼめる動作をやつてみて、それがたんぼの説明でなぜ使われるのかなどを議論し、自分たちで「しぼむ」と「すぼむ」の違いを考えていました。

——先生が問いかけたからこそその議論ですね。聞いかけないと、何となく通り過ぎてしまいますね。その先生は、『すぼめる』と言いますが、『しぼめる』と言いますか」という問いも投げかけていました。そこから「すぼむ」には「すぼめる」という他動詞の形があるけれど、「しぼむ」にはない、ということにも気づいた子どもがいたかもしれません。もちろん

をしたときも、算数の問題で使われるような「等しい」といった言葉になると、てきめんにわからなくなりました。

——日本語を母語とする小学生は、どういう言葉に「つまずきやすい」ですか。

まだ予備調査の段階ですが、言葉の意味を理解したり推測したりする力が弱い子が、

授業では、他動詞、自動詞などの言葉は使いませんでした。とても重要なポイントだと思いました。ああいう授業の中で、言葉のセンスが身についていくんじゃないかと私には思えました。

——教室で、言葉に立ち止まる感覚を磨いていくわけですね。

もちろん多読的に全体の内容をつかんで楽しむ読み方も大事です。でも、言葉に立ち止まって深掘りしていくことも大事。授業の流れの中のどのタイミングで、どの言葉を使う取り上げるか、とても大切な工夫だと思います。

例えば、「触れる」と「触る」がどう違うのか。両方ともすぐく日常的な言葉で、重なり合う文脈もかなりありますが、その微妙な違いについて、動作化したり、使い方を比べたりしながら考えるなどおもしろいですね。

つまずきやすい言葉

——中学年になると、文章を読むことに抵抗を感じる子が増えるとも聞きます。

どういう言葉でつまずくかを調べています。

例えば、生活でよく使う、「借りる」という言葉は、言葉の力が弱い子でも100パーセント理解できています。いっぽう、「うなずく」「かしげる」といった言葉は、言葉の力が高い子との間で如実に差が出ます。「使用する」の意味も、選択肢から「使う」を選んでほしいのですが、「用意する」を選んでしまう。その辺りの細かい概念の区別がついていません。「口が重い」「熱い友情」といった慣用的な言葉も子どもによって大きく理解が違います。

——正答率に差があるのは、やはり、文章の中で出会う言葉ですね。

そうですね。幼児期にどのくらい本を読んでいたかといったアンケート調査もしていて、今後その調査との関係も明らかにしようと思っています。

これからの子どもたちに

——二〇二〇年から、小学校でも外国語（英語）が教科となります。

言葉を探る感覚を、母語でもついている



「九歳の壁」は、ほとんど全ての教科にあります。国語もそうですし、算数は特にそうです。低学年のうちにはビジュアルな補助があったり、日常生活体験に結び付いている言葉がほとんどだったり、分かりやすいんです。それが四・五年生になると、内容が抽象的になって、教科書の言葉も抽象的なものがどんどん増えていく。外国をルーツにもつ子どもに調査

ことは、英語の学習にプラスになると思います。

実際、私の大学院にいる中国の学生さんに、日本語の、それも中国の人が意味や使い方を誤解しやすい言葉をたくさん集めて、どれだけ理解できているか、使えているかをテストしました。それと同時に、母語である中国語で、かなり難しい言葉の力を測る問題もやつてもらいました。その関係を見たら、母語である中国語において、言葉に感覚鋭く、的確に語を使い分けることができる人は、日本語でも、特に中国の人が間違えやすい言葉がちゃんと使えている。

だから、国語は英語のためにも大事ななんです。というか、国語力がないと、英語は学習できないと思います。

——これからの時代を生きる子どもたちに、どのような言葉の力をつけてほしいと思いますか。

言葉は教えられるものではなく、探究していくものだという感覚を育ててほしいですね。私たち大人にできることは、無限にある言葉の中の二部を使って、子どもたちに、探究の入りを示すことではないでしょうか。



「ばかりじゃつまんない —「お手紙」(二年)—

佐賀大学教授 達富洋二

◆子どもが言葉に立ち止まるために

主体的・対話的で深い学びを実現するためには、単元を通して言語活動を位置づけることが必要です。さらに、子どもが言葉の意味の広がりや使われ方に立ち止まり、学びがいを感じるためには、「言語活動の下ごしらえ」としての語彙学習を計画することが有効です。

◆語彙学習への切実性

単元を通した言語活動を行うには、学習課題によって、言語活動が単元の初めから終わりまでつながっていることを子どもが自覚し、見通しをもって進めていくことが必要です。そして、その過程で「こんな言葉が欲しい、この言葉がふさわしいか確かめたい」と、子どもが切実に言葉の学習を求めることが必要です。そのような切実性のある単元をつくりたいものです。

◆単元づくりの実践

「お手紙」をもとに、単元づくりの事例をご紹介します。教科書には「だれが、何をするか、どんなことを言うのかに気をつけて読み、音読げきをしましょう。」と示されています。今回は、学級の傾向と作品の特徴を生かして、言葉を見つめる語彙学習の機会にしたいという指導者の意図から、教科書の単元計画を微調整しました。実際には、言語活動を「だれが、何をするか、どんなことを言うのかを、他の表現に書き換えること」に変更しました。作品の特徴として、登場人物の会話に続く表現が「言いました」と「たずねました」が多いため、「言いました」を書き換えることで、音読劇と同じ効果があると考えたからです。

学習課題は、「この単元では、がまくんやかえるくんの行動を想像することができるようになる学習をします。課題は、『がまくん

やかえるくんがいろいろな場面で言ったことやしたことを関連付けて、「言いました。を詳しく書き換える」ことです。』と伝えました。

◆単元計画(全6時間程度)

1 単元の見通しをもつ。

(1) 学習課題を何度も読む。

(2) モデルをきちんと読む。

(3) 《私の問い》を立てる。

2 「言いました」の仲間の言葉を集める。

3 作品を何度も読みながら、仲間の言葉をもっと集める。

4 書き換えたい場面を選んで、仲間の言葉に当てはめながら何度も読む。

5 書き換える。発表会の練習をする。

6 発表会を通して「お手紙」を味わう。

7 単元の振り返りをする。

(1) 学習の振り返りと作品の振り返り。

(2) 力を確かめる(試験)。

*初めて読む作品の「」の続きを書き換える。

◆学習の実際

作品の会話文に続く部分を空白にしたワークシートを示し、「言いました」に当たる部分を他の言葉で書き換えるという言語活動をすることを説明しました。作品全体をいくつかの部分に分けて示したので、子どもがそれぞれ選んで書き換えることに取り組みました。もちろん自分たちがすでもっている「言いました」の仲間の言葉(類義表現)を共有したり、それらをカテゴリ化して整理したりする過程も設けました(学習活動2)。結果は

表の①の通りです。

子どもは、言葉集めや言葉選びに取り組みましたが、多くは「言いました」という書き換えでした。そこで、下ごしらえの語彙学習として、さらに言葉集めをしてから、もう一度書き換えることにしました(学習活動3)。どのような言語活動をするのかを理解してからの言葉集めは、これまでの集め方とは質が異なり、知らない言葉を集めることから、使いたい言葉を集めることへ意識が変化しました。

そして、再度、書き換えたものが②です。

①と同じ子どもたちが書き換えたものです。

依然「言いました」という書き換えも多い

◆言葉に立ち止まる読み手を育てる

言葉に立ち止まる読み手を育てるには、立ち止まりたくなる魅力的な「きっかけ」と、立ち止まってよかったと思える「自己表現の場」が必要です。「きっかけ」は学習課題、「自己表現の場」は言語活動です。

対応する会話文		児童A		児童B	
12ページ		1		2	
3行目	「がまくん」	かえるくんががまくんをよびました。	かえるくんが ※児童の記述ママ。	かえるくんががまくんに声をかけました。	かえるくんはがまくんに近よりました。
5行目	「ひょっとして、……」	やさしく言いました。	がまくんにこっそり言いました。	思いなおすようせつめいしました。	がまくんのかおをのぞきました。
7行目	「そんなこと、……」	がまくんはきつぱりと言いました。	がまくんはかえるくんのかおを見ました。	がまくんはおくるように言い切りしました。	がまくんはちがうほうを見ています。
9行目	「ぼくに……」	むりむりというように言いました。	こんどはおくをみながら言いました。	あきらめたようにつぶやきました。	ぼそつぶやきました。
13ページ		2		児童A	
3行目	「でもね、……」	もういちどかえるくんは言いました。	かえるくんはがまくんのちかくにいて言いました。	かえるくんはあきらめません。	がまくんが言うまにに言いました。
5行目	「きょうは、……」	かえるくんは本当はしっているのに言いました。	ねってゆうかんじで言いました。	じしんをもってなだめました。	いきいきとからがまくんを見ました。
7行目	「はからしいこと、……」	また、むりむりというように言いました。	がまくんは ※児童の記述ママ。	がまくんは、ついにどなりました。	がまくんはもとなにか言いたそうでした。
9行目	「今まで、……」	もったいからというように言いました。	ちよっとおこりながら言いました。	がまくんはためいきをつきました。	ほんととはがうことをつぶやいてしまいました。

思わず納得！ 読者を引き込む、 筆者の「技」を知ろう！ ―「アップとルーズで伝える」(四年)―

山梨大学教職大学院准教授 茅野政徳 かやの まさのり

◆子どもが言葉に立ち止まるために

子どもは、言葉(本稿では、広く「表現」の意として用いる)に「立ち止まる」すべを知らない。そのため、表面的な内容理解に留まり、筆者が紡ぎ出した一言一言の意味や意図に思いをはせないことも多い。国語科学習は、そうした子どもが言葉に「立ち止まる」すべを身につけ、言葉の意味や使われ方に目を向ける力を育むためにある。では、「アップとルーズで伝える」という教材で「立ち止まる」べき言葉とは？ 読者を引き込み、納得を生み出す筆者の言葉の「技」として、次の四点を見出した。

- ① 画面(シーン)との対応を図る言葉
 - ② アップとルーズなどを対比する言葉
 - ③ まとめに隠された、対比の言葉
 - ④ 論を広げるキーワードと類比の言葉
- それぞれの言葉に立ち止まるように施した仕掛けや工夫を、簡単に述べてみたい。

◆単元計画(全8時間)

- 1 本文を読んで、画面(シーン)を想像したり、読者を画面へと誘う表現を捉えたりする。(第1・2時)
- 2 第一〜五段落を読み、「アップ」と「ルーズ」の対比を考える。(第3時)
- 3 第四・五段落を読み、アップとルーズの「分かれること」「分らないこと」の対比を考える。(第4時)
- 4 まとめの言葉(第六段落)や、論を広げる言葉(第七・八段落)について話し合う。(第5・6時)
- 5 筆者の説明のしかた(技)について考えを交流したり、実際のテレビ番組や新聞、雑誌などで文章の内容を確かめたりする。(第7・8時)

◆学習の実際

① 画面(シーン)との対応を図る言葉

〈子どもの発言〉

- ・ 第五段落までは、「分かります」「分かりません」と書いてある。これは、テレビを見る人の立場だ。「伝えられる」「伝えられない」は、テレビ番組を作る人の立場の言葉だ。
- ・ 第六段落は、「このように」とそれまでの内容をまとめているように見えるけれど、まとながら対比の言葉を使って、目線を見る人から作る人へ変えていたんだ！
- ・ 筆者は、テレビ番組を作る人だから、題名を「伝える」にしたのかな。

第五段落までは、「分かる」や「分からない」など受け手の目線から書かれていた。しかし、第六段落は「伝えられる」と「伝えられない」という、伝え手の目線に変える筆者の巧みな対比の技が使われている。

④ 論を広げるキーワードと類比の言葉

第6時は、「なぜ、第六段落で『このように』とまとめているのに第七・八段落が必要なのか。」と学習課題を設定した。子どもからは、以下のような気づきが発表された。

- ・ これまではテレビの話だったけれど、第七段落には新聞が出てきて、第八段落には両方が出てくる。テレビと新聞の共通点を言いたかったのかな。
- ・ テレビでも新聞でも「目的」に合わせて

言葉に立ち止まるための工夫として、先に、第一・二・四・五段落の本文のみを配布した。子どもたちは、本文から、画面(シーン)の内容を想像したり、読者を画面へと誘う表現を捉えたりした。(学習活動1)

〈子どもの発言〉

- 第五段落の画面を想像する
 - ・ 勝ったチームが挨拶するシーンかな。
 - ・ きっとみんな笑顔で拍手しているよ。
 - ・ ルーズの画面だから一人一人の選手や観客のことはよくわからないみたい。
- *想像したあと、実際の画面を見とみる。
- 画面へと誘う表現を捉える
 - ・ 「見てみましょう。」と投げかけている。
 - ・ 「勝ったチームのおうえん席です。」など現在形の文末が多い。実況中継みたいな書き方だね。

画面を見たくなる言葉の「技」がいっぱい使われている！

② アップとルーズなどを対比する言葉

「アップ」と「ルーズ」「分かること」と「分らないこと」という対比の観点を示し、本文に―線や―線を引いて次の点を確かめた(学習活動2・3)。

- ・ 第一・五段落はルーズ、第二・四段落はアップについて書かれている。
- ・ 第四・五段落の中は、「分かること」と「分からないこと」でさらに分けられる。

③ まとめに隠された、対比の言葉

学習活動2・3で、「アップ」と「ルーズ」などの対比を考えてきた子どもたち。「このように」というつなぎ言葉から、第六段落が、それまでの内容をまとめていることに気づく。しかし、この段落には、読者の目線を変える筆者の巧みな言葉が隠されている。その言葉に目を向けるように授業者が作成した第六段落を提示し、「どちらがそれまでの内容にふさわしいまとめの段落か。」と問うた。

〈授業者が作成した第六段落〉

このように、アップとルーズには、それぞれ分かることと分からないことがあります。そこで、テレビを見る時、受け手はアップとルーズのちがいをもとにして、うつさされていない部分や伝わってこない様子を想像しながら見るのが大切です。

アップとルーズを選ぶのは同じだと第七段落に書いてある。

- ・ 第八段落は、「受け手が知りたいこと」「送り手が伝えたいこと」と対比を出し、これまでの全てをまとめている。どちらの段落も必要なんだ！
- 説明的文章の筆者は、その道に精通している専門家である場合が多い。筆者は、読者に分かりやすく内容を伝え、納得してもらえようさまざまな言葉の「技」を用いる。それらの言葉に立ち止まり、目を輝かせて気づきを発表する子どもの姿が印象的であった。

◆言葉に立ち止まる読み手を育てる

写真や図と文章を対応させる、対比・類比という思考をする、段落の関係や意図を捉える、など本単元で身につけた言葉の力は、他教科の学習や実生活にも生きて働く。今後も、子どもが言葉に「立ち止まる」学習を創造し、立ち止まるおもしろさを実感してほしい。

この教材は、来年度から使用される令和二年版教科書では、第三段落に筆者の主張が一文加筆されるとともに、最終段落の分量が増え、伝え手の立場がより強調されている。付け加わった言葉に立ち止まり、筆者の改変の意図を探る活動もできるとワクワクしている。

言葉に着目して読む

「からたちの花」「やまなし」
「すがたをかえる大豆」の分析から――

早稲田大学教授 森山卓郎
もりやまたくろう

表現を分析的に読む

「言葉」に着目して読むことは、表現を分析的に読むということである。普段、何気なく使う母語だからこそ、こうした表現分析の方法に意識的になることは、生涯を通じて働く読みの力を育てることとなる。

最初に強調したいのが、表現の使い分けによる分析である。例えば「見る」という動きでも、「大造じいさんとガン」の地上に落ちた残雪がじいさんを見る場面では「にらみつきました」となっている。「ごんぎつね」の終わりの場面では、「目につきました」「目を落しました」のような表現がある。単なる「見る」とどう違うのか、なぜその言葉が選ばれているのか、といった使い分けに着目することで、心情や場面をよりの確に読み深めることができる。

しかし、使い分け以外にも、言葉に着目する方法はある。そこで、次に強調したいのが、

構造への着眼による読み深めである。表現の相互関係や順序性の分析によって、より深く作品を読み込むことができる。以下、具体的に、詩、物語、説明文を取り上げて、分析的に読む方法について考えてみたい。

1 からたちの花（五年）

◆音読から表現の工夫を捉える

「からたちの花」（北原白秋）には、難解な言葉はない。しかし、その読み深めには言葉や構造からの分析が必要である。

まず、音読から次のようなよさに気づくことができる。

- 「からたち」の繰り返しによるリズム。
- 五十七六七という音のリズム。
- 提示（「からたちの花が咲いたよ。」と、解説（「白い花が咲いたよ。」）の繰り返しの構造。

咲いたよ」に続けて、「とげはいたいよ」（本

序構成の大切さは、あえて順序を入れ替えて比べるなどして考えさせるとわかりやすい。「からたちのそばで泣いたよ」「みんなみんなやさしかったよ」という部分がこの詩のクライマックスである。「みんなみんな」と繰り返されることで、「やさしかった」人や出来事がいろいろ想像できる。

◆言葉の象徴性に着目する

象徴性という観点から見れば、「白い花が

視線の広がり 時間の広がり

花	とげ	垣根・道	金のため	自分・みんな	花
今	今	いつも	秋	思い出	今

からたちの花が咲いたよ。
白い花が咲いたよ。
からたちのとげはいたいよ。
青い青い針のとげだよ。
からたちは畑の垣根よ。
いつもいつもとおる道だよ。
からたちも秋はみのるよ。
まろいまろい金のたまだよ。
からたちのそばで泣いたよ。
みんなみんなやさしかったよ。
からたちの花が咲いたよ。
白い花が咲いたよ。

2 やまなし（六年）

◆会話に着目する

この作品はわかりにくいと言われることがある。その原因の一つは、冒頭の会話であろう。しかし、だからこそ、会話について考えることも読みの出発点になる。誰の会話文かということも切り口の一つになる。

この会話は、交互に話をしていると捉えることが一般的であろう。「それなら、なぜクラムボンに笑ったの」が兄の質問だとすると、

- 「白い白い」「青い青い」などの言葉の繰り返しによるリズム感。
- 話しかけるような口調（「よ」など）。

◆言葉の関係に着目して構造を捉える

さらに、この詩の叙述の順序性とその展開にも注目してみよう。

この詩では、「花」「とげ」「垣根」というように、取り上げるものには一定の順序がある。花から次第に視点が広げられていっていると見える。そして、さらに時間を超えて、「からたちも秋はみのるよ」という展開になる。

これは時間的な展開でもある。「咲いたよ」は今につながる完了の意味である。「とげはいたいよ」も今のことである。それが「いつも」になり、「秋」になり、さらに時間を超えて、「そばで泣いたよ」という昔の思い出へと展開する。そして、また最後に現在につながる「咲いたよ」という完了の意味となっている。順

P 12 ①のような順序になる。

弟は「クラムボンはかぶかぶ笑ったよ」を繰り返していることになり、いかにも弟らしい。続く部分では、「死んだよ」というお兄さんの会話に対して、「殺されたよ」という表現が繰り返されるが、これが弟の発話であると考えることができる。ここでも、「死んだ」に対して「殺された」という表現が出た点で、「それなら、なぜ殺された」というのがお兄さんのツツコミということになる。おそらくこうした読みが一般的な解釈ではないだろうか。

ただし、そう考えるにしても、この会話は日常の会話とかなり異なっている。まず、「うん、笑ったね」のような応答がない。普通なら応答するのであるが、それがないのである。また、主語の省略もない。日常会話では、いちいち「クラムボンは」と主語を言いたくすることはあまりないのであり、不自然さを感じさせる。文末の形としても、お互いに「よ」を付けるのは、この話題では違和感がある。「笑ったよ」「いや笑ってないよ」というような言い合いならわかるのだが、この会話は、同じようなことをわざわざ何かを知らせるような形で述べ続けているからである。さらに、いずれが最初に話すと考えても自分で「笑った」と言っていたのに、「それならなぜ笑っ

たの」ということになる点も気にならないわけではない。

◆新たな解釈からの揺さぶりも

そこで、あまり一般的でないながら考えてみたい解釈が、同じ人の会話が連続するという解釈である(②)。同一人物による会話の連続というのは一般的な書き方ではない。しかし、同一人物でも、時間をおいて発話する場合、カギ括弧で並置することはあり得ないわけではない。

これは、弟が「クラムボン」を見ながら半ば独り言的に話していて、兄が「それなら、

- ①
- 兄「クラムボンは笑ったよ。」
弟「クラムボンはかぶかぶ笑ったよ。」
兄「クラムボンははねて笑ったよ。」
弟「クラムボンはかぶかぶ笑ったよ。」
兄「クラムボンは笑っていたよ。」
弟「クラムボンはかぶかぶ笑ったよ。」
兄「それなら、なぜクラムボンは笑ったの。」
弟「知らない。」

- ②
- 弟「クラムボンは笑ったよ。」
弟「クラムボンはかぶかぶ笑ったよ。」
弟「クラムボンははねて笑ったよ。」
弟「クラムボンはかぶかぶ笑ったよ。」
弟「クラムボンは笑っていたよ。」
弟「クラムボンはかぶかぶ笑ったよ。」
兄「それなら、なぜクラムボンは笑ったの。」
弟「知らない。」

なぜクラムボンは笑ったの。」ときいてくる、という解釈である。

こう考えると、表現として、弟が、「クラムボン」を描写して連続して発話していることになるので、「よ」の使用、「は」の使用にも説明がつく。それぞれの発話の間に「間」があり、そこに時間の流れがあるという解釈もできる。さらに、「なぜ笑ったのか」という兄のツツコミとの関係も一応は整合的になる。弟蟹と兄蟹の会話は、二人の言い合いとして読むのが一般的ではあるう。しかしまた、ここで述べたように、弟蟹が独り言のように「クラムボン」をじっと見ながら何度もつぶ

さん蟹は出てこない)。突然訪れるささやかな喜び、そして、この世界の美しさ。——そうした作品全体の構造と表現との対応関係も含めて、一つ一つの場面と会話を改めて捉えなおしてみることもあってよい。

3 すがたを変える大豆(三年)

◆段落内部の構造を捉える

「すがたを変える大豆」は事物解説型の説明文である。身近なところから導入する「初め」、加工の度合いに対応した説明の順序性が指摘できる「中」、そして、「このように」などでまとめる「終わり」、といった段落相互の関係は重要である。

しかし、読みを深めていくときにもう一つ注意したいのが、段落相互の関係だけでなく、段落内部の書き方である。例えば、「さらに、目に見えない小さな生物の力をかりて、ちがう食品にするくふうもあります。ナットウキンの力をかりたのが、なっとうです。」のように、要約的な内容を最初に示す構造となっている。これは、その段落の方向性を理解しやすくする書き方の工夫といえる。文章の構造は段落どうしの関係だけではなく、段落内部での文の関係からも考える必要がある。こ

うした点は、書く活動でも活用することができる。

これと対応して、文型の選び方にも注意したい。例えば、「なっとうはナットウキンの力をかりてつくります」などと書くのではなく、「は」の「が……です」のような文型を使うことで、わかりやすく、また多少強調して説明することができている。段落の位置づけとともに、そこに出てくる文型とはどういったものか、を考えてみることも、書き方の工夫の分析につながる。

◆読み手の知識への配慮に着目する

一般に事物解説型の説明文では、読み手の知識に対して一定の配慮がなされている。例えばいきなり「ダイズ」というのと、「ダイズという植物」のような表現をするのでは、その配慮に違いがある。読み手が自分の知識の中で位置づけて読めるような配慮となっているのである。

解説の中でも、「目に見えない小さな生物の力」「ナットウキンの力」というように一般的な説明と固有名とが言い換えられ、概念が把握しやすくなっている。問いと答えのような表現も含めて、読み手の知識への配慮は重要な要素である。

やくという読み方を検討してみるのも読みへの一つの揺さぶりになる。時の流れや「間」も読み取れる。また、日常の会話と比べることは、自分たちの会話のしかたへの省察にもなる。

◆作品の構造と表現の関係を捉える

全体的な構造も重要である。この物語では、いろいろなものが身近なところへやってくる。前半部には、魚やかわけみもやってくるが、そこに「死」もある。しかし、後半部には「やまなし」のようないいものもやってくる。季節の違い、昼夜の時間の違い、視覚と聴覚といった感覚の違い、オノマトペの工夫などの読み取りももちろん重要である。また、その一方で、「兄弟蟹の場面」何かが来る(そして何かが起こる)場面↓お父さん蟹が解説してくれる場面」という構造の共通性があることにも注意しておきたい。

全体を通じて、谷川の流れは時間の流れと連動している。生きるものの間近にある「死」。生きることの弱さ、そんな中で成長する兄弟蟹とお父さん蟹という家族の姿(お母

◆言葉の意味構造を分析する

この説明文では、「工夫」という語が重要なキーワードとなっている。では、そもそも「工夫」とはどんな概念なのであろうか。考えられるのが「課題(おいしく食べる)」を、ある「方法・発想(にる・いるなど)」で「解決する(食品にする)」という意味構造である。言葉の意味の構造を考えることも、事例を整理して読むことに役立つように思われる。

おわりに

以上、構造ということに焦点を当てつつ、「言葉に着目した読み」について考えてみた。読みの力をつけるには、子どもの主体性に配慮しつつも、適切な教師の働きかけや方向づけが必要である。的確で豊かな読みの育成のためには、言葉を大切にした教材研究も重要だと言える。

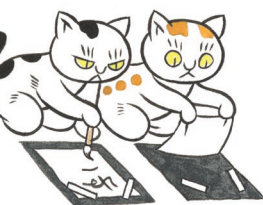


1960年、京都府生まれ。早稲田大学文学学術院教授(日本語学)。言葉と教育の接点を研究中。光村図書小学校『国語』教科書編集委員。著書に、『コンパクトに書く国語科授業モデル』(編著/明治図書)『日本語・国語の話題ネタ』(ひつじ書房)、『日本語の<書き>方』(岩波書店)など。



高学年の指導と 中学校への接続

前回は、小学校書写指導の導入期についてお伝えしました。今回は、高学年での学習の積み重ねから、中学校への接続を意識した指導について考えます。



中村史朗
1960年京都府生まれ。専門は書学書道史。漢字を中心とする書家としても活躍。光村図書 中学校『書写』および高等学校『書』教科書編集委員。

再学習の大切さ



小学校における表記は楷書が前提となっており、楷書の書法に習熟することが書写学習の中心であることは前回までに確認したとおりです。今日の公的書体は楷書なので、まずは社会的規範を身につけることを意図しているのです。

小学校六年間の書写教育の内容を実習の観点から整理すると、前学年までの内容を再学習しながら積み上げていく姿になっていることがつきます。

例えば小学校三年生から毛筆の学習が始まりますが、三年生では「横画」から「曲がり」まで、九つの基本点画を学び、四年生では、基本点画の筆遣いを確認します。三・四年生が全ての基



令和2年度版5年「六年生を送る会に向けて」

教科横断的に、またあらゆる生活場面に生かすことを意識して、書写の指導は行われるべき

ものです。書法をことさらに意識しなくても、身体が反応するように書く行為が進むことが理想でしょう。

「点画の連続」

行書の学びを視野に入れて



高学年は、小学校のまとめの時期である

あらゆる場面に生きる「書写力」



本点画について、穂先の動きに注意しながら正確に書きこなすことは容易ではありません。また教師からの言葉による説明がどの程度届いているのかも個人差が大きいと思われます。しかしながら、上の学年でそのことを再学習すると、教師の説明も把握しやすく前回できなかったことを克服できることも少なくありません。筆者は、毛筆による「右はらい」などは、小学校では何年にもわたって取り組むことが求められているものだと考えています。高学年で基礎的事項の反復に取り組むことの重要性は再確認される必要があるのではないのでしょうか。

時に、中学校での学習を意識して学びを深めていく時期でもあります。両者に共通する指導事項も少なくないのですが、中学校における新しい事柄として特筆すべきはやはり行書の学習でしょう。

行書は、現代社会における実用書体で、楷書の補助的な役割を果たしています。それは生活上の利便性を追求する中で成熟してきたものです。行書は、丁寧にゆっくり書いても、楷書より数段速く書くことができます。楷書と比べて、点画が連続したり、省略されたりすることがある、ということも深く関係していますが、運筆動作そのものが楷書より動的で、点画間のなめらかな連絡動作こそがこの書体の重要な特質であるからです。

高学年の「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」ということは、中学校における行書の学習を視野に入れた記述と見ることができます。ただし、楷書で書く場合は把握しづらい面があるでしょう。実際に書くときに、空間でどのような筆路が生じているのか、繰り返し書きながら確認する必要があります。楷書の原則を守りながら、文字の集団をひ

高学年の指導においては、基礎的事項の反復に加え、「活用」ということが眼目となります。学習指導要領にも、「用紙全体との関係に注意して」「書く早さを意識して」「目的に応じて筆記具を選び」といった応用を意識した語句が並びます。楷書によって自然に漢字と仮名を調和させて書けるようになると、あらゆる生活場面にその力を展開することができるようになります。高学年になると教科書にも応用的な範例が多く示されるようになります。それらを活用しながら、あらゆる書式を経験して、生活場面を想定した学習を多く取り入れたいものです。実際の場面を想定し、課題を具体化しながら書くことが有効な学習と言えるでしょう。書写の指導が書写の時間だけで完結してしまっている意味がありません。



令和2年度版6年「点画のつながりと読みやすさ」

行書は、運動のなかで文字の姿が定まってくる書体なので、書き手の身体動作の特性が楷書より点画に反映されやすいものです。私の筆跡は行書において最も作られやすいものと言いうことができるでしょう。新たな学びの楽しみが中学校で待っています。

こしみず・かおり

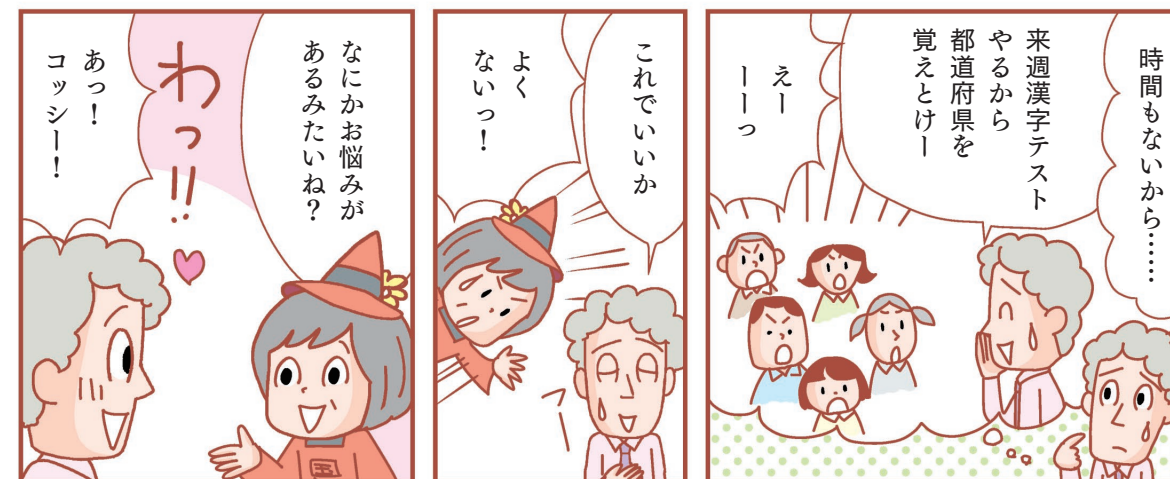
広島県生まれ。元 玉川大学客員教授。23年の教員生活の後、港区教育委員会指導主事、東京都教育庁主任指導主事、小学校校長、玉川大学客員教授等を務める。光村図書小学校『国語』教科書の編集委員。

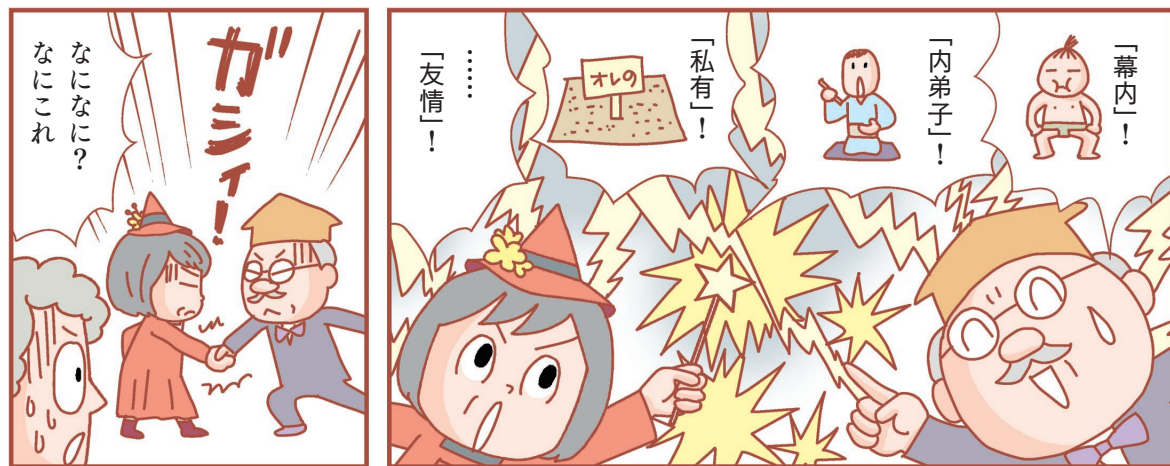
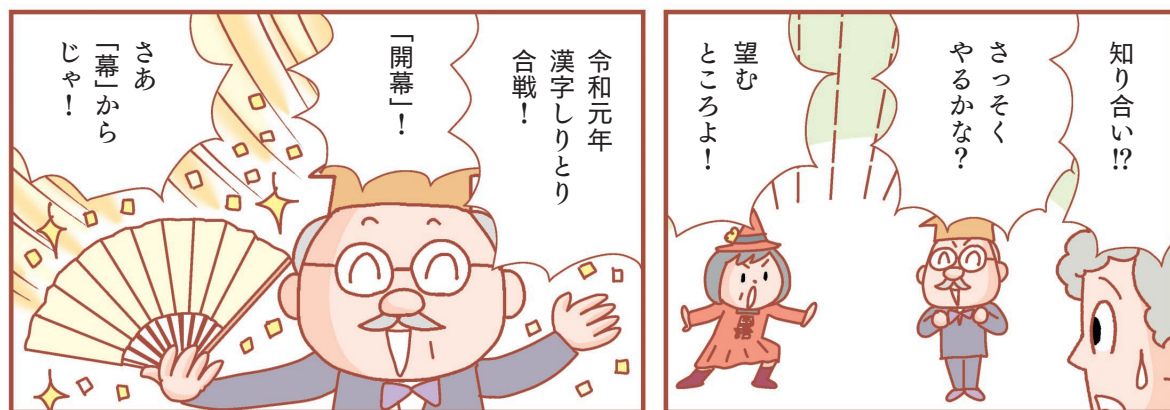
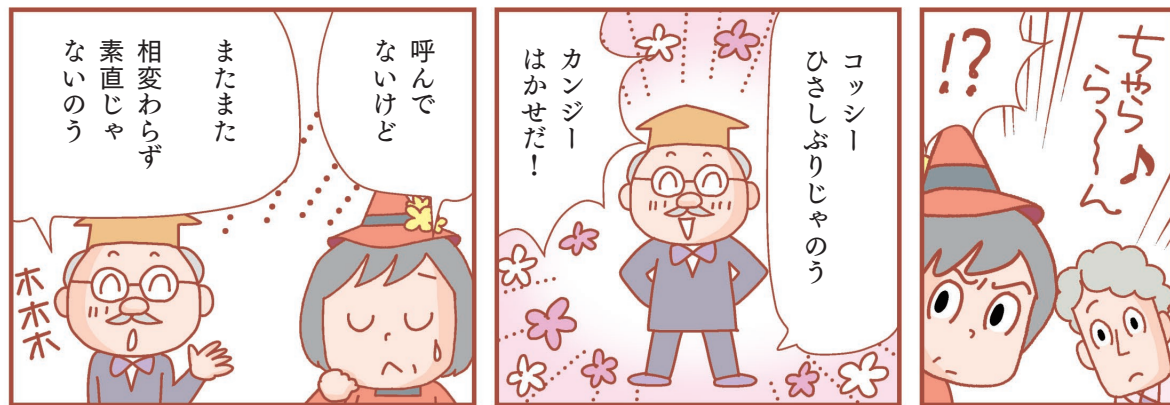


短時間学習で楽しく スキルアップ!

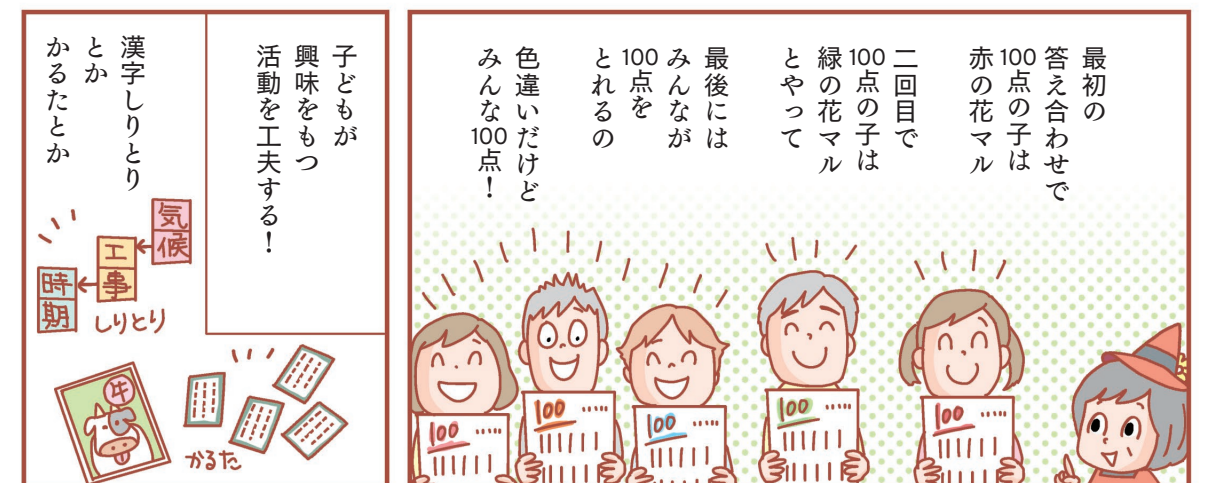
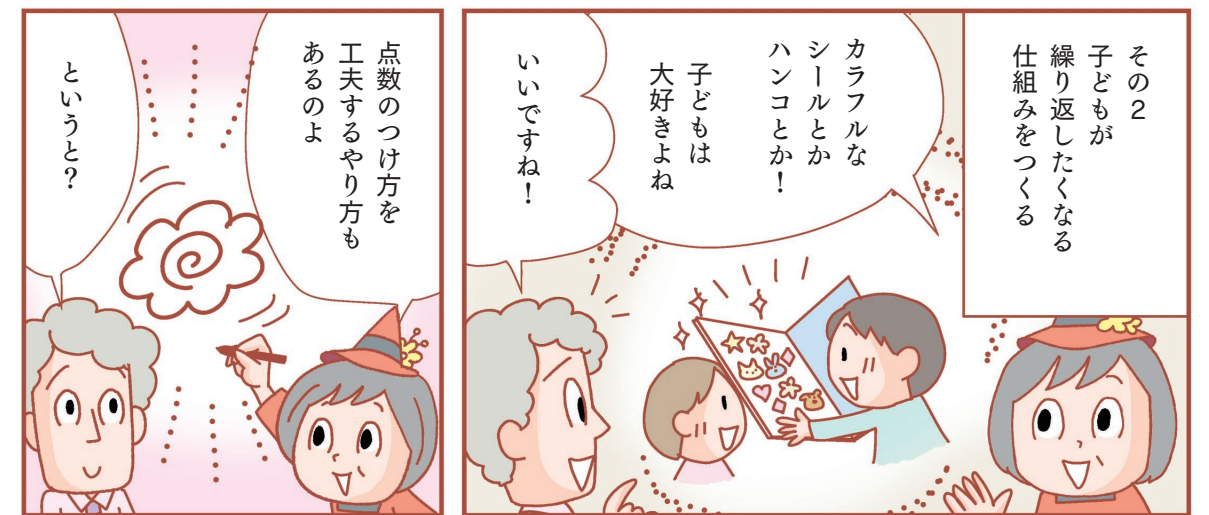
15 なるほど国語指導
妖精コッシーが教えます

作・画／あべかよこ 監修／奥水かおり





※漢字しりとりは読みが合っていればOK



漢字の習得には、短時間での繰り返し学習が効果的。マンネリ感を払拭し、「やる気」を引き出す指導のコツを紹介してみました。スモールステップで子どもの「わかった」「できた」を保証しましょう。(コッシー)

令和2年度「言語教育振興財団」研究助成金 一般公募のお知らせ

一般財団法人「言語教育振興財団」では、令和2年度も小・中・高等学校、大学、教育研究団体等を対象として、今日の情報化・国際化・多様化の進展を踏まえ、言語教育（国語教育・外国語教育等）の充実・発展を図るために、理論と実践の分野について優れた研究開発を行う団体または個人に対して助成を行います。

助成内容

- ①言語教育の内容・方法に関するもの（教育内容・方法部門）
- ②言語教育教材の質的向上に関するもの（教材部門）
- ③教育機器を利用した言語教育の在り方に関するもの（教育機器部門）

研究期間

令和2年4月～ 令和3年3月（原則1年間）

応募資格

言語教育（国語、英語、日本語、道徳等）に関して研究開発を行う教員及び教育開発を行う小・中・高等学校・大学・教育研究団体（学校の学年・教科単位を含む）、上記に準ずると見なされる団体及び個人

助成件数及び金額

助成件数は60件程度

助成金額は1件につき原則として、学校・団体20万～ 35万円、個人15万～25万円

助成金使途の制限

助成金の使途は、研究に直接関係するものに限ります。インフラ整備のための物品購入は対象となりません。研修出張費は、交付額の30％を限度とし、研究に関係しない研修出張費は助成の対象とはなりません。

応募方法・締め切り

- ・研究開発活動についての企画書または実施した実践報告書等の参考書類を添えて、別に定める「助成金交付申請書」を、令和元年12月20日（金）必着で、当財団事務局に郵送のこと。
- ・「助成金交付申請書」を希望される方は、返信用切手（120円）を同封の上、当財団事務局までお申し込みいただくか、財団ホームページから申請書をダウンロードしてください。

決定・発表・交付

令和2年2月に当財団「選考会」にて選考を行い、選考結果は3月末までに文書にて通知します。交付は、4月末までに指定された金融機関に振り込みます。

問い合わせ先

一般財団法人言語教育振興財団 事務局
〒141-0021 東京都品川区上大崎2-19-9
TEL & FAX 03-3493-7340 E-mail:gengo-k@star.ocn.ne.jp

※詳細につきましては、財団のホームページ (<https://gengo-k.jp>) をご覧ください。

令和2年度版 学習指導書のお知らせ

国 語	
学習指導書 総説編 1～6年 全1冊 本体5,500円＋税	「読むこと」の授業をつくる 1～6年 全1冊 本体4,800円
学習指導書（CD・CD-ROM付） ※付録CDには、音読・朗読及び「話す・聞く」音声資料、 CD-ROMには、当該学年の振り仮名付きのデータなどを収録。 1～6年 各学年2分冊 本体各学年25,000円＋税	言語・漢字指導の方法 確かな定着と活用のために 1～6年 全1冊 本体4,800円＋税
学習指導書 別冊（朱書編） 1～4年 各上下巻 本体3,300円＋税 5・6年 各1冊 本体5,800円＋税	語彙に着目した授業をつくる（CD-ROM付） ※付録CD-ROMには、教科書内の自立語の初出・頻度数などが分かる語彙データと、語彙検索システムを収録。 1～6年 全1冊 本体8,000円＋税
授業に役立つワークシート集（CD-ROM付） 1～6年 各学年1冊 本体3,200円＋税 ※CD-ROMには、本編のワークシートをPDF化して収録。	単元づくりに役立つ 「言語活動」アイデア事典 1～6年 全1冊 本体4,000円＋税
指導事例集 1～6年 各学年1冊 本体4,300円＋税	デジタル教科書・ICTを活用した 授業をつくる 情報・メディアの視点から 1～6年 全1冊 本体4,000円＋税
「話すこと・聞くこと」 「書くこと」の授業をつくる 1～6年 全1冊 本体4,800円＋税	「情報の扱い方」の授業をつくる 思考力と情報活用力を育てるために 1～6年 全1冊 本体4,000円＋税

書 写

学習指導書（朱書編／本編／別冊硬筆ワークシート／毛筆原寸大資料／付属DVD-ROM 付）

※2年には、「水書シート」を予備分として付録。
※3～6年には、お手本作成ソフト「お手本くん」を新たに収録。
※付属DVD-ROMには、動画資料やワークシートを収録。

1年 本体4,500円＋税 2年 本体4,800円＋税 3～6年 各1冊 本体5,500円＋税

書写指導の方法

1～6年 全1冊 本体2,800円＋税

書写のアイデア集

1～6年 全1冊 本体3,500円＋税

学びをわくわくさせるのは デジタル教科書だ。



2020
Spring

令和2年3月
発売!

ラインナップ

令和2年度版教科書対応

学習者用 [1ライセンス/1ユーザ]

デジタル教科書

- 国語…1～6年 各800円+税
- 書写…1～6年 各300円+税
- 道徳…1～6年 各500円+税
- 英語…5・6年 各500円+税

学習者用 [1ライセンス/1ユーザ]

デジタル教科書+デジタル教材

- 国語…1～6年 各1,400円+税
- 英語…5・6年 各1,000円+税

指導者用 [学校フリーライセンス]

デジタル教科書(教材)

- 国語…1～6年
各72,000円+税/各24,000円+税(1年間利用)
- 英語…5・6年
各58,000円+税/各19,000円+税(1年間利用)

光村図書 デジタル教科書 & デジタル教材



表示ソフトウェアは、
「まなビューア」を
採用しています。



▼詳しい商品情報はこちら

www.mitsumura-tosho.co.jp/2020s_digital



光村図書

小学校 国語教育相談室 通巻 NO.191 2019年9月30日発行

発行人 小泉 茂
発行所 光村図書出版株式会社
東京都品川区上大崎2-19-9 〒141-8675
電話: 03-3493-2111
www.mitsumura-tosho.co.jp
E-mail: koho@mitsumura-tosho.co.jp

印刷所 協和オフセット印刷株式会社
デザイン 望月昭秀+片桐凜子 (NILSON)

個人情報の取り扱いに関しては、弊社「個人情報保護方針」にのっとり、適切な管理・保護に努めてまいります。詳しくは、光村図書ウェブサイトをご覧ください。広報誌の配送停止をご希望の方は、光村図書出版までご連絡ください。