

# ことばだより



●目次

巻頭随筆 子どもの言葉..... 穂村 弘..... 2

国語

特集 新学習指導要領の先行実施への対策

漢字指導への対応と資質・能力の明確化の試み..... 中村和弘..... 3

深い学びへの多角的接近..... 花坂 歩..... 5

実践レポート 書く学習の充実を図る授業改善..... 横田禎子..... 8

ミャンマーでの教科書づくりから学ぶこと..... 長田友紀..... 12

書写

ディスレクシア(読み書き障害)の子どもへの理解と対応..... 品川裕香..... 14

# 子どもの言葉

穂村 弘 歌人



子どもの発する言葉が詩人のそれに近づくことがある。例えば、こんな短歌はどうだろう。

「やさしい鮫」と「こわい鮫」とに区別して子の言うやさしい鮫とはイルカ

松村正直

なるほどなあ、と思う。我々大人は「イルカ」という言葉を知っているけれど、作中の「子」はまだそれを知らないのだ。けれども、ちゃんとわかっている。「鮫」には「やさしい鮫」と「こわい鮫」の二種類がいる、ということ。その認識をそのまま口に出したことが、不思議な世界を生み出した。作者は父親なのだろう。今、これを書き留めなくては、思ったにちがいない。この「子」が「イルカ」という言葉を知ったら、この世から「やさしい鮫」という素敵な生き物は消えてしまう。子どもとは期間限定付きの詩人なのだ。

次は、子ども本人が作った短歌である。

プールにいつてあそぶよたのしみだうきわのなかにくうきいっぱい

赤澤沙希（小一）

「うきわのなかにくうきいっぱい」に驚く。これは大人には絶対に書けない表現だと思う。何故なら、浮き輪に空気が入っているのは当たり前だから。わざわざ書くまでもない、と我々は思ってしまうのだ。でも、短歌とは状況の説明ではない。心を表現するものだ。そう思って見た時、

この言葉の輝きはどうだろう。「うきわのなかにくうきいっぱい」とは「ころのなかにたのしさいっぱい」の別名なのだ。

たのしみはばあちゃん手作り中華井うずらの玉を舌でわる時

小林みずき（小六）

こちらは六年生の作品。「中華井を食べる時」でもなく「うずらの玉子を食べる時」でもなく「うずらの玉を舌でわる時」というところが、なんとも素晴らしい。うずらの玉子に舌を差し込んで割る瞬間の喜びを知っている人は多いだろう。でも、それをこんな風に詠うことは難しい。世界との言葉の距離の近さが魅力的だ。

ぼくにはねいもうと二人いるんだよいちばん下はぼつちやりしてる

中村駿斗（小二）

「ぼつちやりしてる」が予想を超えてきた。そう云われても困るけど、笑ってしまう。私たち大人はふだん硬くて冷たくて苦しい感覚で生きていくことが多い。でも、こんな短歌を見ると、世界が柔らかくて温かくて楽しい場所に思えてくる。少なくとも、しばらくの間は。

ほむら ひろし 歌人。一九九〇年に歌集『シンジケート』でデビュー、斬新な視点と言葉つかいで短歌界に衝撃を与える。近著に『これから泳ぎにいきませんか』『きつとあの人は眠っているんだよ』（ともに河出書房新社）などがある。

## 国語

## ■ 特集 ■

## 新学習指導要領の先行実施への対策

## 漢字指導への対応と資質・能力の明確化の試み



中央教育審議会・国語ワーキンググループ専門委員、同言語能力の向上に関する特別チーム専門委員として、国語科の学習指導要領改訂に携わる。現在、文部科学省・教育研究開発企画評価会議協力者。

東京学芸大学准教授  
中村 和弘

## 1. 漢字の指導について

## (1) 学年別漢字配当表の見直し

平成三十年度からの先行実施において、必ず取り組まなければならないのが、漢字指導に関する移行措置への対応である。

新学習指導要領では、学年別漢字配当表に次の二十字が追加された。

茨、媛、岡、渦、岐、熊、香、佐、埼、崎、滋、鹿、繩、井、沖、栃、奈、梨、阪、阜

これらの漢字は、全て第四学年に配当されている。同時に、第五学年(賀群、徳、富)、第六学年(城)に配当されていた漢字の一部も第四学年に移し、第四学年で都道府県名に使われる漢字全てを学習できるようにした。これは社会科の学習内容とのつながりを意図したものである。

また、第四学年の配当漢字の一部を上級の学年へ移すなど、第四学年以上の学年別漢字配当表も見直されている。

## (2) 移行期間の漢字指導

まず、平成三十年度の四年生は、新しい学年別漢字配当表に基づいた指導が必要となる。新たに追加された二十字と上の学年から移された五字、あわせて二十五字の漢字について、教育出版のHP上に掲載されている移行措置資料 (<http://www.kyoiku-shuppan.co.jp/textbook/shoukokugo/migration-h30-m00.html>) などを参考にしながら、対応していくことが求められる。

翌三十一年度には、新四年生と新五年生が新しい漢字配当表に基づいた指導を行うことになる。

新学習指導要領における漢字の指導の取り扱いについては、「他教科等の学習において必要となる漢字については、当該教科等と関連付けて指導するなど、その確実な定着が図られるよう指導を工夫すること」という記載がなされている。

前述のように、第四学年で都道府県名の漢字が増やされたのは、社会科の学習での必要性を踏まえたことである。国語科で読み書きを学ぶとともに、社会科でも意識しながら使えるようにするにはどうしたらよいか。先行実施の取り組みの中で、教科どうしの関連を意識した漢字指導のあり方について、児童の実態に即してさまざまに検討したい。

あわせて、「学年別漢字配当表に示す漢字の字体を標準とすること」が、新学習指導要領でも記載されている。『解説』には、「常用漢字表の字体・字形に関する指針(報告)」「文化審議会国語分科会」などを踏まえた詳しい説明がある。それらを参考にしながら、指導の目的に応じて、柔軟で多様な評価をしていくことが求められる。

## 2. 資質・能力を位置づけた目標と評価

### (1) 新学習指導要領の内容を反映させる試み

漢字の移行措置への対応以外に、先行実施として一つ取り組んでおきたいことは、新学習指導要領の内容を踏まえて、単元の目標あるいは評価をどう設定すればよいかについて、検討し始めることである。

新学習指導要領の国語科は、「指導計画の作成と内容の取扱い」に記載があるとおり、「知識及び技能」に示す事項については、「思考力、判断力、表現力等」に示す事項の指導を通して指導することが基本である。実際の授業は、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の領域を

ベースに行われるわけだが、単元の目標あるいは評価を考えるには、「知識及び技能」の事項と「思考力、判断力、表現力等」にある領域の事項との双方から、両者を関連づけて、育成する資質・能力を明確に位置づけることが必要となる。中教審の答申を踏まえれば、そこに「主体的に学習に取り組む態度」を加えることとなる。

『「こんぎつね」(四年下巻)』を例に、考えてみる。仮に単元の目標を、「登場人物の名前や性格・住んでいるところなどの言葉を調べながら、ごんごんの変化を読み取ることができる」と立てたとする。取り組むべきことは、この目標のもとで、新学習指導要領に示されているどのような資質・能力を身につけるかを明らかにすることである。試しに、この単元の評価規準を次のように考えてみた。

#### 【評価規準】(新学習指導要領を反映させて)

##### ○知識・技能

・様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増やしている。  
・辞書や事典の使い方を理解し、使っている。

##### ○思考力・判断力・表現力等

・場面の移り変わりと結びつけて、登場人物の気持ちの変化や情景などを具体的に想像している。

・文章を読んで、感じたことや考えたことを共有し、一人一人の違いに気づいている。

##### ○主体的に学習に取り組む態度

・文章中の描写や表現、語句に興味をもち、調べたり考えたりしようとしている。  
・調べた言葉の意味などを手がかりに、場面の様子や人物の気持ちの変化などを想像しようとしている。

これは、あくまでも筆者による一案である。他にも、さまざまに考えることができるだろう。観点別評価のあり方については、現在も文部科学省の専門部会等で検討が続けられているが、このようななかたちで、今ある教材や単元の目標・評価を、新学習指導要領が示した内容を踏まえて、具体化していくことを試みるのである。

### (2) 明確化、焦点化、そして具体化

大切なことは、その単元の学習を通して、どのような資質・能力を育成しようとしているのかを明らかにすることである。

例えば、先ほどあげた「読むこと」の指導事項には、「登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像すること」という文言がある。これを、本時案で考えた場合、「具体的に想像する」とは、本時で扱う場面というところ、何がどう想像できることなのかを明らかにする必要があるということである。

限られた時間の中で、全ての語句や表現を扱うことはできない。そのため、授業のねらいを明確化し(「具体的に想像するとは、子どもたちがどこをどのように読めればよいのか」、学習する内容を焦点化し(「子どもたちが具体的に想像できるためには、どの叙述を中心に扱えばいいだろうか」、指導の手立てを具体化する(その叙述をめぐって、子どもたちが主体的・対話的に深く学ぶためには、どのような準備や工夫が必要だろうか)などのことを考えなければならない。

以上のように、国語科の先行実施にあたっては、漢字の移行措置の扱いや新学習指導要領の内容を踏まえた単元の目標・評価の設定を試みることなどがポイントとなる。

同時に、教材研究のあり方などもあわせて、これまでの国語科の授業実践で大切にされてきたことを、見つけ直す機会としても活用したい。

## 深い学びへの多角的接近



大分大学准教授  
**花坂 歩**

北海道でおよそ十年、公立高等学校の教諭を経て、現職。現場とのつながりを重視し、小・中学校の教師とともに理論と実践の往還を模索している。専門は読書現象論。近年は読書行為を空間作りとともに研究している。

### 一 はじめに(起点の確認)

まずは、次期学習指導要領が求める授業の姿を確認しておきたい。「小学校教育指導要領解説 国語編(平成二十九年六月、文部科学省)」には、国語科における「深い学び」について以下のようにある。

国語科は、様々な事物、経験、思い、考え等をどのように言葉で理解し、どのように言葉で表現するか、という言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象としている。言葉による見方・考え方を働かせるとは、児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着眼して捉えたり問い直ししたりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる。

三十二年度の完全実施が迫る今、現場の教師はどうすればいいのか、その具体を考えていくのが本稿の目的である。以下、『ひろがる言葉 小学国語 3下』(教育出版)より三木卓の『のらねこ』を題材に、本稿では特に「対話によって自分の考えなどを広げたり深めたりする場面をどこに設定するか、学びの深まりをつくりだすために、児童が考える場面

と教師が教える場面をどのように組み立てるか」について、そのありようを探っていく。

### 二 「学びの深まり」はどのように生まれるのか

私はかつて、「のらねこはまたリョウに会いに行くだろうか」という発問を考え、試行したことがある。「また」は再現性を求める言葉であるから、読み手は過去・現在・未来の視点から作品『のらねこ』を再検討しなくてはならない。ここでの「過去」とは作品に示された数々のできごと、「現在」とは屋根から「のらねこ」が「リョウ」を眺めているという結末、そして、「未来」とはその後のことである。この発問であれば、読み手の関心を叙述に向けさせつつ、書かれていない豊穡の想像を言葉にできると考えたのである。しかし、授業後、私は物足りなさを覚えた。授業が現実世界にひらかれておらず、あまりに観念的で、つまらなく思えたのである。子どもには、もっと生き生きと無邪気に、『のらねこ』の世界を享受してほしいと思った。次に示す演劇的手法ならば、それができないのではないかと考えた。

#### ① ティーチャーインロールによる虚構空間の創出

ティーチャーインロール (Teacher in Role) とは、学習者を半ば強制的に虚構世界に引きずり込む技法である。教師が特定の人物になりきって話し始めることで、子どもはいやおうなく虚構世界の住人に仕立て上げられてしまう。下の写真の中央あたりで床に手をついている児童は「のらねこ」になつたつもりで、「リョウ」に扮した教師と



対話している。その周囲には他の児童が円形状に座り、舞台を作っている。教師は作品『のらねこ』に出てくる缶詰の他、一般的な猫が好みそうなおもちゃ（例えば猫じゃらし）などを用いて、のらねこ役の児童に近づこうとする。しかし、児童は、「のらねこ」は警戒心が強いということを手でテキストから読み取っているため、「そんなもの、いらぬ！」、「あっちへ行け！」、「それ以上、近づくな！」などのように言う。そして教室には笑いが起きる。その様子はまるで遊んでいるようでもあった。

## ② ホットシーティングによる内面吐露



の回答はしどろもどろではあったが、教師と対面しているという逃れられない状況下で、懸命に思考しているようであった。

この二枚の写真で起きていたことを、現象学的教育学を専門とする中田（二〇〇八）の言説をもとに考えていきたい。

次に行ったのは、「ホットシーティング (Hotseating)」である。ホットシーティングは、虚構世界から特定の登場人物を現実世界に招き寄せる技法である。指名された児童は、「リヨウ」になりきるこ

になつている。教師はテレビ番組のインタビュアーのようにふるまい、リヨウ役の児童に質問をしていく。リヨウ役の子は、「もし、リヨウだったら……」という想定のもと、教師の質問に答えていく。その

中田は、一斉授業における代表者との問答について、次のように述べている。「聞き手である子どもたちのそれぞれは、話し手の発表を主体的に聞きながら、同時に、非主体的には、自分以外の多数の他の聞き手たちも、自分と同じような仕方です話しの話を聞いている、ということ意識しているはずだ」（二四二頁）。つまり、教室の児童たちは、代表として演じている児童の応答を視覚的にも聴覚的にも観察しながら、その児童の応答を他の児童はどのように考えながら聞いているだろうか他の者の思考に思いを寄せたり、それを教師はどのように評価しながら聞いているのだろうかとうかがいながら聞いていると考えられるのである。これは一人一人を同時に活動者にするような授業では起こしにくい、重層的な思考現象といえる。

その他、興味深かったのは児童らの身体がとった位置関係である。作品『のらねこ』において「リヨウ」と「のらねこ」の手が重ね合わされる場面は印象的であるが、それを児童らはまちがってイメージ化している可能性がある。この場面では、猫である「のらねこ」に気がつかなかった「リヨウ」が、「手」ではなく、「前足」を出すように促す。写真にはないが、それを言葉どおりに理解して、足を出す児童がいたり、上の写真のように、



ひどく緊張感に欠ける状況を作り出す児童もいた。また、下の写真（長座の児童が「リヨウ」で、その左の児童が「のらねこ」）のような姿勢も明らかにおかしい。ここ

は「のらねこ」の怯えを気づかい、少し遠くから手を伸ばすべき場面である。私たちが思っている以上に、児童たちは、思いもよらぬイメージで作品を読んでいるのである。もともと、こうした誤読も興味深い学びを生み出すことを知っておきたい。先の中田の言説を踏まえれば、こうした過ちはこれを見ている児童たちにより複雑な思考をもたらす。つまり、「自分だったらこのようにしないはずだ」、「みんなはどう思っているのだろう」、「先生は何も言わないのだろうか」という思考を引き出し、作品『のらねこ』の状況をより正確に理解していくことにもつなげられるのである。

### 三 まとめ(今後の課題とともに)

本稿では、「学びの深まり」に焦点を当てて考察を進めてきた。ここでは改めて、冒頭に掲げた学習指導要領に立ち戻りたい。そこには、「国語科は、様々な事物、経験、思い、考え等をどのように言葉で理解し、どのように言葉で表現するか、という言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象としている」とあった。これまでの例示によって、読みの「豊かさ」の次元はひらかれたと考えている。それは、方法的には奔放でありながら、重層的な学びの充実といってもよい。今後はそれをさらに「と同時に」と述べたほうがより適切かもしれないが、「言葉による見方・考え方を働かせる」とこと関連づけることが不可避である。その際、『小学校学習指導要領解説 国語編』にある以下の言説もまた重要となる。「主体的・対話的で深い学びは、必ずしも一単位時間の授業の中で全てが実現されるものではない。単元など内容や時間のまとまりの中で、例えば、主体的に学習に取り組めるよう学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりして自身の学びや変容を自覚できる場面をどこに設定するか、対話によって自分の考えなどを広げたり深めたりする場面をどこに設定するか、学びの深まりをつくりだすために、児童が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるか、といっ

た視点で授業改善を進めることが求められる」。この言説を、本稿での考察と掛け合わせて解釈すると、教師に求められるのは、学びのコーディネートといえるだろう。造形的な「デザイン」というイメージではなく、調和的なイメージをもつ「コーディネート」である。

本稿においては、発問や演劇的手法などの方法論を背景に示しながら、その背景に探究の姿勢を示そうと努めてきた。「読むこと」において重要なのは、子どもたちがありありと作品世界を享受できることである。それを、そのみで終わらせず、言葉の学習として成立させたい。本稿では、特に、読書行為における情動性に注目した。「わかるから楽しい」というアプローチだけではなく、「楽しいからわかりたくなる」というアプローチもある。児童の実態にに応じて、さまざまな方法を用いて、子どもを深い学びへと近づけさせたいものである。

参考文献 中田基昭(二〇〇八)『感受性を育む―現象学的教育学への誘い』、東京大学出版会

附記 本稿における授業実践は秋山郁教諭(別府市立上人小学校)、甲斐理彩教諭(大分市立大在小学校)の協力による。この場を借りて感謝申し上げる。また、本稿は稿者による「未来志向の発問による想像行為の誘発とその実際―三木卓「のらねこ」を高等学校の学習材に―」(『国語論集』十三、北海道教育大学釧路校国語科教育研究室、二〇一六)、「読者反応を引き出すための作品分析の具体―三木卓『のらねこ』を題材に―」、「読みの「深さ」と「豊かさ」についての考察―演劇的手法を検討の材料として―」(ともに『国語論集』十四、二〇一七)に多くを依拠している。それらもあわせてご覧いただきたい。

# 実践 レポート

## 書く学習の充実 を図る授業改善



元愛媛県松山市立  
みどり小学校教諭  
横田 禎子

### 言語活動(書く学習)を楽しめる 児童を育てる

日常の授業において言語活動を成立・充実させるためには、学年の発達段階に応じた「言語技術」の基本を身につけさせておく必要がある。そして、「身についた」という自信をもたせることが重要である。

自信のある児童は、身につけた「言語技術」を発揮し、授業を楽しむことができる。情報を主体的に獲得し、自分の考えを組み立てて発信するための「聞く」「読む」「話す」「書く」に関する技術(スキル)を生かすことができる。しかし、現実には、国語嫌いの児童も多く、高学年になっても、一文を書くことさえ嫌がり、書いたものの、文意が通じないこともある。

このような憂慮すべき状況になる前に、改善することができるのは、国語科による「ことばの教育」の取り組みの第一段階である小学校だけだ。初期の段階で、考える技術や他者にわかりやすく表現する技術などを、段階的に指導することを心がけるのだ。そうすることで、さまざまな言語技術を選択し、各教科の中でも書く活動を楽しめる児童に育てていくことができる。ここでは、随筆について学び、自らも書くという活動を通じて、自分

を表現することを楽しめる児童を育てることをねらう。

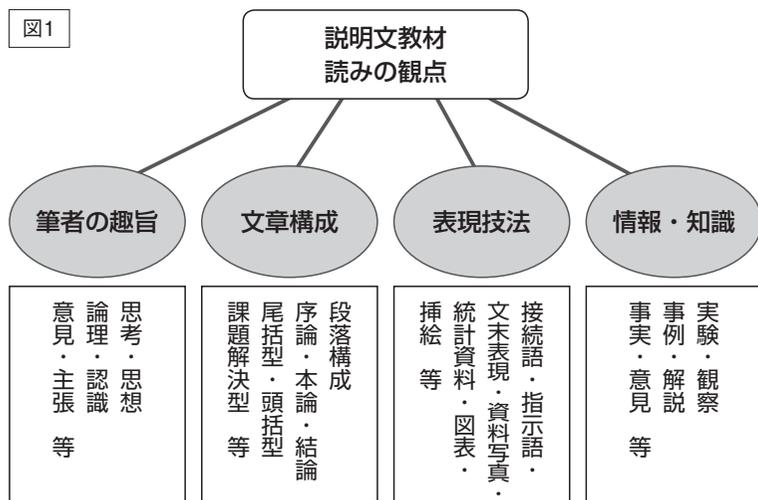
### 説明文教材の学習経験を生かして 随筆を書く

六年生にとって、随筆はなじみのない文章形態である。しかし、論理的に思考を組み立て、思考や主張を説明するような随筆を書くとする場合には、これまでの説明文教材の学習が、大きな役目を果たさだろう。

しかし、説明文の学習が大きな役目を果たすとはいっても、抽象的な思考ができない低学年の発達段階では、取り組んでも、なかなか効果は期待できない。低学年は、文章中の具体的な「情報」に興味・関心を示すからだ。抽象的に思考し、文章を論理の展開として理解できるのは、中学年以上であろう。説明的文章は、読者に情報を正確に、わかりやすく伝えるために、構成を練り、表現方法を工夫して作成されている。いわゆる「型」が存在する。したがって、その文章の情報を捉えることはもちろん、表現方法「型」にも着目することで、子どもは文章を的確に読み取る力や、「型」にそって文章を書く力を獲得することができると考えられる。

そこで、このような発達段階を考慮して、中学年から高学年までに完成させたい説明的

図1



文章の読みの観点や視点を設定し（図1）、指導のための具体的なだてを整理して、単元を組んでいくことが必要になる。さらには、指導者が、この視点での学習体験の積み重ねを意識し、計画的に指導を継続することも求められる。

六年生の随筆教材の一つ『迷う』と主な説明文教材をこの観点で分析すると、

- 四月教材『迷う』（随筆）
  - ・ 複教事例解説型
  - ・ 具体例ⅡⅡ問いかけⅡ解説ⅡⅡ主張
  - ・ 尾括型

- 六月教材『森林のはたらきと健康』
  - ・ 課題解決型
  - ・ 問いかけⅡⅡデータⅡⅡ論理的説明
  - ・ 尾括型
- 十一月教材『ぼくの世界、君の世界』
  - ・ 話題発展型
  - ・ 問いかけⅡⅡ論理的説明ⅡⅡ主張
  - ・ 語りかける文体

この中で、五年生までの説明文学習の経験を生かして、書く活動までつなぐことのできる四月の教材『迷う』は、指導に力を入れたい教材である。

**実践例**

**単元名** 随筆を読んで、経験をもとにして書く

こう

**教材名** 『迷う』 日高敏隆（六年上巻）

**単元の目標（身につけさせたい力）**

自分に重ねながら随筆を読み、それを参考に、経験したことを短い文章に書く

**教材の特性**

四月教材『迷う』は、随筆として掲載されている。しかし、この教材の筆者は、四年上巻『花を見つける手がかり』の実験を行った人物であり、この随筆は科学者らしい視点で、実に論理的に書かれている。内容は猫の名前から連想を広げ、「迷う」にかかわるさまざまな事例を取り上げながら、人生のうえでの意味を考えさせている。

児童の学習経験の中で、『花を見つける手がかり』は、実に理解しやすく論理的で深く記憶に刻まれる教材のようで、学習中にすぐに想起して活用することができる。また、取り上げられているネコの事例、食事や漢字に関する事例、アリやカモメの事例は、身近で理解しやすく、児童の共感を呼ぶものになっている。

**つけたい言葉の力**

○筆者が捉えた事実や経験を取り上げながら、それらに対する筆者ならではの視点、意味づけや考えについて、読み手なりの考えや意見をもつて読む。

○自分の経験に対して意見や考えを加えなが

ら、簡単に書いたり詳しく書いたりする。  
単元の学習計画（全8時間）

次	時	学習活動
一次	1	○学習の見通しをもつ。 ・『花を見つける手がかり』と『迷う』のテーマと型、論の進め方を捉える。 <b>【図1を参考に】</b> ・新聞や書籍から、型や論の進め方を見つける。
二次	2	○二つの作品の筆者の思いを考える。 ○事実・事例と意見・主張を分析して読む。
二次	3	○友達と読み合い、書評を書く。
二次	4	○同じ型、論の進め方のグループに分かれ、交流する。
二次	5	○随筆を書く。
二次	6	○構想にそって、下書きを書く。
二次	7	○自分の随筆のテーマと型、論の進め方を決める。
二次	8	

学びに必要なのは高め合い、磨き合うための基本的学習習慣の育成であろう。これまでに学んできた言語事項等は、教師用指導書『解説・展開篇』の「この本で学ぶこと」一覽に、五十音順に並べられている。これを参考に、指導者が学習体験を振り返らせることが効果的である。

## 授業の実際

一次 第1時  
四年生教材『花を見つける手がかり』をサンプルにして、『迷う』の文章の型を読み取る。

ワークシート

次の型の中から、あてはまるものを選び、ワークシートを仕上げましょう。

仮説検証型  
比較検証型  
課題解決型  
事例解説型  
観察実験型  
説明発展型  
尾括型  
頭括型  
双括型  
等々

『花を見つける手がかり』

情報内容  
仮説検証型  
表現技法  
読者への問題提起  
|| 実験・観察 || 結果  
文章構成  
尾括型  
筆者の考え・趣旨  
チヨウが花を見つける手がかりを、実験を通して筋道立てて説明している。

二次 第3時

学習教材を1〜2文ずつ書き写し、読み取り内容を書きこみ、解説を発表する。

中学年用揭示カード

書き込み・発表

①こそあど言葉  
②つなぎ言葉  
③文の終わり方  
④記号  
⑤新出漢字  
⑥言葉の足し算  
⑦主語・述語  
⑧自分の考え

高学年用揭示カード

- 1 指示語
- 2 接続語
- 3 文末表現
- 4 文記号
- 5 新出漢字
- 6 複合語
- 7 意見・感想

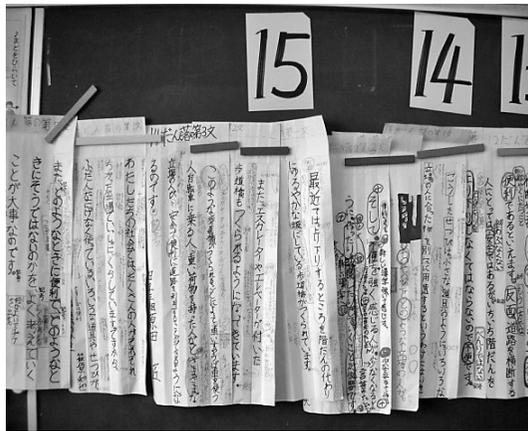
説明文の論理を読み取る  
言語事項をまとめた揭示資料（図2）

新しく意味を知った言葉があったら、もう一度、本文に立ち返り、文章を味わい直すことで、言語感覚が磨かれ、豊かな感性が育つ。さらには生きてはたらく言語能力が育成される。



そこで、児童一人一人に解説を分担させ、責任をもって担当部分を分析させる。さらに、書かれている内容の小見出しや論の型を発表させ、吟味する。この学習活動が、最後に随筆を書く際にも、生きてくる。

説明文 一人一文 解説発表



三次 第4時

随筆の下書きを持ち寄り、同じ型、論の進め方のグループに分かれて、交流する。交流にあたっては、文章吟味のポイントを五つに絞り、評価し合う。

随筆のポイント ワークシート

- ① 情報力  
書きたい話題や考えについて取材し、資料や話材を探して見つけたら、必要な部分を整理したりすることができているか。  
資料や話材の数
- ② 引用力  
情報としての資料や話材、図表やグラフ、写真等を効果的に文章と関連づけているか。  
図表グラフ、写真等の数
- ③ 比較力  
読み手の視点に立って、話題や考えを比べて読み、表現様式の特徴を理解しているか。  
表現様式
- ④ 要約力  
自分の感じたことや考え・主張を文章構成に合わせて、文章の要点を短くまとめているか。  
文章構成の型
- ⑤ 推敲・評価力  
信頼性や客観性、正確性、妥当性、表現や構成の効果を判断できるか。  
友達へのコメント

考察

文章構成や論の展開型の提示と習得によつ

て児童は、思考と表現の型を身につけ、文章を的確に読み取る力や、「型」にそって文章を書く力を獲得していったと考えられる。さらには、「型」を取り扱ったときには、論理的に考えを進めながら発言したり文章を書いたりする力として大きく成長すると思われる。

また、読み取りにおいて、掲示カードを活用して一人一文の解説を発表させることによって、互いの読解内容を比較検討するのにも有効なてだてとなった。さらにその言語活動の累積が、単元の初めから終わりまで、児童の目的意識や相手意識などを一貫して維持させることにつながり、自分の考えを論理的に書く能力を確実に一歩進ませることができた。

課題

指導にあたっては、発達段階を考慮して、中学年から高学年までに完成させたい説明的文章の読みの観点や視点を設定し、指導のための具体的なてだてを整理して単元を組んでいく必要がある。そして、ねらいに即した教材を選定することが必要になる。これは、学年を超えて教材の選定をする必要があり、指導にかなりの時間を要するだろう。

# ミャンマー連邦共和国の事例から 見えた日本の国語教育の特徴

## ミャンマーでの教科書づくりから学ぶこと



筑波大学准教授 長田 友紀

### 一、はじめに

前号では、ミャンマーの小学校の教育課程を全面的に改訂するJICA（独立行政法人国際協力機構）の「ミャンマー国初等教育カリキュラム改訂プロジェクト」を概説しつつ、国語科（ミャンマー語科）の状況について説明した。ミャンマーには百三十以上の民族がおり、そこで話される言語の数は、百十以上ともいわれるほどの多民族・多言語国家である。そのようななかでどのように国語の教科書を作成しようとしているのだろうか。本号では編集作業を通して感じた日本の国語教育の特徴と課題について考えてみたい。

### 二、国語科の教科書作成の様子

ミャンマーで現在作成しているのは、小学校一年から五年までの教科書と指導書である。いわゆる国定国語（ミャンマー語）教科書であるため、ミャンマーの全ての子どもたちが使う教科書となっている。ただし、ミャンマーは多言語・多文化国家のため、ミャンマー語（ビルマ語）が母語

でない子どもや、日常生活でもほとんどミャンマー語を使わない子どもたちがいる。

プロジェクト開始から三年かけて、現在のミャンマーの国語科の状況調査を行い、新教科書の編集方針を決め、ようやく一年生の教科書と指導書が完成した。その後は約一年間で、二年生の教科書と指導書を作成し、現在三年生のものを作成中である。

教科書の執筆・編集については、言語教育アドバイザーとして筆者、それからミャンマー側からは、教員養成校の教員二名、小学校教員二名、教育省一名が中心となり、全ての教科書と教師用指導書を作成している。ミャンマー関係者は、原則として通常の勤務を離れて編集作業だけに携わっているが、日本の教科書は三十名前後で作成していることを考えても、非常にマンパワーは少なく苦労している。

さて、このようななかでの教科書づくりであるが、学習指導要領もなく、何をどうつくってよいのか最初は全くわからなかった。半年ほどミャンマーの教科書や授業を見たり、関係者の話を聞いたりしたうえで、次のような新教科書の方針を筆者がつくり、関係者と共有した。

- ① 文字学習の基本的な方法（積み上げと同時に、たくさん読んで書く）
- ② 多様なジャンルに応じた指導（詩や物語ばかりでなく、説明的文章や話す・聞く指導の導入）
- ③ 子どもの側に立った指導（暗記中心ではなく、興味・関心、思考力・表現力の重視）
- ④ 一時間の指導方法（一時間中同じことをやるのではなく、読む・書く・聞く・話す活動が盛り込まれるようにする）
- ⑤ 教科書の機能（教科書としてだけでなく、ワークブックの働きももたせ、書き込みなどもできるようにする）
- ⑥ 現代口語の導入（文語ばかりでなく、低学年では口語も導入）
- ⑦ 多言語・多文化への対応（ミャンマー語非母語話者へも一定の対応）

### 三、ミャンマーから見える日本の国語教育の特徴と課題

こういった作業に従事しながら、日本の国語教育の特徴や課題について次のようなことを大いに考えさせられた。

#### ① 教育行政の整備

ミャンマーでは一九九九年以降、国語の教科書作成が行われてこなかった。現役世代に教科書作成のノウハウをもった人材がおらず、どうやってつくったらよいか分からない状況であった。日本のような学習指導要領や教科書の定期的な改訂は、指導内容を改善したり最新の状況を踏まえたりするだけでなく、それらに携わる人材育成という視点からもきわめて重要であることを実感した。また、学習指導要領も途中から筆者らが作成することになり、諸外国のものなども参考にしたが、やはり日本の指導要領が非常によくできており、おおいに参考とした。

#### ② 研修の充実

ミャンマーにおいては、学校内で互いの授業を見たり、校外の私的な研究会に参加して学んだりということはほとんどないという。そもそも教員養成校が二年制であり、十分に学べないまま教員にならざるをえない状況がある。教師たちは、小学校、中学校、高校とステップアップしてより上級学校に移っていくことが多い。そのため小学校教諭としての専門性をじっくりと高めにくいことが指摘されている。日本では教師が国語の授業を互いに見せ合ったり、話し合ったりすることに抵抗感がなく、自分たちで磨き合って専門性を高めていくことができる。また、学校外での研修や、公的・私的な研究会もとても多いことは特筆すべきである。

#### ③ 子どもを中心とした教育論の伝統

ミャンマーでは子どもの意欲が大切にされたり、子どもが言葉を感じたり、言葉で思考して表現したりすることは十分になされてこなかった。前号で述べたように、暗記中心の授業で子どもたちは非常に苦しんでい

る。ミャンマーの国語教室を見ると、言語とは何か、言葉を学ぶとはどういうことか、という原点について考えざるをえなくなる。一方で、日本の国語教育が積み上げてきた、子どもを大切にしたい伝統の積み重ねを再認識させられる。

#### ④ 母語で教師が学べること

日本でも明治時代の大学の授業は英語で行われていたことはよく知られている。ミャンマー語には各学問領域の専門用語が十分になく、今でも高校や大学の各教科の教科書は英語で提供せざるをえないという。

日本では、国語教育について学びたいければ、日本語の文献を読めばいろいろな事を知ることができる。これまでの国語教育の歴史がわかるだけでなく、諸外国の理論や実践も数多く翻訳されており、世界の状況までも把握できる。グローバル化の進展で「英語で」できることの重要性が指摘されているが、「日本語で」学べることは忙しい教師たちにとってありがたい。日本では、教師が学ぶ機会が言語的にも保障されているのである。

ただし、その一方で、日本では多言語・多文化への対応はまだ十分ではない。日本語指導が必要な外国人児童生徒は三万四千人ほどいるというデータもある（文科省二〇一七）。多言語・多文化教育は、外国人子弟などの増加によって日本でも重要なテーマになりつつあるが、こういった点はミャンマーから逆に多くのことを学べると考えている。

#### 【文献】

○長田友紀（二〇一六）「輸出型国語教育への転換にむけて」日本読書学会『読書科  
学』第五八巻三号 本稿はこれに基づき執筆。

○長田友紀（二〇一七）「多言語多文化国家ミャンマーの国語教育」『小学国語通信  
ことばだより』二〇一七年秋号

○文科省（二〇一七）「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成二十八年度）」の結果について」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/06/1386753.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/1386753.htm)

「はじめから「勉強なんかできなくてもかまわない」と思っている子などいない」  
**ディスレクシア（読み書き障害）の子どもへの理解と対応**



教育ジャーナリスト  
 品川 裕香  
しながわ ゆか

「（前略）むすめがしょうがつこうにいきはじめてから私はなやみやくろうがたくさんになりしたそうだなするあいてもいないママともだちも一人もいないなかホントにがんばるがんばるでがんばっています！（中略）むすめは普通に健康ですが、私がLDディスレクシアなためにむすめがっこういまなをまなんているかハークできないのがつらいです。（中略）れんらくもうも電話にでも聞いてめもして次にまわすがなやかやかまつたくできないむすめのクラスにめいわくかかってしまうかられんらくもうはさいごにお願いしますとかいってもディスレクシアをりかいしてもらえず私はいまいるんことがうまくいきません。でもしっかりお母さんしたいししっかりがんばっていききたいだからがんばるがんばる私がんばるってやってきています（後略）」

20年近く前に取材した女性から長いメールが、ある日突然届いた。9歳のときにディスレクシア（以下DX）と国内の数少ない専門家から診断された彼女は、教育的ニーズに応じた指導を一度も受けられないまま高校を卒業して就職し、のちにパートナーと出会い結婚し、母になった。毎年届く年賀状から幸せに生きていることを確認していたので、私から連絡することは控えていた。

彼女は文字の読み書きは苦手だったが、思考力、社会性、問題解決スキル、協調性、批判的吟味力や創造性などほかの資質・能力は同世代の中でも群を抜いて優秀だった。そのためなのか、小・中・高とどの時代の教師も「（もつとできるはずなのに）怠けている」「（教師を）バカにしている」と言って責めた。責められ続けたことに疲れ切ってしまった彼女は「努力をどれだけ重ねても、自分はみんなみたいにできるようにならない」と絶望し、高校2年の2学期、両腕をナイフで切り刻んでしまう。自殺未遂だった。

……でも、それは平成19年度に特別支援教育が始まる前のことでは？  
 確かに。では現状は、目の前にいる子どもの発達の特性や教育的ニーズを理解し、それを踏まえた指導（支援ではない）がなされている？

確かにこの間、発達障害という概念は広まり、自閉症スペクトラムや

AHD（注意欠如多動性障害）への指導は多少なりとも進んだ。だが、学習障害（以下LD）やDXに対してエビデンスベース（効果があると科学的に証明された方法）の指導を行う教育現場は、まだ圧倒的に少ない。読みができないならひたすら読む練習をし、書字が苦手ならひたすら書く練習をする。LDは学習障害、つまり学習の障害だから教科指導をと、プリント学習を繰り返しやる、丁寧に細かくやる、内容を簡単にしてやる。さらに最近では「合理的配慮」の名のもと、読み書きの指導よりもタブレットなどIT機器の利用に力を注ぐ現場も散見される（余談だが、合理的配慮とは「必要かつ適当な変更および調整」であって、教えない、やらなくてもいいということでは全くない）。教える側に悪気がないのは知っているが、それでは効果はあがらない。なぜなら、彼らの課題は認知機能的なアンバランスにあり、反復練習や努力でなんとかすることはできないからだ。そして、エビデンス上、小学校4年生レベルの読み書きができないから大人になってから不適応を起しやすいく。

そもそもDXとは、知的にも視覚機能や聴覚機能といった感覚機能的にも全く問題がないのに、読むことが困難という生得的な機能不全だ。「読み書きのLD」ともいわれ、LDの中心的症状とされている。原因については諸説あるが、脳のなかの音韻を認識するところに課題があるということについては大方一致している。

身近にこんな子はいないだろうか？ 知的には課題がないのに、いつまでたっても平仮名を覚ええない。覚ええないから読めない。平仮名はなんとか読めるが片仮名は読めないし書けない。平仮名・片仮名はなんとか

なっても簡単な漢字を覚ええない。覚ええないから書けない。音読させてみると、文の中の単語が識別できず変なところで区切ってしまう。単語の読みが遅く、間違いが多い。間違いが多いからすらすら読めない。こういう子はしりとりに言葉遊びが苦手かもしれない。聞き間違いも多いかもしれないし聞いて覚えることも苦手かもしれない……。

このような症状があるからといって、即DXとかLDとはいえない。しかし、何らかの理由があるから、こうした状態を示しているのだ。大人の役割は、発達的な視点に基づき指導、実践、検証、修正し、よりニーズに応じた指導を試みていくことだ。目の前に文字が読めない・書けない子がいたら、「覚ええない」のではなく「覚えられないのかも？」と捉えるべきだと私は考える。そして、少しでも教育的ニーズを踏まえるために行動観察し、できればスクリーニングテストやアセスメントを行いたい。そのうえで、ターゲットを明確にして効果があるとされる指導を開始してほしい。冒頭の彼女のメールからもわかるように、発達的な課題は対処方法を学ぶべき時期に学ばなければ、大人になったあとと彼女たちを精神的にも物理的にも追い込み続け、とことん孤立させていく。そもそも、はじめから「勉強なんかできなくてもいいや」と思っている子など一人もいない。そのことを肝に銘じてほしいと切に願う。

1964年兵庫県生まれ。大学卒業後、出版社で雑誌・書籍の編集者として勤務。2000年に独立し国内外の教育現場におけるいじめ・不登校・虐待から発達障害などを予防的観点から多角的に取材執筆。第一次安倍内閣教育再生会議委員をはじめ文部科学省中央教育審議会企画特別部会、同教育課程特別支援教育部会委員ほか公職を歴任。日本に「ディスレクシア」を紹介した『なまけてなんかない！』シリーズ（岩崎書店）、「働く」ために必要なこと（筑摩書房）ほか著書多数。



第16回

# 地球となかよしメッセージ

## 作品募集(2018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	2018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



### 地きゆうをまもっている木

この絵は、人間が作り出したわるい空気を、木がきれいな空気にかえているところをそうぞうしてかきました。大きな木の中に、うちゅうがあり、そして、わたしたちがすむ地きゆうがあります。わるい空気は、水を多くふくませてかきました。

小学国語通信 ことばだより〔2018年 春号〕 2018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:伊東千尋  
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 (内容について)  
URL <http://www.kyoiku-shuppan.co.jp/> 03-3238-6901 (配送について)



## 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 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 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 5F TEL: 082-249-6033 FAX: 082-249-6040
四国支社	〒790-0004 松山市大街道3-6-1 岡崎産業ビル 5F TEL: 089-943-7193 FAX: 089-943-7134
九州支社	〒812-0007 福岡市博多区東比恵2-11-30 クレセント東福岡E室 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 TEL: 098-859-1411 FAX: 098-859-1411

本資料は、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、一般社団法人教科書協会が定めた「教科書発行者行動規範」の通り、配付を許可されているものです。