

特集

「考えの形成」を促す指導の工夫

わたし
ことは

色気を出すな
今泉忠明

国語と
外国語

国語科が外国語科から
学べることは何か？

国語
指導

「深い学び」への誘い

書写

平坂名指導の
導入期について

国語教育相談室

小学校

no.

96

光村図書

色気を出すな

富士山で仕事をするようになって二か月、山小屋をベースに東麓全域の森や動物たちの様子を調べながら毎日山中を歩いていた。ある朝、私は富士山東麓にある沢の崖下で若いニホンカモシカの死体を見つけた。単に足を滑らせたのか野犬に襲われたのか、ともかく山小屋まで運んだ。小屋では改修のために東京からやってきていた大工さんが仕事をしていたが、特に言葉を交わすこともなく、その日は早めに山を下り、営林署などに報告した。

翌朝、地元紙の記者が取材にやってきた。「特別天然記念物ニホンカモシカ、死体で発見！」というわけだ。「場所は……」、「死因は……」、「密猟じゃないですか……」と質問が相次いだ。しかし私は「弾の跡はないし……。事故の可能性が高いですね」と短く答えた。記者は密猟にこだわっていた。そうでないと記事にはなりにくいのだろう。でも事実と違うことを認めるわけにはいかな

い。しばらくして記者は帰っていった。

静けさが戻った山小屋のストープにあたりながらコーヒーを飲んでいるとき、大工さんが静かな声で「今泉さん、色気を出さずにやれば、きっと良い結果がついてきますよ」と言った。でも「色気を出す」という言葉の意味が当時の私には正確にはよく分からなかった。色気＝女性としか思っていなかったから……。

辞書で「色気」を引くと、異性を引きつける性的魅力：「色気のある女」、異性への関心、欲求：「年頃になって色気がつく」などのほかに、物事に対する積極的な気持ち、野心：「大臣の椅子に色気を出す」などといういろいろある。そう、大工さんが言ったのは、この最後の意味だったのである。以来、私は色気を出さないように、気をつけて生きてきた。

最近、世の中には色気のありすぎる人が多い。何事にも積極的というのは良いことだが、実力に見合った積極性でないと恥をかく。いや、「恥」を「恥」とも感じない人が増えたのだろう。テレビやインターネットのせいなのか、恥じらいのない色気は見ちゃいけない。

五十年近くも昔、富士山の山小屋でベテランの大工さんは、ポツンと一言でそれを教えてくれたのである。



1944年東京都生まれ。東京水産大学(現 東京海洋大学)卒業後、国立科学博物館の特別研究生として、哺乳類の生態調査に参加。その後、文部省(現 文部科学省)の国際生物学事業計画調査などにも参加した。監修をつとめた「さんねんな生き物事典」(高橋書店)は、2018年「子どもの本」総選挙で1位に選ばれ、シリーズ累計発行部数250万部を超えた。ほかにも動物関連の著書多数。

CONTENTS

わたしとことば 色気を出すな ————— 今泉忠明

特集 02 「考えの形成」を促す指導の工夫

教えて! 「考えの形成」って? ————— 藤森裕治

指導方法を分析・解説!
「ウナギのなぞを追って」(4年下) ————— 授業者/桂 聖

国語と外国語のよりよい関係 10 国語科が外国語科から学べることは何か? ————— 森 篤嗣

楷書を考える 2 12 平仮名指導の導入期について ————— 中村史朗

なるほど国語指導 14 「深い学び」への誘い ————— 作・画/あべかよこ
監修/興水かおり

「考えの形成」を 促す指導の工夫

新しい学習指導要領では、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の全領域に「考えの形成」に関する指導事項が位置づけられました。
今号の特集では、「考えの形成」について藤森裕治先生（信州大学教授）に解説していただくとともに、実際の指導例をご紹介します。

教えて！

「考えの形成」って？

学習指導要領に示されている「考え」とは、そもそもどのようなことを意味しているのでしょうか。また、「考えの形成」は、なぜ全領域に位置づけられることになったのでしょうか。「考えの形成」に関する疑問に、藤森裕治先生（信州大学教授）がお答えします。

Q1

「考えの形成」の「考え」とは
何でしょうか。

A1

「考え」を英語に訳すとおよそ十六種類あります。日本語でも「意見・主張・見解・解釈・着想・構想・概念」など、類語は多岐にわたります。そのうち、学習指導要領でいう「考え」に深く関係するものを挙げてみましょう。

●意見 (opinion)

最も一般的な「考え」です。ある課題や問いに対して自分はどういう立場をとり、どのように答えるつもりなのかを言語化したものです。

●主張 (claim)

自分の意見として他の人に対して訴えようとする「考え」です。討論や意見文の作成では、これがないと活動できません。主張すべき内容は、相手に納得してもらう必要があります。そのために論理的な筋道を立てて説明する作業が伴います。

●解釈 (interpretation)

与えられた事柄について、それをどのように捉え、理解したのかを説明する際に結論となるべき「考え」です。「読むこと」の学びでは、多かれ少なかれ必要となる「考え」です。必ずしも論理的に証明する必要はありませんが、自分の思考プロセスはしっかりと言葉にできなければなりません。

●着想 (idea)

何かを実現したり創造したりするための手段や方法、目のつけどころとして、こうしたらよいのではないか、これを取り上げてみてはどうかなどと思い巡らして得られる「考え」です。詩歌・随筆の創作活動はもとより、創造的な学びではこの「考え」が必要になります。

●概念 (concept)

「……とは何か」という本質的で抽象的な問いに対する「考え」です。言葉は本来、対象を概念に置き換えた記号ですが、ここで見られる「考え」は、個別で具体的な事柄をまとめて理解したり、その性質や特徴について説明したりする際に求めるものです。言語活動を総括したり省察したりするためには、この「考え」が重要です。

Q2

「考えの形成」は、
なぜ全領域に位置づけ
られたのでしょうか。

A2

これまでの学習指導要領では、具体的な言語活動ができるかどうかにか

A4

簡潔にお答えすると、「共有」は互いのもっている「考え」を知り、分かち合うこと。「交流」は互いの「考え」について批評したり感想を述べたりすることです。このように言うと、「共有」は「交

Q4

「考えの形成」のために
行う「共有」と「交流」と
はどう違うのでしょうか。

大切なのは、子どもの自己評価の言葉を育てることです。そのためには、しっかりと学びを省察することができるよう、「概念」としての「考え」を育む語彙をたくさん準備してください。

えの形成」はもとより、子どもが自ら取り組む言語活動における評価の基本は、子どもたちの学びの姿を観察し、そこに内在する子どもの発想や葛藤に心を寄せ、彼らが何をどう学んでいるのか想像することです。そして、何ができ、何がまだできていないのかを子どもとともに知ることです。これは点数化する評価ではありません。教師の共感的理解です。ゆえに、段階的な評価になじみません。

この学力観に沿って、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の言語活動の在り方を展望すると、どの活動をする際にも、子どもたちは、課題や対象を自分はどう捉え、何を感じ、どのような解釈や着想を得たのか自らに問う姿勢をもたねば

姿となります。

Q3

「考えの形成」と
評価とのかかわり方を
教えてください。

「考えの形成」は言語活動の一過程ではありませんが、すべての活動を子どもたちが自ら作動していくための羅針盤となります。そのため、どのような活動をする場合にもこれが位置づけられているのです。

A3

逆に質問します。あなたは「評価」とはどういう行為だと考えておられますか。子どもたちの学びの成果を示す根拠となる資料（提出物やテストなど）をもとに、あらかじめ設定しておいた基準にそって、何がどこまで達成されているのかを診断して数値化することだと考えておら

流」のいわば下ごしらえであって、内容的には「交流」のほうが高いレベルの学びを求めているように感じることでしょう。しかしながら、両者には決定的な違いがあります。それは、「交流」があくまでも言語活動であるのに対し、「共有」は子どもたちの内面的な充実を意味するという違いです。「交流」という活動によって、子どもたちは互いの考えを広げたり深めたり高めたりします。それらを「交流」活動に参加した子どもたちが互いに経験し、手に入れたさまざまな考えの意味づけをするところが「共有」なのです。すなわち、「交流」という活動を通して学びの意味が「共有」され、それが子どもたちそれぞれの「考えの形成」をより豊かにするのだと理解してください。

* * *

四つの質問にお答えしながら、もう一度「考えの形成」について大切な認識を強調しておきます。新しい学習指導要領の基本理念は、子どもが内面的に充実するための学びの環境を整え、子どもの学びに寄り添いながら、子どもの中に自立した自己認知の言葉を育むところにあります。そのため

れるのではないのでしょうか。もちろん、「知識及び技能」のような原則として測定可能な指導事項については、この考え方でかまいません。しかし、もしもこの認識で「考えの形成」を評価しようとなると、教師の求める「考え」の水準が事前に設定され、そこにどこまで到達したかによって子どもの学びを診断することになります。そして直ちに破綻します。「考え」そのものに優劣をつけることのできない場面が山とあるからです。

Q2への答えで述べたように、主体的・対話的で深い言語活動を通して求める学力とは、その活動を通して何ができるようになり、何が分かったのかを子ども自らが認識できる力です。見かけは優れた意見や見解、あるいは着想を示していても、それがどのような思考のプロセスで形成され、つまづきがどのように乗り越えられて示されたのかを子どもが分かっているなければ、真の国語の力はいったことになりません。逆に、見かけはつたない意見しか言えなかったり、表層的な解釈に終わっていたりしても、何がまだできないためにそうやってしまったのか自覚している子どもこそ、真の学力が発達しているのです。

となると、わかりかと思えます。「考

には、あらかじめ設定された基準やレベルに沿って子どもたちの活動の成果を査定する評価の落とし穴に注意しなければなりません。「考えの形成」は、子どもの深い学びを実現するための大切な学びの過程であり、子どもたちが失敗やつまづきを恐れずに、それらから豊かな意味を見いだすことができるように配慮することが、私たち教師の役割なのです。



ふじもり ゆうじ
藤森裕治

1960年長野県生まれ。信州大学教育学部教授。専門は国語科教育学(授業研究)、日本民俗学。著書に『学力観を問い直す 国語科の資質・能力と見方・考え方』『授業づくりの知恵60』(明治図書出版)など。光村図書小学校・中学校『国語』教科書編集委員。



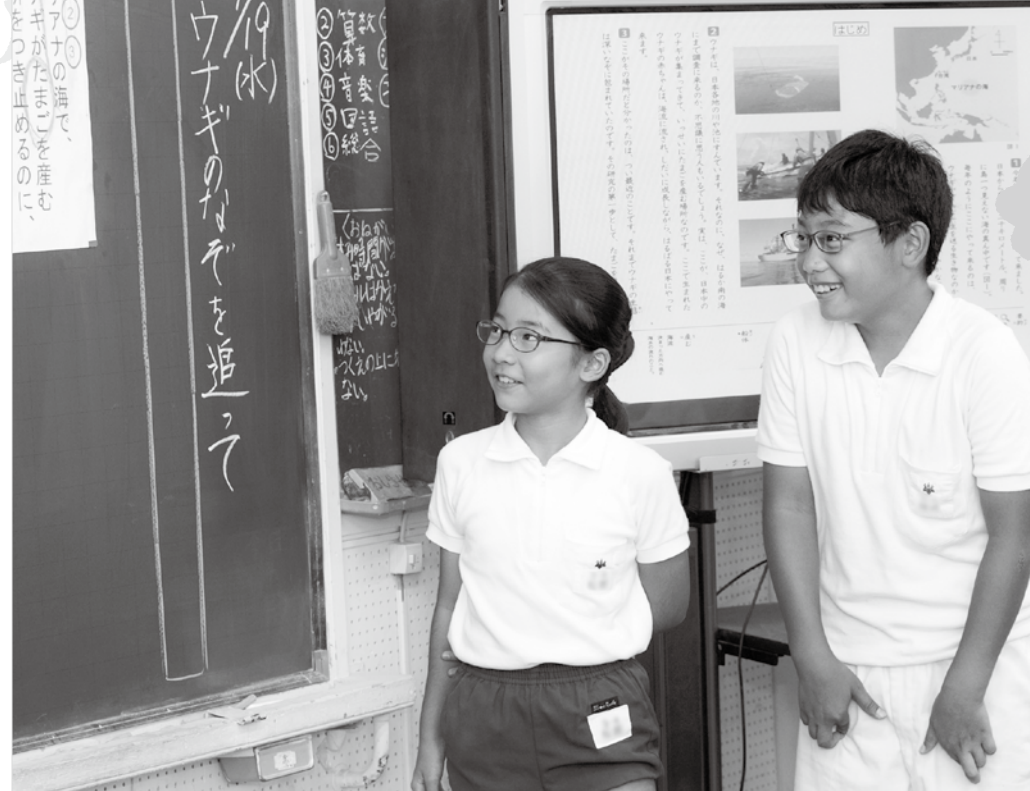
▲※1 教材文の速読競争。ペアで音読し、読み終えたら挙手する。いちばん速く読めたペアのタイムは3分14秒だった。

授業のはじめに、教材文の速読競争を実施（※1）。いちばん速く読めたペアのタイムを発表し、どんなに速く読んでも、三十分十四秒かかるということをクラス全体で共有します。ここで、桂先生は、子どもたちに架空の設定と課題を伝えます。

2時

エレベータートーク

子どもたちが興味をもちそうな架空の状況を設定することで、「要約」という言語活動に主体的に取り組ませます。



撮影：鈴木俊介（P6～9上段）

指導方法を
分析・解説！

「ウナギのなぞを追って」

（四年下） 授業者 桂聖（筑波大学附属小学校教諭）



山口県生まれ。日本授業UD学会理事長、全国国語授業研究会理事。著書に、『国語授業のユニバーサルデザイン』『Which型課題』の国語授業（東洋館出版）などがある。光村図書小学校『国語』教科書編集委員。

ここからは、実際の授業例をもとに、「考えの形成」を促すための具体的な指導方法をお伝えいたします。

「ウナギのなぞを追って」は、「興味をもったところを中心に要約して紹介する」という言語活動が設定されている教材です。桂先生は、「要約して紹介する」という言語活動を通して、子どもたちが自分の考えを深めることができるよう、さまざまなしかけを用意しました。本誌ではその一部をご紹介します。

指導計画（全8時間）

第1次

- 1時 ・全文を読み、教材文を「はじめ」「中」「終わり」に分ける。
- 2時 ・要約への課題意識をもたせる。
・「語句置き換え」などによる内容理解。
・「はじめ」における「まとめ」の働きに気づく。

第2次

- 3時 ・いちばん興味をもった調査を選ぶ。
・予想と結果を読み分ける。
- 4時 ・文末表現に着目して、予想にあたる文章を探す。
- 5時 ・略述と詳述を捉える。
- 6時 ・興味をもったところを中心に要約して話す。

第3次

- 7時 ・前時に口頭で紹介した内容を、文章にする。
- 8時 ・前時に書いた文章をペアで読み合う。

先生 みなさんは、ある会社の社員です。

エレベーターの中で社長にばったり会い、こんな課題を出されました。（※2）君、「ウナギのなぞを追って」を読んだのか？ では、エレベーターに乗っている間、一分三十秒で要約して紹介してくれ」だって。

突飛なおもしろい設定に、子どもたちは興味津々の表情で画面を見つめます。

先生 このクラスの中でいちばん速く読める人でも三十分十四秒かかるのに、「一分三十秒で紹介してくれ」って言っているよ。どうすればいいかな。

児童 教材文の大事なところだけを読めば、短くなるよ。



君、「ウナギのなぞを追って」を読んだのか？ では、エレベーターに乗っている間、一分三十秒で要約してしようかいしてくれ。

▲※2 電子黒板に提示した架空の設定。紹介する相手や場面を具体的に設定することで、子どもたちは明確なイメージをもちながら課題に取り組める。

児童 要点だけ話せばいいと思う。

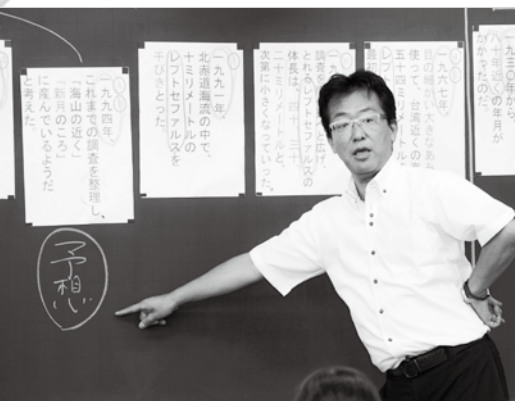
架空の設定ですが、子どもたちは紹介する相手や場面を明確にイメージすることができ、「要約する」という活動に必然性が生まれ、主体的に取り組もうとする意欲が高まりました。

センテンスカードの提示

教材文全体を八枚のカードに整理して、黒板に提示します（次ページ※3）。これは、全体の構成を構造的に捉えさせ、思考操作をしやすくするためのカードです。クラス全員の理解のレベルを揃えることで、どの子も自信をもって自分の考えを表現することができるようになります。

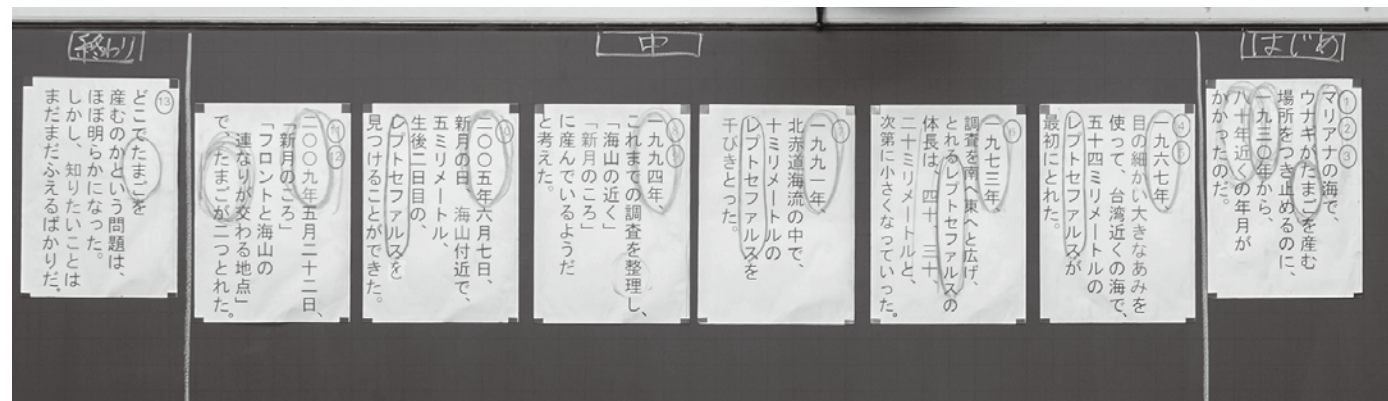
間違い探し

センテンスカードの中に、間違った語句や文章を入れておきます。その誤りを指摘する活動をおして、内容理解を促したり、文章への興味を引き出したりします。



先生 じゃあ、このカードはいらないね。
児童 え、そのカードは大事だよ。だって、
整理して予想したことによって、「海山の
近く」とか「新月のころ」とかがわかった
んだと思う。
児童 その整理がなかったら、いまだにた
まごがとれていないかもしれないよ。
児童 この段落がないと、筆者はただ単に、
網を投げ続けているだけになっちゃう。
先生 なるほど。予想が書かれていないと、
網を投げていただけの話になるんだね。八
九段落のほかに、筆者の予想が書いてあ
るところはないのかな。

このあと、他の段落からも予想の文を探
していきました。予想と結果をしつかり捉
えることで、説明文の文章構成がわかり、



※3 「ウナギのなぞを追って」のセンテンスカード。教材文全体を8枚のカードに整理している（カード内のマル数字は形式段落の番号）。
全体の構成を構造的に捉えることができ、思考操作がしやすくなる。

次の例のように、子どもたちが笑ってしま
うような間違いを入れて、教材文に注意
を引きつけるのがポイントです。

例（四・五段落のカード）

- 【誤】虫取りあみを使って、
- 【正】目の細かい大きなあみを使って、
- （十三段落のカード）
- 【誤】食べたいことはくふえるばかりだ。
- 【正】知りたいことはくふえるばかりだ。

3時

状況設定の変更

「要約」のしかたに自分なりの考
えを反映させるために、第二時に設
定した状況を変更します。

先生 あれ、このあいだの社長がまた登
場！（電子黒板に社長の吹き出しを提示）

「おっと、そういえば、この階で下りなけ
れば……。時間が無い。君が興味をもった
ところを中心に、要約して紹介してほしい」
だって。

児童 社長、わがままだね！

先生 社長は忙しいからね（笑）。

内容の解釈も深まります。自分の考えの根
拠もより明確になるのです。

6時

ペアによる役割演技

一分程度に要約した内容をペアで
紹介し合います（※4）。社員と社長
という役割を交代しながら繰り返し
話すことで、要約に関する自分の考
えを形成していくことができます。

【一さんの紹介文】

※6時に口頭で紹介した内容を、7時に文章にしたもの。
この説明文はウナギがどこでたまごを生む
のか、マリアナの海で一九三〇年から八十年
近く調査したことを伝えていました。私は、
八十年も調査し続けるなんてすごいなあ、そ
んなにかかったの!?と思いました。

たくさんの調査の中で私がきょうみをもつ
たところを二つ紹介しようと思います。

まず一つ目は一九九一年、北赤道海流の中
で、十ミリメートルのレプトセファルスを手
びきとったところですよ。

なぜかという、塚本さんたちは木の年輪
にいた輪をかぞえ、今まで行っていた冬より
夏の方がいい!と気づいたのがすごいなあ
と思ったり、千びきもとれたの!?とおどろい
たからです。

そして、もう一つは、二〇〇九年五月二十二

一分三十秒で要約するという設定を、興
味をもったところを中心に一分で紹介する
という設定に変更しました。

いちばん○○な場面は？

「いちばん興味をもった調査はど
れ？」など、答えに選択肢をつくる
ことで、全員が自分の考えをもちやす
くなります。その際、なんとなくそ
う思う、というだけで終わらないよう、
選んだ理由も述べさせ、自分の考えを
はつきりした形にしていけます。

ゆさぶり発問

「先生、違うよ!」という発言を
引き出すことによって、子どもの考
えをより明確にします。

先生 『中』（六枚のカード）の中で、い
ちばん興味をもった調査はどれ?」って、
みんなにきいたけれど、一枚だけ違うもの
が入っていたね。

児童 八・九段落のカードが違うよ。

児童 調査を整理しただけで、調査してい
ないね。



※4 ペアによる役割演技の様子。
社員役（立っている児童）は社長役
（座っている児童）に、要約した内
容を紹介します。

日、「新月のころ」「フロントと海山の連なり
が交わる地点」でたまごが二つとれたとい
うところですよ。

理由はたくさんさんの予想をしてやっ
とたまごが二つとれた、つまりゴールにたどりつ
けたのがすばらしい!と思ったからです。

たくさんさんの調査をしてやっ
とたまごにたどりつきました。次はどんな調
査をするのか楽しみです。

「考えの形成」は、まず教材文の内容理
解が太前提となります。そのうえで、教師
のさまざまなしかけによって、子どもたち
に主体的な言語活動を促し、それを通して、
「自分がどう考えているのか」をはつきり
認識させていきます。

本実践では、先生や友達との対話や、自
分自身の考えを客観的に見つめ直すことを
通して、子どもの思考が整理され、深まっ
ていきました。

国語科が外国語科から 学べることは何か？

最終回の今回は、国語と外国語の共通点と相違点をあらためて確認するとともに、小学校教育において国語科が外国語活動・外国語科から学べることは何かを考えてみたいと思います。



京都外国語大学教授 森 篤嗣
1975年、兵庫県生まれ。国立国語研究所准教授、帝塚山大学教授などを経て、現職。国語科教育だけではなく、外国語としての日本語教育の研究にも従事する。光村図書小学校「国語」教科書編集委員。

「言語の教育」としての意識

言うまでもなく日本語も英語も「言語」という点では共通しています。そうであれば、「言語の教育」という点も共通しているかという、少し話が変わってきます。

外国語活動や外国語科では、「言語を学ぶ」という意識が児童たちにも強くありますし、それと呼応して教師も「言語を教える」ということを否が応でも意識するでしょう。しかし、国語科はどうでしょうか。実は国語科は「言語の教育」としての意識は、児童も教師もそれほどないのではないのでしょうか。これは当然といえば当然で、国語科で日本語の習得をしているわけではないからです。少なくとも日本語環境にある子どもたちの場

合、話し言葉であれば、小学校入学以前（就学前）に身につけていますし、書き言葉についても就学前に読み書きできる子どもがかなり多くいるのが現実です。すなわち、「国語科で習わなくても日本語ができる」ということになります。

では、国語科は言語の教育ではないのかという、そもも言い切れません。物語文や説明文は日本語で書かれていますし、これらの教材を学習する以上は言語（日本語）を学んでいるというほかないからです。いっぽうで外国語活動・外国語科では、「習わない」と英語（など）ができない」ということが当たり前の前提になっています。この点が「言語の教育」としての意識の大きな違いになっています。

言葉を伝えるという視点

これらのことを踏まえて、国語科で「言語の教育」ということを意識するためにはどうすればよいのでしょうか。それは「言葉を伝える」という視点をもつことだといえます。

国語科に「言語の教育」という意識が薄いのは、「国語科で習わなくても日本語ができる」ということが影響しています。しかし、このときの「できる」というのはあくまで最低限ということで、「上手に伝えることができる」ということとは違います。

言葉を伝えるという視点で考えると、どのような言葉や表現を選ぶのかということとはより、表情やジェスチャーなどの非言語コミュニケーションも重要になってきます。日

本の文化ではあまり大きなジェスチャーはなじみませんが、英語では好まれる傾向があります。日本語でも非言語コミュニケーションを取り入れることは、小学校教育において国語科が外国語活動・外国語科から学ぶることの一つだといえます。

教師の言葉かけという視点

もう一つ小学校教育において国語科が外国語活動・外国語科から学ぶこととしては、教師から児童への言葉かけがあるでしょう。外国語活動・外国語科ではできるだけ英語で児童に話しかけることが多いでしょう。そのとき、児童はそれほど多くの英語を理解できるわけではないでしょうから、前述のように表情やジェスチャーを駆使して伝えようとする態度は、教師の側にも自然にあらわれます。

ぜひ、この「伝えようとする態度」を国語はもちろん、あらゆる教科で意識してみてほしいと思います。平田オリザさんの著作に『わかりあえないことから——コミュニケーション能力とは何か』（二〇一二年／講談社）という本があります。教師はときとして「自分が話していることは伝わっている」という前提で話をしてしまいがちですが、伝わっていないかもしれない、わかりあえてい

国語科ができることは何か

今回は小学校教育において国語科が外国語活動・外国語科から学べることは何かを考えてきました。ここで挙げた例のほかにも、新たに教科となる外国語科から学ぶことはたくさんあるでしょう。

しかしそのいっぽうで、あらためて国語科ができることにも気づくのではないのでしょうか。国語科では、教材文を通して児童の思考を活性化できます。母語だからこそ、外国語ではできない複雑な思考をよび起こせるので

す。そして、同世代と同時に同教材を読み、「みんなが自分と同じものを読んでも、同じ意見や感想をもつとは限らない」ことを学ぶのです。それは「わかりあえないこと」の根源を発見する作業であるともいえます。昔はみんな同じテレビを見て友達と感想を述べ合っていました。今はインターネットが普及し、同じものを見て感想を述べ合うという機会は激減しています。多様性の時代です。そんな時代だからこそ、国語科が果たす役割は、相対的により重要になっているのです。

※1 左記の書籍では、授業の中での小学校教師の言葉かけの事例を集めて詳しく解説しています。
森篤嗣「授業を変えるコトバとワザ」小学校教師のコミュニケーション実践』（二〇一三／くろしお出版）



イラスト：カモ

2 平仮名指導の導入期について

滋賀大学教授

中村史朗なかむら しろう

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。



前は、楷書という書体の基本的な性格について説明しました。今回は、導入期の書写指導を実践するうえで、楷書と平仮名をどのように把握すればよいかにについて考えます。

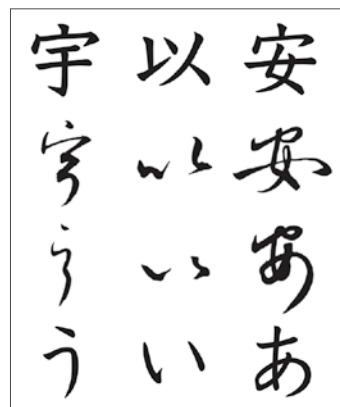
ところが異なるのか、具体的に見ていきましょう。

1 導入期の指導と楷書

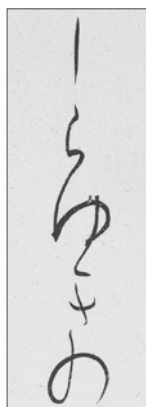
小学校一年生において、児童は初めて「表記すること」を学びます。具体的には硬筆で平仮名を書くことがその始まりになります。教科書には規範となる平仮名の姿が示され、いくつかの原則にしたがってそれらを習います。これらは学習用に考案された楷書としての平仮名です。児童は、繰り返えし練習し、反射的に書けるようになっていくのですが、定着には相当な時間が必要です。これは、漢字の楷書を書くことと少し勝手が違うことが関係していると思われます。どうい

2 仮名の本来の性格

仮名は漢字をもとにしてできたことは言うまでもありません。現在の平仮名は漢字の草書という書体を原型としています。草書が時間をかけて簡略化され、今日の平仮名の姿になりました(※1)。それは文字どうしを結びつけ、複数の仮名が一体化して語や語句を作りやすくするためだと考えられます。本来、平仮名は場合にに応じて形が変化し、次の文字に連続しやすい姿をしています(※2)。点画



▲※1 小学校「書写」6年 p21



▲※2 高等学校「書1」p81

3 楷書としての平仮名

いっぽうで、小学校で習う平仮名は、仮名本来の性質をいったんはリセットして、漢字の楷書に合わせてデザインし直されたものです。各文字の指導事項については経験上熟知されている方が多いと思いますが、ここでは楷書としての平仮名という視点を基本にして、草書としての要素がどこに生かされているのかを踏まえながら、少し別の角度から書き方を整理してみよう。

① 一画の独立

前号で解説した、楷書の「三節」の運筆リズムは、平仮名や片仮名にも生かされています。もともと一筆で書かれていた平仮名はさまざまな点画に分節し、一画ごとに「始筆→送筆→終筆」とまると、はらう」という運筆でつくられます。例えば「あ」なら三画、「た」は四画、「ね」は二画という具合です。ただ、それぞれの点画は漢字のような基本点画から成り立っているわけではないので、一字ごとに把握することが必要になります。

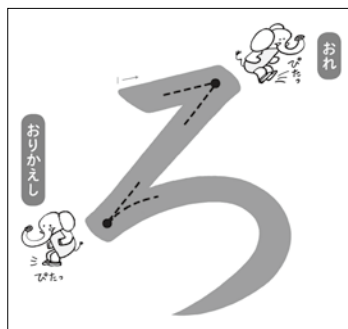
② 曲線的な要素

平仮名が平仮名らしい姿で書かれるた

めには、草書に由来する曲線要素を的確に書くことが大切です。「つ」「や」「め」などの「まがり」の要素が最も顕著なものでしょう。児童の手にとっては大きな動作になりますが、右下方からはらうところまでをじっくり書くように指導したいものです。また、「い」「こ」「に」などを構成する点画の微妙な曲がり具合にも十分注意して、毛筆の弾力感への想像力を育みたいものです。

③ 「おれ」「おしかえし」など

「ゆ」「れ」「ろ」「ん」などに見られる「おれ」「おしかえし」の要素は草書が平仮名になる過程でも失われなかったもので、文字の骨格を支えるものです。「おしかえし」は毛筆の穂先が反転する感覚に対応しています(※3)。



▲※3 小学校「書写」1年 p13

④ 筆脈を意識して書く

低学年における筆順指導は重要なもの

が明確に分離しているわけではなく、墨がなくなるまで一筆で書き続けるものなのです。

ですが、平仮名の場合、特に筆脈を意識して書くことと一体的に指導することが重要です。連続する運動が各文字の姿を形づくります。繰り返して書く中で、実際に点画が連続していない空間の動作が定着するように心がけたいものです。

4 平仮名に習熟する

導入期の児童に対して、一字ごとの特徴を踏まえて丁寧に指導することは欠かせません。また、日常に定着するように、導入時のことを再度学習して到達を高めていくことも必要でしょう。この時期のめあてとして、楷書としての平仮名の書き方を知り、漢字と調和する姿を学び、日常の表記に生かす、ということがありますが、いっぽうで筆者は、平仮名は漢字とは仕組みが違うものである、という実感を書きながら得ることも重要であると考えています。それは高学年になって、「仮名及び漢字の由来、特質などについて理解すること」といった指導事項に連動し、中・高等学校の学びにも結びつくことだからです。多角的な視点を持って平仮名の習熟を支援することを心がけたいものです。



「深い学び」への誘い

作・画／あべかよこ 監修／興水かおり





子ども自身が主体的・対話的に学び、その手応えを自覚する。さらに、それらを基に新たな課題を発見し、既習事項を関連させてその解決に挑戦する。そんな「深い学び」の実現を、学校全体で! (コッシー)



光村図書の 小学校 英語教材

好評発売中!

児童用教材



小学校英語 はじめてのアルファベット練習帳

本体250円+税
ISBN 978-4-8138-0103-0

小学校3年生から使えます。
何度も書いて消せる練習シートや、
へボン式ローマ字の練習ページ付き。



指導用教材



小学校英語 学校掲示物セット

本体5000円+税
ISBN 978-4-8138-0104-7

掲示できる英語ポスターとカードで、
校内が英語の空間に早変わり。
(音声 QR 付き)

小学校教室英語 ハンドブック (近日発売予定)

本体900円+税
ISBN 978-4-8138-0102-3

担任の先生が授業で使う
クラスルーム・イングリッシュを
ハンディな一冊に。(音声 QR 付き)



Here
We Go!

詳しい内容は、光村図書ウェブサイトにて。 www.mitsumura-tosho.co.jp/



光村図書

小学校 国語教育相談室 通巻 No.187 2019 (平成31) 年 1 月29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= mg-okada

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。