

国語教育相談室

小学校

わたしとことば

君しか知らないこと
星野ルネ

いっしょに学ぼう

LD(学習障害)の
ある子の
学習参加 後編
小貫 悟

書写

学習に対する
メンタルの理解
見つけて、遊んで、
筆使いを確かめよう

国語指導

成長のカギは
「認め合う力」!

クイズ

カンジ博士の
挑戦状

特集

個別最適な学びと
協働的な学びの実現



101

君しか知らないこと



撮影：東京新聞

1984年カメルーン生まれ。ツイッター上で発表していた、自身の日常を描いたエッセイ漫画が話題となる。著書に、『まんがアフリカ少年が日本で育った結果』（毎日新聞出版）、『星野ルネのワンダフル・ワールド・ワーズ!』（集英社）など。

誰

かの考えたことじゃなくて、君しか知らないことを聞かせて欲しいんだ」

大物演出家の放ったこの言葉に、部屋に集まっていた新人作家たちは、はっと目が覚める様な感覚を覚えていた。

私は一九八四年、アフリカ大陸西南部にあるカメルーン共和国で生まれた。故郷は空港のある都市部から車で一日かかる。ジャングルを貫く赤土の道路の両側に建てられた土壁とトタン屋根の住居が立ち並ぶ小さな農村だ。

私はカメルーンのどこにでもいる、田舎育ちの少年として育つことはなかった。チンパンジーの生態調査の目的でこの地を訪れていた日本の研究チームがあった。母は研究者の一人、「星野」と結婚することになった。母の結婚は私に二つの変化をもたらした。「父」が出来たこと、そしてもう一つは、遙か東アジアに位置する日本という国へ移り住むことだった。

兵庫県姫路市にある、とある保育園で私の日本社会での生活ははじまった。地元の日本人の園児たちにかこまれたアフリカ人園児の自分。お互いに完全なる未知との遭遇であっ

たことだろう。はじめは環境の変化と言葉の壁に阻まれ、混乱の日々が続いたが、次第に同じ歳の園児たちの輪の中に溶けていった。

その後、小学校、中学校、高校と成長過程のほとんどを日本で過ごした。その間に何度か故郷であるカメルーンにも帰省した。アフリカ系の少年として日本で育つなかで、色々なことを経験した。自分に興味をもち話しかけてくれる者、心ないことを言う者、心配して手をかしてくる者、偏見を隠しきらない者。様々な出来事に一喜一憂しつつ、様々な学びを得ながら育った。

時はたち、私は創作や表現が好きな大人になっていた。上京後に、放送作家という職業に魅せられ、ある新人作家のオーディション企画に臨んだ。課題として、作家の卵である我々の出した企画に目を通した演出家の言ったセリフが冒頭の言葉だ。

僕たち新人作家が提出したそれぞれの企画案には、共通する問題があった。それは「過去に見た様々な番組などの影響」が強く感じられる点だ。「君しか知らないこと」

この言葉は、この文の冒頭から語っているような、自らが体験した事を伝える契機の一つになっている。

CONTENTS

わたしのことば

君しか知らないこと

星野ルネ

特集

02

個別最適な学びと協働的な学びの実現

提言

藤森裕治

インタビュー

一人ひとりが学び方を選ぶ力を

鈴木秀樹

実践1

他者と協働し、学習を調整しながら

課題解決を目ざす授業づくり

——「クラスみんなで決めるには」(四年)——

佐藤さくら

実践2

子どもにとつての「個別最適な学びと協働的な学び」

吉野竜一

——「この本、おすすめします」(五年)——

いっしょに学ぼう2

10

LD(学習障害)のある子の学習参加後編

小貫悟

文字を通した子ども理解2

12

学習に対するメンタルの理解

松本仁志

青山由紀先生の国語教室—書写編—

14

見つけて、遊んで、筆使いを確かめよう

青山由紀

なるほど国語指導18

16

成長のカギは「認め合う力」!

作・画/あべかよこ

監修/輿水かおり

クイズ.....20

カンジ—博士の挑戦状

阿辻哲次



特集

個別最適な学びと協働的な学びの実現

今号は、個別最適な学びと協働的な学びをどう実現していくか、インタビューや実践例をとおして考えていきます。

提言

個別最適化とは、子どもの身体的・生活的な問題によって生じる学びの障壁が取り除かれた学習環境において、個々の子どもの興味関心や傾向特性に応じた学びを実現することである。識字障害や弱視など、身体的に文章を読むことが難しい子どもに対し、学習者用デジタル教科書を用いて書体やルビなどを調整することなどがその一例である。

個々の興味関心や傾向特性など、資質・能力の育成にかかわる個別最適化については、一斉授業の見直しが求められる。まずは子ども自身が自分に合った学びを選択することのできる環境を提供することが肝要である。リアルな環境設定の中で、子どもが自ら見いだした課題を自分に適した学び方で探究する学習活動などが、その一例として挙げられる。

協働的な学びとは、教師と級友はもとより、学校職員、保護者、地域住民など、多様な経験と価値観をもつ他者とかかわる中で、個々の資質・

能力が育成される学びである。この学びは、互いの持ち味を生かし、寛容な心と誠実な態度で他者を受け入れ、互いを信頼して進める姿をとる。この学びの実現にとって、目的の同一性と役割の個別性とを明確にすることは何よりも大切である。たとえるなら、脚本・配役・舞台設定など、異なる仕事をそれぞれが選択的に遂行することによって作品の完成を目指す、劇の創作活動のような学びである。

個別最適な学びと協働的な学びは、らせん的なつながりをもって子どもの健やかな成長に寄与する。その目ざす姿をある学校の校訓から引用すれば、次の一文に集約されよう。
「ともに学び 一人となる」



藤森裕治 ふじもり・ゆうじ
長野県生まれ。文教大学教授。専門は、国語科教育学、幼児教育学、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)、『につぼんの図鑑』(監修・小学館)など。光村図書小学校・中学校『国語』教科書編集委員。

一人ひとりが学び方を選ぶ力を

インタビュー

「ICT×インクルーシブ教育」の視点から、デジタル端末やデジタル教科書を活用し、さまざまな子どもがいつしよに学ぶ授業づくりに取り組まれました。
東京学芸大学附属小金井小学校の鈴木秀樹先生にお話を伺いました。



「令和の日本型学校教育」では、従来の「個に応じた指導」から、「個別最適な学び」として、子どもからの視点が強調されています。

教師は、ついつい「この子にはこれがいい」と考え、一方的に支援・指導してしまいがちです。しかし、本来は、子どもが自分で最適な方法を選択できる力をつけていかないとけません。

そうした視点からも、「個別最適な学び」が子ども目線で言われるようになったのは、とてもいいことだと思います。

「学び方を選択する力をつけるためには、どのような指導をすればよいでしょうか。」

教師が子どもにいろいろな経験をさせてあげることが大切です。例えば、ディスレクシア傾向の子の支援には、読んでいる箇所を定規をあてる、音声読み上げ機能を使う、デジタル端末で拡大するなど、いろいろな方法があります。それらの方法を紹介して、子どもに選ばせるのがよいと思います。

私は授業の中で、普通は教師が範読する場面でもデジタル教科書に読ませるなどして、クラス全員がデジタル教科書の機能について知る機

会を設けるようにしています。普段からいろいろな方法があることを見せていくことが大事ですね。紙の教科書に比べてデジタル教科書はカスタマイズの幅が広いので、使用環境が整ってきたことは、指導上とてもありがたいです。

「先生がデジタル教科書やICTの活用方法を知っておかないといけませんね。」

確かに、教師はいろいろな方法を知っておかなければなりません。ICTでは、子どもが新たな使い方を見つけることも多いです。例えば、マイ黒板(P5図1)を見せ合い

ながら、交流するという場面では、画面上の付箋に書いておいたものを最小化しておき、自分の話に合わせて大きく表示するなど、教師の想定しない使い方を考え出す児童の姿が見られました。こうした新しい方法も、他の子どもにもシェアしながら進めていくとよいですね。

——いわゆる「浮きこぼれ」といわれる児童には、どのように対応していますか。

学力や学習意欲が高く、ただ普通に課題を出さただけでは、簡単でつまらないという子もいます。そういった子には、「もっと完成度を高めたい」「詳しくしたい」とのめり込める、試行錯誤できる環境を作ってあげるのが大切です。

例えば、自分の考えを一枚のスライドにまとめる課題でも、「二枚にしたいから、変化が分かるようにしてごらん。」などと幅を広げてあげる。そういったことも、紙の教科書だけの頃よりもずっとやりやすくなりました。

——個で学んだことをクラス全体の学びにつなげるにはどうしたらいいでしょうか。

やはり、子どもにしっかりと目をむけることです。子どもたちは、一人ひとり違いますから学ぶ方法が違って当たり前。一人ひとりに目を向け、適した学び方を見つけていく意識が大切だと思います。

また、子どもが自分で選ぶ力をつけるまで、教師が待つことも大切です。短期的には、もちろん教師が先導したほうが成果は上がりやすいので、どうしても、教科の目標を達成するために適切な支援は何か、という発想になつてしまふ。しかし、長期的にみれば、子どもが自分で選ぶ力をつけたいという意味がありません。教科の中だけではなく、将来生きていくために必要な力をつけるという発想にならなければならないと思います。

子どもたちの学び方の幅が広がるような取り組みが、今後ますます広がっていくことを期待しています。

鈴木秀樹
(すずき・ひでき)
東京学芸大学附属小金井小学校教諭。マイクロソフト認定教育イノベーター。「ICT×インクルーシブ教育」の視点から研究・実践に取り組む。

マイ黒板、ベン図、表など、児童が自分に合った方法で、読みをまとめたもの。いずれも「国語デジタル教科書」を使用。

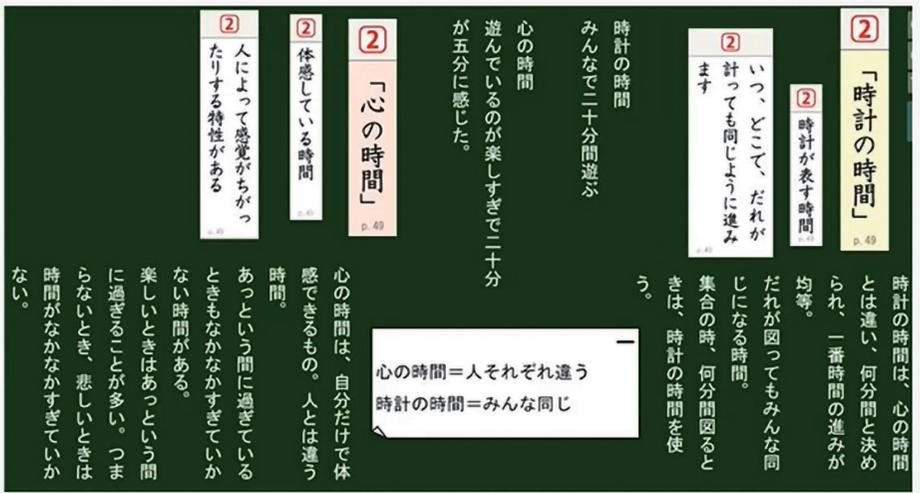
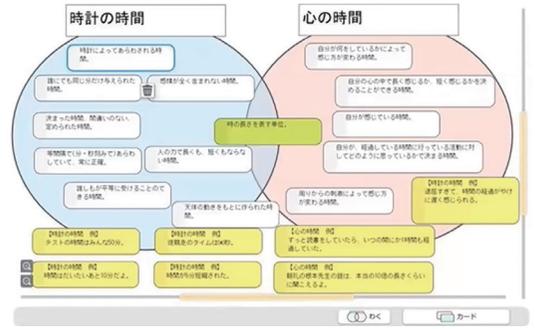
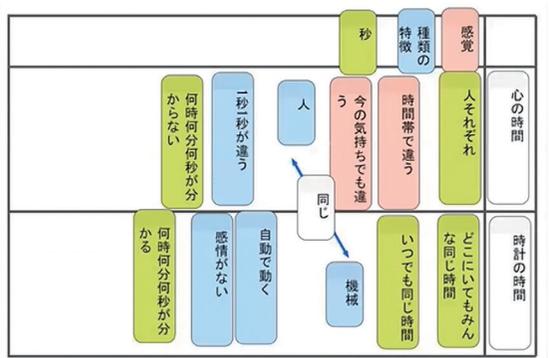


図1: マイ黒板



一つの教材について、個々に目的やゴールが違うという場合は、交通整理が必要です。例えば、六年「やまなし」で、「かにの兄弟の心情を追いたい」「やまなしが落ちてきたときの衝撃について深めたい」と子どもたちはいろいろなことを言い出します。その場合は、読み合う時間もしっかりとる、発表する機会を作るなど、何かしらの手立てを講じないと、バラバラになってしまいます。子どもたちが学習結果を共有し合わないと、クラス全体の学びになりません。教師にとっても、無理のない形で、それぞれの学びを見取れるようにしなければならない。大きな意味での授業デザインが必要になってくると思います。

——学習過程の共有にもICTは効果的ですか。

現在、感染症対策として、教室内でも、Teamsを使用し、話し合いながら一枚のスライドを編集していくということをしています。学習の過程がよく見えますし、評価をするときにも、たどろうと思えばたどれるのがよいですね。

さらに、子どもたちがお互いの学習過程を共

有できるのもいいことだと思います。学習者用デジタル教科書は、Teamsなどの共有できるツールを組み合わせることで、よりその価値が高まると思います。

——ご実践を通して、先生ご自身にはどのような変化がありましたか。

子どもに活動させないと、選び取る力が伸びないので、私が授業中に話す時間が減りました。最初にグループピングして、取り組むことを確認して、そのあとは子どもたちだけで進めていきます。その中で、子どもたちも、試行錯誤するようになってきたと実感しています。ある児童は、学習内容をまとめる際に、表からマイ黒板、ベン図など、デジタル教科書のさまざまな機能を使って、まとめ方を試行錯誤していましたが、その時間内では完成に至らなかったのですが、自分で学び方をカスタマイズしていくという大事な力が身についてきていると思います。

——教師自身が新しい学び方に対応していくには、どうすればよいのでしょうか。

実践1

他者と協働し、学習を調整しながら 課題解決を目ざす授業づくり

「クラスみんなで決めるには」(四年)



「個別最適な学びと協働的な学び」を実現するためには、子ども自身が今までの学びを振り返り、つまづきを確かめることによって、自分の課題を見いだすことが重要と考える。教師は、その個々の課題を把握し、一人ひとりが課題解決のため

に、それまで培った言葉の力や学習の方法をもとに、学習を調整していくような学びの場を工夫しなければならない。また、課題を追究する過程において、他者と協働することで自分の考えを深めたり、より確かな言葉の力を獲得したりすることができるであろう。「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に捉えた単元づくりを行っていききたい。

■単元計画(全8時間)

1時～2時

- ・今までの自分の話し合いを振り返り、単元のめあてを立てる。 **ポイント1**
- ※事前に話し合いに関するアンケートを行い、結果をもとに単元のめあてを考えていく。
- ・議題を確かめ、役割を決める。 **ポイント2**

3時～6時

- ・話し合いの例をもとに、よりよい話し合いの方法について考える。 **ポイント3**
- ※「教科書の話し合い例」と「自分たちの話し合いの様子」を比べ、自分たちの話し合いに取り入れた点を「話し合いの技」として整理する。
- ・役割ごとに話し合いの準備をする。
- ・クラス全体で話し合う。 **ポイント4**

7時～8時

- ・自分たちの話し合いを振り返り、「話し合いの技」が使われていたところ、うまく使えなかったところについて話し合う。
- ・単元全体を振り返り、学んだことを確かめる。 **ポイント5**

ポイント1 子ども自身が課題意識をもち、主体的に学習を進める
話し合いに関するアンケートの結果を提示して、単元のめあてや学習計画を立てていく。一人ひとりが課題意識をより明確にして学習に臨めるように、自分自身の回答と、全体の結果を比べながらめあてを考えるようにする。教師は、アンケートから個々の課題を把握し、支援に生かす。

話し合いアンケート1回目 結果

★話し合いがうまくいかないと感じることはありますか？
A ある … 20人 B ない … 7人

話題がずれる	13
話が続かない	9
同じ人だけが話す	5
どう話せばよいか分からない	2
その他	9

- ・おしゃべりになっているから。
- ・勝手に話を進めたり、だれかが話しているときに勝手に話すから。
- ・ふざけたり、言葉づかいが悪かったりするから。
- ・仲のよい友達にだけ賛成して、意見について考えていないから。
- ・人の意見を聞かないから。
- ・自分のやりたいことしか言わないから。
- ・自分の意見が賛成されないと認めないから。
- ・自分の好き・きらい(やりたい・やりたくない)で反対してまもらないから。
- ・反対する理由に説得力がなくて、話の目的からずれていてまもらないから。
- ・決まったことなのに文句をつけるから。
- ・意見が多いものに決まると、文句が出て気持ちよく終われないから。

★話し合いがうまくいくために、気をつけていることは？

- 自分から進んで意見を言っている。
- 人の話を最後まで聞いてから話す。
- 順番に話すようにしている。
- くわしく理由を言って、みんなが納得してくれるようにしている。

ポイント2 一人ひとりの興味・感心を高め、学習につなげる

特別活動など、他教科との関連を図りながら議題を選定していく。今回取り上げなかった議題については、単元を通して学んだ話し合いの方法を生かして学級会などで話し合うことを伝える。

ポイント3 個々の考えを生かし、他者と協働する

教科書の話し合いの例と自分たちの今までの話し合いの様子を比較し、自分たちに必要な話し合いのポイントを見つける。まず自分で考えた後に、グループで相談し、全体で共有しながら「話し合いの技」として確かめるようにする。

ポイント4 自分の課題や役割を意識して話し合い活動に臨む

話し合い準備シートや自己評価シートを活用する。教師は、シートの内容をもとに個々の役割や考えを把握することで、事前準備や話し合いの場における個別の支援に役立てるようにする。

ポイント5 実感をともなった振り返り

自分たちの話し合いの様子について、「話し合いの技」の視覚をもとに振り返りを行うことで、よりよい話し合いの方法について実感を伴った理解が得られるようにする。話し合いの様子を可視化した資料をもとに振り返られるよう、ICT機器を活用して話し合いの様子を記録しておく。また、一人ひとりが自分の学びを自覚し、他の話し合いの場面において学んだことを活用することができるように、単元導入時のアンケート結果や書きためた自己評価シートをもとに単元を通して振り返りを行う。



秋田市立旭川小学校
佐藤さくら

実践2

子どもにとっての「個別最適な学びと協働的な学び」

—「この本、おすすめします」(五年) —



埼玉大学教育学部
附属小学校
吉野 竜一

「個別最適な学びと協働的な学び」を実現するために、最も大切なことは「教師が子どもに教える」という考えをリセットすることである。そのうえで、子どもの思いを尊重し、子どもの「やりたい」を引き出すことが「個別最適な学び」につながると考える。「やりたい」に向かっていく中で、子どもは自然に「協働的に」学んでいくものである。ときにそうでない子がいたら、「協働的な学び」の価値を伝えればよい。教師は、委ね、支え、寄り添うような存在になるべきだと私は思う。



推薦したいものの情報を集める



困ったときに交流できるよう、広いスペースに集まって作業する

■単元計画(全6時間)

1時

- ・推薦文について、どんな特性があるのかを理解する。
- ・その上で自分の「やりたい」を広げる。

ポイント①

2時

- ・どのように学ぶのか、自分の学習計画を立てる。
- ・学習計画を擦り合わせる。

ポイント②

3時~5時

- ※左記は児童の活動の一部を紹介するものである。
- ・推薦文そのものをインターネットで調べ、詳しく知ってから書く。
- ・まず書いてから(ノート、パソコン等、何に書くのかも自分で選ぶ)友達と共有を図る。(直接話す、ネットのトークルームを使う等)
- ・推薦するものについて情報を集める。(教科書の引用の学習を生かして)
- ・パソコンで構成メモを作成し、画用紙に清書する。

ポイント③

6時

- ・推薦したい相手からフィードバックをもらう。(学校外の方からももらうことも効果的である)
- ・学びを振り返る。

ポイント④

ポイント① ワクワクを高める
教科書のモデル文等を使用して、推薦文がどういうものか大体の理解ができるようにする。そして、「何を」「誰に」「何のために」といった「自分のやりたい」を広げていく。

ポイント② 自分の考えと他者の考えを擦り合わせる価値
学習計画を立てるうえでの理想は、子どもが自分に合った計画を立て、自分の「やりたい」に向かっていくことだが、「一人でやりきりたい」「友達と相談したい」、「三時間書きたい」「書くのは二時間で十分」と、個々人の「やりたい」は異なる。これを実現するには、教科の再編や標準時数の変更が必要となってしまう。

そこで、個々の「やりたい」を出し合って、他者の「やりたい」を受け入れる場を設け、合意形成を図っていくことに価値がある。



子どもA
私は、まずネットで情報収集をして、おすすめの理由に説得力をもたせようと思うんだ。

子どもB
それはいいね。でもぼくはAさんと相談したいことがあるから、そのときは聞いてもいい？

子どもA
もちろんいいよ。基本は一人でやっているけれど、声をかけてくれたら一緒に話せるよ。

ポイント③ 委ねること・問いかけること・主観的な感想を伝えること

子どもたちは、ここまで「やりたい」を高めているはずである。だからこそ、ここからの活動は子どもたちに委ねていく。つまり、自分で立てた計画をもとに学んでいくということになる。

個々に異なる活動が始まったら、教師は「どんなことをしているのか」「なぜそれをしていいのか」「この後どうするつもりか。」等の問いかけを行って、学びを自覚できるようにしたり、自己決定を促したりする。加えて、主観的な感想を伝えることで、褒めること以上に自信をもてるようにしていく。



教師A
楽しそうなことをやっているね。今は何をしているの。

子どもA
〇〇のおもしろさを書いてるところです。

教師B
なぜ、〇〇のおもしろさを書くかと思ったの。

子どもB
まずは自分がおもしろいと思うところを整理しないと、他の人に伝えられないからです。

ポイント④ 立ち止まって振り返り、前を向いて歩きます

第6時は、児童の立てた計画ではない。これまでの自分をなるべく客観的に振り返り、そこから次につながる何かを見いだす。この価値に気づいてほしいという教師の願いから、子どもと教師で合意形成をはかりながら設定する。押し付けるのではなく、納得して取り組めるようにすることで、価値に気づくことができる。考える。

全員参加の教室を実現するために、さまざまな分野からいっしょに考えていく連載です。

LD(学習障害)のある子の学習参加 後編



明星大学心理学部教授。専門は、LD・ADHD・高機能自閉症などへの援助技法の研究。社団法人日本LD学会常任理事、日本授業UD学会常任理事を務める。

一学期が終わると、学級担任としてクラスの
中のLD(学習障害)のある子の実態が分かっ
てくることも多いのではないだろうか。前編
でお伝えしたように、通常学級の4・5%に
LDの可能性のある子がいると推定されている
わけですから、日本中の多くの学級でこうした
気づきがあったはずだ。

さて、前編では〈部分的参加〉と〈周辺の参加〉
の方法で、まずはなんとかこうした子たちの学
習参加を確保しようという提案をいたしました。
しかし、お伝えしたように、これはあくまでも
「次善」の策であって、「最善」ではないのです。
今、まさに「授業改善」が最大の教育テーマと
なり、さらにGIGAスクール構想などで決定
的に授業の方法論を考え直すそうという機運が

どうか授業参加の最初の一步です。

LDのある子の中には「分からない」「でき
ない」という状況に対して「あきらめる」とい
う反応を習慣化してしまう子がいます。逆に「分
からない」「できない」状況に対して、まず「考
える」習慣を身につけることは、彼らの未来を
支えます。人生における問題解決は、すべて「考
える」ことからスタートするからです。授業参



高まっている中で、どの学校、学級にも在籍し
ていると考えられるLDのある子の授業参加
についても、しっかり考えておく必要があるだ
ろうと思います。

この「最善」を考えるためのキーワードは、
特別支援教育の視点では「合理的配慮」であり、
授業改善の文脈では「協働的な学び」「個別最
適な学び」になります。この三つのキーワード
をうまく統合できれば、学習に困難を示す子た
ちをも「インクルーシブ」できる日々の授業イ
メージがもてるはずだ。

「合理的配慮」の真の意味

「合理的配慮」という言葉は、法律に基づく
言葉でもあり、教育現場では理解が難しいと思

加を保障する合理的配慮には、ここまでの意味
があるのです。

協働的な学びと個別最適な学び ——「いっしょの雰囲気」の中の 一人として

授業の中で示された学習課題に対して、教室
の中の子が「考える」状態になってい
るときに、そこに「いっしょの雰囲気」が発生
します。私はこの雰囲気こそが「協働的な学び」
実現の大前提であると考えています。そこには
LDのある子もクラスの一員として参加(考え
る=アクセス)していることが条件の一つなの
です。それぞれの能力や資質に応じて一つの課
題に全員で取り組む(考える)その先に、クラ
ス全員に個を超えた大きな学びのチャンスが生
まれてくるのです。

しかし、LDのある子は、ここで自分の思い
と裏腹に「考える」前に「障害」という名の壁
にそのアクセスが妨げられるかもしれません。
この壁を超えるキーワードこそ「個別最適な学
び」の具現化に他なりません。

例えば、「読み書き」に関する学習形態は、
今後大きく変わっていくでしょう。クラウド

データの活用やAI化は、現在の読み上げソ
フトやアプリの変換の正確さを飛躍的に向上さ
せました。音読ができないからといって、文章
の中から「考える」ための情報を捉えられない
ようなことはなくなるわけです。

ちなみに、この原稿はすべて「音声入力」に
よって書いてみました。本稿での主張を実現し
たいと思ったからです。私にとっても初めての
チャレンジでした。その結果、推敲の段階で必
要最低限のみのキーボード、ペンの使用だけで
済んでしまいました。一方で、脳はフル回転し、
ひたすら「考える」ことに集中できる濃密な執
筆体験となりました。知的作業への「アクセス」
のしかたはいくらでもあるのです。

今、LDの問題に長く取り組んできた立場と
して、授業における「いっしょの雰囲気」の中
で「考える」体験を子どもに贈る「個別最適」
なオプションは、すでに夢物語でなく、実現の
一歩手前の時代に、とうとう突入しているの
はないかと直感するわけです。

学習に対するメンタルの理解

広島大学大学院教授 松本仁志

文字を通して子どもを理解する
三つのポイントについて、連載でお届けします。



1964年、千葉県生まれ。専門は書写書道教育。光村図書 小学校・中学校『書写』教科書編集委員。著書に『筆順のはなし』(中央公論新社)、『書くこと』の学びを支える国語科の展開』(三省堂)など。

本連載は、書写指導における「子ども理解」の方法や考え方について、次の三点からご紹介していきます。

- ①子どもの文字や書写の学習に対するメンタルの理解
- ②子どもの文字を書く過程に対する理解
- ③子どもの書く(書いた)文字に対する理解



児童A

教材文字(手本)

ここではその設定ができないので、一般的に考えられる理由を例としていくつかあげてみます。

- (1)漢字の楷書の始筆と仮名の始筆に違いがあることを知らず、手本を見ても違いを認識できなかった。
- (2)始筆に違いがあることは知っていたが、筆使いがわからず書けなかった。(書けるだけのスキルがなかった。)
- (3)始筆に違いがあることは知っていたが、そこまで気をつかって書くのが面倒だった。
- (4)楷書的に書くことがなぜダメなのか納得できず、心情的にどうしても譲れなかった。

理由によって、改善に向けた児童へのアプローチは自ずと異なってきます。(1)(2)の場合は、仮名の特徴の知識と筆使いのスキルが不足していたために書けなかったと仮定するのですから、先に示したような知識・スキル面からのアプローチで十分対応できそうですが、(3)の場合は児童の学習意欲面へのアプローチが、(4)の場合は児童の特性を踏まえたアプローチが必要になりそうです。

また、(1)の場合も、すでに一斉指導で学

1 「け」の始筆

今回は、三つの視点のうち、「①子どもの文字や書写の学習に対するメンタルの理解」を取り上げてお話しします。

さて、上の「け」は、下の手本を見て高学年の児童が書いたものです。これを見て、みなさんは、どこ(何)を指導したくなりましたか? 多くの方は、「け」の始筆部分が漢字の楷書的に書かれていて、筆脈からくる平仮名本来の柔らかさが失われている点が気になったと思います。指導者としては、その部分を指摘して、平仮名の始筆の書き方を示範してみせたり動画を見せたりして理解を図ろうとするでしょう。また、該当部分の書き方だけでなく、高学年の指導事項である「点画のつながり」と関連づけ

ながら、平仮名の特徴として一般化できればなおよいと思います。

2 「なぜだろう」と考える

しかし、このアプローチは、書写指導における「子ども理解」という点からはいささかも足りません。あくまで知識・スキル面からのアプローチであり、児童の心情面への理解を踏まえたアプローチは含まれていないからです。

そもそもこの児童はなぜ仮名の始筆を楷書的に書いてしまったのでしょうか。前回で示したように「なぜだろう?」とその理由を推測してみることが、当該児童に対する適切な指導を導き出すためには必要になります。理由の推測にあたっては、当該児童が「け」を書いているときの様子やその他の情報も欠かせませんが、こ

習したはずの内容なのに理解ができていなかったとしたら、「説明を聞いていなかった」↓「なぜ聞いていなかったのか」↓「書写の授業に興味がないし価値を感じられない」など、児童の心情面に起因するとも考えられるので、学習意欲面へのアプローチが必要になるでしょう。

3 「なぜだろう」を掘り下げる

さて、「(3)始筆に違いがあることは知っていたが、そこまで気をつかって書くのが面倒だった」という理由についてですが、その児童が面倒だと感じたのはなぜだと思いますか? ご自身の指導経験に照らして考えてみてください。

理由をどんどん掘り下げていくと、当該児童に「面倒だ」と感じさせた過去の体験・経験や置かれている現状が見えてきます。この場合、書写指導に限らず生活全般にわたる多様な理由が推測されますが、書写に関連する理由にしばっていくつか例をあげてみます。

- ・ 親に「字が汚い」とよく怒られた(ている)。
- ・ 幼稚園で遊びで書いた手紙を祖父母にわたしたら、文字を直され指導された。
- ・ 字が上手な姉や兄とよく比べられた(てい

る)。
・ 下手な文字をごまかすために流行文字を書くようになった。
・ 自分の文字を一度もほめてもらったことがない。

このような自身の文字に関わる負の経験によって、書写の学習に前向きになれない子どもは少なくありません。自分の文字と向き合うことを無意識に拒絶するようになった子どももいます。また、教室では、ディスプレイやデスクグラフィアの子ども、外国にルーツをもつ子ども、左利きの子どもなどの文字マイノリティの子どもも共に学んでいます。このような子どもたちには、心情面への理解とアプローチが最も必要です。その点がおざなりになると、知識・スキル面でいかにうまくアプローチしようとしても、十分に機能しないと思われま

す。すべての教科において、一斉指導と個別指導は両輪です。書写指導のようなスキル指導では、特に個々の子どもに対する理解は欠かせませんが、知識・スキル面からのみ子どもを見てしまいがちです。子どもの心情面への理解も大切に



青山由紀先生の国語教室―書写編―

見つけて、遊んで、筆使いを確かめよう



はね



はらい

教科書に登場するネコ忍者

一学期に平仮名を学習した一年生。二学期に

なると、書く分量も増え、筆使いへの意識が薄くなる子どももいます。ここでもう一度、筆使いをおさらいするために、楽しみながら取り組める授業を、青山先生にご提案いただきました。国語の「たのしいな、ことばあそび」(一上102ページ)と関連させた、書写の授業です。

授業リポート (1時間)

①平仮名表を見て、「とめ」「はね」「はらい」「むすび」のある字を見つける

授業が始まると、青山先生は黒板に「ネコ忍者」のイラストを貼りました。(教科書には、「とめ」「はらい」などの筆使いを表すネコが登場します。それを黒板の文字の大きさに合わせて拡大コピーしたものです。)

子どもたちは「すうちゃんだー!」「びたっと忍者だー!」と大喜び。前時までネコ忍者を使っ筆使いを学習してきた子どもたちは、ネコ忍

者が大好きです。

教科書の平仮名表を開いてから、先生が、「びたっと忍者(とめ)」が使われている字はどれかな。」と問いかけました。子どもたちは楽しそうに、「とめ」のある字を探し始めます。見つけた字はまず全員で空書きし、その後、先生が黒板に字を書くのに合あわせて、「びたっ!」と声に出し、「とめ」の位置を確かめます。「はらい」「はね」「むすび」が使われている字も同じように確かめていきます。特に「むすび」は、「よこなが」と「たてなが」の形に分けて、丁寧に確かめます。

前時までに学習した字が子どもたちから出るといいなと想定しながら進めました。時間に余裕があれば、まずは平仮名表に丸をつけ、それから筆使いごとに分類して書くようにすると、書くことに抵抗のある子どもスムーズに取り組めます。(青山)

と声を掛けます。

「先生に見てもらおう」という意識をもたせ、子どもたちに声掛けすることで、筆使いに気をつけて書く必要感をもてるようにしました。(青山)

見つけた言葉を丁寧に書く子どもたち。先生は、「次の時間にノートを見せてください。」と伝えて、授業を終えました。

青山先生より

今回は、「言葉見つけ」の前に、筆使いを丁寧に扱い、ただ見つけた言葉を書くのではなく、筆使いに気をつけて書くことができるよう、授業を組み立てました。

低学年はコレクター気質。たくさん見つけて集めるのが大好きです。集めると、今度は整理したいという気持ちが出てくる。多少間違ってもいいので、字を見つけて整理することに、楽しく取り組めるようにしました。「言葉見つけ」の問題にも夢中で取り組み、授業後も、さらにたくさん言葉を見つけてノートに書く姿が見られました。

とめ	そてえきのたな
はね	はたなさからさや
はらい	すれろめやつの
むすび	よすまるはむあお

青山先生が作成したワークシート

②一人の児童が見つけた字を取り上げて、「言葉見つけ」をする

ひと通り筆使いを確かめると、一人の児童が探した十二個の字を黒板に書き写し、そこから作ることのできる言葉を探します。「Fさんが書いた字から、どんな言葉ができるかな。」と先生。子どもたちは、「いし」「かけあし」と、楽しそうに声を上げます。

③「たのしいなことばあそび」の表を配り、「言葉見つけ」をする

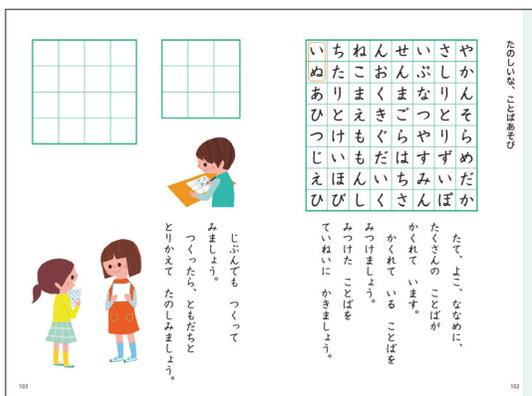
ここで青山先生は、国語の「たのしいな、ことばあそび」のコピーを配り、「すごく難しい今回の授業は一時間だったので、自分で「言葉見つけ」の問題をつくるころまでは取り組みませんでした。問題づくりには挑戦した場合は、「今日の問題は〇〇さん」と、毎日誰かの問題を印刷して配るなどして、「きちんと清書したい」というモチベーションが続く工夫をするとういことです。

書写では、「きれいに書きたい」という必要感や必然性ももてる状況、練習と思わずに練習しているという状況を仕組むようにしています。一つの活動の中に、筆使いの指導、言葉の指導など、いろいろな領域と組み合わせる力を育てていくことが、低学年では特に大切だと思います。



青山由紀 (あおやま・ゆき)

筑波大学附属小学校教諭。日本国語教育学会常任理事。全国国語授業研究会常任理事。著書に『くちばし』『じどう車くらべ』『どうぶつ赤ちゃん』全時間・全板書(東洋館出版社)、『こくごの図鑑』(小学館)などがある。光村図書小学校『国語』書写教科書編集委員。



1年上巻102ページ「たのしいな ことばあそび」



作・画／あべかよこ 監修／興水かおり

成長のカギは「認め合う力」!



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」教科書編集委員。



学びをわくわくさせるのは
デジタル教科書だ。



好評
発売中!

令和2年度版教科書準拠

光村図書 デジタル教科書 & デジタル教材

ラインナップ

学習者用デジタル教科書 [ユーザーライセンス]

- 国語 1～6年…各880円
- 書写 1～6年…各330円
- 道徳 1～6年…各550円
- 英語 5・6年…各550円

学習者用デジタル教科書+教材 [ユーザーライセンス]

- 国語 1～6年…各1,100円
- 英語 5・6年…各990円

指導者用デジタル教科書(教材) [学校フリーライセンス]

- 国語 1～6年…各79,200円/各26,400円(1年間利用)
- 英語 5・6年…各63,800円/各20,900円(1年間利用)

*価格はすべて税込みです。



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 NO.196 2021年9月13日発行

発行人 吉田直樹
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+林真理奈 (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。