

国語教育相談室

103

小学校



■ 書写

子どもの文字からわかること／
未来の先生からの疑問をずばっと解決

■ クイズ

カンジー博士
の挑戦状

特集

子どもの問いから 始まる学び

■ わたしとことば
紙と鉛筆があれば

一川 誠

■ いっしょに学ぼう
日本語を学んでいる児童の
学習参加 後編

紙と鉛筆があれば

私が学んだ大阪の大学の心理学教室には、学生や教官が、空いた時間に立ち寄っては駄弁^{だべ}って過ごす「学生室」とよばれる大部屋がありました。そこでの何気ない会話でしたが、特に印象に残っているのが、研究指導をしてもらっていた教官の「心理学実験は紙と鉛筆があればできる」という言葉です。

私の専門領域の知覚心理学では、私が学部生だった一九八〇年代後半には、パソコンを使って画像などを示し、実験参加者に何が見えたかを答えてもらったり、何かが見えるまでの時間を測定したりする実験を実施し、その結果から知覚の特性を検討するという、今でも使われている研究手法が主流になっていました。

そんな時節、実験をするために必要な環境は？という話題になった際に、先生が「紙と鉛筆があれば実験ができる」と言われたのです。

確かに、実験用の画像は紙と鉛筆で作れなくはありません。でも、紙と鉛筆だけで実験用の画像を作成するのは手間と時間がかかるし、それを使って実験を実施するよりはパソコンなどを使ったほうが楽ですよ、と率直に感想を言ったように思います。

「ほんまに紙と鉛筆だけで実験せえと言ってるわけちゃうねん」と苦笑した先生。説明を続けてくれました。検討対象の知覚特性は、私たち自身の特性でもある。そのため、特別な道具がなくても、自分で実験用の画像を見て、その結果を紙と鉛筆で記録すれば実験は成立する。ただし、どんな画像を見ても有意義な実験になるわけではない。本当に大事なものは、実験装置などの道具ではなく、知覚の特性についての洞察と、その特性を可視化するための画像などの実験条件についてのアイデアだ、と。

なるほど、と思いました。それ以降、実験をする際、その実験には知覚や心の特性に関する洞察があるのか、自問自答しています。また、気がつく、学生に「紙と鉛筆があれば実験ができる」と言っている自分がいます。



1965年、宮崎県生まれ。千葉大学大学院人文科学研究院教授。光村図書小学校『国語』教科書「時計の時間と心の時間」筆者。専門は実験心理学。実験的手法を用いて、人間の知覚認知過程や感性の特性について研究を行っている。著書に『時計の時間、心の時間』（教育評論社）、『大人の時間はなぜ短いのか』（集英社）、『ヒューマンエラーの心理学』（筑摩書房）などがある。

CONTENTS



表紙イラスト 飯田研人

02

特集

子どもの問いから始まる学び

教えて！ 問いから始まる学び ● 興水かおり

【実践1】話し合うプロセスにおける体感を通して、子ども「一人一人が」「問い」を探究する —— 「はんで意見をまとめよう」(三下) ● 神永裕昭

【実践2】比較を通して子ども自身の問いを生み、主体的な物語創作へ —— 「お話のさくしゃになろう」(二下) ● 曾根朋之

【実践3】づくり、つくりかえるプロセスを通して、問いを更新していく文学の学び —— 「海の命」(六年) ● 溝上剛道

10

● いっしょに学ぼう 4

日本語を学んでいる児童の学習参加 後編
「表現すること」を支援する ● 浜田麻里

12

● 文字を通した子ども理解 4

子どもの文字からわかること ● 松本仁志

14

● 教えて！先輩 2

未来の先生からの疑問をずばっと解決 ● 四国大学文学部書道文化学科×藤井浩治

16

● クイズ

カンジー博士の挑戦状 ● 阿辻哲次

子どもの問いから

特集

始まる学び

子ども自身が解決したいと思う「問い」があるとき、そこには、主体的な学びの姿があります。今号の特集では、輿水かおり先生（元玉川大学客員教授）へのインタビューを皮切りに、子どもの問いから始まる三つの実践をご紹介します。

教えて！

問いから始まる学び

どうすれば、子どもたちが問いをもてるようになるのでしょうか。



問いは、子ども自身の「なぜだろう」「確かめたい」「もっと深く考えたい」という自然な気持ちから生まれます。そうした子どもの意欲を

引き出す仕掛けを、用意してあげましょう。まずは、環境整備です。たとえば、学級にどんな本を用意しておけば、授業で子どもの関心を引き出せるかを考えます。また、

その単元の題材の実物や写真を見せることも、子どもの意欲が耕されます。

そのうえで、学習の初めには、教科書の単元の最初のページを使って、その教材でどんなことを学ぶのか、学習課題を確かめてから、それぞれが自分の問いをもつ活動へと導きます。

大切なのは、子どもに問いをもたせる前に、先生自身がよく教材研究をし、たくさんの問いをもっておくこと、その単元で、どんな力を身に付けさせたいかを考えておくことです。そうした学習のねらいを定め、たうえで、子どもたちがどんな言葉に立ち止まりそうか、立ち止まってほしいか、よくイメージしておきましょう。

子どもからたくさん
の問いが出たときは、
どうしたらよいでしょうか。



子どもが真剣に考えて出した問いに、価値のない問いはありません。どんな問いにも耳を傾けて、その解決方法を一緒に考えましょう。教材の読み間違いから出た問いならば、「どうしてそう思ったの」と理由をきき、教

室全体の理解の材料とします。書き手にきかないとわからないような問いは、教材文からだけではわからないこととして共有したうえで、発展課題としてとっておきましょう。そうして残った学習の柱となる問いを、追求していくとよいでしょう。

子どもたちが主体的に学ぶ姿の表出として、たくさんの子の問いが出ることを歓迎できるといいですね。

何年生くらいから、
どのような問いを
立てられるとよいのですか。



低学年のうちは、先生が問いかけて、一緒に考えるところから始めます。中学年では、子どもから出てきた問いを整理し、価値づけるようにしましょう。学習の中盤で扱う問いか、まとめの段階で扱う問いか、先生が交通整理をしながら進めます。高学年になったら、「why（なぜ）」の問いを子ども一人一人がもてるといいですね。

ただし、問いを立てることは、経験の積み重ねですから、学校・学級によって状況が違って当たり前です。焦らず、目の前の

子どもたちを見て進めましょう。

問い続ける子ども
を育てたいです。



子どもが問いを解決できたときの達成感や納得感を、先生が感動をもって認め、価値づけてあげましょう。そうすることで、子どもたちは問いをもつことの楽しさ、おもしろさを実感し、問い続けたいくなります。

疑問の種から生まれた根のある学びを、子どもたちとつくっていきましょう。

輿水かおり

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。



特集

子どもの問いから
始まる学び



話し合うプロセスにおける体感を通して、子ども一人一人が「問い」を探究する

——「はんで意見をまとめよう」(三下)

足立区立桜花小学校主幹教諭

神永裕昭



本単元は、「一年生が本をすきになってくれるような、読み聞かせをする」ことを目的に、「どの本を読むか」を決めることが話し合い活動のゴールとなる。ものごとを一つに決める話し合い(考えをまとめる話し合い)は、どうしても意見をそぎ落としていく展開になりがちである。また、自分の意見に固執する子も出てくる。ポイント1は、話し合いを通して、「わたしの意見」「○○さんの意見」を「わたしたちの意見」へと、参加者の意識を変容させることである。この意識の変容は、話し合いのプロセスによって、参加者それぞれの中で引き起こされるものである。子ども一人一人が話し合いのプロセスを振り返り、「どうすればみんなが納得できる話し合いになるのか」と問い続けることで、話し合いにおける当事者意識が生まれ、他者との協働の場という話し合いの本質にも気づくことができるであろう。

単元計画(全8時間)

1時

・学習課題を確認し、単元の学習の見通しをもつ。

2時

・本単元を通して探究する問いを共通理解する。

3時

・教科書35ページの二次元コードにアクセスし、話し合いの映像から、話し合いで大切なことを確認する。

4時

・どのような本を読み聞かせるか、グループの方向性を話し合う。

5時

・「どうすればみんなが納得できる話し合いができるか」を、自分の体感を大切にしながら考え、グループ、学級で交流する。

6時

・どの本を読み聞かせるか話し合う。

7時

・「どうすればみんなが納得できる話し合いができるか」を、自分の体感を大切にしながら考え、グループ、学級で交流する。

8時

・本単元の学習を振り返り、学んだことを確かめる。

ポイント1

「問い」をもちながら話し合いに参加する



よい話し合いって、どんな話し合いだろう？
今までの話し合いを振り返って考えてみよう。

みんなが協力できた話し合い。



みんなが納得できた話し合い。



みんなの意見がまとまった話し合い。



みんなの経験から考えると、よい話し合いって、「協力」「納得」「意見がまとまる」が大切ということだね。今回は、この「納得」に注目して、「どうすればみんなが納得できる話し合いができるか」についてみんな考えていきましょう。

ポイント2

話し合いの進め方を確かめる

子どもたちのこれまでの話し合いの経験を振り返ったうえで、問いを設定する。子どもたちは、納得できる話し合いについての知識を外から得るので

はなく、一人一人が当事者として感じたことや気づいたことを出し合い、共有することで、問いを探究していく。

映像資料を用いることで、話し合いの進め方や、司会の役割、発言のしかたを具体的にイメージできる。一度、

最後まで視聴し、再度、映像を止めながら視聴して、話し合いのときに大切なことを学級全体で確認していく。

ポイント3

話し合いの実際の場を二回設定する

二回に分けて話し合いの場を設けている。まずは、「どのような本を読み聞かせるか」について話し合い、次に、その方向性に沿ってそれぞれが本を探

して持ち寄り、「どの本を読むか」を決める話し合いをする。子どもたちは、実際の場において「考えをまとめる話し合い」を二回、経験する。

ポイント4

話し合いを振り返る

その話し合いに、どのような場面があったから納得できたのか、どのように展開すればもう少し納得できたのか、感じたことや気づいたことをそれぞれが言語化し、共有する。この共有は、二回の話し合いのどちらに対して

も意見を出し合うことにとどめ、議論する必要はない。なぜなら、納得できたかどうかは個人的なものだからである。この振り返りで大切なことは、自分や他者はどうすれば納得できるのかを情報として共有することである。

ポイント5

本単元の学習を振り返る

振り返りは、自分の学びを価値づける行為である。本単元で設定した「どうすればみんなが納得できる話し合いができるか」という問いについて、自

分の体感から得た気づきとともに、二回の話し合いでの他者の振り返りの内容にも目を向けさせて、まとめさせた。

実践2

比較を通して子ども自身の問いを生み、主体的な物語創作へ

——「お話のさくしやになろう」(二下)

東京学芸大学附属竹早小学校教諭

曾根朋之



「お話のさくしやになろう」という単元名を見ただけで、「やってみたい!」と子どもは目を輝かせる。しかし、書き始めると簡単にはいかないことに気づく。何から考え、どのように進めればよいのか、わからないためである。そこで、二つの学習材を比較することで子ども自身の問いを焦点化し、書くときのポイントを押さえたうえで、じっくりと物語を創作できる授業展開にしていく。

● 単元計画 (全10時間)

1時 「お話を作る」という本単元の主活動を知り、二つの「桃太郎」の四コマ漫画を比較する。

・「問題」→「解決」の展開(※1)を知る。

ポイント4

2時 昔話や教科書教材が、どのような「問題」→「解決」の展開になっているのかを調べる。

ポイント2

3時 教科書中の挿絵から、想像できる「問題」→「解決」の展開を考える。

4時 自分のお話の「問題」→「解決」を考える。

・登場人物の名前や場所などの設定を考える。

5時 二つのお話(※2)を読み比べ、お話を書くときに気をつける表現を考える。

ポイント3

6時 会話文、行動、題名などに気をつけて、お話を書く。

ポイント4

・昔話や教科書教材を振り返り、参考にする。
・友達の文章と読み比べる。
・推敲する。

10時 できたお話を読み合い、よいと思っところを伝え合う。

・お話を作るときに、どんな工夫をしたかを振り返る。

※1 参考 山本茂喜「枚で読める・書ける・話せる! 魔法の「ストーリーマップ」で国語の授業づくり」東洋館出版社、二〇一四年

ポイント1 「問題」→「解決」の展開を知る

子どもが「初め・中・終わり」に沿って書き始めようとしても、各場面にとどのような内容を書けばよいのか、イメージが湧かないことがある。

そこで、二つの「桃太郎」の四コマ漫画を提示する。一つは、従来の「問題」→「解決」の展開で描かれているもので、もう一つは「問題」が起らない

鬼が悪さをするという問題がなく、桃太郎たちと鬼が仲よく過ごす筋書き。



鬼が悪さをするという問題を桃太郎が解決する、本来の筋書き。



マンガ kamicat

ので「解決」もないものである。比較を通して、「問題」→「解決」という

展開のよさに気づかせ、どのような展開にするか、具体的な問いをもたせる。

ポイント2 昔話や教科書教材をヒントにする

昔話や教科書に掲載されている物語教材では、どのような「問題」→「解決」の展開になっているかを調べる。付箋に書き出して、クラスで共有してもよい。「解決」には、幸せな結末や悲しい。

い結末といった違いもある。そこで、「問題」→「解決」のさまざまなパターンを知り、自分のお話作りに生かしていく。

ポイント3 二つのお話を比較し、表現の特徴を知る

登場人物の名前、登場人物らしさが伝わる会話文、様子がわかる行動、作品の世界が伝わる題名といった、お話を書くときのポイントになる表現が使われている文章と、使われていない文

章を比較する(※2の資料参照)。その比較によって、書くときのポイントを自ら理解し、自分はどう工夫するかという具体的な問いをもたせる。

※2 二つのお話



ポイント4 個別最適化できるよう、書く時間に幅をもたせる

書く過程の順番や進度は、子どもによって異なる。書き始めてから、もう一度構想を練り直すこともある。書き終えた後に、友達と読み合ったり、声に出して読んだりすると、推敲したく

なることもある。書く時間に幅をもたせ、次の時間に何をするかを考える時間を確保することで、自分で活動を選択できるようにする。

特集

子どもの問いから始まる学び

づくり、づくりかえるプロセスを通して、 問いを更新していく文学の学び

——「海の命」(六年)

熊本大学教育学部附属小学校教諭

溝上 剛道



「海の命」は空所が多く、さまざまな場面で「なぜ」という疑問が浮かび上がってくる。しかし、その多くは、「行動の理由」や「心情」に関するもので、それらを個別に解決していくだけでは、低・中学年の指導事項にとどまってしまう。高学年では、それらを、「物語の全体像を具体的に想像する」とことへとつなげていくことが求められるが、「全体像を考えましょう」と投げかけても、子どもは何を考え、どう表現すればよいか捉えづらい。

そこで本単元では、映画の予告編のような、「『太一のモノログ』をつくる」という言語活動を設定し、三、四人のグループで協働してその制作に取り組むようにする。モノログとは人物の独白のことで、太一の視点から「これは——物語だ」という語りで始まるモノログをつくっていく。そのモノログをつくり、つくりかえるプロセスを通して、一人一人が「物語の全体像」へつながる問いを見いだし、その

ポイント1 「まずつくってみる」ことで、 必要感のある問いを引き出す

自分の問いを見いだすうえで大切にしたいのは、「まずつくってみる」ことである。単元のまとめとしてではなく、第一時から、「これは——物語だ」というモノログでの語りだしを考える場を設ける。多くの場合、「これは海の命についての物語だ」など曖昧な表現になると予想される。そこで生じる困り感や納得がいかない思いを取り上

げ、「よりよいモノログにするには、どんな問いの解決が必要か」を考えさせる。その際、既習事項に立ち返らせることで、「太一の心情の変化」や「おとう・与吉じいさの人物像」などが「物語の全体像」と関係していることに着目し始めるだろう。そのような見通しを共有することで、必要感をもって自分の問いを立てられるようにする。

ポイント2 鍵となる言葉に立ち止まらせ、 問いの更新を促す

「海の命」は、先述のとおり空所が多く、会話文や描写も少ない。それゆえ、問いを解決しようとしても、「根

拠が見つからない」「これだけではわからない」という困りごとが出てくる。それらを共有したうえで、「少ない描

解決と更新を繰り返しながら、自分なりの考えを広げ深めていく文学の学びを生み出していく。

単元計画(全8時間)

1時 初読の感想を交流し、「太一のモノログ」づくりを言語活動として設定する。モノログづくりの試しの活動に取り組み、物語の全体像につながる問いを立てる。

2時 人物像を捉え、太一に影響を与えた人物についての、「太一のモノログ」を書く。

3時 心情の変化や相互関係を捉え、山場についての、「太一のモノログ」を書く。

4時 人物や山場についてのモノログをもとに、モノログの語りだしを再考し、「太一のモノログ」を仕上げる。

5時 立松和平による「——のいのち」シリーズで、同じように中心人物のモノログをつくり、身につけた力を振り返る。

ポイント3 鍵となる言葉の比較から、 「語りだし」の再考へと繋げる

写の中で鍵となる言葉はどれか」と投げかけ、「村一番・本当の一人前」「海で生きられる・海に帰る」「海のめぐみ・海の命」などの言葉への着目を促す。

それらと関係する人物と結び付けながら板書で整理し、「○○とは」「○○と□□の違いは」のように、自分の問いを更新していく姿を生み出していく。

ポイント②で挙げた中でも、「村一番・本当の一人前」は、太一のものの見方や考え方を捉え直していくうえで、特に鍵となる言葉である。その言葉に対する問いをもっている子どもを

取り上げ、モノログの語りだしに立ち返らせていくことで、場面と場面を比較したり、関連付けたりしながら、自分の問いの更新を促していく。

「村一番」と「本当の一人前」の違いは?



「一人前の漁師」と言っているのは太一でしょ。太一以外から見たら「村一番」なんだけど、太一はまだ一人前とは思えないんじゃない。



そうだとすると、太一はこの物語を「どんな物語」だと語と思う?



「僕が一人前になれなかった物語」となるけど、それでは終わらないはず。太一の価値観が山場で変わっていったんじゃないかな。



そうすると、太一の価値観は物語を通してどう変わったんだろう。



ウェブサイト「太一のモノログ」のワークシートをご覧になれます。

いっしょに学ぼう

「日本語を学んでいる児童の学習参加 後編」

「表現すること」を支援する

京都教育大学教授

浜田麻里



京都教育大学教授（日本語教育、異文化間教育）。文部科学省「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」委員（令和元年度）、文部科学省外国人児童生徒等教育アドバイザーなど歴任。

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。

大切なのは「安心感」

表現することは、学びのプロセスとして欠かせないものです。日本語を学んでいる児童が表現する機会を、ぜひ授業の中で作りましょう。

ただ、中には、なかなか日本語で話そうとしない時期が長く続く子どももいます。いわゆる「沈黙期」です。話さないからといって、何も学んでいないわけではなく、目や耳から入ってくる日本語を理解しようと必死になっているのかもしれない。安心して日本語を話せる心の準備ができていないのかもしれない。沈黙期かなと思ったら、無理に話させようとせず温かく見守り、話せるようになるのを待ちましょう。

まずは「問いかけ」から

児童に表現を促すとき、まずは、子どもに届く「問いかけ」を工夫してみてください。問われることで、子どもの思考が動き始め、表現することが動機付けられます。

児童の日本語の力に合わせて、どのような表現方法であれば、その子の考えを引き出せるのかを考え、それに合わせて問いかけを考えましょう。日本語がほとんど話せない児童でも、賛成か反対かに手を挙げたり、「Aですか？ Bですか？」と示された選択肢の中から選んで答えたりする方法であれば、自分の考えを表現することができます。

取り組みやすい表現法を

次に、どのような形態の学習活動ならその子が表現しやすいかを考えましょう。日本語の力が十分でない児童にとっては、全体の前で一人で発言することは難しいかもしれませんが、ペア活動で隣の児童と伝え合う形態なら、ジェスチャーを使ったり、相手の児童の支援を得たりして自分の考えを伝えやすくなります。

「読むこと」の教材文の内容を理解しているかどうかを確認するときに、児童に言葉で説明することを求めるのは、かなり難度が高いです。代わりに、教材文の挿絵を、話の順序に従って並べ替える活動を通して理解を確認することも考えられます。光村

日本語指導との連携を

抽出で日本語指導を受けている児童の場合、日本語指導の授業と連携することで効果的な指導を行うことができます。少数指導なら、指導者と口頭でやりとりしながら、表現する内容を掘り下げることが可能です。

まず、児童に質問を投げかけ、書く内容を引き出します。出てきた内容を簡条書きにまとめ短冊に書きます。短冊を並べ替えて、つなぐ言葉を加えたりしながら一緒に整理し、文章を構成する力を養います。

在籍学級の交流活動への参加を目ざして、日本語指導の授業との連携を進めましょう。

伝え合うことの大切さ

在籍学級での表現活動に参加し、伝え合う経験を重ねることは、日本語を学んでいる児童の自尊感情を高めるだけでなく、学級全体のつながりをも強めます。

社会に生きる全ての人が「声」をもつためには、その声を聞き取る「耳」も必要です。まずは学級の中で、日本語を学んでいる児童の「声」を聞き取る「耳」がもてるように、一緒に工夫してみませんか。

「書くこと」に慣れるまでのサポートを

教科書では、多くの単元で「考えをまとめよう」という学習課題が設定されていま

図書の指導者用デジタル教科書の「読むこと」単元には、挿絵だけをプリントできる機能があるので、このようなツールを使うと手軽に取り組めます。

登場人物の気持ちを考え、それを書いたり発表したりする活動は、感情を表す語彙の習得が十分でない児童には難しいかもしれません。ですが、「このときの人物の気持ちをせりふに書いてみよう」という活動ならば、取り組みやすくなるでしょう。また、読んで感じたことを、絵で表現する活動はいかがでしょうか。図工と教科横断的に取り組んでもよいでしょう。

最近ではICTによって、図、写真、動画等、多様なメディアによる表現が容易になりました。さまざまなメディアを活用して伝え合う力、「マルチリテラシー」は、これからの時代を生きる全ての子どもにとって必要な力です。授業でも、さまざまなメディアを併用して、言語表現を支援しましょう。

す。日本語を学んでいる子どもは、一般に、書く力よりも話す力が先に伸びます。おしゃべりは得意でも、考えを書くことには多くの児童が苦手意識をもっています。具体的には、例えば次のようなことに難しさを感じます。

- ・話し言葉と書き言葉を区別すること
- ・文末を「くです／だ」「くしました／した」と最後まで言い切ること
- ・主語と述語を一致させること
- ・一つの文にたくさんさんの情報を詰め込まず、一文を適当な長さで切ること
- ・項目の関係性を考えながら、順序よく内容を構成し、まとめること

書くことに慣れない間は、「おもしろいと思ったところは□です。」のように空欄を埋めれば文章になるようなワークシートを用意する、モデルになるような文章を提示し、それをまねて書けるようにする、といった方法で書き言葉に慣れることを目指しましょう。

支援を受けながら表現する経験を数多く重ねることで、少しずつ自分の力で表現することができるようになっていきます。

子どもの文字からわかること

文字を通して子どもを理解するポイントについて
ご紹介する連載、最終回です。

広島大学大学院教授 松本仁志

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



えることになってしまえば、負のスパイラルの完成です。ここから抜け出すには、部分的にでも「書けた！」という成功体験が必要になることは言うまでもありません。

② 習字教室などの書写学習の経験

次に児童Bと児童Cの「完」を比べて見てみましょう。児童Bの文字は、教材文字（手本）の書き方を理解し、忠実に書かれています。一方、児童Cの文字は、教材文字（手本）よりも右上がり強く、線の太い細いも強調されており、運筆に勢いがあるように見えます。上手に見えるコツを心得ている書き方であり、それは教材文字（手本）で求められている範囲を超えています。この児童は習字教室などで指導を受けていることが推測できます。

このような児童には、不幸な葛藤を生じさせないことが肝要です。習字教室と書写では、その目的が異なるため、時に矛盾が生じることがあります。習字教室の先生が学校の先生の言っていることを否定し、学校の先生は習字教室のことは学校に持ち込むなどと言ったとしたら、児童の気持ちはどうでしょう？ 児童Cのような場合は、

最終回は、「③子どもの書く（書いた）文字に対する理解」の視点から、子どもの文字から読み取れる情報の指導への生かし方について解説します。

① 文字を「形（運動）」として捉えているか

生活の中で読み書きをする場合、私たちは文字を「記号」として捉えます。「完」の場合は、「完」という文字を「終える、終わる」を意味する記号として捉えて使うわけです。いっぽう、字形や運筆の学習である書写では、文字を「形（動き）」として捉えなければ学習が成り立ちません。

ここで児童Aの「完」の字を見てみましょう。点画を書く際の始筆、送筆、終筆の意識が乏しいこと、長短、方向などの字形を整えるために必要な要素への意識が不

本人の心を大切に対処することが必要です。仮に習字教室での指導が教師自身の指導と異なっているとしても、学校教育の指導と大きく矛盾しないのであれば静観することも方法です。

③ 子どもに共通する字形の傾向

子どもの文字をたくさん観察していると、複数の子どもに共通する字形の傾向が見えてきます。例えば左図のようなものがあります。「計」の例は、水平・垂直の感覚に影響されやすい、「群」の例は、「三」の二画目は短いという頭の中の基準形に引きずられやすいという、子どもによく見られる傾向が表れています。

他にもたくさんの傾向が見られます。発



※ごんべんの横画を右上がりに書くように指導すると左に傾いてしまう。

※「三」の形の二画目が極端に短くなってしまう。



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書写の展開』（三省堂）など。

十分であることなどが見て取れます。特に二画目を見ると、「止め」を払ってしまっていることがわかります。どうやら児童Aは、文字を「記号」として捉えていて、「形（動き）」として捉えることがうまくできていないようです。それではなぜ「形（動き）」としてうまく捉えられないのでしょうか。

二つの理由が考えられます。一つは、そもそも書写学習に興味がないという理由です。児童の意識としては「面倒だから」とりあえず『完』を書いただけ」ということになりす。もう一つは、手本の字形を分析的に見る視点がもていないという理由です。基礎的・基本的な知識や技能が不足しているために、手本を字形として捉えようとしても焦点化できないのです。この状態が長く続くと、一つの理由である学習意欲の乏しさにつながります。意義の感じられないつまらない学習として毛筆書写を捉

見したときに、「なぜそうなるのだろうか？」と原因を考える習慣をつけると、そこに指導の方向性が見えてきます。

④ 子どもの文字を追体験しよう

以上のように、子どもが書いた文字には、指導につながるたくさんの情報があります。それらは日々の指導に生かしていかなければなりません。

そこで、おすすめするのが、「なぜこのような形になるのだろう」と考えながら、子どもの書いた字形を手本として教師が同じように書いてみることです。筆の軸の角度、筆圧、筆速などを要素として変えながら追求していくと、子どもが書いた形にたどりつきます。これを繰り返すことで、子どもの字を見たときに指導が必要な点や効果的な指導のしかたがわかるようになります。

「子ども理解」を踏まえた書写指導に関する連載はこれで終わりです。「子ども理解」を踏まえた個別の対応は、一見手間のようには思えますが、コツさえつかめれば必ず効果が効率的・効果的に回り出します。ぜひ取り組んでみてください。



第1回の疑問と回答は、
こちらからご覧いただけます。



教えて!先輩

未来の先生からの疑問をずばっと解決

第2回

四国大学文学部書道文化学科

太田剛先生のもとで学ぶみなさん

回答

藤井浩治

(元広島県尾道市立御調西小学校校長)



書写教育について学ぶ未来の先生たちの疑問に、藤井浩治先生がお答えする本連載。初回に続き、徳島県吉野川のほとり、四国大学をたずねました。書道文化を総合的に探究できる書道文化学科には、教員や書塾の指導者を目指す学生が多数在籍しています。学生からの疑問にお答えする、第二回です。



「自分が書けることと教えることはまったく別のこと。子どもの意欲を喚起する楽しい指導方法を、自分なりに考えてほしい」という太田先生。

Q

書写に苦手意識をもっている子のやる気を引き出すコツはありますか。



三年生で初めて「新しい筆」を持ったときの子どもたちは、本当にいい顔をしています。初めて筆に墨をつけて書いたときには、笑顔がこぼれます。

こんな子どもたちが、どうして「書写」と聞いただけで嫌な顔をするようになってしまったのでしょうか。私の経験からは、「書写」への劣等感をもつてしまっている場合が多かったように思います。

「教科書の手本（以下、「手本」と全く似ていない）」「友達と比べて自分は下手だ」など、マイナスの体験を積み上げてきてしまっていることが原因の一つです。そこで、

の中心となる学習内容」の指導は、「既習の学習内容」の確認と区別して行い、授業のポイントを絞ります。その絞ったポイント（授業のねらい）ができてさえいればその時間の目標は達成です。机間指導の際にもポイントのみに絞って声掛けをします。

「〇〇ができています。よく書けたね。」と短い言葉でできるだけたくさんの子どもに肯定的な言葉を掛けましょう。他の子どもに聞こえるように褒めることで、できていない子にできていないと指摘しなくても、自分で気づかせることができます。

2 自分で気づく学習活動を設定する

絞ったポイント（授業のねらい）を意識して書いた後は、そのポイントについて自己評価させます。その際、「割りばし」などを使って長さや傾きなどを調べるようにすると、できていない箇所に自分で気づくことができます。その気づきを、自分の手本に書きこむようにします。これを習慣づけることで、課題を主体的に解決するようになっていきます。

3 「試し書き」と「まとめ書き」を比較する

授業の最初に、手本を見ないで、まずは

Q

水書板の効果的な使い方
を教えてください。授業のどんなときに使うとよいのか知りたいです。



「水書板」はどこでも手軽に準備し、範書できる便利な教具です。

水書板の使用で、特に教育効果の高い場面は、基本点画の学習です。三年生になり人生で初めて筆を持つことは、子どもたちにとってわくわく、どきどきする非常に楽しみな学習活動です。しかし、筆使いが上手くできないと、一気に「楽しみ」は「劣等感」へと変わってしまいます。筆使いの技能の定着を支援するために、水書板を使って基本点画に焦点化して指導をします。「始



「成功体験を積み上げる」ことを意識しながら次のような工夫をしています。

1 ポイントを絞って指導・評価する

子どもたちに力をつけたいと一生懸命になるあまり、手本と違う箇所を指摘しすぎてしまうと、「自分はこんなにできない」という気持ちをもたせてしまいます。

そこで、その授業のねらいとなる「単元

筆」「送筆」「終筆」の筆使いを具体的に丁寧に示すとよいでしょう。

その他、子どもたちがつまずきやすい筆使いとして①「縦画」の「はね」②「曲がり」の「はね」③平仮名の「むすび」などがあります。「はね」の手前で「穂先の向き」を変えたり、「むすび」の途中で「穂先」を裏返したりするなどの細かな筆使いは、言葉で説明することはできませんので、水書板でゆっくり示範し、空書き、ワークシートで練習させるとよいでしょう。示範の際には、課題文字を全部書いてしまわず、ポイントを焦点化するようにしましょう。

二回にわたって、四国大学のみなさんの質問にお答えしてきました。自分なりにではありますが、このような工夫をしながら、私は、子どもたちの書写に対する劣等感を取り除き、子どもたちのやる気と集中力を高めようとしています。

太田 剛

四国大学文学部書道文化学科教授。朝鮮半島書道史、近世近代日本書道史、地域社会と学校との連携による書道教育について研究している。

藤井浩治

元広島県尾道市立御調西小学校校長。光村図書小学校・中学校『書写』教科書編集委員。

令和5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5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5年4月～令和6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機器・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4年12月20日（火）必着で、当財団事務局に郵送してください。 ・「助成金交付申請書」を希望される方は、返信用切手（120円）を同封のうえ、当財団事務局までお申し込みいただくか、財団ウェブサイトから申請書をダウンロードのうえ送付してください。
決定・発表・交付	令和5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。ただし、選考結果の内容は公表しません。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、財団のウェブサイト (<https://gengo-k.jp/>) をご覧ください。



イラスト 川口澄子



「自」は、顔の真ん中にある「はな」の頭をかたどった象形文字で、中国最古の字書『説文解字』に「自は鼻なり、鼻の形にかたどる」と書かれています。

それが、日本や中国では、人さし指で鼻の頭を指すしぐさで「わたし」を表すことから、「自分」という意味で使われるようになりました。やがて、本来の「はな」という意味がわからなくなっていったため、『自』に「匕」という発音を表す『界』をつけた「鼻」という漢字が作られました。

ちなみに、欧米人がジェスチャーで自分を表すときには、てのひらを胸に当てるものが多く、指で鼻の頭を指す習慣はないそうです。

③鼻

「自」はもとも何を表している漢字でしょうか。

①目 ②口 ③鼻 ④耳

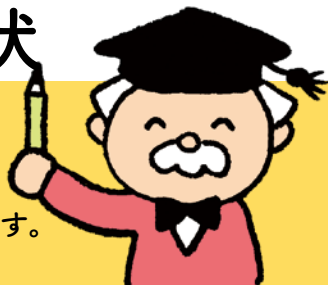
カンジー博士の挑戦状

解説



京都大学名誉教授
阿辻哲次 あつじ・てつじ
専門は中国文化史、中国文字学。著書に『戦後日本漢学史』（筑摩書房）、『漢字のはなし』（岩波書店）など。光村図書小学校・中学校『国語』編集委員。

カンジー博士から、小学校で学習する漢字に関するクイズが届きました。子どもたちにも話したくなる解説付きです。



②海

いちばん古い漢字である「甲骨文字」に見られない漢字は、どれでしょうか。

①山 ②海 ③川 ④天

現在確認できる中国最古の王朝「殷」では、亀の甲羅や、牛などの骨を使って占いをを行い、国にとって重要なことを決めました。その甲羅や骨に刻まれた漢字を「甲骨文字」といいます。それは今から三千年以上も前の漢字ですが、そこに「海」を表す漢字はありません。

甲骨文字を使っていた王朝は、黄河の中流地域にあり、海から遠く隔たっていたため、人々は海の存在を知りませんでした。知らないものについて、それを表す漢字が作られるはずはありませんよね。



甲骨文字（上から、山、川、天）

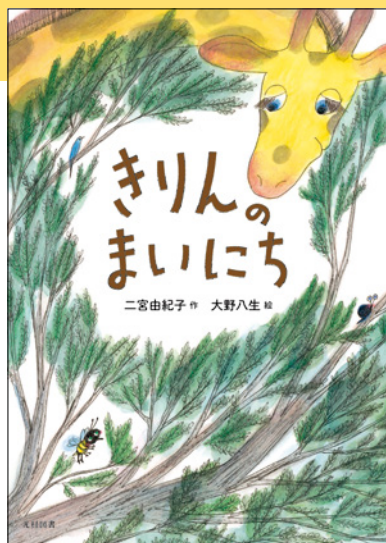
飛ぶ教室の本

きりんのまいにち

あこがれの海に行ったり、風をよける穴をほったり、
時に逆立ちを習ったり、ひとりでかくれんぼをしたり――。

きりんと、
きりんのことが大好きな仲間たちとの
やわらかでユーモラスな日々。

読み聞かせにも、
ひとり読みにも！



ユニークな
お話が
15編

全ての見開きに
楽しい
イラスト

たっぷり
64p
オールカラー

二宮由紀子 作
大野八生 絵
定価：1,650円(税込)
光村図書
ISBN 978-4-8138-0381-2



小・中・高等学校教科書 訂正のお知らせ

教科書の訂正箇所をウェブサイトに掲載しております。
まことに恐れ入りますが、ご確認のうえ、ご指導の際には
ご留意くださいますようお願い申し上げます。



光村図書
LINE公式アカウント
友だち募集中！



小学校 国語教育相談室 103号 2022年9月26日発行

発行人 吉田直樹
発行者 光村図書出版株式会社
〒141-8675 東京都品川区上大崎2-19-9
電話：03-3493-2111
www.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。

【教育情報誌に関するお問い合わせ先】
住所変更・配送停止：ej1@mitsumura-tosho.co.jp
ご意見・ご感想：koho@mitsumura-tosho.co.jp



光村図書