

国語教育相談室

小学校

わたしとことば

今日という日は、
残りの人生の
第一日目

朽木 祥

いっしょに学ぼう

LD(学習障害)の
ある子の
学習参加 前編

小貫 悟

書写

「子ども理解」の
大切さ

国語指導

学力向上、
決め手は
「確かな見取り」!

クイズ

カンジー博士の
挑戦状

特集

指導と学習の
改善につながる
評価



100

CONTENTS

教科書活用術！
谷本寛文
橋本恵実

学習評価相談室
高木まさき
大村幸子

提言
評価の原点
高木まさき

特集
指導と学習の
改善につながる
評価
02

わたしとことば
今日という日は、
残りの人生の
第一日目
朽木 祥

児童文学作家 朽木 祥

わたしと
ことば

今日という日は、残りの人生の第一日目



広島市生まれ。被爆二世。作品は児童書から一般向けまで多岐に渡り、受賞多数。ヒロシマを描いた作品には『八月の光』（小学館）、『光のうつしえ』（講談社）、『彼岸花はきつねのかんざし』（学習研究社）がある。『光のうつしえ』英語版『Soul Lanterns』は、今春ペンギン・ランダムハウス社より世界に向けて刊行されることに。

と

でも若かったころ、文字通り「泣きつ面に蜂、また蜂、またまた蜂」みたいな時期があった。

そのとき、かけていただいたことばのなかで何故か心にさっぱり響かなかったのが、「明けない夜はない、やまない雨はない」だった。ずいぶんイージーな慰めだと思ったのである。考えてみればなかなか深いことばで、後に拙著でも引用したくらいだ。だが当時はその深さがわからなかった。（若気の至りとは、こういうことをいう。）

逆に心に残ったのが、「今日という日は、あなたの残りの人生の第一日目」ということばだった。アメリカ人の老シスターから励まされたのだが、英語では簡潔に「Today is the first day of the rest of your life.」となる。

言われて、アメリカ映画の一場面を思い出した。洗面台の鏡にこのことばが貼ってあって、主人公が歯を磨きながら眺め、ずれた紙をまっすぐに直したりする。泣きはらした顔を洗ったあと、じっと見つめたりも

する。小説でも出てきたし、友人が口にするのを聞いたこともある。どうも、このことばに励まされて「今日から、また頑張ろう」と思っている人たちは、たくさんいるようだった。だれもが何かしら重い荷物を抱えて生きているのである。子どもは明日を夢見て眠り、大人は今日の苦しみや悲しみを癒やすために眠る、という。だが眠りだけではとうてい癒やせない悩みや悔いも多々ある。

しかし、もし新しく始まる日を新たなスタートと捉えることができるなら、明るい気持ちで朝を迎えることができるかもしれない。

「今日という日は、あなたの残りの人生の第一日目」とはすなわち、「いつでも新しいスタートを切れる」「今日から、また生き直せる」ということだからである。

春がまた巡ってくる。夜も必ず明ける。希望とともに「第一日目」に踏み出せますように。

実践 1
児童が自らの学びを見直し、
教師が指導を改善していく
学習評価のために
立石泰之

実践 2
「主体的に学習に取り組む態度」の
評価のポイント
——「伝統工芸のよさを伝えよう」（四年）
佐藤綾花

いっしょに学ぼう1
LD（学習障害）の
ある子の学習参加
前編
小貫 悟

文字を通した子ども理解
「子ども理解」の
大切さ
松本仁志

なるほど国語指導 17
16

学力向上、決め手は
「確かな見取り」！
作・画／あべかよこ
監修／興水かおり

クイズ 20
カンジー博士の挑戦状
阿辻哲次



特集

指導と学習の 改善につながる評価

今号の特集は「学習評価」。

「児童が身につけた力を的確に捉えるには」

「教師の指導改善や児童の学習改善につなげる学習評価とは」

日々のご実践で先生方が感じる疑問やお悩みについて、

Q & A や実践例をとおして考えていきます。

提言 評価の原点

横浜国立大学教授 高木まさき

学習指導要領が改訂されると、当然ではあるが、新しい評価の観点や手法に目が向きがちになる。だが評価は何のために行うのか。その原点を忘れてはいけない。

そもそも私たちは、日常的に自らの行為を評価しながら、その最適化を図っている。店に買い物に行くことを例にしよう。ふだんの道順はほぼ決まっている。だが急いでいるときは路地を抜けることもある。余裕があれば、少し遠回りして季節の花々が咲く並木道を選ぶかもしれない。けれども、帰宅した後、思わぬ荷物の重さに、次は自転車で大通りを行こうなどと考えたりする。このように私たちは日常の些細な行為についても、目標の設定、実行、評価、改善を繰り返している。評価は評価者自身の行為に向けられ、目標達成

のために行為が選択・改善されていく。

教育の場ではどうか。気になるのは学び手を格付けすることに熱心な評価者の姿だ。だが教育が個々の学び手の資質・能力を高める行為であるとするならば、評価の矛先は教師の行為（指導）にこそかえってこなくてはならない。学び手の意欲が高まらず、格差が生じているのなら、なおさらだ。多様な学び手を相手に至難のことではある。だが多くの教師は知っているのではないか。悩み抜いた末に教師が選んだ一言（方法）が、子どもの学びに向かう姿勢を大きく変えることを。評価とは子どもを介して教師が自らを見つめ直す営みだ。指導と評価の一体化とは、そのような意味をもつ。評価は教師の成長を支えるのだ。

高木まさき

静岡県生まれ。横浜国立大学教授。全国大学国語教育学会理事、日本読書学会理事など。著書に『「他者」を発見する国語の授業』（大修館書店）、『情報リテラシー 言葉に立ち止まる国語の授業』（編著 明治図書）など。



学習評価相談室

先生方から寄せられる疑問や悩みについて、高木まさき先生と大村幸子先生にうかがいました。

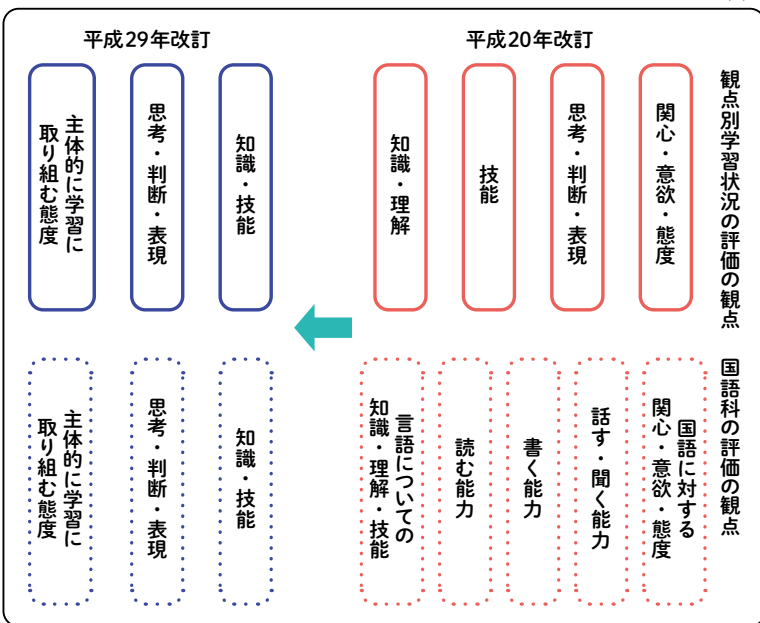
評価の何が変わり、それに応じて、指導はどうあるとよいのでしょうか？



今回の改訂で、全教科の評価が三観点になりました。国語では、これまで領域ごとに「思考・判断・表現」を評価していたわけですが、それぞれの領域の学習状況を総合して「思考・判断・表現」を評価するということになります（図1）。このことは、今まで以上に、「どんな思考力、判断力、表現力を育てたいのか」という意識をもって指導することを重視しているといえます。例えば、「筋道立てて考える力」を育てようとするとき、「書くこと」の学習で「初め・中・終わり」の構成で文章が書けるかどうかで評価

するのではなく、「初め・中・終わり」の構成とは何かを考え、「中」の具体例に整合性をもたせているといった、考える力が育っているかどうかを見取ることが大切になります。もし、ある子どもの「筋道立てて考える力」が十分育っていないと思えば、それは「書くこと」の中だけで支援を考えるのではなく、「読むこと」や「話すこと・聞くこと」をとおしても指導し、育てていくようにしましょう。活動をとおして、背景にある思考力、判断力、表現力が育っているかどうかを評価し、足りないと思ったらまた指導していくということになります。

図1



お答えします！



高木まさき先生

〔知識及び技能〕と〔思考力、判断力、表現力等〕を効果的に組み合わせ、単元の目標・評価規準を作成するにはどうしたらいいですか？



理想は、学級の実態や学校行事なども踏まえながら、どんな力をつけたいのか、それにはどの指導事項を組み合わせるとよいのかを、学校・

学年で考えていくことでしょう。とはいえ、先生がこれから全部組み立てるのは大変だと思えます。国語の場合、学習の内容のまとまりごとに、学習指導要領に示されている〔知識及び技能〕と〔思考力、判断力、表現力等〕を組み合わせるわけですが、どの指導事項どうしも、だいたい関連が図れるため、組み合わせの可能性が膨大になります。そこで、まずは教科書に設定されている指導

事項に基づいて考えてみましょう。ただし、どの〔知識及び技能〕と、〔思考力、判断力、表現力等〕を組み合わせるかで授業をするかという意識を明確にもっておかないと、提示された活動を表面的になぞるだけで終わってしまいます。単元名やリード文、「たいせつ」「ふりかえろう」をよく読み、教科書では、この活動で何を育てようとしているのかということ把握しましょう。

各領域を関連づけ、総合的に「思考・判断・表現」を評価することを難しく感じます。



お答えします！



大村幸子先生

東京学芸大学附属小金井小学校教諭。『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』（国立教育政策研究所）調査研究協力者。

各領域の言語活動をとおして、その背景にある「思考力、判断力、表現力」を評価していきます。例えば、第一学年及び第二学年の学年目標にある「順序立てて考える力」は、スピーチ活動において、相手に伝わるように話す事柄の順序を考えているか、あるいは、観察文を書く活動において、考えが明確になるように事柄の順序に沿って構成を考えているかなど、各領域

①評価する時期や場面を精選する

毎時間、学習状況を評価するのではなく、単元や内容のまとまりごとに、評価の場面を精選することが重要です。また、その単元において、育てたい指導事項を明確にするという点で、年間をとおして、軽重をつけながら継続して指導を行うことも大切です。

の言語活動における「順序立てて考える力」を評価していきます。各領域を総括して評価するので、一人の児童の評価が、領域によって異なるということにはなりません。評価を進める際には、三つのポイントがあります。

② 評価方法の工夫をする

見えにくく評価しにくい「思考力・判断力・表現力」を見取る際には、その力が見えるような手立てをとりましょう。思考の可視化といいます。例えば、二年生で、「順序立てて考える力」を評価したときには、短冊を用意し、短冊を並べる姿を観察したり、並べた理由を問うたりすること、順序を考えている姿が見えてきます。

③児童に振り返らせる

児童に、自分がどのように思考したのか、学びを深めたのかを振り返らせ、言語化させることもとても大切です。自分の学びへの気づきは主体的な学びの原動力になります。また、教師がその児童を評価したり、指導の手立てを考えたりするうえでも、重要な手がかりとなります。

通知表で示す情報が少なくなるので、児童や保護者に伝わらないのでは？



保護者会などで、通知表の観点を説明する機会を設けるとよいでしょう。その際には、学年の目標の具体の姿をいくつか説明すると、より

教科書活用術！

単元末にある「ふりかえろう」では、三つの評価の観点に沿って、自己評価をすることができます。



谷本寛文先生（京都府・京都光華女子大学）

「ふりかえろう」は、学習後の振り返りだけではなく、見直しをもった学びにするためにも活用できます。学習計画を立てる際、単元のゴールと学習目標を確認します。次に、「ふりかえろう」を確かめておきます。これにより、児童は学習の目的を明確にもてます。そして、必要な学習活動を設定し、課題解決に取り組みます。

目的が明確な学習は、振り返るときに学習活動の意味と価値を実感することができ、さらなる向上心につながる自己評価力を高めます。

評価規準に対する「おおむね満足できる状況」は、どう想定するとよいのでしょうか。



まずは、先生方どうしで、B（おおむね満足できる状況）について話し合い、具体的なイメージをもつことから始めてみましょう。教材の特性や単元配列、児童の実態などを踏まえてBの姿を想定していきます。

次に、その姿はどのようになら見取れるのか、評価方法や手立てを考えていきます。例えば、高学年の「読むこと」の「力共有」を評価する場合には、友達の文章に対する自分の考えをノートやワークシートに書かせ、その記述内容を評価の対象にするとういでしょう。

橋本恵実先生（福井県・下庄小学校）

「ふりかえろう」は、児童にわかる言葉で問われ
ており、身に付いた力が確認できるようにしてい
ます。単元の終末では、観点ごとに自他の学びを伝
え合った後、各自が思いを書きまとめるようにして
います。

この振り返りを積み重ねることで、学習したことへの達成感や自信が高まります。次の課題を自覚できることで、学習に向かう姿勢も育ちます。作文やレポート、作品などとともにフィリングしていくことで、貴重な評価材料にもなるでしょう。

「大造じいさんとガン」では、
優れた表現に着目して読み、
物語の魅力を朗読で表現しました。
「ふりかえろう」の観点に沿って
フリートークで学びを伝え合い、
その後、各自の考えや思いを
ワークシートにまとめました。

特に、「主体的に学習に取り組む態度」は、何を根拠に判断すればいいのでしょうか。



普段から、先生方どうして、主体的に取り組んでいられると思われる児童の姿を話題にするとよいと思います。例えば、消しゴムで消して何度書き直している、友達の書いたものを見て自分にかそくとしている、助言を受け入れている、短冊を移動させて粘り強く構成を考えているという姿です。

こうした具体的な姿をとおして、粘り強く取り組もうとしているといった態度を見ていきま
す。授業中には、子どもの中に入り込んで、そ
の学びを見ていけるとおもいます。

さらに、子ども自身の振り返りの記述の中の
「よりよくするために自分はこうしたい」「こう
変えたい」という部分も、評価の着目点となり
ます。

かなり個別具体的な見取りになっていくでしょうし、子どもたちの学びの姿や行為を解釈する目が、教師に求められていると思います。

<p>大造じいさんカッ</p> <p>◎大造の心づから</p> <p>強弱</p> <p>「」のある所以外は言葉は切らない 文の意味を考えながら読む 文の意味で声色や強弱をよめる 声色</p>	<p>【読む】情景描写の効果</p> <p>まわりの状況が分かる 大造じいさんや残雪の心や状態が分かる このくらいのはげしさまで分かる</p>	<p>【つなぐ】各自による表現</p> <p>情景描写 食物描写 会話文 心内語 言葉の意味 飾りく語</p>
<p>登場人物や主人公の 気持ちも分かるように 一番気持ちよく分かる</p>		

【つなぐ】着目する表現	【読む】情景描写の効果	【知る】朗読の工夫
<p>心内語 → 心の外へ言葉 心内語 → 心の内へ言葉 情景描写 → 辺りのようす お話の内の文 → お話しをしながらは強々心をこめま 修飾して話 → 話を面白く 延滞 → ……</p>	<p>会談文 → どちらにも向き 心も燃えてくる あちその光が小い屋の中にすがすがしく 作戦大成功しそつツツク 今にも辺りまでこれならやめて 今にもしてしまいたいところだ</p> 	<p>直つ亦にもぞ… 心も燃えてくる 「おう、ガラの芽ゆづりよ」とさかからだんだん 声を大きくしなればはなごなりけと「おう このころはカキにひかれるから」などとい てその後、強張にならぬようにつた強、 ④強しといふより、さういふ、最後はいま でもうまいもの」とさき戸口を覗いてむす びました。</p>

児童が自らの学びを見直し、 教師が指導を改善していく 学習評価のために



令和二年度から全面实施となった学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が求められています。その実現のためには、教師が授業の中で、常に児童の学びの状況を分析し、適時評価を行っていくことが必要になります。

学習評価を通して、児童が自らの学びを見直し、教師が指導を改善していくための工夫点について、そのいくつかをご紹介します。

①評価の観点の共有

「話すこと」や「書くこと」の単元では、教師がモデルを提示することがあります。

〈例〉

●活動のゴールとなる完成したリーフレットを提示する。

●理想的な話し合いの動画を視聴させる。
●修正すべき箇所を児童に指摘させるための誤った文章を提示する。 など

これらのモデルのよさや課題を児童に分析させ、どのように作ればよいのか、どのように活動すればよいのかなどのポイントを見いださせます。

児童が見つけたポイントを全体で共有し、そのまま教師や児童が評価の観点としてチェックリストに作成します。そうすることで、児童もポイントを意識して活動するとともに、自己評価や相互評価を行う際の観点となり、教師も同じ観点で評価していくことができます。

②児童が課題を選択する場の設定

学習したことを活用させる際に、児童自身に課題を選択させる場を設定します。

〈例〉

●教科書の伝記教材で学んだ読み方を生かし、自分が紹介したい偉人の生き方が伝わるエピソードを、伝記から三つ選んで紹介する。

●自分が伝えたいテーマの新聞を作るために、テーマに合った資料を選択して要約する。

●物語の中心課題を解決するために、次の授業で追究する問いを選択する。 など

ここで大切なのは、目標達成のために、それぞれの児童が、なぜそれを選択したのか、その理由について説明することです。自分が目ざすものに向かうために、自分にとって何が必要なのかを考えさせていくことは、自らの学習を調整しようとする姿であり、粘り強く取り組む様子とともに、「主体的に学習に取り組む態度」の評価へとつながっていきます。

③中間評価の場の設定

書いたり発表したりする活動の中で、自分の活動の修正をさせるために、次のような中間評価の場を設定します。

●教師が、児童の作文の下書きを分析して、誤りの多い点について学級全体で確認し、その観点を基に児童自身が推敲する。

●児童の途中段階の発表原稿や練習段階の発表等を、本人の理解を得たうえで配布したりみんなで見たりして、そのよさについて話し合い、各自で自分の原稿や発表を見直す。 など

中間評価の場を設定することで、児童のそのときの状況に応じた修正の方向や評価の観点について教師と児童が共通理解できるとともに、児童自身による活動の修正を促すことができます。児童が修正できた場合には、学級で教師がおおいに称賛し、児童により強く意識させるようにします。

④自己の変容を実感する振り返りの場の設定

単元や一単位時間の最後に、振り返りを書くことは、それまでの学びを見渡して、自分の考えたことを言葉に置き換えるとても大切な活動です。

その際、基本的な文章の「枠組み」を与えることで、書くことが苦手な児童も書きやすく、教師も評価しやすくなります（〈例〉参照）。振り返りを書かせたら、それを教師がどのよ

〈例〉

黒字が枠組み

今日の学習では、**課題**について、（ ）を考えながら話し合いました。
わたしは、最初に **結論** と思っていました。**根拠** から、**理由** と思ったからです。
授業で話し合うと、わたしの考えは、（**やはり・少し変わって・全く変わって**）**結論**。
理由は、○○さんの……という意見で、（ ）と思ったからです。

いずれかの言葉を選ばせることで、児童は、その時間の自分の考えの変容を見つめ、学びを自覚していきます。

教師は、児童がどのような根拠を基に思考・判断したのかを確認することができます。

「主体的に学習に取り組む態度」の評価のポイント ―「伝統工芸のよさを伝えよう」(四年)



「主体的に学習に取り組む態度」の評価においては、学習の目標に向かって粘り強く自己調整しながら進んでいる児童の姿を見取ることが必要です。具体的に、学習を自己調整している児童の姿とはどのような姿なのかをイメージできていなければ、そのような姿をキャッチして評価することはできません。

さらに、学習を自己調整している児童の姿は

単元全体のさまざまな場面で表れてきます。一時間の最後や単元の終末に振り返りをさせて、その様子だけを見取るのではなく、学習活動中や学習活動に向かう前の児童の様子をつぶさに見取っていくことが大切です。

そこで、私は、自己調整している児童の姿を大きく次の四つに整理して捉えています(表1)。そして、これらの児童の姿が見られるよ

表1

自己調整している児童の姿	教師の役割
① 学習の目標をもっている	学習の目標を明確に捉えさせる。
② 自分の学習を見直している	学習を見直す習慣をつけさせる、見直すことができる程度の学習の余白の時間を設定する。
③ できていること、できていないことに気づき、新たな目標を設定している	見直すときの具体的な観点を捉えさせる。 (例)「自分はできているつもりでいたけど、この観点到照らし合わせてみたらできていないことが分かった」
④ 見いだした新たな目標に向かって今後の学習を修正しようとしている	「修正するためにはこういう方法が有効」というような学習方法をつかませる。

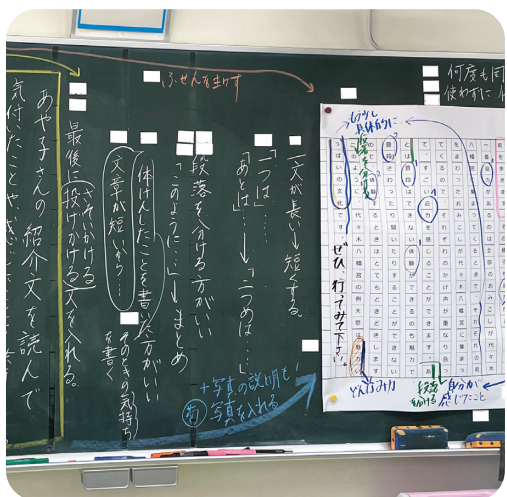
単元計画

評価の観点

「知・技」(2)ア
「思・判・表」B(1)ウ
「主体的に学習に取り組む態度」
自分の考えとそれを支える理由や事例との関係が分かるように、進んで書き表し方を工夫しようとし、学習の見通しをもって調べて分かったことなどをまとめて書くようとしている。

学習活動(全9時)

- 1 モデル事例を分析することを通して学習の目標を明確にし、学習計画を立てる。
- 2 自分が選んだテーマについて調べ、情報を整理するとともに、自分の考えをまとめる。
- 3 自分の紹介文の構成と文のつながりについて考える。
- 4 「初め」「中①」の段落を記述する。
- 5 「中②」「終わり」の段落を記述する。
- 6 理由や事例の挙げ方に注目して紹介文を読み合い、よさを伝え合ったり質問をしたりする。
- 7 読み合いを生かして文章を修正する。
- 8 紹介文を読み合い、書き方のよさを伝え合う。設定した相手に紹介文を読んでもらう。



「不十分なモデル」を基に、目ざす文章の構成や表現を具体的に捉える。

目ざす児童の姿① 確かめた観点を基に、自分の文章を読み直している

＊教師の役割・工夫

児童自身が考えた「紹介文を書くときのポイント」を、掲示物に残したりメモをさせたりしておく。

↓具体的な見取り

構成を考えたり記述をしたりするときに、掲示物やメモを見てポイントと比べながら自分の文章を読み直している姿を見取る。

目ざす児童の姿② できていないことに気づき、次時の目標を設定している

＊教師の役割・工夫

毎時、「できたこと」「できなかったこと」「次の時間にしたいこと」の主に三つの観点で振り返りを書かせる。

(児童の記述の例)

今日は終わりの段落を「このように」を使って、前の段落と結び付けて書けた。「一文を短くする」ところができていないと思うから、次の時間に直して友達に見てもらいたい。

↓具体的な見取り

ポイントと比べることによって、できなかった

うにするための教師の役割を意識しています。さらに学習を自己調整しようとしている児童の姿が見えやすくなるように、振り返りの観点を与えたり(今日はここまでできた、できなかったことは、次は〇〇をどのようにしたい等)、考えが加わったり変容したりしたことを色を変えて書かせたりしています。

このように、「主体的に学習に取り組む態度」を評価するためには、見取る観点を予め具体的に想定すること、目ざす姿が表れるように指導すること、そして適切に評価することによってさらに「主体的に学習に取り組む態度」を育んでいくことが大切であると考えます。

次に示すのは四年生「書くこと」単元の実際の様子です。

たことを見だし、次の時間の目標を設定している様子を見取り

＊教師の役割・工夫

授業の冒頭で前時に学習したこと、本時にしたいこと、どのように進めたいかを児童が話す時間を設定。

↓具体的な見取り

児童の話す様子から見取る。できなかったことやしたいことが曖昧な児童も、理由を問うと自分なりの理由を説明できることがあり、それも評価した。

目ざす児童の姿③ 自分の文章を修正しようとしている

＊教師の役割・工夫

元の文章は黒鉛筆で、付け足しや修正したところは色鉛筆で書くよう指示。児童自身も自分の変容に気づきやすくなり、自己肯定感を高めることにもつながった。

↓具体的な見取り

記述する中で取材不足に気づき、前の学習過程に戻り資料を調べ直している様子や、友達との交流や教師の助言によって、付け足したり修正したりした様子を文章から見取る。

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前編



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。

新学期が始まります。新しい学年を迎えたクラスの子どもたち、きつと、ワクワクやドキドキで期待やら不安やら、いろいろな思いで登校してくるでしょう。

みなさんのクラスには「さとうさん、すぎさん、たかはしさん、たなかさん、わたなべさん、いとうさん」という苗字の子はいますか？地域差があるのですが、全国の統計では、これらの苗字の人の人数はたいい上位十位に入るのだそうです(※)。確かに、よく出会いそうな苗字ですね。実は、この六つの苗字の人口推定比率を累計すると、我が国の「通常の学級に在籍する発達障害のある子の率(文部科学省の調査報告)」である6・5%とほぼ同値なるのだそうです。

ればならないのです。

「読み、書き、計算などが学年相当にできない」という子には理由があります。LDだけではなく、知的に遅れがある場合や、家庭の状況から家庭学習の圧倒的な不足などがあるかもしれません。前者の場合には、自立活動などの特別支援学級の教育はどうしても必要ですし、後者の場合には家庭への福祉的な支援の要請などの発想も必要になるでしょう。LDのある子には知的な遅れがみられません。つまり通常の学級に在籍しています。日々の授業の中でなんとかしなければ、どこにも行き場がないのがLDの問題なのです。学級担任(授業者)が、この問題にどう取り組むかがとても大切になります。では、どのような視点で、こうした子たちとの関わりを進めていけばよいでしょうか？

まずは、我々が心から信じる必要があることは「発達障害」のある子も(発達)し続けている」という事実です。そう、どの子も必ず成長と変化をしていきます。学力に課題があつてクラスの他の子と比べると「できない子」であっても、一年前のその子と比べてみると格段に「できる子」になっているのです。そうした成長を支え続けるためには、学習についていけない授

ちよつと驚かれた方もいらっしゃるのではないのでしょうか？どの学校、どのクラスにも居そうな苗字と同じ位の割合で「発達障害のある子」が学校、クラスには在籍していると考えてよいのです。

ですから、教師として、発達障害のある子と出会わない、関わらない年はないという前提で一年間の教育計画をプランしていかなければなりません。そして、この6・5%の中でも「学習の困難」を示す、LD(学習障害)の可能性のある子はなんと4・5%になります(ちなみに、先ほど挙げた苗字の中で「佐藤さん」という苗字の人の人口推定比率は約1・5%だそうです。「佐藤さん」の約三倍ですね)。授業はこうした子が参加している前提で進めていかな

業中でも、その子を絶対に「放っておかない」ことを大原則にしなければなりません。

しかし、授業の進度や内容についていけない子にどう関わったらいいものでしょうか？筆者は、どうしても授業内容についていけない子への支援の視点として〈部分的学習参加〉と〈周辺の学習参加〉の二つから学習活動を考えることをお願いしています。

〈部分的参加〉とは、授業に100%参加できないとしても50%、30%、10%でも授業の中で学習活動ができる部分を、見つける、作り出す、しかけるのです。例えば、国語の板書をノートに写すのに大変な思いをもっている子に、板書のすべてでなく、先生が色付きチョークで書いた部分だけ、あるいは自分が大事だと思う部分を見つけてそこだけは視写するなどの個別的なルールを設定するのです。

〈周辺の学習参加〉は、すでに学習意欲を失ってしまったような場合の視点です。そのような状態であっても、授業と全く関係ないことをやるのではなく、その周辺にある課題を行うことで「授業を放棄している」「あきらめている」という気持ちを生まないようにしたいのです。授業者に余裕があれば、簡単なワークシー

担任教員が回答した内容から、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合

	推定値
学習面又は行動面で著しい困難を示す	6.5%(6.2%～6.8%)
学習面で著しい困難を示す	4.5%(4.2%～4.7%)
行動面で著しい困難を示す	3.6%(3.4%～3.9%)
学習面と行動面ともに著しい困難を示す	1.6%(1.5%～1.7%)

出典:「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、平成24年12月5日

トを用意して今やっている教材文を使って穴埋めをすることで学習参加させる。あるいは、教材文から知らない言葉を見つけ出して、言葉調べノートを完成させるなどは周辺の学習参加の一例となります。

もちろん、授業に対して〈周辺の参加〉にならないように低学年からの丁寧な関わりは必要ですし、〈部分的参加〉も本来は「次善の策」に過ぎません。しかし「なにもしない」「ただ座っているだけ」などの授業の〈不参加〉状態を避け続けることが、少しずつでも成長と進歩していくために必要不可欠な前提なのです。

筆者としては、LDの問題については、上記のような学校現場の工夫、努力だけでなく、我が国が目ざそうとしている、すべての子に対する「個別最適化」の学習形態の中で、その状態に見合う(オプションのある)教材が用意されている未来を希望しています。

今回は「次善」ではなく「最善」の姿を考えてみたいと思います。



「子ども理解」の大切さ

広島大学大学院教授 松本仁志

新連載がスタートしました。文字を通して子どもを理解するポイントについて、四回にわたってお話します。

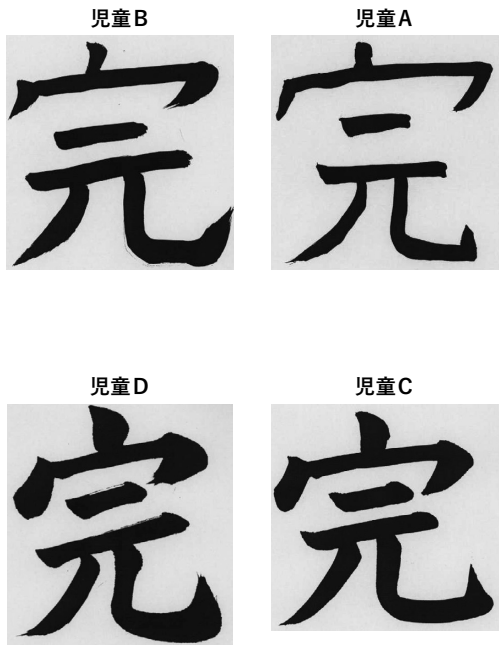
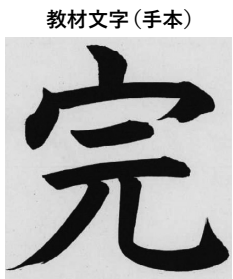


1964年、千葉県生まれ。専門は書写書道教育。光村図書 小・中学校『書写』教科書編集委員。著書に『筆順のはなし』(中央公論新社)、『書くこと』の学びを支える国語科の展開』(三省堂)など。

1 文字をどう理解するか

これら四点の「完」は、児童が教材文字(手本)を見て書いたものです。

同じ字形を見ながら書いたのに、四者四様の異なる字形が生まれています。みなさんは、この異なる字形をどのように理解し、説明するのでしょうか？



それぞれの字形や筆使いの特徴を捉え、それらの特徴が生まれた理由について、子どもの発達に関する専門知識、字形の整え方に関する専門知識、これまでの教師経験で身につけた知識などを総動員して推測することになるでしょう。そして、その推測の際には、児童A、B、C、Dという個々の子ども像をイメージしながら、また、児童A、B、C、Dが自分のクラスの子どもであれば、当該児童を思い浮かべながら推測するでしょう。文字を書いた(学習した)主体である「子ども」を抜きにして、結果として表れた字形や筆使いだけで、四者が異なる理由を解釈することはできませんし、理解をその後の指導、支援に生かすこともできません。必ず「子ども理解」が必要になるのです。

2 「なぜだろう」を大切に

「子ども理解」とは、教育(保育)のために子どもをどのように捉えるかということであり、学校教育におけるすべての教育活動で求められる大切な概念です。教師と子どもの関係性、子どもの発達段階、友人関係、家庭環境、行動特性などがその視点となります。教科の学習指導においては、学習者に関する研究を背景とした実践ベースの概念として用いられています。

今回から始まる連載は、「文字を通して子ども理解」というテーマのもと、主に書写指導における「子ども理解」の考え方や方法について、次の三点から紹介していきます。

- 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

みなさんは、日々の指導、支援の中で、次のような疑問をもったことがありますか。
「なぜ、この子はうまく書けないのだろう？」
「なぜ、この子はつまらなそうに書いている

のだろう？」

「なぜ、この子は楽しそうに練習しているのだろう？」

「鉛筆の持ち方や、筆順がなかなか直らないのはなぜだろう？」

「あの子は、なぜ書くのが遅いのだろう？」

「いつも読みにくい字を書くのは、なぜだろう？」

「半紙に二文字うまく収められないのは、なぜだろう？」

「横画の終筆がギザギザになるのは、なぜだろう？」

教師は、子どもの学習態度、文字を書く様子、書いた文字を見て、「なぜだろう？」と考える習慣をつけることが大切です。「なぜだろう？」という疑問や気づきがなければ、個々の子どもの実態に応じた適切な支援の方法は生まれてこないのですから。

今回は、①の「子どもの文字や書写の学習に対するメンタルの理解」について紹介します。なお、冒頭の「完」の字が異なる理由については、③の「子どもの書く(書いた)文字に対する理解」の回でお話しします。

光村図書ウェブサイトには、書写のご指導に役立つ情報を掲載しています。

ウェブ版「小学校国語教育相談室」
松本仁志先生 連載
「教科書活用で
書写力アップ!」
https://www.mitsumura-tosho.co.jp/kyokasho/s_kokugo/sodan/2020special/shosha0.html



書写「学習指導要領の
方向性」
https://www.mitsumura-tosho.co.jp/kyokasho/s_shosha/newcs/index.html



小学校 書写
https://www.mitsumura-tosho.co.jp/kyokasho/s_shosha/index.html



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。

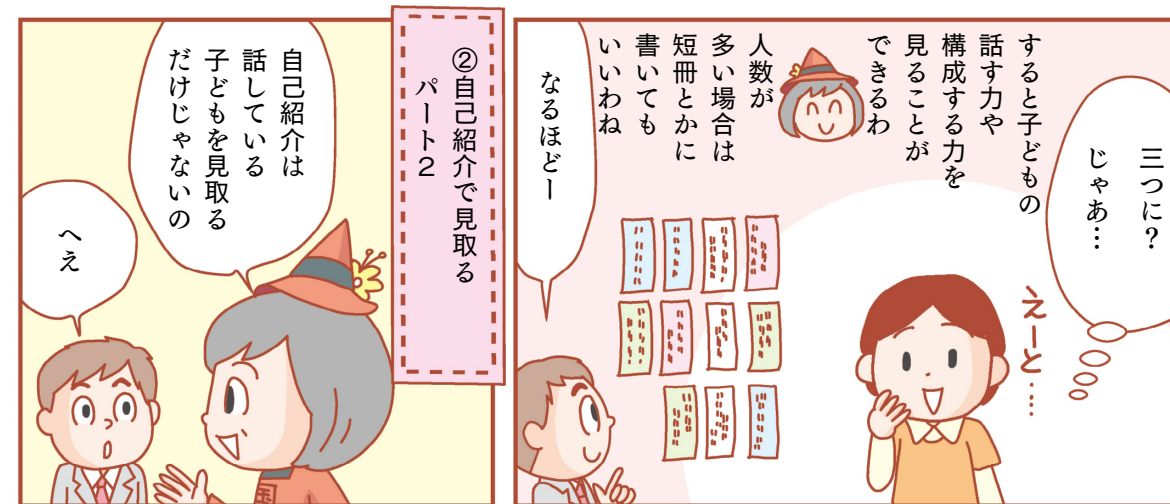
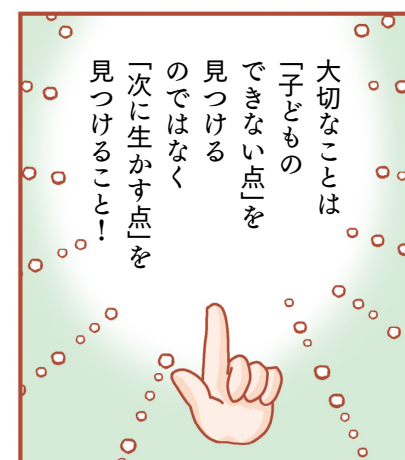


学力向上, 決め手は 「確かな見取り」!

17 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／興水かおり





スタートです。この機を逃さずがっちり子どもをつかみましょう。かけるのは「時間」ではなく「見る目」。楽しい活動の中で、「プロの教師の目」を働かせてください。学力向上は「子どもの見取り」から始まります。(コッシー)

光村図書がおすすめする春の3冊

ご注文は、最寄りの書店、または弊社ウェブサイトへ。



通常の学級における
特別支援教育のために

子どもの心の受け止め方 ——発達につまずきのある子を伸ばすヒント

川上康則 著／定価：1,430円
210mm×148mm／144p／ISBN978-4-8138-0267-9

「人の話を聞けない、指示が入らない」「オンオフの切り替えが苦手」「落ち着きがない」——。通常学級で支援を要する子どもたちへの効果的な接し方が学べ、すぐに活用できるハンドブック。

こどもとおとなと、
そのあいだのひとたちへ

なんだろう なんだろう

ヨシタケシンスケ 作／定価：1,650円
237mm×186mm／48p／ISBN978-4-8138-0264-8

がっこう、たのしい、うそ、友だち、しあわせ、自分、正義、ゆるす、自立、立場、ふつう、夢、そして「考える」ということ——。ふとした瞬間にうかぶ「なんだろう」を、大人気絵本作家・ヨシタケシンスケが徹底追究！ 道德教科書（小1～中3／光村図書）のコラムに、かき下ろしを加えた一冊です。



月曜夜九時。
“レディオワン”の時間です。

レディオワン

齊藤 倫 作／クリハラタカシ 画／定価：1,320円
188mm×128mm／152p
ISBN978-4-8138-0258-7

みなさん、こんばんわん。月曜夜9時。〈レディオワン〉の時間です。思いがけず言葉を話せるようになった、いぬのジョン。そんなジョンがラジオのDJとなって、「にんげんたち」に語りかけていく。ラジオに耳を傾けるように、じっくり読みたい一冊！



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。

A Q

次の中で、部首が違うものは
どれでしょう。
①漢 ②酒 ③永 ④準

②酒（他は「水」部）

漢字を構成するパーツのうち意味を表す中心的要素となつている文字を部首といいます。「酒」は《シ》と《酉》に分けることができ、《シ》（さんずい）は水に関係することを表し、《酉》は酒つぼをかたどった文字です（十二支のトリはのちの時代にできた意味です）。酒は液体なので《シ》を部首としてもいいのですが（実際にそうしている辞書もあります）、《酒》の古い字形では酉（酒つぼ）からシ（しずく）が外にこぼれている形に書かれており、伝統的な漢字の字典「康熙字典」では酉が意味の中心にあると考えて、この字を七画の「酉」部に収めています。



A Q

小学校で学習する漢字の中で、
最も画数が多い漢字は何画で
しょう。

二十画（競・議・護）

「競」「議」は四年生、「護」は五年生で学習します。

そもそも「画数」とは、何でしょう。漢字を書くときに、鉛筆などを紙につけてから離すまでに書かれる線や点を「筆画」といい、ある漢字がいくつの「筆画」からできているか、その総数が「画数」となります。

〈例〉子子子 三画

水水水水 四画

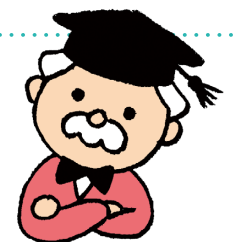
手書きの形と印刷の形では画数が異なるように見ることがあります。「糸」は一般の書物に使われる明朝体では七画（あるいは八画）に見えますが、手書きの形では六画になるので、小学校の教科書では手書きの形に合わせた教科書体で印刷されています。

糸 七画
明朝体

糸 六画
教科書体



解説：阿辻哲次（京都大学名誉教授）
専門は中国文化史、中国文字学。
著書に『戦後日本漢字史』、『漢字のはなし』など。



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、
「まなびウェア」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

SNS公式アカウントを開設しました

より多くの先生方や教育関係者のみなさまに役立つ情報をお届けするため、
光村図書は2021年より、LINEとtwitterによる情報発信を開始いたします。



明日からの授業づくりに役立つ情報・資料を、いち早くお届け。友だち登録の際に教科を選択でき、その教科の情報のみを受け取ることができます。

QRコード
から追加



光村図書の懐かしの教材や、旬の教材、教科書にちなんだ豆知識やクイズなど、ちょっと「ほっ」とする情報をお届けいたします。

QRコード
から追加



YouTube 動画で理解を深めるYouTubeも、引き続き運営しております。



小学校 国語教育相談室 通巻 NO.195 2021年4月7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。広報紙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。



光村図書