

海外の補習授業校における手書き強化の国語学習：  
チェンナイでの実践をもとに

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-10-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 杉崎, 哲子, 末永, 和彦, 入江, 茂雄 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00009176">https://doi.org/10.14945/00009176</a>

## 海外の補習授業校における手書き強化の国語学習

－チェンナイでの実践をもとに－

The method of Japanese language study by handwriting at overseas Japanese school

～ A case of practice at Chennai (India) Japanese school ～

杉崎 哲子<sup>1</sup> 末 永和彦<sup>2</sup> 入江 茂雄<sup>3</sup>

Satoko SUGIZAKI, Kazuhiko SUENAGA and Shigeo IRIE

（平成 26 年 10 月 2 日受理）

### Abstract

Nowadays, there are lots of Japanese children (sons and daughters of business person who works in abroad) who live in overseas due to the globalization. Japanese government is, therefore, encouraging to support the operation of Japanese language school as well as supplemental Japanese school followed by local Japanese associations and communities. Almost all of them have their own curriculum to provide the necessary Japanese education equivalent to that in Japan.

On the other hand, supplemental Japanese schools are being forced to put the Japanese language (Kokugo) class mainly because of limited time of curriculum itself.

The children face the problem in the class, especially for the writing skill of Japanese languages, under the conditions of each local educational environment.

Mr.Irie, who is a managing trustee of the school, along with the committee members have been conducting the drastic reform since 2011 onwards in Japanese school educational trust of Chennai. Mr.Suenaga, who is a principal of the school, has started the innovation systematically from 2013 in above school.

It is important for the all studies to have a handwriting in it, although that is not only for Japanese language (Kokugo).

Again, there is a limited class in the curriculums of supplemental Japanese school. So it is, therefore, important to think over how efficient they should take up the class of those handwritings.

In this research, firstly it refers to the history of the school as well as the drastic reform itself which Mr.Irie has conducted recently.

Secondly, It refers to the educational ideal and yearly curriculum which Mr.Suenaga has fully introduced. Then lastly, Ms.Sugizaki points out the problem to be solved as well as her actual practice at the school.

This research finds the effectiveness of intensified handwriting at overseas Japanese school.

### 1. はじめに

グローバル化に伴って現在約 7 万 1 千人の義務教育段階の日本人の子供が海外で生活しており、海外に長期間在留した後帰国する子供の数も 1 万人を超え更に増加し続けている。昭和 31 年、バンコクに日本人学校が、昭和 33 年に米国のワシントン補習授業校が設立されて以来、政府の認定を受けて主に現地の日本人会が日本人学校や補習授業校を設立し、国内の小・中学校

や高等学校と同等の教育を行うことを目的に教育活動を始めてから今日に至っている。

ただ補習授業校には時間的な制約があるため、国内の学校と同様のカリキュラムで実施することは困難である。そこで補習授業校では、現地校では学ぶことのできない学習を中心に据えた教育活動が展開されている。その際、児童生徒を取り巻く言語環境の影響に配慮して国語学習を重要視し、特に語彙の獲得や漢字書字に力を入れて取り組んでいる。

子ども達は現地校の英語での授業や宿題に追われて時間的に大変であり、保護者の多くは海外滞在中に英語の習得を望んでいるため、国語の家庭学習は不足しがちである。また指導者は校長以外が現地スタッフという状態が続いたこともあって、筆記具の持ち方や漢字の筆順の大原則などの国語指導が充足されていない状況も見受けられる。

チェンナイ補習授業校においても、運営委員の入江らがこの課題を重くとらえて指導体制の改革を進めてきた。昨年度からは、末永が文科省より校長として派遣されて指導体制を根本的に整備したことにより、更に国語学習の充実が期待できるようになってきた。ICT化の進化に伴い手書き場面は減少しているものの、学習における手書き場面の重要性は逆に見直されている。時間的制約の大きい補習授業校において、「書字」の課題をどう解決するか、「手書き」を、どのように取り入れていくと効果的かを検討する必要がある。

そこで本研究では、チェンナイ補習授業校におけるこれまでの改革の経緯と教育理念をおさえ、杉崎の実践をもとにして補習授業校における手書き強化の国語学習について検証する。

## 2. チェンナイ補習授業校について

### 2-1. 準全日制補習授業校について

文部科学大臣から国内の小学校、中学校又は高等学校を同等の課程を有すると認定を受け、国内の高等学校や大学の入学資格を得られる全日制的教育施設が「日本人学校」である。一方、「補習授業校」は、現地の学校やインターナショナルスクール等に通学している日本人の子供に対して土曜日や放課後などを利用し国内の小・中学校の一部の教科の授業を日本語で行う教育施設である。日本人学校と同様に設置運営の主体は現地の日本人会等である。平成25年4月15日現在で世界54か国に203校が設置されており、約1万8千人が学んでいる。このうち日本人学校に準じて授業時数や授業科目を設定しているのが「準全日制補習授業校」である。

通常の補習授業校が週末の一日を授業日としているところ、「準全日制補習授業校」では月曜日から金曜日まで、毎日数時間の授業を行っている。全世界に4校しかなく、現在設置されているのは、チェンナイのほか、ダルエルサラーム（タンザニア）、オマーン、グアダハラ（メキシコ）である。国語を中心に、施設によって算数（数学）や理科、社会などを加えた授業が、国内で使用されている教科書を用いて行っている<sup>(1)</sup>。

### 2-2. チェンナイ補習授業校の沿革<sup>(2)</sup>

チェンナイは、1996年に植民地時代の名称「マドラス」からタミル語の旧称である「チェンナイ」に改称されたインド4大都市のひとつである。人口は約800万人で経済的にも南インドの中心的存在であり、数多くの外国公館、商社、銀行などの支店が設置されている。また英国のインド植民地時代「東インド会社（1639年設置）」の建物や歴史ある生活様式も色濃く残っている。現在はインド有数のIT産業を中心とした近代的な街として栄え、近郊には日本をはじめ多くの自動車産業やIT関連の企業が進出している。

チェンナイ補習授業校は、1975年、留学生1名を講師に迎え各家庭が週に2回持ち回りで授業を行った「マドラス日本語補習教室」からスタートしている。1978年にはニューデリー日本人学校の教員が10日間巡回指導を行い、1980年からは文部省が教員1名を派遣しホテルの2部屋を校舎に使用して土日に実施できるようになった。ただ、派遣教員の帰国や校舎の移転、インドの社会情勢の影響による休校も多く、落ち着かない状態が数年続いていた。

1984年には児童生徒数が10名となったため「チェンナイ日本人会」は教員の派遣を陳情し、派遣条件である準全日制として授業を再開するに至っている。その後は、2年ほど派遣教員不在の時期はあったものの、週に5日、午後に授業を行い、補習授業校規則を制定したり状況に応じて幼稚園部を設けたりなどして指導体制を整えてきた。

在籍者数が10名を超える状態の続いた1994年には、政府に対して日本人学校設立の要望書を提出した。しかし、その後も補習授業校として継続し1995年度には創立20周年記念行事を実施している。1998年には校名を「チェンナイ日本語補習校」に変更、中学部を設立して遠足や写生会、書き初め大会等の学校行事も充実させていった。2003年にはタラマニ地区に完成したアメリカンインタースクール内の教室を借り、翌年教育信託団体証明書の登録を完了して校名を「チェンナイ補習授業校 (Japanese School Educational Trust of Chennai)」に変更している。

年々在籍者が増加傾向にあるため、日本人学校への移行についても度々検討されてきた。しかし、毎日午前中はインターナショナルスクールに通わせるということが通例になって長く継続されてきたなか、在印期間には英語を学ばせたいという保護者の意識が弱まることはないため、仮に日本人学校が設立されたとしても入学者数を確保できない事態が懸念される。何より、学校の設立検討から設営に関わる費用など、全ての準備が運営母体である日本人会に委ねられるため、現在の教育環境と比較すると、費用対効果の観点からみても日本人学校の設立はハードルが高く、結局は見送られて今日に至っている。

2013年には体制を一新し、非営利目的教育団体としてタミル州政府の認可を受け法人化した。学校の運営は取締役会にて審議、承認のうえ、チェンナイ日本人会から派遣された学校運営委員長以下、12名の委員で構成される学校運営委員会にて執行されることになっている。

チェンナイにおいても、補習授業校の在籍者がこれほどまでに増加しているにもかかわらず日本人学校設立に向けて積極的に動き出していないのは、こうした動向が経営上の問題と深く

関わっているからである。日本人学校の設立は基本的には現地の日本人社会が設立を推進することが前提で、それに対して文部科学省が教員を派遣し外務省が支援するという順序であるため、現地で学校が必要であると考える企業がイニシアティブを取らなければならない。チェンナイにおいては、その時々動向に沿う形で運営委員会が改革を進めてきた結果、今のチェンナイ補習授業校の指導体制が確立されたのである。

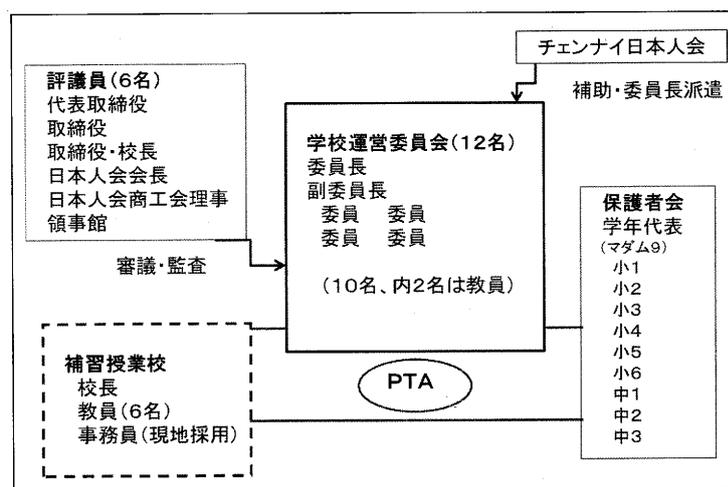
### 2-3. チェンナイ補習授業校の教育概要<sup>(2)</sup>

現在、チェンナイ補習授業校の運営母体は「Japanese School Educational Trust of Chennai (代表 入江茂雄)」、補助団体が「チェンナイ日本人会 (会長 平野智彦)」である。「American International School」と貸借契約を結んで12年目になる。「チェンナイ及びその近郊に在住する日本人子女に対して、現地校の教育で補うことができない日本人として必要な教育を文部科学省の示す学習指導要領を指針として補うこと」を目的として教育活動を行っている。

2008年以前、10名前後だった児童生徒の在籍数は、2009年は20名、2010年32名、2011年39名、2012年45名と増加を続けた。年度途中の帰国もあって出入りは激しいものの、2013年は68名、今年度はさらに増えて84名になっている (内訳/小1-11名、小2-17名、小3-13名、小4-10名、小5-8名、小6-10名、中1-7名、中2-5名、中3-3名)。

ここに通う子供たちの多くは、昼間はアメリカンスクール (通称アメスク) に通学し放課後に補習授業校に登校する。同一敷地内に校舎があるため、実はアメスクの授業が終わってから別教室に移動することになる。(注/アメスクではない学校に在学する者も通学できるようになっており、現在、2家族3名がブリティッシュ校に通っている。)

学校運営委員会は、限られた環境の中で、子ども達にとってより良い教育環境を提供するこ



【図1】2014年度チェンナイ補習授業校運営体制

と、教職員、保護者、学校運営委員を中心に日本人会全体で教育活動をサポートすること、チェンナイにおける日本人補習校のあるべき姿を検証することを学校運営の柱とし、具体的な施策を講じている。その一つが、チェンナイ補習校に相応しい規則やカリキュラムの検討であり、状況に応じた「保護者サポート」のあり方の検討と講師人材の採用活動の促進にも力を入れている。これらを含めて土曜日併用の準全日制を継承するのか、あるいは日本人学校に移行するのかといったチェンナイ補習授業校の将来あるべき姿についても継続的に検討している。

講師の採用については、過去の保護者による持ち回り授業時代からは改善されてきたものの、その後も文科省からの校長の派遣以外は現地採用に頼らざるを得ない状況が長く続いていた。そこで子ども達に日本国内と同等の教育を保障したいとの考えから、施策の三つ目にあるように、2012年には文科省から派遣された校長以外に日本から2名の教職経験者を採用し、昨年度には更に2名を新規に採用して日本から呼び、現在は校長以外に教員は6名となっている。

また指導形態の面でも改革されている。2013年度までは1名の教員が2学年を同時に担当する形で、小学部中学部とも平日に2時間ずつ授業を行っていた。しかし複式学年の授業を同時に行う弊害に加えて中学生の出席率低下や遅刻者の増加という問題も生じたため、それらを払拭するという意図から、今年度より小学部は月曜日から金曜日の毎日2時間、中学部は土曜日に6時間、つまり土曜日併用の準全日制という形態を取り入れたのである。その結果、一教員が平日は小学部の単学年の授業、土曜には中学部の授業を責任をもって担当できるようになった。担当教員が発達段階に配慮した学年毎の指導内容に正面から向き合えるだけでなく、児童生徒にとっても学習への集中が期待でき理解の深化が図れる。中学生にとって土曜日にも6時間学習するのは大変なようではあるが、放課後に2時間授業がプラスされる疲労度は非常に大きく、まとめて授業時間を確保できることによる教育的効果は大きいと考えられる。

【図2】平成26年度（2014年度）チェンナイ補習授業校学校要覧より（抜粋/部分）

#### IV 学校経営計画

##### 1 本校の教育目標

『ひとみ輝き 自ら学ぶチェンナイ補習授業校』

一生きる力を育み 地球を舞台にはばたく子の育成—

- (1) 基礎・基本の学力の定着
- (2) 国際社会に生きる感性豊かな心の育成
- (3) 健康で心身ともにたくましい子の育成

##### 2 学校経営の基本方針

- (1) 日本帰国を見据えた基礎学力の維持・定着。【「わかる・できる・楽しさ」のある授業】  
国語、算数・数学を中心とした基礎基本的な知識・技能を身に付けさせる。思考力・判断力・表現力を高めるための授業の改善を図る。「自力解決学習」の定着を目指す。
- (2) 「生きる力」をグローバルな視点で考えさせる。【アイデンティティーの確立】  
日本人としての誇りをもち、礼儀正しく、世界に通用する国際感覚をもった児童・生徒の育成をめざす。
- (3) 「日本式の教育方法で学ぶ」日本では当たり前なことを当たり前に行える子の育成。  
『凡事徹底』。正しい姿勢、返事やあいさつ、聞く態度など日本の学校生活や授業で必要最低限なことの定着を目指し指導の徹底を図る。
- (4) 児童生徒の自主性・自立性をもたせ、その伸長を図る。【「自己表現力」を育てる教育活動】  
学級活動や諸行事へ積極的に関わることを通して、他者から認められることの喜びや自分たちで学校を動かしていく達成感を味わわせながら自己を生かす能力を養う。
- (5) たくましい「こころ」と「からだ」が育つ教育環境作りに努める。  
【日本人会・家庭・学校運営委員会との連携】  
学校だけでなく、家庭や日本人会など、ここチェンナイでの多くの人々との関わりの中で学ぶ「人の優しさ」から、相手を思いやる優しい心ときまりを守る強い心の醸成。

##### 3 本年度の指導の重点

- (1) 『自ら学ぶ＝自立解決学習』で育む、自己課題解決能力の育成。
- (2) 『凡事徹底』で身につけさせる、日本人としてのよりよい生活習慣。

『平成26年度（2014年）学校要覧<sup>(2)</sup>』にある通り、「ひとみ輝き、自ら学ぶチェンナイ補習授業校—生きる力を育み、地球を舞台にはばたく子の育成—」という教育目標を掲げ、(1) 基礎・

基本の学力の定着、(2) 国際社会に生きる感性豊かな心の育成、(3) 健康で心身ともにたくましい子の育成の3つを目指している。

【図3】平成26年度授業日数及び課業期間、時間割

- ① 年間授業日数 小学部/175日(35週)、中学部/40日(40週)、計202日
- ② 授業日及び週授業単位時間  
 小学部/月曜日から金曜日の午後、2単位時間×5日=10単位時間(45分授業)  
 中学部/土曜日 6単位時間×1日=6単位時間(50分授業)  
 総授業単位時間数 小学部/350単位時間、中学部/240単位時間
- ③ 学年別の国語の授業時間数(標準授業時数)  
 小1/243(306)、小2/206(315)、小3/161.5(245)、小4/161.5(245)、  
 小5/159(175)、小6/159(175)、中1/112(140)、中2/111(140)、中3/83(105)
- ④ 各学期の授業日数と各休業期間  
 前期/4月1日~9月30日(96日間)、後期/10月1日~3月31日(106日間)  
 学年始休業4月1日~4月5日、夏季休業6月1日~7月31日  
 秋季休業10月2日~10月3日、冬季休業12月19日~1月11日  
 学年末休業3月16日~3月31日
- ⑤ 時間割

	月		火		水		木		金	
	1校時	2校時	1校時	2校時	1校時	2校時	1校時	2校時	1校時	2校時
小1	国	国	算	国	国	国	算	国	国	国/生
小2	国	国	算	国	国	算	算	国	国	国/生
小3	理	国	国	算	社	国	国	算	国	算
小4	理	国	国	算	社	国	国	算	国	算
小5	社/理	国	国	算	社	国	国	算	算	理
小6	社/理	国	国	算	社	国	国	算	算	理
土曜日	1校時	2校時	3校時	4校時	5校時	6校時				
中1	数	数/国	国	国	国	社/理				
中2	国	国	数	国	国/社/理	社/理				
中3	数	国/数	国	国	理	社				

### 3. チェンナイ補習授業校における国語学習

#### 3-1. 学校経営の基本方針と国語学習

学校経営の基本方針には、「(1) 日本帰国を見据えた基礎学力の維持・定着」として、国語の基礎基本的な知識・技能の習得が示されている。続けて記されている「思考力・判断力・表現力を高めるための授業の改善」は国内の学校でも求められているもので、「わかる・できる・楽しさ」のある授業の展開ということになる。

「(2) 「生きる力」をグローバルな視点で考えさせる。」では、日本人としてのアイデンティティが確立されてこそ世界に通用する国際感覚を持つことが可能になるという考え方を示している。具体的には正しい日本語を使って適切に表現できる力の育成を目指し、特に漢字や語彙といった言語に関する事項、読み、作文の指導に重点を置いている。

前項に挙げた時間割をみるだけでも、全学年において国語の授業の多いことが分かる。例えば小学校第1学年では、算数が標準授業時数136の50%の68時間であるのに対して、標準授業時数306の79.4%に当たる243時間を国語の授業に設定している。

学年別、教科別の授業時数は次頁の通りである。また年間時数の配当は、計画的に学習を進められるよう、文部科学省から出された「補習授業校のための指導資料集<sup>(3)</sup>」を参考に40週で作成している(巻末資料1)。この資料集は、文部科学省小・中学校 学習指導要領の改訂に伴う新しい教科書を使用することになったのを契機に、特に日本国内での指導経験のない現地採用教員が授業の工夫・改善に活用できるようにと考えて作られたものである。全国海外子女教育国際理解教育研究協議会が委託されて編集あたり、当時埼玉県の小学校の校長であった末永も、コロンバス補習授業校での経験を生かし、委員としてこれに加わっている。

#### 3-2. 『指導教本』にみる国語指導関連の留意点

末永は新規採用の教員に向けて『補習授業校教員のための指導教本<sup>(4)</sup>』も発行している。ここには「補習授業校に通学する児童生徒が、帰国して再び日本国内の学校に編入した際にス

ムーズに対応できるよう、日本の基幹科目の基礎的・基本的知識・技能、および日本の学校文化を、日本語で学習する」という補習授業校設置目標を明記し、「日本で教えている一般的な教え方が基本」とであると強調して順守を求めている。また、繰り返しが必要な学習には家庭の協力が不可欠と、補習授業校教員の心構えを詳細に記している。

「教師は役者になれ」の項では、「演じるための『型』」にはまるために「形 (form)」から入ることを基本にしている。「服装」「立ち振る舞い」に並んで「言葉」を挙げ、「相手が子どもであっても丁寧語で話す」ことを奨励している。「互いを尊敬・尊重し合う姿勢」とも関係するため、時間の順守とともに挨拶の重要性を説いている。また「正しい日本語ではっきりと、分かる声の大きさで、自信を持って、たくさん話させるようにする」といった「話すこと」の指導を強調するとともに、教員自身の話し方を含めた言語環境の整備についても述べている。教室運営に関しても、名札や座席表の作成、子ども達全員が教員の方を向いて授業を受ける一般的な集団授業の形態を基本として示し、板書の重要性も伝えている。

「授業の作り方」の項でも、「導入」に「本時の目標や単元名を板書する」が、また「展開」部分には「全員が最低1回は発表できるように」や「考えたりノートをとったりする時間を確保する」を挙げている。「まとめ」では、本時の目標の再確認と次時の予告、本時との関連の必要性が示され、「板書の色つき箇所を確認」と「ノートの活用」がノウハウに挙がっている等、言語環境という点でも板書の影響力を強調し、教員の資質として別項でも詳しく述べている。

また、学力の定着には繰り返しの学習が不可欠だが授業時間数の少ない補習授業校では家庭学習で補うしかないため、「宿題のノウハウ」として宿題の量とレベルの目安を示し、自立解決学習へと導くよう各家庭にも働きかけている。(〈宿題量の目安〉小学部低学年/1日30分程度、小学部高学年/1日45分程度、中学部/1日に1時間～1時間30分程度、〈宿題レベルの目安〉教科書レベルの基礎的なもの7割、応用的なもの2割、チャレンジ問題1割)

教科書レベルの基本問題を重点的に行うとしているのは、学習内容の定着に加えて、達成感・充実感が次の学習への「意欲」につながるという個人差への配慮である。基本問題は教科書と授業中に書いたノートを調べることによって解決できると記載し、授業中の「手書き」を重要な機能として位置づけている。そのため特に新任教員が陥りやすい事例として、「説明を全て板書して板書が多くなりすぎたりメモ黒板になったりする」「子ども達に作業(ノートや問題)をさせているときに、こんこんと説明を続ける」を挙げて注意を促している。

平成20年版学習指導要領の学習内容「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の中に「書写」が位置づけられ日本人として身に着けるべき力の一つとして重要視されている。ただし本研究の「手書き」とは、その内容を「書写学習」に限定するのではなく、国語学習の中の言語活動として「文字を書くこと」を総合的にとらえていることを改めてここで断りしておく。

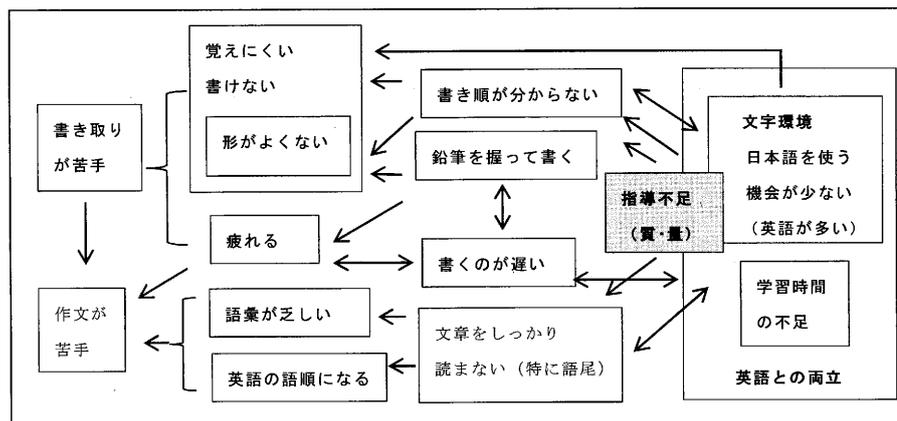
### 3-3. 児童生徒の国語に関する課題

幼児期からインドに居住し1年次に補習授業校に入学するものもいれば、日本の小学校で何年間か過ごしてからインドに移ったもの、他外国の現地校やインターナショナルスクール、あるいは、その地の日本人学校から編入するものなど個々に状況が異なっており、今後の在印期間もまちまちである。したがって、国語力の、特に文字を書く力は個人差が大きい。

そこで入学あるいは転学までの学習状況や文字を書くことに関する児童生徒の表れについて保護者を対象にアンケート調査を実施したところ、個々に状況は異なるものの全体的な傾向としては以下のように「書き取り(漢字・平仮名・カタカナ)」と「作文」に対して苦手意識をもっていることが明らかになった<sup>(5)</sup>。これらの回答には、原因と考えられるものも含まれているため、相互関係を整理して次頁(図4)に示した。

・漢字書き取りが苦手。	読めても書けない。	
・覚えにくい。	書かないからすぐに忘れる。	
・書き順が分からない。	形よく書けない。	雑である。
・作文が苦手。	英語の語順になる。	語彙が少ない。
・疲れる。	筆記具を強く握る。	書くのが遅い。

【図4】「チェンナイ補習授業校」児童生徒の「文字を書くこと」の課題とその相互関係



チェンナイに来て日の浅い1名だけは「特に心配していない」と回答しているが、回答者52名中51名は問題があると考えており、滞在期間の長い場合には英語との混用にも困惑している。入門期や低学年の時期に日本を離れている場合、特に深刻である。

中には「イギリスで生まれ3歳半の時に帰国した。できる限り日本語で話しかけていたが、プレスクール準備で2歳半から英語の個人レッスンを始めたせいか、幼稚園の年少時には先生が日本語で話しかけても英語で返答する状態が半年程続いた。最近ようやく日本語に興味を持ち始めたが、平仮名の習得でさえ非常に遅く心配している。(小1/2013年7月からチェンナイ)」というように切実な状況の児童の様子がうかがえる。

- (例)「日常生活の中で時々英語と日本語を混用。(小2/チェンナイには2011年3月〜)」
- 「日本語の読み書きが遅く長文を嫌がる。(小3/2011年7月〜)」
- 「疲れるからとインドに来て半年で漢字嫌いになってしまった。(小4/2012年8月〜)」
- 「テストに向けて覚えさせるが、誤答が蓄積し、ますます嫌いになる。(小5/2009年8月〜)」
- 「漢字もだが、作文力が皆無に近い。(小6/2010年4月〜)」

保護者の中には、「今後は英語の方が重要視されると思うので、今はまずは英語をしっかり身につけてほしい。」との考えもあり、「父親自身も海外生活が長かったので漢字を書くのが苦手だったが今こうして仕事に就けているから余り気にしていない。しかも今後は読めればよいという時代になってくると言っている。果たしてそうだろうか。」というように、父親と母親との意見が食い違っているケースもみられる。

こうした課題は、表示したように主には英語づけであるという言語環境に加えて、補習授業校の宿命ともいえる学習時間の不足に起因している。子どもたちは英語による授業を終えた後に補習授業校で授業を受けるのであるから、国内の児童生徒の倍の負担を強いられている。

現状だけではなく、児童生徒がこれまで質的量的にどのような指導を受けてきたのかが影響している。例えば以前補習授業校で勤めていたインド人と日本人のハーフの教員の場合、教員自身が「漢字はとりあえず読めればよい」と考えておられ、残念ながら書き順指導への意識が低かった。このような補習授業校における指導体制上の課題を解決するために運営委員会が改革を進めた経緯は、既に沿革で述べた通りである。

保護者の不安は英語との両立や漢字が苦手というような現段階に留まらず、帰国後に日本の学校に適応できるかということや高校入試などの進路の方に向けられている。今後は、制度上の問題も含めて日本国内の学校の受け入れ体制も課題としてとらえていかなければならない。

#### 4. チェンナイ補習授業校における国語の授業実践

##### 4-1. チェンナイ補習授業校における授業実践の概要

###### 1) 実践のねらい

- ・児童生徒が抱えている書字の課題に関して解決の方策を考える。
- ・児童生徒の国語力定着のために、授業での「手書き」の取り入れ方を考える。

## 2) 実践の日程

事前の調査と打ち合わせ 平成25年4月

授業日／平成25年度 8月26日～30日、3月3日～7日

平成26年度 8月9日（中学部／土曜補習）、12日～14日（15日休校）

## 4-2. 実践例とその結果

### 1) 姿勢執筆指導の重視

文字を書くことは国語に限らず全ての学習の基盤であり将来に影響するため、入門期において姿勢執筆指導が求められている。ところが筆記具の多様化や文字環境の著しい変化等に伴い国内でも筆記具の持ち方の乱れとそれによる書字への負担感の増大が問題視されている。

姿勢執筆は単独で扱うことはなく、他の学習要素を取り立てて授業する中で長期的かつ継続的に指導することになっている。しかし、それでは時間的制約のある補習授業校での定着は望めないため、敢えて望ましい持ち方や姿勢の「形」を強調して示す必要がある。そこで鉛筆2本を箸のように持ち消しゴムを挟んで左右に移動させる、手の内側に丸めたハンカチとともに鉛筆を持たせるようなゲーム感覚の取組みに加え、用紙を置く位置や利き手の反対側の手の働き（用紙を押さえ姿勢を保つ）等のポイントも丁寧に指導した。また、これらの授業を小学校勤務の経験がない教員や保護者に自由に参観してもらい、解説を加えた。

### 2) 運筆の仕方の具体化

一般的な書写指導では字形認識（認知面）の手立てが中心になるが、実際の運筆に結びつけるためには、例えばマス目を四つの部屋に分けて「書き出し位置」を示すというように、書き始筆から終筆までの「書く過程」に着目させ具体的な手立てを示す必要がある。始筆の位置の次は「点画の種類（横画、縦画、払いなど）」の確認が必要である。続いて「点画のつながり」意識の高揚により運筆の仕方の指導へと結びつけていく。転折部の書き方の場合は一度静止してから方向を変えるということを定着させる必要がある。その際、ワークブックを使用した単なる「なぞり」では、なぞる文字のない状態で実際書くという場合に活かしにくいことが明確になっている<sup>(6)</sup>。そこで水書シートを活用し大きな動きで運筆を確かめて、認識と運動の両面に働きかけた。例えば小学1年生の「カタカナ」指導では、「ス＝横画＋左払い」のようにカタカナの点画をさらに「部品（パーツ）」に分解し形状に着目させることによって「ヌ」と「ス」、「エ」と「ユ」、「ア」と「マ」、または「ヤ」との違いを運筆面でも確認できた。

またインクリング<sup>(7)</sup>を使用した筆圧意識の強化という科学的手法も取り入れ、iPadを活用した体験的な学習も行った（資料2）。

### 3) 「漢字学習への運動」の推進

これまで杉崎は、子供たちの漢字の「書き」の誤答を分析して書写学習が結果的に漢字習得に生きる指導（＝書写学習の漢字学習への運動）の推進を提言し<sup>(8)</sup>、小学校の学習漢字1006字全てを体系化し指導法を確立した<sup>(9)(10)</sup>。この研究成果を実践に結びつけることにした。

小学1年の授業では、「上から下」「左から右」という筆順の大原則を押さえながら「山、五」を確認し「まがり」と「そり」の違いをキーに「九、四、七、空、花」と「気」を学ばせた。「七」では「おれ」と「まがり」の違いを示し、ここでも水書シートを積極的に活用して「終筆（とめ、はね、はらい）」の意識づけを行った。また3年でもカタカナの確認から「負、安、去」といった新出漢字に結び付け、誤答の多い「悪」についても、上記に記した音声化も併用して「一、口、たて、たて、よこ＋心」を水書やiPadを使って確認した。4年には「手からするつと抜ける形状」から「夫」や「失」がうまれ、しなやかさの意から「笑」になったという字源を紹介し、5年には「木偏の整え方」を軸にして「枝、検、格、桜」へと広げていった。

このように、「漢字足し算」等の工夫に加え、字源による興味関心の喚起や点画の書き進め方の音声化、関連性を持たせて漢字の順を取り扱うなどの新しい指導法についても提示することができた。（資料3）

実践の中では、筆記具を把持して書く前にできるだけ「空書<sup>(11)</sup>」を取り入れた。筆記具を持たずにiPad上に書く「空なぞり<sup>(12)</sup>」（一般的な「なぞり書き」と区別し「空なぞり」と名付けた）は筆記具把持のストレスが除去される点では「空書」に等しい。しかし動きの方向が示

され指の動きの跡が消滅しないという点では「空書」と大きく異なるものである。一般的な「なぞり書き」が文字再生の運動自体を問題にしているのに対し、「空なぞり」の場合は、「なぞり書き」における手指の運動面の効果だけでなく筆順や筆使いに有効とされる「空書」が加わる。筆記具把持のストレスを軽減して字形認識や手指の運動機能に働きかける新しい書字学習の方法として積極的に取り入れたい指導の一つである。

#### 4) 書写から作文への導線提示

小学1年の「は・を・へ（助詞）」の使い方を学ぶ単元においては、先に姿勢執筆指導を確かめ水書シートによって「むすび（は）」と「つきかえし（を）」の書き方の確認を行い、その後文を作る学習へと結びつけた。前項で紹介した「部品・(パーツ)」に分解した片仮名指導でも、その後に「イヌ」「イス」の語を使って短文を作っている。「二とニ」、「三とミ」のように形状の似ている漢字とカタカナを比較することも書写学習では一般的である。漢字とカタカナとを淡色の紙に書き、色で区別して相違点を明確にしたが、それだけに留めずに「イスの下にいるイヌのペロが大きく口をあけた。」という文を示すと、児童にとっては文字が記号ではなく身近な意味のある言葉として定着していく。ただし全文を書くとは時間を要するため、例えば文全体ではなく「イス」「イヌ」「ペロ」「口」だけを書くというような配慮が求められる。

昨今の書写学習では、日常に生かすというねらいを受け、漢字や仮名を一文字ずつ取り立てて指導するだけでなくノートや掲示物の書き方についても取り扱い、字配りや配置・配列、用紙に対する位置なども指導することになっている。さらに「書きまとめ方」指導に関する研究<sup>(13)</sup>も進められている。例えば小学1年の「なかまのことば」という単元では、書写的な視点から「白」と「赤」の字形を確かめて児童に書かせ、その後に様子を表す形容詞「白い」「赤い」を学ばせた。「い」を加筆するだけで文章化への拡大が可能になる。1文字から熟語へ、更に文へとつなげ、生きた言葉として「手書き」を取り入れていく必要があると考える。なお「作文」指導と書写とを絡めた「書く」学習の意義と可能性は別稿に委ね<sup>(14)</sup>ここでは割愛する。

#### 5) 「音読」と「手書き」

「読むこと」と「手書き」との関係としては、読解を深める、また、自身の意見を意見交換に生かすために書きとめる手法はよく取り入れられる（資料4）。五感を生かすという観点から小学校低学年の読み教材に「動作化」を取り入れて認識を助けることも一般的である。しかしここでは手書きとの接点が薄いと思われる「声に出して読む」ことに注目する。

小学1年の「大きさ速さに気をつけて読む」という単元では、語尾をはっきり読み、まとまり（文節）をとらえる。言葉一つ一つを大切に読み上げる音読の際、不明瞭になる語尾やとらえにくい一文節の部分を書き記すことにより、単元の目標を明確に意識できる。はじめは音読だけを幾度か繰り返し、その後定着しにくい部分を拾い上げて書くと効果的である。

小学校高学年や中学の授業で長文教材の全文を範読する時に、キーワードや気になる表現を丸で囲んだり棒線が付したりし、後で書きとめることもある。また児童生徒が全文を通読する場合、群読か指名読みか、あるいは一段落ごとに読むか一文毎に交代して読むかなど、状況に応じて工夫する。読み手はじっくり味わいながら読み、聞く人は線や囲みを加えながら意識は文章の内容に迫る。チェックした語を辞書で調べ、それについて考えたことを書きとめる習慣が大事になる。

中学3年の教材「高瀬舟」では、前時までに通読済の生徒と読み終わっていない生徒が混在していたため、全体であらすじを追いながら難解語句の意味を押さえキーワードに迫った。登場人物の名前や舟について書きとめたこともあらすじのとらえを容易にしたと考える。中学2年の「平家物語」冒頭部分の音読を楽しむ教材では、誤りやすい部分の出だしの語を書いて記憶を助け、全員が授業時間内に正確に暗唱を完了し保護者に披露できた。

#### 6) 「なぞり」「視写」から「聴写」へ

教科書の文や板書内容をノートに視写させる場合は多く、漢字学習では「なぞり」も行われる。小野瀬は視写との比較をし、点線上をなぞるだけの練習は点と点を結ぶ作業のみに集中することになり字形の記憶を含む全体像の習得を促進しないが、視写は視覚の手掛かりだけをたよりに文字の全体像をイメージする必要性が生じるため、書字能力の習得に対しては、視写の方が「なぞり」よりも有効であると言及している<sup>(6)</sup>。また小林は筆記具操作能力の発達の変化

を調査し、速さと正確性の間にはトレードオフ関係を確認している<sup>(15)</sup>。これらの論では、「なぞり」について、認知・再生のためのプラン、手指の動作のコントロールの適否が同時に現されると考え、特に手指の動作のコントロールをモータースキル（運動技能）の発達としてとらえている。時間的制約のある補習授業校では、「なぞり」は得策とは言えず、「視写」も時間を要するため、ねらいを考える必要がある。

教科書や板書を見て字形や大きさなどを判断して書き写し、自分の書いた文字を見て確認しながら次に進むという一連の流れの存在する視写では、視覚と運動機能が求められる。

実践では会話文を聞き取らせるというような聴写を積極的に取り入れた。「妹の好きな色は白です。弟は青が好きです。」「母は、きのう、白いカバンを千五百円でかいました。」という文は、「折れ（転折）」の書き方の発展として展開したものである。

### 7) 意味のとらえの工夫

「書き」が苦手な小学1年の児童に「おおきなかぶ」と視写させ様子を観察したところ、「お」の字を見て「お」と写し、次に「お」というように一字ずつ見て写していた。しかも「おおきい」に続けて「な」を書いてから誤りに気づいて「い」を消していた。言葉のまとまりをとらえて書かないと、当然ながら意味も分からない。そこで幾度も「おおきなかぶ」と声に出しながら書くように指示したところ、自分で字形を整えて正しく書けていた。このように既に字形や語が分かっている場合は、声に出して意味をとらえてから書くのが有効である。

語彙を増やす目的の6年の授業では、教科書に挙がっている「慣用句」の順序をバラバラにして絵をヒントに問いかけ声に出させて確認した。その後、「○葉に塩」「後は○となれ○となれ」「○降って○固まる」「○の○にも○年」というように、○に漢字を当てはめた。丸に入る漢字を唱えてから句全体を書きとめると、漢字部分をキーにできて記憶が容易になる。

5年の「感情を表す言葉」の授業では、画用紙の中央で交わるように縦軸横軸を引き、その上に教科書にある言葉を書いたカードを並べ置いて分類させた。用紙の上方はプラス、下方はマイナスの意味の言葉を、右側が具体的な見た目で左側は抽象的で漠然とした意味の言葉というように分類させたところ、児童から「『すがすがしい』という言葉からは『朝の空気』や『態度』が連想される」、「『たくましい』『おっとり』は、人が人を判断している言葉だと思う」といった発言があがった。図式化し意味をとらえてからノートに書きとめたため、それらの言葉を使った短文をいくつも作ることができていた。文字や言葉は、単なる記号としてとらえるのではなく、生活のなかに存し意味のあるものと児童生徒自身が自覚し認識できてこそ定着する。

### 8) 暮らしに生かす「手書き」

文字環境が大きく変化したとはいえ、日本国内の学校では掲示物や予定帳を書くなどの文字を書く場面が日常的に設定され活かされている。しかし補習授業校では、個々の課題や授業以外で必要感に裏付けられた形で文字を書く時間を取るのには困難である。文字環境を整える意図からも家庭の協力が不可欠であるため、保護者向けの講演会では次のように語りかけた。

宿題の漢字学習では一般的に「ひたすらノートに練習する」といった作業的な方法がとられている。しかし、児童生徒の書字スタイルによっては苦痛を伴い、書くこと自体を嫌に思わせる危険もあるため、必ずしも万全策とは言えない。そこで硬い鉛筆で10回書くよりもペン先の柔らかい筆ペンやフェルトペンなどの筆記具を使用して丁寧に3回書くことを勧めた(資料5)。また家庭でも伝言メモや一緒に手紙を書くなど、折に触れ文字を書くよう提案し、特に低学年には筆順を一緒に確認をしながら書き進める必要があると強調した。英語やタミル語などを浴び続けている子どもたちの言語環境を少しでも整備できるよう、家庭内でも日本語の本を読み語尾までしっかりと話すよう訴えた。

## 5. 補習授業校における「手書き強化」による国語力育成

### 5-1. これからの補習授業校における国語学習

海外子女教育の中心的課題は「海外で日本語を習得する」ということであり、文部科学省では、日本に帰国して日本の学校制度に入るならば日本人学校で勉強してもらいたいと考えてきた<sup>(16)</sup>。しかし世界中には日本人学校が設立されていない地域が多くチェンナイもそれに該当しており、やむを得ず現地のインターナショナルスクールに行かせ補習授業校を利用している

という説明が現状では妥当である。また日本人学校のある地域に居ながらインター校に通う場合もあるなど、英語力の強化等を望む親や子供たちの増加も事実である。

設立当初から「日本語の習得」を重点目標にして教育活動を展開してきた補習授業校では、特に昨今の在籍者の増加や加速しているグローバル化のなかにあつて、その役割が強まり質的な変化が生じているといえるだろう。日本型の学習の仕方や一斉授業のルールを身につけさせながら教科の学習だけでなく、日本の文化的な行事を経験させる役割も担って学校行事などに組み入れているため、子ども達の貴重な時間をどう使うかを考えていかななくてはならない。国内と全く同じにはできないことを自覚し、補強と省略を考えて精選する必要がある。当然ながら授業のあり方をも見直すべき時にきていると言えるだろう。学校運営の柱として第一に挙げられていた「補習授業校に相応しいカリキュラムの構築」と再考が急がれる。

ところが、世界各地に200以上もある補習授業校は、環境や体制の違いこそあれ「制約」という悩みを抱えており、日本での教員経験のない現地の大人達の努力で成り立っている補習授業校も多く存在している。厳しい状況にあつても、国語力に結びつけられるよう工夫している実践例が海外子女教育の月刊誌の特集記事<sup>(17)</sup>に幾つか掲載されている。

例えばフランスのツールーズ補習授業校〔幼11名、小27名、中6名、高2名、教職員3名（派遣教員なし）〕では、読み聞かせに力を入れている。低学年は主に昔話や有名な童話などを、高学年には落語から狂言、伝記などのいろいろなジャンルの話の読み聞かせをしている。また、ひらがなカードやカタカナカード、「主語」「述語」のカードなどを手作りし、ゲームを交えて文章作りの学習をしている。外部講師による書き初めや書写の授業も行われている。またアメリカのオースチン補習授業校〔幼32名、小83名、中18名、教員14名（派遣教員なし）〕では、時間制限つきの音読の宿題で意味のまとまりごとに読む意識を高めている。

少人数ならば、日本での教育経験のない指導者による家庭的な雰囲気の中での個への対応も可能であろうが、児童生徒が増えれば増えるほど国語力の個人差についての対応は困難になる。まずは保護者に対してこれまでどう過ごしてきたのかを問わねばならず、またこれからどう過ごさせるのかについても家庭の意思を確認し連携して対応策を考えなければならない。

また、文部科学省が日本人学校での日本語支援といった場合は義務教育を念頭に置いた「国語科教育」であるため、現段階では幼稚園や就学前の教育は制度上では支援の対象になっていないことも気がかりである。小さいうちにしっかりと日本語を身につけることが大切であると考えて就学前子女の教育手当をつけている企業は少ない。したがって特に小学校入学時に補習授業校で受け入れる場合には、入門期に幼児期の不足分をどのように補うかがポイントになる。また既習事項はどこまでなのか、定着の不十分な箇所はどこかを明確にし、それを補いつつ当該学年の学習を進めていく必要がある。

補習授業校が紛れもなく子どもたちの国語の力に結びつく小社会であり、家庭と並んで日本語による生活の中心である。今後の補習授業校は、入門期も含めた長期的視野で家庭における言語生活を牽引する役割も必要になっていくと考えられる。

## 5-2. 「手書き強化」による国語力育成

国語力<sup>(19)</sup>育成に関しては、つきたい力を具体的にとらえ、重要な学習内容と教材を精選する必要がある。補習授業校では、次の①から③の育成を考え、方法として④を取り入れている。

- ①基礎的な国語力と長期的に育成していく国語力 ②グローバル化社会で求められる国語力  
③集団の中で身につけていく国語力 ④定着させる方法としての「書く学習」

①とは、児童生徒の発達段階を考慮しつつ「基礎的な国語力」の定着を図り、更に学習によって、上の段階へと引き上げていく長期的な視野をもって取り組む必要性を述べている。補習授業校では時間的に限界があるため、単元学習の何を取り扱い、どこを重視するのかを精選する必要がある。これは既に実践例のところでも述べた通りである。

②は、改めて言うまでもなく、今後は環境のハンディを補うに留めず、海外における言語生活を積極的に生かせるようにするということである。そのためには、子どもに不足している部分を補い、良いところを自覚させるというメンタルヘルスのケアも重要になってくる<sup>(18)</sup>。

③こそが、学校でしかできない学習である。以前チェンナイ補習授業校に在籍しており、今

は個別対応の塾に通っているという児童は、群読の楽しさを味わったり友達と話したりすることがなくなってから、日本語を書くことはもちろん、日本語の本を読むことも難しくなってきたという。いくら時間をかけて丁寧に指導を受けたとしても、個別学習には限界がある。意見交換などの集団での学びが、子ども達を大きく成長させる<sup>(20)</sup>。

④としては、文字や文章の手書きを取り入れて国語力の定着を図り、家庭にも浸透させることが求められる。単調になりがちな授業（基礎・基本）だからこそ、共に学ぶことによって楽しく取り組み、評価や確認のための「書く」が効いてくる。反転学習として各自が家庭で取り組むためにも楽しさが要求され、自学の方法として手書きが鍵となる。

また、話し合いのルールや聞く姿勢等の基本的な学習姿勢が、実はグローバル化とともに一層重要になってくる。ただし形式だけでは不十分で、話し合う内容こそが充実されていなければならない。そこで、意見交換の準備としての「書く」や、調べて書きとめる「書く」が求められる。日本的と言われてきた「あいまいさ」ではなく、的確に伝える力が要求されていく。

これらは、今日の社会で求められている国語力の育成のための土壌作りといえるだろう。そこで、「手書き」を取り入れる場合は、ねらいをはっきりさせて効果的に働きかけものでなければならない。書くことによる負担感を増大させると逆効果であるため、筆順大原則や筆記具の持ち方の指導が不可欠である<sup>(21)</sup>。以上のように、総合的な国語力の定着のためには、「文字や文章を書く」ことが重要であることを確認できた。時間的な制約のある補習授業校だからこそ、「手書き」を強化して効率よく国語学習を進めていく必要がある。

## 6. おわりに

「手書き」について小学5年の授業で意見交換をしたところ、「面倒だから手書きは嫌い」とは言いながら、「心が伝わる」「自分にしか書けないのがいい」というように、手書きの良さを十分に理解して書こうとする姿勢がうかがえた。保護者へのヒアリングでは「文字環境を整える必要は感じるが、親自身が正しい筆順や望ましい持ち方を示せていないので反省している。低学年には書く過程を示すことが重要だと自覚した。」というように、「手書き」の重要性を、保護者にも気づいてもらえた。「日本語の良さを痛感している。漢字や詩をもっと大事にしたい。」「音読も含めて、味わうまでになってほしい。」という声も多かった。

今後日本はますますグローバル化が進み海外子女が増えていくだろう。彼らの多くが、将来、外国語力を武器にして社会で活躍していくと思われる。その時、日本人として日本の社会で生きていく国語力が問われるに違いない。さらに海外経験のある彼ら自身の国語力に対する意識が、日本社会に影響を及ぼすことも考えられる。

改革を続け進化してきたチェンナイ補習授業校の教育体制は、グローバル化の加速する今日における新しい教育のあり方の指標となり、そこでの実践を通して、日本国内における国語学習の内容や方法としての「手書き」の意義を問うことになり、また集団での学習、つまりは学校や授業についての検証にもつながった。これからも書写教育の研究成果を生かして、子ども達の国語力育成のために尽力していきたいと考えている。

## 付記

本研究は平成25年度～平成26年度日本学術振興会科学研究費補助金（挑戦的萌芽研究）「日常に生きる書写指導確立のための『書く過程』に着目した効果的な教材開発」（課題番号25590264）による研究成果の一部である。

## 注

(1) 『海外で学ぶ日本の子供たち－わが国の海外子女教育の現状－』平成26年度版 文部科学省 初等中等教育局国際教育課文部科学省ホームページ「クラリネット」

URL [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/main7\\_a2.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/main7_a2.htm)

山本新治氏（元三菱商事海外子女教育相談室長）にも情報収集に協力いただいた。

(2) 『平成26年度（2014年）学校要覧』チェンナイ補習授業校 2014

(3) 「2011年度版 補習授業校のための指導資料集（小学校国語・算数）」、「2012年度版 補

習授業校のための指導資料集（中学校国語・数学）」DVD文部科学省（初等中等教育局国際教育課長 中井一浩）、作成委託／全国海外子女教育国際理解教育研究協議会（会長 滝多賀雄）

補習授業校のための指導資料作成に関する検討会委員／佐藤郡衛、安藤健二、宇土泰寛、近田由紀子、末永和彦、八重澤勇一）

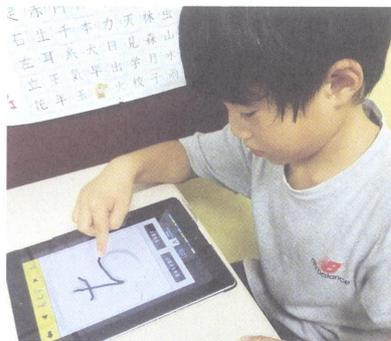
- (4) 『補習授業校教員のための指導用教本 第2版』チェンナイ補習授業校 2014
- (5) アンケート回答数は合計52名（小学1年／5名、2年／8名、3年／10名、4年／6名、5年／6名、6年／8名、中学各学年3名である。そのうち1名が「最近インドに来たので、特に国語について心配していない」と答え、他は全員が「漢字の読み書き」を心配している。
- (6) 『入門期の書字学習に関する教育心理学的研究』小野瀬雅人 風間書房 2005
- (7) InklingシステムのInkling Sketch Managerソフトウェア（ワコム社製）にて取得した筆圧デジタルデータの\* wacファイルの内容を解析（ワコム社の承諾を得て「金沢キッズ」にソフト開発を依頼）した。文字が大きくなる児童には、ゲーム感覚で取り組ませ大字から自然に小さく丁寧に書ける手立てを示した。
- (8) 「小学校国語科書写における漢字学習への連動を視野に入れた毛筆指導についての一考察」杉崎『書写書道教育研究』第20号（全国大学書写書道教育学会編） pp.51～60 2006
- (9) 「小学校学習漢字の『手書き』習得を図る指導法の構築－『書き』の誤答分析を通して－」杉崎哲子『教科開発学論集 第2号』愛知教育大学・静岡大学共同教科開発学専攻 pp.159～172 2014
- (10) 『チームで覚えて誤答が激減！小学校の全漢字1006字の書き ラクラク覚え方辞典』杉崎 明治図書 2014
- (11) 『空書の脳内メカニズム：運動による文字処理過程の神経的不可低減の仕組み』松尾香弥子 風間書房 2004
- (12) 「なぞり学習の字形認識効果について」杉崎哲子、沓名健一郎『形の科学会誌 第27巻第1号』 pp.62～63 2012
- (13) 「文字列を書きまとめる能力と効果的な学習プロセスについて」青山浩之、柳澤ももこ『書写書道教育研究』第23号（全国大学書写書道教育学会編） pp.11～20 2008
- (14) 「書く学習の意義と可能性」杉崎哲子『教科開発学論集 第1号』愛知教育大学・静岡大学共同教科開発学専攻 pp.145～162 2013
- (15) 「文字を書くことについて」小林利宣『広島経済大学研究論集第12巻第1号』 1989
- (16) 「グローバル化の中での海外子女教育のあり方」『グローバル経営2010年2月号』 pp.21
- (17) 「工夫する各補習校」『月刊 海外子女教育』 pp.4～15 海外子女教育振興財団 2014
- (18) 前掲書16 pp.22
- (19) 『小学校国語科授業研究 第四版』田辺洵一、大熊徹、塚田泰彦編 教育出版 2013  
国際化における国語科の使命「国際化が進む中で、国語科は、異文化理解の基礎として、日本語・日本文化に関する豊かな素養を養わなければならない」をまえがきに記している。
- (20) 「『また書きたい』学習課題を生かした指導と評価が育てる書く力」藤村由紀子『月刊国語教育研究 NO.506』 pp.10～21 2014
- (21) 小学1年から3年の児童31名を観察したところ、親指の付け根に鉛筆の軸を置いているために人差し指の関節可動域をいかしていない。逆に筆圧の弱すぎる児童も5名いた。



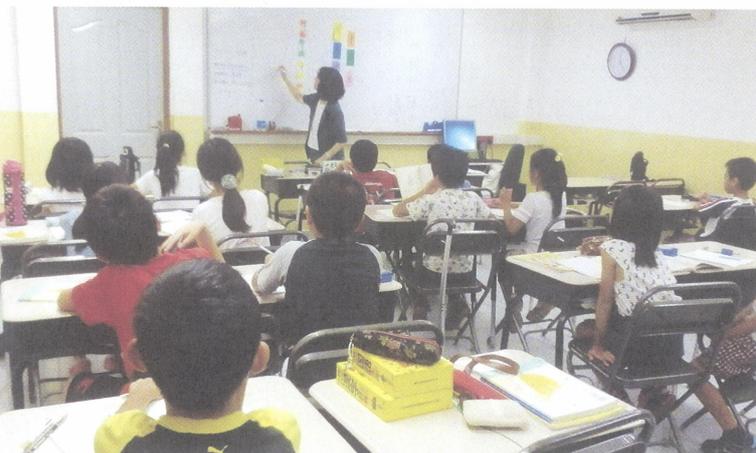
2014入学式集合写真（左端／石塚新弥運営委員長、後中央／入江代表、右端／末永校長）



【資料2】水書シートの活用



【資料2】iPadを使った運筆練習(上)  
インクリングによる  
筆圧測定(右)



【資料3】  
漢字学習への「連動」を取り入れた実践の様子



【巻末資料1】年間時数配当表例(小1、中1)

小学校[国語一年]・年間時数配当表

学年	週	回	第一時	領域			伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項	回	第二時	領域			伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項
				A 話すこと・聞くこと	B 書くこと	C 読むこと				A 話すこと・聞くこと	B 書くこと	C 読むこと	
1	1	1	はる(1)	◎				2	はる(2)	◎			
2	3	1	はる(3)	◎				4	どうぞ よろしく(1)				○
3	5	1	どうぞ よろしく(2)	◎	◎		○	6	おはなし よんで			◎	
4	7	1	うたに あわせて あいうえお(1)			◎	○	8	うたに あわせて あいうえお(2)			◎	○
5	9	1	うたに あわせて あいうえお(3)			◎	○	10	ふたりで おはなし	◎	○		
6	11	1	ふたりで おはなし	○				12	あかい とり ことり			◎	
7	13	1	あかい とり ことり			◎		14	はなの みち(1)			◎	○
8	15	1	はなの みち(2)		◎	◎	○	16	はなの みち(3)	◎	◎	◎	○
9	17	1	はなが さく(ねこ・ねっこ)		◎	◎	○	18	わけを はなそう	◎			
10	19	1	なまなぞ あそび		◎	◎	○	20	くちばし(1)		○	◎	○
11	21	1	くちばし(2)		○	◎	○	22	くちばし(3)		○	◎	○
12	23	1	からを わる				◎	24	おさるが ふねを かきました			◎	
13	25	1	こんな いしを みつけたよ	◎				26	おむすび ごろりん(1)			◎	
14	27	1	おむすび ごろりん(2)			◎		28	はなを つかおう		◎		○
15	29	1	すきな もの、なかに		◎			30	おおきな かぶ(1)			◎	
16	31	1	おおきな かぶ(2)			◎		32	おおきな かぶ(3)			◎	
17	33	1	おはなしを たのしみましょう(本は友だち)	○				34	おはなしを たのしみましょう(ひらがな集まれ)	○			
18	35	1	おはなしを たのしみましょう(ゆうだち)	○				36	かんじで かこう(かずと かんじ)	○			
19	37	1	みつけた(1)		○	◎		38	みつけた(2)		○	◎	
20	39	1	かたかなを みつけよう		◎		○	40	かんじの はなし		◎		◎
21	41	1	くじらぐも(1)		○	◎		42	くじらぐも(2)		○	◎	
22	43	1	くじらぐも(3)		○	◎		44	くじらぐも(4)		○	◎	
23	45	1	しらせたいな、見せたいな(1)		◎			46	しらせたいな、見せたいな(2)		◎		
24	47	1	ことばで あそぼう			◎		48	じどう車くらべ(1)		◎	◎	
25	49	1	じどう車くらべ(2)		◎	◎		50	じどう車くらべ(3)		◎	◎	
26	51	1	むかしはなが いっぱい(1)		○	◎		52	むかしはなが いっぱい(2)			○	◎
27	53	1	むかしはなが いっぱい(3)		○	◎		54	日づけと よう日		◎		◎
28	55	1	あつまれ、ふゆの ことば(1)		◎			56	あつまれ、ふゆの ことば(2)		◎		
29	57	1	ずうと、ずうと 大すきだよ(1)		◎	○		58	ずうと、ずうと 大すきだよ(2)		◎	○	
30	59	1	ずうと、ずうと 大すきだよ(3)		◎	○		60	てんとうむし			◎	
31	61	1	ものの 名まえ(1)				◎	62	ものの 名まえ(2)				◎
32	63	1	おみせやさんごっこを しよう(1)	◎	◎			64	おみせやさんごっこを しよう(2)	◎	◎		
33	65	1	おみせやさんごっこを しよう(3)	◎	◎			66	かたかなの かたち		◎		
34	67	1	たぬきの 糸車(1)		○	◎		68	たぬきの 糸車(2)		○	◎	
35	69	1	たぬきの 糸車(3)		○	◎		70	たぬきの 糸車(4)		○	◎	
36	71	1	たぬきの 糸車(5)		○	◎		72	たぬきの 糸車(6)		○	◎	
37	73	1	ことばを たのしもう				○	74	これは なんでしょう	◎			
38	75	1	どうぶつの 赤ちゃん(1)		○	◎		76	どうぶつの 赤ちゃん(2)		○	◎	
39	77	1	どうぶつの 赤ちゃん(3)		○	◎		78	どうぶつの 赤ちゃん(4)		○	◎	
40	79	1	だって だっての おばあちゃん(1)		◎			80	だって だっての おばあちゃん(2)		◎		

中学校第一学年 国語 配当時間一覧表

学年	週	回	第一時	指導の目標、指導の重点	領域			伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項
					A 話すこと・聞くこと	B 書くこと	C 読むこと	
1	1	1	言葉に出会うために～学習指導	国語の学習のしかたを理解することができる		○		
2	2	1	野原はうたう～声を届ける	発声や表現のしかたを学び、工夫して詩を朗読することができる	○			
3	3	1	情報を正確に聞き取り～書体の特徴	情報を正確に聞き取り、要点を押さえてメモすることができる	○			
4	4	1	話し言葉と書き言葉～季節のしおり春	話し言葉と書き言葉それぞれの特徴をとりえ、言葉の使い方を理解することができる			○	
5	5	1	5にじ見える橋	少年の様子を表現すること、少年の思いをとらえることができる			○	
6	6	1	にじ見える橋	少年の気持ちの表現について考えることで、少年の思いをより深くとらえることができる			○	
7	7	1	友達をみんなに紹介しよう	スピーチの話題を選び、友達どうしで取材し合うことができる	○			
8	8	1	友達をみんなに紹介しよう	スピーチで紹介する事柄を選び、スピーチメモを作るができる	○			
9	9	1	友達をみんなに紹介しよう	スピーチを聞き合い、感想を伝え合うことができる	○			
10	10	1	ダイコンは大きな橋?	段落の内容を、友達と相談しながら要約することができる			○	
11	11	1	ちよつと立ち止まって	段落の内容を、友達と相談しながら要約することができる			○	
12	12	1	ちよつと立ち止まって	いくつかの段落のまとまりに分けることができる			○	
13	13	1	わかりやすく説明しよう	友達にわかりやすく説明するために必要な情報を集めることができる		○		
14	14	1	わかりやすく説明しよう	整理した情報をもとに文章構成を考え、文章にまとめ始めることができる		○		
15	15	1	わかりやすく説明しよう	友達の説明文に対して感想を寄せ合い、よさを認め合うことができる		○		
16	16	1	スピーチ名人になろう	スピーチで自分の思いや考えをわかりやすく伝えることができる	○			
17	17	1	漢字の組み立てと部首	漢字を組み立てている部分の名称とその表す意味を理解することができる				○
18	18	1	漢字の組み立てと部首	部首の意味を理解し、属する漢字を識別することができる				○
19	19	1	はじめての詩	筆者のものの見方を、自分の知識や体験と関連づけながら理解し、自分なりの考えをもつことができる			○	
20	20	1	豊かな言葉～詩四編	詩の形に着目し、情景を想像することができる	○			
21	21	1	言葉のまとまりを考えよう	「文法」の意味を理解し、「文章・談話」「段落」「文」の特質を理解することができる				○
22	22	1	言葉のまとまりを考えよう	「文節」「単語」の特質を理解し、文を文節や単語に分けることができる				○
23	23	1	豊かな言葉～言葉を集めよう	伝えたい内容に関連する多くの言葉を集めることができる				○
24	24	1	おいしい読書	読み物から情報を得るための基本的事項について理解することができる			○	
25	25	1	雪とパインナップル	筆者が文章に込めた思いを読み取り、自分なりの感想を抱くことができる			○	
26	26	1	江戸からのメッセージ～季節のしおり夏	筆者が文章に込めた主張を読み取り、自分なりの考えをもつことができる			○	
27	27	1	星の花が降るころに	表現に即して、「わたし」の心情を読み取ることができる			○	
28	28	1	星の花が降るころに	情景描写などに着目しながら、心情変化を読み取ることができる			○	
29	29	1	大人になれなかった弟たちに	時代や状況の中での、人物のものの見方や感じ方を考えることができる			○	
30	30	1	大人になれなかった弟たちに	「毎」に関する叙述から「毎」の思いを読み深めることができる			○	
31	31	1	指示する語句と接続する語句	指示する語句の働きを理解することができる				○
32	32	1	指示する語句と接続する語句	接続する語句の種類と働きを理解することができる				○
33	33	1	項目を整理して伝えよう	案内文の項目を立てる。		○		
34	34	1	項目を整理して伝えよう	紙面構成を考え、下書きをする。		○		
35	35	1	項目を整理して伝えよう	推敲を通して案内文を作成する。		○		
36	36	1	項目を整理して伝えよう	友達との推敲を通して案内文を作成することができる		○		
37	37	1	シカの「落ち穂拾い」	「仮説」や「考察」の要点をまとめる。①			○	
38	38	1	シカの「落ち穂拾い」	「仮説」や「考察」の要点をまとめる。②			○	
39	39	1	季節のしおり秋～いろは歌・七夕に思う	古文をすらすら読む。				○
40	40	1	書写～硬筆・楷書	美しい字形で書く。				○

