

小学校低学年における論理的思考力を育む国語学習
の書字活動：ヤンゴン日本人学校での実践をもとに

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-06-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 杉崎, 哲子, 萩野, 幹夫, 伴野, みづほ メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00010266

小学校低学年における論理的思考力を育む国語学習の書字活動

—ヤンゴン日本人学校での実践をもとに—

Japanese handwriting activity of language learning to nurture logical thinking in the lower grades in elementary.

～ Based on the practice in Yangon Japanese elementary school ～

杉崎 哲子¹、萩野 幹夫²、伴野 みづほ²

Satoko SUGIZAKI, Mikio HAGINO, Mizuho TOMONO

（平成28年10月3日受理）

Abstract

In the Yangon Japanese school, we had the system which a specialized teacher told, from this year.

And, when a child read an explanation, we thought about how I should write it in the notebook.

Since a first grader and a second grader, you should let you be conscious of the structure of the sentence. A teacher counts the number of letters, and it is important that I check content with a child and write it.

The child comes to be able to talk about one's opinion clearly when I know the way to write it, and to settle.

I in this way think that power to live for the global society grows up into children.

はじめに

昨今は、グローバル社会を生き抜くために、論理的文章の読解力を高めた確に表現できる力の育成が求められている。ヤンゴン日本人学校は、近年在籍児童が激増し保護者の海外滞在歴や国籍の多様化が進んでおり、まさにグローバルな状況である。にもかかわらず、派遣期間などの条件から体系的な教科の学習は充足しにくい。その解決策として今年度から教科担任制を取り入れ、国語科においても学習の充実を図るよう努めている。

ところで、これまでに筆者らは小学校低学年の児童の書字状況について調査を進め、この時期の書字活動がその後に大きく影響することを確認している⁽¹⁾⁽²⁾。この成果を生かし、本研究では、小学校低学年の説明的な文章の読みの指導を中心に、論理的な思考力を育む国語学習の書字活動について考察する。

1. 国語教育系列

2. ヤンゴン日本人学校

1. 研究の動機とねらい

(1) 日本人学校における教育方針と運用上の課題

日本人学校は文部科学省が国内の小・中学校の教育課程と同等の課程認定を行い、全国の都道府県から教員を派遣している⁽³⁾。その教員の在職任期は原則として2年間で、帰国後はそれぞれの地域に戻るため、教員は個々に自らが信じ進めてきた方向性を貫こうとするのは当然であろう。また昨今は、シニアの教員派遣（伴野もその一人である）が積極的に行われるようになり、現地採用という立場の教員にもシニアが任用されてスタッフとして加わっている。

日本人学校の教員は、海外の特殊な言語環境や保護者の国籍等の多様化といった課題を抱えるなかで、これまで勤務経験のなかった校種を担当せざるを得ないといった状況にも直面する。国内でも校種間の交流はあり得ることだが、免許外教科担任の実施は制限されている。しかし日本人学校においては、在外施設の事情によって複式授業の形をとったり免許外教科を担当したりするなど、弾力的な運用になっている。

このように、日本の各地域、あるいは新旧による考え方の相違や任用段階等の問題が重なって、教員集団のまとまりや教育方針の徹底が難しく、各々の教員の裁量に任せている部分が多い。

また日本人学校では、多様な家庭環境の子どもが在籍するにもかかわらず、教育内容は「日本らしさ」に方向づけられトランスナショナル的になっているとの指摘⁽⁴⁾もあることから、こうした複雑な問題を解決するべく、校内での教科の指導体制の整備が急がれている。

(2) ヤンゴン日本人学校における本年度の重点目標

ヤンゴン日本人学校⁽⁵⁾では、体制整備の一つとして、今年度から教科担任制を取り入れることになった。これをうまく活用して教科担当が自分の勤務してきた学校や地域のやり方を出し合い検討し合えるのであれば、上述のような出身の地域差などの事情が、日常的に全国規模の会が開かれているようなものとなり、むしろ意義深い研修になるだろう。

教育目標は、教育方針に「学力」「自立」「体力」「共生」「コミュニケーション能力」の5点を掲げ、「自ら学ぶ意欲と実践する力を育て、心身ともに健全な児童・生徒の育成を図る」としている。それによって目指す児童・生徒像を「かしこい子」「やさしい子」「つよい子」としている点も、昨年度と同様である。本年度の「学力」に関する重点目標は、「自ら考え・判断し、進んで問題を解決していこうとする力の育成」である。

《平成28年度 学校要覧 本年度の重点目標》

*かしこく ...知育

1. 学習指導要領に則した基礎・基本の指導の徹底を図る。
2. 児童・生徒の実態に即し、個に応じた学習指導に努める。
3. 個々の児童・生徒の能力を最大限に引き出す、工夫ある授業の展開に努める。
4. 教師自らの教授法の点検・改善に努める。
5. 少人数教育・合同授業のあり方を研究する。
6. 家庭学習のあり方の指導助言に努める。

*やさしく ...徳育 (略) *つよく ...体育 (略)

ここで特記すべきは、今年度の重点目標は、昨年度のように「学校像」や「子ども像（かしこい子、やさしい子、つよい子）」の形ではなく、「どのような子に育てるか」を具体的に示した点である。教科担任という体制面だけでなく、個々の教員が指導の目標を意識できるよう

に整えている。ただ、これは、一教員が従事する単年度の指導について示しているものであるため、継続して在籍する児童・生徒に対する「各教科」の目標を教員間で共有し、学年を跨いでとらえることの重要性を記してはいない。国内ならば、教科の指導について体系的にとらえるための「教員研修」が行われる。しかし、派遣教員の在職期間が2年間と短く、各自が派遣元（所属）の県や学校の体制に従って教育活動を進めているなどの複雑な事情があるため、ここでの「研修」で中心的な教科の研修テーマを設定するのは困難である。結局、教科を離れ、現地の文化を理解することが中心になっている。各学年がたいてい1クラスであることも、情報共有の必要性を低下させていたといえよう。

その点においても、今年度は学級担任と教科担任とが情報を共有して進めており、互いに授業を参観し合い教科に関する研修の機会を設定するなど、改善の方向に進んでいる。授業担当の責任において学習指導要領に則して進められているのは当然のことだが、さらにヤンゴン日本人学校としての、各教科の指導の体系化が求められる。

（3）ヤンゴン日本人学校における国語教育

ヤンゴン日本人学校では児童の構成がこれまで以上に多様化しており、「両親のいずれかが外国人」という児童は全体で45名（ミャンマー以外にも、イスラエル、中国、ブルガリアなど）おり、両親ともにミャンマー人という児童も3名いる。また、両親は日本人でも、仕事の都合で海外生活が長く、ケニアからパプアニューギニア、あるいはブータンそしてミャンマーというように世界中を飛び回っている場合や、日本とミャンマーを1年ずつ往復している家庭もある。

こうした状況におかれた児童だからこそ、他者を理解し受容のうえに、他者に伝わるように表現する力が必要になる。「生活指導の年間計画」にも「学校生活をさらによくしよう」の中に「自分の考えをはっきり言おう」と記されている⁽⁶⁾とおり、教科で身につけた力を日常に生かしていくことも、重要視している。また、「朝読書の時間」を設定し、原則として月曜日の8時から8時10分までの時間に実施して、言語環境を整えている。

日本人学校に子どもを入学させる親達は、母国語として「日本語」の習得を確実にし、帰国後あるいは在住の際の生活や進学等に生かすようにしたいと願っている。ヤンゴン日本人学校の国語学習は、こうした思いを真摯に受けとめ、グローバル人材の育成強化として、すべての学習活動の基盤を形成する国語の指導の充実に取り組む必要がある。そこで、国語担当の教員を中心に、単元学習や教材の系統性についても検討を加えて指導に当たっている。

（4）論理的思考力と書字活動

ヤンゴン日本人学校では、特に今年度、日常の課題解決をおこなう場面において、資料を評価し根拠を明らかにしながら自分の考えを論理的に表現することができるような「コミュニケーション能力の育成」に力を注いでいる。それは、つまり、PISA型「読解力」であり、「実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるか」が問われていくことになる。具体的には、文章や資料から「情報を取り出す」ことに加え、「解釈」「熟考・評価」「論述」する力の育成である。

文科省がこのことを打ち出したのは平成17年であるから、既に10年近く経過している。国内の教育現場では、特に説明的な文章の読解に力を入れて研修を進めている状況であるが、ヤンゴンに限らず、日本人学校では、前述のような指導体制上の問題によって、体系的な指導とい

う点では充足しているとは言えない。また書字活動については、国内の学校以上に児童側が書字に悩みを抱えているため、慎重にならざるを得ない状況が続いている。そこで、読みを深めるために、文字を書く活動を精選していく必要がある。

チェンナイ補習授業校でもそうであったが、海外生活を送っている児童生徒の多くは、自己表現することについては積極的である。しかし、従前から継続してきた「1分間スピーチ」においても、話したい一心で、出来事についての感想だけを述べていくという段階から脱していない者が多い。説明を要する内容であっても、その話し方の原稿文は、聞き手に分かりやすく伝えるようとする意識が希薄で、形骸的な型の文章が準備されているのみという状態である。

道筋をたて、順序立てて話せるようにするには、論理的な話すための原稿を用意する必要がある。そして、その校正も十分に行わなければならない。せっかく全学年通して実施されている「1分間スピーチ」であるから、この機会を生かして系統的に取り組ませたいものである。

ところで筆者らは、これまでに、主に小学校の国語科における書字活動の意味を検証し⁽¹⁾、書字行為に負担感を抱きかねない低学年において、書字活動が児童の主体性の育成に寄与した実践を報告している⁽²⁾。国語科の、「話すこと」「聞くこと」「読むこと」「話すこと」のいずれの領域においても、その能力を定着させるために書字活動は欠かすことができない。また、学習の過程を書き留めておくことによって、教員だけでなく、学習者自身が学びの軌跡を確認できるため、主体的な学習姿勢に結びついていくのである。

そこで本研究では、小学校低学年の説明的な文章の読解において、どのように書字活動を取り入れて定着を図るのかについて追究する。

なお、ここでの「文字を書く活動」とは、学習の定着を図り評価に役立つような、学習に取り入れられる「書く」を総合的にとらえ、主に、青木が「書写 (= 第一の書く)」、「作文 (= 第二の書く)」と併記して、その機能を明確に価値づけた第三の書く(「視写」「聴写」「メモ」等)を取り扱う⁽⁷⁾。

3. 提案実践と児童の表れ

国語力とは、子どもたちに多様な言語活動を経験させさえすれば自然に生じるというものではなく、学習者の実感や生活と遊離せずに社会生活へと広がっていくような言語活動として組織する必要がある。これに対して筆者らは、昨年度の研究において「動作化」を取り上げ、本来は教員がやらせるものではなく、児童がことばの意味を読み取り主体的に行うものであると言及した。いくら低学年期の児童に受け入れやすくても、その動作が強制的なものになってしまったり、時間をかけすぎて習得させるべき内容のおさえができなかったりした場合、学習としての意味をなさないからである。

それでは、児童は、自ら文字を書くだろうか。落書きならするだろうか、果たして、主体的に学習内容を書き留めてくれるものだろうか。文字を書くとき手指が疲れたり、何を書いているのか分からなかったりという状態が長く続けば続くほど、児童は書字から離れていくだろう。このように考えると、小学校低学年の時期に文字を書く活動をどのように取り入れていくかが重要であることが納得できよう。

提案実践では、「論理的思考力を育てる」ことをねらいにして「書字活動」を取り入れる。杉崎は、今回の訪緬期間中、小学1年から中学3年までのすべての学年の授業に関わって国語や書写の授業実践を行うこととなったが、小学1年生は7時間、小学2年生では8時間分を担

当でることになったため、それぞれ1つの説明文教材を扱うことにした⁽⁸⁾。

(1) 小学校第1学年／うみのかくれんぼ（全8時間／うち6時間を杉崎が担当）

○事柄の順序に気をつけて、内容を捉えて読む。

◆単元の位置づけ／児童は、既に「くちばし」で「問いかけと答えが三回繰り返されている文章（列挙）」の文章を読んでいる。「うみのかくれんぼ」では、「問い―答え―答え―答え（列挙）」で説明されている文章を読む。この後の「じどう車しらべ」では、「二つの問い―答え―答え―答え（列挙）」で、事柄の順序に沿って比べながら読む。さらに「どうぶつの赤ちゃん」では「二つの問い―答え―答え（対比的説明）」を読み、対比によって違いを比べながら読んでいく。

◆実践の流れ（8時間分） 画像参照

①新出漢字の読みをおさえてから、点画の種類を確認させ、**漢字ノート**に書かせる。
本文を範読する。指で文章を追っていく。音読する。

②夏休みに見つけた生き物の話をする。教科書にある海の写真をみて、かくれている生き物を探しながら、本文の内容を予想する。⇒**板書**「うみのかくれんぼ」…**視写**

③拡大した画像を見せて、「何が」「どこに、どのように」隠れているかを、文章を読んで明確にすることを伝える。該当箇所の音読 ⇒**板書**（答えを挙げさせ確認してから順次）…**視写**

- ・「なにが」を赤いチョークで書き、該当する生き物の名前を赤い四角で囲み、「どこに、どのように」の部分は 青いチョークにすることを約束する。 ⇒**板書**…**視写**
- ・板書中は鉛筆を持たせず、板書内容を声に出して読み、全体で確かめる。
- ・「大きくてつよいあし」の部分は、「大きい」と「つよい」の語が「あし」にかかっていることをはっきりさせる。 ⇒**板書**…**視写**（「すばやく」等、ことばの意味を確かめさせる。）

④「たこ」「もくずしよい」も同様に進める。（略）

⑤全体を振り返り、「何がどのように隠れていたか」を説明する時間をとる。何について発表したいか選んで、同じ生き物を選んだ人と相談し合って発表する。

⑥「○○が、○○に、どのようにしてかくれているか」の文を作る。 ⇒ **ノート**

◆児童の表れと気づき

- ・意見を出させてから全体で確認した。伴野が通常行っている通りに、児童のノート（1行8マス）と同じように改行して板書し、時間を確保したため、どの子も確実に視写できた。
- ・「はまぐり」の部分でまとめかたの要領をつかめたため、「たこ」「もくずしよい」の部分では、板書の際に児童の方から枠の色やまとめ方についての発言が出た。
- ・ある児童（父親が外国人）から「うみのそこ」の「底」の意味について質問があったため、海の断面図を示し、「コップの底」などの使い方も含めて下の方と説明を加えた。
- ・「もくずしよい」では、「もくずを背負う（しょう）」という説明とともに、伴野が動作を示したので、画像と文とを総合させて読み取ることができた。
- ・丁寧に内容を読み取ったため、「たこ忍者」「変身もくずしよい」等のあだ名をつけていた。
- ・発表といっても、結局、音読になっていた。ただ、グループによっては、一文ずつ分担した

り、ナレーターと動作化する者とを分けたり、複数で読む箇所を作ったりするなど、工夫が見られた。(画像参照)

- ・伴野や友達が教室内で色々なポーズで隠れて見せたのをヒントにして全体で文を確認し合ってからノートに書かせたことによって、「とものせんせいが、じんせんせいのうしろにからだをほそくしてかくれています。」「…つくえのしたに 小さくまるまって…」、「…ぷうのそこのほうにもぐって…」等、様子を詳しく説明した文を作ることができた。

(画像参照)

(2) 小学校第2学年／どうぶつ園のじゅうい (全10時間/うち8時間を杉崎が担当)

○時間的な順序に注意して、自分の知識や経験を結び付けながら読む。

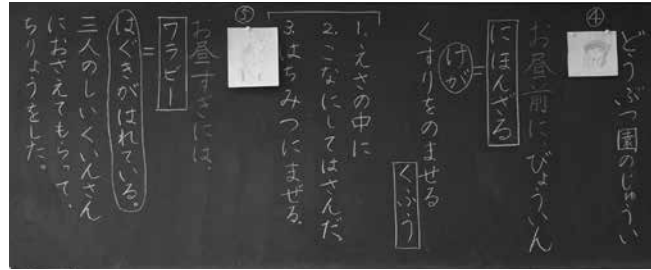
- ◆単元の位置づけ／児童は1年時に幾つかの説明的な文章を読んできている。特に「どうぶつ園の赤ちゃん」は内容的にも本教材に関係している。2年の教材「たんぼぼのちえ」では、「時間の順序や理由を表す言葉に着目して読む」ことを学習している。この後、「しかけカードの作り方」で物の作り方を説明し、「おにごっこ」では身近な遊びを説明した文章と自分の経験とを結び付けて読むことを経験して、「言葉で遊ぼう・こまを楽しむ」で「段落の内容を捉えながら読むこと」と「感想をまとめる」学習へと進めていく。

◆実践の流れ

- ・新出漢字の学習／点画の種類を使って、2～3名1組で説明させる。
⇒ノートに書く。
- ・範読し、指で辿らせながら文章に書かれているだいたいの内容を把握させる。
- ・漢字をよめるようにしてから、音読をさせる。その後、意味のまとまりに気づかせ、(段落)番号をつけえる。(写真と文章とを照合させる。)
- ・1では「わたし」がだれか、その「しごと(職業)」は動物園の獣医であること、仕事の内容「どうぶつたちが元気にくらするようにすること」と「びょうきやげのちりょう」をすることを押さえる。⇒ 板書…視写
- ・動物園の全体図(拡大)を示して、「じゅういさんがしたこと」をまとめていくと伝える。
- ・2「朝、…」の一文で、この文章が順序だてて述べられていることに気づく。
- ・「どうぶつ園の中を見回る」仕事は、毎日決まってすることであり、それによって「元気な時の様子をみておく」「ふだんから顔を見せて(+声をかけて)なれてもらう」ことを確認する。それぞれの理由についてもおさえる。⇒ 板書…視写
- ・3以降は、「ある日」の出来事を記しているが、時間を表す言葉があることを確認させる。動物の絵を貼り登場する動物名を枠で囲むことを約束し、1行10マスで板書する(1年の終了時に担任2名の指示に違いがあり、12マスのを使っている児童もいる)。⇒ 板書…視写(1年時と同様に書く時間を確保する。)
- ・4薬を飲ませる為の工夫を3点
(えさの中に入れる→気づく、薬を粉にしてバナナに挟む→よける、はちみつに混ぜる)にまとめさせる(画像)。5～(以下略)
- ・「こそあど言葉」「すると」「だから」などの言葉を確認する。

◆児童の表れと気づき

- ・基本点画や複雑な組み立て方（例「朝」）をとらえると正しく認識できて書きやすい。何よりも書字学習を児童自身に説明させ、アクティブに展開できる。（画像参照）
- ・転入生のうち1名は、ひらがな、カタカナを読めるのかも不明で英語もカタコトであった、見た通りに書く



板書例

- ・視写はできるようだが、個別の支援が必要である。ただ外国籍であっても、昨年度から伴野が担当している児童は、しっかりと視写でき読解力も深まっている。全文視写などを継続的に行ってきた結果、大きな成長がみられる。「書かされている」という意識を持たなければ、負担感を生じないのではないだろうか。
- ・段落番号をつけることによって意味のまとまりを明確にできていた。
- ・「こそあど言葉」に対する関心が高く「この、その…」「これ、それ…」「こちら、そちら…」等を紹介すると、指示するものの位置関係を確認しながら使っていた。
- ・表にするとノートには書けないため、カッコや矢印、イコールの記号を使ったが、記号に対する抵抗は見られず、段落内の文章の内容をまとめるうえで効果的であった。

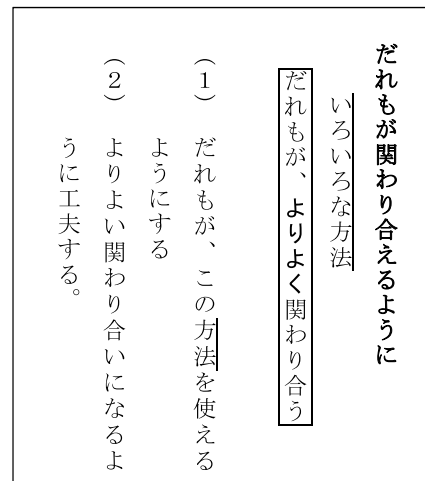
(3) 中学年・高学年の実践

●小学校第4学年／だれもが関わり合えるように（全15時間／導入の1時間を杉崎担当）

これは「調べたことを整理し、発表しよう」という「話す・聞く」の単元である。途中で視力を失った方が書いた「手と心で読む」という文章を資料として読み、「もっと知りたいこと」、「自分でたしかめたいこと」などを出し合い、自分の課題を持つことが求められている。

導入の1時間なので、児童が必要な情報をどのように書き留めるかということ、何に着目しているかを児童自身が明確にできるようにと考え、「範読を聞いてメモさせる」という活動を設定した。ただし、あえてメモの視点を伝えなかった。

そのため、メモされた内容からは児童の興味関心がどこに向けられているかを確認できた。点字の発明者やその年号、点字の仕組みなどの情報を書き留めたもの、母親と一緒に勉強してくれたり励ましてくれたりしたときの筆者の気持ちや一編の詩を何日もかかって読んだ苦労を捉えたものだけでなく、「文字と離れることは、心のふるさとを失うようだ」というように「文字のもつ大きなめぐみ」が印象に残っているもの、また、筆者が点字の発明など「人間の知恵は、人々の心を結ぶ便利な道具や方法を考え出し、多くの人に喜びをもたらす」の部分を書き留めているものもあった（文末資料参照）。



板書内容

その後、グループに「いろいろな方法」として、「話す」「聞く」「読む」「見る」「書く」「ふれる」のカードを渡し、「だれもが、その方法を使えるようにすること」と「よりよい関わり方」の工夫について話し合ってもらったところ、「だれもが関わり合えるように」するには、障がい例えば「話す」という方法が使えない人のために「喉の動きを音に変換する機械を使うとよい」という意見がでて、今後の調べ学習への発展性がうかがえた。

●小学校第6学年／熟語の成り立ち（全2時間／うち1時間を杉崎が担当）

熟語の構成などについて理解を深めることができるようにする単元である。初めに「熟」という新出漢字を書いたカードを見せながら、熟が「なべぶた、口、子（右上払い）」を左に書き、右に「丸」、下にレンガ（烈火・レッカ）」を書くことを押さえる。また、「仁」は「にんべん（イ）、二」ととらえられることを確認する。

次にグループに他の新出漢字のカードを渡し、この要領で、点画や既習の漢字やカタカナを組み合わせさせて唱えられるように指示したところ、「頂」は「丁、一、自、ハ（ちょういちじは）」と唱え、「臨」を「臣、ノ、一、品（じんのいっぴん）」と唱え方を工夫していた（画像参照）。

すると、日頃は国語の授業が好きではない児童も張り切って漢字の書き方を工夫し、テキストの設問に対しても、辞書を使って積極的に取り組んでいた。

【参考】小学校第3学年／理科「動物のすみかをしらべよう」（全5時間の第1時）

《授業の流れと児童の表れ》H先生の授業……TはH先生、Sは児童

T「夏休みに生き物を見た人は」⇒ S数名が挙手、発表（ドジョウ、バッタ、蝶など）

T「今日の学習課題を書こう」

板書（こん虫などの動物は、それぞれどのような場所において、何をしているか、予想しよう）⇒S視写

T「表を書こう」表（動物・場所・何をしているか）を板書⇒ Sノートに表を書く

T「その表に、できるだけ沢山、動物を書き込もう」⇒ S見た動物をかくのか疑問

T「公園や校庭など、普段歩いているところにいる動物を書いてほしい」

「思いつかない人は教科書の絵を参考に、想像して書こう」

⇒ S（何も見ていない想像して）ライオン、ムササビ、サメ、カバ…

S（沢山列記したい）面白がって沢山書き、多数の児童が声を発する。…以下略

これは、新規の現地採用教員であるH先生の授業の様子である。指導書通りに進めたつもりが指導書にはない「予想しよう」という文言を入れ、縦線を幾らでも延ばせるような表を板書した。児童は、先生から「できるだけ沢山、想像でいい」といわれ、バッタやアゲハ等の身近な昆虫ではなく、観察が難しい動物の名前を次々に挙げることになった。この後、いくつ書き込めたかを問い、挙手した幾人かに発表させたが、数を競って書き込んだため発表者が多くて時間が過ぎていった。やむなく中断したところ、発言できなかった児童からの不満の声が大きくなり、「静かにしなさい」を連発することになった。

先生の指示通りに沢山の動物を想像し書き記したのだから児童が認めてもらいたいと思うのは当然だろう。指導書では書きまとめるために表を示してあったが、この場合は、本来のねらいから外れイメージを広げ膨らめるものになったと言えよう。イメージしたものを書き留めることは国語にも少なからずあるが、どんな場合にも何のために書くのかを再認する必要がある。

4. 小学校低学年説明文教材と書字活動

(1) 説明文教材の特徴と提案授業における手立て

「PISAショック」と言われるように、日本の国語教育は文学教育に主力が注がれ論理的思考や批判読み、その基礎となる言語技術の指導が十分に行われてこなかったことが指摘され、教科書教材は大きく変化した。岩永によると、説明の基本は「問と答え」という「説明行為を実行する力」であると捉えられ、この「問と答えによる展開」のタイプを備えた教材で学ぶ基本は、「説明行為を実行する方法」であると考えられる⁽⁹⁾という。

さらに図表などの非連続型テキストを含む文章の読解力を高めることも求められている。山下らは、視線計測によって非連続型テキストを含む説明文の読解におけるテキストベースと状況モデルの構築過程を比較検討し、状況モデルの構築における非連続型テキストの重要性が示されたとしている⁽¹⁰⁾。西山らも、分かりやすい文章を書ける人ほど、余計な情報を自然に捨てることができおり、これによって捨てた分の記憶容量として、空間の理解に役立ちやすい情報を認知し、それを自然に利用することができていると論じている⁽¹¹⁾。

遠藤らは、低学年向けの説明文教材を語学的観点とから構造と表現の両面にわたって分析を試みている。そして、「『時系列式』の文章は題材として取り上げられている事柄自体が変化したり、時間を表す語句や表現が具体的な数字をとめないながら用いられたりするものであり、低学年の児童にとって、事柄の推移を意識しやすいものになっている」と指摘している⁽¹²⁾。

「『方法・手順式』という方法も、何らかの方法や手順を示す際にも順序を正確に表すことは重要な事項であるので、時系列の要素が多きに関連している」が、「ただし、時間の経過を明確に表す語句や表現が無い、もしくは少ない、また、題材として取り上げられる事柄が、他の事物にさようして変化をもたらすこと、あるいは他の事物と相互に関連し合うことにより、結論として述べられる内容に迫っていくという形式であるため、『時系列式』の文章と比べると読み取りの難易度は上がるといえる。」と説明している。これによって、2年生の教科書で、「どうぶつ園のじゅうい（時系列式）」の後に難易度の高い「しかけカード（方法・手順式）」が掲載されていることが納得できる。

ここで、実際の教材「どうぶつ園のじゅうい」の特徴についてみていこう。

遠藤らは、「わたしは、どうぶつ園で…」という導入から始まり動物園の獣医の仕事の内容が述べられていく展開は、明らかに時系列を意識し、あくまでもある一日の流れを書いているという点で、時系列をとらえやすい文章であると述べている。また、一日の中での動物との関わり方を述べるという点では、内容が書かれる性質のある文章でもあると分析している⁽¹²⁾。

提案実践で単に時系列とは別の形でまとめた部分は、この分析にあるように、「内容」が書かれているということになる。

さらに、この動物ごとの関わり合いが徐々にその動物の生命への関わりが大きく、負担も大きな仕事へと順序立てて述べられていることにより「これで、ようやくながい一日が終わります。」という最後の一文を際立たせているとも指摘している⁽¹²⁾。実践で「こそあど言葉」に注目させたが、おかげで、最後の一文の「これで」が朝から次々に大変な仕事をこなし、最後にお風呂に入るという文章全体を指すことに気づかせることができた。

遠藤らは、「読解の指導は内容を読み取らせるだけでなく、教材文の構成や展開を手本として文章校正の基本を学んだり、目的に応じた書き方の意識を涵養したりしていくものである。」とも述べ、「授業者が文章毎の構成や展開の違いを意識せずに、内容のみ重きをおき、常に定

まった型の授業を行う」ことに警鐘⁽¹²⁾を鳴らしている。

論理的思考力を育むためには、低学年期であっても、文章毎の構成や展開の違いを意識させていくことが重要である。

(2) 授業における書字活動

国内の学校の授業参観の際に、板書は残っていても、児童の手元には、感想や授業態度の振り返り程度が記されるだけという光景を目にすることがある。近年は、言語活動の充実と研究授業としての見栄えへの意識によるものか、動作化や話し合いを中心にして展開する授業が増えているため、文字を書く場面は設定しにくいのかもしれない。アクティブ・ラーニングといわれると、文字を書くということは地味に映って敬遠され、1時間の授業で終始意見を言い合うというような授業も少なからず見られる。

グループでの話し合いであっても、個々の考えが反映されているか否かは、記され残っていないければ確認できず、評価もできない。児童自身も、ノートに書き留めなければ定着が浅くなり、この時間に自分が考えたことのすべてを次時まで記憶しておけるものではないので、熟考したりや分かりやすく話すように工夫したりすることもできない。

したがって、学習者自身による学習内容のおさえと学習者や教師による評価のためにも板書の視写やワークシートを工夫して書字活動を加える必要がある。

ただし、書字活動が加えられてはいても、視写力の個人差に対する配慮がなく、早く書き終わった児童だけが次のステップに進めて視写に時間のかかる児童が置き去りにされるようでは、困るのである。手指の巧緻性という点で、特に低学年の書字活動には注意を要する。

ここでは、前章の実践をふまえて、一般的な国語の授業の中で「書字活動」が取り入れられる場面を幾つか確認していく。

◆授業における書字場面と内容（効果や留意点を含む）

導入段階

- ・単元名(教材名)や本時のめあて…学びの指標をする。(どこまで書くのか、毎時間書くのか)
- ・メモ…聞いた(見た)情報、あるいは資料を読んで得た沢山の情報をメモする。
⇒自分の興味関心を自分自身で確認することができる。箇条書きが有効である。
- ・想像したことを書く…イメージを広げ、書き留めることによって明確にできる。
- ・初読の感想(全文読み)…主に文学教材の読解過程における直観的印象や第一次感想のこと。
注) これを書かせることの是非⁽¹³⁾、また効果的な書かせ方や生かし方についてはここでは触れない。

途中段階

- ・個々の発言(意見)を板書する…発言内容を全体で確認できる。視写させるかは検討を要す。個々の意見をメモする…それをふまえて考える(発言する)。
- ・全体で確認して内容をまとめる…おさえるべきところをはっきりさせることができる。
- ・途中段階の自分の考えを挙げる…考えをまとめ、発言するために書く場合もある。
- ・全文を書くなど。(教科書を見て視写)

まとめの段階

- ・本時の内容をまとめる…分かったことを書く。感想を書く。
- ・自分の学習活動(態度)を振り返る…発表できた、よく考えた等
このように挙げていくと、「言語活動の充実」と改めて言うまでもなく、書字活動は、国語

の授業の様々なシーンに取り入れられている。しかし、何を書かせるのか、どのように書かせるのか、どのシーンで書かせるのか、それが有効かどうかを考えて取り入れる必要がある。

(3) 低学年における伴野の板書と視写

伴野は、読み教材でも平仮名指導を併行させ、ノート1行の字数を意識して、板書している。時間を確保して視写を徹底し、文字（視覚）で確認している。その時に必ず音読を取り入れ、聴覚でも「主語と述語の関係」や「場面のとらえ」を明確にしてから板書し、時間をとって視写させている。リズムカルな音が繰り返される音読教材の場合には、しっかりと発音するために書くといえるだろう。

「ノートを丁寧に書くことで、考えを広げることができる。ノートを授業の中心に据えると授業が引き締まる。」という「京女式」の考え方⁽¹⁴⁾を踏襲して、短い文章は全文を書写させることが多い。それでも常に全文を一度に板書、視写させるわけではなく、文章の内容を意味のまとまりでとらえ、音読で確認しながら視写をさせた結果、最終的に全文書写させたことになる。

ただ、「ことばあそび」の場合には、意図的に全文を板書し視写させていた。2年生のほとんどが、1年生の時に伴野が学級担任として書字を鍛えてきた児童であるため視写自体に抵抗はないのだが、言葉の区切りが分からない状態で「このこのこのこのこのこ…」と書き写すのは大変な作業だ。「こが多かったよ。」「このこのって何だろう。」とつぶやきながら、楽しそうに書いていた。声に出して読むと更に楽しく、どの子も一生懸命に取り組んでいた。

「たねあかし」として解説を加えながら、「この子、どこの子、どこの子、この子…」と言葉の区切りを示していくと、児童は自主的に自分のノートにそれを書き込んでいく。読みにくさだけでなく、書字しにくさを体感した後で自分のノートの詩を見ると、児童は「このこ」と書かれていても「この子」と読むに違いない。言葉と文字とがつながるのである。

板書を行わない児童自身の書字については、できるだけ、上記に挙げた「初読の感想」のようなものは書かせないようにしている。なぜならば、児童にとって、書字に時間がかかって負担になることを承知しているからである。

その代わり、新しい単元になると、気分を一新させるために表紙（絵）の頁を確保するという方法をとっている。時間の途中や単元の終わりに、分かったことや感想、登場人物への手紙を書くという活動は随時入れているが、必要に応じて絵を加えても良いことになっている。その場合も時間を確保し、書字時間の個人差を調整する役割を果たしている。説明文教材を扱う場合にも、意味のまとまり毎に挿絵を加えている。

1年の「くちばし」や「じどうしゃ」の研究授業でカードやリーフレットを作る展開をよく見るが、伴野の授業では、日常的に書き溜められていくノートが、児童にとっての「学びの足どり」である。平仮名を書くにも手こずっていた児童であっても、今では、「もう2冊目だよ」「あと2頁で、このノートも終わる」と誇らしげに話してくれるのである。

(4) 論理的思考力に関連する事例

アクティブな文字学習

漢字学習は論理的思考力には無関係のように思えるだろうが、実は点画と順に組み合わせて書き方を児童自身が説明していくアクティブな学習展開にすると、「時系列式」と「方法・手順式の」との両方の要素を兼ね備えることになる⁽¹²⁾。ひらがなを動きでとらえ、カタカナは

パーツにして細部に注目させるという書字支援⁽¹⁵⁾も、同様の考え方に基づいている。

1 分間スピーチ

小学校1年生から中学校3年生までが取り組み、1年間に全員が話し終える。話す内容は発達段階に応じて次のように決められている。今後は、4年生以上に対して、論理的な説明を要するテーマを設定していくとより効果的であろう。

< 1 分間スピーチ >

ねらい／国際人として、自分の考えを分かりやすく述べるができる。

1年 聞き手に分かってもらえるように、みんなの前で話す。

2・3年 日常の出来事に自分の考えを付け加え、より聞き手に分かりやすく話す。

4年 テーマを決めて、そのテーマに対する自分の考えを、分かりやすく伝える。

5・6年 自分でテーマを決め、自分の考えを表現豊かに伝える。

中学生 英語のスピーチも入れている（小論文）。

始業式

始業式では、日本全国、タイなどからの転校生が、全校児童・生徒（幼稚部も同席）の前で一人ずつ自己紹介をした。その後、在校生が転校生の元に自由に駆け寄って迎えに行き、速やかに並んでいる列に加える。自然にコミュニケーション能力が身についていく。また、中学2年生の男子と小学4年生の女子が代表で「2学期の決意」を、4年生の児童は「楽しく俳句を作っていること」を話した。それを全員が真剣に聞いている。聞くことも重要である。

5. 論理的思考を育む低学年の書字活動に向けて

遠藤らは、低学年の説明文教材について、「事物の認知から、同種のものの比較、機能（役割）、客観的な事物の認知とその複数の事物比較によって差異性と共通性との把握、智恵・工夫や仕掛けに気づくようになっており、それに気づくことによって、論理的思考への導入が図られる」と言及している。

一般的に小学校の低学年は、手指の巧緻性が未成熟で時間を要し個人差が大きいいため、書字活動には配慮を要する。しかし、これまで述べてきたように、板書によって説明文の読解を容易にし板書を視写させる中で、論理的な思考を育むことをねらいたいと考え、ここに、提案実践の検証を交えながら、低学年の説明文読解指導における書字活動の留意点を挙げておく。

【低学年・説明文読解指導における書字活動の留意事項】

書かせる内容

学習課題…例えば「うみのかくれんぼ」では、読む教材であり、教科書には、「よんで たしかめよう」とあるにも関わらず、言語活動を意識して、「みつけたいきものを、ともだちにわかりやすくおしえよう。」を学習課題として板書し視写させること場合がある。しかし、杉崎は、あえて活動については板書せず、「なにが」「どこに」「どのようにして」かくれているのかがはっきりするように板書内容を精選した。

何時間も先のねらいを書き留めたとしても、児童自身が、この1時間が見渡せないのでは仕方がないと思うからである。ノートの1頁に書ける量は限られているのだから、今取り組

むべき課題を、児童自身が確認できるよう、それを書くべきであると考え。

キーワード…読み取るときに大事な言葉を、確認しながら書き留めさせる。大事な部分を短く書き留めるようにしたい。文法上の大事な語句も適宜、取り上げて書き留めさせる。

まとめ方…「うみのかくれんぼ」の「はまぐり」の箇所について、指導書では、「[はまぐりで]は、[つよいあし]」というまとめ方をしている。しかし、ここでは、「大きい」と「つよい」がともに「あし」にかかっていることを捉えなくてはいけない。

また「どうぶつ園のじゅうい」でも、指導書には時系列の場合には文を順に並べていくようなまとめ方が示されている。それでは内容部分の記述の仕方を正確にとらえることができない。「いつも」の仕事と「ある日」の混在について、また、毎日見回る理由を2つであるにとらえさせて、「も」という語が使用されていることの意味をおさえる必要がある。

文の書き抜き…特に文章を板書する場合には配慮したい。高学年ならば、自分でメモしたり、マッピングしたりできるだろうが、低学年では難しい。書字に要する時間も含めて、文のまま書くのがよいのか、キーワードの形にして書き留めるべきかを検討したい。

図式や記号、絵…折に触れ、教員が記号などを板書に加えていくと、キーワードや文のつながり方を確認しやすくなる。また、その方法を知れば、児童自身が図式化できるようにもなって、今後生きてくる。図式が難しい場合には絵も活用する。

書かせ方

一緒に書き、ルールを決定…「いのしし（どうぶつ）」は四角枠で囲むときめれば、児童が「にほんごる」もそのように書いていく。「じゅういさんがしたことを書く」というように、書く内容に合わせて書き方のルールを伝えながら、児童と一緒に板書を作り上げていく。

文字数（マス目）への配慮…本文通りに書きぬこうとすると長くなってしまう場合、適宜、敬体を常体に直すようにする。はじめから、「まとめる時は常体にする」というように統一しておきたかったが、提案実践では、この点について配慮が足りなかった。

時間の確保…発達段階や書字能力の個人差に配慮し、書かせるタイミングと所要時間を考える。特に注意したいのは、板書している時には書かせないということである。習得を確かにするために視写させるのだから、まずは板書の文字を読ませながら、ことばとしてその意味を自分の中に落とし込ませる必要がある。

テキストを視写させる場合も、十分に音読をして、ことばのまとまりをとらえた後で、視写させる。テキストを真横に置いて、ただ書き写すよう指示しただけでは、一文字一文字を見て視線を左右に移動させて書くことになるからである。

おわりに

教育のICT化が進み、図表や画像などを有効に用いたプレゼン能力等も必要とされている。その一方で、文字を書く活動の意義が見直されている。それは、文字や文章を書く行為自体に意味があり、動きを通して感じ取り理解を深めることが、実は人間にとって重要だからである。

本研究の成果は、日本人学校のみならず、国内の小学校においても、低学年の時期からの論理的思考力を育む書字活動の推進に貢献でき、教育養成につながっていくと考えている。

さらに書写書道教育の立場から姿勢執筆法を再検討し、児童の書字活動を快適なものにしていきたいと考えている。

【付記】

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金 基盤C研究：平成28年～平成30年（課題番号 16K04681）「ICTを活用した国語力育成のための『手書き』教科の教材開発」の助成により、実施したものである。

【脚注】

- (1) 「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 -」
杉崎哲子・末永和彦・入江茂雄『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇』第46号
2015 pp.35-50
- (2) 「小学校低学年における主体性を育む国語学習の書字活動 - ヤンゴン日本人学校での実践をもとに -」杉崎哲子・伴野みづほ『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇』第47号
2016 pp.29-44
- (3) 日本国憲法第 26 条に規定する教育の機会均等及び義務教育無償の精神に沿っている。
- (4) 「日本人学校という矛盾」今田述『月刊カレント第829号』近代教育の先覚・澤柳政太郎に学ぶ⑨潮流社 pp.42-45 2013
- (5) ヤンゴン日本人学校は、昭和39年に設立され、その後50年間にわたりヤンゴン在留邦人の子どもたちを支えている。現在、159名の園児・児童・生徒が在籍。〔幼稚部3学級（32名）・小学部7学級（107名）、中学部3学級（20名）、計13学級（159名）〕
- (6) 平成28年度学校要覧 在ミャンマー日本国大使館附属ヤンゴン日本人学校 pp.2
- (7) 『国語科授業の新展開9・表現力を育てる授業』青木幹勇 明治図書1981 pp.170
- (8) 検定教科書「こくご」光村図書出版
- (9) 「研究ノート：『言語活動の充実に』関する覚え書き」岩永正史 山梨大学国語・国文と国語教育大20号 2015 pp.1-11
- (10) 「非連続型テキストを含む説明文の読解におけるテキストベースと状況モデルの構築過程」山下貴、島田英昭 信州心理臨床紀要 第12号 2013 pp.81-87
- (11) 「分かりやすい道案内の説明文と地図」西山弘泰、篠崎拓史、野本弘平 28th Fuzzy System Symposium Nagoya, September 2012 pp.12-14
- (12) 「小学校説明文教材の構造と表現に関する基礎的研究（2）」遠藤仁、大谷航 宮城教育大学紀要 第49巻 2014 pp.1-9
- (13) 「柔軟な初発の『感想』指導を」長崎伸仁 pp.28-31、「初発の感想は、効果的に活用されているか」土井俊信 pp.32-35 国語教育研究No.433 2008
- (14) 『国語の強化書』吉永幸司 教育技術MOOK 小学館 2015、「発達に沿って、国語力を強化する - 言葉を耕す1年生」砂崎美由紀『京女式板書・発問術-考える子どもを育てる-』京都女子大学附属小学校編・吉永幸司編著 小学館 2013
- (15) 『文字を書くのが苦手な子どものためのラクラク支援ワーク』杉崎哲子 明治図書 2016

【実践の様子】

《うみのかくれんぼ／1年》

うみには、なにがかくれているのかな

声を合せて発表

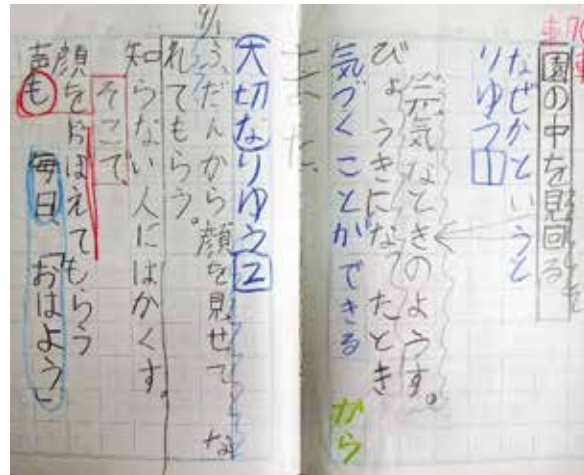
ともの先生がかくれたよ



《どうぶつ園のじゅうい／2年》

新しい漢字「毎」の説明

じゅういさんのしごとをまとめたよ



《熟語の成り立ち／6年》

《自由研究》

「臨」は「臣ノ一品（じんのいっぴん）」と唱えて書きます

きのこのつくりかた（1年）

パンのカビ（5年）



【資料】 4年／国語「だれもが関わり合えるように」資料を読んで（メモ）

ルイ・ブライユが点字を発明した	*****
1825年 //	*****
点字とは目の不自由な者が指でさぐって読む文字	*****
本を読むきかいなどができた	*
19歳の時に視力を失った	*****
母がいっしょに勉強しようと言ってくれた	*
1944年に点字を覚える	*
太い鉛筆で文字を練習した	*
点字を指先で読み取るのは初めのうちはなかなか難しい	**
（一編の詩を読むのに何日もかかる）	*
自分で自由に使える文字を持つことがどんなに大切であるか	***
読みたい本が点字になってないと、もどかしく感じる	*
この文章の作者＝大島けんすけ	***
（視覚に障がいがある）	*
これからは便利な道具や方法を考え出す	*
点字は縦3点、横2列の6点で一文字	*****
数字やローマ字、音符などもできる	*****
特別支援学校では点字の教科書で学習している人もいる	*****
今は視覚障がい者用のワープロや本を読んでもくれる機械も作られている	***
いろいろなところに点字がある	***
心のふるさと	*
日本では、50音にくみかえて使っている	**
点字をうてる機械がある	*
知識や考え、思いを伝え合うことができるのは、文字をもつ大きなめぐみ	**
日本では1890年から使われている	*
手でさわる＝触覚を使っている	*

（*は記載数）