

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

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-06-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 杉崎, 哲子, 伴野, みづほ メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00009529">https://doi.org/10.14945/00009529</a>

## 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－

Japanese handwriting activity which can create pupils' spontaneity in the  
lower grades in elementary school lessons

～ Based on the practice in Yangon Japanese elementary school ～

杉 崎 哲 子<sup>1</sup> 伴 野 みづほ<sup>2</sup>

Satoko SUGIZAKI, Mizuho TOMONO

（平成 27 年 10 月 1 日受理）

### Abstract

Generally in Japanese language classes in the lower grades of elementary schools, it is tend to regard practical activities, such as drama or presentation, as important because of the immature literate skills or individual differences of pupils.

However, it is necessary to improve handwriting skills for establishment of learning. Therefore pupils should positively deal with handwriting learning even in the lower grades.

This study analyzes the practice of lessons which stimulated the thinking and expression of the first and second grade pupils of Yangon Japanese elementary school who have difficulties in Japanese skills because of their linguistic environment. The lessons were focused on 4 range of learning: reading aloud, transcription, reading comprehension and communication.

As a consequence, the lessons created their spontaneous attitudes for learning handwriting and the results gave ideal examples of efficient Japanese language lessons.

### 1. はじめに

子どもたちが言語を基に対象に関する概念を構築するには、体験したことを整理し、それを言葉で表すなどの言語活動が必要となる。とりわけ「文字を書く」活動は、学習の定着や評価としての有効性等の理由から多く取り入れられる。しかし、低学年の児童にとっては、文字を書くこと自体に抵抗があり個人差も大きいため、負担過重になることも懸念される。そこで動作化を取り入れイメージを膨らませる方法を用いるが、劇化や発表会の設定等に時間を要するものの習得や活用として有効に機能せず、活動重視に陥る状況も少なからず見られる。特に海外の日本人学校では、児童を取り巻く言語環境への不安や在籍児童の多様化が進んでいるため、国内の学校以上に有効な書字活動の展開が求められている。

そこで、ヤンゴン日本人学校における伴野の日々の授業実践と杉崎の提案実践をもとに低学年における国語学習の書字活動について考察する。なお本研究での「書字活動」とは、青木<sup>(1)</sup>が「書写（＝第一の書く）」、「作文（＝第二の書く）」と併記し、その機能を明確に価値づけた

---

1. 国語教育系列

2. ヤンゴン日本人学校

「視写」「聴写」「メモ」等（＝第三の書く）、学習の定着を図り評価に役立てるなどの目的で取り入れられる「文字を書くこと」を総合的にとらえていることをお断りしておく<sup>(2)</sup>。

## 2. ヤンゴン日本人学校における実践の動機

### 2-1. 低学年における言語活動の課題

一般的に小学校の低学年は、体験的な理解や具体物を活用した思考や理解、反復練習などの繰り返し学習等の工夫による「読み・書き・計算」の能力の育成を重視するといった指導の工夫が有効であると言われている<sup>(3)</sup>。しかし文字を書く活動は、手指の巧緻性が未成熟で時間を要し個人差が大きいため敬遠されることが多い。さらに「言語活動の充実」という方向性を受けて、積極的に劇化などの活動に置き換えられている状況が見受けられる。

学習指導要領において言語活動の充実や単元を貫く言語活動を意識し、多様な言語活動を軸にした国語学習の展開を奨励しているのは、国語力を全ての学びに生きる能力ととらえ、基礎・基本の習得にとどまらず、その活用によって課題を解決する能力の育成を目指すことをねらいとしているからである。しかし、いったいこうした活動で何をねらったのか、児童個々にどんな力を身につけようとしたのかが不明確な授業を見ることも少なくない。

府川<sup>(4)</sup>は、「多様な言語活動が多様な言語能力と言語経験とを保障」するため、「確かに渋滞した教室の中に学習者の興味をかき立てるような言語活動を持ち込めば、それだけで子どもたちの関心は高まり、授業は活性化する。」と活動重視の展開を否定はしていない。しかし、「そこで用意した言語活動によって、子どもたちにどのような質の言語能力が身に付くのか」というポイントを見極めず、ただ言語活動を次々と展開するだけだとしたら問題であると、「活動重視の学習が陥りやすい陥穽」を指摘している。

さらに、国語科の学習は言語経験至上主義であってはならず、あくまでも「ことばの学習であることの固有性と独自性とを追究すべき」であり、「ことばそのものの体系性、歴史性、あるいはことばの芸術性などに目を開かせ」、また、「ことばの運用能力を高め、確かなものにすることも、重要な国語科の教科内容である。」と続けている。

田辺もまた、国語教育の、「ものの教育とことばの教育との二面性」について触れ、「もの」は「言語」、「こと」とは「言語活動」をさしていると言っている。「言語は、脳髄中に貯蔵されたものであって、言語活動の媒体となるもの、そして文字とか文法とかいった形で取り出し、検討の対象とすることのできるもの」であり、「言語活動は言語を使って活動することであり、話す・聞く・書く・読むことである。しかもそのこととしての言語活動は、話しかた・聞きかた・書きかた・読みかたのような方法・技術なしには成立しない。つまり、学習指導要領に明記されている「話すこと・聞くこと・読むこと・書くこと」の領域とは言語活動のことであり、「ことの教育は、かたの教育を組み込んでなされるべきもの」であると言及している<sup>(5)</sup>。

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。殊に、小学校低学年においては、文字を書く活動をどのように取り入れていくかの検討が重要である。

### 2-2. 日本人学校で求められている国語学習

今田は、「日本の学校教育が先進諸国の水準に較べて大きく遅れをとっていること」が、「典型的に露出しているのが海外に作られる日本人学校である。」と述べている。それは、一般に

海外在留の邦人が組織した団体（日本人会等や進出企業の代表者、保護者の代表からなる学校運営委員会）が、「飽くまで日本で行われている教育と同じ」ように受験目的で日本人学校を設立したため、日本人の児童以外を受け入れない状態が長く続き、「グローバル教育を実行できるチャンスを見過ごしてきた」ことへの警鐘である。国民、行政、文科省が派遣する教員の意識もグローバル化に消極的であったとも述べている<sup>(6)</sup>。

近年、英語力が重視されるようになって、駐在の家庭の子どもは日本人学校より、むしろインターナショナルスクールに入学させるケースが増えてきた。一方で、日本人学校には、駐在家庭だけでなく、長期滞在・永住家庭や国際結婚家庭といった多様な背景を持つ家庭が参入してきている。この状態について芝野は、「学校内部がトランスナショナル的な様相を帯びてきている<sup>(7)</sup>」ととらえている。そして「多様な子どもが在籍するようになったにもかかわらず、日本人学校の教育内容はますます『日本らしさ』に方向づけられている」例として、イベントに時間をとられて悩む教員の声を紹介している。

日本人学校に入学をさせる親の願いは、子どもたちを取り巻く言語環境に対する不安のなか、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、将来を見通して生かしたいというものである。したがって、これまで以上に低学年期の国語教育への期待が大きくなっている。めまぐるしい社会の変化を後から追いかけるようにして、否応なしに教育観の転換が求められている。その点において、日本人学校は、グローバル化教育推進の今、一段と「日本国内の課題が典型的に露出している」ということができる<sup>(8)</sup>。

現在、ヤンゴン日本人学校<sup>(9)</sup>でも児童の構成が多様化しており、「両親のいずれかが外国人」という児童は、1年生では16名中の3名（母親が中国人1、母親がミャンマー人1、父親がミャンマー人1）、2年生では23名中の12名（父か母がミャンマー人9、母が中国人1、父親がイスラエル人1、父親がイギリス人1）である。そのうち、1年生の2名は中学校までは日本人学校に在籍し、高校はインターナショナルスクールへの進学を希望、ミャンマー永住の予定である。2年の3名もミャンマーに永住し日本への帰国はないと思われる。それ以外の駐在家庭の児童は全体の半分（20名）で、彼らはいずれ日本に帰国する。したがって保護者は、言語環境に対する不安を抱えている分、国内の親達以上に国語学習を最も重要に考えている。

こうした状況にありながら、日本国内以上に日本文化を重視し、現地ミャンマーの文化を理解する行事も多いため、時間的制約を克服した学習の効率化が求められている。国語力の定着に書字活動が有効である<sup>(10)</sup>ことが周知されているものの、書字を苦手とする児童が増加傾向にあることも、国内以上に問題視しなければならない。そこで、小学校低学年における有効な国語学習の書字活動について検討することを目的に、ヤンゴン日本人学校において実践を試みた。

### 3. ヤンゴン日本人学校における低学年の授業実践

#### 3-1. ヤンゴン日本人学校の教育方針<sup>(11)</sup>

平成27年度のヤンゴン日本人学校の教育方針は「日本の学校教育関係法令に準拠し、日本と同等の教育を行うとともに、ミャンマーという地の利を生かした地域素材を活用して教育活動を展開することで、国際社会に貢献できる人材の育成」にあり、重点項目として、「学力」「自立心」「体力」「共生心」「コミュニケーション力」の5つを育成すると記している。

「目指す児童・生徒像」は「かしこい子」「やさしい子」「つよい子」であり、それぞれを「名

人」と呼んで具体的な指標として示している。「かしこい子」とは「話し名人、聴き名人、読書名人」、「やさしい子」は「挨拶名人、聴き名人、奉仕名人」、「つよい子」は「遊び名人、聴き名人、健康名人」である。いずれにも「聴き名人」を挙げ、聴く力を重視している。

また、「指導の重点」には「人権尊重の精神に基づくいじめのない学級、学校づくり」「子供自らが課題をもち見通しをもって取り組む『わかる授業』『楽しい授業』の実現」「幼・小・中の連携を通じたキャリア教育の充実と自己肯定感の高揚」「教育活動全体における言語活動の充実とコミュニケーション能力の育成」「教育活動全体における体育・健康に関する指導の充実と心身の調和的な発達の促進」「ミャンマーの伝統・文化を大切に学習、英語活動等、国際理解教育の充実と日本の文化・伝統を尊重する態度や国際人としての基礎の育成」を挙げている。

このように、国際理解については当然のことながら、言語活動の充実と体育・健康を教育活動全体に関わらせていくという指導の方向性が明確にされている点が特徴的である。これが学校行事にも反映され、「学芸的行事」として、「弁論の会」や「チルドレンフェスティバル」「書初め大会」「伝統文化鑑賞会」など、「体育的行事」として「水泳教室」「サッカー大会」「チャレンジタイム」「運動会」等が計画されている。

更に特筆すべきは、「学級指導計画」のなかに「留意点」として、学習の準備や姿勢、話すとき、聞くとき、書くときの「学習ルール共通理解事項」を挙げるとともに、「話し方のレベル（声の大きさのレベルを数値化）」や「鉛筆の望ましい持ち方、姿勢」、「教室環境計画（教室内の掲示物等の配置図）」を掲載していることである。細部に渡って積極的に言語環境の整備に取り組む姿勢が示され強化されている。

### 3-2. 伴野による第1学年の国語指導

#### 1) 年間計画（前半）の指導内容

ヤンゴン日本人学校では、国内の学校と同様に主として検定教科書の教材を使って国語の授業を進めている。ここでは、杉崎が訪緬するまでの授業内容を押さえておくことにする。

入学直後は問いかけへの応答の教材（あさ／カッコ内は教材名、以下同様）から始め、「挨拶や言葉遣いのルール」の学習（なんていおうかな）を経て、読み聞かせの感想を言い合う（どんなおはなしかな）というように、先に「話すこと」「聞くこと」「読むこと」の学習を終えてから、「自己紹介し合う」教材（どうぞよろしく）で、「いちねん」、組、名前を平仮名で書き、紹介カードを作って交換し合うという「文字を書く」活動が展開されている。

教材文の読みと書字とを結びつけた教材（うたにあわせてあいうえお）では、語のまとまりや響きに気をつけて「音読」した後に、文字をなぞって筆順を知り、マス目に書くことを学習させている。その後、「平仮名を使って単語を書く」際に、「音節と文字の関係（ことばをつくらう）」に気づかせ「既習の文字を使って言葉を作りノートに書かせる活動」を行っている。引き続き、「清音と濁音の平仮名をノートに書く。（かきとかぎ）」では、「唱え歌を、いろいろな言い方で楽しく読む」ことを書字の前に行っている。「□に入る述語を考え、声に出して読み、ノートに句点を確かめて、丁寧に書く。（文の最後に句点を打つ。）」「挿絵や自分の身の回りから『□が□。』のもの・ことを見つけたりして、文を書いて発表する。」という教材（ぶんをつくらう）でも同様に、まずは身の回りから見つけ出し、声に出してから書かせている。「促音」を扱う（ねことねっこ）学習の際は、促音のある言葉を集め、「清音、濁音、半濁音を、書き順や濁点、半濁点の位置に気をつけて書く」というように、書写的な学習内容を「声に出して

読む」とことと併せて扱い、「長音」に関しても同様に、助詞「を」の使い方を含めて「読み」と「書き」を一体化させて取り扱うだけでなく、「書く練習」や「友達との交流」を交えて書字活動を展開している（おばさんとおばあさん）。

また、読みの教材（くちばし）では、「語と語の関係に注意して、助詞『は』を正しく用いながら、文を書くことができる。」という目標を掲げ、「教材文の中から、『これは、一です。』という文を見つけノートに書き写す。」ことや『『これは、なんの一でしょう。』『これは、の一です。』という文を書く。』活動を展開している。説明的な文章を読んで内容をとらえるとともに、「問い」と「答え」という形式に興味をもって文を書き、敬体に慣れさせ、助詞「は」を正しく使うことも指導している。その後の拗音と助詞「へ」の用法を理解し文中で正しく使えるようにする（おもちゃとおもちゃ）際は、リズムに気をつけて読むよう指導している。

以上のように様々な文の書き方を学んだ後は、題材に必要な事柄、対象を観察して集め、「語と語の続き方」に注意し、句読点を使ってつながりのある文を書く（おおきくなった）学習を展開している。ここでは「植物を観察する」生活科と関わらせて、必要に応じて「横書きの書き方」を確認している。さらに、掲示し相互に評価し合い交流する展開へと進めている。

助詞の用法を確認させる教材（はをへをつかおう）でも、唱え歌をリズムをつけて読み、音読や視写する活動を通して語と語の関係を把握できるよう、「視写」を意識的に取り入れている。

前半のまとめとして、「好きなこととその理由」を文と文との続き方に注意しながら二文で書くことを目標に、「好きなことをカードに書いて友達に紹介する。」活動を行い（すきなことなかに）、生活科と関連させて、「知らせたい体験を決めて必要な事柄を思い出し、長音、拗音などの表記や助詞を正しく使って、語と語、文と文とのつながりに気をつけて書き交流する」学習を展開している（こんなことをしたよ）。

## 2) 伴野の実践の重点項目

第1学年は2クラス編成で今年度を迎えたが、実際の入学者が減り、伴野と伊藤教諭のクラスとも8名ずつという少人数である。国語の時間は確保されているが、行事の関係で日本国内の学校より3週間程遅れている。ただ児童数が少ない分、両クラスは足並みをそろえ、予定通りに基礎的な学習を着実に進めることができている。

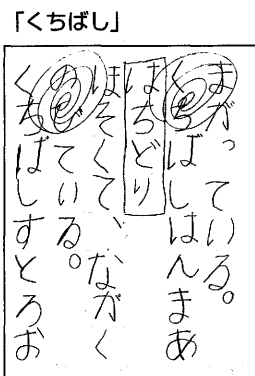
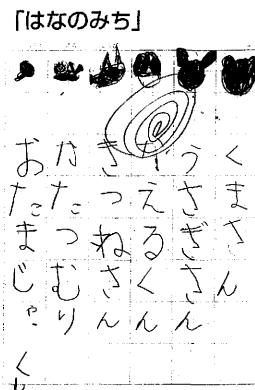
伴野の実践は、特に重点的に「音読」と「視写（聴写）」とを相互に関連付けながら取り組んでいるという点が特徴的である。「声に出して読めなければ、書くことができない、内容の読み取りもできない」というのが伴野の実践における拘りである。また年間計画に書字活動が示されていない単元においても、ノートに書くことを徹底して指導し学習を定着に導いている。

### ◆「読み」教材における音読と動作化

「はなのみち」では、文章や挿絵を見ながら、場面の様子について、想像を広げて読んでいった。その際、登場人物を絵で表し名称とともにノートに記して確認してから、「音読」を取り入れて読み進めた。

「おむすびころりん」では、語のまとめりや内容、文章のリズ

【視写（ノート）】



ムに注意しながら読み、「おおきなかぶ」は、「繰り返しながら高まっていく話の展開や言葉のリズムを楽しみ、考えながら音読する」ことを目標に取り組んだ。

一般的にこの教材は、劇化することによって、場面の様子や登場人物について想像を広げながら読んでいく。しかし伴野は、この目標を「音読」の段階で既に達成していると考えられる。その証拠に、特別にお面や小道具を用意しなくても、児童達は登場人物になりきり心を込めて声を発し見事に演じ切ったからである。

#### ◆音読と視写との関連

読み教材においても、平仮名指導を併行させ、ノートのマス目（1行8マス）であることを意識して板書している。時間を確保して視写を徹底し、手指の運動を伴って視覚で確認している。リズムカルな「音読」の繰り返しによって、聴覚でも「主語と述語の関係」や「場面のとらえ」を明確にできる。この考え方は、「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、吉永を中心とした「京女式」に由来している<sup>(12)</sup>。

児童Hは、母親が中国人で、横浜の中華幼稚園を経て、この春、日本人の父親の赴任に伴ってヤンゴンにやって来た。平仮名が上手く書けず字を覚えられずに苦労していたが、Hは音読が大好きで、動作を付けて「おむすびころりん」の全文暗誦音読に取り組み、クラスで一番早く合格した。楽しんで取り組み、家庭でも毎日自主的に音読を7・8回練習している。

文字を書くことに時間を要した児童も慣れてくると手際よく視写できるようになる。夏休みを迎えるまでにノートが3冊目に突入した児童も現れた。徐々に書字に対する抵抗感が払拭されるばかりか、児童自身に「ノート」への拘りが生まれていくのである。

## 4. 提案実践と児童の表れ

### 4-1. 「ないたあかおに」の実践（44頁の画像参照）

<ねらい> 「読むこと」の教材における書字活動について考える。

「読むこと」の教材を扱うときに問題になるのが、確かな読みのために何を書き留めさせるべきなのかということである。特に1年生の児童は手指の巧緻性が未発達で書字の定着にも個人差が大きいため、どの程度に書くのか、どのように書き留めさせるかなどを検討する必要がある。そこで、「必要最小限に書字活動を組み入れる」ということを念頭に教材を選定した。

差し込みの読み教材を用いた実践に時間を割くことはできないが、主に「読み聞かせ」と書字活動（＝板書の視写）によって内容をとらえさせることは可能であると考え、あえて長い文章の「ないたあかおに」を取り扱うことにした。

浜田廣介の『ないた赤おに』は、過去には小学校2・3年生の教科書に採択されたことがあり、道徳教材として使われることも多い。ここでは、児童に与える絵の印象を重視し、いもとようこ挿絵の本<sup>(13)</sup>を使った。（展開は44頁の資料参照）

なお「読み聞かせ」は「聞く行為」にはなるものの、高木の定義では「『読むこと』の指導における共通の分析対象となる<教材><sup>(14)</sup>」が存在するため、「話し・聞く活動そのものである」「話す・聞くことの指導」ではなく、「読むこと」の教材の提示方法ととらえられる。

#### 1) 「読み聞かせ」と板書

最初に「入り口トントン」の動きに関連づけた2つの場面を示して物語へと誘い、状況に応じて次の3パターンを使い分け、変化を持たせて「読み聞かせ」をした。

- ① 拡大した挿絵の「赤鬼」「青鬼」だけを見せて読む。
- ② 場面を表す絵だけを見せて読む。
- ③ 大判の本をめくりながら読む。

登場人物の動きに着目させるところでは①を、場面全体をとらえさせる必要があるところでは②の方法を用い、印象づけたい挿絵は拡大して示し絵を貼る位置を工夫して板書した。場面の変化が大きいところでは紙芝居を捲るような効果を期待して③で行った。

最初に登場人物をおさえ、読み聞かせた部分の内容理解は、児童に発言させて確認した。そのうえで板書し書き写させるようにした。その際、ノートのマス目を意識し、句読点も声に出しながら板書し、ほとんどの児童が正確に書き写せる時間を確保するよう配慮を要した。

## 2) 自発的な動作化

「読み聞かせ」を進めていく途中、児童の一部が赤鬼と青鬼とのやりとりをしっかりと把握できていないように思われた。その時伴野が、動いてもよいと子どもたちに声をかけた。

すると即座に、Hともう一人の児童が席を離れ、それぞれ赤鬼と青鬼の役になって動き出した。改めて文章を丁寧に一文ずつ読み直すことにし、「村で暴れる（青鬼）」「それを止める（赤鬼）」「頭をこつんとたたく（赤鬼）」「もっと強くという（青鬼）」等と、一文ずつ確認していたところ、いつの間にか、それまで席についていた他の児童が「その様子を陰でそっとみていた」という村人になり切って、教室の扉の陰から覗いていた。子どもたちは、自発的な動作化によって、文章の内容を読み取っていったのである。

## 3) 文章の内容理解と声にだして読むこと

青鬼の家の扉に貼ってあった「赤鬼に宛てた手紙」は片仮名で書かれている。しかし、これを大きいフォントの教科書体のひらがなに直し、各自に配布した。内容を読み取らせるために、まず範読し、続いてゆっくりとして範読に沿って指で文字を追わせるようにした。その後は、個々に自分のペースで声に出して読むように指示をした。この手紙の内容は、元気よく声を揃えて読むような内容ではないからである。

小学校第1学年には「音読」がよく取り入れられるものの、黙読の効果についても検証し、書かれた内容によっては声を揃えて読むことが逆効果にもなることも意識する必要がある。

## 4) 登場人物への同化と感想

物語文の教材について、初発の感想を問い授業後にも感想を書かせるということは現場でよく行われる。初発の感想を導入や授業展開のヒントとして生かすことができ、授業前後の感想の内容を比較することによって、読みの深まりを確認することも可能である。

しかし1年生の発達段階を考慮すると、登場人物になったつもりで気持ちを表すよう提示する方が内容をとらえやすい。授業後に登場人物に手紙を書くという設定<sup>(15)</sup>もよく用いられる。

「ないたあかおに」の実践では、実験的に、あえて登場人物になりきらせることを避け、児童自身から赤鬼と青鬼のどちらか一方に手紙を送るという設定にした。二人の登場人物の関係性をどうとらえるのかを探るには、両者から離れた位置に身を置かせた方がよいとの判断からである。どちらか一方にすることによって、「泣いている赤鬼」と「旅にでた青鬼」の状況を、物語の展開を含めてとらえ直す効果も期待できると考えた。

児童の多くは、はじめは両方に手紙を書いてあげたいと悩み、その後一方に決めていた。書き始めると、いつのまにか赤鬼（青鬼）になったつもりで書いている。こうした表れから、この時期の子ども、無意識に登場人物に同化<sup>(16)</sup>していく特徴が示唆された。



(注) ◇は児童が書いた手紙(以下同様)

◇あおおにさん、どこにすむの?あかおにさんが ないているよ。はやくかえってきてね。  
ずっとかえってこなかったらさびしいよ。あかおに

### 5) 読みの深さを量る書字活動

赤鬼に宛てて書くという児童の場合、「赤鬼は泣いているから可哀そう」という気持ちから、「赤鬼を慰めてあげたい」「どうしたら慰められるのか」と考えていく。自分の立ち位置を自覚できると、「赤鬼は村人と仲良くできるのに、なぜ泣いているのか」と考えを深める。そして、「赤鬼に代わって青鬼に気持ちを伝えたい。」というように思考が継続していく。

◇あおおにさんへ。いつかかえってきてね。あおおにさんのてがみをみるとかなしくなりました。いつかぜったいにかえってきてね。〇〇より

◇あおおにさんへ。どこにいるの?あかおにさんが ないているから はやくかえってきてね。あかおにさんがしんばいしているよ。まいごにならないでね。〇〇より

赤鬼の涙の意味を感じ取り青鬼は赤鬼への気持ちを手紙に書き記したけれど、赤鬼は自分の気持ちを青鬼に伝えていないということも理解できていく。

「感想」ではなく「手紙を書くこと」にしたのは、登場人物に対して「思い」を込めることを意図したからである。予想以上に児童が「あおおにの手紙」をじっくり読んでいて驚いた。日頃、元気に動きまわっている児童が、静かに青鬼から赤鬼への手紙(貼り紙)を幾度も黙読したり、小声で読み直したりしていたのである。改めて「手紙」というものの力を痛感した。さらに考えを深め、「青鬼も優しい鬼だということを村人に伝えたい」と考えた児童もいた。

◇あおさんへ。げんきにしててね。いつかかならずかえってきてね。あのたんこぶだいじょうぶですか。どこにいったの。あかおにさん、ないてるよ。あおおにさんのやさしいおてがみをはなしたら、やさしいおにになれるよ。げんきにがんばってね。〇〇より

児童が多字数を筆記するには大変な労力が必要である。したがって、ここでは書字した文字の「読みやすさ」の追求は考えられず、あくまでも読みの深さを量ることになる。

## 4-2. 書写的視点による書字定着のための授業展開の工夫

### 1) 「動きの提示」による「ことば」としての書字指導

書字を単なる記号ととらえるのではなく「ことば」の学習に結び付ける必要性を検討したいと考え、以下のように実践した。通常は、平仮名を一音ずつ別々に学ばせ、それを組み合わせて「ことば」を作っていく。しかし、ここでは、「書き進め方」の共通点によるペアを取り扱い、そのまま「ことば」として扱って学習を進めた。

- ①ひらがな指導「つ」「の」/「かたつむり」の殻の渦巻き状の形から「つ」と「の」の字形と動きを想起させ、「でんでんむしむし…」の歌へと発展させて伴野が実践した。文字の書き進め方を提示するとともに、単なる記号として文字を扱うのではなく、「つの」「かたつむり」ということばに結び付けていった。ちょうど校内でカタツムリを発見したこととも重なり、児童にとって印象的な実践となった(文末の画像参照)。
- ②ひらがな指導「い」「り」/「ないたあかおに」の導入に、入り口(扉)をトントンと叩く動きと字形の想起を取り入れた。平仮名学習を一通り経験した段階で、動きを伴う文字の想起から場面提示に結びつけ、2つの画面の違いにより「あらすじ」のイメージを予測させた。これによって読み教材への自然な導入に貢献でき、文字学習にコミュニケーションの始まりの意味を含めることもできた。「な」の字形も鬼の泣き顔のイメージと重ねることができた。

## 2) 基本点画 (点画を構成するパーツ) の意識づけとその動作化

担任教員からの依頼で、2年生の児童に対して漢字指導を行うことになった。漢字の学習は、教材文を扱う最初の時間に新出漢字として取り扱い、時として教科書の見開きあるいは半頁に掲載されているクイズ形式等で確認するのが一般的である。教科書には誰が実践しても興味深く取り組めるように工夫された頁が用意されているにもかかわらず、児童の多くが漢字の書き取りは苦手だといっている。それは、工夫された頁が、「覚えている漢字の確認」の機能に他ならないからだと考えられる。児童が自ら点画を構成し書き進められる手立てが重要である。

そこで、最初に基本点画を毛筆で大きく書いて示し、それぞれの名称を確認させた。縦画、横画、左払い、右払い、おれ、まがり、そり、右上はらい、点 (縦点、斜め点、長点) に加え、終筆の区別 (とめ、はね、はらい) も毛筆で提示すると視覚的に明確にできる。併行した「空書<sup>(17)</sup>」は、点画の「動作化」ということができる。「なぞり」について与えられた線を辿ることに留まる危険性が指摘されている<sup>(18)</sup>のに対して、動きを確認しながら児童自身が点画を組み合わせて脳内に字形をインプットできるという点において、有効な手立てである。

## 3) 漢字学習への連動の活用

書写的な学習が結果的に文字 (漢字) 学習に結びつくことを、杉崎は「漢字学習への連動」と呼んでいる<sup>(19)</sup>。

基本点画を確認した後は、「左右の組み立て方」の文字について字形の整え方のポイントを押さえた。この時、偏の書き方のポイントを基本点画で説明できるようにしたため、ノートには、点画の種類や終筆の区別を明確に書けていた。「縦点+横画」の「なべぶた」は、鍋の蓋の絵を使い、「父の頭に鍋の蓋」と唱えて「父」「交」を学習させた。

その後、次時から学習する教材文の新出漢字のカードを全員に配り、1文字につき4~5名で書き進め方を考え発表するという実践を行った (文末の画像参照)。児童は、各自で筆順を確かめ基本点画を組み立てて説明できていた。全員の説明が終了したところでノートに書いたが、手本として漢字を示さなくても、字形に気をつけて書いていた。

興味のない授業には参加しないという要支援の男子児童も、意欲的に取り組み、「『昼』は、カタカナのコのように、横からの折れ、横で閉じ、左払い、右払い。その下に『日』と『一』というように書き進める。」と、友達と一緒に発表することができていた。児童自身に文字を構成させるという発想は、児童の知的好奇心を刺激するもので、アクティブ・ラーニングの考え方に結び付ける可能性も考えられよう。

1年生の片仮名学習では「パーツ (部品)」という言い方で基本点画を取り扱い、今後の漢字学習にも結び付くよう工夫した。

### 4-3. 「話すこと・聞くこと」と書字活動

「話すこと・聞くこと」に関して杉崎は、静岡県西部の小学校2校の研修において、静岡大学教育学部附属島田中学校が以前から取り入れている「語り返し」を提案した。1校はそれを「国語スイッチ」と呼び、別の1校は「おはなしバトン」というネーミングで継続的に実践している。これは授業開始直後の5分間程度を使って、二人組でテーマを決めて語り合い、聞いた人が話者に向かって「語り返す」ものである。1時間の授業で、どの児童も必ず1回は人に

○かくれんぼ  
隠れている漢字を見つけよう。  
「教」「教」⇒「歌」  
…「女」と「欠」の違い  
○基本点画の確認  
\*「右上はらい」  
「女」と「子」の横画が変化  
○「縦点+横画」=なべぶた  
\*「方」と「万」  
縦点、横画、折れて跳ねる、ノ  
○父の頭になべのフタ=「交」  
「父」「京」

【漢字学習への展開例】

話をし、人の発言をしっかりと聞くという経験を積み重ねていく「話し・聞く活動」である。

意図的に仕組む「話すこと・聞くこと」の学習以外にも、児童が話したり聞いたりする活動は、色々なシーンで行われる。「ないたあかおに」等の授業でも、「話す・聞く」活動を積極的に取り入れた。児童の活発な発言を教員が上手くつないで展開していく授業は、参観者にとって見応えがあり、実践した教員側も満足することが多い。しかし授業後に児童全員のノートを確認すると、全く授業に参加できていなかった児童が多かったり授業の中で生まれた内容的に「光る発言」が即座に忘れ去られ、発言者本人のなかにさえ残っていなかったりしていることに気づかされる。発表は一部に限られるため、「メモ」程度にでも全員が自分の考えや友達の見聞きを書き留められると、学びの指標や評価となり、次の学びへとつながり得る。

今回、2年生の「話すこと」の単元「大好きなこと、教えたい」を担当した杉崎は、「おはなしキャッチボール」と呼んで、導入に「語り返し」を取り入れた。「大好きなことは〇〇です。その理由は〇〇だからです。」ということ聞き合ひ、「あなたが大好きなことは〇〇ですね。それは〇〇だからですね。」と聞き取りの内容を確認し合わせた。その後、ノートに自分の好きなこととその理由を書き留めて、お互いに伝え合わせる授業を行った。

しかし、ここで大きな疑問が生じた。この教材は「教えたい」となっているが、「大好きなこと」は「教える」のではなく「伝える」ではないだろうか考えたのである。そして、前述の「基本点画の理解に基づく漢字学習」を「教えたい内容」とし、「漢字の書き方、教えたい」という授業へと発展させることにした。教える以上、確かな情報を得ていることが必須条件である。と同時に、聞く側が「知りたいと思える情報」であることが大前提ではないかと考えた。

一般的な語の使い方として、「無意識に耳に入ってくる音を受け入れる」という場合と「人に何かを尋ねる」時に「聞く」を使い、積極的に意識して音に耳をかたむける場合に「聴く」を使う<sup>(20)</sup>。ヤンゴン日本人学校が力を入れている「聴く力」とは、「耳を傾ける＝聴く」音が決まっており、話された内容を積極的に受け入れるという観点から「聴く」の語を用いて「意識的に聞く」という段階であることを示している（堀川は聞き方を「聞こえる」「聞く」「聴く」「傾聴」「訊く」の5つのレベルに分け<sup>(21)</sup>、高橋は「聞く」「聴く」「訊く」の三段階に分けている<sup>(22)</sup>）。これは、『小学校学習指導要領解説国語編』にある「低学年では、大事なことを落とさないようにしながら、興味をもって聞くこと」と同義ととらえられる。

多くのグループが自発的に発表内容のメモを用意し、最後にはまとめとして全員が自分のノートに新出漢字を書き留めた。このように、教員が説明し「ドリル」をなぞる退屈で字形意識の結びつきが低い一般的な学習とは異なり、点画への意識や書き進め方を自分たちで確認し合う効果的な学習となった。話す内容如何で、児童は主体的に書く活動を始めるのである。

## 5. 主体性を育む国語学習

### 5-1. 低学年における書く活動

現行の小学校学習指導要領国語科では、「作文」という用語を用いず「書くこと」というようになって、できあがった作品を重視する考え方から「文章を書くという活動そのもの」と「その過程」を重視するという指導理念へと移行を象徴的に表している<sup>(23)</sup>。したがって、書字活動を4つの領域と関連づけていくことは極めて自然である。伴野はこれまで高学年を担当することが多かったため、高学年までにどのような力を定着させたいのか、どのように落とし込んでいくとよいのかという観点を含めて、目の前の1年生の姿を見取りながら指導内容を確認し

ている。杉崎もまた、小学1年生から大学生までの指導経験を踏まえ、長期的・段階的に見通して学びをとらえて、国語学習の4領域と書字活動との連関に注目してきた。

国語に限らず、社会の目まぐるしい変化のなかでは、学習指導で育成すべき資質や能力とは、まずは学習する子供の視点に立ち、学びを通じて何ができるようになるのかという観点から整理しなければならない。そのうえで、整理された資質・能力の育成に生きる指導内容を検討し、子どもたちの具体的な学びの姿を考えて構成していく必要がある<sup>(22)</sup>。全ての学びに生きる国語力とは、基礎・基本の習得にとどめず、その活用によって課題解決の能力に結びつく。そこで、低学年の時期から「文字を書く」活動を上手く取り入れていく必要があると考える。

実践で明らかになったように、教員の細やかな配慮によって、音読とともに視写を取り入れて読みを確実にすること、話す内容を確認するため、また「聴き名人」の取り組みを質的に向上させるための書字活動を取り入れていくことは、低学年においても十分可能である。

具体的には、砂崎が、例えば1年生の時期の板書について「子どもたちが見てわかる、勉強した順序がわかる、大事な言葉がわかることを大切に」して、「教科書にかいてある文をそのまま写したり大事な言葉を抜き出したりすることが中心」になると述べ、耳で聞いて記憶し、文字化して定着させることが重要であると強調している<sup>(24)</sup>。

## 5-2. 子どもの「新鮮な活力」を育てる低学年の国語学習

最初に伴野学級を訪ねたとき、全員で声を合わせ、聞いているものまでもが躍り出したくなるような「おむすびころりん」の楽しい音読を聞かせてくれた。この時、伴野自身も無意識に体全体を屈伸させ、胸の側面を軽く叩いてリズム打ちをしていた。次の時間に、音楽に合わせて縄跳びをする体育の授業を見学したところ、音読と同様に、子どもたちがリズムに乗って笑顔に満ちて活動していた。伴野が児童と一緒に体全体を動かし元気に声を出して指導する姿が子供たちの活気ある発声を誘い出したと考える。

こうした伴野の考え方の根底には今井の教育観があり、具体的な指導のヒントを「1年生の指導の着眼」に確認できる。今井は、「子どもたちの持っている、すぐれた感受性、想像力、創造力を生かし、常にぴちぴちとおどる新鮮な活力を育てたい。」と考え、そのために「おとなから与えられた観念的なものをとり去り、ともするとそのまま凋んでいきそうな感覚をゆり動かし、驚きを感じ、物の真相に直入する純粹さを持つ、子どもの本来の素直さに生かす。」ことを重要視している<sup>(25)</sup>。歌で始まる今井の学級経営と伴野のリズミカルな音読は体育の指導に共通するもので、子どもに内在する「新鮮な活力」を引き出すのに有効であった。

「ないたあかおに」での児童の一連の動きは、彼らが「読み聞かせ」の内容を理解し自発的に動きに置き換えたものである。ことばの力を育てるには、教員側が見栄えを気にして行わせる劇や形骸化した動作ではなく、児童自身から自然な動作が沸き起こり、それによって主体的な学習が可能になったと考える。

## 5-3. 今後の課題

### 1) 言語活動の相互の連関

実践の最後日に1・2年生の「スピーチ大会」を参観した際、「僕の宝物」というタイトルで話していた2年生の男子児童が、途中、スピーチの内容を忘れ黙ってしまった。担任は「早く進めるように」と小声で促したが、母親と伴野は、「紹介する順番には拘りがあるから」と待つことを提案した。「宝物」の一つを思い出したのを契機に、彼は一気に話を続けた。途中で沈黙はあったものの、話す内容に思い入れが感じられ、聴衆を惹きつける素晴らしいスピーチ

だった。何をねらいにした「スピーチ大会」かを考えさせられる出来事だった。

萩野校長は、この「スピーチ大会」について、「自分の夢を紹介するという題材への照れもあったか、高学年で幾らか形式的になっている。」と残念そうに話されていた。「教えたい」の単元で検証したように、話したい内容か、聴きたくなるような内容かということを考えると、発達段階に応じて、児童・生徒に話すテーマを選ばせ、例えば自分が好きな教科の学びや自由研究の内容を「プレゼン」する等の発表の場にする 것도有効であると考えられる。その際には、スピーチの内容を書きとめる活動が、事前に行われるということになる。

課題としては、「スピーチ大会」に限らず、学校生活で重点的に取り組む「言語活動」が、それぞれ「ぶつ切れ」の状態になっていることである。習得や活用に有効に機能させるには、言語活動を相互に関連させ、発達段階を考慮して段階的かつ継続的に取り組む必要がある。

## 2) PISA型の表現活動とその評価

長崎は、PISA型の読解力のあり方が、表現学習にも影響を与えていると述べ、これからの「書くこと」の学習は、「生きる力としての書くこと」であると言及している。これから求められている読解力が、従来の「情報の取りだし」や「解釈」に留まらず、読み取ったことから「熟考」し「評価」する。そして、そこから判断することを「論述」するところまでを視野に入れるというのである<sup>(26)</sup>。したがって「書くこと」も、自分の考えや友人の意見を聞き取ってのメモ書きなどの書字活動を重ねて、根拠を明確にして書くことが求められていくと考えられる。

文字の形になっていると評価に活かしやすいとはいうものの、評価に関しての検討も今後の課題である。「ないたあかおに」で手紙を書き終えた後、児童は、「あおさんの青、あかさんの赤」とつぶやきながら、熱心に用紙に付された伝書鳩の絵に色を付けたり自由に絵を加えたりしていた。この場合、字形や丁寧さは問題にならないが、それらを評価する場合もあるため、表現活動ではねらいに則した評価項目や評価規準の明確化が必須である。

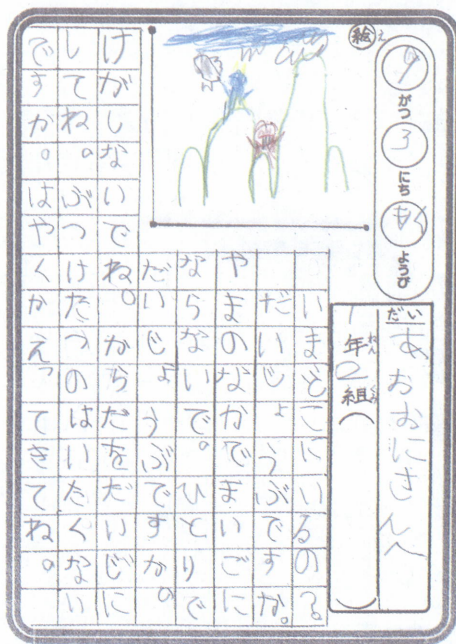
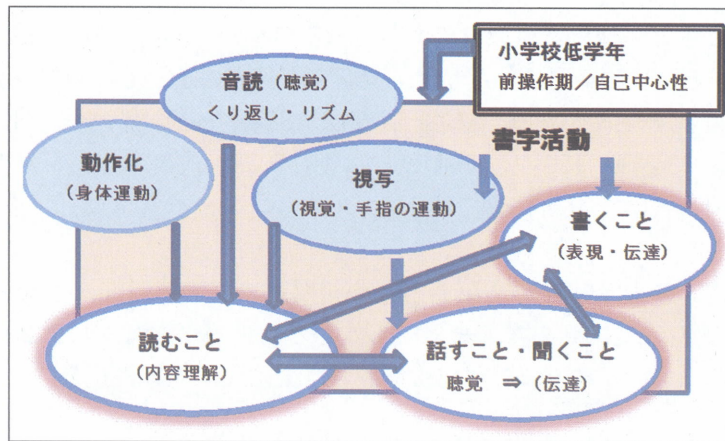
## 6. おわりに

国内でもグローバル化促進により英語力が重要視されている。しかし母国語が確立されていないと、ことばは空虚なものになる。また、文字を書く機会の減少により外国籍の児童でなくても書字に関する不安が増大している。しかも「書く過程」が示されず沢山の文字が瞬時に目に飛び込んでくる言語環境は、情報過多であるが故に、消化不良になって児童を混乱させている。言語環境への不安を訴える保護者に対して、逆に厳選して与えられるチャンスだととらえるよう話したのは、国内の言語環境の悪化を憂慮しているからである。

ヤンゴン日本人学校における実践を通して、国語力、ことばの力の育成には、文字の指導が出発点になるとの考えが一層強固になった。教員側が提示するのではなく、点画というパーツを組み立てるという発想によって児童が主体的に取り組め書き進め方も理解できた。今後も、書写書道教育の立場から、書字について研究を進めていきたいと考えている。

### 【付記】

本研究は、平成25年度～平成27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。



Hの書いた「あおおにへの手紙」



夏休みの思い出

《脚注》

- (1) 青木幹勇『国語科授業の新展開9・表現力を育てる授業』明治図書1981 p.170
- (2) 「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
- (3) 改正学校教育法（2007年6月発表）に「基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ…」というように、「活用」と「問題解決」を柱とする学習活動の在り方が明示されたのを受けて、第八次の学習指導要領で改訂された（2008年3月告示）。
- (4) 「ことばによる総合知の形成」府川源一郎『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 第3章10国語科と総合的な学習（2） p.130~137
- (5) 「国語科の構造—国語科はどのような教科か—」田辺洵一 上掲書（4）第1章1 p.1~7
- (6) 「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 p.42~45 潮流社 2013
- (7) 「日本人学校教員の『日本らしさ』をめぐる実践と葛藤」芝野淳一『教育社会学研究第95集』日本教育社会学会編 2014 p.111~129

- (8) 「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』p.21
- (9) 昭和39年設立。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）〕昨年度には創立50周年式典挙行、新年度は校舎増築がほぼ完了し入園・入学式を新校舎で迎えた。（ヤンゴン日本人学校『平成27年学校要覧』より）
- (10) 『書字行為と言語能力及び言語活用能力との相関性に関する研究を進めるための基礎調査』鈴木慶子2002、「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）p.11～20 2008
- (11) 上掲9 経営方針 p.12～39
- (12) 『国語の強化書』吉永幸司 教育技術MOOK 小学館 2015、
- (13) 『ないた赤おに』浜田広介著、いもとようこ絵、白泉社 1988
- (14) 「コミュニケーションをどう教えるか」高木展郎『日本語学』p.249 2002
- (15) 「『書く活動』と『書く力を育てる指導』とを区別しよう」谷口茂雄『月刊国語教育研究 No.498 2013 p.20～21
- (16) 「読みの概念」C.カミイ、R.ロング、G.マニング、M.マニング、上田哲世訳『ピアジェの構成論による幼児の読み書き－新しい文字教育の理論と実践－』2002 第2章 p.26～28
- (17) 「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」杉崎哲子『書写書道教育研究』第20号（全国大学書写書道教育学会編）p.51～60 2006、『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
- (18) 『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、「なぞり学習の字形認識効果について」杉崎哲子・杓名健一郎『形の科学会誌第27巻第1号』p.62～63 2012
- (19) 「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 p.159～172 2014、『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』杉崎哲子 明治図書 2014
- (20) 『新明解国語辞典』三省堂 第7版 2011
- (21) 『話し方と聞き方の構成－その診断と治療－』堀川直義 至文堂 1965
- (22) 「四つの『聞く』をふまえた指導を」高橋俊三『月刊国語教育研究389号』明治図書2004
- (23) 「多様化するメディア環境の中での『文字・漢字』指導の課題」高木まさき『月刊国語教育研究No.504 2014 p.28～31
- (24) 「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
- (25) 「一年生指導の着眼」今井鑑三『奈良・学習研究』1951 No.48 p.12～18、「基礎学力をのばすにはどのように指導したらよいか。』『国語・読解の基礎的指導』初等教育資料 文部科学省教育課程幼児教育編 東洋出版社 1950 p.17～19
- 「とらえる力－国語教育の視覚より」笹倉美好『奈良・学習研究』1956 No.53 p.12～15
- (26) 「これからの『書くこと』の学習に向けて」長崎秀昭 上掲書(4) p.92～99

【実践の様子】

《ないたあかおに》

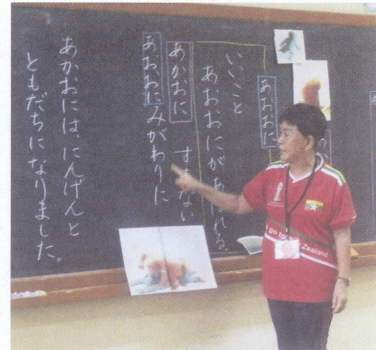
入口の扉がある2場面を提示



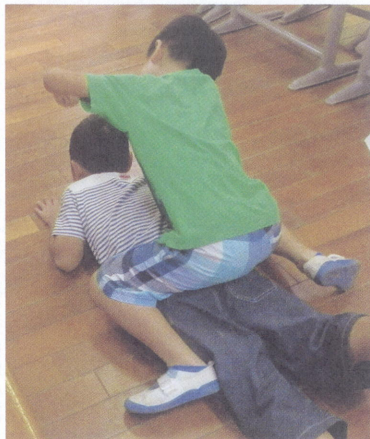
読み聞かせ



板書で確認「動いていいよ。」



あかさん、もっと強く！



扉のかげから覗く村人達



まってよ、あおさん



《動きの提示》

「つの」だせ、かたつむり



基本点画で漢字を確認



《漢字の書き方、教えたい》

10画目の接し方に注意





## 【実践の展開／ないたあかおに】

ないたあかおに (4時間) …書字活動に下線を付した。

## &lt;第1時&gt;

- ① 「いりぐちトントン」 「い」「り」の書き進め方を確認、動作の意味＝「訪問」
- ② 「お話キャッチボール」  
「赤色と青色とでは、どちらが好きですか。」「それは、なぜですか。」…語り返し
- ③ 「ないたあかおに」の中にある「入り口をトントンとノックする2つの場面を紹介挿絵を2つ示し、どんな様子か想像する。  
・赤鬼の家を村人が訪ねている絵 … 坂道を進んでいる人の様子が楽しそう  
・青鬼の家の扉の前に赤鬼が立っている絵 … 険しい山の上にあって薄暗く怖い
- ④ 読み聞かせ … 赤鬼が「立て札」を立てた。(村人と仲良くなりたい)  
登場人物の確認、「あかおに／こころのやさしいおに」→ 板書(視写)  
立て札を見たきこりが、「だまされているかもしれない」と思い逃げて行ったことを確認。

## &lt;第2時&gt;

- ① 「しょんぼりしているあかおに」 どうしてか…「お話キャッチボール」
- ② 読み聞かせ(そこに青鬼がやってきて、提案するところ)
- ③ 青鬼の提案(うまいやりかた)について確認する。→ 板書(視写)
- ④ 読み聞かせ(青鬼が村で暴れ、赤鬼が青鬼を退治するところ) → ★自然な動作化  
村人達が赤鬼の家に遊びに来るようになった(入り口トントンの1枚目の絵)
- ⑤ 「あかおにには にんげんのともだちができました。」 → 板書(視写)

## &lt;第3時&gt;

- ① 赤鬼の「きがかり」とは何か。なぜ気になったのか。…「お話キャッチボール」
- ② 読み聞かせ  
赤鬼が青鬼に会いに行き、戸口で貼り紙を見ている絵(入り口トントンの2枚目の絵)
- ③ 貼り紙＝「青鬼から赤鬼への手紙」を配布(カタカナ表記をひらがなに直す)
- ④ 範読、範読に合わせて指で辿る、ひとり読み(自分のペースで、声にだして読む。)
- ⑤ 「赤鬼はしくしく泣きました。」という場面をおさえる。→ 板書(視写)
- ⑥ 赤鬼か青鬼の、どちらかに手紙を書くという次回の活動についてアナウンスする。  
どちらに書きたいか考えさせる。

## &lt;第4時&gt;

- ① 赤鬼と青鬼の状況を確認する。
- ② 手紙に書きたいことを出し合う。 → 板書のみ  
赤鬼に／(泣いているから可哀想)泣かないで、元気を出してと言いたい。  
青鬼に「ごめんね」と言いたいと思うから、代わりに言ってあげたい。  
青鬼さんの手紙を村の人に見せてあげてほしい。  
青鬼に／どこに行くの。ぶつけたところは大丈夫か聞きたい。  
赤鬼さんが「ごめんね」と言っていること、泣いていることを伝えたい。
- ③ 各自が手紙を書く。(手紙の用紙、絵日記の用紙)