

学びのプロセスを大切に!

書写のABC

言語活動編



尾崎靖二 著



本資料は、一般社団法人教科書協会「教科書発行者行動規範」に則り、配布を許可されているものです。

日文の実践事例、教科情報

詳しくはWebへ!



学びのプロセスを大切に!

書写のABC 言語活動編

日文 教授用資料

平成31年(2019年)4月15日発行

編集・発行人 佐々木秀樹

発行所 日本文教出版株式会社
〒558-0041 大阪市住吉区南住吉4-7-5
TEL: 06-6692-1261

本書の無断転載・複製を禁じます。

CD33446

日本文教出版 株式会社
<http://www.nichibun-g.co.jp/>

大阪本社	〒558-0041 大阪市住吉区南住吉4-7-5 TEL:06-6692-1261 FAX:06-6606-5171
東京本社	〒165-0026 東京都中野区新井1-2-16 TEL:03-3389-4611 FAX:03-3389-4618
九州支社	〒810-0022 福岡市中央区薬院3-11-14 TEL:092-531-7696 FAX:092-521-3938
東海支社	〒461-0004 名古屋市東区葵1-13-18-7F-B TEL:052-979-7260 FAX:052-979-7261
北海道出張所	〒001-0909 札幌市北区新琴似9-12-1-1 TEL:011-764-1201 FAX:011-764-0690

目次

はじめに	1
書く力を支える系統表	2

1 主体的な学びを実現するために

(1) 子どもが真ん中の導入	3
(2) みんなで作る学習課題	4
(3) 学習計画表の作成	6
(4) 知識・技能の獲得	8

2 汎用的な力の育成

(1) 子どもを前に、教科係の取り組み	10
(2) グループでの話し合いとその役割	11
(3) 理由記述の力	12
(4) 感想語彙を豊かに	14
(5) 説明のための十五のカテゴリー	15
(6) 漢字先生	16

3 言語活動

(1) カラーリングして構成を捉えて書く	18
(2) 理由(わけ)を見つけて書き換えよう	19
(3) いろいろなあらすじを使おう	20
(4) 人物像を捉えよう	21
(5) 体験を重ねて読もう	22
(6) 図読力と図解力を使おう	24
(7) 構造図を書いて考えよう	25
(8) 年表を作ろう	26
(9) 作者の表現の効果を考えて交流しよう	27
(10) メモをとろう	28

はじめに

主体的・対話的で深い学びを支える書写学習

国語科の事項の一つとして、学習活動を支える役割を書写は担っています。学習指導要領には、「書写の能力を学習や生活に役立てる態度を育てる」とあり、書写で身につけた資質・能力を各教科等の学習や生活の様々な場面で積極的に生かす態度を育成することを求めています。

裏を返しますと、国語科や他教科などと書写は切り離され、まだまだ「手本を忠実に再現する書写学習」が残っているのではないかと危惧されます。

事実、国語科の学習指導案に書写の指導事項が指導目標や評価規準に記されることは殆どありません。書写は書写、国語は国語といった実態があるのです。

本書は、「主体的・対話的で深い学び」を実現する言葉の力の育成の視点から書写と国語科の統合を図ることを、ねらいとしました。

そのため、次の三つの部分で構成しました。

「1 主体的な学びを実現するために」では、学習の進め方を、「2 汎用的な力の育成」では、全教科などで必要とされる基礎的な力をそれぞれ取り上げました。

「3 言語活動」では、国語科の単元構想を取り上げて基礎的な力を背景に学びのプロセスを活かした言語活動を書写がいかに支えるかを提案しました。

これらは、私自身の教諭や校長時代の実践と、多くの学校の校内研究会を通して受け入れて頂いた授業実践の成果を元にしていきます。関わって頂いた多くの先生方に記して感謝申し上げます。

本書が、書写学習の更なる発展の一助となれば幸いです。

尾崎靖二





領域	番号	指導事項	低学年	中学年	高学年
A 文字を書く基礎	1	姿勢	→	→	→
	2	筆記具の持ち方	→	→	→
	3	筆圧	→	→	→
	4	点画（とめ、はらい、はね、折れ、曲がり等）	→	→	→
	5	文字の形（概形）	→	→	→
	6	文字の組み立て方・形を整える	→	→	→
	7	筆順	→	→	→
	8	正しく書く（接し方、交わり方、長短、方向）	→	→	→
B 文字の集まりの書き方	1	文字の大きさ（漢字と仮名の大きさ）	→	→	→
	2	文字の大きさ（用紙全体の関係から）	→	→	→
	3	文字の大きさ（余白との関係から）	→	→	→
	4	配列（字間・行間）	→	→	→
	5	配列（行の中心）	→	→	→
	6	配列（書き出しの位置）	→	→	→
	7	点画の書き方（穂先の動き、点画のつながり）	→	→	→
C 目的や状況に応じる書き方	1	目的	→	→	→
	2	書く速さ	→	→	→
	3	筆記具の選択	→	→	→

【矢印記号の説明】



この表は、「A 文字を書く基礎」に一つの文字を書くときの基礎となる事項を、「B 文字の集まりの書き方」には文字群としての文字を書く内容を学習指導要領にある指導事項を元に系統的に示してあります。さらに、「C 目的や状況に応じる書き方」では、AやBを基礎として実際の書く場面における目的や状況に照らして書き方を判断することについて示しています。

それぞれには矢印で示していますように、中心となって指導する学年それ以前に萌芽的に意識させておく学年があります。また、身につけた力を常に振り返りながら、次に獲得する力とともに活用していく段階があります。

国語科だけでなく、全教科で子どもたちが文字を書く場面での表に留意して活用していただければ幸いです。

なお、本書では、各ページで取り上げた必要な書写の力を「A-1、B-4」などのように示すようにしています。

1 主体的な学びを実現するために

(1) 子どもが真ん中の導入

「読むこと」の導入を二年生の「お手紙」を例に考えてみましょう。授業の頭からいきなり教材を読んだり、作品そのものを取り上げたりはしません。子どもが自分を振り返ったり、言語活動したり、モデルから学んだりして、こんな学習をしてみたい（学びに向かうエネルギーを培って）気持ちを醸成して学習課題へつなぎます。

導入では、必ず、作品の「内容」に関わることで、言語活動で必要な「表現」について取り上げます。

内容については、「①子どもたちのお手紙をもらったり、出したりした体験から、そのうれしさを交流する。②お手紙の構造（しくみ）を図などを使って【出す人→届ける人→受け取る人】の二者がいることを改めて確かめる（よく問題になるかたつむり君にお手紙を頼むことへの「考えの形成」の材料になるでしょう。③既習の教材や読書体験から動物が出てくる話を思い出して、それらが動物としてか人物としてか登場の仕方を整理する（動物が話すこと



に抵抗を感じる子どもがいますが、動物物語を分類整理することで、すんなりと作品世界に入ることができます。④学校生活での友だち関係を振り返って作文を書き、様々な友だち関係があることをクラスで交流する（自分の体験と重ねて読むことがスムーズになります。）」といったことが考えられます。表現については、「音読劇」を言語活動に位置づける場合を考えてみましょう。①今まで学習した作品で、どんな音読をしてきたかをクラスで振り返り、学んだことや成果・課題を出し合う。同時に、各自の成果や課題も書き出す。②実際に既習の作品で役割を決めて、どこかのグループが音読をして、そのおもしろさや魅力と課題・難しさを交流する。③先輩や先生たちが演じた音読劇をビデオなどで見せて憧れをもたせたり、やってみようという意欲を引き出したりする。」といったようなことが可能です。

これらのなかから、学級の実態やつけた力、目標に合わせて取捨選択し、組み合わせる学習課題へとつないでいきます。

(2) みんなで作る学習課題

導入をふまえ、先生に誘われながら、子どもたちの考えや願いを紡いだものが学習課題です。

学習課題を設定するときには、

- ① 何を行いたいのか
- ② 何を上げたいのか
- ③ 何を発表したいのか
- ④ 誰に向かってやりたいのか
- ⑤ どんな方法でやりたいのか
- ⑥ どんな力をつけたいのか

などをみんなで協議します。その話し合いの中で一人一人の主体的な課題となるようにイメージをもち、自身の課題(個別課題)にも目が向くようにします。学習課題の構成要素は、次のように整理できます。

- A 理解学習で行いたいこと
- a 途中の学習活動
- B 表現学習(言語活動)で行いたいこと
- C 学びに向かう力を大切に活動した活動象徴的に総括したもの

これらの構成要素を組み合わせたり、選択したりして学習課題を構成していきます。引き続き「お手紙」を例にして、どんな学習課題が可能かを考えてみましょう。

①「A+B」「どんな友だちなのかを考えて、音読げきをしよう」

協議する内容 導入で書いた体験作文をもとに、学校生活で見つけた友だち関係を「やさしい友だち」「たすけてくれる友だち」「話をしてくれる友だち」「はげましてくれる友だち」「いじわるをする友だち」などと整理する。その整理をもとにして中核教材「お手紙」では、どんな友だち関係がわかるのかを出し合って考える。今度は、その友だち関係が一番わかる場面を選んで、グループで音読記号をつけて読み方と役割を考えてみんなに発表する。その学んだ力を活かして、「ふたりシリーズ」を並行読書して作品を選び一年生に音読劇を見せてあげる。

- ②「Aだけ」「どんな友だちかを考えて読もう」
Bが隠れている。
- ③「Bだけ」「音読げきをしよう」
Aが隠れている。
- ④「A+a+B」「友だちかんけいを「したこと」から見つけて、やくわりを考え、音読げきを一年生にみせてあげよう」
学習活動や相手や目的などを挿入してより詳しくしたものを。
- ⑤「C」「友だちについて考えてみよう」
焦点化して目標を明確にし学びに向かう力を引き出すもの。

「読むこと」領域なのに構成要素Bの表現が入ることについて(特に感想文を書いたり、紹介文を書いたり書くこと)は、違和感を覚える先生がおられます。しかし、そもそも読み得たことは何らかの形で表現しなければ知ることができません。他人にわからないだけでなく、本人も十分に認識していないことがあります。書いたり、表現したりすることでしっかり認知します。そのことを「読書行為としての表現行為(注)」と言います。だから、読書感想文などは「書くこと」ではなく、「読むこと」に位置づいているのです。

単元の流れがよくわかるのは、①の理解学習から表現学習(言語活動)へとつながるものです。学習課題の基本型と考えています。学習計画とも密接につながります。

この学習課題は、決めたら終わりではありません。どの時間も、教科係(国語係)が、授業の始まりに確認します。例えば、「私たちは、こんなことを実現しよう」と、こんな力をつけようとしています。そのために、前の時間にはどんな学習をしてきて、今日はどんな勉強をするのか」と発言して、振り返ったり学習計画表で確かめたりして学習に入っていきます。この学習課題は、学習計画とともに教室に掲示したり、各時間に学習するWS(ワークシート)に書き込まれたりします。

(注)井上 一郎「読者としての子どもを育てる文学の授業 明治図書 一九九五

尾崎晴二「言葉の力」を高める新しい国語教室入門 明治図書 二〇〇六



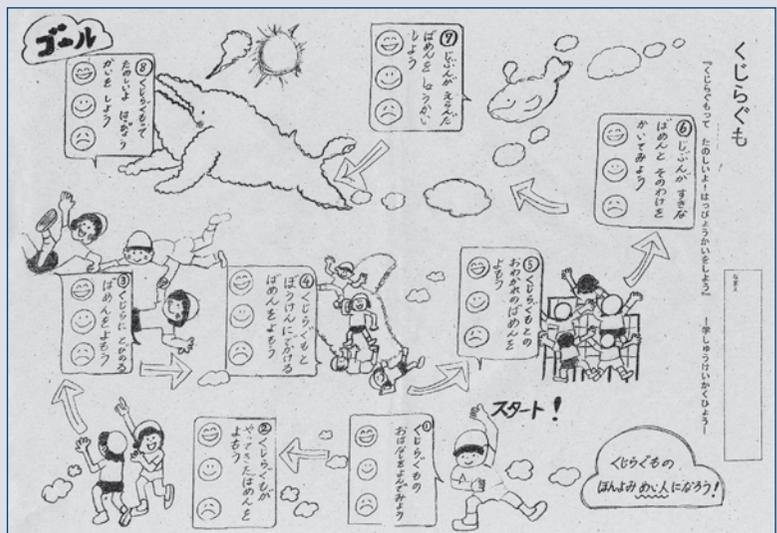
(3) 学習計画表の作成

単元でどんな学習をしていくのか「次」や「時」のレベルで、子どもたちが協議しながら決めた計画を一覧表にしたものを作ります。学習課題を設定するときの話し合いで出てきた「やりたいこと」や「やらなければならないこと」を整理していきます。

項目としては、「学習課題」「時」「学習活動」「学習した日付」「学習できた内容と感想」「学習内容の評価(できたこと・できなかったこと・新たにわかったことなど)」などが考えられます。

学習計画表に慣れていない段階では、先生の誘いが大切になります。学習課題の協議で出てきた学習活動などを先生が整理して短冊にまとめて示してやります。子どもたちは、それらの短冊をどんな順番で学習していけばよいか、短冊を入れ替えて考えます。慣れてくれば、短冊を削ったり、新たに付け足したり変更を加えて順番を考えさせるとよいでしょう。

子ども主体の学習スタイルに慣れて、学習活動の蓄積ができるようになれば、「次」のレベルで今までの学習方法を一覧にしたものを見ながら、本単元での学習課題にあった学習活動を選択して計画表に位置づけることに挑戦します。このときに、



役立つのが先輩たちの立てた学習計画表です。同じ教材や単元、領域で学校図書館の資料コーナーにストックされているものを参照します。

さらに、習熟してくれば先輩たちの学習計画表を参考にしながらも自分たちで学習活動を考え表を作り上げることによってチャレンジします。

学習計画表を作成することで、単元全体の長い見通しや理解や表現の学習ごとの中間の見通し、さらに単位時間の短い見通しの三通りの見通しを持って主体的に学ぶようになります。一時間、一時間が子どものなかに位置づいて意欲が高まっています。

例えば、調べて科学読み物を書く単元で語彙のモデル学習をした折(注)には、「先生、もう科学読み物が書けます。この言葉を辿って書いていくと文章ができるので、これで大丈夫です。早く、書きたいです。」と子どもたちが言い出しました。ところが、それに対して、「○○さんたちは、そんなことを言っています。資料のどんな内容を入れるのかが学習をまだしていません。無理だと思えます。」といった発言が出てきたのです。一時間の学習が全体の見通しのなかに位置づいていることが感じられた瞬間でした。

また、こんなこともありました。科学読み物を書いていると、子どもたちのなかで「この言葉は、一年生にわかるのかな? この漢字はもう習っているのかな?」と相手意識が働き始めたのです。そこで、「一年生の教科書を調べたら良い。」「一年生の先生に聞きに行きたい。」といった意見が出てきました。学習の振り返りから学習計画の変更を行うことになったのです。また、一年生に読んでもらうので、「平仮名や片仮名などの文字がきれいでないとダメだ。」と言った発言も出てきます。

いずれも、子どもが作った学習計画であるからこそ、組上(せいじょう)にのってくることだと思えました。

(注)「実践国語研究」N.111 明治図書 一九九三



必要な書写の力(B12、3、5、6/O12)

(4) 知識・技能の獲得

子どもたちが知識や技能を習得する際に、どんなふうにして自分のものとして手に入れる（獲得する）のだろうかと考えたときに、私は赤ちゃんが道具を使えるようになるプロセスを説明したレオンチエフの「さじ学習」が思い浮かぶのです（注）。

赤ちゃんは、スプーンを与えられたからといって、すぐに使えるわけではありませぬ。赤ちゃんにとっては、手の方が便利だから、つい手を使ってしまいます。それを親や大人が赤ちゃんへの願いを込めてモデルを示したりはげましの声かけとともに援助したりします。それらのコミュニケーションのなかで、赤ちゃんは徐々に触って（操作して）みて、自ら使い方を獲得していきます。その操作を通すなかでスプーンの機能や利便性、名称といった知識を自分のものとしていくのです。

これと同じことが子どもたちの知識・技能の獲得の場面でも大切にされる必要があると思っています。

例えば、説明文の単元で対象を説明するための観点を捉える学習場面を考えてみましょう。

「つづぶつの赤ちゃん」（光村図書）では、ライオンとしまうまの赤ちゃんを共通の「ことごとら（カテゴリー）」で説明しています。二つの赤ちゃんを説明している文章を同じ意味の言葉に着目して比べて読んでいきます。同じ意味を見つけたら同じ色を塗っていきます（これをカラーリングと呼びます）。そして、それは何を説明しているのか「ことごとら」を考えます。これらのプロセスは、パーソナルワーク（一人学習）としての言語操作から互いの考えを交流して（グループワーク→クラスワーク）、「ことごとら」を発見の見出しします。

この獲得した「ことごとら」は、言語操作や対話的に学ぶことを通して子ども主体をくぐった知識として定着します。そこで、他の動物の赤ちゃんや自分の赤ちゃんのときの様子を説明する表現力として活用できるのです。

また、クイズで問いを作って対象を説明する単元や自分で考えた空想の道具を説明する単元では、既に学んだ「ことごとら」は知識として生きています。単元の導入では、まず既習の「ことごとら」を振り返ります。しかし、それで

は不十分であることに気づかせるために、子どもたちの書いた説明文と教科書の説明文（モデル1）、さらに先生たちが意図的に新たな「ことごとら」を発見させるために作った説明文（モデル2）の三つを読み比べて、共通の「ことごとら」と他にはない新しい「ことごとら」をカラーリングによって見出しします。



この新たに発見した「ことごとら」は、自分たちの知識として加えられ説明するときの観点の選択肢の一つとなつて知識体系のなかに定着を促すというわけです。

（注）レオンチエフ「子どもの精神発達」明治図書 一九七三



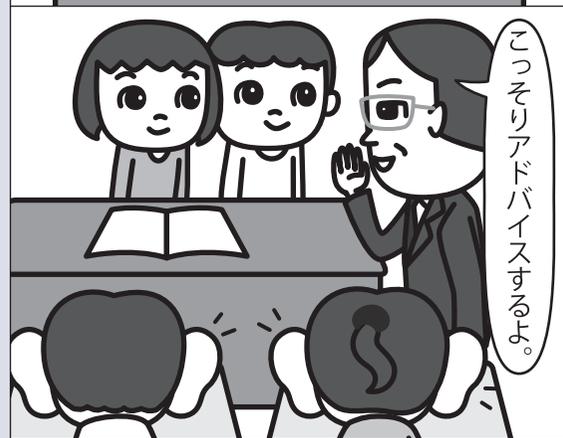
2 汎用的な力の育成

(1) 子どもを前に、教科係の取り組み

最近、小中学校の「荒れている」と言われていた教室で子どもたちが落ち着きを見せていると嬉しい話を耳にするようになりました。それは、子どもたちが学習の真ん中にいて主体的に学習に参加できる学習過程が定着し始めたからではないかと校長先生方と話しています。

そんななかでも、学習を進める教科係がいて教室の前に出て一定の役割を果たしている学校が増え始めています。

この教科係ですが、最初はマニュアルを使って事前に先生とも打ち合わせをしてやります。ところが、単元も中盤ぐらになると、「先生、もう大体わかりました。自分たちでやっていますか」と言い始めます。この段階で大切なことは、子どもたちの意欲は大切にしながらも適切にサポートしてやることです。先生のアドバイスのあり方に注意が必要です。教科係に取って代わって全体への指示や発問を絶対に行わないことです。教科係への信頼や共にやっていく気持ちを一挙に失わせることとなります。あくまでも、アドバイ



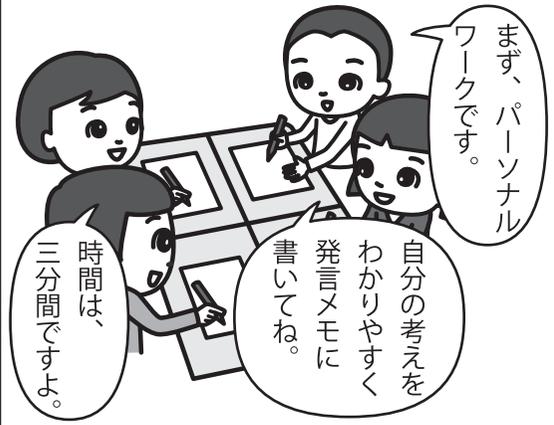
必要な書写の力(A12、7/B12、6)

(2) グループでの話し合いとその役割

最近の教室の落ち着きぶりは前節でふれましたが、その理由の一つに学びのプロセスのなかに必ずといってよいほど取り入れられているグループワークがあると思われます。

エスケープしたり、授業妨害をしていたりした子どもたちにも役割があり活躍の場があります。グループがうまく行くには一人一人がその役割を果たすことが求められます。そこに、アドバイスしたり、サポートしたりと支え合う関係が生まれます。

しかも、グループのなかでは「わからない」ということを発表することが積極的に認められます。但し、「どこまでがわかって、何がわからないのか」を話すように求められます。このやり取りこそが重要で、先生では掴みきれないことやうまく説明できないことが子ども同士の間では不思議に伝わります。ウィゴツキーの「発達最近接発達領域」の考えが想起されました。役割は、司会・記録・報告・計時(タイムキーパー)の四つが基本ですが、学級や学年によって工夫がみられます。



グループワークの内実を支えるのがワークシートや付箋、フラッシュカード、ホワイトボードなどのそれぞれの考えや思いを見える化する道具類です。書く行為をするのは、記録や報告の役割だけではありません。全員がグループで話す内容を書きます(個人で考える時間です)。その書いたものを元にして発言をします。そうして出てきた意見や考えを分類したり、整理したりするのには、先ほどの道具類が活用されます。みんなの共通点や相違点から複数の考えの良い点を取り入れて新たな一つの意見にまとめることも可能になります。

これらの一連の学習活動を支えるのが書写の力です。用紙の大きさや特徴などから、どのような文字を書くのか判断することが大切だからです。このグループワークも全教科、学習活動で必要とされる力です。

必要な書写の力(O1、2、3)

入は教科係に向かっています。「〜してはどうか」「先に〜しませんか」などです。それでも、クラスのみんなは耳を敏く聞いています。教科係だけでなく、みんなが学習の進め方を学んでいきます。何より教科係を応援する気持ちが高まり協力的になります。自分たちが授業を進めているんだという高い意識で教室がまとまっています。子どもたちの授業に向かう姿勢が一変します。意見や考えが述べやすくなり、どの意見も大切にしようとしています。

教科係の仕事に付け足して、学んだことや課題などを書く仕事が必要になります。板書係です。これも最初は先生のサポートをもらいながらも、大切な言葉を選んだり、やり取りを要約する力を次第につけていきます。何よりも書写で身につけた力がバックアップしてくれます。

尾崎靖二「言葉の力」を高める新しい国語教室入門 明治図書 二〇〇六

(3) 理由記述の力

十数年ほど前に、「日本の子どもたちは理由記述ができない」と問題になったことがありました。それは、T・M・S・S(国際数学・理科教育動向調査)の「スーパの保温状態」についての設問がきっかけでした。ふたのある花子さんとふたのない太郎さんのどちらが冷めにくいかの解答はほぼできていたのですが、その理由説明が十分ではないのです。多くの子どもは、「ふたがあるからです。」という設問にある条件をそのまま取り出して書いているのです(注)。これは、日頃の授業のなかでも情報をもそのまま取り出して書けば理由になるという指導を行ってきたからではないでしょうか。

こういった実態から中央教育審議会の基本方針でも、きちんと理由や根拠を示して説明することの大切さが取り上げられています。一年生の国語の教科書を見ると、一学期からわけを説明することが話型とともに示されています。うれしい、悲しい、悔しい気持ちにどうしてなったのか。どんなできごとがあったのかを説明する力が入門期から必要なのです。

これには、大きな意味があると私は考えています。入学当初から自分の気持ちを大切にし、わけを話す力をつけることで人に伝えることができるようになります。お互いの気持ちをわかり合い大切にすることをコミュニケーション能力の内実が形成され、いじめの未然防止に強い力を発揮すると考えます。

一、二年生では、できごとの因果関係に焦点化して一つのわけを書いたり、話したりします。三年生以上になると複数の要因が理由として位置づきます。その複数の要因が関連し合い、深まっていく関係をもちます。

この理由を三つ書くワークシート(低学年用・高学年用)を全校で用意して日常的に記述するようにします。機会あるごとに書かせ、書き慣れてきますと自分の考えや感想を話すときにも求められていなくても、三つの理由を取り上げるようになります。

例えば、児童会主催のドッチビー大会が開かれた後の全校集会で、二年生の子どもたちに感想を役員の子どもが聞いたときのことです。次のような発言が連続しました。

「私は、ドッチビー大会は、とても楽しくてうれしかったです。それは、ドッチビーを遠くまで飛ばせるようになったからです。また、お兄ちゃん

月 日 ()

名前 ()

のいけんは、

さらに、

また、

そのわけは、

月 日 ()

名前 ()

のいけんは、

さらに、

また、

そのわけは、

月 日 ()

名前 ()

のいけんは、

さらに、

また、

そのわけは、



たちが飛ばせるように優しく教えてくれたからです。さらに、うまく飛ばならみんなが褒めてくれたからです。」

求められていないのに、習慣となった理由を三つ話すことが自然と身についていたのです。

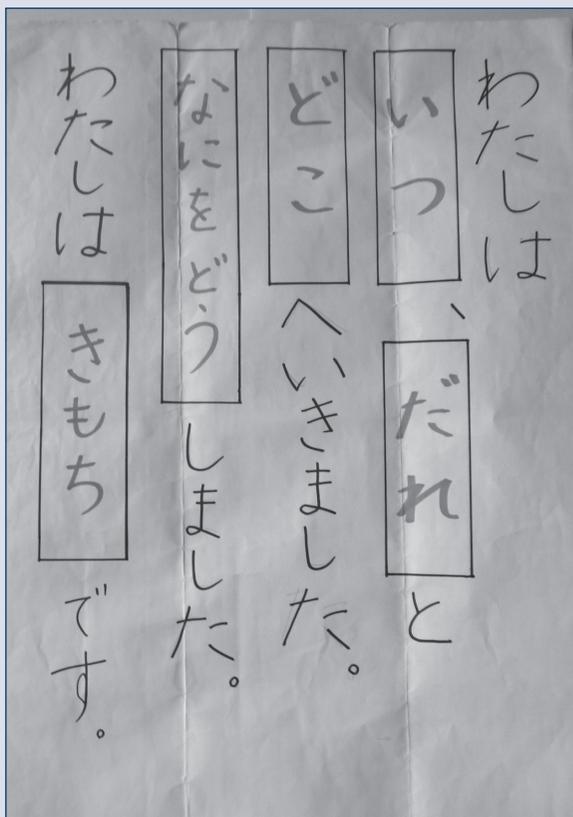
全校を挙げての理由を書く、話すことの蓄積が中学校に進学してからの子どもたちの基礎学力として、その後高く評価されることになりました。

この実践は、私が校長を務めた四條畷市立田原小学校での三年間にわたる先生方の指導の蓄積が実現した成果の一端を示しています。

〔注〕「教育科学国語教育」N.七四六 明治図書 二〇二二

(4) 感想語彙を豊かに

一年生が作文のなかで使う感想語彙といえは「たのしかった。おもしろかった。よかった。」などに限定されていて、終わりのまとめにしています。それは、朝の会などの体験報告スピーチをするときでも同じでした。そこで語彙を豊かにするために話型を示して「枠」の中に感想語彙を入れさせるようにしました。新しい言葉が出てくるたびにカードに書き出して教室に掲示してやります。これを丁寧に繰り返します。一年続けますと、二百語近い感想語彙が集まります。



必要な書写の力(A-1,5,8)

言葉の豊かさに触れた子どもたちは、さらに自分の気持ちに合った言葉を見つけてよくなります。単に語彙量が増えるだけでなく、「ほかほかとおちついてうれしいです。」のように重ねて用いるようになります。それは、教室に掲示された多くの語彙や手持ちの「一覧表を日常的に見ているからです。新しい言葉をカードに書き出す仕事も子どもたちにやらせるようにします。

(5) 説明のための十五のカテゴリー

「1(4)知識・技能の獲得」の節でも取り上げましたが、対象を説明するときにはカテゴリー（八ページの「ことがら」のこと）を意識して使うと相手に伝わりやすくなります。また、対象を多面的に考えたり、その特徴を捉えたりすることに役立ちます。

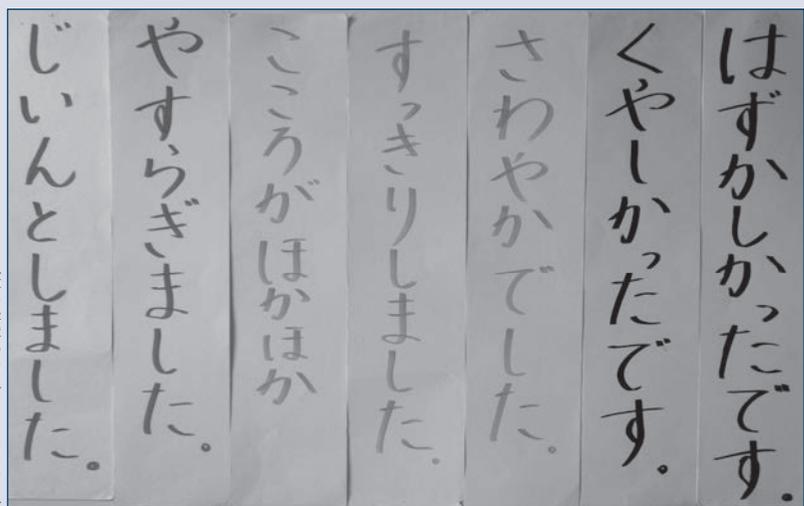
一年生の説明文教材やクイズを出し合う単元などでもカテゴリーを意識することで豊かな学習活動になります。学習指導要領にも、低学年から「仕組み」（構造）などが取り上げられています。

このカテゴリーですが、三年生になると理解語彙として十五全てを獲得しています（注）。そこで、子どもたちに定着させ各教科で使うために一覧表にして掲示したり、各自で書かせて持たせたりするようにします。各教科ではフラッシュカードにして説明する場面で提示してやると発表がスムーズにできるようになります。

対象を説明するための15のカテゴリー	
①	内容（それは、何ですか）
②	成分（それは、何でできていますか）
③	分類（それは、どんななかに入りますか）
④	形態（それは、どんな形をしていますか）
⑤	構造（それは、どんなふうになっていますか）
⑥	理由（それは、どうしてそうなっているのですか）
⑦	機能（それは、どんなはたらきをしますか）
⑧	目的（それは、どんなことに使いますか）
⑨	方法（それは、どんなふうに使いますか）
⑩	分布（それは、どこにありますか）
⑪	変容（それは、どのように変わりますか）
⑫	問題論（それは、何が問題となりますか）
⑬	歴史（それは、どのようにしてできたのですか）
⑭	反応（それは、どんな感じがしますか）
⑮	関連（それは、どんなふうにかかわりますか）

必要な書写の力(B-1,3,5)

プラスかマイナスか中間かによってマーカーの色が定まっていますので緊張します。さらに、みんなに見せるので丁寧に書かないといけません。書写の力が支えます。



必要な書写の力(B-2,3,5)

このように、この言語活動は子どもの気持ちや感情が豊かになったり、細やかにふたりすることにも有効なのです。

【線 Line】第十一号

また、四年生ぐらいから楽しみながら獲得させるために「ひと・もの・こと」から対象を「お題」として先生や教科係などが提示して記述する方法があります。「十五のカテゴリー」と百字原稿紙をセットにしたワークシートを用意して、朝の会などで取り組みます。書き終わったら、ペアで使われたカテゴリーを確認しあいます。先生と教科係で、クラスで書かれた説明をカテゴリーごとに整理してランキングにします。すると、みんなが書くカテゴリーが対象によって共通していることに気づきます。一学期間続けていますと、百字を超え多くのカテゴリーを取り上げるようになります。そこで、今度は書いた説明を百字まで短くするようにさせます。内容やカテゴリーの選択をさせるわけです。

こうして作成した一年分の説明文を五十音順に綴じて私家版国語辞典にします。完成したものを級友や学校図書館にある国語辞典と読み比べをします。比べると、自分の対象の捉え方や言葉遣い、端的な表現、記述の方法など多くのことを学ぶことができます。

【注】「線 Line」第十一号

(6) 漢字先生

主体的な学習方法を用いて、書写と文字指導を統合した実践(注1)が「漢字先生」です。この実践は私が校長であった学校で当時新任二年目の先生が行ったものです。私の著書(注2)とアドバイスを参考に漢字の習得と書写能力の活用、語彙力、コミュニケーション力などの向上を意図して取り組んでくれました。今では、私が指導に入らせていただいている学校を中心に多くの学校で様々な資質・能力の向上と子ども司会で授業を運営する実践の橋渡しの役割として取り組んでくださっています。

まずは各自が学習するワークシートを作成し、先生役の進行マニュアルも用意します。それに沿って漢字一文字ずつ学習していきます。クラスの子ども全員が交代で先生役を経験します。

その学習の流れは、

- ① 学習する漢字の確認(自分たちが書いたカードで「漢字」を黒板に掲示する)
 - ② 読み方の確認(何通りあるかを確認する)
 - ③ 書き順の確認(順番を唱えての空書き)
 - ④ 画数の確認(③と関連させて)
 - ⑤ 気をつけて書くところの確認(正しい文字の形や形を整えること、はねはらいや点画など正しく書くために注意しないといけないことをみんなに教える)
 - ⑥ 言葉クイズ(漢字を使った楽しいクイズを作り、みんなに答えてもらう)
 - ⑦ 言葉集め(学習する漢字を含んだ熟語や言葉を時間を定めてワークシートに書いてもらう)
 - ⑧ 言葉の発表とノートへの記入(わからない言葉があれば、質問するように伝えて、「おたすけまん(早くできた人)」に答えてもらうようにクラスのなかでやり取りをする)
 - ⑨ 言葉の意味確認
 - ⑩ 言葉の読み上げ
- 以上です。
- 担任の思いは、機械的になりがちな漢字学習を主体的なものにしたいということでした。そのための【道具】として作成したのがワークシートです。子

どもたちは漢字先生の活動をイメージして、共通の目的のもとにもっている国語力を総動員してワークシートを完成させました。そのためには、多くの辞書類や言葉の図鑑、国語や書写の教科書などを駆使する必要がありました。この実践で作成した言葉ノート(学習の流れ⑥)がびっしりといっぱいになると言葉辞典を作る新たな課題に取り組みました。索引や小見出し、言葉マップ(言葉のなかまを集めて地図にしたもの)をつけて、手作りの辞典を完成させました。その後、この手作り辞典は、いつも机の中に入れて子どもたちが作文を書いたり、様々な学習に取り組んだりするときにフルに活用されました。

子どもを前に立たせる状況を作ること、【学習意欲】が格段に高まり、【学び方を学ぶ】ことでクラス全体の学習姿勢に大きな変化が生まれました。受け身ではなく、自らも司会・進行している立場になって積極的に応えたり、アドバイスをしたり、授業を共に創っていったことがポイントになったと考えられます。

また、ただ漢字を習得するだけでなく、語彙として漢字を捉えて言葉集めをし、正しく整った文字となるように書写の能力(書き順、点画、気をつけて書くポイントなど)をきちんと位置づけることにもつながっていると思います。

従来、文字指導と書写指導が分離しているとの課題指摘がありました。が、「漢字先生」はそれを統合する学習活動になっています。

読んだり、書いたり、意味の広がりをつまえたりといった多様な言葉の力をトータルに発揮し、しかも子どもが主体的に取り組む学習プロセスでなければ達成できない活動でもあるのです。

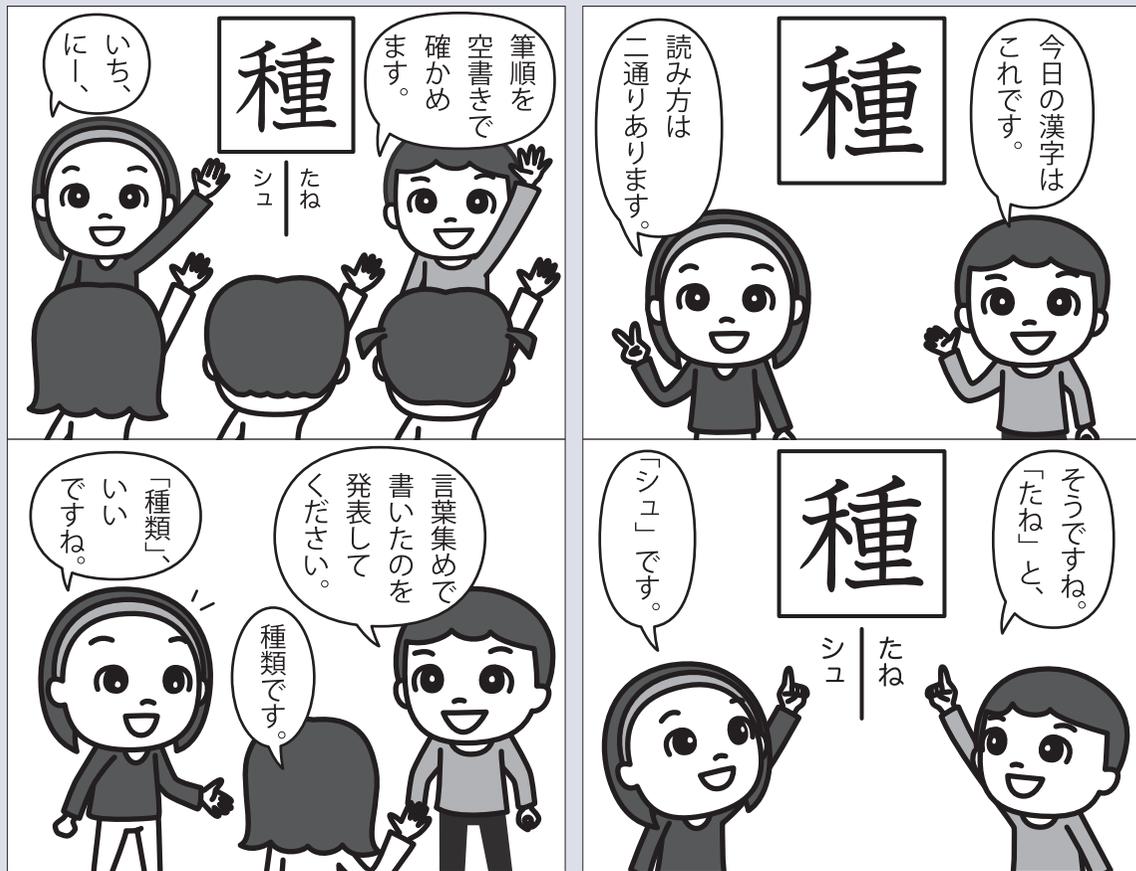
(注1) 藤原由絵「習った漢字の言葉辞典を作ろう」、『実践国語研究』N.二八二 明治図書 二〇〇七

(注2) 尾崎靖二「言葉の力を高める新しい国語教室入門」明治図書 二〇〇六

「線」Line」第七号・第十二号



必要な書写の力(A1-1, 4, 5, 6, 7, 8)



3 言語活動

(1) カラーリングして構成を捉えて書こう

文章の一部に定められた色を塗る言語操作を行うことで構造や構成を捉えることが容易にできるようになります(カラーハンディキャップのある子には配慮が必要です)。

一年生の説明文「くちばし」(光村図書)は、三種類の鳥をくちばしの「形(形態)」を起点とし、「鳥の名前(分類)」についての問いと答え、続いて「形」を支えとした「はたらき(機能)」、最後に「はたらき」の「目的」が全く同じ五文構成で書かれています。

そこで、本文を取り上げたワークシート(以後、WS)①を用意して、カラーリングします。①文目は、「形(青)」、②文目は、「問い(緑)」、③文目は、「答え・鳥の名前(赤)」、④文目は、「はたらき(黄)」、⑤文目は、「目的(黒)」というふう塗っていきますと、三種類の鳥の説明が全く同じ順番に構成されていることに容易に気づきます。すると、子どもたちは、これを使って他の鳥をくちばしを中心に説明することに興味をもちます。



必要な書写の力(A-1, 2, 8)

(2) 理由(わけ)を見つけて書き換えよう

説明とは、基本的に問いに答えることです。その問いの種類がカテゴリ(例(事実)を取り上げて説明していきます。その過程でいちいち問いは書かれています)が、カテゴリに基づいた説明が行われています。その隠れた問いから何が説明されているのかを考えることができます。

二年生の「たんぼのちえ」(光村図書)は、題名からたんぼ(自然物)にちえがあると人間が考えて(人間の捉え方)、そのちえを説明していく説明文であることを示しています。そのプロセスのなかで「わけ」が位置づいて初めてちえがあると読み手に伝わる仕組みになっています。七段落で「なぜ、こんなことをするのでしょうか」という問いとその答えとして「それは、〜からです。」という表現が見られます。ここから六段落の観察事実に対する理由の説明がされていることがわかります。九段落では、「それは、〜からです。」の表現があることから、その直前に「なぜ、こんなことをするのでしょうか」という問いが隠れていることを見つけてみます。さらに、他の説明をしている三

五段落にも、同じ問いが隠れていることが予想されます。どこに入るかを考えて、その場所に問いと答えを書き加えます。このようにして、二、四、六、八段落の観察事実が理由説明によってちえであると認定されます。そこで、まとめの十段落にある「いろいろなちえ」と結びつけることができます。ところが、子どもたちは一段落にもちえを発見します。すなわち、「なぜ、こんなことをするのでしょうか?」それは、春はあたたかいので、花が元気に育つからです。」と書き加えることで、一段落もちえが認定されます。この力が、言語活動「生き物のちえクイズ」に活用されます。図鑑や科学読み物で隠れた問いを見つけては付箋に問いを書き加えます。それらの付箋のなかから選んで、清書してクイズにします。



必要な書写の力(B-12, 3, 5/C-13)

(3) いろいろなあらすじを使う

あらすじと言えば、作品の始めから終わりまでを短くまとめたものというイメージがあります。全体を均等に短くしたものを「縮約」と呼ぶこともあります(注)。しかし、それは目的に応じて様々あるあらすじの一つにすぎません。

例えば、作品の冒頭部だけを取り上げて事件の発端からこの先どのようなできごとがおきるのかと興味をもたせることに目的があるものもあります。ポップやリーフレットなどの読書紹介には、このパターンが多いようです。また、クライマックスを取り上げてその前後を予想させるものもあります。最終盤を取り上げて、そこから遡及することを促して読み手の関心を高めるものもあります。

子どもたちが好んで書くものには、好きな場面や心に残った場面を中心に書くあらすじがあります。それは、既に読書感想になってもいいです。

低学年では、場面の様子や登場人物の行動などから内容の大体を捉えることが求められます。「わたしはおねえさん」(光村図書)では人物がしたこと

をつないであらすじを作ります。その学習活動のときに、すみれちゃんが見たこと(行動描写)、言ったこと(会話描写)、思ったこと(心情描写)を見つけてカラーリングし、行動描写を中心にしながら他の描写を選んで入れると読み手の解釈が反映したあらすじになります。

「お手紙」でも、行動描写をたどることであらすじを捉えることができます。また、マイナスの語彙とプラスの語彙を見つけてカラーリングすることで、ハッピーエンドの展開構造を実感することができます。さらに、会話描写の三つのパターンが示す反復構造やクライマックスの仕組みは、友情関係が表れている会話描写を選んで個性的なあらすじを作ることに寄与します。

(注) 大野晋「日本語練習帳」岩波書店 一九九〇



(4) 人物像を捉えよう

作品のなかの登場人物の行動や会話、属性、性格などを捉えて人物像を明らかにしていく言語活動です。

人物像を捉えるワークシートを用意します。主語(人物名)を書く枠と述語「します。言います。です。など」を書く枠を設けて、そこに記述していきます。「ごんぎつね」では、冒頭で、いたずらものとしての属性を背負って登場します。

- ごんは、ごんぎつねという名前のきつねです。(人物呼称)
- ごんは、ひとりぼっちのきつねです。
- ごんは、森の中にあなをほってすんでいます。(境遇)
- ごんは、夜でも昼でも辺りの村へ出てきていたずらばかりします。(行動)
- ごんは、畑へ入っていてもほり散らします。(行動)
- ごんは、いたずらものです。(キャラクター)

この人物像が、展開部の行動描写や会話描写から変化していくことが捉えられます。どの描写からそれがわかるのかを子どもたちに取り出させると精査・解釈の違いから学び合つていけます。

また、人物呼称を拾っていくことで視点の転換や人物の気持ちの変化を把握することができます。ごんは、①きつね②ごんぎつね③ごん④おまい(ごん)⑤おれ⑥きつね⑦ぬすつごんぎつねなどです。

「スーホの白い馬」では、スーホと白馬合わせて百箇所も人物呼称が出てきます。それらの中には、同一か類似した呼称があり、音読するときのポイントになります。「おまえ」だと、スーホは殿様から言われ、白馬はスーホから呼ばれます。「わたし」の場合は、スーホは殿様へ、白馬はスーホに向かって発します。「ごんぎつね」は、殿様からスーホに向かって、「あいつ」は、殿様から白馬に向かってです。また、三つの「ごんぎつね」も、その違いからどう音読するのか、子どもたちそれぞれ読み取りが反映されます。

人物紹介

ごんは、ひとりぼっちの子ぎつねです。

ごんは、つくないをしめます。

ごんは、「ごんぎつねはつまらないな」と思っています。

ごんは、ごんぎつね、きつね、ぬすつごんぎつね、おまい(おまえ)と呼ばれます。

(5) 体験を重ねて読む

「読むこと」で、作品の内容と構造のみを「正確」に受け止めることや主題（先生の考える）に沿った感想を述べ合うことなど、読み手である子どもの思いと乖離した授業は影を潜めてきました。

しかし、学習指導要領にある「文章の内容と自分の体験とを結びつけて感想をもつこと」には、まだまだ課題がありそうです。

「自分の体験」には、大きく二つ考えられます。実際に体験したことと読書体験です。

読書体験から考えます。例えば、「手袋を買いに」（東京書籍）が中核の教材の場合、「母グマ子グマ」「金色の足あと」「月の輪グマ」などの母子の愛情のあり方が描かれた作品と結びつけて読むことで、一つの論点として自分の考えを深めることにつながります。また、同じ作者やシリーズを結びつけて読むこともあります。子どもたちに多くの読書体験が必要になりますが、それが不十分な場合は事前に教室に関連した図書を用意しておいて読むことを促したり、単元の学習と並行して指定した複数の図書を計画的に読んだりすることが考えられます。従来は、発展読書として中核教材の学習の後で読むことが多かったのですが、結びつけるには事前や並行して読むことが求められます。これらの読書活動を支えるために読書ノートを作り、感想や評価なども書き込むとよいでしょう。

実体験と結びつけて読む場合ですが、作品の展開に沿ってそれぞれに体験を想起させる方法があります。しかし、そういった体験がない場合やその場ではすぐに思いつかばないことも多いようです。そこでいくつかの論点についてクラスみんなで事前にか単元の学習と並行してかのいずれかで、体験作文を書いて交流することで、より深く作品と結びつけることができるようになります。

例えば、「なまえつけてよ」（光村図書）では、導入の段階で「五年生になった自分を発見しよう」と次の四つの論点の中から選択して体験作文を書きそれを元に考えたことを交流します。中核の教材を読む主体的な必然性を持つことや学習課題につながることができます。

- 論点① 自分が成長したな、大人に近づいたなと思ったこと
- 論点② 男の子（女の子）って、こんなところがあるんだなと気づいたこと
- 論点③ 友だちの普段と違う面、こんなところがあったのかと発見したこと
- 論点④ 五年生のクラス替えて、あまり知らなかった人とどうやって仲良くなったのか

また、「わたしはおねえさん」（光村図書）の場合だと、導入の段階で「おねえちゃん、おにいちゃんになったことを見つけよう」と次の五つの論点について選択して体験作文とそれを元に自分について考えたことを交流します。

- 論点① できるようになったこと（りっぱになったこと）
- 論点② がまんでできるようになったこと
- 論点③ できなくても何回もがんばれるようになったこと
- 論点④ 弟や妹などの小さい子のめんどろを見たり、やさしくしたこと
- 論点⑤ おてつだいやだれかの役に立つことをしたこと

「お手紙」の単元では、「友だちのことを作文に書いて考えよう」と友だちとの日常生活を体験作文に書かせ、先生の方で一覧表に整理してやってそれぞれがどんな友だち関係かを分類、整理して「小見出し」にして共有します。嫌な友だち関係ももちろんありますが、そんな中で、クラスみんなが良い嬉しい友だち関係を考えます（四ページ参照）。

やさしい友だち たすけてくれる友だち わかってくれる友だち
 おもしろい友だち わる口をいわない友だち など

もっと、友だちのことを考えようと中核教材「お手紙」が誘われます。さらに、単元の学習に沿って並行読書する「ふたりシリーズ」二十話の読書ノートを作って、みんなで共有した「どの友だち関係」が描かれているのかを見つけて記述することもできます（注）。

（注）「実践国語研究」N. 一六四 明治図書 一九九六



必要な書写の力(B14、5、6)

⑩ メモをとろう

主体的・対話的で深い学びを実現するには、三領域全てでメモを活用することが欠かせない活動になります。記録、考えの整理、何かを作り出すなど目的に応じたメモが必要です。

ここでは、話し合うときのメモを取り上げます。このときのメモには二つの役割があります。必要な情報を書き留めたり、情報と情報を関係づけたりする受け身のもと、質問して情報を引き出したり、受け取った情報への自分の考えや思いを発信する積極的なものがあります。役割に応じたメモの例を考えていきましょう。

【発表者】積極的に発言するためのメモ①(考えとその目的や理由をセットにしたもの)と、他の人の発言とそれに対する自分の反応(○賛成×反対△質問◎つけたしなど)を書くメモ②です。

【司会】進行マニュアルメモに沿って進めます。

会議の目的(発言の判断基準)の提示・話題の確認→手順の提案→意見交流
1(メモ①に基づいて)→踊り場1(共通点と相違点に整理、そこから絞つ



て話題提示、また必要に応じて視点を変えたり、新たな視点を加えたりして話題提示→意見交流2(絞った話題に対して賛否を鮮明にして)→踊り場2(意見交流の流れを簡潔に要約して整理する)→決まったことの確認→これからの方向の提示→協力のお礼と話し合いの良い点と課題を述べて閉じる

【記録】キーワードをシンキングツールを活用して(発言者ごとや意見ごとなど)ホワイトボードなどにメモをします。

【報告】記録と協力してメモしたキーワードなどをマーカーでカラーリングして分類・整理して結論と経緯を報告します。

【タイムキーパー】進行に即して、フラッシュカードに「まとめてください。」「後、〇分です。」をメモしてします。

意見交流では、意見そのものを対象にするのではなく、理由や目的に対して判断基準から見ての質問や意見を述べ、統合したり膨らませたりするように努めます。話し合いは残らないので、文字化したり、ビデオで見たりするモデル学習が大切です。

必要な書写の力(B12、3、4/O11、2、3)



おがさわら やすじ
尾崎靖二

甲南女子大学教授・交野市教育委員。教育委員会指導主事、四条畷市・交野市の小学校長、交野市教育センター、中央教育審議会教科別専門部会(国語)委員、学習指導要領解説 国語編作成協力者などを歴任。二〇〇七年度第三十八回博報賞受賞・文部科学大臣奨励賞受賞。日本文教出版「小学書写」教科書編集委員。

新学習指導要領対応!

書写のABC

筆順指導編

筆順の原則や、小学校で学習する漢字1,026文字の筆順と音訓、配当学年などを資料として掲載しています。



筆順をきちんと理解して、文字を正しく整えて書こう!



日本文教出版webサイトでは、各教科情報や教育読み物、各種ダウンロード資料など随時公開中!

日文 検索

「書写のABC」や「線 Line」などの教授用資料をご入用の方は、弊社編集部小学書写係、または、各地区営業担当者までお問い合わせください(編集部直通 Tel:06-6695-2090)。