

補習授業校教師のための

ワンポイントアドバイス集

この資料は、富澤海外子女教育専門官が、ロスアンジェルスおよび北東イングランド補習授業校に派遣教員として勤務した際に行った研修内容を基に、平成14(2002)年度の「補習授業校のための指導計画作成資料」(指導案集)の使用開始に合わせて改訂したものである。
各校の状況に合わせて活用されたい。

目 次

	ページ
1 補習授業校の性格	
1 補習授業校の設置目的	1
2 補習授業校の意義	
3 補習授業校の特徴	
4 補習授業校における「学習指導要領」および「教科書」の位置づけ	
5 教育効果を挙げる要件(国語指導に関して)	2
6 国語学習における基礎基本項目とその効用	
7 教室学習と家庭学習との関係	3
8 担当学級の掌握・学習基盤の形成	
9 家庭学習	4
10 「今週の家庭学習」の指示	
11 学期末の問いかけ - 1学期を振り返り、夏休みに向けて	
12 長期休暇中の家庭学習	5
13 長期休暇中の宿題の事後指導	
14 読書 1 - 基本的な考え方	
15 読書 - 評価	6
16 個別面談	
17 1年間を振り返る	7
18 通知表の目的と性格	
19 通知表への評価・所見の記入	

2 指導案

- 1 授業準備 8
- 2 授業準備
- 3 授業準備
- 4 授業後の総括と記録

3 話術

- 1 話し方 - 基本 9
- 2 話し方 - 文頭と文末
- 3 話し方 - 語彙を拡充する応答
- 4 教師の発話とその功罪 10
- 5 子ども達の発言の受け方

4 発問

- 1 発問の要件 11
- 2 “ゆさぶる発問”
- 3 「質問」か「発問」か 12

5 板書

- 1 板書の要件 13
- 2 子ども達の望む板書（中学生への調査から）
- 3 チョークは押しつける
- 4 色チョークの利用 14
- 5 行替ぎょうがえの仕方
- 6 文字の大小
- 7 拡大文字の利用
- 8 子ども達と別行動の板書は禁物 15
- 9 板書の一方法 - 教材文を書く

6 指名

- 1 指名の仕方
- 2 全員に考えさせる指名 16
- 3 全員に考えさせる指名
- 4 子どもが見えている指導
- 5 個に応じた指導
- 6 「教師主導」と「子ども主体」

7 音読・朗読

- 1 音読と朗読・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 17
- 2 音読指導の形態
- 3 すらすら読み／回数記録・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 18
- 4 初読の形態 - 新しい教材に入ったときに読み方を確認させる方法・・・ 19
- 5 発音・発声の指導
- 6 音の特徴に関心を向けさせる
- 7 腹式呼吸の習得法
- 8 腹式呼吸の効果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 20
- 9 読み方の指導 - 子どもの読みに対する評語
- 10 読み方の指導 - 相互評価
- 11 読み方の指導 - 聞く側への指導
- 12 読み方の指導 - 朗読の特性
- 13 読み方の指導 - 切らないテン・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 21
- 14 読み方の指導 - 声に表情をつける
- 15 読み方の指導 - 声の出ない子どもへの指導
- 16 朗読発表会に向けて - 姿勢・発声・発音
- 17 朗読発表会に向けて - ストップウォッチ・テープの利用・・・・・・・・ 22
- 18 朗読発表会に向けて - 自己点検させる問い
- 19 朗読発表会に向けて - 早口になってしまう子どもへの指導

8 指導技術

- 1 本時の目標を提示する・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 23
- 2 子ども達を集団として動かす指示
- 3 号令・掛け声
- 4 「拒絶の効果」を取り入れた指導・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 24
- 5 「先生を独占する喜び」を感じさせる指導
- 6 物語の粗筋・初発感想を二人一組で相互に述べさせる
- 7 「インタビュー」を取り入れた指導・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 25
- 8 説明文の指導方法 - 説明文で何を学習させるか
- 9 説明文の指導方法 - 段落番号を打つ・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 26
- 10 説明文の学習方法 - 読み取った内容を空でしゃべらせる
- 11 説明文の学習方法 - 重要な部分を大きい声で読ませる〔拡大語法〕

9 視写

- 1 視写の効果・・・全般
- 2 視写の効果 - 例えば、休暇中の「一日十分間視写」・・・・・・・・・・ 27
- 3 視写の指示方法

1 0 作文

- 1 作文の効果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2 8
- 2 作文の指示
- 3 書けない子どもへの指導 - 呼び水法
- 4 書けない子どもへの指導 - 詳しく述べる方法・・・・・・・・ 2 9
- 5 作文の推敲・添削すいこう てんさく
- 6 【よい文章を書くための15か条】

1 1 漢字・書写

- 1 きれいな字・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 3 0
- 2 字をほめる
- 3 新出漢字の示し方
- 4 筆順・画数の示し方・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 3 1
- 5 筆順指導と部首指導とを並行して行う
- 6 終筆の筆づかいを確認させる・・・・・・・・・・・・・・・・ 3 2
- 7 筆順テストの簡単な方法
- 8 新出漢字の説明を子ども達に分担させる

関連資料

- 1 通知表・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 3 3
- 2 発声・発音・滑舌練習題材かつぜつ・・・・・・・・・・・・・・・・ 4 3

1 補習授業校の性格

(注)本項は、主として運営委員・教師・保護者の補習授業校理解を目的とするが、子ども達も補習授業校の構成員であるから、発達段階に即して子ども達にも説明し、目的意識を明確に持って通学するよう促すことが望ましい。

1 - 1 補習授業校の設置目的

【補習授業校は、

現地校に通学する児童生徒が、・・・・・・・・・・対象
再び日本国内の学校に編入した際に
スムーズに適応できるよう、・・・・・・・・・・目標
基幹教科の基礎的・基本的知識・技能および
日本の学校文化を、・・・・・・・・・・内容
日本語によって学習する・・・・・・・・・・方法
教育施設である。】

1 - 2 補習授業校の意義

補習授業校+現地校・インターナショナルスクールという就学形態を経て帰国した児童生徒を対象とした追跡調査によると、帰国後スムーズに適応する条件として以下の3点が挙げられる。

補習授業校の勉強をしっかりとやること。
家庭内では日本語を使うこと。
日本語の本を読むこと。

1 - 3 補習授業校の特徴

年度初め等の節目には、補習授業校についてあらためて説明し、次のことを発達段階に即して説明する。

目的：再び日本の学校で勉強するための学習と生活の基礎基本を身につけること。

方法：全員の積極的な参加で授業が成り立つこと。

家庭学習と教室学習とが総合されて学習目標が達成されること。

1 - 4 補習授業校における「学習指導要領」および「教科書」の位置づけ

学校における学力とは、「学習指導要領」に掲げられた諸項目を指す。

- 例
- ・ 点画の長短、接し方や交わり方などに注意して、筆順に従って文字を正しく書くこと。(小1・2年)
 - ・ 話の中心に気を付けて聞き、自分の感想をまとめること。(小3・4年)
 - ・ 登場人物の信条や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読む

こと(小5・6年)

- ・ 事象や行為などを表す多様な語句について理解を深めるとともに、話や文章の中の語彙について関心をもつこと。(中1年)
- ・ 書いた文章を読み返し、文や文章を整えて、説得力のある文章にすること。(中2・3年)

「教科書」は、「学習指導要領」に掲げられた各教科の学力を具現化させるための教材集である。

補習授業校の児童生徒には、国内用の教科書が無償給付される。それに伴い、目標とする国語学力も「学習指導要領」に掲げられたものとなる。

補習授業校の設置目的からして、児童生徒はふたたび国内の学校に編入することを目指していることを前提としているため、国内用教科書を用い、学習指導要領に掲げられた学力を目指すこととなる。

各補習授業校の開講教科以外の教科書については、自学材料として活用することが望ましい。事項・用語等に一通り触れておくことは、帰国後のキャッチアップにも有益である。また、音読の材料としても利用することができる。

1 - 5 教育効果を挙げる要件(国語指導に関して)

- 設置目的を周知すること
- 適切なカリキュラムで行うこと
- 指導事項を精選すること
- 基礎基本を重視すること
- 明快な授業を目指すこと
- 家庭との連携を図ること

参照：『気球船』平成14(2002)年1～7月号

国際教育課発行のニュースレター「気球船」において、富澤海外子女教育専門官が、平成13年4月から「補習授業校シリーズ」として、補習授業校の課題や話題について寄稿中である。配付等を希望する補習授業校にあっては、配信先メールアドレスを「E-mail : kokukyo@mext.go.jp」までお知らせいただきたい。

1 - 6 国語学習における基礎基本項目とその効用

国語学力の基盤を作るのに有効なのは、音読・作文・視写・漢字である。それぞれ、以下の効果がある。

【音 読】

- 発音・発声を正しくする。
- 日本語の調子を感覚的につかませることができる。
- 記述内容の理解を促す。
- 音読や朗読が上手になる。

教室が活気づく。
国語が苦手な子も上達の喜びを味わうことができる。

【作文】
語彙を増やす。
言葉づかいや文法への関心を喚起する。
文字や表記への注意を喚起する。
論理的思考力を伸ばす。

【視写】
集中力をつける。
筆圧（感）を養う。
字が上手になる。
精読を促す。
漢字に対する苦手意識を軽減する。

【漢字】
語彙が増える。
表現力が豊かになる。
理解力が深まる。
帰国後の漢字学習の基盤ができる。

《補習校でも十分できて、基礎を固めて自信をつける 音読・作文・視写・漢字》

1 - 7 教室学習と家庭学習との関係

補習授業校では、教室学習と家庭学習とが五分五分の重要さをもっている。学習の進行に係わる。このことを理解して臨むのが補習授業校の学習集団の一員としての前提条件である。

復習の励行・家庭学習の習慣化・宿題や提出物の期限厳守は、補習授業校の一員としての務めである。

運営委員会・校長・担任は、保護者と児童生徒に対し、それぞれ担当する機会にこのことを周知する必要がある。

《家庭は第二の教室、保護者は第二の担任》

1 - 8 担当学級の掌握・学習基盤の形成

補習授業校の子ども達の国語力は、渡航時年齢や在留期間の長短によって国内以上に大きな違いがある。したがって、一人一人に適切な指導と助言をするために、個々の特徴と課題の把握に努めること（「家庭環境調査表」「前年度通知表（記録）」等を活用する）。

誰もが安心して学習に集中できる学級となるよう指導すること。

悪口や皮肉を言うこと、本人のいやがるあだなをつけること、間違っただけを笑うことなどについては、そのとき、その場で注意し、止めさせること。

これらは、生活指導であると同時に、学習目標を達成する基盤でもある。

1 - 9 家庭学習

小学部の宿題には、次の2点を盛り込むこと。

ア 毎日行うこと。 - 視写・漢字練習・音読／朗読

イ 教材文を声に出して読むこと。 - 音読／朗読、さらには暗唱

中学部については、現地校と補習校との兼ね合いを自分で判断し、計画的に学習するよう促すこと。

1 - 10 「今週の家庭学習」の指示

必須課題とともに、子どもの力や保護者の裁量によって発展的な学習もできるようにすること。

学習目標や教師の意図が保護者に的確に伝わるよう設問・指示・連絡の文言^{もんごん}を適切なものにする。

新出漢字は、難度の高いもの（画数が多く字形が複雑な字・点画^{てんかく}や字形を間違えやすい字など）を教室で指導し、平易なものは家庭に託すことを原則とする。

基本的には、ワークブック類による復習・反復課題については保護者が採点・添削し、担任はそれを点検して個々の状況とクラスの概況を把握するものとする。

次時の学習活動に関連するものについては、担任が目を通し、理解や習得の度合いを把握すること。

視写の課題は、あまりに量が多かったり範囲が広がったりすると、子ども達は終わらせることだけを目指すことになり、結果的に単なる作業になってしまう。書字力をつける、要点を把握する、巧みな表現を学ぶなど、目的を達成するのに有効な指示の仕方を工夫すること。

1 - 11 学期末の問いかけ - 1学期を振り返り、夏休みに向けて

学期末という節目でこれまでの取り組みを振り返って評価・反省・確認をさせることは、次の学習目標に向かううえで意義がある。

以下の問いかけは、学期初めの目標がどれだけ達成されたかを評価するものである。

ア 補習授業校は、自分にとってどういう役割を果たしているところか？

イ 国語の力はついたらろうか？

ウ 授業中、一生懸命に取り組んだらろうか？

エ 家庭学習がしっかりできたらろうか？

オ よくなかったのは、どんなところか？

夏休みの学習については、たとえ低学年であっても、目的・内容・方法を子ども達自身に説明することが大切である。現実には親からの指示でやるとしても、先生と約

束したのだという意識が根底にあると、「よりよくやろう」という意欲を持つ。

1 - 1 2 長期休暇中の家庭学習

長期休暇中の学習は、保護者の方針に委ねるものではあるが、次の観点から補習授業校および担任は、適切な指示をする必要がある。

ア 前学期の学習の定着を図り、次学期以降の学習に備えること。

イ 補習授業校と家庭との連携の一環として、学習の素材を提供すること。

以下を参考にして、学年毎に指示する。

漢字 - 1学期に学習したものの定着をめざす。

視写 - A：読んだものの中で目に止まったところを書く。

例 上手な書き方だ / 面白い言い方だ / きれいな情景だ / その他

B：国語教科書の手書き部分や、書き方教科書を見て、字形をそっくりに書く練習をする。

音読・朗読 - 小学部は、つとめて声に出して読む。

中学部は、文章に合った音読・朗読を工夫して読んでみる。

読書 - 日本語・外国語ともたくさん読む。

休暇中の課題(例えば「夏休みの学習」)作成にあたっては、次の点に留意すること。

ア 基礎的・基本的事項の習得を中心とすること。

イ 荷重にならないこと、必須課題と保護者の裁量による発展課題を考慮すること。

ウ 計画の立て方・勉強の進め方についても指導すること。

エ 担任に提出するもの・保護者の点検に一任するものの別を明示すること。

1 - 1 3 長期休暇中の宿題の事後指導

夏休みの課題については、基本的には点検と寸評だけでよい。

点検をする際は、同じ間違いを繰り返している部分にはラインを施し、本人と保護者の注意を喚起するなどする(詳細な添削はしなくてよい)。

内容や出来ばえよりも、すべきことを果たしたかどうかを確認し、評価や指導をする。基本的生活習慣・自立的学習習慣の確立が学年を問わず重要である。

1 - 1 4 読書 — 基本的な考え方

(注)本項は、保護者からの相談に答えたり、長期休暇の宿題を提示したりする際の参考となるものである。

補習授業校の子ども達にとって日本語図書を読む意義・効果は、読書について一般的に挙げられることのほかに、次のようなものがある。

ア 日本語の調子に接し続けること。

イ 語彙・語法の保持・伸長に役立つこと。

ウ 日本的な価値観やアイデンティティーの保持・形成に役立つこと。

補習授業校の子ども達に対しては、教養や学習のためというよりも、娯楽の一つと

して薦めるのがよい。

スポーツ／趣味の雑誌・漫画等も含め、日本語で書かれたものを読むだけでも の意義・効果がある。

補習授業校の子ども達にとって漫画の利点は、総ルビなので一人で読み通せることであり、結果的に の意義・効果をもたらす。

1 - 1 5 読書 — 評価

読書することと感想文を書くことは、別の活動である。感想文を書くことに対する負担感が読書への意欲を削ぐのは本末転倒である。

読書量や読書好きであることを評価するのなら、次の項目のみを記録させればよい。

- ア 書名
- イ 著者名
- ウ 読んだ期間
- エ ページ数

総ページ数は、量的な蓄積が数字で明らかに示されるので、子ども達の達成感を満足させることができる。保護者や教師の期待する効果は、量をこなすうちに自然と表れるものである。

感想文を書くことを厭わない子ども達には、「任意」として次を書かせる。

- ア 初め・・・どういう人物で、いつ、どこのことか。
- イ 中・・・どんな事件が起こったか。
- ウ 終わり・・・何が、どのように変わったか。

1 - 1 6 個別面談

個別面談の目的は、担任と保護者とが、子どものよりよき成長をはかるために話し合うことである。

学習のみでなく、その要因となっている生活と性格についても目を向けること。

入学して日の浅い場合は、日本の学校での様子を聞くこと。また、補習授業校の学習の進め方の説明にあてること。

保護者は教室での実態を掴んでいない。問題点がある場合には、これを解決することでもっとよくなるから話すのだと考え、遠慮をせずに話すこと。

過去のことに終始せず、今後どうすべきかを話し合うこと。その際、保護者のすべきことを、小さなことでも具体的に挙げ、約束していただくこと。

相互の信頼関係がないと、せっかく話したこともそれきりになってしまう。そのためには、その子の長所を大いに褒めること。

どの保護者にも公平に接すること。個人的な親しさは控えること。

面談で知った個人的なことを他にもらさぬこと（守秘義務の遵守^{じゅんじゆ}）。

補習授業校全体の方針に係わることについては、回答を留保し、校長に伝えること。

時間を効率的に使うために、次の各項について準備すること。

- ア 平常の様子から

- ・宿題の提出状況と達成度
 - ・忘れ物
 - ・協調性
 - ・担任への態度 等
- イ 学習への取り組みから
- ・学習準備
 - ・授業参加（発言／発表／聞き方／ノートの取り方）
- ウ 学習到達度から
- ・読むこと…読解力／音読／朗読
 - ・書くこと…作文力／要旨作成力／書字力
 - ・聞くこと…理解力／要旨把握力／集中力
 - ・話すこと…表現力／発言発表力

1 - 17 1年間を振り返る

1年間の仕上げの時期でもある3学期の開始にあたり、「通知表」の項目を提示して自己点検を促し、不十分なものについては今から努力するよう指導する。

この予告によって、年度末に自分が満足する段階に達し、先生からの高い評価が得られることになれば、それが励みとなり、次には本当に身につくことが期待できる。

参照：関連資料「通知表」

小学部・中学部とも、項目・文言は全学年同じ。ただし、小学部版では、各学年の配当漢字を使用している。

1 - 18 通知表の目的と性格

学習面・生活面にわたって、1年間を省みる意義をもつものである。

各学年の発達段階に即して、回顧と展望を促す話をし、その後記入させる。

省みるというと、とかく悪い点ばかり書きがちだが、頑張った、成長したという点も自ら確認させること。それによって新学年でも頑張ろうという気持ちが湧く。

1 - 19 通知表への評価・所見の記入

子ども達が励みに思い、自信をもつような^{ひょうご}評語を書いてあげること。

本人自身が頑張っていると思っていることを、具体的な事例や場面をあげて褒め、「先生が見ている」ことを実感させること。

そのうえで、ここを直せばもっとよくなるということを書いてあげること。

自己評価の甘い点は指摘すること。

暗誦や記憶に役立つ

2 指導案

(注) 本項は、国際教育課作成の『補習授業校のための指導計画作成資料』(平成14(2002)年4月、以下『指導案集』という)を使用した場合を想定している。

2 - 1 授業準備

巻頭の『指導案集の使い方』を読んで目的・性格を理解すること。

『指導案集』を核としつつ、自校の授業時数・校時を勘案し、年間計画/学期計画/当日計画を作成すること。

光村図書発行の『指導書』・『赤本』を所持している場合は、指導言が過剰になりすぎないように注意すること(あれもこれも喋ると、子ども達の考える時間や余裕がなくなる)。

2 - 2 授業準備

指導言(発問・指示・説明)は実際に声に出して言うこと。発達段階や学級の特性に照らして用語や表現が平易・明快・適切かどうかを自分で点検すること。

例 大村はま氏の実践と提唱

教師(話し手) - 「分かりましたか?」「いいですね?」と言わないように。

子ども(聞き手) - 「もう一度言ってください。」と言わないように。

新出漢字は細部まで確認し、子ども達の誤りやすい部分(字形・点画・筆順)については、色チョークの使用計画等も考えること。

2 - 3 授業準備

一つの教材を次週継続して指導するときは、授業終了後できるだけ早く次時の計画をたてること。前週の子どもの活動や反応を整理して示すところから始めることにより、すぐに本時の学習に入れる。

2 - 4 授業後の総括と記録

授業後の総括と記録は、児童生徒理解と指導方法研究のための自己研修となる。

向山洋一氏(日本の小学校教師の“教祖”的存在)は、経験3年目までの若い教師の自己研修法として「その日の授業を逐一思い出して記録せよ。」と勧めている。

「あの問いに対して、A子はこんな表情をし、B男はこう書いた……」というように。

3 話術

3 - 1 話し方 - 基本

授業は教師の「話すこと」によって進行するので、その巧拙は子ども達の集中力・学習意欲・理解度に大きく影響する。

一般的な留意点としては次の5項目だが、特にア～ウに配慮すること。「教師の話し方」としてはウが重要である。

ア 発音の明晰さ

イ 話す速さ

ウ 間の取り方

エ 音量

オ 抑揚

話の途中にポーズを入れることにより、

子ども達は、聞き取った情報を判断する。

教師は、子ども達の理解度を測る。

(ア・イが適切かどうか点検できる)

3 - 2 話し方 - 文頭と文末

次のように言い淀むと頼りなく聞こえ、子ども達はそれに続く言葉に対して信頼感をもてない。

「なんて言ったらいいのかなア……。」

「えーとネ、なんて言おうかな……。」

次のように終わると、そこまでの言葉すべてが不確かなものだったという印象を与える。

「……………かな。」

「……………とっていいんじゃないかなア。」

「……………だったりして。」

「……………だ/です。たぶん。」

特に語義の説明は、対象学年の語彙力と理解度に即して、平易で明快な「決定稿」にして授業に臨むこと。

3 - 3 話し方 - 語彙を拡充する応答

子ども達の発言に対して、別の言葉を使って受けてあげる。

それによって、同意語・類義語にわたって語彙の拡充をはかることができる。

外来語(片仮名言葉)にあたる日本語を教えることもできる。

例 子ども「そのお店は、10時に開きます/10時オープンです。」

教師「そう。開店時刻は10時なのね。」

・あく/始める/開始する

さらに「開」のつく熟語にも発展させられる。

例 開店・開業・開会・開式

3 - 4 教師の発話とその功罪

「ちょっと」

ア 授業冒頭の「ちょっと」

例 「ちょっと、これからね、CD聴いて、その後みんなでちょっと話し合って…」

- + 学習者の緊張をほぐす。必要以上に構えさせない。
- 指導言の内容や価値を的確に判断するのを妨げる。

イ 授業終末の「ちょっと」

例 「じゃあ、ちょっとこっちを見て。」 「くん、ちょっと読んでみってくれる？」

- + (積極的なプラスはない)
- 授業終了のかたちを一応整えればよいのだなと受け止め、身を入れた学習にならない。(終了時は、むしろ要点をしっかりと確認する話し方をしなければならない。)

「はい」(中断のよびかけ (強い指示))

例 「はい、じゃあ鉛筆を置いて。」

- + 学習活動にはっきりした切れ目を持たせながら、計画通りに進行させやすい。
- 理解や作業に時間のかかる学習者を置き去りにしかねない。

「さあ」(ゆるやかな呼びかけ)

例 「さあ、書くのを止めて。顔を上げて。」

- + 学習者の受ける圧迫感を軽減する。
- (明らかなマイナスはない)

「じゃあ/じゃ」

例 「じゃあ、 さんの発表を聞いてね。」

「じゃあ、今のことについて……」

- + 先行する活動や発言を、次の段階に結び付けることになる。
- («じゃあ」の源は「では」であり、そこまでの結果を踏まえて転換する意味だから)多用すると、学習活動が目まぐるしく変わっていく印象を与える。

3 - 5 子ども達の発言の受け方

繰り返し型 (発言の文末や一部を単純に繰り返す)

- ・・・発言の核心部分が全体に周知されないので、
発言が全体の学習を進展させない。

言い換え型 (発言の主旨を汲み、別の表現に改める)

- 補足型 (不十分な点を補って完成させてあげる)
- ・・・理解の浅い児童生徒や表現力の乏しい子ども達への支援にはなるが、表現力を育てないマイナス面や考えずに止めることを助長しかねない。
- 評価型 (評価の言葉を交える)
- ・・・児童生徒の意欲を喚起するが、反面、教師が何を“正答”と考えているのかを窺うことに神経を使い、本当に自由な発言や発想を抑制しかねない。
- あいづち型(あいづちを打つだけ)
- ・・・表面をなぞるだけでよしとする習慣を作りかねない。
- 発問型 (内容を発展させる問いを返す)
- ・・・思考速度の遅い児童生徒を置き去りにしかねない。
- 無視型 (何ら応えることなく次に移る)
- ・・・全体の意気を低下させ、発言者の学習意欲を削ぐだけでなく、学級集団づくりにまで悪い影響を及ぼしかねない。

4 発問

4 - 1 発問の要件

- 何を問うているのかがはっきりしていること。
- 簡潔に問うこと。
- 平易な言葉で問うこと。
- 主要な発問は、準備段階で「決定稿」にしておくこと。

4 - 2 “ゆさぶる発問”

- 広義には、子ども達の学習に変化をもたらす緊張を誘う発問のこと。
- 狭義には、子ども達の思考や認識に疑念を呈したり混乱を引き起こすことによってより確かな見方へと導く発問のこと。

例 「桃太郎は、血も涙もない人間で、欲張りな人ですね。」

子ども達は、あらためて桃太郎の人間像を考える。

例 「この段落の要旨は、……………ですね。」(選択肢の中の誤答にあたるものを提示する。)

子ども達は、その段落の内容を思い出して要旨を確認する。また、以降の段落を注意深く読むようになる。

4 - 3 「質問」か「発問」か

簡略な定義 「質問」は子供が本文を見ればわかるもの。 - a・b・(c)

「発問」は子供の思考・認識過程を経るもの。 - (c)・d・

学年や場面によっては「質問」によって確認することが必要な場合もあるが、そればかりだと学習意欲を低下させる。

一問一答とならず、子ども達の間でも関連発問がでるとよい(ピンポン型よりバレーボール型)。

答えが「はい・いいえ」「そうです・ちがいます。」とだけにならないようにする。

	問いかけ	応答	考察
a	・ 桃太郎は鬼ヶ島へ鬼退治に行ったのですか？	・ はい。	・ 子どもの考える余地がない。
b	・ 桃太郎はどこへ行ったのですか？ ・ 鬼ヶ島へ何をしに行ったのですか？	・ 鬼ヶ島へ。 ・ 鬼退治に。	・ 一問一答で終わる。 ・ 本文を見ればわかる。
c	・ 桃太郎は何をしましたか？ ・ 桃太郎はどのようにして鬼退治をしましたか？	・ 鬼ヶ島の鬼を退治した。 ・ 犬と猿と雉と力を合わせて。	・ 桃太郎の行動を、子どもが自分の言葉でまとめている。
d	・ どんなお話ですか？	・ 桃太郎が、犬と猿と雉と力を合わせて鬼ヶ島の鬼を退治した話。	・ 「力を合わせて」という内容価値とともに粗筋も述べている。

5 板書

5 - 1 板書の要件

〔内容〕

授業準備の中で、板書計画も決定稿にしておくこと（どの時点で、何を、どの位置に、どれくらいの大きさで、何色のチョークで書くか 等）。

主要発問や学習活動の目標は、必ず板書すること。

子ども達がノートすることによって、的確な学習活動ができるものを板書すること（課題の確認・共有・焦点化など）。

子ども達が板書する機会も設けること。

〔記述〕

正しい字形を正しい筆順で書くこと。

小学校1・2年生では、既習漢字を書くこと。

小学校3年生以上では、未習漢字を含んでいても、原則として、熟語は漢字で書くこと。その際、未習漢字には振りがなをつけること。

単語や文節が二行にまたがらないように書くこと（行頭は揃える。行末は揃わなくともよい）。 5 - 5 行替えの仕方 参照

5 - 2 子ども達の望む板書（中学生への調査から）

続け字、大きさ.....読みやすい字で書いてほしい。

位置.....黒板の下や両わきに書かないでほしい。

色.....色チョークを使ってほしい。色チョークを何色も使
いすぎないでほしい。

濃さ.....字を濃く書いてほしい。

消し方.....書いてもすぐ消さないでほしい。

まとめ方.....要点だけ書いてほしい。番号・記号・箇条書きで整
理してほしい。

順序.....初めから順に書いてほしい。

速さ.....ゆっくり書いてほしい。ノートする時間をとってほ
しい。

5 - 3 チョークは押しつける

打ちつける書き方は、点画の始筆部分と終筆部分が書けない（子ども達に見えない）ことがある。

押しつけると、終筆部分の「はね」と「払い」も明瞭に書ける。

日本製の柔らかいチョークがよい（海外子女教育振興財団の^{あっせん}斡旋で入手できる）。

5 - 4 色チョークの利用

重要語句・フレーズ・傍線等には色チョークを使う。

漢字の間違えやすい部分を色チョークで書くのもよい。

- 例 「穴かんむり」の第5画（「払い」でなく「曲がり」）
「見」の最終画（曲がり 上へのはね）
「耳へん」の第5画（第6画を突き抜けない）

5 - 5 行替^{ぎょうが}えの仕^{ぎょうか}方

行替えするときは、単語・文節を分断しないこと。単語や文節が行またがりになると、読みにくく、不自然なイントネーションを誘うことにもなる。

板書では、一行の字数や長さは不ぞろいでよい。黒板上で整然としていることより子ども達の読み易さを優先すること。助詞・助動詞は、原則として行頭に置かないこと。

〔読みにくい板書〕

おかあさんのおたんじ
ょう日に、バラを買い
ました。ピンクのチュ
ーリップも買いました。

〔読みやすい板書〕

おかあさんの
おたんじょう日に、
バラを買いました。
ピンクのチューリップも
買いました。

5 - 6 文字の大小

読み易い板書（単語や文節の頭を行の先頭に置く）と整然とした板書（一行の長さが揃っている）を両立させるには、文字の大きさに差をつけること。

大きさは、基本的には次の順とする。

- 大 画数の多い漢字
画数の少ない漢字
以外の平仮名
小 こ・と・め・る

5 - 7 拡大文字の利用

難しい漢字、誤りやすい漢字は**拡大文字**で書く。板書が整然としていることよりも、子ども達が読めるかどうか、後方の席の子どもに細部まで見えるかどうかを優先する。

例 「一人の下人が、**羅** 生門の下で・・・」

「近ごろは、**展覧** 会や音楽会が・・・」

5 - 8 子ども達と別行動の板書は禁物

子ども達に指示を出しておいて板書をするのは、子ども達と別行動になり、教師自ら集中を妨げることになる。それに、子ども達のしている学習活動に対して適切な指導ができない。

指名読みをさせているときは聞かなければならない。ノート作業をさせているときは机間巡視をしなければならない。

5 - 9 板書の一方法 - 教材文を書く

〔方法〕

学習対象とする部分（段落など）を全文板書し、子ども達もまずそれを書き写す。学習対象をそこに限定し、傍線や（行間・余白への）書き込みをほどこす。

〔効果〕

全員の集中が図られ、内容をよく把握する。

その部分について徹底した検討が可能となる。

傍線・書き込みなどの方法も習得できる。

教師が認めた答えのみでなく、すべての発言・意見を拾いあげることができる。

〔関連〕

上記のことは、かつての国語教育ではよく行われた方法である。“神様”芦田恵之助が。現代では青木幹勇氏が。

小2で行ったところ、学習する部分に何が書いてあるかよく理解し、次の作業では多数の児童が五つに分け書いてある説明を明確に理解していた。

発達段階に応じた板書量にすることにより、各学年で使える方法である。

文章をプリントして配布したクラスと、この方法によったクラスとでは、内容の記憶と把握に明らかな差が認められた（中学生の例）。

6 指名

6 - 1 指名の仕方

指名した子どもと一対一のやりとりで終わらせず、答えを全員に返す。

全員に満遍なく指名する。

全員に考えさせた後、一人を指名して答えさせるようにする。

×「**さん、……ですか？」

**さんを指名した段階で、当人以外は傍観者的な意識をもってしまう。

「……ですか？（問）**さん」

全員が指名されたときに備えて真剣に考えるので、2人目、3人目と指名し、答えをからませることができる。

6 - 2 全員に考えさせる指名

- ・ 「どこに書いてありますか？」
 - その語を / その文を / その部分を / その段落を、指で押さえなさい。」
 - それが分かる文の横に線を引きなさい。」
 - その語を / その文を、ノートに書きなさい。」
- ・ その後指名して答えさせる。全員のノートに解答や意見があることになるので、発展した学習活動が期待できる。

6 - 3 全員に考えさせる指名

- ・ 答えをまとめつつある頭の中の進捗状態を三本指で教師に合図させる方法は、全員を学習に参加させ、教師も全体の状況を知るのに役立つ。
 - 一本指 - 「手がかりはつかめたのですね。」
 - 二本指 - 「だいたいまとまってきたのですね。」
 - 三本指 - 「間違いがないかどうか、もう一度確かめましょう。」

6 - 4 子どもが見えている指導

- 「児童Aはこの問いに対してはどう答えるだろう」
 - 「児童Bはどこで行き詰まるだろう」
 - 「児童Cはこの学習活動をどれくらいの時間で終えるだろう」
 - 「児童Dはどのようにこなすだろう」...
- という見通しを持つこと、持てることを言う。

6 - 5 個に応じた指導

- ・ 指名読みの際に、内気な子ども、早口の子ども、声の高い子ども等々にそれぞれ合った部分を読ませ、「情景に合った読み方ができましたね」と褒める。
長期在留の児童には易しい部分をあて、「すらすら読めましたね」と褒める。

6 - 6 「教師主導」と「子ども主体」

- ・ 両者は相反するものではない。授業は学習目標の達成に向けて教師が学習活動を組織するものだから、「子ども主体」の授業というのも、実はそれに適した教材と学習活動が（子どもの見えている）教師によって計画され、展開される授業のことである。

7 音読・朗読

7 - 1 音読と朗読

「音読」は、黙読の対語だから、声に出して読むことは広く「音読」である。

「音読」は、正確・明晰・流暢（正しく・はっきり・すらすら）を目標とする。

「朗読」は、正確・明晰・流暢に以下を加える。

ア 作品の価値を音声で表現すること

イ 作品の特性を音声で表現すること

（読者の受け止めた作者の意図・作品の意味・場面の雰囲気・登場人物の性格や心情を）

〔参考〕

- 平成10年版「学習指導要領」では、以下となっている。

「音読」 小1～4の理解領域

「朗読」 小5・6の表現領域

- 平成10年版「学習指導要領」では、「音読」「朗読」の文言が削除された。

しかし、補習授業校は「学習指導要領」の拘束下でない。むしろ、国語学力として価値があり、なおかつ、補習授業校の子ども達に有益な学習は積極的にすべきであるとの観点にたつと、積極的に「音読・朗読」をさせるのがよい。

7 - 2 音読指導の形態

繰り返して音読をさせるためには、マンネリに陥らないよう次の点に留意する。

その都度、内容面・技能面から目標を設定し、それに向けて意識づけを図ったうえで始めさせる。

方法や形態に変化をつける。

ア 一斉読み----- 全員で声を揃えて読む。斉読。小1から中3まで必要であり、有効である。

イ 円陣読み----- 円陣を組んで読む。人数の少ないクラス、おとなしい子ばかりで声の出ないクラスに有効。円の中央で声がハモリ、協同して何かを作っている快感を味わえる。

ウ 共読み----- 教師と子ども達が共に（一緒に）に読む。いわば伴走。語句の読み・アクセント・速さ・抑揚・間を教えるのに有効。「指導案集」では、新しい教材に入ったとき必ず行うようにしている。「毎日読みましょう」「回読んできなさい」という宿題を出すにはこれをしておくことが前提となる。

- エ 追いかけて読み----- 教師が一文、または、一節を区切って読み、子ども達がそれに倣^{なら}って読む。
- オ 一文読み----- 一人一文のリレー読み。長い文と短い文があるが、リレーの継ぎ目のところに段差ができないようにすること。それを目指して練習すること自体が集中した読みを誘う。
- カ 段落読み----- 一人一段落のリレー読み。
- キ 分担読み----- 全文をクラス全員が分担して読む。
- ク 役割読み----- 物語・小説で行う。会話文と地の文、また、登場人物を担当して読む。日本語力の差、声の高さや話し方の速さ等に配慮して適所を各人に割り振ることによって、誰にも成就感を味あわせることができる。
- ケ ^{かくだいご}拡大語読み----- 重要な語・フレーズ・文を、声量をあげて読む。説明的文章（説明文・意見文・論説文・評論文）の要旨をつかんだり確認したりするのに有効。
- コ ^{はや}速読み----- できるだけ速く読む。文脈を大づかみするのに効果がある。できるだけ息継ぎを我慢させるようにすると、苦しくなったとき自然と息を腹に入れようとすることになり、腹式呼吸を覚える。
- サ ^{くちびる}唇読み----- 唇だけを動かして読む。黙読では、難しい語を飛ばして読んだり、誤読に気づかなかつたりする。ほとんど聞こえないくらいの声量だが、唇を動かすことでそれらが防げる。ほかの人が読むのを聞いているときは、これをさせる。
- シ ^{びおん}微音読み----- 唇読みよりも少し大きい声。声を出すのを避けたがる子どもにも抵抗感が少ない。
- ス 指さし読み----- 教師がいま読んでいるところに人差し指を当てて読む。小1の1学期、および、日本語力の低い子どもに有効。

7 - 3 すらすら読み / 回数記録

文学的文章・説明的文章とも、すらすら読めることがその後の学習の前提である。すらすら読めること自体が国語学力である。

すらすら読めるようにさせる簡単で確実な方法は、繰り返し読ませることであり、その方法を工夫しなければならない。

何回読んだかを記録させるのは、繰り返し読むことの動機づけとなる。

方法：一回読むたびに題名の横に印をつける。(音読・黙読・微音読 など)

7 - 4 初読の形態 - 新しい教材に入ったときに読み方を確認させる方法

CD・テープを聞かせる。

教師が全文を範読する。

文節ごとの追いかけ読みをする。

一文ずつの追いかけ読みをする。

段落ごとの追いかけ読みをする。

「繰り返し読む」という家庭学習の前段階として、学年や教材に応じて使い分ける。

7 - 5 発音・発声の指導

小さな声、不明瞭な発音は、その都度指摘する。「みんなに聞こえるように読む」ことは「教室での読み方」の技能の一つであるから、教室で指導されないと身に付かない。

矯正方法 - 2メートルほど前に掌をかざし、それをマイクに見立てて声をぶつけるようにさせる。少しでもよくできたら、大いにほめること。

7 - 6 音の特徴に関心を向けさせる

- 音の特徴に関心を向けさせると、そこから一語一語を大事にした朗読をするようになる。

例 「しとしと」・・・音	シャープな感じ
「ぴちぴち」・・・P音・ch音	軽く、弾力的な感じ
「キラキラ」・・・K音	金属的な感じ
「ママ」・・・M音	温かい感じ
「アカサタナ・・・」・・・ア段の音	口を大きく開ける晴れやかな感じ

7 - 7 腹式呼吸の習得法

- 物理的に、腹中の空気を押し出す。

腹部に手を当て、凹ませるように押しながら、息の続く限り句読点を無視して声を出して読む。限界になって大きく吸うと、自然と腹に息が入る。これを数回繰り返すと、コツが分かる。

7 - 8 腹式呼吸の効果

声がよく通る。

読点から読点までの長い部分を読むとき、声がぶれない。

例「学校の時計塔の向こうに一面に広がる真っ赤な夕焼け空をながめながら、子ども達は歩いていった。」（下線部 41音節）

（ちなみに、これが作文だったら次のようにするのが適切である。）

「学校の時計塔の向こうは、真っ赤な夕焼け空が一面に広がっていた。それをながめながら、子ども達は歩いていった。」

7 - 9 読み方の指導 - 子どもの読みに対する評語

- ・ 指名読みをさせたとき、評語の中に基本的な留意事項をそれとなく交えていくこと。それによって子ども達に自己点検をうながすことができる。（5人目までに5項目を指摘すると、6人目以降は5人目までの項目に留意し、あるいは、こなしで読むようになる。

例 姿勢がよい / 正しく本を持っている / よく聞こえる / 発音が明晰だ / 間のとり方がよい / 速さが適当だ 等

7 - 10 読み方の指導 - 相互評価

相互評価を取り入れると、教師から指摘される以上の刺激や励みになる。

項目毎に3点満点法で評価させる。

ア 指で示させ、合計何点かを告げる。

イ 拍手させ、盛大か、まばらかを本人に聞かせる。

例 「声の大きさはどうでしたか？」「読む速さはどうでしたか？」

評価の理由を述べさせること。特に、評価の低かった子どもに対しては、よい点や修正のヒントを言ってあげること。

7 - 11 読み方の指導 - 聞く側への指導

- ・ 話し手、または、読み手に注意をすると、緊張を招いてかえって失敗することがある。したがって、むしろ聞く側を指導し、話し易い状況、読み易い状況をつくってあげるのがよい。クラスの学習ルールをつくるという観点からも意義があり、全員で上手になろうという意識が生まれてくる。

7 - 12 読み方の指導 - 朗読の特性

朗読は、各自が別々の楽器を鳴らすように、優劣や正答・誤答を気にしないで読み手なりに楽しめるのが特長の一つである。

上手な点をほめてあげ、子ども達がこれから先、声に出して読むことをいやがらずに行う動機づけをすることが大切である。

7 - 1 3 読み方の指導 - 切らないテン

物語 / 小説の場合は、「切らずに続けて読むテン（読点）」を設けることが大切である。

読点は、目で読むときの読みやすさや誤読を防ぐために打たれている場合もある。したがって、音読 / 朗読をするとき忠実に切る必要はない。

読点・句点・段落の変わる部分でとる間（ま）は、次の3段階になる。

- ・大きい間
- ・小さい間
- ・間をとらない

7 - 1 4 読み方の指導 - 声に表情をつける

声に表情をつけるとは、冷たい声・温かい声、硬い声・柔らかい声、とがった声・穏やかな声、濁った声・澄んだ声、沈んだ声・張り切った声などで読むことをいう。

目的は、そうしようとすることによって、言葉の意味・重み・味わいに鋭敏になることであって、実際に声で表現できているかどうかは問わなくよい。国語教育と声優養成とは違う。

朗読と読み聞かせを混同しないこと。男児の声や老婆の声に似せて声色こわいろを使うのは、読み聞かせの技術であり、幼児から低学年までを対象に教師や母親が行うものである。

7 - 1 5 読み方の指導 - 声の出ない子どもへの指導

- ・ 人数が少ない、おとなしい子が多い、リーダー格の子が欠席した等の理由によって読みに元気のないときは、円陣を作って声を揃えて読ませるとよい。初めは教師が加わり、調子が出てきたらそっと抜ける。さらに調子が出てくれば「もっと声を張って」との叱咤しつたにも応えらる。

7 - 1 6 朗読発表会に向けて - 姿勢・発声・発音

姿勢・発声・発音は、音読・朗読の基礎的基本的技能である。

特に朗読発表会が近づいたら、第1校時の冒頭で行い、以降、音読のたびに留意するよう促す。

ア 立ち方・・・肩の力を抜き、足は肩幅に開いて立つ（自然体）。

イ 息の仕方・・・腹式呼吸をする。

息を（胸でなく）腹に入れる。吸ったときに腹をふくらませ、吐いたときに腹をへこませる。

ウ 声の出し方・・・ア段～オ段を、正しい口形こうけいで発音する。

伸ばして読む アー、イー、ウー、エー、オー

切って読む ア、イ、ウ、エ、オ

参照：関連資料「発声・発音・滑舌練習題材」かつぜつ

7 - 17 朗読発表会に向けて - ストップウォッチ・テープの利用

ストップウォッチを使うことにより、緩急(速い・遅い)に目を向けさせる。それがきっかけとなって、高低・強弱・間(ま)・イントネーションなどに関心をもつようになる。

カセットテープに吹き込ませると、声を通すことに関心を持つとともに、マイクの使い方も考えながら自分の発表を仕上げていく意識が生まれる。

7 - 18 朗読発表会に向けて - 自己点検させる問い

「いちばん工夫したところはどこですか？」

「なぜあそこをあのように読んだのですか？」

7 - 19 朗読発表会に向けて - 早口になってしまう子どもへの指導

題名の後に(スタートのところで)たっぷり間をとらせる。

例 - 「桃太郎 (3拍とる) むかし、むかしある所に……」

直前練習で問題点を指摘するのは、修正する時間がない状態で不安のみを抱かせることになる。発表会を目指すのではなく、来年を目指すつもりで、よい点を指摘してあげる方がよい(先生もクラスメートも)。

8 指導技術

8 - 1 本時の目標を提示する

「起立 - 礼 - 着席」に続いて、本時の目標を提示する。

「この時間は、.....をします。」
.....を読みます。」
.....を書きます。」
.....を調べます。」

「この時間に行くことは、.....と.....です。」

原則として、板書し、ノートさせ、子ども達の気持ちを授業に向かわせる。

終末では、本時の目標を読みながら学習事項を確認する。

授業準備もこのことの確認から始めること。教師が中心事項を明瞭に把握しておく
と、子ども達も授業がどこへ向かっているのかを理解して参加することになる。それ
によって、質問や発言も焦点化する。

目的は、集中力を高めることであり、必ずしも“正解”に達しなくともよい。

8 - 2 子ども達を集団として動かす指示（行事の際などの指示にも応用できる）

最後に何をするかまでを言う。さらに、そのことを終えたらどうするのかまで明示
する。

「.....をして、.....をして、.....を終わった人は、椅子にかけて・ページを開けて
待ちなさい。」

一つのことだけを指示する。発達段階や作業の難易度にもよるが、原則として、二
つのことを同時にさせるのはよくない。

×「.....しながら.....しなさい。」

指示を追加するのは、子ども達を混乱させ、活動の妨げとなる。

×「.....ちょっと、もう一回こっちを見て.....。」

×「.....ちょっと、もう一つやって欲しいんだけど.....。」

8 - 3 号令・掛け声

授業の進行は、教師の口頭による指示や問いかけで行われる。したがって、号令や
掛け声のかけ方も指導技術の一つである。

各自読み・一斉読み・速読みなどを開始するときは、「ヨーイ.....始め!」「サン -
ハイ!」という掛け声がうまくいく。

学級の雰囲気や個人の性格などによって声を出すのを恥ずかしがる場合でも、「ヨー
イ」の声で気持ちが切り替わり、声が出る。

8 - 4 「拒絶の効果」を取り入れた指導

「ダメッ！ゼーンゼン、ダメッ！お話しになりません！もっとよく読みなさい。」と強くダメ出しをし、子どもを刺激する。

効果的な場面

- ア 長い文章、同じ学習活動の繰り返しなどで、集中力が低下するとき。
- イ グループ学習（2人組、3人組）で、相互の競争意識を刺激するとき。

8 - 5 「先生を独占する喜び」を感じさせる指導

「分かった人は、先生のところへ来て、^{ないしょ}耳元でそっと話してください。」と指示し、教卓まで来させる。不十分なところは、“内緒話”のようにして助言する。

机間巡視をして^{のぞ}覗き込んで指導するのと実質的には同じだが、子どもは先生を独占したような嬉しさを感じるものである。これは、中学生にもあてはまる。教卓まで出て行くということが、子どもに集中力や緊張感を持たせる。

8 - 6 物語の^{あらすじ}粗筋・^{しょはつかんそう}初発感想を二人一組で相互に述べさせる

〔方法〕

物語・小説学習の初読（教師による範読・CD聴取・子ども達による通読）に続く活動として行う。

発達段階（学年と時期）に即して、次の中の課題を与え、それに備えるように聴いたり読んだりするよう前もって指示する。

- ア 粗筋を話す。
- イ 登場人物を挙げる。
- ウ 「です・ます体」で話す。
- エ 主語を明示して話す。
- オ 登場人物の名前をあげて話す（×その女の子は、……。）
- カ 面白かったところを言う。
- キ 疑問に思ったところを言う。
- ク これからの学習でよく考えたいところや確かめたいところを言う。
- ケ 作品に対する評価とその理由を言う。

〔効果〕

- ア 初読時の集中力を高める。
- イ 課題に備えようと意識して聞くので、主体的で意欲的な聴き方、読み方となる。
- ウ 学級全体として、その後の学習活動の準備が整う。
- エ 正しい文で話したり書いたりする力がつく。
- オ 発言力・発表力がつく。

〔関連〕

「初発感想文」の本来の位置づけは、その中から学習課題を見つけ、次時からそれを追求して「最終感想文」に至って考えがどう変わり、どう深まったかをみる素材とするためのものである。したがって、書かせっ放しというのは、生産的でない。

この方法は、回収して分類し、次の時間に何を学習課題とするか検討させるための準備が必要なので、補習校で第1校時から第3校時まで続けて行うような場合は採用しにくい面がある。

この方法は、補習校固有の条件を補うとともに、「初発感想」を実質的に学習素材とするうえで有益である。

8 - 7 「インタビュー」を取り入れた指導

〔効果〕

一度話してみることが自分の考えをまとめるうえでデッサンの役割を果たす。

その後、発表させる、文章に書かせる・・・と発展させることもできる。

子ども達同士の交流ができる。

教師に問われるのに比べて、身構えないけれど真剣に答える、という利点がある。

教師対児童生徒といういつもの形態と違うこと自体、子ども達には楽しいことであり、国語学習への動機付けとなる。

発達段階や教材に応じて取り入れられる。

〔留意点〕

質問事項は、あらかじめ用意しておく。

インタビュアーに一任すると、質問を作れない子どもがいたり、ただのお喋りに終わってしまったりする。

補足・関連・発展質問は、むしろ臨機応変に行ってよいとしておく。

展開によって聞き手が深く追求し、話し手も雄弁に語ったりすることがある。

インタビューに答えた後、直ちに発表準備や作文にまとめさせる。

子ども達には明らかにしなくともよいが、初めからその第一段階に位置づけられるものである。

8 - 8 説明文の指導方法 - 説明文で何を学習させるか

国語科の説明文学習の目的は、論理性を育てることである。

題材が理科的(ヒマワリ・ゾウムシ・カブトガニ・人間の体等)・社会科的(雪国の生活・遺跡の発掘等)の場合、理科学習・社会科学習をしてしまいがちであるが、それらは素材にすぎず、学習内容はあくまでも国語学習でなければならない。

「何が書かれているか」については、導入部での動機づけにとどめ、「どう書かれているか」、つまり、文脈や論理を丁寧にたどることを主眼とすること。

最後には、全文の要旨を喋らせる。続いて、その文章の構成にならって別の題材について話をさせる。さらに、文章に書かせる。

書くことによって、論理的に思考し、表現する一つの型を習得できる。

8 - 9 説明文の指導方法 - 段落番号を打つ

説明的文章（説明文・論説文）では、最初の読みの後、あるいは読みながら、形式段落に通し番号を打つ。

この種の文章の重要な学習目標は、構造や論理の展開の把握があるが、段落番号はその検討を行う際に便利である。

8 - 10 説明文の学習方法 - 読み取った内容を空でしゃべらせる

教科書を閉じて内容を喋らせる。

教科書を閉じるという形態をとることによって、“あてっこゲーム”的な興味と、自分の記憶力を試す挑戦的な興味と、それを競い合うことに対する興味を持つ。

進め方は、まず、教師が段落を読む（子ども達もいっしょに黙読する）、次に、教科書を閉じさせる、その後、内容を言わせる。

初めの方は、半分以上教師の助け船でよしとする。段落が進むにしたがって、「一度読んだだけで内容をつかむぞ」というような集中が見られるようになる。

文章の長さや学年（発達段階）に応じて、全文、または、意味段落（数段落のまとまり）について行う。

8 - 11 説明文の学習方法 - 重要な部分を大きい声で読ませる〔拡大語法〕

この方法は、高学年から中学生向けである。

これも、集中して読ませるための方法である。

フォルテシモとピアノシモくらいの差をつけるようにする。

個別読み、指名読みのどちらにでも使える。

フォルテシモで読んだ部分をつなぐと「全文要旨」となるはずのものである。

9 視写

9 - 1 視写の効果 ・ ・ 全般

集中力をつける。

字が上手になる。

文章表現の技法を覚える。

表記のルールを覚える。

暗誦や記憶に役立つ。

9 - 2 視写の効果 - 例えば、休暇中の「一日十分間視写」

毎日続ける「根気」
勉強時間の中に割り振る「計画性」
準備や片付けをする「整理整頓」
手本や文章を正確に読み取る「注意力」
丁寧に書き続ける「集中力・持続力」
書き終えてから点検する「自己省察力」

9 - 3 視写の指示方法

〔指示〕

文学的文章（物語・小説）の場合

「全文の中から、次のように思った文を、3文選んで視写しなさい。」

- ・いいな
- ・上手だな
- ・感動した
- ・印象に残った
- ・この作品で大事なところだ
- ・（自分が作文に書くとき）真似したい／参考にしたい

説明的文章（説明文・（小学校）意見文／（中学校）論説文・評論文・記録文）
の場合

「全文の中から、次のように思った文を、3文選んで視写しなさい。」

- ・分かり易い
- ・組み立てが明快だ
- ・要点を述べている
- ・（自分が説明したり発表したりするとき）真似したい／参考にしたい

〔効果〕

子ども達は、一文一文を丹念に読むことになる。

その文を選んだ理由をまとめたり述べたりすることで、主体的に読む力が育つ。

〔関連〕

一人一人のペースが違うので、教室よりもむしろ家庭学習で行うのに向いている。
つまり、補習授業校の構造がかえって強みとなって表れる学習である。

この学習は、文学的文章・説明的文章とも、それぞれの学習目標の本質にふれるものである。

授業中に取り上げた文を選んでも構わない。その文をなぜ選んだかについての認識があればよい。

10 作文

10 - 1 作文の効果

作文指導の目的は、言葉を用いて明快に表現したり伝達したりする力をつけることである。つまりは、言葉を通じてよりよく考える力を養うことである。

作文を課するときは、目標、あるいは、どういう力を養うのかを子ども達にはっきり示すこと。評価は目標達成度に対するものであり、目標がなければ、評価もあり得ない(もの)。

行事作文・反省作文は、子ども達に作文は面倒なもの、退屈なものとの印象を与えるマイナス効果がある。

10 - 2 作文の指示

次のような指示は、あまりに茫漠^{ぼうぼく}としていてよくない。

例 遠足や運動会の翌日・・・「昨日のことを作文に書きましょう」

学期末・・・・・・・・・・「今学期を振り返って作文に書きましょう」

範囲を限定し、対象を具体的に指示することが必要である。また、教科書の作文単元の学習事項も加味すると、どの子も手がかりを見つけられる。

例 「いちばん気に入った動物を、それを見たことのない人に説明するように書きましょう。」

「お弁当を食べたときの様子を書きましょう。」

「学校から までの経過・様子を書きましょう。」(道路・景色・車中)

「前の学年の最後にお父さんやお母さんから注意されたことを一つあげ、それを自分ではどのように直したかを書きましょう。」

「いちばんがんばったことを書きましょう。」

「いちばん直さなければいけないことを書きましょう。」

10 - 3 書けない子どもへの指導 - 呼び水法

・ ノート、または、原稿用紙に、一定の行数をとって次のように書かせ、これに続けて書かせる。

A 「はじめに・・・

「それから・・・

「最後に / おしまいに / 結局・・・

B 「朝、現地校に着いたら、・・・

「二時間目に、先生が、・・・

「カフェテリアに入ると、・・・

「ランチを食べたあと、・・・

「スーパーのレジの人が、・・・

10 - 4 書けない子どもへの指導 - 詳しく述べる方法

- ・ 主語 - 述語（花が - 咲いた）を柱とし、主語を詳しく説明する。また、述語を詳しく説明（修飾）するよう問答により促し、いったん口頭で述べたことを書かせる。

[修飾語]	[主 語]	[修飾語]	[述 語]
だれの		いつ	ドウスル
いつの		どこで	ドンナダ
どんな	何 が	どんなふうに	何ダ
どこの		なぜ	ある・ない
どれくらいの		なんのために	いる・いない

10 - 5 作文の推敲・添削

推敲は、書き手自身が行うもの。添削は、教師・保護者等が指導や助言をするもの。目標は、簡潔・明快・達意の文章を書くこととする。つまり、すっきり、はっきりして、一読してよく分かる文章ということ。

次の【よい文章を書くための15か条】は、初歩的なものから高度なものまで含まれているので、小学校低学年の生活作文から、高校生・大学生の論説文・評論文にまで当てはまる。

学年で区切らず、《初級・中級・上級》としているのは、個人差に対応するためである。したがって、書き手の国語力や理解度を見ながら、段階的に提示すること。

10 - 6 【よい文章を書くための15か条】

- 《初級》 1 「わたしは／ぼくは」をいちいち書かない。
2 必要のない「そして」を書かない。
3 文^{センテンス}を短くする。
4 文脈から判断できる言葉や部分（不要な言葉）は削る。
5 文末の文体を揃える。
- 《中級》 6 接続詞を適切に使う。
7 主語と述語を照応させる。
8 係る言葉は受ける言葉の近くに置く。
9 体言止や、や - - を使いすぎない。
10 漢字を適正に使う。漢語は交ぜ書きしない(例「じゅく語」など)。ただし、平仮名で書く言葉にまで使わない。
11 一つの段落では一つのことを述べる。
- 《上級》 12 読点は、意味と音調の両面から判断して打つ。
13 文末の表現を多彩にする。
14 書きながら読み返し、音調もよい文章にする。
15 語彙・語法に、読み手の注意を引くものを交える。

(注) 各項目についての解説は、『気球船』平成15(2003)年1月号以降を参照

1 1 漢字・書写

11 - 1 きれいな字

字の上手なことは、帰国後に大きな自信となる。逆の場合、日本人としての基礎条件を欠いているような見方が子ども社会にもある。

平仮名・片仮名は46字と限られているので、きれいな字になるのも容易である。

小学生・中学生とも、「書き方」「書写」の教科書の視写を継続して行わせる。また、長期休暇中は毎日行うよう促す。

トレーシングペーパーを使ってなぞり書きするのが効果的である。

小1では、家庭でしっかり指導してもらい、まず正しい字形の習得をめざす。小1段階での文字に関する出遅れは、学校生活全体への意欲や自信に影響する。

片仮名は、書く量（機会）が少なく、習得が遅れるので、家庭でドリル的に練習させる必要がある。

11 - 2 字をほめる

称賛しょうさんは、ちょっとしたことを見つけてまめに与えるのが効果的である。つまり、1ページに一個の三重丸よりもたくさんの小丸をあげるほうがよい。もちろん、三重丸も惜しまなくてよい。

どの子にも、上手な字がある。

「 の字が上手ね！かっこうがいいね！」

「 の字と の字と の字は、大人より上手ね！」

こう言われた後なら、「 の字をもっと練習しようね。」と言われても頑張る気になる。

上手な字がない場合でも、上手な部分（点画）がある。

「この曲がり方が上手ね！」「この払いがいい形ね！」

その部分に小丸をつけるようにする。

11 - 3 新出漢字の示し方

黒板の中央に大きく書く（A3版（A4版、またはレターサイズの二倍）よりも大きく）、終筆（とめ・はね・はらい）をはっきり示すこと。

原則として、黒板には一字だけを書くこと。全員がノートしてから次の一字を書く。

筆順も示すこと。筆順が先の点画の始筆（点画の始めの部分）が少しはみ出るといふルールが明らかになるように書く。例 「石」の第1画と第2画

筆順と基本点画（漢字を構成する“部品”）を口承して確認する。つまり、筆順を単に「いち・に・さん……」と言ったり、点画を「たてぼう・よこぼう」などと呼ぶのでなく、以下のように言う。

「大」 よこながとめて - ひだりにながくのばしてはらい - みぎにもながくのばしてはらう

「方」 てんひいて - よこながとめて - よこおれななめにはねてから - ひだりにながくはらいます

11 - 4 筆順・画数の示し方

教科書の筆順の示し方（一画ずつ進行する方法）は、次のマイナスがある。

ア 時間がかかる。

小2で学習する「曜」は18画もある。

イ 特に効果があるわけでない。

指で「そら書き」するのに比べて、筆順を定着させるうえで大きな差はない。

ウ 作業的になる。

ややこしくて、本質的でないところに子ども達の神経を使わせる。

7～8画以上になると、正確に追うのが困難になる子が出る。

筆順の示し方には、次がある。

ア 漢字を大きく書き、順番を数字を付して示す。

イ 漢字を大きく書き、一画ずつ色チョークで書いていく。

ウ その際、色チョークと順番を定めておくこと。「赤」で始めるのが意識付けに有効。

赤 青 黄 白

エ 指で、宙に書く（空書き）。しかし、この方法は、どこに、どう書いているか分からない。

オ 指で、机の上を書く。この方法は、終筆の別（とめ・はね・はらい）まで確認できる。

画数の示し方は、どこの点画を一画で書き、どの点画を二画に分けて書くのかが分かるようにすること。紛らわしい点画は色チョークを使うとよい。

11 - 5 筆順指導と部首指導とを並行して行う

・ 筆順指導と部首指導とを並行して行う方法は、次のプラスがある。

ア 漢字は、構成単位の組み合わせから出来ていることを理解する。

一本一本の“棒”の積み重ねではないということ。

「たて棒」ではなく「たてかく」、「よこぼう」ではなく「よこかく」と呼ぶようにすること。

イ 部首名を覚える。

例 扌 「てへんに、ヒを書いて、下に日」と言うようにする。

音 冂 「立つに、口を書いて、おおざと」と言うようにする。

ウ まとまりごとに色チョークで示すことにより、一字を構成している要素が分かる。

色チョークの順序は決めておくこと。

赤 青 黄 白

11 - 6 終筆の筆づかいを確認させる

- ・ とめ・はね・はらい - の別を、口承する。
例 「**旨**」 の 「**てへん**」 の部分は、
「横とめ - たてはね - 右上はらい」と言いながら書く。

11 - 7 筆順テストの簡単な方法

筆順テストを実施するようにすると、子ども達が漢字練習をするとき筆順に注意して書くようになる。結果として正しく、整った字形を身につけさせることになる。

筆順テストをするには、出題字を黒字で書き、第何画目かを問う点画だけを赤で書く（または、囲む）。子ども達には、赤の点画が第何画目かを、ノートに算用数字で答えさせる。

机間を回って をつける、ノートまたはテスト用紙を提出させ、採点して返すなど、適宜行うものとする。五問出題した場合は5桁の数字を見るだけなので、ごく短時間で採点できる。

11 - 8 新出漢字の説明を子ども達に分担させる

〔方法〕

- ・ 新出漢字の字形・点画を家で調べてきて、黒板でみんなに説明する。

〔効果〕

子ども達が集中して黒板を見る（先生だと安心している）。

説明の準備を経験することによって、辞書等の調べ方が緻密になる。

説明の準備を経験することによって、字形・点画への注意力が高まる。

発表力がつく。

担当した字は、完全に習得する。

相互採点の素地ができる。

〔留意点〕

発達段階に応じた課題を与える。

小学校 - 字形・筆順・読み方（音・訓）

中学校 - 字形・筆順・読み方（音・訓）+ 同訓字の使い分け・熟語

限られた時間で、効果的に行うようにする。

新出漢字7字 2人に調べさせる その場で、各人に2字ずつ発表させる。

不十分な点は、補足説明する。

補習授業校だより 年度末の評価と通知表について

年度末を迎えるにあたり、補習授業校における「評価」と「通知表」について申し述べます。

国内の子ども達でしたら、どんな「通知表」をいただけるのか気にかかるところですが、本校の「通知表」は、本日、子ども達自身が半書きしました。これを担任が見、評言を書き添えて、来週、本人に渡すという運びです。こう申しますと、どんな内容や形式なのかが気にかかることになりそうですが、実物は、来週ご覧いただくこととして、ここでは、作成にあたって考慮した次の三点について申し述べたいと思います。なお、先週の朝礼で子ども達にも骨子を話しました。

補習授業校に合った「通知表」にする。
国内の動きに応じた「通知表」にする。
今後への指針となる「通知表」にする。

補習授業校の児童生徒は、渡航年齢及び在留期間が個々に違います。このことは、国語学習に対するレイネス（準備状態）が、人工的な要因によって異なっていることを意味します。したがって、学習目標も別個であるはずですから、形式のみ国内校に倣って、子ども達に与える教育的効果は疑問です。しかし、評価そのものはこれまでの学習を振り返り、今後の課題を明確にするために必要です。要は補習授業校に即したものにすること、評価項目も日頃の指導事項を掲げることになります。

例えば、一週一回の授業を充実したものにするには、週日の家庭学習を地道に積み上げなければなりませんから、「宿題」は必須のもの。また、本校では基礎基本の学習という補習授業校の使命を果たす具体的な方法として、「音読」を奨励し、CDやテープも利用しながら指導に力を入れてきましたので、これについても評価したいと思います。さらに、時間的・物理的に不自由な条件下で学習目標を達成するには、お互いに協力し、刺激し合う授業をめざすことが大事であることを何度か述べていますので、授業中の私語や他人に迷惑をかけなかったかどうかもあらためて確認しなければなりません。

国内では、平成元年に「学習指導要領」が改訂されたのに伴って、「指導要録」（教育評価の規準であり、学校に残す記録簿）も平

成四年度から改められました。その中で最も大きく変化しているのが学力のとらえ方です。これまでは、結果としての知識の量や理解の程度を問うてきたのですが、今回の改訂では、主体的に判断し行動するために必要な資質や、能力として身に付けた学力を問おうとしています。これが「新しい学力観」といわれるもので、観点別学習状況の観点の順序が「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」にあらためられています。補習授業校は国内法に拘束されませんが、子ども達の帰国後への接続をスムーズに進めるため、この点についても改訂の趣旨を汲むようにしました。

冒頭に「どんな『通知表』か気にかかる」と述べましたが、一般的な方式、つまり、「天の声型」あるいは「判決言い渡し型」では、気にしながらもじつと宣告を待つばかりありません。そして、意外と良かったために反省しきりだった勉強ぶりまで認められたように思ったり、反対に相当頑張ったのに全く認められず、その科目まで嫌いになったりという例がよくあります。

いずれにしても、経過を振り返ることもなければ、今後の方向性も示されない総括というのは、子ども達にとつて生産的ではありません。「通知表」をゴールにおけるものとして、子ども達の指針になるものにしたと思うのです。それには、まず、子ども達自身にこれまでを振り返らせることが必要です。そこに教師が助言・注意・激励を書き添えれば、現時点での課題が本人と家庭とに明らかになるはずで、これは「通知表の見方」についてのお願いでもあります。

なお、本校としては写しを保管し、児童生徒理解のために利用することを申し添えます。

（注）現在の「指導要録」は、平成十年に改訂された平成十四年度から改められた新しい「学習指導要領」に基づき改訂されています。

その内容は、従前「観点別学習状況」を基本として絶対評価の色あいを濃くし、相対評価としての「評定」は「観点別学習状況」の補足としていたのを、相対評価から絶対評価へと完全に移行したものです。

今回の改訂は、基礎的基本的な内容の確実な定着を図り、自ら学び、自ら考える力などの「生きる力」の育成をめざしており、「通知表」もこれらを反映させなければならぬこととなりますが、このことは、従来から使用している本「通知表」において、既に反映されています。

小一をふりかえる

なまえ

よくできた

だいたいできた

よくできなかった

先生から	せい いか つ					が く し ゅ う								
	ひとにめいわくをかけませんでしたか？	おともだちとなかよくしましたか？	もちものをせいとんしていましたか？	わすれものをしませんでしたか？	じかんにおくれませんでしたか？	い	え	で	き	よ	う	し	つ	で
たんにん						い どくしょをしましたか？	え しゆくだいをしましたか？	で おんどくをしましたか？	き おしゃべりをしませんでしたか？	よ ていねいにノートしましたか？	う よくかんがえましたか？	し ひとのはなしをきいていましたか？	つ はつきりはなしましたか？	で じぶんから手をあげましたか？

ふりかえること

これからがんばること

〔資料〕 口形の基本練習

* 口を、ア・イ・ウ・エ・オの形に正しく開けて、はっきり読みましょう。

A

ア	エ	イ	ウ	エ	オ	ア	オ
カ	ケ	キ	ク	ケ	コ	カ	コ
サ	セ	シ	ス	セ	ソ	サ	ソ
タ	テ	チ	ツ	テ	ト	タ	ト
ナ	ネ	ニ	ヌ	ネ	ノ	ナ	ノ
ハ	ヘ	ヒ	フ	ヘ	ホ	ハ	ホ
マ	メ	ミ	ム	メ	モ	マ	モ
ヤ	エ	イ	ユ	エ	ヨ	ヤ	ヨ
ラ	レ	リ	ル	レ	ロ	ラ	ロ

ガ	ゲ	ギ	グ	ゲ	ゴ	ガ	ゴ
ザ	ゼ	ジ	ズ	ゼ	ゾ	ザ	ゾ
ダ	デ	ヂ	ヅ	デ	ド	ダ	ド
バ	ベ	ビ	ブ	ベ	ボ	バ	ボ
パ	ペ	ピ	プ	ペ	ポ	パ	ポ

キャ	ケ	キ	キュ	ケ	キョ	キャ	キョ
ジャ	セ	シ	シュ	セ	ショ	ジャ	ショ
チャ	テ	チ	チュ	テ	チョ	チャ	チョ
ニャ	ネ	ニ	ニュ	ネ	ニョ	ニャ	ニョ
ヒャ	ヘ	ヒ	ヒュ	ヘ	ヒョ	ヒャ	ヒョ
ミャ	メ	ミ	ミュ	メ	ミョ	ミャ	ミョ
リャ	レ	リ	リュ	レ	リョ	リャ	リョ

ギャ	ゲ	ギ	ギユ	ゲ	ギョ	ギャ	ギョ
ジャ	ゼ	ジ	ジュ	ゼ	ジョ	ジャ	ジョ
ビャ	ベ	ビ	ビユ	ベ	ビョ	ビャ	ビョ

ピャ	ペ	ピ	ピユ	ペ	ピョ	ピャ	ピョ
----	---	---	----	---	----	----	----

B

カラケレコロ
サラセレソロ
タラテレトロ
ナラネレノロ
ハラヘレホロ
マラメレモロ
ヤラエレヨロ
ララレレロロ
ガラゲレゴロ
ザラゼレゾロ
ダラデレドロ
バラベレボロ
パラペレポロ

〔資料〕早口言葉

- * A～F：小学校中学年から中学生向け
- * G～K：小学校高学年から中学生向け
- * 慣れてきたら、何句も続けて読みましょう。

A となりの竹^{たけ}がき^{たけ}に竹たてかけた

B 息^{いき}をき^{えき}らして駅へかけつけた

C しおの引^ひいた^{ひろい}広い^ひ干^{かい}がたで貝^{かい}ひろい

D 赤^{あか}パジャマ^き黄^きパジャマ^{ちゃ}茶^{ちゃ}パジャマ

E 東京^{とうきょう} 特許^{とつきょ} 許可局^{きょかきょく}

F 赤^{あか}まき紙^{がみ}青^{あお}まき紙^{がみ}黄^きまき紙^{がみ}

G 武^{ぶく}具^{ぶく}馬^{ばく}具^{ばく}武^{ぶく}具^{ぶく}馬^{ばく}具^{ばく}三^{さん}武^{ぶく}具^{ぶく}馬^{ばく}具^{ばく}あわせて武^{ぶく}具^{ぶく}馬^{ばく}具^{ばく}六^む武^{ぶく}具^{ぶく}馬^{ばく}具^{ばく}

H 投^なげ^{なわ}縄^{なわ}の輪^わも輪^な投^なげ^{なわ}の輪^わも泡^{あわ}の輪^わも輪^わ

I パパの幅^は広^ばパジャマ ママまる^あ洗^らい

J 子^こ亀^{がめ}も子^こ鴨^{かも}も子^こ鷗^{かもめ}もかごの中^{なか}

K この画^が家は蚊^かの顔^{かお}をか^かく画^が家^がか蛾^{かお}の顔^{かお}をか^がく画^が家^がか気^きがかりだ