小学校書写における筆順指導の一考察
──効果的な「対話」を組み込んだ授業づくり──

衣　川　彰　人
三　浦　拓　眞

１．はじめに

Society ５．０時代においてデジタル化がさらに加速し、「書く文化」においてもメールや音声入力が有力なツールとなり、日本人が「手書き」する機会は少なくなってきていると言わざるを得ない。しかしながら、手書きによる書字は古来から永続的に行われてきたものであり、現代においても、多くの場面で「手書き」が大切にされ、今なお深く浸透している文字文化と言ってよいだろう。「手書き」に価値が置かれているのは、「書は人なり」とも言われるように、手で書かれた文字には「個」が内包され、AI には置き換えることができない「手書き」本来の良さがあるからではないだろうか。手書きには、書き進める過程があり、順番に書き進めた上で一つの文字が形成されていく。この順番が筆順であり、学校現場における文字指導では、基礎的な事項として取り扱われている。筆順は、文字を効率的に書いたり、字形を整えたりする上で欠かせない要素となるからである。しかし、実際に筆順を学ぶ児童は、書く順番を覚えることを意識し、その本質的な筆順の意味を考える機会は多くないのではないだろうか。そこで、今回は小学校書写の筆順指導において、効果的な「対話」を組み込んだ授業を構想し、より筆順の本質に迫る指導のあり方について考察していくことにする。

２．筆順指導の現状と課題

「筆順」の指導については、新学習指導要領の小学校第１・２学年で次のように述べられている。

> 点画の書き方や文字の形に注意しながら、筆順に従って丁寧に書くこと。[*1]
> 【我が国の言語文化、書写に関する事項（イ）】

学習指導要領の改訂により、「点画の書き方」という文言が付け加えられ、これまでの字形指導に加えて、「運筆」すなわち「文字を書く過程」についても重視されるようになった。学習内容の中で筆順についてふれられているのは、この事項に限定される。しかし、筆順指導は第１・２学年のみにおいて扱えば十分というものではない。現行の学習指導要領においては「各学年の内容に基づきながらも、その前の学年において初歩的な形で取り上げたり、後の学年において程度

を高めて取り上げたりして指導することも考えられる。また、児童の言語能力が螺旋的に高まるよう、それぞれの学年の学習指導を孤立させず、児童の発達の段階を見通して目標の系統性を保ちながら柔軟でしかも弾力的な運用を図り、系統化した効果的な指導がなされるよう計画を立てていくことが大切である[*2]」とされ、第１・２学年の学びを発展させて、段階的・継続的に学習することが求められている。また、新学習指導要領においても、「国語科の指導内容は、系統的・段階的に上の学年につながっていくとともに、螺旋的・反復的に繰り返しながら学習し、資質・能力の定着を図ることを基本としている[*3]」とされていることから、筆順指導においても各学年を通じて他の学習事項と相関させながら学習を進めていくべきことが望まれるところである。そうすることにより、漢字の成り立ちを考えたり、正しく整った字を書いたりする上での理解を深めるために学習を発展させることが大切である。

「筆順」とは、「文字の書き始めから、書き終わりまでの時間の経過の中で筆記具が辿る順路のこと[*4]」「文字の形を実際に紙の上で表そうとするとき、一連の順序で点画が次第に表されて一文字を形成していく順序である[*5]」などと定義付けられている。学習指導要領では、「書き進む際の合理的な順序が習慣化したものであり、学校教育で指導する筆順は、『上から下へ』、『左から右へ』、『横から縦へ』といった原則として一般に通用している常識的なもの[*6]」とした学校教育における筆順の取り扱い方を示し、児童や生徒が混乱しないように配慮している。筆順指導は、昭和 33 年、当時の文部省から出された『筆順指導の手引き』において「本書のねらい」に

> 筆順は、全体の字形が、じゅんぶんに整った形で表現でき、しかもそれぞれの文字の構成部分は、一定の順序によって書かれるように整理されていることが、学習指導上効果的であり、能率的でもある。（中略／衣川・三浦）学校教育における漢字指導の能率を高め、児童生徒が混乱なく漢字を習得するのに、便ならしめるために、教育漢字についての筆順を、できるだけ統一する目的で本書を作成した。（中略／衣川・三浦）ここに取り上げなかった筆順についても、これを誤りとするものでもなく、また、否定するものでもない。[*7]

とあるように、筆順指導が文字を正しく整った形で書くために学習指導上効果的、かつ能率的であり、混乱をきたさぬように教育現場で統一が図られたことが分かる。しかし、傍線部（衣川・三浦）を踏まえると、筆順は一通りではないものがあることは指導者として認識しておく必要がある。しかしながら、小論では歴史的な文字の成り立ちの中で整備されたすべての筆順ではなく、学校教育において

指導される筆順について考察していくこととする。

3．授業の実践

（1）本実践の趣旨

本実践は、愛知県下の A 地区書写研究部（A 教研）の依頼によって実施した授業であり、より効果的な筆順指導ができないかを提案するものである。4 年生を対象とした筆順指導において、水書用紙に太筆で書く活動も取り入れてほしいとの希望があったので、その希望に沿う形で筆順について考える授業実践を行った。単元名を「筆順のきまりについて考えよう」として、1 時間完了の授業を 2 日間にわたり 4 クラスに行った。

（2）授業のねらい

・漢字の筆順は、字単体の中で捉えられるだけではなく、縦書き文化において上から下へと書き進める中で効率よく書けるように工夫されていることを理解できるようにする。
・漢字への興味・関心が持てるようにする。

（3）授業日時

令和元年 7 月 2 日（火）2限（4年1組）・3限（4年4組）
令和元年 7 月 9 日（火）2限（4年2組）・3限（4年3組）

（4）授業対象者

A 地区の小学校に在籍する 4 年 1 組、2組、3組、4組の児童

（5）授業の概要

ア　筆順のきまりを確認する イ　「服」の筆順を考える	導入
ウ　水書用紙に太筆で書く活動を通して、ペアで筆順を確認する エ　ホワイトボードを活用して、グループで考えを整理する オ　「牛」と「牧」の筆順の違いに気付く カ　縦書きの文字群の中で、次の文字へのつながりから筆順を考える	展開
キ　自己評価シートの記入と本時をふり返る	まとめ

導入では、「筆順のきまり」について、「上から下へ」「左から右へ」の事例を挙げて全体で共有した後、「服」の筆順を考えさせる課題を提示し、第 5 画目に焦点化した上で、個人の考えを明らかにさせた。展開では、水書用紙に太筆で書

く活動を通して「服」の書き取りを行うペア学習や、ホワイトボードを用いて根拠を整理するグループ学習などの対話的学習を組み込み、「服」の筆順について追究させた。また、その後の展開として、「牧」と「牛」では、「牛」部の筆順が異なることを例として示し、第３・４画目が異なる点についてワークシートを用いて追究することにより筆順について考えを深めさせた。まとめでは、筆順について、字単体の中で捉えられるだけでなく、縦書き文化において上から下へと書き進める中で効率よく書けるように工夫されていることに気付かせ、自己評価シートを用いて、本時の振り返りをさせた。

（６）本実践の考察

Ⅰ 自発的・能動的に学び始める授業の導入

授業の導入における「服」は、学年別漢字配当表では３年生で学習する漢字に該当し、本授業対象の４年生の児童は学習済の漢字である。「服」の筆順を問いかけたのは、学習済の漢字であっても、第５画目を正しい筆順で書くことは一概に容易ではないと予想したからである。大学生を対象とした二宮の「漢字確認テスト」の調査においても「服」が取り上げられ、筆順を間違えやすい漢字の１つであると指摘している[*8]。「服」の字の構成は、偏「月」部と旁「𠬜」部から成る。今回、児童に問題として投げかけた「服」の第５画目は、旁に該当する部分のはじめの画である。この画に焦点化して取り上げた理由は、「冂（ふしづくり）」の部分と偏の「月」の双方は、書き出しの１・２画目が近しい形を形成するにも関わらず、筆順が逆になるからである。この矛盾する点が、児童の学習意欲を生み、「深い学び」を紡ぐ契機となると考え、この問題を導入で扱うことにした。段階的に筆順を学ぶ児童にとって、間違いやすい「服」の筆順を考えることは、筆順に対する認識を新たにする契機になると考えた。児童に「服」A（誤答）と「服」B（正答）の二つの筆順を提示し（図１）、どちらが正しい筆順であるかを考えさせ、各々の立場を決めさせた。すると、４クラス中１クラスのみ、「服」Aと「服」Bともほぼ同数の児童が選択したものの、他の３クラスは90% 以上の児童が正答にあたる「服」Bを選択した。しかし、正答を選んだ児童にその根拠を尋ねると、「漢字ドリルの勉強をしたときに、そう書いてあったから」と答える児童がほとんどを占め、「服」Bを正答とする根拠を「漢字ドリルに表記された書き順」に拠る

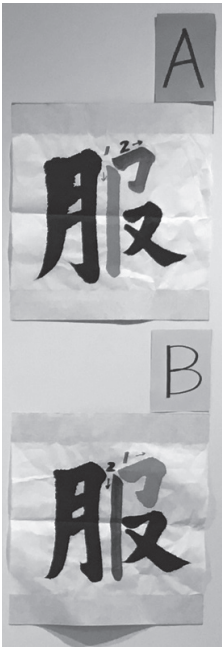


図１「服」の筆順についての例示

ものとし、自分の考えをもとにして根拠を説明できる児童は非常に限られていた。こうした点からすると、児童の実態としては、筆順を覚えるべきものと捉えているようであり、「どうしてそう書くべきか」という筆順の効果や有効性について考えを深められている児童はあまり多くないことが見えてきた。そこで、この「服」A と「服」B の第５画目の筆順をより深く考えられるように、「服」B を選択した児童に対して、「月」や「皮」の例を挙げて揺さぶりをかける切り返しの発問をした。「月」（小学校１年時に学習）や「皮」（小学校３年時に学習）は、「服」の第５画目と第６画目と近しい形を示しながらも、筆順では「服」と異なり、「左払い」を第１画目とする。この「月」や「皮」の提示により、「服」B が正答であるかどうかを訝しく考える児童の姿も見られ、「服」A と「服」B のどちらが正しい筆順なのかを再度考える契機にさせた。児童の思考は、字単体で考えるだけでなく、複数の字と比較して筆順を考えることで「どうしてそうなのか」を考える「深い学び」へと向かっていったのだと考えられる。田村は、自発的・能動的に学び始める課題設定の場面を創るために「驚きの事実を印象的に提示し、必要感を高め、課題を設定する」「違和感が生じるように統計資料を提示し、課題を設定する」「体験活動での感覚とのずれや矛盾を強調し、課題を設定する」ことが効果的であるとしている[*9]。「服」を取り上げ、一旦は各自の考えをもった児童に、新たな事実として「卩」と偏の「月」、「皮」などと比較させ、違和感や矛盾を感じさせたことにより、自発的･能動的に学ぼうとする意欲に拍車がかかったのではないかと考える。

Ⅱ 対話的学習による学びの促進

現行の学習指導要領下で「アクティブラーニング」が注目され、学校現場において、アクティブラーニングは「資質・能力の育成という〈目標〉を具体化するための〈方法〉として導入され（中略／衣川・三浦）、資質・能力、なかでもスキルや態度を育成するための方法[*10]」として捉えられてきた。そして、来年度から小学校で完全実施される新学習指導要領では、アクティブラーニングに「深さ」を加える形で、「主体的・対話的で深い学び」を目指していくことが求められている。この中の「対話的な学び」について、中央教育審議会答申では「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手がかりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める[*11]」と定義付けて、人との協働 (協同) 的な学び[*12] により、自己の考えを広げることができる方法であるとしている。協同的な学びについて、田村が「子どもの問題の解決や探究活動を持続させ繰り返されると共に、一人一人の子どもたちの考えを深め、自らの学習に対する自信と自らに対する確信を持たせることにもつながる[*13]」と述べているように、この学びは学習に対する自己肯定感を育むことに有効であると考えられている。また、

「異なる視点を出し合い、検討していくことで、事象に対する見方や考え方が深まり、学習活動をさらに探究的な学習へと高めていくことが考えられる*14」と述べており、学習をより深化させていき、より探究活動を促進するとも言及している。これらを踏まえて、本実践において、対話的学習の活動として位置付けた「ウ 水書用紙に太筆で書く活動を通して、ペアで筆順を確認する」「エ ホワイトボードを活用して、グループで考えを整理する」「オ『牛』と『牧』の筆順の違いに気づく」の３つの展開において考察を加え、対話的学習の効果について考えていく。

（ｉ）文字を書く過程を可視化させる活動

水書用紙に太筆で書くことは、墨を使わずに水のみの使用で書くことが可能であるため、扱いが簡便であり、乾けば何度でも書けるという特性がある。それらの特性は、一連の動作を繰り返し行う活動の中で、「運筆」や「文字を書く過程」を考える上で有効に働くのではないかと考えた。そこで、授業では、「服」の字の第５画目、６画目をペア活動において水書きを取り入れて考えることにした。太筆で大きく字を書くことにより、画から画へと移行する際の「距離」に目を向けやすくさせ、つながりを意識させた。実際に、この活動を行った児童は、ＡとＢを書き比べながら繰り返し書くことで、「Ａはつなげるときに距離が長くて書きにくいけど、Ｂは次の画まですぐだから書きやすい」と、自分が選択した「服」の筆順の根拠をペアの子に説明する姿が見られた。「つながり」や「穂先の動き」については、第５学年及び第６学年の目標に「（イ）毛筆を使用して、穂先の動きと点画のつながりを意識して書くこと*15」とあり、４年生の学習内容ではないものの、太筆を使うことにより画から画への動きがより明確になったり、運筆への意識も高まったりしたことで、５・６年生への発展を見据えた取り組みとなったようである。実際に、水書用紙に太筆で書く活動により、「はね」から縦画へのつながりをより意識して書く姿が見られるなど、硬筆で扱う筆記具と比較してみても連続性や繋がりに意識が向きやすくなったと考えられる。授業後の自己評価において、水書用紙に太筆で書く活動によって、自分の考えを深めることができたかという点においての回答（図３）は 114 人中 100 人（87%）の児童が５段階中の５もしくは４を自己評価としており、「水書用紙による活動」によって、自分の考



図２ 水書用紙に太筆で書きながら筆順を考える児童

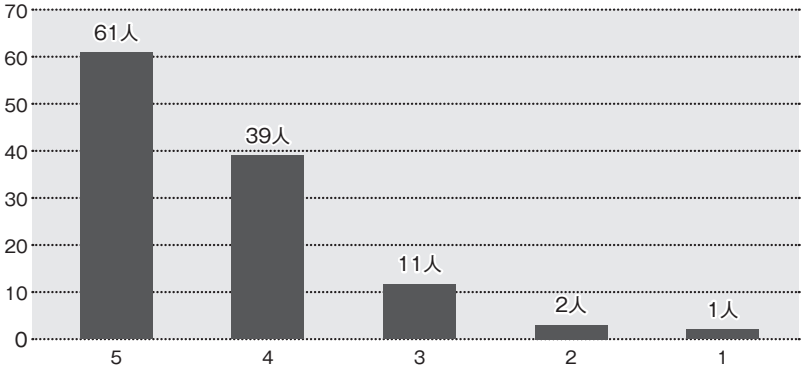


図３ 水書きにより、自分の考えを深めることができたか（全114人）

えの根拠を明確にしたり、考えを新たにできたりしたと考える。児童が水書用紙にＡとＢの筆順を太筆で繰り返し書き比べたことによって、効率的な運筆の差が可視化されて両者の違いが鮮明になり、一字の中のつながりを明確に意識することに至った。この活動は、文字を書く過程を意識させ、「服」の筆順について思考を整理させることに有効な手立てであったのではないかと考える。

（ii）考えや思いを可視化させるホワイトボード

ホワイトボードは、グループで考えを整理させるときに有効に働く教具である。「対話」の場面において、田村は、「自分の考えが目に見えるだけではなく、動かしたり修正したりしやすい状況が生まれることにより、子どもは前のめりに学習活動に参加する[*17]」と述べているように、実際の教育現場においても、ホワイトボードを活用して自分の考えを可視化し、相手に伝える状況でよく活用されている。ホワイトボードの特徴を考えると、「書く」・「消す」・「移動する」ことが可能であり、情報共有がしやすい。個の考えをグループへと伝えること（拡散）ができたり、グループで考えた思考の跡を黒板に貼り付け、全体で共有し、まとめ上げていくこと（収束）ができたりすることも、ホワイトボードを使うメリットである。そうすることで、互いの考えを比較したり、分類したりすることがしやすく、お互いの考えを視覚的に認識することができる。ホワイトボードに書かれた考えを整理したり、他のグループの考えと結びつけたりすることで、「個やグループとしての考え（拡散）」から「全体のまとめ（収束）」へと向かわせるために操作しやすくなり、論点の焦点化がしやすくなるのではないかと考える。今回の授業では、「Ａもしくは Ｂの選択」「考えたあと」「その理由」をホワイトボードに書きながらグループで話し合い、それらを全体の場で共有した（図４）。「考えたあと」には、各グループが「服」の旁「𠬜」部を図式化したり、説明メモを

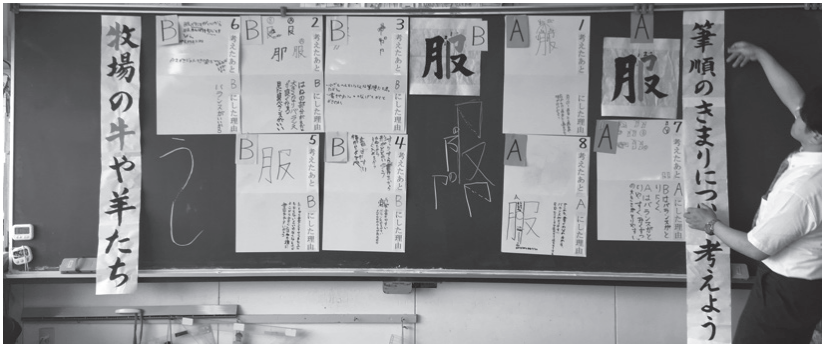


図４ 児童の考えを可視化するホワイトボードの活用

残したりするなどして、思考の跡を確認することができた（図５）。また、「その理由」には、どうしてその選択にしたのかが明確に書かれることにより、ＡもしくはＢを選択した意図が全体で共有しやすくなった。ホワイトボードの活用は、それぞれのグループがどちらの立場であるか、またどうしてそちらの立場を選択したかについて、理解できる点において有効であった。また、ホワイトボードに書かれたことがグループや全体で共有する考えの土台となったことから、「対話」の質が向上し、「服」の筆順を深く考えることにつながったと考える。

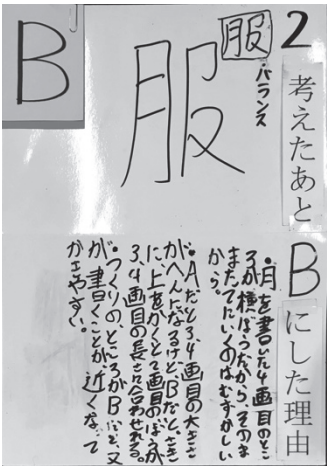


図５ 考えをまとめたホワイトボード

（ⅲ）対話を支え、学びを深化させるワークシート

「服」の筆順を考えた後、「牛」と「牧」の字における「牛」部の筆順の違いを考えさせた。「牛」では第４画目は縦画であるが、「牧」における「牛」部では第４画目は「右上払い」である。この筆順の違いは、上から下へと文字を書き進める流れにおける筆順であるか、偏と旁の左から右へと文字を書き進める流れにおける筆順であるかの違いと言えよう。「牛」では縦画を最後に書くという流れは縦書きの中で次の字へと書き進める過程において有効な考え方である。今回の授業では、「牛」と「牧」の筆順について、児童に「何かこの２つの漢字の筆順について気付くことはないですか」と問いかけた。すると、児童は、すぐに両者の筆順の違いに着目し、どうして同じ「牛」であるのにもかかわらず、筆順に違いがあるのかを考える活動に向かっていった。この場面においても水書きの活動を

設定し、グループで対話の時間を設けた。「服」において深い学びができている児童は、「牧」の第４画目が「攵」へと移行していくことに気付き、字単体の中での筆順の連続性は理解できていた。しかし、「牛」においては、一文字の中だけでは、筆順の連続性が捉えられにくく、対話的活動において「牛」の第４画目が横画ではなく、縦画になる説明ができる児童はいなかった。そこで、ワークシートを用いて、縦書きの流れの中で、下の字へと効率的に書き進めるには、正しい筆順で書くことが効果的であることに気付かせることにした。

１回目の授業（４年１組・４組）では、【図６左】のようなワークシートを用いた。例文「牧場の牛や羊たち」の文字群の中に、「牛」と「牧」の字を入れて、字と字のつながりに朱線を書き込ませた。しかし、「牛」や「牧」以外の箇所の筆順と次の文字との関係性も考えなければならず、「牛」の第４画目がなぜ縦画であるかという課題に焦点が定まらず、活動そのものが散漫になり、他の漢字に意識が向いてしまうなど混乱する児童の様子も見られた。

そこで、２回目の授業（４年２組・３組）では、使用するワークシートの一部を【図６右】のように改良した。この改良では、「牛」の第４画目を縦画で書くことで、次の字へと効率的に書き進められることに気付かせるために、「牛」の第４画目を縦画で書く場合（正しい筆順 図６右下段）と横画で書く場合（誤った筆順 図６右上段）の２パターンで下の文字へと移行する流れを確かめられる形式とした。ただし、黒板には１回目と同様に「牧場の牛や羊たち」というフラッシュカードを提示し、縦書きの中の一部であることを強調した上で、その箇所に焦点化させた。児童は、２パターンを試すことにより、「第４画目は縦画の方が次の字に繋げやすくて、書きやすい」と発言し、二文字を効率的に書く上で、「牛」の第４画目が縦画である方が良いことを合理的に理解することができた。

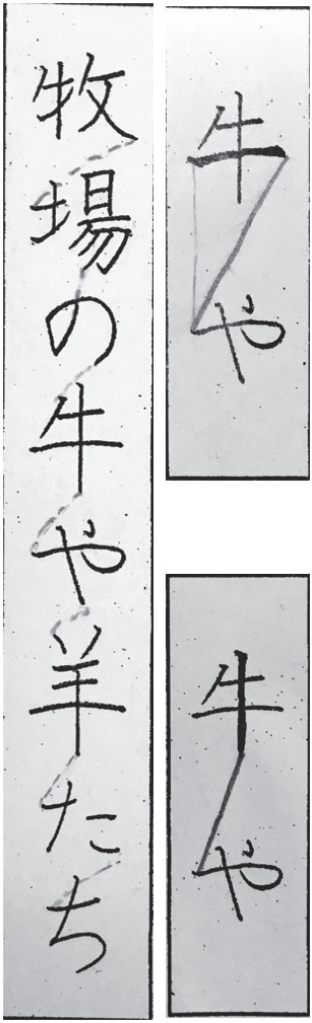


図６ 縦書きにおける筆順の捉え

この授業展開の部分においては、ワークシートの変更前後を比べると、１回目の授業よりも２回目の授業の方が活動の目的が明確となった。小学校４年生という発達段階において、文字群の中で考える箇所を焦点化したことは、正しい筆順で書くことの有効性を考えやすくさせるのに効果的であったのではないかと考える。

Ⅲ 授業に組み込んだ対話的学習の効果と課題

ここからは、授業の「まとめ」において、児童が本時の自己評価を行った結果を観点別に分析し、対話的学習の効果や課題について考えていく。下の表１に示したものが本授業のふり返りにおける自己評価の結果をまとめたものである。

本授業におけるふり返り （授業における到達度を５段階で自己評価する）	自己評価				
	5	4	3	2	1
①筆順を考える場面では、自分なりに考えることができた。	72	33	7	0	2
②水書きにより、自分の考えを深めることができた。	61	39	11	2	1
③自分の考えをペアやグループで分かりやすく伝えることができた。	43	40	19	5	6
④友達の考えを理かいしようと、よく聞いて考えることができた。	63	32	13	4	2
⑤「筆順のきまり」が、じゅ業を行う前より理かいすることができた。	92	12	6	0	4

表１ 本時の授業における児童の自己評価の結果

自己評価項目の⑤は本授業全体の取り組みに関わる評価の観点を想定したものである。この結果を見てみると、５段階中５もしくは４を選択した児童は91％と高い数値を示し、本授業において多くの児童が「筆順のきまり」を理解したことが分かる。また、自由記述においても、「筆順は次の字が早く書けるようになっていることが分かりました」「とても漢字は面白かったので、いろんなところで、これはつながっているかなと探してみたいです」等の感想を書く生徒が多く見られ、今回の学習活動全般を通して、「筆順のきまり」を理解する上で、一定の効果が得られたものと考えられる。こうした効果がどのような点に起因するものか①～④の項目についても分析していく。

まず、①・②は授業における様々な活動場面についての評価の観点を想定したものである。これらにおいても５段階中５もしくは４を選択した児童は①92％②87％との高い数値を示し、筆順を考える場面における対話も取り入れた活動が効果的に働いたと考えることができる。今回の授業に組み込んだ対話的活動になりうる学習課題（発問）は、岩垣・子安ら[*18]が述べる「価値判断がわかれるものを大切に」との考えをもとにしたものである。また、岩垣・子安らが述べる「テーマによって対話が生まれたり、生まれなかったりする」ことを踏まえると、

今回の授業において、「服」の筆順に関する切り返しの発問や、「牛」の第４画目がなぜ縦画であるかの発問を行ったことは、児童の価値判断を揺さぶり、児童の切実感・切迫感を抱かせることにつながったと考えられる。対話的活動によって取り組むテーマが「もっと知りたい、学びたい」という自発的・能動的に学び始めるためのきっかけとなり、自分の考えを対話的活動によって深めたいという意欲を抱かせ、充実した学習活動になったのではないだろうか。

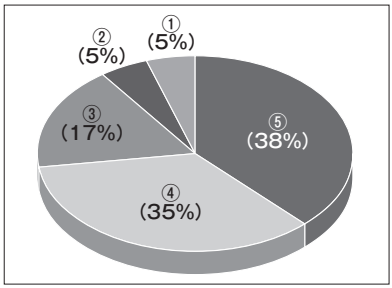


図７ ③自分の考えをペアやグループで分かりやすく伝えることができた（全 114 人）

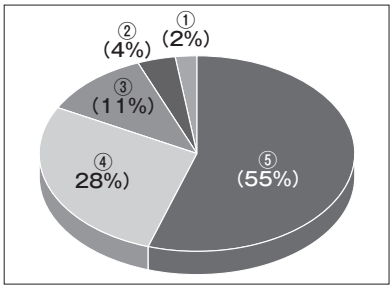


図８ ④友達の考えを理かいしようと、よく聞いて考えることができた。（全 114 人）

しかし、③、④の自己評価の結果（図７・８）を見てみると、本授業での課題も見えてくる。③と④の項目は対話的活動における「話す」、「聞く」の様子を想定した評価の観点であり、５段階中５もしくは４を選択した児童は③ 72％④ 83％であった。④の「聞く」ことに対する評価と比べて、明らかに③の「話す」ことに対する評価が低いことが分かる。他の項目と比較しても、他は、５段階中５もしくは４を選択した児童はすべて 80％を超えているが、③の「話す」ことのみが 80％の水準に満たないことが分かる。「対話」における「聞き手」の立場と「話し手」の立場では授業における取り組みに明らかな差が生じる結果となった。

岩垣・子安らは、話し手と聞き手の関係に注目した上で、「話し」について分類し、「話し手が情報を提供し、話し手への同意を求めることを目的としたコミュニケーション」、「話し手と聞き手の合意点を探したり、つくりだすことを目的としたコミュニケーション[*19]」という２種類のコミュニケーションがあるとしている。前者は、一方的である「説得」のニュアンスが強く、相互関係が希薄であるのに対して、後者は建設的なコミュニケーションであり、「合意」や「つくりだす」という言葉から、こちらが「対話」の本質を表していると考えられる。授業における「対話」の状況を振り返ると、学びたいという意欲から、他者の考えを真剣に聞いて自分の考えと比較しながら考えようとしていたことは④の数値か

ら読み取ることができる。しかし、③「自分の考えをペアやグループで分かりやすく伝えることができたか」の数値が低い理由を考えると、個々の発言の機会が保証されていたかという点に辿り着いた。授業の中で、ペアやグループ内で発言力のある児童が先に発言してしまうことにより、自分の考えを時間内では伝えられず、聞くことを余儀なくされた児童がいることが危惧される。今回、③の数値が低かったことを踏まえると、先に述べた前者のコミュニケーションになっているペアやグループが存在する可能性もあり、「合意点」や「つくりだす」活動として「対話」が十分に成り立たなかった可能性がある。平田は、「対話」を「自分の価値観と、相手の価値観をすり合わせることによって、新しい第三の価値観とでもいうべきものを創り上げること[*20]」と定義しており、「対話」には、「すり合わせ」が必要であり、すり合わせることによって新しいものを創造することができると捉えている。今回の授業に組み込んだ水書用紙の使用やホワイトボードによる考えの可視化のほか、ワークシートによる書き込みの活動は、自分の価値観を明確にし、さらに内省に向かわせるという一定の効果はあったと考える。しかしながら、ペアやグループなど他者と共に情報を整理したり、分析したりする「対話」の場面において、発言の機会の確保や、相手に自分の考えをより伝えやすくする工夫は、課題が残る形となったようである。より児童の学ぼうとする力を促進させ、異なる他者との「対話」を充実させるための工夫として、対話にかける時間のあり方や構成人数等の授業体系等の見直しが必要であり、深い学びを実現させていく上で「話し手」と「聞き手」の関係性については一考していかねばならないと考えている。

4．終わりに

筆順は、文字を速く効率的に書くことや字形を整える上で重要な要素であり、今回の実践で示したような段階的な指導の下で学習していくことが望ましい学習事項であると考える。本授業実践を通して、筆順に対する児童の意識を「覚えること」から「理解すること」へ変えていくことがより重要であることが見えてきた。児童の理解を促すためには､筆順の暗記という受動的な学びに陥ることなく、筆順を知っていると、社会や生活の中でどのような利点があるのかを気付けるような働きかけが重要であると考えられる。そのためには、児童が筆順について実感を伴った学びをする機会を与えることが必要であり、他者と対話する中で、自分の価値観と相手の価値観をすり合わせすることにより、新たな発見をしたり、考えを広げたりしていくことが有効であろう。その実現に向けて、「対話」を取り入れる場合は、授業体系やテーマ、扱う教具教材など様々な観点で多くの工夫を試み、良い方策を探していくことが大切である。本実践では筆順のきまりや正しい筆順の有効性を考える活動において対話を取り入れて他者の意見も参考にし

ながら考えを深められるように工夫した。しかし、自分の考えを相手に伝えることが不得手もしくはあまり発言できない児童が多いという実態が浮き彫りになったことを踏まえると、今後は「話し手」と「聞き手」の関係性を意識し、自分の考えをより相手に伝えやすいと感じられる「対話」のあり方についても、深く考察していきたい。そして、筆順のみならず、様々な学習活動において「対話」を取り入れた授業展開について研究していきたいと考える。

＊1　小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編 p27
＊2　小学校学習指導要領（平成 20 年告示）解説 国語編 p123
＊3　小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編 p10
＊4　松本仁志 (2012)『筆順のはなし』中央公論新社 p20
＊5『筆順指導の手引き』(1958) 文部省 p7
＊6『筆順指導の手引き』(1958) 文部省 p7
＊7　小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編 p55
＊8　二宮孝行（2018）「漢字の筆順指導についての考察」北翔大学教育文化学部研究紀要 p272　※「服」の５画目の正答は 62.3% であり、誤答は 37.7% にも及ぶ。調査の結果によると、「服」の５画目が縦画であるか、それとも横画であるか答えられない大学生は調査対象の約 40％であったことが確認できる。
＊9　田村学（2015）『授業を磨く』東洋館出版社 p112-116
＊10 松下佳代（2019）『深い学びを紡ぎだす』「資質・能力とアクティブ・ラーニングを捉え直す――なぜ、『深さ』を求めるのか」勁草書房 p7
＊11 中央教育審議会（2016）p49-50
＊12 協働は、協力して働くという意味。 協同も協働も、同じ目的に向かって力を合わせ物事を行うという意味では同じだが、協同は役割分担などが事前に決まっていることが多いのに対し、協働はそれぞれができること、得意分野のことをする場合に用いられることが多い。（参照『違いがわかる事典』https://chigai-allguide.com/）
＊13 田村学（2015）『授業を磨く』東洋館出版社 p38
＊14 田村学（2015）『授業を磨く』東洋館出版社 p37
＊15 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編 p27
＊16 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編 p160
＊17 田村学 (2014)『こうすれば考える力がつく！中学校思考ツール』小学館 p13
＊18 岩垣攝・子安潤・久田敏彦 (2001)『教室で教えるということ』誠信社 p85

＊19 岩垣攝・子安潤・久田敏彦(2001)『教室で教えるということ』誠信社 p72
＊20 平田オリザ（2001）『対話のレッスン』小学館 p170

（きぬかわ・あきひと　本学教授）
（みうら･たくま　本学大学院生･愛知県立西尾東高等学校教諭）