SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

附属校との連携による言語活動の充実を意識した国語科書写の内容指導

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-06-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 杉﨑, 哲子, 冨田, 文成 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007374

〈論文〉

附属校との連携による言語活動の充実を意識した国語科書写の内容指導

杉﨑 哲子[*1]・冨田 文成[*2]

A teaching method of Shosha for an enrichment of the linguistic activity cooperating with an attached school.

Satoko Sugizaki , Fuminari Tomita

Abstract: This thesis considers a teaching method of Shosha, based on practical lessons for an enrichment of the linguistic activity cooperating with an attached school , in order to bring up teachers who can endeavor to achieve the Shosha lessons which are utilized for daily life.

キーワード：　書写　言語活動　教員養成　内容指導　附属校との連携

1．はじめに

本学教育学部において国語の教員免許取得を希望する学生は、これまでに知識・理解を含めつつ実技指導に重点をおいた「書写基礎」と「書写研究」の授業を必修科目として履修している。そこでは字形要素を体系的に取り扱い、その原理・原則を定着させることを目的としている。また、「国語科教育法」の授業のなかでは学習指導要領をふまえて学習内容と指導法を取り扱うものの、その授業は主に小学校教員免許に関わる学部生全員に対する授業であるため、中学校国語の教員免許取得に関しては充足が難しい。特に中学校の現場では「書写」の授業時間の定期的な確保が難しく、文化祭での展示や書き初め大会出品の為の授業になっているという状況も見受けられる。

そこで杉﨑は、「日常に生きてはたらく」という書写学習の最終目標の達成に尽力できる国語科教員を育成するためには中学校免許科目「国語科内容指導論Ⅰ・Ⅱ（書写領域）」の授業の充実が必要であると考え、昨年度より思考錯誤を続けてきた。今年度は更なる充実を求め、本学教育学部附属島田中学校の冨田教諭に協力を求めた。

本研究では、「内容指導論Ⅰ・Ⅱ」の実践を通して、附属校との連携による言語活動の充実を意識した国語科書写の内容指導について考察する。

2．平成23年度の取り組みと附属校との連携の動機

平成 23 年度の前期は、３年生を対象とする「総合演習[i]」の授業において履修生を３グループに分けて事前に準備をさせ、模擬授業的な活動を行って検討した。さらに「内容指導論Ⅱ」の授業でその３つの活動を比較検討し、「言語活動を意識した『文字を書く』活動をどのように進めるか」について考えさせた（表１参照）。２つの授業に跨って行ったのは、主に時間的な配慮からである。この取り組みによって、実に楽しい「文字を書く」活動のアイデアを沢山学生から引き出すことができた。

しかし、それらを「つけたい力がつく」という確かなねらいの達成という視点で問い直すと、以下の課題が浮かび上がった。例えば「地域の人に配布する学校行事案内のチラシを作る」という活動において、ねらいを書写学習に限定し「紙面に対する大きさや中心」を掲げた場合には発展性が狭められ、逆に書写学習の範囲を広げて「何を書くのか」を考えることに重きを置いてとらえた場合には、書写学習としての具体的展開が成立しにくくなる。

［表１］平成 23 年度実施の内容指導論Ⅱ／学習の流れ

１）総合演習での「名刺交換」「メニューを書く」「広告作り」の内容を紹介する。 各々の活動の相違点と共通点を明確にする。
２）「小学校国語科書写」の実践例と指導の工夫を学ぶ。（プロジェクター使用）
３）「中学校国語科書写」の実践例と指導の工夫を学ぶ。（プロジェクター使用）
＊）レポート/豊かな言語活動として、国語科書写の授業展開を考える。

これまで、自らの小・中学校での実践記録の画像などをプロジェクターで示し説明するなど、イメージしやすいよう配慮もしてきた。しかし、実践画像を見ているだけでは、確かな力になって現場で生かせるまでには至らない。殊に中学校については、現在の時間数確保の困難な状況も踏まえた対処が求められている。

そこで、書写学習を日常に生きるものにするという最終目標達成を見据え、それに尽力できる国語科教員を育成するために、中学校免許科目「国語科内容指導論Ⅰ・Ⅱ（書写領域）」の授業の充実を図ることにした。具体的には、国語科における書写学習としての位置づけを明確にし、書写学習を国語科の単元構想の中に組み込む手だてを示すことである。その実現につい

＊1　静岡大学教育学部 国語講座・書文化
＊2　静岡大学教育学部附属島田中学校

て、書写に対する意識の高い島田中学校の冨田教諭に協力を願い出たところ快諾が得られた。

以上の経緯により、今年度は、現場での実践のヒントにできるよう昨年度以上に具体的な形を示すことを意図し、今日の教育活動に求められている言語活動の充実にも結びつけた実際の授業を示したいと考え、冨田教諭に「内容指導論Ⅱ」書写領域の３日分の授業のうち１回の講義を依頼した。

３．平成 24 年度「国語科内容指導論Ⅱ」の実践

（１）昨年度の「内容指導論Ⅰ」について

「内容指導論Ⅱ」の受講生が、２年次に履修した「内容指導論Ⅰ」は、次のような流れで進めた。（表２参照）

[表２]平成 23 年度　内容指導論Ⅰ／学習の流れ

①「文字を書く」活動について考える。
・「書く」活動としての場面を設定する。
　・その活動で何をねらうか。どう展開するか。
　・その活動の系統性はどのようなものか。
②内容の近い者でグループを作り、各々の共通点を見出し「ねらい」を明確にする。
　→代表者発表
・その活動の主たるねらいと従たるねらいを再確認する。「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」
　・指摘し合う。・系統性を練り合う。
③書写的な活動への発展を考える。
「文字を手書きすること」の必然性を意識し「書く」活動をどのように展開するかを考える。
　（意見交換⇒レポート）

まず「文字を書く」活動を設定させ、「何をねらうか」「どう展開するか」について各自に考えさせたところ、「ディベートのための原稿を書く」「自分の意見を書く」というような書く活動から、「招待状」「お礼状」などのコミュニケーションツールとしての手紙を書く活動など様々な活動が挙がってきた。

ここで重要なことは、読み手の存在の有無が書写学習への結びつきに大きく関わっているということである。「職業体験記」「新聞記事」のように、読み手が複数であり文字数が多い場合には、情報の取捨選択や効果的な表し方を考えることになる。また「運動会のスローガン」の場合には、「文字を大きく書いて伝える」ということ以外に、運動会への意欲高揚やチームの団結力アップにつながるという精神的な意味合いも有している。「自分をアピールしよう」「社会の中の自分」「わたしって何？ポスターを作ろう」では、単に情報を収集して効果的に文章で表現するだけでなく、紙面構成を考えて正しく整った文字で書くという書写学習への発展が容易である。さらに中学生の心理面を併せて考えても、この活動には意味が大きい。そこから更に、「絵本を作ろう」「オリジナル台本を作ろう」等の書く楽しさを味わい、見た目を意識して文字を書く活動の有意性が想像できる。「三十人一首を作ろう」という活動では、個々の学習に加えて、クラスで作り上げる一体感にも結びついていくだろう。

最終課題のレポートを分析すると、学生から挙がってきた活動内容には、大きく３つの傾向が見いだせた。１つは、文章の内容のみを扱う国語学習の「書く」活動に終始し書写学習との接点を見いだせていないもの、もう１つは国語学習の発展として書写の活動を位置付けているもの、３つ目は、書写活動が他領域の手段として用いられているものであり、未だに書写の学習内容の把握が不十分であることが察せられた。

そのため、「国語科内容指導論Ⅱ」では体系的に２段階でとらえた展開を考えた。

（２）平成 24 年度「内容指導論Ⅱ」実践計画

・**第１回**…「書写」の内容を挙げさせ、系統性を基に整理する。（姿勢・執筆、字形要素／画間・長短・組立て方等、速書き、筆記具）教科書を分析する。
・**第２回**…教科書から授業展開を考え交流する。学習指導要領、小・中学校国語科書写の学習内容についての説明と小学校国語科書写における実践の工夫（プロジェクター使用）の紹介をする。
・**第３回**…附属島田中学校１年生における「小学校の先生に近況報告の手紙を書こう」の実践をもとにした冨田教諭による講義（詳細は第４章に記載）

４．附属島田中学校における冨田の実践

（１）実践の動機

平成２４年度、中学校学習指導要領が完全実施され、国語科においても新しい方向性が打ち出された。一方、中学校における書写指導は、現在大きな危機に瀕している。学習指導要領解説国語編には、書写の取扱いとして配当字数を「第１学年及び第２学年では年間 20 単位時間程度、第３学年では年間 10 単位時間程度とすること」と定めており、今日的な教育観に即した書写学習の最終目標は「日常に生きる書写」であるが、現場の状況は厳しい。

「書写」の授業を定期的に設けている学校もなくはない。しかし、国語の授業時間の、ある時期に「席書コンクール」や「書き初め」のための作品制作指導をするだけで終わることも多く、実際、島田中学校でも、非常勤講師の授業は毛筆の作品制作が主になっており、書写学習の最終目標との距離を拭えない状況である。生徒にとって、現実的に必要感を感じられる「使える書写」の授業として、「書くこと」領域での実践を国語科の単元の中で実施しようと考えた。

（２）教材の開発と指導法の検討

ここで、基本的な考え方を確認しておく。

学習指導要領国語科「書くこと」領域で言語活動例として挙げられているものの中で「手紙」に関するものとしては、「①小学１年～２年／ オ　伝えたいことを簡単な手紙に書くこと　②小学３年～４年／エ目的に合わせて依頼状、案内状、礼状などの手紙を書くこと　③中学２年／ウ　社会生活に必要な手紙を書くこと」という系統になっている。

島田中学校の１年生は県内外４９校から入学選考を経て入学してきている。入学から半年が経過し、中学校にも慣れてきた１年生にとって、７月に『小学校でお世話になった先生に近況報告の手紙を書こう』という課題は、生徒にとっても必要感・必然性があり、主体的に取り組むことのできる課題であるといえる。そういった意味で、学習指導要領の中学１年の言語活動例には「手紙」は取り上げられていないが、生徒にとって適した内容であると考える。

一方、学習指導要領国語科「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の「書写に関する事項」では、中学１年に、「ア　字形を整え，文字の大きさ，配列などについて理解して楷書で書くこと。」と定められている。そこで、「手紙を書く」という単元を貫く言語活動を通して、その中に書写学習を取り込んで学習効果を高めようと考えた。

（３）授業実践の概要と成果

●「小学校の先生に近況報告の手紙を書こう」

①授業計画

時	授業内容
第１次	○正式な手紙の書き方を知る。 ・活動の提示 ・便覧，ワークシートによる説明 ・時候のあいさつ
第２次	○主文の内容を考え，吟味する。 ・内容の構築（半年間を振り返る個人追究） ・内容の吟味 （ペアでの「コーチング」活動）） ○きれいな字を書く。 ・自己分析（資料を利用した問題傾向把握） ・自己課題の設定
第３次	○手紙を書く。 ・下書き（自己課題の意識，解決） ・清書
第４次	●手紙の投函…教師が責任をもっておこなう。

平成２４年７月５日～１７日にかけて、附属島田中学校１年生３クラスで授業実践をおこなった。

②授業の実際

【第１次】

まず、生徒に「附属中に入学して半年が経過し、小学校でお世話になった先生に近況報告の手紙を書こう」と提示したところ、「書きたいけれど、不安がある」という反応が返ってきた。具体的に何が不安かと尋ねると、主に以下のような答えが返ってきた。

①正式な手紙の書き方がわからない。

②手紙の内容をどうすればよいかわからない。

③敬語が使えるかどうか不安である。

④きれいな字が書けない。

そこで、この単元で順番に学んでいくことを伝え、まず国語便覧とワークシートを利用して「①手紙の書き方」を学習させた。具体的には次の内容である。

・書き出しと結び

・時候のあいさつ

・前文～主文～末文～あとづけ～副文の流れ

とくに「時候のあいさつ」については、定型だけでなく、身の回りの発見をもとにして自分自身で文を作るよう指導した。

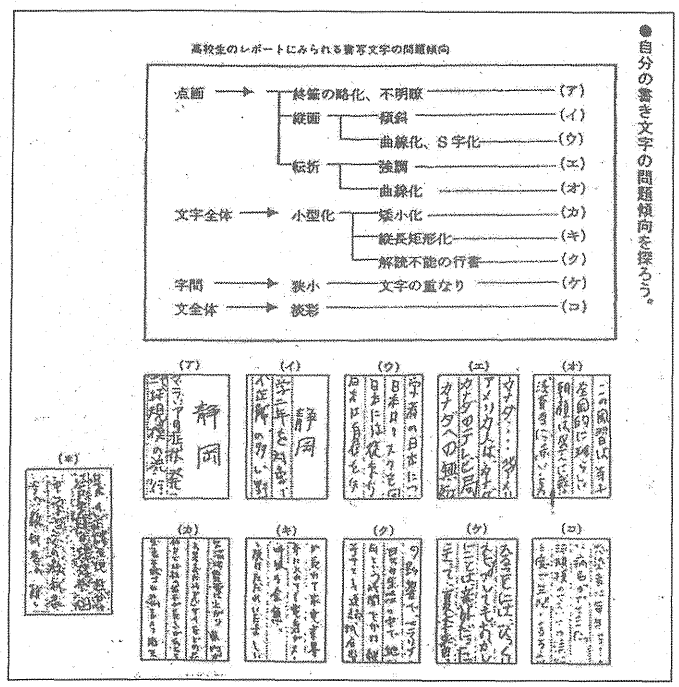
【第２次】

次に、「②手紙の内容」を考えさせた。入学してからの出来事を振り返らせる中で、小学校の先生がどんなことを「知りたい」「聞きたい」と思っているのかを考えさせた。さらに、お互いに書こうとしていることを聞き合うというペア活動を通して、コーチングの手法をとり、「傾聴」から「質問」という流れで内容を吟味させた。生徒達は、「書く人の立場」だけでなく「読む人の立場」に立って考えることができていた。島田中学校の目指している多角的な見方ができていたと考えられる。

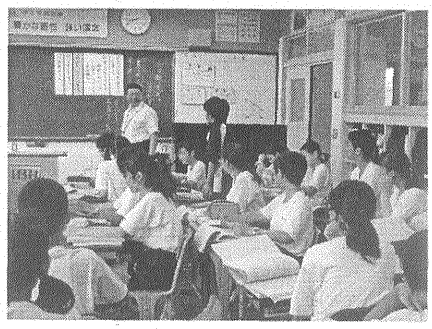
【第３次】

「④きれいな字を書く」段階では、杉﨑の提示した先行実践[ii]にもとづいて授業をおこなった。まず、国語の授業で書いたワークシートの文字を見て自由に自己診断する形を取り、重ねて実際に手紙で書くと思われる文字を書くことを通して、各自が自己の書き文字の課題を認識できるようにした。

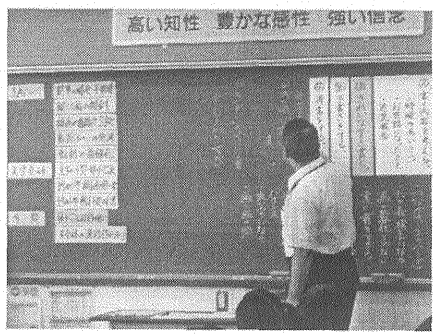
次に高校生のレポートに見られる問題傾向を分析した資料（図１）を配布した。これは、杉﨑が過去の研究で分類し作成したものである[iii]。資料内には、例えば「終筆」が不明瞭であったり略化されていたりする等の特徴が挙がっている。縦画では傾斜やＳ字化、転折の場合は鋭角的、または曲線的になる（いわゆる「丸字」）、文字全体では「矮小化」「解読不能の行書」など、分析の手だてが細かく示されているので、それをわかりやすく説明し、自分の字にも同様の傾向が見られないかを調べさせた（写真１）。すると、今まで「とにかくヘタ」「雑に書いてしまう」など漠然とした認識しかしていなかった生徒達から、「僕の字は（ア）と（オ）になる傾向がある」とか「私の字は（ウ）の『Ｓ字化』にあてはまる。」というように、自分の文字について分析を始め、自己課題を具体的な形で明確にできた（図２）。



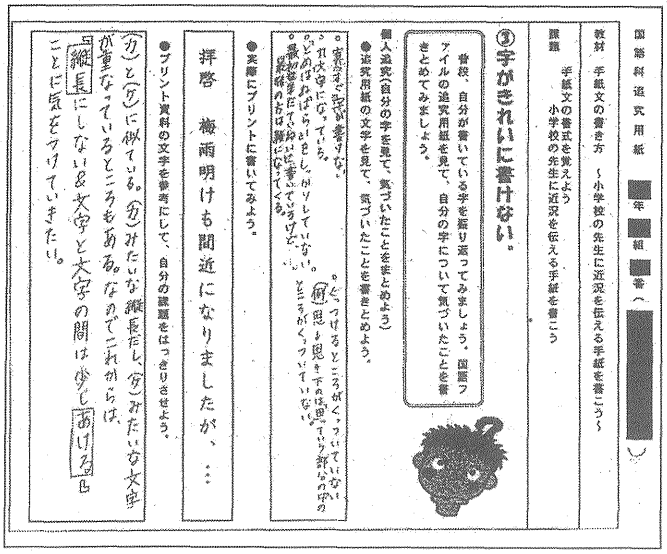
［図１］高校生のレポートに見られる問題傾向を分析した資料



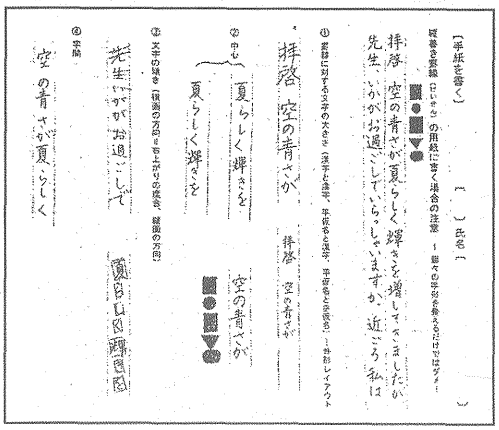
本時の流れの確認



問題傾向についての解説



［図２］生徒による自分の書き文字の分析



［図３］整って見えるためのポイント（資料）

そして、ペアでお互いの課題について話し合い、解決方法を考えさせた。同じような「書きグセ」をもっている生徒たちは、筆記具や持ち方、力の入れ方など、なぜそうなってしまうのかを主体的に考え、具体的な解決策をアドバイスし合うことができていた。「手紙を書く」という課題に対しても、最初は苦手意識が先行していた生徒でも、少しずつ自信をもって取り組める状況になり、「書く」意欲につながってきていた。

さらに、杉﨑の作成した「整って見えるためのポイント」の資料（図３）を配布し、罫線に対する大きさや中心、横画の方向を統一することや文字の傾き、字間への意識等についても確認させた。

【第４次】

学習してきた「①手紙の書き方」「②手紙の内容」「④きれいな字を書く」をふまえて、下書きに取り組ませた。「③正しい敬語」については中学校３年生の学習内容であるため、下書きを書く際には、生徒同士や教師に質問しながら確認させた。同時に「封筒の宛名」についても書き方を教えた。文面に合うような便箋を各自に準備させ、基本的には恩師の勤務校に送ることとし、教師が学校所在地の住所一覧を準備しておいて書かせ、後日まとめて投函した。

（４）まとめ

「書くこと」領域の授業に、書写指導を「単元を貫く言語活動」として組み込むという試みであったが、生徒の感想は「先生に出す手紙を清書するのはすごく

緊張しました。先生に喜んでもらえるとうれしいです。」「きれいな字で書けるように心がけ、丁寧に書けました。」というものが多く、目標を達成しつつ意欲的に取り組ませることができたと考えている。また、島田中学校の研究の根幹をなす「主体性を高める授業過程」と照らし合わせても有効であったと考えられる。

書写指導というと、国語授業と完全に切り離され、ただ与えられた手本を真似て黙々と書き続けるという授業が長年おこなわれてきた。しかし、『日常生活に生きる書写の授業』を心がけて指導すると、生徒自身が自分の文字の癖を知り整えて書きたいと考えるようになって、主体的に取り組む。今後も「手紙」以外の取り組みについて考え実践していきたい。

5.「国語科内容指導論Ⅱ（書写領域）」第３回、冨田による講義の内容とその結果

（1）講義の流れ

冨田による講義は、まず、第１・２回で杉﨑が実施済みの「国語科書写における『書写』の位置づけ」の確認から始まった。次に、教え込みという価値観やコンクールのための作品制作に終始している中学校における現状を説明した。それから「実践に学ぶ～『小学校の先生に近況報告の手紙を書こう』～」では、解説を加えながらＤＶＤで授業の模様を放映した。

［冨田教諭による「国語科内容指導論Ⅱ」の講義風景］

その中で、「なぜ手紙を書くという活動を選んだのか」については生徒にとっての書写学習の必要感や切実感の高揚という観点を押さえた。

単元構想の考え方に関しては、国語科における『言語活動』のあり方と実践」という参考資料を用いて、「導入」から「習得・探究・活用」、そして「活動」に至る流れを特に丁寧に解説した。

その後ワークショップ形式をとり、「『話すこと・聞くこと』『書くこと』『読むこと』との関連を考えた書写指導の単元構想」について、まずは各自で考えさせた。ただし、提示してあるのはあくまでも「活動」だけであり、それをどう「目的化」「３領域との関連」については各自が考えることとした。

・グループ１「中学１年／四字熟語カルタ」
・グループ２「中学２年／手作り百人一首」
・グループ３「中学３年／手書きポスター」

それをもとにグループ内で案を出し質問し合って提案者の意図を理解し、「なぜ、そういう流れにしたのか、『活動ありき』ではなく、『切実感』のある『流れ』を考える」ことをテーマに設定し、「自分が生徒だったら、その「流れ」は妥当だろうか」また、「３領域との関連性はどうだろうか」というように、学習指導要領の指導事項を見て確認しながら、アイデアを膨らめ構想を広げていく時間を設けた。

最終的には、紹介し合った案を参考に自分の案を練り直した課題レポートを後日提出させることにした。

≪課題レポート≫
「書く」ことの必然性を考えた活動
1.「設定された活動」と教材観
2.「単元構想」
その教材をどう展開するか、流れを書く。
3.設定された活動における３領域及び「伝統…」の評価基準と評価方法を記しなさい。

（2）講義を終えて（学生による評価）

課題レポートに付記した質問事項の結果（受講者数36名中、回答者数34名、未提出２名）、「①国語科における言語活動について理解できているか」に対しては、「ほぼできている—0%（0 名）」「だいたいできている—74.5%（25 名）」「あまりできていない—23.5%（8 名）」「全くできていない—2.0%（１名）」という回答が得られた。「全くできていない」と回答したのは他学部から転学してきた学生で、「経験が乏しく周りの人についていけなかった。基本的な用語を理解していなかったため。」と記している。

「②書写を含めた単元構想づくりで難しかったところは」という質問に対しては、「書写を絡めるところ」「３領域との関連をどうするかというところ」「必要感や主体性を持たせるよう工夫するところ」「指導事項に合わせて活動内容を工夫するところ」が挙がっている。①の問いに対し「あまりできていない」と回答した学生についての②の記述内容をみると、書写を全く入れることができなかった学生は８名、絡めてはいるが不十分な者が２名見られる等、書写学習の絡め方に苦労している様子が見受けられる。あるいは一応入れ込みはしたが不足していることを反省しマイナスの自己評価をしている者もいる。逆に、書写が国語科であることについての意識が高く具体的な記述をしている学生は、自分の考えた展開に合わせた自作のワークシートも添えている。それでも「だいたい」

としか評価しなかったのは、現場での実践の困難さを感じているからなのであろうか。

附属校教諭を招いたことに対する意見としては、「実際の映像やワークシートがあって分かり易い」「現場の先生から話を聞けて良かった」という回答が大半を占め、「個人、グループで共有、個人追究という流れで、内容や取り組むべき課題が明確だったのが良かった」というように、肯定的に書いている意見が多かった。しかし改善点に対する記述も同数ぐらいあり、その多くが時間的に厳しかったことを挙げている点は大いに反省すべきである。

特にワークショップの時間の不足を挙げているものが多く、その内訳として、「グループでの練り合い」に重きを置くもの、逆に「個別探究の時間が欲しかった」という意見もあるなど、時間配分に工夫が求められていることは間違いない。中には、「どうせ中途半端になるならば全部講義でも良かった」という意見も見られた。これらの意見は、相容れないように見えるのだが、結局はどれもが交流の意義を認めていると考えられる。また、注目すべきは、「評価の仕方を教えて欲しい」という意見であるが、「『つけたい力』が何であるか」を明確にし、評価規準を定めていくことの重要性を記している学生は、細かく評価規準を定めることができていた。その他、「クラスによって対応に違いがあったのか知りたい」「実践の指導案が欲しかった」「冨田先生ならば、これらの課題をどう展開するのか教えて欲しい」というような、より現実的な模範的解答への要求も確認できた。

6．言語活動の充実と書写学習の国語科単元構想への取り込み

（1）国語科における言語活動

安居は、国語単元学習について、「学習者の言語生活を基盤にし、学習者の言語生活（言語認識の確かさや広がり・言語行動の実態・学習　の姿）から学習材を取り込んで言語活動と組み合わせ、学習内容を作り、学習展開をするものである」と述べている。そして、言語主義でもなく、言語技能主義でもなく、学習者の興味や関心、必要性に根ざす話題をめぐって、「話す・聞く・読む・書く」の言語活動と結びつけて言語活動に含まれる形での言語を習得し、言語活動力・学習力・生きる力がつく、学習指導の一まとまりを言うと続けている[iv]。さらに、学習者に生きる力（本当の力）をつけるためには、言語生活に根ざした単元学習の展開が究極にあり、言語活動を高める必要があるのだから、まずは言語生活を知らなければならないと論じて、「言語活動」に①聞く力、②話す力、③書く力、④読む力、⑤コミュニケーション力、⑥書写力（視写力、聴写力、メモ力）を、「言語生活」には、①読書生活、②メディア接触、③家庭生活、④社会生活、⑤伝統的言語文化への関心・接触度を挙げている。

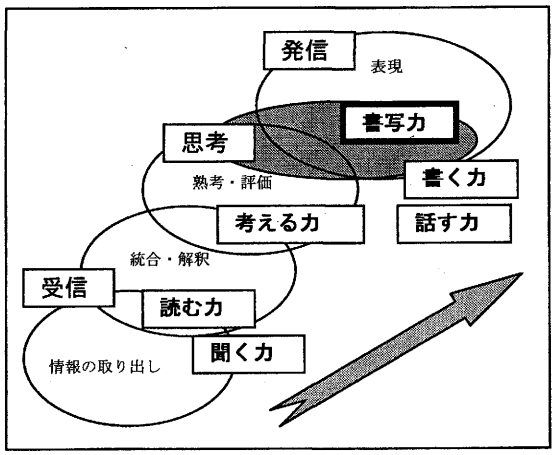
つまり、児童・生徒の言語生活から、何が学習材となるのか、どのような言語活動と結びつけて学習内容が作れるか、それによってつけたい国語力が何であるのかを見極めなければならない。

国語教育大辞典[v]にあるように、言語活動を「聞く」「話す」「読む」「書く」の二対四面の活動ととらえるばかりでなく、自己を表現する活動であり、ことばを効果的にしようできる能力をはぐくむ活動でもあるととらえることが重要になってくる。国語科では、言語活動はあくまでも手段であり、「つけたい力」は言語活動を行う過程で見取ることになることを確認しておきたい。

（2）書写学習と言語活動

言語活動の充実をめざした国語科書写の単元開発について谷口[vi]らは、松本の提示した考え方[vii]に即して、「外から書写へ」と「書写から外へ」の両方のスタイルによって言語活動に開かれた実践の開拓が求められていると述べている。そして「言語活動の充実に関する指導事例集[viii]」の中に、書写も含めて単元構想している事例が中学校の各学年に１例ずつ含まれていることについて、「書写の時間における指導をふまえた活動が、運用場面として言語活動の中に無理なく設定されている」とし、これを松本のいう「書写から外へ」の出口であると述べている。このように、谷口らは「書写から外へ」を「運用」ととらえているのだが、我々は書写学習の必然性を重要視しているため、「『書写』から」ではなく、「『書写』へ」であると考えている。また、「外」というように、切り離したとらえ方もしてはいない。国語科の中に位置づけられている「書写」であることを明確にするため、「周囲（国語の「書く」）から内（書写）へ」という考え方でとらえている（図４参照）。

[図４]PISA 型「読解力」のプロセスと書写力



＊静岡大学教育学部附属島田中学校国語科「平成２３年度研究紀要」pp. 12 の図に杉﨑が「書写の力」を加筆した。

また谷口らは「言語活動に資する」といっているが、活動のために書写学習を行うのではなく、活動そのものが書写学習としての意味を持ってくると判断し単元構想に取り込む必要がある。ただし、「つけたい力」として、最も重要視するのが何であるのかということが問題になってくる。

（３）「内容指導論Ⅰ」と「内容指導論Ⅱ」の課題の比較から見る学生の表れ

ここで、学生の表れに戻ってみていくことにする。昨年度の「内容指導論Ⅰ」で提出させた課題と今回の「内容指導論Ⅱ」の提出課題とを比較検討したところ、特徴的な表れとして、次の４つが確認できた。

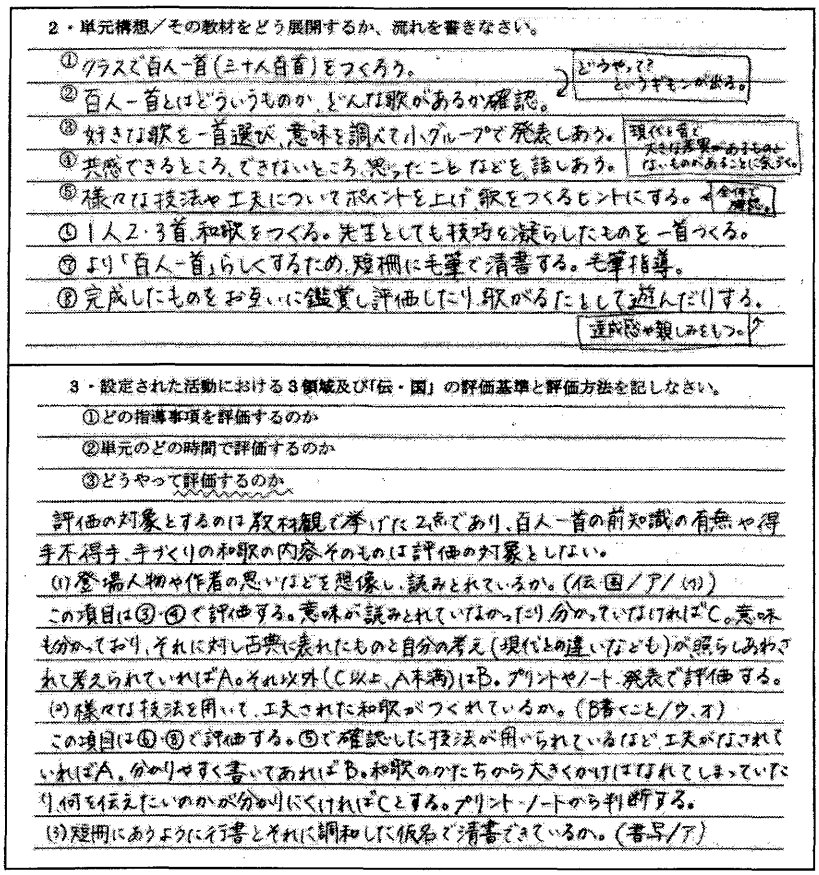
①書写学習への取り組みに対する意識が低い。
②自分の固定観念に気づきながらも抜け出せない。
③書写を絡め展開しているが、評価に困っている。
④言語活動の充実を意識して展開を考えている。

①は、両方のレポートともに全く書写を絡められなかった学生である。今回の島田中学校の実践を参考にして考えたようではあるが、書写学習と国語科とを切り離してとらえている。（例／Ⅰ「竹取物語新聞」→Ⅱ「百人一首」…新聞記事の発表や百人一首大会など、活動内容が書写に結びついていない。）

②の学生は、Ⅱでもうまく書写を絡めていくことができなかったという反省を記している。しかし、かなりの進歩が確認できる。（例１／Ⅰ「要点をまとめて書く」→Ⅱ「四字熟語カルタ」…要点をまとめてメモするだけだったが、四字熟語カルタでは、担当する文字の字形のポイントを確認する展開になっている。）（例２／Ⅰ「私って何？ポスターを作ろう」→部活勧誘ポスターを作ろう）…Ⅰで興味深い教材を設定していながら、イラストの使用を認めたため、文字への意識が低かった。Ⅱでは、見出しや小見出しに関わらせて文字の大きさに意識を向けてはいるが、「効果的に書くこと」という程度に留まってしまっている。）

③の学生は、ⅠとⅡの課題の両方で展開の工夫がみられるにも関わらず、評価の観点が漠然としている。（例／Ⅰ「魅力を相手にＰＲしよう」→Ⅱ「百人一首」…Ⅰでは絵やキャッチコピーで工夫する形をとっており、Ⅱでは「色紙に和歌を書く」場面で、楷書と行書を使い分けることができているかなど、書体の選択や表現方法での評価のみ記されている。）（図５に挙げた学生の場合も、百人一首を作る部分が詳しく考え毛筆も絡めてはいるが、単なる作品制作に終わってしまっている。）

④は言語活動の充実についての意識が高い学生である。しかもⅠでの展開よりもⅡの方が具体的な展開を示しており、楽しかっただけで終わらせないために、どんな力をつけさせたいのか、つけたい力を軸として内容を考える必要性を実感している。（例／Ⅰ「四字熟語カルタ」→Ⅱ「手書きポスター（地域を活性化させよう）」…Ⅰでは読みやすいようにカルタを書くという学習内容だったが、Ⅱでは、文字の大きさや配列、効果的な文字の使い方に気をつけるというように書写的観点の具体性が増している。）


2・単元構想／その教材をどう展開するか、流れを書きなさい。
①クラスで百人一首（三十人百首）をつくろう。
②百人一首とはどういうものか、どんな歌があるか確認。
どうやって？ というギモンが出る。
③好きな歌を一首選び、意味を調べて小グループで発表しあう。
現代と昔で大きな差異のあるものは、ものがあることに気づく。
④共感できるところ、できないところ、思ったことなどを話しあう。
⑤様々な技法や工夫についてポイントを上げ歌をつくるヒントにする。
全体で確認。
⑥1人2・3首、和歌をつくる。先生としても技巧を凝らしたものを一首つくる。
⑦より「百人一首」らしくするため、短冊に毛筆で清書する。毛筆指導。
⑧完成したものをお互いに鑑賞し評価したり、歌がるたとして遊んだりする。
達成感や親しみをもつ。

3・設定された活動における３領域及び「伝・国」の評価基準と評価方法を記しなさい。
①どの指導事項を評価するのか
②単元のどの時間で評価するのか
③どうやって評価するのか
評価の対象とするのは教材観で挙げた2点であり、百人一首の前知識の有無や得手不得手、手づくりの和歌の内容そのものは評価の対象としない。
(1)登場人物や作者の思いなどを想像し、読みとれているか。(伝・国／ア／(ウ))
この項目は③・④で評価する。意味が読みとれていなかったり、分かっていなければC。意味も分かっており、それに対し古典に表れたものと自分の考え（現代との違いなども）が照らしあわされて考えられていればA。それ以外（C以上、A未満）はB。プリントやノート、発表で評価する。
(2)様々な技法を用いて、工夫された和歌がつくれているか。(B書くこと／ウ、オ)
この項目は⑤・⑥で評価する。⑤で確認した技法が用いられているなど工夫がなされていればA。分かりやすく書いてあればB。和歌のかたちから大きくかけはなれてしまっていたり、何を伝えたいのかが分かりにくければCとする。プリント・ノートから判断する。
(3)短冊にあるように行書とそれに調和した仮名で清書できているか。(書写／ア)

［図５］ 学生の課題レポート

（４）評価規準と評価方法について

学生は教育実習を経験したからか、３領域及び「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」という評価項目を挙げることはできている。しかし、評価方法に関しては、「意識しているかを作業内の態度で見る」というような漠然とした記述のみを挙げている学生も見られる。また、ワークシートや評価カード、授業後のコメントペーパーなどの記述で判断すると書いている学生であっても、具体的にどのような記述のシートにするのか、そこから果たし

て何を読み取って「できている」「できていない」と判断するのかまでは考えられてはいなかった。

また残念なことに、書写学習の部分に関しては、「作品の出来栄え」で判断するという記述が多く見られた。今日的な教育観では、こうした作品主義、結果主義的な評価は好ましくない。「バランスが取れている」というような抽象的な語で示されているものも多かった。通常の書写学習であれば当然取り上げる字形要素について、例えば「自由」という語を毛筆で書く学習の場合の主目標である「画間」について理解できているか、実際に書けているかというような、具体的な評価項目や評価規準が示されていない。まずは、自己課題を把握し、その課題克服に必要なポイント、字形要素の何に気をつければ良いのかを明確にできるような、ワークシートや評価活動を展開すべきである。

7．まとめ

以上に述べてきた通り、本研究では、昨年度の「内容指導論Ⅰ」の取り組みをふまえ、更なる向上を目指して附属校と連携し、言語活動の充実を意識して、「内容指導論Ⅱ」の授業に取り組んできた。その成果と今後の課題について考察する。

○書写学習に対するとらえ方の向上

今回の取り組みの最大の成果は、書写学習を国語科の中で「日常に生きる」という考え方でとらえ、今日的な教育観に基づいて展開を考えることができた学生が多いということである。

書写学習で取り扱う内容には、青木幹勇「第三の書く」[ix]と重なる部分があり、今日の書写領域では、こうした「書く」活動についても取り扱ってきている。

特に小学校高学年の多様な筆記具を目的や用途に応じて選択すること、中学校において文化的な意味合いだけでなく「速書き」として行書を学習することなどが重要視されなければならない。

今回、冨田教諭の実践を、映像を交えて紹介できたので、中学校国語科書写に対するとらえ方が大きく変化したことは間違いない。学生達が現場に出た時、必ずや実践してくれるであろうと期待している。

○単元構想への取り込みと書写学習の必然性

国語科の単元構想の中に書写学習を取り込むことによって、読み手を意識し必然的に「整えて書く」ことが学習のねらいとして自覚されていく。書写学習の重要性を認識する上では、「必然性」「必要感」がキーワードになるのである。学生のレポートにも、「必然性について考えられたことが良かった。私も、自分のできないことを自覚して改善する授業を受けたかった。」とあり、「『やらされている』感じがないように学習を展開することは、書写を含めてすべての単元構想で大切で難しいと思う」とあったが、必要感が主体的な学びにつながっていくと言え、それを学生が理解できていたと考える。

○自己課題の明確化と課題克服の手だてへの意識

島田中での実践は、単に（いわゆる）手本の摸倣をするだけの硬筆書写ではなく、自己課題を明確にすることから始まり、まとめ方[x]を考えて課題を克服していくという、新しい学習方法に沿っている。ここで有効だったのが「書写文字の問題傾向」の資料と「まとまって見える書き方」のプリントである。漠然とした問題意識を明確にし、それに対応する手だてを示していくことが必要である。ワークシートの作成については課題として指示しなかったが、８名の学生が自作のワークシートを課題レポートに添えてあった。彼らは、ワークシートの工夫によって具体的な授業展開が見えてくることを実感できたのではないだろうか。

○言語活動としての交流の有効性

国語科書写であることの自覚のもとに国語の授業として言語活動を充実させることに、まず大いに意味がある。総合学習や特別活動、あるいは他教科で取り組む「文章を書く」活動よりも、内容と文字との関係が密接なのであるから、読み手を意識し、どう表すかに結びつける必要がある。

それを考えるうえで、今回の実践では交流が活かされていた。時間的には十分とは言えなかったが、文章の内容を考える場面だけでなく自己課題を導き出す際にも交流が効果的であった。学習過程で重要なことは、教員と学習者とが１対１の関係で終わるのではなく、学習者相互に練り合えるような場を設定することである。ここでは、紹介した中学生の学習に交流を取り入れられただけでなく、大学生にもミニホワイトボードを活用し、グループワークという交流場面を取り入れた。学生も交流の中で考えが深まったと実感している。

これまで「豊かな言語活動」の体験があまりないという大学生の実態も解決しなければならないと考え、今年度前期の「新入生セミナー」においては、大学での学びについて考えさせるとともに「インタビューメモ」「履歴書」「教育実習先への礼状」など、文字を書くことの必然性を実感できる学習内容を取り入れて言語活動を充実させた[xi]。今後も積極的に取り入れていきたいと考えている。

○「つけたい力」を主軸に

ある学生が「つけたい力を軸として内容を考える必要がある。」と記していた。「毛筆書写の取り入れ方を知りたい」「その後の子ども達の表れ、授業が実際にどう生かされたのか知りたい」という学生のコメントには、「硬筆のための毛筆学習」であり、「日常に

生きる書写学習」という意識の高揚が感じられる。

書写教育従事者としては主軸にしたいところではあるが、実際の現場では時数などの関係もあって、この度考えたような展開の第何次というひとまとまりの書写学習として位置づけることは難しいかもしれない。しかし書写活動が主軸にならず別の領域が主軸になっていたとしても、文字を書くことが最終手段、つまり言語活動に成り得ると考えられる。さらに、正規の書写の時間が毛筆の作品制作を主にしていたとしても、それを補うような形で書写の日常化に貢献することは可能なのである。今回の島田中での実践も、非常勤講師の書写担当時間とは別に実践したのであるから、書写学習が補填されたということができるだろう。

○評価活動の充実

杉﨑はかつて、小学校国語科書写における自己評価活動について研究[xii]し、「ステップアップ学習カード」を考案した。下に示したのは実際に小学６年生の児童が自己評価したものである。「湖」を試書し、基準教材と比較する場合には、まず、毛筆で試書した半紙に赤ペンで気づいたことを書きこませたところ、下の記述をみて分かるとおり、「キレイにする」というような漠然としたとらえ方になった。この教材の中心的な学習内容は「組立て方（三分割）」であるが、字形要素が複数混在し、そのうえ、毛筆の場合には筆使いにも意識が向いてしまう。「月」の「画間」やさんずいの「方向」、口の「接し方」も気になるし、児童によっては、それよりも「筆使い」が気になるという場合が考えられるのである。そこで、まずは気づいたことを挙げさせ、このカードを使って、段階ごとに整理できるよう工夫した。（図６参照）

ここで重要なことは、「気づき」についても評価するということである。技能的な学習は、ともすると結果のみで判断し評価してしまうので、注意が必要である。自己課題を明確にするといっても漠然としがちであるから、具体的な形で挙げさせ、それを段階を付けて整理し自己評価できる分かり易い評価方法について、今後も検討されなければならない。

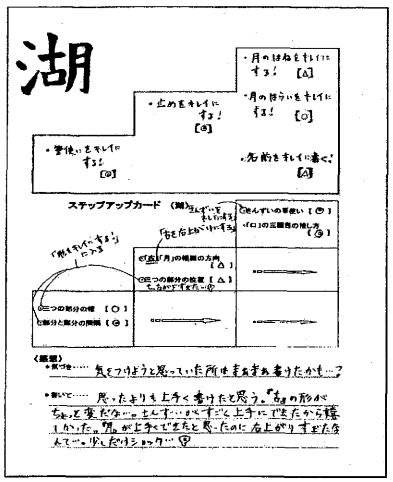
さらに、等閑になる硬筆書写の評価を充実させるための「チェック表」も考案し、島田中学校で活用した「授業のまとめ」に取り入れている（図７参照）。しかし、今回は時間的な制約もあって、評価についての説明が十分できなかった。学生から島田中学校の実践について「どう評価したのか」を問うコメントが挙がっていたとおり、学生に求める以前に、こちらからの提示が必要であった。

○附属校教員による実践の提示と書写の内容指導

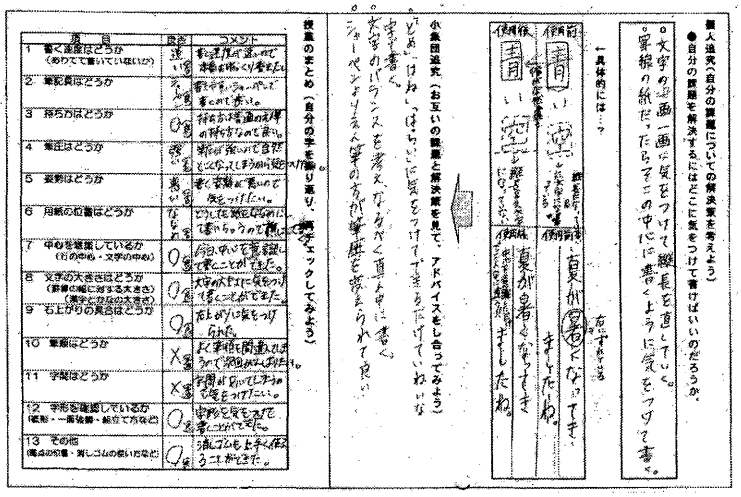
今回の附属校との連携による取り組みは、言語活動の充実を意識した国語科書写の内容指導という点で、実に効果的であった。特に、国語科の単元構想の中に書写が位置付けられるような授業展開では、書写学習の必要感が増幅され、主体的な取り組みを促進することが確認できた。しかも、それが書写学習の最終目標「日常に生きる」ことに自然な形で結びついていく。

ただ、この確認は、「国語科内容指導論Ⅰ・Ⅱ（書写領域）」のあり方に対する警鐘にもなった。というのは、既に中学校国語の免許科目「書写基礎」「書写研究」を履修済みの学生であるにも関わらず、書写に対する認識が甘く、特に今日的な教育観を理解できていない学生の現状が露呈されたからである。

十分に理解させるには時間を要するが、「国語科教育法」「内容指導論」ともに分担であるため、それは困難である。したがって、現場でどう展開するかを考え具体化するワークショップの部分については、まずは、「つけたい力」に書写力が含まれるような活動に限定して取り組ませるという方法も考えられよう。３つのグループに与えた教材の四字熟語カルタ、百人一



[図６]ステップアップ学習カード（小学６年生）



[図７]島田中学校生徒の記入したシート

首、手書きポスターは、いずれも書写学習の充実に関与できるものであるが、残念ながら学生に徹底できなかった。書写学習の必要感を重要視した実践をできるだけ多く試みてもらい、児童・生徒の通常の書写学習への意欲が向上することを期待したい。

必要感という意味では、学生も同様であろうことから、早い時期に今回のような授業展開や評価について考えさせるワークショップを行い、学生自身に書写に関する知識不足を実感させてから主体的な学びを促すという方法も考えられる。実は、「内容指導論Ⅰ」において、ある程度の準備をしてきたのであるが、「Ⅱ」までの間が空きすぎていたため、接続が図れなかったと思われる。いずれにしても、附属校の教員には、書写的な部分も含め、実践における工夫について、特に「交流」活動の仕組み方、評価の仕方について、細かく説明していただく必要があったと考えている。

8．おわりに

今回の実践は、学生に限らず現場の国語科教員においても、今後の検討課題を確認する契機となった。具体的には、①国語科の「言語活動」は正しくとらえられているか、②「書写指導」に関する具体的な評価規準をもっているか、③評価方法として、ワークシートなどの工夫を「引き出し」として持っているか、④学習指導要領の趣旨を理解し、交流活動などを通して「日常に生きる」書写指導を目指す理念を持っているかの４点である。

学習指導要領に記されている「書写指導」に関する事項は、あくまでも大まかなものであり、例えば中学校１年生では「字形を整え、文字の大きさ、配列などについて理解して」とあるが、「字形を整える」ことについて、具体的に何を（始筆、終筆、はね、折れなどの技術面）どう（作品の評価だけではなく、原則の理解、自己批正ができるかなど多面的に）評価するのかをしっかりと理解できている教員は少ないのではないだろうか。

また、今回の実践は「言語活動を意識した『文字を書く』活動」として、「『話す・聞く』『書く』『読む』の３領域の単元構成の中に『伝・国』の書写指導を折り込む」という、新たな試みであった。「手紙を書く」という言語活動の中で、生徒は「自ら課題をみつけ、その課題を解決する」主体的な学びを展開した。書写指導が疎かになりがちな中学校現場において、無理なく実践できるこの授業展開は、これからの「日常に生きる」書写という考え方に合致しており、国語科書写としてのスタンダードになるものと考えている。

ただし、そのためには前述の通り、国語科の「言語活動」を正しくとらえ、「書写指導」に関する具体的な評価規準を明確にし、評価方法を具体化したワークシートなどの開発が必要である。本実践を参考に、さらなる実践を積み重ね、この課題をクリアしていくことが望まれる。

学習指導要領における書写の位置づけは、現場での実践に大きく影響する。「書くこと」の領域にあった過去には作文などとの関わりを強く感じ、「言語事項」にあると記号のように思えた。この度の「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」では、伝統的ということで、毛筆書道につながる書写の働きが認められたように感じられる。喜ばしいことではあるが、それゆえに、国語科書写ではなく「書道」の意識を持った地域の書家が外部講師として教えるという事態が生まれてきてもいる。書写が苦手だという教員にとっては好都合であろうし、外部講師の導入は、学校教員だけでなく地域全体で児童生徒を支えるという意味でも奨励すべきことである。

しかしながら、国語科書写の学習が国語教員の手を離れたというわけではない。むしろ国語科書写の目標を再認し自覚して、国語科の単元構想に組み込んだ実践が求められている。さらに、日常に生きる書写力の育成について、それを国語科教員の責務ととらえ、学校生活のあらゆる場面で「手書き文字」を生かした活動を繰り広げてもらいたいと考えている。

---

[i] 杉﨑哲子「豊かな言語活動」を意識した授業実践に関する考察―「総合演習」の授業を通して―　『静岡大学教育学部研究報告教科教育学篇　第 43 号』pp. 1～10　2012

[ii] 杉﨑哲子「小学校国語科書写における自己の課題認識から解決への手だてに関する考察」，日本教育大学協会全国書道教育部門会研究紀要第９集 pp. 2～11　2004

[iii] 杉﨑哲子「書写用具の多様化に対応した執筆法指導のあり方に関する考察―シャープペンシル指導の必要性について―」『書写書道教育研究』第 16 号（全国大学書写書道教育学会編）pp. 51～60　2002

[iv] 安居總子「言語生活を高めるために」『国語教育研究 No. 468』　2011

[v] 『国語教育大辞典』　明治図書出版　1991

[vi] 谷口邦彦・鈴木慶子・磯野美佳「言語活動の充実をめざした中学校国語科書写単元の開発」『全国大学書写書道教育学会 京都大会　発表要旨集』2012

[vii] 松本仁志『「書くこと」の学びを支える国語科書写の展開』三省堂　2009　pp. 52～59

[viii] 文部科学省「言語活動の充実に関する指導事例集」2011

[ix] 青木幹勇『第三の書く』1986　国土社

[x] 津村幸恵・樋口咲子「手書き文字を読みやすくするための授業研究２－書式に応じた文字列枠の想定－」『全国大学書写書道教育学会　京都大会発表要旨集』2012

[xi] 「教員養成を意識した『新入生セミナー』の教材開発－国語科からの発信－」杉﨑哲子・中村ともえ　センタープロジェクト採択

[xii] 杉﨑哲子「小学校国語科書写における自己評価活動の実践的考察」『書写書道教育研究　第 18 号』全国大学書写書道教育学会編　pp. 51～60　2004