

書く学習の意義と可能性

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-08-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 杉崎, 哲子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10297/7402

【論文】

書く学習の意義と可能性

杉崎 哲子

静岡大学

要約

一般に、国語の授業ではエッセイのような書いたものの内容を取扱い、書写の授業では書いたものの文字を取り扱う。しかし、著者は芸術教育としての書道と関連させて、手書きの文字を通じて内省を他者への思いやりに繋げるといふ、書写の授業の方向性を既に述べた。

心の教育を無視することが不可能だという昨今の状況を考慮して、この論文では、著者による以前の授業を自己評価するという方法を用いて、国語の授業と書写の授業の両方での「書く学習」の意義を確認するとともに、今後目指すべき新たな国語力育成として、コミュニケーションの能力を発達させる「書く学習」の可能性を提案する。

キーワード

書く学習、書写教育、国語教育、心の教育、コミュニケーション能力

1. はじめに

これまで「書く」教育の研究は、主に作文教育の領域の中でなされ、それは「書く内容」を主たる対象としてきた。これに対して書写は、「書いた文字」や「文字を書くこと」を取り立てて扱い、書く内容には踏み込まなかったため、「国語教育の今後目指すべき新たな国語力の育成に積極的に参加できない構造がある」などの豊口の指摘にあるとおり、問題点が挙げられる¹。

しかし、筆者は書写教育従事者として「文字を書くこと」を真摯にとらえる必要性を感じ、発達段階を考慮し児童生徒の「心」を育てる書写教育の在り方について言及したことがある²。

本稿では、国語教育と書写教育との融合をめざした。そのため、国語教育の「書く」学習についての先行研究を基に、まず「書く」学習の意義を再確認する。そのうえで、「心」の問題を等閑視できない昨今の状況をふまえ、今後目指すべき新たな国語力としての「書く学習」の可能性について考察する。なお本論では、「書写教育の『書く』」との対比を明確にするために、学習指導要領にある「書くこと」を、便宜上「国語教育の『書く』」ということにする。

2. 国語教育における「書く」学習の意義

1. 国語教育における「書く」学習の先行研究

日本の作文教育は大きな二つの流れでとらえられる。一つは、書き手の思念や感情を重視し、自己表現の実現

を探究しようとする流れであり、もう一つは、社会的伝達性を重視し、作文技術の鍛錬を推進しようとする流れである³。例えば、大正期の「随意選題論争」では、芦田恵之助が児童の「発動的学習態度」の重要性を説いたのに対し、友納友次郎は「練習目的主義」を説いた。また、戦後すぐの「生活綴方か作文教育か」の論争においても、前者が「生活のありのまま」を描くことによって自己の確立をめざしたのに対し、後者は「コミュニケーション」を重視して言語教育としての技術指導に重点を置いていたのである。

平成10年版の学習指導要領以来「伝え合う力」という用語が使われるようになったが、実はそれは、すでに1950年代に登場した言葉であり、西尾実や倉沢栄吉らの研究には、コミュニケーション理論に基づく作文教育が提唱されている。

そこで、国語教育における書く学習の意義を考えるに先立ち、コミュニケーション機能に着目した西尾と倉沢の論について押さえておく。

(1) 西尾実の「書くことの学習」

ここで西尾の論を取り上げるのは、西尾が「書くことの学習⁴」において、「社会的通じ合い(コミュニケーション)」としての「書くことの教育」の原理・内容・方法の考え方を確認しており、作文教育について、社会的生活を営む上で必要となるあらゆる文章やあらゆる文化を創造し発展させる基礎的能力としての「書くこと」の力を

伸ばすためのものであると述べている⁵からである。また、個人に着目し、社会生活、言語生活に根ざし「書くことの学習」をとらえている⁶点も、今日の学習指導要領の内容に沿っており、注目すべき論であると考え。西尾の「表現としての作文から、コミュニケーションとしての作文へ⁷」「『書くこと』は単なる実用的準備でもない、また、単なる自己表現でもない、社会的存在としての自覚に立った通じ合いの一手段としての、はっきりした文章を書く能力を体得することである⁸」という二文は西尾の作文教育観を的確に示し、今日の国語教育が目指している「コミュニケーション能力」、「日常に生きる力」に通じている。

具体的な学習形態については、作文学習の出発点を「1対1の往復」と考え、複雑な社会的機能の対話や問答に対応する「1対多」の文章形態を「記録」「報告」と定義し、「1対衆」の独話や講演、「広告」「掲示」「通達」「報知」などの目的に応じた多様な活動にも言及している⁹。さらに「学習者の素質によっては、文芸の創作や哲学・科学の論文制作の準備学習にもなる文章技術の練習を兼ねるものでなくてはならない。」という考え方を示し、学校教育をその地点でのみとらえるのではなく、将来文芸創作や学問的論文制作に結びつく学習者の資質育成も書く学習の目的に挙げている。

(2) 倉沢栄吉の作文教育論

菅原稔は倉沢栄吉の作文教育論を以下の3期に分け、その展開の特徴をとらえている¹⁰。

I. [実作主義]・《単元学習》の中での「書くこと（作文）」を中心とした時期

II. [言語主義]・書く活動の中での《言語・表現》の機能を中心とした時期

III. [活動主義]・書かれた作品よりも《書く活動・書く過程》を中心とした時期

そのIII期では、従来の「書くこと・作文」教育が持っていた負の側面を見つめ直すとともに、あるべき方向を問い直し、全く新しい視点からの整合性を積極的にとらえようとし、そこから、あるべき「書くこと・作文」教育論としての「活動・過程重視の作文教育論」を構成していると菅原は論じている。

そして菅原は、「生活綴り方」に対する倉沢の肯定的な評価の中心的観点として、「A. 技能重視を打破したこと」、「B. 出来上がった作品が全国の子どもの共有の財産となつてかれらの見方や考え方をすこしずつ高めたこと（＝中正なる作文教育）」、「C. 児童と教師との間の愛情による結びつき」を挙げ、「だからこそ、生活綴り方の方法には全面的な賛意を示さないものの、その根底にある理念や考え方は、積極的に肯定する」と説明している。

菅原は、倉沢の作文教育論の特徴について、山びこ学校に代表される「生活綴り方」や「生活作文」との相違点を整理し対比して述べている。表1は、それを基に筆者が表にまとめたものである。

ここから分かるように、倉沢が提言した、戦前の作品主義・文芸主義の作文教育を乗り越える新しい言語主義・コミュニケーション主義の立場に立つ「書く」学習とは、書かれた作品ではなく、書くという行為そのものを尊重すること、さらに、書き手の意図や願いを過不足なく表現しようとする行為そのものを目的とする¹¹。表2は、この考え方を菅原が対比的に示したものである。

〔表1〕 倉沢の「作文教育論」と生活綴り方・生活作文との相違点

視 点	倉沢の作文教育論	生活綴り方・生活作文（やまびこ学校）
書いたものをどう見るのか	文章主義（まとまりの文）	作品主義（作品）
どんな文・文章を目指すのか	伝達主義（分かりやすく正確な文）	個性主義（個性的で豊かな作品）
何を重視するのか	活動主義（書く活動）	作品主義（書いた作品）
何に価値を見出すか	表現主義（書かれている表現）	内容主義（書かれている内容）
どんな文・文章を書かせるのか	経験主義 （多様なジャンルの文章を書く経験）	深化主義 （「生活文」を書くことを深める）
何のために書くのか	伝達主義（伝達・コミュニケーションのため）	認識主義（自らの認識の深化のため）

〔表2〕倉沢の作文指導についての考え方

- ①生活指導としての作文指導（書かれている内容としての思考・認識等の直接的な指導）と
表現指導としての作文指導（どのような言葉で書かれているかの指導）
- ②作品主義に立つ作文指導（書かれたものとしての内容を尊重する指導）と
作文主義に立つ指導（表現の背後にある書く活動を尊重する指導）
- ③自己表現としての作文指導（書き表されている内容としての思考・認識の指導）と
伝達・コミュニケーションとしての作文指導（正確さ、客観性を大切にする指導）

2. 国語教育における「書く」学習の意義

教育は、「目標→内容→方法→評価」の順序で企画・実施されるべきであるが、これまで教科書から出発する「内容→（目標）→方法→（評価）」という順序が多かった。しかし、単元目標に「つきたい力」「つけるべき力」という用語が多く用いられ、最新の教科書にも、「単元の扉」等に学習目標の提示が多く見られ、さらに学力が付いたかどうかを振り返る評価（評価規準・評価基準）を明示することも多くなってきた¹²。

「書く」学習についても本来あるべき姿に改善されており、まず「目標」を定め、「何を学習させるか（＝内容）」を考え「どんな風に学習させるか（＝方法）」、そして「どう評価するか」という流れでとらえる風潮が一般的になっている。つまり最初に定めた目標を達成することと、それに向けた学習の過程こそが学習の意義になる。

平成 20 年の学習指導要領の国語科の改善の基本方針には、小学校においては「日常生活に必要な国語の能力の基礎」を、中学校においては「社会生活に必要な国語の能力の基礎」、高等学校においては「社会人として必要な国語の能力の基礎」をそれぞれ確実に育成するとある（学習指導要領解説平成 20 年）。

したがって国語科の「書く」学習は、綴り方のような日常生活の具体的経験を素材にした具象的な記述、考えをまとめる生活文だけでなく、日常生活に必要なコミュニケーション、通じあいの手段としての色々な様式の記事を取り扱う。調査・観察の記録や観察文・報告文、何らかの主題についての意見文、手紙やはがき等の書簡文、読書感想文、物語や詩あるいはシナリオ等の創作文などの文章表現指導もそのなかに含まれ、「広告」「掲示」「通達」などの文章も挙げられる。また「生活作文」については、その時々で、例えば「修学旅行の思い出を保護者に伝える」という具体的な目的を有しながら書き方を学ぶことによって、将来の文芸創作に結びつく学習者の資質を育むと考えられる。「読書感想文」については、「読みの深まりをとらえる」という目的と、その深まった読みをうまく読み手に伝える書き方を学ぶことになる。

3. 書写教育における「書く」学習の意義

1. 青木幹勇の「第三の書く¹³」と書写の学習内容

青木幹勇は、国語科における「書くこと」の領域を分別し、「第一の書く」が「書写」、「第二の書く」がいわゆる「作文」で、これらの活動以外の「視写」「聴写」「メモ」「筆答」「書き抜き」「書き込み」「書き足し」「書き広げ」「書き替え」「書きまとめ」「寸感・寸評」「図式化」「その他」を「第三の書く」と呼び、その機能を明確に価値づけした。

今日の学習指導要領に基づく「書写」では、「第三の書く」にある多くの場面も取り扱う。まず「視写」については、「なぞり書き」との比較研究により、書字記憶という点において効果が認められ¹⁴、様々な学習活動に取り入れられている。書写学習でも規範文字の視写という活動の頻度は非常に高い。「聴写」や「メモ」は誰が見るのかによって書写的視点の比重が異なる。授業中に先生の話を書き取るという個人レベルの聴写やメモとは違い、会議録や電話の伝言メモでは、速さに加えて相手意識に伴う「読みやすさ」が要求される¹⁵。「筆答」も同様に、その答えを読む人が存在するため、書写的なウエイトが高くなる。「寸感・寸評」でも、読み手の存在を意識した文字の記し方が求められる。

「書き抜き」「書き込み」「書き足し」「書き広げ」「書き替え」「書きまとめ」¹⁶については、学習活動の中で、例えば「読みを深める」、あるいは「発表内容を考える」という場合に取り入れられる。また、表やグラフ、マインドマップなどの「図式化」は、今日の書写で特に重要視されており、平成 24 年版「書写」の検定教科書には、新しい学習指導要領の変更点を生かした内容が確認できる（表 4 参照）。

書写指導で問題にする「字形損傷（書き文字の乱れ）」の表出場面を見ると、次表の①から⑦の場面では当然ながら「書く内容」があつて文字を書いている。代筆にでもしない限り、書き手が書く内容を考え文字で記すのであるから、融合ということばを使うまでもなく書く内容と文字とを切り離しては考えられない。

[表3] 字形損傷の表出に関わる場面状況¹⁷

- ①文字数 ②文字の種類（漢字・平仮名等） ③速度 ④書式（縦・横） ⑤用具・用材
⑥目的（〔伝達、記録/言語〕・〔表現/言語以外〕・〔認証〕・〔学習〕 ⑦提示法（視写・聴写）

[表4] H24年版中学校国語科書写の教科書¹⁸

教科書名	掲載頁	単元名	内容、書体	用具
A-1	表紙裏	目的に合わせて書こう	紹介、縦、横	多様な筆記具
	2	詩	詩、縦	鉛筆
	17	楷書／筆脈と配列を理解して書こう	毛筆教材を受けて 縦	鉛筆
	20,21	楷書と仮名の調和(中心)	縦	鉛筆
	22,23	楷書と仮名の調和(配列)	形式にあわせて、 縦(原稿用紙)、横(レポート)	(鉛筆)
	36,37	目的や必要に応じて書こう	縦(便箋)(封筒)	万年筆
	38,39	目的や必要に応じて書こう	縦(年賀状)	サインペン
	40,41	目的や必要に応じて書こう	縦(ポスター)、プログラム(横)	フェルトペン、サインペン、毛筆
	43	〃 (情報の整理・まとめ)	新聞(縦)	
	47	(補充教材) 詩	詩、縦	(鉛筆)
A-2・3	表紙裏	あの人が残した文字	紹介(原稿)	
	2		詩、縦	鉛筆
	14,15	行書／点画の連続と配列を理解して書こう	縦	鉛筆
	20,21	行書／書く速さを意識して書く	縦	鉛筆
	22,23	行書／行書と仮名の調和と配列	縦	鉛筆
	26,27		さまざまな書く場面	多様な筆記具
	28,29	目的や必要に応じて書こう	縦(便箋)(封筒)	万年筆
	30,31		縦(葉書)、横(ポスター)	サインペン、フェルトペン
	32, 33		縦(新聞)	(サインペン)(カラーペン)
	40	行書／配列	縦	鉛筆
	42,43	日常生活に生かす	縦、横(伝票、エメール等)	ボールペン、万年筆
	46,47	学習の成果を生かして	縦(言葉カレンダー)	(毛筆、鉛筆)
	48,49		縦(手紙、葉書)	多様な筆記具
B-1	18	暑中見舞いを書こう	縦、横(葉書)	ボールペン、サインペン、小筆
	20	自分の文字を見つめよう	縦	
	36,37	学校生活に役立つものを作ろう	縦、横 (日めくり、ポスター、名刺、合言葉等)	多様な筆記具
B-2	56	古文を書こう	縦(ノート)	鉛筆
	58,59	楷書か行書か選んで書こう	横(メモ)、縦(原稿用紙)	鉛筆
	60,61	送る会の準備をしよう	横(カード)	多様な筆記具
	62,63	広げよう書写の輪	縦、横(絵手紙)	多様な筆記具
	64	漫画家の手書き文字	紹介	
B-3	68,69	身の回りの文字を調べよう	横(レポート)	多様な筆記具
	70	本の帯を作ろう	縦、横(本の帯)	多様な筆記具
	74,75	中学校生活の記念に残る作品を作ろう	縦(感謝状)、横(CDジャケット、自分史等)	多様な筆記具
	78,79	先人の文字に学ぶ	縦(古典の臨書)	毛筆
資料		手紙の書き方	縦、横	ペン
		封筒の書き方	縦、横	ペン
		はがきの書き方	縦	毛筆
		原稿用紙の書き方	縦	
		ノートのまとめ方	横	
		荷物の送り状、のし袋、願書の書き方	横(荷物の送り状、願書)、縦(のし袋)	ボールペン、毛筆

2. 書写教育における「書く」学習の意義

書写学習について豊口は「学習指導要領の『これからの時代に求められる国語力について』の中で示された四つの力、『考える力』『感じる力』『想像する力』『表す力』のいずれにも、直接的に関わりコミュニケーション力として積極的に書写の学習が機能するとは考えがたく、むしろそのようには考えられていないのが現状である。」と述べている¹⁹。確かに現状は不十分であるが、筆者は書写の学習が四つの力に機能できると考える。例えば、遠方の母に手紙を書く場合、季節を感じ母の状態を想像しながら「ことば」を選び、どう書くかを考えて文字で表すのであるから、書写学習は、むしろ能動的で積極的な行為自体を取り扱えるのである。

求められる「書写能力」とは前章に述べた国語教育の「書く」学習の目標、「社会生活を営むうえで必要な文章を書くことのできる基礎能力の育成」の「基礎能力」のなかにある。したがって書写教育の「書く」学習の意義とは、「正しく整えて文字を書く」ことによって言語活動の充実を図り、「書くことの習慣化・日常化²⁰」を促進することにあると考える。

4. 国語教育と書写教育における

「書く」ことの課題

「書く内容」を対象とする作文教育の領域では、「何をどう書くのか」が選択・推敲され、ことばや内容の厳選や検討が加えられ「どのように書くか」を考える。この

思考力の伸長は国語教育の目的だが、時として「書く」ことへの興味に結びつかず主体的な活動になりにくいことがある。このことが、国語における「書く」ことの課題である。

一方書写教育では、書く文字を対象とし、書く行為の結果表れる字形を取り上げて指導してきたことから、「書く」という行為に対する積極的な働きかけには至らなかった。

ここで、「文字を書く」場合に何を重視するかということをも明らかにする。「文字を書く」ことを「文章を書く」ことの一部ととらえると、ことばを言語活動の道具とし文字を物理的・視覚的な道具にしている。次に文字や書かれたことばが音声によることばを基盤にしていると考えられる場合は、書かれた文字はその背景にある音声を読む過程において再生産され、それこそが文字の価値、目的となるため「判読性」が重要視される。この時、例えば手書き文字や活字の大きさや線の太さ、ペンの色などが音声の再生産に影響を及ぼすということも考えられ、書写教育ではこれを中心的に取り立てて指導する。さらに漢字については、文字そのものの意味も直接的に再構成される。

文字を「道具としてとらえる場合」と「音声が基盤ととらえる場合」との、どちらもことばの再構成に「読む」ことを伴っているのに対し、文字そのものの意味を問題にした場合には、「読む」以前に言葉の意味の再生産が可能であり、必ずしも判読性を求めない。伝統的な「書写」では、文字そのものの意味を思考の対象としており、文字の歴史や文字構造の発生段階を理解させてきた。しかし、この思考を単なる知識の蓄積を目的にして意識化するに留めたならば、今日の書写のあるべき姿から乖離してしまう。したがって、今一度、日常的な言語活動を重視し、書き手の立場に立って「書く」という行為そのものの目的を明確にする必要がある。そこに、「書く」学習の可能性が見いだせると考える。

5. 書写教育における「書く」学習の可能性

書写教育の目標は、「文字を正しく整えて書く」ことであり、そのために体系的に字形要素の学習を進めている。しかし筆者は、文字を書くことへの意識化を学習者の発達段階に応じて適正に分化する必要があると考え、特に日常的な書写活動で用いる硬筆指導の方向性について考えた²¹。

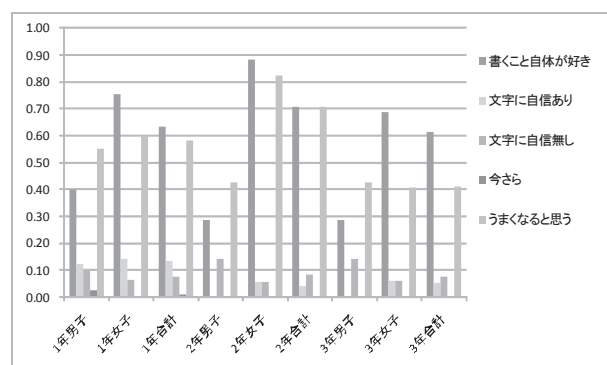
1. 発達段階に対応した硬筆書写の方向性

(1) 中学生への意識調査とその結果

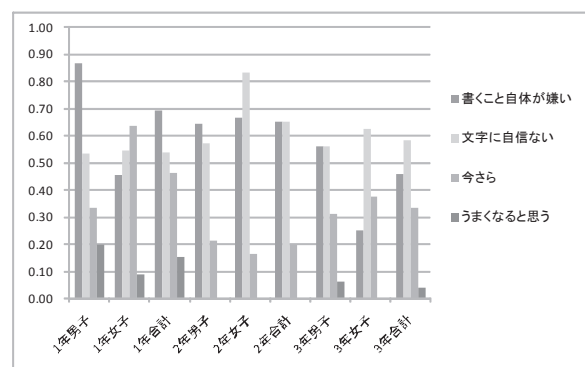
静岡県下3校の中学生を対象に意識調査を行った結果から考えられる特徴的な事項に下線を付して示した²²。

・硬筆学習の好き・嫌いとその理由について

硬筆学習を「好き」と答えた生徒の集団全体における割合は、2・3年の男子は11%程度と低いものの、1年男子と2年女子が約30%、3年は女子37.2%、1年女子は55%である²³。その中で「書くこと自体が好きだから」と答えた男子は2・3年とも29%だが、1年男子は40%であり、女子の場合は3年69%、1年75%、2年は88%といずれも高い。「硬筆学習が好き」「書くこと自体が好き」については、ともに性差が見られ、女子の方が男子よりも高割合となっている²⁴。また「自分の書き文字に自信がある」「自信がない」は、ともに10%前後であるにもかかわらず、「うまくなると思うから」と回答したものが1～3年の男女とも40%以上であり2年女子では82%を占める²⁵ことから、性別学年問わず硬筆学習への期待の大きさを指摘できる(…a)。一方「嫌い」は7.9%(1年女子)から23.9%(3年男子)の範囲であり、内53%から83%が「自分の文字に自信がない」と答えている。「今さらうまくなると思わない(17%～64%)」「書くこと自体が嫌い(25%～87%)」という結果²⁶から書写力向上を諦め、書くこと自体嫌いになっている現状が浮上した(…b)。



【硬筆学習が「好き」な生徒の理由】



【硬筆学習が「嫌い」な生徒の理由】

・希望する硬筆学習について

三学年をまとめると、希望の多い方から順に「速く書いても疲れない方法を知る」「自分のくせを直して書く」「色々な筆記具を使って書く」「手本がなくてもうまく書けるようにする」「手本をよく見て幾度も練習する」「く

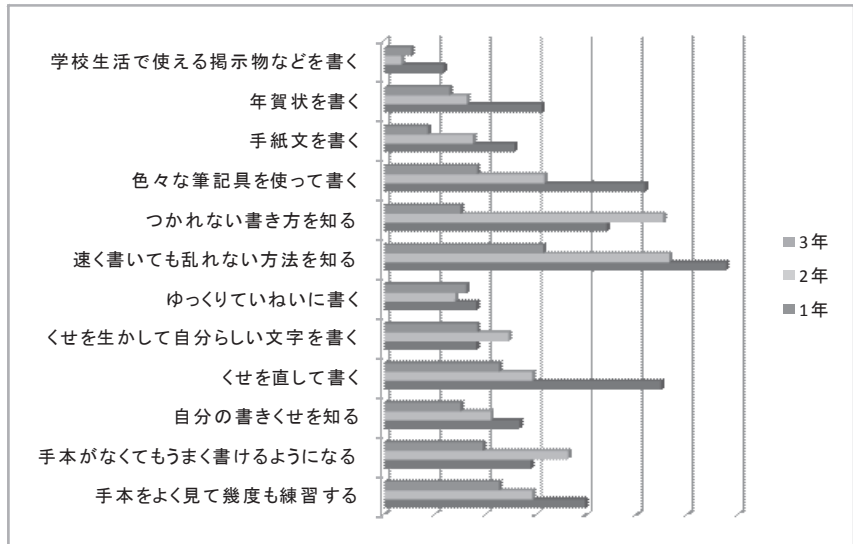
せを生かして自分らしい文字を書く」(以下略)となっている。「速く書いても疲れない方法を知る」という希望が圧倒的に多いのは、日常の速書きにおける文字の乱れを最も問題視しているからである (…c)。

このことは、「書くこと自体が嫌い」「自分の文字に自信がない」という生徒の存在にも関連する。また「くせを直して書く」とは、自分の文字を癖だと自覚し、それを直したいと考えているということであり、個々の自己課題を明確にすることの必要性を感じていると同時に、具体的な対処法を求めていると解釈できる (…d)。

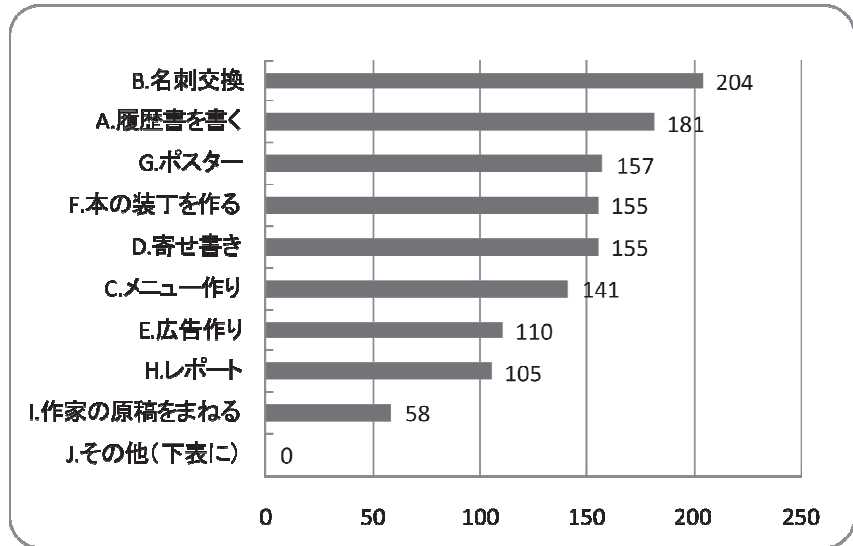
・取り組みたい活動について

取り組みたい活動としては、「名刺交換」を強く臨んでいる。ただ3年生は現実を考え、第一位は履歴書や願書を書く活動である。それぞれの取り組みたい理由²⁷として、「自分らしさが出せる」が圧倒的に多く、次は「様々な工夫ができる」であることから、主体的に自分を表現できる活動を重視していることが分かる。(…e) さらに続く「生活の役に立つ」「想いを伝えられる」の回答からは、書く目的が読みとれる。(…f)

【希望する硬筆学習】複数回答可。学年毎の母数をそろえて表示。



【取り組みたい活動】(1年生の結果、2・3年は省略)



【取り組みたい理由】注) 太字は各学年共通の理由

取り組みたい理由(上位3つ)	1年			2年			3年		
A.履歴書を書く	オ	ア	エ	オ	ア	エ	ア	オ	ウ
B.名刺(めいし)交換	ア	オ	イ	オ	エ	ア、ウ	ア	カ	オ
C.メニュー作り	イ	キ	ア	イ	ア	オ	カ、オ	キ	イ
D.寄せ書き	エ	ア	イ、ウ	エ	イ	オ	エ	ア	イ
E.広告作り	イ	エ	ア、ウ	ア	イ	カ	ア	イ	エ
F.本の装丁を作る	ア	キ	カ	イ	ア	キ	イ	ア	エ
G.ポスター	イ	ア	エ、カ	イ	ア	ウ	ア、イ	ウ	オ
H.レポート	ウ	カ	オ	ウ	ア	カ	ウ	イ	ア
I.作家の原稿をまねる	キ	ア、イ、ウ		カ、キ	イ		キ	イ、ウ	カ
J.その他(下表に)									

ア. 自分らしさが出せる …(47.5 点)

イ. 様々な工夫ができる …(35 点)

ウ. 今までの学習が生かせる …(15 点)

エ. 想いを伝えられる …(17.5 点)

オ. 生活の役に立つ …(18.5 点)

カ. 目的がはっきりしている …(12 点)

キ. その気になれる …(11 点)

(2) 硬筆学習に関する生徒の意識

調査で明らかになった生徒の硬筆学習への意識をまとめると次のようになる。

- ・書写学習の好き嫌いには性差や学年差がみられるが、書写が好きな生徒では性別や学年に関わらず硬筆学習への期待が大きい。一方、書写学習を嫌いな生徒は、

自分の文字に自信が持てず書写力向上を諦め書くこと自体を楽しめなくなっている。← (a) (b)

- ・特に速書きの字形損傷が著しいことを自覚し問題視している。← (c)
- ・自己の課題を明確にして、それに対する具体的な対処法を求めている。← (d)

- ・自分らしさや様々な工夫など、主体的な自己表現活動を希望している。← (e)
- ・「生活に生かす」「想いを伝える」等の目的をはっきりさせた活動を望んでいる。← (f)

自分の書き文字に劣等感を抱き自分を肯定的に見ることが出来なくなっている生徒に対して、規範文字に似せて書く活動を強いるのは問題である。

2. 書写教育における「書く」学習の可能性

(1) 発達段階への対応

「自分」と「ひと」とを確かに感じとり、人とつながりつつ自己表現・自己実現・自己確立を図るところにアイデンティティ形成過程があると考えられ、思春期には自己像を中心とした個人的なアイデンティティがまずつくられる²⁸。また、小学校高学年から中学の頃に、「自分はなぜ自分なのだろう」といった問い（自我体験）について考えるようになる²⁹。自分を見つめ、自分だけの内的世界を作り広げ始めるが、中学生は表面上はまだ素朴で肯定的な自己像を有して明るさを残していると言われる³⁰ことから、この時期の指導の有効性が期待できる。言い換えれば、この時期に自分に対する無条件の自信や確信が必要なのである³¹。自分を肯定出来なければ、本当の意味の「相手意識」（よく思われたいから丁寧に書くのではなく、私自身が丁寧に書きたいから丁寧に書くこと、これを石川は片務的な絶対と無償と説明している³²）は生まれないと考えられる。

(2) 筆跡的とらえ

魚住は、「筆跡は個々人の潜在的な資質において作り出された先天性に依存するもの」であり、「無自覚のうちに写し出される筆跡法則は先天的資質に依拠する内在性書跡として理解できる。」と論じている³³。また、「筆跡の先天的であり後天的である二層性」に注目し、「筆跡の内在性の潜在力は強くたやすく変化するものではない」としながらも、「字相や筆写の姿勢は変化し」、「字相がいつの間にか内在性に浸透するまでインプットされていく」ことを示している。

さらに、「内在性筆跡は年齢、健康状態や心理状態、またその心理の切り替え、書法の学習によって変化する」と述べ、字相の変化をねらった学習の存在をも意味づけている。そこで高村光太郎の「書」と「原稿」とを例示し、「書を芸術として明確に認識し、かつそれがその独自

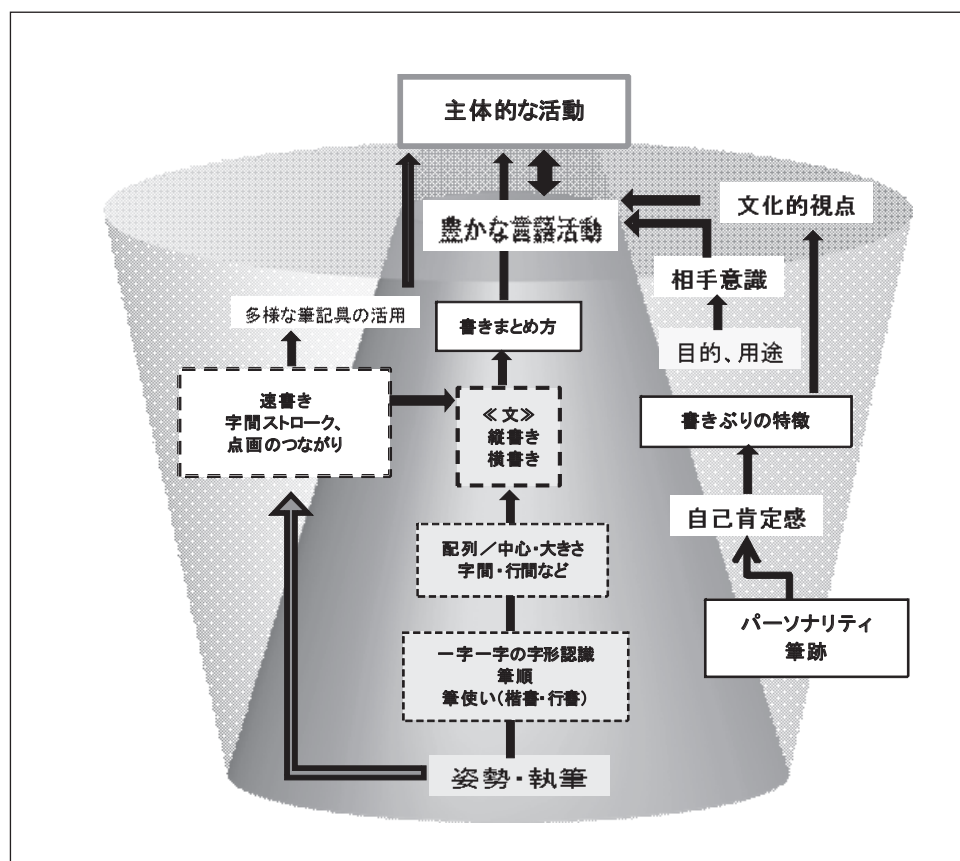
性によって創造されている場合には、内在性と外在性の二者の関係はその人のもつ筆跡の中で一流れに認識でき、多くの文人の書と呼べるものがここに位置付けられる」と説明している。

(3) 書写教育における「書く」学習の可能性

真の「相手意識」を育てるためには、形式的な規範を追うのではなく、主体的な学びを導き出す、自己肯定感に基づく書く活動が求められる。また、この時期は、自己の否定的な側面に気づかざるを得なくなると同時に、理想と現実のギャップに悩み、何とか理想の自分に近づく努力を始める。ところが性格はそう思い通りに変えられないというパーソナリティの二重構造が思春期から青年期にかけて普遍的に現れることから、表現された姿と同時に背後に隠れた姿や性差への考慮も必要になる³⁴。そこで筆跡的とらえ³⁵を取り入れ、「字相の変化を求める『書く』学習」によって、自分を見つめ自分を知り、「自己肯定感」を育むことを提案したい。道徳の学習指導要領も「個性を伸ばして充実した生き方を追求すること」を意識した言語活動の展開という観点から、生徒自身が自己のパーソナリティを尊重するように求めている。明らかに外在性といえる「文人の書」のみならず、内在性の面が大きい「文人の原稿」を真似し、その気になって「書く」学習も、読書活動との関わりや「伝統文化」の観点から取り入れられるのではないだろうか。

中学校国語科書写における硬筆学習は小学校からの系統性に基づき「姿勢・執筆」「筆使い」「筆順」「字形」という一字一字の基礎的な学習の上に「配列（大きさ、中心、字間、行間等）」が何層にも積まれ「日常に生かす」学習³⁶へと発展させる。こうした既存の系統性はピラミッド状の基軸として内側にあり、その外側を取り巻く形で発達段階に対応した指導が位置づけられると考える（次頁図1参照）。

中学段階の書き文字を「その人らしさ」＝「今後変化しようのない『筆跡³⁷』」ととらえる「書く」学習とは、決して基礎的な学習を怠ることではなく、「いわゆる手本」を真似ることとも異なった、大いに生徒の主体性や意欲高揚が期待できる³⁸。また、他者との関係性に差が生じる中学生は相手意識も一律ではないので、性差も認識し規範を固定化せず、自分を見つめ、自己課題として高めるべきであると考え³⁹。



【図1】発達段階に対応した硬筆指導の方向性

6. 国語教育における「書く」学習の可能性

—筆者の実践から—

前章で指摘した「自分を見つめ、自分を知ることの重要性」は、国語教育においても同様なのではないだろうか。むしろ国語教育における「書く」は書き手の内面を表出するので、書写以上に重要であると考えられる。

1. 「自分を見つめる」書く学習の実践

「書く」ことによって自分を見つめさせた筆者の過去の実践例を取り上げ、西郷の「作文指導の目的と方法⁴⁰⁾」からの引用を挙げながら検討する(文中に引用箇所を頁を記載する)。

(1) 西郷論の「記述後の指導」

Aの作文「家を出てから学校まで」(資料1参照)は、いつものことだから、必然的に「です・ます」で書いている。ところが、5から8行目にかけては常体にして、表現のあいまいさが見られる。これは、特殊、いわば一回きりのことだから必然的に過去形になっているが、その

家を出てから学校まで (A)

朝家を出て、母の車で駅まで送ってもらっている。車の中ではあまりしゃべることがないので沈黙が続いている。だから車の中では海を見ている。晴れている時は太陽の光が海に射し込んで海がキラキラ光って目にとびこんできて、きれいだなって思いながら、短い時間、海をながめている。雨の日は波が高く太陽の光がないから、海は晴れている時とは正反対で汚れてきたない海だった。まるで人の心の中のような感じだと思った。駅について電車に乗ると、ウザイくらいの高中生や社会人が多勢いて、とくに高校生がしゃべってうるさい中、自分は電車の中、ポケットとしていたり疲れている時は、立ちながら寝ている。朝からテンションが高い時には、友達としゃべっていたり目によって違う。そうこうしている間に乗り換える熱海に着き、またそこで高校生や社会人が増え、もつとウザくなるなか、また電車に乗り、そこでは座って沼津まで寝ながら来ている。その電車の中は満員で、電車がゆれるたびに押しついたり押されたりしている。沼津に着くと人が大勢改札口に向かっていて、アリの行列のようになっていて、人が多いからなかなか前にすすめなくて、だんだん自分の中にムカツという感情がおこった。する中、3分ぐらいたって、やっと改札口を出られる。それから歩いて2分ぐらいの駐輪場にむかい、自分の自転車を探して、見つけると隣の自転車がジャマで出せない時もある。それらをどかして自転車に乗る途中、何も考えないでただ自転車のペダルをこいでいる。

雨の日は、すべりやすくなるから、気をつかいながら、乗ってコンビニで朝食を選ぶんだけど、金がないから最低限の安いものを買って、読みたい本がある時は本も読みながら気分がスッキリした所で自転車に乗って学校に行く。

【資料1】 家を出てから学校まで (Aの作文)

移り変わりが作者には意識されていない (p.58) ということになる。また、「車の中では沈黙が続いている。」という辺りに家庭でのAの様子を垣間見ることができた。西郷が重要視する記述後の指導とは、教師による推敲ではなく、例えばおかあさんの事を書いた文章にすばらしい<おかあさん>の人間像が出ているねと子どもに伝え、「表現のおもしろさ」に気づかせる (p.43) ことである。こうして、書き手自らの思いや考えを引き出すことができるのではないだろうか。

(2) 「書く」ことを通して見えてきたもの

入学当初、色々な地域からやってきたワル達が勢力争いする中、小学校高学年から素行の悪いSは特に目立ちたがり孤立していた。一斉学習を嫌がって授業中に暴れ、注意すると鋭い目で睨み反抗。揉み合ったこともある。

しかし彼は2年の半ばから段々と素直な一面を見せるようになり、ディベートでは照れくさそうに「制服は必要だ」という立場で意見を述べ友人達を驚かせた。ずっと面倒がっていた「書くこと」に対しても、「家を出てから学校まで」の実践では、生き生きとした文章が書け本人も満足していた。(文末資料1参照)

最も印象的だったのは、これまで家族について一切口にもしなかったSが、自分の父親や姉に対する感情を素直に文章化したことだった。(資料2参照)

《Sの「僕の父親」について》

Sは文章中に、「姉に比べて成績も良くない」「良い高校にも行ってない」「僕の子供だから頭は良くない」「バ

力」とくり返しのかたち (p.50) で、優秀な姉との比較によるコンプレックスと日頃子供に無関心で会話もしないのに母親から何か聞いては怒る父親への不満を書いている。しかし、そこには、「父が嫌い」と書きながらも「本当は遊んで欲しかった。」という父への思いを読み取れる。「僕の言う事を聞かないかもしれない」でも「あいさつ」というように、父から声をかけられたい、それを彼は会話と考えている。この「変化をとまなう反復 (p.51)」によって彼が家庭内の会話を望んでいることがよく分かる。結果的に意図しなかったものまで表現された (p.35) のである。こうした家庭での寂しさが彼の数々の問題行動の要因だったのかもしれない。理想の父親像を考えることによって父への具体的な「見方」が示され認識 (p.22) できたようだ。この実践の中では本人による深読み (p.36) はしなかったが、「お父さんと話がしたかったんだね」と声かけすると、驚くほど素直に「そう、ずっとそう思ってた」と自分の気持ちを確かめながらつぶやいていた。

書き上げた作文を「虚構」の観点から再度とらえ直し (p.21) したことによって彼の態度は大きく変化した。これまで父親が骨折って見つけてきた就職先を何かと理由をつけては断り突っ張っていたが、素直になって父の縁故に落ち着いた。謹慎処分を受けた関係で友達より時期は遅れたが、すっかり柔和な表情に変わって高校を巣立っていった。こうしたSの変化が国語の授業の影響と驕ってはいないが、「書くこと」を通して彼が自分を見つめ直したことは間違いない。

【資料2】 僕の父親 (Sの作文)

僕の父親
僕の父親は子どもの事があまり好きではないらしく、僕たち(姉と自分)とあまり話をしません。もちろん話かければ話はするのですが、そんな父親を僕はあまり好きではありません。僕の家は共働きで小さい頃は、おじいちゃん、おばあちゃんだったの、父親とキャッチボールなど二人で遊んだ記憶などはないです。僕は姉に、比べて成績も良くないし、良い高校にも行ってない。父親にしてみると姉の方が可愛いみたいです。

僕に子供ができたなら、優しくてよく遊んであげる父親になりたいと思います。僕の子供だから、頭は良くないかもしれない。僕の言う事を聞かないかもしれない。でも僕は会話をしたいと思います。自分の父親のように、普段、会話もしないで、母親に悪い事をしたと聞いて、しかる、そんな父親にはなりたくないです。あと、自分の子供には一般常識のある子供にしたいと思っています。僕が言える立場じゃないかもしれないけど、あいさつなどどんなバカでも社会の常識のある子供にしたいと思いません。

(3) 意欲的に取り組める「書く」学習

西郷は、書く意欲をもたせることが課題である (p.32) と述べている。その点において、筆者が実践した「家を出てから学校まで」は、一斉に与えた課題でありながら、どの生徒も意欲的に取り組めて効果的であった。

成功の鍵は、大村はまの実践⁴¹にもあるように、読み手が明確だったことにある。級友の住んでいる場所の存在すら知らない状態に加え、卒業後の進路を意識し、今こそ級友達との交流を深め気持ちよく各々の道に進みたいという彼らの思いが合致したのである。日常の登校風

景を「伝え合う」ことが彼らにとって十分意味があった。単なる日常であるからこそ、それを繰り返してきたにもかかわらず今までお互いに知り合えなかったという驚きが、動機づけとなり意欲的に書けたのであろう⁴²。

《実践「家を出てから学校まで」の流れ》

- ① 家を出てから学校まで」の絵地図を書く。
…地図が描けない生徒は、「自転車で15分」「信号を左」など、言葉でメモする。
- ② ノートの右上に「家を出て」、左下に「学校に着く」と書く。
- ③ 中間を空けてもよい。後で膨らめるときはそこに番号を打って挿入するよう。
- ④ 友達と交換し読み合う。

(4) 生活作文について

青山由紀は、「因果律」で書くことを徹底的に訓練している米国の作文教育に対し、日本の従前の作文教育は「したこと」を時系列で述べる生活作文を低学年で丁寧に指導し、それ以降は観察文、新聞、依頼状や礼状などの書式の書き方指導に傾斜しがちであったと指摘している。そして、①主張・結論、②主張を支持する事実・根拠、③最初の主張を繰り返す」という「因果律」の三部構成で書かせることを推奨し、論理的な思考力を育むことをねらいに挙げている⁴³。青山の主張は、生活作文を時系列で追うことに対し、論理的思考力を育むというねらいを定めた場合において、警鐘を鳴らしたものである。生活作文は、過去の綴り方が文芸創作の準備的色彩が濃かったために反省材料にされている。

しかし、筆者が前章で検証した高校での実践に改善を加え中学校第三学年で実践⁴⁴した（文末資料2参照）ところ、次頁のような回答が得られ、効果が確認できた。つまり、生活作文に「書く」学習の可能性を見出すことができたのである。

時系列作文について鈴木三重吉は、特に低学年の段階ではまず時間系列に沿って書かす（＝「展開記述」）のがよく、次第に文章を書くことに慣れてくると「時間を異にした、いろいろの場面に直面した、または、いろいろの観点から見た、人物、事象を総合して記述する形式（＝「総合的記述」）に移るといっている⁴⁵。

このように、筆者の実践は、中・高生に対しても時系列の作文が有効であり、自己を見つめる契機にもなり得るということを示唆している。

調査結果（複数回答）

- ・書くことが苦手だったのに、どんどん書けた。…87%
（400字詰め原稿用紙2～20枚）
- ・文章を書くことが楽しくなった。
（書くことの楽しさを味わう）…83%
- ・友達に知らせたいと思って書けた。
（読み手を意識して書く）…91%
- ・言葉の使い方を工夫できた。…73%
- ・文章の構成を工夫できた。…52%
- ・自分の生活を見直すことが出来た。…65%

これは、青山の指摘にあるような時系列から開始した「生活作文」であるが、書くことに必然性を持たせ、レトリックの学習を生かした豊かな表現も取り込むことによって、文章の構成も考えられる学習へと展開できた。何よりも、「書く」ことは楽しいと思った生徒の反応が、実践の有効性を確かにしている。「どのような言葉でどう書かれているか、その表現の背後にある書く活動を尊重し、正確さや客観性を大切にすること」という倉沢の作文教育論にあるとおり、生徒の生活そのものを題材として、読み手にうまく伝えるよう各自が言葉を選んで書くというねらいを達成するだけでなく、自分の生活を見直すことにもつながったのである。

2. 国語教育における「書く」学習の可能性

(1) セルフカウンセリングと「書く」学習

筆者は、昨今の少年犯罪増加を憂慮し児童生徒の心の問題をとらえて、書写を含めて国語教育で何ができるかを根本的に問い直すべきだと考えていた。その点で「書く」学習の可能性として、西郷の作文教育論をセルフカウンセリング⁴⁶に照合して考えている。

「作文の目的は人間の真実を認識するための方法、ものごとの本質を認識するための方法を身につけて、人間観や世界観をつくっていくこと（p.49）」と西郷が述べている。この実践に自分を見つめ自分を知るという「書く」学習の可能性が見出せる。

「書いたものから、あらためて、あることを認識させる。（p.36）」、「作者が意図どおりに書いたとしても、なおそれ以上のことまで表れる（p.37）」、「人間はそういうものである…それがウソでなくリアルに、事実として書かれているかぎり、そういうものとして表れてくる（p.37）のである」。日常生活を取り上げ、自分の固定概念（＝モノサシ）を離れ認識するセルフカウンセリングの自己探求により、ありのままの自分を見つめられる。その「書く」行為によって、日常生活の中で、無意識に「他者（朝会う人、友だち、親や兄弟）」を意識している自分がいることに気づき、さらには「読み手」を意識して書くこと

になる。つまり、自分のことを自分のために書くことによって、自分を見つめ自分を知ることが可能であると考ええる。

(2) 国語科全体での「書く」学習の設定

当然ながら筆者も、書くことが苦手な高校生・中学生に対しては、コミュニケーションとしての「書く」学習を機会あるごとに実施した。根気よくノート指導をし、辞書を活用して語彙を増やす、漫画を使って登場人物の台詞や思いを吹き出しに書かせるなどの工夫⁴⁷もした。豊かな言語活動として、例えば「読みを深めるため書く活動」や、「意見交換(話す・聞く)を助ける書く活動」等、思考の深まりにも「書く」学習は機能している。

西郷は「作文にしても読書にしても、説明文にしても、文芸にしても、全部それはやっぱり認識に関わる」とし、筆者・作者、作中人物の認識のあり方、また読者の認識のあり方をどういうふうに教師が授業の中できみ合わせるかという「認識の方法」を軸として、それら全部の領域を横につなげ関連づける⁴⁸と述べている。筆者はまさに、それを実践していたのである。

しかも西郷は「国語科で育てる力」として、国語科そのもののあり方を人間認識の力を育てる場であり、教科であると、改めて再認識する必要がある(p.11)と述べている。前述のSとの関わりのように、西郷の力説(p.11)通り、国語科教育の立場から人間不在の教育というものを批判し、そして人間を取り戻す教育のあり方をめざす必要性を痛感している⁴⁹。

その高校生に対して、年度当初の計画では詩「I was born」(吉野弘『詩学』1952 年)は取り扱わない予定だった。しかし、「こころ」での読みの深まりを確かめ進路決定などで家族と自分との関わりに意識が集中していた生徒の状況を考慮し、詩の表現の特色を味わうという教科書が設定したねらいとは異なる意図で取り上げた。関連性を持たせ認識を深める(p.26)ことを意図して、この後「親について」の文を書かせたのである。

このように、国語の授業全体が書く学習と関連している。作文を書かせる段になって、目のつけどころやとらえ方、表現の仕方を学習させるというのではおそい(p.115)のである。西郷は「正道、本道は、やはり普通の『国語』の授業—正確に言えば『国語』科だけではありません—の中で、説明文教材や文芸教材を扱うときに、筆者、作者がどこに目をつけているか、どういうふうに見ているか、その見方を学ばせることである。」「ものごとの本質や人間の真実を追究し、みごとにとらえて得ているか、あるいは、それをどのようにみごとに読者に訴えるよう表現しているかを学ばせること(p.115)」と言及している。

7. 書く学習の可能性

本論では、国語教育の「書く」学習の先行研究を基に検証し書写学習をも併せてその意義を再確認したうえで、今後目指すべき新たな国語力としての「書く学習」の可能性を考察してきた。その結果、これからの時代に求められる国語力、『考える力』『感じる力』『想像する力』『表す力』のいずれにも書写学習が積極的に機能するという考えに至った。

文章を書く活動、それを文字に記して書く活動の両方が学習者の言語生活の中に存在し、そこには必ず学習者自身の意思が込められていることを忘れてはならない。

書写は取り立て学習であるが、日常に生きる力にするためには、国語教育と書写教育との両領域を融合させ総合的にとらえるべきである。そこで、書写学習を国語科単元構想に参入させる形での展開を推進し、小学校5年生での「学級新聞をつくろう」、中学校1年生の「小学校の先生に手紙を書こう」の実践を教育現場と連携して実施したが、どちらも効果的であった。⁵⁰。

昨今の書写学習で強調されている「相手意識」に関しては、読み手の存在があつてこそ「正しく整えて書く」という書写のねらいが確立し、必然性に裏付けられた主体的な学習を可能にしている。相手に対し自分がどう向き合い、どう書いて伝えるのかを自問自答し、「相手や目的による規範意識の差」を明確にすると共に、基礎・基本の確かな定着や発展をねらった楽しい「書く」学習を提供できると考えている。

また、言語活動の充実が重要視される今日、最終的に手紙や感想文、あるいは意見文や報告書としてまとめることを最終目的としなくても、読みを深めるための書く活動や、交流のための書く活動など、書く学習は総合的な国語力として機能していることも確認しなければならない。書写学習でも、日常生活に生かすという観点から、これまで以上に学校生活で活用できるポスターや掲示物の作成などを実践に取り入れるべきであろう。その際、パーソナリティを意識し、自己肯定感に根差して個の文字の特徴を生かす、個の課題解決に直結した具体的指導が求められる。

本論では、国語実践の自己評価と書写に関わる調査結果からの研究を通して書き手の「心」の問題に働きかける「書く」学習の必要性を、可能性という点で論じてきた。ここでは可能性という消極的な言い方をしたが、実は、これこそが国語科のねらいであるとも考えている。

青木が『書くこと』を軸にして、読むこと、さらには、作文へ、話すことへと、表現活動を広げ、日常の学習を通して、表現力を育てていこう」と主張⁵¹し、西郷は「科学教育が科学的知識を体系として教え学ばせるというだけでは、人間はいかにして、知識を獲得してきたか、その仮説、実験、観察などの科学の方法なるものを教える

ばせているように文学教育、読書教育においても意味発見、価値創造の虚構の方法を教えることが第一の課題である」⁵²と論じている。

加えて、筆者は、自己を見つめ自己を知った上で自分の考えや思いを確かにし、それを相手にうまく伝えるという社会生活を送るための「コミュニケーション能力」育成に「書く」学習が有効と考える。

さらに「文化継承」の観点を加えれば、「書」や「文学」を意識した「書く」学習の意味が拡大する。例えば小学校第三年の教材「三年とうげ」では、読みの後に物語を作るという展開を進展させ、作った物語を絵本にして文章を書き入れる等の活動が期待できる。小学校の書写の学習内容は基礎・基本だが、自分の書き文字の特徴を自覚し、字形認識の原理・原則に従って直すべき箇所を直し生かせる部分は生かすという、個の課題に応じた活動にして楽しく展開したいものである。

中学校では、さらに書く内容や文字について自己を見つめるよう働きかけたい。例えば好きな詩などを、何故好きなのか分析させ、その自分の思いを込めて、力強い始筆や右上がりの強調、背勢や向勢の書きぶり等も幅広く特徴として生かし、文としてまとまって見えるように書く手だても考えられよう。「書く」行為に着目したため、主に硬筆書写について述べてきたが、これは高等学校芸術科書道の学習内容との関連にもつながる。「文人の原稿」を真似て書いて「その気になって書く」という幅広い言語活動も、読書活動との関わりや「伝統文化」という観点から取り入れられるのではないだろうか。学習者の主体的な取り組みを鍵とした学習であることが最も重要である⁵³。

文字の獲得から今日まで、文字を使ってコミュニケーションを円滑にし、思考を深め、記憶を確かにして後世に記録を残してきた日本人として、書く文字を、書く言葉・文章を大事に考えたい。

8. おわりに

ここに紹介した高校では、卒業時に生徒の多くが、「12年間の学校生活の中で初めて国語を勉強したと感じた。」といってくれた。書く学習を重視した実践が「国語を学んだ」実感につながったと考えている。

すべての子供の知的、情緒的、社会的、肉体的、芸術的、創造的、精神的な潜在能力を引き出すという「ホリスティック教育」の観点⁵⁴が注目されている。国語の学習において「豊かな言語活動」としての書く学習の展開が推進され、地域や自然界との関わりや思いやり、穏やかさ等の精神的価値観、また自己肯定感に基づき今後の人生の目的や意味の発見へと結びついていくことを期待している。

- 1 豊口和士「『書く』ことに関する基礎研究」『書写書道教育研究 第19号』2004 全国大学書写書道学会編
- 2 杉崎哲子「中学校国語科書写における硬筆指導の方向性に関する考察」『書写書道教育研究第26号』全国大学書写書道教育学会編 p.40～49 2012
- 3 野地潤家編「作文・綴り方教育史資料 上・下」桜楓社 1971
- 4 西尾実『講座 作文の指導』全7巻(1955 明治図書)の巻頭論文としてまとめられた論考。ここでは、西尾が1952年刊行の『書くこと教育』(習文社)で明らかにした「社会的通じ合い(コミュニケーション)」としての「書くこと教育」の原理・内容・方法の考え方が改めて確認されている。
- 5 西尾実『国語科表現教育論文教育論(2)』明治図書1994 p.366 解説より
- 6 田近洵一「書くこと教育」はじめに『現代国語教育論集成 西尾実』1993 p.247
- 7 西尾実「書くことの学習」『国語教育学の構想』明治図書1955 p.125
- 8 田近洵一編『現代国語教育論集成 西尾実』「書くこと教育」1993 p.248
- 9 上掲書4 p.108
- 10 菅原稔「戦後作文・綴り方教育史研究—倉沢栄吉氏の論考に見る戦後作文・綴り方復興の一側面—」岡山大学大学院教育学研究科研究集録 第148号2011 p.87～98
菅原は、Ⅰ～Ⅲを以下のように分類している。Ⅰ「書くことの指導」『国語学習指導の方法』世界社1948～『作文教育の体系』金子書房1952、Ⅱ「作文教育の現場における問題点」『作文教育の方法』新光閣1953～『作文の教師』牧書店1955、Ⅲ「現代日本語教育と作文」『作文教育講座・6・現代教育と作文』河出書房1955～『表現指導』朝倉書店1957
- 11 倉沢栄吉「かく力を伸ばす」『教育大学講座・23・国語教育 金子書房 1950 p.407
- 12 吉田裕久「国語単元学習における授業と評価」『月刊国語教育研究NO.487』日本国語教育学会編p.6 2012. 11
- 13 青木幹男『第三の書く』1986 国土社
- 14 小野瀬雅人『入門期の書字学習に関する教育心理学的研究』風間書房2005
- 15 押木秀樹・寺島奈津美・小池美里「手書き文字におけるパララングエジの要素による伝達に関する基礎的研究」『書写書道教育研究第24号』2010
- 16 青山浩之・柳澤ももこ「国語力と書写力を支える文字群の書きまとめ能力に関する考察」『書写書道教育研究第24号』2010
- 17 杉崎哲子「書写指導に関わる字形損傷要因の分類」『かたちシュレー2012』形の科学会発表資料、群馬県吾妻郡J国民宿舎四万ゆずりは荘 2012
- 18 検定教科書(光村図書、東京書籍、学校図書、三省堂、教育出版、大日本図書)
- 19 上掲書1
- 20 『月刊国語教育研究No424「特集書くことの日常化・習慣化」日本国語教育学会編 2007
- 21 上掲書2
- 22 静岡大学教育学部附属島田中学校、藤枝市立広幡中学校、焼津市立大井川中学校に協力いただいた。1年274名、2年117名、3年161名、各学年男女別に集計
- 23 1年男子30.5%、2年男子11.9%、3年男子10.4%、1年女子55%、2年女子30.4%、3年女子37.2%
- 24 ただしこの時期は男子の方が女子よりも小学校高学年期との差が少なく、1年男子は中間的な値を示している。
- 25 1年-男子55%、女子60%、2年-男子43%、女子82%、3年-男女とも41%

- ²⁶ 「自分の文字に自信が…」1年-男子53%、女子55%、2年-男子57%、女子83%、3年-男子56%、女子63%、「今さら…」1年-男子33%、女子64%、2年-男子21%、女子17%、3年-男子31%、女子38%、「書くこと自体が嫌い」1年-男子87%、女子45%、2年-男子64%、女子67% 3年-男子56%、女子25%
- ²⁷ 取り組みたい理由を上から順に、1位＝3点、2位＝2点、3位＝1点としてカウント。学年による順差は1・2位にはない。
- ²⁸ 山下格編『アイデンティティ』鍾幹八郎1999 日本評論社
- ²⁹ 天谷裕子『『私』への『なぜ』という問いについて―面接法による自我体験の報告から―』発達心理学研究13 2002
- ³⁰ 二宮克美編『ガイドライン生涯発達心理学』第6章、中島実ナカニシヤ2006
- ³¹ 菅佐和子「思春期とアイデンティティ―親との絆・血のつながりをめぐって」日本評論社 1999
- ³² 石川九楊『『書く』ということ』文藝春秋 2002
- ³³ 魚住和晃『筆跡鑑定ハンドブック』三省堂 2007
- ³⁴ 加藤隆勝「青年期における自己意識の構造」心理学モノグラフ14 東京大学出版会 1977 評価的側面に関しては中学生では肯定・否定のどちらか一方に極端な評価がみられる。否定意識は発達差が見られず、中学生と高校生で男性より女性の方が強い。
- ³⁵ 黒田正典『書の心理』誠信書房 2007、横田『筆跡から性格がわかる―文字でできる性格判断』講談社1997
- ³⁶ 藤井浩治、松本仁志「書写教育におけるカリキュラム開発のための基礎研究-『読むこと』『書くこと』に生きる書写授業の実践をもとに-」『書写書道教育研究 第19号』2004
- ³⁷ 原子朗『筆跡の文化史』講談社 1997
『振り』『風』『様』は、「ますらお振り」「京都風」「唐様」等、ある人間(階級、社会、時代)の生き方の好みやくせ、独特のスタイルがその人(階級・社会・時代)の生活や生き方に一貫して認められるときに使ったことば。 原子朗『筆跡の文化史』講談社1997
- ³⁸ 心理治療やカウンセリングの目的は、クライアントの症状をなくしていくことだけにあるのではなく、むしろクライアントのパーソナリティの変化・成長を目指している点において、教科指導と共通している。医療モデルでは、相談を受けた医者が問題の原因を考え解決法を与え、その後は患者がその解決法を実行できるかが問題であり、うまくいかない場合は、患者はまたそれを訴え相談を受けた者が新たな解決法を指示する。これに対して成長モデルではクライアント自身が自分の問題を考え解決法を見いだしていく。カウンセラーは、そのプロセスを共にして支え自己洞察に至るまで一緒に考え悩みながら援助していく。クライアントは、このプロセスを経て人間的に成長する。この成長モデルの考え方が書写指導においても重要である。
- ³⁹ カウンセリングが進展する場合と同様に、クライアント(学習者)のパーソナリティは、①見せかけの自分、②「べき(一すべき)」という考え、③他者の期待に沿うということ、④他者を喜ばすということの4つの状態から遠ざかっていき、①自己指示的、自己責任存在、②過程的な存在(固定的存在の逆)、③複雑な様相を持ちうる存在、④経験に対して開かれる存在、⑤他者を受け入れることができる存在、⑥自己を信頼することができる存在という状態に近づいていくと考えられる。
- ⁴⁰ 西郷竹彦「作文指導の目的と方法」『西郷竹彦文芸・教育全集』第19巻(作文の指導Ⅰ作文と教育)恒文社 1997 p.17-100
- ⁴¹ 大村はま『教室をいきいきと2』ちくま学芸文庫1994 p.161
- ⁴² 「書く意欲を引き出し、自己への認識を深める表現活動」『月刊 国語教育研究 No.391』日本国語教育学会 2004
- ⁴³ 青山由紀「中学年の『書くこと』の指導の開発」『月刊国語教育研究 NO.487』日本国語教育学会編 2012. p.19,
- ⁴⁴ 名古屋国際中学校高等学校 第3学年(102名)を対象に2010年に筆者が実践した。
- ⁴⁵ 鈴木三重吉『綴り方読本』1935
- ⁴⁶ 「自分を見つめる心理分析―セルフカウンセリング入門」渡辺庚磨 講談社 2003
- ⁴⁷ 堀江マサ子「認識力・思考力を育てる書く活動―高等学校の場合―」『月刊 国語教育研究 No.398』日本国語教育学会編 東洋館出版 2005
- ⁴⁸ 西郷竹彦『文芸研国語教育事典』明治図書 1989 p.13
- ⁴⁹ 参考「書く意欲を引き出し、自己への認識を深める表現活動」『月刊 国語教育研究 No.391』日本国語教育学会 東洋館出版 2004
- ⁵⁰ 杉崎哲子「書写学習の国語科単元構想への参入による教育現場との連携」平成24年度日本教育大学協会書道部門会京都大会、口頭発表、2012(於京都教育大学)
- ⁵¹ 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
- ⁵² 上掲書40 p.106
- ⁵³ 上掲書2
- ⁵⁴ 杓名・杉浦・高田2009「書写書道への『ホリスティック』の応用に関する序論的考察」『書写書道教育研究第24号』2009

【連絡先 杉崎 哲子

E-mail: essugiz@ipc.shizuoka.ac.jp】

＜文末資料1＞

家を出てから学校まで (S)

家を出て⑦小学校の交差点ではたふりのおばさんに止められて、毎朝、のろたら走っている軽のおばさんの後で遅刻しないか焦りながら右から抜かし、コンビニでガムを買って、どうにか長い東名の側道に引かからないようにタイミングはかつて走る。気分の良い日は鼻歌でも歌いながら…。

①吉原駅に着くと駐輪場のおしさんにあいさつして、売店のおばさんにあいさつして、イオンのチラシ配りをシカトしてホームに走る。そこにいるいつもの可愛い大学生。話しかける…のは無理だなあ。⑤

電車に乗るといつもの参考書読んでるG高の男子。電車の中まで勉強したくねーなあ。⑥その奥にはいつも旅行のパンフレットを見てる親父。早くいけよ。

②バス停まで歩くと③態度の悪いバスの運転手。伊豆箱根は、もうダメだな。セブンのおばさん、メロンパンとか、新製品を勧めてくる。コンビニはコンビニー!!で、到着④

・

①そして、ジャトコの駐車場にウイカーを出さずに右折する。スカイラインのおっさんにらみつつ横を走る女子高生を見る。

②沼津駅に着くとロータリーでいつもていの良いゴタクを並べてる政治家。
それができりや小泉さんも苦勞はしねーよ！

③いつも十分以上遅れてくるくせに当たり前様な顔をしているこのバスで遅刻かどうかが決まる。

④学校の前でピアスを外してネクタイをしてズボン上げる。大嫌いな生徒課があいさつしてくる。無視する。その横の校長には満面の笑顔であいさつ。いやみだと気がついているだろうか？

⑤いつもの一番線の乗り場には超ぶすな女がいる。そのくせなんか気取った顔をしているから腹が立つ。

⑥原駅で乗り込んで来るN工高のぶすな女は、春休みが終わってから、髪が超伸びている。エクスデ？ 似合ってねーぞ☆

⑦原付のかごにかばんを入れて、MDウオークマンを耳にセットして、かかりの悪いエンジンに火を飛ばす。さあ、行けどー！

<文末資料2>

国語科学習指導案

実施学級：第3学年3組（男子21名 女子16名 計37名）

単元名：「家を出てから学校まで」

単元の目標：目的に応じた文章の種類や修辞法を理解し、表現することの楽しさを味わいながら書く。

単元設定の理由：改訂学習指導要領では、ほとんどすべての教科において、「思考力・判断力・表現力等」を育成するため次のような学習活動例が示されている。…①体験から感じ取ったことを表現する。②事実を正確に理解し伝達する。③概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする。④情報を分析・評価し、論述する。⑤課題について、構想を立てて実践し、評価・改善する。⑥互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる。…こうした学習活動の基盤となるのは、「数式等を含む広い意味での言語」であり、その中心は「国語」である。国語の授業では、「知識・理解」だけでなく、「表現すること」が求められ、一つの主題を探究するために読むことと書くことを結合させていく『主題単元型の読み書き関連学習』が見直されている。これに関して本校の平成21年度学習指導計画によれば、第1学年・第2学年の学習内容は『文法』の授業も含め「読解（理解）の力と言語事項（漢字と文法）」が多く占め、作文は「まとめ」にのみ位置付けられている。第3学年では「教科の目標」に「表現活動」が挙げられて『進級論文』の授業が組み入れられてはいるものの、「様々な言語活動」という点で偏りが指摘できる。そこで、「言葉の力」を探究するための「表現活動」として、3年間の系統性を考慮し、教科書教材『言葉の力』を学習した後に本単元を設定した。

指導計画：(1) 目的に応じた文章の分類と修辞法を学ぶ。 2時間
 (2) 「家を出てから学校まで」のための絵地図を描く。 1時間
 (3) 表現効果を考えて心情を描写し、文章を膨らませる。 1時間（本時）
 (4) 校正を加えて文章を完成する。 2時間
 (5) 書いた文章を深読みして表現の面白さに気づく。 1時間

本時の主題：表現効果を考えて心情を描写し、文章を膨らませることができる。

本時の目標：(1) 時間の流れにしたがって道のりの概略をとらえ、文章を書けるようにする。
 (2) 修辞法の学習を生かして、心情を生き生きと表現できるようにする。

使用教材：ワークシート①絵地図
 ワークシート②概略文
 ワークシート③貼り付け用紙（常に、ある時、過去・未来に）
 「言葉の力」（教科書『伝え合う言葉』p.74～p.79）
 ノート（文章の種類、修辞法、短作文）

留意点：・授業づくりの「内容」として、生徒の生活に身近であること、自分だけの日常を見つめることを重視して題材を設定する。
 ・絵地図を描くことによって、文章構成を考える活動への抵抗感をなくし、「書く活動」に取り組み易くする。
 ・相手を設定して伝えることを意識すると表面的に飾る表現になりがちであるため、ここでは「場」にふさわしい表現技法を深く追及することはせず、「自分を見つめる」自然な言葉を大事にする。
 ・概略から文章を膨らめていく手だてとして、「常に、いつも」「ある時、まれに」「過去に、未来に」という3パターンを提示する。
 ・人間認識の力に結びつけるため、記述後の指導として「深読み」をさせることによって、教師による推敲ではなく、生徒自身が「表現の面白さに気づく」ようにする。

生徒の様子：担任初日、M君に対して数名の男子が侮蔑的な言葉を浴びせ、クラスの多くがそれに共鳴してまとまるという光景に驚愕し寒気さえ感じた。「言葉の力」を活用できないばかりか、誤った使い方をしている彼らに「心の貧しさ」を感じ、人間教育としての国語教育の必要性を再認した。そこで、豊かなコミュニケーション能力の育成を目指し、特に「書くこと」を重視して授業を展開してきた。「書くこと」は、「考えるためにも書く」という大村はまの言葉にもあるように、書き手の思考を緻密にし自己を振り返らせつつ、新たな認識や思考を生み出す有効な学習である。

1学期間にノート提出を徹底指導してきた結果、かなりの生徒は授業への集中力も高まり、「言葉の力」の理解が深まってきている。しかし、まだ表現の仕方が身についていないため、相手・目的・場面等を明確にした言語活動の展開が必要であると考え。表現力としての「書く力」は、内容づくりとそれをいくつかの組み合わせにして構成する言語活動である。しかも、表現の「場」に向けて行う積極的な行為であることから、思考力・創造力を伴い、読む・聞く・話す・書くなどの言語活動と総合的につながるともいえる。ただし「進級論文」における「書くこと」との線引きを考慮し、本単元では「自分自身を見つめること」を意図した書く活動を展開し、表現することの楽しさを味わえるように考慮した。「自分を見つめること」は、「学年での取り組み（＝未来設計）」とも関わる、中学校課程のまとめとして大切な活動であると考えている。能力の差の大きい集団であるため、展開②の学習活動については個の能力に合わせて対応していきたい。

評価の観点：〔観点1〕 題材／道のりの概略をとらえ、詳しく書く箇所を適切に選ぶことができたか。

〔観点2〕 構想／「修辞法」を考えて心情を書くことができたか。
書く内容の順序や、書き出し、書き終わりを工夫できたか。

〔観点3〕 記述／書いた部分を読み返し確かめながら、書き進めることができたか。
（句読点や改行等に気をつけながら書くことができたか。）

〔観点4〕 「言葉の力」を理解して「表現すること」を楽しみ、認識を深めたか。

本時の指導

	学習項目	学習活動	指導者の支援	評価の観点	分
導入	目標確認 前時の復習と目標の認識	絵地図を見て、「家を出てから学校まで」の道のりを振り返る。	どこを文にするのかを考えさせる。 特に気になる箇所を選び出してつけた番号を書き入れさせる。	絵地図を読み取っているか	5
展開①	題材（動機づけ） 道のりの概略を文にする。	「交差点を曲がる」「地下鉄に乗る」などポイントをとらえて文にする。	まずは地名や駅名を入れ、そこに実際に見たり感じたりしていて、目印になりそうな建物や風景の描写を書き加えていく。	道のりの概略をとらえているか	10
展開②	「いつも」の用紙を使って文章を膨らめる。	日常的に繰り返される光景を「いつも」の用紙に書き入れて概略文に貼り付け、文章を膨らめていく。	単に道のりを追うのではなく、そこに心情描写を加えて生き生きとした表現にさせていく。	心情を表現できたか。	10
	「ある時」の用紙を使って文章を膨らめる。	いつの状況を想起させるかを明確にして「ある時」の用紙に書き入れて文章を膨らめていく。（場面記述）	「遅刻しそうになってはらはらした」「寄り道して本を買った」などの暴露を恐れさせないようにする。	場面を設定（想起）して具体的に書けたか。	10
	「過去・未来に」の用紙を使って文章を膨らめる。	記憶に残っている出来事や欲求を「過去・未来に」の用紙に書き入れて、文章を膨らめていく。	記憶の中から自分の「モノサシ」を見つめたり、無自覚に持っている欲求に目を向けられるようにする。（意味発見・価値創造）	過去や未来を想起して書くことができたか。	10
終結	次時への接続 文章全体を読む。	膨らめた部分を含めて文章全体を読み返し、次時につなげる。（書き出し・書き終わりの工夫など）	一時間内で書き進められる量には個人差があるので、生徒が個々に伸びを感じられるよう配慮する。	文章全体を読み返しているか。	5

The significance and potential of ” Studying Writing”

Satoko SUGIZAKI

Shizuoka University

Generally, Japanese lessons deal with the content of writing such as an essay and Shosha lessons deal with the letters of writing.

The author has already mentioned the direction of the Shosha lessons which connects the considerations for other people to the introspection through handwriting, related to the calligraphy lessons as the artistic education.

Considering the recent circumstances that it is impossible to neglect mental education, this thesis confirms the significance of ”studying writing”, both in Japanese lessons and Shosha lessons as the activities for attaining linguistic proficiency, by means of self-assessment of the previous lessons by the author and proposes the potential of ”studying writing” which develops the ability for communication.

Keywords

Studying writing, Shosha lessons, Japanese lessons, Mental education, The ability for communication

