

国語科の学習における「文字を書く」活動と

書写指導の関わりについての一考察

—日本国語教育学会誌の実践報告の検討を通して—

達 富 悠 介

1. 問題の所在

現在の小学校および中学校の国語科の授業では、「国語の教科書を使った学習」と「書写の教科書を使った学習」とを区別して行うことが多い。これは、多くの教師が「書写の授業とは毛筆指導に特化したものである」と考えてしまっていることと関係があるだろう。松本(2005)は、書写指導において「書写の授業が独立した形で行われること」がたびたび批判されていることを指摘している。

本来の「書写の学習」は「文字を書く」ことを扱う学習であり、これは国語科の学習から切り離されるべきものではない。いうまでもなく、小学校と中学校では書写は国語科の内容の一部である。学習者の「話す・聞く」活動や「書く」活動、「読む」活動と関連させながら、「文字を書く」ことについての指導を行うことが望ましい。青山(2015)は、現行の学習指導要領において書写が「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」に位置づけられている意味を捉え、『書くこと』だけでなく、『話すこと・聞くこと』『読むこと』のそれぞれの言語活動を支えるスキルが求められる」と指摘している。

書写指導のねらいは「書写の実践を通して、日常の言語活動に機能する書写力を身に付け、生活に生かす」、「毛筆を使用して『文字を書くこと』の基礎・基本を習得し、字形や筆順などの原理・原則を理解した上で、日常の硬筆書写に生かす」(青山 2011a)ことにある。学習者の「文字を書く」活動についての指導を「書写の授業」として取り立てて行うだけではなく、日々の「国語の授業」とも関連を図って行うことが重要であると考え。そして、教師が国語科の授業を通して、学習者の「日常の言語生活に機能する書写力」の育成を目指したい。

本研究は、このようなことを問題意識とし、国語科の学習における学習者の「文字を書く」活動の実態を検討することを通して、国語科における書写指導のあり方を再考することを目的とする。

国語科の学習における学習者の「文字を書く」活動の実態を検討することは、国語科の授業において「あたりまえ」に展開している学習者の「文字を書く」活動を改めて観察することとも言える。「あたりまえ」に展開しているからこそ、国語科として指導することが十分に意識されることが少なかった学習者の「文字を書く」活動を捉え直すことで、どのように学習者の「文字を書く」活動を指導する必要があるかについて新たな視点を提示することができると思われる。

本稿では、まず国語科において書写指導がどのように位置づけられているかについて先行研究をもとに検討する(第2章)。そして、国語科の学習における学習者の「文字を書く」活動の実態を、現行の平成20年版学習指導要領告示以降に報告された実践報告を資料として調査する(第3章、第4章)。最後に、調査によって明らかになったことを踏まえて、これからの国語科がどのように学習者の「文

字を書く」活動を指導する必要があるかについて考察する(第5章)。

2. 国語科の学習における「文字を書く」活動の指導の位置づけ

国語科の学習における学習者の「文字を書く」活動の指導がどのように考えられてきたかについて、先行研究をもとに検討する。ここでは、大村はま単元学習における指導についての先行研究(第1節)と、言語活動に機能する書写力を重視した指導についての先行研究(2節)について整理する。なお、先行研究では、学習者の「文字を書く」活動の指導について論じる際、「書字指導」や「習字教育」を用語として用いている。本稿では、学習者のより一般的な文字を書く活動を対象とした指導を論じていくため、『文字を書く』活動の指導」と表記する。

2.1 大村はま単元学習における「文字を書く」活動の指導

国語科における「文字を書く」活動の指導の位置づけとして、まず単元学習の実践における指導に注目する。

単元学習の実践は、「国語の要素を常に言語生活や言語活動の中でとらえていこう」(桑原 2009)としてきた。単元学習において授業で扱う内容は、学習者の日常の言語生活そのものである。学習者の言語活動を言語生活から不自然に切り取って指導するのではなく、学習者の言語生活と関連させた学習指導が行われてきた。「文字を書く」という言語生活で欠かすことができない活動についても、学習者の「話す・聞く」活動や「聞く」活動、「読む」活動と関連しながら指導されてきたのである。

単元学習における「文字を書く」活動の指導を検討する際に、大村はまの実践は頻繁に取り上げられている。鈴木(2001)は、大村実践の中でも特に昭和 23 年度から 25 年度に行われた実践に注目し、「書くこと(習字をふくむ)に関連する学習活動」がどのように展開されたかについて検討した。その結果として、大村実践の「書くこと(習字をふくむ)」の活動の要素と特徴として、以下の 6 点を挙げている。

- (1) 普段使いの文字力の育成
- (2) プロジェクトのための制作
- (3) 「読むこと」「聞くこと」との関連
- (4) 「つづること」との関連
- (5) 関心・意欲に着目した評価
- (6) 個人に応じた活動と評価

鈴木によると、大村実践において、学習者は単元の学習課題に取り組む過程で、自然と「書くこと(習字をふくむ)」の活動に取り組んでいた。その活動は、「読むこと」や「聞くこと」領域の学習であっても言語活動と関連しながら展開された。そして、授業で行う「文字を書く」活動の指導が学習者の言語生活と乖離することがないように、学習者は普段慣れ親しんでいる文字を硬筆や万年筆を用いていた。また、その評価は、学習者の関心・意欲に着目したもので、学習者個人の学習活動を形成的に評価するものであった。

また、志水・前田(2014)は、大村の実践における「文字を書く」活動の指導の位置づけをその著作から検討した。志水・前田は、国語カリキュラムと学習者の「文字を書く」活動について大村(1983)から以下の箇所を引用している。

文をつづるとか作るとかいう働きと、それを文字を使って目に見えるように書き表す働きと、二つであるように考えられましようが、中学校の実際では、「文字によって何かを表したり伝えたりする」という一つの働きになっていて、二つに分けようとしても、はっきりと分けられな

いと思います。分けられないから、という消極的ですが、もう一步進めたい方にして、分けられない方が、効果的に書くことの学習ができるのであると言いたいと思います。

以上の箇所を引用した上で、大村が「生徒が実際に書かなければならない機会をとらえ、その際に生きてはたらくような書くことの手をつけるためには、作文と書写を一体的に指導していくべきであるという提言をしている」としている。

鈴木や志水・前田の指摘から、大村実践において「文字を書く」活動の指導は「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」の領域と一体化したものと行われていたことが考えられる。学習者が生きてはたらく書写力を身につけることを意図し、学習者の日常的な「文字を書く」活動と関連した指導として行われていた。「文字を書く」活動の指導が「書写の授業」のみに留まることなく、国語科として包括的に指導されていたのである。

2. 2 言語活動に機能する書写力を重視した書写指導

次に、言語活動が位置づけられた国語科の学習における「文字を書く」活動の指導に着目した先行研究をまとめる。

学習者の言語活動において書写力がどのように機能しているかについて研究しているものに、青山・柳澤・藤原(2005)、青山・柳澤(2008,2010,2011)がある。

青山・柳澤・藤原(2005)では、「国語科書写に求められているものは、学習者の文字を書くことによる言語活動を支え、国語に関する言語能力の育成に機能することである」と考え、小学生と高校生の「書字活動」の実態調査を行っている。その結果として、「明確な目的意識・相手意識をもつことが、書字行為全体の意識をあげ、文字にも変化を生じさせる」ことを指摘し、「国語の言語活動に機能する書写を実現していくためには、国語科の学習活動と書写を有機的に関わらせることの指摘も重要」であるとしている。

その後、青山・柳澤(2008)は学習者の文字群の「書きまとめ」力に注目し、書写学習で目指す「書きまとめる」能力の習得・活用について考察を行っている。小学生への実態調査の結果、学習者の文字群の書字について、見本を提示することや補助線等の使用によって改善されやすい点があり、「文字を使って効果的に言葉を書きまとめるという書写の観点を、国語科や他の学習活動等の学習にも関わらせながら検討していく必要」があることを指摘している。

その他、青山・柳澤(2010)では「読みやすく見やすいノートの書きまとめ指導」を、青山・柳澤(2011)では聞き取ったことをある程度速く書きまとめる必要のある「聞き取りメモ」を取り上げ、学習者への実態調査を行いながら、書写力が「学習者の思考・判断・表現の力を伸ばし、言語活動を支えるものになり得る」と考察している。

以上の研究は、「文字を書く」活動の指導を国語科の学習活動と有機的に関わらせる可能性を探るものである。青山・柳澤は、学習者の「書きまとめる」活動は国語科はもちろん他教科等や日常生活においても重要となると考えて、その具体的な場面としてノートや聞き取りメモを取り上げている。

3. 国語科における学習者の「文字を書く」活動の実態についての検討

第2章では、国語科の授業における「文字を書く」活動の指導がいわゆる「書写の授業」に留まるのではなく、学習者の「文字を書く」活動に合わせて国語科として包括的に指導することの重要性を確認した。本章では、以上の知見に基づきながら、国語科の学習における学習者の「文字を書く」活動の実態について検討する。

3. 1 資料

国語科の学習における学習者の「文字を書く」活動の実態を明らかにするため、学会誌『月刊国語教育研究』（日本国語教育学会編）で報告されている実践報告を資料として調査した。『月刊国語教育研究』では、毎月4事例程度の実践が「私の学習室」として報告されている。実践は、小学校から高校までの教員によって報告されているが、掲載の可否は学会誌編集委員によって決定されるため、一定の質は担保されたものと考えられる。

本研究では、現行の平成20(2008)年版学習指導要領の移行期間である2009年4月号から2017年7月号までに『月刊国語教育研究』で報告された実践報告を資料として扱う。平成20年3月に告示された現行の学習指導要領は、小学校と中学校で平成21(2009)年4月号から移行期間となっており、『月刊国語教育研究』でも2009年度から平成20年版学習指導要領を意識した実践が報告されている。

また、平成20年版学習指導要領では、毛筆を使用して「筆圧などに注意して書く」「穂先の動きと点画のつながりを意識して書く」事項が加わり、毛筆によって書く過程を重視した指導によって、日常生活の硬筆書写力を向上させる観点が具体化された(青山2011b)。

そのため、現行の平成20年版学習指導要領の移行期間の開始時期を区切りとして、2009年4月以降の実践報告を資料とすることは、本研究の目的においてふさわしいと考える。

なお、2009年3月から2017年7月の期間内に、327件の実践が報告されている。校種の内訳は、小学校が156件(47.7%)、中学校が85件(25.9%)、高等学校が80件(24.4%)、その他が6件(1.8%)である。なお、その他には、特別支援学校や中高一貫校などが含まれる。

3. 2 調査

調査では、まず同期間に報告された327件の実践報告の記述を精読した。その上で、学習者の「文字を書く」活動がどのように展開しているかについて、以下の手順によって分析した。

- ・学習者の「文字を書く」活動が記述されている箇所を見つける。
- ・学習者が「文字を書く」活動で何を書いているかについて読み取る。
- ・学習者が「文字を書く」活動で書いたものが、その後の学習活動でどのように活用されているか読み取る。
- ・学習者が「文字を書く」活動で書いたものが、単元の言語活動とどのような関係にあるか読み取る。

また同時に、学習者の「文字を書く」活動についての記述がある実践が、国語科のどの領域を主に扱ったものかについても判断した。

以上の分析は、2名で行った。1名は本稿執筆で、もう1名は約20年間、小中学校で教諭としての指導経験を有する者である。2名の分析が共通する場合はその結果を採用し、異なる場合は協議、再検討を行った。

なお、実践報告はA5サイズ2ページのみであるため、以上の観点を明らかにすることが難しい報告も存在したが、その際は報告の記述から読み取れる範囲で推測した。

4. 結果

4. 1 国語科の学習における学習者の「文字を書く」活動

2009年4月号から2017年7月号までに『月刊国語教育研究』で報告された327件の実践報告を調査した結果、学習者の「文字を書く」活動についての記述は244件(74.6%)でみられた。

そして、244件でみられた学習者の「文字を書く」活動についての記述を分析した結果、次の3点が明らかになった。

まず、国語科の学習において展開している学習者の「文字を書く」活動は、「A. 単元の学習過程に位置づけられた学習者の『文字を書く』活動」と「B. 単元の言語活動の成果物に位置づけられた学習者の『文字を書く』活動」の2つのカテゴリーに分類することができた。また、AとBの2つのカテゴリーは、それぞれさらに「Ⅰ. 学習者の書いた文字を用いた交流活動が伴う」場合と「Ⅱ. 学習者の書いた文字を用いた交流活動を伴わない」場合に分けられ、合計4つのカテゴリーに分けることができた。

また、学習者の「文字を書く」活動についての記述がみられた244件の実践では、以下の表1が示すように学習者の「文字を書く」活動が展開していた。以下の表1は、それぞれのカテゴリーに分類される学習者の「文字を書く」活動が展開していた実践の件数を表している。なお、学習者の「文字を書く」活動が4つのカテゴリーの内、複数のカテゴリーで展開している実践や、ひとつのカテゴリーでのみ展開している実践があったため、それぞれの個数は実践の合計数(244件)に一致しない。

表 1

A. 単元の学習過程に位置づけられた学習者の「文字を書く」活動	
Ⅰ. 学習者の書いた文字を用いた交流活動を伴う	43
Ⅱ. 学習者の書いた文字を用いた交流活動を伴わない	103
B. 単元の言語活動の成果物に位置づけられた学習者の「文字を書く」活動	
Ⅰ. 学習者の書いた文字を用いた交流活動を伴う	142
Ⅱ. 学習者の書いた文字を用いた交流活動を伴わない	46

次に、学習者の「文字を書く」活動についての記述は、すべての領域の実践でみられた。すなわち、「話すこと・聞くこと」領域や「書くこと」領域、「読むこと」領域、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」を主に扱った単元のそれぞれにおいて、学習者の「文字を書く」活動に関する記述がみられた。なお、「その他」に分類した実践は、複数の領域にまたがった単元や教科横断的な単元、実践報告の記述からは領域を特定することができなかった単元を含む。

以下の表2は調査の対象となった327件の実践報告の領域別総数と、その中で学習者の「文字を書く」活動が展開していた実践の数を示している。「書くこと」領域の単元で学習者の「文字を書く」活動について実践がなかった報告では、「書くこと」領域における図書館の利用や「学習のてびき」の活用の仕方などに関する報告が記述されていた。

表 2

学習者の「文字を書く」活動が展開していた実践の領域	総数
「話すこと・聞くこと」領域の単元	33 39
「書くこと」領域の単元	47 53
「読むこと」領域の単元	100 130
「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」を主に扱った単元	47 72
その他	17 33
「書くこと」領域の単元	47 53
「読むこと」領域の単元	100 130
「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」を主に扱った単元	47 72
その他	17 33

最後に、学習者の「文字を書く」活動が位置づけられていた言語活動の成果物として、以下の成果物がみられた(表3)。単元の領域に分けて、主に見られた言語活動の成果物を示している。成果物の右にある括弧内の数字は、それぞれの成果物がみられた単元の数を表している。なお、表3中の「伝国」は「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」を表している。

表 3

学習者の「文字を書く」活動を含む言語活動にみられた成果物					
領域等	○話すこと・聞くこと	○書くこと	○読むこと	○伝国	○その他
言語活動の成果物	発表資料(5)	作文(11)	感想文(7)	辞書(2)	「うさぎブック」
	パンフレット(2)	意見文(6)	意見文(6)	鑑賞文(2)	取材カード
	新聞(2)	パンフレット(4)	レポート(4)	小論文(2)	小論文
	発表原稿(2)	説明文(4)	詩(4)	感想文(2)	札
	意見文	新聞(3)	手紙(4)	意見文(2)	ポスター
	手紙(2)	紹介文(3)	オリジナル物語(4)	作文(2)	メッセージカード
	紹介文(2)	ガイドブック(2)	新聞(4)	季節カード	詩
	紹介カード	お礼状(2)	説明文(3)	今年の漢字	など
	紙芝居	随想文(2)	作文(3)	詩	
	台本	「備後ブック」	ポスター(2)	カルタ	
	聞き取りメモ	CDジャケット	発表原稿(2)	紹介文	
	感想文	エッセイ	小論文(2)	川柳	
	振り返りシート	おもしろブック	脚本(2)	短歌	
	まとめの文章	俳句カルタ	日記(2)	短冊	
		など感想文	要約文(2)	絵本	
		報告文	構想図(2)	俳諧	
		コメント	カード(2)	俳句	
		時事短歌	コラム	発表ボード	
		自分史	シンキングマップ	日めくりカレンダー	
		取材文	発表資料	四コマ漫画	
	詩	広告	歌物語		
	帯	エッセイ	新聞		
	質問文	タイトル	日記		
	リーフレット	鑑賞文	タイトル		
		など「おはなしちず」	要約文		
		絵本	レポート		
		帯	脚本		
		解説ポップ		など	
		など			

4. 2 書写指導と関連した記述がみられた実践報告

本研究の調査では 327 件の実践報告を分析したが、そのなかで書写指導に関する実践は濱野(2016)と石橋(2009)の 2 件だけであった。

濱野は「結び」の形の違いを確かめながら、筆使いに気をつけて書くことをめあてとした小学校での実践を報告している。授業の流れは、始めに「教材の確認」を行い、その後「めあてをつける」「試し書きをする」「『結び』の形を考える」「範書」「練習をする」「まとめ書き」と続く。なお、学習者が取り組む文字は「はす」に統一された。

石橋は学習者が目の前のことばと向き合うことを目標とした実践を報告している。その中で学習者が毛筆を用いる単元を 2 件紹介している。1 つ目の単元では、学習者が他の学習者の書いた文字から想像を広げる活動が設定された。また、2 つ目の単元では、学習者がことばを選んで書き、日めくり

カレンダーをつくる活動が設定された。どちらの単元も、学習者が整った字を書くことよりも、目の前のことばを見つめてたのしむことが重視された。

濱野と石橋が報告している実践は、書写指導に関する実践として学ぶ点が多い。しかし、濱野の実践では、「書写の授業は、日常生活に活かすことを最終目標としている」としながらも、この実践での学びが学習者の日常のどのような場面で活きるのかについて十分な明示はなかった。片付けがはやく終わった学習者については、「硬筆プリント」を用意することで「筆ペンやペンに慣れ、日常生活に活かせるようにする」活動が設定されたが、この活動によって日常生活との連続性を意識させることをねらうのであれば、すべての学習者が「硬筆プリント」を用いた学習に取り組むことが望ましい。

また、本研究で調査した 327 件の実践報告の中で、書写指導に関する 2 件の実践を除くと、「書写の授業」と「国語の授業」の関連を意識した記述はなかった。単元の学習活動として学習者の「文字を書く」活動が展開する場合でも、学習者がこれまでの書写に関する学びの履歴を報告内に記述したものはみられなかった。実践報告を限られた紙面における記述から分析した範囲ではあるが、「書写の授業」が学習者の日常生活や「国語の授業」から切り離されて指導されている実態を指摘することができるだろう。

5. 考察

第 4 章では、『月刊国語教育研究』で報告された 327 件の実践報告を調査することを通して明らかになったことをまとめた。本章ではそれらを踏まえて、国語科においてどのように学習者の「文字を書く」活動を指導することができるかについて考察する。

5. 1 学習者が書いたものを交流することによる「文字を書く」ことの意識化

平成 29 年 3 月に公示された次期学習指導要領では、学習者の「主体的・対話的で深い学び」の実現が目指されている。この中の「対話的な学び」では、「子供同士、教職員、地域の人、本を通じた作者との触れ合いなど他者との関わりが考えを広めたり深めたりする上で重要」(高木 2017)であるとされている。

このような学習観に立つと、「文字を書く」活動の指導においても、学習者が書いたものを活用して他の学習者と関わり、考えを広げたり深めたりする対話的な活動が求められると考えられる。

学習者が書いたものを活用して対話的に学ぶ活動は、学習者の「文字を書く」ことの意識化へとつながる。青山・柳沢・藤原(2005)は「明確な目的意識・相手意識をもつことが、書字行為全体の意識をあげ、文字にも変化を生じさせる」ことを明らかにしている。学習者が書いたものを交流する活動を設定することによって、学習者が他者に読まれることを想定し「文字を書く」ことを意識化することが期待できる。

本研究の調査では、「A. 単元の学習過程に位置づけられた学習者の『文字を書く』活動」に分類した学習者の「文字を書く」活動は交流活動を伴わない場合が多いが、「B. 単元の言語活動の成果物に位置づけられた学習者の『文字を書く』活動」に分類した学習者の「文字を書く」活動は交流活動を伴う場合が多いことが明らかになった。

この結果から、国語科の学習において、単元の学習過程に位置づけられる学習者の「文字を書く」活動は学習者個人の活動であり他の学習者へ公開することが少ない傾向があるのに対して、言語活動の成果物に位置づけられる学習者の「文字を書く」活動は言語活動の成果物として他の学習者と交流する活動に活用されることが多い傾向にあると考えることができる。

学習者が国語科の学習を通して「文字を書く」ことに意識的であるためには、言語活動の成果物だけでなく、単元の学習過程においても学習者が書いたものを活用して交流活動を設定していくこと

が有効であると考えられる。例えば、検討の対象となった実践報告では、ワークシートの読み合いや、付箋を用いた推敲などで、学習者の書いたものを活用した交流活動が学習過程に設定されていた。このような交流活動を設定することが、学習過程において「文字を書く」ことを意識化するために有効であると考えられる。

また、本研究の調査では、学習者の書いた文字を用いた交流活動を設定している実践は高等学校よりも中学校で、中学校よりも小学校で多くみられる傾向があった。この傾向は、小学校では他の学習者と協働的に学習課題に取り組む活動が多く設定されるのに対して、高等学校ではそのような活動が比較的少ないことと関係あると考えられる。

次期学習指導要領が示す授業のあり方に向けた授業改善は、学習者の「文字を書く」活動への意識を変えるものであるとも言えるだろう。

5. 2 言語活動を多面的に捉えることによる「文字を書く」ことの意識化

これまで学習者の「文字を書く」活動はいわゆる「書写の授業」だけで指導するのではなく、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」領域などの授業と一体化して指導する必要があると指摘されてきた。それは、学習者の「文字を書く」活動とは学習者の言語生活に根ざした活動であり、「書写の授業」に特有の活動ではないと考えられるからである。松本(2005)は、国語科書写が「他の言語活動『聞くこと・話すこと』『書くこと』『読むこと』との関わりの中で文字を書くことの機能も考えること」が必要であることを指摘している。

本研究の調査では、すべての領域において、学習者の「文字を書く」活動が位置づけられていることが明らかになった。

ここから、すべての領域における言語活動で「文字を書く」活動の指導が可能であることを改めて確認することができる。学習者の「文字を書く」活動が言語生活そのものであることを考えると当然のことではあるが、学習者の「文字を書く」活動は国語科の学習において「書くこと」領域の単元だけでなく、すべての領域の言語活動で機能しているのである。学習者の「文字を書く」活動をいわゆる「書写の授業」として取り出して指導することを中心としながらも、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」領域の言語活動と関わらせながら指導することができる。

そのためには、教師は学習者の言語活動を一面的に捉えてはいけない。なぜならば、言語活動とは本来、学習者の「話す・聞く」活動や「書く」活動、「読む」活動が重なりながら存在しているからである。単元の領域が「書くこと」でないからといって、言語活動において学習者の「文字を書く」活動が行われないことはない。教師が学習者の言語活動で行われている活動を多面的に捉えることで、国語科の学習として機能する「文字を書く」活動の指導が行えると考えられる。

図1は、以上のことを表している。三角錐の中心に位置している球は、学習者の「文字を書く」活動である。「話す・聞く」活動として単元づくりをした場合であっても、「文字を書く」活動が一体化して位置付いている(三角錐の「話す・聞く」活動の面から見た場合、その奥に「文字を書く」が見えているということ)ということを表している。「書く」活動、「読む」活動についても同様で、どの方向から見ても「文字を書く」活動が一体化して位置付いているとともに、すべての学習活動の核として「文字を書く」活動はその中心に位置付いているものと捉えることができることを表している。

以上の考察は、国語科の単元に言語活動を位置づけることの重要性を改めて指摘するものである。学習者がただ教師の話聞いてノートをとるだけの授業では、学習者は「文字を書く」活動を意識化することは少ない。国語科の学習において言語活動を充実することは、学習者が「文字を書く」ことに意識的であるためにも有効であると考えられる。

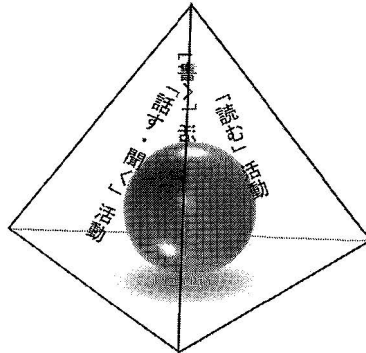


図 1

5. 3 他者を想定した言語活動の成果物による「文字を書く」ことの意識化

本研究で調査した実践では、多様な言語活動が行われていた(表 3)。その中には、書いた文字が他者の目に触れることを前提とした言語活動が含まれる。例えば、手紙やお礼状は「話すこと・聞くこと」領域や「書くこと」領域、「読むこと」領域の言語活動の成果物として設定されていた。手紙やお礼状は送る相手を想定しながら書くものであり、当然書いた文字が相手の目に触れることを前提としている。そのため、学習者は送る相手にとって読みやすい文字を書くことを意識すると考えられる。

本研究の調査でみられた言語活動の成果物のなかでは、以下が他者を想定した言語活動の成果物として考えられる(表 4)。

表 4

他者を想定した言語活動の成果物
発表資料、パンフレット、新聞、手紙、紹介文、紹介カード、紙芝居、ガイドブック、お礼状、俳句カルタ、報告文、コメント、帯、リーフレット、ポスター、広告、解説ポップ、発表ボード、メッセージカードなど

すべての言語活動に他者を想定した言語活動の成果物を設定する必要はないだろうが、「国語の授業」において他者を想定した言語活動を効果的に設定することによって、学習者の「文字を書く」ことの意識化を図ることができると考える。そして、そのような言語活動を位置づけることが「国語の授業」と「書写の授業」を接続する学習機会になると捉えて、国語科の学習として学習者の「文字を書く」活動を包括的に指導することが求められると考える。

6. まとめと今後の課題

本研究では、2009年3月から2017年7月の期間内に報告された327件の実践を分析することで、国語科の学習における学習者の「文字を書く」活動の実態について調査を行った。その結果として、学習者の「文字を書く」活動は4つのカテゴリーに分類することができること、学習者の「文字を書く」活動はすべての領域の実践でみられたこと、学習者の「文字を書く」活動が位置づけられた言語活動の成果物の中には他者を想定したものがあること、の3点が明らかになった。また、国語科として学習者の「文字を書く」活動を指導するためには、学習者が書いたものを交流することによる「文字を書く」ことの意識化、言語活動を多面的に捉えることによる「文字を書く」ことの意識化、他者を想定した言語活動の成果物による「文字を書く」ことの意識化、が有効であると考察した。

以上の結果と考察は、国語科としての書写教育が「文字文化」の教育であるためにも有効な視点であると考えられる。平成 29 年 6 月に示された次期学習指導要領解説「国語科編」において、「文字文化」は以下のように定義されている。

文字文化とは、上代から近現代まで継承され、現代において実社会・実生活の中で使われている文字の文化であり、我が国の伝統や文化の中で育まれてきたものである。文字文化には、文字の成り立ちや歴史的背景といった文字そのものの文化と、社会や文化における文字の役割や意義、表現と効果、用具・用材と書き方との関係といった文字を書くことについての文化の両面がある。

つまり、「文字文化」には、文字そのものについて学ぶ側面と文字を書くことについて学ぶ側面があり、国語の授業はその両面を対象としている。その両面が学習者の書写力として日常生活のなかで息づくためにも、「書写の授業」として取り出して指導するだけでなく、国語科の学習全体として指導する必要があると考える。

しかし、書写教育が「文字文化」の教育であるための具体的な指導のあり方は、それぞれの教室に任されることが多かった。これからは、それぞれの教室で行われてきた実践に学びながら、かつ今日の教育観・学習観を踏まえた研究を行う必要があるだろう。本研究は、これからの国語科が学習者の書写力をどのように育成することができるかを検討する上で重要な視点になると考える。

本研究では、国語科の学習として学習者の書写力を育成する具体的な指導について明らかにするまでは至らなかった。また、学習者が書いたものを交流することによって「文字を書く」ことを意識化することや、他者を想定した言語活動の成果物によって「文字を書く」ことを意識化することは、具体的な授業実践を通して実証的に検討する必要がある。

青山(2015)は書写が支える言語活動を以下の図のように捉え直し、国語科の各領域で書写力が活かせることを指摘している(図 2)。本研究で明らかになった書写指導の観点は、この青山の指摘を、教室の指導と学びとして具体化できると考える。稿を改めて考察したい。

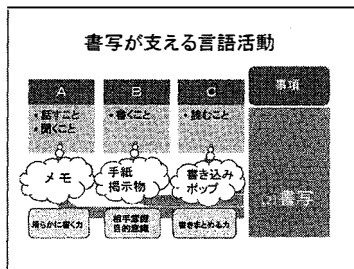


図 2

(参考文献)

青山浩之(2011a)「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」53.書写」日本国語教育学会(編)『国語教育総合事典』朝倉書店,pp.626-628.

青山浩之(2011b)「言語活動に機能する書写」,日本国語教育学会『月刊国語教育研究』No467,pp.28-31.

青山浩之(2015)「書写書道教育における今日的な課題 一言語活動と書写」全国大学書写書道教育学会『書写書道教育研

- 究』30,pp.100-103.
- 青山浩之・柳澤ももこ・藤原悦子(2005)「学習者の言語活動に機能する国語科書写のあり方について」全国大学書写書道教育学会『書写書道教育研究』20,pp.61-71.
- 青山浩之・柳澤ももこ(2008)「書字場面における学習者の「書きまとめる」能力に関する考察」全国大学書写書道教育学会『書写書道教育研究』22,pp.21-30.
- 青山浩之・柳澤ももこ(2010)「言語活動を支える書写の実践的研究—読みやすく見やすいノートの書きまとめ指導を通して—」全国大学書写書道教育学会『書写書道教育研究』25号,pp.41-51.
- 青山浩之・柳澤ももこ(2011)「メモの効率を向上させる国語力と書写力についての考察」全国大学書写書道教育学会『書写書道教育研究』26,pp.70-79.
- 石橋友子(2009)「目の前の子どもとともに言葉を見つめて」日本国語教育学会『月刊国語教育研究』No.449,pp.40-41.
- 大村はま(1983)『大村はま国語教室 第5巻 書くことの計画と指導の方法』筑摩書房.
- 桑原隆(2009)「単元学習」田近洵一・井上尚美(編)『国語教育指導用語辞典』教育出版.
- 志水詩織・前田眞澄(2014)「児童の文章生活に生きてはたらく書写指導の課題 大村濱氏の論述を手がかりに」『福岡教育大学国語科研究論集』55,pp.31-51.
- 鈴木慶子(2001)「大村はまの「習字」教育に関する考察 昭和23～25年度の場合」全国大学国語教育学会『国語科教育』49,pp.41-48.
- 高木まさき(2017)「国語科における「主体的・対話的で深い学び」～関係性の発見,創造,言語化のプロセスとして～」文部科学省教育課程課『中等教育資料』平成29年8月号,学事出版,pp.20-23.
- 濱野恵(2016)「「結び」の筆使いを学ぼう—4年生書写「ひらがなの筆使い」—」日本国語教育学会『月刊国語教育研究』No.529,pp.40-41.
- 松本仁志(2005)「国語科書写の再構築に関する基礎的考察」,『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 学習開発関連領域』54,pp.115-122
- 文部科学省(2017)「中学校学習指導要領 国語科編」平成29年6月