

# 視写による作文学習の効果

— 大学院生を対象とした事例研究を通して —

An Effectiveness of Copying and Reading the Famous Author's Anthology

: Case Study of a Graduate Student

江 川 克 弘

EGAWA Katsuhiko

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第 32 号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.32, Feb., 2018

## 視写による作文学習の効果

— 大学院生を対象とした事例研究を通して —

An Effectiveness of Copying and Reading the Famous Author's Anthology  
: Case Study of a Graduate Student

江川 克弘

〒 772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島 748 番地 鳴門教育大学 教員養成特別コース  
EGAWA Katsuhiko  
Special Teacher Training  
748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

**抄録**：複数の研究において、視写による作文学習は文章力を高めるのに有効な学習方法の1つであると論じられている。しかし、これらの研究は長期的な調査による研究でなかったり実証的な研究でなかったりする。そのため、本研究では、視写による作文学習を1人の大学院生が10ヶ月間行うことによって文章力を高めることができるかどうかについて検証している。その結果、調査対象者の大学院生の文章力は高まっていた。さらに、当該大学院生へのインタビューの結果から、当該大学院生は視写による作文学習を行うプロセスで様々なことを学んでいることも分かった。以上のことから、視写による作文学習を現代の教育現場に導入することは有効であると考えられる。

**キーワード**：視写、音読、文章力

**Abstract** : Multiple studies have showed that a learning method using copying is one of the effective learning methods to improve learner's writing ability. But they were not long-term research or empirical studies. In this study, a graduate student had copied and read the famous author's anthology for ten months. Then, I examined whether his writing ability was improved or not. As a result, I found that his writing ability was improved. And, from the results of the interview, I found that he had learned a variety of things in the process of copying and reading the famous author's anthology. The results of this study show that it is effective to introduce the learning method, that is copying and reading the famous author's anthology, to education.

**Keywords** : Copying, Reading, Writing Ability

## I. 問題と目的

国立教育政策研究所教育課程研究センター (2015a, 2015b) は、小学校の児童においては、学校新聞を書く場面において、目的や意図に応じ、取材した内容を整理しながら記事を書くことに課題があることや、文章と図やグラフなどを関係付けて、自分の考えを書くことに課題があることを指摘している。中学校の生徒においては、伝えたい事柄が相手に効果的に伝わるように書くことや、根拠を明確にして自分の考えを具体的に書くことに課題があることを指摘している。以上のことはいずれも、児童・生徒の文章による表現力 (以下、文章力) に課題があることを示唆している。

また、文部科学省は小学校・中学校学習指導要領解説総則編 (2008a, 2008b) の中でも、高等学校学習指導要領解説総則編 (2009) の中でも、児童・生徒の実態と

して文章力に課題があることを指摘している。

大学生以上の学生 (以下、大学生) の文章力についての大規模な調査・研究がないので、その実態は分からない。しかし、池田 (2011) は自身の大学の「日本語表現」という授業において学生の文章力が低いことを実感している。また、小学校から高等学校まで課題として挙げられている文章力が大学以降で劇的に高まるとは考え難い。そのため、大学生の文章力も同様の状況にあると推察される。

各教育機関においては、文章力を高める様々な取り組みが実施されていることは疑いのないことであろう。義務教育段階だけでも9年間にわたって文章力を高める学習をしていることになる。しかし、前述のように文章力に課題があるという実態は、文章力を高めるのがいかに難しいかを如実に物語っていると言える。

このような文章力の実態について、渡辺 (2004) は米

国と日本の児童の作文の比較から日本の児童は文章の構成や表現の仕方において多様性がなく、論理的な文章を書けていないことを明らかにし、その理由の1つとして、日本の作文教育において、児童に「感じたまま」を「自由に」書かせることに重点を置きすぎ、自分の思いや考えを整理し、明確に伝えるための様々な文章の規範や書く技術を教えていないことを挙げている。つまり、日本の児童には自由に表現する手段や方法が身に付いていないのである。そのうえで、渡辺（2004）は個人の主張を読み手に分かりやすく自由に表現するためには様々な文章表現や形式を体得する訓練が必要であると主張している。このことは中学生や高校生、大学生にも当てはまるであろう。

以上のことから、文章力を高めるためには様々な文体（主として語彙、語法、修辞、文章の構成の仕方など文章のスタイルを指す）を体得できるようにする必要があると言える。そのためには、読み手に分かりやすく、かつ、自分の思いや考えを自由に表現することのできる文筆家の書いた優れた文章の模倣（以下、視写）を取り入れることが有効であると考えられる。辻本（1999）は、江戸時代の手習塾の学習は一定の手本を模範として書き写し、それに習熟して文章の書き方を身に付けていく過程であり、その方法が有効であったことを明らかにしている。池田（2011）は大学での自身の視写を用いた教育の実践から、その有効性を論じているし、江川（2011）は小学生が視写をすることで意見文を書く力が高まったことを実証している。

しかし、辻本（1999）や池田（2011）の研究は実証的ではなく、江川（2011）の研究は長期にわたる調査ではない。そのため、長期にわたる実証的な研究が必要である。また、視写の際には音読を伴うことが多い。例えば、視写対象の文章を吹きながら（音読）書き写したり、書き写した文章が間違っていないかを確認する際に音読をしながらチェックしたりすることがある。このように、視写と音読には密接な繋がりがあるのだが、人によって、あるいは、時と場合によって視写の際に音読をしないことがあることも十分に考えられる。時と場合によって視写の際に音読をしたりしなかったりするというような状況は研究を行う上で不都合である。しかし、このような視写時の音読についても、前述の辻本（1999）や池田（2011）の研究では言及されていない。

以上のことから、本研究では、視写に音読を明確な形で取り入れて「視写による作文学習」とし、1人の大学院生に長期にわたってこの視写による作文学習を行ってもらい、それによって文章力が高まるのかどうかについて明らかにすることが第1の目的である。また、視写による作文学習について自由に語ってもらいインタビューを行っているため、視写による作文学習が調査対象者自

身にどのような影響を与えていたのかについて明らかにすることが第2の目的である。

## II. 研究方法

### 1. 研究対象となる大学院生

X大学の教職大学院に通う院生A(男性・調査開始時23歳)を対象に2015年12月～2016年9月(10ヶ月)にかけて調査を行った。Aは中学校国語科の教師を志しており、自分の思いや考えなどを文章に書く際、読み手に分かりやすく書けるようになりたいという思いを持っていた。筆者が視写による作文学習について話すと、やってみるということになったので、本研究の目的や調査方法、調査で得られたデータを研究目的以外に使用しないことや、研究において個人名が特定されることがないようにするなどプライバシーへの配慮についてもAに説明し、調査の対象者になることの承諾を得た。

### 2. 視写による作文学習について

本研究で行われた視写による作文学習を図1に示す。視写対象となる文章（以下、視写教材）はAと相談して決めた。前述のように、Aは自分の思いや考えなどを分かりやすく伝えたいという思いを持っている。そのため、文筆家の書いた随筆集（相当数掲載されているもの）を視写することにした。文筆家の書いた随筆は、自身の思索を分かりやすく表現できている。このような性質を持つ随筆を視写することは、前述のような思いを持っているAにとって有益だと考えた。そのため、著名な文筆家である司馬遼太郎の随筆集（1994）（2000）を視写教材として選定した。

視写による作文学習は、やむを得ない事情がある場合

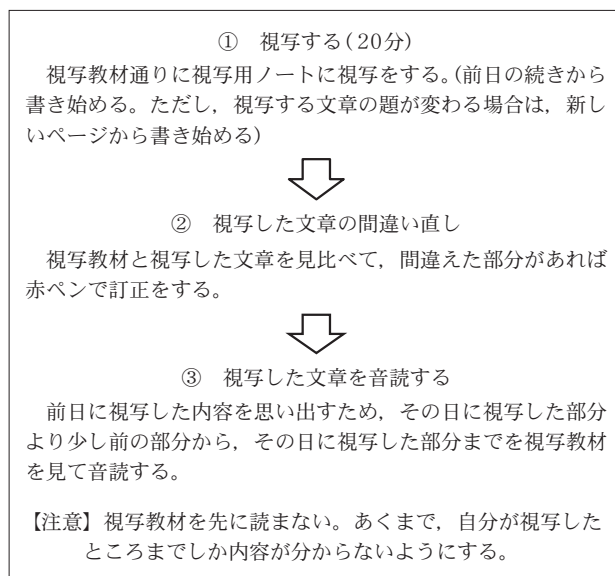


図1 視写による作文学習

を除き、毎日行ってもらった。本研究において、Aは調査期間全10ヶ月(305日)277日にわたって視写による作文学習を行っている。

視写による作文学習は単調な活動であるため、長期にわたって学習を行うことへのモチベーションを維持する必要があると考え、図1にあるように視写教材を先に読まないように指示した。学習しながら文章の内容が明らかになっていくようにすることで、学習を行うことへのモチベーションを維持できると考えたからである。

### 3. 調査材料

#### 1) 文章力の変容

視写による作文学習を行うことで文章力が高まるかを調査するため、視写による作文学習を実施する前(以下、事前)と視写による作文学習終了後(以下、事後)に同一の小論文の問題に取り組み、文章力の比較を行った。事前は2015年11月30日に行い、事後は2016年10月14日に行った。また、Aが事後の小論文を書く前に事前の小論文の結果を知らせてはいない。そのため、Aが事後の小論文を書く際、事前にした小論文についての反省を生かして書くことはできないようになっている。

小論文の問題は、国立国語研究所(2001)を利用した。前述のようにAは教職大学院で学んでいるので、当然教育に関する文献などに触れる機会が多い。時間の経過にしたがって、そのような文献に接する機会は当然多くなる。Aが教育に関するテーマで小論文を書く場合、その影響が多少なりとも出てくると考えられる。そのため、小論文の問題のテーマは教育に関係のないものにした。詳細を図2に示す。

本研究では、江川(2011)で行われている文章力の評価項目を参考に事前と事後で「記述力」の比較を行った。記述力とは、自分の考えを言語を通して適切に表現する力のことである。事前・事後の記述力評価は、中学校・高等学校1種(国語科)の教員免許を持っている大学院生と現職教員の2人が行った。

#### 【問題】

喫煙を規制するかどうかには賛否両論があります。

喫煙は百害あって一利ないものであるから、公共の場所ではたばこを吸えないよう法律で規制すべきだ、また、たばこのコマーシャルは子どもに悪影響を与えるから、テレビ等での放送も厳しく制限すべきだ、という意見があります。

一方、喫煙者にも喫煙の権利があるはずだから、規則で一律に禁止するのは不当である、という意見もあります。

この件に関するあなた自身の考えを、規制反対か賛成か必ずどちらかの立場に立ったうえで、1000字程度で論じてください。

(制限時間70分)

図2 事前・事後に実施された小論文の問題

江川(2011)で行われている記述力評価は小学生を対象にしているため、調査対象者となっている大学院生を評価するためには、新たにループリックを設定する必要がある。本研究では、江川(2011)における記述力評価の方法をベースに、国立教育政策研究所教育課程研究センター(2012)に示されている「B書くこと」に関する評価規準の設定例(高等学校国語科学習指導要領を基に作成された例)を参考に筆者がループリックを作成した。前述のように、大学生の文章力は高等学校の生徒の文章力の実態と同様の状況にあると推察されるため、文章力を評価するために、高等学校段階の評価規準を参考にループリックを作成して評価しても差し支えなく、妥当であると考えた。

評価者2人は、まず、そのループリックを基に他の大学生が書いた小論文10編(図2に示した問題の小論文)を読んで協同で判定を行った。もちろん、他の大学生にも本研究のことを説明し、調査協力者になることの承諾を得ている。判定の際、評価者2人の意見を聞いてループリックの改善を図るとともに、判定の仕方についての合意形成を行った。本研究で使用したループリックを図3に示す。

その後、評価者2人が独立して他の大学生が書いた小論文とAの事前・事後の小論文を合わせた20編の小論文の記述力評価を行った。評価対象となった20編の小論文は書いた学生の名前を見えないようにしていたので、評価者2人がAの書いた小論文を特定することはできない。評価の結果が不一致であったものについては、評価者2人が協議して決定した。

なお、江川(2011)では、事前・事後の表記力(誤字・脱字と文法的誤り)の比較も行っている。Aは大学院生であるため、事前・事後の小論文において誤字・脱字と文法的誤りはほとんどなかった。そのため、本研究において表記力は比較対象としなかった。

#### 2) インタビュー調査

視写による作文学習がA自身にどのような影響を与えているのかについても明らかにするため、筆者がインタビューアーとなり、視写による作文学習開始から2ヶ月ごとにインタビューを行った。インタビューでは、Aが行った主たる学習活動である「視写」と「音読」に関して、その時の様子や思いなどを自由に語ってもらった。また、視写による作文学習を実施している以外の時間にも、文章(特に、文体)に関して気になったり考えたりしたことがあると推察されるため、そのようなことについても「その他」として自由に語ってもらった。インタビューはいつもAがゼミ指導を受けている部屋で和やかな雰囲気で行われた。1回のインタビューの所要時間は平均して45分程度である。インタビューで語ってくれた内容にあいまいな部分がある場合は、筆者が質問して精

|               | A   | B   | C   | D              |
|---------------|---|---|---|----------------|
| ①自分の意見の記述について | 読み手が納得できるような根拠を示し、自分の意見を工夫して詳細に説明している（反対意見への言及・反論、客観性や信頼性の高い言説などの提示、分かりやすい具体例の活用など） | なんらかの根拠を示し、自分の意見を工夫して説明している（反対意見への言及・反論、客観性や信頼性の高い言説などの提示、分かりやすい具体例の活用など） | なんらかの根拠を示し、自分の意見を説明しているが、説明が不十分である              | 自分の意見に首尾一貫性がない |
| ②文章全体の構成について  | 適切な段落分けがなされ、段落相互の関係も整合性があり、バランスの良い構成になっている  | 段落分けがなされているが、段落相互の関係に軽微な問題のある部分がある  | 段落分けがなされているが、段落相互の関係に重大な問題があり、全体としてのまとまりに影響している | 文章が完結していない     |

図3 記述力評価ルーブリック

緻化するようにした。また、インタビュー中、筆者はAの許可を得て語った内容をメモしていたので、インタビュー終了後に、そのメモをAに見せ、間違いがないかを確認してもらった。

本研究では、インタビューの結果を整理し、視写による作文学習がA自身にどのような影響を与えているのかについても考察を行っている。

### III. 結果と考察

#### 1. 文章力の変容

事前・事後のAの小論文における記述力評価の結果を表1に示す。

表1 事前・事後の小論文における記述力評価の結果

|              | 事前 | 事後 |
|--------------|----|----|
| 自分の意見の記述について | C  | B  |
| 文章全体の構成について  | B  | A  |

この記述力評価を全て終えた後、2人の評価者それぞれにAの事前・事後の小論文を1文ごとに詳細に見てもらい、「自分の意見の記述について」に関して「説明が十分でなかったり文と文の繋がりがよくなかったりするため、内容が分かりにくい部分」を挙げてもらった。2人の評価者の一致した見解は、事前が8箇所、事後が3箇所であった。

以上のことから、Aは視写による作文学習により、自分の意見を他者に分かりやすく説明する力を伸ばしたと考えられる。

同様に「文章全体の構成について」に関して、「段落同士の接続に違和感があり、つながりがスムーズでないと感じる部分」を2人の評価者それぞれに挙げてもらった。2人の評価者の一致した見解は、事前が2箇所（全6段落）、事後が0箇所（全4段落）であった。

事前において、段落相互の関係に軽微な問題のある部分があったのが、事後においては適切な段落分けを行い、段落同士の繋がりがも齟齬のないように文章構成をすることができるようになっていくことが分かる。以上のことから、Aは視写による作文学習により、文章を効果的に構成する力も伸ばしたと考えられる。

また、事前・事後のそれぞれの小論文を書き終わった後、Aに小論文の出来具合を自己評価（最高＝100点）してもらい、その理由について語ってもらった。

事前の小論文についての自己評価は70点であり、そのプラス面の理由として、「一貫した主張ができたし、その理由も書けた。理由は1つ思い浮かんだら、そこから派生して他の理由もどんどん思いつき、たくさん書くことができた」、「文章に使用している言葉や表現は自分の中では高いレベルだと思うものを使えた」、「小論文としての文章の型を意識して書けていると思う」を挙げている。一方、マイナス面の理由として「自分の主張とは反対の意見への言及が少なく、自分の主張を書くことに終始してしまった感が強い」、「自分の主張を裏付ける客観的な根拠などが少ないので、もっと増やすべきだった」、「自分の文章が読み手を納得させるようなものになっているかどうかについては自信がない」を挙げている。

事前において、Aが挙げたプラス面の理由から、自分の主張を説明することについてはそれなりの自信を持っていることが分かる。しかし、前述の記述力評価の結果からは、他者（評価者）には説明が不十分であったり分かりにくい部分があったりすると評価されている。Aが事前の小論文を書いたときは制限時間が来る前に小論文を書き終え、見直しや修正を行う時間が十分にあり、それらを行っていた。それでも制限時間内に小論文を仕上げたので、自分の主張の説明は他者にとって十分に分かりやすいものであるとAは判断していたと考えられる。以上のことから、事前において、Aは自分の説明の仕方が不十分であることに自分で気付いていないと言える。

自分の思いや考えを他者に説明する際、適用でき、かつ他者にとって分かりやすいと自分が思っている説明の仕方を選択すると考えられる。しかし、その説明の仕方が「分かりやすいと多くの人々が認められる説明の仕方」でない場合が往々にしてであると推察される。なぜなら、多くの人に自分の思いや考えを説明する機会が少なかったり、よしんばそのような機会があったとしても自分の説明の仕方の効果について十分なフィードバックを受けられる機会が少なかったりして、自分の説明の仕方が「分かりやすいと多くの人々が認められる説明の仕方」であるか

どうかを正しく判断できないと考えられるからである。それゆえ、他者にとって分かりやすい説明の仕方であろうと自分が思っていることは、思い込みである場合が多いと推察される。このような状況では、当然、自分の説明の仕方が不十分であることに自分では気付けないであろう。

以上のことから、他者にとって分かりやすいであろうと自分が思っている説明の仕方を使って多くの文章を書いても、説明の仕方は上達しないと考えられる。視写による作文学習のように、他者（文筆家）の優れた説明の仕方（「多くの他者にとって分かりやすい説明の仕方」というレベルに達していると考えられる）をまるごと体感し、そこから自分の中にある説明の仕方を「多くの他者にとって分かりやすい説明の仕方」というレベルに達するように修正したり、新たにそのような説明の仕方を知得したりしていかなければならないと考える。

一方、事後の小論文についての自己評価も70点であった。そのプラス面の理由として「序論（自分の立場の主張）、本論（主な理由を2つきちんと書き、反対の立場への言及もできている）、結論という構成で、自分の主張を分かりやすくきちんと書いていると思う」、「視写による作文学習で習得した語彙を使って書くことができた」を挙げている。また、マイナス面の理由として「結論の部分で本論と重なる表現があるので、すこし違った表現でまとめたほうがくどくならずすんだかもしれないと思っている」、「自分の主張と理由のつながりが若干分かりにくいところがあるように感じる（できれば少し書き直したい）」、「読点を多用している感じがするので、読み手は読みにくいかもしれない」を挙げている。

前述のように、事後の記述力評価は高い（「自分の意見の記述」についてはB評価、「文章全体の構成」についてはA評価）にもかかわらず、Aは小論文の出来具合を事前と同じ70点としている。このような事態になった理由として、Aは司馬遼太郎の文章を数多く視写していたので、司馬遼太郎の文章のように、もっと読み手を惹きつけ、分かりやすくしたいという思いが強くあり、前述のような評価をしたと推察される。実際、Aがマイナス面として挙げたことについて2人の評価者に聞いたが、「結論の部分で本論と重なる表現があるので、すこし違った表現でまとめたほうがくどくならずすんだかもしれないと思っている」と「読点を多用している感じがするので、読み手は読みにくいかもしれない」については、特にそのようには感じないということであった。そのため、Aがマイナス面として挙げたことの一部は、他者にとってはマイナスの要素には感じられず、Aの自分の文章に対する評価の基準が厳しくなりもっと文章を良くしたいという思いがあらわれたからであると考えられる。このような傾向は、文章力をさらに伸ばしていく

うえで重要であると言える。視写による作文学習は、このような良い傾向を生み出す可能性もあることが示されたと言える。

「自分の主張を他者に分かりやすく説明する仕方」や「効果的な文章の構成の仕方」を現代の児童・生徒・大学生に習得させることは、前述のように非常に困難であった。しかし、以上見てきたように、Aは視写による作文学習によって、そのようなことを習得してきている。そのため、視写による作文学習は「自分の主張を他者に分かりやすく説明する仕方」や「効果的な文章の構成の仕方」を効果的に習得させることのできる有効な学習方法の1つであると推察される。

## 2. インタビュー調査

インタビューの結果を図4～6に示す。

以上の結果から、「視写」「音読」「その他」それぞれについて考察を行う。

まず、「視写」についてである。インタビューの結果を見ると、Aは徐々に視写のスピードが速くなっていくことが分かる。これは、Aが視写という行為自体（視写教材を見てそのまま書き写すという作業）に慣れてきたからであると考えられる。他者の文章をそのまま書き写すという行為は、おそらく今までほとんど経験がないであろう。そのため、視写という行為に慣れ、視写のスピードが速くなるにはある程度の時間を要し、徐々にしか進歩していかないと考えられる。

視写のスピードが速くなると、視写し間違いが多くなり、視写後の訂正は多くなりそうだが、それも徐々に少なくなっていくことが分かる。10カ月後のインタビューでは視写後の訂正は全くなかったと語っており、実際、Aの視写ノートを見ると、視写開始から9カ月以降は視写後の訂正が全くなかった。

さらに、Aは文章の内容の大体を理解しながら視写をしているが、視写のスピードが速くなっても文章の内容の大体を理解できているということも分かる。Aは徐々に司馬遼太郎の文体に慣れていったため、視写し間違いが最終的にはなくなったし、その文体によって書き表されている内容の理解も容易になっていったと推察される。実際、4カ月後では、視写時に文脈から次の文章を予想し、概ね合っているときがあると語られている。このようなことは司馬遼太郎の文体の特徴を自分なりに把握しているからこそ可能な事であろう。

司馬遼太郎の文体は、当然Aの文体とは異なっている。それゆえ、Aは司馬遼太郎の文章を視写をしているときに違和感を覚えるであろう。このような違和感が生起するのは、視写時にAが自分の文体と司馬遼太郎の文体を様々な次元で比較しているからであると考えられる。実際、4カ月後では、自分と司馬遼太郎の助詞の使い方を

- 【2ヶ月後】
- ・最初の1ヶ月目は、速く・丁寧に字を書こうと頑張り、できたと思う。ただ、視写後の誤字・脱字の訂正が多かった。また、文章の内容を理解しながら視写していなかった。2ヶ月目は、視写後の誤字・脱字の訂正を少なくすること、文章の内容を理解しながら視写するようにした。結果、1ヶ月目より視写のスピードは若干遅くなったが、誤字・脱字は減少し、文章の内容も概ね理解することができている。
  - ・視写は苦にならない。
- 【4ヶ月後】
- ・視写対象の文章の3～4単語を目で見て、頭の中で1回唱えて、覚えて視写している。自分にとって3～4単語が正しく視写するための限界であると思う。
  - ・助詞の使い方が自分とは異なるので、自分だったらこう書くなあとと思いながら視写していることがある。
  - ・視写しているとき、文脈から次の文章を予想している。概ね合っているときもあるが、間違えることもある。
  - ・字を速く書こうとしているため、前より視写のスピードが速くなった。しかし、文章の内容は概ね理解することができているし、視写後の訂正も減少している。
- 【6ヶ月後】
- ・深夜に視写を行うことが多く、疲れた状態で視写しているが、視写のスピードはそんなに変わらない。また、文章の内容も概ね理解することができているし、視写後の訂正もほとんどない。
- 【8ヶ月後】
- ・以前は、視写教材と視写ノートを横並びに配置していたが、それを縦並びにすると、手本もノートも縦書きのため見易くなり、視写をしやすくなったように感じる。
  - ・視写教材の内容が自分の興味のあるテーマだと内容を理解でき記憶にも長く残っている。しかし、自分の興味のないテーマだと内容は理解できるが、長く記憶には残らない。
- 【10ヶ月後】
- ・意識的に丁寧な字で視写するようにしているが、視写のスピードはそんなに変わらないし、文章の内容も概ね理解することができている。また、視写後の訂正が全くない。丁寧な字で書くと、文章の内容理解もよりきちんとできると感じる。

図4 「視写」についてのインタビュー結果

- 【2ヶ月後】
- ・淡々と音読している。
  - ・視写のときに文章の内容を概ね理解できているので、音読のときに内容を詳細に理解しようとしている。
- 【4ヶ月後】
- ・(字を書くのが好きなので)視写は面倒ではないが、音読は面倒くさく感じる時がある。しかし、視写しながら文章の内容を理解するだけでは詳細に理解できないので、音読で詳細に文章の内容を理解することは必要だと思う。
- 【6ヶ月後】
- ・言葉の意味を1つ1つ解釈しながら、音読している。
  - ・音読した直後は、文章の内容が鮮明に記憶に残っている感じがする。体の一部である口を動かしているので残りやすいのかもしれない。
- 【8ヶ月後】
- ・音読のスピードを以前より少し速くしたが、内容を詳細に理解できている。
- 【10ヶ月後】
- ・音読をする方が、自分が興味のある事柄について書かれた文章の内容が長く記憶に残りやすいと感じる。

図5 「音読」についてのインタビュー結果

- 【2ヶ月後】
- ・意味の分からない言葉については辞書で調べて文章の内容を詳細に理解しようとしている。そのため、語彙が増えてきている。また、日常でも、その言葉を使うようにしている。そのため、特に自分の文章の説得力がほんの少し増したように思う。さらに、日常生活で意味の分からない言葉に出会うと、辞書で調べるようになったし、同様にその言葉を日常で使うようにしている。
- 【4ヶ月後】
- ・文章の内容に対して簡単な感想を持つことがよくある。
- 【6ヶ月後】
- ・目上の人と話をするときや改まった場面で話をするときなどは、視写で出てきた難語句を使うことがある。
  - ・現代文の読解においては、読解力が向上したように感じる。
  - ・文章を自分で書く際、以前は話題の中心や論点があっち行ったりこっち行ったりしていたが、そのようなことがなくなり文章の流れを整えて書き進められるようになってきていると感じる。
- 【8ヶ月後】
- ・特になし
- 【10ヶ月後】
- ・小説も視写したかった。小説はストーリーがあるので、より楽しんで視写できると思う。語彙的には簡単なものが多いと思うので、内容を理解しながらでも速く視写できると思う。しかし、司馬遼太郎の随筆を視写することによって語彙をたくさん増やすことができたと思うので、随筆の視写も大事だと思う。

図6 「その他」についてのインタビュー結果

比較していることが語られているし、池田(2011)でも視写の際に同様のことが生起すると論じられている。このような比較をする中でAは文体について様々なことに気づいたと推察される。その中には自分が文章を書く上で有用だと感じられるものも、そうでないものもあったと考えられる。Aは文章力を向上させるために本研究に

参加していることで、自分が文章を書く上で有用だと感じたものについては積極的に自分の中に取り入れたと推察される。前述の事後の作文力評価の結果も、視写においてこのようなことがあったからではないだろうか。自分で文章を書く際は、自分の中にある文体を駆使して書かない。そのため、視写において他者の文体を体感し、

自分が有用だと感じたものを取り入れ、自分の文体のバリエーションを増やすことは豊かな文章を書く上で必須のことであると言える。そして、それが文筆家の使用する文体（他者に分かりやすい、美しいなど）であるなら、文章力は格段に向上すると考えられる。

8カ月後では、視写対象である司馬遼太郎の随筆の内容がAにとって興味・関心があるものなら、文章の内容についての理解はもちろん、その理解したことが長く記憶に残ると語られている。そのため、視写による作文学習を適用する際は、視写対象の文章が学習者にとって興味・関心のあるものの方が有用であることが示唆されたと言える。また、通常、興味・関心のないものについて語られている文章の内容を理解することは困難であると考えられる。しかし、視写対象である司馬遼太郎の随筆の内容がAにとって興味・関心がないものであっても、文章の内容理解はできていると語られている。そのため、視写を長期にわたって実施することにより、興味・関心のない内容の文章でも内容理解が促進される可能性があると考えられる。このことから、現代の教育現場に、文章の内容を理解するために当該の文章を視写する、つまり、「読むこと（文章の内容理解）」と「書くこと（視写）」を統合した学習を導入することは有用であると筆者は考える。

次に、「音読」についてである。視写中に概ね文章の内容を理解しているということであったが、音読によって詳細に文章の内容を理解できるようになると語っている。

前述のように、Aは中学校国語科の教師を目指す大学院生であり、文章の内容を理解する力は高い方であると考えられる。そのAが音読について前述のように語っていることからすると、文章の内容をより詳細に理解するためには視写だけでなく音読もすることが重要である可能性が高いと推察される。視写によって文章のある程度の内容を理解し、そこでの理解をベースに音読で文章の内容をより詳細に理解できるようになると推察される。

また、8カ月後では、音読のスピードを速くしても文章の内容を詳細に理解できていると語っている。これは前述した視写に慣れてくる（視写という行為自体と司馬遼太郎の文体の両方に慣れてくる）のと同様に、音読にも慣れてくる（音読という行為自体と司馬遼太郎の文体の両方に慣れてくる）からであると考えられる。このように、Aは視写でも音読でも司馬遼太郎の文体に傾注することになる。視写においては「書く」という手（体の一部）の作業を通じて、音読においては「音声化する」という口（体の一部）の作業を通じて司馬遼太郎の文体に傾注する。このような傾注を幾度も経験するからこそ、司馬遼太郎の文体に慣れていくのだと推察される。

また、音読はAにとっては面倒くさい学習活動であると認知されているが、その重要性に自分で気づくことが

できている。そのため、10カ月の間、Aは音読を継続できたと考えられる。前述のように、視写での文章理解が音読でさらに深まるという経験をしたからこそ、その重要性に気づくことができたのだと考えられる。音読のように単調でつまらないと感じるような学習活動であっても、その重要性に自分で気づけるのであれば、継続して行うことができるであろう。

以上のことから、本研究で行われたように視写と音読をセットにして学習することは重要であると考えられる。

最後に「その他」についてである。Aは、視写による作文学習によって、語彙が豊富になってきていることが分かる。Aは、視写による作文学習で出会う意味の分からない言葉については、辞書で調べるようにしていたと語っている。前述のように、視写による作文学習においては、意味の分からない言葉について辞書で調べるように指示をしていない。つまり、Aは自発的に意味の分からない言葉を辞書で調べていたのである。これは、Aが音読についてのインタビューで語っているように、視写対象となった司馬遼太郎の文章の内容を詳細に理解したいという思いがあったからだと考えられる。また、視写による作文学習で意味の分かった言葉を日常生活で適用するようにしていたと語っている。これは、Aが視写による作文学習で、司馬遼太郎が適用している言葉を自分も適用できるようになりたいという一種あこがれのような思いを持ったからであると推察される。そのようなあこがれがないと、その言葉を日常生活の中で適用しようとは思わないであろう。だが、そのようなあこがれを持つだけでは、その言葉を実施に適用することはできない。その言葉の適切な適用の仕方というものを理解していなくてはならないだろう。Aは、視写による作文学習によって、その言葉がどんな意味かということや、どのような文脈で使われているのかということなど、つまり、その言葉の適切な適用の仕方を理解していたと考えられる。池田（2011）では、視写において、具体的にどのような学びがあるのかについて以下のように論じている。『視写においては、筆記用具を用いてマス目のある原稿用紙に字を書いていく。その際、筆記用具と原稿用紙との間に摩擦が生じる。この摩擦による抵抗を筆触という。筆触により一字一字が意識される。例えば、「章」と「賞」とでは、筆触が違う（「章」11画と「賞」は15画）。この筆触の違いに支えられて、「章」と「賞」との字の違いが意識される。視写する者は、この「章」と「賞」とを単なる字の違いとしてのみ意識するのではない。この時、視写する者は、例えば「受章」と「受賞」という、それぞれの字を含んで成り立つ語の違いを意識する。これらの語の意味の違いを意識する。そして、それぞれの語がどんな文に使われているか、なぜ使い分けられているのかを意識する。つまり、文の違いを意識する。それぞれ



の文がどんな文脈で出てくるかを意識する。つまり、その語が登場する文脈の違いを意識する。具体的な一字の違いにおいて、語、文、文脈の違いを見分けようとする意識が働くのである。』というものである。視写において、このような意識が働いているなら、前述したようなこと（当該の言葉の適切な適用の仕方）を十分に理解できていたと考えられる。そのため、Aは日常生活でも、当該の言葉を適切に適用できたであろう。さらに、日常生活で出会う意味の分からない言葉についても、辞書で調べ、実際に適用するようになったと語られており、視写による作文学習での意味の分からない言葉についての学習が一般化していることが分かる。このような状況になれば、飛躍的に意味が分かり適用できる言葉が増えていくと考えられる。そして、そのような語彙が豊富になれば、豊かな文章を書くことができるようになることは容易に推察できる。以上のことから、視写による作文学習は、意味が分かり適用の仕方も分かる語彙を豊富にしていける可能性が高い学習方法であると考えられる。

また、6カ月後で語られているように、論点を整理したり焦点化したりして文章を書き進める方法を学んでいる可能性のあることも分かる。このような文章の論点についての学びは前述した語彙についての学びとは少し違い、文章全体に関与することなので文章全体を通じて学ばなくてはならない事柄であると考えられる。文章全体に関与することである以上、論点の整理の仕方や焦点化の仕方というものを明確にして教えることは大変困難あるいは不可能であろう。このような事柄を効果的に学ぶためには、視写による作文学習のように、文章全体をまるまる体感することが有効であると筆者は考える。

また、小説も視写したかったということが語られており、視写への意欲がさらに高まっていることが伺える。視写に対する意欲を持続させることができると、そこから派生してさらなる意欲を引き出す可能性のあることが示唆されたと言える。このような好循環を引き起こすことができると、文章力は容易に高まっていくと推察される。さらに、6カ月後に文章読解力も向上したように感じると語られており、視写による作文学習を継続して行うと文章力だけでなく、文章読解力も高まる可能性のあることが示唆されている。しかし、実際にAの文章読解力の変容を測定してはいないので、これはあくまでAの個人的な思いであり、更なる研究によってその真偽を検証する必要があると考える。

#### IV. 総合考察

文章を書く技能は様々な要素、例えば、豊かな語彙、様々な表現技法、効果的な文章構成の仕方などから構成され、それぞれの要素が複雑かつ密接に関連して成り

立っていると推察される。では、このような要素を明確にして児童・生徒・大学生に教えることは可能であろうか。

例えば、1文は短い方が分かりやすい文章になるとよく言われる。では、1文の文字数は何文字であれば短く適切なのだろうか。また、文章全体が短い文章ばかりで構成されている文章は本当に分かりやすいのだろうか。分かりやすい文章とは1文が長いものもあれば、短いものもあり、それらのバランスが絶妙にとれている文章ではないだろうか。そして、そのような絶妙なバランスの中で、自分の思いや考えを端的に（他の文と比較して）短めの1文で書けば、それは際立って分かりやすいものになるであろう。そうであるなら、この絶妙なバランスを成り立たせている要素を明確にして児童・生徒・大学生に教える必要があるのだが、そのようなことを明確にして教えることはおそらく不可能であろう。

そのため、文章を書くという複雑な技能については、優れた文章全体をまるごと体感し、総合的に学習していくことが重要であると考えられる。優れた文章には、その文章の素晴らしさを成り立たせている多種多様な要素が数多く含まれている。前述のように、これらの要素を全て明確にして教えることはできない。しかし、視写による作文学習を行えば、それらの要素を全て体感でき、総合的に学習していける可能性が高いのである。だとするならば、視写による作文学習を現代の作文教育に積極的に取り入れることは有意義なことであると考えられる。

しかし、本研究は大学院生1人を対象にした事例研究であるため、本研究で得られた結果を汎用性のあるものとして捉えることは早計である。視写による作文学習を多くの児童・生徒・大学生に適用して、その効果をさらに検証していく必要があると考える。

#### 参考文献

- 江川克弘（2011）「作文学習における視写の有効性の検討」『教師学研究』10, 1－10
- 池田久美子（2011）『視写の教育—〈からだ〉に読み書きさせる』, 東信堂
- 国立国語研究所（2001）『日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース』ver.2. CD－ROM版
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2012）『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（高等学校国語）～新しい学習指導要領を踏まえた生徒一人一人の学習の確実な定着に向けて～』
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2015a）『平成27年度全国学力・学習状況調査報告書（小学校国語）—一人一人の児童の学力・学習状況に応じた学習

指導の改善・充実に向けて』

国立教育政策研究所教育課程研究センター（2015b）『平成27年度全国学力・学習状況調査報告書（中学校国語）－一人一人の生徒の学力・学習状況に応じた学習指導の改善・充実に向けて』

文部科学省（2008a）『小学校学習指導要領解説総則編』

文部科学省（2008b）『中学校学習指導要領解説総則編』

文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領解説総則編』

司馬遼太郎（1994）『風塵抄』中公文庫

司馬遼太郎（2000）『風塵抄二』中公文庫

辻本雅史（1999）『「学び」の復権－視写と習熟－』，角川書店

渡辺雅子（2004）『納得の構造－日米初等教育に見る思考表現のスタイル－』，東洋館出版社

