

複数の文筆家の文章を対象に視写の学習方法を行う効果

— 1人の大学院生を対象とした事例研究を通して—

The Effect of Copying the Works of Multiple Famous Authors:

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 37 号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.37, Feb, 2023

複数の文筆家の文章を対象に視写の学習方法を行う効果

— 1人の大学院生を対象とした事例研究を通して—

The Effect of Copying the Works of Multiple Famous Authors: 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：ある研究においては、1人の文筆家の文章を対象に視写の学習方法を行うことによって学習者の作文力が高まることや学習者の書く文章の文体が変容するということが明らかにされている。本研究では、1人の大学院生が複数の文筆家の文章を対象に視写の学習方法を10ヶ月間行った場合、事前から事後にかけて当該院生の書く文章の文体が変容するのか、また、作文力が高まるのかについて調査を行った。結果、当該院生の書く文章の文体は変容し、作文力は高まっていた。以上のことから、複数の文筆家の文章を対象に視写の学習方法を行っても、1人の文筆家の文章を対象に視写の学習方法を行った場合と同様の効果のあることが分かった。

キーワード：視写、音読、文体の変容、文章力の向上

Abstract : One study has shown that copying one famous author's works improves a learners' writing ability, and how his literary style was changed by copying one famous author's works. In this study, a graduate student had copied the works of multiple famous authors for ten months and the changes in his literary style were then examined. His writing ability was also examined to determine whether it had improved. The results indicated that his literary style had changed, and his writing ability had improved. This study showed that copying the works of multiple famous authors improves learners' writing ability and literary style.

Keywords : Copying, Reading, Change of literary style, Improvement of writing ability

I. はじめに

国立教育政策研究所教育課程研究センター(2015a, 2015b)や文部科学省(2008a, 2008b, 2009)は、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指摘している。大学生以上の学生(以下、大学生)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が、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。

文章力を高める有効な学習方法の1つに読み手に分かりやすく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、視写の学習方法【後述】)がある。江川(2019)は、1人の大学院生が1人の文筆家の文章を対象に視写の学習方法を行うことによって、自分で文

章を書く際の文体が変容し、文章力が高まったことを示している。

しかし、複数の文筆家の文章を対象に視写の学習方法を行った場合、どのような効果があるのかについては明らかにされていない。したがって、本研究では1人の大学院生を調査対象者とし、長期にわたって複数の文筆家の文章を対象に視写の学習方法を行うことにより文章力が高まるかを明らかにすることと、自分で文章を書く際の文体がどのように変容するのかについて、その一端を明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 調査対象者

X大学の教職大学院に通う院生Aを対象に2015年12月～2016年9月(10ヶ月間)視写の学習方法を行って

もらった。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い文章を書けるようになりたいという思いを持っていた。筆者が視写の学習方法について話すと、やってみよう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. 視写の学習方法

視写の学習方法を図1に示す。視写の際には視写対象の文章を眩しながら（音読）書き写すなど、視写と音読には密接なつながりがある。そのため、音読を統制して視写のみを長期にわたって実施することは難しいと考え、本研究では、視写に音読を明確な形で取り入れて「視写の学習方法」とし、Aに実施してもらうことにした。なお、この視写の学習方法は江川（2019）で行われた学習方法と同様である。

- ① 視写する（20分）
視写教材通りに視写用ノートに視写をする。（前日の続きから書き始める。）
 - ② 視写した文章の間違ひ直し
視写教材と視写した文章を見比べて、間違えた部分があれば赤ペンで訂正をする。
 - ③ 視写した文章を音読する
前日に視写した内容を思い出すため、その日に視写した部分より少し前の部分から、その日に視写した部分までを視写教材を見て音読する。

図1 視写の学習方法

視写の学習方法の対象となる文章（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、複数の文筆家の書いたエッセイ集（相当数掲載されているもの）を視写教材にすることにした。文筆家の書いたエッセイは、自身の思索を分かりやすく表現できていると考えられる。このような性質を持つエッセイを視写教材にすることは、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、著名な複数の文筆家のエッセイが数多く掲載されている日本文藝家協会編（2014）（2015）を視写教材として選定した。視写の学習方法は、やむを得ない事情がある場合を除き、毎日行ってもらった。本研究において、Aは調査期間全304日中286日にわたって視写の学習方法を行い、全209817字（1日平均＝約734字）の視写・音読を行っている。

Ⅲ. 調査材料

1. 文体の変容

前述のように、本研究では視写の学習方法により自分で文章を書く際の文体がどのように変容するのか、その一端を明らかにすることが1つの目的である。そのため、視写の学習方法を実施する前（以下、事前）の自分で書いた文章と、視写の学習方法のある程度行った後（本研究では8～13ヶ月後を対象にした。以下、相応経過後）の自分で書いた文章の文体を比較する必要がある。X大学の教職大学院では、授業中は1週間ごとに自分の学びをまとめ、週録として提出することになっているので、事前と相応経過後の週録を調査対象とした。事前と相応経過後の週録はそれぞれ複数存在するが、後述するように、本研究では文体の変容を量的側面から検討するため、総文字数が概ね等しくなるように調査対象とする事前と相応経過後の週録を選定した。表1に調査対象となった事前・相応経過後の週録の数と総文字数、平均文字数、標準偏差を示す。

表1 事前・相応経過後の週録の数と総文字数、平均文字数、標準偏差

	N	総文字数	平均文字数	標準偏差
事前	21	20674字	984.5字	71.2
相応経過後	23	20663字	898.4字	97.6

以上の調査対象を基に、本研究では「1文の長さの平均」、「読点の付け方」の2つの側面から文体の比較を行う。1文の長さの平均について、前川（1995）は、志賀直哉を含む10人の作家の1文の長さの平均を比較した結果、1文の長さの平均は作家の個性とみなしうるほど固定的な傾向を持っていると指摘している。つまり、1文の長さの平均は、その文章を書いた人の文体の特徴を表していると考えられる。よって、本研究では、事前と相応経過後の週録における1文の長さの平均を算出して比較を行った。読点の付け方について、日本語における読点の打ち方には明確な規則がない。そのため、読点の打ち方には、その文章を書いた人の特徴が出やすい。金ら（1993）は、読点をどの文字の後に打っているかに関するデータ（以下、読点データ）にその文章を書いた人の特徴が最も顕著に表れ、かつ、得られたデータも安定していると指摘している。つまり、読点データも、その文章を書いた人の文体の特徴を表していると考えられる。よって、本研究では事前と相応経過後の週録における読点データを収集して比較を行った。もし、これらの指標において変容が確認されれば、Aの文体の特徴が変容したと考えられる。

2. 文章力の変容

視写の学習方法を行うことで文章力が高まるかを調査するため、事前と視写の学習方法終了後（以下、事後）で同一の小論文の問題に取り組み、文章力の比較を行った。事前は視写の学習方法を行う前の2015年11月30日に行い、事後は視写の学習方法終了後の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。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、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。なお、この小論文の問題内容は江川（2019）でも実施されていたものである。詳細を図2に示す。

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つたうえで、1000字程度で論じてください。
(制限時間 70分)

図2 事前・事後で実施された小論文の問題

本研究では、事前と事後で江川（2019）でも行われていた「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。記述力評価の際、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）を参考にして作成され、江川（2019）でも採用されていたループリックを利用した。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。本研究で使用したループリックを図3に示す。

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。評価者2人は、まず、当該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。他の大

	A	B	C	D
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
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 記述力評価ループリック

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。その際、判定の仕方についての合意形成を行った。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。小論文を書いた学生の名前は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。

IV. 結果と考察

1. 文体の変容についての結果と考察

1) 1文の長さの平均について

事前・相応経過後の週録における1文の長さの平均の基本統計量を表2に示す。表2より事前から相応経過後にかけて1文の長さの平均は約19.7%減少しており、相応経過後において1文の長さは短くなったと言っているだろう。前述のように、1文の長さの平均は、その文章を書いた人の文体の特徴を表す指標であるので、Aは視写の学習方法により文体の一部が変容したと言える。

表2 事前・相応経過後の週録における1文の長さの平均文字数、標準偏差

	1文の長さの平均文字数	標準偏差
事前	50.3字	6.4
相応経過後	40.4字	5.7

このような変容についてAにインタビューしたところ、「（視写教材である）エッセイを視写していると、1文の長さが様々な文章（複数の文筆家のエッセイを視写するので、1文の長さの傾向も様々である）に出くわし、その中で、1文は短い方が文章は分かりやすくなること

に改めて気づき、自分で文章を書く際も意識して1文を短くするようにしている」と語った。Aは視写の学習方法において複数の文筆家の文章を視写している。池田(2011)は、視写をしている者は視写時に自分で書く文章と文筆家の文章を様々な次元で比較していると論じている。このことから、Aは視写時に自分の文章における1文の長さの傾向と、複数の文筆家の様々な1文の長さの傾向を比較していたと考えられる。1文が長い傾向にある文筆家の文章と自分の文章を比較して実感したこと、1文が短い傾向にある文筆家の文章と自分の文章を比較して実感したことは当然違っていたであろう。また、Aは複数の文筆家の文章を視写するので、1文が長い傾向にある文章も1文が短い傾向にある文章も視写することになる。そのため、前述のような自分の文章との比較だけでなく、1文が長い傾向にある文筆家の文章と1文が短い傾向にある文筆家の文章との比較もし、そこでも様々なことを実感していたと推察される。このような多重的な比較の結果、実感を通して、Aは1文を短くする方が良いということを学んだと推察される。そして、事前・相応経過後の週録における1文の長さの平均の比較の結果から、そのような実感を通して学んだことは、自分で文章を書く際、実際に適用できたと考えられる。以上のことから、実感を通して学ぶことは重要であり、実感を通して学んだことは、実際に適用できる可能性が高いと考えられる。視写の学習方法はそのような実感を得的のに適しており、それが文体の変容をもたらすことが示唆されたと言える。

2) 読点の付け方について

事前・相応経過後の週録において読点データ(読点あり)を収集した。それぞれの文字における読点データの総計を図4に示す。

読点の前の文字【事前の総数, 事後の総数】(個)
い【10,17】 う【3,2】 え【13,8】 か【28,33】 が【46,33】
き【9,13】 く【24,20】 け【2,4】 げ【1,0】 し【49,45】
ず【9,14】 せ【3,3】 そ【1,1】 た【10,23】 だ【2,0】 ち【3,0】
つ【3,2】 て【48,30】 で【32,31】 と【16,23】 ど【0,5】
な【1,1】 に【20,23】 の【9,0】 は【69,93】 ば【10,5】
び【1,0】 み【1,1】 む【1,1】 め【27,23】 も【19,30】
や【3,1】 ら【14,15】 り【31,31】 る【14,8】 れ【3,1】
ろ【0,2】 を【4,8】 ん【2,0】 漢字等【50,42】
総合計 事前：591個 事後：592個

図4 事前・相応経過後の週録の読点データ総計

それぞれの文字における読点の打ち方の傾向を調べ、その傾向から、それぞれの文字の後に読点を打つ傾向があるのに読点を打っていない箇所(読点なし)を調べ、集計を行った。そして、事前と相応経過後で読点の打ち方に差があるかどうかを検討するためフィッシャーの正

確率検定を行った。検定の結果が有意であったものを表3に示す。

表3から、相応経過後において「～た,」「～ど,」「～は,」は事前より有意に多く、「～の,」は事前より有意に少ないと言える。

以上のことから、Aは視写の学習方法により自分で文章を書く際の読点の打ち方が変容していると言える。前述のように、読点の打ち方は、その文章を書いた人の文体の特徴を表す指標であるので、Aは視写の学習方法により文体の特徴の一部が変容したと言える。

このような変容について、調査終了後に読点の打ち方についてのインタビューをAに行った。結果、以下のようなことが判明した。

表3 検定で有意差のあった特定文字後の読点あり・なしの総計と検定の結果

「～た」の後の読点			
	あり	なし	合計
事前	10	249	259
相応経過後	23	258	281
合計	33	507	540

検定の結果【 $p=0.047$ 】

「～ど」の後の読点			
	あり	なし	合計
事前	0	7	7
相応経過後	5	3	8
合計	5	10	15

検定の結果【 $p=0.026$ 】

「～の」の後の読点			
	あり	なし	合計
事前	9	39	48
相応経過後	0	32	32
合計	9	71	80

検定の結果【 $p=0.010$ 】

「～は」の後の読点			
	あり	なし	合計
事前	69	317	386
相応経過後	93	296	389
合計	162	613	775

検定の結果【 $p=0.042$ 】

まず、相応経過後において「～た,」「～ど,」「～は,」が事前より有意に多いことについてである。

「～た,」について、相応経過後の「～た,」は全23例あるが、そのうち6例が助動詞「～た,」(例:問題が難しかった,ということなのだ)である。しかし、事前の「～た,」は全10例のうち、助動詞「～た,」は0例であり、特徴的である。Aは、当該視写教材の文筆家が何を強調して伝えたいのかを読み取りながら視写をしてお

り、助動詞「～た」を含む部分を強調して伝えたいのだろうと思った文章に出会った際、読点がついていないと、「～た、」のように読点を打てば、その部分が強調されて分かりやすくなるのにと考えたので、自分で文章を書く際、助動詞「～た」を含む部分を読み手に強調して伝えたい時には、「～た、」のように読点を打つようにしたと語ってくれた。このことから、Aは視写の学習方法において、反面教師的に学習している側面のあることが分かる。さらに、Aは視写の学習方法により、自分で文章を書く際、強調して伝えたいことを明確化し、分かりやすく書けるようになってきていると語ってくれた。後述する「文章力の変容についての結果と考察」でも、事後の小論文において、自分の強調して伝えたいことが明確化され、分かりやすく書けるようになってきているため、Aが語ったことは根拠のないものではなく、実際の文章力に裏打ちされたものであると言える。以上のことから、Aは視写の学習方法により、分かりやすい文章を書くことに自信を持てるようになっただけでなく、実際にできるようになっていると考えられる。前述のように、視写の学習方法においては文筆家の文章をまるごと書き写している。文筆家は強調して伝えたいことを明確化して文章にしているであろう。強調して伝えたいことを明確化する方法が文筆家の文章に明示されているわけではない。しかし、視写の学習方法においては、その産物である文章に数多く出会い、それらをまるごと体感するという経験をする。Aはそのような経験を数多くしたため、文筆家が強調して伝えたいことを明確化する方法について、何かコツのようなものを無意識的に学習したのではないかと推察される。以上のことから、視写の学習方法においては、顕現化されている文章の字面だけを学ぶのではなく、顕現化されていないことも学べる可能性があると考えられる。

「～ど、」について、相応経過後の「～ど、」は全5例あるが、そのうち4例が接続助詞「～けど、」(例：こう書いてあるけど、具体的に何をしたらいいのか分からない)である。この接続助詞は、広辞苑(2013)によると、「～けれど」のくだけた言い方で逆接を表すときに用いられるものである。しかし、事前の「～ど、」は0例である。また、接続助詞「～けど」自体が一切使用されておらず、特徴的である。相応経過後の接続助詞「～けど、」4例はいずれも、人物が話をする状況で用いるカギカッコ付きの文の中で使用されていた。事前においても、人物が話をする状況を文章に書いているが、その際はカギカッコ付きの文を使用せずに、その状況を説明している。このことについて、Aは、視写の学習方法により、人物が話をする状況を説明するときはカギカッコ付きの文を使用の方が容易で、しかも分かりやすいということを実感し、カギカッコ付きの文を使用するようになったこ

とと、人物が話をする状況で逆接を表すときには、くだけた言い方の「～けど」を使用することが多いため、当該の接続詞を使用するようになったと語ってくれた。そのため、相応経過後において前述のような結果になったと考えられる。人物が話をする状況を説明する際、大学院生であるAはカギカッコ付きの文を使用することもできるということを事前からおそらく知っていたであろう。しかし、事前においては、それを使用していない。これは、文章を書く際、誰しも自分なりの書き方の傾向というものを持っており、いろいろな書き方があることを知っていても、その傾向に固執してしまう(Aの場合、人物が話をする状況を説明する際、カギカッコ付きの文を使用しないという傾向)からであると筆者は推察する。このような状況を打破するためには、自分なりの書き方の傾向を新たに増やす必要があると考える。そのためには、他者の書き方の傾向を自分なりの書き方の傾向に取り入れられるようにしなくてはならない。視写の学習方法では、他者、しかも文章のプロである文筆家の文章をそのまま書き写す。前述のように視写している者は、視写時に自分の書き方の傾向と文筆家の書き方の傾向を様々に比較する。そして、この比較の結果、文筆家の書き方の傾向で、その良さを実感できたもの(文筆家が書いた文章なので良さを実感できるものは多いと考えられる)は、前述のようにそれを自分の中に取り入れ、適用できるようになる可能性が高くなると考えられる。その良さを実感できたもので、すでに知っているが自分の書き方の傾向に取り入れられていないのであれば、容易に取り入れ適用できるようになることは想像に難くない。Aは、このような経緯で、人物が話をする状況を説明する際、カギカッコ付きの文を使用するようになったと推察される。

「～は、」について、相応経過後の「～は、」は全93例あり、その全てが係助詞「～は、」(例：この話は、作者が子ども時代に体験したことをベースに作られているので～)である。この係助詞は、広辞苑(2013)によると、体言・副詞・形容詞や助詞などを受け、それに関して説明しようとする物事を取り上げて示すときに用いられるものである。しかし、事前の係助詞「～は、」は67例と相応経過後に比べて少なく、特徴的である。Aは、視写の学習方法において、係助詞「～は、」を含む文を数多く視写したとき、このような文は取り上げる物事の部分(～の部分)と読点以降でそれを説明する部分の両方を強調でき、文が分かりやすくなると実感したため、自分で文章を書く際は、このような書き方を意識して適用するようになったと語ってくれた。さらに、特徴的なのは、相応経過後において、並列関係にある複数の主張や理由などを説明するときにそれらを整理して説明するため「～の理由は2つある。1つめの理由は、～。2

つめの理由は、「～」というような文章の構成を適用するようになっていることである。相応経過後において、このような文章の構成を適用しているのは7例あるが、事前においては全く適用されていない。Aは、視写の学習方法において、このような構成の文章は視写しやすく、際立って分かりやすい文章だと実感したため、自分で文章を書く際は、このような構成を意識して書くようになったと語ってくれた。視写の学習方法は、このように文章の構成に関わることも学習できると考えられる。ここで特筆すべきは、視写をしているときに、このような構成の文章を視写しやすくとAが実感したことである。前述のように、視写の学習方法においては、自分ではない他者の文章を数多く視写する。そのため、視写しにくいと感じることの方が多く考えられる。しかし、Aが視写しやすくと実感しているということは、そのような文章の構成がAにとって特別に素晴らしいものであったと考えられる。そのようなものを自分で文章を書く際に適用できるようになることは容易であろう。以上のことから、視写の学習方法においては、自分が分かりやすいとか良いとか実感することに加えて、視写しやすくと実感することが文章を書くことに関する様々な学びを促進する可能性が高いと考えられる。

次に、相応経過後において「～の、」が事前より有意に少ないことについてである。事前の「～の、」は全9例あるが、そのうち6例が接続助詞「～ものの、」（例：説明は少し受けて知っていたものの、思っていたこととは大きく違っていった）である。この接続助詞は、広辞苑（2013）によると、前に来る文の内容と後ろに来る文の内容が対立や矛盾する関係にあることを示すのに用いられるものである。しかし、相応経過後においては、接続助詞「～ものの」自体が一切使用されておらず、特徴的である。このことについて、Aは以下のように語ってくれた。対立や矛盾する関係を示したいときに、接続助詞「～ものの」を使用すると、その前後に文が来るため、必然的に1文が長くなってしまふ（【前の文】ものの、【後ろの文】。=1文）。前述のように、視写の学習方法により、自分で文章を書く際に1文を短くするようにしていたAは「～（1文目）しかし、（だが、etc.）～（2文目）」というように、前に来る文は句点で区切って1文目とし、後ろに来る文は同じような対立・矛盾を示す接続詞（しかし、だが、etc.）でつなげて2文目にするという書き方をするようになったというのである。このような書き方について、Aは事前から既に知っており、視写の学習方法によって新たに学んだわけではないということであった。視写の学習方法で実感を通して学んだ「1文を短くすること」を達成するため、Aは自分なりに工夫して既に知っている書き方を適用するようになったと考えられる。以上のことから、視写の学習方

法で実感を通して学んだことが契機となって、自分なりに新たな工夫を考えるということが触発される可能性もあると推察される。

3) 文章力の変容についての結果と考察

事前・事後のAの小論文における記述力評価の結果を表4に示す。

表4 事前・事後の小論文問題における記述力評価結果

	自分の意見の記述について	文章全体の構成について
事前	C	B
事後	A	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、内容が少し分かりにくい部分」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7箇所、事後が1箇所であった。以上のことから、Aは視写の学習方法によって自分の意見を他者にうまく伝え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、つながりが少し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ることが分かる。以上のことから、Aは視写の学習方法によって文章構成力も伸ばしたと考えられる。

V. まとめ

本研究における文体の変容（「1文の長さの平均」、「読点の付け方」）は、文章力の変容の結果から考えると、文章力を高める方向へのシフトであると考えられる。

また、江川（2019）の「1人の文筆家の文章を対象にした視写の学習方法」でも、本研究の「複数の文筆家の文章を対象にした視写の学習方法」でも調査対象者の文体の一部が変容し、文章力も高まっていることが確認された。以上のことから、文筆家の文章であれば視写の学習方法を実施する価値があると考えられる。また、「分かりやすい文章を成り立たせるいくつかの基本要素」というようなものが存在し、文筆家の文章にはそれらが共通して含まれている可能性も考えられる。

しかし、江川（2019）も本研究も大学院生1人を対象にした事例研究であるため、これらの研究で得られた結

果を汎用性のあるものとして捉えることは早計であろう。視写の学習方法を多くの児童・生徒・大学生に適用し、その効果をさらに検証する必要がある。

参考文献

- 江川克弘 (2019), 「視写による作文学習の効果の検証—大学院生を対象とした事例研究を通して—」, 『日本教育大学協会研究年報』, 第 37 集, pp.43 - 54
- 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
- 金明哲, 樺島忠雄, 村上征勝 (1993), 「読点と書き手の個性」, 『計量国語学』, 18(8), pp.382 - 391
- 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—』
- 前川守 (1995), 『1000 万人のコンピュータ科学<3> 文学編 文章を科学する』, 岩波書店
- 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』
- 日本文藝家協会編 (2014), 『ベストエッセイ 2014』, 光村図書
- 日本文藝家協会編 (2015), 『ベストエッセイ 2015』, 光村図書
- 新村出編 (2013), 『広辞苑 (第 6 版)』, 岩波書店