

視写と音読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 ——

江川 克弘*, 丹羽 敦子*, 森 康彦*, 若井 ゆかり*

(キーワード: 視写, 音読, 文章力)

1. 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)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かめ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

*鳴門教育大学教員養成特別コース

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「視写の学習方法」とし、1人の大学院生に長期にわたってこの視写の学習方法を行ってもらい、それによって文章力が高まるのかについて調査している。また、視写の学習方法について自由に語ってもらうインタビューを行っているので、視写の学習方法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も明らかにする。

2. 方法

調査対象者について

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ヶ月間）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。第一筆者が視写の学習方法について話すと、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。

視写の学習方法について

本研究で行われた視写の学習方法を図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、文筆家の書いたエッセイ集（相当数掲載されているもの）を視写することにした。文筆家の書いたエッセイは、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エッセイを視写することは、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、著名な文筆家のエッセイが数多く掲載されている日本文藝家協会編（2015）（2014）を視写教材として選定した。

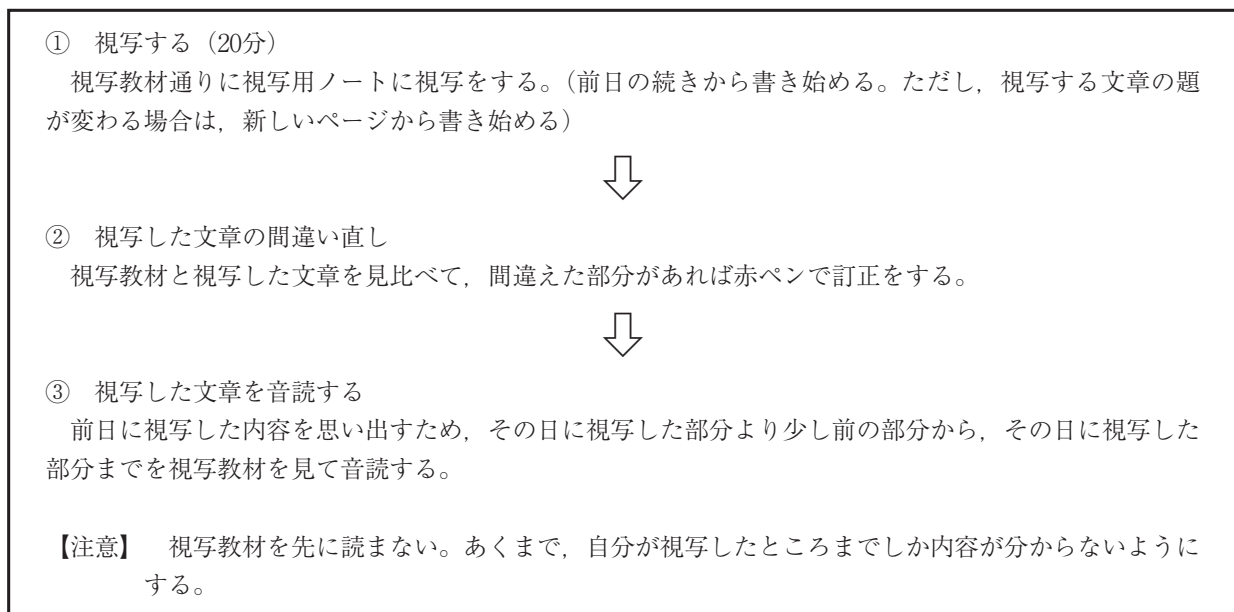


図1 視写の学習方法

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10ヶ月中（305日）286日にわたって視写の学習方法を行っている。

視写の学習方法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

文章力の変容について

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、視写の学習方法を実施する前（以下、事前）と視写の学習方法終了後（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。

【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も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

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。

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、新たにルーブ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）を参考にルーブリックを作成した。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ブ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、そのルーブ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ブ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ブリックを図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。

	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

インタビュー調査について

視写の学習方法が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、第一筆者がインタビューアーとなり、視写の学習方法開始から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、視写の学習方法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、第一筆者が質問して精緻化するようにした。また、インタビュー中、第一筆者は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、視写の学習方法が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。

4. 結果と考察

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	A
章全体の構成について	B	A

この記述力評価を全て終了した後、2人の評価者それぞれにAの事前・事後の小論文を詳細に見てもらい、「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り、自分の意見を他者に分かりやす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、段落相互の關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り、文章構成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、「自分の主張をきちんと述べられたし、根拠も示せた。根拠では自分の体験とそこから感じたことを記述した。」「自分では語彙が豊富だと思っていて、その豊富な語彙で豊かに表現できた」を挙げている。一方、マイナス面の理由として「自分の体験を語りすぎて、客観的な根拠を示せていない」「『たばこを吸う』と『喫煙』、『規制』と『制限』など、言葉の使い分けが明確になっていない」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、自分の思いや考えの説明の仕方に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前に小論文を書き終え、見直しも行っていった。修正する時間も十分にあり、修正も行っていったが、それでも制限時間内に終えていた。それゆえ、自分の説明の仕方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。視写の学習方法のように、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習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は90点であり、そのプラス面の理由として「序論・本論・結論の段落構成を明確に示せた」、「本論では、自分の立場の根拠となることを2つ詳細に書けた。そこでは、自分の経験だけでなく客観的な事実と、それらに対する自分なりの考えを書けたので読み手を納得させられるものになったと思う」、「今まで自分が小論文を書くときには使わなかったような言葉がひらめいて、それの方が自分の考えにピッタリだと思い、それ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「本論の割合が少し多いような気がする」、「序論がちょっとあっさりしていて、読み手を惹きつけるには少し弱いかもしれない」「自分の立場とは反対の立場に関する事例にあまり触れていないので、もう少し触れる方がよかったかもしれない」を挙げている。

この自己評価は前述した事後の記述力評価の実態と合致しており、妥当であると言える。語られている内容は事前と比べて具体的かつ詳細になっており、Aは視写の学習方法によって、文章の書き方について様々なことを学んだと推察される。

前述のように、事後の記述力評価は高い（全2観点においてA評価）にもかかわらず、Aはマイナス面の理由をいくつか挙げている。このような事態になった理由として、Aは文筆家の文章を数多く視写していたため、それと比較して自分の文章のマイナス面を挙げたと推察される。Aがマイナス面として挙げたことについて評

筆者に聞いたが、特にそうは思わないと語った。Aは、視写対象となった文筆家の文章のように、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いため、前述のようなマイナス面を挙げたと推察される。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。視写の学習方法は、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。

インタビュー調査についての結果と考察

インタビューの結果を図4～6に示す。

【2ヶ月後】

- ・視写中は、視写対象の文章の1文、長い場合は半文程度を、頭の中で音読して音として記憶し、それを視写ノートに書いている。
- ・抽象的な内容の文章を視写しているときは、自分は普段全く読まない類の文章なのであまり面白くなく、ただ文章を写しているだけの感覚で、内容を理解するまでには至らない。具体的な内容の文章の場合は興味深く、視写しながら内容を理解している。その内容について自分は普段好んで読まない類の文章のときもあるが、「そうなんだ」「なるほど」と素直に受け入れられることがほとんどである。
- ・視写に慣れたので、視写スピードが速くなった。
- ・視写教材の文章における読点の使い方が自分とは違っているのが、違和感（こんなところで読点を打つんだという気持ち）がある。
- ・筆者によって（エッセイ集を視写しているので様々な筆者の文章を視写している）同じ言葉でも表記の仕方が違う（例：「とき」と「時」）ので、注意して視写している。その筆者の思いを表現するのに適切なのだろうと思って視写している。また、自分と同じ表記をしている文章は読みやすく視写しやすい。

【4ヶ月後】

- ・1文が長い作家の文章は分かりにくく、短い作家の文章は分かりやすいと感じる。
- ・（具体的な内容の文章の場合）文章の内容を理解しようとは意識せず無心で視写していても、文章の内容を理解できていることがある（自分が興味のある内容もあれば、そうでない場合もある）。その時は視写の字数が多く、視写の時間も短く感じる。そして、文章の途中で視写の時間が終わったときは続きを知りたいのもっと書きたいと思う。

【6ヶ月後】

- ・視写教材の表記の仕方が自分とは違っていても（例：作家＝ヒト、自分＝人）書き間違えることは少なくなった。しかし「この表記の仕方は変だ」とは思っている。以前は意識して書かないと書き間違えていた。
- ・会話文は話し言葉で書かれており、地の文（書き言葉で書かれており、大部分を占める）とは違うから違和感がある。また、会話文を書くときは、改行するし、短い文章の場合が多いので、地の文を書く時とは書いているときのリズムが違う。だから、会話文の入っている文章は視写しにくい。

【8ヶ月後】

- ・視写時間が20分なので速く書こうと思っている。1つのエッセイを視写し終わると軽い達成感があるし、1冊の本（ベストエッセイ2015）を視写し終えたので次の本も制覇してやろうという気持ちがある。
- ・（さっと読んで分かる程度の）説明文も視写したい。中学校国語教師の仕事は論理的な文章を書くことが多いので、そっちの方が役に立つのかなと思う。
- ・視写していて文章表現や内容がいまいちだと思うエッセイは作家ではない人（歌人、詩人、大学の教授、漫画家など）が多い気がする。

【10ヶ月後】

- ・視写する際、結構長いセンテンスをきちんと覚えて書けるようになった。
- ・視写しやすい文章というのは、自分にとって興味深いもの（日常の出来事で自分も経験のあることについて書かれている＋自分とは関りが深くなくとも丁寧な説明がなされているもの）についての文章である。

図4 「視写」についてのインタビュー結果

【2ヶ月後】

- ・抽象的な内容の文章（視写中には内容の理解にまで至らないもの）を音読するときは内容を理解しようとしている。音読だけで内容を理解できるときもあるが、そうでないときもあり、そのときは後で文章を読み直して理解しようとしている。それでほとんどの内容は詳細に理解できる。
- ・音読をしていると、視写後の訂正で気づけなかった誤字・脱字（一文、言葉、助詞レベルまで）に気づけることがある。
- ・読み方の分からない漢字は読み方と意味を調べて音読している。

【4ヶ月後】

- ・音読の時は内容の理解に一番力を入れている。視写のときに内容を理解しているものも、さらに深く内容を理解したり、再確認したりしている。
- ・音読後、文章の内容を理解したものについて、自分なりに納得できるとかできないとかいう感想を持つことがある。

【6ヶ月後】

- ・音読して、より文章が理解できるという感覚がある。

【8・10ヶ月後】

- ・特になし

図5 「音読」についてのインタビュー結果

【2ヶ月後】

- ・自分で文章を書く際、スピードが速くなった。

【4ヶ月後】

- ・自分で文章を書く際、自分の思いや考えを速く整理して書けるようになった感じがする。
- ・テレビのテロップに出てくる文章の表記が間違っていると気になることが多くなった。
(例：良く食べる→よく食べる)
- ・本を読んでいて漢字で表記できるところをひらがなで表記していると、筆者にはどんな意図があるのかを考えるようになった（以前は、違うなあっていうぐらいで終わっていた）。

【6ヶ月後】

- ・自分で文章を書く際、以前よりスムーズに書けるようになった。具体的には、自分の書きたいことについて文章の構成の仕方に迷うことがなくなったし、視写によって語彙が増えたので語の選択の幅が増え、自分の伝えたいことに近い語彙を選べるようになって非常にうれしい。
- ・言葉に敏感（日常生活で出会う意味が通らない文や「ら」抜き言葉などが気になるなど）になった。

【8ヶ月後】

- ・同じ意味の言葉で微妙にニュアンスの違う言葉があるので、場面に応じて意識的に使い分けをするようになった。
- ・「やばい」とか「まじ」とかいう言葉は、中学校国語教師を目指す者が使用する言葉として不適切だと思ひ、使わないようにしている。

【10ヶ月後】

- ・特になし

図6 「その他」についてのインタビュー結果

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。

先ず、「視写」についてである。インタビュー結果を総じて見ると、Aは徐々に視写のスピードが速くなっていっていることが分かる。これは、Aが視写の際、視写教材の文章をある程度記憶してノートに書くことを繰り返すという方略を行っており、その一度に記憶できる文章の量が多くなっていったからであると考えられる。また、Aは文章の内容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を理解できているということも分かる。しかも、意識して文章の内容を理解しようとしなくても理解できると語っている。

辻本（1999）は、江戸時代の学問塾で行われていた「読む」という学習は、現在の教育現場で行われている、いわゆる「読解」のような学習ではなく、本に書かれている文章をまるまる記憶することであったことを明らかにしている。そこでは、文章に出てくる言葉の意味を教えられることはあったが、文章の内容について教えられることはなかったそうである。それでも、記憶した文章の内容はきちんと理解できたし、その理解したことを日常生活の中で適用できたそうである。このように、文章を記憶することと文章の内容を理解することには密接な関係があると考えられる。Aも視写の際にある程度の分量の文章を記憶して視写していたので、そのことが文章の内容の理解を促進していた可能性があると考えられる。さらに、視写をしていくにつれ一度に記憶できる文章の量が増えていったということは一度に広範の文章の内容を理解できたということであり、そのことにより文章の内容の理解がより容易になっていったと推察される。なぜなら、少量の文章ずつ細切れで理解し、それらをつなげて文章全体の内容を理解していくより、ある程度の分量の文章を理解し、それらをつなげて文章全体の内容を理解していく方がつなぐという作業が減り、容易に文章全体の内容を理解することができると推察されるからである。

また、Aは視写の際、文章を書くこと（特に文体）に関して様々なこと（句読点の付け方、言葉の表記の仕方、1文の長さについて、文章のリズム、分かりやすい説明の仕方など）に気づいていることが分かる。このような気づきが生起するのは、先ず、Aが視写の際に、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からであると言える。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おり、視写の際には誰しもが行うことなのであろう。さらに、Aは様々な文筆家の文章を視写するので、前述のような自分の文章との比較だけでなく、文筆家同士の比較も行っていると推察される。この文筆家同士の比較も、前述のような気づきが生起した要因と言える。このような多重的な比較をする中でAは様々なことに気づいたと考えられるが、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であろう。Aは文章力を向上させるために本研究に参加しているので、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学びがあったからではないだろうか。

以上見てきたようなAの文章を書くこと（特に文体）についての気づきや学びは、視写という実際に「書く」活動による体感なくしては起こり得ないと考えられる。例えば、文章を書く際は1文を短くする方が分かりやすい文章になると言われる。そのような文章を書けるようになるために、他者から口頭で「1文を短くする方が分かりやすい文章になるので短くするようにしよう」と教えられ、文筆家の書いたそのような文章を「読む」だけで十分であろうか。学習者は確かにそうだと思い、自分なりに1文を短くして文章を書こうとはするだろう。しかし、それでは「適切な1文の長さ」というものを分かり得ないと考えられる。なぜなら、適切な1文の長さで構成された文章を実際に書いていないからである。適切な1文の長さで構成された文章について、前述のように「1文を短くするようにしよう」と教えられ、そのような文章を読む」と「書く（視写）」のでは、そのような文章を体感するスピードが異なってくる。当然、前者の方が後者より速くそのような文章を体感することになる。しかし、文章を書くうえでの適切な1文の短さを体感するためには「書く（視写）」スピードで体感することが必要であることは想像に難くない。そのため、視写という実際に「書く」活動によって良い文章を体感することが重要であると推察されるのである。

通常、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くしかない。そのため、本研究のように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より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、さらに、それが文筆家の使用する文体（他者に分かりやすい）であるなら、文章力は格段に向上すると考えられる。

また、「視写」という活動自体について、視写教材の文章が具体的な内容のものであったり丁寧に説明されていたりするものであればAは意欲的に取り組んでいることが分かる。さらに、この条件を満たしていれば、視写教材の文章の内容が自分に興味のないものでも意欲的に取り組めるようである。視写教材において「具体的な内容の文章」や「丁寧に説明されている文章」の割合をAにインタビューしたところ、ほとんどの文章がその条件を満たす文章であるということであった。そのため、Aは本研究において、概ね意欲的に視写に取り組めたと考えられる。本研究において、普段好んで触れないような内容の文章にも触れ、それでも意欲的に視写に取り組め、かつ、前述のようにその文章の内容を理解できたということはAの見識が広がり、大変有益であったと考えられる。

また、8カ月後には1つのエッセイを視写し終わると軽い達成感があり、1冊の本を全て視写し終わると大き

な達成感が得られ、次の視写教材についても意欲的に取り組もうと思えるということが語られている。客観的にみると視写は単調でつまらない活動に思えるが、Aにとっては意欲的に取り組めるものであったことが分かる。以上のことから、エッセイ集のような短編が数多く収録されているものを視写教材として選定することは適切であることが示唆されたと言える。特に、視写を始めたばかりの頃は、Aが語っているような軽い達成感を数多く得られるように、短編を視写することが適切であろう。そうすることによって、視写に対する意欲を持続させることができると考える。そして、徐々に視写教材1篇の文章の量を増やしていくことが適切であると推察される。

さらに、説明文も視写してみたい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。

次に、「音読」についてである。「視写」のインタビュー結果では、具体的な内容の文章は視写中に内容を理解しているということであったが、音読によって深く文章の内容が理解できる感じがすると語っている。また、視写中には文章の内容の理解にまでは至らない抽象的な内容の文章も音読することによって文章の内容を詳細に理解できると語っている。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。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、音読が文章の内容の理解を促進している可能性があると考えられる。しかし、Aが、このように感じられたのは音読の前に視写をして、ある程度の内容を理解していたからであると考えられる。実際、「視写」のインタビューの結果では、視写しながら具体的な内容の文章を理解していると語られているし、抽象的な内容の文章でも断片的に内容を理解できている部分はあるだろう。そこでこの理解がベースにあるからこそ、音読で文章の内容の理解が促進されると推察される。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。

また、2か月後では、音読をしているときに視写後の訂正で気づけなかった写し間違いに気づけるときがあると語られている。視写をしているときも、視写後の見直しでも気づけない写し間違いが、音読によってどうして気付けるのであろうか。Aは、前述のように、視写対象の文章をある程度記憶して視写をしていた。このとき、記憶した文章は「自分」というフィルターを通した他者の文章であると考えられる。そのため、記憶間違いがあったり自分なりの表記の仕方のバイアスが作用したりして視写の時に写し間違いが生じると推察される。視写後の見直しにおいても、視写の時と同様の方法で見直しをしたり大体合っているだろうという思いがあったりして、写し間違いに気づけない可能性があると考えられる。しかし、音読するときは視写教材を見ながら行う。このとき、音読する文章は、「自分」というフィルターを通していない「他者」が書いたままの文章である。音読をしているときに、この「他者」が書いたままの文章と、視写をしているときや視写後の見直しのときに記憶していた「自分」というフィルターを通した他者の文章の比較が行われると推察される。その際、両者にずれがあれば違和感を覚え、写し間違いに気づくことができるのではないだろうか。そうであるなら、音読を行うことは視写における写し間違いに気づけ、文筆家の文章を細部にいたるまで体感するためには必要な活動であると言える。

最後に「その他」についてである。インタビュー結果をみると、自分で文章を書く際にスムーズに書けるようになっていくことが分かる。これは、視写の学習方法により、文章を書くこと（特に文体）について様々なことを学んだからであると考えられる。視写の学習方法においては、これらのことを個々別々に学んでいるのではなく、総合的に学んでいる可能性が高い。池田（2011）は、視写において、具体的にどのようなプロセスを経て、どのようなことを学んでいるのかについて次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のかを意識する。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。このように、

視写においては、語彙なら語彙だけを学んでいるのではなく、文、文脈にまで派生して総合的に学んでいると考えられる。そして、視写の学習方法において、ほぼ毎日このような学びを行っているので、インタビュー結果にあるように普段出会う言葉にも敏感になってきているのだと推察される。

5. 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、このような要素をそれぞれ明確にし、これらの効果的な適用の仕方を見習・生徒・学生に教えることは可能であろうか。

例えば、自分の思いを述べる時には「情感豊かに」語ったり「他者が共感できるようなエピソード」を紹介したりすると良いとよく言われる。では、「情感の豊かさ」や「他者が共感できるようなエピソード」を成り立たせている要素を明確にして子どもたちに教えることは可能であろうか。ある程度までは可能かもしれない。しかし、例えば「情感の豊かさ」を成り立たせている要素は莫大な数になると考えられる。そのため、それらを成り立たせている要素を明確にして教えることは非常に困難（あるいは不可能）であろう。

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する。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することはできない。しかし、視写の学習方法を行えば、それらの要素を全て体感できるのである。そして、本研究で見えてきたように、それらの要素を総合的に学習していきける可能性が高いのである。だとするならば、視写の学習方法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言えるだろう。

6. 今後の課題

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。視写の学習方法を多くの見習・生徒・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、「作文学習における視写の有効性の検討」『教師学研究』10（2011）
- 池田久美子、『視写の教育―〈からだ〉に読み書きさせる』東信堂（2011）
- 国立国語研究所、『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（2001）
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター、『平成27年度全国学力・学習状況調査報告書（小学校国語）―一人一人の見習の学力・学習状況に応じた学習指導の改善・充実に向けて』（2015a）
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター、『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』（2015b）
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター、『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～』（2012）
- 文部科学省、『小学校学習指導要領解説総則編』（2008a）
- 文部科学省、『中学校学習指導要領解説総則編』（2008b）
- 文部科学省、『高等学校学習指導要領解説総則編』（2009）
- 日本文藝家協会編、『ベストエッセイ2015』光村図書（2015）
- 日本文藝家協会編、『ベストエッセイ2014』光村図書（2014）
- 辻本雅史、『「学び」の復権―視写と習熟―』角川書店（1999）
- 渡辺雅子、『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（2004）

A Transfiguration of Writing Ability by Copying and Reading the Famous Author's Anthology

– Case study of a graduate student –

EGAWA Katsuhiko*, NIWA Atsuko*, MORI Yasuhiko* and WAKAI Yukari*

(Keywords : Copying, Reading, Writing Ability)

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.

*Naruto University of Education Special Teacher Training