小学校国語科書写においていわゆる「手本」の価値を理解することの重要性

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2017-10-02
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 折川, 司
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/37104

小学校国語科書写において いわゆる「手本」の価値を理解することの重要性

金沢大学　折 川　司

1．いわゆる「手本」の価値に目が向かない書写指導

国語科書写の学習においては，一般に，いわゆる「手本」という形で明確な技術目標が示される。それらは教科書やワークに印刷され，或いは教師によって提供されるため，書字能力を向上させる上で参照するべき模範として，前提的に，ある意味揺るぎない権威として受け取られてしまう傾向がある。

この，いわゆる「手本」（以降，単に手本とする）は，少なくとも教科書に掲げられているものに関しては，形，大きさ，バランス等において高い完成度を示している。書写学習者は，こうした手本と自身の書字とを様々な観点から比較し，手本の水準にできるだけ接近しようと試みる。比較から再現へと向かう書写学習のプロセスは，モニターとコントロールという両面を必然的に生みだし，学習者一人ひとりの書字行為を充実させることに確実に寄与してきた。

しかし，参照する手本に内在する価値について，学習者自身が分析・検討したり，そこへ近づいていく行為自体の意味を理解・納得したりするというステップは，多くの場合，授業過程に組み込まれていないのが実状である。教員養成用テキスト等（例えば『新編書写指導』全国大学書写書道教育学会編）において手本を教材としてとらえる視点が示されているにもかかわらず，特に，書写の指導に熟練していない教師のもとでは，その傾向が顕著である。そこでは「手本は模範であるから」という短絡的な考えのもと，接近の前提として手本が絶対視されてしまっており，「手本として示された内容になぜ価値があるのか」「それはどのような価値か」「近づく意味はなにか」ということに，幼い目はなかなか向けられない。示されている文字に接近していこうとする表面的な営みだけが至極当然のように繰り返されている。

言うまでもなく，国語科書写は手本に内在する価値や意味に対する思考が停止，もしくは拒絶された状況下で連綿と続けられるリジッドな場ではない。徒弟的な技術習得の単純作業などでもない。手本が，参照するに足る優れた模範であることに疑う余地はないが，「接近するに足る理由は何か」ということについての学習者による本質的な議論と納得なしに書写学習が行われている現状からは，接近の過程において本来営まれるはずの豊かな思考活動が軽視・矮小化されてしまっているのではないかという懸念は拭えない。

本研究においては，まず，小竹光夫と青山浩之，宮澤正明，押木秀樹の言説から書写指導において重視すべき要素を導き出すとともに，手本に対する学習者（公立小学校6年生）の意識調査，及び川崎敬子や多崎恵子らによる看護師や助産師のロールモデル（role-model）研究，EcclesとWigfield，そして伊田勝憲が示す価値概念に関する研究をふまえて，国語科書写における手本活用の問題点を整理する。さらに，書写学習の改善に向けて，いわゆる「手本」の位置づけを，多様な価値を内包し，状況に応じて柔軟に活用できる教材・学習材として転換するとともに，手本の価値を学習者に認識させた上で自らの書字と向き合わせていく指導を試行し，その有効性を分析する。

2．書写学習における思考の重視

小竹と青山（2004）は，書写の学習指導の在り方について次のように述べている。

書写の学習指導では，「正しく整った文字をどう書かせるか」という技能的な指導法に意識が向きがちとなるが，むしろそれらを「どう学ぶのか」という「学び」の視点にも配慮が必要である。学習者が自らの経験を再構成する「学習」という場では，学習者自身の興味を中心とした自発的，創造的な「学び」を発展させることが大切であり，学習者が文字を書き確かめながら営む「学び」を支援し，主体的な「学び」を喚起する場を授業に仕組んでいく必要がある。（下線は論者による）

小竹と青山は，伝達性を意識した高い水準の文字が書けるかどうかということへの目配りだけでなく，それ以上に個々の学習者が自らの学びにどう向き合っていくかということに目配りをしなければならないと主張している。それは，書写学習を単なる技術習得の場ではなく，思考と感性を存分に働かせて営んでいく自発的で創造的な学びの場として機能させなければならないという指摘と受け止めることができる。

さらに小竹と青山は次のように続ける。

学習指導の目的は，知識，理解，技能の向上を図ることにある。書写の学習指導では，ともすると「手本」を絶対的なものとしたり，「手本」通りに書けることを目的として，何度も「練習」しさえすればよいといった，専ら技能中心の学習指導となりやすい。こういった学習指導では，「文字を書くこと」に関わる知識や理解を図ることが希薄となって，いわゆる授業者主導の技能指導に終始してしまうことになる。

小竹と青山は，書写の学習を学びの場として機能させるためには，知識・理解・技能の三つのベクトルを調和的に伸ばしていくことが重要であり，端から手本を絶対視し，闇雲にそこへの接近を試みる書写学習のあり方を疑問視している。短絡的な手本の絶対視は，学習者のまなざしを自身の書字と手本との相違の度合に限定させることにつながり，授業が「知識」と「技能」を重視した浅薄なものとなってしまうということであろう。確かに，これでは，手本のもつ本質的な価値は学習者に十分に伝わらない。これは宮澤正明（2007）の以下の主張とも合致する。

書写の学習はややもすると技能面に偏し，思考する場がほとんどないといえます。しかし，文字を書く行為は単純な筋肉運動ではなく，まして指先の巧緻性のみに支えられる行為ではありません。知の総和としての行為にほかなりませんから，あらゆる能力を結集して臨む必要があります。また，そうすることで，それぞれの能力を引き出し，向上させることにもつながるでしょう。

知識を習得し，技能を高めるという要素が書写において不可欠なものであることは言を俟たない。しかし，「学習者が文字を書き確かめながら営む」「主体的な『学び』を喚起する」（ともに引用文下線部）ためには，そうした要素とともに，知識や技能を繋いだり，さらに深めたり，実生活において活用したりするために，学習者が様々な機会を通して思考し，理解していく機会は設けていかなければならない。このような認識は，国語科書写が学校教育のカリキュラムに内包されていることから考えれば極めて当然なものであるが，小竹，青山，宮澤がこのようにあえて提示しているのは，国語科書写に関わる者，または関わろうとする者の多くが，この点を誤解しているとの判断によるのであろう。これは，書写教育を取り巻く課題の一つとして，長野秀章（2004）が「現在の児童の硬筆及び毛筆学習における現状の課題への理解度と実態への認識度」を掲げていることとも通じる。

この問題について，押木（1998）も別の角度から切り込んでいる。

お手本の字を見て練習することでその中に潜む規則性を無意識に把握するという練習スタイルは，未だ主流である。もちろんそれ自体，効果的な学習方法と言えるかも知れない。しかし，感覚的に捉えられない児童，規則性として理解できない人のことも，学校教育の限られた時間の中では考慮すべきであろう。

押木は，文字の中に含まれる規則性を無意識につかんでいく学習方法に一定の評価を示しながらも，優劣様々な学習者を抱える学校教育においては，規則性を意識的に「捉える・理解する」機会を意図的・計画的に設けていく必要があるという認識を示している。押木もまた，手本というものの捉え方を含む書字行為全体を学習者に意識させ，思考させ，理解させていくことの重要性を指摘していると受け止めることができる。

小竹や青山，宮澤，押木の主張は，各学習者が自らの書字状況をモニタリングする指標として，手本への接近の度合を判定する行為への否定や疑いなどでは決してない。それは，学習者が思考する機会を重視して，手本に内在する規則性がもつ価値を理解させること，また，そこへ接近していくことの価値を理解させること，そして，こうした理解を授業過程において学習者に持続的に意識させることの要請である。つまり，言葉を換えれば，書写学習の中に，

□ 手本の価値へのまなざし　□ 手本に接近する価値へのまなざし
□ まなざしの持続的な意識化

という３要素を確実に組み込んでいこうという提案と言えよう。

しかしながら，「未だ主流」と押木も指摘するように，多くの教室では，手本の規則性を無意識に把握するやり方がとられ，無自覚・無意識の中で，手本への接近をひたすらに繰り返している状況が続いている。こうした実態は，次項に示す調査結果からも伺い知ることができる。

３．書写学習者にみられる手本への接近の実態

2010年10月，「書写学習において学習者が普段どのような意識で手本と向き合っているか」に関する調査を行った。対象は，書写指導に熟練しているわけではない中堅教員N教諭が担当する６年生児童32名（静岡県H市立小学校）である。N教諭の学級を選んだのは，公立学校における書写指導の一般的な様相を把握するためであり，また，調査対象を小学校の最終学年としたのは，国語科書写の学習を過去に十分経験してきた学習者の方が手本に対する意識が確立していると判断したためである。

■調査内容

調査は以下の４手順で実施した。

① 書写学習者に，「情熱」という文字を本日学習することを伝える。
② 教科書掲載の手本を踏襲しながらも，その一部に，書写教育上不適切な変形を施した文字「情熱」のコピー（図1）を配布する。
　※ 配布した文字が「手本である」（または，「手本ではない」）等の余分な言葉は示さない。
③ 毛筆で「情熱」を１枚書かせる。
④ 配布された文字を見た学習者がどのような反応を示したか，図２の調査票を用いて確認する。

②の段階において配布する文字には，合計５カ所の不適切な変形を施している。

５カ所の中には，立心偏の形状等，非常に分かりやすい形で変形加工されている部分も含んでいる。ただし，書写教育上不適切な変形とは言っても，図１の字形は日常生活においてはよく目にするものであるため，書写学習において思考・理解が習慣化されていない学習者にとっては違和感のないものとなっている。そうした学習者は，与えられた文字の価値や，そこに近づく意味を考えることはせず，与えられた文字を反射的に手本であると誤認し，特に③や④の段階においては，ただ「そこに無思考に接近する」という行為を重視した反応を示すと推測された。

【意図的に施した変形】

1）縦画が長すぎる。特に上に長い。

2）位置が低く，バランスが悪い。

3）払い。形状が異なる。縦長の「小」になっている。

4）幅が広すぎる。

5）連火の幅が広く，高さもある。そのために全体が不自然な台形状になってしまっている。

【図1】

■結果，及び考察

1）思考活動に対する軽視

調査の結果は，図2の欄内右隅に示した数値のようになった。

教師が配布した文字に接近するべきだと判断した学習者の数は，32名中24名であった。これは全体の75%にあたる。そのうちの90%以上（22名）は，判断の理由として，**「手本だから」**という回答を寄せている。また，50%近い者（11名）が**「下級生だったときから，書写の時間はいつもそうしているから」**，30%（7名）が**「先生が配ってくれたものだから」**と答えている。この結果からは，彼らが「配布されたもの＝手本＝接近するべき対象」と条件反射的に捉えており，接近行動が確固たる考えにもとづいてなされてはいないことが読み取れる。

ここで再度確認しておきたいのは，配布した不適切な文字について，指導者は「手本である」とは一言も述べていないということである。つまり，学習者たちは，配られた文字を漠然と眺めてはいるが，自らの書字を向上させるために目指すべきものであるかどうか，どのような側面が自身にとって手本となるのかとい

【導入時アンケート】　　なまえ

しつもん１：先生から受け取った文字を見たとき，どのようなことを思いましたか。

あてはまる番号を○で囲んでください。

1	これらの字をまねるべきだ　（これらの字をまねようと思う）	24
2	別にまねる必要はない　（まねようとは思わない）	7
3	別のことを思っていた・考えていた	1

「1」に○をつけた人だけ答えて下さい。
どうして「1」に○をつけたのですか。あてはまるものであれば，いくつ○をつけてもかまいません。

4	手本だから	22
5	先生が配ってくれたものだから	7
6	（教科書や書道じゅくの手本などを見て）これらの文字が整ったものであることを知っていたから	8
7	書写では，あまり深く考えずに，とにかくまねることが大切だから	3
8	下級生だったときから，書写の時間はいつもそうしているから	11
9	その他　→下に理由をくわしく書いてください	0

「2」に○をつけた人だけ答えて下さい。
どうして「2」に○をつけたのですか。あてはまるものであれば，いくつ○をつけてもかまいません。

10	よく考えると別に整った文字ではないから	0
11	バランスが悪い文字だと思ったから	0
12	まねようとは，いつも思っていないから	7
13	書写はあまり大切ではないから	1
14	めんどうで，やりたくないから	1
15	その他　→下に理由をくわしく書いて下さい	0

「3」に○をつけた人だけ答えて下さい。
どうして「3」に○をつけたのですか。下にくわしく書いて下さい。

「今日はどうして「情熱」を書くのか。」

質問２：あなたは書道教室（習字のじゅく）で習っていたことはありますか。

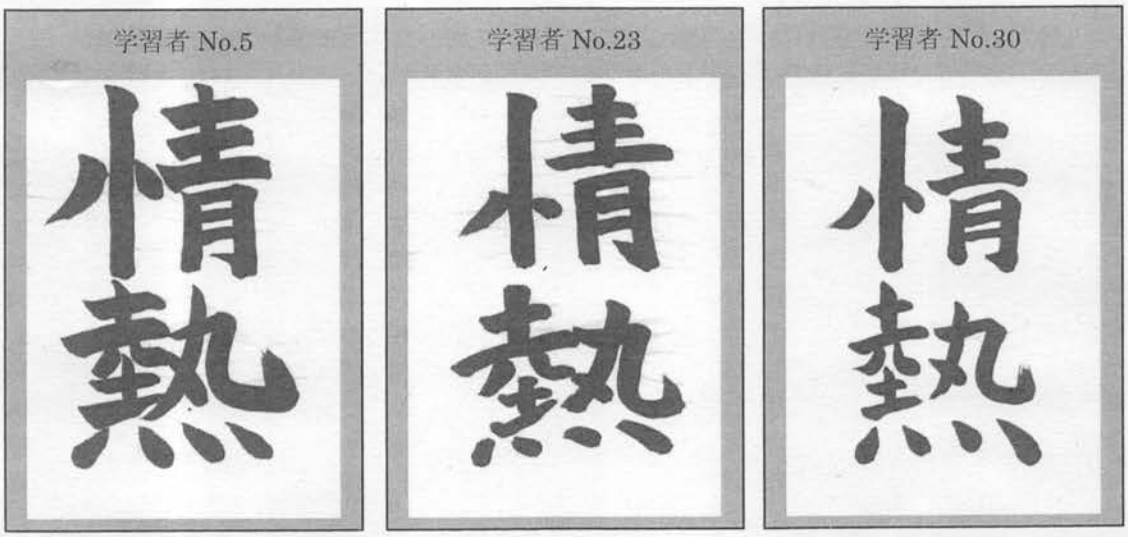
1　今習っている。	2　以前に習っていた。（いつ？　　）	3　習っていたことはない。
12	1（幼稚園のころ）	19

【図2】

う，この文字のもつ意味や価値について注意を払ってはいないのである。

それは，立心偏の変形のように，非常に分かりやすい不適切な改変がありながらも，**「(教科書や書道じゅくの手本などを見て）これらの文字が整ったものであることを知っていたから」**と答えている者が多い（8名）など，32名の誰一人として疑問を抱いていないことからも推し量ることができる。日頃，彼らの書写学習において思考活動がいかに軽視捨象され，書字行為の自動化がなされてしまっているかということをうかがうことができるであろう。

こうした学習者たちが試書した「情熱」は，不適切な文字に引きずられた図3のようなものであった。



【図3】

また，**「下級生だったときから，書写の時間はいつもそうしているから」**という回答を3割以上の学習者がしている結果からは，こうした思考活動の捨象と書字行為の自動化が，短期間にできあがったものなどではなく，下学年からの長年にわたる積み重ねによって築かれているという実態も浮かび上がってくる。

一般的な書写の学習においては，「学習のねらい」を教室全体で共有したり，書字における留意点を確認したりする機会が設けられることが多い。しかし，配布された文字を自動的に手本と認識したり，無思考で，そこへの接近を図ろうとしたりする学習者の割合から考えると，そうした機会が学習者の思考を活性化させるものとして十分には機能していないことがわかる。

2）手本の無視

一方，**「別にまねる必要はない」**と回答した7名は，全員**「まねようとは，いつも思っていないから」**と答えている。しかしながら，7名の学習者は，豊かな思考にもとづき，知識と技能とを融合させて主体的に書字行為を行っているわけではない。それは例えば，特徴的な立心偏の形状について，5年生の新出漢字学習や書写学習において既に何度も学んでいる[1]にも関わらず，配布された文字に7名全員が引きずられ，図3のような書字を行っていることからもうかがい知ることができる。誤解を恐れずに言えば，7名の学習者にとっては，現時点において書写学習が意味をなしていないとも読み取れ，別の意味で問題を抱えている。

3）書写指導に熟練しているわけではない教師の授業傾向

以上のことから，これら32名の学習者は，6年間にわたって書写学習を経験してきたにも関わらず，「手本の価値へのまなざし」「手本に接近する価値へのまなざし」「まなざしの持続的な意識化」が身についているとは言いにくい状態であると結論づけることができる。こうした実態は，N教諭の指導下に限られた特殊なものなどではなく，小中学校の多くの書写教室において見られるものであろう。[2]

4．看護領域におけるロールモデルのあり方とロールモデル行動

医療分野では，看護師や助産師らの専門的技能向上に向けて，ロールモデルの有無やあり方，ロールモデル行動の有効性等についての研究が盛んである。それらは国語科書写の学習における「手本の価値へのまなざし」「手本に接近する価値へのまなざし」「まなざしの持続的な意識化」という3要素を考える上で数多くの示唆を与えてくれる。

ロールモデルとは，亀岡ら（2001）によると，「個々人が，その態度や行動に共感し，模倣，同一化，役割学習を試みようとする人物」と定義されている。そして，ロールモデルに共感し，模倣・同一化を試みる行為はロールモデル行動と名づけられている。川崎ら（2002）は，こうしたロールモデルの存在が看護実践における看護師の学びの欲求や仕事に対するやる気を向上させるという研究報告を行っている。また，看護現場における糖尿病教育のロールモデルについて調査を行った多崎ら（2007）は，「看護師の専門的な能力育成において，ロールモデルが大きな役割を果たしているといえる」と考察している。

ロールモデルは，その定義から推察できるように，書写学習における手本と類似した模範的存在であるが，例えば医療分野において報告されている有益なロールモデルは，その価値が外側からあらかじめ権威付けされた上で看護学習者に提示されるのではなく，モデルの言動・態度に対する学習者自身による主体的評価が基盤となっているところに特徴がある。また，ロールモデルとなる対象への「何となく素敵だ」といったような漠然とした羨望などによるものではなく，モデルがとる具体的な言動や態度への着目と，その評価がモデリングにあたっての重要なポイントとなっている点も興味深い。つまり，看護現場においては，学習者である看護師が，ロールモデルに対して具体的な価値を見いだし，そこに主体的に接近していっており，それが彼らの学びの欲求や仕事に対するやる気の強化に結びついているというのである。こうしたロールモデル行動には，小竹らの言説から導き出した「手本の価値へのまなざし」「手本に接近する価値へのまなざし」「まなざしの持続的な意識化」が確実に位置づいている。

多崎らは，糖尿病教育において看護師がロールモデリングしている内容を分類整理しているが，そこには看護師が他者のどのような姿を評価し，自身が目指すべき像として認識しているかということが示されている。例えば，「チーム育成能力」というカテゴリーに属する「医療チーム調整力」というサブカテゴリーには，「医師からも信頼されている。医師にきちんとした根拠をもって意見を言ったり報告できる。多忙な中ベースを作り患者教育しながら発展させてきた。チーム間やコメディカルで問題解決策話し合い患者に最善ケアを。他部門との連携が取れる。院内での啓蒙にも頑張っている。」というコメントが掲げられており，個々の看護師が，他者の言動や態度に内在する個別的な価値を認め，同時に，そこに接近していくことの価値を自分なりに見いだしている様子がうかがえる。

次に，ロールモデルへの接近を試みる行為（ロールモデル行動）が，看護師や助産師の学びの欲求や仕事へのやる気の強化に結びつく理由について考察したい。

5．国語科書写における課題価値認識の重要性

学習動機づけは従来，内発的動機づけと外発的動機づけの二分法によって理解されてきたが，EcclesとWigfield（1985）は新たにtask valuesという概念を提示している。それは「学習者が課題を遂行することにどのような価値を見いだしているかという観点から動機づけをとらえるもの」であり，EcclesとWigfieldはその主要な構成要素として以下の3点を挙げている。

1）attainment value　　2）intrinsic or interest value

3）utility value

さらに，伊田（2001）は，task values概念を構成する上記3要素のうち，1）attainment value及び3）utility valueをそれぞれ「私的獲得価値，及び公的獲得価値」「制度的利用価値，及び実践的利用価値」に細分化し，それに「興味価値」を加えて五つの課題価値に整理した。EcclesとWigfieldの枠組みを受けて再整理された五つの価値を，伊田は，それぞれ次のように定義している。

興味価値	：課題を遂行することに楽しさやおもしろさを見出している状態を指す
私的獲得価値	：学習者自身が望ましいと考えている自己像の獲得を意味する
公的獲得価値	：他者から見て望ましい（と学習者自身が考えている）自己像の獲得を意味する
制度的利用価値	：職業試験に合格する上で役に立つことを意味する
実践的利用価値	：就職後の実際の業務遂行において役に立つことを意味する

前項において示した多崎らによる実態調査では，看護師は自らが目指すべき姿として個別的で具体的な目標をもっていたが，それらは，看護師が自らの知識やスキル，心理状態を高次な水準で遂行・維持するために，ロールモデルの言動の意味を深く理解し，そこに特に「実践的利用価値[3)]」を見いだしつつ，接近を試みた結果であったといえる。つまり，「手本の価値へのまなざし」「手本に接近する価値へのまなざし」「まなざしの持続的な意識化」に含まれる価値とは実践的利用価値のことであり，そこへの接近行動が学びの欲求と仕事に対するやる気を向上させるのだと読み解くことができる。

しかしながら，書写教育への理解が浅く，指導に熟練していない教師のもとで行われる手本への接近は，看護師がみせたロールモデルへの接近プロセスと類似した側面を一方でもちながらも，目標がもつ価値の具体性と学習者の主体性に欠けるという点をもっている。また，それ以外にも，主に獲得価値ーそれも公的な獲得価値ーへの重視に偏っているという点においても無視できない差異を見せている。「手本に近い文字が書ければ優秀である」という教師が暗示する，ある意味短絡的なメッセージを敏感に受け止め，教師がイメージする理想の子ども像に近づこうとしたり，「手本の文字のような字を書きたい」「下手な字から抜け出したい」というような獲得価値へのまなざしをもったりすることは初期の動機づけとしては否定されるものではないが，「なぜ手本のように書くと良いのか」「なぜＡくんと同じような字が書きたいのか」といった実践的利用価値への理解と納得へ向かうまなざしが学習者の中に生まれないまま，手本への接近がひたすら反復されるのであれば，書写における学びの意味は薄れてしまう。 こうしたことは教師自身にもあてはまる。「なぜこのような書字能力を学習者に身に付けさせる必要があるのか」「なぜ変容が必要なのか」等々を自らに問い続けていかなければ，教師にとっても書写指導の意味や価値がぼやけてしまう。

では，小竹や青山，宮澤，押木の言説から導き出した「手本の価値へのまなざし」「手本に接近する価値のまなざし」「まなざしの持続的な意識化」という各要素を重視した書写の学習指導は，具体的に，どういった点に留意していけば実現できるのであろうか。

6．改善のための試行実践とその有効性

小竹（2004）は，書写指導の基本的学習指導過程として，図4のようなプロセス[4)]を提示している。

「手本の価値へのまなざし」「手本に接近する価値のまなざし」「まなざしの持続的な意識化」を学習者に意識させる場合，このプロセスにおいて最も重要となるのは，「学習目標の確認」であろう。このステップの意味が指導者に理解されず，また，手本として示された文字に内在する価値や，そこへ接近する価値を学習者個々が納得していなければ，形状の模倣に終始した浅薄な学習になってしまうからである。

書写に熟達しているわけではない教師の場合は，例えば「文字の組み立て」を確かめる教科書単元の指導において，「複数の部分を組み合わせる場合，どこをどのようにすればよいか」という点にばかり目が向いてしまう。そして，手本の文字がどのような形状をしているかを押さえた上で，学習者が試書した文字と比較させ，手本の形状に近づくべく差異を埋める練習を繰り返すという展開をとりがちである。

しかし，もし，3要素を意識させるのであれば，学習目標の確認から練習に向かうプロセスの中に，「手本のように書くことで，どのようなメリットがあるのか」「なぜ手本のように書く必要があるのか」のような思考を求め，手本に実践的利用価値を見いだしていくステップを織り込む必要がある。こうしたステップによって，看護師のロールモデル行動に似た，実践的利用価値を伴う学習目標の認識と納得が学習者にうまれる。

そこで，先述のＮ教諭に，実態調査の後，実験的に次の活動を織り込んだ指導を行うように要請した。そして，

課題の提示
↓
学習目標の提示
↓
学習目標の確認
↓
問題点発見のための試書
↓
学習目標実現を阻害する問題点の列挙
↓
学習問題点解決のための説明
↓
個々の問題点解決のための目標の提示
↓
個々の問題点解決のための練習
↓
個々の目標に従った批評活動
↓
学習内容の再確認
↓
まとめ書き
↓
学習内容の再確認
↓
評価

【図4】

学習者の書字行動の変容によって，指導の有効性を確かめることとした。松本仁志（2009）も提唱している「一方的に説明するスタイルではなく，児童に思考させながら理解を図る授業展開」である。

授業は，「文字の組み立て方を確かめよう」という単元において，「情熱」という二文字を扱う場面である。

① 「文字の組み立て」を中心に，教科書の手本がどのようになっているかを学級全体で確認する。
② 教科書の手本（光村6年，p15）と，学習者一人一人が調査時に書いた文字（図3）や調査で用いた不適切な文字（図1：以下では便宜上「変形手本」と呼ぶ）を比較する。
③ 教科書の手本のように書くことによって，どのような良さが生まれるかを思考する。

因みに，実態調査の際に使用した変形手本については，複数箇所に加工が施されていることを，②のステップにおいて伝えてある。ただし，変形加工された箇所がどこであるかについては，その時点において明示してはいない。

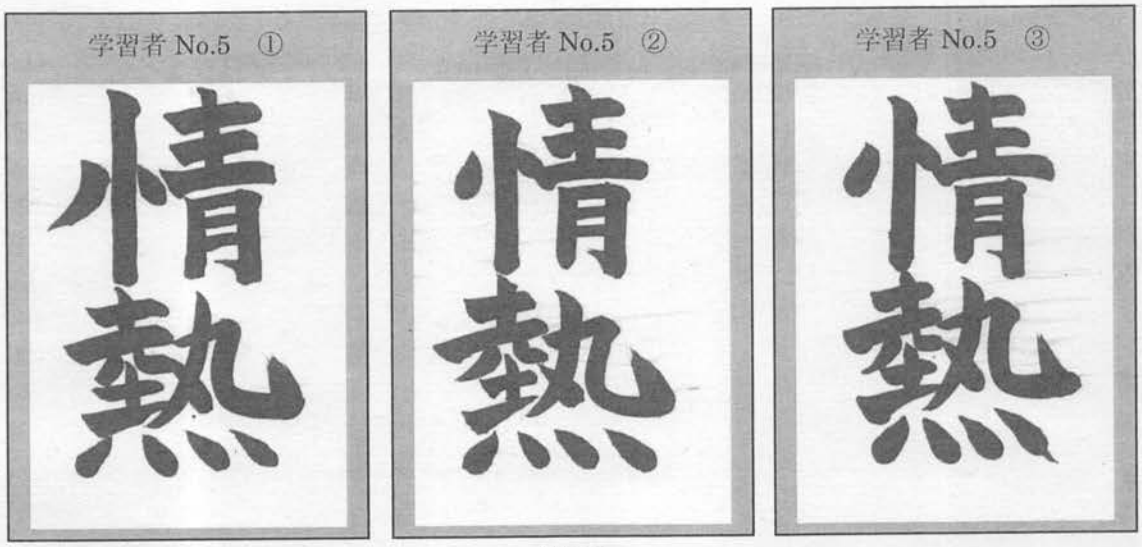
まず，①②のステップを経験した学習者は，上下左右の各部分が譲り合って，「情」「熱」それぞれを構成していることに気がつくとともに，自身の書字や変形手本においては，譲り合いやかみ合いなどが適切になされてはおらず，全体のバランスが悪くなっていることを確認していった。

それを土台として，③のステップにおいて，N教諭は「では，なぜ，それぞれの部分は譲り合う必要があるのだろう。」「譲り合うと，どのような良いことがあるのだろうか。」という重要な問いかけを行う。②のステップの後，すぐに練習に取りかかるものと予想していたであろう学習者は，初め戸惑ったような様子であったが，次第に問いかけに応じた思考を始めていく。N教諭によると，問いかけの後，しばらくして「確かに…，どうして譲り合うんだ？」というつぶやきが聞こえ，それに呼応するように「確かに，確かに…。」といった声が教室の各所で囁かれたということである。

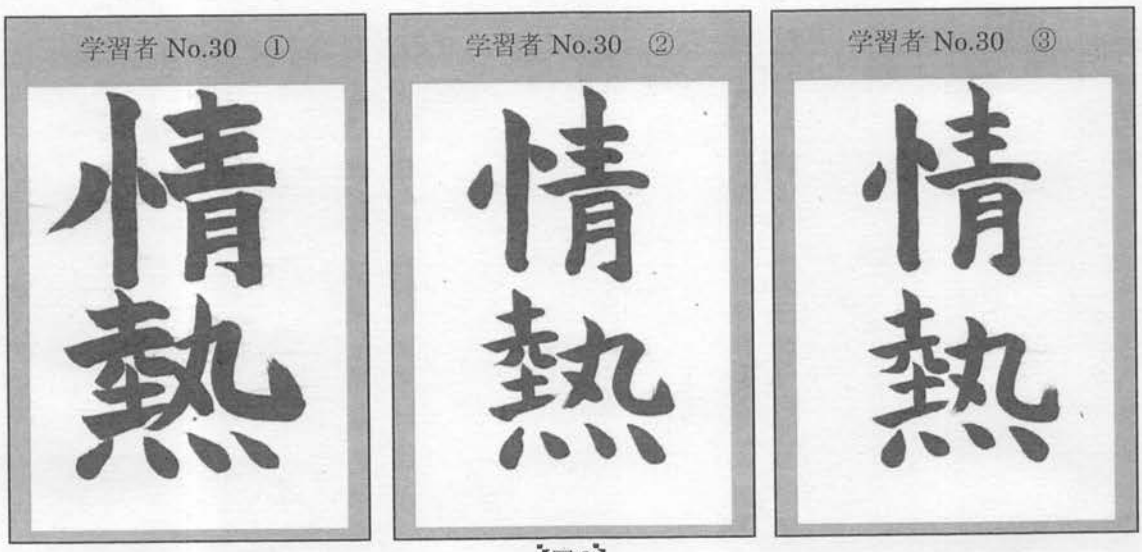
そして，次第に「譲り合った方が字がすっきりする」「かっこうがよい」「見やすい」「一つの文字として分かりやすい」といった実践的利用価値に目を向けた反応が示され，学習者の中に「実生活における伝達性を考えた場合，教科書の手本のように書くことに大きなメリットがある」という教科書の手本に接近する価値へのまなざしが確立していった。

「すっきりする」「かっこうがよい」といった反応は，一見稚拙であるが，教科書手本のもつ価値を小学生学習者の目線で感じ取らせ，接近に向けて具体的に納得をさせるということが確実に実践できた意味は大きい。つまり，この後に学習者一人ひとりが，練習と自己批正とを繰り返していく，その原動力として，「なぜ，手本のように書く必要があるのか」「なぜ，手本に近づいていかなければならないのか」という，実践的利用価値を自分なりに理解したということに他ならないからである。この学級に従来は蔓延していたであろう「どうすれば教科書手本に似せることができるか」という意識の先行はみられない。

学習者たちは，自ら価値を見いだした教科書手本へと近づく中で，ドラスティックな変容ではないにしても，図5，及び図6の例ように徐々に書字を向上させていく。例えば，No.5の学習者の場合，「青」の上部の三つの横画の長さと太さが変化し，同時に，下部の「月」が細くなってきている。立心偏の位置や形も適切なものへと変わってきているのが分かる。そうした変化とともに，左右の寄り添い方も強まり，「情」については，①から③にかけて横幅が2cm狭くなっている。また，「熱」の連火は，まだ比較的高さが見られるものの，上部のボリ



【図5】



【図6】

ュームを落とした上で，横幅を狭め，全体として引き締まった感じを出しつつある。部分の譲り合いを意識しながら，伝達性を考えてバランスのよい字形を生み出そうと努力しつつあることがうかがえよう。

7．まとめ

小竹や青山，宮澤，押木の言説から導き出した「手本の価値へのまなざし」「手本に接近する価値のまなざし」「まなざしの持続的な意識化」という各要素は，書写の指導に十分な思考を要求するものである。単に形状を似せるということではなく，その前に，手本の価値を理解し，手本の形状に接近していくことの価値を学習者一人ひとりが心に刻んでいく。看護師らのロールモデル行動に見られるような本質的な理解と納得があるからこそ，手本へと歩み寄ろうとする意識が書写の学習過程において持続するのである。

依頼した試行実践では，図5や図6にみられるように，学習者たちは手本の価値を意識し続けて練習と自己批正を繰り返した。3要素が学習者の中に意識づけられ，豊かな思考活動に支えられた書写の学習指導が展開されことによって，学習者一人ひとりの中に原理原則的基準が確立されつつあると評価したい。

書写指導に熟練しているわけではない教師に3要素を意識させ，手本の価値を思考させる問いかけを学習目標の確認のプロセスに織り込んでいくことは，書写の指導を充実させる上で有効な手段の一つであると考えられる。学習者を主体的な学び手へと誘うという点においても非常に大きな意義をもっているのではないだろうか。松本仁志（2009）が「手本という絶対的な模範形が存在していて，それにどれだけ近いかということのみが評価の観点とされる暗黙のルールに縛られて，我々の心が萎縮しているのではないでしょうか。」と危惧している状況は，書写学習にとって大きな障壁である。指導者が手本の本来的な役割や位置づけを理解するとともに，手本に内在する価値を学習者に実感・納得させていくという指導の道筋は，訳も分からぬまま手本に圧倒され，身を縮めている学習者と指導者を解き放つ一助となるに違いない。

今後は，調査データを増やして結果の妥当性を高める必要があると考えている。同時に，書写指導に熟練しているわけではない多くの教師にとって，分かりやすく活用しやすい有効な指導を，さらに見いだしていかなければならない。課題としたい。

注，及び引用文献

注1　国語教科書（光村図書5年17年度版）の場合

漢字	巻	頁	当該教材
情	上	p18	新しい友達
性	上	p39	言葉の研究レポート
慣	下	p16	わらぐつの中の神様
快	下	p74	大造じいさんとガン

書写教科書（光村図書5年17年度版）の場合

漢字	頁	当該単元
情	p12	文字の組み立て方（たれ）を知ろう
慣	p24	文字の大きさ（漢字と仮名）を知ろう

注2　このような実態は，言うまでもなく，極めて母数の少ない集団から導き出してきたものではある。しかし，この学級の32名だけでなく，日本中の多くの書写学習者が類似した状態にあることは十分推察できる。

注3　伊田は「実践的利用価値」の定義を就労との関係でとらえているが，「学習する目的と学習内容との間に本質的な関係があることを意味する『内容同質性（thematic similarity)』(Heckhousen,1991;鹿毛,1994）の概念とも重な」るという認識を伊田が示していることから考えて，学習内容が活用できる，実生活に役立つという実用への強い指向のもとで見いだされる価値として読み替えることができるであろう。

注4　小竹は，教育実習生が作成した学習指導案をもとに五つの指導形を導き出し，それをもとに基本的学習過程を設計している。因みに，書写の指導案例（例えば藤原宏・小森茂編著『小学校国語科指導細案・書写指導』1991，明治図書出版）など，いくつかの指導プロセスを確認したところ，小竹の枠組みから外れたものはなく，小竹の整理が妥当性をもった非常に優れたものであるということは明らかである。

小竹光夫・青山浩之（2004）『新編書写指導』全国大学書写書道教育学会編，萱原書房，p35

宮澤正明（2007）『書写の力』光村図書出版，p17

長野秀章（2004）『実践！小学書写』教育出版，p3

押木秀樹（1998）「なぜそう書くと見やすいのか，文字に対する感性と知識」『上越教育大学国語教育学会会報』27，p1

亀岡智美・定廣和香子・舟島なをみ（2001）「目標達成度と満足度が高い看護婦・士の特性の探索ーキング目標達成理論を基盤にしてー」『看護教育学研究』10(1)，pp29-42

川崎敬子・大納庸子・笹原咲子・浜田麻里・糠谷聖子・奥野信行・近田敬子（2002）「モデルとなる看護師の存在様式と中堅看護師に与えた影響」『日本看護学会論文集　看護管理』33，日本看護協会，pp82-84

多崎恵子・稲垣美智子・松井希代子・村角直子（2007）「看護師の糖尿病教育におけるロールモデルの存在と実践意欲の実態」『金沢大学つるま保健学会誌』31(1)，金沢大学つるま保健学会，pp61-69

Eccles,J.,& Wigfield,A.1985 Teacher Expectancies and student motivation. In J.B.Dusek(Ed.),Teacher expectancies. Hillsdale,N.J.:L.Erlbaum.pp.185-226.

伊田勝憲（2001）「課題価値評定尺度作成の試み」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』48,pp 83-95.

松本仁志（2009）『「書くこと」の学びを支える国語科書写の展開』三省堂，p48

松本仁志（2009）上掲書，p23

書写書道教育研究

第 25 号

《理論研究》

平仮名の毛筆書字動作における特徴分析 ……滝本　貢悦……1

学習意欲と書字行動との関連 ……鈴木　慶子・平瀬　正賢・吉村　宰……11

小学校国語科書写においていわゆる「手本」の価値を理解することの重要性
……折川　　司……21

《実践研究》

未就学児の硬筆筆記具の持ち方と書かれた点画の発達段階における変化
……小林比出代……31

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―……柳澤ももこ・青山　浩之……41

《研究ノート》

横書きにおける筆記具の持ち方指導に関する基礎的研究
……沓名健一郎・杉崎　哲子……52

戦後の高等学校における芸能科書道から芸術科書道へと転換された動向と
その背景について……西川　竜矢……60

手書き文字を読みやすくするための授業研究１―横書き罫線内書字―
……津村　幸恵・樋口　咲子……66

「文字の配列」の授業研究―縦書きと横書きとを対比しながら
書く方法を中心に― ……樋口　咲子……74

《シンポジウム》

「高等学校芸術科書道教員養成に関するシンポジウム―教員養成と学習
指導要領を中心として―」……82

書道教育と授業実践―「漢字仮名交じりの書」を中心として― ……大和　文明……83

全国公立高等学校書道教員採用試験に関する基礎調査 ……佐藤　　淳……87

新学習指導要領における芸術科書道の改訂の趣旨と今後の方向性 …… 加藤　泰弘……92

＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊

学会の動向・編集後記……96

全国大学書写書道教育学会