

# 「日本語表現」授業における視写の指導

池田 久美子

## 一 実践報告・視写をどう指導したか

### 1 どこで視写させたか

今年の「日本語表現」の授業では、二七名の履修者全員に視写を課した。視写させたのは、石坂公成「私の履歴書」(日本経済新聞二〇〇五年三月連載、全三〇回)。全て視写すると、四〇〇字詰原稿用紙一一〇枚ほどになる。当然、半期一五回の授業時間内で行うことは無理である。だから、学生は授業の外で書く。家で、自分の机に向かって書く。一日一五分から三〇分程度、原稿用紙一枚乃至二枚をめどにする。少しずつ、しかし、毎日書く。そうすれば、早い者で一カ月半、遅くとも四カ月で完了する。四月半ばから始めれば、授業が終わる七月にはほぼ全員が仕上がる計算になる。「授業の外で、少しずつ、しかし、毎日」——これを大原則として、視写を課した。

授業では何をするか。原則として、視写はさせない。違う学習をさせる。次の通りである。

- (1) 手紙文／親への近況報告を書く……自立した大人のコミュニケーション様式を学ぶ。
- (2) エントリーシートを書く……社会に向けて「自分」を発信する技術を学ぶ。
- (3) 会社への送付状を書く……相手を説得する技術を究める。
- (4) 意見を書く……言論の技術とモラルを学ぶ。

学生は自ら、これらの様々なタイプの文章を書く。そして、それを相互に分析検討し合い、問題点を洗い出す。どう書き改めるべきか、なぜそう書き改めるべきなのかを追究する。

要するに、「日本語表現」は、二重構造 (dual system) を持つ。授業と授業外の学習とが併行して進行するように構想されている。授業では、言語表現の集中的な訓練を行う。これに対して授業外の学習では、継続的、持続的に経験を蓄積させる。また、授業では、学生自身の文章を直接鍛える。これに対して授業外の学習では、他者の文章に正対させる。他者の文体、他者の文章の呼吸を体験的に学習させる。

## 2 なぜ石坂氏の連載を選んだか

なぜ石坂氏の連載を選んだか。次の理由による。

- (1) 骨太の文章である。虚飾を排し、技巧に走らず、正直である。この文体、この文章の呼吸を学生に経験させ

るべきだと考えた。学ぶ価値があると思った。

(2) 学生に読ませたい内容であった。戦前、戦中、戦後を生き抜いた人物の自叙伝である。人がどのように自分の生き方を見出し、それを貫くのか。時代がどのように人を作るのか。個人史を通して時代を知り、様々な自己形成の過程を学んで欲しい。それは学生たちの視野を広げる。自分の生き方を模索するのに役に立つ。

(3) 新聞に親しむ糸口になることを期待した。学生にとって、特に経済新聞は馴染みの無い、苦手な新聞である。しかし、就職活動が始まると、嫌でもそこから情報を得なければならない。私が初めての学生に薦めているのは、文化欄(特にこの「私の履歴書」、生活欄(働く女性たちの仕事、生活上の問題が取り上げられている)、そして県内経済欄(学生たちでも知っている県内企業の動向が分かり、興味をもって読める)である。しかも、石坂氏の連載は、授業が始まる直前の三月に掲載されていた。新鮮な素材を、出来ればリアルタイムで与えたい。その方が、学生を引き付ける。自分が知らない内に、こんな連載があつたばかりなのだと知ると、新聞の今を知りたくなる。

### 3 個人指導

授業では、視写はさせない。あくまでも、授業の外でさせる。しかし、半年間学生に任せて放っておいたのでは、学生は挫折する。途中で続かなくなり、放棄してしまう。学生は、毎日机に向かうこと自体、苦手である。だからこそ、毎日机に向かう習慣が出来るよう、常に支えなければならぬ。努力を認め、励まし、進歩を見逃さず評価しな

ければならない。そのために、授業の外で、継続的な個人指導を行った。

### 3-1 回数と時間

個人指導は、毎週一回、一人一〇分から二〇分程度を充てた。四月半ばから夏休みを挟んだ一〇月まで、一人三回、実施したことになる。

指定された時間になると、学生はこれまでの視写原稿を持って、研究室にやってくる。最新の一週間分の原稿は、授業時に予め提出させてある。前もってチェック、コメントを入れるためである。短時間に要点を逃さず指摘し、次の一週間の課題を明確にし、態勢を整えさせるには、これが不可欠である。二七名全員の個人指導である。一人一〇分でも、毎週二七〇分、四時間半を要する。一人二〇分なら、九時間かかる。空き時間を使って集中的にこなしたつもりではあるが、結局毎週、丸一日半をこの仕事に捧げる結果となった。

多くの学生が、この個人指導が無かったとしたら、とても続かなかっただろうと言う。毎週、毎週、研究室に来るのは煩わしくはないかと聞くと、それはないと答える。この個人指導があるから、また次の一週間に向けて態勢を整えることが出来る。個人指導はペースメーカーである。これが、学生たちの受け取り方である。司書によると、学生たちは図書館で待機し、指定された時間が来ると出かけていったそうである。「全然嫌だという様子はありませんでした。何か、その時間を心待ちにしているようでした。」と司書は言う。

個人指導は一月に一度では間遠に過ぎる。それでは学生を支え切れない。一週間なら、学生も何とか態勢を維持す

ることが出来る。一人で自分の生活をコントロールして頑張ることが出来る。個人指導は、その一週間の頑張りに対する称賛のメッセージである。

### 3-2 カルテ

個人指導にあたっては、二七名それぞれにカルテを用意した。学生の視写原稿に見られる「症状」について「診断」を下し、「処方箋」を出し、「治療」する、その全過程を記録するためである。個人指導時にカルテを見れば、前回の個人指導でどんな問題点を指摘し、どんな課題を出したかが分かる。

例えば、初期の段階では、学生の書く文字を問題にすることが多い。「リ」と「ソ」、「見」と「貝」の書き分けが出来ない学生には、次の一週間、この書き分けに絞って課題を出す。また、薄く小さい字を書く学生には、次の一週間、「この倍の大きさで書く」「シャープペンシルを止め、Bの鉛筆で筆圧を強くして書く」という課題を出す。あるいはまた、字が暴れてマス目からはみ出してしまう学生には、「絶対に一ミリと言えどもマス目からはみ出してはならない」と厳命する。これらは全てカルテに記録され、次週の個人指導で改善されたかどうかを確認するのに用いられる。また、カルテには、学生の状態・反応も記す。視写をいつ、どのくらいの時間行っているか。どんな場所で、どんな姿勢で行っているか。視写の過程でどんな文体の特徴を発見したか。視写した範囲の内容についてどんな意見・疑問を持ったか。これらの点について、加えた指導も含めて記録する。

### 3-3 個人指導の話題（トピック）

わずか一人一〇分から二〇分の個人指導であるが、そこでの話題はなかなか幅広いものがある。整理して示す。

#### ① 学生の自宅（寮）での生活状況

字を見れば、学生の心身の状態が分かる。生活が不規則であつたり、精神状態が不安定であつたりすると、字は乱れる。このような時は、生活のリズムを整えるよう、一緒に考えてやらねばならない。また、不安定な精神状態の原因を理解し、問題を乗り越えて行けるよう援助しなければならない。話は勢い、生活指導、教育相談の領域に及ぶ。「日本語表現」の教科内容を越えざるを得なくなる。学生の生活全体を視野に入れ、学生を真に支えてやらなければ、数カ月乃至長帳場の授業外学習は、持続出来ない。

例えば、ゴールデン・ウィークの頃になると、特に家から離れて自炊生活を始めた学生は、疲労が蓄積してくる。新学期の緊張に、慣れない一人暮らしのストレスが加わるからである。気ばかり焦つて思うようにはかどらない。このような学生には、視写もペース・ダウンするよう勧める。毎日原稿用紙四枚も自分に課している学生には、一枚でよいのだと説得する。学校に慣れるには時間が必要なのだと言く。大切なのは、規則正しい生活のリズムを作ること、そこに、毎日少しずつ視写する習慣を確立すること、そして、連休に帰省したら家族と過ごす時間を大切にすること、スポーツを通して体を動かし、鋭気を養うこと。焦りから開放され、安心して休息を取ることが出来れば、学生は心身共に元気を回復する。焦りからではなく、意欲的、積極的に取り組むことが出来るようになる。

先に進むことが目的なのではない。毎日少しずつ机に向う習慣形成が目的なのである。学生がこの視写の目的を真

に理解するよう、助けなければならないのである。

## ②文字、原稿用紙の使い方

個人指導の手始めは、ほとんど小学校の復習、やり直しに終始する。小学校段階で習得しているべき事柄が、おざなりな状態のまま放置されているからである。

例えば、「リ」と「ソ」、「シ」と「ツ」、「見」と「貝」等の書き分けが出来ない。字がひどく不安定で、大きくなったり小さくなったり、濃くなったり薄くなったり、右に寄ったり左に寄ったりする。ひどいクセ字で、「何」が「イ」「口」「丁」の三文字に分解してしまっている。行の冒頭に句読点を打ってしまう。点線（リーダー）、中線（ダッシュ）をマス目にどう入れればよいかが分からない。

「字の基本に忠実であれ」とうるさく言う。一画一画、「止める」「はねる」「払う」のどれなのかを自覚せよ。字は崩さず、マス目一杯に、強い筆圧で書け。この点では妥協しない。

「何故こんなに字のことをうるさく言うんですか」と学生は訊く。直ちに答えて言う。

「字が崩れて読みにくければ、判読する苦勞を相手に強いる。消え入りそうな薄い字では、相手は読む気がしなくなる。読めるものなら読んでみる。読みにくい字は、まさにそういうメッセージを相手に送っていることになるのだ。基本を守らない一人よがりな字、相手がげっそりするような見にくい字を書くというのは、コミュニケーションを拒絶することにほかならない。

コミュニケーションを成立させるために、字の基本があるのだ。出来るだけ相手にとって見やすい字を書く。誤読

を防ぐためにも、出来るかぎり字の基本に忠実に書く。こうして、コミュニケーションを成立させたいという自らの意思を示すのだ。」

### ③石坂氏の文体、表記の特徴

視写をさせようとすると、学生は言う。「何だ、簡単じゃん！ まる写しすればいいんだろ？」 そう、まる写しすればよいのである。しかし、やってみれば分かる。それは、そう簡単な仕事ではない。写し間違えるからである。読点の無い所で、うっかり打つ（その逆もある）。平仮名書きなのに、漢字を使ってしまう（これもまた、その逆がある）。助詞「テニヲハ」の使い分けを間違う。自分ならこう書く。その思い込み、自分の癖が、写し間違いを引き起こす。

写し間違いを消しゴムで消してはならない。赤で直しを入れよ。赤が入った所こそ、学習のチャンスである。それは、自分の癖、つまり自分の文体と、相手（石坂氏）の文体との違いを示している。だから、そこで立ち止まって考えよ。何故間違ったのか。どちらがここではよいのか。自分か、石坂氏か。それは何故か。写し間違うからこそ、石坂氏の文体の特徴が明瞭になる。学生にはそう教える。

例えば、学生は写し間違えたお陰で、次のような特徴に気がついた。

特徴その一——石坂氏の文章は、読点が少ない。辛うじて、節の区切りに打つだけであったりする。必要最小限、しかし、的確な場所に打っている。その結果、大掴みにその構造を捉えさせる、息の長いリズムが生まれる。

特徴その二——表記の不統一が散見される。「七〇」と「七十」、「つくる」と「作る」等々、使い分けの基準を想定しにくい場合が多い。細部にこだわらず、かなり気楽に、その時々気分任せて書いているのであろうか。あるい



はまた、新聞連載であるため、新聞の表記に沿った直しが一部行われているのかもしれない。

特徴その三——「今」「送る」「作る」等、極めて基本的、やさしい部類の漢字を使わず、平仮名書きにしている。特に、述語部分、動詞にそれが多い。その一方で、「痒い」「血漿」「喘息」「晩餐会」等はしっかりルビを付してまで漢字表記にしている。この不均衡が、「石坂語」の特徴の一つである。

特徴その四——「くので」ではなく、「くだから」「くだったから」を好んで使っている。話の直截簡明な運び方、率直な物言いは、まさに「石坂語」の特徴である。

④石坂氏の生き方、氏が生きてきた昭和という時代、日米の研究風土の違い等、氏の自叙伝の内容についての意見、感想

写すだけに気を取られて、内容を読み取ることが疎かになりはしないか。当初はそれが心配であった。しかし、それは杞憂であったようである。何人も学生が、石坂氏の妻「照子さん」（学生たちは親しみを込めてそう呼んだ）の生き方に強い関心を示した。また、戦時下で氏が「自分たちの余命はあと二、三カ月だろう」と思っていたという記述に、衝撃を受けた。学生たちは自分の感想を語りたがり、すぐに時間が超過した。

先に私は書いた。「人がどのように自分の生き方を見出し、それを貫くのか。時代がどのように人を作るのか。個人史を通して時代を知り、様々な自己形成の過程を学んで欲しい。それは学生たちの視野を広げる。自分の生き方を模索するのに役に立つ。」石坂氏の文章を視写の対象に選んだ理由の一つは、そこにあった。だから、時間が超過しても、出来るだけ学生と内容についての意見交換をするよう心がけた。また、この先何を読めばいいかを教えた。（例えば、

頭脳流出組の先駆けであつた野口英世の生涯を描いた小説、渡辺淳一『遠き落日』。政治家の家庭に育つた著者の視点で昭和史を辿る、犬養道子『花々と星々と』『ある歴史の娘』等。）

#### 4 視写指導の経過

視写のペースは個々の学生が決める。だから、早く仕上がる学生もいる。最も早い学生は、約一月で一〇枚を書き上げた。一日三枚から四枚のペースである。早く仕上げた学生は、新聞のコラムの視写に進む。朝日新聞の「天声人語」、信濃毎日新聞の「斜面」などである。一回分が六〇〇字。石坂氏の連載の一回分が一五〇〇字ほどであつたら、量的に「かなり楽」になる。しかも、石坂氏の文章が、医学用語も含めて、学生の語彙の範囲を大きく越えた言葉で書かれていたのに対し、今度はぐつと身近になる。「分かりやすい」と学生は言う。ここで学生は、違うタイプの文体を経験することになる。

余力がある学生には、視写に加えて新たな課題を出す。一回毎に、題をつけよ。一つの題に絞り切れなければ、複数の題を列举せよ。個人指導の場でそれらを比較し、どの題がなぜよいかを一緒に考える。また、コラムの文体に慣れてきた学生には、さらに新たな課題をつけ加える。時間的にゆとりのある土日に、自ら私家版「天声人語」を執筆してみよ。もちろん、字数は六〇〇字。「天声人語」の執筆者になつたつもりで、つまりその呼吸で書く。出来上がった文章は「天声人語」と比較する。個人指導の場で、一緒に文体の異同を調べ上げる。

最も遅い学生が一一〇枚の視写原稿を提出したのは、まだ夏休み中の九月始め。ほぼ五カ月を要したことになる。

どの学生も、完成した時点で一一〇枚全てを綴じ、表紙を付ける。最後に「この視写で何を学んだか」と題するレポートを付す。何カ月もかかって、毎日一マス一マス埋め続けた成果である。かなり分厚く重い束である。学生たちは、達成感を持つ。記念に自分の手元に残して置きたいので、是非返して欲しいと望む。後期に入り、すでに「日本語表現」の授業が終了している一〇月、最後の個人指導を行い、全ての提出物を返却した。

## 5 「この視写で何を学んだか」

次は、学生が書いたレポート「この視写で何を学んだか」の一部である。

私は、最初書いていてめんどくさいと思っていました。でも、書いているうちにだんだんと「書く」っていいなあと思いはじめてきました。最初の時は、字が汚かったのが視写を通じて書いている中で少しずつきれいな字になって行った気がしました。……それから私は、部活「クラブ活動」のない日は机に向かって視写をやっていました。最初あんなにめんどいと思っていたのがいつの間にか楽しくなっていたし書くのが日課になっていました。……一つのことについてこんなに集中したのは部活いらいだったのですごいがんばれました。先生本当「に」ありがとうございました。私もがんばれば出来ると思うことが分かりました。

男子A

日本語表現の授業で4月頃からこの視写を始めて面倒臭いと思った。終った今でも面倒だったと思っている。毎日、机に向かって書くという継続することは自分には不向きだった。実際はペースはデタラメでやらなかった日もあったが、とりあえず続けてみた。……後半になってくるとペースがあがってきた。それで終わらせることができた。自分でもわりと集中できていたとも思う。……三十回分を全部をまとめてみるとよくやったと思う。総数百二十枚ほどだから、三回も購買に買いに行った。

何かを学んだとすれば、最近はケータイやパソコンなんかを使っていてあまり漢字を自分で書かなかったから、漢字を書いていて少し思いだしてきたことだろうか。

男子B

……視写によって、句読点の構造や筆者の特徴なるものを発見できたように思います。今まで私は、句読点（主に点のほうですが）イコールブレスの場所と同じように使っていました。なので意見文などの推敲をする時も、一度読み返してみても、「息が苦しいから点つけておこう」という具合でした。しかし、この視写の文章を目の当たりにして、「気軽につけていいものではないんだ」と実感しました。きっかけは「なぜここに点なんだろう」というささいなことでしたが、筆者にも何か思惑やこだわりがあるという考えに気づくと見つけるのが楽しくなってきました。

句読点だけではなく、漢字の不統一にも筆者のこだわりを見つけました。ただ単に無意識のうちに書いているだけかもしれませんが、私には新鮮に感じられました。というのもこんなじつくりと、他の人の作品に触れたこと

がなかったおかげなのかもしれません。

何しろこの視写は発見の多い作業でした。……視写をしてみて本当によかったと思えることができて、達成感でいっぱいです。

女子C

……一番大きく変わったことは、『文字の大きさ』です。今とは比べものにならないくらい、最初の字は小さいものでした。先生に指摘され、最初は大きく書くことが大変でした。少し気を抜くと、字が小さくなってしまったり、字の悪いクセが出てしまったりして大変でした。でも、慣れるとスラスラと、自然に大きく書けるようになりました。悪いクセ字もほとんどなくなっていました。

二つめは、『視写するペースが速くなった』です。最初のころは、一週間に数枚程度だったけれども、……「ペースを速めたほうがいいかもしれない」と思い始めました。手が痛かったけれど、一週間に二十枚くらいの目標にしてがんばりました。視写も終わりに近づいてくると、慣れてくるので手の痛みもほとんどありませんでした。

三つめは、視写によって文章の文字を『正確に書けるようになった』です。見間違いや小さなミスが多く、赤ペンを最初は多く使っていました。しかし、慣れるにしたがってミスは少なくなっていました。赤ペンで直すことがなくなつて、楽になりました。……

視写を通してみて、作文を書く力が変わりました。最初は大変だったけれども、やってよかったと思いました。

女子D

……先生は最初の頃私に「間違えろ」とよく言っていた。正直、初めのうちは「ただ写して書いているんだから間違えるわけない」と思っていた。しかしだんだんと文章を写していくうちに石坂さんなら次はこう書くだろうと予測ができるようになった。ちよつとずつではあるが石坂さんの文体というものが、自分の中で定着していくのが分かった。あまり意味もないだろうと思っていた私にやっぱり、書くことで身に付くんだということを身をもって証明したなと思った。……

女子E

視写をやっている一番苦労したことは、くせ字を直すことである。私は文字を急いで書いてしまいうらしく、後になって読み返してみると、走り書きになっていることに気づく。急がなければと思つてしまい、あわててしまったのだ。そこで私は一文字一文字に気を使つて、文字の基本に戻つてみた。やはり最初はなかなか慣れなかった。ペースもかなり遅かったが、落ち着いて書いていくうちにようやく文字も気持も落ち着いて定着してきた。なぜこんなに文字を丁寧に書かなければならないのだろうと思つた。そして、授業の中で、「文章の文字が汚いと、相手とのコミュニケーションを拒否することになる」という話を聞いた。確かにそうだと、その時思つた。私は文字を丁寧に書くというそんな基本的なこと、当たり前前のことを分かつていなかったのかとがっかりした。

後になって、最初の方と最後の方を比べてみるとずいぶん違う。文字を丁寧に書くということは、読みやすいだけではなく、相手とのコミュニケーションに対して、積極的であることを示し、好印象を与えるのだ。

女子F

視写を通して、石坂公成さんの歩んできた人生を知りました。それと同時に妻の照子さんの人生も知ることができたと思います。私が石坂さんの「私の履歴書」から一番感じたことは、石坂さんの照子さんへの愛と、照子さんの石坂さんへの愛です。まったくの他人だった二人が出逢い、共に生きてゆくという素晴らしさ。互いに尊敬し合い、助け合い、想い合い、深く愛し合える人に出逢える素晴らしさを学ぶことができたと思います。照子さんの最後のクリスマスのカードに感動して涙が出ました。……

今、完成されたものを見て、達成感で一杯です。最初のころは、なかなか集中して視写をすることができなかつた自分が、他のことが聴こえなくなってしまうくらいに集中して取り組むことができるようになりました。少しづつでも着実に一步一步がんばれば、やり遂げることができるということを学びました。自分の字にも自信が持てるようにもなれたし、やり遂げることが出来たことで自分にも少し自信を持つことが出来ました。

この視写は私にとってよい経験になったと思います。たくさんのことを学べたこと、また「私の履歴書」に出会えたことに喜びを感じます。視写をする機会を与えてもらったことに感謝したいです。

女子G

## 6 視写は何をもたらしたか

学生の多くは、文章を書く以前に、字を書くこと自体に慣れていない。字を書く経験が絶対的に足りない。

それでは毎日、何をしているのか。聞いてみると大体、ケータイ（「友達」とメールをやり取りするのに明け暮れる）、テレビ（バラエティ番組、お笑い番組に興じる）、そしてゲームに集約される。中毒して、これら無しには生きていけないと告白する者もいる。

学習習慣は無い。机の前に座って字を書く根気も、無い。有るのは、こつこつ努力することへの根強い苦手意識である。ある学生は言う。「勉強が分からなくなつて、そのまま出来なくなつてしまった。だから遊んでばかりいた。勉強は好きじゃない。」学生たちは、多かれ少なかれこの辛さを抱えて耐えてきたのだ。

学習する態勢が出来ていない学生たち。字を書くこと自体に抵抗があり、文章を鍛える段階には到達していない学生たち。この学生たちに対して、週一こま、全一五回の授業とそれに付随する作文の宿題で何が出来るか。

必要なのは、字を書く経験の絶対量を確保することである。少なくとも、机の前に座ることがあまり苦痛でなくなり、字を書くことに抵抗が無くなるまで。つまり、机の前に座り字を書くことが学生たちの生活の一部になり、習慣が形成されるまで。そのための絶対量を確保するには、作文を書かせ、授業でそれを検討する方法はほとんど役に立たない。そこで確保できる経験量は知れている。どうしても、授業の外の継続的な学習活動を組織しなければならなかった。そして、それをしっかりと支える支援体制を整えなければならなかった。

一月经ち、二月经ちする内に、学生たちの字は変わってきた。自己流に崩れた字は、基本を取り戻した。言い換えれば、相手を意識する字になった。どう書けばそれを読む相手にとって分かりやすいか。相手が見間違いをしないようにするには、どう書けばよいか。その意識が字を変えた。また、不揃いでたどたどしかった字は、次第に安定して



きた。書き慣れてきたのが分かった。

さらに、かつて視写を課さなかった時は、意見文を書かせようとすると、一行も書けずに呆然としてしまう学生が少なからず居た。また、原稿用紙の使い方の初歩から教えなければならぬ学生、引用を正確に出来ない学生、固有名詞を間違える注意散漫な学生（例えば「井田」を「井野」や「井原」と書いてしまう）もあとを絶たなかった。それが、居なくなった。どの学生も、それなりに課題の作文をこなし、正確な引用などはお手のものになった。授業は初歩的な段階で時間をとられることがなくなった。文章を鍛えるという授業の本題に専念できるようになった。

七月に入ると、単位認定のためのレポートが各授業で一斉に課される。いくつものレポートが重なり、学生によっては合計一〇〇枚を越える場合もある。しかし、さぞ大変だったろうと聞くと、学生は案外平気である。「そう言えば、大変は大変だったけど、毎日机に向かつて苦にはならなかったですね。別に抵抗無く自然に机の前に座れたという感じ。それに、文章を書くのも苦痛という感じはなかったし、割と自然に文章書いてたように思います。」「毎日視写するので机に向かつていたから、レポートだからといって特別今までと違うことをやるわけじゃなかった。結構、文章書きましたよ。」「レポートは一気に書けば済むから、却って楽。毎日続ける方がずっと大変ですよ。」「視写をやつてなかったら、あんなに続かなかつたんじゃないかなあと思います。」

机の前に座ることに慣れ、書くことに抵抗感が無くなった分、学生たちは落ち着きと余裕を獲得した。授業をしていてそう感じた。授業がかつてほど苦勞せずに成立するようになった。授業以前で手間取らなくなった。

## 二 視写指導研究の問題点

### 1 授業の中の視写

私は、視写を授業の外でさせた。しかも、継続的に、かなりの分量を課した。この方法は、国語教育における視写指導の方向とは全く違う。例えば、『教育科学 国語教育』誌No.六二二、二〇〇二年七月号（明治図書）の特集『視写・聴写』の效果を見直す」を見れば、国語教育における視写指導の方向が分かる。

国語教育における視写は、授業時間を割いて行う。つまり、授業の中で行う。授業の中だから、当然、大した分量にはならない。短い詩なら全文だが、小説や説明文教材になると全文は無理だということになる。その時間に扱う範囲を部分的に視写するに留まる。時間的にも、五分から一〇分程度が限界である。それ以上になると、授業の本題に充てる時間がなくなってしまうからである。

授業の本題は視写ではない。多くは、視写させた文章の読解である。どう読むべきかを教える前に、まずは視写によって丁寧に文章を読ませようと言うのである。ただ目で追って読むだけの場合よりも、視写した方が、正確にかつ深く読み取ることが出来る。この視写の効用を読解指導に利用する。（例えば、横田経一郎「視写を軸として説明的文章を読む」前掲誌三四〜三七ページ）

授業の本題が作文指導である場合もある。例えば、「なりきり作文」の指導である（例えば、大林克暢「文体をまねて『なりきり作文』」前掲誌四六〇四九ページ）。まず問題にする文章を視写する。視写すれば、ある程度筆者の呼吸を掴むことが出来る。そこで掴んだ呼吸で、つまり筆者に「なりき」って、一部分の文章を肩代わりして書いてみる。しかし、この場合も授業の中で完結してしまう。授業の中で視写をさせ、しかる後に授業の本題のために視写の効用を利用する。

## 2 視写の練習

視写を主題的に扱う授業の試みもある。例えば、市毛勝雄編、日本言語技術教育学会東京神田支部著『国語科到達度・絶対評価ワークシート第1巻 基礎視写・聴写・音読』編（明治図書、二〇〇三年刊）。練習帳を作り、それを用いて視写を練習させる。見開きのページの一方に、短い文章を用意する。それを見て、その下に用意されたマス目に視写を行う。間違えないこと。そして学年が進むに連れて書くスピードをだんだん上げていくこと。この二つが課題である。「速く、かつ正確に」を目指して練習帳を進め、その結果を教師が評価する。

しかし、この視写指導では、大して継続的、持続的な学習とはならない。視写する文章は、断片的である。見開きごとに違う文章が登場する。ごく短い一節だけを視写すれば、その日はそれで終わってしまう。「教室では一回三分、一〇二週間に一回くらい繰り返して指導するとよい。」（四頁）やはり、これも授業の中での視写に留まる。視写の分

量は知れている。

### 3 学習の態勢／基礎学力

授業の中でわずかな視写をさせ、視写がその授業の中ですぐに役に立つことを期待する。これが、現在の視写指導研究の基本的な考え方である。これに対して私は、全く違う考え方を提起した。

現在の視写指導研究に何が欠けているか。目の前の目的にすぐに役立つ訳ではない学習、すぐにその効果が見える訳ではない性質の学習があるのだという認識である。この認識が無ければ、継続的な視写の必要性は見えては来ない。

継続的な視写で学生たちが獲得したのは、学習の態勢である。言い換えれば、授業での集中的な訓練を可能にする基礎学力である。この部分が出来ていない学生に、授業の中だけで読み書きの力をつけさせようとするのは、無理である。そんなことを期待するのは幻想に過ぎない。

学習の態勢は、長い時間と労力をかけて作り上げるものである。それを「経験の絶対量」と私は呼んだ。経験の絶対量を確保しなければ、学習の態勢を作ることとは出来ない。基礎学力は獲得出来ない。

目の前の目的にすぐに役立つかどうか。それに気を取られている限り、学習の態勢、基礎学力をどう獲得させるか、そのために経験の絶対量をどう確保するかという問題を捉え損なう。継続的な視写の必要性を見逃す。

#### 4 授業の目的

授業は何のためにあるのか。授業は、一定の時間が過ぎれば終わってしまう。しかし、そこで学習が途絶えてしまったのでは、授業の意義は無い。授業は、さらに学習を続けるためにある。授業が終わってしまった後、自力で学習する態勢が一層強化できたか。授業者は、そこに責任を負うべきである。この授業観が基礎にあつて初めて、授業の外での持続的な視写を組織することが可能になる。現在の視写指導研究に欠けているのは、この授業観でもある。

授業の中だけでしか学習できない。授業が終わればそれっきり、学習しなくなる。こんな状態を放置して、誰も責任をとろうとはしない。その結果ではないのか。小学校の学習をやりなおさなければならぬ学生たち、学習習慣を持てない学生たち、地道に努力する経験をして来なかった学生たち、つまり、小学校段階で作り上げておくべき学習の態勢が出来ていない学生たちが、現に居る。これは、小学校教育の失敗である。学生たちは、その失敗を引き摺らされている。

#### 5 授業の構想

現在の視写指導研究は、授業の中でのみ学習を組織しようとする。授業の中での学習者しか視野に入れていない。だから、無理をして「授業で勝負する」と力む。しかし、「授業で勝負する」という発想では、限界がある。授業の中

でどう教師がその技の限りを尽くしても、それだけでは、単なるその場限りのショーに過ぎない。

授業以前に、学生はその授業に耐えるだけの基礎学力を獲得しているか。十分な学習経験を積んでいるか。学習の態勢がどこまで出来ているか。授業の中でこそ出来ることと、授業の外でこそよく出来ることをどう区別するか。そして、相互にどう組み合わせるを進めるか。

総体としての授業は、授業の中だけではなく、授業以前、授業の外での学習をも含めて構想されるべきである。そして、授業以後に対して責任を持つ視点が必要である。