

# 『書写活動』による言語に対するメタ認知能力の育成する実践のあり方について

Practice to foster metacognitive ability for the language by “Shosha activities”

次世代教育学部教育経営学科

阿部 秀高

ABE, Hidetaka

Department of Educational Administration

Faculty of Education for Future Generations

**キーワード：**書写指導, メタ認知, 学習方略, 認識, 言語活動

**Abstract：**The “Shosha activities”, setting a forum follow in words activities to write by hand to perform in Shosha guidance, you can describe, etc., “where noted” or a “place where devised” on the letter written by myself, and you can explain said in a Setsuron “possibility of Elementary language arts and” copyist activities ”” that is to.

In this paper, specific teaching practice to become to be able to exercise Thus “Shosha activities” of children “see”, and meta-cognitive learning strategies, and continue to make the learning of following the learning strategies it is intended to illustrate the process, confirming their efficacy.

**Keywords：**Shosha guidance, meta-cognition, learning strategies, recognition, language activity

## I. はじめに

いわゆる技術・技能の習得に傾斜しがちであった書写指導において、書写力が生活の中で生きて働くものとなっていないとの指摘は、これまでも繰り返されてきたところである。それは、活用する場面や方法への視点が欠落していることによって、習得した技術・技能が学習者の内部に留まってしまうという現象とも言い換えることができよう。指摘の中から求められるようになったのは、活動場面を意識化した学習指導の必要性であり、本来が表裏一体の活動であったはずの「インプット（習得）&アウトプット（活用）」という相関の見直しと活性化であった。折しも、新しい学力観に基づいた新学習指導要領が登場する中で、内容化されることとなった言語活動の充実と合致する方向性であり、より有力な方向性として浮上してくるようにもなった。

現下の教育において、求められているのは確かな言葉の力の習得と活用である。新学習指導要領に敷衍するまでもないが、今回の改訂では単一の国語科という教科の目標としてだけでなく、総ての教科・領域において学力の育成を推進するために言語活動を内容化した点が特筆される点となっている。当然、国語科の

一環として言語教育に関わる書写においても、活動的部分を顕在化させながら書写力の向上を求められていることは言うまでもない。

そこで本研究では、『書写活動』という用語を用い、小学校国語科に位置づけられた書写指導の中で言語活動を意識した指導の工夫のあり方について提示したいと考えた。『書写活動』とは、「文字を手書きする」という活動を言葉で辿る学習であり、手書きした結果としての文字に対し、「工夫」や「注意」した部分等について、言葉を用いながら説明したり、解説したりする場を意図的・計画的に設定することによって成り立っている。当然、学習指導要領に言う「言語活動」と異なる表現でもあり、幾つかの疑義が生じるであろうことは予想される。そのため、ここでは『書写活動』について以下のように定義付け、確認しておく。

『書写活動』とは、学習者が文字を書くことに対して必然性を持ち、書くことを工夫しながら思考、認識の力を高め、学習を系統的に展開しようとする書写学習の活動である。大綱として述べられる「言語活動」の下位項目として位置づけられはするが、書写教育の視点からの主体性を確認する意味で用語化している。

本稿においては、前掲の論を受けながら「生活の中

に生きて働く書写力の育成」という原点に焦点をあて、概念定義に基付いた実践事例（小学校6年生を対象）を例示し、その実践を通じて子どもたちの「認識」を鍛え、学習の方略をメタ認知させることが、どのような学習効果を生じさせたかについて分析と考察を行おうと考えている。

## Ⅱ.『書写活動』による言語に対するメタ認知能力の育成のために

国語学習のみならず書写学習においても、学習者が発する言葉や記述が、感受したものや理解の総てを表現するものではないことは明らかであるが、とりあえずの拠り所として、本実践で記述させた「振り返りに見られる解説文」を対象として考察することとした。

発達段階から考えても未熟な表現が多くなりがちな学習者の感想や解説も、短文型のキーワードにすれば項目化することができ、学習の指針として活用することが可能となる。換言すれば、そのキーワードはよりよい書き方や筆使いに関する方略の獲得や、方略に関する能力の獲得の過程へと繋がっていくものであろう。そこで、解説文に現れる書き方や筆使い、手書きした結果の字形に対するイメージの具体的記述の中から、短文型のキーワードを抽出し、「学びのキーワード」として位置付けた。

### 1. 書写からはじまる言語活動としての『書写活動』

まず、これからの書写指導を考える上での課題として、言語活動との関連を明確にする。そして、その学習を通してどのような力を身につけさせたいかということを確認することを設定した。課題の解決の第一歩として、千々岩（2011）が提案する授業のスタイルの中から、「子どもたちの学びの必然性」「思考、認識の力の育成」「学習の系統性の重視」という3つを重点事項として抽出した。提示される3項目を具現化するためには、言語活動の一環としての『書写活動』を書写授業の中に位置づけることが必要となる。その視点から、新たな授業展開の方法についての提案を行うこととした。

つまり、『書写活動』とは、右上の図のように、国語科における言語活動と書写指導と重なる部分に位置する学習活動の工夫である。いわゆる「文字を手書きする」という活動を言葉で迎える学習であり、手書きした結果としての文字に対し、「工夫」や「注意」した部分等を言語によって説明したり、記録したり、

報告したりする場を意図的・計画的に設定することによって成り立っている。

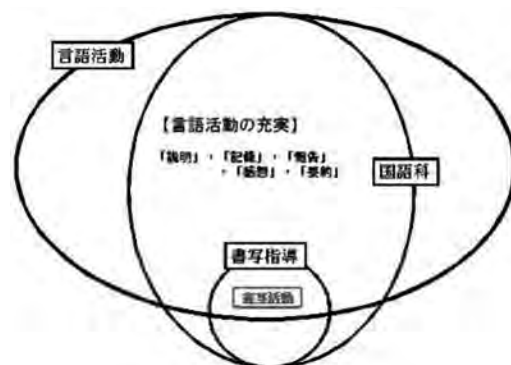


図1 『書写活動』の位置づけ

従って、技術・技能優先でなく、『書写活動』として「考え工夫する場」を設定することが必要となり、学習者の「認識」を鍛えなければ実現することはない。

### 2.『書写活動』を通して言語運用に対するメタ認知能力を鍛える

『書写活動』によって鍛えられるべき、高められるべき「認識」の力とは、書写指導と言語活動の重なり合う中に発現するものである。換言すれば、文字を書くことを外郭から観察し、理解したことや行動を客観視しながら対象化するというメタ認知能力と関連する部分である。つまり、『書写活動』の部分では、自らがどのように書写を行おうとしたかとの意図を明確にするとともに、その意図がどのように自分の書写した文字に反映されているかについて、形象化された文字と過程である書き方とを結びつけながら、自分の中で辿っていくことが求められる。その活動の繰り返しにより、書く行為自体を対象化しながら、自分の意図を実現する書き方や筆使いを反芻し、活用できる力として可視化していかなければならない。その部分に、学習方略のメタ認知能力は大きな関わりを持っている。

書写教育におけるメタ認知の視点については、豊口（2010）がメタ認知に関する詳細な研究の上、「学習者が自身の学習活動を意識的に行うこと、つまり学習活動の『意識化』とその徹底こそが書写教育における、そして言語力育成の中核をなす国語科教育におけるメタ認知的活動の第一歩であるといえるだろう」と明解にまとめている。その論を踏まえた上で、論者は「子どもたちにメタ認知能力育成するためには、学習指導において、学びの価値や成果、さらには計画や道

筋を教師と子どもが共有し、学習者である子ども自身が学習を意識的に行うことが必要となる。その共有化された学習過程の中で、学習者が問題を解決し、成果の価値とらえるメタ認知能力が育成されるのである。】（「小学校国語科における『書写活動』の可能性について」）と実践者の立場から付加した。

### Ⅲ. 学習方略のメタ認知能力を育む実践の工夫とは

#### 1. 『書写活動』を位置づけた学習過程の構想

『書写活動』を言語活動と密接に関連付けるためには、学習者が自ら書写した文字を対象としながら、書くにあたっての意図と書字・書写の過程を元に自らの書写行為をふり返り、次なる課題設定を行っていくという学習過程が必要となろう。この学習過程を構築する上での基盤として、小竹（1991）が提示している「書写指導における基本的学習指導過程」を取り上げた。



メタ認知能力の育成という観点で注目されるのは、第1層において問題の発見がなされ、それを共有化した上で学習者が解決への必然性を持ちながら学習活動が展開され、第3層において「解決への手順と成果の確認」に到達するよう計画されている点である。これこそが、メタ認知能力と深く関わる部分である。

つまり、第1層において、目標を提示し、正しく整えた文字を書くことへの目的意識を明確にさせ、試書を行わせることによって、子どもたちにその目標に向けての自分の課題を明確にさせるという「対象化」が

生じている。この「対象化」、換言すれば「メタ認知」とも位置付けられる活動によって、試書から自らの課題を的確に導き出し、その解決のために自らの学びの道筋を自ら立て、「予測」と「検証」を繰り返しながら第2層に向かい、課題解決へと進み始める。最終の第3層冒頭の「学習内容の確認」は、ここまでの学習の振り返りであり、メタ認知する活動そのものである。続く「学習成果の確認」という活動も、同様の意味合いを持っている。

今回の実践では、その「学習成果の確認」に具体的な方法的工夫を加える形をとることにした。確認、吟味すべき学習成果は、学習者が生み出した書写した文字だけにとどまらない。そのため、書き方の工夫や工夫を生じさせた意図、さらには文字によって表現したかったイメージ等を解説した文章を同時作成し、変容の過程を探る資料とした。「振り返りとしての解説文」が、それである。

こうした実践構想の学習過程としては、概略をまとめると次のようになる。

#### 【単元『道』のイメージを伝えよう！』学習過程】

導入：活字から自分のイメージで「道」を書写し、互いの作品から受けるイメージを交流する。

展開(1)：「道」に込めるイメージをどのように具現化するか計画を立て、再度書写する。

展開(2)：できた作品の解説文を書く。

展開(3)：解説文と作品の交流を通して、さらによりよい書写を計画し、再度書写する。

展開(4)：できた作品の解説文を書く。

まとめ：自らの『書写活動』を振り返り、自らの高まりをメタ認知する。

このような学習過程をもとに、『書写活動』による学習方略のメタ認知能力を育む実践を行う。

#### 2. 『書写活動』を位置づけた学習過程の概要

学習成果の確認のための「振り返りに見られる解説文」から、書き方や筆使い、書かれた文字に対するイメージを具体的に論述している部分を「学びのキーワード」として抽出する。「学びのキーワード」としての集約は、書き方や筆使いに関する方略の意義や効果を考えながら、自らの学びの過程を対象化して捉えるためのものである。一例をあげるならば、「道」のしんじょうの最後の払いの部分を「強く押さえて徐々に力を抜きながらのぼすことによって、長く続く人生の道を表現できる」と、言葉を活用しながら伝えたい



ことと結びつけて解説を行っているものなどである。稚拙なレベルかもしれないが、その中から、「力を抜きながらのばす」という「学びのキーワード」を作っていく試みである。こうしたキーワードにまとめるという言葉の操作や、表現を推敲を繰り返していくことの繰り返しの中で、対象化しながら詳細に観察していくという能力が徐々に習得されていく。

このようにして子どもたちの解説文から「道」の書写に関して、自分のイメージをより効果的に伝える記述から「学びのキーワード」を引き出し、それと結びつくイメージや書き方の効果などを検討する。そして、みんなの解説文から生み出された「学びのキーワード」をまとめ、「学びのキーワード集」に仕立てていく。それらを次の書写に活用し、それによって、さらにイメージがよりよく伝わるように書き方の工夫を重ねていくのである。そして、最後の書写を終え、自分がどのような書き方の工夫が意図的にできたかを「学びのキーワード」の活用とその効果を振り返り、自らの学びの成果の確認を行うことになる。

#### Ⅳ.『書写活動』による学習方略のメタ認知能力を育む実践の具体

##### 1. 実践計画と展開

- 単元名 「『道』のイメージを伝えよう」
- 対 象 兵庫県伊丹市立鴻池小学校第6学年児童38名
- 実践時期 2012年9月
- 時間数 全3時間
- 実践の展開

##### ●導入(1)=めあての共有化を図る

『書写活動』による学習方略のメタ認知能力を育むためには、導入段階でめあてを子どもたちと共有化することが重要である。この子どもたちそれぞれが課題意識を明確にするというねらいに関しては、小竹の言う基本的な学習過程の試書で課題を浮かび上がらせることと同意である。

今回は、子どもたちに課題意識を明確にするために、めあての文言を工夫することによって、子どもたちに課題意識の高まりを促そうとした。工夫の具体としては、写真



写真①めあての共有化

①に示したように「自分の『道』の宣伝を考えよう」とした。「宣伝」という表現には語弊もあるが、子どもたちが自分の書く『道』に工夫を凝らして書く必然性を与えるために、あえて「自分の書いた『道』を買ってもらえるように宣伝する」という場面設定を行ったものである。

このようなめあての文言の工夫によって、子どもたちに『道』に自分なりのイメージを込めてオリジナルの『道』を作り上げるとの教師側のねらいが伝わり、課題意識を同じくするという導入におけるめあての共有化が押さえられた。

##### ●導入(2)=イメージの具現化の工夫を知る

オリジナルの『道』を作りあげると言っても、容易なことではない。言葉で語ることは簡単であるが、そうした経験が日常にないため、課題を即時に理解できる子どもも少ない。そこで、本実践においては、第一段階として「これまで書写の時間に学んだ知識や技能を使って、「道」を自由に書いてみる」ことを設定した。



写真②イメージの具現化の方法を知る

続いて、イメージを言葉にして表す練習を行うことにした。全員が書いた『道』を掲示し、『道』という字からどのようなイメージが伝わってくるのか、なぜそのようなイメージが伝わるのかを、教師主導で子どもたちから引き出す形で確認していった。(写真②参照) 取り上げた作品から受けるイメージを、「しんじょうの1画目、2画目が丸くかいてあるから、ゆるやかな『道』って感じがする。」と言葉にして表す練習を行った後に、子どもたち一人ひとりがイメージを具体的な形で表現できるよう、「ゆるやかな『道』」を統一テーマとして具現化していく練習を行った。

##### ●展開(1)=イメージを具現化する練習を行う

具現化する道筋は、決められたものではない。極めてあいまいな表現であるが、「自分なりの方法」と指示するにとどめることが、多様な発想と工夫を生じさせる。各人の「ゆるやかな『道』」を具現化するための計画にこそ、学び合うべき価値が存在している。

書写というより書道的な試みではあるが、整齊と

書き方工夫計画シート

名前【 】

①どんな「道」を書きますか？

ゆるやか

「道」

②工夫しようと思う部分を丸で囲んで、書き方の工夫を書きましょう。

丸に  
した

少し  
まげた

丸くして、横線の  
長がそろった。

2012/

ただし、この段階では、どのように書くかということがメインになっていて、なぜこのように書いたのかという理由について言及できていないことに注目しておきたい。

旧態依然とした清書中心の書写学習では、書き上げた作品がまとめとなり、そこで学習が閉じられることになる。しかし、それでは求める「生活の中に生きて働く書写力」とはならないし、活用への道筋も見えない。重要なのは、作品を書き上げて学習を閉じるのではなく、その作品をもとにしながら新たな情報を再生産していくという学びであろう。ここでは、書き上げた作品を宣伝するというめあてを再確認し、その宣伝を行うための解説文を作成する活動を行っている。

書き方解説シート①

名前 1

★自分の作品にこめたイメージと書き方について、みんなに伝わるように解説しましょう。

私は、「道」という字のしんによる1画目の点を丸にして、丸い道を表現しました。また、「首」という字の「首←つ。」をわざとつけず、丸くかいて、「首」の横線と「首←つ。」の長さをかえて、ゆずりかな道<sup>みち</sup>を表現しました。

ト」は、密接な相関を有することになる。自分の企画した試みを客観視し、見直す。そういう取り組みの形からすれば、この解説文を書くことは学習方略のメタ認知を促す上で柱となる言語活動となる。

どもたちから引き出すために、この解説文を使った交流を仕組むことにした。具体的には、解説文をもとに自分の書いた「ゆるやかな『道』」の筆使いや書き方について説明するという活動である。（写真⑤参照）何かを人に説明しようとする学びは深まっていく。この場合も同様で、説明を行うことによって聞き手から質問が出る。「どうしてそのような筆使いをしたのか」「その書き方にはどんな意味があるのか」などの質問に応えることにより、書いた子ども自身の中にも意図や理由が確実なものとして定着を始める。さらに、自分が込めたイメージを伝えて、自分の「ゆるやかな『道』」を宣伝するためには、イメージを具現化する工夫の方法とその意図や理由を、明確に伝えることが必要であることにも気づくのである。この気づきは、筆使いや書き方の効果に対する意識の芽生えと位置付けることができよう。

65

りやすい。芽生えの定着のためには、学習方略への気づきを強化しなければならない。そこで、イメージを具現化するための筆使いや書き方について、より多くの事例収集を行うことと、方法と効果の相関を明らかにして共有していくことが必要ではないかと考えた。今回、一つの試案として「学びのキーワード」を作成し、活用することにした。

湯池小学校6年1組が生み出したイメージを書き表すための  
「学びのキーワード」集

①	学びのキーワード	字の形・書き方・筆使いなど	効果
①	気持ちよいほら	月をぬいて筆先でやさしくほらう (西川)	気持ちよくおれる感じ。やさしい感じがでる。
②	強めの丸み	強めの方でひらがなの「り」のように書く (梅田)	優しく丸い感じがでる。
③	ゆるやかなカーブ	手首だけで筆を動かす 筆全体で動かす あてで最後をくっつけない (石崎)	ゆるやかでやさしい感じがでる。
④	しなやかなほら	すこし筆渡を少なくして、力をぬいてほらう (松本)	しなやかな感じがでる。
⑤	どっしり	下の方をだんだん太く (廿田君)	どっしりしてやさしい感じがする。
⑥	つつむように	上の部品をつつむように書く (杉浦)	やさしい感じがでる。
⑦	点を丸に	一画目の点を丸く書く (三戸森)	ゆるやか・やさしい・丸い感じがでる。
⑧	長さを変える	二本並んだ横線(縦線)の長さを 変える。 (三戸森)	ゆるやか・やさしい・丸い感じがでる。
⑨	アーチ橋	曲げながらしっかり書く (小林)	なかなかくずれないが感じ えうな感じがでる。
⑩	とんがらない	できるかぎり丸く、フツフツ書く (加藤)	かきイイ・やさしい感じがでる。
⑪	ハチのおしり	ハチのおしりをイメージして横線 を少し曲げて書く。	筆の準備の感じがでる。

「学びのキーワード」とは、「解説文に現れる書き方や筆使い、手書きした結果の字形に対するイメージの具体的記述の中から、短文型のキーワードを抽出したもの」であり、「学習成果を確認するためのもの」である。具体的には、今回子どもたち一人ひとりが書いた「ゆるやかな『道』」の解説文を分析し、イメージを具現化するための筆使いや書き方に関する記述を整理し、まとめている。「学びのキーワード」の基準は、イメージを具現化するという目的に対して、汎用性があり、これからも使えるということである。この「学びのキーワード集」によって、筆使いや書き方や効果が関連付けられながら共有され、これからの学習で自分がイメージを具現化しようとした際に、活用していくことが可能となる。

学習の中で、この「学びのキーワード」は効果あるものとして働いたが、より高度な学習方略の獲得とその獲得に対するメタ認知を促すためには、数多

くの事例を収集しながら、キーワード集を充実させていかなければならないと感じた。数が少なれば少ないほど固定化しやすく、ある場合は形骸化してしまうという欠点も感じられたことから、この点の充実だけは急務であり、必須の事柄であると改めて感じた次第である。

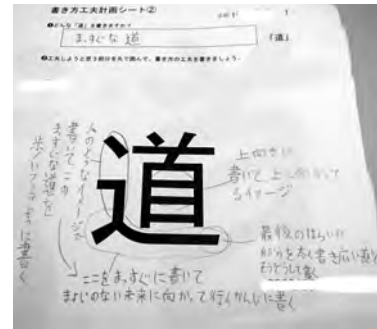
●展開(3)=オリジナルの『道』を書き上げる計画の立案と、再度の書写を行う

「学びのキーワード集」を読み合い、学習方略についてより意識を高めた上で、練習段階同様に計画シートを作成し、自分のオリジナルの『道』の書き方の工夫を明確にしていった。(写真⑥参照)

この計画シートに見られる書き方の工夫が、「まよいのない未来に向かっていく感じに書く」というように、書き方にとどまらず、その筆使いや書き方による効果を見越して書かれていることには注目しておきたい。これは、練習の際に書いたシートと比べ、学習方略に関する意識が高まっているからとも考えられる。

視写する、手本を見ながら写すという学習状況であった子どもたちに、変化が生じ始めた。どのように書くか、どう書いたらいいか、それを考えていこうとする態度である。主観と客観が入り混じった、新しい学びの形が見られ始めてきた。(写真⑦参照)

自分のイメージを具現化するためにどのような筆使いや書き方をするかについて考えているという。こうした学びの変化の中で書き上げられたオリジナルの『道』には、目的観と工夫が明確に現れ始めており、「イメージを伝える」という部分での変化が見られるようになっている。(【作品例1】【作品例2】参照)



写真⑥ 計画シート



写真⑦ 思考する子供





【作品例1】にぎやかな『道』



【作品例2】まっすぐな『道』

自分が伝えたいイメージを具現化するための学習方略を活用し、伝えることを意識して書いている。書写する以前に方法を考え、決定していることにより迷いもなく、思い切った運筆でのびのびと書くようになっている。子どもたちへの聞き取りでも、明らかに「自分で考えてこう書こうと決めて書いているので、手本を見ることなく頭でイメージしたとおりに書いているからだ」という意見が述べられるようになり、さらに「自分の文字を宣伝して買ってもらうためには、特徴を出さないといけないという気持ちが強かった」という。めあての共有化が効果を発揮し、課題意識が明確になった成果であると考えられる。

#### ●展開④＝オリジナル『道』の解説文を書く

オリジナル『道』の書写に対する解説文は、「～を表現するために…の方法で書いて、一の感じが出るようにしました。」というように、表現方法の工夫から効果にまで言及しているものが多かった。計画の段階でも見られたものではあるが、さらに1画目、2画目というような詳細な記述となり、筆使いについても筆を立てる、筆先でといったように具体的なものとなっている。比喩や擬音、そのイメージを表す具体的場面などの想定なども見られ、学習方略の効果をより具体的にとらえて活用していることが見受けられるようになっている。例中の「最後に…乗っている人が…」の部分などは、イメージしたことを書写によって他者に届けられることを、子ども自身が楽しんでいる様子が窺えると言える。（下掲図版参照）

わたしのテーマは「楽しくにぎやかな」道です。

「楽しくてにぎやか」を表現するために、「道」の目の部分を一筆書きで最後に手首を使って丸くひねってはりました。楽しそうな感じが出るからです。

そして、しんのような1画目と2画目も一筆でなめらかにつないで、最後のはらいも筆をたてて、筆先で、だんだんと下に行って最後にビューンと上がっていくように書いたところが車で走っていると、乗っている人が「キーン！」とにぎやかになる感じがしておすすめです。

オリジナル『道』解説文例

さらに、これらの解説文の中で子どもたちは、自分の書写行為を言葉で辿りながら振り返ることによって、自分の活用できた学習方略を客観視し、次にも使える学習方略としてさらに強く意識したに違いない。メタ認知に通じる一つの体験であったといえよう。

#### ●まとめ＝『書写活動』を振り返る

メタ認知という視点から通観すると、展開④において書いた解説文では、子どもたちの学習方略を対象化し、客観視している様子を確認できる記述を数多く見出すことができる。この状況を踏まえながら、子どもたちの学習を深化させていくために、単元のめあてである「自分の『道』の宣伝を考えよう」という、全体を振り返る学習の場を設定した。

「宣伝」「売るため」という、かなり俗化した表現をとっているのは、生活に密着したものとするための手法であり、それ以上の他意はない。目的と方法を限定し、絞り込んだ振り返りとなる。改めて初期の練習の書写から、まとめの書写までを追いつつ、自分の書写技能（筆使いや書き方）、イメージを具体的にしていく方法などについて、どのような学びがあったか。今後、その学びの成果を、どのように活かしていくかについてまとめた。

自分の書いた「道」のせん伝を考えてみて、はじめの「ゆるやかな道」の時には、「丸く書こう」とか「軽く曲げよう」ぐらいしか考えてなかったけど、次の「楽しくてにぎやかな道」の時には、「筆を立てて」とか、「手首をひねってはらう」みたいに、筆使いのこともくわしく書けるようになりました。「筆を立てて」書くと、丸く書くときにべんりです。丸く書いて最後にはらうときもきれいにはらえるので、楽しい感じがやわらかい感じを出すときに使えそうです。またいろんなイメージをこめた文字を書いて、自分の文字をせん伝したいです。

単元全体の振り返り文

この振り返り文の中で注目すべきは、「筆使いのこともくわしく書けるようになった」という部分である。これまでは、書写する上で筆使いについてあまり意識が高くなかった子どもが、この単元を通して筆使いについて意識するようになったこと、どのような効果をもたらすかまでを実感することができるようになったことを示している。また、練習からまとめにかけて筆使いや書き方といった学習方略についての意識が高まっていることも窺え、メタ認知への道筋が生じ始めている。次の学習に対する期待感を持つことができていることにも注目したい。

## 2. 実践の成果と課題

### 【成果1】

「自分の『道』の宣伝を考えよう」というめあての設定によって、自分のイメージを文字に託し、目的意識を持って、それを具現化することに取り組むことが出来た。さらに、宣伝のために解説文を書くという活動を組み込み、その過程で「筆使い」や「書き方」を言葉でたどることによって、書き方とその効果につながる学習方略の獲得につながった。

この成果1には、めあての共有化によって、子どもたちの中に課題意識や目的意識を喚起できたことが大きな影響を与えている。自分の『道』を宣伝を考えるという生活に密着した目標が設定されることにより、その説明を行う解説文やその交流なども意識を持続して行うことができた。どのような目的意識を設定するかには課題は残るが、子どもたちが無理なく学習方略を獲得できる方法であったと位置付けることができよう。

### 【成果2】

解説文の「書き方」「筆使い」に関する記述から、応用可能な「学びのキーワード」を抽出し、資料としてまとめたことにより、学習方略の活用を促すことが出来た。学習方略の活用を繰り返し行うことにより、方略の取り出し方が習熟していくことも確認できた。

成果2は、「学びのキーワード」の抽出と、それをまとめた資料「学びのキーワード集」の効果と成果である。この「学びのキーワード」は、系統性を生み出す技術・技能である筆使いや書き方を、単なる方法としてとらえるだけでなく、意味や効果と関連付けた学習方略としてとらえたものである。今回、実践を行った伊丹市立鴻池小学校6年1組の子どもたちの中から引き出し、ともに生み出したものである。今回の学びの中では、意味や効果までを実感的に習得できている。さらに、キーワード集にまとめたことによって、活用への意欲や有用感まで高める結果となっている。このような学びの反復により、学習方略を取り出す際の意識にも高まりが見られた。ただし、現在の段階では、この学習に取り組んだ子どもたちと実践者（論者）だけに通用するものとなってしまっているため、より多くの事例と形式を蓄積し、学習方略をメタ認知するものとして整えていくことが必要であろう。

### 【成果3】

与えられた手本を基軸とし、その再現と近似を目的とする書写学習が成果を示さないのは当然である。たとえ手本という字例から学習を開始したとしても、対象化しながら批判的に理解し、書写への独自の道筋を形成することが必要であろう。本試行では、その自分の伝えたいイメージや思いを意図的に表現できる、批判的な思考力・表現力を育てる『書写活動』の可能性の一端を示すことが出来た。

今回、実際の「書写を試みる」という場面で、子どもたちはイメージを具現化することの計画を自ら立て、書き進んでいった。手本通りに書くことを越え、自らの伝えたいイメージが中心となった学習は、書写として問題を残す部分もある。ただ、「イメージ」を芸術的な傾斜ととらえるのではなく、「用途や目的に応じた場の想起」と考えることで、文字言語の機能を学ぶ書写学習の範疇に位置付けることはできよう。その意識化という点での大きな成果と考えている。さらに捉え方を拡大すれば、手本をはじめとした既成の考



え方や理論・モデルなどに対して、自分自身の立場や主張を持ち、常に吟味しながら、自分の考えを深化拡充していく、いわゆる批判的な思考力（クリティカルシンキング）につながっていくものであろう。この批判的な思考が身につくことは、手本に追随するだけの旧態依然とした書写指導からの脱却へと結びついていくと考えられる。

以上、3つの視点から成果をまとめたが、実践としての課題は以下の通りである。

#### 【課題1】

イメージの具現化の方法も、「筆使い」や「書き方」にとどめなければ、書写学習の目的から逸脱したデザイン的なものに傾斜してしまう子どもがいた。書写の学習として、文字を正しく、整えて書くという部分を確認、定着させる必要性を強く感じた。

今回の実践のねらいは、自分のイメージを文字にこめて具現化することを通して、自分の思考や活動の有効性、つまり学習方略の活用についてメタ認知を行う力を高めることであった。そのため、絶対的な価値観になる手本通り正しく、整えて書くということはねらいに含めなかった。この点においての問題点は大きく、改善すべき点もある。

#### 【課題2】

『書写活動』を通して、学習方略をメタ認知し、その効果を意識した上で活用することができたことに関する検証は、書写授業の中だけでは不十分であり、今後、『書写活動』による学習方略のメタ認知能力の鍛錬をより一層重ね、その思考や認識のスタイルを定着させていくことによって、それが他の学習に転移していることを検証する必要がある。

書写指導が、メタ認知能力を育成する上で非常に有効であることの手応えは感じた。特に、「どう書いたか」「なぜそう書いたのか」「書いてみてどうだったか」との振り返り、どんな学習方略としての筆使いや書き方が身についたかの自覚化からは、書写指導が今後、子どもたちの学力形成や、思考力・判断力・表現力の育成に大きな役割を占めることを確認できた。

一方、実証するという点では大きな課題が残っている。学習方略をメタ認知する力が真に身についた、あるいは強化されたことを、どのように実証していくかという課題である。算数科や国語科において身につけた学習方略の転移に関する先行研究によると、その

メタ認知能力の転移を証明することは困難であり、サンプルとして実際にできるだけ多くの子どもたちの学ぶ姿に密着して、確かに身についた思考や認識のスタイルとして、より多くの場面で現れていることを検証していく必要があるとしている。しかし、この実証不可能とでもいう論調を悲観的に考える必要はなく、書写指導ならではの、書写学習ならではの特性を有効活用しながら、取り組みを続けていくことが必要であろう。つまり、視覚言語である「文字」を対象として学ぶ書写においては、事前事後の様子が形象としてもたらされるという利点があるからである。

#### V. まとめ

今回行った実践では、最終的に「意図、目的に合わせてコントロールする力を身につけさせること」が目的であった。自らの行為を客観視し、理解し、そして自己統御することである。これは、学習が教師の学び方を押しつけるような指導によって、画一的にすり込まれる学習からは生まれないという論に基づいている。これについて小竹（2009）は、

「『学び』ということは、誰もが日常的に行っている行為であり、そのことも誰もが知っている。あまりにも当たり前のことであるがゆえに、『学び』とはどういうものであるかを、じっくり考えようとすることは日常の中ではほとんどない。結果的に私たちはさまざまな学びをいつの間にか身につけており、知らず知らずのうちに他者や児童・生徒に対して、自己流の学びを押しつけているのかもしれない。」と述べている。つまり、主体的な書写力を持った自立した学習者を育成するためには、子どもたちに自らの学びに対して、考える場を設定し、確かな判断力を身につけさせなければならない。

と述べている。この論の実現のためには、技術・技能優先の書写指導を見直す必要がある。たとえ手本から学習をはじめたとしても、その手本をどのように自分なりに受け止め、そこから自分の伝えたいイメージや思いを意図的に表現できる批判的な思考力・表現力を育てていかねばならないのである。本論において提案する『書写活動』を通して、思考・判断・表現することによって、子どもたちが学習に対して主体的に取り組む、自らのよりよい学びを作り出していくために、自らの学習方略をメタ認知する能力を鍛えることは重要である。容易でない道のりではあるが、文字を書く

ということの主たる活動とする書写指導こそ、そうした学びを生み出すために有効に機能させていかねばならない。そのための更なる研究の必要性を強く確信している。

#### 参考文献

1. 阿部秀高 (2012) 「小学校国語科における『書写活動』の可能性について」『書写書道教育研究』第26号 pp.30-39
2. 伊崎一夫・阿部秀高編 (2009) 「移行期からはじめる新しい国語の授業づくり」日本標準
3. 久米公・千々岩弘一・鈴木慶子・松本仁志 (2011) 『書写スキルで国語力をアップする新授業モデル中学校編』 明治図書, p 8, p15
4. 小竹光夫 (1991) 「書写教育における授業研究の視点Ⅰ」『学校教育学研究』第3巻 pp.1-16
5. 小竹光夫 (2009) 「書写指導」全国大学書写書道学会
6. 豊口和士 (2010) 「書写教育とメタ認知」『書写書道教育研究』第24号 pp.33-42
7. 長野秀明 (2004) 『実践！小学書写』教育出版