

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

Title	「書くこと（作文）」研究における学習者へのまなざし
Author(s)	永井, ほのり
Citation	国語教育思想研究 , 24 : 11 - 19
Issue Date	2021-12-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00051579
Right	
Relation	



「書くこと（作文）」研究における学習者へのまなざし

広島大学大学院 永井 ほんり

キーワード：書くこと，作文，レビュー，学習者研究，書けなさ

1. 問題の所在

「書くこと（作文）」教育の研究は、学習者のどのような姿を見取ったり、課題を念頭に置いたりして行われてきたのであろうか。

実践研究では、学習者の体温を感じられる距離で研究が行われる場合が多いが、学習者の姿はかえって自明化し、研究の中で丁寧に描き出されるとは限らない。また「書くこと（作文）」における実践研究では、書かれたものを学習者自身と分離した分析対象とする場合もある。

理論研究は実践研究よりも扱う範囲が広く、教育内容・教育方法の探求や、あるいは研究方法の拡張に焦点が当てられた場合、紙面から学習者の姿を想像することが容易ではない研究も多い。

しかし、様々に点在する研究がどのような学習者の姿を見取り、念頭に置いた研究なのかという「学習者の視点」を明確にすることによって、そこを接点として実践研究と理論研究とが繋がり、問題意識を共有してより体系的な「書くこと（作文）」研究の発展を実現できるのではないだろうか。

本論では、その視点から、「書くこと（作文）」領域の研究を俯瞰する。

2. 分析の視点：国語科授業研究（教育内容）か学習者か

藤森祐治（2013）は、国語科教育に関する研究全体の中から国語科授業研究と学習者研究とを取り上げた上で、二つの基本概念を目的と対象の観点から以下のように対置している。

藤森によれば、国語科授業研究の目的は、

- ・教師の個別実践における力量形成
- ・教授及び学習における一般法則・規範の解明
- ・教育事実の認識と記述等

であり、一方の学習者研究の目的は、

- ・学習効果の向上
- ・学習における一般法則の解明

・個別若しくは一般的な学習事実の認識と記述である。

また、国語科授業研究の対象は、

- ・授業者，学習者，教材等，授業の成立面
- ・目標，内容，方法，評価等，授業の構造面
- ・教育課程，教育設備等，授業の環境面

であり、一方の学習者研究の対象は、

- ・資質，性格等，学習者の心身の発達特性
- ・学習態度，学習活動，学習成果等，教育実践場面において産み出される学習事実
- ・居住地域，家庭，人間関係等，学習者を取り巻く諸環境

である。（p. 521）

以上の目的・対象の違いをまとめると、国語科授業研究は教師または教授行為を主体とする広義での「教育内容」の研究であり、学習者研究は「学習者または学習行為」を主体及び対象とした研究であると言える。

後者の国語教育研究における「学習者」という視点の重要性を指摘した原田大介（2009）は、倉澤栄吉（1992）を引きながら、「倉澤が述べるように、学習者研究は国語教育研究の「中心」に位置すべき研究であり、国語教育研究が教材研究主体の研究であったり、授業研究主体の研究であったりしてはならない（p. 11）」と述べている。また、学習者研究では学習者を集団ではなく個として捉えるべきであるとも述べ、「個が抱えている困難を理解したり、個に必要な「ことばの学び」を検討する（p. 11）」ために行われるべきだとしている。

先の藤森（2013）も2000年以降の「学習者研究」という研究のあり方の自立を認め、「教授に資する知見の一般化から、個別具体的な学習事実の生態的な記述へと研究の重心が変わりつつある（p. 526）」と述べている。

そこで本論では、藤森が示した国語科授業研究か学習者研究かという枠組みを援用し、「書くこ

と(作文)」の教育に関する研究がまとめられている『成果と展望Ⅱ』第三章(pp. 93-148)を見直す。ただし、国語科授業研究については、学習者研究と比較して教授の方法や内容に着眼した視点であることをより明確に示すため、ここからは「教育内容(という視点)」と言い換える。

3. 授業研究(教育内容)を軸に

『成果と展望Ⅱ』第三章の各節のまとめ方について、教育内容視点か学習者視点かという観点に照らしてみる。すると、それぞれの節について大きくは次のような視点からのまとめ方だと言える。

まず、「序(大内善一)」と「1 理論・実践史(菅原稔)」の二つの節は、歴史的視点から、研究史・実践史・個体史を対象にレビューしている。レビューの手法とレビュー対象のいずれもが歴史的視点をもつ。これらの手法・対象は、そもそも授業や学習者を対象とする国語科授業研究や学習者研究の外側に位置する。

次に、「3 学習指導過程・方法(田中宏幸)」と「4 学習指導の計画・教材・評価(桑原哲朗)」は、実践の中にある教育内容を「学習指導」という言葉で言い換えており、それを軸に実践研究のレビューをしている。

また、「5 発達論(村井万里子)」は、書くことの発達論が系統的な教育内容の開発のために受容されたことを示した。この点から教育内容を軸としたレビューだと言える。

さらに、「7 関連諸科学(1渡邊洋子、2中西淳)」についても、関連諸科学が教育内容の課題にどのように応えてきたかということを中心にレビューしている。

「2 学習指導の目的、目標と内容(成田雅樹)」は、正面から書くこと(作文)領域の目的、目標と教育内容との関わりを論じた節であるため、教育内容の中身をより詳細に知ることができる。教育内容の中身は、「3 学習指導過程・方法(田中宏幸)」と「4 学習指導の計画・教材・評価(桑原哲朗)」のまとめ方とも関連する。成田のまとめに表れた「教育内容」の中身については、丁寧に見ていく必要がある。

つまり、3・4・5・7節は教育内容視点からまとめられたレビューであり、その教育内容視点

の中身は2に書かれているということである。

残る「6 比較教育学的研究(佐渡島沙織)」は、教育内容視点と学習者視点のどちらかには分類し難い別の視点からのまとめ方である。佐渡島は、「諸外国との比較」から書くこと(作文)の教育を捉えた研究を広く取り上げており、その「比較の在り方」によって三分類してレビューしている。

ここからは、歴史的視点/教育内容視点/学習者視点の観点でのまとめ方についてより詳しく分析していく。

3. 1. 歴史的視点

まず、歴史的視点によってまとめられた「序」と「1 理論・実践史」の節を取り上げる。「序」については『成果と展望』第I集・第II集ともに大内善一が執筆しており、第II集は第I集の第三章全体に加筆する形でまとめられているため、第I集も見ていくこととする。

3. 1. 1. 「序(大内善一)」

第I集

第I集で大内は、戦後の書くこと(作文)の領域の研究史を概観した文献(野地 1971・1986、田近 1982、飛田 1985、大内 1988)を取り上げている。そのうち野地(1971)は、書くこと(作文)領域の四つの研究分野「I 歴史研究」「II 比較研究」「III 固有の研究(作文教育学研究)」「IV 関連分野の研究」を設定し、これをもとに作文教育研究史の概観を行なったものである。大内(1988)は、野地の四分野を引き継ぎ、昭和47年から61年までの研究について考察を行なったものである。彼らが用いる分野のうち、「学習者」に関わる部分としては「III 固有の研究(作文教育学研究)」の中の「個体史的研究—指導者・学習者による個体史研究(大内 2003 p. 146)」がある。

第II集

第II集では、研究史全体を概観した新たな文献はないが「本領域における各分野の先行研究としては、実践史・個体史などの歴史研究が存在する(p. 93)」と述べ、そのうちの主要なものを紹介している。このことから、大内は書くこと(作文)領域における研究課題を抽出する方法として、歴史的視点から見ることを優位に位置付けていると言える。第I集・第II集ともに、野地(1971)が

設定し大内（1988）が踏襲した研究分野と「序」に続く第三章の節立てとがほぼ一致している。

3. 1. 2. 「1理論・実践史（菅原稔）」

「1理論・実践史」の節をまとめた菅原稔は、1970年から2000年までの理論史・実践史について、「通史」「个体史・個人史」「課題史・問題史」「文献の解題等」の四つの観点に分類した（p.97）。一方、2000年以降10年の理論史・実践史については、ある地域や団体の取り組みを「通史としてとらえた研究」と、ある実践者（研究的実践者）に焦点を当てて「个体史・個人史としてとらえた研究」の二つに分類し紹介している。「通史としてとらえた研究」は、ある地域や団体の取り組みの内部に閉じられた傾向があり、1970年～2000年に大きな成果を挙げた通史研究とはやや性格が異なるものとして取り上げるにとどまっている（pp.97-99）。もう一方の「个体史・個人史」（田中2008や大内2001）は、同時に「課題史・問題史」でもあるというように総合的な性格を持つものだと高く評価している（pp.99-103）。

以上のように、同じく歴史的視点からまとめられた「序」と「1理論・実践史」であるが、「1理論・実践史」に挙げられた2000年以降の「个体史・個人史」は、1980年代に想定され「序」に採用された「研究課題をもとにした分類」に収まりきらないことが示されていると言える。

3. 2. 教育内容視点

次に、教育内容視点によってまとめられた「2学習指導の目的、目標と内容」と3・4・5・7の節を取り上げる。

「2学習指導の目的、目標と内容（成田雅樹）」は、書くこと（作文）領域における教育内容についてまとめられている。成田は、書くことの意義や目的への一つの答えとしてまず奥水実（1970）の言語機能論を取り上げ、言語の諸機能は社会的通じ合いを軸にした文章表現力の育成に関連する群と、認識力や自己表現力の育成に関連する群とに大別できると述べている（p.105）。これがいわゆる「形式」と「内容」の二項対立とされてきた問題である。

「3学習指導過程・方法」をまとめた田中宏幸は、書くこと指導の実践上の課題は「表現内容（想

の発見」と「表現様式（形）の習得」の統合であり、そのために「場」を重視した指導の充実が図られてきたと述べている（p.113）。田中は、2010年代の書くこと（作文）の学習指導過程・方法に関する研究を、「(1)学習指導過程に即した課題解決の提案」「(2)文種に即した指導の具体化」「(3)想と形の統合を図る指導法の開発」「(4)言語生活を視野に入れた指導の具体化」「(5)カリキュラム化の探究」の五つの観点で整理している。そして10年間の書くこと（作文）領域の研究成果は、学習の過程の細分化と、実践を通して行われた効果的な指導の具体化だとしている。課題としては、研究・実践されているそれぞれの指導方法と思考力や認識力とのつながりが十分に明らかになっていないことと、それぞれの指導同士の関連や体系が判然としないことだと述べている。

3. 3. 学習者視点

最後に、学習者視点が垣間見える部分について挙げる。

「7関連諸科学（¹渡邊洋子、²中西淳）」を見ると、近年増えつつある心理学の知見を援用した書くこと（作文）研究が、学習者の実態を解き明かそうとする意図がみられる。

しかしながら、第三章の大部分が歴史的視点や教育内容の視点から分類・整理されていると言え、明確に学習者の視点からまとめられている節はない。

4. 学習者を軸に

では、2010年までの書くこと（作文）の研究に学習者の視点がないのかというと、そうではない。教育内容の研究として取り上げられた多くの研究は学習者研究としても見ることができる。そうして見たとき、それぞれがどのような学習者の姿に注目しているのかを発見することができる。

4. 1. 『成果と展望Ⅰ』とそれ以前

「書くこと（作文）」の教育研究が学習者の視点を持ち、学習者個々の課題や困難感を研究の出発とするものならば、論者の「書けなさ」に対する捉え方が研究の目的や方法に表れると考えられる。

このような発想から、まず『成果と展望Ⅰ』と

それ以前に行われた研究の中から「書けなさ」への言及を取り上げる。

4. 1. 1. 「書けなさ」についての論点

浜本純逸(1996)は、物事を書き表す過程によって子どもの認識力を育てる点に作文教育の重要性を見ている。その上で作文指導の実践のために、認識の仕方を基準とした文種(生活文、文学的文章、論理的文章)による分類をしている(p. 92)。浜本は「認識」について、「自己と自己をとりまく状況とを力動的に認識すると同時に認識の仕方を身につけ、自己の生活を切り拓いていくような力(p. 92)」と定義している。浜本のいう「認識力」とは指導の側から考えられた内容や方法といった枠組みに収まるものではなく、もう一段階深い根源的な能力であると考えられる。

浜本は、作文をいやがる子どもが発する言葉として「書くことがない」と「どのように書いたらいいのかわからない」の二つを挙げている。そして「書くことがない」はテーマ・題材の問題、「どのように書いたらいいのかわからない」は表現方法の問題であるとしている(p. 94)。また、学習者の文章表現のスランプについては、「小学校三年生から中学校一年生の間に停滞現象が見られることは事実」とし、その原因が発達による「表現方法に関する批評意識」の高まりと、「自我意識の発達」にあるのではないかと仮説している(p. 106)。

この仮説から取り上げられる論点は、以下の三つである。

①学習者の姿から「書くことがない」と「どのように書いたらいいのかわからない」という二つの課題を見出していること

②「書くことがない」と「どのように書いたらいいのかわからない」という課題それぞれに対する学習指導の問題があること

③書けなさの原因は発達論的に捉えられること
この論点①、②に従い、学習者の「書けなさ」への各研究者のまなざしを背景とする学習指導観について、内容主義的な立場をとるものと方法主義的な立場をとるものとに分け、さらに③の発達の視点も加えて見ていく。

4. 1. 2. 内容主義的

「書くこと(作文)」の内容主義的な研究とは、学習者の「書くことがない」という姿を中心的な課題と考え、注目しているものである。

田中宏幸(1998)は、高等学校での実践を念頭に、「書くことがない」という問題に最も注目し、インベンション指導の具体化を試みている。インベンション指導は、表現指導過程の中では記述前の「取材」の段階に位置づけられることが多いが、田中は記述中や記述後の段階にも関わる指導の観点として多様に展開されるべきだと述べている。インベンションという方法の導入を提案している点だけを取り上げると内容主義的に思われなところもある。しかし、田中は具体的な授業実践を取り上げる際に文種や学習指導過程で分類することはなく、どの文種・過程においても書く意欲を支援する指導を目指している。

大村はま(1983)は、中学生の書けなさの原因を「書くことがない」に見ており、「これを、という書くこともないのに、構成の仕方なんて、いろいろ教えてもだめだ(p. 8)」と述べている。また、「こんなばかばかしいこと書いたってしょうがない、(中略)と思うのが中学生ですし、それは責めることでもなくて、成長したしるし(p. 8)」だと、発達論的な視点でも捉えている。それを踏まえて大村は、中学生という時期に合った学習指導では、作品の完成ではなく書く力そのものを付けることを目あてとすべきだと述べる。例えば創作の場合には、書く材料を与えて書き出しを容易にする学習指導として具体化されている。

田中は、高校生が「書きたいこと」や「書くべきこと」を持っているが、それを自分自身で捕まえることが難しいのだと捉えている。よって、「書きたいこと」や「書くべきこと」に出会わせるための支援としてインベンション指導を提案している。

一方で大村は、学習者の発達段階だけでなく、それを含めた「個」へのまなざしを強くもっている。中学生に無理に「書くべきこと」を見つけさせようとせず、題材や詳細な手引きを与えることで書けた体験を積み重ねていく授業実践を行なっている。また、個々に合った題材を手渡して書かせる実践も存在する。

発達の視点から見ると、中等教育の段階では「書くことがない」が大きな問題として存在すること

が見て取れる。ただ、その問題の内実は高校生と中学生の間では違いがあるように読み取れる。

4. 1. 3. 方法主義的（方法論的）

「書くこと（作文）」の方法主義的な研究とは、学習者の「どう書いたらいいかわからない」という姿を中心的な課題と考え、注目しているものである。

大熊徹（1994）は学習者（同書に取り上げられた実践から、主に小学生と考えられる）の作文嫌いの実態として、一に「書くことがない」、二に「どう書いたらいいのかわからない」、三に「書きたくない」を挙げている（p. 196）。そして「書くことがない」という実態の原因は取材段階・主題段階の指導、「どう書いたらいいのかわからない」という実態の原因は構成段階及び記述段階の指導、「書きたくない」という実態の原因は動機付けや意欲を喚起せず、むしろ削いでしまう教師の側にあると述べ、指導の問題として捉えている。そして作文嫌い問題の解決のためには、とくに「どう書いたらいいのかわからない」実態に応えることが必要であると考え（p. 198）、具体的には「構成段階から記述段階に移行する過渡期の断層」を埋める実践を提案している。このような実践の提案のため、大熊は「指導過程」による分類を行っている。

大内善一（2004）は、「国語科作文領域における中心的な「教科内容」は文章表現技術（＝書くことそのもの）にある（p. 215）」と述べている。大内は、「〈作文技術〉が大人の社会からの実用主義的要求・社会的枠組みそのものであるのに対して、「見る」・「追求」という行為は、文字通り個人に属する主体的なもの（p. 216）」とも述べている。よって、「〈作文技術〉の指導だけでは小手先の技術指導に陥る恐れがあるが、個人の思考を伸ばそうとする「教育内容」に偏れば、昭和十年代に波多野完治が批判した綴り方教育のように「言葉からはなれ」て浮遊した指導に陥る恐れがある（p. 216）。この問題について、大内（2012）では田中豊太郎の个体史研究を通じて、「表現指導」の中に「生活指導」を包み込む方法による統一止揚に解決策を見出している。

4. 2. 『成果と展望Ⅱ』以降の約10年間

次に、『成果と展望Ⅱ』以降の約10年間に雑誌『国語科教育』に掲載された論文を、学習者という視点から捉え直す。

10年間で掲載された書くこと（作文）教育に関する研究論文・実践論文は以下の通りである。ここでは基本的に、文法教育の方により大きく関連すると考えられるものや、書評、大会での講話のまとめ等の記事は省いている。

- ・石丸憲一（2011）「地区作文集『ささぶね』にみる意見文の論証的要素の出現の様相」
- ・成田雅樹（2012）「作文評価法改善の試み NAEPの有効性の検討と利用方策の考察」
- ・松山雅子（2012）「旧内ロンドン国語教育センター機関誌'Language Matters'にみる教育改革の胎動：1980年代の書くことの教育を中心に」
- ・小林一貴（2014）「談話実践としての書くことにおける「状況性」と「分散性」」
- ・小林一貴（2016）「書くことの学習の対話的構築と声の方略」
- ・森田香緒里（2016）「低学年児童作文における相手意識の発生と機能：フォリナー・ライティングの国際比較一」
- ・菊田尚人（2018）「日本作文の会における「文筆活動法」の到達点と課題」
- ・高井太郎（2018）「ICTを活用した作文ワークショップの実践：1人1台のChromebookが使用可能な中学1年生を対象として」
- ・山田直之（2020）国語科作文教育における訓育的教授の探求：芦田恵之助の綴り方教育を手がかりに」

以上のうち、学習者の「書けなさ」及び「発達」という視点から再評価できそうなもの、あるいは「学習者観」や「学習者像」について記述があるものについて取り上げ、再評価を試みる。ただし、対象の期間に掲載された論文の傾向として、学習者という視点からの検討が難しいものも多くあった。例えば、芦田恵之助の个体史について禅から学んだ訓育的側面に言及したもの（山田2020）や、日本の作文評価の曖昧さの問題に対して解決方法を提案したもの（成田2012）などである。これらのいくつかについては、学習者という視点を与えることが難しく、また、かえってその論文の意図

から外れてしまうように思われたため、今回は取り上げないこととする。

4. 2. 1. 小林一貴 (2014, 2016)

まず小林一貴 (2014) は、書くことの学習が一種の意味生成の実践であることに注目し、学習者の文章を談話分析の手法で分析している。研究の目的は「談話研究の応用による書くことの教育の理論に基づき、意味生成の実践という立場から学習者の書いた文章を分析し、書くことの学習の成り立ちの一端を明らかにすることにより、学習指導の一助とすること (p. 48)」とあり、談話研究の手法を用いた作文の分析を通じて、書くことの意味を「社会的実践」として拡張しようとするものである。この目的を具体化するための研究方法について大きく紙面が割かれており、焦点が当たっていると見える。書くことを「社会的実践」として捉えるための背景理論としては、Prior (1998) の「書くこと教育を実現するための基本公理 (p. 50)」などが挙げられている。

分析の対象とした事例では、中学1年生に課題文の要約をさせ、それに対する意見文を2度書かせている。その第1次意見文と第2次意見文の間には、教室のグループごとに第1次意見文の発表と意見交流を行なっている。この意見交流そのものは談話分析の対象として取り上げられていないが、意見交流という「談話」の中で起こった生徒間の言葉のやり取りの影響が、第2次意見文の分析の中で明らかにされている。例えば、ある生徒の第1次意見文と第2次意見文を比較したとき、第2次意見文で誰かに「直接に語りかけるような」文末表現が増えていることは、「学習活動の参加者とのやりとりとしての直接性という「状況」への参加と同時に、課題文における話題の関係者への語りかけにもなっている (p. 54)」と分析されている。この授業では、初めに設定されている課題文の読みも重要な要素である。学習者はまず課題文というテキストの議論に参加し、第1次意見文で論点と議論の場の構築などを行う。そして意見交流後の第2次意見文では、新たな議論に自己を位置付けたり自己の変容を意味づけたりする。小林は、書かれたものを談話分析の手法で分析することによって、書くことを意味生成の場として扱い、「談話実践としての書くこと」と「授業談

話」に連続性を見出せることを示している。

小林 (2014) は研究方法に焦点を当てた論文であり、学習者という視点から見るとは難しい。しかし、あえて学習者という視点から見るとすれば、学習者にとって意見文を書くことが課題文を通じた社会参加でありうるのと同時に、意味生成を通じた社会構築でもあるのだという解釈が可能である。研究方法の選択によって、書くこと (作文) を学習者にとっての社会参加・社会構築の可能性を持つ活動に価値づけているからである。その結果、小林 (2014) が (研究方法ではなく) 学習指導に対して提起している点の一つは、書くこと (作文) の授業構成の中に交流活動を闇雲に取り入れるのではなく、教室の談話のうちに発生する議論の断片と、書くことの過程との連続性に留意した上で効果的に取り入れることが重要だという点だと言える。

次に小林一貴 (2016) も対話的談話分析の方法に基づいた分析によって、書くことの学習としての意味生成が授業における学習者の活動のうちどの要因によって生じるのかを検討した研究である。この研究の目的は「ディスコース研究の応用による書くことの分析方法に基づき、授業において書かれた学習者の文章とグループ交流の談話を分析・考察し、学習としての書く行為の成り立ちの要因の一端を明らかにすることにより学習指導の一助とすること (p. 47)」とあり、Kamberelis & Scott (1992) らを引用した上で背景理論を「声の方略」としている。

分析の対象とした事例では、小林 (2014) とほぼ同じような活動の流れ (課題文の要約→交流→第一次意見文→意見交流→第二次意見文) で授業が進められている。ただし、1つの話題について異なる6つの立場から書かれた課題文を6班に分かれて読んで要約し、次に別々の記事を持ち寄って混合班を作りジグソー学習的に交流する点が異なる。また、学習者の「声」を分析対象とするため、2回の意見文の間に行われた生徒同士の意見交流の談話も分析されている。ただし、書くことと交流活動との因果関係を問題にするのではなく、書くことの学習を一連の議論的談話への参加過程ととらえ、対話的構築の実現につながる要因を考察するという手続きをとっている。意見交流の談話の中で行き交い、また書くことの行為の中

でも引用として現れる「声」をキーワードとすることはそれを可能にする。

小林の二つの論文はそれぞれ談話分析の背景とする理論が異なるが、事例における授業の流れはほぼ同じである。よってこの授業で意見文を書くことが意味生成の行為となりうるかどうかは、新たに検討される論点ではないと言える。このことから小林(2014)および(2016)は教育方法の研究ではなく、研究方法を通して教育内容を拡張しようとする研究である。

ちなみに、同著者の研究である小林(2001)は『成果と展望Ⅱ』で「伝え合う力の育成と社会的通じ合いの作文指導」の項目に位置付けられている。小林(2001)が学習者の文章の分析から見出した書き手の「相手意識(言語以前の、相手に働きかけようとする意識)」を、成田(2013)は「作文教育で習得させるべき教科内容」「欠かせない教科内容」と価値づけている。

4. 2. 2. 森田香緒里(2016)

「学習者にとって社会参加の入り口としての書くこと(作文)」という考え方をもち研究としては、森田香緒里(2016)がある。目的は「小学校低学年、特に書字力の習得と安定がある程度期待される2年生の文章表現に焦点を当てて、相手意識の表出を探ること(p.32)」としている。森田のいう「相手意識」とは相手が内容を理解できるような配慮のことである。森田の調査では、「読み手を意識して書く」ことの初期段階にある英国と日本の小学2年生を対象に、子どもの相手意識が文章表現の中で具体的にどのように表出されるのかを分析している。日英の作文データの比較という研究方法をとっているが、あくまでも日本語表現における相手意識の表出やコミュニケーション方略等の特性をより明瞭に抽出するという意図によって選んだ方法であることを強調している(p.32)。

この研究から汲み取れる学習者視点としては、調査において学習者が相手意識を発動する段階にまでスムーズに進めるように「児童が「書いてみたい」と思えるような作文課題(p.32)」を重視した点が挙げられる。また、英語話者と日本語話者の学習者の姿(相手意識の表出)を比較することにより、学習者と言語固有の問題の関わりにつ

いても明らかにしようとしていると言える。

ちなみに、同著者の研究として森田(2008)があるが、これは『成果と展望Ⅱ』の「Ⅷ 国語科教育方法論」の章において、「多言語社会のコミュニケーション」に関わる研究として、研究方法の側面に焦点を当てた取り上げられ方をしている。

4. 2. 3. 高井太郎(2018)

また、高井太郎(2018)は、中学1年生を対象にICTを活用した作文指導の方法を検証する実践研究である。作文を書こうとする学習者にとって必要な教師や仲間の支援を、タブレット機器(Chromebook)の活用によって確保することを目指すものである。

高井はまず、「作文ワークショップ」という指導方法の実践上の課題として「学習者の把握の難しさ」「学習者同士の交流を活性化させる手立て」「個の学習者への教師の指導の充実」「推敲の頻度の維持と書き直しの負荷の軽減」を挙げている(p.50)。このうち「学習者の把握の難しさ」や「学習者同士の交流を活性化させる手立て」という課題については、Chromebookの「学習管理システム」を活用することで、教師が学習者の「書く過程」や「作」を一覧的に把握したり、生徒同士がアドバイスをもらいに行く相手を見つけたりすることができる利点を挙げている。田中(2013)は、書くこと(作文)の学習指導の実践における大きな課題として、教師一人が大勢の学習者に対して行う個別指導の限界を指摘した。それを解消し学びを広げ深めるための場の活用は近年の課題とされてきた。高井(2018)はこの課題にICT活用という形で応えようとする研究の一つであると言える。作文指導においては、個への目配りと場づくりの両方が重要な意味を持つ。そうしたとき、「学習者」を「個」としてどのように想定するかによって、ICT活用でどのような「場」をつくらうとするかが変わるだろう。高井(2018)には実践研究という性格上、学習者に関する記述はあるものの、学習者に対してICT活用がどのような効果を持つかという点に焦点が当たっており、指導方法的な切り取り方であると言える。

4. 2. 4. 磯貝淳一(2012)

学習者の書く活動から「書けない」問題を見取

り、日本語書記史上の「書けない」問題と重ね合わせようという試みとして磯貝淳一(2012)¹がある。磯貝は、学習者が完成した書き言葉として受け取り「読む」ものであった古文について、書記史の観点から見れば、書き手の「書けなさ」が「違和感」としてあらわれた書き言葉であると指摘している。磯貝(2012)における学習者へのまなざしは、やはり「書けなさ」に対するものである。卒業論文を書こうとする学習者が思考を文章化する過程において自己課題と向き合い、文章になりきらない箇条書きとしてなんとか書き表す姿を、「口頭言語と書記言語とのせめぎ合いとしての書記の史的変遷という視点に立つことで明らかとなる「書けなさ」(p.10)」と重ねている。

5. 課題と展望

これまでに学習者の「書けなさ」に向き合った研究が多く行われてきたが、ここ10年の『国語科教育』掲載論文については研究方法や教育内容、教育方法に焦点化した研究が多いことが見てとれた。

ただし、今回は本来参照すべき研究論文・実践論文の全てについて検討できたわけではない。今後は、『成果と展望』の第I集、及び第II集においてレビューされてきた研究を見直し、学習者視点から検討することが必要である。そして、それらに対してはより詳細な論証を行うべきである。

また、過去の研究の「書けなさ」への言及を概観した結果、これまで取り上げられてきた学習者の「書けなさ」は「書くことがない」と「書きたくない」が中心であった。これを踏まえた今後の展望として、「書けなさ」の捉え直しが考えられる。例えば、今まであまり注目されていない「書けなさ」として「自信がない」などがありうるのではないかと考える。

【引用及び参考文献】

全国大学国語教育学会編(2002)『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書
大内善一「序 書くこと(作文) 教育研究史の概観と本章の課題」pp.146-151

全国大学国語教育学会編(2013)『国語科教育学研究の成果と展望II』学芸図書
大内善一「序 書くこと(作文)の教育に関する研究の概観と展望」pp.93-96
菅原稔「書くこと(作文)の教育の理論・実践史に関する研究の成果と展望」pp.97-104
成田雅樹「書くこと(作文)の学習指導の目的、目標と内容に関する研究の成果と展望」pp.105-112
田中宏幸「書くこと(作文)の学習指導過程・方法に関する研究の成果と展望」pp.113-120
桑原哲朗「書くこと(作文)の学習指導の計画・教材・評価に関する研究の成果と展望」pp.121-128
村井万里子「書くこと(作文)の教育の発達論に関する研究の成果と展望」pp.129-132
佐渡島沙織「書くこと(作文)の教育の比較教育学的研究に関する成果と展望」pp.133-140
渡邊洋子「コミュニケーション理論, コンポジション理論, 新しいレトリック理論, 文章心理学, 文体論, 教育工学などとの関わりに関する研究の成果と展望」pp.141-144
中西淳「教育心理学, 認知科学などとの関わりに関する研究の成果と展望」pp.145-148
藤森祐治「国語科授業研究・学習者研究の動向」pp.521-528
石丸憲一(2011)「地区作文集『ささぶね』にみる意見文の論証的要素の出現の様相」『国語科教育』69巻 p.19-26
大内善一(2004)『国語科教育学への道』溪水社
大内善一(2012)『昭和戦前期の綴り方教育にみる「形式」「内容」一元論: 田中豊太郎の綴り方教育論を軸として』溪水社
菊田尚人(2018)「日本作文の会における「文筆活動法」の到達点と課題」『国語科教育』84巻 p.22-30
桑原哲朗(2004)『芦田恵之助の綴り方教師修養論に関する研究』溪水社
小林一貴(2014)「談話実践としての書くことにおける「状況性」と「分散性」」『国語科教育』75巻 p.48-55
小林一貴(2016)「書くことの学習の対話的構築と声の方略」『国語科教育』80巻 p.47-54

¹ 論文ではなく大会のパネル・ディスカッション資料で

あるが、学習者の「書けなさ」に関わる参考資料として挙げる。

- 高井太郎 (2018) 「ICT を活用した作文ワークショップの実践：1 人 1 台の Chromebook が使用可能な中学 1 年生を対象として」『国語科教育』84 巻 p. 49-57
- 田中宏幸 (2008) 『金子彦二郎の作文教育：中等教育における発想力・着想力の指導』溪水社
- 仲島ひとみ (2013) 「高等学校におけるライティングセンター設置の意義：3 年間の実践を通して」『国語科教育』74 巻 p. 62-69
- 成田雅樹 (2012) 「作文評価法改善の試み NAEP の有効性の検討と利用方策の考察」『国語科教育』71 巻 p. 35-42
- 原田大介 (2009) 「国語教育における新たな学習者研究の構築：個へのまなざしの必要性」『国語科教育』65 巻 pp. 11-18
- 原田義則 (2012) 「第 2 節 実践・臨床型研修「わくわく作文塾」の取組を通して(第 4 章 実践的力量形成の様々な取り組み, 国語科教師の実践的力量をどう育むか)」『国語科教育』71 巻 p. 144-149
- 松山雅子 (2012) 「旧内ロンドン国語教育センター機関誌'Language Matters' にみる教育改革の胎動：1980 年代の書くことの教育を中心に」『国語科教育』72 巻 p. 49-56
- 森田香緒里 (2016) 「低学年児童作文における相手意識の発生と機能：フォリナー・ライティングの国際比較一」『国語科教育』80 巻 p. 31-38
- 山田直之 (2020) 国語科作文教育における訓育的教授の探求：芦田恵之助の綴方教育を手がかりに」『国語科教育』87 巻 p. 68-76