

小学校での書写指導に対する教師の指導観の分析

— 「国語科指導法」(書写実技)受講者の実態調査 —

森 美智代⁽¹⁾

本研究は、小学校で書写指導を行う際の教師の指導観について分析するものである。具体的には、教師が平仮名の毛筆指導をする際に想定する、子どものつまずき、その原因、克服のための指導について調査し、分析を行う。

研究方法としては、教師を目指す大学生の指導観について、書写実技の授業分析をもとに考察した。調査分析は、受講者のレポート課題を対象に、テキストマイニングによる解析(形態素解析)を行った。その結果と、実施された授業内容から、以下のような傾向を明らかにした。

1. 指導の必要性が高い文字例として、字形や配置・配列については「か」を、筆使いについては「の」を選択する
2. 技能についての問いにおいては、「目的意識」「相手意識」という単語が使われることはほぼない
3. 技能についての問いでは少なかった「自分」「子ども」という単語使用が、振り返りの問いにおいては上位に位置付く
4. 従来の自己の指導観への内省が記述されている場合であっても、その指導観を変容させるまでには至っていない

キーワード：書写指導、テキストマイニング、形態素解析、書字のつまずき、指導観

1. 研究の目的

本稿の目的は、小学校で書写指導を行う際の教師の指導観について、レポート課題における文章記述を、テキストマイニングの手法(形態素解析)により分析することにある。具体的には、教師が平仮名の毛筆指導をする際、子どもたちのどのようなつまずきを想定し、その原因を何であると考え、さらにその克服のためにどのような指導を行うべきであると考えたのかについて調査し、分析を行う。こうした書写指導を行う際の教師の指導観は、具体的な指導内容として明言化された発言や文章の総体として傾向づけられる性質を持つ。この指導観の背景には、教師自身の経験、経歴(学んだ学問の系譜)に裏付けられた教育観、言語教育観、言語観等が影響しており、教師毎に異なる価値観として併存している。また、長い時間(人生)をか

けて形成された価値観は、多くの場合、簡単には変容し難いものである。

しかし、書写指導を含む国語科の授業づくりにおいて、教師自身の教育観、言語教育観、言語観等の影響は大きく、また教師によって真逆の価値観を持ち得るため、同じ教材を扱いながら全く異なる授業が展開されることもめずらしくない。

本稿では、こうした国語教師の教育観、言語教育観、言語観等に迫るべく、教師の指導観に焦点を当て、書写指導に対する指導観の一端を明らかにする。同時に、教師の指導観がいかに変容し難いかについての考察を行う。それによって、国語科の授業づくり、さらには教師教育に関わる研究の一つの可能性を見出したい。

一方、テキストマイニングの手法を用いた国語教育学の先行研究として長田友紀(2016)がある。テキ

⁽¹⁾福山市立大学教育学部児童教育学科 e-mail: m-mori@fcu.ac.jp

ストマイニングの手法の利点について、長田は次のように述べている。

テキストマイニングでは発話や語の機能を事前に措定しない。統計的な処理により客観的に文書群の特徴語を浮かび上がらせ、その意味については後で分析者が解釈するのである。先入観をもつことなく文書・談話群の特徴を把握できることに利点がある。(p. 252)

本稿では、平仮名の毛筆指導をする際、教師が子どもたちのどのようなつまづきを想定し、その原因を何であると考え、さらにその克服のためにどのような指導を行うべきであると考えているのかについて文章化したレポートを対象として、テキストマイニングの手法により分析することで、レポート群の特徴を把握し、そこから教師の指導観について考察する。

2. 研究方法

研究方法としては、2017年7月に2回(90分×2)にわたり実施された「国語科指導法」(書写実技)の授業を検討し、数年後に教師として教壇に立つ大学生たちの指導観について考察する。調査分析は、公立大学の教員養成課程3年生44名(男子12名、女子32名)を対象として、授業において課されたレポート課題の内容に対し、テキストマイニングによる解析(形態素解析)を行う。

レポート課題の内容は以下の通りである。

問1 自分自身や他の人の平仮名を振り返り、仮説・検証を行った上で、以下の問いに答えなさい。その際、具体的な文字を取り上げ、図を示して説明しなさい。

①「字形や配列、配置に関する技能」について、どのようなつまづきがあるのか、またその原因は何であると考えられるのか説明しなさい。さらにその克服のためにどんな指導を行うべきか書きなさい。(以下、Q1と表記)

②「筆使いに関する技能」について、どのようなつまづきがあるのか、またその原因は何であると考えられるのか説明しなさい。さらにその克服のためにどんな指導を行うべきか書きなさい。(以下、Q2と表記)

問2 書写指導に関する活動(授業)を振り返って、

あなたが学んだことをまとめましょう。(以下、Q3と表記)

テキストマイニングについて、本稿では、文章を自然言語処理してカテゴリ化する部分をJANOME(Pythonで記述されたフリーソフト(Apache License)で、内包辞書としては「mecab-ipadic-2.7.0-20070801」を使用)により行った。また、カテゴリ化したデータを統計的に分析する部分に関してはJANOMEにより解析した内容をデータベースに登録し、データベースの内容をSQLにて解析した。なお、手書きのレポートをテキストデータ化する際に、例として用いられた平仮名についてはカギ括弧で「X」と表記し入力した。また、フリーハンドの図形については★でデータ登録した。辞書については、例として用いられた平仮名を集計するために「あ」～「ん」までを、それ以外にも、うったて(「起筆」を意味する方言)、筆圧、つまづき(「つまづき」と同じ)、折目、折りめ、相手意識、目的意識、一画目、1画目、二画目、2画目、三画目、3画目を辞書登録した。

本稿では、実際に実施された「国語科指導法」(書写実技)の授業内容と、書写実技の課題レポートに対するテキストマイニングによる分析結果とを合わせて考察することで、教師を目指す受講者らが平仮名の毛筆指導をする際、子どもたちのどのようなつまづきを想定し、その原因を何であると考え、さらにその克服のためにどのような指導を行うべきであると考えているのかを明らかにする。加えて、そうした教師の指導観がいかに変容し難いかにについて考察を行う。

3. 授業の概要

3.1 「国語科指導法」の授業概要

分析の対象とする書写実技の授業は、公立大学の小学校教員養成課程における必修科目「国語科指導法」全15回のうちの2回分に位置付いている。表1に示すのは、全15回の実施日と内容の概略である。

シラバスに記載された「国語科指導法」の到達目標は以下の通りである。「小学校国語科教育に関する理論的な基礎知識とその実践的展開力を養うことを主な目的とする。自らの力で学習指導案を作成し、模擬授

業を実施・検討する、国語科授業づくりのための素養を身につける。」

また、授業形態については、第6回まで一斉授業（同じ教材文に対する授業づくりの講義）で受講者が個々にワークシートに書き込みながら進める形をとり、第7回からはグループ毎に異なる教材文に対する指導案作成及び模擬授業の実施へと移行した。書写実技はグループ活動に移行した後の、指導案作成の期間に位置付けている。

表1 「国語科指導法」全15回の内容

回	日付	内容の概略
1	6/12	授業のガイダンス
2	6/15	教材分析 特徴から言語活動を考える
3	6/19	授業づくり① 言語活動と単元名を考える
4	6/22	授業づくり② 学習目標と単元構造を考える
5	6/26	授業づくり③ 単元構造を考える
6	7/3	授業づくり④ 本時の授業を考える
7	7/6	模擬授業の指導案検討・準備
8	7/10	模擬授業に向けた指導案づくり
9	7/13	書写実技①
10	7/20	書写実技②
11	7/24	模擬授業①
12	7/27	模擬授業②
13	7/31	模擬授業③
14	8/3	模擬授業④
15	8/7	授業のまとめとレポート課題

3.2 書写実技の授業概要

全2回の書写実技の時間は、初回到課題レポートを示した上で、松本仁志（2009）を教材として講義を約30分行い、（2.に示したような）レポート課題を仕上げるための実技を60分行った。続く回でも実技90分の中で、レポート課題を仕上げるべく、書写指導の際の学習者のつまずきに関する試行錯誤を促した。

また、書写実技における実技課題は、毛筆による平仮名の書字に限定した。理由として、小学校教育実習における実習先からの要望として、実習生の書く文字に対する改善依頼が例年寄せられ、3ヶ月後に小学校

教育実習に出る受講者たちにとって切実な課題である点が挙げられる。また、平仮名を習い始めた小学校1年生や、平仮名に自信のある高学年の子どもたちを前に板書するといった、日常生活とは異なる状況に対する意識を高める必要があると考えた。

そこで本授業においては、平仮名を対象に、現在の自分の文字を見つめ直し、改善へと結びつけていく展開を仕組むこととした。

4. 指導内容

実際の書写実技で行った指導内容及び指導上の工夫を整理すると、以下の4点に絞られる。①書写指導の目的、②手本を見ない、③単元計画（言語活動の設定）と、④姿勢と筆記具の持ち方である。

4.1 書写指導の目的の指導

講義の冒頭で、書写指導の目的について説明する際、まずは書写と書道の違いについて教材（＝松本（2009））をもとに解説した。この違いについて、松本は以下のように述べている。

書写の目指すところは、国語科の目標を達成する一環として、日常生活や他の学習活動に生きる書写力を育成することです。一方、書道は、現在、高等学校の「芸術」という強化に属しており、芸術科の目標のもとで行われています（p.15）

小学校教員養成の必修科目「国語科指導法」に位置づく本授業においては、書写は、芸術科の科目としての書道ではなく、また書道の入門編としてでもなく、「日常生活や他の学習活動に生きる書写力を育成すること」を目指すものであることを説明した。その際、毛筆が「書写にとっては硬筆書写力育成のための教具（p.15）」であることも説明している。

また、なぜ書写指導があるのかという本質的な内容についての解説に力を入れた。この点について松本は、コミュニケーションを円滑に行うための指導である点を強調している。そこで本授業においても、キーワードとなる「相手意識」「目的意識」に下線を引かせるなどの書き込みを促した。これらの点について、松本は以下のように述べている。

「日常生活に生きる書写力」とは、言い換えれば、「(文字言語による人と人との円滑なコミュニケーションを図るために) 読み手に配慮して読みやすい文字を書く力」、また、「(文字言語によるが円滑に行われるように) 目的に応じて最適の書き方を選択していく書く力」のことだと言えるでしょう。(p. 17)

「場」や「目的」によって異なる「書き方」について想起させるために、松本による図を示しながら、例えば「聴写メモをとる」際には、必要な事項をもらさないように(=目的)、早く読み返せる程度で書く(=書き方)のであって、殊更に丁寧に書く必要はないのだというように、日常場面を想起させながら「相手意識」と「目的意識」の解説を行った。

4.2 手本を見ないという指導

自分の文字を下手だと思っている人が同時に合わせ持つ劣等感の根底に、「手本の呪縛 (p. 23)」があると松本は述べている。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のもとで実現される学びの繰り返しが、結果として、劣等感のような意識を醸成してきたと説明している。

こうしたヒドゥン・カリキュラムに気づき、かつ負のループから逃れるために、本授業においては手本を見ない書写の実技を実践した。具体的には、手本なしで、文字や文字の大きさを指定することなく、とにかく平仮名をまず毛筆で書いてみるよう指示した。その上で小学校1年生の国語科教科書に付録の「ひらがな」一覧を参照し、字形や配列などを比較し、現在の自分自身の文字(平仮名)の特徴について振り返るという活動を行った。

その際、「正しさ」と「整い」の違いについても説明し、整ってはいなくとも、ルールが守られていれば正しい文字として成立すること、しかし、「読みやすさ」という観点からは、「整い」というルールが必要となることを説明した。ただし、それが手本と寸分違わずそっくりに書くこととは異なることも合わせて説明した。

そして、具体的な実技指導の際には、手本のない受講者たちの書字について、それぞれの個性を高く評価

し、かつ、自分の文字の個性を好きになってもらえるように気を配りながら、個別に言葉かけを行った。

4.3 単元計画(言語活動の設定)とのつながりの指導

「国語科指導法」全15回中の第9回と第10回に挿入されている書写実技の時間であるからこそ、本授業では、国語科授業の単元計画の構想(言語活動の設定)と関わらせて講義した。「国語科指導法」では、国語科の授業を実際に構想し、模擬授業として実施し、検討会を通して改善していくことが目指されている。書写実技が、模擬授業の実施の直前に設定されていることから、受講者たちはまさに単元計画を構想している最中に書写実技の講義を受講することとなる。

そこで、書写指導の目的である「日常生活や他の学習活動に生きる書写力を育成すること」を単元計画の際に意識してもらえよう、解説を行った。特に、言語活動を通して、子どもたちが国語の力を身につけていけるような国語科授業づくりの構想において、設定されるリーフレット作りや手紙作り等の言語活動における書写活動の中に、書写指導を盛り込んでいくという指導案作成の可能性を指摘した。リーフレットや手紙を完成させるまでの過程には、目的意識や相手意識に応じた様々な書字活動が行われる。場や目的によって異なる書き方について意識し、普段の自分自身を振り返る機会として、授業の可能性を広げていくことができる。また、思考力や文章力に左右されがちな自己表現のあり様についても、書かれた文字に着目することで、文字の整いや勢い、文字の個性部分として表現される。このことが、思考力や文章力の不足ゆえに力を発揮できていない学習者の自己表現を豊かにしていく可能性を拓いていけると言えよう。

4.4 姿勢と筆記具の持ち方の指導

書くという活動を支える姿勢と筆記具の持ち方の指導については、その重要性を認識しつつも、長い年月をかけて身につけてしまった癖を改善することは難しく、持論を正当化しようとする受講者もいる。しかし松本は、姿勢の指導の重要性を筆記具と用紙との接点を見る角度の面から、また筆記具の持ち方の指導の重要性を握圧(筆記具を握る力)の面から指摘している。筆記具と用紙との接点を不適切な角度から見て書けば、

字形は整えにくくなる。また、握圧が強すぎれば硬直化した文字を、弱すぎれば形の整わない弱い文字を書くことになる (p. 43)。

本授業の受講者たちは、ボランティア活動として授業補助や学習支援で定期的に小学校に向かっている。その活動の中で、子どもたちの書字活動の実態を観察する経験を持った受講者たちは、特に低学年の子どもたちの字形の整いや書字のスピードに関する困難さの原因を推察することになる。本授業では、これらの困難さの原因として姿勢や筆記具の持ち方があることを指摘し、成長した大人以上に、発育過程にある子どもたちにとって手首の駆動や用紙の固定が書字活動に与える影響が大きいことを解説した。そして、楽しく書きたいという子どもの思いを実現させてやりたいのであれば、姿勢や筆記具の持ち方の指導は軽視できないことを指摘した。

5. 結果と考察

調査対象者は先述の通り、書写実技のレポート課題提出者、全44名（男子12名、女子32名）である。レポート課題の概要は以下の通りである。

Q1：「字形や配列、配置に関する技能」について

Q2：「筆使いに関する技能」について

Q3：自己の学びの振り返りについて

表2に示すのは、総文字数と、一人あたりの平均文字数並びに問ごとの平均文字数である。全体的にQ1とQ2の回答として書かれた分量に大きな差がないのに対し、Q3への回答の分量が少ないことがわかる。この理由として、解答欄として用意されたスペースの大きさがQ3だけかなり狭い点が挙げられる。

また、表3には、総単語数に対する、問ごとの動詞数と名詞数を示した。本稿においては、指導観に着目した問ごとの回答に対する傾向を考察するために、動詞と名詞に限定し、分析を行うこととした。

表2 平均文字数

総文字数	35374
一人あたりの平均文字数	803.9545
Q1での一人あたりの平均文字数	319.7955
Q2での一人あたりの平均文字数	292.1818
Q3での一人あたりの平均文字数	191.9733

表3 問ごとの動詞数と名詞数

	総単語数	動詞数	名詞数
Q1	8134	1422	2457
Q2	7503	1433	2153
Q3	4863	847	1389
全体	20500	3702	5999

5.1 多くの学生に用いられた単語

抽出された単語のうち動詞と名詞に限定し、問ごとくその使用人数を調査した。なお、一般的なテキストマイニングの手法においては、対象のテキストデータ全体における頻出語を、頻出順に一覧する。しかし本稿においては、一人の受講者がレポート上に同じ語を何度も使用する場合を考慮し、より多くの受講者によって使用された語を上位とする一覧を行った。具体的には、より多くの学生に用いられている単語から順に100件を取り出し、その中から「こと」「さ」「い」など、内容との関連が低い単語を消去したものを表4のように一覧した。(以下の一覧も同様の手続きを行った)

表4を見るとまず、「筆」「指導」「書く」といった単語が、ほぼすべての受講者のレポート課題において使用されていたことがわかる。

また、講義内では強調したはずの「相手意識」「目的意識」に関する単語は「意識」(65.91%)があるのみである。一方で「自分」という単語が77.27%の受講者に使用されていることから、自己への省察に関する何らかの記述が多くの受講者になされていることが指摘できる。なお、「つまずき」と「つまづき」については、同一人物において並行して使用されている例がいくつか見られるため、合計人数が総数の44名を上回るという結果となっている。

5.2 字形や配列、配置に関する技能について

表5に示したのは、字形や配列、配置に関する技能について、つまづきの内容と原因、その克服のための指導法に関する問いにおける使用単語の一覧である。

より多くの受講者に使用された特徴的な単語として、「バランス」(75.00%)、「半紙」(59.09%)、「意識」(45.45%)、「配置」(38.64%)、「か」(31.82%)を挙げることができる。

表4 全問を対象とした使用単語一覧

単語	使用人数	(%)	単語	使用人数	(%)
筆	43	97.73	配置	17	38.64
指導	42	95.45	お手本	17	38.64
書く	42	95.45	考える	16	36.36
字	35	79.55	字形	16	36.36
書い	35	79.55	中	16	36.36
自分	34	77.27	授業	15	34.09
原因	33	75.00	きれい	14	31.82
文字	33	75.00	見	14	31.82
バランス	33	75.00	教師	14	31.82
書写	33	75.00	「か」	14	31.82
意識	29	65.91	場合	14	31.82
考え	29	65.91	書け	14	31.82
線	28	63.64	気	13	29.55
「の」	28	63.64	今回	13	29.55
書き	28	63.64	点	13	29.55
半紙	27	61.36	書道	13	29.55
つまずき	27	61.36	中心	12	27.27
部分	27	61.36	普段	12	27.27
克服	26	59.09	図	12	27.27
練習	23	52.27	書ける	12	27.27
つまづき	22	50.00	伝える	12	27.27
書か	20	45.45	丸	12	27.27
全体	20	45.45	際	12	27.27
上	20	45.45	順	12	27.27
つけ	20	45.45	書き方	12	27.27
大切	20	45.45	前	12	27.27
力	18	40.91	使い方	12	27.27
できる	18	40.91			
形	18	40.91			
私	18	40.91			
子ども	18	40.91			

「バランス」については、字形のバランスと、配置や配列のバランスの両方で、かつ、つまずきの原因と指導法の両方にわたり使用されていることから、使用人数が多くなっているものである。

「半紙」については、主に指導法において、半紙に折り目をつけることで字形と配置・配列の両方における整いについて視覚化させようとする文脈で用いられていた。

字形のバランスを指導する方法として散見されたのは、半紙を4つに折った折り目(4つの小部屋)を手がかりに、起筆をどの小部屋のどの位置から始めるのか等を意識させて指導する方法であった。一方、配置・配列の指導法としては、全体における一文字の大きさを視覚化させるために、半紙を2つや4つに折り、折り目をつけるという工夫が見られた。

表5 Q1を対象とした使用単語一覧

単語	使用人数	(%)	単語	使用人数	(%)
バランス	33	75.00	枠	9	20.45
書く	31	70.45	目	9	20.45
原因	30	68.18	図	9	20.45
指導	30	68.18	縦	9	20.45
字	29	65.91	上	9	20.45
文字	27	61.36	とき	9	20.45
半紙	26	59.09	考える	9	20.45
考え	23	52.27	右	9	20.45
書い	23	52.27	手本	8	18.18
線	21	47.73	書け	8	18.18
意識	20	45.45	どこ	8	18.18
つまずき	20	45.45	子ども	8	18.18
克服	19	43.18	普段	8	18.18
つまづき	17	38.64	紙	8	18.18
配置	17	38.64	気	8	18.18
書き	15	34.09	下	7	15.91
「か」	14	31.82	使っ	7	15.91
時	14	31.82	横	7	15.91
部分	14	31.82	画	7	15.91
形	14	31.82	教師	7	15.91
全体	14	31.82	合わせ	7	15.91
自分	14	31.82	お手本	7	15.91
字形	13	29.55	左側	6	13.64
中心	12	27.27	他	6	13.64
的	11	25.00	できる	6	13.64
練習	11	25.00	感覚	6	13.64
方	11	25.00	中	6	13.64
折っ	11	25.00	マス	6	13.64
筆	11	25.00	伝える	6	13.64
点	10	22.73	つける	6	13.64
書か	10	22.73	半分	6	13.64
位置	10	22.73			
見	10	22.73			
配列	10	22.73			
左	10	22.73			
場合	10	22.73			

「意識」については、上記のように、「バランスを意識する」「大きさを意識する」「中心を意識する」「長さを意識する」「空間を意識する」などの使用例が見られた。相手や目的に対する意識という使用例はほとんどない。しかし、一部ではあるが「ただお手本があって、それ通りに書くということだけではなくて、自分で考えながらどうやったら相手に伝えたいことが伝わるかを意識させたいと思います」といった記述も見られた。

「か」の使用については後述する。

5.3 筆使いに関する技能について

表6に示したのは、筆使いに関する技能について、つまずきの内容と原因、その克服のための指導法に関する問いにおける使用単語の一覧である。

より多くの受講者に使用された特徴的な単語として、「筆」(95.45%)、「の」(54.55%)、「力」(36.36%)、「使い」(34.09%)を挙げることができる。

筆使いに関するここでの問いにおいて「筆」や「使い」が多く使用されるのは当然のことと言える。

「力」については、「の」に代表されるような回転を伴う文字を書く際に、力の入れ具合が常に一定であることが、つまずきの原因となるという記述や、回転の直前に力を抜くなどの指導の方法の記述において使用されていた。

5.4 文字例について

表7に示すのは、字形や配置・配列に関する問い(Q1)と筆使いに関する問い(Q2)それぞれにおいて使用された文字例のうち、使用人数が多かったものから上位10件を取り出したものである。

字形や配置・配列については「か」を、筆使いについては「の」を文字例として選択した受講者が多くになっている。このことから、多くの受講者において、字形や配置・配列に関する指導の必要性が高い文字として「か」が、筆使いに関する指導の必要性が高い文字として「の」が選択されたことがわかる。これらの背景には、「か」の字形のように、つまずき易い文字として選ばれたという側面と、「の」のように回転を伴う文字の典型として選ばれ、指導の軸に据えようとした側面とが確認できた。ただし、「か」と「の」が多かった原因として、書写実技の授業において授業者が例として取り上げた文字がこれら2文字であったことも指摘できよう。

5.5 自己の学びの振り返りについて

表7に示すのは、書写指導に関する活動(授業)を振り返って、自身が学んだことを記述する問いにおける使用単語の一覧である。

多くの受講者によって使用されている単語として、「書写」(70.45%)、「自分」(65.91%)がある。書写指導を振り返りながら、自分が学んだことを記述する問いであるため、当然の結果とも言える。

表6 Q2を対象とした使用単語一覧

単語	使用人数	(%)	単語	使用人数	(%)
筆	42	95.45	使い方	8	18.18
指導	38	86.36	「は」	8	18.18
書く	31	70.45	方向	8	18.18
原因	28	63.64	丸	8	18.18
「の」	24	54.55	自分	8	18.18
字	23	52.27	子ども	8	18.18
書い	23	52.27	意識	8	18.18
克服	21	47.73	図	8	18.18
部分	18	40.91	一緒	8	18.18
文字	17	38.64	前	8	18.18
考え	16	36.36	鉛筆	8	18.18
力	16	36.36	「お」	8	18.18
書き	16	36.36	手	8	18.18
時	15	34.09	全体	7	15.91
つまずき	15	34.09	回し	7	15.91
使い	15	34.09	必要	7	15.91
練習	15	34.09	回転	7	15.91
つまづき	13	29.55	先	7	15.91
上	12	27.27	書け	7	15.91
変え	11	25.00	姿勢	7	15.91
線	11	25.00	入れ	7	15.91
筆先	11	25.00	かすれ	7	15.91
手首	11	25.00	中	7	15.91
持つ	11	25.00	使う	6	13.64
持ち	10	22.73	運び	6	13.64
できる	10	22.73	つぶれ	6	13.64
動き	10	22.73	とめ	6	13.64
向き	10	22.73	半紙	6	13.64
「す」	9	20.45	書か	6	13.64
考える	9	20.45	「ま」	6	13.64
度	9	20.45	改善	6	13.64
「あ」	9	20.45	変える	6	13.64
			感覚	6	13.64

表7 問ごとの文字例一覧

Q1		Q2	
文字例	使用人数	文字例	使用人数
「か」	14	「の」	24
「の」	5	「す」	9
「ふ」	5	「あ」	9
「お」	5	「お」	8
「む」	4	「は」	8
「や」	3	「ま」	6
「ま」	3	「ね」	5
「ほ」	3	「む」	5
「ね」	3	「な」	4
「け」	3	「め」	3

表8 Q3を対象とした使用単語一覧

単語	使用人数	(%)	単語	使用人数	(%)
書写	31	70.45	重要	6	13.64
自分	29	65.91	通り	6	13.64
書く	24	54.55	使い方	6	13.64
字	24	54.55	普段	6	13.64
する	23	52.27	人	6	13.64
指導	21	47.73	相手	6	13.64
筆	18	40.91	相手意識	6	13.64
書い	16	36.36	形	5	11.36
大切	15	34.09	書ける	5	11.36
文字	14	31.82	理解	5	11.36
子ども	14	31.82	自身	5	11.36
書道	13	29.55	中	5	11.36
私	13	29.55	考える	5	11.36
お手本	13	29.55	丁寧	5	11.36
授業	13	29.55	ポイント	5	11.36
きれい	12	27.27	時間	5	11.36
感じ	12	27.27	学び	5	11.36
意識	11	25.00	使っ	5	11.36
書き	11	25.00	子	5	11.36
今回	10	22.73	書け	5	11.36
学ん	10	22.73	上手	5	11.36
書き方	9	20.45	教え	5	11.36
使い	9	20.45	学習	4	9.09
苦手	9	20.45	活動	4	9.09
つまずき	8	18.18	練習	4	9.09
順	8	18.18	声	4	9.09
目的	8	18.18	行う	4	9.09
思う	8	18.18	回	4	9.09
バランス	7	15.91	字形	4	9.09
書か	7	15.91	知り	4	9.09
必要	7	15.91	大事	4	9.09
今	7	15.91	目的意識	4	9.09

一方で、「子ども」(31.82%)の使用人数が高いことは着目すべき点である。使用例としては、子どもへの指導という文脈における使用が中心となるが、子どもの文字の個性に気づく、一人一人の子どもを見る、子どものつまずきに気づく、といったものも散見された。自分自身の文字への振り返りが多く記述されるこの問いにおいて、子どもへの視点を示すこれらの記述からは、教育実習を前にした、受講者たちの教師としての立場の自覚化が読み取れる。

また、技能に関する問いにおいては見られなかった「目的」「相手」「相手意識」「目的意識」という単語についても、ある程度の使用実態が見られる。書写指導の授業の目標からはキーワードと言えるこれらの単

語ではあるが、これまでの技能の問いにおいてはほぼ記述されることはなかった。振り返りの問いにおいてやっと記述されたものの、使用した受講者は最も上位の「目的」で全体の18.18%であったことがわかる。

この点について、「お手本」が29.55%の受講者に使用されたことと比較すると次のようなことがわかる。「お手本」については、書写指導の授業方法として、お手本を使用しない活動を仕組んだ点が大きいと推測できる。これに対し、「相手意識」「目的意識」については、教材に線を引かせるなどの活動を指示したのみで、情報の伝達に終始した。このことから、活動を伴う学習を仕組むことで、結果としての学びが確かに位置付くが、一方で情報の伝達に終わる学習においては、振り返りの中で想起されるほど強くは学びが位置付かないことが明らかとなった。

また、技能に関する問いにおいてこれらのキーワードが記述されなかった背景には、教育観、言語教育観、言語観等の価値観の変容のし難さ、つまりは自らの指導観を問い直し、よりよいものへの変えていくことの難しさがあると推測できる。

例えば、活動を伴う学習を設定した「お手本なしの書写実技」であったにもかかわらず、以下のような記述が見られた。

受講者A：どこから線が始まってどこで終わっているかなどに着目しながらまずはお手本通りに書いていくことを指導して、つまずきを克服する
 受講者B：見本をしっかり読んで書くことをしつこく伝えたり、最初は見本も書き入れる(中略＝引用者)ただ、(中略＝引用者)手本そっくりにする必要はないと伝える

受講者AやBからわかるように、講義での内容に基づき「手本そっくりにする必要はない」と記述しつつも、「お手本通りに書いていくことを指導する」という呪縛から抜け出すことができない様子が見られる。特に受講者Bは、Q3において「手本に近づけるといふ手本の呪縛にしばられていたことに気づいた。手本そっくりでなくていいからバランス良くしようねと声をかけてくれる人が自分が小学生の時にいたらなと思う」と書いている。このことから、受講者Bは、自身に対する「手本の呪縛」の影響を内省でき

ており、かつ「手本そっくりでなくていい」と指導してくれる教師の存在が必要であることを指摘しているにもかかわらず、依然として手本そっくりに書くという自らの指導観を変えるまでには至らず、「手本の呪縛」の中にいることがわかる。

このように、教師（をを目指す者）が自らの指導観を問い直し、よりよいものへの変えていくことは容易ではないことが明らかとなった。指導観の変容のためには、自らの価値観を問い直し、変えていくという機会が繰り返し保証される必要があり、時間をかけてゆくりと実現していくものであると言えるだろう。

6. 成果と課題

本稿では、小学校で書写指導を行う際の教師の指導観について、レポート課題における文章記述をテキストマイニングの手法（形態素解析）により分析し考察を行った。

具体的には、実際に実施された「国語科指導法」（書写実技）の授業内容と、書写実技の課題レポートに対するテキストマイニングによる分析結果とを比較することで、教師（をを目指す受講者）が平仮名の毛筆指導をする際、子どもたちのどのようなつまずきを想定し、その原因を何であると考え、さらにその克服のためにどのような指導を行うべきであると考えてのかについて考察した。加えて、そうした教師の指導観がいかに変容し難いかについて考察を行った。

その結果、以下の4点が明らかとなった。

1. 指導の必要性が高い文字例として、字形や配置・配列については「か」を、筆使いについては「の」を選択する傾向がある
2. 技能についての問いにおいては、「目的意識」「相手意識」という単語が使われることはほぼない
3. 技能についての問いでは少なかった「自分」「子ども」という単語使用が、振り返りの問いにおいては上位に位置付く
4. 従来の自己の指導観への内省が記述されている場合であっても、その指導観を変容させるまでには至っていない

課題としては、今回の調査が小学校の現職教師に対して行ったものではなく、「書写指導」を受講した学生に対して行ったものである点が挙げられる。

また、単年度における受講者のみを対象とした調査であったため、対象年度の受講者の特性が反映された結果となった。例えば、対象年度の多くの受講者が、説明のための文字例として、授業者が講義で挙げた「か」「の」をレポート課題において取り上げていた。しかし、他の年度の受講者には、授業者が挙げた文字例を避けて説明する傾向があり、ここには、対象年度の受講者の保守的な特性が表れていると見ることができる。より偏りの少ない傾向を導くためには、対象年度を増やすなど、調査対象者の数を増やしていく必要があるだろう。

今後は、引き続き書写指導に対する教師の指導観を明らかにしていくとともに、指導観をはじめとする価値観がどのようにして変容にまで至るのかについての考察も行っていきたい。

【引用文献】

- 長田友紀（2016）『国語教育における話し合い指導の研究－視覚情報化ツールによるコミュニケーション能力の拡張－』風間書房
- 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

（2017年10月23日受稿，2017年11月24日受理）

Analysis of Teacher's Beliefs about Teaching Calligraphy at Elementary School: Study of Actual "Language (Handwriting) Instruction" Used by Aspiring Teachers

MORI Michiyo ⁽¹⁾

This study analyzes the beliefs that teachers take to teaching handwriting at elementary school.

Specifically, This paper investigated and analyzed the stumbling points for children encounter, their causes, and the guidance for overcoming these problems that a teacher prepares for when teaching Hiragana brushstrokes.

As the research method, this paper examined the approach to teaching of college students aspiring to become teachers based on analyses of practical (Calligraphy) lessons. In this analysis, I conducted a morphological analysis by text mining student reports for issues. Based on the results and the past lessons, the following trends were identified.

1. There are some Japanese characters which require specific instruction: "か" ("ka") because of the shape of character, positioning, and arrangement, "の" "(no)" for its unique brush stroke.
2. In questions about skills, the expression "sense of purpose" and "awareness of others" were rarely used.
3. Though appearing little in questions about skills, the words "myself" and "kids" ranked high in review questions.
4. Even in cases that the aspiring teacher speaks of the need to self-examine one's conventional approach to teaching, the individual does not go as far as to change his/her beliefs about teaching.

Keywords : handwriting instruction, text mining, morphological analysis, stumbling in handwriting, beliefs about teaching

⁽¹⁾Department of Childhood Education, Faculty of Education, Fukuyama City University