

図書紹介

池田久美子 著

『視写の教育—くからだ>に読み書きさせる』

(シリーズ『大学の授業実践』3)

新井保幸*

著者は筆者の古くからの知人で、東京教育大学入学年次は二つ下である。「動的相対主義の無基準性」(『教育哲学研究』第40号, 1979年)や「『はいまわる経験主義』の再評価」(同, 第44号, 1981年)で学会に鮮烈なデビューを果たした。その頃、専門を異にする職場の同僚から『教育哲学研究』を持っているかと訊かれた。お目当ては池田論文だった。そういうことが何度かあった。次に彼女の名前を目にしたのは『岩波講座 教育の方法』の『第5巻 社会と歴史の教育』(1987年)に執筆した長めの論文で、これにも脱帽した。その彼女が満を持して書いた初めての単著となれば、おもしろくなかろうはずがない。

それにしても、「視写の教育」とは、聞き慣れない書名である。「くからだ」に読み書きさせる」という副題も謎めいている。本書の構成は次の通りである。以下、ところどころ筆者の感想を交えながら、章ごとに内容を紹介する。

序 論 なぜ視写を課したのか

第一章 読み書き教育は体育である

第二章 く筆触>とマス目

第三章 写し間違いは思考を刺激する

第四章 「私ならこう書く」——学生の主張

第五章 異同の意識

第六章 くからだ>の鍛え方——早稲田大学「学術的文章の作成」授業と比較する

補 遺 「『書く』っていいなあ」

*筑波大学人間系

序論 なぜ視写を課したのか

視写とは「他人（ひと）の文章を書き写す」ことである。なぜ視写（の教育）なのかという問いには「学生には視写こそが最も役に立つ学習方法だと確信したからである。視写によらなければ、学生の読み書きの力は到底育たないと思ったからである」と答えている。

こう言われても、にわかには納得しがたい。「学生」とは、世のすべての学生を指すのか。視写は、どんな科目でも「最も役に立つ学習方法」なのか。こういった疑問が湧く。しかし読み進むうちにこれらの疑問は解消する。著者が教えていた——過去形で言うのは、2006年に退職しているからである——のは長野県のある短期大学の学生である。そして担当していたのは「日本語表現」という科目（1年生対象の必修科目）だった。学生は「文章が書けない。本も読めない。それなら他人（ひと）の文章を書き写してみるか」。そういう思いから、この教育は始まったようである。だとすれば、苦肉の策だったというふうにも読める。

著者は、履修者27名全員に石坂公成「私の履歴書」（日本経済新聞、2005年3月連載、全30回）の視写を課した。すべて視写すると400字詰原稿用紙で110枚ほどになる。「授業の外で、少しずつ、しかし毎日」を原則とし、併せて授業以外に個人指導（毎週1回、一人10分～20分程度）を半年にわたって実施した。

石坂公成「私の履歴書」を選んだのは、①「正直で飾らない、簡潔な文体」を学ばせたかった、②学生に読ませたい内容だった、からだという。

第一章 読み書き教育は体育である

視写を始めて直後の学生は、手が痛い、疲れるなどと悲鳴を上げる。著者に言わせれば、字を書く〈からだ〉ができていないのだ。夜更かしなどの生活習慣も改善する必要がある。課題に継続的に取り組む体制づくりから始める必要がある。字を書き続けるためには、字を書く姿勢を維持しなければならない。字を書く姿勢を維持するには、そのための筋力が要る。それが鍛えられていない。だからすぐに疲れる。視写という作業は、いままでとは違う〈からだ〉を要求する。視写の過程は、学生にとって「字を書く〈からだ〉をゆっくり獲得していく過程」だった、と著者は述べる。

〈からだ〉とは何か。著者は〈からだ〉を、身体組織、生理的機能、意識、意欲、感情、認識、思考等を「多元的、多重的に含み込んで成り立っている」「不透

明なシステム」であると定義する。「不透明」だというのは、このシステムの内部構造は、ある程度はわかるが、すべてわかるわけではないからである。

〈からだ〉を育てるためには、継続する、繰り返す、溜める、迂回するなどの学習法が必要である。教師は、待つ、委ねる、後日を期す、などの方法で教えないといけない。これらの方法は、非能率的ではあるが、〈からだ〉を育てるためには役に立つ。視写は、この非能率的な学習法の典型である。視写は、読み書きする〈からだ〉を育てる。読み書き教育は、〈からだ〉を育てることなしにはあり得ない。だから、読み書き教育は、その意味で体育なのだと言う。

「読み書き教育は体育である」は、奇を衒った、誇張した表現である。しかし、読み書き教育には〈からだ〉作りという面もあるという指摘は、重要である。

第二章 〈筆触〉とマス目

著者は、視写原稿を点検するとき、字のことをうるさく注意する。字は濃く書け。マス目いっぱい大きく書け。楷書で書け。「リ」と「ソ」や「シ」と「ツ」を明瞭に書き分けよ。「字は下手でよい。ただ、誠実な字を書け。基本に忠実な字を書け。一人よがりな字を書くな」。なぜか。読みにくい字は判読する苦勞を読み手に強いるからである。

筆者も、筆記試験では同様の注意をする。「たくさんの答案を読まなければならないので、なぐり書きの答案はていねいに読んでくれなくてけっこうという意味表示と解釈します。学籍番号なども誤読の余地がないくらい明瞭に書きなさい」。さらに筆者は、なるべくきれいな字で答案を書くことを求める。筆者の経験では、よい答案はだいたい、しっかりした、ていねいな字で書かれている。きれいな字の答案が優秀とは必ずしも言えないが、乱雑な字の答案が優秀であることは、皆無ではないが稀である。ただし筆者は「マス目いっぱい大きく書け」とは要求しない。あまり小さいと困るが、マス目の中に適度な大きさでおさまっていれば支障はないし、適度に余白があった方が読み易いからだ。

あまり説得的とは思えないのが〈筆触〉論である。筆記具で紙に字を書くと、筆記具と紙との間に摩擦が生じる。〈からだ〉はこの摩擦による抵抗を感じとる。この抵抗感が、一点一画の運びの意識をもたらす。この摩擦による抵抗感を〈筆触〉というそうである。しかし、この言葉を新たに知ったからといって、それで何かが変わるというわけでもないし、知らないと困るということもない。書写に

おいては重要な概念なのかもしれないが、視写においても重要なのだという著者の主張は、筆者にはよくわからない（後続の章で少しわかったが）。

第三章 写し間違いは思考を刺激する

「学生は、間違えることは悪であると信じ込んでいる。だから、写し間違えたら叱られるのではないかと恐れている。そのために、写し間違いの痕跡を教師の目から隠そうとする」。第三章はこういう文章で始まる。「間違ったら清書し直すんですよ」という学生からの問いに著者は「間違えた証拠は大切に保存しよう」「絶対に消しゴムや修正テープを使ってはならない。新しい紙に取り替えてもならない」と言い渡す。あたかも刑事が事件現場を保存しようとするように。「それじゃあ、間違えたらどうするんですか」という学生からの問いに著者は「写し間違いは赤で直すこと。どんなに小さい写し間違いでも、例えば『、』『。』の記号一つであっても、一つ一つ丁寧に直すこと」と指示し、その理由を次のように説明する。写し間違いは目立たせるべきなのだ。写し間違えをしないことが大切なのではない。大切なのは、その写し間違いがなぜ起きたかを考えることなのだ。写し間違いには原因がある。自分のせいかもしれないが、もしかしたら相手（石坂氏）のせいかもしれない。間違おうくして間違えたのかもしれない。写し間違いは宝だ。いろいろ写し間違えて、そこでしっかり学習しよう、と。

本書のなかでも特筆されるべき優れた指摘だ。よく「失敗から学べ」というけれども、写し間違いから学ぶことがいろいろあるという。もちろん、だれもが同じように学べるわけではない。写し間違いを「宝」にできるかどうかは指導者の力量によるところが大きい。注意散漫を咎める類の指導ならば、だれにでもできる。しかし著者はもっと高等な指導をした。それが五つの事例（年齢表記、漢字・平仮名表記、助詞の有無、アスペクト、鍵語の選択）である。いずれも精細な分析で、これだけ注意深く読んでもらえたら書き手は満足だろう。目をつけたところはどれも小さな、見過ごしてしまいがちな箇所だが、そこから一般的な問題へと展開していく力量は見事というほかはない。

紙幅の関係で【事例1】のみ紹介する。「七〇歳」と「七十歳」は、同じ年齢を表記する二つの方法である。石坂氏は原則として後者にしたがう。しかし一箇所だけ前者を用いた。したがって、写し間違える学生が多く出た。それについて「ここは石坂氏が悪い。写し間違えるのは当然だ。むしろ、ここでは写し間違える

べきなのだ」とまで著者は述べている。そして、こういう違いに気がつくのは視写したからであり、〈筆触〉が「何か変」という思考を刺激したのだ、と主張する。

第四章 「私ならこう書く」——学生の主張

視写に慣れてくると、学生は石坂氏と自分の違いを意識し始める。正確に写そうと努めれば努めるほど、さまざまな箇所の違いを強く意識するようになる。そして学生は「私ならこう書く」と主張したくなる。

書き替えてしまったのでは視写ではなくなる。しかし、学生が気になった所をそのままにしておくのは惜しい。そこで著者は次のように提案した。「気になる所には、書き込みをしよう。赤以外の色を使う。変だなと思う理由や代案を行間に書き込む。」そして四つの事例（漢字・平仮名表記，人数，接続助詞，出来事の配列）が取り上げられているが、紙幅の関係で紹介は割愛する。

第五章 異同の意識

冒頭、ある教育系大学院の入試問題が組上に載せられる。著者が書いた文章（『読み書きにおける『論理的思考』—『教室語』が考える力を奪う』）の一部が出題されたのだ。設問の文について著者は「受験生はこの設問の文章が理解できただろうか。理解できないと思うのが自然である。……設問の文章が問題だらけの悪文だからである」と言って、悪文である理由を延々十数頁にわたって指摘している。「ついて」と「関して」はちがうのに、その自覚がない。「踏まえながら」と「踏まえて」もちがう。「授業の中で取り入れる」は「授業の中に取り入れる」とすべきといった具合に、言葉の不適切な使い方を、これでもか、これでもかとはばかりに指弾する。出題者と著者とでは、文章に要求する正確さ（明瞭さ）のレベルがまるで違うのである。噛みつかれた出題者は、さぞ面食らったことであろう。

著者によれば「語の異同に対する意識が稀薄である」結果、次のような問題が生じる。「第一に、語の選択を誤る。第二に、特段の理由もなく、類似の語に言い換える。……用語使用の一貫性がない」。なぜこういうことになるのか。著者の答えはこうだ。自他の区別の意識と前述の「語の異同」に対する意識とは一体である。自他の区別の意識（自分ならこうは考えない）が、語の異同に対する意識

(自分ならこの語は使わない)を刺激する。

入試問題批判のあと、再び視写の話にもどる。視写では、自分の考えを加えてはならない。一字一句、句読点一つに到るまで、「寸分たがわず」正確に写すのが、視写のルールである。そこで学生は「寸分たがわず」正確に写そうと努める。ところが、学生はどこかで必ず写し間違える。視写には写し間違いがつきものである。なぜ写し間違いは起きるのか。簡単に言えば、自分の文体が干渉するからである、と述べて、文体の話になる。「文体」とは「くからだ」に形成された言語表現の回路」である。石坂氏とは違うくからだ」をもち、違う文体＝言語表現の回路をもつ学生が視写するわけだから、正確に写さなければという意識だけでは、写し間違いを避けることはできない。くからだ」が言うことを聞かない。このような写し間違いが、語の異同の意識を刺激し、自分と他人（ひと）の文体の違いを実感させるのだという。

第六章 くからだ」の鍛え方

— 早稲田大学「学術的文章の作成」授業と比較する

この章では、佐渡島沙織「早稲田大学における学術的文章作成授業—2年目における成果と課題」（『初年次教育学会誌』第2巻第1号、2009）との比較を行っている。佐渡島氏は1年生対象の授業「学術的文章の作成」（全8回）をコンピュータ配信し、毎回400～500字の作文を書かせる。大学院生の「指導員」が作文にコメントをつけてフィードバックする。これらすべてを電子メールによってやりとりする。

著者は、佐渡島氏の授業と自身の授業との主なちがいで、次の4点を挙げる。

- 1 学生に書かせる文章の量が、佐渡島氏の授業では少なく、著者の授業では多い。
- 2 く筆触」が、佐渡島氏の授業にはなく、著者の授業にはある。
- 3 他人（ひと）の文章に対する意識が、佐渡島氏の授業にはなく、著者の授業にはある。
- 4 学生数が、佐渡島氏の授業では多く、著者の授業では少ない。

この4点はくからだ」の鍛え方の違いを表す、と著者は言う。「私の視写の授業では、手書きのみをさせる」。それは「学生に楽をさせないためである」。パソコ

ン入力だと「書く意識が集中を欠き、散漫になる。散漫な意識で書いた文章に赤を入れてやる親切は、学生を育てない。気楽に（つまり無自覚に）書いた文章でも指導してもらえると誤解させるだけである。佐渡島氏はそうは考えないか」。こう述べて著者は、手書きのときは「意識が集中」するのに対し、パソコン入力では「集中を欠き、散漫になる」と主張する。手書きか、パソコン入力かは本質的な問題ではないと筆者は考えるが、著者にとっては決定的な問題らしい。

パソコン入力と手書きの違いは〈筆触〉の有無にある。〈筆触〉は手書きにおいてのみ生じる。（ここで、ふと疑問に思ったのだが、学生には手書き原稿しか認めない著者は、自身も手書きで本書を書いたのだろうか。それとも自身はパソコン入力で書いたのだろうか。書かれていないからわからないが、仮に後者だとしたらなぜか。）「打鍵と手書きの労力の差は明らかである。手書きは時間と労力がかかる。能率が悪い。しかし、能率が悪いがゆえに、考え迷う時間がある」。これに対してパソコン入力では「考え迷わせてくれる抵抗がない」。また「書き直しの過程がすっかり画面から消え失せるから、夥しい書き直しの跡をたどり、書き直しの判断が本当に正しかったかと悩むことが出来ない」とも述べる。このように著者は手書き優位説を主張するのだが、説得力は弱い。書き直しの跡をたどれないと言うが、パソコン入力でも、途中経過を保存したり、出力したりすることはできる。また、他人にはわからなくても、書いた本人は文章のどこをどう直したか、たいていは記憶している。

著者は言う。コンピュータによる文章作成には〈筆触〉がない。〈筆触〉がないと、学生は「受賞」と「受章」のような違いを意識できない。この意識は〈筆触〉こそがもたらす。キーボードの打鍵では無理である、と。しかし、手書きの方が意識しやすいということは言えても、「打鍵では無理」と断定するのは言い過ぎである。「無理」かどうかは、経験的事実の問題で、論理的判断の問題ではないから、やってみなければわからない。

また、著者は言う。「文を整える」のは何のためか。「語句を明確に使う」のは何のためか。敵と闘い勝つためである。敵に勝つには、文を整えなければならない。敵の文章を目の前に置き、調べ尽くして自らの文を整える。文で勝ち、語句で勝たなければならない、と。ここから、敵の文章は正確に引用すべきである、また「引用は、授業の早い段階で学習させるべきである」という主張へとつながってゆくわけだが、「敵と闘」うだとか「敵に勝つ」だとか、何とも剣呑なことだ

という印象を禁じ得ない。

「佐渡島氏の授業と私の授業との違いは、他人（ひと）の文章に対する意識にある。私は学生に、他人（ひと）の文章を見ないと書けないことを書かせる。他人（ひと）の文章を見なくても書けることは書かせない。佐渡島氏は学生に、他人（ひと）の文章を見なくても書けることを書かせる。他人（ひと）の文章を見ないと書けないことは書かせない」。ここは筆のすべりだろうか。著者がどんな主義・主張を述べようと、それは著者の勝手である。しかし、佐渡島氏について述べるとしたらどうか。佐渡島氏がそういう主義・主張を述べていることを示す引用はない。だから、これは一方的な決めつけである。百歩譲って、この「早稲田大学における学術的文章作成授業」という論文での佐渡島氏はそうだとしよう。ならば、この論文での佐渡島氏は「学生に、他人（ひと）の文章を見なくても書けることを書かせている。他人（ひと）の文章を見ないと書けないことは書かせていない」のように限定的に論ずべきである。この書き方では、佐渡島氏は学生に、いつでも、他人（ひと）の文章を見なくても書けることを書かせ、他人（ひと）の文章を見ないと書けないことは書かせない、と読める。佐渡島氏に対して不当に断定的である。敵の文章を必ず引用せよと主張する著者が、ここでは引用していない。

補遺 「『書く』っていいなあ」

視写を完成した学生は「この視写で何を学んだのか」と題する作文を書いた。（自発的に書いたのか、書くように指示されたのかは不明。）「少しずつでも着実がんばれば、やり遂げられることを学んだ」「自分の字に自信が持てるようになった」「自分に自信を持つことが出来た」などの肯定的な感想が多かった。学生は落ち着き、安定した姿勢で真直ぐに机に向かうようになった。姿勢の変化は、意識の変化と一体であった。当初、負け犬のようで、教師に対して卑屈だった学生に自信が生まれた。ある学生は「書いているうちにだんだんと『書く』っていいなあ」と思い始めてきました」と書いた。著者にとっても、学生のこの一言はうれしかったに違いない。

巻末には宇佐美寛氏による「シリーズ『大学の授業実践』監修の志」が掲載されている。本書はそのシリーズの一冊でもある。

読み応えがある。一気に読み飛ばせるような本ではない。著者が心血を注ぎ精魂を傾けて書いた本は、読者にも精読することを求める。図書紹介としては異例に長く書いた。本書がどういう本であるのかは、できるだけ著者に語ってもらった方がよいと思ったからである。国語教育学からの対応が待たれる。

池田久美子著『視写の教育—くからだに読み書きさせる』
(シリーズ『大学の授業実践』3) 東信堂, 2011年, 2400円(税別)