

生活に根ざした書写指導の研究

↳教科の枠を越えて

胡桃澤 宣光

一 はじめに

最近ではコンピュータなどを使ったワープロソフトが普及し、誰にでも見やすく形の整った「活字体」を目にする機会が多くなった。

私達が毎日目にする新聞を始めとし、雑誌、書物、町で見かける掲示物など、そのほとんどが「活字体」による文字である。また、大学での課題レポート、会社などの多くの書類、通信はキーボードで文字が打ち込まれ、きちんとレイアウトされた見栄えのよいものばかりである。加えて、友人、親類、疎遠になった人などから受け取る手紙、言葉にできない想いを伝えるラブレターも、今や直筆の心のこもった封書ではなく、コンピュータや携帯電話を通して即時に届けられる電子メールに変わりつつある。

このような事実の背景に見て取れるものには一体何があるのだろうか。このことを考えたときに、多くの人は、手書きの汚い文字よりも、パソコンを使って文字を表したほうが美しくて相手にも敬遠

されない、とか、手書きであると字を間違えたときに書き直すのが面倒だという思いを抱くだろう。そして、友達と交わされる電子メールのやり取りも、手軽で便利で早い、という三拍子そろったものとなり、手書きよりも何かと都合がいい、という話になる。

確かに、活字による文字は便利で見やすく、誰にでも親しまれる側面があることは否めない。しかし、時折届けられる一字一字丁寧に書かれたはがきや手紙、活字では表せない美しい達筆の文字を見たととき、気持ちが安らぎ、自分もこういう字が書けるようになりたいと感じることがあるはずである。そう考えると、活字だけではなく、手で一つ一つの文字を書くことのよさや大切さももっと浸透してよいと思われるのだが、その大切さや必要性が分かっただけでも、どうしてもきれいに字が書けないという声を耳にすることが多い。

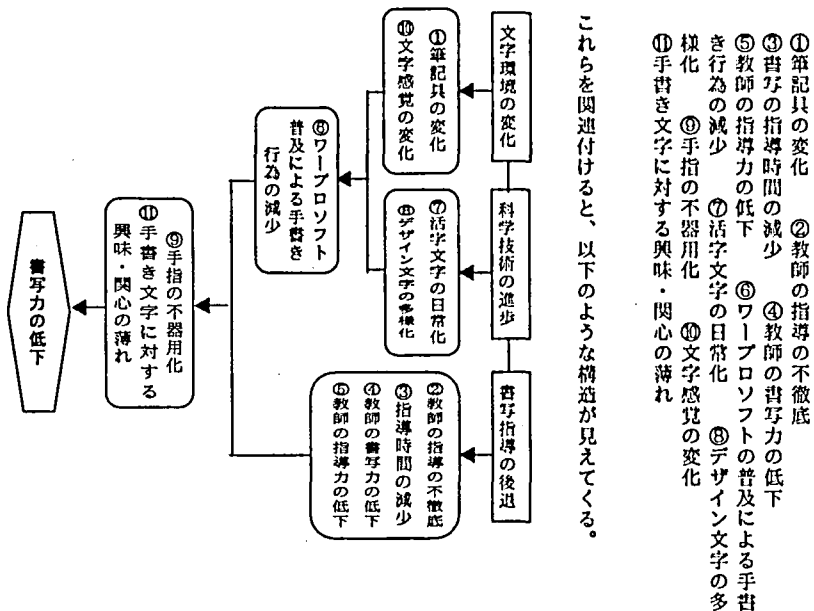
この原因は、国語教育における書写の指導、また、国語科の授業に限らず、日常生活における文字指導が充分でなかったり、文字指導そのものが軽視されていたりしたことにあると言わざるを得ない。「書くこと」の根本である「整った文字を一つ一つ書くこと」、すな

わち書写力を高めることが、私達が生活をしていく中で、何らかの形でよいものとなって表れることを考えると、学習指導要領において「言語事項」の中に位置付けられた「書写」の活動は、他の言語活動に劣ることなく指導がなされなければならないことは言うまでもない。

そこで本論文では、単なる手先の技巧にとどまらず、手書きのよさ・大切さそのものを実感し、教科の枠を超え色々な場面で一人一人の字が表現できるような文字指導・書写指導のあり方について考えてみたい。

二 書写指導の現状と問題点

平成元年に国語科における書写が小・中学校ともに「言語事項」に位置付けられ、以前にも増して「文字を整えて丁寧に書く」という基礎的な観点に立って指導が行われるようになった。しかし、実際に子どもたちが書いた文字を見る限りでは、このねらいが十分に果たされているとは言えない。子どもたちの書写力が目に見えて向上している様子が伺えない理由はどこにあるのだろうか。その問題点を挙げてみると、以下のようになると思われる。



問題点の多くは、相互に関連がありそうである。それぞれの問題の背後にあるものを辿っていったり探ってみたりしながらその構造を明らかにしていくことで、問題の解決の糸口がつかめるだろう。

構図の捉え方や関係付けが曖昧で短絡的すぎるかもしれないが、以下、この構造をもとにして考察を加えてみたい。

まず、現在の書写教育が抱える問題の根本ともいえる原因が三点あると考えられる。それは文字環境の変化・科学技術の進歩・書写指導の後退であるが、この三つは相互の関連があり、起因するものとして相互に重なる部分があるとも考えられる。そして、それぞれから発生する問題が具体的にいくつか挙げられる。文字環境の変化は、①筆記具の変化、⑩文字感覚の変化につながる。また、科学技術の進歩については、⑦活字文字の日常化、⑧デザイン文字の多様化がその具体例となる。書写指導の後退は、②教師の指導の不徹底、③書写の指導時間の減少、④教師の書写力の低下、⑤教師の指導力の低下など様々である。そして、文字環境の変化と科学技術の進歩によって起こった問題(①⑦⑧⑩)は、結果として⑥ワープロソフト普及による手書き行為の減少へとつながり、これが書写指導の後退の原因となる②③④⑤の原因と伴って、⑨手指の不器用化、⑪手書き文字に対する興味・関心の薄れとなり、結果としてそれが書写力そのものの低下となつていられる。他にも原因はあると

思われるが、身近なもので推測すると、この①⑦⑩までの要因が現在の書写教育の問題と大きく絡み合っているに違いない。

この中で特に考えなければならぬのは、教師の書写力・指導力(②④⑤)についてであろう。子どもたちの書字行為に関わり、その能力の向上を図るための最も身近なものは、教師の書写力と指導力である。板書の文字が乱雑であれば、子どももそれでよいと考えるし、子どもが書いた文字の指導が曖昧であったり的確でなかったりすれば、正しく整った文字に近づくことはできない。書写力の向上を図るための一番の手本が教師自身の書かれた文字であることを自覚し、指導にあたらなければならないであろう。

三 発達段階に応じた指導

書写に限らず、すべての学習において指導の段階が存在する。それは子ども達の発達に即して考えられたものであり、その段階を把握しながら学習計画を立てることによって指導の効果があがるといえるからである。書写指導についても同様である。

ここでは、心理学的な部分から見た、書字行為に関係する「発達」について触れてみたい。

1 知覚の発達

まず、文字習得に関わると考えられるうちのひとつとして、「知覚の発達」という部分に触れるが、その中でも菱形の模写行動の発達についてその事例を挙げる。

左の図は、菱形模写の発達過程を示したものである(図1)(『図説 児童心理学事典』より抜粋)。

〈図1〉 菱形模写の発達過程



図形描写の中でも菱形模写の発達が最も遅れると言われているが、この図を見ると、成功率が一〇〇%に近づくのは七歳以後であることが分かる。これが意味するのは、指による精密な部分運動、すなわち図形・文字などの運筆技能が大きく発達するのは五〜六歳ごろであり、小学校入学時、つまり文字を習得し始める時期とほぼ同じ、ということである。このことから、文字を習い始める一年生の段階

で、ひらがなや漢字の書写指導が非常に重要となる、といえる。

2 書字能力の発達

「知覚の発達」とは別に、「言語の発達」という側面から文字習得について見てみると、いくつかの統計が参考として挙げられる(表

1・表2・図2・図3)。

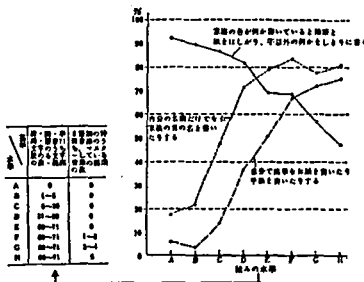
〈表1〉 幼童模写のひらがな習得の割合 (村石理三・天笠節, 1972)

年齢	項目	6歳代前半 (%)	6歳代後半 (%)
模写	全く1文字も読めない(幼児の割合)	1.14(2)	0.20(2)
	1文字以上読める(幼児の割合)	81.63	93.81
	10文字以上読める(幼児の割合)	63.90*	83.74
	上の幼児のうち、すべての練習音節の読ももマスターしている幼児の割合	7.30	0.44
習得	全く1文字も、読取も正しく書けない(幼児の割合)	0.20	20.77
	0文字以上、読取も正しく書く(幼児の割合)	81.27	43.48
	10文字以上読取も正しく書く(幼児の割合)	66.40	31.40
	10文字以上、読取も正しく書く(幼児の割合)	3.37	0.27

〈表2〉 文字習得の割合の時代による変化 (村石理三・天笠節, 1972)

調査年月	対象	調査回数・枚	読取文字数(平均)	読取文字数(平均)の割合	読取文字数(平均)の割合	10文字以上読取も正しく書く(平均)の割合	10文字以上読取も正しく書く(平均)の割合
昭和40年4-6月	幼稚園児(4-6歳)	11回(1000枚)	10.5	26.1	17.0	34.0	32.7
昭和47年11月	幼稚園児(4-6歳)	11回(1000枚)	10.5	26.1	17.0	34.0	32.7

〈図2〉 漢字の習得による幼児の文字と読みの割合の割合 (天笠節, 1972)



これらの統計から、書字能力は年齢が早まっているということが出来る。これは、幼児期からマスメディアを通じて文字言語が絶えず視覚に入ってくることで、すなわち文字環境の変化や、幼児対象の学習教室の増加、つまり文字の早期指導の関心の高まりが大きな要因であると考えることができる。しかし、年齢が早まる一方で、図2・図3に見られるように、幼児は様々な誤記を示す。このことから、小学校入学時における適切な書写指導が必要であるということが出来る。

3 手指の巧緻性・運動性

最後に、手指の巧緻性・運動性と書写指導との関わりについてである。「巧緻性」とは、きめの細かさや器用さを指すが、この点についていくつかの指摘がある。以下は、『月刊国語教育』（一九九三年十二月号）に掲載された「手指の巧緻性・運動性育成の遅れ」についての一部抜粋である。

右手による書字という文化の中で、漢字を初めとする文字生成は行われた。横画が右上がりである手書き文字の特徴をとっても、右手の運動性が影響していることは明らかである。しかし、同じ右上がりの横画を有するにも関わらず、いわゆる整ったものと位置づ

けられる標準の字形は、読むことにおいては有効でも、書くことに関しては幾多の書写技術を必要としている。

この「右手の運動性」は人間が生まれ持った本来のものではなく、字形の伝達性機能を高めようとする意識や、きれいに見せようとする美的意識が働いた上でのもの、つまり書写として身につけた感覚や技術によって生じたもの、ということが出来る。筆者はさらに、横書きの速書きによって、手指の巧緻性・運動性が未発達段階である書字傾向（「はね」「はらい」などの抑揚のある点画への運筆阻害）が如実に表現され、心身の発達から考えれば書写技術の「退行現象」といえるのでは、と指摘し、技術の未習得状態で文字書写を余儀なくされる現実には、書き手を技術的に安易な方向へ追いやってしまおうと懸念している。

まとめとして、筆者はそこに至った原因を三点挙げている。

- ・就学前の文字習得が促進され、書く方法以前に、書かねばならぬ状況に至った。
- ・正しく字形を整えて書く、丁寧に書くという指導が学習者を遅筆に追いやり、情報処理における速書書写力を育成しなかった。
- ・僅かに社会的な支援として働いていた「書塾」すらも、小学校高

学年からは「学習塾」にとつて代われ、情報量の増加に見合う書写力の育成が実現しなかった。

一つ目の指摘は先に述べた「知覚の発達」と大きく関わる。これを見てやはり就学時の段階で適切な書写指導が行われなければならないことがわかる。二つ目は、今後の書写指導の大きな課題といえる。形を整えて丁寧に書くばかりでは、速書きの能力が衰えるどころか、巧緻性の部分でも影響が出てくる。最後の指摘については、果たして本当に「書塾」が社会的な支援として働いていたのか、また、「書塾」が「学習塾」にとつて代わられたのか、それによつて書写力の育成が実現しなかったのは事実なのか、と多くの疑問が残るが、現実として情報量に見合った書写力が育成されているとは言い難いので、課題として据えるべきであろう。

以上見てきたように、発達段階を踏まえた書写指導を行うことによつて、文字の形を正しく整える指導をどのような順序で進めるかということが一層はつきりし、効果が上がると考えられる。問題となる点はまだまだ多くあるが、子どもの心理的な側面を把握し、それと書写指導を関連付けることが重要であろう。

四 硬筆・毛筆の関連性

1 硬筆書写と毛筆書写の連携を図ることの必要性

戦後間もない頃、つまり昭和二十年代は、日常生活において毛筆の使用経験が多く、硬筆の使用頻度に劣らなかつたといつても過言ではないにもかかわらず、毛筆の学習（当時は「習字」は「選択」とされていたという背景がある。その後、徐々に毛筆を使った生活経験が薄れていく中で、昭和四十三年度版学習指導要領では「選択」から「必修」へと改められた。一見矛盾する事柄のように感じられるが、実はこの改訂をきっかけとして、硬筆と毛筆とを、以前のようにならざる内容のものと捉えて指導をするのではなく、毛筆が直接生活の中で必要とされない中で、新たな毛筆書写の指導のあり方を考えていく必要があること提言している。以下に、その旨が示された昭和四十三年度版小学校学習指導要領の解説の書写に関わる部分を掲げる。

毛筆を使用する書写の学習については、国語科教育の一環として、第3学年からすべての児童に履修させることとし、その指導の主眼は、文字の筆順を正し、字形を正確に理解して、文字を正しく整えて書かせることとしている。このような書写のねらいは、硬筆でもある程度達成することができようが、元来かなや漢字は毛筆を使用

して書かれたものであり、また、その筆順なども毛筆を使用する際に考えられたものであるから、文字に対する意識を養い、正確に文字を書く能力をつけるためには、その基礎をつちかうものとして、毛筆を使用して書かせることが最も効果的である。(以下、一線は胡桃澤による)

このような趣旨で、現行では選択とされている毛筆による書写を必修としたのであって、戦前の学校教育で行なわれた習字の指導や、現在高等学校で行っている書道の初歩を指導するためではない、また、毛筆によって文字を書く能力そのものを向上させるといふ目的を直接に持たせるような指導ではない。したがって、今後の毛筆を使用する書写の指導は、その内容・教材・指導法などをじゅうぶんに検討し、今回の改定の趣旨に合った指導をする必要がある。いわば、今までの学校教育では行われなかったような指導内容を考え、ついで、国語科教育としての毛筆による書写のあり方を研究していかねばならないであろう。(以下、略)

この記述においては、硬筆と毛筆に関連性を持たせる旨の内容は直接書かれていないが、おそらくこれが硬筆・毛筆の関連性についてその必要性を論じるきっかけとなった最初の文言と考えてもおかしくはないであろう。傍線部に見られるように、毛筆書写が毛筆を

用いて書く能力そのものを培う役割を担うのではなく、硬筆による書写を主眼に据えた上で、正確に文字を書く基礎を培う役割を果たすことが求められているのである。

2 硬筆・毛筆の関連を持たせた指導の今後

前項の内容を踏まえ、硬筆と毛筆を関連させた指導は今後どうあるべきであろうか。このことを考えたとき、二つの項目が挙げられるだろう。

一つは、毛筆の特性以外の部分を視野に入れて関連を持たせる必要性がある、ということである。前項のいくつかの参考文献の内容を考察して思うことは、毛筆の特性が生かされることはかりが強調されて、そのほかに考えられる要素が欠落しているのではないか、ということである。その他の要素とは、紙に対する字配り、文字の大きさ・太さ、文章で考えたときの字間・行間などである。これらを考慮して関連を考えると、毛筆は毛筆でも、大筆では効果が期待できない。確かに大筆で書くことによって、基本点画がはっきりする上に、文字の構造が理解しやすい利点はある。しかし、紙に対する字配りを第一に考えて硬筆・毛筆の関連を持たせようとすると、大筆での扱いには限界があるのである。硬筆並みの文字の大きさや太さを大筆に求めようとするならば、相当な器用さが必要となるだ

ろう。

これを解消するために有効な用具が、「小筆（細筆）」である。毛筆書写における小筆を用いた小字指導こそが、今後書写教育の課題とされる、生活に根ざした書写のあり方に沿った一つの方法であると考えられる。

この「毛筆書写における小筆を用いた小字指導」については、その実践と効果について研究報告がある。これについては、今後の硬筆・毛筆を関連させた指導を行う上での画期的な提案となっている。大筆で文字を大きく書くことで、字形の認識の面や運筆から硬筆につながる部分もあるが、硬筆という、より日常に近い形の中で毛筆を取り入れることも、硬筆・毛筆の関連を見据え、書写能力の向上をはかるといふ一番の大きなねらいに達するためのひとつの工夫された指導法であると考えられる。

二つ目は、今述べたことを受け、低学年の段階での書写指導を一層工夫する必要がある、ということである。先にも述べたように、毛筆の指導は第三学年からであり、低学年では硬筆のみの扱いである。しかし、硬筆・毛筆の関連の中で細筆を用いることの効用にあるように、細筆による小字指導によって、硬筆にも効果が現れることが期待できる。そうなると、細筆と言う「毛筆」を低学年の段階で取り入れることによって、低学年の段階での「硬筆」による書写

能力の一層の向上が図れると考えられるのである。

学習指導要領に従えば、毛筆は低学年では扱えず、何よりも発達段階から考えて子どもの学習の面からも教師の指導力の面からも難しい。しかし、小筆のように、より硬筆に近い形であって、扱いもそれほど手間がかからないものであれば取り入れることも可能であるように思われる。懸念されるのは、墨汁などの、後始末が困難であるものに対して子どもにどう慎重に扱わせるかということである。これは教師の指導に関わることであるが、いくら小筆が効果があるといっても、扱いがうまくいかなければ授業としては成り立たない。

そこで、小筆に代わる扱いのシンプルなものとして、市販されている「筆ペン」が挙げられる。これならば墨で汚れることはあまりなく、筆の弾力も適度で穂先がばらつくこともない。このように、低学年の小筆の扱いの不具合を解消するものとして「筆ペン」が有効であり、子どもたちにとっても「筆ペン」の扱いにそれほど抵抗を感じないことが予想できる。

以上のことから、硬筆・毛筆の関連を考え、さらに生活に根ざした書写を考えたとき、低学年の段階から小筆を用いることには一定の効果が得られると考えられる。これらのように、今後の硬筆・毛筆の関連指導は、日常の書写経験を踏まえ、より効率的で能力の向上を図れる工夫された指導が求められるであろう。

五 これからの書写活動への提案

1 国語教育における書写のあり方

小学校の新学期指導要領では、毛筆書写の指導時数は年間三十時間程度と定められ、旧学習指導要領から五時間削減された形となった。書写に限らず、総合的な学習の時間の設置により各教科の指導時数そのものが削減され、国語科でも小学校では全体で二十〜五十時間程度削られている。その影響もあると思われるが、やはり書写能力の低下が叫ばれる中で毛筆書写の指導時数が減らされたことは、結果として今後の国語科における書写の位置付けがさらに不安定なものになったと言っても過言ではない。

この状況を、国語教師としてどのように受け止めるべきであろうか。また、この年間三十時間程度の毛筆書写の扱いをどのように捉えるべきであろうか。まず考えなければならないのは、教師が義務教育における毛筆の扱いの必要性をどのように捉えるか、という点である。言い換えれば、この三十時間が、残るべくして残ったのか、それともやむを得ず残ったのか、ということであろう。

私は、これを残るべくして残った結果と捉えたい。毛筆を扱うべからぬが、「硬筆書写の基礎を養うこと」であっても、子どもの生活経

験の中に筆という用具で文字を書くことは必要である。それは、日常に必要か不必要か、実用的か非実用的かという問題ではなく、筆を扱って文字を書くことで、子ども達の気持ちに与える少なからずの影響を大切にしたいという考えからである。たとえ筆で文字を書くことが嫌いな子どもがいたとしても、硬筆用具との違いを感じることででき、また、私たちの生活の中における筆記用具は多種多様であることを実感できる。それだけでも意味があると私は思うのである。

しかし、IT社会といわれる今日において、書字行為が生活の中で減ってきているのは確かである。決してゼロになるとは思われないが、今後だんだんとキーボードのタイピングが書字行為に取って代わられることは推測できる。学校においても、情報教育が一層比重を占め、授業の多くがパーソナルコンピューターなどのIT機器を使ったものになる日が到来するのかもしれない。そのように考えたとき、「書写」はいつの日か学習指導要領から姿を消すのではないかと私は思うのである。しかしこれは、単にとりはずされるということとでなく、国語科の「書く」領域、あるいは教科全体の一部として組み込まれる、ということである。

今まで述べたのはあくまでも推測であり、決してそうなるべきものではない。そうならないために、新学期指導要領で示された書写

のねらいを十分にまっとうできるような書写指導のあり方を追究していかねばならないだろう。

では、学習指導要領の国語科における書写は、どうあるべきなのか。

まず一つとして、毛筆書写三十時間の扱いと、それに伴う硬筆書写の扱いの効率化を図ることである。児童生徒の発達段階と書写の技能的な能力の向上を考えた場合、一時間単位ごとの取り扱いでは、児童生徒にとって学習の区切りの悪いものとなると考えられる。つまり、四十五分や五十分という時間は、技能的に伸び始め、よしあしが分かりかける時間と重なると考えられるのである。三十時間を年間の授業時数で単純分割するのではなく、一つの課題に対して二時間単位で扱うなど、指導時間の弾力化を図ることが求められる。他の授業との兼ね合いもあるが、指導時数を有効に使うためには子どもの学習内容の飲み込み具合に沿った時間の確保が必要であると思われる。

二つ目に、小学校に関して、具体的な指導時数が示されている毛筆書写の時間に硬筆書写を組み込むことである。これは、先に述べた「毛筆と硬筆の関連」とつながるが、実際には現在の学習指導要領で毛筆書写として定められた年間三十時間程度を、書写の時間そのものにあてはめているケースが少なくない。これでは、書写が毛

筆だけの扱いとされたり、毛筆・硬筆あわせて三十時間の扱いとされることもあり得る。このような状況に陥らないようにするために、三十時間のほかに硬筆の書写を取り立てて指導する必要がある。この点については指導要領にも明記されているが、硬筆・毛筆を別々に扱うのではなく、相互に関連させながら毛筆書写の三十時間外にも時間を設けるなどして、書写そのものを充実させていく必要がある。

最後に、いわゆる「速書き」の指導に至るまでの「ゆっくりと丁寧に書く」指導を充実させることである。「速書き」については、中学校学習指導要領の書写に関する指導事項(第二・三学年)の中に、「イ 漢字の楷書や行書とそれらに調和した仮名の書き方を理解して書くとともに、読みやすく速く書くこと。」という記述がある。このように、文字を「読みやすく速く書く」ということが、中学校書写の究極のねらいといってよいものだが、これについては「速く書く」ということよりも「ゆっくりと丁寧に書く」ことが大切なのではないか、という指摘がしばしばある。このような見解に対して、『二十一世紀を目指す国語科教育』では以下のように述べている。

「速く書く」ことよりも、「ゆっくりと丁寧に書く」指導のほうが大切だということは、若い人たちのあいだで言葉や文字が大切に

されていない風潮が強いことを反映しての発言である。話す言葉が単純化され、書く文字は画数も字形もおろそかにされる傾向が強いという、若い人たちの言語表現、文字表現を踏まえてのきわめて切実な今日の問題を背景として提起された意見なのである。

(二二二頁)

このように、「ゆっくりと丁寧を書く」ことの指導の必要性が強調され始めたのは、現在の若者の文字環境から伺える今日の問題と深いつながりがあることを示している。

従って、「速書き」には、その前提となる「ゆっくりと丁寧に書くこと」の指導を充実したものにしなければならない。「ゆっくりと丁寧に書くこと」で「正しさ」が生まれ、その「正しさ」が「速さ」につながっていく。つまり、「速さ」が身につくためには、ゆっくりと丁寧に書くことからくる「正しさ」が必要なのである。全体として「丁寧に書く」よりも「速さ」を求める声が多いわけだが、その「丁寧さ」があつてこそ「速く書く」ことが可能であることを理解し、書写目標の本質である「丁寧に正しく書く」ことを目指した指導が行われなければならない。

2 他教科で生かされる書写とは

書写指導が国語科書写以外でも適宜行われることが望ましいことは述べたが、では、具体的に他教科の中でどのような活動ができるのであろうか。字形指導に関してはノート指導や板書時などで扱えるが、その他の書写的な要素について生かされる場面はないのであろうか。

「書写」とは、通常は書くことそのものを指すが、とらえ方をもう少し広げて「書写」の背景にあるものを含めればその内容は多岐にわたる。例えば、鉛筆一本・筆一本をとってみても、その材料から製品が出来上がる過程まで含めれば、学習・知識として吸収できる教養は無限である。書写を学習する上で、このような背景にあるものを学ぶことで、書写に対する興味や関心が向上することも考えられる。したがって、他の教科では、この背景にあるものを大切にしたい学習が可能であると考えられる。

例えば、社会科では鉛筆の芯を覆っている木材について、林業と関連させながら調べ学習ができる。鉛筆がどのようにしてできるのか、という発展的な学習も可能である。気をつけなければならないのは、主眼はあくまでも調べ学習である。この主眼を逸脱して、書写的要素が全面的に表に出ることは避けなければならない。

また、図画工作科においては、「私達の筆をつくらう」という單元などを設定し、毛筆書写で扱う筆を、実際に作ってみる試みもでき

るだろう。西日本では伝統工業として筆作りがさかんな地域があるが、それらを参考にしてみると、より「筆」そのものを身近に感じることができ、毛筆書写の時間に自分自身で作った筆を使うことが可能となる。このことに喜びを感じない児童生徒はいないであろう。

このように、用具を取り上げてみただけでも、他教科の中で書写が十分に生かされることが分かる。書写に限らず教科間の相関性を強めることを通して、時間の制約を解消し、学習内容に深みと広がりを持たせることが「生きる力」を育むためにも重要な要素であると考えられる。

3 生活に根ざした書写指導のあり方

書写に限らず、文字に関して現在の児童生徒の一般的な意識としては、かなり深刻なものがあるように見受けられる傾向があることは否めない。携帯電話のメールがその例に挙げられるように、文字が単なる記号化、あるいは図案化して、一人歩きしている感がある。結果、若い人たちの書く文字の乱れはかなり目立つたものになっているととらえてもおかしくはない。

このような現状から、今後の生活に根ざした書写指導のあり方として、以下の三点を提案する。

① 国語教育における書写指導が、児童生徒の文字意識を正しい

方向に向けていく中心となること。

② 書写の一斉指導を改め、個人差に応じた書写指導が行われるべきであること。

③ より日常的な書写力を育成するため、実用的な部分の指導に重きを置くこと。

①の「国語教育における書写指導が、児童生徒の文字意識を正しい方向に向けていく中心となること」については、最も重要な問題である。結論から言えば、書写指導は、教科の枠を越えて、すべての教師の理解を得ながら、学校生活全般において児童生徒の書く文字の適正化に不断の努力を重ねる必要があるのである。これは、例えば「マンガ文字」という一種の文字文化に表れることで見えてくる問題であるともいえるが、そこに至るまでもなく、ノートや作文、答案などに見られる、読めればよいとするような自己流の書き方をした文字の多さがこの根本的な問題を引き起こしていると思われる。文字を書くことの楽しさを味わわせながら、正しい字形の文字を書く習慣を身につけさせる訓練が今こそ必要であろう。では、具体的にどのような指導が考えられるか。まず大切なのが、児童生徒の興味・関心である。それを培うためには、手本などで示された模範の文字をただ真似るだけでは興味・関心は損なわれる。それを解消す

一つの方法として考えられるのが、子ども自身が書きたい文字を書く、ということである。例えば、自分の名前、座右の銘やその年の目標、好きな言葉やフレーズなど、自分に愛着がある言葉を選んで、硬筆・毛筆で書くことで、書写能力としての向上に効果があるはずである。もちろん、手本となるのは教師自身の範書であって、そのことから、教師自身も書写力の向上に努めることは必須であると言える。

②の「書写の一斉指導を改め、個人差に応じた書写指導が行われるべきであること」とは、現在の書写指導のあり方を懸念したことからくる新たな方策の一つである。技能的な面が表に出やすい書写は個人差も目に付きやすい。この個人差は、学習への関心や態度の面にも顕著に表れてくるといえるだろう。とりわけ国語科における書写の学習では、児童生徒の個人差が大きく、個人差への対応なしに指導することは難しいし、効果をあげることも期待できないと考えられる。このことから、書写においても個別学習や習熟度別のグループ指導の工夫が必要になってくるのである。

書写における個人差といっても様々である。基本的には子どもの文字意識の違いからくる場合が多いと思われるが、文字を大切にしたい一字一字を整えて書こうとする意識が強いか否かによってまず分かれる。これに関しては毛筆書写で差が大きく、始筆や終筆がうま

くできない子どももいれば、毛筆の特性を生かして手本どおりにうまくまとめる子どももいる。また、個人的に書塾に通っている場合、習熟の度合が著しいこともあるし、逆にそれが原因でかなり癖のある用筆法が身についてしまっている例もある。このように、子ども一人一人の関心・態度や技能の面においてかなりのばらつきがあるので、一斉授業の中での個別化やグループ形態による指導の工夫が必然であるといえる。

具体的に考えてみても、個人差のある子ども達に最初から同じ到達目標を与えても、書写の苦手な子どもはいつも目標に到達することができず、成就感を味わえないために書写嫌いになることがあり得る。技術が未熟な子どもにとってみれば、いつも到達し得ない高い目標やねらいに向かつて学習をすることは苦痛以外のなにものでもない。

このような状況を改善するために、「一人一人の到達目標を具体化する」工夫が考えられる。練習の段階で自分の作品を見て、全部が駄目だというのではなく、自分はここができていないということに気づかせ、今日はこれができるようになるう、ここまではできるようになろうと具体的に自分で目標を立てさせることが大切であると考えられる。内容は、作品を省みることから始まって具体的目標の樹立までいくつかの段階があるが、この場合、最も重要なのは自己

評価力であろう。具体目標にどれだけ近づけたか、どの点を改善すべきか、自分自身で評価できる力が必要である。また、合わせて相互評価や教師による評価を行い、客観的に作品を見る視点を設け、評価基準に公平さを持たせなければならない。これら個人差を把握するには、個々の児童生徒の実態を捉えることが先決である。そのため診断表や、観察カードなどを作成し、一人一人の書写技能・関心・意欲・態度などを硬筆・毛筆両面においてとらえることが可能である。

また、個別学習でなくとも、一斉授業の過程の中にグループ形態の学習指導を取り入れても効果的である。グループ形態は、習熟度別ばかりでなく、進度の異なる児童生徒を組み合わせることでよって相乗効果が期待できる。また、一歩進んでいる子どももの技能を伸ばす手だても小集団学習や個別学習の中で可能である。

このように、書写活動が、気持ちを集中させて文字を書く喜びであり、本質的に子ども一人一人の個別の学習であることを考えると、一斉授業の中で個人差を配慮した指導の開発は重要である。

最後に④の「より日常的な書写力を育成するため、実用的な部分の指導に重きを置くこと」については、生活に役立つ書写力の育成につながる。平成十年度版中学校学習指導要領の第3の2、(3)アに、「書写の能力を生活に役立てる態度を育てるように配慮すること」

とあり、指導項目の一つとして重要な位置付けとなっている。

書写の時間にどんなに上手に毛筆で文字が書けても、普段のノートや手紙・作文の文字が乱雑で、筆順や画数に無頓着であつたら、生活に役立つ書写の態度は全く養われていないことになる。

このため、通常の文字練習に加え、実用的で生活に役立つ教材の工夫が考えられなければならないことは言うまでもないことである。

六 おわりに

文字を書く活動というのは、私たちの日常においては当たり前のことである。しかし、その書かれた文字がどれだけ正しく整っているか、という視点に立ったときに書写指導の必要性が生まれるのだと思う。また、子ども達は必ず一度は「上手な字を書きたい」と思うものである。その欲求を満たし、正しく整った字を書く能力を身につけるために「書写」の存在は欠かせないと思う。

すべてを書き通して思うことは、やはり手で書かれた文字は、活字体では補うことのできないよさがあり、この先どれだけ手書き文字が減少しようとも、決してなくなることはない、ということである。確かに手書き文字は、字形の整齊の面では活字体に及ばない。

しかし活字体は、手書き文字のように人の心に響くような文字には

なり得ない。手書き文字には個性があり、その人らしさが表れる。コンピュータが普及する中にあっても、手書き文字のよさを生かしながら、より整った文字が書けるようになることを目指すため、書写指導に今後一層力が入られることを願う。

(くるみざわのりみつ・信州大学教育学部附属長野中学校)