

小学校における書写指導研究

橋詰 辰男

一 研究の動機

小学校においては、いよいよ本年度（平成四年度）から新学習指導要領が完全実施に移された。

新学習指導要領は、書写に関して、「毛筆は硬筆による書写の能力の基礎を養い、硬筆と毛筆の関連を図ること」を柱に改訂された。

そこで、正しく整った文字を書くために、硬筆・毛筆の関連を図る小字指導を取り入れることは、子ども達の発達段階に適合するのだろうか、もしも適合するとすれば、どのような配慮が必要なのかなどに着目しながら、書写書道教育の指導理論・指導実践についての文献研究に基づき、正しく整った文字を書くために、基礎・基本をおさえながら子ども達の自主的活動をうながす学習過程の在り方や学習指導方法研究、小字指導・評価の在り方を含めた小学校の書写指導について、今までの教育現場での経験と照らし合わせながら、究明しようとしたものである。

二 研究の目的・方法

鉛筆の持ち方の乱れや力の入れ過ぎ、横書き速書学習の不足などに起因する文字の乱れ・乱雑な書写などに代表される子ども達の書写能力低下の問題が叫ばれて久しい。新学習指導要領で打ち出された硬筆・毛筆の関連を図る小字指導を、これまでの大字精習の中に取り入れていくことは、果たして、本当に児童の書写力向上につながるのかを中心にしながら、児童の視覚認知範囲（直線の中心点の見定め）実験や児童の書きやすい文字の大きさの調査の結果を、長野県の明治期の毛筆大字・小字論争、水戸部東松や上條信山の文献研究、全国でもトップレベルの書写指導研究校の実践などで裏付けようと考えたものである。

二二 論文の内容

第一章の長野県の明治期における毛筆大字・小字論争について

明治三十七年から三十九年にかけての信濃教育會機關誌「信濃教育會雜誌」上での秋野太郎と細川恒齋の大字・細字（小字）論争の結論は出てはいないが、両者が細字中心と大字・細字併用とに別れる分岐点となるのは、習字における入門期の指導の困難さと、それまでの習字教育の伝統的価値付け、習字教育の学校教育全体への位置づけ及び習字と書道の関連についての見解の相違などにあるのではないかと考えられる。

習字の入門期の指導の困難さについて細川は、方二寸以上の大字を書くことで、腕や指先の巧緻性の未発達な児童の毛筆に対する抵抗をやわらげようとしているのに対して、秋野は大字でなく細字で指導した方が進歩が著しいと述べている。秋野は習字とは大きく書くものとの伝統的習字観にとられることなく、細字を小筆で書くことの児童の抵抗感の少なさに着目しているからである。大字を大書するには肘を紙から浮かせる懸腕で書かなければならない。この懸腕にすることにまず大きな抵抗がある。肘の位置が決まらず、しかも柔らかな毛筆で線をひくということは、大字になればなるほど複雑な筆使いが必要になってくるわけで、特に入門期の児童にとって抵抗が大きく、ますます難しいこととなってくるのである。細川の言うように大字は字形を正しくし、字体各面の構成が理解しやすいという利点があるが、入門期の特に尋常一年生にとっては懸腕、大筆の筆使いに加えて用具の配置・使用・片付けなどの点においても予想以上の抵抗があるのである。反対に小筆での細字であれば懸腕でなく、紙上に肘・腕・手首を付けたままの提腕あるいは左手を右手の枕にする枕腕でかけ、大筆使用の際の複雑な筆使いが少なく、しかも用具への抵抗も少なく済むのである。従って秋野は、児童にとって大きな抵抗が予想される大字指導ではなく、伝統的習字指導にとらわれない入門期からの細字（小字）指導を提唱したのであろう。

秋野の細字単用論は極端過ぎる禍は免れないが、入門期の尋常一年あるいは二年のまだ幼い子ども達の習字指導としては画期的な面があるように思う。子ども達の懸腕・筆法・用具使用などに対する抵抗を少なくし、しかも日常生活に生きる習字指導であるからである。

子ども達の文字の乱れが叫ばれてから久しい今日、毛筆で半紙一行二字詰あるいは二行四字・六字詰の大字を精習することを通して日常の硬筆での書写能力の向上を図ろうとする書写指導の在り方を再考しなければならぬ時期に來ていると考える。その際この秋野・細川の細字単用・大字細字併用の論争が大いに参考になってくるのである。

即ち、小学校一・二年生で現行行われていた硬筆書写の中心になっていた鉛筆書写に加えて、最近改良が著しく毛筆に近い感覚でも字が書け、しかも扱いの容易な筆ペンによる細字（小字）書写を取り入れること（筆ペンといえども子ども達にとっては消しゴムの使用ができず、緊張感をもって文字が書ける。また正しく持たないとっぺりとした線になってしまい、運筆範囲が狭くなるので、自分で鉛筆の正しい持ち方・書き方についての評価がしやすく、それらに対する意識が拡がるなどの効果がある。）、そして三年生以上については現行の大字中心の指導に加えて、小

筆(筆ペン)による細字(小字)の書写活動も加えていけば、子ども達の鉛筆の持ち方および文字の乱れに対して一つの改善の方策となり、児童の書写能力の向上につながるのではないかと考えるからである。

引用文献

■信濃教育會雜誌より

- ・明治二十二年 四月第三十一号 「尋常小学習字帖編纂要旨及使用法」 (編集委員 白井 毅)
- ・明治二十九年十二月第一二三号 「習字教育ニ就テ」 (在下水鮑 吉原喜一郎)
- ・明治三十一年十二月第一三五号 「習字手本」 (在牟禮 秋野太郎)
- ・明治三十二年 三月第一五〇号 「小学校習字帖編纂旨意書」 (委員)
- ・明治三十六年 七月第二〇三号 「書方教授ノ要領」 (在小諸 赤羽威太郎)
- ・明治三十七年 五月第一一二号 「細字」 (秋野太郎)
- ・明治三十八年十一月第三三〇号 「習字(書方)ニ就テ」 (在更級 會員 細川恒斎)
- ・明治三十九年 二月第三三三号 「細字の事」 (秋野太郎)

参考文献

- ・長野県教育史 第4巻 教育課程編一 昭和五十四年 長野県教育史刊行会発行

第二章 練習せしむべき文字の大きさ(水戸部寅松著「小学校教授用 書法及書方教授法」研究)

水戸部は七年間にわたる二回の実験から、

低学年の児童には大字を課して、書写上の基本的修練がほぼ建設された時期(尋常五学年)になった所で初めて中字・細字を課すことが最良の方策である。

との結論を出すに至り、附属小学校の教授細目で各学年に習わせる文字の大きさを

・尋常一学年	半紙一枚に二行二字詰	四字	10 cm
・尋常二学年	半紙一枚に二行二字詰及び二行三字詰	四字ないし六字	8 cm ~ 10 cm
・尋常三学年	半紙一枚に二行二字詰	六字	8 cm
・尋常四学年	半紙一枚に二行四字詰及び三行三字詰	八字ないし九字	6 cm
・尋常五学年以上	半紙一枚に三行四字詰	十二字	5 cm ~ 6 cm

備考

- 1 尋常一学年より四学年までは大字のみの練習にとどめ、中字・細字は練習しない。
 - 2 尋常五学年よりはまず大字とし、次に中字・細字とする。
 - 3 教授時間の割合は大字二に対して、中字・細字を合わせて一とする。
 - 4 中字・細字の大きさはその学年の書き方手本に指示された大きさとする。
- 以上のように規定し、附属小学校を挙げて書方教育に取り組んだのである。
- 水戸部の出した結論は、本論文第一章の長野県の明治期における毛筆大字・小字論争の細川の考える大字・小字併用論と大いに関係する所がみられるものである。末尾に述べてある私の考えとも大いに共通するところがある。細字の開始時期が五年と三年とで二年の違いはあるが、根本の考えは同じであると思える。

すなわち、文字を書く上での間架・結構・運筆の三要素を大字にて充分に学習しながら、細字に取り組ませるといふものだからである。

細字学習には、容易な筆使い、短時間ですむ道具の準備・片付け、豊富な練習量の確保、硬筆との関連の図りやすさなどの利点が考えられ、大字精習学習の中に是非とも取り入れていかなくてはならないと考える。

水戸部のこの考えは、久米公氏の提唱する小字指導の重要性・必要性についても、明確な根拠を提供するものである。

新学習指導要領で重要視されている硬筆・毛筆の関連を図る書写指導を展望する上で、この水戸部の研究の成果を大いに参考にしていかななくてはならないと考える。

引用・参考文献

「小学校教授用書法及書方教授法」本田小一、水戸部寅松共著 大正二年 目黒書店発行 P319～332

第三章 児童の視覚認識（直線の中心点の見定め）実験について

大字を精習することを通して文字構造の原理・原則を理解させ、字形を整え、ていねいに文字を書く力を養成しようとしてきた今までの書写指導に、細字を取り入れて指導を重ねれば、硬筆と毛筆との間の関連性が強められ、日常生活の大部分を占める硬筆による書写活動に生きて働く力を養成することができ、ひいては文字の乱れの問題解決に迫れるのではないだろうかという拙い仮説に基づき、児童の直線の中心点認識力把握のための実験を行ってみた。

その結果、横線、縦線、正方形のすべてに共通して、線が長くなればなるほど1cmあたりの誤差率が大きくなるとともに正答率が悪くなるということが明らかになった。文字を書くことはすべて線の中心点把握能力によるも

のではないが、この中心点把握能力は、文字構造を正しくするための『書造形の原理』（上條信山提唱）中の平行や等分割（等間隔）、中心線一貫（左右対象）の原理を表現するための基礎になる重要な能力であることには違いない。この直線の中心点把握能力という視点からだけ見たならば、大筆で大きな文字を書く書写活動は、わざわざ難しいことを児童に課しているということになる。それゆえに横線・縦線の1cmから4cm位までの大きさの文字を書く書写活動も大字精習の学習課程の中に取り入れていく必要があるになってくるのである。何故ならば1cmから4cm位までの横線・縦線においての子ども達の直線の中心点把握能力にはあまり学年差がみられず、それよりも長い直線に比べて良い結果を示しているからである。直線の中心点がとらえ易ければ文字を書く時にもその力が発揮され、心の通った、構造的にしっかりとした文字が書けるのではないだろうかと考えられるからである。

子ども達の持っている優れた能力を最大限に発揮させることは、困難なことだからそれだけ抵抗を取り除くことになる。直線の中心点把握能力が比較的に高い水準で発揮される1cmから4cm位までの大きさの文字を書くという書写活動を是非今後の書写の学習課程に取り入れていくべきであると考ええる。

第四章 児童の鉛筆・筆ペンにおける書きやすい文字の大きさに関する調査について

第三章において私は、児童の視覚認識（直線の中心点の見定め）実験の結果、直線の中心点把握能力が比較的高い水準で発揮される、1cmから4cm位までの大きさの文字を書くことを、今後の書写の学習課程に取り入れていくべきである、という結論を出した。そして、鉛筆であれば1cm・2cm位（低学年では2cm・2cm5mm）でよく、毛筆・小筆の場合は2cm・3cm位が望ましいと考えた。

そこでその結論がどの程度児童の実態に適合するものかを実証しようとして、この章においては、どの位の大きさの文字が書きやすいのかを、鉛筆と筆ペンを使って様々な大きさの文字を実際に書いてもらい、その結果何cmの大きさの文字が書きやすかったのかを調査し、実践に役立てようと考えたのである。

その結果、

◆鉛筆

- 三年生では2cmを中心にしながら、3cmの大きさの文字も練習する。
- 四年生では2cmを中心にしながら、1cm・3cmの大きさの文字も練習する。（1cmよりも3cmの方を多くする）
- 五年生では2cmを中心にしながら、1cm・3cmの大きさの文字も練習する。（1cmと3cmはほぼ同じ割合にする）
- 六年生では2cmを中心にしながら、1cm・3cmの大きさの文字も練習する。（3cmよりも1cmの方を多くする）

◆筆ペン

- 三年生では3 cmを中心しながら、4 cmの大きさの文字も練習する。
 - 四年生では3 cmを中心しながら、2・4 cmの大きさの文字も練習する。(2 cmと4 cmはほぼ同じ割合にする)
 - 五年生では3 cmを中心しながら、2・4 cmの大きさの文字も練習する。(4 cmよりも2 cmの方を多くする)
 - 六年生でも3 cmを中心しながら、2・4 cmの大きさの文字も練習する。(4 cmよりも2 cmの方を多くする)
- 以上のような結論に至ったのである。

第五章 書写の学習指導研究

基礎・基本をおさえ、自主的に取り組む書写指導の研究

硬筆・毛筆の関連を図る小字指導を取り入れた書写指導の研究

書写の指導過程は、教材(教科書・手本)や道具の準備に始まり、次時の予定・後片付けに至るまで、限られた時間内に目標が達成できるように、より合理的にそのプロセスを工夫しなければならない。書写は、用具(硬筆・毛筆)を使用するの技能教科的色彩が強いため、指導過程は目標や教材によって授業ごとにかわるということは比較的少ない。したがって最大公約数的な指導過程、いわゆる基本的・一般的な指導過程が大きな意味を持つてくる。

〔「書写指導」〕「小学校編」平成2年 豊原書房発行 P79より引用)

ということを受けて、自分なりの指導過程を考えてみた。あくまで机上の考えであり、実践でこの通りにいくとは考えていないが、この中のほんの一部でもよいから、少しずつ実践に移せればとの思いである。

一 導入(問題把握)

開始

試書1

自己批正

全体批正

用具の準備、学習体制の確認

手本を見ないでそれまで培ってきた自分の力だけで書いてみる。

手本と比較し自分の気付きをもとに、試書1を自己批正する。

手本との比較をしての自分の試書1との相違点などの気付きを発表し合い、教材文字の基準

(文字を書いていく時の指針であり、自己批正・全体批正をする際のチェックポイントにもなるもの)に気付かせていく。

教師は手本の文字に含まれている文字構造の原理・原則がはっきり子ども達に理解できるように教具・助言などを工夫する。

二 展開（問題追究）

基準設定

ここに気を付けて書けばいいんだ、書いたものをこれでチェックするんだと子ども達自身が理解しやすいように、できるだけ簡単に、数もそう多くないように設定する。

試書②

基準に基づいて書写してみる。

自己批評

基準の達成ぐあいをチェックする。

練習用紙作成

試書1・2や自己・全体批評の結果、自分で難しいと思われる文字・箇所について、手本の

個人練習

文字を参考に自分なりの工夫を生かして練習用紙を作る。

自己批評

練習用紙をもとに、その文字の基準と常に照らし合わせながら練習を重ねる。

（中間清書）

自己練習を重ねる中、常に書写したものについて基準と照らし合わせながら自己批評を行う。

教師との検討

中間で基準の達成ぐあい・自己練習の成果を清書してみる。

個人練習

自己練習の結果を教師と一対一で検討する。

全体検討

教師との検討の結果、多くの児童に共通する問題について、全体でどうあればよいのか手本

を再検討したり、それぞれが練習用紙を工夫する基準を設定する。

個人練習

自己批評

自己批評

（終末（発展・応用））

三 終末（発展・応用）

清書

自己批評や全体での検討で明らかになってきた基準に基づき、自己の文字感覚・文字構造の

原理・原則の理解など、子ども達自身の持てる力を出し尽くして清書する。

時には手本を背にし、背臨・背書・暗書といわれるような自分自身のそれまで培ってきた力

のみによって書くことも重要である。子ども達が意欲的にとりくみ、文字構造の理解の仕方

やその実践状態の評価ができたり、試書と比較することによってその時間の上達具合がはっ

きりするなどの利点がある。

硬筆練習

作品主義からの脱却を図り、硬毛の関連を常に子ども達にも意識させるためにも、最後の清

書には必ず硬筆小字で、その時間に学習したことを生かした練習の時間を確保したい。

日常的に書写の時間に継続できるように、書道半紙の右端に練習する。

硬筆の用具は、鉛筆ならば4Bぐらいの柔らかいもの、その他ではフェルトペン、筆ペ

ンなどが利用しやすい。

本時のまとめ

清書したものでそれまでの学習過程をふまえて、文字そのものの技能面と学習への取り組みぐあいの態度面などを自己評価する。

次時の予定

終了

用具の後片付け

引用文献

「書写指導」「小学校編」平成2年 葦原書房発行 P79

第六章 書写指導の実際

現在の勤務校である長野市立山王小学校でのふだんの授業において、今までの研究をふまえて、授業実践を試みた。といっても授業構想・授業案に時間をかけて練りあげたわけではないので、いろいろと至らないことが多々あるのは否めない。これは研究の成果というよりも、研究のひとつのステップとして考えたからである。今後とも実践研究においては、このような姿勢を保ち続けたいと考えているからである。

授業実践（五年生）

一 授業の概略

五年生の場合には、「文字の組み立て方（しよう）」という単元の「放送」を題材にした授業について取り上げるところにする。

「しよう」のつく文字を、組み立て方に注意して書くことが本単元のねらいであり、本時（第一時）は、「しんにょう」の筆使いと「送」の組み立て方を中心に学習を進めるものである。

学習の進め方は、試書Ⅰに始まり、自己批評から自分のめあて・共通課題設定後、課題追究のためのワークシート作り・自己練習と続くように、前章でまとめた学習過程にほぼ沿っているものである。

二 授業から示唆されたこと

五年生には試書Ⅰの後の自己批評時に、めあての設定を試みた。

AK児は、「ていねいにきちんと書きたい。」とのめあてを書いているが、これでは全体的・抽象的すぎる感はない。かえって自己批評での「なおしたい所」のメモの方にある、

「放」での

◆第一画目の点の書き方と第二画目との接合のしかた

◆第三画目と第四画目の方向と長さ

◆第八画目の右はらいの方向と長さ

「送」の

◆つくりの第二・三画目の横画の長さ

◆第二・四画目の長さの関係

◆しんによるのつくり方とその位置（つくりに対するしんによるの位置）

の方に課題がはっきり表れていると考えられる。（次頁の参考資料を参照のこと）

形式的にめあて設定をしても、全体的・抽象的なものしかでてこないのかもしれない。あえて形の上で整えるよりも、自己批評時の「なおしたい所」での気づきに番号をつけるなどして、めあてとして、よりはっきりさせ、意識づけさせるようにした方がよいと考えられる。また、自己批評時にじっくりと手本と比較させ、その題材の基準をはっきりさせたうえで自己練習に入ることも効果的である。

次頁の資料の三枚目の作品にみられるように、児童の気づかない所や児童の力では解決できない箇所については、教師の指導が必要である。机間巡視でA K児の止めてあるしんによるのはらいがとめてあることに気づいた教師が、いったん止めた後ははらうようにアドバイスした後書いたものである。斜めの画が途中で曲がっているので、教師とともに書いてみたものである。

五年生ではA K児を例にとつて考えてきたが、五年生ともなると、手本との比較によって自分の書いたものではない点（課題・めあて）に気づく力は、相当にある場合がみられる。逆に、「いくらよく見て」といってもなかなか実行できない児童のいることも事実である。手本の見方が分からないのだろう。

このように個人差の大きい学級であっても、手本の文字の構造の把握のできにくい児童には、中国の学習法である「描紅」「做影」に基づいた「かご書き」「骨書き」のワークシートによる練習（作成・練習）を多く取り入れるとともに、上條信山提唱の『書造形の原理』による文字構造の理解力を高めていく必要がある。そしてその時間に少しでもいいに整えてできたことに對して、その努力のあとを認め、教師もともに振り返ってみることを通して、やればできる、努力すれば変化することを実感させてやるのが大切だと考えられる。

全体で設定した文字の基準に照らし合わせた結果、自分で設定しためあてに基づき自分で課題追究をした結果を最終の清書と比較して自己評価し、さらにその時間の学習態度や学習成果について簡潔に感想をまとめ、学習の見返りを継続させることが重要であると考えたい。

このような、手本を見ないで自分の力だけで書いてみる試書や自己修正からの課題・めあて設定に基づく自己練習・自己追究による課題解決的な学習を積み重ねることによって、自己追究のできる児童にはほとんど自分の考えを試す場が確保され、個人指導の必要な児童に対しては、重点的に対処できる時間を作り出すことができるのではないかと考える。自分の力で追究していく力を育成するには、生活全般にわたってものをよく見る習慣、先生や友達の話をよく聞き取る習慣をつけていくことも重要になってこよう。

ともかくも、書写の時間はただ単に文字の形を整えていねいに書ければよいとするのではなく、もの見方・感じ方の力を高めることにつながり、ひいては自己と他の関係把握にまで発展し、そういう意味において人間教育の一翼を担っているという意識を教師はしっかりと確認するとともに、子ども達にも折にふれて意識させていくことが大切であるように考える。

また、小字の取り出し授業について考えていくことも必要である。大字中心の授業ではどうしても小字をあつかう時間が不足しがちになるからである。大字で文字構造についての課題追究をした場合は、最終の清書時に二・三分の小字学習の時間が確保されるだけであり、硬筆と毛筆の関連を考えると、これでは何か心もとなない感じがしてならぬからである。

小字の取り出し学習には、

●毛筆大字学習に比べて、筆ペンであっても筆使いが比較的容易なためか、全体的にいていねいに書写できる。

●毛筆大字学習が苦手な児童でも、硬筆小字学習には意欲的に取り組める。

●毛筆大字学習に比べて、道具の準備・後片付けが非常に簡単で、実際に書く時間が相当量、確保されやすい。

●一文字あたりの所要時間が少なく済むため、一定時間内にたくさん文字が書け、しかも筆使いや用具の扱いが容易なため、多字数であってもいねいに書くことができる。

などの利点が実際にみられた。それゆえ、もう少し小字学習の時間を確保するために、小字を取り出し、小字だけの授業が必要になるのである。

めあて設定・大字と小字のかねあい・自己追究と教師の指導場面など、課題は山積している状態であるが、今後とも児童の書写力向上を願って、さらに実践・研究を積み重ねていきたいものだと考えている。

引用・参考文献

「書き方 五年」 平成四年

「書き方 五年」 平成四年 学習指導書

光村図書出版株式会社
光村図書出版株式会社

(はしづめ たつお 長野市立山王小学校教諭)