

小学校における“書写”のあり方

— “書写”に対する学生の意識調査から —

林 朝 子

近年、書写教育の重要性について問い直されているが、小学校教員を目指す学生の書写に対する意識は残念ながら高いとはいえない。本稿では、実際に書写教育を受けてきた学生が感じている書写の思い出やイメージを基に、学生が持っている書写のあり方と本来書写教育が目指す書写のあり方との差異に注目し、書写に対する学生の意識が希薄な背景を明らかにする。学生にとっての書写のイメージは、結果として、毛筆が特化して印象として強く残ってしまっており、そこには書写教育が目指す「毛筆から硬筆へのつながり」はほとんど見られなかった。このような現状を踏まえ、小学校教員養成において、書写の意義を明確に伝え、それらを実践の中で子どもたちに反映できる力を付ける教育を行っていく必要性も示唆された。

キーワード：書写教育の意義、硬筆と毛筆の関連、学習指導要領

1. はじめに

小学校学習指導要領において「書写」は国語の〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕¹⁾に位置付けられており、各学年年間30時間程度を配当することと記されている。しかし、小学校教員を目指す学生たちの書写に対する意識は非常に薄く、小学校の書写の時間に何をしてきたのか記憶に残っていなかったり、「書写」という時間がなぜ設けられているのかという疑問さえ抱いている状態である。書写に対する学生の印象は非常に希薄であると言えるであろう。学生が持つこのような書写に対する印象や意識は彼ら自身が受けてきた書写の授業そのものを反映しているであろう。本稿では、学生たちの小学校書写に対する意識調査を通し、小学校における書写のあり方について、学生の意識と書写教育が目指すものの差異に注目して考察を行い、小学校教員養成において書写に関わる内容をどのように扱っていくべきかを考える足掛かりとしていきたい。

2. 学習指導要領における「書写」²⁾

小学校中学校において国語の〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕に位置付けられている書写のねらいは中学校学習指導要領の以下の文言に集約されるであろう。

平成20年版中学校学習指導要領国語「指導計画の作成の取り扱い」

(2)〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕

の(2)に示す事項については、次のとおり取り扱うこと。

ア 文字を正しく整えて速く書くことができるようにするとともに、書写の能力を学習や生活に役立てる態度を育てるよう配慮すること。

イ 硬筆及び毛筆を使用する書写の指導は各学年で行い、毛筆を使用する書写の指導は硬筆による書写の能力の基礎を養うようにすること。(略)

これらの文言から『明解書写指導』³⁾でも書写のねらいは「正しく、整えて、速く書く」能力と「学習や生活に役立てる」態度を養うこととしている。さらに、小学校学習指導要領国語「第3指導計画の作成と内容の取り扱い」では書写に関して「硬筆を使用する書写の指導は各学年で行い、毛筆を使用する書写の指導は第3学年以上の各学年で行うこと。また毛筆を使用する書写の指導は硬筆による書写の能力の基礎を養うよう指導し、文字を正しく整えて書くことができるようにするとともに、各学年年間30単位時間程度を配当すること」と明記されている。ここで注意したいのは、小学校書写における毛筆の扱いも中学校と同様にあくまでも硬筆書字のための基礎を養うための一活動であるという点である。書写における毛筆は、毛筆書字の完成を目指すものではなく、硬筆書字と関連させた毛筆活動が望ましいと考えられる⁴⁾。本稿では書写教育が目指す書写の在り方を以上のような立場で扱い、調査分析及び考察を行っていく。

3. 調査方法

平成22年度前期に開講した「小学校専門国語」履修生98名を対象に初回授業の最初にアンケート調査を行っ

た。質問項目は以下の2項目である。

質問①：小学校の書写の時間にどんなことをしましたか。どんな気持ちでしたか。小学校の書写に関することならどんなことでもいいので、思いつくままに書いてください。

質問②：小学校における書写の意義は何だと思えますか。

講義を全くしない段階で実施したアンケートであり、学生が持つ小学校書写に関する記憶や印象だけを基に自由記述してもらった。記述内容をカテゴリーに分け、学生の印象から浮き上がった書写のイメージを明らかにしていく。

4. 結果と考察

アンケートの記述内容を分析し、考察を加える。4-1. と4-2. では質問①の回答記述を基に、学生が小学校書写の授業に対しどのような印象、イメージがあるのかを明らかにし、その背景や理由について考察を行う。4-3. では質問②の回答を分析の対象とし、学生自身が考える小学校書写の意義について取り上げる。なお半角数字は回答数を示す。

4-1. 硬筆と毛筆の関係について

小学校書写においては、全学年で硬筆を行い、毛筆は3年生以上で行うとされている。しかし、調査結果では硬筆に関わる記述が19、毛筆に関わる記述が110となり、毛筆に対する印象が硬筆よりも強く残っていると言えるであろう。子どもにとって硬筆による書字は日常的であるが、毛筆という筆記具を用いて文字を書くことは非日常的であり、またそのような不慣れな筆記具を用いること自体、印象に残りやすい要因になっているのだろう。

硬筆の教室活動で目立った回答は「なぞる」ことに対する記述で、回答数8と多くを占めた。「なぞり書きの後、手本を見て自分で書く」という練習が多く取り入れられているのであろう。

また、指導要領では毛筆は硬筆と関連付けて指導を行うという立場であるが、学生の記述には毛筆と硬筆の関連については触れられていなかった。授業で毛筆を取り上げること自体に疑問を抱いていたという記述が2あり、「毛筆は日常生活でほとんど使わないのになぜやらなければならないのだろうと思っていた」「なぜ筆で書くのか意味がわからなかった」と記している。書写では日常的に使用する硬筆へのつながりのある毛筆活動を取り入れるべきであるが、実際には毛筆から硬筆への関係性までを配慮した指導が十分なされているとはいえない状況がうかがわれる。

4-2. 毛筆について

ここでは記述の多かった毛筆に関する内容を4つの項目に分けて詳しく見ていく。

4-2-1. 指導法・練習法について

指導法・練習法に関する回答は9見られた。「教科書を手本に練習して最後に提出」「毎回印刷のお手本が渡されて、それを練習し、一番良く出来たと思うものを提出」という活動である。

「練習中、提出後の教師による添削」についての記述は5であり、朱墨で文字に上書き訂正、コメントの記述、いい箇所への丸付けなどの添削を受けていたようである。

このような一連の活動は松本(1998)⁵⁾が指摘している「説明(示範)→練習→批正(添削)→清書」という「固定的学習指導過程観」が反映された指導法と言えらるだろう。このような固定的な観念に基づく指導法は現在も書写教育現場で多く導入されており⁶⁾、結果的に「教材が変わろうと、授業目標、授業内容といった各授業構成要素が検討されないまま、『固定的学習指導過程観』において常に一定の授業が展開され、それらの構成要素を教師自身が決定するといった意識は生じにくい⁷⁾」という状況を生み出している。

固定的学習指導過程観による毛筆活動を行った場合、4-1.でも触れたが、毛筆から硬筆への関連付けが行われているとは非常に考えにくい。「手本を見て各自で練習をおこない、まとめとして清書をし、提出する」という活動が終わってしまえば、毛筆活動として終了してしまい、この活動を硬筆書字にまで発展しているとは考えにくい。毛筆の手本に近づけて書けたかどうかという点だけに意識が向けられてしまい、提出した時点で達成感を得ることで留まってしまう。

4-2-2. 添削・評価・掲示

添削については4-2-1.でも触れたが、丸付けがあったり、「よろしい」「たいへんよろしい」などのコメントがあるとより意欲的に毛筆に取り組むきっかけになったようである。また、「校内コンテストがあったから意欲的に取り組んだ」「うまく書けると市の作品展に出してもらえたり、表彰してもらえたので嬉しかった」「シールがもらえるようがんばった」というように評価の結果を求めて積極的に課題に取り組んだという記述もあった。このような場合は、教師による添削や評価が動機付け⁸⁾となり、毛筆に積極的に取り組む姿勢へとつながっているとと言えるであろう。

掲示に関する記述は11であるが、「はずかしかった」という記述もあった。清書を提出し、添削後、あるいは添削無しで教室掲示が多く行われているようであるが、毛筆を苦手としている子どもに対しては毛筆への意欲向

上にはつながらない場合もあり、かえってマイナスの効果を与えてしまう場合もある⁹⁾。

4-2-3. 経験の有無

毛筆に対する記述でもっとも多かったのが、書塾に通っていなかったため、毛筆で「上手く」書けなかったというもので、21の記述が見られた。毛筆という特殊な筆記具で「上手な」文字を書こうとした場合、まず筆記具に慣れる必要がある。小学校の授業の書写の時間内だけで毛筆に慣れることはほぼ不可能で、学外での学習経験の有無によって「上手い」字が書けるかどうかは大きく影響を受ける。「習字をやったことがなかったので、うまく書けず、とてもきらいだった」「字が上手な人と下手な人に分かれてしまうのが嫌だった」と、「きらい」「嫌」と明記しているものや、「習字を習っておらず、下手なので、上手な人のような作品が書けず四苦八苦した」「手本を見てもなかなかうまく書けず、周りの上手い人を見てうらやましかった」「習っていませんのでごく苦手で、はずかしかった」「習字を習っている人ばかりほめられるので、あまりいい気にならなかった」など学外での学習経験の無いところから生ずる劣等感や意欲減退などの記述が目立つ。

一方で書道や習字の学習経験がある学生は「習っていたので好きだった」「習っていたので楽しかった」などと習っていたことで毛筆が楽しめたと記述している。

学生の記述に見られるように、毛筆による字を「上手い」字を書くかどうかで判断するならば、経験の有無は重視され、経験が無ければ「上手い」字を書きあげることが困難を要する。しかし、先述したように、小学校書写における毛筆はあくまでも硬筆書字のための基礎を養うための一活動であり、毛筆書字の完成を目的とした活動としては位置付けられておらず、「上手い」字を毛筆で書くことを要求されてはいないのである。このような書写における毛筆に対して「習っていないから嫌だった」という否定的な記述が見られる背景には、書写における毛筆活動が硬筆書字につながるという意識が持てるような授業展開が行われていたかどうかという問題が潜んでいると考えられるであろう。久米(1989)では「書く」動作には「常に個人差が付きまとう。結果として表現差(字形差)が生じる。(中略)それらを画一化することよりも、各個性なりにバランスよく書きこなすようにしていくことが大切なのである。」としており、手本を見て書かせるだけの指導ではなく、点画や字形等を「どのようにして実現するのかの指導」にまで及ぶべきであるとしている。授業で毛筆を取り入れる際に各点画の表現方法を意識させ、実際にどう書くのかを習得させることが毛筆の第一目標であり、そうすることで硬筆書字へとつながる毛筆指導が可能となる。さらに毛筆作品の特徴と

して、大きく太い線で文字を書くことから、字そのものを見つめる時間となってしまうことも、字が「上手い」かどうか意識が向けられてしまう要因と考えられる。書写における毛筆の位置付けで授業展開がされていたとしても、子どもたちにとっては目前にある墨で書かれた大きな文字に対する評価や比較に意識が向いてしまった可能性もあると考えられる。

4-2-4. その他

他に、目立った記述は「準備や片付けが面倒」というもので、10挙げられていた。小学生にとって毛筆用具の準備と後片付けはかなり大変な作業と考えられる。特に、後片付けは筆を洗ったり、ゴミを捨てたりと子どもには決して楽しいとはいえない作業であろう。「服が汚れるか心配だった」というような「汚れる」ことに関する記述も3あり、低学年になればなるほど墨で服や教室を汚すことも避けられないであろう。

「書き初め」について触れた記述も5見られた。普段の授業で毛筆を行わない場合でも冬休みの宿題としてや冬休み明けの書き初め大会などで書く機会があったようである。書写の授業というより、冬休みに特に指導を受けないまま宿題として提出が課せられたり、正月頃に行われるイベントとして思い出に残っているのであろう。書き初めに関しても、書塾経験者はコンクールでの入賞や掲示されることに喜びを感じているが、未経験者にとっては「家で書道用具を出すのが面倒」だったりし、書き初め作品そのものへの意欲的な取り組みは行われていなかったと考えられる。

さらに「左利き」についての記述も2見られた。「利き手が左なので毛筆は無理矢理右に直して、苦痛だった」という内容であった。左から右に書く流れは、日本の文字の特徴であり、右手で書くことに適している文字である。しかし、利き手を強制的に変えさせることは子どもに与える心理的影響も大きく、十分な注意が必要である。

4-3. 小学校における書写の意義

ここでは学生の回答記述から見える、学生自身がイメージする書写の意義について分析し、考察を行いたい。ここでは書写全体の意義について質問を行ったので、硬筆毛筆を両方を含めた内容で書写の意義を考えた結果の回答と考える。

回答内容を分析すると、国語書写が考える書写の意義と非常に似通った記述が多く見られた。

回答で目立った記述は「集中力を身につける」20と「日本の文化や歴史に触れる」18である。「集中力」に関しては国語書写の中で直接的なねらいとしては掲げられていないが、文字を書くことに専念することで結果的に集中力を養う機会となりうるであろう。「日本の文化

や歴史」に関しても書写のねらいの中では明記されていないが、学習指導要領国語の目標に掲げられている「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる」という目標につながると考えられる。

文字を書くことに関しての意義としては、「文字の成り立ちや形を学ぶ」が21と多くを占めた。具体的には「ハネ、折れなどの基本点画を学習する」「字形を把握する」「文字のバランスを知る」などが挙げられている。実際に文字を書くことについて学ぶ前段階の態度として「文字に向き合う」7、「文字に親しむ」6の記述も見られた。

「文字の成り立ちや形を学習」後に「文字を書くことを意識」5し、そして「丁寧に書く」15ことへつながり、「正しい字」6、「きれいな字」13を書こうとする態度、書きたいという気持ちへと結びつき、最終的に「相手が読みやすい字を書く」8という意識へとつながっていく。「読みやすい字を書く」というのは先述した国語の目標に掲げられている「伝え合う力」につながると考えられる。何かを伝える場合には、相手が読める文字を書かなければ何も伝わらない。文字によるコミュニケーションが成立するためには、相手の存在を考慮に入れた「読みやすい字」が必須であり、この点が国語の中に書写が位置づけられる大きな要因であるともいえるであろう。

学生の記述から書写の意義についてまとめ、図式化すると次のようになるであろう。

「文字に向き合う」「文字に親しむ」ことからスタートし、最終的に「相手が読みやすい文字を書く」ことに

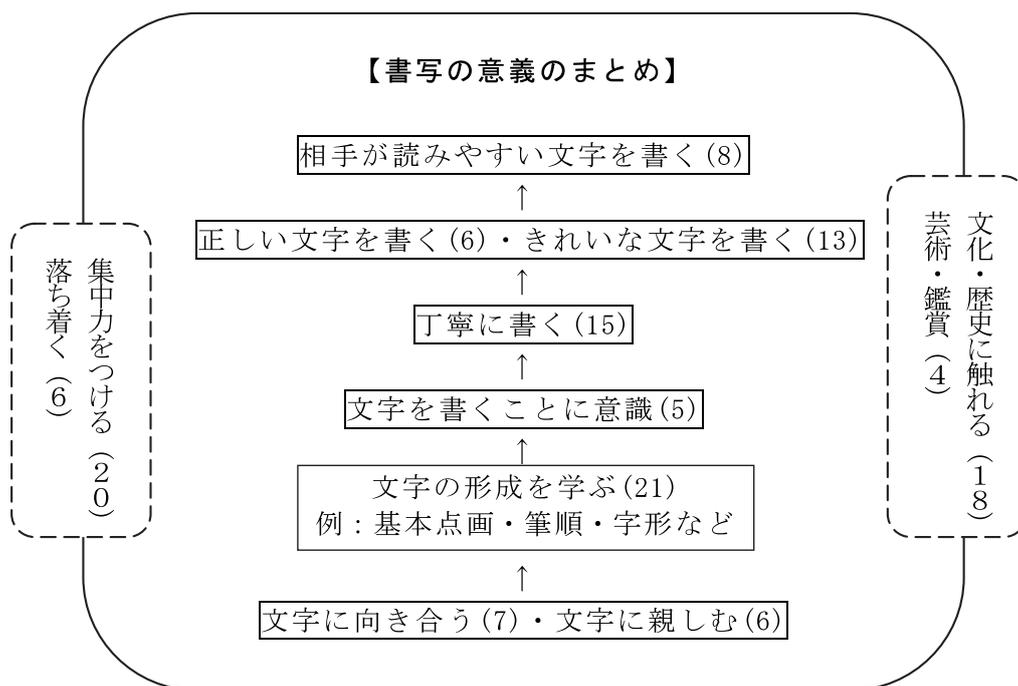
つながる流れが考えられる。その流れの中で、結果的に「集中力をつけ」たり「落ち着く」時間を得られたり、「文化歴史に触れ」「芸術鑑賞」へもつながっていく。

この図式は各学生の複数回答記述をまとめたものであるため各学生が到達目標として「相手が読みやすい文字を書く」ことを掲げているわけではない。しかし、全ての記述を総合することで、書写の意義を一連の流れとしてまとめられたことは、学生自身が書写の意義の一部に対してだけでも意識が向けられていると考えられ、評価できるであろう。また、「正しい文字」「きれいな文字」を書く必要性や「丁寧に書く」理由についてより質問を行えば、「相手が読みやすい文字」という意識につながる可能性も考えられる。

4-1, 4-2. で取り上げた書写に対する記述では、積極的な態度で書写に取り組んでいた学生は少数で、毛筆にいたっては書塾経験の有無によって意欲に大きな差が出ていた。このような状態の中で、書写を学ぶ意義についてどの程度の認識があるのか非常に不安を抱いていたが、書写そのものに対する意義は部分的であったとしても各学生が把握しているといえるであろう。

5. まとめと教員養成教育への課題

4. では学生の書写に対する記憶や印象に基づく記述を分析し、学生自身が書写教育に対する意識がなぜ希薄であるのか、なぜ積極的に書写に向かうことができなかったのかを明確にできた。それらを踏まえて、まとめと今後の課題として、小学校教員養成に関わる教育で書写内容をどのように扱っていくべきかについて述べたい。



学生が受けてきた毛筆指導は、本来の書写教育が目指す硬筆と関連させた毛筆ではなく、毛筆で文字を書くことが目的になってしまう（あるいは、目的と感じてしまう）指導が多かったと言えるであろう。毛筆自体が目的となってしまった場合、書塾経験の有無による毛筆の得手不得手は必然で、そのことによって劣等感や意欲減退へとつながり、結果的に書写活動への積極的な参加が促されなくなっている。

このような状態を避けるためには、教師自身が毛筆が導入されている意義を十分に理解し把握した上で、授業展開を行う必要があるであろう。毛筆指導の際、日常生活で用いる硬筆へとどうつなげられるのかを教師が意識できるかどうかによって授業展開も大きく変化するであろう。毛筆を特化させない授業展開を考えていける教員養成が望まれる。

その際に重要視されるのが「自信」であろう。毛筆が嫌だった理由として「習っていないから恥ずかしい」などが挙げられていたが、教師となった際に自身の書く文字に最低限の自信を持てなければ、子どもたちへの指導も十分には行えず、子どもの書字能力を伸ばす工夫も最大限に行えないであろう¹⁰⁾。

さらに、教師の添削・評価・掲示方法によっても、心理的な面での影響が大きく、動機付けとして有効な場合もあるが、マイナス効果を与えてしまう可能性もあることを理解しておくことも必要である。

このように学生自身の持つ書写のイメージからスタートし、書写のあり方を捉え直すことで、学生自身が不快感を抱いたり、疑問視していた点を明らかにし、その理由も把握した上での書写教育の在り方を考えていくことが可能となる。これは、学生自身の学習に向かう積極的な姿勢につながり、有意義な教員養成へと結びつくであろう。

また、小学校における書写の意義については、学生の中で非常に広い解釈が展開されており、その意義を子どもたちに伝えるためにどのような書写教育が可能となるのかという視点からも書写について考えるきっかけとなるであろう。

今後は更に具体的な書写教育実践へと結び付けるための教員養成教育と共に、毛筆から硬筆へつながる効果的な指導方法の実践に基づく研究が必要であろう。今後の課題としていきたい。

注

- 1) 「書写」は小学校学習指導要領平成20年版では〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕、平成10年版では〔言語事項〕に位置付けられている。
- 2) 小学校国語科における「書写」の位置付けの歴史的変遷は『明解書写教育』（2009）参照。

3) pp.8 参照

4) 小田部(1996)は、平成元年小学校学習指導要領の「硬筆についても、毛筆との関連を図りながら、特に取り上げて指導するよう配慮すること」に注目し、「用筆法」「運筆法」を明確に区別した指導を行うことで硬筆と毛筆を関連付けた指導が可能としている。

5) 松本(1998)pp.95-96 参照

6) 青山(2002)pp.12-13 参照

7) 同上

8) 當波(2002)では書写教育における内発的・外発的動機づけについて触れられており、内発的動機づけは好奇心を利用し「学習者の『上手に書きたい』という願望や、『どうすれば教材（手本）のように書けるのだろうか』という意識が挙げられる」とし、外発的動機づけでは結果の知識を重視し「書初め展や校内(教室)掲示の実施による他者との比較」などが挙げられている。

9) 當波(2002)では「まとめ書きされたものへの加朱添削、さらにその後の展示・返却、また、添削を加えない作品の教室掲示等も学習者によっては劣等感に陥ることも考えられ、逆効果になりかねない。まとめ書きへの対処の方法は、学習者個々の達成感が明確なものとなり、次の書写の授業への行動喚起となるよう考えなければならない」としており、学習者の意欲をマイナスに導く添削や掲示に注意を促している。なお、「まとめ書き」は「練習を行って、練習成果をまとめて書いたもの」であり、清書に当てはまるものである。

10) この場合の「自信」はただ文字が「上手く」書けることを意味しているのではない。久米(1989)ではある子どもの文章を取り上げ、「『その先生の文字は、すばらしすぎて、私たちには、とても、ついていけないような気がした』という一文があった。高い書写技能を身につけることは願わしい。しかし、それが、教師としての十分条件ではないことを考えさせる一文ではないか」と述べている。

参考文献

- 青山浩之「書写の学習指導における意思決定に関する考察」『書写書道教育研究』第16号、pp 11-20、2002
- 小田部朗子「小学校の硬筆・毛筆関連指導に関する一考察」『書写書道教育研究』第10号、pp 61-70、1996
- 久米公『書写書道教育要説』萱原書房 1989
- 全国大学書写書道教育学会編『明解書写教育』萱原書房 2009
- 當波ゆう子「学習者の動機づけを踏まえた書写指導のあり方について」『書写書道教育研究』第16号、2002
- 松本仁志「書写の授業パラダイムの転換と総合的学習指導」『書写書道教育研究』第12号、pp 93-102、1998