

国語科教育における書写指導の課題—その2—

Some Problems in the Teaching of Handwriting as a Part of National Language Education —Part 2—

平 形 精 一

Seiichi HIRAKATA

(昭和55年7月30日受理)

はじめに

前稿では、従来の書写指導が、単に伝統的な書道観を背景にしたひたすら繰り返しの修練によってのみ成果を期待しようとする非科学的な性格の強いことに反省を加え、国語科の中で、必修として位置づけられている書写教育の根底に宿る本質的な課題を指摘し、教科教育学の一翼を担うべく、科学的視点からその究明にあたった。すなわち、まず、国語能力としての書写力の意義を明らかにし、「毛筆による書写」の目的を、「用」と「美」の二つの側面から、義務教育の段階では第一義に生活技術としての文字意識を高揚させるべきであるとの結論を導いた。次に、児童・生徒の発達段階をふまえて個々の書写能力の要素がどのような根拠に基づいて具体的に展開されなければならないかを、主に字形と字体を中心に考察した。

一方、昭和52年7月には教育課程審議会の答申をうけて小・中学校の新学習指導要領が公布され、今年度より実施されている。書写については、小学校では国語科の言語事項の中に、中学校では同表現の領域の中に位置づけられ、言語教育の立場を一層明確に打ち出すとともに、総授業時数や内容が大幅に削減されるなかにあつて従前通りの時間数や内容が確保されている。これは現実の児童・生徒の文字表記の実態を見るときにこれでも十分な学習効果が期待できるかどうか問題は残るが、一歩前進した形として受けとめることができよう。また、これと同時に戦後久しくあいまいにされていた教育漢字の標準とする字体が発表され、国語教育者を中心に現場に一段と強い論議をまき起している。これに先がけて、教科書体すなわち『当用漢字字体表』に対する筆者の見解はすでに前稿の末尾に掲げた通りだが、この小論ではまず今回発表された「学年別漢字配当表」に示された漢字の字体」を取り上げる。そして、当初からの予定である残された書写能力の要素のうちで、特に文字形成の時間的契機として欠かせない筆順について述べ、さらに実践的立場から書写指導の現代化の方法を模索し、その周辺を探りながら書写教育の持つ総合的な課題をも明らかにしたい。

4. 「学年別漢字配当表」に示された漢字の字体について

現在、新聞や雑誌に使われている活字の字体や学校で指導されている漢字の字体は、昭和24年に告示された『当用漢字字体表』を基にして作られている。この字体表のまがきにも述べられているように、字体は漢字の読み書きを平易にし、正確にすることをめやすとして選定したもので、活字のもとになる形で示してある。したがって、小学校教科書の教科書活字もこれに準じて作製されているため、細部の点で各教科書会社間に相違が見られ、また同表の使用上

の注意事項に取り上げられている“許容”の範囲¹⁾とも関係して、書写教育上不可欠な問題を提起している。このことは、指導者においては特に書き取りの正誤の判定に直接係わることであり、現場を大きく混乱させる原因ともなっている。

さて、揺れ動く小学校の漢字教育を少しでも改善すべく、今回改訂告示された小学校の新学習指導要領では、「漢字指導においては、学年別漢字配当表に示す漢字の字体を標準とすること」と特記され、別表の「学年別漢字配当表」の漢字が教科書体活字で示されることになった。そもそも字体とは、字形の実現を支えるものとして意識されている文字の骨格であるから、歴史的にみても今日に至るまで幾多の変遷があり、同一時代にあっても個人的な書き振りによる差異は避けがたいものである。まして、具体的な形状をもって表現される字形となると、個人の性格やくせ、筆意・筆勢も加わり形のゆれやひずみを生じることになる。一般社会においては、いかなる字形として具現されていようと一定の社会的に約束された観念的形狀が認識されれば、文字としての効用を発揮することになるが、学校教育では学習の能率性、難易度、段階性等の観点から、発達段階に即した字体の選定が心要となってくる。歴史的にあるいは社会的慣習としてある文字が有用性を保っていても、教育的に取り上げる際には、別の指導上の観点に立たざるを得ないであろう。特に小学校の低学年の児童にあっては、できるだけ混乱を少なくしつつ系統的に漢字学習が進められることが大切であり、このためにはある程度集約されたよりどころとしての基準を示す方が効果的であろう。このような意味から、戦後久しく混乱を続けてきた漢字指導のあり方に一つの指針が打ち出された今回の措置は意義深く評価されるものである。

しかし、この字体の標準を定めたことに対する世論の反発は大きく、翌日の新聞紙上でも各社が相当のスペースを割いて取り上げ、漢字学者の藤堂明保氏は「学年別漢字配当表を字体の標準とすると規定すること自体、逆行で、文部省の押しつけ主義を強く感ずる。当用漢字字体表の注意事項にわざわざ例示をつけて、どちらでもよいとしているほど、漢字は自由に書けばよいのだ²⁾と述べ、また漢文学者の原田種成氏も「統一体などを決めることは、現場の教育をますます窮屈にするばかりだ。漢字というものは、統一された形でなければならないという性格のものではない。骨組みさえしっかりしていれば形は自由なのだ³⁾と述べ、いずれも文字そのものを本質的立場からとらえて強く反駁している。両氏の、字形が本来画一的なものでなく個人の自由な表現体であり、客観的な字体を共有する限りにおいて文字たり得るとする判断は正しいといえるが、むしろ漢字学習の能率性を考慮して、斎賀秀夫氏の言うように「こんどの措置は、二通り以上の字形があつて、揺れている漢字を“交通整理”しようとするもので決して悪いことではない。ただこれは教育上、便宜的に統一しただけであつて⁴⁾という弾力的なとらえ方にとどめ、問題はさらに同氏が指摘するように「漢字には、本来いろいろな字形があり得るのだという趣旨を徹底させないと、統一字体以外は×にしてしまう教師が出てくる心配がある⁵⁾という運用面にあると思われる。このことは、今回の小学校指導書国語編にも「漢字を書く際の指導に当たっては、教科書の教材の中に示されている文字の形に従って指導するであろうが、教科書及びその他の図書によっては、活字の細部に多少の相違があるので、児童の書く文字の正しさを評価する場合には、柔軟な態度が望ましい。」⁶⁾とはっきりうたわれ、また、文部事務次官通達にも「漢字の指導において新小学校学習指導要領に定める学年別漢字配当表に示す漢字の字体を標準として指導することは差し支えないが、この場合他の字体を誤りとする趣旨ではないことに十分留意すること。」⁷⁾と示されている。したがって、この標準とする字

体が発表されたそのことを国家的統制として非難するのではなく、教育上のよりどころとして置き、これを批判的にとらえながらも各文字の正しいとされる許容の範囲を可能なかぎり科学的に分析し体系化することが必要であり、さらに指導者の側からの広い視点に立った評価の仕方が究明されなければならない。純粹に文字学的見地からこの標準とされる字体の妥当性を論議することは当然必要なことであるが、現実問題として指導者の立場から見た場合、教師ひとりひとりが文字学の専門家でない限り、個々に具現された字形に対して厳密に学問上の正誤を下すこと自体無理なことであろう。正しい国字観・文字観を持つことは、言語に対する認識を深め、言語生活を円滑に営む礎にもなることであるが、さりとして専門的な文字教育を教員養成の上で徹底的に施こせという主張もやや我田引水に聞こえないわけではないからである。

さて、指導要領告示の際、原案で発表された漢字配当表の996字のうち図Iに示す9文字と糸へんを伴う文字を含め49文字が修正発表された。これは児童にとっての書きやすさと、多くの教科書で用いられている字体に統一するという基本方針に則って修正されたものであるが、先掲の「当用漢字字体表」の不統一な部分を除いても、この修正が一方的なものであり筆画の誤りや不統一が多数あるとして、関係者の間から指摘されている。⁸⁾ 主な統一すべき点は図IIに示すようである。

原案	告示	文部省の修正理由
糸	→糸	「く」は一画で書くのが普通
年	→年	現行教科書に多い
外	外	片仮名の「ト」に合わせた
鳴	→鳴	「鳥」に合わせた
流	流	現行教科書に多い
幸	幸	現行教科書に多い 当用漢字の字体表通り
候	候	「候」に合わせた
脈	脈	書きやすさをとった
態	→態	「冫」「能」に合わせた

図 I

① (A)	絵 公 私 去	(B)	会 台 屋
② (A)	糸 孫 系 幼	(B)	刻
③ (A)	原 広 反 飯	(B)	仮
④ (A)	焼	(B)	焔 燃
⑤ (A)	登 燈	(B)	発
⑥ (A)	報	(B)	幸
⑦ (A)	外 多 液 移	(B)	夕 名 夜

図 II

(A)欄と(B)欄の文字は各同一部分をもつもので(B)欄の文字を(A)欄のそのように同形にせよという意である。たとえば、①の(B)欄の「会」や「台」の「ム」の転折は二画で書くような形状をとっているため、(A)欄の「絵」や「公」の「ム」の転折と同形に統一した方がよく、また②の「刻」の三画目は「糸」と同様の一画で示した方がよいという意味である。③の「仮」の傍の一画目と二画目の接し方、④の「火へん」の一画目の点の方向、⑤の「発がしら」左部と右部の接し方、⑥の「幸」の横画の長

短関係、⑦の「夕」の三画目と一画目との離接関係等、いずれも細部にわたる問題だが、このような無意味な差異までを指導する心配を取り除き、無駄な混乱をなくする意味においても、早急に改善されなければならない。

5. 筆 順

筆順とは、文字を紙面に書き表すとき、その字形を形成していく一連の点画の順序のことで

ある。言い換れば、最も書きやすく、無駄がなく、形を整えやすい一定の筆運びの順序のことであり、漢字系の文字のみならず、世界のすべての文字に対して手書きによって形づくられる場合に必ずつきまとうものである。しかし、筆順は長い歴史の中で字体・書体・字形の形成を通して、多くの先人の叡知と経験の集積の結果生まれ、今日に受け継がれてきているものであるから、一つの文字に一つの筆順が常に限定されるとは限らず、時代によって変化したり幾通りかの書き方が社会への対応の姿としてみられる場合も少なくなかった。わが国においては、特に明治以降、活字の普及と硬筆用具の出現とによって急速に筆順に対する意識の低下をまねき、一般社会では、一部ではあるができた形が同一であれば筆順はどうでもよいとする暴論も聞かれるようになり、学校教育への影響も無視できない状態を生じた。これは、文字に対する書き手と読み手が客観性をふまえた共通理解をもってはじめて筆順の変化や個性的対応が可能になるという基本的認識を欠くためのものであるが、文部省では、このような混乱を少しでも是正するために、昭和33年3月に『筆順指導の手びき』を刊行している。その「本書のねらい」の中に、刊行の趣旨を次のように説明している。

(前略)

筆順は、全体の字形が、じゅうぶんに整った形で実現でき、しかもそれぞれの文字の同一の構成部分は、一定の順序によって書かれるように整理されていることが、学習指導上効果的であり、能率的でもある。このことは、漢字ばかりでなく、かな、ローマ字等についても、同じことが言える。

漢字の筆順の現状についてみると、書家の間に行われているものについても、通俗的に一般社会に行われているものについても、同一文字に2種あるいは3種の筆順が行われている。特に楷書体の筆順について問題が多い。

このような現状から見て、学校教育における漢字指導の能率を高め、児童生徒が混乱なく漢字を習得するのに便ならしめるために、教育漢字についての筆順を、できるだけ統一する目的を以て本書を作成した。本書においてはとりあえず楷書体の筆順のみを掲げたが、楷書体の筆順がわかれば、行書体についても、おのずとそれが応用され得ると思われる。

もちろん、本書に示される筆順は、学習指導上に混乱を来たさないようにとの配慮から定められたものであって、そのことは、ここに取りあげなかった筆順についても、これを誤りとするものでもなく、また否定しようとするものでもない。

以上のように、筆順においても、先の字体と同様、教育的見地から少しでも習得しやすいように系統的に配列されており、教育漢字881字の一つ一つを便宜上一つの筆順で示してある。すなわち、まず大原則(1 上から下に、2 左から右へ)を、右手の運動生理上の自然な動きで大きく把え、次に、原則(1 横画がさき、2 横画があと、3 中がさき、4 外側がさき、5 左払いがさき、6 つらぬく縦画は最後、7 つらぬく横画は最後、8 横画と左払い)を従来の慣習と統一の見地から分類し、最後に特に注意すべき筆順として、A 広く用いられる筆順が2つ以上あるものと、B 原則では説明できないものをあげている。この中ではたとえば、特に注意すべき筆順のAの1に取り上げられる文字として、図ⅢのようにAには「止」、「正」、「足」等、Bには「上」、「点」等を示し、Aの字はもともと①の筆順だけであるが、Bは④も⑤も行われているという歴史的事実を対比させ、構造上類似していることから①の筆順に統一するという具合である。さらに注意書きとして、行書になると⑤の方が多く用いられるという中学校での易しい行書との関連性も示している。この『筆順指導の手引き』の分類に対して、久米 公氏は、たとえばこの例を、「小原則3 縦画に横画が接する場合は縦画を先に書

く』と極めて合理的に系統化するなど⁹⁾ 従来の手引きに示された筆順を発展的に整理している。さらに「専」「博」「書」等が旧字体の筆順をふまえて分類されているのを批判的にとらえ、新字体の筆順の原則を応用してその筆順の方が系統的に学習しやすいことを指摘している。図Ⅳは、本学教育学部学生¹⁰⁾に筆順調査をした結果の一部である。小・中学校で通常指導する筆順をA、指導はしないが歴史的・社会的慣習として認められる筆順をB、不適当な筆順をCとして、いずれかの記号を記入させる方式をとった。比較的誤答率が高いといわれている「可」については、①の79.5%というかなり高い正答率を示しているが、約半数近くの者が⊖の筆順をも許容される筆順としてとらえている。これは『筆順指導の手引き』に示された、「原則4 外側がさき」に該当する書き方として判断し、「司」や「向」に準じる文字とすればやむを得ない結果であろう。先に指摘した「書」については①の正答率48%で本学の学生の実態からしてもかなり低い結果が出ている。いずれの原則にもあて

はまらない⊖を不適当とする正答者は78.5%という高率を示しているが、古来よりよく書かれてきた⊖をほとんど全員が誤りとし、伝統的な筆順への理解を示していないことがわかる。そして⊖の、手引きに示されず許容ともされない不適当な筆順に対して、約半数近くが正答と判断している。これは、旧字体に対する知識を持たない現代の学生が、この原則に従って機械的に分類すれば「書」の上部は「里」と似た字体であるからこのように類推するのは当然であり、久米氏の指摘するようにやはり問題の残る筆順であるといえる。また「右」や「左」は、その筆順法則が混用されやすい性格をもちながらも、各87%、72%と意外に高い正答結果がでている。

		A	B	C
可	一可可……①	79.5	14.5	6.0
	一丁可……⊖	20.5	48.0	31.5
書	三書書……①	48.0	1.0	51.0
	三書書……⊖	0	3.0	97.0
	三書書……⊖	3.0	18.5	78.5
	三書書……⊖	49.0	3.0	48.0
右	ノナ右……①	87.0	9.0	4.0
	一ナ右……⊖	13.0	60.5	26.5
左	一ナ左……①	72.0	24.5	3.5
	ノナ左……⊖	28.0	49.5	22.5

図Ⅳ (単位% 下線部が正答)

また「右」、「左」の⊖のB欄が高率を示していることなどから、手引きに示された筆順Aだけが正しいと思わない場合でも、許容されるか不適当かの判断がかなりあいまいであり、戦後世代の文字意識・筆順意識に対する貧困化を物語っているといえよう。

(A)
止正足走武
(1ト)……①

(B)
上点店
{(1ト)……①
{(-ト)……⊖

上点店

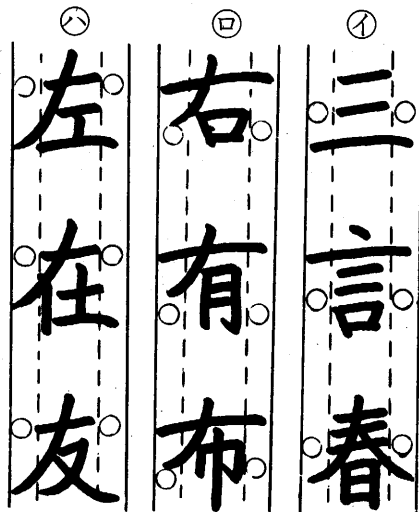
図Ⅲ

断している。これは、旧字体に対する知識を持たない現代の学生が、この原則に従って機械的に分類すれば「書」の上部は「里」と似た字体であるからこのように類推するのは当然であり、久米氏の指摘するようにやはり問題の残る筆順であるといえる。また「右」や「左」は、その筆順法則が混用されやすい性格をもちながらも、各87%、72%と意外に高い正答結果がでている。

これらのことから『筆順指導の手引き』が刊行されてから20余年を経た今日、義務教育段階ではかなり浸透するとともに若い世代へもその成果が持続されているが、反面画一的な一字一則の筆順観が定着しつつあり、歴史的・社会的に慣習化された筆順への知識理解をほとんど持ち合わせていないことがわかる。

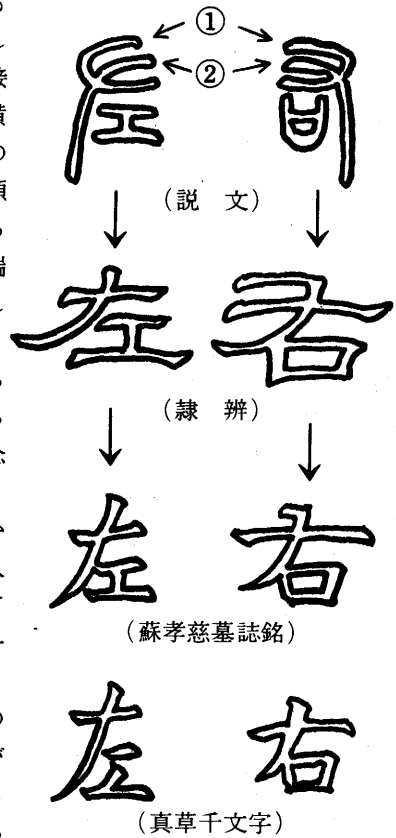
次に、筆順が文字を書く際の単なる形成の順序を示すものだけではなく、字形とも微妙に関係し合うことに着目したい。まず簡単な例では、「圧」と「成」の初めの二画の接し方を比較してみると、毛筆を使用した場合、前者は「横画——左払い」の筆順であるから、左払いの始筆は横画の始筆の下に位置するが、後者は「左払い——横画」の筆順であるから、横画の始筆は左払いの始筆の右側に位置することになる¹¹⁾これは書写指導において毛筆が硬筆に勝る端的な例であるとともに、楷書であっても書いた結果を通してほぼ筆順の正誤を判定できる貴重な資料にもなる。

ところで、「右」と「左」は小学校一年に配当されている漢字で、児童は入学して間もなくこの文字を筆順が異なる形で学ぶことになる。この両者は、字義こそ対照的な概念を持つが、少なくとも凶形として把える限りにおいては、三画目以降の「口」と「エ」の相違でしかない。であるから、どうして一、二画の筆順が異なるのか理解に苦しむ人が少なくないし、また組立方が同じであるから許容として認めるべきであるという主張もないではない¹²⁾それは、一つには、最近児童向けのテキストによく散見するように、



図VI

とか左・右払い等)伸ばすことによって、空間に対する緊張感を高めるといことがあげられる。この原理をふまれば、②系列の文字は右下の空間へ伸びる画がないことからそれに対応する左下の空間をあけ、したがって左払いは短くなって上部の横画を左右へ長く伸ばさざるを得ない。これに対して、①系列の文字は右下に横画や右払いがあるからこれとこれに対応する左払いとを長く伸ばして下方での安定をはかるため、上部の横画は短くせざるを得ないということになる。このように字形を整えるための原理は、字源上の構造性とは別に自律的に働き、



図V

今日の楷書の筆順の基準が字源に求められる場合があり、これらの

文字にはそれが適用されることである。すなわち図Vを見れば、各文字が「篆書——隸書——楷書」と成立していく過程で、①の指の部分で「右」では左払い、「左」では横画へ、②の腕の部分で「右」では横画、「左」では左払いへと変化していく様子がわかる。もう一つの根拠は、筆順と筆写文字固有の造形性との関係からである。図VI①に示したように整齊な字形を形成する場合の特長の1つに、開放形の字形は、本体を一定の幅(図VIでは破線の内側)におさめて左右の余白へ一画ずつ(横画

むだのない動きとしての筆順を必然的に決定することになるのである。この例証は、児童に筆順を指導する際にも、字形の特長と関連づけながら理解させることができるので、発達段階を考慮しながら取り上げると極めて効果的であるといえる。

Ⅲ 書写指導の現代化

1. 書写指導の科学性・系統性について

昭和46年度より小学校の国語科の中で毛筆による書写が必修として実施されるようになってから早や10年たち、その間国語関係者や書写・書道関係団体等の手によって随所で毛筆書写教育の意義・目的・内容・指導方法等が研究・発表されてきた。そして従来のいわゆる“書道、の復活ではないことへの自覚と、文字意識高揚のための毛筆の新しい効用への模索は、新しい教科教育学を樹立するための布石となり、各種の調査・統計にも見られるように、少しずつではあるが児童・生徒の書写力向上の成果となってあらわれてきている。しかし現実には、ほとんどが手本を中心とする臨書指導であったり、旧態依然とした教師の“勘”による評価であったり、或いは指導方法がわからないために、書写の時間を自習や宿題形式にしてしまうなどいまだ解決されない点が少なくない状況である。これらの現状に対する打開策として次のようなことが考えられる。

まず、根本的におさえなければならないことは、教師自らが書写そのものを科学的にとらえる眼をもつことである。書写を科学するということは、“用”と“美”の立場から文字を書くという行為、ならびにその結果生じた筆跡を原理的に体系づけることであり、共通した真理を追求するとともに書法に対する最大公約数を発見することでもある。そして、教育理念に裏付けされながら、書写指導の内容を系統的に具体化していかなければならない。具体化にあたっては、児童・生徒の発達段階を考慮しながら① 姿勢・執筆、② 用具・用材、③ 字体・書体、④ 字形・筆順、⑤ 用筆・運筆、⑥ 文字の大きさ・配列・形式、⑦ 鑑賞等の書写能力の要素について、合理的に分析・統合していく必要がある。書写・書道は極めて伝統的性格が強いために、東洋哲学的・道徳的・宗教的であり、学書法にも非合理性がつきまとうが、さりとて学校教育にそのまま導入することはあまりに非近代的な方法といえるからである。

2. 主体的な書写学習

従来の書写指導は、多くの教師が「手本をよく見て書きなさい」を繰り返しながら、児童・生徒は学習の観点が明確にわからないままに漫然と手本の模倣に終始していた傾向が強い。しかし、他教科と同様、書写指導においても児童・生徒ひとりひとりが思考しながら学習し、主体的に解決していく指導が展開されなければならない。つまり、権威づけられ手本にひたすら盲従させるのではなく、その手本を参考にしながら問題意識を提起させ、文字を正しく整えて書くことに対する具体的な糸口を見出ださせ、自らの手で理解・表現できる能力を養うことが大切である。受容性の中からは職人芸的な技術の練磨は期待できても、能動的な学習態度を通してのみ興味と関心がかきたてられ、個性の伸長がはかられることは言うまでもない。ただ、書写教育における表現活動は、何の書法にも拘束されない自由な自己を思いのままに表出させるのではなく、あくまで整齊な文字に対する基本的な用筆・運筆・構成原理等を発見学習させる過程の中に見出されるものであるから、客観性に裏付けされた手本に対しては、謙虚さを持

ちながらも科学的に検討を加え、批判的にとらえていく態度を忘れてはならない。そうすることによって創造性も育まれ、主体性が確立していくのである。

3. 書写指導の方法

教育の現代化の大きな特徴の1つは、既成の知識や技能を児童・生徒にそのまま指導するのではなく、ひとりひとりの個性的資質を伸ばすために、探究と思考の過程を通してそれらを身につけさせるようにすることである。書写教育の目ざすところもこれまでの朱筆・朱墨によるお習字的な教育ではなく、特に毛筆書写においては第3学年以上年間20時間程度という限定された時間の中で、少しでも文字意識を向上させるための効果的な指導方法が考え出されなければならない。しかし、能力の異なる多人数の集団を同時に指導するシステムの学校教育においてこの実現を求めるとすれば、目標に添った教材の構造や指導過程の工夫も勿論重要な課題であるが、視聴覚教材を導入し、学習指導の中に適切に位置づけて教育効果を高めることが必要となってくる。これは、これからの書写指導が、指導者の立場からみた場合、示範技術が十分でないためにその補助的役割を担ってくれるという意味からも有効である。書写指導上、学習効果をあげるための視聴覚教材として、① テープレコーダー（カセットコーダー）、② スライド、③ 実物幻灯機、④ 映画、⑤ コンセプトプロジェクター、⑥ テレビ・VTR、⑦ OHP、⑧ 掛図・写真、⑨ その他（筆順カード・分解文字）等があげられる。これらは、静態、動態の違いこそあっても、書写指導が“視覚”（映像）を通し、感性に訴えられる性格の強いことからすれば、特にOHPを中心とする教育工学機器は利用度の高いものであるといえる。例えば、従来の黒板等を利用する一般的な示範と、OHP利用の示範とを比較すると次のようになる。（◎は長所）

〔一般的な示範〕	〔OHP利用の示範〕
<ul style="list-style-type: none"> ○ 立体への示範となり特殊な姿勢となる。 ○ 児童・生徒に対して背を向ける。 ○ 特大筆が必要で液が流れやすい。 ○ 提示に場所をとり再提示が困難である。 ○ 書き込みや色彩提示が不便である。 ◎ 筆の動きが直接わかる。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎ 面への示範となり普通の姿勢でよい。 ◎ 対面式なので児童・生徒の反応がわかる。 ◎ 普通の筆でよく液も流れない。 ◎ 提示場所も狭く容易に再提示できる。 ◎ 重ね合わせたりいろいろと工夫できる。 ○ 工夫をしないと陰影としてしか映らない。

上表のように、書写指導におけるOHPの活用価値は絶大なものがあるが、機器の機能に頼りすぎ、機器を利用してさほど効果の上がらないものは避けるべきである。あくまで普通の方法では示しにくいものでそれが学習のポイントとなるような場合に使用したい。そして児童・生徒と指導者が教育機器を通して共に心的活動面を高め合うことによって、機器の効果はいっそうあがるものであるし、書写教育の指導方法論もさらに深められてゆくのである。書写教育の本質に添いながら、指導内容と教材・資料の精選、授業の体系化ということを根本にすえ、指導者の主体性において機器の選定を行ってこそ、教育の現代化も約束されるであろう。

IV 書写教育の周辺

書写教育をめぐるさまざまな問題点は、全国的な研究団体、あるいは地方・都道府県単位の研究会等において再三指摘、検討されているが、残された課題の中で更に研究対象となり解決されなければならないものは次の数項に要約できよう。

- (1) 書写教育の本質や目的・内容、指導方法、評価等について
 - 国語教育（字体・書き取り）との関連性 ○書写教育の独自性と書写・書道教育の系統性・一貫性 ○毛筆の硬筆への転移 ○評価の基準 ○左きき・個人差への対応 ○障害児教育での取り上げ方
- (2) 社会的、文化的状況からの影響について
 - 書写環境（活字・レタリング）の問題 ○書道塾との関連 ○各種展覧会との関係
- (3) 書写教育行政上の問題について
 - 中学校（2・3年）の時間数確保 ○高校入試での取扱い ○小・中学校の書写専任教諭の配慮 ○教員採用試験での取扱い ○専任指導主事の配属 ○書写教室の設置 ○現職教員の再教育研修
- (4) 教員養成上の問題について
 - 小学校教員養成課程の書写必修化 ○中学校教員（国語）養成課程の書道単位の増加

以上のように書写教育をめぐる問題点は多く、かなり多様化しているが、本稿では紙面の都合上、(4)の教員養成について触れるに留めたい。

まず、小学校教諭になるための資格は、現行の教育職員免許法施行規則によれば、同2条に……教科に関する専門科目の単位の修得方法は、一級免許状の授与を受ける場合にあっては、小学校教科のうち6以上の教科に関する専門科目（音楽、図画工作及び体育に関する専門科目のうち2以上を含む。）について、それぞれ2単位以上を……

とあり、また同6条に教職に関する専門科目の修得の方法を定め、その備考3に、

教材研究の単位の修得方法は、小学校教諭1級普通免許状を受ける場合にあっては、小学校の8教科の教材研究についてそれぞれ2単位以上を……

とあり、両方を通して国語については4単位を修得すればよいことになっている。したがって書写に関しては独立教科でないために何の条項も見当らず、法的には書写に関する単位を修得しなくても、小学校教諭の資格が得られるようになってきている。しかし、国語に限らず、文字表記を離れてどの教科の授業も成立し得ず、また我国の文字の特殊性と近年の若年層における文字意識の低下に対処するため、何らかの形で書写の単位を施すよう要請する声が高い。各大学教育学部では自主的にこれに対応する動きも見られるが、書道担当教官の授業時数との関係もあり、全国約半数の大学で小学校専門（国語）又は国語教材研究の中で、選択あるいは必修の形で位置づけている現状である¹³⁾ 本学でも国語教材研究の中で必修の形で3～5時間程度書写（講義及び実技）を課しているが、学生の書写力の実態からして技術面では特に十分な成果を期待するのは難しいと思われる。

一方、中学校教諭免許状の授与を受ける場合の教科に関する専門科目の単位の修得方法は、同規則の第3条に示されており、書道に関しては、国語の中で、戦後久しく「漢文・書道」4単位と表示されていたために、漢文だけ4単位修得して免許状を取得する者が多かったが、昭和46年度からの改訂指導要領実施に伴い、昭和44年8月の官報発表で、漢文と書道とが分かれてそれぞれ「4又は2」と改められ、同49年卒業生より施行されている。これにより中学校国語科教員はすべて書道を履習したものとなり、従前に比してかなり充実した姿を示しているが、国語全体の中でのウエイトはまだ小さく、さらに増加を望む声も多い。

また、高等学校教員養成課程特別教科書道は、全国でブロック制を考慮して数大学に設置されているが、高等学校の芸術科書道との関連と、小・中・高・大一貫性の立場から、各大学で

書道が専攻できるコースを設置する要望も関係者の間から強く出ている。これは各大学教育学部が主に義務教育の教員養成を目的としている関係上、中学校の書写が高等学校のように教科として独立しない限り難しい問題であるが、今後何らかの形で対応を試みなければならないであろう。

あとがき

「文字を書く」という行為は、わが国の教育の基本的な活動であるとともに社会生活を営む上で必要不可欠な条件であり、この学力・技能を無視して言語活動や国語教育もあり得ない。しかし、あまりに身近な問題であるためかえってその存在や意義を自覚することを忘れ、教科教育学の対象として深く追求する態度を見失いがちである。ゆとりあるしかも充実した学校生活を送れるようにすることが叫ばれている今日の教育状況の中にあつて、書写教育は、生活技術を根底にふまえながら情操を陶冶し、限りない児童・生徒の個性の伸長をはかる教科領域として充実発展させていかなければならない。本稿で論考した部分は山積する課題のごく一部であり、他の課題は概略的に述べるにとどまったが、今後更に個々の課題を明らかにすることによって書写教育の構造化を深めたい。

引用文献

- 1) 平形精一：国語科教育における書写指導の課題—その1—P.10 1976（静岡大学教育学部研究報告 教科教育編 第8号）
- 2) サンケイ新聞の記事より 1977.7.24
- 3), 4), 5) 読売新聞の記事より 1977.7.24
- 6) 小学校指導書国語編（文部省）P.102 1978
- 7) 文部事務次官通達（第340号）1977
- 8) 江守賢治：漢字のマルバツ P.52 1977（日本習字普及協会）、原田種成：小学校の「標準字体」を批判する『言語生活』323号 1978.11（筑摩書房）等
- 9) 久米 公：筆順指導総覧 P.36 1977（みつる教育図書）
- 10) 昭和55年度本学教育学部3年生国語教材研究受講生より310名抜粋
- 11) 水田光風：毛筆硬筆書写字典 P.23 1973（講談社）
- 12) 富田富貴雄：漢字の筆順指導試論（上）P.111 1973（鳥取大学教育学部研究紀要報告）
- 13) 久米 公：昭和54年度教員養成大学学部における書道（書写を中心とする）に関する調査統計表、1979.6（日本教育大学協会第二部会書道部門会）

参考資料

- 全日本書写書道教育研究会研究集録（第16～20回）
 書写書道教育原理
 筆順指導の手引き
 書源
 教育職員免許法施行規則