

国語科書写の再構築に関する基礎的考察

松本仁志

(2005年9月30日受理)

A Fundamental Research on Reconstruction of Shosha Education

Hitoshi Matsumoto

The present time is the information age. The environment which surrounds the act of writing a character, in such a time is changing a lot. Moreover, the sense of values is also changing a lot. The purpose of the act of writing a character has changed from the public purpose to the private purpose. Shosha education is asked for reconstruction in response to such a time background. Also in order to follow change of society, it is necessary to advance reexamination of the purpose of Japanese language education immediately.

So, in this paper, arrangement of the point of argument for reexamining the purpose of shosha education is tried, being based on the point of a future time. Moreover, it proposes about the directivity and viewpoint of development of a shosha-education curriculum.

Key words: Shosha education, Curriculum, Purpose

キーワード：書写教育，カリキュラム，目的

はじめに

近年、情報化の急速な進展に伴い、＜文字を書くこと＞を取り巻く環境や＜文字を書くこと＞の社会的価値づけは急激に変化している。このような実態を受けて、国語科書写のこれまでのあり方に疑問を呈する声が各方面からあがっている。例えば、「日常の手書きが公的な使用から私的な使用に比重が移っているのに、書写教育のカリキュラムや授業スタイルは果たして従来のままでよいのか。」というような、書写教育の理念の再考、国語科書写の再構築を促す声である。

国語科書写では、寺子屋由来の一方通行的な伝授式指導のあり方がいまだに根強く残っており、授業改善や教材開発など早急に進めていかなければならない課題が山積している。しかし、その根本である書写教育の理念・目標の検討も平行して進めていかなければ、社会の変化についていけなくなると考える。理念を今後どのように考えていくか、また、その具体化である書写教育カリキュラムをいかに開発していくかという2点については、早急に議論を重ねていくことが必要である。

そこで、本稿では、これからの時代という点を踏まえながら、書写教育の理念を今後どのように考究していくべきかという論点の整理を試み、その上で、理念と直結する書写教育カリキュラムの開発の方向性と視点について提案する。

1. 国語科書写の理念は揺らいでいるか—国語科の立場から考える

(1) 「学習指導要領」における国語科書写の理念

—「言語記号としての文字を書くこと」の学習

国語科書写の理念は、「学習指導要領」上には直接表現されてはいない。しかし、『小学校学習指導要領解説』(H. 11) から読み解くと、その理念は、「伝達性」をキーワードとする「(言語記号としての) 文字を書くこと」の学習として把握することができる。同解説書では、言語事項全般を「国語による表現力と理解力との基礎となる内容」と位置づけた上で、書写については次のように解説している。

「書写に関する事項」は、言語事項 (1) の文字の

指導と緊密に関連する指導事項である。さらに、文字で構成された語句を形成し、文や文章となって活用されていくことを考慮し、「書くこと」の領域との密接なつながりを視野に入れる必要がある。

つまり、国語科書写のねらいは、言語記号としての文字の定着や活用を考え、伝達性を高めるための基礎的・基本的な事項を的確に押さえることである。文字は個々の児童の中に正しく定着された後、場面や用途に合わせて自由に活用されてこそ、はじめて伝達記号として働きをもつのである。

(p.56) *傍線筆者

傍線部の「言語事項 (1) の文字の指導と緊密に関連する指導事項」および「『書くこと』の領域との密接なつながり」という国語科内における書写の位置づけは、国語科書写が、単独で学習を完結させる存在ではないという点、国語科における言語学習として機能する存在であるという点を確認したものである。また、その位置づけにおいて、日常の言語活動（『書くこと』）における伝達記号としての文字の効果的な活用を目指すというねらいを明確にしている。スローガンのように用いられる「書写技能の日常化」という言は、まさにこのねらいを述べたものに他ならない。国語科書写の理念は、<図①>のような「文字に関する事項」「書写に関する事項」「書くこと」相互の関連の中で把握されるのである。

文字は、「読む」こと「書く」ことができる段階から、語・文・文章の中で「使う」ことができる段階にまで進んで、始めて習得したとされる。国語科書写は、文

字を「書く」ことから、語・文・文章の中で「使う」ことまでの文字学習の流れに密に対応しながら、「字形」や「配列・配置」などの学習内容を、伝達性の追究という視点から敷衍していく学習なのである。

この点について、小竹は、国語科書写の理念を、さらに「認知・思考に関わる能力育成までを視野に入れた人間形成への寄与」と広く構えた上で、次のように述べている¹⁾。

「書写とは文字を意識的に書く学習」であり、その学習を通して「言語記号としての文字の規則性や法則性」を学び、また「伝達性を高める文字の形」を理解して書くことができるようになり、さらには「情報の収集、処理、活用に効果的な文字の書き方」に習熟することがねらいとなるのである。(p.49)

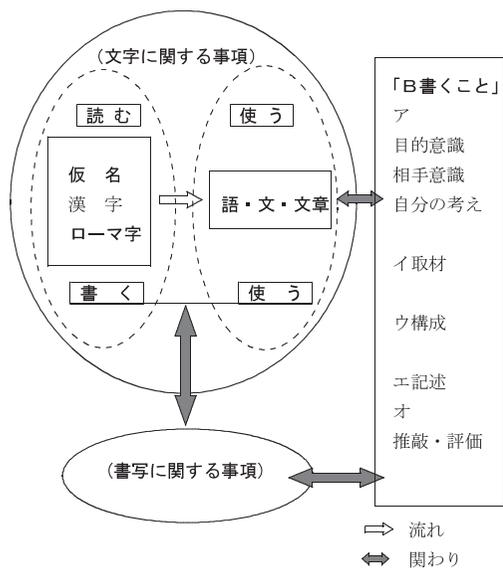
「意識的に書く」とは、「文字を意識的に書く→文字を意識的に書きながら語を書く→文字を意識的に書きながら文章を書く」という日常化への段階的構造を見通したものであり¹⁾、小竹の言うねらいは、国語科書写を「(言語記号としての)文字を書くこと」の学習とする「学習指導要領」の立場と同じである。

(2) 国語科書写への批判内容

①コンピュータ（ワープロ）の登場に伴う批判

平成10年版「学習指導要領」の改訂に伴ってしきりに唱えられたのは、「教育内容の厳選」ということである。すなわち「社会的な必要性が相対的に低下した内容」についてはこれを縮小し、基礎・基本に関わる内容についての徹底を図るという方針であった。文字を書くという活動（行為）については、情報化社会にあつて「公的な必要性」という点からは後退した感が強いが、義務教育段階において、文字を書くという活動（行為）の学習は基礎・基本であると位置づけることへの強い異論はそれほど耳にしない。文字の「読み書き分離学習」すなわち読み先習の方針も、文字習得の一つの順序性であつて、「(言語記号としての)文字を書くこと」の学習に対する否定の上に成り立っているわけではない。

しかし、コンピュータ（ワープロ）の普及に伴って、国語審議会²⁾の「現代の国語をめぐる諸問題（報告）」(H. 5)に指摘されているように、仮に「漢字を読む能力の重要性が増大」していった場合、求められる漢字学習の内容の比重がこれまでと変わることは考えられる。例えば、大内は、このような動向に呼応して、『ワープロ時代に対応できる漢字力の育成』³⁾の中で、相対的に「(言語記号としての)文字を書くこと」の学習の比重は低くなるという考え方を次のように示し



<図①>

ている。

これからの漢字指導においても、筆順・字形の学習を基本としてある程度おさえることは大切なことではあろうが、ワープロ使用を想定した漢字の指導過程において、こうした形式的な側面の指導は、相対的に比重の軽いものになっていくものと思われる。

(p.9) *傍線筆者

「(言語記号としての)文字を書くこと」の学習を完全に否定しているわけではなく、また、書写を直接批判したものではないが、ここで言う「形式的な側面」の学習を主に担う書写については、「ある程度おさえることは大切」という範疇では収まらないというニュアンスが伺える。文字を書いて学習することへの批判は、書写への批判として受け止めなければならない。

ちなみに、同書内において別の筆者の小林は次のように言う。

私は、文字は認知できればよいと考えるから、細部にこだわらなくてもよいと考えているが、しかしそれは大人の文字生活上でのこととしなければならない。小学校段階は基礎的基本的な能力や技能を育成する段階であるから、「正しく整えて」一点一画をきちんと書き表し、細部に及んで止め・跳ね・払いなども丁寧に書き表すことができるようにすべきであると考える。(中略) その際の指導の在り方、テストの在り方に問題があると指摘しているのだ。指導は厳しくあってよいが、テストはやる気(意欲)、向上心を育てるように温かくありたい。その上で、ワープロによる文章作成の技能に移行することとなる。

(p.106) *傍線筆者

同じ文献の中で筆者ごとにトーンの違いがあるこの状況は、国語教育界全体に広げて考えてみてもそれほど変わらないであろう。比重の軽重をめぐる様々な意見が飛び交う状況であるが、無用な混乱を避けるためにも、情報化時代における「(言語記号としての)文字を書くこと」の学習の意義について再検討を求める意見と、意義の再検討の無いままにはや重要ではないと批判する意見とは、より慎重に区別して受け止めなければならないであろう。

②「学習指導要領」における国語科書写の理念と設定との「ずれ」に対する批判—揺らぎの錯覚

国語科書写に対して批判が集中するのは、主に「書写の授業が独立した形で行われること」および「毛筆書写」についてである⁴⁾。このような批判の背景には、毛筆作品主義の書写学習に時間と労力が割かれている現状への不満があるのはもちろんである。しかし、単なる現状への不満だけではなからう。その前段のところで、多くの国語教育研究者・実践者が「(言語記号

としての)文字を書くこと」の学習の理念と「学習指導要領」上での国語科書写の設定(具体化)の在り方とに「ずれ」を感じていることを意味しているものと思われる。この「ずれ」の意識は、加藤⁵⁾が確認したように、昭和43年版「学習指導要領」で毛筆を使用する書写を必修とすることに対して出された国語教育研究者・実践者からの批判内容が如実に物語っている。特に「毛筆書写」に対する理念との「ずれ」という違和感は、今日まで同一線上でつながっているのであり、毛筆書写の今日的意義を見いだせないままになっているのである。

これらの批判は、先に確認した国語科書写の理念からすれば、理念の内容を直接批判したものとはなっていない。「書写の授業が独立した形で行われること」は技能学習における練習時間の確保という点で望ましいし、「毛筆書写」が硬筆書写能力の育成に効果を発揮するという経験則もある。しかし、国語科書写の理念を具体化していく場合に、この両者を必ず満たさなければならない要件だとする必然性は一般には理解しにくいのである。教育課程全体の内容的・時間的なバランスから考えても、何がなんでも必要だというような積極的かつ客観的な理由は見あたらない。

「毛筆書写」について小竹は次のように言う²⁾。

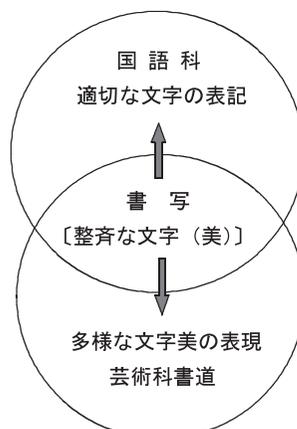
毛筆書写の学習が、毛筆の扱い方に習熟するためのものではないことは明らかである。毛筆という極めて表現幅の広い用具で表現の可能性を求めようとするならば、それは高等学校の芸術科書道で存分に行えばよい。書写においては、毛筆が機能を発揮する場面、例えば「ハネ・ハラヒ」といった用具の浮沈によって生じる点画の習得等に効果的に使用すればよい。それらの点画は明らかに硬筆では実現しにくい点画であり、毛筆ならではの学習効果を有している。

(p.49) *傍線筆者

「毛筆書写は硬筆書写力育成のための手段であり、毛筆は教具である」という国語科書写の立場に立ったとき、毛筆書写能力の育成が目的でない以上、その必要性は手段としての必要性として説かなければならない。しかし、指導者サイドが毛筆を使用することの効果に関する実感を経験から得ていなければ、言葉でその有効性をいかに説いたとしても説得力に欠けてしまう。(教員養成における実技力育成の問題はここにも関係している。)また、必要性を検証したデータの準備もできていない。それなのに「毛筆書写」が存在し、そのために「書写の授業が独立した形で行われる」という先行した今のあり方に対して、違和感を感じるというのが国語教育研究者・実践者の偽らざる思いなのである。

しかし、一方で、「毛筆書写」は必要ないとするデータもないために、この両者に対する批判は、国語科全体の学習内容のバランスから見た場合の比重の問題、すなわち書写学習に比重をかけすぎなのではないかという根拠の曖昧な批判となってしまうている。

「書写の授業が独立した形で行われること」および「毛筆書写」というスタイルになれた者にとって、それに対する批判が頻出する状況が、あたかも国語科書写の理念が揺らいでいるという錯覚を生ませていると考えることができる。すなわち、毛筆書写を必修とする国語科書写の現在の設定自体は揺れているかもしれないが、国語科書写の理念自体が揺らいでいるわけではないのである。



<図②>

2. 書写学習における理念検討の方向性

(1) 書写学習の位置づけに関する再検討

現在、書写は国語科に位置づいている。しかし、この位置づけは唯一絶対のものではない。位置づけと理念とは相関関係にあり、位置づけを検討することは書写の理念検討の方向性を明確にすることと軌を一にする。そこでここでは、国語科における書写という位置づけをいったん外した上で、その位置づけについて検討していくことにする。

①国語科書写と芸術科書道の関係を見直す

国語科書写と芸術科書道を概念的に連携させるには、これまで通り、書写は、効果的な言語活動（「書くこと」）のための「（言語記号としての）文字を書くこと」の学習であり、また、多様な表現美を目指す芸術科書道の基礎として位置づける構造的把握が必要である。久米が提示した<図②>の構造的把握⁶⁾は、文字および文字を書くという行為を共通の素材とし、伝達性を備える整齊美の適切な表現から多様な美的表現へと進めるというものである。これは漢字圏における文字美の発展の流れにそったものでもあり、国語科書写と芸術科書道を概念的に矛盾しないように構造化したものと優れている。

しかし、逆にいうとこの構造的把握が国語科書写と芸術科書道との概念的差別性を損ねているとも言える。教科として見た場合、国語科書写と芸術科書道は、別の目的のもとでスタートしていることを忘れてはならない。学校教育における国語科書写の起点となった「小学教則」(M. 5)における「習字」は、米式教則という hand writing の性格を付与されたものである。

教科としての目的性から考えると、国語科へ向いた矢印の方向性で考えられる書写のあり方と書道へ向いた

た矢印の方向性で考えられる書写のあり方とは、必ずしも同一にはなるまい。先の「書写の授業が独立した形で行われること」および「毛筆書写」に対する批判は、国語科向きの方向性から出されるものであり、実際には同一にはならないという点の表れに他ならない。それぞれの矢印へ向かう場合のそれぞれの書写のあり方について、一度分けて考えてみる必要がある。その上で、両者の関係を客観的に再検討すべきである。仮に、義務教育における書表現教育の実践を志向するのであれば、国語科から離れて、小学校に書道科を設けることを想定したカリキュラムを考えればよい。国語的書写、書道的書写が曖昧な関係のままであることは、携わる研究者の研究姿勢にも影響してくるので、好ましい状況とは言えない。

②書写を教科として独立させることは可能か

また、方向性としては、「文字を書くこと」の教育を学として独立させ、そこを起点として国語科教育学および書写書道教育学、また、その他文字を書くことに関連する学へとアプローチしていくという方向も考えられる。鈴木⁷⁾は次のように言う。

「文字を書く」ことに関する教育学は、「文字を書く」ことに関する教育について独自の考え方を、たとえば、書写書道教育学及び国語教育学に向けて発信する学でなければならない。

つまり、「書字学（仮称）」を構想し、「文字を書く」とは何か、の問いを発し続けることは、「文字を書く」ことに関する既存の学に、新しい見方で、自らの学の再考を迫ることであり、少なくとも、書写書道教育学の深化に寄与することになるという意義を持つのである。(p.79)

「学」から「学」へのアプローチというレベルで考えた場合、この考え方は成り立つであろう。しかし、

教科というレベルで考えた場合、「文字を書くこと」の教育は、目的的に独立・自己完結することは難しい。文字を書くという行為およびその学習は、無目的に行われることはなく、またその目的は多様だからである。特に学校教育においては、国語科が存在する以上目的が拡散していくような教科の姿は考えにくい。あるとすれば、国語科を解体した上で、すべての教科に対応する基礎訓練の教科として位置づけられる場合ぐらいである。江戸期寺子屋時代の「手習」や明治33年の国語科成立以前における独立教科としての「習字」にはこの発想があった。しかし、現状では、国語科が芸術科か他のいずれかの目的のもと、文字の記号性か表現性か、のいずれかに比重をかけて学習指導を展開する他に選択の余地はない。

(2) それぞれの位置づけにおける書写学習の理念検討の方向性

①国語科書写として「(言語記号としての)文字を書くこと」の学習の理念と書写学習の実際との整合を図る

国語科における書写という位置づけのまま理念を考える場合、基本的には現状維持の方向である。しかし、先にも述べたように、理念と実際の設定との「ずれ」の問題を解決するには、両者の整合を図ることが必要であろう。どのように整合を図るのかという方向性を簡単に押さえておきたい。

a 手段としての毛筆書写の必要性を検証する

繰り返しになるが、「毛筆書写は硬筆書写力育成のための手段であり、毛筆は教具である」という国語科書写の立場に立ったとき、毛筆書写能力の育成が目的でない以上、その必要性は手段としての必要性として説かなければならない。必要性を説くには、実践的検証によるデータが必要である。この検証は、個人レベルの研究では説得力が弱いので、組織的に取り組むべき課題である。

また、国語科全体における比重、教育課程全体における比重の妥当性ということにまで広げて考えた場合、「毛筆書写」に対する必要性については、他の基礎・基本の学習内容を追いやってまで時間を割くことへの必然性を、検証データを根拠にして説明しなければならない。

b 毛筆書写を放棄して学習内容を組み立てる

毛筆書写を放棄するのも整合を図る一つの手段である。もちろんこの場合、毛筆書写を放棄する明確な根拠を示さなければならない。仮に放棄するとすれば、国語科の文字学習における「形音義」の学習にこれまでの書写学習における必要な部分を吸収させたような

カリキュラムを組むか、また、硬筆のみの取り立て学習として書写を組み替えるか、あるいは、「形音義」を含めた総合的な文字学習として新たな取り立て学習の形態を考えるか等々、学習内容の組み替えが必要である。

国民学校期は、国民科国語における書き方(硬筆)と芸能科習字(毛筆)が初等教育段階から併存しており、国民科国語における書き方はまさに言語の学習という性格を有していた。当時、日常における中心筆記具もほぼ硬筆に変わっており、毛筆の扱いを巡る矛盾を解消した形をとっていた。

c 毛筆の位置づけを変えるー漢字圏のアイデンティティの強調

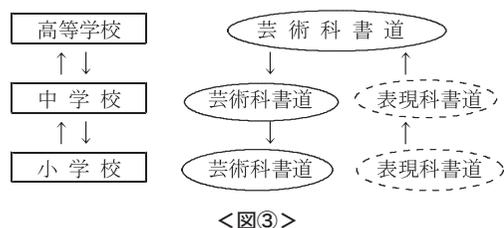
bでは毛筆書写を放棄して学習内容を組み立てる方向性を述べた。しかし、我々の中には、筋論では割り切れない何かが存在し、それが葛藤を生んでいる。「我々」とはどのような範疇で言っているのかと問われると確かな答えは導き出せないが、ここには漢字圏における<アイデンティティ>という問題が関係していると考えられる。

アイデンティティを毛筆必要論の根拠として取り上げるのは難しい。個人のアイデンティティは他から強制されるものではない。まして学校教育を通して単一のアイデンティティを強要することが危険なことは分かっている。アイデンティティを声高に叫ぶことには躊躇がある。しかし、事実として母語としての国語の教育を義務教育として行っている以上、国語科教育が日本人としてのアイデンティティの形成に関わっていることは間違いない。また、日本人のとしてのアイデンティティが国際社会に生きる上で重要視されることも事実である。

日本が中国との交流の中で毛筆文字文化を育んできた漢字圏の国であることを考えると、毛筆を使用することは、日本人のアイデンティティの形成に大いに関わってきたと思われる。この立場に立って考えると、漢字や仮名を使用することだけでなく、毛筆を使用することが漢字圏に生きる日本人のアイデンティティ形成に必要であるという考え方も出てこよう。アイデンティティを強調するのであれば、硬筆のための毛筆という位置づけを変え、毛筆本意の位置づけにすべきであるし、そこまで行かなくとも、これまでの位置づけのまま取りあえず毛筆を経験させることが必要だという位置づけで落ち着かせることも考えられる。いずれにせよ、毛筆で文字を書くという文化が日本人のアイデンティティ形成にどのように関与しているかをデータで証明することが求められよう。

②いわゆる「書写・書道」における書写として—芸術科に連続するあり方

この場合、〈図③〉のように、芸術科書道の学習内容を小学校にまで敷衍して考えることができる。理念としては、「美に対する感性」「豊かな情操」「芸術を愛好する心情」「創造性」などをキーワードとする芸術科の理念にそった書教育の理念で小学校から高等学校までを捉えることになる。書表現に関わる子どもの能力的な発達（表現力・鑑賞力）の道筋を明らかにしながら、小学校から高等学校までのカリキュラムを考えていくことになる。



また、子どもの自由な表現の学びの姿からスタートすることをイメージした表現科という教科を小・中学校に設定し、そこから高等学校の芸術科書道の内容を考えていくことも考えられる。

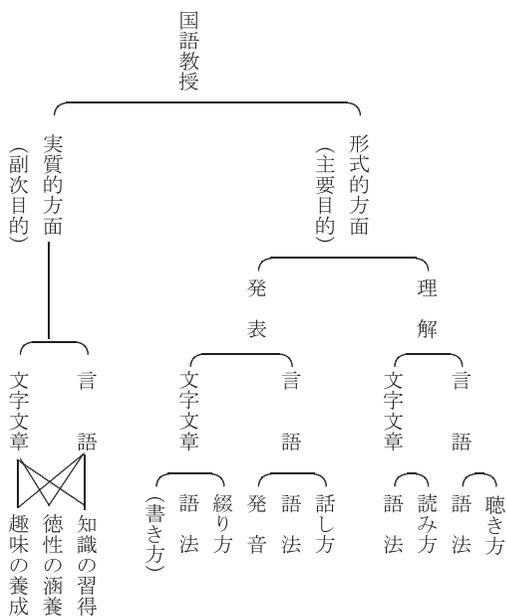
③独立教科として

先にも述べたが、書写が独立教科として成立する可能性があるとするれば、国語科を解体した上で、すべての教科に対応する基礎訓練の教科となる場合ぐらいである。寺子屋時代の「手習」や明治33年に国語科が成立する以前の独立教科時代の「習字」にはこの発想があった。〈図④〉は明治期における国語科の構造を示した一例であるが⁴⁹⁾、この構造は基本的に今日まで解体されていない。

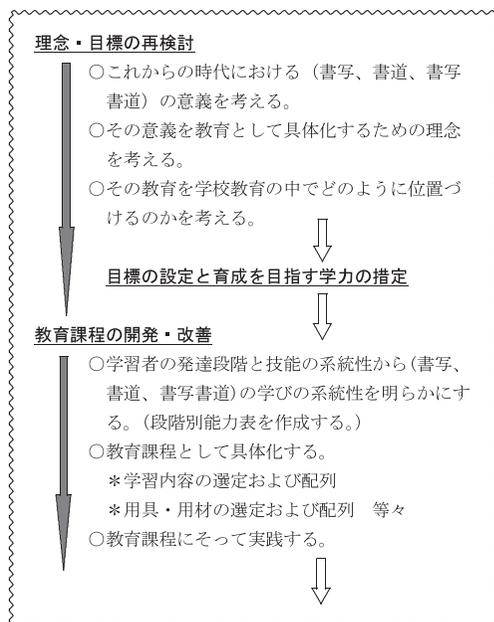
「国語科を解体した上で」というのは少し乱暴な表現であるが、「国語による表現力や理解力また伝え合う力の育成」を目的とする現在の国語科の構造の中に書写が組み込まれている以上、独立する必然性は生まれてこないからである。

3. これからの書写教育のカリキュラムを開発するための視点

ここでは、以上のような書写教育の理念検討の方向性を踏まえ、今後、〈図⑤〉のようなイメージでカリキュラム開発を進めていく上での必要な視点について整理しておく。



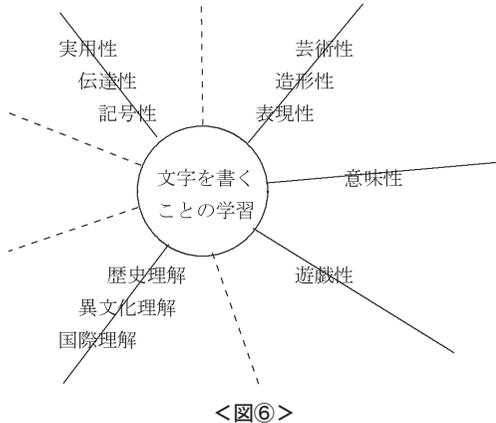
〈図④〉



〈図⑤〉

(1) 視点1：文字を書くことの機能の全体像（構造）を明らかにする必要があるということ

〈図⑥〉は、文字を書くことにおける教育における教育課程の多方向性のイメージである。「文字を書くという行為」という抽象化された概念を起点に据えた、多方向性



向性のカリキュラム構造として全体をイメージしたものである。「文字を書くことという行為」を一般化して捉え、各方向性の共通項として起点に位置づける構造が最も理解しやすいであろう。

国語科書写が「実用性、伝達性、記号性」といった機能のグループに位置し、芸術科書道が「芸術性、造形性、表現性」とったグループに位置して行われていることは確かであるが、文字を書くことの機能の全体像は未だ不明である。文字を書くことの機能を明らかにすることは、目標論、学力論、教育課程論を論じるための大切な条件であり、機能の抽出・機能の価値付け・機能のグルーピングといった手順を踏みながら、新しい書写の教育課程作成へ向けた再構造化を図っていかなければならない。また、その際、他の言語活動「聞くこと・話すこと」「書くこと」「読むこと」との関わりの中で文字を書くことの機能を考えることも必要である。

(2) 視点2：これまでのカリキュラムの成果・問題点を分析・整理する必要があるということ

これまでの「学習指導要領」の成果と課題を、文字を書くことの教育に関わる国語科書写の場合と芸術科書道の場合とにいったん分けて、分析・整理する必要がある。その上で、国語科書写と芸術科書道の関係について、従来通りに連続させて考えるのが効果的か、切り離して考えるのが効果的かを検討しなければならない。

(3) 視点3：どのような学力を育成するかという目標及び学力の指定が必要であるということ

これからの時代に育成すべき書写力をどのように捉えるか、また、学力をどう構造化してカリキュラムの内容や体系を決定していくかという点についての検討

が必要である。

先にも述べたが、書写教育の場合、決められた教育内容の伝達という旧来のあり方が根強く、学習者の学びへの欲求や認知構造に即して学力を考えるとという点は弱かった。もちろん、時代（社会）の要請という条件をどのように勘案するかは検討も必要であるが、これまで以上に学習者に目を向けることが求められる。その意味でも教育内容の計画を柔軟に構え、「構成、実施、評価、改善」というカリキュラム開発の手順は、至上の書写カリキュラムを開発するという目的のもとで行われるのではなく、学習者との関わりの中で学びを創造する手順として行う視点を忘れてはならない。

次に示すのは、「小学校学習指導要領 国語科編（試案）」S. 26 [第三節 国語能力表] [五 書くことの能力（書き方）]の部分である。能力の把握レベルにばらつきがあり十分に構造化されていないが、書写の学力の示し方の一例としてあげておく。

* 傍線は現行の学習指導要領の記述に関係のある部分

<1学年>の能力

- 1 文を書くことに興味をもち、書くことに意味がわいてくる。
- 2 書くときの姿勢や用具の扱い方がわかる。
- 3 鉛筆で字を書くことができる。
- 4 一・五センチ角ぐらいの文字が書ける。
- 5 自分の名まえを書くことができる。
- 6 簡単な問に対して答を書くことができる。
- 7 視写することができる。
- 8 簡単な語や文を書くことができる。
- 9 文字に筆順のあることがわかる。
- 10 ひらがなが書ける。
- 11 読める漢字のだいたい書ける。
- 12 アラビア数字が書ける。

<2学年>の能力

- 1 運筆がだんだん楽になってくる。
- 2 聴写ができる。
- 3 簡単な文の句点・とう点などを書くことができる。
- 4 文字の形が、だんだん整ってくる。
- 5 ノートの使い方がわかる。
- 6 かたかなのだいたい書ける。
- 7 読める漢字のだいたい書くことができる。

* 以下略

(4) 視点4：どのような枠組みの中でどのように計画を立てて目標を達成するかということ

教育課程における教科の枠組み（あるいは名称）は絶対でない。例えば、国語科書写と芸術科書道のこれ

まで通りの枠組みの中で考える場合は、「個性の視点を取り入れた国語科書写のカリキュラム」や「鑑賞教育を中心とした芸術科書道のカリキュラム」などが考えられる。一方、これまでの枠組みを外して考える場合には、「小・中・高一貫した書写教育のカリキュラム」や「小・中・高一貫した書道教育のカリキュラム」などが考えられる。〈図⑦〉は、書写・書道の教育課程を構成する主要素と具体化のイメージである。

カリキュラム開発の方向性は、求める学力に応じて比較的自由である。

おわりに

「はじめに」でも述べたが、国語科書写の理念を今後どのように考えていくか、また、その具体化である

◎目標達成に向けて……

- ① 教育課程の構造の設定（技能中心の課程と知識中心の課程の複線系構造など）
- ② 学習内容（知識・技能）の提出順序の設定
- ③ 書体（とそれに調和するかな）の提出順序の設定
- ④ 筆記用具の扱いの設定

↓

例) 書字における運動能力の早期育成を目指す場合のイメージ

- ① 単線系
- ② 手指運動の基礎学習 → 速く書く技能の学習
→ 整えて書く技能の学習
- ③ かな → 行書（とかな） → 楷書（とかな）
- ④ 鉛筆 → 筆ペン → 大筆

*①から④は順序ではない
*この外具体化の際には、文字の大きさの扱い、学習材の分量、学習方法・評価方法の想定などの検討が必要。

〈図⑦〉

カリキュラムをいかに開発していくかという2点については、今後議論を重ねていく必要がある。国語科書写の理念は、必ずしも現在の独立した書写の授業スタイルを規定するものではないことを述べたが、今後、国語科書写が混迷の度を増していくとするならば、書写教育の理念とカリキュラムに関する議論は、一つに集約することを目指すよりも、多方向に広めていくべきだと考える。もちろん、実践・実証を伴わない理念やカリキュラムは空論であることは承知している。しかし、理念やカリキュラムに関する議論に関しては、今はそのレベルでの検討がむしろ必要であると考えている。

【注】

- 1) 小竹光夫『『書くこと』への意識化と書き確かめる書写学習の再構築』『書写書道教育研究』第14号所収 全国大学書写書道教育学会編 2000 pp.45-54
- 2) 第19期国語審議会報告
- 3) 大内良彦・小林一仁他『ワープロ時代に対応できる漢字力の育成』1994 明治図書
- 4) とともに不要とする意見として
- 5) 加藤琴己「戦後の教育課程における毛筆の位置づけ」『書写書道教育研究』第16号所収 全国大学書写書道教育学会編 2002 pp.11-21
- 6) 久米公「書写・書道科教育学の構想」1971 日本教育大学協会発表資料
- 7) 鈴木慶子「書写書道教育学の深化をめざす立場から」『書写書道教育研究』第7号所収 全国大学書写書道教育学会編 1993 pp.83-104
- 8) 小泉又一・乙竹岩蔵『小学校各教科教授法』1904 大日本図書 *旧字体は新字体に改めた