

「書写学習」と連携した漢字の理解・運用能力の育成

札幌市立福井野小学校 佐々木 雅哉

研究成果要約

1. 研究活動の概要

- ・これまでの書写学習のスタイルである、「手本そっくりに書くことのみを目的にした学習」を脱し、文字を書くための原理、原則を見つめ思考していく書写の学習スタイルを考える。その上で、書写学習と漢字指導を連携させて漢字の理解、運用能力を高めていく方策を、実践を通して構築・検証した。低・中・高学年の各々2クラスを実験群と通常群とに分けて実践を重ね、比較していく。実験結果を数値化してデータを収集、大学研究室の協力を得て成果を確認した。
- ・「手で文字を書く」ことの楽しさと意義を感じてもらうため、文字に関わるイベント「文字フェスタ」を開催、このイベントを通して、手で文字を書くことへの自信や動機に変容が見られたかを検証した。

2. 研究成果の概要

- ・書写学習を見直していくポイントとして3点を掲げ、授業展開を見直してきた。書写の学習の中で、「思考する」ことを絶対条件に据えて授業を行い、漢字の理解や活用能力の検証をしたところ、特に高学年で、実験後半で伸びを確認できた。分析によると、このような書写学習を重ねていくことは、漢字を「忘れにくく」し、一度テストなどで誤答した漢字を、修正していく力が高まっていると考えられる。
- ・また、文字フェスタでは、イベント開催の前後において質問紙により「自信」と「動機づけ」の2点において変容を探った。その結果、普段手で文字を書くことが「苦手」だと感じている子にとって、このようなイベントは文字を書くことに対する自信をつけることができた。中でも中、高学年の4、5年生で高まりが顕著に見られた。書字行為への意識の底上げが大いに期待できる結果となった。

3. 成果活用について

- ・実践した指導案を冊子にし、札幌市内の希望小学校や研究対象小学校に配付した。教科書は市内共通であり、また取り上げた単元はどんな教科書、単元にも汎用的に活用できると考える。送付した指導案にはこの研究成果を付したので、この指導案をもとに、実践者が自ら工夫を加えることでさらに発展できるとともに、書写学習と漢字指導の充実により、国語科学習全体の充実に寄与できると考える。

- ・さらに指導案を学年や単元をもとに整理し、検索しやすい形でホームページにて開陳していく予定である。このように、広く手軽に指導案が参照できる手段により、書写や漢字指導を研究する実践者が増え、研究が深化していくことを期待する。

4. 今後の研究課題

- ・今回の研究では、漢字の理解・運用能力において、一定の成果が認められた。だが、書写の最終的な目的である「書写力を身に付ける」ことにおいてはどうだったのか、あらためて検証したい。書写の学習である以上、書写力の高まりは必須の条件である。ただ、実践者の感想では、書写力は十分高まっているとのことであったが、数値として見える形の立証をしたい。
- ・文字フェスタの効用も目に見える形で現れたが、費用がかさむことや人員の配置、また書写学習としてのしっかりとした位置づけが必要であった。そのため、年度当初の計画などに、学校の教育活動としてどう取り組むかを明らかにしていくことが、このようなイベントを根付かせることにつながると考えている。
- ・映像教材の製作には莫大な時間と労力、また費用が伴うことから、満足するものの完成を見ず、不十分であったことが惜しまれる。撮影した貴重な映像素材は、今後の継続的な研究に用いたい。

研究成果報告

I・はじめに

1. 研究の出発点

最近にわかに「美文字」ブームがわき上がり、手書き文字に関心が集まっている。書店には「文字をきれいに書く」とか「美しく見せる」といったアドバイス本や大人向け練習帳が並んでいる。

また、2013年の9月に文化庁が公表した、2012年度の「国語に関する世論調査」では、「手紙やはがきは手書きで書くべきだ」と考えている人が、16歳から19歳の若年層で62.2%と前回より17%以上も増えているという結果が出た。手で文字を書くことに関心が集まり、その大切さが見直されるのはとても結構なことである。

一方で、生活の中で文字を「手書き」する機会はめっきり減り、今や文字は「書く」時代から「打つ」時代となったのは間違いない。手書き文字に対する、いわゆる活字文字は見やすく、文字の形自体に個人差はない。機械に頼れば文字の加除などとも簡単で、うろ覚えの漢字も、いくつかの候補から選択できるので、確実に覚えておく必要感も生じることなく文章が書けてしまう。

このような時代の流れの中で、学校教育での「書写学習」に対する社会の要請は確実に変化してきた。これまでの書写学習は、手本そっくりに書くことが目標であった。そのために教師はこと細かく手本の文字の書き方を教示し、微に入り書法を伝授してきた。中には手本そっくりに仕上げようと、手本を下敷きにしてなぞり書きをする学習をしていることもあった。

このような学習では、確かに手本の文字は上手に書けても、その文字を書く力に留まり、他の文字を書く力に転化していかない。せっかく学んだことが他の文字に活用できず、結果として生活に生かせないのは実にもったいないことである。まねから学ぶことも多いのに、それが生かせない。これこそ「手本至上主義」の弱点である。

そっくりに書く技術を身に付ける、技能を高める、果たしてそれだけが書写の果たす役割なのか。われわれの研究の出発点は、その疑問にあった。

2. 研究の背景

現学習指導要領は「生きる力」の理念が継承され、その力の糧となる「思考・判断・表現力」のさらなる育成を図ることが謳われている。「自ら考え、自ら学ぶ」ことをはぐくむ「課題解決的な学習」に取り組んでいる。これは教科や領域を問わず広く行われているが、こと「書写」ではほとんどと言っていいほど行われていない。「手本そっくりに書く」という課題が設定されている学習がほとんどである。

一方、漢字学習にも似たような傾向がある。札幌市小学校教員を対象にした、漢字学習についてのアンケート（2013年7月、全市170人対象）によると、漢字学習について悩みを持つ教員が実に77%（170人中131人）に達した。

その理由として多く挙げていることに、

- ①習熟にかけた時間の割に、定着率が良くない

②指導方法がわからない、マンネリ化している

③作文や日常の書く場面で、漢字を使おうとしない

などがあり、悩みがあるという理由の9割を占めた。

さらに詳しく見てみると、漢字指導の内容にも特徴的な点がある。中でも顕著なのは、マンネリ化を挙げている教員の新出漢字学習の内容である。

新出漢字の学習展開として、まず読み方（音読み、訓読み）を学び、続いて画数、筆順を確認する。その後用例をいくつか挙げたら、「習熟」と称して、書く数を決めてひたすら同じ文字を書く。それを繰り返す。児童の中には、その書く数や時間を“稼ぐ”ために、漢字の部品ごと（アンケート回答のまま。例えば部首を10個続けて書き、そのあとにつくりを続けて書く、など。）に書く子もいたという。

国語の単元の中では「課題解決学習」を意識して展開されていても、新出漢字の学習においてはそれが無い。

これまでの「書写学習」と「漢字学習」、二つに共通するのは、「思考」する場面がほとんど無いばかりか、本来の目的である「文字を見つめる眼」が育つ余地が無いことである。前述した学習スタイルに顕著なように、技術面や暗記することを重視し、国語の一部にもかかわらず、「生活に生かすこと」にはあまり関知しない、または「生かせなくても仕方がない」とする領域であった。とにかく、「手本に忠実でそっくりな文字が良い」、「漢字テストの点数をとれることが良い」と考えてきた。

折しも指導要領では、書写の領域、漢字の学習はいずれも〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕に収載され、文字に関する事項、書写に関する事項として示されている。しかしそれは、「毛筆を使う」、「漢字を書く」という表面的な所作に留まっているのが現状である。

これは、教師側が「書写学習＝お習字」、また「漢字はたくさん書けば覚えられる」という観念から脱却できないことが背景にある。その要因として、

- ①毛筆での学習が多くを占める書写学習が、教師側の研究不足、経験不足といった理由から敬遠されていること
- ②指導時数の制限から、新出漢字の指導は形式的なものに止まり、たくさん書いて覚えること以外の指導方法を編み出せないでいること
- ③保護者、また社会全体の認識が未だ「書写学習＝お習字」、「漢字テストの得点＝漢字活用の能力」であること

これらの要因から、書写学習や漢字学習のイメージが固まって浸透しているために、これらの学習全体のデザインにまで考えが及ばないのが現状である。

Ⅱ・研究の目的、仮説と方法

1. 研究の目的

小学校の書写学習において、「手本至上主義」を改め、「思考する書写」を目指し実践を重ねて検証しながら、これからの書写学習のあるべき形を示す。また、思考する書写学習と漢字指導を連携させて、漢字の理解・運用能力を高めていける課題解決学習を開発する。

2. 仮説

手本そっくりに書くことのみを目的にした書写学習を脱し、文字を書くための原理、原則を見つめ、思考していく書写の学習を継続することで、文字を見つめる眼がはぐくまれ、さらにその力を漢字の指導に生かすことで漢字の理解や運用能力を高めることができるであろう。

3. 研究の方法

【研究Ⅰ】

低・中・高学年の各2クラスを研究対象教室とする。本研究の目指す目的に沿った学習を継続したクラスと、そうでないクラスで比較してデータを収集する。研究をスタートする時には、母集団としてほぼ同じ傾向、レベルの教室を選定してスタートした。

授業の映像記録や音声録音により、「思考する」場面を確実に設けたことを確認するとともに、漢字の運用能力を測定するために、独自の評価基準を設定して測定を試みた。(研究Ⅰ-①)

また、「手で文字を書く」ことの楽しさと意義を感じてもらうための手書き文字にかかわるイベント「文字フェスタ」を札幌市内の小学校で開催し、開催前後で文字を書くことへの自信や動機の変容について、アンケートを用いて分析した。(研究Ⅰ-②)

【研究Ⅱ】

書写学習で活用できるような映像教材を制作し、研究Ⅰの中で使用していく。研究グループではない協力教員（国語研究を主としている実践者）に実際に使用しモニターしてもらい、「使い心地」の声を聞きながら改良した。

研究Ⅰ-②「文字フェスタの効果」についての測定は、児童向けのアンケート（図10）の質問紙により測定した。また、観覧した保護者の声を拾うべく、保護者向けアンケート（別掲図15）も実施した。（札幌市立F小学校、12月12日実施、48人より回答を得た。）同時に、イベント開催についての意見や、書写学習への要望について個別に聞き取り調査をした。

4. 「思考する書写」と「漢字運用能力」の定義

本研究では、思考する書写（目指す学習スタイル）を「文字を書くために必要な要素を、手本（基準）から考えて獲得していく書写の学習」、また漢字の運用能力を「規定の文章内の単語、熟語を漢字に変換して書こうとする（書いていく）能力」と定義した。

この思考する書写の学習は、これまでとは違った展開、方法、考え方の学習であり、漢字（文字）指導と連携しやすい学習展開であると考えている。よって、この学習を継続していくことにより、漢字指導に何らかの影響を及ぼすことができると考えた。

5. 漢字能力を高める学習展開のモデル

これまでの手本中心の学習でも、書写として身に付けていくべき力の一部は獲得できていた。特に技能的なもの（筆使い）は顕著であった。ただ、一つの手本・題材につき、その文字

特有の筆使いや文字の形を身に付けることはできるが、その力を他の文字に転化していくことが困難であった。

手本の文字だけを学習するのではなく、手本を一つの基準とする文字と捉え、そこから文字を書くための原理や原則を見つめていく学習展開のモデルを考えた。

これまでの書写学習の展開を見直すポイントとして、

- ①みんなが捉えられるような課題を設定し、共通のものとする手立てを考えること。
- ②課題解決のために、文字の原理、原則を言葉でやりとりする授業構成とすること。
- ③基準とする文字から他の文字へ転化、発展させていくための教材化をし、漢字の運用能力を高めることにつなげていくこと。

を掲げ、以下のモデル（図1）を考えた。

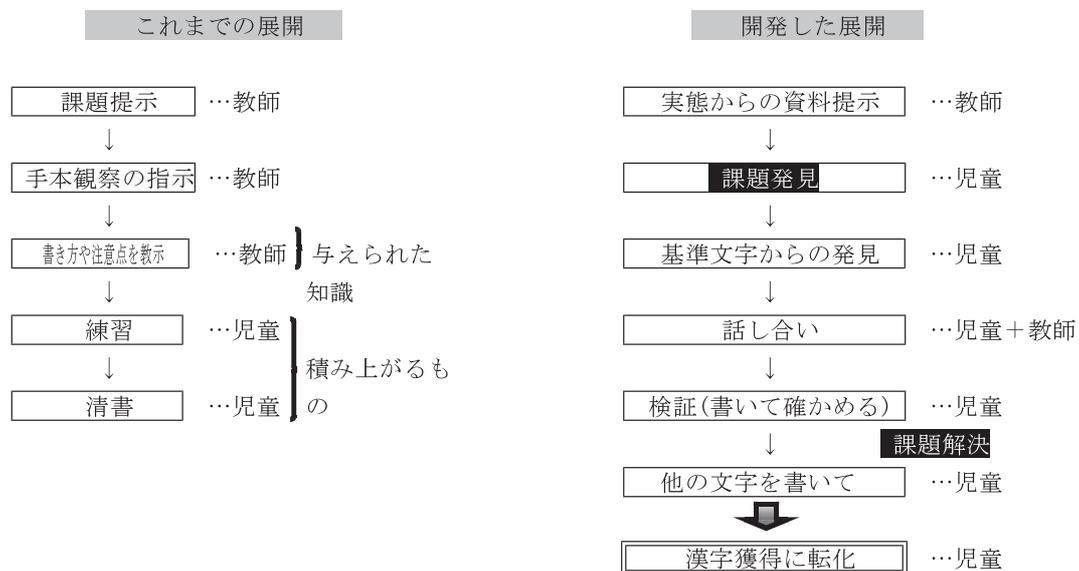


図1 書写学習で行われてきた「これまでの展開」とわれわれが目指す「これからの展開」

Ⅲ・授業の実際

1. 対象と方法

札幌市内の3小学校、低、中、高学年からそれぞれ1学年ずつ抽出し、書写の4～7単元と、書写学習に連携した国語科における新出漢字の学習を行った。比較対照群としては、同レベル、同傾向の児童において比較対照するために、同一学校の中の同学年の児童に協力を得て並行実践した。

見直しのポイント①～③により、子どもたちの漢字獲得能力がどのように変容したかを測定した。

2. 授業見直しのポイント

○ポイント①…「みんなが捉えることのできるような課題設定をし、共通のものにする」手立て

◎単元名「かん字をかこう」

(かくのながさ／硬筆) [国語の漢字学習とあわせ7時間扱い]

従来の方法は、手本そっくりに書くことができるよう、ポイントを教師が示した上で、児童に手本の観察をさせて書かせていた。

例えば本時の目標、「画の長さ」であれば、

「一画目と二画目を見てみよう。二画目が長いですね。」というように、教師主導で目標まで導き、技能に時間をかける展開である。

しかしこれでは課題解決学習とはいえず、「お習字」を習っている子がもてはやされたり、得意な子だけがクローズアップされたりする結果になってしまっている。「思考する場面」がないのである。この展開で、確かに技能が向上する児童はいる。しかし、その数は限られ、手の巧緻性の優劣による差は否めないし、結果的にいつまでも日の目を見ずに書写学習を終えている子が山ほどいるのは間違いない。

そこで、「思考する書写」の学習を低学年から実践していこうということで、指導案を組んで試行錯誤しながら実践した。これはその一例である。

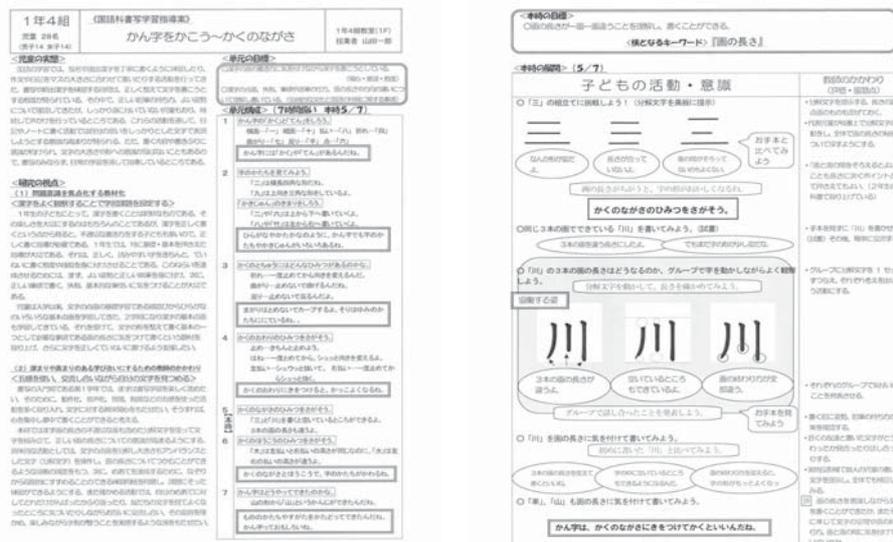


図2 指導案「かん字をかこう」

「きまり」「やくそく」「ひみつ」という言葉を作為的に使い、それを発見していくというしかけを作って繰り返した。本時では、「かくのながさのひみつをさがそう」という目標を共通の目標に据え、「川」の手本を基準に長さを調べながらひみつを探した。

子どもたちがこの共通の目標に向かって文字と向き合うことで、文字を見る眼が養われていく。共通の目標に向かい、クラスみんなで話し合い、考えを紡いでいくことで「思考」するからである。

三本の画の長さがみんな違うこと、書き始めの位置が横並びではないこと、書き終わりの位置も違うし、「とめ」たり「払った」りしていて、終わり方が全部違うことなどを発見した。

教師とのかけあいの中で、1年生なりの「思考」を生むことができた。

T: みんなが書いた「川」(試書)とお手本を比べてみよう。違うところはあるかな?
C: あれ?
C: ちょっと形が違うよ。
T: どこが違うのかな。
C: 三つの線の長さが違うよ。
C: 真ん中が1で、左が2で、右が3番目に長い。
T: すごいことを見つけたね。他にもあるの?
C: 1こめに書くところは「しゅっ」でなっている(はらいのこと)し、次はたまになっ
ている(とめのこと)よ。
C: ほくが書いたのと全然違う……。

このやりとり(思考)の中から、画の長さを変えて書くことで、正しい「川」という漢字が書けることが理解できたようだ。

子どもの発言の中に、「1こめに書くところは『しゅっ』でなっている」(子どもの発言のまま)というものがあつた。これは、一画目がはらいになっていることに気付いたものである。はらいがあるということは、次の画があるということ、はらう方向に手が(筆記具が)動いて次の画につながることを感覚的に気付いたものと思われる。

このような営みを積み重ねることによって、文字を書くための原理・原則が知識として理解され、生活の漢字(文字)を書く場面で発揮されていくと考える。



写真1 硬筆の学習でも「思考する」書写が展開できる

T: 画の長さに気を付けて、いろいろな漢字を書いてみよう。「車」→この字はどこに気を
つけるといいかな?
C: 上と下のほう。
C: 横のほう。
C: 下の方が長いよ。
T: その長さに気を付けて書いてみよう。

練習、習熟

T: 「山」→これはどうかな?
C: 高さが違うよ。
T: どの高さ?
C: たてのほう。
C: 真ん中が長いよ。

T: 本当だ。よく見つけたね。そこに気をつけて書いてみよう。

練習、習熟

本時の目標である、「画の長さ」に焦点を当てて、他の文字に転化させていく。「川」という文字だけを手本そっくりに書くだけが目的ではなく、「川」を使って文字の原理・原則を見つけ、他の漢字の学びに活用していった。

○ポイント②…「課題解決のために、文字の原理、原則を言葉でやりとりする授業構成」

児童みんなが共通に捉えることができる課題を設定したら、次は言葉でやりとりしながら、文字の原理や原則を探っていく展開が必要である。このやりとりを確かにし、「知識」として文字の仕組みを理解していくことで、新しい漢字に出会ったり既習の漢字を使う段になって、この知識が生きてくると考えた。

書写教科書の単元名は、そのほとんどが「○○を知ろう」、「○○を考えて書こう」となっている。技能を高めるためには、まず知識として文字の原理・原則を知ることが必要なのだろう。そのためにも、この指導案のようなかわりが重要となった。

◎単元名「『おれ』の筆使いを知ろう」

(毛筆) [4時間扱い 「生活に生かそう」、「書写は友だち」を含む]

「月」の試書のあと……

T: 「おれ」はうまく書けたかな？

C: あんまりうまくいかない。

C: 書けない。

T: どこがうまくいかない？

C: カクカクってならないで、丸くなっちゃう。

C: かどのところがうまくいかない。

C: ほくのはできているけど、なんかだんごみたいのができてる。(Nくん)

:

T: どんな風に書くといいのかな？

(既習の横画、縦画の模型を示す。徐々に縦画と横画を近づけていく。)

C: あっ、よことたてがくつつくと「おれ」だ。

C: 本当だ。よこ たす たて は 「おれ」。

T: すごい発見だね。どんな風に書くといいのかな。

C: (手で筆のまねをしながら) よこ たす たて。(と、みんなに示す。)

T: みんなも書いてみよう。

(実際に書いて確かめる。しかし、角が丸くなったまま。)

C: まだ変だよ。

T: まだ角が丸くなっちゃうね。どうすればこんな風に(手本を示して)なるんだろう。

C: (何度も書いて確かめるうち、折れるところで一度、筆を止めること (トン・スー・**トン**) を発見する。)

C: 曲がるときにぎゅっと止めるといいよ。

C: でもあんまり止めすぎると、Nくんみたいにだんごができるよ。

のように、教師が「どうやって」、「なぜ」を発して関わり、思考させることで子どもたちの間に言葉を生まれ、表出や理解を促している。これまでの関わり方として、文字の書き方を一から「教える」だけの学習だと疑問が生まれず、文字への探求心が薄れてしまう。思考させる場面、書いて確かめる場の大切さを実感した。



図3 指導案「『おれ』の筆使いを知ろう」

この単元の終わりには、「生活に生かそう」「書写は友だち」が組み込んである。生活に生かすことを念頭に、硬筆でこの単元の復習をした。

T: 「おれ」がある漢字って、「月」の他にあるのかな？

C: 「日」、「田」、「口」……

T: たくさんあるね。

(この後、点画の模型を用い、「日」と「口」を示した。示すうち、自然と「おれ」にも仲間がある—折れる方向が違う—ことに気付く。)

C: 「日」と「口」で角の向きが(折れる方向のこと)少し違う。

T: 本当だ。(仲間分けをしながら)

「月」はどっちの仲間かな？

:

T: 「おれ」のある漢字をどんどん探して、仲間分けしてみよう。

子どもたちは、既習の漢字の中から、「おれ」がある漢字を必死に探した。文字の原理を学

んだ子どもたちはそれを生かし、「おれ」が仲間分けできることを発見し、仲間分けするところまで発展させることができた。



写真2 「とにかく言葉でやりとりする。」思考する書写には不可欠な要素。

○ポイント③…「書写学習で学んだ要素を用いて、漢字の運用能力を高めるための教材化」
「思考する」書写学習で培った「漢字（文字）をみつめる眼」や知識として得た「文字を書くための原理や原則」を生かし、漢字（文字）を獲得しようとする中で、その運用能力を高めるための授業展開を考えた。

国語科研究者や書写の専門外の実践者から、授業を観察した後に意見等をもらいながら試行錯誤した。たどり着いた結果としては、活動目的を絞りシンプルな展開が一番効果的だということである。あまり複雑な活動を組むと、時間が不足していくばかりか、漢字の獲得以外に考えが及び、定着しないことが多くあった。

よって、以下の指導案（書写—新出漢字の連携指導案）にあるように、得た力をシンプルに活用できる場を組織し、実践を重ねた。

国語科(書写)学習指導案

①単元/題材 部分の組み立て方を考えて書こう
②単元の目標
・左右、上下からなる文字の組み立て方を理解する。
・左右、上下の組み立て方に気をつけて、「林」「真」などを毛筆と硬筆で書くことができる。
③本時の目標 (3/5)
・上下からなる文字の組み立て方を理解し、組み立て方に気をつけて、「真」を毛筆で書くことができる。

本単時の流れ

学習活動	教師のかわり	評価・留意点
○課題文字の提示をする。 ○読書を行う。 上と下の部分はどうしたらうまく組み立てられるだろう。	・上下で組み合わせたときに、部分が変化していない文字を提示することで、部分の変化が必要になることに気付かせる。	・つめたり、つり合わせたりすることで、文字ができることを理解する。
○手本文字と比べることで、組み合わせ方の工夫を見つける。 2. 漢字の長さを比べる。 3. 漢字の長さを比べる。 4. 漢字の長さを比べる。 5. 漢字の長さを比べる。	・手本文字を試して、つめたり、つり合わせたりすることで、文字ができることを理解する。 ・点画の変化や長さに目が向かない場合は、透明シートを重ねることで、組み合わせ方の工夫により目を向けさせる。 ・文字の变化のよさを実証する。	・自分の課題を解決できる。

●終で学んだ原理・原則
・上下で組み合わせた文字は、画と画の間をつめたり、部分を小さくしたりしながら、一つの文字をつづけている。

国語科 新出漢字学習案

①単元/題材 ごんぎつね
定なれ

学習活動	教師のかわり	評価・留意点
・「変」を執筆する。 「変」の空書をして、画数を確認する。 教師と一緒に行う。	・「変」の空書をして、画数を確認する。 教師と一緒に行う。	・「変」の空書をして、画数を確認する。 教師と一緒に行う。
・「念」の空書をして、画数を確認する。 教師と一緒に行う。	・「念」の空書をして、画数を確認する。 教師と一緒に行う。	・「念」の空書をして、画数を確認する。 教師と一緒に行う。
・ノートに「変」を五つ書き、「念」を用いた言葉を書く。 ・ノートに「念」を五つ書き、「変」を用いた言葉を書く。 ・ノートを提出する。	・「変」の空書をして、画数を確認する。 教師と一緒に行う。 ・「念」の空書をして、画数を確認する。 教師と一緒に行う。 ・ノートに「変」を五つ書き、「念」を用いた言葉を書く。 ・ノートに「念」を五つ書き、「変」を用いた言葉を書く。 ・ノートを提出する。	・「1、2…」と書き順を唱えながら左手で空書する。 ・「変」の空書をして、画数を確認する。 教師と一緒に行う。 ・「念」の空書をして、画数を確認する。 教師と一緒に行う。 ・ノートに「変」を五つ書き、「念」を用いた言葉を書く。 ・ノートに「念」を五つ書き、「変」を用いた言葉を書く。 ・ノートを提出する。

図4 指導案「部分の組み立て方を考えて書こう」「新出漢字」

最初に必ず、書写で学んだ要素を取り入れる。この例の場合、書写で「部分の組み立て方」を雲（雨かんむりとつくり+上下の組み立て）を例として学習していたので、「ごんぎつね」の新出漢字の学習ではその書写の学習を想起し、文字の組み立て（上下の組み立て）をまず、振り返った。

その上で、読みや画数、筆順などを学習した。「いつもの」漢字学習に加えたのは、そのことのみである。

<p>T: この  で囲んだことの意味がわかるかな？</p> <p>C: 上と下の組み立て。</p> <p>C: 書写で書いたよ。</p> <p>T: どんな文字で学習したか、覚えてる？</p> <p>C: 「雲」じゃなかったっけ。</p> <p>C: そうそう、雲。</p> <p>T: そうだったね。雨かんむりとつくりで学習したね。（と、書写で使った漢字模型を取り出す。）</p> <p>さあ、今日は「変」と「念」だよ。どんなところに気を付けて書くと、整うかな。</p> <p>：</p> <p>T: 上と下の組み立てに気を付けるといい漢字、他にもあるかな。探してみよう。</p>

3. 結果、効果測定

これまでの書写学習と連携した漢字の理解・運用能力向上の成果を、客観的に測定すべく、北海道教育大学他、研究機関の助言とともに、分析を試みた。以下がその結果報告である。

【目的—研究 I-①】

本研究は、小学生の漢字の習得に関わる、新しい指導法の成果について数量的に検証することをねらいとする。

これまで、小学生の各学年において新出する漢字の習得については、主に国語科の学習において、「読み方の確認」→「筆順と画数の確認」→「用例」といった画一的な指導が取られていたという現状がある。学年が上がっても固定的な手順で学習を進めるため、子どもにとっては手順がわかりやすいと言えるものの、機械的かつ作業的な学習に陥りやすく、漢字の習得という点においては物足りない指導であると言える。

そこで、本研究では、そのような学習の展開に書写の学習で身に付けた、文字を書くための原理や原則を活用する場面を加えることとする。具体的には先述した、「思考する書写」と「それを活用する書写」の活動を学習展開の中に設定した。そうすることで、子どもが漢字を習得する過程に思考する場面が付加され、より剥落しにくい漢字の知識が身に付くと考えた。

【方法】

札幌市内の小学生180名。2年生2学級（実験授業群21名、通常授業群22名）、4年生2学級（実験授業群41名、通常授業群42名）、6年生2学級（実験授業群27名、通常授業群27名）。

実験授業群（以下「実験群」）には、「思考とその活用を図る書写学習」を付加した、新出漢字を習得する学習を、通常授業群（以下「通常群」）には従来型の学習をそれぞれ行った後に、テストを行った。形式は、問題に読み方が書いてあり、それによって漢字を書くという一般的なものを筆者が自作した。問題作成の素材として、教科書掲出の漢字の他、漢検（日本漢字能力検定協会）刊の「漢検 四字熟語辞典 第2版」を対象とし、積極的に取り上げた。2年生と4年生に関しては、学年の最後に行った、まとめとなる業者テストも分析の対象とした。学校行事や長期休業、また、学習の進度に合わせて行ったため、間隔は1か月から2か月と均等ではない。

【結果と考察】

《2年生》

2年生では、10点満点のテストを定期的に5回行った。その結果の推移が図5である。実験群の点数が通常群よりも常に高く推移しているが、統計的に有意な差は見られなかった。学年のまとめのテスト（50点満点）でも、実験群の方が高い数値を示しているが、統計的に有意な差は見られない（図6）。

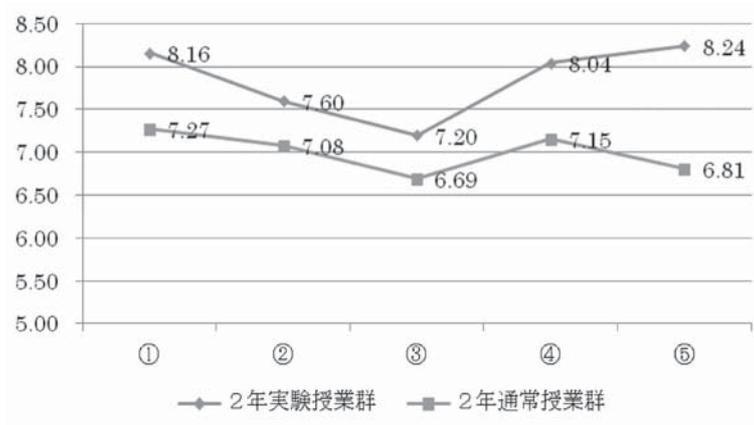


図5 2年生の点数の推移

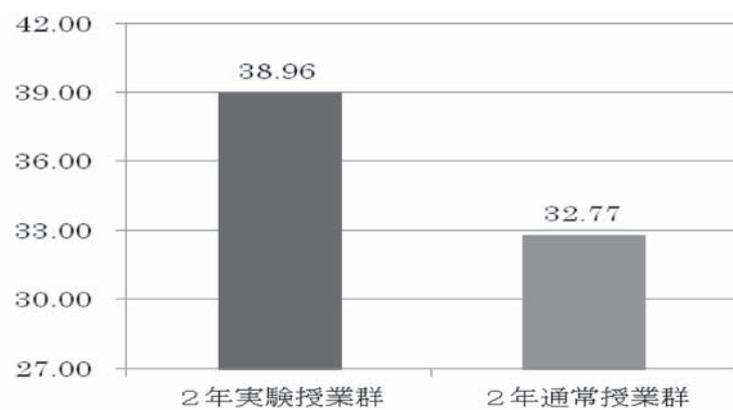


図6 2年「まとめテスト」の結果

《4年生》

4年生では、50点満点のテストを定期的に5回行った。その結果の推移が図7である。実験群と通常群の結果に統計的に有意な差は見られなかった。学年のまとめのテスト(100点満点)では、実験群の方が高い数値を示しているが、統計的に有意な差は見られていない(図8)。

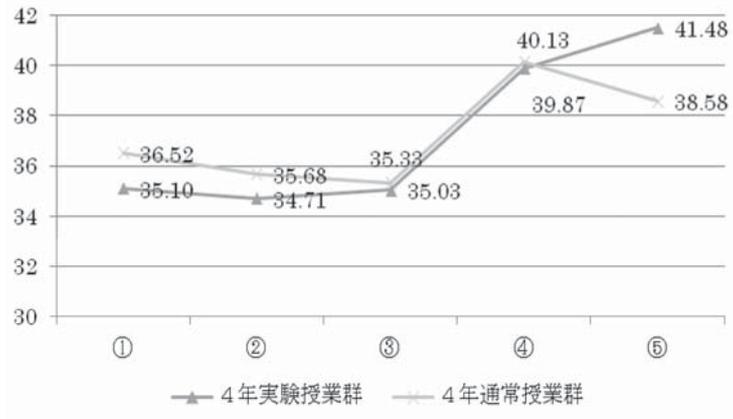


図7 4年生の点数の推移

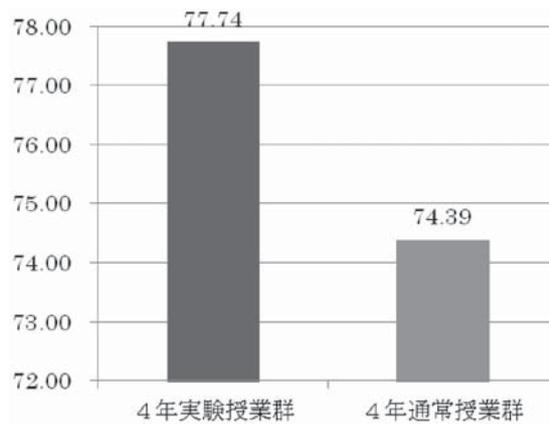


図8 4年「まとめテスト」の結果

《6年生》

6年生では、100点満点のテストを定期的に6回行った。図9は、クラスの平均点の推移を表したグラフである。

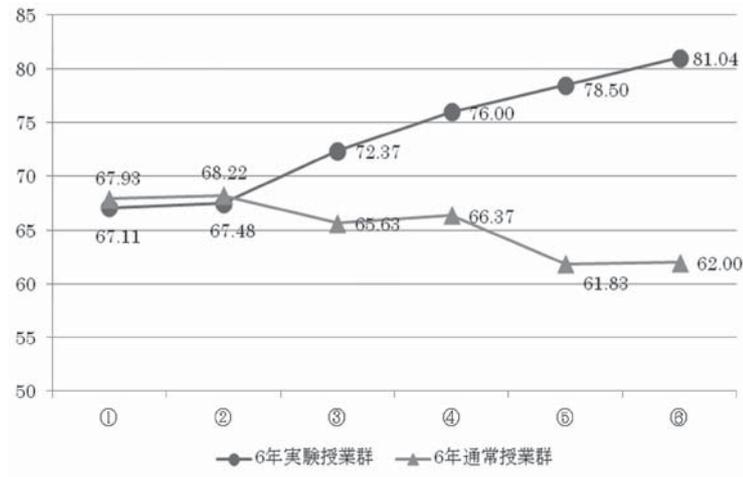


図9 6年生の点数の推移

1回目と2回目のテストでは、通常群の方が実験群よりもむしろ高い数値を示しているが、3回目のテストからは常に実験群が通常群を上回る結果を示している。一見して、実験群の成績は右上がりに向向上しており、通常群は緩やかに下降傾向である。特に、5回目と6回目では統計的に有意な差が認められるまで差が開いている。ここで考慮しなければならないのは、漢字のテストを継続的に繰り返して行うこと、それ自体が、ただでさえ忘れてしまいがちな漢字を思い出させ、子どもに復習の機会を与えるということである。

通常群において、点数の下落が5点ほどに留まっているのは正にその効果であり、従来の指導法による漢字の指導も、事後の漢字のテストを繰り返し行うことで、忘却する割合を減らす効果があると考えられる。

実験群においては、文字の基本的な原理や原則を学んだ経験が、漢字テストを繰り返すことによる復習の効果をさらに押し上げているものと推測できる。つまり、文字を書くための原理や原則を活用しながら漢字を学習した子どもたちは、従来の指導法で漢字を学習した子どもたちに比べ、漢字を忘れにくく、またテストで間違った漢字の修正力も高くなり、結果的に漢字の習得率が高くなると言うことができる。このことは、漢字を学習した時点から時が経つほど顕著である。

IV・文字フェスタの効果

1. 【目的と方法—研究I-②】

「手で文字を書く」ことの楽しさを味わうことで、文字を正しく丁寧に書こうとする意識がどのように変化するかを「イベント」を通して検証した。

札幌市立F小学校にて、12月12日に実施。市内S高等学校（この小学校の隣の校区に位置する公立高校）の書道部（書道ガールズ）を小学校に招聘、全校児童を前に書道パフォーマンスを披露してもらった。（写真3）



写真3 「文字フェスタ」書道ガールズが、全校児童の前で書道パフォーマンスを披露



図11 北海道通信 日刊教育版 平成25年12月18日号 8面

2. 結果

今回の調査では、文字フェスタ開催前と開催後にはほぼ同内容のアンケート調査を行い、児童の文字を書くことに対する関心・意欲・態度の変容の測定を試みた。文字を書くことに対する内観を数値化するという質問項目の内容から、分析の対象を4年生以上の178名（4年生65名、5年生58名、6年生55名）とした。

ここからの分析は、開催前アンケートの「あなたは字が上手に書けますか」の質問項目に、「はい」と回答した児童のグループを「得意群」、「いいえ」と回答した児童のグループを「苦手群」として進めることとする。

関心・意欲・態度を測定する項目としては、「文字を書くことが得意です」「文字が上手に書けます」の2項目を文字を書くことに対する自信に関わる質問、「文字を書くことが好きです」「文字を書くことが楽しいです」「文字を書くことがおもしろいです」の3項目を文字を書くことに対する内発的動機づけに関わる質問として設定した。得点化にあたっては、それぞれの質問に対して、「とてもそう思う」を4点、「そう思う」を3点、「どちらかといえばそう思う」を2点、「そう思わない」を1点とし、自信に関わる2項目と内発的動機づけに関わる3項目それぞれに足し上げた。つまり、自信に関わる得点は、2から8点の範囲、内発的動機づけに関わる得点は、3から12点の範囲となる。これ以降の分析では、前者を「自信得点」、後者を「動機づけ得点」として説明する。

「自信得点」における、「得意群」「苦手群」ごとの平均点を算出し、その推移を表したのが図12である。一見して右上がりとなっていることがわかる。この変化について、文字フェスタの開催前後でt検定によって比較したところ（以下の分析も同様）、「苦手群」において統計的に有意なレベルまで高まっていることが明らかになった。

つまり、文字を書くことに対する自信は、文字を書くことに苦手意識を持つ児童において高まったと言える。

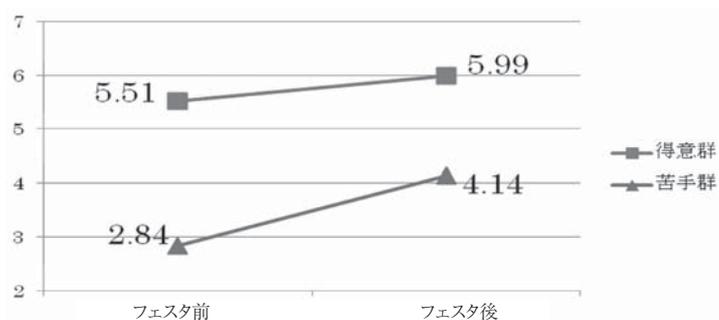


図12 文字フェスタ前後の「自信得点」の推移

「動機づけ得点」の推移を表したのが図13である。「得意群」においてはほぼ横ばい、「苦手群」においては、若干の高まりが見られる。「自信得点」と同じように、文字フェスタの開催前後でt検定によって比較したところ、統計的に優位な差は認められなかった。

文字フェスタの前後において、児童の内発的な動機づけの意識に変化は認められなかった。「自信得点」について、学年別に見ていくこととする（図14）。

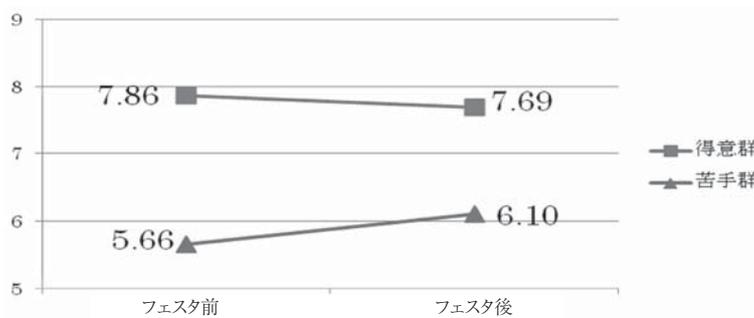


図13 文字フェスタ前後の「動機づけ得点」の推移

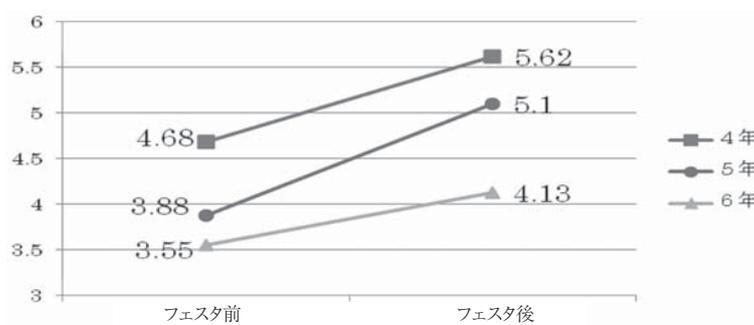


図14 「自信得点」の学年別推移

すべての学年で、統計的に有意な差が認められた。特に、4年生、5年生での高まりが顕著であった。

3. 保護者からの回答

文字フェスタ開催後に実施した保護者向けアンケートによれば、ほぼ100パーセントの保護者がこのイベントに肯定的であり、今後もぜひ続けてもらいたいと答えた。理由として、「文字を書くことが楽しいと感じて欲しいから」「伝統や文化に触れる貴重な機会だから」が圧倒的であった。

また、書写学習、漢字学習について聞いたところ、書写学習が年間30時間程度であることについて、「ちょうど良い」が67パーセント、「やや少ない」が33パーセントとなった。時数についてはほぼ妥当と考えている一方、のちの感想欄には「せっかく書道セットを買ったのだから、もっと増やしてもいいと思う」との記述もあった。

毛筆学習を始める時期への問いには、「ちょうどよい」が75パーセント、「もっと早くてもいい」が23パーセントとなった。アンケート回収時の口答での質問では、「もっと早くてもいい」と答えた保護者のほとんどが「習字」を習わせていたことがわかった。子どもを書塾に通わせることによって、毛筆の良さ、手で文字を書くことの大切さを実感しているようである。

これからの書写学習や漢字学習については、回答文例の中の「こういう時代だからこそ、手で文字を書く学習が必要だ」にこれもほぼ100パーセントの保護者が○をつけた。また逆に、「時代の流れで、書写学習はもうそんなに必要ない」「漢字の筆順や字形は文字の正誤に関係がないと思う」との回答に○をつけた方は皆無であった。

記述回答の中には、「漢字は書いて覚えるもの。手で書く機会を減らすのは、漢字文化の危機」、「英語もいいけど、漢字では?」といった答えや、「文字を“書く”ってすごいことだと改めて感じた」、「(参観日などで)先生が書く黒板の文字が丁寧できれいだと、ほっとする」といった答えも。中には、「私ももう一度、習字を習いたくなりました」といった感想も頂戴した。

このイベントは、児童のみならず観覧いただいた保護者の心も揺さぶり、目に見えない大きな効果があったと考えている。

V・総合考察と展望

【考察・結論】

本研究は、これまでの書写学習に新たな試みを加えることで、書写学習で学んだ力を利用して、漢字の理解や運用能力を高めることができるかを実践を通して検証したものである。

「新たな試み」として、三つのポイントを掲げ、書写学習の改善や、書写と漢字学習との連携を図った。これらのポイントによる授業改善によって、児童がどのように変容したかを数値化により確認した。数値化するにあたって、われわれが独自に設定した評価基準を利用し、それらを大学関係者に専門的な見地から分析を依頼した。

その結果、当初は実験授業群と通常授業群でほとんど大差ない結果で推移し、仮説が成立しないのではないかと心配したが、授業を根気よく続け、実験を重ねることにより、効果が少しずつ現れ出し、特に高学年で顕著な結果が出た。

文中の分析にもあるが、通常の（これまで多く実践されてきた）漢字テストを継続的に行うことにより、忘れがちな漢字を思い出し、また忘れることを防ぐ効果があるようだが、それに加えてこの連携した学習を重ねていくことで漢字を「忘れにくく」し、誤った漢字の修正力を高めるなど、結果的に運用能力が高まっていくことが明らかになった。

書写学習と漢字学習の共通項である「文字を見つめる眼」は、文字を書くための原理、原則を考えていく思考で培われ、実用の段で生きていくようである。

また、手で文字を書くことに魅力を感じ、手書き文字を大切にすることを養うためには、その心を刺激するものが必要である。例えば、教師側が「漢字を繰り返し書かせる」という行為は、本来、体に漢字を定着させ、将来に運用・活用していくための一手法なのだが、いつしかそれが漫然とした行為になり、苦痛になっていく。この時代、手で書くより打った方が簡便、という意識になっていくのは当然の成り行きである。しかし、前書きで述べたように、「美文字」ブームが起こったり、手書きを大切にすることが若年層からも生まれてきていることを鑑みると、心に訴える一定の刺激を加えることで、文字を手で書く大切さに気付かせることができそうである。その点では、文字を書くという行為の中で、「文字フェスタ」は子どもたちにとって未知の体験を味わわせ、刺激として加えられたことに大きな価値があった。

今回の研究から、「文字を見つめる」ことを書写や漢字学習の中で恣意的に行うことを、これまでの指導に加えていくことで、漢字の理解や運用能力を高めていく素地ができると確信した。

【展望】

しかしながら、書写学習の最終的な目的である「書写力」が身に付いているか、という検証を残している。確かに、漢字の理解や運用能力については一定の効果が得られたと自負しているが、相対的に文字を書く力、「書写力」が本当に身に付いたかを、今一度確かめる必要がある。文字には漢字の他「ひらがな」や「カタカナ」があるし、これら文字を文字列として整えて書くことや、漢字とひらがなを調和させて正しく書くといった書写の力が落ちていないことを立証したい。

また、研究Ⅱの教材開発は、現場の要望に添うよう改良していったが、撮影—編集—実践—改良の手順には莫大な時間と労力、また費用が伴う。作業委託部分だけでは満足するものがで



写真4 教材映像の撮影風景

きず、不十分なまま終わったことが惜まれる。(撮影した映像は、素材として残し、今後の研究継続に使いたい。)

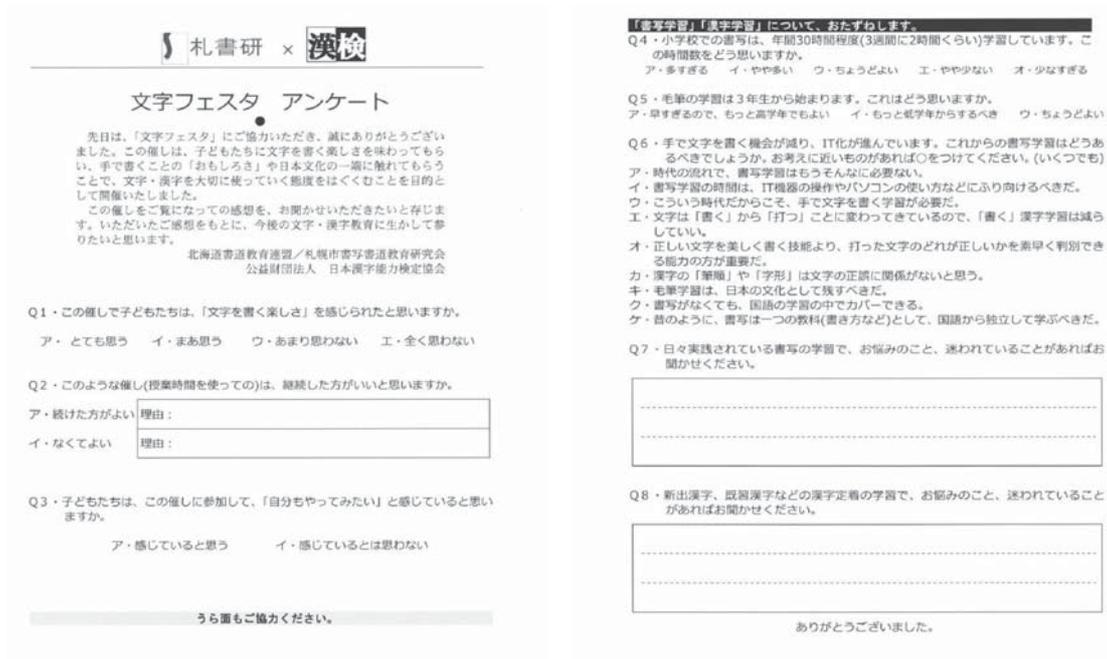


図 15 「文字フェスタ」保護者向けアンケート

VI・参考文献

- 全国大学書写書道教育学会 (2010)「明解 書写教育 改訂版」萱原書房
- 久米公 (2011)「漢字指導の手引き 第七版」教育出版
- 村田伸宏・群馬・国語教育を語る会 (2011)「国語の力 伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項の言語活動」三省堂
- 松本仁志 (2009)「書くことの学びを支える国語科書写の展開」三省堂
- 松本仁志・鈴木慶子・千々岩弘一 (2011)「書写スキルで国語力をアップする! 新授業モデル」明治図書
- 青山浩之・愛知県西尾市立津平小学校 (2012)「書く力を育てる小学校国語書写の授業プラン」明治図書
- 松本仁志 (2012)「筆順のはなし」中公新書
- 財前謙 (2010)「字体のはなし 超漢字論」明治書院
- 道村静江 (2010)「口で言えれば漢字は書ける! 盲学校から発信した漢字学習法」小学館
- 文部科学省 (2008)「小学校学習指導要領解説 国語編」東洋館出版社
- 文化庁 (2013)「国語施策・日本語教育 平成24年度国語に関する世論調査の結果について (概要)」