

書写能力の社会的構成をめざす国語科書写学習指導のあり方 —全国学力・学習状況調査の設問から—

A Social Constructivist Approach to Improving Handwriting Performance
at Japanese Language Education : By Reviewing the Question on National
Assessment of Academic Ability 2007-2017

舟橋 秀晃

大和大学教育学部教育学科 国語教育専攻

Hideaki Funahashi

要 旨

2007（平成19）年度から2017（平成29）年度までの全国学力・学習状況調査国語Aならびに国語Bのうち、国語科書写の17問を分析したところ、三つの特徴を見出せた。

その第一は、書写授業の状況と文脈が設定されている設問の存在である。第二は、書写授業以外の学校生活における状況と文脈のある設問の存在である。第三は、学校以外の日常生活における状況と文脈のある設問の存在である。これらの特徴から、各設問に文脈依存性への配慮や状況論の影響を見出すことができる。

国語科書写学習では、旧来は書字の正誤を問題としてきたが、日常生活に生きる学びとするには、状況に応じて書の適否を見極める判断力の育成こそが肝要であり、その見地から学習者自身の批評や鑑賞の観察眼を鍛える学習、あるいは筆記具や場面など状況を様々に変えての反復練習が、今後の学習指導改善には求められる。

Abstract

This study describes the results of analyzing 17 questions of handwriting on National Assessment of Academic Ability, 2007-2017.

The result shows that those questions have the situations and the context of the handwriting lessons, school life and social life based on context dependency and situated learning.

In order to be a useful learning for the daily life, Japanese language courses should teach how to judge the handwriting suitability according to the situation, and train learner's eye for beauty of handwriting.

キーワード：状況的学習、実践知、資質・能力

Keywords : Situated Learning, Practical Wisdom, Competency

I 問題の所在

国語科書写の学習においては、大人のすぐれた手本を書き写させる学習指導法が以前から主流を占めており、「芸術科（書道）」のように臨書を行ったり児童生徒作品のよさを認め合ったりする指導は主流でない。藤原宏・加藤達成ほか(1973)に所収の学習指導案には毛筆で練習した作品を「自己批正」や「共同批正」させる案が記されているが、手本に比して「批正」されるものとして扱われる以上、当時はまだ学習者各自の書作品のよさを認め合う学習指導にはつながりにくかったと思われる。

また、各社の国語科書写教科書では以前から、そして現行版においても、監修者等の筆による見本や手本の提示はあるが、児童生徒作品の実例掲載は皆無である。図画工作科や美術科の教科書では児童生徒作品の実例掲載があるのに国語科書写の教科書ではそれが無いのは、恐らく高等学校「芸術科（書道）」ではなく小中学校「国語科書写」としての学習のあり方を鮮明にする意図のもとで、書芸の美的価値観を排して書字の正誤を価値基準に置く教科書検定が行われているからであろうと推察されるが、以下に引く義務教育諸学校教科用図書検定基準（2009年3月4日文科科学省告示第33号／改訂後の2017年8月10日文科科学省告示第105号でも当該箇所は同文）の「書写」の部分には児童生徒作品の掲載を禁ずる直接の規定はなく、次に引く通り「不適切なものは取り上げていないこと」「適切な説明を加えていること」「必要な配慮がされていること」「歴史的に評価の定まったものを用いていること」といった程度の規定が示されているだけである。したがって児童生徒作品の実例掲載が拒まれる根拠は、実際には基準自体でなく基準の運用面にあるようで、明確にはなっていない。

[国語科「書写」]

1 選択・扱い及び構成・排列

(1) 手本、作例などに、偏った筆使いや字形をもつものなどの不適切なものは取り上げてい

ないこと。

- (2) 使用する用具は、硬筆は鉛筆を、毛筆は兼毫を主としていること。
- (3) 書写される漢字の字体については、児童又は生徒の習得の程度に応じて、「とめ」「はね」などに関して活字とは異なった書写の便宜上行われている形のあることを理解させる上に必要な配慮がされていること。
- (4) 漢字の筆順は、原則として一般に通用している常識的なものによっており、行書で筆順が異なる字については、適切な説明を加えていること。なお、漢字の楷書、行書及び仮名の書き方の理解を深める際に、法帖や碑文等の文字を取り上げる場合には、原則として歴史的に評価の定まったものを用いていること。

2 正確性及び表記・表現

(1) 手本、作例などの印刷は正確であること。

しかし、このような検定基準の運用を今後も継続すれば、これからめざすべき書写能力を育成するニーズに応える書写教科書づくりはやがて進まなくなるのではなかろうか。

なぜならば、実践知としての書写能力を国語科の枠組みから「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」（2017年3月告示 次期学習指導要領中学校国語科 教科目標）の一部に位置づけるのであれば、これまでの機械的反復練習による手本の正確な模写はあくまで学習指導の一方途に過ぎず、正確な模写は書写の目標でも目的でもなく、本来めざされるべきは、日常生活の各状況における〈手本のない〉環境で書字能力が発揮できるようになること、ひいては、素早く書けてかつ美しく整い誰でも読みやすい自己の書体や書風の確立だと言えるからである。そこには当然、場、相手、目的に応じた状況ごとに書_レの適否を見極める判断力が求められる。ゆえに書字の正誤のみの学習ではやがて行き詰まるはずである。国語科書写の資質・能力の形成には国語科書写の

知識・技能だけでなく、国語科書写の思考力・判断力・表現力の育成もまた必要不可欠なのである。さすれば、やがては「書写」という呼称の適否までもが問い直されることになるだろう。

また、今般の改訂に先立って、前回の改訂作業の時点でもすでに、例えば2007年9月4日に開催された中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会芸術専門部会（第4期第2回（第6回））議事録・配付資料の「資料9」には、「2. 課題」として「豊かな人生を形成していくために、想像力を働かせて自分の思いをかたちにしていくことや、書に親しんだり芸術文化のよさを味わったり、生活や社会に生かしたり豊かにしたりする態度の育成が求められる」「小・中学校の国語科の書写からの一層の円滑な接続を図ることが求められている」、「3. 改善の方向性」として「中学校国語科の書写との関連を考慮し、書の文化の継承と創造への関心を一層高めるために、書の文化に関する学習の充実を図るとともに、豊かな情操を養い、感性や想像力を働かせながら考えたり判断したりするなどの資質や能力の育成を図るようにする」「感じ取る力や思考する力を一層豊かにするために、自分の思いを語り合ったり、自分の価値意識をもって批評したりするなどして、自分なりの意味や価値を作り出していくような鑑賞の指導を重視する」といった議論が既になされていたことが記録されている。こういった学習指導要領改訂がめざす、書の適否を見極める判断力を育てる方向性と、少なくとも児童生徒作品の扱いにおいて従来のままである教科書検定制度の運用の実態との懸隔は次第に大きくなっていて、もはや乖離している状態にあるとさえ言える。

一方、書写学習をめぐる理論研究や実践研究にも、学習指導要領改訂と同様の方向性を見いだすことができる。松本仁志（2013）によれば、書写の学習指導方法に関する研究は、関連諸科学の知見を踏まえながら積み重ねられてきたという。

学習指導要領も、関連諸科学も、今世紀に入ってからには社会的構成主義の見地に立った問い返しが進んできた。この社会的構成主義はすでに学

習理論の世界的潮流となっている。実際にOECD（経済協力開発機構）が実施するPISA（生徒の学習到達度調査）や、全国学力・学習状況調査もその強い影響を受けている。また次期学習指導要領改訂の眼目である「主体的・対話的で深い学び」は社会的構成主義の考え方そのものである。その強い潮流を正面から受容するのであれば、まずは学習指導要領や全国学力・学習状況調査等と教科書の現状との間にすでに生じている乖離について、何らかの整理・検討と問題点の指摘があってしかるべきであろう。今後の国語科書写学習指導の改善のためには、このことはもはや避けて通れまい。

そこで本稿では、文部科学省国立教育政策研究所が2007（平成19）年度以来毎年度実施してきた計10回の全国学力・学習状況調査のうち、国語科書写の設問を把握し、そこで想定されている学習場面や児童生徒作品の取り扱いについて、整理し検討を加えることとしたい。その理由は、この調査が小学校・中学校とも実施各教科について、多くの設問で学習場面が状況論的に設定され、習得した能力が相当具体的な状況下において実際に発揮できる形で身につけているかどうかを測るという特徴を有していることにある。特に書写については、学習者同士の交流や、手本のない環境で自他の文字の検討改善が行われる学習場面が、中学校国語A問題で数多く設定されてきた。このような全国学力・学習状況調査の出題傾向に見いだせる学習観と、大人の模範的な文字のみで埋め尽くされた現状の国語科書写教科書が示す学習の姿との間には、すでに大きな齟齬が存在することを認めざるを得ない。そこで、全国学力・学習状況調査のうち、国語科書写の設問を整理検討することを通して、今後の国語科書写学習指導の改善へ向けて、示唆を得ることとしたい。

Ⅱ 書写能力の社会的構成をめざす意義

書写設問の把握と整理検討に先立ち、まずここでは、ケネス・J・ガーゲン（2004）やA・プリチャード、J・ウーラード（2017）はじめ多くの

学習理論書で提唱されている社会的構成主義に立つ学習観を書写学習指導に導入することに、いったいどのような意義が見出せるのかについて言及しておく。

従来の行動主義の立場から書写能力を捉えるのであれば、もし仮に「先生に言われて文字を書き、手本をまねて美しく整った字を書きました」という受け身の学習者と、「自分で文字に興味を覚えて書写の練習をし、美しく整えることに関心をもちました」という能動的な学習者とが存在するとして、両者とも同じ速さで同じような書体の字を書いたとすれば、両者の間に質的な差異を見出すことはしない。しかしそのような知識観や学習観に基づく書写学習であっては、自ら書写能力を向上させ日常生活に生かそうとする主体的な学習者は決して育てられまい。そこで新たに必要となるのが、従来の行動主義ではない構成主義、中でもとりわけ人間の学びにおける社会的側面を強調する社会的構成主義に立つ学習の導入である。

社会的構成主義に立つ学習は、戦後の国語教育実践におけるこれまでの大村はまの単元学習や国語科総合単元学習、あるいは文学における読書行為論に依拠した学習の実践の歩みとも、個の学びを尊重し学びを生活に開こうとする点で、方向性を同じくするものである。またこのような学習は、君主制や全体主義などの権威主義体制を否定し市民全員が各々有する権利を行使し下す判断を集約して執政する形を採る民主制社会においては、学校教育や社会教育の前提ともなるべきものである。

社会的構成主義に立つ学習では学びに真正性が必要だとされ、学校で学ぶことと社会で学ぶこと、また今私が学ぶことと社会でその学びをよりよく生かすことが学習者自身の中で強く結びつくのがよいこととされる。また、所与の課題を黙々とこなす早く覚えるよりも、なぜ自分が今この課題に取り組み、取り組んで自分はどうなるのかを学習者自身が深く考えることが重視される。従って先ほどの例では、仮に前者より後者のほうが学

習の効率としては劣るとしてもなお、質的な面で後者の学習の姿に着目し、それを重んじて教育を行う立場をとることになる。

このような真正性の重要さが論じられるようになった背景には、松井孝雄(1995)の説明によれば、認知心理学の分野におけるいわゆるウェイスンの選択課題(4枚カード問題とも言う)を契機として、人間が形式論理の操作を苦手とすることや主題性効果(論理的に同一の問題でも名辞や規則に具体的なものを用いると正答率が向上すること)が認められ、「文脈依存性」あるいは「領域固有性」が論じられるようになった、ということがある。これらをめぐる議論を通して、昨今は状況論的アプローチ、認知的徒弟制、正統的周辺参加などにも関心が集まってきた。つまり、人間の学びには具体的状況が必要で、状況の想起を欠いたままの他律的反復練習だけでは実際の生活場面で獲得した能力を充分に発揮することが難しいことが、科学的に解明されてきたのである。

近年、学習理論の世界的潮流において、その主流を社会的構成主義がすでに占めていることについては、哲学や認知心理学など関連諸科学の進展に負うところも大きい。しかしながら、以上のように捉えることが妥当であるならば、少なくとも書写学習の基盤を社会的構成主義に求めることについては、そもそも社会運営に民主制を採用する以上、決して一時の潮流でなくむしろ必然であり、このことは民主制が様々な課題を抱えながらも我が国に一層定着し成熟を続けていく限り、おそらく今後も不変かと思われる。

Ⅲ 出題の概況

文部科学省国立教育政策研究所が実施した2007(平成19)年度から2017(平成29)年度までの全国学力・学習状況調査国語Aならびに国語Bのうち、国語科書写の設問を示すと、表のようになる。

小学校では国語Aの3問のみであり、中学校では説明を書く話題として書写用具が上げられた2012年度を除く毎年度、国語Aで1～2問の出

題が続いている。

以前に国立教育政策研究所が実施していた教育課程実施状況調査では抽出校を対象に、各教科3種類ほどの問題冊子から対象各校に1冊を統計的手法によって割り振る方式であったため、多くの設問数を擁する幅広い調査が可能であった。しかし全国学力・学習状況調査には、これまでの調査とは異なり児童生徒本人と学校に正誤の結果を返し授業改善につなげる役割が付加され、当該学年(小学6年・中学3年)の全国の児童生徒全員が対象となる悉皆調査の形態が選択されたため、全員同一冊子のみを解くという制度設計となった。そうなれば、特に小学校では所定時間内に児童が回答できる設問数の制約が大きくなり、中学校ほどの設問数の確保は難しくなる。小学校で書写の出題が数年おきに1問程度となっている背景には、そのような事情が存在する。

以下、書写の時間内における基礎・基本の練習の状況下を想定した場面での出題と、日常生活で書写能力を活用する状況下を想定した場面での出題の二つに分類した上で、それぞれについて傾向と特徴を見ていきたい。

IV 基礎・基本の練習の状況下での出題

全国学力・学習状況調査の特徴の第一は、基礎的・基本的な力を測る設問であっても、書写授業における状況と文脈とが設定されている設問が見られるところにある。

例えば、小学校2012年[9]や中学校2007年[8]四、2011年[8]、2013年[8]四は画数の記入や楷書への書き直しを直接求める問いである。また中学校2008年[6]四、2010年[10]七、2015年[9]五、2017年[9]六は書体の特徴と学習用語による説明の語句とを結び付ける問いである。いずれも実際の運筆能力や、書写に関する概念的知識の定着度をそのまま直接問うている。

これに対して小学校2016年[7]、中学校2009年[8]六には授業における特定の状況が設定されている。うち小学校は楷書2作品と直した3点目を比較し、改善点を説明する文言のうち2空欄を補充

(5肢2択)させるものであり、中学校は、行書の前時作品「綿雲」と先生の助言から本時の作品がどれかを特定(4択)させるものである。いずれも、単に正しく丁寧に美しく書く知識を問うのではなく、授業でよくありそうな状況を具体的に示し、字を整えて書こうとする文脈の中で解答させる問題になっている。

V 日常生活の状況下での出題

1 学校生活の場面

全国学力・学習状況調査の特徴の第二は、書写授業以外の学校生活における状況と文脈が設定されている設問が見られるところにある。

例えば、小学校2009年[9] (資料1)は帯紙に楷書で書いた標語「時間を守ろう」の留意点に関する説明について空欄補充(語句記述)させるもの、中学校2007年[8]五は行書「三年生学習目標」下書きの改善点の説明(4択)を選ばせるものである。また中学校では2010年[10]八(資料2)のように、連絡板にチョークで書いた当初と修正後の楷書の板書比較から先生の助言を特定(4択)させるものや、2015年[9]六のように、ペンによる楷書での職場体験礼状の宛名の位置(4択)を問うものもある。毛筆と鉛筆に限らず、学校生活の多様な状況を取り上げ、ペンやチョークなど鉛筆以外の多様な硬筆も積極的に取り上げている。これらは半紙に1字や2字書きするのとは違い、文字が多く並び、行数も複数に及ぶので、文字と文字のバランスや行の中心、行間、全体の配置などの工夫について、より必然性をもって問われることになる。

2 社会生活の場面

全国学力・学習状況調査の特徴の第三は、学校以外の日常生活における状況と文脈での設問も見られるところにある。中学校2008年[6]五はペンで書かれた楷書の宅配便伝票2例の見やすさを比較しふさわしい説明(4択)を選ばせるものである。また、2014年[8]六(資料3)は書写の時間の毛筆行書「美しい新緑」をペンで書く手紙の冒頭に生かした際の友達の助言を特定(4肢2択)するもの

である。いずれも、学校から離れた社会生活における状況を取り上げ、学校での半紙や野紙での練習とは異なる文脈で知識が発揮できるかを問うものとなっている。

VI 調査から得られる示唆

1 設問を授業改善に生かす

国立教育政策研究所からは、全国学力・学習状況調査に際し2009年度より毎年度「授業アイデア例」が公表されている。ここには、各設問を生かした授業の略案が図解によって数例ずつ掲載されている。このことは、正答率もさることながら、各設問そのものに描かれた状況や文脈自体が、今日めざされるべき授業の姿を具体的に示していることをも意味している。そして国語科書写においては、次の示唆を得ることができる。

2 批評・鑑賞のための観察眼を鍛える学習活動

各設問に示された複数の作品を比較し判断する状況では、模範的な作品や手本ばかりでなく、学習者が日常書くものも多く登場している。

国語科書写のめざす先は、手本のない状況で児童生徒が自分の書写能力を発揮することにある。そのためには、模範的な手本を傍らに置いて自己の作品を批評する学習活動だけでなく、学習者の作品を相互に批評したり、日常生活に溢れる様々な書体や作品を取り上げて鑑賞したりする学習活動が必要である。

3 単元設定の改善

各設問では、具体的な相手や目的が明確な状況が仕組まれている。

国語科書写ではいつも機械的な反復練習ばかりが繰り返されているわけではないが、時間数が限られていることから、練習を繰り返せばそれだけで時間が尽きてしまう傾向もある。そこで、相手や目的が明確な状況が設定された国語科の単元の中で、その一部として書写に取り組むような単元設定が、今後はもっと推進されてよい。それは、文法の学習指導において取り立て指導と平素の各領域での学習における機能的指導とのバランスを考えるのと同様である。

4 学習材の多様化

各設問では、模範的な作品や手本ばかりでなく、2でも述べたように学習者が日常書くものも多く登場している。

国語科書写においては、毛筆と鉛筆だけでなく、チョークやフェルトペンなど様々な筆記具を使っていろいろな媒体に書く必要がある。「文脈依存性」あるいは「領域固有性」の知見を踏まえるならば、毛筆で練習したことが硬筆で発揮されるとは一概に言いがたく、鉛筆で練習したことがチョークで発揮されるとも一概に言いがたい。ゆえに状況を様々に変えての反復練習が必要になると解せるのである。

5 教科書編集の改善

以上のような学習を支えるためには、国語科書写教科書は手本集から学習の手引きへと刷新されるべきである。教科書には学習者自身の批評や鑑賞の観察眼を鍛える学習材を加える必要があり、模範的な手本ばかりではその観察眼は充分には鍛えられない。

手本とはそもそも正しく完璧なものであって批評や鑑賞の対象にはならず、もし学習者がその正しさに対しクリティカルな姿勢を取れば、手本に接する態度としては不遜な姿として指導者の目に映るはずである。したがって、大人が模範的な文字で書いた手本は教科書に当然必要であるが、それ以外にも例えばいろいろな児童生徒作品や、日常生活での（教科書用に作られた大人の模範的な文字による作例ではない）実例も、豊富に教科書に掲載されるべきである。

VII 今後の課題と展望

本稿においては、各設問の正答率や誤答の類型について低迷し課題視された設問が書写においてはこれまで特にはなかったことから、正答率や誤答の類型を取り上げて検討することまでは避けた。ただし、本調査は悉皆調査であり統計的な誤差が全くないので、調査の示す貴重な結果について別途、詳細な検討も必要ではあろう。

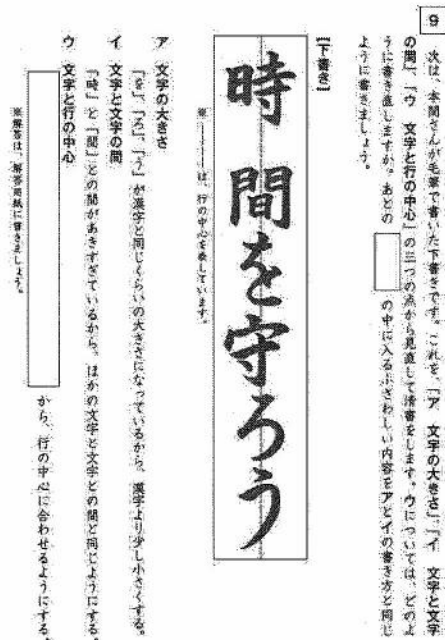
また全国学力・学習状況調査は、調査とはいえ

テストとして正誤の決まるような設問設計からはやはり逃れられない。書写学習は「芸術科（書道）」とのつながりから、本来は正誤だけでなく適否からも判断されるべきものであるのはIで述べたとおりだが、その学習のイメージの全てを全国学力・学習状況調査に依拠するには限界がある。本稿では調査設問から授業改善への示唆を得ることに終始したが、より本質的には、社会的構成主義に依拠すれば書写学習がどのように改善されるのか、さらに詳細に検討する必要がある。

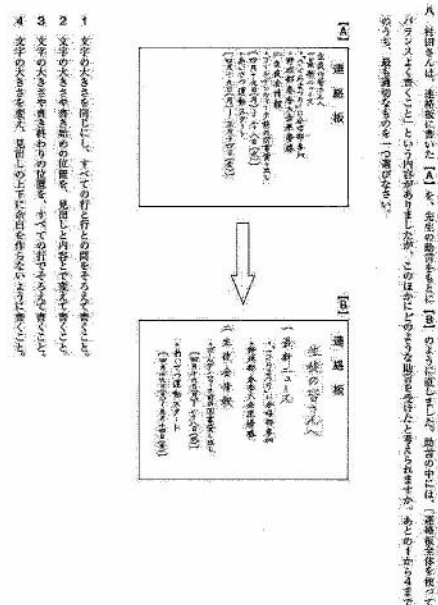
加えて、このような学習の方向性と軌を一にした特徴的な実践がすでに長年にわたり、公益財団法人滋賀県書道協会や滋賀県書教育研究会を中心に滋賀で蓄積されてきていることにも注目したい。その実践の到達点は大田佐享編著（2007a, 2007b）に丁寧にまとめられている。旧来、滋賀の書教育の特徴は井島勉（1956）理論との関係からその妥当性が説明されてきたが（山口陽介, 2005に詳しい）、新たに社会的構成主義学習理論からの分析が加えられれば、今後の書写学習に資する、より多くの知見が引き出せるであろう。

文献

- A・プリチャード、J・ウーラード（2017）田中俊也訳『アクティブラーニングのための心理学 教室実践を支える構成主義と社会的学習理論』北大路書房
- ケネス・J・ガーゲン（2004）東村知子訳『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版
- 井島勉（1956）『書の美学と書教育』墨社
- 大田佐享編著（2007a）『人間形成をめざす書教育』社団法人滋賀県書道協会
- 大田佐享編著（2007b）『滋賀の書五十年のあゆみ』社団法人滋賀県書道協会
- 藤原宏・加藤達成ほか（1973）『書写・書道教育原理』講談社p.177
- 松井孝雄（1995）「第9章 推理」森敏昭・井上毅・松井孝雄『グラフィック 認知心理学』サイエンス社、190-208
- 松本仁志（2013）「書写の学習指導（書写教育）に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』学芸図書、301-308
- 山口陽介（2005）「井島勉の書教育論の再検討—滋賀県書教育の現状をふまえて—」『滋賀大國文』第43号、71-84



資料1 小学校2009年国語

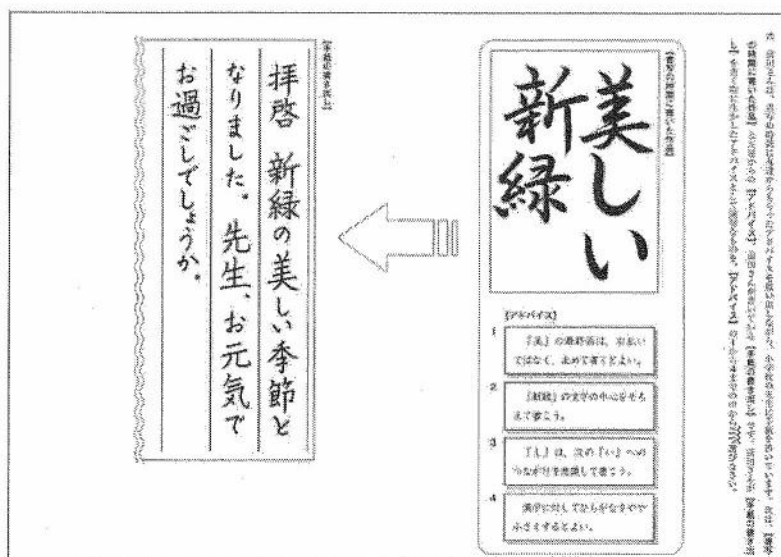


資料2 小学校2010年国語

表 全国学力・学習状況調査の書写設問一覧 (2007～2019年度)

実施年度	小学校での出題 (全てA問題)	中学校での出題 (全てA問題)	
		練習の状況下	日常生活の状況下
2007 (H19)	—	⑧四 行書「録」の画数 (数字)	⑧五 行書「三年生学習目標」下書きの改善点説明 (4 択)
2008 (H20)	—	⑥四 楷・行「間」で行書体の特徴説明 (4 択)	⑥五[ペン] 宅配便の楷書伝票 2 例の見やすさ比較説明 (4 択)
2009 (H21)	⑨楷書標語「時間を守ろう」の留意点説明空欄補充 (語句記述)	⑧六 行書の前時作品「綿雲」と先生の助言から本時作品特定 (4 択)	—
2010 (H22)	—	⑩七 楷・行「草」と違いを述べた文の 2 空欄補充の組合せ (4 択)	⑩八[チョーク] 連絡板に書いた当初と修正後の楷書の板書比較から先生の助言を特定 (4 択)
2011 (H23)	—	⑧[鉛筆] 行書木偏を見て楷書で実際に書く	—
2012 (H24)	⑨楷書「川」「申」「赤」の部分の筆順 (数字)	⑤毛筆書写用具を紹介する説明を書く (書くこと)	
2013 (H25)	—	⑧四[鉛筆] 行書「板」を見て楷書で実際に書く	—
2014 (H26)	—	—	⑧六[ペン] 行書「美しい新緑」を手紙の書き出しに生かした際の友達の助言を特定 (4 肢 2 択)
2015 (H27)	—	⑨五 楷書「永」で説明に当たる部位特定 (4 択)	⑨六[ペン] 楷書による職場体験礼状での宛名の位置 (4 択)
2016 (H28)	⑦楷書 2 作品と直した 3 点目を比較し、改善点説明の 2 空欄補充 (5 肢 2 択)	—	⑨六 行書「みんなで目指す理想の学校」(意見発表会題名) の修正前後比較で改善点説明 (5 肢 2 択)
2017 (H29)	—	⑨六 行書「和」で楷書と比較したときの説明 (4 択) / 文字の指定部位の特徴 2 用語組合せ (4 択)	—

* 設問番号の直後に [] がない場合は、全て毛筆に関する出題である。



資料3 小学校2014年⑧六