

# 書写指導を「書くこと」領域にいかすことを 視野に入れた指導形態・教材の工夫

— 「帯単元」の活用と「字手紙」の導入 —

富田 健一<sup>1</sup>

本研究は、書写指導を「書くこと」領域にいかすことを視野に入れて、指導形態と教材に工夫を加えるものである。具体的には、書写指導を「帯単元」で継続的に指導することにより、書こうとする意欲の醸成と書写能力の育成を図った。また、「字手紙」という教材を用い、「ひと文字」に託した思いを手紙形式で述べさせることで、書く力の育成を図った。その結果、両者で培った力が生徒の中で作用し合って、自分の思いを明確に書き表す力をはぐくむことができた。

## はじめに

近年、コンピュータや携帯電話などの普及は著しい。「平成20年度全国学力・学習状況調査」によれば、中学生の62.6%は自分の携帯電話を持っている。

情報機器の普及で、手紙や年賀状などを書く機会だけでなく、文字そのものを手で書く機会が減っている。

中央教育審議会国語専門部会（第10回）議事録・配付資料13（文部科学省 2007）の中での意見に「文字を書くということは、推理力、論理的思考力にもつながり、様々な能力の総和ととらえることができる」とある。逆に言えば、手で文字を書く機会の減少が推理力、論理的思考力の低下を招き、ひいてはこれらの力を土台とする書く力に大きな影響を及ぼすのではないかと考えた。

## 研究の内容

### 1 研究について

#### (1) 研究の背景

平成20年3月、中学校新学習指導要領が告示された。その中で書写指導は、「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」と記述され、現行学習指導要領の記述に「学習や」という言葉が加えられた。この改訂は、書写で身に付けた知識・技能を、生活のみならず学習の中でも具体的にいかす指導をするよう求めていると考える。

なお、新学習指導要領第1学年「書くこと」領域の指導事項において「伝えたい事実や事柄について、自分の考えや気持ちを根拠を明確にして書くこと」と記

述されており、自分の思いを明確に書き表す力をはぐくむ指導が求められている。

さらに、平成20年9月発行の「中学校学習指導要領解説国語編」に、「書写に関する事項は、国語科の指導として漢字に関する指導や、『B書くこと』の領域の指導と密接に関連する」（文部科学省 2008p. 25）とあり、本研究の「書写指導を『書くこと』領域の指導にいかすこと」の先行的意義が確認できた。

#### (2) 書写指導の課題

新学習指導要領の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の2の(2)に、前述のAに続き、

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。

ウ 書写の指導に配当する授業時数は、第1学年及び第2学年では年間20単位時間程度、第3学年では年間10単位時間程度とすること。

と書かれている。

Aの記述について宮澤（2008）が、「『学習指導要領』関連情報・書写」の中で「[言語事項]の内容は、三領域の内容に有機的に溶け込む形に位置づけられることで初めて生きてくることは自明です。（中略）書写の学習は、三領域の一つである『書くこと』に直結するだけでなく、さまざまな学習活動の記録、記述などに関わる言語活動とも密接な関係にあります」と述べているように、学習の基盤となる要素を持つ書写指導を、国語科の「書くこと」領域、「読むこと」領域、「話すこと・聞くこと」領域の三領域に、どう関連付けていかすかが課題と言える。

一方、ウでは各学年の授業時数が具体的に示された。文字を書く指導は、一朝一夕で結果が表れるものではなく長期間を要する。「中学校学習指導要領解説総則編」に「例えば、（中略）計算や漢字の反復学習を10

1 寒川町立旭が丘中学校  
研究分野（国語）

分間程度の短い時間を活用して行う」（文部科学省 2008）とあるように、書写指導は短時間でも反復学習を日常的に指導することで効果が一層高まる学習の一つと考える。ア、イのねらいを達成するため、授業時数をどう効果的に組み立てるかも課題である。

### (3)「書くこと」領域の課題

田中（2006）は、「『書くこと』に関する学習者のつまずきは千差万別である。だが、その内容を整理していけば、結局は『何を』、『どう書けばよいのか』という二つの問題に集約されるだろう」と述べている。

また、前述の新学習指導要領で「書くこと」の指導事項の一つとして「伝えたい事実や事柄について、自分の考えや気持ちを根拠を明確にして書くこと」と記述されており、現行学習指導要領の記述に「根拠を」という言葉が付け加えられた。これは「なぜ、そう感じたのか」を整理させて書かせる指導を求めている。

以上のことから、「書くこと」領域における課題を、「何を」「どう書くか」をいかに指導するかと「自分の気持ちを明確に書き表す」力をいかに育成するかに絞った。

### (4)教材に手紙を用いる理由

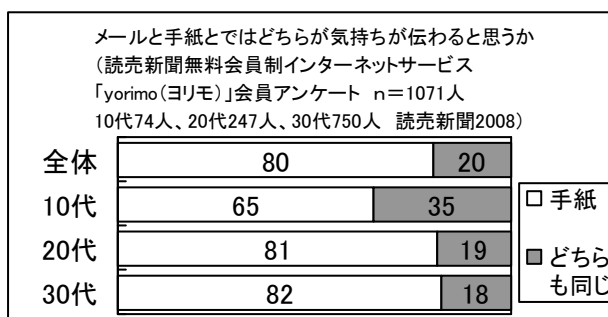
「自分の気持ちを明確に書き表す」手段の一つに手紙がある。

手紙に関しては、「中学校学習指導要領解説国語編」「B書くこと」の（2）の②のウに「（前略）手紙を書く際には、伝える相手の立場や気持ちに配慮するとともに、伝えたい内容の中心を明確にし、言葉を選び、気持ちを込めて書くことが大切である。手紙を書く相手を具体的に定め、郵便等を通じて実際に手紙のやり取りを行わせることも効果的である。その際、書写の指導との関連を図ること、また、手紙の形式を覚えさせるだけでなく、形式のもつ意味について考えさせることも大切である」（文部科学省 2008p. 53）とある。

上記で、伝えたい内容を明確にして気持ちを込めて書くことの重要性が示されたことにより、書く力の育成に手紙を用いることを考えた。また、書写指導との関連性を図る必要性が示されたことで、書写指導を「書くこと」領域にいかす教材として手紙を用いることは適切であると考えた。さらに手紙には、「手書き文字」による気持ちの伝達効果も期待できる。

なお、平成20年11月14日付の読売新聞夕刊2版に「相手に気持ち伝わるのは『メールより手紙』80%」という記事が掲載された（第1図）。

第1図から「メールよりも手紙が気持ちを伝えることに有効である」と考える人が一般的にも多いことが分かり、自分の気持ちを明確に書き表すための教材として手紙を用いることが妥当であると再認識した。

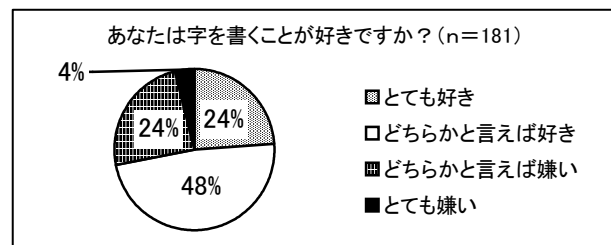


第1図 ヨリモ会員アンケート（読売新聞を基に作成）

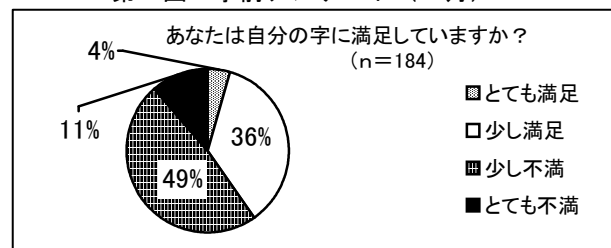
### (5)アンケート調査

現在の中学生は「書くこと」についてどう考えているのか。所属中学校で、第1学年185名を対象に、アンケート調査を行った。

第2図、第3図からは、字を書くことには抵抗感はいくらも感じていないが、満足のいく字が書けないと感じている割合が多いことが分かる。

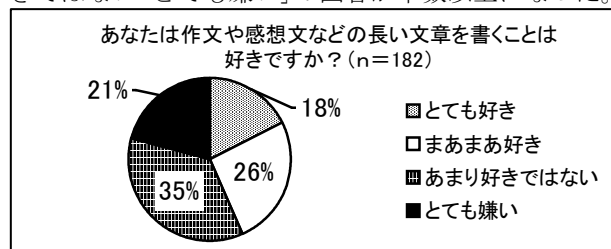


第2図 事前アンケート（7月）



第3図 事前アンケート（7月）

第4図の文章を書くことに関する質問は「あまり好きではない・とても嫌い」の回答が半数以上になった。

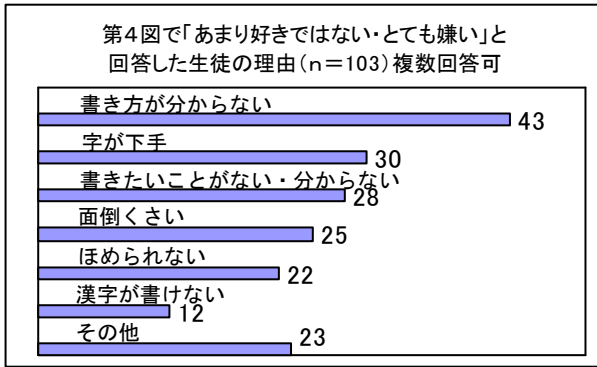


第4図 事前アンケート（7月）

そこで、「書くこと」領域における課題分析のため、第4図で、文章を書くことが嫌いと感じた生徒に理由を聞いた（第5図）。

第5図の上位3つの理由に注目すると、第1位は「書き方が分からない」、第3位は「書きたいことが分からない」であり、いずれも「書くこと」領域での課題である。しかし、第2位は「字が下手」であり、このことから、文章を書くことに意欲を持たせるには、

書写指導を「書くこと」領域にいかすことが効果的であると考えた。



第5図 事前アンケート（7月）

(6) 研究の目的

本研究は、書写指導を「書くこと」領域にいかすことを視野に入れて、指導形態と教材に工夫を加えるものである。

具体的には、書写指導に「帯単元」を導入し、ポイントを絞った短時間の学習を継続して積み重ねて、書くこととする意欲の醸成と書写能力の育成を図る。

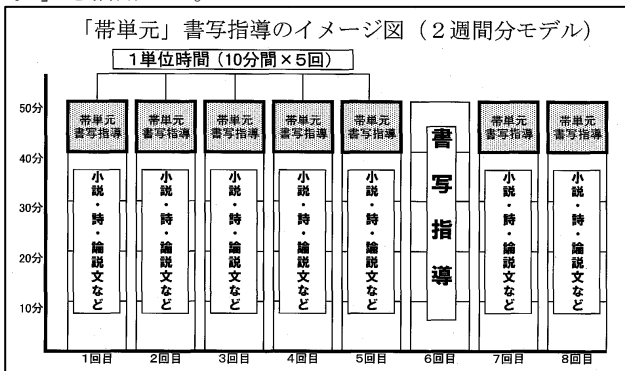
また、教材を工夫し、「字手紙」の導入を図る。自分の思いを整理して「ひと文字」を選び、逆にキーワードとなる「ひと文字」に託した思いを手紙形式で述べさせることで、書く力の育成を図る。

これらの工夫を取り入れ、手書きの文字と文章で自分の思いを明確に書き表す力をはぐくみたい。

2 「帯単元」と「字手紙」

(1) 「帯単元」

第5図で、書くことが嫌いな理由の第2位となった「字が下手」は書写指導の課題である。「文字を正しく整えて速く書く」ための指導には長期間を要する。そこで、年間を通した継続的指導を可能にし、さらに意欲の醸成を図るための工夫として書写指導に「帯単元」を活用した。



第6図 国語科帯単元イメージ図

「帯単元」は、例えば週1回1単位時間50分で行う授業を、10分間ずつの授業を5日間で行うというような分割した指導形態のことであり、その名のとお

「帯」のように設定した単元で、他の単元を横に貫いて指導する形態のことであり（第6図）。

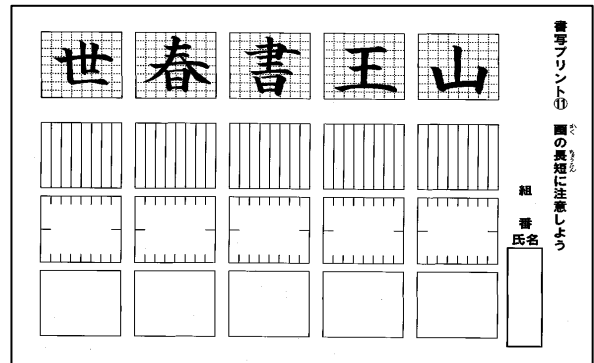
第1表 書写「帯単元」年間計画（一部抜粋）

番	題	内 容	種別
1	文を写そう1	3つの文を普段書いている字で書かせる。	硬・楷
2	五十音を書こう1	五十音図にひらがなを書かせる。	硬・楷
3	筆順の確認	間違っって覚えやすい筆順の確認をさせる。	硬・楷
4	五十音を書こう2	筆順に気をつけて五十音図を完成させる。	硬・楷
5	練習1	五十音の中で特に苦手な字を各自選ばせ、練習させる。	硬・楷
6	筆記具の持ち方	筆記具の持ち方や姿勢に注意を促す（講義）。ひと文字、ふた文字程度意識して書かせる。	硬・楷
<b>毛筆書写1</b>		オリエンテーションを含む、道具の扱い方、ゴミの捨て方、服装、その他約束事を徹底させる。	毛・楷
7	整った字を書くコツ1	点画の間隔を中心に練習させる。	硬・楷
8	整った字を書くコツ2	中心の取り方を中心に練習させる。	硬・楷
9	整った字を書くコツ3	方向性のつけ方を中心に練習させる。	硬・楷
10	整った字を書くコツ4	右上がりになるポイントを中心に練習させる。	硬・楷
11	整った字を書くコツ5	画の長短のバランスを中心に練習させる。	硬・楷
12	文字の関係性1	漢字の左右（偏と旁）の関係性を中心に練習させる。	硬・楷
13	文字の関係性2	漢字の左右（偏と旁）の関係性を中心に練習させる。	硬・楷
14	文字の関係性3	漢字の上下（冠や脚）の関係性を中心に練習させる。	硬・楷
15	文字の関係性4	漢字の上下（冠や脚）の関係性を中心に練習させる。	硬・楷
16	文字の関係性5	漢字の内外（垂、繞、構）の関係性を中心に練習させる。	硬・楷
17	文字の関係性6	漢字の内外（垂、繞、構）の関係性を中心に練習させる。	硬・楷
<b>毛筆書写2</b>		7～17までの指導をいかして「和音」を書かせる。今回は主に練習とする。	毛・楷
<b>毛筆書写3</b>		「和音」の清書、提出をさせる。	毛・楷

今回の取組では、「帯単元」で実施する1回の授業を10分間に設定した。5回で1単位時間の50分となる。検証授業を第1学年で行うため、現行学習指導要領における書写の年間配当時間の約半分にあたる14単位時間程度を「帯単元」として実施する。残りの時間は、50分での授業形態で行う。「帯単元」として14単位時間程度を行うには、10分間授業を年間70回程度実施することになる。

書写指導には、毛筆、硬筆の種類があり、筆記具の性質や指導形態が大きく異なる。「帯単元」では、継続指導が効果的な硬筆と、日常生活の中でいかすことを考え、筆ペンを用いた毛筆を指導することとした。50分での授業では、準備や片付け、作品制作に時間の要する、従来の筆を用いた毛筆指導を行うこととした。上記第1表は、書写「帯単元」年間計画の一部である。

また、10分間という短時間でも学習のポイントが分かりやすくなるように、その時間での学習のねらいを明確に示す工夫をした全70回分のプリントを、全て独自に作成した。



第7図 帯単元プリント

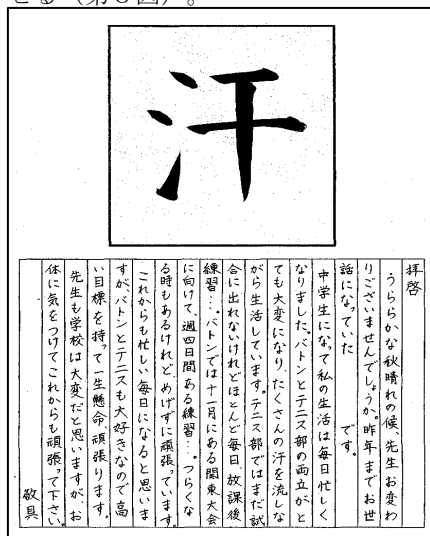
一例を挙げると、第7図は上記第1表の11番の内容をプリントにしたものであり、「画の長短に注意しよう」というタイトルのとおり、縦画、横画の長さでバランスをとっている文字を中心に指導して練習させる。手本にはマス目を入れ、大きさ、長さ、中心を視覚で確認しやすくした。2段目以下は補助線を少しずつ減らして、書き慣れる工夫をした。

この「帯単元」での取組を日常化することにより、文字を書くための書写能力の育成と、書くことへの意欲の醸成をねらった。他にも、短時間集中、授業導入時の雰囲気作りといった効果も期待できると考えた。

### (2)「字手紙」

今回の研究では、「自分の気持ちを明確に書き表す力をはぐくむ」ために、自分の気持ちを文章で書くだけでなく、文字によっても気持ちを伝えることができる「字手紙」という教材を導入した。

「字手紙」は、上段に自分の気持ちを「ひと文字」で表した漢字を書かせる。筆ペンを使用し、楷書で正しく整った文字を書かせるようにする。下段に、「拝啓」で始まり、「敬具」で終わる一般的な形式の手紙文を書かせる(第8図)。



第8図「字手紙」生徒作品(一部抜粋)

第5図の「文章を書くことが嫌いである理由」の第1位である「書き方が分からない」という課題を解消する手立ての一つとして、手紙文の型を分解して書かせる工夫をした。

具体的には、手紙の前文、主文、末文を取り出して、少量に分けて一つずつ指導し、書かせた。前文にあたる「時候の挨拶」はモデルとなる例文を提示し、組み替えさせたり、言葉の入れ替えなどをさせたりして、書き方が分かるような工夫をしたが、自分の言葉で書くことも可とした。

また、第3位の「書きたいことが分からない」という課題を解消するために、自分の心情を表す「ひと文

字」を考えさせることで、自分の気持ちを整理させた。さらには、「ひと文字」の理由を具体的な出来事とともに挙げさせ、文章化させた。

## 3 検証授業

### (1)指導計画

所属校において下記の計画で行った。※7時間扱い

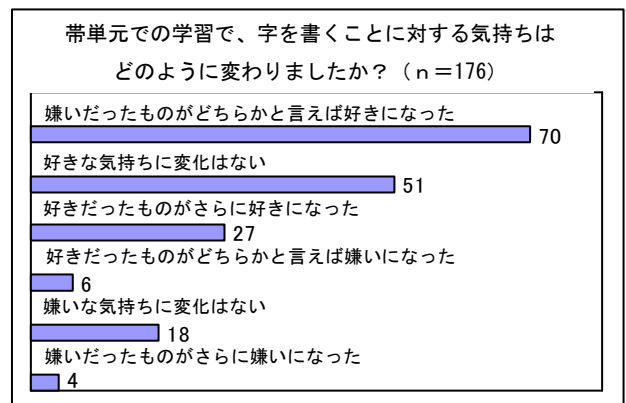
- 1 時間目 「字手紙」のねらいの確認・受取人決定
- 2 時間目 手紙の基本知識確認・書くことの内容整理
- 3 時間目 時候の挨拶文作成・「ひと文字」練習  
下書き
- 4 時間目 「ひと文字」練習・下書き※書写時間扱い
- 5 時間目 班内発表及び相互評価・下書き(公開授業)
- 6 時間目 推敲・清書
- 7 時間目 清書・宛名書き

上記の2時間目、3時間目、5～7時間目までの計5回の授業では冒頭の10分間を帯単元として、自分の決めた「ひと文字」の練習にあてた。4時間目は書写の時間として扱い、「ひと文字」練習を中心に行った。

### (2)「帯単元」の効果検証

「帯単元」では、継続的指導により、書こうとする意欲の醸成と書写能力の育成を図った。

意欲に関しては、アンケートの結果から検証する。



第9図 事後アンケート(12月)

第9図で示したように、「嫌いだったものがどちらかと言えば好きになった」の割合が一番高い。好きになることは、意欲へつながらる。「帯単元」の取組は、生徒から字を書くことへの抵抗感を減らし、意欲の向上に効果をもたらしたと言える。

また、次に示す生徒感想は事後アンケートの「帯単元」に関する自由記述欄に書かれたものであり、その内容からも書こうとする意欲が醸成できたとと言える。

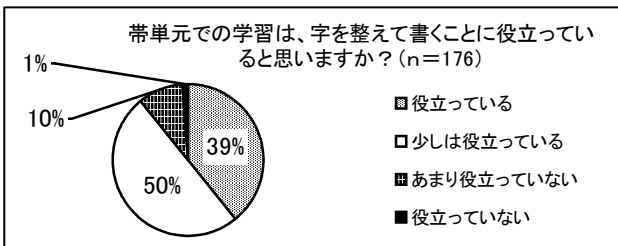
- 10分間という短い時間だったからこそ、飽きずに取り組めたと思う。
- 一枚一枚にやるのが分けられていて良かった。
- どんどん字が前よりきれいになっていくので練習できてとってもうれしい!もっと練習したい!

書写能力の育成については、生徒の文字を分析することで検証する。次の例は、文字に変化が見られた生徒の作品である。2つの文字は、いずれも同じ生徒の作品から一部抜粋したものである。第10図は「帯単元」導入前（7月）の文字で、第11図は約半年後（12月）の文字である。

比較をしてみる。まず、全体的に丸みを帯びていた文字が、一画一画力強く、しっかりしてきた。特に「勉強」の漢字2文字は、折れ、払い、はねなど、いずれも的確である。これは「帯単元」プリント25番、26番の「折れ」「曲がり」「反り」や「右払い」「左払い」にポイントを絞る学習の成果と考える。

また、偏と旁の関係を見れば、中心やバランスもとれていることが分かる。「をしています。」の平仮名からは、「して」の文字は丸さが取れたことが見てとれる。「を」と「います」からは、全体的に右下がりだった文字が、右上がりのバランスをとろうと書かれている。これも「帯単元」14番、15番の「偏と旁の関係性」や、10番の「右上がり」をポイントにしたプリントで学習したことによる変化の一つであると考えられる。

他にも丸文字に角が出てくるなどの変化が見えたり、一画ずつ意識して書くことで字形に変化が見えた生徒もいた。これらは継続的に行っている「帯単元」の効果と考えられ、書写能力向上の現れと言える。



第12図 事後アンケート（12月）

また、事後アンケートにより約90%の生徒から「帯単元」での学習が、自分の文字を整えて書くことに役立っているという回答が得られた（第12図）。

以上の生徒作品による分析に、生徒アンケートを併せて考えると、「帯単元」が書写能力の育成に効果を上げたと言える。

### (3) 「字手紙」の効果検証

「字手紙」では、主に書く力の育成を図った。

心情を表す「ひと文字」を考えさせることで、自分

の気持ちを整理させた。さらに、「ひと文字」の選択理由を具体例とともに挙げさせ、「なぜ、そう感じたのか」を、手紙文で明確に書かせた。

まず「ひと文字」が、生徒の気持ちの整理にどれだけ役立ったかを検証した。本研究の指導に入る前の段階で、小学校の先生宛に「中学校生活」について手紙を書かせた。この段階で書いた主文（A）と「字手紙」で書いた主文（B）を同一生徒のもので一部比較した。

(A) 部活は吹奏楽に入って、先輩達もおもしろくてすごくやさしいです。

(B) 「奏」…吹奏楽部に入っています。先輩たちと奏でた曲が忘れられないのと、これからもみんなで三年生のような素敵な曲を演奏ができるようにしたいと思ったからです。

---

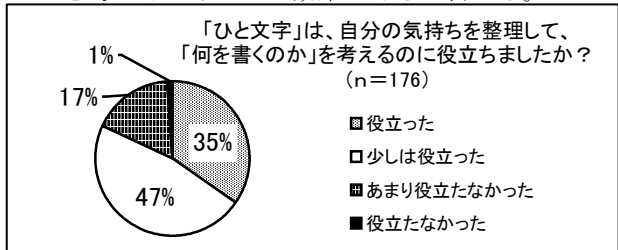
(A) 中間テストや期末テストもまずまずな成績で、毎日が楽しいです。

(B) 「蓄」…部活も勉強も良い成績を残すために努力している今の私が、花を咲かせるために頑張っている蓄と似ていると思ったからです。

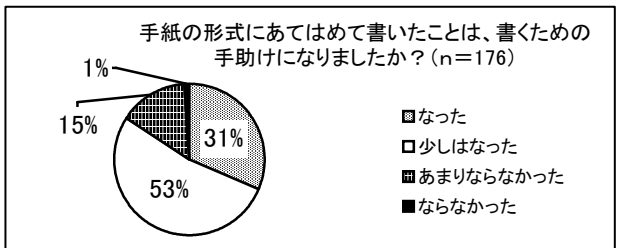
※「」内の文字は「字手紙」に書いた「ひと文字」

ここから、伝えたい事実を明確にして、自分の気持ちを整理し、根拠を明確にして書くことができるようになった結果が見て取れる。

第13図において、80%を超える生徒が「役に立った」と回答していることから「ひと文字」が、何を書くのかを考えさせるために効果があると言える。



第13図 事後アンケート（12月）

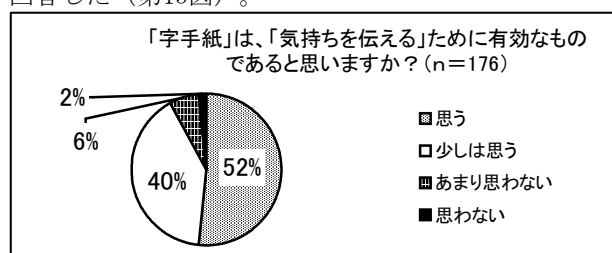


第14図 事後アンケート（12月）

また、手紙を形式に則って書いたことがないという生徒が多い中、形式を分割して書かせる工夫をした。これは、「手紙の形式」を学ばせるとともに、「書き方が分からない」という生徒に対し、少量ずつ分割して、書きやすくするための工夫である。第14図のアンケートからは、その効果も見てとることができる。

さらに、「字手紙」が「気持ちを伝えるために有効

なものであると思いますか？」ということを手後アンケートで聞いたところ、90%以上の生徒が、有効だと回答した（第15図）。



第15図 事後アンケート (12月)

次に示す生徒感想も、事後アンケートからの抜粋である。これらの感想からも「字手紙」という教材が、自分の気持ちを明確に書き表す力をはぐくむことを検証できたと考える。

○字をつけて手紙を書いたことは初めてだったけど、字をつけたことによって、もっと相手に伝えたいことが伝えられた気がした。そして、手紙を書いて、相手の喜んだところを見ることができて手紙っていいなと改めて思えた。

○字と組み合わせることで相手は普通の手紙より、「こんなことを思っているんだな。」というのが、より伝わると思いました。

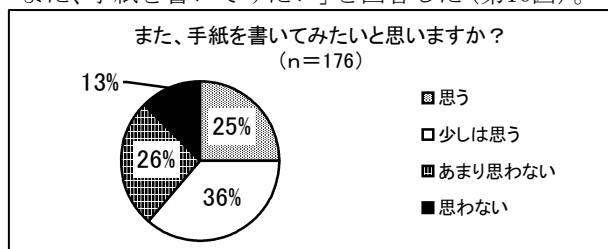
#### 4 研究のまとめ

##### (1) 研究の成果

本研究の成果は、「書くこと」領域にいかすことを視野にいれた書写指導の可能性を示せたことである。

「帯単元」を活用することで、書写能力の育成と、書こうとする意欲の醸成を図り、「字手紙」の導入により、書く力の育成を図ることができた。そして、両者で培った力が生徒の中で作用し合って、自分の気持ちを明確に書き表す力を育成することができた。

さらに、事後アンケートでは、60%を超える生徒が、「また、手紙を書いてみたい」と回答した（第16図）。



第16図 事後アンケート (12月)

気持ちを明確に書き表すことができたという生徒の実感が、「また書いてみたい」という意欲につながったと考える。このことも、本研究の成果と考える。

##### (2) 今後の課題

本研究は、「自分の気持ちを明確に書き表す力」という限られた力の育成を図るものである。書写指導を

「書くこと」領域にいかすことはできたと考えるが、成果が得られたのは「書くこと」領域の一部であり、限られた狭い範囲での成果である。

「書くこと」領域の指導内容は、広範囲で多岐にわたる。「書くこと」領域の中にも、書写指導をいかすことのできる余地は残っているが、国語科の「読むこと」や「話すこと・聞くこと」など他領域にもいかすことができる。「書写指導を『どの領域』に、『どういかに』することができるのか」を探っていくことが今後の課題であると考えられる。

#### おわりに

新学習指導要領では、書写指導について「文字文化に親しむ」という記述があり、これは高校の芸術書道とのつながりも示唆している。今後、中学校では「字手紙」も含めて、創作文字での作品制作という展開が可能となる。新学習指導要領上での「書写指導の位置付け」についての認識を深め、具体的指導の可能性を探りたい。

#### 引用文献

- 文部科学省 2008 「中学校学習指導要領解説総則編」東洋館出版社 p. 43
- 文部科学省 2008 「中学校学習指導要領解説国語編」東洋館出版社 p. 25、p. 53
- 文部科学省 2007 中央教育審議会国語専門部会配付資料13「国語専門部会第1回～第8回における主な意見」 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/singi/chukyo/chukyo3/011/siryo/07072602/002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/singi/chukyo/chukyo3/011/siryo/07072602/002.htm) (2008. 12. 5取得))
- 読売新聞 2008. 11. 14 夕刊2版「トピQ、ヨリモ会員アンケート」
- 田中宏幸 2006 「第6章 書くことの学習指導とその方法」(倉澤栄吉・野地潤家監修『朝倉国語教育講座4 書くことの教育』) p. 95 朝倉書店
- 宮澤正明 2008 「学習指導要領 関連情報・書写「審議のまとめ」を読み解く 光村図書 (<http://www.mitumura-tosyo.co.jp/shingi/pdf/syosya.pdf> (2008. 12. 12取得))

#### 参考文献

- 国立教育政策研究所 2008 「平成20年度 全国学力・学習状況調査 調査結果資料」 (<http://www.nier.go.jp/08chousakekka/index.htm> (2008. 1. 30取得))