

# 国語科書写指導における手書き文字の「個性」に関する研究

武 田 裕 司

## 一 はじめに

国語科書写指導においては、文字を正しく整えて早く書く能力を身につけるとともに、その能力を学習や生活に役立てようとする態度を養うことが目標とされてきた（押木・宮澤、二〇一三、八頁）。手書きすることの価値は様々に指摘できるが、その内の大きな一つとして「文字言語によるコミュニケーション」が挙げられる。例えば平成三十一年検定済光村図書『書写五年』では、東日本大震災の翌日に石巻日日新聞社が発行した手書きの壁新聞を取り上げ、「手書きの力」について学習者に考えさせる教材が採録されている。ここでは、困難な状況下において、手書きによる文字の温かみやその文字を通してのコミュニケーションのあり様が表示されている。印刷技術や情報技術の発達した今日、手書き文字の指導を書写において指導することの価値がここにある。書写指導は決して「手本と同じ形を書く」ことを指導するものではない。書き手の「個性」を活かしながら文字を整えるとともに、場や相手に応じて書き方を使い分けることのできる能力を育成するものでなければならない。

## 二 問題の所在と研究の方法

先に述べたように、書写指導においては均一化した文字を書くことができるようになることを目標とするものではなく、書き手の手書き文字の「個性」を残したまま文字を整えて書くことができるよう指導する必要がある。このことについては、松本（二〇〇九）が以下のように述べている。

「手本と同じ形に書くために」という意識や考え方は捨てましょう。手本は、「整い」のルールを学ぶための字形例に過ぎません。手本から「整い」のルールを学んで、自分の文字に生かしていきましょう。そして、残った自分の文字の個性部分を好きになりましょう。子どもたちには、自分の文字に誇りをもつてほしいと思います。これからの書写指導では、それぞれの書き手の文字の個性部分にも目を向けていくことを提案します。（松本、二〇〇九、二五頁）

これまでの書字指導においては、いかにお手本に近い字形を

再現することができるかという点が重視されてきた。学習者間で「お手本みたいな字だね」という他者への評価発言がよく聞かれることがこのことをよく表している。これからの書写指導では、お手本の字形に近づけることのみを重視するのではなく、書き手の「個性」に目を向けた指導が求められると言える。このことは先述した「手書きの文字の価値」を学習者が自覚する上で、重要な点である。

しかしながら、学習指導において書き手の「個性」に目を向けることには困難さも指摘されてきた。松本は書き手の「個性」は指導事項にはならないとして、以下のように述べている。

文字の個人特性は、残念ながら指導事項にはできそうにありません。なぜなら、個々人によって異なっている上に印象によるところが大きく、基準が立てにくいからです。

(松本、二〇〇九、一〇七頁)

これまで個性として捉えられてきた優しさ、強さ、躍動などの字形全体から伝わる感覚的な部分だけでは、指導事項になるとは言いがたく、このことがこれまでのお手本絶対主義とも言える書写指導が行われる要因となっていることを指摘している。このことを踏まえて松本は、指導事項としてでなく、個性に目を向けるようにすることを努力目標として捉えることを提案している。

そこで本研究では、学習者が自らの個性に目を向けることができるような書写指導のあり方を検討ための階梯として、書き

手が自らの文字の「個性」をどのような言葉で語るのかについて明らかにすることとする。

### 三 先行研究に見る「個性」の指導の困難さ

これまで、書き手の「個性」に着目した研究は多く存在する。先にも取り上げた松本(二〇〇九)は、「個性」を指導事項とすることは困難であるとしながらも、個性に目を向けた指導が行われる必要性について言及している。その中で松本は具体的な例として、次のような声かけを提示している。

「教師が、濃い線を書く子どもには「力強い字だね」と声をかけ、細い線を書く子どもには「優しい字だね」と声をかけること、それだけでも文字の性情に意識が向いて、自分の文字という自覚を強くすることができると考えます」(松本、二〇〇九、一〇八頁)

松本は、書き手が自らの個性に自覚的になるよう、指導者が学習者に対して声かけを行うことを提案している。ここでは線の濃淡に対する声かけであるが、線の強弱やとめはねの特徴、運筆などもその対象となり得るだろう。自らの文字の「個性」に目を向けることは、「手書き文字」の価値について考えることともつながる重要な要素である。一方で、このような声かけを指導者が学習者に対して行う際には、指導者がその「個性」

を表すための言葉を持っていなければならない。このことについては、これまであまり言及がなされていない。

押木(二〇一六)も、先に挙げた松本と同様に手本そっくりに書けることを目指す指導から、自分の字をどれだけよくできるかを学習者が追究できるような指導へシフトすることの必要性を述べている。押木はこのような理念による指導が、「試し書きをして、手本と比べて自分の字の課題を発見したのち、解決のために練習するなどの学習過程」や「手本に内在する価値を見いだす思考過程を経る学習過程」として理論研究・実践研究の両面から進められてきたことを指摘する。その一方で、残された課題を以下のように述べている。

ただ、協働、活動といった部分は、まだこれからの課題となるとも多いと思われる。これも学習過程の相互評価の見直しと発展、学習活動を意識した授業作り、系統的な学習とその結果を生かすという流れに加え、他の学習活動に必要な学力としての書きの学びを仕組んでいくことなどで、よりよいものとしていくことができると考えられる。

(押木、二〇一六、一〇五頁)

手本に近づくことではなく、自分の文字をいかに良くするかという目標やそれに向けての学習過程については研究が進んでいるものの、その目標に至るまでの他者との協働の過程やそこで行われる相互評価や自己評価の内実については検討の余地が残されていると言うことである。お互いの文字の「個性」につ

いて学習者同士で語り合う際には、その語る言葉を持っていなければならぬ。また、他者と語り合うことによって学習者は何を学ぶこととなるのか問題とされているのである。このことは、先の松本の論と関連するものである。

これら書写教育研究における「個性」の取り扱いに関する研究をレビューした吉田(二〇一九)は、書き手の「個性」を書写の領域内にどのように位置づけるかを慎重に議論する必要があると述べており、このことから「個性」の取り扱いには未だ課題が残されていると言える。ただし、ここで着目したいことは、吉田が松本の論を基にしながら、書き手の「個性」を「書き手が書いた結果としての文字の個性」と「書き手の個性」という両側面から検討する必要性を指摘していることである。前者は先に述べた、指導者が学習者の文字に対して声かけを行うという形で指導することができるものである。

一方で、「書き手の個性」については十分な指導がなされてきたとは言いがたい。例えば、このことについて検討したものに谷口・松本(二〇〇〇)が挙げられる。谷口らは中学生を対象として、自分の文字に「個性」を見つけることができるかを調査した。中学校3年生に、中学入学当初の自分の文字と今の自分の文字を比較して変化したかを問う調査では、ほぼ全員が「変わった」と回答し、「柔らかくなった」「早く書くようになった」等のように多くの回答が良い特徴を挙げるものとなっている。しかし一方で、中学校二・三年生に自らの文字の「個性」を尋ねる調査においては、半数の生徒が「わからない」と回答している。このことから、書き手は「書き手が書いた結果と

しての文字の個性」については比較的容易に見つけることができるものの、「書き手の個性」については意識化することができていないことが読み取れる。この結果について谷口らが、「中2の書く文字は、稚拙な部分が多く、特徴を見つけた生徒の文字も「個性」とするにはためらいを感じる」と述べているように、「個性」をどのような言葉で表してよいかわからないとともに、指導者自身も書き手の「癖」と「個性」をどのように線引きし、いいか判断しかねている。このように、「書き手の個性」は書き手が書いた結果としての文字の個性」と比して、指導が困難なものである。

しかし書写指導においては、「書き手が書いた結果としての文字の個性」と「書き手の個性」の両側面が連関し、往還することが必要であると考える。自らの書いた文字の個性を足がかりとし、自らの書き手としての個性に意識的であろうとすることが、お手本絶対主義を脱却し、手書きの良さを理解するという書写指導の目標を達成するためには必要な要素となる。このことは決して書き手自身だけの問題ではなく、他の学習者や指導者また自分自身との対話の中で行われるものであるはずだ。

これらを踏まえ、本研究では教員志望の大学生を対象として、自らの書く文字の「個性」をどのような言葉で語るかについて調査した。その際には、「書き手が書いた結果としての文字の個性」と「書き手の個性」の両側面から「個性」を捉えることとした。また、この両側面がどのように関わるのか、その過程に他者との協働がいかに作用しているのかについて検討することとする。

#### 四 「個性」の取り扱いの可能性に向けて

これまで、他者との協働の中で「書き手の個性」に目を向けさせようとした実践も存在する。石川（二〇〇四）は美術の鑑賞教育を参考にしながら、学習者同士で自らの書いた作品を語り合う授業を提案している。形や勢い、バランスといった観点から作品について語り合う「ギャラリートーク」を展開するものである。ただし、この活動は描き手としての主体性の確立を目指すという書写教育の文脈で行われたものではない。

このように、美術教育や音楽鑑賞（例えば岡田（二〇〇九）など）の分野での知見を取り入れた研究もなされてきている。特に音楽鑑賞に関して岡田（二〇〇九）は、その音楽を語る「わざ言語」の重要性について指摘している。紙幅の関係上、ここでわざ言語について深く論じることとはしないが、岡田は音楽家たちが音楽を語る際に観念的な表現を使わないことを指摘する。主観的表現ではなく、リアルな身体感覚を喚起できる言葉を用いて語ると言うことである。つまり、書写指導において「個性」を語る際にも、どのような言葉を用いても良いというわけではなく、他者と共有し、自らが書き手として主体性を持つことのできる言葉を用いて語る必要があるのだ。

本研究では、大学生が自らの「個性」をどのような言葉で語り、またその言葉が他者との協働の中でいかにさようするかについて明らかにすることを目的として調査を行った。

## 五 大学生はどのような言葉で「個性」を語るのか

先に述べた目的のもと、大学生五名（大学二年生三名、大学三年生二名）を対象として調査を行った。以下に調査の概要を示す。

調査対象…大学生五名（大学二年生三名、大学三年生二名）  
 調査方法…①質問用紙を配布し、質問事項に記入する。

②記述した内容を他の調査対象者と共有し交流する。

質問項目として、「一 自分が「うまく書ける」「自分の書いたこの文字がお気に入り」と思う漢字を挙げてください」「二 自分が「しっくりこないな」「なんかうまく書けないな」と思う漢字を挙げてください」の二つを設定し、それぞれにそのように記述した理由の回答も求めた。以下に、記述を分析することとする。以下に、それぞれの回答を示す。

### 【調査対象者①】

- 一、「載」 画数が多いと全体のバランスがとりやすいから
- 二、「必」「吸」「沈」 画数が少なくバランスがとりづらい  
 曲線があると難しい

### 【調査対象者②】

- 一、「樹」「翔」「美」 流れるように書ける気がする。  
 バランスがとりやすい。まとまりやすい。
- 二、「里」「信」「国」 バランスがとりにくい。  
 口がうまくかけない。まとまりがなくなってしまう。

### 【調査対象者③】

- 一、「達」「輝」「流」 「はらい」や「はね」がしつかり  
 書ける漢字で、書き終えると達成感があるから。

### 【調査対象者④】

- 一、「生」「口」「中」 画数が少なくて書きやすいから。  
 文字のバランスをとりやすいから。
- 二、「永」「井」「業」 文字のバランスをとりづらいから。

### 【調査対象者⑤】

- 一、「子」「代」 子は元々苦手で、名前に入っていること  
 もありたくさん練習したから。代はなんとなく。

■（■は代の四・五画目）が気持ちいい。

- 二、「算」「女」「必」 自分で想像している書きたい字の形  
 になつてくれないから。バランスが難しいから。  
 必に関しては正解がよくわからない。

質問用紙への記述を見ると、多くの学習者が文字の良し悪しを「バランス」という観点で捉えていることがわかる。ただし、この「バランス」の内実も様々であり、画数が多いとバランスが取りやすいという回答と画数が少ないと書きやすいという回答の両方が見られる。このことは後の交流の部分で話題として取り上げた。

また、払いやはねがあることが「気持ちいい」「達成感がある」という回答も複数見られる。

その他に、やはり多い意見としては自分の名前の漢字についての意見である。

先ほどの「書き手が書いた結果としての文字の個性」と「書き手の個性」という観点から見ると、後者に関する記述はほとんど見られない。はねやはらいを好むという記述以外は、特定の文字に対する得意・苦手意識であり、このことは谷口ら(二〇〇二)の調査結果とも重なる。つまり、「書き手の個性」に関わることを質問しても書き手自身はそのことを自覚しづらいつらいことである。このことから、「書き手が書いた結果としての文字の個性」と「書き手の個性」の両側面を問わせるためには、具体的な文字を足がかりとしなければならないということである。

次に、この記述した内容を基に交流活動を行った。ここでは、「書き手が書いた結果としての文字の個性」と「書き手の個性」の両観点が交叉する場面を取り上げて考察することとする。

(1) 他者との交流により「書き手の個性」に目を向けた事例  
調査対象者①は、交流場面において質問一に「載」の文字を挙げた理由について次のように述べている。

① 私には、一つ目の方が、この「載せる」。「載」っていう字を書きました。まあ、あったからなんですけど(自分の席の近くにあったペットボトルのラベル表記中に入った「載」の文字を選んでいる…稿者補)。なんか画数が多い方が、なんか全体のバランスが取りやすくてきれいに書けるなっていうのを思いました。

この時点においては、①は画数が多くてバランスが取りやすいという理由で、質問一への回答として「載」の文字を挙げている。この後、調査対象者⑤の発言中に次のようなやりとりが行われる。

- ⑤ …「代」はなんとなくこのこれ(四・五画目を空書している…稿者補)が気持ちいい。
- ① …めっちゃわかる。これやる? 「載」のこれ(十一・十二画目を空書している…稿者補)やる? めっちゃ気持ちいい? くない?
- ⑤ …この曲線からの…
- ① …「我」っていう文字のさ、ここ(五・六画目を空書している)めっちゃ気持ちよくない?
- ⑤ …めっちゃためちゃうんですよ。ここからてん(「我」

の六七画目を空書している…稿者補)好きです。

①…わかる。

①は⑤の発言を聞いた上で、これまで挙げていかなかったはねからのほらいという運筆が好きだという発言をしている。質問一で挙げた「載」の文字にも同じ運筆が用いられていることを述べるとともに、調査対象者の誰からも提示されていない「我」の文字を新たに持ち出して、その運筆を自らが好んでいることを発見している。このことは、「書き手が書いた結果としての文字の個性」を足がかりとしながら、「書き手の個性」に自覚的になる過程と捉えられる。その過程では、他者との協働によって新たな発見が生み出されることが確認できる。

## (2) 自らが捉えた「個性」の内実を再検討した事例

今回の調査で、すべての調査対象者が「バランス」という言葉を用いている。この「バランス」という言葉の内実を考察するために、画数が少ない方がバランスが取りやすいと記述している調査対象者に「画数が多い方がバランスが取りやすいという意見がありますが、どう思いますか」と質問した。

④…画数多い方が、書かなきゃいけないものが多いから、逆にごちゃごちゃしたりどこかの部分だけ大きくなったり、ね(⑤)の「算」の文字を指しながら…稿者補)? パランス取りにくいなって思います。

稿者…それを聞いて多い側の人たちはどうなの?

②…縦はあんまり好きじゃない。横ならいいかな(「算」の文字を踏まえての発言と思われる…稿者補)。「木」とか書きにくい。

①…組み合わせていく感じじゃない?

⑤…整えていく感じ、書きながら。

②…私、パーツ2個とか苦手。しんにようとか(②の「達」の文字を指しながら)。

⑤…しんにようめつつちゃ嫌いです。

③…しんにようはすぎだな。

⑤…しんにようとか中のパーツの大きさとかバランスがわからない。

③…画数が少ないと余白が出るから。どうしても余白が目立つちゃって。あれ、ここになんかこんな余白っていいのって。習字とか書き初めやってたら、あれちよつとやばくない、この空白って。だから詰め詰めの画数の方がいいかなって。

④…それこそでも、書き初めとかやったたら画数多い方が「あ、やばい。最後入らん。」って。

②…それもある。

各自で質問に回答し、それを共有する時点ではどの調査対象者も画数が多い/少ないとバランスが取りにくいという回答しかしていなかった。それを踏まえて、バランスについて交流を行うと、へんとつくりの位置関係について述べる者や、しんにようなどの特定の部分を問題とする者、またどのような場におい

て書くのかということ念頭に置いた発言も見られた。このように、「個性」に関連する話題について他者と交流を行うことにより、新たな発見や自らの文字との向き合い方を容れさせる姿が見られた。書き手が「個性」に目を向ける際には、他者との交流がその過程に有効に作用すると言える。

## 六 おわりに

ここまで、書写指導において書き手の「個性」に目を向けるための指導のあり方について検討してきた。「個性」に目を向けるためには、指導者による声かけが方法として考えられるが、本研究では、大学生が自分の「個性」をどのような言葉で語るかを手がかりとしてこの問題に取り組んだ。

しかし、「個性」を書写指導にどのように位置づけるか、その具体的な方策は課題として残された。このことについて、今後検討を続けたい。

## 参考文献

- 石川晋(二〇〇四)「第5章 話し合う力をつけるためのワークショップ型授業 2年 ギャラリートークで書写鑑賞」  
上条晴夫編著『ワークショップ型授業で国語が変わる 中学校』八三一九〇頁、図書文化  
上野行一監修(二〇〇一)『まなざしの共有 アメリカ・アレンスの鑑賞教育に学ぶ』淡交社  
岡田暁生(二〇〇九)『音楽の聴き方 聴く型と趣味を語る言葉』

中公新書

- 押木秀樹(二〇一六)「手書き文字の未来のために(シンポジウム・手書き文字と書写書道教育学の未来)」『書写書道教育研究』第三〇号、全国大学書写書道教育学会、一〇四―一〇七頁

- 全国大学書写書道教育学会編(二〇一三)『明解 書写教育増補新訂版』萱原書房

- 松本仁志(二〇〇九)『書くこと』の学びを支える国語科書写の展開』三省堂

- 光村図書『書写 五年』平成三二年検定済み

(本学人間発達科学部 講師)