

手書き文字の個性の教育に関する研究方向性

谷口邦彦*・松本仁志
(1999年12月2日受理)

The Directional of the Study about the Education of the Personality of the Handwriting Letter

Kunihiko TANIGUCHI and Hitoshi MATSUMOTO

Abstract. Shosha education guided the model of the handwriting letter in the daily life up to this. Because the handwriting letter is used in the public place, it is possible to say that this thing is proper. However, because the opportunity to write a letter using the personal computer and so on increased today, the purpose to write a letter with the hand is changing. In future shosha education, it thinks that the personality of the handwriting letter in addition to the model of the handwriting letter must be made important. Therefore, in this paper, it argues about the directional of the study about the education of the personality of the handwriting letter.

はじめに

書写教育は、これまで、日常における字形規範の教育という位置付けで行われてきた。手書き文字が公に使用されるものである以上、当然の姿であると言えよう。しかし、パソコン等の機器が手書きの多くの場面を代替するようになってきた今日、手書き文字の使用は、公的使用から私的な使用へ比重が移る過渡期と見ることができよう。

このように考えた場合、書写教育は、手書き文字の個性の教育へも視点を向けなければ、時代的要請の変化についていけないと考える。もちろん、手書き文字は、私的な使用においても伝達機能を効果的に果たす必要があり、これまでの規範の教育は必要不可欠である。しかし、そこに個性という視点も加える必要があると考えるのである。

そこで、本論文では、書写教育における手書き文字の個性の教育に関する研究方向性と、それに沿った実践研究の構想例を提案してみたい。

なお、論文中、人間の価値判断に係る部分の考察では〈個性〉とし、いわゆる「手書き文字

研究」において扱われるような客観的の把握に係る部分については〈(個における) 特性〉として、区別して使用している。

Ⅰ 手書き文字の個性に関する基本的な考え方

1 個人の手書き文字における特性およびその周辺に関するイメージ

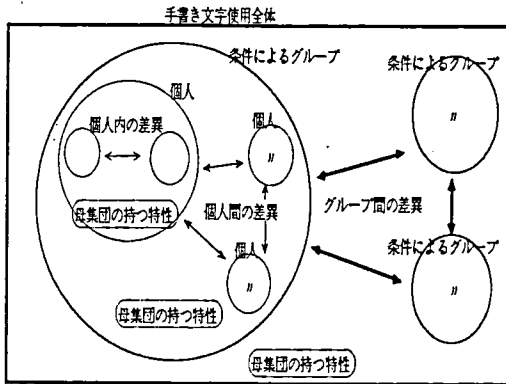
個人の手書き文字における特性についていかにイメージし、また、いかに研究するかという点については、押木の「手書き文字研究の基礎に関する諸考察」(以下、論文A)「手書き文字の基礎としての研究の視点と研究構造の例」(以下、論文B)やそこで紹介された関係分野の研究論文等に多くの示唆がある^{注1}。ここでは、これらの論文を参考にしながら、個人の手書き文字における特性に関するイメージについて、「Ⅱ」で述べる教育研究の方向性に即した形で整理しておきたい。

(1) 個人の手書き文字における特性と差異の関係
図①は、論文Aにおいて押木の提示したもので

*広島大学附属高等学校

ある。この図を借りてイメージしてみたい。

〈図①〉



集団の中の個々人に特性を見出すには、前提として図①に見られるような「個人間の差異」が把握されなければならない。したがって、個人の手書き文字における特性を明らかにするには、手書き文字の「個人間の差異」の把握を前提としなければならない^{注2}。

この場合、特性を明らかにするための比較対象(補集合)はどうなるであろうか。「個人間の差異」の把握であるから「個人対～」という図式で考えた場合、比較の最小単位は他の個人の手書き文字の特性である。さらに比較を積み重ねればその集合ということになり、積み重ねによって特性の把握も深まるであろう。また、文字が公に使用されるものであることを考えると、個人が学習対象としてきた漢字教育や書写教育といった公の文字関連教育で扱われる社会的字形規範ということにもなる^{注3}。前者は〈集合〉と〈個〉の比較関係であり、後者は〈規範〉と〈個〉との比較関係であるが、手書き文字の場合〈集合〉は〈規範〉を含むので、おそらく社会的字形規範は、個人の手書き文字における特性の集合からも共通部分との関連で導き出すことが可能であろう。このように考えると、個人の手書き文字における特性の全体像は、社会的字形規範と個々との比較をベースとして、個人間の比較を積み重ねる中で明らかになっていくものとイメージできる。

(2) 個人の手書き文字における特性と恒常性の関係

倉内は、筆跡の個人内の恒常性を「書字の反復

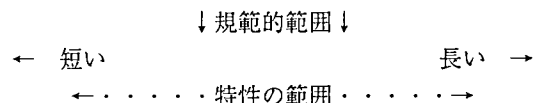
にともなう字面の形態および構成の変化が小さいこと」と定義している^{注4}。個人内の恒常性は、無意識的にも意識的にも保たれると思われる。例えば、日常使用の文字の場合は前者の傾向が強くと、マンガ字や書表現などの特定の表現の場合は後者の傾向が強いと考えられる。特に後者の意識的に保たれる恒常性の実体を明らかにすることは、手書き文字の個性の教育を考える上で重要になりそうである。

(3) 個人の手書き文字における特性の表れる(認識される)場所と表れ方

個人の手書き文字群における特性は、字形上の特徴的な形状として表れる。字形上のどのような場所に表れるかは、個人の手書き文字群から分析的に抽出していくことになる。例えば、吉村は「手書き文字の個人特性」の中で、「各ストロークの長さ、傾き、湾曲、各ストローク間の位置」などを分析視点として提示している^{注5}。また、押木は論文Aにおいて、「連続性」「非連続性」というカテゴリーの中で「長さ、位置、角度、方向、曲線情報」「有無(数)、交接、ループの数」などの分析視点を提示している。これらの分析視点は字形の分析視点であり、当然、書写の学習視点と重なってくる。したがって、現在行われている書写の学習指導と手書き文字の個性の教育を結びつける一つのポイントとなりそうである。

次にその表れ方であるが、それぞれの分析視点毎に図②のような字形幅の中で表れることがイメージできる。例えば〈長さ〉という分析視点では、〈短い〉〈長い〉双方への字形的広がりの中で、個々人が恒常的に書く長さというものが考えられよう。それは、規範的範囲に位置していたり、「短すぎる」「長すぎる」といったような規範的範囲を出た範囲に位置していたりと様々であろう。

〈図②〉



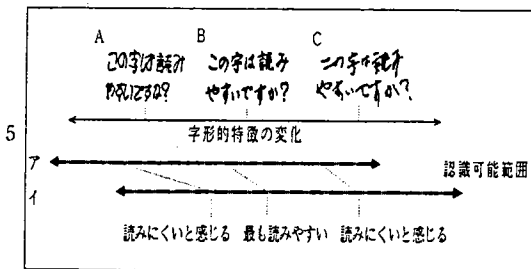
漠然と感知される個人の手書き文字の特性は、分析的にみると個々の分析視点においてその特徴が認められる。仮に、学習者に自分の手書き文字

の特性を数値で示すことができれば、視認だけでは漠然としているだけに理解を図りやすいと思われる。教育現場で簡易に行える方法の開発が待たれるところである。

(4) 個人の手書き文字における特性と認識の関係

手書き文字の個性は、認識主体によって認識される。押木は論文Aにおいて、「複数の実現形の間に字形レベルの差異・字体素レベルの差異・書体レベルの差異が存在するのと同様に、記憶形にも字形・字体素・書体の書くレベルの特徴・差異と言えるもの、もしくはそれらを識別できる情報が存在するという考え方」を示し、その記憶形を使った認識については、「記憶形はある程度の幅・広がり（もしくは曖昧さ）があり、その広がりの中で認識しているのではないかと考えることもできる。」としている。図③はそのイメージの説明のために押木が示したものである。

〈図③〉



この提案に同意しつつ、〈個人の手書き文字における特性を認識する〉といった場合について、その認識の過程の一端をイメージしてみたい。

この場合、個性を認識する認識主体は、認識用記憶形の広がりの中で、個々の認識主体が〈手書き文字の規範〉という意識のもとに（あるいは最も納得のいく字形として）記憶している範囲（〈図4〉では中央あたり「最も読みやすい」の周辺が該当しよう）との比較を行い、個性を認識していると考えてみたい。〈手書き文字の規範〉という意識のもとに記憶している範囲の記憶形は、漢字教育や書写教育といった公の文字関連教育で扱われる社会的字形規範をベースとするが、個人個人の学習経験差や認識能力差などの二次的条件差によって、個人差はあるであろう。図③からもわかるように、個人的な字形規範部分が社会的字形規範に近い場合もあろうし遠い場合もあろうが、

いずれにせよ手書き文字の個性は、認識主体の持つ個人的字形規範部分の記憶形と個々の字形比較をへて、最終的には個人の手書き文字群との比較の中で総合的に認識されることがイメージできる。

個性の認識のためには、比較対象として規範の習得が重要であることを示唆するものである。

2 手書き文字の個性の価値判断について

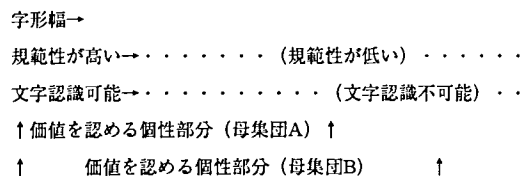
(1) 手書き文字の個性の価値判断と母集団の関係

手書き文字の個性の価値判断は、直接的には個々の認識主体が行うが、間接的には認識主体の属する母集団が行うことになる。母集団は、どのような種類の価値に重きを置いているか、例えば、実用的価値、芸術的価値、技能的価値などの価値種のいずれに重きを置くかという条件差によってグループ化できよう。例えば、かつての様々な丸文字は、手書き集団の中の特定の集団（主に使用する生徒達）はプラスの価値判断をしたが、大人を含めた手書き集団全体は必ずしもプラスの価値判断をしたわけではない。

書き手集団という最も大きな母集団は我々の社会であり、その中に社会における書き手の教育を担う教育者集団という母集団があるが、両者の目的性は完全には一致しないという現実がある。このことは、手書き文字に差異があるという事実と同様に、個性の価値判断についても差異があるということである。ある目的性を持つ母集団における個人間の共通部分は広いとイメージするが、母集団内でも判断は多少揺れているであろう。

また、個性の価値判断は、規範性という軸との関係で捉えるならば図④のような許容範囲の問題としても捉えられる。規範性との関係の中でどこまでを個性として認めるのかという問題である。

〈図④〉



その最低ラインは、母集団を社会においた場合、社会的な最低限のルールである〈伝達の可能な範囲〉、つまり文字認識の可能な範囲ということに

なるかもしれない。しかし、母集団を書写教育者集団においた場合、単に読めればよいというだけでなく、許容範囲の設定に「伝達性に優れている」などの条件や基準が加わってこよう。

もちろん、先に述べた〈母集団が重きを置く価値種〉を問題とした場合は、このような規範性を軸とした直線的な解釈はできない。例えば芸術性を高く評価する母集団は、規範性が高い文字の価値を認めないことが有り得るからである。書写教育においては単に規範性と個性の関係だけではなく、個性の中身つまり価値をどこに認めるのかについても問題としなければ、手書き文字の個性の教育は成り立たない。

(2) 手書き文字の個性の価値判断と美感の関係

我々には、読みやすい手書き文字だけでなく、美しいと感じた手書き文字にも価値を認める傾向がある。手書き文字の個性の価値判断の視点の一つとしても〈美感〉があげられよう。文字に対する〈美感〉は、〈文字感覚〉と同様に過去の字形関連の学習経験を通して身に付いていく。それゆえ個人差があって客観的にとらえるのは難しいが、多くの古典から帰納されてきた社会規範的な字形に対する共通の美感は確かに存在する。書写教育において「美しい」という形容はその不確定さから敬遠される傾向があるが、規範的な字形に対する美感として、〈整齐美〉などと広く呼ばれてきたのも事実である。また、行書などの動的な字形に対しては〈流動美〉などと呼ばれてきた。書写教育が規範的な内容を扱う限り、個々人の美感も共通する部分が多くなっていると考える。

しかし、我々が感じる手書き文字の〈美感〉は、〈整齐美〉だけではない。手書き文字の個性の教育を進める上では、それ以外の美感について、どこまでをどのように価値判断の視点とするかが問題となろう。

II 手書き文字の個性の教育に関する研究方向性

1 これまでの書写教育—その規範的あり方—

「I」で述べた個性と規範の関係からすると、手書き文字の個性の教育のあり方を考えるには、比較対象として、手書き文字の規範性の教育とい

う総体への認識が必要になる。この点について簡単にまとめておきたい。

(1) 書写教育における規範性について

書写教育は、日常に生きる書写能力の育成を目的とする。したがって、社会において共通に使用される文字(字体)が、効果的に機能する字形や字形成成する書き方を学習指導の対象としている。「効果的に機能する」とは、字形や書き方が〈伝達性〉〈速書性〉等の機能面で有効なものであるということであり、書写教育に規範性が求められる理由はそこに認められる。

書写教育における規範性の内容は、日常書体が行草中心の江戸期と楷書中心の今日とは異なる部分も多いが、手書き・手書き文字の歴史・伝統に依拠して規範的あり方を求めようとしてきたことでは共通している。客観的な規範と言うまでには整理されていなかった時代を経て、学校教育が始まった明治期から今日までの間に、次第に客観的な内容へと整理されてきたが、現在の規範も過去の未整理の時代と大差があるわけではない。例えば、今日の〈字形の整え方〉や〈配置・配列〉などの内容や考え方は、かつての〈結構法〉や〈布置法〉と大きな違いがあるわけではない。

ただし、今日の書写教科書に所収されているいわゆる手本の字形は、規範性は高いものの至上の字形というわけではない。書き方(筆使い、整え方、配置・配列等)という抽象度を一段高めた法則的なあり方を規範性としてとらえ、その規範的な書き方を用いて書いた規範的な実現形の一例という位置付けである。字形と書き方とは、不即不離の関係にある。すなわち、規範的な書き方で書けば規範的な字形が生まれるし、規範的な字形を書こうとするれば規範的な書き方で書かなければならないという具合にである。

また、このような考え方のもとで、これまでの書写の学習指導方法は、書き方という規範に対して、いかに理解を図り能力化を図るかという観点から行われてきた。評価について同様である。

(2) 「手本絶対主義」と手書き文字の規範性の教育との違い

「手本絶対主義」とは、いわゆる手本の字形を頂点とし、一点一画をゆるがせにせず模倣させ

る画一的な学習指導のあり方であり、戦後長く批判にさらされてきた。いわゆる手本に集中することによって、得られるものも大きいと思われるが、単なる模倣活動に陥った場合次のような点でマイナスになる。

- ア、字形の構成原理や筆使いについての理解が一般化されない。
- イ、それによって評価方法が曖昧になり、似ているかいないかという点だけが評価の基準とされたりする。
- ウ、結果、手本を頂点とした序列意識を生み、劣等感を醸成する。
- エ、文字感覚が画一的になる。

このようなあり方は、手書き文字の規範性の教育のあり方とは異なるものである。先にも述べたように、書写教育の規範性は、いわゆる手本の字形を至上のものとしていない。手本とされる規範的な字形は、字形の整え方や筆使いといった書き方の規範にそって実現された規範的の字形の一例という位置付けである。つまり、規範的の字形にも振幅があることを前提とする考え方なのである。

2 手書き文字の個性の教育に関する研究方向性

以上のような手書き文字の規範性の教育に対する認識を踏まえながら、手書き文字の個性の教育はどうあるべきかについて考究していくとすると、どのような研究方向性が考えられるだろうか。以下、提案してみたい。

(1) 研究の領域と方法について

手書き文字の個性の教育研究は、書写教育研究の一環であるので、既存の教科教育学研究の領域や方法をあてはめて考えていけばよいと思われる。例えば、全体像は次のようになる。

〈研究領域〉

- ①「手書き文字の個性」の教育の目的目標に関する研究
- ②「ク」の教育の位置付けに関する研究
- ③「ク」の教育の内容に関する研究
- ④「ク」の教育における学習指導方法に関する研究

- ⑤「ク」の教育における評価に関する研究
- ⑥「ク」の教育における学習者に関する研究
- ⑦「ク」の教育における教師教育に関する研究

〈研究方法〉

- ア 哲学的方法 イ 歴史的方法
- ウ 比較教育的方法 エ 実証的方法
- オ 実践的方法

ただし、個性という対象の性質上研究領域として成立しにくい場合や方法として用いにくいものがある。この点も含めて、次に上記の領域に関係する研究方向性について提案していく。

(2) 各研究領域に関係する研究方向性

① 手書き文字の個性の教育の目的に関する研究方向性

「はじめに」でも述べたが、手で文字を書く場面がビジネス文書等の公的場面からいっそう後退し、私的な使用場面に比重が移った場合、手書き文字の個性がより尊重されていくことが予想される。今後、手書き文字の個性を洗練させていくような教育のあり方が求められてくると思われる。

このような方向で目的論を展開する場合に、まず手書き文字の個性の価値をどこに認めるのかということが追究されなければならない。その部分が明示されないまま手書き文字の個性が尊重されていくと、様々なメディアにおいて扱われる字形情報が個々の手書き文字に積極的にフィードバックされ影響を受けていくことも予想され、文字感覚や美感の多様化が無秩序に進むことが危惧される。そのこと自体を是とするか非とするかは様々な見解があろうが、書写教育においては、〈日常における書写能力の育成〉という目的がある限り、また、文化継承という視点からも、伝統的に形成されてきた書字上の規範性の教育をないがしろにするわけにはいかない。つまり、手書き文字の個性の教育は、規範性の教育を否定・排除するものではないという大前提を確認しておきたい。そして、この立場に立つならば、手書き文字の個性の教育の目的・目標は、規範に関する教育目的の延長線上に発展的な位置づけとして考えていくべきものだと考える。その意味では書道との関連も大いに考えられるところである。

したがって、手書き文字の個性の価値をどこに認めるのかという価値種の問題も含めて、規範性と個性の関係を明確にしつつ、目的論を展開していくという方向性が必要になる。

この場合、価値種については芸術科書道の学習内容を参考にすることを提案しておきたい。また、手書き文字の社会的後退という状況を考えると、手書き文字の個性の教育の目的は、〈文字を手で書く〉ことの意義とリンクさせながら考えていくという方向性も考えられよう。

② 手書き文字の個性の教育の学習段階と学習内容に関する研究方向性

手書き文字の個性の教育の学習段階を、次のように提案しておく。

- 1 個々の手書き文字の特性の存在への意識化を図る段階
- 2 自分の手書き文字における特性を見出す段階
- 3 その特性の価値を判断していく段階
- 4 その特性を個性として修正、洗練させていく段階

これらの段階はあくまでイメージであるが、仮にこれを具体化するためには、学習内容の設定についても検討しておかなければならない。カリキュラムの問題と関連して、個性を一般的な学習内容として系統的に組織することができるのかという問題を考えてみたい。

手書き文字の個性が表れる部分は、先述したように、これまでの書写教育における学習視点と重なる。したがって、個性の教育もそこに着目することになる。しかし、個々の視点を捉えて、規範部分と個性部分との線引きを行うことはできないし、ましてや「この書き方が個人的な書き方の典型です」などと示せるはずはない。それができない以上、一般的な学習内容として系統的に組織することは大変難しい。個性というのが常に規範や多様な他との比較の上で成り立っているという原点に帰った場合、それはかなりランダムなものであり、一般的な学習内容として系統的に組織していく性質のものではないということがわかる。そもそも個性は多様であり、それぞれの個性的なあ

り方を追究していくわけであるから当然と言えば当然である。上記の「1 個々の手書き文字の特性の存在への意識化を図る段階」は、規範性の学習内容に沿って行うことが可能だが、その個性にどのような価値があるのかを見極め、それを修正・工夫・洗練させる方向へと向けていく以下の段階では、支援教材はあっても系統的な学習内容は存在しないのである。したがって、学習内容に関する研究方向性としては、個々の事例研究という形になってこよう。事例を蓄積していく中で類型化が可能であれば、学習内容として一般化できるかも知れない。

③ 手書き文字の個性の教育の位置づけに関する研究方向性

現行の国語科書写のカリキュラムは、小・中学校学習指導要領をもとに考えられている。「手書き文字の個性」の教育は単独ではあり得ないので、このカリキュラムの上でその位置づけを考えていくことになる。

位置づけについては、次のようなあり方が考えられる。

- ア 「手書き文字の個性」の教育について、規範性の教育と平行して行うという位置付けにする。
- イ 複数学年にまたがった〈単元〉という形での取り立て学習という位置付けにする。
- ウ 規範性の学習の最終段階に発展として位置づける。

アのように、規範性の教育とともに、常に個性を取り上げて学習していくのは難しいと思われる。例えば、〈左右からなる漢字〉やく上下からなる漢字〉などの整え方の原理は〈相互譲位〉であり、譲り合って字形を構成するという規範性の学習内容である。ここで個性を取り上げるとすると、譲り合いの度合いを問題としなければならない。どこまでが個性の範囲かが明確に線引きできない以上、「手本ではこうだけれども少しはずれてもよい。」などといった曖昧な指導しかできなくなる。また、規範となる書き方の事項を一つ一つ積み上げている学習過程において個性部分を扱うと、ある部分が突出したバランスの悪いものと

なることが想像できる。規範性の学習とどのように関連させるのかという点を考えながら検討していくことになろうが、個性部分への意識化という程度で止めておくならば可能だと思われる。先の段階の例で言うと「1」の部分に該当する。

イのような単元形式の取立て学習という位置付けは考えやすい。複数学年にまたがって、先の段階例にそって積み上げていくというあり方である。例えば、規範学習における学習事項の蓄積が少ない学年では「1」の段階までとし、蓄積を増やしていく過程に沿って「2」「3」「4」と順次進めていくというあり方はイメージしやすい。

また、ウのように、中学3年（あるいは当該学校での最終段階）において、個性の部分を発展的に扱うというあり方もイメージしやすい。この場合は、芸術科書道への接続のあり方も含めて検討していくことになろう。

④ 手書き文字の個性の教育における学習指導方法に関する研究方向性

先に提案した学習指導段階にそって考察する。

「1 手書き文字の個性の存在への意識化を図る段階」の場合であるが、規範性の学習指導をする中で、間接的に個性に気づかせるといった方法が一つ考えられる。例えば、複数の規範的字形例を提示して、その中で〈相互譲位〉の構成原理を導き出していく方法を取ったならば、「すべて譲り合って構成しているな。」という規範性の発見と同時に、「手本はひとつではないのだ。」という個性部分への意識化が図られると思われる。また、取り立て学習をする場合には、同一字種による複数の字形を提示し、直接的に字形相互の違いを比較・分析させるという方法が考えられる。

「2 自分の手書き文字における特性を見出していく段階」の場合は、単元設定をしなければならない。そこでは、字形規範との比較・分析や友人の手書き文字との比較・分析という活動を中心とした方法になってこよう。

「3 その特性の価値を判断していく段階」の場合も単元設定をしなければならない。ここでは、多くの文字資料との比較の中で価値判断の力をも身につけていくような方法が想定されよう。

「4 その特性を個性として修正あるいは洗練していく段階」の場合は、単元としても大きなも

のとなろう。この段階が書写教育において可能か、動機付けで終わるのかという点は別に検討されなければならない。

個性は他との比較の上で認識されるものであり、かつて松本が提案した〈比較法〉を多様に展開することがどの段階においても有効になるとと思われる^{注6}。比較法を各学習段階においてどのように展開していくのか、そのあり方を研究することが主な方向となろう。

⑤ 手書き文字の個性の教育における評価に関する研究方向性

評価は、個性の価値判断の基準（価値種）の設定が前提となる。手書き文字の個性の価値判断の基準をどこに置くかという問題が解決しない限り、具体性は帯びてこない。また、生徒一人一人の多様な個性を扱うという点や個々の教師の美観や主観が大きく作用してくるという点から、客観的な評価基準の設定はかなり困難なことが予想される。さらに、評価方法もケースバイケースになることが予想され、それだけに教師の力量が問題となってくると思われる。

したがって、評価基準については、目的論の部分と関連させて検討していかなければならないし、また、評価方法については事例研究という形を取ることにしよう。

⑥ 手書き文字の個性の教育における学習者に関する研究

「手書き文字の個性」に関する学習者の実態把握として、主に学習者が書いた実現形および実現動作、また、個性に対する学習者の認識の過程や発達段階などが研究対象となろう。堀・押木の「手書き漢字字形の多様性に関する基礎研究」は、学習者研究の一例とみることができ^{注7}。広い意味で、いわゆる「手書き文字研究」における認識関係の研究は、学習者研究と重なってこよう。

⑦ 手書き文字の個性の教育における教師教育に関する研究

先にも述べたように、個性は多様であり、一人一人の個性を伸ばしていくということになると教師の力量というのが大きく問われることになってくる。したがって、教員養成における責務は今に

も増して重くなると思われる。その点で現実的でないという批判も当然起こってくるであろう。

教師教育に関する研究は多岐にわたることが予想されるが、養成のカリキュラムの再構築が必要となってくるであろう。

(3) 手書き文字の個性を媒介とした書写と書道の接続—毛筆学習と硬筆学習との関連性

今日の書写教育では、毛筆による書写は硬筆による書写の基礎を養うためのものという位置付けになっている。しかし、個性を問題とした場合は、毛筆にも硬筆にも個性が表れる。硬筆の個性は日常文字の個性として、毛筆の個性は書の学習へ向けての洗練・発展の可能性を持つ。両者の共通部分となる学習視点（要素）は何かという点については今後の研究課題となろうが、その共通部分が書写と書道の接続の問題を考える上でポイントとなつてこよう。

書道との接続を考えた場合、書写の学習要素が多様な表現へ発展することを意識化させるような学習活動を設定することが必要になろう。書写における学習要素が書表現においていかに多様に展開していくのかということまでの、要素単位での発展性を展望した手書き文字の個性の教育が考えられるべきであると考ええる。すなわち、個性に気づかせ、それを洗練させる方向で修正させ、個性的表現を創造できるところまでを、書写から書道への一貫した流れとしてとらえることが必要になろう。これが手書き文字の個性を媒介とした書写と書道の連続の仕組みとして考えられる。

III 実践研究例

1 本実践研究の目的

本章では、広島大学附属中学校において行った学習指導について報告する。広島大学附属小・中・高等学校は、文部省より研究開発校（H. 7～）に指定され、現在、各教科のスリム化を図るためのカリキュラムづくりを中心に、小中高12年一貫の学習内容の再構築を進めている。この研究開発の大きな目的は、小中および中高の接続部分の学習内容の見直しである。特に中高の接続部分では、国語科書写から芸術科書道へのスムーズな接続が課題となっている。

本実践は、手書き文字の個性に関する研究方向性を踏まえ、「個性」を媒介として国語科書写から芸術科書道への接続を視野に入れている。ただし、「個性」の教育の実践はまだ軌道に乗っておらず、中学校における実態の把握という意味合いが強い。今後、継続的に実践を重ね、検証していく必要がある。

本実践の目的は、次のとおりである。

- ・自分の文字に「個性」を見つけることは可能か。
- ・気づいた「個性」を洗練させていくための方向性を探る。

2 中学校2・3学年における個性の教育

今回は、〈単元〉という形での取り立て学習として行った。「個性」についての単元は、一通りの基礎的な学習の終了した中学校2、3年生に設定した。中3については、規範性の学習の最終段階にあるわけで、書写の学習のまとめと芸術科書道への発展という意味合いも含まれている。

実践にあたって、手書き文字の「個性」について生徒はどのように思っているかについては、全員の生徒が文字に「個性」は表れると認識しており、「自分らしい文字を書きたい」との思いが強い（入学時のコメントから）。これから見出そうとする「個性」の説明に対して、生徒から反論はなかった。

本実践は、目的にもあげているとおり、生徒自らが「個性」に気づき、それを洗練させていくという基本的な考え方で進めていった。授業者はそのまとめ役に徹し、一緒に見つけだしていこうとする姿勢に徹したつもりである。したがって、生徒は主観的な印象で判断している部分が多々あり、必ずしも効率が上がったとは言い難い。特徴を見いだすためのわかりやすい観点を示すことは、今後の研究課題である。

(1) これまでの指導経過と実態について

これまでの指導経過は、中2は行書の基本的な学習を終えたところであり、中3は行書学習の定着を図っている段階である。

その実態については、中3におけるここ2年余りの変化についてあげる。

①中学校入学当初の文字と比較して。(中3)

〈表1〉

	変わった	変わらない
A組	36	3
B組	40	0
C組	39	1

ほぼ全員が「変わった」と判断している。このことは、書写の学習の成果が表れたものなのか、そうでないかはわからない。

②どう変わったか。

代表的なものを〈表2〉にあげた。男女で違いが見られるのは、女子の「丸味を帯びてきた」をあげる生徒がかなりあること。

男子の中には、速く書くことで「雑になった」というマイナス面をあげる生徒が見受けられたが、これは、行書の学習が身につけていない結果であって、指導の反省を迫られるものである。

良い方向に「変わった」捉えている生徒がほとんどで、自分の文字の現状に一応満足している実態がある。

〈表2〉中1の時の文字と比較して(中3)

男子	女子
<ul style="list-style-type: none"> ・柔らかくなった。 ・字形が細長くなった。 ・右上がりがなくなった。 ・大人っぽくなっている。 ・行書を使うようになった。 ・文字が小さくなった。 ・速く書くようになった。 ・雑になった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・字形が丸味を帯びてきた。(多数) ・文字が小さくなった。 ・行書を使うようになった。 ・きれいになった。 ・筆圧が弱くなった。 ・速く書くようになった。 ・平仮名の形がなめらかになった。

(2) 中学校第2学年における実践

- ①生徒数…119名(男子59名, 女子60名)
- ②授業数…週1時間
- ③実践時期…2学期
- ④題材…手紙文(横書き)〈行書〉, 150字程度の文章(縦書き・横書き)〈楷書〉
- ⑤書字条件…速書き(手紙文)

丁寧に(150字程度の文章)

※いずれも規範文字を見ながら。

⑥授業の経過と分析

速書きしたものと、丁寧に書いたものを合わせ

て、自分で特徴を見出そうとした。まず、文字のどの部分に注目すると特徴が表れるかを出し合った。A組の結果は次のとおりである。これらの観点の妥当性について確認することはしていない。

〈表3〉生徒があげた観点(A組)

・漢字を見る	5人
・ひらがなを見る	11人
・外形	5人
・縦画・横画の傾き	1人
・縦画・横画の長さ	3人
・止め・はね・はらいの終わりの部分	9人
・転折の丸味	2人
・漢字と仮名の大きさのバランス	4人
・文字の間隔	2人
・筆圧	1人
・行書の省略のしかた	1人

次に、自分の文字をこの観点でチェックしていた。比較に用いた規準の文字は、教科書所載の文字である。

チェックして出たコメントを特徴とし、良い特徴と、良くない特徴とに分別した。そして、良い特徴を、とりあえず、「個性」と捉えることにした。生徒があげた「個性」の主なものは次のとおりである。

〈表4〉中2生徒の文字の(良い)特徴

男子	女子
<ul style="list-style-type: none"> ・字が濃い。 ・字形が整っていると思う。 ・少し大人っぽい。 ・さらっと書いている。 ・大きさがちょうど良い。 ・力強いと思う。 ・丁寧に書く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・漢字と仮名のバランスがよい。 ・中心がそろっている。 ・丸味がある。 ・右上がりの角度。 ・筆圧が速書きに向いている。 ・素直に見える。

〈表5〉見つけることができたか(人数)

	見つけた	わからない
A組	17	22
B組	21	19
C組	19	21

「わからない」と答えた生徒の中には、「癖なのか個性なのかははっきりしない」というものが見られた。これらの特徴を中学校2年生のこの時点で

「個性」と断定していいものか、判断は難しいところであろう。ただし、文字の「個性」についての意識化を図るという点では成果はあがっている。

(3) 中学校第3学年における実践

- ①生徒数…119名 (男子60名, 女子59名)
- ②授業数…週1時間
- ③実践時期…2学期
- ④題材…150字程度の文章 (縦書き・横書き)
〈楷書〉
- ⑤書字条件…丁寧に (150字程度の文章)
※いずれも規範文字を見ながら。
- ⑥授業の経過と分析

〈表6〉 見つけることができたか (人数)

	見つけた	わからない
A組	16	24
B組	31	9
C組	15	24

個性に気づいていると答えたものは、約半数である。B組のみ人数が突出しているが、授業内容に変わりはない。生徒の意欲は、B組だけ特に高いわけでもない。「わからない」としている生徒の中には、規範の書き方に近づきすぎているため、「わからない」とするものがあつた。

日頃から、技能的に優れている生徒と、見出せた生徒に相関は認められない。書写で目指している、素直な書きぶりの生徒の中にも、見出せない生徒は多くみられた。さらに、規範文字そっくりに書ける生徒にも同じことが言え、個性を見出せないことと、これまでの書写の成果とは、必ずしも一致しないという結果になった。

「わからない」と答えた生徒の文字は、印刷し、40人で、互いの文字を比較しながら、それぞれの文字の特徴を記していった。生徒は互いの良い特徴をなんとか見つけようと努力し、友人からのコメントによって特徴を見出すことのできた生徒も見られた。「個性」は他との比較によって認識されるものであり、互いの文字を比較するという方法は原始的ではあるが、有効であると認められた。

3 生徒の感想

単元学習を終えて、生徒に感想を聞いた。多数

あつたものをあげる。

- ・規範の文字に近づける作業が難しい。きらい。
- ・ひらがなの形がどうしてもうまくいかない。
- ・個性なのか癖なのかはつきりしないところがある。

4 「個性」の洗練の方向性

生徒の書いた縦書きは、横書きに比べ、規範の書き方が定着している割合が高い。使い分けの実態を見ても、大半の生徒が改まった場面で縦書きを使用すると答えている。もともと漢字や平仮名の字形は縦書きを想定しているのだから、規範の書き方が定着しやすいのは当然である。洗練の方向としては、芸術科書道の、例えば、仮名における「連綿」や、「散らし書き」を取り入れていくことなどは、生徒も価値として納得しやすく、洗練のための一つの目標とするにはふさわしいものと言えるだろう。これまでも中3においては、平易な仮名の内容を取り入れた実践を行っているが、成果は徐々に上がっている。

横書きについては、生徒の価値観に幅がある。日常ではほとんどが横書きが使用され、書き易さの面のみが強調されていく傾向にある。規範の書き方は学年が上がっていくにしたがい、薄れていく傾向も見られる。女子生徒の多くがあげている「丸味を帯びてきた」という特徴をどう洗練させていくか、方向性がはつきりしないところである。今後の研究課題である。

5 結果の分析

「個性」を見つめるために中2の生徒があげた観点は、概ねこれまでの授業内容を踏まえたものとなっている。これは、規範の学習を生かそうという意識の表れと見ることができよう。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。

中3では、自分の文字が良い方向に成長していると実感している生徒は大半である。実際に中2と中3の文字とを比較すると、違いは歴然としており、確かに成長は認められる。しかし、「個性」を見出せた生徒は約半数しかいない。これは、特徴を見出そうとするとき、どこに着目すればいい

かが曖昧だからであろう。このことは、書かれた文字を評価する視点をきちんと示してこなかった授業者の責任と思われる。今回は単元として設定した個性についての学習であったが、当然のことながら、日頃の授業内容に直結していることを再確認した。

中学校書写の学習の中心は行書の学習である。行書には全体として曲線的という特徴があるため、誰が書いても転折が丸味を帯びてくる。この丸味は字形にも直結し、おしなべて丸い形態をとることになる。したがって、特徴が捉えにくく、個性の教育を行うときに、行書から特徴を見いだそうとすると混乱が生じる。行書学習と個性の教育を平行して行う場合、その進め方が問題になることがわかった。

6 今後の課題

自分の文字を見つめるということは、思春期を迎えた中学生には苦しい作業である。自分の文字を見つめるということは、自分自身を見つめるという作業と同等であり、目を背けたい気持ちも分かる。単元としての取り立て学習を行う際には、このことにも十分配慮し、生徒の負担にならないよう進めていく必要がある。その意味でも、日頃の授業の中から間接的に意識させ、見出しやすくしていけるような内容を、常に仕組んでいくことが必要である。

「個性の教育」を進めていく上で大切なのは、「手本絶対主義」にならないような授業を心がけるのは当然としても、展開部分での工夫、すなわち、規準の書き方と、書き方によって変わってよい部分の違いに気づかせるような授業展開を考えていくことである。手本そっくりを書くことの繰

り返しの授業から「個性の教育」は生まれてこない。これからの書写の授業は、規範の書き方を確認する授業形態から、「工夫可能な部分を見つける」授業へと転換していかなければならない。

補 注

注1 論文A(『書写書道教育研究』第7号 1993 所収) 論文B(同第11号 1997 所収)

注2 論文Aにおいて押木は、「今後の手書き文字研究の順番」について、「ある条件によるグループ間の差異とグループ内の差異を捉えることから始め、その差異の集積により、あるグループの特徴を把握する。そして、それらの差異や集団の特徴の集積により、一見ランダムに見える手書き文字全体を明らかにする」と提案している。

注3 社会的字形規範とは、押木が論文Bで提案した〈表4〉のうち〈教育および関係図書〉と〈社会的規制・指針〉とを含んだ意味で使用している。したがって、これを補集合としてとらえる。

注4 「筆跡鑑定と筆順・筆圧について」(倉内秀文・『文字の科学』1985所収)

注5 「手書き文字の個人特性」(吉村ミツ・『文字の科学』1985所収)

注6 「書写の学習指導方法と認識活動との関係—『比較』を中心に」(松本仁志・『書写書道教育研究』第11号 1997 所収)

注7 「手書き漢字字形の多様性に関する基礎研究」(堀千鈴・押木秀樹『書写書道教育研究』第11号 1997 所収)