

## ことばを書く芸術としての書道とその教育の特質

上越教育大学准教授  
押木 秀樹

### はじめに

ある意味で、言語教育と芸術教育とは、相反する部分をもつように思われる方もおられるであろう。言語によるコミュニケーションによって伝えきれない部分を表現し、感受するのが芸術活動であると考えれば、そのようにも捉えられる。

一方、芸術教育においても、授業の際には、教師が話し生徒が聞く、生徒どうして話し合う、生徒が発表し皆で聞く、板書をノートする、ワークシートに書き込むといった言語活動が行われている。特に鑑賞指導の帰着点として、鑑賞した結果を発表する、記述するなど、言語化によることも多いと予想される。

さらに、書道教育の場合、書道自体の特質から考えておくべきことがある。一つは、直観的な見方に関することであり、もう一つは、ことばを書くという点である。

特に言語教育の中核である国語科に位置付けられた書写との関係については、これまでもその関係性や指導の継続性について議論されてきたところである。

本稿では、書道教育の鑑賞と表現における言語活動、ことばを書く芸術活動として

の書道の特質、国語科書写との関係などから、どのように言語活動の充実とかかわるのかを検討していきたい。

### 充実すべき言語活動について

まず、充実すべき言語活動としてどういったことをイメージすべきなのだろうか。

平成20年1月の【中央教育審議会答申】「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」では、言語を「知的活動（論理や思考）」と「コミュニケーションや感性・情緒」の基盤という面から捉えている。欧米型のはっきりした主張をするための能力や、論理や思考といった面の能力に限らず、感情・情緒的な部分を含むものであることが分かる。

また同答申では具体的活動例をあげているが、芸術の場合、「鑑賞」における言語活動や、作品について批評し合う活動などが示されている。また、「体験から感じ取ったことを言葉や歌、絵、身体などを使って表現する（音楽、図画工作、美術、体育等）」と、身体表現にも触れており、

発達段階によっては、言語活動をかなり広範囲に捉えるべきであることが理解できる。

以上より書道の場合、鑑賞における言語化など比較的狭義の言語活動と、身体表現として示されるような比較的広義の言語活動とから検討すべきであると考えられる。

## 芸術と書における 非言語的側面

書道の授業でも、教師が表現方法などをことばで説明したり、生徒が相互の作品にことばで感想を述べ合ったりしている。「書道Ⅰ」「B鑑賞」のアとその解説に示されているように、コンピュータなどの情報機器と手書きの差を話し合ったり、毛筆等で書かれた表札・看板・碑や商品等のラベルの印象を話し合ったりする活動は、生徒が書道への関心を高める方策となるであろう。

一方、芸術の意義として、言語化できないことを、他の表現方法を用いて表すことがある。人と人とのコミュニケーションは、コンピュータのプログラミング言語のように単純なものではなく、また全ての概念や感興が、狭い意味での言語で表現しきれないわけではない。

すばらしい芸術作品に対して、感動でことばにならないこともある。豊かな感受性をもっていても、言語化することを得意としない人もいるだろう。そのことを忘れてはならない。

さらに、日本や東アジアのコミュニケーションの特徴として、「以心伝心」といった文化があることは、よく指摘されるところである。何らかの概念や感興を、言語に

置き換えて説明するのではなく、そのものを直接的あるいは直観的に伝えようとする意識ともいえよう。このことは、東洋の芸術としての書道にもいえるはずで、禅僧の書、墨跡の感受のように、無心の境地で受け止めることを最善とすることもある。

ただし、それらのことが言語活動の軽視につながるわけではない。芸術の意義や、東洋の芸術・文化の特徴を理解することも、言語に関わる文化の意識化という点で、重要であろう。内容の深さによって「書道Ⅰ」から「書道Ⅲ」まで位置付けは様々であっても、そのための教育として、書道が果たす役割は大きいはずである。伝統と文化の尊重に関する教育の充実のため、また国際化のためにも、私たちの文化の特徴を理解しておきたい。

## 表現と言語化の効果

前述した東洋的芸術観からすれば、書は、優れた古典作品を臨書する中で、自然と溢れてくる個性を大切にするような在り方を想起しやすい。しかし、意図的な教育活動である書道教育では、「意図に基づく表現を工夫すること」へと結び付ける必要がある。

たとえば、小学校での書写の授業において、「どんな工夫をすればよいか？」と問いかけたときに、児童が「バランスよく書く！」と返答することがある。その結果、直感的に整えて書くことで向上する児童もいるだろうが、具体的にどうしたらよいか分からず、あまり向上しない児童もいる。直すべき箇所が、点画なのか字形なのか、字形にしても、長さ・角度・間隔……のかを具体化できないということである。そ

の結果、上達せず、自分の文字に自信をもてなかつたりする。

同じことを、高等学校の書道で考えた際、カッコイイ作品、力強い作品……を書きたいと希望しても、具体的な要素が明確になっていなければ、やはりそのように書くことができないことがあり得る。従来から、用具用材、線質、字形・配置などの要素を具体化して指導してきたのは、実際の表現につなげていくために、それら要素の具体化＝言語化が有効だからである。書道において、直観的な在り方を文化として理解することも必要であろうが、言語化によって表現の効果をはっきり意識することも重要なのである。

## 鑑賞のための概念と その整理

書道教育における表現と鑑賞とは、関連する。たとえば、臨書を創作に生かすという構造において、その過程で鑑賞が機能する。

仮に「力強い作品」のための具体的要素として、「線の太さ」「方筆」……があるとすれば、「～な作品」の部分と、具体的要素とを区別しておくことも、言語活動を有効に機能させるためのポイントである。

前者は、作品の鑑賞における抽象的要素あるいは内面的要素として位置付けられるだろうし、後者は具体的要素あるいは外面的要素といえるだろう。

具体的要素あるいは外面的要素の言語化は、「A 表現」に示されている要素を抜き出し、「用具・用材」「線質」「字形」「大きさ」「構成」とその詳細な内容を列挙することでも可能である。

一方、抽象的な要素の言語化は、難しい。先に「力強い表現」という例をあげたが、書の作品が、そのような単純なものでないことは言を待たない。そのことは、伝統的な書論からも明らかで、作品の感興を直接的に表現することが難しい場合には、比喩法など、他の自然現象等を借りて表現するなどしてきた。また上田桑鳩は、精神的な美しさの要素として、性情・気品・気韻・韻致・情緒・魄力をあげ、感覚的な美しさの要素として、明暗・軽重・暖冷・潤濁・動静・素朴／優雅・稚拙／巧緻・澄んだ／含蓄のある・整齊／複雑な、をあげている。この例からも複雑さや深さが分かる。

鑑賞指導を、直感的鑑賞・分析的鑑賞・総合的鑑賞の3段階から行うことは知られたところである。単純に考えると、直感的鑑賞は抽象的要素・内面的要素と結び付きやすく、分析的鑑賞は加えて具体的要素・外面的要素と結び付きやすく、総合的鑑賞は、作家論や時代・文化的背景や様式美などと結び付きやすい。分析的鑑賞において、言語化された各要素を一つ一つ確認しておくことは、書の見方を理解し違いを分かっているためにも重要なことである。また、総合的鑑賞において、文字を書くことについての文化的背景を読み・聞き知る活動は、言語文化の理解そのものとしても重要だと考える。

注意しなければならないのは、直感的鑑賞の段階で、心の動きなどの言語化に無理がないようにすることである。ことばでうまく表現できる生徒もいるだろうが、そうではない場合、何も感じ取れていないのか、感じ取っていても言語化ができていないのかによって、対応が異なる。何かを感じ

じ取っているとして、芸術作品の鑑賞という立場からは、無理な言語化を強いることで鑑賞の楽しさを損なうことのないよう、気を付けたい。時には、言語化をしないでおくこともあり得る。ただし、生徒が自分の力で容易に言語化できない場合、たとえば対比するといった手法で、ことばに結び付けていく方法がある。ある作品に対して、

・明るい←どちらともいえない→ 暗い  
 ・重い ←どちらともいえない→ 軽い  
 といった印象語を選び、積み重ねていくことで、内面の感性をおもてに出していくこともできる。心の動きをことばにすることだけが重要なわけではないが、自分の内面を心情的なことばで表現できることも、生きていくための力として大切なはずである。

## 文字による伝達の構造と書写・書道

次に言語活動としての、書写から書道への連続、もしくは相互の関連性について考えたい。書道Ⅰの導入期の実践において、書写と書道とで似ている点を強調すべきだという意見と、書道における芸術性あるいは表現性を明確にして、違いを強調すべきだという意見とがあるかも知れない。このとき、連続性を強調するか、差異を強調するかではなく、その「構造」の類似性と、重視すべき要素の相違とで考えてはどうだろうか。

まず書写と書道のいずれもが「文字を書く」「ことばを書く」という点で一致する。ことばによるコミュニケーションには、明朝体でも手書きでも変わらない、狭い意味

の言語内容と、それに伴って伝わるもの（パラ言語などと言われるもの）があるとされる。同じことばでも声の調子で意味が変わってしまうことがあるが、手書きでも同様である。たとえば、日常の文字を書く活動を例にすると、書き殴ったような字でお礼状を書いても、お礼の気持ちは伝わらないし、久しぶりに友達から届いた手紙や年賀状は宛名の字を見ただけでうれしい気持ちになったりする。

一方、書の作品、たとえば漢字仮名交じりの書の場合、見る人はその文言を読みもするだろうが、字形やそれを構成する線、配置などで表される作者の表現意図を感じ取ろうとする。言語内容と、それに伴って伝わるものがあるという「構造」は、日常の文字を書く行為でも、書道でも同じと考えられるだろう。

では、違いは何か。一つは、意図の違いである。意識したときは「表現」となり、意識しないときは「表出」と考える。お礼の気持ちを込めて書いたときに、自然とそれが現れるというのは、「表出」といえるだろうし、意図に基づいて工夫するのは「表現」である。ただし、書の作品においても、前述したように、美や感興が自然に溢れ出した「卒意の書」に属するものは、美の「表出」として理解することができる。

もう一つの違いは、伝わるものが何かということである。パラ言語を含む文字の機能を指示機能・表出機能・美的機能として捉える考え方がある。指示機能は、ことばが指し示す内容をよりよく伝える機能であり、読みやすい字といったことから、商品のイメージに合致したラベルの文字といった効果まで考えられる。表出機能は、お礼

の気持ちが文字に表れた礼状などが分かりやすい。そして、書かれた文字等の美しさ・意図に応じた表現などが美的機能であり、書の作品の主たる機能はこれである。

書写指導では、このうち、指示機能の読みやすいことの向上を目指してきたといえよう。だからといって、自然に表れたお礼の気持ちやその人らしさが、否定されるべきものではないはずである。そのように考えると、書写の段階での気持ちや個性は、表出機能・美的機能による自然な「表出」であり、書道の段階では意図的な「表現」と捉えることができる。

書写と書道は、意識と重視するものが異なるものの、手で書くという広義の言語活動として同じ構造で考えることができる。「手書き」の大切な点である。そのことを、書道Iの導入で意識することも、言語活動の充実につながるように思われる。伝わるものがより明確である書道だからこそ、広義の言語の機能を明確にすることもできる。

なお、学習指導要領の国語科書写の文言のうち、特に中学校第3学年における「身の回りの多様な文字に関心を持ち、効果的に文字を書くこと」とその解説は、前述の内容と関わって書写と書道とのつながりを示す、大切な箇所といえそうである。

**書道が言語の機能に果たす役割**  
**一動作とことばの美しさ・リズム一**

手で文字を書くという事実からすれば、書道自体が広義の言語活動であるという視点に立つこともできる。たとえば、歌を歌

うこと、声優の仕事なども、書道と同様に学校教育における国語科の目標ではない。しかし、ことばと関わる行為である。

話すことと聞くことも、文字を書き読むあるいは見ることも、人の活動である。音声であれば、録音機器等の発達する近現代までは、人と人との直接的なかわりが不可欠であった。一方、文字については、早い段階から明朝体の活字などが存在した。文学作品も、国語の教科書では多くが明朝体等に置き換えられているが、本来は作者の動作によって紡ぎ出され、息づかいが存在したはずである。明朝体に比べると、手書きはその動作を時間的経過とともにたどることができる。

たとえば平安期の文学作品、和歌や物語などが、料紙に流麗な文字で書かれていることを確認することは、当時の文化的背景を感じ、ことばの美しさやリズムを体感する活動にもつながるであろう。漢文の学習において、教科書にあるのは明朝体かも知れないが、ある思想はもともと篆書以前の書体で書かれたものであったり、ある歴史書は隸書の時代に書かれたものであったりする。その文字を知ること、作者をより近いものとして感じるができるだろう。

加えて写真版の手書きの文字に限らず、俳句や短歌が刻まれた文学碑を、地域で実際に見てみるといった活動もありうる。それは、言語体験をより生き生きしたものにするだろう。

さらに、手書きされたものを見るだけでなく、声に出して読むことによって感じ方がより深まったりするように、書かれたものを見ながら自身で書いてみるという行

為・経験から得られるものもある。また、漢字自体の学習においても、動作の視点が大切なはずである。

## 言語活動としての書道・書くことの文化を伝える書道の教師

最後に、芸術としての書道自体が、言語活動の充実にあたることを確認したい。

ことばを選ぶ活動、どう書くかを考える活動では、自分自身で表現したいものが重要であるが、一方で、相手意識・目的意識が重要である場合も多いだろう。見てくれる人が時に不特定多数であったり、飾る場所が自分の部屋であったりすることもある。ただ、書くという行為や芸術活動が広義のコミュニケーションである以上、何らかの相手が存在する。

先般の東日本大震災において、被災した人を力づけるために、歌やパフォーマンスでメッセージを伝えようとする活動が多く行われた。その中で、勇気づけることばを、毛筆で書いた活動もあった。ことばが、毛筆による身体表現として表れると、何倍もの力をもって相手に伝わることもある。

広義の言語活動をより力強く、暖かいものとする書道であるために、指導する立場として、文字を書くという言語行為を意識しておきたい。

書の文化は、言語文化の大事なところに位置する可能性がある。そして、書くという行為・動作をよく理解し、歴史的な部分も含めて指導する力を有するのは、書道の教師といえるのではないだろうか。高等学校の書道担当教員が、中学校の書写の指導の補助に入る事例などが報告されている。その際に用筆等の技術的な指導だけでなく、手書きすることで伝わる様々なよさに触れることも、重要な役割といえるのではないだろうか。

### 【参考文献】

- ・平形精一「思考力・判断力・表現力をはぐくむ書道教育の在り方」(『中等教育資料』893号, 2010年)
- ・上田桑鳩『書道鑑賞入門』(創元社, 1963年)
- ・押木秀樹「確かな学力の育成を目指した指導の工夫・改善(書道)」(『中等教育資料』829号, 2005年)
- ・押木秀樹「これからの書写書道教育学」(『書写書道教育研究』創立20周年記念号, 2006年)
- ・清水・押木「書字における機能とその意識化による国語科書写指導」(『書写書道教育研究』23号, 2009年)

### PROFILE

おしき・ひでき 書写書道教育・書字行為の研究。全国大学書写書道教育学会常任理事。金沢大学助教授を経て現職。「これからの書写書道教育学」他。

