

小学生を対象とした毛筆書字における 気持ちの表出と受容に関する研究

国立音楽大学附属小学校 八長 康晴
上越教育大学 押木 秀樹

1. はじめに

国語科書写教育の目的は、主として言語内容の伝達の向上をめざしたものであり、その指導の重要性は、ある程度普遍的であると考えられる。一方で、将来の「手書き」することの有効性とそのための教育を考えるために、文字を書くことにおける狭義の言語内容以外の部分も意識したコミュニケーション、具体的には相手の文字から感じとれることを受け止めようとする活動などを、学校教育の初期の段階に位置づけることの意義を検討したいと考えた。

本研究では、小学生を対象とした授業を設定し、意識的に気持ちを込めて書いた文字や、無意識的な心の動きと書かれた文字を扱い、子どもたち自身の意識とともに、それらが受け手にどのように伝わるのかを検討する。

研究は、書字に関する1つの調査と、受容に関する2つの調査およびその分析からなる。書字についての調査として、小学校第6学年を対象に授業を行った。児童が、毛筆を用いて「ともだち」という字を、条件を変えつつ3回書く活動である。1回目は、日常の書字意識で書く、2回目はあるDVDを鑑賞した後に書く、3回目は児童が「自分がなりたい友達像」を考えた上で意図的に気持ちを込めて書く、というものである。

受容についての調査として、現職教員・大学院生などに依頼し、児童の1～3回の書字作品をそれとして認識できるかどうかの調査をおこなった、さらに、任意に選んだ作品を対象に、「優しい」「整っている」「気持ちが込められている」「ともだちらしい」など、SD法を用いた調査を行った。

以下、本研究の背景を整理するとともに、調査の実際について述べ、書字者である児童自身の意識面の変化、受容者における情緒に関する項目への反応などについて考察する。

2. パラ言語的機能などを中心とした手書き文字の良さ

2-1 手書きの効果から考える書写教育の方向性の検討のために

手書きすることの教育は、小中学校における国語科書写および高等学校における芸術科書道からなっている。国語科書写は、テキストを文字として送出するために、「読みやすく速く」書くことをその目標の中心としている。芸術科書道は、芸術的な行為として意図的な表現および鑑賞を中心としている。この構造および目標については、情報機器や情報ネットワークの普及など、文字使用の環境の変化に伴って、変化していく可能性あるいは変化させることが学習者および社会にとって望ましいことがありうる。将来の手で文字を書くことの教育のために、今、何を研究しておくべきかを考えることは重要だと思われる。

情報機器や情報ネットワークの普及とその影響について留意すべきことは、2方向から考えられる。一つは、手書きするか、情報機器等を用いるかという選択とその使用頻度の問題である。情報機器等の普及により、すでに「手で文字を書く」機会が減少しているであろうし、そのことを意識する必要がある。一方、情報機器等によって文字を扱う上での選択肢が増えたことにより、「手で文字を書く」ことの必然性や機能が変化している可能性がある。すなわち、前者である使用頻度が量的な問題だとすれば、後者である必然性や機能は質的な問題ともいえるだろう。「声に出して読むこと」や「手で文章を書くこと」など、身体の動きを伴った行為と効果について見直されていることも、後者の問題といえるだろう。そのような中で、単なるテキストの文字化でもなく、また芸術活動とまでは

いえない、文字を書く行為の意味を認識すべきではないだろうか。一つには、「ひとりの人が書く文字は、その人の身体による動作の痕跡であり、その人にしか書くことのできないものであること」であり、もう一つは、「意図的な表現でなく、何気なく書いた文字であっても、のちに、書字者自身が振り返って見た時に、改めて感じることや、誰かの書いた文字から感じる印象など、書かれた文字から何かが自然と溢れ出ているような印象を抱くことがある」ということである。

子どもたちの学習活動あるいは日常の行為として考えた時、単に狭義のテキストの伝達ではなく、また純粋な意味での芸術の表現活動とは異なる、第3極とでもいうべき手で書く活動を意識し検討すべきではないか。たとえば、子どもたちが自分を表すために、歌ったり、描いたりするように、手で書くという行為を考えてみる必要はないだろうかということである。

2-2 本研究の根拠となる先行研究と本研究の特色

書字行為を、単に狭義のテキストの伝達でもなく、また純粋な意味での芸術の表現活動でもない視点で捉えようとした研究は、これまでもいくつかみられる。押木(2006)¹や押木ら(2010)²によるパラランゲージあるいはパラ言語に関する論考もそれに該当する。ただし、押木(2006)¹は基礎理論であり、押木ら(2010)²も日常の筆記具による自然筆記を想定した研究である。また、青山・當波(2004)³は、「個性化志向性」と「社会化志向性」を示し、規準にもとづきながら「自分らしく」書く可能性を示唆しているが、あくまで国語科書写指導の範疇である。また、清水ら(2008)⁴は、手書き文字の機能として、伝達機能・美的機能とともに、「表出機能：発信者の気持ちや感情を表す機能」をあげており、硬筆毛筆という区別はされていないが理論的に参考になるものである。

一方、押木(2005)⁵は、「毛筆は硬筆で表現しうる要素を何倍にも増幅して表現できる装置だと捉えたらどうだろうか。」としており、このことは、うまい下手といった要素や書字動作も増幅するが、一方で、その人らしさやその場における書きぶりなども増幅して表現される可能性があるとするものである。文字を書く学習活動を増幅してわかりやすくするものとして、毛筆をとらえたとき、そこには読みやすさや関連する書字動作に加え、パラ言語的要素も増幅する可能性を持つのではないだろうか。

学校教育等において、「ひとりの人が書く文字には、その人にしか書くことができないという独自性があること。」を手で文字を書くことの良さとして認識するとともに、「手で文字を書く」という身体の動きを伴った行為と、その際に表出されるものによる効果を、「毛筆を用いる」ことでわかりやすく教育活動とすることができないかと考えた。本研究では、特に後者である表出されるものの効果について、検討しようとするものである。

以上より、本研究における広義の目的は、文字を書くことで自分の気持ちを表そうとしたり、相手の文字から感じとれることを受け止めようとする活動などを、学校教育の初期の段階に位置づけることの意義を検討することである。また狭義の目的は、小学生が、意識的に気持ちを込めて書いた文字や、無意識的な心の動きと書かれた文字を扱い、子どもたち自身の意識とともに、それらが受け手にどのように伝わるのかを検討することである。

3. 書字者の気持ちの表出を意図した授業と子どもたちの意識

3-1 授業の目標等について

小学生を対象に、気持ちを込めるなどして毛筆で文字を書く授業を計画した。単元名・目標等は、次のとおりである。ビデオ「泣いた赤おに」を見て「ともだち」について考えるとともに、毛筆で「ともだち」という字を書くという授業である。

単元名：気持ちを込めて 一私の「ともだち」を表現しようー

目標：「泣いた赤おに」をみて、「ともだち」について考えることができる。

自分になりたい「ともだち」について考え、その「ともだち」像をつくることができる。

毛筆で「ともだち」と書くことができる。

3回の書字活動を通して、感じたこと・考えたことを述べることができる。

指導計画：全2時間(90分)

協力校・児童：N県J市立S小学校 第6学年：33名(男子21名・女子12名)

授業日：2008年9月24日(水)

授業対象者は、小学校6年生である。また、協力校における教育課程上の位置づけは、道徳及び国語である。その根拠は、小学校学習指導要領の解説⁶における「～言語感覚を養うことは、道徳的心情や道徳的判断力を養う基本となる。」などにある。また本研究の意図は、旧来の精神主義の毛筆への回帰といったものではないことを明記しておく。

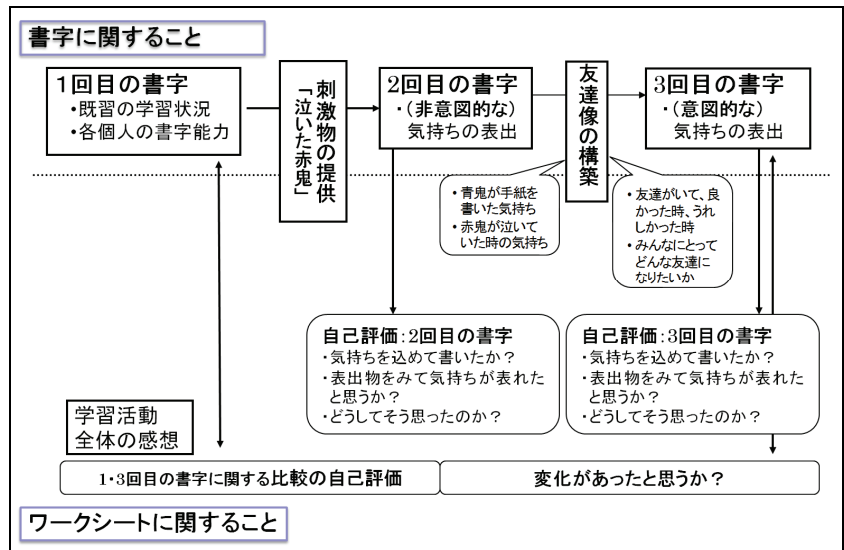


図1 授業の全体像

3-2 授業の全体像と書字の条件

授業の全体像は、図1のとおりである。「ともだち」という字を1回目、2回目、3回目と書く活動があり、その間にビデオ「泣いた赤鬼」を見る活動、「友だち」について考える活動、ワークシートに記入する活動が入る。ワークシートから、単に指示された文字を書いたときと、気持ちの変化を無意識に表出した可能性があるとき、気持ちを込めて書いたとき、それぞれに対して、児童自身はどのような思いを持つのかを調査する。また、書きあがった作品は、第三者である受容者がみた時、書いた児童の気持ち等がどのように認識されるのかを分析する際のサンプルとして用いることになる。

児童は、条件の異なる3回の書字をした。3回の書字は、すべて毛筆で「ともだち」と書く。

1回目の書字では、教師は書字の仕方について特に指示せず、毛筆で「ともだち」と書くことのみを指示する。子どもたちは、特に何も意識せず書くことになり、日常の書字能力があらわれと予想した。

2回目の書字では、浜田広介原作・藤城清治絵「泣いた赤鬼」⁷のビデオを鑑賞した後、教師は書字の仕方について特に指示せず、毛筆で「ともだち」と書くことのみを指示する。ねらいは、非意図的な気持ちの表出である。子どもたちは特に何も指示されず書くことになり、これによりビデオを見て感じた気持ちが自然に表出されるかどうかを、検討することになる。

3回目の書字では、ワークシートを用い、

- ・「ともだち」がいてよかった時、うれしかった時
- ・みんなにとってどんな「ともだち」になりたいか

など「自分がなりたい友達像」を考えたと、「気持ちを込めて書く」よう指示する。子どもたちは、意図的に気持ちを込めて書くことになり、その結果を検討することになる。

この3回の書字における表出物に加え、1回目から3回目の書字について振り返りが行えるように質問を設定した学習ワークシートを用いる。書字についての質問項目は、以下のとおりである。

1. 1回目と3回目では、書いた字に変化があると思う。
2. 2回目の時は、お話をみた気持ちを込めて書いた。
3. 2回目に書いた色紙の「ともだち」には、自分の気持ちが表れていたと思う。
4. 3回目の時は、自分の気持ちを込めて書いた。
5. 3回目に書いた色紙の「ともだち」には、自分の気持ちが表れていたと思う。

以上の授業より、図2に示したような書字結果とワークシート、33名分を得た。これらから分析をおこなう。

3-3 ワークシートの記述からの考察

学習ワークシートへの記述から、児童の自己評価の結果について述べる。

自己評価の項目1 (1回目と3回目では、書いた字に変化があると思う。)の結果を、表1に示した。91%の児童は、1回目と3回目とで変化があったと答えている。変化があったと思う児童の記述として、次のような例が挙げられる。

- ・「1回目は、上手に書こうと思って書いたから、かたい字になった。3回目は、気持ちを込めて書いたから、やわらかい字になった。」
- ・「気持ちを込めた分、変わったように感じる。」
- ・「気持ちを込めて書いたら、上手くなった。」
- ・「気持ちを込めて書いたら、下手になった。」

感じが変わったと答えている児童とともに、上手い下手に言及している児童も見られるが、気持ちを込めて書いたら「上手くなった。」と、「下手になった。」と、両方の趣旨の記述がみられた。

自己評価の項目2の〈2回目の時は、お話をみた気持ちを込めて書いた。〉、項目3の〈2回目に書いた色紙の「ともだち」には、自分の気持ちが表れていたと思う〉の結果を、表2に示した。気持ちを込めて書いたという項目に対しては、75%の児童が「いいえ」込めていないと答えている。また、気持ちが表れていたと思うに85%の児童が「いいえ」と答えている。教師の側で何も指示しなかったことから、書字の意図も表出もないと自己評価をした児童が大半となっているが、無意識の表出がなかったかなど、慎重に検討する必要がある。また、わずかに「はい」と答えた児童において、「赤おにの悲しい気持ちが伝わってきたから。」などの記述がみられた。

自己評価の項目4の〈3回目の時は、自分の気持ちを込めて書いた。〉と、項目5〈3回目に書いた色紙の「ともだち」には、自分の気持ちが表れていたと思う。〉の結果を、表3に示した。3回目の書字に関しては、「なりたいともだち像」を構築し「気持ちを込めて書いて下さい。」という意図的な指示をした結果、96%の児童が気持ちを込めて書いたと答えている。ただし、気持ちが文字に表出されたと思うか否かについては、「はい」と答えた児童は、66%と約30%減少する。児童の記述には、次のようなものがみられる。

- ・「気持ちが線の太さになった」
- ・「1回目や2回目よりもいい字だと自分は思う。」
- ・「気持ちを込めて書いたら文字が丸みをもって、やさしい感じがした。」
- ・「気持ちを込めて書いたので、みんなにも伝わって欲しい。」
- ・「思うように表現できない。」
- ・「あまり変わっていない。」
- ・「気持ちを込めて書いてみたけれど、気持ちが込められているようには感じない。」

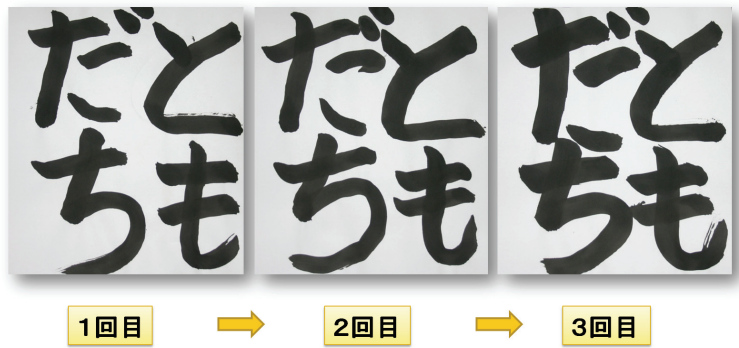


図2 3回の書字例 (抽出児Uさん)

表1 1回目と3回目では、書いた字に変化があると思う。

	はい	いいえ
1・3回目比較	91% (29人)	9% (3人)

表2 2回目の時は、お話をみた気持ちを込めて書いた。／2回目に書いた色紙の「ともだち」には、自分の気持ちが表れていたと思う。

	はい	いいえ
2回目・込めて	25% (8人)	75% (24人)
2回目・表われ	15% (5人)	85% (27人)

表3 3回目の時は、自分の気持ちを込めて書いた。／3回目に書いた色紙の「ともだち」には、自分の気持ちが表れていたと思う。

	はい	いいえ
3回目・込めて	96% (31人)	4% (1人)
3回目・表われ	66% (21人)	34% (11人)

項目1の自由記述同様に、感じが変わったとするものに加え、「やさしい感じがした」といった気持ちに関わる特徴に触れているもの、「みんなにも伝わって欲しい」とするコミュニケーションの意識に関するものも見られた。ただし、「思うように表現できない。」や「分からない。」などの記述もあり、どうしたらいいのかわからないもどかしさも感じられた。

次に授業全体についての自由記述から、特徴的なものとして、次のようなものがみられた。

- ・「気持ちを込めるのは難しいと思ったけど、お手本がないと、失敗もないので楽しかった。」
- ・「字で、表現ができることが分かった。」
- ・「字が上手くなったように思う。」
- ・「気持ちを込めて書くと字が変わった。」
- ・「これから、気持ちを込めて書いていきたい。」
- ・「毛筆が書きやすくなった。」
- ・「身近にいる友達のことを考えて書くことができた。」
- ・「やっぱり手本があった方が緊張感あって字が上手くなると思う。」
- ・「気持ちを込めて書くのは思うようにいかず難しい。」
- ・「気持ちの込め方が分からない。」

興味や意欲に関するものとしては、「楽しかった」といった肯定的な傾向や、「気持ちを込めて書いていきたい」といった意欲に関するものもみられた。「表現ができることが分かった。」といった理解面および、「字が上手くなった…」、「…字が変わった。」といった字形の変化に関する意見もみられた。一方、「やっぱり手本があった方が…字が上手くなると思う。」といった書写学習と関わる意見や、「気持ちの込め方が分からない。」というもどかしさを感じさせる記述もあった。

これらは、本実践のようなタイプの授業について、学習活動としての有効性、価値と今後につながる課題を検討する材料として貴重なものといえよう。

4. 受容者における書字条件の認識について

4-1 認識率の調査方法について

授業で得られたサンプルを用い、1～3回目の書字条件が認識できるかどうかの調査をおこなった。32名の児童が3回書いた「ともだち」96点を対象とし、20名に評価してもらった。

調査用紙は、図3のように、書字者ごとに1回目から3回目の「ともだち」を無作為に並べ、その書字回数をふせたものとした。受容者として評価被験者を設定し、3回の書字条件を伝えた上で、1回目から3回目のいずれかと思うかを回答してもらった。以上を整理すると、つぎのようになる。

- ・ 目的
 - 1～3回目の書字条件が認識できるかどうかを明らかにする。
- ・ 対象サンプル
 - 32名の児童の1-3回の「ともだち」、計96点
- ・ 評価被験者
 - 20名（現職教員、大学院生・学部学生）
- ・ 方法
 - 1回目から3回目の「ともだち」について、その書字回数をふせ、無作為に並べた調査用紙を作成。
 - 3回の書字条件を伝え、すべての表出物について、1回目から3回目のいずれかと思うかをそれぞれ回答してもらう。

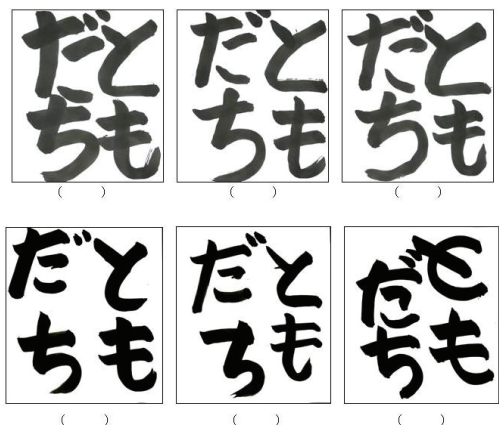


図3 書字条件の認識を調査する

表 4 一致率 全体の結果

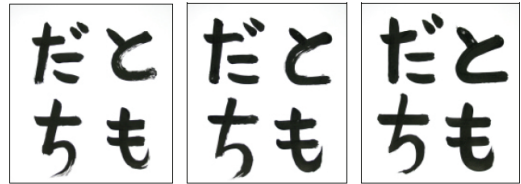
書\受	回答:1	回答:2	回答:3
1回目	<u>36%</u>	37%	27%
2回目	28%	<u>40%</u>	32%
3回目	36%	24%	<u>41%</u>

縦軸：実際の書字条件 横軸：予想した書字条件

表 5 一致率 書字者別の結果

No.	1回目	2回目	3回目	平均
1	80%	75%	95%	83%
2	70%	60%	75%	68%
3	55%	65%	55%	58%
4	25%	35%	90%	50%
5	25%	25%	90%	47%
6	35%	35%	50%	40%
7	60%	30%	20%	37%
8	10%	60%	10%	27%
9	15%	40%	15%	23%
10	5%	15%	10%	10%

書字者 No. 1



1回目

2回目

3回目

書字者 No. 5

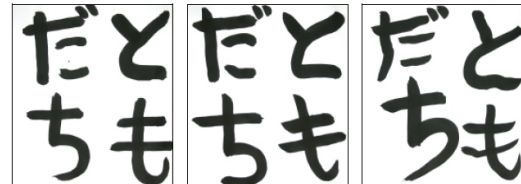


1回目

2回目

3回目

書字者 No. 10



1回目

2回目

3回目

図 4 一致率とサンプル

4-2 全体の認識率とサンプルによる差について

評価被験者の見方が、実際と一致するかどうかを確認する。各筆記サンプルに対する評価被験者の回答が、実際の1～3回目の筆記と一致した数の、全評価被験者数に占める割合を一致率とした。まず、全体の一致率についての結果を、表4に示した。一致率は41%から36%となっており、いずれも実際と予想が一致した場合が比較的高い数値となっている。しかし一致率は、まったく相関がない場合で33%となることから、実質は6%～3%の差であり、評価被験者が何回目の書字かということを認識しているとはいえないだろう。

一方、筆記被験者別に、すなわち児童一人一人をみたとき、一致率が低い児童の場合は平均で10%とかなり低い確率であるが、一致率が高い児童では、平均で83%の評価者が、正しく認識していることになる。図4がその例で、上が最も一致率が高い83%の児童のもの、下は一致率が最も低い10%の児童のもの、中はほぼその中間の47%の児童のものである。

筆記被験者＝児童による一致率の差は、たんなる偶然なのか、それとも表出できる児童とそうでない児童がいるといった理由によるものであるか、今後の研究により明らかにすべき課題といえよう。

5. 受容者における感性情報の認識について

5-1 感性情報の調査方法について

書かれた文字をみる者が、小学生の書字作品に対し何を感じ取っているのか、あるいは感じ取れないでいるのかを明らかにするために、SD法による感性情報の調査をおこなった。

評価してもらうサンプルは、前述の一致率の順位で上位3人、中位4人、下位3人の10人分、計30サンプルとした。評価被験者は、現職教員5名・大学院生24名・大学生23名の計、52名である。

調査用紙は1枚につき、児童の書字作品1つと、19の調査項目からなる。調査項目は、尾身(2004)⁸ 上田(1963)⁹から語句収集した結果を元に、力量・均斉・情緒・直曲・余白・活動の分類により、意味尺度として構成した〈優しい〉〈整っている〉など、表6に示す17項目とした。さらに、研究授業からのつながりで、〈気持ちだめられている〉〈ともしちらしい〉の2項目を加えている。その各項目について、それぞれ感じるどころ

を7段階で評価してもらった。10名の1回目から3回目までの書字を無作為に並べたこの調査用紙は、計30枚となる。調査用紙の例を図5に示す。

5-2 平均値からの考察—1～3回の特徴—

19項目それぞれについて、児童の1回目から3回目のそれぞれの平均値を求めた結果が、表7である。

まず、1～3回と書き慣れて字が上手になるといった傾向が見られるかどうか、「整っている」の平均

値で確認する。その結果は、3.4、3.1、3.2と3回の書字で明らかな差は見られなかった。

次に、各回の特徴をみていったとき、2回目の特徴として、つめたい・暗い・弱い・悲しいといった傾向が見られる。「泣いた赤おに」という作品の「悲しさ」「切なさ」が意味尺度の〈つめたい〉などにも表れている可能性が推測できる。児童のワークシートからは、意図的な気持ちは込められていないとのことであったが、無意識の

表7 平均値からの考察（全体）

	強い	大きい	硬い	重い	太い	丁寧	落ち着い	整って	明るい	あたたかい	楽しい	優しい	熱意のあ	直線的な	空いた	速い	気持ち	を	と	もち	ち
回目	弱い	小さい	軟らかい	軽い	細い	ぞんざい	そろそろ	整って	暗い	つめたい	悲しい	厳しい	冷静な	不安	曲線的な	詰まった	遅い				
1	4.3	4.4	3.6	4.0	4.5	4.0	4.1	3.4	4.6	4.7	4.4	4.6	4.2	4.3	3.7	4.0	3.8	4.6	4.5		
2	4.0	4.3	3.7	3.8	4.0	3.7	3.8	3.1	4.4	4.4	4.3	4.5	4.2	3.9	3.7	4.1	4.1	4.2	4.2		
3	4.2	4.7	3.5	3.8	4.1	3.8	3.8	3.2	4.8	4.7	4.6	4.6	4.4	4.1	3.5	3.7	4.1	4.6	4.5		

表8 平均値からの考察（書字者別）

	強い	大きい	硬い	重い	太い	丁寧	落ち着い	整って	明るい	あたたかい	楽しい	優しい	熱意のあ	直線的な	空いた	速い	気持ち	を	と	もち	ち
書字者	弱い	小さい	軟らかい	軽い	細い	ぞんざい	そろそろ	整って	暗い	つめたい	悲しい	厳しい	冷静な	不安	曲線的な	詰まった	遅い				
1	2.9	2.6	4.1	3.3	3.0	3.7	3.8	4.1	3.7	3.7	3.5	4.4	3.4	3.6	4.2	5.1	4.6	3.8	3.7		
2	3.7	4.4	3.3	3.5	3.8	3.7	3.6	2.8	4.5	4.4	4.2	4.6	4.1	3.7	3.3	4.1	4.0	4.3	4.1		
3	5.8	6.3	3.3	5.0	6.0	3.9	4.4	2.8	5.6	5.6	5.4	4.8	5.6	5.0	3.4	2.2	3.6	5.5	5.4		
4	5.3	5.0	3.2	4.4	5.4	3.7	3.9	2.9	5.4	5.3	5.2	4.8	5.0	4.6	3.1	3.3	4.0	5.1	4.9		
5	3.4	4.2	4.0	3.3	3.2	3.6	3.6	2.8	4.2	3.9	3.9	4.3	3.6	3.5	4.3	4.6	4.0	3.9	3.8		
6	3.5	4.6	3.7	3.5	3.5	4.0	3.8	3.4	4.4	4.2	4.1	4.5	3.8	3.9	3.9	4.3	3.8	4.2	4.1		
7	4.3	3.5	3.5	4.0	4.3	4.1	4.2	4.1	4.5	4.7	4.6	4.7	4.3	4.4	3.2	4.2	4.2	4.8	4.7		
8	4.8	4.6	3.3	4.2	5.3	3.5	4.0	3.1	4.8	5.2	4.8	4.7	4.8	4.4	3.5	3.7	3.8	4.8	4.7		
9	4.3	4.4	3.8	4.1	3.8	4.4	4.4	3.8	4.5	4.4	4.4	4.2	4.4	4.3	3.5	3.6	4.3	4.6	4.4		
10	3.5	4.9	3.5	3.4	3.8	3.4	3.5	2.6	4.4	4.3	4.2	4.5	3.9	3.5	3.9	4.2	3.9	3.8	3.8		

表9 平均値からの考察（上位・中位・下位）

	強い	大きい	硬い	重い	太い	丁寧	落ち着い	整って	明るい	あたたかい	楽しい	優しい	熱意のあ	直線的な	空いた	速い	気持ち	を	と	もち	ち
書字者	弱い	小さい	軟らかい	軽い	細い	ぞんざい	そろそろ	整って	暗い	つめたい	悲しい	厳しい	冷静な	不安	曲線的な	詰まった	遅い				
1-3	1	4.0	4.3	3.5	3.8	4.1	3.8	3.9	3.5	4.6	4.5	4.3	4.7	4.1	4.2	3.6	4.1	4.1	4.6	4.4	
1-3	2	3.9	4.3	3.5	3.8	3.9	3.7	3.8	3.1	4.3	4.3	4.2	4.6	4.3	3.9	3.6	3.9	4.2	4.2	4.2	
1-3	3	4.6	4.8	3.6	4.3	4.8	3.7	4.1	3.1	4.9	4.8	4.7	4.6	4.6	4.2	3.8	3.4	3.9	4.7	4.6	
4-7	1	4.4	4.3	3.7	4.1	4.7	3.9	4.1	3.2	4.6	4.7	4.5	4.7	4.2	4.3	3.8	4.1	3.7	4.6	4.6	
4-7	2	3.8	4.0	3.9	3.6	3.7	3.7	3.6	3.1	4.2	4.1	4.0	4.3	3.9	3.7	3.9	4.4	4.0	4.0	3.9	
4-7	3	4.2	4.8	3.2	3.5	3.9	4.0	3.8	3.5	5.0	4.8	4.9	4.8	4.4	4.3	3.1	3.8	4.3	4.8	4.7	
8-10	1	4.4	4.6	3.4	4.2	4.6	4.1	4.3	3.6	4.5	4.8	4.5	4.5	4.4	4.3	3.6	3.9	3.8	4.5	4.4	
8-10	2	4.4	4.8	3.5	3.9	4.5	3.6	4.1	3.2	4.8	4.7	4.7	4.6	4.4	4.2	3.6	3.8	4.0	4.5	4.4	
8-10	3	3.8	4.5	3.7	3.6	3.8	3.5	3.5	2.8	4.4	4.4	4.2	4.3	4.3	3.8	3.8	3.9	4.2	4.2	4.0	



図5 感情情報に関する調査用紙

表出の可能性も考えられる。また、一致率を下げた原因になっている可能性がありうるだろう。今後の研究の深化が必要な部分である。

次に、書字者別に平均値を求めた結果を、表 8 に示した。全体と同様に整齊さについて〈整っている〉という項目を確認すると、1～10 で特に傾向はみ

られない。そのことから今回の調査においては、字が上手な児童が、気持ちをじょうずに表現できているというわけでもないということがいえるだろう。それ以外にも、特に大きな特徴はみられなかった。

さらに、一致率の上位・中位・下位にわけ、1 回目から 3 回目それぞれの平均値から傾向をみることにする。その平均値を、表 9 に示した。一致率が高かった上位 1～3 の特徴は、1 回目に対し 3 回目において、〈明るい〉〈あたたかい〉〈強い〉〈楽しい〉〈熱意のある〉〈重い〉などの項目の数値で上昇していることである。3 回目で「自分のなりたいたいもだち像」について、「気持ちを込めて書く」ように指示した結果、明るさや暖かさとなって伝わった可能性があるだろう。逆に、一致率が低かった下位 8-10 は、1 回目に対し 3 回目において、〈暗い〉〈細い〉〈つめたい〉〈弱い〉などの項目の数値が上昇していることであった。これらが、たまたまそのように書けたかどうかの違いなのか、それともうまく表せるかどうかという意味あるものであるかを見極めていく必要があるだろう。

5-3 相関からの考察

各項目の相関係数を求めた結果を、表 10 に示す。その結果、《気持ちが込められている》と相関が高いものは、〈信頼〉〈暖かい〉〈熱意のある〉〈楽しい〉〈強い〉という順になった。文字の物理的特徴に近い項目では、整齊さよりも太さ、明るさ、強さといった項目の相関が高い。また、《「ともだち」らしい》と相関が高いものは、《気持ちが込められている》〈信頼〉〈楽しい〉〈暖かい〉〈明るい〉〈強い〉〈熱意のある〉という順になった。文字の物理的特徴に近い項目との相関は、《気持ちが込められている》と同様の傾向を示している。なお、上位・中位・下位によるグループ別のそれぞれの相関もおおよそ同様の傾向を示したことを付記しておく。

表 10 相関からの考察

	強-弱	大-小	硬-軟	重-軽	太-細	丁寧-雑	落ち着-そわ	整-不整	明-暗	暖-冷	楽-悲	優-厳	熱意-冷静	信頼-不安	直線-曲線	空-詰	速-遅	気持ち	友達
強-弱	1.00																		
大-小	0.51	1.00																	
硬-軟	-0.14	-0.20	1.00																
重-軽	0.50	0.30	0.06	1.00															
太-細	0.68	0.50	-0.20	0.52	1.00														
丁寧-雑	0.12	0.06	-0.07	0.19	0.09	1.00													
落ち着-そわ	0.26	0.10	-0.04	0.30	0.24	0.45	1.00												
整-不整	-0.03	-0.15	0.02	0.07	-0.07	0.42	0.30	1.00											
明-暗	0.52	0.44	-0.27	0.19	0.48	0.08	0.18	-0.05	1.00										
暖-冷	0.57	0.45	-0.32	0.32	0.60	0.20	0.25	0.01	0.65	1.00									
楽-悲	0.61	0.46	-0.29	0.27	0.49	0.14	0.19	0.01	0.67	0.69	1.00								
優-厳	0.18	0.21	-0.43	0.01	0.24	0.21	0.19	0.07	0.32	0.43	0.37	1.00							
熱意-冷静	0.62	0.47	-0.26	0.37	0.52	0.10	0.16	-0.10	0.48	0.57	0.57	0.29	1.00						
信頼-不安	0.53	0.33	-0.20	0.38	0.46	0.34	0.46	0.19	0.48	0.56	0.59	0.35	0.48	1.00					
直線-曲線	-0.19	-0.11	0.43	-0.09	-0.22	-0.08	-0.05	0.03	-0.21	-0.27	-0.24	-0.27	-0.23	-0.16	1.00				
空-詰	-0.45	-0.52	0.18	-0.35	-0.49	-0.11	-0.20	0.03	-0.32	-0.38	-0.34	-0.14	-0.42	-0.33	0.17	1.00			
速-遅	-0.13	-0.18	0.04	-0.28	-0.22	-0.31	-0.29	-0.07	-0.08	-0.23	-0.09	-0.17	-0.11	-0.16	0.03	0.14	1.00		
気持ち	0.51	0.35	-0.20	0.37	0.43	0.38	0.39	0.18	0.46	0.57	0.54	0.35	0.54	0.61	-0.21	-0.32	-0.24	1.00	
友達	0.52	0.37	-0.24	0.29	0.45	0.32	0.36	0.14	0.53	0.61	0.63	0.39	0.52	0.65	-0.22	-0.30	-0.20	0.74	1.00

表 11 因子分析結果の考察

	因子				
	1	2	3	4	5
強-弱	0.528	0.588	0.040	0.054	0.275
大-小	0.356	0.199	-0.093	0.065	0.695
硬-軟	-0.180	0.060	-0.019	-0.703	-0.127
重-軽	0.133	0.685	0.158	-0.071	0.141
太-細	0.432	0.593	-0.028	0.166	0.285
丁寧-雑	0.074	0.031	0.706	0.076	0.067
落ち着-そわ	0.151	0.226	0.547	0.051	0.054
整-不整	-0.013	-0.023	0.620	-0.019	-0.107
明-暗	0.766	0.098	-0.011	0.165	0.195
暖-冷	0.714	0.264	0.068	0.265	0.152
楽-悲	0.781	0.191	0.069	0.185	0.175
優-厳	0.342	-0.080	0.141	0.456	0.052
熱意-冷静	0.476	0.399	-0.048	0.203	0.272
信頼-不安	0.543	0.304	0.383	0.100	0.128
直線-曲線	-0.119	-0.134	-0.081	-0.607	-0.013
空-詰	-0.200	-0.356	-0.046	-0.145	-0.533
速-遅	-0.044	-0.150	-0.194	-0.020	-0.083
気持ち	0.495	0.238	0.326	0.147	0.133
友達	0.617	0.165	0.270	0.166	0.109

5-4 因子分析からの考察

調査項目がどのように関係するかを検討するため、因子分析をおこなった。計算結果を、表 11に示す。

第1因子は、〈楽しい〉0.781・〈明るい〉0.766・〈暖かい〉0.714 など〔情緒〕に分類した意味尺度が関係し、〈信頼〉0.543 などとともに《友達らしい》0.617や《気持ちが込められている》0.547 もここに位置づけられる。

第2因子は、〈重い〉0.685・〈太い〉0.593・〈強い〉0.588 など〔力量〕に分類した意味尺度が関係していた。第3因子は、〈丁寧〉0.706・〈整っている〉0.620 など〔均斉〕に分類した意味尺度が関係していた。第4因子以下は、寄与率が低いが、直曲・余白・活動などが関係しているようである。

これまで、パラ言語によるコミュニケーションにおける効果を分析した先行研究においては、たとえば押木ら(2010)²⁾のように、字形の整齊さが気持ちなどの伝わりやすさに関係していたが、今回の調査では整齊さが別の因子として位置づけられた。このことは、毛筆を用いたことの特徴であるのか、あるいは小学生が対象であるといった他の要因であるのか、追実験等今後もこういった研究を継続していく価値があると思われる。

6. まとめ

6-1 授業研究からの成果として

授業をおこなったことによる、書字者を対象とした調査において、その主たる成果は、「気持ちを込めて書く」と字が変わった。」といった児童の声である。再度、その内容を視点別に整理すると次のようになるだろう。

〈自分の文字に対する愛着、字の良さなどに関するもの〉として、次のようなものが挙げられる。

- ・「1回目や2回目よりもいい字だと自分は思う。」
- ・「気持ちを込めて書く」と字が変わった。」
- ・「気持ちを込めて書いたら文字が丸みをもって、やさしい感じがした。」

〈相手意識などに関するもの〉として、次のようなものが挙げられる。

- ・「身近にいる友達のことを考えて書くことができた。」
- ・「気持ちを込めて書いたので、みんなにも伝わって欲しい。」

〈書くことの文化・文字の機能などに関するもの〉として、次のようなものが挙げられる。

- ・「字で、表現ができることが分かった。」

〈文字を書く学習への意欲・態度に関するもの〉として、次のようなものが挙げられる。

- ・「これから、気持ちを込めて書いていきたい。」
- ・「毛筆が書きやすくなった。」

その他にも、「気持ちが線の太さとなった。」などの文字を見た時の違い、つまり、字形や線質などの変化に関するものも挙げられた。

今回の授業は、書写としておこなったものではないが、結果として書写学習の学習意欲の向上や、書くことの意識化が高まる結果となったことは、従来の書写学習の延長としても検討していく価値があるものと考えられる。

6-2 感性情報等の分析の成果として

受容者の調査における成果は、3点から考えられる。

1つ目は、無意識の表出の可能性があり得ることである。2回目の書字に対し、評価項目〈つめたい〉〈弱い〉〈悲しい〉の平均値に傾向がみられたことについて、これが「泣いた赤おに」という作品が持つ「悲しさ」や「切なさ」が自然にあらわれたものだとすれば、意図した表現ではなく、無意識に気持ちがあらわれた「表出」とその受容の可能性がある。表 12は、筆記被験者のN君の例であるが、本人の自己評価は、〈3回目の書字は、気持ちを込めたし、その気持ちが文字に表れていると思う。〉であり、本人の構築したなりたい友達像は、「やさしい友達になりたい」である。1回目より3回目で評価被験者は、〈大きい〉〈明るい〉〈暖かい〉〈優しい〉の項目と、《気持ちが込められている》《「ともだち」らしい》という項目で反応している。そして、2回目の書字に対して、評価被験者は〈弱く〉〈暗く〉〈冷たく〉〈悲しい〉の平均値が高くなっている例である。「泣いた赤おに」の悲し

さや暗さの影響があるだろうか。

表 12 N君の例

二つ目は、評価被験者が小学生の毛筆書字から〈信頼〉や〈明るさ〉〈楽しさ〉などの〔情緒〕に関することを感じていたことである。ただし、気持ちを込めて書こうとすることで、その気持ちは受容者に伝わる場合もあるが、伝わらない場合もあった。

三つ目は、児童の書字は、回数を重ねることにより、整っていく〔均斉〕が上昇すると考えられるが、今回の調査では、みられなかった。さらに、従来のパラ言語的要素に関する研究と異なり、相関係数・因子分析において〈信頼〉や〈明るさ〉に、〔均斉〕がほとんど関係しなかったことである。



1 回目										2 回目										3 回目										
		強い	大きい	硬い	重い	太い	丁寧	落ち着き	整って	明るい	あたたか	楽しい	優しい	熱意の	信頼	直線的な	空いた	速い	気持ち	とむら										
書字者	回目	強い	大きい	硬い	重い	太い	丁寧	落ち着き	整って	明るい	あたたか	楽しい	優しい	熱意の	信頼	直線的な	空いた	速い	気持ち	とむら										
6	1	3.9	4.3	4.1	3.8	4.0	3.7	3.7	3.2	4.3	4.1	4.1	4.3	3.8	3.9	4.2	4.3	3.9	4.1	4.0										
6	2	2.9	4.3	4.0	3.2	3.0	4.0	3.8	3.6	3.9	3.8	3.8	4.5	3.5	3.5	4.3	4.4	3.5	3.8	3.7										
6	3	3.8	5.2	3.1	3.6	3.5	4.3	3.9	3.3	4.9	4.7	4.6	4.7	4.2	4.3	3.1	4.0	4.0	4.6	4.5										

6-3 本研究の課題と議論すべき点について

本研究の課題、あるいは類似の研究を継続していく際の具体的課題として、次の点があげられる。まず、本研究において、評価被験者を研究の構造上から教員及び大学生としたことである。児童の相互作用という点からは、児童がどのように受け止めるかという研究も重要なはずである。また、感性情報の分析について 因果関係のしっかりした考察のためには、重ねて調査研究をおこなう必要などがあげられる。

次に、本研究などをきっかけとして、議論する必要がある点についてあげたい。「気持ちを込めて書いた」けれど、「その気持ちを字に表すことができなかった。」と自己評価した児童の作品は、受容者にも伝わりにくかった。「気持ちを込めて書くのは思うようにいかず難しい。」「気持ちの込め方が分からない。」という児童の声は、そういった指導・学習をおこなっていない以上、当然のこととも言えよう。積極的な表現をおこなう指導の是非、たとえば、あくまで表出のレベルとするのか、国語科の範囲での表現の可能性を模索するのかといったことは、議論すべき点と考える。後者としても、ある一定限度までは、言語のコミュニケーションの範囲と考えられるであろうが、ある部分から先は芸術になっていく可能性があることから、検討を要するであろう。

今後、「手で文字を書く」という行為がより意識的かつ効果的なものとなるよう、研究を深めていくことに異論はないであろう。それを通常の実践レベルとしていくために、本研究のような、人と人、児童と児童との関わりにおける気持ちの変化など、手で文字を書くことで生じる事象や機能等は、どのように位置づけるべきであろうか。また具体化のためには、教育課程への位置づけの問題や、評価とそれに関係する学力の問題など課題は多い。それ自体の価値から、実際上の位置づけにおよぶ諸問題について、議論しておくべき時期なのではないかと考える。

子どもたちが自分を表すために「体を動かす」「歌う」「描く」ように、書く行為をおこなう可能性はあるか、本研究が、その議論のきっかけとなることを期待したい。可能性があるとすれば、本研究結果は気持ちを伝えるために、必要な条件や、知識・能力などについて考えていく基礎となると考える。

¹ 押木(2006)、これからの書写書道教育学 内容論・教材論の立場から、書写書道教育研究 第20号(別冊)、p. 22-25

² 押木・寺島・小池(2010)、手書き文書におけるパラランゲージの要素による伝達に関する基礎的研究、書写書道教育研究 第24号、pp. 21-32

³ 青山・當波(2004)、国語科書写の学習指導における個性化とその方策、書写書道教育研究 第18号、p. 18-27

⁴ 清水・押木(2008)、中学生を対象とした書きやすく速く書く力を育成する実践的研究、書写書道教育研究 第22号、pp. 59-68

⁵ 押木(2005)、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、p. 46-51

⁶ 文部科学省(2008)、小学校学習指導要領解説 国語編、文部科学省、pp. 105-106

⁷ 藤城清治、つるの恩がえし/泣いた赤鬼 [DVD]、コロムビアミュージックエンタテインメント、2007

⁸ 尾身良蔵(2004)、『手書き文字から受ける感性情報の研究』、上越教育大学修士論文

⁹ 上田桑鳩(1963)、『書道鑑賞入門』、創元社

書写書道教育研究

第 26 号

《歴史研究》

国語科「書き方」の成立背景—明治33年小学校令施行規則における

- 習字科の国語科への統合をめぐる— ……杉山 勇人……1
国民学校における「成績考査」からみる芸能科習字 ……森岡 美香……11

《理論研究》

硬筆書写における縦書きと横書きに関する研究

- 持ち方と文字の質や姿勢との関係— ……廣瀬 裕之・橋本 修左……20
小学校国語科における『書写活動』の可能性について ……阿部 秀高……30
小学生の書字における場面に応じた書き分け能力に関する研究
—場面ごとの丁寧さ・速さ等のバランスと認識力・技能の把握から—
……………橋本 佳恵・押木 秀樹……40
中学校国語科書写における硬筆指導の方向性に関する考察 ……杉崎 哲子……50

《実践研究》

小学生を対象とした毛筆書字における気持ちの表出と受容に関する研究

- ……………八長 康晴・押木 秀樹……60
メモの効率を向上させる国語力と書写力についての考察 ……青山 浩之・柳澤ももこ……70

《実践報告》

中学校書写の効果的な学習指導法に関する研究

- 履歴書を用いた第3学年での授業実践から— ……齋木 久美・長沼 純平……80
手書き文字を読みやすくするための授業研究2
—書式に応じた文字列枠の想定— ……津村 幸恵・樋口 咲子……88

《シンポジウム》

新しい「常用漢字表」追加字種の筆写の字形はどのように指導したらよいか

- 教員養成の立場と学校教育現場の立場から—
改定「常用漢字表」に関するアンケート調査報告 ……廣瀬 裕之……96
漢字教育の観点からの提言 ……千々岩弘一 ……100
文化審議会答申「改定常用漢字表」を受けて—書写・書道教育の立場から—
……………長野 秀章 ……104
「常用漢字表」の改定について—小・中学校の教育現場の立場から— ……坂本 要 ……108
書写・書道教育における「常用漢字表」の扱い方とその課題 ……宮澤 正明 ……112

* * * * *

- 学会の動向・編集後記……………116