



島根大学学術情報リポジトリ

S W A N

Shimane University Web Archives of kNowledge

Title

漢字に関する学力としての「正しい筆順」についての批判的検討
—筆順の学習意義の議論のために—

Author(s)

富安慎吾

Journal

月刊国語教育研究 590号 42-49 ページ

Published

2021年6月

この論文は出版社版ではありません。
引用の際には出版社版をご確認のうえご利用ください。

漢字に関する学力としての「正しい筆順」についての批判的検討

— 筆順の学習意義の議論のために —

島根大学 富安慎吾

一 「正しい筆順」についての現状の認識とその課題

漢字に関する学力（以下「漢字学力」）についての議論において、筆順をどのように位置づけるかの合意は得られていないと言えない。このことを、松岡千賀子（二〇一七）は、字形の許容などに触れながら、「筆順指導の解釈には微妙な差異が生じ、個々の指導者に任せられているのが現状」（二二頁）と指摘する。この筆順指導の解釈の中でも、特にその考え方が揺れているのが、「正しい筆順」についてどのように考えるか、ということである。

現在の日本における筆順は、『筆順指導の手びき』（一九五八）によって示されたものであるが、同手びきが、「筆順の原則」を設定して、八八二字種について演繹的に一通りの筆順を示すとともに、「取り上げなかった筆順についても、これを誤りとするもので」はないとしていることは（七頁）、広く一般的に認識されているとはいえない。

現在の小学校学習指導要領では、その解説において、筆

順を「原則として一般に通用している常識的なもの」（五頁）とする。これは、教科用図書検定基準においてもまったく同じ記述がなされている。松本仁志（二〇一五）は、教科用図書検定基準がこのような記述に変化した一九七七（昭和五二）年の改訂について、「“一漢字一筆順”というルールをおよそ二〇年で放棄した」ものとし、同手びきによる筆順規範が「“厳格に守るべきルール”として教育現場で扱われている現状とそれによる弊害に危惧を覚えた」ことによるものと述べている（二三三頁）。

これらの経緯により、現在、日本には制度として「正しい筆順」と呼ぶことができる筆順は存在しない。しかし、実際には、『筆順指導の手びき』をベースとして敷衍された筆順が「正しい筆順」として教科書等に掲載され、指導され、時に評価の対象となっている。秋山英治（二〇一二）は、小学校の教員一一九名を対象とした質問紙調査において、六一%の教員が『筆順指導の手びき』の筆順が「指針

であつて絶対的なものではないということ」を知らなかつたと回答したと報告している(三六頁)。このことは、「正しい筆順」の存在を自明とする認識の上で、漢字学力としての筆順が考えられる傾向にあることを示している。

しかし、本場に『筆順指導の手びき』をベースとした「正しい筆順」を自明のものとして漢字学習を考えてよいのだろうか。そこで、本稿では、「正しい筆順」について批判的に検討することを通して、漢字学力として筆順をどのように捉えていくべきかを考察する。

二 「正しい筆順」の意義についての批判的考察

筆順の根拠について、松本(二〇一五)は、「機能的合理性」「意味的合理性」「行書・草書の運筆」の三点を挙げ、この中でも「今日の楷書筆順規範の妥当性を担保する根拠」として、「機能的合理性」を挙げている(四三頁)。「機能的合理性」は、「書く過程(運動)への効果」「書く文字(字形)への効果」「学習(記憶)への効果」として整理されている。以下では、この三つの効果に注目し、「正しい筆順」の意義について批判的に検討を行う。

二一 書く過程(運動)への効果(書きやすさ)

筆順を学習する意義としてしばしば挙げられるのが、「正しい筆順」を用いて書くことと「書きやすい」という書く過程への効果である。これは確かなことなのだろうか。

筆記者が実際にどのような筆順を運用しているかについては多くの研究が存在する。たとえば、中学生二〇一名を

対象として当時のいわゆる教育漢字の全字種について筆順調査を行った外田久美他(二〇〇一)では、四二%の字種が「正しい筆順」で書かれている一方、五・七%の字種は五割以上の対象者が「間違つた筆順」で書いていたことを報告している(四五頁)。特に、「蔵」(九三%)、「臧」(九二%)、「収」(八九%)、「濟」(八八%)などは八割以上の対象者が間違つており、「正しい筆順」を使っている者の方がまれである。同様の傾向は成人についても見られ、成人一〇〇〇名を対象に行われた小塚昭夫他(二〇〇〇)の調査では、「希」「馬」「登」「駢」「蔵」「驗」は九割以上の対象者が間違つており、それ以外にも「収」「上」「有」「何」「布」「成」などは七割以上の成人が「間違つた筆順」で書いていることが報告されている。

このような実態から考えると、たとえば「収」という文字については、およそ九割の中学生がわざわざ「レ」から始まる「書きにくい」筆順で書いているということになる。しかし、この解釈には無理があるだろう。特に「書きにくさ」を感じていないからこそ、大多数の筆記者が「間違つた筆順」で書いていると解釈する方が自然である。

このことを、調査データに基づき裏付けておこう。漢字を記述する上での空筆部(筆記具が空中にある部分)を含めた「距離」について検討する菅野陽太郎他(二〇二〇)では、二画から五画までの漢字一五三三字種についての調査が行われている。結果、楷書において「正しい筆順」が最

も短くなる割合は、二画（八〇％）、三画（三八％）、四画（二八％）、五画（一一％）と示されている（三四頁）。二画を除けば、「正しい筆順」の距離が最短距離になるとは限らないことがわかる。例をあげると、「上」の場合、「横縦横」では距離は64となり、一方で、「正しい筆順」である「縦横横」では距離は93となる（三八頁）。「上」は先にも見たとおり、七割以上の成人が「横縦横」で書いている字種であり、その結果とも整合性があると言えるだろう。管野らは、これについて、「誤読を防ぐという意味での「読みやすさ」や、構成要素の筆順を一致させようとする「覚えやすさ」の要素が優先されている可能性」を指摘している（四〇頁）。逆に言えば、「正しい筆順」は「書きやすさ」を保証するとは限らないということになる。

加えて、詳しくは後述するが、左手書字者の場合、「正しい筆順」が必ず「書きやすい」と言うことはありえない。以上のことから、「正しい筆順」が「書きやすい」とは必ずしも言えない。少なくとも、「正しい筆順」を絶対視する根拠として十分なものと見なすことはできない。

二二 書く文字（字形）への効果（読みやすさ）

「書く文字（字形）への効果」とは、すなわち漢字の「読みやすさ」への効果のことである。「字の美しさ（審美性の担保）」を含むこともできるが、本稿ではこれは含まない。これは、小林一仁（一九九八）が「国語科の指導者として心得る必要があるのは、国語科にこの審美性（芸術性）

を持ち込まないこと」と述べ、あくまでも「識別性」「社会性」「正整性」をもって書かれることで、「伝えるべきことを明確に表し出すこと」（三一―三二頁）を評価すべきとした主張に基づく。

それでは、「正しい筆順」は「読みやすさ」を保証するのだろうか。この観点から行われた研究はそれほど見られないが、松本仁志（二〇一一）は、「筆順の違いが誤字を生みやすいという視点からのアプローチ」として、「田」を最後に縦画を書く筆順で書いた場合、「申」や「甲」のような誤字が出現しやすくなることを指摘している（二三五頁）。これは、確かにそう考えられるが、しかし、そのような微細な違いが別の字種との識別性を喪失させる例はあまり見られないとも考えられる。

この点については、左手用筆順についての議論の中で、なかのまき（二〇一四）が「土」と「土」、「日」と「日」のような筆画の長短や縦画と横画が接合しているかしていないかという字体のちいさな相違が弁別的特徴となる漢字は、画数のすくないごく一部の漢字にかぎられ」と述べている（一六〇頁）。漢字がある程度の冗長性を持つており、多少点画が不足しても識別性が完全には失われにくいことは、長村玄（二〇一五）においても指摘されている。

また、先にも見た「間違った筆順」が多用されている現状からも、「間違った筆順」による「読みにくさ」が深刻な「コミュニケーションエラーを引き起こしていないのでは

ないか、ということが推測できる。もちろん、私たちのコミュニケーション上で「字を判読できない」ことはしばしば起こるが、その原因のどれほどの割合が「正しい筆順」でなかったことに起因するかは調査を必要とする。

以上のことから、「正しい筆順」が「読みやすさ」を保証するとしても、それは、必ず「正しい筆順」を使うべき、というほどの強い根拠になるとは考えにくいのではない。根拠として用いるならば、データを示したより詳細な研究が必要になると考えられる。

二―三 学習（記憶）への効果（覚えやすさ）

学習（記憶）への効果とは、「覚えやすい」ということである。松本（二〇一二）では次のように説明される。

「同一字体は同一筆順で書く」という通則や「上から下へ」「左から右へ」というような原則に従うことを意図した要素です。同一字体でありながら筆順が異なると、筆順学習への煩雑感を生むものです。（二二六頁）

同一字体でありながら、時によって筆順が異なるようであれば、その字体を再現すること（覚えること）には困難が生じる。このことは、空書について述べる高橋登・中村知靖（二〇一五）においても次のように言及されている。

空書は、漢字を想起する際に、感覚運動的な手がかりが用いられていることを示すものである。こうしたことが可能になるためには、漢字を決まった筆順で常に書いており、想起する場合にはそれが手がかりとなること

必要である。もちろん不正確な筆順であっても、常にその筆順で書いていけば、それが想起の手がかりとなるだろうが、漢字の学習時に筆順が指導されることをふまえるならば、不正確な筆順が一貫した筆順として定着しているとは考えにくい。（二五九頁）

しかし、「不正確な筆順が一貫した筆順として定着しているとは考えにくい」とは本当なのだろうか。

土橋幸正（一九九三）は、短期大学生に対する筆順調査を行った上で、その誤答傾向の分析をもとに、「誤るにしても、筆写した人なりの何らかの原理に基づいていると推測できる」（七三―七四頁）と指摘している。特に土橋が指摘するのが、一画目に横画を優先する傾向である。土橋は、「長」「馬」「巨」「臣」において誤答が多いことに触れ（これらは「正しい筆順」では全て「縦画」が一画目である）、「横画から書くか縦画から書くか判断に迷うことだろう。そのとき、横画優先の大原則がはたらくのではなからうか」（七五頁）と推測している。

『筆順指導の手びき』における原則は、「原則1 横画がさき（横画と縦画が交差する場合は、ほとんどの場合、横画をさきを書く）」「原則2 横画があと（横画と縦画とが交差したときは、次の場合に限って、横画をあとに書く）」とで矛盾を来たしており、久米公（一九七七）によって、原則として問題があることが指摘されている。土橋が指摘するのは、この相矛盾する状況において、「間違った筆順」

で書いている者は「原則1」に強く従っているのではないが、ということに等しい。

横画を優先する傾向は、多くの調査によって裏付けられている。たとえば、齋木久美(二〇〇七)は、筆順の誤りやすい「部分」に注目し、その部分がどのように誤っていたかを検討している。その中には、「上」「ナ(右有希布若の部分)」「成」などが見られる。これらは、いずれも縦画よりも横画を優先することで「誤り」となっているものである。同様の指摘は、上小倉一志(二〇〇四)にも見える。

これらの調査は、「間違った筆順」として形成されている筆記者の筆順(個人内筆順)がランダムな筆順として形成されるばかりのものではなく、ルールを持つ一貫した筆順として形成されることを推測させるものである。この場合、「同一字体は同一筆順で書く」という通則に反していない以上、「覚えやすさ」に影響を与えるとは考えにくい。

同一字体に対し、同一筆順で書くことが「覚えやすさ」を支えていることは、空書の研究からも確かである。しかし、そのことは「正しい筆順」を学習する根拠としては適切ではない。実際、日本の「正しい筆順」とは異なる中国の「正しい筆順」は、日本のものよりも定着度が高いことが王力軍(二〇〇五)によって報告されている。

以上、「機能的合理性」の側面から「正しい筆順」についての批判的検討を行った。検討の結果からは、「正しい筆順」の意義は「機能的合理性」の面からは必ずしも支持

できないと言える。

三 「正しい筆順」の問題点

一方、唯一の「正しい筆順」を学力として重視することによる問題点がある。ここではこれを二点から述べる。

三―一 左手書字者への配慮が行われていないこと

久米公(一九七七)が漢字を初めとする文字全般について「右手で書きやすいようにできている」と指摘するように(二三頁)、漢字は左手で書きやすいようににはできていない。当然ながら、「正しい筆順」でも左手書字者への配慮は行われていない。このことは、なかのまき(二〇一四)に「国語科書写関係者によっておおく指摘され」ところとして述べられるように周知の事実である(一五五頁)。

たとえば、松本仁志(二〇一五)は「文字マイノリティの人々にとつての筆順」という視点から見た場合、『筆順指導の手びき』は楷書筆順規範の意味をなさない(二二六頁)と指摘し、さらに、左手書字用の筆順について検討した内山和也(二〇〇三)も、「彼／彼女が左利きであるなどの理由で、左手で字を書くことが自然ないし必然的であるというのならば、彼／彼女には左手で自然に書ける書き方で漢字を指導するべき」(二五頁)と主張している。

現状、左手書字者にも「正しい筆順」は習得すべき学力として教授されている実態があるが、これは適切ではない。

三―二 「間違った筆順」を用いる筆記者への偏見を助長してしまっていること

秋山英治(二〇一四)は、小学校高学年三七七名への調査において、「学校で学ぶ筆順と違う筆順で字を書く人を見てどのような印象を持つか」という質問を五件法で行っている。六校の小学校で実施されたこの調査の結果は、学校によって大きく異なっている。A小学校は「まったくよくない」と「あまりよくない」を合わせて六七%であるのに対し、E小学校では三〇%に留まっている。このことは、特定の学校が、「間違った筆順」による筆記者を「よくない」と見なす価値観を育成してしまっている実態を示している(八〇―八一頁)。

秋山は、秋山英治(二〇一二)において同じ調査における教師への調査結果にも基づきながら、「小学校教員は、筆順指導は行うべきものと捉えており、それゆえ学校で習った筆順以外で書く人に対しては厳しく見ている。この影響を学習者(小学生)は受け、学校で学ぶ筆順は「正しい筆順」絶対的なもの」と捉えるようにな」ってしまっていることを指摘している(六八―六九頁)。

この点については、なかのまき(二〇一四)も、テレビのクイズ番組などで筆順がクイズとして出題されることをあげ、次のように述べている。

筆順のクイズ企画では、おとなが筆順を「まちがえる」ことを笑いのネタにしている。つまり、学校でならう「たらしい筆順」から逸脱して書字をおこなう者は、嘲笑してもよいという社会的な台意が形成されているという現

状がある。(一六二頁)

言うまでもなく、文字によって表現することは、保証すべき基本的な権利である。それを、便宜的に決められた「正しい筆順」とは異なる「間違った筆順」で書いたことで嘲笑することを許すべきではない。これは、現在の日本の教育が、文字についての公正な価値観を育てられていないことを示している。

四 漢字学力としての筆順を再考するための考察

それでは、漢字学力としての筆順を議論していく上で、私たちはどのように考えていくことができるのだろうか。まず、ここまでの考察から、次の三点を前提として考えることができそうである。

前提1 「個人内筆順」が筆記者によって独自に形成されていることに立脚すること

前提2 「間違った筆順」を用いる筆記者に対する偏見を育まない教育にすること

前提3 筆順の意義を意識することを学習内容として位置づけること

この三つの前提から導かれるのは、「正しい筆順」に固執するのではなく、「文字を書く」という行為において、筆順がどのように機能するか、という筆順観を持つことを、漢字学力として考えるということになる。

「正しい筆順」に固執する必要はないが、一方で、どのような筆順であれ「書きやすさ」「読みやすさ」「覚えやす

「さ」が保証されるわけではない。下から上へ線を引いたり、部分を組み立てていたりすると、「書きやすさ」は失われ、また、字形が大きく崩れることで「読みやすさ」も失われやすい（もともと、身体的特徴等によってはやむなくそのような書き方になる場合も考えられるが）。「正しい筆順」を覚える、というよりも、自分の書き方にあった個人内筆順を構築していくことを漢字学習として考えることになる。この点は、小林一仁（一九九八）においても、「自分にとって書きやすい順序を見付け出して修正したり合理化したりすることもある」として指摘される点である（二〇八頁）。

このことについて、畑中マリ（二〇一八）が「sequence generator」という興味深い概念を提起している。これは、「新規図形に対して運動手順を構築する能力」であり、「未知の漢字に対して漢字筆順を習わなくても一般的な筆順で書くことができる」ように機能しているものである（二六一頁）。確かに、私たちは未知の漢字に対しても、それをどのような筆順で構築すればいいかをおおむね想像することができ、これによって安定的に漢字を書くことができ（それが「間違った筆順」であったとしても）。形成すべき能力として、sequence generator概念についてはより研究を進めていくことが必要であろう。

このような前提に立つと、現在の教材や評価の方法についても再考が必要である。松本仁志（二〇二二）が指摘す

るように、現在の教科用図書検定基準は「字体の許容」については教科書に記すことを義務づけているが、「筆順の許容」を記すことを義務づけていない（二一九頁）。筆順について「許容」という考え方が妥当であるかは、左手書字を含めた現実の筆順の多様性があるため慎重になる必要があるが、個人内筆順には様々な構築の可能性が、これは教育内容に位置づけるべきである。なお、複数の筆順の存在を示唆することは、学習者の「混乱」を生むおそれがあることは、複数の論者において指摘されている。この「混乱」については、教授上の必要性も含め、発達段階に応じた議論が必要であると考えられる。小学校低学年においては、学習上の方便として「正しい筆順」が必要であったとしても、高学年までそうであるとは限らない。実態において、中学一年生時点で個人内筆順が確立していると考えられる以上、どのように筆順が「ばらばらになっていくのか」（あるいは最初からばらばらなのか）の調査を含め、六年間のカリキュラムとして、筆順の学習をどのように位置づけるのかを考えなければならぬ。

最後に、評価に関しては、少なくとも単純に「正しい筆順」が書けるかどうかの評価はやめるべきである（そもそも、これは現時点でさえ、慎重に注意書きでもしない限り正答を定める根拠がない。入学試験に出題するなどは論外である）。上小倉一志（二〇〇四）は、「上」のように、多くの者が「間違った筆順」で書いている字について、「引

掛け問題」のごとく、縦画から書くことだけを正解として指導することには問題がある」(五六―五七頁)と指摘する。たとえば、形成的評価として筆順観について評価したり、sequence generatorがうまく機能しているかを評価したりするなど、育むべき筆順の学力にあわせた評価方法の開発が必要であると考えられる。

引用文献

- 秋山英治(二〇二二)「国語教育・日本語教育における筆順指導の実態及び意識に関する研究」『漢字・日本語教育研究』一
- 秋山英治(二〇一四)「初等教育における筆順指導の現状について」『愛媛大学法文学部論集 人文学科編』三七
- 内山和也(二〇一三)「左利き日本語学習者への漢字指導に関する小考」『別府大学日本語教育研究』三
- 上小倉一志(二〇〇四)「筆順に視る現代書写指導の問題点」『中国国文学』三三
- 菅野陽太郎他(二〇一八)「常用漢字の構成要素とその筆順構造の分析」『書写書道教育研究』三三
- 久米公(一九七七)『新漢字表による筆順指導総覧』みつる教育図書出版
- 小塚昭夫他(二〇〇〇)「資料 常用漢字の筆順調査」『科学警察研究所報告 法科学編』五三―一
- 小林一仁(一九九八)『ハツをつけない漢字指導』大修館書店
- 齋木久美(二〇〇七)「筆順の「誤り」に関する研究」『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』五六
- 高橋登・中村知靖(二〇一五)「漢字の書字に必要な能力」『心理学研究』八六一―三
- 土橋幸正(一九九三)「筆順調査を通しての一考察」『比治山女子短期大学紀要』二八
- なかのまき(二〇一四)「論文評 内山和也」『研究ノート 左利き日本語学習者への漢字指導に関する小考』『左手漢字専用筆順の提案』『社会言語学』一四
- 長村玄(二〇一五)「コンピュータ時代の略字事情」『日本語学』三四―二
- 畑中マリ(二〇一八)「漢字書字障害の要因」『脳と発達』五〇―四
- 外田久美他(二〇〇二)「中学生を対象とした学年別漢字配当表所収全字種の筆順調査結果と基礎分析」『書写書道教育研究』一六
- 松岡千賀子(二〇一七)「学校教育における筆順指導のあり方」『学習院大学教職課程年報』四
- 松本仁志(二〇二二)「筆順のはなし」中央公論新社
- 松本仁志(二〇一五)『楷書筆順の規範形成に関する歴史的研究』博士論文
- 王力軍(二〇〇五)「日中の筆順定着度に関する比較研究」『書写書道教育研究』二〇
- 文部省(一九五八)『筆順指導の手びき』博文堂
- 文部科学省(二〇一八)『小学校学習指導要領解説国語編』
- 本研究は科学研究費補助金20K02706の助成を受けている。