

# 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

## 一場面ごとの丁寧さ・速さ等のバランスと認識力・技能の把握から一

新潟市立葛塚東小学校 橋本 佳恵  
上越教育大学 押木 秀樹

### 1. はじめに

書写能力は、読みやすく書く力、速く書く力といった基礎的な技能面と、場面に応じて書くことができる力といった運用面とに分けて考えることができる。後者については、小学校学習指導要領および同解説においても、文字を書く場面の状況によって、速さが決まってくることなどが示されている。場面や目的に応じて書き分ける力は、他教科等の学習場面においても、その効率を高める上で重要であり、社会生活においても大切だと考えられる。

書き分ける力が重要だとしたとき、「書き分ける力」とは具体的に何をさすか、「丁寧に書く」とはどういうことかといった基礎的な事項を明らかにする必要がある。その上で、何年生くらいから書き分ける力についての学習を始めるべきなのか、またそれは技能の学習なのか目的意識の学習なのかといった、発達段階に関わる実態等についても、明らかにしておくべきであると考えた。

以上より、本研究は小学生の書き分ける力について、研究に必要な視点を整理し、それに基づき調査を実施することで、児童の書き分け能力の実態を明らかにし、今後の指導に寄与することを目的とした。

研究に必要な視点として、以下を検討した。まず、場面や目的に応じて書くことを、「どの程度丁寧に書くか、あるいは速く書くか」すなわち「丁寧さ→速さ」等のバランスの運用と考えた。そして、適切なバランスで書く能力を、「書き分ける力」とした。次に、「書き分ける力」を、場面に応じてどのように書くべきかを「認識する能力」と、速くあるいは丁寧に書く「技能」とに分けて考えることとした。さらに、指導に際して単に「丁寧に書きなさい」あるいは「速く書きなさい」と指示すれば、児童はそうのように書くことができ、その能力が向上するといえるだろうかと考え、特に「丁寧に書く」とは具体的にどのようにすべきなのか、「丁寧さ」という語の二義性から検討した。

上記の視点を元に、小学校2年・4年・6年生を対象とした調査を実施した。一つは、文字を書く場面ごとに、書字する速さや丁寧さを認識できるか、またどのように認識しているのかという認識力についての調査である。もう一つは、「速さ」や「丁寧さ」に関する指示によって、児童の書字速度や丁寧さがどう変わるかという技能についての調査である。これらの調査の結果から、各学年における場面の認識力および書字技能の実態と問題点を明らかにし、解決方法を提案する。

### 2. 書き分ける力の必要性と丁寧さの概念

#### 2-1 児童の文字を書く力と問題点

情報機器が普及している現代でも、学校教育での学習活動全般において、筆記具を使ってノート等に文字を手書きすることが依然として多い。そのため、スムーズに手書きできるかどうか学習活動全般にかかわっている可能性があり、学習を進める上で文字を書く力は重要である。

実態として、板書をノートに書き写す、聞きながらメモをとる、といった児童の書く様子からは、文字を書く力が必ずしも十分とはいえないと感じる。例えば、黒板の内容を書き写すのにとっても丁寧に書いていて時間がかかりすぎたり、聞き取りメモで書くのが間に合わなかったり、せっかくメモしたのに後でみたら読めなかったりする姿がしばしば見受けられる。文字を書く力によって学習の進捗が左右されることもあるだろう。子供たちの文字を書

く力、特に場面に応じて書き分ける力の向上が必要だと考えられる。

一方、指導において、単に「丁寧に書きなさい」とか「もっと速く書きなさい」といった指示のみで、具体的な方策がなければ、それらの能力の向上は期待できないのではないかと考えられる。

## 2-2 書き分ける力のとらえ方

書き分ける力の向上が重要だとして、その研究のための視点を明確にしておく必要があると考えた。先に視点を示すと、以下ようになる。

### ○書き分ける条件

- ・場面（即時性など）
- ・目的
- ・相手

### ○書き分ける要素

- ・速さ
- ・丁寧さ
- ・読みやすさ（ある程度の維持が必要）
- ・その他（書体や筆記用具の選択など）

### ○学力として

- ・認識する力
- ・技能

書き分ける必要が生じる条件として、即時性の有無などの場面や目的、相手があると考えた。そして、書き分ける具体的な要素は、速さ・丁寧さ・読みやすさがあると考えたが、これらの構造については以下であらためて、検討する。

次に、青山ら<sup>1</sup>は「目的の書字を目指す効果的な学習のためには、思考の獲得と字形の獲得という2つの視点から指導を考えていく必要がある」として、書写学習における思考の重要性を述べている。本研究では、書き分ける力を学力として考えるにあたり、場面や目的、相手に応じてどのように書くべきかを認識する能力と、その認識に基づいて速くあるいは丁寧に書く技能とに分けて考えることとした。すなわち、認識する力は、どのように書けばよいかという学力であり、技能は、そのように書く力であるといえる。

## 2-3 書き分ける力の必要性と学習指導要領

上記の概念のうち、特に書き分ける要素としての「丁寧さ」と「速さ」について、学習指導要領から確認しておく。平成20年小学校学習指導要領では第1学年及び第2学年において、以下のように「丁寧に」という表現がみられる。

ア 姿勢や筆記具の持ち方を正しくし、文字の形に注意しながら、丁寧に書くこと。

同じく第5学年及び第6学年において、以下のように「速さ」という表現がみられる。

ア 用紙全体との関係に注意し、文字の大きさや配列などを決めるとともに、書く速さを意識して書くこと。

このように、学習指導要領自体では、「丁寧」という概念と「速さ」という概念が、それぞれに示されている。ただし、『小学校学習指導要領 解説 国語編』では第5学年及び第6学年において、場面に応じて書くことが、以下のように示されている。

「書く速さを意識して」とは、書く場面の状況によって速さが決まってくることを意識することである。

速く書くことが求められるだけでなく、ゆっくりと丁寧に書くことが求められる場面もある。例えば、聞き取りメモや板書の視写をするといった時間が限定されている場面では、ある程度の速さが求められる。

自分の持ち物に名前を書く場面や目上の人に手紙を書く場面などでは、ゆっくりと丁寧に書くことが求められる。

このように、「速く書く」と対応させて「丁寧に書く」が示され、それらを書き分ける力の向上が指示されている。二つ明らかにしておくべき点があるとすれば、一つは「速さが求められ」と「ゆっくり」は具体的に対応するが、「丁寧に」はどのように対応するのかという点である。もう一つは「書き分ける力」の向上は、第5学年及び第6学年において初めて扱うことが適切なのか、第4学年までの段階で学習することは発達段階からして効果が低いと考えるべきなのかという点である。

「速さ」と「丁寧さ」の対応関係を検討するとともに、書き分ける力と発達段階との関係についての基礎研究

が必要だと考えた。先行研究としては、清水<sup>2</sup>の速く書きやすく書くことの研究、鈴木ら<sup>3</sup>の書字速度と字形等の品質の関連を述べたもの、松本<sup>4</sup>による「状況に応じて書き分ける力」についての提言などがある。しかし、児童の書き分け能力を直接的に扱ったものはみとめられず、場面によって求められる速さや丁寧さのバランスや、それらを書き分けるためにはどのような力が必要かといった論考を確認することはできなかった。

## 2-4 速さおよび丁寧さの概念について

「速く書く」「丁寧に書く」について検討するために、「速く」「丁寧に」それぞれについて確認しておく。

まず、「速く」という語の定義を『日本国語大辞典』<sup>5</sup>で確認すると、「はや・い（早・速・疾・捷）」について次のように定義されている。（一部引用）

1. 速度が大である。すみやかである。また、敏速で激しい。←→おそい
  - ①動作や作用に時間がかからない。行動や変化の実現に要する時間が短い。迅速である。
  - ②動く速度が大である。スピードが大である。
  - ③人の行為、頭や心の働きが鋭くすぐれている。敏捷である。鋭敏である。すばしこい。

本研究の「速く書く」については、1-①の定義が該当すると考えられる。1-②の定義のように筆記具の動きを速くして書くことともとらえられようが、一般的には「速く書く」といった場合、書く時間を短くして書くこととイメージされるだろう。反対の概念としては、「遅い」および「速やか」に対する「ゆっくり」があげられる。書くこととしては、「ゆっくり書く」となるが、「速く書く」ことは能力として違和感がないものの、「ゆっくり書く」ことを能力としてとらえるべきかどうかは、検討が必要かも知れない。

一方、「丁寧に」という語の定義を『日本国語大辞典』<sup>5</sup>で確認すると、「ていねい(丁寧・叮嚀)」について、次のように定義されている。（一部引用）

2. 転じて、注意ぶかく念入りであること。こまかいところまで注意がゆきとどいていること。また、そのさま。
3. 手厚く親切なこと。ねんごろで礼儀正しいこと。また、そのさま。懇切。懇懃。

本研究と関連のある「丁寧」の意は、2あるいは3の内容と推測される。すなわち、「丁寧に書く」は上記の2の定義による「こまかいところまで注意をゆきとどかせて書く」と、3の定義による「礼儀正しく書く」との二通りの解釈ができるだろう。小学校学習指導要領、第1学年及び第2学年における「姿勢や筆記具の持ち方を正しくし、文字の形に注意しながら、丁寧に書くこと。」について、同解説国語編では

「丁寧に書く」とは、始筆から送筆、さらに、終筆（とめ、はね、はらい）までを確実に書き、その積み重ねで文字の形を整えていくことである。

としており、「始筆から送筆まで」「こまかいところまで注意をゆきとどかせて書く」が該当しそうである。また、同解説、第5学年及び第6学年における記述、

自分の持ち物に名前を書く場面や目上の人へ手紙を書く場面などでは、ゆっくりと丁寧に書くことが求められる。

において、目上の人への手紙では、「礼儀正しく書く」が該当する可能性がある。「こまかいところまで注意をゆきとどかせて～」と「礼儀正しく～」とは、相互に関係すると推察されるが、ある場面において求められているのはどちらであるかを明らかにする必要はないだろうか。

またそれらが、具体的な動作をさすのか、意識や態度の問題であるのか、また書く過程における特徴を評価すべきか、書き上がった文字等の特徴を評価すべきかということも、考慮する必要があるだろう。これらを整理すると、次のようになると考えた。

速く書く ←→ ゆっくり書く

丁寧に書く

- ・始筆から終筆までこまかいところまで注意して書く
- ・礼儀正しく書く

※書字過程が丁寧であること ←→ 書き上がった字形等の文書が丁寧であること

### 3. 児童の書字意識に関する調査と分析

#### 3-1 調査の目的

前章までで明らかになった課題について、提示した視点を元に調査をおこなった。場面や目的、相手に応じてどのように書くべきかを認識する能力と、その認識に基づいて速くあるいは丁寧に書く技能とに分けて考えることとしたわけだが、ここでは、そのうちの認識についての調査について述べる。調査の目的は、児童が場面により、書字する速さや丁寧さを適切に認識できるか、また、どのように認識しているのか、さらにどのような学年差があるかを明らかにすることにある。

#### 3-2 調査方法の概略

具体的には、小学校児童を対象に、文字を書く場面を7場面示し、各場面について「どのような速さで書くか」と「どのような丁寧さで書くか」についての5段階での回答を求めた。

例示する書字場面は、児童に馴染みのある場面で、速さ及び丁寧さに差が生じるであろう、次の7場面を取り上げた。

板書の視写	聞き取りメモ	漢字練習	お礼の手紙
持物への記名	発表掲示物	試験解答	

以下、略称をそれぞれ、板書視写、聞き取りメモ、漢字練習、お礼手紙、持物記名、発表掲示、試験解答とする。また選択肢として、次の5段階を示した。

速さの選択肢：速く——少し速く——どちらでもない——少しゆっくり——ゆっくり

丁寧さの選択肢：丁寧——少し丁寧——どちらでもない——少し丁寧じゃなく——丁寧じゃなく

なお、示し方としては、児童がわかりやすい表現としている。また、適切な認識であるかどうかの評価は、複数の教師による回答との比較による。

#### 3-3 調査の実施

上記の調査を、次の要領で実施した。

- 調査日：2010年2月10日(水)
- 調査対象：新潟市立M小学校
 

第2学年児童 23名	第4学年児童 29名	第6学年児童 33名
------------	------------	------------
- 調査手順
  1. 鉛筆の準備、確認。
  2. 調査用紙の配布、記名を指示。
  3. 回答の仕方を説明。調査用紙を拡大したものを黒板に掲示して具体的に説明を行った。
  4. 調査用紙には練習編を設け、児童が回答の仕方を理解しているかどうかを確認した。
  5. その後、7つの場面について各自のペースで回答させた。

以上より、児童85人から得られたデータのうち、82人(2年生21人、4年生28人、6年生33人)の調査結果を有効とした。

#### 3-4 全体の傾向

調査結果について、全ての児童の回答を平均したものが表1であり、模式的に示したものが図1である。速さ、丁寧さともに、書字場面ごとにその数値が異なるものとなった。ただし、分布については速さと丁寧さで差がみられる。速さの平均値が「聞き取りメモ」の「速く」から「お礼の手紙」の「ゆっくり」まで広く分布するのに対し、丁寧さの平均値は、「お礼の手紙」の<丁寧>から「聞き取りメモ」の<どちらでもない>までの約半分の間に分布している。このことは、ある程度の丁寧さを保とうとする意識のあらわれとして考察できる。

場面ごとの順については、速さでは、速く書くとしている方から、「聞き取りメモ、板書視写、試験解答、持ち物記名、漢字練習、発表掲示、お礼の手紙」の順になった。丁寧に書くとしている順は、「お礼の手紙 発表掲示 持ち物記名 漢字練習 試験解答 板書視写 聞き取りメモ」となった。速さと丁寧さそれぞれの順を

比較すると、「持ち物記名 漢字練習」を除くと、逆順となっている。すなわち、速さと丁寧さの概念が、同一線上に位置づけられる可能性を示すものと考えられる。また「漢字練習」において、速さの割にわずかではあるが丁寧ではない傾向を示すことにも注意しておきたい。

### 3-5 学年別の傾向

次に、学年による差を考察するため、学年別の平均値を表2に示した。また、模式的に速さの学年別の平均値を示したものが図2であり、同じく丁寧さについて

示したものが図3である。

どの学年も場面の順はほぼ同じであり、2年生からある程度意識できていることが確認できる。ただし、速さ、丁寧さともに学年が上がると、平均値の分布が広がっている。このことは、学年が上がると、より明確に意識できるようになると考えることができるだろう。

### 3-6 教師との比較から

児童の認識の妥当性を評価するため、教師による認識を調査した。調査は、小学校教師14名を対象に、アンケート形式で実施した。内容は、児童に示したのと同じ書字場面を示し、児童がどのような速さで書くことを期待するか、また、どのような丁寧さで書くことを期待するかを尋ねたものである。速さと丁寧さに関する選択肢、解答方法、及び例示する場面については児童への調査と同じものを用いた。調査結果である教師の認識の

表1 児童の意識(全体)

	速さ							丁寧						
	聞取メモ	板書視写	試験解答	漢字練習	持物記名	発表掲示	お礼手紙	聞取メモ	板書視写	試験解答	漢字練習	持物記名	発表掲示	お礼手紙
平均	1.98	2.43	2.95	3.28	3.20	4.01	4.13	2.90	2.40	2.16	1.84	1.76	1.45	1.15
偏差	1.04	1.08	1.28	1.30	1.17	0.92	1.08	1.32	1.25	1.20	1.08	0.95	0.79	0.42

速さ: 速く——少し速く——どちらでもない——少しゆっくり——ゆっくり

1 2 3 4 5

丁寧さ: 丁寧——少し丁寧——どちらでもない——少し丁寧じゃなく——丁寧じゃない

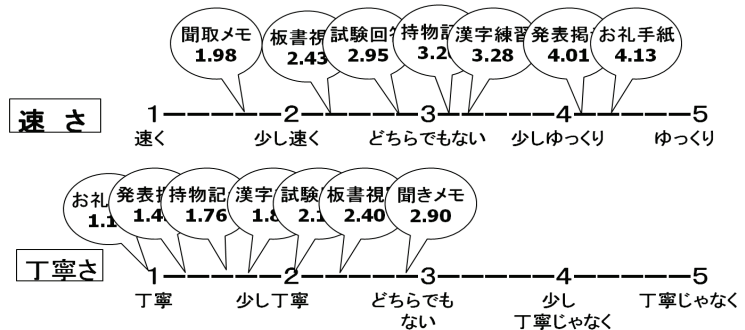


図1 児童の意識(全体)

表2 児童の意識(学年別)

	速さ							丁寧						
	聞取メモ	板書視写	試験解答	漢字練習	持物記名	発表掲示	お礼手紙	聞取メモ	板書視写	試験解答	漢字練習	持物記名	発表掲示	お礼手紙
2年生	平均 2.71	3.14	3.67	3.76	3.05	3.90	3.95	2.33	1.95	1.76	1.76	1.71	1.62	1.24
	偏差 1.15	1.39	1.46	1.45	1.24	1.09	1.36	1.35	1.20	1.09	1.30	0.90	1.12	0.54
4年生	平均 2.04	2.50	2.79	3.39	3.61	4.07	4.43	3.18	2.18	2.14	1.68	1.54	1.57	1.11
	偏差 0.96	1.00	1.10	1.13	1.07	0.81	0.88	1.31	1.02	1.04	0.86	0.84	0.79	0.42
6年生	平均 1.45	1.91	2.64	2.88	2.94	4.03	4.00	3.03	2.88	2.42	2.03	1.97	1.24	1.12
	偏差 0.71	0.52	1.14	1.24	1.14	0.92	1.08	1.24	1.32	1.35	1.10	1.05	0.44	0.33

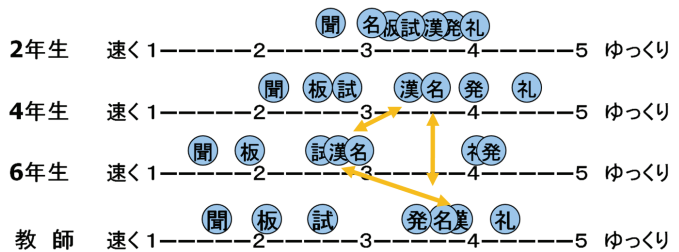


図2 児童と教師の意識(速さ)

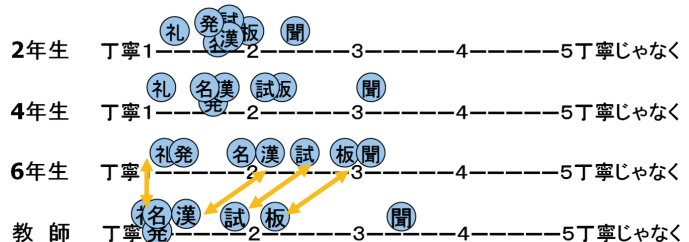


図3 児童と教師の意識(丁寧さ)

平均値を図 2 および図 3 に示した。

その結果、2 年生から、おおそ教師の認識と同傾向を示していることがわかる。

速さについて図 2 をみると、分布の幅および位置ともに、学年が上がるにつれて教師の認識に近づいていることがわかる。6 年生で、教師との差が最も少なくなっているものの、持ち物記名と、漢字練習は 4 年生が最も教師と近く、6 年生では差が広がっている。このことは、6 年生では、漢字練習などで、速く書こうとする意識が強まっているものと思われる。

丁寧さについて図 3 をみると、速さと異なり、4 年生で教師に最も近いことがわかる。6 年生は、お礼の手紙・発表掲示ではそれほど差がないものの、漢字練習・試験解答・板書視写などにおいて他の学年及び教師よりも丁寧さを低くとらえており、教師の意識との差も大きくなった。原因として、学習環境において急いで書く必要が増すことなどが考えられるが、さらに検討する必要があるだろう。また、丁寧さといっても、試験解答と漢字練習とでは、丁寧に書く目的が異なる。試験解答の場合、だれが読むのか、といったことを意識せず、問題を解き進めることに集中していることが多いだろうと推測される。また、漢字練習では、読み手の意識は発生しない。しかし、試験解答では読みやすさの維持が必要であり、漢字練習では誤りなく習得するために始筆から終筆まで意識して書くことが求められるはずである。

学年があがるにつれて、意識が明確になり、教師の認識に近づく傾向があることは認められたが、6 年生に見られる傾向については効果的な指導のための分析が必要であろう。

## 4. 児童の書字技能に関する調査と分析

### 4-1 調査の目的

認識する能力と、技能のうち、技能の調査について述べる。この調査の目的は、児童が書く際に「速さ」や「丁寧さ」に関する指示によって、書く速さや丁寧さがどのように変わるかを明らかにすることである。どの程度の速さで書けるか、どの程度の丁寧さで書けるか、といった技能の高さを把握するとともに、どの程度速さや丁寧さを変えて書けるかという調整能力の把握をおこなう。加えて、また読みやすさについても把握することとした。

### 4-2 調査方法の概略

調査の方法は、調査用に作成した文を、横書きに、各指示 1 分ずつ、休憩を取りながら、4 つの指示で書いてもらうというものである。指示内容を含む条件等は、次の通りである。

- 文章 : 調査用に作成した文
- 書式 : 横書き・マス目 (14 mm×14 mm)
- 視写時間 : 一指示につき 1 分ずつ
- 指示
 

1. ゆっくり書いてください	2. 速く書いてください
3. 丁寧に書いてください	4. 丁寧じゃなく書いてください
- 筆記具 : 児童個人の鉛筆
- 評価方法
 

速度 : 字数/分	丁寧度 : 教職経験者 15 名による主観評価
読みやすさ : 教職経験者 15 名による主観評価	

また、書字結果の評価は、次のようにおこなった。書字速度は 1 分間に書いた字数で検討する。丁寧さと読みやすさは、教職経験者 15 名による 7 段階の主観評価による結果を用いることとした。

調査の実施については、3-3 に示した調査日・調査対象者と同一である。

### 4-3 速さの技能について

速さに関する技能から確認していく。2 年生から 6 年生までの全体の平均は、表 3 に示すとおり、1 分間に 34 字となった。順番は、「丁寧に」の 51.6 字から「速く」「丁寧に」そして「ゆっくり」の 15.0 字までとなった。

た。最も速かったのは、「速く」ではなく「丁寧じゃなく」となり、速く書く際にもある程度の丁寧さを維持しようとする意識のあらわれと考えられる。

学年別の結果を表4に示した。学年別では、指示1～4のいずれも学年が上がるにつれて速度が速くなっており、2年生の平均が21字、4年生が33字、6年生が43字と、2年生と6年生で、約2倍の速さとなることがわかる。このことを、横軸に学年、縦軸に字数をとって、指示別のグラフとしたものが図4である。このグラフから、

- ・2年生でもかなり速さを変えて書けていること、
- ・学年があがるについて、速くな

るだけでなく、調整幅も広がっていること、が、わかる。また、ゆっくりという指示の場合にも、学年が上がるにつれて速くなっていることに、気をつけておきたい。なお、2年生および6年生の平均字数の児童の例を、図5に示しておく。

#### 4-4 丁寧さの技能について

「丁寧度」の主観評価結果が、表5および表6である。

全体の平均値は、「ゆっくり」の3.05から、「丁寧に」「速く」「丁寧じゃなく」の1.24までとなった。「丁寧に」よりも、「ゆっくり」という指示の方が、丁寧さが高い結果となっていることが特筆される。

学年別では、①から④のいずれも、6年生で最も低い結果となった。学年別に、指示別のグラフとしたものが、図6である。このグラフからも、次の3点がいえる。

- ・2年生でもかなり丁寧さを変えてかけていること
- ・4年生で、調整幅が最も大きく、また「丁寧に」という指示で最も丁寧さが高くなっていること
- ・総合して、6年生でもっとも丁寧さが低いこと

問題となるのは、6年生の実態であるが、6年生になると、速く書く必要から、丁寧さが維持できていないという可能性があり得るだろう。

表3 速さの技能 (全体)

	①ゆっくり	②速く	③丁寧に	④丁寧じゃなく	①～④総合
平均	15.0	45.9	23.6	51.6	34.0
標準偏差	9.1	15.5	10.9	15.6	20.0
最大	41.0	76.0	56.0	84.0	84.0
最小	1.0	16.0	7.0	15.0	1.0

表4 速さの技能 (学年別)

	①ゆっくり	②速く	③丁寧に	④丁寧じゃなく	①～④総合
2年生					
平均	6.9	28.2	14.5	34.8	21.1
標準偏差	3.3	8.4	5.7	10.7	7.0
最大	14.0	44.0	31.0	54.0	35.8
最小	1.0	16.0	7.0	15.0	9.8
4年生					
平均	12.8	44.3	22.0	51.4	32.6
標準偏差	6.9	10.6	8.2	10.8	9.1
最大	41.0	65.0	55.0	76.0	59.3
最小	5.0	27.0	13.0	23.0	17.0
6年生					
平均	22.0	58.5	30.6	62.5	43.4
標準偏差	7.9	9.7	10.9	11.8	20.2
最大	40.0	76.0	56.0	84.0	84.0
最小	11.0	37.0	11.0	35.0	11.0

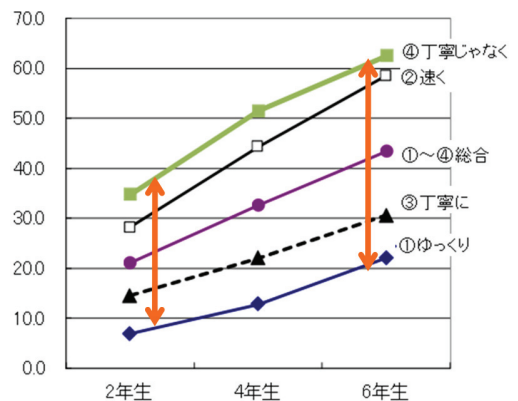


図4 速さの技能 (学年別) グラフ

2年生：平均 21.1 字



6年生：平均 43.4 字

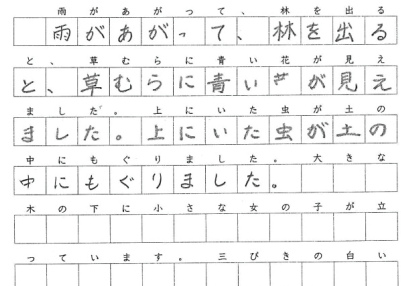


図5 2年生と6年生の平均字数 (例)

#### 4-5 読みやすさについて

次に、読みやすさについて評価した結果について、表 7および 図 7に示した。図 6の丁寧さのグラフと 図 7とを比較した場合、6年生は単に雑に書いているかという、そうでもないことがわかる。読みやすさについては、「速く」という指示を除けば、6年生でも明らかに低下しているとはいえないのである。特に、「ゆっくり」という指示の場合、6年生の書いたものが、最も読みやすい数値となっている。

丁寧さが下がっても、読みやすさは維持しようとしていると考えれば、私たちの感性において、丁寧さと読みやすさはぴったり一致するわけではないことを示している可能性がある。

#### 4-6 丁寧さおよび読みやすさと速さの相関

速く書くことと、丁寧に書くこととを、同一の概念の対極として考えて良いかどうかは、相互の相関から検討することができる。まず丁寧さと速さ(字数)との相関係数を求めたところ、全体で-0.62となった。速く書くほど丁寧さが下がる傾向は明らかで、「速さ」と「丁寧さ」とは、ある程度同一軸上で考えてもよい概念のように思える。

また図 8は、学年別に丁寧度と速さ(字数)の分布を示したものである。それぞれの相関係数は、2年生-0.50、4年生-0.69、6年生-0.70となり、2年生から6年生になるに従い相関が明確に

表 5 丁寧さの技能 (全体)

	①ゆっくり	②速く	③丁寧に	④丁寧じゃなく	①～④総合
平均	3.05	1.83	2.80	1.24	2.23
標準偏差	0.89	1.02	1.00	0.89	1.20
最大	5.31	4.38	5.31	3.63	5.31
最小	1.13	0.25	0.63	0.00	0.00

0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6  
丁寧さという 感覚はしない やや丁寧 丁寧 非常に丁寧

表 6 丁寧さの技能 (学年別)

	①ゆっくり	②速く	③丁寧に	④丁寧じゃなく	①～④総合
2年生	平均 3.05 標準偏差 0.96 最大 4.50 最小 1.19	平均 2.04 標準偏差 1.24 最大 4.06 最小 0.25	平均 2.84 標準偏差 1.12 最大 4.63 最小 0.63	平均 1.48 標準偏差 1.10 最大 3.13 最小 0.06	平均 2.35 標準偏差 1.26 最大 4.63 最小 0.06
4年生	平均 3.16 標準偏差 0.90 最大 4.81 最小 1.13	平均 2.04 標準偏差 0.93 最大 4.19 最小 0.44	平均 3.03 標準偏差 0.95 最大 4.69 最小 1.19	平均 1.21 標準偏差 0.81 最大 3.63 最小 0.06	平均 2.36 標準偏差 1.19 最大 4.81 最小 0.06
6年生	平均 2.97 標準偏差 0.85 最大 5.31 最小 1.31	平均 1.52 標準偏差 0.88 最大 4.38 最小 0.31	平均 2.59 標準偏差 0.94 最大 5.31 最小 1.00	平均 1.12 標準偏差 0.82 最大 3.31 最小 0.00	平均 2.05 標準偏差 1.15 最大 5.31 最小 0.00

表 7 読みやすさ (学年別)

	①ゆっくり	②速く	③丁寧に	④丁寧じゃなく	①～④総合
2年生	平均 2.96 標準偏差 0.86 最大 4.43 最小 1.57	平均 2.10 標準偏差 1.11 最大 4.00 最小 0.29	平均 2.88 標準偏差 0.99 最大 4.29 最小 0.71	平均 1.67 標準偏差 1.18 最大 3.29 最小 0.00	平均 2.40 標準偏差 1.16 最大 4.43 最小 0.00
4年生	平均 3.14 標準偏差 0.77 最大 4.43 最小 1.71	平均 2.33 標準偏差 0.81 最大 3.86 最小 0.57	平均 3.11 標準偏差 0.85 最大 4.86 最小 1.71	平均 1.70 標準偏差 0.95 最大 3.86 最小 0.14	平均 2.57 標準偏差 1.03 最大 4.86 最小 0.14
6年生	平均 3.32 標準偏差 0.77 最大 5.14 最小 2.00	平均 2.13 標準偏差 0.89 最大 4.14 最小 0.71	平均 3.04 標準偏差 0.87 最大 5.14 最小 0.86	平均 1.73 標準偏差 0.99 最大 4.00 最小 0.14	平均 2.56 標準偏差 1.09 最大 5.14 最小 0.14

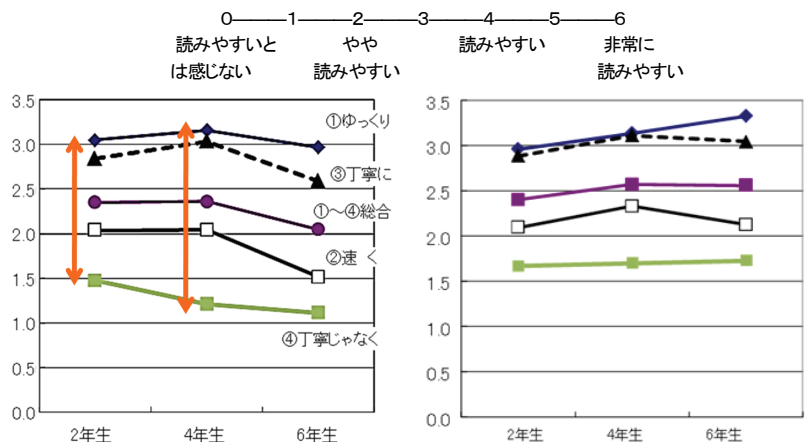


図 6 丁寧さ (学年別) グラフ

図 7 読みやすさ (学年別) グラフ



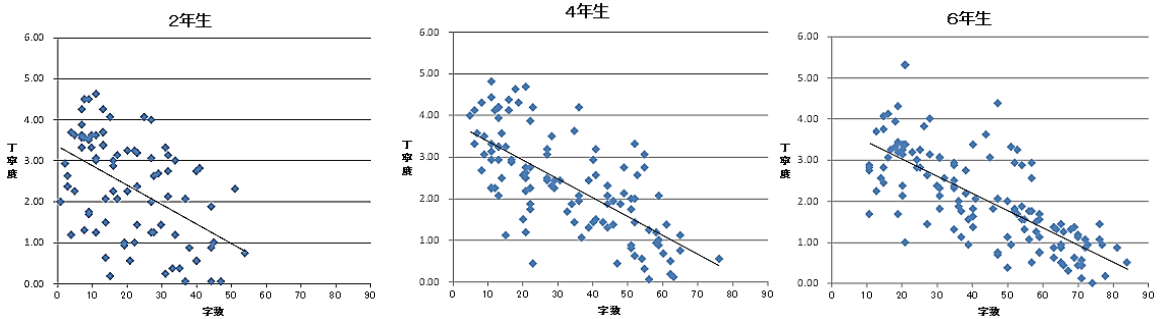


図 8 丁寧さと速さ(字数)の相関(学年別)

なる。6年生では、速く書く際には丁寧さを下げている傾向が明らかである。

次に、読みやすさと速さの相関係数を求めたところ、全体で-0.51となり、丁寧さと速さの相関係数に比べて幾分低くなった。図9は、6年生の読みやすさと速さ(字数)の分布を示したものである。図8の丁寧さと速さの分布に比べ、わずかではあるが、読みやすさはばらついていることがわかる。これは、無意識に、読みやすさを維持しようとしている可能性もあり、重要な箇所といえよう。

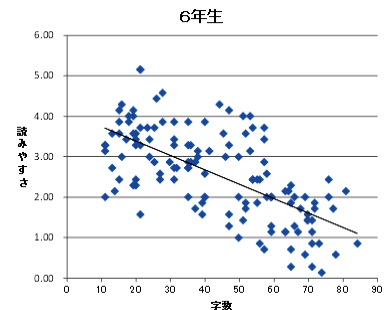


図 9 読みやすさと速さ(字数)の相関(6年生)

#### 4-7 技能相互の相関

各技能における項目間の相関係数を求めた結果が、表8である。傾向として、

- ・速く書ける児童ほど速度の調整幅が大きい
- ・丁寧に書ける児童ほど丁寧度の調整幅が大きい

ということとともに、

- ・読みやすく書ける児童ほど読みやすさの幅が大きいというわけではない

ことがみてとれる。文字を書く上で、読みやすさは保たなければならない。この結果は、児童に読みやすく書く力が身に付いていることを示していると考えられる。

また、2年生では、速く書ける児童ほど丁寧に書けているが、6年生では、速く書ける児童ほど丁寧に書けていない傾向があることも注意が必要である。

表 8 技能相互の相関

		速度				丁寧度				読みやすさ			
		速度差	速・ゆ差	丁・不丁差	最高速	丁寧度差	速・ゆ差	丁・不丁差	最丁寧度	読みやすさ差	速・ゆ差	丁・不丁差	最読みやすさ
速度	速度差	1.00											
	速・ゆ差	0.78	1.00										
	丁・不丁差	0.80	0.52	1.00									
	最高速	0.82	0.72	0.67	1.00								
丁寧度	丁寧度差	0.44	0.45	0.27	0.30	1.00							
	速・ゆ差	0.35	0.60	0.07	0.32	0.63	1.00						
	丁・不丁差	0.43	0.30	0.45	0.31	0.79	0.24	1.00					
	最丁寧度	-0.04	0.00	-0.01	-0.17	0.42	0.08	0.39	1.00				
読みやすさ	読みやすさ差	0.46	0.42	0.30	0.45	0.74	0.55	0.62	-0.06	1.00			
	速・ゆ差	0.37	0.50	0.16	0.43	0.47	0.74	0.23	-0.10	0.73	1.00		
	丁・不丁差	0.46	0.33	0.43	0.41	0.64	0.31	0.76	-0.03	0.80	0.40	1.00	
	最読みやすさ	0.08	0.08	0.11	0.06	0.37	0.04	0.40	0.87	0.11	0.04	0.11	1.00

## 5. 認識と技能の相関について

速さ・丁寧さの認識と、技能に関する各項目との相関を求めた結果を、表9に示した。たとえば、速さについて理解しているほど、速さの技能が高いといったことや、丁寧さについて理解しているほど丁寧に書けるといったことを確認するためである。

速さの認識を中心にみた場合、6年生は多くの項目で相関係数が低くなっていることがわかる。6年生になると、速さの認識について、個人による差が小さくなっているためではないかと推測される。一方、2年生の場合、速度差との相関-0.2に加え、丁寧度とも-0.30の相関が見られ、書くことに対する意識の高さが、技能と関わっている可能性がある。

丁寧さの認識を中心にみた場合、丁寧さの認識と、丁寧に書けるかどうか(表中の最丁寧度)の相関において、2年-0.59、6年-0.28の相関が見られた。丁寧さを理解している児童ほど丁寧に書けると考えられ、2年生段階において、書くことの目的意識の学習の可能性が指摘できる。

表9 認識と技能相互の相関

		速さの意識の点数化-平均			丁寧さの意識の点数化-平均		
		2年生	4年生	6年生	2年生	4年生	6年生
速度	速度差	-0.20	-0.24	-0.12	-0.01	0.07	0.02
	速・ゆ差	0.03	0.01	-0.11	-0.06	0.25	0.00
	丁・不丁寧差	-0.10	-0.25	0.04	-0.21	0.18	0.16
	最高速	-0.13	-0.33	-0.04	-0.03	0.04	-0.08
丁寧度	丁寧度差	-0.21	-0.14	-0.05	-0.11	0.06	0.01
	速・ゆ差	-0.07	0.25	-0.01	0.07	0.12	0.12
	丁・不丁寧差	-0.20	-0.34	0.14	-0.01	0.01	0.10
	最丁寧度	-0.30	0.04	-0.16	-0.59	0.00	-0.28
読みやすさ	読みやすさ差	0.01	-0.32	0.28	0.18	0.07	0.08
	速・ゆ差	0.10	0.02	0.19	0.23	0.20	-0.01
	丁・不丁寧差	-0.11	-0.52	0.25	0.18	0.13	0.24
	最読みやすさ	-0.20	-0.18	-0.06	-0.45	0.00	-0.28

## 6. まとめ

認識力の調査からは、2年生でも場面により書き分けの認識ができ、6年生になるほど明確になることとともに、6年生は速く書く意識が高まり、漢字練習・試験の答案などにおける丁寧さの意識が低いことがわかった。

技能については、2年生でも速さ・丁寧さを変えて書けること、最も丁寧に書けるのは6年生ではなく、4年生であることなどがわかった。

全体として、「速さ→丁寧さ」の構造はあり、その傾向は、学年があがるほど明確であった。2年生段階である程度認識できている児童がいることと、速さ・丁寧さの認識と技能の相関は2年生で高いことから、認識において差が生じている2年生段階で、書き分けの意識化をおこなうことで、さらなる向上が期待できるのではないかと考えられる。

また6年生で生じている問題を解決するためには、求められている丁寧さが、「丁寧に書こうとしているかという過程」なのか、「丁寧に書けているかという結果」なのか、あるいは態度なのか技能なのか、さらにその目的が

- ・心を込めて礼儀正しく書く
- ・読みやすい字を書く
- ・学習効果を高めるため

なのか、といったことを明確にしておく必要があるのではないかと考えられる。たとえば、礼状なら心・礼儀を伝えるため、試験答案なら読みやすいことが大事で、いずれも書き上がった結果が重要である。また漢字練習ならば、学習効果を高めるために、始筆から終筆まで意識して書くという過程のために丁寧に書くことになる。6年生の段階においては、こういった丁寧さの持つ意味の理解が効果を持つのではないと思われる。

そのためには、指導者側の教師の意識としても、「丁寧に書く」の解釈として「careful:こまかいところまで気を付けて」書くだけでよい場面(漢字練習など)と、「politeness:礼儀正しさなど」が求められる場面(お礼の手紙など)があることを認識すべきではないだろうか。また、書写だけでなく日常的な書字場面においても、それらを意識した指導を行うことで、児童の認識力はより高まると思われる。調査でみられたような、丁寧さの認識にかかわる問題点を解決することにより、書き分ける力が高まり、学習活動の基盤がよりよいものになると考える。

課題として、6年生において生じている問題の一面である「速く書く必要感」と丁寧さの意識の低下が、社会において求められる書字速度に起因するとしたとき、現在の学習指導要領では、主として中学校に位置づけられている、速く読みやすく書くことの学習を、小学校段階にある程度位置づける可能性の検討があげられる。

<sup>1</sup> 青山・當波・柳澤(2006)「字形の習得過程における学習者の思考に関する研究」書写書道教育研究21号, pp. 38-47

<sup>2</sup> 清水陽一郎(2006)「場面に応じた書字のための速く書きやすく書く力の育成」上越教育大学大学院修士論文

<sup>3</sup> 鈴木慶子・林朋美(2009)「視写と聴写に関する基礎調査(1)」書写書道教育研究23号, pp. 21-30

<sup>4</sup> 松本仁志(2009)『「書くこと」の学びを支える国語科書写の展開』三省堂 p. 39, 49

<sup>5</sup> 日本大辞典第二版編集委員会(2001)『日本国語大辞典 第二版 第十巻』小学館



# 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