

# 「丁寧な字」とは何か？児童と書字指導者の認識の比較 What is “neat handwriting”? Comparing Perceptions between Children and Calligraphy Instructors

川原 名見<sup>†</sup>, 犬塚 美輪<sup>‡</sup>  
Nami Kawahara, Miwa Inuzuka

<sup>†</sup>東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科, <sup>‡</sup>東京学芸大学  
The United Graduate School of Education Tokyo Gakugei University, Tokyo Gakugei University  
r241003g@st.u-gakugei.ac.jp

## 概要

本研究では児童 (n = 27) と書字指導者 (n = 13) に分類課題とインタビューを実施し、文字の丁寧さの認識について分析した。分類課題では書字指導者と児童は一致した。インタビューでは、両者ともに丁寧さの判定に書字要素の「配列・配置」をよく使用していた。両者に有意な差がみられたのは「字形」であり、書字指導者は、画間の均整さなどをよく発語したが、児童は少なかった。書字要素の「字形」は児童には認知しづらいか記憶しづらき可能性が示唆された。

キーワード：文字の丁寧さ、児童、指導者、書字教育

## 1. 問題と目的

きれいに書かれた文字は、人に好印象を与えるが、文字をきれいに書くことは難しい。学習中の児童から「なぜ、きれいな文字を書かなければいけないの？」と尋ねられることもあるかもしれない。その問いに文化庁 (2016) は、「読む人を気遣って、整った読みやすい字形で書くように配慮することは大切です。」と答えている。書字には、文字による情報伝達を円滑なものにするために、読む側を思いやり、自分が意図したとおりに正しく読み取ってもらえるような配慮が重要ということであろう。

では、整った読みやすい字とは何だろうか。磯野ら (2002) は、手書きの文字を見たときの印象を表す語を調査した。結果、「読みやすい」「整っている」「きれい」「丁寧」の4語は相関が高かった。この結果からは、整った読みやすい字を書くには、字を丁寧に書くことが有効だといえるだろう。「字を丁寧に書きなさい」とは児童の書字指導によく使われる言葉である。

しかし、「丁寧」という言葉の意味や求められる丁寧さの基準は曖昧である。例えば相手に対して「下手でもいいから丁寧に書きなさい」と言う場合と、「履歴書は丁寧に書かねばならない」と言う場合では、前者より後者の方が求められるスキルは高いだろう。児童に対して「字を丁寧に書きなさい」という指示を与えたとき、児童の認識としての「字の丁寧さ」と、指導者の認識と

に齟齬がある場合には、学習の到達基準を児童へ適切に示せていないことになる。

先行研究では、児童の学習到達度 (どのくらい字を丁寧に書いているか) は、学習の後に、書字指導者が児童の成果物を見て判断することが多い (e.g., 小野瀬・福山, 1987)。判断には、全国大学書写書道教育学会 (2006) の5つの学習事項 (「姿勢・持ち方」, 「筆使い・運筆」, 「筆順」, 「字形」, 「配列・配置」) を参考とした基準が広く使用されている。

成果物として表現される以前の、児童が教師の指示をどのようにとらえたかを児童に調査した研究は管見の限りではみられない。児童の持つ「字の丁寧さ」への認識と指導者の持つ「字の丁寧さ」への認識には差があるのか、またあるとしたらどのような違いがみられるのだろうか。本研究は、児童の字を見たときの字の丁寧さの、児童のメタ認知的知識と、書字指導者のメタ認知的知識を収集し検証することで、児童にとって効果的な書字指導につなげることを目的とした。

## 2. 方法

### 2.1 材料

児童の成果物 421 枚をもとに指導者用刺激と児童用刺激を作成した。児童の成果物は、237 字の縦書きの文章を児童が1分間黙読し「だれもが読めるように丁寧に、でもなるべく速く書き写してください」の指示のもとに、3分間で視写したものであった。書字指導者3名が、字の丁寧さを基準とし、成果物を5段階に分類した。書字指導者3名の評価が一致した成果物を使用し、以下の2つの刺激を作成した。

**指導者用刺激** 丁寧さの段階の異なる成果物 50 枚。

**児童用刺激** 丁寧さの段階の異なる成果物 4 枚。4 枚の段階は、書字指導者の5段階評価のうち中央値の「普通」を除いた上位判定の2枚 (「大変丁寧に読みやすい」・「丁寧に読みやすい」) と下位判定の2枚 (「やや丁寧に欠ける」・「丁寧に欠ける」) であった。

## 2.2 手続き

### 2.2.1 書字指導者が考える字の丁寧さの調査

書字指導者 13 名を対象とした。書字指導者に指導者用刺激を、丁寧さを基準として 5 段階に分類させた。その後、児童の字の丁寧さをどのような視点で分類したのかについて半構造化面接を実施した。

### 2.2.2 児童が考える字の丁寧さの調査

第 1 学年～第 6 学年の 27 名の児童を対象とし、2.1 と同様に視写させた後、半構造化面接を実施した。児童は丁寧に書けたか、また自分にとって字の丁寧さとはどういうものかを言葉で説明した。次に、児童は児童用刺激を丁寧に書けていると思う順番に分類した。その後、分類の理由を児童に語ってもらった。

## 3. 結果

### 3.1 児童用刺激の分析

書字指導者と児童の字の丁寧さの判断が一致しているか、児童用刺激の分類を検証した(表 1)。カッパ係数を求めたところ、 $k=.531$  となり中程度の一致であった。なお、上位と下位に分けた場合、カッパ係数は  $k=1$  となり両者は一致した。児童は、書字指導者とほぼ同じ「丁寧さ」の感覚を持っていると推察された。

表 1 書字指導者と児童による児童用刺激の分類

	児 童				合計	
	上 1	上 2	下 3	下 4		
書字	上 1	17	10	0	0	27
指導者	上 2	10	17	0	0	27
	下 3	0	0	18	09	27
	下 4	0	0	09	18	27
合計	27	27	27	27	108	

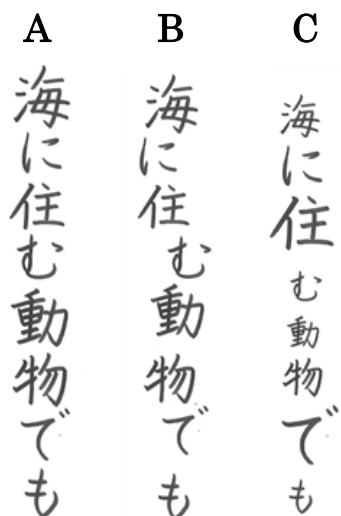
注) 表内は児童数。上 1=大変丁寧、上 2=丁寧、下 3=丁寧さにやや欠ける、下 4=丁寧さに欠ける

### 3.2 発話プロトコル分析

KH coder を使用しテキストマイニングで書字指導者と児童の発言を分析した。書字指導者の専門用語や児童の発話の意味を確認し用語の統一を行った後、形態素解析し語を抽出した。抽出語を 13 種に分類した。分類には、全国大学書写書道教育学会(2006)の 5 種の学習事項に、達富・青山(2019)の、小中学生へのインタビューから採取した書字活動で重要な 6 要素を加え、さらに本研究の抽出語から 2 種(「不明」,「労力」)を追加したものを「書字要素」として使用した。例として、「字形」と「配列・配置」の説明文章を示す(図 1)。各要素に属する抽出語の発話回数をカウントし表 2 にまとめた。以後の分析には R(4.3.2)を用いた。

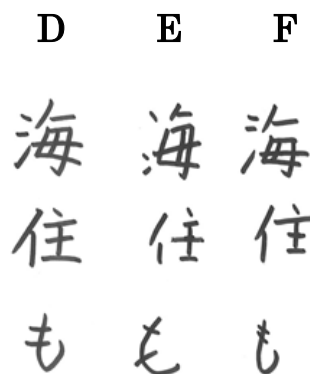
図 1 「配列・配置」要素と「字形」要素の説明文章

#### a. 「配列・配置」要素



A は丁寧に見えるが、B は字がはみ出ており、C は字の大きさに大小があつてばらばらなので丁寧に見えない。

#### b. 「字形」要素



D は丁寧に見えるが、E,F は字の中の空間が等しくなく、また線の長短も不自然なので丁寧に見えない。

表2 書字指導者と児童の発語回数

書字要素	抽出語例	書字指導者		児童		合計	
姿勢・持ち方	持つ	14	(1.29%)	0	(0.00%)	14	(0.90%)
筆使い・運筆	ハネ・払い	147	(13.56%)	56	(11.74%)	203	(13.00%)
筆順	画目	9	(0.83%)	4	(0.84%)	13	(0.83%)
字形	空間, 長い	<b>172</b>	<b>(15.87%)</b>	<b>36</b>	<b>(7.55%)</b>	208	(13.32%)
配列・配置	位置, 中心	180	(16.61%)	100	(20.96%)	280	(17.94%)
コミュニケーション(伝達性)	誤字, 間違い	37	(3.41%)	12	(2.52%)	49	(3.14%)
コミュニケーション(判読性)	読める	103	(9.50%)	56	(11.74%)	159	(10.19%)
コミュニケーション(印象性)	綺麗, 上手	164	(15.13%)	86	(18.03%)	250	(16.02%)
コミュニケーション(相手意識)	学校, 先生	13	(1.20%)	10	(2.10%)	23	(1.47%)
メンタリティ	難しい, 急ぐ	131	(12.08%)	58	(12.16%)	189	(12.11%)
ツール	鉛筆	46	(4.24%)	15	(3.14%)	61	(3.91%)
不明	わからない	<b>11</b>	<b>(1.01%)</b>	<b>17</b>	<b>(3.56%)</b>	28	(1.79%)
労力	頑張る	57	(5.26%)	27	(5.66%)	84	(5.38%)
合計		1084		477		1561	
段落数		490		350		840	

註) 下線太字は残差分析 ( $\alpha = .01$ )により期待度数より有意であることを示す。

書字指導者と児童の発語回数の検証のため、13の書字要素と書字指導者、児童の発語回数のクロス集計表(表2)で分析を行った。 $\chi^2$ 乗検定を行ったところ、発語回数の出現頻度に偏りがみられた( $\chi^2(12) = 46.876, p < .001, w = .173$ )期待度数5未満のセルがあり、 $\chi^2$ 乗値の理論分布への近似は十分ではないが、当該セル数は全体の8%で全体の20%以下であり、許容される範囲内と判断した。

### 3.2.1 書字要素の分析

どの要素が最も発語されたのか、Fisherの正確検定を用い要素ごとの多重比較( $\alpha = .05$ , 両側検定)を行った。要素間の有意差を検証したところ、書字指導者・児童ともに書字の丁寧さの判断には「配列・配置」要素を最も頻繁に使用していた( $\text{adjusted } ps \leq .047$ )。

### 3.2.2 発語出現頻度の分析

書字指導者と児童の発語出現頻度に偏りがあるかを検証した。各セルの残差について両側検定( $\alpha = .01$ )を行った結果、最も偏りがあったのは「字形」要素であり、書字指導者の度数が期待度数より有意に多く( $z =$

4.456,  $\text{adjusted } p < .001$ )、児童の度数が期待度数より有意に少なかった( $z = -4.456, \text{adjusted } p < .001$ )。書字指導者は評価に「字形」の要素を頻繁に使用していたが、児童はそうではなかった。抽出語を確認すると、特に“画間”，つまり「字の中の空間を等しくする」ことを表す語は、書字指導者では42回発語されたが、児童は0回であった。書字指導者と児童の発語回数の偏りに発達による変化の傾向がみられる可能性を考え、字形要素の学年ごとの発語回数を調査した(表3)。

表3 「字形」要素の児童学年別発語回数

	発語回数
第1学年	5 (10.87)
第2学年	7 (7.07)
第3学年	6 (4.58)
第4学年	3 (5.56)
第5学年	11 (13.25)
第6学年	4 (6.25)

註) 括弧内は、分類後の全体に占める語の割合(%)

#### 4. 考察・今後の課題

児童は自分あるいは他者の書字を評価する際に、「配列・配置」より「字形」に注目しにくいという可能性が示唆された。それは成人と児童の違いで、発達段階が進むことで解消する可能性も考えられたが、本研究では発語回数に学年の特徴はみられなかった。

この、児童が「配列・配置」より「字形」に注目しにくいという可能性には、4つの理由が考えられた。

第1は、児童は「字の中の空間を等しくする」などの「字形」要素を学習した時に理解しておらず、それゆえに判断もできなかったという理由である。

第2は、児童は指導者と同じように判断をしていたが、語るべき言葉が見つからなかったという理由である。児童用刺激の分類結果が、書字指導者と同じであったことは、この説明と一致する。しかし、児童の分類には、「字形」以外の他の要素が影響した可能性もある。指導者からは、普段「字形」要素の「字の中の空間を等しくする」ことを指導されているはずであり、その内容を表す語が児童から得られなかったのは、別の理由があるのかもしれない。

第3の理由として「児童は、学習とは別の、日常の経験によって丁寧さを判断した。」ということが考えられる。人はシンメトリーや秩序性など、均整で、本来生存的な価値を持っているものを見たときに美を感じやすい(Ramachandran, 2012 山下訳 2013)。児童は学習した「字形」要素やその用語は忘れたが、空間の均整さを、言葉ではなく感覚的に見取って字の丁寧さを判断したのかもしれない。そのため発語は少なかったのかもしれない。「配列・配置」要素は、均齊に物を並べるなど普通の生活に結びついており、判断材料として想起しやすかった可能性はあるだろう。

また、本研究では、材料をマス目に書かせたことも影響するかもしれない。児童は日常でマス目に字を書くことがよくあり、マス目の縦横の整齊とした線が、「配列・配置」要素の「はみ出す」などの判定を促進した可能性もある。この点は、マス目ではない、たとえば白紙に書かせた字を児童に判定させることで検証できる可能性がある。

第4の理由は、字形の判断よりも文章を読もうとした可能性である。字を読む時は、線の集合から自身の記憶に合致する字の骨組みを探し、字として認識するパターン認知を行う(Selfridge, 1959)。本研究での「字形」の書字要素は、字の骨組みを字としてパターン認知

した後、さらに字の細部の整齊さに注目する要素である。川崎(2017)の日本語の読み獲得3段階モデルによると、児童の文章の読みは段階を追って発達し、8,9歳ごろにやっと完成する。児童は、文章の読みが未完成か完成して間もなくであり、読みの認知負荷の高い状態にある。そのため、児童は、字の骨組みのパターンを認知した後、注目を字の細部に向けず字の並べ方に向け、「配列・配置」に注目して文章の意味をくみ取ろうとしたのかもしれない。以上の4つの理由の検証は本研究の今後の課題である。

現在の書写教育は、児童は低学年で「字形」要素を先に学んでから高学年で「配列・配置」要素を学ぶカリキュラムである。児童が書字評価の際に「字形」要素に注目しにくい可能性を考えると、低学年から、児童は書字の指導に解りにくさを感じ、書字に苦手意識を持ち始めるかもしれない。書字の学習順序や、学習の提示の方法には検討の余地があると思われる。児童・書字指導者の認識という面から書字教育を捉え直すことが、児童の効率的な書字の学びにつながる可能性があるだろう。

#### 文献

- 文化庁(2017). 常用漢字表の字体・字形に関する指針: 文化審議会国語分科会報告 三省堂 88.
- 磯野 美佳・澤田 恵理子・押木 秀樹(2002). 手書き文字に対する読みやすさ等の感覚とその世代差に関する研究 書写書道教育研究, 14, 21-30.
- 川崎 聡大(2017). ディスレクシア. 日本児童研究所(監修). 高橋恵子・山祐嗣(編). 児童心理学の進歩 2017年版, 56, 158-177.
- 小野瀬 雅人・福沢 周亮(1987). 書字技能(handwriting skills)の発達に関する研究. 筑波大学心理学研究, 9, 67-72.
- Ramachandran, V. S. (2012). The tell-tale brain: Unlocking the mystery of human nature. Random House. (ラマチャンドラン, V.S. 山下篤子訳(2013). 「脳のなかの天使」角川書店 328-333.)
- Selfridge, O. G. (1959). Pandemonium: A paradigm for learning. In D. V. Blake, & A. M. Uttley (Eds.), Proceedings of the symposium on mechanisation of thought processes. Her Majesty's Stationery Office.
- 達富 悠介・青山 浩之(2019). 小中学生を対象としたメタ認知書字方略に関する研究 書写書道教育研究 34, 21-30.
- 全国大学書写書道教育学会(2006). 新編 書写指導 株式会社萱原書房 9.