

児童のひらがな書写力診断法に関する 基礎的研究

岡 本 奎 六

1. 研究目的と研究計画のあらまし

本研究は、児童のひらがな書写力の一般水準を測定すると共に、さらに、書写力の各面を分析的に測定し、児童の書写力を詳細に診断する診断法を確立する基礎的研究に、研究のねらいがある。

児童の書写力を診断するためには、先ず書写力の一般水準を押さえる必要がある。それによって、個々の児童はどの程度の指導を必要としているかを、大雑把にふり分けることができるからである。

グラントの研究によると^(註1)、小学校6年生の児童にも組織的な治療指導を要するような著しく書写力の劣る児童が少なからずいる。彼の研究は、3,581人の6年生児童の書写力を、書写力測定度を用いて測定し、つぎの4段階の書写力段階にそれぞれ何%のものが属するかを明らかにしたものである。

(1) 書写力A段階——24%

この段階は書写力優秀段階で、何ら治療指導を必要としないもので、全体の24%がこれに属する。

(2) 書写力B段階——30%

この段階は、書写力にごく僅かの欠陥しかなく、簡単な個別指導を行えばよいものである。

(3) 書写力C段階——28%

この段階は、字形、綴り字の傾き、大きさ、配字などに多くの欠陥があり、個別的な診断と治療指導とを必要とするものである。

(4) 書写力D段階——18%

この段階は、読み易さの点でいちぢるしく欠陥があり、組織的な治療指導を必要とするものである。

このように、書写力の一般水準を押さえるならば、どの程度の治療指導を必要とする児童であるかを大雑把に定め、診断の第一歩とすることができるのである。

本研究では、診断の第一歩である児童の書写力の一般水準を測定する測定法について、つぎに述べるような第一および第二研究を行なった。

第1研究は、書写力を客観的に評定する方法として、いくつかの分析的観点を開け、これらの観点から総合的に評定する方法を考案し、その妥当性を検討した。

第2研究では、上記の分析的観点にもとづく総合的評定法は、普通行なわれているような全体的印象にもとづく評定法にくらべて、前後2回に渉る同一書写の評定に、一致度が高いかどうかを検討した。

本研究では、書写力の一般的水準の測定法に関する研究につづいて、書写力の各面を分析的に測定する“診断図表”を考案し、その基礎的研究として、児童の書いた読み易さに欠ける文字の分析的研究を行なった。これが第3研究である。なおこの診断図表は、書写力の各面を分析的に把えるものであって、書写力どの面に欠陥があるかを明らかにする用具である。それゆえ、書写力診断の第二段階に必要な不可欠の用具であるということができよう。

2. 第1研究、書写力の一般水準の測定法の考案とその妥当性の研究

〔研究方法〕

すでに述べたように、第1研究のねらいは、分析的観点にもとづく総合的な評定法を考案し、その妥当性を検討することにある。この研究を行なうためには、(1)評定される書写見本の集め方、(2)評定方法の考案、評定の実施とが大切である。

(1) 評定される書写見本の集め方

(i) 評定さるべき文章の選択

評定に用いられる文章の条件として、つぎの条件を考えた。

第1に、日常の書写活動にみられるように、有意味な文であること。

第2に、書写力を測定するに足るだけの分量があり、その範囲内ではなるべく短い文章であること。

第3に、書写的に見て大切なひらがなの型を全部含み、しかもなるべく重複しないこと。

第4に、意味の難解な語句はさけ、児童に意味が理解し得る文章であること。

これらの条件に合致する文章として、つぎのものを選定した。

「ゆうだちやんで、お日さまくもま

きれいなにじは、川むこうの山からそらへ

ぬれぬずみをわすれ、よろこぶ子ども」

上記の文章のうち、1、2年生には第1行目を、3、4年生には第2行目までを、そして、5、6年生には第3行目まで全部を用いた。これは、書写能力の発達に即して、書かせる文の長さを調節したからである。もちろん、書写力の各面を分析的に診断する目的に対しては、1、2年生でも第3行目まで全部書かせる

ことが望ましいわけである。(書写力の一般水準を測定するためには、上記の規準が適当と考える。)

(四) 児童見本の選択

本研究においては、小学校各学年の児童見本を選んで前記の文章をかかせ、各学年の書写見本について、分析的な観点にもとづく総合的な書写力の評定法の妥当性を検討した。各学年児童を選択した小学校は、異なる地域階層の3つの異なる小学校で、各校名学年それぞれ一学級ずつである。したがって、各学年とも、児童見本の数は、それぞれ150名内外である。

(イ) 書写の条件

前記の文章を児童に書かせるときの条件は、つぎのとおりである。

第1に、筆記用具はHBの鉛筆と西洋紙で、西洋紙は真中から二つ折りにして、前半に練習をし、後半を本検査用に用いた。

第2に、練習の前に、検査者は書かせる文を読んできかせ、その意味も簡単に説明した。

第3に、練習の時は全部を6つに区切り、一と区切りずつ、誰にもあわてないでも充分に書けるくらいの速度でゆっくり読んで書かせた。

その際、縦書きにすることと、漢字の部分はその都度漢字で書くように指示をあたえた。

第4に、練習の後の本検査用の書写を行なうさいには、なるべくきちんとていねいに書くように指示をあたえた。

第5に、全部書き終った後で、検査者は再読し、誤りのある場合には訂正をさせた。この間約30分を要した。こうして、評定さるべき書写見本を集めた後に、つぎのようにして評定を行なった。

(2) 書写見本の評定法(その1)

(イ) 評定の観点

書写見本の評定法(その1)は、つぎの表1にみられる9つの評定観点にもとづく総合的な評定法であって、評定者は筆者ただ1人で行なった。

表1 書写力評定の分析的な観点

- | |
|--|
| <p>A. 字形の面——字形が崩れたり、歪んだりしていないで、正しい形をしているかどうか。</p> <p>(1) 字型部分の譲り合いが適当か。</p> <p>(2) 文字の直線部分の長さや方向が適当か。</p> <p>(3) 文字の曲線部分の曲り方や長さが適当か。</p> <p>B. 線の質の面——筆勢、筆圧などの現れとしての文字の線の質はどうか。</p> <p>(4) 線の濃さ、太さ、伸びなどが適当で、全体として線は鮮明であるか。</p> |
|--|

- (5) 始筆やはらいの部分、昇り線、降り線、直線、曲線などに応じて、線の強弱の変化が適切か。
- (6) とめ、はね、の区別が適切になされ、はねの方向は正しいか。
- C. 空間取り（字配りなど）は適切か。
- (7) 文字は大小不揃いがなく、かつ適当な大きさであるか。
- (8) 文字の間隔は大小不揃いがなく、かつ、間は適当に開いているか。
- (9) 文字の行は途中から曲ったり、傾いたりしていないか。

表1について補足説明を加えると、それはつぎのとおりである。

A. 全体的な字形について

全体的な字形からひらがなを分類すると、つぎのような型に分けることができる。

三角形……例「ん、ふ、み」

逆三角形……例「や、て、す」

丸………例「の、め」

正方形………例「た、お、れ、は」

縦長四角………例「う、さ、こ、ち」

横長四角………例「ゆ、い、ぬ」

菱形………例「か、な、そ」

こうした全体的な字形がくずれたり歪んだりするのは、(1)、(2)、(3)としてあげた要因によるのである。たとえば「れ」は「礼」から生じたものであるから左右両部分に分かれ、左右の譲り合いがなければならない。そのためには「れ」の第1画の縦線は左寄りでないといふ釣り合いがとれない。また「ん、や」の直線部分は垂直でなく、斜方向に適度に傾いていないと字形が歪んだ三角形になるし、「ひ」の曲線部分は、曲り方が足りなかったり、長さが短かすぎると形が崩れてしまう。

B. 線の質について

硬筆書写においては、毛筆書写ほど明確には現われないが、筆圧の変化や運筆の遅速などが、文字の線の質的变化となってあらわれる。^(註2) こうした線の質も、見た眼の美しさだけでなく、文字の読み易さ、見易さにも密接な関係がある。

ところで、上記の全体の字形や、とめ、はね、はらいなどは、書家により多少の相違があり、オーソドックスなものも決定されていない。筆者が、現行の小学校書写教科書9種類について、これらの点を比較検討したところ、それらは大きく分けると、つぎの三つの型に分類された。

A型——文字の曲線部分の彎曲度は大きく、直線部分は比較的の水平、垂直方向に走っている。炭山南北（光村図書）の教科書がその代表的なものである。

B型——文字の曲線部分の彎曲度は大きく、直線部分は比較的右肩上りである。

井上桂園（大阪書籍，中教出版）の教科書がその代表的なものである。

C型——文字の曲線部分（例えば、「い，こ」など）は比較的直線的で，直線部分は比較的水平，垂直方向に走っている。

こうした大きな特徴の他に，筆者は個々のひらがな文字について，9教科書に当り，一つ一つ分析的に比較検討した。^(註3)それによると，ひらがなの全体の字形についても，字形の部分部分についても，教科書によりかなり違うところもある。この点は，児童の書写を評定する際に考えねばならない点であって，少なくとも，その児童の用いた書写教科書の字体については，充分知っておく必要がある。

(四) 評定の仕方

児童の書写を上記の観点から総合的に評定する際には，つぎの二つの段階を経て，1点から9点までの9段階にわたるC点法を用いて評定した。

第1段階としては，児童の書写を，上，中，下の3群に先ず分類した。その比率は，約1対2対1になるようにした。

第2段階としては，これら3群の書写見本とも，さらに上，中，下の3群に分けた。したがって，上群の上から下群の下にいたるまで，都合9群に分けたのである。各群の書写見本の割合は，統計学上の正常分布曲線をC点段階に分類したときの各C点段階の百分率とほぼ等しくなるようにした。つまり，表2にみられるように，C点1と9は4%の書写見本が割りあてられ，中央のC点であるC点5は，最も多い20%の書写見本が割り当てられている。こうして，児童のすべての書写見本をC点段階に評定した。

表2 各C点段階と頻度パーセント

C点	1	2	3	4	5	6	7	8	9
%	4	7	12	17	20	17	12	7	4

(3) 書写見本の評定法（その2）

書写見本の評定法の第2は，全体的印象に基づく評定法である。これは，普通に書写評定を行なうときに用いられる方法である。

評定に用いられた書写見本は，各学年とも，分析的観点にもとづく総合的な評定法を用いて筆者が評定し，各段階にまたがる9段階の書写見本である。第1研究の(イ)では，各段階とも3部ずつ，合計27部の書写見本を各学年とも選択した。これら27部の書写見本をランダムに並べておき，C点1から9までの各段階に，それぞれ3部ずつ評定分類を行なった。

第1研究の(ロ)では，各段階とも1部ずつ，合計9部の書写見本を各学年とも選択した。これら9部の書写見本をランダムに並べておき，C点1から9までの各段階に，それぞれ1部ずつ評定分類を行なった。

この際の評定者は筆者ではなくて、書写指導の専門家である。書写指導の専門家が、第1研究の(イ)、(ロ)ともそれぞれ2名ずつ、各学年の書写見本を評定した。評定の仕方は、前述のように全体的印象に基づく評定法であり、それぞれ自己のよく馴れている、得意とする専門的なやり方によったわけである。

(4) 2つの評定法による評定の一致度の求め方

以上のようにして、筆者が行なった分析的観点に基づく総合的な評定結果と、2人の書写指導の専門家が行なった全体的印象にもとづく評定結果との一致度を、相関係数を求めることにより検討した。

そのさい、第1研究の(イ)、(ロ)いずれにおいても、低学年、中学年、高学年の3群を設け、各群ごとに全部の資料を併せてしまい、各群それぞれ1箇所ずつの相関係数を算出した。

〔研究結果とその考察〕

上記のようにして、分析的観点に基づく総合的な評定結果と、全体的印象に基づく専門家の評定結果との一致度を、相関係数を算出することにより検討したのであるが、その値は表3のとおりである。この表から、つぎのことがいえよう。

(1) 表3の第1研究の(イ)は、27部の書写見本を9段階に評定分類した場合であるが、2つの評定法の相関値は、低学年では、0.927と非常に高い。ついで中学年、高学年の順であるが、最も低い高学年でも0.815と非常に高い相関値を示している。全部の資料をあわせて相関値を算出すると、その値は0.889で、これもまた非常に高い。

(2) 第1研究の(ロ)は、9部の書写見本を順位づけた評定実験であるが、この場合は、対応するどの相関係数とも第1実験の(イ)よりもさらに高く、その数値は極めて高い値である。

(3) 第1研究の(イ)、(ロ)を通じていえることは、2つの評定法の一致度は極めて高いということであり、傾向的には、高学年より低学年ほど評定の一致度が増すということである。

(4) このことは、分析的観点に基づく総合的な評定法を熟知しさえすれば、書写指導に関しては全くの素人である筆者のようなものであっても、その専門家の評定とほとんど一致する書写評定ができるということである。したがって、分析的な観点に基づく評定法には妥当性があるという、一つの実証がなされたといつてよからう。

表3 2つの評定法の評定結果の相関

実験群	低学年	中学年	高学年	全体
第1実験(イ)	0.927	0.902	0.815	0.889
第1実験(ロ)	0.983	0.933	0.899	0.939

3. 第2研究、書写力の一般水準の測定法における評定の一貫性の研究

この第2研究は分析的観点に基づく総合的な評定法と全体的印象に基づく普通の評定法とでは、素人の場合どちらが前後2回の評定に一致度が高いかを検討することにある。素人の場合にも前後2回にわたる評定の一貫度が高い方の評定法が、評定に一貫性のある、よりすぐれた評定法ということがいえるわけである。

〔研究方法〕

(1) 書写見本

先ず評定に用いた書写見本であるが、これは第2研究のさいに集めた、小学校各学年とも約150部の書写見本を用いた。各学年とも、これを約50部ずつ3セットに分けたので、6箇学年で合計18セットの書写見本群が作られた。

(2) 被験者

つぎに、被験者として、書写に関しては全くのしろうとであるR短期大学児童科の学生を選定した。これを、ランダムに18名ずつ、実験群と統制群とに分けた。実験群の被験者には、分析的な観点に基づく書写力評定の仕方について、約50分間に渉る講義を行なった。これにより、実験群の被験者は、分析的な観点から総合的に書写力を評定する仕方について一応理解することはできた。もちろん、50分間では実習を行なったり、そのやり方を完全にマスターしたりするまでには至っていない。これに対して統制群の被験者には、評定の仕方については何ら講義も行なわなかった。

(3) 評定と処理の仕方

(イ) 実験群、統制群とも、各人に1セット約50部ずつの書写見本を与え、これを上、中、下の3段階に評定させた。実験群においては分析的な観点に基づく総合的な評定を行なわせ、統制群については普通のやり方である全体的な印象に基づく評定の仕方を行なわせた。

なお、上、中、下に属する書写見本の部数は、機械的に均等であるようにした。

(ロ) 上、中、下に分類された書写見本は、その右上端にある通し番号を別紙に群別に記録した後で、順序をランダムに並べ替えた。そして再び上、中、下の3段階に第2回目の評定を行なわせた。

(ハ) 第2回目の評定の結果も、第1回目の評定結果と同様に、別紙に群別に通し番号を記録した。

(ニ) 各書写見本別に、第1回目の評定と第2回目の評定との間のずれ点を算出した。ずれ点の算出は、つぎの規準によった。

○ 前後2回の評定段階が全く等しい場合には、その書写見本のずれ点は0点となる。たとえば、第1回目も第2回目も上の評定がなされた書写見本については、ずれ点は0点である。

- 前後2回の評定段階に1段階の評定のずれがある場合には、その書写見本のずれ点は1点である。たとえば、第1回目に上、第2回目に中と評定された書写見本のずれ点は1点である。
- 前後2回の評定段階に2段階の評定のずれがある場合には、その書写見本のずれ点は2点である。たとえば、第1回目に下で第2回目に上と評定された書写見本のずれ点は2点である。
- (b) 実験群、統制群の各被験者は、1セット約50部の書写見本を評定し、これらのずれ点を算出したわけである。つぎに各被験者の1セットのずれ点の和を求め、これを「被験者別ずれ点」とした。被験者別ずれ点は、最低は零点である。最高は1セット50部が全部2点の時であるから、理論的には100点となる。
- (c) 最後に、実験群、統制群別に評定のずれ点の平均、標準偏差などを求めた。そのやり方は、両群別々に、18名の被験者のずれ点から算出したのである。

〔研究結果とその考察〕

前記のようにして、各被験者が1セット約50部の書写見本を前後2回に涉って3段階に評定し、各被験者別に評定のずれ点を求めた。これに基づいて、実験群と統制群別に評定のずれ点平均とその標準偏差を求めたのが表4である。この表から、つぎのことがいえる。

- (1) 分析的観点に基づく総合的な評定を行なった実験群においては、普通行なう全体的な印象に基づいて行なう評定の仕方に比べて、前後2回の書写の評定のずれ点が小さい。そのことは、前者のずれ点が11.7であって、後者の14.9点よりも3.2点小さいことからいえる。この開きは、統計学的な検定の結果1%の危険率で有意な差ということが出来る。

表 4 群別評定ずれ点

	被験者	平均	標準偏差	標準誤差	t
実験群	18人	11.7	3.9	0.34	9.4
統制群	18人	14.9	4.3		

- (2) 実験群のずれ点の方が小さいということは、実験群の方が前後2回の評定のずれが少なく、評定に一貫性があるということである。
- (3) この研究の被験者は書写に関してはしろうとであり、実験群はわずか50分間だけ分析的な観点に基づく総合的な書写評定法の講義を受けたという以外は、両群の被験者は等質のとみなすことができる。したがって、評定者がわずかの指導を受けた場合にも、分析的な観点に基づく総合的な評定の仕方は、普通行なわれている全体的な印象に基づく評定法にくらべ、評定の一貫

性の面ですぐれているということが出来る。

4. 第3研究、書写力各面の分析的測定法の考案とその基礎的研究

個々の児童について、書写力の各面を分析的に測定し、どの面に欠陥があるかを診断するためには、「書写力診断票」が便利である。書写力診断票については、すでにいくつかの研究が公にされている。そのうち、グレーとフリーマンのものについては、城戸幡太郎が(註4)、ニストロームとプレッシーのものについては、筆者が紹介している。(註5) これらの診断票を参考にして、筆者は、わが国のひらがな書写力(楷書)の診断票を作製した。表の5と6がそれで、前者は、書写力の9つの面のいずれに欠陥がめだっているかを、書かれた文章全体を総合的に眺めてチェックする。これに対して表6は、欠陥のある読み易さに欠ける個々

表5 ひらがな書写力診断票(1)——全体的診断

評定面	評定回数 (月日)	第1回	第2回	第3回	第4回
		月 日	月 日	月 日	月 日
(1) 譲り合い					
(2) 直線部分					
(3) 曲線部分					
(4) 線の鮮明さ					
(5) 線の強弱					
(6) はね・とめ					
(7) 文字の大きさ					
(8) 文字の間隔					
(9) 文字の行					

表6 ひらがな書写力診断票(2)——文字別診断

評定面	文字	ゆ	う	だ	ち	や	ん	で	子	ど	も
	(1) 譲り合い											
(2) 直線部分												
(3) 曲線部分												
(4) 線の強弱												
(5) はね・とめ												

(注意) 空欄には、大きな欠陥のあるときはレレ、や>欠陥のあるときはレをする。各評定面の詳細は、本稿の表1およびその説明を参照のこと。

の文字について書写力の5つの面のどこに欠陥があるかを、詳しく分析しチェックする。診断と指導のための具体的手がかりをつかむためには、この両方の診断票とも、それぞれ大切な役割を果たすものである。

この診断票には、原則として前記の書写力の一般水準の測定に用いた書写見本をそのまま使用する。しかし、この診断票のその2については、被験者に別の文を書かせたり、被験者の日常の書写物などを調べたりして、個々のひらがな文字のうちとくに読み易さに欠ける文字をひろい出して分析することも好ましいやり方である。

以上のような2つの診断票試案を作製したのであるが、その診断価を高める基礎的研究として、表5の診断票(その1)については、つぎのような研究を試みた。

それは、9つの書写力の各面の能力発達を明らかにする研究である。つまり、9つの書写力の各面について、各学年では、何%のものに欠陥がみられるか、また、とくに著しい欠陥は何%のものにみられるかをつぎのようにして明らかにした。

〔調査方法〕

この調査に用いた書写見本は、本稿第1研究のそれをそのまま用いた。つまり3つの異なる地域階層の3つの学校から、各学年それぞれ1学級ずつ選んだ児童に書かせた書写見本を先ず元の資料とした。そして、これを各学年とも9つのC点段階に分け、各C点段階から3部ずつの書写見本をランダムに選択した。したがって、各学年ともそれぞれ27部の書写見本が選択されたわけである。これらの書写見本について、9つの書写能力の面それぞれの欠陥を分析した。その欠陥はつぎのとおりである。

〔調査結果〕

表7のA欄は、書写力各面について、欠陥のあるものの実数である。これに対してB欄は、著しい欠陥のあるものについての実数である。これらの表から、つぎのことがいえよう。

(1) 譲り合い

「た、お、れ、な」などの文字の左右の部分の譲り合いがよくないものは、1年生では27名中25名で大部分である。上学年になるにつれて減少するが、6年生でもまだ19名もの譲り合いのよくないものがある。

全体の字形がひどく崩れてしまうほど譲り合いに問題のあるものは、1年生では11人と半数以下であり、上学年になると4～5名と少なくなる。これで見ると、左右の譲り合いに非常に問題のあるものは少ないが、一応問題のあるものはかなりあり、この面についての指導が必要である。

(2) 直線部分

表 7 学年別の書写力各面の欠陥

		1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
(1) 譲り合い	A B	25 11	23 8	22 6	19 8	20 4	19 5
(2) 直線部分	A B	23 10	20 2	19 3	19 4	22 0	15 1
(3) 曲線部分	A B	27 24	27 15	24 8	25 6	22 7	21 5
(4) 鮮明度	A B	16 1	14 0	13 1	8 0	6 0	7 0
(5) 強 弱	A B	20 2	18 4	20 3	18 3	13 0	15 0
(6) は ね	A B	23 12	21 6	23 6	23 5	20 3	18 5
(7) 大 き さ	A B	17 3	12 0	8 0	5 0	6 0	4 0
(8) 字 間 隔	A B	16 0	11 0	6 0	6 0	3 0	4 0
(9) 屈 曲	A B	22 0	17 0	12 0	11 0	11 0	6 0

「や、ん、て、お」などの直線部分の方向や長さが適当でないものは、1年生では27人中23人もおり、上学年でも、たとえば5年生で22人、6年生で15人とかなり多い。「や」の直線部分が「か」に近かったり、「お、て」の直線部分が著しく右さがりになるような著しい欠陥のあるものは、1年生では10名もいるが、2年では2人でそれ以上の各学年にもほとんどいない。

(3) 曲線部分

「ゆ、う、ち、や、ん、で」などの曲線部分の方向や曲り方がまずいものは、1、2年生では27人中の27人ともそうである。上学年になるとへるが、6年生でも21名どまりでかなり多い。

また、曲線部分に著しい欠陥のあるものも、1年生では24名と非常に多い。しかし、2年、3年と上学年に進むにつれて著しい欠陥のあるものはさすがに減り、5、6名にすぎなくなる。総じていえば、ひらがなの曲線部分は、1、2年生では甚だしく欠陥のあるものがめだっている。たとえば「ひ、ん、れ」などがそれである。

以上の3つの面は、いずれも全体の字形にひびく書写力の面であるが、全体的にいえば、低学年の大部分のものに欠陥があり、高学年においても7割ぐらいのものに欠陥がみられる。

(4) 鮮明さ

文字の線の太さ、濃さ、伸びなどのまずいものは、1年生では27名中16名あり、上学年になるほど減って、上学年では5、6名どまりとなる。この鮮明さの点で欠陥の著しいものは、各学年ともほとんどいない。鮮明さに欠けるものは、全体的には案外少ないといってよからう。

(5) 強弱

文字の線の始筆部分、はらいの部分などに線の強弱がほとんどないものは、1年生では27名中20名であり、中・高学年ではやや少なくて13～18名ぐらいとなる。これらの面に著しい欠陥のあるものは2～4名であって例外的である。

(6) はね

「さ、き、い、は」などはねの部分のいずれかがとめになっているものは、1年生では27名中に23名もいる。その数は、上級の学年になってもほとんど減少せず、はねをとめにするものが多い。しかし、2つ3つといくつものはねの部分をとめをしているものは、1年生では12名でやや多いが、2年生以上では、どの学年も5～6名にすぎない。

以上の(4)、(5)、(6)は線の質であるが、はねに欠陥のあるものは全体に多く、線の強弱の欠陥がこれにつき、鮮明度に欠陥のあるものは割合少ないといえよう。

(7) 大きさ

文字の大きさが大小不揃いであったり、紙面に不釣り合いな大きさのものは、1年生では27名中の17名であり、2年生以上では12名、8名、5名というように著しく少なくなる。この面で著しい欠陥のあるのは、1年生の3名にすぎない。

(8) 文字間隔

文字と文字の間隔がせますぎたり、不揃いであったりするものは、1年生は27名中の16名で最も多く、以下11名、6名、6名というように減少する。この面に著しい欠陥のあるものは一人もいない。

(9) 屈曲

行が屈曲するという欠陥のあるものは、1年生では22名で非常に多く、以下17名、12名、11名、11名、6名というようになる。行をまっすぐに書けないものが案外いることがわかる。

以上の(7)、(8)、(9)は、空間性に関するもので、この中では行をまっすぐに書けないという、屈曲の欠陥が最も多い。文字間隔と文字の大きさの欠陥とは、同様な傾向を示していて、低学年では、サンプルの半数である。

以上の書写力各面の欠陥に関する分析は、各学年とも9つのC点段階から均等に3つずつの書写見本を選択した場合の結果であるから、そういうことを念頭に置いた解釈をすることが大切である。たとえば、27名中の27名に欠陥があるといえ、C点段階の最高の9点のものにも欠陥があるということで、24名のものに

欠陥があるという場合には、C点9を除いた他の段階のものには、一応欠陥があると考えてよい。結果の解釈に当っては、この点に注意することが大切である。

参 考 文 献

- (註1) Grant, A. & Marble, M.: "Results of Cincinnati Handwriting Survey", *The School Rev.*, vol. 48, Nov. 1940.
- (註2) 黒田正典「書の心理」誠信書房、昭和39の第二章, p. 128.
- (註3) 岡本奎六「書写力測定尺度に関する研究(その1)」立正学園短大研究紀要 第8集 (1968年), p. 68.
- (註4) 城戸幡太郎他「書の心理学的研究」培風館。
- (註5) 前出註3の p. 62.