

## 毛筆書写指導における訓練法の研究

臨書法, 手取法, 模写法とその効果

森山 秀吉・吉田 道雄・森 春美\*

### The Effects of Practice Methods on the Skill of "Sho-sha" with Brushing

Hideyoshi MORIYAMA, Michio YOSHIDA and Harumi MORI

#### 問 題

筆者の一人はこれまで、毛筆書写学習において、臨書法, 手取法, 模写法による三種の練習法(訓練法)の違いが、書写技能の習得状況にどのような影響を及ぼすか、その実態を明らかにすることを目的とした実験(指導)を実施し、その結果を報告した(森山, 1981)が、そこでは実験方法及び資料の分析方法に課題が残された。

本研究は、それらの残された課題に検討を加え、更に手本の大小、及び質問紙による児童の学習意欲や、指導者に対する認知度測定を加味して、実態をより明らかにしようと試みたものである。

#### 方 法

##### 要因配置

指導方法: 練習条件(訓練条件)として、臨書法, 手取法, 模写法の3水準を設定した。

手本の大きさ: 各指導法ごとに、書道半紙大の手本を用いる大手本群と、B5版(書写教科書はB5版である)の手本を用いる小手本群の2水準で構成した。

##### 被験者

熊本市内, F小学校3年生, 3クラス計116名, (男53名, 女63名)

##### 実験者(指導者)

筆者, 及び教育学部国語科書道専攻生H, F, T, M(4年生女子)とS(4年生男子)が指導をおこなった。筆者の一人が実験の進行並びに一斉指導を担当し、各指導法ともHとFは大手本群, TとMが小手本群の個別指導をおこなった。Sは質問紙調査を実施した。

##### 実験場所

F小学校3年生の各教室。実験は各クラスごとに一斉指導形態で実施した。

---

\*熊本市城西小学校教諭

## 実験期日

昭和58年10月4, 5, 7, 11日. 第4～6校時

## 課 題

表-1 指導課題と作品課題

回	各回の指導課題	共通の作品課題
1	漢字の用筆——右払い〔\〕	漢字
2	漢字の字形——概形〔分〕	「二分」
3	仮名の用筆——むすび〔ㇿ〕	仮名
4	仮名の字形——概形〔ね〕	「いね」

書写の指導事項中、「点画の用筆」と「字形」に焦点をしばって、表-1の通り各回の指導課題は1ポイントとし、全回共通の作品課題は、簡潔な構造の熟語である漢字の「二分」と仮名の「いね」とした。共通の作品課題は、第1回の実験（指導）前と、4回の実験終了後の計5回課した。

## 評 定

評定者：H, F, T及び書道部学生4名。

評定の観点：実験前及び各回の指導後に清書した共通課題の作品「二分」「いね」のそれぞれについて、評定の観点を「字形」「用筆」「筆勢」および「総合」の4通りとした。

評定方法：「二分」「いね」の全作品各580点（被験者116×試行回数5）について5段階評定をした。

評定にあたっては、実験結果への期待感や疲労等が評定に影響することなく、より客観的評定がなされるような配慮をした。即ち、評定の際に、誰の何回目の作品かがわからないようにするため、評定対象となる全作品の裏面に、組、番号、性別、試行回数をえんぴつで目立たないように記入し、評定前に、漢字、仮名別の全作品を十分に混合した。そして、一評定者、一観点の評定が終わるごとに全作品の十分な混合をくり返した。各評定者間の誤差を除くために、時間を置いて評定を各三回おこない、尚誤差が生じた作品は全員で検討して決定した。

## 質問紙

各回の実験終了後に次のような質問紙調査をおこなった。

\*\*\* じゅぎょうに関するアンケート \*\*\*

( )年 ( )組 ( )番 あなたの名前 ( )  
書いた日 ( )月 ( )日

これから、今おわたった授業についていくつか質問をします。授業のあいだのことをよく思い出して、自分の考えたとおりにこたえて下さい。こたえは正しいとかまちがいのいうことはありません。自分の思うとおりにこたえることが一番たいせつです。それでは、よろしくおねがいします。

## A.

1) 字をもっとうまく書けるように努力したいと思いますか。

非常に	かなり	少し	あまり	全然
努力したい	努力したい	努力したい	努力したくない	努力したくない
5	4	3	2	1

2) 家でも字を練習してみたいと思いますか。

非常に	かなり	少し	あまり	全然
練習したい	練習したい	練習したい	練習したくない	練習したくない
5	4	3	2	1

3) もう一度習字の授業を受けてみたいと思いますか。

非常に	かなり	少し	あまり	全然
受けたい	受けたい	受けたい	受けたくない	受けたくない
5	4	3	2	1

4) 習字の授業は楽しいと思いますか。

非常に	かなり	少し	あまり	全然
楽しい	楽しい	楽しい	楽しくない	楽しくない
5	4	3	2	1

5) きょうはうまく書けたと思いますか。

非常に	かなり	少し	あまりうまく	全然うまく
うまく書けた	うまく書けた	うまく書けた	書けなかった	書けなかった
5	4	3	2	1

## B.

1) 先生は、どのくらい親しみやすかったですか。

非常に親しみ	かなり親しみ	ふつう	あまり親しみ	全然親しみ
やすかった	やすかった		やすくなかった	やすくなかった
5	4	3	2	1

2) 先生の説明は、わかりやすかったですか。

非常に	かなり	ふつう	少し	たいへん
わかりやすい	わかりやすい		わかりにくい	わかりにくい
5	4	3	2	1

3) おもしろい先生でしたか。

非常に	かなり	ふつう	あまり	全然
おもしろい	おもしろい		おもしろくない	おもしろくない
5	4	3	2	1

4) 先生にもう一度習いたいですか。

ぜひ	できれば	どちらでも	あまり	全然
習いたい	習いたい	ない	習いたくない	習いたくない
5	4	3	2	1

5) 先生の言うことを素直に聞こうと思いましたが。

非常に	かなり	どちらでも	あまり	全然
思った	思った	ない	思わなかった	思わなかった
5	4	3	2	1

A. 1)～5) の質問項目は、学習者の文字並びに書写の授業に対する意欲や満足度を、またB. 1)～5) は、教師に対する認知度を測定しようとするものである。

### 実験手続き

正課の授業を実験に当てるため、被験者を選択することなく、各指導条件に各1クラスを割当て、それぞれの組を大手本群と小手本群に座席を二分して実験が進められた。

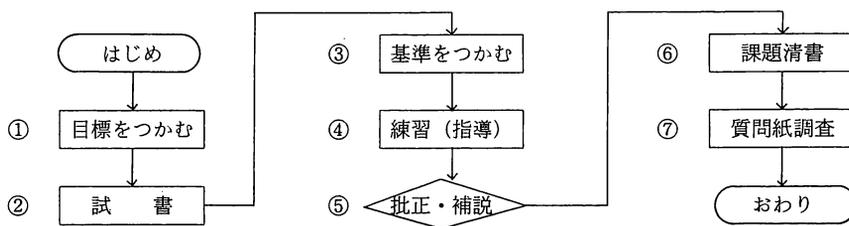
各組の各回の実験（指導）の流れは図Aを基本とし、④練習（指導）の部分で各々臨書法、手取法及び模写法による訓練がおこなわれた。①～③、⑥を筆者の一人が一斉指導の形態で進行し、④⑤の部分でHとFが大手本群、TとMが小手本群を、各10名前後の児童を対象として次の要領で個別指導をおこなった。従って質問紙調査のB項の回答は、個別指導をおこなった指導者（学生）に対するものである。

臨書組：指導者はことばのみで指導をし、児童に直接触れない。手本をよく観察しながら練習することを促す。

手取組：指導者は助言をしながら、被験者の手を直接取って課題の練習をさせる。この場合、大手本群は半紙一杯の大きな動きをし、小手本群は、手本の大きさに合わせた動きをする。

模写組：指導者は児童に直接触れないでことばによる指導であるが、籠字並びに渡り書きの練習紙を配布して、なぞり書きによる練習をさせる。練習紙の籠字と渡り書きの文字の大きさは、大小の手本の大きさに合わせた。

なお、個別指導者H, F, T, Mは、計画に従って指導の方法とレベルを同程度に保つように努力した。



図A. 実験（指導）過程

児童の活動は、毎時、図Aの①～⑤までは表-1の各回の指導課題についての1ポイント学習であり、⑥の部分で共通課題である「二分」「いね」を清書した。質問紙調査は、共通課題清書終了後にSが実施した。

### 結果と考察

3種の指導法による作品の評定結果を試行回数ごとに示したものが図1～図6である。図における試行回数の0は、実験前に書かれた作品の評定結果を示す。各々、指導法と試行回数を要因とする2要因の分散分析によってその結果を検討し、これに質問紙調査結果を加味して考察を試みることにする。

次に上記作品の評定結果を手本の大小ごとに示したものが図11～図17である。これも指導法と手本の大小を要因とする2要因の分散分析の結果を検討し、考察を試みたい。

なお、今回の実験では教育的配慮から、実験前の書写能力によって被験者を選択することなく、各クラスとも全児童に対して指導をおこなった。このため、初期の時点から比較的評定の高い者もあり、当然のことながら、それらの被験者は指導効果（変化，向上）を測定するにあたっては必ずしも適しているとは言えない。そこで本研究では、全ての被験者を分析した結果と同時に、実験前の段階で1～2点、あるいは2～3点の評定を受けた者だけを抽出しておこなった分析結果も合わせて考察の対象とする。

### 指導法と試行回数

指導法に関しては、漢字の用筆（ $F=3.28, df=2/565, P<.05$ ），及び漢字の総合（ $F=4.39, df=2/565, P<.05$ ）において有意差が認められた。そこで各平均間の差をライヤン法によって比較してみると、漢字の総合において高得点の模写と低得点の臨書との間に有意差が見出された（図3）。

このうち漢字の用筆については、0回（実験前）に1～2点の児童のみの、その後の評定点（平均値）の分析結果においても有意差が認められ（ $F=10.19, df=2/320, P<.01$ ），この場合にはライヤン法による分析の結果、高得点の手取並びに模写と低得点の臨書との間に有意差が見出された。これに対して、実験前に2～3点の児童のみの分析結果では、指導法間には有意差が認められなかった。漢字の総合については逆に、2～3点のみの分析結果で有意差が認められ（相対的に模写法が、臨書法よりも高い評定を受けている。 $F=3.60, df=2/505, P<.05$ ），1～2点の児童については有意差が見られなかった。

つまり、書写力の低い児童の場合、漢字の用筆訓練においては、臨書法のみでは効果が低く、手取法や模写法を用いた方が効果を高めやすい可能性を示唆していると言えよう。われわれの経験からすれば、手取法や模写法の活用によって高い効果が期待できると考えており、いわば当然の結果が得られたと言えよう。たゞ仮名の用筆については指導法間に差異が見られない。（図5）しかし、この場合の「マ」の学習は、用筆訓練とはいえ、形を整える要素が極めて大きいので、動き及び用筆技術より形に比重がかけられるため、用筆訓練の特性がうすれたということが考えられる。

試行回数に関しては、漢字、仮名とも、字形、用筆、筆勢、総合の8つの観点において、すべての主効果に有意差が認められた。つまり、図から明らかなように、指導法によっては多少の起伏は見られるが、総体的に回を重ねるごとに効果が高まっている。各回は漢字または仮名の用筆か字形かの1ポイント指導をおこなっただけであり、しかもわずか4回の訓練である。それにもかかわらず、回を重ねるごとに、どの観点でも評点が伸びている。

また、各回の指導内容と、共通課題作品の評点との関係を図1～図6によって見てみると、漢字の字形指導をした第2回の共通課題作品の評定では、漢字の字形、用筆、総合の評点が高くなっており、仮名の字形、用筆、総合の評点は上昇していない。これに対して仮名の用筆を指導した第3回と、字形を指導した第4回は、仮名の字形と用筆及び筆勢が全体的に急上昇しているのに比べて、漢字の各観点の評定は全体的に低調である。即ち、漢字の字形指導が漢字の用筆、総合に効果を与え、一方仮名の用筆や字形の1ポイント指導が、仮名の他の要素に効果を及ぼしていることがわかる。

なお、第1回の漢字の用筆指導で、手取の漢字の評点が用筆を除いてかなり低い。実験後のスタッフの反省記録に《練習をしなさいと促しても、他の児童が手を取ってもらっているのを眺めたり、自分に順番が廻って来るのを待つ児童が目立った》とあるので、練習量が少なくなったこ

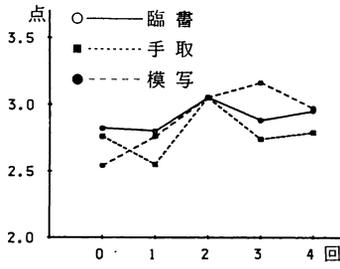


図1 漢字の字形

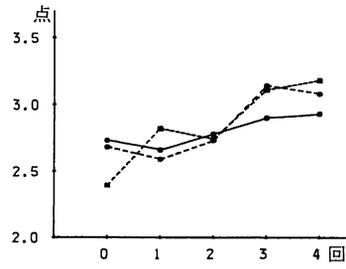


図4 仮名の字形

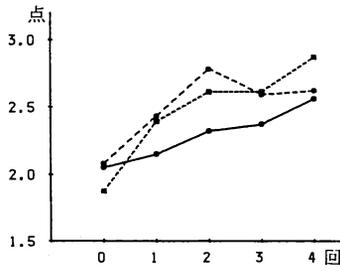


図2 漢字の用筆

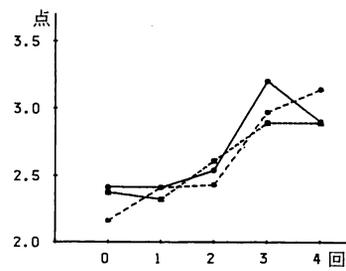


図5 仮名の用筆

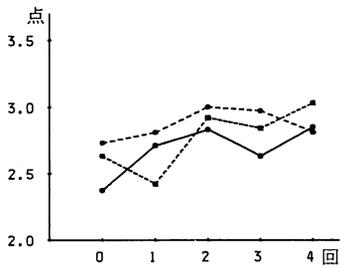


図3 漢字の総合

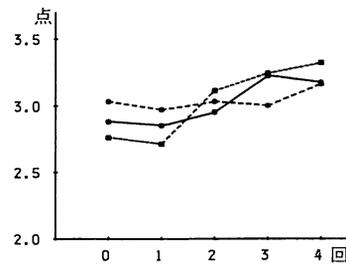


図6 仮名の筆勢

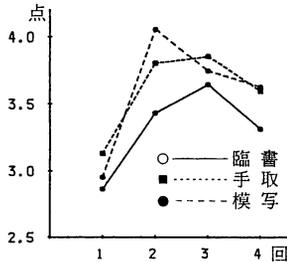


図7 質問紙 A.5)

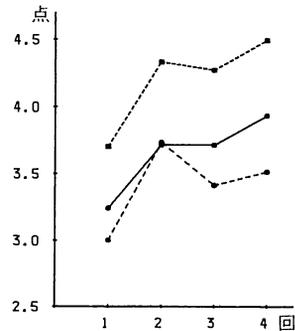


図9 質問紙 B.4)

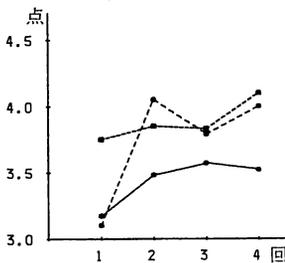


図8 質問紙 B.1)

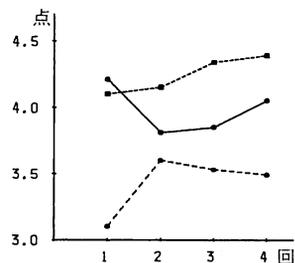


図10 質問紙 A.3)

とも原因の一つに考えられる。

ここで、質問紙調査のA.5)「うまく書けたと思いますか」の回答を見てみると、指導法と試行回数の主効果に有意差が認められる。(図7)。

指導法では各回とも手取と模写の得点が高く、臨書の得点が低い。即ち手取と模写は臨書に比較して、満足度が相対的に高いといえることができる。

試行回数では、漢字の字形指導をした第2回目と、仮名の用筆指導をした第3回目の満足度が比較的得点が高い。すでに見たように、第2回目は漢字作品の評定が高く、第3回目は仮名の評定が高いという結果が得られており、児童の満足度(成功感)と、実際の作品の評点とが対応していることは注目に値する。つまり、児童の内面的要因と、作品の客観的評価との間に対応が認められたことは興味深い。

ところで今回の実験は、各組とも全く独立した条件で進められたため、お互いに他の指導条件の雰囲気の影響されるようなことはなかった。それにもかかわらず、各指導条件とも同じように回を重ねるごとに全体的に効果が高くなるという結果が見られたことは、1ポイント指導が大きな効果を与えるということを示していると考えられる。

次に質問紙のB.1)~5)の教師に対する児童の認知度を見てみると、B.1)「先生への親しみ」については、模写の一回目の回答を除いて、手取と模写が相対的に臨書を上まわっている。分散分析及びライアン法による多重比較の結果は、手取と臨書間に有意差が認められた。(図8)。またB.4)「先生にもう一度習いたいか」については、手取が得点が高く、模写が最も低い。(図9)。この結果は、児童自身の意欲の測定でも同様の形が見られた。即ち、A.3)「もう一度習字

の授業を受けたいか」においても指導法に有意差が認められ ( $F=23.31, df=2/474, P<.01$ ) , 手取が模写よりも有意に高いことが明らかとなった。(図10)。

今回の実験では、手取法による訓練で指導者一人当りの児童数が多過ぎたために、児童の練習量が他の方法に比べて少なかったという反省がなされる。従って作品の評定については手取に期待通りの結果が見られなかったものの、質問紙調査に現われた結果では、手取の児童は、意欲の面でも教師に対する認知の面でも望ましい内面的反応を示している。そこで、方法の改善がうまく行けば、手取の作品評定にも大きな期待が持てるであろう。

一方、模写については、作品の評定においては全体的に低調とは言えないが、質問紙調査による児童の内面的反応は必ずしも高いものではなかった。籠字や渡り書きの練習紙を与えるので、練習紙に興味を抱いて意欲も高まるであろうという実験前の予測と違った結果には意外の感がある。このことは、模写法を用いる場合に留意すべき問題点が潜んでいることを示唆しているようにも思えるので、今後の検討課題としたい。

### 指導法と手本の大小

指導法については、漢字の用筆と総合の主効果に有意差が認められたが、図12、図14で判断すれば、これは臨書法の大手本群の得点が特に低いために生じた結果である。

手本の大小に関しては、漢字の用筆 ( $F=11.83, df=1/574, P<.01$ ) , 筆勢 ( $F=16.47, df=1/574, P<.01$ ) , 仮名の筆勢 ( $F=15.82, df=1/574, P<.01$ ) , 総合 ( $F=7.34, df=1/574, P<.01$ ) の主効果に有意差が認められたが、図11～図17に明らかなように、手取法及び模写法による訓練の場合は大手本群の方が効果が高く、小手本群の方が効果が低い。但し、臨書法による訓練は必ずしもそうではなく、漢字の字形、用筆、総合及び仮名の用筆はむしろ逆で小手本群の方が高い効果を示している。これによって、臨書法による訓練は小さい手本の方が効果的であると断じたいが、少なくとも、臨書法の場合は手本の大小に影響を受けないとは言えよう。なんとすれば臨書の場合、もともと教科書の手本がB5版であるのでこれを見慣れており、B5版の手本が与えられても、児童が特別な意識を持たなかったものと思われる。また、臨書法の練習半紙をB5版にカットしなかったため、手本は小さくても平常の練習と同じように半紙一杯に伸びのびと練習ができる状態であった。

これに対して、手取法と模写法による練習の場合は事情が違っている。即ち、手取法の場合は、指導者が手本の大小に合わせて、大手本群には大きな運動で、小手本群には小さな動きで指導をおこなった。また、模写法の場合は、なぞり書き用の練習紙の文字の大きさが手本と同じ大きさであるため、当然、練習する時の運動の大きさに差を生じた。つまり、練習時の運動の大きさが、学習効果に影響を与えるということが明確にされたと言えよう。このことは、筆勢のみが、漢字の臨書を除いては、漢字、仮名とも大手本群が小手本群より得点が高い結果とも符合している。

指導法×手本の大小の交互作用については、漢字の字形、用筆、筆勢、総合及び仮名の用筆に有意差が認められた。このうち漢字の字形 ( $F=4.80, df=2/574, P<.01$ ) と、仮名の用筆 ( $F=4.33, df=2/574, P<.05$ ) は交互作用のみに有意差が認められた。

漢字の字形練習において、手本の大小の影響は▲手取は変らない。▲模写は大手本の方が良い。▲臨書は小手本の方が良い、という傾向を示している。(図11)。また、仮名の用筆練習においては、▲模写は変らない。▲手取は大手本の方が良い。▲臨書は小手本の方が良い(図15)という傾向を示している。

交互作用のみに有意差が認められたということは興味深いですが、今回得られた資料のみでは、そ

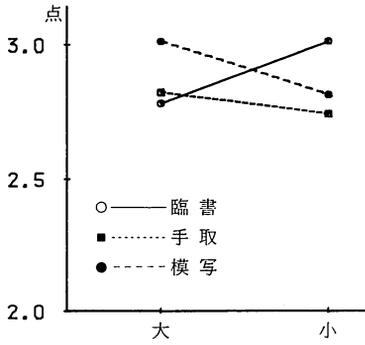


図11 漢字の字形

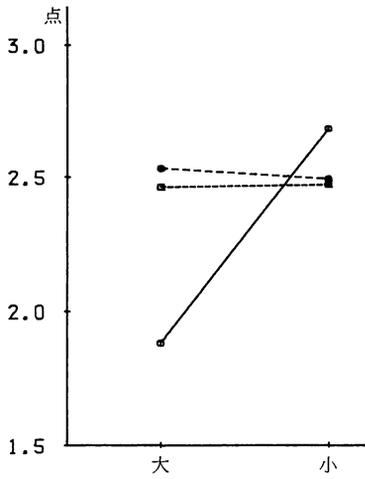


図12 漢字の用筆

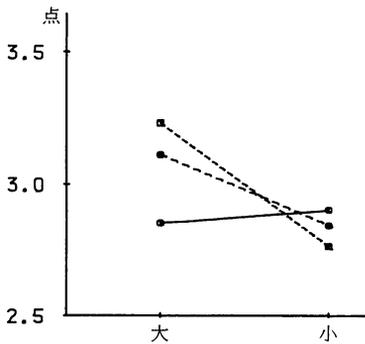


図13 漢字の筆勢

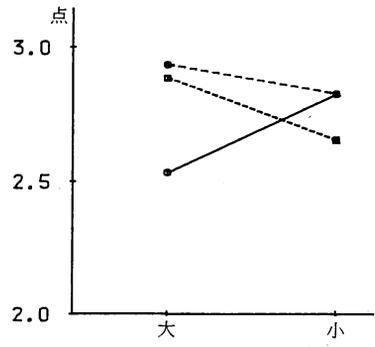


図14 漢字の総合

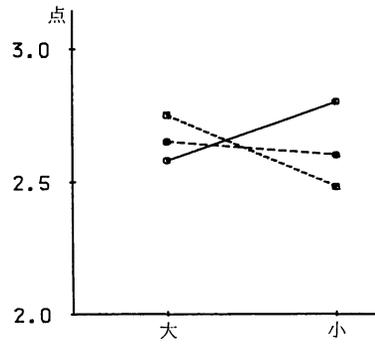


図15 仮名の用筆

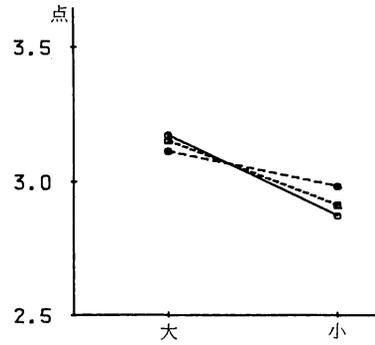


図16 仮名の筆勢

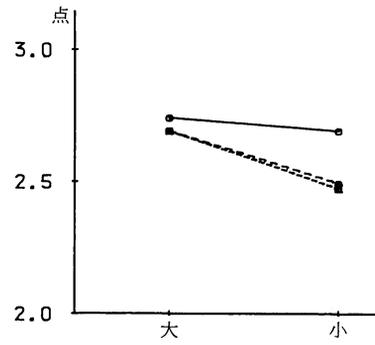


図17 仮名の総合

の理由を明らかにすることはできない。従って今後の課題としたい。

### 要 約

本研究は、臨書法、手取法、模写法という三種の指導法が毛筆学習におよぼす効果を明らかにするために実施された。指導法に加えて手本の大小の持つ効果も検討した。さらに質問紙調査によって、児童の内面的反応についても分析をおこなった。

結果は、

1. 漢字の用筆指導では、手取法、模写法が臨書法よりも効果が見られた。特に書写力の低い児童については、その傾向が強く見られた。
2. 字形の指導では、三種の指導法間に一貫した相違が認められなかった。
3. 手本の大小に関しては、手取法と模写法において小手本より大手本の方が効果があることが明らかになった。これに対して、臨書法の場合には一貫した傾向が見られなかった。
4. 毛筆指導の場合、1時間1要素のワンポイント指導は充分効果が期待できることが明らかになった。
5. 教師に対する親しみや、学習意欲、満足度において、手取法は一貫して最も望ましい反応を示した。これに対して、模写法と臨書法は一貫した傾向を示さなかった。

付記 本研究を進めるにあたり、全面的なご協力をいただいた附属小学校の城 重幸教官、林智博教官、田中順子教官、並びにスタッフとして活動をしてくれた福島由紀子、谷ひづる、宮川雅美、佐藤俊幸の諸氏に深謝いたします。

### 文 献

藤原宏・細矢肇：書写指導講座，全6巻，明治書院，1969。

森山秀吉：毛筆書写技能習得状況の研究，熊本大学教育学部紀要（人文科学），第30号，1981。

（1984年5月23日 受理）