

速筆力育成カリキュラム設計のための基礎研究

— 「速く」書くこと的能力分析とその伸長のための基礎データの収集 — (小学校上学年の場合)

長崎大学 安河内義己 鈴木慶子

ここでは、紙数に制限があるので、本研究で収集したデータ分析の結果のみを、簡単に報告する。

1 データ(1)の分析と考察, その結果

データ(1) 「スパイラルなドリル学習による視写量の伸びを示す実態データ」

表1 「4の1-視写(5分)」字数

表2 「4の2-視写(5分)」字数

① 表1「4の1-視写(5分)」字数について

結果 スパイラルなドリル学習による視写量の伸びは確認できる。

考察 次の3点について分析, 考察をする。

- ・ 1回目の視写字数(句読点, 表記記号等も1字とする)のクラス平均139.8字, 7回目の視写字数のクラス平均189.4字である。差し引き49.6字の伸びが見られる。
- ・ クラス全員(30名)一人一人の7回目の視写字数は, 1回目の視写字数よりも, 増加数には個々によってばらつきがあるが, 全員増加している。
- ・ 回数ごとの視写字数のクラス平均は,
139.8(1回目)⇒151.4(2回目)⇒165.3(3回目)⇒165.4(4回目)⇒149.8(5回目)⇒190.5(6回目)⇒189.4(7回目)と, 回を追うに従って増加傾向にある。ただし149.8(5回目)と5回目が大きく低下している。5回目実施の9月27日の4年1組の状態や気象状況など, いろいろな複合的要因が影響していると思われるが, 確かな理由は不明。7回目が189.4と6回目より1.1字数減となっているが, これは有位差と認めなくてよいだろう。

② 表2「4の2-視写(5分)」字数について

結果 スパイラルなドリル学習による視写量の伸びは確認できる。

考察 表1の場合と, 字数の数値には多少の差異は見られるが, ①で進めた同様の考察が得られる。

2 データ(2)の分析と考察, その結果

データ(2) 「スパイラルなドリル学習による聴写量の伸びを示す実態データ」

表3 「4の1-聴写(3分)」字数

表4 「4の2-聴写(3分)」字数

① 表3「4の1-聴写(3分)」字数について

結果 スパイラルなドリル学習による聴写量の伸びは、このデータからは確認できない。

考察 データ6「聴写用録音テープ教材（聴写教材名及び3分間に発声した音数）」と組み合わせて、7回分の「4の1－聴写（3分）」字数のクラス平均の数値を見てみる。

- ・ 1回目 221.1（「唐人のゆうれい堂」， 3分間に発した音数 不明）
- 2回目 131.0（「こじきのくれた手ぬぐい」， 3分間に発した音数 147音）
- 3回目 113.5（「めがね岩」， 3分間に発した音数 163音）
- 4回目 129.0（「長崎の石」， 3分間に発した音数 219音）
- 5回目 131.8（「産女のゆうれい」， 3分間に発した音数 267音）
- 6回目 136.5（「吼牛山」， 3分間に発した音数 337音）
- 7回目 112.9（「カップ石」， 3分間に発した音数 268音）
- ・ 1回目は聴写を初体験してみるところなので、データとはならない。
2回目からが「スパイラルなドリル学習による聴写」活動となる。2回目は、「3分間に発した音数 147音」のスピードで読まれた民話から131.0字数分の音数が聴写できている。したがって、この131.0字数を規準として、3回目以後の聴写量（字数）が次の<1><2><3>の場合のいずれかであれば、「スパイラルなドリル学習による聴写量の伸び」があったと判定できることとなる。
- ・ <1>の場合 3回目以後の聴写量（字数）が131.0字数よりも、どの回も増加している。
<2>の場合 3回目以後の聴写量（字数）が131.0字数と、どの回もほぼ同数である。
<3>の場合 3回目以後の聴写量（字数）が131.0字数よりも、どの回も僅かではある（この「僅か」が具体的にどれほどの数値であればよいかはデータからは読み取れない、したがって確定付加）が減少している。
- ・ 上記のデータに<1><2><3>の場合を見ることはできない。したがって、結論は「スパイラルなドリル学習による聴写量の伸びは、このデータからは確認できない。」とした。
- ・ しかし希望の見方をすれば、4回目129.0 ⇒ 5回目131.8 ⇒ 6回目136.5のところだけを見れば2回目131.0とほぼ同数値であり、そうすると<2>の場合を当てはめることができる。したがって、これを有効と見なすことができるとすれば、結論として「スパイラルなドリル学習による聴写量の伸びは、このデータから確認できる。」と言ってもよい、となろう。

② 表4「4の2－聴写（3分）」字数について

結果 スパイラルなドリル学習による聴写量の伸びは、このデータからは確認できない。

考察 データ6「聴写用録音テープ教材（聴写教材名及び3分間に発声した音数）」と組み合わせて、7回分の「4の2－聴写（3分）」字数のクラス平均の数値を見てみる。

- ・ 1回目 381.0（「唐人のゆうれい堂」， 3分間に発した音数 不明）

2 回目	171.8	(「こじきのくれた手ぬぐい」,	3 分間に発した音数	147 音)
3 回目	109.0	(「めがね岩」,	3 分間に発した音数	163 音)
4 回目	129.1	(「長崎の石」,	3 分間に発した音数	219 音)
5 回目	112.9	(「産女のゆうれい」,	3 分間に発した音数	267 音)
6 回目	136.1	(「吼牛山」,	3 分間に発した音数	337 音)
7 回目	129.0	(「カップ石」,	3 分間に発した音数	268 音)

・ 2 回目は、「3 分間に発した音数 147 音」のスピードで読まれた民話から 171.8 字数分の音数が聴写できている。したがって、この 171.8 字数を規準として、3 回目以後の聴写量(字数)が次の < 1 > < 2 > < 3 > の場合のいずれかであれば、「スパイラルなドリル学習による聴写量の伸び」があったと判定できることとなる。

・ < 1 > の場合 3 回目以後の聴写量(字数)が 171.8 字数よりも、どの回も増加している。

< 2 > の場合 3 回目以後の聴写量(字数)が 171.8 字数と、どの回もほぼ同数である。

< 3 > の場合 3 回目以後の聴写量(字数)が 171.8 字数よりも、どの回も僅かではある(この「僅か」が具体的にどれほどの数値であればよいかはデータからは読み取れない、したがって確定付加)が減少している。

・ 上記のデータに < 1 > < 2 > < 3 > の場合を見ることはできない。したがって、結論は「スパイラルなドリル学習による聴写量の伸びは、このデータからは確認できない。」と言うよりほかない。

③ 表 3 「4 の 1 - 聴写 (3 分)」, 表 4 「4 の 2 - 聴写 (3 分)」をクロスさせて

以上①表 3 「4 の 1 - 聴写 (3 分)」, ②表 4 「4 の 2 - 聴写 (3 分)」をクロスさせてみると、次のことが言えよう。

・ 表 3 と表 4 を合わせて見ると、結論としては、「スパイラルなドリル学習による聴写量の伸びは、このデータからは確認できない」としか言えない。

・ 表 3 と表 4 が「スパイラルなドリル学習による聴写量の伸びは、このデータからは確認できない」データとなった理由の一つは、読み聞かせのスピードをどの程度の期間で、どの程度にアップすればよいか、その程度が、つまり「スパイラルなドリル学習」のセット規準がまったく掴めないからである。今後、もっと多様なデータづくりとその収集が必要である。

・ 理由の二つは、「スパイラルなドリル学習による聴写量の伸び」が見られるためには、どの程度の期間を取って、何回程度のドリルを重ねればよいか、その規準が掴めないからである。

・ 以上二つの理由は、本研究の目的「速筆力育成カリキュラム設計のための」基礎データとして欠かせないものだが、残念ながらデータづくりは不可と終わった。

3 データ(3)の分析と考察、その結果

データ(3) 「スパイラルなドリル学習による視写量の伸びが比較確認できる実態データとして、スパイラルなドリル学習による視写活動をしなかったクラス(6 年 2 組)の実態データ」

表5「6の2-視写(5分)」字数

① 表5「6の2-視写(5分)」字数について

結果 スパイラルなドリル学習による視写量の伸びは確認できない。

考察 表5「6の2-視写(5分)」を、表1「4の1-視写(5分)」, 表2「4の2-視写(5分)」とクロスさせて見る。

- ・6年2組の視写量の平均は221.4 字数, 4年2組191.7, 4年1組189.4 である。6年生と4年生では29.7字数から32.0字数の開きがある。この数値では、「スパイラルなドリル学習による視写量の伸びが比較確認できる実態データ」として、「スパイラルなドリル学習による視写活動をしなかったクラス(6年2組)の実態データ」とはならないであろう。
- ・次に、5分間の視写でよく書けたと思われる上位の児童を比べて見る。この場合上位の児童を300 字数以上書けた者としてみよう。そうすると、6年2組は2人, 4年2組は3人, 4年1組は1人である。
- ・さらに、5分間の視写で書けなかったと思われる下位の児童を比べて見る。この場合下位の児童を2回目のクラスの平均点に達しなかった者としてみよう。そうすると、4年2組はの2回目の平均字数は152.6 字数で、この字数に達しなかったのは4年2組で6人, 6年2組で4人である。また、4年1組の2回目の平均字数は151.6 字数で、この字数に達しなかったのは4年1組で6人, 6年2組で4人である。
- ・そうすると、300 字数以上書けた上位の児童と2回目のクラスの平均点に達しなかった下位の児童との比較では、「スパイラルなドリル学習による視写量の伸び」が、しなかったクラスよりもあると認められる、と言えるのかもしれない。
- ・表5「6の2-視写(5分)」のデータは、「スパイラルなドリル学習」をしなかったがゆえに「スパイラルなドリル学習」をしたクラスに及ばないことを実証することを目的として収集したデータであった。しかも、同じ4学年の他のクラス(4年3組)を「スパイラルなドリル学習」をしなかったクラスとはせず、他学年である6年2組を「スパイラルなドリル学習」をしなかったクラスとしたのは、筆者に次の予見があったからである。
 - 一つは、同じ4学年の他のクラス(4年3組)では、疑いもなく顕著に「スパイラルなドリル学習」をしたクラスには及ばないデータが収集されよう。そのデータを以て「スパイラルなドリル学習」の有効性を言うのは常識の域を出ないのではないか。
 - 二つは、他学年である6学年を「スパイラルなドリル学習」をしなかったクラスとしても、4学年のドリル学習の最終回(7回目)の視写量を大きく超える視写字数とはならないのではないか。もしかすると6学年といえどもたったの1回だけの視写であるから、少し低めの数値となるやもしれぬ。
- しかし、この予見はまったく外れた。どう見ても6学年の方が、ドリル学習をした4学年よりも高い視写量を示しているのである。
- ・以上の結果となった理由として、次のことが考えられよう。
 - 一つは、視写能力は文章読解能力と関係があるということ。視写するにはまず見て、文章を一つの固まりとしてとらえる。そのときどれくらい大きな固まりを一瞥してと

らえるかである。語以前の一線一画のレベル⇒偏や傍のレベル⇒語レベル⇒語句レベル⇒文節レベル⇒節レベル⇒文レベルと、一瞥してとらえる固まりは大きくなればなるほど視写できるのは速くなる。

二つは、視写能力は眼球運動（の巧緻性）の発達段階と関係があるということ。筆者の観察によれば、視写をするとき4年生ではまだ頭がかすかに左⇒右⇒左⇒と動いている。しかし、6年生になると頭は動かない。それだけ眼球の左⇒右⇒左⇒の動きだけで読解と視写とがなされているのである。

三つは、視写能力は、腕・指運動（の巧緻性）の発達と関係があるということ。これは視写の写の能力の発達レベルの問題である。

四つは、視写能力は、書字能力（書字することをどの程度マスターしているか）の発達段階と関係があるということ。これは文字をどれくらい書き慣れているかの問題である。4年生と6年生とでは2年間の開きがある。これは大きい。

- ・したがって、「速筆能力育成カリキュラム」設計に当たっては、以上のような各学年の発達段階を踏まえることが肝要となろう。しかし、この発達段階自体が、一つめの文章読解能力以外は明らかでない面が多い。

4 データ(4)の分析と考察, その結果

データ(4)「スパイラルなドリル学習による聴写量の伸びが比較確認できる実態データとして、スパイラルなドリル学習による聴写活動をしなかったクラス(6年2組)の実態データ」

表6「6の2-聴写(3分)」字数

① 表6「6の2-聴写(3分)」字数について

結果 先の(3)の結果と同じである。

考察

- ・しかし、だからといって、視写活動と聴写活動の相関性なしとするのは早計であろう。4年生という発達段階（これについては先に(3)で述べた）を配慮すれば、視写と聴写の二つの活動は相乗効果をもたらすどころか、返って負担となる、ということも考えられよう。したがって、学年の発達段階によっては、視写と聴写の二つのドリル学習を同時進行させることが効果あり、となるやもしれぬのである。

5 データ(5)の分析と考察, その結果

データ(5)「スパイラルなドリル学習による視写活動と聴写量の伸びとの関連を見ることができ実態データとして、視写活動をしなかったクラス(4年3組)の実態データ」

表7「4の3-聴写(3分)」字数

① 表7「4の3-聴写(3分)」字数について

結果 スパイラルな視写のドリル学習による聴写量の伸びは確認できない。むしろ、視写能力と聴写能力の相関関係はあまりないのだ、と言えるのかもしれない。

考察 (4)に示したデータで見てみる。

- ・視写のドリル学習をやった4年1組の7回目のクラス平均112.9 字数，同4年2組は129.0 字数である。これに対して，聴写のみのドリル学習をやった4年3組のそれは132.2 字数である。
- ・以上から言えることは，明らかに視写のドリル学習を並行させたことの有効性は見られない，ということである。

6 データ(6)の分析と考察，その結果

データ(6) 聴写用録音テープ教材（聴写教材名及び3分間に発声した音数）

結果 1回目を除いて，2回目から7回目までの読み聞かせのスピードが，聴写能力の育成に適切となるようスパイラルにアップされた教材であった，とは言えない。

考察 表3「4の1－聴写（3分）」，表4「4の2－聴写（3分）」，表7「4の3－聴写（3分）」の各回ごとの聴写字数のクラス平均を見てみる。

	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	7回目
4の1	131.0	113.5	129.0	131.8	136.5	112.9
4の2	171.8	109.0	129.1	112.9	136.1	129.0
4の3	145.0	116.1	142.3	140.2	152.8	132.2

- ・ご覧のように，4年1組では，3回目⇒4回目⇒5回目⇒6回目と，4回にわたっては一貫して読み聞かせのスピードがアップされたにもかかわらず聴写字数は伸びている。しかし，2回目の131.0 字数を超えるのは5回目からである。
- ・4年2組では，4年1組のように連続して毎回伸びている様子は見られない。3回目⇒4回目，5回目⇒6回目と，単発的に聴写字数が伸びているのは見られるが。
- ・4年3組では，4年1組と同様3回目⇒4回目⇒5回目（140.2 は有位差とは見ない）⇒6回目と，4回にわたっては一貫して読み聞かせのスピードがアップされたにもかかわらず聴写字数は伸びている。
- ・7回目はどのクラスも2回目の聴写字数に達していない。

7 今後収集が必要なデータ及びそのために必要な教材等

6「データ分析と考察，その結果」の(1)～(6)の結果，今後次のデータを収集することの必要が見えてきたので，次に列記しておく。

- (1) 「スパイラルなドリル学習による聴写量の伸び」が計測できる聴写教材の開発。
- (2) 「スパイラルなドリル学習による聴写量の伸び」を図るために，どのような「スパイラルな」を進めていけばよいか，その回数及び回数ごとのレベルアップの程度等を明らかにするデータ。
- (3) 視写能力と文章読解能力との相関を見るデータ。
- (4) 視写能力と眼球運動発達段階との相関を見るデータ。

- (5) 視写能力と腕・指運動発達段階との相関を見るデータ。
- (6) 視写能力と書字能力との相関を見るデータ。
- (7) 視写活動と聴写活動の発達段階に即した相関を見るデータ。
- (8) 姿勢（机に向かって、椅子に座って画板の上で・膝の上で、立って画板の上で・片方の手の上で、移動しながら）と速筆能力との関連を示す実態データ
- (9) 用紙（紙質・サイズ・形状）と速筆能力との関連を示す実態データ
- (10) 筆記具（種類＜硬筆・小筆・大筆・その他＞、形状＜形・長さ・バランス・握り部分＞・重さ）と速筆能力との関連を示す実態データ
- (11) 筆記具の組み合わせ（硬筆のみ、硬筆と小筆、硬筆と小筆と大筆、硬筆とその他の筆記具）と速筆能力との関連を示す実態データ
- (12) 評価規準の作成と評価規準がクリアーできたかどうかを判定する評価基準の策定。