

# 報 告 書

## 中学校国語科書写の学習指導における 生徒・指導者の意識および実態調査

平成 27 年 11 月

全日本書写書道教育研究会特別研究委員会中学校部会

# 目 次

はじめに .....	3
1 調査の目的と方法 .....	5
• 調査の経緯	
• 調査の目的	
• 目的達成のために	
• 調査方法	
• 平成 18 年度実施の全書研全国アンケートについて	
2 調査の集計と分析① 集計結果 .....	7
(1) 教員用アンケート集計結果 .....	7
(2) 生徒用アンケート集計結果 .....	24
3 調査の集計と分析② 分析 .....	33
(1) 教員用アンケート分析 .....	33
(2) 生徒用アンケート分析 .....	36
(3) 平成 18 年度実施アンケートとの比較 .....	51
4 まとめ（考察のまとめと今後の課題） .....	56
5 調査結果の概要と提案 .....	63
6 アンケート用紙 .....	66
(1) 教員用アンケート用紙 .....	66
(2) 生徒用アンケート用紙 .....	68
7 委員会の記録 .....	70
8 全日本書写書道教育研究会特別研究委員会中学校部会 委員一覧 .....	72



## はじめに

理事長 長野 秀章

本研究会は、我が国の書写・書道教育の実践的研究組織として、半世紀以上にわたり時代の学習指導要領の具現化に向け、全国各地の研究組織及び各校種の先生方と歩みを一つに進めている研究組織です。

この報告書は、本会並びに要望書提出5団体で「書写・書道教育推進協議会」を設立し、平成25年の6月に文部科学大臣宛に連名で提出致しました小学校・中学校の要望事項（後掲）に関わる研究・考察を約1ヶ年かけてまとめたものです。

小学校の報告書（草綠色表紙）は、要望書の国語科書写に関するもので、第1、第2学年の低学年において鉛筆中心の硬筆指導をより充実するための実践的研究として東京都内の4小学校において毛筆（軟筆）を使用して実践した研究とその検証及び考察です。

中学校の報告書（黄色表紙）は、平成17年度文部科学省が実践いたしました教育課程の実態調査の3項目に「書写」が取り上げられましたが、教育課程が変わり、現行の学習指導要領のより確実な指導の充実を中心に要望しており、民間研究組織としてできる範囲での実態調査をアンケート等を中心に実施し、その研究と考察をまとめました。

これら、小・中学校の研究は直接的には、それぞれの要望事項に関する論証ということにはなりますが、要望書に関する6団体といたしましては、平成27年2月に第2回目の要望書に関わる具体的事項に示しましたように、小学校教員及び中学校教員に対しての実技講習会等に関わる具体的施策に対応するための研究にも繋がるものと考えます。

さらにこれらの研究が教員養成大学、学部における「書写」・「書道」に関わる授業改善やカリキュラム改善等にも発展する研究になると思われれます。

したがって、文部科学省並びに中央教育審議会及び各専門部会におかれましては、平成26年9月に別途提出いたしました94万人の署名の意義及びこの報告書の成果をご理解いただき次期学習指導要領改訂の際に生かしていただけますようお願いする次第です。

### 平成25年6月提出の要望書抜粋（小学校・中学校に関わる部分）

1. 小学校においては、国語科書写教育の一層の充実および硬筆の基礎となる毛筆を第一学年から取り上げ、文字の成り立ちや筆順に触れることなどから指導していただきたい。また毛筆が授業で確実に教えられるように、学校への指導を徹底していただきたい。
2. 中学校においては、国語科書写教育の一層の充実および学習指導要領に示された時間数を確実に実施していただくとともに、とりわけ毛筆による書写の学習等を通じて、我が国の言語文化の豊かさに触れるような実践を強く指導していただきたい。

## 平成 27 年 2 月提出の具体的な内容抜粋（小学校・中学校に関わる部分）

### ○小学校 国語科教育および国語科書写教育の一層の充実を希望する

#### ①第一学年および第二学年

文字を手書きすることの意義に気付かせ、硬筆による書写の能力の基礎を養うため、硬筆の指導とともに毛筆を第一学年から取り上げていただきたい。

毛筆（水書など軟筆も含む）を体験することにより、硬筆の基礎が養われるよう指導していただきたい。当協議会は現在、小学校の協力を得て第一、二学年を対象に毛筆などの実験的授業を行っており、実施案をまとめたい。

【時間数の明示】国語科の第一、二学年の時間数枠内に、「毛筆（水書など軟筆も含む）を使用する書写」の時間数を明示していただきたい。

#### ②第三学年～第六学年

現行の学習指導要領に示された内容ならびに時間数を、確実に実施していただきたい。

毛筆を使用する書写の時間数は、年間三十単位時間程度となっている。

#### ③全学年共通【評価欄の設置】

国語科の評価欄に「書写」の評価を加え、授業を確実に実施していただきたい。

【指導者の研修】国語科の「書写」指導を中心とした指導者研修を実施し、「書写」指導の確実な実施につなげていただきたい。当協議会は、講師派遣および指導教材作成につき協力する考えがある。

### ○中学校 国語科教育および国語科書写教育の確実な実施、一層の充実を希望する

現行の学習指導要領で、中学校国語科書写は小学校と同様「伝統的な言語文化と国語の特質」という事項に位置づけられ、従前より「毛筆は硬筆による書写の能力の基礎を養うこと」とされている。小学校の現行学習指導要領において、特に〔第五学年及び第六学年〕の中に、「穂先の動き」や「点画のつながり」など毛筆ならではの文言が加えられた。小学校国語科書写での学習が中学校国語科書写へとスムーズにつながることを考えると、毛筆を使用して書写の学習をすることがより重要であると考えられる。さらに、小学校での文字を正しく整えて書く整齊な技能を中学校の最初の段階では確かめ、それらの定着を図りながら高等学校芸術科書道への円滑な接続を考慮して、中学校の後半は文字の多様な美へ発展できる指導が行えるよう、時間数の確保と内容の一層の充実を図っていただきたい。

【評価欄の設置】国語科の評価欄に「書写」の評価を加え、授業を確実に実施していただきたい。

【文字文化に関する認識を高める学習】中学校の国語科書写から高等学校の芸術科書道への円滑な接続を図っていただきたい。

- ・身の回りの多様な文字に関心を持つことで、文字を手書きすることの意義に気付かせる授業を実施するよう指導していただきたい。
- ・文字の芸術性に関心を向ける素地を養うなど、文字文化に関する認識を深める授業を実施するよう指導していただきたい。

【指導者の研修】国語科の「書写」指導を中心とした指導者研修を実施し、「書写」指導の確実な実施につなげていただきたい。当協議会は、講師派遣および指導教材作成につき協力する考えがある。

# 1 調査の目的と方法

全日本書写書道教育研究会特別研究委員会中学校部会

委員長 宮澤 正明

全書研特別研究委員会中学校部会の調査・研究では、書写・書道教育推進協議会が文部科学省に提出した要望書、特に中学校国語科書写の授業内容や生徒の書写力の実態について、中学校の教員及び生徒を対象にしてアンケート調査を実施し、その調査結果によって読み取れる要望書のエビデンスについて報告する。

## ・調査の経緯

平成26年4月、全書研に特別研究委員会中学校部会を設置

全書研本部役員と東京都・埼玉県・千葉県中学校書写研究会の役員の計10名で組織

要望書の内容を受け、中学校国語科書写に関する実態調査を行うことを決定

調査の趣旨・目的、調査項目の策定

調査の実施

調査の集計・分析

## ・調査の目的

中学校国語科書写の一層の充実のため、教育現場の視点から実情として何が問題であり、どのような改善が教育現場で真に求められているかを明らかにすることを目的とする。

## ・目的達成のために

中学校教育現場で書写指導を実践している教員を対象にして、アンケートによって意見を聞き、教育現場からの要請や改善策などを整理・検討するとともに、中学生の書写力の実態を明らかにすることによって、提言・要望の資料とする。

## ・調査方法

〈教育現場の実際と要望〉

中学校書写を担当する教員へのアンケート項目

- ・書写の学習内容について
- ・評価のあり方について
- ・授業時数について
- ・生徒の実態について
- ・学習環境・教育環境について
- ・書写の指導力について

- ・教員へのサポートについて
- ・小学校書写教育・高等学校書道教育との関連性について
- ・文字文化について など

#### 〈中学生の書写力の実態〉

##### 中学生の書写力の調査項目

- ・書写学習への意識について
- ・書き文字への意識について
- ・楷書と行書の書写力について
- ・縦書き・横書き形式による文章の書写力について
- ・筆順の定着度について

#### ・平成 18 年度実施の全書研全国アンケートについて

全書研では、平成 18 年度にも、小学校・中学校・高等学校に対して、児童生徒・教員・保護者を対象に全国アンケート調査を実施した。そのうち、中学校については、学校数 33 校、生徒数 1,218 名、教員数 81 名、保護者数 1,013 名を対象に調査を行った。

平成 18 年度実施アンケートの中学校に関する調査結果との比較により、教育現場における近年の変化と生徒の実態が明らかになると考えられる。

## 2 調査の集計と分析① 集計結果

### (1) 教員用アンケート集計結果

〈回答者について〉

回答者総数 252名

都道府県分布

北海道(4) 秋田(25) 岩手(14) 宮城(1) 茨城(13) 群馬(14)  
 埼玉(71) 千葉(35) 東京(6) 山梨(7) 愛知(5) 静岡(3)  
 富山(19) 京都(1) 岡山(2) 鳥取(6) 香川(5) 大分(13)  
 鹿児島(1) 佐賀(3) 宮崎(4)

回答者担当学年(複数回答あり)

第1学年(85) 第2学年(90) 第3学年(69)  
 その他(1)〈特別支援学級(1)〉 未回答(7)

回答者担当学年(複数回答あり)

国語科教員(144) 国語科主任(55) 書写専科教員(8)〈非常勤講師(1)〉  
 その他(11)〈校長(1) 教頭(1) 他教科兼務(1) 非常勤講師(1) 臨時講師(1)〉  
 未回答(1)

回答者勤務校における書写担当者(複数回答あり)

国語科教員(146) 国語科主任(14)  
 書写専科教員(7)〈非常勤講師(4) 講師(2)〉  
 その他(3)〈教頭(1) 書写主任(1) 外部講師(1)〉 未回答(20)

### I 書写の学習内容について

Q1 書写の学習を通じて養う「学力」について、意識して授業実践していますか。意識されている場合、どのように意識していますか。

	意識している	意識していない	どちらともいえない	計
Q1	46.9% (113)	13.7% (33)	39.4% (95)	(241)

回答コメント(適否を問わず可能な限り原文のまま掲載した。以下同)

〈意識(丁寧に)〉

- ・丁寧に書くことの意識付け
- ・点画・筆順を意識して丁寧に書くことに取り組める力

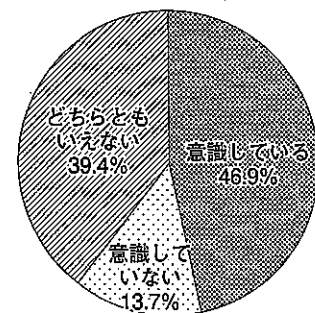
〈意識(正しく)〉

- ・正しく美しく書く気持ちを育てたい
- ・文字を正しく丁寧に書く

〈意識(効果的に)〉

- ・効果的に書ける生徒は学力にも影響

Q1「学力を意識していますか」





〈意識（修養的側面）〉

- 集中力を養う
- 集中力・作業力
- 集中力を身に付ける一環として
- 集中力を高める、細かな違いを見つける、全体を把握する

〈技能〉

- 字形、空間、行書の特徴
- 正しく速く整える
- 学力は文字に現れる
- 特徴、画数
- 正しく書けること = 認識、認識プラス知識 = 学力
- 正しく美しい文字を書くことは作文の能力向上に有効
- 基本点画について
- 字形・配置を技能として意識
- 止め、はね、払いを正しく指導
- 字体の調和を表現活動に生かす
- 字を整える
- 文字の配置・配列
- 字形を整える

〈知識〉

- 行書の筆順
- 文字の成り立ち、筆順
- 文字の成り立ちと表意性
- 日常生活に役立つ知識の習得
- 書写用語
- 用語説明
- 字形を整えるために筆順を意識する
- 筆順が正しければ美しい文字が書ける
- 筆順を意識しながら字形を整える
- 書写の意味について
- 行書を知る
- 正しい字形を知り、実践する
- 筆順、はねの指導を通して言語知識を身につけさせる

〈実用面・日常生活に生かす視点〉

- 実用書を意識
- 生活で生かせる
- 身の回りの文字に関心を持つ
- 手紙文
- 書くこと以外の領域でも意識
- 日常生活への応用
- 高校入試、将来的な面での意識
- 日常生活やほかの学習活動に生かす
- 目的の伝達を意識
- 社会に出たときに必要になる
- ノートのとり方

〈すべての学習の基礎として〉

- 学力向上につながる
- 文字認識能力
- 全ての教科の学習につながる
- 思考力判断力をつけさせる

〈思考する・考える視点〉

- 漢字を構造的に覚える
- 自分の思いを伝える学習
- 考え、表現することで理解力・判断力が養われる
- 技能や知識をどう利用するか
- 筆順や字形、行書と楷書の違いを意識
- お手本を見ながら運筆方法を考える

〈教員側の意識・配慮、その他〉

- 各学年で履修すべき内容を入れる
- 授業の狙いを明確に
- 芸術としての美しさに対する鑑賞力
- 指導事項を踏まえて身につけたい能力がついているかを意識
- 板書やノート点検
- 学習指導要領に沿った内容を意識
- 意識を高める
- 常にとはいえない

## II 評価について

Q2 評価の観点として、書写の項目を取り入れていますか。具体的な状況があれば教えてください。

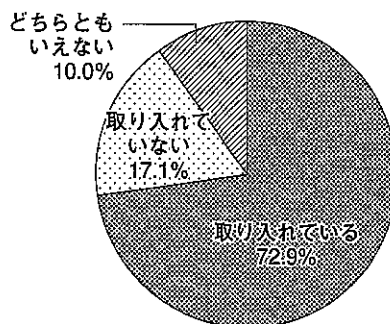
	取り入れている	取り入っていない	どちらともいえない	計
Q2	72.9% (183)	17.1% (43)	10.0% (25)	(251)

回答コメント

### 〈展覧会〉

- 書き初め作品
- 作品展に出品
- 県の硬筆展書き初め展
- 席書大会の評価

Q2「評価の観点として取り入れていますか」



### 〈技能・作品〉

- 作品評価
- 書く力
- 作品内容の評価
- まとめ書きの評価
- 習い事をしている生徒との差があり提出物のみの評価
- 作品の文字や図の丁寧さ
- 見て書く能力
- 筆順、点画の省略について
- 基本点画について
- 行書の特徴、文字の配列等
- 作品を書く+言語の評価に加味

### 〈知識〉

- 知識
- 楷書と行書の違い
- 知識理解技能
- 筆順・字形・書体の違い
- 作品だけでなく期末テストでも

### 〈姿勢・意欲・態度〉

- 関心意欲態度
- 興味関心、言語
- 関心にすこしだけ
- 提出状況
- テスト、ノートでの文字の書き方
- ノートのまとめ方

### 〈取り組みの具体的な状況、その他〉

- 言語事項の評価項目として設定
- 伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項
- 言語の技能（書くことの評価に入れるか悩んでいる）
- 知識に関わる観点
- 言語についての知識・理解
- 言語に関する知識理解技能として評価
- 学期によって取り入れる
- 1学期には取り入れられていた
- 通信簿の評価
- 国語科として評価
- 国語の評価の一観点として
- 国語の評価に利用してもらっている
- 第5観点の要素として
- 年間指導計画に沿って項目を具体化
- 口頭で生徒に説明

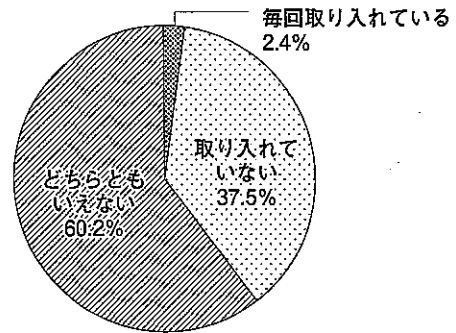
Q3 定期テストに書写の内容を取り入れていますか。具体的な状況があれば教えてください。

	毎回取り入れている	取り入っていない	どちらともいえない	計
Q3	2.4% (6)	37.5% (94)	60.2% (151)	(251)

回答コメント

- 県の硬筆展書き初め展の手本
- 筆順、画数
- 公立入試に出題されれば必要
- 名前を行書で書く
- 手紙の形式
- 行書の特徴
- 書体、字のバランス
- 楷書と行書の違い
- 書き方を問うもの
- 書いたときの流れを出題
- 行書の点画の変化
- 書写実施のとき
- 行書の特徴についての問い
- 国語担当者と協力
- 授業で確認したポイントを出題
- 筆順・字形・書体の違い
- 字形・部首・画数・筆順など
- 県の硬筆展、書き初め展の課題語句からの出題
- 授業で書いたものを鉛筆で書かせる
- 気をつけるべきポイントを書かせる
- 公立高校入試の練習として取り入れたこともある

Q3「定期テストに取り入れていますか」



- 行書
- 漢字を行書で書かせる
- 行書の特徴・筆順
- 行書で書かれた字の確認
- 筆順、点画の省略について
- 1年行書
- 行書の特徴、はがきの書き方
- 2学期に取り入れる
- 学校の方針が明確でないので取り入れづらい
- 書初め課題の文字を取り上げ、筆順などを出題
- 楷書・行書の特徴や文字のバランスを指摘させる
- 高校入試の過去問を参考に、指導内容を加味して出題

### Ⅲ 授業時数について

Q 4 学習指導要領に示されている現在の書写の授業時間数（20・20・10）についてどう感じますか。教育現場の実態を踏まえてのご意見があれば教えてください。

（コメント省略）

	多い	少ない	ちょうどいい	どちらともいえない	計
Q 4	39.3% (97)	4.9% (12)	36.4% (90)	19.4% (48)	(247)

回答コメント

〈多い〉

- ・1・2年は20時間だと多い
- ・2年生は多い
- ・多いから10時間ぐらい

〈少ない〉

- ・1年は35時間でもいい
- ・一年次を増やしたい
- ・3年の10時間は少ない
- ・基本的な技能を定着させるには不十分
- ・他の教科を考えれば妥当だが、もう少し欲しい

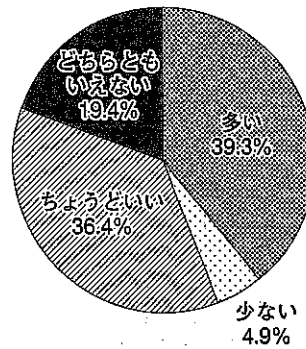
〈ちょうどいい・どちらともいえない〉

- ・適当な時数であるが、負担感をおぼえる
- ・「書」に触れるだけならちょうどいいが、練習には足りない

〈別の視点（実態）〉

- ・そもそも国語の授業時間が足りない
- ・そもそも小学校における指導が足りない
- ・国語自体増やす
- ・国語組み込みで行うには足りない
- ・学年によって難しい
- ・増やしたいが、確保が難しい
- ・週1時間は確保してほしい
- ・少ない時間の中での確保
- ・実践できていないのが現状
- ・実施するのは難しい
- ・実態は満たされていない
- ・20時間もとれていない

Q4 「20・20・10について」



- ・中途半端な印象
- ・学年による
- ・50時間行っている中学が少なすぎる
- ・現実的に不可能
- ・国語教材多く書写の時間が確保できない
- ・国語科の授業に時間をかけたい
- ・国語科の指導に時間をとられている
- ・書写まで手が回らない
- ・話す・聞く領域になると難しい
- ・授業内容を生活に結びつける
- ・話し合いなどをさせる時間が足りなくなってしまう
- ・実施できるように担当教員には教材等の工夫が欲しい

#### Ⅳ 生徒の実態について

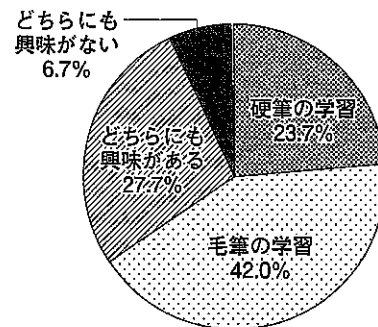
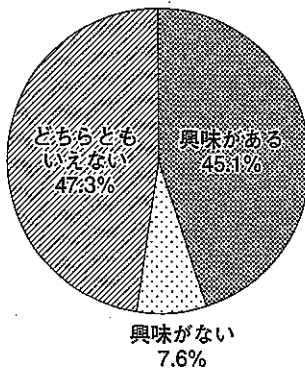
Q 5 生徒たちは書写の学習に興味を持っていると感じますか。また、硬筆と毛筆のどちらの学習により興味があるように感じますか。

	興味がある	興味がない	どちらともいえない	計
Q 5 - 1	45.1% (107)	7.6% (13)	47.3% (112)	(237)

	硬筆の学習	毛筆の学習	どちらにも興味がある	どちらにも興味がない	計
Q 5 - 2	23.7% (53)	42.0% (94)	27.7% (62)	6.7% (15)	(224)

Q5-1 「生徒たちは書写の学習に興味があると思いますか」

Q5-2 「生徒たちは硬筆と毛筆のどちらに興味があると思いますか」



#### Ⅴ 学習環境・教育環境について

Q 6 書写教育の実践にあたり、施設・設備、用具・用材等に関する問題点・改善案を教えてください。

回答コメント

〈施設・設備〉

- 学校ごとに用具がそろっていればよい
- 専用教室がほしい
- 書き初めができる広いスペースの確保
- 書写用の設備の整った専用教室の確保
- 書写用の落ち着いた環境が欲しい
- 机の大きさ

- 用具洗い場
- 水道設備
- 書写用具を運ぶカートがあるとよい
- 公立学校に異動したが設備の問題があった
- 一般の中学校では無理である
- 作品掲示場所

〈用具・用材〉

- 学校における用具不足
- 必要なものは揃えてほしい

- 視覚教材 (DVD 等) が不足
- プロジェクター (横広がり) と縦書き指導が即さない

- 学校で筆を一律にそろえる
- 予算で用具をそろえる
- 補助シートの活用
- 実物投影機
- ICT教材の活用
- 実技DVD

- 硬筆は市販の直接書き込むテキストにしたらどうか
- 現場で使える便利なものを知らない
- 市販の書写道具がおもちゃのよう
- 機器の値段が高い
- 生活に密接にかかわる課題、興味を引きやすい教材が欲しい

〈その他の問題点（生徒の実態）〉

- 生徒が筆を買い換えない
- 小筆の状態が悪い生徒が多い
- 家庭事情で用具を用意できない生徒
- 用具の買い換えをすすめる難しさ

- 手入れ、後始末などいちから指導の必要
- 上質のものを使わせたい生徒がいる
- 生徒に対する用具の支援が欲しい

〈その他の問題点（指導実践から）〉

- 用具の費用、予算不足
- 指導教員の配置
- 50分で準備から片付けまで行うのは難しい
- 2コマ連続で授業を行いたいコマ組みの関係で不可能

- 墨を使わせることに抵抗感を感じている
- 苦手な教員にとっては指導に窮することがある
- 用具の選び方がわからない
- 地域や指導者によって指導のポイントが不一致

〈その他〉

- 理論だけでなく実践

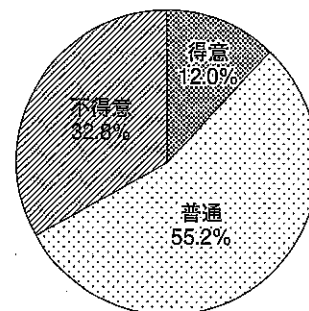
- 特になし

## VI ご指導にあたり

Q7 ご自身は書写の指導が得意ですか。

	得意	普通	不得意	計
Q7	12.0% (30)	55.2% (138)	32.8% (82)	(250)

Q7「書写指導は得意ですか」



Q 8 書写を指導する上で、技能や指導法等について不安な点があれば教えてください。

回答コメント

〈技能全般〉

- 技能・技術の不足
- 技能全般
- 技能・技術が自分がない
- 技能面で生徒より劣っている
- 技能・技術に自信がない
- 技能の欠如
- 技能の未熟さ
- 実技が不足している
- 毛筆の技能
- 毛筆指導
- 運筆方法
- 筆の運び
- 字形が整わない
- 字のきれいさ
- 自分が苦手だから悩む
- 自分が下手
- 書けなくてもポイントがあれば可能

〈行書の技能〉

- 行書の指導
- 行書の崩し方
- 行書の筆づかいが分からない
- 行書を専門的に学習していないので不安

〈小筆・大筆の技能〉

- 小筆の指導
- 小筆指導の技能
- 大筆指導の難しさ

〈知識〉

- 書写と書道の境界
- 評価の仕方について悩む
- 許容体がどこまで認識されるか

〈生徒への指導実践〉

- 範書すること
- 手本となる字が書けない
- 手本のようにうまく書けない
- 手本を見せられない
- 水黒板に大きく書くことが苦手
- 生徒の質問に対して実際に書くことができない
- 技能に自信がなく説得力に欠ける
- 技術が足りないので指導に窮する

〈経験、技能向上の機会不足〉

- 経験がない
- 経験がないため基本的な指導しかできない
- 技能向上の機会が少ない
- 自身が書く機会減ると少々手を焼く
- 教員の書写指導の技能、指導法を向上させる機会の不足
- 普段から技能向上のための練習が必要
- 国語の教材研究で精一杯

〈指導に対する不安〉

- 指導が合っているか
- 筆の基本すらあいまいである
- 自信を持って指導できない
- 字が下手であることの劣等感
- 姿勢や筆記具の使い方などのくせがなおらない
- 指導法がワンパターン化しやすい
- 自分の指導が正しいのか不安になる
- 技能に自信がないため実践的な授業ができない

〈生徒対応、学習指導の成果〉

- 左利き学習者への対応
- 左利きの子への一貫した対応
- 左利きの生徒を右利きで書かせる指導
- 教えても上達しない
- 準備に時間がかかる
- 上級な生徒への指導法、やる気を起こさせる声かけ

〈指導法・授業運営〉

- デジタル教科書・ICT 機器の活用
- 試し書きの行い方
- 効果的な指導方法
- 書道まで越えて教えてしまっている
- 行書の運筆、添削方法、評価の観点
- 効果的な授業の進め方
- 小学校の時のやり方が違う点
- 時数不足により細かな指導ができない
- 1学級の人数の関係で個別指導が行えない
- 限られた時間で全員を指導しきれていない

VII 教員へのサポートについて

Q 9 書写の指導力向上のために、中学校書写教育現場ならびにご担当教員に対するサポートとして、何を望みますか。(複数回答可)

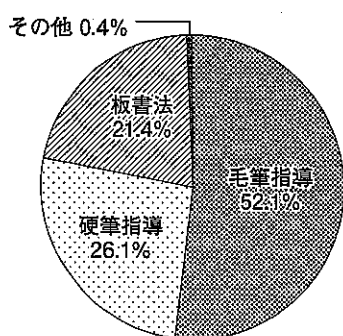
実技研修会

	毛筆指導	硬筆指導	板書法	その他	計
Q 9 - 1	52.1% (146) 57.9%	26.1% (73) 29.0%	21.4% (60) 23.8%	0.4% (1) 0.4%	(280) 全回答者数比

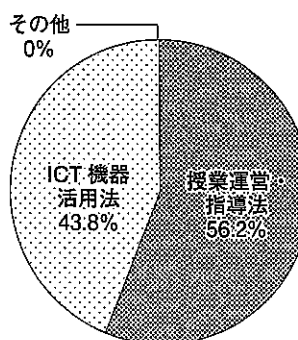
授業研究会

	授業運営・指導法	I C T 機器活用法	その他	計
Q 9 - 2	56.2% (99) 39.3%	43.8% (77) 30.6%	0% (0) 0%	(176) 全回答者数比

Q 9-1 望むサポート (実技研修)



Q9-2 望むサポート (授業研究)



その他

- DVD 教材
- 筆づかい DVD
- 書写専科教員配置
- 書道専門の教員がほしい
- 国語科以外での指導を可能にする
- 書写の評価についての研修会
- 発表者が現場の先生だと負担になる
- 教材開発
- 少人数指導の環境
- 時間がほしい
- 専門の先生に依頼
- 地域人材活用
- 鉛筆の持ち方
- IT が来てくれると嬉しい



## Ⅷ 小学校書写教育ならびに高等学校書道教育との関係性について

Q 10 書写教育に関して、小学校現場に今後期待することがあれば教えてください。

回答コメント

〈基礎・基本〉

- 基本の徹底
- 基礎基本
- 基本的な技能の習得
- 基本的な毛筆指導
- 書写用語の習得

〈意識・心構え、丁寧に書く習慣〉

- 文字を丁寧に書く習慣
- 文字を整えて書く意識
- 丁寧な字を書く意識
- 正しくきちんと書く大切さ
- 正しく整えて書こうとする意識
- 美しい字を書くことができると嬉しいという意識
- 美しい文字、丁寧な文字を書くことへの意識
- 書写に対する姿勢

〈用具の扱い・片付け〉

- 用具の丁寧な取り扱い
- 用具の使用法
- 習字用具の置き方
- 準備と後片付け
- 用具の扱い方の徹底
- 用具の片付け方法の徹底
- 片づけなどのルールの徹底
- 道具の管理方法の指導
- 道具の手入れ
- 筆記具の使い方

〈硬筆指導〉

- 鉛筆の握り方
- 硬筆をより丁寧に扱ってほしい
- 毛筆と並行して硬筆指導徹底
- 鉛筆の持ち方
- 硬筆（特にひらがなの字形）指導の強化
- 日常生活に照らせば硬筆中心がよいかも

〈筆順〉

- 筆順意識
- 書き順指導
- 正しい筆順
- ひらがな筆順
- 筆順、筆圧の加え方
- 筆順を意識して指導

〈技能の習得〉

- 姿勢や持ち方
- 筆の持ち方、左手の扱い
- 筆の持ち方
- 執筆法の徹底
- 基本点画
- 基本点画の筆づかい
- 筆づかいの指導
- 基本的な筆運び
- 運筆方法
- 楷書を書かせる
- 基本をおさえる
- 字形を整えて書くこと
- 正しい字形・配置やバランスの徹底
- 漢字・ひらがなを整えて書くことの指導
- ひらがなを正しく書く指導
- 速く書く指導

〈小学校へのお願い〉

- 担任の教員に指導してほしい
- 文字は右手で書かせてほしい
- 間違えたやり方で教えないでほしい
- 週に1時間書写の授業を実践してほしい

- 文字は美しい方がよいという感性を育てる
- 日常の書字についての意識づけ
- 経験を積ませる
- くせ字などの課題が多いので丁寧さを意識させてほしい
- 大きく正しく書ける生徒を中学校によこしてほしい
- 左利き生徒への対応
- 書写嫌いを改善
- 書写嫌いの減少
- 書写嫌いにしないでほしい
- 中学でも書写はあること、道具は中学まで使うことを伝えてほしい

〈小学校への提案〉

- 書写部会の教員がいれば活躍してほしい
- 書写主任がリードする

〈小学校へのエール〉

- これまで通り
- 中学校現場があやふやになっているのでより一層大切にしてほしい
- よく指導されていると思う
- 丁寧に指導されている

〈その他〉

- 楽しさを大切に
- 先生の影響は大きい
- 筆の使い方の統一を図ってほしいと思う
- 落ち着いた気持ちで文字を書く姿勢、態度
- どの先生も指導可能な指導方法の普及を望む
- 自分と向き合う時間
- 学校間の温度差
- 低学年から毛筆学習を増やす

Q 11 高等学校芸術科書道への展開を意識して授業実践していますか（主に3年生ご担当者）。意識されている場合、どのように意識していますか。

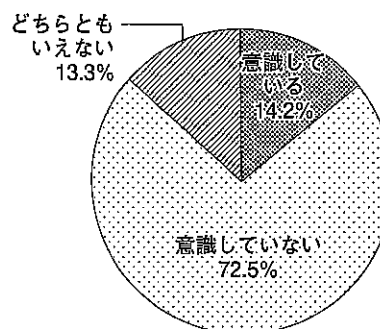
	意識している	意識していない	どちらともいえない	計
Q 11	14.2% (31)	72.5% (158)	13.3% (29)	(218)

回答コメント

〈学習内容の紹介〉

- 興味を持たせる情報の提供
- 草書などの書体を紹介
- 高校1年の学習指導要領内容を意識
- 文字の歴史を学習する際に古典作品を紹介
- 芸術書道の多様性の紹介
- 色々な書体や臨書という書き方を教える
- 蘭亭序を見せる
- 古典作品を見せる
- 日常で使われている書体の紹介
- 点画の省略・連続などがなぜ起きるのかという原理を教える

Q11 「高等学校芸術科書道への展開を意識していますか」



〈芸術としての展開の意識づけ〉

- 書を身近に感じたり芸術として見る視点
- 芸術への移行
- 楽しく真剣な展開
- 身の回りの文字に関心をもつ
- 国語科から芸術科へ変わることとして表現の違い

〈体験活動〉

- 卒業制作など
- 創作をさせる
- 九成宮や蘭亭序あたりを半紙に
- 毛筆で半紙以外の用紙での作品を作る
- 互いの作品を批評し合う

Q 12 ご自身の経験や新任者の実態を踏まえ、大学での教員養成における書写教育に対して、今後期待することがあれば教えてください。

回答コメント

〈指導技能・実技〉

- 板書の文字・レイアウト・書き順
- 実技の充実
- 基本に徹した指導技術習得の強化
- 書道ではない書写指導の徹底
- 基礎基本
- 自身の技術向上
- 基本的な運筆
- 基本点画や筆順など指導
- 書く体験
- 技能の向上
- 実技・指導方法の充実
- 技能向上のための指導法
- 文字を美しく書く
- 技術に自信の持てる教育
- 毛筆書写における基礎基本の習得
- 基本的な技能の習得
- 指導をする上での技能
- 行書の徹底
- 現場で困らないように実技しっかり
- 教員養成時代に技術を習得させるべき

〈実践力〉

- 実践的講義が必要
- 演習型の授業
- 授業実践の在り方について
- 現場で書ける実践
- 実践的な技能の定着
- 指導ができる技能と、時間内に展開できる授業を身につける
- 半紙以外の書作指導法
- 生活に生きる書写の指導法
- 書写指導の授業実践に関する学習
- 現場や日常生活に生かせる教員養成
- 大学で授業に生かせる実践的な指導をしてほしい
- 板書法・運営・指導法・ICT 活用法の指導
- 1対40での指導の経験により授業イメージ
- 教えることを頭に置いた実践的学習、教育
- 日常生活や他教科へ生かすことの工夫
- 板書の基本事項・教師が範を示すことができるよう指導

〈指導法〉

- 指導法を学べたらよかった
- 指導案の書き方
- 具体的な授業の方法
- 指導法を学んだ記憶がない
- 毛筆技能を硬筆書字に生かすことの実感
- 作品の仕上がりよりも指導法を重視
- 書道の指導法・板書法、工夫ある教材作り
- 評価の方法や書き方について明確に指導してほしい

- 技能向上よりも指導法
- 板書の指導
- 指導法についての実践・講義
- 教授法、板書法などを具体的に
- 水書板への板書、黒板への板書
- 授業の展開の仕方、指導法について
- 現場に即した具体的な指導法
- 生徒指導
- 基本的な技術の習得をしたうえで、指導法を身につける

〈学習（学修）量、教育課程〉

- 経験を多くしたい
- 複数年学習、技能習得最優先
- 訓練をより増やす
- 実技時間増やすべき
- 時間増
- 免許取得のために実技の必修化
- 技能苦手でも文字意識を教えらるる先生を
- 自身の書写力をとらえた状態で現場に
- 技能、授業法を含めて必修としての役割を強化
- 大学での取得単位を増やし、経験を積ませたい
- 硬筆と毛筆との関連、国語科との関連
- 教育系の大学には書道教室の設置を義務化
- 履修を条件にいらればもっと意識して学習した

〈大学書写教育について〉

- 書写レベルでの基本技能が習得できる講義
- 履修が最低限であると思う
- 国語の中の書写
- 書写の指導に関する講義が少ない
- 書写の評価についての研修会
- 大学で学んだことが自身は生かせていない
- 書道ではなく書写教育であることを明確にしてほしい
- 大学での書写教育担当教員が書写と書道の違いすら知らない

〈その他〉

- 書くことを嫌がらない人材の輩出
- 大学での指導により私自身価値観が変わった
- 下手でも書写が好きになる書写教育を期待する
- 筆順、文字の成り立ちを説明できる教員
- 題材の充実
- 教員向けの書道教室・実技研修会を開いてほしい

## IX 文字文化について

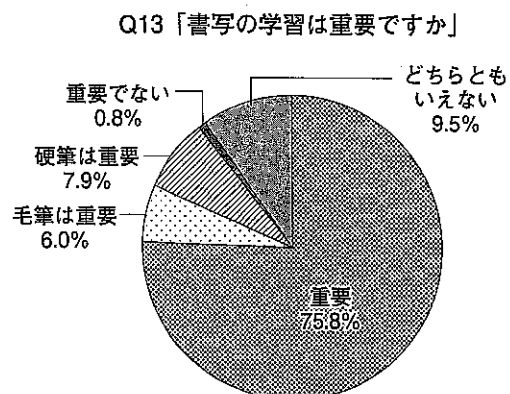
Q 13 情報社会といわれる今日、書写の学習は重要だと思いますか。重要または重要でないとお考えの場合、どうしてそのように思うのかを教えてください。

	重要	毛筆は重要	硬筆は重要	重要でない	どちらとも いえない	計
Q 13	75.8% (191)	6.0% (15)	7.9% (20)	0.8% (2)	9.5% (24)	(252)

回答コメント

〈文化・伝統〉

- アジア独特の文化
- 日本の文化
- 日本文化継承
- 日本文化に触れる機会
- 文化の継続
- 伝統文化



- 文字は文化
- 日本文化の学習
- 手書きの文化
- 我が国の伝統文化
- 日本文化を残す
- 伝統的文化
- 日本の文化として学ばせたい
- 伝統文化の継承として
- 文化として大切
- 手書き文化へのあこがれ

#### 〈心・人間性〉

- 情報伝達をこえて心を育む
- 字は人なり
- 字は体をあらわす
- 人として大切

#### 〈個性〉

- 個性を示せる

#### 〈学習の基礎、不可欠な学習〉

- 実際に書く経験が重要
- 書くことの基本だから
- 筆圧、筆順などの必要性
- いつの時代でも手書き文字は重要
- 義務教育で身につけるべき力
- 書くことで体得するものは大きい
- 書字は基本だから
- 字の書き方

#### 〈社会生活での必要性・価値〉

- まさに生きる力
- 国際的な人材育成のためにも
- 社会に出て役立つ
- まだまだ手書きの機会が多い
- 日常にはたたくさんの手書き
- 手書きの場面があるから
- 相手を意識した文字を書くため
- 手書き文字の必要性
- IT社会の進展と比例して必要性増加
- 書写学習の必要性
- 手書きに勝るものはない
- 手書き文字の良さを理解する
- 日常生活に即した実践的な指導
- 手で書くことがなくなることはない

- 文字を書くという文化があるから
- 「文字文化の歴史→現在の日本語」の学習が必要
- 伝統文化として受け継いでいってほしい
- 日本の文化の一つであり、芸術でもある
- 文字は手書きによって今日まで受け継がれてきたので
- 文字に触れる生活の中で母国の字を大切にしようとする意識
- 文化として文字の学習・教育を継続することに価値がある

- 書は人なり
- 文字で心が伝わるという経験
- 手書き文字における心の伝達が重要

- 手書きには個性や温かさがある

- 手で文字を書くことで学力が身に着く
- 手で書くことの訓練ができていない
- 手書きは脳を育てる
- 文字を書くことは脳の活性化につながる
- 字を書く機会を意識、毛筆の動きを理解しないと動きの摂理がわからないから
- 文字を書くことで手指の器用さなど認知の能力とかかわりがあるから

- 字の印象は重要
- 手書きの価値
- 手書きの良さ
- 筆記具を使用する限りは必要
- 手書きの大切さを伝える
- 人の書く文字は相手に与える印象という役割がある
- 手書きをする場面で、相手に読みやすい文字を意識
- 文字を書かない時代だからこそ日本の文字を大切に必要性
- 手書きの良さを見直し、もっと身近に感じることでできる内容を意識
- 手書き文字はなくなることはない。公共サービスとしてニーズに応えなければいけない

- 手書き文字を大切にしたい
- 手書き文字は絶対なくならないと思うから
- 生活の中にある以上は教えるべきことである

- 手で文字を書くことの意識を今以上に下げないため
- 実際に文字を書くと言わないと書かなくなる

〈文字の美、書の美〉

- 文字の美しさを感じる
- 毛筆は芸術のひとつであり、硬筆は日常生活に生きるの

- 美しく正しい文字を書くことは大切
- 美しい文字を書けるということが長所であり、特技である

〈重要ではない〉

- パソコン普及で重要性の薄れ

- 社会で毛筆を使う場面がほとんどないから

Q 14 学習指導要領に示されている「文字文化」を意識して授業実践していますか。意識されている場合、どのように意識していますか。

	意識している	意識していない	どちらともいえない	計
Q 14	30.5% (73)	23.0% (55)	46.4% (111)	(239)

回答コメント

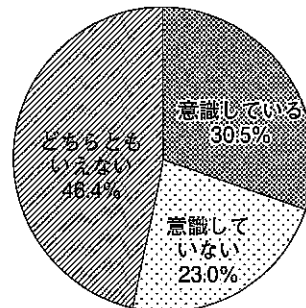
〈文字文化とは、文字文化を意識して〉

- 関心や愛着をもつ
- 字形、筆順
- 古文の意味や背景
- 中国、日本文化の継承
- 文字の成り立ち、漢字伝来
- 漢字からひらがなへの変遷
- 縦書き、文字の美しさ
- とめ・はね・はらい
- 文字そのもの
- 文字を書くことで今日の社会が築かれてきた
- 文字の成り立ちのおもしろさ
- 相手意識
- かなの種類や書き方の違い、成立背景
- 文字は継承されながら発展
- 日常生活に根付く手書き文字について

〈授業での扱い〉

- 話題にする
- 漢字の学習の際、触れる機会多い
- 和歌で関連づけ
- 表現の手法を意識
- 美しく見せる字を心がけさせる

Q14 「文字文化を意識していますか」



- 伝統文化として、「凄み」を感じさせる
- 心を伝える際に字は大切なものであるから
- 文字は国や民族の大切なアイデンティティである
- 歴史、日本独自の文化を大切にしていこうとする態度
- マンガ字に近いフォントの印刷物は罪であるという意識

- 手書き文字の必要性を日常的に指導
- 自身が板書を丁寧にするよう心掛けている
- 手紙の学習の中で筆ペンを使用
- 他の教員は意識している人が少ない
- 単独の学習分野ではない

- できるだけ書写をとりいれている
- 楽しむことに重きを置いて学ばせたらどうか
- 板書、ノートの指導
- 「書くこと」を大切にワークシートを工夫している
- 授業での「書く時間」の確保
- 定期試験、手書き文字で出題
- 文字から受ける印象やねらいに気づかせ意図に応じた表現に取り組む時間の設定

## X その他

Q 15 貴校において、書写の授業で特色ある実践例があれば教えてください。

回答コメント

〈学校の特徴、体制的取り組み〉

- 国語教員の連携
- 広い教室の活用
- 書写主任の高い技術と豊富な知識
- 特別支援学級
- 中高一貫校であるから整っている
- 国語の授業におされている
- 複数教員で担当し、授業時数を確保
- 2・3年に用具用材貸し出し
- 市内の書写担当者と互いに授業をしている
- 国語の単元の中に書写を取り入れて実践

〈展覧会、コンクール、作品制作・展示等〉

- 書き初め展
- コンクールに出品
- 市内での展覧会への出品
- 群市書写展に全校で応募
- 硬筆コンクール
- 校内書初めコンクール
- 校内書初め展
- 体育館での書初め大会
- 学年の生徒全員による書初め
- 発表資料に毛筆を使用
- 1・2年生冬休み課題として書き初め
- 書き初め大会として賞を出している
- 冬休み中の書き初め練習会
- 冬休み中に小中合同の書き初め練習会（教頭主導）
- 金銀銅以外の賞を設置
- よい作品は展示
- 文化祭に校歌の展示パネルを制作する
- パフォーマンス書道
- 卒業制作
- 協同制作、書道甲子園的实践
- 全校席書会
- 文化祭で毛筆作品を展示。試書と清書あわせて掲示
- 大学教員立会いのもと、希望者による書道パフォーマンス

〈授業内外での取り組み・工夫〉

- 自作の詩を好きな形式で書く
- 好きな文字を表現をこめて書く
- 基準文字との比較により課題を抽出させる
- 動画で確認
- DVD 活用
- 手本を全員分書く
- 長期休業中の特別指導
- 大学教員が希望者に授業を行っている
- 固形墨による指導
- 手紙・はがきを出す
- 年賀はがき、暑中見舞い等を出す
- 暑中見舞いを出す
- 標語を作成、掲示
- 俳句、短歌を半紙に書いて掲示
- 地域の祭りの看板などを書く
- 専門家を含んだTT

- 授業開始 10 分で字形などの予習をするドリルを行っている
- 応用として毛筆自由課題作品を作成し鑑賞し合う
- 3 年間分の作品をポートフォリオ
- 色々ある
- 大学の書道ゼミによる作品を生徒たちと書写的・書道的な観点にわけたうえで鑑賞・批評している

Q 16 今日の書写教育についてお考えのことがありましたら、ご自由にお答えください。

回答コメント

〈現場の現状、問題点、疑問〉

- 書写の授業の確保
- 書写にじっくり取り組めない
- 書写部会は細々とやっている感
- 書写研の先生が少ない
- 学力とのバランスは今後も課題
- 中 3 国語が少ないため書写が減る
- 毛筆に不慣れな大多数の生徒への対応
- 書写学習の必要感を小中で高めることが大切
- 生徒も忙しく書写への意識向上を図ることは困難
- 生徒たちの身になるような授業ができていない
- 文化祭のための授業となっていて、通常の授業での実践方法がよくわからない
- 自分自身に苦手意識があるため内容がつまらなくなる
- 左利き学習者による毛筆の書字活動について許容すべきか
- 文化祭や県の書写コンクールにあわせて毛筆の時間をまとめて取るという実態
- 教員の意識のなかに年間での指導内容・指導過程があまりないのではないか
- 「美文字」というキーワードで世の中の書に対する関心が高まっている中で、小中学生が生活において書を実践する場面がない
- 高校の先生方は小・中の実態を把握しているのだろうか
- 教員側に知識・技能が足りないために押しつけのような授業になってしまう

〈今後の希望〉

- 書写の普及を願う
- 国語教員が書写授業できるように
- 誰でもできる書写を目指したい
- 国語の総時間数が増えればいい
- 行書の体系化が望まれる
- よいものを見るという視点
- 専科の先生
- 書写は楽しいと思える授業
- 気軽に取りくめる書写を目指したい
- 字形を整えるためには正しい書き順
- 文字を書くことを嫌わないようにしたい
- 書道教員を目指している学生を中学に呼ぶ
- 書写教育の確実な実践に結びつくことを願う
- 時数は維持しつつ、端的にポイントがつかめる指導
- 生徒の書写に対する気持ちに応える授業を展開
- 手書き文字の役割を後世に伝えてほしい
- 生徒の期待に応える授業がしたい
- 意欲的に取り組んでいる学校の実践例が知りたい
- 教員が手で書くことに積極的に取り組む。通知表も手書きが望ましい
- 学びたいと思っている教員のために研究会などの刺激が欲しい
- 文字を正しく整えて速く書く力を小学校で身につけさせる
- 書写は芸術に通ずる。しかしさまざまな場面で使いこなす能力が必要である
- 一般の国語科教員が書写の指導に関心意欲を持ってない。そのための方法、アイデアを交流、共有したい

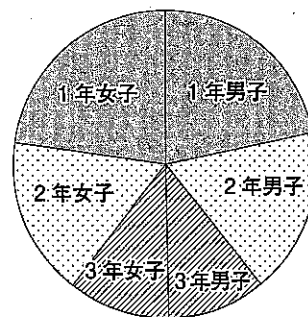


(2) 生徒用アンケート集計結果

Q1 学年・男女分布

Q1 あなたについて、該当するものに○印をつけてください。

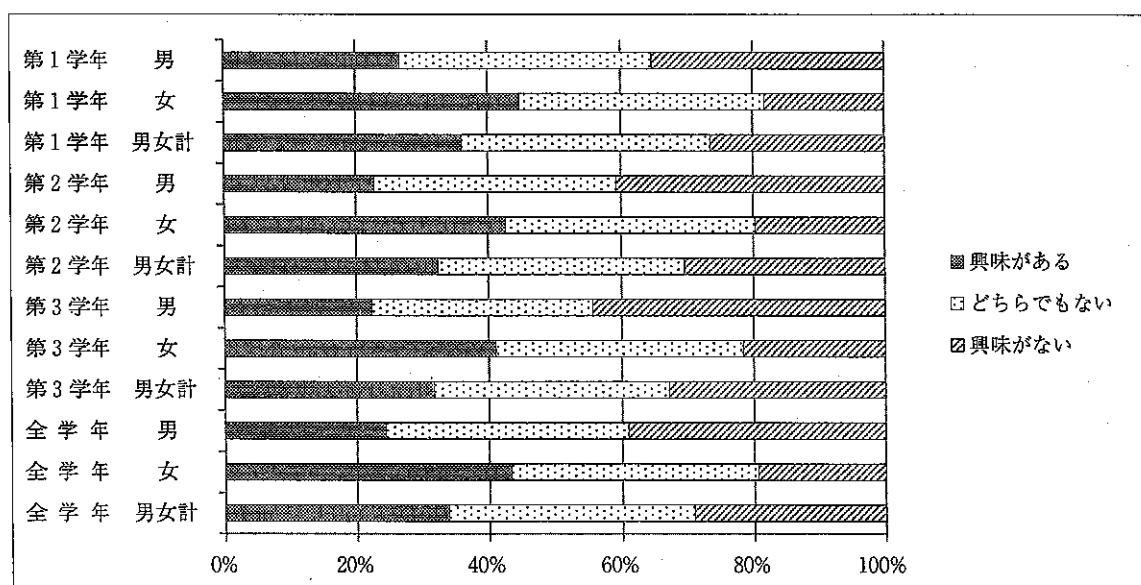
Q1	男	女	男女計
第1学年	3,608	3,755	7,363
第2学年	2,923	2,790	5,713
第3学年	1,781	1,786	3,567
全学年	8,312	8,331	16,643



Q2 あなたは、書写の学習に興味がありますか。硬筆と毛筆のどちらの学習に興味がありますか。

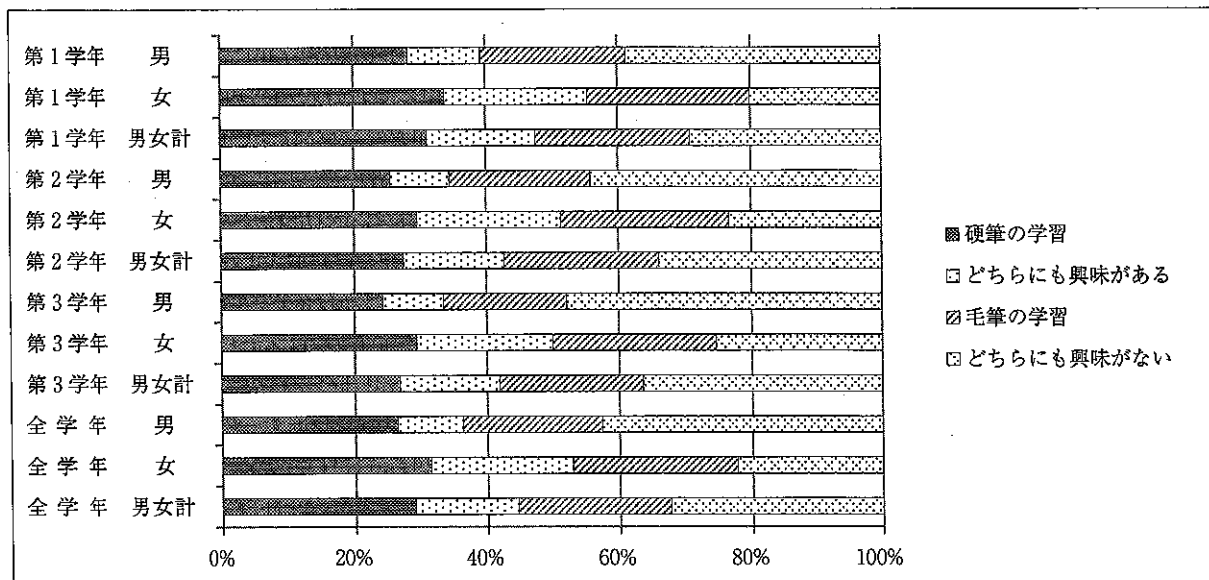
Q2-1		興味がある	どちらともいえない	興味がない	計
第1学年	男	26.8% (964)	37.9% (1365)	35.3% (1269)	(3598)
	女	44.8% (1682)	37.0% (1387)	18.2% (682)	(3751)
	男女計	36.0% (2646)	37.4% (2752)	26.5% (1951)	(7349)
第2学年	男	22.7% (662)	36.6% (1064)	40.7% (1184)	(2910)
	女	42.6% (1184)	37.7% (1047)	19.7% (549)	(2780)
	男女計	32.4% (1846)	37.1% (2111)	30.5% (1733)	(5690)
第3学年	男	22.3% (387)	33.3% (577)	44.4% (770)	(1734)
	女	41.1% (726)	37.3% (658)	21.6% (381)	(1765)
	男女計	31.8% (1113)	35.3% (1235)	32.9% (1151)	(3499)
全学年	男	24.4% (2013)	36.5% (3006)	39.1% (3223)	(8242)
	女	43.3% (3592)	37.3% (3092)	19.4% (1612)	(8296)
	男女計	33.9% (5605)	36.9% (6098)	29.2% (4835)	(16538)

Q2-1 「書写の学習に興味がありますか」



Q2-2		硬筆での学習	どちらにも 興味がある	毛筆での学習	どちらにも 興味がない	計
第1学年	男	28.2% (992)	11.1% (391)	22.0% (773)	38.7% (1363)	(3519)
	女	33.8% (1242)	21.7% (798)	24.4% (896)	20.1% (737)	(3673)
	男女計	31.1% (2234)	16.5% (1189)	23.2% (1669)	29.2% (2100)	(7192)
第2学年	男	25.5% (723)	8.9% (254)	21.5% (610)	44.1% (1251)	(2838)
	女	29.5% (808)	21.9% (599)	25.2% (691)	23.4% (642)	(2740)
	男女計	27.4% (1531)	15.3% (853)	23.3% (1301)	33.9% (1893)	(5578)
第3学年	男	24.2% (409)	9.2% (155)	18.8% (318)	47.8% (809)	(1691)
	女	29.3% (513)	20.8% (363)	24.5% (429)	25.4% (444)	(1749)
	男女計	26.8% (922)	15.1% (518)	21.7% (747)	36.4% (1253)	(3440)
全学年	男	26.4% (2124)	9.9% (800)	21.1% (1701)	42.5% (3423)	(8048)
	女	31.4% (2563)	21.6% (1760)	24.7% (2016)	22.3% (1823)	(8162)
	男女計	28.9% (4687)	15.8% (2560)	22.9% (3717)	32.4% (5246)	(16210)

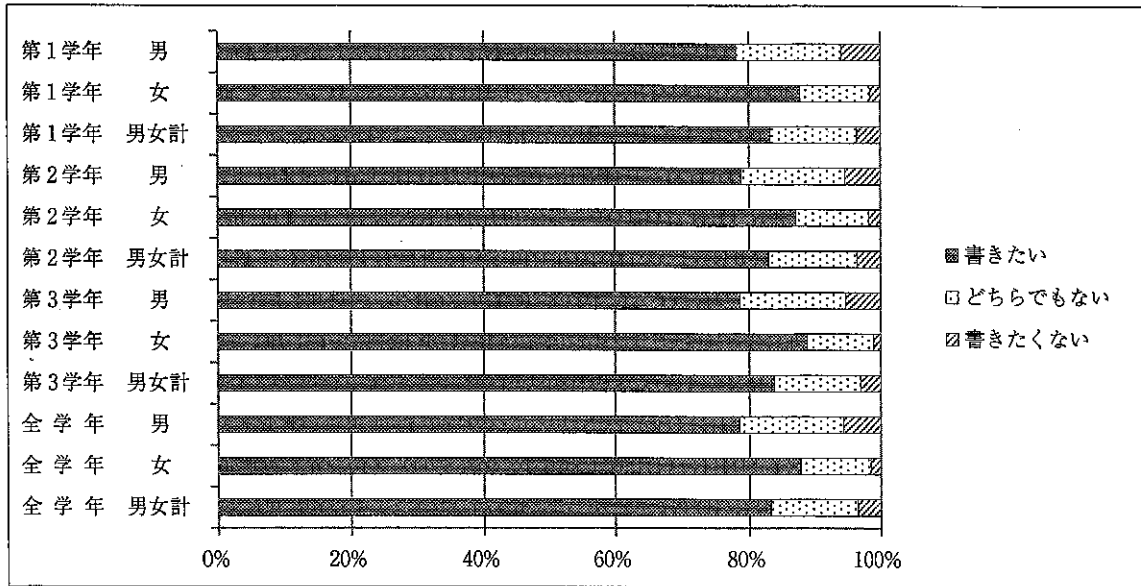
Q2-2 「硬筆と毛筆のどちらににも興味がありますか」



Q3 文字を正しく整えて（上手に）速く（能率的に）書きたいですか。それはなぜですか。

Q3-1		書きたい	どちらでもない	書きたくない	計
第1学年	男	78.1% (2776)	16.0% (568)	5.9% (209)	(3598)
	女	87.9% (3269)	10.4% (388)	1.7% (63)	(3720)
	男女計	83.1% (6045)	13.1% (956)	3.7% (272)	(7349)
第2学年	男	78.8% (2294)	15.8% (459)	5.4% (157)	(2910)
	女	87.2% (2431)	10.9% (304)	1.9% (53)	(2788)
	男女計	82.9% (4725)	13.4% (763)	3.7% (210)	(5698)
第3学年	男	78.6% (1371)	16.1% (281)	5.3% (93)	(1745)
	女	88.9% (1568)	10.0% (177)	1.1% (19)	(1764)
	男女計	83.8% (2939)	13.1% (458)	3.2% (112)	(3509)
全学年	男	78.5% (6441)	15.9% (1308)	5.6% (459)	(8208)
	女	87.9% (7268)	10.5% (869)	1.6% (135)	(8272)
	男女計	83.2% (13709)	13.2% (2177)	3.6% (594)	(16480)

Q3 「文字を正しく整えて（上手に）速く（能率的に）書きたいですか」



上記の回答（Q3-1）に対する理由に関する自由記述による回答（Q3-2）を、以下のA～Jに分類することとした。ただし、Q3-1の回答者のすべてがQ3-2に回答したわけではないため、分布表はQ3-2の回答者を母数とした中での割合で示してある。

〈書きたい〉

- A きれいに見えるから・きれいに書きたいから
- B 自分が見たときに見やすいから
- C 相手が見たときに見やすいから
- D 速く書きたいから
- E 将来役に立つと思うから
- F ほめられたいから・印象をよくしたいから
- G 正確に書きたいから
- H なんとなく・理由はない
- I その他（日本人として・気持ちがいいなどの他に、趣旨が不明のものも含まれる。）

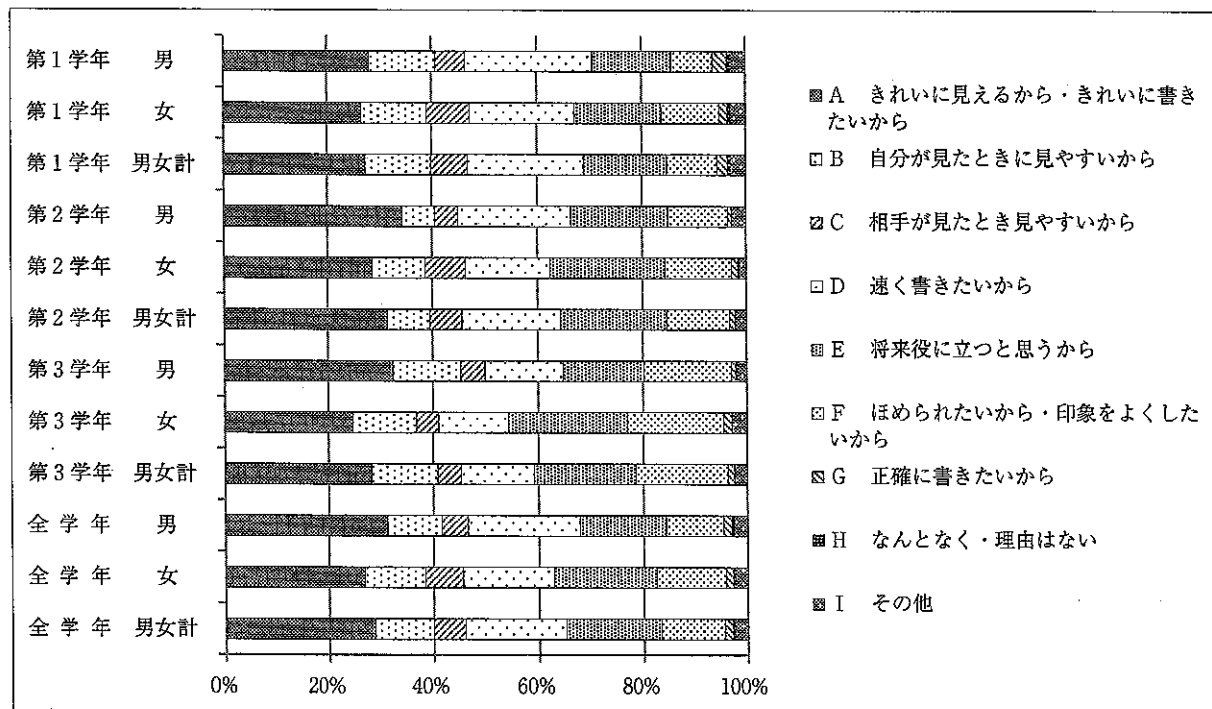
〈書きたくない・どちらでもない〉

- A どうでもいい・どちらでもいい
- B 読めればいから
- C もう十分書けるから・今のままでいいから
- D 手書きをする場面が減っていくから
- E めんどくさいから・つまらないから
- F なんとなく・理由はない
- G （速く正しく）書ける必要がないから・書いても変わらないから
- H 自分には書くことができないから
- I 自分らしさや個性が死んでしまうから
- J その他（漢字が嫌い・肩が痛いなどの他に、趣旨が不明のものも含まれる。）

書きたい

Q3-2		A	B	C	D	E	F	G	H	I
1年	男子	28.1%	12.7%	5.6%	24.1%	15.2%	8.0%	2.7%	0.6%	3.0%
	女子	26.6%	12.5%	8.2%	19.9%	16.6%	11.2%	1.5%	0.6%	2.9%
	男女計	27.3%	12.5%	7.0%	21.9%	16.0%	9.7%	2.0%	0.6%	2.9%
2年	男子	34.3%	6.2%	4.4%	21.4%	18.6%	11.5%	0.7%	0.1%	2.7%
	女子	28.6%	10.1%	7.6%	16.0%	22.1%	12.8%	1.2%	0.3%	1.3%
	男女計	31.4%	8.2%	6.1%	18.6%	20.4%	12.2%	1.0%	0.2%	2.0%
3年	男子	32.3%	13.0%	4.6%	14.7%	15.5%	16.8%	0.8%	0.4%	1.7%
	女子	24.6%	12.3%	4.2%	13.2%	22.7%	18.5%	1.6%	0.0%	2.9%
	男女計	28.2%	12.6%	4.4%	13.9%	19.3%	17.7%	1.2%	0.2%	2.3%
全学年	男子	31.2%	10.4%	5.0%	21.2%	16.5%	11.1%	1.6%	0.4%	2.6%
	女子	26.9%	11.6%	7.2%	17.2%	19.8%	13.3%	1.4%	0.4%	2.4%
	男女計	28.9%	11.1%	6.1%	19.1%	18.2%	12.3%	1.5%	0.4%	2.5%

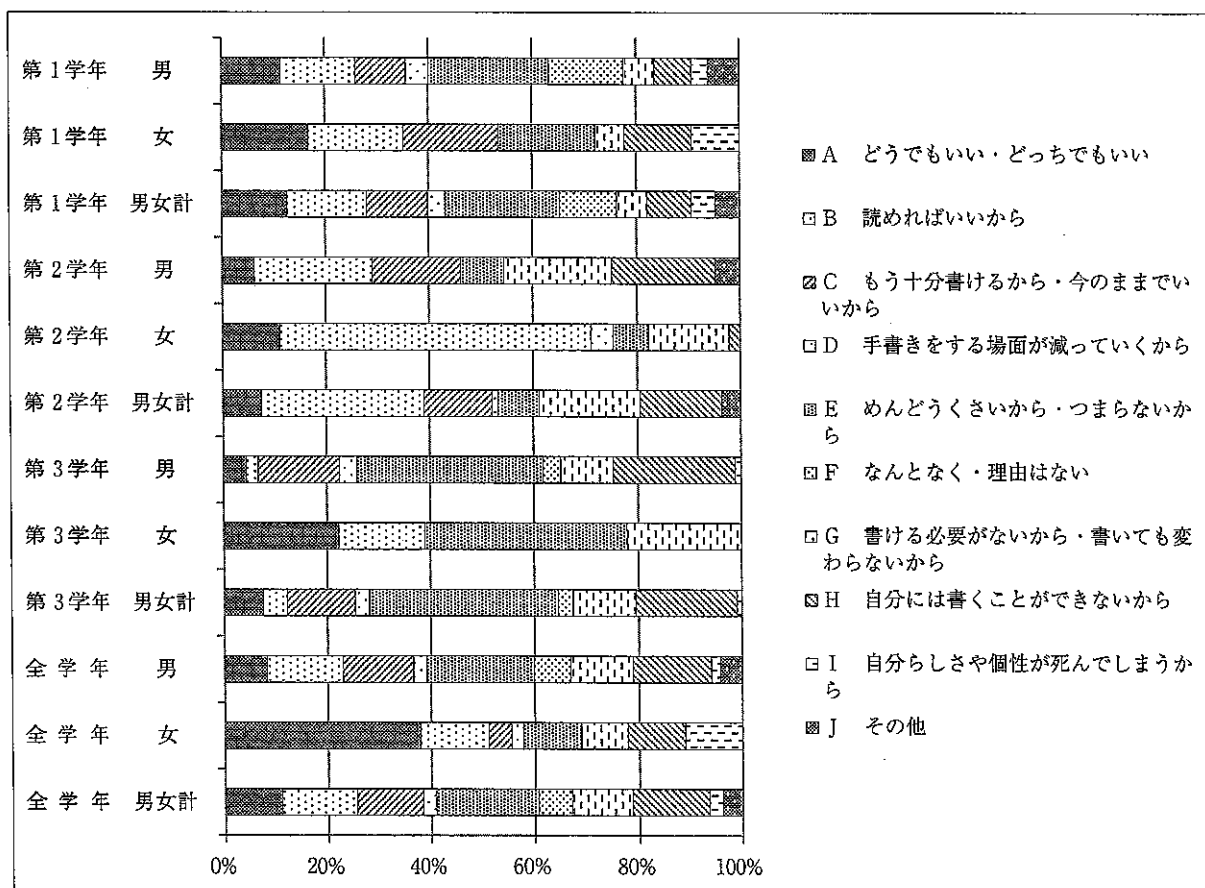
Q3-2 「書きたい理由」



書きたくない

Q3-2		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1年	男子	11.5%	14.3%	9.9%	4.4%	23.1%	14.3%	6.0%	7.1%	3.3%	6.0%
	女子	16.7%	18.5%	18.5%	0.0%	18.5%	0.0%	5.6%	13.0%	9.3%	0.0%
	男女計	12.7%	15.3%	11.9%	3.4%	22.0%	11.0%	5.9%	8.5%	4.7%	4.7%
2年	男子	6.2%	22.8%	17.2%	0.0%	8.3%	0.0%	20.7%	20.0%	0.0%	4.8%
	女子	11.1%	60.0%	0.0%	4.4%	6.7%	0.0%	15.6%	2.2%	0.0%	0.0%
	男女計	7.4%	31.6%	13.2%	1.1%	7.9%	0.0%	19.5%	15.8%	0.0%	3.7%
3年	男子	4.5%	2.2%	15.7%	3.4%	36.0%	3.4%	10.1%	23.6%	1.1%	0.0%
	女子	22.2%	16.7%	0.0%	0.0%	38.9%	0.0%	22.2%	0.0%	0.0%	0.0%
	男女計	7.5%	4.7%	13.1%	2.8%	36.4%	2.8%	12.1%	19.6%	0.9%	0.0%
全学年	男子	8.2%	14.7%	13.7%	2.6%	20.7%	7.0%	12.0%	15.1%	1.7%	4.3%
	女子	37.8%	13.3%	4.4%	2.2%	11.1%	0.0%	8.9%	11.1%	11.1%	0.0%
	男女計	11.1%	14.5%	12.8%	2.6%	19.7%	6.3%	11.7%	14.8%	2.6%	3.9%

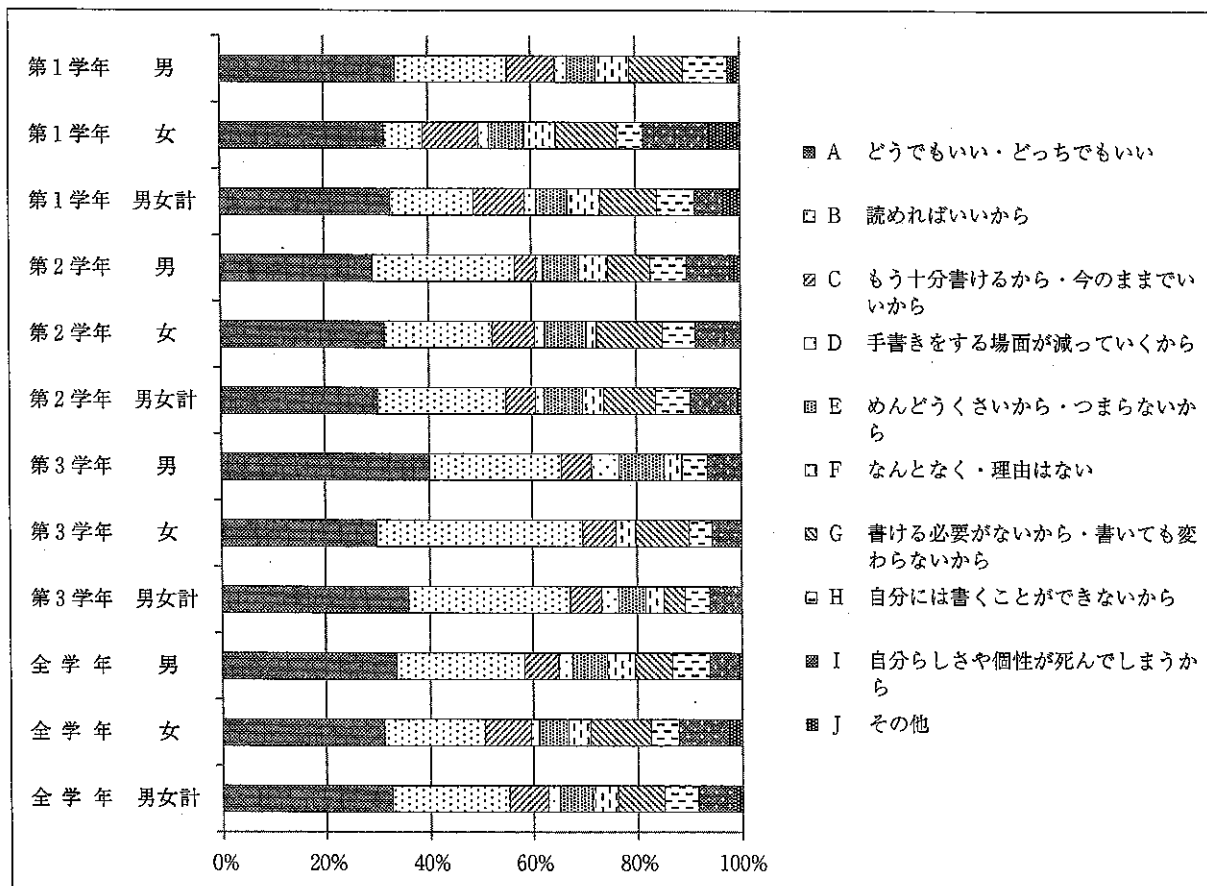
Q3-2 「書きたくない理由」



どちらでもない

Q3-2		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1年	男子	33.6%	21.8%	9.3%	2.3%	5.5%	6.4%	10.2%	8.6%	0.7%	1.6%
	女子	31.4%	7.5%	10.9%	2.0%	6.8%	6.1%	11.6%	5.1%	12.3%	6.1%
	男女計	32.7%	16.1%	10.0%	2.2%	6.0%	6.3%	10.8%	7.2%	5.3%	3.4%
2年	男子	29.2%	27.6%	4.2%	1.3%	7.0%	5.5%	8.1%	6.8%	9.1%	1.3%
	女子	31.5%	20.9%	8.3%	2.0%	7.9%	2.0%	12.6%	6.3%	8.7%	0.0%
	男女計	30.1%	24.9%	5.8%	1.6%	7.4%	4.1%	9.9%	6.6%	8.9%	0.8%
3年	男子	40.0%	25.7%	5.7%	5.3%	8.6%	3.3%	0.0%	4.9%	6.5%	0.0%
	女子	29.7%	39.9%	6.3%	0.0%	0.0%	3.8%	10.1%	4.4%	5.7%	0.0%
	男女計	36.0%	31.3%	6.0%	3.2%	5.2%	3.5%	4.0%	4.7%	6.2%	0.0%
全学年	男子	33.5%	24.8%	6.6%	2.6%	6.7%	5.3%	7.1%	7.1%	5.1%	1.1%
	女子	31.1%	19.6%	8.9%	1.6%	5.7%	4.1%	11.6%	5.4%	9.5%	2.6%
	男女計	32.5%	22.7%	7.6%	2.2%	6.3%	4.8%	8.9%	6.4%	6.8%	1.7%

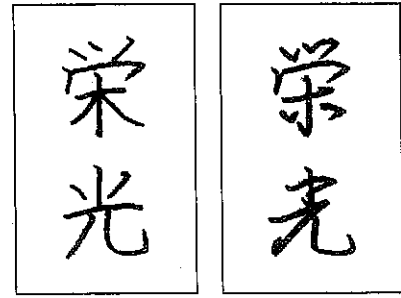
Q3-2 「どちらでもない理由」



Q4 「栄光」を、楷書と行書で書いてみましょう。(鉛筆)

分析にあたり、以下のA～Gの観点を設定した。

- A 楷書「栄」の1・2画目の方向(角度)
- B 楷書「栄」の8・9画目の始筆の接筆
- C 楷書「光」の6画目送筆の曲がり
- D 行書「栄」の1～3画目における2・3画目の連続
- E 行書「栄」の「木」部の行書化の有無
- F 行書「光」の1～3画目における2・3画目の連続
- G 行書「光」の4・5画目の連続



定着率(適正な実践が確認できた割合)

Q4		A	B	C	D	E	F	G
1年	男子	92.0%	92.3%	92.6%	23.8%	12.1%	24.5%	9.6%
	女子	97.0%	94.6%	95.8%	32.3%	10.9%	31.4%	13.6%
	男女計	94.5%	93.4%	94.2%	28.1%	11.5%	28.0%	11.6%
2年	男子	95.8%	94.8%	92.6%	35.6%	21.4%	27.8%	21.0%
	女子	99.3%	96.2%	95.5%	46.2%	34.3%	39.5%	20.6%
	男女計	97.5%	95.5%	93.9%	40.7%	27.6%	33.4%	20.8%
3年	男子	80.7%	88.0%	84.3%	25.3%	6.0%	30.1%	6.0%
	女子	98.7%	98.7%	91.1%	29.1%	24.1%	30.4%	7.6%
	男女計	89.5%	93.2%	87.7%	27.2%	14.8%	30.2%	6.8%
全学年	男子	92.3%	92.9%	91.6%	29.1%	15.4%	26.6%	14.1%
	女子	98.1%	95.7%	95.1%	37.6%	22.0%	34.6%	15.8%
	男女計	95.2%	94.3%	93.3%	33.3%	18.6%	30.5%	15.0%

Q5 次の文を、行書で書いてみましょう。(縦書き、筆記具自由)

「日本の和紙が、ユネスコ無形文化遺産に登録されることになりました。」

分析にあたり、以下のA～Eの観点を設定した。

- A 文字の大小(漢字大きく、仮名小さく)
- B 行書に調和する仮名(漢字の行書に仮名を調和させる試み)
- C 「日」の3・4画目の連続、「形」の6・7画目の連続
- D 「和」の「禾」部の省略
- E 「紙」の4～6画目における行書化の有無(筆順の変化および連続)

定着率（適正な実践が確認できた割合）

Q 5		A	B	C	D	E
1年	男子	34.1%	49.5%	21.0%	23.0%	21.0%
	女子	42.2%	51.8%	28.4%	35.8%	30.7%
	男女計	38.2%	50.6%	24.8%	29.4%	25.9%
2年	男子	51.2%	43.4%	29.8%	32.2%	33.2%
	女子	50.5%	45.5%	29.2%	31.4%	44.0%
	男女計	50.9%	44.4%	29.5%	31.8%	38.5%
3年	男子	61.1%	43.3%	15.6%	21.1%	14.4%
	女子	52.9%	45.7%	31.4%	22.9%	22.9%
	男女計	57.5%	44.4%	22.5%	21.9%	18.1%
全学年	男子	44.9%	46.1%	24.1%	26.7%	25.4%
	女子	46.8%	48.5%	29.1%	32.6%	35.5%
	男女計	45.9%	47.3%	26.5%	29.6%	30.3%

Q 6 次の文を、楷書で書いてみましょう。（横書き、筆記具自由）

「2008年3月、初代のアニメ文化大使にドラえもんが就任しました。」

分析にあたり、以下のA～Eの観点を設定した。

- A 文字の大小（漢字大きく、仮名小さく）
- B 横書きにおける行の整え方（文字の中心を揃える／文字の下部を罫線に揃える）
- C 漢字の正しい字形（横書きに見られる横長傾向）
- D 「就」の11画目の始筆の形
- E 数字の正しい字形（特に「8」の接筆）

定着率（適正な実践が確認できた割合）

Q 6		A	B		C	D	E
			中心揃え	下部揃え			
1年	男子	39.5%	52.0%	48.0%	40.4%	53.9%	49.5%
	女子	45.7%	38.0%	62.0%	25.0%	57.4%	57.4%
	男女計	42.6%	44.9%	55.1%	32.7%	55.7%	53.5%
2年	男子	40.3%	45.4%	54.6%	38.3%	59.0%	48.8%
	女子	54.5%	35.6%	64.4%	33.1%	70.5%	59.3%
	男女計	47.2%	40.7%	59.3%	35.8%	64.6%	53.9%
3年	男子	46.9%	63.0%	37.0%	42.0%	53.1%	53.1%
	女子	65.8%	38.0%	62.0%	39.2%	57.0%	65.8%
	男女計	56.3%	50.6%	49.4%	40.6%	55.0%	59.4%
全学年	男子	40.7%	50.5%	49.5%	39.7%	56.0%	49.6%
	女子	51.6%	37.0%	63.0%	29.9%	62.7%	59.1%
	男女計	46.1%	43.8%	56.2%	34.9%	59.3%	54.3%



Q7 次のそれぞれの文字について、矢印で示した点画の筆順を○の中に入れてください。

(算用数字、筆記具自由)

方<sup>(3画目指示)</sup> 性<sup>(3)</sup> 長<sup>(2)</sup> 可<sup>(5)</sup> 非<sup>(1)</sup> 飛<sup>(4)</sup> 区<sup>(2)</sup> 佳<sup>(3)</sup> も<sup>(1)</sup> や<sup>(2)</sup> ヲ<sup>(3)</sup>

定着率

Q7		方	性	長	可	非	飛	区	佳	も	や	ヲ
1年	男子	68.2%	47.3%	48.8%	38.5%	57.6%	29.4%	23.3%	64.2%	53.3%	56.7%	14.8%
	女子	80.0%	61.2%	57.0%	43.3%	64.2%	34.2%	26.1%	73.3%	71.8%	73.0%	17.6%
	男女計	74.1%	54.2%	52.9%	40.9%	60.9%	31.8%	24.7%	68.8%	62.6%	64.8%	16.2%
2年	男子	70.0%	57.0%	55.9%	44.1%	60.4%	30.0%	28.9%	72.6%	67.4%	62.2%	29.6%
	女子	75.6%	66.2%	49.6%	48.9%	66.2%	33.5%	31.2%	75.9%	71.4%	76.3%	29.7%
	男女計	72.8%	61.6%	52.8%	46.5%	63.2%	31.7%	30.0%	74.3%	69.4%	69.2%	29.7%
3年	男子	68.6%	54.3%	38.6%	40.0%	58.6%	28.6%	18.6%	58.6%	68.6%	67.1%	11.4%
	女子	74.4%	56.4%	35.9%	55.1%	59.0%	30.8%	15.4%	70.5%	76.9%	79.5%	17.9%
	男女計	71.6%	55.4%	37.2%	48.0%	58.8%	29.7%	16.9%	64.9%	73.0%	73.6%	14.9%
全学年	男子	69.0%	51.9%	50.6%	40.9%	58.8%	29.6%	25.1%	67.0%	60.6%	60.0%	20.4%
	女子	77.6%	62.6%	51.6%	46.9%	64.4%	33.5%	26.9%	74.0%	72.3%	75.1%	22.4%
	男女計	73.3%	57.3%	51.1%	43.9%	61.6%	31.5%	26.0%	70.5%	66.4%	67.6%	21.4%

### 3 調査の集計と分析② 分析

#### (1) 教員用アンケート分析

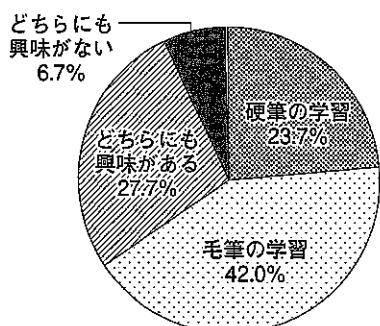
教員用アンケートから読み取れる、中学校書写指導における教員の意識・実態について、以下にまとめる。

- Q1 書写の学習を通じて養われる「学力」について、約半数が「意識している」と回答している一方で、半数以上が「意識していない」「どちらともいえない」と回答している。つまり、半数以上が書写での学びと学力を関連づけずに、おそらくは単にいわゆるお手本を真似する作業を体験する活動、あるいは（主に毛筆の）技能を習得するための活動と捉えていることが危惧される状況といえる。また、「意識している」と回答しているうち、どのように意識しているかについては、今日の書写教育の在り方に対して適正と思われるものの他に、上記のような作業・技能習得に特化しているものや、「芸術としての美しさに対する鑑賞力」「集中力を高める」などの幅広い解釈が散見された。
- Q2 評価の観点として書写の項目を取り入れているかについては、約73%以上が「取り入れている」と回答している一方で、約17%が「取り入れていない」と回答している。つまり、約17%の教員にとっては、評価欄の有無に関わらず、そこでの学びの成果が評価の対象となる学習活動として、書写が捉えられていない、あるいは扱われていない実態が読み取れ、Q1で取り上げた学力も含め、単なる作業体験、成果への評価を伴わない技能習得の場として実践されていることが危惧される結果となった。また、「取り入れている」と回答しているうち、「書き初め」「コンクール」等が評価対象として多く挙げられている点、観点の位置づけとして「関心・意欲・態度」「知識・理解」「技能」とばらつきがある点、「思考・判断」に関わるコメントが見られなかった点も注目できる。
- Q3 定期テストに書写の内容を取り入れているかについては、「毎回取り入れている」が2.4%、「どちらともいえない」が約60%、「取り入れていない」が約38%となった。知識の定着を測ることが中心とならざるをえない定期テストの中で、毎回出題することは厳しいとも思われる一方で、約60%以上が毎回ではないにせよ定期テストに取り上げていることは、Q1学力、Q2評価とも関連して丁寧に扱われている実態が読み取れる。コメントからは、公立高校入試での出題傾向と大きく関わっていることが読み取れ、その他にも技能面での学びの成果を工夫して出題していることがわかる。
- Q4 学習指導要領に示された授業時数（20・20・10）については、「多い」約39%、「少ない」約5%、「ちょうどいい」約36%、「どちらともいえない」約19%となった。「ちょうどいい」「どちらともいえない」を合わせて約56%となった一方で、「多い」が約39%となった点については、「時数の確保が難しい」「国語の時数がそもそも少ない」「負担が大きい」といったコメントからも、教育現場の実態に即した切実な意見と考えられる。示された時数を「やりたいが書写に当てる余裕がない」というのが実態に即した正直なところなのであろう。
- Q5 書写の学習への生徒の興味の度合いを教員側から見た場合、「興味がある」約45%、「興味がない」約8%、「どちらともいえない」約47%となった。この設問は、生徒用アンケートQ2と連動していて、生徒自身による書写の学習への興味の实態は、「興味がある」約34%、「興味がない」約30%、「どちらともいえない」約37%となり、教員が思うよりも生徒の「興味がない」の割合が高いことがわかる。

また、生徒は硬筆と毛筆のどちらの学習により興味があると思うかについて、教員側では「硬筆の学習」約24%、「毛筆の学習」42%、「どちらにも興味がある」約28%、「どちらにも興味がない」約7%であるのに対し、生徒側では「硬筆の学習」約29%、「毛筆の学習」約23%、「どちらにも興味がある」約16%、「どちらにも興味がない」約33%となり、「どちらにも興味がない」が教員が思うよりもかなり高い割合を占め、また、「硬筆の学習」よりも「毛筆の学習」に興味があるとした教員側に対して、生徒側では逆の結果となった。

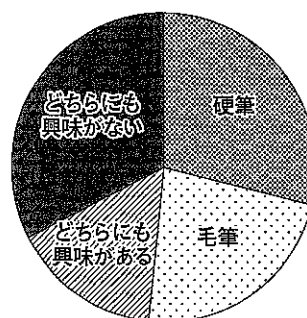
### 教員アンケート

Q5-2 「生徒たちは硬筆と毛筆のどちらに興味があると思いますか」



### 生徒アンケート

Q2-2 全学年「硬筆と毛筆のどちらの学習に興味がありますか」



- Q6 書写教育の実践にあたっての施設・設備、用具・用材等に関する問題点・改善点について、自由記述による回答コメントでは、施設・設備については「書き初め等での広いスペースの必要性」「水道使用の制限の不便さ」、「専用洗いの必要性」「机の大きさが小さい」など、用具・用材については「実技DVDや視聴覚機器の不足」などが挙げられ、その他の問題点・改善点として「生徒の用具の扱いの悪さ」「経済的事情で用具を用意できない生徒」「そのための支援の難しさ」や、「教材・用具を揃えるための予算不足」などが挙げられ、充実した指導・学習活動を実践したいと思いつつも、環境整備が不十分である実態が読み取れる。
- Q7 教員自身の書写指導に対する得意・不得意の意識について、「得意」12%、「普通」約55%、「不得意」約33%となった。「普通」が約55%である点に大いに安心する一方で、約33%、つまり全体の1/3が明確に「不得意」と回答している点については、何らかの方策・サポートの必要性を強く感じる結果と言える。また、「得意」とする中には、いわゆる「書道」についての経験やその技能上での熟練度に対して回答していると思われるケースが多く含まれているとも考えられる。「不得意」と回答している教員はもちろんのこと、今の時代に求められる書写教育について改めて学び直す機会はやはり必要であろう。
- Q8 Q7に関する具体的な不安点として、日頃の指導実践に照らして、多様な視点から多岐にわたる具体的な事例が挙げられている。その大半を占める技能面では「自身の技能不足」「範書に自信がない」「行書の筆使いが不安」などが挙げられている。その他、指導法については「どこまでを生徒に求めるかわからない」「流派による書きぶりの違い」「書写と書道の明確な違い」「授業のマンネリ化」「経験不足およびそれを補う機会の不足」「デジタル教科書・ICT機器を使用しでの授業実践」「適正な評価」「時間が足りず一人一人に丁寧に指導できない」など、技能への不

安にとどまらず、指導の背景となる知識の不足や、実技を伴う学習指導ならではの生徒対応に関する不安、指導上の技能・指導法を向上させる機会の不足等が挙げられている。中でも、特に指導に必要な技能面での習熟の機会などのサポートが必要とされている現状が読み取れる。

Q 9 教員の指導力向上のために必要と思われるサポートについて、技能に関わる実技研修会の要望としては「毛筆指導」約 58%、「硬筆指導」29%、「板書指導」約 24%、「その他」0.4%となった。指導法に関わる授業研究会の要望としては「授業運営・指導法」約 40%、「ICT機器活用法」約 30%となった。サポートを必要としない者も含めての割合（複数回答可）としては、実技研修会（技能）、授業研究会（指導法）のそれぞれへの要望が強いことがわかる。その中でも、特に毛筆指導に対する技能面でのサポートが強く望まれていることは明らかである。

Q 10 中学校書写教育現場の視点から小学校書写教育現場への期待・希望として、「鉛筆の持ち方」「用具の使い方」「基本的な筆使い」「丁寧に書く姿勢・習慣・意識」など、「基礎基本の徹底」を望む声が多い。また、「十分に丁寧に指導している」と小学校での書写指導の成果を高く評価する意見や、「指導者の技能等に左右されない授業方法の普及」といった小学校現場の苦勞を労う意見・提案も見られた。その他、「書写嫌いを何とか減らせないか」「用具の中学校での継続使用を推奨・指導してほしい」などのコメントからは、学習指導の内容・方法等とは別に、小学校・中学校の接続・連携に関わる課題が垣間見られる。

Q 11 高等学校芸術科書道への展開を意識しているかについて、「意識している」約 14%、「意識していない」約 73%、「どちらともいえない」約 13%となり、かなりの割合で「意識していない」実態が明らかとなった。「意識している」と回答したうち、どのように意識しているかについて、「古典に触れさせる」「文字の歴史を学習させる」「創作の楽しさを体験させる」「学習していない書体を紹介する」など、高等学校芸術科書道の領域・学習内容を紹介するというものが大多数で、その他に「身の回りの文字への関心をさらに広げ深める」といった、いわゆる「文字文化」の視点からの広がり・深化に取り組んでいるとの意見も見られる。一方、「意識していない」場合については、単純に「意識していない」ということなのか、コメントは少ない中、「高等学校ですべての生徒が書道を学ぶわけではない」「書写と書道はそもそも別物だから」などのコメントも見られた。高等学校書道への導入をスムーズに行えるよう、教員の指導実践における技能面について書道教育レベルまで向上させるということではなく、教員の意識向上や知識・教養の獲得に寄与する適切なサポートが必要であろう。

Q 12 自身の経験や新任者の実態から、大学での教員養成における書写教育に対して期待・希望することとして、「必要な技能の習得（修得）」「具体的・実践的な指導法・指導力の学習（学修）」「板書の技能の習得（修得）」「ICT機器の活用法の習得（修得）」「専門知識の習得（修得）」等、中学校書写の指導実践に必要な基本的な技能・知識・指導法を大学においてしっかり身につけてきてほしいとの要望が多く見られた。また、「授業・学習（学修）量が少なすぎる」といった免許法や大学カリキュラムにも関わる問題を指摘する意見も多く見られた。その他、「大学での書写教育担当教員が書写と書道の違いすら知らない」といった厳しい意見も見られた。教育現場では初任者に対して初任者研修などの場で書写教育を取り上げている例も耳にするが、それはごく稀なケースと考えられ、授業実践にあたり少なからず技能や知識が必要となる書写指導について、大学での学びの中で授業実践のための必要最低限の技能・知識の習得（修得）がなされることが期待されるのは当然のことと言える。

Q 13 情報社会と言われる今日、書写の学習は重要かについて、「重要」約 76%、「毛筆は重要」

6%、「硬筆は重要」約8%、「重要でない」約1%、「どちらともいえない」約10%となり、「重要」「毛筆は重要」「硬筆は重要」を合わせると約90%と、まずは心強い結果となった。「重要」と回答した中では、「手書き文字のよさ・価値」「文化としての意味・価値」「心を伝える機能」や、「すべての学習を支える不可欠な学習」「社会生活に役立つ」など、多岐にわたる意見が挙げられ、情報社会が進展するからこそ、文字を手書きすること、それを学ぶ書写の学習は重要であるとの意見が多く見られた。学習指導要領等に示された書写学習の意義が、教育現場において少なくとも指導者側では社会背景と重ね合わせて十分に理解されている実態が見て取れる。

Q 14 学習指導要領に示されている「文字文化」を意識して授業実践しているかについて、「意識している」約31%、「意識していない」23%、「どちらともいえない」約46%となった。「意識している」と回答したうち、どのように意識しているかについて、「文字の歴史に触れる」「古文と連動させる」など、文字の歴史・文化に直接関わる事例を取り上げている実践が見られる他、板書やノート指導を通じて「日常生活での活用を意識させる」「文字を手書きする楽しさを感じさせる」「手書きされた文字の美しさを伝える」といった大きな視点で文字文化を捉えての実践、また、指導者自身の取り組みとして「板書の工夫」「手書きによる定期テスト作成」などの実践が挙げられている。Q 13と照らして考えると、「意識している」が予想以上に少ないように思えるが、「文字文化」という語が特別なものとして指導者に捉えられ、結果として書写の授業実践において「文字文化」をどう扱えばよいか教育現場では曖昧になっていると思われる実態が読み取れる。

Q 15 各中学校における書写の授業での特色ある実践例として、「コンクール出品」「校内席書会・競書会の実施」「賞の授与」「冬休み期間の書き初め練習会の開催」「パフォーマンス書道」などの学内外・正課外行事への参加や独自開催、「専門家の授業協力」「大学教員による授業」などの学外人材の活用、「動画を撮影しての学習指導」「3年間のポートフォリオ作成」「卒業制作」「年賀状・暑中見舞い等の奨励」などの授業における工夫や日常生活での活用の推進といった事例が挙げられている。書写教育を取り巻く環境については、各都道府県や地域によって、また学校ごとにこれまでの経緯や伝統など様々ある。そうした伝統や地域の書写書道教育組織を大いに活用しながら、今日求められている教育、書写教育の在り方の実現に向けてそれぞれに工夫していくことが必要である。その中で必要時間数の不足、書写教育に中心的に携わる人材の不足、コンクール等の行事に参加することへの負担感なども耳にすることもあり、書写教育の充実・推進と教員個々の過負担との関係も、今後の書写教育にとって大きな課題と言えるかもしれない。

Q 16 今日の書写教育に対する総合的な意見・コメントには、現状の課題として「コンクール・文化祭等への出品作品の制作が中心の授業になってしまっている」「指導にあたっての教員側の技能不足と自信のなさ」「時間確保の難しさ」、今後の希望として「国語科教員全体の意識・技能の向上」「そのための公的・組織的な取り組みの推進」「実践例や情報の共有」などの現場の生の声が見られ、書写教育への意欲と、自身の指導力不足を解消したいという強い願いが読み取れる。

## (2) 生徒用アンケート分析

Q 1 回答者総数16,643名の学年比は、第1学年(約44%)、第2学年(約34%)、第3学年(約21%)、全体および各学年での男女比はほぼ同割合となった。年度末の受験の時期であったこともあり3年生が少なめとなった。

Q 2 書写の学習に興味があるかについて、「興味がある」と回答したのが、第1学年(36%)、第2学年(約32%)、第3学年(約32%)となり、およそ各学年で30～35%程度の割合となった。「興味がない」と回答したのが、第1学年(約27%)、第2学年(約31%)、第3学年(約33%)となり、およそ各学年で25～35%程度の割合となった。「どちらともいえない」と回答したのが、第1学年(約37%)、第2学年(約37%)、第3学年(約35%)となり、およそ各学年で均等の割合となった。書写の学習への興味という点では、学年間に大きな差はないと思われる。

一方、男女比で見た場合、全学年計で「興味がある」と回答した中の男女比は男(約24%)、女(約43%)、「興味がない」と回答した中の男女比は男(約39%)、女(約19%)となり、各学年とも共通に女子が男子の約2倍の割合で「興味がある」と回答、また、各学年とも女子では「興味がある」が「興味がない」の約2倍、男子では「興味がない」が「興味がある」の約2倍近い割合となった。

「硬筆の学習」と「毛筆の学習」とではどちらに興味があるか(ないか)については、全学年計で、「硬筆の学習」約29%、「毛筆の学習」約23%、「どちらにも興味がある」約16%、「どちらにも興味がない」約32%となり、各学年・男女ともに「硬筆の学習」の方が「毛筆の学習」をやや上回る結果となった。ここで特記すべきは、「どちらにも興味がない」の回答が、Q 2-1の「どちらともいえない」よりも各学年・男女ともに上昇している点であり、Q 2-1で「どちらともいえない」と回答したうち、3～5%は具体的な学習対象を示されると「やっぱり興味がない」と判断しているか、硬筆・毛筆と示された学習内容とは別の活動をQ 2-1で想起していたと考えられる。

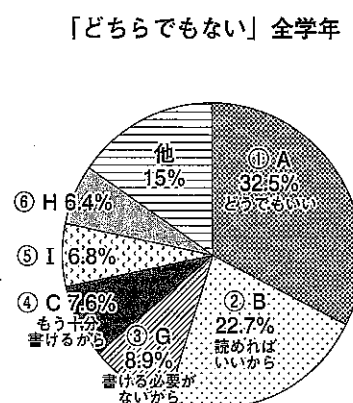
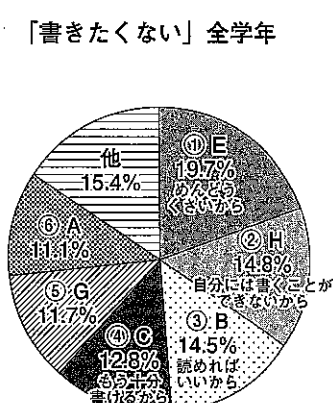
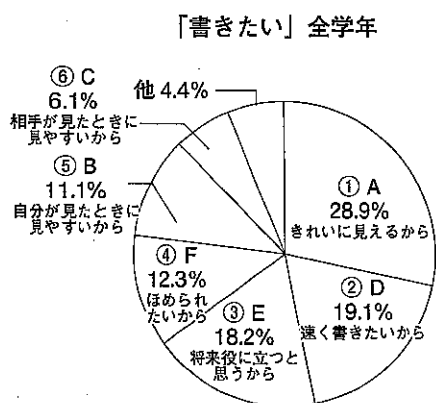
Q 3-1 文字を正しく整えて(上手に)速く(能率的に)書きたいかについて、全学年・男女計では、「書きたい」約83%、「書きたくない」約4%、「どちらでもない」約13%となった。学年ごとの誤差はほとんどなく、各学年で一律に「書きたくない」「どちらでもない」の割合で男子が女子を5%ほど上回っている。Q 2-1「書写の学習に興味があるか」の全学年計の「興味がある」約34%、「興味がない」約29%、「どちらともいえない」約37%という結果と大きく異なる割合となった点について、単に「勉強はしたくないけど上手に書きたい」という身勝手な欲求と捉えることもできなくはないが、書写の学習を越えて、現在の日常生活や将来の社会生活を思い描くとき、「文字を上手に書きたい」という願望・意識が生徒たちの中に確かにあるということの表れであり、学習を通じて学習の成果を実感したからこそ「上手に書きたい」と思うだけでなく、むしろ学習の成果の先に、日常生活・社会生活における文字の役割や価値を「文化」として生活の中で自然と感じ取っているということなのかもしれない。この点こそがまさに書写教育の中で育むべき「文字文化」であり、もしそうした願望と実際の学習内容・成果が同等・同質のものとして生徒たちに捉えられていないのであれば、そこに授業改善の契機を見いだすことができるであろう。

Q 3-2 文字を正しく整えて(上手に)速く(能率的に)書くことに対して、「書きたい」「書きたくない」「どちらでもない」と回答した理由のうち、それぞれでの高割合の回答は以下の通りである(Q 3-1の回答者のすべてがQ 3-2のコメントを回答したわけではなく、回答されたコメント数に対する割合を示している)。回答を類型化するにあたり、可能な限りコメントで使用されている語をそのまま使うものとし、例えば「きれいに」についても特別な意味を含むものではない。同様に、設問中の「上手に」もまた生徒にとってわかりやすいよう配慮して敢えて使用した。割合に添えた①②③の番号は各学年内の順位である。

〈書きたい〉	全学年	1年	2年	3年
A きれいに見えるから・きれいに書きたいから	28.9%①	27.3%①	31.4%①	28.2%①
D 速く書きたいから	19.1%②	21.9%②	18.6%③	13.9%④
E 将来役に立つと思うから	18.2%③	16.0%③	20.4%②	19.3%②
F ほめられたいから・印象をよくしたいから	12.3%④	9.7%⑤	12.2%④	17.7%③
B 自分が見たときに見やすいから	11.1%⑤	12.5%④	8.2%⑤	12.6%⑤
C 相手が見たときに見やすいから	6.1%⑥	7.0%⑥	6.1%⑥	4.4%⑥

〈書きたくない〉	全学年	1年	2年	3年
E めんどくさいから・つまらないから	19.7%①	22.0%①	5.9%⑤	36.4%①
H 自分には書くことができないから	14.8%②	8.5%⑥	15.8%③	19.6%②
B 読めればいから	14.5%③	15.3%②	31.6%①	4.7%⑥
C もう十分書けるから・今のままでいいから	12.8%④	11.9%④	13.2%④	13.1%③
G 書ける必要がないから・書いても変わらないから	11.7%⑤	5.9%⑦	19.5%②	12.1%④
A どうでもいい・どっちでもいい	11.1%⑥	12.7%③	7.4%⑥	7.5%⑤

〈どちらでもない〉	全学年	1年	2年	3年
A どうでもいい・どっちでもいい	32.5%①	32.7%①	30.1%①	36.0%①
B 読めればいから	22.7%②	16.1%②	24.9%②	22.7%②
G 書ける必要がないから・書いても変わらないから	8.9%③	10.8%③	9.9%③	4.0%⑦
C もう十分書けるから・今のままでいいから	7.6%④	10.0%④	5.8%⑦	6.0%④
I 自分らしさや個性が死んでしまうから	6.8%⑤	5.3%⑧	8.9%④	6.2%③
H 自分には書くことができないから	6.4%⑥	7.2%⑤	6.6%⑥	4.7%⑥



〈書きたい〉

「書きたい」に対する理由は、「きれいに見えるから・きれいに書きたいから」が各学年とも最上位となり、「速く書きたいから」「将来役に立つと思うから」「ほめられたいから・印象をよくしたいから」と続く。「きれいに」の語は回答コメントの中で多く使用されていたため類型化

にあたりそのまま使用したが、おそらく生徒たちにとっては「正しく」「整えて」も含め、「美しく」「きちんと」「しっかりと」などの、文字を書く上でのプラス要素を包括した語として使われていると思われる。その点で、「きれいに書きたいから」や「速く書きたいから」は「文字を正しく整えて（上手に）速く（能率的に）書きたいか」という設問に対する回答としてはやや短絡的にも思えるが、「きれいに見えるから」については、「将来役に立つと思うから」「ほめられたいから」「印象をよくしたいから」と同様、書字の際に考えるべき最も重要な「伝達」の機能が意図されていると考えられ、「他者意識」から生じたコメントと捉えることができる。総じて、「書きたい」に対するコメントには、文字そのもの、文字の機能性、ひいては文字を書く自分自身のパーソナリティーが他者からいかに見られるかについて、その評価を高めることに目が向けられていることが読み取れる。「書きたい」と答える背景には、書写を学習する意義や書写の学習によって得られる成果とその価値、そしてそれが日常生活あるいは将来をも見据えた社会生活における他者との関わりにおいて有効に機能させたいという意識が、はっきりとあるいはぼんやりとであれ確かに自覚されていることがわかる。

#### 〈書きたくない〉

「書きたくない」に対する理由には、ばらつきが生じているが、「書きたくない」と明言する以上、生徒それぞれに何らかの理由があり、自由記述による本設問に対してそれを一所懸命に考えて回答した結果であろうと考えられる。その上で、全学年計では「めんどくさいから・つまらないから」が最上位で、学年によって「読めればいから」「自分には書くことができないから」「もう十分に書けるから」「今のままでいいから」などに分散する結果となった。そもそも「書きたくない」と回答した母数が少ないこともあり、また上記のような理由から一定の散らばりにはならなかったと考えられる。しかし、その一方で、回答されたコメントの傾向からは書写の学習に対する「諦め」に近い姿勢・態度が読み取れる。その背景については生徒個々のそれまでの学習体験により様々であろうが、書写に限ったことなのか、学習活動全般にわたるものなのかはわからないものの、「やっても無駄」「どうせ自分にはできない」といった学習活動への諦め、あるいは無関心を装うような姿勢があり、おそらくは学習活動を通じての達成感や成就感の体験が不足していることに起因しているように想像される。こうした生徒が潜在していることも踏まえ、指導にあたっては個々の生徒に配慮して関心・意欲を引き出すとともに、自己肯定感・自己有用感を実感させ、何よりも書写について学ぶことの楽しさを伝えていく工夫・努力が今後さらに必要であろう。

#### 〈どちらでもない〉

「どちらでもない」の理由としては、当然のことながら「どうでもいい・どちらでもいい」がすべての学年で最上位となった。続いて「読めればいから」「書ける必要がない」「書いても変わらないから」といった意見が多数を占める。ただし、「書きたくない」と同様に、回答者母数が少ないことが前提となる。一見すると「書きたくない」の理由と同様の傾向にも思われるが、実はその傾向はやや異なっており、「書きたくない」の理由の多くが学習活動や学習内容に対して「めんどくさい」「つまらない」とするものや、「どうせ自分には無理」といった諦めのようなコメントが多く見られるのに対し、「どちらでもない」の理由は、学習活動・学習内容に対してではなく、書写の学習を通じて得られる成果に対して、Q3-1の考察で述べたような日常生活・社会生活の中での文字の役割や価値に対してまったくと言っていいほど興味を示していないと思われるコメントが多く見られる結果となった。つまり、学習活動に対して何らかの拒



否感を感じているのではなく、学習の意義・価値にまったく目を向けていない様子が伺え、やや大袈裟に言えば、日常生活・社会生活の中での自分をいまだイメージできていない状況にあるように思われる。書写の学習成果は日常生活・社会生活の中で必要不可欠なものであり、また学習活動を通じて社会の中での自分を体感しやすいものでもある。こうした生徒にこそ書写の学習が有効に機能してほしい。教員用アンケートQ 16の考察で取り上げたコメントの中に「教員側に知識・技能が足りないために押しつけのような授業になってしまう」というものがあったが、こうした実態が「書きたくない」「どちらでもない」の回答理由と少なからず関連しているのかもしれない。

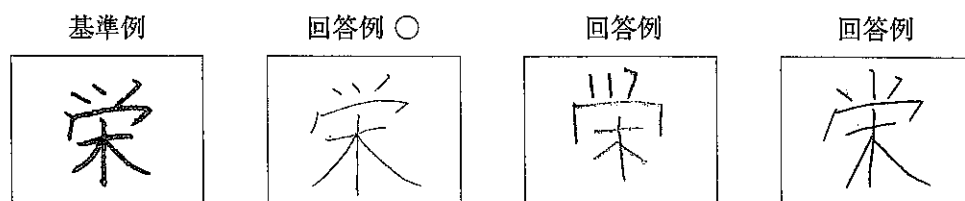
#### 【個性について】

ここで一つ気になった結果がある。「どちらでもない」の理由として、「自分らしさや個性が死んでしまうから」といったニュアンスのコメントが全学年で6.8%（第1学年5.3%、第2学年8.9%、第3学年6.2%）となった点である。「書きたくない」の理由としても若干見られたが、「どちらでもない」の理由として、特に第2学年で8.9%を占め第4位となったことには、何らかの原因があると思われる。おそらくは、書写の学習を否定・拒否するわけではないが、そこでの画一的な学習内容とは異なる、文字に関わる別の価値観を抱いているためと思われる。その原因として、まず学外または正課外での「書道」的な体験を通じて得られたと思われる、文字を素材としての「美」に目を向けた「表現」が考えられる。芸術たる書道における美的表現を初歩的なレベルであっても体験した生徒にとっては、場合によっては書写での学習に対して物足りなさを感じているのかもしれない。また、近年の我が国の携帯電話・スマートフォン等の情報機器での文字入力における絵文字や各種記号の発達ぶりが世界的に突出したものであるといった報道や記事を目にするが、これは文字言語による伝達において、より豊かに、より个性的に伝えたいというニーズによるものと指摘される通り、手書き文字に対しても「個性」が求められていることは容易に想像できる。書写の学習を通じて学び身につける力の先にも、豊かなコミュニケーションを実現・実践する力の育成が見据えられているわけだが、個性に敏感な中学生が手書き文字に求める個性が、書写の学習の範疇から飛び出したものになってしまうことも十分に考えられる。この点については、学校教育としての国語科教育・書写教育においては「文字文化」の中で扱われるべきものと考えられるが、現代の文字事情・文字環境を再認識し、特に「個性」についていかに扱うかを検討することも必要であろう。

Q 4 Q 4～6は、技能の習得・定着を測る設問である。Q 4では、単体の文字「栄」「光」を使って、楷書・行書の基本的な技能の習得・定着の様子を検証する。

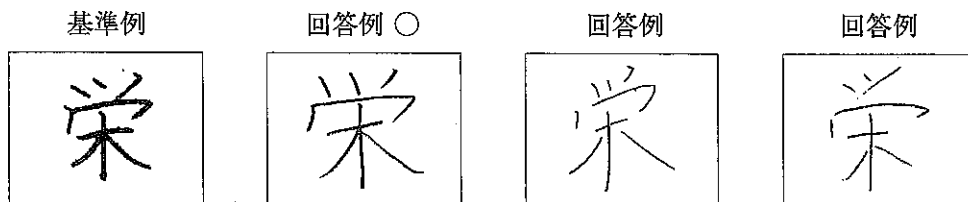
#### 〈A〉 楷書「栄」の1・2画目の方向（角度）

「栄」の1～3画目は「ツ」であるが、正しい形状で書いている割合は、全学年男女計95.2%、第1学年男女計94.5%、第2学年男女97.5%、第3学年男女計89.5%となり、習得・定着上で概ね問題ない状況と言える。言うまでもなく、正しく書けていないと判断されたもののほとんどが「ル」の形状となっていた。



〈B〉 楷書「栄」の8・9画目の始筆の接筆

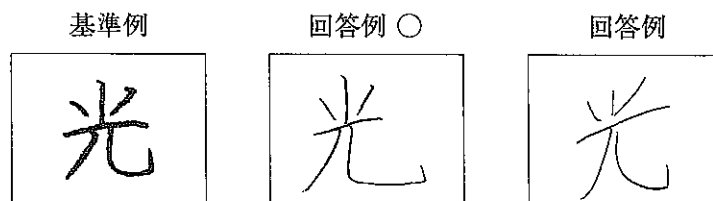
「栄」の6～9画目、つまり「木」の各点画の接筆部を正確に書いている割合は、全学年男女計94.3%、第1学年男女計93.4%、第2学年男女計95.5%、第3学年男女計93.2%と、観点Aと同様に習得・定着上で概ね問題ない状況と言える。正しく書けていないと判断されたものは、6・7画目の交差部分と8・9画目の始筆が一致しないものということになる。



〈C〉 楷書「光」の6画目送筆の曲がり

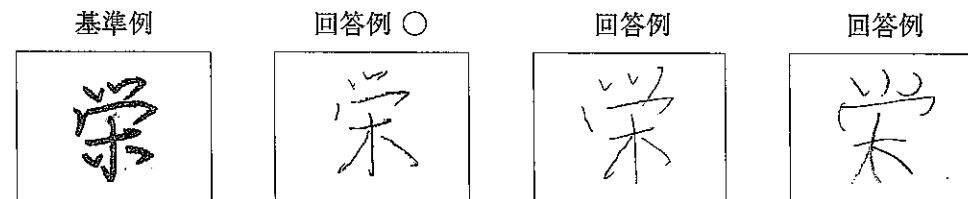
「光」の6画目（最終画）の送筆の曲がり「し」ではなく「し」の形状で正しく書かれている割合は、全学年男女計93.6%、第1学年男女計94.2%、第2学年男女計93.9%、第3学年男女計87.7%と、観点A・Bと同様に習得・定着上で概ね問題ない状況と言える。

観点A・B・Cの結果から、一部の観点からの測定ではあるものの楷書の基本的な技能が概ね安定的に習得・定着している様子が読み取れるとともに、本アンケートへの回答にあたって、中学生たちが丁寧かつ真剣に臨んでくれていることが窺い知れる。



〈D〉 行書「栄」の1～3画目における2・3画目の連続

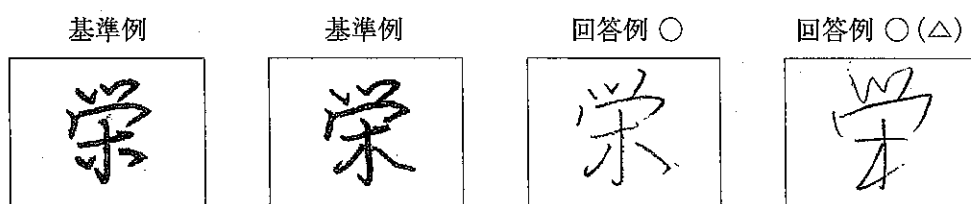
行書の技能のうち、「連続」の基本的なルールの一つである「3つの点画が並んだときには2・3画目を連続させる」ことが実践できている割合は、全学年男女計33.3%と、およそ1/3の習得・定着率となった。ここで観点として取り上げたルールは、行書の学習の中でも特に知識に関わる学習内容であるとともに、中学校で初めて学習する内容でもあり、小学校での書写学習を継承している他の学習内容とは異なり、中学校で初めて学習される知識としての書写技能である。それゆえ、第1学年男女計28.1%、第2学年男女計40.7%、第3学年男女計27.2%となったことから、第1学年ではまだ十分に習得できていないか学習内容としてまだ扱われていない場合があるように思われる一方、第2学年では第1学年に比べて十分な学習指導がなされた上で（あるいは未だ十分に学習指導がなされていないかもしれないが）40%程度の定着が見られ、しかし第3学年にいたって定着が減退するという、中学校での書写学習を通じて習得された学習内容の定着の構造が明確に読み取れる結果と言えるだろう。



〈E〉 行書「榮」の「木」部の行書化の有無

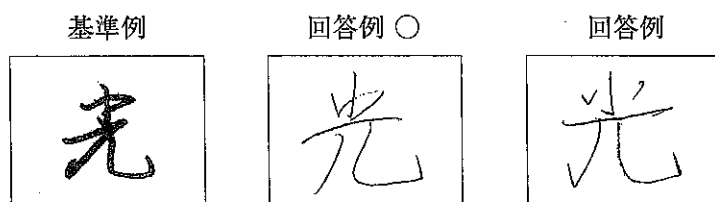
行書の学習の初期段階（主に第1学年）での「点画の形の変化」「点画のつながり」「筆脈」を学習する際の代表的な教材として、「大」などと並んで学習教材として多く使用される「木」について、初歩的な行書の要素を意識して書けている割合は、全学年男女計18.6%、第1学年男女計11.5%、第2学年男女計27.6%、第3学年男女計14.8%と、想像以上に低い結果となった。不適切とも思える例も含めてカウントした結果であることを考えるとかなり低い割合と言える。中学校第1学年において、行書の要素を学ぶ一方で、その学習教材として扱われた基本的な文字そのものの行書の字形については、十分な定着がなされていないことが読み取れる。

中には、回答例2つ目のように「きへん」の形をそのまま使用しているものも多く見られた。本来なら不適切であるが、本設問で問うた「行書化」への努力の痕跡は認められるので、習得できているものとしてカウントした。ただし、これは学習した内容を活用する上での誤りの典型例と言えるだろう。



〈F〉 行書「光」の1～3画目における2・3画目の連続

観点Dと同様の連続のルールについて正しく実践できている割合は、全学年男女計30.5%、第1学年男女計28.0%、第2学年男女計33.4%、第3学年男女計30.2%となり、観点Dの全学年男女計33.3%、第1学年男女計28.1%、第2学年男女計40.7%、第3学年男女計27.2%と近似した結果となった。観点D・Fで取り上げた行書の連続のルールにおいては、FはDに比べてやや応用的な位置づけとも考えられることから、第2学年での観点Fの定着率が低くなったと考えられる。



〈G〉 行書「光」の4・5画目の連続

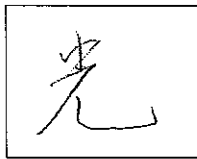
観点Gで取り上げた要素は、行書学習の初期段階（主に第1学年）において、「連続」の典型の一つ、「横画からの連続」として学習される内容である。その習得・定着の割合は、全学年男女計15.0%、第1学年男女計11.6%、第2学年男女計20.8%、第3学年男女計6.8%と、かなり低い結果となった。「二」のような「横画から横画への連続」など、「横画からの連続」は確かに「連続」の典型として学習されるが、そのうち「横画から左払いへの連続」は字形の修正を伴う比較的難解な「横画からの連続」と言える。それが低い習得・定着率となった一つの要員とも考えられるが、第3学年における6.8%という極めて低い割合からは、中学校で学習した内容を、知識や型としてだけでなく、様々な文字・場面に対して活用・探求する力が十分に備わっていない実態が読み取れる。ただし、ここでの結果はあくまでも学習内容の定着を測定した結果を示しているにすぎず、例えば「光」の4・5画を必ず連続させなければならないという

ことではなく、他の設問についても同様であることをここに書き添えておく。

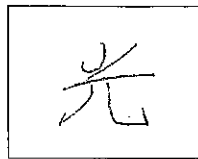
基準例



回答例 ○



回答例



Q5 所定の短文を、縦罫に行書で書く課題である。

【課題文】「日本の和紙が、ユネスコ無形文化遺産に登録されることになりました。」

「行書の基本技能」「行書に調和する仮名」に加え、文字どうしの関係として「文字の大小」について検証する。罫を使つての技能につき、観点として「行の中心」を加えることも検討したが、回答対象者が中学生であったこともあり縦罫ではほぼ問題ないことが事前検証で明らかになったため、観点として取り上げないこととした。

〈A〉 文字の大小（漢字大きく、仮名小さく）

「文字の大小」、特に「漢字と仮名の大きさ」については、小学校低学年以降、毛筆・硬筆を問わず継続して学習され続けてきた学習内容である。その習得・定着の割合は、全学年男女計 45.9%、第1学年男女計 38.2%、第2学年男女計 50.9%、第3学年男女計 57.5%と、学年進行に準じて高くなる結果となった。この結果は、他の設問・観点での検証結果と照らして考えたならば、継続的な学習の成果としての学習内容の定着であるとともに、むしろ継続的な学習活動の中

で培われた文字感覚というべき力、書字上の総合的かつ包括的な美意識が社会生活に向けて歩む中でそれと比例して安定的に高まっていることを示していると考えられる。もちろんそれこそが学習の成果であるわけだが、小・中学校での学習活動を終えた後の社会生活の中で自ら高めていくべき文字感覚、つまりは「文字文化」の一部として、「文字の大小」については中学生段階で 60%ほどの割合ですでに定着・昇華されているものと考えられる。

〈B〉 行書に調和する仮名（漢字の行書に仮名を調和させる試み）

通常第2学年で学習する「行書に調和する仮名」について、その習得・定着の割合は、全学年男女計 47.3%、第1学年男女計 50.6%、第2学年男女計 44.4%、第3学年男女計 44.4%となった。あくまでも行書への調和に繋がる何らかの試みが仮名に対してなされているかということで評価したためか、第1学年が最も高い割合を示すという、学習成果への期待に反する意外な結果となった。第2学年以降で学習されるはずの「行書に調和する仮名」であることから、第1学年に対して第2・3学年で飛躍的にその習得・定着率が

上昇すると予想していたが、むしろ第1学年が第2・3学年を上回る結果となった。近年の各学校教科書を概観すると、以前の教科書に比べて確かに「行書に調和する仮名」の扱いは縮小

基準例

登録されることに

回答例 ○

登録されることは

回答例

登録されることに

基準例

ことになりました

回答例 ○

ことになりました

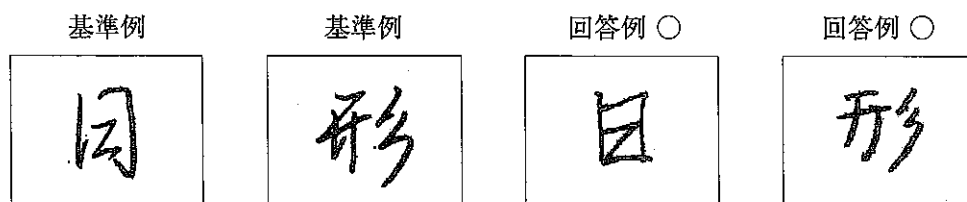
回答例

ことになりました

傾向にあり、また体系化された知識としてではなくその有効性や必要性を解説する程度の扱いになってきている。つまり、この調査結果からもわかるとおり、学習活動の中で学習対象として扱っただけでは学習成果として学習者の中に習得・定着していないことが予想される。それは、教科書での扱いの軽さといった問題だけでなく、指導を通じてその有効性や必要性を十分に伝えられていないこと、また学習した内容をいかに活用・応用するかの学習体験が、殊「行書に調和する仮名」については不十分であることが浮き彫りとなったと考えられる。

〈C〉「日」の3・4画目の連続、「形」の6・7画目の連続

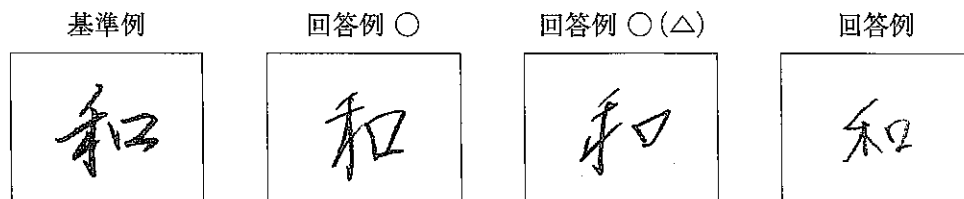
標準的な「横画から横画への連続」と、Q4の観点D・Fと同様の「連続」のルール「3つの点画が並んだときには2・3画目を連続させる」ことが併せて実践できている割合は、全学年男女計26.5%、第1学年男女計24.8%、第2学年男女計29.5%、第3学年男女計22.5%となった。Q4観点Dの全学年男女計33.3%（第1学年男女計28.1%、第2学年男女計40.7%、第3学年男女計27.2%）、Q4観点Fの全学年男女計30.5%（第1学年男女計28.0%、第2学年男女計33.4%、第3学年男女計30.2%）と比較した場合、第3学年を中心にやや低めの結果となったものの、第1学年から第3学年への推移も含めておおよそ同程度の習得・定着率と捉えてよさそうである。



〈D〉「和」の「禾」部の4・5画目の省略

観点Dでは、行書学習の初期段階（主に第1学年）において、「省略」の典型の一つとして学習される「禾（きへん）」等の形について取り上げた。その習得・定着の割合は、全学年男女計29.6%、第1学年男女計29.4%、第2学年男女計31.8%、第3学年男女計21.9%となった。

「禾（きへん）」等における省略（「禾（のぎへん）」「秝（こめへん）」「秝（すきへん）」「禾（しめすへん）」「禾（ころもへん）」等と併せて学習される）は、「省略」の典型とは言え、独特な形の変化を伴うため、習得にあたっては知識として覚える必要がある点で、他の書字上の汎用的な技能に比べて、当該要素を学習することを通じてのみ得られる学習内容と言える。その点から言えば、Q5の観点C（いわゆる汎用的な技能と知識としてのルールを併せて習得・定着を問う観点）で確認された習得・定着率26.5%（全学年男女計）と比較して同等の結果となったことは、現在の中学校教育現場で実践されている書写教育・書写指導の実際に対しての、特に中学校での初習内容でありかつ学習を通じてのみ習得できる知識獲得を前提とする学習内容の習得・定着率、つまり中学校書写の学習指導の成果としての学習内容の習得・定着率として、25～30%程度を適正な測定結果として捉えることができるであろう。



〈E〉「紙」の4～6画目における行書化の有無（筆順の変化および連続）

「糸（いとへん）」の4～6画目における筆順の変化（中左右→左中右）および連続のルール（2・3画目を連続）について併せて実践できている割合は、全学年男女計30.3%、第1学年男女計25.9%、第2学年男女計38.5%、第3学年男女計18.1%となった。

ここで取り上げた「いとへん」の4～6画目における筆順の変化（中左右→左中右）は、楷書から行書に変化する際に多く用いられる筆順の変化であるとともに、楷書においてもいわゆる「許容体」として学習指導される筆順の変化である。ここでは「許容体」としての要素は勘案せず、「2・3画目を連続する」という連続のルールに行書での「筆順の変化」を加えたものとして測定結果を捉えることとした。同様に連続のルールを取り上げたQ4観点D、Q4観点F、また標準的な横画から横画への連続を含んだQ5観点Cと比較してみると、

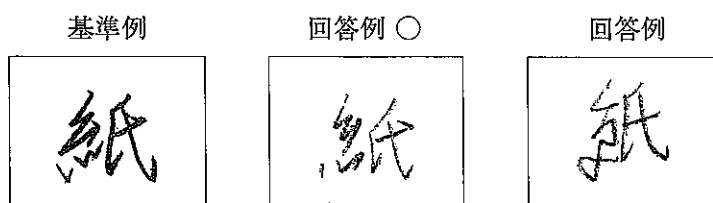
Q4 観点D 全学年33.3%、第1学年28.1%、第2学年40.7%、第3学年27.2%

Q4 観点F 全学年30.5%、第1学年28.0%、第2学年33.4%、第3学年30.2%

Q5 観点C 全学年26.5%、第1学年24.8%、第2学年29.5%、第3学年22.5%

Q5 観点E 全学年30.3%、第1学年25.9%、第2学年38.5%、第3学年18.1%

という結果となり、おおよそ同等の結果と捉えられる一方で、本設問での第3学年の値が低い値となった（Q5観点Cでも同様の傾向が若干見られた）。この点については、「筆順の変化」が要素として加わったことと無関係ではないだろうが、「許容体」の要素が直接関わっているとは考えないものとする。Q5の観点C及び観点Eでは、①「2・3画目を連続させる」という行書のルールに対してそれぞれに付加要素として、②初歩的な連続（横画から横画）、③筆順の変化があり、それがそれぞれの第3学年の数値を低くした要因と考えれば、①が中学校で新たに習得する知識であるのに対して、②の汎用的な性質ほどではないにせよ、③は比較的汎用性のある学習内容とも考えられ、汎用的学習内容である②③が新規に習得される知識としての性格が強い①に比べ、第3学年にいたってそれらの定着が薄れる、あるいは活用に繋がらなくなると考えることができるだろう。



【許容体について】

ここで教育現場における「許容体」の扱いについて触れておくと、一般に、許容体については小学校段階では教科書で紹介こそされてはいるものの積極的な学習指導はなされず、実態としては中学校段階で初めて学習されると考えてよいだろう。さらに、中学校教科書で取り上げられる場合にも、楷書教材の一部を使って小学校同様に紹介・体験する程度に留められているのが実態と言える。こうした小学校・中学校教育現場での現状は、児童生徒の実態や社会からの要請に鑑みれば妥当な範囲であろうと思われる。そうした状況下、「いとへん」の4～6画目の筆順の変化は「許容体」が中学校で学習される場合に比較的典型的な例の一つとして取り上げられているとも思われるが、その習得・定着の徹底はなされていないと考えられ、学習者たる中学生にとっては、むしろ行書における筆順の変化として捉えられているものと思われる。許容体を学習するための（あるいは許容体を含む）教科書教材について、教科書出版社の編集

部に現職教員から「どういう意図の教材なのか？」といった問合せがあることを耳にすることからすれば、場合によっては生徒のみならず教員サイドでも「許容体」についての知識が十分に備わっていないことが予想される。

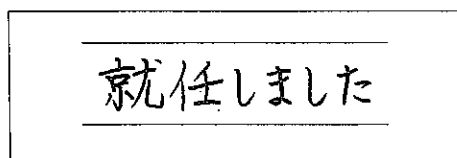
Q 6 所定の短文を、横罫に楷書で書く課題である。

【課題文】「2008年3月、初代のアニメ文化大使にドラえもんが就任しました。」

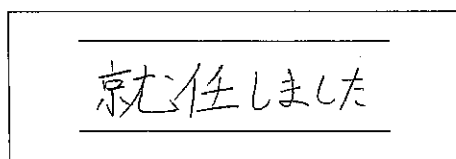
〈A〉 文字の大小（漢字大きく、仮名小さく）

縦罫による課題を示したQ5の観点Aと同様、Q6観点Aは「文字の大小」、特に「漢字と仮名の文字の大きさ」について問うている。その習得・定着の割合は、全学年男女計46.1%、第1学年男女計42.6%、第2学年男女計47.2%、第3学年男女計56.3%となり、学年進行で習得・定着率は高い値となった。同様の観点であるQ5観点Aの測定結果、全学年男女計45.9%、第1学年男女計38.2%、第2学年男女計50.9%、第3学年男女計57.5%とは、想像以上に近似した割合・分布となった。先述の通り、学年進行に準じて高くなるという測定結果からは、書字における文字感覚、総合的・包括的な美意識といった形で学習者自身の「文字文化」との関わりを支える力として安定的に高まっている様子が読み取れる。ただし、小学校低学年以降、毛筆・硬筆を問わず継続して学習し続けてきた学習内容であることを考えた場合、Q5観点AおよびQ6観点Aそれぞれにおける全学年男女計45.9%・46.1%、第3学年男女計57.5%・56.3%という値が果たして十分な結果と言えるかについては、他の教科・科目、領域での習得・定着率と比較しなければ判断はできないが、第3学年男女計における57.5%・56.3%という習得・定着率はまずまずの結果であろうと思われる。

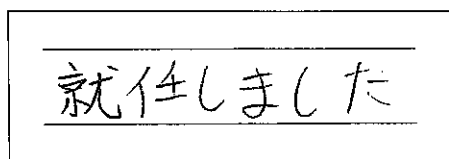
基準例



回答例○



回答例



〈B〉 横書きにおける行の整え方（文字の中心を揃える／文字の下部を罫線に揃える）

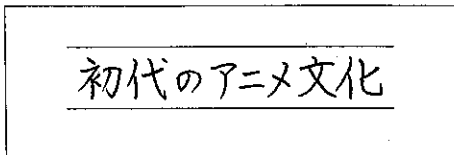
縦罫による設問であるQ5では、事前検証の段階で大きな個人差が確認できなかったため観点として取り上げなかったが、横罫によるQ6では観点として取り上げることにした。横罫に書字する際の行の扱いでは、①「文字の中心を揃える」または②「文字の下部を罫線に沿う形で揃える」のどちらかの方法で書くことが適正とされている。①②それぞれの割合は、全学年男女計①43.8%②56.2%、第1学年男女計①44.9%②55.1%、第2学年男女計①40.7%②59.3%、第3学年男女計①50.6%②49.4%となり、第3学年を除いて、②「文字の下部を罫線に沿う形で揃える」が①「文字の中心を揃える」をやや上回る結果となった。今日の書字事情に鑑みれば、②「下部揃え」が①「中心揃え」を大きく上回ることを予想していたが、第3学年

で①「中心揃え」が上回る事となった要因でもあるのだが、全学年ともに女子では②「下部揃え」が①「中心揃え」をおよそ2倍程度の比率で上回っているのに対して、第1・3学年の男子で、特に第3学年男子では①「中心揃え」が②「下部揃え」を大きく上回るという意外な結果となった。

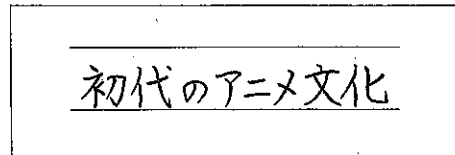
全学年男女計で見れば②「下部揃え」が12%ほど上回ったものの、トータルで見ると男子では①「中心揃え」が②「下部揃え」を明らかに上回る結果となったことについて、他の設問・観点での集計結果・傾向と照らしてみると、②「下部揃え」は学習の成果として、特に意識して書字されているケースで見られることが予想される。換言すれば、行をいかに整えて書くかについて特に意識していない場合には①「中心揃え」と判断される書き方となるということである。Q5の縦罫で個人差が見られなかったのも、ある意味では同様の理由であったと考えられる。つまり、第1・3学年男子で①「中心揃え」が上回ったことは、①「中心揃え」を意識したことがその第一の理由ではなく、特に意識しなかったことによる結果と考えるのが自然であろう。もちろん、①「中心揃え」と②「下部揃え」は個人の好み・嗜好で判断されるものであり、学校教育現場でもどちらがより正しいという形では取り扱われておらず、各社の小学校・中学校教科書でも両者は並列して提示されている。

横罫における行の整え方について、児童生徒が学習活動の中で横書きノートを使用する機会が多いことや、特に中学校以降での英語学習におけるペンマンシップ（四線罫）使用により、②「下部揃え」が圧倒的な割合を占めるだろうという集計前の予想を大きく覆す結果となった。

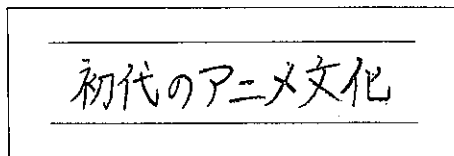
基準例



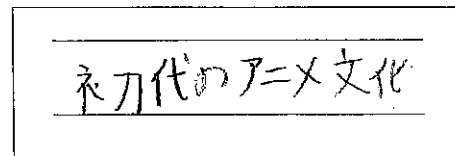
基準例



回答例○



回答例

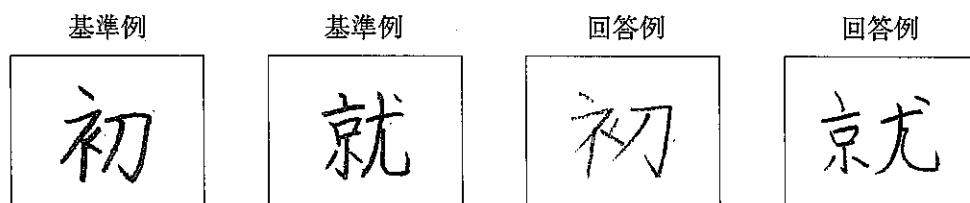


〈C〉 漢字の正しい字形（横書きに見られる横長傾向）

横罫に書く場合、一般に、罫線に影響されて漢字の字形が横長になる傾向がある。横罫線に影響されることなく正しい字形（あくまでも過剰な横長傾向になっていないことを基準とする）で書けている割合は、全学年男女計 34.9%、第1学年男女計 32.7%、第2学年男女計 35.8%、第3学年男女計 40.6%となり、学年間での割合の差はほとんど見られない結果となった。その一方で、全学年男子 39.7%女子 29.9%、第1学年男子 40.4%女子 25.0%、第2学年男子 38.3%女子 33.1%、第3学年男子 42.0%女子 39.2%と、正しく書けている割合が各学年とも男子が女子を上回る結果となった。他の設問・観点での集計結果・傾向から類推すると、個々の文字、特に漢字について細部にわたって意識を働かせ丁寧に書字した場合に、かえって横長傾向が生じる傾向となると考えられる。ただしこの傾向は、学習した内容の習得・定着とは別の観点によるものと考えられる。正しく書けている割合がおおよそ35～40%にとどまっている点について、おおよそ60～65%の回答で横長傾向が確認されたということであり、この観点は漢字の字形という単

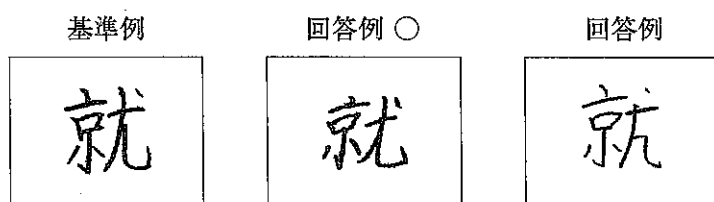


体の文字レベルでは学習内容に含まれているものの、横罫・縦罫などで文字群・文を書字する際に意識・注意して書くことを喚起させるような学習は学校教育の中では一般になされてきていない。学習を通じて習得したことを日常生活・社会生活の様々な場面で活用することを想定した学習指導という観点では、例えばここで取り上げた傾向は欠落している点と言えるかもしれない。



〈D〉 「就」の11画目の始筆の形

観点Dでは、「就」の11画目の始筆部の形状について、明朝体活字の点画の形状の影響を受けて始筆部に横画を付加してしまう傾向について取り上げた。11画目の始筆部に横画を付加せずに10画目に添えるように始筆部を書いている割合は、全学年男女計59.3%、第1学年男女計55.7%、第2学年男女計64.6%、第3学年男女計55.0%となり、およそ60%が正しく書いていることがわかった。およそ60%という値が果たして十分な割合であるのか、またこの割合をもって学習内容の習得・定着率と考えるべきかは難しい。というのも、平成22年に改定されたことで記憶に新しい『改定常用漢字表』においても社会での漢字使用における標準の字形・字体として明朝体活字を提示しているように、学校教科書においても中学校以降では明朝体活字が標準の活字として使用されているため、中学校教育現場での漢字教育・書写教育に少なからず明朝体活字の字形・字体の影響が生じていることは明らかであろう。



【明朝体活字の影響】

ここではその影響についての詳細や是非を述べることはしないが、今回取り上げた「就」を例として、学習者たる中学生の文字習得の際に、いかなる誤解が明朝体活字により生じるかについて触れておく。

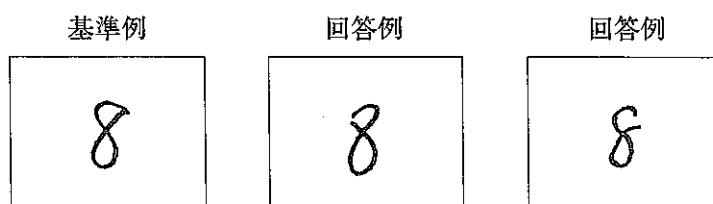
「就」は小学校第6学年の配当漢字であり、言うまでもなく小学校では教科書体活字を通じて学習・習得される漢字である。しかし「就」字の使用の機会、「就」字を含む語彙の使用・運用の機会という点では、およそ中学校以降で使用され始めると考えられる。その際、正しい字形（字体）・正しい点画の形状を確認するために検索・選択された文字が明朝体活字で示されていた場合（中学生を取り巻く文字環境を考えれば明朝体活字が確認対象となる確率が高い）、必然的に「就」の11画目の始筆には横画があるものとして学習され、そこで習得された字形（字体）並びに点画の形状が定着することになる。教科書体活字と明朝体活字の間で字形（字体）が大きく異なるものとして、例えば「え（しんにょう）」があり、教科書体活字では2画目は2段であるのに対し、明朝体活字では2画目が1段となる（「え」）。しかし、「しんにょう」について中学生に誤解や混乱が生じることはほとんどないと考えられる（ただし、平成22年の改定により新たに加えられた「謎」等により（「え」）、「しんにょう」の正しい字形（字体）の概念

が複雑化していることは否めない)。それは、小学校段階で「しんによろ」の正しい字形(字体)・点画の形状が確実に習得・定着されているからである。これは単純に使用頻度によるものと考えてもよいだろう。その点で、「就」の字形(字体)は小学校段階での定着が不十分なために、明朝体活字を標準・基調とする中学校段階での曖昧な確認作業により、正しい字形(字体)並びに点画の形状での定着が阻害されることになるのである。

Q6 観点Dの検証結果として、一つの例ではあるが、全学年男女計の40.7%が明朝体活字のように「就」の11画目の始筆に横画をつけているという実態に対して、現状において中学校教育現場では十分かつ丁寧なケアがなされているとはいいがたい。40.7%という値は、決して低い値ではなく、例外的・偶発的な値でもない。また、『改定常用漢字表』に対しての学校教育現場での対応についての指針が文部科学省から発表されているが、児童生徒と直接接して文字指導(漢字指導・書写指導)に取り組んでいる教員に対し、文字・漢字における字体・字形の「正しさ」の基準に関してのより明確かつ丁寧な対応・援助が必要であろう。この点は、小学校教育現場でも求められていることは言うまでもない。

#### 〈E〉 数字の正しい字形(特に「8」の接筆)

数字について正確に書くことができるかを取り上げた観点であり、そのうち特に「8」の接筆について、接筆部の形状は問わずにしっかりと閉じていることを基準として検証した結果、正しく書けていた割合は、全学年男女計54.3%、第1学年男女計53.5%、第2学年男女計53.9%、第3学年男女計59.4%となった。この結果については、筆順の正誤も大きく影響しているものと予想されるが、本アンケートでの回答からは筆順を読み取ることはできないため、あくまでも接筆部の形状のみで検証した。まず、「8」の右上部の接筆部を「閉じない」ことが正しいと考えている児童生徒はほほいなのではないかと考えた場合、この観点での集計結果は「丁寧に書いているか否か」ということになる。そうした場合、他の設問・観点での集計結果から読み取れる回答姿勢・傾向から考えた場合、例えば全学年男女計での正答率54.3%の値はやや低すぎるように思われる。とすれば、「8」の接筆部について意図的に「閉じない」ことを意識して書字・実践しているケースもあると考えざるを得なくなる。この点についてはこれ以上言及することはできないが、「丁寧に書いていない」場合と「閉じないことが正しい」と考えている場合の両方を含めた上で、数字に関して、特に「8」についての正しい書き方が習得・定着できていない割合が全学年男女計で45.7%ということになり、やや残念な結果であると言わざるを得ない。



Q7 指定した文字（漢字・平仮名・片仮名）について、筆順の定着を測る設問である。

【課題】方<sup>(3画目指示)</sup> 性<sup>(3)</sup> 長<sup>(2)</sup> 可<sup>(5)</sup> 非<sup>(1)</sup> 飛<sup>(4)</sup> 区<sup>(2)</sup> 佳<sup>(3)</sup> も<sup>(1)</sup> や<sup>(2)</sup> ヲ<sup>(3)</sup>

定着率

Q7		方	性	長	可	非	飛	区	佳	も	や	ヲ
1年	男子	68.2%	47.3%	48.8%	38.5%	57.6%	29.4%	23.3%	64.2%	53.3%	56.7%	14.8%
	女子	80.0%	61.2%	57.0%	43.3%	64.2%	34.2%	26.1%	73.3%	71.8%	73.0%	17.6%
	男女計	74.1%	54.2%	52.9%	40.9%	60.9%	31.8%	24.7%	68.8%	62.6%	64.8%	16.2%
2年	男子	70.0%	57.0%	55.9%	44.1%	60.4%	30.0%	28.9%	72.6%	67.4%	62.2%	29.6%
	女子	75.6%	66.2%	49.6%	48.9%	66.2%	33.5%	31.2%	75.9%	71.4%	76.3%	29.7%
	男女計	72.8%	61.6%	52.8%	46.5%	63.2%	31.7%	30.0%	74.3%	69.4%	69.2%	29.7%
3年	男子	68.6%	54.3%	38.6%	40.0%	58.6%	28.6%	18.6%	58.6%	68.6%	67.1%	11.4%
	女子	74.4%	56.4%	35.9%	55.1%	59.0%	30.8%	15.4%	70.5%	76.9%	79.5%	17.9%
	男女計	71.6%	55.4%	37.2%	48.0%	58.8%	29.7%	16.9%	64.9%	73.0%	73.6%	14.9%
全学年	男子	69.0%	51.9%	50.6%	40.9%	58.8%	29.6%	25.1%	67.0%	60.6%	60.0%	20.4%
	女子	77.6%	62.6%	51.6%	46.9%	64.4%	33.5%	26.9%	74.0%	72.3%	75.1%	22.4%
	男女計	73.3%	57.3%	51.1%	43.9%	61.6%	31.5%	26.0%	70.5%	66.4%	67.6%	21.4%

提示した文字は、すべて小学校で学習される文字である。正解率が50%以上の文字が「方」「性」「非」「佳」「も」「や」、そのうち定着率が比較的高いものは「方」「佳」「も」「や」、定着率が50%前後の文字が「長」、定着率が50%に満たない文字が「可」「飛」「区」「ヲ」、そのうち定着率が極めて低いものは「飛」「区」「ヲ」となった。

社会生活を見据えた国語力、言語運用能力の習得という視点から言っても、学習者たる中学生にとって筆順の正確さがさほど重要には映らないのも理解できなくはない。その一方で、(それ自体が筆順の変化を伴うものでもあるわけだが) 行書の学習においては、やはり正しい筆順は習得・定着しておくべき不可欠な学習内容と言えるだろう。それは『筆順指導のてびき』にも「書きやすく整えやすく、かつ読み誤りの生じにくい筆運びの順序」と示されているとおり、例えば行書で書字する場合には「読み誤り」を生む大きな要因ともなりうるからである。筆順については、書写教育のみでその定着を担うものではなく、国語科教育全体で丁寧に取り組むべき学習内容であり、同時に指導者たる教員の意識の高さ、日常の指導活動の中で教員が自身に向ける真摯な姿勢によって初めて実現しうるものと言ってよいだろう。筆順の正しさに対する教員一人ひとりの意識こそが、筆順に象徴されるような書字活動における細やかな視点・意識を生徒達の中に育み、ひいてはそれが我が国の文字文化を基底で支える心情や美意識を培うことになるのであろう。ここで取り上げた筆順は一例に過ぎず、幼稚園教育等の就学前教育も含め、小学校から中学校で実践される国語科教育並びに書写教育が個々の学習内容を越えて担っているものを、教員一人ひとりが改めて確認し直すことが必要であり、現職教員が教員としての職能を常に高め続けるための公的なサポートが必要であることは間違いないだろう。

### (3) 平成 18 年度実施アンケートとの比較

全書研では平成 18 年度に、小学校・中学校・高等学校に対して、児童生徒・教員・保護者を対象に全国アンケート調査を実施した。そのうち、中学校生徒用アンケートの項目の中に、今回のアンケート調査との比較が可能な設問がある。

〈平成 18 年度実施全書研全国アンケート調査より〉

1 次の質問に（はい いいえ）で答えて下さい。

- ① 書写の授業は好きですか。 (はい いいえ)
- ② 毛筆で文字を書くことは好きですか。 (はい いいえ)
- ③ 硬筆で文字を書くことは好きですか。 (はい いいえ)
- ④ 文字を上手に書きたいと思いませんか。 (はい いいえ)

上記の設問に対する回答は以下の通りであった。(数値等は当該アンケート報告書のまま。)

- ① はい 624 (40%)      いいえ 939 (60%)
- ② はい 591 (38%)      いいえ 976 (62%)
- ③ はい 773 (49%)      いいえ 795 (51%)
- ④ はい 1315 (84%)      いいえ 244 (16%)

これに対し、今回の平成 26 年度実施全国アンケート調査での設問を照らしてみると次のようになる。

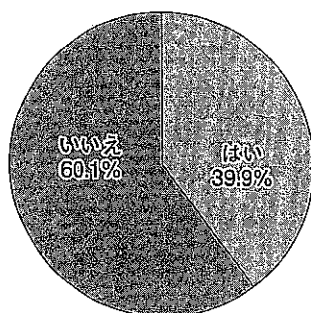
18 年度 ①

はい	いいえ		計
39.9% (624)	60.1% (939)		(1563)

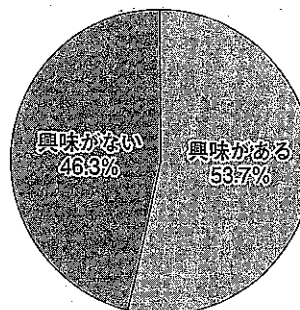
26 年度 Q2-1

興味がある	興味がない	どちらともいえない	計
33.9% (5605)	29.2% (4835)	36.9% (6098)	(16538)
53.7% (5605)	46.2% (4832)		(10440)

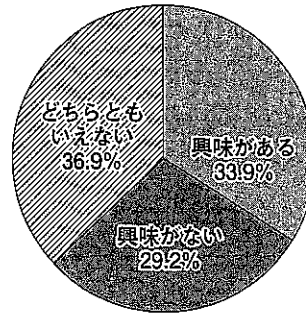
18 年度「書写の学習は好きですか」



26 年度「書写の学習に興味がありますか」  
 (「どちらでもない」を除いた場合)



26年度「書写の学習に興味がありますか」



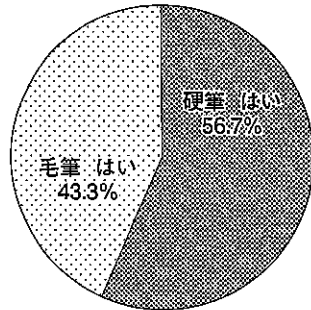
18年度 ②・③

③硬筆で書くことが好きか はい	②毛筆で書くことが好きか はい		
49.3% (773 / 1568)	37.7% (591 / 1567)		

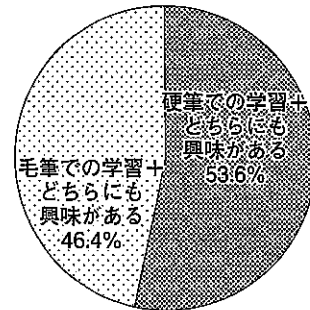
26年度 Q 2 - 2

A 硬筆での学習 + C どちらにも興味がある	B 毛筆での学習 + C どちらにも興味がある	D どちらにも 興味がない	計
A 28.9% (4687) C 15.8% (2560) 計 53.6% (7247)	B 22.9% (3717) C 15.8% (2560) 計 46.4% (6277)	32.4% (5246)	A + B - D + C × 2 (13524)

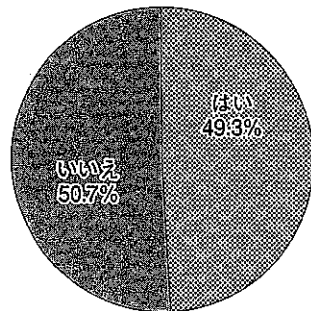
18年度「硬筆／毛筆で文字を書くことは好きですか」(硬筆・毛筆の比率)



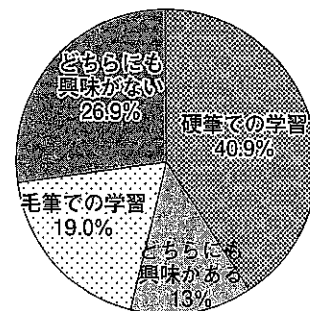
26年度「硬筆と毛筆のどちらに興味がありますか」(硬筆・毛筆の比較)



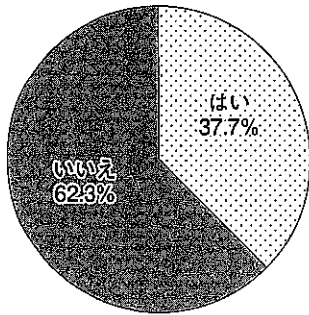
18年度「硬筆で文字を書くことは好きですか」



26年度「硬筆と毛筆のどちらに興味がありますか」



18年度「毛筆で文字を書くことは好きですか」



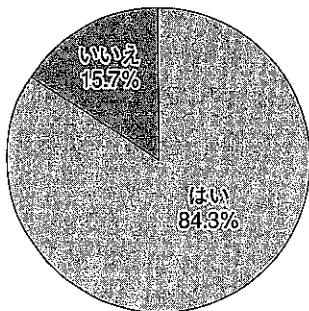
18年度④「文字を上手に書きたいと思いますか。」

はい	いいえ	計
84.3% (1315)	15.7% (244)	(1559)

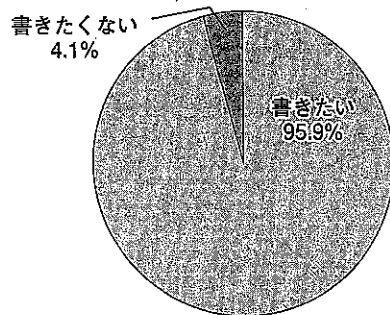
26年度Q3「文字を正しく整えて（上手に）速く（能率的に）書きたいですか。」

書きたい	書きたくない	どちらでもない	計
83.2% (13709)	3.6% (594)	13.2% (2177)	(16480)
95.8% (13709)	0.4% (594)		(14303)

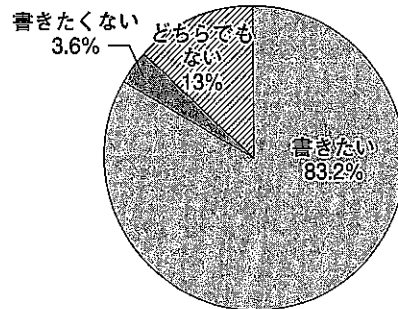
18年度「文字を上手に書きたいと思いますか」



26年度「文字を正しく整えて（上手に）速く（能率的に）書きたいですか」  
（どちらでもない）を除いた場合



26年度「文字を正しく整えて（上手に）速く（能率的に）書きたいですか」



概観すると、平成18年度実施時よりも明らかに生徒の書写の学習への興味・関心が高いことがわかる。例えば、「書写の授業が好きか／書写の学習に興味があるか」について、「はい／興味がある」の回答が18年度（39.9%）、26年度（53.7%）となった（18年度Q1①、26年度Q2-1）。同様に、硬筆での学習への興味、毛筆での学習への興味についても26年度が18年度を上回る結果となった（18年度Q1②③、26年度Q2-2）。ただし、18年度アンケートでは2択での回答であるのに対して、26年度アンケートでは「どちらでもない」を加えた3択での回答であり、26年度結果を「どちらでもない」を除いた割合で考えたこと、18年度結果の「はい（興味がある）」「いいえ（興味がない）」のそれぞれに「どちらでもない」に相当する回答がどれほどの割合で含まれているかは不明であるため、厳密な比較ではないことが前提である。しかし、「書写の学習に興味がある／ない」の問いに対し、18年度では「興味がない」が「興味がある」を上回っていたのに対し、26年度では「興味がある」が「興味がない」を逆転する結果となった事実は見逃せない。

さらに、「文字を上手に書きたいと思うか／文字を正しく整えて（上手に）速く（能率的に）書きたいか」について（18年度Q1④、26年度Q3）、「書きたい」の回答が18年度（84.3%）、26年度（95.8%、「どちらでもない」を母数から除いて換算）という結果は極めて重要と思われる。設問での文言・表現の違いもあろうが、今後の中学校書写教育を左右する大きな契機となるものと考えられる。つまり、8年の期間をおいて実施された両アンケートの間で、その間の情報機器の加速度的な進展・普及による今日の文字環境・書字事情の大きな変化に伴い、生徒たちの意識が大きく低下していることも十分予想できたわけだが、むしろ意識が高まっていると考えられる結果となったことから、近年の文字環境・書字事情の変化は中学生の文字意識に対してほとんど影響を及ぼしておらず、生徒たちの文字意識、社会生活を想定した中での自身の書字能力に対するニーズはむしろ高まっているという結果に対し、今後の書写教育がいかに対応していくか、否、それをさらに引き上げるためにどうしたらよいかについて、全国の教育現場で共有できる明確なビジョンを確立していくことが必要であろう。

26年度アンケート（Q4～7）で測定した書写技能の習得・定着状況について、18年度アンケート（Q2～4）と比較した場合、18年度アンケートの報告書においては筆順を問うQ2について数値として集計結果が示されているのみで、それ以外の楷書による書字の実態を問うQ3と、縦罫・横罫での楷書による短文の書字の実態を問うQ4については一切の集計結果も分析結果も示されていないため、十分な比較・検証を行うことができなかった。そのうち、集計結果のみ示されていた「筆順」の習得・定着についてのみ比較すると、以下ようになる。それぞれの課題文字に添えた数字は回答を求めた画数を示している。

#### 〈18年度アンケートでの定着率〉

	区 (4)	右 (2)	何 (7)	田 (3)	成 (2)	も (1)
第1学年	16.4%	46.9%	24.1%	52.3%	47.6%	67.3%
第2学年	7.2%	47.7%	28.4%	57.2%	46.9%	65.7%
第3学年	11.9%	50.8%	24.9%	52.9%	47.7%	56.8%
全学年	8.8%	48.5%	25.7%	53.9%	47.4%	63.3%

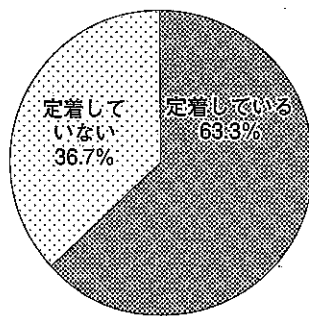
〈26年度アンケートでの定着率〉

Q7		方(3)	性(3)	長(2)	可(5)	非(1)	飛(4)	区(2)	佳(3)	も(1)	や(2)	ヲ(3)
1年	男子	68.2%	47.3%	48.8%	38.5%	57.6%	29.4%	23.3%	64.2%	53.3%	56.7%	14.8%
	女子	80.0%	61.2%	57.0%	43.3%	64.2%	34.2%	26.1%	73.3%	71.8%	73.0%	17.6%
	男女計	74.1%	54.2%	52.9%	40.9%	60.9%	31.8%	24.7%	68.8%	62.6%	64.8%	16.2%
2年	男子	70.0%	57.0%	55.9%	44.1%	60.4%	30.0%	28.9%	72.6%	67.4%	62.2%	29.6%
	女子	75.6%	66.2%	49.6%	48.9%	66.2%	33.5%	31.2%	75.9%	71.4%	76.3%	29.7%
	男女計	72.8%	61.6%	52.8%	46.5%	63.2%	31.7%	30.0%	74.3%	69.4%	69.2%	29.7%
3年	男子	68.6%	54.3%	38.6%	40.0%	58.6%	28.6%	18.6%	58.6%	68.6%	67.1%	11.4%
	女子	74.4%	56.4%	35.9%	55.1%	59.0%	30.8%	15.4%	70.5%	76.9%	79.5%	17.9%
	男女計	71.6%	55.4%	37.2%	48.0%	58.8%	29.7%	16.9%	64.9%	73.0%	73.6%	14.9%
全学年	男子	69.0%	51.9%	50.6%	40.9%	58.8%	29.6%	25.1%	67.0%	60.6%	60.0%	20.4%
	女子	77.6%	62.6%	51.6%	46.9%	64.4%	33.5%	26.9%	74.0%	72.3%	75.1%	22.4%
	男女計	73.3%	57.3%	51.1%	43.9%	61.6%	31.5%	26.0%	70.5%	66.4%	67.6%	21.4%

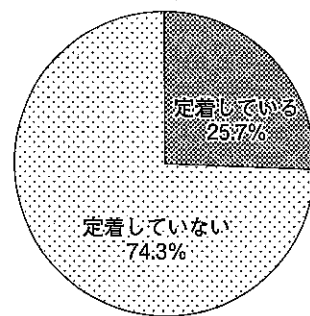
18年度「区」



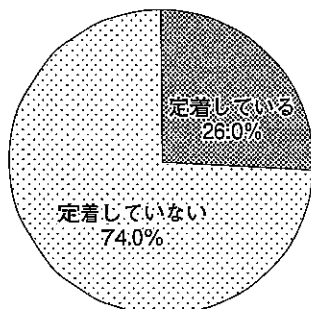
18年度「も」



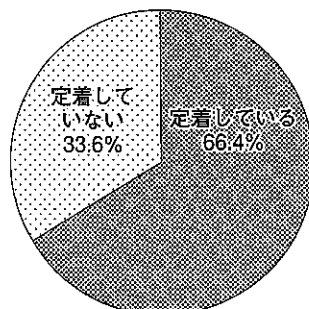
18年度「何」



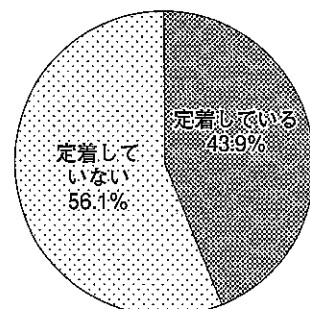
26年度「区」



26年度「も」



26年度「可」





正確な比較・分析が可能なのは、同一あるいは同等の文字（「区」「も」「可・何」）についてのみということになる。「区」の定着率が18年度（8.8%）、26年度（26.0%）、「も」の定着率が18年度（63.3%）、26年度（66.4%）、「可・何」の定着率が18年度（25.7%）、26年度（43.9%）となり、一律に26年度が18年度を上回る結果となった。この結果から、筆順の習得・定着率が8年間で上昇したと判断することは適切ではなく、調査対象となった回答者数の規模の違いならびに調査地域の特性等による誤差を多分に含んだ結果であることは確かであろう。しかし、そうした条件を加味したとしても、ここに明らかになった定着率の数値的格差はあまりに大きいと考えられる。特に小学校低学年で学習される平仮名「も」の定着率にほとんど格差が生じなかった点からすれば、漢字について生じたこの格差は、数値そのものは別にしても明らかな格差として捉えることができる。

例えば、「区」の筆順の定着率について26年度の26.0%も残念な結果ではあるが、18年度の8.8%はあまりに低い定着率と言える。同様に、「可・何」について26年度の43.9%に対する18年度の25.7%もかなり低い定着率と言わざるを得ない。8年の間において実施された両アンケートの定着率の急激な上昇を素直に受け取るとすれば、教育現場の漢字指導ならびに書写指導の成果であり、授業実践されている先生方の努力の賜物と考えることはできるだろう。しかし、例えば「も」における66.4%の定着率、課題として示した文字のうちで最も高い数値となった「方」の73.3%の定着率も決して高い定着率と言えず、1/4～1/3の中学生が正しい筆順を習得していないわけである。書字意識、書字能力に対するニーズが、今日の文字環境・書字事情の変化の影響を受けることなく安定・上昇していると先に述べたが、殊に「正しい筆順で書く」ということについては、今後より丁寧に扱わなければ生徒たちの意識は確実に低下することが予想される。なぜなら、社会生活において文字は「書く」時代から「打つ」時代へと明らかに移行・進行しているからである。

#### 4 まとめ（考察のまとめと今後の課題）

##### 教員の意識

教員用アンケートから見えてくることとして、書写指導を実践することに対する意識の高さに比して、実践にあたって必要となる知識や技能について教員自身が自らの実態に対して不安を抱いている実状がまず挙げられる。ただし、今回のアンケートでは252名の教員から回答をいただいたものの、アンケートに応じてもらえたという点で、すでに意識が高い教員を対象にしたアンケート結果であると考えられることが前提となろう。

書写の学習を通じて養われる「学力」を意識して指導を実践しているとする割合46.9%を高いと捉えるか低いと捉えるかは難しいところではあるが、「どのように意識しているか」への回答に、「芸術としての美しさに対する鑑賞力」「集中力を高める」といった芸術面での素養や修養的視点での回答も多く含まれていることを考え合せると、必ずしも満足のいく割合とは言えないだろう（Q1）。同様に、「評価の観点として書写の項目を取り入れているとする割合72.9%について高い値と捉えられる一方で、具体的例として「書き初め」「コンクール」等が評価対象として多く挙げられていることから、今日の書写教育が担っている学力、今日的な書写教育の意義・役割が指導者レベルで十分に理解されているとは言いがたい側面が読み取れる。つまり、書写を書道の初歩レベルでのトレーニングの場、毛筆技能に熟達することこそが書写教育の第一義、書写での学習成果＝書き初めやコンクール等での評価といったように、指導者側の書写の捉え方が「毛筆技能」に偏向していると思われる。確かに歴史的にはそうした実践がなされてきたことも否めない事実であろうが、「新しい学力観」に基づく今日の学校教育にお

いては、前時代的な視点と言わざるを得ず、おそらくは教育現場に出る前の大学において、また教育現場に出てからの研修等の場で、書写教育についての十分な学びがなされてこなかったために、自らが小学校・中学校時代に学んだ書写を反芻して実践しているためなのであろうと推測される。

#### 教員からの要望

こうした結果を背景として、教員免許状取得にあたっての書写に関わる大学での学びを充実・徹底させること、さらに実践面での不足を補うとともに教員自身の教育力向上への意欲に応えるべく、中学校教育現場における現職教員に対する書写指導に関わる研修等の機会の確保・拡充、そしてそこへの参加を妨げない環境整備が必要であると言えるであろう。

ここで指摘した教員自身による書写指導に関わる指導力向上に向けた意欲的な姿勢については、中学校書写教育現場ならびに担当教員に対するサポートとして何を望むかに対する積極的な回答（Q9）や、書写を指導する上での技能や指導法についての不安な点として挙げられた率直かつ真摯なコメント（Q8）からも読み取れる。Q9の回答に示された求められるサポートでは、実技研修会（技能等）としては毛筆指導が57.9%、授業研究会（指導法等）としては授業運営・指導法39.3%、ICT機器活用法30.6%となり、書写指導に関わる教員の指導力として「毛筆技能」へのサポートが教員自身から最も強く求められていることがわかる。また、Q8での書写指導における具体的な不安点に関する回答でも、技能面では自身の指導上での技能不足が大半を占め、指導法としては書道との関わりも含めて書写で学習指導すべき範疇や適正な評価方法、今日的な授業実践方法に対する理解・経験の不十分さが多く挙げられた。こうした生の声を通じて、「書写指導に関する自身の指導力不足を感じ、向上させたいと思いつつも、どのように取り組んだらよいかわからない、その機会がほしい。」という切実な思いが伝わってくる。

#### 中学校から、小学校・高等学校・大学へ向けて

Q10・11・12では、中学校書写教育現場の視点から、小学校・高等学校・大学での書写教育・書道教育がいかに見えているか、何が望まれているか、そして書写・書道教育としていかに体系的に捉えられて実践されているか、その円滑な実践のために何が障害となっているかなどについて明らかになった。

小学校書写教育に対しては比較的好意的な意見が多く挙げられ、小学校での「基礎基本の徹底」をさらに望むとともに、小学校と中学校が連携・接続しての書写教育の実践が望まれていることがわかる。その一方で、高等学校書道教育に対しては、高等学校芸術科書道への展開を意識しているかについて「意識していない」72.5%となったように（Q11）、書写と書道の接続に対しての中学校書写教育現場からの関心・意欲は低い結果となった。また、大学での教員養成における書写教育に対しては、中学校書写教育の実践に必要な基本的な技能・知識・指導法について確実に習得（修得）させてほしいといった要望が大半を占め、履修を求める専攻の拡大や学習（学修）量の増加を求める意見も散見された。

#### 情報社会と文字文化

情報社会といわれる今日、生活に関わる様々な面において変化が生じているが、情報そのものをその基底で支える文字について、特にその記録・記述の方法、つまりは「文字を書く」行為にも大きな変化が生じていることは否めないだろう。そうした中、文字を書くことを学習の主軸とする書写の学習指導について、指導者たる教員はいかなる意識で臨んでいるのかを問うた時、「重要」とする回答が75.8%（「毛筆は重要」6.0%、「硬筆は重要」7.9%と合せれば89.7%）を占めた（Q13）。また、なぜ重要かに

ついて、情報社会が進展するほどに「手書き文字のよさや価値」「文化としての意味や価値」が再認識されるといったコメントからもわかるとおり、いわゆる「文字文化」という視点を、中学校書写教育を担う教員の多くが認知しているであろうことが想像される。

しかし一方で、「文字文化」を意識して授業実践しているかについては、「意識している」30.5%、「どちらともいえない」46.4%、「意識していない」23.0%となり（Q 14）、Q 13での「重要」75.8%（「毛筆のみ」「硬筆のみ」を合すると89.7%）と照らしてみると、授業実践に際しては必ずしも「文字文化」が十分に意識されていない実態が見て取れる結果となった。どのように意識しているかについて、回答者それぞれの経験や価値観に基づいて様々な回答となり、特定あるいは一定の回答が高い割合を占めなかったことからすれば、「文字文化」についての意識・視点は持ちつつも、授業実践に生かす形・レベルとしては「文字文化」が十分に捉えられていないと言える。しかし、こうした実態・傾向は実は十分に予想できるものでもある。なぜなら、「文字」も「文化」も一般的に十分理解されている語であるため、新たな述語であるはずの「文字文化」の語が違和感なく受け入れられる一方で、その意味・本質については理解・共有がなされていないからであり、「文字文化」についての解釈が現段階では公的にはまだ明確に示されていないことがその原因と言えるだろう。

「文字文化」とは手書き文字のみを指して捉えるべきものではなく、活字やデザインされた文字などの情報社会における多様な文字の在り方や、その記録・記述の方法、活用方法などを社会的な大きな視点から包括的に捉えることが必要である。その上で、学習者が学校教育における学習を終えた将来の社会生活の中で、自らも社会の構成員であることを自覚し、その社会の中で生活を営む中で様々な文字と主体的・積極的に関わり、我が国の歴史や文化への理解を背景に、主体的な文字の使い手・発信者となれるよう、その素養を養うこと、それこそが学校教育・書写教育が担うべき「文字文化」の視点なのであろう。言うまでもなく、ここで言う素養とは技能に限ったものではなく、学習者それぞれにとっての文字・書字に対する価値観ということになるだろう。しかし、おそらくは書写教育現場では「技能」の習得が未だ学習活動の中心として解釈されているために、将来の社会生活をも見据えた「文字文化」の視点と個々の学習活動での目標や成果を有機的に連動させ学習者に伝えるというところまで、教育現場での「文字文化」への理解が至っておらず、その結果、「文字文化」を授業実践の中でどう扱えばよいかを指導者たる教員にとって曖昧となってしまっているものと考えられる。

その一方で、中学生の文字意識に近年の加速度的な文字環境・書字事情の変様がいかに影響を及ぼしているかが危惧されるところであるが、生徒アンケートQ 3と18年度実施アンケートとの比較からは、ほとんどその影響は確認できず、小学校以来丁寧に継続して学習されてきた文字に関わる学習の成果が中学生の意識の中に確かに育まれていることがわかる。生徒たちの中に育まれているこうした文字意識を基調として、9年間の書写学習の成果を日常生活・社会生活の中で活用・探求していく上での方法やその価値について生徒たち自らに考えさせることこそが、学校教育において学ぶべき「文字文化」そのものであると考えられる。その指導にあたっては、経験の浅い教員はもちろんのこと、書写教育に携わるすべての教員に対して、「文字文化」に関する指導指針の提示や授業実践のための研修といった公的サポートが必要であることは明かであろう。

#### 学習者の意識

書写の学習に興味があるかについて、全学年男女計33.9%（第1学年男女計36.0%、第2学年男女計32.4%、第3学年男女計31.8%）が「興味がある」と回答した。男女比では、各学年とも共通に女子が男子の約2倍の割合で「興味がある」と回答、逆に男子が女子の約2倍の割合で「興味がない」と回答

している（Q2）。18年度実施アンケートとの比較では、18年度では「興味がない」が「興味がある」を上回っていたのに対し、26年度では「興味がある」が「興味がない」を逆転する結果となったことから、情報機器の加速度的な進展・普及による今日の文字環境・書字事情の大きな変化が中学生の文字意識に対してほとんど影響を及ぼしていない実態と、教育現場での書写教育の質、書写学習の成果が高まっていることが読み取れる。

また、「硬筆の学習」と「毛筆の学習」とではどちらに興味があるかについて、全学年男女計で「硬筆の学習」28.9%、「毛筆の学習」22.9%となり、教員Q5「生徒たちは硬筆と毛筆のどちらの学習に興味があるか」での「硬筆の学習」23.7%「毛筆の学習」42.0%とは、逆の結果となった（Q2）。ここからは、教員側と生徒側での書写学習への意識の違いがわかるとともに、生徒側ではより日常的な場面を想定して書写の学習が捉えられていることが読み取れる。

また、文字を正しく整えて（上手に）速く（能率的に）書きたいかについて、全学年男女計で「書きたい」83.2%、「書きたくない」3.6%、「どちらでもない」13.2%となり（Q2）、書写の学習に「興味がある」とした全学年男女計33.9%と比べて大きく異なる結果となった。この点については、単に「勉強はしたくないが上手に書きたい」ということではなく、生徒たちが書写の学習の先に将来の社会生活を思い描き、やはり「文字を上手に書きたい」という願望・意識を抱いていることの表れと考えられ、生徒たちなりに日常生活・社会生活における文字の役割や価値を「文化」として、学習活動や日常生活の中で自然と感じ取っているということなのだろう。この点こそがまさに書写教育の中で育むべき意識・価値観、「文字文化」なのであり、もしそうした生徒たちの中に芽生えた願望と実際の学習内容・成果が同等・同質のものとして生徒たちに捉えられていないのであれば、そこに授業改善の契機を見いだすことができるであろう。

文字を正しく整えて（上手に）速く（能率的に）書きたいかについて、「書きたい」「書きたくない」「どちらでもない」のそれぞれの理由にも、明かな傾向が見られた（Q2）。

「書きたい」理由として回答されたコメントからは、文字そのもの、文字の機能性、ひいては文字を書く自分自身のパーソナリティが他者からいかに見られるかについて、その評価を高めることに目が向けられていることが読み取れる。その背景に、書写の学習成果が日常生活あるいは将来をも見据えた社会生活における他者との関わりにおいて有効に機能すること、機能させたいという意識が自覚されていることがわかる。

「書きたくない」理由には、「めんどくさいから」「つまらないから」など、書写の学習に対する「諦め」に近い姿勢・態度が多く見られ、これまでの学習活動を通じて達成感や成就感の体験が不足していることが想像される。

「どちらでもない」の理由では、「どうでもいい」「どっちでもいい」に続き、「読めればいいから」「書ける必要がない」などの意見が多数を占め、学習活動・学習内容に対してではなく、書写の学習を通じて得られる成果、つまり日常生活・社会生活の中での文字の役割や価値に対して興味を示していないと思われるコメントが多く見られる結果となった。書写の学習に限ったことではないのかもしれないが、これまで積み重ねてきた学習活動の中で、未だ日常生活・社会生活の中での自分をイメージできていない様子が読み取れる。その他に、「個性が死んでしまうから」など、書写の学習を否定・拒否するわけではないが、そこでの画一的な学習内容とは異なる、文字に関わる別の価値観を抱いていると思われる回答も見られた。その背景としては、まず学外または正課外での体験（書道等）を通じて得られた芸術としての美的表現への指向性により書写学習に何らかの物足りなさが感じられていることが考えられる。また、近年の情報機器の発達に伴う文字入力の際の絵文字や各種記号の活用に象徴されるような、

文字言語による伝達における「より个性的に伝えたい」というニーズにより、手書き文字に対しても「個性」が求められていることも予想される。個性に敏感な中学生が手書き文字にも個性を求め、それが書写の学習の範疇から飛び出した結果の表れだとすれば、言語・文字による豊かなコミュニケーションを実現・実践する力の育成を見据えた書写の学習にとって、こうした傾向は必ずしも否定すべきものではないであろう。その一方で、現代の文字事情・文字環境を再認識し、書写教育における「個性」の扱いについても検討することも必要なのだろう。

#### 学習者の書字技能習得の実態

中学生の書字技能の習得・定着の実態として、まず、楷書は小学校から継続して学習してきていることもあり、点画の形状や組み立てについては概ね習得・定着していると考えられる一方、行書については、中学校で初めて学習する書体であることから、その習得・定着の状況にいくつかの傾向が見られた。複数の設問での測定から、中学校で初めて学習した内容のうち特に知識の獲得が必要な技能に関する定着について、第1学年から第2学年で定着率は上昇し、第3学年で低下するという構造が読み取れるとともに、知識獲得を前提とする中学校での初習内容の定着率は、およそ25～30%ほどと考えられる。行書の技能のうち、比較的初歩的で、知識の獲得を前提とせず汎用的な活用が必要な技能の定着については、学年間の推移は上記と同様であったが、知識獲得を前提とする中学校での初習内容に比べてかなり低い定着率となり、第3学年で約20%ほどと判断される。学習上の難易度は低くとも、汎用的な活用を求められたとき、学習されたはずの平易な技能も十分に活用されない実態が明らかとなった。

縦罫・横罫での文字群の書字による検証では、文字の大小など、小学校以来継続して学習してきた学習内容の定着率は学年進行で高まっていることから、9年間の義務教育の中での継続的な書写学習を通じて、社会生活へと繋がる文字感覚や総合的・包括的な美意識が「文字文化」を支える力として安定的かつ確実に育まれていることがわかった。その習得・定着率はおよそ55～60%と判断できる。その一方で、活用・応用を想定した学習体験が不十分なまま、単に学習対象として取り上げるだけでは十分な習得・定着が図れず、学習活動を通じてその学習内容の有効性や必要性を将来の社会生活を見据えて確実に伝えることが不可欠であることも明らかとなった。

筆順の定着率については、全体として一定の傾向は見られず、間違えやすいものとして提示した課題文字に対して定着率が80%を上回る文字もあれば20%を下回る文字もあり、個々の文字によって定着率にばらつきが生じており、学習した時期や使用頻度とも直接関わる傾向は確認できない。18年度実施アンケートとの比較からも定着率の低下は見られなかったが、今日の文字環境・書字事情の変化に対して、筆順という学習内容は最も影響を受けやすく、生徒たちの意識の低下も予想される。つまり、書字の場面・機会という視点では、文字を「書く」時代から「打つ」時代へと確実に移行していることを考えれば、筆順については今後さらに丁寧に学習指導していくことが必要であろう。

書写の学習に臨む意欲についても、技能の習得・定着率についても、総じて女子が男子を上回る結果となり、特に意欲については2倍近く高い割合となった。こうした傾向は想定内ではあるものの、社会生活における書字活動に男女の差はないこと、社会における男女の役割の差異が解消に向けて動いていることに鑑みれば、特に男子に対しては書写の学習により関心をもって意欲的に臨んでもらえるような働きかけ・工夫が必要と言えるだろう。

その他、「明朝体活字」並びに「許容体」による影響、「個性」の目覚めへの対応といった、中学生の書字技能習得に直接関わる新たな課題も浮き彫りとなった。これらについては、教育現場での学習指導における指導者の知識・意識・姿勢が極めて強く影響を及ぼすものと考えられ、指導者自身が指導の

ために必要かつ十分な知識と高い文字意識を持ち、今日の文字環境・文字事情を深く理解し、「文字文化」との関わり方を学習指導の場で体現する姿勢を生徒たちに示していくことがまず必要と言える。また、我が国において長い歴史を持ち社会教育・生涯教育としても継承され続けてきている「書道」について、文化・生活・社会の中で共有されているその価値観や美意識も少なからず書写教育の背景にあることを踏まえて、書写の学習の中で中学生の中に目覚める「美意識」や「個性」への指向性を阻害することなく、しかし書写の学習内容・学習意義を適正に伝えながら育てていけるかも、指導者たる教員の「文字文化」への理解に裏付けられた指導力に委ねられていると言わざるを得ない。それに加えて、学習活動に対する諦めとも思える姿勢で学習に臨んでいる生徒や、学習を通じて得られる成果・力を自身のこれからの社会生活と関連づけて捉えられていない生徒に対する適切な対応、指導の工夫など、教員に求められるものは極めて多岐にわたる。こうした状況を自覚している教員が多くいることも本アンケートにより明らかとなったわけだが、既に述べたような技能面での習熟を図る実技研修会や、指導法を深める授業研究会などのサポートと併せて、教員としての教養や素養にも関わる指導力・教育力の向上を図るべく、さらに学びたいと考える教員へのサポートが今強く求められていることは明かであろう。

#### 18年度実施アンケートとの比較

18年度実施アンケートとの比較からわかることを端的に述べれば、書写の学習への生徒たちの興味・関心・意欲は低下しておらず、捉え方によってはむしろ高まっており、社会生活を見据えた自身の書字能力に対しても同様の結果となった。平成18年度段階では、調査対象となった中学生にとって情報機器・情報端末は現在ほどは普及していなかったであろうし、また、平成18年度には現在の中学校第1・2学年は就学前、3年生は小学校1学年であり、携帯電話やパーソナルコンピューターといった情報機器に直接関わっていなかったと考えられる。つまり、今日の急速な情報機器の発達に対して、8年の期間を経て調査対象となったそれぞれの中学生を取り巻く文字環境・書字事情は大きく異なると考えてよい。その上で、文字環境・書字事情の急速な変化を伴うこの8年を経て実施された2つのアンケートの間で、書写の学習に対する中学生の意識に大きな変化が生じていない、あるいはむしろ高まっていることは驚くべき結果であると言える。

そこからわかることは、情報機器の発達に伴う文字環境・書字事情の大きな変化に対して危惧される中学生の文字意識への影響はほとんどないと判断できること、そして、社会生活を見据えた自身の書字能力に対するニーズ、将来において文字文化と関わる上での基底となる文字意識は、生徒たちの中でむしろ高まっているということである。こうした傾向・実態に対していかに対応していくかについては、授業における個々の生徒への対応といった視点だけでなく、全国の教育現場で共有できる「文字文化」のヴィジョンを公的に確立することが必要であろう。

#### 漢字指導と書写指導

漢字指導と書写指導との違いは何か。漢字指導では漢字力（漢字を読める・書ける・使える力）の向上をめざし、書写指導では書写力（文字を正しく整えて速く書く力）の向上をめざす、といった違いがある。その一方で、両者の共通点を見いだせば、書き文字における可読性においては字体や点画が正しく、読みやすく（「字形を整えて」と換言できる）書けなくてはならない。このように漢字指導と書写指導は「読めて、書ける」の能力において関連づけることができるし、しなければならないと考える。しかし、現実には、書写指導が「書く」技能に偏重するあまり、言語としての意識が希薄になりやすい。この点に関しては漢字指導や言語指導との関連を強化することが求められよう。漢字指導において

は、字体の基準を何に求めるかが問題になる。中学校で使用する教科書はほとんどが読み文字としての明朝体になることから、明朝体が書き文字の規範であるかのように扱われ、明朝体こそが正しい文字であるがごとき錯覚が生じる。

また、中学校国語科書写のメインとなる行書が十分に習得できない理由として、行書の一步手前に位置づけられる許容の書き方の指導が十分に実践されていないことも一つの理由である。本調査において「糸(いとへん)」の許容の書き方が調査対象になったが、それが理解できて書けたとしても、漢字書き取りテストでは誤りとされてしまう可能性もあることから、指導者も学習者も許容の書き方の扱いに躊躇するといった現実的な問題もある。

情報化社会では、読むことを目的とした印刷文字と書き文字との違いを明確にした上で、両者を区別して扱うことが文字の混乱を防ぐことになる。情報社会における中学校国語科書写は、伝統文化としての書き文字を継承する上できわめて重要な役割を担っているのである。

## 5 調査結果の概要と提案

① 要望書（平成25年6月、平成27年2月）の概要と、本調査（平成27年1月～3月実施）を通じての提言

### 〈要望書より〉

- 国語科書写教育の一層の充実および学習指導要領に示された時間数を確実に実施していただくとともに、とりわけ毛筆による書写の学習を通じて、我が国の言語文化の豊かさに触れさせるような実践を強く指導していただきたい。（H25年6月）
- 国語科教育および国語科書写教育の確実な実施、一層の充実を希望する。（H27年2月）
  - ・ 評価欄の設置：国語科の評価欄に「書写」の評価を追加
  - ・ 文字文化に関する認識を高める学習の推進：
    - ◇ 高等学校芸術科書道への円滑な接続の推進
    - ◇ 身のまわりの多様な文字に関心をもつことで文字を手書きすることの意義に気づかせる授業実施の推進
    - ◇ 文字の芸術性に関心を向ける素地を養うなど、文字文化に関する認識を深める授業実施の推進
  - ・ 指導者の研修：指導者研修会の実施

### 〈提言〉

#### 〈教員の指導力の向上〉

- 教員の書写教育に対する正しい認識・理解への推進・指導
- 教員の書写指導に必要な技能の習得の推進・指導
- 自信を持って書写指導を実践できる、教員の意欲・知識・技能の育成の推進・指導
- 教員養成を担う大学での書写教育に関する学修の充実と、現場での指導実践に対応した授業ならびにカリキュラム改善の推進・指導

#### 〈書写学習実践の徹底と評価欄の追加〉

- 国語科の中での書写の位置づけの厳格化の推進
- 書写学習で育成すべき学力の明示
- 国語科の評価欄への「書写」評価追加の推進

#### 〈学習指導環境の整備と研修会等のサポートの実施〉

- 書写の学習・指導のための環境整備の推進・指導・支援
- 書写教育についてさらに学びたい教員に対する必要なサポート（実技研修会等）の公的实施と、希望する教員の研修会等への参加を支援する環境整備の推進・指導・支援

#### 〈文字文化について〉

- 学習指導における文字文化の取扱いについての指針の明示
- 文字を手書きすることの意義・価値に気づかせる学習、文字文化に関する認識を高める学習、文字の芸術性に関心を向ける素地を養う学習、毛筆による学習により我が国の言語文化の豊かさに触れさせる学習の推進・指導

#### 〈学習者理解および授業の改善〉

- 学習意欲の低い学習者への対応やそのための授業改善の推進・指導・支援
- 今日の学習者に見られる新たな価値観（個性、自分らしさ）への対応する授業改善の推進・指導・支援
- 文字環境・書字事情の変化に対応した授業改善の推進・指導・支援
- 教育現場での指導に直接関わる事項（明朝体活字・許容体等）の取扱いに関するより明解な指針の明示
- 書写教育と書道教育の接続、小・中・高・大の連携について、全国レベルでの展開の推進・支援



② 調査結果の概要と書写教育の課題（提言の背景として）

〈調査結果概要〉（調査実施期間：平成 27 年 1 月～3 月）

〈教員アンケートより〉

- 学力を意識して書写を指導しているか ⇒意識している（46.9%）
- 書写を評価の観点として取り入れているか ⇒取り入れている（72.9%）
- 現在の時間数（20・20・10）について ⇒多い（39.3%）、ちょうどいい（36.4%）、少ない（4.9%）
- 書写の指導が得意か ⇒得意（12.0%）、普通（55.2%）、不得意（32.8%）
- 書写指導で不安な点 ⇒技能（特に毛筆）、知識、書写書道に関わる理論・常識等  
⇒自信を持って指導できていない実態
- 求められるサポート  
実技研修会（技能）：毛筆指導（57.9%）、硬筆指導（26.1%）、板書法（21.4%）  
授業研究会（指導法等）：授業運営・指導法（39.3%）、ICT 機器活用法（30.6%）
- 情報社会で書写の学習は重要か  
⇒重要（75.8%）、毛筆は重要（6.0%）、硬筆は重要（7.9%）、重要でない（0.8%）
- 「文字文化」を意識して指導している ⇒意識している（30.5%）、意識していない（23.0%）
- 高等学校芸術科書道教育への展開を意識して指導しているか  
⇒意識している（14.2%）、意識していない（72.5%）
- 小学校での書写教育に対して  
⇒基礎基本の徹底、書字意識を育てる、書写嫌いにさせないなど
- 大学での書写教育に対して  
⇒基本技能・実践的指導力を中心に基礎基本の確実な習得（修得）、学習（学修）時間の増加など

〈生徒アンケートより〉

- 書写の学習に興味があるか  
⇒興味がある（全学年男女計 33.9%、全学年男子 24.4%、全学年女子 43.3%）  
⇒興味がない（全学年男女計 29.2%、全学年男子 39.1%、全学年女子 19.4%）
- 硬筆と毛筆のどちらの学習に興味があるか  
⇒硬筆（28.9%）、毛筆（22.9%）、どちらにも興味がある（15.8%）
- 文字を正しく整えて（上手に）速く（能率的に）書きたいか  
⇒書きたい（全学年男女計 83.2%、全学年男子 78.5%、全学年女子 87.9%）  
⇒書きたくない（全学年男女計 3.6%、全学年男子 5.6%、全学年女子 1.6%）
- 「書きたい」「書きたくない」「どちらでもない」の理由  
⇒「書きたい」理由：文字の機能性、文字を書く自分のパーソナリティーへの他者評価 ⇒他者意識  
⇒「書きたくない」理由：面倒くさい つまらない ⇒書写学習への諦め（達成感・成就感の不足）  
⇒「どちらでもない」理由：どうでもいい  
⇒学習成果や社会生活での活用への無関心、独自の価値観としての個性
- 小学校以来の継続学習内容（例えば楷書、文字の大小）  
⇒学年進行で定着率上昇 ⇒およそ 55～60%の習得・定着率
- 9 年間の義務教育での書写学習を通じて、社会生活へと繋がる文字感覚や総合的・包括的な美意識が「文字文化」を支える力として、安定的かつ確実に育まれている。
- 中学校からの初習内容（例えば行書） ⇒第 1 学年から第 2 学年で定着率が上昇、第 3 学年で低下
- 知識の獲得を前提とする学習内容（約 25～30%）よりも、平易でも汎用的な活用を求められる学習内容の方が習得・定着率は低くなる（約 20%）。
- 筆順の定着率にはばらつきがあり（20%以下から 80%以上）、学習時期や使用頻度との関わりは見られない。

〈18 年度実施アンケート調査との比較から〉

- 学習者の文字意識に対して、情報機器の発達に伴う近年の文字環境・書字事情の急速な変化の影響はほとんど見られない。
- 社会生活を見据えた上での自身の書字能力へのニーズ・願望は確かにあり、むしろ上昇傾向にある。

## 〈課題〉

### 〈教員に関して〉

- 書写の学習指導において「学力を意識している」(46.9%)とする一方で、今日の学力観や書写教育の学習内容として適正とはいえない解釈に基づく考え(芸術に偏向したものや修養的視点によるものなど)が多く見られる。
- 「書写を評価の観点として取り入れている」(72.9%)とする一方で、その対象として書き初めやコンクールが多く挙げられ、「書写の学習成果=書き初め・コンクールでの成果」という、あるべき評価とは異なる視点での評価の実態が多く見られる。
- 学習指導要領に示された現在の時間数(20・20・10)について、「多い」(39.3%)、「ちょうどいい」(36.4%)が大半を占めたが、多いと回答した中には「書写のための時間を確保することに窮している」との回答が多く見られ、国語科の中で書写が曖昧に位置づけられている実態が確認できる。
- 書写教育への意欲・責務を強く持ちつつも、今日的な学び・学力観に基づく書写教育の在り方に触れる機会が極端に少ないために、書写教育を実践する上で、その内容・指導法・学習法・評価・学力等についての基本的な理解が不十分なまま、不安を抱きながら指導に臨んでいる実態がある。同時に旧態の(「習字教育」というべき)指導・授業がいまなお継続されているケースも多い。
- 教員が自身の技能・知識の不足を自覚し、自信を持って指導できていない実態に対して、さらに学びたいと考えている一方で、それに応える研修会等の公的サポートが不十分であり、またそうした研修会に自由に参加できる環境も十分に整っていない。
- 着任後の研修と併せて、着任前、つまり大学での教員養成における書写教育の在り方に問題があることが指摘されている。
- 書写教育における「文字文化」の扱いに関する指導指針が明確に示されていないため、教員の認識・理解が不十分である。
- 「明朝体活字」「許容体」「個性・自分らしさ」など、書写学習と一般社会の境界にあるとでもいうべきものをいかに学習指導の中で取り扱ったらよいかについての認識・理解が教員側に十分に備わっていない。
- 書写教育と書道教育の接続、小・中・高・大の連携が、全国レベルで展開・浸透しておらず、研究成果や情報の共有が十分になされていない。

### 〈生徒・授業に関して〉

- 「書写の授業に興味がある」(33.9%)と「文字を正しく整えて(上手に)速く(能率的に)書きたい」(83.2%)との差の背景に、書写授業の実態と学習者の中に芽生えた文字意識・価値観とのズレがあるとすれば、書写の授業改善が必要である。
- 書写の学習に臨む意欲、書写技能の習得・定着率ともに女子が男子を上回る(学習意欲については約2倍)中、男子に対する意欲向上のための働きかけ、授業の工夫が必要である。
- 硬筆と毛筆の学習ではやや硬筆の学習に関心が高い(どちらにも興味があるを除いて、硬筆28.9%、毛筆22.9%)という結果から、日常生活・社会生活での活用が意識されていると予想されるとともに、毛筆での学習に対して興味・関心が薄れてきている傾向が読み取れる。教員側では、生徒は毛筆の学習に関心があると考えられている。
- 「文字を正しく整えて(上手に)速く(能率的に)書きたいか」に対しての、「書きたい」理由からは「他者意識」、「書きたくない」理由からは「書写学習への諦め」、「どちらでもない」理由からは「学習成果や社会生活での活用への無関心」が読み取れ、特に「書きたくない」「どちらでもない」の理由に対応した授業改善が必要である。
- 学習者の文字意識に対して、情報機器の発達に伴う近年の文字環境・書字事情の急速な変化の影響はほとんど見られない一方、筆順の学習には今後少なからず影響が生じる可能性も想定できるため、一層丁寧な扱いが必要である。
- 社会生活を見据えた上での生徒自身の書字能力へのニーズ・願望が上昇傾向にある現状に対して、新たな視点からの書写の学習、授業の在り方に対する見直しが必要である。
- 今日的時代性を背景としていると思われる「独自の個性」「自分らしさ」という価値観への対応についての検討が必要である。

## 6 アンケート用紙

### (1) アンケート用紙 (教員用)

全日本書写書道教育研究会 (全書研) 特別研究委員会中学校部会  
全国中学校国語科書写に関する実態調査アンケート (教員用)

学校名	立	中学校	都道府県	
回答者	氏名		担当学年	
	<input type="checkbox"/> 国語科教員 <input type="checkbox"/> 国語科主任 <input type="checkbox"/> 書写専科教員 (職名)   ) <input type="checkbox"/> その他 (   )			
貴校書写担当者	氏名		担当学年	
	<input type="checkbox"/> 国語科教員 <input type="checkbox"/> 国語科主任 <input type="checkbox"/> 書写専科教員 (職名)   ) <input type="checkbox"/> その他 (   )			

※ ご回答内容が重複する項目もあるかもしれませんので、ご回答可能なもののみお答えください。

#### I 書写の学習内容について

Q1 書写の学習を通じて養う「学力」について、意識して授業実践していますか。意識されている場合、どのように意識していますか。

意識している    意識していない    どちらともいえない

(   )

#### II 評価について

Q2 評価の観点として、書写の項目を取り入れていますか。具体的な状況があれば教えてください。

取り入れている    取り入っていない    どちらともいえない

(   )

Q3 定期テストに書写の内容を取り入れていますか。具体的な状況があれば教えてください。

毎回取り入れている    時々取り入れている    取り入っていない

(   )

#### III 授業時数について

Q4 学習指導要領に示されている現在の書写の授業時間数(20・20・10)についてどう感じますか。教育現場の実態を踏まえてのご意見があれば教えてください。

多い    少ない    ちょうどいい    どちらともいえない

(   )

#### IV 生徒の実態について

Q5 生徒たちは書写の学習に興味を持っていると感じますか。また、硬筆と毛筆のどちらの学習により興味があるように感じますか。

興味がある    興味がない    どちらともいえない

硬筆の学習    毛筆の学習    どちらにも興味がある    どちらにも興味がない

#### V 学習環境・教育環境について

Q6 書写教育の実践にあたり、施設・設備、用具・用材等に関する問題点・改善案を教えてください。

(   )

#### VI ご指導にあたり

Q7 ご自身は書写の指導が得意ですか。

得意    普通    不得意

Q 8 書写を指導する上で、技能や指導法等について不安な点があれば教えてください。

( )

#### VII 教員へのサポートについて

Q 9 書写の指導力向上のために、中学校書写教育現場ならびにご担当教員に対するサポートとして、何を望みますか。(複数回答可)

実技研修会 (  毛筆指導  硬筆指導  板書法  その他( ) )

授業研究会 (  授業運営・指導法  ICT機器活用法  その他( ) )

その他 ( )

#### VIII 小学校書写教育ならびに高等学校書道教育との関係性について

Q 10 書写教育に関して、小学校現場に今後期待することがあれば教えてください。

( )

Q 11 高等学校芸術科書道への展開を意識して授業実践していますか(主に3年生ご担当者)。意識されている場合、どのように意識していますか。

意識している  意識していない  どちらともいえない

( )

Q 12 ご自身の経験や新任者の実態を踏まえ、大学での教員養成における書写教育に対して、今後期待することがあれば教えてください。

( )

#### IX 文字文化について

Q 13 情報社会といわれる今日、書写の学習は重要だと思いますか。重要または重要でないとお考えの場合、どうしてそのように思うのかを教えてください。

重要  毛筆は重要  硬筆は重要  重要でない  どちらともいえない

( )

Q 14 学習指導要領に示されている「文字文化」を意識して授業実践していますか。意識されている場合、どのように意識していますか。

意識している  意識していない  どちらともいえない

( )

#### X その他

Q 15 貴校における、書写の授業での特色ある実践例があれば教えてください。

( )

Q 16 今日の書写教育についてお考えのことがありましたら、ご自由にお答えください。

ご多忙の折、ご協力くださりありがとうございました。

<アンケート返送先(全書研特別研究委員会中学校部会事務局)>

〒343-8511 埼玉県越谷市南荻島 3337 文教大学文学部 豊口和士 FAX 048-974-8002(研究室直通)

(2) アンケート用紙 (生徒用)

## 中学生の書き文字の実態調査

中学生の皆さんへ

全国の中学生の日常的な書き文字の実態調査にご協力ください。

この調査は、皆さんの学習の成果を評価するものではなく、成績等にも関係しませんので、リラックスして普段通りの気持ちで臨んでください。

全日本書写書道教育研究会 特別研究委員会 中学校部会

1 あなたについて、該当するものに○印をつけてください。

( 一年生 ・ 二年生 ・ 三年生 ) ( 男 ・ 女 )

2 あなたは、書写の学習に興味がありますか。硬筆と毛筆のどちらの学習に興味がありますか。

( 興味がある ・ 興味がない ・ どちらともいえない )

( 硬筆での学習 ・ 毛筆での学習 ・ どちらにも興味がある ・ どちらにも興味がない )

3 文字を正しく整えて(上手に)速く(鉛筆的に)書きたいですか。それはなぜですか。

( 書きたい ・ 書きたくない ・ どちらでもない )

( )

4 「栄光」を、楷書と行書で書いてみましょう。(鉛筆)

「栄光」 楷書

--	--

行書

--	--

5 次の文を、行書で書いてみましょう。(縦書き、筆記具自由)

--

日本の和紙が、ユネスコ無形文化遺産に登録されることになりました。

(参考) 二〇一四年十一月、ユネスコ政府間委員会において、「和紙：日本の手漉き和紙技術」のユネスコ無形文化遺産登録(代表工芸家記載)の決議がなされました。

6 次の文を、楷書で書いてみましょう。(横書き、筆記具自由)

2008年3月、初代のアニメ文化大使にドラえもんが就任しました。


(参考) アニメ文化大使は、ポップカルチャーを通じた文化外交の一環として、在外公館等が主催する文化事業。日本のアニメ作品を上映し、諸外国における日本アニメに対する理解を深めるとともに、あわせて様々な日本文化を紹介し、日本そのものへの関心につなげることを目的としている。

7 次のそれぞれの文字について、矢印で示した点画の筆順を○の中に書いてください。

(算用数字、筆記具自由)

毛 非 方      也 飛 性      又 区 長      隹 可

## 7 委員会の記録

### ■第1回特別研究委員会中学校部会

平成26年7月20日(日) セントラルホテル東京

〈主な検討内容〉

- ・委員の確認と役割分担
- ・研究・調査の方法、規模、内容等の検討
- ・教員用・生徒用アンケート実施を決定

### □WEB協議(継続実施)

〈主な検討内容〉

- ・アンケート内容の検討
- ・アンケート実施依頼の対象・方法の検討

### ■第2回特別研究委員会中学校部会

平成26年10月8日(水) 南大塚文化創造館

〈主な検討内容〉

- ・アンケート内容の検討
- ・アンケート実施依頼の対象・方法の決定
- ・高知大会での報告に向けた準備

### ■第3回特別研究委員会中学校部会

平成26年10月30日(木) 高知大会時 高知会館

〈主な検討内容〉

- ・アンケート実施に向けた手順の検討・決定

### ■第4回特別研究委員会中学校部会

平成26年11月29日(土) セントラルホテル東京

〈主な検討内容〉

- ・アンケート内容、分析方法の決定

### □WEB協議(継続実施)

### □実務作業(於文教大学)

- ・アンケート実施協力依頼文書の発送
- ・アンケート実施協力校の決定
- ・アンケート用紙ならびにアンケート実施依頼文書の発送
- ・アンケート用紙の発送
- ・アンケート用紙の回収
- ・回収アンケートの整理

- ・回収アンケートの予備分析
- ・分析の観点の再検討と決定
- ・回答アンケートの集計
- ・集計結果の分析
- ・全書研平成 27 年度全国大会（東京大会）での中間報告の作成

全書研東京大会

中間報告を発表

■第 5 回特別研究委員会中学校部会

平成 27 年 8 月 27 日（木）東京大会時 東京家政大学

〈主な検討内容〉

- ・中間発表以降の作業工程の確認

実務作業（於文教大学）

- ・集計結果の分析

WEB 協議（継続実施）

〈主な検討内容〉

- ・集計結果・分析の検討
- ・報告書の作成

■第 6 回特別研究委員会中学校部会

平成 27 年 10 月 3 日（土）セントラルホテル東京

〈主な検討内容〉

- ・報告書の検討



## 8 全日本書写書道教育研究会特別研究委員会中学校部会委員一覧

顧問・相談役	加藤 祐司（副会長）	東京学芸大学名誉教授
	長野 秀章（理事長）	東京学芸大学名誉教授
委員長	宮澤 正明（副理事長）	山梨大学大学院教授
副委員長	小松 昌之（副理事長、研究局中学校部長）	世田谷区立富士中学校校長
	豊口 和士（企画部長）	文教大学准教授
研究委員	荻田 哲男（副理事長）	さいたま市立大宮北中学校校長
	備中 隆文	千葉市立花見川第一中学校校長
	齋藤 健一	練馬区八坂中学校副校長
	岡野屋宏一	桐朋女子中学校高等学校教諭
	熊坂 尚史	巣鴨中学校高等学校教諭

## 謝 辞

平成 26 年度末のご多忙の中、全国の中学校の先生方ならびに生徒の皆さんのご協力のもと、当初の予定を大幅に上回る回答を得ることができた（生徒数 16,643 名、教員数 252 名）。平成 18 年に実施した全国アンケートと比較しても（中学校アンケート、生徒数 1,212 名、教員数 81 名）、その対象者数は膨大で、特に生徒数については 10 倍に及ぶビッグデータとなった。この場をお借りして、ご協力いただいた皆様に御礼申し上げます。

アンケートを通じていただいたご意見、ご提案については、余すところなく書写・書道教育のさらなる発展と必要な環境改善に向けた要望の実現のための貴重な資料として活用させていただき所存である。

---

## 報 告 書

### 中学校国語科書写の学習指導における 生徒・指導者の意識および実態調査

- 発行日 平成 27 年 11 月 30 日
- 発行者 長 野 秀 章  
(全日本書写書道教育研究会理事長)
- 編 集 全日本書写書道教育研究会  
特別研究委員会中学校部会
- 発 行 全日本書写書道教育研究会  
本部・事務局  
〒 133-0061 東京都江戸川区篠崎町 3-2-18  
東京都江戸川区立篠崎小学校内  
全日本書写書道教育研究会  
事務局長 高島 一広 (校長)  
TEL 03-3679-1223  
FAX 03-3676-2973
- 印 刷 株式会社 文 伸  
〒 181-0012 東京都三鷹市上連雀 1-12-17  
三鷹ビジネスパーク 2 号館  
TEL 0422-60-2211
-