

高等学校芸術科書道における生徒主体の授業実践

Student-Centered Classroom Practice in Calligraphy in the High School Art Department

土 佐 弥 ・ 長谷川 祥 子
(Wataru TOSA Sachiko HASEGAWA)

はじめに（問題の所在）

高等学校芸術科書道（以下「書道」）の学習の問題点を松本仁志⁽¹⁾は、これまでの書道教育方法の近代化の歴史に触れながら次のように述べる。

……今日的にはアクティブラーニング、ICT 利用など、教育界全体の動向にあわせて書道教育の在り方を近代化しようとする取組は今日も行われている。しかし、これらの教育理論や思潮は教育現場に浸透した（している）とまでは言えない。無自覚のうちに書道教育の方法を変容させてきた面はあると考えるが、近代教育理論によって書道教育が変わったと自覚的に捉えられてはいない。

このように、今日的な教育の動向に対して、必ずしも書道教育界が自覚的に授業を変えようとしていない現状を指摘している。

さらに、谷口邦彦⁽²⁾は、「……問題にしたいのは、書かせることが中心の指導では、講師が書いて見せる（あるいは手本を見て書かせる）など、教師の経験と技能に頼る授業に陥ってしまうことになり、指導者がいなければ（指導者から手本をもらわなければ）書道の学習が成立しないという点にある。」と述べている。書道の学習が「表現」に偏っていることや、指導者がいなければ学習が成立しないような教師主導の授業の問題点を指摘している。一方で、新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」が掲げられ、教師主導の授業から、生徒主体の学びへの転換が求められているところである⁽³⁾。書道の学びも自覚的に生徒主体の学びへと転換する必要があるだろう。

なお、生徒主体の学びの重要性について、守屋淳⁽⁴⁾が指摘している。守屋は現行の学習指導要領改訂の経緯を踏まえて「今回の指導要領の改訂は、明らかに教育観の転換を求めているということである。それは前述した『一定の知識を与えることを重視する教育観』から、『子どもの主体的な学びを重視する教育観』への転換である。私はこのことを『与える教育観』から『支える教育観』への転換と呼ぶ」と述べる。守屋⁽⁵⁾はこの「支える教育観」を次のように説明する。

「子どもが学びの主体であり、教師はそれを支える存在である」という教育観である。上から一方的に与えるのではなく、かと言って子どもに任せきりにするのでもなく、大人が適切に支えることによって、子どもが主体として学ぶ力が育つ、という教育観であって、したがってこれは同時に「子どもが学ぶ主体の教育観」と呼ぶこともできる。

このように、新学習指導要領は「『与える教育観』から『支える教育観』への転換」であり、それはすなわち「子どもが学びの主体」となる教育観であることを述べる。こうした指摘からも、新学習指導要領における生徒主体の学びの重要性がわかる。

芸術科書道の授業においてもこうした教育観の基づく生徒主体の授業が提案されるべきである。本稿ではこうした学習指導要領の目指す授業の在り方を踏まえ、教師主導の書道の学習ではなく、生徒主体の学びにつながるような授業実践を報告する。

1 北海道高等学校遠隔授業配信センターについて

北海道高等学校遠隔授業配信センターは、令和3年4月、離島の高校や小規模校における学習選択の幅を広げるワイドカリキュラムの実現と、教育水準の維持向上を目的として、北海道有朋高等学校内に開設された。遠隔授業を配信する拠点を集中化し、かつ専門の教員が授業を行う事例としては、全国では2例目としてスタートした。遠隔授業は遠隔会議システム「イペラ」やGoogle Meetを用いて行う同時双方向で行う「授業」である。書道の遠隔授業も令和5年度は9校18単位を全道各地の高校へと配信している。筆者は令和3年度からこの北海道高等学校遠隔授業配信センターに勤務しており、本稿で述べる実践については全てこの遠隔授業で行った⁽⁶⁾。

2 「比べ読み」を用いた実践

(1) 単元設定の理由

本単元は、生徒が臨書観の多様性に気づき、自分なりの臨書観を考え、それを言語化することを狙いとした。また、そうした多様な臨書の在り方を踏まえながら鄭義下碑の臨書例を鑑賞することで、より分析的に鑑賞を深められるのではないかと考えた。

臨書観について書かれた文章を複数提示し、比べ読み⁽⁷⁾をすることで、それぞれの文章の差違を見出すことができ、多様な臨書観を理解しやすくなるのではないだろうか。多様な意見に接することで、「自分の意見と近いものはどれだろうか」と考えることもできるだろう。

なお、生徒は唐の四大家を学んだ後に、牛橛造像記と鄭義下碑の「A表現」領域の学習をしている。牛橛造像記においては、「方筆」の筆使いを学んでいる。鄭義下碑においては、「円筆」の学習を行っている。しかし、鄭義下碑には「方筆」的に見える部分も少なからず存在することを示し、「風化の美」が感じられる等の学習も行っている。

こうした鄭義下碑の二面性のためか、過去の鄭義下碑の臨書例も、表現が実に様々である。そのため、多様な臨書観を探るのに鄭義下碑の臨書例は最適の教材と考えた。

また、鄭義下碑の学習を行う中で、生徒から「模倣だけではなく、自分の表現を入れられるようになりたいと思った。(ママ)」という意見が振り返りにおいて見られた。これは、ここまでの学習で行ってきた臨書について生徒が自分なりの考えを書いたものである。こうした生徒の意見があったことから臨書についての考えを深める好機と捉えた。

（2）書道の学習における「臨書」

ここで、書道の学習における臨書について簡単にふれる。書道の学習において臨書は、中心的な学習方法となっており、書道を学ぶ際に臨書は欠かすことのできない学習方法である⁽⁸⁾。この臨書という学習方法とは高等学校の書道Ⅰの教科書⁽⁹⁾では「……古典を手本に、その書きぶりを再現して学ぶこと」と説明されている。

しかし、一口に臨書といっても、実に様々な考え方がある。例えば、高等学校の書道Ⅰの教科書⁽¹⁰⁾での臨書の説明には、①「字形や用筆を忠実に再現するように書く方法」である「形臨」、②「特徴的な趣をとらえて書く方法」である「意臨」、③「手本を見ずに書く方法」である「背臨」の三つの方法があることが掲載されている。これは臨書の代表的な考え方の一つではあるが、例えば書家鈴木翠軒⁽¹¹⁾は、この考え方を批判しており、臨書には様々な考え方があることがわかる。

そのため、意図する、しないに関わらず臨書の指導には少なからず授業者の臨書観が指導に投影されることとなり、結果的に教師の一方的な考えを押しつけることになってしまうことが危惧される。本来であれば、生徒がどのような臨書をしようかと主体的に考える必要がある。そのためには、生徒が多様な臨書観に触れることで自分なりの臨書観を考えた上で「A表現」の学習に向かうことができるようにする必要があるのではないだろうか。

（3）実践の実際

本実践は、道立 A 高校 1 年生 16 名に対して書道Ⅰの授業において実施した。授業は遠隔授業で行った。「内容のまとめり」は、「B鑑賞」（1）鑑賞 及び「共通事項」（1）であり、「鑑賞」のみの単元「臨書を考える（全2時間）」として行った。実際の授業における学習活動は以下通りである。

- ①臨書に関する A～C の文章（後述）を一読し、わからない言葉や内容で不明なところがないか確認する。
- ②文章それぞれの「キーワード」を書き出す。
- ③クラス全体で「キーワード」を共有する。
- ④これらの文章を読んで「？と思ったこと」、「ひっかかること」「面白いと思ったこと」など書き出す。
- ⑤鄭義下碑の 4 つの臨書例（図 1）を見て、「鋭い感じ」、「うねうねとした感じ」、「あったかい感じ」のものを選ぶ。
- ⑥最も鄭義下碑らしいと思うものを選ぶ。
- ⑦「臨書には『自分の表現』は入っていいと思いますか？ 今回の文章や、臨書例を参考にしながら皆さんの意見を記述してください。」という問いに答える。

生徒に示した、臨書に関する A～C の文章は以下の通りである。

A（鈴木翠軒）

學書者はあくまでも忠実に手本を見ることがなにより大切であり、その見方には決して粗漏や

安易さがあつてはならないのである。

(鈴木翠軒(1936)『翠軒先生書談』赤城出版)

B (森田子龍)

見る自分という小さな自我も、見ている対象である書も忘れ去って、「われと書」が一つに融けあうとき、そこに躍動するもの、その感動が主体となって書くのが臨書であるわけですから、その感動すなわち自分は、その書もその形も見ながら忘れている自分であると同時に、その書と一つに融けあっている自分でもあるのである。一つに融けあっているからその形にも縛られない、縛られないからそれが気にかからないで、感動に自分まるごとひたることができる、つまり形を忘れているのです。形と一つになっている自分が、形の

ことを忘れて(形に縛られないで)書くのが臨書である、といいなおしてもよいわけです。

(森田子龍(1968)『書—生き方のかたち—』日本放送出版協会)

C (上田桑鳩)

手本や古典のような、優れた書を見ると、美を感じないではおられないでしょう。そして、自分も、そういった美しい書が書きたい気持ちになりますが、その美しい書というのが、実は自分が古典を見て感じた美なのですから、それを表現するために書いた臨書は、習うためと思って書いても、実は、古典を鑑賞して感じた美という、一種の自己表現になっているのです。一つの古典を数人が臨書したものを比較すると、それぞれ異なっているのは、このことを証明しているのです。

(上田桑鳩(1955)『書の鑑賞と学び方』教育図書研究会)

(4) 生徒の記述の分析

生徒は、文章の中から「キーワード」を適切に見つけながら、それぞれの臨書観の違いを捉え、臨書に対する考えを広げていた。単に「形」を捉えるだけでない臨書の在り方に気づく様子が見られた。以下に④の学習活動において生徒が記述した内容を挙げる。

【生徒の記述内容】

生徒A 「見本を忠実に守って書くのが臨書」と「形と自分が1つになっているのが臨書」と「自分で書いたそのものが一種の自己表現」の3つとも、臨書1つで少しずつ意見が違うのが面白い



図1 鄭義下碑の臨書例

- 生徒B** Aの意見（臨書に自分は入らない）とBの意見（臨書に自分が入っている）とCの意見（書いている時点で自分が入っている）と分かれているのが面白い
- 生徒C** 見本どおりに臨書しなければならないという意見と見本を見てオリジナルのものを書き表そうという臨書の意見があって面白いと思った。
- 生徒D** cの「実は、古典を鑑賞して感じた美という、一種の自己表現」というところが、面白いなと思った。
- 生徒E** 習うためと思って書いても古典を鑑賞して感じた一種の自己表現になっているという言葉になるほどと思った
- 生徒F**
- ・みんながそれぞれ違う事を言っているのが面白い
 - ・私は、Aの文書よりの考えを持っていたので違う目線に気づけた
 - ・「見て感じた美」ということを聞いてそれぞれ異なって“個性を出す”ことも必要だと思った

生徒ABCの記述は、それぞれの文章の違いを見出すことで臨書の在り方についての考えを広げることができている。こうした意見は複数の文章を読み比べることによってより見出されると考えられる。「比べ読み」による効果が見られる。

生徒Dの記述からは、自分が考えていなかった臨書の在り方を知ることで、考えを広げ「面白さ」を感じることができている様子がうかがえる。生徒Eも同様である。生徒Fについては、それぞれの文章の違いを認識しながら、自分の意見と比較し考えを広げることで、「『見て感じた美』ということを見てそれぞれ異なって“個性を出す”ことも必要だと思った」と自分なりの考えを形成している。

その後の⑤の学習活動では、④の学習活動を踏まえつつ、臨書例の違いを感じ取りながら鑑賞し、記述ができている。例えば以下の生徒Gは、「筆圧」「筆の入り」といった用語を用いながら書きぶりの違いを考え、「ふにゃ」「カクカク」「暖か」など線質などに注目ができている。生徒Hも、入筆やハネのカクカクさの他、具体的な文字を取り上げながら線質の違いを取り上げている。このことから、生徒は臨書表現の多様性についての理解をすることができていると考えられる。

【生徒の記述内容】

生徒G

（鋭い感じ）

（④）入筆の仕方が「パキッ」としているイメージだったから

全体的な筆圧が細い＋強弱がはっきりとしているので痛そうな印象

（うねうねとした感じ）

（①）すべての筆圧が同じくらいで、何となく力が抜けているイメージ

全体的に「ふにゃ」っとしていて崩れそうな印象

(あったかい感じ)

(③) 文字のバランスや筆圧がはっきりして見やすい形

パツとみでは柔らかく見えるけど形が整っているので少し違うように見えた

生徒H

(鋭い感じ)

(④) 筆の入り方やハネがカクカクしていて、歴史ある寺とかに飾ってありそう

(うねうねとした感じ)

(①) カクカクさが無く、手が震えながら書いたのかな？

(あったかい感じ)

(③) 昔や桓を見ると横長でそこまでキリッとしていなくて、ほどよくゆるさがあり暖かさを感じる

そして、最後のまとめとして行った、⑦の学習活動では、例えば以下の、生徒I、Jの記述からは、これまで考えていた自分自身の臨書観が変容したことが見て取れる。生徒kは、今回の文章を参考にしながら自分なりの臨書に対する考えを記述している。「全員が臨書する際に忠実に再現するのが臨書だとしたら、ロボットにさせたらいいやんと思ってしまう。」という記述からは、臨書をするものの意義について自分自身の考えを形成し、述べる事ができている。生徒Lのように、今回読んだ文章の内容を引用しながら説明する記述も見られた。生徒Mは、それぞれの意見を読み比べる中で、中間的な立場の意見を記述している。当然こうしたどちらとも決しかねる意見も出てくるが、多様な臨書観の存在を知り、このように迷いながら考えることができることも大切なことである。こうした思考が生まれるのも、複数の文章を比べ読みをすることによって生まれたのではないだろうか。生徒Nについては、自身の臨書観の立場を記すとともに、臨書の在り方について考えを深めている。

【生徒の記述内容】

生徒I 自分の表現が入っていいと思う。

理由) 今までAの文書よりの考えだったけどCの文章を読んで「自分らしい」「見た感じの美」などから自分の個性を出して書くのが大切だと気づきました。

生徒J 入っても良いと思います。今まではお手本を真似ることだと思っていたけれど、形のことを忘れて書くという意見をみて意見が変わりました。臨書するときにはお手本の要素も入れながら自分の要素も入れたら良いと思います

生徒k 臨書する際に自分の表現が入ったほうが良いと思います。全員が臨書する際に忠実に再現するのが臨書だとしたら、ロボットにさせたらいいやんと思ってしまう。私はBの意見に近く、手本の良さも残しつつ、自己表現も入れたら全員が一緒にならないので、個性が出て面白いと思う！

〔生徒L〕 自分の表現を入れていいと思います。

上田桑鳩さんの所を書いてあったんですけど、実は、古典を鑑賞して感じた美という一種の自己表現になっていると書いてあったから

〔生徒M〕 臨書は古典を模倣・再現することが大切だと思うからその点を大切にします。しかしときによっては自分の表現を入れるのも大切だと思うようになった。

〔生徒N〕 臨書に、自分の表現が入っていてもいいと思った。何故かという、そもそも、模写している時点で、自分の考えで書いているから、そこにもっと表現を足しても、いいんじゃないかと感じた。また、臨書する際に、文章の意味を知ることや、それを読んで自分がどう思ったかを大切にすることで、字に感情が乗るから、いい字がかけるんじゃないかなと思う。

（4）成果と課題

生徒は、臨書の多様な考え方に触れ、それぞれの文章の違いに気が付き、多様な臨書観に気が付くことができていた。さらに、その多様な臨書観を踏まえながら、自分はどうのように考えるかといった点について言語化することができた。こうした学習をすることで授業者に一方的に与えられる臨書観に頼ることなく主体的に自分なりの臨書をすることができるようになることが考えられる。少なくとも、どのような臨書をすればよいだろうかと思考する基盤となると考えられる。書道の中心的な学習方法である臨書の多様な在り方に触れることで、生徒が主体的に自分の臨書表現を考えながら学習を進めることが期待できる。

なお、本実践は、教科等横断的な学びの実践という側面もあると考えている。教科等横断的な学びの必要性は、『高等学校学習指導要領解説（平成30年告示）総則編』（以下「総則編」）や文部科学省「STEAM教育等の教科等横断的な学習の推進について」⁽¹²⁾において述べられている。書道における教科等横断的な学びについては、城間圭太⁽¹³⁾が「書写・書道において他教科と関連を持ちながら学ぶことが求められている」と指摘する。

本実践では、国語科の学び方の一つである、「比べ読み」を書道の学習にも取り入れた。書道の授業において国語科との教科等横断的な学びはしばしば見られるものの、書作品にする題材の理解を深めるといった「内容」の補足的な要素が多い。ここでは教科特有の「学び方」に着目したという点も成果として挙げられるのではないだろうか。

課題としては、取り上げた文章が、やや抽象的な内容となり難易度が高かったかもしれないことがあげられる。また、今後の臨書の学習において本実践で学んだことを具体的にどのように生かすのが課題となる。この学習をしっかりと踏まえたうえで、臨書の表現の学習を進めたい。

なお、こうした自分なりの臨書観を考えることができれば「個別最適な学び」にもつながるのではないかと考えている。生徒が自立して自分なりの臨書観に依拠しながら学んでいくことができるのではないだろうか。そういった、個別最適な学びへの結びつきを考えた学習活動への展開も今後

の課題である。

3 生徒の「問い」から生徒自身の「発見」へと結びつける授業

(1) 生徒が「発見」することの意義

生徒の「発見」に注目したのは、安野光雅⁽¹⁴⁾の「発見と思い入れ」について述べた一節で、美術作品の鑑賞を通して自分自身で「発見」することの価値をについて述べているのを読んだことがきっかけである。

「発見」というのは、本当は誰よりも先に見つけたことを言いますが、ここでは、ほかの人も既に知っていたことを、自分が見つけたような気になることを言っています。そのためには、やはり解説を聞きすぎでは「発見」になりません。自分の目で見て、感じ、また考えるのでなくては意味がありません。

このように、「自分の目で見て、感じ、また考える」ことを通して「発見」することの大切さを述べている。また、解説を聞きすぎでは「『発見』になりません。」という指摘は、まさに教師の主体の説明に終始した授業の問題点を指摘しているともいえる。

その他にも、文部科学省⁽¹⁵⁾「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善」の説明資料では「どんな授業にしていくなの？」といった項目があるが、そこには「周りの人たちと共に考え、学び、新しい発見や豊かな発想が生まれる授業に」と記されており、やはり「発見」が「主体的・対話的で深い学び」の実現のために必要であることが述べられている。

古くは斎藤喜博⁽¹⁶⁾が「芸術教育は、子どもに創造をさせていくことである。創造させていくことは、子どもに新しい発見をさせていくことである。」と述べ、やはり芸術教育における「発見」の大切さを指摘している。

これらのことから生徒の「発見」を重視することで生徒主体の学びを実現できるのではないかと考え実践を行った。

(2) 生徒の「発見」を促すために用いた方法

生徒の「発見」に結びつけるためには、生徒自らが「問い」を立てることが重要であると考え、樋口万太郎⁽¹⁷⁾の実践を参考にした。樋口は「『主体的・対話的で深い学び』を実現するために、『問い』は必要不可欠」と述べ、問いを生み出すための「『問い』づくりの6つの視点」を「疑問」「驚き」「ひっかかったこと」「おもしろかったこと」「わかったこと」「調べたい・考えてみたいこと」などと示している。これらの視点に基づくことで生徒の気づきを促し「問い」を形成していくことを述べている。このように生徒自らの「問い」に基づいてそれを生徒主体で解決を図ることで、生徒の「発見」へと結びつけることを狙いとした。

（3）実践の実態

本実践は、道立B高校16名の生徒に対して行った書道Ⅰの授業である。「内容のまとめり」は、「A表現」（2）漢字の書 及び〔共通事項〕（1）である。

唐の四大家を学習し、楷書の基本的な筆使いや字形を学習した後、牛橛造像記の学習を行った。その初回の時間に実施した2時間の授業の内容である。実際の授業における学習活動は以下の通りである。

- ①牛橛造像記の基本的な知識（書かれた時期、場所など最小限の内容）を教科書で確認する。
- ②図2を基に、唐代の楷書と牛橛造像記の文字を見比べ、5つの観点（図3参照）に基づき、気が付いたことを Google Jamboard（以下「Jamboard」）に記載する。（図3）
- ③図2を手本に、唐代の楷書と牛橛造像記を書き比べ、②の学習活動で記載した気づきも参考にしながら「問い」を Jamboard 記載する。（図4）
- ⑤記載した内容を班内で意見交換する。
- ⑥教師がファシリテーター役を担いながら生徒の「問い」の内容を整理する。
- ⑦班ごとに「問い」の内容を再確認し、臨書したり調べたりしながら班ごとに「問い」の内容の解決を図る。
- ⑧振り返りとして⑦の活動で見出した「発見」を Jamboard に記載する。
- ⑨クラス全体で「発見」の共有をする。

このように、5つの観点をを用いることで牛橛造像記の文字の特徴を生徒自らが「発見」しつつ、生徒の言葉を用いながら理解することを狙いとして授業を行った。教師からの具体的な説明はほぼ行わなかった。必要に応じて「右払い」や「点」といった着眼点などを示すなどした。

（4）生徒の記述の分析

生徒が立てた「問い」を確認する。以下に、生徒が立てた「問い」の一部を挙げる。

牛橛造像記	唐代の楷書	
		和
		有
		令
		若

図2 唐代の楷書と牛橛造像記の比較

疑問・よく わからな かったこと	驚き・不思議に 思った こと	ひっか かった こと	面白かった こと・感動 したこと	わかつ たこと
自分が思っている以上に書くのが難しかった。特に、『和』が難しかった。なぜなら、角々しているように見えたので大きめに書いて強く見せようとしたが、あまり角々して尖っているように見せられなかったから。	見た感じだと、『力強く太い・大きめに書いてどうとした感じ』を出せるようにかけたら、牛けつ造像記のようになるかな、、、と書いていたけど実際に書いてみると全然違うことに驚きました。	唐代の楷書と全然違い牛けつ造像記は、そもそも書き方がうまく描むことができなかった。その理由として、太いだけでなく堂々としたずっしりとした印象になっているからだと思う。	3画目のはねが大きくて面白かった。	唐代の楷書と違いが分かりやすいように、迫力ある書きかたにするのがポイントだということに気づくことができた。うまく表現することは難しいけど、分かりやすいように大げさなくらいに書く！
	昔の人は、どのようにして角々しているように見える書きかたをしていたのかに気になる。			力強く書くだけでは差が付きづらいので角々しているように書くのが難しいことが分かった。

図3 生徒が記載した気が付いたこと ※それぞれの視点ごとに色の異なる付箋を使用した。

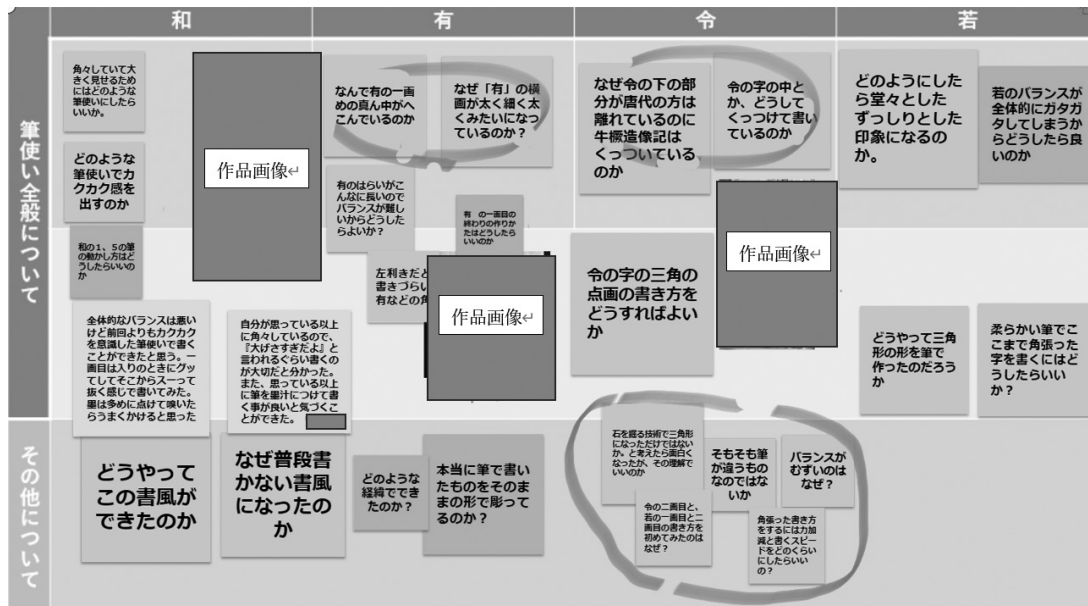


図4 生徒が記した生徒の問い

※生徒の疑問点は青の付箋、学習を踏まえて理解したことについてはピンクの付箋を用いて記載するなど色分けを行った。

【生徒自らが立てた問い】

- 生徒A どのような筆使いでカクカク感を出すのか
- 生徒B 和の5画目をどのように書いたらいいのか
- 生徒C どのようにしたら堂々としたずっしりとした印象になるのか。（「若」について。…筆者注）
- 生徒D 柔らかい筆でここまで角張った字を書くにはどうしたらいいか？
- 生徒E どうやってこの書風ができたのか
- 生徒F 本当に筆で書いたものをそのままの形で彫ってるのか？

生徒Aの記述や生徒Bの記述からは、筆使いについて疑問に思ったことを「問い」にして記している。どのようにすれば造像記特有の鋭い雰囲気表現できるかについて問うている。「和」の五画目は「点」の部分である。これも造像記特有の三角形のような筆使いについて「問い」を立てている。

生徒Cは、字形についての「問い」である。造像記の字形は唐代の楷書に比べ一般に重心が低い。そういった特徴に気が付き、どうすればそういった字形になるのかを「問い」にしている。

そして、特筆すべきは、生徒Eや生徒Fのように、古典を学ぶ上での本質的な「問い」を自ら立てているということである。筆使いや字形など具体的な書き方の「問い」だけでなく、古典という存在を俯瞰的に捉えた深い「問い」である。こうした「問い」をもとに、その後、生徒の書いている様子や作品を相互鑑賞したり、対話的に学びあったりする中で生徒なりの答えを模索していった。

本時の最後に行った振り返りの内容を挙げる。

【生徒の振り返りの記述】

- 生徒G 三角形（点）を書くのがとても難しかったが、何となく書き方は見つけた。全体のバランスと角ばった形の字形を両方とも意識して書きたい。口の部分の曲がるところが難しいが横、斜め、下の順で行くと良い。
- 生徒H 全体的なバランスは悪いけど前回よりもカクカクを意識した筆使いで書くことができたと思う。一画目は入りのときにグッとそこからスーって抜く感じで書いてみた。墨は多めに点けて書いたらうまくかけると思った
- 生徒I 角々しているように見えなかったので班の人と協力して考えることでコツ（工夫）を見つけられました。そのコツ（工夫）として、1画目を堂々とずっしりとした印象で書くと良いことがあげられた。
- 生徒J 自分が思っている以上に角々しているので、『大げさすぎだよ』と言われるぐらい書くのが大切だと分かった。また、思っている以上に筆を墨汁につけて書く事が良いと気づくことができた。

生徒Gは、課題であった「点」の書き方を「見つけた」と記している。自ら学ぶ中で「発見」があったことが垣間見える。生徒Hは「入りのときにグッてしてそこからスーって抜く感じで」など筆使い特徴として自ら見つけた工夫点に関する「発見」を述べている。生徒Iは、班の中で協働的に学ぶことで書き方の「コツ」を「発見」したことを述べている。生徒Jも、筆使いというよりも牛轡造像記を書く際の心構えを大げさに書くことや墨の付け方に言及し「発見」の内容を述べている。

（４）成果と課題

気が付いてほしいと考えていた特徴はおおむね生徒の「問い」から見出すことができた。樋口の示す視点をを用いることで、生徒の思考が促され多くの「問い」が生まれた。既習の唐代の楷書と比較することで、違いが際立ち、生徒は多くの「問い」を立てることができていた。その結果、筆使い等の牛轡造像記の特徴を「発見」できていた。筆使いについて実感的に理解が深まった様子が見られた。

生徒が自分自身で立てた問いに基づいて授業を進め「発見」をしていくことで、生徒が意欲的に学習に取り組む様子が見られた。振り返りでも「唐代の書との違いや造像記の特徴を班で調べたり、話し合ったりしながら自分でもそのことについて考えることができた。」や「班活動が楽しかったので今後もやりたい。」といった振り返りがあった。生徒が主体となって「問い」を立てて学び、協働的に学習を進めることで、意欲的に学習に参加していた様子がうかがえる。

教師が説明をしてしまえば、当然教師の古典への解釈が影響してしまう。こうした生徒主体の学びは、そうした教師の解釈を押し付けることなく授業を進めることにもなるのではないか。

なお、「問い」を立てる力については、柳川範之⁽¹⁸⁾が、指摘するように、今後育成が求められる資質・能力の一つである。「問い」を立てること自体が意義のある学習活動と考えられる。

一方で、生徒の「発見」に基づいて授業はできたが、それらを整理し、解決していくといった「発見」した後の学びのプロセスでは教師が整理するなど行った。こうした場面も全て生徒の手によって行われることでさらに生徒主体の授業へとなるだろう。学びのプロセスも生徒に委ねる工夫が必要となる。

4 協働的な学びによる生徒主体の授業実践

（１）協働的な学びの必要性

協働的な学びの必要性は、答申⁽¹⁹⁾において、「探究的な学習や体験活動などを通じ、子供同士で、あるいは地域の方々をはじめ多様な他者と協働しながら、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、様々な社会的な変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となることができるよう、必要な資質・能力を育成する『協働的な学び』を充実することも重要である。」と述べられており、生徒が当面する実の場において必要となる力であることが述べられている。『総則編』においても、今

日の社会状況の変化に触れながら、「他者と協働して課題を解決していくこと」が求められることが述べられている。

実社会では当然ながら教師のような存在がいるとは限らない。授業においても教師という存在に頼らずに生徒主体で協働的に学習を進める場面を適切に設けることで、教師が一方的に解説をする授業からの脱却を図ることができるのではないだろうか。

（2）実践の実際

道立C高校1学年15名に対して書道Ⅰで行った実践である。「内容のまとまり」は、「A表現」（2）漢字の書 及び【共通事項】（1）である。楷書の学習を終え、行書の学習を行った。本実践は単元の学習の流れが見えた方がわかりやすいため次に単元の学習の流れを掲げる。

【単元：行書の筆使いを学ぼう】

時	ねらい、学習活動
1～2 (2時間)	①蘭亭序の「天」の文字を子細に観察することを通して、行書の「つながり」には、線が物理的につながる「つながり」と線自体は繋がっていないが筆の動きとしてつながる「つながり」（筆脈）があることに気が付く。 ②行書の特徴である「つながり」を意識して蘭亭序の「天清」を臨書する。
3～4 (2時間)	①教科書の記載されている蘭亭序の特徴である「字形も変化に富んで豊かな表情を見せている」は本当か？という問いを確認する。 ②蘭亭序の同一の文字を比較し、違いを見出すことで字形を構成する要素に着目する。 ③蘭亭序の文字を子細に観察し、かつ実際に臨書し表現することで、蘭亭序における字形の表現上の特徴を理解する。 ④字形を構成する要素に着目しながら、具体的に文字の違いについて指摘をする。
5～6 (2時間)	①3種類の蘭亭序の手本の中から班ごとに手本を選び、書く際に留意すべき点を前時に学習した字形を構成する要素等に着目しながら確認する。 ②班の中で協力し合いながら、より蘭亭序の特徴に迫るように、構想工夫しながら臨書する。
7～8 (2時間)	①祭姪稿と蘭亭序の線を「線の響き（音）」に着目するなどして、線質の違いを理解する。 ②班ごとに祭姪稿らしい文字を理由とともに選び、それをもとに臨書し、祭姪稿の線質を表現する。
9～10 (2時間)	①蘭亭序と祭姪稿の同一の文字「在」「次」「毎」「有」の中から班ごとに一文字ずつ選び、蘭亭序との字形の違いを協力して見つけ出し、まとめる。 ②蘭亭序との違いから見出した祭姪稿の字形の特徴をもとに班のメンバー全員が特徴を捉えて臨書できるように協力しながら練習する。 ③班ごとに字形の特徴を説明し、揮毫係が書いている様子を全体に示しながら祭姪稿の字形の特徴をプレゼンテーションする。
11～12 (2時間)	①2種類の祭姪稿の文字から自分の書きたい手本を選び、これまでに学習してきた字形や線質といった視点を活用しながら表現する。 ②より特徴を捉えた表現とするために、字形や線質について構想し工夫する。

ここで取り上げるのは、9～10時間目の授業の内容である。以下に学習活動の内容を示す。

- ①蘭亭序と祭姪稿の4種類の文字（「有」「毎」「次」「在」）を比較し、違いを記述する。（ドキュメントのワークシート。）

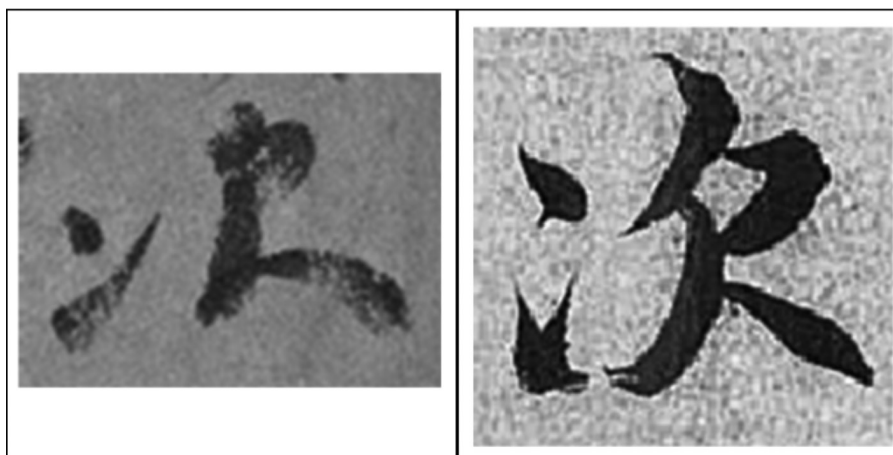


図5 生徒が用いた Jamboard

- ② 4 種類の文字の中から班ごとに担当したい文字を相談し決める。
- ③ 自分がワークシートに記載した文字の違いを班内で共有し、Jamboard にまとめる。(図5)
- ④ まとめた内容をもとに、実際に書き比べ、祭姪稿の字形の特徴を捉えて全員が書けるように協力して練習する。
- ⑤ 教師が揮毫係を指名し、その他撮影係、説明係を班内で生徒が決める。説明係は、Jamboard を用いてどのような字形の違いがあるのかを全体に説明し、揮毫係が書いているところを撮影係が撮影し、全体に書き方を示す。
- ⑥ 振り返り。

(3) 成果と課題

生徒は3～4時間目の学習で行っている学習を踏まえ、字形を構成する要素を踏まえて蘭亭序との字形の違いを指摘できた。生徒が自分たちで違いを考え Jamboard 上でまとめることで、ほぼ教師の説明なしの授業を行うことができた。Jamboard には、色分けをしながら文字の違いを記述することでわかりやすく示すことができていた。例えば、「次」の一画目に関して、蘭亭序は鋭いが、祭姪稿は丸くなっている点や、最終画の書きぶりの違いなど、細かな点まで詳細に書き記していた。

教師は、多少の軌道修正や質問に答える場面はあったが、生徒は協力し合うことで適切に字形の違いを捉えることができていた。書き方を班内で共有しながら、生徒同士が教えあう様子が見られ、協働的に学ぶことができた。「比較」といった学習活動を中心に据え、協働的に学び、他者に伝える場面を設けるなどすることで、生徒は主体的に学習に参加していた。ほぼ生徒のみで行うことができ生徒主体の学習となった。

課題としては、班によっては、文字の書き方がわかりにくいことによって、戸惑う場面も見られた。そういった際に今回は、教師が適宜最低限の助言を行ったが、こうした場合もできるだけ生徒

のみで対応できるような仕組みづくりをする必要があると感じた。さらに、他班が行った発表を踏まえて実際に書くことで、他班の発表の妥当性を探るなどすれば、探究的な学習にも繋がったのではないかと考えている。

5 成果

（1）生徒主体の授業の実現

「2 『比べ読み』を用いた実践」では、多様な臨書の考え方に触れることで、自分なりの臨書観を生徒は考えることができた。こうした学習を経ることで、授業者からの一方的な指導に依存することのない生徒主体の学びに結びつけることができると考えられる。「3 生徒の『問い』から生徒自身の『発見』へと結びつける授業」では、授業者が最初に古典の特徴を説明するのではなく、あくまでも生徒の「問い」や「発見」に基づきながら学習を進めていくことで、生徒主体の学習と繋がった。「協働的な学びによる生徒主体の授業実践」では、生徒が協働的に学習課題に取り組むことで、生徒自らが考え、答えを導く様子が見られた。

（2）探究的な学びへ繋がる可能性

本稿の実践をさらに推し進めることで、探究的な学びにも結び付くのではないかと考える。「3 生徒の『問い』から生徒自身の『発見』へと結びつける授業」では、生徒の見出した「問い」をもとに授業を進めた。探究的な学びにおいて「問い」の存在は欠かせない⁽²⁰⁾。こうした生徒の「問い」を活用することで、探究的な学びに結びつくと考えられる。また、「4 協働的な学びによる生徒主体の授業実践」では、生徒が協働的に学ぶことで生徒だけの力で学習を進めていった。こうした、学習の進め方は探究的な学習を進めるうえで重要となる。

こうした探究的な学びの前提として、生徒が多様な臨書観を理解していることは大変重要である。自分なりの臨書観に依拠しながら学習を進めること、探究的に書表現を学習していくことの基盤となることが考えられる。

（3）授業者が「書く」指導に終始しない学習活動の提案

前掲の谷口が述べるように、授業者が書いてみせる指導に偏ることには、問題があると考えられる。本稿で見てきた実践は、授業者が書く場面は最小限にとどめた実践となっている。授業者が書くことで授業を展開せずとも、生徒が自ら臨書観について考えたり、鑑賞学習を行ったり、あるいは協働的に学ぶことで、必ずしも授業者が「書く」指導ばかりにならないような授業展開へとすることができるようではないだろうか。

6 課題

(1) 他の学習形態等の活用

本稿では様々な学習方法を試みることで生徒主体の学びの実現に向けての工夫を行ってきた。一定程度生徒主体の学びにつながったが、さらに多様な学習形態や理論を参考にすることが必要がある。

例えば、国語科の言語活動には、本稿で参考にした「比べ読み」等以外にも様々な言語活動例がある。国語科における多様な言語活動を適宜取り入れることによって、より効果的な生徒主体の学びにつなげることができるのではないだろうか。

その他にも、村山芳夫の提唱した「主体的学習」やブルーナーの唱えた「発見学習」の理論などといった、既に行われてきた学習形態や理論を書道の学習に適合するような形にしながら取り入れることで、より生徒主体の学びにつながるのではないだろうか。

(2) 書道の授業における生徒主体となる学びの「仕組み」の構築

本稿で述べた授業実践によって、生徒主体の学びへ結びつけることができた。しかし、現状のままで、他の学習内容に当てはめて活用するといったことが難しい面もある。

そのため、まずは既に行われている実践も含めさらに生徒主体となる授業実践を蓄積していく。そして、それらの実践内容の要点を分析・整理していく。その上で、生徒の学習過程の構造を明確にするなどして、ある程度学習過程を定式化することで、より汎用的な授業の「仕組み」、あるいは「型」のようなものを構築する必要があるのではないだろうか。

おわりに

本稿では、高等学校芸術科書道における課題を踏まえて、生徒が主体となる授業実践の在り方を模索してきた。課題は多々あるものの、本稿では生徒主体の授業となる工夫のための視点の一端を示せたのではないだろうか。

RADWIMPSは、楽曲「正解」の中で「ああ 答えがある問いばかりを 教わってきたよ」と歌う。しかし、現実の社会では必ずしも答えがあることばかりではない。学習指導要領において「社会に開かれた教育課程」が求められている所であるが、先の見通せないこれからの社会では、教師の掲げる「正解」を見つける授業ではなく、生徒が主体となって自ら考え抜くことで「自分なりの答え」や「問い」そのものを自ら見出すような学びが一層求められるのではないだろうか。そうした資質・能力を芸術科書道においても生徒が身に付けられるようにさらに工夫をする必要があると考えられる。

(注)

- 1、松本仁志（2021）「対立の構図から今日の書道教育を理解する」『日本語学』明治書院、128-137.
- 2、谷口邦彦（2015）『書道授業の実践的研究』三省堂

- 3、経済産業省元教育産業室総括補佐小倉直子（2022）「巻頭インタビュー 学校教育の“今”と“未来”」『最新教育動向2023』明治図書、において「学習指導要領で、『主体的・対話的で深い学び』と掲げられています、Society 5.0時代を生きていく子ども達、未来の創り手である子ども達にとって何よりも大切なことの一つは「主体性」ではないでしょうか。」と特に主体性に着目している。
- 4、守屋淳（2016）「追い風としてのアクティブ・ラーニング—子ども主体の学びへ—」『教育学の研究と実践』12、北海道教育学会、51-53.
- 5、守屋淳（2014）「学びの主体とは何か」『子どもを学びの主体として育てる』ぎょうせい、2-22.
- 6、遠隔授業の具体的な様子は、小林雅澄・土佐弥（2022）「芸術科書道の授業における1人1台端末の活用—北海道高等学校遠隔授業配信センターでの取り組み—」『北海道高等学校教育研究会研究紀要』北海道高等学校教育研究会、57-66.や、林正憲（2023）「小規模校での学びの質を保障する—北海道高等学校遠隔授業配信センター」『月間高校教育』9月、58-61.に掲載されている。
- 7、藤井知弘（2015）「効果的な読み方」『国語科重要用語事典』明治図書、p.153では、「比べ読み」を取り上げ、「異なるテキストをある観点に従って読み、共通点や相違点などを明らかにしていく読み方。」と説明している。
- 8、上田桑鳩（1940）『臨書研究』興文社、1940、では「臨書は書道学習の根源であり、實際面の全部を引き受けて居るのであつて、これを外に学習の途はない。」と臨書的重要性を述べる。
- 9、中村伸夫他（2022）『書道Ⅰ』教育出版
- 10、前掲書
- 11、鈴木翠軒は、日本芸術院賞も受賞した昭和を代表する書家。鈴木翠軒（1936）『翠軒先生書談』赤城出版、において「よく大家になると、意臨だとか形臨だとか云ふけれども、私は意臨、形臨と云ふことは大反対である。形だけあつて精神のないものはないし、精神だけで形のないものは決してない。意と形とは、影に形の添ふごとく、必ず相伴なふべきものである。」と指摘する。
- 12、文部科学省 HP に掲載されている「STEAM 教育等の教科等横断的な学習の推進について」（2023年5月15日更新）のスライドでは、「STEM（Science, Technology, Engineering, Mathematics）に加え、芸術、文化、生活、経済、法律、政治、倫理等を含めた広い範囲でAを定義し、各教科等での学習を実社会での問題発見・解決に生かしていくための教科等横断的な学習を推進することが重要」と記している。教科等横断的な学びが今日的な教育課題であることがわかる。
- 13、城間圭太（2022）「高等学校芸術科書道と中学校国語科書写、高等学校国語科の「関連」及び「横断的な学び」に関する考察 —書と文字や言語、文学の関連に着目して—」『東アジア書教育論叢』第8号、東京学芸大学書道教育研究会、39-49.では新学習指導要領において「高等学校芸術科書道と中学校国語科書写や高等学校国語科との連携を図ることが示された。」ことや『総則編』に示される「『カリキュラム・マネジメント』の確立が求められている」ことを挙げた上で、「この二点については、提示される文脈や、直接的に指し示す内容こそ異なるが、書写・書道において他教科と関連を持ちながら学ぶことが求められている」と指摘している。
- 14、安野光雅（2003）『絵のある人生』岩波書店
- 15、文部科学省 HP「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善」（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afeldfile/2020/01/28/20200128_mxt_kouhou02_01.pdf 2024年1月3日確認）の説明資料
- 16、斎藤喜博（1960）『授業入門』国土社
- 17、樋口万太郎（2020）『子どもの問いからはじまる授業！』学陽書房
- 18、柳川範之（2023）「問われるのは『問う力』」『日本経済新聞』7月11日付
- 19、中央教育審議会「令和の日本型学校教育」の構築を目指して ～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ 令和3年1月26日
- 20、佐藤浩章（2021）『高校教員のための探究学習入門』ナカニシヤ出版、では「探究学習とその他の教育方法の大きな違いは、『探究上の問い』の有無にあります。」と述べる。