

附属静岡中学校「追求」における人間形成のための
国語科書写の追求

| | |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-06-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 杉崎, 哲子 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.14945/00007793 |

附属静岡中学校「追求」における人間形成のための国語科書写の追求

杉崎 哲子*

Pursue the language arts Shosha for human being formation dy "Pursuit" of the affiliated Shizuoka junior high school

Satoko Sugizaki

概要：書写学習は日常的に文字を正しく整えて書くことをめざして系統的に行われるが、特に毛筆学習が作品制作に留まっている例も多く、日常化という点では充足されているとは言えない。また今後の書写教育が新たな位置づけと存在意義を見出すために、「書く」ことの本質の解明が急がれている。

筆者は、静岡大学附属静岡中学校の「追求」において、生徒が書き文字を通して自分を知り自分の思いを主体的に表現するという授業を試みた。静中では、「人間形成のための学力を育む」ことをテーマに研究を進めており、総合的な学習では、大学との連携によって教科の学びをより発展的に追求し、自己の思いをより深く表現したい子どもたちに応える趣旨で、「追求」の時間を設定している。本論では、この実践を通して「人間形成のための学力」としての国語科書写を追求していく。

キーワード： 書写 人間形成 主体的な学び 追求 書表現

はじめに

国語科の中に位置づけられる書写学習は、書写力の向上を図り日常に生かすことをねらいに系統的に行われる。しかし日常化という点では取り立ての通常授業だけでは時間的に充足し難く、殊に毛筆学習については、例えば書初めや公募展の出品のために指定された課題語句の作品制作を終着点にする場合もあるなどの課題が指摘されている。これを松本は、昭和43年版書写学習指導要領における毛筆必修化以降の国語科書写の「光と影」と表現し、毛筆書写が全国で広く行われるようになったことは「光」、作品主義的書写指導が広まったのは「影」と言及しているⁱ。

「書く」ことの本質の解明が急がれるⁱⁱなか、筆者は、特に中学校国語科書写の課題を二つ挙げ、従前からの方向性を大幅に見直し「基礎・基本」の定着や向上に留まらない学習者の立場を重視した学習内容構築の必要性を提言したⁱⁱⁱ。課題の一つは書写力の日常化を一層促進することであり、もう一つは中学生の発達段階の考慮に基づく「書く」学習への発展である。

一つ目の課題である書写力の日常化については、前年度に附属島田中学校の冨田教諭や公立校の協力を得て「国語科単元構想への参入」という方策を打ちたて実践を終えている^{iv}。

本論では、附属静岡中学校「総合的な学習の時間/追求」での実践をもとに、二つ目の課題克服の方策として、人間形成のための学力を育む授業という観点で国語科書写のあり方を追求し、主体的な学びについても検討を加える。

1. 中学校における書写学習の位置づけと課題

中学校国語科書写では、小学校の基礎・基本の学習をもとに書写力の向上を図り、日常生活において書写力を活用することが求められている。しかし技能的な個人差が大きく、既に苦手意識を持つ生徒の場合は、躍進的な進歩が望めない限り主体的な学習につながらない。仮に展覧会出品を当面の具体的目標に据えたところで、腕に自信のある生徒でない^vと取組みの姿勢の高揚は期待できず、気乗りしないまま書いて作品を提出するだけというのでは、むしろ逆効果である。

書写力の日常化は学習指導要領でも強調されており、その実現を目指し全国の学校において主体的な学びが研究されている^{vi}。例えば日常的な書写活動として手紙を書く場合には、読み手に向けた判読性を意識して書く必要が生じ、コミュニケーション能力という観点から書写力をとらえることになる。その場合、書く内容を切り離すことはできないのである。

そこで、前年度に附属島田中学校で実践した「小学校の先生に手紙を書こう」^{vi}のような、必然性や必要感のある授業展開と個々の課題解決への具体的な手だてが重要になる。今後は、書写学習を国語科の単元構想に参入させるなどの積極的な方策によって、生徒一人一人の確かな学びを保障していかなくてはならない。

2. 「文字を書く」学習の将来的展望

二つ目の課題である書写の発展的^{vii}とらえについて追求していく。「心」の問題を等閑視できない昨今の状況をふまえて、今後目指すべき新たな国語力としての「書く学習」の可能性を、次のように考えている^{viii}。

* 静岡大学教育学部 国語講座所属 書文化教室

(ここでの「書く」は、「文字を書く＝書写」と「文章を書く＝作文など」の両方を指している。)

中学の時期は、自己の否定的側面に気づかざるを得なくなると同時に、理想と現実のギャップに悩み何とか理想の自分に近づく努力を始める。ところが性格は思い通りに変えられないというパーソナリティの二重構造が思春期から青年期に普遍的に現れるため、表現された姿と同時に背後に隠れた姿や性差への考慮も必要になる^{viii}。真の「相手意識」を育てるには、形式的な規範ではなく自己肯定感に基づく「書く」活動こそが求められ、それにより主体的な学びが導かれる。

そこで「文字を書く」場合に、自分の文字を「個性」「自分らしさ」というように考えるという「筆跡的なとらえ^{ix}」の導入を考えたのである。それは決して自分を現状のまま留まらせて基礎学習を怠らせることではない。自分の文字を分析し「もっと整えたい」とか「勢いのある字にしたい」というように向上を目指しつつも、基盤には「自分らしさ」を認める「自己肯定感」に基づく学習である。道徳の学習指導要領にも「個性を伸ばして充実した生き方を追求すること」を意識した言語活動の展開という観点から、生徒自身の自己のパーソナリティ尊重が求められている。

中学段階の書き文字を「その人らしさ＝今後変化しようのない『筆跡^x』」ととらえる「文字を書く」学習とは、いわゆる「手本」を真似るといって教え込みの学習ではなく、生徒の主体性や意欲の高揚が期待できる^{xi}学習になると考える。

さらに筆者は、「文章を書く」学習の可能性についても、西郷の作文教育論^{xii}をセルフカウンセリングに照合して言及した。「作文の目的は人間の真実を認識するための方法、ものごとの本質を認識するための方法を身につけて、人間観や世界観をつくっていくこと」と西郷が述べている。筆者の提案したセルフカウンセリング的な「文章を書く」とは、自分をみつめ、自己課題として高める「書く」学習^{xiii}である。日常生活を取り上げて書いた文章から自分の固定概念(＝モノサシ)を見つけ認識し、ありのままの自分を見つめる。こうした自己探求に留まらず、日常生活の中で、無意識のうちに朝すれ違った人や友だち、親や兄弟などの「他者」を意識している自分があることに気づき、「読み手」を意識して書いていることになる。つまり、自分のことを自分のために表現している自分があることに気づき、「読み手」への意識^{xiv}によって、自分を見つめ自分を知ることが可能になると考える。

3. 静岡中学校における「国語科」のとらえ

今年度の初め、静岡大学教育学部附属静岡中学校の内田校長から「追求」の授業を担当してほしいとの依頼があった。静中では、「教科と学びの創造」という主題に基づき「教科で学ぶ」ことを、「その教科が対

象とする世界を学ぶことを通して、教材の背後にある文化的な価値を改めて問い直したり味わい直したりして自分の中に取り込み、人間性を育むということである」ととらえている。そして「子どもが自ら学び続けるために」というサブテーマを掲げ、人間形成のための学力を育む授業を展開している。

国語科では「言葉の主体的な使い手」を育む学習活動を展開し、学習指導要領に記されている国語科の目的をふまえながら、さらに「言語活動によって、『言語能力を育むだけでなく、題材によって子どもたちの心をも耕し、人間形成に大きく寄与していく』ことこそが大切」であり、「言葉を磨くことで、自分を磨く」ことが国語科に求められていると考えている^{xv}。

4. 「追求」授業の概要と展開

静中「追求」のねらいは、「教科の学びにおいて、より発展的に追求し、自己の思いをより深く表現したい子どもたちに伝える」ことである^{xvi}。このねらいをふまえ、書写学習も「言語や人間、社会、自然などについて、自分がどう生きていくべきかなどを考えることができる教科」国語科として、総合的な国語力の育成に貢献できると考えた。さらに静中が取り組む「人間形成のための学力を育む授業」とは、正しく筆者が中学校の書写の方向性として示唆した「自分を見つめ自分を知り自分を表現する」という新しい国語科書写に結びつき、主体的な学びの保障にもつながっていく。

そこで実践では、まず「書写学習」発展的にとらえ「文字を書く」ことについて追求させた。その際、字形要素を教員側から提示する通常の書写の授業のやり方ではなく、生徒自らが主体的に取り組めるよう、静中の池田昌史教諭の協力を得て次のように展開した。

◆ 「追求」国語(書写)

授業者／杉崎哲子(静岡大学)

池田昌史(附属静岡中学校)

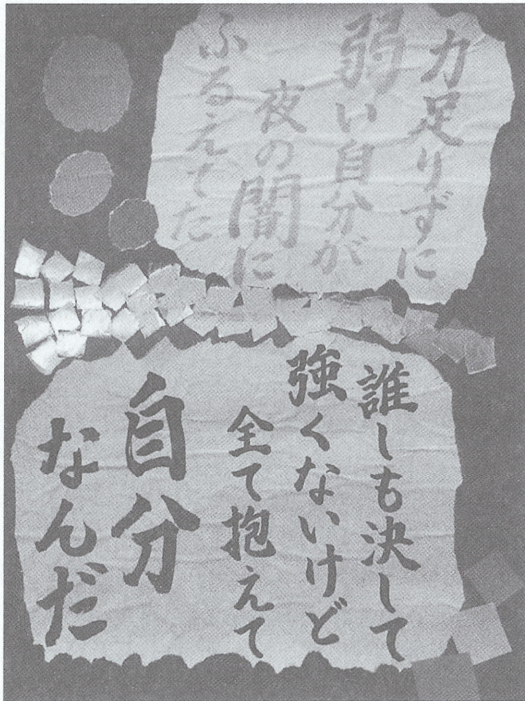
《ねらい》

- ・「書」による自己表現を楽しむ。
- ・文字を手書きすることの意味を追求する。

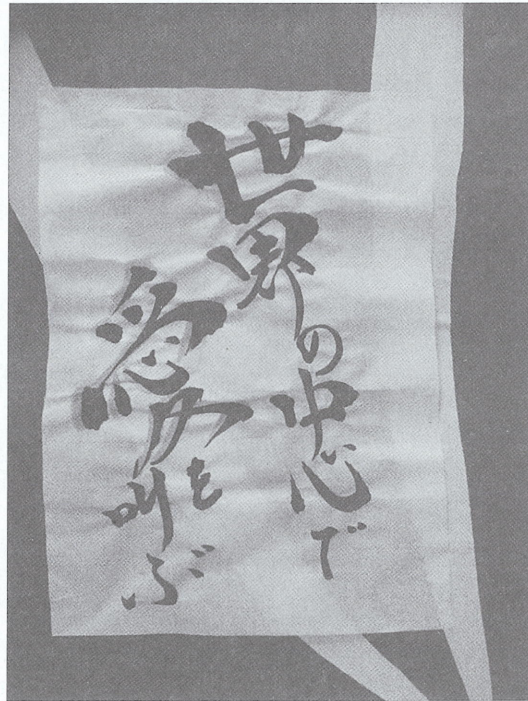
《授業計画》

【前期】(選択者3年生15名)

1. はじめの一字・自己紹介
題材設定の理由、気を付けたところを発表する。
書体の変遷についての知識を得る。
書写と書道について確認する。
2. 「うまく書くためのポイント」の理解
漢字の字形要素と平仮名の形を確認する。
3. 「魅力的な書」の制作(書きたい言葉を書き、カッコよく仕上げる。)
紙面に対する位置や大きさを考える。
色や装飾、筆記具や線質を工夫する。



【参考】 前期3 / 「魅力的な書」生徒作品



《前期3：魅力的な書について》

…構成や書きぶりの工夫によって「書」を魅力的にすることに對する感想…

- ・自分の好きなように表現するというのは初めてだった。はじめは「きれいな字」を書くことを意識した。
- ・書道というものはやったことがあるけれど、こんなにも思いつきり変化させたことがなかったので、とても楽しかった。
- ・「世界の中心で愛を叫ぶ」という言葉を、誰かに贈るプレゼントのようなデザインにした。
- ・「毎日くだらないことで笑うこと。一日一笑。」と書き、顔に見えるように構成した。
- ・字を集めてハート型を作った。字の形を考えた時、同じ字でもはらいの長さや、へんとつくりの並び方によって、より字が美しく見える。表現したかった感情を、より強く伝えられると思った。

【後期】 (選択者3年生9名)

1. 「『書』本(書から文を紡ぐ)」作り
書きたい言葉を書き、鑑賞者である各自が主体性をもった鑑賞を行う。
2. 年賀状作成
3. 大字・パフォーマンスに挑戦

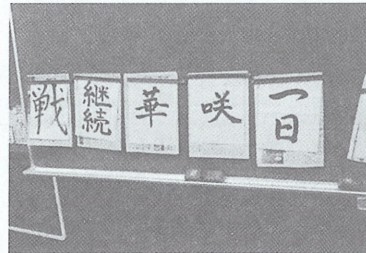
《後期：「書本づくり」について》

◎手順

- ①思い思いに「書」を書く。
- ②グループになって、その書を各自が文でつなぐ。
- ③読み合って味わう。

一般的に学校教育の場での「書」の鑑賞とは、書いた本人が「題材設定の理由」や「工夫したところ」を話し、周囲の人が感想や改善箇所について鑑賞カードに書いたり発表したりするという形式を用い評価活動として実施される。しかしここでは、鑑賞者が各々、主体性をもって鑑賞し、文章化する方法を採用した。

【後期1/書本づくり—手順①】

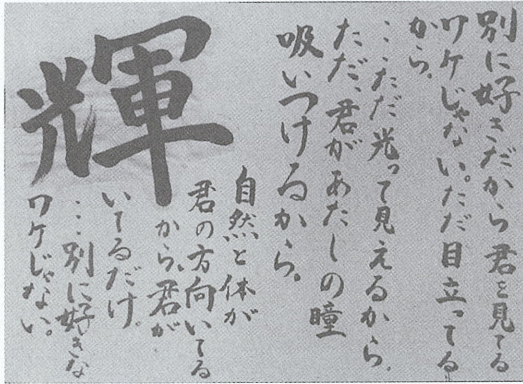


【手順②】「一日、咲、華、継続、戦」

- ・一日一日を大切に、向いくる全てのものと戦いつづければ、最後はなりたい自分になれる。はなひらく。継続は力なり。
- ・辛いことや苦しいことと戦い続けることで、いつか自分だけの華を咲かせることができるはず。今日という一日一日を戦い抜くことで、きっとその最高の瞬間と巡りあえる、きっと。
- ・卒業してから、もう一年がたつ。ふと思い返してみると、一日一日が華やかに彩られていた。たくさんの苦しみや戦いが、そして日々続けてきた努力が、今の私を咲かせている。

池田教諭は「バースディ・ガール（3年）」を題材に取り上げ、「人間形成のための学力を育む授業—子どもが自ら学び続けるために—」という考え方に基づく「読むほどに深まる読み」の研究実践を行った。

そこで同じ3年を対象とする「追求」授業では、「書の鑑賞を創作文の形にすることにより、「書く」ほどに深まる書く（こと）」をねらったのである。



【書本/生徒作品A】

《生徒の文例／書本—手順②》

「星、祈り、涙、月、天体」

- ・その場所では星がよく見えた。夜になると、沢山の星たちを眺め、月に祈る。それは少年の日課だった。いつからそれを繰り返すようになったのかは、少年自身でさえ知りたくない。少年は孤独だった。少年は確かにそこに居るのに不確かだった。少年の真っ白な肌がそれを一層感じさせた。少年は時々月を眺め、涙を流した。
- ・あなたは何を祈っていますか。
涙を流しながら祈ることは何ですか。
美しい清らかな心で 今日あなたは何かを祈っている。小さな天体のなかで あなたなら何を祈ることができるだろう。

一字を書く時点で、書き手の生徒は、思いを込めてその語を選択している。「なぜ、その語を選んだのか」という問いに、別の生徒は「単純にその語が好きだったから」と答えているが、「それを紡ぐことに

よって一字一字をより深く考えられるようになった」と述べている。ここに「書き」の深化が確認できる。

また、自分の書いた「書」を、友だちが自分の思いとは異なる意味にとらえていることに気づいている。例えば「一日」という言葉を、ある生徒は「過去」ととらえ、別の生徒は「未来」の一日に思いを巡らしている。ある生徒は、「継続という言葉は、自分の中で大切にしている言葉だ。何でも継続すると自分のものにできるからだ。つないでみて、同じ言葉を使っているのに、全く雰囲気違った文章になって、とても面白いと感じた。それぞれがその意味を強めていた。」と記している。他にも多くの生徒が「自分が好きな語をもとにして、自分も友達も、それぞれが想像を膨らませてお話を書くのは面白かった。」と書いている。

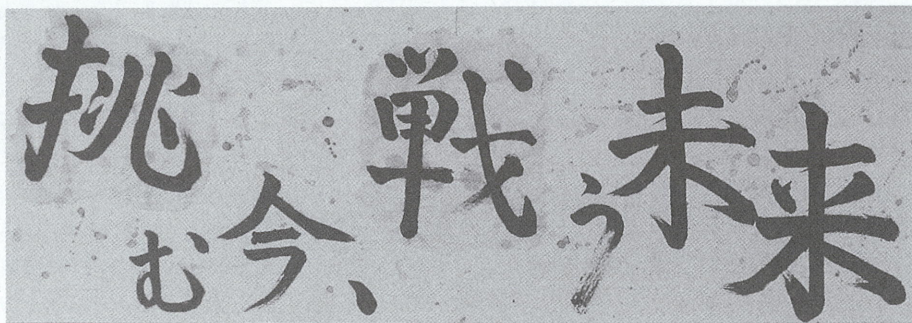
このように文の紡ぎ方が分かったところで、今後は、友達の書いた「書」から文を紡ぎ、それを毛筆で記して1枚の紙に収めた。文を紡ぎ出す部分は静中の池田教諭が支援に当たった。

左上の作品Aでは、「輝」という漢字から受けるイメージを、憧れの人の瞳だと捉えて文を紡いでいる。

「別に好きなワケじゃない」という言葉に恋心が感じられる、ほほえましく魅力的な作品である。下にある作品Bは、「挑」と「戦」の語に文を加え、優しい色合いが添えられた紙面に、受験を控え努力している自分を励ますような動的な配置が効いている。

5. 国語科の学習材としての「書」

静中では「教材」と言わず「題材」と言っているが、「教材」という用語に代わり「学習材」という用語が一般化してきている。これに対し桑原は、「これまでの国語科の学習は、教科書の文学教材や説明文教材を価値あるものとして絶対視し、固定的に捉え、教師から児童・生徒へと一方的に与えていくという傾向があった。その場合、児童・生徒にとって時に難解過ぎたり、興味・関心や意識の志向、学力の実態とかけ離れてしまったりして、児童生徒の学習そのものが成立していない」という状況を指摘している。そして、「教材から学習材へという用語の変換は、児童・生徒一人ひとりの学習を成立させていこうとする視点への変換である。」と続けている^{xvii}。



【書本/生徒作品B】

1) 書を、より魅力的に見せる

前期に取り組んだ「魅力的な書にする」という取り組みは、書写学習としてのねらいを押さえたうえで、一層の主体性を期待して実施したものである。もともと、この「追求」を選択した生徒は、どちらかといえば書写の技能に長けている。しかし、大学の「書写基礎」の授業のような、外形や点画の長短・方向などの漢字の字形要素を全て取り上げた体系化して示す学習は経験していない。そこで字形要素と字源とを含めて仮名の外（概）形を確認するところからスタートした。

「文字を書く」ことを「文章を書く」ことの一部ととらえると、ことばを言語活動の道具とし文字を物理的・視覚的な道具にしていることになるわけだが、ここでは昨今の書写教育で強調される「伝える」ための判読性を重視しつつ、「自分なりの表現」にもチャレンジさせた。つまり書の「用」の側面を発展させ、高等学校芸術科書道のねらいに一步近づけたことになる。

このような先取的な内容だけでなく、絵の具で模様を加えた用紙に水性ボールペンを使って書いたり筆ペンで左右払いを勢よく書いたりするなどの工夫は、多様な筆記用具を用途に応じて選択するという小学校国語科書写の第5・第6学年の学習内容の延長上にある。文字の大きさや線の太さ、ペンの色などは、読む（みる）人がその語句から受ける印象やイメージの想起に影響を及ぼし、表現活動に幅が生まれてくる。

日常的な言語活動を重視し書き手の立場に立って「書く」という行為そのものの目的を考えると、中学生という成長段階においては、「伝える」だけでなく、「自分を表現するために書く」ということも含めるべきであると考えている。

2) 書本づくり

PISAの調査結果から、「連続型」の言語テキストだけでなく、「非連続型テキスト」が注目されるようになり、学習指導要領の言語活動例にも、それが反映されるようになった。「非連続型テキスト」とは、文字言語や音声言語にとどまらず図表や絵等によって表現されたメッセージをさしている。例えば中学校では、第一学年の「読むこと」に、「イ 文章と図表などとの関連を考えながら、説明や記録の文章を読むこと」の活動例が挙げられている^{xviii}。

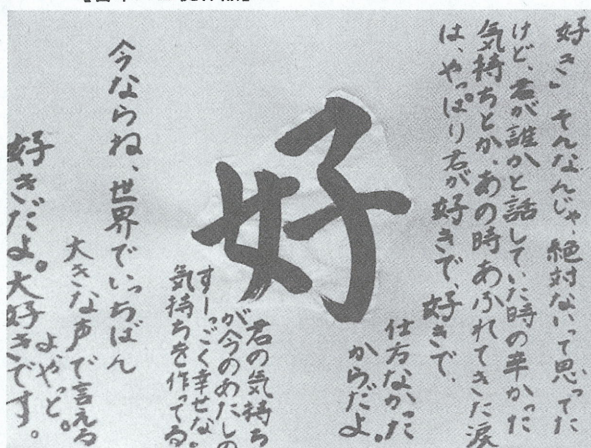
これに関して金子は、身の回りにある非連続型テキストの活用も奨励している。「OH!前にゴ〜ット」のキャッチフレーズとともに「神様が見てござる」と書いた看板と、その背景に何鉢かの植木鉢と子どもたちの姿の写があると、「花を折らないで」という看板の設置者のユーモアに富んだ懇願が読み取れる。読み手を一瞬立ち止まらせるような立て札や標識なども、表現について考えさせる資料になるという。さらに、こうした非連続型テキストを活用する力の育成を、既

に用意されている資料の活用だけでなく、自ら学び自ら考える課題解決的な学習指導に位置づけることを提言している^{xix}。

PISA型の読解力で重要視されている「読解力」とは、「情報を取り出すこと」や「解釈」「熟考・評価」、さらに書き手の意図を読み取ったうえで、知識・経験を活用して判断し表現するというような、これまでの読解力を超えたものである。

今回の「書本づくり」は、最初に書く「書」が、図表や絵、写真などから読み取ったことを基にする「非連続型テキスト」のような役割を果たす。ただ、論理的な文章を正確に読み取る場合とは異なり、言葉の力を感じ取るものといえよう。

【書本／生徒作品】



「書」の場合は文字言語による表現には違いないのだが、一字の漢字が、まるで「絵」をみるように見るものの想像力を喚起する。「書」をみてイメージを膨らませ、そこから言葉を紡ぎだす過程において、自分が大事にしたい言葉を噛みしめ、主体的にストーリーを紡ぎだす。話し言葉での会話ではなく、書かれた文字を介した、これまで経験のなかった新たなコミュニケーションによって、自分を見つめることができると考える。

3) 大字に挑戦

大字で表現したかったことについて、生徒達は以下のように書いている。

- ・今この時期にしか書けないものを書きたい。楽しいこと辛いこと、感謝の気持ちを伝え残したいと思う。
- ・「笑顔」を主体にして、漢字と仮名と強調したかった。あまり悩まず正直な気持ちを表した。
- ・「もうすぐ卒業」というのが自分の中で一番なので、それを主にした。「ありがとう」という言葉だけでは伝えきれない溢れそうな思いを伝えなかった。

大きな画仙紙に向かって筆を運ぶ時、生徒達は自分自身の心の内を見つめることになる。心の内に渦巻き溢れそうになっている不安や感謝などの思いを表現したいと思っている。

ここで注目すべきは、教員が書写学習としての「ねらい」を提示していないにも関わらず、生徒達が主体的に字形や構成などの書写的な学習内容を意識して取り組んでいることである。

- ・好きな言葉のイメージが伝わるように大きさや向きに気をつけた。「きれいに書く」より「伝える」ことを意識して積極的に取り組んだ。
- ・「夢鏡」の「鏡」という字の「金へん」と作りの大きさや幅に拘った。「夢」では一つ一つのパーツに注意して書いた。自分から、どうすれば一つ一つの文字が生きているように書けるのかを考えた。

さらには、芸術科書道に結びつくような、線質や字形の捉え方などの発展的な内容を意識している生徒も見受けられた。高等学校芸術科書道では、書き手の思いを最も素直に表現できるものとして、「漢字仮名交じりの書」の学習が重視されている。生徒達はその書表現に匹敵するような魅力的な大字作品を書き上げた。

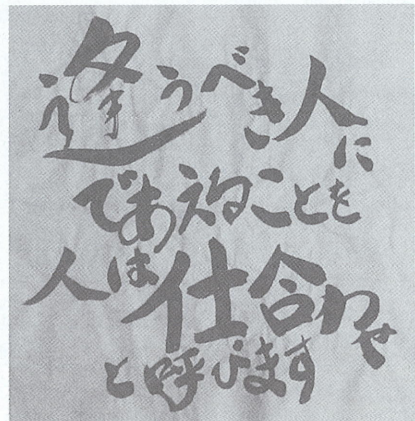
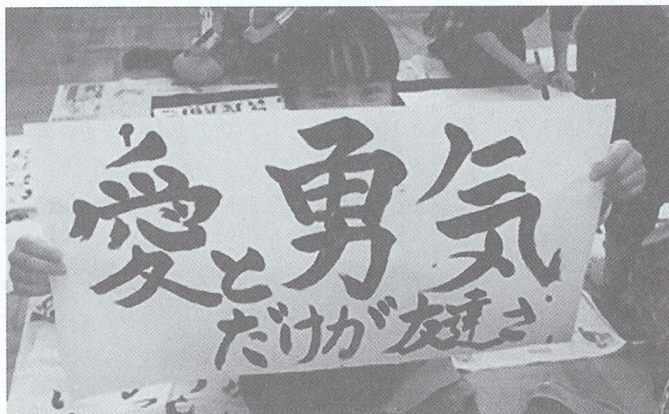
- ・進路のことで悩み自分の心が荒れていたもので、「夢」という字を荒々しく書いた。初めて大きい筆で書いて、書道の楽しさを知った。太い筆の線で強さを調整するのも楽しかった。
- ・きれいな文字というよりも、人の思いがそのまま伝わる感じを出したかったので、なるべく文字を丸くし、囲まれた部分の空間を大きくした。かなり思い通りの字の並びが出来たので満足している。

「きれいに書く」ことを重視すると、与えられた、いわゆる「手本」の模倣等のように自分の感じ方だけを問題にして形のみ重視になりかねない。ところが生徒は、「きれいさ」よりも「伝わる感じ」を重視していた。自分の中だけで自分の書いた文字を見ていた生徒たちが、自分以外の相手を意識し、他者とのかかわりの中で自分を見つめていることが示唆される。

思春期には、自己像を中心としたような個人的なアイデンティティがまずつくられ、日記を書く、親に逆らう、束縛に対して自己主張する等の行為を始める時期であり 自我体験について考えるようになる。その時期に主体的な表現に取り組ませることの意義は大きいと考える。



【大字作品と制作風景】



6. 「文字を書く」ことの意味の理解と感受

今回の静中での「追求」授業では、他者とのコミュニケーションを文字によって拡大させ、語から文を紡ぐ中で自分自身を見つめることができていた。「言葉の主體的な使い手」という「国語科の学びを通して人間形成が図られる姿」を確認でき、「書く学習」の可能性が示唆されたと考えている。ここでは可能性という消極的な言い方をしているが、静中の国語科の主張にもあるように、実は、これこそが国語科が育てるべき重要な学力ではないのだろうか。

青木が「『書くこと』を軸にして、読むこと、さらには、作文へ、話すことへと、表現活動を広げ、日常の学習を通して、表現力を育てていこう」と主張している通り、自己を見つめ自己を知った上で、自分の考えや思いを確かにし、それを相手にうまく伝えるという社会生活を送るための「コミュニケーション能力」育成に「書く」学習が有効であると考える。

「書写」から発展させた今回の取り組みにより、生徒達は、芸術科書道にも関わる「表現活動としての書く」ことの意味を理解し楽しさを感じ取ることができたと考える。これは静中のめざす「教科を学ぶ」ことに通じている。「学習材」である「教材」の背後にある「文字や文を書くこと」と「毛筆書」という文化的な価値を問い直し味わい直す機会になったに違いない。

ところで静中では、今年度の教育研究発表会の要項の中に、どの教科においても「題材における学力構造図」を記載している^{xxi}。国語科では、「育みたい人間形成のための学力」に「コミュニケーション力」「思いを深める力」「言語に関する感性」を挙げている。そして、「強化・進化される Tool としての学力」とし

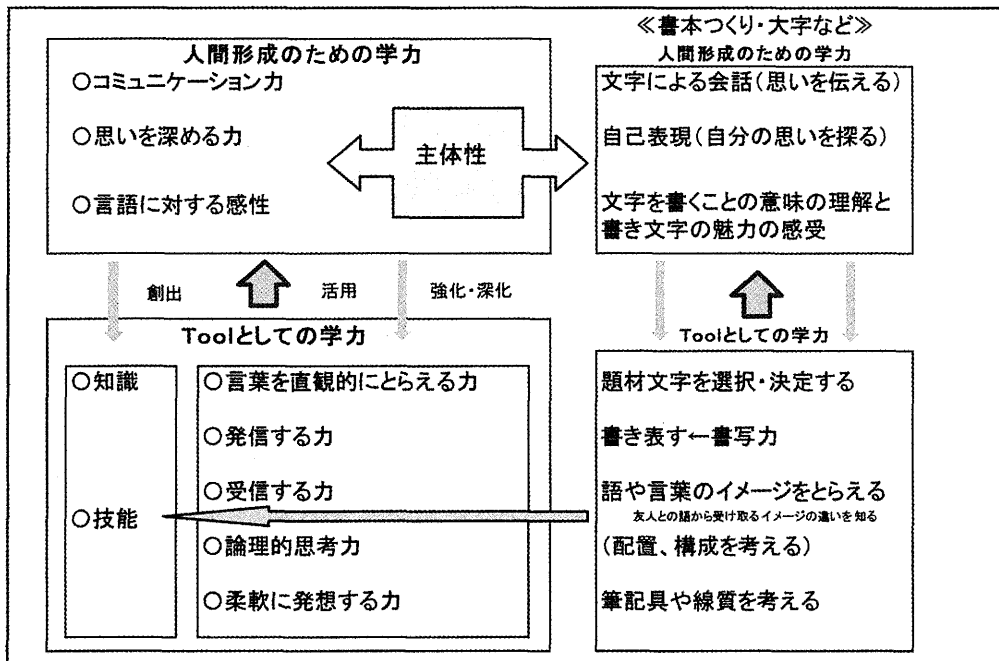
ては、「言葉を直感的にとらえる力」「発信する力」「論理的思考力」「柔軟に発想する力」であるとしている。今回の『追求』をこの構造図に当てはめことができる。（下図参照）

これを見ると、今回の「追求」が「Tool としての学力」であり、「人間形成のための学力」を意識して展開できたことが分かる。また、国語科としての書写ではあるが、高等学校の芸術科書道への関連性を含めていることから、静中の美術科の学力構造図にある「人間形成のための学力」（＝「造形的に表現したいものをもつ力」「造形的な想像力」「美を追求する力」「美的感性」）にも関係している。

ただ書道の場合には、文字造形を「用」と「美」の両側面にとらえ、特に書写領域では「用」の側面が重視される。今回は、あくまでも中学校の学習指導要領をふまえた「国語科書写」として、「整齊さ」をベースにおきながら語の意味を軸に展開した。

「整齊さ」を重視することは、必然的に芸術に求められる独創性にブレーキをかけることになる。しかし、授業に参加した生徒達には、既に「技能」が身につけており、筆者も最初に「字形要素」の確認や「書写」と「書道」の違いを解説するなどの「知識」部分を加えている。「Tool としての学力」の「知識・技能」が保障され、文字の構築性のしっかり押さえた書写力の基盤のうえに構成や線質の工夫が加えられたからこそ、「デタラメ」にならずに、この「追求」が成功したと考えられる。図中の矢印が上下左右の双方向に機能していることを示しているとおおり、生徒達は主体的に作品作りに取り組む中で、自ら基礎・基本の字形を確認していたのである。

【題材における学力構造図（『追求』書写）】



7. 書写書道学習における主体的な学び

これまで述べた通り静中の「追求」授業においては、「主体的な学び」を意識して取り組んできた。

主体的な学びとは、学習者の意欲的な取り組みが期待でき、学習者自身が状況を判断し、自らの責任で行動を決定していけるような学びということになる。それは、単に自分から進んで行動するという「自主性」とはことなり、「自己決定」を伴うものである。なりゆきや他者の決定に委ねたり左右されたりするのではなく、自分自身で意識的に決定を下していく自己決定力を身につけ、行動の範囲についても自身で判断し、行動に責任を負えることになる。今後の人生を柔軟に切り拓いていくために重要な力である。

生徒たちの生き生きとした学習姿勢を見るにつけ、自己表現をめざす「書表現」こそ「主体的な学び」でなければならないとの自覚が更に強固になっていった。

文部科学省が2012年6月に発表した「大学改革実行プラン」では、大学が組織的に主体的な学びができる環境づくりに取り組むことが、大学改革の目標に掲げられている。本学で筆者が担当する授業について考えると、教員免許科目は当然ながら、書文化専攻生の履修する「書創作演習」においても学生自らが自己の書表現を追求するものでなければならないと考える。そのためには先の実践のように、中学校段階で書写から書道への移行を経て高等学校での書表現を学んだという土壌が備わっており、既に主体的な学びを経験していることが望ましい。今回の「追求」の場合、生徒達の既習学習の技能的レベルが上位であることに加え、何よりも静中全体の取り組みによって「主体的な学び」の姿勢が備わっていたのである。

ところが大学の書文化専攻では、入学時点の高等学校芸術科書道の履修状況は個々に異なる。芸術コースでしっかり学んできた学生がいるかと思えば、高等学校の芸術科の科目に「書道」がなかった、あるいは人数制限で選択できなかった学生もいる。「書道Ⅰ」ですらその状態であるため、「書道Ⅱ・Ⅲ」の上に大学の書道の学習を位置づけるということは、到底かなわない。入試に実技を課しているため技能的には問題はないが、書塾で学んだだけという学生の場合、今日的な学校教育での書の学び方を全く知らない状況にある。

そのため、個別学習の効率的な方法として、教員が範書しているのを見て学ぶという伝統的な「教授」が継承されることが多く、本学でも、その形態が続いていた。特に中央展への出品を想定している場合は、時間的制約の中でそれ相応の出来栄の作品に近づける都合上、創作指導も「手本」を与え添削を繰り返すという書塾と同様の手法をとることが決して稀ではない。

赴任当初、これまでの伝統的な学びのスタイルに慣れていた学生は戸惑っていたが、筆者は「書創作カード」を作成し、学生の主体的な学びをサポートするこ

とにした。そこには、題材設定はもちろんのこと、表現したいことについて最初に言語化して記すようにし、各自が自分と向き合って決定していくための指針として、教員や友人からのアドバイスを聞き取って書き込むよう伝えた。その学びのスタイルが少しずつ定着してきており、題材文字について、自分の書きたい書体を一字一字辞書で調べ、字面や構成も検討している。悩みながらも納得がいくまで取り組むため、学生同士の意見交換も多くなり、結果的に基礎・基本の学習に対する必要感が強化されてきた点も特記できる。

8. 国語科における大学と附属校との連携

1) 実践の成果と連携の今後

静岡大学教育学部の国語科講座では長く附属校教員との交流を継承してきたが、国語という教科では継続的に取り組む必要がある関係上、各々の附属学校の研究テーマを重要視し、今のところ教材研究における情報の提供や助言という形での共同研究が大部分を占めている。一方、書写教育では、「取り立て」学習であることから、連携の実践例は多く報告されている^{xxii}ものの、それらは大学教員の研究に関わる実態調査としての関わりに留まっている。

附属校が「先導的教育拠点」となり得るためには、研究機関としての大学の専門の知見や研究成果を最大限に生かす必要がある。とはいえ研究や調査の対象として附属校に協力を依頼するだけの連携では深化が望めない。そこで筆者は、附属校の研究や教育活動を尊重し、ともに研究課題に向き合う形で附属校との連携を目指したのである。

前年度の島田中学校における実践では、富田教諭の協力により、国語科の単元に組み入れ、目的意識、相手意識を持って手紙を書くという「日常に生かす」視点へのアプローチが可能になり、島中の研究テーマ「多面的・多角的な見方・考え方」を育てることを意図した授業も実現した。今回の静岡中学校の『追求』では、毛筆学習を発展的にとらえ、総合的な国語力の育成という観点から「文を書く」活動へと結びつけた。附属校との連携により、生徒の主体性を重視し発達段階への対応を考慮して書写学習の日常化を目指すとともに、総合的な国語力としてとらえる書写の実践を導き出したのである。

「書本」での毛筆書は高等学校芸術科書道への接続を意識した「表現」のようにみえるが、それはあくまでも基礎的な書写学習の土壌の上に成立したものである。友達が書いた文字の意味内容を鑑賞という形で主体的に紡ぎ、国語科の「書く」学習に結びつけ自己を見つめたことに意味があったと考えている。

学習者の立場から国語科書写の学習内容や授業展開の方法を見直す必要性が叫ばれている。本実践は、附属校の研究や教育実践を尊重し中学生の発達段階を意

識した国語科書写の追求になり得たと考える。

ただ、島田中学校と静岡中学校は共に「主体性」をキーワードにしていながら、双方とも独自に研究を進めていたため附属校相互の結びつきは難しかった。したがって、今後は大学が附属校相互の関係をマネジメントする役割を担うことが求められると考える（下図の*参照）。それによって、さらに地域的にも内容的にも広く先導的立場となって研究を進めることが可能となり、県内各地の各校に発信できる。それは大学生に対する理解にもつながり、教員養成という観点において重要になると確信している。

以上のように、附属校との連携によって国語科書写の学習内容を追求し、今書写が抱えている問題点を克服する手だてを導くことができた。附属校の研究テーマをふまえた取り組みは、今日的観点で書写学習を補足しつつ国語科としての総合的な力を育成につながっていくといえるだろう。

2) 課題共有の提案

附属校との連携による実践経験によって教科の学習がどんな力の育成を目指しているのかを根本的に問い直す契機になったと考えている。

「教科とは何か」へのアプローチに関して村山は、「多くの学校の日常的な授業は、『人間形成のための学力』を教えるよりも、『Toolとしての学力』を教えることを目的とした授業ではないだろうか」と問題提起している^{xiii}。

書写の技能習得に関して言うならば、正しく Tool の指導といえるだろう。その重要性は教科を教える身として自覚している。しかし、発達段階や学習内容の系統性を考慮したうえで、今回のように「人間形成のための学力」を意識し、主体的に取り組める授業を考えていかなければならないだろう。

このことは、地域や校種の違いを超えた共通の課題である。したがって、例えば「書写も含めて、国語科として育てていかなければならない力とは何か」や「文字を手書きすることを『人間形成のための学力』としてとらえた場合、どの時期に、どんな授業が考えられるか」、あるいは「個別教育、学習塾では出来ない学校での学習の意義や言語を介した人との関わりをどう考えるか」等、附属の各校と大学とが、課題を共有し討議し合って研究に取り組めることを望んでいる。

今日では表現としての「書く」よりも道具としての「書く」が重視されているが、言葉の意味を理解して人間的で人工的な発明である文字をじっくり取り扱うのが書写の学習である。しかも、ただ「書く」だけでなく、意図的・意識的に文字を整えて書くことによって、思考力や理解力、記憶力や表現力を高め文字に対する感覚や意識を養えるだろう。

また、伝達手段やコミュニケーションツールとしての「書く」と表現としての「書くこと」の両方を重視し、芸術科の「自己表現」を目指すならば、表現としての「書く」は「文学」にもつながってゆく。

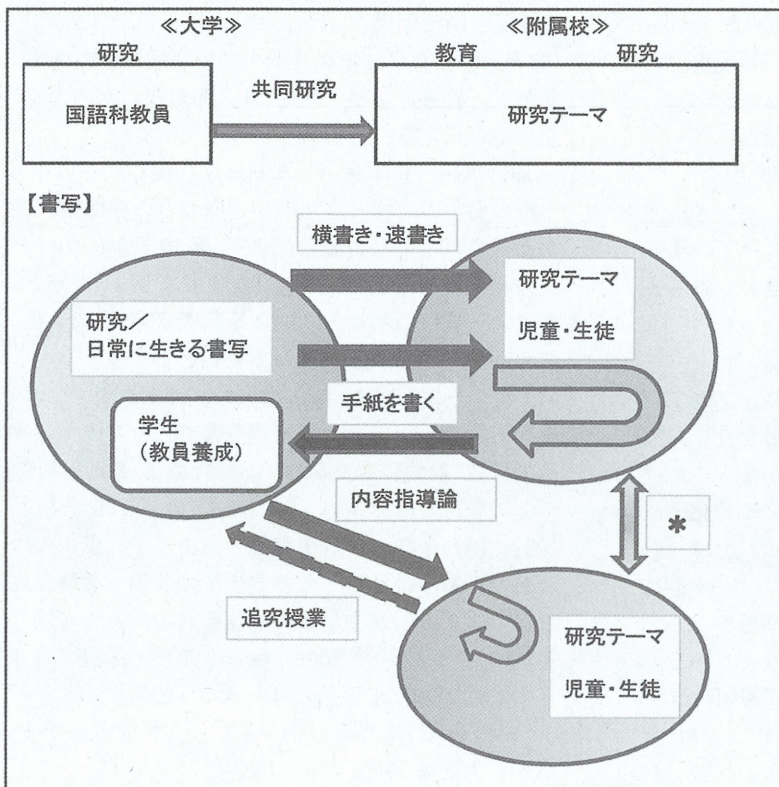
附属校と大学とが、各々の立場で課題に取り組むだけでなく、子どもたちが成長していく全ての発達段階をふまえたうえで、目の前の子どもたちにつけたい力を検討していく必要がある。

おわりに

地域連携プログラムで障がいを持っている方を対象に書道体験の機会を提供したところ、それを機に授産所内で会話が弾んでいるという嬉しい知らせが届いた。驚いたことに、他人の触った物に一切触れることができず部屋の隅で一人作業していた潔癖症の50代女性においては、こちらが用意した筆を皆と共用できただけでなく、学生の手を握り感謝の言葉を繰り返した。母親に送る「ありがとう」の言葉を書きたい一心が、彼女に変化をもたらした。その後、映画館やボーリング場にも出掛けられるようになったという。

文字を書くことは、本来、一人一人の内から沸き起こる楽しく自然な行動

【国語科（書写）の大学と附属校との連携】



であったはずだ。ところが、「字形」や見栄えを気にし過ぎた結果、書き手である児童・生徒が、自分のところを置き去りにしてしまうことが、少なからずある。心の奥にある自分の思いを探り出して文に綴り、それを書で表現することが、どれだけ楽しく素晴らしいことかを再認識している。

今後も附属校との連携を強化し「文字を書く」ことの原点に立ち返った国語科書写を考えるとともに、主体性を重視した書写・書道の授業を展開していきたい。

なお、今回の「追求」に御協力いただいた附属静岡中学校の池田昌史先生と、楽しく取り組んでくれた生徒達に、この場を借りて深く感謝申し上げます。

- i 松本仁志「書写・書道教育学における教育課程のこれから」『書写書道教育研究第20号別冊 創立20周年記念』全国大学書写書道教育学会 2006 p.16
- ii 豊口和士「『書く』ことに関する基礎研究」『書写書道教育研究第19号』2004 p.1～10
- iii 杉崎哲子「中学校国語科書写における硬筆指導の方向性に関する考察」『書写書道教育研究第26号』全国大学書写書道教育学会 2011 p.50～59
- iv 杉崎哲子「書写学習の国語科単元学習への参入による教育現場との連携」『日本教育大学協会全国大書道教育部門会紀要第18号』2011 p.2～11
- v 平成25年度の全国書写書道教育研究会、静岡県小中学校教育研究会のテーマが「主体性」である。
- vi 杉崎・富田「附属校との連携による言語活動の充実を意識した国語科書写の内容指導」『静岡大学教育実践総合センター紀要No.21』p.11～20 2013
- vii 杉崎哲子「書くことの意義と可能性」『教科開発学論集第1号』愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻 2013 p.145～162
- viii 加藤隆勝 1977「青年期における自己意識の構造」心理学モノグラフ14 東京大学出版会
- ix 横田仁『筆跡から性格がわかる 一文字でできる性格判断』講談社 1997、黒田正典「日本文字の筆跡心理学に関する基礎的研究」『書の心理』誠信書房教育心理 2007
- x 原子朗『筆跡の文化史』講談社 1997
- xi 渡辺庚麿「自分を見つめる心理分析—セルフカウンセリング入門」講談社 2001/心理治療やカウンセリングの目的は、クライアントの症状をなくすだけでなく、クライアントのパーソナリティの変化・成長を目指す。特に成長モデルでは、カウンセラーはクライアント自身が解決法を見出すプロセスを共にし支え、自己洞察に至るまで一緒に考え悩みながら援助する。この考え方は書写指導でも重要である。
- xii 西郷竹彦「作文指導の目的と方法」『西郷竹彦文芸・教育全集』第19巻（作文の指導I作文と教育）恒文社 p.17～100、大村はま『教室をいきいき

- と2』ちくま学芸文庫 1994 p.161、上掲書 vii 等
- xiii カウンセリングが進展する場合と同様に、クライアント（学習者）のパーソナリティは、①見せかけの自分、②「べき（—すべき）」という考え、③他者の期待に沿うこと、④他者を喜ばすということの4つの状態から遠ざかり、①自己指示的、自己責任存在、②過程的な存在（固定的存在の逆）、③複雑な様相を持ちうる存在、④経験に対して開かれる存在、⑤他者を受け入れることができる存在、⑥自己を信頼することができる存在という状態に近づいていく。
- xiv 石川九楊『「書く」ということ』文藝春秋 2002
- xv 静岡大学教育学部附属静岡中学校『「人間形成のための学力」を育む授業—子どもが自ら学び続けるために—』明治図書 2013
- xvi 中学校学習指導要領解説（総合的な学習の時間）に「基礎的・基本的な知識・技能の定着やこれらを活用する学習活動は教科で行うことを前提に、体験的な学習に配慮しつつ教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な活動となるよう充実を図ること」とある。
- xvii 桑原隆「学習材の開発への志向」『月刊国語教育研究 No.492』2013 p.2～3
- xviii 町田守弘「『非連続型テキスト』の教材・授業開発をめぐる」『月刊国語教育研究 No.500』2013 p.14～15
- xix 金子守「身の回りの『非連続型テキスト』を活用する」『月刊国語教育研究 No.500』2013p.16～21
- xx 青木幹勇『国語科授業の新展開9・表現力を育てる授業』明治図書 1981 p.170
- xxi 静岡大学教育学部附属静岡中学校『教育研究発表会要項/教科と学びの創造—「人間形成のための学力」から見える教科のありよう—』2013
- xxii 浦野俊則・松本貴子・津村幸恵・樋口咲子「中学校の書字の実態と書写の学習内容との相関性に関する考察」『書写書道教育研究第19号』p.65～74、荒井一浩・加藤泰弘・中村和弘・松本貴子「書写と書道の一貫性のあり方に関する基礎研究—児童・生徒の毛筆への意識と表現力を中心として—」『同』p.21～29 2004、清水陽一郎・押木秀樹「中学生を対象とした書きやすく速く書く力を育成する実践的研究—動的学習要素のレベル化およびマルチメディア教材等の効果—」『同第22号』p.59～68 2007、樋口・津村・本田容子・島山侑子「点画のつながりと筆圧に注目した書写授業の改善—教員養成課程の学生と附属中学校の生徒を対象に—」『同第23号』p.59～68 2008、樋口・本田・津村・白井さやか『同第24号』p.118～123 2009
- xxiii 村山功「『教科とは何か』にどうアプローチするか」上掲書 xv p.185～188