

研究課題	外国にルーツをもつ生徒の学びを深める ICT の効果的な活用方法の検討
副題	～STEAM教育の新たな展望を考える～
キーワード	書道 ICT 映像視聴 内包的意味の伝達
学校/団体名	愛知県立一色高等学校（定時制）
所在地	〒444-0427 愛知県西尾市一色町赤羽上郷中 14
ホームページ	https://isshiki-hs.jp/

1. 研究の背景

本校は全校生徒 101 名のうち、外国にルーツをもつ生徒が 60 名在籍する。また、不登校等の特別な事情により、義務教育で十分な学習ができないまま進学してきた生徒もあり、個に応じたきめ細やかな学習指導が求められている。

本校では、昨年度から 1 人 1 台のタブレットが配備され、授業において ICT を効果的に活用することによって、学習内容の定着が図られてきた。その一方で、芸術科書道では ICT の活用が十分に進んでおらず、改善の必要性があった。全国的にも ICT を活用した芸術科書道の実践報告は限られており、少なくとも多文化教育の視座から芸術科書道を考察したものは管見の限り見当たらない。清水（2006）によれば、学習を共にする日本人と外国人の学習活動は「単なる物質的、空間的、あるいは心理的な『併存』ではなく、常に対立する要求の葛藤状況の中から新しいものを生み出そうとする人間の苦悩に満ちた生産過程」¹とされ、その状況に配慮した効果的な学習指導方法が求められている。本研究では、外国にルーツをもつ生徒が言葉の認識を深め、意図に基づいた表現ができるようにするための学習指導方法について考える。

本研究は芸術科書道の分野の中でも、漢字仮名交じりの書²に焦点化した分析を行う。漢字仮名交じりの書は、金子(1982)によれば「戦後になって始(ママ)めて庶民大衆が自分たちの生活感情をうたい上げ、庶民大衆のための芸術を創り、それを多くの日本人、ならびに世界の人々に対して共感を求め」³たとされる。また、学習指導要領(平成 30 年告示)解説によれば、漢字仮名交じりの書は「目的や用途の主たるものは『言葉で伝える』ということであり、実用的な表現であれ、芸術的な表現であれ、伝えるべき相手が常に意識される」⁴と述べられている。こうした経緯から、漢字仮名交じりの書は書き手と受け手の共感を目指して取り組まれてきた言葉を表現する分野であるということもできる。このことを踏まえ、外国にルーツをもつ生徒や学習につまずきがある生徒が、漢字仮名交じりの書の題材として扱う言葉を理解し表現できるようにするための効果的な学習指導方法について検討することは極めて重要であると考えられる。

2. 研究の目的

本研究の目的は、芸術科書道において、外国にルーツをもつ生徒の学習を支援するための効果的な ICT の活用方法について明らかにすることである。漢字仮名交じりの書の学習が停滞する要因の 1 つとして、言葉に対する「精神的な調和」⁵が不十分であることが考えられ、その場合は表現の更なる深化に至らないことがある。そこで、ICT の活用という視点から映像視聴が与え

る影響について、生徒の作品や振り返りの記述から意識の変容を分析する。

本研究で得られた成果は第 39 回全国大学書写書道教育学会（静岡大会）、第 47 回全日本高等学校書道教育研究会（岐阜大会）等での発表によって研究成果を共有できるようにした。

3. 研究の経過（◆は ICT を活用、○は校外における関連研究の発表）

実施時期	取り組み内容	評価のための記録
4月	・書写と書道の違い	ロイロノートの記述
5月	・詩「大漁」（金子みすゞ）を表現しよう ◆映像の視聴 ◆作品のデジタルポートフォリオ化	作品 ロイロノートの記述
6、7月	・「漢字の書」楷書を臨書しよう ◆ジグソー学習及びエキスパート学習 ◆タブレットを用いた発表原稿づくり ◆教科書のデジタルコンテンツ視聴	作品 ロイロノートの記述
9月18日	○第39回全国大学書写書道教育学会（静岡大学）にて、関連研究内容の発表	質疑応答
10月	・「漢字の書」行書を臨書しよう ◆共有機能を使った楷書と行書の比較	作品 ロイロノートの記述
11月17、18日	○第47回全日本高等学校書道教育研究会（岐阜大会）にて、関連研究内容の発表	質疑応答
12・1月	・「船中八策」（坂本龍馬）の解説 ◆共有機能を使った文書の解説	ロイロノートの記述
2月	・「仮名の書」古筆の臨書をしよう ◆教科書のデジタルコンテンツ視聴	作品 ロイロノートの記述
3月	・詩「大漁」（金子みすゞ）を再び表現しよう ◆映像の視聴	作品 ロイロノートの記述

上記の内、本研究は5月、3月の実践に基づいて考察する。これらを取り上げる理由は、ICTを用いた具体的な手立てが生徒への支援として有効であったと考えるからである。なお、年間を通して授業における提出物は、ロイロノートの提出機能を活用した。提出や配付の煩雑性が少ないこと、作品等をデジタルポートフォリオとして蓄積しやすいことが利点として挙げられる。

4. 代表的な実践 「詩「大漁」（金子みすゞ）を表現しよう」

以下に示す対象、学習材、活用資料において、学習活動（表1）を実施した。

対象生徒： 愛知県立一色高等学校に在籍する第1学年の生徒39名(2クラス)
対象科目： 芸術科書道「書道I」（2単位）
学習材： 詩「大漁」（金子みすゞ）※資料1参照
活用資料： 金子みすゞ記念館提供資料、NHK「100分de名著金子みすゞ詩集」

金子みすゞは漁師町の先崎（山口県長門市）に生まれ、26歳で夭折した詩人である。2歳で父を喪い、3歳で弟が養子に出て、16歳で母が他家へ嫁いでいる。詩「大漁」を学習材とした理由は、詩に豊漁の歓喜に湧く浜のにぎわいと海中の鱈の吊いが対照的に描かれ、彼女の人生背景を踏まえた読解によっては書表現に大きな変化を与える可能性があるからである。

資料1 詩「大漁」(金子みすゞ)

す る だ ろ う	鰯 の と む ら ひ	何 万 の	海 の 中 で は	よ う だ け ど	浜 は 祭 り の	大 漁 だ	大 羽 鰯 の	大 漁 だ	朝 焼 小 焼 だ	大 漁 金子みすゞ
-----------------------	----------------------------	-------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-------------	------------------	-------------	-----------------------	-----------------

本実践は表1のように行った。第1時では様々な「漢字仮名交じりの書」を鑑賞した後に詩「大漁」を黙読や音読により読み深めた。第2時では作品づくりをし、相互鑑賞をすることにより振り返りを行った。第3時では詩に関連する映像を視聴し、表現方法について再考した。第4時では作品を完成させ、振り返りを行った。なお、⑤の視聴内容は、詩「大漁」をナレーターが朗読した後、金子みすゞの生い立ちを解説するという内容であり、詩の解釈については詳説していない。

ここでは、第3時における生徒の意識や作品の質の変容を分析する。

(1) 作品の質の変容

映像視聴前後の作品をそれぞれⅠ、Ⅱとし、抽出生徒A、B、Cの作品に生じた書表現の変化に着目した。なお、Aはフィリピン、Bはペルーにルーツをもつ生徒であり、Cは日本人生徒である。

◆生徒Aの作品

生徒Aは映像視聴前後で表現する言葉を変えている。作品Ⅰでは「書くのが簡単」という理由で、字画の少ない「何万」を紙面全体に大きな文字で濃く表現している。一方で、作品Ⅱでは「鰯のとむらい」を表現し、その理由を「かわいそうが分かったから(ママ)」と書いている。作品Ⅱは文字を淡く小さくして左側に寄せて書くことで、右側に余白を大きくとっている。ロイロノートの記述によれば、生徒Aは詩の文脈から人間と鰯の関係性を捉え、「人間から逃げている」鰯の様子を全体構成の工夫により表現している。

表1 学習活動の流れ

	学習活動
第1時	①漢字仮名交じりの書の作品を鑑賞する ②詩を黙読、音読して表現する言葉を決める
第2時	③詩を表現する ④表現した作品を相互評価し合う
第3時	⑤詩に関連する映像を視聴する(図2) ⑥ワークシートに表現の意図を記す
第4時	⑦表現の意図に基づいて表現する ⑧作品を完成させる ⑨制作後の振り返りをする



図2 詩「大漁」に関連する映像の視聴

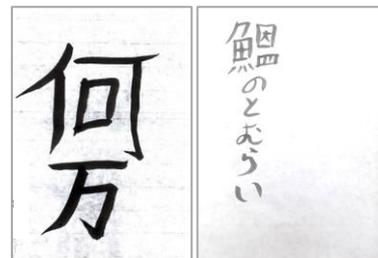


図3 生徒Aの作品(左からⅠ、Ⅱ)

◆生徒Bの作品

生徒Bは作品Ⅰでは「まつり」を紙面全体に濃く太く大きな文字で表現し、「まつりは楽しいと思ったので濃く太く書きました。まつりのかんばん?みたいな感じです」とワークシートに書いている。一方で、作品Ⅱでは「とむらい」を淡墨で弱々しく表現し、「死ぬことは生き物にとって大切なことだから淡く細く書きました。言葉が重いです」とワークシートに書いている。作品Ⅱの墨を垂らして滲ませる表現につ

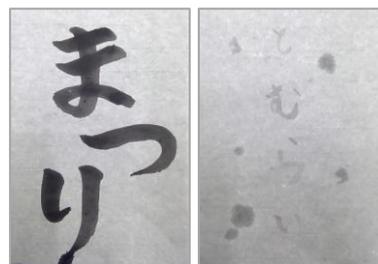


図4 生徒Bの作品(左からⅠ、Ⅱ)

いては「鯉の逃げられない恐怖を表したかった」とし、鯉の立場から言葉の重みを捉えている。

◆生徒Cの作品

生徒Cは作品Ⅰでは「大漁」を太く濃い大きな文字で紙面全体に表現している。一方で、作品Ⅱでは「大漁だ」をⅠと同様に大きな文字で紙面全体に表現しているが、淡墨での表現に変えている。ワークシートには『大漁』は喜びかと思っていたけど、みすゞさんは家族を失っているので、鯉に同情しているかと思った。だから、大漁なのに悲しい気持ちを



図5 生徒Cの作品（左からⅠ、Ⅱ）

表現した」とあり、「だ」を加えた理由については「つぶやいているようにしたいから」と書いている。活用資料によれば、みすゞの詩の特徴には「視点の移動・逆転」があり、生徒Cはそれを受けて、「大漁」を言葉通りの意味ではなく悲しみが見え隠れする言葉であるとして解釈し、みすゞの心に近接するような表現をしようとしたことが窺える。

(2) 生徒の意識の変容

映像視聴後、生徒に「どんなところを工夫して書きますか」に対する回答を求めた。ここでは、その記述内容を検証することによって、生徒の言葉の捉え方や表現方法に映像視聴がどのように機能したかを明らかにしていく。達富・青山(2019)⁶を参考にしながら、KJ法を援用した手法で整理すると、5項目に分類することができた(図6)。詩のもつ雰囲気や印象を表す記述を「印象性」、印象性の中でも言葉を脳内に映像として視認すると考えられる記述を「イメージ性」、書写や書道の学習において習得した知識・技能の活用を表す記述を「書を構成する要素、用筆・運筆」、表現時の心情が表れた記述を「メンタル性」、作品の鑑賞者を想定した記述を「相手意識」として定義付けた。項目別に見ると、「印象性」における「悲しい」、「哀しい」、「寂しい」などの記述が際立って多く、「喜び」といったプラスの側面を表す記述は0件であった。



図6 KJ法により映像視聴後の表現の工夫に関する記述内容を分類した結果

また、「印象性」における「静かなところに水滴が落ちる」、「涙をイメージして」は、映像でみすゞが涙する描写があり、それが「書を構成する要素、用筆・運筆」の項目における「墨の濃淡」、「にじませたり水を垂らしたりして」に結びつき、対象のイメージを書表現に反映させようとしたことが窺える。また、「メンタル性」における「書くときの力」は感情を込めること、もしくは筆圧を調整することであると考えられ、みすゞの気持ちを他者に伝えようとする生徒の意識の表れは「相手意識」の項目に分類できるといえる。

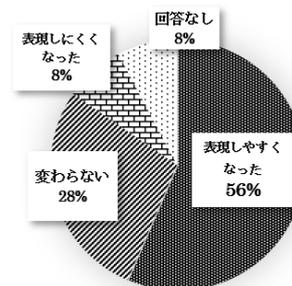


図7 映像視聴後のアンケート結果

また、生徒全員にロイロノート
のアンケート機能を用いて「映像
を見た後は見る前に比べて表現は
しやすくなりましたか」について
回答させると、内訳は「表現しやす
くなった」(56%)、「変わらない」
(28%)、「表現しにくくなった」
(8%)、(問いの理解ができず)回
答なし(8%)であった(図7)。
また、回答に対する主な理由は表
2の通りである。「表現しやすくな

表2 映像視聴後の具体的なワークシートの記述内容

<p>○表現しやすくなった主な理由</p> <ul style="list-style-type: none"> ・金子みすゞの<u>今まで経験したことが分かり、想像できたから。</u> ・映像を見てから<u>その人が早くに亡くなったとか小さいときにお父さんが亡くなってしまったり、弟と離れてしまったり、いろいろな家庭の事情があるってわかった。</u> ・自分が思っていたよりも<u>悲しみや、寂しさが大きい</u>と思った。家族との別れが多いから。 <p>○変わらない主な理由</p> <ul style="list-style-type: none"> ・作者については分かったけど、<u>詩を書いているときの気持ちは分らなかったから。</u> <p>○表現がしにくくなった主な理由</p> <ul style="list-style-type: none"> ・<u>詩を書いた人にしか表現できない</u>と思う。 ・金子さんの人生が<u>壮絶すぎて、想像がつかない。</u>

った」理由としては、映像視聴によってみすゞの人生に触れ、家族との別れやそれに伴う悲しみを理解できたことが挙げられている。一方で、「変わらない」理由としては、映像が詩の内容を解説したものではないために、みすゞの生涯と詩の内容については同一視できないことが挙げられている。また、映像視聴により「表現しにくくなった」生徒も少数おり、その理由として、壮絶なみすゞの人生を想像して表現することは不可能であることが挙げられている。生徒Aは「説明があったので簡単です。音がいいです」、生徒Cは「辛い過去が分かり、気持ちを考えるための材料が増えた」とそれぞれ書き、共に「表現しやすくなった」と回答した。一方で、生徒Bは「変わらない」と回答し、その理由を「詩の意味を理解できていたから」と書いている。

書道Iの授業のまとめとして、3月に5月と同じ映像を視聴した後に再び詩「大漁」を表現した。生徒Bは、「海の魚のことを考えない人間の無神経さを表すために、勢いよくかすれた感じで書いた」とし、躍動感ある言葉の表現ができるようになった。また、生徒Cは墨の潤滑の学習を生かし、「とむらいを涙いっぱい
の悲しさで表現したい」として、淡墨や行書のつながりを生かして表現した。いずれも言葉の奥にある含意や情緒を踏まえた内包的意味を表現しており、これまでの学習の成果が見て取れる。



図8 3月に表現した「大漁」の作品
(左から生徒B、生徒C)

5. 研究の成果

本研究から外国にルーツをもつ生徒が芸術科書道において映像視聴することは、表現を深めるための効果的なICTの活用方法の1つであることが明らかになってきた。具体的には図9のように、映像視聴が漢字仮名交じりの書表現するときの精神的な調和を図る段階(言葉に親しむ・慣れる、言葉の内容理解、言葉の自覚化、言葉への新たな気づき)を生じさせる契機となり、個の読みを確立する手立てとなっていく。また、制作段階で言葉の認識が不十分であれば、矢印Aのように精神的な調和を図る段階に立ち戻り、映像を視聴し直すことも大切である。しかし、映像視聴により「表現がしにくくなった」生徒がいたことを踏まえれば、作品の書き手はメディ

アリテラシーに関する知識が不可欠であり、映像の内容理解は正しいのか、作品の背景や作者の心情を正しく理解できているか等について、矢印 B のようにリフレクションをする必要がある。そうすることで、言葉に近接することができ、外延的意味のみに止まらない内包的意味⁷が伴った表現ができると考える。

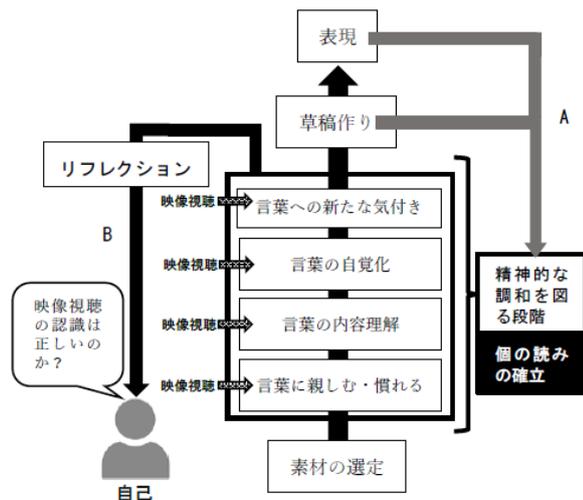


図9 映像視聴による「漢字仮名交じりの書」の効果的な学習モデル

6. 今後の課題・展望

本研究から外国にルーツをもつ生徒に限らず、どのような生徒にも該当する手立てとして、映像視聴は ICT×書道の効果的な学習指導方法の1つとして機能すると考えられる。しかしながら、STEAM 教育の視座から芸術科書道の展望について考察するには至らなかった。中央教育審議会答申(2021)⁸においては、「ものづくり体験」や「科学的な体験」、「総合的な探究の授業」の充実がそのヒントになることを示唆している。本研究では、墨の濃淡の変化による作品の変容が多く見られたが、年度末アンケートでは墨に関する知識が不足していることが明らかになった。次年度は ICT を十分に活用しながら、STEAM 教育に結びつけていく。

7. おわりに

本実践において、外国にルーツをもつ生徒が初めて筆を持ち表現する嬉しそうな姿は忘れられない。今後も表現する楽しさを伝えられるよう学習指導方法の検討を重ねていきたい。

最後に、本研究に際して、パナソニック教育財団 関戸康友様はじめ財団の関係者の皆様、日本大学教授 中橋雄先生には多大なる御指導をいただいた。心より感謝申し上げたい。

8. 参考文献

- 1 清水睦美(2006),『外国人生徒のためのカリキュラム』,嵯峨野書院,pp. 62
- 2 本研究で用いる「漢字仮名交じりの書」は、教育課程における高等学校芸術科書道の一分野のことを指す。
- 3 金子鷗亭(1982),『近代詩文書基礎講座』,教育出版 pp. 1
- 4 文部科学省(2018),『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 芸術編』,東洋館出版社
- 5 三浦拓真・川瀬英幹(2022),「漢字と仮名の調和における平仮名の表現方法に関する考察(上)—中学校国語科書写と高等学校芸術科書道を縦断的につなぐ視点から—」,学術研究助成成果論文集 vol17,日本習字教育財団
- 6 達富悠介・青山浩之(2019),「小中学生を対象としたメタ認知書字方略に関する研究」,書写書道教育研究第34号 pp.21-30
- 7 「外延的意味」とは、文脈や状況から独立した概念的、辞書的、明示的意味を指し、誰が見聞きしても共通理解が得られる内容のことである。「内包的意味」とは、各個人の経験や知識、感情等によって捉えられ方が異なるものがであり、言語文化や個人に依る情緒的、連想的、含意的、暗示的な意味を指す。
- 8 文部科学省(2021),「中央教育審議会答申」