

教員養成の「書写・書道」における評価法の検討

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: Japanese 出版者: 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター 公開日: 2019-03-28 キーワード (Ja): 書写教育, 字形, 筆使い, 書道教育, 臨書学習, ポートフォリオ評価法 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/10.14945/00026353 |

教員養成の「書写・書道」における評価法の検討

A Review of an Estimation Method in “Shosha & Shodo” Lectures

in the University for Teacher Training

杉 崎 哲 子

Satoko Sugizaki

(国語教育系列 書文化教室)

Abstract

In Shodo lectures, students evaluate their progress of learning by themselves or each other. However, it is also important to reflect a point of view by active teachers. We discussed how to estimate the result of learning with active teachers invited in a lecture on December 2017.

キーワード 書写教育 字形 筆使い 書道教育 臨書学習 ポートフォリオ評価法

はじめに

教育観の変革に伴い、その都度、小・中学校の国語科書写や高等学校芸術科書道の評価についても見直しが求められてきた。この動きに対応し、筆者も「書写・書道」の授業に評価活動を取り入れ検討を続けてきた。ただ教員養成の科目においては、小・中学校国語科書写や高等学校芸術科書道の授業に導入されている評価を理解するだけでなく、授業改善に役立てることも必要であると考え。

そこで、昨年度に教育現場の教員を招いて「書写書道における評価に関する検討会」を実施した。本稿では、実施に至った経緯とねらい、概要と成果を報告しながら、教員養成における書写書道の評価を検討する。

1. 書写書道実践における評価観の変化への対応の経緯

「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（教育課程審議会答申）」が発表された2000年12月、指導要録改訂の基本方針が示され、次の学習指導要領（2002年度から）では「これからの評価の基本的な考え方」として「目標に準拠した評価（以下、目標準拠評価）」が本格的に導入された。「この時ほど教育評価の問題が教育現場の熱い視線を集めた時代はないであろう」ⁱと言われる通り、その前後で評価観は大きく変化している。

当時はポートフォリオ評価法を教科教育に活かした例は少なく、総合学習のみに結びつけられがちであることが危惧されていた。また、総合的な学習においても、ポートフォリオが単に資料を蓄積しただけに終わる例や見栄えのよいポートフォリオづくりにのみ重点が置かれる例が多く見られる点も心配事に挙げられていた。そこで西岡らが教育評価の道を切り拓き、確かな指針を示す中でポートフォリオ評価法の活用を求めているⁱⁱ。具体的には、教科教育において「基準準拠型ポートフォリオ」を、総合学習に

おいては「基準創出型ポートフォリオ」を用いる必要があると論じて各タイプのポートフォリオについて詳述し、その後の実践への示唆を与えた。ただ当時最先端をゆく西岡らでさえ、国語科の中の書写の評価は、従前通りの書かれた文字の出来映え（結果）を問う「作品」となっていたⁱⁱⁱ。

そこで、当時本学教育学部附属小学校で書写を担当していた筆者は、児童の「気づき」に注目し、本時の学習内容とそれ以外の自己課題の優先順位を考え階段状に示す「ステップアップ学習カード」を開発した^{iv}。これは「面被りの次に伏し浮き…」と段階的に進む「水泳カード」の要領で、「知識・理解」の評価に加え、児童自身に学びの目標を意識化させ次に学びを進めるものである。さらに毎時間の学びの成果をファイルに収集・蓄積して「ポートフォリオ評価法」の可能性を探った。その結果、特に高学年への導入は、児童の主体的な学びの促進、学びの成果の確認やカリキュラム検討の資料になる等、様々な面での有意性を明確にした^v。

<ポートフォリオ評価法の有意性>

- 児童—①振り返り ②自己評価 ③学びの指標
④自主的活動 → 自信
(⑤友人との評価基準の共有／相互評価)
教師—⑥共感的評価 ⑦肯定的とらえ
⑧カリキュラム改善 ⑨評価のつき合わせ
学習全体—⑩硬毛の一体化 ⑪漢字学習への連動
⑫生きてはたらく書写力
⑬言語生活としての書写学習

上述の提案をしてから10年以上経過しているが、小・中学校において書写学習に「ポートフォリオ」を取り入れている例は極めて少ない。「日常に生かす」のが書写学習の目標であることを考えると、時間的制約という点からも、授

業時間を超えて学校生活や日常にまで「場」を広げた「ポートフォリオ」評価が必要になるため、小・中学校の書写では扱わないのだろう。ただし学習内容の確認や定着をねらい、一時間または一単元の最後に自己評価や相互評価を取り入れることは、当たり前に行われるようになった。

高等学校の芸術科書道では、毎時間の学習成果を蓄積する「ポートフォリオ」は一般的である。そもそも学習内容は表現と鑑賞の二領域として捉えられ、鑑賞の側面で「知識・理解」が重要視されるだけでなく鑑賞学習が技能の向上を支えて表現に結びつくため、「作品」の出来栄（結果）のみを評価することはない。となると、その二面の捉えを総括するための「蓄積」が不可欠だからである。

2. 学習評価の現状と課題

ここで、小・中学校国語科書写でも一般的になった「観点別学習」の評価に関する課題を押さえておく。

現在行われている観点別学習状況の評価とは、学習指導要領の「内容」に示されている「指導事項」を目標とし、それに基づいて評価規準として観点毎の目標を設定、その実現状況の評価するものである。そこで目標に準拠した評価が重要とされているが、一般的には、教科書会社から出ている教師用指導書を基に教育課程を編成し教科書の順番に従って授業を行うことから、教科書に基づく授業と評価になっているといえる。特に小学校の教員は全教科を担当することが多く教材研究に避ける時間的な余裕がないという事情等から、教員自らが評価のための問題を作成することはほとんどない。こうした状況下の「評価」では、否応なしに学習者が個々に設定した課題についての評価、また、実際の授業の評価との間に隔たりが生じる。

また、高等学校では、「表現」のうちの古典作品を臨書する学習の場合、その古典の用筆等の評価の基準が明確であるのに比べ、創作作品では学習者の表現したいことが統一されていないうえに抽象的・感覚的な語で示されることも多く基準が捉えにくい。そのため、学習者(制作者)自身が「題材設定の理由」や「表現の意図」を明確にし、鑑賞者(時に評価者にもなる)に分かるよう、用筆法(筆使い・線質)や字形、紙面構成などの表現上の工夫を書き込むシート等を活用して評価し合う活動を取り入れる等の工夫が求められている^{vi)}。

「目標に準拠した評価」の優れたところは、「観点別学習状況の評価」によって学びの質を分析的に評価できるところである。これに対して高木は、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会において「学習評価の現状と課題について」として、相対的な評価(評価による順位付け)の意識が強く評価されることが序列だとの思い込みをしている現状を指摘している^{vii)}。そして、学習評価が授業内容や学習の進め方の妥当性を検証し授業改善に生かすものとの捉えが成されていない現状に警鐘を鳴らしている。いつまでも「目標に準拠した評価」の本質が理解されず、有効活用できるようにならないことを憂い、将来的には初

評価シート

書写基礎 **国語** 専攻 **国語**

●題材設定の理由 大学に入、意欲を持って字がどのくらい伸びたか。
「字の創造」 冠、偏、鏡を含んでいる。

●気づいたところ

| 書写基礎 | 書写基礎 | 評価(△○◎) |
|------|--|---------|
| 筆使い | 始筆は押さない。 終筆は左上に振って書くようにする。 | ○ |
| 大きさ | ひらがなは漢字より小さく書く。 | ○ |
| 配置 | 字の「子」が中心を通るようにする。 「偏」は偏と字が中心を通るようにする。 | △ |
| 字間 | 「の」が小さくなり過ぎないようにする。 「創」の「倉」をバツける。 | ○ |
| 字形 | 冠の「子」は「つ」の横 いれ八画目を一画 「偏」の空間を1画 にする。 「創」の「倉」は「つ」の横 いれ八画目を一画 にする。 「鏡」の空間を1画 にする。 | △ ○ |
| 字の | 偏を右上より、右がら にする。口の横は、 | △ △ |
| 造 | 鏡の右端は空間をつる。口の横は、 十画目はへんの字にする。 | ◎ |

●相互評価

ひらがなを漢字よりも小さく書いています。文字の中心線もちゃんとそろって
いてバランスよく書いています。創のへんの右端もそろって書かれていて美し
く見えます。造の口も三画目と右に出せています。正しく書いていてすば
しめです。字と字の隙間もきれいです。

●相互評価

漢字の作りかたがわかりやすくて、字の大きさもよく、ひらがなもきれいに
書いています。字の配置もよく、字の大きさもよく、ひらがなもきれいに
書いています。字の配置もよく、字の大きさもよく、ひらがなもきれいに
書いています。

●相互評価

全体的にバランスよく書けています。字の大きさもよく、ひらがなもきれいに
書いています。字の配置もよく、字の大きさもよく、ひらがなもきれいに
書いています。字の配置もよく、字の大きさもよく、ひらがなもきれいに
書いています。

【図1】「配列(書初め)」の評価シート記入例

等中等教育の学習評価から、「5・4・3…」といった評定が無くなることを期待する声もある。

これからの時代には、一人一人の児童生徒の資質・能力を育成することが重要になる。目の前にいる学習者個々にとつての必要感に伴う課題に対する評価を設定すること、評価の基準の信頼性と妥当性の追究が重要になってくる。

3. 教員養成科目におけるこれまでの書写書道の評価

前述の事情をふまえ、筆者は教員養成の書写の授業科目においては、更に徹底して字形要素に対する「知識・理解」を重視し思考力・判断力を高める手立てを考えてきた。なぜなら、教員養成の学生の多くが大学入学時に持っている「書写・書道」のイメージとは、書塾と同様に「手本」を見て「作品」を作り上げるというものだからである。

指導者の資質として、今日的な教育観を理解させるとともに、できるだけ技能面での向上を目指す必要がある。そこで、毎時間、本時の学習のねらいを明確にして「毛筆課題」に取り組み学習内容のポイントをまとめさせることに加えて、次の授業までに「硬筆用紙」に書く課題をやってくることに決めている。また、例えば「左右の組み立て方」の学習の場合、毛筆で「木材」を書くことを通して「木」が「木偏」になる場合の字形の変化を学んだ後、各自が自己評価を行って学習内容を確認する。このように教材文字に留めず別の熟語(米粉、言語、飲食、金銀等)を探して硬筆で書き、学習内容についての知識を得て理解を確実に

を教えるか」だけでなく「どのように学ぶか」という学習プロセスを重視し^{xi}「アクティブラーニング」の必要性に繋げているものと考えられる。

| 評価方法 | 評価対象 | 評価主体 | 評価時期 | 課題効果 |
|---|--|---------------|----------------------|--|
| 振り返りシート | まとめがき(学習態度学習内容) | 学習者本人(教員) | 授業の最後 | 漠然としていて捉えにくく、機械的、主観的 |
| パフォーマンス評価 | 作品 | 主に教員 | 単元の最後、まとめ | 特に毛筆の場合、日常に生きる疑問 |
| 気づきシート ↓ ステップアップ学習カード + 自作のワークシート 振り返り | 試書 ★気づき 学習内容 字形要素 学習態度 課題克服の方法 まとめ書き | 学習者本人 後で教員 | 授業の初め 授業の途中 最後 | 気づきを評価 自己課題の優先順位を学習者自身が自覚 =取り組みが能動的になる 思考・判断を伴う 多面的な評価 |
| ポートフォリオ評価法 | | | | |

【図3】 杉崎の実践による評価方法の特徴

筆者はこれまでに様々な評価法を意識的に活用してきた(図3)。これらの評価活動に上述の「能力の三軸構造」を当てはめるならば、例えば、大学の書道の実技科目で用いている「鑑賞シート」(図2)は主に「対象世界との関係」を探るものであり、「他者との関係」とは「鑑賞会」で寄せられる友人からのコメントの部分、「自己との関係」は毎時間行う自己評価を指していると捉えられるだろう。

すると、前章で指摘した課題、「相互に評価し合う際に評価基準が統一されていない状態」とは「他者との関係」ということができるだろう。また、同じく前章での指摘、「学習者が個々に設定した課題についての評価と実際の授業の評価との間の隔たり」とは、「対象世界との関係」と「自己との関係」とが絡み合っていると考えられる。「能力の三軸構造」に関する評価を実施しながら、実は十分には機能していないといえよう。さらに「日常」に授業実践を含めるとなると、更なる検討が必要であると考えられる。

5. 「対話」を含めた発展的な評価活動の試み

ここでは「対話」を含めた評価活動^{xiii}、つまり「他者との関係」と「自己との関係」との関連について検討する。

■「書写研究：書初め」の作品選抜の実践

配列の学習においても、行書の筆使いや個々の字形確認は「学力の三要素①＝基礎的な知識・技能」、文字を紙面に収める際には「三要素②＝活用」が必要とされ、学びを自覚できると「学力の三要素③」の主体性に結びついている。

今回は、それをさらに発展させ、学習者自身の記した「評価シート(図1)」を持ち寄って4～5名のグループ内で検討して1作品を選び出し、選抜理由を発表するという実践を行った。「書写研究」では、題材の条件として「書体は行書と行書に合う仮名交じり」と決めている。したがって評価の際には、紙面に対する位置と大きさ、余白や字間、文字の中心は当然ながら、「行書らしさ」と「行書に調和する仮名」についても評価項目に挙げられ、作品選抜の際にも、それらの評価項目について問うことになる。それに加えて、その作品の題材の語句(文字)が、教材としてどのような意味を持つかについても、選抜の条件に含むこととした。

以下は、作品選抜の根拠である。

■「書初め」課題のグループ選抜作品の題材

○ 富士の高嶺

- ・「点画の方向の変化(例/「点」のれっか)」
- ・「終筆の変化(例/「嶺」の「令」の左払いがトメに)」
- ・「直接連続(例/「富」のウ冠の二画目から三画目への「筆脈の実線化」も随所に確認できる。「嶺」は上下と左右の組み立て方の構造を有するため、1年次で履修した「書写基礎(楷書)」の定着度も評価できる。

○ 雄大な自然

- ・筆脈の捉え方を確認できる。特に「大」は行書学習の早い時期に学習した基礎的な筆使いである。「ふるとり」の部分や「れっか(四点)」も同様。
- ・直接連続を確認できる。「然」の一面目から二画目に直接つながる。
- ・「な」の結びは、小学校課題の「横結び(さかなむすび)」と中学校の行書に調和する「な」との結びの形状の違いが分かっているかが判断できる。

○ 疾風と迅雷

- ・点画の変化(「風」の三画目は短い左払いが横画になる。)
- ・点の省略(「雷」の雨冠の中の点)
- ・連続の仕方として、様々な方向(横画から、縦画から。)

他にも「池を泳ぐ魚」や「清らかな心」は、教科書教材に含まれている「池」「魚」、「清」で基礎を確認できることが選抜理由の一つに挙げられている。「満天の星空」は「さんずい」や「星」では、行書らしい曲線的な行書の特徴を捉えていることが評価された。「夕立ちの空」は、外形レイアウトをすると「縦長、横広、ち、のどいた真四角」になり、字間の判断が難しいところが教材として良いという理由で選ばれた。

「美しい音色」という題材の作品を選んだ学生達は、「左

利き書字でも書きやすい」という理由を説明した。「色」の一・二画の直接連続の後、三画目の転折は左回りの円運動ながら六画目の曲がりにはゆったりと運筆できることを指摘していた。

各グループでは、「自己との関わり」を記したシートを参考にしながら、鑑賞者が評価者となって、そのシートの評価項目を見直していた。意見を出し合い選出した作品とその題材からは、既習事項の確認や「書き手」として意識した事項だけでなく、授業者としての視点が加えられている（下線を付した）。「他者との関わり」によって評価を発展させていった結果、題材の文字に対する知識・理解が深まり、「対象世界との関係」を深めることができていた。この単元で押さえるべき学習内容ははるかに超えて、授業実践に生かせる手立てを導き出すことができたという点において、教員養成科目として有意な評価活動といえよう。

6. 現場教員を招いた評価の検討会

平成29年12月12日（火）9・10時間目、高等学校高等学校芸術科書道免許科目の「書道科教育法Ⅱ」（3年次）の授業において評価の検討会を実施した。

「書道科教育法Ⅱ」履修生は、既に1年次の「書写基礎」2年次の「書写研究」の授業で「書き手」としての評価活動を経験し、前章の「書初め課題のグループ選抜」も行っている。「書道科教育法Ⅰ」の授業では主に国語科書写の、「書道科教育法Ⅱ」では、芸術科書道の授業展開を考えて模擬授業を行い、指導案には必ず評価について記している。「検討会」当日には、小学校教育研究会書写部門会役員の教員2名、県高等学校書道研究会事務局の教員1名、本学部の書道科目非常勤講師2名の計5名の参加を得た。

書写・書道の評価は、書かれた結果である、いわゆる「作品」だけを見るのではないことは上述の通りであるが、ここではあえて「作品（まとめ書き）」～「小学校国語科書写（楷書／半紙）」、「中学校国語科書写（行書／半切四ッ切）」、「芸術科書道（楷書・行書・隷書・仮名／半紙）」～を基にして、評価について検討することとした。学生達は、自分や他の授業の学生が提出した作品とその時に記した評価シートや鑑賞シートを基に、テーマを決めて話し合う。その後、学生からの質問に答えながら、教員側がテーマについてコメントする形で話し合いが続いた。会の終盤では先生方の話をふまえ、自分たちのグループで話し合われたことを全体で発表した。実際に児童生徒の指導を担当している教員の視点が加わることで、学生だけで行うグループワークでは到底辿り着けない気づきが得られた。それぞれのグループで話し合われたテーマ、また検討の結果、導き出された内容は、以下のとおりである。

■グループでの話し合いの様子

1) 小学校国語科書写の「左右」の評価

I先生は小学生の書いた毛筆の「左右」を数枚持参された。一つは、筆使いは良いが「右」の横画が短く「左」の横画が長いというように字形的に問題がある。また別の

「左右」は、筆使いは良くないが点画の長さや方向だけでなく「口」の接し方もしっかりと確認できている。このような場合に、どう評価するかという課題を投げかけられた。

これに対し学生達は「本時の学習内容を最優先する」と答えていたが、I先生からは、「筆使いができていない人が達成感を味わえるだろうか。」という質問が重ねられた。学習のまとめとしての毛筆作品ということであれば「硬筆のための毛筆」であっても出来栄が気になるだろう。筆使いのコツを知らせてあげることも必要であり、複数の字形要素を含む題材文字の場合はマトリックス表を使用したループリック評価が有効であることを確認した（画像1）。

2) ループリック評価法導入への示唆

このグループでは、前章で紹介した作品学習のまとめの半切四枚版の画仙紙に書く「書初め」とその評価シートを基に話し合った。配置配列の注意事項と題材の文字の字形の注意点等を書き手が整理して捉えられるようにする必要がある。M先生は、何を優先するのかということ、幾度も学生に質問していた。字形について、配置配列について、行書の特徴についてという学習要素が混在するため、漠然とした捉えにならないよう、ループリック評価法を活用したい教材であることを確かめた（画像2）。

3) 高等学校芸術科書道の「導入段階」の工夫

ここでは楷書や行書の臨書学習で書いた半紙の課題と鑑賞シート（図2）を資料として検討した。学生達は、古典の特徴を確認しながら、その都度熱心にU先生に同意を求めていた。U先生は、高校では「蘭亭序」を早い段階で取り扱うという。それは楷書よりも行書の方が「書写から書道への接続」が自然だという理由からであった。

確かに、はじめに教科書通りに楷書の古典の臨書を取り扱うと、自然な筆使いで用筆を学ぶことより一点一画の形状を真似ることを優先して書こうとする。そのせいで筆勢の乏しい線になってしまうことがある。現場の先生の見地が加わるとカリキュラムやシラバスの検討にまで意識を向けられる。また、評価とは、本来はそこまで考えるためのものであるということを再確認できた（画像3）。

4) 臨書学習のねらいの自覚

K先生が参加してくれたグループは、隷書の課題について検討していた。そこでは専ら「筆勢」について話し合われていた。この授業の履修学生の多くが、高等学校で書道を学んでいないため、隷書の横画を水平に書くという段階で苦勞しており、「二過折」の運筆もごちない（楷書では、トン・スー・トンと、始筆・送筆・終筆の三過折で書く）。ようやく水平に書けるようになると、今度は「八分隸」が不自然になってしまうという悪循環に陥る。しかし書写的な字が苦手な学生の場合、隷書の用筆に抵抗感が少なく好んで書くことがある。K先生が「形に拘るあまり筆勢の乏しい作品が多いのが問題である」と指摘し「書は線がいのち」と教わると、ある学生は隷書の運筆を空書した。形のみを問題視していた状態から「線の動き、筆の動かし方」に対する意識の高揚へ、理解が深まったのである（画像4）。

【画像1】



【画像2】



【画像3】



【画像4】



【画像5】



【参考】学生による発表



5) 文字文化を辿る充実感

学習者の興味・関心という点に配慮し、古典文学を卒論のテーマにしている学生達のグループでは、仮名の単体、連綿、変体仮名、仮名古筆の臨書…という流れで進める仮名学習についての検討を行った。ここに加わってくれた Y 先生は、以前に美術館の主任学芸員をされていた関係上、図版の見方や古典鑑賞に関する造詣が深い。そこで、仮名古筆の学習の進め方について、書き方を知るためだけでなく、字源を辿ったり和歌の内容を味わったりしながら書くということにも挑戦させたいと考えられた。Y 先生の話聞きながら、学生達は、いつのまにか仮名古筆の楽しみも確認できていた。高等学校の国語教員を志望する学生にとっては、大いに刺激になったと思われる（画像5）。

7. 教員養成における書写・書道の評価に関する留意点

書写では、どうしても文字を整って書けるかのポイントを「字形要素」として捉えて学校生活や日常に生かしていく。書道では、漢字の古典や仮名古筆の用筆を直感的、分析的、総合的に鑑賞したり、また、それを自分の表現力に取り入れたりする。いずれも、思考力、判断力、表現力を育む有効な学習である。これを「知識」として与えるのではなく、有効な展開を学習者の立場で実際に経験することを通して理解していく。さらに彼らが授業者になった時に、授業展開を工夫できるような手立ての提供が必要である。

そこで筆者は、実技の授業でも、学生を小中学生や高校生と同じような「学習者」の立場に置くだけでなく、学生が「授業者」の立場になった時を考え、指導法や授業展開を紹介してきた。教育法の授業では、具体的に授業展開を考えられるよう模擬授業に取り組みさせている。今回の検討会は「対話」を重視して、書写・書道という対象に「授業研究」の視点で向き合わせることを意図して実施した。

ここで再度、「能力の三軸構造」について確認する。松下らは、「A 対象と世界との関係（認知的側面）」「B 他者との関係（社会的側面）」「C 自己との関係（情意的側面）」の中で、A から C は、教材とどう向き合うかということであり、学習内容を見つめることになることと述べている^{xiv}。

特に「B 対話から」は、協働性以外に対立や葛藤の調停、知識・スキルの能力も必要であると言われている。その時、「異質な人々」がクラスの中に色々いるからいいとも言及

している。今回、大学生だけでなく現場の先生に加わってもらったことにより、「知識・スキルのないままでは偏りが生じる」という松下らの心配事が補填されたと考えられる。

また、この検討会は松下らが指摘する『『アクティブラーニング』が、単に外から見て活発な学習というだけで終わらないために、学習方法の工夫に留まらず学習の質や内容にも焦点を当てた『ディープアクティブラーニング』を目指すべき』という考え方に通じるだろう。先生方の見方・考え方も参考にできると、獲得してほしい「知識」が深い地点の「理解」となって、今後に生きてくると考える。

これからは、知識・スキルと、それを用いながら思考・判断、表現などを行う能力が求められている。「知識の獲得と定着（知っている、できる）」ことと、「知識の意味理解と洗練（わかる）」ことである。さらに、学習者が個人的に作り上げるレポートや製作物でも、思考、判断、表現力の育成は可能であり、その評価もできるが、今、そして、これからは、それらの「質」が問われているのである。

「知識の有意義な使用と創造（使える）」のレベルは、さまざまな知識やスキルを使って行われる課題（パフォーマンス課題）でないと、その能力の評価は難しい。そこで、ポートフォリオ評価が重要になる。初歩的な課題を処理できる能力から複合的な課題に対応できる能力へと高めて

いくには、多様な評価を整理する必要があるだろう。

おわりに

筆者が書写・書道の授業に「ポートフォリオ評価法」を取り入れて15年になる。学びの足跡を辿る「収集」という点では、導入当初から変わらない。しかし、見逃しがちな「学習者の気づき」や「学習過程での躓き」に敢えて着目していくことによって、学びの「質」が確実に変わっていった。指導計画を踏まえ、児童生徒の学習状況を把握し、指導計画等の評価を繰り返して授業や指導計画等を改善していった成果であると考えている。今回は日程の調整と予算的な問題で一度の実施に留まってしまったが、教育現場の協力を得ながら遠隔会議等の方法も取り入れて、継続的に実施できると良いと考えている。

「教えるから学ぶへ（from teaching to learning）」のパラダイム転換を自覚した学生が、一人でも多く現場で、自らの教育実践に活かしてくれることを願っている。今後も、学習と評価の一体化を意識し、教員養成における書写・書道の「主体的・対話的で深い学び」を追究していきたい。

【付記】

この検討会は、静岡大学教育学部 平成29年度「教育実践総合センタープロジェクト」の助成を受けて実施した。

i 田中耕治『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法 - 新たな評価基準の創出に向けて』西岡(2003)の推薦文

ii 『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法 - 新たな評価基準の創出に向けて』西岡加名恵 図書文化 2003

iii 上掲書 ii pp.200 宮本「第6学年国語科評価計画表」

iv 「小学校国語科書写における自己評価活動の実践的考察」『書写書道教育研究第18号』全国大学書写書道教育学会編 pp.51~60 2004

「小学校国語科書写における自己の課題認識から解決への手だてに関する考察」『日本教育大学協会全国書道教育部門研究紀要』第9集 pp.2~11 2004

v 「小学校国語科書写におけるポートフォリオ評価法の可能性についての考察」『日本教育大学協会全国書道教育部門研究紀要』第11集 pp.2~11 2006

vi 『書の古典と理論』全国大学書道学会編 2013 「第5章 書写書道教育の実践」p.150~152（杉崎執筆箇所）に自分や他校の実践を紹介。静岡県高等学校書道研究会での授業実践にも必ず評価活動が取入れられる。

vii 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ（第2回：平成29年12月11日）における高木展郎氏の「学習評価の現状と課題について」の説明

viii 「学びの対話的实践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学(編)『学びへの誘い』東京大学出版会、pp.49~91

ix 『アクティブラーニング・シリーズ3 アクティブラー

ニングの評価』松下・石井(『アクティブラーニングシリーズ第3巻』松下佳代・石井英真編(溝上慎一監修) 東信堂 2016

x 松下らは、文部科学省の施策の「アクティブ・ラーニング」と区別し「アクティブラーニング」という言い方をしている。「アクティブ・ラーニング」とはあくまで教授や学習の方法に過ぎないが、「アクティブラーニング」は「私の工夫された授業」から「私たちの工夫された授業」という同僚性、さらには「私たちの学校が目指す人づくり」というグランドデザインへと広がる社会的ムーブメントであり、単に学習定着率を高める特別な授業方法のことではないという考え方による。上掲書 viii

xi 2007年の改正学校教育法(第30条第2項)に明示。

xii 国語授業の改革16『アクティブ・ラーニングを生かしたあたらしい「読み」の授業—「学習集団」「探求型」を重視して質の高い国語力を身につける』阿部・加藤・永橋・柴田、「読み」の授業研究会編 学文社 2016

xiii「国語科書写における『ルーブリック評価法』導入の検討」杉崎・藤田剛志『書写書道教育研究』掲載予定

xiv 上掲書 viii 初等中等教育について提唱した佐藤の論。佐藤は、「学び」とはモノ(対象世界)との出会いと対話による「活動」、他者との出会いと対話による「協同」、自分自身との出会いと対話による「反省」が三位一体となって遂行される「意味と関係の編み直し」の永続的な過程として定義している。