

## ＜教育実践研究＞

# 書写授業の改善に向けての「ルーブリック評価表」の活用

加藤 研

Utilization of "Rubric Evaluation List" for Improvement of "Shosha Class"

KATO Ken

キーワード：書写，ルーブリック，評価，自己評価，評価基準

Key Words：Shosha, Rubric, Evaluation Method, Self Evaluation, Evaluation Criteria

## I. 「書写授業」の現状と課題

### (1) 「書写授業」におけるジレンマ

学校現場における「書写」の授業は、様々なジレンマを抱えながら実施されている。多くの授業者が自身の書字能力の不十分さを理由に、指導に消極的な中で行われる字形指導に特化した作品評価型の授業。年間指導計画に位置づけられながら、その実際は授業者裁量によって不定期かつ非系統的に行われがちな書写の授業。生徒から出る「実生活で毛筆なんか使わないのに、なぜ書写をする必要があるのか」という疑問に対する明確な解答を、授業者自身も見いだせないまま行っている授業。

これらのジレンマは、小学校教諭もしくは中学校国語科教員が課題を感じつつもここまで明確にしてこなかった、学校書写と書道塾との差異、国語科に「書写」が位置づけられている意味、そして、今という時代に求められている書写技能、これらに起因するものであると換言できるかもしれない。

ただし、これまで行われてきた「書写授業」が、無目的で無価値な営みであったわけではない。授業毎にそれまでの成長を踏まえた目標を設定し、個々の児童・生徒の上達を喜び、何よりも「書写」の楽しさを実感させ必要性を感じ取らせたいという思いをもって「書写授業」は工夫されながら多くの実践が重ねられてきた。

そうしたことも踏まえた上で、なお前述したような実態がある点に、私個人は「書写授業」の今後に関わる大きな課題があると感じざるを得ない。

### (2) 学校書写と書道塾との差異

「書写」の時間は国語の時間でありながら、最も実技教科的側面が色濃く出る時間である。体育の時間では各競技に習熟した生徒がヒーローになり、音楽の時間ではピアノを習っている生徒が尊敬の目を向けられるように、「書写」の時間には書道塾に通っている生徒が達筆を披露することで賞賛の言葉を獲得する。だが、もしそんな光景が教師にとっても生徒にとっても“当たり前”であるならば、それは「書写」の時間が正しく「書写」として機能していない兆候と言える。中学生の多くは、今よりも綺麗な整った大人の字を身につけたいという願いを抱いている。しかし、実際の「書写授業」が、自身の書字技能の向上を図る時間としてではなく、自身の字の不十分さと向き合い苦手意識をより強く持たせる時間と受け取められてしまうこと

は多々ある。それは、毛筆特有の筆遣いを十分に指導しないまま、あるいはそれらをおざなりにしてまでも、作品の完成を生徒に強いる授業スタイルが、「書写授業」のスタンダードとして多くの授業者に受け入れられてきた過去があるからではないだろうか。

本来、学校書写は一人一人の書字生活の基礎をつくるという点にこそ、その役割の重点を置くべきである。すでに自身の書字を完成させた生徒にも、自身の書字を模索中の生徒にも、今後続いていくであろう自身の書字生活に意欲的に歩を進めていく礎を養わせることが将来的な展望に立った際の使命であろう。一方で、技能習得により重きを置き、練習を重ねることで題字を洗練の域にまで高める書道塾の存在も否定されるものではない。ただし、学校書写を担当する教員には、学校書写と書道塾では「目指すもの」、より端的に言うならば「獲得させたい書字スキル」そのものが異なっていると捉えることが必要であり、その捉えの不十分さ、あいまいさが、学校書写のありかたを現状のようなものにしてしまってきたのではないだろうか。

「書写」の時間は稽古事の時間ではない。その時間では題字が上手に書けなくても、広く他の字に応用できる普遍的な書字力の一端が身についたならば、それ以降の書字生活が豊かになったならば、学校書写はその責を十分に果たしていると言えるはずだし、今後書写指導に携わる教員が目指すべきはそこであるべきだろう。

### (3) 国語科に「書写」が位置づけられている意味

高等学校の芸術科書道とは異なり、「書写」は国語科の一領域である。この点に書写と書道との大きな差異の一つはあると感じている。芸術科書道では、当然ながら作品の出来映えだけでなく、書に対する関心・意欲、知識、技能など、書道に関わるすべてを対象として評価を出されているはずである。その一方、小学校から中学校の9年間の義務教育で行われる「書写」は、あくまでも国語科の一領域であり、評定に関してもその一材料であるにとどまっている。書字に関心を持ち意欲的に美しく洗練された字を書こうとする生徒であっても、それだけを理由に5段階評定で国語に5がつくことはなく、逆に書写の技能や知識が一切なく、書写授業に全く意欲も関心も示さない生徒であっても5がつくことはあり得るのである。

前述の例は極端なものであるが、国語科の中で「書写」は単純に成績材料の一つ、あるいは単純なできるできないという能力で計る分野として位置づけられているわけではない。新学習指導要領では、国語科〔知識及び技能〕の(3)我が国の言語文化に関する事項の中に「書写」は位置づけられているように、言語文化の一つとして扱うべく位置づけられている。単に、与えられた題字に自分の書字を近づける技能指導の時間とするのではなく、〔思考力、判断力、表現力〕のA話すこと・聞くこと、B書くこと、C読むことで扱う様々な内容と相互に関連させながら、文字を書くことの楽しさを味わわせ、文字文化への認識や理解を深めていく取り組みこそが、今「書写」に求められているものではないだろうか。そして、そうした学習の先に学習者の「自身もその文化に連なる一人であり、連なっていくのだ」という意識や自覚は育まれる。そういった認識のもとで「書写」の授業が行われなければ、国語科書写の使命を果たしたことはないと感じる。

### (4) 今という時代に求められている書写技能

「書写では文字を書くことを指導する」ということは、学習指導要領の表記上も明確に示されていると同時に、国語科教員も当然のこととして自覚している内容である。しかし、現在は

パソコンとプリンターが広く普及し、個人的な文章も手軽に活字で印刷ができるようになり、文字を書く場面は以前と比べ確実に減ってきている。このような文字を書く場面の減少や活字による代替が進む現状を踏まえたとき、これまで通りの「文字を書くこと」のみに焦点化した「書写」では、学習者と学習内容に乖離が生じるのは間違いない。その兆候は以前から見られ、「手紙よりもメールの方が速いし綺麗だよ。」「行書体でプリントアウトすれば同じこと。」という現実的な代替案を伴った声として生徒から上がってきている。

そのような中、「書写」に求められているのは、「今」という時代に対応した「文字」のトータルコーディネート能力であるように思う。手書き文字も活字も含めた「文字」総体を吟味し、場面や状況に合わせた最適解を検討するという視点は、これまでになかった新たな学びや他教科と連携した学習活動へと「書写」を拓いていくはずである。そして、活字だけでは対応できない場面に出会ったときに、生徒は実感を伴う書き文字の価値や必要性に気づくことになるだろう。この気づきへの道程は、授業者にとっても同じであろう。

「毛筆指導が苦手で…」という言葉とセットで語られる「書写授業」は、狭い授業観にとらわれている現状を端的に言い表しているように感じられる。そうではなく、「今日の書写は久しぶりに毛筆を…」と言えるだけの視野の広さと学習内容の相関理解を、より多くの国語教員が持たなければならない。それが、今という時代に対応した「文字文化」を扱う「書写」になるための転換点となるはずである。

#### (5) 「書写授業」の改善に向けての「ルーブリック評価表」

ここまで述べてきたような現状改善、授業改善を進めるためには、指導者の書道経験の有無や書字技能の優劣に依拠しない、「書写授業」のための新たなツールが必要となる。

本研究ではそのツールとして、指導者のみならず学習者も含めて誰もが「書写授業」に一定の指針を持って取り組むことを可能とするツールとなるかもしれない「ルーブリック評価表」を取り上げ、その効果と課題について検証していくこととする。

## Ⅱ. 「書写授業」における「ルーブリック評価表」

### (1) 「ルーブリック評価」および「ルーブリック評価表」とは

「ルーブリック評価」とは、「目標に準拠した評価」のための「基準」つくりの方法論であり、生徒が何を学習するのかを示す評価基準と、生徒が到達しているレベルを示す具体的な評価基準をマトリクス形式で示す評価指標のことを言い、<sup>(1)</sup> それらを図1のように一覧表にしたものを「ルーブリック評価表」と言う。

	評価基準				
	S	A	B	C	D
評価基準①	①-S	①-A	①-B	①-C	①-D
評価基準②	②-S	②-A	②-B	②-C	②-D
評価基準③	③-S	③-A	③-B	③-C	③-D

各評価基準には、基準を表す「記述語」を記す

図1 「ルーブリック評価表」の基本形<sup>(2)</sup>

「ルーブリック評価表」は、「評価基準」表の左側部分に「評価基準」を、表の上部部分に「評価基準」の段階を書き、そのマトリクスの表に「評価基準」を表す「記述語」を書く。「記述語」は「何ができればその評価になるのか」を明確に記述しなければならない。また、各段階の基準の差が質的に有意な差であるように書き分けられていなければならない。

「ルーブリック評価」は、ペーパーテストの得点などだけでは測ることの難しいとされる、アクティブ・ラーニングの評価方法として有効であると考えられているが、松原はその理由として以下の３点をあげている。<sup>(3)</sup>

まず１点目は、内容を中心とした評価ではなく、コンピテンシー（発揮能力）を中心とした評価の体系であることである。端的に言えば、「何を知っているか」ではなく「何ができるようになったのか」を評価することが可能なのである。「協調的問題解決力」という概念的な能力の要素を具体的な「評価規準」として明記することによって、より妥当性のある評価を行うことができるようになっている。

２点目は、「能力」という定性的なものに明快な尺度を与えることにより、客観性と公平性を担保していることである。従来の観点別評価は「満足」の度合いに対する解釈に大幅な主観が入り込む余地のある評価方法であったが、「ルーブリック評価」では事実ベースの「評価基準」で評価を行うことが可能となっている。

そして３点目は、それらの「評価規準」や「評価基準」を一覧表として明示することにより、評価者である教師だけでなく、被評価者である生徒にも分かりやすいものとなっていることである。事前に示された評価表を見ることで、生徒は「何ができるようになれば評価されるのか」という目標を認識してから授業を受けることができるようになる。生徒自身が「いま何を学んでいるのか」「何を目指して学習しているのか」を明確に意識しながら学習することは「メタ認知能力」を育てる意味でも意義深く、そのことがアクティブ・ラーニングの学習効果も高めていく。

「ルーブリック評価」は、被評価者と評価者の双方に評価規準と評価基準をあらかじめ提示し評価の観点を可視化するという特性から、点数化しにくい態度面や技能面などの評価に有効であるとともに、評価者ごとの主観による評価のズレの発生を抑制し評価に客観性を与え、被評価者に対しても次の活動へのフィードバックを促進するなど、アクティブ・ラーニングという学習手法に対して有効度の高い評価方法であると言える。

## (2)「書写授業」における「ルーブリック評価表」の有効性

それでは、上記のような定義・特性を持つ一般的な「ルーブリック評価」は「書写授業」において、どのような点で有効であるのだろうか。

経験上、単元の最後に提出される「清書」作品を材料として主に技能面を見取るのが一般的な「書写」での評価である。しかし、その際に用いられる明文化された評価基準は皆無であり、結局のところ評価者の主観において評価が下されているのが実態である。ひどい場合には、「清書」作品を提出させながらも評価を行わず、学習者に学習結果としての「書写」の評価を示しめせずに、その単元の学習を終えるというケースすら起こりうる。このように、教科指導としては不完全な指導状況を生み出しているのは、「書写」の研究がその指導法の部分に焦点化されて行われてきたため、結果として評価に対する研究が疎な状態に置かれたままになってきたことに遠因があるやもしれない。

このような現状の下で、「ルーブリック評価」が「書写授業」において有効であるとする最大の理由は、これまで曖昧であった書写の評価規準、評価基準を明確にすることができる点である。

各単元のねらいに即した到達目標を段階的に設定した「ルーブリック評価表」を作成していくことは、実は評価基準を明文化していく作業と同義である。この「ルーブリック評価表」を

評価者と被評価者が共有することで、これまで評価者の主観に依らざるをえなかった評価は、両者がともに確認することが可能な妥当性のある評価へと変化する。この変化は、これまで基準を曖昧にしたまま行われてきた評価作業に一定の基準を設けるのみならず、生徒自身による自己評価や生徒同士による相互評価などをも促す可能性を内包している。

また、「ルーブリック評価表」に示される内容は、単なる評価基準ではなく、学習者自身の主体的な学びを促す「ラーニングマップ」としての側面も持つ。自分が今できるようになったことは何かを確認し、どこまでできるようになりたいかという目標を設定するという営みを、評価規準として示された運筆や筆遣いなどの各項目の中に段階的に示された評価基準を手がかりとして、学習者それぞれの学びに合わせて行うことができるのである。「ルーブリック評価表」は、生徒の学習を能動的、主体的な学習へと変えていく有効なツールの一つであると言える。

### (3) 身体知としての書字技能を言語化する必要性

「ルーブリック評価表」が「書写」の授業においてツールとして有効に機能するためには、その評価基準が「書写」に特化したものである必要がある。では、「書写」の評価基準に求められるのはどのような指標であろうか。

アクティブ・ラーニングという学習法の導入を進める現在、「書写授業」においても学習者自身が「何ができるようになったか」「どこまでできるようになったか」を明らかにする自己評価が求められている。そこには、自身の書いた字を客観的に判断することを可能とする身体知に関する言語化された評価基準を必要とする。諏訪は身体知を獲得するツールとしての「メタ認知的言語化」を次のように説明している。<sup>(4)</sup>

メタ認知とは自分の認知過程を認知することである。著者の主張するメタ認知における「認知過程」とは

- ・“言語的思考”(言語的に考えている過程)
- ・“環境からの知覚”(環境を五感で知覚する過程)
- ・“身体動作の知覚”(自分の身体部位がどう動き、その結果どんな感触を得ているかを知覚する過程)

である。これらを認知するという行為にも二つの段階がある。第一の段階はこれらの認知過程を身体が体感することである。第二の段階は体感したことを言語化する段階である。人間は少なからずメタ認知する動物である。つまり第一の段階は自然に行っている。しかし、体感したことを言語化することは必ずしも得意ではない。第二段階の行為を、本論文ではメタ認知的言語化と呼ぶ。

従来の「書写授業」における書字活動は、その多くが諏訪の言う第一段階にとどまっており、指導から評価までを通して第二段階の「体感したことを言語化する」ことには届いていなかったと言える。新学習指導要領下でのアクティブ・ラーニングの学びの中において個別の技能・知識を育てていくためには、この言語化の部分が重要となってくる。「何を知っているか」「何ができるか」を認識するためには、その前提条件として自身の現状や学習の目標となる評価基準の言語化が求められるのである。そして、言語化がツールとして機能する際の二つの効用についても諏訪は述べている。<sup>(5)</sup>

第一に、言語化された内容には強い意識が向けられる。互いに関係づけられていない二つ以上の言語化内容が偶然同時期に意識に上ることによって、両者の新たな関係に本人が気づく可能性がある。これは高次変数への気づきに貢献する。つまり、言語化されたもの同士の潜在的な関係の発見を促すが、言語化することの最大の効用である。

第二に、言語化行為が知覚を変化させる。知覚は思考に依存する。“ダルメシアン犬”の有名な画像は典型例である。画素が荒いため何が写っているのかを判別できない写真を前に、多くの人は「犬」という概念を教えられた途端写真の内容を知覚できるようになる。概念の存在に依存して知覚が劇的に変化する典型例であると解釈できる。言語化行為が知覚を変化させるという現象が、熟達の漸進的プロセスにおいて重要な役割を担うことは明白である。

この論から言えば、「書写授業」における「ルーブリック評価表」がツールとして有用かどうかは、その評価基準が学習者にとって有用な言語化が行われているかどうかという点にかかっている。評価基準の言語化が学習者の新たな概念獲得につながるものであったとき、また、身体知の言語化が学習集団に新たな気づきを促すものであるとき、学習者はその学びを通して「何ができるようになったか」を認識し、その身体知を熟達に向けて自覚的に漸進させていくのだと言える。そのため、「ルーブリック評価表」を「書写授業」において有効なツールとするためには、一般的な「ルーブリック評価表」以上に、身体知の自覚や概念の獲得を学習者に促すに足る、書字技能や字の形態認識について詳細に言語化された記述語が求められることとなるはずである。

#### (4)「ルーブリック評価表」を用いることで期待される変容

では、詳細に言語化された記述語を持つ「ルーブリック評価表」をツールとして用いることにより、実際の授業において具体的にどのような変容が期待されるだろうか。

まず、学習の全体像を今までよりも詳細かつ明確につかむことが可能になる。従来の授業においても、「題材」の「ねらい」については触れられてきているはずだが、その「ねらい」は決して「何ができるようになったか」という身体知を段階的に示しているものではなかったはずである。多くの学習者は最初の段階では、「運筆のどこに注意するか」「筆遣いのチェックポイント」などにはなかなか思い至らず、「題字を上手に書けたらA評価」というような漠然とした抽象的な目標意識を持つにとどまりがちである。しかし、「ルーブリック評価表」を単元の冒頭に配布することで、教師と生徒とでこの単元で何ができるようになったらよいかという具体的な目標を共有し、そのためにクリアすべき課題が何段階か存在することを把握することが可能となるのである。単元の全体像をしっかりと把握し学習の見通しを持つことは、「どのように学ぶか」という主体性をもった学びへとつながり、その思考過程はアクティブ・ラーニングの根幹でもある。「ルーブリック評価表」の活用の有無は別にしても、学習者が主体性をもってアプローチする学びへの変容は「書写授業」においても授業改善を考える上で必須の視点と言えるだろう。

また、学習者個々が見通しを持つと同時に言語化された明確な評価基準を持つことで、各自での目標設定が可能となる。アクティブ・ラーニングにおける主体性をもった学びの重要性は先にも述べたが、その過程においては学びの多様性が保障されることもまた議論の余地がないところである。単元における目標は唯一単独のものではなく、複数の領域や項目を横断した小

目標をまとめた集合体としての大目標という性質を持つものである。学びの多様性とは、これらの小目標に対して個々がこれまでの学びの蓄積のもとにおいて優先順位をつけながら、それぞれに大目標の解決を志向しようとする学習過程が複数存在する状態を指したものとと言える。「ルーブリック評価表」を用いて各自で目標設定を行っていく活動は、この多様性を保障する取り組みを新学習指導要領が示す育成すべき資質・能力のうちの「知っていること・できることをどう使うか」という点にも留意しながら具体化した授業改善モデルであると言える。

評価という観点からも見てみたい。設定目標に対しての取り組みや結果に自己評価を行った上で次の学習に向かうというサイクルは、主体的な学びの一つの学習モデルと言えるが、「書写授業」においてはその評価基準の曖昧さから自己評価が適切に行われてきたとは言い難い実態があった。目標を設定することと対をなすべき営みである評価をすることに対して、これまでの「書写授業」ではその基準を明確に示すことを十分に行わないまま、生徒個々のいわゆる審美眼のようなものに自己評価を委ねてきたのである。従来では身体知であった書字技能を、「留意すべき点はどこか」「どのように書くか」と一つ一つ言語化することには、専門性やこれまでにはなかったスキルが必要となり、それらを「ルーブリック評価表」として具体化することは簡単ではない。しかし、学びに対する評価を客観性を担保した妥当なものとしていくためには、「ルーブリック評価表」のようなラーニングマップを学習者に示していくことが、授業づくりをする上で今後間違いなく欠かすことのできない要素となっていくはずである。この言語化された評価基準を持つことは、「書写授業」における自己評価のみならず相互評価を行う際にも有効なツールとなるであろうし、評価者の主観に左右されがちであったために起きた評価のぶれを抑制することにもその効力を発揮するはずである。逆説的にはなるが、「ルーブリック評価表」を通して評価基準を言語化していくという作業は、授業作りにおけるねらいと評価のポイントを焦点化していくという授業改善の新たな取り組みともなり得るのである。

### Ⅲ. 「ルーブリック評価表」を用いた授業と生徒の受け止め

前章では「書写授業」における有効なツールとなり得る「ルーブリック評価表」について述べた。本章では、まず「ルーブリック評価表」作成における留意点をあげ、授業の中で有効に働く「ルーブリック評価表」がどのようなものかについて考えていきたい。そして、ここで考えた「ルーブリック評価表」を実際に授業で用い、生徒の反応をもとに、ツールとしての有効度確かめていく。

#### (1) 「ルーブリック評価表」作成における留意点

まず、「ルーブリック評価表」をどの段階で作成するかという点だが、その一要素である単元の評価基準を、従来の年間指導計画作成時に検討し作成することが最低でも必要となるだろう。このとき各単元で設けた評価基準の表現は各単元で完結したものとするのではなく、繰り返し生徒の目に触れるように連続性を意識できる配置とすべきである。このことは学習のスパイラル化や身体知の蓄積という点だけでなく、新学習指導要領の中で言われている「学習評価の充実」における「何ができるようになるか」を生徒に意識させることにもつながっていく「ルーブリック評価表」を作成する上での重要な配慮点と言える。

そして、評価基準の設定及び言語化を前単元の実施と並行しながら行うことが、生徒の学習

実態を的確に捉えた現実的な「ルーブリック評価表」づくりへとつながるだろう。評価基準については、各評価規準における到達度合いを生徒の学習実態等を踏まえつつ設定していくことになるが、その際に評価の指針となる「技能面」「態度面」等の具体的な姿を示す言語化ができるかどうか「ルーブリック評価表」の完成度を左右することになる。生徒が自己評価をする際に判断基準とすることができる評価基準でなければ「ルーブリック評価表」の有用度は激減してしまう。逆に、評価基準が生徒にとって具体的な到達目標をイメージできるものであればあるだけ、「ルーブリック評価表」はラーニングマップとしての有用度を高めることにもなるので、その点でも生徒の学習実態を踏まえた上での具体性ある言語化が重要となる。

評価基準を言語化する上で留意したいことには、その記載内容に系統的一貫性があるかどうかという点もあげられる。記載される複数の評価基準は、一つの評価規準という観点について徐々にその習得度や運動技能が高まっていく様子が学習者にイメージできるように並べて記載されていなければならない。書字技能における身体知の大半は数値化することができないものであるが、それでもなお、到達段階ごとの間にある段差を学習者に示すだけの表現が必要とされるのである。

作成した「ルーブリック評価表」は、単元の冒頭で生徒に配布することで、生徒にとってのラーニングマップとしての役割を担うとともに、この学習を通して自身が「何ができるようになるか」を具体的にイメージするためのツールとなる。また、具体的に言語化された評価基準が手元にある状態は学びの修正を随時可能とし、毎時間の学習に対しての自己評価も結果的にその精度は高まることになる。さらには、時間単位での自己評価だけでなく、比較的長いスパンで取り組んだ単元を通しての習得度合いを振り返る上でも「ルーブリック評価表」に示した評価基準は有効に機能するはずである。

最終的には、各単元で用いた「ルーブリック評価表」を成層的にファイリングしていくことで、「書写授業」での学びを通して「何ができるようになったか」を示す学びのポートフォリオファイルをつくることも可能となる。この一連の過程は、新学習指導要領下のアクティブ・ラーニングにおける「どのように学ぶか」という命題に対しての一つの学習モデルを、体験的に学習者に示すことにもつながっていく。

## (2) 実際の授業を想定した「ルーブリック評価表」

では、実際の「書写授業」を想定した「ルーブリック評価表」は、どのようなものであるべきだろうか。以下に示す表1、2は、授業実践を行う際に作成した、中学校1年生、2年生（東京書籍）の毛筆単元の「ルーブリック評価表」である。二つの「ルーブリック評価表」の作成に当たっては、3章1節の留意点に加え、実際の授業を想定して以下の3点についても留意した。

- ①「評価規準」として教科書の記載内容をそのまま用いる
- ②「評価基準」の段階を4段階とする
- ③自由記述による自己評価コメント欄を設ける

①については、2年生が前学年の学習で「『十』のパターン」「『人』のパターン」「『二』のパターン」に触れていることから、学習の継続性を意図して用いることにした。②に関しては、3段階あるいは5段階での評価の際、深く考察せずに安易に中央値を選択することが予想される生徒が多いため4段階とした。また、いわゆるB基準の範囲を広くとりすぎることに対応す

表 1

## 1 年生 毛筆・行書「大洋」のループリック評価表

「大洋」のループリック評価表

1 年 組 名前

	チェックポイント	努力を要する：C	やや努力を要する：B <sup>A</sup>	おおむね満足できる：B	十分満足できる：A
<b>行書の筆遣い①</b> 「十」のパターン 最初の自己評価 <input type="text"/> 最後の自己評価 <input type="text"/>	<b>右上がりの横画</b> <input type="checkbox"/> 横画が右上がりになっていない <b>横画と縦画のつながり</b> <input type="checkbox"/> 横画と縦画につながりがまったくない <b>縦画の太さ</b> <input type="checkbox"/> 筆を押さえすぎて縦画が太くあらい直線になっている	<input type="checkbox"/> 横画は右上がりだが、他の横画とのバランスが悪い <input type="checkbox"/> 横画から縦画へのつながりがうまくなっていない <input type="checkbox"/> 縦画の太さが一定でありやわらかさが出ている	<input type="checkbox"/> 他の横画とバランスをとった右上がりの横画を書いている <input type="checkbox"/> 横画から縦画へのつながりが空中でつながっている <input type="checkbox"/> やわらかい線質で縦画を書いている	<input type="checkbox"/> 他の横画に調和した、右上がりで反りのある横画を書いている <input type="checkbox"/> 横画から縦画へのつながりを意識し、空中でしっかりつながる穂先の動きがある <input type="checkbox"/> 縦画の始筆と終筆に強弱をつけて太さを変えている	
<b>行書の筆遣い②</b> 「人」のパターン 最初の自己評価 <input type="text"/> 最後の自己評価 <input type="text"/>	<b>連筆の速度</b> <input type="checkbox"/> 一画一画を分ける楷書のような書き方をしている <b>左はらいから右はらいへのつながり</b> <input type="checkbox"/> 左はらいから右はらいへのつながりが意識できていない <b>右はらいの形の変化</b> <input type="checkbox"/> 楷書のように書いていて、右はらいの変化が意識できていない <b>終筆のはね</b> <input type="checkbox"/> 終筆を次の画へつなげようと意識していない	<input type="checkbox"/> 行書を意識しているが、連筆が止まる場所がある <input type="checkbox"/> 左はらいから右はらいのつながりを意識しているが、うまくつながっていない <input type="checkbox"/> 右はらいの変化を意識はしているが、横向きに流れてうまく押さえられていない <input type="checkbox"/> 終筆が次の字へつながっていない	<input type="checkbox"/> 行書を意識し、一定の速度で書いている <input type="checkbox"/> 左はらいから右はらいが空中でつながっている <input type="checkbox"/> 右はらいの変化を意識して、終筆を押さえ書いている <input type="checkbox"/> 次の字へつなげる意識で終筆の跳ねが書かれている	<input type="checkbox"/> 行書を意識し、一定の速度で滑らかに書いている <input type="checkbox"/> 左はらいから右はらいへと空中で滑らかにつながっている <input type="checkbox"/> 変化させた右はらいを左はらいの高さに揃えて止めている <input type="checkbox"/> 終筆がきれいな跳ねとなり次の画へつながっている	
<b>行書の筆遣い③</b> 「二」のパターン 最初の自己評価 <input type="text"/> 最後の自己評価 <input type="text"/>	<b>画の連続</b> <input type="checkbox"/> 二本の横画のつながりがまったくない <b>右上がりの横画</b> <input type="checkbox"/> 横画が右上がりになっていない <b>終筆のはね</b> <b>（「十」のパターンの応用）</b> <input type="checkbox"/> 二画目から次の縦画へのつながりを意識していない	<input type="checkbox"/> つながりは意識しているが、うまく一画目と二画目がつながっていない <input type="checkbox"/> 横画は右上がりだが、他の横画とのバランスが悪い <input type="checkbox"/> 二画目から次の縦画へのつながりを意識しているが、二画目から縦画へうまくつながっていない	<input type="checkbox"/> 一画目と二画目がつながっている <input type="checkbox"/> 他の横画とバランスをとった右上がりの横画を書いている <input type="checkbox"/> 二画目の跳ねが次の縦画へとつながっている	<input type="checkbox"/> 一画目の終筆から二画目の始筆へのつながりがやわらかい <input type="checkbox"/> 二画目をやや反らせて書くことで二本の横画のバランスを取っている <input type="checkbox"/> 二画目の跳ねから縦画へと滑らかにつながっている	

**自己評価コメント** へうまく書けた部分を擬音語などを使って説明してみよう～ **例：はねの部分が「グッ」から「シュッ・ふわ」とうまく力が抜けた**

表 2

## 2 年生 毛筆・行書「詩集」のループリック評価表

「詩集」のループリック評価表

2 年 組 名前

	チェックポイント	努力を要する：C	やや努力を要する：B <sup>A</sup>	おおむね満足できる：B	十分満足できる：A
<b>行書の筆遣い①</b> 「口」のパターン 最初の自己評価 <input type="text"/> 最後の自己評価 <input type="text"/>	<b>連続する連筆</b> <input type="checkbox"/> 一画一画を分ける楷書のような書き方をしている <b>線の太さ</b> <input type="checkbox"/> 筆を押さえすぎて太い線になっている <b>「口」の形</b> <input type="checkbox"/> 「口」の形が真四角である <b>終筆の跳ね</b> <input type="checkbox"/> 終筆を次の画へつなげようと意識していない	<input type="checkbox"/> 行書を意識しているが、連筆が止まる場所がある <input type="checkbox"/> どこかで線の太さが異なっている <input type="checkbox"/> 「口」の形が真四角に近い <input type="checkbox"/> 終筆が次の画へつながっていない	<input type="checkbox"/> 行書を意識し、連続した一筆で書いている <input type="checkbox"/> 太くなりすぎない一定の線で書いている <input type="checkbox"/> 「口」の形を逆台形のような形で書いている <input type="checkbox"/> 終筆の方向が次の画へつながっている	<input type="checkbox"/> 行書を意識し、一定の速度で滑らかに書いている <input type="checkbox"/> 筆の弾力を使って線の太さをコントロールしている <input type="checkbox"/> 「口」の形が逆台形で、その中には▽に近い形の余白をつくっている <input type="checkbox"/> 終筆がきれいな跳ねとなり次の画へつながっている	
<b>行書の筆遣い②</b> 「十」のパターン 最初の自己評価 <input type="text"/> 最後の自己評価 <input type="text"/>	<b>右上がりの横画</b> <input type="checkbox"/> 横画が右上がりになっていない <b>横画から縦画へのつながり</b> <input type="checkbox"/> 横画と縦画につながりがまったくない <b>縦画の太さ</b> <input type="checkbox"/> 筆を押さえすぎて縦画が太くあらい直線になっている	<input type="checkbox"/> 横画は右上がりだが、他の横画とのバランスが悪い <input type="checkbox"/> 横画から縦画へのつながりがうまくなっていない <input type="checkbox"/> 縦画の太さが一定でありやわらかさが出ている	<input type="checkbox"/> 他の横画とバランスをとった右上がりの横画を書いている <input type="checkbox"/> 横画から縦画へのつながりが空中でつながっている <input type="checkbox"/> やわらかい線質で縦画を書いている	<input type="checkbox"/> 他の横画に調和した、右上がりで反りのある横画を書いている <input type="checkbox"/> 横画から縦画へのつながりを意識し、空中でしっかりつながる穂先の動きがある <input type="checkbox"/> 縦画の始筆と終筆に強弱をつけて太さを変えている	
<b>行書の筆遣い③</b> 「二」のパターン 最初の自己評価 <input type="text"/> 最後の自己評価 <input type="text"/>	<b>画の連続</b> <input type="checkbox"/> 二本の横画のつながりがまったくない <b>右上がりの横画</b> <input type="checkbox"/> 横画が右上がりになっていない <b>横画の太さ</b> <input type="checkbox"/> 筆を押さえすぎて横画が太くあらい直線になっている	<input type="checkbox"/> つながりを意識しているが、うまく一画目と二画目がつながっていない <input type="checkbox"/> 横画は右上がりだが、他の横画とのバランスが悪い <input type="checkbox"/> 横画の太さが一定でありやわらかさが出ている	<input type="checkbox"/> 一画目と二画目がつながっている <input type="checkbox"/> 他の横画とバランスをとった右上がりの横画を書いている <input type="checkbox"/> やわらかい線質で横画を書いている	<input type="checkbox"/> 一画目の終筆から二画目の始筆へのつながりがやわらかい <input type="checkbox"/> 二画目の終筆を使って反りのある横画をあらわしている <input type="checkbox"/> 筆の弾力を生かして細い線でも押さえとはねをきれいにこなしている	

**自己評価コメント** へうまく書けた部分を擬音語などを使って説明してみよう～ **例：はねの部分が「グッ」から「シュッ・ふわ」とうまく力が抜けた**

る記述語が焦点のぼやけたものとなり、結果として生徒自身の到達度の見取りが難しくなることを防ぐという点からも、3段階よりも4段階の方が適切であると判断した。③については、「メタ認知的言語化」で言うところの身体知の言語化が、実際の学習レベルにおいてどのように行われるかを見取することを意図しての記述欄の設定である。

授業は、1年2クラス、2年2クラスの計4クラスで、以下の条件で行った。

- ・事前に配布された「ルーブリック評価表」に目を通した状態で授業に参加させる。
- ・各クラスとも授業は2時間とする。
- ・第1時の授業冒頭で「ルーブリック評価表」の見方、使い方の説明を行う。
- ・単元の評価は「清書」作品の出来ではなく3つの評価規準に対する到達度で行うことを説明する。
- ・「ルーブリック評価表」で本時の自分の目標を設定させてから書き始めさせる。
- ・個別指導については、机間指導の中でC評価と見取った生徒にのみ行う。
- ・第1時、第2時それぞれの授業後に「ルーブリック評価表」を用いて自己評価を行わせる。

### (3) 授業前後に実施したアンケート

生徒が「ルーブリック評価表」を用いた授業をどのように捉えるかを見るため、授業実践の事前事後に図2のようなアンケートをとった。各質問項目については、以下のような観点から設定した。

#### 観点1

項目1「あなたは『書写』の時間が好きですか？」と項目2「あなたは『書写』が得意ですか？」の結果から、学習集団の好きと得意の相関についてを見取る。

#### 観点2

項目3「『書写』で字を書くとき、どこに注意したらよいか考えていますか」と項目7「『大洋』、『詩集』を書くとき、どこに注意したらよいか考えましたか」の結果から、前後を比較することで授業に「ルーブリック評価表」を用いることで学習効果があったかを測る。

#### 観点3

項目4「これまでの『書写』学習の到達度を自己評価すると、どれくらいですか」と項目8「『大洋』、『詩集』の学習の到達度を自己評価すると、どれくらいですか」の結果から、「ルーブリック評価表」を用いることで自己評価がどのように変化するかを見る。

#### 観点4

項目5「『大洋』、『詩集』の学習は、これまでの「書写」の時間と比べてどうでしたか」と項目6「『大洋』、『詩集』の学習に使ったルーブリック評価表は役に立ちましたか」の各結果から、生徒の受け止める「ルーブリック評価表」の有効度を測る。

## 【書写授業に関するアンケート 2年生】

【事前質問】 ・これまでの「書写」の時間を思い出して答えてください。  
・一番自分の考えに近い答えの数字に○をつけてください。  
・そう考える理由などを理由欄に記入してください。

## Q1 あなたは「書写」の時間が好きですか？

1 2 3 4  
好き どちらかと言えば好き どちらかと言えば好きではない 好きではない

理由・どうところが

## Q2 あなたは「書写」が得意ですか？

1 2 3 4  
得意 どちらかと言えば得意 どちらかと言えば苦手 苦手

理由・どうところが

## Q3 「書写」で字を書くとき、どこに注意したらよいか考えていますか

1 2 3 4  
よく考えている やや考えている あまり考えていない 考えていない

理由・どんなところを

## Q4 これまでの「書写」学習の到達度を自己評価すると、どれくらいですか

1 2 3 4  
A B B<sup>+</sup> C  
目標達成 ほぼ目標達成 やや目標に届かず 目標に届かず

理由

## 【書写授業に関するアンケート 2年生】

【事後質問】 ・今回の「詩集」の学習を思い出して答えてください。  
・一番自分の考えに近い答えの数字に○をつけてください。  
・そう考える理由などを理由欄に記入してください。

## Q5 「詩集」の学習は、これまでの「書写」の時間と比べてどうでしたか？

1 2 3 4  
今回の方がよい どちらもよい これまでの方がよい 違いがわからない

理由・どうところが

## Q6 「詩集」の学習に使ったルーブリック評価表は、役に立ちましたか？

1 2 3 4  
役に立った どちらかと言えば役に立った あまり役に立たなかった 役に立たなかった

理由・どうところが

## Q7 「詩集」を書くとき、どこに注意したらよいか考えましたか？

1 2 3 4  
よく考えた やや考えた あまり考えなかった 考えなかった

理由・どんなところを

## Q8 「詩集」の学習の到達度を自己評価すると、どれくらいですか

1 2 3 4  
A B B<sup>+</sup> C  
目標達成 ほぼ目標達成 やや目標に届かず 目標に届かず

理由・これまでとの違い

図2

## 事前・事後アンケート

## (4) アンケート結果の分析・考察

## ①項目1・2の比較による「学習集団の書写に対する好きと得意の相関」

1年生は、項目1で「書写」の時間に対して51.2%と半数以上の生徒が「好き」「どちらかと言えば好き」という肯定的な受け止めをしている。2年生では、項目1での肯定的な受け止めは4割にとどまる。これに対し、項目2では1・2年ともに「書写」に対して約四分の三の生徒が「苦手」「どちらかと言えば苦手」と回答しており、多くの生徒が「書写」に対して苦手意識を持っていることが分かる。記述より、苦手と感じる理由として、「字がきたない」「書きにくい」「ていねいに書けない」「字が太くなる」「バランスが取れない」「筆遣いが難しい」「書き方がわからない」「思ったように止め・跳ね・はらいができない」などがあげられた。

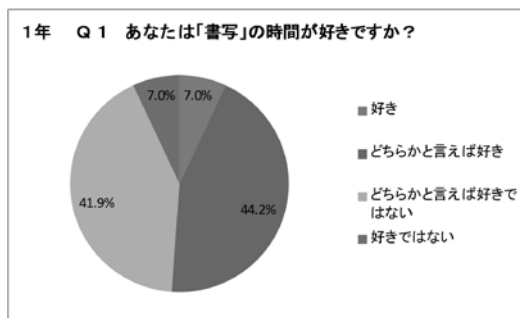


図3

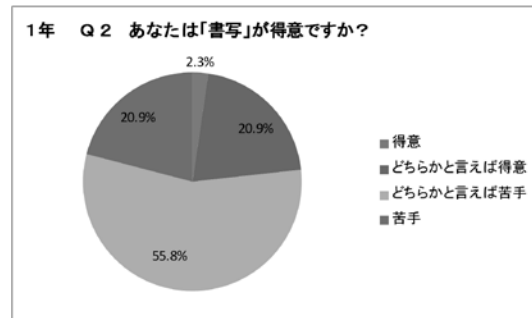


図4

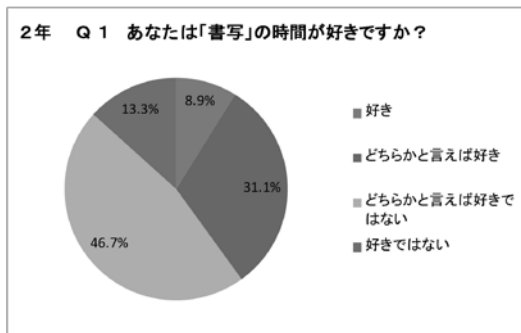


図 5

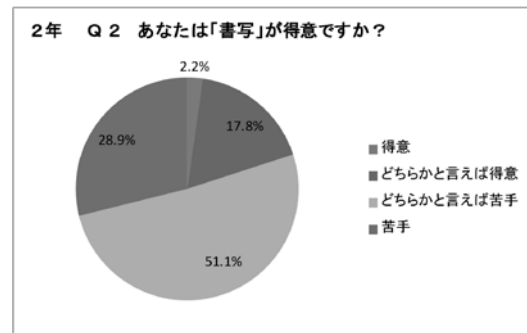


図 6

## ②項目 3・7 の比較による「『ルーブリック評価表』の使用による学習効果の変化」

項目 3 と 7 の比較においては、1・2 年ともに「ルーブリック評価表」使用後の肯定的評価が増加し、その割合は 9 割を占めた。「よく考えている」の回答においても、1 年は 18.6%から 46.3%，2 年は 13.3%から 42.2%へと大きく増えている。また、「あまり考えていない」「考えていない」という回答がそれぞれ減少した結果からも「ルーブリック評価表」の使用はどの層の生徒に対しても学習効果を高める一定の効果があると言える。

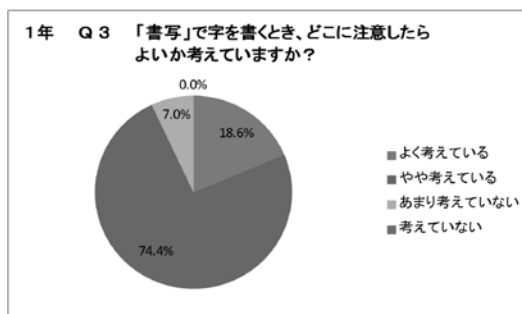


図 7

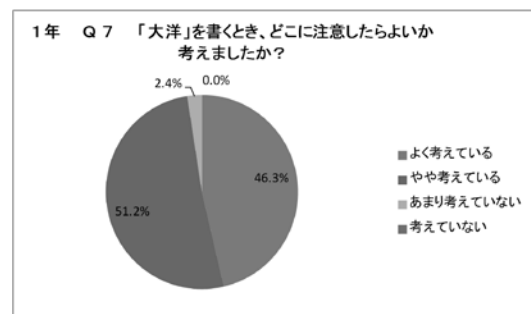


図 8

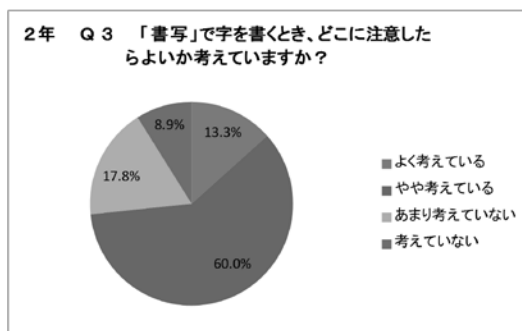


図 9

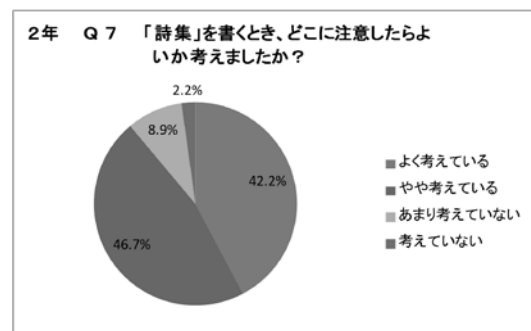


図 10

## ③項目 4・8 の比較による「『ルーブリック評価表』使用による自己評価の変化」

項目 4 と 8 の比較においても、1・2 年ともに肯定的な回答がそれぞれ増えた。肯定的な回答の中でも「目標達成」が 1 年では 7%から 14.6%，2 年でも 6.7%から 8.9%へと推移していることは、漠然とした印象だけでの自己評価では「目標達成」とすることができなかった生徒も明確な評価基準を持つことで積極的に自己評価を行った結果と見ることができる。また、「目標に届かず」の回答も両学年ともに減少しており、「ルーブリック評価表」を用いた自己評価は

学習意欲の喚起にも少なからずつながるツールであると捉えることができる。

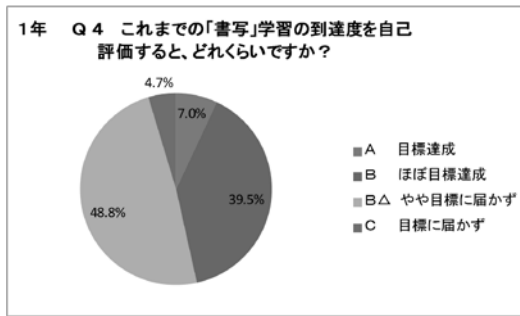


図 11

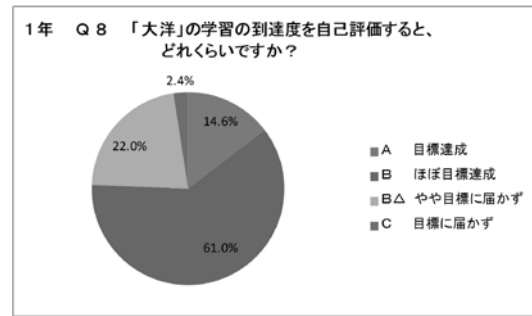


図 12

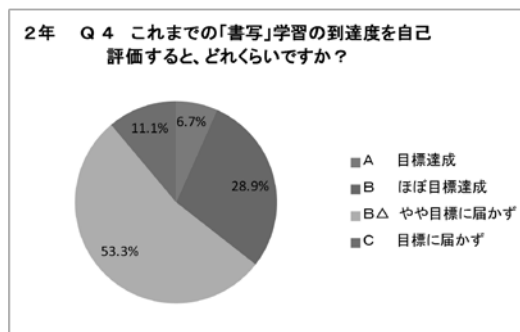


図 13

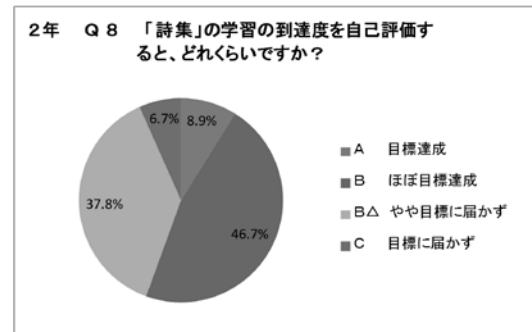


図 14

#### ④項目5・6の比較による「『ループリック評価表』の有効度」

項目5の回答では、「今回の方がよい」という回答が1年では56.1%と半数以上を占めた。「どこを直せばよいか分かりやすかった」「ポイントを意識しやすかった」という「ループリック評価表」の存在を理由としてあげている生徒もいたが、中には「行書が楽しかった」という理由もあり、残念ながらアンケート項目の「これまでの書写との比較」を楷書と行書の比較と捉えた生徒も一定数いたものと考えられる。2年では「今回の方がよい」という回答は44.4%にとどまったが、その回答者の記述の中には「自分のペースで書けてよかった」「昨年の説明よりもわかりやすかった」などの「ループリック評価表」にその因を発するものが複数見られた。

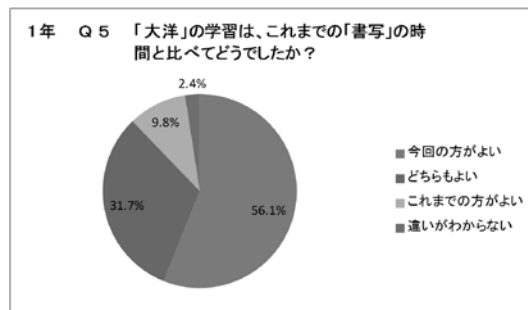


図 15

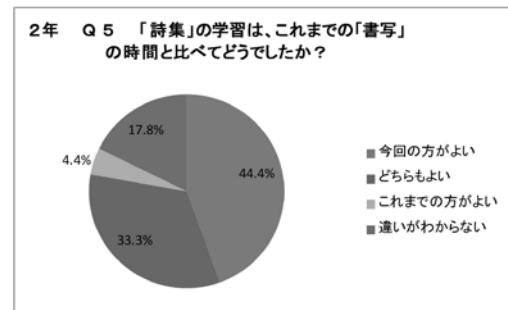


図 16

項目6では、肯定的な回答が1年で90.3%、2年で77.8%を占めた。「前回の課題を確認して書くことができる」「自分の課題が分かる」「どういう点に気をつけるとうまく書けるか分か

る」「どこに注意したらよいか考えられた」「自分の字の成長が分かる」「目標を具体的に決められた」などの理由があげられ、多くの生徒が「ルーブリック評価表」の役立ち感を感じ取っていたことが分かる。2年では「役に立たなかった」とする回答をした生徒が複数名あったが、その全てが項目8の質問において「目標に届かず」「やや目標に届かず」と回答しており、今回の学習では「ルーブリック評価表」が書字技能の向上につながらなかったと判断したものと推測される。

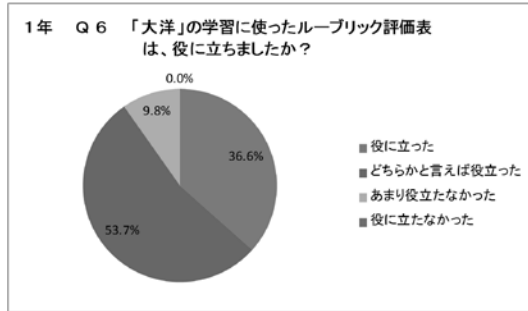


図 17

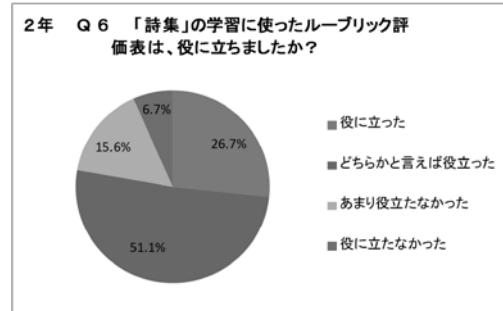


図 18

以上のように複数の観点から見てきたが、今回の授業実践前後に行ったアンケートの集計結果からはいずれも「ルーブリック評価表」が学習ツールとして有効であると生徒は捉えていることが見て取れた。継続的な使用を経ていない検証であるので、その有効性すべてをはかることはもちろん望むべくもないが、生徒の主体的な学びを促す学習ツールとしての一端を担うだけの価値が「ルーブリック評価表」にはあると感じられる結果と言える。

#### IV. 「ルーブリック評価表」の活用

##### (1)「ルーブリック評価表」を用いた自己評価と評価

授業実践後に、生徒に「ルーブリック評価表」を用いた自己評価を行わせた。以下に示した図 19, 20 は、実際に生徒が記入したものの一部である。

	習字を要する①	やや習字を要する②	習字を要する③	習字を要する④
行書の筆遣い① 「日」のバターン	□ 縦一画を引ける程度 □ 横一画を引ける程度 □ 縦一画を引ける程度 □ 横一画を引ける程度	□ 縦一画を引ける程度 □ 横一画を引ける程度 □ 縦一画を引ける程度 □ 横一画を引ける程度	□ 縦一画を引ける程度 □ 横一画を引ける程度 □ 縦一画を引ける程度 □ 横一画を引ける程度	□ 縦一画を引ける程度 □ 横一画を引ける程度 □ 縦一画を引ける程度 □ 横一画を引ける程度
行書の筆遣い② 「日」のバターン	□ 縦一画を引ける程度 □ 横一画を引ける程度 □ 縦一画を引ける程度 □ 横一画を引ける程度	□ 縦一画を引ける程度 □ 横一画を引ける程度 □ 縦一画を引ける程度 □ 横一画を引ける程度	□ 縦一画を引ける程度 □ 横一画を引ける程度 □ 縦一画を引ける程度 □ 横一画を引ける程度	□ 縦一画を引ける程度 □ 横一画を引ける程度 □ 縦一画を引ける程度 □ 横一画を引ける程度

図 19

小項目による自己評価例

行書の筆遣い① 「日」のバターン	行書の筆遣い② 「日」のバターン	行書の筆遣い③ 「日」のバターン	行書の筆遣い④ 「日」のバターン
A	B	A	A
B	A	A	A
B	A	A	A

図 20

各項目の自己評価例

生徒の自己評価については次のような方法で行わせた。

- ① 各評価項目に対して設定された3～4の小項目に対してA, B, B<sup>△</sup>, Cのどの段階まで達したかチェックを入れる。記入に際しては変化を見取ることができるよう、図19のように1回目と2回目で筆記具を変えて記入することとした。

② 小項目の評価の平均を評価項目の評価と見なす。図19の例で言えば1回目の細ペンでのチェックは、B、B、B<sup>△</sup>、BであったためBと見なし、2回目の太ペンでのチェックは、A、A、A、AであったためAと見なししている。

③ 各項目に対して上記②の作業を同様に行い、図20のように3項目に対してのA～Cの自己評価を算出する。この生徒は、1回目ではB、A、B<sup>△</sup>、2回目ではA、A、Aと自己評価しており、自己評価上では2項目において向上を実感したと捉えられる。

その一方で、授業者による評価も、生徒が自己評価を行った際に用いた評価基準をもとに以下のような流れで行った。

① 1回目の授業で提出した作品に、図21の例のように授業者が見取った各項目の評価を記入し、1回目の評価とする。なお、この作品を2回目の授業冒頭で「ループリック評価表」とあわせて返却することで目標設定の参考とさせた。

② 2回目の授業後に提出された作品から見取った評価を、図20のように「ループリック評価表」に記入し、2回目の評価とする。この評価は「ループリック評価表」の自己評価の横に追記し生徒へと返却した。



図 21

授業者による評価例

このようにして行った生徒による自己評価と授業者による評価が、1回目と2回目とでどのように推移したかをまとめたものが図22である。

## (2)「一致率」からの分析・考察

図22の結果について、まず「一致率」という観点から分析を行ってみる。ここでの「一致率」は、各項目の評価と自己評価が一致した割合を表したものとする。

「一致率」が高ければ評価基準が生徒にとってラーニングマップとして有効であり記載内容に妥当性があったと捉えられる。逆に「一致率」が低ければ、それは教師の評価と生徒の自己評価に乖離が生じた状態を示し、評価基準の記載内容が適切ではなかったと判断できる。

図23「評価と自己評価の『一致率』」は、図22の各項目におけるそれぞれの生徒の評価と自己評価が一致したかどうかを集計したものである。

全体一致率を見ると、1、2年ともに2回目の方が一致率が高くなった。この結果からは、生徒が自己の到達度を評価基準に照らし合わせて自己評価する力の高まりを見ることができる。数値上では書写の授業における「ループリック評価表」の使用は生徒の技能の習得・向上に有

加藤 研：書写授業の改善に向けての「ループリック評価表」の活用

2年生「詩集」 評価の推移						2年生「詩集」 自己評価の推移						1年生「大洋」 評価の推移						1年生「大洋」 自己評価の推移																		
1回目評価			2回目評価			1回目自己評価			2回目自己評価			1回目評価			2回目評価			1回目自己評価			2回目自己評価															
口	十	二	口	十	二	口	十	二	口	十	二	口	十	二	口	十	二	口	十	二	口	十	二	口	十	二	口	十	二	口	十	二	口	十	二	
生徒1	B△	C	C	B△	B△	C			B	B	A	B	B		B	B△	C	B	B	B	B	B		B△	B△	B△	B	B	B		B	B	B	B	B	
生徒2	B△	A	B	B△	A	B			B△	B	B	B	B		B	B	B	B	B	B	B	B		B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒3	B	B△	B	B△	B△	B			A	B	B	B	B		A	B	B	B	B	B	B	B		C	C	C	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒4	A	B	A	A	A	B			B	B	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B		B△	B△	B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
生徒5	B△	B△	C	B	B	B△			B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B		B△	B△	B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒6	A	B	B△	B	B	A																		B△	B△	B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒7	B	B	A	A	A	A			B	B	B	A	B	A										B△	B△	B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒8	B△	B	B△	B	B△	B△			B	B△	B	B	A	A										B△	B△	B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒9	B	B△	B△	B	B△	B			B	B△	B	B	B	B△										B△	B	B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒10	A	B	B	A	A	A			B	B	B	A	?	?										B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒11	B	B△	B	B	B	A			B	B△	A	A	A	B										B△	B△	B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒12	B△	B△	B	B△	B	B			B	B△	B△	B△	A	A										B△	B△	B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒13	B	B	B	B△	B	B			B△	B	B△	B△	A	B										B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒14																																				
生徒15	B△	C	B△	B△	B△	B△			B	B	B	B	A	B										B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒16	A	A	B	B	A	B			A	B	B	B	A	A										B△	B△	B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒17	B△	B	A	B	A	A			B	B	B	A	A	A										B△	B△	B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒18	B	C	B△	B	B	B			B	B	B	B	B	B										B△	B△	B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒19																																				
生徒20	B△	C	C	B	B△	C																		B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒21	B	B	B	B	B	A			B	B	B	B	A	A										B△	B△	B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒22	A	A	B	B	A	A			B	B	B	B	A	A										B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
生徒23	B	B	B△						B△	B△	B△													B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
生徒24	A	B	B	A	B	A			A	B	B△	A	A	A										B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	
生徒25	B△	C	B△	B	B△	B△			B	B△	B	B	B	B△										C	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
生徒26	B	B△	B△	B	B	B△			B	B△	B	B	B	B										C	B△	B△	A	A	B							
生徒27	B△	B	B△	B	B△	B			B△	B△	B△	B	B	B										B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	
生徒28	B△	B△	B	B	B	A			B	B	B	B	B	B										B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒29	B△	A	B	B	A	B			B△	B△	B△	B	B	B										C	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△
生徒30	B△	C	B△	B	B△	B			B	B△	B	A	B△	B										B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	
生徒31	B	B	B△	A	A	B△			B	B△	B	B	B	B										B△	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒32	B	B△	A	B	A	B△			B	B	B	B	B	B										B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
生徒33	B△	B△	B△	B△	B△	B			B△	B△	B△	B△	B	B										B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	
生徒34	B	B	B△	B	A	B			B	B	B	B	B	B										B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒35	B	B	B△	B	A	B			B	B	B△	B△	B△	B△										B	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	B△	
生徒36	A	A	B	B	B	A			C	C	C	B	A											B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒37	B△	B△	C	B	A	B			B	B	B	B	B	B										B△	B△	B△	C	B	A	B						
生徒38	B△	A	A	A	A	A			B	A	B△	A	A	A										B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒39	B△	C	C	A	A	B			B	B△	B△	B	B	B										B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒40	B	B△	A	A	B	B			C	B△	B△	B△	B△	B										B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒41	B△	C	C	A	A	B			B	B△	B△	B	B	B										B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒42	B	B	B	B	B△	B△			C	B△	B△	B△	B△	B										B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒43	B△	B△	B	B	A	B			B	B	B	A	B	B										B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒44	B	B	B	B	A	B			B	B	B	A	B	B										B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒45	B	B△	B△	A	B	B			B	B	B	B	B	B										B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
生徒46	A	B	A	A	B	A			B	A	B	A	A	A										B△	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
生徒47	B	B	A	A	A	B			B	B	A	A	A	B										B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	

図 22

評価と自己評価の推移

全体一致率			「十」一致率			1年「十」の評価分布			全体一致率			「口」一致率			2年「口」の評価分布		
1年1回目			1年1回目			1年1回目			2年1回目			2年1回目			2年「口」の評価1回目分布		
一致	不一致		一致	不一致		評価>自己評価	評価=自己評価	評価<自己評価	一致	不一致		一致	不一致		評価>自己評価	評価=自己評価	評価<自己評価
57	75		17	27		18	17	9	58	74		24	19		9	24	10
43.2%	56.8%		38.6%	61.4%		40.9%	38.6%	20.5%	43.9%	56.1%		55.8%	44.2%		20.9%	55.8%	23.3%
1年2回目			1年2回目			1年2回目			2年2回目			2年2回目			2年「口」の評価2回目分布		
一致	不一致		一致	不一致		評価>自己評価	評価=自己評価	評価<自己評価	一致	不一致		一致	不一致		評価>自己評価	評価=自己評価	評価<自己評価
61	71		20	24		16	20	8	62	64		25	17		9	25	8
46.2%	53.8%		45.5%	54.5%		36.4%	45.5%	18.2%	49.2%	50.8%		59.5%	40.5%		21.4%	59.5%	19.0%

「人」一致率			1年「人」の評価分布		
1年1回目			1年1回目		
一致	不一致		評価>自己評価	評価=自己評価	評価<自己評価
15	29		17	15	12
34.1%	65.9%		38.6%	34.1%	27.3%
1年2回目			1年2回目		
一致	不一致		評価>自己評価	評価=自己評価	評価<自己評価
23	21		10	23	11
52.3%	47.7%		22.7%	52.3%	25.0%

「二」一致率			1年「二」の評価分布		
1年1回目			1年1回目		
一致	不一致		評価>自己評価	評価=自己評価	評価<自己評価
25	19		10	25	9
56.8%	43.2%		22.7%	56.8%	20.5%
1年2回目			1年2回目		
一致	不一致		評価>自己評価	評価=自己評価	評価<自己評価
18	26		13	18	13
40.9%	59.1%		29.5%	40.9%	29.5%

2年「十」の評価分布		
2年「十」の評価1回目分布		
一致	不一致	
17	26	
39.5%	60.5%	
2年2回目		
一致	不一致	
16	26	
38.1%	61.9%	

2年「二」の評価分布		
2年「二」の評価1回目分布		
一致	不一致	
17	26	
39.5%	60.5%	
2年2回目		
一致	不一致	
21	21	
50.0%	50.0%	

よる実際の評価とのずれは当然起こりうるが、このずれの幅が大きかった項目の評価基準には何らかの改善しなければならない点があると考えられる。

今回の結果の個別項目においては、1年生の「二」と2年生の「十」の項目では2回目の一致率が下降している。他の項目と比較したとき、この2項目からは「評価よりも高い自己評価」を行った生徒の増加が見いだせるが、その主な要因は、1年生「二」では「他の横画とのバランス」という表現、2年生「十」では「やわらかい線質」という小項目の表現にあったと思われる。評価基準内のこれらの表現が示す評価者の意図が生徒には明確に伝わらず、その結果評価と自己評価に差が生じたのであろう。このような「評価よりも高い自己評価」、すなわち生徒が評価基準に届いたと判断したものが実際には評価基準に届いていなかったという例は、単純に「主観のずれ」により生じるものもあるだろうが、より多くは「評価基準の曖昧さ」によって生じるものと捉えるべきであろう。

今回の結果では一致率は50%前後にとどまったが、「ループリック評価表」を繰り返し用いた学習の中で、生徒が評価基準を読み取る力を高め、より適正な自己評価を行うようになることで、一致率はさらに上昇することが見込まれる。そうした生徒の学びに文字通り道筋を示すことにつながる「ループリック評価表」にしていくためには、「曖昧な表現」「不明瞭な内容」を学習者レベルの表現に落とし込んでいく工程が必要不可欠となる。そうした現行の評価基準の見直しや改訂作業を行っていくことが、結果的に「不透明な評価」の解消につながるとともに、生徒に自覚的かつ深い学びを促すことにもつながっていくはずである。

### (3) 「B到達率」からの分析・考察

前節では「一致率」からの分析を行ったが、ここでは「B到達率」という指標を用いた分析を試みる。2回の授業で「ループリック評価表」におけるB基準以上の評価に到達した割合を「B到達率」とし、1回目と2回目の授業で「B到達率」がどのように変化したかを見ることで、授業を通しての技能習得の実態が捉えられると考えた。

1年「大洋」の評価項目別 B到達率			2年「詩集」の評価項目別 B到達率		
「十」のB到達率	「人」のB到達率	「二」のB到達率	「口」のB到達率	「十」のB到達率	「二」のB到達率
1回目	1回目	1回目	1回目	1回目	1回目
到達 未到達	到達 未到達	到達 未到達	到達 未到達	到達 未到達	到達 未到達
23 21	21 23	23 21	27 18	26 19	25 20
52.3% 47.7%	47.7% 52.3%	52.3% 47.7%	60.0% 40.0%	57.8% 42.2%	55.6% 44.4%
2回目	2回目	2回目	2回目	2回目	2回目
到達 未到達	到達 未到達	到達 未到達	到達 未到達	到達 未到達	到達 未到達
39 5	36 8	34 10	40 5	36 9	33 12
88.6% 11.4%	81.8% 18.2%	77.3% 22.7%	88.9% 11.1%	80.0% 20.0%	73.3% 26.7%

図 24

評価項目別 B到達率

図 24 の結果から分かるとおり、最終的な到達率には 88.9% から 73.3% まで幅はあったが、すべての項目において2回目の方がよりよい結果が見られた。明示された評価基準をもとに目標を立て取り組むことは、書写における技能の習得・向上に効果的であると数値上は言える。ただ、回数を重ねるほど技能の習得・向上が進むのはある意味当然の結果であり、「ループリック評価表」未使用の集団との比較を行っていないことが悔やまれるところである。

項目別に見ると、1、2年ともに「二」の項目が一番 B 到達率が低かった。これは、「二」の項目の評価基準が他の2項目よりも題字全体とのバランスやつながりに言及した課題であったためと考えられる。実際に、B 未到達から B 到達へと上昇推移した生徒の数は他の2項目とほぼ同数だが、その一方で B 到達から B 未到達へと下降推移した生徒が4名と他項目よりも多く、このことから「二」の項目は難度の高いものであったと言える。また、前節で取り上げた通り、1年生の「二」については評価基準の表現上の課題があり、評価基準の記載内容と技能習得との間にある関連性についても示唆する結果となった。

この結果に加え、ここでは学習者視点での到達率からも見ていきたい。

1年「大洋」の評価項目別 自己評価B到達率			2年「詩集」の評価項目別 自己評価B到達率		
「十」自己評価B到達率	「人」自己評価B到達率	「二」自己評価B到達率	「口」自己評価B到達率	「十」自己評価B到達率	「二」自己評価B到達率
1回目	1回目	1回目	1回目	1回目	1回目
到達 未到達	到達 未到達	到達 未到達	到達 未到達	到達 未到達	到達 未到達
21 23	20 24	26 18	32 11	23 20	32 15
47.7% 52.3%	45.5% 54.5%	59.1% 40.9%	74.4% 25.6%	53.5% 46.5%	68.1% 31.9%
2回目	2回目	2回目	2回目	2回目	2回目
到達 未到達	到達 未到達	到達 未到達	到達 未到達	到達 未到達	到達 未到達
40 4	36 8	39 5	37 5	34 7	37 4
90.9% 9.1%	81.8% 18.2%	88.6% 11.4%	88.1% 11.9%	82.9% 17.1%	90.2% 9.8%

図 25

評価項目別 自己評価 B 到達率

図 25 は、生徒自身による自己評価の「B 到達率」の変化を表したものであるが、評価の「B 到達率」と同様に自己評価の「B 到達率」も全項目において2回目の方がよい結果を示した。

注目したいのは、自己評価においても1回目から2回目で未到達とした生徒の数が大きく減少した点である。結果に幅はあるものの全項目において未到達が20%を下回っている。言い換えれば、2回の授業を通して目標に向けて効果的に修正を加えて書くことができた実感している生徒が80%以上に達したということである。

今回の学習集団では書写を「苦手」「どちらかと言えば苦手」と感じている生徒が75%を上回っている。この集団の中には実際に技術的に未熟な生徒も当然いるだろうが、技術的には「おおむね満足できる」状態にありながら「苦手」「どちらかと言えば苦手」と自己評価をする生徒も一定数含まれている。こういった自己評価が実際の技能を下回る生徒が出現する理由は、これまでの書写において「よい字」という抽象的な概念で処理されてきた評価、あるいは明確な評価基準を示さないまま進められてきた学習にあるのではないだろうか。評価基準を読み解き、自己の技能に自己評価を行い、自己評価と実際の評価との照合を行う。こうした学習経験の不足は、結果として自身の書字に対する適正な自己評価を行う技能とともに書字に対する自尊心を育むことを難しくしてしまうだろう。

今回の授業実践では、生徒の「自己評価 B 到達率」が80%を超えることとなったが、授業プランはこのような結果が出ることを意図して組み立てたものではない。しかし、結果として多くの生徒が「おおむね満足できる」「十分満足できる」と自身の学習を自己評価したというこの事実は何を指すのだろうか。もともと一人一人の学習者として生徒は「わかりたい」「できるようになりたい」という学習欲求をもっている。その前提に立った上で今回の授業実践の結果としての高い「自己評価 B 達成率」は、生徒のそうした学習欲求に寄り添った結果であると

まとめるのは極論に過ぎるであろうか。

いずれにしろ、新学習指導要領下での「書写」では、一人一人の生徒が客観的な評価基準の下で自身の書字技能を自己評価し、自己の設定した目標に向けて主体的に学びに取り組む、そういった学習活動を志向していくことが求められている。「ループリック評価表」を用いた「書写授業」には、そうした目指すべき方向性との合致を見るとともに、「書写」に対して苦手意識を持つ生徒の学習意欲を喚起させ、達成感を感じさせることを可能とするだけのツールとしての必然性も備えているように感じられるところである。

#### (4) 生徒の言語化内容からの分析・考察

最後に、「ループリック評価表」に設けた自己評価コメント内の記述内容について考える。

生徒のメタ認知的言語化を測るためにコメント欄を設けたことは先に触れたが、実際には「うまく書けた部分を擬音語などを使って説明してみよう」「例：はねの部分が『グッ』から『シュッ・ふわ』とうまく力が抜けた」という簡単な説明を付記しただけのコメント欄であるため、詳細な記述はあまり見られなかった。しかし、一部の生徒の記述には、今回の学習でどこを意識したか、あるいは、自身の書字技能をどのように把握しているか等を読み取ることのできるものも見られた。以下に、その内容を項目別に分類してあげてみる。

##### a) 運筆・筆遣い全般に関する記述

- ・画のつながりをシュッと書けた
- ・画の連続をしっかりと意識できた
- ・1回目よりもやわらかいつながりを意識して書けた
- ・つながりを「サッ」と流せた
- ・ゆっくり書いていたところをササッと書けるようになった
- ・筆が次の画へと流れるように書くのが難しかったけど、2回目は滑らかさを意識して書けた
- ・はらいを意識して書くことができた
- ・とめるところを「グッ」と力強くとめることができた
- ・はねの部分を「シュッ」と空中でつながるようにすることができた
- ・はねの部分を力強く「グッ」とはねることができた
- ・力の入れ方やつながりを意識して書けた
- ・はねやはらいの部分を「シュッ」と書くことができた
- ・「シュッ」とはらうところや「スー」と抜くところがうまく書けた
- ・右上がりをもっと上手にしたい
- ・同じ速さで書くことが難しかった
- ・もっとはらうところを「シュッ」としたい

##### b) 「口」のパターンに関する記述

- ・口の部分が、最初「ギュッ」と力を入れて、次に力を抜いて滑らかに浮かせてから、また「ギュッ」と入れて「シュッ」とすることができた
- ・口を一画でシュッと書けた

c)「十」のパターンに関する記述

- ・「十」のパターンがきちんとつながりがあるように書くことができた

d)「人」のパターンに関する記述

- ・「人」の空中でのつながりをイメージできた
- ・「人」のパターンが「サッ」とやって「シュー」とうまく力が抜けて書けた
- ・「大」の三画目を「グッ」と止めて、「洋」につながるようにした
- ・「大」の「人」の部分が「サッ」と上がって「シュッ」と次につなげることができた
- ・「大」の「人」のところを「シュッ」とはねることができた
- ・「大」の運筆が「シュッ」とできた

e)「二」のパターンに関する記述

- ・「二」の部分を「サッ」と書けた
- ・「二」のパターンがうまく書けた
- ・「二」のパターンを「シュッ・シュッ・シュッ」とリズムよく書けた

記載例に用いた「グッ」「シュッ」というオノマトペが生徒記述においても頻出するが、中には「サッ」「スー」「ギュッ」「シュー」など、生徒が実際に書いた中で得た感覚を言語化したと考えられるオノマトペを用いた記述も見られた。一般に擬音語や擬態語などのオノマトペはイメージや感覚を表現するために適していると言われるが、感覚に関する暗黙知の言語化にもオノマトペは有効であると諏訪は述べている。<sup>(6)</sup>

擬音語擬態語などのオノマトペは、いわゆるイメージや感覚を表現するために適しており、様々な研究がされてきた。人間の身体は感覚が五感に分化される以前の共通感覚を今でも有しているという仮説に関連して議論するならば、オノマトペが暗黙知の言語化に貢献できる可能性は高い。身体運動や体感をEMC的に言語化するツールとしては、日常生活での共通理解というステータスを既に築き上げている一般のオノマトペではなく、体感を得ている学習者がその場で独自に「創作」するオノマトペが適していると筆者は考える。例えば、あるチーズを食べたときに、その味覚を「にゅるるふ-」と創作で表現する。

1. 第一に、体感をあくまでも咄嗟に「とりあえず」表現することが肝要である。最初から自分の体感をベストに表現できる創作オノマトペを作るという意識は逆にマイナスに働く。
2. 第二に、外化した創作オノマトペを意識的に説明する。「にゅ」「る」「ふ-」は各々何を表現しようとしたのか？どうして「にゃ」じゃなくて「にゅ」なのか？どうして「る」は2つ続くのか？（なぜ3つではないのか？）と自問自答する。もしくは他人にそういう質問を投げかけてもらい、それに答える努力を行う。
3. 第三に、必要があれば、上記の言語化過程でオノマトペを修正する。

この3つのプロセスを経ることにより、それまで言語化できなかった体感が少しずつ言語化できるようになる。

諏訪のこの論に当てはめるならば、今回の生徒の記述に見られる表現は、一見すでに一般化

しているオノマトペのように見えるものであっても、これまでに自分の中にはなかった身体知を獲得する過程において表出したという点で、その一つ一つが諏訪の言う「学習者が体感を得た際の創作オノマトペ」としての側面を持つ。こうしたオノマトペを含めた身体知の言語化を、さらに踏み込んで意識的に説明を加えさせたり異なる表現への修正をはからせたりしていく学習活動へとつなげることで、生徒の身体知の獲得や定着はよりいっそう進んでいくものと考えられる。

## V. 「書写授業」に「ルーブリック評価表」を用いる上での課題

### (1)ねらいの明確化

「ルーブリック評価表」は、評価表であると同時にラーニングマップとしての面も併せ持つ。この点において、授業者は授業プランを練り上げた上で、それをしっかりとイメージできるようねらいを明確にした上で生徒に提示しなければならない。

その際に、授業者に求められるのは既存の授業イメージを書き換えることである。あえて文字にするなら、授業のねらいを「よい字を書かせる授業」から「字を書くことを通して目標を達成させる授業」へと変えていくことである。ここで言う「目標」とは、単に書字技能のみを指すのではなく、書字活動を通して設定される「書字技能」「理解・認識力」「表現力」など多岐にわたる能力である。

そうした授業者が設定する目標を「ルーブリック評価表」の向こうにいる生徒が「この学習を通して身につく力」として正しく読み取ったとき、初めて「ルーブリック評価表」を用いた授業はその有効度を発揮することになる。端的に言えば、今まで以上に授業のねらいを可視化することが重要なのである。

### (2)授業者自身の身体知を通した評価基準の言語化

第3章(1)『ルーブリック評価表』作成における留意点において述べたように、書字技能における身体知の大半は数値化することが難しいものである。しかし、ねらいを明確にするためには、あるいは自己評価を適正に行わせるためには、評価規準に対する段階的な評価基準の表記内容が生徒にとって生きたものでなければならないが、そのためには具体的な表現や書字技能に依拠した表現もやはり必要となってくる。

もともと本研究は、自身の書道経験や高い書字技能の有無にかかわらず多くの教員が「書写授業」に取り組めるようになることを念頭に置き、「ルーブリック評価表」について取り上げてきた。しかし、その効果的な活用を考えると、やはり一定以上の技能は必要であるとせざるを得ない。ただし、ここでいう技能とは、物理的な書字技能よりも、それらを授業者自身というフィルターを通して生徒に分かりやすい表現に言語化する技能である。そのためには、授業者自身が一学習者として、ねらいに即して実際に書き、自身の身体知を言語化するという一連の教材研究の持つ意味は大きい。「ルーブリック評価表」を活用する「書写授業」においては、身体知の言語化という観点からも、授業者自身が筆を持って字を書くことが求められるだろう。そして、授業者自身がそうした活動を通して文字を書くことの楽しさを味わい、文字文化への認識や理解を深めていくという経験そのものが、「書写授業」の改善につながっていくはずである。

### (3) 書写用語指導を含む言語活動のコーディネート

「ルーブリック評価表」を用いて「書写授業」を効果的に実施していくためには、学習者である生徒側にも解決したい課題はある。

その課題としてまず挙げられるのは語彙力の拡充である。生徒が「ルーブリック評価表」に示された評価基準を読み解いていく思考過程には、密接にそれまでに生徒が獲得してきた語彙力や書写用語がかかわってくる。では、そうした分野の指導はいったいどこで行われているのだろうか。生徒は既存の学習形態の中で自然と語彙力も身に付けていくものなのだろうか。

残念ながら、現状の技能の習得・向上を中心した授業だけでは、書写用語やそれにかかわる豊かな語彙力を身につけていくことは難しいだろう。必要となるのは単純な「用語」としての書写用語ではなく、身体知や書字技能と密接につながった生きた言葉である。あるいは、思考を深めたり相互に説明したりする際の手がかりとなる知識としての言葉である。磨かぬ石は光らないように、言葉も実際に使う中で少しずつ粗さが削れて丸みをおび、輝きをはなっていく。生きて働く語彙力を生徒に身につけさせていくためには、該当単元のための指導ではなく、学年を通しての、さらには小・中学校9年間を通しての継続した指導が必要となるだろう。そして、その指導の核となるのはやはり言語活動である。用語指導を単に行うことで学習者のレディネスが高まるのではなく、言語活動を通して使われる中で語彙力が身につく、その結果としてこそ次の学習へのレディネスは備わるはずである。

「書写授業」の改善をはかるためには、国語科としての「書写」であることに一度立ち返り、「書写授業」における言語活動を模索していくことが求められる。ただ、「身体知の言語化」「記載表現の読み取り」「用語を用いた言語活動」といった要素は、「書写」のみならず技能の習得や向上をはかる他教科においても同様に必須のものであろう。そうした技能や身体知と密接にかかわる語彙力の獲得を促す言語活動のコーディネートを国語科が先駆となって進めていくことで、「書写」のみならず他の技能教科においても主体的に学習に向かうための素地が養われることになるはずである。

### (4) フィードバックによる実践知の集積

「ルーブリック評価表」からは、生徒の自己評価だけではなく、本研究で用いた「達成率」や「一致率」など様々な情報を得ることができるが、ここで重要となるのはその活用である。

抽象的な表現にとどめた汎用性のある表記の「ルーブリック評価表」であれば、複数集団で使用可能なものとすることもできる。しかし、「ルーブリック評価表」における汎用性はラーニングマップの精度とある種反比例の関係にあるように思われる。

「書写」のような技能の習得・向上を視野に入れた授業での使用においては、生徒の学習状況をもとに次単元の評価基準を差し替えることや、次年度に向けて表現を改訂することなど、その学習集団に特化したフィードバックを行っていくことで、「ルーブリック評価表」はその有効度を増していく。残念ながら、作成以後は単純に継続使用できるような便利なものでもなければ、一度の使用で劇的な効果を発揮するものでもない。「ルーブリック評価表」がツールとして持つ可能性を十全に発揮するためには、フィードバックを重ねた継続使用が求められる。

しかし、そうした営みを経て今後我々が作り上げていく一つ一つの「ルーブリック評価表」の中にこそ、自信のなさを払拭する実践知は宿り、ひいてはそこに「書写授業」改善の手がか

りを見いだすことができるはずである。

## VI. むすび

教育における ICT 活用が進み、その必要性が一層叫ばれる中において、「書写授業」は今後どのようにその舵を切ることになるのか。また、生徒を取り巻く文字環境が劇的に変化していく過程にある現在、手書き文字の指導はどのような方向性を示すことが求められているのか。今まで漠然と感じ、考えてきた、そうした「書写授業」の今後とその改善にむけて書写指導について学び直したいと思い、このたびの機会をいただいた。

当初は、「書写」と ICT とをどのように接続することができるのかという方向性の中で知見や情報を求め、これまでの学校現場には導入されていなかった画期的な機器や手法を中心に据えた「書写授業」の改善策を模索していた。しかし、現状では書写と ICT とを関連させた先行研究もほとんどなく、自分自身が明瞭にイメージすることのできないまま対象を求めることは暗闇の中を手探りで探る行為に他ならず、ICT との接続という方向での改善策の模索は暗礁に乗り上げた。

そのような中で指導法ではなく評価法からのアプローチとなる「ルーブリック評価」という知見と出会えたのは、書籍やインターネットなどのいわゆる ICT を通してではなく、人との出会いによるものだった。デジタルではなくアナログによる邂逅は、今回の研究の方向性ともどこか重なるものであった。

以後の研究は「ルーブリック評価表」を用いた指導法へとその舵を切ったが、最終的には扱う題材を絞って「ルーブリック評価表」を作成し、その活用例とそこから見えてきた課題について論じることになった。ただ、その内容は勤務校の生徒を対象にし、1 題材しか扱わない狭い範囲での研究・考察であり、1 年間を通して使用する継続性や、多くの学校での使用に耐えるような汎用性という点については、今後の課題として残っている。

また、「書写授業」において活用することを念頭に置いた際には、「題材に対応した目標」と「身につけたい技能としての目標」という二つの性質の目標を一つの「ルーブリック評価表」の中にどのように位置づけるべきかという点も、大きな課題である。扱う題材が変化してもその根幹は不変である習得課題としての書字技能と教科書の改訂に伴い変わっていく題材とは、「書写授業」で扱ういわゆる不易と流行と言えるが、どちらかだけに拠るのではなく、この両者を包含した「書写授業」を支援するツールたり得る「ルーブリック評価表」の完成に向けて、今後も授業実践を通して研究を続けていきたい。

### <謝辞>

1 年間の鳥取大学での内地留学を通して、「書写」だけでなく国語科全般の指導に直接間接に関わる様々な内容に触れることができた。また、同じ講義室で席を並べながらともに学ぶ中で、現在の大学生の学びについても知ることができた。何よりも、これまでその必要を感じながらも日常と業務に追われ手に取ることのなかった多くの「書写」に関する文献・書籍に目を

通し、自身の知見を深めることができた。これらのことを、ぜひ今後の学校現場での指導に役立てていきたい。最後になるが、この機会を与えてくださった鳥取県教育委員会に感謝の意を表すとともに、指導教官としてご指導いただいた鳥取大学教授 住川英明先生、高等学校での実践経験からのご意見やご提言をくださった鳥取西高等学校教諭 蔵多敏夫先生、その他お世話になった多くの方々との出会いと縁に、この場を借りて深く謝意を表したい。本当にありがとうございました。

加藤 研（大山町立大山中学校）

#### <注>

- (1) 濱名篤「濱名委員説明資料」，中央教育審議会大学教育部会（第8回）2011年12月 配付資料5。
- (2) 松原和之「アクティブ・ラーニングの実践とルーブリック評価<後編>」，『FORWARD』38号，私学マネジメント協会，2016年6月 PP.2-7。
- (3) 松原和之「アクティブ・ラーニングの実践とルーブリック評価<前編>」，『FORWARD』37号，私学マネジメント協会，2016年4月 PP.4-7。
- (4) 諏訪正樹「身体知獲得のツールとしてのメタ認知的言語化」，人工知能学会誌『Journal of Japanese Society for Artificial Intelligence』20巻5号，2005年9月 PP.525-532。
- (5) 同前
- (6) 諏訪正樹「Embodied Meta-cognition の3つのフェーズ：身体と言葉を繋ぐプロセス」，『日本認知科学会第25回大会論文集』，2008年。

#### <参考文献>

- 阿部秀高（2014）「『書写活動』による言語に対するメタ認知能力の育成する実践のあり方について」『環太平洋大学研究紀要』8巻 PP.61-70。
- 谷口邦彦（2012）「書道の学習方法と思考活動との関係－楷書古典を中心に－」『安田女子大学紀要』40号 pp.215-223。
- 小野瀬雅人（2014）「『書写教育心理学』の構想と課題」『鳴門教育大学研究紀要』29巻 pp.91-101。
- 蔵多敏夫（2018）「『書教育』再考」鳥取西高等学校『鳥城』51号抜刷。
- 長野秀章編著（2004）『実践！小学書写』教育出版。