

# 主体的・対話的で深い学びに向けた相互評価活動に関する実践研究

— 授業者と学習者がルーブリックをすり合わせる活動を通して —

原田 啓<sup>1</sup>

## 要約

日々の授業実践において、学習者同士で相互評価を行う機会がある。これは、主体的・対話的で深い学びの一端であると考えられるが、この相互評価活動が効果的に行われているとは言い難い。それは、学習者同士が同じ基準の中で対話できていないことに原因があると考えられる。その解決策として、評価基準を揃えることが考えられるが、授業者から与えられた評価基準ではなく、学習者自身が作成することによって、同じ基準を理解しながら、効果的な相互評価活動を行えるのではないかと考えた。本研究では、ルーブリックを学習者自身が作成し、相互評価活動を行うという授業実践を通して、その効果を検証していく。

キーワード：国語教育，ルーブリック，相互評価，主体的・対話的で深い学び

## 1. 研究の背景と目的

文部科学省(2018)によって「主体的・対話的で深い学び」(p.4)の実現に向けた授業改善の取り組みが示された。特に「深い学び」(p.4)の点において「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で考えていくのか」(p.4)という「見方・考え方」(p.4)が重要視されている。対話的に関しては、これまでの授業実践でも数多く取り組まれてきた。ペアワーク、班活動、学級全体での意見の練り上げなど、学習者同士の対話、時には授業者も交えた対話がなされ、一つの課題をグループで解決したり、他者の発表や成果物に対して、意見を述べ、評価したりする活動など多岐にわたり、学びに深まりが出るよう取り組んできた授業実践がその具体例である。しかしながら、対話的な学習活動が自分の意見を他者に伝える場に終始してしまい、他者の意見を理解するに至っていない場面も多くある。日々の授業実践においても、班の意見がまとまらないため、授業者が間に入り、共に整理しながら進めていく場面に遭遇する。その原因としては、学習者同士の学習課題に取り組む視点や、基準にズレが生じていることが考えられる。

この課題に取り組む上で参考にしたい先行研究がある。岡本(1985)は、言葉を「一次のことば」(p.32)と「二次のことば」(p.50)という二つの概念で捉えている。一次のことばの特徴を「特定の親しい人との対面的対話場面」で、その場と具体的に関連した事象をテーマに話し合っ

てゆくことば」(p.34)と述べ、二次のことばの特徴を「一次のことばのように、現実の具体的状況の文脈の援用にたよりにながら、コミュニケーションを成立させることが困難になり、ことばの文脈そのものにたよるしかすべがない。」(p.51)「コミュニケーションの媒体が、一次のことばでは音声中心であったが、二次のことばではその担い手が、音声であることもあれば文字であることもある。」(p.52)と述べている。つまり一次のことばとは、言葉が脱落しながらもコミュニケーションが成立する状況で使われる言葉であり、二次のことばは、言葉によってのみコミュニケーションが成立する状況で使われる言葉といえる。

岡本(1985)の視点から対話的な学習活動を捉えると、対話的な学習活動は、言葉の情報が中心となるため二次のことばが中心になる。これらを踏まえると、学習者の対話的な活動というのは、ことばの文脈に頼りながら行われている活動であるが、効果的な活動にならない要因の一つに、一次のことばのもつ状況的文脈に頼っている側面があり、結果として学習者同士で状況的文脈やことばの文脈のズレが起こっていることがあると考える。つまり効果的な活動にするためには、状況的文脈に頼らず、全員がことばの文脈を意識して対話できている、すなわち同じ基準を持って活動に参加することが重要であると考えられる。

そこで対話的活動において学習者がもつ評価基準を検証するために、総合的な学習の時間に壁新聞を作成した同じ授業を受けた学習者が、作成された壁新聞を見て評

<sup>1</sup> 広島市立皆実小学校

価する観点かどの程度共通性があるのかについて調査した。これは小学校四年生を対象に行った調査で、総合的な学習の時間に班で作成した壁新聞を相互に発表した後、別の時間に「壁新聞の良かったところこうしたらもっとよくなることを挙げよう」という大枠で自己評価と相互評価をさせた際の学習者が設定した評価観点を類別したものである。その結果を図1～4に示す。

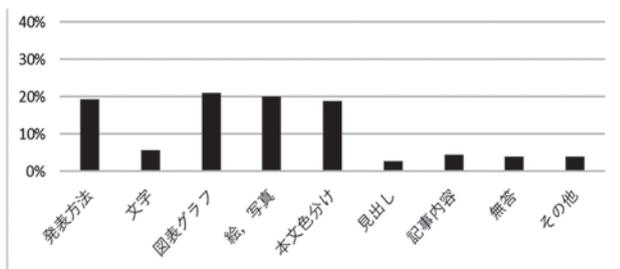


図1 他者の良かったところ

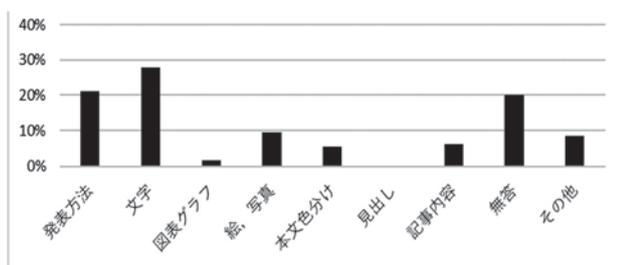


図2 他者の改善点

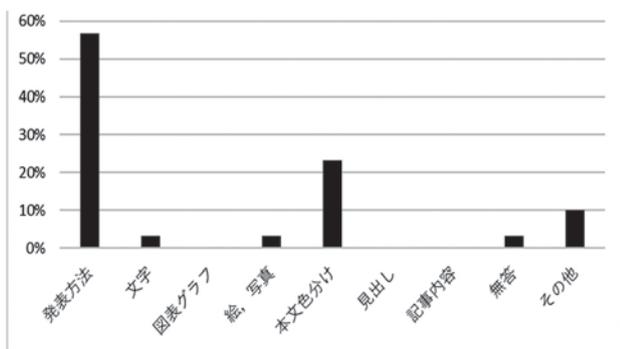


図3 自分の良かったところ

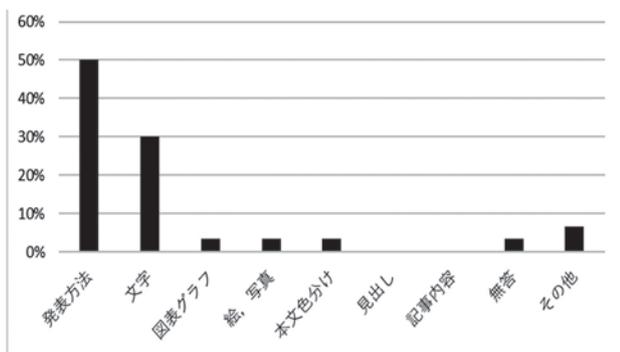


図4 自分の改善点

図1～4から自分と他者で評価観点が様々であることが分かる。また発表方法を例にとると、声の大きさに注目している記述もあれば、役目を果たしていたなど評価基準が個々人で大きく異なることが分かった。これは、全員が授業の中で壁新聞を作成する学習の評価基準を共有できていない結果であり、他者からの評価の結果を理解することを困難にすると考えられる。

そこで本研究では、学習課題の提示の際に、学習成果を評価する評価基準を教師と学習者がすり合わせる学習を実践し、対話的な学習を進めるための実践の成果と課題を明らかにすることを目的とする。

## 2. 先行研究と研究の方法

学習課題を学習者と共に設定していくことは、授業実践の中で重要視されている。これは、全員で同じ課題を共有して授業を進めていくことに繋がってくる。しかしこれでは、その授業の学習課題を共有するにすぎず、学習の成果を共有するものではない。

そこで、本研究では、段階的な評価基準を示すルーブリックを教師と学習者がすり合わせて作成することが効果的ではないかと考える。石井(2010)は「ルーブリックを理解することによって、子どもは見通しをもって学習に取り組み、自らの理解の深まりを自己評価しながら自律的にパフォーマンスを遂行していけると考えられます。」(p.49)と述べている。学習者と共にルーブリックを作成することで、学習者は自分事として段階別の基準を意識しながら、学習に取り組むことができる。それが成果物の評価基準となることから、パフォーマンス課題に取り組んでいける。以上より、本研究では、学習者にルーブリックを作成する活動をさせることを通して、学習者が相互評価活動で対話を円滑に行うことができたかを検証する。

岩田・田口(2019)は「相互評価活動を実施すれば必ず自己評価力が向上するわけではない。相互評価活動の前後に自己評価の機会を設けない場合、ピアからの評価を無批判に受け入れてしまうことによって、むしろ自己評価力は高まらない可能性も考えられる。」(p.173)と述べている。そこで本研究では、以下のような手続きで実践と結果の分析を進める研究方法をとった。第一に、図1～4で示した総合的な学習の時間に行った壁新聞の相互評価をプレ活動と位置づけ、そこから学習者が感じた課題を基に、単元の課題を学習者とすり合わせながら作成した。第二に、単元の課題で作成する学習の成果の評価基準を授業者と学習者ですり合わせた。第三に学習課題であるポスターを作成した。第四に発表用のポスターを相互評価する学習と自己評価する学習を行った。第五に単元終了時に学習者に記入させた相互評価に関する

自由感想の内容を分析し、実践の成果と課題を検討した。

### 3. 実践

#### 3.1. 単元構成と学習者から挙げた課題

【単元名】

「目的や形式に合わせて書こう」（東京書籍『新しい国語四下』平成26年検定）

【実施学年】

4年生、30名（男子14名、女子16名）

【実施時期】

2020年1月

【言語活動】

教科別テーマに分かれ、学習のまとめポスターを作成し、お互いのポスターについて意見を伝え合う活動

【単元計画】

- 次…以前の学習から自分たちの課題を見つける。
- 一次…発表用ポスターにおいて必要なことを考える。
- 二次…発表用ポスターを作成する。
- 三次…発表・交流・まとめ

総合的な学習の時間に、壁新聞を相互評価したことを基に、それをお互いに読み合っただけで学級全体で発表交流したことを○次に位置付ける。その際に挙げたことを以下に示す。

- ・自分が感じていたことと、他の人が感じていたことが違った。
- ・自分たちが気づいていないことを知ることができた。
- ・色々なことを見ることができた。

など

困ったことがないか問うと「他の人からのコメントを読

んだとき、どれを参考にしていいいのかわからない。」といった意見にまとまった。そこでこの問題を解決するために、段階的な評価基準であるルーブリックを学習者自身に作成させる活動を通して、自分たちの成果物の自己評価と他者評価の類似点や相違点を認識させ、学習後の学習者の記述から、相互評価の効果について検証することができるのではないかと考えた。

#### 3.2. ルーブリックの作成

○次で出た課題を解決するために、一次で「分かりやすい発表用ポスターにするために」というテーマでルーブリックの作成に取り組んだ。作成する際には、授業者が作成したポスターを例に、どのポスターが発表用としてふさわしいか、その理由を段階別にまとめていくことを行った。

ポスターは、他者の目に留まるように題字等を派手に工夫された大衆向けの、宣伝としてのポスター、簡単な説明書き等が書かれてあり見てくれた人向けの、注意喚起などのポスター、伝えるべき情報が詰め込まれた近くまで聞きに来た人向けの、発表用のポスター、ポスターとの距離感によって三種類に分けることができると考える。この違いを明確に表し、学習者にポスターの特性を理解させ、ルーブリックの作成に繋げさせるために、例に挙げるポスターは、授業者が作成したポスターを扱った。ポスターは、限られた紙面の中で、端的に物事を伝えるという特性があると考えられる。その特性を活かし、重要事項に焦点化する力が求められる。効果的な見出しをつけることは、その一例である。それらを判断し、グループ内で意見を述べ合うことで、相互理解につながる教材であるともいえる。

学習者に提示した例は、既習内容の「くらしの中の和と洋」をまとめたものにした。その理由として、2019年11月の授業で使用した教材だったため、時期が近く時間

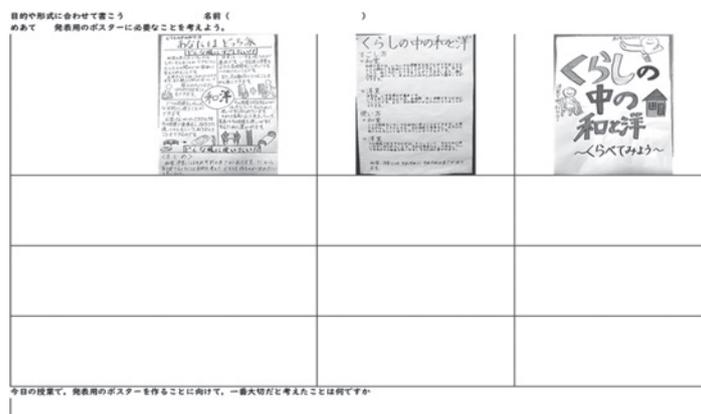


図5 児童用ルーブリック作成シート

数も十分に確保したことから、学習者の中に新しい記憶として残っていることが期待できること、文章構成も分かりやすく整理され、筆者の意見が明確に示されていたことの二点が挙げられる。

学習者に図5の三例を提示したところ、シート内の一番左のポスターが一番良いという回答だった。その理由として、一番右のポスターは、「題名しか書かれておらず、伝えたいことが分からない。」と意見が挙がった。次に真ん中のポスターは、「まとまっているけれど、シンプルすぎる。」という意見に賛同が集まり図5に左からA、B、Cと書き加えた。この時点で、感覚的に発表用ポスターがどのようなものがふさわしいのか理解できている様子であったが、感覚的な部分のため、全員で同じ評価基準を持っているという状況ではなかった。

そこで、「二つがダメだと皆さんが感じる理由は、分かりました。ということは、皆さんが一番良いと感じたポスターにはあって、他には無い何かがあるということですよ。それは何でしょうか。」と問い直したところ、「(良いと思ったポスターには) 見出しがあるけれど、他の(ポスター)には、ない。」「場所の分け方を工夫している。」「教科書に書いてあったことだけではなく、自分の意見も書かれている。」「絵や色分けがされてあって、見やすい。」などといった意見が出てきた。これまでの学習で学んだ知識を活用した意見であった。

ここで、観点をレイアウト、見出し、自分の意見の三つに絞り、クラスを各班5人ずつの六班に分け、一つの観点につき、二班ずつ検討し、ABCの三段階の評価基準の検討をさせた。個人での評価基準の作成、班でお互いの意見を検討するという流れをとった。

その後同じ観点を班同士10名が集まり、班でまとめた評価基準を検討した。個人の考察から、三度目の検討になるため、お互いの意見を理解しながら聞こうとしてい

た。また、理解が追い付いていない学習者に対して、他の学習者が説明し直し、理解を促している場面もあり、グループとして同じ基準で議論しようとしている態度が見られた。

グループでの検討の後、各グループで考えた評価基準を黒板に貼り、全体で検討した。そのグループの評価基準が納得いけば、学級の評価基準にし、そうでなければ、代案を出すことでより精度の高いものになると考え、この形式で行うことにした。

表1 授業内で作成したルーブリック

	A	B	C
レイアウト	和と洋の良さが見やすくて2つの良さを伝えているからです。	和室→洋室→和室→洋室→で、和室同士、洋室同士がはなれている。	そもそもレイアウトされていない。
見出し	見出しが問いかけてあって気になるように作ってあるから。	Aみたいに色で見出しをかかっていないけど分かりやすい文章だから。	見出しだけでうめていくわしくも書いていないし何を伝えたいかわからないから。
内容	ポスターに関連した分かりやすい絵があり、内容もくわしく書かれているので。	内容はくわしく書かれているけど、絵がないし空白も多いから。	絵はかいてあったが内容などがくわしく書かれていないので、くらべようとかいてあってもくらべようがないから。

全体検討をしていく中で、全員が同じ評価基準で対話できていると感じた場面がある。「見出し」について検討している際、最初A「見出しが問いかけてあって気になるように作ってあるから。」B「Aみたいに色で見出しをかかっていないけど分かりやすい文章だから。」C「見出しだけでうめていくわしくも書いていないし何を伝えたいかわからないから。」というものであった。しかし、これに他の学習者から納得できないという声が出た。その理由として、見出しについてのポイントを探さなくてはいけないのに、文章(内容)についてのことが出てきているからということであった。どのようにしたらよいか尋ねたところ、文章に関する部分を無くしたら良いのでは

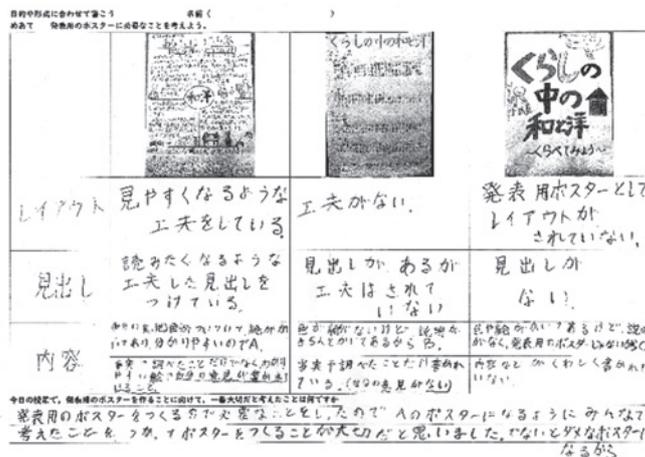


図6 最終的に完成したルーブリック

ないかという意見が出たため、板書でその部分に線を引き、削除した。あえて板書に元の意見を残すことで、必要な箇所を焦点化するという点を強調した。

原案を考えたグループの学習者も大変納得した様子で検討会が進んでいった。徐々に自分たちが見なければならないポイントがルーブリックを作成していく中で、見えてきているように感じた。授業後の気づきにおいても、A基準を意識した記述、観点を意識した記述が多く見られた。これは、ルーブリックの作成により、基準が整理され、ポイントが明確になり、学習者の中で今後の学習活動に見通しがもてたことの結果であると考えられる。

### 3.3. ルーブリック作成における課題

学習者自身にルーブリックを作成させたことで、学習活動に見通しがもてたことは、一定の成果であるが、ルーブリック作成における課題も浮き彫りになった。それは、例示されたポスターにおけるルーブリックは完成したが、他のポスターにおいても活用できる、一般化されたルーブリックを作成するには至っていないという点である。

この点については、学習者の力だけでの解決は難しく、授業者の視点と学習者の視点とを織り交ぜながら、授業を進めていった。

授業者「今のままだと、くらしの中の和と洋の学習ポスターの基準はできたけれど、皆さんが作るポスターは、このポスターではないですね。ならば、A評価はこのままでいいですか。」

学習者「見やすくの部分を残したらいいと思います。だから見やすくなるような工夫をしている、に。」

授業者「では、見出しについてはどうしますか。」

学習者「読みたくなるような工夫した見出しをつけているにしたらいいと思います。」

学習者は、工夫という言葉キーワードにして考えている様子であった。そして内容については、AとBのポスターを見比べて、自分の意見を入れることが工夫しているところだと結論づけるに至った。

### 3.4. 相互評価活動

学習者は、図7～12のポスターを作成し、発表会をした後に全グループのポスターに対して、相互評価活動を行った。学習者は、学級で作成したルーブリックを基に、それぞれのポスターを見て評価活動を行った。また、自分たちの作成したポスターにおいても、自己評価を行い、この単元のまとめを行った。

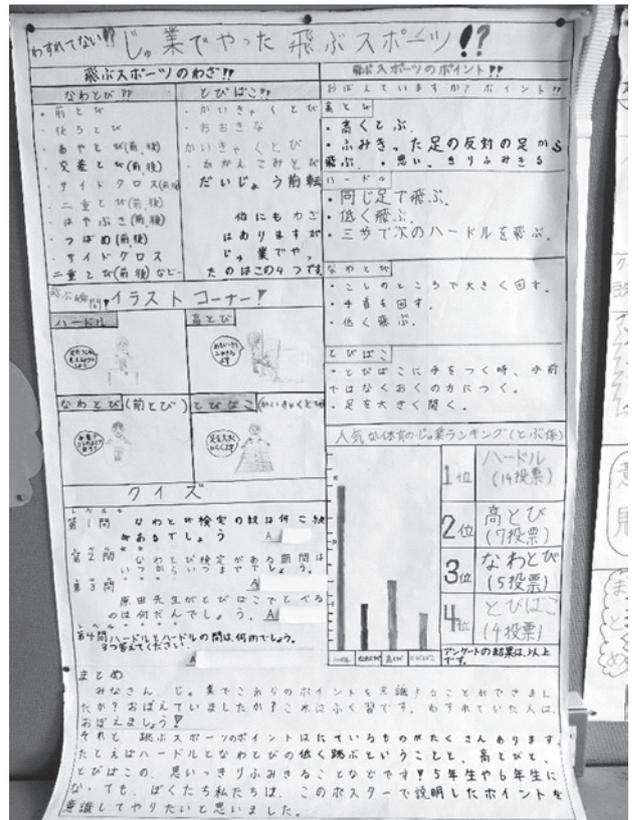


図7 体育のポスター



図8 図工のポスター

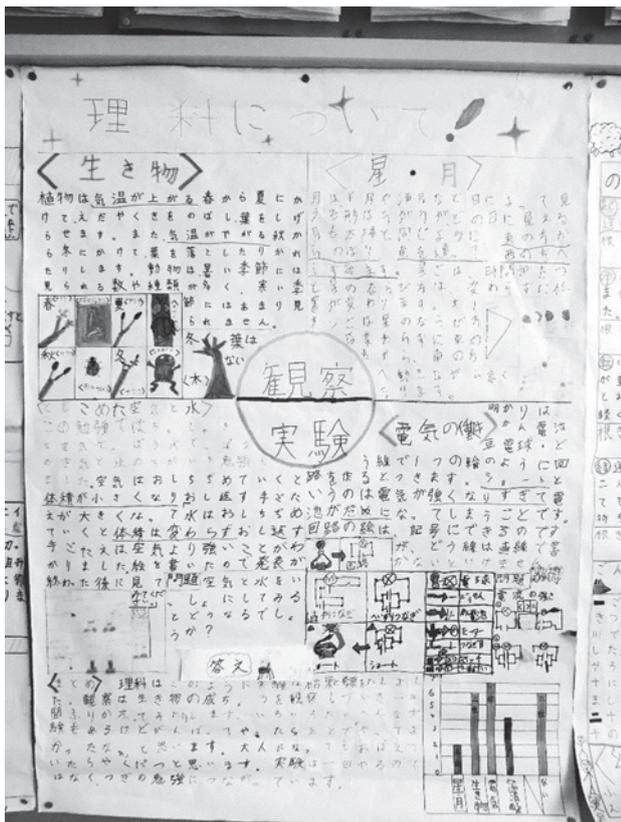


図9 理科のポスター

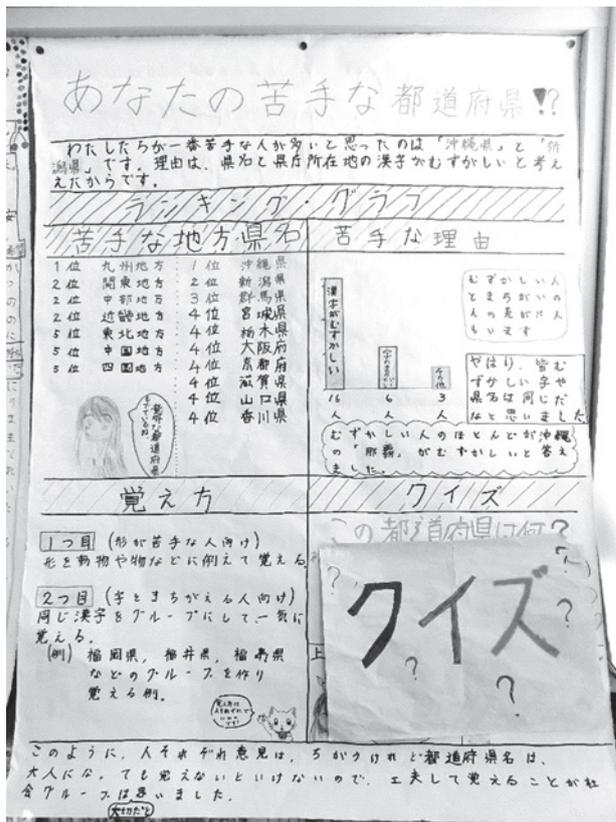


図11 社会のポスター



図10 国語のポスター

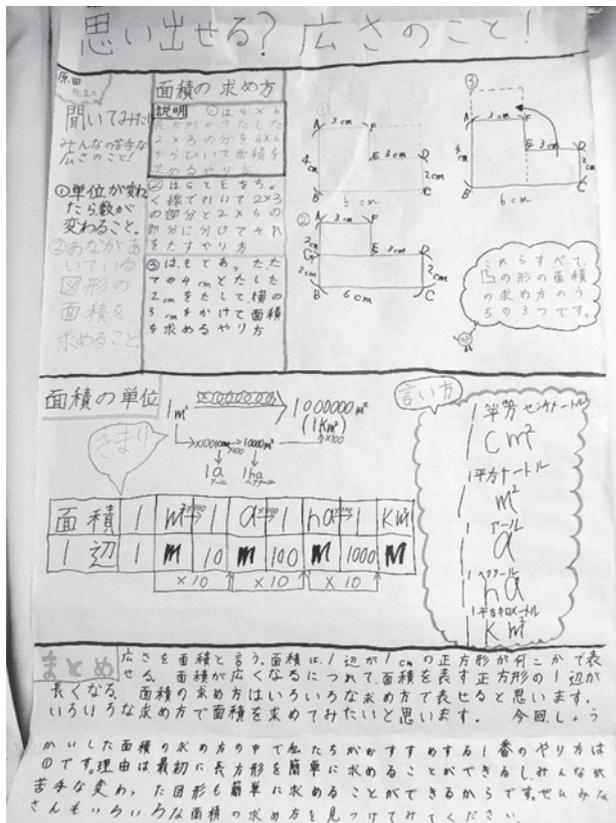


図12 算数のポスター

○次の際に、一部の学習者から挙げた「何を書いたらいいのかわからない。」という声は、聞かれなかった。また、多くの学習者がさほど悩むことなく活動に取り組んでいたことから、ルーブリックを作成したことで、ポイントが明確化され、頭の中で整理しながら評価活動を行っていると考えられる。

また、評価する際、「(算数グループに対して) やり方を3つ言っていたり、その中でもこれがいいです、のように思ったことを書いていいと思いました。」「(図工グループに対して) 好きなランキングに自分たちの予想をつけたらもっとよくなるよ。」「(理科グループに対して) まとめにしか意見が書かれてないので他の記事にも意見を入れればよい。」などと具体的な記述が多くなった。図13に示すように、レイアウトや見出しといった、一見して分かる部分ではなく、良かった点における記述は内容に関するが多かった。特に評価基準が共有できていなかった図1、図2の時と比較すると、中身を読むという意識が高まったといえる。これは、基準が明確になったことで、表面的に見えている部分だけではなく、作成者が伝えたかったことまで考察を広げることができるようになったからだと考える。

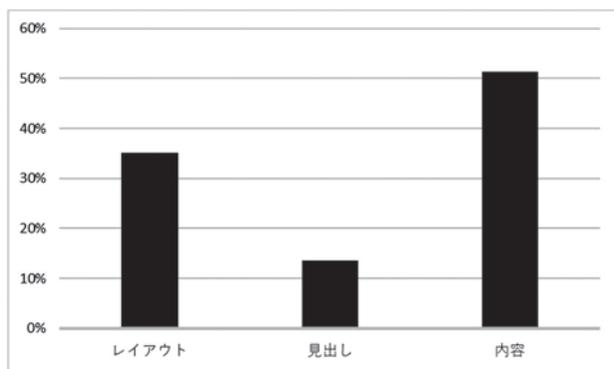


図13 他者の良かったところⅡ

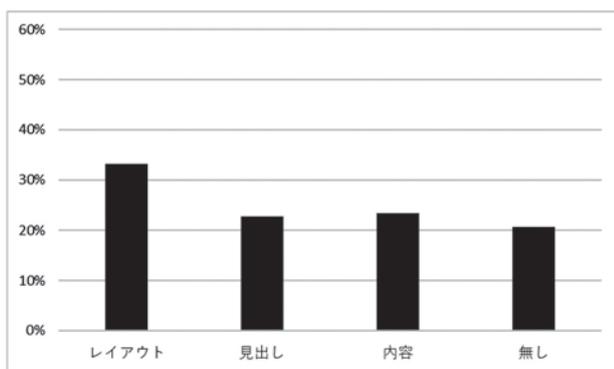


図14 他者の改善点Ⅱ

その中で、改善点については、「無し」という記述もあり、改善点を指摘するには、課題があることがうかがえる。これは、改善点を指摘するには、代案が必要であり、その代案が出てこなかったことが一因ではないかと考える。代案が出なかった理由としては、他教科の内容を具体的に考察できるほど学習者なりの体系化された知識を持ち合わせていないという知識面と他者が一生懸命作ったものに対してこの程度のことを指摘してよいのかという心情面のどちらかに問題があったと考える。そこへの支援ができなかったことは、授業者の課題である。

次に自己評価に関するものを図15、16に示す。

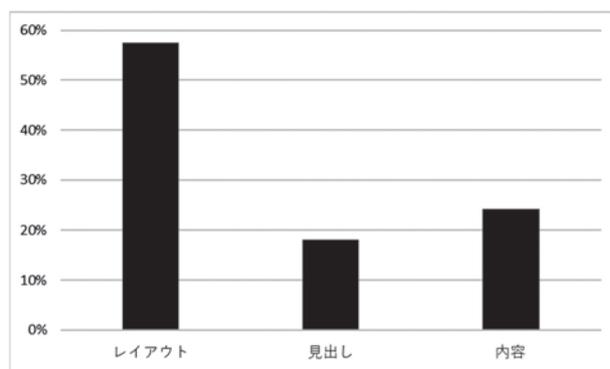


図15 自分の良かったところⅡ

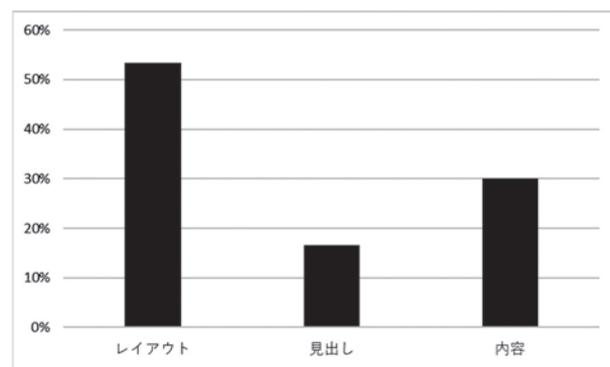


図16 自分の改善点Ⅱ

自己評価については、レイアウトに注目している学習者が多い。これは、他者のポスターを見た際、視覚的に比較でき、自分たちにも活かせるという判断をした結果と考える。それに対し、見出しや内容面については、これだけのことをまとめ上げたという達成感や自信があったため、意識が向きづらかったのではないだろうか。これらのことから、相互評価活動には、自分の持っていなかった視点を知ることができる良い機会になっていたと考える。

授業のまとめに書いた学習者の記述の一部を表に示す。

表2 学習者の相互評価後の記述

<ul style="list-style-type: none"> <li>自分達だけじゃあんまり良かったところとかが思いうかばないけど、他の人の意見を読んでこうしたらいいんだと分かったので「意見をもっといれたらいい」というコメントに対して意見をもっといれたりしたらポスターがよくなると思いました。…A</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>自分だったらあんまりわるいところがないと思ったけどみんなの（コメント）を読んでみたらわるいところがけっこうあったからほかの人からみたらけっこうわるいとおもうところがたくさんあるんだと思った。…B</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>アドバイスで気に入らないのがあったけど見ていた人から見るとそう思ってたんだと考えた。…C</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>みんなのコメントを見て（中略）「ああこれはあるな」と自分がなっとくする意見もあれば、「これはちがうでしょ」と、自分がなっとくしない意見もありました。…D</li> </ul>

ここに挙げたのは一部だが、21名（全30名）の学習者が他者からのアドバイスを受け入れ、次に活かしていこうとする様子が見えがえた。また、C、Dのまとめの記述のように、自分たちの考えとは異なる他者からのアドバイスを無視せず、自分なりに解釈して、活かせる部分を見極めようとしている学習者もあり、ルーブリックを意識して最後まで取り組んでいたことが分かる。

#### 4. 成果と課題

本実践の成果としては、ルーブリックを学習者に作成させたことで、ポスター作成の際に明確な方向性をもって取り組むことができたことと、これまではお互いのアドバイスが理解し合えない部分があったところを、共通の明確な基準ができたことで、他者が言っていることを自分事として捉えることが可能になったことである。これは、学習指導要領にある、〔思考力、判断力、表現力等〕B書くこと「オ 書こうとしたことが明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見付けること。」（文部科学省、2018、p.204）の達成に向け有効な手立てであったと考える。文部科学省（2018）が示す「共有」（p.204）の項目における効果的な指導法の確立は、「対話的」な学びに大きく寄与する部分である。その点で、ルーブリックを学習者自身に作成させ、それを基にパフォーマンス課題に取り組み、相互評価活動、振り返りを行うというサイクルは、効果的な指導法だといえる。

一方で、本実践の課題としては、ルーブリックの妥当性の担保を行えなかった点にある。3.3でも挙げたが、ある程度の一般化されたルーブリックを学習者が作成できるようになると、相互評価活動の価値がさらに上がってくるであろう。この課題を解決していくためには、二つ

の解決方法があると考えられる。一つ目は、より多くの完成形のポスターのパターンを例示し、複数の物から共通するものを見つけ出していく方法である。今回は、一つのテーマで三つのレベルのポスターを提示したため、例示されたポスターに寄った基準ができてしまった。そこを複数の完成形ポスターを例示することで、より一般化したA基準が出来上がり、そこからB基準、C基準を設定できると考える。

二つ目は、ポスター発表のパフォーマンス課題を増やすことである。学習のまとめをポスター発表で行う経験を増やしていけば、「この部分をこのように書いた方がより分かりやすい」「ここは伝わりやすい」という自分なりのデータが蓄積されていく。ある程度パフォーマンス課題に取り組んだところで、今回のルーブリック作成を行うことで、今までの自身の経験を言語化しながら、またお互いの経験を共有しながら、ルーブリックを作成することができる。経験を基に一般化できるので、学習者の理解も一層早いものになると期待できる。

#### 5. まとめ

「主体的・対話的で深い学び」の「対話的」な学びを模索していく中で、今回は「相互評価活動」に活路があるのではないかという方向性の下、実践を行った。小学校教育において、授業者と学習者がルーブリックをすり合わせて作成し、それを活かした相互評価活動をするという実践は少ない。意見を交流する中で、お互いが同じ基準の中で交流ができていくかという課題を解決するために、ルーブリックを作成させた。学習者同士が同じ基準の中で対話的な活動をするには一定の成果があった一方で、ルーブリックの作成時には、他の場面でも活かすことのできる評価基準を作成する力を同時に育成しなければならないという課題が残された。この課題を解決していけば、学習者にルーブリックを作成させる活動は、国語教育に限らず、パフォーマンス課題に取り組む場面において、効果的な指導法として確立していこう。

#### 参考文献

- 石井英真（2010）「ルーブリック」『よくわかる教育評価〔第2版〕』田中耕治編 pp.48-49ミネルヴァ書房
- 岩田貴帆・田口真奈（2019）「パフォーマンス課題における自己評価力を高めるための協議ワークを取り入れた相互評価活動の開発」『日本教育工学会論文誌』43巻pp.173-176
- 江口宗俊（2020）「相互評価を取り入れた話し合う活動の工夫：小学校高学年ゴール型ゲームの実践」『教育実践研究』30巻pp.139-144

岡本夏木 (1982) 『子どもとことば』 岩波新書  
岡本夏木 (1985) 『ことばと発達』 岩波新書  
全国大学国語教育学会編 (2010) 『国語科教育研究』 学芸  
図書  
西岡加名恵 (2015) 「『逆向き設計』論に基づくパフォーマンス評価の進め方」『全国大学国語教育学会発表要旨集』 128巻pp.167-170

星裕・越川茂樹 (2019) 「ルーブリックに基づく学生の自己評価と教員による評価の比較検討」『北海道教育大学紀要教育科学編』 第70巻1号pp.359-370  
文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説国語編』 東洋館出版  
文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領解説国語編』 東洋館出版

## Research on Peer Evaluation Activities for Proactive, Interactive and Deep Learning: In Which Learners Create Their Own Rubric Sharing with Teacher's Ideas

Hiromu HARADA

Hiroshima City Minami Elementary School

### Abstract

There are opportunities for learners to peer assess each other in their daily classroom practice. While we believe this is part of a proactive, interactive, and deep learning process, we cannot say that this peer evaluation activity is carried out effectively. This can be attributed to the lack of dialogue between learners in the same criteria. While having a set of evaluation criteria is a possible solution, I thought that if the learners create their own evaluation criteria rather than using those given by the instructors, they would be able to conduct effective peer evaluations. In this study, we will examine the effectiveness of the rubric through the classroom practice of having learners create their own rubrics, and conduct peer evaluation activities.

Keywords : Japanese education, rubric, peer evaluation, proactive, interactive and deep learning