

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	「言葉による見方・考え方」を軸とした書く力を高める相互評価の有効性
Author(s)	林, 一晟
Citation	論叢 国語教育学 , 18 : 26 - 39
Issue Date	2022-07-31
DOI	
Self DOI	10.15027/53666
URL	https://doi.org/10.15027/53666
Right	
Relation	



「言葉による見方・考え方」を軸とした

書く力を高める相互評価の有効性

林 一 晟

1 はじめに

1-1 研究背景と目的

PISA2003の結果がもたらした「日本版 PISA ショック」を契機として、初等・中等教育の現場では「PISA リテラシー」や DeSeCo(Definition and Selection of Competencies)の「キー・コンピテンシー」等の育成へと舵が切られることとなった。これを受けて、文部科学省(2014)は育成すべき資質・能力に対応した教育目標・内容を「ア)教科等を横断する、認知的・社会的・情意的な汎用的なスキル(コンピテンシー)等に関わるもの」「イ)教科の本質に関わるもの」「ウ)教科等に固有の知識・個別スキルに関わるもの」の3点で整理をした。イ)は「その教科等ならではのものの見方・考え方」と具体化されるが、2018年3月告示の学習指導要領総則ではそうした「見方・考え方」は各教科において学んだ知識・技能を活用したり、思考力・判断力・表現力等を発揮させたりして、学習の対象を捉え思考することによって鍛えられると説明されている。このように、先の3点はア)やウ)を「活用」することによってイ)が鍛えられるという関係を結ぶとされており、「活用力」を重視する「PISA リテラシー」への志向が見て取れる。

ただし、ア)については思考スキルが個別の文脈の中で深く思考している際に生じるプロセスから事後的に抽出されたものである以上、汎用的なスキルの直接的な指導はともすれば思考の阻害という事態を招く恐れがあるとして、石井(2015)が各教科の本質的な内容を軸として各教科固有の「見方・考え方」の中身を汎用的なスキルとの関係で再検討するカリキュラム設計を提起するように、各教科の本質的な内容や「見方・考え方」ベースのカリキュラム設計が図られなければならない。

このような「見方・考え方」をカリキュラムや授業に設定するうえで近年その有効性を指摘されているのが、ウィギンズ&マクタイ(2005)の「理解をもたらすカリキュラム設計(Understanding by Design)」(以下、UbD)である。UbDとは「知識やスキルの習得以上の能力、すなわち、それらを柔軟に活用する力(「理解(Understanding)」)を、計画的に(by design)育むための、カリキュラム設計の枠組み」(石井, 2011)であり、学習を通して子どもに達成させたい望ましい結果(教育目標)を明確にすることからカリキュラム設計を図る「逆向き設計(backward design)」のプロセスを特徴とする。ここでは「より大きな概念、原理、またはプロセスに焦点を合わせるために、個々の事実やスキルを活用」する転移可能な理解であり、「教科の中の、あるいは教科を超えた新しい状況に応用できるもの」としての「永続的理解(enduring understanding)」が教育目標として設定されることとなる。この「永続的理解」が「見方・考え方」に相当するわけだが(西岡・石井, 2018)、教育現場における UbD の有効性が指摘されるのは、知識やスキルの「活用」を通して各教科の本質的な概念や原理を習得するという「活用」型の学びを保障するという理由のみならず、UbDの「逆向き設計」がパフォーマンス評価(「現実的で真実味のある(「真正な(authentic)」)場面を設定するなど、子どものパフォーマンスを引き出し実力を試す課題(パフォーマンス課題)を設計し、それに対する活動のプロセスや

成果物を評価」する活動、西岡・石井)と親和性が高いことから、「永続的理解」として設定した教育目標をもとにパフォーマンス評価の評価基準を決定し、さらにそこからパフォーマンス課題を設計して学習をデザインするというように、教育目標から逸脱することなく学習活動を計画できる点に実用性が認められるためでもある。

ただ、こうしたパフォーマンス評価ベースの学習を国語科に実現した時、学習者は国語科固有の「見方・考え方」を教材から抽出するために「読む」活動を経、そこから「見方・考え方」を「書くこと」「話すこと」といった表現活動というパフォーマンスに活用することで「永続的」な理解へと昇華するプロセスを辿ることとなるため、自ずと「読むこと」と「書くこと」「話すこと」の接続の問題が生じてくる。したがって、そこにはそれらの有機的な接続を支援する何らかの手立てが必要となる。

パフォーマンス評価がルーブリックを評価尺度として用いることを踏まえると、教材の読みから獲得される国語科固有の「見方・考え方」をルーブリックに反映させ、それを学習者が理解してパフォーマンスを行うことで表現活動への接続は可能になるだろうが、そこでは学習者がルーブリックの観点や評価基準を理解し、自己のパフォーマンスをメタ的な視点から調整することが求められる。

そこで、本研究では形成的アセスメント¹⁾としての相互評価(peer assessment)の導入を提起したい。学習者同士の相互評価はフィードバックコメントを即時にかつ多量に提供し合うことが可能であり(Topping, 1998)、さらに学習者にとって身近な言葉でフィードバックが行われるため、学習者にとっては理解しやすく有用である(Nicol et al., 2014)。したがって、学習者は多様な角度から自身の作品を捉え直すと同時にフィードバックの源となる評価基準を振り返ることができる。加えて、学習者は評価者としての役割も担うため、評価意識を持って他者の文章を読むことにより、「書くこと」のなかで自身が発揮する方略や資質・能力に対するメタ認知を深めることも期待できる(成田, 2021)。このように、相互評価は自己評価力の育成(岩田・田口, 2019; 岩田, 2020; 田近, 1996)や「学習としての評価(Assessment as Learning)」²⁾(Earl, 2013)としての有効性が期待できることから、学習者に評価基準を習得させるうえで有効であるといえる。しかも、近年ではメタ認知能力の向上や自己規制の習慣の獲得についても相互評価の可能性が指摘されており(Ruiz-Primo & Brookhart, 2018)、評価基準を用いた自己の表現活動のメタ認知的モニタリング・コントロールに関する効果も見込まれる。

以上から、本研究ではパフォーマンス課題を用いた表現活動における国語科固有の「見方・考え方」やそれを軸とした汎用的なスキルの育成に対する相互評価の有効性について検討することを目的とする。なお、相互評価についてはさまざまに定義されているため、ここでは「教育目標となる国語科固有の「見方・考え方」や汎用的なスキルに対応した観点別ルーブリックを用いて、学習者が成果物に対して相互にフィードバックする活動」としたい。

1-2 国語科固有の「見方・考え方」

本研究の育成目標となる国語科固有の「見方・考え方」は「言葉による見方・考え方」と称され、「自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉え、その関係性を問い直して意味付けること」と文部科学省(2016)は解説している。例えば阿部(2019)が説明的文章を文章構造の観点からとらえて「序論・本論・結び」という典型構成を使って読み深めることで、文章構造の意味や役割を解明する実践モデルを提起するように、説

明的文章においては筆者の用いる言語技術を理解し、それを効果的に活用することが「言葉による見方・考え方」を働かせる一例となる。

さらに西岡・石井は、「見方・考え方」は教科等の「本質的な問い」に対応するものとして位置づけられるとし、教科学習における包括的な「本質的な問い」を単元の教材に適用させた単元の「本質的な問い」に対応してパフォーマンス課題を開発し、それを授業に取り入れることで教科固有の「見方・考え方」を効果的に育てることが可能だと指摘する。西岡・石井は国語科の包括的な「本質的な問い」として「どのように書けば／話し合えばよいのか？」という問いを例示しているが、先に示した筆者の言語技術の理解と活用は「どのように書けばよいのか？」という包括的な「本質的な問い」に答えるものとなっているといえる。

また、パフォーマンス評価の目的が「事実や個別のスキルの評価に重点を置く従来のテストとは異なり、生徒の学習にとってもっとも重要なこと、すなわちさまざまな現実的な状況や文脈で知識とスキルを使いこなせる能力を評価する」ことであること(ハート, 1994)や、「永続的理解」が「現実的な課題や設定において知識とスキルを効果的に応用できる」ことであること(ウィギンズ&マクタイ)を踏まえると、「見方・考え方」は現実的な状況で生きて働く「真正な」資質・能力でなければならない。これらをもとに、本研究では現実的な場面で活用できる評論教材に用いられた筆者の言語技術を「言葉による見方・考え方」と定めたいうで、それを理解・活用する単元学習をデザインする。

2 研究方法

2-1 実践の概要

福井県内の県立A高校に在籍する第1学年の生徒30名を対象に、「国語総合」の授業のなかで2021年4月から5月にかけて稿者が実践を行った。真面目に学習に取り組む生徒が多く、クラスとしても徐々に打ち解けはじめており、授業での生徒同士の対話を楽しみにしている生徒が多いクラスであった。対象校の生徒は8割以上が卒業後進学をする進学校である。地域共同事業に力を入れ、総合的な探究の時間をはじめとして地域に根差した教育活動に取り組む学校であったため、パフォーマンス課題も地方創生に関する内容とした。

実践は計8時間にわたって稿者が行った。学習材として山崎正和の「水の東西」を用いたため、教育目標となる「言葉による見方・考え方」に相当する言語技術を二項対立とし、「本質的な問い」と目標を立てた。単元の詳細を以下に示す。

[学習材] 山崎正和「水の東西」(『精選国語総合』東京書籍, 平成28年検定済)

[本質的な問い] 「二項対立の意味・役割は何か」

[目標] 二項対立の意味・役割を理解し効果的に用いる

[単元の展開(全8時間)]

第1時: 通読し、学習材の大まかな内容と書き方の特徴の2点について考え、水の捉え方に関する日本と西洋の違いを学習材が述べていることや学習材の特徴である二項対立の存在に注目する。

第2~3時: 二項対立をもとに、水の捉え方をめぐる日本と西洋の違いを整理する。

第4時: 日本と西洋の違いをもとに筆者の主張を理解する。

第5時: 学習材における二項対立の用法、役割について自分の考えを書き、他の生徒と共有・意見交換をする。

第6時: 福井県の魅力を発信するための意見文を作成するにあたって、注意点や観点別ルーブリッ

クについて理解したうえで意見文を作成する。

第7時：作成した意見文について、観点別ルーブリックをもとに3～4人グループで相互評価(「意見文の良いところ」と「課題となるところ」の2つについてフィードバックコメントを評価シート(省略)に記入し、観点別ルーブリックに応じて得点をつける)を行う。

第8時：相互評価で得たフィードバックやルーブリック等を参照して、再度意見文を作成する。作成後、振り返りとして質問紙調査に取り組む。

「水の東西」で用いられる二項対立の理解を促すべく、読みの時間は第1時で二項対立の存在に気づくための問いに答え、そこで得た気づきを意識しながら第2～4時で読解を進め、まとめの第5時で学習材における二項対立の用法や役割について整理する展開とした。高校入学までに二項対立の文章を読んだ経験のある生徒が多く、読解活動には概ね円滑に取り組むことができていた。反面、二項対立を用いて文章を書いた経験のある生徒はおらず、パフォーマンス課題や教師が示した例文、観点別ルーブリック等を参照しつつ試行錯誤しながら文章を書く生徒の姿が見られた。意見文を書き慣れていない生徒を想定し、授業者はあらかじめ例文と意見文構成ワークシート(「意見」「理由」「根拠」の3点を書き出すワークシート、省略)を配付し、ワークシートに考えをまとめたうえで意見文を作成するよう指示した。なお、文字数は400字程度を目安とした。また、意見文は続く相互評価を経て修正を行うため、授業者は介入を行わなかった。

相互評価に際して、授業者は①相互評価で得られるフィードバックは意見文の質を向上させるうえで有効であること、②フィードバックで相手の課題を指摘することは相手の意見文の質向上において重要であること、③フィードバックコメントは具体的に行うこと、④フィードバックコメントは他の人の指摘と極力重複しないよう留意することの4点を示した。生徒は意見文の修正に向けて、相手の良さだけでなく課題となるところについても多くのコメントを記しており、良い雰囲気の中かで相互評価を行っていた。

2-2 パフォーマンス課題の設計

「真正な」資質・能力の育成において、パフォーマンス課題の真正性は不可欠である。ウィギンズ&マクタイは真正のパフォーマンス課題の要素としてGRASPS(ゴール(Goal)、役割(Role)、相手(Audience)、状況(Situation)、パフォーマンス(Performance)、スタンダード(Standards)の頭字語)を提唱しており、本実践においてもGRASPSを用いて以下のようなパフォーマンス課題シナリオを作成した。

2020年の都道府県魅力度ランキング44位を受け、福井県は県独自の魅力を全国や海外に発信していくプロジェクトを立ち上げました。その一環として、高校生ならではの意見を聞きたい(Audience)という要望を受け(Situation)、A高校は県独自の魅力を伝える意見文を書くことになりました(Role)。ただ、魅力を効果的に伝えるには分かりやすい文章構成や人々の目を引くような独特な文化・観光スポットなどを紹介する必要があります(Standards)。「水の東西」で学んだことを生かして、福井県独自の魅力を発信する意見文を作成しましょう(Goal, Performance)。

加えて、西岡・石井のなかで本宮が指摘する真正性(authenticity)、妥当性(validity)、レリバンス(relevance)、レディネス(readiness)の4つの視点から検討した。真正性については学習者が居住する福井県の問題に対して高校生の立場で意見文を書くというリアルな課題となっており、レリバンスについてもA高校が探究的な学習の時間のなかで地域の課題を解決する学習を行っていることから、

その前段階の学習として学習意欲を喚起する課題にすることができた。福井県の魅力を発信するために二項対立を用いて他者にわかりやすく論理的に、県独自の魅力をアピールする意見文を書くことを求めた点においても、二項対立や創造的・論理的思考という測りたい学力に対応している。本実践までに二項対立の文章を読んだことはあるが、それを用いて意見文を書いた経験はないという生徒の声から、レディネスの面でも充分であると判断した。

また、ゴールの参考として意見文作成前に授業者が「独特な福井県の食文化」という例で作成した以下の文章を生徒に提示した。

他の都道府県と福井県を比べて独特な食文化だと言えるのは「ソースカツ丼」だと考える。なぜなら、ソースカツ丼は他の都道府県では食べる文化がないが、福井県では県民グルメとして長年愛され続けてきたからだ。

一般的にカツ丼といえば卵カツ丼という都道府県が多い。その中で、カツ丼といえばソースカツ丼だと答える福井県民の食文化は独特だといえる。福井では「ヨーロッパ軒」をはじめとしたソースカツ丼専門店が昔からあり、県独自のグルメとして県民から愛され続けている。

一方、岩手県ではあんかけカツ丼、新潟県ではタレカツ丼、岡山県ではデミカツ丼が愛されており、例えばあんかけカツ丼は甘酸っぱいあんかけがサクサクのカツの衣とよく合う。こうした県独自のカツ丼は他県にも見られるが、このような例と比較してもソースカツ丼の独特さは理解できる。

以上の理由から、ソースカツ丼は福井の独特な食文化だと考える。

2-3 観点別ルーブリックの作成

Sadler(1989)はフィードバックによる学習改善の3要件として①望まれる水準や目標を学習者が知っていること、②求められるパフォーマンスと実際のパフォーマンスを比較できること、③2つのギャップを解消する適切な行動に取り組むことを提示しているが、特に条件①を達成するためには観点別ルーブリックを単元において望まれる水準や目標を明記するものにしなければならない。そこで、本実践の目標に掲げた「二項対立の意味・役割を理解し効果的に用いる」こととして「言葉による見方・考え方」を、文部科学省(2018)の学習指導要領解説国語編において「言語を手掛かりとしながら創造的・論理的に思考する力」が目標として掲げられていることに鑑み、汎用的スキルとして「書くこと」における論理的思考と創造的思考をそれぞれ設定し、観点別ルーブリックの観点とした。3観点を3段階で構成し、記述語は稿者と福井県内の国語科教員との協議により作成した。

各観点について、「水の東西」が日本と西洋の水の捉え方を比較したうえで目に見えない水を享受する日本人独特の感性について語っていることから、「二項対立」は比較のうえで福井県の魅力の独自性を浮かび上がらせることを基準とした。また、意見文の構成を「意見」「理由」「根拠」の3点構成としたことから、それらすべての項目を網羅し、論理的な接続関係をもって意見を述べられていることを「論理的思考」の基準とした。「創造的思考」については、創造的思考が独創的で革新的な製品や表現、問題解決方法を生み出すことを目的とする思考であること(リンら, 2017)や、「創造とは、人が異質な情報群を組み合わせ統合して問題を解決し、社会あるいは個人レベルで、新しい価値を生むこと」という日本創造学会(高橋, 2002)の定義に鑑みて、独創的で多様な視点から福井県の魅力を語る能够做到していることを基準とした。

観点 評価	二項対立	論理的思考	創造的思考
3	海外や他の都道府県との比較が明確であり、それを通して福井県独自の魅力がわかりやすく説明されている。	意見・理由・根拠が示され、つながりも論理的である。	取りあげる魅力や説明の視点もありきたりでなく、独創的であり、様々な情報を用いて詳細に説明がされている。
2	海外や他の都道府県との比較は明確であるが、その比較が福井県の魅力の独特さをわかりやすくしていない。	意見・理由・根拠は示されているが、つながりに矛盾がある。	取りあげる魅力や説明の視点はありきたりであるが、様々な情報を用いて詳細に説明がされている。
1	海外や他の都道府県との比較がされていない。	意見・理由・根拠が示されていない。	取りあげる魅力や説明の視点もありきたりであり、単一の情報のみに基づいて説明がされている。

図 1 観点別ルーブリック

2-4 分析方法

「書くこと」における二項対立，論理的思考，創造的思考の育成に相互評価が有効に機能したかどうかを明らかにするために，観点別ルーブリックを用いて生徒の意見文を評価し，第6時を事前，第8時を事後として得点を比較した。なお，意見文の評価は稿者と福井県内の国語科教師2名がそれぞれ行い，得点が一致しない場合は協議によってモデレーションを行った。加えて，生徒のフィードバックの特徴を明らかにするために，生徒のフィードバックコメントを対象に RMeCab を用いてテキストマイニングを行った。さらに，実践に対する生徒の意識を検討するために質問紙調査の結果を分析した。最後に，意見文とフィードバックの関係性を明らかにするために，得点が上昇した意見文に関するフィードバックの内容を分析した。

3 結果と考察

3-1 意見文の事前-事後比較

観点別ルーブリックの3観点について，事前・事後の平均値と標準偏差，得点平均の差に対する t 検定の結果を表1に示す。なお，有意水準は.05と定めた。

表 1 事前-事後の観点別得点

前後 観点	事前	事後	有意水準
二項対立	1.80(0.60)	2.37(0.60)	**
論理的思考	2.00(0.37)	2.23(0.42)	*
創造的思考	2.10(0.30)	2.30(0.46)	<i>ns</i>

()内は標準偏差，* $p<.05$ ，** $p<.01$

事前-事後の平均値の上昇値は，二項対立=.57，論理的思考=.23，創造的思考=.20であり，すべての観点において上昇が認められた。しかし， t 検定の結果，二項対立は有意に技能の向上($p<.01$)が，論理的思考は有意傾向($p<.05$)がそれぞれ認められたものの，創造的思考については有意差が認められなかった($p>.05$)。以上の結果から，観点別ルーブリックを用いた相互評価は「言葉による見

方・考え方」に当たる二項対立の理解・効果的な活用，汎用的スキルの1つである文章を論理的に書く力の育成には有効であるものの，汎用的スキルのうちの創造的に意見を構成・産出する力の育成には効果的に働かないことが明らかになった。

3-2 生徒によるフィードバックの実際

生徒がどのようなフィードバックを主に行っていたかを量的に検討するために，RMeCabを用いてテキストマイニングを行った。フィードバックは「課題となるところ」と「意見文の良いところ」の2点について行われたため，まずは頻出語について，名詞，動詞，形容詞に絞り，出現回数3回以上を条件としてそれぞれ出力した。結果を表2に示す。

表2 フィードバックにおける頻出語

課題となるところ				良いところ			
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
思う	46	漢字	3	思う	56	フレーム	4
県	27	言う	3	良い	45	言う	4
良い	27	絞る	3	書く	37	自分	4
書く	26	出す	3	福井	35	食べ物	4
他	19	詳しい	3	県	34	世界	4
比較	14	多い	3	分かる	26	丁寧	4
比べる	12	直す	3	他	14	伝わる	4
具体	11	伝える	3	例	13	博物館	4
福井	10	文末	3	具体	12	たくさん	3
分かる	10	有名	3	自然	12	つながる	3
自然	7			詳しい	11	まとめる	3
例	7			比較	11	カツ	3
平均	6			出す	10	ソース	3
最後	5			説明	10	ドック	3
そろえる	4			魅力	10	意見	3
どちら	4			おもしろい	8	見る	3
まとめる	4			メガネ	8	公園	3
考える	4			文章	7	使う	3
寿命	4			読む	6	上手い	3
段落	4			挙げる	5	説得	3
東京	4			恐竜	5	対比	3
読む	4			根拠	5	伝える	3
入れる	4			場所	5	都道府県	3
文	4			独自	5	明確	3
魅力	4			内容	5	有名	3
				比べる	5	井	3

「課題となるところ」では“比較”や“比べる”といった二項対立に関する語が多く，続いて“具体”，“例”，“魅力”，“詳しい”といった創造的思考に関する語が多いことがわかる。“そろえる”，“まとめる”といった論理的思考に関する語は頻出度4であり，他の2つと比較すると少ない傾向が見られた。

一方で，「良いところ」では“例”，“具体”，“詳しい”，“魅力”といった創造的思考に関する語が多く見られるとともに，「課題となるところ」では見られなかった“独自”や“おもしろい”といった創造的思考の得点3に相当する語も認められた。続いて“比較”，“比べる”，“対比”といった二項対立を意識した語が見られ，“根拠”，“つながる”，“まとめる”，“説得”といった論理的思考に関する語が頻出度3～5の間で認められた。

次に，出現パターンのに似ている単語を線でつないだ共起ネットワークを作成した。出現回数によ

る単語の取捨選択では最小出現回数を3に設定し、名詞、動詞、形容詞に絞った。結果を図2・図3に示す。

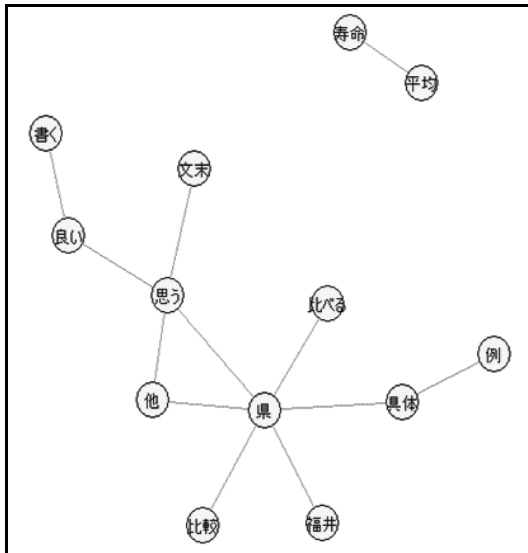


図2 「課題となるところ」に関するフィードバックについての共起ネットワーク

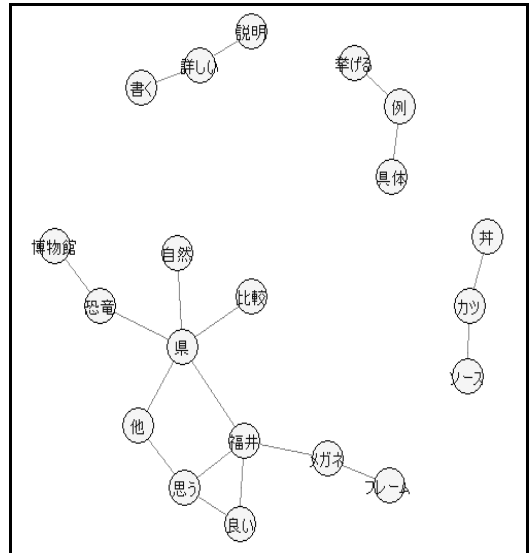


図3 「良いところ」に関するフィードバックについての共起ネットワーク

図2から「課題となるところ」では“他”，“県”，“比べる”，“比較”，“福井”，“具体”，“例”のような二項対立に関するネットワークや，“平均”，“寿命”のような具体例に関するネットワークが得られた。具体的には，“他の県と比較をし，より福井県の良いところを引き立たせた方が良いと思う”のような比較を要求するコメントや，“他の県の具体例もいくつか入れて比較するともっと良い内容になると思いました”のような，比較を行ううえで具体例を追加することを提案するコメントがあった。

図3から、「良いところ」では“他”，“県”，“比較”，“福井”のような二項対立に関するネットワークや，“具体”，“例”，“挙げる”や，“説明”，“詳しい”，“書く”のような創造的思考に関するネットワーク，“ソース”，“カツ”，“井”のような具体例に関するネットワークが示された。具体的には，“他の県との比較がしっかりされている”のような比較を評価するコメントや，“たくさんの具体例が挙げられてて(ママ)良いと思いました”，“具体例がとても分かりやすいところです”のような具体例の数，質を賞賛するコメント，さらには“ソースカツ井について詳しく説明していてソースカツ井がどういうものなのかということが分かりやすい”のような具体例について詳述したことを評価するコメントがあった。

両者を比較すると、「課題となるところ」「良いところ」のどちらにも二項対立や具体例に関するネットワークが認められた。頻出語の結果とあわせても，学習者の評価意識は二項対立や具体例の提示に焦点化されていたことがわかる。一方で，図2では“具体”，“例”の語は二項対立のネットワーク上に見られたのに対し，図3では独立して“具体”，“例”，“挙げる”のようなネットワークが示されていた。そこで，「課題となるところ」の“具体”，“例”を含むコメントを見てみると“他の県の具体例も入れて比べると，もっと分かりやすくなると思います”のような比較を明確にする

ために具体例を追加することを要求するコメントが多く認められた。したがって、具体例の量や質を評価する「良いところ」とは対照的に、「課題となるところ」では二項対立を明確にするために具体例についてコメントされていたことがわかる。また、「課題となるところ」では“具体”，“例”が二項対立の文脈で指摘されていたことから、「課題となるところ」の創造的思考に関する頻出語は“魅力”，“詳しい”のみとなり，論理的思考に関する語よりも実際には少ないことが明らかになった。

3-3 質問紙調査の結果

実践を終えた学習者の意識の変容を確認するために，第8時に実施した質問紙調査を分析する。質問紙調査は選択式の質問を①二項対立に関する質問，②他者を評価することに関する質問，③他者から評価されることに関する質問，④評価基準や相互評価に関する質問の4観点計10項目で構成し，「1:まったく当てはまらない」～「6:とても当てはまる」の6段階評定とした。加えて，実践に対する感想について自由記述式の質問を設けた。選択式項目について信頼性係数(α 係数)を測定したところ， $\alpha=.90$ と十分な値を得た。結果を表3に示す。

表3 質問紙調査の結果

項目	平均	標準偏差
①二項対立の文章を読む方法を理解した。	4.73	0.73
②二項対立の文章を書く方法を理解した。	4.40	0.71
③二項対立を評論や意見文などで用いる意味を理解した。	4.47	0.76
④生活に身近な設定（福井県の魅力発信）で文章を書くことで，二項対立を文章で用いることは実生活に役立つと感じた。	4.17	0.78
⑤他の人を評価することで，評価の規準（論理性や独創性など）を理解した。	4.63	0.84
⑥他の人を評価することを通して，自分の作品の良さや改善点などを振り返った。	4.87	0.96
⑦他の人からの評価をもらうことで，自分の作品の良さや改善点などを理解した。	5.03	0.84
⑧他の人からの評価をもらうことで，自分の作品を改善する方法を発見した。	4.77	0.99
⑨評価規準をあらかじめ知ることは，自分の作品をより良くするのに役立った。	4.80	0.83
⑩お互いに評価し合うことは，自分の作品をより良くするのに役立った。	5.03	0.84

平均値より，学習者はすべての項目について肯定的な反応（「4 :少し当てはまる」以上）を示したことがわかる。特に今回の争点であった相互評価を通したルーブリックの観点・評価基準に対する生徒の理解やそれによる意見文の修正について，調査の結果からは他者評価を通して生徒は評価基準を理解し(⑤)，そこから自身の意見文の良さや改善点を理解したこと(⑥)，評価を受けることで良さや改善点を認識したこと(⑦)が明らかになった。このことから，生徒は相互評価を通じて自らの評価基準を身につけ，それをもとに自身の意見文を修正した形跡が認められる。その他，生徒は観点別ルーブリックの利用や相互評価に対して肯定的であったこと(⑨・⑩)，二項対立の活用を実生活に役立つ「真正な」学力として受け取り(④)，本実践の目標であった二項対立の意味や役割の理解という「永続的理解」を獲得した生徒が多数であったこと(③)が結果として得られた。

自由記述では二項対立に関する感想が多く(5/30名)「二項対立を意見文で使うと、自分の意見に説得力がもっとついて、分かりやすい文になると思った」のような二項対立の効果に対するものや、「二項対立のことを理解することができたので、これからも理(ママ)用していきたい」という実生活での活用に言及するもの、「教科書の本文だけでなく、友達の作文も二項対立を意識して読むことができました」といった読みに関するものがあった。その他、「普段書いていた意見文とは違って評価規準が分かっていると、自分なりに評価にそった意見文を書きやすくてとてもよかったです」といった相互評価に対する好意的な意見、「他の人の作文をみて、アイデアがたくさんできていいなと思いました」という意見産出に関する考えなどが見られた。

3-4 意見文とフィードバックの関係

最後に、意見文とフィードバックの関係について分析を試みる。事前-事後間で得点が上昇した意見文(二項対立16名、論理的思考7名、創造的思考6名)を作成した生徒が、上昇した観点に関するフィードバックを受ける、または行っていたかを明らかにする。

まず、二項対立の得点が上昇した生徒16名のうち、比較に関するフィードバックを受けていた生徒は10名、行っていた生徒は8名であり、14/16名が比較に関するフィードバックを受ける、または行っていた。

例えば、事前では福井のメガネフレームを魅力として取り上げて生産技術の高さとデザインの革新性について述べることにのみ始終してしまった生徒Aは、相互評価で比較についてフィードバックを受けた後「福井県のメガネは、技術力、革新性、珍しい素材のフレームを生み出す技術、安定した人気を誇るブランドがあります。一方で、東京のメガネは、安い、技術力、安心出来るなどがありました」という記述を行うことで、福井と東京のメガネの特徴を比較し、福井のメガネの革新性や使用する素材の独自性を示すことに成功していた。

また、比較に関するフィードバックを受けなかった一方で自身は他者へ比較のコメントを行った生徒Bは、他県の羊羹と福井の水羊羹を比較した事前の意見文に「糖度が低いことから、昔は冷蔵庫の代わりに福井の寒い冬を生かして腐らせずに保存していた」という一文を加えることで、夏に食べる他県の羊羹と冬に食べる福井の水羊羹という形で二項対立を明確にし、福井の水羊羹の独特さを強調していた。

残り2名は比較の代わりに共通して福井の魅力に関する具体的な数値を示すことを求められていた。福井の魅力として平均寿命の高さを挙げた生徒Cは、福井と全国の平均寿命を数値の上で具体的に比較し、平均寿命の高さの理由となる福井県民の食生活について情報を追加していた。共起ネットワーク図から得られた「課題となるところ」の具体例の指摘が二項対立の文脈上にあったことは3.2に示したとおりだが、この2名はその例として数えることができる。

続いて、論理的思考の得点が向上した生徒7名のうち、論理性に関するフィードバックを受けていた生徒は5名、行っていた生徒は1名であり、6/7名が観点に関するフィードバックを受ける、または行っていた。具体的には、福井の観光名所と森林率の結びつきから福井の魅力を自然の多さに求めた生徒Dは、観光名所として挙げた東尋坊と森林率がどう関連しているかわからないというコメントを受け、「一般的に観光名所とって思い浮かべるところは東京だとスカイツリーやテーマパーク、大阪だと大阪城やUSJなのに比べ、福井県は東尋坊や永平寺なので自然豊かなところが多

いといえる」という一文を「一般的に…福井県は東尋坊や永平寺などの自然豊かなところが多いといえる」と、接続関係の修正を施していた。

残り1名の生徒Eは比較対象の提示を求められた結果、具体的な根拠の提示や比較をすることなく福井弁が独特であると主張した事前の意見文に関西弁や博多弁の例を加えることで、根拠のある論理的な文章を作成していた。

最後に、創造的思考に関して得点上昇した生徒6名のうち、独自性についてフィードバックを受けた生徒は5名、行った生徒は4名であり、6/6名が観点に関するフィードバックを受ける、または行っていた。意見文を見ると、福井県独自の魅力として自然のみを挙げるのは詳細さに欠けるというコメントを受けた生徒Fは、野生の動植物に触れる施設についてのみを具体例に挙げていた事前の意見文に、テントやロープワークについて学んだり、ピザやバウムクーヘンを作ったりすることができる、自然を活用した施設を具体例として追加しており、多角的な視点から意見を構成していた。なお、本生徒は他者へのフィードバックコメントとして具体例の追加を指摘しており、他者からの指摘と他者への指摘が相俟って意見文の修正に進むことができた生徒としてみなすことができる。

以上の結果から、意見文の得点上昇にはフィードバックの受容・実施が強く関係していたと判断することができる。

4 おわりに

観点別ルーブリックを用いた学習者による相互評価は、二項対立の理解・効果的な活用という「言葉による見方・考え方」や、汎用的スキルの一部である文章を論理的に書く力の育成には有効であることが、意見文の事前・事後比較で明らかになった。特に、二項対立の得点が事前の段階では1.80と低く、相互評価を経ることで.57の伸びが見られたことを踏まえると、事前の段階では「水の東西」の読みから得られた二項対立を「書くこと」にうまく接続できなかったのに対し、相互評価を行うことで読みによって得られた二項対立の概念を「書くこと」において再構成することで、「書くこと」における二項対立の活用が可能になったことが想定できる。さらに、フィードバックが意見文の修正に強い影響を与えており(3-4)、かつフィードバックの内容が二項対立を中心としていたこと(3-2)を踏まえると、二項対立の理解・効果的な活用はフィードバックによってもたらされたことが指摘できる。また、3-4で示した生徒Eが比較に関するフィードバックを通して論理性を高めていたことに鑑みると、根拠の提示を含む論理的思考の向上は二項対立に対する改善からもたらされた可能性が指摘できる。

こうしたフィードバックと得点上昇の関係性に加えて、質問紙調査の結果から明らかになった、他者を評価する/されることが評価基準の理解や自己評価に接続されていたこと(3-3)、フィードバックが持つ意見文修正に対する影響力(3-4)を考慮すると、生徒は「フィードバックの受容→意見文修正」という単に他者からのフィードバックコメントに従うという過程だけでなく、「他者(を/からの)評価→評価基準の理解・自己評価→意見文修正」という過程を経たことが指摘できる。このことは、観点別ルーブリックを用いた相互評価によって望まれる水準や評価の観点を生徒が理解し、学習改善に向かうことができたことを示唆している。そのように考えると、生徒は読みから獲得した二項対立の視点を意見文作成に活用する際、相互評価を通して評価基準を身につけ、その基準をもって自己の意見文を修正するというプロセスを経たことが理解できる。

以上のことから、相互評価は評価基準の理解やそれを用いたメタレベルでの意見文の修正を促す

ことで、「言葉による見方・考え方」や論理的思考の向上に有効に機能したと結論できる。

一方で、本研究では大きく3点の課題が生じた。まず、本実践では相互評価が創造的思考の育成に寄与することはなかった。フィードバックの「課題となるところ」において創造性に関する語の出現率が低かったことから、生徒は創造性に関する批評コメントをうまくできなかったこと、逆に「良いところ」において出現率が最も高かったことから生徒は創造的思考については改善する必要性を感じていなかったことが要因として考えられる。創造的思考の観点設計や相互評価時の意識づけについて検討の余地がある。

次に、観点の記述語以外の能力を把握する点で課題が残った。例えば、比較の要請に応じて論理的思考の得点を上昇させた生徒Eは、意見・理由・根拠を論理的な接続をもって提示し得たという点以外にも、二項対立を用いて自身の意見を拡張的に捉え直すといった類の論理的思考も駆使していたはずである。また、創造的思考についても内容面での創造性以外に、例示された意見文の語句だけを変えるのではなく、自分なりに意見文の形式を生み出していくという形式面での創造性も本来は図ることができたと考えられる。今回設定した観点別ルーブリックの記述語以外の能力についても今後は把握・育成していかなければならない。

最後に、今回扱った「水の東西」の二項対立は日本と西洋の水の捉え方を等価のものとして比較していたが、一部の生徒は一方の優位性をもって比較をしてしまっていた。例えば、福井のメガネフレームを独自性として提出する際、生産額2位の東京と比較して生産額1位の福井の優位性を示すというような意見文が見られた。これは明らかに教材の二項対立を誤用しており、中島(1978)の語を借りれば「読む過程で、当然筆者の物の見方考え方のすじみちを追」い「そのような見方考え方を自分の体験の中に生かす」という読み書きの接続に失敗した例ということになる。本来であれば生徒AやBのような改善が見られなければならないが、今回はパフォーマンス課題に魅力度ランキングという階層性を暗示するものを用いてしまったこと等がその要因として挙げられるため、パフォーマンス課題の吟味や読解段階での指導の在り方について検討することが求められる。

注

- 1) 「目標と実際の子どもの学びのズレを教室評価で明確化し、ズレを縮めるために指導と評価の一体化として教師が授業改善を行い、学習者も不出来を出来るように学習改善すること」であり、教師だけでなく学習者も評価の主体となる点や思考・判断等も評価・改善の対象となる点で形成的評価とは異なる(安藤, 2021)。
- 2) 「学習のための評価(Assessment for learning)」の一部であり、学習者が評価主体となり自身の学習をモニターし、学習を調整するために行う評価である。そこでは学習者による自身の学習に対するメタ認知を介した自己評価が重要であり、学習者は理解が及んでいない点を認識したうえで次に何をすべきかを決定することで学習を進めていく。

参考文献

- 阿部昇(2019)「国語の授業で「言葉による見方・考え方」を鍛えていくための方略」,「読み」の授業研究会編『国語の授業で「言葉による見方・考え方」をどう鍛えるのか:「主体的・対話的で深い学び」の実現をめざして』,学文社, pp.6-19
- 安藤輝次(2021)「形成的アセスメント」,西岡加名恵・石井英真編『教育評価重要用語事典』,明治図書, p.125
- ダイアンハート著, 田中耕治監訳(2012)『パフォーマンス評価入門:「真正の評価」論からの提案』

ミネルヴァ書房

Earl, L. (2013) *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning. (2nded.)*. Corwin Press

グラントウィギンズ・ジェイマクタイ著・西岡加名恵訳(2012)『理解をもたらすカリキュラム設計：「逆向き設計」の理論と方法』日本標準

石井英真(2011)『現代アメリカにおける学力形成論の展開：スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂

石井英真(2015)『今求められる学力と学びとは：コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準

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, 日本教育工学会, pp.173-176

岩田貴帆(2020)「協議ワークを取り入れたピアレビューによる学生の自己評価力向上の効果検証」, 『大学教育学会誌』42(1), 大学教育学会, pp.115-124

リンエリクソン・ロイスラニング・レイチェルフレンチ著, 遠藤みゆき・ベアード真理子訳(2020)『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践：不確実な時代を生き抜く力』北大路書房

文部科学省(2014)「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会 ― 論点整理 ―」

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/07/22/1346335_02.pdf (2021.10.10)

文部科学省(2016)「国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/068/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377097.pdf (2021.10.10)

文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領』

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661_6_1_2.pdf (2021.10.10)

文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領解説 国語編』

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/11/22/1407073_02_1_2.pdf (2021.10.10)

中島紀子(1978)「読むことと書くこととの関連指導」, 『国語科教育』25, 全国大学国語教育学会, pp.21-27

成田雅樹(2021)「書くことに関する「言葉による見方・考え方」とその指導法としての「文種換え」の研究(2)」, 『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』43, 秋田大学教育文化学部附属教職高度化センター, pp.15-26

Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014) Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39, 1, pp.102-122

西岡加名恵・石井英真編著(2018)『Q & A でよくわかる！「見方・考え方」を育てるパフォーマンス評価』明治図書

Ruiz-Primo, M. & Brookhart, S. (2018) *Using Feedback to Improve Learning*. Routledge

Sadler, R. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, pp.119-144

田近洵一編(1996)『自ら学ぶ力を育てる国語科の評価』国土社

高橋誠編著(2002)『新編 創造力事典』日科技連出版社

Topping, K. (1998) Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68, 3, pp.249-276

【付記】本稿は、2021年9月26日（日）（於、オンライン）に開催された第65回日本読書学会大会の研究発表「評論教材を活用した「真正の学習」における相互評価の有効性」をもとに、大幅に加筆・修正を加えたものである。拙い発表にご質問・ご助言いただいた各位に感謝申し上げます次第である。

（広島大学大学院博士課程後期1年）