

プロジェクト研究 国語科の授業における、生徒 同士の 相互評価・相互批評の実践と研究: その二

著者	有木 大輔, 澤田 英輔, 杉村 千亜希, 関口 隆一, 千野 浩一, 東城 徳幸, 平田 知之
雑誌名	筑波大学附属駒場論集
巻	58
ページ	4-10
発行年	2019-03
URL	http://hdl.handle.net/2241/00155608

国語科の授業における、生徒同士の
相互評価・相互批評の実践と研究

—その二—

筑波大学附属駒場中・高等学校 国語科

有木 大輔・澤田 英輔・杉村千亜希
関口 隆一・千野 浩一・東城 徳幸
平田 知之

国語科の授業における、生徒同士の 相互評価・相互批評の実践と研究

—その二—

筑波大学附属駒場中・高等学校 国語科

有木 大輔・澤田 英輔・杉村千亜希
関口 隆一・千野 浩一・東城 徳幸
平田 知之

要約

本プロジェクトでは、「国語科の授業における、生徒同士の相互評価・相互批評の実践と研究」として、授業における生徒同士の相互関係をどのように教科指導に生かすことができるかを検討した。ここでいう「相互評価・相互批評」とは、生徒が授業内での発言や完成させた文章などについての良し悪しを互いに評価するだけでなく、学習過程の中で他の生徒と自分との共通点・相違点を意識・指摘することなどをも含んでいる。今年度は検討の第二年次として、昨年度に引き続き教員がそれぞれどのような活動を行っているのか、いくつかの事例を収集し、具体的な授業の進め方や評価について検討を行った。その結果、相手の顔が見える形では言語的な活動への注意が抜け落ちる場合もあること、逆に言葉だけに頼る形では適切なコミュニケーションが難しくなりがちなことなど、考察を深めることができた。また対教員の関係とは違う、水平な関係の中で得られる「気付き」が重要であることが見えてきた。

キーワード：相互評価 相互批評 生徒同士

1 テーマ設定の理由・基本方針

1.1 テーマ設定の理由

同じ教室での授業という学びの空間・時間を共にする生徒たちは、一方に教員と生徒という関係を持ちながら、もう一方で同じ立場にある生徒同士という関係を持っている。

今回テーマに取り上げたのは、後者の生徒間の関係である。授業において生徒たちが何らかの相互関係を持つことは、彼ら自身の学びのあり方に、前者の関係とは異なる影響を与えることになる。

過去の国語科の論文では（論集 55 集）「〈他者〉と関わる力を育てるための『読むこと』の学び」をテーマにしたが、今回の取り組みはその延長線上にあるもので、〈他者〉との関わりの具体的な授業内活動として、生徒同士の相互評価・相互批評に注目したものである。

1.2 基本方針

「相互評価・相互批評」には、生徒のどのような学

習活動に対する評価や批評なのかをまず考えなければならぬ。発達段階である中学か高校か、また科目の性質—現代文か、あるいは古文、漢文か—によっても具体的な学習活動の性格は異なってくるだろう。教材の違い、生徒の違い、教員がその授業で目指そうとする目的などによって、多様に考えられる。

そこで今回のテーマでは複数年次にわたる取り組みを行うこととし、第二年次である今年度は、昨年収集した事例に加えて新たな授業実践を収集し、これらの事例の分析の方法についての考察を行い、今後の実践を有効なものにするための手がかりを考えていくことにした。

2 実践報告

2.1 各実践の概要

今年度、本校国語科教員が行った主な実践概要は次の通りである。

【テーマ】

教科書「風呂場の散髪」より『続・岳物語』の主人公とされた岳について考える

【実践内容】

椎名誠の家族エッセイは3世代にわたり今なお続いている。ここで長男の岳氏はエッセイとして取り上げられることの苦悩を『完本・岳物語』のあとがきに語っている。自分の言動をエッセイとして衆人の目にさらされ、見知らぬ人からも岳少年のイメージという先入観をもたれる苦悩を考える。

【感想等】

教室で意見を出し合うだけでなく、G suite のスクリームに発言を書き込むことで自分の意見に責任を持つ。また人の意見に同意したり、反論したりが時間において考えることができるため、発言が特定の人に偏ることが無くなる。本授業を通じてネット社会でのトラブルやリテラシーを考えるきっかけにもなりうる。

【対象学年】

中学1年

(担当者：有木)

【テーマ】

新聞投書の相互評価

【実践内容】

三学期に実施予定。

1. 新聞投書のテーマを共有して、関連しそうな人とグループを組み、
2. 相手の文章の良いところを指摘し、
3. 相手がコメントをもらいたいところにコメントをする

方針で進めていきます。相互評価の前には、澤田が自分の下書きを使って、皆からコメントをもらうデモンストレーションを行う予定。

【感想等】**【対象学年】**

中学2年

(担当者：澤田)

【テーマ】

評論読解入門期におけるグループ学習

【実践内容】

教科書では、生徒の学習段階を考慮して初めの部分の単元に入門的な教材が載せられることが多い。そこで、少人数のグループを作り、それぞれのグループで最初の単元にある複数の文章から一篇を選んで読解を行い、その要旨などを口頭で発表する形の授業を行った。評価シートを用意し、それぞれの発表についての評価および自分の文章理解などについての自己評価を書かせた。

扱われた文章は、「バラは暗闇でも赤いか？」(野矢茂樹)「トロンボーンを吹く女子学生」(渡辺裕)「デジタル社会」(黒崎政男)の三篇である(いずれも『精選国語総合現代文編改訂版』(筑摩書房)所収)。

【感想等】

複数の文章から自由に選んで読解を行うという点で、文章そのものに対する読解の意欲が見られたこと、発表(生徒同士の評価)を意識して要点を押さえる必要があったため、内容のポイントを押さえることができていたことは良かった点として挙げられる。ただ、野矢の文章については、内容に理料的な思考が求められたためか、深い考察に進む生徒がいた半面、それに十分ついていけない生徒も出ているように見受けられた。

【対象学年】

高校1年

(担当者：関口)

【テーマ】

論説文を書く授業の相互評価

【実践内容】

全10コマ程度の「論説文を書く」授業の中で、ペア(こちらで指定した)で下書きの相互評価を行った。同様の取り組みはこれまでもしているが、今回は、「時期を限定せず、ペアの交換を自由にして」相互評価を

行った。これは、それぞれの執筆するペースやコメントが欲しい時期を最大限尊重する意図であった。

また、相互評価の際には、以下のような指針を設けて、授業者の作品をもとにして「もらって嬉しい評価」「嬉しくない評価」のデモンストレーションも行った。

- ・書き手がコメントをしてほしい所を指定する
- ・その指定箇所についてコメントする
- ・誤字脱字、日本語として意味が通りにくいところを指摘する

【感想等】

残念なことだが、率直に言って「相互評価の時期を自由にしたこと」「ペア交換を自由にしたこと」は、効果的とは言えなかった。各自の執筆ペースを尊重したつもりだったが、文化祭前の忙しい時期だったということもあり、一方の生徒が読んで欲しい時期にもう一人が執筆中だったり、余裕がなくて相手の原稿にまで気を配れなかったりして、結局、相互評価自体がおざなりになってしまった組が多かったように思う。授業後のアンケートでも、これまでの相互評価の取り組みと比べて「役に立った」と答えた生徒が少数であった。これなら、やはり、相互評価の時期（下書き締切の時期）は厳格にして、全員が相互評価に集中できるようにして行ったほうが良いのではないかと思える。

また、この間、国語科単元学習で著名な港区立赤坂中学校の甲斐利恵子先生の授業を見学させていただいているが、甲斐先生は、「本当の意味で助言をするには、相手の気持ちによりそい、相手の能力もしっかりわからないといけない。それは生徒には難しい」と、相互評価自体に否定的であった。澤田は実際の教師の労力や効果を考えると相互評価には意義があると考えるが、そのやり方（タイミング・強制度の度合い・ペアの組み方・フィードバックの方法）には考慮が必要だと改めて痛感した。

【対象学年】

高校2年

(担当者：澤田)

【テーマ】

相互評価を通じて「檸檬」の読みを深める

【実践内容】

梶井基次郎「檸檬」を教材に解釈の相互評価をおこなった。「なぜその評価になるのか」をお互いに問うことで、初歩的な誤読に気づいたり、多様な解釈が可能な表現に注目させたりし、各自の読みを深めることを目的とした。また、各自が持っている、小説に対する潜在的な評価基準を顕在化・相対化させることも狙っている。手順は以下の通りである。①ワークシートを用いて「語っている現在の「私」はどのような状況に置かれているか」という問いについて考えさせる。②それぞれの解釈を4人程度のグループで読み合い、評価シートを用い1～5段階で評価させ、簡単なコメントを付させる。その際、評価は期末の点数にそのまま反映させる旨を伝える。③評価について、グループで話し合いの時間を取り、なぜその評価になるのかを互いに説明させる。その結果を受けて、評価を変えることも可能とする。

【感想等】

【対象学年】

高校3年

(担当者：東城)

2.2 考察

2.2.1 授業実践の、一般的な特徴

「本校は中学1年から高校3年まで、国語科教員が中高どちらも教壇に立つ形で授業を行っている。また、高校では現代文、古文、漢文の専門性によって担当する科目を教員によって変えている（中学国語では、どの教員も授業を持つ）。

また中学は3クラス、高校は4クラスと規模が小さいため、学年内で他の教員と同じ時間を分け合うことなく、全員を教えることができるため、個々の教員にとっては教材の選択や進め方など、授業の自由度が高い。

以上のような本校の特徴が、前節に挙げた授業実践の多様性を支える土台になっていることは、おそらく間違いないと思われる。」

上記は昨年の考察の一節だが、この点に関しては、今年報告されている実践にも同様に当てはまるように

考えられる。

国語科教員相互の交流から学び合いつつ、それぞれの担当生徒に対する個々の授業スタイルはそのままに、何らかの形で生徒の自由な思考、活動を保証するための工夫を行っているということが見てとれる。

昨年の考察では、いくつかのポイントに触れているので、簡潔に振り返っておく。

- ・評価・批評の対象は、結果に対する評価の場合も、途中の過程で意見を求めることを目的にする場合もあった。
- ・教員ではなく同じ立場である生徒からの評価である点に意味がありそうだが、その場合、自分の批評の妥当性を考える機会が必要ではないか。
- ・意見を求める場合には、〈他者〉の視点によってもたらされる新たな可能性に大きな意味があるように思われる。

その上で、中学と高校という異なる学年をまたいだ相互批評の実践と、高校三年生の言わば紙上での対話形式による相互批評について、紹介と分析を行った。

今回は、もう少し具体的な授業の進め方や評価などについて考えていきたい。

2.2.2 他の生徒との関わり方

①顔をつきあわせる活動スタイル

生徒同士の相互評価・相互批評の実践ということになると、評価・批評者としての生徒が、どのように他の生徒と関わっているか、いくつかの異なるパターンが見えてくる。

あらかじめ具体的な二者関係が設定されて、その間で行われる場合、複数人数の小集団の中で、特定の単独の相手というのではなく会話や意見を交わす中で行われる場合、また昨年度の報告にあるような学年をまたいだ実践や、実践例として取り上げられていないがクラスをまたいだ相互批評のように、そこに他者を感じるとしても具体的な相手の顔が直接は見えない形で行われる場合など、様々なバリエーションがありえるだろう。

同じように顔が見える生徒同士の場合でも、昨年度の報告にある、相互に作問者と回答者の役割分担が行われた実践のように、通常の親しいクラスメイト同士とは違う関係性が持ち込まれることで、意見交換、相互評価の観点で新味を出すことができていた場合もあった。

一般論として、生徒同士の言語活動は、国語の授業で用いられる日本語を母語とする場合、授業外の日常での言語を用いた交流と、授業内で何らかの学習につながる言語活動との違いをどう扱うかに一つの難しさがあると考えられる。そこには様々な要素が入り込んでおり、言語によるコミュニケーションは、音声や文字の、記号的な意味のみが、会話を行う二つの主体の間を行き来するわけではない。言語外のような要素はむしろ日常生活では雄弁に話者の感情や意志を相手に伝えており、そのために言語そのものの用い方の観点から見ればずいぶん穴だらけであったりもする。

今回のような生徒同士が関わり合うことによる学習を考える際には特に、言語外的、あるいは単に感情的な評価のあり方では学習の目的が果たされないことも多いことを考えると、学校のような集団学習の中で、良好に生徒同士のコミュニケーションが行われている状況は、授業の前提として大切ではあるが、相互評価・相互批評に注目した言語活動を行う上では、扱い方によっては良くない影響をもたらす場合もあることになる。

端的には、相手の言語活動に対する評価ではなく、漠然と作られている相手のイメージのようなものに引きずられてしまうと、言語的な実践への注意・関心が抜け落ちてしまうことになる。

前回と今回の実践例を見た場合、相手の顔が見えない（前回の中1と高2など）・人間関係がそれなりに成熟していると考えられる（前回の高3現代文）・一種の役が与えられることによって、通常の友人関係ではない受け答えの場が作られている（前回の高3古文）などでは、ある程度、上に挙げた陥穽からは逃れられているように見える。ただ、たまたまかもしれないが、これらの実践例が中高6学年の中で、上に偏っているのは、場合によっては、今回の活動は低い学年にはあまり適さないことを示すものかもしれない。

2.2.3 他の生徒との関わり方

②ネットワーク時代の言語活動

知っている相手と顔を合わせて話をする場合、相手に対して形づくられている先入観が前提になってしまうことによって、発せられる言葉そのものへの注目度が下がることを、前節で問題点としてあげた。

授業のスタイルとしては、生徒同士で相互評価・相互批評を行うために、必ずしも生身の人間同士を同じ場・同じ時に置かなければいけないわけではない。

いくつかの実践で行われているように、ある生徒がまとまった文章を書き、それを他の生徒が読むという

形で評価・批評活動が行われる場合、書き手の存在は当然想定されるものの、書き手本人が読み手＝評価者の前に姿を現している必要はない。

このやり方では、評価者の意識を書かれた文章の読解に向け、読解を通じて書き手の意図や感情などを推測・想像し、それに対して何らかの判断を行うことになるため、生身の人間としての書き手に対するイメージに左右されにくくなる点で、言語の学習としてのメリットがあると考えられる。

今年度の実践で注目されるのは、有木の報告の中で触れられている、ネットワーク環境のコンピュータを用いたものである。

今回の中1を対象とした実践の報告の中で、有木は「教室で意見を出し合うだけでなく、G suite のストリームに発言を書き込むことで自分の意見に責任を持つ。また人の意見に同意したり、反論したりが時間において考えることができるため、発言が特定の人に偏ることが無くなる。」と述べている。

G Suite for Education を使える環境は学校として用意されたもので、その利用については各教員や教科、担任団などに任されている。ネットワークやコンピュータの、授業での利用は、ハードやソフトなどの環境整備がなければ行えないが、本校では幸い用意されていた。今回の取り組みである生徒相互での言葉のやりとりを行うためのツールとしては、非常に興味深いものと言える。

有木は、「本授業を通じてネット社会でのトラブルやリテラシーを考えるきっかけにもなりうる。」とも述べていた。この視点は、国語の授業における利用というもともとの目的からは外れるようにも見えるのだが、一昔前であれば授業のために作られた特殊な環境を大きく越えるものではなかった、ネットワークを介した言葉のやりとりというものが、現代では現実社会の中で、生徒の日常生活の中心に近いところに存在しているのであり、そのことに改めて驚きを感じるとともに、有木の言う「ネット社会でのトラブルやリテラシー」は、まさに現代の生徒の日常生活における言語活動の中心的課題のひとつになっていることにも改めて気付かされる。

なお、G suite を用いた実践は昨年度の中3を対象とした授業でも行われている。報告した澤田は「文章による、箇所を限定した相互評価」と記しており、有木とは使い方も異なっている。

澤田はやはり昨年度の高1を対象とした実践で、次のように書いている。

「文学的文章の創作ということもあり、文章の細かな修正よりも、おおまかな感想やアイデアを求めることが多いと思われる。そのため、Document に書き込むのではなく、対面での会話を増やすフィードバックにしたい（グループでの口頭のフィードバックを予定）。」（Documet は G suite のもの）

あえてコンピュータを介した形を採らずに「対面での会話」を選択しているとの発言だが、ここでは目的によるツールの使い分けが意識されていることがわかる。

先ほど「ネットワークを介した言葉のやりとりというものが、現代では現実社会の中で、生徒の日常生活の中心に近いところに存在している」と述べたが、澤田が授業の方法として意識して使い分けていたように、現代の生徒たちが適切にコミュニケーションの手段を使い分けられていないとすると、そのことがまさに「ネット社会でのトラブルやリテラシー」は、まさに現代の生徒の日常生活における言語活動の中心的課題のひとつになっている」というような事態をもたらしていると考えられる。

言語活動において、対面に相手が実際にいることの影響については前節で触れたが、ネットワークを介したやりとりではそれとは反対に、リアルタイムの言葉のやりとりであっても相手の姿が見えないため、それによってもたらされる問題があるということになる。

2.2.4 「相互評価」の評価

学習活動として生徒同士の相互評価・相互批評を行うからには、その活動をどのようなものとして捉え、評価することができるのかが重要になる。

そうした活動のメリットの一つは、活動自体の楽しさ——他の生徒との積極的な関わりを持つこと、意見を交換し自分を見直すきっかけを得ること、等——にあると思われる。活動の形式を与えることで、授業の取り組みへの意欲を高める、関心を広げる、といった効果が期待できるのであれば、そうした方向に教員の工夫を考えていくことができる。生徒が意欲的に取り組めたかどうか、関心を強く持ち積極的な活動を行えたかどうかは、教員による生徒への理解に基づいた課題の作り方や提示の仕方、といったものと関連を持つだろう。

読みを深める、より良い書き方を学ぶなど、言語活動の質を高めていくという授業の目的との関連では、この取り組みは基本的な問題を抱えている。要は同年の生徒には、高みに立った指導、評価は難しいという点である。異学年を組み合わせた活動では、この難

しから若干解放されるとは言え、上級生が評価する場合であっても、学校内で最終的な評価基準を持つ教員と並べて考えるような存在にはなり得ない。

それを承知で生徒による相互批評といった活動の意味を見出そうとするならば、生徒同士による評価は絶対的なものではない——試験の点数の高低のような評価のあり方ではない——ことを、まずは確認する必要があるだろう。

一方で数値による序列化に常にさらされている生徒たちにとって、客観的な数値データのようなものとしての権威を持ち得ない、生徒同士の「相互評価」という、クラスメートからの曖昧な「評価」は、そのまま放置すれば、「意味のない」もの、本腰を入れて取り組むべき活動ではないことということにもなりかねない。

実際、生徒が他の生徒の活動を適切に把握し、適切な手助けをしていくことは困難であることを、今年度の実践報告の中で澤田が甲斐利恵子氏の発言を引いて触れている。しかし、その澤田も、続けて「実際の教師の労力や効果を考えると相互評価には意義があると考える」とし、ただし「そのやり方（タイミング・強制度の度合い・ペアの組み方・フィードバックの方法）には考慮が必要だと改めて痛感した。」と記している。

相互批評・相互評価に意味があるとすれば、他の通常の授業形態では得がたいメリットがそこにあるということである。上で澤田の言う「意義」とは一致しないかもしれないが、たとえばそれは他の授業形態とは異なる人間関係がもたらす「気づき」ではないかと考える。いかなる授業形態を取っていたにせよ生徒に対する最終的な評価は教員が持っており、教員は生徒に様々な気づきをもたらすべく活動を行うが、両者の関係は垂直的上下関係の形から逃れられない。それとは違う、生徒同士という水平性の中から生まれる価値のある気づきがあるとしたら、それは教員によってもたらされるものとは別種の、意味あるものになるだろう。

このように考える限りでは、この相互批評・相互評価の活動を通して、他の生徒から、ある気づきを得ることで、自分の言語表現やそこに盛り込もうとした内容について振り返り、より良い言語活動とその成果がもたらされてこそ、優れた活動として評価に値するものであったと捉えることができる。

ただし、評価のポイントは改善された成果そのものだけでは測れず、生徒同士の関係から何か新しいもの（ものの見方や言葉の用い方など、それは様々でありうる）を得られたかどうか、「気づき」があったかどうか重要である。

2.2.5 終わりに

「国語科の授業における、生徒同士の相互評価・相互批評の実践と研究」について、昨年度に引き続き、現在行われている授業をいくつか紹介し、昨年度紹介したものを含めていくつかの観点から考察を行った。

今回の考察は、具体的な授業実践を踏まえてはいるが、議論はやや思弁的であったかもしれない。

昨年度の最後に述べたように（「授業の目的に合った生徒の活動を有意義なものにしていくために必要な事柄について、今後さらに検討していきたい」）、相互批評・相互評価の実践に資する具体的な方策をもっと考えることができれば良かったのだが、これについては十分な発展を行うことができなかった。今後の課題としたい。

一方、今回の考察では、いくつかの切り口から、やや原理的な事柄について考えを深めることができたと思う。我々はコミュニケーションの中で常に、相手の意図をはかり感情を推測し、自分と相手との価値観の距離をはかりつつ生きている。それは自然なことだが、日常的に行われるそうした無意識、無限定な相互評価とは異なる、授業内で意識化された相互交流的言語活動によって、親しい仲間を新たな目で見直し、相手の他者性を尊重する契機を得、思わぬ気づきが互いに刺激をもたらして高め合うきっかけとなることを願っている。そのためにはまだ検討すべき事柄が多く残されている。

【参考文献・URL】

※G Suite for Education については、以下のサイト及び関連するサイトを参照のこと

<https://edu.google.com/intl/ja/>

（アクセス日：2019/1/9）

1. 国語科（有木大輔ほか）（2017）「国語科の授業における、生徒同士の相互評価・相互批評の実践と研究 — その一 —」『筑波大学附属駒場論集第57集』