

[国 語]

国語科書写における低学年児童の相互評価に関する事例的研究

—自己と他者両視点からの評価活動を手立てとして—

佐藤 和輝*

1 問題の所在

文部科学省(2018)は、平成29年告示の学習指導要領において、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善について、「児童が自ら学習課題や学習活動を選択する機会を設けるなど、児童の興味・関心を生かした自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること」と述べている。また、文部科学省(2018)は、同解説国語編において、国語科の目標について、「日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う」とし、人間同士の関係の中で、互いの立場や考えを尊重し、言語を通して正確に理解したり適切に表現したりする力と、言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力を養うことを求めており、これらの達成に向け、国語科全体を通して取り組まれる必要がある。

しかし、松本(2009)は書写指導の実態について、「『手本を見ながら毛筆練習をし清書をして終わる』というような自己完結型の授業が多く行われているように見受けられ」としている。こうした点については、押木(2019)も「学習指導要領において、書写の学び方についての具体的な指示はない」とした上で、「しかし旧来の指導、すなわち『手本をまねること』や『教師による添削』に終始しがちであったことが、現代における書写の学びに合致しなくなっていることは確かである」と述べ、書写指導の課題として挙げている。

また、松本(2009)は、まるで「独立教科」のような自己完結型の授業に陥りやすいという国語科書写の背景には、書写指導・授業の「技能の習得という機械的な側面」と「毛筆中心で自己完結型」の書写指導のあり方があると指摘している。加えて、青山(2014)は、「書写の授業では、『どう学ぶのか』という『学び』の視点にも配慮が必要である。〈中略〉主体的な『学び』を喚起する場を仕組んでいく必要がある」と述べ、学習者の「学び」の視点からの授業づくりの必要を指摘している。

以上の松本(2009)や押木(2019)、青山(2014)の指摘からもわかるように、国語科書写における主体的・対話的で深い学びの実現に向けて、より積極的な取組がなされる必要があることは明白である。

こうした書写指導・授業の諸課題に対し、学習者同士による相互評価に関する実践研究の1つに篠崎・青木(2018)がある。篠崎・青木(2018)は学習者が学習方法を自由に選択できるようにした国語科書写の授業において、学習者に相互評価を行わせた。そして、「整いの観点」(文字の整齊さ)に対する注意について分析・検討を行い、以下のように研究の成果と課題を述べている。

まず成果としては、学習者同士が朱書きによる相互評価を行うことで、自身の書字について、うまく伝わらないという経験と理解から「整いの観点」に対する注意が促されたことを述べている。

一方、課題としては学習者の中に、他者からの指摘を素直に受け止めきれない者がいることを挙げている。ここで、もう一度松本(2009)を参照したい。松本(2009)は、日本人の自身の文字に対する傾向として、「文字の上手い下手にこだわる」とこと、「自分の文字が他人に見られることについては過剰なほどに意識する」とことの2つを挙げ、「自分の文字にマイナスイメージを持っていることが多く」、「自分の文字を下手だと思っている人は、同時に劣等感を併せ持つ」と述べている。

こうした指摘を踏まえると、篠崎・青木(2018)が述べるように、自身の書字について、うまく伝わらないという経験と理解から「整いの観点」に対する注意が促されたという結果には一定の効果がみとめられるものの、書字活動の基礎を培う段階である低学年児童にとって、自身の書字について、他者から指摘を受ける学習方法が最適であるかは検討

*十日町市立松代小学校

の余地がある。

さらに、篠崎・青木（2018）の実践研究において、学習者の相互評価における朱書きの内容の多くが、具体的な修正点を理解するのが困難なものであったとされる点も、「整いの観点」を学習者が意識できていたと捉えるには難しさもある。また、押木（2019）は、学習者の主体的な学びについて、学習者が学習すべき原理を「理解できれば、自分の字についてどこを修正すれば良いか、〈中略〉見つけ出すことも可能である」と書写の学習における自己評価について述べた上で、相互評価について、「自身の字を修正できない子供については、相互に評価し合うことによって見つけ出す、対話的な学びが効果的である」と述べている。

つまり、相互評価は学習者自身による評価（自己評価）を前提とした上で効果的な手立てであると考えられ、篠崎・青木（2018）のいう他者から自身の書字に指摘を受ける相互評価のみでは不十分である。また、他者にうまく伝わらない経験が効果を持つ一方で、学習者にとって負担の側面を持つのであれば、相互評価に臨む前段階として、学習者が自身の書字を省察し、受け止めるという段階（自己評価）を手立てとして踏むことが望ましいと考えられる。

以上の先行研究の成果と課題を踏まえ、国語科書写において基礎・基本的な内容を学習する段階にある低学年児童の学習に注目することで、より効果的な書写の学習方法に迫ることができると考える。

2 研究の目的

本研究は、小学校低学年国語科書写において、自己の視点からの評価（自己評価）を踏まえ、他者の視点を取り入れる評価（相互評価）が学習者の書写の学習への意識に与える効果について検証する。

3 研究の方法

- (1) 調査時期：2021年2月～3月
- (2) 調査対象：新潟県公立小学校第2学年12名
- (3) 調査単元：小学校第2学年国語科書写
「3年生のめあてを書こう」（3時間）、「新編 新しい書写 二」、学校図書
- (4) 授業の概要：授業実践のめあては以下の表1、授業の内容は以下の表2のとおりである。

表1 各時における学習のめあて

時間	めあて
第1時	3人以上と評価をし合い、まとめ書きを1枚書く。
第2時	自分の評価を伝え、3人以上と評価し合い、まとめ書きを1枚書く。
第3時	評価の方法をみんなで決めて、評価を生かして、まとめ書きを1枚書く。

表2 各時における授業実践の内容

学習の流れ	第1時	時間配分	第2時	時間配分	第3時	時間配分
導入	本時の確認	5分	本時の確認	5分	本時の確認	5分
展開	試し書き 相互評価	10分 20分	試し書き 自己評価を 踏まえた 相互評価	10分 20分	試し書き 学習者が選択 した評価方法 (相互評価)	10分 20分
終末	まとめ書き	10分	まとめ書き	10分	まとめ書き	10分

第1時は展開で「相互評価」を行い、第2時は「自己評価を踏まえた相互評価」を行った。学習者は、第2時まで「相互評価」と「自己評価を踏まえた相互評価」を経験し、第3時では、「相互評価」と「自己評価を踏まえた相互評価」について、取り組み方を改めて説明し、学習者の理解を確認した後、学習（評価）方法を選択させた。多数決により、当該時間の学習（評価）方法は「相互評価」に決定した。第3時の評価方法の選択の結果は次の表3のとおりであった。

表3 第3時における学習（評価）方法の選択

評価方法	選択者数	決定
相互評価	10	○
自己評価を踏まえた相互評価	2	

4 調査方法

本研究の分析は、以下の2点から行った。

(1) 質問紙調査による分析

質問項目は以下の表4のとおりである。

表4 質問項目一覧

1. 文字を書くことが好きですか。	17. あなたが書いた評価は、友達役に立つと思いますか。
2. 自分が書いた文字が好きですか。	18. 友達が書いた評価は、あなたの役に立つと思いますか。
3. 自分が書いた文字を友達に見てもらうことは好きですか。	19. 書写の時間に自分一人で書くことは好きですか。
4. 友達が書いた文字を見ることは好きですか。	20. 書写の時間に自分一人で書くことはあなたの役に立つと思いますか。
5. 自分が書いた文字は上手だと思いますか。	21. 書写の時間に友達と交流することは好きですか。
6. 自分はもっと上手に文字を書けるようになると思いますか。	22. 書写の時間に友達と交流することはあなたの役に立つと思いますか。
7. 友達が書いた文字は上手だと思いますか。	23. 自分がした評価を伝えてから、友達に評価してもらいたいと思いますか。
8. 友達はもっと上手に文字を書けるようになると思いますか。	24. 自分がした評価を伝えてから、友達に評価してもらうとより役に立つ評価をもらえenと思いますか。
9. 文字をもっと上手に書けるようになりたいですか。	25. 自分がした評価を伝えてから、友達に評価してもらったことはあなたの役に立つと思いますか。
10. 文字を書きたいという気持ちは大きくなりましたか。	26. あなたは、書写の授業の時、次のどのやり方で学習したいですか。1つ選んでください。
11. 書写の授業は好きですか。	<input type="checkbox"/> 自分で評価をする。 <input type="checkbox"/> 友達とお互いに評価し合う。
12. 書写の授業は楽しいですか。	<input type="checkbox"/> 友達と、自分がした評価を伝え合ってから評価し合う。
13. 書写の授業を頑張りたいですか。	
14. 書写の授業はあなたの役に立つと思いますか。	
15. あなたが書いた評価で、友達が気付いたことがありますか。	
16. 友達が書いた評価で、あなたが気付いたことはありますか。	

質問紙による調査は、実践開始前（第1回）、相互評価実践後（第2回）、自己評価を踏まえた相互評価実践後（第3回）、評価方法選択実践後（第4回）の全4回実施し、質問項目1～14は第1回～第4回、15～22は第2回～第4回、23～25は第3回と第4回、26は第4回で実施した。中野・田中（2012）の開発したjs-STARを用いて、1要因参加者内分散分析を行い、結果は以下の表5のとおりである。

表5 質問紙調査結果の1要因参加者内分散分析結果一覧

質問番号	第1回 平均値	前後 比較A	第2回 平均値	前後 比較B	第3回 平均値	前後 比較C	第4回 平均値	前後 比較D
1	3.5000		3.3333	▼	3.3333	—	3.5000	△
2	3.3333		3.0000	▼	3.2500	△+	3.5833	△
3	2.9167		2.7500	▼	2.8333	△	2.9167	△
4	3.4167		3.5000	△	3.0833	▼+	3.3333	△
5	2.8333		3.0000	△	3.1667	△	3.5000	△
6	3.5833		3.5000	△	3.7500	△+	3.8333	△
7	3.4167		3.9167	△	3.9167	—	3.9167	—
8	4.0000		3.8333	▼	3.9167	△	3.9167	—
9	3.8333		3.7500	▼	3.8333	△	4.0000	△
10	3.5833		3.6667	△	3.5833	▼	3.8333	△
11	3.6667		3.5833	▼	3.6667	△	3.6667	—
12	3.7500		3.7500	—	3.8333	△	3.8333	—
13	3.8333		3.8333	—	3.8333	—	4.0000	△

14	3.8333		3.8333	—	3.8333	—	4.0000	△
15			2.8333		2.8333	—	3.2500	△
16			2.7500		2.9167	△	3.1667	△
17			3.0000		3.1667	△	3.1667	△
18			3.3333		3.5000	△	3.5000	△
19			3.5833		3.5833	—	3.7500	△
20			3.4167		3.5833	△	3.5000	▼
21			3.1667		3.5833	△	3.6667	△
22			3.2500		3.1667	▼	3.2500	△
23					3.8333		3.7500	▼
24					3.7500		3.5000	▼
25					3.5833		3.5000	▼

—凡例— △：上昇，▼：下降，—：停滞，+：10%水準で有意傾向

表5で示した質問紙調査の分析結果から、有意傾向が確認された項目について以下に述べる。

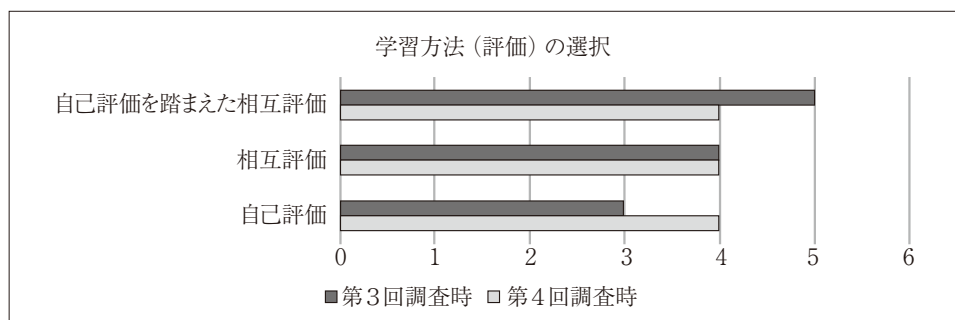
まず、質問2「自分が書いた文字が好きですか。」の第3回（自己評価を踏まえた相互評価）前後で、平均値の上昇（よりそう思う）が10%水準で有意傾向であった。このことから、自己評価を伝えた後に、友達と相互評価することで、学習者の「自分が書いた文字が好き」という気持ちがより高まることが明らかになった。また、有意ではないが、第4回（学習（評価）方法を選択）前後も平均値が高まった。

次に、質問6「自分をもっと上手に文字を書けるようになりますか。」の第3回前後で、平均値の上昇が、10%水準で有意傾向であった。このことから、自己評価を伝えた後に、友達と相互評価することで、学習者の「自分をもっと上手に文字を書けるようになります」という気持ちがより高まることが明らかになった。また、有意ではないものの、第4回前後も平均値が高まった。

以上の結果と分析より、書写の学習において、始めに自分の評価（自己評価）を伝えたり、評価（学習）の方法を学習者自身が選んだりするという行為には、学習者の書写の学習に対する意欲的な側面を向上させるという点において、ある程度の意味のある効果が見出された。

最後に、もう一つ有意傾向が見いだされた質問項目について確認したい。質問4「友達が書いた文字を見ることは好きですか。」である。この質問項目では、第3回前後で、平均値の下降（より思わないようになった）が10%水準で有意傾向であり、先述した2つの質問項目の結果とは異なる。自己評価を伝えた後に、友達と相互評価することで、学習者の「友達が書いた文字を見ることは好き」という気持ちが低くなることが明らかになったのである。ただし、有意ではないものの、第4回前後では平均値が高まった。なぜ、この項目においてこのような結果となったのだろうか。この点を分析するには、他の項目との関連を視野に入れて分析を進める必要があると考える。ここで、4件法以外で調査をした項目についても確認しておこう。第3回と第4回の好き質問紙において調査した項目26「26. あなたは、書写の授業の時、次のどのやり方で学習したいですか。1つ選んでください。」である。この質問項目の回答は、次の3項目の中から1つ選ぶ選択式である。選択肢は、「自分で評価をする（自己評価）。」、「友達とお互いに評価し合う（相互評価）。」、「友達と、自分がした評価を伝えあってから評価し合う（自己評価を踏まえた相互評価）。」である。結果は以下の表6のとおりである。

表6 第3回および第4回質問紙調査における学習（評価）方法の選択結果



第3回実施時の結果は、「自己評価を踏まえた相互評価」を選択するものがやや多いが、第4回実施時には、「自己評価」、「相互評価」、「自己評価を踏まえた相互評価」に均一に選択者数が分かれる結果となった。このことから、学習者の中には、「相互評価」をどのような方法で行うかのみではなく、本実践を通して「自己評価」を行う学習方法に価値を見出している者が一定数いるということである。

以上、質問紙調査の結果から明らかになったこと、見出すことができることについて述べてきた。質問紙調査の結果から、書写の学習において、学習者同士が相互評価を行う場面で、始めに自分の評価（自己評価）を伝えたり、評価（学習）の方法を学習者自身が選んだりするという行為には学習者の書写の学習に対する意欲的な側面を向上させるといふ点において、ある程度の意味のある効果が見られた。しかし、自己評価に一定の価値を見出す学習者の感じ方や考え方や、自己評価を踏まえた相互評価を行った前後で、「友達が書いた文字を見ること」に対する学習者の体感の変化についてなど、十分に説明することが難しいことがあることも明らかになった。したがって、質問紙調査以外の方法で、さらに本実践の効果について分析・検討をしていく必要がある。そこで、以下からは、第3時における学習者による学習（評価）方法の選択場面における学習者の発話の分析を行い、より学習者の感じ方、考え方といった体感の部分に焦点を当て、迫っていくこととする。

(2) 発話内容による分析

第3時における学習者による学習（評価）方法の選択場面において、学習（評価）方法として、「相互評価」を選択し、その理由を全体の前で発言した学習者の発話分析を行った。本条件に当てはまる分析の対象は学習者12名のうち、3名である。以下に発話内容を記載する。なお、低学年児童の実態を鑑み、授業者以外にその意図が伝わりにくい部分を（ ）記述で補足した。

学習者A まず、最初、②（自己評価を踏まえた相互評価）は自分で評価をして、したら、うーんちがうな。①（相互評価）は、友達？と評価し合えば、あの、友達と評価したら、最初に友達のやつを上手く聞けるから¹⁾、うまく聞いて、それで、ここを、友達の方がもしかしたら上手いかもかもしれないから、あの、自分、あの、友達の方が上手いから、あの、最初、最初？友達の、友達と評価し合うといいと思う。

学習者B 友達のいい評価があると、（自分の）評価が書きにくくなっちゃう²⁾と思う。

学習者C 2つあって、で、その1つ目は、学習者Aと一緒に、私の方が、もし自分習字習ってないけど、やった相手が習字習っていたら、私より字が上手だから、もうちょっと自分の字がきれいになるようなコメントをとるなと思うけれど。

で、2つ目は、あの、②は、自分が評価したら、青で青に直して、いいなと思うやつに丸を付けたんだけど、あの、また、あの友達と、もし、やったりしたら、自分で丸付けたところを、こうするといいよってなっちゃったりすると、「えっ？なんで？」とかってなっちゃったりして、自分がいやな気持ちになってしまったり³⁾して、①の方が学習者Aと同じで、よく聞けると思う⁴⁾から。

学習（評価）方法の選択場面において、「相互評価」を選択した学習者の選択理由（発話内容）を分析した結果、次の3つが、学習者による「相互評価」選択の理由となっているということがわかった。

1つ目は、下線部1)より、自分と相手の書字の「上手さ」の差を意識している（特に相手の方が自分の書字より「上手」であると感じる）場合、最初に（自己評価を伝えることをせずに）友達からの評価を聞いた方が、友達の話（自身の書字に対する評価）を上手く聞く（受け止める）ことができるという理由（考え）である。これは、学習者自身の体感としての、自身の書字に対する受け止めが明らかになる重要な思考の表出であると考えられる。

2つ目は、下線部2)より、自己評価を踏まえて相互評価を行う場合、自己評価の段階や他者との相互評価を経て、友達が良い評価をつけていると、自分の評価が書きにくいと感じる理由（考え）である。つまり、学習者の体感に注目すると、学習者は評価をする対象である書字のほかに、そこに付けられた評価（内容）にも注目し、それらを含めて総合的に判断して評価していることが分かった。また、個々の学習や評価する場合によっては、自身の考えに基づく評価に影響を与えていることも明らかになった。

3つ目は、下線部3)、4)より、自分の評価と友達の評価とのズレ（違い）が生じた時の自身の心情面を考えると、

自己評価を踏まえた相互評価には合理的ではない（マイナス要因が生じる）という理由（考え）である。これは、篠崎・青木（2018）や、松本（2009）においても指摘があったように、書写の学習において、学習者同士による相互評価を行う際に課題となる評価の「受け止め」の本実践における表出である。学習者の体感に注目すると、自己評価を踏まえて相互評価を行う場合においても、評価の「受け止め」においては、受け止めきれないこと（学習・実践上の課題）があるということである。

5 結果と考察

小学校低学年国語科書写において、相互評価、自己評価を踏まえた相互評価の2つの学習者同士による学習（評価）方法で学習した後に、学習者自身が学習（評価）方法を選択するという実践を行った。そして、学習者の体感に注目して分析・検討を行った結果、学習者は、友達からの自身の書字に対する評価の受け止めに意識することの他に、評価をする対象である書字に加え、そこに付けられた評価（内容）についても注目し、それらを含めて総合的に判断して評価しようとしていることが分かった。また、個々の学習や評価する個別の場合によっては、それらが、自身の考えに基づく評価に影響を与えていることも明らかになった。また、学習者が学習（評価）方法を自由に選択できる場面を授業の中に設定する手立ては、学習者の体感に注目すると、学習者がより前向きに書写の授業に臨めるようにする可能性が見出された。

6 今後の課題

本実践による事例的研究において、学習者の体感に注目して相互評価の手立ての有効性について分析し、検討することができた。今後の課題として、学習者の具体的な学びについて、質的な分析を進め、検討していくことで、学習者のより主体的・対話的で深い学びを保証し、より効果的な書写の学習方法および授業改善に迫ることができると考える。

7 引用文献一覧

- ・青山浩之：「Ⅱ書写授業の理論と実際 1 授業づくりの要点と方法(1)授業づくりの基本認識②「学び」を仕組むという視点」, 明解書写教育, p.10, 全国大学書写書道教育学会, 萱原書房, 2014.
- ・押木秀樹：「新学習指導要領における書写と学び」, 教室の窓「小学校・中学校 教育情報」, Vol.57, p.9, 東京書籍, 2019.
- ・篠崎祐介・青木幹昌：「書写における低学年児童の相互評価に関する研究－主体的・対話的な学びによる授業実践を通して－」, 臨床教科教育学会誌, 第18巻, Vol.1, pp.19～28, 2018.
- ・中野博幸・田中敏：「フリーソフトjs-STARでかんたん統計データ分析」, pp.160～166, 株式会社技術評論社, 2012.
- ・松本仁志：「『書くこと』の学びを支える国語科書写の展開」, p.11, pp.21～23, p.27, p.35, 三省堂, 2009.
- ・文部科学省：「小学校学習指導要領（平成29年告示）」, pp.22～23, 東洋出版社, 2018.
- ・文部科学省：「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編」, pp.11～12, 東洋出版社, 2018.