

「確かな学力」を育むプロセス評価の研究

Pupils Achievement Process Evaluation for Improvement of the “Secure Intellectual Ability”

5

横山 千春
YOKOYAMA Chiharu

10

本研究の目的は指導と評価の一体化を図るためにプロセス評価の実践的評価活動の方法論を導き出すことである。プロセス評価とは、ルーブリックを中心に自己評価・相互評価や補充・発展指導も取り入れ、子どもの思考過程を指導・評価していく評価方法である。まず、「確かな学力」に至るまでの学力と評価の変遷、教育評価の意義と課題についての理論的な研究を行った。そして、それらの課題を解決に導くための「プロセス評価のルーブリック」を開発した。その有効性を実証するために授業実践を行い、「確かな学力」を育むことができる指導・評価法であることを究明した。最後に、これらの研究成果から「プロセス評価」に関する提言を導き出した。

15

研究の動機と目的

20

平成 14 年度から児童生徒に生きる力をはぐくむことを目指し、自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り、個性を生かす教育の充実に努めることを重視した新学習指導要領が実施されている。「生きる力」の知の側面である「確かな学力」の育成を実現するため、目標に準拠した評価（絶対評価）が本格的に実施されるようになり、教育のあり方が大きく転換して教師の力量が問われる時代になったといえる。しかし、その一方で目標に準拠した評価に向けた授業や評価をつくっていくための手がかりとなる指針は必ずしも明確に示されていない。そのため、小学校では以下のような現状を打破できずにいるのである。相変わらず教師が知識の習得を重視した授業を行うために学習者はいつも受動的である。標準テスト中心の評価に偏りすぎて学習の過程の評価が効果的に活用されていない。指導と評価の一体化が図られていない。このような課題の解決に資するために、本研究では学習指導の過程で行う形成的評価の一つであるプロセス評価の方法論を明らかにすることを目的とする。

25

研究の方法

30

研究方法は国立教育政策研究所教育課程研究センターで作成された資料の分析を行う。また、目標に準拠した評価、ポートフォリオ評価などの先行研究文献の研究を行い、これらからプロセス評価のルーブリックの作成の仕方、プロセス評価の実践的評価活動の方法論を導き出し実証授業を行い検証する。

論文構成

35

序章

- 第1節 研究の動機と目的
- 第2節 研究の背景
- 第3節 プロセス評価の基本的立場と構成要素
- 第4節 研究の仮説と方法

40

第1章 学力と評価の捉え方の変遷

- 第1節 知識・試験重視の近代学校成り立ち
- 第2節 徳育重視で試験緩和の国家主義教育確立期
- 第3節 大正自由教育と評価思想の発展の大正期・昭和前期
- 第4節 「新しい学力観」と絶対評価に至る昭和後期・平成期

45

第2章 教育評価の意義と今日的課題

- 第1節 教育評価の意義
- 第2節 教育評価の今日的課題
- 第3節 目標に準拠した評価の意義と課題

50

第3章 ポートフォリオ評価の活用とプロセス評価の意義

- 第1節 ポートフォリオ評価の活用
- 第2節 ルーブリックの作成
- 第3節 プロセス評価の意義

55

第4章 プロセス評価を活用した指導・評価計画と実証授業

- 第1節 プロセス評価の指導・評価計画作成の基本方針
- 第2節 実証授業 第4学年国語科 叙述をもとに想像しながら読もう「白いぼうし」
- 第3節 実証授業 第4学年国語科 場面をくらべて読もう「一つの花」
- 第4節 実証授業 第5学年算数科「面積」
- 第5節 実証授業 第3学年総合的な学習の時間「めざせ！昔遊び名人」

終章

60

研究の概要

序章

本章ではプロセス評価の基本的立場と構成要素、ルーブリックの作成要領を述べた。プロセス評価とは子どもが学習中、課題に対しどのように立ち向かっているのかを教師が的確に評価しつつ個に応じた指導（補

充・発展)の手だてを講じ、子どもに一単位時間の目標を達成させる指導と評価の一体化をねらった評価法である。これにより、子ども自身に一単位時間の学習目標の到達の程度を自覚化させることも可能になる。その特徴をまとめると、表1の通りである。

表1 プロセス評価実践の枠組み

評価主体	教師	児童
評価活動	一単位時間(形成的評価)	一単位時間(終末段階)
評価内容	一単位時間の重点学習目標の達成度 (評価観点別)	一単位時間の重点学習目標の達成度 (評価観点別)
評価方法・手段	ルーブリック (ポートフォリオ法)	自己評価・相互評価 (評価観点別3段階評価と記述式)

従来から「目標の実現状況を判断する評価」には評価規準とポートフォリオ評価法の評価指標としてのルーブリックがある。本研究では評価規準とルーブリックの両者のよさを取り入れた「プロセス評価のルーブリック」を開発した。(表2)

表2「目標の実現状況を判断する評価」のあり方

評価のあり方	評価時期	学習のまとめ	尺度	指導要録との互換性	評価の四観点の明示化
評価規準	総括	単元	「おおむね満足できる」Bレベル設定	有	四観点全て
ルーブリック	総括	単元	5(すばらしい) 4(よい) 3(普通) 2(あと一步) 1(努力が必要)	有 (手続き複雑)	複数の観点
プロセス評価のルーブリック	形成	一単位時間	S(5点) A(4点) B(3点) C(2点) D(1点)	有	ある特定の 一観点

「プロセス評価のルーブリック」で目標の実現状況を評価する場合のルーブリックの作成要領を以下に述べる。単元の目標から「単元の評価規準」を作成し、評価規準や評価基準をより具体化して、ある特定の観点についてルーブリックを作成する。本研究では、テストでは十分に評価できない「思考・判断」について指導前に毎時間分のルーブリックを作成しておき、そのルーブリックをもとに観察や子どもの発言、学習ノートなどから毎時間、形成的に評価し、毎時間累積された形成的評価資料を単元末の総括的評価として活用した。評価尺度は個に応じた評価と指導を明確にすることから5段階とした。

「プロセス評価のルーブリック」の構成要素は五点あり、その内容は次のようである。(1)学習活動：学習指導案に示された学習活動をそのまま書き写す。(2)評価観点：評価規準から評価の四観点「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」を書き抜く。(3)学習活動における具体的な評価規準：学習活動に対応するかたちで単元の評価規準を具体化したものを記述する。(4)評価資料：学習活動における具体的な評価規準の実現状況を判断するための子どもの学習資料を記入する。(5)評価基準：各学習活動における具体的な評価規準の実現状況を判断するための指標を S.A.B.C.D の記述語で書き分ける。(表3)

表3「プロセス評価のルーブリック」のフォーマット

(1)学習活動	(2)評価観点	(3)学習活動における具体的な評価規準	(4)評価資料	(5)評価基準				
				S (5)	A (4)	B (3)	C (2)	D (1)

第 章 学力と評価の捉え方の変遷

第1章では現在の「確かな学力」に至るまでのわが国の学力の変遷と学力観に伴って変化する評価観について述べた。

第 節 知識・試験重視の近代学校成り立

日本の近代公教育制度は1872(明治5)年の「学制」を出発点としてその基礎を確立し、知識主義と競争主義を原理とする教育の体制づくりがなされた。教授・学習の組織編成の原則は課程主義を原理とした六ヶ月単位の進級制度で、試験によって進級と卒業を判定した。これを維持するためにも試験は不可欠であった。

第 節 徳育重視で試験緩和の国家主義教育確立

明治20年代の小学校における教育課程法制の基幹をなすものは1886(明治19)年の小学校令下の「小学校ノ学科及其程度」と1890(明治23)年の改正小学校令下の「小学校教則大綱」(1891)である。また「教育ニ関スル勅語」(1890)が学校教育の基本理念を示し教授・訓育・管理の全教育を貫徹することになった。第一次及び第二次小学校令期には卒業認定のための試験は廃止され日常的に評価する「考査」を採用した(1900)。

学籍簿が近代教育史上法的規定をもって初めて登場したのは1900(明治33)年の「小学校令施行規則」第89条においてである。学籍簿の作成が義務づけられたねらいは一人ひとりの児童・生徒の身体状況、行動や性格や学業成績の状態を定期的に記録し、さらに通信簿などで父母に知らせるということを通して臣民形成を目的とする義務教育の定着化と国定教科書による教育の浸透を図ることであった。

第 節 大正自由教育と評価思想の発展の大正期・昭和前期

第一次大戦後の大正デモクラシーの思想を背景に自由主義的な教育改造運動としていわゆる大正自由教育が展開された。評価においてはソーンダイク（E.L.Thorndike）の教育測定運動の成果を部分的に導入し評価項目の細分化、標準テストの作成、正常分配曲線の採用という一連の動向を示した。

文部省が1941(昭和16)年「国民学校令」を公布し第1条に「国民学校八皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的錬成ヲ成スヲ以テ目的トス」という目的規定を掲げ、教育勅語の理念を全教科、全教育活動へと貫徹することを目指した。

学籍簿は1907(明治40)年と1921(大正10)年に一部改訂が施され、1938(昭和13)年の改訂は学籍簿の歴史上きわめて重要な意味をもつ変更であった。その特徴は従来の事務的必要を満たすだけの戸籍簿的な性格から指導上必要な教育的資料的性格をもった原簿へと変わった点である。様式が表(学籍及び成績の記録)と裏(性行概評・身体の状況・志望及び其の所見等)に分離されその後の学籍簿の原形となった。また、成績は十点法で操行は優良可で評定するよう定め相対評価の原則で評価することにされた。さらに1941(昭和16)年の国民学校発足に伴う学籍簿改訂では、それまでの小学校教育のあり方を全面的に改革し当時の挙国一致、皇道翼賛の精神を体現するというものであった。

第4節 「新しい学力観」と絶対評価に至る昭和後期・平成期

1945(昭和20)年の敗戦を転機として民主主義のもと開発主義の教育を行った。米国教育使節団の報告書を受けて文部省は1947(昭和22)年3月「小学校学習指導要領(試案)」を公表し、第5章には「学習結果と考査」として評価の教育的必要性とその具体的方法が述べられた。文部省が公的文書の中で指導および学習と評価との関係について具体的な各種測定法の解説まで述べたのは初めてのことであった。

当時の評価観の特徴を以下にまとめる。指導の結果に責任をとっていくためには評価が不可欠である。評価の前提として指導の目標が明確化されていなくてはならない。評価は全体的総合的な立場から継続的に行われなくてはならない。評価の結果は目標や指導内容、指導方法の改善のために活用されなくてはならない。これは1930年代にタイラーらが行った「八年研究」の思想を受け継ぎ反映したものであったが、この考え方が教育実践の中に根づいていくのは昭和50年代になってからである。

日本の学校教育に指導要録が初めて登場したのは昭和23年(1948)であり、純粋に指導だけのための原簿であった。「学習の記録」欄は教科ごとに3～5項目の分析された評価目標が設けられ、各分析目標ごとに五段階の相対評価を行うだけで教科として一本化された評定は求められなかった。

昭和30年には第一次改訂が施され、それまでの指導だけのための原簿という性格が改められ「指導および外部に対する証明等のために役に立つ簡明な原簿」と二重性格をもたせられた。一教科一評定に切りかえられ相対評価の五段階評定へと改められた。また、学力は系統学習すなわち知識・技能の重視へと大きく傾いていた。

第二次改訂(昭和36年)では各教科の評定に「相対評価を原則として絶対評価を加味する」との手直し認められた。

第三次改訂(昭和46年)では留意事項として、各段階ごとに一定の比率を定めて機械的に割り振ることのないようにと明示し相対評価に頼りながらもその弱点を少しでもカバーしようとする配慮が見て取れる。

第四次改訂(昭和55年)ではこれまで相対評価であった「観点別学習状況」を観点ごとに三段階の絶対評価に改めるという大きな手直しが行われた。

平成元年の改訂の学習指導要領が目指す学力観(いわゆる新しい学力観)は「知識や技能だけでなく自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などまで含めて学力」と捉えていた。

指導要録の五次改訂は平成3年(1991)で「観点別学習状況」は観点ごとの三段階絶対評価で「評定」は相対評価を原則とした。

平成10年代になると受験競争の過熱化、いじめや不登校の問題などがあり「知識や技能だけでなく自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力などまで含めて学力」と捉え質の向上を図ることをねらいとしていた。

指導要録の第六次改訂は平成13年(2001)で「評定」は三段階の絶対評価という革命的な改正が行われ50年以上にわたる「相対評価の時代」に終わりを告げたのである。

第2章 教育評価の意義と今日的課題

第1節 教育評価の意義

今日、教育は一つのシステムをなすとされ、評価はその中の不可欠の一環として考えられている。教師が指導の成果を確かめながら臨機応変に指導の軌道修正を行ったり補充指導を行ったりしながら目指した成果を上げるよう手だてを講じて指導を展開する。このように途中、途中で評価を形成的に機能させながらその結果を指導に返し効果的な指導を展開していくことが「指導と評価の一体化」であるが、その際に用いる評価には単元を単位にフィードバックを行うものと一時間や数時間のまとまりでフィードバックを行うものの2種類の形成的評価がある。本研究で言う「プロセス評価」は、この2種類の形成的評価の二つめにあたる。

第2節 教育評価の今日的課題

第二次世界大戦後の教育の歴史をひもといても、「学力と評価の問題」がこれほどに議論され教育実践の焦眉の課題となっている時代はない。そこで、安彦忠彦(2005)のとらえた日本の「教育評価の最近の動向」をもとに、ここ十年ほどの教育評価の課題として次の三点にあるとした。(1)量から質へ、そしてまた量へ説明責任の問題 (2)絶対評価と授業との関連 指導改善との分離の問題 (3)学校、教育課程そして教師との関連 組織としての働き具合の問題

第3節 目標に準拠した評価の意義と課題

指導要録の平成13年の改訂で「観点別学習状況」「評定」ともに絶対評価になった。しかし長い間、相対評価で量的な評価を行っていた教師たちが質的な評価である絶対評価を行えるようになるまでには、「目標

に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」を過去に存在した絶対評価と混同していた、「目標に準拠した評価」を行うための理解が十分でなかった、指導に生きる評価になっていなかったなどの課題を乗り越えなければならなかった。この課題の解決のためには「目標に準拠した評価」と「個人内評価」とを結合した新しい評価の考え方をし、次の四つの視点を評価活動に生かさなければならない。視点の一点めは「真正性」である。「真正性（authenticity）」とは評価の課題や活動がリアルなものでなくてはならないということである。二点めは「表現（パフォーマンス）」である。表現とは自分の考え方や感じ方といった内面の精神状況を身振りや動作や絵画や言語などの媒体を通じて外面に表出すること、または表出されたものをいう。三点めは「自己評価」である。自己評価とは子どもたちが自分で自分の人となりや学習の状況を評価しそれによって得た情報によって自分を確認し今後の学習や行動を調整することである。四点めは「客観性」である。「相対評価」への根強い支持には「客観性」があったからである。客観性のある目標に準拠した評価を行うには評価基準が不可欠である。なぜなら、この基準がなければ個々の教師によってその判定結果がまちまちなものになってしまうからである。そこで「基準づくり」の方法として登場してきたのが「ルーブリック（評価指標）」である。五点めは「妥当性」と「信頼性」である。評価の「キジュン」づくりが進行してくると次には「妥当性」と「信頼性」が問題になるからである。

第3章 ポートフォリオ評価の活用とプロセス評価の意義

新しい教育課程の導入と時を前後してポートフォリオ評価(portfolio assessment)、パフォーマンス評価(performance assessment)、オーセンティック評価(authentic assessment; 真正の評価)などの「新しい評価」が登場した。

第1節 ポートフォリオ評価の活用

ポートフォリオ評価とはポートフォリオを評価規準に従って学びを振り返りながら次の学びをつくっていく評価方法である。ポートフォリオとは紙はさみ、資料入れのことである。ポートフォリオには児童が各自の学習活動で生み出した様々な作品、レポート、成果が個人ごとに蓄えられていき、児童に各段階の業績を検討させ学習の始めから終わりまで（学期末あるいは学年末）の過程と成果について反省させる。この自己評価はメタ認知能力（自分の認知活動について理解し制御する能力）を発展させることができる。

「新しい評価」が登場した背景は、1980年代に欧米で思考力・判断力・問題解決能力といった「高次の技能」(higher order skills)が教育目標と考えられるようになり、伝統的なペーパーテストの問題点を克服するために「新しい評価」が提案されたのである。わが国では新しい教育課程で「確かな学力」が提唱され、学力保障に関心が集まり学校では学力テストが行われドリルや暗記重視の学習が復活してきている。しかし、学力テストやドリル学習だけでは「自ら学び、自ら考える力」すなわち思考力・判断力・問題解決能力などは評価することができにくく育ちにくい。「高次の技能」はペーパーテストで評価するよりも実際に使う場面でできるだけ近い状況で、できるかどうかを評価するする方がよいのである。そこで、わが国でもポートフォリオ評価などの新しい評価の必要性が認識され、まずは総合的な学習の時間の評価法として広く知られていった。

第2節 ルーブリックの作成

目標に準拠した授業と評価に向け、各学校では単元レベルの評価規準が作成されたが、松尾(2005)は「単元レベルの評価規準は学習過程レベルの評価規準にまで具体化され同時に学習過程でその実現状況を判断するためのルーブリックの作成にまで進まなくてはならない。そして、これらは単元指導計画を作成する際に統一的に視野におかなければならない」とルーブリックの必要性について述べている。

ルーブリック(rubric)とは評価規準と評価基準を評価資料・情報ともにセットにして作成された評価指針のことであり、学習課題に対する子どもたちの認識活動の質的な転換点に基準を合わせて段階を設定するとともに、その段階を代表する作品例などを提示するものである。また、ルーブリックという形で「基準」が学習前に作成されて子どもたちに公開されることによって、子どもたちに学習活動や自己評価の指針としての役割を持つようになる。ルーブリックにおける評価はあくまでもその時点での子どもたちの到達点であってそれが最終の判定を意味するわけではない。各授業時間で「C」がついた子どもをどのように援助していくのが重要なのである。

ルーブリックという言葉は、赤を指すラテン語の“ruber”から派生している。中世の時代にはルーブリックは法律や典礼に付記された一セットの指示なり注釈でありそれらは特に朱書きされていた。このためルーブリックは人々に権威をもって何かを指示するあるものを意味するようになった。

ルーブリックの活用には質の水準の確保が必要になる。各学校でルーブリックを作った場合、A校とB校の「普通」の水準の違いを避けるためにモデレーションを行う必要がある。モデレーション(moderation)とは「極端さを避けること」の意の一種であり、評価者間で評価基準を討議したり同じパフォーマンスを比較したり上位の責任者が評価者の評価を点検したりといった様々なやり方で多数の評価者による評価の一貫性を確保することである。

また、ルーブリックの評価基準を子どもたちに理解させる指導が必要である。「木の観察記録」の指導ではルーブリックを直接示さず概念マップの形で示す方法が取られ、英米ではルーブリックを課題と同時に明示する方法が取られている。本研究の「プロセス評価のルーブリック」の理解の指導は英米で行われている方法を取った。

ルーブリックは幅広い学力・高次の学力を評価することに有効であるが、ルーブリックでは評価内容の全体よりも部分に着目するため評価結果が分析的採点の集計になってしまう、妥当性が保証できない場合がある、ルーブリックの記述表現では具体的にレベル間の違いがわかるような簡潔な表現方法を見つけるなどの課題を河合久(2004)は指摘している。

第3節 プロセス評価の意義

プロセス評価とは一単位時間の学習目標の重点についての子どもの思考過程（プロセス）を教師がルーブリックを活用しながら評価・指導することで学習目標を達成させる、指導と評価の一体化をねらいとしている。また、プロセス評価では、教師主体の評価だけでなく子ども主体の自己評価・相互評価も取り入れて多面的に評価していくことで自己評価力や自己学習力の向上も図っていく。さらに一単位時間の中に補充・発展指導を入れていき学びの質を高めることもねらっている。このような評価実践はまだなく、本研究が新しい試みである。（図1）プロセスで評価の具体的な手だてとしてはルーブリック、自己評価・相互評価、補充・発展指導を行っていく。この3つの手だての意義は以下の通りである。

(1)ルーブリック

教師はルーブリックを作成することで、深い教材研究を行い学習目標と評価規準の関係が明確になる。さらに、五段階の評価指標を文章化することで児童の実態に応じた学習の展開が可能になる。ルーブリックの活用で子どもへの指導・支援が的確になり学習目標を達成させることができるのである。ただし、ルーブリックは指導と評価の一体化を図るためのものでありいわゆるチェックリストとは異なるので、その場での評価項目への記入は行わない。

(2)自己評価と相互評価

安藤輝次(2002)は「学習の中での目的意識の差、いいかえれば自己評価能力の差が学習態度や学習の深まりに個人差をもたらしているのではないかと考えた」と自己評価能力と学習内容の深まりの関係について捉えている。目的意識を明確に子どもの中に位置づけるためには子どもへの自己評価のさせ方を工夫する必要がある。自己評価には高度な自己評価力とも言われる、「理解する、覚える、考えるといった通常の認知活動をもう一段高いレベルから捉えた認知の在り方である」メタ認知を働かせた自己評価法もある。福岡教育大学教育学部附属久留米小学校ではメタ認知を生かし、単元の学習活動の中に子どもたちがメタ認知を得るための「振り返る活動」とメタ認知を活用して活動を高める「改善する活動」を組み合わせ設定し基礎的・基本的な学習だけでなく、発展的な学習をもねらった学習過程の構成を行い授業改善に取り組んだ。大切なことは子ども主体の評価を行うときも一人ひとりの学習状況を教師が読み取り、それを個々の児童に返したり次の学習に生かしたりしていかなければ自己評価の有効性はないのである。

(3)補充・発展指導

個々の児童の思考活動を充実させるために補充・発展指導を行う。具体的な支援としてはヒントカードや発展カードなどを個に応じて渡す。このような補充・発展指導を行うことで全体的な学びの質を上げ学習目標を達成させることができるのである。

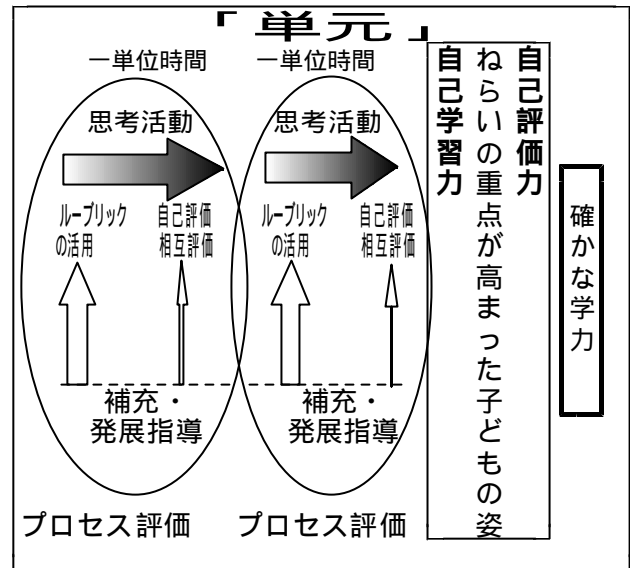


図1「確かな学力」を育むプロセス評価の構想図

第4章 プロセス評価を活用した指導・評価計画と実証授業

第節 プロセス評価の指導・評価計画作成の基本方針

プロセス評価を活用した実証授業では、国語科と算数科だけでなく総合的な学習の時間でも授業を行い、プロセス評価のルーブリックが総合的な学習の時間でも活用できるのかを検証した。

プロセス評価のルーブリックは学習目標の中から重点となる目標に絞って作成すること、S.A.B.C.Dの5段階の尺度で設定した点が大きな特徴である。ルーブリックを5段階で設定した理由は、3段階評価では総合的な学習には役に立つが指導と評価の一体化という点で、一つの段階の幅が広すぎて指導の手だてがいくつも考えられ焦点化しにくいからである。具体的にはプロセス評価のルーブリックでは、一単位時間の学習目標を達成できていない子どもへの支援を「補充」、一単位時間の学習目標が達成できている子どもへの支援を「発展」とし、それぞれの段階に記入する。このような、きめ細やかな指導を積み重ねることで一単位時間の学習目標の達成が可能になるとの仮説を立て実証授業に臨んだ。国語科では文学的文章を教材に選んだ。それはポートフォリオ評価の特性から説明的文章より文学的文章の方がより適していると考えたからである。算数科では子どもたちの多様な考えを出すことが可能な面積の学習を選び、総合的な学習の時間では「めざせ！昔遊び名人」を設定した。子どもたちにとって身近な遊びが題材であることから意欲的に取り組み、学習したことを今後の生活に生かすことをねらいとした。そして、国語科の「読む能力」、算数科の「数学的な考え方」、総合的な学習の「生き方の自覚」のルーブリックを作成した。その理由は、これらの観点はテストだけでは十分に評価できないこと、また思考力を育成する上で影響が大きいと考えたからである。このような基本方針のもと検証授業を行い以下、それぞれの授業でのプロセス評価の考察を行った。

第2節 実証授業 第4学年国語科 叙述をもとに想像しながら読もう「白いぼうし」

「白いぼうし」はファンタジーの要素をもった作品で自由にイメージしながら読める反面、叙述から離れた読みをしてしまう傾向にあるため、ルーブリックを活用することで子どもたちは叙述に即しながらイメージ豊かに読み、学習目標を達成することができると考えた。ルーブリックの作成はフォーマット通りの内容を手順通りに作成した。

考察

ループリックをもとに指導・助言することでEレベルの子どもが一単位時間内にAレベルにまで到達した。これは本時のループリックを的確に作成し、子どもの様子を見取り指導に生かした成果である。しかし、ループリックの各段階の差異が均等でなかったため妥当性に欠けてしまった。各段階の差異を均等に区切りそれが明確にわかるような記述語のループリックに改善していく必要性が示唆された。

第3節 実証授業 第4学年国語科 場面をくらべて読もう「一つの花」

実証授業 ではループリックの作成手順をフォーマット通りではなく、学習活動や本学級の子どもの発言などを想像しながら作成し、5段階の差異を均等にし差異が明確な文章表現に改善した。また、修士論文中間発表会での「記述語は質的な内容を示すもので量的な数値の使用は不相当である」という助言を生かし数値を使用せず記述語で質的な内容の違いを表現した。さらに、補充と発展のヒントカードを作成し個に応じて渡す、自己評価・相互評価を行うという二つの具体的な支援・指導を取り入れた。(表4)

表4 国語科「一つの花」第二場面のループリック

学習活動	評価規準	学習活動における具体的な評価規準	評価基準				
			A(5)	B(4)	C(3)	D(2)	E(1)
ゆみ子を高い高いするときのゆみ子の将来を心配する父親の気持ちを読み取る。	読む能力	父親の会話・行動を表す表現から、父親の気持ちが表れている言葉(深いため息、喜びなんて、一つだってもらえないかもしれない、どんな子どもに育つだろう、めちゃくちゃに高い高いする)を見つける。深いため息、喜びなんて、一つだってもらえないかもしれない、どんな子どもに育つだろう、めちゃくちゃに高い高いするとき、父親がゆみ子の将来を心配している気持ちを母親の気持ちと比べながら読み取っている。父親と母親の気持ちを考えながら音読の工夫をさせる。	父親の会話・行動を表す表現から、父親の気持ちが表れている言葉(深いため息、喜びなんて、一つだってもらえないかもしれない、どんな子どもに育つだろう、めちゃくちゃに高い高いする)を見つける。深いため息、喜びなんて、一つだってもらえないかもしれない、どんな子どもに育つだろう、めちゃくちゃに高い高いするとき、父親がゆみ子の将来を心配している気持ちを母親の気持ちと比べさせる。	父親の会話・行動を表す表現から、父親の気持ちが表れている言葉(深いため息、喜びなんて、一つだってもらえないかもしれない、どんな子どもに育つだろう、めちゃくちゃに高い高いする)を見つける。どんな子どもに育つだろう、めちゃくちゃに高い高いするとき、父親がゆみ子の将来を心配している気持ちを母親の気持ちと比べさせる。	父親の会話・行動を表す表現から、父親の気持ちが表れている言葉(深いため息、喜びなんて、一つだってもらえないかもしれない、どんな子どもに育つだろう、めちゃくちゃに高い高いする)を見つける。	父親の会話・行動を表す表現から、父親の気持ちが表れている言葉(深いため息、喜びなんて、一つだってもらえないかもしれない、どんな子どもに育つだろう、めちゃくちゃに高い高いする)を見つける。父親の気持ちの書き出し文を書いたヒントカードを渡す。	

実証授業の実際
学習活動(第二場面)

ゆみ子を高い高いするときのゆみ子の将来を心配する父親の気持ちを読み取る。

指導・学習の過程

補充：父親の気持ちの書き出し文を書いたヒントカードを渡した。
 発展：母親の気持ちを考え父親の気持ちと比べさせたり気持ちが表れるような音読の工夫をさせたりした。
 自己評価：本時の評価観点への3段階()での自己評価と「さんの～という発表を聞いて...がわかりました。」という相互評価を加味した記述式の自己評価を終末段階でさせた。

評価結果(児童20人の評価を表にまとめた)

学習活動における具体的な評価規準	評価結果				
	A(5)	B(4)	C(3)	D(2)	E(1)
父親の会話・行動を表す表現から父親の気持ちが表れている言葉に着目し、ゆみ子の将来を心配している父親の気持ちを想像しながら読むことができる。	3人	3人	12人	2人	0人

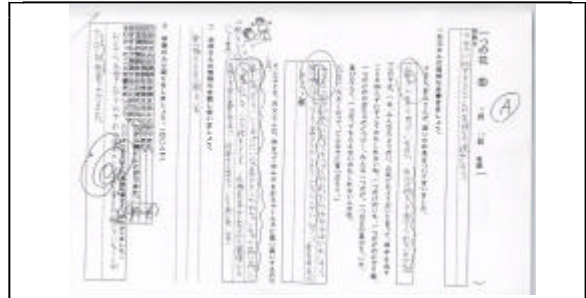
指導・評価の成果と改善策

前時ではすぐにヒントカードを要求したA児が本時では自力で課題を解決したいと言い、ヒントカードなしで父親の気持ちを想像して書くことができた。このことからヒントカードは読む能力自体を高めることはもちろんのこと、子どもの学習意欲も高める手助けになっていることがわかった。B児にヒントカードを渡したが個人思考の段階では父親の気持ちを書くことができなかった。しかし、自由記述の自己評価には「Cさんの『高い高いはお父さんとゆみ子の心の会話』という発表を聞いて家族は心でつながっているということがわかりました」と書いており終末段階では目標を達成できたBレベルと評価した。この自由記述の自己評価を書かしていなければ、B児は目標を達成できなかったということでもCレベルかまたはDレベルと評価してしまっていた。教師主体の評価だけでなく、子どもも自己評価の形で評価活動に参加させるなどの多様な評価方法を取り入れることの重要性に改めて気づいた。(資料1)

考察

実証授業 では実証授業 の経験を生かしたことからループリック自体に関する課題は見つからなかった。今回は補充カード(ヒントカード)と発展カードを個に応じて渡すことにより、読む能力を高めることができた。また、補充・発展カードが学習意欲を高める一助になっていることも明らかになった。終末段階

に自己評価活動を取り入れることで子どもたちは本時の学習目標を意識して学習を行い、継続的に取り入れることで客観的に自分を振り返ることができるようになった。また、自分の伸びを意識させるために相互評価を加味した記述式の自己評価活動もさせた。このように多様な評価活動を繰り返すことでメタ認知を働かせた自己評価力が改善された。



資料1 学習活動(第二場面)のワークシート

第4節 実証授業 第5学年算数科「面積」

本単元では単に三角形や平行四辺形の公式を用いて面積を求めさせるだけでなく既習の図形に変形し工夫して面積を求めさせ公式をつくる過程(プロセス)を重視した単元構成にし、学習指導要領で発展的内容として扱われている台形とひし形の面積についても指導した。実証授業

の実践を反省し、今回からルーブリックの5段階をS.A.B.C.Dと区切ることにした。前回までのA.B.C.D.Eの区切り方では3段階評価ABCとの互換性が複雑になりルーブリックで評価したことが通知表や指導要録などに生かされにくいからであった。

考察

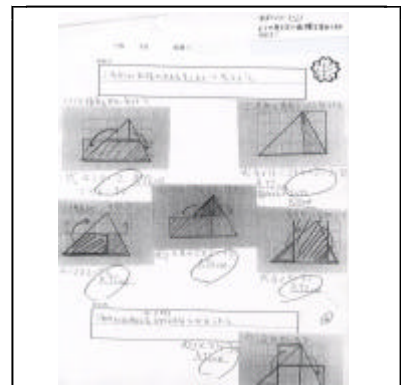
「面積」の学習が進むにつれ全員が課題の図形の面積を多様な考え方で求められるようになった。これは三角形や平行四辺形など、どの図形においても既習の図形に帰着して求めるという思考活動を重視した単元構成にしたからである。さらには、子どもが思考しているプロセスをルーブリックを活用しながら評価しつつ個に応じた助言や支援を行っていったからである。国語科のルーブリック作成の経験が生かされ妥当性のある算数科のルーブリックを作ることができた。作成の手順としては「数学的な考え方」の観点に沿った子どもの姿を具体的にイメージし5段階の評価基準を短時間で作成した。また、算数科は能力別観点であるため子どもの反応や予想がしやすいことも時間短縮につながった要因である。(資料2)

第5節 実証授業 第3学年総合的な学習の時間「めざせ 昔遊び名人」

総合的な学習の時間のルーブリックは「生き方の自覚」に絞って作成した。この観点は、筆者が平成12年に勤務校で総合的な学習の時間を研究領域とした校内研究に取り組んだ際に「問題解決の方法」「学び方やものの考え方」「学びの態度」「生き方の自覚」の四観点で目標を定めたことが前提となる。「生き方の自覚」は、単元全体を通して子どもが学んだことを文章で表現するため主観的な評価になりやすいことからルーブリックを活用することで客観的に評価できるのではないかと考えた。

考察

国語科や算数科の教科学習と同様に総合的な学習もルーブリックがあることで教師の助言が的確になり個々の児童の書く内容の質を上げることができた。教科学習の目標は能力別観点で観点別に育成する能力がはっきり決まっているため、ある観点のルーブリックを作成し指導・評価することでその能力の育成を図ることができたが、総合的な学習の時間の四観点は能力別観点ではない。プロセス評価を行うならば、総合的な学習の時間の目標も教科学習の能力別観点と同様にした方が評価する能力が明確になり評価規準やルーブリックの視点も明確になる。しかし、総合的な学習は教科学習と異なり指導要録には単元全体を通じた文章による評価を記載するためルーブリックのような観点別評価を行う必要があるかどうかは検討の余地がある。また、総合的な学習の時間の特性から見ても観点別評価が適しているかという疑問も残るが、一単位時間の目標達成のためにはプロセス評価のルーブリックをもとにした指導・評価が効果的であることは成果としてあげられる。



資料2
学習活動(3/12)のワークシート

終章 「プロセス評価」に関する3つの提言

第二次世界大戦後の教育の歴史をひもといても「学力と評価の問題」がこれほどに議論された時代はない。新学習指導要領の実施に伴い目標に準拠した評価や総合的な学習の時間が登場し教育評価に転換が生じ始めた十年であった。ポートフォリオ評価が紹介され実践が始まったが「学力低下」論争が起きたとき論争を左右したのは「学力調査」の量的なデータであり、質的なデータではなかった。学力評価において再び量的な調査データが主役を占めることとなった。しかし、「学力が低下したか否か」という問題には量的なデータも無視せずに用いなければならないが、学習指導の改善には質的なデータが重要である。そこで、本研究での成果から質的な評価を行う際の実践的評価活動の在り方について述べる。

提言1 プロセス評価のルーブリックで一単位時間の目標達成

ルーブリックは思考のプロセスを評価する中心的な評価方法である。ルーブリックを作成することで詳細な教材研究を行い学習目標と評価規準の関係や系統性が明確になることから、児童の実態に応じた学習を展開することが可能になり学習目標を達成させることができる。しかし、ルーブリックの妥当性を保つための明解な記述語や信頼性を保つためのモデレーションは今後の課題である。

提言2 自己評価・相互評価で自己評価力・自己学習力の育成

本時の評価観点に沿った自己評価活動を継続的に行うことで子どもたちは客観的に自分を振り返りメタ認知を働かせた自己評価もできるようになる。また、相互評価活動を行うことで、より質の高い集団思考ができ自己学習力育成にもつながると言える。

提言3 補充・発展学習が学びの質を高める

プロセス評価のルーブリックをもとに子ども一人一人に応じた補充・発展指導をすることで学習指導の、よりの確な改善・充実が図られる。

このように、本研究からプロセス評価は学習指導の充実と評価の改善を図ることができる指導と評価の一体化のための評価法であることが究明された。

引用文献

- ・市川伸一 『学力低下論』ちくま新書 2002 年
- ・天野正輝 『教育評価史研究』東信堂 1993 年
- 10 ・嶋野道弘・大坪靖直・寺尾愼一 『基礎的・基本的な学力を高める発展的活動』明治図書 2003 年
- ・安藤輝次 『評価規準と評価基準表を使った授業実践の方法』黎明書房 2002 年
- ・橋本重治・辰野千壽・石田恒好 『2003 年改訂版教育評価法概説』図書文化社 2003 年
- ・梶田叡一・加藤明 『実践教育評価辞典』文溪堂 2004 年
- ・田中耕治 『学力と評価の“今”を読みとく 学力保障のための評価論入門 』日本標準 2004 年
- 15 ・安彦忠彦 「教育評価の最近の動向」『指導と評価』図書文化 2005 年 1 月号 pp.4-7
- ・高浦勝義 『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房 2004 年
- ・北尾倫彦 「目標準拠評価三年目の現状」『指導と評価』図書文化 2004 年 8 月号 pp.4-8
- ・河合久 「ルーブリックによる評価方法の改善」『指導と評価』図書文化 2004 年 8 月 pp.11-12
- ・西岡加名恵 『教科と総合に生かすポートフォリオ評価法』図書文化 2003 年
- 20 ・松尾知明 「ポートフォリオを活用した教科の授業づくりと評価 単元指導計画の立案」『教職研修』教育開発研究所 2005 年 3 月号 pp.128-131
- ・松尾知明 「ポートフォリオを活用した教科の授業づくりと評価 評価基準表(ルーブリック)の立案」『教職研修』教育開発研究所 2005 年 5 月号 p.12