

《実践報告》

パフォーマンス課題に基づいたルーブリック作成の試み

「高度専門職としての教員」育成を目指したルーブリック作成ワークショップの事例を通して

達富悠介・石田喜美

1、はじめに

次期学習指導要領(小学校・中学校は、平成 29 年 3 月告示、高校は平成 30 年 3 月告示)では、「主体的で対話的な深い学び」が求められている。「主体的で対話的な深い学び」について、平成 28 年 12 月の中央教育審議会の答申⁽¹⁾では、次のように記されている。

学びの成果として、生きて働く「知識・技能」、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」を身に付けていくためには、学びの過程において子供たちが、主体的に学ぶことの意味と自分の人生や社会の在り方を結び付けたり、多様な人との対話を通じて考えを広げたりしていることが重要である。また、単に知識を記憶する学びにとどまらず、身に付けた資質・能力が様々な課題の対応に生かせることを実感できるような、学びの深まりも重要になる。

次期学習指導要領では、このような学びを実現するための具体的な授業改善のあり方として、「単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫」することを挙げている。すなわち、今後は「評価の場面や方法の工夫」と合わせて、目指すべき学習の姿を明確にし、それを追究していくことが求められているのである。

では、「主体的で対話的な深い学び」を実現するためには、どのような場面で、どのような評価の方法を行えばよいのだろうか。西岡(2016a)は現在までに提唱されている学習評価の方法を図 1 のようにまとめている。

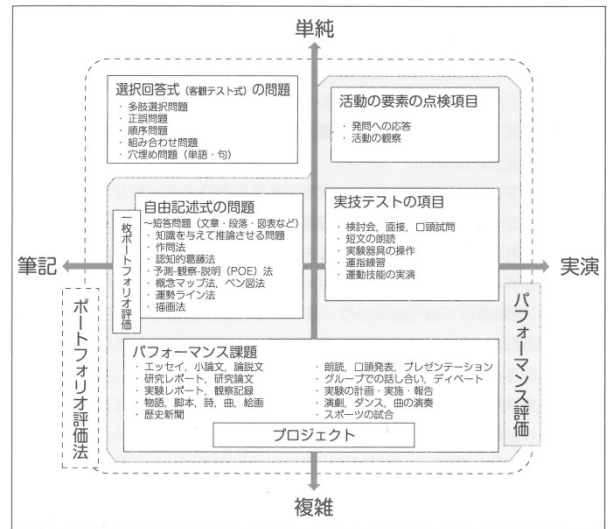


図 1 学習評価の方法(西岡,2016a,p.83)

一口で「評価」といっても、このように様々な評価の方法が存在するが、西岡(2016b)は、学習者の「主体的で対話的な深い学び」を実現するためには、この中でも「知識やスキルを使いこなす力を直接的に評価するようなパフォーマンス評価」(図 1 右下)を用いることが効果的であると指摘している。パフォーマンス評価は評価の基準としてルーブリックを作成し、それに基づいて学習者の実演をとともう課題を評価する方法である。いわゆる「ペーパーテスト」では測ることが難しい学習者の思考力・判断力・表現力等を評価するのに適した評価方法である。

ルーブリックとは、成功の度合いを示す数レベル程度の尺度と、それぞれのレベルに対応するパフォーマンスの特徴を記した記述語(descriptors)から成る評価基準表である(西岡 2003)。具体的には、以下の表 1 のようなものである。

表1 ルーブリックの具体例(西岡 2016b,p.41) ⁽²⁾

評点	観点A	観点B	観点C
	主張と根拠	構成と話し方	質問への返答
5	主張を支えるための根拠が、具体的な体験や様々な情報に基づいて、多様な観点から示されている。	発表内容の構成や話し方を工夫したことによる大きな成果がある。	聞き手の質問に沿った返答を具体的かつ適切に行う。
4	主張を支えるための根拠が、多様な観点から示されている。	発表内容の構成や話し方を工夫したことによる成果がある。	聞き手の質問の意図に沿った返答を適切に行う。
3	主張を支える根拠が示されている。	発表内容の構成や話し方を工夫している。	聞き手の質問に返答する。
2	根拠は示されているが、示された根拠が主張を支えていない。	発表内容の構成や話し方を工夫しようとしたことはわかる。	聞き手からの質問に対して、「はい」「いいえ」「わかりません」などの基本的な返答しか返ってこない。
1	主張を支える根拠が全く示されていない。	発表内容の構成や話し方を工夫したことがわからない。	聞き手からの質問に対して全く返答しない。

西岡(2016)をもとに筆者作成

注意したいことは、ルーブリックは学習者のパフォーマンス課題に基づいて作成されるということである。ウィギンズとマクタイ (Wiggins & McTight2005)が提唱するカリキュラム設計の「逆向き設計」論では、ルーブリックを構成する記述語が「各レベルに分類された作品の数々に見られる際立った特徴を反映する」ものであるために、「ルーブリックを組み立て改訂するプロセスは、生徒のパフォーマンスの分析に依拠する」必要があると述べている。本来のパフォーマンス評価において、ルーブリックは教師に与えられるものではなく、教師が目の前の学習者に合わせて作成するものなのである。

しかし、多くの教師にとってルーブリックをパフォーマンス課題から作成するという事はなじみのあることではない。また、教師としての実践的能力を高めることを目的としてルーブリックを作成する活動を報告した事例は少ない⁽³⁾。そこで本稿では、筆者も参加者として加わった大学院でのルーブリック作成ワークショップの実践を紹介し、これを事例として教師教育におけるルーブリック作成ワークショップの意義について考察する。

2、本実践の概要

(1)ルーブリック作成のモデル

本実践でルーブリックを作成した際は、西岡(2008)が「特定課題のルーブリックの作り方」として提示している以下のモデルを参考にした。

① 課題を実行し、多数の児童・生徒の作品を集める。

② 予め、数個の観点をを用いて作品を採点することを同意しておく。

③ それぞれの観点について、一つの作品を少なくとも3人が読み、1～5点で採点する。

④ 次の採点者に分かれぬよう、採点を作品の裏に付箋で貼り付ける。

⑤ 全部を検討し終わったあとで、全員が同じ点数をつけた作品を選び出し、それぞれの点数に見られる特徴を記述する。

⑥ 意見が分かれた作品を見直す。

なお、「特定課題のルーブリックの作り方」は、特定の課題に対して学習者のパフォーマンスの事例が集まった場合に適用できるものである。西岡(2008)は学習者のパフォーマンスの事例が集まる前の場合に向けて「予備的ルーブリックの作り方」も提示しているが、本実践では特定の課題に対するパフォーマンス課題に基づいたルーブリックを作成したため、「特定課題のルーブリックの作り方」を採用した。

(2)本実践で用いたパフォーマンス課題

本実践では、横浜国立大学教育人間科学部開講の授業「初等国語科教育法」(2017年度春学期・2年生対象科目)の受講生によって作成された小学生向けの筆記テストを「パフォーマンス課題」と見なした。そして、これを分析し、教員としての学習評価能力を評価するためのルーブリックを作成する活動を、ワークショップ形式で実施した。

本パフォーマンス課題において、受講生たちは2016年度の「全国学力・学習状況調査」(小学校・国語)を自身で体験し、その評価枠組みについて学習したのち、同調査をモデルとして筆記テストを作成するよう指示された。ここで「全国学力・学習状況調査」を取り上げた理由は、本調査の解説資料において、「出題の趣旨」「学習指導要領の領域等」「評価の観点」「問題形式」が一覧表形式で明示されていることによる。受講生はこの資料を参照することで、学習指導要領上の指導事項や言語活動と、筆記テストの形式・内容との関係を見出すことができ、それを自身のテストの作成へと結びつけやすい。しかも、全国学力・学習状況調査は、国立教育政策研究所のホームページ上で、これまでに実施されたすべてのテスト問題や解説資料が公開されており、受

講生はそれらのすべての資料を参照することができる⁽⁴⁾。

本パフォーマンス課題では、具体的には、次のような指示が提示された。

課題 1

次期学習指導要領(小学校学習指導要領)の「第 2 章第 1 節 国語」の中から、指導事項をひとつ選び、その指導事項の到達度について評価するためのテスト問題を作成してください。

なお、テスト問題は、A 問題(「知識」に関する問題)1 題、B 問題(「活用」に関する問題)1 題から構成されるものとします。

課題 2

「課題 1」で作成したテスト問題の出題意図および解答について、A 問題・B 問題それぞれ 600 字程度で解説してください。なお、解説には以下の内容を必ず含んでください。

- ①「指導事項」のどの部分(内容)について、どのように評価しようと考えたか?
- ②どのような「言語活動」を取り入れたか?
- ③児童の解答にどのような誤答が生じることが想定されるか? そう考える理由は何か?

このように、「全国学力・学習状況調査」をモデルとした筆記テストを作成することの他、①学習指導要領上の指導事項との関係性、②言語活動との関係性、③児童のつまづきについての予想を、別のレポートで解説を加えることが求められた。この授業で学んだ学習指導要領の指導事項の内容や国語科における言語活動、その評価の方法などに関する知識や技能を活用することが求められている点で、この授業の期末課題はパフォーマンス課題であるといえるだろう。

(3)実践の流れ

本実践は、90 分×3 コマ(計 270 分)で行った。参加した学生は横浜国立大学大学院教育学研究科に所属する大学院生 11 名であり、このうち現職教員 4 名である。

事前の作業として「初等国語科教育法」で提出されたパフォーマンス課題を収集した。収集された課題が 120 件を超えたため、本実践に参加する学生数を鑑み、その中から筆者が無作為に 20 件を選別し本実践の対象とした。また、課題に記載されていた作

成者の氏名は事前にすべて削除し、作成者が特定されないように配慮した。課題には A1 から A20 までの番号を振り、匿名性を確保した。

本実践の流れは以下の(I)から(III)の通りである。

(I)パフォーマンス課題を採点する

1 コマ目の活動では、「特定課題のルーブリックの作り方」のうち②から④に示されている活動を行った。

まず、本実践に参加する学生 11 名に、20 個の課題を採点する観点について共有した。ここでは、「学習指導要領の指導事項に基づいた問題(A 問題および B 問題)を作成することができているか」を観点とした。「初等国語科教育法」ではこの観点に加えて、「学習指導要領の指導事項を問う問題(A 問題および B 問題)としてふさわしいか」の観点でも評価が行われたが、本実践では採点の観点は 1 つに限定した。

次に、その観点に基づき、課題を 1~5 点で採点した。採点した点数は付箋に記入し、課題の裏に貼付した。そうすることで、他の学生の採点結果が見えないようにし、採点に影響を与えないように配慮した。また、採点する際の資料として学習指導要領の系統表を配布した。約 1 時間採点を続け、ひとつの課題につき平均 6 名程度の採点が行われた。

(II)評価が分かれた課題を協議し、課題にみられる特徴を記述する

2 コマ目の活動では「特定課題のルーブリックの作り方」のうち⑤から⑥に示されている活動を行った。

事前の作業として、それぞれの課題についての採点を集計し、点数のモードと中央値を導き出し、それぞれの課題の評価を決定した(本稿末資料)。そして、評価が安定している課題として、A16(評定 1)、A3 と A5(評定 2)、A9 と A17(評定 4)、A10(評定 5)を選出した。また、評価が分かれた課題として A4 と A14、A15 を選出した。

2 コマ目の活動では、参加した学生を 3 グループに分け、課題にみられる特徴を記述した。それぞれのグループには、以下の表 2 のように課題を配分し、高い点数で安定している課題と低い点数で安定している課題、評価が安定していない課題をひとつずつ担当するようにした。なお、評価が分かれた課題に

については、各グループで協議し判定を確定させた上で特徴を記述した。

表2 各グループの担当課題

	高評価の課題	低評価の課題	評価が安定していない課題 (協議対象)
グループX	A9(評定4)	A5(評定2)	A15
グループY	A17(評定4)	A3(評定2)	A14
グループZ	A10(評定5)	A16(評定1)	A4

協議の結果、グループXが担当したA15は評定3、グループYが担当したA14は評定2、グループZが担当したA4は評定2で確定した。

それぞれの課題に見られる特徴の記述の具体例として、グループYは担当した課題A3(評定2)に見られる特徴を次のように記述した。

抜粋1 グループYによる記述

- ・B問題。指導事項5・6年生エ「自分が聞こうとする意図に応じて」はOK。指導事項の1/4カバーしている。
- ・A問題。指導事項5・6年生ウ「自分の考えが伝わるように表現を工夫すること」はOK。指導事項の1/2カバーしている。
- ・話し手と聞き手の場面設定が現れている。
- ・生徒の言語生活の場面があまり想定されていない。

(Ⅲ)記述を抽象的な記述へと書き換え、ループリックを完成させる

前コマで「特定課題のループリックの作り方」の手順は一通り終わったが、各グループの記述はそれぞれの課題に限った特徴を表したものだ。そのため各グループの記述からひとつのループリックを作成するためには、一段抽象的な記述へ書き換える必要があった。そこで、3コマ目の活動では、川喜田(1967)によるKJ法を援用した手法を用いて、同一の評定の記述をまとめて抽象的な記述へと書き換える作業を行った。

具体的には、前コマで得られた記述を一文ごとカードに印字した。そして、同じ評定のカードを内容によって分類しカテゴリ化した。以上の作業は次の流れで行った。

- KJ法の手法を理解するため、評定4の課題A9とA17についての記述を全体の協議によってカ

テゴリ化を行った。この際は、文字を大きく印字するため、カードではなく、A4サイズの用紙に印字した。そして、ループリックの記述に合うように、カテゴリ名を決定した。

- その後、グループを3つに分け、カードに印字された同じ評定の記述についてカテゴリ化を行い、カテゴリ名を決定した。



図2 グループで協議しカテゴリ化をしている様子

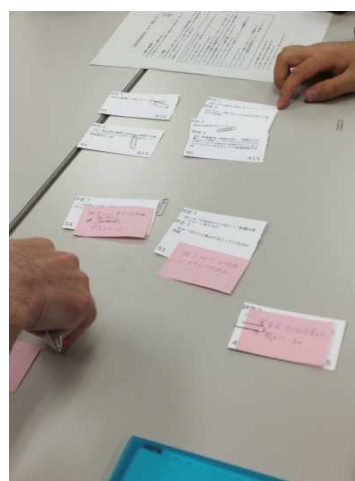


図3 グループで協議しカテゴリ名を決定している様子

以上の作業によって、以下のようなループリックを完成させることができた。

表3 完成したループリック

1	2	3	4	5
指導事項のなかの問いたい知識・技能を問えていない		指導事項のなかの問いたい知識・技能を問えている		
指導事項の趣旨を 実際の問題が問えていない		作問者の言語知識が不十分	1つのキーワードの解釈にズレがある	
	・実生活の言語活動における意味を踏まえていない ・実生活の場面の設定が不自然	実生活の言語活動における指導事項の意味をふまえている		実生活の言語活動における指導事項の目的をふまえている
実生活で活用する力を問えていない		実生活で活用する力を問えている		
作問の工夫が見られない	やる気はあまり見られない	・提示されている情報に偏りがある ・解答に必要な情報が不足している	基礎から応用の順で作問できている	

3、本実践から考察できる意義

以下、本実践を事例として、教師教育におけるルーブリック作成ワークショップの意義について次の3つに分けて考察する。

まず、本実践に参加した学生がルーブリックにもっていた「与えられるもの」という認識を変化させる機会となったことが考えられる。本実践に参加した学生のうち、パフォーマンス評価の評価基準としてルーブリックを知っている学生は多かったが、同時にルーブリックに対して「すでにある既成のものを授業で使う」という認識をもっている学生も多かった。本実践で、西岡(2008)の提示する「特定課題のルーブリックの作り方」に沿って、実際のパフォーマンス課題からボトムアップ的にルーブリックを作成した体験によって、ルーブリックに対して「それぞれの学習者の実態に合わせて作成することができるもの」という認識をもつことができたと考えられる。

次に、以上のことと関連して、本実践に参加した学生が、同様の手続きで教育現場でも他の教員と共同的にルーブリックをつくることが期待できる。本実践では、これまでルーブリックをつくったことがない学生でも、西岡(2008)の提示する「特定課題のルーブリックの作り方」に沿うことでルーブリックを作成することができることがわかった。また、ルーブリックを協働的に作成するためには、西岡(2008)の提示する作り方に加えて、KJ法を援用した手法によって各グループの記述を抽象的な表現へと書き換えることが有効であることも本実践で明らかになった。本実践に参加した学生が教育現場に戻った際に、同様の手続きによって協働的にルーブリックを作成してみようとするのが期待される。

最後に、本実践で扱ったパフォーマンス課題が学習指導要領に基づいて全国学力・学習状況調査の設問を作成する課題であったため、学生が学習指導要領の文言についてディスカッションする機会となることも明らかになった。

2コマ目のパフォーマンス課題にみられる特徴を記述する活動で、課題A9を担当したグループYは次のような議論を行っていた(会話1)。なお、課題A9では、学習指導要領の「C読むこと」「(ア)目的を意識して、中心となる語や文を見つけて要約すること」(第3学年および第4学年)を問うため、「絵

はがきコンテスト」への応募を呼びかけるポスターから必要な情報を読み取る設問をA問題に出題している。

会話1 グループYによるディスカッション

A 中心となる語と違って、どういうこと？
B いつ、どこで、だれがとかじゃないの？
A うーん、全部じゃない？って思う。応募する時ってさ。
B まあ、ポスターとしては全部だよな。
C 知識問題として問うなら、そういうことの練習なんじゃない。

以上の会話は、学習指導要領の「中心となる」という文言に着目し、課題A9の設問が「中心となる語や文を見つけて要約すること」に合致しているかがどうかが話し合われている。本実践が学習指導要領上の文言の一つひとつに着目し、意味を精査する活動を導いたことを示唆する場面であるといえるだろう。

このように、教師教育においてパフォーマンス課題に基づいたルーブリックを実際につくる活動に期待できる教育的意義は大きい。しかし同時に、本実践から考察できる活動上の課題もある。

4、本実践から考察できる課題

まず、本実践では一応ルーブリックを完成することができたが、より厳密なルーブリックを作成するためには、活動を始める前にルーブリックに求められるポイントなどを詳細に提示する必要があることが考えられる。先述のように、KJ法を援用した手法によって各グループの記述を抽象的な表現へと書き換えることによって、それぞれの課題にみられる特徴からルーブリックを作成することができたが、本実践で作成したルーブリックをそのまま教育現場で活用することは難しい。すべての観点に評定1から評定5までの記述が揃っているわけではなく、ルーブリックとしての完成度は決して高くない。教育現場で実際に活用することができるルーブリックを作成するためには、活動を始める前にルーブリックで扱う観点を提示し、その観点到合わせてパフォーマンス課題の特徴を記述するなどの工夫が必要となるだろう。

次に、パフォーマンス課題に基づいてルーブリックを作成することは時間と労力が大きく必要になることも明らかになった。本実践では、90分×3コマ(計270分)に加えて、授業時間外の準備にかかった時間も少なくなかった。また、本実践ではパフォーマンス課題の数を20個に限定したが、それでも1コマ目の授業における採点の作業は大変なものであった。教師教育においてこのような活動を行う際や、また同様の活動を教育現場で行う際には、よりコンパクトな手続きによってルーブリックを完成させる工夫が求められる。この点については、さらなる実践の検討が必要である。

5、まとめ

本稿では、教師教育におけるルーブリック作成ワークショップの意義について考察し、またこの活動上の課題についても考察した。本実践から示唆された意義と課題は次の点であった。

〈本実践から考察した教育的な意義〉

- ルーブリックを「与えられるもの」ではなく、学習者の実態から作成するものであると認識を変容したこと
- 教育現場でも同様の手続きによって、教員同士の協働的な作業によってルーブリックを作成することが期待できること
- パフォーマンス課題が全国学力・学習状況調査を模した課題の作成であったため、学習指導要領の文言を丁寧に読み深めることができたこと

〈本実践から考察した活動上の課題〉

- 完成度の高いルーブリックを作成するためには、ルーブリックで扱う観点を提示するなどの工夫が求められること
- 大きな時間と労力が必要となるため、よりコンパクトな手続きを考案する必要があること

本稿で考察した以上の点は、本実践の試験的な活動を事例としたものであるため、ここでの知見を即座に一般化することはできない。

また、本実践ではパフォーマンス課題として「初等国語科教育法」の受講生が作成した、全国学力・学習状況調査をモデルとした筆記テストを採用したため、教師の評価方法をメタ的に捉える機会となった。学習者の学力を測定することを目的とした筆記テストそのものを評価することは、教師が「評価」

について自覚的になる機会として機能するだろう。

今後は、同様の事例を重ねて詳細に検討することで、教師教育におけるルーブリック作成ワークショップの意義について明らかにすることができると考える。稿を改めて論じたい。

付記

本実践は、横浜国立大学大学院教育学研究科による開講授業「国語カリキュラム演習Ⅱ」内で行ったものである。

〈1〉平成28年12月の中央教育審議会「幼稚園,小学校,中学校,高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」

〈2〉西岡(2016)は、渡邊久暢教諭(福井県立若狭高等学校)の国語科の実践を紹介する中で、渡邊教諭が作成したルーブリック(表1)を紹介している。

〈3〉教師教育においてルーブリックを作成する活動を報告している事例として牧野治敏(2017)がある。牧野は、大学3年生の対象に、大学生が自身の模擬授業を評価するルーブリックを作成した実践を報告している。

〈4〉国立教育政策研究所「教育課程研究センター「全国学力・学習状況調査」

<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html> (最終アクセス2018.02.19)

参考文献

- Wiggins & McTight(2005) 『Understanding by Design, Expanded 2nd Edition』 (=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).
- 川喜田二郎(1967) 『発想法』中央公論新社.
- 西岡加名恵(2003) 『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法—新たな評価基準の創出に向けて』図書文化.
- 西岡加名恵(2008) 『「逆向き設計」で確かな学力を保証する』明治図書.
- 西岡加名恵(2016a) 『教科と総合学習のカリキュラム設計—パフォーマンス評価をどう活かすか』図書文化.
- 西岡加名恵(2016b) 『「資質・能力」を育てるパフォーマンス評価—アクティブ・ラーニングをどう充実させるか』明治図書.

牧野治敏(2017)「ループリック評価を導入した授業改善の試み 模擬授業を評価するループリックを学生自身が作成する実践」『大分大学高等教育開発センター紀要』第9号, pp.77-84.
(横浜国立大学大学院教育学研究科・横浜国立大学)

本稿末資料

II モード, 中央値(①についてののみ)

	①	判定者	モード	中央値
A1	2	3	-	-
	2	6	-	-
A2	3	3	-	-
	2	6	-	-
A3	4	7	2	2
	2	5		
	4	6		
	2	3		
A4	2	4	2	3
	4	4		
	2	3		
	3	6		
	4	5		
	5	7		
A5	2	10	2	2
	3	?		
	2	3		
	2	6		
	2	5		
	4	7		
A6	4	10	-	-
A7	4	7	3	3
	2	8		
	3	1		
	3	10		
	3	4		
	2	3		
	2	6		
A8	3	5	-	3
	3	1		
	2	10		
	4	4		
	3	3		
2	6			
4	5			

	①	判定者	モード	中央値
A9	2	6	4	4
	4	3		
	4	4		
	4	2		
	3	1		
A10	4	10	5	4
	5	3		
	4	4		
	3	2		
A11	2	10	3	3
	5	1		
	3	9		
A12	4	7	3	3
	5	5		
	2	6		
	5	5		
	1	8		
	3	9		
A13	3	2	3	3
	3	5		
	3	7		
	3	2		
	3	8		
A14	2	9	-	3
	1	?		
	3	10		
	5	5		
	5	7		
	3	8		
	2	9		
4	1			
2	?			

	①	判定者	モード	中央値
A15	2	3	-	3
	5	7		
	5	8		
	3	9		
	5	2		
	3	1		
	3	10		
	2	4		
A16	2	8	1	2
	1	9		
	2	1		
	1	10		
A17	4	4	4	4
	4	1		
	2	9		
	4	2		
	3	4		
	3	4		
A18	3	4	2	3
	4	1		
	5	2		
	2	9		
A19	2	10	1	2
	2	?		
	1	?		
	4	2		
A20	3	1	-	3
	3	7		
	4	?		
	2	9		
	4	2		
2	1			

判定数が少ない	—
モードなし	協議の対象
判定の幅が大きい(モードと中央値にズレ)	とりあえずの基準
判定の幅が小さい(モードと中央値が一致)	

A16はモードと中央値にズレがあるものの、判定1の基準として扱った
A5はモードと中央値にズレがあるものの、判定5の基準として