

## [教育方法一般]

# 児童が目標を共有し自分の進歩を実感できる学習評価の工夫

— 簡易ルーブリック「学び山」を取り入れた指導と評価の改善 —

田邊 道行\*

### 1 はじめに

#### (1) 問題の所在

平成12年12月、教育課程審議会は、「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」の答申を出した。そして、同答申の「これからの評価の基本的な考え方」では、観点別学習状況の評価を基本とした評価方法を発展させ、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）を一層重視するとともに、個人内評価の重要性、指導と評価の一体化など、五つの考え方が示された。この答申を受け、平成13年4月、文部科学省から指導要録の改訂方針が通知され、全国の学校で目標に準拠した評価への取組が本格的に行われるようになった。

当校においても、各学年の各教科で評価規準や判定の基準を作成し、学習指導要領の目標に照らした評価を行っている。また、児童一人一人のよい点や可能性、進歩の状況などを評価し、児童や家庭に伝えている。しかし、この春から担任している2年生の児童にアンケート調査を行ったところ、全員が学習への意欲があると回答したものの、授業中に学習の目標を考えたことがあるとした児童は36%と少なく、学習による進歩についてあまり実感できていないという児童が72%もいた。目標に準拠した評価を行ってきたにもかかわらず児童が目標を意識しておらず、個人内評価を重視してきたにもかかわらず児童が自分の進歩について実感できていないという状況である。

このような状況は、児童自身が評価の結果を生かしたり、評価のよさを味わったりする場が少ないことに起因しているのではないかと考えた。自分の指導を振り返り、当校の取組を考えると、教師は評価を行うことによって学習過程で指導をフィードバックし、指導の軌道修正を行う「指導と評価の一体化」に努めている。しかし、教師が評価をする場面が多く、児童が評価にかかわる機会は非常に少ないという実態がある。

そこで、児童が評価に参加し、児童自身が評価の結果を生かしたり、学習の目標と自分の進歩を認識したりできるように評価方法を工夫する必要があると考え、まず学習評価の先行研究から学ぶことにした。

#### (2) ルーブリックの導入

目標に準拠した評価と個人内評価に取り組む際は、両者を切り離して考えるのではなく、結びつけて考えていかなければならないと考える。そこで、田中（2002）が、目標に準拠した評価と個人内評価の結合のための一つのツールとして説明している「ルーブリック（rubric）」に注目した。

ルーブリックについて、西岡（2003）は広義には評価基準を示すものほとんどすべてであり、狭義には尺度とその記述語からなる評価基準の記述形式を指すと述べている。また、高浦（2004）はG.ウィギンスに依拠して、「ルーブリックは子どもの学習成果を評価するための1セットの得点化指針である」と論じている。このように各研究者が様々な説明をしているが、本論文ではルーブリックを「学習者によって外面に表出されたもの（パフォーマンス）が、どの程度目標を達しているかを採点するために数段階に分けて設定する指標」として考えることにする。

ルーブリックは、評価規準と判定基準を整理したものであり、利用される目的に応じて様々な形態をとる評価指標である。児童はルーブリック作りに何らかの形で参加することにより、目標を目指して努力することが可能になり、教師は児童が目標に到達するために授業改善を図ることとなる。この二つの営みの基軸としてルーブリックが存在し、同じ方向を目指して授業が展開されていく。正に子どもと共に創る授業になると考える。

しかし、教師が作成した評価基準表のようなルーブリックをそのまま小学2年生の児童に提示しても、理解するのは困難であり、児童に作らせるのは、更に困難なことである。田中（2004）は、「ルーブリックは子どもたちにも分

\*糸魚川市立糸魚川小学校

かりやすい様式で公開されなくてはならない。」と説明している。また、河合（2004）は、ルーブリックを継続利用するためには、次の3点が必要であると述べている。

- ① 適度に簡便であること
- ② 初めから完璧を目指すのではなく、児童生徒の実態に合わせて改良を加えること
- ③ ルーブリックを複数で共有するときには、具体的なサンプルを用いて評価が同じになるように話し合うこと。

以上のことから、2年生の児童の実態に合ったルーブリックが必要となる。そこで、本研究では、低学年でも活用できる簡易ルーブリックを考案し、学習評価でそれを活用して授業実践を試みることにした。

## 2 研究の目的

低学年の児童が評価に参加できる簡易ルーブリックを考案し、それを活用することを通して、学習の目標や自分の進歩について児童の認識がどのように変容し、教師の指導にどのように影響するかを検証することを本研究の目的とする。

## 3 研究の方法

教師が日常の授業で継続的に活用でき、低学年の児童でも教師と共同で活用できるようにするため、次のような条件で簡易ルーブリックを考案した。

- ① 低学年の児童に段階をイメージできる様式とする。
- ② 児童に公開する評価規準は、1時間1規準とする。
- ③ 判定基準は3段階とし、必要に応じて4段階にする。
- ④ 児童と共に検討、修正できるような公開型とする。
- ⑤ 短時間で評価結果を表現できるようにする。

具体的には、1m四方の小黒板に図1のような山の絵をチョークで描き、「学び山」と名付けた。この「学び山」に児童が自分の名前カードを貼り付け、自分のその時点での段階を表していく。名前カードは裏面に板磁石を付け、移動することが簡単にできるようにした。そのため、準備や評価に必要な時間は非常に少なく済む。

「学び山」を考案した当初は、山の図だけで実践を始めたが、実践の途中で山小屋（基準の境界）を作り、改良していった。改良の理由や内容については「4実践の内容(2)」で述べる。

児童には、1時間の学習を山登りに例えて、どの段階まで登ることができたのかを考えるよう説明した。

まず、中央の山に登ることが授業の目標であることを伝え、この山が何の山なのか（評価規準）を伝える。その上で、どのようになったら山に登ることができたことにするのか、どのような状態だと登ることができていないのか、という判定の基準を授業のはじめに児童と話し合っ決めて。さらに、右側により高い山を描き、中央の山と同様に、どのような状態になったときにより高い山登りができたかと判定するのかを決める。

例えば、中央の山を「時計の読み方が分かる山」とした算数の授業では、授業のはじめに「どうなったら山に登れたことになるか」を児童と共に考えた。児童と話し合っ決めてしたのは「時計を見て何時何分と言えらる」が山登りの基準となり、「時計の読み方を説明できる」が高い山登りの基準となった。

このように授業のはじめに児童と話し合っ決めて判定基準を「学び山」の下部に書き記しておき、学習の進捗状況や児童の実態によって、授業の途中で判定基準を修正することにした。

授業の終わりには、「学び山」のどこまで行ったのかを児童自身が判定し、自分の名前カードを「学び山」に貼る。授業終了後、「学び山」をデジタルカメラで撮影して、評価の記録として保存しておく。

以上のように「学び山」を日常の授業において評価指標として活用し、改良しながら実践を進めることにした。

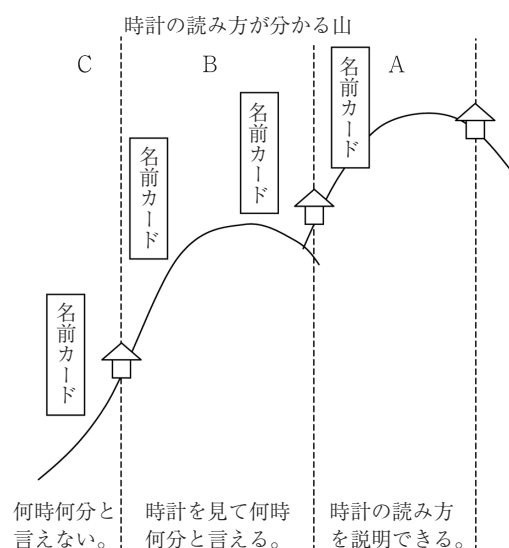


図1 学び山

## 4 実践の内容

### (1) 実践例1 算数科 単元名「ひき算の筆算」

#### ① 「学び山」活用の意図

本単元は、テストで評価できる内容が多い単元であり、ループリックが効果を発揮する場面とは異なるが、ループリックに慣れていない児童にとっては、判定基準が明確であるためトレーニングとして適している単元だと考えた。また、本単元では計算方法をただ理解するだけでなく、計算方法を自分で説明できるところまで、児童に目標をもってもらいたいと願い、「学び山」を活用した。

#### ② 「学び山」の規準と基準（表内の数字は授業後の児童の人数、第6時以降は省略）

時	観点	山の名前（評価規準）	児童と共に決めた「学び山」の判定基準		
			C	B	A
1時	知識理解	ひき算の筆算の仕方が分かる山（繰り下がりがなし）	ひき算を筆算で計算できない。 0	ひき算を筆算で計算できる。 11	ひき算の筆算の仕方を説明できる。 14
2時	技能表現	ひき算の筆算ができる山（習熟）	問題を3問以上間違える。 3	問題を1問か2問しか間違わないでできる。 12	問題が全部正解になる。 10
3時	知識理解	繰り下がりのあるひき算の筆算の仕方が分かる山	ひき算の筆算で、繰り下げて計算ができない。 0	ひき算の筆算で、繰り下げて計算ができる。 9	ひき算の筆算の仕方を説明できる。 16
4時	技能表現	繰り下がりのあるひき算の筆算ができる山（習熟）	問題を3問以上間違える。 5	問題を1問か2問しか間違わないでできる。 14	問題が全部正解になる。 6
5時	知識理解	（2位数－1位数で）繰り下がりのあるひき算の筆算の仕方が分かる山	ひき算の筆算で、繰り下げて計算ができない。 2	ひき算の筆算で、繰り下げて計算ができる。 3	繰り下がりのあるひき算の筆算の仕方を説明できる。 20

#### ③ ふり返りと授業後の活用

「学び山」に慣れていない児童も、判定基準に照らし、自分が山のどの位置にいるのかを考えて自己評価していた。

第1時で、筆算の仕方を説明できない児童が10人以上いたので、第3時からは筆算の仕方を説明できるように「4から7は引けません、だから十の位から1を繰り下げます。」と、声を出しながら計算するように指導を変えた。その結果、説明するように計算の仕方を声に出しながら計算できる児童が増えた。

通常、基準Cの児童については、一人一人のノートを確認する際に把握できるが、第5時は全員のノートを確認することができなかった。このような場合でも、授業が終了した時点で、「学び山」から理解できていない児童を把握できた。また、基準Cの2人のうち1人は、教師の判定基準ではBと評価している児童であった。授業後個別指導を行ったところ、位を揃えて書いていなかったため、答えが一致しないことが分かった。テストをすれば分かることではあるが、テスト前に児童のつまづきを発見し、対応することができた。

### (2) 「学び山」の改良

「学び山」の実践を始めて1か月後、学級でアンケート調査を行った。「学び山」を活用した成果として、90%以上の児童が授業中に学習の目標を考えることがあると回答した。しかし、次のような課題も見つかった。

第一に、学習による進歩の認識については、あまり変容が見られなかった。これは、授業の終わりにのみ評価を行っているためではないかと考えられる。例えば、実践例1の第2時と第4時では、同じ判定基準であっても、問題の難易度が違うため、「学び山」に貼る名前カードの位置は、高い山へ行くどころか逆に低い位置へ移動することになってしまう。授業の終わりのみの評価では、評価規準や難易度が前時と変わってくるため進歩を実感させることは難しい。先述した教育課程審議会答申第1章第2節の4「評価方法の工夫改善」には、「評価を行う場面としては、学習後のみならず、学習の前や学習の過程における評価を工夫すること」と述べられている。児童に自分の進歩を見つめさせるには、目標から、過程、結果まで一貫して「学び山」を活用することが大切だと考えた。

第二に、アンケートでは友達の名前カードの位置が気になるという児童が半数以上見られた。しかし、友達と比べて上下を判定したのでは、相対的な自己評価になってしまう。判定の基準をより具体的にするとともに、「学び山」の段階をより明確にする必要がある。

第三に、自己評価の場合、判定基準の理解の仕方に個人差があり、甘い判定、辛い判定が生じてくるため、判定の仕方について調整が必要になってくる。

これらの課題を解決するために、「学び山」とその活用の仕方を次のように改良した。

- ① 山の絵のみの「学び山」に図1のような山小屋を作り、AからCの段階が明確になるように線を引くこと
- ② 児童は、山小屋よりも上か下かを判定して名前カードを貼ること
- ③ 授業の終わりだけではなく、授業のはじめや途中で、その時点での判定を行うこと
- ④ 判定の仕方を調整するため検討（モデレーション）を行うこと

以上のようにして取り組んだところ、進歩を実感していると回答する児童が多くなった。また、友達の名前カードの位置が気になるという児童は15人から5人に減った。それでも気になるという5人に確認したところ、友達が適切な判定をしているか気になるのであり、自分より上か下かが気になるということではなかった。判定が気になる児童には、検討会で意見を出してもらった。

ただし、判定の仕方を調整するための検討は毎時間行うわけではなく、必要に応じて行った。その実践例を次に示す。

### (3) 実践例2 生活科 単元名「秋野菜を育てよう」

#### ① 「学び山」活用の意図

作文の評価は客観的な評価が難しいため、ループリックが効果を発揮できる場面である。ただし、国語科における作文の評価とは異なり、本時では表現の仕方よりも作文の内容に着目した。生活科の作文では、自分の思いや願い、考えたことが表現されることを期待しているが、児童が書く作文では、体験したことを羅列した上で、最後に「楽しかったです」と一言感想を書いているものが多い。体験したことを表現すると同時に、これから体験することへの思いや願い、考えたことを作文に書くことができるように願い、「学び山」を活用した。

#### ② 「学び山」の規準と基準（表内の数字は、授業途中の児童の人数 → 授業後の児童の人数）

時	観点	山の名前（評価規準）	児童と共に決めた「学び山」の判定基準		
			C	B	A
1時	思考表現	（大根を育てるために行った）畑の整理について作文シートに書ける山	したことだけで、これからの畑のことについて書いていない。 → 2	畑を整理したときの様子と、これからの畑のことを書いている。 → 10	畑について考えたことや思ったことを二つ以上書いている。 → 13
2時	思考表現	（前時に書いた作文で、）書き足りなかったことを付け足せる山	したことだけで、これからの畑のことについて書いていない。 7 → 0	畑を整理したときの様子と、これからの畑のことを書いている。 13 → 6	畑について考えたことや思ったことを二つ以上書いている。 5 → 19

#### ③ 振り返りと授業後の活用

第1時終了後、児童の作文シートを確認すると、作文の内容と児童が自己評価した「学び山」との間にずれが生じていた。そこで、第2時に判定の仕方を調整するための検討を行った。教師が、児童の名前を読まずに、作文のみを読み上げ、学級全体で基準に照らし合わせ検討した。その後、授業の途中に「学び山」で自己評価を行ったところ、甘く判定していた児童は基準Aから基準Bへ、辛く判定していた児童は基準Bから基準Aへと名前カードを移動していた。その結果、基準Aが13人から5人に減り、基準Cが2人から7人に増えた。これにより、作文の内容と自己評価とのずれが、ほとんど解消された。

以上のように判定の仕方を調整した上で、児童に作文への加筆を行わせたところ、自分の考えや思いを書く児童が増えた。授業の終わりに再度「学び山」で自己評価を行ったところ、基準Cがいなくなり、基準Aが非常に増えた。

### (4) 実践例3 国語科 単元名「上手に話そう」 教材名：あったらいいな、こんなもの（光村図書）

#### ① 「学び山」活用の意図

本単元では、前半に対話の学習をし、後半に発表の学習をする。児童は、隣の友達と対話した後、教科書付録のCDに対話の手本を聞き、自分たちの対話に不足している技能を見付ける。児童が見付けた技能を評価規準にして練習するが、その際「自己評価カード」と「学び山」を併用して評価規準を意識させたいと考えた。

また、本単元では、児童が対話の様子をビデオカメラで何回か撮影し、デジタルポートフォリオとする。それを児童が自分で確認し、自分の話し方や聞き方を振り返ることができるようにしておく。ポートフォリオ検討会（カンファレンス）で「学び山」を活用し、対話の進歩をより実感させたいと考えた。



## ② 「学び山」の規準と基準

第3時に、児童が見付けた対話の技能を次のように整理し、「お話ポイント」と呼んだ。

話す	はっきりと、相手に分かるように話している。	聞く	聞いたことについて、詳しく質問している。
	話を広げて、いろいろなことを話している。		「そうだね」「なるほど」と、話を受けている。
	話が切れないで、続くように話している。		感じたことを顔や動きで表している。

これを「自己評価カード」では評価規準にして「△できなかった、○できた、◎よくできた」の3段階で評価した。「自己評価カード」と併用した「学び山」は次のようになった。

(表内の数字は、授業途中の児童の人数 → 授業後の児童の人数)

時	観点	山の名前(評価規準)	児童と共に決めた「学び山」の判定基準		
			C	B	A
4時	話す 聞く	友達と二人でお話ポイントに気を付けて話す山	△がある。 11 → 7	全部○か◎である。 6 → 10	◎が四つ以上ある。 8 → 8
5時	話す 聞く	友達と二人でお話ポイントに気を付けて話す山	△がある。 7 → 7	全部○か◎である。 10 → 9	◎が四つ以上ある。 8 → 9
6時	話す 聞く	(ビデオで自分の話し方聞き方を振り返る)友達と二人で上手に話す山	話し方、聞き方が、学習の前とあまり変わらない。 → 0	話し方、聞き方が、学習の前より上手にできる。 → 12	相手の話を受けて話や質問をし、長く話を続けられる。 → 13

## ③ 振り返りと授業後の活用

各判定基準の人数だけでは名前カードの移動が分かりにくいのが、第4時と第5時の練習では半分以上のカードが移動している。例えば、第4時の基準Aの8人は人数としては変わっていないが、4人が入れ替わっている。つまり、BからAに移動した児童もいれば、AからBに移動した児童もいるのである。児童に確認したところ、対話の練習では相手を替えながら行ったため、相手によってうまくできる場合とできない場合があると言う。

基準Cとした7人の児童が、自分の対話の仕方について、進歩を実感できているのか心配であった。そこで第6時に検討会を行ったところ、全員が基準Aまたは基準Bとなったので安心した。この時間は児童が評価指標をもって対話のビデオを視聴したことが、進歩を実感することに大きく影響していると推測できる。そこに、「学び山」で自己評価することにより、進歩を実感した自分を確認できたのではないかと考える。

## 5 実践の成果と考察

### (1) 児童の変容

「学び山」を活用する授業では、96%の児童が学習の目標を考えていると回答した。このことから「学び山」は、低学年の児童と教師が共有できる目標となっていたといえよう。これは教師から提示された目標ではなく、児童が教師と共に判定の基準を決めることにより、自分で設定する到達目標となると考えられる。

また、「学び山」を活用する授業では、児童全員が自分の進歩を実感できたと回答した。特に授業の途中で「学び山」を活用するようになってから、進歩を実感する児童が増えた。授業の途中で「学び山」に名前カードを貼ることによって児童の学習への取り組み方が変わるから、児童自身が評価の結果を生かして取り組んでいることが分かる。児童は自らの学びをモニタリングしつつ、軌道修正を図りながら目標を目指して努力していることが推測できる。それが進歩につながり、児童が自分の向上に気付くことができるのではないかと考える。

さらに、児童は「学び山」を活用して検討会を行うことにより、児童の自己評価と教師による評価とのずれが減ってきた。これは、他者の判定基準と自分の判定基準をつき合わせて、意味やレベルを更新しているものと考えられる。このことから、検討会を通して、自己評価能力やメタ認知力も向上するのではないかと推測する。

「学び山」を活用した授業について児童に確認したところ、「好き」が11人、「少し好き」が14人で、「嫌い」と「少し嫌い」はいなかった。理由としては「自分で進歩を確かめられる」という進歩への喜びのほか、「自分がどこまでできたのかを考えられる」など、自己評価することへの関心が確認できた。また、「名前カードの場所を見て、がんばろうと思うことができる」と評価の結果を意欲につなげている児童も見られた。

### (2) 教師の指導への影響

私自身のことを振り返ると、「学び山」は授業改善に大きく影響したと考える。

第一に、児童と教師が目標を共有することにより、児童が学習の目標をもつことができたのと同様に、教師はその目標の背景にある授業のねらいを明確にしながら授業をすることができた。

第二に、「学び山」の山の名前は、授業で最も重視したい評価規準の一つに絞るため、評価規準を事前に検討するようになり、それを考慮した授業準備を行うようになった。目標に準拠した評価を行う以上は、評価規準は当然必要であるが、評価を目的とした授業以外では事前に検討することは少なかった。安彦（2003）が、「評価規準づくりは、教師の力量の向上に直結している」と述べているように、「学び山」の山の名前を日々検討することは、教師の力量の向上につながるものと考えられる。

第三に、「学び山」から児童の学びの実態を把握し、児童が目標に到達するための支援を具体化して取り組むことができた。特に、基準Cに名前カードを貼った児童については、なぜそのような自己評価をしたのか、つまりしているのはどこなのか、などをきめ細やかに見取って支援しようとする意識が働いた。個別指導で対応したり、自分の授業を振り返って次の時間に生かしたりし、指導と評価の一体化を一層進めることができたと考えられる。

第四に、実践例のように、授業のはじめ、途中、授業の終わりに「学び山」を活用することを通して、その時点での形成的な評価が可能となった。これまで、テストによる評価にウェイトをかけ過ぎていた面があったが、パフォーマンス評価など評価の幅が広がり、より丁寧な評価をすることができるようになった。

第五に、評価記録の蓄積が容易になった。これまで授業中の評価記録は、教師が座席表や名簿に記録することが中心であり、授業時間内に評価することが難しかった。しかし、「学び山」を活用した後、それをデジタルカメラで記録しておくことによって、今までよりも容易に評価記録を蓄積できた。仮に児童の自己評価と教師の評価にずれが生じていた場合も、デジタルカメラの画像を印刷して、そこに書き込むようにした。

## 6 まとめと今後の課題

「学び山」を活用することによって、児童は学習の目標をもつとともに自分の進歩を実感できる自己評価ができ、教師は授業改善につながる学習評価を行うことができた。以上のことから、「学び山」は低学年においても効果を発揮できるルーブリック（評価指標）として活用できると考える。また、本研究では、「学び山」に名前カードを貼った児童の人数しか提示しなかったが、デジタルカメラで保存した「学び山」には、一人一人の児童の自己評価記録が残っている。これは、個に応じた指導への資料として活用するなど、多様な活用が可能と考える。

しかし、妥当性や信頼性については、まだ課題が多い。例えば、判定基準の表現には、しばしば「だいたい」「ほぼ」「やや」のような漠然とした表現が使われるし、児童任せにして適切な基準を設けないと、妥当でない判定を生むことになる。今後、妥当性や信頼性を追求するとともに、常に評価を評価することが必要になると考える。

学習評価が、教師による教師のための評価で止まっている可能性は全国にあるのではないかと推測される。学習評価は、児童が自分自身で評価を生かし、評価のよさを味わえるように取り組んでいくことが大切と考える。本実践は、準備時間や取組時間を多く必要とするものではなく、どこの学校、どこの学級でもすぐに取り組むことが可能な実践である。また、小学校2年生を対象にして取り組んだ実践であるため、小学校の中学年から高学年、また中学校に発展させることができるものと考えられる。今後も継続して、「学び山」を取り入れた実践に取り組んでいきたい。

### 〈引用・参考文献〉

- ・安彦忠彦 「単元レベルでの評価規準づくりを！」『現代教育科学 No.562』明治図書、2003年、pp5～7
- ・河合 久 「ルーブリックによる評価方法の改善」『指導と評価 vol.50』図書文化、2004年、pp9～12
- ・児島邦宏 『教育課程審議会・指導要録改訂の解説 学校運営研究』明治図書、2001年、p71
- ・清水雄介 『ポートフォリオ評価法の本質と授業改善に関する基礎的研究』上越教育大学大学院修士論文、2005年
- ・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、pp76～77
- ・田中耕治 『指導要録の改訂と学力問題—学力評価論の直面する課題—』三学出版、2002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、p99
- ・西岡加名恵 『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法』図書文化、2003年