



Title	パフォーマンス評価を生かした総合学習の指導法に関する検討：小学校における総合的な学習の時間の事例を中心に
Author(s)	鄭, 谷心
Citation	琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要 = Bulletin of Faculty of Education Center for Educational Research and Development(25): 103-113
Issue Date	2018-03
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/42509
Rights	

パフォーマンス評価を生かした総合学習の指導法に関する検討 —小学校における総合的な学習の時間の事例を中心に—

鄭谷心*

Teaching Method of Performance Assessments in Integrated Learning: Focus on the Period of Integrated Study in Elementary School

Guxin ZHENG

はじめに

2017年改訂の小学校学習指導要領では、17年間実施されてきた総合的な学習の時間について、「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成すること」⁽¹⁾を目標として開示している。各学校では、児童らを地域・社会へ出かせ、体験学習や調べ学習を含めた豊かな問題解決学習を展開するとともに、ポートフォリオ評価法を含めた様々なパフォーマンス評価により、児童たちがその時間の中で生き生きとした成長の姿を捉えようとした。なぜパフォーマンス評価なのか。筆者が研究代表として2015年末から2016年初頭にかけて行った現職教員に対するwebアンケート調査によると、問題解決力や協働する力、あるいは批判的思考力など、多くの汎用的な力で評価に有効とされる領域として総合的な学習の時間の重要性が再認識されたとともに、汎用的な力を育成する総合学習とパフォーマンス評価との親和性の高さが示された⁽²⁾。

しかし一方で、半数以上の教員が、汎用的な力について「それがどのような力か」を記した評価規準や「その力どれぐらい伸びたか」を記したルーブリックを用意していないことも明らかとなった⁽³⁾。2011年、国立教育政策研究所教育課程研究センターは、総合的な学習の時間における評価方法の工夫改善について、各学校がこの時間に実施した学習活動および自ら設定した「評価の観点」を定めた上で、「それらの観点のうち、児童の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記入する等、児童にどのような力が身に付いたかを文章で記述する」⁽⁴⁾という手法を提案したものの、それが学校現場にまだ浸透していないことが実情であった。そもそも、パフォーマンス評価とは何か、総合学習においてパフォーマンス評価をどのように有効活用することができるのか、さらには、そこに必要不可欠とされている評価規準とルーブリックとは何か、といった問題を解決しないと、その時間において育成すべき資質・能力の実態をはっきり捉えることが難しいだろう。そこで、本稿では、パフォーマンス評価についての理論を概観し、その中でよく授業づくりに使われている方法的側面から分析し、それらをどのように総合学習に生かすことが可能なのかについて考察する。

1 パフォーマンス評価定義とその活用について

パフォーマンス評価という用語は performance assessment の訳語であり、それについて1987年にアメリカの教育者であるスティギンス (Richard J. Stiggins) は次のように定義している。「パフォーマンス評価は、学習者が既に自獲得した知識やスキルを活用して新しい問題を解決したり、特定の課題を遂行するための一連の試みを評価するものである」⁽⁵⁾。元来、パフォーマンス

*琉球大学教育学部

ス評価は、1980 年代後半のアメリカにおいて、州政府によるトップダウンの「標準テスト」への批判とそれに基づく反省から、「真正の評価」論における代表的なものとして提案されたものである。「真正の評価」論では、「もし学ぶ価値のあるものであれば、それは評価する価値のあるものだ」⁽⁶⁾と書かれており、いずれ忘れ去ってしまう知識・理解の要素やある種の推論のパターンを教えるだけでなく、それらを総合的に使いこなすことができるような本物の学力を児童生徒に身につけさせなければならないのである。また、田中耕治によると、「パフォーマンス評価は、知識を応用・活用・総合することを要求する『真正の課題』に挑戦させ、実際の完成作品を生み出させたり、実演させることによって、児童生徒の理解の様相を把握しようとする方法」であるという⁽⁷⁾。つまり、それは児童生徒に「現実の世界からの挑戦や問題を模した課題」、である「真正な課題」に挑ませることによって、「五感で表現される学習の豊かな様相」を把握することができる、そのような評価方法を創意工夫することが求められていることである。また、パフォーマンス評価の方法は、学習活動について単純な自由記述式の設問や実技テストから、パフォーマンス課題やプロジェクトを用いた複雑な指導と評価のプランまで、実に多岐にわたっている。ここでは、そのような方法的な分類を整理し、それぞれの利点・欠点を表 1（103 頁参照）にまとめた上で、パフォーマンス評価の総合学習における代表的な生かし方について、小学校における実践例を取り上げて単元づくりや授業場面に即して検討する。

(1) プロジェクトを生かした単元づくり

①年間指導計画におけるプロジェクト学習の位置づけ

パフォーマンス評価において、学習者が一定期間かけて、自分たちがテーマについて調査をしてレポートをまとめたり、パフォーマンス課題を遂行することで一つの作品を仕上げたりすることがプロジェクトである。また、プロジェクトやパフォーマンス課題を中心にカリキュラムやコースを構成したものはプロジェクト学習と呼ばれている⁽⁸⁾。教科学習の中でも汎用的な力を育成するためのプロジェクト学習が組み込まれることが増えたことに対して、総合的な学習の時間の授業づくりは、もともと各学校独自で設定した教育目標を基準にすることが多く、単元構成のほとんどが地域や学校の特色を生かしたプロジェクト学習からスタートしているといっても過言ではない。とりわけ、年間指導計画の基本的な構成となる大単元は、教科横断的なプロジェクト学習となっている場合が多い。

例えば、東京学芸大学附属大泉小学校（以下、大泉小と略す）では、平成 26（2014）年度の総合的な学習の時間に当たる「菊の子学習」において、多文化共生社会を見据えて目指す児童像を「視野を広げ、異文化の間に立って、行動していこうとする子」として設定した。そのために必要となされた力が、「文化と文化の間に立つことを通して、物の見方や考え方を深め、自分の生き方を広げること」ができる「異文化間対応力」とされている⁽⁹⁾。そこで、低学年・中学年・高学年それぞれの段階において育成を目指す児童像の姿を明文化したうえで、各教科および総合的な学習の時間においてその児童像を実現するためのプロジェクト学習の単元を組み立てていった（104 頁の表 2 参照）。

表1 パフォーマンス評価の様々な方法

評価法		利点 (適用範囲)	欠点		
ポートフォリオ評価法	自由記述式	・知識を与えて推論させる方法	・問題を解くのに必要な知識ではなく、それを使いこなせるかどうかをみることができる。	国語力による影響が大きい。	
		・作問法	・子どもの概念理解の実態把握ができる。	相手意識がないと難しい。	
		・認知的葛藤法	・子どもに認知的葛藤を起こすような問題や事象を提示して、それがどのように解消されるかを分析することにより、理解の実態を把握することができる。	・ある程度の概念が形成されないと使えない。 ・文章力による影響もある。	
		・予測－観察－説明(POE)法	・構成主義的な学習観に則った学習法 ・形成的評価に適している	文章力による影響もある。	
	視覚的描写法 (思考ツールを含む)	文章以外で概念理解を表現させることができる	概念マップ法 (マインドマップ)	・論理的な思考力を育てることができる (論理的に構造化された概念マップ) ・子どもの知識の範囲や興味・関心の重点を探ることができる (連想法の場合) ・学びの過程として示すことができる	手法の使い方についての理解が必要である あげられた言葉の数だけを評価しがちな点。
			ベン図法	・子どもの理解を教師が読み取りやすい ・個々の要素に関する知識も評価できる。	一度に多数の用語を扱えない。
			KJ法	・情報の取り出し・分類・総合する力を評価することができる。	評価のために減多に使用されない。
			運勢ライン法	・記述の下手な子どもも表現しやすい ・記述が上手な子どもにとっても言葉でごまかせない。	子どもが描いたラインが「正しい傾き」かの判断が難しい場合がある。
	描画法	・科学的に正しいか間違っているか、望ましい方向へ変化しているかどうかといった観点から評価できる。	絵が描けない子の場合には不適切。		
	操作法	検討会・面接法・口頭試問 (観察や対話による評価)	・話し合う力や概念・事例・事象について質問を投げることで、子どもの理解の実態を把握できる。 ・個別的な技能を評価することが可能	さまざまな知識やスキルを総合的に使いこなすことが評価できない。	
短文の朗読					
実験器具の操作					
運指練習					
パフォーマンス課題	・完成作品(エッセイ、観察記録、物語等) ・実演 (朗読, プレゼン, 彫刻, ダンス等)	・多様な知識やスキルを総合的に使いこなすことを評価することができる。 ・完成した作品そのものの特徴も評価可能。 ・チームで取り組むことによって協働的な問題解決力を評価することができる。	系統的な知識・技能を網羅することができない。		
	プロジェクト PBL (Project Based Learning)				

注：参考文献 (1)～(4), (21)～(23) に基づき筆者作成。

具体的には、低学年では生活科における学校探検や植物の栽培・動物の飼育および上級生との交流を通して、身の回りのものや環境に対して、自分と他者との考えの違いへの気づきを引き出し、協働する力の土台を作る。中学年では、異なる考えを持つ児童同士で構成されるグループで交流やほかの地域文化と触れさせるプロジェクトを通して、異文化の間に立って悩んだり葛藤したりする体験を増やせ、それを乗り越えた新たな価値を形成する力を育成していく。高学年では、客観性の下に、集団の中で担う役割を明確にした卒業パレードや委員会プロジェクト等を通して、

自分なりの考えをもち、多様な価値観と共存しながら行動しようとする実践力を形成させようとした。

①パフォーマンス課題を取り入れた探究的な学習

プロジェクト学習において、特に重視するのは、児童が自ら発見し、自ら考え、自ら問題・課題を共有したり協働的に問題・課題を解決したり、新しい価値を生み出していこうとする探究的な学習ができる力の養成である。パフォーマンス評価においても、パフォーマンス課題を設定することで、児童の探究的な学習を促そうとする場合が多い。パフォーマンス課題とは、現実生活や世界におけるリアルな文脈の中、複数の知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるような複雑な課題を指す⁽¹⁰⁾。具体的には、探究の単元（UOI：Unit of Inquiry）の開発を本格的に始めようとした大泉小が 2016 年度に行った総合的な学習の時間の単元「（第 4 学年）富浦フリータイム学習」が例として挙げられる。

単元のデザインでは、まず、児童に探究活動のゴールイメージをもたせるために、「自分にとって価値ある体験をして、特ダネ発表をしよう！」というパフォーマンス課題が設定された。「特ダネとは『すごい！・へえー・そうか！・やった！』のような驚きや感動を友達に伝えたいこと」とした。「ただ体験してよかったことではなく、考えが広がったり深まったり、生活の中に結びつけられたりしたことのように質を高めてほしい」と、大泉小研究推進会によって同プロジェクト学習のねらいについて述べられた⁽¹¹⁾。そのために、教科横断的なテーマ（Central Idea）である「自然の仕組みを知ることで、人間は生活の仕方を工夫してきた」が中心に置かれ、理科・社会科・国語科の教科学習においても中心的なテーマをめぐって深い理解や探究の方法を獲得するためのパフォーマンス課題がそれぞれ導入された。

表 2 平成 26 年度大泉小の目指す児童の姿と「菊の子学習」の単元配列

	目指す児童の姿 (長期的ルーブリック)	年間指導計画における「菊の子」の単元名			
		学 年	4 月～7 月	9 月～12 月	1 月～3 月
低 学 年	自分と相手の考えの違いに気づき、双方が納得することを目指して、一緒に仲良く取り組んでいく。	1	○2 年生と仲良くなるよう ○「きくのこたんけんたい (学校探検をしよう) ○どうやっておおきくなる のかな(朝顔を育てよう)	○ようこそ おおい ずみしょうがっこう へ(留学生の人たちを お祭りに招待しよう)	○「ありがとう 6 ねんせい」 ○1 ねんかんのせい ちょうをふりかえ ろう」
		2	○1 年生との交流 ○町探検に行こう ○チャボのお世話をパト ンタッチ ○大豆を育てよう	○大豆の変身 ・調べ学習 ・豆腐作り	○自分の成長をふり かえろう ○タイムカプセルを 作ろう
中 学 年	他者の、自分とは異なる立場や考えを知り、受け入れるかどうか悩んだ後、互いのよさが生かされることを目指して、共に活動することで、新たに生まれる価値を求めていく。	3	大泉小フリータイム学習	ゆり組（国際学級） の子と交流しよう	マイブラン学習
		4	富浦フリータイム学習 (発表会 7/12)	4, 5 年生のチームで Let's try!	お別れビデオをつう ろう
高 学 年	身の回りや世界の人々の、自分とは異なる立場や考え、その背景について理解を深め、客観的な姿勢でそれぞれを多面的に比較して、多様な価値観を持ち、互いによりよく生きていこうと努める。加えて、自身の成長を求めて、自己の生活や在り方を見直す。	5	箱根フリータイム学習 (発表会 7/9)	4, 5 年生のチームで Let's try! (発表会 12/18)	卒業パレードをつう ろう(卒業式 3/21)
		6	日光移動教室 ○日光フリータイム学習 ○足尾銅山事前学習 ○奥日光クロスカントリー	卒業委員会 ○オベレッタ委員会 ○卒業奉仕委員会 ○感謝の会委員会 ○思い出づくり委員会(文集・卒業旅行)	

注：東京学芸大学附属大泉小学校『平成 26 年度研究紀要』（2015）の一部を抜粋して筆者作成。

単元の大まかな流れは、①オリエンテーションで探究学習や教科横断的なテーマ、あるいはゴールのイメージについて知る、②事前の調べ学習で富浦の町に関係する様々な素材について興味を広げる、③富浦移動教室での体験活動で、気づいたことをまとめる、④自分のテーマについてさらなる追究活動をする、⑤「特ダネ発表会」を開く、という5つの場面からなっている。その特徴としては、「課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現」⁽¹²⁾ というような探究の一般的な流れを踏まえただけでなく、児童の連続した成長の姿を捉えるための学習場面があったということである。

例えば、まだ3年生の児童らに当時の4年生が行った富浦フリータイム学習発表会に参加させ、その時に感想や質問を述べさせたりして、事前に興味・関心を引き出していた。また、「特ダネ発表会」の際にそれぞれの特ダネをパワーアップさせるために仲間と交流する時間が設けられ、最後に保護者や下級生を招いた「富浦フリータイム発表会」にパワーアップした特ダネを披露させて報告書に書かせるというような表現の単元を別に設定した。そうすることによって、児童らの探究の成果について評価の証拠となる多様なパフォーマンスを引き出すことができるようになった。

2010年、文部科学省に出された『今、求められ力を高める総合的な学習の時間の展開』の中でも様々なプロジェクトを生かした単元づくりや指導計画の事例が紹介された。つまり、総合的な学習の時間におけるプロジェクト学習の一般化が進んでいる状況がわかる。ここで留意すべきことは、主体的・対話的な学習だけではなく、深い学習を実現させるためには、総合学習を独り歩きさせるのではなく、教科学習と緊密に連携しながら、児童らが中心となるテーマ（概念理解）に接近するための十分な学習の時間と体験の機会を保障することである。また、パフォーマンス課題やプロジェクトはあくまでも一つの学習の契機であり、探究的な学習を進めるためには、児童らが自分自身で内容知と方法知を獲得していくことを手助けするための一体化した指導場面と評価方法を用意しなければならない。

(2) 指導と評価を一体化するオープン・エンドなアプローチ

大辞林によると、オープン・エンド (open-end) は、終わりが決められていないことや途中で変更が可能であることという⁽¹³⁾。その意味から転じて、オープン・エンドなアプローチは、正答が幾通りにも可能になるよう条件付けた問題・課題であり、学習者の多様性に応じて多様な解決方法が容認されている問題解決の指導法を指す。つまり、広義のパフォーマンス評価に属する。ここでは、下記の3つの典型的なオープン・エンドなアプローチの方法について、総合的な学習の時間の中でどのように生かすことが可能なのかを分析する。

一つ目は、知識を与えて推論させる方法である。総合的な学習の時間において自分の問題・関心に即した情報の収集と整理が必要不可欠である。しかし、その作業もなかなか進まなく、戸惑う児童も多くいることが実情である。その時、一旦、児童を取り組んでいるテーマから離れさせ、時事風刺漫画や地図、一次資料、図表、写真などを提供した上で、類似した課題に取り組みさせることが必要になってくる。つまり、探究的な学習を行う際に、問題を解くのに必要な知識だけではなく、それを必要に応じて取捨選択し、評価する力を身につけさせることが重要である。

例えば、2000年のPISA (OECD 学習到達度) 調査の公開問題例として、落書きに関する2つの手紙が並べられ、「あなたは、この2通の手紙のどちらに賛成しますか。片方あるいは両方の手紙の内容にふれながら、自分なりの言葉を使ってあなたの答えを説明してください」⁽¹⁴⁾ というような自由記述を求める設問があった。出題の意図として、「公共」な場において、他者の言論について「熟考・評価」し、議論に参加する場合、適切な情報を取り出し、説得力のある「解釈」を述べることが求められる。評価者が使う採点ルーブリックにおいても、その意図を点

数とセットに文章化され、質的な判断が要求されている。つまり、情報が溢れている現代社会において、個々の情報をそのまま鵜呑みにするのではなく、それらの関連性や矛盾性を見出し、自分の課題意識から妥当な結論を導いていく力が不可欠である。児童が自ら調べ学習を展開していく総合学習の途中において、調べる対象についての熟考と評価が常に行われる必要があるであろう。ここで注意すべきことは、児童の思考を表出させる際に、国語力の発達段階を配慮することである。話す力や書く力が十分に身につけていない児童に対しては、絵やものなどを用いて表現させる機会が保障されなければならない。

二つ目は、作問法というオープン・エンドなアプローチである。総合的な学習の時間において、最初の情報収集と調べ学習を終えた後に、違う素材や題材について調べてきた児童たちを同じグループにして交流させることによって、協働的・対話的学習の形だけでなく、それをきっかけに新たな視点を持たせることが可能となる。とりわけ、個人で調べてきたテーマについて、グループ・メンバーに対する質問をクイズ形式で提示することが有効だと考えられる。

例えば、筆者が授業研究に関わった 2017 年の大泉小における「富浦フリータイム学習」を例として挙げる。富浦という地域にある様々な特産品・素材について、学年の中で魚グループ、花グループ、団扇グループ、びわグループ、太鼓グループなど、自分の問題・関心に即したグループがたくさん結成された。現地での体験学習を終え、違う素材を調査しているグループの児童と交流する時間が設けられた。そこで、びわを調べた人は他のものを調べた人に「びわは宝物のような植物です。びわ農家は実のほかに、木のどの部分をよく使っているのでしょうか？ 選択肢は 4 つあります。1. 根っこ、2. 葉っぱ、3. 樹皮、4. 花」というクイズを出した。児童たちは大変盛り上がり、正解は「葉っぱ」のようだった。どうやら出題した児童は、びわ農家の若き後継者から将来、カフェを開く夢を聞き出し、そこで、びわの葉茶が作れることを知ったのであった。すると、他の児童から「なぜ他の部分ではなく、葉っぱだけなのか」と質問され、その答えを出すために、実際にビワの葉茶作りに挑戦したり、びわの他の部分についても調べたりする学習活動を展開するようになった。このように、クイズ形式の作問法が児童の知的好奇心を刺激すると同時に、概念理解を獲得するきっかけにもなる。実際に、グループ学習だけではなく、学級全体や保護者に向けた発表会の際にも生かすことができたのである。また、児童が相手のために良い問題を作成する意識が強まると、責任感が生まれ、探究的な学習を持続させる原動力を得ることができる。

以上の二つの方法は児童の文章力や国語力に影響される部分が多いのに対し、「視覚的描写法」⁽¹⁵⁾ は低学年の児童にも使いやすいパフォーマンス評価の方法である。例えば、概念マップ法の利用として、総合学習の単元の始まりに中心的なテーマをめぐってどのような学習活動ができるか、あるいは、自分で選んだ素材についてどのような工程が必要なのかを連想し、ブレンストーミングすることができる（図 1 を参照）。

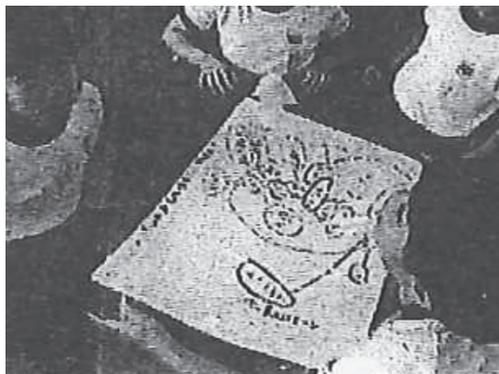


図 1：2 年生が大豆について連想して概念マップを作っている様子⁽¹⁶⁾

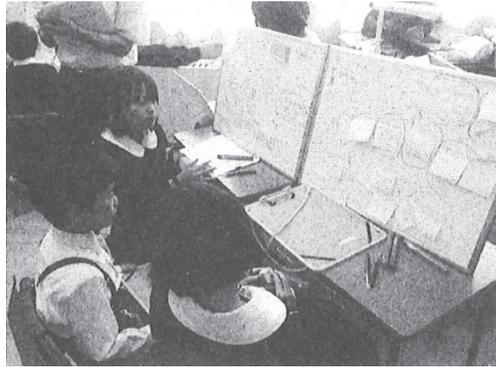


図2：2年生が「大豆の変身」について情報を整理している様子⁽¹⁷⁾

また、概念マップ法は情報の整理に用いられることも有効である。図2は、2015年に大泉小の2年生がUOIの単元である「大豆の変身」に取り組んだ時、大豆以外にも様々な加工を経て長持ち変身（保存）する食品があるかについての情報を整理する活動の様子を表している。まず、「とうもろこし：こなにす」「かんづめ」などの加工食品や加工の方法に関連する言葉が書かれている付箋紙を選び、ホワイトボードに関係があるもの同士を近くに配置した。次に、配置した付箋紙を線でつなぎ、最後に線の横にどのような関係なのかを示すヒントとなる言葉を記入したり、グループ同士の間で自分の気づきについて説明を行ったりした。このように、文章力が不十分な低学年の児童でも、概念や言葉を並べて視覚的に配置することで、物事の関連性や発展性を気づかせることができ、教師にとっても児童らの概念理解の実態を把握しやすい利点がある。

さらに類似した方法として、探究的な学習をサポートするのに有効とされている「思考ツール」が挙げられる。「ベン図」「ピラミッドストラクチャー」「クラゲチャート」「バタフライチャート」⁽¹⁸⁾といったような様々な図形を利用して児童の概念構成を可視化し、論理的思考力を発達させる効果が期待できる。まさしく、視覚的描写法を総合学習に生かした典型例である。ただし、このような方法知を児童の自分自身のものにするためには、課題意識の芽生えから学習のまとめにかけて、児童らの科学認識や社会認識がどのように素朴なものから洗練されたものへと変容していくかという学習プロセスに焦点を合わせる必要がある。そのためには、教師が予想しながら関連した活動の回数を重ねてワークシートなどの学習材を工夫しなければならない。

(1) メタ認知力⁽¹⁹⁾の発達をサポートするポートフォリオ評価法

その他のパフォーマンス評価の方法として操作法がよく用いられる。操作法は、もともと音楽・体育・図画工作などの教科に自然に取り込まれているため、総合学習の中でも生かしやすい。しかし、欠点として他の評価方法と同様に、特定の時間や場所におけるパフォーマンスの断片的な記録を提供することしかできない。よって、複数の方法を組み合わせて児童の多様なパフォーマンスを引き出し、彼ら自分の生き方を見つめ直す機会としての記録を積み重ねていく必要がある。そこで有効とされたのが、ポートフォリオ評価法である。

ポートフォリオとは、本来、「紙挟み」を意味し、画家や建築家、新聞記者といった職業の人々が、雇い主に自らを売り込む時に使用するファイルやスクラップ帳のことを指す⁽²⁰⁾。日本では大村はまが国語科において開発した「学習記録」や「学習の手引き」がそれに当たる。ポートフォリオの長期保存しやすいという性質から、総合的な学習の時間が実施されて以来、児童にとって成長の姿をすべて収めることができ、教師にとっては指導の指針を得やすいパフォーマンス評価の方法として注目されてきた。例えば、2003年に鳴門教育大学附属小学校が実施した総合学習の実践では、日常的に資料をためておく「短期ポートフォリオ」、それを單元ごとに冊子

にまとめた「中期ポートフォリオ」、特に重要な冊子を選んで 6 年間保存する「長期ポートフォリオ」という 3 種類のポートフォリオが作られた⁽²¹⁾。

これらのポートフォリオの活用については次の 6 年生の事例がある。総合学習「12 歳のチャレンジ」においては、まず、課題作りの際には長期ポートフォリオを手がかりに自分の思いを探り、体験学習の後には「学びの手引き」を用いて振り返りの視点を明確して自己内対話をさせた。また、短期ポートフォリオを用いて、調べ活動を充実させるために校外での体験活動と交互に、教師と児童の個別・グループ別の対話の時間をとった。さらに、中期ポートフォリオを整理することで自分の 1 年間を振り返った⁽²²⁾。こうしたポートフォリオの活用によって、児童が自ら学習計画を立てて遂行していく際に必要なメタ認知力の伸長を促すことが期待できる。

2 パフォーマンスの質を担保するルーブリックについて

パフォーマンス評価の質、すなわち学びの質をどのように保障すればよいのか。一人一人の学びの多様性を妥当的に捉えるために、パフォーマンス評価において、学びの質的な水準を把握するためにルーブリックが用いられる。ルーブリックとは、「成功の度合いを示す数段階程度の尺度と、それぞれの評点・評語に対応するパフォーマンスの特徴を示した記述語から構成された評価基準表」である⁽²³⁾。このように、本来ルーブリックはパフォーマンス評価とは表裏一体の関係にあり、パフォーマンス評価を生かした総合学習の実践の中に必然的に埋め込まれている。ここでは、ルーブリックそのものを対象にして分析を行うために、パフォーマンス評価の実践からルーブリックに関連した部分を抽出し、その種類や生かし方について検討する。

ルーブリックは、場合によってパフォーマンスの質のレベルを規定する基準だけではなく、典型的な作品や事例をもってその基準を示すものもあるが、その適用範囲の広さを拠り所として分類すると、主として「特定課題ルーブリック」「長期的ルーブリック」「評定用ルーブリック」の 3 つに大別することができる。

1 つ目は、「特定課題ルーブリック」である。その名の通り、汎用的な力の様々な様相を捉えるために、特定の学習課題やパフォーマンスに対応して設定されたものである。作成する段階によって、特定課題ルーブリックは予備的ルーブリックと改訂版ルーブリックという 2 種類に分けることができる。例えば、前章で事例として紹介された UOI 単元「富浦フリータイム学習」においては、教師が事前に単元の狙いとして設定された「原因仕組」などの基本概念への理解を獲得するための予備的ルーブリックを用意した（図 3 を参照）。

基本概念：原因仕組Causation 「なぜそうなるの？」

<ルーブリック>				<エビデンス>
4	3	2	1	
調べ活動や体験活動、友達との話し合いを通して、なぜそうなるのか根拠のある理由を探し出すことができた。	調べ活動や体験活動、友達との話し合いを通して、なぜそうなるのか理由を探し出すことができた。	友達との話し合いを通して、なぜそうなるのか理由を考えることができた。	友達や先生にそうなる理由を教えてもらった。	<ul style="list-style-type: none"> ・マイカルテによる自己評価チェックシート ・毎時ごとの振り返りの文章 ・ノートやマイカルテによる教師の見取り

図 3：教師が設定した予備的ルーブリックの例⁽²⁴⁾

実際の運用について「調べ活動、体験活動」の終わりに、図 3 の予備的ルーブリックは、児童の振り返りに使用する自己評価カードの参考基準として示されている。また、同じ自己評価カ

ードにはその活動を通して「学べたこと、気が付いたこと、さらに学びたいこと」について児童の自由記述が求められていた。これらの自由記述に基づき、筆者を含めた大学教員2名と研究員3名が分析し、表3の原因・仕組に関する自己評価ルーブリック（改訂版）⁽²⁵⁾を完成させた。

表3 原因・仕組に関する自己評価ルーブリック（改訂版）

指標 尺度	具体性（内容：素材や特ダネの記述はある 方法：主張に対して根拠を挙げている・「なぜそうなのか？」）
3 理想	内容：素材や特ダネについて述べている。 方法：意見や主張を持ち、自分の経験や事実と結びつけて根拠を述べている。 上記のすべての条件を満たしている。 例 ①（〇組〇〇番）岡本城は、直線のがけで守られていて、それで相手が登れないようにしている。 ②（〇組〇〇番）なぜ、湾の外から来るアジは、きん肉ばかりでやせているかということがわかったので、魚も人もやはり動いたりしているとやせることが分かりました。
2 概ね満足	内容：素材や特ダネについて述べている。 方法：①自分の意見や主張 例 （〇組〇〇番）他にも魚のしゅうせいがあるのか、好む場所がどこまであるのかしりたい。 ②経験や事実を述べている。 例 （〇組〇〇番）富浦でびわが有名になった理由や、びわのおススメの料理があってじっさいに食べた。 内容の条件を満たし、方法の条件の①か②を満たしている。
1 努力が必要	内容：素材や特ダネの内容について何も書いていない。 方法：読める字で書いていない。空白。 上記のいずれかの条件を満たしている。

これらを踏まえると、ルーブリックを用いることにより、内容面では児童の知識・理解を確認することができ、方法面では探究の中で用いられる論理的思考力を評価することができる。一方、児童の自由記述の中では、自分の意見や主張なのか、単なる事実や経験なのかを区別していない記述も散見された。例えば、「つりには気温がかんけいしている」「海辺と都会の鳥とではちがいがたくさんある」などはその典型例であった。そこで、改善策として、「……（例：先生の話/本で調べた結果/自ら行った実験など）からは、……がわかった」というような記述の方がよいと提案した。つまり、今後の授業実践において、論理的思考力を駆使する前提条件として、自分の意見・主張と経験・事実を区別する力、さらに言葉の意味を理解したうえで、判断力を確実に身につけていく必要があると考えられる。

2つ目は学年を越えて児童生徒の発達・成長を描き出す「長期的ルーブリック」である。これは、連続的に学習記録やパフォーマンスを保存し、精選していくようなポートフォリオ評価との相性がよい。ポートフォリオに何を入れるかはその目的や見せる相手にもよるが、その中核をなすものは児童生徒によって選ばれた作品の事例とそれに基づく自己評価やふり返りの記述で示すことができる。例えば、先述した平成26年度大泉小の研究授業では、低学年・中学年・高学年それぞれの発達段階において「異文化間対応力」を具体的に文章で表したものは、まさしく、長期的ルーブリックである（104頁の表2を参照）。学年を超えて長期的な発達を見据えて探究学習の活動を進めると、それぞれの児童のレベルを合わせて指導することができ、また、それを児童と共有し、すり合わせることによって創造的に学習を展開することができよう。

さらに、2016年に筆者が関わった大泉小との共同研究では、教師が考える児童の自己評価能力のパフォーマンスの成功の度合いを低学年・中学年・高学年の3つのブロックに分け、「理解の確認」「自分と友だちの考えの比較」「考えの変化」「目標の再設定」という4つの観点から捉

えることができた⁽²⁶⁾。それを長期的ルーブリックとして位置づけた上で、児童の探究していく姿に照らしあわせて自己評価と相互評価をさせると、今後の指導と学習の改善につなげることができる。

最後に、「評定用ルーブリック」である。これは、学校単位を越えてある地域社会において共通理解された学力評価の指標を指す場合が多く、主に成績付けのために開発されている。例えば、上海市小中学校の学期末でパソコンによって自動生成されている「総合資質評価表」⁽²⁷⁾が評定用ルーブリックに分類されると考えられる。総合学習に生かすパフォーマンス評価としては、児童の実態に合わせて修正したりレベルアップさせたりすることが重要であるため、基準を絶対視する性質が強い評定用ルーブリックを総合学習の指導に生かす際には、あくまでも見通しの一つとして捉える心構えが必要である。

おわりに

これからパフォーマンス評価を総合学習に生かしていく際には、学校や教師が独自で目標・内容を設定する裁量権が高いからこそ、児童にとっての公平さと信頼性を保障することが大切である。そのため、複数の教師や教育専門家によって育成すべき資質・能力の観点とカリキュラム整合性の観点からルーブリックについて検討が重ねられていく必要がある。また、学習の真正性を高めていくために、児童生徒の置かれている環境を考慮しつつ、その実態に基づいてルーブリックを絶えず修正し、再構築する作業も必要不可欠である。これらの作業がすでに多忙化している学校教師の負担にならないように工夫を凝らし、パフォーマンス評価を総合学習の質保障に資する方法・手段として、さらに精緻化・構造化していくことが今後の取り組むべき課題である。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP16K17383 の助成を受けたものです。

参考文献

- (1) 文部科学省「小学校学習指導要領」平成 29（2017）年 3 月，p.160。
- (2) 鄭谷心，宮澤芳光，関口貴裕「初等中等教育における汎用的スキルの評価の現状と課題——現職教員に対する調査の分析と考察から——」『日本教育大学協会研究年報』第 36 集，2018 年（掲載予定）。
- (3) 同上。
- (4) 国立教育政策研究所教育課程研究センター「総合的な学習の時間における評価方法等の工夫改善のための参考資料（小学校）」平成 23（2011）年 7 月，p.1。
- (5) Richard J. Stiggins: Design and Development of Performance Assessments. Educational Measurement: Issues and Practice, 1987 (6) .sment., 199.
- (6) ダイアン・ハート著，田中耕治監訳『パフォーマンス評価入門——「真正の評価」論からの提案』ミネルヴァ書房，2012 年初版，pp.70-72。
- (7) 田中耕治『教育評価』岩波書店，2008 年初版，p.149。
- (8) 鈴木敏恵『ポートフォリオでプロジェクト学習！——メディアリテラシー「ケータイ電話」』教育同人社，2003 年。
- (9) 東京学芸大学附属大泉小学校『平成 26 年度研究紀要「グローバル社会に生きる力」を育む—異文化間教育カリキュラムの評価・検証・英語教育の教科化に向けた授業作り—』2015 年，pp.20-23。
- (10) 西岡加名恵「パフォーマンス課題の作り方と活かし方」西岡加名恵・田中耕治編『「活用する力」を育てる授業と評価中学校』学事出版，2009 年，p.8。

- (11) 東京学芸大学附属大泉小学校中学年分科会「平成 28 年度第 4 回研究会・第 4 学年 UOI 単元構想案」, 2016 年 6 月 7 日。
- (12) 文部科学省『今, 求められ力を高める総合的な学習の時間の展開 (小学校編)』2010 年, p.17。
- (13) 松村明編『大辞林 (第 3 版)』三省堂, 2006 年, p.321。
- (14) 文部科学省国立教育政策研究所『OECD 生徒の学習到達度調査 Programme for International Student Assessment ~ PISA 調査問題例~』2010 年, pp.11-12。
- (15) 田中耕治編著『新しい教育評価の理論と方法 [I] 理論編』日本標準, 2002 年, pp.59-68。
- (16) 東京学芸大学附属大泉小学校低学年分科会「第 2 学年 UOI 単元構想の概要『大豆の変身~菊の子学習~』」2015 年 11 月 5 日研究資料, p.3。
- (17) 同上, p.11。
- (18) 田村学黒, 黒上晴夫, 滋賀大学教育学部附属中学校『こうすれば考える力がつく! 中学校思考ツール (教育技術 MOOK)』小学館, 2014 年。
- (19) メタ認知力とは, 今, 自分が考えていることや理解の程度, 感じていることなどを自分自身で感じ取り, それに応じて思考や学び, 行動などをより良い方向にコントロールする力を指す (鄭谷心, 宮澤芳光, 関口貴裕, 前掲論文参照)
- (20) 西岡加名恵『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, 2003 年初版, p.3。
- (21) 宮本浩子, 世羅博昭, 西岡加名恵『総合と教科の確かな学力を育むポートフォリオ評価法——「対話」を通して思考力を鍛える! (実践編)』2004 年, p.11。
- (22) 同上, pp.11-44。
- (23) 西岡加名恵, 田中耕治『活用する力を育てる——パフォーマンス課題とルーブリックの提案』学事出版, 2009 年, p.14。
- (24) 東京学芸大学附属大泉小学校中学年分科会, 前掲資料, 2016 年 6 月 7 日, p.13。
- (25) 鄭谷心「研究 4 パフォーマンス評価における自己評価能力を向上させるための質的分析」梶井芳明, 鄭谷心, 宮澤芳光「総合的な学習の時間におけるコンピテンシーの育成と評価」『文部科学省特別経費日本における次世代対応型教育モデルの研究開発プロジェクト平成 28 年度報告書 Volume 3 「コンピテンシーの育成と評価」プロジェクト』東京学芸大学次世代教育研究推進機構, 2017 年 3 月, pp.48-55。
- (26) 2016 年, 梶井芳明, 鄭谷心, 宮澤芳光, 後藤由季奈「児童の自己評価能力を測定する項目の作成の試み」『日本教育工学会第 32 回全国大会講演論文集』(一般研究発表・ポスター発表), 2016 年 9 月, pp.305-306。
- (27) 鄭谷心「上海におけるカリキュラムと評価改革の展開」田中耕治編著『グローバル化時代の教育評価改革』日本標準, 2016 年, pp.16-27。