

第3回 自校の研修・会議に使える！対話促進スキル向上・オンライン講座
テーマ「観点別学習状況の評価の充実を図る
—教師同士の対話を通じて作成するルーブリック—」

パフォーマンス課題とルーブリックの 作成で求められる教師の対話とは

答えが1つではない問いに向き合うことが求められている現代。校内の研修や会議でも、参加者同士が考えや思いを共有する「対話」の重要性が高まっています。そこで、VIEW next 編集部は、今年度、対話型の研修や会議を実現するための対話促進スキルの向上を目的としたオンライン講座を、『VIEW next』高校版の特集テーマと連動させて開催しています。2021年12月のオンライン講座は、『VIEW next』高校版10月号の特集「はじめの一手で見えてくる 生徒のための学習評価」と連動し、「観点別学習評価の充実を図る—教師同士の対話を通じて作成するルーブリック—」をテーマとしました。講師は、京都大学の西岡加名恵教授で、新学習指導要領で求められる学習評価についてお話をいただきました。中でも、パフォーマンス課題の取り組みの質を評価するルーブリックの作成では、教師同士の対話が不可欠であることから、ルーブリックの作成の具体的手順とともに、作成の際に必要な教師同士の対話で留意すべきことなどをお話いただきました。

開催概要

日時 2021年12月8日(水) 16時00分～17時10分

形式 オンライン(ライブ配信)

プログラム

- ① [解説] 『VIEW next』高校版10月号・特集について
 - ・10月号・特集「はじめの一手で見えてくる 生徒のための学習評価」について、編集部が解説
- ② [西岡教授による講演] 「生徒のための学習評価 さらなる充実のために」
 - ・パフォーマンス課題の作成と実践 ルーブリック作成の際に有用な対話とは
 - ・対話を実現するために、進行役の教師が留意すること、参加者が心がけるべきこと
 - ・質疑・応答
- ③ 自校の研修や会議で使える本テーマのワークシートのご紹介



講師

京都大学大学院
教育学研究科
教授
西岡加名恵

本記事のコンテンツ

- ① **西岡教授による講演** 評価について現場でよく見られる誤解や、求められる学習評価のあり方、パフォーマンス課題の質的評価で重要なツールとなるルーブリックの作成手順などを解説。
- ② **質疑・応答** 講演中の参加者からの質問とその回答、および講座中に時間の関係でお答えいただくことができなかった質問について、西岡教授が回答

の主旨であることをご理解いただきたいと思います。これまで通りにペーパーテストだけを使って、この問題で知識・技能を見よう、この問題では思考力を見ようとしてしまうと、作問や採点の負担が増し、肝心の授業改善につながりにくくなってしまいます。

3観点を、多様な方法で、無理なく評価する

図3

(7) 学力評価計画の立て方①: “目標分析”の問題点

	単元1	単元2	単元3	...	総括的評価
主体的に学習に取り組む態度	目標oa 目標ob 目標oc	目標od 目標oe 目標of	目標og 目標oh 目標oi	...	合計・平均
思考・判断・表現力	目標ba 目標bb 目標bc	目標bd 目標be 目標bf	目標bg 目標bh 目標bi	...	合計・平均
知識・技能	目標ca 目標cb 目標cc	目標cd 目標ce 目標cf	目標cg 目標ch 目標ci	...	合計・平均

- 目標が限りなく細分化。⇒多忙化
- 評価方法がわからない。
- 「高次の学力(思考力・判断力・表現力等)」が評価できるか、疑問。
- どの程度のパフォーマンスが見られれば「良し」と判断できるのか、不明。～スラング～社会的に共通理解
- 伸びないことが前提?!
- 形成的評価(授業改善のための評価)と総括的評価(指導後の状況を記録するための評価)の区別がしていない。

図4

(8) 学力評価計画の立て方②: 三次元モデル

観点	評価方法	単元1	単元2	...	単元X	単元Y	総括的評価
主体的に学習に取り組む態度	〇	〇	〇	...	〇	〇	〇
思考力・判断力・表現力	ハ課題	〇	〇	...	〇	〇	〇
知識・技能	筆記/実技テスト	〇	〇	...	〇	〇	〇

類似の課題を少しずつレベルアップしながら繰り返し与える。

ループリテック

チェックリスト

※観点に対応する評価方法を明確にする。
※評価基準も組み合わせて用いる。

では、具体的な評価計画は、どのように立てればよいのでしょうか。かつて、小・中学校では、目標分析を行って各単元で何を教えるのかを整理し、教えること(=目標)一つひとつを「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点(正確には、現行課程以前なので4観点)に振り分けていく方法が多く実施されました(図3)。ただ、この方法だと、チェックすべき目標が明確になる一方で、チェック項目は際限なく増え、先生方は多忙化しがちです。さらに、何を評価するのかは決めていても、どのように評価するのかを検討していないため、パフォーマンス評価で見えるような思考力・判断力・表現力等を測れないこともよくあります。そして、各目標について、どこまで到達するとどんな評価となるのか、基準が明確ではありません。

私が先生方にお勧めしているのは、まず、3観点それぞれについて、どのような評価方法が合っているのかを考えた上で、どの単元でその評価方法を使うのか、また、どの単元で形成的評価、あるいは総括的評価を行うのかを決めることです(図4)。3観点をそれぞれどのような方法で評価するかは、各校で判断してよいとされていますし、また、すべての観点を毎回の授業で評価しなければならないわけでもありません。先生方で話し合い、無理のない評価計画を立てていただきたいと思います。

観点別評価から評定に換算する仕組みの例

図5

(10) 観点別評価から評定へ変換するルール

◎ 先行事例 京都市立衣笠中学校の校長(当時) 北原輝也先生考案

- 学力構造を配慮して、ありえないA・B・Cの組み合わせはない。例、「A, C, C」(「態度」だけAはありえない)
- 「観点別学習状況」欄の評価を、「評定」に変換するルールを決める。

評定の範囲(組)	1組以外の場合	評定 3	評定 2	評定 1
1組以外の範囲	評定 3	評定 2	評定 1	評定 1
1組以外の範囲	評定 3	評定 2	評定 1	評定 1
1組以外の範囲	評定 3	評定 2	評定 1	評定 1

A・B・Cの組み合わせから自動的に変換

A・B・Cの組み合わせを、重みづけも勘案しつつ、%に変換

(北原輝也編著『特色ある学校づくりとカリキュラム・マネジメント』三学出版、2006年、pp.50-51)

観点別評価から評定への換算方法として、ある中学校の先生が開発された方法をご紹介します(図5)。

前提として、学力構造を配慮して、ありえない3観点のABCの組み合わせはここでは排除しています。具体的には、主体的に取り組む態度は、身につけた知識・技能を用いて思考・判断・表現する資質・能力ですから、「知識・技能と思考・判断・表現はCだけど、一生懸命考えていたから主体的に学習に取り組む態度はA」といったケースはありえないとします。

次に、ABC評価を評定に換算するルールですが、3観点のABC評価の組み合わせでつける方式か、教科特性を踏まえた重みづけも勘案しつつ、%に換算する方式かを選ぶようにしました。3観点は1対1対1で評定に換算しなくてもよく、本校ではこの教科はこの観点の重みづけを大きくしようなどと、自校の教育目標に鑑みて検討することが可能です。地域によっては、教育委員会

などから基本方針が出されるようですが、許容されている範囲内でそれぞれの学校の状況に合わせて換算方法をご検討いただければと思います。

生徒の作品を題材に、 ルーブリックの記述語を作成

図6

(2) 特定課題ルーブリックの作り方
●テンプレート

レベル	作品NO	記述語
5 素晴らしい		
4 良い		まず、作品NOの配置を確定する。 →アンカー作品
3 合格		
2 もう一歩		
1 かなり改善が必要		チェックリストとの違いに留意する。

29

各教科・科目で学ぶ知識や概念、スキルなどについては、従来型の筆記テストで、その習得度合いを見ることができます。しかし、知識や概念、スキルなどを使いこなし、思考・判断・表現する力がどの程度身につけているのかは、パフォーマンス課題で測ることになります。

レポートやプレゼンテーションなどのパフォーマンス課題や、実技テスト、自由記述式の問題などでパフォーマンス評価を行う場合、マルかバツかでは評価することはできず、到達の度合いをレベルで表して評価することになります。仮にレベル1からレベル5までの尺度を設定した場合、5つのレベルに該当するパフォーマンスの特徴を説明する記述語が必要です。そうした尺度と記述語で構成されるのがルーブリックです。読み手によって記述語の解釈が異ならないように、アンカー作品と呼ばれる具体的な生徒の作品を添付することがあります。同じルーブリックを基にした評価が、評価者によって上がったり下がったり揺れ動くことがないようにするという意味で、アンカー作品とされています。

各単元のパフォーマンス課題のように、特定の課題から生み出された作品を評価するためのルーブリックを、特定課題ルーブリックと言います。特定課題ルーブリックを作る場合は、実際にパフォーマンス課題を実施し、学習者の作品を集めた上で、教師同士が対話をしながらルーブリックの作成を進めていきます。具体的には、図6のようなテンプレートを用意します。このテンプレートでは、特定の課題を評価するレベルを5つと仮決めした上で、作品番号と記述語を書く欄を設けています。

検討の流れは以下の通りです。まず、各教師が全作品をレベルづけします。その際、誰がどんな評価をしたのかが分からないように、付箋紙などにレベルを書き、作品の裏側に貼りつけるなどとよいでしょう。全員がレベルづけを終えたら、同じレベルの作品を集め、共通する特徴は何か話し合い、学校として目指すべきレベルについて目線をそろえていきます。

評価が分かれる作品も出てくるでしょう。英語のプレゼンテーションであれば、内容の充実度を見ている先生と、話し方の流ちょうさを見ている先生とで評価が大きく異なることがあります。見ている観点が違うからです。この単元ではどちらの観点を見るべきなのかを議論し、どちらの観点も見ることがあるということになったのならば、2つの観点でルーブリックをつくることになります。

今回の講座では、参加者への事前課題として、中学校の社会科

で生徒が書いたレポート作品の評価に取り組んでいただき、レベル3の作品にはどんな特徴があるのか、記述語を作成していただきました。多くの先生方が書いていたのは、「意見とその根拠を述べている」ということでした。ほかには、「状況分析をしている」「複数の視点から分析している」「客観的なデータや資料を用いて自分の意見の正当性を主張している」といった記述語が見られました。中学校の社会科では、因果関係を捉える思考力と資料活用能力が求められます。つまり、歴史的な事実に基づき、論理的に因果関係を捉えた主張をする力も求められます。そうしたその教科・科目ならではの視点を記述語に盛り込むことが重要です。一方で、「段落構成が整っている」「文章が読みやすい」といった記述語を書いている先生もいました。これらは、国語の視点としては大切な特徴ですが、社会科のパフォーマンス課題を評価する際には、優先度は低い観点であるはずで

ルーブリックを活用した 授業改善によって、 生徒を輝かせる

ルーブリックの作り方を学ぶ研修は、教科を超えて全教師で行うとよいでしょう。その際、ルーブリック作りを体験してみる場合は、地理歴史・公民の課題がいろいろな視点で吟味ができるので、取り組みやすいようです。その後、各教科会で、その教科に特化した作品でルーブリックを作ってみるといった校内研修がよくあるスタイルです。

今後、ルーブリックの作成に取り組む先生方に、お願いしたいことがあります。それは、生徒の作品を提供した先生の指導を責めないでほしいということです。実際に先生方が集まってレベルづけを行っていくと、「どうしてこんなひどい作品が出てくるのか」「普段どんな指導をしているんだ」と怒り出す先生もいます。しかし、校内でルーブリック作りに取り組む際には、模範的な作品ばかりを^{そじょう}狙上に載せていては、異なるレベルの記述語を作成することができません。あまり出来はよくないなというレベルの作品を狙上に載せることも大切です。

また、ルーブリック作りのワークショップでは、あわせて指導改善に結びつけるための議論を行うことをお勧めします。例えば、生徒の作品の質を上げるために上のレベルの作品を見せる、評価基準を示すなど、具体的な指導のアイデアを出し合うことで、ルーブリックを、教師の指導と生徒の学習の改善により生かすことができます。

ルーブリックを整備し、パフォーマンス課題を実施していくことで、評価の軸は、従来の知識中心から3観点をバランスよく評価するものへと変わっていきます。そして、知識・技能以外の資質・能力を発揮する場面が増えることで、これまでは勉強を苦手としていた生徒も、授業で活躍しやすくなります。だからこそ、これからの先生方には、生徒を多面的に見取る力がますます求められると思います。



講座参加者からの質問に西岡教授が回答

- Q1 ルーブリックの作成に向けて複数の教師で行う生徒の作品の評価は、相対評価ではないでしょうか。学習評価は、絶対評価であるべきだと思うのですが。
- Q2 ルーブリックを利用した評価が学校全体に浸透するまでには、どれくらいの時間が必要とされるでしょうか。
- Q3 教科でルーブリックなどについて議論をするにしても、そうした時は声の大きい先生の意見が通りがちです。どうしたらよいでしょうか。
- Q4 ルーブリックは、生徒と作成してもよいのでしょうか。
- Q5 ルーブリックを生徒に示してからパフォーマンス課題に取り組みさせてもよいのでしょうか。
- Q6 パフォーマンス課題を設定する際に鍵となる「本質的な問い」は、教師によって捉え方が異なるため、課題の設定を難しく感じています。
- Q7 基礎学力が定着していない生徒が多い学校では、「本質的な問い」を追究するようなパフォーマンス課題に取り組むのは難しいのではないのでしょうか。
- Q8 パフォーマンス課題は、単元ごとに必ず取り組ませなければいけないのでしょうか。
- Q9 3観点の評価で、「能力はあるから『知識・技能』『思考・判断・表現』はともにAだが、不真面目だから『主体的に学習に取り組む態度』はC」、「真面目に学習に取り組んでいるけれどもテストやレポートの結果がよくないからCCA」といった評価になる生徒も存在するのではないのでしょうか。
- Q10 観点別評価の評定への換算ルールを作る際に、「CCAやACCはありえないから除外する」というお話でした。「知識・技能」、「思考・判断・表現」はCだけでも、「主体的に学習に取り組む態度」はAという生徒はいるように思うのですが。

Q1 ルーブリックの作成に向けて複数の教師で行う生徒の作品の評価は、相対評価ではないでしょうか。学習評価は、絶対評価であるべきだと思いますが。

A1 まず、絶対評価という用語は、多義的なので使うのを避けた方がいいと思います。学習評価は、「目標に準拠した評価」であるべきです。ルーブリックを作成するのは、作品をレベル分けすることによって、目標と評価規準（基準）をより明確にするためです。それぞれのレベルに対応する生徒の占める割合を決めるのではなく、生徒のパフォーマンスの質的な転換点を捉えることが重要となります。

一方、相対評価というのは、生徒を比較したうえで%で区切り、成績をつけるものです。ルーブリックでは、レベル別に生徒を配分する%を区切るわけではありませんので、相対評価とは異なります。いったんレベルCと判断された生徒についても、レベルBやレベルAに上がるように指導と学習を改善していくことが重要なのです。

Q2 ルーブリックを利用した評価が学校全体に浸透するまでには、どれくらいの時間が必要とされるでしょうか。

A2 学校全体に浸透するまでには、率直に言えば2、3年くらいの時間が必要だと思います。もちろん、既にパフォーマンス評価を実践してきた先生が何人かいる学校であれば、2022年度に間に合うかもしれませんが、そうではない学校で、教師の学力観を転換し、パフォーマンス課題とルーブリックを作る場合は、それくらいの時間が必要だと考えます。そのため、一気に学校を変えようとするのではなく、22年度はここまでやろうと、戦略的に目標を設定する方が無理がないと思います。そうすれば、2年、3年経った時に学校は劇的に変わっているはずです。

Q3 教科でルーブリックなどについて議論をするにしても、そうした時は声の大きい先生の意見が通りがちです。どうしたらよいのでしょうか。

A3 校内研修などでファシリテーターを務める先生にお勧めしたいのは、最初のグループ分けで工夫することです。例えば声の大きな先生は同じグループで固め、声を上げにくい先生を同じグループにするのは1つの手です。また、ファシリテーター役の先生から「今回は若手の意見を積極的に聞くようにしましょう」などとファシリテートしていただくとよいと思います。

Q4 ルーブリックは、生徒と作成してもよいのでしょうか。

A4 自己評価力を育むために、生徒と一緒にルーブリックを作るのはよいことだと思いますが、評価規準がない中で生徒だけにルーブリック作りに取り組ませると、的外れなルーブリックができる危惧があります。そこで、評価規準をイメージするのに適切な作品を教師が提示し、その作品を題材にルーブリックを作るというのも一案です。ただし、実際の生徒の作品を題材にする場合、C評価の例として作品を取り上げられた生徒が傷ついてしまうことがあるため、個人を特定できないようにするなど、留意が必要です。

Q5 ルーブリックを生徒に示してからパフォーマンス課題に取り組ませてもよいのでしょうか。

A5 生徒にルーブリックを示した上でパフォーマンス課題に取り組ませるのは、よく見られる実践です。ただ、課題によっては、ルーブリックを示しても、記述語からだけでは評価基準がイメージできないかもしれません。それぞれのレベルの具体的な例としてアンカー作品も示すとよりよいでしょう。気をつけたいのは、ルーブリックで示した評価基準を満たすことだけが学習の目的になってはいけないということです。例えば、環境問題を解決する提言書を作成する時、生徒にはどうすれば環境問題が解決できるのかという点に集中してほしいのに、ルーブリックのレベルや記述語ばかりに意識が向いてしまうのは、よいこととは言えません。パフォーマンス課題に取り組む際に生徒にとって最も大切なのは、「本質的な問い」に対する自分なりの答えを追究することなのです。

Q6 パフォーマンス課題を設定する際に鍵となる「本質的な問い」は、教師によって捉え方が異なるため、課題の設定を難しく感じています。

A6 単元における「本質的な問い」がどのような問いか、先生によって考えが異なることがあります。その場合、なぜ異なるのかを教科会などで議論することが重要です。例えば、数学で、工学的な数学を重視する先生と、純粋数学を重視する先生とでは、立てたい問いや具体的な課題は異なるでしょう。自校では、どちらの問い、課題が重要なのかを議論することが求められます。また、「本質的な問い」は1つでなければいけないということでもありません。複数の異なる問いを立てることで、生徒の多様性を尊重したカリキュラムとなる可能性が高まるからです。

Q7 基礎学力が定着していない生徒が多い学校では、「本質的な問い」を追究するようなパフォーマンス課題に取り組むのは難しいのではないのでしょうか。

A7 実は、「本質的な問い」は、いろいろな学力層の子どもたちがそれぞれにアプローチできる点が魅力だと考えています。例えば、「なぜ戦争が起こるのか？」という問いに対しては、どのような生徒であっても何か意見を言えることでしょう。日常経験に基づく思いつきであっても、授業で意見を言える機会が得られるため、今まで消極的であった生徒が、授業で積極的な態度を見せるようになったといった声を聞きます。

確かに、「本質的な問い」は、一見、とっつきにくい表現になっている場合もあります。そこで、生徒たちが深く考えたいくなるような課題のシナリオを工夫するのです。また、課題を作って指導が終わるわけではありません。課題を生徒たちに提示したうえで、その課題に取り組むうで必要な知識やスキルを保障していくような指導を組み立てていくことになります。

Q8 パフォーマンス課題は、単元ごとに必ず取り組ませなければいけないのでしょうか。

A8 ごくまれに、すべての単元でパフォーマンス課題を実施する先生もいますが、必ずそうすべきとは考えていません。この単元は知識を身につけるだけでよいという単元では、パフォーマンス課題は実施しなくてもよいと思います。客観テストは単元ごとに行うけれども、パフォーマンス課題は1学期に1回行う程度でもよいでしょうし、初めてパフォーマンス課題に取り組む先生であれば、1年に1回でもよいと思います。先生自身がパフォーマンス課題に慣れてきたら、その実施の回数を増やせばよいのです。視点を変えれば、パフォーマンス課題は毎授業実施するものではないと言えます。なぜなら、複数のコマ数の授業で学んだ多様な知識やスキルを総合し、使いこなすことを求めるのがパフォーマンス課題だからです。

Q9 3観点の評価で、「能力はあるから『知識・技能』『思考・判断・表現』はともにAだが、不真面目だから『主体的に学習に取り組む態度』はC」、「真面目に学習に取り組んでいるけれどもテストやレポートの結果がよくないからCCA」といった評価になる生徒も存在するのでしょうか。

A9 「主体的に学習に取り組む態度」をどのように評価するかという問題ですね。まず、「主体的に学習に取り組む態度」は、真面目か不真面目かといった学習態度を見ているのではありません。『学習評価の在り方ハンドブック』(*)にも書かれていますが、見ているのは学習内容に対する態度です。例えば、実験中であれば、真面目に取り組んでいるかどうかではなく、おかしな数値が出た時に、安心できるデータが取れるまで粘り強く実験を繰り返す科学的な態度を見るのです。そのように、教科内容に対する態度を見ようとするのが「主体的に学習に取り組む態度」の評価です。

*文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター「学習評価の在り方ハンドブック 高等学校編」
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/gakushuhyouka_R010613-02.pdf

Q10 観点別評価の評定への換算ルールを作る際に、「CCAやACCはありえないから除外する」というお話でした。「知識・技能」、「思考・判断・表現」はCだけでも、「主体的に学習に取り組む態度」はAという生徒はいるように思うのですが。

A10 「主体的に学習に取り組む態度」をどのように解釈しているかによると思います。学力モデル論では、「態度」とは、思考・判断・表現をする態度を指すものであり、知識もなく、思考力もないけれども、態度だけ身につけているということはありません。ただし、それは教育学者の発想です。ただ測定できればよいと考えるならば、ICTを活用して文字入力の頻度を検証すれば、態度を見ることもできると考える人もいるでしょう。また、現場の先生の中には、テストもレポートも結果はよくないけれども、じっと座って授業を聞いているから「態度」はAだと評価している方もいます。しかし、そういう視点で「態度」を評価するのは、私は適切でないと考えます。授業中、内容が分からなくても我慢をしているかどうかで態度を評価するのは、学力保障という視点で考えれば不適切だと思うのです。

『『知識・技能』『思考・判断・表現』の評価が低くても、『主体的に学習に取り組む態度』をAと評価することで、学習意欲を

高めることができる」といった意見も耳にしますが、それは成績を賞罰として与えて動機づけにしていることと同じですよね。『学習評価の在り方ハンドブック』にも、「主体的に学習に取り組む態度」については、挙手の回数やノートの取り方などの形式的な活動で評価するものだという誤解が払拭しきれていないと書かれています。求められているのは、教科の学習内容に対する態度を見ることですから、「態度」は「思考・判断・表現」とは切り離せません。例えば、ある程度答えが予測できる、言わば小さなパフォーマンス課題で「思考・判断・表現」を見て、より回答の自由度の高いパフォーマンス課題では、「思考・判断・表現」に加えて「態度」も見るといった方法も考えられるでしょう。その際も、小さなパフォーマンス課題ができない生徒が、自由度の高いパフォーマンス課題ができるとは想像しづらいはずです。そのようにして「態度」の評価の方法を見定めていくことが求められていると思います。