

パフォーマンス評価を位置づけた校内研修の意義と
効果の検討：
ループリック作成過程の対話分析と研修評価の視点
から

メタデータ	言語: ja 出版者: 静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 公開日: 2013-04-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 石上, 靖芳, 小笠原, 忠幸, 三上, 聡, 増田, 富, 相澤, 秀篤, 黒柳, 友義 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10297/7311

パフォーマンス評価を位置づけた校内研修の意義と効果の検討

— ルーブリック作成過程の対話分析と研修評価の視点から —

石上靖芳* 小笠原忠幸** 三上聡** 増田富*** 相澤秀篤** 黒柳友義**

The Effects of In-School Teacher Training for Setting Performance Assessment;
An Analysis of the Process of Making a Rubric and Evaluation of In-School Teacher
Training

Yasuyoshi ISHIGAMI, Tadayuki OGASAWARA, Satoshi MIKAMI, Yutaka MASUDA,
Hideatsu AIZAWA, Tomoyoshi KUROYANAGI

要 旨

本稿では、本学教職大学院の実習の一環として、連携協力校である富士市立鷹岡小学校社会科の歴史分野において、パフォーマンス課題を位置づけた単元開発を行い、研究授業を実施し、その授業において作成された子どものパフォーマンスを用いて 7 グループに分かれて評価研修を行った。その結果、2つのグループにおいて評価の数が有意に偏っていることが明らかとなり、グループによるルーブリック作成過程において、授業の目標を確認する、その内容に照らし合わせて評価の基軸を決定する、事例を参照しながら評価の妥当性を確認しながら作成しているという具体的な内実が明らかとなった。また、参加した教師らから評価研修に対して高い評価がなされており、実施した研修によって内発的動機が高められていることが確認された。

キーワード：ルーブリック パフォーマンス課題 パフォーマンス評価 校内研修

1. はじめに

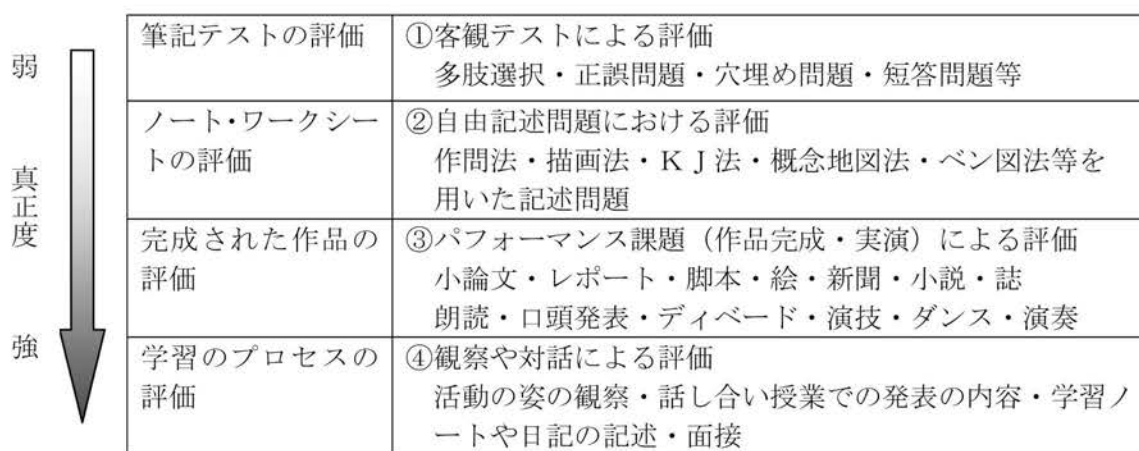
2009 年度に本学教職大学院が設置されて以来、理論と実践の往還を念頭に据え、大学における授業、連携協力校における実習との有機的な関連づけを図るカリキュラムを開発・改善を進めてきている（石上他 2008）。本教職大学院教育方法開発領域の実習は、静岡県富士市の小学校 2 校と中学校 1 校の 3 校の連携協力校の校内研修へ参加することで年度内を通じて定期的に実施している。これまでは、校内研修において実施される授業研究の授業案の検討、事後検討会への参加、公開された授業の分析、さらに分析した成果や課題に関する内容を整理し報告書としてまとめ当該校へ提出することで校内研修の一環を担うとともに当該

校へ支援を行うことが実習の主な取り組みである（益川他 2009）。本年度からは、連携協力校からの要望もあり、これまでのカリキュラムに加え、連携協力校や大学院で学んだことを基盤にして、大学院の現職院生が提案授業を行い、事後研修会の運営も大学院側が主導して校内研修を実施するという新たな形態を採り入れ、連携協力校の小学校 2 校において実施した。本稿では、連携協力校の富士市立鷹岡小学校で実施した授業研究、事後研修会を取り上げ、その意義と効果について検討を行うこととする。本年度の鷹岡小学校においては、夏期研修を含めて計 7 回の校内研修全てに参加してきている。鷹岡小学校の校内研修の重点テーマは思考力・表現力を育成するために「言語活動の充実」を図ることが目標とされている。そのため、国語、社会の研究授業を中心に計 6 回の単元デザイン作成に関する

* 大学院教育実践高度化専攻
** 大学院教育実践高度化専攻大学院生
*** 静岡県立竜爪中学校

ところで教育現場における教育評価についての動向について確認したい。2001年における学習指導要領の改訂においては、「相対評価」から「目標に準拠した評価」へ転換し、学校現場においても「個人内評価」

(坂井誠亮, 2011)



— 126 —

したルーブリックなどの基準から直接的に評価する方法であると考えることができる。坂井(2011)は、パフォーマンス評価の方法として、大きく自由記述による評価(図1-②)、パフォーマンス課題による評価(図1-③)、観察や分類による評価(図1-④)に分類している。「④観察や対話による評価」は日常の授業場面において子どもの応答や対話の様子を観察し評価する方法であり、最もリアルな学習状況に直面した真正度の高い評価方法といえる。しかし、多数の子ども、多くの時間をこのように評価を続けるのは労力的にも不可能に近い。それ故特定の文脈のもとで子どもの作品等のパフォーマンスを評価する意義は真正度の面からも重要といえよう。

次に、パフォーマンス評価を初めとする先行研究の概要について述べる。パフォーマンス評価は、パフォーマンス課題の設定及びルーブリック(評価指標)の作成との関連の上で事例研究を軸に研究が進められてきている(例えば、松下 2007; 西岡 2008; 田中耕治 2010 など)。松下(2007)は、算数を事例に取り上げ、パフォーマンス課題の設定に関して、①思考のプロセスを表現する、②多様な表現、③真実味のある現実世界の場面を扱っている、④複数の解法がとれる、の4点をあげている。また、パフォーマンス評価においては、主観的であっても独善的・恣意的にならない工夫が必要だとし、①ルーブリックによる採点基準の共有化、②複数の採点者間でのモデレーション、③採点者のトレーニング、④採点事例の蓄積・提供をあげ、評価者自身の力量を高める必要性を指摘している。西岡(2008)は、単元作成における逆向き設計(求められる結果を明確にした上で計画を作成)の有効性を説き、永続的な理解を図るための本質的な問いを組み込むことの重要性を指摘している。そして、真正性(authenticity)、妥当性(validity)、関連性(relevance)、レディネス(readiness)を配慮事項として述べている。しかし、ルーブリック作成に関する留意事項に関して言及されているものの具体的なパフォーマンス評価に関する論考はみられない。益子

(2003)においては、中学校の数学科教師を対象にルーブリックを利用してパフォーマンス評価を行った場合、教師の評価プロセスは、減点指向から加点指向へ変化すること、その一方で、ルーブリックを活用しない方が評価しやすいという報告する事例があることを示している。川上(2005)においては、社会科の教師を対象としたルーブリックを活用したパフォーマンス評価において、個々の教師のもっている評価の基準イメージは減るとした上で、①協働体制を取る教師集団の評価における信頼性・妥当性の向上、②学習者やその保護者に対する説明責任を充足させる効果、③指導の長期的一貫性を図ることの実現につながることを指摘している。以上のように特定の教科や教師を対象に調査が行われ、パフォーマンス評価の内実が明らかにされ知見が示されてきているが、校内研修等において、特定の文脈において、単元開発、授業参観、ルーブリック作成研修と一連の研修プロセスにおいて、パフォーマンス評価の成果やその内実を明らかにした研究は見あたらない。学校現場においても、パフォーマンス課題の設定やその評価に関して取り組みが散見されるが、具体的な成果や課題は明らかにされていなく、本研究に取り組む価値は意義があると考ええる。

2. 研究方法

2.1 研究の手続き

(1) 事前に教職大学院教育方法開発領域の授業の一環として、大学院生4名と教員1名の計5名で、社会科歴史単元「発掘調査員になって謎を解明しよう」(3時間扱い)を開発した(表1)。なお、開発の段階で、地域教材を取り扱い、パフォーマンス課題を最後の時間に位置づけることを前提とした。(※院生の2人は現職小学校教員で中学校社会科の免許を所有、他1人は社会科を専門とする中学校教員、他1人は学卒院生で中学校社会科の免許を所有している。)(2) 連携協力校の1つである鷹岡小学校の6年1組において開発した社会科単元を11月29～30日に実施した(29日1時間、30日に2時間を実施し最後の1時間を研究

授業として学校内教員に公開)。公開した授業において「調査報告書」を作成するパフォーマンス課題を授業の終末に課し、35人の児童のパフォーマンスである「調査報告書」を回収した。(3)11月30日の午前中の研究授業の午後、校内研修の一環として参観した授業において回収した児童の「調査報告書」を活用して「パフォーマンス評価」をテーマに研修を実施した。評価研修の概略とデータ収集については以下の通りである。①学年別グループの形態で参観した授業に関する意見交換(20分)②学年別グループの形態で「ループリックの作成」と3段階(ABC)による35人の児童の「調査報告書」の評価、最終結果を模造紙に記録(50分:分析対象データ1)。この過程において2年部、3年部、5年部のグループ内の発話をICレコーダーにて記録(分析対象データ2)した。③全体の場合において、作成したループリックとA、B、C評価の割合の発表(10分)④研修に関する評価アンケートを実施(分析対象データ3)。この研修には29人の教職員が参加した。

2.2 分析対象データ

分析を対象とするデータは以下の3点である。(1)分析対象データ1:模造紙に記録された各学年別ループリックとパフォーマンス評価(2)分析対象データ2:各グループでのループリック作成時の発話記録(3)分析対象データ3:評価アンケート分析対象データ1は、1年部～6年部(5人～6人:院生を含む)で構成されたメンバーにより作成されたループリックと、それに基づく子どもたちのパフォーマンスである「調査報告書」をA・B・C評価した人数である。分析対象データ2は、各学年部で作成したループリックとそれを活用してのパフォーマンス評価を実施している最中の班内の発話記録である。これらの発話記録は、第2、3、5学年部グループそれぞれ約50分、合計約150分のデータであり、ICレコーダーで記録されたものを全て書き起こしたものである。分析対象データ3は、評価研修終了後に実施した質問紙による調査である。質問項目は、本研修の効果に関する内容7

項目と研修会から何を学んだかを問う自由記述で構成されていた。

3. 本大学院による提案授業及び事後検討会の概略

提案授業は、第6学年社会科「発掘調査員になって謎を解明しよう」という3時間扱いの飛び込み授業として位置付けられた。全3時間のうち、第1、2時間目は、発掘調査について興味を持たせるために、子どもたちにとって身近な富士市で出土した土器や勾玉などの本物を提示しながら、遺跡の紹介や、調査員の調査方法を学んだ。第3校時を研究授業として公開し、富士市の遺跡の中でも未だ解明されていない遺跡を教材化し、その遺跡の残された土器や馬具などの8つの資料を手がかりに、その遺跡にはどのような人々がどのような目的で暮らしていたのかを子どもたちが推論を働かせていく授業として展開された。授業の目標は「前時で教科書に記述された歴史の事実も、発掘調査の様々な発見によって変化していくことや、ここ富士市にもたくさんの遺跡があることを知った子どもたちが、専門家もまだ結論を出していない東平遺跡15地区の集落について、事実を根拠に自分の予想を作っていくことを通して、多面的な歴史の見方ができ、それを調査報告書に表現することができる」であった。この授業はパフォーマンス課題及び評価を取り入れた提案授業として公開したため、パフォーマンス課題として、「未だ解明されていない東平遺跡15地区の謎を解明し、専門調査員に提案するための調査報告書を作成する」ことが授業の冒頭に子どもたちに告げられた。授業の終末で子どもたちは、様々な資料を通して自分なりに想像したことや、友達との交流を通して学んだことを基に、パフォーマンス課題として調査報告書を作成するという授業展開である。

表 1. パフォーマンス課題を位置づけた提案授業の概略

1. 提案授業概略

- (1) 対象校及び学級 富士市立鷹岡小学校 第6学年1組 (34人)
- (2) 日時 平成23年11月29日(火)第3・4校時(第1時、第2時：公開授業前時)
11月30日(水)第4校時(第3時：公開授業)
- (3) 単元名「発掘調査員になって謎を解明しよう」
- (4) 単元構想＜全3時間＞
 - ① 第1時「発掘調査員・発掘って知ってますか？」
 - ・富士市の発掘調査についての遺跡及び出土品の概要説明
 - ・富士市内のすごい宝の数々の本物に触れる(土器、勾玉等、鉄器等)

①天間沢遺跡	②沖田遺跡	③禰宜ノ前遺跡	④中原3号墳	⑤東平遺跡
縄文土器 約2500年前 登呂遺跡・弥生	銅鏡・舟形木棺 約1500年前 聖徳太子の頃	壺に入った米 焦土 聖徳太子の頃	勾玉各種 鉄器(鉄は貴重) 聖徳太子の頃	富士郡の役所 国の統一 大化の改新の後

- ② 第2時「発掘調査員になって、考えてみよう」(公開授業前時)
 - ・富士市のある小学校の体育館の下から出てきた村の跡について推測する
 ＜パフォーマンス課題の提示＞

8世紀に急に表れて10世紀には消滅します。ちょうど、大化の改新後から、藤原道長くらいまでの時期の村です。実は、この村のことは専門の調査員もちゃんと結論を出せていない不思議な村です。だから、みんなでアイディアを出して助けて欲しいです。最後に発掘調査報告書を書いて、専門家にも見てもらいます。

下記の情報を子どもたちに伝えて共有を図る
 ＜不思議な村の情報(絵地図、遺構全図、遺構写真、遺物写真)＞

①たくさんの種類の土器を使っていた。(使用品)	②馬に関する物を使っていた。(使用品)	③古墳群の中にあった。(場所)	④近くに鉄に関するリーダーのお墓があった。(場所)	⑤東平遺跡(富士郡衙)の外れにあった。(場所)	⑥巨大住居があった。(建物)	⑦仏具を使っていた。(使用品)	⑧竈の位置が家によってばらばらだった。(建物)
静岡県西部(藤枝の窯)信州、山梨で作られた物を使っている。	家の中に、馬の鎧が出ることは珍しい。普通は、古墳の中に埋葬される。土馬や刀の柄のような物も出土	古墳を壊して作られた形跡がある。古墳群の中にある。伝法1古墳群。	横を流れる伝法沢の上流に、鉄器作りのリーダーのお墓がある。中原3・4号墳。	東平遺跡の外れ。街道も川もある。古墳群の中にあり、有名な伊勢塚古墳や稲荷塚古墳の隣接地。	馬具が出た家は、他の家と違って、四方が6mと大きかった。また、しっかりとした4本の柱が使われていた。	葉っぱの金属器。お坊さんの使う鉢が出土。(5号住居)	一般的な北竈の住居だけではなく、南、東など様々な家があった。仏具の出た家の竈は、わざと壊されていた。

- ③ 第3時「発掘調査員になって、考えてみよう」(提案授業)

＜目標＞

前時で、教科書に記述された歴史の事実も、発掘調査の様々な発見によって変化していくことや、ここ富士市にもたくさんの遺跡があることを知った子どもたちが、専門家もまだ結論を出していない東平遺跡15地区(伝法小)の集落について、事実

を根拠に自分の予想を作っていくことを通して、多面的な歴史の見方ができ、それを調査報告書に表現する事ができる。

- ・不思議な村には、どんな人がどんな目的をもって暮らしていたのかについて自由交流（友達との意見交流）や全体での話し合い活動を通して考える。
- ・パフォーマンス評価として、「調査報告書」を作成する。

4. 結果と分析

4.1 パフォーマンス課題

第3時において、「不思議な村には、どんな人がどんな目的をもって暮らしていたのか」のパフォーマンス課題に対して作成された「調査報告書」は、表2のとおりである。(1)のA男では、ここの村を「交換所（貿易）」と推論し、その証拠として、授業で示された①～⑧の証拠品の情報から「1. 鉄のリーダーがいた→その鉄を他の所から来た人と交換」「2. いろいろな所の土器→鉄と交換した（富士にしかないものなど）」のように示された1つの情報から、それが当時その村のどのような状況を示していたのかを推論し、5つの根拠を関連づけ、「交換所（貿易）」説を導き出している例であり、深い思考と判断が活用されていることが推察される。(2)のB男では、お坊さんの鉢の出土に関する証拠品の情報から、「1つ目は、おさらを割る行事が昔あり」、「2つ目は、土ぐうは、人が足をけがしていたら、土ぐうの足を割る。そして、おまじないをする。」のように、推論を働かせているが、(1)のように事実からではなく、思いつきに近い空

想的な発想をしており、この村がどんな村であったかには言及されていない記述となっている。(3)のS子では、竈の位置がバラバラであった情報から、「いろいろな宗教をもつ人々が集まった村だったから、それぞれが信じた位置にかまどをおいた。」ことを推論しているが、その当時は仏教が全国に広がっていた時期であり、史実とはかけ離れた内容となっている。「他の土地の土器がたくさん見つかった。この地区（その周りの地区）も大きな道があったから、その道を通じて貿易をした。」の情報を根拠に「いろいろな権力者、他の国から来た人の集まりでできた村、国」であることを導いている。(4)のC子ではどういう目的でどのような人が住んでいたかには触れられていなく、事実をもとに当時の村の様子や社会について推論を働かせるまでにはなっていない。このように、子どもたちのパフォーマンス課題の具体的な内実は、複数の根拠をもとに村の概要を推論する高度な内容のものから、情報から空想めいた主観的な判断により記述したもの、情報から単なる事実

表2. 作成された子どものパフォーマンス課題の例

- (1)ぼくは、物を交換する、交換所（貿易）だと思います。もし、そうなら証拠がたくさんあるからです。
1. 鉄のリーダーがいた→その鉄を他の所から来た人と交換
 2. いろいろな所の土器→鉄と交換した（富士にしかないものなど）
 3. 馬具を家で発見→馬で遠くから来た人もいる。
 4. 文字を書いた土器→商品に分かりやすく
 5. 巨大住居→たくさんものが入るようにするため。この5つです。（A男）
- (2)おぼうさんが使っていたお皿について、お皿が半分に割れているのは2通りの考えがあります。1つ目は、おさらを割る行事が昔あり、その行事でお皿を割ってしまったという考えです。2つ目は、土ぐうは、人が足をけがしていたら、土ぐうの足を割る。そして、おまじないをする。それと同じようにお皿を重い病と考えて割って、病をはやく治すように割ったと思います。（K男）
- (3)15地区には、家があったけどかまどの位置がバラバラだった。いろいろな宗教をも

つ人々が集まった村だったから、それぞれが信じた位置にかまどをおいた。他の土地の土器がたくさん見つかった。この地区（その周りの地区）も大きな道があったから、その道を通じて貿易をした。この資料を見て、私は、15地区はいろいろな権力者、他の国から来た人の集まりでできた村、国だと思う。（S子）

（4）15地区は川があり、水が豊富だからみんなが住んでいたと思う。金属をつくる人、鉄をつくる人がいたと思う。（C子）

のみを抜き出し示したものなど幅広く存在していた。このことからこの単元を通しての子どもたちのパフォーマンスは多様性に富んでおり、適切に評価し子どもたちへフィードバックしていくためにルーブリック（評価指標）を明確に設定し価値判断をしていくことは、評価の質を高めるためにも重要な要因であると考えられる。

4.2 ルーブリックの作成と評価の割合

収集した35人分のパフォーマンス課題について、各学年部と大学院生との計7グループ（各グループ5人～6人）が、A、B、Cの3段階でルーブリックを作成し、パフォーマンス評価を行った結果が、表3である。各グループのルーブリックの内容は、7グループそれぞれに相違が見られた。例えば、2年部では、「C：根拠1つ+村の様子」→「B：根拠2つ+村の様子」→「A：根拠3つ+村の様子」のように根拠の数とその村の様子の上に絞って記述されたものを評価するというものであり、このルーブリックでは、記述された数に焦点があてられている。3年部では、『「C：事実のみ」→「B：事実+自分の予想」→「A：事実の組み合わせ+自分の予想」』となっている。このルーブリックでは、事実を取り上げ、そこから推論を働かせ、自身の予想を作成していることが評価の基軸となっている。そのため、A評価は、複数の事実を組み合わせるそこから推論を働かせ、予想を立てるという基準となっている。5年部では、『「C：多面的な見方ができない」→「B：多面的な見方で考えられている」→「A：2つの事実+関連づけられ考えられている」』のように設定されている。このルーブリックは、多面的な見方という思考が基軸として設定されている。そのためB評価の打ち消

しが、「多面的な見方ができていない」のようにC評価として設定されている。以上をまとめるとここでのルーブリック作成における共通の軸は、事実をあげそこから自身の推論を働かせ、村の様子を記述していることであり、本授業の目標と一致していることである。それを踏まえた上で、具体的な記述の数でルーブリックを設定するのか、自分の考えをもっている、事実のみを記述するなどのように具体的な報告書の内容に依拠して設定されている点である。つまり、子どもたちの具体的なパフォーマンスを参考にルーブリックが作成され、文脈に依存する形になっている点が特徴である。

各学年で実施したA・B・C評価について、人数の偏りを χ^2 乗検定の残差分析を用いて調べた結果、C評価においては、2年部と3年部の評価において、1%水準で2年部は多く、3年部は少ないという有意な偏りが見られた。また、B評価においても、3年部の評価において5%水準で有意に多い偏りが見られた（表4）。A評価に関しては人数の差に有意な差は見られなかった。2年部のC評価が多い理由は、先述したように記述に表れた数量を評価の基準に設定していることからこのような結果になったことが推測される。また逆に、3年部は、予想に裏付けされていない提示された資料の中から選ばれた事実のみの記述をC評価の基準にしているため、何らかの予想が記述されていればB評価になることから、C評価が少なくB評価が多くなったと考えられる。いずれにしてもルーブリック作成の基準次第でC評価の数は大きく変わることが課題として明らかになったと言える。

以上のことから信頼度を高め、主観を間主観に変え、子どもたちの学びを適切に評価していくためにも評価研修を取り入れ

ていく意義は大きいことが確認できた。

表3. 各グループで作成したルーブリックと評価の割合

学年・人数 ルーブリック	1年部 4人	2年部 5人	3年部 5人	4年部 5人	5年部 5人	6年部 5人	大学院 5人
A評価基準	様々な資料から村の役割について考えることができています。	根拠を3つ以上あげて村の様子(人、目的)について書いている。	事実を組み合わせ、自分の予想を多面的に書いている。	事実をもとに、多面的な見方でどんな人がどんな目的で暮らしていた村か書けている。	2つの事実から関連づけて考えられている。複数の事実から自分の知識も入れて考えられている。	見つけた根拠を多面的に捉え、考えを導き出せている。人物と目的がはっきりと書けている。	複数の資料から話したり考えたりしたことから、総合的に書くことができる。
人数 (%)	6人 (17%)	6人 (17%)	9人 (26%)	7人 (20%)	6人 (17%)	9人 (26%)	9人 (26%)
B評価基準	資料をもとに、どんな人が、どんな目的で住んでいたのかを考えることができる。	根拠を2つ以上あげて村の様子(人、目的)について書いている。	事実をもとに自分の予想を書いている。	色々な事実をもとに、自分の予想や考えを書けている。	多面的な見方で考えられている。	どんな人物がいたかまでは捉えることができています。情報を断片的に捉えている。	話したり考えたりしたことから断片的に書くことができる。
人数 (%)	19人 (54%)	12人 (34%)	23人 (66%)	15人 (43%)	20人 (57%)	17人 (48%)	9人 (26%)
C評価基準	自分の考えをもつて書けている。	根拠を1つだけあげて村の様子(人、目的)について書いている。	事実のみ書いている。	一つの事実から自分の考えを作っている。	多面的な見方ができていない。	資料から自分の考えを書けている。交流をして、友達の意見からメモをとっている。	自分の意見を書くことができる。
人数 (%)	10人 (29%)	17人 (49%)	3人 (9%)	13人 (37%)	9人 (26%)	9人 (26%)	9人 (26%)

表4. 評価に関する残差分析の結果

	1年部	2年部	3年部	4年部	5年部	6年部	院生
A	-0.743 ns	-0.743 ns	0.584 ns	-0.301 ns	-0.743 ns	0.584 ns	1.520 ns
B	0.739 ns	-1.826 +	2.204 *	-0.726 ns	1.105 ns	0.006 ns	-1.678 +
C	-0.135 ns	2.674 **	-2.945 **	1.069 ns	-0.537 ns	-0.537 ns	0.459 ns
(上段調整された残差、下段検定結果 +p<.10 *p<.05 **p<.01)							

4.3 2年部のルーブリック作成のプロセスの検討

ここでは、C 評価に関して有意に偏った人数の評価を行った2年部と3年部の教師間の対話を取り上げ、その作成プロセスの内実について検討する。表5は、2年部の教師がルーブリックを作成する最初の場面での対話である。

発言 N01 で M 教諭は、①でまず初めに本時の授業目標を確認し、その一番のねらいである「多面的な歴史の見方ができるようになる」ことを確認している。続いて、多面的な捉え方を評価する例として、N01 の②「例えば3つの根拠で書いていれば A とか、2つ、1こ、2つだったら B、根拠を書いていなくて想像だったら C ぐらい？」のように、教師が授業で示した8つの資料のうち何個を自分の考えの根拠としているのかという資料の活用数を価値判断の基準にしていくことをアイデアとして提案している。N05 の③で U 教諭は、「少なくとも2つ以上のものを出してこなければ絶対に B にはならない。多面的じゃないじゃん」と前島教諭同様に、多面的な捉え方を少なくとも2つの事実と照らし合わせることの必要性を述べ前発言である M 教諭の提案を支持している。しかし、N07 の④で U 教諭は数の重要性を述べながらも「質っていうか、正しさ、考え方をとるのか、数をとるのかってとこなのかなって」にあるようにルーブリックの基軸を設定するのにあたり、質をとるのか、数をとるのかの二者択一のどちらかになってしまうことなのかを意見として投げかけている。この意見に対し N08

の⑤M 教諭は「質をとることで差がでちゃう」と述べ、質をとった場合、基準が曖昧になる可能性を指摘している。N012 の⑥で W 教諭は、M 教諭に同調し「3つを照らし合わせることによって、この考えがよりはっきりするというのが多面的」と数で基準を設定していくことを提案している。そして、N016 の⑦においては、M 教諭は子どもの調査報告書の事例を取り上げ、「5つのことでどんどん自分の考えを固めている。だからこういう子は A でいいんじゃない」と A 評価の実例を示し具体的な基準のイメージの共有化が図られている。そして、N021 の⑧の M 教諭は「2つは B だけど、じゃあ、3つ4つから1つのことを考えられれば A にしてもいいのかな？少なくとも2つ」と2年部の基準を設定している。

つまり、この2年部では、判断基準を「C：1つ、B：2つ以上、A：3つ以上」の量に設定した方が、よりの確な評価が可能であると価値判断したのである。その結果、A 評価を「根拠を3つ以上あげて村の様子（人、目的）について書いている」、B 評価を「根拠を2つ以上あげて村の様子（人、目的）について書いている」、C 評価を「根拠を1つだけあげて村の様子（人、目的）について書いている」を作成するのにいたったのである。この場面では、記述の質的な内容面には触れられていないが、N016 の W 教諭が取り上げたパフォーマンスの事例が、好例となっており、ルーブリックを決定するのに大きな要因となっていることをうかがうことができる。

表5. 2年部のルーブリックが決定されるまでの対話内容

発言者	発 話
1.M	ここに本時の目標が書いてあって、 <u>専門家もまだ結論を出していない東平遺跡15地区の集落について事実を根拠に自分の予想をつくることを通して、多面的な歴史の見方ができるように、多面的だから①、この8つの中のいくつくらいを取り上げて書いているかで、A、B、Cで分けていくのはどうですかね。例えば3つの根拠で書いていればAとか、2つ、1こ、2つだったらB、根拠を書いていなくて想像だったらCぐらい？②</u>
5.U	授業者のねらっているのは、その次で多面的な見方ができて、表現できることになっているから、 <u>少なくとも2つ以上のものを出してこなければ絶対にBに</u>

	はならない。多面的じゃないじゃん。③
6.M	1つじゃあ多面的にならないね。
7.U	ある1つの側面からだけだと、授業のねらいには……。この前のペリーの授業の時もやってるじゃん。 <u>だから多面的のA規準って一体……。質っていうか、正しさ、考え方をとるのか、数をとるのかってとこなのかなって。④</u>
8.M	質をとることで、差がでちゃう。⑤今日なんてなおさら出ちゃう。中身だとね。
12.W	この資料で、こういう事実が出て、こう見て、この資料と、この資料でって、 <u>3つを照らし合わせることによって、この考えがよりはっきりするというのが多面的。⑥</u>
16.W	例えばね、S君がね、ぼくはものを交換するところ、貿易だと思うって書いてあるの。それは証拠がたくさんあるからです。1つ、鉄のリーダーがいたってことは、鉄を他のところから来た人と交換したのではないか、2、色々なところの土器があるってことは、鉄と交換して土器を手に入れたのではないか。富士にしかないもの。3、馬具を家から発見という事実から、馬で遠くから来た人がいたのではないか。・・(中略)・・ <u>5つのことでどんどん自分の考えを固めている。だからこういう子はAでいいんじゃない。⑦</u>
21.M	うん。 <u>2つはBだけど、じゃあ、3つ4つから1つのことを考えられればAにしてもいいのかな？少なくとも2つ。⑧</u>

4.4 3年部のルーブリック作成のプロセスの検討

次に、第3学年部におけるルーブリック作成過程を検討する。表6は、研修の最初の対話場面である。この3年部の特徴は、第2学年部同様に、授業の目標を取り上げ、教師が提示した資料を選択し、その組み合わせから推論を働かせていることを基軸としてルーブリックを作成していることである。

N03の①でK教諭は、「今日の目標どうだった？」と本時の目標を確認し、N08の②においては、事実を根拠に自分の考えを想像すること、複数の事実から自分なりに推論して書けることをルーブリックにすることを確認している。この発言を受けてN09の③でY教諭は「いくつかから、考えられるか？」と根拠とする資料をいくつか活用することができているかの数量的な基準の視点を示し具体化している。N023の④のI教諭、N024の⑤のK教諭は「組み合わせ」が大切であると述べ、資料からの事実をいくつかを選択、あるいは取り上げ、村の様子を推論することへ対話が進展している。そしてN026の⑥でK教諭は、「数でいけるよね。2つくっつけばB、3つくっつけばAって」

と述べ、具体的に資料の数、組み合わせによりA評価、B評価が決まることを確認している。これを受け、N027の⑦でI教諭は、「まるっきり想像でもいいのかな？事実についていればいいのか」と記述の内容の質的な問題に関して確認している。最終的にN028の⑧でS教諭が「組み合わせで考えてみたらどうですか？組み合わせていたらA」と述べ、組み合わせで自分なりの考えを想像できた子どもをAとする提案をした。そこから、N029の⑨でY教諭は「事実のみはCかな？」と述べ、資料から事実のみを抜き出して記述している内容はCであることを確認している。その結果、A評価を「事実を組み合わせで自分の予想を多面的に書いている」、B評価を「事実をもとに自分の予想を書いている。」、C評価を「事実のみを書いている」を作成するにいたっている。つまり、3年部のルーブリックは、パフォーマンスにおいて提示した資料の事実のみの記述に留まり、自分の考えた予想(推論)がなければC評価とし、事実と自分の考えた予想の記述があればB評価と設定したのである。ルーブリック作成過程において、目標の確認、事実の組み合わせから自分の考えた予想を書くという対話は2年部の対

話内容と類似していたが、C 評価を設定する基準に相違が見られ、作成されたルーブリックも数量による規定を記述するのではなく、質的な内容で示すことで緩やかなルーブリックとなっている。このような違いが、2 年部との C 評価の違いにつながっているものと考えられる。

以上、2 年部、3 年部の対話内容から言えることは、評価方法をはじめとする評価

観の共有化が図られている点である。つまり、参観した授業の目標を確認し、その目標と照らし、「資料から事実を選択し、自分の考えた予想を記述していること」を評価の基軸として確定し、事例を参照しながらルーブリックを作成するというプロセスを経ている点である。このプロセスこそが、評価観を共有する、評価研修の意義であると考ええる。

表 6. 3 年部のルーブリックが決定されるまでの対話内容

発言者	発 話
3.K	今日の目標どうだっけ？①
8.K	何を根拠に、自分の予想を通してだから、 <u>自分の予想つくってないとダメなんだよね。それを根拠に事実が書かれていなきゃいけないよね。それが B でしょ？事実を根拠にして、これ、書くんだけど、書けばいいんじゃないくて、事実を根拠に自分の予想をつくって、多面的な見方ができるように、要するに、出された資料の 1 つから判断してけばね、いくつかから、こうなんだと自分なりに書けた、判断しているって、それで A とかは、それプラス分かりやすいとか、これこれこうだからって。②</u>
9.Y	いくつかから、考えられるか？③
23. I	それを、 <u>どれと組み合わせるかが大切。④</u>
24. K	そうだ、 <u>どれかと組み合わせればいい。⑤</u> 馬具があったとか、馬を扱う民族に占領されたとか。
26. K	そうすると数でいけるよね。2 つくっつけば B、3 つくっつけば A って。⑥
27. I	<u>まるっきり想像でもいいのかな？事実をついていけばいいのか。⑦</u> 事実で想像。事実が書かれていて、それに対して自分の考えが書けていけばいいね。それが A？B？
28.S	それとも、 <u>組み合わせで考えてみたらどうですか？組み合わせていたら A。⑧</u>
29. Y	<u>事実のみは C かな？⑨</u>

5. 評価研修の評価

事後検討会修了後、質問紙調査を実施した。質問項目は表 6 に示した 7 項目であり、5 段階尺度である「5：とてもそう思う、4：ややそう思う、3：どちらともいえない、2：あまりそう思わない、1：全く思わない」の 5 件法とした。質問項目の内容は研修を評価するために、ケラー (John. M. Keller) が提唱する動機付けモデルである A R C S モデルを参考に、A (Attention: おもしろそうだな)、R (Relevance: やりがいがありそうだな)、C (Confidence: やればできそうだな)、S

(Satisfaction: やってよかった) の内容を中心に設定した。A (Attention: おもしろそうだな) は、「1：興味・関心を喚起」、「2：授業に生かすこと」は、R (Relevance: やりがいがありそうだな)、C (Confidence: やればできそうだな) は「3：力量形成につながりますか」、S (Satisfaction: やってよかった) は、「4：満足のいくものでしたか」に相当している。さらに、「パフォーマンス評価研修で学んだこと」に関して自由記述の質問項目を設定した。質問紙は 27 人の研修に参加した教師から回答を得た。集計した結果は表 7 の通りである。A R C S モデル

に設定した項目1～4に関しては、項目3を除いて全ての項目において、肯定率（5評価と4評価の合計割合）が96%を超えている結果となり、高い評価となっている。このことから本研修は、鷹岡小の教師の興味・関心を引く内容であり、自身の授業に活かすことのできると同時に、満足度の高い研修であったことがこれらの結果から確認することができ、内発的な動機を高める研修であったと言えるだろう。さらに、自由記述の内容をKJ法を用いて大学教員と院生らの五人で整理を行った。その結果、アンケートの記述内容を、「(1)教師間におけ

る評価の視点の相違の理解」「(2)ループリック作成を中心としたワークショップ型評価研修の有効性」「(3) 授業における指導と評価の関連性」「(4)研修を日々の実践に結びつけていくことの再確認」の4つのカテゴリーに分類することができた。とくに本研修においては、教師間の評価観を理解するに留まらず、授業における指導と評価の関連性を再確認するとともに、自身の授業実践へつなげていくことが述べられており、重層的・多面的に多くのことを学んだ効果的な研修であったことを裏付けている。

表7. 質問紙調査結果

NO	アンケート項目	5評価	4評価	3評価	2評価	肯定	中立	否定
1	興味・関心の喚起	81.5(22)	14.8(4)	3.7(1)	0	90.3	3.7	0
2	自身の授業実践に生かす	48.1(13)	48.1(13)	3.7(1)	0	96.2	3.7	0
3	力量形成につながる内容	48.1(13)	40.7(11)	11.1(3)	0	88.8	11.1	0
4	満足のいくもの内容	51.9(14)	44.4(12)	3.7(1)	0	96.3	3.7	0
5	参観した授業への興味	63.0(17)	29.6(8)	3.7(1)	3.7(1)	92.6	3.7	3.7
6	新たなアイデアの獲得	51.9(14)	37.0(10)	11.1(3)	0	88.9	11.1	0
7	研修への積極的な参加	37.0(10)	55.6(15)	3.7(1)	3.7(1)	92.6	3.7	3.7

※ 1の評価は全て0なので省いてある。数字は%を示し、()の数字は人数を示している。
対象者は27人である。肯定は5と4の合計の割合、中立は3の割合、否定は2と1の合計の割合を示している。

表8. 記述式アンケート結果内容のカテゴリー

カテゴリー	具体的な記述例
(1) 教師間における評価の視点の相違の理解 (41.2%)	・評価というものは、教師の視点によって変わってくるのがよく分かりました。何をもって子どもを評価するのかが大切な課題だと思います。(40代男性U教諭) ・評価の判断は、人によって様々だということを改めて感じた。評価基準はやはり教師によって幅がある。(30代女性K教諭)
(2) ループリック作成を中心としたワークショップ型評価研修の有効性 (26.5%)	・ワークショップが楽しかったです。実際の子どもの表れをもとにしていたので、子どもの姿が思い浮かんだので。(50代女性Y教諭) ・ループリックの視点をグループの先生方とたくさん考えることができて、評価についての学びをたくさん得られました。(20代女性Y教諭)

(3) 授業における指導と評価の関連性 (20.6%)	・評価の規準をどこに置くのか、本時の目標をどのように設定するのかということを考えるよいきっかけになりました。(50代男性I教諭) ・課題設定の難しさ、評価基準をどこにもっていくかということの難しさ、大切さを痛感しました。(40代女性U教諭) ・学習課題の内容、与え方は十分検討しなくてはならないと思いました。(50代女性S教諭)
(4) 研修を日々の実践に結びつけていくことの再確認 (11.8%)	・各学年において、6年生の姿をゴールとした継続的な指導の必要性の再確認(40代男性U教諭) ・目指す子どもの姿を明確にして、指導を行うことがやはり基本となる。日々の授業でも明確にしていくことの大切さを振り返ることができた。(20代女性N教諭) ・授業は目標、ねらいをはっきりさせることが大切。(30代男性S教諭)

6. まとめ

年間をとして、鷹岡小学校の校内研修に継続的に参加するなかで、共同で単元を開発し、参観した研究授業を通して、協議を深めてきた。そうした文脈において、さらに研修テーマに迫っていくために、大学院側が主導し、単元開発を行い、評価研修を実施した。本稿では、その一連のプロセスを示し、その効果について検討してきた。学年別のルーブリック作成を採り入れた評価研修においては、評価の数に差が見られ、研修に参加した教師はその違いに大きな驚きを示した。それだけに価値判断を伴う評価は大変難しい行為であることが確認できた。従って本稿で示したように授業参観、ルーブリック作成、パフォーマンス評価の一連のプロセスを経た校内研修は評価観を学校全体で共有していく上で、大変有効であり、内発的動機を高める上でも効果的であることが結論づけられる。そのことは、質問紙調査の結果からも裏付けられ、川上他(2005)が指摘している、協働体制を取る教師集団の評価における信頼性・妥当性の向上の一端を確認することができたと考ええる。また、鷹岡小の研修テーマである「言語活動の充実」を通して思考力・判断力・表現力を育成して上でも、提案したパフォーマンス課題の設定とその評価は、それらを可視化し議論する上で有効な手立てにな

ることが明らかになったと言える。さらに、自由記述の整理に示したように、研修を通して評価観の相違を認識するだけに留まらず、指導と評価のあり方、自身の日々の実践にどうつなげていくかを述べていることから、幅広く重層的・多面的に教師の学びが深まったことが推察される。以上が本研究で得られた知見である。

今後の課題をあげるなら、評価研修がほとんど実施されていない学校現場の現状を考えるならば、継続的にこのような研修を実施することで、鷹岡小の先生方がどのように授業観や評価観が変容し、自身の授業改善につながっていくかを具体的に明らかにしていくことである。

付記

本稿作成にあたっては、1, 2, 4. 1, 4. 2, 6を石上が、3, 4. 3, 4. 4, 5を小笠原がそれぞれ分担執筆した。

謝辞

本研究の推進にあたりご協力いただいた富士市立鷹岡小学校の森口康裕校長先生をはじめ先生方にこの場を借りてお礼を申し上げます。

なお、本研究は、文部科学省研究費補助金基盤研究(C)課題番号 23531247を受けての研究成果の一部である。

引用・参考文献

- ・石上靖芳, 益川弘如, 村山功(2008)「スクールリーダーを養成するための教員養成系大学院カリキュラムの開発(2)―学校実習を基軸に据えた理論と実践の往還型カリキュラムの実践とその効果の検討―」, 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 第15号, pp. 133-148,
- ・香川大学教育学部附属高松小学校編(2010)『活用する力を育むパフォーマンス評価～パフォーマンス課題とルーブリックを活かした単元モデル』, 明治図書出版
- ・川上敬吾・益子典文・川上綾子(2005)「教師のパフォーマンス評価におけるルーブリックの有効性の検討 ―中学校社会科教師の「社会的思考・判断」の評価プロセスに基づく検討―」, 岐阜大学カリキュラム開発研究, Vol. 23 No1, pp. 35-48
- ・益子典文(2003)「科学教育における教師の実践知を組み込んだルーブリックの開発方法論に関する基礎的研究」, 鳴門教育大学研究紀要(教育科学編), Vol18, pp. 59-66
- ・益川弘如, 村山功, 酒井宣幸, 石上靖芳(2008)「授業改善力を高める協調的授業観察分析法の提案と実践」, 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 第17号, pp. 51-58
- ・松下佳代(2007)『パフォーマンス評価 - 子どもの思考と表現を評価する-』, 日本標準
- ・村川雅弘編著(2005)『授業にいかす教師が生きるワークショップ型研修のすすめ』, ぎょうせい
- ・西岡加名恵(2005)「学力評価の方法分類」田中耕治編『よくわかる教育評価』, ミネルヴァ書房
- ・西岡加名恵編(2008)『逆向き設計で確かな学力を保障する』, 明治図書
- ・西岡加名恵・田中耕治編著(2009)『「活用する力」を育てる授業と評価 - パフォーマンス課題とルーブリックの提案 -』, 学事出版
- ・三藤あさみ・西岡加名恵(2010)『パフォーマンス評価にどう取り組むか - 中学校社会科のカリキュラムと授業づくり -』, 日本標準
- ・田中耕治(2010a)『新しい「評価のあり方」を拓く - 「目標に準拠した評価」のこれまでとこれから -』, 日本標準, pp50-61
- ・田中耕治編(2010b)『パフォーマンス評価 思考力・判断力・表現力を育む授業づくり』, ぎょうせい
- ・坂井誠亮(2011)「児童の「思考・判断・表現」の場面における評価に関する考察 - 5年生「くらしを支える情報」の実践を通して -」, 学校教育研究 26号, pp. 140 -151
- ・佐々木典彰・森和彦・村木英治(2006)「学校教育におけるパフォーマンス評価モデルの実験的検討」, 教育情報学研究第4号, No. 4, pp5-10
- ・鈴木克明(2002)『教材設計マニュアル独学を支援するために』, 北大路書房, pp176-179
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会報告(2010)『児童生徒の学習評価の在り方について(報告)』, 文部科学省
- ・横浜市教育センター編(2009)『授業力向上の鍵 - ワークショップ方式で授業研究を活性化! -』, 時事通信社