

ルーブリックを取り入れた文学作品の評価研究の成果と展望

キーワード：ルーブリック、ポートフォリオ評価
1、はじめに

これまでの自分の文学教材の授業では、学習指導要領解説国語編の「読むこと」の目標に基づいて単元構成の工夫や指導方法の改善などに努めてきた。

しかし、評価に関して自分の課題が以下のようにあった。

① 自分が設定した目標や評価規準の多くが、人物の心情や情景を中心に読み取るものになっていた。その結果、教材ではその読み取りができるが、初めて読む文章になると自分の力で読み取ることができない児童や、様々な作品を意欲的に読むことができない児童がいた。

② 評価規準・評価基準が抽象的だった。児童一人一人の個性的な読み、児童たちの多様な読みがある中で、何がどこまでできればよいか判断できないことがあり、次の指導に生かす評価が十分にできていなかった。児童も自分の読みを自己評価することができにくかった。

このように、抽象的な評価規準や評価基準を設定して人物の心情の読み取りを中心とした授業をしていることは実は他の教師たちの課題でもある。学校では、教師が期待する読みを児童に押しつけたり、反対に児童の自由な読みを出し合わせて終わりにしたりする授業が少なくない。

教育課程審議会答申(平成12年)では「児童生徒に学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容が確実に身に付いているかどうかを適切に評価し、指導や学習の改善に生かしていくためには、児童生徒の学習の状況をどのような規準や方法等で明らかにしていくかが重要である。(中略—引用者) 学習指導要領の目標に照らして、児童生徒の学習の到達度を客観的に評価するために参考となる評価規準や評価方法等を関係機関において研究開発し、各学校における評価規準の作成に活用できるようにすることが必要である。」と提言している。この提言を受け、国立教育政策研究所教育課程研究センターは、平成14年に『評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料』を公表している。各学校では、これを

広島大学大学院・博士課程 細 恵子
もとにして評価規準を設定してきた。

しかし、この『評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料』『読むこと』の評価規準は具体的とはいえない。例えば、第5学年及び第6学年の物語文教材に関する読む力の評価規準の具体例としては「文章を読んで自分の考えを広げたり深めたりしたことを、読書発表会に生かしている。」「登場人物について心情や性格、考え方を多面的にとらえて人物像をまとめている。」「情景描写などの表現に着目して読み味わっている。」とある。これらの規準を見ると、「考えを広げたり深めたりすること」や「多面的にとらえてまとめること」「読み味わうこと」は抽象的であり、このままの表現では何がどの程度できたらよいか判断しにくい。正解が一つでない場合が多いところや数字だけで評価することができにくいところから、児童の到達度A(十分満足)、B(おおむね満足)、C(努力を要する)を設定することもできにくい。

このように、国語科の「読むこと」においては、これまでの評価規準だけでは評価することができにくいという問題点がある。

教師たちは、学習指導要領解説や国立教育政策研究所教育課程研究センターの『評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料』、教師用指導書の目標や評価規準をそのまま使うことが多い。これは、文学作品を読む力や児童を伸ばすための目標の設定の仕方・評価の仕方に関する理論が教師たちに十分浸透していないからだと考えられる。

今後もこのままでは児童の読む力を的確に評価し伸ばしていくことは難しい。もっと明確な評価規準・評価基準を開発する必要がある。そこで、筆者は大学院修士過程において、評価の理論を考察した上で文学作品の評価内容や評価方法の改善を目的として研究を行った。

2、本研究でめざす評価方法

筆者は、一人一人の読む力を伸ばし、教師と児童がその変容を実感できるようにすることを目的にし

て、評価の改善を行いたい。

筆者は、「読む力」を量的に評価されるものだけでなく、内面的な想像力、思考力、価値観というようなこれから生きていくのに必要な力と捉え、多様な資料（ワークシート、ノート、作品、自己評価カード等）から個の読みの変容を追っていき、次の指導につなげていきたい。それとともに、児童自身が自分の学びの状況を自覚し、伸びを実感し改善点を考えられる自己評価力を身につけさせたい。

梶田¹が述べるように「子どもの学習成果にしても、人間的な成長の姿にしても、その核心部分は実は内面にある。だからこそ、教育ということを実際に考えるとすれば、どうしても子どもの内面に対して視線を投げかける必要がある。それだけでなく、教育に当たるものによる外側からの見きわめや評価も、最終的には、子ども自身の自己理解、自己評価に組み込まれていかななくてはならないのである。外側から見てとられた情報が内面世界に適切な形で位置づけられ、新たな自己形成、自己創造の基盤になっていくことがあってはじめて、本当の教育といえる。」と考える。

国語の授業をしているとその考えはその子の素直な考えなのかと思うことがある。児童は自分の読みを始めにもち、友だち相互の話し合いを経て自分の考えをまとめるが、その考えが教師や友だちを意識した建前のものになっている場合がある。建前を言い合ったり書いたりするのであれば本当の意味で教育がなされたとはいえない。その子の内面に働きかける授業を行い、その子の個性的な読みを様々な資料から理解して個が伸びるような助言や指導をしていきたいと考える。

しかし、想像力や思考力、価値観などはすぐに向上するわけではない。1つの単元だけではなく年間という長期にわたって一人ひとりの児童がどの読み方ができるようになったかという質的な個人内評価をしていくことが必要だと考える。

その評価をする際、不可欠なものは明確な評価基準である。一人ひとりの児童がどこまで目標に達成しているかを見取り、指導改善に役立てなければならないからである。

本研究では、幅広い力を客観的な尺度と照らし合

わせて評価することができるイギリスのルーブリックに注目する。そして、量的な評価だけでなく、どのように読み取ったか、どうしてそのように考えたかという質的な評価も行っていく。

以上のように考えると、明確なルーブリックに基づいた到達度評価と個人内評価を結合させた評価が求められる。そして、そのような評価が、学習過程の児童の資料から継続的に力を見取っていくポートフォリオ評価法により可能になると考える。ポートフォリオ評価法を重視している西岡は、「たとえば、特定の学年で10段階のルーブリックを用いれば、5から8へ伸びる子もいれば、3から6に伸びる子どももいるでしょう。この方式なら、子どもによって尺度をずらす「さじ加減」をすることなく、それぞれの子どもの伸びを評価できます。このような方式が、第1章で述べた個人内評価と到達度評価の「内在的な結合」の具体像だと考えています。現時点では、通知表において1年間共通したルーブリックを用いると、多少改善できるのではないのでしょうか。」と述べている。²

学校の現状を考えると、すぐに通知表に年間用のルーブリックを取り入れることは不可能だが、授業において個の変容を見取るために数段階の年間用ルーブリックを作成することはできる。

ポートフォリオ評価法は、総合学習で我が国に取り入れられたが、国語科の文学教材を読む学習においても取り入れることができるのではないかと考える。なぜなら、文学教材を読む学習は、総合的な学習と類似したところがあるからである。筆者は主な類似点を以下のように考える。

- ・ テストだけで学力を測ることができない。幅広い学力の見取りが必要である。
- ・ 一人一人の個性、その違いを大事にして学習を進める必要がある。
- ・ 生涯学習社会に向けてものの見方や考え方、自分の生き方に対する考えなどを育てる必要がある。

3、ポートフォリオ評価のあり方

山本³によると、近年、主として米国の教育実践や

² 西岡加名恵 (2007)『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、p.218

¹ 梶田叡一 (2004)『絶対評価〈目標準拠評価〉とは何か』小学館、p.74

評価論において、Authentic、Authenticity という言葉（直訳すると「真正の、本物の」ということ）がしばしば用いられているという。山本は、練習のためのドリル学習やペーパーテストによる評定に対するものとして「真正の・本物の」ととらえており、「真正の・本物の」学習とは、実際の文脈・場面に即して言葉を使う中での学習であり、「真正」の評価とは、そのような実際の場面の中で評価していくことである。それは言語の文脈であり、現実の（に近い）文脈（場面）をもさす。」と述べている。

高浦⁴は、「真正の評価においては、子どもの学習の過程及び成果に関する真の姿をとらえるために、子どもの学習の過程及び成果を多面的、目的的に丸ごととらえ、それを集積していくことになる。そして、その集積がポートフォリオであるというわけである。」と述べている。また、高浦⁵は、米国で真正の評価としてポートフォリオ評価が登場した背景を次のように述べている。

すなわち、米国では、1970年代以降から、学校の説明責任に対する社会的要求の高まりを背景に、各種の標準化されたテストを中心に子どもの学習結果を評価しようとする動き（測定評価）が顕著になった。しかし、このようなテスト体制の結果、やがていろいろな弊害が指摘されるようになり、その代替としてポートフォリオ評価が登場するようになったと考えられるのである。

以上のように、「真正の評価」は米国で使われていた言葉である。

日本においても米国と同じように、児童の実態には様々な課題があり、今後の教育のあり方を考えなければならぬ。テストだけで児童のすべてを理解することはできないのである。点数をとることはできるが、表現することが苦手な子もいれば、点数には結びつかないけれども想像力、表現力などが豊かな

な子もいる。教師が多面的に児童を理解し、良い面に気づき、さらに伸ばしていくことが教育である。点数でレッテルを貼るのでは児童は学ぶ意欲を失う可能性がある。一人一人の個性を大切にするために必要なのが「真正の評価」である。「真正の評価」は、日頃の学習の中で、児童の自然な姿から何ができていて何につまずいているのかなどを見取り、肯定的に評価したり助言したりして次の学習への意欲を育てることを可能にすると考えられる。そのための多種多様な資料となるのがポートフォリオである。そのポートフォリオから一人一人の学びの連続を見取っていくのがポートフォリオ評価ということになる。

したがって、真正の評価である「ポートフォリオ評価」は、一人ひとりの学習状況をより多面的に、総合的に評価することができる評価法として価値あるものだと考える。

では、ポートフォリオ評価を文学教材の学習において行うことができるかどうかについて考えたい。

山本⁶は以下のように述べている。

そもそもポートフォリオ評価は、国語教育、ことに書くことの教育を中心に始められ、また、ポートフォリオ評価を導入するには、国語科が最も適しているとされている。「ポートフォリオ評価は、国語を教えることを豊かにする最良の方法の一つだ。ポートフォリオは、子どもたちに、読書に反応したり、書いたものを展示したり、劇や音楽や美術を通して学習した言語技術を祝福したりする場を与える。」「創造的で多様なポートフォリオのサンプルにおいて彼らのリテラシーを表現する。」のだと Rachel Kranz は述べている。

今日、総合的学習と連携する国語科単元学習の方法が模索されていることを考え合わせれば、総合的学習のみならず、国語科単元学習においても、ポートフォリオ評価の実践方法を知り、応用の方途を探ることは、きわめて今日的な課題だと言えるだろう。

山本が述べていることから考えると、国語科の読

³ 山本茂喜（1999）「国語科単元学習におけるポートフォリオ評価の方法—米国における実践を中心に—」『香川大学国文学会』24号、p.43

⁴ 高浦勝義（2006）『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房、p.68

⁵ 高浦勝義（2006）『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房、p.66

⁶ 山本茂喜（1999）「国語科単元学習におけるポートフォリオ評価の方法—米国における実践を中心に—」『香川大学国文学会』24号、p.42

む力の評価にも米国のポートフォリオ評価の実践から学べることがあると考える。読み取りの学習では、発表の他に読み取ったことや考えたことなどを書くという活動を含むからである。

本研究では、「ルーブリックに基づくポートフォリオ評価によって個の学習のプロセスにおいて真正な評価を行い、児童に学びの変容を実感させ意欲をもつことができるようにすること」、「プロセスの中で児童の自己評価力を育てる評価を行うこと」をねらっている。さらに、教育課程審議会答申で述べられている「説明責任」のためにはポートフォリオを保護者に示す必要もあると考える。

山本⁷は「ポートフォリオ評価の主眼は、ポートフォリオへの蓄積よりも、むしろ蓄積の過程における学習者自身によるゴールと評価基準の設定、それに基づくモニタリングとカンファレンスによる成長の確認・振り返りにある。静的な蓄積物ではなく、動的な、学習と一体化した自己評価に主眼があることに注意したい。」と述べており、児童の自己評価力育成に重点をおいている。

しかし、児童だけでなく教師自身も児童のポートフォリオから自分の指導を振り返り、改善を図っていかなければならない。ポートフォリオ評価においては、教師と児童の目的があると考えなければならない。

高浦⁸は「ポートフォリオに蓄積される子どもの学習の過程及び成果に関する情報の精度があがればあがる程、また詳細であればある程、それらを基に、子ども自らが、そしてまた子どもの指導に携わる教師が、自己の問題解決を振り返り、次に備えることが一層容易になると考えられている。さらには、子どもが自己のポートフォリオを家に持ち帰ったり、あるいはポートフォリオを学校の保護者面談の機会等を通して活用すれば、それこそ保護者等への説明責任を果たすことにもなることであろう。」と述べている。

高浦はこのように、教師と児童の目的以外に外部への説明責任についても述べている。児童の力を伸ばしていくためには、保護者にポートフォリオから

その子のよさ、伸びを実感してもらい、子どもを多面的に理解してもらうことが必要である。そして、保護者も教師と同じように肯定的に児童を評価し、助言をすることが必要である。児童は、教師や友だち、保護者に認められることによって自信をつけ、意欲をもって学ぶことができる。

このように、ポートフォリオ評価を見ていくと、本研究でめざしたい評価の目的に合致すると考える。

ところで、ポートフォリオの中に多様な資料を集めていく場合、大切なことはそれらの資料をどのように評価していくかということである。それら进行评估するためには明確な評価基準を設定しなければならない。では、評価基準であるルーブリックについて考察することにする。

4、イギリスのルーブリック

西岡は、ルーブリックについて以下のように述べている。⁹

選択回答式の筆記試験では○か×で採点を行うことができる。しかし、それ以外の評価法

(つまり「パフォーマンスに基づく評価」を用いる場合には、子どものパフォーマンスの成功の度合いには幅がある。ルーブリックとは、そのような場合に用いる採点指針のことである。(中略—引用者) 典型的なルーブリック(評価指標)は、成功の度合いを示す数段階程度の尺度と、尺度に示された評点・標語のそれぞれに対応するパフォーマンスの特徴を記した記述語から成る評価基準表である。

西岡¹⁰によると、イギリスの典型的なパフォーマンス課題(子どもが実際に特定の活動を行い、それを評価者が観察し、学力が表現されているかどうかを評価するもの)では、点数と求められるパフォーマンスの質の対応関係を示した採点指針(ルーブリック)が明示されているという。また、「ルーブリックにはそれぞれの点数の特徴を示す典型的な作品例

⁷ 山本茂喜・香川尚子(2002)「国語科単元学習におけるポートフォリオ評価の有効性について」『香川大学国文学会』27号、p.9

⁸ 高浦勝義(2006)『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房、pp.68・69

⁹ 西岡加名恵(2007)『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、pp.145-146

¹⁰ 西岡加名恵(2007)『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、p.143

(パフォーマンス事例)が添付されていることも多い。記述語の内容を具体例で示すことによって、採点は一層容易になる。ルーブリックを用いれば、より幅広い学力についても客観的な尺度と照らし合わせて評価することが可能となる。また、子どもの習熟度に違いがある場合には、それぞれの子どもの自分の習熟度に応じて一ランク上を目指すことができる。つまり、ルーブリックは到達目標を明確に設定しつつ個人内評価を織り込むことができる形式といえよう。」と述べている。

西岡は、ウィギンズの著書から、典型的なルーブリック(資料1、2)とナショナル・カリキュラムにおける到達レベル(資料3)を以下のように紹介している。

資料1

口頭発表のルーブリック (Wiggins, 1998)

5- すばらしい	生徒は、探究した課題を明確に述べ、その重要性について確かな理由を提示する。導き出された、提示された結論を支持する具体的な情報が提示される。話し方は人を引きつけるものであり、文章の構成は常に正しい。アイ・コンタクトがなされ、発表の間維持される。準備をしたこと、組織立てたこと、トピックに熱心に取り組んだことについての強い証拠が見られる。視覚的な補助資料が、発表を最も効果的にするために用いられる。聞き手からの質問には、具体的に適切な情報で、明確に返答する。
4- とても良い	生徒は、探究した課題とその重要性を述べる。導き出された、提示された結論を支持する適切な量の情報が与えられる。話し方や文章の構成は、ほぼ正しい。準備をし、組織立てたという証拠、および熱心にトピックに取り組んだという証拠が見られる。視覚的な補助資料に普及し、用いる。聞き手からの質問には、明確に答える。
3- 良い	生徒は、探究した課題と結論を述べるが、それを支持する情報は4や5ほど説得力のあるものではない。話し方や文章の構成は、ほぼ正しい。準備したり組織立てたりしたという証拠がいくつか見受けられる。視覚的な補助資料についての普及がある。聞き手からの質問に返答する。
2- さらに努力を要する	生徒は探究した課題を述べるが、完全ではない。課題に答える結論は与えられない。話し方や文章は理解できるものの、いくつかの間違いがある。準備したり組織立てたりしたという証拠が見られない。視覚的な補助資料に普及したりしなかったりする。聞き手からの質問には、最も基本的な返答しか返ってこない。
1- 不十分	生徒は、課題やその重要性を提示することなしに発表する。トピックは不明瞭で、適切な結論も述べられない。話し方はわかりにくい。準備をした様子はなく、組織立てていない。聞き手からの質問に対して、最も基本的な返答しか与えないか、全く返答しない。
0	口頭発表は行われなかった。

資料2

5年生理科の実験に関するルーブリック (Wiggins, 1998)

実験計画	科学的な結果
4 児童が問題を分析し、意思深い実験を独力で計画し実施したことを、実験計画は示す。	4 パンフレット(実験レポートにあたるもの)が説明した問題への解決は、納得のいく明確なものであった。他の情報源や他の実験からの情報も、説明の中で用いられた。
3 児童は明らかな変数を統制した実験を実施しており、科学的な過程の基本的な考えを把握していることを、実験計画は示す。	3 児童が結果を理解し、どうそれを説明すればよいかを知っていることを、パンフレットは示した。
2 児童は、科学的な過程の基本的な考えを把握しているが、明らかな変数を統制するのに、いくらか助けを必要とすることを、実験計画は示す。	2 パンフレットは実験結果を示した。到達した結論は不完全であったか、または質問されてはじめて説明された。
1 児童は、教師からかなりの援助を受けられたときに実験を実施することができることを、実験計画は示す。	1 パンフレットは実験結果を示した。導き出された結論がなかったり、不完全だったり、混乱していたりした。
データ取集	書面の表現
4 データは、実験結果を正確に反映する整理されたやり方で取集され、記録された。	4 口頭発表では、研究によって支持されるような、明確に定義された観点が示された。ジェスチャー、声、アイ・コンタクトだけでなく、聞き手の興味も配慮された。
3 データは、実験結果を表現する可能性が高いようなやり方で記録された。	3 口頭発表は実験結果を用いるものであったが、大人の援助がいくらかあって用意された。口頭発表は論理的であり、意味を明確にするためにジェスチャー、声、アイ・コンタクトが用いられた。
2 データは、混乱したやり方で記録されたか、または教師の援助があるときにのみ記録された。	2 口頭発表は、大人からの積極的な指導の後行われた。ジェスチャー、声、アイ・コンタクトにいくらか配慮があった。
1 データは、不完全で無計画なやり方で記録されたか、または教師がかなり援助した後でのみ記録された。	1 口頭発表は、大人からの積極的な援助があっただけで行われた。

資料3

イギリスの1995年版ナショナル・カリキュラムにおける到達レベル(歴史科)(録山泰弘, 1998)

レベル1	生徒は自分自身の生活や他の人々の生活における過去と現在の区別を認識することができる。少数の出来事や物事を時代順に並べたり、時間の経過に関する日常用語を使うことによって、時代認識の萌芽を示す。過去についての物語から、エピソードを知り、語る。過去についての問題に対して、情報源を使って答えようとする。
レベル2	生徒は、時間の経過に関する用語を使い、出来事や物事を系統的に整理し、自分たちの生活の時間軸と過去を区別することによって、時代認識の発達を示す。自分の生活の記憶を越えた過去の時間軸や、学習した主な出来事や人々のいくつかの点について、事象的知識と理解を示す。過去の人々がいたことについて、理由があることを認識し始める。過去が表現されるいくつかの異なる様式を確認する。簡単な観察を越えたやり方で、情報源を使って過去についての問題に答える。
レベル3	生徒は、過去は異なる時代に区分できるということを次第に意識し、各時代の間には類似性と相違があることを認識し、年号と用語を使うことによって時代認識を示す。適切な学習プログラムから、主要な出来事、人々、変化のいくつかについて、事象的知識と理解を示す。主要な出来事と変化について、いくつかの理由と結果を提示し始める。過去が表現されるいくつかの異なる様式を確認する。簡単な観察を越えたやり方で、情報源を使って過去に関する問題の答えをみつける。
レベル4	キーステージ2あるいはキーステージ3の学習プログラムから、英国と他の国々の時間軸に関して、事象的知識と理解を示す。過去についての特定の時代を記述し、一つの時代の中で、あるいは複数の時代に行わたって変化を確認するために、それらの事象的知識と理解を使う。主要な出来事、人々、変化のいくつかについて記述する。主要な出来事と変化に関していくつもの理由と結果を提示する。過去のいくつもの側面が、いかに異なっていたか、表現され、判断されてきたかを示す。資料からの知識を選択し、結びつけ始める。適切な年号と用語を使い、まとまった学習成果を生み出し始める。
レベル5	キーステージ2あるいはキーステージ3の学習プログラムから、英国と他の国々の時間軸に関して、事象的知識と理解を示す。過去の社会と時代の諸特徴を記述し、結びつける。いくつもの出来事、人々、変化は異なったりやり方で表現されてきたことがわかり、その考え得る理由を提示する。自分の知識と理解を活用することによって、情報源を確認し、判断する。そして、結論を導き、それを支えるために、その情報源を批判的に活用する。適切な年号と用語を使いながら、まとまった学習成果を生み出すために知識を選択し、まとめる。
レベル6	過去の社会と時代の諸特徴を記述し、ある時代の中で、あるいは複数の時代に行わたって諸特徴を結びつけるために、キーステージ3の学習プログラムから導かれた、英国と他の国々の歴史に関しての事象的知識と理解を活用する。出来事と変化の理由と結果についての説明と分析が、より広い歴史的文脈の中に位置づけられる。異なる歴史の解釈を分析し、説明する。そして、それらを評価し始める。自分の歴史的知識と理解に依拠しながら、情報源を批判的に活用し、歴史的題材についての探究を遂行し、詳しく具体化された結論に到達する。適切な年号と用語を使いながら、よくまとまったストーリー、記述、説明を生み出すために、関連する知識を選択し、まとめ、活用する。
レベル7	生徒は、自分の興味とキーステージ3の学習プログラムから導かれた、英国と他の国々の歴史に関しての詳しい事象的知識と理解を結びつける。それを活用して、特定の時代や社会の諸特徴の間の関係を分析し、出来事と変化の理由と結果を分析する。異なる歴史的解釈が、いかに、なぜ、生み出されてきたのかを説明する。探究の過程をたどり、自分の知識と理解を活用することによって、情報源を批判的に検証し、評価し、活用し、独立した学習者であることを示し始める。詳しく具体化された結論を独力で導き始める。適切な年号と用語を使いながら、よくまとまったストーリー、記述、説明を生み出すために、関連する知識を選択し、まとめ、活用する。
レベル8	生徒は、自分の興味とキーステージ3の学習プログラムから導かれた、英国と他の国々の歴史に関しての詳しい事象的知識と理解を活用して、出来事、人々、変化の関係を、過去の社会の諸特徴の間の関係を分析する。出来事と変化の理由と結果についての説明と分析が、より広い歴史的文脈の中に位置づけられる。異なる歴史的解釈を分析し、説明する。そして、それらを評価し始める。自分の歴史的知識と理解に依拠しながら、情報源を批判的に活用し、歴史的題材についての探究を遂行し、詳しく具体化された結論のあり、真性のある、よくまとまったストーリー、記述、説明を生み出すために、関連する知識を選択し、まとめ、活用する。
特別すぐれた学習	生徒は、キーステージ3の学習プログラムから導かれた、英国と他の国々の歴史に関しての詳しい事象的知識と理解を活用して、広範囲な出来事、人々、考え、変化の関係を、過去の社会の諸特徴の間の関係を分析する。出来事と変化の理由と結果についての説明と分析が、よく具体化されており、より広い歴史的文脈の中に位置づけられる。異なる歴史的解釈の側面について、歴史的な文脈に関連させながら、バランスのとれた判断をする。自分の歴史的知識と理解に依拠しながら、情報源を批判的に活用し、歴史的題材についての探究を遂行し、詳しく具体化されたバランスのとれた結論に独力で到達し、それを維持する。適切な年号と用語を使いながら、一貫性のある、よくまとまったストーリー、記述、説明を生み出すために、関連する知識を選択し、まとめ、活用する。

資料1は、パフォーマンス全体について単一の、一般的な記述語をもつものであり、「全体的なルーブリック」という。西岡によると、これは一つの記述語に様々な観点を含むので、つけるべき点数が明確にならない場合があると述べている。また、個々の評価者が異なる観点を重視する場合があるため、信頼性が下がるという欠点があるという。

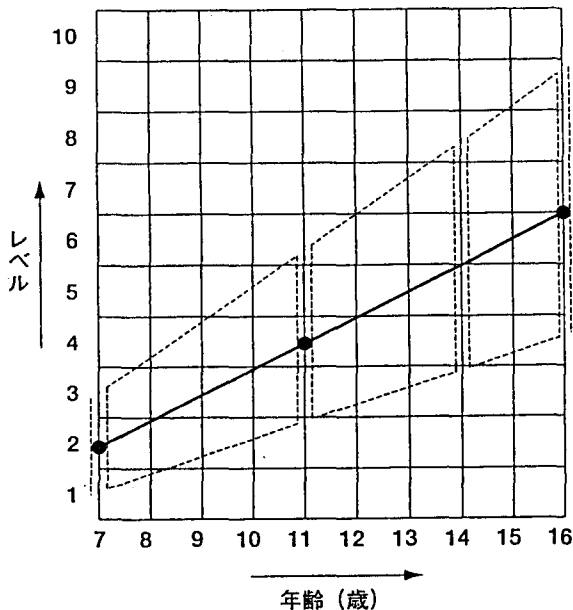
資料2はパフォーマンスのそれぞれの側面について分析し、複数のルーブリックをもつものであり、「観点別のルーブリック」という。西岡によると、このルーブリックで観点を分けすぎると煩雑さが増し、使いにくいものになってしまうという。

資料3は「発達の/長期的なルーブリック」である。西岡によると、資料1、2のルーブリックは特定の課題、内容、文脈に対応してその詳細を記述する「特定場面のルーブリック」であるが、資料3は「特定場面のルーブリック」が蓄積され、総合されていく

中で、学年を越えて長期にわたる成長を描き出すものであるという。そして、この場合「到達レベルと年齢が必ずしも一対一の対応関係になっていない。

(資料4)つまり、同一年齢であっても異なる到達レベルを目指して学習が行われることを前提としているのである。」と述べている。¹¹

資料4 イギリスのナショナル・カリキュラムの到達レベルと年齢の対応関係 (DES, 1988)



資料1や2は、何ができればよいかの行動として示され、数段階に分かれているので具体的である。しかし、資料1については、1つの記述語の中にもいくつかの捉え方ができる場合があり、教師の主観が入ってしまうおそれがある。また、資料2については、あまり細かく観点を分けると評価に時間がかかってしまうだろう。

長期にわたって児童のレベルの向上を具体的に見取るためには、ナショナルカリキュラムのようなものが必要であろう。これを用いればどのレベルまで到達しているかが明らかとなり、学年目標に十分に到達している児童や逆に到達できていない児童に対するきめ細かい評価と指導を行うことが可能になるだろう。

しかし、日本の文学教材を読む学習活動で、多くの児童の作品をこのルーブリックで分析して一人ひ

りのレベルを見取っていくのは時間的に困難である。

また、1年の終わりに指導要録を3段階でつける現状を考えると、日常で3段階よりも多いレベルを設定しても、最終的にはそれらを3段階としてまとめていく必要があるだろう。

以上の3種類のルーブリックにはそれぞれ利点と問題点があるが、筆者は、資料1の「何ができればよいか具体的な行動を複数示しているところ」、資料2の「観点別になっているところ」、資料3の「長期使えて、レベルの系統性が具体的になっているところ」を工夫すれば、文学教材を読む力を見取るためのルーブリックを作成することができると思う。

5、日本のルーブリック

では、日本ではどのようなルーブリックが作成されているのだろうか。2例について考察してみたい。

まず、松崎 (新潟県柏崎市立中通小学校) の実践『海の命』¹²のルーブリックを取り出し、検討する。

○学習活動1

・各人物の生き方や考え方が分かる言葉や行動を書き抜き、それぞれの生き方や考え方を読み取る。

〈評価基準A〉

・各人物の生き方や考え方が分かる言葉や行動を3つ正確に書き抜いてある。(1)

〈評価基準B〉

・各人物の生き方や考え方が分かる言葉や行動を1~2つ書き抜いてある。

○学習活動2

・各人物の考え方や生き方が太一の成長とどう関わっているか考えて書く。

〈評価基準A〉

・生き方や考え方が、太一の漁師としての成長と関わって書いてある。(2)

〈評価基準B〉

・生き方や考え方は書いてあるが、太一の成長と関わって書いてない。

○学習活動3

・「なぜ太一はクエを殺さなかったのか」という話

¹¹ 西岡加名恵 (2007) 『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、p.149

¹² 高浦勝義・松尾知明・山森光陽 (編) (2006) 『ルーブリックを活用した授業づくりと評価①小学校編』 教育開発研究所、pp.49-51

し合いをする。(3)

〈評価基準A〉

・太一の行動や言葉から3点以上根拠を挙げて自分の考えを發表している。

〈評価基準B〉

・自分の考えを發表しているが、根拠は2つまでである。

○学習活動4

・題名「海の命」とは何を表現しているか、自分の考えを書く。(4)

〈評価基準A〉

・「海の命」を表しているものを3つ書いている。

〈評価基準B〉

・「海の命」を表しているものを1～2つ書いている。

以上のループリックを見て、利点と問題点について考察する。

評価基準は「いくつ書き抜いている」とか、「いくつ以上根拠を挙げている」など、量的な尺度になっており具体的である。また、下線(1)(2)について考えると、(1)では必要なところを書き抜くことを評価し、(2)では各人物の生き方や考え方が太一の成長にどう関わっているかを解釈しながら読み取る力を評価している。それぞれ一つの資料について一つの評価基準で評価するのでねらいが焦点化されており、教師にとっても児童にとっても評価しやすいであろう。またA, B, Cの違いも分かりやすいだろう。

しかし、児童は教師が予想しないところからも豊かに読み取ることがあるものである。教師が設定する数字が絶対的なものとはいえないだろう。数字を設定する場合は、深い教材分析のもと、柔軟性のあるものにしなければならないと考える。

また、下線(3)の学習では「話すこと・聞くこと」の評価をしているが、発表しなくてもノートに自分の考えをしっかりと書いている児童もいるので、児童の書いたものからも評価したい。

根拠を挙げることは論理的に説明するということであり、文学教材でも育てたい力だと考える。しかし、根拠の数は絶対的なものではないので、数で評価することについては学習内容によって考える必要があるだろう。

下線(4)は主題を読み取る学習になるが、児童のこれまでの経験や価値観によりその捉え方は様々であ

り、一律に評価することは困難である。「作者が何を伝えたかったのか」「自分はどう感じるか、どう思うか」については一つの正解があるわけではない。確かに、根拠と自分の考えの筋道がついていることが重要だが、数字だけでは評価できないと考える。

では、もう一つの例を考察したい。取り上げるのは、広島大学附属東雲小学校の第1学年『おじいさんのかさ』で作成されたループリックである。¹³

この学校では、以下のように、パフォーマンス課題と評価規準、評価基準を合わせて表記し、評価基準には児童のパフォーマンス事例を併記している。

【パフォーマンス課題】	
おくさんのことばは、どうしておかしいのでしょうか。じぶんのかんがえをかきましょう。	
【評価規準】	
おくさんの言葉がどうしておかしいのか、自分の考えをかくことができる。	
評価基準	児童のパフォーマンス事例
IV <u>傘をささなかったおじさんが濡れた傘にうっとりするという展開のおもしろさに、おくさんの言葉を登場させ、より話をおもしろくさせていることに気づき書いている。</u>	○おじさんはかさをささなかったのに、男の子と女の子のうたに、本とうかなとおもってかさをさしたら、ぬれたかさも大きくなったのがおもしろかった。それなのにおくさんが「あれ、かさをさしたんですか。雨がふっているのに。」といったから、このおはなしは、もっとおもしろくなった。
III <u>おくさんの考えが、始めのおじさんの考えと同じであることに気づき、おくさんの言葉のおかしさを書いている。あるいは、傘は、雨が降るときにさすものだということを書いている。</u>	○おじさんは「だいいちかさらしいじゃないか」とうっとりしている。まへは、かさをささなかった。おじさんとおくさんがおなじことをいっているからおかしい。 ○かさは、雨がふるときにさすものなのに「あら、かさをさしているんですか。雨がふっているのに。」がおかしい。 ○「雨がふっているのに」はふつつ「雨がふっているから」という。だから、おくさんのことばはおかしい。
II <u>おくさんの言葉のおかしさに気づいているが、その理由を書いていない。</u>	○「あら、かさをさしているんですか。雨がふっているのに。」がおかしい。
I <u>おくさんの言葉をおかしいと気づいていない。</u>	○ おくさんがうっとりしているから、おくさんがいった。

(並線は筆者がつけ加えた)

¹³ 広島大学附属東雲小学校(2006)『小学校教育に求められる基礎・基本を問う ループリックに基づく指導と評価』東洋館出版社、p.38

以上のループリックを見ると、波線のように読み取りのレベルが具体的に区別されているので、評価は客観的に行われやすくなると思う。このように教師がレベル分けをして児童に提示すれば、児童も学習をどのようにすればよいかという見通しがたつ。また、評価規準に到達していない段階がⅡやⅠのように複数用意されており、一人一人の読みのつまずきを見取ることにも役立っていると考えられる。

しかし、パフォーマンス事例を児童に事前に示すとすれば、それらが具体的になればなるほど、児童も教師も固定的な事例に縛られてしまうおそれがあるだろう。児童は自分の読みを伸び伸びと出すことができなくなり、教師は児童の読みのよさを発見することができなくなってしまうだろう。

したがって、筆者はループリック作成においては、「読みの段階を客観的に評価できるよう数段階に分けて、児童にもよく分かる言葉で基準を示すこと」「パフォーマンス事例は一つの例として示し、児童の柔軟な考えを大切にすることを児童に知らせていくこと」が重要だと考える。

しかし、評価基準をどのような内容のものにするかについては他の実践も参考に必要がある。

6、質的な評価

筆者は、以上の2つのループリックの他に河野の実践にも注目したい。河野の実践を取り上げたのは、児童のノートから「どのように読み取っているのか」「どのように考えているのか」ということを質的に読み取ることが大切にし、児童の変容をめざしているからである。この実践から、どのような読み方をめざせばよいか考え、質的な評価を取り入れたループリックを作成したい。

河野は、児童の実態に応じた読み取りの観点をもって読み取っていく学習を進めることで児童の意欲を引き出し、イメージ豊かに読みを深めていくことができるという考えに立ち、読みの観点を以下のように設定している。¹⁴

(ア) 登場人物に寄り添う読み

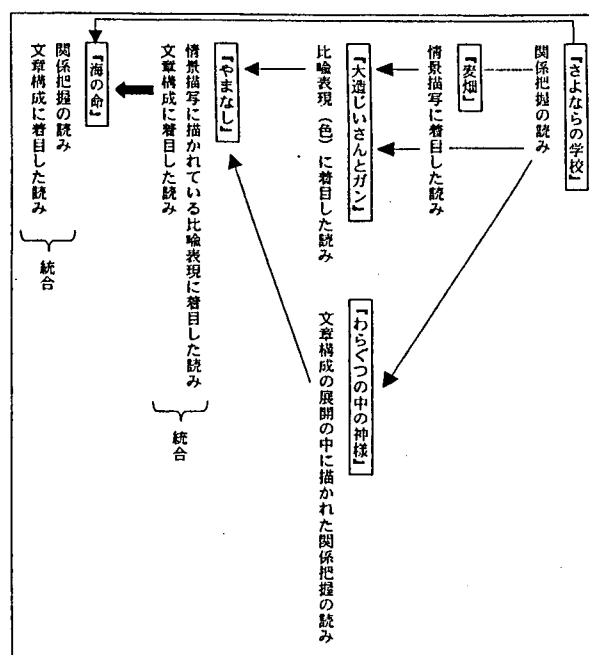
(イ) 情景描写に注目する読み

(ウ) テキストに描かれているもの・こと・人との関係を把握して構造的に読み取る読み

(エ) メタ方略としてのテキストの表現方法に着目した読み

(オ) コンテキストを重視した読み

そして、一人一人の児童はどの観点の読みができているか、どの観点とどの観点を統合して読むことができたかを見取っている。下の図は、一人の児童(真理子)の2年間にわたる読みの達成度を表したものである。¹⁵



河野は『大造じいさんとガン』の真理子の初読の感想から次のように述べている。¹⁶

真理子の読みは、大造じいさんと残雪との関係を捉え、しかも、場面展開に従って、登場人物の心情の変化も読み取ることができている。さらに、「最後の方がとてもジーンとして、印象に残りました」と書かれており、この時点で、具体的に表現されていないけれども、何らかの感動が真理子の中に生まれたことがわかる。これは、『大造じいさんとガン』の前に学習した『さよならの学校』で泰山木を通しての恭とお

¹⁴ 河野順子 (2001) 『学びを紡ぐ共同体としての国語教室づくり』 明治図書、 pp. 24・26

¹⁵ 河野順子 (2001) 『学びを紡ぐ共同体としての国語教室づくり』 明治図書、 p.98

¹⁶ 河野順子 (2001) 『学びを紡ぐ共同体としての国語教室づくり』 明治図書、 pp.103・104

じいちゃんの関係把握を大切に読み取る観点が真理子の中に定着してきた成果であろうと考える。

残雪と大造じいさんとの対決構造も捉え、そのうえ、第1場面から第4場面まで、テキストの展開構造に従って、大造じいさんの心情の変化も捉えているのである。つまり、本テキスト構造で重要な展開を把握しているわけである。

しかし、この真理子の読みを見ながら、教師としては気がかりな点が残った。(中略引用者)しかし、そこに真理子が感じ、考えさせられた記述がほとんどないのである。こうした読みでは、文章の形式面を捉えることはできるけれども、真理子の内なる自己が立ち上がり、自らの自己意識や世界意識に訴え、働きかけていくことはない。真理子の読みは、そのまま、このように読む力があるにも関わらず非常に消極的で、学習への意欲が全面に出ず、発表も皆無な真理子の生き方にも関わってくるように思われた。このような真理子の状態の原因の一つに、真理子らしさが、共同体の中に打ち出せないということがあげられるであろうと思われた。子どもの学びの自覚が深まるのは、一人ひとりの子どもの学びがほかの子どもと共有されていくところにある。真理子にとって、自分はこの読み取りには自信があるというような、自分の読みが共同体の中で、どういう意味をもたらせているのかという実感をもつことが大切だと考えた。(下線部は筆者による)

そこで、河野は話し合いの中で真理子の発言を促し、よさを認めたくて、真理子が友だちの意見を聞くことにより、比喩として表現されている色に着目した読み取りを進めることができるようにしたのである。

筆者は評価基準は必要なものだが、どんな内容を読み取ったかではなく、河野の下線部のように、どのような読み取りができているか、児童の内面に何が起こったか、児童の生き方はどうかなどという質的な評価ができる内容のものにしていくことが必要だと考える。

以上、2例のルーブリックや河野の実践から、今後、質的な評価も考慮に入れながら読みの力を複数の段階、複数の観点で見取ることのできるルーブリ

ックを作成することにより、つけたい力が明確になり、内面的な見えにくい力についても具体的な評価、そしてそれに基づいた指導改善が可能になると考える。

7、成果と展望

筆者は、文学作品を読む力についてのルーブリックを作成するために、鶴田(1996)の「読みの技術」と二瓶(2006)の「自力読み25の観点」などをもとに、5社の全学年の教科書教材を分析して「読みの観点」を作成した。また、読む力を幅広くとらえるために、諸外国の読書力評価に注目し、その質問項目(つけたい力を表している)を日本で求められているPISA型読解力の「情報の取り出し」「解釈」「熟考・評価」ごとに分類した。そして、「読みの観点」と難波(2007)の「文学体験」と結び付けて、「文学作品を読む力」を設定した。そして、この「文学作品を読む力」をもとにして、ルーブリックを作成し、高学年の授業実践を行った。その結果、以下の成果が見られた。

教師の側から考えると、ルーブリックで「文学作品を読む力」を今までよりも幅広いものに設定することができ、作品を読むために必要な多様な読み方を学ぶ授業づくりをすることができるようになった。登場人物の心情を直接問う学習課題で授業をすることが多い学校の状況の中で考えると、改善を計ることができたと言える。作品の読み方を明確にして行う授業により、教科書の文章だけを読み取るのではなく、教科書で学んだ読み方で他の本や文章を読む力をつけるという教師のねらいも明確になった。また、年間用のルーブリックや1時間用のルーブリックを作成し、それに基づいてポートフォリオ評価をしていくことにより、児童の変容を見取り、児童に対する理解を深めることができるようになった。これまでは表面的な読み取りしか見取ることができなかったが、何をどのように読み取っているか、なぜそう考えたのかなどについて児童の書いた文章から見取ることができるようになってきた。時には児童の読み取りの背景として家庭環境やそれまでの生活経験、価値観等が見えてくることもあり、次の指導の方向が見えやすくなった。

児童の成果としては、ルーブリックがあることにより、「その時間に学習すること」や「自分の学習状況を理解すること」「自分の読み方のよさを実感

すること」ができた」と肯定的に評価をする児童が多かった。読み方や読み取ったことを書く方法が分かりにくい児童も、ルーブリックの具体例を参考にし自分の考えをまとめることができるようになり、自信をつけていった。そして、自分の次の目標をもつ児童が増えた。

しかし、評価の信頼性や時間、内容についての課題も残されている。

ルーブリックによる評価を取り入れた1回目の単元の実践では、筆者を含めて3人の教師で同じルーブリックを使って児童の学習結果を評価し、信頼性を確かめたが、到達度の3と2の区別について教師の評価結果に違いが表れた。児童にとっても3と2の区別が難しかった。今後は、教師にとっても児童にとっても判断しやすいルーブリックにしていく必要がある。

1時間ごとに3段階のルーブリックで評価をしたが、作成や評価に時間がかかってしまうという課題もあった。一人の教師が複数の教科を指導する実態や人数の多いクラスがあることを考えると、毎日このような評価を取り入れることには無理がある。重点的に指導したい内容については3段階のルーブリックを取り入れ、学習内容によっては2段階のルーブリックにするなど、工夫する必要がある。

評価内容については、内面的な想像力や思考力などの力をルーブリックで評価することができにくかった。見えにくい力なので、今後、これらの力の評価方法を改善していかなければならない。量的な評価だけではなく質的な評価の改善を図っていく必要がある。

今回作成したルーブリックは主に技術面の力についてのものであった。確かに今回設定した力の多くについては明確に評価することが可能となったが、主体的に読む力をつけることを考えると、今後、意欲面や態度面の評価も取り入れ、高めていかなければならない。

8、おわりに

これまでルーブリックという評価方法を取り入れ実践してきたが、今後は評価内容をさらに吟味する必要がある。

学校ではまだまだ心情を直接読み取る学習が多いが、日常の本や文章を読む力をつけるためには、「読む力」をもっと幅広いものに考え、一人一人が目的

に応じて主体的に読むことができるよう指導内容・評価内容を吟味する必要がある。そのためには、読む力とはどのような力なのかを、日本の先行研究や読書の力を高める諸外国の実践、評価研究が進んでいる諸外国の読書力評価等について考察することが求められる。

そして、現在の教科書教材を分析してどの教材でどんな力をつけることができるのか、系統性をどのように図っていくのかを明らかにして評価の改善を図っていきたい。

【主要参考文献】

- 河野順子 (2001) 『学びを紡ぐ共同体としての国語教室づくり』 明治図書
- 高浦勝義・松尾知明・山森光陽 (2006) 『ルーブリックを活用した授業づくりと評価①小学校編』 教育開発研究所
- 鶴田清司 (1996) 『言語技術教育としての文学教材の指導』 明治図書
- 西岡加名恵 (2007) 『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
- 二瓶弘行 (2006) 『“夢”の国語教室創造記』 東洋館出版社
- 広島大学附属東雲小学校 (2006) 『小学校教育に求められる基礎・基本を問う ルーブリックに基づく指導と評価』 東洋館出版社
- 細恵子 (2009) 「ポートフォリオ評価を取り入れた文学作品の指導に関する研究—ルーブリックとポートフォリオ対話に焦点をあてて—」 修士論文
- 宮本浩子・西岡加名恵・世羅博昭 (2004) 『総合と教科の確かな学力を育むポートフォリオ評価法 実践編』 日本標準
- 山本茂喜・香川尚子 (2002) 「国語科単元学習におけるポートフォリオ評価の有効性について」 『香川大学国文研究』 27号、香川大学国文学会
- 山本茂喜 (1999) 「国語科単元学習におけるポートフォリオ評価の方法—米国における実践を中心に—」 『香川大学国文研究』 24号、香川大学国文学会