

# 評価基準の内面化を促す国語科学習指導に関する一考察

—「学生参加型ルーブリック」の有効性を仮説検証することを通して—

神 部 智

## 1. 問題の所在

### 1. 1. 学習者に評価基準の内面化を促す学習指導

学習者に評価基準<sup>1</sup>の内面化を促すことについて、松友一雄(2014)は次のように述べる。

言語活動の質を吟味する価値基準を学習者に内面化することは、言語活動に対する学習者の取り組みを変容させる。教師の指示に従って作業化された言語活動をこなすのではなく、よりよい言語活動や成果物を目指して試行錯誤する取り組みが生まれる機転となる。そのためには、学習者自身が表現の質やコミュニケーションの質に関する理解を深めるように教師が働きかけていく必要がある。具体的には、日々の授業の中で、教師が表現やコミュニケーションの質を捉えるための基準をどれだけ言語化して学習者に示しているか、という点にかかっている。(松友,山元編,2014,p.365)

国語科において、評価基準の内面化とは、言語活動の質を吟味するための観点を学習者の内部に形成することを意味する。「主語と述語の論理的関係がわかるように書きなさい」などと他者に指示されてはじめて書き直しの作業を行うような学習者ではなく、自分自身で「主語と述語の論理的関係がわかるように書く」という観点に基づいた吟味が行える学習者を育てなければならない。これは国語科の重要な目標のひとつである。そして、言語活動の質に関する各評価基準の内面化を促すために、まず教師はそれを学習者が理解しやすいようにさまざまに言語化して彼らの自問自答を促す必要がある(例えば「文章から主語と述語だけを取り出してみておかしいところがないように書くことが大切です」などのように)。この言語化は口頭や板書での指摘だけで十分な場合もあるが、より学習者の注意を促したい場合にはワークシートやヒントカードなどを活用してそれを紙面で伝えていくことが効果的である。また、宮本浩治(2014)はさらに以下のように述べる。

『評価する主体』が教師であり、『評価される主体』が学習者であるという固定的な関係が存在する以上、いつまでも評価規準自体が、学習者に内面化されないままであり、学習者は教師によって求められれば能力を発揮できるものの、自ら問題を解決することができない、ある

<sup>1</sup> 「初等・中等教育分野での評価研究や教育行政では、橋本(1983)の区別にもとづいて『キジュン』に『規準』と『基準』の漢字があてられてきた。すなわち、『目標規準 (criterion クライテリオン) —評価、解釈の規準を教育目標においたもの』、『到達基準 (standard スタンダード) —目標規準を一層具体的に、量的、段階的に示したもので、生徒の業績を直接それに照合することができるまで具体化して設定されたもの』という区別である。(中略=稿者)しかし、ルーブリックでは、英語では往々にして“criteria”あるいは“scoring criteria”とも言い換えられ、橋本の言う目標規準と到達基準の違いは、“general criteria”と“specific criteria”といった形で表現されることが多い。このような事情から、本稿では、『規準』と『基準』を区別せず、すべて『基準』で統一することとした。」(松下,2012,p.93) 本稿でも、松下にならって、すべて「基準」と表記する。

いは生活の中で学習の成果を生かすことのできない状況が生み出されていた感のあることは否めない。(宮本,山元編,2014,p.376)

生活の中で内面化した評価基準を生かすことができる学習者を育てるためには、さらに「『評価される立場』でしかなかった学習者を『評価の主体』にしていくこと」(宮本,山元編,2014,p.390)も求められる。なぜなら、言語活動の質に関する評価基準の意味について学習者がより深く理解するのは、なにより彼ら自身がその示された評価基準を用いて評価活動自体に参加したときだと考えられるからである。教師は、抽象的な評価基準をさまざまに言語化して学習者に示すことはもちろん、自己評価活動<sup>2</sup>や相互評価活動<sup>3</sup>、検討会<sup>4</sup>などを組織して、学習者の評価基準の理解に具体的なパフォーマンス事例を伴わせつつ、言語活動の質の改善点を具体的に明示することが必要である。それらのような活動を組織して、教師が言語活動の質について吟味することを促すと、その吟味が学習者自身による自己評価活動へ転移していくことが期待できる(井口あずさ,2011,p.33)。

また、同時に、内面化した評価基準に基づいた言語活動の吟味修正を学習者自身が継続的に訓練できる場や課題を用意していくことも重要である。なぜなら、学習者が「わかりやすい引用をする」という言語活動の質について深く理解したとしても、以降の学習で実際に引用について試行錯誤すべき課題に出会うことがなければ、彼らは自身の引用記述をより適切なものに吟味修正することを忘れてしまうからである。このように、学習者に評価基準の内面化を促す学習指導は、長期にわたって継続的に行われるものである。そして、その過程においては、徐々に教師の支援を減らし、言語活動の質を評価改善する責任を学習者に移行させていくことが求められている。

## 1. 2. 学習者を評価基準づくりに参加させるということ

さて、その言語活動の質を評価改善する責任を学習者に移行させていくということを考えた場合、遠海友紀、岸磨貴子、久保田賢一(2012)の次のような指摘は参考となる。

学習者の自律的な学習態度を促すことを課題として取り上げる場合、学習者は与えられた目標を達成するために取り組むだけでなく、自ら目標を設定することでより学習に自覚的になる。自律的な学習については、自己調整学習など、主に心理学の分野で研究されてきた。自己調整学習を進める場合、学習者は自身で目標を設定する『予見』、実際に課題に取り組む『遂行制御』、成果を振り返り次につなげる『自己省察』の3段階の過程を経る(ZIMEERMAN 1998)。つまり、学生が自ら目標を立て、課題に取り組み、その結果を省察する学習活動が必要となる。(遠海ら,2012,p.209)

---

<sup>2</sup> 「教師の評価とは学習者にとって絶対的なものではなく、自身の自己評価を相対化するためや、客観的なものにするための契機となるものである。そして、そのためには、学習者が具体的に『よかったこと』や『もっとこうすればよかったこと』の部分に意識を向ける必要があると考えられる。そのうえで、学習者の自己評価と教師の評価の『ズレを顕在化』させることが重要になる。」(高瀬,2011p.99)

<sup>3</sup> 「たとえば、相互評価のなかで子どもたちはお互いのテストや作品などを評価する経験を得る。他者の具体的なテストや作品を教師のように評価する経験が、目標として設定されている評価基準の理解を促すと同時に、それに基づいて学習を評価するメタ認知能力を養うことにつながる。」(石井,西岡ら編,2015,p.72)

<sup>4</sup> 「具体例の比較などを通して、評価規準・基準を具体的なイメージとともに理解させる。子どもが自分自身の課題を理解したところで、次の目標について合意する。最後に、検討会において確認された達成点と課題、次の目標について記録に残す。」(西岡,西岡ら編,2015,pp.161-162)

これまでの学習者に評価基準の内面化を促す学習指導は、管見の限りではあるが、評価基準に照らして吟味修正すべきことを自身で分析させつつ課題に取り組みせたり、学習の達成点と改善点を振り返らせたりするような、「遂行制御」「自己省察」の段階を学習者に部分的に担当させるものがほとんどである。しかし、より言語活動の質を評価改善する責任を学習者に移行させ、より学習者の自律的な学習態度を育成するためには、学習者自身が目標（到達基準）、課題、学習材などを選択決定する「予見」段階を組み合わせることが必要だと稿者は考える。実際、遠海ら(2012)は、ルーブリック（評価基準）の一部を学習者と共同で作成することが「予見」段階に相当するとした上で、「ルーブリックの内容を学生自身が作成することで、学生は学習活動における目標を強く意識して課題を進めるとともに、目標と自分の学習成果との関連について省察を行っており、学生の自律的な学習態度を培う一助になったといえる。」(遠海ら,2012,p.212)と結論づけており、「予見」段階を学習活動の流れの中に組み込むことで課題遂行中の吟味修正（「遂行制御」）や学習成果についての振り返り（「自己省察」）などがより活性化することを明らかにしている。

この考察を支持する研究結果は他にもある。例えば栗原淳一、二宮一浩(2014)は「教師と生徒でルーブリックを作成することで、基準の意味を理解できる生徒が多くなる。さらに、このルーブリックを活用して、一人一人の実験レポート作成ではあるが、本研究のように仲間と相談したり教え合ったりしながら、協同的にレポート作成を行うことで、生徒は各自の記述をモニタリングし、評価、修正して高い基準のレポートを作成できるようになったと考えられる。」(栗原、二宮,2014,p.57)と述べており、また塚本泰平、清水誠(2006)は「ルーブリックを教師と話し合いながら作成することで、生徒一人一人がめあてを明確にし、基準を意識することで、学習の見直しを促し、より多くの生徒に教師がねらいとする高い基準のスケッチやメモが作成されたものと考えられることができる。」(塚本、清水,2006,p.6)と述べている。また、寺嶋浩介、林朋美(2006)<sup>5</sup>や元木幸三(2006)<sup>6</sup>、山崎保寿、瀬端淳一郎(2003)<sup>7</sup>の研究結果も、同様の考察を支持していると解釈できる。このように、目標（到達基準）、課題、学習材などを選択決定するという「予見」段階を組み込むことで、課題遂行中の吟味修正や学習成果についての振り返りなどがより活性化すると考えられる。

さて、その「予見」段階に相当する指導法としては、上述したルーブリックの共同作成活動に加え、「基準創出型ポートフォリオ」(西岡,2003,p.94)、「子どもたちにルーブリックを考えさせる」(ジェニ・デイら,2013,p.129)、「『こんなことを知りたい』計画用紙」(C.A.トムリンソン,2017,p.152)などさまざま考えられるが、管見の限り、国語科の学習者に評価基準の内面化を促す学習指導においては、これら指導法の効果を検証した研究は辻尚美(2014)<sup>8</sup>以外にみられず、さらなる研究の蓄積が必要であった。また、同氏は研究課題として「ルーブリックの作成については、典型例（アンカー）の選定や、記述語の一般化の仕方に、改善の余地がある」(辻,2014,p.112)と述べており、ルーブリックを共同作成する活動にはなんらかの方法論的枠組みが必要であると示唆されていた。ここにおいて稿者は、ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ(2014)が提案する「学生参加型ルー

<sup>5</sup> 「前者は調査B、調査Cに見られるような学習目標を意識化し、それにしたがって学習を進め、その学習における成果や課題を発見するといった効果である。」(寺嶋、林,2006,p.70)

<sup>6</sup> 「教育のいろいろな場面で『子ども自作のルーブリック』が出来上がったとき、子どものやる気は自然に沸き起こり、真に主体的な子どもが育っていく。」(元木,2006,p.20)

<sup>7</sup> 「評価基準に関する用語の関係を明瞭に提示し、また、事例の考察により子ども自身が作成するルーブリックの活用が学習促進に有効であることがわかった。」(山崎、瀬端,2003,p.17)

<sup>8</sup> 「実践研究が少ない高等学校の評論文の授業において、明示されていない理由付けの詳述、ルーブリックの作成・相互評価によって、学習者の『読み』を深められることを、実践から明らかにすることができた。」(辻,2014,p.112)

ブリック」を参考としてルーブリック共同作成の手順を整理しつつ、この指導法の効果について詳細に仮説検証し、上記先行研究と同様の検証結果が導かれるか否か確かめることを試みた。なお、辻(2014)の研究は説明文領域のものだが、本稿の研究は古典領域のものである。

## 2. 「学生参加型ルーブリック」とは何か

### 2. 1. そもそもルーブリックとは

「学生参加型ルーブリック」について説明する前に、そもそもルーブリックとは何かということを押さえておきたい。ルーブリックの種類やかたちには様々あるが、中央教育審議会(2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」の用語集において、それは次のように説明されている。

米国で開発された学修評価の基準の作成方法であり、評価水準である『尺度』と、尺度を満たした場合の『特徴の記述』で構成される。記述により達成水準等が明確化されることにより、他の手段では困難な、パフォーマンス等の定性的な評価に向くとされ、評価者・被評価者の認識の共有、複数の評価者による評価の標準化等のメリットがある。(中央教育審議会,2012,p.39)

このように、ルーブリックとは、真正の評価論を踏まえて考案された、学習者のパフォーマンスの水準をより正確に見取るための評価方法のひとつである。また、田中耕治(2011)が、「ルーブリックは子どもたちにわかりやすい表現で『公開』されることが大切となる。なぜならば、このルーブリックは何よりも子どもたちにとって学習活動や自己評価の指針としての役割をもつからである。ルーブリックにおける評価はあくまでもその時点での子どもたちの到達点であって、それが最終の判定を意味するわけではない。たとえば、3段階のルーブリックが設定された場合、『2』をもらった場合には『3』になるにはどのように学習を改善すればよいのかが教師と子どもたちの間で共通に認識されていることが大切なのであって、ルーブリックにはその役割が期待されている。」(田中,田中編,2011,p.16)と述べるように、ルーブリックは学習者に公開されて彼ら自身の自己評価の指針として役立てられることが前提とされた評価方法である<sup>9</sup>。学習課題に取り組む前にこのルーブリックを配付すれば、学習者は評価基準に基づいて自身のパフォーマンスを吟味修正しようとする。だが、ルーブリックを単に配付するだけでは、「特徴の記述」で文字がたっぷりと詰まったそれを学習者は読みさえしない場合も多い。仮に「学生参加型ルーブリック」を用いるならば、評価基準を対話して共同作成する中で、各評価基準や特徴の記述の意味に関する理解を促進できる。

### 2. 2. 「学生参加型ルーブリック」の五つのモデル

「学生参加型ルーブリック」とは、ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ(2014)が整理提案している、高等教育段階における五つのルーブリック共同作成モデルの総称のことである(表2)。

<sup>9</sup> 「ルーブリックを作成し、作品事例とともにそれを子どもたちに提示することは、学習に先立って、すぐれたパフォーマンスのイメージ(モデル)を子どもたちにつかませることを意味します。また、ルーブリックの記述語は、モデルとなる事例のポイントを言葉で明示するものであり、その分野の卓越性の基準を理解する手掛かりとして位置づけることができます。確かにそれでも、教師の方から一定の見方を提示していることにはなりません。しかし、教師の考える卓越性の基準は日々の指導過程を不可避免的に規定しているものであり、むしろそれを明示化することで、作品検討会などを通して子どもとともに基準を再構成していくことも可能になるでしょう。」(石井,田中編,2011,p.39)

その第一の効果は、「せつかくの課題への取り組みが、学生側の誤解や理解不足によって評価につながらないという事態を回避できる。学生にとっても有益であるし、評価を行う教員にとっても望ましいことである。」(ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ、佐藤ら訳,2014,p.38)という点である。学習者は、評価基準を作成する活動に部分的に携わる中で、教師と評価基準の意味理解を擦り合わせ、評価基準について詳細に理解することができる。続いて、その第二の効果は、「教育の過程で学生自身が『主人公』であるという自覚を高める。このことで学生は、与えられた課題にもっと真剣に取り組む、学習に専念する立場にあるという自覚や創造性も高めることができる(Boud,1990;Lewis,Berghoff&Pheency,1990)。」(ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ、佐藤ら訳,2014,p.38)という点である。学習者は、評価基準を作成する活動に部分的に携わる中で、学習目標(到達基準)を設定したり変更したりする権利を得る。だからこそ、学習者は自身を学習活動の「主人公」だと感じ、課題や学習に専念するようになる。前節で述べたように、先行研究においても、この「予見」段階を学習活動の流れの中に組み合わせることで、課題遂行中の吟味修正や学習成果についての振り返りなどがより活性化し、学習者の自律的な学習態度が育まれるとされていた。

表2 ルーブリック作成の各モデルにおける教員と学生の役割<sup>10</sup>

ルーブリック作成モデル	第一段階 振り返り <sup>11</sup>	第二段階 リスト作成 <sup>12</sup>	第三段階 グループ化と見出し付け <sup>13</sup>	第四段階 表の作成 <sup>14</sup>
1 提示モデル	教員	教員	教員	教員、学生(質問する、自己の理解度を振り返る)
2 フィードバックモデル	教員	教員	教員	教員、学生(意見を出す)
3 回収箱モデル	教員	教員、学生	教員、学生 (学生の意見を分類する)	教員、学生(ルーブリックを完成させる)
4 ポスト・イットモデル	教員	学生	教員、学生 (分類作業をリードする)	教員、学生(ルーブリックを完成させる)
5 4×4モデル	教員	学生	学生	学生

表2に示した各モデルについて、説明を加えておく。「提示モデル」は、「学生に一定の時間を与え、ルーブリックに示されている評価基準や期待される到達段階についての質問を受け付ける。真剣な議論を促すこともある。ただし、学生にはルーブリックの中身を変える機会とは与えられない。議論するなかで、明確にしておいた方がいい事項が明らかになって教員がルーブリックを変更することはある。」(ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ、佐藤ら訳,2014,p.43)と説明される。あらかじめルーブリックを提示し、それについて学生の質問を受け付けるというモデルである。「フ

<sup>10</sup> ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ、佐藤ら訳,2014,p.42の表を微調整して稿者が作成した。

<sup>11</sup> 「学生に何を求めているのか、なぜこの課題を作ったのか、前回の課題を与えた際に何が起きたのか、学生に期待していることは何か、について振り返る時間を取る。」(同上,2014,p.23)

<sup>12</sup> 「課題の具体的内容と課題が完成した際にできるようになって欲しい学習目標は何かに焦点を絞る。」(同上,2014,p.23)

<sup>13</sup> 「第1、2段階で振り返った結果をまとめる。課題に期待する様々な事項をグループ化する。その際、ルーブリックの各評価観点に対応するものをひとまとめにし、各グループに見出しを付ける。」(同上,2014,pp.23-24)

<sup>14</sup> 「第3段階で得られた評価観点と評価基準を、第1章や巻末の資料にある様式を使って、ルーブリックの最終形式にあてはめる。」(同上,2014,p.24)

ードバックモデル」は、「この方法では、教員が絶対に重要であるとみなすものは最初から表に含まれているので、学生の関与は限られ、教員主導となる。その一方で、学生にはかなり自由な意見を盛り込む機会を与えるものとなる。もちろん、最終的には教員は学生の意見を記録し、適切だと考えられるものを書き加えてルーブリックを完成させることになる。」(ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ,佐藤ら訳,2014,p.44)と説明される。学生に各評価基準の基準や文言の一部を変更作成する権利を与えるモデルである。「回収箱モデル」は「箱や帽子などの入れ物を用意して紙片を集め、新しく作ろうとしているルーブリックの評価観点の記述となるように、似たものをそれぞれひとまとめにしていく。なかには、回収した紙片を自室に持ち帰り、この作業を1人で行うのを好む教員もいる。しかし、学生の前でこの分類作業を行うなら、学生からの信頼はより大きなものとなる。」(ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ,佐藤ら訳,2014,p.46)と説明される。学習者から評価基準作成の素材となるような意見を回収し、それを用いて教師がルーブリックを完成させるモデルである。「ポスト・イットモデル」は「各自にポスト・イットを配り、課題に対する完成物がどのようなものであれば高い評価が与えられると思うかを、1枚のポスト・イットに1つずつ書いてもらう。1人あたり、2つか3つで良い。『回収箱モデル』と異なり、記入済みのポスト・イットを箱や帽子に入れてもらうのではなく、白板や黒板、あるいは近くの壁面に貼り付けるよう指示する。続いて、学生は全員のポスト・イットに目を通し、関連のあるものをそれぞれグループになるように張り直す作業に移る。」(ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ,佐藤ら訳,2014,p.47)と説明される。ポスト・イットを用いてルーブリック作成手順を視覚化させ、教室全体を使って共同作成を行うモデルである。「4×4モデル」は「4つの評価観点が決まったら、今度は各評価観点に対して評価基準を作り出すのである。4を最も高い評価、1を最も低い評価とする4段階を設け、全部で16個(4×4)の評価基準を考案する。グループ活動が終われば、再び黒板、OHPシート、プレゼンテーション・ソフト等で発表し合い、全グループの作業結果を全学生が共有する。」(ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ,佐藤ら訳,2014,p.49)と説明される。学生ら自身が重要だと思う評価基準を発表し合わせる中で、ルーブリックを共同作成するモデルである。

### 3. 「学生参加型ルーブリック」の有効性の仮説検証

#### 3. 1. 研究仮説と検証方法

先行研究の概観から、「学生参加型ルーブリック」を用いた学習指導には以下のような効果があると仮定した。第一に、学習者は、「学生参加型ルーブリック」を手がかりとしてルーブリックを教師と共同作成することで、言語活動の質に関する評価基準についての理解を深め、その評価基準を用いた課題遂行中の吟味修正をより活性化させるだろう。第二に、学習者は、「学生参加型ルーブリック」を手がかりとしてルーブリックを教師と共同作成することで、以降の学習場面においても自律的に目標設定や自己評価を行おうとするようになるだろう。次に、これらの研究仮説を検証する方法についてそれぞれ以下のように構想した。第一に、「学生参加型ルーブリック」を用いる実験群<sup>15</sup>と用いない統制群<sup>16</sup>に対して、同一の学習課題を与え、その記述物の質を比較検討することである。第二に、自律的に目標設定や自己評価しようとする態度に関する質問項目を作成する。そして、授業実践の前後において、実験群の学習者に質問紙(5件法、5点満点、11項目)に回答させた。その後、各質問項目の平均値の差の検定(対応のある $t$ 検定)を行い、学習者の変容を分析

<sup>15</sup> 広島県内の公立高等学校二年生(文系9名・理系30名)指導者: 稿者

<sup>16</sup> 同校二年生(理系30名)指導者: 山田真理子教諭

することである。これら検証方法を中心として、アンケートや感想記述なども適宜分析する。

### 3. 2. 授業実践の概要

本実地研究は、2016年5月30日（月）から2016年6月30日（木）にかけて、『徒然草』「あだし野の露消ゆるときなく」を中心に、全五時間の授業を稿者自身が行ったものである。授業実践の対象は、広島県立広高等学校二年生である。実験群・統制群ともに、第一時と第二時においては、「あだし野の露消ゆるときなく」を、傍注資料などを活用しつつ読解を進めた。そして第三時に、実験群では「学生参加型ルーブリック」の「フィードバックモデル」を実践した（図1）。共同作成の手順を以下に示す。まず、指導者が最低限押さえて欲しいと考える記述物の質をあらかじめルーブリックに記載しておく。次に、学習者に特に意識してほしい評価基準の一部を空欄にしておく。そして、学習者に、いくつかの具体的な記述事例を想定させながら、空欄に入る言葉（言語活動の質を説明する言葉）を考えさせる。個人で考えさせてから、数人のグループで最も適切な言葉について話し合わせ、ホワイトボードで発表させた。最後に、教師が介入しつつ、あてはめる評価言の合意を形成した。その後、課題を与えた<sup>17</sup>。それに対して統制群では、評価基準を書き込んだルーブリックを単に配付し、課題を与えた。第四時と第五時では「名を聞くより」の授業を行った。

図1 「学生参加型ルーブリック」と記述課題（ワークシート）

C	B	A	内容	各20点	表現	各10点
◆ア が平凡である  ◆本文や現代語訳をイ していない  ◆作者の考えと自己の考えのウ を示していない	◆ア に新しいところがある  ◆本文や現代語訳をイ しているが適切に使えていない  ◆作者の考えと自己の考えのウ が明確でない	◆ア が斬新かつ正確で、おもしろい ◆本文や現代語訳を目的に応じて適切にイ している  ◆作者の考えと自己の考えのウ が明確である	課題採点表…右の課題は、この表に基づいて採点し、次時に返却します。			
◆言葉の選び方や例示が平凡である  ◆主述が2箇所以上不明確でない ◆誤字脱字や読みにくい文字が2箇所以上ある ◆解答欄を4行未満しか埋めていない	◆言葉の選び方や例示に工夫がみられる  ◆主述が1箇所不明確でない ◆誤字脱字や読みにくい文字が1箇所ある ◆解答欄を4～6行埋めた	◆言葉の選び方や例示に工夫があっておもしろい ◆主述が明確である ◆誤字脱字や読みにくい文字がない ◆解答欄を6行以上埋めた				

二年 古典B 「あだし野の露消ゆるときなく（徒然草 第七段）」  
二年 組 番 氏名

作者兼好の考えに対してあなたはどうか考えるか。  
課題採点表を確認しながら、自分の意見を記述しよう。

私は、兼好の ① 「世は定めなきこそいみじけれ」  
② 「長くとも四十に足らぬほどにて死なんこそ、めやすかるべけれ。」  
③ 「ものあはれも知らずなりゆくなん、あさましき。」  
という考えに対し（賛成・反対・どちらでもない）という立場をとる。  
なぜなら、

<sup>17</sup> 与えた課題は、「兼好の『世は定めなきこそいみじけれ』『長くとも四十に足らぬほどにて死なんこそ、めやすかるべけれ』『ものあはれも知らずなりゆくなん、あさましき』という考えに対し、賛成・反対・どちらでもないのうちいずれの立場をとるのかを理由も含めて意見を述べよ」というものである。

### 3. 3. 検証結果と考察

#### 3. 3. 1. 第一の研究仮説に関して

実験群と統制群に与えた同一の学習課題における記述物の質を比較した。本稿では、「学生参加型ルーブリック」の共同作成過程で学習者と比較的時間をかけて作り上げた評価の観点である「本文や現代語訳を目的に応じて適切に引用できているか」から特に記述物の分析を行った。この評価基準について共同作成過程で対話している分、実験群の学習者の吟味修正が統制群の学習者よりも活性化し、上位の基準を満たす記述物の割合が増加すると推測した。分析結果を以下に示す(表 3)。

表 3 記述物の質の分析結果

分析基準	基準に該当する記述の一例	割合 (人数)	
		実験群 (n=37)	統制群 (n=39)
A 本文や現代語訳を、それが兼好の記述であるとはっきりわかるように適切に引用し、自身の意見を強めている	私は、兼好の「長くとも四十に足らぬほどにて死なんこそ、めやすかるべけれ。」という考えに対して、反対という立場をとる。なぜなら、兼好は次のようなことを言っています。「住み果てぬ世に、みにくき姿を待ちえて、何かはせん。命長ければ辱多し。」これは、ただただ兼好が勝手に決めつけて思い込んでいるだけだと思います。私は、長生きしてこそいいことができます。私にとって、早く死ぬことこそみにくい姿だと思うのです。したがって、私は兼好の意見に対して反対です。	54.1% (20)	43.4% (17)
B 本文や現代語訳を部分的に引用しているものの、明示的でなかったり、自身の意見を強める理由として挙げられるには不十分であったりする	私は、兼好の「長くとも四十に足らぬほどにて死なんこそ、めやすかるべけれ。」という考えに対して、反対という立場をとる。なぜなら、私は、兼好法師の「40代(今で言う80代)くらいで死ぬのが一番いいだろう」という考えに反対です。これは、寿命くらいで死ぬのが一番良いという兼好法師の意見です。なぜ私が反対するかというと、病気などで早死にしてしまう人たちのことを考えたからです。四十まで生きたいのに生きることができなかった人だってたくさんいると思います。そんな人たちにとって、これは幸せな悩みだと言えるのではないのでしょうか。寿命を越えて醜くなったとしても、命があることは幸運なことだと思っ、生きるべきだと思います。	29.7% (11)	38.5% (15)
C 本文や現代語訳を引用していない	私は、兼好の「長くとも四十に足らぬほどにて死なんこそ、めやすかるべけれ。」という考えに対して、反対という立場をとる。なぜなら、確かに90歳や80歳で看取られながら死ぬのも悪くはないと考えるがやはり死にたくないという意志もある。例えば人は誰もが一度は「永遠の若さ」や「不滅の命」があったらどんなだろうかと魅力を感じたことがあるだろう。実際に現代でもその研究は続いている。私ももし永遠の命が手に入ったらと考え喜び楽しくなる。昔はありえなかったからこそ私たちのような考えが生まれなかつただけではないかと私は考える。人とのコミュニケーションを好む人などは長生きして好きな人や家族と過ごしたいと思うのはあたりまえではないか。	16.2% (6)	17.9% (7)

分析の結果、「学生参加型ルーブリック」を用いた実験群において A 基準を満たした学習者の記述物の割合が 54.1%であったのに対して、用いなかった統制群においては 43.4%であった。このようなことから、学習者は、「学生参加型ルーブリック」を手がかりとしてルーブリックを教師と共同作成することで、言語活動の質に関する評価基準についての理解を深め、その評価基準を用いた課題遂行中の吟味修正をより活性化させていたと解釈できる。よって、第一の研究仮説の正しさは

支持されたと考える。しかし、C基準に該当する記述物の割合は両群にほとんど差がない。今回実践した「学生参加型ルーブリック」は、評価基準に照らして自身の記述を吟味修正する力が高い学習者には有効であるが、そうではない学習者にはあまり効果がないとわかった。吟味修正する力が高くない学習者を支援するためには、評価基準を共同作成するなどしてその吟味修正を意識させるだけでなく、教師が自己評価活動や相互評価活動などを組織して学習者に吟味修正をさらに強く意識させる必要があった。「学生参加型ルーブリック」はそもそも高等教育段階のモデルなので、中等教育段階で活用していく際には、そのような活動としっかり組み合わせる必要があったと考える。

### 3. 3. 2. 第二の研究仮説に関して

自律的に目標設定や自己評価しようとする態度に関する学習者の変容を質問紙で捉えることを試みた。各質問項目の、授業実践前後における平均値の差の検定の結果を以下に示す（表4）。

表4 自律的な学習態度に関する質問紙、対応のある  $t$  検定の結果

		n=35		
質問項目		平均値	標準偏差	$t$ 値
文章を記述する課題に取り組む目的を考えるようにしている	授業実践前	3.97	.85	1.41
	授業実践後	4.19	.78	
自分の記述物の内容を見直し、改善しようとしている	授業実践前	3.81	.91	1.00
	授業実践後	3.95	.87	
文章の見直しをする際、自分が書いたものどこを見直せばよいのかわからない*	授業実践前	2.82	.87	2.58*
	授業実践後	3.24	1.00	
授業で学んだことは将来の生活で役立つ	授業実践前	3.37	1.00	5.15*
	授業実践後	4.13	.84	
授業にはやりがいがある	授業実践前	4.00	.87	2.22*
	授業実践後	4.29	.77	
教師に課題を採点してもらうことで間違いを次に生かすことができる	授業実践前	4.29	.73	2.83*
	授業実践後	4.63	.63	
教師による採点や評価に納得している	授業実践前	4.39	.76	0.77
	授業実践後	4.47	.60	
自ら進んで書くことに取り組もうとしている	授業実践前	3.53	.86	2.92*
	授業実践後	3.95	.90	
授業は自分の努力次第でおもしろくなる	授業実践前	4.32	.90	1.00
	授業実践後	4.42	.76	
授業では、まずは自分で作品を読むことに取り組むようにしている	授業実践前	3.73	.96	2.91*
	授業実践後	4.21	.78	
読み手（採点者）を意識して文章を書くようにしている	授業実践前	3.37	.97	4.71*
	授業実践後	3.95	.87	

\*反転項目

\* $p < .05$

対応のある  $t$  検定の結果、回答平均値に 5%水準で有意な差があるとわかった質問項目は「授業で学んだことは将来の生活で役立つ」「自ら進んで書くことに取り組もうとしている」「読み手（採点者）を意識して文章を書くようにしている」などであった。また、学習者の自由感想の記述をみると、「課題採点表<sup>18</sup>はわかりやすく文章が書きやすくなるので、いいと思います。」「採点

<sup>18</sup> ルーブリックのことである。学習者が理解しやすいように、授業中は「課題採点表」と呼んだ。

の基準が示された状態から取り組めて、どのように書いていけばよいか分かりやすかったため、いつもよりも文章や意見が書きやすく、きれいにまとめられた気がした。」「文章で自分のどこが悪いかがわかりました。文章を書くときの工夫や表現の仕方がわかりました。」などの記述がみられた。以上のようなことから、学習者は、「学生参加型ルーブリック」を手がかりとしてルーブリックを教師と共同作成することで、課題採点者の評価基準を意識しながら記述することに有用性価値を感じ、記述物の質に関する他者評価を想定して課題に取り組むようになったと解釈する。反面、「文章を記述する課題に取り組む目的を考えるようにしている」「自分の記述物の内容を見直し、改善しようとしている」などの質問項目において有意な差はなかった。このようなことから、学習者は、以降の学習場面において自律的に目標設定や自己評価を行うようにはなっていないが、課題採点者からの評価を想定して自己評価を行うようになっていると解釈できる。つまり、学習者は、十分自律的な手順ではないものの、「フィードバックモデル」で疑似体験したのと同じ手順で以降の学習に取り組もうとしているのである。このようなことから、第二の研究仮説が部分的に支持されると考えた。なぜなら、「フィードバックモデル」実践でこのような学習者の変容が確認できたということは、以後「回収箱モデル」「ポスト・イットモデル」「4×4モデル」へと「学生参加型ルーブリック」の段階を進めて学習者の参加度を高めていくことで、学習者は各モデルで疑似体験する手順に倣って徐々に自律的に目標設定や自己評価を行うようになると推測できるからである。

#### 4. 結語

本稿では、学習者に評価基準の内面化を促す学習指導について概観した上で、より課題遂行中の吟味修正や学習成果についての振り返りを活性化させ、言語活動の質を吟味修正する責任を学習者に移行させるためには、目標（到達基準）、課題、学習材などを学習者自身が選択決定する「予見」段階をさらに学習活動の流れの中に組み込むべきだと主張した。その上で、「予見」段階に相当する指導法として教師と生徒が対話の中でルーブリックを共同作成する学習指導に注目し、先行研究からその効果を推測した。そして、ルーブリック共同作成の手順を「学生参加型ルーブリック」を参考にして整理しつつ、古典領域『徒然草』で「フィードバックモデル」の効果について仮説検証した。仮説検証の結果、学習者は、「学生参加型ルーブリック」を手がかりとしてルーブリックを教師と共同作成することで、評価基準の意味を理解して自身の引用記述などをより吟味修正するようになり、また、課題を分析し採点者の評価を想定して（共同作成過程で疑似体験した手順を踏んで）目標設定や自己評価して以降の学習にも取り組むようになると考察することができた。

#### 参考引用文献

- C.A.トムリンソン,山崎敬人、山元隆春、吉田新一郎訳(2017)『ようこそ、一人ひとりを生かす教室へ―「違い」を力に変える学び方・教え方』北大路書房
- Dannelle D.Stevens,&Antonia J.Levi(2013),*Introduction to Rubrics:An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*,Second Edition,Sterling ; ダネル・ステューブンス、アントニア・レヴィ,佐藤浩章監訳,井上敏憲、俣野秀典訳(2014)『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部
- 井口あずさ(2011)『中学生の意見文作成過程におけるメタ認知方略指導に関する研究―自己評価を取り入れた指導過程の検討―』溪水社
- 石井英真(2015)「教育評価の立場」西岡加名恵、石井英真、田中耕治編『新しい教育評価入門―人

- を育てる評価のために Introduction to Educational Assessment and Evaluation』有斐閣,pp.23-49
- 石井英真(2011)「Q & A 学校現場からの疑問に答える」田中耕治編『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,pp.36-39
- 遠海友紀、岸磨貴子、久保田賢一(2012)「初年次教育における自律的な学習を促すルーブリックの活用」『日本教育工学会論文誌』,36,pp.209-212
- 栗原淳一、二宮一浩(2014)「ルーブリックの提示方法の違いが理科実験レポートに及ぼす影響」『群馬大学教育学部紀要 自然科学編』,62,pp.51-58
- ジェニ・ボラック・デイ、ディキシ・リー・シュピーゲル、ジャネット・マクラレン、ヴァレリー・B・ブラウン,山元隆春訳(2013)『本を読んで語り合う リテラチャー・サークル実践入門』溪水社
- 高瀬裕人(2011)「『読むこと』の授業における自己評価力育成に関する理論的検討」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』,60,pp.97-105
- 田中耕治(2011)「パフォーマンス評価とは何か」田中耕治編『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,pp.9-17
- 中央教育審議会(2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」高等教育局高等教育企画課高等教育政策室
- 塚本泰平、清水誠(2006)「ルーブリックを教師と生徒で作成する効果—体細胞分裂の観察を事例に」『埼玉大学紀要 教育学部』,55(1), pp.1-6
- 辻尚実(2014)「ルーブリック作成を通じて理解を深める授業づくり:「広告の形而上学」の授業実践を通じて(自由研究発表)」『全国大学国語教育学会発表要旨集』,126,pp.109-112
- 寺嶋浩介、林朋美(2006)「ルーブリックの構築により自己評価を促す問題解決学習の開発」『京都大学高等教育研究』,12,pp.63-71
- 西岡加奈恵(2015)「教育実践の改善」岡加名恵、石井英真、田中耕治編『新しい教育評価入門—人を育てる評価のために Introduction to Educational Assessment and Evaluation』有斐閣,pp.143-167
- 西岡加奈恵(2003)『教科と総合に生かすポートフォリオ評価法～新たな教育目標の創出へ向けて～』図書文化社
- 松下佳代(2012)「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析に基づいて—」『京都大学高等教育研究』,18,pp.75-114
- 松友一雄(2014)「国語科における評価の理論と方法」山元隆春編『中等国語教育』 pp.361-375
- 宮本浩治(2014)「国語科における授業と評価の実際」山元隆春編『中等国語教育』 pp.375-393
- 元木幸三(2006)「総合学習における評価生成セッションの導入:子ども自作ルーブリックを手がかりに」『日本科学教育学会研究会研究報告』,21(3),pp.17-20
- 山崎保寿、瀬端淳一郎(2003)「学習促進評価に基づくルーブリックの活用に関する研究」『信州大学教育学部附属教育実践センター紀要 教育実践研究』,4,pp.9-18

## 謝辞

本稿を成すにあたって、2016年度に、本学大学院の宮里智恵教授と山元隆春教授、田中宏幸教授、そして広島県立広高等学校の山田真理子教諭から、貴重なご指導をいただきました。また、本学の西村尚久先輩には、教材研究等でご助言をいただきました。記して深く感謝申し上げます。

(広島大学大学院専門職学位課程 教職大学院 2年)