

<論文>

学習促進的評価に基づくルーブリックの活用に関する研究

山崎保寿 信州大学教育学部教育科学講座
瀬端淳一郎 飯山市立飯山小学校

A Study on the Method of Learning Empowerment Assessment Making Use of Rubric

YAMAZAKI Yasutoshi: Educational Science, Faculty of Education, Shinshu University

SEBATA Junichirou: Iiyama Elementary School, Iiyama City

The purposes of this paper were to clarify the relationship among terms in assessment and to examine the effectiveness of the method of learning empowerment assessment making use of rubric. The conclusion of study are as follows. (1) The relationship between terms of assessment such as "criterion", "standard" and "rubric" were clarified. The concept of assessment was explained clearly by clarifying the relationship between these terms. (2) The method of making rubric is developed for the elementary school. This method is fundamentally based on the learning empowerment assessment. (3) The effectiveness of assessment using rubric is supported by principal component analysis.

【キーワード】ルーブリック 総合的な学習の時間 新学習指導要領 学習促進的評価

1. はじめに

新学習指導要領（小・中学校 1998.12.14 改訂，高等学校 1999.3.29 改訂）で総合的な学習の時間が創設されて以来，総合的な学習の時間の内容と方法に関するカリキュラム開発が活発に行われてきた。総合的な学習の時間創設に伴う各学校におけるカリキュラム開発の実践は，これまで我が国において比較的不十分であった学校に基礎を置くカリキュラム開発（SBCD：School-Based Curriculum Development）に相当する実態をもたらした⁽¹⁾。2002年度から新学習指導要領に基づく教育課程が小・中学校で完全実施されてからは，総合的な学習の時間に対する研究的関心は，カリキュラム開発から学習の評価へと移ってきた。

この間，児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価に関する教育課程審議会答申（2000.12.4），児童生徒指導要録の改善に関する文部科学省通知（2001.4.27），評価規準・評価方法に関する国立教育政策研究所教育課程研究センターの研究開発報告書（2002.2.28）が発表され，新学習指導要領に対応した評価の方向が打ち出されてきた。これらの答申等で示された新しい評価の方向，特に，目標に準拠した評価の重視が打ち出されたことによ

り、各学校においては、評価規準を明確に設定し児童生徒の学習状況を評価することになった。総合的な学習の時間に関しては、創設の当初から、数値的な評価は相応しくないとして質的な評価方法が求められてきた。

こうした新しい評価の方向は、各学校レベルにおいて、評価規準の明確化、評価の観点の設定、質的な評価の具体的方法という新たな実践課題を生んできた。それに対して、研究レベルでは、評価規準に関する国立教育政策研究所教育課程研究センターによる研究開発をはじめ、総合的な学習に関するカリキュラム開発と評価^②、ポートフォリオ評価を取り入れた質的な評価方法の開発^③などが行われてきた。筆者（山崎）は、こうした動向に対して、総合的な学習の時間創設の趣旨に鑑み、新たに学習促進的評価の方法を提示しその重要性について考察^④し、共著者（瀬端）とともに発表^⑤してきた。

本研究は、これまで筆者（山崎）が提示してきた学習促進的評価の方法を踏まえ、総合的な学習の時間における評価方法の開発・実践に関する事例を考察するものである。考察する事例は、共著者（瀬端）が2001年度に理論的側面を研究し、2002年度に実践的側面を研究開発し実践したものである。この事例は、総合的な学習の時間における評価として、ポートフォリオ評価の方法を取り入れたものであり、特に、子ども自身が作成するルーブリック（指標：rubric）の開発を目指したものである。この種の開発研究に関する先行論文は、管見の限り見られない。本研究では次の二つの課題を明らかにすることを目的とする。

(1) 評価規準に関する用語として、評価の観点、評価規準、評価基準、ルーブリックなどの用語が使われており、時にはそれらが混在し各学校における実践に混乱を招いている。

本研究を進めるための前提的作業として、それらの用語間の関係を明らかにする。

(2) 総合的な学習の時間において学習促進的評価の考え方に基づく評価方法の実践例として、ポートフォリオ評価におけるルーブリックの開発を目指した実践を行う。その事例を考察し、子ども自身が作成するルーブリックの有効性に関する検討を行う。

2. 評価規準に関する用語の関係

現在、評価規準に関する用語として、評価の観点、評価規準、評価基準、ルーブリックなどの用語が混在しており、時にそれらが各学校における評価規準の設定に無用な混乱を招いている。そうした状況を解消するために、本研究を進めるための前提的作業として、学習評価に関する用語間の関係を明らかにしておく必要がある。

まず、国立教育政策研究所教育課程研究センターは、「評価基準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料」(2002.2.28)を公表し、そこでは、「内容のまとまりごとの評価基準」および「内容のまとまりごとの評価基準の具体例」として、B段階（おおむね満足できる）の学習状況を文章記述で示している。これらは、主に評価規準(criterion)の例として示されたものである。評価規準は、学習目標の達成度に対する質的な評価を行うときに使用される用語である。我が国では、1991年の児童生徒指導要録の改訂に伴い、当時の学習指導要領(1989年告示)に示された目標の実現状況を判断するために評価規準が導入されてきた^⑥。

評価規準は、いわゆる新しい学力観として目指された学力に対して、観点別学習状況の

評価を適切に行うために導入されたものである。周知のように、観点別学習状況の評価における観点は、1991年の児童生徒指導要録改訂以降、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4つの観点が設定されている。1991年の改訂により、それまで1980年改訂の児童生徒指導要録によって「知識・理解」が第一に置かれていたのに対して、「関心・意欲・態度」の観点が第一となり、それが新しい学力観と呼ばれるゆえんとなっている。

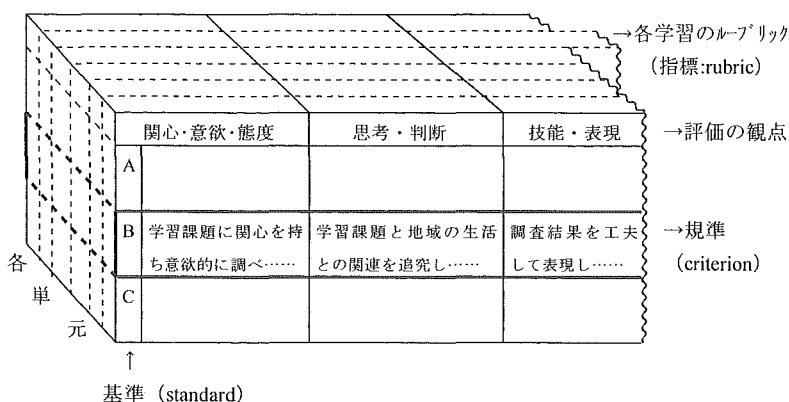
このように、評価規準は、学習指導要領の目標や内容を受けた質的な尺度として用いられる用語である。これに対して、評価基準（standard）は、評価規準をもとに学習目標の達成度や能力の伸長を判断するための量的な尺度として用いられる用語である。量的尺度といっても、数値による評定を旨とするものではなく学習状況の質的な段階を表す尺度である。評価基準は、学習目標をどの程度達成したかを判断するために各観点に対応して、段階的に設定されるものである。このときの観点は、必ずしも上記した4つの観点に限るものでなく、学習目標や学習内容に応じて設定される⁷⁾。実際には、教科の学習をはじめ、総合的な学習の時間などにおいて、数値的な評価ではなく学習過程や学習の質を重視した評価を行う場合に、評価規準に基づいて構成された評価基準が必要になる。例えば、高浦勝義は、ポートフォリオに集積されている評価資料を無条件に使うのではなく、それを査定するための評価基準の作り方をウィギンスの事例で示し⁸⁾、信頼性、妥当性、客観性の確保について検討している。そこには、評価基準の明確化とともに評価基準を細目化し段階的に示すという考え方が見られる。

以上に示した評価規準と評価基準の関係に加えて、実際の学習における指導過程においては、評価基準に則り具体的学習場面について達成度の状況を段階的に示したルーブリック（指標：rubric）を用いることがある。寺西和子は、体系的な規準に基づいて段階的に達成度を示したルーブリックの例を示している⁹⁾。ルーブリックは、「学習課題に対する子どもたちの認識活動の質的な転換点に規準をあわせて段階を設定しようと試みる」¹⁰⁾ものである。実際には、ルーブリックは、3段階または5段階で示す採点指針の形をとることもある。このように、ルーブリックは、「パフォーマンスにもとづく評価（自由記述式の筆記による評価を含む）において用いられる採点指針のこと」¹¹⁾であり、通常、達成の度合いを表す数段階程度の尺度と、それぞれの段階の特徴を表現した記述語からなる。

以上、評価規準と評価基準、評価の観点、ルーブリックについて定義とそれぞれの用語の関係を示した。これらの用語の関係が、一般に、教師にとって分かりにくいとされるのは、各用語間の関係が明確に述べられないまま文献で使用されたり、図表などで整理して視覚的に示されることが少ないからである。そこで、以上に述べた用語間の関連を踏まえ、これらの用語の関係を一層明確に示せば、図1のようになる。ルーブリックは、各単元毎に作成されることもあれば、学習内容のまとめり毎に作られることもある。その具体的な項目と内容は、後述の事例によって明らかになる。

さて、本来、学習評価は、評価の結果が学習者に適切にフィードバックされなければな

らないことから、筆者（山崎）は、学習促進的評価の考え方を提示し、その定義、方法、年間プロセスでの用い方等を示してきた。学習促進的評価は、「学習そのものを促進させるための学習者自身による評価を主とし、学習目標に対して学習活動を自己コントロール



するための評価である。方法的には、学習の各ステップ毎における自己評価と相互評価、評価結果の学習へのフィードバック、学習プロセスで行われる評価の

図1 評価基準・評価基準・評価の観点・ルーブリックの関係（山崎）

学習を通して、自己が実施している学習の価値認識、学習のメタ認知、自己システム思考の能力を育成することを目指すものである⁽¹²⁾と定義される。その特徴は、次の4点である。①学習者が自己の学習をコントロールし、学習自体を促進する力を高めること。②自己の学習の価値認識、学習のメタ認知、学習目標に対する自己コントロール、自己システム思考などの能力を培うこと。③ポートフォリオ評価で行われる様々な方法を学習者自身による評価活動に近づけること。④学習プロセスにおいて評価の学習を取り入れること。

共著者（瀬端）は、このような学習促進的評価の考え方を基本にし、ポートフォリオ評価におけるルーブリックの開発・実践を行った。以下がその事例と考察である。

3. ルーブリックの開発を志向した総合的な学習の時間

本事例の研究開発は、飯山市立飯山小学校第4学年において、筆者（瀬端）担任の下記学級を研究対象として、総合的な学習の時間にポートフォリオ評価を取り入れ、実践的な研究を進めたものである⁽¹³⁾。学習テーマ、実施学級、実施時期は次の通りである。

- (1) 学習テーマ 「飯山の水と皿川」—環境をテーマに—
- (2) 実施学級 飯山市立飯山小学校4年2組（男子14名、女子17名、計31名）
- (3) 実施時期 2002年4月20日～11月31日

飯山小学校では、総合的な学習の時間を子どもにとって見通しのない無目的な学習の時間に陥らせないために、次の4点を留意点として教師間で共通理解し、取り組むようになってきた⁽¹⁴⁾。①児童理解と素材研究に基づいた十分な教材研究を行って臨むこと。②子どもたちの変化を記録し、何が育ってきたのかを明確にしていくこと。③学びの成果を発信する段階までを見通した学習であること。④活動がお互いに分かるような掲示を心がけること。図2は、このような共通理解に基づいて目指された総合的な学習の時間における学びの構造図である。

総合的な学習の時間の理念と学習構造に基づいて、ポートフォリオ評価の実践を有効に進めるためには、実践化への評価計画が重要になる。つまり、ルーブリックを開発する基盤となるポートフォリオ評価の実践には、総合的な学習のカリキュラム構想が大きく影響してくる。学習展開によって質的にも量的にも収集・累積する情報が異なり、ポートフォリオ評価からルーブリックを開発するための条件に影響してくるからである。

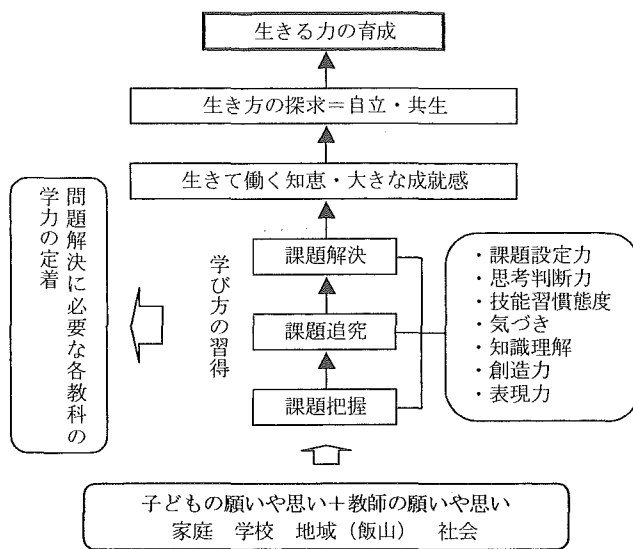


図2 総合的な学習の時間における学びの構造図(瀬端)

したがって、ルーブリックを開発するためには、総合的な学習の時間の構想に基づいたポートフォリオ評価の評価計画を立て、子ども自身の学びに生かされるようにすることが重要である。特に、ポートフォリオ評価の評価計画を考えると、留意しなければならないことは、評価自体が子どもの学習そのものを促進させるものであるという考えに立つて計画を立てることである。従来の評価は、子どもの学習成果を教師が把握するためのものであったため、評価は学習展開の外側にあった。本研究は、このような点を反省的に踏まえ、子どもの学習そのものを促進させるという考え方に立つて構成されている。

4. 総合的な学習の時間の実践とルーブリックの開発

(1) 学習物の整理と見直し

本事例では、上記の学習テーマを追究し、皿川での水の汚れ調査について、川での体験学習や興味・関心を持った対象の収集活動などを通して、その記録をポートフォリオ評価にまとめた。学習記録の中には、「活動して分かったこと」「活動の自己評価」「活動のよかった点・悪かった点」「次回の活動の確認」を記録の観点として設定した。子どもの記録を見ると細かい点にまで目を向けて体験や観察をしてきていた。評価学習を単元の最初に設定し、実践したことで評価の方法を理解している子どもが多かった。

このような学習記録を皿川の調査時に毎回、集積してきた。そして、9月17日(水)、18日(木)の総合的な学習の時間を使って、これまでの学習物である観察記録や学習記録シートをはじめ調査で得た自然物(石や押し花など)等の整理と見直しを行った。整理は、インフォーマル・データとフォーマル・データ⁽¹³⁾に分けて必要なものと不必要なものに分類した。例えば、石を調査の対象として集めてきた班は、収集してきた石を色別に分類し箱の中に固定し、いつでも観察することができるように工夫していた。

学習記録の見直しについては、班活動を取り入れ、互いに学習の記録を見せ合いながら間違いや調査のデータを修正するなど、より確かな記録にするために活動を行った。

図3は、同じ班のB君の学習記録と自己の学習記録を比べて、自分の調べた内容に補足しているA君の学びの姿である。このあと、A君は、このときの学習記録に、「B君の学習記録には僕の知らない虫の名前があった。新しく調べることができてよかった。」と感想を書いている。学習物の整理と見直しをすることによって、より明確な情報を得るだけでなく、学習物として豊かなものにすることができた。

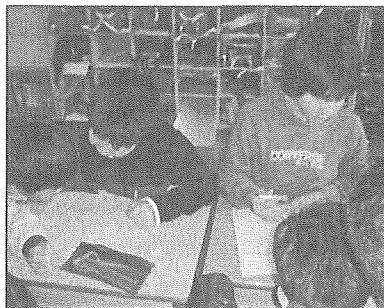


図3 学習物の整理と見直し

また、9月19日(金)の班学習では、学習物の見直しをしながら、調査をどのように行ってきたかという振り返りを行った。学習活動の明確化のために留意した点としては、自分の学習に役立った学習方法、役立たなかった学習方法、まだ試みていない学習方法の三つに分類し記録シートにまとめた。このことにより、子どもが自分たちの学習でできたこと、できなかったことが明確になった。

(2) 教師の評価規準および評価基準表の作成

ループリックを作成する目的は、これまでのポートフォリオ評価の課題であったファイル収集活動に終始することのないようにするための具体的な方策である。子どもの学習意欲を促すためと自己の学習の達成度を把握させるために、学習と評価の一体化として、ループリックを作成できる評価学習の時間を単元の中に位置付けた。

総合的な学習の時間が始まる4月の終わりに、筆者(瀬端)は、他の学年担任と学年会で日頃の子どもの学習の様子を話し合い、教師が評価するために重要な総合的な学習の時間の評価の観点をおおよそ設定しておいた。すなわち、文献¹⁰⁾および学年会での検討の結果、答申が例示した総合的な学習のねらいからの観点等を参考にしながら、「課題設定力」「情報活用力」「コミュニケーション力」「自己評価力」の4つの観点を設定した。

筆者(瀬端)は、前述した評価計画をもとに、ポートフォリオ評価を行うとともに、評価学習の中でループリックの開発を行うための準備を進めた。そのために、事前に設定した評価の観点に基づいて、子どもの日頃の学習の様子と身に付ける力の具体的な姿から評価規準を作成し、その評価規準から重要な要素を段階的に配列した評価基準表を作成した。この評価基準表は、学年内で総合的な学習の係であった筆者(瀬端)が作成したものを原案として、三人の担任教師で検討し合い、特定の学級だけでなく、学年全体の総合的な学習の時間用の評価基準表として活用できるものにした。この評価基準表を評価学習の前に作成しておくことで、教師にとって、総合的な学習の時間に取り組む子どもの学習状況を観察する観点が明確になった。

(3) 評価基準表を参考にしたループリックの作成

10月9日(水)、10月10日(木)の2時間は、評価学習の時間として子ども自身の手

によるルーブリックの作成を行った。前時までに、子どもたちは自分たちの活動を振り返り意見を出し合うことで、評価の枠組みを「自分のしたいこと」「調べ方」「友達との勉強」「自分の力」という言葉で枠組みを決定した。子どもが決めた4つの枠組みを踏まえ、筆者（瀬端）は、「課題設定力」「情報活用力」「コミュニケーション力」「自己評価力」の4点を子どもに分かる言葉で置き換え、下図のようなワークシートとして作成、配布した。そして、各項目欄の中に、自分の願いや思いの記入してあるポートフォリオ資料を参考にして言葉を考え出すように促した。その際、どのような要素を取り出すかまで、基本的に子どもに任せることにした。ただし、手順を追って理解するようにしなければ、小学校4年生には難しい作業でもあるため、「一番レベルの高い自分の学習として何ができればいいかを考えてみよう」と発問した。自分が今回の学習を通してどのような力を身に付ければいいかを子どもに考えるよう促した。さらに具体的な手立てとして、教師が作成した評価基準表を配布し、自分の学習のめあての参考例として活用することも助言した。

ルーブリック作成シート		氏名 ()			
学習で気をつけること	自分のしたいことはなんだろう？	自分の調べ方はどうだろう？	友達との関係はどうだろう？	自分にどんな力があつたらう？	
自分が目標にする学習の姿					
今回の学習ではどこまでできるかな？	A 十分できる				
	B ふつう				
	C 努力が必要				

忘れたい学習のめあて 氏名				
学習で気をつけること	自分のしたいこと	自分の調べ方	友達との関係	自分にどんな力があつたらう？
	川に行き、魚を釣りたい。	魚の習性について調べたい。	友達と協力して調べたい。	魚を釣りたい。
	魚の習性について調べたい。	魚の習性について調べたい。	友達と協力して調べたい。	魚を釣りたい。
	魚の習性について調べたい。	魚の習性について調べたい。	友達と協力して調べたい。	魚を釣りたい。
	魚の習性について調べたい。	魚の習性について調べたい。	友達と協力して調べたい。	魚を釣りたい。

図4 ルーブリックの作成シートと記入例（瀬端）

以上のような手順を経て、子どもたちは一人ひとりが重要だと考える要素を、①教師からの評価基準表、②活動への願いを記したポートフォリオ資料、③友達との相談、などの具体的な支援によって、自分の願いや思いをもとにした自己評価のめあてといえるルーブリックを一人ひとりが創り出していくことができた（図4）。これは、教師の評価基準表を参考にしながら、自分のできることをめあてとして言葉を明文化していったものである。図4に示したルーブリックは、学習の目標と評価の観点に応じて、評価基準に当たる部分を段階的に書き入れるようになっていく。ルーブリックは、ABCの三段階になっており、子ども自身が評価基準を参考にしながら、「A.十分できる」「B.ふつう」「C.努力が必要」という言葉に段階的に当てはめて子ども自身の言葉で記入するようになっていく。出来上

がったルーブリックは、担任（瀬端）が全員分を一度確認し、文章として不備なものや語句と用語の使い方などをチェックし、修正を促すようにした。このようにして子ども自身が自分の学習の判断基準になりうるルーブリックを開発した。

C君はこのときの学習の感想を次のように書いている。「今日の勉強は少しむずかしかった。でも、先生の例を見たり、友達にきいたりして、自分のやりたいことをじゅん番に表に入れていったら完成した。苦ろうしたけどうれしかった。今度はこの表を使って勉強するということだから楽しみだ。」開発したルーブリックは、その後の学習において、それぞれの子どもが自分の学習状況や学習の達成度に相当するところに○印を付けることで、学習状況を認識するように利用した。すなわち、学習状況と達成度の自己チェックリストとして活用し、以後の学習が促進するようにしたのである。

5. ルーブリック作成の効果に関する検証

担任（瀬端）としての学習状況に関する判断に基づけば、前述したA君およびC君の感想は、学習促進に関する効果を表すものである。さらに、事後の質問紙調査により検証した。

質問紙調査は、学習に対する自己認識を調べるために実施したものであり、ルーブリックの作成過程で設定した、「課題設定力」「情報活用力」「コミュニケーション力」「自己評価力」の4つの観点に対応する各5項目ずつ20項目の質問項目を設定した。各項目は、5段階で構成されており、予備調査と質問項目の検討を経て第4学年89名全員に対して2002年10月に調査を実施した。有効回答率は、100%であった。ルーブリックの作成を行った筆者（瀬端）の学級を実験群（31名）、他の2学級を統制群（58名）とした。

表1 ルーブリックの効果に関する主成分分析

項目の趣旨	成分1	成分2	成分3	成分4	共通性
⑤学習したいことを追究できる	0.889	0.150	0.056	-0.006	0.816
①学習することを探ることができる	0.873	0.068	0.163	0.115	0.807
④学習することを決めることができる	0.873	0.233	0.123	0.106	0.843
③問題点を見つけることができる	0.867	0.315	0.207	-0.015	0.894
②学習に興味・関心をもつことができる	0.864	0.100	0.296	0.124	0.859
⑧自分の力で伸びたと言える	0.200	0.892	0.225	0.106	0.897
⑩学習したことに自信がある	0.036	0.877	0.305	0.067	0.868
⑥自分の学習したことが言える	0.272	0.862	0.271	0.090	0.898
⑨学習して役にたつことが言える	0.141	0.809	0.408	0.084	0.849
⑦学習してよかったことが言える	0.363	0.746	0.284	-0.001	0.768
⑬調べたことをまとめることができる	0.171	0.172	0.848	0.194	0.816
⑫調べたことに自分の考えをもてる	0.141	0.364	0.808	0.075	0.811
⑪調べた中から新しいことを見つける	0.162	0.261	0.804	0.176	0.772
⑭調べたい資料を見つけることできる	0.221	0.374	0.797	0.083	0.830
⑩調べたいことがはっきり言える	0.249	0.311	0.769	0.032	0.752
⑥友達に自分から声をかけて学習する	0.089	0.035	0.098	0.946	0.914
⑦友達と学習することは楽しい	0.027	0.001	0.096	0.944	0.901
⑨友達の良いところを見つけられる	-0.054	0.044	0.182	0.901	0.850
⑧友達と協力することができる	0.265	0.096	-0.052	0.802	0.725
⑩友達のをさを学習に生かせる	-0.027	0.220	0.456	0.588	0.603
説明分散	4.348	4.236	4.148	3.740	
寄与率	21.740	21.179	20.741	18.698	
累積寄与率	21.740	42.919	63.660	82.359	

表2 各主成分に関するt検定

第	群	人数	平均点	標準偏差	t値
1	実験群	31	3.83	1.150	t=1.24
	統制群	58	3.43	1.309	n. s.
	分全体	89	3.57	1.269	
2	実験群	31	3.76	1.179	t=2.80
	統制群	58	3.14	1.323	**
	分全体	89	3.36	1.307	
3	実験群	31	3.52	1.219	t=1.07
	統制群	58	3.44	1.320	n. s.
	分全体	89	3.47	1.285	
4	実験群	31	3.77	1.272	t=0.11
	統制群	58	3.74	1.290	n. s.
	分全体	89	3.76	1.283	

**p<0.01

(瀬端)

※本研究では学習促進の検証として、質的な方法と量的な方法との二つを組み合わせる実施している。質的な方法は、担任の観察と児童の感想文等の分析である。量的な方法は、質問紙調査による因子分析とt検定である。

まず、各観点の妥当性を確認するため、データの構造を主成分分析によって項目を分類した。固有値 1.0 以上を基準として 4 主成分を抽出し、累積寄与率は 82.4 %であった。これらの主成分を、第 1 主成分から順に、「課題設定力への効果」、「自己評価力への効果」、「情報活用力への効果」、「コミュニケーション力への効果」と命名した。これらは、当初の各観点に対応している妥当なものであった。表 1 は、Varimax 回転後の負荷量である。

次に、これらの項目得点平均値が、実験群と統制群とで差があるかどうかを明らかにするために、各主成分に対して、実験群と統制群の 2 群の間で t 検定を施した。等分散の検定は、F 検定を用いた。t 検定の結果、第 2 主成分について、t 値が有意 ($p < 0.01$) であった。表 2 がその結果である。実験群は、統制群と比較して、各主成分に関する項目得点平均値が全て上回った。これらのことは、実験群の児童において、本研究実施後におけるルーブリックの効果が認識されていることを裏付けている。ただし、事前の段階での調査は実施していないため、ルーブリック作成前の児童の状態は等質であると仮定している。今後は、こうした点に配慮して調査を行うことが必要となる。

6. 本研究の結論と今後の実践的研究に関する課題

本研究では、総合的な学習の時間における学習評価の研究動向を踏まえ、特に、ルーブリックの開発・実践とその学習促進に対する効果について、事例に基づいて考察した。その結果、評価規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であることが明らかになった。今後の実践的研究に関する課題としては、次の 3 点が挙げられる。

第一に、ルーブリックの開発は、子ども一人ひとりの願いや思いを起点にしているため、判断基準として明文化するとき重要視する要素が子どもによって一定ではないということである。本研究のルーブリックでは、子ども自身の肯定的な自己評価を重視しているため、必ずしも教師側の評価としての客観性を重視したものではないが、今後の実践的研究を蓄積することによって、ルーブリックに一層の妥当性や信頼性を与えることができれば、思考力や判断力などの評価資料として十分に活用できる。そのための実践的研究の蓄積が今後の課題である。

第二に、総合的な学習の時間におけるポートフォリオ評価だけでなく、教科学習にもルーブリックを活用することである。本研究は、総合的な学習の時間で育成することを期待されている機能的学力および情意的学力を対象にしたルーブリックの開発であったが、今後は教科学習にも活用できるための実践的研究を進めていく必要がある。

第三に、教師側の評価との結び付きをどのように捉えるかという課題である。本研究で開発したルーブリックは、学習促進を目的として子ども側の評価の判断基準として設けられるものである。教師の側も、ルーブリックから子どもがどのように自己認識しているかを読み取ることができる。総合的な学習の時間の指導要録への記入や通知表への記載において、ルーブリックの内容を反映させていくことが可能である。子どもが作成するルーブリックを教師側の評価に応用することについては、今後さらに研究していく必要がある。

なお、本研究は山崎、瀬端の共同研究であり、執筆分担は、山崎が第1節、第2節、第6節を担当し、瀬端が第3節、第4節、第5節を担当した。全体の構成は山崎が担当した。

(注)

- (1)山崎保寿「教育課程の開発と学校経営戦略」日本教育経営学会編『自律的学校経営と教育経営』玉川大学出版部、2000年、76～91頁
- (2)天野正輝『総合的学習のカリキュラム開発と評価』晃洋書房、2000年。奈須正裕「総合的な学習カリキュラムづくりと評価」国立教育政策研究所編『新しい教育課程の創造—基礎・基本の充実と総合的な学習の時間の展開—』2001年、45～62頁
- (3)加藤幸次・安藤輝次『総合学習のためのポートフォリオ評価』黎明書房、1999年。エスメ・グロワード(鈴木秀幸訳)『教師と子供のポートフォリオ評価』論創社、1999年。田中耕治・西岡加名恵『総合学習とポートフォリオ評価法』日本標準、1999年。佐藤真「ポートフォリオを活用した総合的な学習の質的評価方法研究」日本教育大学協会第二常置委員会編『教科教育学研究』第18集、2000年、201～218頁
- (4)山崎保寿「学習促進的評価の方法に関する考察—総合的な学習の時間における評価方法の考え方—」『信州大学教育学部紀要』第104号、2001年、13～22頁
- (5)山崎・原・瀬端「総合的な学習の時間における学習促進的評価に関する研究」日本学校教育学会第17回研究大会発表(2002.8.3 於信州大学教育学部)(『日本学校教育学会第17回研究大会発表要旨集』2002年、34～35頁)
- (6)文部省『小学校教育課程一般指導資料 新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』東洋館出版社、1993年、37頁、76～77頁
- (7)山崎保寿「総合的な学習の時間における評価の観点の設定」『教育課程研究論集』第2号、2002年、57頁
- (8)高浦勝義『ポートフォリオ評価法入門』明治図書、2000年、113～126頁
- (9)寺西和子『総合的な学習の評価—ポートフォリオ評価の可能性—』明治図書、2001年、83～90頁
- (10)田中耕治「これからの学力評価のあり方—ポートフォリオ評価法の可能性を問う—」日本教育方法学会編『学力観の再検討と授業改革』図書文化社、2001年、71頁
- (11)西岡加名恵「教育評価の方法」田中耕治編『新しい教育評価の理論と方法 I 理論編』日本標準、2002年、88頁。本稿では、小田勝己『ポートフォリオで学力形成』学事出版、2001年、52頁より狭義である。
- (12)山崎保寿、前掲論文、2002年、17～18頁。従来型評価との比較は、同論文17頁に明示
- (13)事例校は、全校児童564名、教員数45名の中規模校である。2002年度から2004年度の3年間を文部科学省から学力向上フロンティアの研究指定校として指定されている。
- (14)総合的な学習の時間を指導する教師間の共通理解の重要性は、次の文献においても実践的な立場から指摘されている。静岡県総合教育センター教職研修部教職研修課「問題解決の力を培う学習活動の在り方に関する研究—『総合的な学習の時間』と各教科等との連携、評価—」静岡県総合教育センター『研究紀要』第6号、2002年、63～65頁
- (15)フォーマル・データは、意図的、計画的に収集したデータ、インフォーマル・データは、非意図的、非計画的に収集したデータを意味する。(加藤幸次「21世紀型『評価活動』の創造」加藤幸次・安藤輝次『総合学習のためのポートフォリオ評価』黎明書房、1999年、21頁)
- (16)加藤幸次編著『総合学習に活かすポートフォリオ評価の実際』金子書房、2001年等