

形成的アセスメントの実際
－中学社会科・高校地歴科を例にして－

安藤 輝次
(奈良教育大学)

Classroom Practices of Formative Assessment
－Focused on Secondary Social Studies－

形成的アセスメントの実際

－ 中学社会科・高校地歴科を例にして－

安藤 輝次
(奈良教育大学)

Classroom Practices of Formative Assessment － Focused on Secondary Social Studies－

Terutsugu Ando
(Department of Education, Nara University of Education)

要旨：形成的アセスメントとは、評価規準を教師だけでなく子どもとも共有し、問いや課題を設定した単元で、評価言も使いながらフィードバックを行い、子どもの相互評価や自己評価を促し、評定も次の学びに繋げるものである。本稿では、これらの特徴が①ステップ・バイ・ステップ、②複数方向関連づけ、③争点比較対照、の方式にそった中学社会科実践でどのように見出されるかを検討した。そして、教師や子どもの負担増を軽減するためには、高校地歴科の教師が開発したように、討論やレポートなど同じ活動ならば異なる単元でも使用できる一般的な活動別ルーブリックを採用することが適切であると提言した。

キーワード：形成的アセスメントformative assessment、形成的評価formative evaluation

中等社会科secondary social studies、評価と学びの連動linking between assessment and learning

1. はじめに

1990年代から英米の教育の専門書で評価(evaluation)という言葉が徐々に消えて、それに代わってアセスメント(assessment)という言葉が使われるようになってきた。言葉が違えば、意味も異なる。とすれば、形成的アセスメントと形成的評価も区別すべきである。どちらも目標を達成するために情報提供する意味で“形成的(formative)”という言葉を使うが、アセスメントと評価とは用語が違うので、同義ではないはずである。

その点を峻別しようとしたのがPopham,W.J.であった。形成的評価という用語は、1960年代後半にScriven,M.S.がプログラムの修正のために使ったということでは知られているが、Pophamは、「形成的アセスメントの定義と促進」と題する2006年の論文において、形成的も総括的も評価的な意味合いだけでなくアセスメントとしても使われるようになってきたので、その意味を峻別する必要があると主張し、アセスメントの起源をSadler,D.R.に見出し、形成的アセスメントが使われてきた経緯を明らかにした後、アセスメントが指導や学習とリンクしていることを指摘した¹⁾。

その後、わが国でも有本昌広氏が2008年に経済協力開発機構(OECD)教育研究革新センター編著『形成的アセスメントと学力』を邦訳出版した際に、形成的アセスメントが子どもの学びに対するフィードバック情報を提供する点で意義深いと指摘し²⁾、高校のグローバル教育についてアセスメント面から弱点を指摘する論文も発表されるようになってきた³⁾。

そして、筆者自身も英米における形成的評価から形成的アセスメントへの変遷を“指導と評価の一体化”から“評価と学びの連動”であると特徴づけた後、形成的アセスメントに関わる研究者や教育関係者の様々な定義を概観し、互いの共通点を集約したAndrade,H.L.による次のような定義を紹介した。

「形成的アセスメントは、少なくとも①指導デザインを導くために、教師や管理職に学習者たちの学習についての情報を提供する、②学習者たちのパフォーマンスと学習目標との間のギャップの縮め方を学習者が決めるのを助けるために、学びの進歩について、学習者にフィードバックする、という2点において定義できる。」⁴⁾

このように形成的アセスメントは、教師自身が評価主体となって教授・学習過程やカリキュラム修正に関わる形成的評価とは異なって、教育実践の特定の目標

に照らして、子どもの現下の学びを把握し、目標と現下の学びの間のズレをなくすために、教師にとっては、次なる指導に生かし、子どもにとっては、新たな学びを方向づけることを目的としているのである。

したがって、形成的アセスメントは、“学習のためのアセスメント (assessment for learning)” という用語にも代替される。だから、形成的評価は「指導と評価の一体化」と呼ばれるが、私は形成的アセスメントを「評価と学びの連動」と特徴づけてきたのである⁵⁾。

総括的アセスメントにおいても、教師が最終的な評価の責任者であることは間違いないが、その前段階として、総括的評価のように、教師が評価主体となるのではなく、その評価結果に関わる子どもや保護者などすべての利害関係者とアセスメント情報を共有し、その結果の情報を提供する過程を大切にしている。

つまり、アセスメントとは、多角的な視点から、多様な評価方法によって子どもの学びに関わる資料を収集する過程であり、アセスメントによって得られた資料からその教育実践の目標に照らして達成度を判断する行為がエバリュエーションである⁶⁾。また、有本氏によれば、アセスメントは、エバリュエーションと区別することによって、「学習主体を教授から切り離し、より質の高いもの、フォーマルな（組織的に構造化された文脈で起こり学習としてデザインされる）学習だけでなく、ノンフォーマル（明確に学習としてデザインされていないが、重要な要素を含む計画された活動に組み込まれる）な学習をも含めている」⁷⁾のである。

とすれば、アセスメントには、教師が事前に設定した目標だけに縛られるのではなく、教師による子どもの学びに関する見取りや省察、子ども自身による振り返りまで含まれるのである。そして、今日の形成的アセスメント運動の旗手となった Black, P. と Wiliam, D. によれば、形成的アセスメントは、前述の定義の②に示すように、学びの促進・強化にも繋げるために、フィードバックが重要な鍵になると言う⁸⁾。

筆者の知る限り、わが国はもちろん、海外においてさえ、このような形成的アセスメントを実際の授業場面でどのように生かしているのかということをも明らかにした論考はない。

本稿の一つの目的は、中学社会科や高校地歴科を例にどのように形成的アセスメントを導入するのかということをも明らかにすることである。そこでは、平成23年度から実施されている新指導要録の新しい観点「思考・判断・表現」に関わって多様な学習活動を導入する必要があり、1コマ勝負の授業から単元レベルの授業で子どもたちの学びを見据える授業観の転換が求められよう。もう一つの目的は、形成的アセスメントで様々な学習活動を導入し、形成的アセスメントを適用するには、評価過剰になりかねないので、そのようにならないための方策を提案することである。

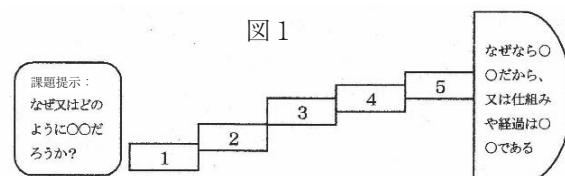
2. 形成的アセスメントに関連した単元のタイプ

教科担任制の中学校や高校では、教師は、知識を教えることに目が向きがちで、講義式で説明して、テスト結果のみを自らの授業評価の手がかりにする傾向がある。例えば、新学習指導要領で各教科における言語活動の充実が叫ばれ、その指導事例集⁹⁾が示されても、中学校や高校の教師は、クラブ活動や生徒指導に忙しく、受験もあると主張し、それを口実に、自分の授業では多様な学習活動を導入して、生徒に思考・判断をさせるような授業は避けたいという思いが強い。

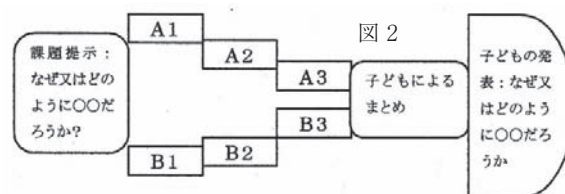
とは言え、中学校や高校の先生であっても、今回の指導要録で新設された「思考・判断・表現」を評価しなければならないのである。そのためには、生徒たちが思考したり、判断する学習活動を導入する必要がある。そこで、生徒たちでじっくり考え、話し合い、判断する学習時間を保障しなければならない。とすれば、1コマの授業ではなく単元をデザインする中で思考・判断・表現をする授業を位置づけるほかはない。

では、どのような単元づくりをするのかというと、次の3つのタイプがあるように思う。

第一には、図1のように、教師が最初に「なぜ」とか「どのように」という問いかけの形で学習課題を提示し、子どもが学習活動を行いながら、その都度、教師も指導を加えながら、学習を展開し、最後に学習課題を達成するものである。これを「ステップ・バイ・ステップ式」と呼ぶことにしよう。

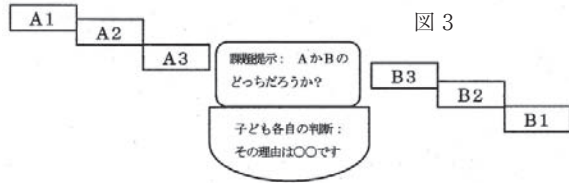


第二には、図2のように、教師が最初に「なぜ」とか「どのように」という問いかけの形で学習課題を提示するが、A方向やB方向など異なる方向から、その課題解決に取り組んだ後、学級全体で発表会などを行い、課題解決を図ろうとするものである。もちろんここでも適宜、教師の指導は入るが、このような展開の仕方を「複数方向関連付け式」と呼びたい。



第三には、図3のように、最初に教師がAかBか（あるいはそれ以上も可能）という争点となる選択肢を示し、それから子どもがAまたはBの方向から課題解決に取り組んだ後、プレゼンテーションや討論などに

よってどの選択肢に説得力があるのかということ子どもに考えさせようとするものである。この答えは、オープンエンドであることが多いが、時には、子どもにとって思い違いや素朴概念による間違いなどを浮かび上がらせ、正解に導くようなこともある。これを「争点比較対照式」と呼ぶこととする。



これら3つの単元プランに共通するのは、子どもが思考・判断を働かせるための学習活動が組みこまれ、そこで学んだ事柄に対する多様な表現の機会が設けられていることである。もちろん教師の説明的な指導も必要に応じて行う。1コマの授業でさえ、これらの方式が相互に組み合わせられて展開されることもある。

ところで、BlackとWilliamによれば、形成的アセスメントには次のような特徴が授業実践に埋め込まれていなければならない¹⁰⁾と言う。

形成的アセスメントの特徴

- (a) 評価規準の共有：学びの成功のための学習意図と評価規準の明瞭化と共有
- (b) 問いや課題：子どもが理解したという証拠を誘い出すような効果的な学級の討論やその他の学習課題を巧みに生み出すこと
- (c) 評価言：子どもの学びを前進させるようなフィードバックを提供すること
- (d) 相互評価と自己評価：子どもは、互いに学び合いの相手となるように促すこと
- (e) 子どもによる能動的な学び：子どもに自分自身のために学習しているのだという自覚を持たせること

Blackたちは、このような形成的アセスメントの考え方を2008年の論文で示し、認知加速プログラムやダイナミック・アセスメントを例示したが、私は、早くも10年前に小学校から高校までの先生方との協同研究において、ループリックを用いた実践の中で、結果的には同じ考え方に基づいた授業実践を行っていた。次節では、異なる単元展開のタイプ別に形成的アセスメントの要素がどのように組み込まれて実践されたのかということをも明らかにしよう。

3. ステップ・バイ・ステップ式の単元展開

大橋巖先生（福井大学教育地域科学部附属中学校）は、1998年版『中学校学習指導要領解説－社会科編－』に「民俗学などの成果を生かして『人々の生活や生活に根ざした文化に着目した取扱いを工夫する』」とさ

れていることに着目して、勤務校近くを毎年通る蓮如上人の御影道中に生徒を随伴させ、そこでの散策記を書かせて、ループリックを生徒と共有して散策記の評価と学びを連動させることができるのではないかと考えた。御影道中とは、蓮如上人の遺徳を偲んで京都から吉崎御坊までを4月から5月にかけて往復する300年以上前から行われてきた民俗的な行事である。

大橋先生は、表2に示すように、まず、「蓮如上人って何？」と問いかけ、ビデオ教材を使って、その概要を教えた後、『御影道中』を取材して、『御影道中散策記』をグループで作成しよう」という学習課題を生徒に投げかけた。その際に、先生自身が作成した「散策記」を見本として示した。これは、形成的アセスメントの(b)の「問いや課題」に対応する。

そして、【学びの履歴】の上段に記すように、生徒たちは、御影道中に随伴しながら、取材を行い、その内容をまとめて『御影道中取材記』をグループごとに作成し、それを自分の学級以外の生徒たちにも見せたが、「何を伝えたいのか分からない」という厳しい指摘を受けた。ここに形成的アセスメントの特徴の(d)「自己評価と相互評価」を見出すことができる。

大橋先生は、このような事態に対して、蓮如上人散策記を地方誌で書いていたプロの編集者に生徒たちの「散策記」を見せて、主題と①ストーリー性、②対象・内容、③聞き取り、④文献調査、という評価規準が必要であると気付かせ、下のようなループリックを教師と生徒と一緒に創って、御影道中の『取材記』を『散策記』にするための評価と学びを連動させる基準とした。これが形成的アセスメントの(a)の評価規準の共有や(c)の評価言に当たるだろう。

表1 「散策記」のループリック

評価項目	十分満足できる (A)	まずまず満足できる (B)	かなり努力が必要 (C)
主題とストーリー性	伝えたいメッセージ(主題)があり、主題にそったストーリーがある。	伝えたいメッセージ(主題)はあるが、散策記としてのストーリー性に欠けている。	伝えたいメッセージ(主題)が読みとれない。
主題と対象・内容	取り上げているすべての対象が主題と関連しており、話の筋が通っているため、主題がうまく伝わってくる。	取り上げた対象が、ある程度主題に結びついているが、筋があまり通っておらず、主題がうまく伝わってこない。	取り上げた対象がバラバラで関連性がなく、何を伝えたいのかということがよくわからない。
主題と聞き取り	主題に即した人に話を聞いており、その人の話を記述することで、より主題が強調され、明確になっている。	主題に即した人に話を聞いており、その聞き取りが不十分なため、主題を強調するまでにはなっていない。	ただ何気なく現地の人に話を聞いているだけで、なぜその人に話を聞いたのか、その意味がよくわからない。
主題と文献調査	文献調査がすべての事実を裏付けていて、主題が説得力あるものになっている。	文献調査がなされているが、主題の裏付けにはなっておらず、説得力があまりない。	文献調査が不十分なため、主題が単なる自分の思いこみになっていて説得力がない。

(c)については、教諭自身がプロの編集者取材し、自ら散策記を創っていたので、これまでも生徒たちの取材記に評価言を発していたが、やはりプロが実際にどのように取材し、編集をしていくのかというリアルな作業を経ないと、レベルの高い学びにならない。このようなプロの編集者との繋がりを持っていったことが散策記の“真正の評価”をしてもらうことになったのであるが、そのために、当初予定していた時間より3時間増の全13時間となった。

表2 「ふくい散策記」の単元のデザインと実際

時	学習内容・教材	学習活動（学びの履歴・今後の計画）
1	1. 「蓮如上人御影道中」との出逢い ・ビデオ教材『NHK 特集～蓮如さんのお通り～』	<p>「蓮如上人御影道中」って何だろう。</p> <p>○ビデオを視聴しながら、「御影道中」の概要を知る。 ・300年以上も続いているんだな。 ・昔の道を忠実に歩いているんだな。 ・自分の家のすぐ近くを通っているのかもしれないな。 ○「御影道中」を実際に取材し、『御影道中取材記』を作成していくことを知る。</p>
2 3	2. 「御影道中」の取材活動 ～丸岡町長崎から北横地までの道中～	<p>「御影道中」を取材して、『御影道中散策記』をグループで作成していこう。</p> <p>丸岡町長崎から北横地までの取材活動</p> <p>・長崎は、かつては旧北陸道の宿場町だったんだ。 ・一行が休憩した長崎の斉藤宅は、かつては宿屋を営んでおり、蓮如が泊まったんだ。庭には、蓮如お手植えの木と歌碑があったよ。 ・長崎の称念寺が建っている場所には、中世の頃には長崎城があったところで、寺には新田義貞の墓所もあったよ。 ・北横地では、狭い集落なのに一行は3ヵ所も立ち寄ったよ。 ・北横地には、「表児の米」という伝統行事が伝わっているらしいよ。 ・十郷用水が流れていて、集落内にも水路が張り巡らされていたよ。 ・追分という所には、「左吉崎道」という石柱が今も立っていたよ。</p>
4 5 6	3. 『御影道中取材記』作成 ・教師の自作教材『ふくい散策記 清明・麻生津編』	<p>取材してきたことをまとめてみよう。</p> <p>・見たり聞いたりしてきたことを出し合って整理してみよう。 ・撮ってきた写真も入れて、読みやすくしよう。 ・蓮如のことをもっと調べてみる必要があるな。 ・御影道中や蓮如に対する人々の想いもぜひ書いてみたいな。 ・長崎や北横地の歴史が詳しく書かれた資料はないのかな。 ・どうしてあの地区の人々は、私たちをあんなに温かく迎え入れてくれたのだろう。</p>
7 本時 8 9	4. 『ふくい散策記』作成のための評価規準・評価基準表づくり ・雑誌『福楽』（エクシート発行)	<p>自分たちとプロの作品を比べて、よりよい『ふくい散策記』作成のための評価規準・評価基準表を創ろう。</p> <p>○8つのグループ作品から、最優秀作品を選ぼう。 ○最優秀作品とプロの作品の違いは何だろう。 ・ふらりと訪れたように書かれているが、入念な事前調査が行われている。 ・地区の公民館や地区の歴史に詳しい人を訪ねて、入念な取材活動がなされている。 ・文献調査もして、内容が濃いものになっている。 ・一度きりの取材ではなくて、何度も取材を重ねて書いているようだ。 ○プロの雑誌記者から実際の取材方法を聞き、『ふくい散策記』の評価規準・評価基準表を創ろう。</p>
10	5. 『ふくい散策記』作成に向けて	<p>評価基準表を意識しながら、各自で『ふくい散策記』を作成していこう。</p>

【学びの履歴】
 実地に出かけての取材活動。御影道中そのものの印象があまりにも強く、その世界に引き込まれていった。
 一方、集落や旧北陸道の景観に対する印象がぼやけてしまった。
 できあがった作品は、教師が示したモデルとは、ほど遠いものばかりになってしまった。

他の組の子どもたちから、「御影道中の様子はわかるけど、何を伝えたいのかがよくわからない。」という厳しい批評を受ける。
 そこで、自分たちの作品のどこに問題があったのかを吟味してきた。表現上の問題であると捉えていた子どもたちの意識が、プロの作品を通して、取材対象や方法の問題にも気づきはじめてきている。

そして、(e)については、一人ひとりの生徒は、学級で創った散策記を参考に、自分で身近な地域の『ふくい散策記』を提出することを夏休みの宿題とし、休み明けに全体発表と自己評価の機会を設けて、二学期制の中の前期の成績の20%の割合で総括的なアセスメントとした。なお、最終的な評定を下す前に、成績に異議を唱える生徒には、成績相談会も開催した。

この実践は、様々なアセスメントを受けながら、強みと弱みを自覚し、次なる学びを構想する「学びのためのアセスメント」であった。そして、ステップ・バイ・ステップで進行していった実践であり、最優秀の班の散策記は、プロの編集者でさえその出来栄を唸らせ、地域誌でも紹介された。

なお、この実践は、2001年度前期に行われ、大橋氏の論文¹¹⁾に掲載されているが、2008年告示の新学習指導要領においても同じような目標及び内容が示されており、今日でも十分通用するものである。

4. 複数方向関連付け式の単元展開

大橋先生は、御影道中散策記づくりの実践と同じ年度に地理的分野においても単元「地域の規模に応じた調査（世界の国々）—アメリカ合衆国・EU・中国を比較して—」という興味深い実践を行なっている¹²⁾。そのねらいは、『中学校学習指導要領—社会科編—』の「地域の規模に応じた調査」の「ウ.世界の国々」を踏まえて、「国家規模の地域を取り上げて実際に地域的特色を追究する調査活動を通して、自らの力で地域的特色をとらえる調べ方、学び方を身につけさせる」こととした。なお、これも今回の新学習指導要領においても引き継がれている目標及び内容である。

この実践は、表3に示すように、第一次（各自が選んだ一つの視点から、三つの国・地域的特色を追究する）、第二次（各自が作成した研究レポートの交流を通して、評価規準・ルーブリックを作成する）、第三次（評価規準・ルーブリックをもとに、各自の研究レポートを再作成する）からなっている。

第一次では、「三つの国（地域）に共通する学習課題を設定し、調べてみよう」と呼びかけて、視点を出させ、同じ視点の生徒同士でグループを作らせ、学習課題を決めさせた。そして、各自の課題を発表させ、冬休み後に研究レポートを提出させた。

さて、この単元では、複数の方向から学ばせる関係上、評価規準やルーブリックを生徒たちに浸透させる必要がある。第二次では、形成的アセスメントの特徴(a)「評価規準の共有」の点から念入りに実践された。まず、大橋先生は、同じ視点で追求した生徒同士で研究レポートを読み合わせた。その際に、①内容、②表現方法、③調査・研究方法に分けて評価規

準を設けるように指示して、最終的には、生徒たちが作った評価規準は、①20、②11、③18に集約された。そして、大橋先生は、評価規準づくり2時間目の授業においてこれらの評価規準一覧表をプリントにして配布し、「たくさんありすぎるので、似たものはないか、削除した方がいいものはないか」と呼びかけ、グループ内の自己評価と相互評価を通して、満足できるものには○、満足できないものには×、社会科の研究レポートに相応しくないものには斜線を引くように指示した。これは、生徒にとって意味ある評価規準の設定のために不可欠な作業であったが、ここに形成的アセスメントの特徴(d)を見出すことができる。

次の時間で、大橋先生は、生徒たちによる評価規準の取捨選択の結果を踏まえて、表4のような社会科研究レポートのルーブリック①から②と、③から⑦までの評価規準、つまり、③学習課題と結論の・対応・一致、④複数の資料を比較・関連付けながら、課題の解決を図る、⑤絵・地図・資料（図表・グラフなど）を効果的に使う、⑥地域の課題や将来像などについての考察、⑦課題設定の魅力・面白さ、を記したプリントを配布した。そして、「自分たちが最も大切にしたい評価規準を選び出し、例にしたがって、そのためのルーブリックをグループで最低一つ作成してみよう」と呼びかけた。

次に、中国を事例にして、「どんな国かを明らかにするためには、どのような学習課題を設定すればよieldろうか」と問いかけ、学習課題の設定に直接関係する①②⑥⑦を踏まえて、次の4点を学習課題設定の条件として示した。

- ①多面的・多角的に追究できる課題
- ②地域と比較・関連付けて追究できる課題
- ③その国の課題や将来像を考察できる課題
- ④自分だけでなく、他者にとっても意味ある課題

すると、あるグループでは、環境問題は、中国の人口問題や食料問題と関わりがあるから、①や③の点から良いのではという提案が出され、大橋先生は、このような生徒の捉え方を活用して授業を進めようとして、K女が「どうして中国は、米や小麦の生産量が多いのか」という学習課題に取り組んだレポートについて、自己評価は①B、②D、③B、④B、⑤C、⑥D、⑦Bであったが、それをオールAにしようということを目的に授業を展開した。そして、結果的には「中国は、一人っ子政策を実施しており、農業大国なのに、近年、食料（小麦など）の輸入が急増しているのはなぜか」という問題を学級全体に投げかけ、追究していった。

このような生徒の振り返り等は、形成的アセスメントの特徴(d)の相互評価と自己評価と、それを介した(e)子どもによる能動的な学びに相当する。また、学習課題をめぐる展開は、特徴(b)問いや課題に関わっており、その都度の生徒とのやり取りは、(c)評

表3. 地域の規模に応じた調査（世界の国々）－アメリカ合衆国・EU・中国を比較して－

(1) 単元の目標 ① 取り上げた視点・方法が、国家規模の地域の特色をとらえる上で有効なものかどうか判断できるようにする。 ② 学習課題を多面的・多角的に追究し考察することができるようにする。 ③ その地域の特色を他地域と比較・関連づけながら追究し、とらえることができるようにする。			
(2) 目標に迫るための手立て a 子どもたちが自らの力で地域的特色をとらえる調べ方、学び方を身に付けられるような工夫をする。 b 評価規準や評価基準表を子どもたちとともに作成していくことで、「学び方を学ぶ」こと自体が子どもにとって意味ある学習課題となるように工夫する。			
	学習活動と手立て	教師の指導・支援・留意点等	子どもの学びの実際
第一次 1時 5時 ただし、 実際の レポート 作成は 冬休み 中の 課題と した。	3つの国(地域)に共通する学習課題を設定し、調べてみよう。 ① 事前アンケートをもとに、調査の視点(観点)を出し合おう。 ② 自分が調査していきたい、視点(観点)を吟味してみよう。 ③ 同じ視点(観点)を選んだものでグループを作り、学習課題を設定しよう。 ・互いのプリントを提示しながら、各自の課題を発表し合う。 ・発表を参考にして、各自の課題を再吟味し、学習課題を決定する。 ④ 学習課題について調査し、レポートにまとめよう。	・最も関心がある国(地域)を一つ選び、その理由を問う。 ・出された視点(観点)から一つを選び、3つの国(地域)について比較しながらプリントにまとめさせる。 ・3つの国(地域)の相違点を明らかにしながら、「3つの国(地域)では、～なのはなぜか」「A国では～なのに、B国では～なのはなぜか」という形式で課題を設定させる。 ・ウェビングマップを作成し、学習課題を決める。	・次の13の視点(観点)から学習課題を設定し、調査していこうとする子どもたちの姿が見られた。 ①日本との関係・結び付き、②経済の発展、③日本には見られない特色、④住みやすさ(住環境)、⑤自然環境、⑥農業の発展、⑦犯罪・治安、⑧外国人問題、⑨食生活・食文化、⑩工業の発展、⑪文化、⑫環境問題への取り組み、⑬生活
第二次 6時 11時	レポート交流会を通して、評価規準・評価基準表を作成しよう。 ① よりよいレポートのための評価規準をつくろう。 ・同じ視点(観点)のグループでレポートを読み合い、その良さを見つけ出す。 ・学習班(異視点グループ)にもどり、評価規準を作る。 ② 評価規準をもとに評価基準表を作ろう。 ③ 中国を事例にして、評価基準表を使ってみよう。	・「内容」「表現方法」「研究・調査方法」の3つに分類しながら、評価規準を作成するように指示する。 ・各班から出された評価規準を教師の方で整理、統合した上で、子どもたちに提示する。 ・大事にしたい評価規準をいくつか選ばせ、教師の示した評価基準表の例を参考にして、自分たちで作成させる。 ・評価基準表を意識しながら、中国に関する研究レポートを作成する体験を通して、評価基準表の有効性を吟味する。 ・評価基準表を使って、自己の学習課題を再吟味させる。	・多くのグループが共通して取り上げた評価規準は、「学習課題と結論の対応性」「資料活用」「わかりやすさ」「まとまり・簡潔さ」の4点であった。他には、「地域の課題や将来像」「課題設定の魅力・面白さ」であった。 ・「これからの課題は、他と関連、比較づけるということに決定した」と振り返りに書く子どもも出てきた。 ・評価基準表を使って、これからの自己の学びに見通しをもつとともに、自己の学習課題を吟味することができるようになった。
第三次 12時 15時	研究レポートを再作成しよう。 ・評価基準表でオールAがとれるような研究レポートを作成していこう。 ・評価基準表を使って、レポート検討会をしよう。	・再作成した研究レポートを評価基準表を使って、本人、保護者、教師の三者で評価し、今後の学習に生かす。	

表4. 社会科研究レポートのルーブリック

評価基準	十分満足できる (A)	まずまず満足できる (B)	あまり満足できない (C)	かなり努力が必要 (D)
① 学習課題をできるだけ多面的・多角的に追究し考察する。	取り上げた地理的事象がなぜそこでそのように見られるのかを、2つ以上の要因や背景（環境条件・他地域との結び付き・人間の営みなど）に着目して追究しており、その説明も十分納得できる。	取り上げた地理的事象がなぜそこでそのように見られるのかを、2つ以上の要因や背景（環境条件・他地域との結び付き・人間の営みなど）に着目して追究しているが、その説明は不十分である。	取り上げた地理的事象がなぜそこでそのように見られるのかを、1つの要因や背景（環境条件・他地域との結び付き・人間の営みなど）からしか追究していないが、説明は十分である。	取り上げた地理的事象がなぜそこでそのように見られるのかを、1つの要因や背景（環境条件・他地域との結び付き・人間の営みなど）からしか追究しておらず、説明も不十分である。
② その地域の特色を、他の地域と比較・関連付けて追究し、とらえる。	取り上げた地理的事象が、そこでしか見られないのか、他の地域にも見られるのかを、他地域と比較・関連付けて、地域的特色を追究し、説明している。	取り上げた地理的事象が、そこでしか見られないのか、他の地域にも見られるのかを、他地域と比較・関連付けて、地域的特色を追究しようとしているが、その説明は不十分である。	取り上げた地理的事象が、そこでしか見られないのか、他の地域にも見られるのかを、他地域と比較・関連付けて、地域的特色を追究しようとしていないが、その説明は十分である。	取り上げた地理的事象が、そこでしか見られないのか、他の地域にも見られるのかを、他地域と比較・関連付けて、地域的特色を追究しようとしておらず、その説明も不十分である。

価言（フィードバック情報）に関わっている。

そして、グループでこの学習課題を追究し始めると、あるグループでは、工業の発展、農村人口の停滞、人口政策、農業生産の停滞、環境問題の5つの観点から調べ活動を行い、大橋先生は、その結果を学級全体で発表させ、互いの学び合いに繋げた。

第三次では、これまでの学びを活かして、第一次で作った生徒一人ひとりの研究レポートを再び構成し直すようにし、ルーブリックを使ってレポート検討会を開催して、この単元を終えた。そして、大橋先生によれば、ポートフォリオに収めた社会科で学んだ事柄を年度末に振り返ったところ、この単元における学習物をピックアップした生徒も多く、ルーブリックをもとに「学習の節目節目に自己評価を繰り返すことによって、自分の学習に対する目的意識が明確になり、評価規準自体も内面化していくように思います」と自らの実践を振り返っている。

5. 争点比較対照式の単元展開

争点比較対照式は、ステップ・バイ・ステップと同様、評価規準は比較的簡単であるが、このような単元は、争点が明確でなければならないので、あまり多くはないだろう。

福井県の勝山市立勝山南中学校の金巻健朗先生は、2002年、1学年地理の教科書の単元「都道府県の調査」を見て、「東京は住むのに便利なところか？」¹³⁾ という論題で、互いの論拠の妥当性を競う討論をさせたいと思い、教科書や資料集やインターネットを調べて、便利派と不便派の論拠を明らかにし、①調べる、②まとめる、③発表する、という学び方の評価規準をレベ

ル分けしたルーブリックを作成した。そして、表5のように授業を進めていったが、左の矢印に示すように、実際には2時間増の計10時間の単元となった。

さて、単元の前半では、「東京は住むのに便利なところか？」と生徒たちに問いかけ、形成的アセスメントの特徴にいう(b)の問いや課題の設定を行なった。そして、学び方のルーブリックを提示し、簡単に説明した後、賛成又は反対のいずれかの立場を取らせて、調べ活動をさせて、中間発表会を開いた。この中間発表会は、形成的アセスメントの特徴(d)に当たるが、金巻先生からも(c)の評価言など頻繁にフィードバック情報を提供し、生徒たちの中間発表会では「発表の根拠づけが弱い」と感じたので、第5時間目に「反論を書いている」という評価指標を挿入したいと訴え、生徒たちと話し合いながら「詳しく調べている」という評価規準のAレベルに加えることとした。

それから今一度、生徒たちに賛成・反対の立場を選び直させ、同じ立場の者同士でグループを作って、最終討論会に備えることにした。これは、形成的アセスメントの(a)に当たる。

そして、(e)の子どもによる能動的な学びに関わって、単元末にこのルーブリックに照らして、一人の生徒について5人の生徒から相互評価を受け、この論題の調査でお世話になった自分の保護者のコメントを一枚のワークシートに記してもらった後、自己評価をさせた。また、知識・理解と資料活用能力は、定期テストの成績から、思考・判断については、テスト結果だけでなくワークシートの内容も加味して、関心・意欲・態度は、さらにノートもチェックして、3段階で点数化し、総点の割合に応じてABC評定を下した。

表5. 単元名 都道府県の調査—東京都—

節	暗記	小計	社会への関心・意欲・態度	社会的な思考・判断	資料活用能力	社会的な知識・理解
節の目標						
テーマを決めて調べよう	3時間	8時間	●課題についての調べ活動や発表の評価の観点を考える。	●課題を追求するためのテーマを自ら設定することができる。	●テーマに合った資料を探し、活用することができる。 ●資料をもとに東京の状況を理解することができる。	
★課題について各自テーマを決める。 ★評価の観点を考え、クラスの評価規準を作る。評価の観点をもとに課題を作り、調べ活動をする。						
★各班毎に調べたことを発表し合う。 (中間発表)	1時間		●進んで発表することができる。	●評価の観点をもとに、的確に評価することができる。	●自分のテーマについて資料を使って発表することができる。	●発表を通して東京を理解できる。
★発表をもとに、同じ内容の者同士で、グループを作り、調べ活動を行う。 ★考えをまとめ、発表原稿を作る。	2時間		●自分の考えと同じ者同士でグループを作り、調べ活動ができる。	●発表を聞き、評価の観点をもとに、自分の調べ活動を再構成することができる。	●課題に対して、適切な資料をもとに発表原稿を作ることができる。	
★課題について発表会を行う。	1時間		●進んで発表、意見、質問することができる。	●課題について自分の立場をもとに考えることができる。	●自分の考えを資料を根拠に発表できる。	●発表をノートにまとめることができる。
★東京の特色や問題点をまとめることができる。 ★課題に対して、報告書を作成する。	1時間		●課題に対して、報告書を作ることができる。		●発表会をもとに、報告書に自分の考えをまとめることができる。	●発表会を聞いて、東京の特色や問題点を理解する。

6. 一般的な活動別ルーブリックの活用を

これら3つのタイプの実践は、軽重の差はあるものの、いずれも形成的アセスメントの5つの特徴を備えている。しかし、いずれの実践も形成的アセスメントの特徴(a)で求める評価規準だけでなく思考・判断の質的レベルまで評価するルーブリックを生徒と共有させたために、単元に配当される時間数を大幅に超過してしまったために、このような実践は、中央教育審議会に平成22年3月に提出された『児童生徒の学習評価のあり方について』でも危惧しているように、生徒の負担も大きく、導入をためらう教師も多いように思う。

では、どうするべきかという、第一には、年度当初に各教科における躓きやすい単元を抽出し、そのような単元に限って、ここで紹介したような方法で形成的アセスメントを含めた授業実践をすることである。多くの子どもが各教科で躓きやすい単元については、かつては藤澤伸介氏が指摘したが¹⁴⁾、最近では、国立教育政策研究所による各種の調査結果、例えば、「特定の課題に関する調査」や「全国的な学習状況調査等」によって明らかにされている¹⁵⁾。これらの調査結果と学級の実態を踏まえて、躓きやすい単元を抽出して、その単元に限って、本稿で例示したような方法で実践することである。

第二には、「ふくい散策記」や「地域の規模に応じた調査(世界の国々)」のように、その特定の単元のみ適用できるルーブリックではなく、「都道府県の調査—東京都—」のように、プレゼンテーションや報

告書や討論など、同じ活動ならどの単元でも使える一般的な活動別ルーブリックを使うことである。

例えば、桑原広宣先生は、福井県立丹生高校で日本史を教えていた2002年度に次頁に示すような課題を設定したレポートのためのルーブリックを創った。桑原先生は、欧米などで使われている説得力ある小論文を評価するためのルーブリックではそれぞれの評価規準内の質的な差異を記述した評価指標が長文過ぎて使いづらいと考え、より簡潔で高校生にも使いやすいルーブリックづくりを行った。その作成過程は、修士論文に詳述されているが¹⁶⁾、日本史の異なる単元で繰り返し高校生に課題レポートを出させ、その都度、ルーブリックを使って、文字の量や書き方を修正加筆し、教師が評価するだけでなく高校生自身も自己評価や相互評価して、形成的アセスメントでも総括的アセスメントでも使用可能なものを目指した。

その結果生まれたのは、「考察(自分の意見・考え)の仕方」と「参考資料の引用の仕方」の二つの評価規準からなる分析的なルーブリックであり、形成的アセスメントの際には、例えば、生徒が丁寧に作成したレポートを提出しても、それがインターネットからコピーしてペーストしたものならば、「参考資料の使い方」の評価規準でチェックをかけることができよう。あるいは、問いの答えが簡単にいせそうなものならば、「考察について」で看破できよう。なお、1級は、これら2つの評価規準を超えて、「ハッとするとか「なるほど」と納得して総合的な判断を下す全体的ルーブリックとなっている点特徴的である。

そして、桑原先生は、このルーブリックの簡略版を

表6. 課題レポートの一般的ルーブリック

これは、採点以前のことで、問題外です。 ○テーマについて、レポートしていない。		○提出期限に間に合っていない。
	考察（自分の意見・考え）について	参考資料（他者の説・図表・インタビュー・例・教科書・インターネット）の使い方
級外（やり直し）	○何について書いているのか、分からない ○読み手に内容を分かってもらおうとしない（例）字がそそう。誤字・脱字が多い	○参考資料の引用がない（出典の明示がなければ、引用の証拠とにならない） ○参考資料は、考察やその根拠と関連していない
5級（1）	○☆何を考えたのか、という感想や説明や気づきを述べている	○★一つの参考資料を、そのまま自分の意見として使っている
4級（2）	○☆推論からはじまり、まとめとしてなぜそう考えたのかについて述べられている	○★複数の参考資料を使うが、そのままつなぎ合わせて自分の意見として使っている
3級（3）	○☆推論からはじまり、まとめの考察とその理由については参考資料が使われ、矛盾がない	○★参考資料を考察の根拠として使っているが、資料の要約にすぎない
2級（4）	○☆推論からはじまり、根拠として参考資料を適切に使い、反論にも対応した考察になっている	○★考察の根拠として、参考資料を分析（資料の真偽または複数の資料を比較・関連）したものを適切に使っている
1級（10） ※	○（☆☆の2級を満たしたうえで）読み手にとって分かりやすい工夫と読み手が「面白い」「なるほど」「ハッとした」となる考察である （例）発想の転換・ユーモア・エピソード・体験例・彩色・図示など、それを示す証拠がある	

中学校でも適用しており、また、私は、その詳細版を大学生の中間レポートで形成的アセスメントとして使って、強みと弱みを明確化した後、学生自身の自己評価に役立て、最終レポートを提出させている。このように、活動別のルーブリックは、作成するまでには多大な労力を要するが、出来上がれば、校種を超えて簡便で使い勝手がよいものになる。

思考・判断・表現の観点を評価するには、形成的アセスメントの(b)に示すように、問いや学習課題を子どもが取り組むように誘いかけ、そこに評価規準を込めて、学習活動を展開しなければならないが、そのために単元に通常配当された時間を超えざるを得ない。その対策として、年間指導計画に躰きやすい単元を位置づけ、形成的アセスメントを利かせるような展開の中で活動別のルーブリックを使用することを推奨したい。

【引用文献】

- 1) Popham,W.J. Defining and Enhancing Formative Assessment, September 15,2006. (www.cpre.org/ccii/images/stories/ccii_pdfs/defining%20formative%20assessment_popham.pdf.(2011年11月25日確認)
- 2) 経済協力開発機構(OECD)教育研究革新センター編著(有本昌広監訳)『形成的アセスメントと学力』明石書店、2008年、273頁。
- 3) 石森広美「高校のグローバル教育におけるアセスメント指標の開発的研究」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第59集・第1号、2010年。
- 4) Andrade,H.L.“Summing Up and Moving Forward” *Handbook of Formative Assessment*, edited by Andrade,H.L.and Cizek,G.L.Routledge, 2010, pp.344-345.
- 5) 石森広美、前掲書、5-6頁。
- 6) 田中耕治編著『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房、2010年、45頁。
- 7) 有本昌広「形成的アセスメントとキー・コンピテンシー」人間教育研究協議会(梶田毅一 責任編集)『確かな学力の育成と評価のあり方』金子書房、2010年、90頁。
- 8) Black,P. and Wiliam,D. Developing the Theory of Formative Assessment, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 2009, 21, p.18.
- 9) 文部科学省「言語活動の充実に関する指導事例集 中学校版」(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/gengo/1306108.htm, 2011年11月26日確認)
- 10) Black,P. and William,D. op.cit. p.8.
- 11) 大橋巖「知を創造する社会科授業条件の解明-『身近な地域』を“歴史学する”授業実践を通して-」『福井大学教育実践研究』第26号、2001年。
- 12) 大橋巖「評価規準づくりを通して地理の学習課題を吟味する」安藤輝次編著『評価規準と評価基準表を使った授業実践の方法』黎明書房、2002年、146-155頁。なお、ここに言う「評価基準表」は、その後に広まったルーブリック(rubric)と同義である。
- 13) 金巻健朗『課題解決的な学習における評価基準表の実践研究』福井大学大学院教育学研究科平

- 成 14 年度修士論文、2003 年。安藤輝次『絶対評価と連動する発展的な学習』黎明書房、2002 年、126-131 頁。
- 14) 藤澤伸介『ごまかし勉強 上』新曜社、2002 年、122 頁。
- 15) <http://www.nier.go.jp/kaihatsu/kyouikukatei.html> (2011 年 12 月 9 日所在確認)
- 16) 桑原広宣『一般的な評価基準表の可能性についての一考察』福井大学大学院教育学研究科平成 14 年度修士論文、2002 年。