

探究型学習プログラムに対するルーブリックによる評価の妥当性：児童の日常活動に対する保護者評価と学習活動に対するファシリテーター評価との関係

藤田, 哲也 / KATO, Mizuki / FUJITA, Tetsuya / 加藤, みずき

(出版者 / Publisher)

法政大学文学部

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

Bulletin of the Faculty of Letters, Hosei University / 法政大学文学部紀要

(巻 / Volume)

76

(開始ページ / Start Page)

129

(終了ページ / End Page)

137

(発行年 / Year)

2018-03-13

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00014423>

探究型学習プログラムに対する ルーブリックによる評価の妥当性

— 児童の日常活動に対する保護者評価と
学習活動に対するファシリテーター評価との関係 —

藤田 哲也・加藤みずき

キーワード：ルーブリック、アクティブ・ラーニング、パフォーマンス評価、妥当性

1. はじめに

近年、初等教育から高等教育まで学習者の年齢にかかわらず、学習者自身の主体的な活動を中心とするアクティブ・ラーニングの導入が進められている（e.g., 中央教育審議会, 2012; 溝上, 2014; 文部科学省, 2014）。学習者の高い活動性そのものを重視し、評価対象とした場合には、知識・理解の程度を測定するペーパーテストや、技能の修得の程度を測定するために用いられてきた従来型の実技試験をそのまま用いることは適切ではない。アクティブ・ラーニングの成果の適切な評価法の一つとしてルーブリックによる評価が挙げられる（沖, 2014）^①。

ルーブリックとは、評価指標（学習活動に応じたより具体的な到達目標）と、評価指標に則した評価基準（どの程度達成できればどの評点を与えるかの特徴の記述）の組合せで示される配点表（後掲の表1を参照されたい）を用いた成績評価方法のことである（沖, 2014）。具体的には、どのような特徴が見られれば、どんな評点（得点）を割り当てるかを、パフォーマンスの特徴を示した記述語を用いて述べたものである（松下, 2007）。複数の評価基準を設定し、評価の観点として明確

化することで、従来のペーパーテストで量的・一元的に測定されていた知識や理解の程度のみならず、学習者の活動への参加、意欲、関心、態度の程度も評価しやすくなる。すなわち、たとえば100点満点の得点で一元的に学習成果を評価するのではなく、多面的に、質的に評価することができる。また、発表や表現など、学習者のパフォーマンスについても複数の観点から評価することができる。もちろん完全に評価者の主観を排除することはできないまでも、あらかじめ評価指標ごとに明文化され設定されている評価基準に則した評価を行うため、相対的に客観性は高いといえるだろう。たとえば、明文化された評価基準が「納得のいく選択ができる」であった場合、何をもって「納得のいく」とみなすかは、評価者によって多少幅があることは否定できない。しかしながら、少なくとも、「納得のいく選択ができるかどうか」に着目をして評価を行うという点は、共有できているといえる。

さらに学習者の学力をパフォーマンスによって見えるように「可視化」し、パフォーマンスの背後にある学力を推論、つまり「解釈」する際に、ルーブリックが有用であるというパフォーマンス評価の考え方も提唱されている（松下, 2012, 2014）。この場合には、パフォーマンス課題が、

評価したいと思う学力がより直接的に表現されるものになるように計画する必要がある。同時に、ルーブリックがあらかじめ学習者に明示されることで、どのような学びが求められているのかを知ることができ、学習活動や自己評価の指針とすることができる(沖, 2014)。

ただし、小学校低学年の学習者を対象とした教育場面では、学習者自身による自己評価だけでなく、学習者の修得の程度に対する保護者による評価という観点も重要になるであろう。小学校低学年では正確に自分自身の理解度や到達度を自己評価することは認知発達の困難であり、評価の妥当性について検討しようとした場合には、その学習者(すなわち小学生)をよく知る教員や保護者による評価に基づくことになるからである。

本研究では、小学生対象のアフタースクールにおける探究型プログラム⁽²⁾の学習活動に基づいて作成したルーブリックを、プログラム中の子供の活動の評価に用いるだけでなく、そのプログラムに類似した日常活動に適用する。プログラムのパフォーマンスを評価するのは、プログラムを実施する教員(本研究においては以後、ファシリテーターと表現する)であり、日常活動のパフォーマンスを評価するのは保護者である。日常活動において、プログラムの学習活動そのものが生起するわけではないが、両者の活動の背後に共通して反映している能力を測定しうるか否かという観点から、ルーブリックの妥当性について検証する。両者で見ている活動が異なっていたとしても、ルーブリックの妥当性があり、該当する能力を評価できていれば、保護者とファシリテーター評価間には相関関係が示されると考えられる。したがって、ファシリテーターと保護者の評価間の相関関係を算出することによって、ルーブリックによる評価が子供の能力を妥当に測定できているかどうかについて検討を行う。これにより、探究型プログラムのルーブリックによる評価に反映している能力がそのプログラムにおける学習活動に特定のなものでなく、日常活動でも見られる一般的なものであるか否かを確認することができるだろう。また、

本研究の題材となっている学習プログラムは、松下(2012)のいうところの「パフォーマンス課題」に相当し、プログラムによって伸ばしたい能力を先に明確にし、それらの能力を伸ばせるようにプログラムの詳細を計画したものである。本研究で用いるルーブリックは、その学習プログラムに含まれる具体的な行動を対象として記述されたものなので、このルーブリックによって、プログラム中のそれぞれの対象となる学習活動を測定しているという点で、一定の妥当性があると見なしても差し支えないであろう。従って、本研究で検討対象とする妥当性とは、学習プログラムに沿って作成されたルーブリックが、学習プログラム内での活動のみならず、子供の日常活動のパフォーマンスも適切に測定しうるということを指している。

さらに、本研究では、学習プログラムの実施の前後に、学習者の保護者に対して、プログラム実施前後の子供の日常活動を対象としたルーブリックによる評価を求める。すなわち、プログラム実施前に、学習プログラム全4回分に対応したルーブリックを提示し、子供の普段の活動をふまえて、プログラムの学習活動についてどの程度できると思うかについて5段階で評定するよう求める(表1参照)。この評価は、全4回分についてすべて実施前に一時点で回答を求めるものである。また、プログラムが4回すべて終了した後も同じルーブリックを用い、事前評価と同様に子供の日常生活での活動を見て評価するよう保護者に求める。これらの事前・事後評価により、保護者から見たプログラム実施前後の子供の活動に対する変化を測定し、プログラムの学習効果を確認することが可能となると考えられる。また、前述の通り、これらの保護者による事前・事後評価とプログラム実施中の子供たちの活動に対するファシリテーターの評価との相関関係を見ることによって、ルーブリックが子供の一般的な能力を妥当に測れているかについても検討する。保護者とファシリテーターがお互いの評価を見ておらず、それぞれ異なる場面での子供の活動を反映した評価であるにも関わらず、両者の間に相関があるのであれば、ルーブ

リックによる評価が妥当であると見なせるだろう。ここでいう妥当性とは、保護者とファシリテーターの評価が絶対値において一致することを指しているわけではない点に注意が必要である。これは、ある水準の能力を持っていたとしても、取り組む課題の難易度によってルーブリック上の評価が異なりうることを想定しているためである。対象となる子供たちの一般的な能力の高低（到達度の個人差）が、異なる学習活動を通じて、一貫して測定できることが本研究における妥当性の意味するところである。

以上をまとめると、本研究の目的は、小学生対象のアフタースクールにおける探究型学習プログラムについて、保護者による、プログラム実施前後の子供の日常活動を対象としたルーブリック評価と、プログラム実施時のファシリテーターによるルーブリック評価を用いて、ルーブリック評価が子供の一般的な能力も妥当に測定できるか否かを検討することである。ルーブリック評価の妥当性が確認できなければ、ルーブリック評価によって子供の学習活動の経時的な変化を測定することが適切だと主張することもできないと考えられる。また、今回取り上げた全4回のプログラムに共通

した、直接比較可能な評価指標がないため、全4回を通じた変化に関する分析は行わず、第1回のみを分析対象とする。

2. 方法

2.1. 調査対象者

プログラムは、アフタースクールに参加し、探究型学習プログラムを受けた小学校低学年11名を対象とし、それぞれの保護者にルーブリック評価に関する回答を求めた。

2.2. プログラムの概要

プログラムは、「自分と友達を知る」というテーマで、自分と友達の価値観を知り、その間にある類似と相違を知るための活動を行い、これを通して深く相手に関心を持ち、お互いが一緒に学ぶ仲間であると思えるような関係を築くことを目指すものであった。全4回で1単元という構成だった。第1回目で自分の好きなものを選び、第2回目で自分の生まれたときのことを調べ、第3回目に自己紹介ポスターを作成し、第4回目でポスターの発表をするという内容だった。本研究では、このうち第1回目を分析対象とした。

第1回目プログラムの概要は図1に示す通りであった。このプログラムは大きく分けて5つのパー

■ 1-1 (4月第1週)
この回の目標

- ・ 自主的に意思決定することができる
- ・ 自分の考えを友達に伝えることができる
- ・ 自分の考えの理由について考えることができる
- ・ 友達の顔と名前(ニックネーム)をおぼえることができる
- ・ 友達の考えを聞くことができる
- ・ 人に伝わるようにはっきり大きな声で発表することができる

育みたいスキル
聞く、話す、決める(意思決定)、憶える(短期記憶)、発表する

内容

1. 5種類のイメージから好きなものを選択
2. 名札当てゲーム
友達の名前をゲームを通じて覚える
3. 1の理由を考え、グループで共有する
4. 6色から1色を選択しその理由を話す
5. 選んだ絵や色について発表

図1 第1回プログラム「自分と友達を知る」の概要

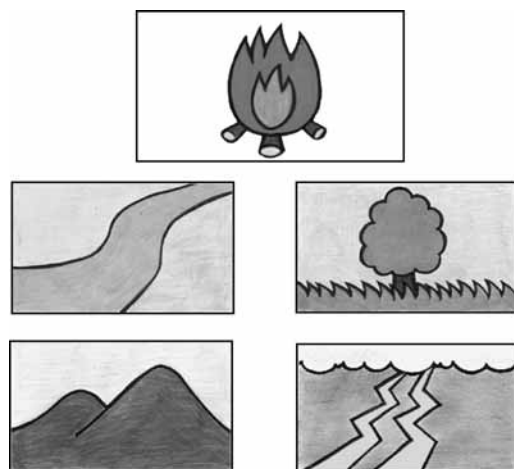


図2 「自分と友達を知る」第1回で使用された好きなものの選択肢

トで構成されていた。「1. 5種類のイメージから選択」では、図2に示したイラストの中から、自分の好きなイラストを一つ選ぶという活動であった(所要時間約10分)。イラストを選ぶ行動が表1における「選択行動」として評価対象となった。たとえば、ここでは、「納得のいく選択ができる」かどうかに着目し、好きなものを選ぶという課題に対し、周囲からの促し無しに、自分が好きだと思うものを自分の力で選択することができる程度を行動記述文にし、ルーブリックにおける各評価の段階の基準とした。以下、同様に、ルーブリックの評価基準を作成した。「2. 名札当てゲーム」では、ゲーム形式でグループの友達の名前を記憶する学習活動で、所要時間は約10分であった(情報記録)。「3. グループで共有」においては、1で選択したイラストについて、「理由説明」の活動として、何故そのイラストを選んだのかの理由を考え(理由説明1)、グループ内の友達に対して説明する(理由説明2)という2つが設定された(所要時間約10分)。「4. 6色から1色を選択」では、1と同様に、6色の色紙から好きな色を一つ選択し、その理由を考えてファシリテーターに説明するという内容であった(所要時間約10分)。ここでも、ファシリテーターに対して行う理由説明活動が評価対象となった。最後の「5. 選んだ絵や色について発表」では、1と4の活動について友達に説明し、その友達が情報を記憶して、ファシリテーターにその内容を説明するといった内容であった(所要時間約10分)。説明活動と、友達の話した内容を記憶する活動が「理由説明」および「情報記録」として評価対象となった。

以上をまとめると、このプログラムには、自分の力で納得のいく選択をするという「選択行動」、活動に必要な情報を記憶する「情報記録」、自身の選択について合理的な、説得力のある理由を導き出し、またそれを他者に伝えるという「理由説明」などのスキルを育むよう学習活動が組み込まれていた。

2.3. ルーブリック評価

プログラム第一回の学習活動で評価される観点(表1)について、プログラムが目標としている状態から初期状態までの5段階で評価するように設定された。保護者による子供の事前・事後評価とファシリテーターによる子供の評価項目は同一のものとした。評価項目は「選択行動」、「情報記録」、「理由説明」などの5つの学習活動について8項目から構成された。「理由説明」の活動では、自身の選択した理由を導き出すこと(理由説明1)と、その理由を他者に説明すること(理由説明2)から成り、また説明する対象となる他者がファシリテーターであるか(理由説明T)、あるいはグループであるか(理由説明G)によって、それぞれ異なる項目に設定された。ここで、ルーブリックにおける評価基準の設定において、1つ留意しておくべき点がある。各評価の観点に対応する評価基準となる行動記述文は、課題に即した具体的なものであることが一般的である(石井, 2010)。しかしながら、本研究において作成されたルーブリックは、他の探究型プログラムにも適用し、子供達の継続的な達成度の変化を検討することを視野に入れており、ある程度汎用性を持たせることを優先した。また、ある程度汎用性のある行動記述文でルーブリックを構成することで、保護者にとっても、探究型プログラムで育成しているスキルが日常生活におけるどのような行動と関連しているのかを把握しやすくなるであろうと考えた。

2.4. 評価方法

評価は、事前評価、事後評価、ファシリテーター評価の3つから成る。事前評価は、プログラム実施前にあらかじめ保護者に、「プログラムの学習活動について、お子さんがどの程度達成できそうか」の評価を求めるものであった。この時、保護者は、家庭などで目にする、普段の子供の活動に基づいて、表1の学習活動に記されている具体的な活動状況をイメージした上で、子供の行動を評

表1 「自分と友達を知る」第1回の学習活動とルーブリック評価の観点

項目	学習活動	評価の観点	段階 A	段階 B	段階 C	段階 D	段階 E
1 選択 行動	5種類のイラスト(山, 川, 草木, 炎, 雷)から好きなものを1つ選択。	自分の力で納得のいく選択をすることができる	選択肢の中から、自分の力で納得のいく選択をすることができる	選択肢の中から、迷いながらも自分の力で選択をすることができる。あるいは、納得を伴わないが、とにかく選択はできる	自分の判断では選択はできないが周囲に促されると選択することができる	自分の判断では選択できず、周囲に促されてもなかなか選択することができない	ほとんど選択することができない
2 情報 記録	5~6人のグループの子の全員の名前を憶えるための活動。名札を手元で並べ替えることを通して、憶えているかどうかを確認。	定められた時間でその場の活動に必要な情報を憶えることができる	必要な情報をすべて憶えることができる	一部を除き、必要な情報を憶えることができる	半分程度は必要な情報を憶えることができる	必要な情報を少ししか憶えることができない	必要な情報をほとんど憶えることができない
3 理由 説明 G1	1で選択したイラストの選択理由を自分だけで考える時間を設ける。そこで思いつかなかった子には、選択理由を考えるきっかけとなるよう手本を提示。そして、それを5~6人のグループの中で発表。	自分の力で自分の行動の合理的な/説得力のある理由を導き出すことができる	自分の力で自分の行動の合理的な/説得力のある理由を導き出すことができる	自分の力で自分の行動の理由を導き出すことができるが、やや合理性や説得力に欠ける	自発的には自分の行動の理由を導き出すことはできないが、促されればよい理由を導き出すことができる	自発的には自分の行動の理由を導き出すことはできず、強く促されれば理由を述べるができるが、合理性や説得力には欠ける	強く促されても行動の理由を導き出すことができない
3 理由 説明 G2		自分の考えを他者に伝えることができる(グループに対して)	自分の考えを理由や根拠を踏まえて的確に相手に伝えることができる	自分の考えや理由をひと通り伝えることはできるが、趣旨がやや明確でない	自分の考えや理由をひと通り伝えることはできるが、趣旨が不明瞭である	自分の考えや理由を断片的にしか伝えることができない	自分の考えや理由をほとんど伝えることができない
4 理由 説明 T1	6色の色紙から好きな1色を選択。先生はその子がどうしてその色を選んだのか、一人ひとり聞いて回る。うまく答えられない子には先生がヒントとなる手がかりを与える。	自分の力で自分の行動の合理的な/説得力のある理由を導き出すことができる	自分の力で自分の行動の合理的な/説得力のある理由を導き出すことができる	自分の力で自分の行動の理由を導き出すことができるが、やや合理性や説得力に欠ける	自発的には自分の行動の理由を導き出すことはできないが、促されればよい理由を導き出すことができる	自発的には自分の行動の理由を導き出すことはできず、強く促されれば理由を述べるができるが、合理性や説得力には欠ける	強く促されても行動の理由を導き出すことができない
4 理由 説明 T2		自分の考えを他者に伝えることができる(先生に対して)	自分の考えを理由や根拠を踏まえて的確に相手に伝えることができる	自分の考えや理由をひと通り伝えることはできるが、趣旨がやや明確でない	自分の考えや理由をひと通り伝えることはできるが、趣旨が不明瞭である	自分の考えや理由を断片的にしか伝えることができない	自分の考えや理由をほとんど伝えることができない
5 理由 説明	先生の前に2~3名を呼び、自分が選んだ絵と色について、もう一人の仲間に対して説明(ここではヒントなし)。聞き手はそれを憶えて、先生に伝える。	自分の考えを他者に伝えることができる(一人の仲間に対して)	自分の考えを理由や根拠を踏まえて的確に相手に伝えることができる	自分の考えや理由をひと通り伝えることはできるが、趣旨がやや明確でない	自分の考えや理由をひと通り伝えることはできるが、趣旨が不明瞭である	自分の考えや理由を断片的にしか伝えることができない	自分の考えや理由をほとんど伝えることができない
5 情報 記録		定められた時間でその場の活動に必要な情報を憶えることができる	必要な情報をすべて憶えることができる	一部を除き、必要な情報を憶えることができる	半分程度は必要な情報を憶えることができる	必要な情報を少ししか憶えることができない	必要な情報をほとんど憶えることができない

価するよう求められた。事後評価は、プログラム実施後に、保護者に普段の子供の活動に基づいて評価するよう求めた。この事前・事後評価では、1単元4回分の評価項目全てをそれぞれの時点で一度に評価するよう求められた。また、ファシリテーターは子供のプログラム中の学習活動の様子を見て直接評価し、これをファシリテーター評価とした。ここで、本研究のプログラム実施時点では、ファシリテーターは子供の日常生活を観察する機会がなく、保護者は、プログラム実施中の子供の様子を観察する機会がなかったことに留意されたい。

3. 結果

3.1. 各評価者による評定値の得点化

保護者による事前評価、事後評価およびファシリテーターによるプログラム中の評価を、表1の段階Aは5点、Bは4点、Cは3点、Dは2点、Eは1点に置き換えて、評価項目ごとの平均値を算出した(表2)。

3.2. 各評価者による評定値の相関関係

次に、ルーブリック評価の妥当性を検討するために、保護者による事前評価とファシリテーターによる評価間の相関と、保護者による事後評価とファシリテーター評価間の相関を求めた(表

2)⁽³⁾。事後評価とファシリテーター評価間では、選択行動($r = .72, p < .05$)と理由説明G2($r = .65, p < .05$)において有意な比較的強い正の相関がみられた。理由説明T2では、有意傾向の正の相関がみられた($r = .54, p < .10$)。しかし一方で、理由説明G1($r = .39$)、理由説明T1($r = .06$)、情報記銘(2: $r = .20$, 5: $.30$)においてはいずれも有意な相関はみられなかった。また、事前-ファシリテーター間においては、理由説明T2において有意傾向の正の相関がみられたものの($r = .56, p < .10$)、その他の項目においてはいずれも有意な相関は得られなかった。

4. 考察

4.1. 相関分析によるルーブリック評価の妥当性

本研究において有意な正の相関が見られたルーブリック評価項目については、子供の同じ能力を少なくともある程度は測定していることが示唆される。すなわち、ファシリテーター・保護者は相互の評価を見ていない状態で、ファシリテーターはプログラム課題中の場面を評価し、保護者(事前・事後)は日常生活に基づいて評価しているにもかかわらず有意な正の相関がみられたことから、相関があった項目に関しては、日常生活でできる活動は課題中でもでき、課題中にできることは日常生活でもできると評価されていることを意味し、

表2 ルーブリック評価項目ごとの評価平均と保護者による事前・事後評価とファシリテーター評価間の相関

ルーブリック 評価項目	評価平均 (SD)			相関係数	
	事前	事後	ファシ	事前-ファシ	事後-ファシ
1 選択行動	4.5(0.5)	4.4(0.9)	4.5(0.9)	-.26	.72*
2 情報記銘	3.0(1.1)	3.5(1.0)	3.5(1.3)	.14	.20
3 理由説明 G1	3.1(1.2)	3.4(1.0)	3.8(1.7)	.01	.39
3 理由説明 G2	2.7(1.3)	2.8(1.2)	3.8(1.7)	.29	.65*
4 理由説明 T1	3.3(1.3)	4.1(0.7)	4.5(1.2)	-.39	.06
4 理由説明 T2	2.8(1.3)	3.0(1.2)	4.2(1.4)	.56 ⁺	.54 ⁺
5 理由説明	2.9(1.4)	3.0(1.0)	3.6(1.6)	.45	.25
5 情報記銘	2.8(0.9)	3.0(0.9)	3.9(1.1)	.39	.30

$n = 11$ ファシ=ファシリテーター, 可能得点範囲: 1-5, * $p < .05$, ⁺ $p < .10$

評価の妥当性を示す結果といえるだろう。

また、有意な相関が得られたのは保護者による事後評価とファシリテーター評価の間のみであったことから、ファシリテーターによるルーブリック評価が、プログラムに参加する以前から存在していたであろう子供の能力の個人差を単に反映しているのではなく、プログラムによる教育効果を測定できていることを示す。なぜならば、保護者による評価とファシリテーターによる評価の間に有意な正の相関が見られたとしても、それが単に子供の元々の能力差を反映しているだけだとしたら、保護者による事前評価とファシリテーターの評価の間にも、事後評価と同程度の相関が見られるはずだからである。

理由説明 G および理由説明 T に関しては、1つの学習活動に2つの評価の観点(項目1, 2)が含まれているが、いずれも G1 ($r = .39$) および T1 ($r = .06$) では有意な相関がみられなかった。G1, T1 の「理由説明行動」は、日常生活では自発されにくく、意図的に子供に働きかけないと観察されない行動であること、評価項目の抽象度が高い観点であったことなどから、プログラム中の学習活動を見ていない保護者が事前評価することは困難であった可能性が考えられる。逆に、G2, T2 の「考えを相手に伝達する行動」は日常でも一般に観察可能であり、プログラム中の課題を直接見ていなくても、妥当な事前評価が行われたと考えられる。

このように、評価項目によって、保護者による事後の評価とファシリテーター評価との間に有意な相関が見られたり見られなかったりすることも、各評価項目が、子供たちの総体的な能力を測定しているわけではなく、個別の具体的な活動の達成度を測定できていることを示す結果であるといえるだろう。

4.2. 今後の課題

本研究では、プログラム中の子供たちのパフォーマンスに対するファシリテーターの評価と、プログラムに携わっていない保護者による、子供の日

常活動に対する評価との間に、部分的に有意な正の相関が得られた。このことから、ファシリテーターによるルーブリック評価が限定的ではあるが教育効果を測定できていること、評価項目間には測定している内容に関して一定の独立性があることが示唆された。また、実際にプログラムを担当しているファシリテーターではない、保護者によってもファシリテーターと正の相関のある評価がなされたということは、保護者以外の、さらに他の学習プログラムに関わっていない評価者によってもある程度は、子供の能力について、同年代の集団における到達段階を相対的に評価することが可能であると思われる。ただし、それはルーブリックを初めて提示された時点では難しく、評価の観点を知った上で子供の行動を一定期間観察した後になってからであることも示された。池田・畦津(2012)によれば、複数の教員によるルーブリック評価の導入による教育効果があることも報告されており、今後、この探究型学習プログラムが複数の年度にわたって、複数の場所において、異なるファシリテーターによって実施されることを考えると、ルーブリック評価の信頼性を向上させるために必要となる情報や手続きについても検討していくことは重要な視点となるであろう。また、ルーブリックそのものも、より精緻なものに改良していく必要がある。本研究では、学習プログラムの実施前に、そこで展開されるであろう学習活動を想定し、ルーブリックにおける評価基準となる行動記述文を作成した。たとえば、「納得のいく選択」「合理的な説明」など、具体的にどのような選択や説明をしたら十分といえるのかを例示し、評価者による評価のばらつきを最小限にする工夫を重ねることが必要と思われる。

本研究と同じ小学生を対象として、たとえば算数(竹田, 2012)、道徳(堀田・假屋園・丸野, 2008)、総合学習(山崎・瀬端, 2003)など、様々な科目の評価指標としてルーブリックを用いた事例の報告がなされている。こうした実践研究の蓄積も重要だが、本研究で行ったように、ルーブリック評価の妥当性や、信頼性に関する基礎的な知見

がなく、再現性や応用の範囲など、むしろ実践上の問題を見過ごすことにもなりかねないだろう。

さらなる今後の課題として考えられることとして、例えば、本研究で用いたのとは異なる別の探究型プログラムにおいても、本研究と同一のルーブリックを用いて評価し、本研究と同様の分析を継続し、知見を蓄積していくことで、学習プログラムの内容及び評価の観点を見直すための基礎的情報を得ることを挙げることができる。また、当然のことであるが、本研究では取り上げなかった別の評価指標および評価基準についても本研究と同様の検討を重ねていくことが、ルーブリック評価の有効性を明確にする上で有益であろう。

注

- (1) ルーブリック法を用いることがアクティブ・ラーニングにつながるのではなく、あくまでもアクティブ・ラーニングにおける活動を評価するための方法の一つとしてルーブリックを挙げる。
- (2) これは、小学生を対象とした民間の学童保育で預かっている子供に対し、様々な学びの力を身に付けるために、学習プログラムを実施するものである。本プログラムは、国際バカロレア (IB: International Baccalaureate) 機構が提供する教育プログラムを参考に構成されている。IBは、「多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する、探究心、知識、思いやりに富んだ」学習者像として、「探究する人、知識のある人、考える人、コミュニケーションができる人」など10の人物像を挙げている (文部科学省, 2011)。
本プログラムでは、これらの人物像に含まれる要素を主な評価対象としている。
- (3) 評価者に着目するならば、事前評価と事後評価は同じ保護者による対応のあるデータであり、ファシリテーターと保護者是对応のないデータであるが、本研究では、評価されている子供に着目し、事前・事後・ファシリテーター評価は対応のあるデータとして扱う。別の言い方をすれば、一人一人の子供に基づき、マッチングを行っているということである。

引用文献

- 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) 文部科学省, 東京
- 堀田竜次・假屋園昭彦・丸野俊一 (2008). 道徳の時間における道徳性の評価方法に関する開発的研究——小学校道徳用ルーブリックの開発—— 鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編, 59, 137-153.
- 池田史子・畦津忠博 (2012). 複数教員によるレポート評価のためのルーブリック形式の評価表導入に関する検証 日本教育工学会論文誌, 36, 153-156.
- 石井英真 (2010). ルーブリック 田中耕治 (編) やわらかアカデミズム・〈わかる〉シリーズ よくわかる教育評価 [第2版] ミネルヴァ書房, pp. 48-49.
- 松下佳代 (2007). パフォーマンス評価 日本標準ブックレット No.7 日本標準, 東京
- 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もとづいて—— 京都大学高等教育研究, 18, 75-114.
- 松下佳代 (2014). 学習成果としての能力とその評価——ルーブリックを用いた評価の可能性と課題—— 名古屋高等教育研究, 14, 235-255.
- 溝上慎一 (2014). アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換 東信堂, 東京
- 文部科学省 (2011). 国際バカロレアについて 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/ (2017年3月30日)
- 文部科学省 (2014). 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問) 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm (2016年5月21日)
- 沖 裕貴 (2014). 大学におけるルーブリック評価導入の実際——公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して—— 立命館高等教育研究, 14, 71-90.
- 竹田賢治 (2012). 数学的記述表現力の向上を促す「自己評価カード」の開発と評価——小学校算数科第5学年図形領域での実践を通して—— 島根大学大学院教育学研究科「現職短期1年コース」課題研究成果論集, 3, 11-20.
- 山崎保寿・瀬端淳一郎 (2003). 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 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要「教育実践研究」, 4, 9-18.

Analysis of the validity of rubric assessment
for inquiry-based learning program:

Relationship between evaluation of daily activities conducted by parents
and that of learning activities conducted by facilitator

FUJITA Tetsuya and KATO Mizuki

Abstract

This study confirmed the relationship between the evaluation of children's daily activities (before and after the program was implemented by their parents) and the evaluation of the learning activities conducted by a facilitator. This study investigated whether the rubric for inquiry-based learning program for the elementary school children could reasonably measure their performance including their daily activities. The results revealed that the correlation between the pre-program evaluation and facilitator's evaluation was not significant, whereas there was a positive correlation between post-program evaluation and the facilitator's evaluation in several items. Therefore, the rubric helped to measure specific learning activities during the program, as well as general ability.

Keywords: rubric, active learning, evaluation of performance, validity