



ルーブリックに基づく学生の自己評価と教員による 評価の比較検討

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学 公開日: 2019-10-08 キーワード: 作成者: 星, 裕, 越川, 茂樹 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00006825

ルーブリックに基づく学生の自己評価と教員による評価の比較検討

星 裕・越川 茂樹*

北海道教育大学釧路校学校臨床研究室

*北海道教育大学釧路校保健体育研究室

Comparative Assessment Study by Teacher and Student Self-evaluations Based on Rubrics

HOSHI Yutaka and KOSHIKAWA Shigeki*

Department of School Clinical, Kushiro Campas, Hokkaido University of Education

*Department of Health and Physical Education, Kushiro Campas, Hokkaido University of Education

概 要

本研究は、ルーブリックへの学生の自己評価と教員による評価の結果を比較し、その評価のズレの有無と程度を明らかにし、それが生じる理由を考察することを目的としている。そして、ズレを少なくするために必要な視点を展望することとした。

その結果、評価のズレの原因として、①ズレの表れ方に学生自身がかつ傾向性が影響している、②評価基準に含まれる記述語の理解が不十分である、の2点が挙げられた。さらに、そのズレを少なくしていくための視点として、①ルーブリックの評価基準に示した記述語についての理解を確かなものにしていくこと、②学生の自己評価能力を高めていくこと、の2点が示された。授業の中で記述語について具体的に学んでいくことや、教員によるフィードバックや学生同士の相互評価を取り入れることで客観的に自分の学習状況を捉えていくことが求められる。

今後の課題として、他の課題や提示方法、異なるルーブリックを加えて検討を行い、新たな知見を得ること、限られた授業時間でいかに自己評価能力を向上させていくか、という2点を挙げておく。

I. 問題と目的

近年、大学教育において学習評価をどのように行うかが課題とされている。これは、中央教育審議会（2008）が、「学士力」として学士課程の学習成果に関する参考指針を示し、学習の達成度に

関する評価が求められるようになったことが大きな契機となっている。これによって、何を教えるかということ以上に、何ができるようになるかという部分に力点を置くようになったことが明確に示された。さらに、中央教育審議会（2012）は学習成果の評価にあたって、学修行動調査やアセス

メント・テスト、ルーブリック、学修ポートフォリオ等の多様な評価方法を用いていくことの必要性を提示した。このルーブリックについて、中央教育審議会（2012）は用語集の中で次のように解説している。

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。（中央教育審議会答申、2012）

田中（2011）は、パフォーマンス評価の信頼性を保証するために登場したのがルーブリックであるとし、パフォーマンス評価においてルーブリックを使用する有効性を示唆している。さらに、松下・石井（2016）は、学習評価を直接評価－間接評価、量的評価－質的評価という2つの軸によって、4つのタイプで捉えており、アクティブ・ラーニングの評価の中心としては、そのうち質的な直接評価であるパフォーマンス評価やポートフォリオ評価、及びその評価基準としてのルーブリックであることを指摘している。これは、従来の知識を問うようなペーパーテストによる量的な評価だけでなく、プレゼンテーションやレポート、演習、実習や実技等における学生のパフォーマンスを評価する方法として質的な側面を評価するルーブリックが求められてきたことを示しているといえる。

ルーブリック評価の利点として、濱名（2012）は次の5点を挙げている。

- ①到達目標と評価の観点・基準を可視化することにより、評価者の主観的ばらつきを縮小し、評価の標準化ができる。
- ②学習者があらかじめ到達目標や評価の観点・基準を意識して学修に取り組むことができる。

③形成的評価と総括的評価に一貫して利用可能であり、学習者へのフィードバックが定性的なコメントのみに比べ容易である。

④単独科目の評価にとどまらず、構造的・体系的な評価に活用していくことができる。

⑤プログラム評価と学生の達成度評価の両方の用途で利用可能である。

この中で、特に⑤は、学生の学習状況の達成度の評価という視点だけではなく、その授業自体の評価に用いることの可能性について言及している。同様の視点はスティーブンスとレビ（2014）にも見られる。スティーブンスとレビ（2014）は、ルーブリックを作って教室で使う主な理由として、次の6点を示した。

- ①タイミングの良いフィードバック
- ②学生による詳細なフィードバックの活用
- ③批評的思考力のトレーニング
- ④他者とのコミュニケーションの活性化
- ⑤教員の教育技法の向上
- ⑥平等な学習環境

このうちの⑤に関しては、ルーブリックは授業の盲点、欠けている点、強みについて明確な見通しを与えてくれると述べている。これは、ルーブリックで多くの学生ができていない評価基準があるとすれば、その部分についてより時間をかけて取り扱う必要性があり、そもそも教員との評価基準とのズレがあるようであれば、修正する必要性があるということを示している。したがって、濱名（2012）とスティーブンスとレビ（2014）からルーブリックを活用することは、学生の達成度を評価する上で効果的であるということに加え、ルーブリックによる評価の結果を基にすることで授業改善につなげるという点でも有効である可能性が認められる。特に、教員による評価で低い基準となっている観点や学生に自己評価させたものとズレがある観点については、授業改善を図る鍵となるといえるだろう。

ルーブリックによる評価者間のズレについて、鈴木・石川・向後（2017）は、客観的に判断できる項目の信頼性が高く、主観的な観点は信頼性が

低い傾向が見られたことを報告している。これは学生間の相互評価を取り上げたものであるが、学生間において評価にズレが見られることを示している。また、斎藤・小野・松下（2016）も、ルーブリックを用いても教員の評価と学生の自己評価にズレがあることを示し、このズレの度合いから学生の自己評価能力を捉え、その修正を促すことで学生の自己評価能力が高まり、教員の評価と学生の自己評価のズレを小さくできる可能性について言及している。これらは、ルーブリックを作成・活用したとしても教員と学生の評価にはズレが見られること、このズレを修正していくことが、学生の自己評価能力を高め、学生の資質・能力の向上につながっていく可能性があることを示唆している。

では、この教員と学生の評価のズレは何が原因で起こるのであろうか。また、ズレを修正していく上では、どのような視点が必要となるのであろうか。そこで本研究では、教員と学生の評価のズレの原因とそのズレを修正していくために必要な視点を明らかにすることを目的とし、ルーブリックへの学生と教員の評価を比較検討した。

II. 方法

1. 対象学生・科目・時期

対象とした学生は、3年生30名、4年生2名の合計32名であった。対象科目の「道徳の指導法（初等 副免）」は、本学の科目区分では専門科目【実践教育科目】に位置付けられている。専門科目【実践教育科目】は、「学校教育に関わる基礎的な知識や理論を習得するとともに、多様な教育課題を捉え、適切に対応できる力の素地を培うこと」を目的としており（北海道教育大学釧路校、2018）、知識や理論の習得に加え、対応力の育成を目的としている。対象科目である「道徳の指導法（初等 副免）」は、「道徳の指導法（中等 主免）」を受講した学生のうち、小学校教諭免許状取得を目指す学生が履修している⁽¹⁾。また、今回履修した学生全員が、必修の免許状対象校種に

おける教育実習1を履修済みである（表1）。なお、本研究の実施時期は2018年度後期の2018年10月から2019年1月までの期間であった。

表1 関連する科目と実施時期

実施時期	関連する科目
3年生前期	道徳の指導法（中等 主免） 教育実習1
3年生後期	道徳の指導法（初等 副免）
4年生	教育実習2

2. 授業実践の内容

中央教育審議会（2015）は、教職における「道徳の指導法（初等 副免）」（以下、「道徳の指導法」と記す）について理論面、実践面、実地経験面の3つの側面からの改善・充実を図る必要性について示した。また、教職課程コアカリキュラム（2017）は、教員育成における全国的な水準の確保に向け、教員養成におけるコアカリキュラムを作成した。その中で「道徳の理論と指導法」に関しては、道徳の理論と道徳の指導法の2つに分けて一般目標と到達目標を明示している。

これらを受けて、本学でも「道徳の指導法」の授業改善に向けた取り組みを進めてきた。具体的には、まず実地経験面という点から、教育実習の際に教育実習校として協力していただいている小中学校に道徳の授業参観もしくは道徳の教壇実習を可能な範囲で実習生に経験させることを依頼した。協力を通して、ほとんどの学生が授業の実践もしくは参観を経験してきた。

その上で、教員養成コアカリキュラムに示された到達目標をシラバスに反映させて学生に求められる資質・能力の育成に向けて取り組んできた。実際に構想した授業計画は、図1の通りである。

全体を3つのユニットに分け、第1ユニットでは道徳教育全体に関する理論、第2ユニットでは道徳の授業に関する理論を学習することとした。特に理論に関する学びの中では、毎時間、学生は確認問題と学習したことを基にした演習問題に取り組み、理論の定着と活用を意識した学習を積み

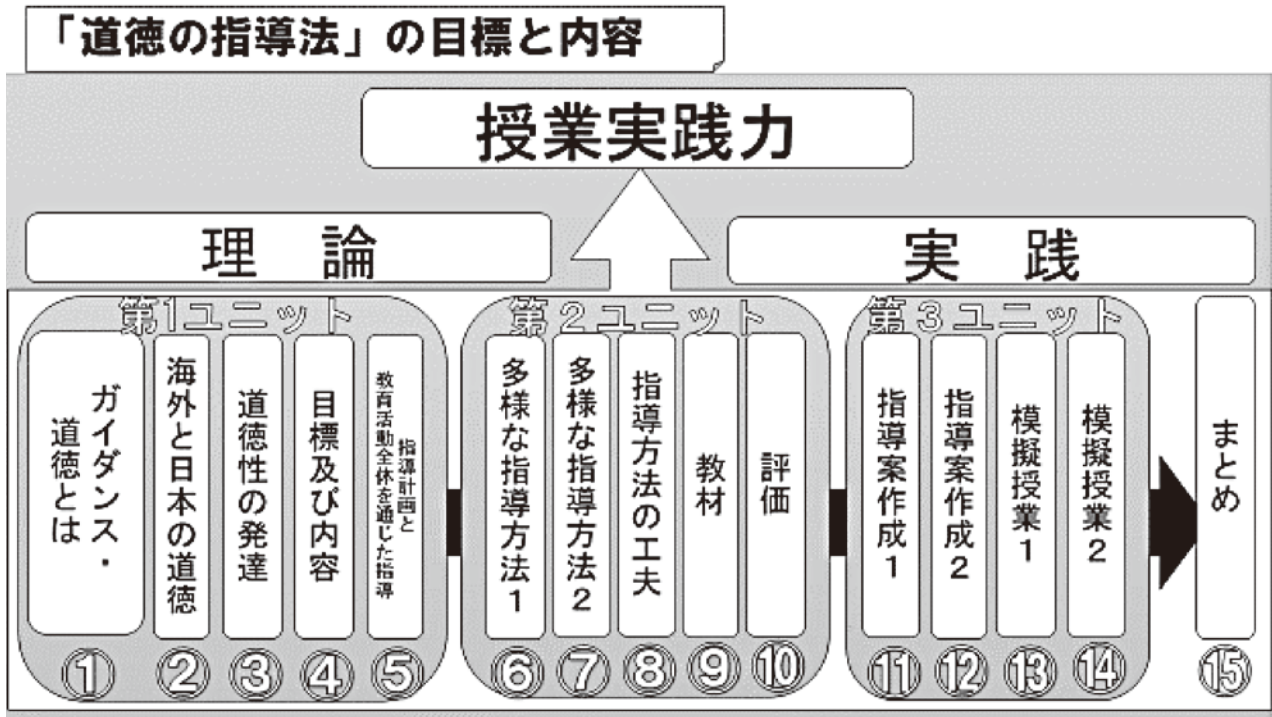


図1 授業計画

重ねてきた。第3ユニットでは、それらをもとに指導案を作成して、受講した学生全員が模擬授業を実践した。これによって、理論と実践という2つの視点からの授業の改善・充実に努めた。

この授業計画の中で、2つのルーブリックを用いた。いずれも第3ユニットであるが、1つ目は学習指導案作成用のルーブリック、2つ目は模擬授業用のルーブリックである。本研究では、このうち理論編における学びを学習指導案の中に反映できているかという視点から学習指導案の作成に関わるルーブリックを取り上げ検討した。

3. 作成したルーブリックとその使い方

本研究で作成した学習指導案作成用のルーブリックは表2の通りである。

スティーブンスとレビ (2014) は、ルーブリックについて「ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具」とし、ルーブリックを構成する基本的な4つの要素として、「課題」、「評価尺度」、「評価観点」、「評価基準」を示した。

「課題」は、レポート、論文、プレゼンテーショ

ンといった特定の様式とそのテーマを示す。本研究では、小学校での授業を想定して各自が選択した教材の学習指導案を作成することとした。各自が教材を選択することにしたのは、前期の「道徳の指導法 (中等 主免)」では、教員が指定した教材を用いて学習指導案を作成するを経験しており、その発展として本研究では教材を選ぶ経験を加えることを考えたためである。

「評価尺度」とは、与えられた課題がどれだけ達成されたかを示すものである。スティーブンスとレビ (2014) は、3～5段階に分けられることが多いとし、多くの教員は3つが最適と考えていることを紹介している。本研究では、上限を5段階としつつ観点によっては3段階までとした。これは、観点によって重要度に軽重をつけるとともに、観点によって細かく尺度を分けることで学生に達成すべきことが何かを強調することを意図したためである。本研究で作成したルーブリックは、展開場面の評価を重視した構成にしている。

「評価観点」は、課題をいくつかの評価観点に分けて、わかりやすく漏れないように配置することで設定される。本研究では、授業で取り上げ

表2 道徳の指導法 学習指導案評価用ルーブリック

	S (秀)	A (優)	B (良)	C (可)	D (要改善)
導入		導入の意図の2観点のいずれかを踏また発問が記述されており、工夫がある。	導入の意図の2観点のいずれかを踏また発問が記述されている。	導入の記述に不備はないが、導入の意図の2観点のいずれも踏まえていない。	導入の記述に不備があり、導入の意図の2観点のいずれも踏まえていない。
展開	本時のねらいを意識した中心発問と基本発問が記述されており、工夫が2つ以上ある。	本時のねらいを意識した中心発問と基本発問が記述されており、展開に工夫がある。	本時のねらいを意識した中心発問と基本発問が記述されている。	展開の記述に不備はないが、中心発問・基本発問と本時のねらいの整合性がない。	展開の記述に不備があり、中心発問・基本発問と本時のねらいの整合性がない。
終末		終末の意図を踏まえており、工夫がある。	終末の意図を踏まえた記述がされている。	記述に不備はないが、終末で意図している「今後の発展につなぐ」を踏まえていない。	終末の記述に不備があり、終末の意図を踏まえていない。
評価			評価の2観点を踏また記述がされている。	記述に不備はないが、評価の2観点のいずれも踏まえていない。	評価についての記入に不備がある。
板書		板書を生かす工夫を踏まえており、さらに工夫がある。	板書を生かす工夫を踏まえている。	板書計画があるが、板書を生かす工夫を踏まえていない。	板書計画がない。

た学習指導過程とその中に取り入れていく指導方法の工夫、評価等をもとに設定した。最終的な評価観点は、導入、展開、終末、評価、板書、表現、提出期日の7観点とした⁽²⁾。

「評価基準」は、学生に達成することを期待する評価の基準である。スティーブンスとレビ(2014)は、評価基準の示し方として「採点指針ルーブリック」と「3-5段階ルーブリック」を示している。「採点指針ルーブリック」とは、基準が1つしかなく、コメントを通して評価について伝えるものである。一方、「3-5段階ルーブリック」は、3つから5つの尺度があり、理想的なレベルとそれ以下のレベルで比較し、達成すべきことが何かを強調することができる。本研究においては、達成すべきことが何であるかを明確にするという考えから、「3-5段階ルーブリック」を用いた。また、作成に際しては、まず最も高い水準の行動を記述し、次に最も低い水準の行動を記述し、その後、中間の基準を作成すると簡単で

あると提示されている(スティーブンスとレビ, 2014)。本研究でも、同様の手順で評価基準を作成した。

具体的に作成した評価基準は表2のルーブリックの中で示した内容となっている。学習指導案を作成する以前の授業の中では、基本的な学習過程として導入・展開・終末を取り上げ、それぞれの意図やねらいを学習してきた。それに加えて、それぞれの場面における工夫について実践例も紹介しながら学習を行ってきた。そこで、導入・展開・終末を観点とし、次のことを評価基準として設定した。

まず、導入では、導入の意図の2観点を踏まえ、自分なりの工夫を盛り込むことができたかどうかを評価することにした⁽³⁾。B以上が導入の意図の2観点を踏まえていることになり、Aでは工夫を取り入れることができたことを示す内容とした。C以下は、2観点を踏まえておらず、Dについてはそもそも導入が含まれていない等の不備が

あるものとした。

展開は、授業の中で学習した本時のねらいを意識した発問とそれ以外の工夫を取り入れることができたかどうかを評価することにした⁽⁴⁾。B以上が本時のねらいを意識した発問構成となっていることになり、Aでは1つ、Sでは2つ以上のねらいを意識した工夫を取り入れることができたことを示す内容とした。C以下は本時のねらいと発問に関連性がなく、Dでは発問自体を考えていない等の不備があるものとした。

終末は、終末の意図を踏まえ、意図に沿った工夫ができていないかどうかを評価することにした⁽⁵⁾。B以上が終末の意図を踏まえていることを示し、Aでは意図に沿った工夫を取り入れることができたことを示す内容とした。C以下は終末の意図を踏まえておらず、Dは終末を位置付けていない等の不備があるものとした。

評価については、特に重視することとして示されている2観点を踏まえ⁽⁶⁾、評価基準・評価方法・評価場面を学習指導案上に位置付けることができていないかどうかを評価することにした。Bが2観点を踏まえていることを示し、C以下は2観点を踏まえておらず、Dは記入に不備があるものとした。

板書については、授業の中で板書を生かす工夫を踏まえ⁽⁷⁾、それに加えて自分なりに工夫を取り入れることができたかどうかを評価することにした。B以上が板書を生かす工夫を踏まえていることを示し、Aではそれに加えて自分なりの工夫を取り入れることができたことを示す内容とした。C以下は、板書を生かす工夫を踏まえておらず、Dは板書計画がないものとした。

スティーブンスとレビ(2014)は、ループリックの使い方として①提示モデル、②フィードバックモデル、③回収箱モデル、④ポスト・イットモデル、⑤4×4モデルの5つのモデルを提示している。本研究では、このうち①提示モデルを用いた。提示モデルは、人数や学年に関わりなく短時間で提示することができるというメリットがある反面、他のモデルよりもループリックの内容につ

いて検討する時間が少なく、学生の内容理解という点では課題も見られる方法である。しかし、最も一般的に使われている形であり、限られた時間内で提示できるという有効性からこのモデルを用いることとした。具体的には、教員が作成したループリックを授業の中で提示し、学生への説明や質疑を行った。その上で、学生は学習指導案の作成に取り組み、最終的に学習指導案とループリックを合わせて教員に提出した。

4. 記録・分析の方法

記録・分析の方法としては、3つの方法を実施した。1つ目は、作成した学習指導案についてループリックを用いて学生自身が自己評価した結果を検討した。これによって学生自身が作成した学習指導案をどのように評価しているのかを分析した。次に、提出された学習指導案について教員が評価した結果を検討した。これによって学生の作成した指導案から、どのような部分に課題がみられるのかを分析した。なお、ここでの教員評価は最終的な成績評価と一致するわけではなく、課題に対する学生の学びの状況を把握するものである。最後に学生の自己評価と教員の評価の比較を行い、観点ごとや学生一人ひとりに見られるズレの傾向を明らかにした。これに基づいて、ズレの原因とその修正に向けて必要な視点について考察した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 学生による自己評価

学生の自己評価の結果は、表3の通りであった。観点ごとに尺度の数が異なるため、観点と観点の比較ではなく、観点ごとに分析し、検討を加えた。

まず、導入についてはBが20名で最も多く、次いで、Aが11名、Cが1名、Dはなしとなっている。Bは導入の意図は踏まえているものの工夫までは取り入れることができていないことを示しており、Aはそれに工夫を取り入れることができたことを示す内容である。Cについては、導入の意

図を踏まえることができなかったことを示している。このことから、Cの1名を除いた他の学生は少なくとも導入の意図を踏まえることができたと考えているといえる。さらに、Aの11名については、それに加えて工夫を取り入れることができたと捉えていることになる。

展開についてはAが15名で最も多く、次いでBが14名、Sが2名、Cが1名であった。これは、Cの1名を除いた学生は、本時のねらいを意識した発問構成を考えたことと捉えていることを示している。その上で、SやAの学生は工夫を取り入れることができたと考えていることになる。特に、1名の違いではあるがBよりもAが多くなっていることから、展開において工夫を取り入れることができたことと捉えている学生が多かったことを示しているといえる。

終末についてはBが最も多く、次いでAが12名、Cが4名であった。28名は終末の意図を踏まえることができたと考え、Aの12名は工夫も取り入れることができたことと捉えている。一方、Cが4名いることから、終末の意図を踏まえることができなかったと考えている学生も少ないながらいることになる。

評価についてはAを評価基準として作成せずに3段階の尺度とした。Bが25名、Cが6名、未記入が1名であった。ほとんどの学生が評価の2観点を踏まえることができたと考えているものの6名はできなかったと捉えていることになる。

板書についてはBが20名で最も多く、次いでAとCが6名ずつであった。BとAの26名は、板書を生かす工夫を踏まえることができたと考えており、多くの学生がそこまではできたことと捉えているといえる。そのうち、Aの6名についてはさらに工夫を加えることができたことと捉えている。逆に、Cの6名は板書を生かす工夫を踏まえることができなかったと自己評価をしている。

これらのことから、自己評価の結果では、Bに書かれている基準を満たすことができたと考えている学生が多くの割合を占めていたことがわかる。Bに記載した内容は、それぞれの観定の意図

やねらいを踏まえているかという内容であり、学生はそれぞれの意図やねらいを踏まえて学習指導案を作成することができたと考えていたことが窺える。一部のAを選択した学生は、それぞれの場面に工夫を取り入れており、特に、展開に関わってはAを選択した学生数が最も多く、工夫を取り入れることを意識することができたと考えていたことが示されている。これは、展開は授業の中心場面でもあり、学生が最も力を入れる部分であることを踏まえると納得できる結果でもあった。逆に数名の学生についてはCを選択しており、それぞれの観定の意図を踏まえることができなかったことと捉えていることになる。これらの学生については、そもそも観点ごとにどのような意図を踏まえる必要があったのかについての理解が十分ではなかった可能性がある。

表3 学生による自己評価

	S	A	B	C	D
導入		11	20	1	0
展開	2	15	14	1	0
終末		12	16	4	0
評価			25	6	0
板書		6	20	6	0

2. 教員による評価

次に、教員による学習指導案の評価を検討した。教員による評価の結果は、表4の通りであった。

まず、導入についてはBが23名と最も多く、次いでAが6名、Cが2名、Dが1名であった。AとBを合わせた32名中29名が導入の意図の2観点を踏まえており、CとDの3名は条件を満たしていなかった。

展開についてはBが19名で最も多く、Aが10名、Sが2名、Cが1名であった。B以上の32名中31名は本時のねらいを意識した発問構成を考慮することができており、そのうちのSとAを合わせた12名については工夫を取り入れることができていた。Cの1名については、ねらいを意識した発問構成とはなっていなかった。

終末についてはBが21名で最も多く、Aが5名、Cが4名、Dが2名であった。AとBを合わせた26名が終末の意図を踏まえており、Aの5名は工夫を取り入れることができていた。CとDを合わせた6名は終末の意図を踏まえておらず、そもそも終末がない等の課題が見られた。

評価についてはBが14名、Cが9名、Dが9名となっていた。評価の2観点を踏まえることができていたのは、32名中14名であり、18名についてはできていなかった。そのうち、Dの9名については評価基準の記載がない、評価方法が明記されていない等の記述内容の不備が見られた。

板書についてはBとCが13名、Aが5名、Dが1名であった。板書を生かす工夫を踏まえることができたのが18名で、Aの5名は工夫を取り入れることができていた。一方、踏まえることができなかった学生が14名であり、板書計画がなかった学生も1名いた。ただし、Dの学生については、作成していたことは模擬授業の際に確認済みであったため、提出させた。

これらのことから導入・展開・終末の3観点については、B基準以上の学生の割合が多く、それぞれの観点の意図を意識した学習指導案を作成できたといえる。ただし、Aの学生の数は、学生の自己評価と比較すると少なくなっており、「工夫を取り入れる」という部分には課題が多く見られたといえる。一方、評価と板書の2観点は、B基準を満たしていない学生の数が多い。学生の自己評価との比較でもCやDの人数が多くなっていることがわかる。つまり、それぞれの「観点の意図」についての理解が不十分であり、課題が見られる

表4 教員による評価

	S	A	B	C	D
導入		6	23	2	1
展開	2	10	19	1	0
終末		5	21	4	2
評価			14	9	9
板書		5	13	13	1

部分といえる。

3. 学生による自己評価と教員による評価のズレ

(1) 観点ごとに見られるズレについての検討

学生の自己評価と教員による評価のズレを検討した。学生の自己評価と教員の評価の観点ごとのズレは表5の通りであった。「高く自己評価」の項目は、学生の自己評価の方が教員による評価よりも高かった人数である。「低く自己評価」は、学生の自己評価の方が教員による評価よりも低く考えていた人数である。「一致」の項目は教員と学生の評価が一致した人数である。

まず、導入では一致したのが18名、自己評価の方が高かった人数が10名、自己評価の方が低かった人数が4名であった。一致した人数が、一致しなかった人数よりは多いものの32名中14名が教員評価と一致しておらず学生と教員の認識にズレがあったと見られる。「導入の意図の2観点」や「工夫」に何が当たるのかという部分の認識の共有が十分ではなかったといえるだろう。特にAの人数が少なくなっており、「工夫」を取り入れることに課題が見られた。

展開は一致した人数が17名、高く評価している人数が10名、低く評価している人数が5名であった。導入と同様に一致している人数が多くなっているものの、15名が教員と異なる評価をしている。ここでも「工夫」を取り入れるという部分についての認識にズレがあったことが考えられる。

終末は一致した人数が16名、高く評価した人数が12名、低く評価した人数が4名となり、一致した人数と一致しなかった人数が同じであった。「終末の意図」や「工夫」という部分の認識に教員と学生との間でズレがあった。

評価については一致した人数が13名、高く評価した人数が17名、低く評価した人数が2名であった。19名が教員と異なる自己評価をしており、ズレのあった学生の人数の方が多くなった。特に高く自己評価している人数の割合が他の観点以上に多くなっており、何が「評価の2観点」に当たるのかについて認識のズレが大きかった。

板書については一致した人数が14名、高く評価した人数が12名、低く評価した人数が6名であった。評価にズレが見られた人数が合わせて18名であり、ズレのあった学生の人数の方が多結果となった。「板書を生かす工夫」についての押さえという部分に課題があることが窺える。

これらの結果からは、学生と教員の評価にはズレがあったということが示されている。ルーブリックのどの観点においても学生と教員の評価にはズレが見られた。

では、なぜ評価にズレが起こったのであろうか。理由として、学生の学習内容についての理解が不十分であったことが大きく影響していたことが、次の2点から考えられる。

まず1点目は、学生の自己評価が低い観点は、教員と学生の認識のズレが大きかったことである。なぜなら、特にズレが多くみられた評価や板書については自己評価でもCと評価した学生が多く、学生自身もBの基準に達していないと感じていたことが窺えた。一方、一致した割合が比較的高い導入や展開は自己評価でCと評価した学生が少なくなっていた。したがって、学生の自己評価の結果が高い観点は学生と教員の評価のズレが小さく、逆に自己評価の結果が低い観点はズレが大きくなる傾向が見られた。これは学生の自己評価が高い、つまり理解が確かであると実感している観点ほど、教員の認識とのズレが小さくなる可能性が示されたということではないかと考えられる。例えば、ズレが大きく自己評価も低かった観点である評価については、教育実習での経験もほとんどないことに加え、道徳科の評価と他教科の評価との違いに戸惑う場面が授業の中でも見られ、学生が具体的なイメージを持つことに難しさを感じていた。逆に、導入や展開については、教育実習で授業自体は経験済みであることに加え、他教科と共通する部分も多く、理解しやすい内容であった。これらの実際の授業場面との比較からも、自己評価の高低と実際の学生の理解の状況には関連があり、その結果としてズレの大きさにも影響していると考えられる。

2点目は、学生の自己評価と教員による評価を比較したときに、特定の記述語に関する理解の不十分さが評価のズレにつながっていると考えられるからである。今回の学生の自己評価と教員の評価を比較してみると、教員評価よりも自己評価を低くした学生もいたものの、どの観点でも自己評価を高くした学生の方が教員評価よりも多くなっている。すなわち、学生はできていると捉えているものの、教員はそのように評価していない観点多かった。特に、ズレが見られた評価基準について学習指導案を教員が評価した結果、「工夫」や「意図」、「観点」といった記述語についての理解が不十分であったと考えられる。丸茂・河部(2009)は、「対話を繰り返すことにより自己評価能力が発展していくと考えられた」と報告しており、本研究においても、何が工夫なのか、何が意図や観点なのか、といった部分について学生と教員の間で対話を重ねてすり合わせるが必要であったといえる。

表5 学生の自己評価と教員評価の比較

	高く自己評価	一致	低く自己評価
導入	10	18	4
展開	10	17	5
終末	12	16	4
評価	17	13	2
板書	12	14	6

(2) 学生一人ひとりのズレについての検討

学生一人ひとりのズレの表れ方についてどのような傾向が見られるのか検討した。

まず、ズレの表れ方を表6に整理した。32名中30名の学生にズレが見られた。

高く自己評価した観点のみが見られた学生が15名、低く自己評価した観点のみが見られた学生が5名いることから、学生によっても自己評価のズレが見られる傾向性は異なることが推察される。また、高く自己評価した観点のみが見られた学生が多いことから、学生は高く評価する傾向がある

ことがあるといえる。

一方、高く自己評価した観点と低く自己評価した観点の両方が見られた学生も10名見られた。これに関しては、自己評価が高くなったり、低くなったりと不安定な傾向が見られたことから、評価基準についての理解が不十分であったのではないかと考えられる。

表6 ズレが見られた観点の傾向

ズレが見られた観点の傾向	人数
両方の観点が見られた	10
高く自己評価した観点のみが見られた	15
低く自己評価した観点のみが見られた	5
全観点が一致	2

次に、学生一人にズレが見られた観点の数について表7に整理した。高く自己評価した観点は「無し」から「全観点」まで見られ、「無し」から「4つ」までは人数にもそれほど大きな違いは見られなかった。一方、低く自己評価した観点は、「無し」と「1つ」がほとんどであり、最大でも「3つ」が1名であった。したがって、複数の観点に渡って高く自己評価する学生がいたのに対して、複数の観点に渡って低く自己評価する学生は少ない傾向が見られた。また、低く自己評価した観点が無い学生が17名いたことも含めて考えると、全体的に学生は高く評価する傾向があるといえることができるだろう。

以上のことから、ズレの表れ方について全体的

表7 学生一人にズレが見られた観点の数

ズレが見られた観点	高く自己評価	低く自己評価
全て	1人	0人
4つ	5人	0人
3つ	6人	1人
2つ	5人	4人
1つ	8人	10人
無し	7人	17人
合計	32人	32人

に捉えた場合、多くの学生にズレが見られたこと、学生は高く自己評価する傾向性があることが示されていた。一方、ズレの表れ方について学生一人ひとりに着目した場合、次の2点が影響を与えているのではないかと考えられた。

1つ目は、評価基準についての理解が不十分であることの影響である。高く自己評価した観点と低く自己評価観点が混在していた学生が10名見られた。これは、評価基準について理解が不十分であることが影響している可能性が考えられる。評価基準について明確に理解していないために、自己評価が高くなったり、低くなったりと不安定であり、感覚的に評価していたのではないかと考えられる。各授業において、学ぶ内容がルーブリックの意図のより良い理解を促す展開となる工夫を必要とすることが示唆された。

2つ目は、ズレの表れ方に学生自身もつ傾向性が影響していることである。ズレの表れ方として、高く自己評価のみが15名、低く自己評価のみが5名に見られた。特に、高く自己評価する学生については、複数の観点に渡って高く自己評価している場合が見られた。このことは、学生によって自己評価のズレの表れ方に傾向性が見られることを示していると考えられる。したがって、教員による評価と学生の自己評価を近づけていくためには、評価基準についての理解を確かなものにし、その基準にそって自己の状況を的確に評価できる自己評価能力を学生に育成していくことが必要であると考えられる。

IV. まとめと課題

本研究の目的は、教員と学生の評価のズレの原因とズレを修正していくために必要な視点を明らかにすることであった。そのために、学生による自己評価と教員による評価の結果を比較して検討した。検討の結果から、教員による評価と学生の自己評価を近づけていくために必要な視点として次の2点を挙げることができた。

1点目は、ルーブリックの評価基準に示した記

述語についての理解を確かなものにしていくことである。学生の自己評価と教員評価の比較からは、どの観点についても自己評価と教員評価が一致していない学生が見られた。つまり、記述語についての理解が不十分であったことが示されていた。特に、教員による評価よりも自己評価の方が高い傾向がみられることから、学生はできていると捉えているもの実は理解が不十分である可能性が考えられる。具体的な記述語としては、「工夫」や「意図」、「観点」が挙げられる。まず、「工夫」については何が工夫なのかについて着実な理解を図る必要性があった。具体的な工夫の例を授業の中で紹介したり、授業の観察を行ったりしてきたが、工夫について再度確認する場面や実際に教材を用いて取り入れる演習を増やしていくことが必要である。また、「意図」や「観点」についても同様に何が意図で何が観点であるのかを学生が理解することが重要である。特に、評価と板書については教員による評価からもCやDの評価が見られたことから、学習内容を学生がしっかりと理解できていなかったことが示されていた。また、評価については教育実習を通して学生にはほとんど経験がない観点あり、イメージを持たせるように具体的な事例を挙げながら学ぶ必要があった。

2点目は、学生が自己評価能力を高める必要性である。今回、教員による評価と学生の自己評価を比較したところ、ズレが見られることを確認できた。学生一人一人のズレの表れ方については、記述語についての理解の状況と学生がもつ傾向性が影響していることが示されていた。授業として記述語の理解を図っていく必要性に加え、学生自身がルーブリックを視点として客観的に自己評価できる力を高めることが必要だろう。学生自身の自己評価能力を高めることで、学生自身が不足している知識や技能を身に付けるように学習したり、次に何が必要なのか考えて学ぶようになったりすることが期待できる。そのためには、ルーブリックを学生がより積極的に使いこなして活用できる力や、教員によるフィードバックや学生同士の相互評価を取り入れることで客観的に自分の学

習状況を捉えることができる力を学生に育てていくことが求められる。記述語についての理解を深めることができるという側面と学生が自己評価して自分を成長させていく力を伸ばすという両面が必要だといえよう。

最後に本研究の限界と今後の課題を挙げておく。本研究では、学習課題を学習指導案の作成に限定した上で、ルーブリックの提示方法についても、検討する時間が少なく、学生の内容理解という点では課題も見られる「提示モデル」を用いた。しかし、ルーブリックを活用する学習課題は模擬授業に限らず、レポート作成やプレゼンテーション、実習など他にも多く見られ、提示方法についても多く示されている。また、活用したルーブリックも1事例に過ぎないものであり、もっと精選されたものも見られるであろう。そのため、ズレの原因やその修正の視点として本研究には含まれなかった原因や視点が存在する可能性がある。したがって、この点が本研究の限界であったといえる。今後は、他の課題や提示方法、異なるルーブリックを加えて検討を行い、新たな知見を得ることを課題としたい。

また、15回の限られた授業の中で、学習指導案の作成は、他の学習内容との関係もあり、本研究では1度のみの取り組みとなっている。その中で、いかにフィードバックを充実させつつ、自己評価能力を向上させていくかも課題である。

【注】

- (1) 本学では、小学校と中学校の両方の免許を取得することができる。小学校教諭免許取得を主とする学生と中学校教諭免許取得を主とする学生がおり、主免とはどちらを主としているかを表している。副免とは主とする免許状とは別に、他校種の免許状を取得する際に履修する場合に履修する科目であることを表している。すなわち、小学校教諭免許取得を主とする学生は、「小学校 主免」と「中学校 副免」を履修し、中学校教諭免許取得を主とする学生は、「中学校 主免」と「小学校 副免」を履修する。
- (2) 作成した観点は、導入、展開、終末、評価、板書、表現、提出期日の7観点であったが、本研究では授業

改善に関連のある観点として、導入、展開、終末、評価、板書の5観点を取り上げることにした。そのため、表現と提出期日を除いたループリックを示している。

- (3) 導入の意図の2観点とは、文部科学省(2017)が導入の工夫として例示した「本時の主題に関わる問題意識をもたせる導入」と「教材の内容に興味や関心をもたせる導入」のことを指している。
- (4) 展開における工夫としては、文部科学省(2017)が道徳科に生かす指導方法の工夫として示した次の7点を活用しているかどうかを指している。
- ア 教材を提示する工夫
 イ 発問の工夫
 ウ 話し合いの工夫
 エ 書く活動の工夫
 オ 動作化、役割演技など表現活動の工夫
 カ 板書を生かす工夫
 キ 説話の工夫
- このうち、「カ」と「キ」は別に評価の観点として設定しているため、「ア」～「オ」を学習指導案の中に工夫して取り入れることとした。
- (5) 終末の意図は、文部科学省(2017)が終末の工夫として示した「学習を通して考えたことや新たに学んだことを確かめたり、学んだことを更に深く心にとどめたり、これからへの思いや課題について考えたりする学習活動など」を踏まえて構想しているかどうかということを示している。なお、終末における工夫としては、文部科学省(2017)が説話の工夫として示した内容を提示した。
- (6) 評価の2観点とは、文部科学省(2017)が評価に当たって重視することとして挙げている「一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展しているか」、「道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているか」の2点を指している。
- (7) 板書を生かす工夫とは、文部科学省(2017)が板書を生かす工夫として取り上げた「対比的、構造的な板書」、「中心部分を浮き立たせたりする板書」を指している。本研究では、「順接的な板書」についても意図が明確であれば、工夫として評価している。

ダネル・ステューブンス、アントニア・レビ(佐藤浩章監訳、井上敏憲、俣野秀典訳):大学教員のためのループリック評価入門, 玉川大学出版部, 2014.

濱名篤:ループリックを活用したアセスメント 中央教育審議会高等学校教育部会資料6, 文部科学省, 2012.
www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/12/07/1328509_05 (最終参照日 2019年2月18日)

北海道教育大学釧路校:平成30年度(2018年度)学生便覧-履修と学生生活の手引き-, 2018.

教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会:教員養成コアカリキュラム, 2017.

丸茂美智子・河部房子:実習体験に対して看護学生が行った看護場面の自己評価に関する研究-自己教育の観点からの検討-, 千葉看護学会誌, 15(1), 18-26, 2009.

松下佳代・石井英真:アクティブラーニングの評価, 東信堂, 2016.

文部科学省:小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科道徳編, 2017.

斎藤有吾・小野和宏・松下佳代:パフォーマンス評価における教員の評価と学生の自己評価・学生調査との関連, 日本教育工学論文誌, 40 (Suppl.), 157-160, 2016.

鈴木伸子・石川奈保子・向後千春:大学院のオンライン授業におけるレポート相互評価の実践-ループリック活用が評価の信頼性・妥当性におよぼす効果の検討-, コンピュータ&エデュケーション, 43, 43-48, 2017.

田中耕治:パフォーマンス評価, ぎょうせい, 2011.

(星 裕 釧路校准教授)
 (越川 茂樹 釧路校准教授)

【引用文献】

- 中央教育審議会:学士課程教育の構築に向けて(答申), 2008.
- 中央教育審議会: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), 2012.
- 中央教育審議会:これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について~学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて~(答申), 2015.