

ルーブリックのメリット、デメリット。

～やってみて実際に感じたあれこれ～

森町立砂原中学校 教諭

国語科担当 鈴木 秀俊

はじめに)「実践3年目の作文課題風景」

「SDGsに関するレポート」。令和4年の附属函館中学校学1年生の旧2学期末から冬季休業中に取り組んだ国語科の課題です。

評価の観点は「構成」「論拠」「相手意識」。生徒はルーブリックを見ながら、レポートを執筆しGoogleクラスルームを通じて提出。教科担任はルーブリック表に基づいて、3項目をそれぞれABCで評価し、その組み合わせで仮評価を返信。もちろん、組み合わせ一覧も生徒の手元に配信済み。

ルーブリックで規定されていない優れた点は短いコメントで褒め、基本成績は良くも悪くもルーブリックに機械的に当てはめられるので一読したらごく短時間で評価可能。

返却された評価を見た生徒の多くは、ルーブリックと自分のレポートを見比べて、自分で修正。自分では評価基準をクリアしたと思っている生徒や、ダメな部分はわかっても解決方法が分からない生徒はコメント機能を使って教科担任に質問。教科担任は「同様の質問や相談が多い内容」にはワード文書で1ページ程度の資料をアップロードして一括対応。個別の対応が必要な場合はコメント欄を使って対応。

「ルーブリックを見れば何を書いたらいいかわかる」「ルーブリック通りに直せば評価が上がる、褒められる」「困ったら、気軽に相談できる」これらの環境が、自称「作文嫌い」の生徒たちに自主的な書き直しを促す。「評価が上がる喜び」「何度でも挑戦できる仕組み」「自分で読みなおしても、上手くなったと感じる手応え」が、達成感や自信に結び付く。生徒によっては最高評価を目指して8回でも9回でも再挑戦してくる。

年度末の授業アンケートでは、4割強の生徒が複数回答可能な「好き・楽しかった・またやりたい授業」の項目でこの作文活動を選択している。

ちなみに、同じ活動を行った前年度の1年生は、2年生になっても書くことに抵抗感が少ない生徒や手早く文章を書けるようになった生徒が多く、2年生の国語担当の先生は授業で活動の選択肢が広がったと感じてくれていた…。

3年間の取り組みの最後の場面だけを取り上げれば、絵にかいたような理想の展開ですが、こうなるまでの道のりは長かったですし、膨大な手間暇と試行錯誤がありました。

そもそも、恥ずかしながら私が「ルーブリック」という指導・評価の手法をきちんと知ったのは今年度のことです。自分のやりたい作文活動を追っていたら、結果として「ルーブリックを使った指導」と同じものになっていた。という実践です。

「ルーブリック」ありき、ではないからこそ良かったことも、遠回りや余計な労力がかかった部分もあったと思います。

あくまで、実践事例を持っている人間の一人、として私なりのノウハウや経験知を皆さんにお伝えできたらと思います。今日、お話を聞いてくださる先生方にとって、一つでも持ち帰れるものがあれば幸いです。

1) ルーブリックのメリット [生徒編]

児童生徒にとって一番のメリットは「何をすればいいか（何ができればいいか）」が一目瞭然ということに尽きると思います。「ゴールが明確に示されている」と言い換えてもいいかもしれません。

では「ゴールが明確に示されている」ことで、児童生徒は何ができるようになるのか？

- ① 何が評価されるのかを分かった上で、活動に取り組むことができる。
- ② 何を目標せよばいいか、具体的なイメージを持つことができる。
- ③ ゴールに至るまでも見通しや計画を立てることができる。
- ④ 与えられた評価を基に、自分で再検証や改善・修正をすることができる。

附属中の生徒に関して言えば、①の効果は目的意識に直結する生徒が多かったように思います。

成績や評価に対する関心が高いため、「成績を上げるために」「高評価を得るために」は、どうしたらいいか。という指針が明確であることは生徒の「良い成績を取りたい」という目的と非常にマッチしたわけです。

国語で言えば、作文は様々な観点を設定可能な上、点数化が難しく、生徒にとっては「担任によって評価が左右される」印象が強い活動であると思います。事前に評価基準が具体的に示されていることは公正な評価である印象を与え、生徒が目的意識を持つ上で大きな効果があると思われます。

②に関して言えば、「～ができて」「～ができる」「～している」というパフォーマンス規準を通じて、具体的な活動の姿や成果物の形を示すことで、「生徒は何をすればいいのか」「何ができていけばいいのか」を思い描くことが容易になります。

すると、③にあるように「どうすれば、できるようになるか」「～するためには、どんな準備が必要か」といった見通しや計画を個々の生徒が持てるようになります。

逆に、見通しを持たない生徒は「どうすればいいかわからない」ということが分かるため、教師やグループ内でヘルプサインを出すように指導ができます。低学力層の児童生徒には「そもそも、何が分からないかが分からない」ケースが多いため、これだけでも非常に意味があると思います。

附属中での実践では④の効果も非常に大きかったです。

- ・「評価基準と自分の作文を比較することで、客観的な自己評価につながる」
- ・「評価規準と自分の作文とのずれを修正するために、主体的に活動できる」
- ・「評価規準と自分の作文と与えられた評価を比較することで、評価の正当性に納得できる」

この3点は、間違いなく「生徒の文章力」と「文章を書く際の目的意識」にプラスに作用しました。「何となく自分が思ったことを書けばよい」という曖昧な意識から脱却し、「求められていること（伝えるべきこと）が伝わるように書くことが大切」「文の種類や目的に合わせ、適切な構成や形式を選ぶことが重要」ということに気付いたり、理解してくれたりした生徒が多かったです。

ただ、こうした「目的意識」「文章形式」を制約として捉えた生徒も多かったように思います。20%弱の生徒がこの作文活動に否定的な評価を返しているからです。一方で、年度末に一切の制約なく好きな文章を書いてよいという条件で行われた「作文ワークショップ」では、一般的に不人気であるとされる作文活動にも関わらず、8割を超える生徒が肯定的・好意的な評価を返しています。このことから書くことへの抵抗感が減ったり、書くことに自信や楽しさを覚えた生徒も多いことが予想されます。

2) ルーブリックのデメリット [教師編]

ルーブリックのデメリットは、「慣れない内は、ルーブリックの作成自体に莫大な手間暇がかかる」ということに尽きます。

「ルーブリックのメリット [生徒編]」で挙げた内容は、それだけ質の高いルーブリックによってもたらされる結果です。質の低いルーブリックは、逆に児童生徒にとってデメリットとなる可能性を内包しています。(この点については後述)

そして、質の高いルーブリックを作るには(個人的には非常に楽しい作業ではあったのですが)相応以上の時間が必要になると思います。それはなぜか。

- ① 評価の観点や基準が、教師と児童生徒の間でずれないように配慮や注意が不可欠。
- ② 学習に参加する生徒が、最終的な自分の姿や、成果物のイメージを描ける具体性が必要。
- ③ 評価の対象や観点、ABCの段階的なつながりなど、生徒が見通しを持つ上で必要な要素を評価基準の中に盛り込むことがベターである。
- ④ 生徒が、評価規準と自分のパフォーマンスや成果物を見比べたときに、一目瞭然でわかるような、基準としての具体性と明確性が求められる。

これらの条件が求められるからです。

実際には、生徒の学力や学習活動の内容、ルーブリックの運用方法などによって、①～④の全項目を同じような高い水準で満たさなくてもよいケースは多々あると思います。

例えば、「生徒とは共有せず、教師側が自己確認のために用いる」という運用であれば、教師自身の理解力を基準にして④だけでもクリアできていれば最低限 OK と言えるかもしれません。

本校の理科教諭からは全単元で自分用のルーブリックを作成していると聞きました。その先生は、授業前に目を通すことで、その日の授業にやるべきこと、授業終了時の生徒の姿、そこに至るための授業イメージを持って授業に臨めるとおっしゃっていました。成績評価における定期テストの割合は3割程度で、きちんと説明責任を果たせるだけの評価資料を揃えられる取り組みをしている先生です。

冒頭の私の実践の場合だと、①～④までの条件をすべてクリアする必要があるので、作成にかなりの時間を要しました。最終的には、ルーブリック表+解説の形にしないと、これらの条件を満たす形で評価規準を設定できませんでした。

ルーブリック表で基本的なことは分かるはずだけれど、よくわからない生徒や自己評価時に細部を確認したい生徒は、各項目の解説を見てもらう。という形での運用です。

とにかく、限られた文章量の中で評価基準を可視化するという作業は、自分自身の中で評価基準を明確化した上で、相応の慣れ(短文表現の技術向上)がないと、思った以上に作業時間を要します。

加えて、教師の評価用ではなく、生徒の活動指針用の場合だと、基本的に「学習活動に参加する生徒が十分に理解やイメージ可能」な形で表現する必要があるので、更にハードルが上がります。

あくまで「ルーブリック」という仕組みをまず導入してみたいのであれば、先に紹介した本校理科教諭のように自分用のルーブリックを作ってみて、手ごたえを感じたらそれを叩き台にして生徒向けのルーブリックを作っていく方がいいかもしれません。

3) ルーブリックのメリット [教師編①]

デメリットの項目が結構重くなってしまったのですが、出来てさえしまえばルーブリックは非常に優れたツールだと思います。私が使ってみてよかったことを列挙してみます。

- ① 点数化できない評価対象を評価するのが非常に楽になった。
- ② 生徒に最低限身に付けさせるべき力と、ここまで身に付けさせたいという力を鮮明に区別できた。
- ③ 生徒からの「評価に対する納得度や信頼度」が目に見えて向上した。
- ④ 学力中位層以上の生徒の多くに対して、個別の指導をする手間や時間が減った。
(自分たちで確認や修正ができるようになった → 生徒の問題解決能力や自己評価能力も向上した)
- ⑤ ④の副次的な効果として、学力下位層に個別に対応できる時間が増えた。

①、②は個人的には大きかったです。私は生徒に教えたいこと(身に付けさせたい知識や技能)が非常に多いタイプの教師ですし、それ故に生徒に求めていることも非常に多いと思います。

学習活動を通じて目指す姿をルーブリックで明確に生徒に示し、ルーブリックを基に評価することで、自分のそうした欲求は大きくセーブされました。評価基準に書いていないことを義務的に要求するべきではないですし、書いてある評価基準についてはそれをクリアできるように指導(知識技能を教授)しなければならないわけです。長年の自分の課題だった、指導内容の取捨選択という断捨離ができました。

③は生徒にとってもよいことだと思います。評価に対する納得度や信頼度が向上すると、それらの評価につながる指導に対しても納得度や信頼度が向上します。

これは所謂「点数のための指導」とは異なります。なぜなら、ルーブリックには身に付けさせるべき力が身についた結果到達する「生徒の姿」や「成果物の形」が示されているからです。点数のための指導になっているとしたら、ルーブリックの評価規準が「点数」的な視点に寄っているか、ルーブリックの評価規準とはずれた指導がなされているかのどちらかだということです。

今風の言い方をすれば「指導と評価の一体化」が促進されるといえます。それは生徒の中で授業に対する有用感や必要感につながります。有用感・必要感のもたらす生徒のよりよい学習参加の姿勢と、教師による評価に基づく指導は確実に学力向上につながります。学力向上の手応えや結果は、授業や学びの更なる有用感や必要感につながり…というように、好循環につながっていきやすいのです。

④⑤も今風の言い方をすれば「個別最適な学び」として、高学力層の「主体的・対話的で深い学び」を促しつつ、低学力層には個々の課題に対応するための個別指導の時間を確保できるわけです。

「主体的・対話的で深い学び」とは、必ずしも実際の人間と対話することとは限りません。この活動では、ルーブリックを通じて「教師」と「学習者」が「学習の目的、先生の求めていること、自分が応えるべきこと」を対話します。また、自己評価を通じながら「学習に参加していた主観的な自分」と「その自分を評価する客観的な自分」の対話が必然的に起こるわけです。

また、個別指導の時間が足りないという問題は、どの先生も直面したことがある問題だと思います。ルーブリックはこの問題を根本的に解決できるわけではありません。しかし「多くの生徒に主体的で自律的な学習」を促すことで教師がフリーに生徒を見ることができるよう時間を増やし、「何がわからないのか」「何ができないのか」を生徒に自覚させた上で個別の指導に入ることを容易にすることができます。

それは「個別最適な学び」を実践するための環境整備の一環に他ならないものだと思います

4) ルーブリックのメリット [教師編②]

ここからは、完全に私の私見になります。私がルーブリック作成を通じて一番大きかった恩恵は、

1. 自分のパフォーマンス評価に主観的で曖昧な部分が多数含まれていること。
2. 指導内容の系統化・順序化に不十分な部分が少なからずあること。

この2点を強烈に自覚させられ、評価基準の明確化と、学習内容の系統化を自然に意識できるようになったことです。

まず1点目ですが「生徒全員が理解と納得ができる評価規準」がとにかく言語化（文章化）できない。そんな中で見えてきたのは「自分の中の評価規準」に

- 1) 自分の中では明確にイメージできているし、言語化もスムーズにできる。
- 2) 明確にイメージしているつもりだったのに、言語化しようとするとき曖昧さや例外が多数出てくる。
- 3) 自分の中では明確にイメージできているのに言語化がうまくできない。

という、3つのカテゴリが存在しているということでした。

1) については問題ありません。

2) は、単一の評価規準だと思っていたものが、実は複合的であったケースが中心でした。

例えば「文章を読んで、筆者の主張を説明できる」という評価規準を設定したとします。そこで

- A 「筆者の主張を正確に理解できている」ことは伝わるのだが「説明が不適切・不十分」
- B 「筆者の主張とはややずれている」のだが、「説明自体は非常にわかりやすく適切」

のような答えを生徒が返してきた場合、どのような評価になるのでしょうか？

中途点？ 間違い？ 正解？ 中途点だとしたら減点率は？

恐らく先生によって意見が割れることでしょう。しかし、先生＝評価者によって結果が左右される基準が果たして公正で客観的な評価と言えるのでしょうか？

さて、この評価規準には「文章の内容から筆者の主張に当たる部分を見つけ出す判断力」と「見つけ出した主張を説明する表現力」の2つの観点が含まれていることに気付かれた先生もいらっしゃるかと思います。2観点の問題を1観点で処理しようとするれば、問題が生じて当然です。点数制のテストであれば「2つの条件をクリアしていれば5点、いずれか片方だと3点」のように設定できますが、AとBは同じ3点でも、身につけている学力の質や今後指導すべき内容が全く違います。

このように、複数の観点や要素が混在している評価規準はきちんと分解して再設定しないと、実際の評価や生徒の活動の場面で曖昧さや例外が出てきてしまうわけです。

3) の問題が起こる背景は大きく二つありました。

一つは生徒に「前提となる知識や技能」が身につけていない or 不十分なため、上手く説明できないケース。例えば「野球のルール」を知らない生徒に「野球のプレー」を教えるのは難しいですね

しかし、これは生徒の問題というよりも「生徒に身につけていない or 不十分」なことを評価しようとする自体が間違っています。「評価対象の必要事項がすべて指導されている、もしくは、それらが指導されるべき時期まで待つ必要がある。」つまり、教師側の問題です。何かを評価するためには、その評価事項に関して先に学んでおくべき事項や、順序といった系統性に基づいた指導が必要なわけです。

もう一つが、「評価者の個人的価値観が影響している」ケースです。

例えば行事作文で「協力・団結」「チームワーク」「努力」「助け合い」といった内容や主題自体が評価され、それらに否定的な意見が評価されないケースなどです。評価者の個人的な価値観が影響している評価規準は、どうしても主観が混入します。客観性が第一となるルーブリック評価規準との相性は最悪です。(評価者と被評価者の共通理解を成立させるために、ルーブリックでは客観性が非常に重要です)

実際にこれらの問題が起こらないように評価基準を考えてみましょう。

例えば、「序論・本論・結論という構成で書かれている」という評価規準を設定したとき、生徒が「序論・本論・結論」という言葉を知っていることは大前提です。同時に何を以て「序論」「本論」「結論」とするのかも知らなければなりません。「論説文」であれば次のようになるでしょうか

序論	「話題の提示」と「問題提起」の二つの役割を果たしている。
本論	「序論で提起された問題の答えを導き出している。」
結論	「本論で導き出された答えを基に、筆者の主張がなされている。」

ですが、もう少し突き詰めると

序論	「話題の提示」 → この論説文が何について話しているのか明示する。 話題を進める上で、 <u>最低限</u> 必要な知識や情報を提示する。
	「問題提起」 → 話題を進める上で、解決・解明すべき問題を提起する。(序論の問い) ・序論の問いは、二択を避け、思索や検証が必要なものであること。 ・序論の問いを解くことで、自分の主張に必要な答えが導き出されること。
本論	「問題解決」 → 事実を基に、提起された問題の答えを解明していく。 ・仮説検証型：最初に答えに至るまでの仮説を立て、その仮説の <u>正しさを検証</u> することで、答えとその正当性・妥当性を証明する。 ・仮説探究型：話題に関する資料や事実を挙げて、その共通点や相違点を比較・検討していくことで答えを探究していく。 (仮説探究型は、仮説探索型、仮説生成型、などの名称もあります)
結論	「意見主張」 → ・「本論で導き出された答え」を基にして、自分の考えを述べる。 ・論説文は事実や資料を基に「筆者が自分の主張を述べる文章」 ・主張を述べず、問題提起に対する答え(事実や推論結果)を結論で述べた場合は「説明文」に近い文章となる。

このくらいの内容まで、評価者と被評価者の認識が一致していないと、生徒がルーブリックを見ても具体的に気を付けるべきことが分からないかと思います。また、生徒が自分の作文を自己評価したり、修正改善しようとしたときにも不具合が生じることでしょう。

さらに、この記述でも「最低限」「正しさを検証する」などの文言は、解釈のブレが生じる可能性があります。特に主観と客観の区別が十分でない生徒の場合「自分はわかるから」「自分はこれで正しいと思ったから」条件をクリアしていると判断しがちです。また、客観性自体も、身につけている知識や常識、想像力や論理性の個人差によって生徒間でかなりの差が生じます。この辺りを教師が意識していると、ルーブリックを使って躓く生徒の「躓き方」や「躓きに対するフォロー」を予測することができます。

このように「ルーブリック制作」は、その過程で教師自身の「評価規準」「評価観点」の不備を鮮明にあぶり出します。これを苦しいと感じる方もいるかと思いますが、私は非常に楽しかったです。

こうした作業を通じて見えてきたのは、それまでの私は不備に気付かずに主観的な感覚で評価してしまっている部分も多かったということ。また、生徒との課題意識や目的意識の共有が不十分であり、活動を通じてこちらの意図した目的や課題を生徒が把握しているかどうかは、個々の生徒の理解力任せだったということ、などでした。

ルーブリックの不備を確認・修正する作業は、自身の評価基準を確認・修正する作業とほぼ同義です。また、生徒にもわかるルーブリックを作れるということは、生徒が分かるレベルまで指導や評価の内容を落とし込めるということです。

また、「論説文の構成」を例にすると、前ページの二重枠の基準を正しく理解するためには、その下にある点線の枠のような指導を事前にクリアしておく必要がある。というように、指導事項の系統性・順序・構造に対する理解も進んでいきます。

だからこそ、初めの内は制作にとにかく時間がかかるのですが、自身のスキルアップ、ビルドアップに間違いなく直結している実感がありました。

ですので、若年層の先生がしっかりした自分の評価規準を作り上げていくため、あるいは、中堅層が自分の指導観と指導の実際を客観的に再確認するためにルーブリックを作るのもありだと思います。

さて、ネタ晴らしをすると、前ページの

序論	「話題の提示」と「問題提起」の二つの役割を果たしている。
本論	「序論で提起された問題の答えを導き出している。」
結論	「本論で導き出された答えを基に、筆者の主張がなされている。」

この内容こそが、私が初めて作ったルーブリックの構成における規準の前提でした。この基準に基づいて「序論・本論・結論」の全てが書けていればA、2つが書けていればB、2つ未満だったらCです。

しかし、まあ、実際にやってみたらこの程度の評価規準では、生徒は論説文を書けなかったです。序論の問いが機能していないケース、本論がただネットで調べたことの羅列になっているケース、結論に意見や主張がない単なる調べ学習のまとめになっているケース。これらのケースが特に目についたのをよく覚えています。（もちろん、学年上位の生徒は書けるのですが、B・C評価の生徒が学年の8割近かったです。）

二重枠の内容を再現するためには、点線の枠にある事項の理解と習得が必要なのに、それが十全に指導されていなかったということです。ついでに言うと、点線の枠内の事項を知識として知っていても、それが求められていることに気付けなければ、やはり生かすことはできなかったわけです。

結果、クラスルームのコメント機能を使った個別指導の嵐です。夜中の2時とか3時まで、ひたすら、何を書けばいいのか、何に気をつければいいのかをアドバイスする。その上で、アドバイスが直接的な答えそのものになってしまわないように注意する。いやあ、地獄でした（笑）。

でも、そうした試行錯誤の中で、「何が分かっていないから書けないのか」「何が分かっていたら書けるのか」「どこまでが型にはめられて、どこで生徒自身の判断が要求されるのか」ということを体験的・実感的に学べたのは大きな財産になりました。

ただ、もっと効率的な解決方法があったかと思います。きちんとルーブリック作りの基礎を学んでいればなくてよかった苦労や遠回りも少なからずあったかと思います。

5) ルーブリックのデメリット [生徒編]

完成度の高いルーブリックであれば、生徒にデメリットは生じないというのが、実際にルーブリックを用いた指導を実践した感想です。

では、完成度が低いルーブリックとはどのようなもので、生徒にとってどのようなデメリットが生じるのか例を挙げていきたいと思います。ただ、「ここにあげる例を全て避けなくてはいけない」わけではなく、「何のためにルーブリックを指導や評価に用いるのか」という目的や運用を考慮した上で、優先度の低い要素については許容してもいいと思います。

- ① 自覚の有無に関係なく、評価規準に評価者の主観や価値観が大きく混入している。
→ 評価者に近い考え方や価値観の生徒にはわかりやすく、納得を得られやすい一方で評価者と考え方や価値観が異なるほど、わかりづらく、何より納得を得づらい。
- ② 評価規準の具体性が足りない。
→ 生徒自身が活動の完成形をイメージしづらい。何をすればいいかを理解しづらい。
生徒自身がCからB、BからAへと完成度を高めていく見通しを持ちづらい。
生徒がルーブリックを基に自己評価を行うときに、迷いや疑問が生じやすい。
- ③ 1つの評価規準に複数の観点や基準が内包されている。
→ 評価の観点や基準を見落とす可能性があり、生徒の学習指針や自己評価に誤りを生じさせる。
複数の要素が絡むと、評価が複雑になり、教師と生徒の間で認識や理解の齟齬が生じやすい。
- ④ 評価規準の文言や表現が発達段階や既習事項とずれている。
→ 評価規準の意味そのものを曖昧にしたり、誤解させたり、理解を難しくしたりする。
評価者が求めていることと、生徒が目指すことの間、齟齬を生み出す大きな要因となる。

ぱっと思いつくのはこんなところですよ。もっと噛み砕いて言うと、

- ① 先生の独りよがりになっていたら、ついていけない生徒は困りますよ。
- ② ざっくりしすぎた書き方すると、生徒は実態がつかめなくて困りますよ。
- ③ きちんと評価観点や基準を整理してあげないと、生徒は正しく受け取れませんよ。
- ④ そもそも、わかりやすく言葉や表現を選んで書かないと、生徒は意味が分かりませんよ。

と、いうことです。

児童生徒がルーブリックの評価基準を見て、思うように理解できていなかったときは、児童生徒の力不足を疑う前にルーブリックの内容や表記に不備がないかを考えるべきです。というか、自分の受け持つ児童生徒が理解できないルーブリックを作っている時点で、児童生徒に対する理解が足りていないと捉えるべきだと思います。まず大前提として「どう言えば伝わるのか」「どこまで補足が必要なのか」「逆にどこまでは言わずともわかるのか」そういうことを理解していないといけません。

そこがわかっていない、ルーブリックのためのルーブリックや、教師のためのルーブリックをそのまま生徒に配布したケースでは、生徒に何らかのやりづらさが生じて、ある意味当たり前だと思います。

6) 今年度の実践事例

今年度はルーブリックを活用した授業として、中学1年生で『河童と蛙』の群読活動を行いました。

各班ごとに自分たちの群読のテーマを設定し、そのテーマに沿った読み方の表現を追求するという、5時間編成の活動です。

その活動の中で、「具体的な読み方の指標」として示したのが、大観点4、小観点9、各観点3段階評価からなる「評価規準」です。なお、文章だけで「音声」のパフォーマンスを全て伝えるのは難しいため、この基準をプリントとして配布した際にABC評価を実演して聞かせています。

生徒からのリクエストに応じて、その場で音読（個人単位）や群読（グループ単位）を聞いて、仮評価を出しています。仮評価は何度でも再挑戦でき、生徒は仮評価や録音した自分たちの群読と、評価基準を照らし合わせていくことで自分たちの課題や改善点を具体化して改善に取り組みました。

評価規準（各項目、20点満点・合計100点満点）

声量（声の大きさのコントロール）

	声の大きさ	大きさのコントロール
A	・B基準をクリアした上で、声の大小だけでなく、強弱についても使い分けができていた。	・声の大小を変化させ、自分達の目指す表現を実現したり、表現技法を生かしたりすることができている。
B	・最初から最後まで、聞こえない部分や、声が大きすぎる部分が全くなかった。	・声の大小を使い分けて、詩の展開や場面を表現している。
C	・全く聞き取れない部分があった。 ・不必要にうるさく大声を出している場面があった。	・最初から最後まで声の大きさにほとんど変化がない ・自分たちのテーマと、声の大小がかみ合っていない。

抑揚（声の高さのコントロール）

	声の高さ	高さのコントロール
A	・声の高低だけでなく、出し方も工夫している。	・場面の静けさや活発さを、声の大小だけでなく高さも生かして表現している。
B	・聞き手を不快にさせない範囲で高さや抑揚を調整できている。	・詩の場面に合わせて、声の高さを使い分けて読んでいる。
C	・詩の展開や、場面の様子に反するような声がある。 ・高すぎ、低すぎで聞き取りづらさや不快さがある。	・最初から最後まで高さや抑揚にほとんど変化がない ・自分たちのテーマと、声の抑揚がかみ合っていない。

緩急①（読む速さのコントロール）

	読む速さ	速さのコントロール（緩急）
A	・どんな速さでも、聞き取りやすい発音である。 ・どんな速さでも、つまずきや読み間違いがない。	・間の取り方と速さを組み合わせることで、時間の流れや緊張感なども表現することができている。
B	・工夫している場面も含め、1～9連まで聴き手が、何の問題もなく聞ける速さだった。	・速く読むこと、ゆっくり読むことの効果を生かして読んでいる。
C	・つまずき、読み間違い、発音不明瞭が目立つ。 ・速すぎ、遅すぎと感じられる読み方だった。	・最初から最後まで、声の速さにほとんど変化がない。 ・自分たちのテーマと、速さの変化がかみ合っていない。

緩急②（間の取り方・リズム感）

	間の取り方	リズム感
A	・単に間を置くのではなく、溜め・空白・リズムなど、「間」が果たす様々な効果や役割を生かしている。	・七五調と散文調の部分を意識し、リズムの有無を生かしたメリハリのある読み方をしている。
B	・適切に間を取ることで聞きとりやすい読み方ができている。	・前半の七五調や対句・反復法を生かしたリズム感のある読み方をしている。
C	・間を取ることをせず、一本調子の読み方である ・不適切な間の取り方で、不自然な句切り方やリズム感の悪さが生じている。	・七五調や反復法・対句などのリズムにつながる表現が生かされていない。

表現（読み方や演出の工夫。特に群読の工夫は高得点）

	表現
A	<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>B基準をクリアした上で、より発展的な創意工夫が加えられている。</u> 例) ・リズム楽器や手拍子などを効果的に用いて、リズム感や躍動感をより高めている。 ・「ラップのような口調」「歌舞伎のような声の出し方」など、意図に合わせた読み方を生かしている。 ・身振り手振り、ダンス、戯劇化などの視覚表現も取り入れ生かしている。 ・群読本体を邪魔しないように十分配慮した上で、効果音やBGMなどを生かしている。 <div style="text-align: right;">など。</div>
B	・多人数を生かした「群読の工夫」が2つ以上取り入れられている。
C	・多人数を生かした「群読の工夫」が1つもない or 1つしかない。 ※ 群読の工夫が不十分な場合は、他の工夫があっても評価しない。

「群読の工夫」の例

- 1) 人数調整 盛り上がる場面、迫力ある場面、クライマックスなどは読む人を増やす。
静かな場面、寂しい場面、デリケートな場面などでは、読む人を減らす。
- 2) 輪唱読み 合唱の輪唱のように、同じ部分を、複数の人間がずらしながら読んでいく。
- 3) 呼応読み 誰かが呼び掛けるように読んだら、それに応えるように他の人が読む。
- 4) リレー読み 一連の部分を、読む人を次々と切り換えながら読んでいく。
- 5) エコー読み メインパートを読んでいる後ろで、小さな声でリズムパートなどを読む。
- 6) 適者適演 場面に合った声質の人がいる場合、その人の声の良さを生かした役割分担をする。
- 7) パート読み 場面に合わせて「男声・女声」「高音・低音」など、声質や読み方を合わせたグループを作って読む。(パートの組み方も重要な工夫!) …など

これが、読み方に関するルーブリック表の原案となります。実際にルーブリック表にしたものは別資料として添付しておりますので、ぜひ見比べて頂けたらと思います。

実は、このルーブリックの運用は、先に例示した「作文評価のルーブリック」の運用とは根底から違いました。作成した時点では意識していなかったのですが、実際に使ってみると指導上の位置づけが全然違ったのです。何が違うかわかるでしょうか？

「作文評価ルーブリック」は、生徒自身による自己完結型学習を成立させるための「生徒補助」の性格が強いルーブリックでした。

一方「音読評価ルーブリック」は、基本的に「教師による評価」が前提にあります。このルーブリックは、教師による評価を受けて、生徒が「何を」「どう改善したらいいか」を考えるときにアドバイスの機能する「指導補助」「教師補助」の性格が強いのです。

もう少しかみ砕いて言い換えると、

「作文型」 極端な話、教師が一切指導助言を行わなくてもルーブリックの内容を目指していけば、生徒自身の手で学習を成立させられるように作られている。(生徒による自己完結型学習)

「音読型」 基本的には「教師による評価」が前提にあり、その評価の正当性の確認や、その評価に基づく改善の際に役立つように作られている。(教師介入型学習)

この違いが、何によって生じているかわかるでしょうか？

第一の理由は「評価項目の多さ」です。これら全てを同時に、網羅的に意識して読むことは非常に困難です。そのため、いちいちルーブリック表を確認しなくても、評価規準が頭に入っていて即時的に評価することができる教師の介入が望ましいと思われます。

第二の理由は「生徒自身が評価対象を客観視することが非常に困難」ということです。そして、こちらの方が重要な問題です。

どういうことかと言いますと「作文」であれば、出来上がった文章を評価規準と照らし合わせながら、客観的・評価的に、確認しながら読むことができます。これは美術・技術・家庭科での作品制作でも同様のことが言えます。

一方、「音読」で、作品を音読しながら、その音読を客観的に評価することは本当に可能でしょうか？残念ながら、これは非常に困難であると言わざるを得ません。実際、自分の朗読を録音して改めて聞いてみると「あれ?」「思っていたのと違う」「こんな読み方じゃなかったはず」と違和感を持つ人が圧倒的多数であることからわかります。これは体育科のダンス・器械運動などや、音楽科の唱歌・器楽演奏にも通じることです。要は、実演型の活動を「やりながら自己評価する」ということ自体が非常に難しいことなのです。

もし、こうした活動を自己評価するのであれば「録音」や「録画」によって、自身の活動を客観視できるためのステップが必要になります。

そのため、ある程度練習した後に一度「教師による評価」を受けて、課題や改善点を1つか2つに焦点化する必要があります。焦点化することで、改善点が明確になり、生徒同士の相互評価もやりやすくなります。

今回の活動で言うと、「群読」であるため1学級当たりのグループ数は3つ。一度の群読で2分もかからないため、1単位授業で各班5回以上、教師から評価を受けることができます。また、一人一台端末環境下では、自分達で録音して自己評価することも可能です。

逆に、個人活動であれば教師による評価を受けられる回数が非常に少なくなるため、評価項目もっと絞り込み、生徒同士によるルーブリック表を使った相互評価や録音を用いた自己評価をしやすくする必要があります。

評価項目を絞ることで1つ目の問題は解決できても、2つ目の問題は「相互評価」「記録を用いた評価」などが問題なくできる環境を整える必要があるわけです。

さて、結局この実践におけるルーブリックを用いた指導や評価はどうだったのか？ということに話を戻しましょう。結論から言えば「有効であった」「ルーブリックならではの指導効果があった」と私は感じています。

もう少し具体的に言うと

- ① 生徒はルーブリック表と評価を照らし合わせることで、その時点での自分の課題を把握すると同時に、目指すべき自分の姿をイメージして主体的に活動に取り組むことができた。
- ② ルーブリック表を用いることで、課題や改善点が曖昧になることを防ぎ、明確な意図や目標を持って改善活動に取り組むことができた。
- ③ 「上手に読む」という、わかったようで実は曖昧な課題が、どのような要素によって成り立っているかを、9つの評価観点を目にすることで自覚的・無自覚的を問わず確認できていた。
- ④ 評価の意味や正当性を検証することで、生徒自身が評価を「結果」として受け取るのではなく、あくまで「現状」として受け止め、向上心を持って改善活動に取り組むことができた。
言い換えるならば、総括的評価として「評価＝ゴール」と捉えていた生徒たちが、形成的評価として「評価＝より上を目指すための情報」として自律的学習につながるようになってきた。

以上の4点を以て、この音読・群読活動におけるルーブリック表を用いた指導は一定の成果を収めたと言えると思います。

勿論、低学力層を含めた全ての生徒が、これらの成果にたどり着いていたと言えるものではないです。しかし、今回の学習活動では、各グループの中心生徒が「何のために」「何を」「どのように」改善するのかをグループ内で共有しながら学習を進めてくれました。結果、全グループがグループ活動として、①～④の成果を達成できていたと評価しています。

7) ルーブリックを用いた指導に向いている学習活動とは

まず、誤解ないように断っておきたいことがあります。

4年間、結果として「ルーブリックを用いた指導と評価」をしてきた経験者として思うことは、優れたルーブリックがあるのであれば、「ルーブリックを用いた指導と評価」が不向きである学習活動はない。ということです。

にも関わらず「ルーブリックを用いた指導に向いている学習活動」を敢えて挙げるのは、時間対効果、労力対効果を考えたとき、わざわざ準備に手間暇のかかるルーブリックを用いずとも、代わりにいくらかでも有効な指導法や評価法があるケースがたくさんあるからです。

時間と労力をかけてルーブリックを作成することを考えれば、ルーブリックならではの良さを十全に発揮し、他には代え難い効果を発揮できる学習活動でこそ、優先的に採用して頂ければと思います。

ここでは、「ルーブリックを用いた指導に向いている学習活動」の要素を箇条書きに列挙していきます。これらの要素を多く含むほど、ルーブリックが効果的に生きると思います。

- | | |
|---------------------|-------------------------|
| ① 点数化が難しい活動。 | (文章によるパフォーマンス評価である) |
| ② 生徒自身に試行錯誤をさせたい活動。 | (目指すゴールが明確で、方法は選択できる) |
| ③ 生徒自身に自己評価をさせたい活動。 | (ルーブリックと照らし合わせて評価できる) |
| ④ 生徒自身に自己改善をさせたい活動。 | (ルーブリックを見て改善の方向を確認できる) |
| ⑤ 個別の課題が多く発生しそうな活動。 | (ルーブリックを見て自己解決を促せる) |
| ⑥ 生徒間相互評価を活用したい活動。 | (生徒同士でも評価の精度が高まりやすい) |
| ⑦ 様々な要素や観点が絡み合った活動。 | (観点化することでやるべきことが整理される) |
| ⑧ 評価に迷いや例外が生じそうな活動。 | (事前にルーブリック化することで基準を明確化) |
| ⑨ 教師と生徒の共通理解が重要な活動。 | (ルーブリックによって具体的な目標を共有) |
| ⑩ 評価の説明責任が発生しそうな活動。 | (ルーブリックによる評価基準の明示・客観化) |

思いつくままに列挙したので、見づらかったら申し訳ありません。

②③④は、いわゆる「探究型活動」や「生徒完結型活動」に見られる要素です。

⑥や⑨も「生徒完結型活動」において生じやすい要素だと思います。

⑦⑧⑨⑩は、作文のような「評価観点多く」「評価者の主観が混入しやすい」活動にみられる要素です。

⑤は、ルーブリック作成の時点で配慮や意識が必要です。生徒のつまづきを予想し、予めルーブリックに「何ができていればよいのか」を具体的に明示しておくことで、「○○のB基準を見てごらん」などのように指示することで、個別対応の時間を削減できるケースが増えます。

具体的な活動名は、教科や学年によってあまりに多くのパターンが予想されるため、このような形でまとめさせていただきました。

雑駁な資料で恐縮ですが、何か一つでも先生方の参考になる事があれば幸いです。ありがとうございました。