

# ツールを超えて：ループリックが拓く児童の深化と教師の進化

## ～信頼性を確保し、「嬉しい誤算」を見逃さないために～

さいたま市立本太小学校 教諭 有 江 聖

### I 早いものでもう5年

小学校で現行の学習指導要領が施行され、早5年が経過した。現行の学習指導要領下では、「パフォーマンス評価」が重視されている。村山(2006)によると、パフォーマンス評価とは「学習者に特定の活動を要求し、そのパフォーマンスから学習者の問題解決プロセスを評価する評価方法」(p. 271)である。現在はどの教科でもプレゼンやレポートなど、単元末にパフォーマンステスト(以下、PT)として実施することが多い。また、パフォーマンス評価はこれまで学んできた知識や技能を組み合わせて活用するため、思考力、判断力、表現力等の評価に適していると言われている。(西岡他, 2021)。

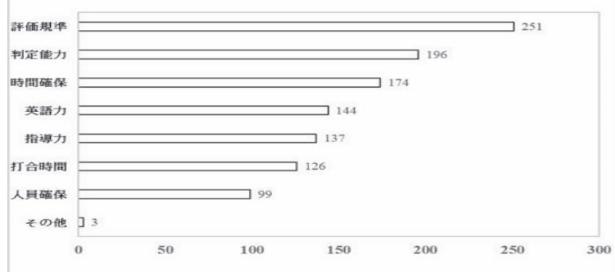
### II 小学校外国語科におけるパフォーマンス評価の現状

文部科学省(2023)の「令和5年度英語教育実施状況調査」によると、全国の自治体のうち97.1%が「話すこと」のPTを実施している(年間実施平均回数は7.9回)。また、赤沢(2021)は教科書会社3社の小学校外国語科検定教科書分析を行った。その結果、どの教科書会社もほぼすべての単元にパフォーマンス評価を設定していると報告している。これらからも、小学校外国語科とパフォーマンス評価は非常に親和性が高いことが分かる。

### III 小学校外国語科におけるパフォーマンス評価の課題

しかし、外国語科のパフォーマンス課題における小学校教員の悩みは様々な先行研究によって明らかにされている。折井(2022)は杉並区の小学校教員439名に評価に関するアンケート調査を行った。その結果、75%の教員が評価に不安を感じており、「評価規準」や「判定能力」が特に課題があると回答している(図1)。

図1 パフォーマンス評価の課題(複数回答)



また、田村(2022)は3市の小学校教員に小学校英語における評価の意識調査を実施した(N=96)。その結果、「思考・判断・表現」を見取るためにパフォーマンス評価を定期的に行っているが、当該観点への理解の困難さから

評価に不安を感じている教員が多いことが報告されている。

小学校外国語科におけるパフォーマンス評価は現在も大きな課題であることが読み取れる。

### IV ループリックの現状と課題(まずは信頼性)

西岡他(2021)はパフォーマンス評価にはループリックによる評価が有効であると述べている。田中(2022)によると、ループリックとは「成功の度合いを示す数値的な尺度と、それぞれの尺度に見られる認識や行為の特徴を示した記述語から成る評価指標」のことである(p. 54)。

日本図書文化協会(2019)の中で鈴木は、ループリックは評価者間信頼性に課題があることを指摘している。竹内・水本(2012)によれば評価者間信頼性とは、「複数の評定者の評定の一貫性」である(p. 25)。ループリックは異なる評価者で評価結果が不一致になることが多く、これには評価基準の曖昧さや評価者個人の評価観が関係している。更に日本図書文化協会(2017)の中で宮本は、「パフォーマンス評価のような総括的評価は(中略)特に評価者間信頼性が高いことがまず必要である」(p. 30)と述べており、ループリック活用においては、まず信頼性の問題を解決する必要がある。

それらの解決の手立てとして西岡(2021)は「比較可能性」とよばれる概念を提起している。これは、複数の評価者間で評価規準・基準を共通理解し、同じ採点規則に従うことによって、評価の一貫性が確保されているかどうかを検討するものである。

また、筆者は2024年8~11月にさいたま市内の小学校教員を対象にグローバル・スタディ科(さいたま市が外国語活動・外国語科に代わって設置している教科:以下、G・S科)におけるループリック作成頻度の現状を調査した。その結果、担任と専科どちらも、ループリック作成頻度は二極化傾向にある示唆を得た(表1)。その理由として「ループリック作成の難しさ」、「ループリックへの理解不足」などが自由記述から伺えた。

表1 G・S科におけるループリック作成頻度割合

回答傾向	頻度	担任(n=40)	専科(n=27)
している	ほぼ毎回	18%	26%
	たまに	15%	30%
していない	あまり	7%	11%
	ほとんど	10%	11%
	ない	50%	22%

これらの現状を踏まえると、評価者間信頼性や作成の困難さが課題として挙げられる。それらを解決せずに、

指導と評価の充実に臨むのは難しいだろう。信頼性が高く、作成や使用が容易なループリックを開発することは当面の重要な課題であると考える。

しかし、教育評価とは本来、「児童の学習改善」と「教師の指導改善」のどちらも含まれている(田中, 2020)。鹿毛(2004)によると、「教師と学習者双方が『活動主体』でありかつ『評価情報提供者』であるという関係を構築して協同的に評価的思考サイクルを回していくこと」(p. 314)が重要であると述べられている。つまり、評価活動を通じて児童と教師、どちらにとっても教育的効果をもたらすことが重要である。

## V 本研究の目的

本研究は、パフォーマンス評価において高い評価者間信頼性を確保し、児童と教師に教育的効果もたらすループリックの開発を目指した4年間をまとめたものである。特に、ループリックが教師にもたらす効果については児童の「嬉しい誤算」という視点から論じていく。本稿では主に3つの研究結果について取り上げる。以下、概要である。

表2 研究概要

研究 I	教師にとって信頼性の高いループリックの開発(3段階ループリックと採点指針ループリック)
研究 II	教師と児童にとって信頼性の高いループリックの開発(チェック式採点指針ループリック)
研究 III	信頼性が高く、硬直化を改善するループリックの開発と検証(ア・ラ・カルトループリック)

なお、前提として「評価者間信頼性」は複数教員間又は、教員児童間における評定の一貫性と定義する。方法は、A評価: 3点、B評価: 2点、C評価: 1点と点数化し、IBM SPSS Statistics の「信頼性分析」によりクロンバッックの $\alpha$ 係数を算出する。 $\alpha$ 係数は1に近いほど評価者間信頼性の高さを示す。本研究では竹内・水本(2012)を参考に、0.8以上を採用基準とする。また、動機づけに関するアンケートや児童の行動変容から波及効果について考察を行う。そして、それらがもたらす教師の評価観変容について論じる。

## VI 研究 I (令和3年度)

### 6-1 研究概要

初めに令和3年度に2つのループリックの比較研究を行った。勤務校第4学年のGS科の単元末プレゼンにおいて、4年生担任、筆者(第6学年担任)、ALTの3者による評定の一貫度を分析した。以下、概要である。

表3 研究 I の概要

研究の目的	
「話すこと(発表)」の「思考・判断・表現」における信頼性の高いループリックの開発を目指す。	
実施期間	令和3年度 9~3月
対象学年	第4学年児童 128名及び担任4名、ALT 1名
研究方法	G・S科単元末のプレゼンに2種類のループリック(表4)を使用し、4年担任、筆者、ALT 3

	者による評定一致度の比較分析を行う。 (使用する単元と学級は表5のとおり)
研究の流れ (図2)	比較可能性に基づき、単元目標と指導計画を3者で共有し、ループリックの共通理解を図ったうえで指導を行う。
判断基準	$\alpha$ 係数を算出する(0.8以上が有効指数)。

表4 使用したループリックについて

3段階	A、B、Cの各段階を記述したループリック 詳細な評価が可能で、一般的認知度は最も高い
採点指針	最高評価のみ(例:A評価)を記述したループリック 瞬間的な評価が可能で、一般的認知度は低い

図2 研究の流れ



本研究では、プレゼンのような瞬間的なパフォーマンスの評価には、採点指針ループリックが適しているという仮説のもと、その信頼性を検証するため、3段階ループリックとの比較研究を行った。

表5 単元毎に使用するループリックの種類

単元名	1組	2組	3組	4組
日本の美しい四季	採点指針ループリック	3段階ループリック		
ふるさと再発見	3段階ループリック	採点指針ループリック		
大きくなったら	より評価者間信頼性の高いループリックを採用			

### 6-2 結果と課題

先述の2種類のループリックを2クラスずつ使用し、評定一致度を算出した結果が表6のとおりである。

表6 各単元におけるクラスごとの $\alpha$ 係数(N=126)

単元名	1組	2組	3組	4組
日本の美しい四季	採点指針ループリック	3段階ループリック		
	.928	.754	.719	.741
ふるさと再発見	3段階ループリック	採点指針ループリック		
	.484	.614	.819	.911

どちらの採点でも、採点指針ループリックを活用した方が高い $\alpha$ 係数が見られた。これにより、採点指針ループリックの方により高い評価者間信頼性があるという示唆を得た。しかし詳細分析をした結果、採点指針ループリックの $\alpha$ 係数は0.754~0.928と幅があり、担任や評価者の組み合わせによる安定性に課題が見られた。

### 6-3 ループリックの改善と検証結果

前述を踏まえ、更なる信頼性獲得のため、ダネル他(2014)で言及されているチェックボックスを取り入れた採点指針ループリックを開発した(図3)。

図3 チェック式採点指針ループリック(黒塗りは児童名)

評価基準			基準			評定			
自分の夢を知ってもらうために、①なりたい職業について②"I want to be ~"や③"because"を使って紹介するとともに、④"I want"や⑤"I like"、⑥"It is ~"などの表現を活用して、より詳しく自分の考え方や気持ちなどを含めて話している。			下線部が5つ以上入っている			A			
			下線部が3~4つ入っている			B			
			下線部が1~2つ入っている。			C			
できた部分にチェックを付ける(知識・技能は必要に応じて使ってください。* ジュ=ジェスチャー)									
		知識・技能	思考・判断・表現(太枠は重要項目)						
1	N	声 ジュ	①	②	③	④	⑤	⑥	評定
2	文系 心機								

本ループリックを用いることで、児童の発表を聴きながらチェックをつけ、短時間で採点をすることができる。

本ループリックを用い、3学期の「大きくなったら」という単元のプレゼンを評価した。この単元では自分の将来の夢について理由などを交えて話せることが目標となっている。評定一致度を算出した結果が表7のとおりである。

表7 チェック式採点指針ループリックによる $\alpha$ 係数(N=96)

	2組	3組	4組
大きくなったら	.857	.950	.918

なおコロナウイルスの影響により、実施ができたクラスを掲載している。どのクラスでも非常に高い $\alpha$ 係数が算出され、どの評価者の組み合わせでも高い $\alpha$ 係数が得られた。これらの結果から、チェック式採点指針ループリックを用いることで高い評価者間信頼性が得られると推察する。

## VII 研究II(令和4年度)

研究Iを踏まえたうえで評価の原点に戻る。冒頭で言及したように、評価は児童の学習改善と教師の指導改善どちらの機能も担っている。研究Iは、ループリックが主に教師のために機能しており、児童の学習改善に機能していない。田中(2020)は「学習評価でもっとも大切なことは、児童生徒の学習改善につながるものにしていくこと」と述べられている。したがって、ループリックは児童に還元されるものでなければならない。そのためには児童にとっても信頼性の高いループリックが不可欠である。以上を踏まえ、研究IIは児童に焦点を当てた研究を行う。

### 7-1 研究概要

本研究は、令和4年度7~10月に筆者が担任する第5学年学級(N=32)のG・S科で実施した。なお、平時はG・S専科が指導を行っているため、本研究期間中は筆者が対象単元の指導を行った。以下研究IIの概要である。

表8 研究IIの概要

研究IIの目的	
チェック式採点指針ループリックが児童にとっても高い信頼性を得られるかを検証する。	
実施期間	令和4年度 7~10月

対象学年	5年生 32名	評価者	筆者、G・S専科、児童
研究方法	単元末プレゼンのチェック式採点指針ループリックを作成し、児童と共有する。筆者、G・S専科、児童(自己評価)3者による信頼性分析を行う。	ループリックに関する児童アンケートを実施する。	
研究の流れ	筆者と専科でループリックを作成し、ループリックをプレゼン準備時に児童と共有する。		
判断基準	クロンバッックの $\alpha$ 係数を算出する(0.8以上) 児童アンケートの実施と分析		

### 7-2 研究の流れ及び方法

本研究では昨年度の流れを踏襲し、チェック式採点指針ループリックをプレゼン準備時に児童と共有し、筆者、専科、児童(ループリックによる自己評価)3者による評価を信頼性分析にかける。また、児童アンケートとループリック配付による行動変容から学習効果について考察する。

始めに、単元の指導内容を筆者と専科で確認し、それを基に作成したループリックの妥当性を検討する。単元導入時には、筆者のプレゼンなどを通じて、単元目標や必要な資質・能力を確認して単元学習に臨む。それを基に改善したループリックを児童と共有した。

### 7-3 「夏休みの思い出」による実践

対象単元は「夏休みの思い出」である。本単元は、夏休みの思い出について動詞の過去形や形容詞を用いて話せるようになることが目標となっている。単元末には夏休みの思い出プレゼンを設定した。本単元で開発したループリックが図4のとおりで、同ループリックを載せた自己評価シートが図5のとおりである。

図4 本単元のチェック式採点指針ループリック

プレゼンのゴール		
夏休みの思い出について、①感想に加え、②したことや	下線部が5~7つ	A
③自分の気持ち④好きなこと⑤したいこと⑥追加の思い出や⑦説明(気持ち)などを交えて話している。	下線部が3~4つ	B
	下線部が1~2つ	C

図5 ループリックを掲載した自己評価シート(一部抜粋)

プレゼンレベルについて		
今回のプレゼンは先にみなさんとプレゼンのレベルを共有しておきます。		
最初の授業で確認したゴールを基に作りました。参考にしてみてね!		
先生もこのレベルに合わせてみなさんのプレゼンをチェックします。		
プレゼンレベル		
夏休みの思い出について、①感想に加え、②したことや	下線部が5つ以上	Excellent!!!!!!
③自分の気持ち④好きなこと⑤したいこと、⑥追加の説明や思い出などを交えて話すことができる。	下線部が3~4つ	Great!!!!
	下線部が1~2つ	Good!!!!

#### My level check! (自己評価シート)

上のプレゼンレベルに合わせて、自己評価をしてみよう! できたところにチェック!						
①	②	③	④	⑤	⑥	My level
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

### 7-4 結果(信頼性分析)

上記のループリックを用いて筆者、専科、児童(自己評価)がそれぞれ評価を行い、算出された評価者間信頼性が表9のとおりである。

表9 3者による $\alpha$ 係数と詳細分析(N=31)

3者による Cronbach のアルファ	.985
項目が削除された場合の Cronbach のアルファ	
「HRT」が削除された場合	1.000

「JAT」が削除された場合	.965
「児童」が削除された場合	.965

表上部を見ると、0.985と非常に高い $\alpha$ 係数が算出された。また、表下部の「項目が削除された場合のCronbachのアルファ」について解説する。これは、その採点者を除いた場合の2者の評定一致度を表している。例えば、JAT(専科)を除いた場合の筆者と児童の評定一致度は0.965ということになる。それを踏まえると、専科と児童の自己評価が完全に一致したということになる。このことから、チェック式採点指針ループリックは児童にとっても高い評価者間信頼性があるという示唆を得た。

### 7-5 児童アンケートの結果から見えた波及効果

次にループリックによる学習効果について論じる。プレゼンが終わった後にループリックに関するアンケートを行った。結果は以下のとおりである(表10)。アンケートは4件法で、選択肢を「4: そう思う」～「1: 思わない」で設定した(最大値: 4、最小値: 1)。

表10 ループリックに関するアンケート (N=31)

質問項目 (プレゼンレベル=ループリック)	平均値
「プレゼンレベル」が分かりやすかった。	3.83
「プレゼンレベル」を見て自分が何をすればいいか考えられた。	3.76
「プレゼンレベル」があることでがんばろうと思えた。	3.69

全ての項目で非常に高い平均値が算出され、児童はループリックに対して高い充実感を感じていたと推察する。

### 7-6 行動変容から見えた波及効果

次に、ループリック配付による児童の行動変容を紹介する。今回は、児童Aと児童B 2名の発表原稿を例に考察を行う(表11)。

表12は、発表準備時間のループリック配付直後と単元終了時における発表原稿内容の推移である。児童Aはループリック配布後、すぐに発表原稿を書き上げていたが、ループリックを見ながら「もう少し言えることはないか」と考え、二重下線部を追加していた。児童Bは、始めは基本表現のみを使用していたが、「追加の思い出や感想」という下線部を見て、「これでは何がよかつたかわかららないかもしれない」と考え、下線部の修正を行っていた。どちらの児童もループリックを参考に、自分の発表について自己調整を働き、学習の改善を行っていたのではないかと推察する。

表11 児童A、児童Bの発表内容推移

ループリック配布直後	単元終了時
児童A	児童A
It was tired.	It was tired.
I went to climbing mountain.	I went to climbing mountain.
It was very fun.	It was very fun.
And I went to movie theater.	And I went to movie theater.
It was funny.	<u>I watched "TANG".</u> It was funny. <u>I want to look again.</u>

児童B	児童B
It was good.	<u>It was very good time.</u>
I caught a fishing.	I caught a fishing.
It was exciting.	It was exciting.
I went to sea.	I went to sea.
It was fun.	<u>I drink sea water.</u> <u>It was salty.</u>

これは、教師がループリックを共有することで、児童にとって「評価情報提供者」の機能を果たし、児童の学習深化を促した一端ではないだろうか。

### VIII 研究IIの成果と課題

昨年度開発したチェック式採点指針ループリックが児童にとっても高い信頼性があるかを検証した結果、非常に高い評価者間信頼性が得られた。

更にアンケートや行動変容からも、ループリックが児童の動機付けや自己調整学習などの学習深化に一定の効果があるのではないかという示唆を得た。

しかし課題もいくつか見受けられる。まず、基準を数で表すことで児童が数にこだわってしまい、内容構成に目を向けなくなる可能性がある。また、記述を1文で示すことで、それ通りに発表内容を考え、発話の定型化を招いてしまう恐れもある。これは、黒上(2014)でも「ループリックの硬直化」として言及されており、ループリックの絶対視が学習活動自体を窮屈にする危険性を指摘している。

### IX 研究III(令和6年度)

#### 9-1 研究概要

本研究では研究IIを踏まえ、信頼性を確保しつつ、硬直化を改善するループリックの開発を目的とした。

本研究は令和6年度に勤務校第4学年を対象に実施した。単元は「聞いて！私の欲しいもの」である。なお、当該学年は臨時採用教員（「G・S担当」とする）が配置されており、本単元のみ筆者が指導を担当した。以下、研究IIIの概要である。

表12 研究IIIの概要

研究の目的			
信頼性を確保しつつ、硬直化を改善するループリックを開発し、有効性を検証する。			
実施期間	令和6～7年 12～2月		
対象学年	4年生 126名	対象教員	筆者、G・S担当 1名
研究方法	単元末プレゼンのループリックを作成し、児童と共に共有する。筆者、G・S担当、児童(自己評価)3者による信頼性分析を行う。 ループリックに関するアンケートを実施する。		
研究の流れ	研究IIと同様のため省略		
判断基準	クロンバッックの $\alpha$ 係数を算出する アンケートの比較分析		

本単元は「もし何でも手に入るなら何が欲しいか」をテーマに、新出表現の「I want」を活用しながら欲しいも

のについて簡単な理由とともに話せるようになることが目標となっている。

## 9-2 ア・ラ・カルトループリックの開発

チェック採点指針ループリックでは数へのこだわりや記述文によるループリックの硬直化、B基準の曖昧さが懸念されたため、以下のループリックを開発した(図6)。

図6 本研究で開発した「ア・ラ・カルトループリック」

★発表レベル★

自分のほしいものと理由をかんたんに話している	これができるれば	B
理由の中でも…		A
□自分の好きなもの(こと)や気持ちを話している □ほしいもののくちゅうを話している □ほしいものでしたいことを話している □ほしいものでできることを話している □ほかに伝わりやすくなるようなせつ明をいれている	左の中から2~3つ話せている	S

まずB基準を示すと共に、これまで1文で記述していたA要素を項目に分け、序数を記載せず、表現の定型化や硬直化を防ぐよう改善した。また、4年生までの既習表現を理由を述べる要素として複数設定し、児童が自分のプレゼン内容に応じて適宜項目を選択できる余白を残した。自分の表現内容に応じてループリックの項目を選択できるようにしたことを「(献立表によって) ホテル・料理店などで、客の好みに応じて提供する1品料理」(広辞苑, p.81)を意味する「ア・ラ・カルト(à la carte)」から着想を受け、「ア・ラ・カルトループリック」と定義した。

## 9-3 結果(信頼性分析とアンケート)

本ループリックによる信頼性分析結果が表12のとおりである。どのクラス、評価者の組み合わせでも非常に高い $\alpha$ 係数が算出された。これらから、本ループリックにも高い評価者間信頼性があるという示唆を得た。

表12 3者による $\alpha$ 係数と詳細分析

	1組	2組	3組	4組
3者(筆者、GS担当、児童)による $\alpha$ 係数	.955	.938	.955	.966
「筆者」が削除された場合の $\alpha$ 係数	1.00	.891	.900	.919
「GS担当」が削除された場合の $\alpha$ 係数	.897	.918	.900	.919
「児童」が削除された場合の $\alpha$ 係数	.897	.919	1.00	1.00

また本研究では、硬直化に関する項目を児童アンケートに設置した。アンケートは4件法で、選択肢を「4: そう思う」~「1: 思わない」で設定した(最大値: 4、最小値: 1)。結果が表13のとおりである。

項目(発表レベル=ループリック)	平均値
「発表レベル」があることで、自分の考えを出しにくかった。	1.57
「発表レベル」があることで、のびのび学習できなかった。	1.46

結果から、ほぼ全ての児童はループリックの存在が硬直化につながったと捉えてはいないと推察する。また、動機づけの項目に関しては研究IIと同様の結果を示した。

研究I~IIIの結果から、採点指針ループリックやア・ラ・カルトループリックは、先行研究で指摘されている評価者間信頼性や効率性などの解決に一定の効果を得た。また、ア・ラ・カルトループリックは硬直化改善にも一定の効果が伺えた。

最後に、信頼性の高いループリック開発を経て、児童が教師への評価情報提供者として機能し、教師の評価観に与えた効果について論じていきたい。

## X 「嬉しい誤算」がもたらす教師の評価観進化

### 10-1 「聞いて! 私のほしいもの」での嬉しい誤算

まず、研究IIIの児童Cの発表内容を紹介する(表13)。

表13 児童Cの発表内容

I want moon because I want to see moon's back. I want to have moon sand. I want to walk on the moon. I want to see earth from moon.
--

児童Cの発表内容を図6のア・ラ・カルトループリックで評価すると、チェックが「したいこと」の一つにしか付かない。しかし"want to"の後ろには様々な動詞を活用しており、同一表現を多用しているように見えて、何がしたいかを様々な視点から話している。

学習計画当初は、同一表現の多用は内容の単調さを産むと想定していたが、児童Cの姿から、動詞の活用次第ではより豊かになるという示唆を得た。これにより、児童Cは十分に満足できる段階であると判断した。

### 10-2 「埼玉ジュニアプロモーター」での嬉しい誤算

今年度担当している6年生の授業では、「海外の人向に埼玉県やさいたま市の魅力を紹介するPR動画を撮る」という学習を行った。本单元では、場所を中心魅力について話せることが目標となっている。児童と共有したア・ラ・カルトループリックが図7のとおりである。

本稿ではとあるグループの児童Dを紹介する。児童Dは「渋沢栄一」について発表していた(図8)。

図7 本单元で使用したア・ラ・カルトループリック

quest Level	これができれば	B
さいたま市や埼玉県のみりょくについて、できることとくちゅうをふくめながらかんたんに紹介している。		
□場所や位置を説明している □きよりや時間を説明している □味や値段、営業時間など役に立つ情報が入っている □自分の気持ち(好きやお気に入り、おすすめなど)も入れている □季節に応じた情報が入っている □1つのこと/ものについてくわしく説明している □初めて聞く人にも伝わりやすい工夫が入っている □動き手と関わりながら話している □気を付けることや注意点を説明している	3~4つ	A
	5~6つ	S
	7つ以上	God(神)

図8 児童Dの発表内容

Hello, we are Saitama Jr. promoters!(中略)

Next, he is Shibusawa Eiichi.

He is a famous businessman.

You can see his face on 10000 bill.

He is from Fukaya city.



この紹介には驚かされた。まず、魅力について人物を取

り上げるという点である。教科書でも場所や行事を魅力として紹介していたため、人物を取り上げることは想定していなかった。そのため、人物の紹介はループリックに入れていない。また、渋沢栄一について既習表現の“He”や“famous”, “from”,などをうまく組み合わせながら豊かに表現していることにも感嘆した。これはおそらくループリックの「一つのことについて詳しく」「場所や位置」「初めて聞く人にも」と照らし合わせながら構成を考えた結果ではないかと考察する。児童Dも埼玉県の魅力を充分に紹介できたパフォーマンスであると判断した。

いずれの例も、教師にとっては非常に「嬉しい誤算」であった。児童の学習深化によってループリックでは測りきれない、表しきれない姿を見せてくれたことで、教師が児童の学習により適した教材理解をもたらしたと考える。ループリックを作成することで評価の妥当性や信頼性が高まることはもちろんだが、それを使用してパフォーマンスを見取ることで児童が教師への「評価情報提供者」となり、更なる評価観進化を促す効果があるのでないだろうか。

## XI まとめ 一やつぱり評価は双方のため

本研究は小学校外国語科における高い評価者間信頼性を確保するループリックを長期的に開発しつつ、それらが児童と教師に与える効果について分析を行った。

児童にとってループリックは学習の道標となり、それを参考に自身の学習を深化させるきっかけとなる。一方で、教師にとっては単に児童を測定するツールだけではなく、そこを飛び越える「嬉しい誤算」を発見する機能も担うものではないだろうか。しかし、評価への不安が強く、信頼性が低いままでは児童の学習改善に繋がる評価を行うことは難しいだろう。「嬉しい誤算」を見つけ、改善に繋げる余裕を産むためには、やはりある程度信頼性や効率性の高いループリックは必要であると考える。また、それを児童に提供することで、教師が児童への「評価情報提供者」として機能し、児童の学習深化を促す。更に実際に児童の学習を見取ることで、児童が教師への「評価情報提供者」として機能し、教師の評価観進化を促す。これは、鹿毛(2004)の「双方が活動主体」になる姿ではないだろうか。

## XII 終わりに

本研究は小学校外国語科の「話すこと」のループリックを中心に開発を行った。他技能や他教科にとっては更に適したループリックも存在すると考える。より汎用性の高いループリックの開発を目指し、今後は他技能や他教科からも分析を行っていきたい。

また、教師への効果について今回は筆者個人の経験から論じられており、客觀性に欠ける。今後は他教員の協力を募り、ループリック開発と評価活動が教師にもたらす変容について量的研究からも分析を行っていく必要がある。

最後に、とある教師の言葉を紹介する。これは、今年度筆者がA市でループリックのワークショップ講師をし

た際に頂戴した感想の一部抜粋である。

- ・評価は人によってブレるものだからこそ、ループリックを作成する必要性があるのだと感じました。
- ・実際にループリックを作つてみることで、この单元で身に付けたい力がより理解できるなと思い、二学期以降実践してみようと思います。

上記2名の教師の気づきからも読み取れるように、児童を評価して学習深化を促すためには、まず教師の評価観を進化させることが必要ではないだろうか。そのツールとしてループリックが存在し、ある程度の信頼性を確保しつつ、それを飛び越える「嬉しい誤算」を見逃さないことで双方への効果が生まれる。一方でループリック作成自体が目的になってはいけない。教師が学習内容と児童の姿を鑑みて、どう使いこなすかが重要だろう。

これまでたくさんの「嬉しい誤算」を見せてくれ、筆者に評価観進化をもたらしてくれた児童たちには心から感謝の気持ちで一杯である。

今後は、更なる研鑽を積むとともに、得られた知見を研修等を通じて広め、深化と進化に貢献していきたい。

### 【引用参考文献】

- 有江聖. (2024). 「グローバル・スタディ科の児童と共有するチェック式採点指針ループリックに関する研究～誰にとても信頼性の高い「話すこと」における「思考・判断・表現」の評価を目指して～」. 『埼玉県連合教育研究会 令和5年度研究集録付研究論文集』, 132-137.
- 鹿毛雅治. (2004). 「教育評価再考—実践的視座からの展望—」『心理学評論』第47巻, 300-317.
- 財団法人新村出祈念財団. (著). 新村出. (編). (1991). 『広辞苑第4版』東京: 岩波書店.
- 竹内理・水本篤. (2012). 『外国語教育研究ハンドブック改訂版』東京: 松柏社
- 田中博之(著). (2020). 『「主体的・対話的で深い学び」学習評価の手引き―学ぶ意欲がぐんぐん伸びる評価の仕掛け』東京: 教育開発研究所.
- 田村岳充. (2022). 「教科としての英語の「評価」における小学校教員の意識調査」. 『中部地区英語教育学会紀要』, 第51号, 101-108.
- ダニエル・スティーブンス/アントニア・レビ(著). (2014). 『高等教育シリーズ163 大学教員のためのループリック評価入門』東京: 玉川大学.
- 西岡加名恵・石井英真(編). (2021). 『教育評価重要語辞典』東京: 明治図書.
- 日本図書文化協会. (2017). 『指導と評価3月号』東京: 日本教育評価研究会.
- 日本図書文化協会. (2019). 『指導と評価9月号』東京: 日本教育評価研究会.
- 村上航. (2006). 「テストへの適応—教育実践上の問題点と解決のための視点一」『日本教育心理学学会教育心理学研究』54, 64-71.