

小学校外国語科（グローバル・スタディ科）におけるインフォームド・アセスメントに関する研究 — ルーブリックの事前提示が児童の「回避」や「強制」に与える効果に着目して —

英語サブプログラム

24AF102 有江 聖

【指導教員】 奥住 桂 及川 賢 武田ちあき

【キーワード】 小学校 外国語科 評価 インフォームド・アセスメント ルーブリック

1. はじめに（研究の背景）

2020年より施行された学習指導要領では、知識注入主義から構成主義への学習観の変容が見られる。堀尾他（1996）によると構成主義の学びとは、「所定の知識や技能の習得ではなく、学習者やモノや人を媒介する活動を通して意味と関係を構成する学び」（p.155）であるとされる。このような学習観の転換について、秋田（2017）は今後の知識基盤社会に対応しうる可能性を述べている。つまり、現代の学校教育においては、より現実に即した文脈の中での知識や技能の習得と活用が求められている。こういった流れの中で、児童生徒の学びをより豊かに見取ろうと開発されてきたのが「パフォーマンス評価」である。

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。学校教育の中では、それらをプレゼンやレポート等のパフォーマンステスト（以下、PT）として総括的評価に位置付けることが多い。

しかし村山（2006）はパフォーマンス評価の問題点として、評価形態の新奇性が評価の目的や基準等を指導者と学習者にとって分かりづらくしていることを指摘しており、「この点が不明確であれば、学習者もどのように適応していいかが分からず、結果として学習の促進は生じないだろう」（p.271）と述べている。つまりパフォーマンス評価においては、指導者と学習者で評価の価値共有をすることが重要となる。

そこで本稿では、その手立てとして研究されているインフォームド・アセスメントに着目する。

2. インフォームド・アセスメントとは

村山（2006）によると、インフォームド・アセスメント（以下、IA）とは、「評価の目的や基準に関して実施者と受け手との間にしっかりと知識の伝達・合意がなされているような評価のあり方」（pp.271-272）である。IA研究は国内外を問わず、PTにおけるルーブリックの事前提示を中心に行われている。

Fuchsetal.(2000) は、小学校2～4年生の子どもたちのPT実施に際して、評価基準を明示的に伝えることで、学習が改善されたと報告している。また、鈴木（2011）は大学の数学学習ゼミナールに参加した中学2年生を対象に、確

認テストのルーブリック提示の有無が与える効果を検証した。その結果、提示群はテストを学習改善の機会として強く意識するようになった。更に鈴木（2012）は、テスト実施の理由、各テスト問題のねらい、採点基準などを含んだIAの実施が生徒のテスト観の「改善」を喚起できると報告している。

一方で岩本(2020)は、中学校英語科のパフォーマンス課題において、ルーブリックの事前公開は大きな効果をもたらさなかったが、それには記述の明確さ、ルーブリックの内容説明等の不足が原因であった可能性があると報告している。

これらを踏まえると、村山（2006）の指摘のように、実施の理由や目的等について指導者と学習者間で共通理解を図ることで、ルーブリックの事前提示はより動機づけの向上や学習観の変容に高い効果をもたらすと考えられる。

3. 小学校外国語科における IA

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%の小学校が「話すこと」のPTを実施しており、パフォーマンス評価を前提とした指導が行われている。

更に赤沢(2021)は、小学校外国語科の教科書会社3社における単元数とパフォーマンス課題の内訳を調査している（p.17）。その内訳が図1のとおりである。

図1 教科書会社3社の各単元パフォーマンス課題の主要領域

| 学年 | 東京書籍 | | | 光村書籍 | | | 教育出版 | |
|------|---------------------|---------------------------------|----------------------|-------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|----|
| | 5年 | 6年 | 3 (check your steps) | 5年 | 6年 | 3 (check your steps) | 5年 | 6年 |
| 全単元 | 8 | 8 | 3 | 9 | 9 | 3 | 9 | 9 |
| 話(や) | 4 u1, u2, u5, u6 | 1 u7 | 0 | 5 u1, u2, u4, u7, u8 | 1 u3 | 3 u2, u7, u8 | 1 u6 | |
| 話(発) | 4 u3, u4, u7, u8 | 3 u1, u2, u3, u4, u5, u6, u8 | 7 | 4 u3, u5, u6, u9 | 8 u1, u2, u4, u5, u6, u7, u8, u9 | 6 u1, u3, u4, u5, u6, u9 | 8 u1, u2, u3, u4, u5, u7, u8, u9 | |

赤沢(2021)p.17より抜粋

図1を見ると、ほぼ全ての単元で「話すこと」のパフォーマンス課題が設定されていることが見て取れる。

これらから、小学校外国語科ではパフォーマンス評価の機会が多く、IAの必要性が非常に高いと考えられる。

しかし国内で小学校外国語科を対象としたIA研究は現

在非常に数が少ない。とりわけ、IAの実施状況を調査した研究は丹藤（2023）に限られている。丹藤（2023）は青森県の小学校外国語科を担当している教員に、PTの実施状況とルーブリックの作成頻度を調査した。それによると、ルーブリックの作成頻度は担任と専科教員によって差が見られることを報告している。しかし、ルーブリックを児童に提示しているかについては調査されていない。

4. 課題研究 I について

4-1 研究課題

上記を踏まえ、課題研究 I では下記の研究課題を設定し、調査を行った。

小学校外国語科におけるインフォームド・アセスメントの実施状況を調査し、実態を把握する。

4-2 研究方法

さいたま市内の教員を対象に、IAに関する意識調査を行った（Google Forms によるオンライン回答）。さいたま市では外国語活動・外国語科に代わって、グローバル・スタディ科（以下、G・S科）を設置しており、8割強の小学校に専科教員が配置されている。

4-3 調査内容

調査項目は表 1 のとおりである。

表 1 教員質問紙調査項目一覧（一部抜粋）

| | | |
|----------|---|---|
| 基本情報 | 1 | 教員経験年数 |
| | 2 | 現在の立場（担任、専科等） |
| | 3 | 英語の教員免許状有無 |
| | 4 | G・S科の指導経験(指導中か指導経験有か) |
| IAに関する項目 | 5 | パフォーマンステストの結果をどの程度児童に開示しているか、とその理由（記述式） |
| | 6 | パフォーマンステストのルーブリックをどの程度作成しているか |
| | 7 | 作成したルーブリックをどの程度児童に提示しているか、とその理由（記述式） |

IAに関する項目は鈴木（2011）や丹藤（2023）を参考に、PTの内容説明時期と結果の開示頻度、ルーブリックの事前提示頻度、提示時期について設問を設けた。6～8は、「5:ほぼ毎回している」「4:たまにしている」「3:あまりしていない」「2:ほとんどしたことがない」「1:したことがない」の5件法で設定している。

4-4 調査結果

令和 6 年 7～11 月にさいたま市内 4 校と市内専科教員を対象に行い、有効回答数は 72 名であった。本稿では学校や職務のバランスを考慮し、担任（40 名）と専科（27 名）に分けた分析結果を掲載する。

初めに、項目 5～7 の平均値と標準偏差は表 2 のとおりである。なお、数値が高いほど頻度が高いことを表している（最大値：5、最小値：1）。

表 2 職務別頻度項目の平均値と標準偏差

| 回答項目 | 担任 (n=40) | | 専科 (n=27) | |
|------|-----------|------|-----------|------|
| | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 |

| | | | | |
|--------|------|------|------|------|
| 結果開示頻度 | 3.07 | 1.44 | 2.82 | 1.39 |
| 作成頻度 | 2.40 | 1.63 | 3.26 | 1.53 |
| 提示頻度 | 2.03 | 1.51 | 3.07 | 1.59 |

各項目を独立サンプルによる Mann-Whitney の U 検定にかけた結果、「作成頻度」に.035、「公開頻度」に.009 と $p < .05$ 水準で有意差が確認された。

次に、各頻度項目の回答割合に直したものが表 3、4 のとおりである。

表 3 頻度項目の回答割合（担任）

| 担任 (n=40) | している | | していない | | |
|-----------|------|-----|-------|------|-----|
| | ほぼ毎回 | たまに | あまり | ほとんど | ない |
| 結果開示頻度 | 28% | 7% | 25% | 25% | 15% |
| 作成頻度 | 18% | 15% | 7% | 10% | 50% |
| 提示頻度 | 13% | 10% | 8% | 7% | 62% |

表 4 頻度項目の回答割合（専科）

| 専科 (n=27) | している | | していない | | |
|-----------|------|-----|-------|------|-----|
| | ほぼ毎回 | たまに | あまり | ほとんど | ない |
| 結果開示頻度 | 19% | 11% | 22% | 30% | 18% |
| 作成頻度 | 26% | 30% | 11% | 11% | 22% |
| 提示頻度 | 22% | 30% | 11% | 7% | 30% |

表 3 の作成頻度と提示頻度を見ると、担任は半分以上が「したことがない」と回答している。専科は 4 分の 1 程度がルーブリックを「ほぼ毎回提示している」と回答した一方で、4 分の 1 以上が「提示したことがない」と回答しており、専科の中でも差があることが見て取れる。

4-5 自由記述のテキストマイニング分析

次に、項目 6、8 の理由に関する自由記述をユーザーローカルのテキストマイニング分析にかけた。なお、自由記述は担任・専科で分けず、開示・提示を行っている回答（促進群）と行っていない回答（抑制群）に分けて分析を行った。PT の結果開示に関するワードクラウドが図 2.3、ルーブリックの提示に関するワードクラウドが図 4.5 のとおりである。

まず PT の結果開示促進群は、結果を児童に教えることで、現状を知り、その先の学習に活かしてほしいと考える傾向が見られた。一方で抑制群は「時間がない」という理由が目立ったが、結果を開示することで児童の動機づけを下げってしまうのではないかという回答も見られた。

図 2 PT 結果開示促進群

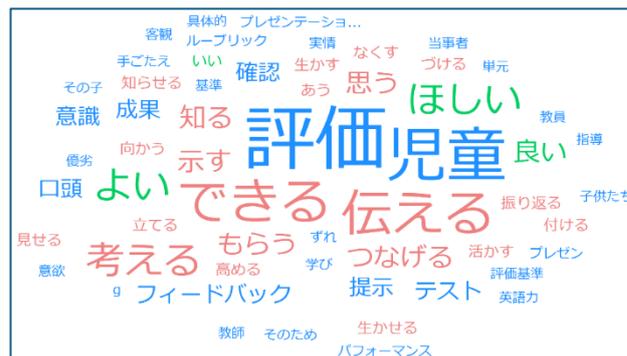
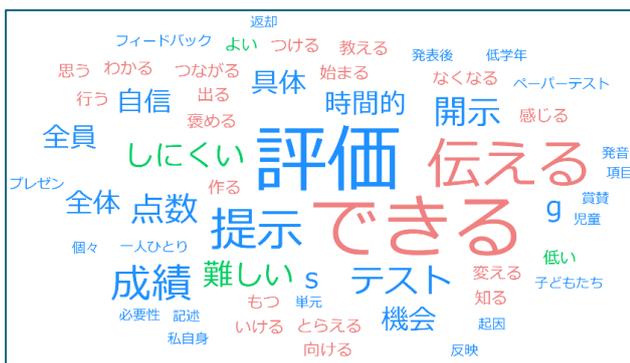


図 3 PT 結果開示抑制群



ルーブリックの提示に関して、促進群は基準を伝えることで「自分のゴールの設定」や「発表に向けた練習」など、児童の自己調整や動機づけ向上を促進できると考える傾向が見られた。一方で抑制群は、「とらわれてしまう」や「パフォーマンスを制限する」など動機づけの低下や思考の抑制を危惧する傾向が見られた。

図 4 ルーブリック提示促進群

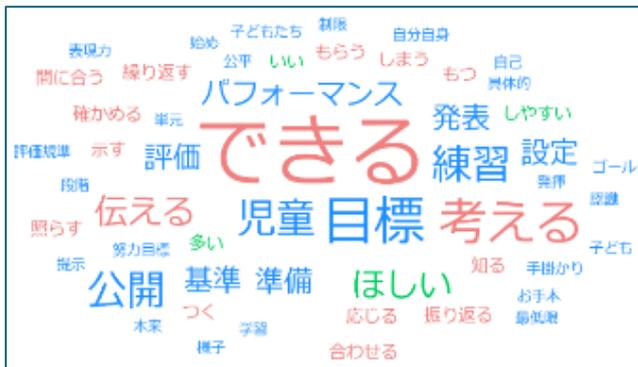
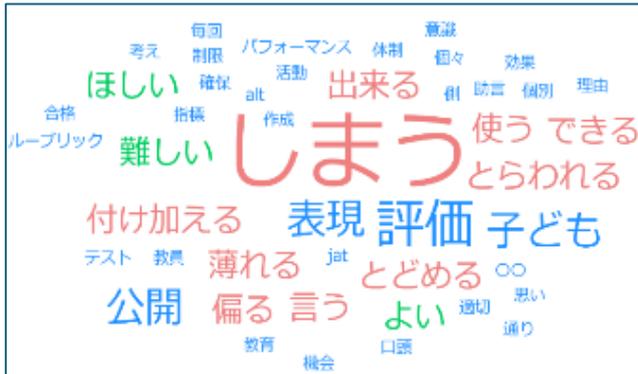


図 5 ルーブリック提示抑制群



以下にそれぞれ自由記述の一部抜粋を掲載する (表 5.6)。表 5 PT の結果開示に関する自由記述 (一部抜粋)

| | |
|-----|--|
| 促進群 | 成果や課題を確認し、未来に向かうため。 |
| | 児童が自ら学習の見通しを立て、毎時の学習への意欲と自己調整する力を高めるため。 |
| 抑制群 | する必要性を感じなかった。 |
| | 結果が良かった児童は慢心してほしくない。結果がよくなかった児童はがっかりして自己肯定感を下げたくはない。 |

表 6 ルーブリック提示に関する自由記述(一部抜粋)

| | |
|-----|---|
| 促進群 | 児童が自分の力に応じて目標を設定できる。 |
| | いいパフォーマンスのお手本を示したほうが、やる気をもって練習を繰り返すことで、子どもの表現力が発揮できる。 |
| 抑制群 | 評価にとらわれて、表現が偏ってしまいそう。 |
| | それ通りにやってしまう子が出てしまう。 |

いずれにしても、促進群は学習や動機づけの向上に期待をしているが、抑制群は学習や動機づけの低下や抑制への不安が見られた。

5. 課題研究 I の結果と考察

頻度項目では、担任よりも専科の方がルーブリックの作成・提示頻度において高い平均値が算出された。しかし回答割合をみると、専科内でも差が大きいことが見て取れる。これは、丹藤 (2023) で見られた結果とも一致する。

また自由記述では、ルーブリックの提示を自己調整や動機づけに効果があると捉える教員がいる一方で、児童の学習や考えを抑制するのではないかと捉える教員も一定数確認された。専科においてはルーブリックを提示しているが、その効果については懐疑的な傾向を示す記述も複数確認された。

これらから、現在の小学校現場における IA の実施状況は二極化傾向にあると推察する。そこには、時間的余裕の少なさや外国語科を指導する不安やルーブリック作成への困難さ、ルーブリック自体への理解や開示・提示行為の教育的効果の捉え方など様々な要因が予測される。

確かに、黒上 (2014) では「ルーブリックの硬直化」に言及されており、ルーブリックを絶対視することが学習活動自体を窮屈にする危険性も指摘されている。また、鹿毛 (1992) では、評価の機会が不安を高め、生理現象に悪影響を及ぼす、学習を望ましくない方向に導くなどの可能性も言及されている。

これらの結果を踏まえると、ルーブリックを提示することで抑制的效果が生じることはないかと断定することは難しい。

7. 新たな疑問と課題研究 II に向けた事前調査

これまでの結果を踏まえ、教員にはルーブリックの事前提示に心配の声も見受けられるが、児童にとってはどれくらい関心があるのだろうか。そもそも関心が低いのであれば、確かに IA 実施に対しては慎重になるべきなのかもしれない。

そこで、次に児童への意識調査を行った。教員意識調査実施後の令和 6 年 12 月、勤務校の 4~6 年生に「G・S 科の学習に関するアンケート」を行った (Microsoft Forms による回答)。鈴木 (2011) や山本 (2016) を参考に、表 6 の計 40 項目を設置した。本研究では「目標志向性」を学習観項目として扱い、「習得」が構成主義的学習観を構成する要素となっている。「目標志向性」の扱いについては先行研究

によって様々だが、外国語科(G・S科)においては、単元末パフォーマンス課題という目標に向かってどのように学習するか、という単元設計が前提とされているため、目標志向性は学習観として採用した。

回答は4件法で、「4: 思う」～「1: 思わない」と設定している。

表7 児童意識調査項目一覧 (内容は後述)

| 項目 | 数 |
|----------------------|---|
| 目標志向性 (習得) に関する項目 | 4 |
| 目標志向性 (接近) に関する項目 | 4 |
| 目標志向性 (回避) に関する項目 | 4 |
| インフォームド・アセスメントに関する項目 | 4 |
| 英語学習の動機づけに関する項目 | 4 |
| テスト観「習慣」に関する項目 | 4 |
| テスト観「改善」に関する項目 | 4 |
| テスト観「比較」に関する項目 | 4 |
| テスト観「強制」に関する項目 | 4 |
| ルーブリックに関する項目 (事後のみ) | 4 |

本稿では紙面の関係上、「IA」、目標志向性「回避」、テスト観「強制」の結果を掲載する。

まず、IAに関する項目内容と結果は表8、9のとおりである。

表8 IAに関する項目一覧

| | |
|---|---|
| ① | G・Sの学習でもテストやプレゼンは必要だと思う。 |
| ② | プレゼンの前に、「これができたらA」「これができたらB」などの基準を知りたいと思う。 |
| ③ | 自分の準備しているプレゼンが、「Aに近いのか」「Bに近いのか」を本番より前に基準と比べたいと思う。 |
| ④ | 自分のプレゼンやテストが本番でどのくらいできたのか結果を知りたいと思う。 |

表9 IAに関する項目結果 (N=390)

| | 4年生 n=124 | 5年生 n=128 | 6年生 n=138 | 全体 N=390 | 分散分析 |
|---|--------------|--------------|--------------|-------------|-------|
| ① | 3.17 | 3.32 | 3.59 | 3.37 | <.001 |
| ② | 3.19 | 3.28 | 3.43 | 3.31 | 0.13 |
| ③ | 3.12 | 3.27 | 3.33 | 3.24 | 0.19 |
| ④ | 3.27 | 3.43 | 3.46 | 3.39 | 0.18 |

一元配置分散分析にかけた結果、①に学年間での有意差が確認された。更に、①を多重比較のTukey及びBonferroni分析にかけた結果、4年生<5年生<6年生と有意差が見られた。しかし平均値はどの学年も高く、「思う」傾向の回答が多く見られ、学年を問わず児童はIAに対して高い関心があるのではないかと示唆を得た。

この結果と教員調査の結果を整理すると、教員はIAに対して期待と不安を感じているが、児童は比較的高い関心と期待を感じており、認識にギャップが見られると推察する。

8. 課題研究IIについて

8-1 研究の目的

課題研究IIでは、教員と児童への意識調査の結果を踏まえ、ルーブリックの事前提示が児童にどのような効果をもたらすかを検証する。促進群の教員が期待しているような目標志向性 (習得) やテスト観 (習慣や改善) に注目した先行研究が多い一方で、抑制群の教員が懸念している目標志向性 (回避) やテスト観 (強制) に着目した研究は少ない。IAの抑制的効果にも注目することで、小学校G・S科におけるIA実施に1つの示唆をもたらすことができるのではないかと考える。そこで本稿では、特に「回避」や「強制」の結果からIAの効果について論じていく。

更に、鈴木(2011)はIAについては学習者が元々もっている学習観やテスト観が結果に影響を与える可能性があることを指摘している。学習前から前向きな学習観やテスト観をもっている学習者は、ルーブリックやパフォーマンステストも前向きな機会として捉え、学習観などが強化される傾向にある。反対に、抑制的な学習観やテスト観をもっている学習者は「回避」や「強制」を強める可能性があることを指摘されている。そこで本稿では、児童意識調査で目標志向性 (習得) の平均数値が低い児童群 (学習観低得点群) の学習変化にも着目し、ルーブリックの事前提示がもたらす効果について論じていきたい。

本研究のリサーチクエストが以下のとおりである。

リサーチクエスト

- 1 ルーブリックの事前提示は、児童の「回避」や「強制」を強めるのか
- 2 ルーブリックの事前提示は、構成主義的学習観の数値が低い児童 (学習観低得点群) の「回避」や「強制」を強めるのか

9. 課題研究IIの概要

9-1 研究の流れ

本研究は令和6年12～令和7年2月に行った。研究の流れは図6のとおりである。

図6 研究の流れ



本研究では勤務校4年生を対象に検証授業と事後意識調査を行った。本検証は、3学期の教育活動の1つとして行ったため、ルーブリックを提示しない統制群を置かなかった。そのため、厳密な実験的研究ではなく準実験的研究として位置づけられる。

9-2 児童意識調査項目と分析方法

それぞれの調査項目内容は表10、11のとおりである。

表10 目標志向性「回避」の項目詳細

| | 項目 |
|---|------------------------------|
| ① | 周りの人から、「やりなさい」と言われるから勉強している。 |

| | |
|---|-------------------------|
| ② | 成績が下がることが心配なので、がんばっている。 |
| ③ | 成績をつけなくてほしいと思う。 |
| ④ | 悪い成績をとったら「どうしよう」と思う。 |

表 11 テスト観「強制」の項目詳細

| | 項目 |
|---|---------------------------------------|
| ① | G・Sのプレゼンやテストがなかったら、勉強しないと思う。 |
| ② | G・Sのプレゼンやテストがあるのは、そうしないと勉強しない人があるからだ。 |
| ③ | G・Sのプレゼンやテストは、むりやり勉強をやらせるためのものだ。 |
| ④ | G・Sのプレゼンやテストのために、たくさん勉強することが多いと思う。 |

統計解析ソフトウェアである SPSS を用いてこれらの平均値を算出する。対応のある t 検定で事前事後の有意差を分析し、ルーブリックの事前提示が与える効果について考察する。

9-3 検証授業について

検証授業は4年生の「お年玉企画！～私の欲しいスペシャルアイテムはこれ！」（全6時間）という単元で実施した。この単元では、「もし1つだけ何でも手に入るなら」をテーマに、自分の欲しいものについてプレゼンをする、というPTを設定した。単元計画は表12のとおりである。

表 12 検証授業単元計画

| 時 | 学習内容 |
|---|--|
| 1 | 単元ゴールの確認（ルーブリックの提示） ターゲット表現 “I want to～”の導入 |
| 2 | ほしいものとその理由の伝え方の学習・練習 |
| 3 | ほしいものとその理由の伝え方の学習・練習 |
| 4 | プレゼンの準備を行う |
| 5 | プレゼンの準備、練習を行う |
| 6 | 欲しいものの発表会（プレゼン） |

本単元では、“I want to～”と“because”を新出表現として扱う。児童はこれまでに、“I want”, “I can”, “I like”, “It’s”などを学習している。

9-4 提示したルーブリック

児童に事前提示したルーブリックが図7のとおりである。有江（2025）を参考に、児童が理解しやすく、評価者による評定の揺れが少ないと考えられる本形式を採用した。

図 7 使用したルーブリック

★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 | これができていれば | B |
|--|----------------|---|
| 理由の中で… <input type="checkbox"/> 自分の好きなもの（こと）や気持ちを話している <input type="checkbox"/> ほしいものどくちょうを話している <input type="checkbox"/> ほしいものでしたいことを話している | 左の中から2～3つ話せている | A |
| <input type="checkbox"/> ほしいものでできることを話している <input type="checkbox"/> 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4つ以上話せている | S |

10. 結果

10-1 児童意識調査の結果

上記の単元計画に沿って指導を進め、令和7年2月にルーブリックに関する項目を追加し、事後意識調査を行った。その結果が表13、14のとおりである。有効回答数は、N=124である。

表 13 目標志向性「回避」項目結果

| 項目 | 平均値(事前) | 平均値(事後) | p値 | Cohen's d |
|----|---------|---------|-------|-----------|
| ① | 2.31 | 1.87 | <.001 | .33 |
| ② | 2.99 | 2.75 | .06 | .17 |
| ③ | 2.15 | 1.70 | .002 | .29 |
| ④ | 3.31 | 3.13 | .17 | .12 |

表 14 テスト観「強制」項目結果

| 項目 | 平均値(事前) | 平均値(事後) | p値 | Cohen's d |
|----|---------|---------|-----|-----------|
| ① | 2.05 | 1.98 | .58 | .05 |
| ② | 2.49 | 2.18 | .02 | .21 |
| ③ | 1.72 | 1.47 | .01 | .21 |
| ④ | 2.88 | 3.04 | .19 | .12 |

どちらの項目も全体的に平均値の低下が見られた。対応のある t 検定を行った結果、 $p<.05$ 水準で「回避」の2項目、「強制」の2項目で有意差が確認された。この場合は「有意に下がった」ことを示している。

次に、事後アンケートの「ルーブリックに関する項目」の結果を掲載する。平均値及び標準偏差が表15のとおりである。

表 15 ルーブリックに関する項目結果(n=124)

| 項目 | 平均値 | 標準偏差 |
|--------------------------------|------|------|
| 「発表レベル」の内容はわかりやすかった。 | 3.73 | 0.60 |
| 自分のプレゼンを考えるために、「発表レベル」は役に立った。 | 3.58 | 0.76 |
| 「発表レベル」があることで、がんばろうという気持ちになれた。 | 3.38 | 0.94 |
| 「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 | 0.90 |
| 「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 | 0.82 |
| 「発表レベル」はほかのG・Sの学習でも知りたいと思う。 | 3.51 | 0.83 |

*「発表レベル」＝ルーブリック

表中黄色部分は教員意識調査で懸念されていた「抑制」に関わる項目である。本項目はほとんどの児童が「思わない」と回答した。

10-2 学習観低得点群の結果

続いて学習観低得点群の結果を掲載する。本研究では目標志向性「習得」4項目の平均値が2.5より低い数値を示した児童を学習観低得点群と定義した。事前調査で該当した17名の事前事後比較を行った（有効回答数n=15）。なおサンプル数が少ないため、 t 検定ではなく、ノンパラメトリック

ク検定による分析を行った。事前事後の平均値と p 値、ルーブリックに関する項目の平均値と標準偏差は表 16~18 のとおりである。

表 16 学習観低得点群結果（目標志向性「回避」）

| 項目 | 平均値(事前) | 平均値(事後) | p 値 |
|----|---------|---------|-------|
| ① | 2.93 | 2.00 | .05 |
| ② | 3.07 | 2.33 | .12 |
| ③ | 3.40 | 2.53 | .05 |
| ④ | 1.67 | 1.87 | .54 |

表 17 学習観低得点群結果（テスト観「強制」）

| 項目 | 平均値(事前) | 平均値(事後) | p 値 |
|----|---------|---------|-------|
| ① | 2.07 | 1.80 | .50 |
| ② | 2.27 | 2.00 | .52 |
| ③ | 1.87 | 1.80 | .33 |
| ④ | 2.00 | 2.67 | .03 |

表 18 学習観低得点群結果（ルーブリックに関する項目）

| 項目 | 平均値 | 標準偏差 |
|--------------------------------|------|------|
| 「発表レベル」の内容はわかりやすかった。 | 3.40 | 1.05 |
| 自分のプレゼンを考えるために、「発表レベル」は役に立った。 | 3.07 | 1.03 |
| 「発表レベル」があることで、がんばろうという気持ちになれた。 | 2.67 | 1.23 |
| 「発表レベル」があることで、自分の考えを出しにくかった。 | 1.67 | 0.97 |
| 「発表レベル」があることで、のびのび学習できなかった。 | 1.60 | 0.91 |
| 「発表レベル」はほかの G・S の学習でも知りたいと思う。 | 2.93 | 1.16 |

表を見ると、 $p < .05$ 水準でテスト観「強制」項目④に「上がった」方向で有意差が見られたが、他項目に有意な変化は見られなかった。しかし、「回避」項目①③は 0.5 前後の p 値が算出され、Cohen's d についてもそれぞれ .546、.469 と中程度の効果量が確認された。サンプル数が増えることで、有意差が確認される可能性もある。

更に、ルーブリックに関する項目では「抑制」に関する 2 項目も 4 年生全体に近い平均値となった。

10-3 リサーチクエスションへの回答

4 年生児童を対象に、PT のルーブリック事前提示を行った結果、学習観「回避」やテスト観「強制」に有意な上昇は見られなかった。また、ルーブリックに関する項目の「抑制」項目でもとりわけ高い数値は示されず、事前提示が直接的に思考や学習の抑制に繋がる可能性は低いと推察する。

そして、学習観低得点群の結果から、もともと構成主義的学習観が高くない児童でもルーブリックの事前提示は、学習観の変容に一定の介入効果をもたらす可能性が示唆された。また、事後意識調査の結果からも、抑制的効果は特に確認されなかった。以上から、RQ1、2 共に支持されない結果

となった。

1.1 考察

今回の結果が得られた背景をいくつかの視点から考察する。

まず、教員調査で心配された「回避」や「強制」の強化は確認されなかった。これは、先行研究でも言及されていたように、ルーブリック配付時に IA を行ったことが関係しているだろう。今回は PT の説明やルーブリックの説明、教師によるパフォーマンス演示などの手続きを行った。また、いくつかのパフォーマンス例をルーブリックに当てはめながら学級全体で評価を行う活動も行った。これらによって児童が学習のゴールを明確にもつことができたため、ルーブリックが学習達成のための手段と成りえた可能性が高い。

一方で、学習観低得点群のテスト観「強制」④では有意な上昇が唯一確認された(表 17)。これは、学習内容に関心を示すようになったことが影響しているのではないかと考える。本稿には掲載していないが、低得点群は学習観「習得」やテスト観「習慣」「改善」のほとんどの項目で有意な上昇が確認されている。例えば、学習観「習得」の「授業の内容をもっと分かりたいと思う」という項目は、1.87 から 3.13 へと平均値が上昇している。更に、テスト観「習慣」の「G・S のプレゼンやテストはこまめに勉強する機会をくれるものだ」という項目は、1.60 から 3.00 へと上昇した。これらから、低得点群の児童らは学習への関心が高まったことで、授業で出てくる語彙や表現を理解したり、プレゼンの練習をしたりする回数が増えたと推察する。それが「強制」④に影響を与えたのではないだろうか。

これらの結果は、「ルーブリックを提示される」という新奇性効果が働いた可能性も考えられる。対象学年の児童らはルーブリックのような評価基準を提示されるという経験が初めてであったため、その行為自体への高い関心が本結果に繋がったとも考えられる。

それに加え、今回は「ルーブリックの分かりやすさ」が大きく関係していた可能性も考えられる。「ルーブリック」と「学習観」、「テスト観」をそれぞれ重回帰分析にかけたところ、「ルーブリックの分かりやすさ」が複数項目に有意なベータ値を示していた。基準の示し方や内容の明確さや明瞭さも IA を成立させる上で重要な要素である可能性も高い。また、「『発表レベル』があることで、がんばろうという気持ちになれた」という項目も複数項目への有意なベータ値を示していた。ルーブリックの存在自体が学習を促進した可能性も高い。

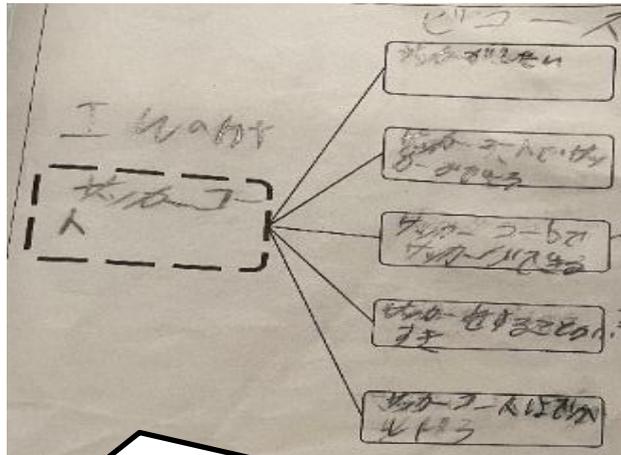
また、今回のパフォーマンス課題は「もし何でも 1 つてに入るなら」という設定のため、自由度や創作性も高く、多くの児童が興味関心を示す姿が見られた。それらが児童にとっては魅力的に映り、高い動機づけをもたらしたとも考えられる。

1.2 児童の発表内容から抑制的側面を考える

どのクラスもルーブリックを見ながら準備を進める児童が多く、非常に意欲的に取り組む姿が多く見られた。その一

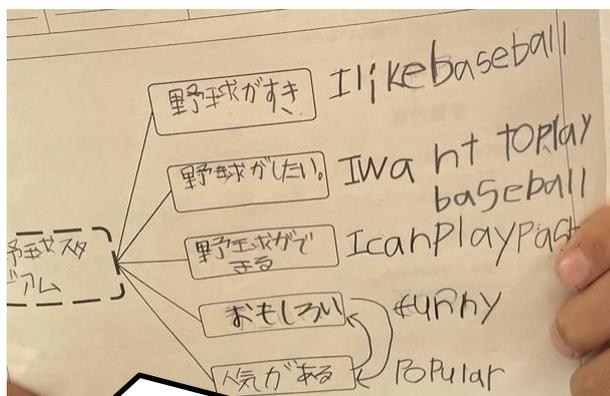
方で、児童AとBの姿からルーブリックの提示が誘発する抑制的効果について考察したい。児童A、Bの発表原稿は図8、9のとおりである。

図8 児童Aの発表原稿



I want a soccer court.
Because I want to play soccer.
I can play soccer.
I like playing soccer.
It's big and green.

図9 児童Bの発表原稿



I want a baseball stadium.
Because I like baseball.
I want to play baseball.
I can play baseball.
It's popular.
It's funny.

どちらの児童の発表原稿も、同一表現（吹き出し内下線部）をルーブリックに沿って機械的に当てはめている様子が伺える。これは高い評価を得ようという意識が先行するあまり、ルーブリックの存在と基準が絶対視され、このような行動を誘発したのではないかと考えられる。これは黒上（2014）が言及していた「ルーブリックの硬直化」が起り、提示することで思考やパフォーマンスを抑制した可能

性も否めない。

一方で、「ルーブリックが表現力を引き上げた可能性」も挙げられる。特に、児童Aは普通の授業で学習参加や理解に困難を示すとG・S担当から伝え聞いている。しかし、ルーブリックがあったからこそ、学習内容が明確になり、これまでの学習と表現を結び付けながら、自らの力で英語をここまで生成できるようになったとも捉えることができる。

どちらの児童にとってもルーブリックが学習を促進するツールとして機能した一方で、表現の形骸化を招いた可能性もある。こういった児童に対して、教師が適切に中間指導を挟むことで、ルーブリックの硬直化や思考の抑制を防ぐことができるのではないかと。

1.3. まとめと今後に向けて

1.3-1 研究のまとめ

研究Iでは、さいたま市内の小学校教員を対象に、グローバル・スタディ科におけるIAの実態調査を行った。その結果、ルーブリックの提示は二極化傾向にあり、その教育的効果に期待と不安両方の声が確認された。

研究IIでは、ルーブリックの事前提示が児童に与える効果について検証を行った。検証の結果、概ね先行研究と同様の傾向を示し、「回避」や「強制」を強める結果には至らなかった。そして、学習観低得点群にも同様の結果が確認され、前向きな学習観へ変容も見られた。

その背景にはIAの有無やルーブリックの形式と内容、カリキュラム・デザインなど、様々な要因があると考えられる。ルーブリックはそれらと相互に結びつくことでその効果を発揮するのではないだろうか。

1.3-2 教育的示唆

研究Iではルーブリックの事前提示に対する教員の不安も散見された。しかし研究IIの結果を踏まえると、パフォーマンス課題の目的や基準の説明を適切に行えば、ルーブリックの提示は動機づけやパフォーマンスの向上に効果的であると考えられる。まずは教員が勇気をもってルーブリックを示してみる価値はあるだろう。そうすることで、児童が学習に前向きに取り組むことができるかもしれない。

そして、元々学習に対して前向きではない児童にとっても、ルーブリックを示すことで学習観を変えるきっかけになるかもしれない。

提示したことで児童Aや児童Bのような姿が見られたときは、ルーブリックがその児童にとってどのような働きをしているか分析することをお薦めする。もしかすると、その児童の表現力を引き上げている可能性もある。児童の実態に応じた指導を行っていくことで、更なる学習改善に繋がっていくだろう。

1.3-3 本研究の限界性と課題

研究Iに関して、今回は調査数が十分とはいえず、担任の回答については学校ごとの特色が表れた可能性もある。また、自治体の特色（専科教員の多さなど）が影響した可能性も否めない。今後はより調査の幅を広げ、さいたま市内外問わずサンプル数を増やすことで、より一般化に努めていき

たい。

9-2で言及したとおり、研究Ⅱは統制群を置いていない。IAやルーブリックの効果をより厳密に検証するには、実験群と統制群を置く方法も考えられる。しかし、種々の先行研究でIAやルーブリック提示には一定の効果が認められているため、教育倫理の観点から条件設定には注意が必要である。また、単元末のパフォーマンス課題は通知表などにも関わるハイコンテクストな側面もあるため、検証の際は慎重になるべきである。

また、今回はG・S科という教科の特殊性が関係している可能性も考えられ、一般化には注意が必要である。G・S科は外国語科に比べて実施時数も多く、1年生から教科として導入されている。また、さいたま市が独自に作成している児童用テキストには各単元の評価規準が掲載されており、児童は部分的にIAを経験しているとも言える。こういった特殊性が結果に影響を与えている可能性も否定できない。今後は他自治体や他校種にも実践の幅を広げ、一般化に努めていきたい。

また、小学生という発達段階において、学習観やテスト観の調査項目は内容が複雑である可能性が高い。本調査では、先行研究からかなり設問数を減らして実施したが、児童からは「まだあるの?」「多いよ」という声が多数聞かれ、非常に負荷が高かったことが予想される。今後は、小学校段階に適した学習観、テスト観項目を開発していくことも必要だろう。

13-4 最後に

本研究において、前例の少なかった小学校外国語科(G・S科)におけるIAの実態調査や効果検証ができたことは非常に有意義であった。教師が感じている以上に児童は学習評価に興味関心が高く、基準を示されることで高まる動機づけや学習観もあるということは、今後の指導に向けて大きな収穫となった。

ただし、ルーブリックを提示することが目的ではなく、あくまでも学習を促進するための1つの手立てとして活用することが大切であろう。

今後は本研究で得られた知見を広めていくことで、児童の学習充実に向けた教員支援を積極的に行っていく決意である。

【引用参考文献】

Fuchs, L. S., D., Karns, K., Hamlett, C. L., zuutka, S., & Karzaroff, M. (2000). "The importance of providing background information on the structure and scoring of performance assessments.", *Applied Measurement in Education*, 13, 1-34.

赤沢真世 (2021). 「小学校外国語科教科書におけるパフォーマンス課題の検討と求められる評価の工夫」『佛教大学教育学部学会紀要』第20号, 11-26.

秋田喜代美 (編著) (2017). 『岩波講座 教育 変革への展望 5 学びとカリキュラム』岩波書店.

有江聖 (2025). 「ツールを超えて: ルーブリックが拓く児童の深化と教師の進化へ信頼性を確保し、『嬉しい誤算』を見逃さないため

に〜」『埼玉県連合教育研究会 令和7年度研究集録付研究論文集』掲載予定.

榎本淳子・藤澤文 (2020). 『エビデンスベースの教育心理学 心身の発達と学習の過程』京都: ナカニシヤ出版.

堀尾輝久・奥平康照・田中孝彦・佐貫浩・汐見稔幸・太田政男・横湯園子・須藤敏明・久富善之・浦野東洋一 (編) (1996). 『講座 学校 第5巻 学校の学び・人間の学び』柏書房.

岩本祐樹 (2020). 「ルーブリックの事前提示がライティングパフォーマンスに与える影響」. 『EIKEN BULLETIN』, 32, 85-107.

鹿毛雅治 (1992). 「教師による評価教示が生徒の内発的動機づけと学習に及ぼす効果—成績教示と確認教示の比較」. 『教育方法学研究』, 18, 65-74.

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』, 47(3), 300-317.

黒上晴夫 (2014). 「新しい学習を評価するツール」. 岩崎千晶 (編著) 『大学生の学びを育む学習環境のデザイン—新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングへの挑戦—』 (pp. 87-108) 関西大学出版部.

西岡加名恵・石井英真 (編) (2021). 『教育評価重要語辞典』明治図書.

文部科学省 (2023). 『令和5年度英語教育実施状況調査』.
https://www.mext.go.jp/content/20240527-mxt_kyoiku01-000035833_1.pdf

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」. 『教育心理学研究』, 54, 64-71.

鈴木雅之 (2011). 「ルーブリックの提示による評価基準・評価目的の教示が学習者に及ぼす影響—テスト観・動機づけ・学習方略に着目して—」. 『教育心理学研究』, 59, 131-143.

鈴木雅之 (2012). 「教師のテスト運用方法と学習者のテスト観の関連—インフォームド・アセスメントとテスト内容に着目して—」. 『教育心理学研究』, 60, 272-284.

田中博之 (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.

田中耕治 (2022). 『よくわかる教育評価 [第3版]』京都: ミネルヴァ書房.

丹藤永也 (2023). 「青森県内小学校におけるスピーキングパフォーマンス評価の実態と課題」. 『東北英語教育学会研究紀要』, 43, 84-96.

山本美紀 (2016). 『ルーブリックと学習観, 学習動機, 学習方略との因果関係』 (博士論文) 電気通信大学.