

Development of moderation practice in Takefu Senior High School

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2023-03-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 辻崎, 千尋, Tsujisaki, Chihiro メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/00029331

武生高校におけるモデレーション実践の展開

福井県立武生高等学校 辻 崎 千 尋

2022年度から高等学校にも観点別評価が導入された。特に「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の評価は高校教員を悩ませる。学習指導要領に記述されているように「創意工夫の中で学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう」「組織的かつ計画的な取組」は可能なのか。以前から評価について取り組んできた内容も踏まえ、本校で行われた「モデレーション」を例に、教員や生徒が評価について思考した跡を追い、本校で「組織的かつ計画的な取組」が実践できるための一助とする。

キーワード：評価、モデレーション、高校、国語、課題研究

1. はじめに～評価を考えることの難しさ～

2021年度から、生徒のレポートやプレゼンテーションソフトでの発表を評価するときには、生徒とともに評価基準を考えるようになった。

2021年武生高校2年探究科において、「現代文B」の『このころ』の評価基準を考え、以下のように新しい評価基準を作成した。

この活動では、レポートの字数から評価項目の細部にわたって、生徒の意見交換が行われた。例えば、教員としては、「参考文献にもふれてほしい。」と伝えると、生徒からは、「参考文献を読んでレポートを書くほどの時間がないから、参考文献は評価にいけないでほしい」や「約20時間かけた授業での学びを通じた考察を評価して欲しい」という声があがる。それらを盛り込むと、例えば「考察と結論について」のS評価は「本文の言葉を使った客観的、かつ結論に対応した根拠が十分あり、叙述をどう読み解いたかという考察も交えてある。またその根拠は、本文全体（冊子の内容も可）を踏まえたものである。結論も納得のいくものである。」（2020年度）から「教科書本文または作品全体または授業での学びまたは参考文献から根拠を用いた考察が論理的に述べられており、それによって導き出される結論も納得できるものである。」（2021年度）へと修正された。新しい評価基準を作成する過程で、字数よりも内容を重視する、「問い」「根拠」「結論」の一貫性は大事、というレポートの評価の「軸」が教員と生徒で共有された。また、全体として評価する内容が2020年度のルーブリックより、いくぶんシンプルになった印象である。評価基準の文言にこだわり出すと、時間がかかり基準も細かくなり、評価が難化する。それはすなわち自分の作品が高い評価を得られない可能性が出てくるということも、この経験を通して生徒たちは学んでいる。

2021年度2年探究文科では、『竹取物語』のレポートの内容をプレゼンテーションソフトにまとめ直し発表す

る際に、わざとゆるい評価基準や評価されると困る項目（「聴衆を巻き込む」や「ユーモア」がある）を教員が提示し、生徒とともに評価基準を考えた。

この活動では、すでに論文を提出、論文もお互いに評価しあっているということもあり、生徒達は「問い・根拠・考察・結論の一貫性」を重要視すべきだということも共有した。

2018年に改訂された高等学校学習指導要領に次のような記述がある（第1章 総則 第3款 教育課程の実施と学習評価 2 学習評価の充実）。

・生徒のよい点や進歩の状況などを積極的に評価し、学習したことの意義や価値を実感できるようにすること。また、各教科・科目等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすること。

・創意工夫の中で学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう、組織的かつ計画的な取組を推進するとともに、学年や学校段階を越えて生徒の学習の成果が円滑に接続されるように工夫すること。

この中で特に気になるのが「創意工夫の中で学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう、組織的かつ計画的な取組を推進する」という部分である。常に多忙な教育現場において、評価のことを考えるだけでも難しいと思うのに、果たして「組織的・計画的取組」は可能なのだろうか。

2022年7月に本校で授業改善プロジェクトチームの会議があり、本校の地歴公民科の教員から授業実践報告がなされた。そのとき、レポートの評価が難しいという話題が上がった。助言者として参加して下さっていた福井大学准教授・遠藤貴広先生は、「モデレーションをするのがてっとり早いです。そしてこの夏休み中がよい

表1 2021「こころ」レポート評価基準（→から後が2021年度に新たに作成したもの）

2021 探究科2年 「こころ」レポート評価基準 1118版			
字数は1,000～2,000字（書きたい人は上回ってもよい。）、×切は11/25（木）厳守！			
1. テーマ（問い＝タイトル）について 2. 考察 3. 結論 の3つの項目について書く！			
評価のポイント	S	A	B
テーマ（問い）の設定について	その「問い」に決めた理由や、決定に至った過程をわかりやすく、共感できる文章を織り交ぜながら述べている。また、読む人が分かる裏付けがきちんとしてある。 →その「問い」に決めた理由と決定に至った過程を、わかりやすく論理的に述べている。	その「問い」に決めた理由や、決定に至った過程を書いている。 →その「問い」に決めた理由と決定に至った過程は書いてある。	その「問い」に決めた理由や決定に至った過程を全く書いていない。 →その「問い」に決めた理由と決定に至った過程のどちらか一方でも書いていないものがある。
考察と結論について	本文の言葉を使った客観的、かつ結論に対応した根拠が十分あり、叙述をどう読み解いたかという考察も交えてある。またその根拠は、本文全体（冊子の内容も可）を踏まえたものである。結論も納得のいくものである。 →教科書本文または作品全体または授業での学びまたは参考文献から根拠を用いた考察が論理的に述べられており、それによって導き出される結論も納得できるものである。	結論に対応した根拠を1つ以上挙げて、結論を述べている。 →考察に述べられている根拠が明確ではないが、結論は書かれている。	根拠と結論が明らかに対応していない。

機会だと思えます。」とおっしゃった。その後、本校で、英語科、地歴公民科、課題研究（SSH研究推進部、人文社会探究）、国語科でモデレーションが行われた。そのなかで、私が携わった事例について報告する。

2. 武生高校国語科「現代の国語」におけるモデレーションの実際

観点別評価は、評価の方法や項目を作成しておいても、担当教員それぞれの主観により、ズレが生じる。主観がはいることは仕方がないのだが、それぞれの主観を共有していないことが、評価者間のズレをさらに大きくする。1学期の成績会議を終え、夏季課外も終えたタイミングで国語科教員の有志でモデレーションを行った。

1回目は、2022年8月1日に、国語科教員4名で行った。教材は1年生の「言語文化」の授業で扱った『羅生門』とした。生徒には、『羅生門』と『今昔物語集』を比べ読みさせた上で「作者・芥川龍之介の『しかけ』を探そう！さらにその狙いを考えよう！」という設問に取り組ませた。

方法は以下のようにした。

(1) 生徒が書いた作品の中から、モデレーションのサン

プル作品を4つ選出した。

(2) 評価表に従い、点数をつけ、特徴を書く。

評価表は次のようにした。

5…すばらしい 4…良い 3…普通

2…あと一歩 1…努力が必要 0…記述なし

加えて、自由記述欄に「観点以外の特徴」を記入する。

(3) 4人で点数とその理由を発表・共有・ディスカッションする。

(4) キーワードを確認しながら、内容を黒板に書き出し、共有する。

(5) ルーブリック例の作成。

なお、モデレーションの方法は佐藤・浦郷（2017, p.109）を参考にした。

採点の共有に入る前に、ある先生が思わず「難しい」と嘆かれた。理由を聞くと「『羅生門』の主題に関わる内容を書いてある作品をどう評価しようか迷う」とのことだった。

まさに、このモデレーションの論点は「主題を書くことまで求めるか」であった。「主題に関わる内容を書いてほしい」「主題まで書いてほしいが、与えられた設問

表2 2022武生高校国語科「羅生門」評価・特徴

	評価資料1		評価資料2		評価資料3		評価資料4		その他
評価者A	2点	しかけ× 狙い△	4点	しかけ△ 狙い△	4点	しかけ○ 狙い△	4点	しかけ△ 狙い○	「しかけ」「狙い」それぞれが書けているか？ 素晴らしい…○○ よい…○△ 普通…△△、○× あと一歩…△× 努力が必要…××
評価者B	3点	登場人物の動向をあまり変化させていない。狙いは？	4点	題名の違いに目を向けている→主題。「この男のほかに誰もいない」×2の狙いは？	3点		5点	今昔物語との違いを述べ、芥川がなぜそう替えたのかについて考えている。	評価資料1を3点にしたため、そのあとは3より下にできなくなってしまった。
評価者C	2点	考えた狙いが、どの叙述を根拠にしているか示せるとよい。	4点		4点		5点		
評価者D	1点	『羅生門』と『今昔物語集』の比較をしていることはわかるが、抽象的で何を書いているのかわかりにくい。「しかけ」と「狙い」が何かよくわからない。	2点	「門」についての記述は「狙い」にあたると思うが、説明の言葉が足りない。書く量が少ない。	3点	描写からしかけと狙いを書いているつもりだが、これが小説の主題とどう関わってくるか書けるとよい。	4点	しかけや狙いがちゃんと書かれており、それが『羅生門』の主題とつながるように書けている。	

では主題に関する内容を要求できない」という議論が生まれた。加えて、使用したプリントの改善や授業の中でどのような位置づけにするか（例えば、このプリントを書かせることで単元の最後とするのか、このプリントを書かせてもう1時間授業をするのか、など）といった話題が挙がった。

また、「生徒は、『羅生門』の話自体は興味をもって授業を受けているが、いざ主題に関わる問いになると、どうまとめてよいかわからず途方に暮れた。」という意見がでた。そこで話題にあがったのが「中学校まで、『書く』ことに慣れていないから『書く』練習をさせないといけないのではないか。」ということである。しかし、書かせるのはいいが、書かせたら評価しないといけない。評価基準を細かくすると、書く方も評価する方もつらくなるという現実がある。

さらに、授業者が「こんなふうを書いて欲しい」と思った作品（評価の高い作品）をクラス全体に提示、全員で共有すると生徒は書き方がわかるのではないかと、2学期の考査をどうするか、2学期から、書かせた作品をいくつか持ち寄って、モデレーションしたほうがいい、などの意見が出た。

今回、『羅生門』でモデレーションをしたことは結果的に良かったと考える。それは、『羅生門』が定番教材であり、どの教員も何度も授業で扱っており、生徒にどこまで理解して欲しいか、どこまで書いてほしいかとい

うイメージがつきやすいからだ。本来ならこの教材は学期中に8時間程度を使ってじっくり深く扱うのがよいと考えるが、今年度は新学習指導要領が始まり「現代の国語」「言語文化」に分かれ、本校の場合、進度の関係で1学期末考査後7月13日から扱い、例年の半分ぐらいの時間で終わらせることを余儀なくされた。短い時間数で、例年と同じレベルの思考力や表現力を育もうとするなら、あらゆるところで授業の工夫をしなければならない。モデレーションをすることで、その必要性を実感できた。モデレーションの後、簡単なループリックを作成した。

〈例①〉

A	「しかけ」と「狙い」の具体的記述があり、それが主題にどのように関わるかまで言及している。
B	「しかけ」と「狙い」の具体的記述がある。
C	「しかけ」と「狙い」のどちらかが具体的に書けていない。

〈例②〉

A	「しかけ」と「狙い」の具体的記述がある。
B	「しかけ」と「狙い」のどちらかが具体的に書けていない。
C	「しかけ」と「狙い」の具体的記述がどちらも無い。

なお、このループリック①②については、次年度『羅生門』の教材を授業で取り扱う際に、参考にしてもらうことにした。

次に、参加者の振り返りを挙げる。(一部抜粋)

目合わせは大事だと感じた。しかし、2学期が始まってしまうと、現実としてこのような時間がとれない。

多忙の中で、どのようにしてモデレーションの時間を生み出すかは各学校現場での課題である。

評価する際に何をみているかをそれぞれ伺うことで、評価のポイントが定まり、勉強になりました。違う教材でも評価のポイントとしていかせそうです。

多様な価値観は新しい見方を生むきっかけにもなる。

評価をする際に、すりあわせをすることで授業者が何を求めているのかがより見えてくるし、ひとによって求めているレベルが違うことがはっきりしてくるため、「すり合わせ」は必須の作業だと感じました。個人的に書かせる後や前にどうモデルを示すのか、も考えどころだと気づき、勉強になりました。

価値観の共有と合意形成力の重要性を指摘している。教員同士はもちろん、生徒同士、教員と生徒も必要である。

作品のモデレーションから始まって、最後には「プリント(設問)の改善」「授業の改善」「生徒の書く力をのばすためにはどうするか」「2学期の考査」にまで話題が及んだ。改めて生徒の作品から見えることは多いと感じた。

モデレーションをしたことで予想以上に課題が発見できている。まさに「指導」と「評価」が一体であることの証である。

先生方の採点と採点理由を伺い、もう一度採点をやり直したいと思った。というか、やり直さないといけないと思った。

「やり直さないといけない」と思わせるほど、評価の捉え方に変化があった。

今回の経験から、2学期の「現代の国語」で最初に行う「ものごとば」という単元では、1年チーフから次のような授業の方向性と評価のループリック例が提示された。

解答例を参考に、自分が書いた説明文を修正する授業をしていただく予定です。例から学んで自分のリライトに活用できているかどうかで、「関心・意欲・態度」の評価をしてください。観点は2つ。①対訳とされている語の範囲のズレを指摘できていること。②ズレの内容について考察があること。以上の2点を解答例から学ぶ点として、これらを満たしているかご確認ください。両方できていればA、片方ならばB、両方だめならC。最初から十分できている場合もあるかもしれませんが。その場合も、同じ基準で評価してください。

このようにモデレーションをしたことを生かし、2学期は単元に入る前に『参考資料』の【巻頭資料】学習評価に関する基本的事項(スライド)にある「観点別評価の進め方」に沿って授業に入れたのではないかと考える。

2回目のモデレーションは、2022年9月27日(火)に1年生担当教員4名で行われた。今回は、科目名「現

代の国語」の「ものごとば」で「主体的に学習に取り組む態度」を評価した。

「日本と英語の単語を比較して、対訳とされているが、指し示す対象の範囲や性質にズレ(違い)があるものを挙げて、そのズレについて次の二点を踏まえて説明せよ。①対訳とされている語の指し示す対象の範囲や性質のズレ(違い)を明確に指摘すること。②ズレ(違い)の内容について考察すること」というテーマで、まず自分で具体例を挙げつつ書いてみる。そのあと、教員から配布される「模範解答」的な文章を読んで、その書き方(書かれている内容)を真似しながらリライトするという手法をとった。これは、7月のPTで福井大学の遠藤先生が、主体的に学習に取り組む態度をどのように評価するかという話題の中で、「例えば大学では、学生が書いたレポートを学生同士で検討・相互評価してもらい、そこで得られたコメントを踏まえて改訂したものを提出してもらっています。このとき、誰からどのようなコメントが得られ、それを踏まえてどう改訂したかも明記してもらう。これを見て、自らの学習を調整しようとしているかどうかを把握しています」という事例を話してくださった。1年チーフの教員がそれを参考にさせていただいた形である。生徒同士の検討・相互評価はないが、「模範解答」的な文章を読み、生徒がどのように自分の作品を書き直したかを評価した。

モデレーションをしていく過程で、「主体性を評価するなら1回目と2回目とよくなった部分があれば、それでAとしよう」という方向で議論が進むわけだが、「でも、そもそも①の内容が捉え違っていたら?」「設問に『考察』とあるが、『考察』の内容は、どうやって評価するのか?」「『B+』『A-』という評価は作らないのか」というように、多様な論点が次々出てくる。結局、今回のループリックは以下ようになった。

A	①・②ともよくなっている
B	①・②どちらかがよくなっている
C	①・②ともよくなっていない

ただし、そもそも①を捉え間違っており、リライトしても捉え間違いが修正されていなければB評価になることを共有事項とした。

その会議のあと、作品を再度読み直しながら、また考え込む。「でも、主体性を評価するならAが多くないとおかしくないか? そうでもないのか?」と、どこかにモヤモヤが残る。

「主体的に学習に取り組む態度」の評価について、前出の『参考資料』では次のように説明されている。

○ 「主体的に学習に取り組む態度」の評価については、①知識および技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身につけたりすることに向けた粘り取組を行おうとする側面と、②①の粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面、という二つの側面という二つの側面から評価すること

が求められる。

- これら①②の姿は実際の教科等の学びの中では別々ではなく相互に関わりあいながら、立ち現れるものと考えられることから、実際の評価の場面においては、双方の側面を一体的に見とることも想定される。例えば、自らの学習を全く調整しようとせず粘り強く取り組む続ける姿や、粘り強さが全くない中で自らの学習を調整する姿は一般的ではない。

今回の単元では、1回目に書いた文章と「模範解答」的な文章を比較して、何が違うのかを分析する力が必要である。例えば形式面で言えば、2段落で書いているか、辞書で調べたか。内容面でいえば、自分が書いた具体例は合っているのか、足りない要素は何か、などである。それらを踏まえて、リライトに臨む。つまり、「粘り強く」分析した様子がリライトの文章から読み取れないとA評価はされないということだ。生徒自身が考察した内容をどのような語句を使い、どのように表現するかも含めた評価となる。それが、ルーブリックの文言に反映されているのだろうか。生徒に返却する際には、文言に反映されていない部分を、具体的な事例（モデレーション時にA評価だと認められた作品）を示すなどして、丁寧に説明することが必要となる。

3. 課題研究の評価を生徒とともに考える

(1) 学校を越えて高校生が考える

本校はSSH（スーパーサイエンスハイスクール）指定校である。2020年度より、「SSH 交流会支援事業」に申請した。「SDGs × Diversity!」と銘打ち、本校で他校生を交え課題研究発表を行い、自身の研究を「振り返る」ことで、次の探究サイクルに向かう主体的な学習への意欲と、さらに深化した研究を醸成することを目的としている。課題研究発表会と生徒交流会を行っている。2021年度からは、運営と企画を本校の生徒だけではなく、他校のからも実行委員を募り、学校の枠を越えての実行委員会を立ち上げた。2021年度は以下のような活動を行った。

- 第1回 9月29日（水） 16:40～17:10
自己紹介と今後の予定について（26名参加）
- 第2回 10月28日（木） 16:40～17:30
課題研究の意義について（26名参加）
- 第3回 11月4日（木） 16:40～17:30
課題研究の評価について①（23名参加）
- 第4回 11月16日（火） 16:40～17:30
課題研究の評価について②（23名参加）
- 第5回 12月14日（火） 16:00～16:35
ファシリテーションについて（20名参加）
- 第6回 12月25日（土）
準備、交流会テーマ決定
（第1回～5回までは Google Meet を使ってオンラインでの実施）

12/27（月）「R3 SDGs × Diversity!」
生徒課題研究発表会&生徒交流会 当日

第3回と第4回では、課題研究の評価について考えた。

第3回「R3 SDGs × Diversity!」生徒実行委員会は2021年11月4日（木）16:40～17:45に Google Meetで行った。参加者は藤島高校3名（1年生）、武生東高校12名、武生高校8名である。

Meet上に資料として、プレゼンスライド（「ダヴィンチの橋」「フェアトレード」）を見ながらスライドの「ここがいい!」「ここをもっとよくするといい!」ところを各自で付箋に書き込む。付箋を模造紙に貼り付けて各学校・グループごとに気づきを発表した。

「ダヴィンチの橋」「フェアトレード」とは、本校の生徒の課題研究のうち校内で優秀作品として選出されたものである。スライドをPDF化し Google Classroom に投稿し実行委員で共有できるようにした。また、模造紙、付箋、マジックは各学校に届けて取り組んでもらった。良い点、改善点を書き出すことで、自分や他者の評価の価値観が可視化できた。

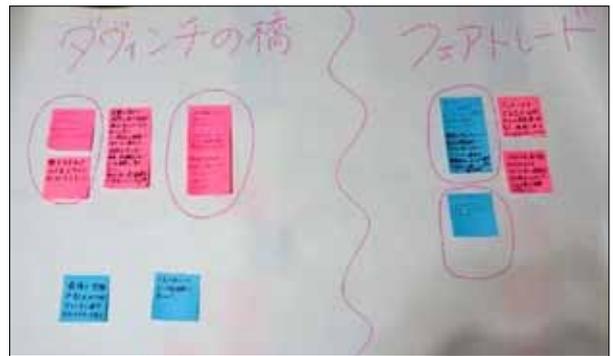


図1 良い点・改善点①



図2 良い点・改善点②



図3 良い点・改善点③

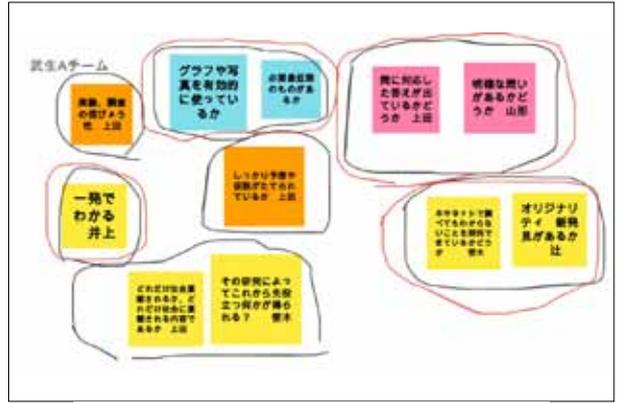


図4 武生高校Aチーム

次に実行委員の振り返り（一部抜粋）を挙げる。

生徒A：毎回、自分とは全く違う着眼点の持ち主の意見を聞けてとても楽しいです。他の人が作ったスライドを読み、いい点悪い点を考えることで、自分の探究のスライドはどうだろうと考える、いいきっかけになりとても刺激的でした。

生徒Aは、評価する立場になることで自分の探究についても振り返ろうとしている。

生徒B：他の人のスライドを評価するのは初めてでしたが、自分なりに読み解き、いい点や改善点を挙げる事ができたと思います。どちらのも深く考えたことのないテーマだったのでとても興味深く読むことができました。特にダヴィンチの橋の方は、文系の私には理解するのが少し難しかったですがスライドのユニークさに助けられ、自分なりに理解できました。自分の意見を伝えるためにスライドを作るときは堅苦しくなく、かつ率直なスライド作りが大切なんだと思いました。

生徒Bは、一見難解な内容でも、他者へ伝わりやすく表現することの重要性を理解した。

第4回「R3 SDGs × Diversity!」生徒実行委員会は2021年11月16日(火) 16:40～17:30にGoogle Meetで行った。参加者は藤島高校3名、武生東高校10名、武生高校10名であった。内容は、前回までの演習や発表（「探究学習の意義」や「課題研究の評価について①」）を踏まえ、どのような評価基準がいいかを考えた。チームごとに「Jamboard」を使用し発表した。

実行委員会のメンバーが今回の活動で共有した内容を以下の3点にまとめておく。

- ①生徒の立場で高校生の考える評価基準は、主に発表について触れていることが多く、
 - ・声の大きさ、スライドのみやすさ
 - ・難解な言葉をいかにわかりやすく説明しているか
 - ・聞き手に対する親切さや、どれだけ聞き手に共感させるかが大切である。
- ②各チームの発表の中で「一部の高校の先生にも評価について聞いたことがある」とし、一部の高校教員の意

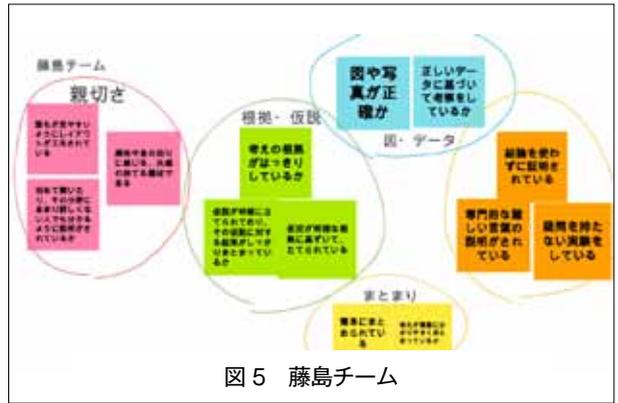


図5 藤島チーム

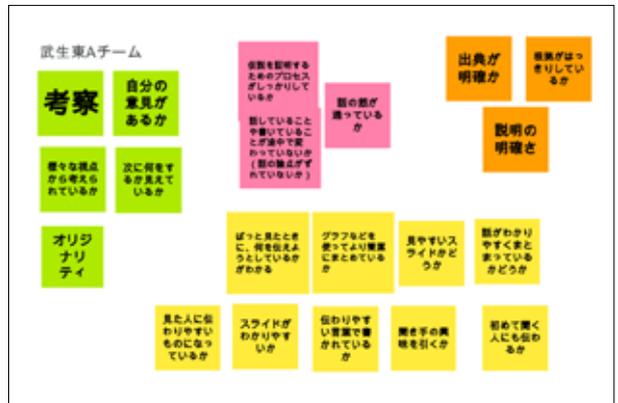


図6 武生東高校Aチーム

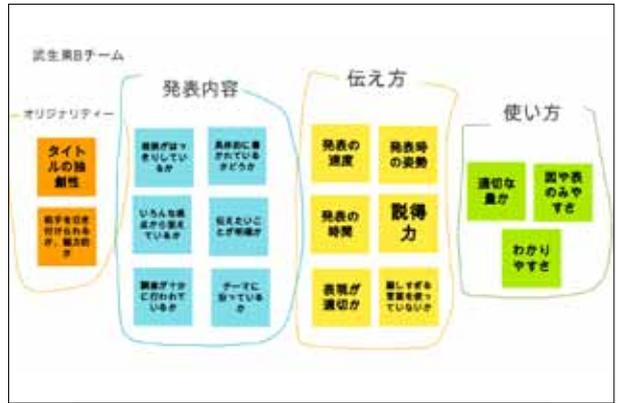


図7 武生東高校Bチーム

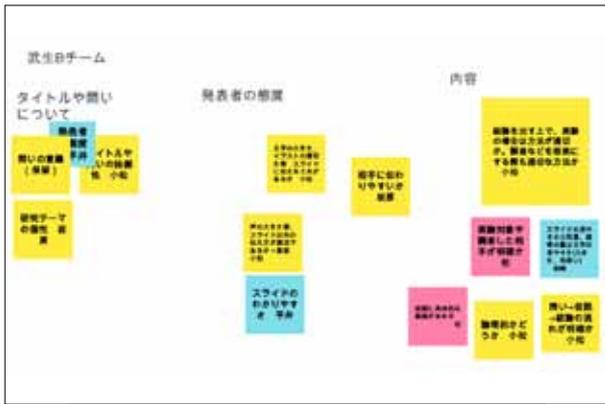


図 8 武生高校Bチーム

見という条件つきで

- ・プロセス、過程を大切にしているか。
 - ・なぜこの考えに至ったのか
 - ・その結果の根拠はなんなのか
 - ・プロセスがしっかりわかりやすく明記されているかという視点が大事ではないか。
- ③助言者として「Jamboard」にも参加して下さった福井大学の遠藤先生は「大学教員」という立場で
- ・データと向き合っているか
 - ・根拠が明確であるか
 - ・探究する価値がある問いか

の3点をご意見として挙げていただいた。

次に実行委員の振り返り（一部抜粋）を挙げる。

生徒C：評価基準には様々なものがあり、研究するだけでなく、相手に伝えようとするのも大事だと思った。藤島高校の「親切さ」という項目が一番印象に残った。その考えは思いつかなかったが、面白い観点だと思った。研究論文を聞いているとき、あまり気に入ったことがなかったので、聞くとときも話すときも気してみようと思った。

生徒Cは、他校の生徒が「他者にわかりやすく伝えることの大切さ」を上手く言い換えており、同じ高校生として新鮮な表現だったことが伺える。

生徒D：自分的には課題研究をする際、問いとそれに対する答えの関係性を特に気をつけることを指摘されたことがあるので、問いから仮説、そして結論に一貫性があるということの評価基準にいれるべきなのではないかと思いました。理系文系に関わらず、知識の全くない人にでもわかりやすいということはとても大事だと思います。自分の出した研究結果、結論に偏りがあることを自覚していることで、矛盾の少ない研究になるのではないかと思いました。

生徒Dは、自分が過去に指導された経験を思い出し、重要であることを再認識している。また、発表する際、高校生の実施するアンケートや実験にはどうしても限界があり、どのような条件でアンケートや実験を行ったかをきちんと聞き手に伝えることの重要性に気づいた。

生徒E：各学校、各チームで様々なカテゴリー分けのもと意見が書かれていて、そんな見方もあるのだと感心しました。特に、藤島高校さんの「親切さ」でカテゴリー化するの面白いと思いました。その後、遠藤先生のシートを見て、私達はどちらかというと「意義のある研究をして、それをしっかり相手に伝える」という方に重きを置いているけれど、先生は「どう研究と向き合っているか、研究中の態度はどのようなものか」というところに重きをおいているような感じがしました。

生徒Eは研究の内容の他に、研究に対する向き合い方の評価に注目できている。

生徒F：なかなか『評価』について考えることは今までなかったので、すごく新鮮でした。曖昧な評価基準で評価すると、研究の内容が深まらず発表者に失礼だと思うので、今後評価するときは今回考えたような明確な指標に基づいて、評価できるようにしたいです。『オリジナリティー』という視点は、すごくいいなと感じました。また、自分がまだ気づけていない多くの視点があると思ったので、もっと増やしていきたいです。今後、研究はもちろん様々な場面で『評価』をいただくことがあると思うので、どの視点で見られているのかも考えて向上していけるようにしたいです。

生徒Fは、初めて「評価」について考えることで、きちんと評価と向き合って評価することが、発表者へのリスペクトにつながることに気づいている。

第3回・第4回の中では、課題研究の評価について、高校の枠を超えた生徒、高校教員、大学教員で考えた結果、「課題研究の評価基準については、これといった答えはないが、多様な評価がある」ということを共有できた。

このように課題研究の評価について、さらに多くの生徒、指導する教員で考え共有できる「場」があると、課題研究の意義や指導方法等が普及、深化し、もう少し力を抜いて取り組めるのではないか。この活動は2022年度も本校をホスト校として、羽水高等学校・武生東高等学校の3校計15名の生徒実行委員が活動している。

(2) 生徒とともに課題研究の評価を考える

2022年7月12日に本校の探究文科2年の生徒（28名）を対象に、評価について考える授業を設けた。方法は、7グループに分け人文社会系の課題研究のスライド作品「さあ、ふるさと納税を活用しよう」を提示し「良い点」、「改善点」を書き出す。次に2021年度のスライドの評価基準を見て、必要な項目や要素、また不必要な項目・要素を考えてみる、というものだ。

サンプルとして使ったスライドの作品は、現3年の探究文科の生徒が2年次に作成したもので、校内選考で11グループ中、上位3位以内に出されたものである。

加えて、生徒自身はどのような観点で評価されたいかを念頭において取り組むように伝えた。

表 3 2021年度人文社会探究 スライド 評価基準

I 文字・ 図表	1. 文字数が適切であり、配色などで主張が強調されているか。	字の大きさや配色が適切で、非常に見やすいスライドである。 おおむね見やすいスライドである。 字の大きさや配色が不適であり、見にくいスライドである。
	2. 効果的に図やグラフが使用されているか。	適切な図やグラフが効果的に用いられ、研究内容が分かりやすくなっている。 図やグラフが適宜用いられている。 図やグラフが用いられていない、または図やグラフに不備があり、分かりにくい発表となっている。
	3. IMRAD(目的、方法、結果、考察)形式になっているか。	目的→方法→結果→考察といった一貫性がある。また、仮説や研究方法、考察に妥当性がある。 目的→方法→結果→考察といった一貫性はあるが、仮説や研究方法、考察にまだ不十分な点が見られる。 テーマ→仮説→実験→結果→考察といった一貫性が見られない。
II 論理性	4. 考察、結論が適切か。	十分な考察がなされたうえで、結論が適切に分かりやすく述べられている。 考察、結論が適切に述べられている。 考察、結論が述べられていない。または、考察、結論が誤っている。
	5. 先行研究が調べられているか。	先行研究について調べており、何を引用しているかがはっきりしており、本研究の主張との違いが明確である。 先行研究について調べており、参考として紹介している。 先行研究を調べていない。または、先行研究について触れていない。
III 主張と根拠	6. 根拠が明確で分かりやすいか。	全ての主張に根拠がある。 おおむね根拠のある主張をしている。 多くの箇所で根拠のない主張をしている。

* 「実験」は必ずしもそうではない。 アンケート実施やインタビュー等、読み替え可

7グループのうち、先行研究について言及しているグループが5つあり、4グループは「不必要」、1グループは「必要」という意見が出た。「必要」という意見を出したグループは先行研究の文献が研究の重要な位置を占めるから、という理由であった。

また、「IMRAD形式」に言及したのは2つグループあり、これも「必要」「不必要」に分かれた。「不必要」と答えたグループは、発表時の独創性を求めたいという理由だった。

次に生徒の振り返り（一部抜粋）を挙げる。

IMRADの形式にしても、先行研究にしても、必要だと考える人もいれば、必要ではないと考える人もいて、全く真逆の考え方でした。特に先行研究については、先行研究がない研究もあり、その場合は「予備知識」などで代替できるのではないのかと考えました。

この生徒は価値観の相違に注目し、代替案を提示している。

評価について考えることで、自分たちが何に重きをおいて発表すればいいのかを考える機会になりました。

この生徒は、評価を考えることは、自らの探究学習をよりよくしようと考えることと同義だと気づいている。

次は教員が評価について考えた。まずはSSH研究推進部の教員同士で2022年7月31日に実際に行った。参加者はSSH研究推進部員4名である。



図 9 評価について考える①

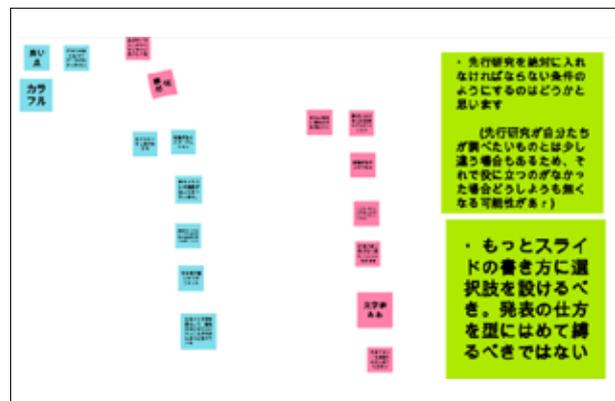


図 10 評価について考える②

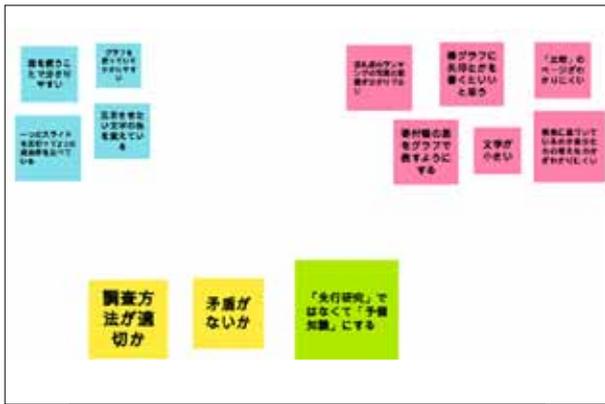


図 11 評価について考える③

まず、モデレーションをする作品「さあ、ふるさと納税を活用しよう」「キャッチコピーの傾向調査」（ともに人文社会系の課題研究）を選出、「良い点」を青の付箋に、「改善点」を赤の付箋に書く。スライドをプリントアウトしたものに、付箋を貼り付け、視覚的にみんなで共有できるようにする。その後、気づいたことを自由に発言してもらい、内容を黒板に書き出す。その後、ディスカッションを行った。

ディスカッションの中で、良い点として、

- ①データや根拠が明確である。
 - ②校外に出て調査している。（校外の人とつながっている。）
 - ③思考の流れが見える。
 - ④調査するときに条件をそろえている。
- などが挙げられた。また、改善点として、
- ⑤データの出典が不明確
 - ⑥アンケートの母数がわからない。
 - ⑦テーマの作り方（研究テーマ、タイトルのつけ方）が挙げられた。その他として次のようなものが挙げられた。
 - ⑧考察に対する信頼性（問い→結果までの一貫性）はあるか？
 - ⑨先行研究の必要性
 - ⑩評価の検討が純粋に面白い。

①・②・⑤・⑥は今までしてきた指導を継続していくことを確認した。校外で発表することや、校外の方からアドバイスをいただくことがいかに自分たちの課題研究をレベルアップさせるかは、彼ら自身がよくわかっている。③については、研究過程における失敗を含めるべきかどうかの話題が上がった。④については、自然科学研究では必ず対照実験をするので、今まで（小・中学時代を含む）の授業の内容（経験）が生かされているのかもしれないという意見が出た。⑦では、テーマと研究内容は一致すべき、という共通認識に至った。⑧は問いから結果までの一貫性は大事にしたいという共通認識に至った。⑨は、教員としては、先行研究は大事にしてほしいという意見が出た。

次に参加者の振り返り（一部抜粋）を挙げる。

他の先生方の意見を知ることができるのが楽しかった。まさに価値観の共有である。

当然であるが、指導するときになんとなく「先行研究大事だよ」って言ってきたが、先生方と話してみても先行研究の大切さについてなるほどと実感した。また研究の信頼性つまり「問い→仮説→調査方法→考察→結果」の一貫性の大切さが改めてクリアになった。

この2教員の振り返りからは、モデレーションは、よりよい評価を作成することが目的だが、その過程で「価値観の共有」は外せない、ということがわかる。

発表を聞いているときとは違って、不思議に思ったことを立ち止まって考える時間があり、論理のねじれ等を見つけられた。

この教員は、モデレーションをすることで、作品としっかり向き合っている。

1枚のスライドの中に青と赤の付箋が混在しているところがあって面白かった。生徒がモデレーションした時も『先行研究』のところで賛否が分かれて面白かった。教員は生徒と比べると、評価の方向性はそんなに違わないのかもしれない。

ファシリテーターの立場として青の付箋と赤の付箋が混在しているスライドについて、もっとディスカッションするべきだった。そこが価値観の共有が必要な箇所である。

2人の教員が目にした赤と青の付箋が混在している箇所こそ、教員同士、または生徒と教員が合意形成すべき部分である。

複数の教員で課題研究について話合うことで、教員が大事にしたいこと（していること）、生徒に指導すべきことを、あらためて認識できた。これを生徒や課題研究担当教諭と共有し、ディスカッションし、評価基準につなげたい。

この教員は、生徒同士、教員同士、生徒と教員での対話の継続性を強く感じているのがわかる。

モデレーションの後に、今後の活動として、2学期の最初に、人文社会系も自然科学系も課題研究担当者がモデレーションをすること、生徒にもモデレーションをさせ、生徒・SSH研究推進部・課題研究担当者のモデレーションの内容をすりあわせて、課題研究の実践や担当教員の指導方法、評価基準作成につなげることを確認した。

2回目は、2022年9月14日（水）に2年探究文科人文社会探究指導教員（7名）で行った。前回、SSH研究推進部員が行ったのと同様の方法で行った。参加者からは次のような意見が出た。

- (ア) 「Ⅱ論理性」と「Ⅲ先行研究・フィールドワーク」を研究において重要視するので配点を高くする。
- (イ) 2021年度の「Ⅱ論理性3. IMRaDにおける(目的・方法・結果・考察)形式になっているか」と「Ⅲ6. 根拠が明確でわかりやすいか」の2つの質問につ

いて、違いが分かりにくかったり、一部同じことが繰り返されて評価されていたりするので、目的・方法・結果・考察などの項目を再設定する。

(ウ) 目的・方法・結果・考察等のそれぞれの論の繋がりについて矛盾している場合(例えば「結果」から「考察」に無理があるなど)、評価できるような指標が欲しい。

次に参加者の振り返り(一部抜粋)を挙げる。

評価項目で、生徒個人で評価したあと、それをもちよって発表を聞きながら、教員を含めた全員で評価し、それをさらに検討する場があるとよいと思った。

この教員は、評価する機会を複数回提案しており、これが今後、本校で組織的・計画的な取組へとつながるきっかけになるかもしれない。

今回、私達は研究のどこを大事に見ているか、が少し見える化されたことで、今自分が担当しているグループの研究を少し客観的に見ることができたと思う。

この教員は現在指導中の課題研究を思い出し、評価のポイントの重要性を再認識している。

研究(特に文系)の持っていくかたに難しさを感じる。どうしても他の研究の受け売りになりがちになってしまう。評価のポイントを吟味してあげないと、表彰の場合は生徒がかわいそう。

この教員は、評価の信頼性・妥当性を生徒・教員で共有した上で、ある程度納得のいく審査が行われることを期待していることがわかる。

評価項目の検討は難しいと思いました。この評価項目を生徒にも検討してもらうことで、生徒がどんな研究をすべきかに気がつくのではないかと思います。教員と生徒で協議して評価方法を考えていくことが最も大切だと思います。

この教員は、モデレーションをする意義、重要性、生徒の探究活動にメリットがあることを示唆している。

最初のガイダンスの時から問いの重要性について話を聞いていたので、問いがらみの評価はなくてよいのか、研究結果の還元先がなくてもよいのか、いまだにわからないことだらけです。

この教員は、課題研究で生徒にどんな力をつけたいかという点で整理の必要を感じている。実際、指導方法に悩む教員は多数存在する。

3回目は9月21日(水)に2回目と同じメンバーで行った。3回目のモデレーションは、2回目のモデレーションをうけて、2021年度の評価基準から修正したものを提示するところから始まった。

変更点は2点である。まず1点目は、「Ⅱ 論理性」の評価基準「4 考察・結論が適切か」が、「①動機・目的、②方法、③結果、④考察、⑤結論の5観点の妥当性、論理性はあるか」と変更された。ルーブリックでは、①から⑤の項目の妥当性、論理性があると判断された数が多いほど高評価となる。これは2回目の教員モデレーシ

ンで出た意見(イ)(ウ)を踏まえたものである。

2点目は、まず評価のポイントが「Ⅲ 主張と根拠」から「Ⅲ 先行研究・フィールドワーク等」に変更した。また評価基準は「5. 先行研究が調べられているか」「6. 根拠が明確でわかりやすいか」から「5. 書籍や論文などで、十分な予備知識を得て、研究を進めているか。またはフィールドワーク、インタビュー等で実際に外部と関わっているか」に変更された。これは、2回目の教員モデレーションの(ア)の意見をふまえたものである。

ここで、参加した教員から、「『書籍や論文などで十分な予備知識を得て研究を進めているか。またはフィールドワークやインタビューなどで実際に外部と関わっているか』について、外部と関わる前段階の場合や、新しい研究で、本を読むだけ、根拠となりうる文などを読むだけで終わってしまう場合もあるかもしれない。」という意見が出た。これに対して「本を読む」「情報を収集する」ことが評価できるかどうかを検討した。論の根拠となりうる情報ならば認める、とする。ただし「論文研究」や実際に行うフィールドワークよりは評価は低くなることを確認した。

第3回のモデレーションを受けて修正した評価基準は、10月18日に、生徒に周知した。

7月12日の生徒のモデレーションで、「『先行研究』がないものもあるので、『予備知識』に置き換えられないか。」という意見がでた。生徒が考える「予備知識」を教員は「『フィールドワーク・論文研究』を高められると考え、評価のルーブリックを次のように変更した。

5 点	関連した研究論文などを調べており、参考にしているが、関連性や相違点が不明瞭である。またはフィールドワーク等の目的・手法などにおいて不十分な点があったり、妥当性が低い部分があったりする。
3 点	書籍・信頼性の高い情報をもとに研究を進めているが、研究論文を読んだり、フィールドワーク等を行ってしていない。

また、「IMRaD形式にこだわらず、発表にはもっと独創性を持たせるべき」という意見に関しては、教員からは特に意見が上がらなかったが、「Ⅱ 4 ①動機・目的、②方法、③結果、④考察、⑤結論の5観点の妥当性、論理性はあるか」のように評価項目を別にしたことで、発表時の自由度は以前よりは向上するかもしれない。

4. 一連のモデレーションを通して

評価について考えることは、とにかく時間がかかるが、価値観の共有にはなる。評価基準を設定するのに教員の主体性が必要だが、生徒につけたい力について対話することに意義は感じられる。妥当性や信頼性があるかどうかはわからないが、評価を検討することで生徒の読解力や表現力の成長に寄り添うことはできる。今回の武生高校での取組みはまだ「組織的かつ計画的な取組」とはいえないが、そこに向かう一歩ではあったと思う。実際、

国語科1年担当では、2回のモデレーションを経て、2学期の中間考査の論述解答を持ち寄って自然とモデレーションを行うことになった。このようなことは今までなかったことだ。しかし、一方で生徒の力の全てを評価できるわけではない。

世の中には、測定できるものがある。測定するに値するものもある。だが測定できるものが必ず測定に値するものとは限らない。測定のコストは、そのメリットより大きくなってしまふかもしれない。測定されるものは、実際に知りたいこととはなんの関係もないかもしれない。あるいは、本当に注力すべきことから労力を奪ってしまうかもしれない。そして測定は、ゆがんだ知識を提供するかもしれない—確実にえるが、実際には不正な知識を。(中略)問題は測定ではなく、過剰な測定や不適切な測定だ。測定基準ではなく、測定基準への執着なのだ。(ミュラー 2019, pp.4-5)

何が正しい評価かは誰にもわからないが、教員や生徒の振り返りからは、教員同士、生徒同士、教員と生徒で評価基準を作成する意義はあると考えられる。何人もの教員が、振り返りに書かれていたように、評価を考えることは難しい。しかしだからと言って、教員が思考を止め主体性を失ってはいけぬ。生徒との対話、教員同士の対話を継続しながら、学びについて、授業について、評価について作り上げていかねばならない。その一方で、可視化できない対象を評価することには限界があるということも理解しておくべきだ。

最後に、2020年度武生高校普通科2年文系の生徒が「現代文B」の授業で作成した「こころ」のレポート（「令和2年度 武生高等学校2年6組「こころ」レポート～生徒たちの25時間に及ぶ思考とシェアリングと再考と振り返りの全て～」より、「振り返り」の部分（一部抜粋）を提示する。当時の私は、1時間の授業が終わるごとに、生徒に本時の気づきや疑問を書く「振り返り」を書かせ、次時の最初に「振り返りの振り返り」として全員で「振り返り」の共有し問いについては、生徒同士で思考のシェアリングをさせていた。紹介する「振り返り」のように、生徒自身が自分の学びについて表現できれば、評価されにくいと言われている「主体的に学習に取り組む態度」の評価も可能かと考える。

〈生徒aの振り返り〉

このレポートを書くにあたって授業中でのシェアリングや先生が与えてくださったアドバイスがとても役に立ったと思う。到底私だけでは完成できなかった。なにより中間レポートの際には、根拠が少ない主張だったり授業の事を踏まえていなかったりと粗末な出来だった。しかし、「こころ」を小説すべて読んだことによって授業全体を見直すことができ、自分と他の人の意見を比べてさらに自分の考えをより良いものにすることができた。「こころ」という授業は私の思考力だけではなく人間性も豊かにしてくれるものだった。

誰とも被らないような内容を目指して勝手な解釈を含んで書いてしまった為に少々拙い文章になってしまったが、今回で得た経験、知識を入試の小論文、英語の作文、大学のレポートなどの自分の考えを的確に相手に歌える場面で活用していこうと思う。一人では到底思いつかない考えが皆とシェアすることで出てくる。そんな当たり前のことに感謝してこれからも国語の授業に取り組んでいきたい。

この生徒は、中間レポートと完成したレポートの変化を的確に捉えている。試行錯誤しながら、自分の立てた問いに真摯に向き合っており、その結果、知識や表現力が身についたことを実感し、その力は将来にわたり必要であることも理解していることが伝わる。

別の生徒は、次のような「振り返り」を書いている。

〈生徒bの振り返り〉

「こころ」の授業、レポートの作成を通して、文章中にはっきりとは示されていない内容でも根拠をもとに、考えて自分なりに答えを導き出す力がついたと感じる。また、2人の人間関係には、私たち現代の考え方も通じる部分もあり、グループで積極的に情報を共有することにより、自分の考え方の幅に広がりを持たせた。前半の授業に比べ、後半の授業の方が、自分の言いたいと思ったことを文章に書き表せるようになり、また口に出して周りに伝えることができた。最後の儒教の問いである「こころ」というタイトルの意味を考えることが自分にとっては一番の難しい課題であったが、深く考えると、一つの文字にもいろいろな意味あり、みんなの考えに触れることによって、意見の食い違いの議論さえとても楽しくすることができた。(中略)毎日毎日本当に頭を使って疲れてしまったけれど、自分の成長を感じ取ることができる充実した授業でした。

小説における人物の心情の読み取りについて、根拠を持ってきて読解できるようになった、自分の意見を言えるようになった、考えを言葉に表せるようになった、など、具体的にできるようになった内容が記述されている。またその成長に手応えを感じ、自己肯定感につながっていることがわかる。

モデレーションを通して分かったことは、評価とは、学びの優劣を数値化する行為であるのだが、その過程で数値化できない能力を身につけることができるのではないかと考えた。例えば、協働力、合意形成力、多様な価値観の受容、自己調整力、自己分析力といったものである。もちろんこれは、生徒に限ったことではない。教員も同様だ。生徒が関わる探究学習や課題研究の全てが、社会に貢献できるような立派なものにならなくても、その過程で身につけた力や、学びを振り返って、次の学びに活かそうとする行動力が大事だと考える。しかし、その全てを数値化できるわけではない。そしてその数値化できないもののほうが大事な場合もある。大事なことは、目には見えない。

モデレーションをすることは、よりよい評価を作成すると同時に、教員が生徒にこの学びでどのような力をつけたいか、どのような生徒を育てたいか、を確認することではないだろうか。そして、その力を評価するために今、使おうとしている評価基準に妥当性や信頼性があるのかを考える機会にもなる。学習する主体が生徒であることを考えるならば、評価について生徒と教員が対話しながら内容を共有することで、さらにより探究活動や課題研究が期待できる。なかなか「組織的かつ計画的に」とはいかないが、本校でも、授業や各教科会、各部会等で評価について対話する機会をどんどん増やしていきたい。

付記

教育評価研究においては、評価結果（解釈）の調整を図るときに限って「モデレーション (moderation)」という言葉を用い、評価過程（方法）や評価基準の補正を図るときには「キャリブレーション (calibration)」という言葉を用いることもあるが、両方含めてモデレーションと呼ぶことも多い（遠藤 2022, p.125）。本稿ではキャリブレーションも含めた広義の意味でモデレーションという言葉を用いている。本実践の理論的背景については、遠藤（2019）を参照のこと。

文献

- 遠藤貴広（2019）「コミュニケーションとしての評価」田中耕治編『評価と授業をつなぐ手法と実践』ぎょうせい、第12章、pp.141-154.
- 遠藤貴広（2022）「評価方法を設計・検討する視点」西岡加名恵・石井英真・田中耕治編『新しい教育評価入門一人を育てる評価のために―[増補版]』有斐閣、第4章1節、pp.118-126.
- 国立教育政策研究所 教育課程研究センター（2021）『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 高等学校 国語』東洋館出版社．
- 佐藤真・浦郷淳（2017）「総合的な学習の時間における情報活用能力の育成に関する研究―グループ・モデレーションによる評価研修を手がかりに―」『教育学論究』第9号-2、pp.107-117.
- 辻崎千尋（2022）「武生高校授業改善プロジェクトチームの5年間の軌跡」『福井大学教育実践研究』第46号、pp.61-72.
- ミュラー、ジュリー・Z. 著／松本裕訳（2019）『測りすぎ―なぜパフォーマンス評価は失敗するのか？―』みすず書房．

Development of moderation practice in Takefu Senior High School

Chihiro TSUJISAKI

Keywords : assessment & evaluation, moderation, senior high school, Japanese language, project study