

AO・推薦入試を見据えた文系パフォーマンス評価

——パフォーマンス課題「未来の時間割」の実践とコミュニケーション力の評価の分析——

中切 正人, 橋本 康弘 (福井大学), 宮下 伊吉 (三重大学), 大久保 貢 (福井大学)

本研究は、文系のパフォーマンス評価を国立大学の AO・推薦入試に活用して汎用的な選抜・評価方法の確立を目指す実証的研究である。高校生のグループワークによるパフォーマンス課題「2050 年の未来の時間割」を導入した授業を開発し、そこで測定される情報収集力・高次の思考力・コミュニケーション力の構成要素とその評価規準を示した。そして、授業中の高校生の活動がコミュニケーション力の評価基準 (ルーブリックで提示) に基づいて評価された。授業後、評価者により測定方法とルーブリックが評価され、報告者が評価結果を分析したところ、ある程度の信頼性と妥当性が検証された構成要素と、再検討が必要な構成要素が明らかになった。

1 本研究の目的と背景

本研究は国立大学における AO・推薦入試を念頭に置いた実践研究である。近代大学の創設者フンボルトの理念「文系ゼミナール教育 (理系は実験室教育)」(潮木, 2004) に基づく 2017 年度の研究 (中切ほか, 2018) の反省に立って、新たな実践を試みる。

1.1 本研究の目的と方法

本研究は、文系分野のグループワークにおけるコミュニケーション力の評価のあり方を検証・分析・考察することを目的とする。

この目的を遂行するにあたり、以下の研究方法をとる。(1) 文系分野の多様な能力を育成・測定・評価するパフォーマンス課題を開発する。(2) パフォーマンス課題として出題・質問され、そこで測定される能力を「情報収集力」と「高次の思考力」と「コミュニケーション力」とし、それらの構造と構成要素、および評価規準を明示する。(3) それらの構成要素を測定する場面をパフォーマンス課題の遂行場面に位置づけ、測定の出題事例を提示する。(4) コミュニケーション力の各構成要素の採点方法・採点基準を評価基準としてルーブリックに示す。(5) コミュニケーション力の各構成要素を、パフォーマンス評価を担当する高校と大学の教員が評価する。(6) コミュニケーション力の評価担当者の意見等を参照し、コミュニケーション力の各構成要素の評価の信頼性と妥当性を検証・分析・考察して、今後の課題を示す。

1.2 本研究の背景と経緯

これまで高校側の大学進学指導の中核はセンター試験対策であった (谷口・山口編, 2011)。高校側は公開されたセンター試験の問題と解答を容易に入手し、

過去問をじっくり吟味して出題される知識や技能に的を絞って、大量の生徒を画一的に能率よく指導してきた。これに対し、多面的・総合的選抜法をとる国立大学の AO・推薦入試対策にはこの足を踏んできた。その理由は募集人員の少なさに帰結するものではない。その受験対策の難しさにも起因している。それは、そこで測定される知識が、M. ウェーバーの理念型 (現実から抽象されて出てくるモデル) の如く学習の進行に応じて認識・理解が深まる高次の概念的知識であり、その修得には高度な技能と指導を必要とする。そして、そこで測定される多様な能力 (思考力・判断力・表現力等) の育成にかなりの学習指導が必要だからである。その上、多様な能力の構成要素や測定・評価方法等の大半が非公開でブラックボックスの中にあるため、高校側は過去に受験者がいた場合の数少ない情報か、予備校の提供する部分的情報に依存しながら、国立大学毎に少数の生徒を、暗中模索的に非能率的に指導せざるを得なかったことにも留意すべきであると考えられる。

こうした中で、近年、高大接続改革の動きが加速され、センター試験改革と並んで、国立大学でも AO・推薦入試の拡大が進行している。これは、AO・推薦入試を使って 21 世紀にふさわしい多様な能力を持つ学生を選抜するチャンスであると考えられる。その実現ためには、大学側が AO・推薦入試のブラックボックスをある程度開放し、高大接続に資する多様な能力とその構成要素、およびその測定・評価方法を示すことに意義があるのではなかろうか。それにより、高校側は AO・推薦入試対策を本格化させ、そこで測定される高次の概念的知識や、思考力・判断力・表現力等の学習指導に向かい易くなると考えられるからである。すなわち、高校側の普通の授業で AO・推薦入試が意

識され、その入試対策を含めて高校で多様な能力を育成する教育環境が整備し易くなり、引いては高大接続機能の強化に寄与するようになることが期待されると考える。本研究はその一助になることを目指している。

本研究の狙いはアメリカで AP(Advanced Placement)プログラムが果たしている機能と同じものであると考える。AP 試験の試験問題とその解答および採点基準はネット上に公開され(論述部のみで、多肢選択部は非公開)、教師も受験生も模範解答や採点基準等を自由に閲覧できる。また、主催者の College Board はその閲覧を奨励しており、それが AP 科目の授業に活用されるように導いている¹⁾。

1.3 本研究の意図：高大接続機能の強化

本研究の意図は2つある。その第1は、本研究を「大学教育の原点」から俯瞰した上で高大接続の場に位置づけることにより、研究成果を学部や他大学と共有し易くすることである。それは、本研究を近代大学の創設者フンボルトの理念に基づく「文系ゼミナール教育(理系は実験室教育)」(潮木, 2004)に位置づけることである。これにより、本研究の高校生のゼミナール体験は、大学で必要な高度の能力を育成する高大接続の場になると考える。そうすれば、ここで高い評価を得た生徒には、入学試験の合格と大学入学後の活躍が期待されることになる(本研究のパフォーマン

ス評価の妥当性と信頼性が高いと仮定した場合)。

第2の意図は、2017年度の研究成果(中切ほか, 2018)に対する評価者(高校と大学の教員)の提言に対し、以下の3点の修正策を提示することである。(1)前回のパフォーマンス課題は歴史色が濃すぎて文系の能力測定とは言い難いという批評に対し、新たに幅広いパフォーマンス課題を設定する。(2)前回は思考力を複数の場面で評価した結果、たとえば創造力の場合、最初のグループワークでは発言が見られず測定不能だった受講者が、最後のプレゼンテーション直前のグループワークの最終局面に至って別人のように創造力あふれる発言があった。この2場面の創造力を対等に評価して良いのか、という指摘に対し修正策を提示する。(3)、(2)に関連して、グループワークを分析対象として思考力を測定することの困難さという指摘、およびグループワークにおける思考力の測定そのものに対する可否の指摘に対して修正策を提示する。

2 パフォーマンス課題と測定する能力の構成要素

2.1 パフォーマンス課題の開発

2017年の課題設定が歴史的偏重(1930年代ドイツ)であるという批判に答え、文系全般を視野に本研究が設定した多様な能力を育成・測定・評価する新たなパフォーマンス課題は「2050年の未来の中学校のカリキュラムの作成」である。2050年は、およそ30

表1 コミュニケーション力の構成要素とその評価基準

| 段階 構成要素 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------|---|---|--|---|
| 相互理解力 | ・他者の話す内容を最後まで集中して聞くことができない。あるいは、他者の話の内容に対して合理的な理解・判断を下したり、共感したりすることができない(同意する発言や、何らかの質問をするような反応が見られない)。 | ・他者の話す内容を最後まで集中して聞くことができ、それに対して合理的な理解・判断を下したり、共感したりすることができる(他者の話の内容に同意する発言が見られたり、もしくは内容に対する何らかの質問が見られたりする)。 | ・他者の話す内容を最後まで集中して聞くことができ、それに対して合理的な理解・判断を下したり、共感したりすることができる(他者の話の内容のポイントを示すなどして他者の考えに的確に同意する発言が見られたり、話の内容に沿った的確な質問が見られたりする)。 | ・他者の話す内容を最後まで集中して聞くことができ、それに対して合理的な理解・判断を下したり、共感したりすることができる(他者の話の内容のポイントを示すなどして他者の考えに的確に同意する発言が見られたり、話の内容に沿った的確な質問が見られたりする)。さらに、同意や質問を通して、相手の話しやすい状況を作り出し、グループで議論する土台を形成することができる。 |
| 伝達工夫力 | ・自分の考えや質問事項を、分かりやすく整理することができないため、表情に乏しくあいまいな口調になりがちで、聞き手に分かりやすく伝えることができない。 | ・自分の考えや質問事項を、分かりやすく整理しているため、表情に乏しくあいまいな口調ながらも、聞き手に分かりやすく伝えることができる。 | ・自分の考えや質問事項を、筋道立てて分かりやすく整理して、豊かな表情とはっきりとした口調で、聞き手に分かりやすく伝えることができる。 | ・自分の考えや質問事項を、筋道立てて分かりやすく整理して、豊かな表情とはっきりとした口調で、聞き手に分かりやすく伝えることができる。さらに、相手から質問を受けやすい雰囲気や状況を作り出して、グループで議論する土台を形成することができる。 |
| 共同創出力 | ・4つの観点のうち、いずれか1つを行うことができる。 | ・4つの観点のうち、いずれか2つを行うことができる。 | ・4つの観点のうち、いずれか3つを行うことができる。 | ・4つの観点のうち、すべての観点を行うことができる。 |
| 進行調整力 | ・4つの観点のうち、いずれか1つを行うことができる。 | ・4つの観点のうち、いずれか2つを行うことができる。 | ・4つの観点のうち、いずれか3つを行うことができる。 | ・4つの観点のうち、すべての観点を行うことができる。 |
| 表現力① | ・発表者の話術がプレゼンテーションの理解を妨げており、発表者が落ち着きなく見える。 | ・発表者の話術がプレゼンテーションを理解可能にしているが、発表者が自信なさげである。 | ・発表者の話術がプレゼンテーションを興味深くしており、発表者が落ち着いて見える。 | ・発表者の話術がプレゼンテーションを積極的にしており、発表者が洗練され、自信があるように見える。 |
| 表現力② | ・発表者の中心的なメッセージが推測される程度で、聴衆にはメッセージが明確に伝わっていない。 | ・発表者の中心的なメッセージは基本的に理解可能であるが、その繰り返しが無いことから、記憶に残らない。 | ・発表者の中心的なメッセージが明確であり、さらに、サポートされる資料(例示、統計、図解、引用、比喩など)によって一貫性を持っている。 | ・発表者の中心的なメッセージが説得力を持っており、さらに、サポートされる資料(例示、統計、図解、引用、比喩など)によって発表者の信頼性や権威が確立されている(正確に述べられ、適切に繰り返され、記憶に残る)。 |

年後に現在高校生の受講者が40代後半となり、自身が中学・高校生の保護者という想定で子どもたちのカリキュラムを考えるという、漠然とした未来を出来るだけ身近に引き寄せる時代として設定された。また、中学校のカリキュラムを取り上げたのは、全受講者が等しく受けてきたというその共通性の高さである。さらに、誰にとっても未知数の未来ゆえ、カリキュラムの作成には報告者の提示する資料を活用せざるを得ないという共通性もある。これらの共通性の高さは、短期決戦のパフォーマンス評価の評価規準をある程度絞り込み易くする。受講者は、与えられた資料を元に情報を整理・分析・考察し、グループワークを通してカリキュラムを作成するゼミナール活動を体験する。

このパフォーマンス課題の開発には「逆向き設計」論を参照した(西岡・田中編, 2009)。まず、パフォーマンス課題の中核にかかわる「本質的な問い」は、「社会的背景や学習指導要領は学校のカリキュラムにどんな影響を及ぼすか?」であり、それに対応する「永続的理解」は「社会的背景や学習指導要領は、カリキュラムにおいて教科の存在意義やその実施時間数およびその教育内容に影響を及ぼす」と設定した。そこで、報告者は2050年の未来の社会状況を記す文献資料と、学習指導要領の骨組みを示す資料を準備した。

次に、受講者の担う役割(Role)は、2050年の未来の文科省(カリキュラム作成者)であり、この役割の相手(Audience)は、2050年の受講者たちの子供世代である。そして、最終的に生み出すべき作品・実演(Product, Performance)は、2050年の未来の中学校のカリキュラムと授業内容およびそれらの設定理由である。その評価の観点(Standards and criteria for success)は、提出課題とグループワークおよびプレゼンテーション活動を評価対象とするもので、「情報収集力」と「高次の思考力」および「コミュニケーション力」である。

2.2 パフォーマンス評価で測定する能力の構成要素

2017年の実践において、思考力を複数の場面で測定したりグループワーク時に測定したりする問題点が指摘されたことに対し、まず、思考力とコミュニケーション力の測定場面を分別し、思考力は紙ベースの提出物を対象に測定し、コミュニケーション力はグループワークとプレゼンテーションの場面に限定する。

次に、思考力が測定される場面をパフォーマンス課題の進行に当てはめ(表2参照)、時系列に沿って低次から高次の構成要素に移行させる。その前半部は主として情報収集(資料の理解、適用)にかかわり、後

半部は最終カリキュラムの作成に必要な分析・評価・創造にかかわる高次の思考力に分別される。以上より測定する能力を「情報収集力」と「高次の思考力」と「コミュニケーション力」の3つに大別する。

2.2.1 「情報収集力」の構成要素と評価規準

情報収集力の構造と構成要素の設定には、アンダーソンらの改訂版タキソノミーを参照し(Anderson, 2001)、以下のAからCに向かって高次になる構造をとる3個の構成要素を設定した。以下、各構成要素とルーブリックにおけるその評価規準(何を学習するか)を記す。

- A. 想起力：事実に知識を認識し想起する能力。
- B. 理解力：事前課題の資料の趣旨を要約する能力。
- C. 適用力：諸資料(文献や当日の解説)を引用して、それを根拠に自己の見解を解説・検証する能力。

以上の3つの構成要素は、学校教育法第30条に示された学力の三要素の「基礎的・基本的な知識・技能」に対応すると考える。

2.2.2 「高次の思考力」の構成要素と評価規準

高次の思考力の構成要素は、改訂版タキソノミーを参照し、DからFに向かって高次になる構造をとる。

- D. 分析力：2050年の学習指導要領の趣旨とカリキュラムの関係(強弱、+-等)を構造化する能力。
- E. 評価力：資料に基づいて未来のカリキュラムのプラス面とマイナス面に留意し、判断を下す能力。
- F. 創造力：新たなカリキュラムを生み出したり、その設計プランを計画したりするなど、より包括的な教育システムを作り出す能力。

以上の3つの構成要素は学校教育法第30条に示された学力の三要素の「思考力・判断力」に対応する。

2.2.3 「コミュニケーション力」構成要素と評価規準

コミュニケーション力の構成要素は先行研究において様々な見解が見られるため複数の文献を参照し(末田・福田, 2003; ほか)、報告者が独自に以下のG~Lの6点を設定する(評価規準と共に記す)。また、各評価基準(学習到達のレベル)を表1に示す。G~Jの4能力はグループワーク時に測定される。KとLはグループ別プレゼンテーション時に測定される表現力で、発表者の話術と内容伝達の二面を設定した。

- G. 相互理解力：他者の意見に耳を傾けて合理的な理解・判断を下したり、共感したりする能力。
- H. 伝達工夫力：他者の意見に対し論理的な質問をしたり自分の考えを伝える工夫をしたりする能力。
- I. 共同創作力：他者と共同して一つの研究成果をまとめ、完成させる能力で、以下の4観点で構成。①メンバーに敬意を払い礼儀正しく振る舞う。②明る

い話し方などで前向きな姿勢を伝える。③メンバーの能力を信頼し課題達成の確信を伝えてやる気を高める。④メンバーを手助けしたり励ましたりする。

J.進行調整力：メンバーから意見をうまく引き出し、最終的な合意を導くファシリテーションにかかわる能力で、以下の4観点で構成。①意見やアイデアを出しやすいムード作りをする。②意見や議論をまとめて合意形成を促す。③議論すべき内容へ誘導する。④話し合いの合理性を高める。

K.表現力①：プレゼンテーション時に、話術（姿勢・声の表現等）を駆使し、メッセージを聴衆に伝達できる能力。

L.表現力②：プレゼンテーション時において、発表者が中心的なメッセージを聴衆に伝達する能力。

3 パフォーマンス課題と評価

表2で、2017年12月16日に実施したパフォーマンス評価の日程と、それぞれの評価場面で測定された能力の構成要素を示す。なお、情報収集力と高次の思考力は当日提出された事前課題と提出課題レポートを対象に、後日報告者が評価した。

3.1 パフォーマンス課題の実践と評価場面

3.1.1. 受講者の募集と事前課題の提出

表2 パフォーマンス課題の日程と評価場面

| 開始時刻 | 内 容 | コミュニケーション力：評価者 | 報告者（後日） |
|-------|-----------------------------------|----------------------------------|------------|
| 9:00 | 【受付】：提出「事前課題プリント」 | | 理解力 |
| 9:30 | 【開講式】 日程と評価者紹介 | | |
| 9:45 | 【講義】 パワーポイントの使用 | | |
| 10:35 | 休憩 | | |
| 10:45 | 【カリキュラムの作成（第1段階）】：提出 | | 適用力 分析力 |
| 11:25 | 【グループ毎のオリエンテーション】 自己紹介 | | |
| 11:50 | 昼食 | | |
| 12:50 | 【グループワーク①】 カリキュラム表の作成（ボードを囲んで） | 相互理解力 伝達工夫力 共同創出力 進行調整力 | |
| 14:50 | 【グループワーク②】 発表準備とリハーサル | | |
| 15:30 | 【プレゼンテーション】 新グループで実施 | 表現力① 表現力② | |
| 16:10 | 【カリキュラム表の作成（第2段階）】：提出 | | 評価力 創造力 |
| 16:50 | 【閉講式】 | | |

パフォーマンス課題に取り組む高校生と評価担当の高校教員を福井県内の高校から募集したところ、9校から57名（1年23名、2年32名、3年5名）の高校生と7名の教員が参加した。評価者は大学から5名が加わり全部で12名となった。

応募した高校生には、実施日の1か月前に『未来の学校づくりに関する調査研究報告書』（国立教育政策研究所、2013）から抜粋した資料（全14ページ）を配布し、その要約を課したレポートを同封した。



図1 グループワークの様子

3.1.2. パフォーマンス課題の実践とその評価場面

以下、表2の日程順に活動内容を概観する。

受付では、事前課題レポートが回収され、後日報告者が「理解力」を4段階で評価した。

講義では、報告者が受講者の中学校時代とその前の「ゆとり学習」時代の学習指導要領を比較した上で、パフォーマンス課題「2050年の未来のカリキュラム表の作成」を提示した。そして、2050年の改訂の背景となる2050年の社会状況と学習指導要領改訂の基本理念について、「日本交通計画協会自主研究会、2011」を元に報告者がまとめたレポートを解説した。

講義終了後、この段階での2050年のカリキュラム表の作成が指示され、作成上の留意点が示された。以下の5点である。①講義内容（配布ノートに資料として提示）と事前学習課題の資料を元に考察・作成する。②作成理由を合理的に記述する。③現行カリキュラムに対する教科の時間数の増減や、④教科の削除・新教科の挿入や、⑤教科の内容や授業方法などの変更について、その理由を記す。レポートはその場で回収され、後日報告者が「適用力、分析力」を評価した。

レポート提出後、受講者は10グループ（5～6人）に分かれ、グループごとにアイスブレイクの後、午後のグループワークに備えた意見などが交わされた。

午後のグループワーク①では、最初に、午前中に各自がまとめたカリキュラム表を紹介した後、グループとして時間割を作成していく方針について、それぞれ意見を出し合うところから始めることが指示された。各グループのテーブルには、白紙のカリキュ

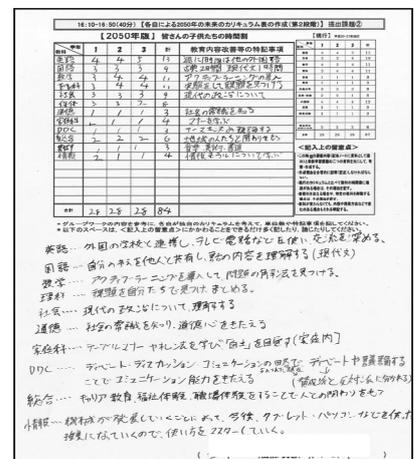


図2 最終的に提出されたレポート

ラム表のボードが置かれ、使用する教科のコマを選定して貼り付けながら話し合いが進んだ（新たな教科等をつくる場合は白紙のコマに記入）。この場面から、評価者による「相互理解力、伝達工夫力、共同創作力、進行調整力」の評価が始まった。そして、2時間後のグループワーク②ではグループワーク①で決定したカリキュラムを、新グループで発表する準備が行われた。

受講者の発表時間を確保し、かつ一人一人評価されるために、プレゼンテーションは全体ではなく、互いに異なるグループから集まった6人の新グループ内で個々に実施された。50分のプレゼンテーション内の各自持ち時間は8分（含む質疑応答3分）で、評価者により「表現力①、表現力②」が評価された。

プレゼン終了後、ここまでの一連の活動を元に最終的に各自の2050年のカリキュラム表を作成する課題が出された（図2はその事例）。後日評価者は、このレポートを対象に「評価力、創造力」を評価した。

3.2 受講者の感想と評価結果の送付

「教育のあり方について深く考え、未来に対して自分なりに仮説を立て、それに向けてどうすべきか考えることで、教育の本質が少し見えてきた。」「今回は根拠をもって説明することができなかったの、再チャレンジして説得力のある説明をしたい。」「今日学んだことを、これからの学習や将来に活かしたい。」

受講者には、当日のコミュニケーション力の評価に加え、後日報告者が提出物から評価した情報収集力と高次の思考力の評価を加えた修了証明書を送付した。

4 パフォーマンス評価の分析

4.1 パフォーマンス課題と評価に対する評価者の分析

まず、パフォーマンス課題についての意見から記す。午前中の講義では、カリキュラム表の見方と各教科の時間数（単位）の解説が不十分であり、グループワークの始まりの段階で、話し合いの契機を与えるべきことが提案された（現行カリキュラムを記入させるか、1年生のカリキュラムから順番に考えさせるか、いくつかの思考パターンを示して選択させるか、あるいは、評価者の先生方のモデル案を提示するか、等々）。

次に、パフォーマンス評価については、表現力①の評価はしやすかったという意見が多かったが（7人/12人）、共同創作力と表現力②の評価は難しく（共に6人/12人）、また、初対面のグループ構成に対するファシリテーターの必要性や、プレゼンテーション時の聴く態度の測定の必要性などが指摘された。

4.2 コミュニケーション力の評価の分析と考察

表3は、コミュニケーション力の構成要素別に評価者による評点の占有率（4段階）と評点差の度数分布と評点の平均値、さらに重み付き κ 係数を示したものである。検証用の抽出データは、本来はランダムに10～20%が必要である。しかし、今回は、受講者全員に各自の評価が記入された修了証明書を配布するために、全グループに評価者を配した結果、評価者2人の班は2班で11名であった（全10班、全57名）。よって、ランダムではないが、この2グループの合計11名が全体の19%（11人/57人）になるため、この2グループの評価を検証用データに採用した。

まず、評定者間の信頼性を「重み付き κ 係数」で検証したい。 κ 係数は、実測値と期待値を比べることによって算出されるもので、見かけ上の一致（観察値）から偶然による一致（周辺度数から期待値を使って計算）を差し引いたものを使って計算される。つまり、期待される「最高の」偶然によらない一致を1としたときの、観察から得られた偶然によらない一致の割合である。 κ 係数は一般的に「0.21～0.40」は「まずまずの一致」、 「0.41～0.60」は「中等度の一致」、 「0.61～0.80」は「かなりの一致」とされる。そして、順序尺度に用いる κ 係数のことを「重み付き κ 係数」と呼び、完全に評価が一致している場合を1、最も評価が隔たっている場合を0とする重みをつけ、完全に評価が一致しないケースも考慮して一致度を計算したものである（表3は2次の重み付け）。

重み付き κ 係数の値は「相互理解力」が「かなりの一致」で、「伝達工夫力」が「中等度の一致」であり、ある程度信頼性が確認される。今後検証を続けていきたい。次いで、「表現力①」と「進行調整力」が「まずまずの一致」であることから、次回のプロジェクトに向けて評価基準の改良が必要である。そして、「表現力②」は「わずかに一致」し、「共同創作力」は不一致であることから評価基準と評価基準の双方の抜本的見直しが必要である。以下、その理由を考える。

共同創作力と進行調整力は共に、評点差で「2差」つくケースがある。これはカッパ係数の比較的高い相互理解力と伝達工夫力には見られない。また、その評価基準では評価の4観点が記述され、それを評価基準に反映させている点で両者は共通している。この4観pointsの記述は一見合理的なように見えるが、測定している4観点は個々に抽象的であり、それぞれの観点が独立した構成要素であるともみられる。そのため、評価者の1観点ごとの迷いや判断基準の微妙な相違が4倍の開き（4観点）

表3 能力別評点の占有率と一致率(%)と平均値および重み付きカッパ係数

| 各指標 能力 | 各評点の占有率(%) | | | | 評点差の割合(%) | | | | 評点 の平 均値 | 重み付 き κ 係数 |
|-----------|------------|----|----|----|-----------|----|----|-----|----------------|----------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 0差 | 1差 | 2差 | 0と1 | | |
| 相互理解力 | 0 | 26 | 54 | 19 | 55 | 45 | 0 | 100 | 2.9 | 0.56 |
| 伝達工夫力 | 0 | 29 | 51 | 19 | 73 | 27 | 0 | 100 | 2.9 | 0.68 |
| 共同創作力 | 0 | 43 | 41 | 16 | 27 | 64 | 9 | 91 | 2.7 | (0.09) |
| 進行調整力 | 6 | 50 | 26 | 18 | 64 | 18 | 18 | 82 | 2.6 | 0.23 |
| 表現力① | 0 | 28 | 52 | 20 | 58 | 33 | 8 | 92 | 2.9 | 0.33 |
| 表現力② | 0 | 78 | 19 | 3 | 58 | 42 | 0 | 100 | 2.2 | 0.17 |
| 全体 | 1 | 42 | 41 | 16 | 56 | 38 | 6 | 94 | 2.7 | 0.31 |

に拡張され、その結果評価者の一致度が下がったのではないかと推測される。評価者からも評価しにくい項目とされている。以上より、両構成要素の評価規準の記述を全面的に見直し、評価者の信頼性を高める文面に改良しなければならない。

表現力②もカッパ係数が低いですが、これも評価者から評価し難いと指摘されたように、評価規準の記述に問題があると考えられる。大きく改良する必要がある。

次に妥当性について見る。相互理解力と伝達工夫力と表現力①の各評点の占有率を見ると、評点「1」に示すような能力が発揮されない評価が見られず、評点「2」のやや能力が認められる段階が4分の1で、「3」のある程度能力が認められる段階が半分以上を占め、「4」の能力が発揮されている段階が5分の1認められる。いわゆる両極端に偏らない山型の、理想としたパターンを示している。さらに、3者は共に評点差の割合で0差が50%を超え、評点の平均値が共に2.9である。以上より、これらの3つの構成要素は報告者が受講者に期待した能力のある程度測定している妥当性が高いと考えられる。

これに対し、進行調整力の評点は下位の「1」と「2」が過半数を占め、評点の平均値も2.6まで下がっている。進行調整力はグループワークにおけるファシリテーター役をグループの全員に期待したものであったが、この能力の妥当性は低いと考えられる。さらに、表現力②の評点の度数分布も下位の「2」に極端に偏っており、平均値も極めて低い(2.2)。以上の2つの能力の妥当性についてはその評価規準と評価基準について再検討する必要があると考える。

5 まとめと今後の課題

以上、本研究では国立大学文系学部のAO・推薦入試での活用を前提に、2017年度の実践の反省を踏まえ、より汎用性の高い「文系」パフォーマンス課題を開発し、そこで評価される能力を情報収集力と高次の思考力とコミュニケーション力としてその構造と各構成要素・評価規準を示した。そして、「2050年の未来のカリキ

ュラム」を考えるグループワークとプレゼンテーションを分析対象として、受講者のコミュニケーション力が測定された。評価者による分析・評価に加え、コミュニケーション力の各構成要素の信頼性と妥当性を検証した結果、相互理解力と伝達工夫力と表現力①にはある程度の信頼性と妥当性が確認されたが、共同創作力と進行調整力と表現力②については評価規準と評価基準の見直しの必要性が明らかになった。

今後は、限られた時間内でどのグループワークも活性化されるようなファシリテートのあり方を検討する必要がある。そして、コミュニケーション力の評価で見つかった信頼性と妥当性の低い構成要素について、共同創作力と進行調整力と表現力②の評価規準・評価基準を再考する必要がある。パフォーマンス課題の展開も含めて改良し、実践を積み重ねていきたい。

注

- 1) 中切は2011年のAP年次総会(サンフランシスコ:7/20~7/23)とAP「世界史」コース夏期講習会(スタンフォード大学:7/24~7/29)に参加し、講演や講習会の場で確認した。

参考文献

- Anderson, L. W., et al (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*, Longman.
 κ 係数と重み付き κ 係数:
 <<http://ides.hatenablog.com/entry/20170417/1492409363>>,
 <<https://bellcurve.jp/statistics/blog/14200.html>>
 (2018年1月13日)
 国立教育政策研究所(2013).『未来の学校づくりに関する調査研究報告書』平成24年度プロジェクト研究調査研究報告書(研究代表者:工藤文三).
 中切正人・雨森聡・大久保貢(2018).「AO・推薦入試を見据えたパフォーマンス評価の実証的研究」『大学入試研究ジャーナル』28, 171-176.
 日本交通計画協会自主研究会(2011).『2050年都市ビジョン研究会中間成果報告』
 <<http://www.jtpa.or.jp/2050/>>(2017年11月15日)
 西岡加名恵・田中耕治編(2009).『「活用する力」を育てる授業と評価・中学校』学事出版.
 末田清子・福田浩子(2003).『コミュニケーション学——その展望と視点——』松柏社.
 谷口典雄・山口和孝編(2011).『センター試験——その学力に未来はあるか——』群青社.
 潮木守一(2004).『世界の大学危機』中央公論社.