

# 総合的な学習の時間へのルーブリック評価導入の意義と課題 — 「生きる力」評価方法考察より —

間部 (吉川) 幸  
日本大学大学院総合社会情報研究科

## Necessity and Challenges in Introducing Rubrics into Comprehensive Learning Periods — According to the Philosophy “A Zest for Living” —

MANABE (YOSHIKAWA) Miyuki  
Nihon University, Graduate School of Social and Cultural Studies

---

The Global Human Resources Development Council created a summary of its deliberations, predicting the future trends of modern Japanese society, in which globalization is dominant, and drawing out an image of what human resources are most needed at the present time. Considering the balance between the number of people with needs and the requirement to develop competencies, quality improvements must be aimed at, in the contemporary era, marked by population decline. However, the discussion of what stage people receive this education is inadequate. The preparation for university entrance examinations is a large burden in high schools; guidance during the third year of high school is important for attaining sufficient academic skills and knowledge. The author points out that there is a contradiction here in the educational system. As the focus shifts from primary to secondary education, it will be a will be higher and higher priority to improve academic skills and knowledge. As secondary and higher education change, students are forced to handle contradictions in themselves. This can be particularly serious for high schools that put mastering university entrance examinations as a major goal. In this paper, the author considers the current state of secondary education in Japan and discusses the potential of rubrics as an innovation in education that can broaden students' viewpoint in society.

---

### 1. はじめに

経営資源としての人材育成や能力評価については、組織パフォーマンス向上を目的とした研究が各所で進められており、経営戦略上の重要な要素となっている。しかしながらポテンシャルのある人材を新規採用し企業内で育成するという従来型の手法は、依然として主流ではあるものの、労働環境が流動性を増す中では徐々に後退することが予想される。また、生産年齢人口の減少は労働力確保の困難さが増すことにつながり、今後の労働力確保は厳しさを増すものと考えられる。従来であれば採用の門戸が大きくは開かれていなかった外国人労働者等を労働力とし

てみなす動きにも連動し、潜在的な能力や、顕在化しつつある能力に労働力としての可能性を期待するポテンシャル採用ではなく、即戦力となりうる人材の重要性がますます高まることが予見される。グローバル人材育成会議の審議まとめは、このような環境下での日本の将来動向を予測し、いま育成すべき人材像を描き出そうとしたものであった。確保すべき人材の量（人数）、質（能力）のバランスを考えれば、人口減少時代においては、質の向上を目指すことは必然の帰着である。

だが、描き出された人材像はどの段階で育成されるべきかという点においては、議論は十分ではない。

企業は新規採用者が即戦力となり得る力を保有していることを求めており、その多くは大学卒業であることから、大学はキャリア教育や学生時代の多彩な経験をする機会を学生に提供しようとしている。さらに、大学入学者に対しても、大学入学以前の多彩な経験や高いポテンシャルを有することを求める傾向が強まっている。一方で、大学入学以前の段階である後期中等教育段階では、大学進学のための進路指導が大きなウェイトを占めており、特に高校3年次の指導は教科学力の向上と進路実現のための指導が重要とされている。ここに教育システムの矛盾が存在する。初等教育から中等教育へと段階が進む中で、教科学力向上が優先され、それ以外の力を養成する機会は限られている。中等教育と高等教育が変化に直面している中で、矛盾を抱え込まざるを得ないのは生徒たちである。このことは大学進学を大きな目標として掲げる高等学校にとって、特に大きな課題となり得る。

本研究の目的は、先行研究としてアメリカで高等教育での能力評価の取り組みが生み出された経緯と日本の高等教育に及ぼした影響に着目し、日本の中等教育の現状に照らして援用すべき点を考察することである。中等教育を考察の対象とするのは、高等教育段階においては、日本でもコミュニティ参画型の教育プログラムが導入されつつあり、アメリカで先行する「Value Rubric」等による能力評価等を参照した取り組みも始まっているが、中等教育段階においては必要性が共有されつつも、具体的な方法については手探りだからである。

本研究はこの状況に対する解決策として、総合的な学習の時間を活用して各校が行っている取り組みに、生徒の視野を広く社会に向ける教育プログラムを導入するための工夫としてルーブリックを活用する意義を考察することを目的に行ったものである。

まず、高等学校が育成すべき能力として、何を評価すべきかを先行研究から考察する。ここではAAC&U (Association of American Colleges and Universities、AAC&U) の「Value Rubric<sup>1</sup>」の「本

<sup>1</sup> VALUE: Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education

質的学習成果 (Essential Learning Outcomes) を参照しながら、評価対象となるアウトプットと、評価し得るアウトカム、評価困難であるアウトカムを整理することを試みる。

次いで、高等学校の教育課程における総合的な学習の時間のあり方を考察する。2003年度から学年進行で実施された学習指導要領は、生涯学習社会への移行を見据えて「生きる力」をテーマとして、現行の学習指導要領にも受け継がれていることを確認し、評価について考察する。

最後に、ルーブリックを導入することで改善が期待される点と新たな課題について考察する。

## 2. 高等教育と組織マネジメントからの示唆

### 2.1 評価対象

学生が何を学ぶかという問いについて、1990年代以降にしばしば見られる答えは「能力」である。松下(2014)では「能力」の例として、ヨーロッパのチューニング・プロジェクトが規定した「一般的能力 (generic competences)」と、それを具体化した「専門分野別能力 (subject-specific competences)」と、AAC&U が提案した「Value Rubric」に関連した「本質的学習成果 (Essential Learning Outcomes)」を挙げる。「本質的学習成果」は2008年12月の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」で提案された「学士力」の議論に大きな影響を与えたと、松下は指摘している<sup>2</sup>。

AAC&U が提案した「本質的学習成果」は以下のように定義される。

-Knowledge of Human Cultures and the Physical and Natural World (人間文化、物理的で自然的な世界に関する知識)

-Intellectual and Practical Skills (知的で実践的な技能)

-Personal and Social Responsibility (個人としての責任、社会に対する責任)

-Integrative Learning (統合的な学び)

中央教育審議会答申の用語解説では、「学習成果 (ラーニング・アウトカム)」について、「プログラムやコースなど、一定の学習期間終了時に、学習者

<sup>2</sup> 松下(2014:236)

が知り、理解し、行い、実演できることを期待される内容を言明したもの」、「多くの場合、学習者が獲得すべき知識、スキル、態度などとして示される。またそれぞれの学習成果は、具体的で、一定の期間内で達成可能であり、学習者にとって意味のある内容で、測定や評価が可能なものでなければならない。」とあり、教養となり得る知識と、社会の構成員として知識を統合的に活用する能力を指している（下線は筆者による）。

学習成果についての定義は大学基準協会(2009)に詳しい。これは2002年8月の中央教育審議会答申「大学の質の保証に係わる新たなシステムの構築について」、2003年施行の国立大学法人法を受けて、大学教育の評価方法の見直し、質保証のあり方を検討するために、大学自身が今後考えなければならない「内部質保証システムの構築」として行われたものである。ここでは、業績評価カテゴリーの評価次元を政策評価に準じて、インプット、プロセス、アウトプット、アウトカムと置き、それぞれを具体的に定義されている。記述を整理すると表1のようになり、時間軸に沿って評価すべき項目が明確になる。

表1 評価の段階

段階	評価対象	具体例
1) インプット評価	投入資源	教育研究活動を円滑に行うための制度、仕組み、人的物的資源等の条件整備やシステム
2) プロセス評価	活動量	教員や学生の努力量、授業方法・指導方法の工夫・改善等の教育研究活動の内容や実態
3) アウトプット評価	結果	教育課程の修了段階での教育活動の直接的結果
4) 目標と照合		
5) アウトカム評価	成果	大学が掲げる人材養成目的や教育目標に照らして、十分な教育成果が認められたかどうか

大学基準協会(2009)「内部質保証システムの構築 —国内外大学の内部質保証システムの実態調査—」pp.13-17 より筆者作成

「目標と照合」する段階が第4段階にあることから、目標と照合しての評価が可能なのは第1～3段階にあるインプット、プロセス、アウトプットであり、アウトカム評価は対象からは外れることがわかる。辞書的な定義では、アウトプットは出力物、アウト

カムは結果である。学習に当てはめれば、アウトプットは「生徒が課題に対して答えることで産出したもの」、すなわち、レポート、プレゼンテーション、テスト等の結果であり、アウトカムは「習得した学力」となり、学習過程で与えられたもの以外の課題に対しても再現して発揮しうる能力だということになる。中央教育審議会答申の用語解説による「学習成果」は「ラーニング・アウトカム」と言い換えられており、またAAC&Uの「本質的学習成果(Essential Learning Outcomes)」と同じ語を充てている。表1でのアウトカム評価と同様に、習得した能力を指すと考えることができる。

また、同研究が参照したものは政策評価であったことから、組織マネジメントでアウトプットとアウトカムがどのように扱われているかも見ておきたい。ロビンズ(2009)は従業員の業績評価を動機付けの期待理論で説明する。従業員の努力は業績につながり、業績はさらに報酬につながる。従業員は報酬の価値を認めるからこそ、自分の努力を惜しまない。不適切な例として、公的職業安定所の相談員の評価が、面接を実施した回数であることを挙げた。組織の役割が求職者を職に就かせることであるにも関わらず、実施した面接の回数が評価対象であれば、相談員は面接の質よりも、いかに多くの面接を時間内に行えるかが主な関心となる。また、警察の有効性を評価する指標がパトカーの走行距離である場合に、警官は勤務時間中に高速道路を走り来して走行距離を延ばすことに労力を費やし、良質な警察の仕事には結びつかないと指摘した。面接回数やパトカーの走行距離はアウトプットであり、求職者の満足度や良質な警察の仕事を追求することはアウトカムということになる。

## 2.2 どのように評価するか

評価を行うためには、評価すべき対象が必要であるとともに、どう評価するかも重要な論点となる。ロビンズによれば、組織マネジメントで最も支持されているものは個人の業務成果、行動、特性である。業務成果は工場の生産量、生産ユニットあたりのコスト、販売量、販売額の増加、新規契約の件数などの量的基準によって評価し得る。適切な評価対象を

設定すれば、動機付けの期待理論が働き、業績が向上する<sup>3</sup>。佐藤(2007)では、評価軸は実績(成果)、能力、態度や情意の3つあるといい、それぞれロビンズの挙げた業務成果、行動、特性に合致している<sup>4</sup>。また両者とも、行動と特性は特に評価が困難であるという意見でも一致している。

能力評価は組織マネジメントの新たな潮流である。佐藤の考察によれば、能力主義とは「投資型」のシステムで、人が「やったこと」ではなく「持っているもの(=能力)」を評価することであり、将来的にはそれが組織にとって望ましい結果をもたらすという前提に立っている<sup>5</sup>。学習におけるアウトカムは、大学基準協会によれば「大学が掲げる人材養成目的や教育目標に照らして、十分な教育成果が認められたかどうか」であり、被評価者の潜在的な能力を、可能性とみなして評価しようとするものである。組織マネジメントにおいては、被評価者が保有している能力が組織貢献する可能性を評価しようとしている。評価を行う時点で顕在化している業績ではなく、被評価者の能力が将来に及ぼす可能性(ポテンシャル)を評価するという点において、両者は共通している。ここで評価されるものとは、同様の場面、あるいは様相の異なる場面においてもその能力を発揮し得るという可能性、すなわち再現性である。ここから、再現性のある能力がアウトカムであると考えることができる。

### 2.3 評価方法

濱名(2012)によれば、学習成果を測定する方法には定量的尺度による測定と定性的評価による測定とがある。定量的尺度による測定に適しているのは、学業成績、資格・検定等の試験、標準化テストの結果、学修行動調査である<sup>6</sup>。これらはインプットした知識の正確さなど評価基準が明確なものや順序尺度を用いて判定するなどすることが可能である<sup>7</sup>。定性

的評価の例はeポートフォリオ、グループフォーカス・インタビュー、就職先や実習先からの評価、ルーブリックの活用である<sup>8</sup>。これらは形成的評価や総括的評価の場面で使用することに適している。また順序尺度ではなく、名義尺度を用いる必要が生じる。

評価の対象となるものと評価方法の組み合わせは、評価目的により変わる。表2に例示したように、アウトプットは定量的尺度でも定性的評価でも適しているが、アウトカムは定量的尺度で評価することは難しい。また、アウトカムが能力の可能性であるため、評価者の眼前に具体物として存在していないことがアウトカムの評価を困難にする。アウトカムは学習期間内に能力として顕在化するとは限らず、仮に顕在化したとしても、評価者がどのようにその存在を認知するかは困難である。したがって、アウトカムは可能性や期待値として表現されることが適切であると言える。

さらに濱名(2012)は、後者のeポートフォリオを例にとり、学生の動機付けの仕方、コメントやフィードバックの仕方、評価の仕方が未確立であることが課題であると指摘している<sup>9</sup>。アウトプットされたものに対して定性的評価を行うことは確立された手法があるとは言い難く、得点等により学習者を序列化する必要がある場面では、定量的尺度が用いやすいと考えられる。

表2 評価対象と尺度

評価の対象	定量的尺度の例	定性的評価の例
アウトプット	<ul style="list-style-type: none"> <li>・インプットした知識を正確に理解している→正誤判定、正解率</li> <li>・設定された課題に答えている→Yes/No</li> <li>・期日までにレポートを提出する→Yes/No</li> <li>・指定された仕様でレポートやプレゼンテーションを作成する→Yes/No</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・プロジェクトの進捗状況、進め方→形成的評価</li> <li>・意見、考察→形成的評価、総括的評価</li> <li>・最終レポートやプレゼンテーション→総括的評価</li> </ul>
アウトカム		<ul style="list-style-type: none"> <li>・別の課題で再現する能力</li> </ul>

筆者作成

### 3. 高等学校における総合的な学習の時間

<sup>3</sup> ロビンズ(2009:414-429)

<sup>4</sup> 佐藤(2007:99-101)

<sup>5</sup> 佐藤(2009:103-105)

<sup>6</sup> 濱名(2012:1)

<sup>7</sup> 本稿では評価方法の妥当性については対象としていない。

<sup>8</sup> 濱名(2012:1)

<sup>9</sup> 濱名(2012:4)

高等教育段階では 2002 年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」<sup>10</sup>により、「三つのポリシー」となる学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）、教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）、入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）の策定と公表が義務付けられ、そのためのガイドラインも用意された。将来の予測困難な時代において、大学改革に対する期待は高まっており、「我が国が目指すべき社会像を描く知的な構想力」が最も求められているものであるとする。ここでの基本的な視点の一つには、初等中等教育から高等教育にかけて能力をいかに育むかということがあり、高大接続が議論されることにつながっている。中等教育段階では 2003 年度から学年進行で新たな学習指導要領が実施された。大きな変化は、教育基本法が 2006 年に約 60 年振りに改正され<sup>11</sup>、21 世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成を目指すという観点から、これからの教育の新しい理念が定められたことである。これを受けて「総合的な学習の時間」が新たに設置された。テーマは生涯学習社会への移行を見据えた「生きる力」であり、現行の学習指導要領にも受け継がれている。その象徴的な役割を担う総合的な学習の時間は、各校の自由裁量の余地があり、各校の置かれた環境や独自性のある取り組みが期待されたが、教員の多忙の要因の一つにもなっている。第 2 章では、総合的な学習の時間の実施について考察する。

### 3.1 総合的な学習の時間の狙いと実際の課題

高等学校において総合的な学習の時間は、英語や数学のような教科・科目ではないが、標準単位数が設定されており、3～6 単位の幅と設定されている。1 単位時間は 50 分で、35 単位時間の授業を 1 単位とすることが標準である。目標は「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問

題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにする。」となっているが、他教科・科目に設定されている目的や内容については、「各学校においては、第 1 の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定める。」「各学校においては、第 1 の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の内容を定める。」が記載されているのみである。また、成績評価を出すことは求められていない。

文部科学省(2013)では、総合的な学習の時間の導入から約 10 年後になって、次のような問題意識を提示している。

○ここまで見てきたとおり、学力を“単なる知識の量としてとらえるべきではなく、思考力・判断力・表現力や学ぶ意欲なども含めて総合的にとらえるべきである”といった考え方は、決して新しいものではない。戦後教育改革時の“経験学習か系統学習か”という論争の中でも同様の議論があったように、今から 60 年近くも認識されてきたと言えるものの、実際の学校現場では、そういった総合的な学力を指導・評価する手法の開発が間に合わず、また、上級学校への入学試験や社会人としての採用試験からのニーズなども背景として、どちらかという、既存の知識・技能の習得に重点を置いた指導が余儀なくされてきたと言えるだろう。

○しかし、近年の PISA や全国学力・学習状況調査の「活用」に関する問題（B 問題）などのように、総合的な学力に関する評価手法が確立されてくるに至り、改めて今、現実社会で求められる「課題発見・解決能力」「論理的思考力」「コミュニケーション能力」などが、学校においても強く求められていると言える<sup>12</sup>。（下線は筆者による）

「既存の知識・技能の習得に重点を置いた指導」とは、本稿冒頭でも述べたように、共有されている問題意識である。高等学校が進学中心であればある

<sup>10</sup> 「質的転換答申」と呼ばれる。

<sup>11</sup> 2006 年（平成 18 年）12 月 22 日改正。1947 年（昭和 22 年）施行の教育基本法の全部を改正したものである。

<sup>12</sup> 文部科学省(2013a) p.7

ほど、どこの大学に何人進学したか、合格したかという事実は、学校の事業成果として重視される。上級学校に進学しない場合も、就職希望者のうち何人が就職できたかという事実は、学校の進路指導力を評価する指標となっている。進路指導を行うための材料は、各校の経験を生かして様々に工夫されているが、上級学校への進学において特に重要な指標となっているのは偏差値である。偏差値は母集団の中における位置を表すので、競争のある大学入試での合格可能性を読み解く上では便利な指標である。偏差値はテストでの正誤判定から与えられた得点に基づいて算出され、同じテストに解答した母集団の中での相対的な位置が数値となって示される。この時の正誤判定の対象となるのはテストで測定可能な項目、すなわち定量的尺度で判定されたアウトプットであり、指導の重点が「既存の知識・技能の習得」になることと一致する。

しかし、学習指導要領が求めているのは、「現実社会で求められる『課題発見・解決能力』『論理的思考力』『コミュニケーション能力』など」の、生涯学習社会への移行を見据えた「生きる力」である。総合的な学習の時間に期待されている「生きる力」を学ばせるという役割は、限られた時間量の中では優先順位を下げざるを得ないのが現状であろう。

表3は各答申において「生きる力」として提示されているものを概観するために、筆者が整理したものである。

このような変遷を踏まえ、平成19年6月の学校教育法改正では、①基礎的基本的な知識・技能の習得、②その知識・技能を活用した思考力、判断力、表現力等、③主体的に学習に取り組む態度の3要素が明確化されることになった。これらはアウトプットとして評価できるものではあるが、定量的尺度よりも定性的評価を用いることが性質上はより妥当である。しかし、定性的評価を行うための基準が示されていないことが課題である。

### 3.2 「生きる力」のルーブリック設定

表3の表頭に整理した項目は、知識の理解、主体性、創造性、思考力、情報活用力、外国語運用力、多様性の理解であった。しかし、どのような状態に

到達すればよいのかという点について、各答申は具体的には示していない。

外国語運用力について参照できるものは、文部科学省が2013年に公表した『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き」<sup>13</sup>である。教科である英語科を対象としたもので、中学校と高等学校における外国語科及び外国語科の各科目の目標に基づく学年ごとの設定例として、学習到達目標例が掲載されている。高等学校の例では、卒業時には「英語を通じて、場面や状況、背景、相手の表情や反応などを踏まえて、話し手や書き手の伝えたいことを的確に理解するとともに、自分が伝えたいことを適切に伝えることができる。」との記載があり、そこに至る各学年での学習到達目標が例示されている。ここで重要なのは設定する手順である。卒業時の学習到達目標を定め、各学年での学習到達目標への細分化し、さらに授業計画への細分化するフローが、併せて提示されている。また、到達目標を改善し続けるための工夫として、吉川(2012)では、到達目標設定のポイントとして、(1)到達目標の設定、(2)指導計画の立案、(3)PDCAサイクル<sup>14</sup>を提示し、(1)の要点は、修了時にどのような英語力を習得させておきたいかを考え、現在の英語力の状態を客観的に把握し、修了時から逆算して、各時期に「いつ、何が、どのくらい」できているべきかを考えることであると指摘した。

<sup>13</sup> 文部科学省(2013b)

<sup>14</sup> PDCA サイクル(Plan 計画→Do 実行→Check 検証→Act 改善)

表3 「生きる力」の変遷

	知識の理解	主体性	創造性	思考力	情報活用	外国語運用力	多様性の理解
◆ 昭和46年『教育改革のための基本的施策今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について』（中央教育審議会答申）	・たえず更新される知識・技術を積極的に吸収し、それを人間と社会の進歩に役立てる英知	・自主的・自律的に生きる力、自主的に充実した生活を営む能力、実践的な社会性	・創造的な課題解決の能力				・さまざまな価値観に対する幅広い理解力
◆ 昭和51年『小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準について』（教育課程審議会答申）		・自ら考え正しく判断できる力	・創造的な知性と技能				
◆ 昭和60年『教育改革に関する第一次答申』（臨時教育審議会）		・自ら考える力（論的思考能力、抽象能力、想像力）、表現力、行動する力	・創造性				
◆ 昭和61年『教育改革に関する第二次答申』（臨時教育審議会） 昭和62年『教育改革に関する第四次答申』（臨時教育審議会）		・主体的に活動し得る能力	・創造力	・思考力、判断力、表現力	・選択的に情報を活用・処理する能力		
◆ 昭和62年『幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について』（教育課程審議会答申）		・自ら考え主体的に判断し行動する力 ・自ら学ぶ意欲					
◆ 平成8年『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）』（中央教育審議会）		・自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力		・論理的思考力、科学的思考力、数理的に考察し処理する能力	・情報活用能力	・外国語によるコミュニケーション能力	
◆ 平成10年『幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について』（教育課程審議会答申）		・自ら考え、判断し行動できる資質や能力 ・主体的に学ぶ力		・学び方や問題解決などの能力 ・自ら学ぶ意欲や思考力・判断力・表現力などの資質や能力 ・試行錯誤をしながら、自らの力で論理的に考え判断する力 ・自分の考えや思いを的確に表現する力	・情報活用能力	・外国語に関する基礎的・実践的コミュニケーション能力	・異なる文化や習慣をもった人々と…共に生きていくための資質や能力
◆ 平成15年『新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について』（中央教育審議会答申）	・基礎的・基本的な知識・技能	・学ぶ意欲	・探究心、発想力や創造力、課題解決能力	・思考力、判断力、表現力			
◆ 平成17年『新しい時代の義務教育を創造する』（中央教育審議会答申）	・知識・技能の習得 ・知識・技能を活かして社会で生きて働く力	・生涯にわたって学び続ける力					
◆ 平成19年『教育再生会議第1次報告』（教育再生会議）	・読み書き計算の能力 ・対話・意思疎通能力 ・問題解決能力						
◆ 平成19年『教育再生会議第2次報告』（教育再生会議）	・学びの基礎となる、基本的な生活習慣、学習習慣、読書習慣、体力 ・基礎的・基本的な知識・技能、知的な好奇心、豊かな情操、学ぶ意欲・態度、忍耐力、チャレンジ精神 ・基礎・基本を応用し、課題を発見。自ら考え、判断・解決する能力、志・公共心、社会性、他者を理解し思いやる心		・イノベーションを生み出すための高度な獨創性、専門性、国際性	・それらを実社会や職業生活で生かしていくための行動力、協調性、コミュニケーション能力、思考力、創造力、リーダーシップ			

文部科学省(2013a) pp.5-7 を参照し筆者作成

外国語運用力における到達目標設定の考え方を「生きる力」に援用して考察すると、

ステップ 1 到達目標の設定： 高校卒業時にどのような力を備えておきたいか

↓

ステップ 2 各段階での到達目標の設定： ステップ 1 を実現するためにどのような成長を期待し、指導計画の柱とするか

↓

ステップ 3 指導計画の立案： ステップ 2 を実現するためにどのような学習カリキュラムを持つか

↓

ステップ 4 PDCA サイクルの設計： 評価可能な項目と評価基準の設計、評価者間の合意

となる。ステップ 1 はいわば学習プログラムのディプロマ・ポリシーであり、ステップ 2 はカリキュラム・ポリシーであるとも言えることができるだろう。外国語運用力は、英語科が既に存在しているために、他の要素とは前提条件が異なっている。他の要素は教科として明確に指定されているわけではなく、学習指導要領も存在しない。しかし、このような力の修得を目指すのかどうか、という議論をまず行わなければ、総合的な学習の時間は、活動すること自体が目的化してしまい、生徒に修得させたい「生きる力」の議論から外れてしまう恐れがある。

また、ステップ 4 での評価の対象は、濱名(2012)によれば、高等教育段階での学生の学びを評価し議論することを目的としたものであるが、数量的尺度で評価できるアウトプットだけでなく、定性的評価で評価できるアウトプットを評価対象とすることは、中等教育段階で上記のステップを合意することで可能であろう。ルーブリックは、各々の学習成果における基本的な評価基準をはっきりと明示するものであり、学生に求められるパフォーマンスのレベルを、下位の到達レベルから、より洗練された上位の到達レベルへと漸次的に明示することでパフォーマンスの描写を行い、評価基準を明瞭に示していることと矛盾しない。

#### 4. ルーブリックの運用方法と課題

文部科学省(2013a)では、総合的な学習の時間の評価について、生徒の学習状況を把握することと、学修指導や指導計画の評価について記述している。生徒の学習状況は、目標についてどの程度実現しているかという状況を客観的に把握し、適切な学習活動に改善することを目標として評価を行う。生徒の学習状況から丁寧に見とることが求められるとする。しかし、評価対象が数量的尺度で測定できない場合、評価は困難なものとなる。また、前述の「生きる力」は、定性評価できるアウトプットを産出させ、いかに公正に評価するかがポイントとなり、その実現はたやすいことではない。

総合的な学習の時間と近い位置にあるのが、シティズンシップ教育である。中山他(2010)では終章の筆者である森田は、「シティズンシップという将来の社会を担う人の基本力の育成を、誰がどのように引き受けるべきなのか、引き受け手も担い手も分担の内容も方法も明確でないという、日本の教育の現状」を憂い、「このような現状でまずすべき事柄は、さまざまな分野で語られているシティズンシップ教育の内実を皆が知り、自らの専門分野での教育活動を相対化すること」であると述べている。

##### 4.1 ルーブリックを運用する観点

森田の指摘は教育の大局についての憂いであるが、現実的に学校現場に必要なものは、総合的な学習の時間でどのような力を養うことを目的として、どのような活動を組み込み、どのように PDCA サイクルを回すかという点である。この時、PDCA サイクルの Check の工程において役に立つツールがルーブリックである。公正な評価を実現するためには、評価者の全員が合意している必要があり、その要点は3つある。文部科学省(2014)には、ルーブリックを導入するための学校現場での工夫が報告されているが、同時に現場での葛藤が数多くあったこともうかがえるものである。そうした中からルーブリックを運用するための観点を整理する。

1 点目は、ルーブリックの目的と到達目標についての合意である。高等学校修了段階でどのような状態であればよいか、学校により状況が異なる場合が

ある。もしも能力に 10 の段階があるとすれば、10 を目指すのか、7 を目指すのかという目標レベルを合意して設定する必要がある。2 点目は、ルーブリックの各段階の基準となる状態についての合意である。複数の回答を評価する場合、基準を保つという事は困難なものである。定性的に評価しようとする場合は尚更困難である。また同一評価者が評価する場合、取り掛かる時間の最初と最後で基準がずれていないという確証を持つことは難しい。これらを解決する手段の一つは、アンカー（錨）を用意することである。ルーブリックの各段階にアンカーを用意し、評価者が常に参照できるようにすることで、ずれを極力回避することができる。

3 点目は、ルーブリックの運用について評価者が合意していることである。定性的なアウトプットを評価するとき、仮に 4 段階を定義していても、ある段階には該当せず、すぐ上または下の段階にも該当しづらい答案が時に存在する。その場合、中間点を有効化させるかどうかはあらかじめ合意しておかなければならない。もしも 4 段階のルーブリックを作成している場合、中間点を有効化させれば実質的には 7 段階となり、中間点を有効化しないのであれば 4 段階となるからである。

## 4.2 最終評価の算出方法

複数名の評価者が評価する場合、最終評価はどのように算出するかを決定しておく必要がある。各評価者の評価の平均値を採用するか、値が一致しない場合に何を優先して決定するか、というようなことである。ルーブリックで評価する難しさの一つは、定性的であることである。採点対象であるアウトプットに対しては、前項で述べた観点を評価者間で合意することで一定の質を担保することは可能になるが、評価者の考え方、信念、こだわりという可視化できない存在が、定性評価を困難にすることは否定できない。

## 4.3 ルーブリックを設計する意義

本稿では、「生きる力」を評価することについて、中等教育での総合的な学習の時間を念頭においてルーブリック導入の可否を論じたものである。高等教

育にとってのディプロマ・ポリシーとカリキュラム・ポリシーを設定することと、総合的な学習の時間の到達目標や指導内容を設定することは、具体的に何をどの手順で成すべきかという点においては非常に近いものがあると筆者は考えている。ルーブリックを作成することは、総合的な学習の時間のカリキュラムを企画設計することと同様の意味を持ち、その蓄積が「生きる力」を養成するための工夫となり特色となる。

## 参考文献

- 岩崎玲子(2011) 『リーダーのためのモチベーション・マネジメント』 PHP
- 佐藤剛監修、グロービス経営大学院著(2007) 『MBA 組織と人材マネジメント』 ダイヤモンド社
- J・B・ヒートン、語学教育研究所テスト研究グループ訳、土屋澄男、齋藤誠毅監修(1992) 『コミュニケーション・テストングー英語テストの作り方』 研究社
- スティーブン・P・ロビンズ、高木晴夫訳(2009) 『組織行動のマネジメント』 ダイヤモンド社
- 松下佳代(2014) 「学習成果としての能力とその評価ールーブリックを用いた評価の可能性と課題」 名古屋高等教育研究 第 14 号 pp.235-255
- 文部科学省(2013a) 『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開ー総合的な学習の時間を核とした課題発見・解決能力、論理的思考力、コミュニケーション能力等向上に関する指導資料』 文部科学省
- 文部科学省(2013b) 『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き』 文部科学省
- 吉川幸(2012) 「can-do 形式の到達目標設定のポイント」 大修館書店 『英語教育』 2012 年増刊号 pp.64-65

## WEB サイト

- 濱名篤(2012) 「ルーブリックを活用したアセスメント」 中央教育審議会高等学校教育部会発表資料

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/07/1328509\\_05.pdf#search=%27%E3%83%90%E3%83%AA%E3%83%A5%E3%83%BC%E3%83%AB%E3%83%BC%E3%83%96%E3%83%AA%E3%83%83%E3%82%AF%E3%81%A8%E3%81%82%27](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/12/07/1328509_05.pdf#search=%27%E3%83%90%E3%83%AA%E3%83%A5%E3%83%BC%E3%83%AB%E3%83%BC%E3%83%96%E3%83%AA%E3%83%83%E3%82%AF%E3%81%A8%E3%81%82%27) (アクセス日：2017年8月30日)

文部科学省(2014) 「外国語教育における「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標設定に関する検討会議(第11回) 配付資料」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/092/shiryo/1345254.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/092/shiryo/1345254.htm)

(Received:September 30,2017)

(Issued in internet Edition:November 1,2017)