

総合的な探究の時間におけるルーブリックの開発と活用

——探究型学力高大接続研究会の取り組みに着目して——

大 貫 守

はじめに

2022年度から実施される高等学校学習指導要領では、「理数探究」や「世界史探究」、「古典探究」といった探究的な科目の新設が予定されている。加えて、既存の「総合的な学習の時間」も「総合的な探究の時間」へと科目名が変更されている。

この名称の変更に象徴的なように、近年の後期中等教育の改革の柱の1つに探究的な学習の充実がある。ベネッセ・コーポレーションが1000校の高等学校を対象に2018年に実施したアンケート調査では、この改革を見据え7割の学校で探究的な学習に取り組んでいることが示されている¹⁾。同様の調査結果は、リクルート進学総研が同年に全日制の高等学校4703校（回収率25.6%）に実施したアンケート調査の結果においてもみられる²⁾。このような状況に鑑みれば、まさに高等学校における次の学びの形として探究的な学習があることは疑いようのない事実であろう。

しかし、このように学校現場で探究的な学習が推進される一方で、その評価をどのように構想していけばよいのかという点については未だ手探りの状態にある。例えば、先のリクルート総研の調査では、回答のあった高等学校の約半数の教員が探究的な学習を含むアクティブ・ラーニングの評価手法の確立を課題に挙げていることが明らかにされている。

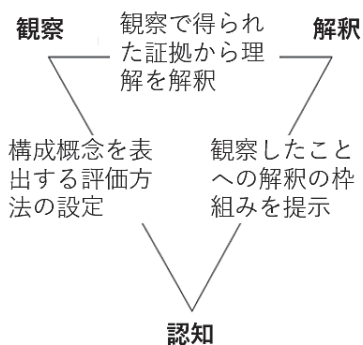
この中で、2002年から文部科学省の指定を受けたスーパー・サイエンス・ハイスクール（以下、SSH校と記す）が、理数系における探究的な学習を軸にカリキュラムを組織し、評価基準表であ

るルーブリックなどを用いてそこで育まれた力を評価する研究に着手してきた³⁾。本稿では、このようなSSH校の取り組みに学びながら探究的な学習の評価方法について検討してみたい。まず、この探究的な学習の評価に用いられているルーブリックの理論について確認する。次に、SSH校の評価に関する研究の1つの成果として開発された標準ルーブリックに即して、科学的探究力を評価するルーブリックの在り方について概観し、その意義と課題を考察する。

1. ルーブリックを用いた評価の理論

SSH校では、アンケートや筆記テストなど様々な方法で生徒の探究的な学習への取り組みを評価している。特に、8割以上のSSH校で実施されている評価方法の1つに、ルーブリックを用いた取り組みの質的な評価がある。ルーブリックとは成功の度合いを示す数レベル程度の尺度と、各レベルに対応するパフォーマンスの特徴を示した記述語（基準とそれに到達した生徒の具体的な姿を示す徴候）からなる評価基準表を指す⁴⁾。

ルーブリックが広く開発・普及されている米国では、評価を行う際に、一般に、図1の三角形の各頂点にある3つの要素を意識する必要があると指摘されている。3つの要素とは、まず①教育内容を生徒が獲得し、それを身につけた様相（構成概念）を明らかにする認知の要素、次に②①で示された構成概念が具体的に生徒の観察可能な行動（証拠）となって引き出されるような評価方法を明らかにする観察の要素、そして最後に③②を通

図1 評価の三角形⁵⁾

して得られた証拠を分析する解釈の要素である。

生徒の熱分解の理解を評価する事例をもとに考えてみよう。ある評価者が、①内容に関する知識と探究に関する能力の組み合わせで生徒の理解が構成されていると想定したとしよう。具体的には、「加熱により1つの物質が異なる性質をもつ2つ以上の物質に分解される」という内容に関する知識と、それを (i) 特定する能力、(ii) 異なる問題に応用する能力、(iii) 日常生活に使える能力の3つの能力のいずれかが組み合わせられることで生徒の理解が形作られていると考えたとする。

次に②熱分解の内容に関する知識が日常生活で使えるレベルかどうかを判断するために、その理科が発揮されるような課題を提示する。例えば、ホットケーキがなぜ膨らむのか小学生に説明する課題などはそれに該当するだろう。

最後に③そこで得られた生徒の回答（ホットケーキに含まれる炭酸水素ナトリウムが熱で分解され、二酸化炭素が発生する際に膨らむという説明）を解釈する。それにより、日常生活で使えるレベルで知識が身についていると評価者は推論する。

学力を評価するという言葉があるが、実際には評価者は学力の有無を直接的に評価できない。評価者は、評価の前提として意識的・無意識的に、子どもにつけたい力に関する何らかのモデルをもっている。その上で、様々な評価方法を介して彼女・彼らからその力が身についていることの証拠を引き出す。そして、それを解釈する中で、評

価者がその力の有無を推測しているに過ぎない。

これに従えば、ルーブリックを用いた評価は単なる表面上の行動を列挙し、それに生徒の行為を当てはめて判断する類のものではない。そこでは、確かに生徒の行為（徴候）を観察の対象としているものの、あくまでその行為を参照することで、それを可能にする探究力などの目標への到達の有無（つまり、基準を満たしているかどうかということ）を解釈し、判断している。そのため、徴候の中にある基準を大切にするのである。

この点において、ルーブリックとは、評価方法ではなく、先の①の局面として教員間で暗黙裡に共有されている目標を具現化し、③の局面で生徒の行為を解釈する際の規準（基準）を示す参考資料に他ならない。近年では、これに絡んで、ルーブリック評価という誤った文言が流布しているが、ルーブリックはあくまで実際に生徒が行うパフォーマンスの質を③の局面で判断するための補助資料であって、それ自体が生徒の能力を引き出す評価方法となるものではない。それが、あたかも1つの評価方法のように語られる背景には、その文言を用いる評価者が評価方法と評価基準を混同していることも1つの要因としてあるだろう⁶⁾。

この他、このような科学的探究力の質を判断するルーブリックの作成に向けて、社会人基礎力など、一見すると科学的探究力とは直接的には関わりのない力がその根拠として参照される事例も散見される⁷⁾。もちろん、科学的探究を通して汎用的能力の獲得を企図することは想定される。だが、科学的探究の質をそのような別の構成概念を基調としたルーブリックで判断するのであれば、その妥当性は疑わしいものといわざるを得ない。

これに鑑みれば、科学的探究力に関するルーブリックを開発する上では、科学的探究そのものに関する理論や実践に即して詳らかにすることが求められるだろう。加えて、記述語も単に生徒の行動（徴候）の列挙ではなく、その行動の背後にある知識や技能の習熟の質（基準）とその深まりを明確化する必要もある。更に、それが育つ指導と発揮される場面が内包されていることは前提条件

であろう。では、「総合的な探究の時間」においてルーブリックを作成する際には、これらをどう具体化すればよいだろうか。次に見てみよう。

2. 科学的探究力を評価する標準ルーブリック

探究的な学習の目標と評価をどのように構想していくのかということは、それに先進的に取り組んできたSSHにおいても1つの課題であった。その中で、2017年から北陸・関西圏の府県から各1校、合計8校のSSHの学校⁸⁾が集まって、各校で取り組んでいる探究的な学習で身につけた学力を評価する方法について検討する研究会（探究型学力高大接続研究会）を組織してきた⁹⁾。

これまでSSH校では独自に探究的な学習の目標を設定し、ルーブリックを用いて生徒の取り組みを評価してきた。このような各校の蓄積があるにも関わらず、研究会では各学校で運用されているカリキュラムや目標・評価方法が共有されず、各学校の目標や評価の妥当性や信頼性についても十分に吟味されていないことが発足時の課題として自覚されていた。加えて、多くのSSH校が目標として掲げていた探究力についても、その達成の指標がコンテストの入賞などの外部評価に依存し、必ずしも自校のカリキュラムを通して育ててきた力を評価するものではないという点や成果主義に陥りがちであった点も問題視されていた。

このような問題意識の下で、研究会では探究的な学習を通して、どの学校においても共通に育むべき科学的探究力の内実を明らかにし、それを妥当性や信頼性を担保した形で教師が評価するための方法を開発することが研究課題として設定された。表1の標準ルーブリックは、それに向けて研究会で、長期的な視点で科学的探究力の質をみとる参考資料として、8校で共通で用いることができるものを目指して開発されたものである。

このルーブリックは、大きく2つのルーブリックから構成されている。まず一番左にあるものが全体的ルーブリックである。これは、探究活動全体における生徒の取り組みの質を明確にするため

に用いられるものである。しかし、これだけでは必ずしも指導の改善に寄与するものとならない。そこで、全体的ルーブリックの横に、科学的探究力をつける上でポイントになる観点を明確にした観点別ルーブリックを並置している。

このルーブリックは、特定の課題への取り組みについて、その質の違いを示すことが目的ではない。むしろ、長期的ルーブリックとして、長年にわたる生徒の科学的探究力の質的な深まりを示すことを意図している。それに向けて、この全体的・観点別ルーブリックのレベルを相互に対応させており、全体的ルーブリックのレベルに沿って各観点を質の深まりが記述されている。

一般に観点別ルーブリックを考える上では、観点とそれを貫く軸、そしてレベルの設定を意識することの重要性が指摘されている¹⁰⁾。観点を軸について、例えば、料理の良し悪しを判断するとき、片方の料理は彩りを、もう一方では味を評価したら不公平な評価になることは想像できるだろう。それと同様に、問いの設定などでも観点で見るポイントは揃える必要がある。そこで、ルーブリックでは、本質的な問いを観点に位置づけて、レベルに対応した理解を記述語に示している。

次にレベルの設定について、ルーブリックのレベルは子どもの質的な転換点に沿って設定される。芸術を例にとれば、デッサンを行う上で、様々な絵筆の特性を知り、実際にプロが使用する場面を垣間見たとしても、必ずしも自らの作品で適切にそれらを使い分けることができないように、行為には真似しても真似できないような境界、すなわちレベルの差が存在する。それを意識して、レベルを区切る上では、この質的な転換点を見据えつつ、各レベルの間ができるだけ一様になるように設定する。これらを端的にいえば、生徒の行為の質を判断する上で、使用する物差しの種類とその目盛りの間隔が一定でなければ、正確かつ公平に測定することはできないということであろう。

この観点別ルーブリックの観点は、各SSH校の先生方の指導の経験と米国の科学的探究に関する理論を基盤に設定されている¹¹⁾。両者を通して

表1 科学的探究に関する標準ルーブリック (探究型学力高大接続シンポジウム (2019年7月28日) にて配布)。

観点(上段)→ 本質的な問い (下段)→	課題の設定		調査計画の 立案と実施	情報収集と 情報の評価	結果からの考察
	研究の意義づけ	課題の具体化			
	研究の意義とはなにか?	よい研究課題とはなにか?	よい調査計画とはなにか?	情報をどう解釈できるだろうか?	どうすれば妥当な考察ができるだろうか?
基準(上段) → 徴候(下段)↓	子どもたちの到達点を判断する主な評価資料: 実験ノート(振り返りノート)・ポートフォリオ・検討会でのやりとり・行動観察・論文・ポスター等				
5 基準 課題研究の質が特別優れているレベル	自分の研究課題の学術的価値や社会的価値、既存の前提を問う問いを設定している。	妥当な評価が可能な目標や、環境的な制約の中で実行可能で検証可能な問いや仮説を立てている。	実践から教訓を引き出し、必要な情報や手続きを身につけて、次の計画に活かせる。	情報(実験・観測データ等)を目的に応じた適切に評価をした上で、考察に向けた示唆を与える形で解釈している。	得られた結論から、より発展的な課題を見いだし、次の探究のプロセスが見据えられている。
徴候	○自分の研究課題が社会や学問の進展に寄与するものであることを口頭または文章において説明できる。 ○研究課題に関連する先行研究との違いが明確にされている。	○取りうる手段を踏まえ、実際に評価可能な目標や検証可能な仮説が立てられている。 ○身近な物・実験材料などに注目し、検証可能な課題を設定した。 ○先行研究がある場合、それらと比較できるような課題が設定できている。	○現状で知識・技術不足があったときに、自ら情報を収集し、習得しようとする。 ○実施の都度、自分で振り返りをし、目的に応じて、計画を修正する。	○データを緻密に分析し次の研究への発展または大きな発見の結論に至っている。 ○実験の失敗などから修正点を見いだし実験デザインをし直す。 ○別アプローチで得られた考察の妥当性を確かめようとしている。	○自分が進めてきた探究の手法や考え方を振り返り、発展的な新たな課題を解決にむけたアプローチを考案したりしている。
↑ 指導 方略	・「大きな目標のうち、今回の研究ではどこまでできたの?」と問う。	・検証方法について、身近なものを使うように助言する。			・多面的に考察し、発展的な課題に対する研究プロセスを考えるよう促す。
4 基準 課題研究の質が十分に満足できるレベル	自分の研究課題の学術的・社会的価値に触れて問いの意義を説明している。	評価が可能な目標や検証可能な問いや仮説を立てている。	先行研究等を踏まえ、妥当性のある方法を多角的・多角的に判断し、計画に取り入れている。	情報(実験・観測データ等)を先行研究や既存の前提(概念枠組み・パラダイム等)を用いて合理的に解釈している。	論理的な考察ができしており、得られた結論の妥当性の評価がなされている。
徴候	○研究課題に関連する先行研究が紹介されている。 ○自分の研究課題が社会や学問においてどのような位置づけにあるか当該分野の話題を取り上げている。 △最終目標と、実現可能な実験をどのようにして組み合わせるべきか悩んでいる。	○目標や仮説を、曖昧な言葉や単語を用いずに表現できている。 ○必要な定義がなされている。 ○緻密な仮説を立てている。 ○評価可能な目標か、検証可能な仮説を立てている。 ○数多くの実験をした上でそれを踏まえた仮説を立てている。 △環境的な制約等を念頭に問いや仮説を設定することはできない。	○先行研究や既存の理論を参考にしつつ、調査方法の妥当性を評価しつつ、選択できている。 ○課題解決に必要な条件・精度・具体性を意識した計画を立てられる。 ○既存の複数の方法を評価し、自分の研究に合った方法を選択した。 ○既に得られている各種データと、自らの予想に整合性があることを確認している。 △考察等をふまえて、発展的な研究に至るプロセスを提案することができない。	○データの提示と解釈が正確に行われている。 ○有効数字、測定・系統誤差の評価・再現性の検討ができてきている。 ○自分が選択した方法や測定法の精度を意識している。 △実験と理論式が結びついていない △[理論式への]代入に終了している。	○先行研究や既存の理論との比較の結果、進めてきた探究をふりかえり、評価(仮説の採択、棄却や方法の不備等)し、次の課題を見出している。 ○考察から新たな問題を解決するための気づきがなされている。 △課題は見つけられているが、発展的な研究のプロセスまでは考えられない。
↑ 指導 方略	・先行研究を意識して、自分たちの研究の意義を説明させる。 ・対象の性質から連想されることなかで、社会的に価値がありそうなことを見つけさせる。	・操作上の定義について問う。 ・身近なもので検証可能なものを調べさせる。	・予想通りなら、どういうことが起こるか、それを確認するには、何を数えたり、観察したりすればいいか問う。	・先行研究や別領域(周辺領域)での論文との整合性を求めるように指導する。	・「考えうる原因は? 本当に差があるといえるのか?」と問いかけ、先行研究の解釈について討論させる。
3 基準 課題研究の質が満足できるレベル	他者に自分の研究課題の意義を説明できる。	研究の目標を踏まえて、問いや仮説を設定できている。	目的を明確にした計画を立て、見直しをもって計画となっている。	情報(実験・観測データ等)を目的に合わせてまとめている。	論理的な考察がされている。

総合的な探究の時間におけるルーブリックの開発と活用 (大貫)

<p>徴候 個々の探究の手続きを理解して探究活動を行っている。</p>	<p>○どのような社会的課題・学術的課題を解決しようとする研究であるかということが表現されている。 ○自分自身の研究内容を表現している。 ○社会的課題を解決しようとしている。 △考察の方向と研究課題の方向が一致していない。 △個々の課題をこなすことに終止している。</p>	<p>○曖昧な語を含んでいるものの、研究を通じて明らかにしたいことを目標や仮説といった形で表現できている。 ○仮説は立てている。 △検証可能な仮説や問いではない。</p>	<p>○使用できる材料・機器・締め切りなどを考慮できる。 ○具体的な手法が記載できる。 ○実験系の作り方を検討している。 ○目的にあった装置を作る必要性に気づいている。 △どうすれば正確な検証ができるかわかっていない。 △立式・パラメータ等の意味を実際の操作と結びつけて捉えていない。 △何をもって期待した結果が得られたと評価できるのかわからない。</p>	<p>○実験・観測の条件などによってデータの整理ができていない。 ○データから、一定の合理的考察に結びつけている。 ○研究における定義について考えはじめた。 ○データの見ながら、どこに着目すべきかを見つけている。 ○実験方法の記録をとっている。 ○再現性よく、比較的パラツキのおさえられたデータを得ている。 △グラフ化できても解釈に困る。</p>	<p>○結果から事実に基づく論理的思考ができていない(正しい結果が間違った結果かは問わない)。 ○データをしっかりとまとめられた。 △対照実験で差が出た原因の特定をすることができない。 △先行研究の実験内容との比較に悩んでいる。</p>
<p>↑ 指導 方略</p>	<p>・思いつくパラメータを挙げさせ、どこに注目すべきかを考えさせる。 ・実験の制御方法などを考えさせる。 ・人のやっていないことを探させる。</p>	<p>・対象について知識を得させる。 ・高校で検証できること(インフラ、安全面)を考えてみさせる。 ・先行研究を調べてみて人のやっていないところをさがすように指示する。</p>	<p>・実際に行うことを想定して実験計画を考えさせる。</p>	<p>・自分で条件を決めてデータをとろうと指示する。 ・他の条件をそろえるように指導(例:写真とって、同じ実験装置を再現するなど)する。 ・実験の再現性とデータのバラツキの低減が必要と指摘する。</p>	<p>・自分のデータの解釈について討論をさせた。</p>
<p>2 基準 課題研究の質がやや改善を要するレベル</p>	<p>自分の研究に漠然とした意義づけができていない。</p>	<p>問いを立てることができていない。</p>	<p>作業としての計画が立てられ、実施している。</p>	<p>入手した情報(実験・観測データ等)を示している。</p>	<p>論理的な考察が不十分である。</p>
<p>徴候 個々の探究の手続きを意識して探究活動を行っている。</p>	<p>○自分の興味や関心に基づいた問いを立てられている。 ○防災や環境問題といった、問題意識から課題を設定しようとしている。 △問いから探究すべき方向が導かれない。</p>	<p>○自分自身の疑問や、知りたいことを表現できている。 ○対象に関して、自分自身で問いを立て、目的を定められる。 △抽象的な問いを持てたが、どうアプローチしてよいかわからないほど曖昧な問いである。 △問いが曖昧で具体的に何をしたらいいかわからない。</p>	<p>○調査の手順を明確にしている。 ○研究方法と手続きを示している。 ○実施しやすい条件での実験・シミュレーションができる。 ○着目するパラメータを決める。 △着目するパラメータ以外が制御できていない。 △やりたいことはあるが、先行き不透明な状況。</p>	<p>○記録にとどまり、合理的なまとめができていない。 ○複数のデータを得ている。 ○データがとれるようになった。 △サンプリングの条件が揃っていない。 △データの「特徴は何か」でもめることがある。 △信用性のあるデータがない。</p>	<p>○結果について考察しているが、多面的でない。 ○根拠が不十分である。 ○結果から読みとれていない飛躍した考察がなされている。 △解釈されたデータが考察でどう扱うのかわからない。</p>
<p>↑ 指導 方略</p>	<p>・生徒を見守る(待つ)。 ・生徒同士を話し合わせることで共通の興味を引き出す。 ・研究者の話を開かせる。</p>	<p>・趣味や部活動の話を開く。 ・子どもの頃の疑問を開く。 ・どんな疑問でもいのでできるだけ多く書き出させる。</p>	<p>・実験内容を口頭で説明させ、教員が不明瞭な点を質問する。 ・「先行研究を調べてみよう。それを読み進めるために必要な知識も調べよう」と声掛けする。 ・まずはやってみさせる。</p>	<p>・みんな同じ特徴をもっているのか問いかける。 ・実験道具の使用方法(レベルからの指導(レスタターのつなぎ方等))。</p>	<p>・なぜ上手くいったのか問いかける。</p>
<p>1 基準 課題研究の質が大幅な改善を要するレベル</p>	<p>自分自身で研究の意義を見出せない。</p>	<p>問いを出せない。</p>	<p>抽象的な計画にとどまり、実施が困難である。</p>	<p>入手した情報(実験・観測データ等)をまとめていない。</p>	<p>論理的な考察ができていない。</p>
<p>徴候 探究の手続きがわからず、探究を進められない。</p>	<p>△自分自身の研究が、自分自身の興味と離れている。 △研究分野は決まったが自分自身が問題意識をもっていない。</p>	<p>△自分自身の疑問や知りたいことが何なのかわからない。 △何を対象として良いかかわからない。</p>	<p>○実際の行動手順が見えない抽象的な語を多く含む計画を立てる。 ○すでに知っている手法を利用して計画を立てている。 ○最低限の道具を用意し、実験にとりかかる。 △行動手順が見えていない。</p>	<p>○定量的なデータを得られるにも関わらず、定性的なデータしか取っていない。 ○サンプルの一つはぬきだせる。 △特徴をぬきだせない。一般化できない。 △実験操作の基礎的な手法を理解していない。</p>	<p>○結果と考察が分離できず、結果のみとなる。 △予想通りの結果が得られていない場合に、「失敗した」で終わる。 △試しやったら(予備実験)上手くいったものの、それで満足する。</p>

確認されたことは、科学的探究とは、問い—調査—結論という形で進行する直線的な営みではなく、複数の手続きが乱雑に絡み合いながら進行するということであった。例えば、調査をしている途中で新たな問いが見いだされたり、結果を検証する中で実験方法の不備や問いの不明瞭さが取り沙汰されたりという形で、現実の探究は個々の手続きが探究の文脈の中で相互に示唆を与えつつ、進行する。このような探究観は、ルーブリックの各観点の横のつながりへと表現されており、特にレベル5の基準に関する記述で手続き同士の相互関係が描かれている点に色濃く反映されている。

表1の標準ルーブリックに固有のものとして、各レベルの間に設定された指導方略の項目がある。一般的なルーブリックは、上述の通り、そのレベルに対応した生徒の作品や姿を徴候として記述する(表1の徴候について、○はそのレベルの生徒が達成しうる行動を、△は主なつまずきを示している)。しかし、このルーブリックでは、それに留まらずに次のレベルに生徒が成長するための指導方略の例についても記している。

そこには、ルーブリック評価という言葉に象徴的なように、単に表を作ることが目的化していくことへの危惧がある。ルーブリックは、表を作って生徒を査定することが目的なのではなく、それを通して、そのレベルでの生徒のつまずきを確認し、次のレベルへと伸ばすための指導の手立てを教員間で共有していくところに1つの特徴がある。それを通して、子どもを見る眼鏡を豊かなものにし、目標や指導を練り直す。そのような使われ方を企図して、このような項目を設定している。

3. 標準ルーブリックの意義と課題

標準ルーブリックの意義はどこにあるのだろうか。まず、各学校の裁量に任されていた探究的な学習について共通に保障すべき科学的探究力の内実を明らかにしたことがあるだろう。これにより、各学校で育もうとしている科学的探究力を確認・共有するとともに、自校のカリキュラムが本当に

科学的探究力を養うことができているのか問えるという点で、自校のカリキュラムを客観的に見直すための道具にもなりうるだろう。

特に、本ルーブリックの徴候や指導方略は、理論に過度に依拠した空虚な産物ではなく、全て各SSH校の長年にわたる実践の蓄積に裏打ちされた生徒の姿を反映している。だが、一方でそれがSSH校に閉じられた恣意的で経験のみに立脚したものとなるのではなく、むしろ高大接続の一環として理系研究者等を交えてルーブリックが練り上げられることで、高等学校と大学でビジョンが共有されるとともに、より価値があり、汎用性のある評価基準の設定へとつながっている¹²⁾。

また、高校の側からの発信という点にも意義が認められる。欧米で、このような標準ルーブリックが登場した背景には、画一的なテストが一律に課されて、同一の評価基準により評価されることで、各学校の文脈や多様性を軽視した標準化がなされることへの批判があった。この点で、高等学校において標準ルーブリックを開発・普及するために共通に保障すべき力を複数の学校で共有し、大学へ向けて、学校で育み、評価してきた生徒の力を信頼性や妥当性を備えた間主観的な指標を提案してきた点には、一定の意義が認められよう。

しかし、このようなルーブリックもその運用の在り方によっては、諸刃の剣となりうる。研究会では、ルーブリックの背景にある生徒の姿や探究の在り方などについて学校を超えて共有しながら開発に取り組んだ。だが、このルーブリックが、前提としているカリキュラムや背景にある理論や実践について十分に共有されずに、観点や文言のみが輸入されれば、それは無用の長物にしかならないことは、原理を踏まえれば容易に想像できる。

加えて、標準ルーブリックが絶対視され、それがスタンダード化されれば、標準ルーブリックの取り組みが糾弾した画一的なテストの実施と同様の問題も生じうる。あくまで、標準ルーブリックは学校に合わせてその内実をローカライズするなどといった努力の上で、活用されうる。これを念頭におけば、ルーブリックの背景にある生徒の姿

や指導の手立てを共通理解するための研修の機会をセットで保障することが必要だろう。

おわりに

ルーブリックを用いることについては、その規準（基準）や徴候に振り回され、そこからのみ出る、より本質的で重要な生徒の姿や目標を捉え損なう危険性があることも指摘されている¹³⁾。この点について、生徒の姿に即してルーブリックを見直す視点や、自由記述等で評価することで、目標にとらわれずに評価する視点、行動の奥にある生徒の力を徴候に依らずに判断できるだけの生徒を見る目（鑑識眼）を養うことも求められている。

加えて、本稿では生徒の探究における行為の質を主にルーブリックで判断する取り組みに焦点を合わせてきた。しかし、探究力を筆記テストなどで評価する方法も模索されており、評価方法も必ずしも一様ではない。これらの点についても、今後、検討していく必要があるだろう。

注

- 1) ベネッセ教育総合研究所「次期学習指導要領の解説から読み解く『探究』と、データで見る学校現場の現状」『VIEW21』2018年8月号、p.7。
- 2) リクルート進学総研『高校教育改革に関する調査2018』(http://souken.shingakunet.com/research/kaikaku2018_houkoku.pdf 2020.1.8 確認)。
- 3) 高等学校における探究的な学習の評価に関して、例えば、二宮衆一は京都市立堀川高等学校の探究的な学習の事例などを挙げながら、ルーブリックを用いた評価の取り組みを紹介している（二宮衆一「探究学習における教育評価のあり方」日本教育方法学会『中等教育の課題に教育方法学はどう取り組むか』図書文化、2019年、pp. 50-66）。また西岡加名恵は、先の京都市立堀川高等学校と同様に研究開発指定を受けて、理数教育に特化した教育を行うSSH校などにおけるポートフォリオとルーブリックを併用した探究力の評価の可能性に言及している（西岡加名恵『教科と総合学習のカリキュラム設計：パフォーマンス評価をどう活かす

か』2016年、図書文化）。この他、SSH校における生徒の探究的な学習への取り組みの質を評価するルーブリック開発のプロセスを概説した研究も存在する（例えば、福嶋祐貴「高等学校における課題研究ルーブリックの検討」『思考力・判断力・表現力育成のための長期的ルーブリックの開発（研究成果最終報告書 研究代表者：田中耕治）』2016年、pp. 85-97などを参照）。

- 4) 西岡加名恵「パフォーマンス課題の作り方と活かし方」同他編『「活用する力」を育てる授業と評価 中学校』学事出版、2008年、p. 14。
- 5) NRC, *Knowing What Students Know*, Washington D.C.; National Academy Press, 2001, p. 44の図2-1を筆者が訳出し、一部加筆した。
- 6) この点について、学力評価の立場において目標に準拠した評価のように、何に準拠するのかということを確認するために、ルーブリック評価という文言を用いたという可能性もあるが、それも広義には目標に準拠した評価に含まれるものであろう。
- 7) 大久保貢・森 幹男・中切正人「『探究力』に対するルーブリック評価の開発」『大学入試研究ジャーナル』、2018年、28、pp. 53-59を参照。
- 8) 具体的には、石川県立金沢泉丘高等学校・福井県立藤島高等学校・滋賀県立膳所高等学校・京都市立堀川高等学校・奈良県立奈良高等学校・大阪府立天王寺高等学校・兵庫県立神戸高等学校・三重県立津高等学校の8校である。
- 9) 標準ルーブリックの開発プロセスについては、SSH連絡会『SSH先進8校による「探究型学力 高大接続研究会での取組」』(https://docs.wixstatic.com/ugd/60eb20_a200ad7a6d8d4ff7a577b00625666b46.pdf 2019.12.16 確認)も参照。
- 10) 西岡、前掲書、2016年を参照。
- 11) 本ルーブリックは、2010年を前後して米国において用いられている科学的実践の枠組みも参考にした（大貫守「米国の科学教育における科学的実践に関する検討」京都大学大学院教育学研究科教育方法学講座『教育方法の探究』2017年、20、pp. 29-36を参照）。
- 12) 京都市立堀川高等学校「探究活動の評価を模索した20年」『Career Guidance』2018年12月号、pp. 34-37も参照。このような高大連携の取り組みは文部科学省によるSSH校に関する有識者会議でもとりあげられている。
- 13) 森 敏昭「学習開発学の展開」『学習開発学研究』2015年、8、p. 16も参照。