

アクティブ・ラーニングの実践と ルーブリック評価 〈前編〉

アクティブ・ラーニング型授業実践のための最大の課題は「評価」である。アクティブ・ラーニングはあくまでも方法なので、目的を明確にすることが重要である。その目的が評価と結びつき、評価について明らかにすることがアクティブ・ラーニング型授業成功のポイントともいえる。本稿では、その評価手法として、ルーブリック評価を紹介する。次号において、ルーブリック評価の作成手順と注意点を詳しく解説する。

コアネット教育総合研究所 所長 松原 和之

2014年11月の文部科学大臣から中央教育審議会への諮問以来、「アクティブ・ラーニング」という言葉が急速に初中等教育の現場でささやかれるようになった。この諮問は「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」というタイトルで、いわゆる学習指導要領の見直しの審議を促すものである。この中に「育成すべき資質・能力を子供たちに確実に育む観点から、学習評価の在り方についてどのような改善が必要か。その際、特に、『アクティブ・ラーニング』のプロセスを通じて表れる子供たちの学習成果をどのような方法で把握し、評価していくことができるか」という検討の視点が提示されている。

学習指導要領に、学習内容ではなく「アクティブ・ラーニング」という学習・指導方法が記載されるということで話題になったのであるが、教育現場、特に高等学校がここに注目しているのにはもう一つ訳がある。それは、高大接続改革、つまり大学入試の改革がセットになっているからである。

2021年度以降の入試では、これまでの知識偏重ではなく、多様な学力が試される入試に変更されると言われている。多様な学力とは、いわゆる学力の三要素である「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的な学習態度（主体性・多様性・協働性）」のことを指している。

大学入試センター試験の代わりに行われる予定である「大学入学希望者学力評価テスト」において主に「思考力・判断力・表現力」が、各大学の個別試験（二次試験）では主に「主体性・多様性・協働性」が試されることになっている。そして、これ

らの学力を総合的に育てる学習方法としてアクティブ・ラーニングが注目されているのである。

アクティブ・ラーニングの危機を救うために

そこで、コアネット教育総合研究所では、全国の私立中学校・高等学校を対象に、「私立中学校・高等学校におけるアクティブ・ラーニングとICT活用教育の実態調査」を行った。詳細は後半にレポートを掲載しているのでご覧いただきたいのだが、私学におけるアクティブ・ラーニング実態調査の結果をみると、1つの大きな問題が存在していることが見てきた。それは、とにかく新たな学習方法としてアクティブ・ラーニングを導入したいと思っているのだが、実は本質的には理解していないのではないか、ということである。このまま行くと、いずれ形骸化が進み、効果をあげないまま廃れてしまうのではないかとこの予感さえる。アクティブ・ラーニングはあくまでも学習方法であり目的ではない。目的を見失っているとまでは言わないが、目的と方法がうまく結びついていないのではないかと推察される。

そこで、ここでは、この“アクティブ・ラーニングの危機”を救うため、改めて目的から捉え直し、そこからアクティブ・ラーニングという方法論につなぐためのキーではないかと筆者が考えている「評価」の問題について掘り下げていきたい。

アクティブ・ラーニングの目的

先述した通り、いまアクティブ・ラーニングが注目されているのは、学習指導要領の改訂と大学入試の改革によるところが大きい。しかし、それは契機に過ぎず、根本にはその両者の背景にある新しい時代に生きる子どもたちが身に付けるべき力が変化しているということがある。いま日本は、生産年齢人口の減少、グローバル化の進展、ICTを始めとする絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境が大きく変化しようとしている。この新しい時代に求められる資質能力は、様々な言葉で語られているが、一言でいえば「協調的問題解決」ができる力である。この言葉は、全世界の産業界でこれからの時代に必要な力として注目されている「21世紀型スキル」(注1)の定義として言われていることであるが、教育においてもとても重要な概念だ。

アクティブ・ラーニングの定義は、溝上(2014)によると、「一方的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと」(注2)であるが、アクティブ・ラーニングの必要性は教育から社会への「トランジション」課題だと言及しており、そのことから考えても、アクティブ・ラーニングの目的は、これからの社会で必要とされる力を身に付けることだと考えられる。ここでは、それを「協調的問題解決力」であると考えて話を進めたい。つまり、アクティブ・ラーニングの目的は「協調的問題解決力」を身に付けることだと定義する。

協調的問題解決力とは

「協調的問題解決力」は、「認知スキル」と「ソーシャルスキル」に分かれる(注1)。これはちょうど「思考力・判断力・表現力」と「主体性・多様性・協働性」に符合する。問題解決を行うための認知スキルである思考力・判断力・表現力は、一人で発揮することもできる力である。しかし「協調的」に問題を解決しようと思うと、ソーシャルスキルである主体性・多様性・協働性が必要となる。

アクティブ・ラーニングの定義は「能動的学習」なので、必ずしもグループ学習など、コミュニケーションをとることを前提とはしない。講義型の一方通行に見える授業であっても、生徒が能動的に授業に臨んでいれば、それもアクティブ・ラーニングである。筆者はアクティブ・ラーニングを広義に捉え、そういう定義をしている。

少し話は逸れるが、「アクティブ・ラーニング」の主語は生徒である。生徒が能動的に学んでいるのであれば、それは「アクティブ・ラーニング」である。しかし、学校の授業では必ずしも生徒が能動的に学ぶとは限らないので、能動的に学ぶ仕掛けを入れた授業を行う必要があり、それを「アクティブ・ラーニング型授業」といい、「アクティブ・ラーニング」とは区別して考えている。つまり、教師ができるのは「アクティブ・ラーニング型授業」であり、そのことによって生徒の「アクティブ・ラーニング」を促すのである。

話を元に戻すと、アクティブ・ラーニングを広義に捉えると、能動的な学びはすべてアクティブ・ラーニングなのであるが、ここでは目的に応じて狭義に捉えて話を前に進めたい。つまり、「協調的問題解決力」を身に付けるために「協働して能動的に学ぶ」ことを「アクティブ・ラーニング」の定義としておきたい。

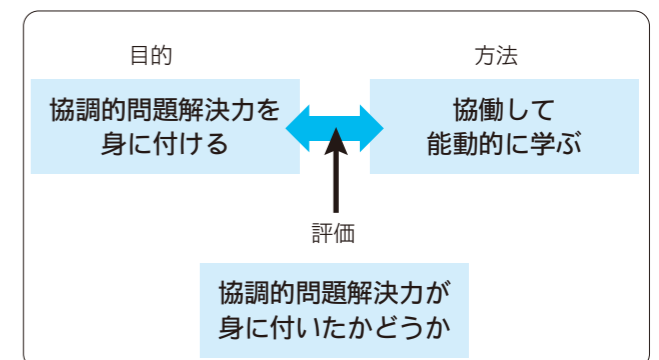
評価における 信頼性・妥当性・客観性・公平性

その前提で考えた場合、「協調的問題解決力を身に付ける」という目的と「協働して能動的に学ぶ」という方法とを結ぶものは何だろうか。それは、協働して能動的に学んだ結果、本当に協調的問題解決力が身に付いたかどうかである(図表1)。

本当に協調的問題解決力が身に付いたかどうかを判断するのは「評価」である。ここにアクティブ・ラーニングをどのように評価するかという評価問題がクローズアップされるのである。

教育現場で「評価」というと、観点別評価が導入されているものの、実際には、中等教育機関、特に高等学校においては、いまだ定期試験の素点を基に「評定」をつけるということがメインになっている。観点別評価が現場できちんと運用されない原因は、その評価の信頼性や妥当性、客観性、公平性といった

図表1 アクティブ・ラーニングの目的と方法



点で課題があるからであろう。ペーパーテストを基にした評定は、明確な点数が示され、それを基につけられているので、客観性や公平性という面では安心できる。信頼性や妥当性という点では、学習指導要領を逸脱していない知識・技能を問うテストを実施していれば問題ない。従って、ペーパーテストを基にした評定が優先されているのである。

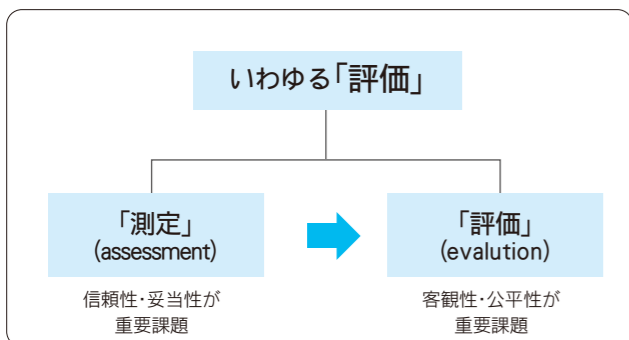
一方、観点別評価は文部科学省が示している観点で評価するのであれば、信頼性や妥当性は担保されるのだろうが、実際に評価するには評価をつける教師個人の主観の影響が強くなり、客観性、公平性に不安が残る。

ここで1つ整理しておきたいのは、通常使っている「評価」という言葉には2つの段階があるということである。テストを実施して得点をつけることは「測定 (assessment)」であり、それを基に評定をつけるのが「評価 (evaluation)」である。つまり本質的には「評価」は主観的なものであり、その主観的な評価の客観性、公平性を担保するために、正確な「測定」を行っているのである。「測定」はきちんと目標やねらい通りの測定ができていかどうかという信頼性、妥当性を確保しなければならない。つまり「評価」には客観性と公平性が重要課題であり、「測定」には信頼性と妥当性が重要課題なのである (図表2)。

ここで、学校教育が学力の三要素を身に付けるためにやっているのだとすると、その1つである「知識・技能」はペーパーテストで測定し、客観性、公平性のある評価を行うことができているのであるが、「思考力・判断力・表現力」や「主体性・多様性・協働性」については、観点別評価が形骸化しているために、きちんとした評価がされていない。つまり、ペーパーテストだけで評価を行っていることは、総体でみたら妥当性を欠いていることになる。この点に注意しなければならない。

そこで注目されるのが、学力の残り2要素を包括した「協働的問題解決力」を身に付けるためのアクティブ・ラーニング (協働性のある能動的学習) の評価なのである。

図表2 評価の2段階



ループリック評価が最適な理由

アクティブ・ラーニングの評価の方法として最適なのは「ループリック評価」だと考えている。「ループリック評価」とは、「目標に準拠した評価」のための「基準」つくりの方法論であり、生徒が何を学習するのかを示す評価規準と生徒が到達しているレベルを示す具体的な評価基準をマトリクス形式で示す評価指標^(注3)である。「ループリック評価」がアクティブ・ラーニングの評価に最適だと考える理由は3つある。

まず1点目は、内容を中心とした評価 (Content Based) ではなく、コンピテンシー (発揮能力) を中心とした評価 (Competency Based) の体系であることである。学習指導要領が内容を中心に構成されているように、日本の学校教育は教科の知識・技能を基盤に計画・実施されてきた。ループリック評価では、教科の枠を超えた汎用性の高い資質・能力を軸に設計され、どのような能力を身に付けたのかを評価する。つまり、「何を知っているか」ではなく「何ができるようになったのか」を評価することになる。「協調的問題解決力」という概念的な能力の要素を具体的な「評価規準」として明記することによって、より妥当性のある評価を行うことができるようになっている。

2点目は、「能力」という定性的なものに明快な尺度を与えることにより、客観性と公平性を担保していることである。従来の観点別評価では、「十分満足できる状況と判断されるものをA」「おおむね満足できる状況と判断されるものをB」「努力を要する状況と判断されるものをC」というように「満足」の解釈によっては大幅に主観が入り込むような評価の仕方をしている。ループリック評価では、「ここまでできたらC」「さらにここまでできたらB」というように、事実ベースの「評価基準」で評価する設計になっている。

そして3点目は、それらの「評価規準」や「評価基準」を一覧表として明示することにより、評価者である教師だけでなく、被評価者である生徒にも分かりやすくなっていることである。ループリック評価においては、評価表を事前 (年度の初め、授業の初め) に生徒に明示することが基本になっている。それを見ることで生徒も「何ができるようになれば評価されるのか」という目標を認識してから授業を受けることができる。生徒自身が「いま何を学んでいるのか」「何を目標として学習しているのか」を明確に意識しながら学習をすることは「メタ認知能力」を育てる意味でも意義深い。そして、そのことがアクティブ・ラーニングの学習効果を高める。

ループリック評価の体系

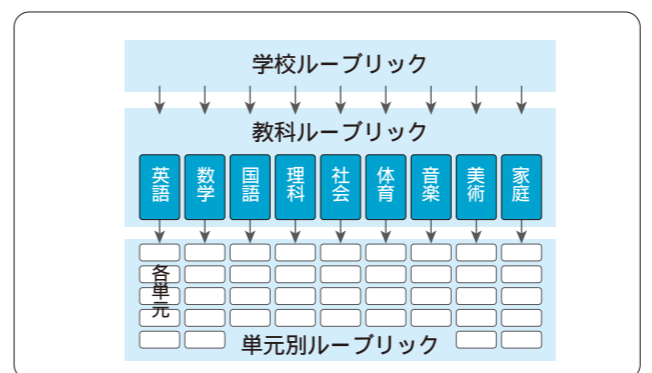
ループリック評価は、「評価規準」(Criterion=何を学習するのか) ごとに何段階かの「評価基準」(Standard=生徒が到達しているレベルを示す具体的な記載) を設定して、それを基に評価を行うのであるが、その基準を一覧表にしたものを「ループリック評価表」という。

ループリック評価表の作り方・運用のしかたにはいくつかのタイプがある。安藤(2008)は3つの分類について言及している^(注4)。1つは、評定に使う「採点用ループリック」と学習指導に使う「コーチング用ループリック」という分類である。2つ目は、特定の課題における学びを評価する際に、評価規準を1つにまとめる「全体的ループリック」といくつかの評価規準ごとに評価をする「分析的ループリック」という分類である。そして3つ目は、どの教科のどの単元でも使うことができる「一般的ループリック」と特定の単元で使う「単元別のループリック」という分類である。

実務的には何種類ものループリック評価表を作成するのは煩雑になるので、1つのケースとしてお勧めの体系を紹介したい。まず、1つ目の分類であるが、これは「採点用」「コーチング用」どちらにも使えるものとして作成することを考えたい。2つ目は、より生徒も教師も分かりやすいという意味で「分析的ループリック」を採用したい。そして、3つ目の分類観点については、「一般的」「単元別」の両方を作成することをお勧めする。

具体的なループリック評価表の作成手順については次号で詳述するが、ここでは体系だけ示しておきたい。「学校全体の一般的ループリック (学校ループリック)」と「単元別ループリック」の両方を作成すべきであるが、それとあわせて、その間に「教科ループリック」が必要だと考えている。この3つの階層のループリックを運用する必要がある (図表3)。

図表3 ループリックの体系



授業の中では「単元別ループリック」を生徒に示しながら、その単元でねらっている力を身に付けるための授業を行う。日常の形成的評価は「単元別ループリック」を使うことになる。一方で、学期ごとの総括的評価は「教科ループリック」を使う。教科として身に付けて欲しい力が整理されていることが重要だ。「学校ループリック」は、教科の枠にとらわれず、高校3年間や中高一貫6年間という長いスパンで設定するループリックである。学校としての教育理念や教育目標をブレークダウンしたものと考えてよい。「学校ループリック」は評価として運用されることはなく、どちらかというと「教科ループリック」や「単元別ループリック」を作成する基になるという位置づけである。

この後、具体的にループリック評価表の作成手順について詳述するが、紙幅の関係で本誌次号に掲載する。次号をご期待いただきたい。

注1) P.グリフィン他編「21世紀型スキル:学びと評価の新たなカタチ」(2014年、北大路書房)
 注2) 溝上慎一著「アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換」(2014年、東信堂)
 注3) 濱名篤著「ループリックを活用したアセスメント」(2012年、中央教育審議会高等学校教育部会資料)
 注4) 安藤輝次著「一般的ループリックの必要性」(2008年、奈良教育大学教育実践研究指導センター紀要第17号)

コアネット教育総合研究所 所長

まつばら かずゆき
松原 和之



一橋大学社会学部で教育社会学を専攻。卒業後は企業の経営企画部門、三和総合研究所のコンサルタントを経験し、2000年よりコアネット教育総合研究所首席研究員、2003年より同所長。2009年より国際大学グローバル・コミュニケーション・センター客員研究員。数多くの学校改革支援プロジェクトを手掛け、先生方と一緒に学校を変革してきた実績を持つ。専門分野は、広報・生徒募集改革、教学(カリキュラム)改革を始めとする学校経営全般。「変革は現場から起きる」をモットーに、理論だけではなく、実践的なアドバイス、サポートを行い、現場の教員を巻き込みながら、必ず成果が出るまで支援することを信条にしている。
 【主な著書・論文】『知識活用力を育てるアクティブ・ラーニング』(FORWARD・第31号・32号)私学マネジメント協会、2015年)『グローバル社会で活躍できる人材を育てる学校づくり』(FORWARD・第25号・26号)私学マネジメント協会、2014年)、『イノベーション行動を考える六つの視点~その2.対話、人材、学習の視点から』(「智場」114号)国際大学GLOCOM、2009年)、『カリキュラム・マネジメント~理念とビジョンに沿ったカリキュラムづくり』(「私学経営」第402号)私学経営研究会、2008年)、『生徒による授業評価』で何が変わるか』(「私学マネジメント・レビュー」第12号)コアネット教育総合研究所、2004年)