



「何のために」「どこを目指して」「どのように」 探究活動の評価を模索した20年

堀川高校(京都・市立)



統括室長・学務部長
飯澤 功先生



研究部長
井尻達也先生

取材・文／松井大助

借り物を止め、活動に即した
観点を基に到達度まで評価

京都市立堀川高校は、1999年に探究科を設置、探究活動の授業を始め、現在では図1のようなカリキュラムで、どの科の生徒も個々に課題の発見や解決に挑戦している。

探究活動の導入時より、評価の在り方も模索してきたが、評価の最初の動機は、現在とは異なっていたという。端的に言えば、次の2点から評価をする必要性に迫られていたのだ。

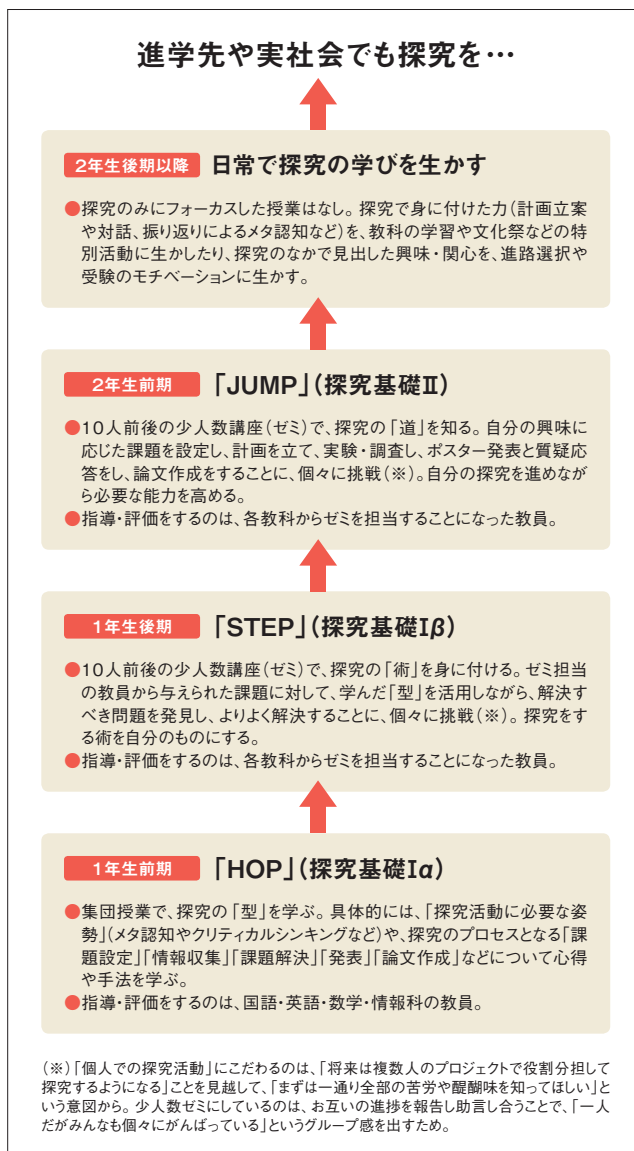
① 学校設定科目で探究を始めたので、他教科同様5段階の「評定」をつける必要があった(総合学習の時間として設置した後は文章評価)。

② 2002年度よりSSH指定校となり、その研究事業の成果を客観的に評価し、報告や事業改善に生かす必要があった。

では、そのための評価をどのように行ったのか。統括室長の飯澤 功先生は、当時をこのように振り返る。

「最初は現行の学習指導要領を参考に『関心・意欲・態度』『思考・判断・表現』

図1 堀川高校の探究活動の概要



「知識・理解」「技能」の4観点を評価していました。それらの観点を基に、各先生が授業の様子や論文などを総合的に評価し、評定としたのです」

だがこのやり方はいまひとつしっくりこず、数年後に「探究のプロセスに沿った観点」に整理し直す。「興味関心をもつ

力」「課題を設定する力」「課題を解決する力」「他者に表現する力」の4観点を「その4観点を、探究活動で本校が大事にしてきた言葉も重ねて、教員間の理解の共有を図りました。例えば「興味関心をもつ力」というのは、探究を楽しむ自分の意思で取り組む主体性



図2 堀川高校は「何のために」評価に取り組むのか

1 今の学びが生徒の「次につながる」ようにするため

- この学習で「何を評価するか≡何を指すか」を明確にし、生徒が「次の高み(成長)」を目指せるようにする。
- 日々の評価(フィードバック)で、活動の質の向上とその定着を図り、「次も生かせる普遍的な探究の手法」を身に付ける。
- 自己評価・他者評価を通して、生徒が自分の得手不得手や興味・関心を理解し、「これからの生き方」や「この先も探究したい課題」を見出す。

2 教育改善のため(+関係者への成果報告のため)

- 学校の取り組み(教育課程、SSHなどの研究事業、授業の工夫)が「どんな効果をあげたか」を評価し、課題があれば改善する。
- 学校の取り組みによる生徒の変容を、「評定」「所見」「統計データ」などの評価の形で、保護者や地方自治体・国などに説明する。

3 「高校」と「大学」の教育を接続するため

- 評価の観点を明確にし、高校の「伸ばしたい力」と、大学の「高校までに伸ばしておいてほしい力」に齟齬がないか議論を深める。
- 高校が「成長のプロセス」まで追える評価を残すことで、大学が入学選抜において各生徒を掘り下げて評価できるようにする。

※これら複数の目的を、一つの評価ですべて行おうとせず、堀川高校では基本的に(1)の評価を重視。(2)の事業評価などは担当者が生徒の自己評価の集計などで別途行っている。(3)については37ページコラムも参照。

「探究活動で成果を出せるかは、自分のテーマと合致する人や資料に出会うことができるか、という運にも左右されます。その成果を重視するとなると、プロの研究者はそれでいいかもしれませんが、学校では『探究のプロセスをきちんと学んだが、今回は成果が出なかった生徒を低く評価することになり、本人が成長を実感できなくなります。そうではなく、本校の授業では『進学先や社会でも生かせるような探究の仕方を身に付けたことを評価したい』のであって、だから『成果ではなくプロセスを評価しよう』となったのです。その点では、探究活動の評価の在り方を考えるときは、育てたい生徒像——活動を通して生徒にどうなってもらいたいかが大事だと思います」(飯澤先生)

「すべての目的を一つの評価で成しえたら楽ですが、無理は禁物です。目的に合わせて、評価も分けて考えるようになりました」(飯澤先生)。

複数の狙いのうち、特に何を大事にし、そのためにどのように評価していくか、という方針も定まっています。研究部長の井尻達也先生は、飯澤先生の後を引き継ぎ、数年前から探究活動の進め方

もう一つ問題があった。SSHの事業評価をしようにも、通知表の評定だけでは「活動前と活動後で評価に差がつかない」、つまり各生徒の成長の度合いを測れなかったのだ。

そこで、4観点を3段階の到達度で評価する形に発展させる。例えば「課題を設定する力」なら「漠然とした問題意識をもてた」「問いと仮の答えという形で課題設定ができた」「自身で解決可能な形で課題設定ができた」などと到達レベルを整理し、学びの進度がわかるようにしたのだ。

最大の理由は、「生徒が探究のプロセスを身に付けること」を目指すのか、「探究活動で成果を出すこと」を目指すのか、

「評価の観点を明らかにし、観点ごとに目指す到達レベルも示したというのは、言い換えるなら『探究活動のゴールを定めた』ということだ。

ところが、2000年代半ばまでは、それでもなお指導方針や評価の在り方がぶれやすかったという。

だが、無意識だろうが授業のゴールを「成果」にすることの問題点を、次第に先生たちが認識していく。

第二に、生徒の問題があった。

「探究活動で成果を出せるかは、自分のテーマと合致する人や資料に出会うことができるか、という運にも左右されます。その成果を重視するとなると、プロの研究者はそれでいいかもしれませんが、学校では『探究のプロセスをきちんと学んだが、今回は成果が出なかった生徒を低く評価することになり、本人が成長を実感できなくなります。そうではなく、本校の授業では『進学先や社会でも生かせるような探究の仕方を身に付けたことを評価したい』のであって、だから『成果ではなくプロセスを評価しよう』となったのです。その点では、探究活動の評価の在り方を考えるときは、育てたい生徒像——活動を通して生徒にどうなってもらいたいかが大事だと思います」(飯澤先生)

第二に、先生側の問題があった。堀川高校では1教員が10人前後の生徒の探究活動を見守るのだが、

「全員成果を出すことをゴールにする」と、十人十色の研究テーマについて細部までの理解とサポートが必要になり、先生たちが過剰なプレッシャーを背負います。一方でプロセスを学ぶことをゴールにすれば、もちろん生徒と一緒に成果を出すつもりで探究に臨みますが、「大事なことは全員が探究の基礎の手法を身に付けること」と、手を広げすぎず焦点を絞って一人ひとりを見守れるのです」(飯澤先生)

大事なのはプロセスか成果か
そこが曖昧だと評価がぶれる

「評価は何のためにするのか」
「何が一番大事か」を再確認

図3 堀川高校の評価規準の変遷

数年前のJUMP(探究基礎Ⅱ)の評価規準

JUMP論文ルーブリック		到達度		
		1	2	3
観点	探究課題	導入部分に探究課題が示されているが、問題意識が個人的すぎる、あるいは調査可能な範囲に既に存在している。	導入部分に探究課題が明示されているものの研究意義が示されていない。あるいは、解決できそうにない。	導入部分に、解決可能かつ一般に価値があり、研究意義が明確な探究課題が示されている。
	調査・研究方法	探究課題の解決に適した、調査・研究方法が論文中に示されていない。	探究課題の解決に適した、調査・研究方法が論文中に示されている。	探究課題の解決に適した創意的あるいは、緻密な調査・研究方法が論文中に示されている。
	学問領域に関する知識・理解	用語の使用が不正確であるなど、学問領域に関する知識や理解が論文中に示されていない。	学問領域に関する知識と理解が、論文中にある程度示されている。	用語の使用が正確であるなど、学問領域に関する優れた知識と理解が、論文中に示されている。
	考察・分析	収集した資料などの根拠から、議論を発展させようとしていない。	収集した資料などの根拠を基に、探究課題に適した議論をしようとしているが、表面的なものにとどまる。	収集した資料などの根拠を基に、探究課題に適した、説得力のある考えが論理的かつ明確に示されている。
	結論	探究課題とは無関係な結論が示されている。	探究課題に呼応しているものの、言い過ぎたり、扱い切れない結論が示されている。	探究課題に呼応しており、かつ課題として扱っている範囲に対して過不足のない結論が示されている。

2018年度のJUMP(探究基礎Ⅱ)の評価規準

No.	観点	内容
1	問題発見、課題設定	発見した問題に対して、自身の持つ問題意識を明確化することができる。 課題を設定する際に、先行研究を踏まえられている。課題の内容や研究の学問的・社会的な価値について、評価を受けようとする姿勢をもっている。
2	知識・技能の習得	課題を解決する際に、必要な知識・技能を主体的に習得し、活用することができる。
3	課題解決、計画立案、調査活動	論理的に課題解決ができる。 課題が複雑な場合は、新たな課題を設定したり、うまくいかなかった場合は、別の解決方法を示したりして、課題を解決するための工夫ができる。 課題解決の目標を明確にして、解決可能な調査・実験の計画を立て、遂行することができる。
4	対話、表現力	他者からの質問・指摘、批判から自説を再検討し、反映させることができる。 他者の知識レベル、認知状態を把握した上で、自説の表現方法を柔軟に工夫することができる。
5	振り返り、メタ認知	日々の活動の振り返りを、活動計画に反映し、言語化し、さらに、次の学びに意欲的に向かっていける。 JUMPでの活動を振り返って得られた学んだことや気づいたことを、今後の活動計画、自己の学び方や生き方に活かそうとする姿勢をもっている。

評価の際に使用するもの

研究計画書、ゼミ内中間報告、予稿、ゼミ内発表、探究ノート、論文、面談など

左は数年前に使っていたJUMP論文を評価するための規準。「5観点を3段階」で評価していた。右は現在の、研究計画書から論文まですべてに活用する評価規準。5つの観点のなかにさらに細かく分けた複数の観点(内容)があり、「できていないか、できているか(0か1か)」で判断。いわば「多観点を2段階」で評価する方式だ。到達度の段階が多いと各先生による誤差が生まれやすかったことや、生徒のいろいろな面を向けたという考えから、「多観点2段階」となった。ただしこれが完成形とは考えておらず、毎年、先生同士の意見交換をもとに改良を加えている。

「本校の探究活動では、中間発表などで生徒がお互いに質問することや、発表後に研究内容や表現方法について「メ改めて気付かされた」という。

「探究活動における生徒同士のフィードバックや、本人の振り返りの重要性にも、改めて気付かされたという。」

「こうした視点が定まってくると、探究活動における生徒同士のフィードバックをできますよね(井尻先生)」

「次につながる『評価をすること』だ。」

「探究活動について生徒が書いたものや言ったことを、その活動のさらなる改善や前進につながるように評価しアドバイスする、つまりフィードバックをすることです。そういう意味では、我々は毎授業、毎授業、一番大事な評価をしていますよ。教員全員がその意識をもつたうえで、探究活動をどの観点からチェックし何の向上を図るかも評価規準(図3参照)で共有する。そうすれば、日々の指導や助言の一つとっても、各教員が同じような視点から生徒にフィードバックをできますよね(井尻先生)」

「生徒本人による振り返りというのも自己評価であり、自分を客観的にとらえるメタ認知をするうえで必要なことだと思っております。その振り返りが深まるよう、教員が活用している評価規準を、生徒が授業中に使う『探究ノート』にも掲載し、同じ観点から自分たちでも振り返れるようにしています。『教員』と『生徒同士』と『本人』の三者による多面的な評価で、次につなげていこう、と(井尻先生)」



JUMP「探究ノート」。左は活動目標や年間計画を記すページ、右は毎回のゼミの活動(取り組んだこと・学んだこと・次回までにすること)を記すページ。以降も活動内容を記録するシートが続く。



探究活動の発表。実験や調査が発で課題解決というわかりやすい成果は出せない生徒もいるが、その際は失敗の原因の分析を求め、その「失敗から学んだプロセス」を評価。本人の成長につなげる。

「しまった」と思った部分もある。

記録としては「何のために」「どんな評価」を残せばいいか



ONE MORE STEP! /

探究活動の評価について 大学と一緒に模索できることは?

探究活動の評価を考えると、大学入試のことも頭をよぎるかもしれない。知識のほかに能力や主体性も総合評価する入試に変わるなら、高校では何をどう評価すればいいか、と。この点について堀川高校を含む北陸・関西圏の8つのSSH校の研究会(※1)は、大学の意向を待つのではなく、高校側から提案をして、一緒に評価の在り方を模索しようとしている。具体的には、探究活動を評価するための標準化ルーブリックの試案を通して、次のようなことを目指しているのだ。

1 高校で何を育めばいいか議論

高校側で全校で共有できる「最低限何をどの到達度まで伸ばしたいか」という標準的な指針を作成(+αは各校次第)、大学側からも「この部分もここまで伸ばしてほしい」といった意見をもらい、大学教育への接続も見据えて「高校で何を育めばいいか」を議論する。

2 評価方法への信頼性を高める

高校と大学が意見を出し合って標準化ルーブリックを作り込むことで、それに基づいて高校や大学が生徒を評価することについて、妥当性や信頼性を高める。

3 プロセスの評価を高校から提案

信頼できる評価方法で「この生徒は表現レベルは3だが課題設定は5まで伸びた」などと示し、活動記録も添えれば、大学側はその成長過程まで追える。いわば「このプロセスを評価して」と高校から提案できるのだ。一方、各校の評価方法が信頼できないと、大学側の生徒評価は受賞層など「成果」に頼ることに。

(※1) SSH連絡会「探究型学力 高大接続研究会」。2013年度に北陸・関西圏の高校がSSH事業の情報交換をする連絡会を創設し、2017年度にその会に参加する8校の教員と、大学研究者らが参加する「高大接続研究会」が発足した。

「生徒の次につなげる評価は、普段の授業のフィードバックが大事であり、通知表や指導要録に残す評価は、事実ベースの記録がいい、と思っていたんですね。『課題設定ができた』『論理的な文章を書けた』など。統計データとしても使え、事業の評価や改善に生かせるから。もちろんそれが必要なのですが、その事実ベースの評価を見返したときに、あれだけ生徒たちが活動をがんばったのに、この形式では生徒がどんな気づきを得て何を学んだのか、一切わからないことに気付いたのです」

折しも東大の推薦入試や京大の特色入試が始まり、高校で何を学んだかを生徒が自ら言語化することが求められてきた時期だった。「ですので、指導要録にも何を学んだかの視点を盛り込めないが、議論をしています。と同時に、生徒の振り返りを中心とした『探究ノート』が、学びのエビデンスとしても重要になるのだと認識するようになりました。何を学んでどう成長したかを記録し、本人や第三者が確認できるようにする。要するにポートフォリオですね(飯澤先生) こうした評価のことも含む探究活動のさまざまな課題について、堀川高校では次のような場で、先生同士の議論や認識の共有を進めている。

① 4月に「研修会」。新しく赴任した先生を交えて全教員で、探究活動のゴールや評価の観点を確認する。週1回の「担当者会議」。昼休みや放課後に、探究の授業を担当する先生が学年ごとに集まり、疑問点や課題、今後の予定を確認する。② 数カ月に1回の「評価交流会」。昼休みに先生が4〜5人のグループに分かれ、探究活動の評価の材料(生徒の論文など)を持ち寄り、どう評価するか意見交換。お互いの理解に齟齬がないか確認する。

また、探究活動の評価を、生徒が「進路」や「生き方」を考えるときの起点にすることも目指している。「活動をさまざまな観点から評価すれば、『課題設定は得意だが表現は苦手』などと、生徒が、自分の得手不得手への理解を深めるきっかけになります。個々の探究テーマについて『なぜその問いを抱いたのか』と内面まで省みるようにフィードバックしていけば、自分の興味・関心の軸も見えてきます。探究活動を終えて、我々や生徒の手による評価が全部出揃ったとき、その評価のなかから次に向かうモチベーションが見つかるようにしたいのです。今の評価が完成形とは思っていないので、次は何を改善すればいいか、いい意味での試行錯誤を続けていきたいです(井尻先生)」