

ルーブリックについての現象学的解説  
 一看護専門学校での教員研修をもとに—  
**Commentary of Rubric from the view of Phenomenology:  
 Based on Teacher Training at a Nursing College**

蒲生諒太（立命館大学教育開発推進機構）

**要旨**

大学を始めとした学校現場で普及が進む「ルーブリック」であるが、その捉え方や作成方法も実践者によって幅を持ったものになってきている。パフォーマンス評価の論者はルーブリックの基本的認識として、現象学における「間主観性」を置くことがある。筆者は2018年度、関西のある看護専門学校でルーブリック作成研修の講師をすることになったが、このような動向を念頭に、現象学の観点からルーブリックを解釈し、説明を試みた。本稿ではこの説明をもとに、文献等で補いながら、ルーブリックを現象学的に読み解いていく。

**キーワード** ルーブリック、現象学、教育評価/

**Rubric, Phenomenology, Educational Evaluation**

**1. はじめに**

近年、学習評価において「ルーブリック」が普及し始めている（スティーブンス、2014など）。文部科学省もルーブリックを「成功の度合いを示す数レベル程度の尺度と、それぞれの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（評価規準）からなる評価基準表」と中央教育審議会の総則・評価特別部会の「学習評価に関する資料」で定義し、多様な評価方法の中でも重視している<sup>1)</sup>。また、高等教育では自己評価やFD義務化などの政策的後押しの中でルーブリック及びそれと強く結びつくパフォーマンス評価に関する議論が盛んになってきている。ルーブリックを作成する教員研修は現在、全国の高等教育機関を含めた学校現場において展開されている。

その中でルーブリックの捉え方も揺れを持つようになっており、作成方法も実践者によって異なることがある。筆者自身も実践研究や研修会、学修支援プロジェクトごとにルーブリックの基本的な考え方や方法論が異なる場面に遭遇することがあり、混乱することがある。たとえば、評価者がトップダウン的に評価規準を作成するものもあれば、パフォーマンス事例に基づいて評価規準を作

成するボトムアップのやり方もある。また、評価規準の記述について、文章の係り受けや句読点の位置にこだわる場合もあったり、アンカー作品を利用しなかったりと様々である。

このような中で筆者自身がルーブリック作成の手本としているのは複数の教授者によるカンファレンス型のルーブリック作成法である（西岡編著、2008）。アンカー作品の選定など、事例を重視したルーブリック作成法であり、ルーブリックを作る中で生じる対話によって教授者同士の同僚性を高め合う組織作りの側面が垣間見られる。

ルーブリックを巡る認識と方法の差異は、ルーブリックに対する各実践者の哲学的基盤の違いと考えることができる。その1つにルーブリックを「公平で客観的かつ厳格な成績評価」を担保するものとして考える方向性と評価者の主観のすり合わせ、つまり、「間主観性」を形成するものとして考える方向性の違いがある（この軸は、斎藤ほか、2017の指摘を参考）。筆者が手本としているカンファレンス型のルーブリック作成法は後者の立場を重視している。また、日本においてパフォーマンス評価を普及している教育学者の中にはルーブリックの基本的な認識論として「間主観性」を標

傍するものもいる（松下、2012 など）。

もともとルーブリックと組み合わせで語られるパフォーマンス評価は心理測定的な学習評価に対するオルタナティブとして発展してきた学習評価であるから（ハート、2012 など）、後者の捉え方のほうが歴史的には正当だと考えられる。ただ、科学的な認識論である「主観—客観」モデルは文理を越えて理解の枠組みとして一般化しており、さらに後述するこのモデルに基づいた操作主義的なルーブリック作りは説明がしやすいものとなっている。

筆者は2018年度、関西圏のある看護専門学校でルーブリック作成研修の講師をした。その際、ルーブリックについての解説とそれに基づく学習活動をデザインしたのであるが、ここで「主観—客観」モデルに基づいてルーブリックを解説することを試みた。看護師は医療関係者として「主観—客観」モデルに基づく科学教育を受けるものの、患者により近い立場の対人援助者として「主観—客観」モデルに基づく臨床対応を行うことが多い。たとえば、西村（2001）のような現象学に基づく看護研究も盛んである。このような背景事情もあり「主観—客観」モデル＝現象学的にルーブリックを解説し、その手続きを説明した。

本稿では、筆者自身がデザインし、講師を担当した看護学校でのルーブリック作成実習において行った説明をもとに、文献等で補足しながら、現象学的な観点からルーブリックを解釈、解説を試みる。

## 2. 質的な差異とその記述方法

### 2.1. 段階の差異をどのように捉えるのか

ルーブリックを用いてパフォーマンスを評価するために、ある観点の下でいくつかの段階を想定し、個々のパフォーマンスの位置を決めていく必要がある。

たとえば、あるレポートの「読みやすさ」をA・B・Cの3段階のどの位置にあるのかを決める。このとき、それぞれの段階について記載された特徴＝評価規準を参考にすることになる。

ルーブリック作成ではこの段階の特徴を作成することになるが、事例に基づくルーブリック作成において評価者（作成者）は複数のパフォーマンスを比較検討し、パフォーマンス群の中にある差を検出することになる。このとき、評価者はパフォーマンスを優秀なものから順番に並べるのではなく、複数の段階に仕分けることになる。単に並べるだけなら相対評価になるが、それを段階に分けるとなると少し事情が異なってくる。

評価者の前にあった1つのレポートの束がA・B・Cの3つの束に整理されることになるのである。このとき、重要なのはそれぞれの山の同質性であり、さらには同質性を持ったグループ間の差異である。アンケートの自由記述を類似した意見ごとに整理するのに似た作業である。この場合は「読みやすさ」という視点からグループをまとめ、さらに段階分けすることになる。

このとき、パフォーマンス間における差異は標準テストなどとは異なるものとして理解される。100点満点の多肢選択問題などは点数毎に学習成果を並べることができる。このとき、学習成果の出来の変化は量的に把握され、「テストの点数」という名の1直線上に配置することが可能である。相対評価に基づく評定判定はこの変化量を任意の段階によって区切るものである。このような相対評価において、段階内では同質性は理論的に存在しないことになる。たとえば、標準テストでのみ評定が判定される場合、評定4の学習成果グループには評定3に近い学習成果と評定5に近い学習成果が混在する。評定5に近い評定4と評定3に近い評定4では前者のほうが優位なのであり、その差異は1点毎に存在することになる。

他方でパフォーマンス評価と結びつくルーブリックの運用ではこのように学習成果を捉えることはできない。あくまでも段階内での学習成果は同質的なものであり、その内部で優劣の差は存在しないか、少なくとも顕在的ではないのである。

両者の違いには、発達をどのように捉えるのかという考えが根底にある。標準テスト的な発想では身長や体重と同種のものが見られる。身長や体

重は数値として捉えられ、「背が高い」・「低い」・「痩せている」・「太っている」という段階分けはあくまでも任意なのである。知能も数値化できるから、このように捉えることができる（図1上図）。

他方でルーブリック的な段階としての捉え方は「メタモルフォーゼ」の現象と類似した発想である。蝶の一生の発達には、卵→幼虫→蛹→成虫と続くが、それぞれの形態はあくまでも段階的なものであり、ある数値が上昇し続けるというものではない。身長はただ伸びていくことで変化するが、蛹が成虫になる変化は質的に異なるものへと変わることを意味する。これが「質的な差異」というものである（図1下図）。

ルーブリックではこのような質的な差異を捉え

ることが重要になってくる。

ただし、幼虫に近い蛹と成虫に近い蛹であれば、殻の下で起きている現象は異なっている。それはあくまでも潜在的なものであり、外部からの観察は難しいことになる。それはときに適当な刺激でもって明らかになることもあり、ヴィゴツキー的によれば「発達の最近接領域」ということになる。

レフ・ヴィゴツキーは「子どもの機能が達成した成熟の段階を子どもの現在の発達水準」とし、「まだ成熟していなくて成熟中の段階にある過程を子どもの発達の最近接領域」とする（ヴィゴツキー、2003、p.36）。彼は図1下図のように発達を段階的に捉えていた一方で、その段階の内部に次の段階に至る成熟の過程を見ていた。元来、彼の問題意識は「発達過程と教授・学習の可能性」との関係性を明らかにすることである。彼は子どもが「集団活動における模倣によって、大人の指導のもとであるなら」、自主的に可能なことより遥かに多くのことができるようになる」と指摘する。「大人の指導や援助のもとで可能な問題解決の水準と、自主的活動において可能な問題解決の水準とのあいだのくいちがい」が存在するが、このことが重要になってくる（同、p.18）。たとえば、1人でのパフォーマンスなら「B」評価であるが、教授者の手助けがあれば「A」評価となるような場合、その学習者は次の段階に近づいているということが分かる。発達の最近接領域とはこの次の段階の前に到達した人の状態を指す。

このようにルーブリック作成においては「質的な差異」が重要になっており、段階ごとの同質性の検出が必要になってくる。この段階には発達の観点からは潜在的な多様性が存在するものの、少なくともパフォーマンスを評価する場面＝観察可能なレベルではあくまでも同質的なものとして理解されることになる。

ルーブリックが本来的に評価しているのはこのような段階的な発達である。ルーブリック自体はそのパフォーマンスが卵なのか、幼虫なのかを位置づけるものであると同時に、あるパフォーマンスの中に他の段階と明らかに異なる質的な差異を

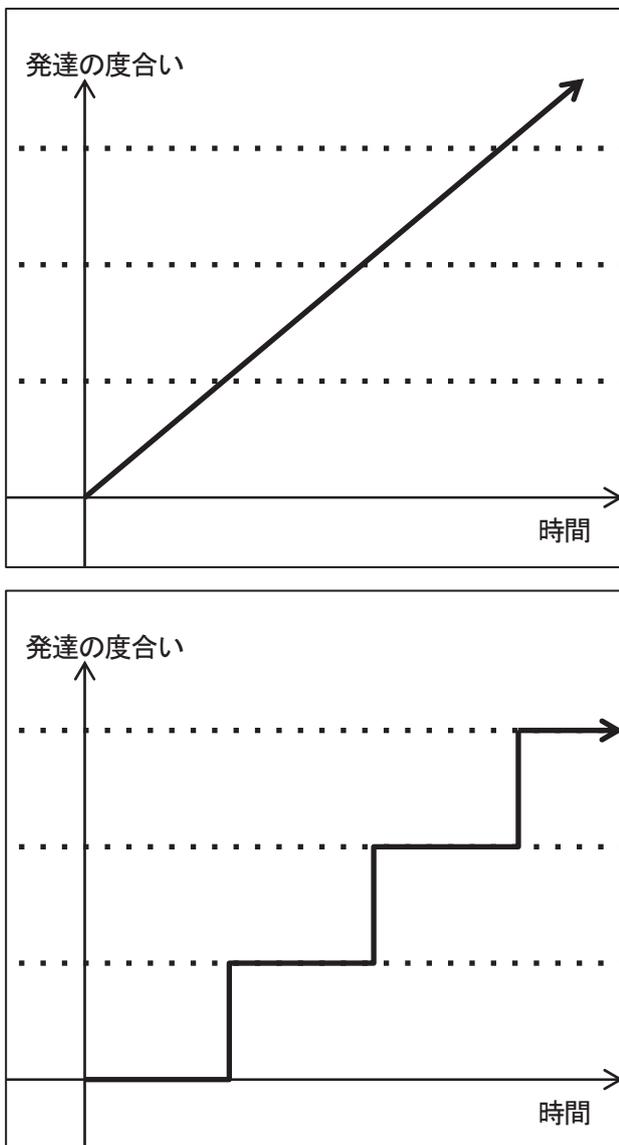


図1 発達の捉え方

見つけ記述しているものと理解できる。つまり、蝶の発達における「卵」・「幼虫」・「蛹」・「成虫」がループリックにおける段階であり、それぞれの段階の特徴はその段階そのものを規定することになるのである。たとえば、「蛹」の段階は「外側を硬い殻に覆われ、めったに動かない」という特徴によって定義される。

## 2.2.段階を記述する方法としての「現象学的還元」

段階の特徴を記述するとき、どのような点が重要になるだろうか。評価規準を作成するとき、「授業内容を理解している」・「ある程度理解している」・「あまり理解していない」・「理解していない」と副詞を変更して段階化することがある。実務的にこのようにしたほうがいい場合もあるが、先に示した議論を念頭にすればループリックにおいてはあまり有効ではないことが分かる。たとえば、蝶の成長を「十分に成長している」・「成長している」・「あまり成長していない」・「成長していない」と記述しても意味不明である。先に示した「蛹」の例のようにそれぞれの段階の特徴を記述することが肝要になる。

評価者はパフォーマンスを観察し、その特徴を事例に即して言語化していくことになる。この作業は現象学の「現象学的還元」と言える。

これは現象学の祖エトムント・フッサールが定式化したものである。彼はまず、「ごく自然な普通の生き方」、「表象したり、判断したり、感情作用をしたり、意欲したり、しかもそれらがみな『自然な態度において』なされているような、そうした人間の身」(フッサール、1979、p.125)から出発し、「自然な態度の本質に属する一般的定立を、われわれは、作用の外に置く」ことを要求する(下線部は原文で傍点。以下同じ)。これが現象学で言う「エポケー」というものであり、「恒常的に『われわれにとって現にそこに』、『手に届く向こうに存在して』いるのであり、かつまた、たとえばわれわれが気の向くままにそれを括弧に入れても、意識された『現実』として、絶えずそこにあり続

ける」「全自然的世界を、括弧の中に置き入れる」のである(同、p.140)。

こうすることで現象学は「純粹体験にのみ真に結び付こうとする」(同、p.252)のであるが、それは「内在的な意識形態の、つまり、現象学的遮断の埒内において体験流の中で把握されうる出来事の、純粹に記述的な本質論」(同)であり、「1つの純粹に記述的な学科、超越論的に純粹な意識の領野を純粹な直観において研究し尽くそうとする一学科」(同、p.250)ということになる。

このように私たちが世界に対して自然な態度で判断するやり方を停止し(エポケー)、意識に上る純粹な経験を記述することが現象学的還元であり、現象学の方法論である。このとき、「この自然的世界に関係したすべての学問」を「遮断するのであり、私はそれらの学問の持つもろもろの妥当性を絶対に使用しない」(イデーニ 141)となる。

要は、現象学は私たちが世界を既存の知識を駆使して判断してしまう以前の意識に上る事象そのものを記述しようと試みるのである。たとえば、蛹を見て「蛹がある」と記述するのは明らかに既存の知識(それは理科的な知識であり日常的な慣用語の世界の知識)で自身が体験していることを判断しているのであるが、現象学はそうではなく、意識に立ち現れる知覚に基づき、「外側を硬い殻に覆われ、めったに動かないものがある」と記述するのである。

ループリック作成は無意識のうちにこの現象学的還元を行っている。つまり、これは「B」だと考えるパフォーマンスの群は、「B」であると判断される以前に何らかの特徴=事象が意識に立ち現れているのである。これを記述する作業が各段階の特徴記述となる。有り体にいえば、主観的な判断を言語化していく作業であるが、これによって評価者の無意識の判断が明確化され、群内の同質性が定義されることになる。

しかしながら、それは個々のパフォーマンスの特徴記述とは違う。そのため、評価者の意識に立ち現れたものは具体的で事象に即したものであるものの、一定の抽象性を持ったものとなる。それ

は複数のパフォーマンス間に存在する共通する特徴であり、主観的な側面がより強くなることがある。

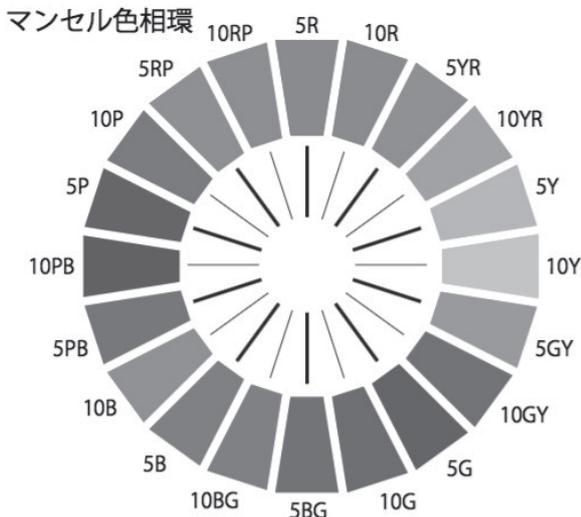


図2 色相環<sup>2</sup>

「色相環」で考えて見るなら、赤と橙色のグラデーション（図2の5Rから10R）を見て感じる共通性は色としての鮮やかさであり、暖かいと感じる温感となる。この二色を「暖色」と呼ぶとき、その判断の根拠には色から意識に与えられる暖かさが存在するがこれは蛹の特徴の記述と比べれば分かるように、私たちの主観なのである。

ここまでの議論を整理したい。ルーブリックを作成する際、評価者の目の前に複数のパフォーマンスが提示される。評価者はそれを段階ごとにグループ分けを行う。このとき、評価者はパフォーマンスの山の中にある段階を明らかにしていくことになる。それは段階ごとの同質性に従って行うものである。評価者はそれぞれのグループが持つ特徴を記述することになる。そこで評価者が行うのは判断の根拠となった、自分自身の意識に立ち現れたそのグループの特徴の記述となる。それは具体的であり、事象に即したものとなる。

しかしながら、この記述はときに私たちが主観的というような個々人の知覚によって揺らぎが出そうなものである。従来の科学主義的パラダイムの立場に立つとき、ルーブリックへの疑念が生じることになる。

ルーブリックに「主観—客観」モデル上の「客観性」をもたせるとき、それは操作的定義によって把握される代物となる。たとえば、「読みやすさ」の「A」段階は「誤字脱字が5つ未満」であり「B」段階は「誤字脱字が5以上10未満」というふうなのである。操作的定義においては誤字脱字が5つ未満であれば読みやすいかどうかは考慮対象ではなく、機械的に「誤字脱字が5つ未満」＝「読みやすい文章」と定義するだけである。このように数量的に定義すれば、公平で客観的な評価が行うことができる。しかしながら、これではパフォーマンス評価の背景理論とは齟齬が出てしまう。

そこで重要になってくるのが「主観—間主観」の関係において主観の対岸＝「客観性」の位置を示す「間主観性」となってくる。

### 2.3. 間主観性と間身体性

間主観性という言葉もフッサールによって作られたものである。

現象学では意識に立ち現れる事象、つまり主観を出発地点として議論を展開するため、往々にして独我論に陥る危険がある。フッサールはこのこともあり、他者の問題に取り組むことになるが、そこで登場するのが間主観性の問題である。

フッサールは、「他者にかんする私の経験知はまづもって、私自身についての経験知と比べてひじょうに不完全である」としつつ、「追理解する経験の進展につれて」「私はたえざる現象学的還元のもと、たえず完全になるなかで、一貫した主題としての他者の純粋な主観性に到達する」としている（フッサール、2012、p.379）。

現象学的還元を通して、私は他者の主観性に到達する。この自己の主観と他者の主観が交差する地点において、間主観性が成立することになる。

さらにフッサールは、人間は、「たんにばらばらに分離して生きているのではなく、社会性を生きて」おり、「どの社会性も純粋に主観的な経験の観点のもとで主題化されるとき、社会性は個々の純粋な主観の単なる総和以上のものを生み出す」とする。彼は続けて「私は自分自身にとっての私の

「純粋な主観だけをあてがうのではなく」、「他者の主観、つまり親しくしている人、一緒にグループを作ってきた人、市民として社会的に結びついている人々など、他者の主観をもあてがう。その人々が諸主観として、純粋な主観として還元されて、私にとってそこに存在することでそれらの人々は私とともに意識の諸関係もまた、現象学的還元をとおして純粋な間主観的關係に還元されている」としている（同、p.379）。

現象学的還元によって、私の主観は他者の主観を「あてがう」ことができ、それによって間主観的關係が生まれるのだが、それをフッサールは社会性としている。

さきの暖色の事例を思い出したい。私が赤色と橙色を暖かいと感じたとする。他の人が同じくこの二色に対して暖かさを感じたと言う。それぞれの意識に立ち現れる暖かさという事象が交差するときに、私たちの間で「赤色と橙色が喚起する暖かさ」という間主観性が確認される。こうして私たちは赤色と橙色を「暖色」としてカテゴライズし、判断することができ、さらにはそれが色彩学の教科書に載ること、つまり、常識になることができる。しかしながら、この判断は色彩の科学的測定以前に存在するものであり、間主観性はこのような判断が成り立つ前提となっている。

フッサールはこのような間主観性が成り立つ場所のことを「生活世界」と呼んでいる。この点、加國による解説<sup>3</sup>をもとに説明する。

フッサール（1995）は、『ヨーロッパ諸科学の危機と超越論的現象学』で「ガリレイに始まるヨーロッパ近代科学が、われわれが自明なものとして経験している……『生活世界』を、記号や数式などの『理念の衣』によって隠蔽している」と指摘した。近代科学は明証性の地盤を隠蔽し、「科学が人間の生にとってどのような意味を持つのか」という問いへの答えが失われた状況を生み出す。科学が扱う世界は、「生活世界を地盤として構成された特殊な世界」でしかなく、フッサールは、現象学的手法を用いて、明証性の地盤としての生活世界を明らかにすることで「人間理性の復権」を

唱えた。このような「生活世界」は、「判断以前の受動的で根源的な信念の場として知覚的・直観的な環境」だけではなく、「主観が他者たちと共に生きている相互主観的なコミュニケーションの共同体でもあって、そのかぎりでは文化伝統の沈殿した歴史的な世界」でもある。幾何学も、「相互主観的なコミュニケーションの生活世界」を地盤として登場してきたのである。

フッサールの近代科学批判は現象学的還元の説明の際に触れたように、私たちの意識に立ち現れる事象を覆い隠す学問的知識への批判に通じる。生活世界とは現象学的還元（つまり、エポケー）によって現れる純粋経験の世界であり、それは間主観的な交流、つまり、主観同士がコミュニケーションする世界でもある。これは科学的認識の基盤であるし、私たちの判断の基盤でもある。

このような間主観性の問題を身体の観点から発展させたのがモーリス・メルロー＝ポンティである。彼は間主観性を間身体性とし、議論を展開した。

メルロー＝ポンティは先に示したようなフッサールの主観の「あてがい」を身体に置き換える。たとえば、私が誰かの手を握る場面においては、相手が「そこにいることについての明証をもつとすれば、それは、他人の手が私の左手と入れかわるからであり、私の身体が、逆説的にも私の身体にその座があるような『一種の反省』の中で、他人の身体を併合してしまうからなのである」とする。

そして、彼は「私の2本の手が『共に現前』し『共存』しているのは、それがただ1つの身体の手だからである」として、握手した相手も「この共現前……の延長によって現れてくるのであり、彼と私とは、いわば同じ1つの間身体性……の器官」と考える（メルロー＝ポンティ、2001、pp.166-167）。

フッサールにおいては自己の主観が追理解を通して他者の主観に到達したが、メルロー＝ポンティはこの主観＝主体に身体を位置づけ、自己の身体の延長に他者の身体を置き、そこに他者の存在を示す。

メルロ=ポンティは次のように述べる。

他人というものもまたそこに存在している……。といっても、彼らは、はじめから精神として存在するのでもなければ、「心的作用」として存在するのでさえなく、たとえばわれわれが怒りや愛において出会うようなものとして、つまりなんの考えも俟たずにわれわれの動作が応答してしまうような表情、身振り、物言いとして……。それぞれの人が他人を受胎し、また他人によっておのれの身体性を確証されながら存在するのだ。(同、p.192)

こうして、間主観性は間身体性として提示されるのであるが、この間身体性が生活世界を理解するのに役立つことになる。間身体性では主観の起源を身体として、私たちの判断の根源を身体を持つ運動性や知覚性として考える。先の「暖色」で言うならば、赤色と橙色が私たちに与える印象が人間の身体が持つ共感覚の知覚機能（ハリソン、2006 など）によって暖かさという温感に変換されることで暖色の間主観性が成立することになる。

#### 2.4. 間身体性と生活世界

やや図式的で正確性を欠くが、西洋哲学では身体は知性と対比され、比較的低い地位を与えられてきた。身体は環境に依存し、さらに生老病死の主体であり変化が激しく、有限なものである。それに対して知性は環境に依存しないし、普遍的で無限なものである。さらに知性と身体は意識と無意識として対比されることが多く、知的に禁じられる事柄が身体的=無意識的に行われることが精神医学的に問題となってきた。

そのため、身体は常に知性に虐げられ統治されることが求められたが、フッサールとメルロ=ポンティの議論を考えると、私たちの知的な判断の根源（つまり、生活世界）は身体的なものであると考えることができる。この点は重要である。つまり、身体性を重視する立場では、ある判断の根

拠は、私たちの身体的な知覚や感覚、すなわち意識下で行われる様々なプロセスによって引き起こされていると考えるのである。間身体性では私たちの日常生活はこのような身体性を基盤として成り立つことになる。

このような人間の身体的な共通性は種としての同質性とともな身体的な行動パターン、つまり習慣にも依存することになる。

たとえば、虹の色は民族や言語によって数え方が異なる（鈴木、1990）。色の区切りの問題はときに文化や社会によって知覚は変化するという議論に結び付けられるが、本来的には知覚をどのように捉えるのかということが問題となる。つまり、民族によって知覚される虹の色が異なるのではなく、種としてほとんど同じ像を見ているが、それらを何色に分けるのかという枠組みは文化的に構築されているということである。私たちは種の同質性によって類似した体験をするが、それを言語化=カテゴライズする際、文化によって微妙な誤差が生じるのである。フッサールやメルロ=ポンティにおいては重要なのは虹の色が何色かではなく、色を判断する前の虹の像、つまり、文化的社会的判断以前の知覚となる。

言語化される以前の心的プロセスを呼び起こす作業はマイケル・ポランニーの言う「暗黙知」（ポランニー、2003）とその顕在化と似ている。

私たちの多くは知識の多くを無意識下に保持し、それを活用することで日常のパフォーマンスを高めている。それはときに「コツ」などと呼ばれるものである。この顕在化される以前のコツを暗黙知と呼び、それを顕在化=言語化するための取り組みが行われることがある。

暗黙知は熟達者に限定されるものではなく、ある共通体験を長くしている人たちにとって、暗黙の了解というものが成立することがある。たとえば、気心の知れた者同士が「あれ」と言って何をしてほしいのか、瞬時に伝えあうことがある。そこには共通の身体性によって構築された暗黙知の体系が存在することになる。間身体性によって把握される生活世界とは私たちの共通の身体性によ

って構築された暗黙知の体系とすることもできる。

## 2.5. 生活世界とルーブリック

ここまでの議論をまとめよう。「主観—間主観」モデルにおける「間主観」は私たちの生活世界によって担保されたものである。それは私たちの身体レベルで構築される無意識下の体系である。

ルーブリック作成に話を戻すと、ルーブリック作成カンファレンスは「主観のすり合わせ」だけではなく、パフォーマンスを巡っての間主観性、間身体性の構築を狙うものであり、それを経てのルーブリック作成における段階ごとの特徴の記述は、私たちの無意識下の心的プロセス＝間主観性の言語化とそれらの整理・形式化によって、生活世界の顕在化を狙ったものである(図3)。このカンファレンスの副次効果は評価者の共通認識を構築するとともに、その間に共通の生活世界を構築・顕在化することであり、これによって組織としての潜在的な同僚性を惹起するものだと言える。

看護学校でこのような発想のもと、ルーブリック作成を行うのは一定の意味がある。つまり、看

護師たちはもともと共通の病床という生活空間を共有し、さらに看護という身体的なレベルでの対人援助を行う中で専門職としての有能さに関する共通認識を無意識下に構築していると考えられるのである。あとは、ルーブリックづくりを通してそれを顕在化＝言語化させることで同僚性を高めることが期待される。

ここまでルーブリック作成カンファレンスを現象学の視点から検討してきた。ルーブリック作成カンファレンスは教授者同士の間主観性の構築であるとともに、ときに教授者同士が共有する生活世界の顕在化であり、それによって潜在的に存在する同僚性を惹起するものである。

本稿が念頭に置く研修は看護学校の教員(看護師)を対象にしたものであるため、同僚性は既に潜在化されたものとして理解している。すなわち、看護師たちは自分たちの看護師としての体験からその有能性についての理解を構築しているということ、潜在的に育てたい学生像を共有しているということを前提としている。このような理解は看護学校の教員が共通する生活世界の住人であるということを念頭に置いている。すなわち、看護学校は看護師の世界と外側の世界の境界に位置し、外から看護師の世界へと入ろうとする学生の経由地ということになる。実際問題、看護学校で行われる戴帽式はイニシエーション＝通過儀礼としての意味を持っており、学校がある世界の入口であることを示している。

このような捉え方は一般的な大学や小中高校においてはどの程度、妥当なものであろうか。少なくとも、2017・2018年度の学習指導要領改訂や各種中央教育審議会答申から読み取れるのは、「学校」と社会との連携を強化させること、文字通り「社会に開かれた教育課程」<sup>4</sup>が今求められている。学校が社会一般の入り口たるには多くの問題が存在し、近年の教育改革がどの程度、これを後押ししているのかは不明瞭な点も多い。ただ、看護学校のような明瞭な人材養成、すなわち、ある実践集団への入り口としての教育が確立された世界は学校教育に対して1つの手本となることは考

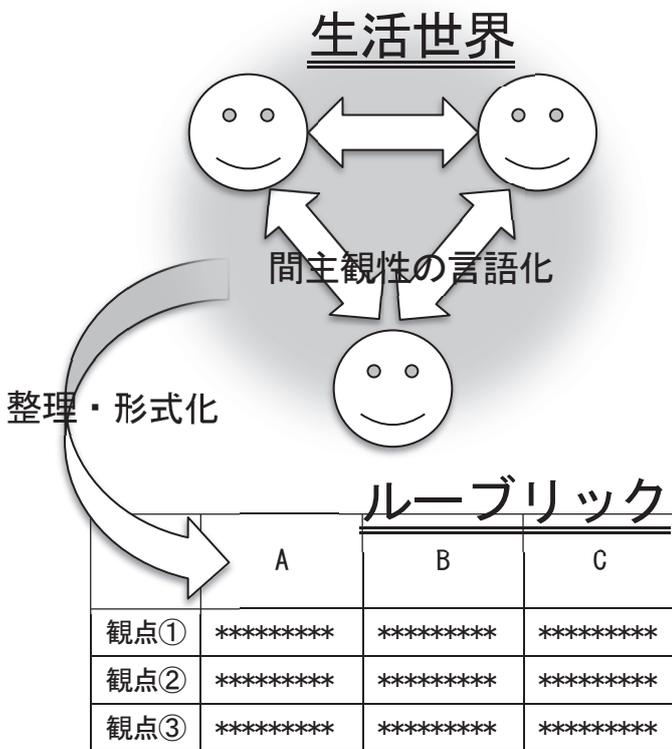


図3 現象学的に捉えたルーブリック作り

えられるだろう。

### 3. 終わりに

これまでの議論は、教授者同士の主観性の交流＝コミュニケーションに焦点が当てられていた。ルーブリックは一般的に事前に学習者へ提示させることが求められる。これは学習者への説明責任の観点から強調されてきた。しかし、これまでの議論からは、このような認識にも転換が要請されることになる。同時にこれはルーブリックの実際の利用場面との整合性を保つものでもあるし、本稿で議論してきた評価の妥当性の問題とも直結することなのである。

ルーブリックは先に示したように評価の公平性や信頼性を担保するものとして高等教育においては広く普及しているものである。これは日本における高等教育の自己評価システムの中に組み込まれた学位や教育の質保証の基本的なツールとしてルーブリックが位置づけられているからだと考えられる。

一方で、ルーブリックは学習者とのコミュニケーション・ツールの側面も強い。ルーブリックを通して学習者の学習状況を可視化していくのである。ルーブリックの授業での運用は学習者への評価フィードバックに用いられるものである。説明責任を果たすためのツールであるものの、より重要なのはそこに学習者と教授者のコミュニケーションが成り立っているということである。

コミュニケーションは得てして合理的に説明できない側面を併せ持つ。たとえば、科学的に正しいデータを提示しても相手がそれについて納得しない場合も存在する。科学的合理的な説明が常に機能的に働くのは、その説明が十分に機能する場面＝科学的コミュニケーションの場面においてなのである。言い換えるなら、コミュニケーションにおいて重要なのは科学的な妥当性や信頼性ではなく、それらを内包するかたちでの説得—納得構造なのである。ルーブリックが科学的な評価のためのものであるとするならば、その記述も表現も価値中立的で厳密なものではなくてはいけない。一

方で、コミュニケーションの媒介であると捉えるならば、その場に関わるプレーヤーが納得することによって初めてルーブリックは機能的に承認されることになる。

このことは、ルーブリックを通して、学習者が教授者と同様の理解、より正確に言えば、学習者と教授者の間で主観性が確立すること、それによって学習者が教授者と同じ生活世界に参入することを意味する。そう考えるとルーブリックは単なる説明責任を果たすだけのツールではなく、学習者がある世界に参与させるためのパス（小径）であると理解できる。

この論理は学習者だけではなく、広く一般に対する説明責任においても言えることだろう。ルーブリックで示すことは自分たちが何を良いと考え、足りないと考えるのかということ、つまり、他者に自分たちの生活世界を知ってもらおうとともに、それを納得してもらおうことを意味する。つまるところ、ルーブリックを公開することはその読み手を自分たちの生活世界に誘うということであるとともに自分たちの世界の理解可能性と不可能性を他者に晒すということでもある。

ルーブリックの記述について学習者が「理解できない」と言ったなら、その記述が閉ざされた世界でしか通じないものであり、表現を変えたりアンカー作品を提示したりするなどしないといけない。また、市民＝他者の視点から「合格」となる段階についてレベルが低すぎて適当ではないと指摘されることも想定できる。こちらは表現ではなく、その内容自体の見直しを迫るものである。ルーブリックは他者に対して自分たちの世界を示すものであり、自分たちの生活世界の表現と改変、それらを通じた拡張を求めるものなのである。

### 註

<sup>1</sup> 文部科学省 中央教育審議会 総則・評価特別部会（第4回） 配付資料「学習評価に関する資料」

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/c\\_hukyo3/061/siryo/1366444.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo3/061/siryo/1366444.htm)（最終確認：2020年1月21日。以下、ウェブサイトは同日確

認)

2 武蔵野美術大学 造形ファイル「色相環」  
<http://zokeifile.musabi.ac.jp/色相環/>

3 加國尚志「生活世界」『日本大百科全書（ニッポニカ）』小学館所収 <https://kotobank.jp/word/生活世界-304948>

4 文部科学省 中央教育審議会 教育課程企画特別部会「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/c\\_hukyo3/053/sonota/1361117.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo3/053/sonota/1361117.htm)

### 参考文献

- フッサール, エトムント (1979) 『イデーン1: 純粹現象学への全般的序論』渡辺二郎訳、みすず書房.
- フッサール, エトムント (1995) 『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』細谷恒夫・木田元訳、中公文庫.
- フッサール, エトムント (2012) 『間主観性の現象学 その方法』浜渦辰二・山口一郎監訳、ちくま学芸文庫.
- ハート, ダイアン (2012) 『パフォーマンス評価入門: 「真正の評価」論からの提案』田中耕治監訳、ミネルヴァ書房.
- ハリソン, ジョン (2006) 『共感覚: もっとも奇妙な知覚世界』松尾香弥子訳、新曜社.
- 松下佳代 (2012) 「パフォーマンス評価による学習の質の評価: 学習評価の構図の分析にもとづいて」『京都大学高等教育研究』(18)、pp.75-114.
- メルロ＝ポンティ, モーリス (2001) 『哲学者とその影: メルロ＝ポンティ・コレクション』木田元、滝浦静雄共訳、みすず書房.
- 西村ユミ (2001) 『語りかける身体: 看護ケアの現象学』ゆみる出版.
- 西岡加名恵編著 (2008) 『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書出版.
- ポランニー, マイケル (2003) 『暗黙知の次元』高橋勇夫訳、ちくま学芸文庫.
- 斎藤有吾・小野和宏・松下佳代 (2017) 「ルーブ

リックを活用した学生と教員の評価のズレに関する学生の振り返りの分析: PBL のパフォーマンス評価における学生の自己評価の変容に焦点を当てて」『大学教育学会誌』39 (2)、pp.48-57. スティーブンス, ダネル・レビ, アントニア (2014) 『大学教員のためのルーブリック評価入門』佐藤浩章監訳、井上敏憲・俣野秀典訳、玉川大学出版部.

鈴木孝夫 (1990) 『日本語と外国語』岩波新書.

ヴィゴツキー, レフ (2003) 『「発達の最近接領域」の理論: 教授・学習過程における子どもの発達』土井捷三、神谷栄司訳、三学出版.