

# 自己省察を促すための 自己評価ルーブリック導入の試み

Approaches to the Introduction of Self-Assessment Rubrics to Encourage Self-reflection

Misa Otsuka

大塚みさ

日本語コミュニケーション学科教授

Kaoru Mita

三田薫

英語コミュニケーション学科教授

Mika Shirao

白尾美佳

生活科学部食生活科学科教授

## 抄録：

2017年度前期における担当授業へのルーブリック導入事例を報告する。自己評価ルーブリックへの取り組みを授業の初回と最終回に実施することにより、それが学生の自己省察、教員の教育方法の検討・改善につながる点で大変貴重な機会となりうることを確認した。特に同一内容で担当者の異なる科目間での結果比較は、各教員の授業改善を多角的に行える有意義な試みと評価された。さらにルーブリックに関する意識調査の実施によって学生側の認識を確認することで、誤差を最小限にとどめることが可能となることが示唆された。また、ルーブリックの導入は授業のみならずプロジェクト活動においても有用であることを検証した。

## Abstract：

This article reports an attempt to introduce self-assessment rubrics for junior college & university students of the classes in the first term of the year 2017. Self-assessment rubrics were applied in the first and last sessions of the curriculum, and it is verified that the rubrics could provide a very valuable opportunity for students to reflect themselves, as well as they could encourage the instructors to consider and improve their teaching methods. Especially,

the rubrics were effective to compare the results of different instructors who teach the same subject, leading to the multi-directional improvement of teaching by each instructor. In addition, it is indicated that questionnaires for students about the rubrics could minimize the differences of understanding between students and teachers. It is also verified that the introduction of self-assessment rubrics was effective not only for classes but also for project-based learning activities.

キーワード：ルーブリック、自己評価、自己省察、ディプロマポリシー (DP)、プロジェクト・ベースト・ラーニング (PBL)

**Key Words** : Rubrics, Self-assessment, Self-reflection, Diploma policy, Project-Based Learning

## 1. 研究の背景と目的

### 1.1 (学習成果の評価と記録)

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、主体的考える力を育成する大学へ」(2012年8月)では、大学において「答えのない問題」を発見してその原因について考え、最善解を導くために必要な専門的知識及び汎用的能力を鍛えること、あるいは実習や体験活動などを伴う質の高い効果的な教育によって知的な基礎に裏付けられた技術や技能を身に付けることの重要性が説かれている。そこに提示された取り組みが行われるための方策として、学生の学習到達度を測る方法等の研究・開発の必要性が提示されており、その一例として、アセスメントテスト、学修行動調査、そしてルーブリックの活用が挙げられている。

主体的な学びの重要性は、アクティブ・ラーニングの促進とその浸透ぶりにも見て取れる。筆者らは授業ならびにプロジェクト活動を通して学生たちが振り返りの結果を次に生かせる学び方を追究し、その一環としてルーブリックによる自己評価の導入を試行している。パイロットスタディを通してDPの評価観点への反映、自己評価の実施時期・回数や動機付け、次の学期の学びへの生かし方などを中心に改善を重ねた結果、学習サイクルという観点から自己調整学習の3つの段階に注目し、ルーブリックによる自己評価に「自己省察」の段階を位置づけることとした。

以下、本稿では数回の議論を経て2017年度前期に実施したルーブリックをもとに、その成果と課題とを報告する。

### 1.2 本研究におけるルーブリックの導入の試み

本研究は「学生の発信力育成プロジェクト」の一部として着手されたものである。このプロジェクトは、学生のコミュニケーション能力およびプレゼンテーション能力を向上させ、総合的発信力を高めることを課題として、大学・短期大学部の教員により2016年度4月に設置された。筆者らは活動内容に掲げた教育手法の開発と研修の一環として同年5月よりアクティブ・ラーニングの教育方法開発に着手した。特に授業改善およびPBL (Project-based learning) やプロジェ

クト活動の記録に有益とされるルーブリックによる自己評価方法に重点を置き、2016年度より各自が担当する授業への試験的導入を行っている。

### 1.3 本研究におけるルーブリックの位置づけ

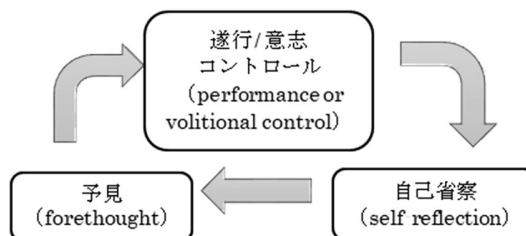
冒頭で触れた中央教育審議会答申（2012年）は、ルーブリックを「米国で開発された学修評価の基準の作成方法であり、評価水準である『尺度』と、尺度を満たした場合の『特徴の記述』で構成される」と定義する。米国高等教育ではルーブリック評価が活発に利用されており、アメリカ大学・カレッジ協会（AAC&U）は複数機関間で共通に活用できる16種類のVALUE<sup>1</sup>ルーブリックを開発し、適宜加筆修正して活用できるようオンラインで公開している。

ルーブリックを最初に開発したのは米国の北西地域教育実験所の研究者たちであり、彼らが作成した「教師だけでなく子どもにも分かりやすい書き方の特性を抽出し、質的な違いを明示した採点ガイド」がルーブリックに相当する<sup>2</sup>。日本国内の大学での導入事例にも、作文教育や文章表現を扱う授業への導入事例が比較的多数見られる。

学生の自己評価への適用例については、深井・河合・仲野（2017）が自己評価の精度と妥当性の向上を目的としてルーブリックによる自己評価方法を導入し、それが情報スキルならびに学士力の自己省察支援に有効だと結論づけている。また、杉森（2014）は実践例として金沢大学でのルーブリック活用をあげ、「学生自身による省察を伴う学習経験そのものが、主体的で能動的な学習を促すことになる」と述べているが、本研究の立場はこれらとほぼ同じものである。

本研究では学期始めと終了時にルーブリックを用いて学生による自己評価を行うが、これは単に学期間での変化を確認するためだけではない。シャンクとジーマンが提唱する「自己調整学習（Self-Regulated Learning）」の予見（Forethought）、遂行（Performance）、自己省察（Self-Reflection）といった3つの「段階（Phase）」のそれぞれをいわば学修のPDCAサイクルと見なし、学生自らによる目標設定（Plan）、取り組み（Do）、そして自己評価（Check）に加えてその後の動機付け（A）を行う自己省察に注目するためである。15週の授業の自己評価をして完結するのではなく、次の学期の他の科目あるいは生涯学習へとつながる自己省察の姿勢を養うためにルーブリックを活用し、それを学生に意識させるためにも、DPに基づく評価観点を加えることを試みる。

図 1.3 Academic learning cycle phases (Zimmerman 1998 をもとに筆者作成)



また、柳沢 (2017)<sup>3</sup> は自己評価ルーブリックの目的として以下の2点をあげる。

- a 授業の目標を学生と教員が共有して合意形成する。
- b 学生が自分の実力を把握して、足りないところを意識し、自学自習する姿勢を身につける。これらも重視しつつ研究を進めていく。

## 2. 方法

### 2.1 本研究におけるルーブリックの仕様と実施方法

本研究で導入するルーブリックの形式ならびに導入方法は以下の通りである。

形式：(1) 紙媒体で実施する。

- (2) A4 横置きとし、5段階とする。左からレベル1～レベル5の順に配列する。
- (3) 特徴の記述は、読みやすさを重視して極力100字程度に収める。
- (4) 否定的な表現は避け、肯定的な表現を用いる<sup>4</sup>。

例) 「あまり理解できていない」→「少しでも理解できている」

実施方法：(1) 初回と最終回を原則とし、同一形式のルーブリックを適用する。

- (2) 最終回は、始めに最終回用の新しいシートを配付して記入させた後に、初回のシートを配付して比較させる。ルーブリックには表れない成長ぶりの把握や、ルーブリックの精度の検証のために適宜自由記入欄を設けても良い。
- (3) 最終回には、併せてルーブリックに関するアンケートを実施する。
- (4) 統計時は双方のルーブリックに回答した学生のみを対象とする。

なお、本稿でルーブリックの基本構成に言及する際は栗田 (2017: 94) に倣い、以下の用語を用いる。

評価観点…課題が求める具体的スキル・知識

評価尺度…達成レベル

評価基準…具体的フィードバック内容

### 2.2 共通フォーマットの適用の試み—「実践入門セミナー」

先述の通りルーブリックの形式や実施方法は統一するが、具体的な特徴記述には専門分野の特性が反映されることになる。そこで、大学・短期大学部共通教育科目で共通フォーマットを適用し、複数の目でルーブリックを点検する機会を設けることとした。対象科目として2017年度前期に著者ら3名が担当する「実践入門セミナー」(共通教育科目1年必修科目)を選定した。これに際して以下を決定した。

- (1) 評価観点に全学ディプロマポリシー (以下 DP) の一つである「課題解決のために主体的に行動する力【行動力】<sup>5</sup>」を追加する。
- (2) 学祖教育 (自校教育) を追加する

(1) は本学が学修ルーブリック導入を予定していることに鑑みたものである。(2) は当該科目の重要な学習項目としてシラバスにも掲載された事項である。

### 2.3 ルーブリックに関する意識調査

学生たちはルーブリックの実施やその内容についてどのような意識を持っているのだろうか。これを調査するために、3教員間で同一項目によるアンケートを実施した。

最終回授業のルーブリック評価を実施した後で、manaba<sup>6</sup>のアンケート機能を用いて実施した。調査項目は以下の通りであり、一部を除き選択式とした。また、Q2、3および6は複数回答可とした。

図 2.3 ルーブリックに関する意識調査

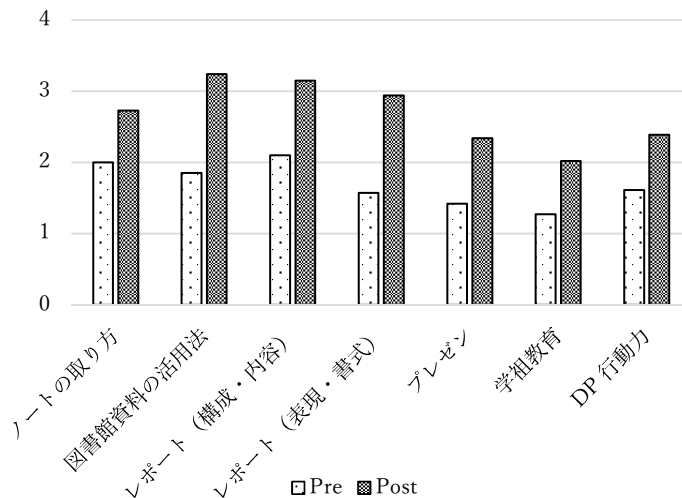
- Q1 ルーブリックは役に立つと思いますか。
- Q2 「(たいへん、ある程度、少し)役に立つ」と答えた人はその理由を選んでください。
- Q3 「(あまり、ほとんど、全く)役に立たない」と答えた人はその理由を選んでください。
- Q4 授業の初回(あるいは前半)でルーブリックを使用しましたが、今日までの受講においてその内容を意識していましたか。
- Q5 ルーブリック評価を取り入れた授業とそうでない授業において、授業に対する態度や意識に差はありましたか。
- Q6 ルーブリックを授業に取り入れることについてどう思いますか。

## 3. 結果と考察

### 3.1 共通フォーマット適用科目「実践入門セミナー」

図 3.1-1 に 3 クラスの結果を統合した集計結果を、また 3.1-2 ~ 4 にクラス別の集計結果を示す。なお、以下では初回あるいは 2 回目授業時の調査結果を事前 (Pre)、最終授業時を (Post) とする。

図 3.1-1 「実践入門セミナー」(3 クラスの結果統合)



すべてにおいて事前から事後にかけて伸びており、特に「図書館資料の活用法」(+ 1.39)、「レポートの書き方 (表現・書式)」(+ 1.37)「レポートの書き方 (構成・内容)」(+ 1.05)、で1.0以上の伸長が見られる。また、平均値も概ね3.0前後に達している。これらの共通点として、各学生がレポートやプレゼンテーション準備のために主体的に取り組んだことがあげられる。図書館資料については新聞データベースの利用を義務づけたり、レポートの添削指導による徹底を行ったりすることで力がついたと考えられるが、同時に学生自身にも自らの成長ぶりを実感しやすかったのではないかと推測される。

プレゼンテーションについても0.92の伸長が見られたが、事後の評価は全体に低めで、全体の約68%はL2およびL3に集中していた。特にL1と評価した学生が各クラスに4～5名、計13名いる点から個人差の影響がうかがわれ、大学教育において重点的に養成する必要性が確認された。なお、この評価観点について大塚クラスでは教員による評価と学生の自己評価との間に差が見られた。L4程度の能力のある学生がL1や2と評価するなど、控え目な評価を行う例が3分の2近くを占めた。この傾向は両者間での評価がほぼ一致していたレポートに関する2点とは対照的である。記録を視覚的に確認できるレポートの方が伸びを認識しやすいということもあろうが、プレゼンテーションについての評価尺度や評価基準を工夫する必要がある。今後は学生へのヒアリングを通してチューニングを行いたい。

DPに関する評価観点は事前事後の値、伸長度、平均値すべてにおいてクラス間でばらつきが見られた。白尾クラスでは事前、事後共に平均値が2.0前後であったのに対し、他の2クラスでは初回の平均値は1.5未満、最終回が2.5と大きく伸長した。この評価観点は全学DPに基づくものであるが、達成度をより正確に測れるような客観的な表現に改めたい。

「学祖教育」は教員による学祖紹介に1コマ分を充てたクラスもあったが、全体としての伸びは鈍く、事後にL1と評価した学生が62名中20名いた。最も伸長度の高かった白尾クラスでは1.25から2.4と上昇しているものの、学祖に対する認識は十分とはいえない。このクラスには事後の数値がL5に達した学生がいたが、プレゼンテーションのテーマに学祖の生誕地の食などを取り上げ、自らを調べてプレゼンテーションを行った学生であった。自ら積極的に調べて発表することにより、学祖の生き方、教育方針などをしっかりと理解することができたと考えられる。今後さらに学祖教育の充実をはかるとすれば、机上で学ぶ教育に加えて、学生自らが主体的に学ぶアクティブ・ラーニングを実施することに効果が期待できる。

各評価観点について、事後に最高値のL5を選んだ学生の分布を見てみよう。

図 3.1-2 「実践入門セミナー」(日コミ 大塚クラス)

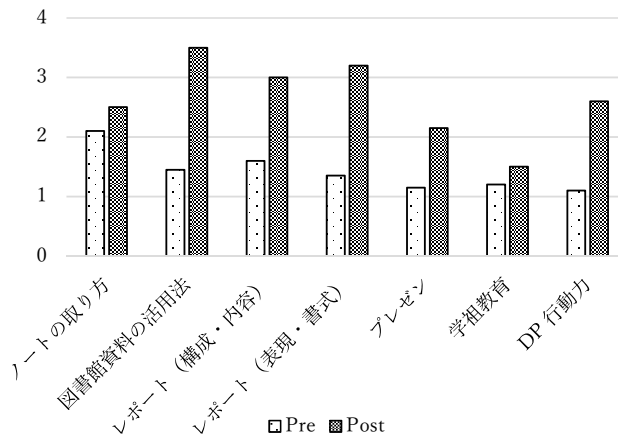


図 3.1-3 「実践入門セミナー」(英コミ 三田クラス)

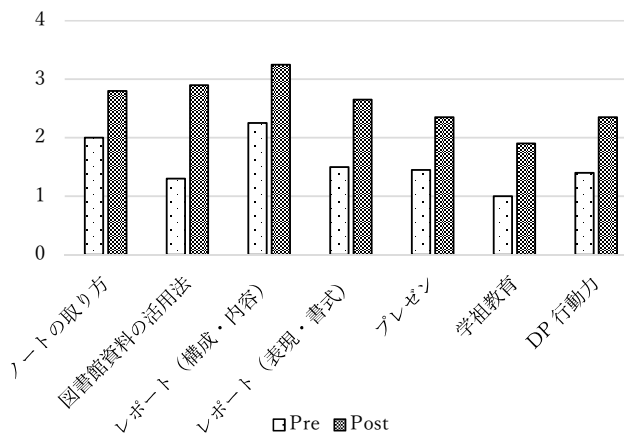


図 3.1-4 「実践入門セミナー」(健康栄養 白尾クラス)

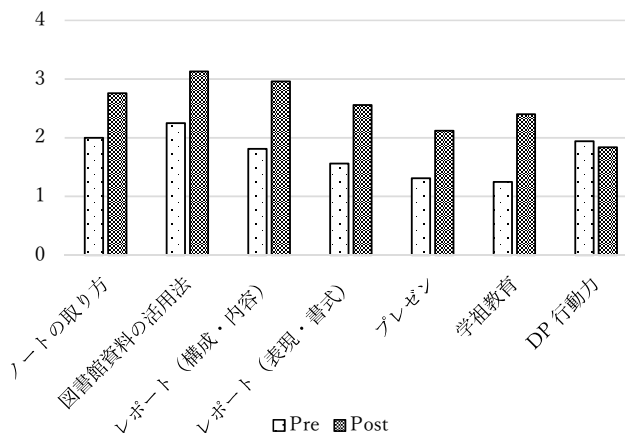


図 3.1-5 Level 5 (事後) の分布

	ノート	図書館	レポート 内容構成	レポート 表現書式	プレゼン	学祖教育	DP 行動力
大塚 (18)	1	6	2	3	0	0	0
三田 (20)	0	0	0	0	0	0	0
白尾 (24)	1	3	0	0	1	1	1
計	2	9	2	3	1	1	1
L1 → L5	0	5	1	2	1	0	0

どの観点についても該当者がいるが、先に伸長さの高さを指摘した図書館およびレポートに関する評価観点にはそれぞれ複数名がL5と評価している。表の最終行には、L1からL5へと伸びた回答数を提示している。本節の冒頭で述べたとおり、学びの成果を客観的に自己評価しやすい点も指摘できるだろう。つまり、学生の成長可能性が大いに期待できる評価観点、成長ぶりを客観的に評価しやすい評価観点があると考えられる。

なお、大塚クラスには「プレゼン」「学祖教育」以外の5点に事後にL5とつけた学生がいた一方で、教員には明らかにL5と映っても、自己評価はL4やL3という学生もいた。このような成長の感じ方や自己評価の個人差には、自分に対する自信等のコンピテンシー能力が関わっている可能性があるだろう。本学で実施しているPROGテスト<sup>7</sup>との関係を探ると共に、こうした個人差に左右されずに正当な自己評価が行える評価基準の追求を今後の課題としたい。

以上、自己評価ルーブリックを授業の初回と最終回に導入することにより学生自らが自分の成長を認識できるとともに、教員側は学生の理解度や成長を計ることができた。さらには教育方法を検討する指標になることから自己評価ルーブリックの導入は有用であると考えられる。また、このようにクラス間で結果を比較することにより、各教員の授業改善を多角的に行えるという点でも有意義な試みであったと評価できるだろう。

### 3.2 事例報告 1 (短期大学部日本語コミュニケーション学科大塚担当)

本節では初回と最終回のルーブリック調査結果 (自由記述部含む) をもとに以下の2点について検討する。

- ・ルーブリック自体の点検評価
- ・ルーブリック評価を通じた授業内容や授業構成の点検

その他、学生自身の自己評価と成績との相関、取り組みの姿勢との相関あるいは自己肯定力との関係なども考慮に入れるが、特にこれらには個人差があるため、いかにしてより客観的な評価ができるか検討したい。

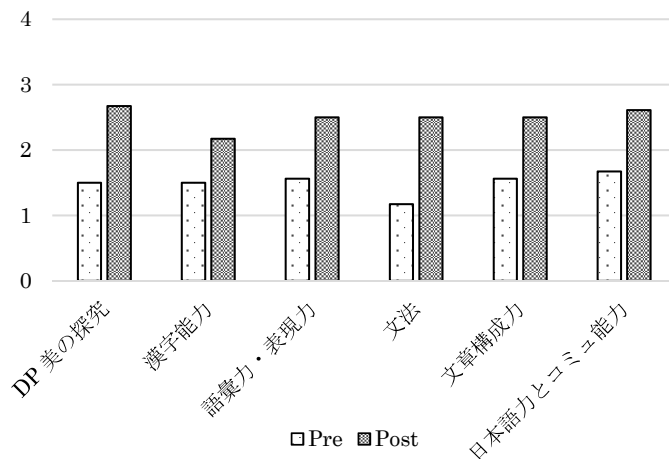
以下に、演習系の必修科目と講義系の選択科目の事例を挙げる。いずれにおいても、評価観点に全学 (大学・短大) DP および学科 DP を取り入れた。



### 3.2.1 共通教育必修科目における導入事例

共通教育必修科目「日本語表現法 a」(1 年生対象、受講人数 24 名) は演習形式の授業である。6 の評価観点は学びの姿勢や態度に関わるものが 2 点、日本語力に関わるものが 4 点である。初回のスコアは全体に 1.50 前後と低く、特に文法的に正確な文章作成という点で低いスコアとなったが、最終回には 1.0 程度の上昇が見られた。漢字については小テストの出題範囲(漢字検定準 2 級 = 常用漢字)を読み書きできる割合を目安に評価基準を設けたが、実際の得点に関わらず控え目な評価に留まる者が多かった。

図 3.2.1 「日本語表現法 a」(事前事後比較)



初回の自由記述欄には、漢字能力をはじめ語彙力や文章構成力を向上させたいという目標が多く書かれ、最終回も語彙力や表現力を中心とした能力面の伸長の実感あるいはさらなる向上に向けての抱負が目立ったが、姿勢や態度への言及は少なかった。能力に関する評価観点を細かに設置することは目標設定や学びの振り返りの促進を容易にするが、学生の主体的な学びを引き出すという点が不足している。自己調整学習のサイクルを念頭に置いて次の学びにつながる評価観点の設定をと評価基準の工夫が課題とされる。

### 3.2.2 専門教育選択科目における導入事例

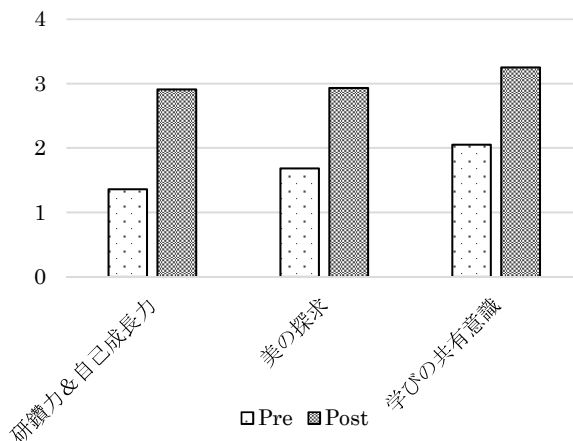
日本語コミュニケーション学科の専門教育選択科目「ことばと生活」(1・2 年生対象) は講義科目であり、学期末にはレポートを作成させている。ルーブリック評価観点 3 点のうち 2 点をシラバスの「授業の目標」に記載した全学 DP とし、1 点は事前事後学修のポイント重要となる「(respon<sup>8</sup> 導入による) 学びの共有への意識」とした。各観点の level 5 の評価基準は以下の通りである。

- ① [DP 研鑽力・自己成長力<sup>9</sup>] 授業や課題を通してことばと社会・生活との関係について自ら積極的に学び、その本質をしっかりと掴んで関心を深めている。
- ② [DP 美の探究] 日本語のあるべき姿と実際との比較を通して研究目標を達成し、新たな知

を生み出そうとする態度が身についている。

- ③ [学びの共有への意識] respon で他の受講生と意見交換することで、主体的に学ぶと共に、さらに関心を広げ、学びを深めている。

図 3.2.2 「ことばと生活」(事前事後比較)



3点の全体に伸びが見られ、平均値が受講後は概ね 3.00 前後となった。伸長度が最も高かったのは「研鑽力・自己成長力」であった。

併せて自由記述欄へのコメントを関連する評価観点別に集約して提示する。

① [研鑽力・自己成長力]

【初】 日々使う日本語への関心を深めたい。

【終】 意識が高まり、自分から進んで調べるという行動がとれるようになった。ことばへの疑問を持てるようになった。物事の本質をつかむことが達成できた。

② [美の探究]

【初】 ことばについて関心を持ち、美しい日本語とは何かを探究したい。

【終】 無意識に使っていた日本語を正しく使おうとする意識が高まった。

③ [学びの共有への意識]

【初】 間違いを恐れず発言したい。自分と違った他者の意見から学び視野を広げたい。

【終】 他者の意見を自分の意見と比較して疑問を持ちながら読むことができた。

意外にも「自己成長力・研鑽力において大きく成長した」「美の探究 (のレベル) が動いていた」などと評価観点に提示した DP に直接触れる意見が見られた。シラバスに提示した DP をループリックの評価観点にも適用して各評価基準として具体的な記述を加えることは、学生に DP を浸透させる一つの機会となっていることがうかがわれる。

また、受講後の成長を「実際に研究に取り組んだ成果」と分析する例も見られた。これは各自がテーマ設定して取り組むレポート課題を指すと思われるが、3.1 でも触れたように学生による主体的な学びの効果が再認識される。今後は事前・事後学修を利用して主体的な学びの機会を増

やすこと、またループリックにも取り組みの結果を反映できる工夫を凝らしたい。

### 3.3 事例報告 2 (短期大学部英語コミュニケーション学科三田担当)

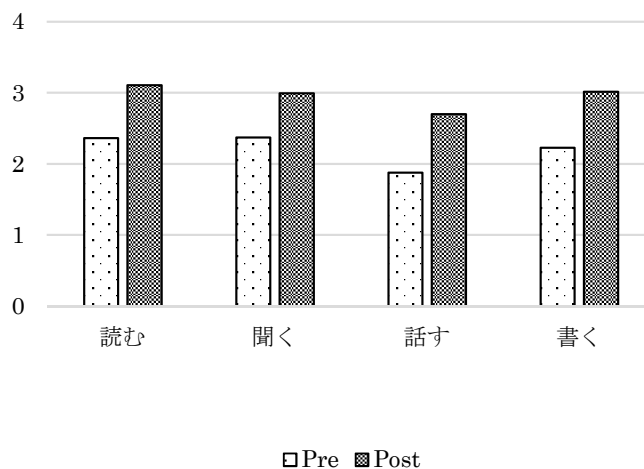
筆者は英語科目について取り上げたい。英語においては知識の習得が欠かせないため、ループリックにおいても、「〇〇が覚えられたらレベル〇」といった段階になりがちである。筆者がループリックを 2016 年度に初めて試作した際には、テキストの文法項目やユニットのまとめりに段階を設定したこともあったが、後にこれらは「リテラシー (知識を活用して問題解決する力)」に相当するもので、ループリックではなく、チェックリスト (筆記テスト、実技テスト) で測れるものであることに気付くことになる<sup>10</sup>。

以下、3.3.1 では短期大学部共通必修科目、3.3.2 では、英語コミュニケーション学科選択科目について紹介する。

#### 3.3.1 共通教育必修科目における導入事例

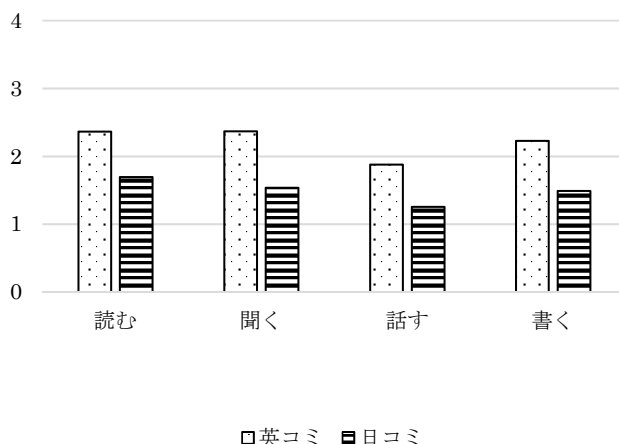
短期大学部共通 1 年次必修科目「インテグレートッド・イングリッシュ」の開講期は学科ごとに異なり、前期は英語コミュニケーション学科、後期は日本語コミュニケーション学科の学生を対象にそれぞれ週 2 日ずつ開講している。2017 年度は事前・事後のループリックを全受講者に導入しており、その評価観点は「読む・聞く・話す・書く」の 4 技能に「チームワーク」「異文化理解」を加えたものであった。4 技能については、英語検定協会で公開している Can-do リスト<sup>11</sup>のうち 4 級から準 1 級までのそれぞれの「まとめ表現」を借用して作成した。しかしこれは学生の英語力の実態に合ったものではなかったため、前期英語コミュニケーション学科の結果は次のように、高い伸びを見せていない。

図 3.3.1-1 「インテグレートッド・イングリッシュ」(英コミ事前・事後比較)



一方で、前期の英語コミュニケーション学科と後期の日本語コミュニケーション学科の事前ループリックを比較すると、学科による英語4技能の自己評価の違いが明らかになる。

図 3.3.1-2 「インテグレートッド・イングリッシュ」(日英両学科、事前比較)



これは当該科目を受講する前の両学科学生の英語4技能に対する自己評価の違いを表し、教員が授業を通して感じることを可視化する結果となった。こうしたデータは、それぞれの学科学生にふさわしい授業展開のための重要なヒントを提供することになる。

### 3.3.2 専門科目選択科目における導入事例

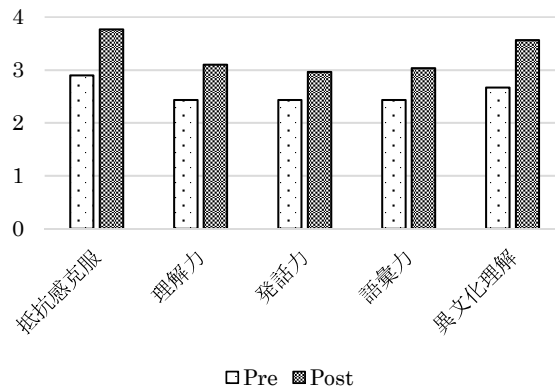
英語コミュニケーション学科選択科目「Workshop B」では、毎回の授業中に全員がオンラインで海外の講師とスカイプを通じて1対1の英会話を25分間行っている。レッスン終了後にはレポートを提出させているが、レッスン中は学生がヘッドセットを用いて講師と会話するため、学習内容を通常の授業同様に把握することは困難である。そのため、ループリックを用いた自己評価を教師が知ることの意義は大きいと感じられる。

当該科目受講者の事前事後の自己評価結果を図3.3.2-1にまとめて示す。最も伸びたのは「異文化理解」であり、「抵抗感の克服」がそれに続く結果となった。

学生にはループリックの事後調査の後、事前調査の結果を返却し、事前・事後の比較を行わせ、それについてのコメントを書かせた。この振り返りの機会が、学生自身の成長を確かめる機会であると同時に、教師にとっては授業がどのような効果をもたらしたのかを明確にできる機会となった。以下に数名分のコメントを紹介する。

- ・初回は、何もワードが出てこなくて沈黙の嵐だったのが、回数を重ねることによって、徐々に単語が出てきて、話すことができるようになってきているのが、とても嬉しい。
- ・今まで自分では4月とあまり変化がないと思っていたが、このようにプリントによって振り返ると、少しは身についたのだと実感できた。
- ・4月に比べて、特に抵抗感の克服という点において、レベル2から4へと一番成長できた。

図 3.3.2-1 「Workshop B」(事前・事後比較)



- ・英語が完璧でなくても、笑顔で相手と話すことが本当に大切だと実感できた。このように伸びを把握できるシステムはとても良いと思う。

この他にもルーブリックの評価観点に反映されていないが、自分が成長できたと感じる点についてのコメントが見られた。これらを翌学期以降のルーブリックに反映させることにより、ルーブリックの改善につながることを示唆された。例えば以下の学生は、25分間他者の助けを借りずに講師との会話を続けられたことに、意義を感じている。

- ・(ルーブリック)表からは、異文化理解が一番成長している(レベル2から4)ことになるが、自分では講師との会話が続くようになったことをより強く実感しており、また楽しいと感じている。

### 3.4 事例報告3 (生活科学部食生活科学科健康栄養専攻白尾担当)

生活科学部食生活科学科健康栄養専攻1、2年生の必修の授業の講義科目「食品学a」ならびに実験科目「食品学実験a」で実施した結果について報告する。

「食品学a」においては、最終回の授業においてルーブリックを実施した。ルーブリックの評価観点は、「授業に関する理解」、「食品成分に関する知識」、「食品に関するプレゼンテーション能力」の3点とし、授業の達成目標は、L4とし、L5は期待以上の評価に設定した。図3.4-1～3に実施結果をまとめて示す。

図3.4-1「授業に関する理解」では、L2の「ある程度理解している」が58%、L3の「理解している」が32%、L4の「十分理解している」が10%であった。本授業に関しては、全員がほぼ理解していると考えられる。なお、食品学aの授業においては、食品成分に関する学びを中心としており、他の授業でも食品成分について触れることが多く、基本的事項であることから、図3.4-2に「食品成分に関する知識」をルーブリックの項目のひとつとした。88%が「食品成分に関する知識のある程度は持っている」あるいは「食品成分に関する知識を持っている」と答えている。しかし、

図 3.4-1 食品学の授業に関する理解

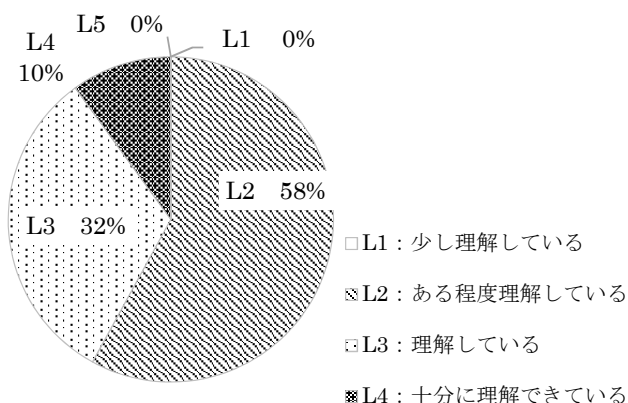


図 3.4-2 食品成分に関する知識

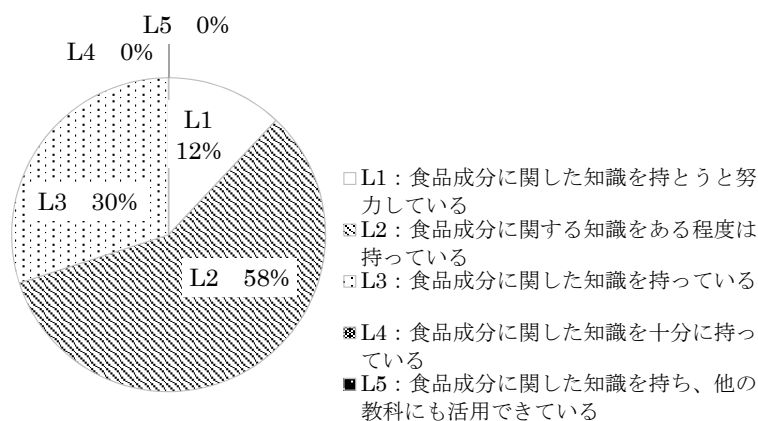
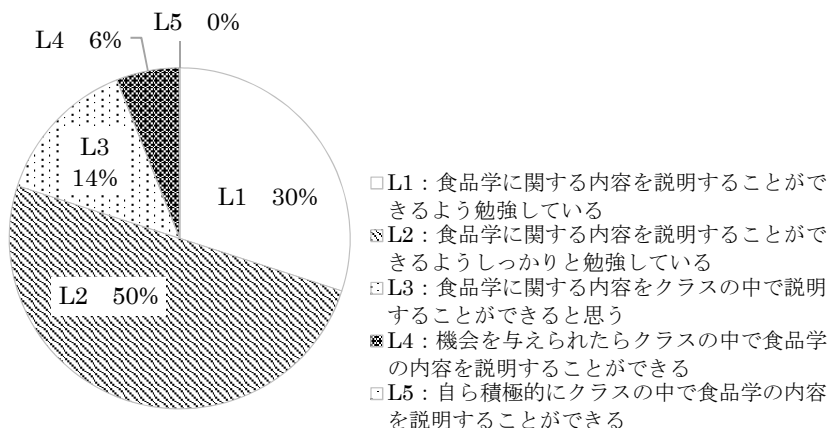


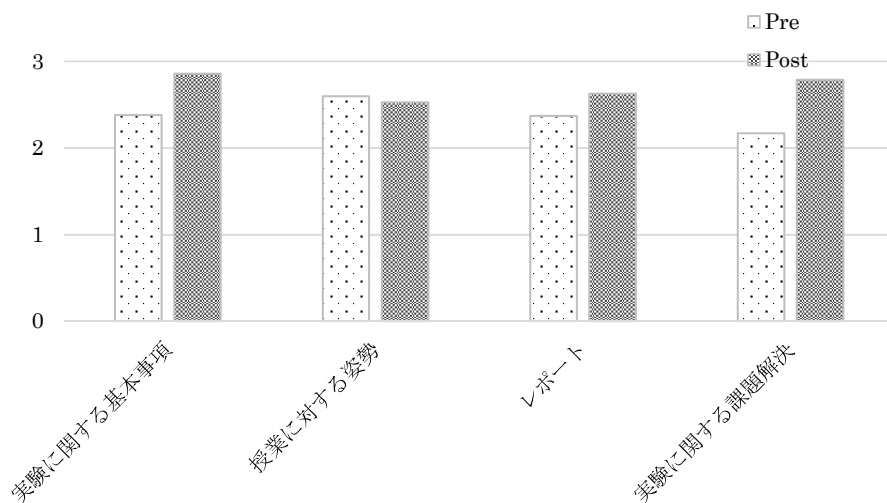
図 3.4-3 食品に関するプレゼンテーション能力



十分に持っていると感じた学生はいなかった。食品学の授業に関しては、「食品学 a」が食品成分を中心に勉強し、さらに、後期に「食品学 b」と学びを進めることから、基本的科目である食品学 a だけではなく、「食品学 b」において、さらに食品成分の知識等を深める必要があるものと思われる。次に図 3.4-3「食品に関するプレゼンテーション能力」では、半数が L2 の「食品学に関する内容を説明することができるようしっかりと勉強している」と答えており、L4、L5 合わせて「説明できる」と答えた学生は 20%であった。この結果より、授業の理解に対しては、ある程度以上は理解できており、主たる内容の食品成分の知識はつけることができたと考えているものと思われる。しかし、3 項目とも L5 にチェックをつけた学生は一人もいなかった。ループリックの作成においては、高い目標設定が望まれる場合もあるが、今後レベル設定の妥当性について検討していくことが必要であると思われる。

「食品学実験」の授業形式は、3 コマ続き 270 分、回数は 8 回である。評価観点は「実験に関する基本事項」、「実験授業に対する姿勢」、「レポート」、「実験に関する課題解決」の 4 点とした。上記の「食品学 a」と同様に達成目標は L4、L5 は期待以上の評価とした。ループリックは、2 回目の授業時及び最終授業後に実施し、図 3.4.4 においては、2 回目授業時を事前 (Pre)、最終授業後を事後 (Post) とした。本ループリックの評価については、それぞれの回答を点数化したものの平均値を示し、初回と最終回での学生の成長について比較した。

図 3.4-4 「食品学実験 a」(事前・事後)



「実験に関する基本事項」、「レポート」、「実験に関する課題解決」においては、事前より事後のほうが平均点数は高かったが、「授業に対する姿勢」については、ほとんど変化がなかった。実験に関する基本事項では、86%が L2 の「指示どおりに実験することができる」、L3 の「自ら積極的に実験ができる」に集中していた。達成目標の L4 は「グループの中で、班員にアドバイ

スしながら実験している」とした。しかし、L4は19%であった。実験授業においては、班員と協力しながら実験を行っていかねばならぬが、自ら実験を行うまでとどまっている割合が高く、さらに協働力、リーダーシップ力を身につける必要がある。

レポートに関しては、L1とL2あわせて68%、L3とL4が27%であったものが、最終回にはL1とL2で38%、L3とL4が62%と上昇しており、授業の回数が進むうちに、レポートの書き方と文献の引用の仕方が理解できてきたと思われる。L5は「どのテーマにおいても、実験の結果に対して、著書や文献を引用しながら、自分の考えを入れた考察を書いているか」という質問であったが、事前、事後とも0%であった。この評価観点については、詳細な説明と教育が望まれる。「実験に関する課題解決」では、事前がL4とL5が0%であったが、事後には約30%と上昇していた。

以上のようにルーブリックを授業に導入することにより学生自身が達成目標の確認ができるとともに、最終回での実施は、自己評価を行うと共に、教員側はその結果を学生の成長度把握と教育改善に利用できると思われる。

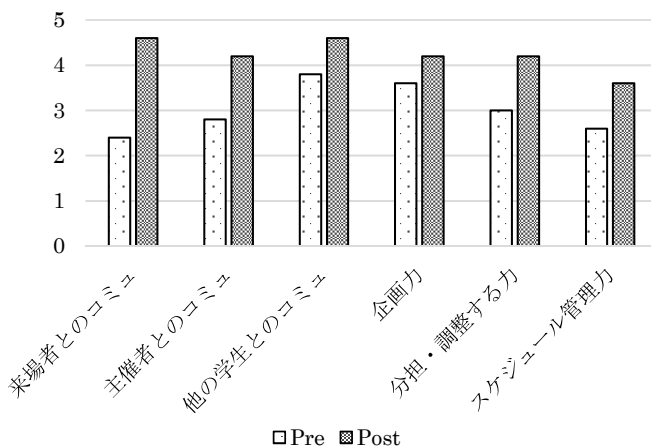
### 3.5 課外活動における導入事例

以下に、先述の「教育プロジェクト」における課外活動へのルーブリック導入事例を報告する。

本学の学生は「目黒のさんま祭り国際化プロジェクト」のためのアイデア提供ならびに企画運営の依頼を地元商店街振興組合から受けて、2016年から2年続けて参加している。兩年とも9月のイベントの事前・事後にルーブリックによる自己評価を行った。

2016年は開催のわずか1か月前に協力要請があり、実質5名の学生が準備と実施を行った。そのため各学生の負担と責任が重くなったが、夏休みの大半を費やして準備し、開催に至った。また振興組合や、コロンビア大使館との連絡の機会も多く、一人一人が教室内での授業では学べないことを多く経験することができた。その結果、以下の図3.5-1のように、ルーブリックの事

図 3.5-1 2016年「サンマ祭りプロジェクト」(事前・事後)





後の平均値が6の評価観点うち5項目で4を超え、特に「来場者とのコミュニケーション」が大きく伸びた。

2017年は、30名近くの学生が参加を申し出、5月から毎週昼休みにミーティングを行い、3グループに分かれて話し合いを進めた。しかし昼食・休憩や次の授業準備の合間を縫っての実施であったため、検討や準備の質や効率に課題が残った。このことは図3.5-1と以下の図3.5-2、3とを比較しても明らかである。2016年、2017年では事後の平均値、事前から事後への伸長度も低いものとなっている。

図 3.5-2 2017年「サンマ祭りプロジェクト」(事前・事後)

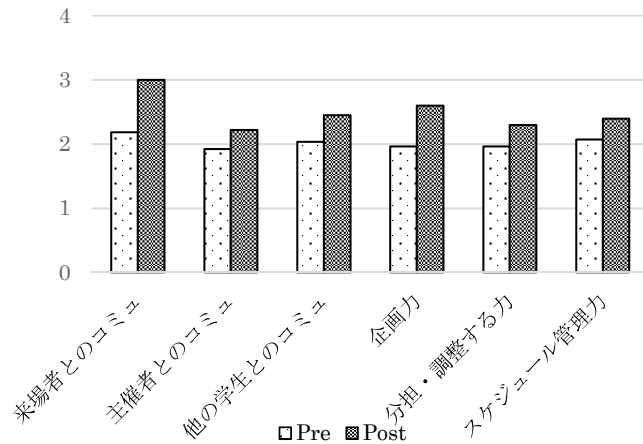
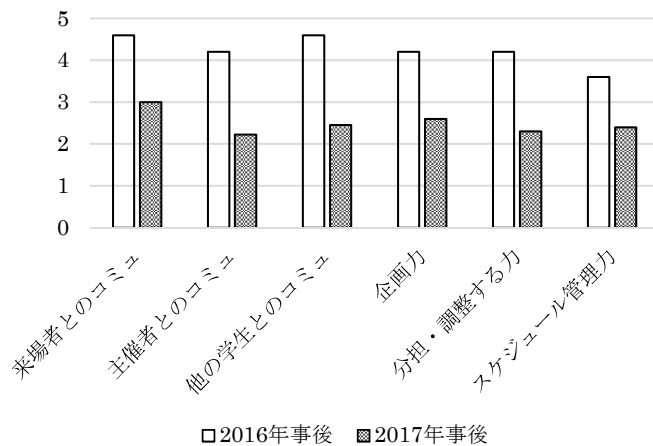


図 3.5-3 「サンマ祭りプロジェクト」2016年と2017年比較(事後)

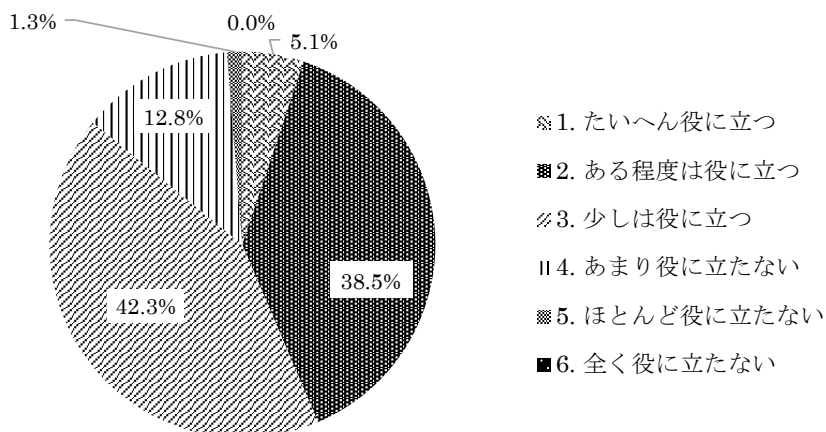


上記のように、学生が毎年参加する課外活動におけるルーブリック調査は、年度ごとの変化を可視化できることから、イベントを完結させることに終始しがちな傾向の防止と改善策の導入につながる有効なツールになりえることが分かる。

### 3.6 ルーブリック導入についての意識調査結果

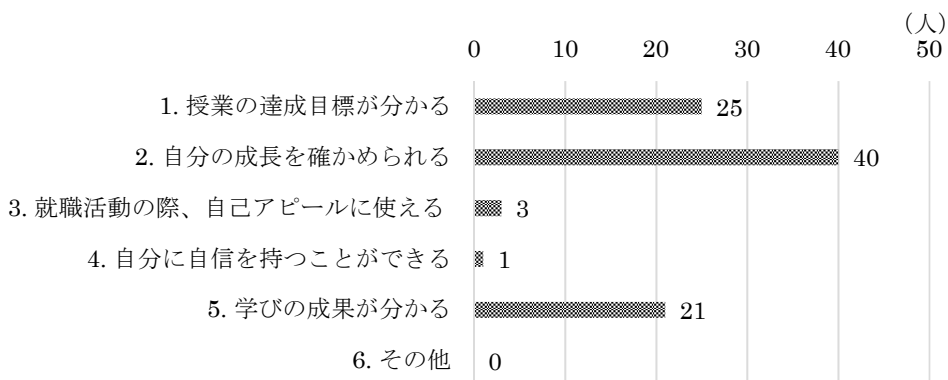
2.3に示した意識調査の結果を以下に示す。はじめに、ルーブリックの有用性についての問いの回答を見よう。

図 3.6-1 ルーブリックの有用性 (Q1)



「1. 大変役に立つ」「2. ある程度は役に立つ」「3. 少しは役に立つ」を合計すると全体の85.9%に達する。これら3つの回答の理由 (Q2) をまとめたものを以下に示す。

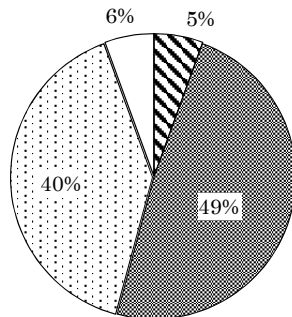
図 3.6-2 「役に立つ」と回答した理由 (Q2 複数回答可)



この結果から、ルーブリックの意義は学生側に概ね伝わっていることがわかる。また、「役に立たない」と回答した理由（Q3）は、「やってもやらなくても変わらないから」9件、「ルーブリックの内容にのみこだわった評価が行われそうだから」5件であった。

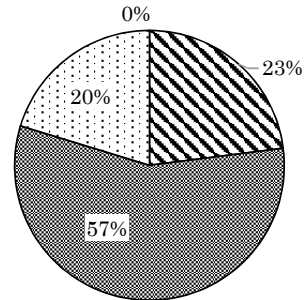
学生達は、初回に実施したルーブリックを意識していたのだろうか、またそれは受講態度に影響を与えていたのだろうか。次の2つの図を見てみよう。

図 3.6-3 ルーブリックへの意識 (Q3)



- 1. かなり意識していた
- 2. ある程度意識していた
- 3. あまり意識していなかった
- 4. 全く意識していなかった (忘れていた)

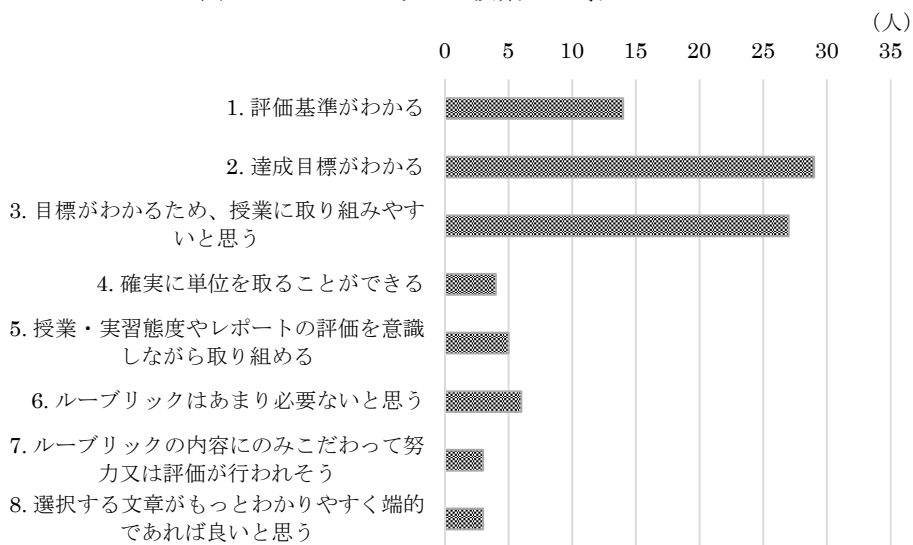
図 3.6-4 態度や意識の差の有無 (Q4)



- 1. かなり差があった
- 2. ある程度差があった
- 3. ほとんど差がなかった
- 4. まったく差がなかった

図 3.6-3 によるとルーブリックについて「ある程度意識していた」(48.61%)が「あまり意識していなかった」(40.28%)をわずかに上回る程度だが、ルーブリックについて中程度の意識があったと言えるだろう。しかし、図 3.6-4 ではルーブリックの存在は「ほとんど差がなかった」が半数を超え、「ある程度差があった」と感じているのは全体の4分の1程度にとどまった。最後に、ルーブリックの授業への導入についての問い (Q6) の結果を図 3.6-5 に見よう。

図 3.6-5 ルーブリックの授業への導入について (Q6、複数回答可)



概ね肯定的な意見が多いが、少数派の意見も無視はできない。授業最終回は定期試験やレポートの回収を行ったり、授業評価アンケートを行ったりすることもあるが、ルーブリック評価の初回との比較を含めたフィードバックの時間やルーブリックの意義を再認識できる時間を十分に確保しておく必要があるだろう。

以上、意識調査の実施により学生側の認識を確認する機会が得られ、教員と学生間の「誤差」を最小限にとどめることが可能となることが示唆された。

#### 4. まとめ

以上、本稿では異なる学科に所属する3名の教員によるルーブリック導入事例の報告を行った。

自己評価ルーブリックへの取り組みを初回と最終回に実施することにより、学生側は自らの自己成長を、教員側は学生の理解度や成長を可視化して把握することができた。これは教育方法の検討や改善につながる点で有益である。また、最終回に実施した振り返り活動がその効果を高める機会であったことも確認でき、学生に自己省察の重要性を示唆することができた。

特に3名が共通して担当する科目についてクラス間での結果比較を行ったことは、各教員の授業改善を多角的に行える点でも有意義な試みであったと評価できるだろう。

また、ルーブリックの導入はプロジェクト活動においても有用であることが確認された。

今回の試みにより、机上で学ぶ教育に加えて学生自らが主体的に学ぶアクティブ・ラーニングを実施することに効果が期待できること、ならびに評価観点にDPを加えてその達成度を当該科目の評価基準としてわかりやすく記述することでDPを学生たちに浸透させる機会ともなり得ることが把握できたことは大きな収穫であった。

一方、個人差に左右されずに正当な自己評価が行える評価基準の追求や達成度を計測しやすい

表現の工夫を始めとして、ループリックの仕様には課題が残る。学生へのヒアリングを通してチューニングを行うなど、改善を重ねる必要があることは言うまでもない。さらに、集計の効率化も課題の一つである。ループリックの持つ視覚的効果を重視すると紙媒体での実施が必須となり、配付や回収、集計といった一連の作業が教員の負担となる。これについても策を講じたい。

教員にとってのループリックのデメリットにはよいループリックの作成が難しいこと、ループリックの作成に時間がかかることの2点があげられる(栗田 2017: 97)。これはループリックの導入2年目の筆者らにもそのまま該当するが、既に2017年度後期には各自が改善を加えたループリックを作成して授業に導入している。ループリックの導入は我々にとっても自己省察の好機となることを改めて実感しながら、教育の質向上を追求していきたい。

## 参考文献

- Association of American Colleges & Universities <https://www.aacu.org/value/rubrics> (2017.10.15)
- 安藤輝次 (2014) 「ループリックの学習促進機能」『関西大学 文学論集』64 (3), 1-25.
- 安藤輝次, 山本冬彦, 石井康博, 田中俊也, 本村康哲, 松下佳代. (2017). 「大学生に深い学びを促すループリックの活用」『関西大学 文学論集』66 (4), 1-20.
- 沖裕貴 (2014) 「大学におけるループリック評価導入の実際: 公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して」『立命館高等教育研究』14, 71-90.
- 栗田佳代子・日本教育研究イノベーションセンター (2017) 『インタラクティブ・ティーチング—アクティブ・ラーニングを促す授業づくり』河合出版.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory into Practice, 41 (2), 64-70.
- 杉森公一 (2014) 「キーワードで読み解く大学改革の針路 第3回ループリック」『Between』10・11, 28-29.
- Nilson, B. Linda (2013). Creating Self-Regulated Learners: Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills, Sterling, Virginia: Stylus Publishing. ニルソン, L.B. (美馬のゆり, 伊藤崇達 監訳) (2017) 『学生を自己調整学習者に育てる—アクティブラーニングのその先へ』北大路書房.
- 西岡加名恵 (2016) 「パフォーマンス課題とループリックの作り方、ポートフォリオ評価法の決め方」西岡加名恵編著 『「資質・能力」を育てるパフォーマンス評価: アクティブ・ラーニングをどう充実させるか』(22-32) 明治図書出版.
- 濱名篤 (2012) 「ループ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委員会資料.
- 深井裕二, 河合洋明, 仲野修 (2016) 「初年次情報基礎教育への自己調整学習導入の試み」『工学教育研究講演会 講演論文集 第64回年次大会』(pp.240-241), 公益社団法人日本工学教育協会.
- (2017) 「学士力分析システムにおけるスキル自己評価ループリックの適用」『北海道科学大学研究紀要』43, 13-20.
- 松下佳代 (2014) 「学習成果としての能力とその評価: ループ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』14, 235-255.
- 文部科学省 (2012) 「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、主体的考える力を育成する大学へ～ (答申)」

## 注

- 1 alid Assessment of Learning in Undergraduate Education の略。
- 2 安藤 (2014: 4-6)
- 3 三田との personal communication (2017年1月11日)
- 4 筆者らは2016年5月から3回にわたり柳沢富夫氏(ラウンドテーブルコム)を講師に招いたレクチャーを受講している。これはその際柳沢氏から受けた助言に従ったものである。
- 5 ①現状を正しく把握し、課題を発見できる。②目標を設定して、計画を立案・実行できる。③プロセスや成果を正しく評価し、問題解決につなげることができる。
- 6 Asahi net による教育支援ツール
- 7 河合塾とリアセックが共同開発したジェネリックスキルの成長を支援するアセスメントプログラム
- 8 manaba のオプションツールで、スマートフォンアプリやブラウザを使って教室内でリアルタイムにアンケートを回収できる。また、その場で集計結果や他者のコメントの閲覧も可能である。
- 9 内容の近い全学 DP 「研鑽力」と学科 DP 「自己成長力」とを一括して扱った。
- 10 西岡 (2016: 23)
- 11 <http://www.eiken.or.jp/eiken/exam/cando/list.html>

