

# 教員の指導力の自己評価ルーブリックに関する実験的考察

## Experimental Study about Rubrics for Self-assessment on Teacher Leadership

立田 慶裕

Yoshihiro TATSUTA

### (要旨)

本研究は、ルーブリックを教育評価のツールとしてだけでなく、教員の指導力向上のために自己評価を行う学習促進ツールとしての機能に注目し、ポートフォリオと連携して活用する可能性を検討した実験的研究である。まず、自己評価そのものの教育的意義について述べ、教員の指導力向上のための自己評価の重要性について考察した。さらにルーブリックについて、高等教育への導入と教職課程への導入の各事例について先行研究のプレビューを行った。その省察に基づいて、教職課程受講生のための自己評価ルーブリックを用いた学習の可能性を検討するために、実験的研究を行った。その結果から、教師の指導力の向上を目指す自己評価ルーブリックの可能性と課題を考察した。最後に、アクティブ・ラーニングの方法として、学生自身がさらに詳細な自己評価ルーブリックを自身で作成するような能動的プログラムを大学の教職課程に組み込むようにしていく必要性、教職課程の教科指導科目などへの展開やディプロマ・ポリシーのルーブリックへの組み込み、そしてLMSのポートフォリオへの蓄積を通じて生涯にわたる指導力形成を行うことの重要性を論じた。

キーワード：自己評価、教職課程、ルーブリック、ポートフォリオ

## はじめに

近年、高等教育においては、大学の教育課程へのアクティブ・ラーニングの導入が進められている。アクティブ・ラーニングは、文部科学省によると次のように定義されている。

「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査、学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」(中央教育審議会答申用語集, 2012, p.37)。

学修者(学習者)の能動的学習の重要性については、すでに1980年代における初等中等教育政策においても議論されており、そこでは、児童・生徒にいかに関与力を習得させるかが問題となっていた。たとえば、1983年の教育内容等審議会経過で「自己教育力が大切であり、それは『主体的に学ぶ意志、態度、能力』の育成である」とされ、1987年の教育課程審議会答申で「自ら考え主体的に判断し行動する力を育てる教育への質的転換」や「自ら学ぶ意欲を持ち社会の変化に主体的に対応できる豊かな心」等が教育目標として重視されている。このような動向における自己教育力とは、学習への意欲、学習の仕方の習得、生涯にわたって自己を教育し続ける意思が主となっている。しかし、ここには、基本的な力として、自己を評価する力が欠けていると主張したのが安彦忠彦である(安彦, 1987)。

彼は、当時の自己教育論を社会からの要請が中心となっており、発達に即した自己評価ができてこそ、十分な自己教育ができると考えた。小さな頃から、自分で自分の目指した行動を正しく実現できるように自己評価が必要という。彼が考えた自己評価の力は、自分を他人と明確に区別できる自己確認を含めて、自己評価、他者評価、自己評価の繰り返しの中で発達に応じて育成するという視点である。自己評価力育成の主なポイントとして、①幼児からの自分の行動の振り返り、②自己評価による「自信」の創出、③客観的な評価の指標の提示、④「めあて」の実現に向けた個人の努力の絶対評価、⑤自学自習の方向に向けた学習者の独立への計画、の5点が挙げられている。さらに、こうした力は、個人の学習だけでなく、集団の学習に向けても広げられる必要があるという。具体的な方法として、彼は、評価基準の設定や他者評価の内面化を論じている。高等教育においてもまた、このような自己評価力の学習機会を学生に提供していくことが求められる。

教育における評価の方法については、20世紀末から今世紀にかけて、米国のポートフォリオ評価の方法が紹介され、ルーブリックを用いた評価法を導入する工夫が見られるようになってきた。2000年代初頭、国立教育政策研究所の教育課程教育センターでは、高浦勝義や松尾知明らが、ポートフォリオ評価法を紹介する一方、米国のルーブリック評価を学校教育に導入することを提案し、学習者の学習サイクルの中でポートフォリオを蓄積し、客観的な評価手法としてルーブリックを導入することを主張した(高浦, 2000, 2004, 松尾, 2018)。

高浦によれば、ポートフォリオとは、「入れ物の中に一人ひとりの子どもの学習到達の成

果及びそこに到達するまでの過程が分かるような資料・情報を目的的・計画的に集積したものである(高浦, 2004, p.68)。ポートフォリオによる評価は、単なる事実を記憶するだけのような教育ではなく、真正の評価にとって必要である。真正の評価とは、より現実的な世界の課題に子どもを関わらせ、「子どもの能力や作業実績(abilities and performances)をより豊かに、より正確に評価し、個々の子どもの必要にとって真に有益な指導方策を教師が開発するのを助力するような情報を教師に」提供できるような評価である。現実的な世界とは、何かを遂行する(perform)か、何かをしている(doing)といった実践的な場面を意味する。「学んだ知識は、現実的な場面で何かを遂行するために使えなければ、使えるようにしなければ意味がない」(同, p.67)。

特に、評価において、子どもの学習の過程や成果に関する真の姿を捉えるためには、多様な評価資料や情報の収集が重要となる。これが査定(assessment)である。このような情報から、何かを読み取り解釈し、教育上の価値判断をする行為が評価(evaluation)である。ポートフォリオ評価の特色は、テストだけではなく、教師による観察、面接、質問紙、作品、ノート、レポート等の資料の収集を査定の活動として重視する点である。高浦は、「観察データ」、「作業実績サンプル」、「テストやその類似法」の3つの資料・情報群をポートフォリオ評価で用いているとしている。

さらに、そうしたポートフォリオの蓄積において重要な点は、学習者がそれぞれの遂行をどのレベルまで達しているかを明らかにすることである。そこで、ルーブリックという評価ツールが有効となってくる。ルーブリックとは、学習成果を評価する1セットの表形式のスコアであり、何を学習すべきかを示す評価規準(criterion)と、どのレベルまで学習が到達したかを示す評価基準(standard)から設定される。ただ、規準と基準は混同するため、評価規準は「評価の観点や目標」、評価基準を「達成レベル」と言い換える場合もある。つまり、具体的なルーブリックの枠組みは、表1のように、評価規準(観点や目標、具体的な特性、項目)と、その達成がなされたかどうかについての段階的な評価基準(達成レベル)、そして個々の項目毎の達成レベルについての行動を示した記述表(スコア)から構成される。

筆者はこれまで、大学の教職課程への電子ポートフォリオの導入と活用を研究してきた。教職課程における学習においても、教員を目指す学生は、ルーブリックに関する知識とその活用スキルを修得していく必要がある。そこで、2019年度の研究課題として、ルーブリッ

表1 ルーブリックの枠組み

(Fundamental criteria for each learning outcome, with performance descriptors demonstrating progressively more sophisticated levels of attainment)

		評価基準 (standard、達成のレベル)			
		最高基準 (Capstone、冠石)	中間基準 (Milestones、里程標)		基本 (benchmark)
評価規準 (criteria) 評価の観点	能力項目	S	A	B	C
	項目1	達成すべき行動の記述			基本的行動記述
	項目2				
	項目3				

クを取り上げ、実際に電子ポートフォリオを活用している講義において学生自身に自己評価のためのルーブリックを作成させ、講義を改善する実験的研究を行った。

本研究の1つの観点は、ルーブリックを「教育評価のツール」としてではなく、「学習ツール」として利用する可能性である。もう1つの研究の観点は、教職課程受講生のための自己評価ルーブリックを用いた「自律的な学習の可能性」である。この2点から、以下本稿では、教師の指導力の向上を目指す自己評価ルーブリックの可能性を検討していくことにしたい。

本論は次の構成を取る。第1に、教師の指導力の向上における自己評価の重要性について、教育における自己評価の重要性と教師の指導力（教える力と考える力）の向上という二つの視点から論じる。第2に、教職課程へのルーブリックの導入についての先行研究をまとめる。ここでは、まず高等教育全般におけるルーブリックの先行研究について、特に学習ツールとしての利用に注目した論文を整理する。続いて、教職課程へのルーブリックの導入についての先行研究を整理する。第3に、以上の先行研究を踏まえながら、講義へのルーブリック導入の実験結果を示す。最初に教職課程以外の講義への導入研究から、その結果を提示し、続いて、教職課程への導入研究の結果を提示する。二つの導入研究では、LMSとしてeポートフォリオシステムを共通して用い、学生のポートフォリオへの蓄積を試みる。そして、最後に、導入実験の結果から、自己評価ルーブリックの作成とポートフォリオの活用が教師としての指導力の形成にどのような効果を持つかについて考察することにした。

## 1. 教師の指導力の向上における自己評価の重要性

### (1) 教育における自己評価の重要性

教育における自己評価とは、自分に何がどの程度できるかについて、客観的に認識し、自覚していく振り返りの行いである。教職課程で学ぶ学生が、自分の教員としての資質（コンピテンス）について深く丁寧に認識すること、つまり、生徒を教える力として、何がどの程度できるかを知るためには、この自己評価の過程は不可欠である。

子どもの時から高齢者まで、どんな人でも、自分が他の人の役に立てるという効用感あるいは有能感は、大切である。自己の効用感をコンピテンス感覚として説明したのが、精神分析学者のホワイト（White R.W.）である。70年代にマクレランドやスペンサーがコンピテンスの社会心理研究に入る以前から彼はコンピテンスとコンピテンス感覚という概念を提唱している。彼は、『自我とエネルギー』という本の中で、環境と相互作用する概念としてコンピテンスという言葉を用いた（White, 1960, 中園正身訳, 1963）。彼のいうコンピテンスも学習の産物であり、私たちができることとできないことを学習し、できることに集中して満足を得ていくことから、人は有能感（コンピテンス感覚）を育むことができるという。ホワイトは、まずコンピテンスを「環境と効果的に相互作用するという人間のもつ資質」として定義し、「学習の産物」とした。他方「コンピテンス感覚」は、本能的な動因と効力性から導き出されるものを含み、自我の発達段階で蓄積され、組織化されたものである（同, 邦訳54-55頁）。知識とセンス（感覚）の関係として、知識あってこそそのセ

ンスという言い方をすれば、コンピテンス感覚（有能感）は、コンピテンス（知識、スキル、態度）が蓄積され、組織化されて生み出されるものといえるだろう。ホワイトによれば、「効力性への強い関心が、たとえようもなく深く、人間の本性の中に埋められている」（同、251頁）のであり、どんな人にとっても「自分に何ができて、何ができないか」ということの有能感が非常に大切である。この有能感を持つ時、人は、大きな動機付けを得られる。この自己効用の感覚、有能感は、自分を信用する「自信」や、自分を尊敬する「自尊心」と深くつながっている。だからこそ、自分が何をどこまでできるか、について自分がよく知ること、自己理解が重要となってくる。そこで、ルーブリックというツールを用いて、評価の具体的な規準（観点）を知ると同時に、発達のレベル（基準）を知る道具として活用し、自分の指導力を振り返り、学習の進展につれて、その内容を書き換えていくことで自己理解を進め、教員を目指す学生の指導力を大きく向上させる可能性がある。ルーブリックは、教師としての指導力を、多様な観点と発達のレベルからスコア化し、客観的に振り返る学習のツールとして利用できる可能性があると考えられる。

## (2) 教師の指導力—教える力と考える力

自己評価が重要な点は、自己理解を深めることで、自己をコントロールする自律性が高まる点にある。自律的なコンピテンシーを含め、人間関係のコンピテンシーと道具を活用するコンピテンシーの3つは、キー・コンピテンシーと呼ばれる。OECD（経済協力開発機構）が21世紀初頭に提唱したこのキー・コンピテンシーの核には、考える力（内省力）があるとされる。また、教師の専門的資質、その重要なコンピテンシーが教える力であるとするれば、考える力と教える力は、どう関わるのだろうか。哲学者ライルの論文、「考えることと自分に教えること」を参考にして、その関係をみていきたい（Ryle, 1980, 坂本百大他訳, 1997）。

まず、生徒が学び考える活動と、その活動を指導し、支えるために、教師が教え考える活動は別のものであり、とらえる必要がある。その際にも、生徒が学ぶのは、単に知識や技能を再生するためだけではなく、生徒自身が自分で考える力を持つようになるためでもある。「考えるということは自分で考えるということ、すなわち、ある問題や課題、困難に対して、どれほどいいかげんで自分のない試みであれ、自分で試みるということである」。つまり、「考えることは自分の受けた教育の間隙を埋め合わせようとする試み」となる。

一方、生徒が学ぶ力とは、単なる知識や技能を学ぶことだけではなく、人や物事への関心の強さや好き嫌いといった特性の向上に始まり、問いの立て方、読み、聴き、見る力といった知識や情報の吸収力、そして、書き、話し、描き、ふるまうといった表現力、さらに、学んだことを記憶し、人に伝え、知恵として人に教える知識や技能を持つにいたるまでのものである。

その際に、生徒が自分の知らない道を教師が導き、最後は生徒自身により独力で歩ませるようになるのが教師の教える活動であろう。そこではまず生徒が「何をできるようにすればよいか」を教師自身が考えながら、生徒が考え学ぶために必要な教育的質問、ヒント、教材を工夫する努力が要求される。

その際に教師自身が第1に考えておくべき点は、生徒に達成させたい目標について、教師自身がその目標をどれだけ指導できるかという点である。実際の教員養成課程では、教育現場の必要や変化に応じてすべてのことが教えられるわけではない。教師自身もまた大学では学ばなかったことについて、職場の実践の中で、自問自答を繰り返しながら自身の力で考える必要が生まれる。その力を発揮する上で、「何ができるようになればよいか」という能力特性と、自分がどの程度その目標を達成できているか、を分析的に考えるルーブリックというツールは非常に有効である。

ただし、教師の指導力の向上のためには、指導する学校段階や、教科、生徒指導や進路指導、教師同士のチーム活動などにわたって、多様なルーブリックを作成していく必要がある。これまでのルーブリックに関する研究では、どのような種類のルーブリックが考えられているのであろうか。特に、本稿では、高等教育へ導入されつつあるルーブリックと教職課程で考えられているルーブリックについて、まずは先行研究を検討することにした。

## 2. 教職課程へのルーブリックの導入に関わる先行研究

### (1) 高等教育の学習ツールとしてのルーブリック

既述したように、米国の教育では、小学校から高校にいたるまで学習者がポートフォリオを蓄積し、その過程でルーブリックというツールを用いることが一般的である。この長期的な伝統を持つ大学として米国のアルバーノ大学の教員養成カリキュラムを紹介したのが安藤輝次である(安藤, 2007)。彼によれば、教員養成課程の学生がルーブリックを通して発展的に学ぶ一方、学生の学びを見守り、強みや弱みを教員が把握し、学生の学びを評価するポートフォリオを活用しているという。

他方、教職課程に限らず、大学のアセスメントにおけるルーブリックの重要性について、濱名篤は、中央教育審議会高等学校教育部会で「ルーブリックを活用したアセスメント」を紹介している(濱名, 2012)。彼の発表では、定量的な評価法に加えて、「定性的な評価法」としてルーブリックを捉え、ルーブリックの評価は、定性的にも定量的にも活用できるとしている。米国のカレッジ・大学協会の「バリュー・ルーブリック (Value Rubric)」を紹介し、そのルーブリックには、大学機関レベルのもの、学部レベルのもの、教科レベルのものがあるという。特に、バリュー・ルーブリックについて、このルーブリックの有効性は、学士課程教育における学習を基本的なフレームワークの中に位置づけることや共通の枠組みの中で対話と理解を図り、学習成果のエビデンスを全国で共有できる可能性があるという。彼自身が関西国際大学内で下位学年から上位にいたるコモン・ルーブリックを提案し、ルーブリックの活用が、学部にとまらず、多くの教員間での教材やテキスト、そして一人ひとりの学生の学習スキルの伸長状況の評価につながるという。

その後、大学におけるルーブリック評価については、多くの論文が著されている。山田嘉徳他は、ルーブリックの類型化を試みた(山田他, 2015)。「クラス・ルーブリック」は、課題・科目・クラス単位で個別に作成され、共通教養・初年次教育などの共通の科目群や複数の科目で同時に利用され、クラス間での共通化が行われるものとして「コモン・ルー

ブリック」を位置づける。さらに、彼らもまた米国のバリュー・ルーブリックを紹介し、各種のルーブリックを学習に活用する上での留意点を考察している。

林他の論文は、初年次教育科目についてのコモン・ルーブリックをFD研修の中に位置づけた研究成果である。彼らは、ルーブリックの試作、開発、活用、検証というプロセスを通して、コモン・ルーブリックの開発と活用につなげている(林・星野, 2015)。そこでは、発見、育み、形にし、分かち合い、ふり返るという基準を設けて、項目としては、自発的な学習や学び方の学習、学びのサイクルの学習、チーム形成の学習という3点を設けて、具体的な科目の中へのローカライズを図っている。

このようなコモン・ルーブリックについては、今崎他の研究もある(今崎・溝渕, 2016)。学生の基本的な表現力の評価基準の作成に焦点を当てた開発研究である。レポート作成と発表の二つのコモン・ルーブリックを、バリュー・ルーブリックのreadingとオーラルコミュニケーションを参考に作成している。彼らはルーブリックの創造性について言及すると同時に、学部から大学院にいたるまでの可能性についても次のように述べる。「初年次教育や教養教育と専門教育との接続、あるいは、学部教育と大学院教育の接続段階においても、ルーブリックの存在が大きな役割を果たす」(同, p.14)。

大塚みさ他の研究の結果では、自己省察を促す自己評価ルーブリックによって、共通教育科目「実践入門セミナー」の受講生にどのような変化があったかのアンケートを試みている(大塚みさ他, 2018)。3名の教員が各講義の最初と最後で自己評価ルーブリックでの回答を学生に課した。ルーブリックの効果については、受講者50人のうち40人が自分の成長が確かめられるとし、半数が授業の達成目標がわかる、21人が学びの成果がわかると回答している。また、導入についての別の講義での意見では、達成目標がわかるが最も多い回答となっており、目標がわかるため授業に取り組みやすいという回答がそれに続くとの結果を述べている。評価の基準がわかるとの回答も三分の一を超える割合となっている。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としている。

笠木秀樹他は、演習におけるルーブリック評価の開発研究を行っている(笠木他, 2019)。彼らがまとめたルーブリックの効用は、次の6点である。①評価観点・評価規準・評価基準を提示し、授業および成績評価に対するアカウントビリティ(説明責任)を確保できる。②学習目標を明示して達成レベルが明確化し、学生自身の改善点が分かりやすくなる。③公正な評価の一貫性が保たれる。④採点時間の短縮を図れ、採点のぶれが少なくなる。⑤学生への迅速なフィードバックができる。⑥学習目標と到達レベルを学生が知り、自分の成長が把握できる。

学生自身の学習促進機能に注目した安藤は、ルーブリックの学習促進機能についての研究も行っている(安藤, 2014)。彼は、形成的アセスメント(formative assessment: FA)の方法論の中にルーブリックを位置づけないとその教育効果が高まらなると指摘し、学習のためのアセスメント(査定、Assessment for Learning)におけるルーブリックの学習促進的な実践を紹介している。彼の実践で興味深いのは、ルーブリックを学習のプロセスと成果の両方で活用している点である。「ルーブリックによる採点は、学習の最後ではなく

て学習の途上で、評価規準を含めたルーブリックを学習者とも共有して、期待する事柄を周知徹底し、“透明性”を保つという点に留意したい。そうすれば、学習者は、自己有能感が改善し、フィードバックの意味を省察し、課題の計画にも関わり、学習の進み具合をチェックし、学習物の吟味もする」(安藤, p.10)。安藤が特に重視しているルーブリックの機能は、学習者に自分たちの学習成果について、個々のパフォーマンス毎の情報を学習のプロセスにおいて提供するという点である。そして、理論的にも実践的にも、学習についての責任を教師から学習者自身に委譲することの重要性とその教育的意義、さらにピア・フィードバックについてのアルバーノ大学の例を示している。

## (2) 教職課程への自己評価ルーブリックの導入に関わる先行研究

大学におけるルーブリック評価研究の中で、教職課程への導入と自己評価ルーブリックの作成を試みたものとして、長崎大学教育学部の寺嶋他の研究が問題解決学習に焦点を当てている(寺嶋・林, 2006)。彼らの実践研究では、教育学部講義「情報メディア論」前半に教師主導の講義を、後半は学生主導の行動へと移行する方法をとっている。後半では、ルーブリックを意識して学習活動にあたり、終了時に表に基づいた自己評価レポートの提出を課した。このルーブリックは、授業者、学習者、観察者の3者により作成された。そこで目的意識を明確化し、学習過程での内省を促し、学習意欲や自己効力感、メタ認知能力等の高まりなどのルーブリックの効果を期待し、学生の主観的評価の分析結果から学生が自分の得意、不得意について理解し客観的な自己評価につながり、自分の課題の転用や多角的評価等の効果があるとしている。

三浦和美他の研究では、小学校教員養成を行う教職課程における教科教育法(社会科教育、音楽教育、英語教育)及び教育情報の4つの講義のそれぞれで、大学教職課程における講義ルーブリックを教科担当者が作成している(三浦, 2017)。講義の始まる3月から4月にかけて、4つの講義の担当者がまずそれぞれにルーブリックを作成し、相互にピアレビューを行う。その場合の評価の観点は、学習指導要領の評価の観点を参考にしている。講義の事前事後にテストを導入し、学生の変化を追うとともに、模擬授業用のルーブリックへの活用も行っているが、ルーブリック作成は教員だけで行われている。

これに対し、模擬授業のルーブリックを学生自身により作らせた研究が牧野のものである(牧野, 2017)。同研究では、3年生の「理科授業科目」の講義の中で、1回目に模擬授業を行い、その授業についての相互評価から、模擬授業のルーブリックを作成させた。ただ、教員側からの指導で、項目数が限定され、伝え方、板書、内容の3つの観点に絞られて各ルーブリックに従って参観者が評価を行った。また、模擬授業の実践やルーブリックの作成をどの時点で行えばいいかについては、課題となっている。

達富他の研究は、ルーブリック作成の教員のワークショップにより、高度専門職としての教員育成を目指したものである(達富・石田, 2018)。国語科教育法の受講生が作成した小学生向けの筆記テストをパフォーマンス課題とみなして、分析し、教員としての学習評価能力を自己評価するためのルーブリック作成のワークショップを行っている。

学生ではなく、学校教員の研修の一環にルーブリック作成を取り入れたのが中原らの研



究である(中原・佐々木, 2018)。教員研修として、各教員のキャリアやそこで求められる資質能力については、近年多くの教育委員会が資質能力についてのパフォーマンス項目を作成しているが、中原らの研究の特色は、若手教員とベテラン教員の比較や自己の資質能力についてのアンケート結果から、さらに研修のために必要なルーブリックを作成している点である。その際に、研究枠組として「学習する組織」の視点が入り入れられている点にも特色がある。

大作らの研究では、学校の教員自身が、中学校3年生を対象に探究学習のための情報活用ルーブリック作成を行ったが、ルーブリックの学習効果として、不足点や到達点、改善点の認識、学習事項の確認に有効という結果を得ている(大作他, 2015)。

教育評価のためのルーブリックの作成活動の研究から、多くの学修成果を高める工夫が生まれている。以上のような研究成果を踏まえながら、本研究では、まず、教職課程外の科目でルーブリックの作成についての実験を行い、その結果から本学学生のルーブリック作成の力を確認し、作成プロセスの要領を筆者自身が学んだのち、教職課程の学生を対象として、教員指導能力向上のためのルーブリック作成講義を行うこととした。

### 3. 教員の指導力の自己評価ルーブリックの実験研究

#### (1) 一般講義における自己評価ルーブリックの導入実験

竹内一真の研究によれば、アクティブ・ラーニング型の授業は、就職活動において効力を発揮することやアクティブ・ラーニング型授業経験と就職活動に関連性があるという(竹内, 2019)。

そこで筆者はまず、自己評価ルーブリックの研究の一環として、後期の講義「生涯学習研究Ⅱ」(人文学部3年次生中心、受講者数43名、10回目)におけるアクティブ・ラーニングとして、就活に必要なコンピテンシーの重要項目を受講者に選択させ、各項目についての評価基準とともに、就活能力の自己評価ルーブリックを作成させる実験的講義を行った。ただ、このルーブリックにおける問題は、コンピテンシーの項目数が異常に多くなる点である。たとえば、就職基礎力として、コミュニケーション力一つをとっても、そのパフォーマンスを細分化すると、自己表現力や会話力、対人関係力、共感性などがあるし、会話力を細分化すれば、敬語の使い方や話し方、アポイントや電話対応、ため口、声量などがあげられる。このコンピテンシー項目の細分化は厳密性を増すが、学生にとっての重要な就活力が何かによって、項目の設定が変わってくるということは、学生自身の自己評価にとっては有効でも、教員の側からすれば、その学生間の比較評価が難しいという問題が出てくる。

たとえば、表2は、各学生に選択させた学びたい項目であるが、共通する能力もある一方、ほとんどが異なっている。それぞれの項目について、学生に基準を作成させてみると、かなり詳細な既述を1時間内で自分なりに作成できることがわかった。表3は、一部の項目についてのレベルの詳細を示している(複数の学生で詳述したものから抜粋)。

表2 就活能力で重視する項目

	学生1	学生2	学生3
1	インターンの参加	時間管理	行動力
2	時事勉強	臨機応変に対応する力	コミュニケーション能力
3	自己分析	コミュニケーション能力	自立性
4	面接練習	スケジュール管理	自己分析
5	企業情報	礼儀作法、マナーを身に着ける	セルフコントロール能力
6	他己分析	周りを見る力	自己表現力
7	交通費	最後までやりきる力	スケジュール管理
8	身だしなみ	問題解決能力	言葉遣い
9	多くの会社をみる	インターンシップに参加する	質問力
10	基礎生活	情報収集	考える力

表3 各項目についての評価基準の詳細例

就活能力の項目	非常によくできる A	まあできる B	普通 C	あまりできない D	まったくできない E	自己評価
自己分析	自分の長所・短所を把握し、改善などを行っている	自分の興味、関心を把握して就活している	自己分析を行った	自己分析の方法が分からず、情報収集している	これから自己分析を行う	C
スケジュール管理	予定のブックリングなどが無いように把握している	スケジュール帳を携帯し、すぐに確認できるようにしている	遅刻しない	計画性がなく、ギリギリにやってくる	スケジュールを把握していない	A
言葉遣い	電話での対応、メールのやり取りも完璧である	面接で丁寧な言葉遣いができる	言葉選びに慎重である	言葉選びが上手くないが、一生懸命である	友達との会話レベルの言葉遣い	B

(2) 教職課程への活用—模擬授業の自己評価ルーブリックの作成

この「生涯学習研究」の講義での試行からは、学生自身によるルーブリック作成能力が十分あることが確認された。その結果を踏まえた上で、次に教職課程への活用を試みた。後期「教育方法論」の講義（人文学部外の資格講義2年次学生対象）の2コマ（12回目、13回目）において模擬授業のルーブリック作成の講義を行った。就活力のルーブリックでは項目が多様だったため、模擬授業の項目については、まず一回目の講義でルーブリックを作成する上で、模擬授業に必要な能力は何かについて受講生からアンケートを採った。そのアンケートの結果から、評価の観点案を筆者が作成した。二回目の90分の講義の中、30分をルーブリックの説明に当て、ルーブリックのテンプレートをエクセルで提供し、残り1時間で評価基準についての詳細既述を作成してもらった。また、それぞれの項目について自己評価欄を設けて自己評定をさせた。先行研究からわかっていたことだが、この講義を通じてルーブリックを自分で作成できるようになるとともに、各項目のパフォーマンスの理解から、授業の指導において必要な行動を理解し、学習への意欲を向上させることが

できる。(具体的な説明では、「作成するルーブリックの形式は以下の通りです。(1) エクセル形式で作成する(テンプレートを活用する)。(2) A4横版とし、評価は4段階とする。各段階は、左からレベルA(非常によくできている) レベルB(十分できている)、レベルC(少しはできている) レベルD(もっとできるようにした方がいい)の順に配列する。(3) 各レベルの内容の記述は、読みやすさを重視し100字以内に収める。単純に各項目毎に、よくできている～もっとできるようにした方がいい、と書くのではなく、どのようにできればいいかを書き加えて書いてください。(4) 否定的な表現は避け、具体的で、肯定的な表現を用いる。例)「あまりできていない」→「少しはできている」など。)

提供した問いは、①自己の指導力を評価するとすればそれはどのような種類のどの程度のものか、②ルーブリックの作成過程で何が得られたか、の2点である。①については、一回目の講義のアンケートで、②については、ルーブリックの作成を行った講義の終了後にアンケートを採った。

模擬授業の先行研究(牧野, 2017)では、伝え方、板書、内容の3点だけであったものを本研究では、聞き取り易さ、アイコンタクト、動き、板書、授業の展開、授業のまとめ方の6項目を教員側から提供し、さらに各項目についての副次的な能力は各学生が自分で考えるように指摘した。

表4は、自分の能力のレベルを比較的詳細に書けた学生の成果を例として示した。受講生が17人と少数であったが、そのうち、すべてのセルを記入できなかった学生(半分記入)は3名(2名が自己評価欄を除く76セル中38セル、1名が76セル中54セル)に過ぎず、14名の受講生は短時間で全セルを記入し、自己評価を行えた(ただし、14名中4名は自己評価欄のみ無記入)。講義そのものが毎回のようにeポートフォリオ型のLMS(Learning Management System)を利用し、学生がプロジェクトワークになれている。このシステムでは、プロジェクトワークを各チームで行えるが、その結果の提出は、チームでまとめて提出する場合と個別で提出する場合が選択できる。この実験では、個別の課題としての提出を指示した。もし、この作業をチーム課題とし、各チームからの提出という方法を用いれば、30分程度でチーム独自のルーブリックを完成できる。ただ、今回は、各セルについて自分なりにその行動の内容と程度を考えることで、より深い学びを提供することを考えた。また、完成したルーブリックは、各自のポートフォリオに残され、3年次、4年次の教職課程の学習で活用できる。

学生自身による自己評価の結果について、平均値をとった結果が表5である。平均値が低いほど、指導を難しいと考えており、平均値が高いほど指導は容易くできると考えている。

模擬授業の中でも、提出物の確認や教材利用、次回の予告など形式的に行える授業行為については、それほど難しいとは考えていない。他方、授業の最初での生徒の心のつかみ方、自分自身の身振りや手振りなどの表現、発問のタイミングや配分、話し方の速さや生徒への目線の配り方などは難しいと考えている。これらの力は、授業の経験の蓄積が必要となってくるからである。

最後に、ルーブリックを作成した感想をポートフォリオシステムのアンケート機能を利

表4 学生Aの模擬授業ルーブリック

観点	評価項目	A	B	C	D	自己評価 A~D
聞き取り易さ	適度な声量	最後まで聞こえる声量を用いることができる	真ん中の生徒がはっきり聞き取れる	中間の生徒が少し聞き取れる	手前の生徒がやっと聞き取れる	C
	適度な速さ	指導の内容や時間配分に応じて最適な速さで話せる	指導の内容に対しての時間配分が少し早く終わってしまう	指導の内容に対しての時間配分が10分程度早く終わってしまう	指導の内容に対しての時間配分が20分程度早く終わってしまう	C
アイコンタクト	生徒への目線	すべての生徒へ目線が送られ、生徒の動きに反応している	すべてではないがほとんどの生徒へ目線が送られ、生徒の動きに反応している	半分くらいの生徒に目線が送られ、生徒の動きに反応している	半分以下の生徒にしか目線が送られておらず、生徒に動きにも反応できていない	C
動き	表情	終始笑顔で話しており、暗い顔をしていない	時々笑顔がきえているがほとんど笑顔で話している	授業の半分くらいしか笑顔で話していない	授業のほとんどで笑顔がなく暗い顔で話している	C
	身ぶり手ぶり	大きさなどをジェスチャーなどを使っている	ジェスチャーが時々使われている	あまりジェスチャーが使われていないが、適当なジェスチャーが使われている	何もせずに話だけしている	C
	褒め方・叱り方	一方的に叱るのではなく、ちゃんと納得するよう叱り方をしている。褒め方は少しのことでも名いっぱい褒めている	一方的に叱るのではなく、ちゃんと納得するよう叱り方をしているが褒め方は少し褒めている	少し一方的に叱っている叱り方をしていて褒め方は少し褒めている程度	一方的に叱っており生徒の意見を聞いていない。褒め方は一言だけ	B
	机間巡視の適切さ	全体の机を回れており生徒一人ひとり見て回れている	ほとんどの机を回り、生徒のことは見て回れている	半分くらいの机しか回れておらず、生徒全員見て回れていない	ほとんど見て回っておらず生徒のことも見れていない	B
板書	書き順の適切性	全ての文字が書き順通りに書けている	ほとんどの文字が書き順通りに書けている	全体の7割程度文字が書き順通りに書けている	全体の5割程度文字が書き順通りに書けている	B
	要点のわかりやすさ	大事な要点を上手く書けており分かりやすい	要点はまとまっている	余計な部分もあるが要点はまとまっている	どこが大事なところなのか分からない	C
	文字の大きさ	その学年にあった文字の大きさを書けている	ほとんど文字に大きさが統一されている	少し文字の大きさにバラつきがある	文字の大きさにバラつきがある	C
	ノート記録の指摘	適切なタイミングでノート記録の指摘がされている	少し板書が進んだ状態でノート記録の指摘をした	半分くらい進んだところでノート記録の指摘をした	何も指摘をしない	B

授業の展開	つかみ方	最初の導入で生徒の心をつかみ授業に集中させることができている	最初の導入で生徒の心をほとんどつかみ授業に集中させることができている	最初の導入で生徒の心を少しつかみ損ねた	最初の導入で生徒の心を少しつかみ損ね、授業に集中できていない生徒がいる	C
	内容のわかりやすさ	重要なことがはっきりと伝えられており授業内容が明確になっている	重要なことがそこそこ伝えられており授業内容がはっきりしている	重要な内容が少し分かりにくく内容がぼけてしまっている	重要な内容が分からず授業内容がはっきりとしない	C
	発問のタイミング	生徒が誰でも発問できるような所で聞いている	生徒がのほとんどが発問できるような所で聞いている	勉強している生徒が発問できるタイミングで聞いている	難しい内容の所で聞いている	B
	発問の配分	授業の中で適当な所で聞いており配分をしっかりとしている	難しい内容の所も聞いてしまっている	なんでもかんでも生徒に聞いている	発問ばかりになっている	C
	教材の利用	適当な所で使っており、教材のイラストや図などを利用できている	適当な所で使っており、教材のイラストや図を少し利用している	文しか書いていない所を利用している	教科書を利用していない	B
授業のまとめ	まとめ方	授業のまとめが完結にできている	授業のまとめがほとんど完結にできている	授業のまとめが少し長くなっている	授業のまとめがだらだらと長くなっている	C
	提出物の確認	誰が出しているか誰が出せていないかはっきり分かっている	誰が出していないか少しははっきり分かっている	出している確認はするがでていない子の確認ができていない	確認が疎かになっており誰が出していないのか分かっていない	B
	次回の予告	次回することを明確に述べ生徒が理解できる	次回することを端的に述べ生徒のほとんどが理解できる	次回することを長く説明し結局何をするのか生徒があまり分からない	次回することをあやふやに述べ生徒が何をするのか理解できていない	C

表5 自己評価の結果

評価の観点	平均値 (4点満点)	評価の観点	平均値
提出物の確認	3.40	文字の大きさ	2.80
教材の利用	3.20	ノート記録の指摘	2.80
次回の予告	3.20	内容のわかりやすさ	2.80
適度な声量	3.13	発問の配分	2.80
机間巡視の適切さ	3.13	生徒への目線	2.73
書き順の適切性	3.13	まとめ方	2.73
要点のわかりやすさ	3.00	適度な速さ	2.67
褒め方・叱り方	2.87	発問のタイミング	2.67
		身ぶり手ぶり	2.60
		つかみ方	2.60

表6 模擬授業ルーブリックを作成した感想

- ・評価用ルーブリックをA～Dの四段階で評価の基準を考えるのが少し難しかったです。
- ・言葉が出てこなくて難しかった
- ・模擬授業に向けてしっかりと用意します
- ・話し合ってみると、全然違うことを考えている人が多く、様々な意見が学べてよかったです
- ・エンパワーメントという言葉があるように、できていない子の目線に立ち、評価することの大切さを知った。できない子でも、何かしらのできている点を評価し、できることを少しずつ増やしていくことが大切であると思った。
- ・模擬授業をするにあたって、これだけ入念な準備が必要で大変なのに、本職の方はこれを何十年もされていると思うので改めて大変なお仕事だと実感した
- ・自分がどういうところができていないかみなすことができた。
- ・生徒の前に立つと緊張してしまうので、何か話すネタなどを決めておき、十分に練習しておく必要があると思ったし、目を見て話すなどのことは練習しておかないとできないかなと思った。
- ・ルーブリックの項目を見て、模擬授業で評価されるポイントが思ったよりも細かくて驚いた。評価の内容は、Aはすぐに考えることができたが、評価を落とす項目になるにつれ否定的な言葉を使わないようにすることに苦労した。
- ・ルーブリックの評価を考えて、評価とは意外に難しいものだとわかりました
- ・ルーブリックのA～Dの評価項目を書くところが難しく、特にBとCに違いを付けるところ、Dの評価も肯定的に書くところに時間がかかってしまったように思えます。また、項目によっては、評価基準自体を考えるのが難しいものもありました。
- ・ルーブリックによって自分の短所や長所を明確にすることができるので、今後の模擬授業などでも活用していきたいです。
- ・評価基準を自分で考えていると、自身の模擬授業のクオリティがまだまだであったことを気づきました。
- ・生徒を指導するにあたり、私に足りないものがたくさんあることを知った。また、人によって、大切だと思うこともそれぞれだが、多くの人に学んでいただけるように頑張りたい。自分の模擬授業の評価を考えるうえで自分に足りないところが多いと思いました

用して収集した(表6)。ルーブリックの作成は情報処理実習室で行った。各自が周囲の座席の仲間と相談しながら作成しているので、それぞれに異なる意見が飛び交っていることがわかった。また、ルーブリックの作成にあたっては、基本的なベンチマークとして、できるだけ否定的な評価を書かないように指示したため、すべてを肯定的に書くことが難しいと書いている。模擬授業という状況におけるパフォーマンスについての理解、ルーブリックの作成によって進む自己理解、必要なコンピテンシーの理解などがルーブリック作成によって向上していることがわかる。件数が少ないため、統計的な証拠ということではできないが、寺嶋他や牧野の先行研究に示されていたような学生自身の指導能力の認識向上への効果がここにも現れていることがわかる。

#### 4. 終わりに—eポートフォリオシステムとルーブリックの統合に向けて

##### (1) ルーブリック作成指導の範囲の問題

本研究を実施しながら、特に難しいと考えた課題は、ルーブリックの作成において、どこまでを講義担当者が指導し、どこから学生が自分自身で自律的、能動的に作成していくかという点である。もちろん、当初より教育評価用のルーブリックのできあがったテンプレートを学生に提供することもできる。しかし、ルーブリックの学習促進効果について、安藤らが述べたように、ルーブリックの作成自体が学生にとって大きな学習の機会となり、自己理解を進めて自己評価を促進していくことができるなら、学生への大きな動機付けを提供する方法として、学生自身が多様なルーブリックを自ら作成する工夫も求められる。

本研究の教職課程の講義では、模擬授業に必要な能力について、まずは学生自身に考え

させ、提案されたスキルについてのルーブリックのテンプレートを提供した。しかし、そのスキルのさらに詳細な行動規準や達成レベルについては、学生自身が開発していくことができる。指導のためにどのようなスキルや目標があるかを学生自身が考えていくことから教師の指導力形成が始まるとすれば、レベルの向上に応じて、学習者自身によるルーブリックの作成を次のプログラムとして提供できる可能性がある。

アクティブ・ラーニングの方法として、ルーブリックの作成プログラムを組み込むとすれば、学生が能動的に取り組める範囲を拡げ、学生相互で考える時間を設けることが重要である。人文学部外の受講者を対象とした教育方法論の講義は2年次生が対象となっている。ルーブリックを作成する知識やスキルを習得できれば、3年次や4年次での教職課程科目でも、学生自身が目標と観点を設定し、具体的なレベルの内容を記入できる課題を取り込むことができる。

教員の指導力については、都道府県や指定都市の教育委員会で、教員の発達に応じた研修プログラムが作成されており、その研修プログラムでは、各発達段階の教員に必要な能力が提示されている。しかし、そのすべてを最初からルーブリックに組み込む必要はなく、初任者研修で必要とされる能力をテンプレートとして学生に提示し、学生自身がさらに詳細な自己評価ルーブリックを自身で作成するような能動的プログラムを大学の教職課程に組み込むようにしていく必要がある。

## (2) 教職課程におけるルーブリック活用の可能性

本研究では、教育方法論講義の一環として模擬授業におけるルーブリックの作成を行ったが、教職課程の講義には、教育原論、教育制度論、教育課程論など教職教養に関わる講義とともに、各教科の教育法に関わる講義がある。教員が教育現場で実際にルーブリックを活用する場面を想定すれば、実際には後者の講義でのルーブリック作成が有用であろう。その場合も、各教科について、各学年の授業を通して生徒が学ぶべき内容についてのルーブリックとともに、単元毎のルーブリックを作成していくこともできる。しかし、この点については、すでに学習指導要領において、何ができるようになるか、という点での教育目標のカリキュラム作成が求められていることから、教科毎のルーブリック作成はそれほど難しい問題ではない。ただし、各教科の教育法をどれだけ学生が教員の指導力として習得したかという点については、各教科の内容に応じて作成するルーブリックの内容も異なり、別のものとして考察していく必要がある。

他方、教職教養の講義の中でも、教育課程論や教育方法論では、ルーブリックの原理や方法を基本的な知識やスキルとして習得しておく必要がある。

また、いずれの種類ルーブリックを作成する場合でも、シラバス作成の場合と同様、各講義のルーブリックが大学のディプロマ・ポリシーと如何に関連しているかに配慮する必要がある。他大学の例では、ルーブリック作成において、個々のルーブリックがコモン・ルーブリックとどのように関連づけられているかが重要であったように、もし、大学全体で共通化したルーブリックが作成された場合には、共通ルーブリックや一般ルーブリックも参考にする必要がある。この点では、全米カレッジ・大学協会のルーブリックのバ

リユー・ルーブリックの観点が教職課程における多様なルーブリック作成でも参考になると考えられるので資料として提示した。大学や学部のディプロマ・ポリシーとの関連づけの研究やルーブリックへのDP目標の取り込みは、今後の課題として重要である。たとえば、大塚らの研究では、ルーブリックの評価の観点に、全学ディプロマポリシーの一つ「課題解決のために主体的に行動する力」を加えている（大塚他，2018，p.4）。

### (3) eポートフォリオシステムへの位置づけの重要性

第3の問題は、本学の教職課程で利用しているeポートフォリオ型のLMSにおいて、どのようにこのルーブリック学習のコンテンツを組み込むかという点である。

実は、教員の指導力については、2015年の教職課程へのLMS導入時より、「教師力チェック表」を2年次生以降の学生が利用できるようにしている。教員免許取得に必要な科目履修状況を把握する「履修カルテ」とのセットでLMSのコンテンツとして提供している。「履修カルテ」の電子版はLMS導入とともに提供したが、紙版は、教職課程履修者が提出必須となっている。しかし、電子版の「履修カルテ」と「教師力チェック表」は、教職課程の何らかの科目で提出を課さない限り、受講生は提出しようとしない。「教師力チェック表」の内容は、「教育の理解」、「学習指導力」、「コミュニケーション力」の3つの項目を設定し、それぞれをさらに小項目として、たとえば、学習指導力では、「教育実践」、「教科・教育課程の基礎知識とスキル」、「課題探求」の小項目に、さらに、教育実践では、「教材分析」や開発から「学級経営」にいたる指標まで約25項目が記載され、非常に広い範囲にわたって、各年次に自己チェックできるようになっている。各項目の観点に加えて、その基準は「ほとんどできない」から「よくできる」の4段階で自己評価する仕組みとなっている。

4年次にかけての教職課程履修の過程で、受講者の自己評価は次第に高くなることが前提とされているが、実際の変化については、まだ検証を行っていない。本研究のルーブリックにおける自己評価同様、たとえば、教育実習の事前事後でその自己評価がどのように変化したかを確認することから、教職課程の講義で受講者が得られている指導力の問題を確認することができる。

しかし、問題は、このチェック表であれ、模擬授業用のルーブリックであれ、教師の指導力として必要な知識とスキル、態度を、教職課程のどの科目で学び、その結果として習得できているかという点である。

すべての項目について、満点を目指すことには意味がない。むしろ、LMSで提供される「教師力チェック表」では、教師力全体でのチェックを行えるように設定しているが、どのような指導力が教師に必要とされるかを、受講生自身が認識することの方が重要である。

チェック表の利用とルーブリックの活用との相違では、個別の項目について自ら考えるという点では能動的なルーブリックの作成が有効であると考えられる。観点であれ、基準であれ、自ら設定することによって「自己評価」を行うという学習の過程が重要であり、それぞれの項目すべてができるようになるというよりも、むしろ、学生自身が自律的に観点と基準を設定して自律性を育み、教師の指導力の向上に努めることが、ルーブリックを



用いた学習の重要な教育目標なのである。

その意味では、作成したルーブリックを自己評価に用いることができるようにしてLMSのポートフォリオに蓄積し、卒業後もそのルーブリックを参考にして教育者としての指導力を生涯にわたって向上していくことが望まれる。各自治体で展開される教員研修にも対応していけるように、1年次から4年次のポートフォリオにおいて、どの時点でどのようなルーブリックを作成する機会を提供することが効果的かについては今後の研究課題としたい。

#### ※参考 全米カレッジ・大学協会のルーブリック (Value rubric)

全米カレッジ・大学協会 (Association of American Colleges & Universities) が作成し、2009年にリリースした Value rubric (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education)、高等教育の学部課程における学習の適切な評価基準は、2015年時点で、2000以上の高等教育機関に参照されている。VALUE rubricsには、15の領域(統合を含めると16の領域となる)があり、それぞれの内容に合わせた観点と基準が提供されている。ただし、これはあくまで参考とされ、各大学や学部がそれぞれの特色に合わせて加工され、利用されている。その15の領域は、次の能力について、各ルーブリックの案が提示されている。

1. 探究と分析 (Inquiry and Analysis) : 探求とは、エビデンスの収集と分析を通じて、情報に基づく結論や判断を生み出すために、問題、対象、作業を探索する体系的なプロセスである。分析とは、複雑なテーマや問題を分解することでよりよく理解するプロセスである。
2. 批判的思考 (Critical Thinking) : 批判的思考とは、問題、考え方、事実、人工的事物、事柄に関し、受け入れたり意見や結論を述べたりする前に、総合的に調査しようとする思考法のことである。
3. 創造的思考 (Creative Thinking) : 創造的思考とは、既存の考え方、イメージ、知識を、独自の方法で結びつけ統合する能力、および、高度の革新、発散的思考、リスクテイキングによる想像力に富んだ思考、反応、作業の両方を指す。
4. 文章表現 (Written Communication) : 文章表現とは、考え方を文章で表し表現することを指す。それには、多くのジャンルやスタイルを学ぶことが含まれる。様々な作文技能や文、データ、画像を調和させる作業も含まれる。文章によるコミュニケーション能力は、カリキュラムの中で繰り返し学習することで身に付くものである。
5. オーラルコミュニケーション : オーラルコミュニケーションとは、知識を増やしたり、理解を深めたり、聞き手の程度、価値、信念、行動に変化を促したりするために、準備をして目的をもって行われるプレゼンテーションである。
6. 読解 (reading) : 読解とは「書かれた言語と相互作用し、関わる事で、意味を抽出すると同時に構築する過程である」
7. 量的分析リテラシー (Quantitative Literacy, QL) : QL は数量的思考能力、または定量的推論 (QR) として知られ、数値データを処理する際の「ハビット・オブ・マインド (思考習慣)」、能力、安楽性を指す。高い QL スキルを持つ個人は、多様な現実の場面や日常生活の状況から生ずる定量的な問題を推論し解決する能力を有する。また、定量的なエビデンスに裏打ちされた高度な議論を理解し構築することができ、様々な形式で (必要に応じて、言葉、表、グラフ、数式等を用い) その議論を明確に伝えることができる。
8. 情報リテラシー (The ability to know) : 情報リテラシーは、情報が必要な時期を認識し、検討中の問題のため、その情報を特定、発見、評価し、効果的に責任を持って使用、共有する能力
9. チームワーク (Team work) : チームワークとは個々のチーム成員の管理の下で行われる行動である (成員がチームの仕事に注ぐ努力、他の成員と協力し合う方法、チームのディスカッションへの貢献の量と質)
10. 問題解決 (Problem Solving) : 問題解決とは、決まった解答のない質問に答えるため、あるいは望ましい目標を達成するために戦略を計画、評価、実施する過程である。

11. 市民参加 (Civic Engagement) : 市民参加とは、「地域社会の市民生活をより良いものにするための活動を行い、そのような変化をもたらすことを可能にする知識、スキル、価値観、及びモチベーションを一体的に養うことである。政治的プロセスと非政治的プロセスの両方を通して地域社会の生活の質を高めることである」。また、個人の人生を豊かにすると共に、地域社会の利益にもつながる、個人的または社会的な利害に関する活動への個々の参加という行動も、市民参加の定義に含まれる。
12. 異文化知識・対応能力 (Intercultural Knowledge and Competence) : 異文化知識・対応能力とは、「様々な文化的背景を持つ人々との効果的かつ適切な交流・関わりを可能にする一連の認識・情緒的・行動的能力及び特性」である。
13. 倫理的推論 (Ethical Reasoning) : 倫理的推論とは、人間行為の善悪に関する推論である。学生は自己の倫理的価値観と問題の社会的な関係性を評価し、様々な場における倫理的な問題を認識し、倫理的なジレンマに異なる倫理的視点を応用する可能性を考え、選択肢となり得る別の行動を取った際の予期せぬ影響について考えることを求められる。倫理的な意思決定能力を用いて意思決定を実践していく中で、学生の倫理的な自己認識は進化し、また、学生は倫理的な問題に関する自身の立場を分析し、説明する力を身につける。
14. 生涯学習 (Lifelong Learning) : 生涯学習とは、「知識、技能や技術、及び能力の向上を目的とした、全ての継続的な目的を持った学習活動である」。高等教育は、このルーブリックで示されている具体的な素質やスキルを大学在学中に身につけることで、学生がこのような学習者になるよう育てるための努力が求められる。
15. グローバル学習 (Global Learning) : グローバル学習とは、複雑で相互に依存しあった国際的なシステムや遺産（自然の、または、物質的、社会的、文化的、経済的、政治的）と、それらが、人間の生活や地球の持続可能性に対して持つ関わりを批評、分析し、それに関与することを意味する。学生は、グローバル学習を通して、1) 多様性と相違に対する高い意識を持ち、知識、寛容性、責任感を身に付け、2) 自己の行動が、地域や国際社会に対し、どのような影響を与えるかを理解し、3) 協力的、公平な態度で、世界が長期間抱えている重要な問題に対処する力を身に付ける。

統合的学習 (Integrated Learning) : 統合的学習とは、複数の考えや経験を単純に結びつけることから、大学内外の新しい複合的な状況にこれまでの学びを統合し、転移することまでを含む、正課科目や平行カリキュラムを通して学生が身につける理解と素質を指す。

(本稿は、2019年度 神戸学院大学人文学部研究推進費助成金の補助を得た研究成果である)

#### 参考・引用文献

- 1) White, R.W., 1963, "Ego and reality in psychoanalytic theory", Intl Universities Pr Inc, (邦訳、1985, 『自我のエネルギー—精神分析とコンピテンス』中園正身訳、新曜社)
- 2) 安彦忠彦, 1987, 『自己評価—自己教育論を越えて』図書文化
- 3) Ryle, G., 1980, "On Thinking", (邦訳、1997, 『思考について』坂本百大他訳、みすず書房)
- 4) 高浦勝義, 2004, 『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房
- 5) 寺嶋浩介・林朋美, 2006, 「ルーブリックの構築により自己評価を促す問題解決学習の開発」京都大学高等教育研究, Vol.12, pp.63-71
- 6) 安藤輝次, 2007, 「アルバーノ大学の教員養成カリキュラム」教育実践総合センター研究紀要, Vol.16, pp.89-100  
中央教育審議会答申, 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、主体的に考える力を育成する大学へ—」
- 7) 濱名篤, 2012, 「ルーブ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部会  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/\\_icsFiles/afildfile/2012/12/07/1328509\\_05.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afildfile/2012/12/07/1328509_05.pdf) (2020/01/31)
- 8) Stevens, D.D. and Levei, A.J., 2013, "Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning", Second Edition, Stylus Publishing, LLC, (邦訳、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、玉川大学出版)
- 9) 立田慶裕, 2014, 『キー・コンピテンシーの実践—学び続ける教員のために』明石書店

- 10) 安藤輝次, 2014, 「ルーブリックの学習促進機能」關西大學文學論集, vol.64, pp.1-25
- 11) 山田嘉徳他, 2015, 「学びに活用するルーブリックの評価に関する方法論の検討」関西大学高等教育研究, Vol.6, pp.21-30
- 12) 林透・星野晋, 2015, 「ルーブリック開発に関する実践的研究: 初年次教育科目『山口と世界』を中心に」大学教育, Vol.12, pp.10-21.
- 13) 大作光子・嶺坂尚, 2015, 「ルーブリックによる自己評価の分析を通じた探究学習の支援のあり方」日本図書館情報学会誌, Vol.61, 4号, pp.232-251.
- 14) 今崎浩・溝渕淳, 2016, 「広島文教女子大学におけるコモンルーブリック開発と実践的展開」広島文教女子大学高等教育研究, 2号, pp.9-28.
- 15) 牧野治敏, 2017, 「ルーブリック評価を導入した授業改善の試み: 模擬授業を評価するルーブリックを学生自身が作成する実践」大分大学高等教育開発センター紀要, Vol.9, pp.77-84
- 16) 三浦和美他, 2017, 「大学教職課程における講義ルーブリック作成の実際」教育情報学研究, Vol.16, pp.35-48
- 17) 大塚みさ他, 2018, 「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」実践女子大学短期大学部紀要, Vol.39, pp.1-21
- 18) 達富悠介・石田喜美, 2018, 「《実践報告》パフォーマンス課題に基づいたルーブリック作成の試み—「高度専門職としての教員」育成を目指したルーブリック作成ワークショップの事例を通して—」横浜国大言語教育研究, Vol.43, pp.133-139
- 19) 中原恵子・佐々木司, 2018, 「学びをつなぐ研修コーディネーターとしての役割「自ら学ぶ教員」育成への挑戦」教育実践総合センター研究紀要, Vol.46, pp.137-146
- 20) 立田慶裕, 2018, 「読解力の発達を図る学校図書館利用のルーブリック」情報の科学と技術, vol.68, (8), pp.400-405
- 21) 笠木秀樹他, 2019, 「演習におけるルーブリック評価の開発」岡山県立大学教育研究紀要, Vol.3, 1号, pp.14-1~14-10
- 22) 竹内一真, 2019, 「アクティブラーニングの就職に対する効果: 主体的・能動的な学習を受けた学生の就職に対する意味づけ」多摩大学グローバルスタディーズ学部紀要, Vol.11, pp.145-150