

# 大学生に深い学びを促すルーブリックの活用

安藤輝次，山本冬彦，石井康博  
田中俊也，本村康哲，松下佳代

## 1. はじめに

わが国の大学における教育理論を論じたり，授業方法の原則を明らかにした論考はあるが，その多くは，外国の紹介であったり，文部科学省の答申などに依拠したものである。最近では，大学の教育実践を綴った論文も発表されているが，その多くは，既成の教育理論の適用であって，授業実践とその評価を通して教育効果まで明らかにしたものはほとんどない。

このような問題意識に立脚して，本稿では，内外の理論は念頭に置きつつ，実際に大学における様々な教育実践を行ったことを軸に据えながら，その理論的意味付けをした“実践研究論文”に迫るように論述を進めたい。

大学教員の授業は，3つのレベルに分けることができると言われている(Biggs and Tang, 2011, 17-20)。レベル1は，学生に教えたい多様な知識を一方的に教えて，その結果をペーパーテストで評価して，成績が悪ければ，責任は学生にあるとみなす。レベル2は，多様な知識ではなく概念の伝達に絞り込んで，視聴覚資料を使ったり，プリントを配布したりして，学生が退屈しないような工夫をするが，学生の学びの促進という視点が乏しい。したがって，大学教員は，自分の授業意図と関連付けながら，学生が概念を関連付けたり，抽象化したりするレベル3を目指すべきである。

レベル3で求めているのは，第2節で取り上げる“深い学び”である。そして，第3節で述べたように，深い学びを評価し，次の学びを方向づける役割を果たすのがルーブリックである。第4節では，学生が教師の意図を引き取って，

互いに評価し合って学びを展開するレベル4とも言うべき実践を綴っている。

私たちの実践研究の特徴は、次の2点に集約できる。第1には、書き方に焦点化して、1年次の「知へのパスポート」に始まり、2年次には、子どもの思考力育成にはどのような授業が望ましいのかというレポートづくりの実践を行ってきた。書く力を伸ばすことは、2020年から実施される予定の大学入学希望者学力評価テスト（仮称）でも記述式テストが必須とされているように、高大連携の中核に位置付けられている。

第2に、文部科学省中央教育審議会に「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」が設置され、教職コアとして学校実践を据えようとする動きと軌を一にしたものである。私たちの実践研究では、初等教育学専修の必修科目「学校参加とフィールドワーク」において、小学校を定期的に訪問し、学校実践を観察する過程から生まれた観察のルーブリックを創出しようとしている。

## 2. “深い学び” とは何か

“深い学び” は、小学校から高等学校までの新しい学習指導要領改訂過程において取り上げられ（文部科学省、2016, 21）広く知られるようになったが、そこで引用されているのは、大学教育研究者の考え方である。

イギリスのエントウィスル（Entwistle, N.）によれば、大学生は、図1のような3つの学びへのアプローチを取ると言う（Entwistle, 2000, 4）。それに関連してルブリン（Lublin, J.）は、戦略的アプローチを次のように纏めている（Lublin, 2003, 3-4）。

【戦略的アプローチ】①成績を良くするために学習する。②最小限の努力で最大限の効果をもたらすために時間の段取りをする。③学習の条件と教材は、必ず適切なものにす。④問題を予想するために、以前の試験問題を使う。⑤どのように採点するのかについて敏感である。

大学生に深い学びを促すルーブリックの活用  
（安藤、山本、石井、田中、本村、松下）

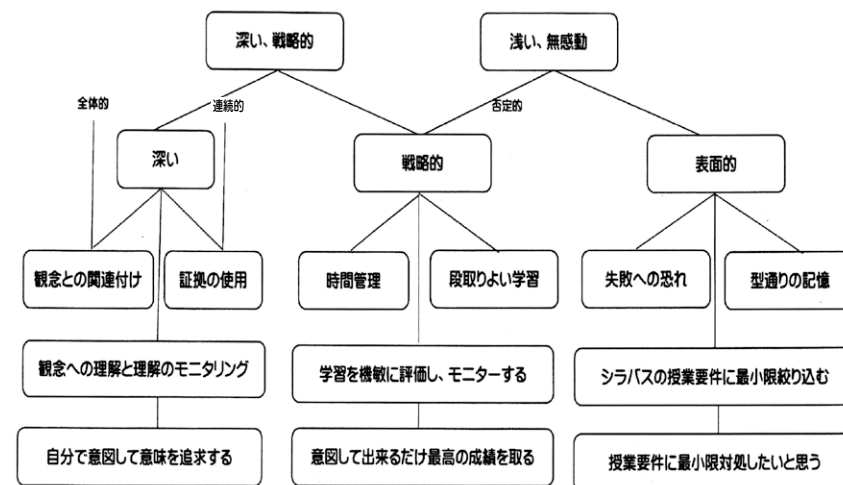


図1. 深いアプローチ、戦略的アプローチ、浅いアプローチの特徴

しかし、エントウィスル自身は、その後、テストに焦点化しすぎたからであろうか、戦略的アプローチを除外して、その他二つのアプローチについて、次のように特徴づけた（Entwistle, 2009, 36）。

【深いアプローチ】その意図：自分の持っている概念や知識を理解する。

①これまでの概念や経験と新しい概念や知識を関連付ける。②パターンやその根底にある原理を捜す。③証拠をチェックし、証拠と結論を関連付ける。④必要な時に、暗記学習をする。⑤自分自身の理解の度合いに気付く。⑥授業に能動的に関わる。

【浅いアプローチ】その意図：授業の要件を満たしさえすればよい。

①授業の知識は自分とは無関係である。②決まりきった仕方では記憶したり、手順を実行すればよい。③学習では、目的や方法を省察する必要はない。④新しい概念や知識に意味を見出せない。⑤授業の内容や課題に価値や意味がないと思う。⑥不当な圧力だと感じたり、学べるかどうかと心配する。

オーストラリアのビッグス（Biggs, J.）たちもこれら二つのアプローチに言及し、図2のように、単一指導的と複数指導的は、教師主導であり、ペーパー

テストのように1点刻みで量的局面の評価が行われ、対照的に、関係的と抽象度の拡大は、学生主導的なアプローチに、つまり、質的評価を伴うような動詞を使って、授業を展開するように特徴づける (Biggs and Tang, 2011, p.91)。

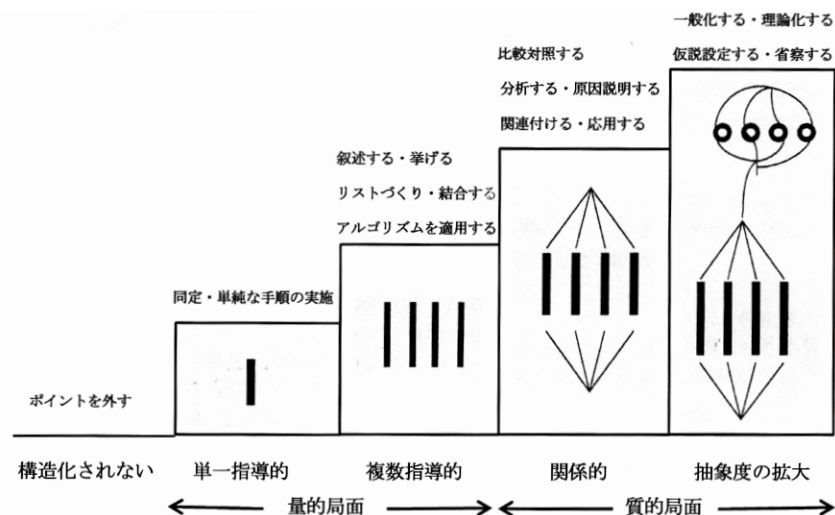


図2. 意図した学習結果で使う動詞の階層構造

わが国では、2008年の中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』において、大学卒業時における学士力が問われるようになったが、その鍵になるのが、卒業論文であろう。それを深い学びとの結び付け方について、田中の研究室では、ゼミを構成する3回生と4回生がブラザー・シスターという形でペアになって、次のような年間の活動を積み重ねてきた (田中, 2016, 8-9)。

4月を「出会い」として、7月を「ブラザー&シスターの成立」とし、9月から12月を「卒論の深化とゼミ発表」を経て、1月の「別れ」として、それぞれの時期の3・4回生及び同回生どうしでの相互交渉、担当教員の関わりを行っている。その結果、次のような学びを学生たちが行っていることが分かった (田中・山田, 2015)。

① 学びは問題解決である：一定の共同体の中での問題解決過程において、そ

の問題解決そのものが学びである。

② 学びは協同で行われる：問題は共同体の他者の意見を取り入れながら、自らのどうしても退けない部分との折り合いをつけることによって解決される。

③ 学びは創造である：すでに存在するものを再帰的になぞる「学習」と違って、学びは新たなものを創造していく過程である。

④ 学びは感動である：個別の知識やスキルの獲得過程でもそうであるが、全体として学びが卒論として一定の完結を見たとき、そこには大きな感動が見られる。完結だけでなく、そのプロセスでも感動は生じる。

これらの学びは、図2の質的局面に関連した学びであって、その評価のツールとして、ルーブリックが注目されているのである (表1)。

本学では、2015年度から教学IRの取組として、「関大生として望まれる能力」を測定するための質問項目の選定に入った。全学的には、このような質的側面に関わる学びを1年次からの授業でも少しずつでもよいので導入していくこと

表1. ゼミでの学びのルーブリック

規準	獲得目標	質問項目	1	2	3	4
活動のほんものらしさの認知	積極的肯定感	1. 日ごろのゼミ活動について	やらされている感覚を持つ	課題をこなしているという感覚が強い	活動の意味づけが自分なりに理解できている	自ら望んだ活動を十分に行っている
	自己成長の予感	2. 参加していることについて	自分がどう変わるか、自分をどう変えるかの方向が見えない	あまり先がみえないまま日々活動している	なりたての、ありがたい姿に近づいている感がある	ここでの活動によって自分が大きく成長する感がある
共同体の望ましさの認知	社会的貢献感	3. 他者やゼミへの貢献について	基本的に個人の活動を重視している	身近な仲間に対して少し役にたっている感覚がある	ゼミ全体に対してなんらかの貢献をしている感覚を少し持っている	ゼミ全体に対してなんらかの貢献をしている感覚を強く持つ
	利他性の認知	4. 自分自身の活動について	自分のやりたいことをするのがなにより重要だ	自分のやるべきことが他者にも利益になっているような気がする	自分の活動に対し、他者からの感謝の気持ちをかき取り感じる	自分の活動が他者のためにもなっていることを強く感じる
ゼミでの学びにより得られたこと	問題解決過程としての人生観	5. ゼミから学んだ人生観	他者から課題を与えられてそれを解決するのが人生だと思ふ	他者からの課題と、自ら見つけ出した問題の両方に取り組むのが人生だと思ふ	課題も問題として捉えなおし自分なりの解決を図るのが人生だと思ふ	生きていくということは、すべて問題解決の過程だと強く思ふ
	学びの共同性の感覚	6. ゼミから学んだ共同性	基本的に一人でなんでもできることが学びだと思ふ	他からの援助があれば一人で学びは成立すると思ふ	他者との共同のなかでの学びがかなり重要だと思ふ	学びは他者との共同のなかで成立立つと強く思ふ
	学びの創造性の感覚	7. ゼミから学んだ創造性	すでに分かっていることが学びの基本であると思ふ	すでに分かっていることに新しい知識が加わるのが学びだと思ふ	学びは、それまでとは違う新たなものが作られたときに成立すると思ふ	学びは新しいものを作っていくことだと強く思ふ
	学びによる感動の把握	8. ゼミから学んだ学びの感動	学びは頭の中でのさまざまな知識が結合すれば成立すると思ふ	知識が増えていくことが学びに最も重要な性質だと思ふ	知識が関連するスキルに結びつくとなんだと思ふ	学びには手ごたえ・感動がともなうものだと思ふ

(注：本ルーブリックの使い方は田中個人の考えであり、本稿執筆者を代表したものではない。)

が求められていると言えよう。

### 3. 書く力をルーブリックの学習促進機能で伸ばす

ルーブリックを最初に開発したのは、1980年半ばから10年以上にわたって、アメリカの小中高の先生たちが試行・修正を続けてきた“書き方の特性(writing traits) 6 + 1”であろう。その中心となった北西地域教育実験所(Northwest Regional Educational Laboratory : NWREL)の研究者達は、教師だけでなく子どもにも分かりやすい書き方の質的な特性として(a)アイディア、(b)構成、(c) (心の底からの) ボイス、(d)言葉の選択、(e)文章の流暢性、(f) (句読点や大文字などの) 取り決めの6つに絞り込み、後に(g)プレゼンテーションを付け加えて、各特性の質的違いを3つに分けて記述した。これらの特性は評価基準と同じであり、特性ごとの質的差異を記した表がルーブリックである。

そして、NWRELの研究者達によれば、小学5年の児童にこの書き方のルーブリックを適用し、典型例も示してレベルのイメージを持たせ、学習途上で子どもに自己評価や相互評価をさせ、書き方の改善策を考え、修正加筆する実験群とこのルーブリックを使わないで通常の書き方の授業をした統制群を比較して、書き方のルーブリック評価によって事前と事後を比較した結果、実験群のほうが(a)(b)(c)(d)で統計的に有意に優れていたと言う(安藤, 2014, 4-5)。

このようにルーブリックには、学びがどの程度できているのかということの評価するだけでなく、そこで明らかになった出来ない事柄に改善策を講じて、出来るようにするという“学習促進機能”が備わっているのである。

そして今日では、アメリカ全米大学・カレッジ教育協会(AAC&U)がどの大学のどの学部でも共通して確保すべき学習結果として①人間の文化と自然界の知識、②知的実践的な技能、③個人的社会的な責任、④総合的応用的な学習を確認し、②については、文章表現を含めた16種類のルーブリックを用いて100以上の大学で試行している。そして、これらの成果をインターネットで公開し、その他の大学で修正加筆することを認め、成績評価だけでなく学習促進機能も含めて使用するよう奨励している。

### 1) 初年次のレポート指導

本学文学部初等教育学専修1回生向けの2015年度春学期の開講科目「知へのパスポート」において、中間レポートと最終レポートを書かせる実践を行った(安藤, 2016, 59-64)。そこでの到達目標は、次の通りである。

- (1) 今日の小学校や家庭・地域や子どもに関わる教育課題として何があるのかということを知っている。
  - (2) それぞれの教育課題について、多面的に考察し、様々な対策を知っている。
  - (3) 特定の教育課題について、その本質と対応策と残された問題を明らかにし、自らの言葉を使いながら、レポートにまとめ、説得力豊かに相手に伝える。
- そして、この授業を開始する前に、AAC&Uの文章表現のルーブリックを検討したが、あまりにも詳細で高度すぎて、本学では使えないことが分かった。したがって、次のような簡略化した文章表現のルーブリックを使うことにした。

表2. 文章表現のルーブリック (最終レポートの到達基準をDレベルとした)

	D	E	F	G	H
内容の構成	12. 読み手を見据えながら文章を綴っており、展開が分かりやすい。 13. 長い文章と短い文章を段落で使いながら、“興味深い”言葉を用いている。	17. 言葉や文章から読み手を意識していることが伺える。 18. 長い文章と短い文章を使い、段落の始め方も同じでない。	22. 所々何を言っているか分かりにくい言葉や文章がある。 23. 同じような文章や言葉使いが所々出てくる。	27. どちらかと言えば、自分の思いを描いているだけである。 28. 同じような文章や言葉使いが繰り返しており、平凡である。	32. 自分の思いを勝手に描いているだけである。 33. 同じ文章や言葉使いが何度も出て来て、退屈である。
取り決めと出	14. 誤字脱字がまったくない。 15. 適切な引用をしている、又は、ほぼ正確に典拠を示している。 16. 内容にそって段落を設定していて、比較的読みやすい。	19. 誤字脱字がある。 20. 同じような引用が多い、又は、引用が2カ所を除いて正確に示している。 21. 段落が幾つかあるので、圧迫感がない。	24. 誤字脱字が複数ある。 25. 不必要なスペースを取った引用がある又は引用があまり正確ではない。 26. 段落がわずかにあるので、何とか読みやすい。	29. 誤字脱字が多数ある。 30. 引用がない、又は、典拠を示していない。 31. 段落がまったくない。	34. 誤字脱字が多数ある。 35. 引用がなく、典拠もまったく示していない。 36. 段落がまったくない。

表2では、AからCのレベルを載せていないが、「深い学びのための道具箱」(以下「道具箱」と称す)のウェブサイトには、全8レベルからなるルーブリックとそれに伴った練習問題を掲載し、自学させて、小テストを実施した。なお、受講生の相互評価や教師評価によるフィードバック情報を学びの改善策として明示するために、ルーブリックの各レベル内に番号を付した。

授業展開について述べると、第1回目の授業で受講生(38名)に「大学入学



前までレポートを書いた経験がありますか」と尋ねたところ、ほとんどないという。例年のことながら、中間レポートを書かせてみると、新しい段落は、1コマ空けるとか、同じような表現を使わないとか基本的な書き方を身に付けていない。その後、「現代の教育課題」を書いてもらったところ、いじめ、モンスター・ペアレント、学力低下、教師と子どもの関係、体罰、学校と地域の連携などが挙げられたので、それらを第2回目から第7回目までの授業において、資料を配って、小集団別討論をさせて、全体で共有した。なお、補足的な情報として第8回目に「学校とは何か」、第9回目で「学力とは何か」を取り上げた。

そして、第10回目にレポートのループリックの資料配布と説明をしてこれまで扱った教育課題のうち2つ以上に関連づけた「中間レポート検討会」、第11回目に「中間レポートづくり相談会」をして、中間レポートを提出させた。さらに第12回目に中間レポートの発表会を小集団ごとに行い、小集団内でのループリック評価結果と教師による評価を念頭に、各自の改善点を確認し、第13回目に優秀な中間レポートに学ぶ機会を与えた後、第14回目に最終レポートの相談会を開催し、第15回目に中間レポートと同じテーマを洗練させた最終レポートを提出させた。

このような中間レポートと最終レポートを書かせる授業は、2014年度の2回生対象科目「初等教育学専修ゼミ1」でも実施しており、文章表現のループリックのうち最低レベルを0点とし、レベルが上がるごとに1点をプラスして、両レポートの比較をした結果、「内容の構成」と「取り決めと出典」の評価規準を合わせて平均3.26ポイント増加したことが分かっていた（安藤、2014）。

それで2015年度の「知へのパスポート」の授業では、新しい試みとして、「取り決めと出典」は、比較的単純な学びで対応できるので、教師は、20分程度の説明に留めて、専ら「道工具箱」を参照させながら、学生自身による自学自習をするように指示した。

その結果、中間レポートでは、全員がDレベル以下であったが、最終レポートでは、Cレベルの「内容の構成」の指標（7. 文章は、読み手の立場から見て明瞭である。8. 長短の文章を段落で巧みに使い、“興味深い”言葉と文

章を用いている。）が8名、「取り決めと出典」の指標（9. 誤字脱字がまったくない。10. 適切な引用をしており、引用文献の書式がほとんど正確に示されている。11. 内容にそって段落を設定していて、読みやすい）が17名となった。また、無作為抽出でメンバー編成をした小集団に対して面談したところ、「もう1回やり直すのが良かった」とか「先生からも、あの形式で書き方の面でちゃんと訂正してもらったので、安心感が生まれた」という感想を得た。

ただし、課題としては、小テストを実施したにも関わらず、1回も「道工具箱」の練習問題に取り組まなかった者が9名いて、ウェブサイトによるループリック理解についてさらに動機づけを工夫する必要性が明らかになった。

## 2) 学習中心評価モデルに学ぶ

「知へのパスポート」や「初等教育学専修ゼミ1」の授業は、教師の意図にそって、学生が相互評価したり、教師評価を受けて、中間レポートをループリックで評価したり、これらのフィードバック情報を最終レポートに生かす実践であり、本稿の冒頭に述べたレベル3の授業であったように思う。

ところで、最近、レベル3を超えた学習中心評価（Learning-Oriented Assessment : LOA）の考え方が注目を集めている（安藤、2016）。香港大学のケアレス（Carless, D.）は、香港大学各学部で教育優秀賞を受けた教員の授業をビデオに記録し、面談をして、図3のようなLOAモデルに集約した。

このモデルは、オーストラリアのボウド（Boud, D.）が提唱した⑦形成的評価と総括的評価の両方を含む、④大学での学びだけでなく卒業での学びも視野に入れるという“持続可能な評価（sustainable assessment）”の考え方を継承して、(→)評価は、学生の学

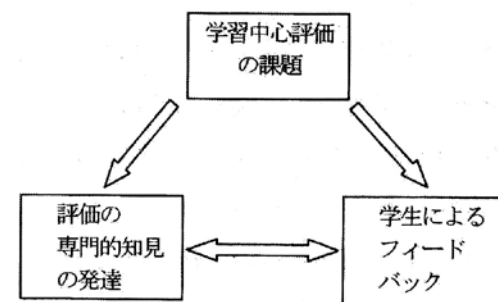


図3. 学習中心評価 (LOA) のモデル

習向上のためにデザインする、(二)評価は、学生が同僚（ピア）や自分のパフォーマンスの評価規準や質を能動的に確かめるようにする、(三)学生の現在や未来の学習を支援するようにタイムリーにフィードバックをする、という原則に基づいており、各要素は、次の点を踏まえるべきであると言う。

#### 【A. 学習中心評価の課題】

- ① 学問を実生活に適用して、学生が考えて実行するようにさせる。
- ② 学生が学習活動を行い、深い学習アプローチを促す。
- ③ 課題やポートフォリオや参加への評価を通じて学習負担の偏りを減らす。
- ④ 学生が主体性を発揮できるように、何らかの選択と個人的投入をさせる。
- ⑤ 学生が学んでいる技能を跡付けできるように統合したり、凝集させたりする。
- ⑥ 課題やそこで生まれた学習物を正規の授業時間内にフィードバックさせる。

#### 【B. 評価の専門的意見の発達】

- (a) 学生にルーブリックの作成・分析・適用をさせて、学びの質に関わらせる。
- (b) 学生が実物例を分析し、討論するための機会を与える。
- (c) 口頭のプレゼンテーションの機会を設けて、学びの質について対話する。
- (d) 異なる形態の同僚による対話と協働を何度もさせる。
- (e) 学生は、学びの途上で学習物の自己評価をして相応の責任を負うように促す。

#### 【C. 学生によるフィードバック】

- ① フィードバックと評価の知見を統合した課題を綿密にデザインし、蓄積する。
- ② 授業、オンライン、同僚とフィードバックして、学習物に関する対話をする。
- ③ 学生同士の対話を促すために、PCによるコミュニケーションを活用する。
- ④ 持続可能なフィードバックの核として自己調整と学習者の独立性を強調する。

L O Aモデルは、A②のように、“深い学び”を学習課題に埋め込んで、それに照らして評価させるようにさせるだけでなく、Bのように、学生自身に評価知見を持つように教師が支援し、Cに示すように、学生同士（ピア）によって評価し合い、次の学びを見出そうとしている。その意味で、レベル3を超えたレベル4の考え方と言うべきものであろう。

### 3) 掲示板を活用した学生による評価と学びの運動

初等教育学専修3年次向けの授業「初等教育学専修ゼミ3」では、数年前から教育実習生や学校ボランティアで困ったり、失敗した典型的な事例を教科指導、生徒指導、特別支援教育のカテゴリーに分けて、インターネット掲示板に掲載している。これらのうち次時に取り上げる事例については、「何が問題」で、「いかに解決するのか」を家庭学習として投稿させてきた。そして、授業では、掲示板の投稿内容を参照しながら、ルーブリックを念頭に入れて小グループでその事例の問題と解決策を話し合っており、全体発表を通して質的に高い学びのレベルの結論を見出す実践を行ってきた。それに加えて、2015年度は、L O Aモデルを視野に据えた実践を行ったので、その経過と結果を要約しておこう(安藤、2016)。

まず、4月の授業で受講生なりに生徒指導の事例について問題と解決策を見出したが、5月の連休明けの授業では、ルーブリックを使って問題と解決策を導き出したものとを対比させて、ルーブリックを使うほうが優れているという

表3. 受講生の修正案を盛り込んだルーブリック

教育実践事例のルーブリック 2014.6.16版		事例【1】	学籍番号	氏名
【ルーブリックの使い方】AからCの評価基準によって異なる評価になってもよいです。該当の項目の番号に○をつけ下さい。				
0	1	3	5	
1 「何が問題か」ということを確認していない。	2 「何が問題か」ということを確認している。	3 「適切な事実を踏めて」「何が問題か」ということを明確にしている。	4 「何が問題か」ということを詳細に確認しており、収集した適切な事実と情報によって証拠づけている。	
5 何を決めなければならないかということを分かっていない。	6 何を決めなければならないかということを突き止めている。	7 何を決めなければならないかということを正確に理解している。	8 何を決めなければならないかということを正確に突き止めている。	
9 事例で「どうすべきか」という決定に悩む人を確認していない。	10 事例で「どうすべきか」という決定に悩む人を確認している。	11 事例で「どうすべきか」という決定に悩む人をおよそ確認している。	12 事例で「どうすべきか」という決定に悩む人すべてを確認している。	
13 その決定に関わって利害が及ぶ人々を確認していない。	14 又は、その決定に関わって利害が及ぶ人々を確認している。	15 その決定を下した場合、利害が及ぶ人を正確に確認している。	16 その決定に関わって利害が及ぶ人を正確に確認している。	
17 主人公が建てる登場人物の見方・考え方を振り返って、その人々が決めて欲しい事例を論じたという証拠がある。	18 主人公が建てる登場人物の見方・考え方を振り返って、その人々が決めて欲しい事例を論じたという証拠がある。	19 主人公が建てる登場人物の見方・考え方を振り返って、その人々が決めて欲しい事例を論じたという証拠がある。	20 主人公が建てる登場人物の見方・考え方を振り返って、その人々が決めて欲しい事例を論じたという証拠がある。	
21 どのようにすれば、主人公にとって最も良いのかということを決めている。	22 どのようにすれば、主人公にとって最も良いのかということを決めている。	23 どのようにすれば、主人公にとって最も良いのかということを決めている。	24 どのようにすれば、主人公にとって最も良いのかということを決めている。	
B. 考えられる選択肢をしっかりと確認している				
25 問題解決のための一つの選択肢を示している。	26 問題解決のための二つの選択肢を示している。	27 問題解決のための三つの選択肢を示している。	28 問題解決のための四つの選択肢を示している。	
29 一つの選択肢を検討し、それに関連した結果を予測している。	30 二つの選択肢を検討し、それぞれに関連した結果を予測している。	31 三つの選択肢を検討し、それぞれに関連した結果を予測している。	32 四つの選択肢を検討し、それぞれに関連した結果を予測している。	
C. 教育的論議に関する仮説を立てる				
33 問題解決のためにどの方法を用いるのかを決めている。	34 問題解決の一つの方法を用いている。	35 この事例や同様の事例に教育的に行動するための根拠づけとして、教育学のキーワードと関連付けている。	36 この事例や同様の事例に教育的に行動するための根拠づけとして、教育学のキーワードと関連付けている。	
37 その方法でなくべき事例についての仮説を展開する中で、さらなる多様な見方を示している。	38 その方法でなくべき事例についての仮説を展開する中で、さらなる多様な見方を示している。	39 その方法でなくべき事例についての仮説を展開する中で、さらなる多様な見方を示している。	40 その方法でなくべき事例についての仮説を展開する中で、さらなる多様な見方を示している。	

【教師または学生のコメント】

ことを実感させた。とは言え、このルーブリックを繰り返し使う過程で、「ここが分からない」という疑問も生まれる。そのような修正加筆を施して、コメント欄も加えて、使い勝手の良いようにしたのが、表3のルーブリックである。

この授業の工夫点は、第1に、学生が掲示板の投稿によって考えの練り合いができるように、順接や逆説の接続詞の使い方や根拠付けの仕方を教師からの連絡事項としてウェブサイトに掲載したことである。第2に、学生の投稿内容について、次時までに手を叩いたり、腕でバツしたり、Coolという標識を表現した絵文字を教師が投稿内容に添付することによって、学びの支援と授業での小集団学習の指針を示そうとしたことである。

そして、最後の授業において、LOAの構成要素の特徴を授業内容に合わせて質問項目に翻案して、5件法でアンケートをした結果、表4のようになった。

表4. 学習中心評価の構成要素に関するアンケート結果

a. 学習中心評価の課題	平均値	標準偏差
1. 教育実習生やボランティアが教育実践で困った事例に接して、どうすべきかを具体的に考えるようになった。	1.48	0.50
2. 他人の考えと自分の考えを比べたり、組み込んだりして、どうすべきかを考えた。	1.65	0.70
3. 事例に対する他の投稿者の内容を読んで、自分の考えと比べたり、組み込んだりしてどうすべきかを考えた。	1.70	0.69
4. 課題とされた事例について得意であったり、興味関心がある場合に掲示板に投稿した。	2.43	1.14
5. 自分の考えを述べたり、小集団での考えを発表する際に、ルーブリックを念頭に置いて、問題点の解消に努めた。	2.52	1.44
b. 評価の専門的知見の発達		
1. 小集団の話し合いに影響されて、思うように発言できた。	1.09	1.21
2. 小集団内の発表や批評は、より良い解決策を考える際に役立った。	1.78	0.66
3. 高度化HPの具体例からルーブリックに番号を記した評価指標を挙げることができる。	2.48	0.97
c. 学生によるフィードバック		
1. これらの事例は、教育実習以外でも出会うと思うので、今回の学び方を生かしたい。	1.43	0.50
2. 事例の問題も解決法も分からなかったが、掲示板を読んで、「なるほど」と思った。	1.91	0.97
3. 間違いや分からないことがあったので尋ねると、修正点や補足の意見など参考になった。	1.96	0.75
4. 間違いや分からないことを先生に尋ねると、修正点や補足の説明などが参考になった。	2.13	0.95
5. 事例を読むだけでなく、ロールプレイングも加えることによって、(実習生やボランティアなどの)主人公の悩みに共感した。	2.57	1.10

表4から分かるように、全項目が1.09から2.57の範囲に収まっており、好意的な回答が多数を占めた。また、最終回の授業後に各小集団から無作為に1名抽出し、インタビューした結果、「自分の投稿に対して先生が絵文字で評価し

てくれていると分かりやすいし、一人ひとりを見てくれている感じがしました。(略)皆の投稿も見れるので、色々な人の考えに感動したり、これは、ちゃんちゃんとか、人の投稿まで見れて、とてもプラスになった。」とか「声かけとか、悪いことをしたら直ぐ叱るとか単純なことしか思いつかなかったけれど、ちゃんと背景を見たりとか、子どもの話を聞いてあげるといふうに重点を置いて接していったらいいんだなということを学べ」たと言う。以上の評価結果から、この授業は、LOAモデルにほぼそった実践になったのではないかと思う。

#### 4. 教職コアとしての「学校参加とフィールドワーク」の可能性

初等教育学専修は、2007年度の発足以来、1年次入学生は1年次から、2年次分属生は2年次に受け入れ小学校に出向いて「学校参加とフィールドワーク」の1(春学期開講)と2(秋学期開講)各2単位を必修科目として課している。受講生は、オリエンテーションを受けた後、5月の連休明けから7月の終業式までと9月下旬から1月下旬までの期間、午前8時半頃から4時限目まで受け入れ校の要望に基づいて机間指導、特定の子どもの支援、授業補助などを行った後、活動日誌を提出し、学校の担当教員に数行程度の講評を記していただく。この科目は、3人の専任教員が担当しているが、山本と石井の二人は、オリエンテーション等を除いて、それぞれ20数名の受講生を担当している。そこでの研究の成果を報告したい(山本, 2016: 石井, 2016)。

山本は、2014年度春学期の最後に受講生に提出させたレポートをワープロ資料としてまとめ、それを秋学期初めに配布し、4つの小集団を作らせて、①興味関心を持った箇所にマーカーで下線を引かせ、②意見交換をして、獲得した事例や課題として発見した事例を纏めさせた。それから、小集団が抽出した課題を全体に発表させ、共通の課題項目を整理して、項目ごとの目標を設定して、その課題達成のために何を学ぶ必要があるのかを考えさせた。その結果、表5に示すように、(a)子どもへの接し方、(b)信頼関係の構築、(c)叱り方、(d)けんかの対応、(e)個別対応の仕方、(f)集中力の切れた子への対応、(g)支援の必要な子への対応という7つの課題が集約され、各課題の到達目標を明らかにした。



表5. 学生が纏めた課題項目と到達目標

項 目	到達目標
子どもへの接し方	教師の意思を確実に伝達できる 児童と教師との関係をつくる 児童と公平に接することができる 児童の気持ちを理解できる 叱る褒めるのメリハリをつけることができる 児童との適切な距離を取ることができる
信頼関係の構築	児童が常に心を開くことができる、 児童の気持ちに共感することができる
叱り方	児童の気持ちや経緯を聞き、納得させることができる 感情的にならず愛情をもって叱ることができる
けんかの対応	児童同士が納得できる終わり方をする 児童たちだけで解決させることができる 同じようなことが起きた時に対応できるようにする
個別対応の仕方	教え過ぎない 自分で考えさせることができる 児童のつまずいているところを見極めることができる 児童の理解をより深めることができる
集中力の切れた子への対応	夢中にさせるような授業をすることができる 授業の方法を変えることができる
支援の必要な子への対応	この項目は学生だけでは設定ができないと考え、この時点では空欄にした

また、課題項目ごとに失敗例と成功例を挙げさせ、成功例の難易度の高低によって1から4までの順位を受講生に付けさせて、4つの小集団ごとにルーブリックを創った。そして、翌2015年度秋学期のこの授業では、小集団ごとのルーブリックを統合させて、表6のような「統合ルーブリック・シート」を創り、小集団ごとにそれぞれの学びや課題を記入させた。

他方、石井は、2014年度の「学校参加とフィールドワーク」の1と2の受講生が受け入れ校を訪問した後に提出した活動日誌を手がかりに、意味ある箇所にコードをつけて分類した結果、④授業、⑤生活指導、⑥環境、⑦子ども、⑧教師、⑨自分の信条、⑩自分の行動という7つのカテゴリーとなった。そして、それぞれのカテゴリーについて、活動日誌を参照しながら、評価基準を抽出した。それを集約したのが表7である。

前述の山本のアプローチは、どちらかと言えば、受講生が困ったり、こうありたいと願った事柄に着目して、ルーブリックを作成したが、石井は、受講生の活動日誌を手がかりにして、教師側のカテゴリー化を前面に出して、ルーブ

表6. 学生主導で抽出した統合ルーブリック・シート

活動項目の区分	課題の区分	具体的項目	(1) 初歩	(2) 中間	(3) 熟達	レベル 評価	到達度 5点満点	コメント
実習的項目	個々の子どもとの関係	A 自分の意図を確実に子どもに伝達できる	子どもの年齢にあった話し方ができる	子どもが確実に理解でき、誤解を避けるような話し方の工夫ができる	子どもが理解したかどうかを後で確認するような働きかけができ、それを他の子どもにも応用できる			
		B 子どもと公平に接することができる	子どもとの約束は必ず守り、約束がでない時や果たせなかった時、子どもに説明し、納得させることができる	複数の子どもに同時に対応する場合、ルールをつくらなければならない	個々の子どもに状況に応じた多様な対応をしつつ、その場の他の子どもを納得させることができる			
		C 子どもの気持ちを理解し話を引き出し、納得させることができる	子どもに心を聞くことができる	子どもと話している間、気質、傾向などを理解し、その日の子どもの様子に対する理解と見通しを立て、話すことができる	個々の子どもの性格、気質、傾向などを理解した上で、それぞれの子どもに応じた対応ができる			
		D けんかの対応	個々のけんかについて、たいていの場合には仲直りさせることができる	けんかの内容によっては、その重要度を把握し、クラス全体の問題として理解させ、考えさせることができる	学級経営のなかで、けんかの原因や解決方法を子どもたち自身で考えさせ、議論させて解決させることができる			
		E 机間指導により、個々の子どもたちのつまずきを克服することができる	子どもの前ではげんたり、目線を合わせたうえで、子どもとの距離を縮めることができる	子どものつまずいている箇所を把握し、声掛けをすることができる	子どもが自分自身で問題を解決するために努力をさせたり、考えさせたりして、子ども自分で解決のためのヒントを見つけたら解決したりできる			
		F 子どもの叱り方	子どもの気持ちを理解した上で、毅然とした態度で叱ることができる	子どもたちになぜ叱られているのかを理解させることができる	事柄によっては、クラス全体の課題として子どもたちに訴えかけ考えさせることができる			
探究的項目	観察による理解と見直し	G 子どもたちに朝の会を成り立たせる環境、ルールを理解させる	朝の会で子どもの様子を見て、子どもの様子を観察し、ルールを子どもたちに伝える	朝の会を成り立たせている環境を知りどのように成り立っているかを説明できる。ルールを子どもたちがどのように理解できているのかを知ることができる	朝の会の意義を子どもたちになんらかの形で伝えることができる。ルールを子どもたちに説明し、伝え、理解させ、実践させることができる			
		H 子どもへの働きかけに対するふりかえり	その日一日をふりかえり、成功、失敗、その意味を考えることができる	自分の働きかけや行動が子どもに対してどのような影響を与えたのかを考えることができる	自分の働きかけや行動について考えたとき次の子どもへの働きかけに生かすことができる			
		I 教員の学級経営から学ぶ	子どもの行動から学級の規則やルール、教師と子ども関係、学級の雰囲気わかる。	教員の学級経営の要素、教育観、子どもへの対応の仕方が分り、実践へつなげるための手ごたえを感じることができる	教員の学級経営の振所、短所を見つけて、自分の学級経営へのヒント、足指かりいできる、自分の教育観の構築のヒントにできる			

注「到達度5点満点」の項目は、(1)、(2)、(3)のどれかの項目に該当すると考えたとき、さらにその中のレベルを記入させるためにつけ加えた。集計結果の記載は省略している。

リックを設定し、受講生が活動の目標が達成できているかどうかを確かめようとしたのである。

そして、石井は、2015年度の授業において、受講生に受け入れ校の印象的な実践を3つ選ばせ、前述の7つのカテゴリーに当てはめさせて、初歩、中間、熟達の3つの質的差異を見出そうとしたが、どのカテゴリーもカバーできるルーブリックを生み出すことができず、「朝の会」など受講生が実践できない内容があることが明らかになった。石井の結果については、学生一人一人の派遣



表7. 教師主導で抽出したカテゴリーやコード等

学校参加とフィールドワークⅡ「ループリック」作成に向けて 2015.1.21			
カテゴリー	カテゴリーの詳細な内容あるいは視点	活動日誌(意味のある単位に区分)から得られたコード	評価基準(カテゴリーを視点として、向かう方向・コードの持つ意味・実践のレベル・実践＋意味、意味の吟味)
授業	・科目別の指導内容 ・副教材の細かい指導 ・授業の中の活動	・授業の進め方 ・玉の玉の作り方 ・形を整えた後の活動 ・3時間目の活動 ・算数での引き算の授業 ・授業内容 ・図工でのガラスの雰囲気 ・何度にも同じ活動をくりかえしていた ・活動の流れの最後 ・一緒にやった活動 ・その後のこと ・授業時間の短さ ・音楽を教えることの難しさ ・四眼目の内容 ・予想しなかったテストの丸つけ ・活動の結果 ・その時の状況 ・先生に指示された場所 ・3時間目の科目 ・授業内容の理由の推測 ・簡単な授業内容 ・1時間目社会のワーク当日 ・授業の状況 ・秀の子が泣いていた時間と場所 ・フィールドワーク当日 ・漢字の指導 ・特別支援の授業 ・これからの2限 ・以前までの2限 ・丸つけた内容 ・先生の授業の到達点 ・2時間目 ・この時間行われた科目 ・次の活動	・各教科のそれぞれの指導方法をよく知る。 ・五教科と副教科の指導の細かい違いを考える。 ・授業のおもしろみを引き出す方法を考える。
生活指導	・あいさつをする意義	・あいさつ運動 ・あいさつ運動での指示内容	・子どもとの信頼関係を築く術を学ぶ。
環境	・朝の会を成り立たせる環境 ・ルールを理解させる環境 ・学校の印象	・床の大事さ ・小学校の現状2 ・事態の解決策 ・学校の印象 ・児童の心情予想 ・先生方の不慣れな指導 ・町探検のルール ・児童の音動予想 ・朝の会 ・現状理解2 ・フィールドワークの日 ・学校の片書き ・先生がいない時 ・静かな朝の会の学習→学校の取り組みの表れ ・自分のやるせなさ→K君への対応方法が見つからない。 ・勉強の始まりがない →教材にも目を向けられないK君 ・プリントの多さ→朝の時間の課題の多さ ・実態に対する推測 ・周りに気を遣える生徒→長所の発見 ・先生と子どもとの信頼関係づくり→教師と子どもとの信頼関係作りの必要性 ・授業概要 ・守るべきルール ・グループ作りの時間 ・プリントが終わった人たち→作業が終わった時	・朝の会を成り立たせる環境を知り、どのように成り立っているかを説明できる ・ルールをどのように理解できているかを知る。
子ども	・児童の音動 ・児童の様子・実態	・小5の男の子の活動 ・小4の男の子と女の子の役割 ・小4の女の子の活動(計算) ・静かな自習の仕方の分かる子どもたち→残り時間の有効な使い方 ・落ち込む子 ・子どもとの遊び ・小5の男の子の役割 ・高学年の変化 ・子どもの成長 ・小4の男の子の様子助け合う生徒→長所の発見 ・小4の男の子の活動 ・自分の行動に対する児童の様子 ・子どもの素直さ ・小4の男の子の活動→言われた物をさがす ・その子の症状 ・子どもたちの様子 ・その子の具体的な行動① ・その子の具体的な行動② ・子どもの恐怖2 ・他の子ども ・子どもの心情 ・子どもの迷い ・片付けの時の子ども ・小4の男の子の成果 ・子どもとのコミュニケーション ・子どもとの働きかけ→小5の男の子と小4の女の子と小5の男の子の言葉 ・訓練と子どもの好み ・遊ぶ子 ・実践からの児童の反応 ・子どもの学習意欲 ・小4の女の子と小5の男の子と先生の様子 ・K君→K君との出会い ・K君の学習意欲→K君の学習意欲の欠如 ・席から逃げるK君 →勉強環境から逃げようとするK君 ・優しい君→クラスのを保とうとする君 ・君に感心→友だちへの一言 ・子どもへの期待 ・子どもの行動 ・先生の発言に対する児童の行為 ・能が得意、好きな人 ・能が不得意 ・苦手な人 ・子どもの学習活動 ・図工での児童の課題内容 ・行動の具体的な説明 ・虫捕り ・ついでに子についての説明 ・本を読む→残り時間の有効な使い方 ・児童の問題が解けない理由 ・子どもの実態 ・げんかの原因 ・リーダーへの信頼 ・特別支援の児童 ・学習の個人のペース ・げんかの場面状況	・児童の音動を見とり、解決策を考え、実践できる。
教師	・教師の学級経営 ・教師の姿勢 ・保護者への対応	・信頼すること、されることの重要性 ・子どもが来てからの動き ・教師先生からの指示 ・問題のある児童に対しての対応 ・教師の働きかけ ・ほめる姿勢 ・教師の教育観 ・連絡帳のチェックの事実 ・特別支援の先生の大変さ ・教師の授業 ・お迎え ・特別支援の先生と担任の共有 ・先生からのお願い ・児童と教師の信頼関係 ・持ち物の移動 ・持ち物の動き ・経験学習 ・実際の経験 ・水泳の補助 ・先生からの指示 ・事態把握 ・行動説明 ・先生の発言 ・実践に対する評価 ・教員採用試験 ・連絡帳のチェック ・児童の観察 ・実践の結果予想 ・自分なりの策 ・学校行事 ・クラス行事とは ・自分自身で気づいた指導のコツ ・成果 ・言葉のキャッチボール ・経験不足 ・先生の子の対応 ・向きあわなければならない障害 ・説明の難しさ ・先生の授業方針 ・子どもへの置き ・先生の子への指示 ・先生の指示 ・子どもの意味を引き立てる力 ・教員の補助 ・今まで見た先生の偉大さ ・支援学級との比較 ・イベント内容 ・あるイベント ・朝の報告 ・運営補助 ・学級理解2	・教師の学級経営の要素を見取る。 ・教師の教育観をとる。
自分の心情	・教師と子どもと自分に対しての行動	・自分の先生の授業の到達点に対する推測 ・授業を行うとき、大事だと思ったこと ・私のこと ・連絡帳のチェックに対する見解 ・連絡帳のチェックに対する感想 ・教育の難しさ ・私の疑問 ・自分の心情4 ・自分の気持ち2 ・自分が感じた気持ち ・指示を受けて感じたこと ・自分のその子に対する印象 ・私の予想→自分の今までの体験による予想 ・自分の思っていた授業のやり方の違い！ ・お祭りの始まり ・今学期の最後 ・心がけ ・実感	・その日を振り返り(→失敗、成功)、その意味を考えることができる。
自分の行動	・失敗したこと ・実践に対する課題	・自分の仕事 ・私の活動 ・指示に対する私の行動 ・様子を見て生まれた自分の課題 ・自分の次への課題 ・驚き ・自分がその時間していた行動 ・この時間 ・行った自分の行動 ・机間巡視 ・その子その子の性格や対応方法 ・手段が見つからず困惑→勉強へ目を向けようとして失敗 ・この時間を通して ・自分が高感したこと ・2時間目にしていた行動 ・この時間の行動 ・その後の自分の行動 ・解けた児童への児童への自分の対応 ・子どもの補助 ・その子にそうしてほしいと言った言葉 ・この時間、自分が感じたこと	・自分が失敗したことを振り返り、なぜ失敗したのかや原因を活動日誌に書き、次に実習に活かす。
その他	・学校行事	・学校のお祭り ・お祭りの班行動 ・出し物の準備 ・総括 ・未熟な1年生 ・自分自身の教育現場での実践 ・その対応の経緯 ・これまでの経験 ・リーダーシップ ・普通クラスとの比較 ・信頼関係の欠如 ・女の子のリーダー	・行事において生徒の動きを見て指導するべき点を見つけ、先生の行動を見て指導方法を学ぶ。(下線部1日誌に書く)

大学生に深い学びを促すループリックの活用  
(安藤、山本、石井、田中、本村、松下)

されたフィールドが異なる(各小学校、学年、学級担任等)ことに起因していると考えられる。しかし、学生のフィールド実習における評価基準に対して学生が向ける包括的な視点あるいは観点の特徴は示されたといえる。また、山本が2015年度に担当した授業で4回生のゼミ生の達成状況と表6の受講生の達成状況を比較したが、全体の分布状況について大きな差が見られなかった。

文部科学省は、2015年度から調査研究協力者会議を設置して、今回の教員免許改訂に伴う小学校教職課程科目のコアに教育実践への関与を据えて検討中であり、その意味で「学校参加とフィールドワーク」は、先駆けの科目であり、そこでの学びは、ループリックを使って質的に評価することが求められよう。今回の実践研究では、学生主導と教師主導の双方向から迫った結果、いずれのアプローチにおいても課題が残り、明確な成果を生み出すことはできなかったが、表6と表7の間のいずれかにその答えがあるのではないかと思う。

## 5. ループリック活用のためのテクノロジー導入の必要性

レポートを評価し、次の学びを方向づけるループリックが創ることができたとしても、あるいは、深い学びを成績評価に組み入れるために、学びの途上で生まれた学習物をループリックで成績評価をしても、それらに要する労力が多大であれば、広く普及することはない。

このような問題意識に立って、本村は、2012年採択の大学間連携共同教育推進事業「＜考え、表現し、発信する力＞を培うライティング／キャリア支援」において、ループリックによる自己及び他者の評価をメンターとのコミュニケーションを通じて効率的に行えるようにすることを特徴とするeポートフォリオシステム「TEC-folio」の開発に関わってきた。その概要を紹介したい。

TEC-folioでは、Excelを使ってループリック・ファイルを作成し、学生自身のポートフォリオで使用できるだけでなく、他の学習者や指導者の間でも共有可能である。ループリックの初期画面にサンプルが設けているので、これをテンプレートにして新たなループリックの作成・利用もできる。ループリックに著者・改変者、ライセンス条件などの情報を管理し、共有機能もある。2015

年度は、試験運用であるが、次のような授業を行った（本村，2016）。

- (1) 教員は、レポート課題をプリントで出題する。
- (2) 受講生は、作成したレポートを TEC-folio の「ファイル置き場」にアップロードする。
- (3) 教員は、提出状況を「ファイル置き場」の一覧でチェックする。
- (4) 受講生は、自分のポートフォリオでレポートを引用して、ポートフォリオを作成する。
- (5) ポートフォリオでループリックを使った自己評価と振り返りコメントを記入する。
- (6) 自己評価に対して、メンターがループリックを使った他者評価とコメントを記入する。
- (7) ループリックは、教員があらかじめ作成して、用意しておく。

2016年度からは学事システムと連携することによって、全授業で TEC-folio を使ったループリック評価ができるようになるが、受講者同士のピア評価は、まだ実施段階に至っていない。

そこで参考になるのが、摂南大学薬学部の学部授業で採用されているシステム（安原智久他，2012）である。例えば、200名を超える受講生にチーム基盤型学習（TBL）を課した科目では、授業中にピア評価させ、チューターも受講生も即座にチューターと自己とピアのループリック及びコメントの評価結果を可視化したシステムがある。安原氏によれば、形成的評価に2回、成績評価に1回使って、学生も教員もそれらの結果を集約したフィードバックシートをインターネット上で確認することができるという。なお、ループリックについては、基本的な枠組みのみをサンプル掲示しておいて、それを参考に Excel を使って各自で創るように柔軟性を持たせている。このような先行実践からノウハウを学ぶ必要もあるように思う。

## 6. おわりに

すでに述べたように、テクノロジーの進展に伴う知識基盤社会において、今

日の大学では、教師による知識の上意下達や、学生の興味関心を配慮して、視聴覚の資料や機器を使う授業だけでは不十分である。学生に深い思考を表現し合って、評価の知見も生かして、互いに学び合うような授業が求められている。本稿で紹介した授業の中には、このような新しい教育要請に応えうる実践があれば、授業研究をさらに深める必要性のあるものもある。テクノロジーについては、費用面での制約もあって、十分な導入には至っていないが、性能の向上とともに安価になり、導入に拍車がかかるはずである。

本稿は、2016年3月、本稿の著者連名で執筆した平成26年度及び平成27年度教育研究高度化促進費研究成果報告書『大学生に“深い学び”を促すループリック開発システムの構築』の内容を集約したものである。この研究成果報告書では、「深い学びとは何か」ということを明らかにし、成績評価の在り方についても論じる必要性が共有された（松下，2016）。本稿では、前者は第2節に詳述したものの、後者は、第5節に論じたように、未着手のままである。今後の課題としたい。

## 引用文献

- 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』第64巻第3号，関西大学文学部。
- 安藤輝次（2014）「ループリックによる文章表現の評価学習法」『関西大学教職センター年報 2014』関西大学教育推進部教職センター，2015年7月発行。
- 安藤輝次（2016）「ループリックによる文章表現の評価学習法」『関西大学教職センター年報 2015』関西大学教育推進部教職センター，2016年7月発行。
- 安藤輝次（2016）「持続可能な評価の方法論」『関西大学高等教育研究』第7号，関西大学教育開発支援センター。
- 安藤輝次（2016）「掲示板を活用した学生による評価と学びの連動」『関西大学高等教育研究』第7号，関西大学教育開発支援センター。
- 石井康博（2016）「フィールド実習授業におけるループリック作成の試み」『大学生に“深い学び”を促すループリック開発システムの構築』平成26年度及び平成27年度教育研究高度化促進費研究成果報告書。
- 田中俊也（2015）『大学で学ぶということーゼミを通した学びのリエゾンー』ナカニシヤ出版。
- 田中俊也（2016）「大学生にとっての“深い学び”とその評価」『大学生に“深い学び”を促すループリック開発システムの構築』平成26年度及び平成27年度教育研究高度化促進費

研究成果報告書。

本村康哲（2016）「eポートフォリオシステムにおけるルーブリック評価機能の開発」『大学生に“深い学び”を促すルーブリック開発システムの構築』平成26年度及び平成27年度教育研究高度化促進費研究成果報告書。

文部科学省教育課程部会教育課程企画特別部会（2016）「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（案）」（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/1376199.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/1376199.htm) 2016年11月6日所在確認）

安原智久（2012）「Small group discussion（SGD）へのピア評価の導入と総括的評価としての妥当性」YAKUGAKU ZASSHI, 132（10）。

山本冬彦（2016）「小学校教員養成課程でのルーブリック評価の利用と学生の成長」『大学生に“深い学び”を促すルーブリック開発システムの構築』平成26年度及び平成27年度教育研究高度化促進費研究成果報告書。

松下佳代（2016）「ルーブリックをめぐる論点と本研究の位置づけ」『大学生に“深い学び”を促すルーブリック開発システムの構築』平成26年度及び平成27年度教育研究高度化促進費研究成果報告書。

Biggs, J. and Tang, C. (2011) *Teaching for Quality Learning at Univesity*, Society for Research into Higher Education & Open Education Press.

Entwistle, N. (2000) *Promoting Deep Learning through Teaching and Assessment : Conceptual Frameworks and Educational Contexts*, Paper to be presented at TLRP Conference, Leicester. ノエル・エントウィスル（山口栄一 訳）（2010）『学生の理解を重視する大学授業』玉川大学出版部。

Entwistle, N. (2009) *Teaching for Understanding at University : Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*, Palgrave MacMillan.

Lublin, J. (2003) *Deep, Surface and Strategic Approaches to Learning*, University of Warwick, Centre for Teaching and Learning, Good Practice in Teaching and Learning.

#### 〔付記〕

本論文は、平成26年度及び平成27年度における関西大学教育研究高度化促進費による研究成果である。