

論文

大学におけるルーブ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 —

沖 裕 貴

要 旨

2012年8月に公表された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、主体的に考える力を育成する大学～」では、学士課程教育の質的転換を促進・強化するために、学位プログラムで育成する能力の明確化や個々の授業における学修成果の公平で客観的な評価の導入等が喫緊の課題として提示されている。

アメリカにおいて大学教育に広く活用されているルーブリック評価は、科目の成績評価（総括的評価）の公平性、客観性、厳格性を増大させるのみならず、学生への事前提示やフィードバックを通して日常的な形成的評価やライティング・センター等の他機関との協働学習支援にも有効であると言われている。本稿では、日本の初等中等教育やアメリカ大学教育のルーブリック評価の活用事例から、日本の大学教育に導入するために適切と思われる4つの手順を提案し、その課題を議論する。

キーワード

高等教育、アセスメント・ポリシー、質保証、成績評価、ルーブリック評価

1. はじめに

1.1. 2013年の中教審答申で求められたこと

2013年8月に公表された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、主体的に考える力を育成する大学～」では、基本的な視点として学校教育制度全体（各学校段階）をプログラム中心、具体的な学修成果（答申ならびに法令では「学習」を「学修」と表現しているため、それらに関わる部分についてはその表記を踏襲する）中心に見直すことが提言され、とりわけ学士課程教育ではアクティブ・ラーニングの積極的な導入が求められている。とくに学修成果の重視に関する認識の共有について、地域社会、産業界、国際社会にとって「待ったなし」の状態であることが強調され、そのために多少強引な感はぬぐえないが、学修時間を具体的な評価指標として提示し、その実質的增加をもって達成が確認されるものとして、これまで繰り返された抽象的な論調をよりいっそう具体化しているところに特徴がある。

一方、学習成果そのものを適確に把握する取組についてもよりいっそうの努力が求められている。先述の中教審答申では、ディプロマ・ポリシー (Diploma Policy、以下 DP)、カリキュラム・ポリシー (Curriculum Policy、以下 CP) などの plan の明示化とともに、プログラムの効果検証や個々の授業の成績評価に関してアセスメント・ポリシーという言葉を用いて説明されている。たとえば、学修行動調査や学修到達度調査、ルーブリック評価、学修ポートフォリオなどが例として挙げられているが、学修行動調査は立命館大学で取り組まれている「学びの実態調査¹⁾」に他ならず、また、学修到達度調査も立命館大学で一部の学部において取り組まれているものである²⁾。これらは卒業時における DP の達成度を含め、学生がどのような知識、技能、態度を身につけたかを明らかにする手段であり、内部質保証システムにおける check として機能することが期待されている。

くわえてルーブリック評価や学修ポートフォリオは、プログラムの効果検証のみならず、個々の授業の総括的評価や形成的評価にも積極的に活用が図られる必要性が指摘され、授業の到達目標の達成度を公平、客観的かつ厳格に評価することが、大学教育の質を担保する要であるとともに、教学内容に関して check から action への展開を可能にする鍵となることが認識されている。

1.2. 大学における学習成果の明示化に関する法令の整備

国内においては学習成果の明示化に関する法令の整備も急速に進んでいる。

2011 年 4 月に改正された大学設置基準では、(成績評価基準等の明示等) 第二十五条の二の 2 に「大学は、学修の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする」と明記され、卒業の認定のみならず、通常の授業における成績評価基準等の明示化の必要性が述べられている。また、大学設置基準の改正に伴って 2012 年 3 月に改訂された学校教育法施行規則の第百四十七条の一にも「大学が、学修の成果に係る評価の基準その他の学校教育法第八十九条に規定する卒業の認定の基準を定め、それを公表していること」が述べられ、通常の学修成果に係る評価基準の明確化と公表、つまりは成績評価基準の明示と公表が義務であることが明言されている。

大学設置基準の改正に伴う学習成果の明示化への道程は、単位制度に基づく卒業認定に留まらず、われわれ大学人が想定していたものをはるかに超えた、通常の授業の成績評価基準の明示化と公表まで含意していることを早急に理解する必要があるだろう。そしてその道程の先に、今回の中教審答申が唱えるアセスメント・ポリシーという言葉が位置し、ルーブリック評価や学修ポートフォリオ評価が求められることになったのである。

かつて東京大学の教育社会学の教授であった荻谷は、英国オックスフォード大学で教鞭を執るようになった際、かの大学で講義やチュートリアルを担当者が必ずしも試験問題の出題者や採点者にならず、多くの場合、他大学の外部試験官が任命され、最終的な成績評価が行われることに驚き、日本の大学の成績評価に対する姿勢との大きな違いを指摘している (荻谷、2012)。本邦においても、いきなりオックスフォード大学の取組を模倣するわけにはいかないが、授業者兼成績評価者の裁量一つに任された基準の見えない成績評価は、GPA の信頼性の議論を待たなくても、もはや学習成果の検証とその妥当性、信頼性を求める世界中の大学の潮流に大きく遅れを取って

いると言わざるを得ない。

1.3. ルーブリック評価の定義と利用の観点

そのような文脈の中で中教審答申に登場したルーブリック評価³⁾とは、評価指標(評価規準)⁴⁾ = criteria = 学習活動に応じたより具体的な到達目標)と、評価指標に即した評価基準(standards = scales = description = どの程度達成できればどの評点を与えるかの特徴の記述)のマトリクスで示される配点表を用いた成績評価方法のことである。

達成水準が明確になることにより、テスト法では困難な「思考・判断」や「関心・意欲・態度」、「技能・表現」の評価に向くとされ、フィギュア・スケートや芸術作品の評価などさまざまな分野で用いられているほか、大学では学生の示したパフォーマンス(論文や作品、演出等)をもとにして、レポートの評価、学生の活動や作品・演出・実験の観察評価、面接の評価、プレゼンテーションやグループ活動の自己評価・相互評価、複数の教員で担当する初年次教育、オムニバス授業の評価などに有効であるとされている。

	知識・理解	思考・判断	関心・意欲	態度	技能・表現
テスト法	◎	○			
レポート法	○	◎	○	◎	○
観察法	○	○	◎	○	◎
面接法	◎	◎	◎	○	
質問紙法			◎	○	
自己評価法		○	○	○	○
相互評価法		○	○	○	○
作品法			◎	○	◎
ポートフォリオ法			○	○	○

図1 ルーブリック評価に適した成績評価法と観点
(参考) 梶田毅一『教育評価』、有斐閣双書、2005

教育評価に詳しい梶田が示した学習成果の評価方法と評価側面(観点別到達目標)に即して言えば(梶田、2005)、ルーブリック評価は図1に示されるように、「知識・理解」を評価する「テスト法」や学習者の感想や意識などを問う「質問紙法」を除いて、「思考・判断」や「関心・意欲・態度」、「技能・表現」を評価するすべての評価方法に適していると言うことができる。とくに大学での試験に多用される「レポート法」やアクティブ・ラーニングで求められるプレゼンテーションやディスカッションの参加度を評価する「自己評価法」、「相互評価法」などは、ルーブリック評価の今後の開発と普及が望まれる分野であると言えよう。

しかしながら国内においては、初等中等教育で1998年の学習指導要領改訂からルーブリック評価が奨励され、学修ポートフォリオと並んで国立教育政策研究所を中心に事例研究や調査研究が進められている⁵⁾一方、高等教育における活用事例は、いまだ医師薬系の大学における臨地

実習の評価への活用や、関西国際大学や愛媛大学における一部研修への利用に限られているのが現状である⁶⁾。

DP やシラバスに記載される到達目標の行動目標化とそれらの達成度の挙証に関する要望と対策が急速に進展している現在、DP に対するアセスメント・テストや学生調査による学習成果の検証と同様、各授業における到達目標の公平、客観的かつ厳格な成績評価の手法導入を求める声も次第に高まってくると思われる（沖・宮浦・井上、2010）。またこれらの取組は、「3つのポリシーの明確化」にかかる教育改革の最後の詰めにあたる事業であると言うことができよう。

2. 日本の初等中等教育におけるルーブリック評価の活用

2.1. 真正の活動、真正の評価と学修ポートフォリオ、ルーブリック

教育の現場でルーブリック評価や学習ポートフォリオが求められるようになった背景には、アメリカにおいて1970年代以降から、学校の説明責任に対する社会的要求が高まり、各種の標準テストをもとに児童・生徒の学習成果を評価しようとする動きが顕著になったことが端緒となっている（高浦、2004）。しかしながら標準テストでは、「テストのためのテスト」と言われるような作弄的な問題を学習者に課すため、本当の学力を測定できず、学校の中でしか役立たない特殊な能力しか測定していないのではないかという批判が生じてきた（田中、2008）ことを受け、1980年代末頃から学習ポートフォリオ評価が登場し、ポートフォリオに収集する多様な評価資料の得点化ないし評点化の方法について、あらかじめ確立された一セットの評価指標としてのルーブリックが不可欠になったという（高浦、2004）⁷⁾。

従来の学習成果の評価法は、知識や能力が社会、文化、状況に依存するもの（＝状況的学習）⁸⁾であるにもかかわらず、分離可能で普遍なものという前提のもとでの知識注入主義が基本となっていた。植野は学習の場で可視化されている能力と、現実社会における実践能力とは異なるものになるがゆえに（植野、2012）、学習成果の評価においては、これまでの「知識・理解」を問うテスト法ではなく、実社会で意味を持つ「真正の（authentic）活動」をもとにした「真正の評価」が求められるという。

真正の評価とは、提唱者のWigginsによると「大人が仕事場・社会生活の場・個人の場で『テストされている』その文脈を再現・模擬すること」と定義され、次のような6つの条件を満たすことが必要だとされている（Wiggins、1998）。

- ①課題が現実的で、知識や能力が実社会の状況でテストされるやり方を再現していること。
- ②課題が体系化されておらず、解決するのに判断と工夫を必要とすること。
- ③課題を探索的に実行させること。
- ④大人が実社会でテストされる文脈を再現すること。
- ⑤知識や技能を総合的に用いる課題を通して能力を評価すること。
- ⑥練習をしたり、下調べする機会を与え、フィードバックを与え、成果をさらに洗練させること。

知識が高度化し複雑化し流動化するポスト産業主義の社会において、学校教育はその役割を、効率的な知識の伝授から「高度の複合的な知識」「創造的思考、問題解決能力やコミュニケーション能力」「多様な人々と共生する個性」「生涯にわたって学び続ける能力」の育成に移行する（佐

藤、2004)。この知識と学びの「量」から「質」への転換が起こったことを受けて、学習方法がそれらの新しい学びに適したアクティブ・ラーニングを重視する方向に進み、その結果として学習成果の評価法もそれに対応したものに転換されてきたと見ていいだろう。

このような背景のもと、日本の初等中等教育では1998年の学習指導要領改訂からルーブリック評価が奨励され、学習ポートフォリオと並んで国立教育政策研究所を中心に事例研究や調査研究が進められてきたのである。

2.2. 日本の初等中等教育におけるルーブリック評価の活用と課題

日本の初等中等教育におけるルーブリックの活用は国立教育政策研究所の主導で進み、2004年には中学校の92%、小学校の83%で何らかの規模での活用に至っている。しかしながら、使用している評価指標（＝評価規準）のまとめりは、使用している中学校で84%、小学校で87%が単元ごとあるいは単元より大きなまとめりであり、毎回の授業や授業内の学習活動で効果的に提示あるいはフィードバックされているとは言い難い。その理由は、評価指標（＝評価規準）の作成が困難であり、校内の体制や研修が十分に確保できないなど、少数の科目担当者の力量に負うところが大きいことが挙げられよう（国立教育政策研究所、2004年）。また、高浦らが提案する「指導と評価の一体化」に即したルーブリック活用が、一部に一時間の授業で何度も評価を実施するような、あまりにも詳細な評価計画を強要し⁹⁾、かつての行動目標全盛期に見られた「目標つぶしの授業」と同様の煩雑さや授業のダイナミックスの損傷を生じているからとも考えられる。

日本の初等中等教育の成績評価が「知識・理解」と「技能・表現」のみならず、見えない学力として「関心・意欲・態度」や「思考・判断」を重視した点と、1998年の学習指導要領の改訂以降「目標に準拠した評価（絶対評価）」に軸足を移したことで、これまでペーパーテストや実技試験だけで測られてきた学力の評価方法についても大きな変革が求められたことは評価できる。しかし、新たな観点の評価方法の開発とその運用については依然改善の途上にあると言わざるを得ない。

一方、ルーブリックに新たな視点を与え、パフォーマンス評価として再構築する取組も進行している。松下らはJELS（Japan Educational longitudinal Study）の研究の中で「ある特定の文脈のもとで、様々な知識や技能などを用いて行われる人のふるまいや作品を、直接的に評価する方法」としてパフォーマンス評価を提唱し、パフォーマンス課題によって学力をパフォーマンスへと可視化し、ルーブリックを使ってパフォーマンスから学力を解釈するとしている。これらの研究は、総括的評価に用いるものではなく、また、一つの授業の中で観点別に詳細な形成的評価を行うものでもない。あるパフォーマンス課題に基づいて、ルーブリックを使用して学力を解釈する手段を提案しているもので、記憶力や計算力を問う単純な試験からは見えないさまざまな子どものつまずきや到達点などを可視化する有力な方法だと言われている（松下、2007）。

パフォーマンス評価では、パフォーマンス課題とルーブリックの設定が必須であり、ルーブリックは学習者にも分かりやすい様式で公開されることが重要である。深見が言うとおり、ルーブリックが公開されることで、「ルーブリックは何よりも学習者にとって学習活動や自己評価の指針としての役割」を果たし、学習者自身が学習における課題を発見し、自ら改善することへつ

ながる（深見、2012）。

しかしながら、この手法も、パフォーマンス課題の作成やルーブリックの評価指標（＝評価規準）・評価基準の作成に多大な時間と労力を要し、教科書、教材が異なる現場で定着し活用されるまでにはまだ多くのハードルが待ち受けていると言えよう。

3. アメリカ高等教育におけるルーブリック評価の活用

3.1. AAC&U の提供する VALUE Rubrics

一足先に高等教育でルーブリック評価が活発に利用されているアメリカでは、個別の科目における成績評価で活用されているほか、組織や機関のパフォーマンスを評価する手段としても活用されている。AAC&U（Association of American Colleges & Universities）では複数機関間で共通に活用することが可能なルーブリックの開発と提供が進められている。

AAC&U が提供するルーブリックは VALUE Rubrics と呼ばれ、AAC&U のホームページから誰でも取得することができる¹⁰⁾。全部で 15 個のルーブリックから成り、「知識・実践力 (Intellectual and Practical Skills)」の 카테고리には「探求と分析 (Inquiry and analysis)」「批判的思考 (Critical thinking)」「創造的思考 (Creative thinking)」「文書による伝達 (Written communication)」「口頭による伝達 (Oral communication)」「文書理解 (Reading)」「定量的分析能力 (Quantitative literacy)」「情報リテラシー (Information literacy)」「チームワーク (Teamwork)」「問題解決 (Problem solving)」の 10 個、「個人ならびに社会的責任 (Personal and Social Responsibility)」の 카테고리には「地域と世界における市民の知識と関与 (Civic knowledge and engagement - local and global)」「異文化理解・能力 (Intercultural knowledge and competence)」「倫理的推論 (Ethical reasoning)」「生涯学習のための基礎能力 (Foundations and skills for lifelong learning)」の 4 個、「統合的・応用学習 (Integrative and Applied Learning)」の 카테고리には「統合的・応用学習 (Integrative and applied learning)」の 1 個のルーブリックが配されている。

試みに日本でも「学士力」に含まれ、アクティブ・ラーニングで評価対象になることが多い「批判的思考 (Critical thinking)」のルーブリックを日本語訳にすると、表 1 のようになる。

表1 批判的思考 (Critical Thinking) の VALUE Rubric

	最高レベル	中間レベル		標準レベル
	4	3	2	1
1. 課題の説明	批判的に考察されるべき論点や問題が明確に記述されているとともに包括的に表現され、十分に理解するために必要なすべての関連情報を伝達している	批判的に考察されるべき論点や問題が記述、表現され、理解が不作為によって損なわれない程度に明らかにされている。	批判的に考察されるべき論点や問題が述べられているが、表現については2、3の未定義の用語や未検討の曖昧な語句、未定の境界、未知の背景が残っている。	批判的に考察されるべき論点や問題が、明快な説明や叙述抜きで述べられている。
2. 根拠資料 一自らの見解 や結論を裏付け るために情報 を調べ用い ているか	情報が包括的な分析や統合に発展させるに十分な解釈/評価を備えた出所から得られている。専門家の見解が徹底的に批判・検証されている。	情報が整合的な分析や統合に発展させるに十分な解釈/評価を備えた出所から得られている。専門家の見解が比較的よく批判検証されている。	情報がある程度解釈/評価できる出所から得られているが、整合的な分析や統合に発展させるには不十分である。専門家の見解がほとんど無批判に受け入れられている。	情報がまったく解釈/評価できない出所から得られている。専門家の見解が無批判に受け入れられている。
3. 文脈の影響 と仮定	整合性、体系性において完璧に自分および他者の推論を分析し、自らの立ち位置 (position) を説明する際、文脈との関連を注意深く評価している。	自らの立ち位置 (position) を説明する際、自分および他者の推論と他のいくつかの関連する文脈を識別している。	2、3の推論に批判的検証を加えている。自らの立ち位置 (position) を述べる際、いくつかの関連する文脈を識別している。自分より他者の推論を優遇したり、またその逆になるところが見られる。	(時として単なる主張を推論として扱うことがある) 新たな推論を提示しようとしている。自らの立ち位置 (position) を述べる際、2、3の文脈を識別しようとしている。
4. 学生の立ち 位置 (展望、 論点/仮説)	具体的な立ち位置 (展望、論点/仮説) が独創的であり、課題の複雑性が十分に説明されている。立ち位置 (展望、論点/仮説) の限界が認識されている。他者の見解が、自らの立ち位置 (展望、論点/仮説) に統合されている。	具体的な立ち位置 (展望、論点/仮説) によって課題の複雑性が十分に説明されている。他者の見解が、自らの立ち位置 (展望、論点/仮説) に包含され認識されている。	具体的な立ち位置 (展望、論点/仮説) によって課題の異なる側面が認識されている。	具体的な立ち位置 (展望、論点/仮説) が述べられてはいるが、単純化されすぎ、自明である。
5. 結論と関連 する成果 (導 き出されたこ とと含意する もの)	結論と関連する成果 (導き出されたことと含意するもの) が論理的であり、学生に周知された評価情報と、根拠を示す能力や、正しい順番で議論を進める展望が反映されている。	結論が対立する見解を含む一連の情報に論理的に結びつけられている。関連する成果 (導き出されたことと含意するもの) が明快に識別されている。	結論が情報に論理的に結びつけられている (なぜならば情報とは直接的な結論に適合するように選択されるため) 2、3の関連する成果 (導き出されたことと含意するもの) は明快に識別されている。	結論が議論されたいくつかの情報にちがはぐに結びつけられ、関連する成果 (導き出されたことと含意するもの) が過度に単純化されている。

3.2. PFF (Preparing Future Faculty) プログラムで教えられるルーブリック評価

アメリカの大学院博士課程で学ぶ院生の多くは、将来大学で教える研究者になるために「将来の大学教員養成 (Preparing Future Faculty、以下 PFF) プログラム」と呼ばれるプログラムを履修し、修得することが求められている。そのプログラムには、TA (Teaching Assistant) のための研修と連続して、ルーブリック評価の研修や教育実習の履修、ティーチング・ポートフォリオの作成などを求められることが多い (林・沖・松村、2012)。

ルーブリック評価は、大学教員にとって①評価時間の短縮、②グレーディングの一貫性と公平性の確保、③他者とのコミュニケーションの促進、④自身の教育活動へのフィードバック、⑤授

業改善への貢献、⑥学生の学習状況の把握に有効とされ、全米でルーブリックに関するもっとも有名な本として紹介される "Introduction to Rubrics" の表紙においても「(ルーブリックは) 成績評価の時間を節約し、効果的なフィードバックを行い、学生の学びを促進する評価ツール」だと書かれている。

また、ルーブリックは学生にとっても①どう評価されているかの明確化、②授業への関与（参画）の促進、③公平性に対する認識の促進、④批判的な思考の支援があるとされ、さらにカリキュラム自体にとっても、①プログラムの改善につながり、②非常勤講師やライティング・センター等との協働作業や共通理解を促し、③学部・学科を横断し、一貫性を保ち、大学の教育目標とリンクするために有効だとされている（Dannelle D. Stevens & Antonia J. Levi Dannelle D., 2004, pp.17-28）。

表2 Rubric Template (Huba & Freed, 2000)

	1.Beginning	2.Developing	3.Accomplished	4.Exemplary
1. Stated Objective or Performance	Description of identifiable performance characteristics reflecting a failure level of performance	Description of identifiable performance characteristics reflecting development and movement toward mastery of performance	Description of identifiable performance characteristics reflecting mastery of performance	Description of identifiable performance characteristics reflecting the highest level of performance
2. Stated Objective or Performance				

表2はアメリカで標準的に用いられるルーブリック・テンプレートであるが、左縦軸に評価指標として「到達目標もしくはパフォーマンス」が書かれ、上横軸には評価基準として「初級 (Beginning)」「発展 (Developing)」「達成 (Accomplished)」「模範 (Exemplary)」と、評価指標を満たした場合の「特徴の記述 (Description of identifiable performance characteristics)」が書かれている。

評価指標には、ある授業の総括的評価に用いる場合には授業の到達目標が書かれるほか、レポートやプレゼンテーションの形成的評価や採点の際にはそのための観点がパフォーマンスとして記述されると考えればよい。

一方、レポートやプレゼンテーションなど授業内における個々のパフォーマンスの形成的評価や採点にルーブリックが活用される場合には、ルーブリックの事前提示や結果のフィードバックがライティング・センター等、他機関との協働学習支援や、学生への振り返りに欠かせない存在となっている。

大学におけるルーブリック評価導入の実践

Rubric for Film Presentation		
Task Description: Working in groups of four or five, students will develop and present to the class an analysis of a Japanese movie about World War II. This analysis should go beyond a simple synopsis of the movie to discuss how well or poorly the film reflects a particular point of view about the war. You are expected to do additional research to develop this presentation and to use visual aids of some sort. All group members are expected to participate in the presentation.		
Exemplary	Competent	Developing
Individual presentation skills 20%	The presenter was intelligible but mumbled or droned, spoke too fast or to slow, whispered or shouted, used inappropriate body language, or failed to maintain eye contact, inappropriate excessive, or too little humor or technical problems detracted from the presentation. The presentation ran over or under the time limit but not dramatically.	The presenter mumbled or droned, spoke too fast or too slow, whispered or shouted used inappropriate body language, or failed to maintain eye contact to the point where intelligibility was compromised. Too much or too little humor or technological problems seriously detracted from the presentation. The presentation ran seriously over or under the time limit.
Group presentation skills 20%	The presentations followed a logical progression but were unbalanced in the way time or content was assigned to members, or the division of labor was fair but impeded the logical progression of the argument. Group members were mostly respectful and helpful toward one another, but there were lapses.	The presentations followed no logical progression, seriously overlapped one another, or allowed one or a few people to dominate. Group members showed little respect or courtesy toward one another and did not assist one another even when it was clear that a group member was in trouble.
Group organization 20%	The thesis, topics to be covered, and the direction the individual presentations will take are clearly stated at the beginning but not carried through in the rest of the presentation, or the thesis, topics to be covered, and direction emerge in the presentation but are not clearly stated in the introduction.	The thesis, topics, and direction are unclear, unstated or not evident in the body of the presentation.

Figure 6.2 Three-level rubric with circled feedback.

図2 学生個人（あるいはグループ）へのフィードバック例1

Exemplary	Competent	Developing
Group organization	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> The group thesis emerges from the presentation but is either unclear, unstated, or not stated directly. <input type="checkbox"/> A clear thesis is stated, but it is not carried through in the presentation. <input checked="" type="checkbox"/> Topics to be covered and the direction the presentation will take are stated, but they are not the topics covered or the direction actually taken. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> There is no stated group thesis. <input type="checkbox"/> There is no indication of what topics will be covered or what direction that coverage will take. <input type="checkbox"/> No order or focus emerges in the course of the presentation.
Individual organization	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> The individual presentation was mostly well organized, but there were problems with the introduction, body, or conclusion. <input checked="" type="checkbox"/> The presenter used PowerPoint overheads, or handouts, but these were too wordy or too vague to help the audience follow the organization. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> The presentation rambled with little evidence of the introduction, body, or conclusion. <input type="checkbox"/> PowerPoints, overheads, or handouts either were not used or did not assist the audience in following the organization in any significant way.
Individual content	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Facts and examples were mostly detailed, accurate, and appropriate, but there were lapses. <input type="checkbox"/> Theories were referenced but they were either not accurately described or not appropriately used. <input checked="" type="checkbox"/> The connection between analyses, discussions, and conclusions is evident or implied, but it is not explicitly linked to examples, facts, and theories. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Facts and examples were seriously lacking in detail, inaccurate, or inappropriate. <input type="checkbox"/> Theories referenced were inaccurately described and inappropriately used or not referenced or used at all. <input type="checkbox"/> There is no clear connection between analyses, discussions, and examples, facts, and theories.

図3 学生個人（あるいはグループ）へのフィードバック例2（チェックボックス式）

図2、図3は Film Presentation の活動に関するルーブリックで事後に学生にフィードバックされたものの例である (Dannelle D. Stevens & Antonia J. Levi Dannelle D., 2004, p.80, p.77)。一人一人の学生や一つのグループに対して、評価指標と評価基準に照らした特徴の記述に囲みが記入されたり、チェックボックスにチェックが入れたりして、その個人やグループがどのような点で優れていたか、あるいは問題があったかが一目瞭然となるよう配慮されている。とくに図2において「プレゼンテーションが所定の時間内／外に終わった (The presentation ran over or under time limit)」について、「時間外 (over)」に丸がつけてあるなど、極めて親切なフィードバックが行われている例であろう。

4. 日本の高等教育における導入の手順

4.1. 日本の高等教育におけるルーブリック評価導入の観点と手順

日本の高等教育にルーブリック評価を導入する際、初等中等教育やアメリカの実践例を参考にすると、最も留意すべき点は、①到達目標ごとの成績評価（総括的評価）がどのように行われるかが学生に見えること、②成績評価（形成的評価や個々の学習活動の採点）が公平で客観的かつ厳格に行われること、③学習成果のフィードバックが行われることの三点であると言える。

日本の高等教育においては、シラバスに到達目標ごとの総括的評価がどのような手段（期末試験、レポート、提出物、発表等）でどの程度の比率で評価されるのか、あらかじめ明示されていることはほとんどない。実際、多くの大学では、シラバスに書かれた到達目標が依然曖昧な表現に留まり、成績評価も到達目標に示された内容とは関係のない手段で行われることが往々にして見受けられる。たとえば、シラバスに「技能・表現」や「関心・意欲・態度」の観点に関わる到達目標が書かれているにもかかわらず、試験は「知識・理解」を評価する穴埋め式の問題のみという事例がどこの大学でも散見されよう。

学生にとって到達目標に箇条書きされた内容は、15週の授業期間が終了する際、最低限身につけていることが期待され、最後にその達成度を測られるパフォーマンスである。またそれらが実際に、最も適切な手段で評価されることが成績評価の本来の主旨であるはずである。しかし往々にしてこの点が忘却され、成績評価が形骸化したり、信頼性を失ったりする例が後を絶たない。授業の到達目標を明確化し、その一つひとつに適切な比率をもって最適の評価手段を選択し、その評価手段の一つとしてルーブリック評価を採用することが、すべての取組の前提になると言えよう。

次に成績評価自体の客観性、厳格性の担保と学習成果のフィードバックであるが、とくに大規模私立大学においては大教室での講義が主流であることから、日本の初等中等教育の実践で求められるような個々の授業の中での評価活動は不可能に近い。あるいはパフォーマンス評価のように、学生一人ひとりの学習状況をモニターし、厳密なパフォーマンス課題の結果に基づき個別対応することも実際的ではない。しかし、レポートやアクティブ・ラーニングで多用されるプレゼンテーション、ディスカッションなどの活動評価は公平かつ客観的に行われる必要があり、また、それら进行评估するルーブリックは事前に学生に提示されることが重要である。さらにその学習成果や結果が、学生に何らかの形でフィードバックされることは工夫を伴うが一定可能であり、今後日本の大学でも想定し、準備を開始する必要があるだろう。

これらの三点の条件を踏まえ、米国のルーブリック・テンプレートを参照すると、日本の高等教育におけるルーブリック活用は以下のような手順を踏まえるべきものとする（沖・井上・林、2012）。

【手順1】評価手段、評価比率を決める（シラバスに掲載することが望ましい）

科目の到達目標ごとに①どんな評価手段を用いるか、②その評価比率をどうするかを記載する。

【手順2】第一段階のルーブリックを作る（初年次教育やオムニバス授業など複数の担当者が関与し、科目開発を行う場合に、担当者が協同して開発し、提示する）

表2のように、左縦軸の評価指標に科目の到達目標を書き、上横軸の評価基準にF（不可）か

らS(秀)のように、それぞれの到達目標の達成度に関する特徴を記述したルーブリックを開発する。

【手順3】第二段階のルーブリックを作る(レポートや学生の活動評価のための評価の観点を明示し、その評価基準を策定する。受講生への事前通知が望ましい)

レポートやアクティブ・ラーニングで多用されるプレゼンテーション、ディスカッションなどの活動評価を行う際には、その評価の観点を評価指標として示す。また手順1で指定した評価比率に照らして、それぞれの評価指標がどのような評価基準で評価されるのかを記述し、レポート課題を出したり、活動を指示したりする前に学生に事前提示する。なお、そのようなルーブリック評価には加点法と減点法がある。

【手順4】最終的な成績評価(総括的評価、グレーディング)

最終的な成績評価の方法は各大学によってまちまちであるが、いずれにしても手順1で示された手段を用い、決められた比率で算出された到達目標ごとの獲得点数を合計して、総合的に「F(不可)」「C(可)」「B(良)」「A(優)」「S(秀)」を判定することになる。なお「C」以上の判定には相対評価の利用も可能である¹¹⁾。

以下、手順1～手順3に関して、具体的な手続きや事例を紹介する。

4.2. ルーブリック評価導入の手順1

成績評価とは、科目や授業の到達目標の達成度で測られるものである。したがって科目や授業の到達目標が示された場合、その到達目標一つひとつに対して、どのような評価手段でどのような評価比率をもって評価を行うかが示される必要がある。また、到達目標は学生を主語に、合格することで示される力を行動目標の形で表現することが重要である。これがいい加減になると、到達目標が立派に示されても評価手段が適切に選ばれなかったり、あるいは到達目標自体が学生に具体的なパフォーマンスを指示できなかったりして、学習の動機付けや学生の授業への関与の促しに失敗することとなる。

山口大学の教養教育で開設されている「芸術論特殊講義」を例に、手順1で示す内容を説明すると表3の通りとなる。

表3 「芸術論特殊講義」の評価手段と評価比率の提示例(手順1)

到達目標	評価手段	評価比率
①基礎的な美術史の用語を理解し、それを用いて作品を説明できる。	定期試験(60%)	20%
②企画展、常設展、公募展、巡回展、回顧展、テーマ展などの展覧会を区別できる。		15%
③展覧会の企画主旨を読み解き、それに対する自らの考えを述べるができる。		25%
④県内・国内で開催されている展覧会情報を集めて、心の琴線に触れた展覧会を見に行き、企画趣旨や作品について批評することができる。	課題レポート(40%)	40%

表3の「芸術論特殊講義」の到達目標は、15回の授業の終わりにできるようにしてもらい

たいパフォーマンスが適切に表現されているばかりか、それぞれの到達目標の表現自体に、それがどのように評価されるかが明白に読み取れる工夫がなされている。たとえば「①基礎的な美術史の用語を理解し、それを用いて作品を説明できる」では、授業内で基礎的な美術史の用語を解説してもらい、それらを用いて作品を説明する方法について講義されることが理解されるが、その当然の帰結として「以下の作品を美術史の用語を用いて説明しなさい」という試験問題が出るのが予想できるわけである。

表3では、4つの到達目標に対して二種類の評価手段が用いられているが、すべてを定期試験で行うことも可能であり、また、到達目標ごとに評価手段を変えることも可能である。到達目標の達成度を何で測るのが最も適切かは、そこに求められているパフォーマンスの種類に依存し、図1で示した学習成果の評価方法と評価側面（観点別到達目標）を参考に決定することが必要である。たとえば数学や物理などの理系の授業では、到達目標が「知識・理解」や「技能・表現（例として計算能力）」に偏っていることが多く、定期試験の計算問題や証明問題で成績評価がなされる場合がほとんどである。その場合、評価手段には「定期試験（100%）」と記入し、あえてルーブリック評価を使う必要はない。要するに手順1は、教員の学生や授業に対する思い入れなど直接成績評価にからまない到達目標を除外することが最大の目的であると言える。

なお、上記到達目標①②③について定期試験で記述式の回答を求める場合には、その採点のためのルーブリックを事前にもしくは試験中に示しておくことが、学生の学習への関与を深めることにつながる。また、言うまでもなく到達目標④は課題レポートの提出を求めていることから、その課題レポートのルーブリックは事前に提示され、できれば事後、学生にフィードバックされることが望ましい。

4.3. ルーブリック評価導入の手順2

手順2は、この科目が複数の教員の担当する科目として開講されている場合、各自の授業概要と到達目標、そして成績評価基準を標準化するための手続きとしての役割を果たす。言わずもがな学生にとって、成績評価に関する最大の苦情は担当教員による成績評価の偏りと採点の不透明性である。学生にとってルーブリックとは、どう評価されているかの明確化や公平性に対する認識の促進を行うものであるがゆえに、学科や学部の教員が総動員される初年次教育の基礎演習や、複数の教員がリレー方式で講義するオムニバス授業などの設計に第一段階のルーブリックを策定することは極めて有効な対策となる。また、同一科目を担当する教員が一堂に会して到達目標の設定や成績評価基準の策定に従事することは、もっとも本質的な意味でのFDと言って良いだろう¹²⁾。多くの大学でこのような活動が見られることが希望である。

試みに上述の「芸術論特殊講義」の4つの到達目標を例にして、第一段階のルーブリックを示す（表4）。

表4 第一段階のルーブリック例（手順2）

科目の到達目標	F (不可)	C (可)	B (良)	A (優)	S (秀)	評価比率
①基礎的な美術史の用語を理解し、それを用いて作品を説明できる。	(～11点) 美術史の用語を用いて作品を説明できていない。	(12点～13点) いくつかの間違ひもあるが、基礎的な美術史の用語を用いて最低限の説明ができています。	(14点～15点) 大きな間違ひがなく、基礎的な美術史の用語を用いて説明ができています。	(16点～17点) ほぼ完璧に美術史の用語を用いて説明ができています。	(18点～20点) 本作品を美術史的に説明する模範解答である。	20%
②企画展、常設展、公募展、巡回展、回顧展、テーマ展などの展覧会を区別できる。	(～8点) 展覧会が区別できていない。	(9点～10点) いくつかの間違ひもあるが、各展覧会の定義を最低限押さえています。	(11点～12点) 大きな間違ひがなく、各展覧会の定義を踏まえて区別ができています。	(13点～14点) ほぼ完璧に定義を踏まえた区別ができています。	(15点) 展覧会の区別について模範解答である。	15%
③展覧会の企画主旨を読み解き、それに対する自らの考えを述べることができる。	(～14点) 企画趣旨に対する自らの考えを適切に述べていない。	(15点～17点) いくつかの論理的な問題や事実誤認あるいは誤字脱字もあるが、企画趣旨に対する自らの考えを最低限述べています。	(18点～20点) 大きな論理的な問題や事実誤認がなく、企画趣旨に対する自らの考えを述べています。	(21点～23点) ほぼ完璧に企画趣旨に対する自らの考えを述べています。	(24点～25点) 展覧会の企画趣旨に対する自らの考えを述べる模範解答である。	25%
④県内・国内で開催されている展覧会情報を集めて、心の琴線に触れた展覧会を見に行き、企画趣旨や作品について批評することができる。	(～24点) 展覧会を見に行っていない(0点)か、行ってもレポートを提出していない(0点)。あるいは評価できるレベルに達していない。	(25点～27点) 実際に展覧会を見に行き、企画趣旨を読み取り、作品に関する最低限の批評を述べています。	(28点～31点) 実際に展覧会を見に行き、大きな間違ひなく企画趣旨を読み取り、作品に関する批評をまとめている。	(32点～35点) 実際に展覧会を見に行き、ほぼ完璧に企画趣旨を読み取り、作品に関する自らの批評をまとめている。	(36点～40点) 実際に展覧会を見に行き、企画趣旨の読み取りや作品批評に関して模範的なレポートである。	40%

表4に示されるようなルーブリックを共有し、また学生にも提示することにより、成績評価の公明性が増大するとともに、到達目標の達成度を通して授業改善の基礎資料を得ることも可能となる。ただし、一人で担当する科目においては、手順2を省略しても構わない。

4.4. ルーブリック評価導入の手順3

手順3は、レポートやアクティブ・ラーニングで多用されるプレゼンテーション、ディスカッションなどの活動評価を行う際に用いるもので、採点のための観点を評価指標として明示し、それぞれの評価指標がどのような評価基準で評価されるのかを示すものである。そのようなルーブリック評価には加点法と減点法がある。

加点法のルーブリックには、「芸術論特殊講義」の4つめの到達目標に基づいて設定すると表5のような形になる。これは、表4で示した第一段階ルーブリックの4つめの到達目標に関するより詳細な採点基準と考えればよい。

表 5 第二段階のルーブリック例 (手順 3、加点法)

評価指標	0	1	2	3
(課題) 展覧会を見に行き、企画趣旨について自らの考えを述べるとともに、美術史の用語を用いて気に入った作品 5 点について批評しなさい。なお、レポートは 5000 字程度にまとめて、パンフレットとともに提出すること。なお、展覧会を見に行っていない場合やパンフレットが同封されていない場合、あるいはレポートが提出されない場合は 0 点と見なす。				
企画趣旨に対する自らの考えを述べるができる。	企画趣旨に対する自らの考えを適切に述べていない (0 点)。	いくつかの間違いはあるが、企画趣旨に対する自らの考えを最低限述べている (1～5 点)。	大きな勘違いがなく、企画趣旨に対する自らの考えをほぼ適切に述べている (6 点～10 点)。	完璧に企画趣旨を読み取り、それに対する自らの意見を適切に述べている (11 点～15 点)。
正確な美術史の用語を用いることができる。	用語の間違いが 3 つ以上ある (0 点)。	用語の間違いが 2 つある (2 点)。	用語の間違いが 1 つある (4 点)。	用語の間違いが全くない (6 点)。
作品の特徴を適切に指摘することができる。	作品の特徴を指摘できていない (0 点)。	作品 5 点中 1 点ないし 2 点について適切に特徴を指摘できている (2、4 点)。	作品 5 点中 3 点ないし 4 点について適切に特徴を指摘できている (6、8 点)。	作品 5 点とも適切に特徴を指摘できている (10 点)。
論理的な説明ができる。	論理的な文書になっていない (0 点)。	作品 5 点中 1 点ないし 2 点について論理的な文書になっている (1、2 点)。	作品 5 点中 3 点ないし 4 点について論理的な文書になっている (3、4 点)。	作品 5 点とも論理的な文書で説明している (6 点)。
誤字脱字がなく、段落も明確で読みやすい文章を書くことができる。	誤字脱字が 5 カ所以上あるか、段落が不明確な箇所が 5 カ所以上ある (0 点)。	誤字脱字が 3、4 カ所あるか、段落が不明確な箇所が 3、4 カ所ある (1 点)。	誤字脱字が 1、2 カ所あるか、段落が不明確な箇所が 1、2 カ所ある (2 点)。	誤字脱字もなく、段落も明確につけてある (3 点)。

ルーブリック評価を用いることが推奨される到達目標は、繰り返しになるが、学生の示したパフォーマンス (論文や作品、演出等) をもとにして、レポートの評価、学生の活動や作品・演出・実験の観察評価、面接の評価、プレゼンテーションやグループ活動の自己評価・相互評価を行うものである。「知識・理解」や計算などの「技術」を問うものについてはあえてルーブリックを導入する必要はなく、試験問題の片隅に配点を記述するだけで十分であろう。ただしこの点についても厳正にパフォーマンス評価を導入し、学習者のつまづきを分析する意図がある場合はその限りでない。

表 6 は、筆者が担当する教養授業の「現代の教育」の試験レポートのルーブリックである。2012 年度の試験レポートの際に作成し、事前に学生に公表した。採点はルーブリックの必要箇所にチェックを入れ、その点数を合計して求めるため、採点の一貫性と公平性が確保された。また、嬉しい副産物として、レポートの形式 (引用文献等の明示や誤字脱字の注意・段落の確保、文体の統一など) に関する学生のミスが激減し、学習活動への学生の関与を示すルーブリックの効果を再確認できた。

表6 「現代の教育」(教養の授業で筆者が担当、約400名が受講、2012)の第二段階ルーブリック(手順3、加点法)

(課題)「現代の教育の諸相1～14に関して、一つもしくは関連する複数のテーマについて、いくつかの文献に当たり、多角的に考察し、自らの意見を述べなさい。 図表を含めA4二枚以上三枚以内、4,500字～4,800字で44点満点とする。」					
	Poor (F)	Beginning (C)	Developing (B)	Accomplished (A)	Exemplary (A+)
取りあげたテーマに関して自らの考えを述べている(20点満点)。	◆問題意識(仮説)がなく、何を論じたいのか不明確である。 ◆他人の意見ばかりで自らの意見がほとんど述べられていない。 ◆レポート試験課題に沿っていない。(0～4点)	◆問題意識(仮説)が不明確か、ありふれている。 ◆参照した一部の文献に引きずられた形で自らの主張をまとめている。(5～8点)	◆問題意識(仮説)は述べられているが、反証が十分に調べられていない。 ◆自らの主張の正当性を根拠に基づいて説得できていない。 ◆結論がありふれたものになっている。(9～12点)	◆自らの問題意識(仮説)に基づき、賛否両論の文献に当たり、自らの考えをまとめているが、結論の新規性、独自性あるいは説得力にやや難がある。(13～16点)	◆興味深い切り口(仮説)で問題点を指摘し、十分な量の根拠と独自の思索に基づき結論を導いている。(17～20点)
根拠に基づき、論理的な説明ができている(10点満点)。	◆情緒的な文章が続き、まったく論理的な説明ができていない。 ◆引用文献、参考文献がなく、根拠がまったく示されていない。(0点)	◆一部根拠を示しているが、参照したデータや文章の意味を取り違えたり、論理的な説明ができていなかったりする。(1点)	◆根拠を示し、概ね正確に引用しているが、読み手を納得させる書き方や結論となっていない。(2～4点)	◆根拠に基づき、論理的な説明がほほえてきている。(5～7点)	◆根拠と論理的な説明に基づき、正確かつ説得力のある結論を導いている。(8～10点)
引用文献、参考文献を明示し、自らの意見と区別している(8点満点)	◆引用文献、参考文献がまったく明示されておらず、盗用の可能性が高い。(0点)	◆引用文献、参考文献が明示化されているが、どこまで自分の意見かが不明確な箇所が複数箇所見受けられる。(3点)	◆引用した箇所、文献が明示化されているが、章末に文献一覧が明示されていない。(5点)	◆引用文献、参考文献がしっかり明示化されており、自分の意見と他人の意見の区別が明確についている。(8点)	
誤字脱字がなく、段落も明確で、読みやすい文章となっている(3点満点)。なお、文章量が適切であることが前提である。	◆誤字脱字が3つ以上あるか、段落が区切られていない箇所が3箇所以上ある。 ◆文章量が規定より多い、または少ない。(0点)	◆誤字脱字が1つ以上あるか、段落が区切られていない箇所が1箇所以上ある。(1点)		◆誤字脱字がなく、段落も明確で、読みやすい文章となっている。(3点)	
「だ・である」体で統一して書かれている(3点満点)。	◆「だ・である」体で書かれていない箇所が3カ所以上ある。(0点)	◆「だ・である」体で書かれていない箇所が1カ所以上ある。(1点)		◆「だ・である」体で統一して書かれている。(3点)	

第二段階のルーブリックには、配点の少ない課題に対して簡単な減点法のルーブリックを作ることにも有効である。例として表7は、筆者が「現代の教育」の毎回の授業で課す小レポート課題のルーブリックであるが、4点満点であるため課題用紙に減点法のルーブリックを記載して配布している。

表7 小レポート課題の第二段階ルーブリック（手順3、減点法）

（課題例）あなたは、日本の子どもたちの学力や学習意欲が低下した原因には、学習指導要領を除いてどのようなものがあると考えますか？3つ考えられるものを挙げ、その理由を述べてください。

1. 3つ原因が挙げてあり、その理由が述べられているか	
—1つしか挙げていない	2点減点
—2つしか挙げていない	1点減点
2. 原因について深く考察できているか	
—授業で取り上げたものを反復してあるだけ	1点減点
—理由が正しい加減であったり、一人よがりの見解が書いてある	1点減点
3. 論理構成と書き方が適切か	
—誤字脱字が多い	1点減点
—字が読みづらい	1点減点
—段落がない	1点減点
—論旨が不明確である	1点減点
—だ、である体で書かれていない	1点減点
—QRコードの不添付	1点減点

減点法のルーブリックの場合、ミスの多い学生は減点の結果、小レポートを提出したにもかかわらず0点になることもある。優秀レポートの紹介や各自の得点のフィードバックなどきめ細やかな対応をとることによってミスが激減¹³⁾、求められる学習活動への学生の関与が強められるようになる。

5. まとめにかえて

「成績評価は科目担当教員の専決事項である」と主張する日本の大学教員はずいぶんと減ったように思われる。しかしながら今回の中教審答申に「全学的な教学マネジメントの確立」と謳われ、DPやCPの明示化とともに「プログラム全体の中で個々の授業科目は能力育成のどの部分を担うかを担当教員が認識し、他の授業科目と連携し、関連しあいながら組織的な教育を実施すること、すなわち「大学の授業は個々の教員の責任」ではなく「授業内容やその実施に関わる教員の組織的な取組」であると強調されたことから、依然「不可侵の我が授業」という風潮が各大学に残っているのであろう。

到達目標は自分の学問への思い入れに応じて決めるものでも、学生の実態に合わせて決めるものでもない。あくまでもDPを実現するためにプログラムの中でその位置づけが決められ、設定されるものである¹⁴⁾。また、到達目標は成績評価を行うものだけに厳選することも、シラバスに記載されるべき「到達目標ごとの評価手段と評価比率の明示化」で述べたとおりである。そしてそのような取組の先に、日本の大学教育の質保証のための仕上げとも言える学習評価に関する提案としてルーブリック評価や学習ポートフォリオ評価が求められることになったのである。

しかしながら、ルーブリック評価を導入し、公平で客観的かつ厳格な成績評価を実施すれば、結局のところ落第する学生が続出したり、楽勝科目に殺到したりする結果になりはしないかというが大方の教職員の心配であろう。2012年度筆者が担当し、ルーブリック評価を導入した科目でも、試験レポートを提出したにもかかわらず単位を落とした学生を含めて、「不可」が履修登

録を行った学生の約四分の一に達した。

しかし、である。これまでどんなに学生の質が変化しようと、どんなに不評の授業を続けてこようと緩い成績評価を行ってきた結果、表に現れる成績評価の分布に変化がないようでは、教育改善 (check の次に行われる action) を行う機会を自らの手で葬ってきたことになるのではないか。第二クルールの機関別認証評価では内部質保証システムの構築が眼目となっている。それは言い換えれば、PDCA サイクルが回る組織であることを示すことであり、目標設定 (plan) はもとより、点検 (check) と改善 (action) が機能的に回る組織であることを示すことに他ならない。その意味で、ルーブリック評価等の公平で客観的かつ厳格な成績評価は、まさに自らの授業の点検の意味を有し、かつその結果を見て具体的な改善の方策を練るための重要な資料となるべきであろう。またこのような取組は、教員の組織的な取組と強調されたように、一人の教員だけが担うべきものでもない。すべての教員が等しく取組を進めることによって、楽勝科目が減り、点検が有効に機能し始め、教育改善の方策が見つかるのである。その結果が個別の大学の DP の見直しにつながるかもしれないが、国内の大学全体で見れば GPA の信頼性は大きく上がり、大学教育の質転換が大きく前進したと諸外国からも見なされるのではないか。

今回の答申が内部質保証の最後の砦であり、「3つのポリシーの明確化」にかかる教育改革の最後の詰め当たる事業と呼ばれるゆえんであると考える。

注

- 1) 「学びの実態調査」は、立命館大学教育開発推進機構の教学 IR (Institutional Research) プロジェクトが実施する全学規模の学修行動調査 (Student Survey) で、新入生調査 (1 回生に実施)、在学生調査 (2、3 回生に実施)、卒業時調査、あるいは他部局と協同で開発中のものを含めると「卒業生・修了生アンケート」や「大学院生調査」などがある。ほとんどの学部で学生に ID を記入させることにより、入試形態、学業成績や GPA、就職データなどとリンクさせることが可能で、立命館大学において学生が身につけた知識・技能・態度を正課内外から分析し、その結果を学部の教学改革に反映させている。
- 2) 立命館大学で独自に行われている学修到達度調査としては、理工学部で 3 回生時に実施される到達度検証試験や経済学部で 3 回生以降に実施される「経済学部版経済学検定試験 (B-ERE)」などがある (立命館高等教育研究、第 12 号、2012 年)。
- 3) 中教審答申の用語集によれば、ルーブリックとは「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」となっている (中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」「用語集」、2012 年)。
- 4) 初等中等教育で用いられるルーブリックにおいては、評価指標を評価規準 (のりじゅん)、評価基準を評価基準 (もとじゅん) と呼び習わされることが多い。
- 5) 国立教育政策研究所「学習評価の工夫改善に関する調査研究」、2004 年。あるいは高浦勝義『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房、2004 年。
- 6) 医学部保健学科では学生が臨地実習 (病院実習) に赴いた際、教員複数名で治療を支援する「技能・技術」やチーム医療への貢献や患者への対応に見られる「態度・倫理観」をルーブリック評価で行っているケースが多い。また、関西国際大学や愛媛大学では、一般向けの研修でルーブリック評価を取りあげ、一定の実績を残している。
- 7) 高浦勝義『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房、2004 年、76 頁。ただし、原著は D.Hart, op.cit., p.4。

- 8) 状況的学習とは、学習を常に状況に埋め込まれたものとし、その場合の状況とは何らかの社会的実践に役割を持って参加する過程としてとらえる学習論のこと。これは状況的認知論に基づいた学習論であり、レイヴ (J. Lave) とウエンガー (E. Wenger) によって 1991 年の著書で提唱された。協調的な学習、総合的な学習、ものづくりを通じた学習などの理論的根拠を与えるものとなっている (美馬のゆり『教育工学事典』、2000 年、300-301 頁)。
- 9) たとえば、高浦勝義・松生知明・山森光陽編著『ルーブリックを活用した授業づくりと評価』全三巻、教育開発研究所、2006 年には小中学校のルーブリック評価の作成例、実践例が詳しく説明されている。
- 10) http://www.aacu.org/value/rubrics/index_p.cfm?CFID=51459776&CFTOKEN=97943894 (2013/03/13 参照)
- 11) 大学における相対評価は、たとえば各グレードの比率を F:C:B:A:S=30:25:25:15:5 のように「F (不可)」も含めて比率で分配するのではなく、まず到達目標を最低限度達成したと見なせる「C (可)」評価までは目標に準拠した評価 (到達度評価) を行い、「C」以降のグレーディングについては相対評価を導入することが、プログラムの効果検証や DP の達成度を検討する上で肝要である。
- 12) 立命館大学では、2013 年度、教育開発推進機構が開発・開設する「(特殊講義) 日本語の技法」(映像、経済、経営、理工で合計 8 コマ開講) において、科目担当者会議で成績評価のためのルーブリックと、各回のレポート課題の採点のためのルーブリックを共同開発し、TA や日本語ライティング・センターでの添削指導に供している。また同様に、文学部で開講する新入生必修の「リテラシー入門」においてもライティング課題に対して学部共通のルーブリックが活用されている。
- 13) 立命館大学では毎回の授業で課される小レポートについて、学生の添付した QR コードを事務室が読み取り、その採点結果を LMS (Learning Management System) にアップロードするサービスがある。受講生はその結果を見て前回の小レポートの評価を知り、また毎回授業はじめに紹介される優秀レポートの記述内容と比較して反省材料とすることができる。
- 14) 今回の中教審答申では「履修系統図」という言葉を導入し、カリキュラムの整合性、系統性を確保するよう提起している。なお、履修系統図とは、カリキュラム・マップ (整合性) やカリキュラム・ツリー (系統性)、ナンバリングなどの方策や道具を指すものと考えられる。

参考文献

- 植野真臣「教育工学における学習評価」長岡慶三・植野真臣・山内祐平編著『教育工学における学習評価』ミネルヴァ書房、2012 年、8 頁。
- 沖裕貴・井上史子・林泰子「日本の大学におけるルーブリック評価導入の方策と課題—客観的、厳格かつ公正な成績評価を目指して—」日本教育情報学会第 28 回年会『年会論文集』、2012 年、166-169 頁。
- 沖裕貴・宮浦崇・井上史子「一貫性構築のための 3 つのポリシー (DP・CP・AP) の策定方法—各大学の事例をもとに—」『教育情報研究』第 26 巻第 3 号、日本教育情報学会、2010 年。
- 梶田徹一『教育評価 (第 2 版補訂版)』有斐閣双書、2005 年、164 頁。
- 荻谷剛彦『イギリスの大学・ニッポンの大学—カレッジ、チュートリアル、エリート教育—』中公新書ラクレ 430、2012 年、61-64 頁。
- 国立教育政策研究所「学習評価の工夫改善に関する調査研究」、2004 年。
- 佐藤学『習熟度別指導の何が問題か』岩波ブックレット No.612、2012 年、51 頁。
- 高浦勝義『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房、2004 年、66 頁。
- 田中耕治『教育評価』岩波書店、2008 年。
- 松下佳代『パフォーマンス評価—子どもの思考と表現を評価する—』日本標準ブックレット No.7、2007 年。
- 林泰子・沖裕貴・松村初「立命館大学における PFF の取り組み—国内外の大学の PFF 調査をもとに—」『立命館高等教育研究』第 13 号、2013 年。169-185 頁。
- 深見俊崇「授業研究と評価」長岡慶三・植野真臣・山内祐平編著『教育工学における学習評価』ミネルヴァ

大学におけるルーブリック評価導入の実際

書房、2012年、175頁。

Dannelle D. S. & Antonia J. L. *“Introduction to Rubrics”*, Sterling, Virginia, 2004, pp.17-28, p.80, p.77.

Wiggins, G. *“Educational Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Students Performance”*, Jossey-Bass A Wiley Imprint, 1998.

How to Introduce Rubrics into Japanese Universities: Aiming at Fairness, Objectivity and Rigor in Assessment of Performance

OKI Hiroataka (Professor, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

Abstract

Central Education Council Report published in August, 2012 showed an urgent issue as to clarifying competence developed in undergraduate programs and introducing fair, objective and rigorous assessment of performance, in order to promote and strengthen the conversion movement in quality assurance of Japanese universities.

Assessment using rubrics that is widely utilized in US higher education, is said to be very efficient not only to increase equity, fairness and rigor in grading (summative evaluation) but also to help reflect students' results (formative evaluation) and collaborate with the other organizations such as an academic writing center, etc, by presenting students a rubric beforehand and giving them sufficient feedback. This paper attempts to propose and discuss 4 steps to introduce rubric assessment into Japanese universities on the basis of the illustrative cases where rubrics are available in Japanese primary, secondary education and US higher education.

Keywords

Higher Education, Assessment Policy, Quality Assurance, Assessment of Performance, rubrics