

実 践 報 告

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

寺 嶋 浩 介

林 朋 美

(長崎大学教育学部)

Development of Problem-Based Learning to Promote Self-Evaluation Using Rubrics

Kosuke Terashima and Tomomi Hayashi

(Faculty of Education, Nagasaki University)

Summary

In this research, the authors presented rubrics for evaluating the learning activities and urged reflections on it in problem-based learning in a university. To evaluate the effectiveness and problems encountered by those in this learning process, various data were collected including open comments after being decided as a rubric, 4-points Likert scale after the learning activities, and comments during the learning process itself. As a results, the class activities and general learning process were deemed effective, but the learners wrote of having difficulties in carrying out the process.

キーワード：ルーブリック、授業設計、問題解決学習、自己評価

Keywords: Rubric, Instructional Design, Problem Based Learning, Self-Evaluation

1. 研究の背景と目的

近年、問題解決型学習や学習者構成型授業といった教員からの一方向の講義にはとどまらない学習者の自律性を重視する授業が実施されるようになってきた(尾澤、2002)。こうした授業において、学習をどう評価するかは、以下の3点が課題として挙げられる。

- ・学習者の学習活動が重視され、評価の対象(何が評価されるか)が曖昧になるため、評価基準を明確にすること
- ・学習の途中における学習者間の協同過程が重視されるため、最終的な成果の評価だけではなく、学習プロセスを対象とした評価を考えること
- ・学習者の自律性を促すため、他者からの評価だけではなくて、自己評価を重視すること

以上は評価について、教員からの一方的な評定のみで、不明確な内容にならないように配慮をする必要があるということを示している(梶田、2002、寺西、2000)。

このような状況の中、評価指標(ルーブリック)を活用した評価方法が注目されている。ルーブリックとは学習者の「パフォーマンスの成功の度合いを示す尺度と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を説明する記述語で構成される、評価基準の記述形式」(西岡、2004)である。ルーブリックを作成し、事前に学習者に提示し、自己評価を促せば、上記した点に配慮することができると考えられる。

初等中等教育においては、開発した教材が対象ではあるが、それを形成的・総括的に評価するために、ある評価観点を文章にしてチェックリストによって示す形で導入されている(鈴木、2002)。また教科学習や総合的な学習の時間等の問題解決型学習においてはルーブリックを活用した授業も実施されるようになってきた。たとえば高浦ら(2006)はルーブリックを活用することにより、信頼性・妥当性の高い評価を実現することを通して、「指導と評価の一体化」や「自己学習力の向上に向けた評価」をより強固に実施する方向性を示しており、一般化しつつある。一方

で、高等教育においては学習者の経験が中心である教育実習において、学習者の振り返りを重視するポートフォリオ評価が実施されるようになってきた（永田、2002）。しかし、初等中等教育の実践のようにルーブリックを使つての信頼性・妥当性の高い評価が行われる事例や、指導と評価の一体化を図った事例は少ない。学習者の自律性が特に求められる高等教育だからこそ、教員の視点からだけではなく、学生が自ら学習やその評価を一体化させつつ、自己学習力を向上させることが求められる。

そこで本研究においては、学習者の自律性を重視した大学での演習型の授業において、学習活動へのルーブリックを事前に提示し、学習の途中や最終時に学習者自身がそれをもとに自己評価する授業を実施する。そして、その実践が学習者にとってどのような効果と問題点があるのかについて明らかにする。

2. 授業プロセスとその特徴

(1)実施した授業

長崎大学教育学部の講義「情報メディア論」（受講生62名）において、半年間の講義を大きく2つのフェーズにわけ、実施した。

第1フェーズ（前半7回）：情報メディア概論に関する学習、情報メディアへの見方・態度の養成（学習者による学習活動を中心に構成した授業を教師主導で行うことで、基本的知識や考え方を身につける講義）

第2フェーズ（後半7回）：学習者のメディア制作活動を通した第1フェーズとの関連付け（学生の主導性をより強調したプロジェクト型の学習）

具体的に、第2フェーズでは(1)一般雑誌等におけるインタビュー分析、(2)企画立案、(3)取材活動、(4)プレゼンテーションと相互評価、という流れで学習者が取材記事を作成するという授業を実施した。

そして、本フェーズの冒頭で、授業者・学習者・観察者によってルーブリックを構築した。これは以下のプロセスからなる（図1）。

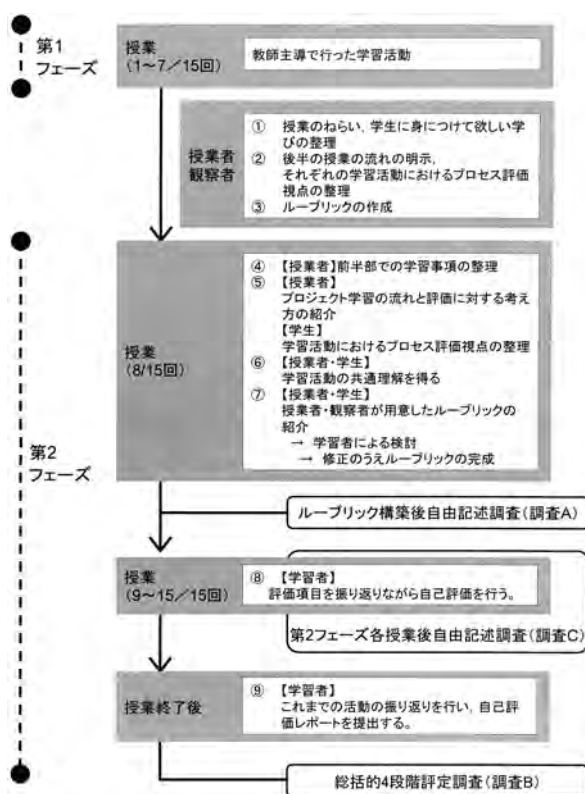


図1 本授業実践のプロセス

- ①前半終了時、授業のねらいや学生に身につけて欲しい学びを授業場면을元に整理する。
- ②後半の授業における授業の流れを明らかにし、それぞれの学習活動におけるプロセス評価の対象となるような視点を整理する。
- ③各学習項目に対して3から4段階からなるループリックを作成する。（以上は教員と観察者が行う（林・寺嶋、2006）
- ④後半の授業冒頭に前半の学習事項を教員から学習者に紹介する。
- ⑤学習者にこれからのプロジェクト学習の流れと評価に対する考え方を紹介し、②と同様の作業を学習者自身に行わせる。
- ⑥教員・観察者が準備したもの（②）を土台に、学習活動の共通理解を得る。
- ⑦教員・観察者が用意したループリックを紹介し、学習者に検討してもらい、修正を加えて評価の視点を完成させる。
- ⑧学習者は各活動場面において評価項目を振り返りながら、自分の状態をチェックする。
- ⑨終了後に学習者は再度振り返りを行い、自己評価レポートを提出する。

ループリックには、①の前までに授業者が講義した内容を盛り込んだ。提案後、学習者との検討を経て修正を行った。これが表1となる。学習者は本内容について、グループ内で議論を進めた。その結果、本実践においては文字や文章等の細かい修正以外に学習者からの指摘はなく、双方で合意を取ることができた。

以降の時間ではループリックを意識して学習活動にあたること、学習活動終了時には表に基づいた自己評価レポートを提出することを課した。自己評価レポートでは表1の各項目について、自分がAからDのどの段階にあたるかを検討させ、その理由について書かせた。

なお、最終的な本授業の「評定」は出席等の平常点以外に第2フェーズの作品評価（学生同士の相互評価も含む）と自己評価レポートを対象とした。

本実践において、授業者（寺嶋）と観察者（林）は、毎回の授業について事前事後の議論や打ち合わせを行い、観察者は毎回の授業を参観した。

授業前には、授業者から観察者へ授業のねらいが伝えられ、授業後には観察者から授業者へ授業観察によって得られた情報が伝えられた。こうした議論や打合せ、授業参観により、両者が授業のねらいや学習内容を共有することを可能とした。本実践における観察者の役割は、授業者のねらいと学習者の学習にずれが生じていないか第三者として観察し、授業者へ情報提供することである。

本実践では、ループリックの構築を行う際、授業者と学習者だけでなく、観察者も加わっている。ループリックの構築は、授業者と学習者とが十分に話し合いを経た上で、共同で行うことが理想であるが、今回のようにループリック構築にまだ慣れていない学習者との間では十分に学習事項の確認が取りにくく、授業者のみの視点からの構築となる恐れがある。学習者のループリックに対する認識の度合いによって観察者の役割は異なってくるが、授業者からの一方的なループリックになる可能性を回避すること、また、可能な限り複数の目でループリックを構築するという点において、観察者の参加には意味があると考えられる。

(2)特徴と期待される効果

この授業の特徴はただ成果を教員が「評定」するのではなく、授業プロセスを学習者に意図的に振り返らせる「自己評価」を促す点にある。また、その視点を教員が主導となりつつも学生の理解を得ながら作成していくこと、教員だけではなく観察者も参加することでより豊かな視点を構築していくことにある（寺嶋・林、2006）。

このような授業を実施することで、学習者の活動が多い授業であっても目的意識が明確になり、学習過程での内省を促し、学習への意欲や自己効力感、メタ認知能力等が高まることが予測される。それはすなわち本学習過程を効果的にするというだけではなく、学習一般に対する考え方や自己に対する認識をより深くさせることにもつながる。

また、講義の人数には限界があるが、教員と学習者が同じ視点を持って評価し、その異同を検討するなどの応用も可能である。

課題として想定されるのは、学習者自身は評価について「教員から評定を受ける」という評価観を持っていること

表1 本授業実践で用いたルーブリック

活動項目		A（すばらしい）	B（概ね満足）	C（もう少し）	D（改善が必要）
人物を取り上げた記事の分析 （インタビューなど）	表現分析	記事を構成する全ての要素（見出し、画像、レイアウト、文章表現・構成、形態など）から、情報を発信する側が持つねらいや意図を読み取ることができ、自分が発信する立場になった際の表現の工夫について考えることができる。	記事を構成する全ての要素（見出し、画像、レイアウト、文章表現・構成、形態など）から、情報を発信する側が持つねらいや意図を読み取ることができる。	記事を構成する要素は理解できるが、それと発信者のねらいや意図との関係性を分析するには至っていない。	記事を構成する要素の多くをあげることが出来ていない。
	内容分析	記事の内容から取材者が準備した質問やその組み立てを読み取ることができ、読者の興味を引く、わかりやすい記事のまとめ方について考えることができる。	記事の内容から取材者が準備した質問やその組み立てを読み取ることができる。	記事の作成において、取材者が質問を準備していることは理解できるが、具体的な質問やその組み立てを読み取ることができていない。	記事の内容から取材者が準備した質問やその構造を読み取ることが出来ていない。
企画立案	ねらい（内容と表現）	読者（学内広報誌：学内の教職員および学習者が見る）を想定したテーマやねらい、構成や内容を企画し、メディアの性格（紙媒体）に適した表現の工夫や読者への伝わり方を検討して、出来上がりイメージを想像することができる。	読者（学内広報誌：学内の教職員および学習者が見る）を想定したテーマやねらい、構成、内容を企画している。	テーマやねらい、構成、内容を設定しているが、読者を想定したものになっていない。	テーマやねらい、構成・内容を設定することが出来ていない。
	活動計画	企画内容に即した資料収集方針、質問の内容、レイアウト案等の活動内容をリストアップしながら活動計画を作成することができおり、それに対してグループ内での役割分担や意思統一を図ることができる。	企画内容に即した資料収集方針、質問の内容、レイアウト案等の活動内容をリストアップしながら活動計画を作成することができる。	資料収集方針、質問の内容、レイアウト案等の活動内容をリストアップしながら活動計画を作成することができたが、企画に即した案となっていない。	資料収集方針、質問の内容、レイアウト案等の活動内容をリストアップしながら活動計画を作成することが出来ていない。
取材・編集作業	取材活動（授業時間外）	企画時にたてた計画に沿って、記事作成のための材料を収集できているのに加え、その場の状況に応じて企画をさらに深めるような資料を収集したり、取材をしたりすることができる。	企画時にたてた計画に沿って、記事作成のための材料を収集できる。	取材を行ったが、企画どおりの取材をすることができていない。	取材できていない。
	編集作業（修正も含む）	記事の構成、内容、レイアウトを企画にしたがって明確に表現することができ、取材した人物像を的確に伝える表現となっている。	記事の構成、内容、レイアウトを企画にしたがって明確に表現することができる。	記事の構成、内容、レイアウトを明確に表現することができたが、企画との整合性がとれていない。	記事の構成、内容、レイアウトを明確に表現することができていない。
プレゼンテーションと相互評価		企画の意図とそれに応じた作品のポイントを関連付けて説明でき、聞き手が納得し、記事をより高く評価するような発表をすることができる。	企画の意図とそれに応じた作品のポイントを関連付けて説明できる。	企画の意図とそれに応じた作品のポイントを説明はしたが、両者が整合性のある説明をすることができていない。	企画の意図とそれに応じた作品のポイントについて説明できていない。

が一般的であるため、こうした評価を実施することの意義を理解し、評価の視点を修正することや実際に自己評価を行うことに慣れるにはある程度時間がかかるという点にある。特に大学での授業の場合は、同じ学習者を担当する機会がどうしても限られてしまうので、実践を継続させることが難しいという可能性があり、全体的なカリキュラムとしてとらえるとき、この評価をどのように利用していくかも今後の課題としては考えられるだろう。

3. 方 法

このようなタイプの授業実践が学習者にもたらす成果と問題点を明らかにするため、次の3つの方法を用いて本実践を評価をした。（図1）。

- (1)ループリック構築の授業終了後、学生がこの授業をどう受け止めたかについて自由記述から分析した（ループリック構築後自由記述調査（調査A））。
- (2)自己評価レポートを提出させた後に、「ループリックを設けた上で学習活動を行い、終了後、その学習プロセスを対象として自己評価を行うこと」に関してどのように感じたかを35項目にわたって4件法による主観評価をさせた。各項目については、今回の学習活動に対する評価、今回にはとどまらない学習一般に対する評価との関連、自分に対する認識の3つの視点から組み立てた。また、学習者が本実践を通して実感した効果を分類するために同項目を用いて因子分析を行った（総括的4段階評定調査（調査B））。
- (3)第2フェーズにおいてループリックをもとに学習者が振り返った各時間の自由記述について、帰納的にカテゴリーを抽出し、各記述をそれらのカテゴリーに分類した（第2フェーズ各授業後自由記述調査（調査C））。

4. 結 果

(1)ループリック構築後自由記述調査（調査A）について

分析の結果、学習者が感じた点に関する記述は以下の3つに分類された。なお、文中にあげる自由記述の例は要約したものである。

①学習活動の難しさ

今回のようなループリックの構築活動に対する難しさ、経験のなさに触れるコメントが多く見られた。これまで評価は「与えられる」ものであったことからすれば、学習者にとっては、学習に対する考え方の変換を迫られたのではないかと考えられる。

自由記述の例として、「授業自体が難しい」「経験がない」「今までに（自分たちで）評価などを考えたことがなかった」等があげられる。

②評価項目と学習活動のかかわりについての考察

自分たちで評価項目について考えることを通して、これから行われる学習活動との関連付けを自ら図ろうとするコメントが見られた。

自由記述の例として、「項目に自信がないと、自分で自分を苦しめる」「力を入れるべき点がはっきりする」「一回一回自己反省ができる」「授業で取り上げられたことなどをうまく使っていきたい」等があげられる。

③今後の活動への動機づけ

評価の視点を構築することによって、取材記事作成等、今後の活動への意欲が芽生えている。

自由記述の例として、「すべて満たすのは難しいが、良いものを作っていきたい」「評価について考えることで自分自身の成長につながる」等があげられる。

(2)総括的4段階評定調査（調査B）について

各項目とその結果は表2のようになった。全体としては最下位の1項目をのぞいて、いずれの項目についても4段階評定の中間値である2.5を越えていた。

この中で上位の項目は、学習項目の目的や内容を明確にし、それを理解できること（13、21）、それについてグループでの活動を進めること（7、8、9）、自分の不得意な点への認知（32）、自己評価をすることに対しての重要性の認識（21）などが含まれている。以上から、自分自身で活動を設計し、その過程を他者と調整したり、その重要性を

表2 評価B（自己評価レポート提出後のアンケート結果）

No.	項 目	平 均 点	標 準 偏 差	有効回答数
1	自分達で活動計画を立てることができた	3.30	0.50	53
21	自分の成果を評価しながら学習を進めていくことは重要である	3.27	0.63	52
9	グループでの活動に積極的に参加した	3.26	0.65	53
12	今回の学習活動の目的を理解できた	3.21	0.61	52
32	自分の不得意なことがわかった	3.21	0.67	52
8	活動計画や活動内容についてグループ内で話し合う機会を設けた	3.19	0.65	53
13	今回の学習活動で何を学ぶのか理解できた	3.17	0.58	52
7	グループのメンバーと意思統一が図れるように努めた	3.17	0.67	53
3	活動の途中で自分達の課題を把握することができた	3.15	0.72	52
10	この学習活動をこれからの学習にいかすことができそう	3.13	0.62	53
2	活動の途中で自分の活動を振り返った	3.11	0.58	53
5	活動の途中で自分達の活動を修正することができた	3.08	0.70	53
34	自分の能力を客観的に見つめなおすことができた	3.02	0.61	52
23	この学習活動での課題が明らかになった	3.02	0.73	52
4	活動の途中で自分達の成果を確認することができた	3.02	0.69	53
6	グループのメンバーとの意思統一が図りやすかった	3.00	0.85	53
14	この学習で学んだことを自分なりにまとめることができる	2.96	0.52	52
26	評価の視点にしたがって課題を達成することができたと思う	2.90	0.63	52
33	この学習活動での自分の課題を別の学習にいかすことができる	2.90	0.66	52
28	このようなタイプの学習活動は私にとって大切だ	2.90	0.85	52
18	自分達の学習活動がどのような視点で評価されるかわかった	2.88	0.62	52
16	一つ一つの活動の意味を考えながら学習することができた	2.88	0.70	52
15	一つ一つの活動についてなぜ行っているのかを納得することができた	2.87	0.63	52
19	評価の視点を意識しながら学習活動を行った	2.87	0.77	52
11	別の学習においても自分の成果を評価してみようと思う	2.85	0.67	52
20	評価の視点に納得して学習活動を進めることができた	2.83	0.62	52
17	自分達の学習活動をどのような視点で評価すべきかわかった	2.81	0.69	52
35	自分を多角的に見つめることができるようになった	2.77	0.67	52
22	自己の学習状況を確認しながら学習活動を行った	2.75	0.71	52
25	どんな活動でもこのようにしてやれば学習目標を達成できると思う	2.73	0.79	52
31	自分の得意なことがわかった	2.73	0.79	52
30	このようなタイプの学習活動は面白い	2.73	0.84	52
24	評価の視点によって学習活動をスムーズに行うことができた	2.65	0.68	52
29	このようなタイプの学習活動は好きだ	2.62	0.91	52
27	今後、このような学習活動が得意になると思う	2.42	0.70	52

〈注〉ここでの活動とは学習者によるプリントメディアの制作活動のことを指す。

認識するには、今回の授業実践は効果的であったといえる。

一方で下位の項目として挙げられたのは、こうした評価活動方法への嗜好性（29、30）や慣れ（24、27）、自分自身に対する自信の向上（25、31）などである。今回一回きりの実践だけでは、学習の設計において学習者自らが柔軟に評価を運用していくことは難しかったということがいえるだろう。

また、本調査項目を用いて因子分析を行った。主因子法、固有値1以上の値についてプロマックス回転を行い、0.4

以上の因子負荷をひとつ以上持つ25項目を選出した。以上の有効回答数は50であった。その結果の因子パターン表を表3に示す。結果、5因子が抽出され、第1因子は「自己能力把握」、第2因子は「学習方法としての重要性の認識」、第3因子は「学習目標の意識化」、第4因子は「ルーブリックの他者との共有」、第5因子は「学習過程における成果と課題の把握」と解釈された。これら5因子の合計因子寄与率は51.6%であった。また信頼性の検討のため、クロンバックの α 係数を算出したところ、各下位尺度とも0.75以上の内部一貫性が見られた。

表3 学習者の主観評価による因子パターン行列

変数名	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
自分の得意なことがわかった	0.70	-0.10	-0.02	0.06	0.14
自分の不得意なことがわかった	0.73	-0.15	0.14	-0.11	-0.03
この学習活動での自分の課題を別の学習にいかすことができる	0.48	0.43	0.01	-0.23	-0.04
自分の能力を客観的に見つめなおすことができた	0.69	-0.04	0.06	0.04	0.00
自分を多角的に見つめることができるようになった	0.63	0.23	-0.09	0.01	0.00
この学習活動での課題が明らかになった	0.60	0.22	-0.10	0.07	0.17
自分の成果を評価しながら学習を進めていくことは重要である	0.41	0.08	0.38	0.08	0.05
この学習活動をこれからの学習にいかすことができそう	-0.06	0.62	-0.11	0.22	0.14
別の学習においても自分の成果を評価してみようと思う	0.06	0.79	-0.03	0.01	0.07
どんな活動でもこのようにしてやれば学習目標を達成できると思う	0.35	0.42	0.15	0.16	-0.22
活動の途中で自分達の活動を修正することができた	-0.27	0.42	0.32	0.17	0.23
自分達の学習活動をどのような視点で評価すべきかわかった	0.08	-0.02	0.59	-0.06	0.13
自分達の学習活動がどのような視点で評価されるかわかった	0.18	-0.15	0.50	0.01	-0.03
評価の視点を意識しながら学習活動を行った	-0.09	-0.07	0.48	0.07	0.01
今回の学習活動で何を学ぶのか理解できた	0.04	0.35	0.53	0.01	-0.05
評価の視点によって学習活動をスムーズに行うことができた	0.30	0.13	0.49	0.17	-0.08
活動の途中で自分の活動を振り返った	-0.13	0.33	0.46	-0.29	0.40
グループのメンバーとの意思統一が図りやすかった	0.05	0.02	0.01	0.85	-0.02
グループのメンバーと意思統一が図れるように努めた	-0.03	-0.02	0.07	0.67	0.22
活動計画や活動内容についてグループ内で話し合う機会を設けた	-0.05	0.18	0.16	0.69	-0.13
一つ一つの活動についてなぜ行っているのかを納得することができた	0.20	0.31	0.00	0.42	0.01
活動の途中で自分達の課題を把握することができた	-0.04	0.20	0.29	-0.02	0.49
活動の途中で自分達の成果を確認することができた	0.04	0.13	0.16	-0.06	0.62
グループでの活動に積極的に参加した	-0.04	0.03	-0.25	0.55	0.66
この学習で学んだことを自分なりにまとめることができる	0.35	0.26	-0.03	-0.08	0.43
累積寄与率	30.5%	38.0%	43.6%	48.2%	51.6%

〈注〉ここでいう活動とは学習者によるプリントメディアの制作活動のことを指す。

(3)第2フェーズ各授業後自由記述調査（調査C）について

分析の結果、学習者の記述は以下の3つに分類された。なお、文中にあげる自由記述の例は要約したものである。

① 自分自身の課題の把握

ルーブリックを元に学習活動を進めた結果、それがうまくいかなかったときに、自分に足りない力を認識するコメントが見られた。具体例としては「計画がうまく実行できなかったときに、上手く次の段階へ進める力が足りないと感じた。」「与えられた時間までに仕上げるための綿密な計画を立てる力が足りない。」があげられる。

② 学習方法としての重要性の認識

各学習活動そのものを自己評価していく以外に、さらに大きな視点から「ルーブリックを用いて自己評価をする学習方法」そのものについて記述している項目が見られた。具体例としては「この授業で作業を計画通りに進めていくことも大切だが、その過程の中で課題をいかに見つけて解決していくかが重要だと感じた。」「一つ一つの学習の意味を理解しながら、自分の学習を見つめなおしていきたい。」「あの時はこういう作業をしていた」という内容を思い出すことで、改めて自分たちが行っている作業の全体像を再確認することができ、何となくこれからの作業の見通しもすっきりさせることができた気がします。」があげられる。

③ 学習目標の意識化

各学習過程において、ループリックにあわせた学習活動に取り組むことで、学習目標が明確化されたり、それと学習活動との整合性に隔たりを感じたりしている。具体的な発言としては「発信者のねらいや意図を読み取ろうとして記事を細かく読んでいくと、いつのまにか観点が記事の内容の方に傾いていってしまっており、視点を軌道修正するのがなかなか大変でした。」「インタビューする際に目的にあった質問をできず、沢山の時間を費やしてしまった。」「ねらいとインタビューの内容が食い違ったりするなど、はじめからやり直さなくてはならないことも多々あり大変だったけどとてもやりがいを感じました。」があげられる。

5. 考 察

3つの調査結果から得られた本実践を分析した結果、学習者が評価活動に取り組む実践そのものへの効果と、それだけにはとどまらない学習一般への効果があると考えられる。前者は調査B、調査Cに見られるような学習目標を意識化し、それにしたがって学習を進め、その学習における成果や課題を把握するといった効果である。グループで学習を進めた場合、たとえばループリックを他者と共有するなど、メンバー間の学習の調整機能を持つことも明らかになった。すなわち、「何を目指して今何をやっているか」という問題解決学習で曖昧になりがちな学習目標や内容が学習者自身にとってより明確となることが、学習者にもたらし得る効果だといえる。

一方で、すべての調査において、このような学習に対して難しさを感じたり、まだ慣れていないことが明らかとなった。実際に評価視点の構築段階においては、学習者側から提案された評価視点はなく、双方向で授業を作り上げるということがまだ確立し切れていない。通常、学習者にとって評価とは「教員から与えられる成績」すなわち評定であると解釈されていることが多いと考えられる。その中で、自己評価を行うだけではなく、その評価視点の内容を考えることは、経験のない学生にとっては、ある程度の効果をもたらしたとはいえ、とても難しかったのではないだろうか。これを解消するためにはある程度継続させた実践が必要となる。しかし、大学の授業は多くの教員がそれぞれ少数の科目を担当するので、あるひとりの教員が単独に実践しただけではより高い効果を得ることはできない。本実践に限ったことではないが、大学においても全体的なカリキュラムを構築する視点から教員の共同性が求められる。

また、学習過程においては、学習者にとって成果や成長した点を見つけるよりも、問題点を見つけることのほうが容易であったと分析することができる。それはたとえば調査Bの項目で自身の問題点を把握したことのほうが上位に位置することに現れている。これは本実践の効果であるともいえるが、逆に自分自身や学習そのものに対する自信を失うことにもつながりかねない。これは個々の学習者によっても異なってくるだろうが、成果と問題点を実感させることのバランスを検討する必要があるだろう。

6. まとめと課題

本研究では、大学の問題解決型の授業において、学習活動への評価指標（ループリック）を事前に学習者に提示し、学習者自身がその指標から振り返る授業を実施した。そして、ループリック決定後の自由記述、学習活動終了後の主観評価とループリックをもとにした学習過程における学習者の振り返りから本実践を評価することで、このような形の実践における効果と問題点を明らかにしようとした。

その結果、学習者が評価活動に取り組む実践そのものへの効果と、それだけにはとどまらない学習一般への効果があることが明らかとなった。また、課題としてこのようなタイプの実践が学習者にとってまだ不慣れで難しいこと、肯定的な成果よりも課題や問題点を感じていることがわかった。

今後は同様の実践を別授業でも継続的、体系的に実践していくことで、学習者がどのような力を身につけていくのかという点、学習者に学習の肯定的な成果と実践での問題点や今後の課題等をバランスよく実感させるにはどのような手立てが必要なのかという点について検討したい。

さらに、ループリック構築時や評価活動そのものにあたる学習者の思考過程を深く分析することも、教員と学習者が双方向的に評価視点を作り上げていく実践を進める上では必要であると考えられる。

付 記

本研究は長崎大学学長裁量経費「新任教員の教育研究推進支援経費」を受けての研究の一部である。

参考文献

- 安彦忠彦 1987 『自己評価』 図書文化社.
- 林朋美・寺嶋浩介 2006 「参与観察者からの評価情報を重視した大学授業研究の可能性」『長崎大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第5号、171-182頁.
- 梶田叡一 2002 『教育評価（第2版補訂版）』 有斐閣.
- 黒上晴夫・田邊則彦・江守恒明・松下真生子 2003 『ループリック Chart 教科「情報」の実習で使える評価支援ソフト』 日本文教出版.
- 永田智子・鈴木真理子・浦嶋憲明・中原淳・森広浩一郎 2002 「環境での異学年交流によるポートフォリオ作成活動を取り入れた教員養成課程の授業実践と評価」『日本教育工学会論文誌』26(3)、218-224頁.
- 西岡加名恵 2004 「評価指標（ループリック）」日本教育方法学会（編）、現代教育方法事典、図書文化社、293頁
- 尾澤重知・佐藤綾子・村上正行・望月俊男・國藤進 2002 「学習者構成型授業における学習環境デザインの特徴と構造」『日本教育工学雑誌』27(3)、143-154頁.
- 鈴木克明 2002 『教材設計マニュアル』 北大路書房.
- 高浦勝義・松尾和明・山森光陽（編） 2006 『ループリックを活用した授業づくりと評価①小学校編』 教育開発研究所.
- 寺嶋浩介・林朋美 2006 「教員・学生・観察者による学習活動への評価視点の構築とその効果」『第12回大学教育研究フォーラム発表論文集』2006年、56-57頁.
- 寺西和子 2000 『総合的学習の理論とカリキュラムづくり』 明治図書.