

## Active Learning の理論と実践に関する一考察

### LA を活用した授業実践報告 (9)

## A Study on the Theory and Practice of Active Learning Report on the course supported by Learning Assistant #9

三浦真琴 (関西大学教育推進部)

### 要旨

ルーブリックの効用が指摘され、活用する教師が増えている。しかし、多くの場合、それは成績の評価にぶれが生じることなく、公平に採点するためのツールとして、あるいはその授業科目のねらいなどを学生に提示するために用いられている。とはいえ、今まで開示されることの少なかった教師の内なる採点基準や尺度がルーブリックには明示されるが、その観点や基準などは果たして十分なものなのか、疑念を禁じ得ない。さらに、このようなルーブリックが果たして学生の能動的、主体的な学びを促すものになるのか、そのことも懸念される。本稿では、科目(担当者)のねらいとねがいを伝えるためのクラスルーブリックと、学生の創るグループルーブリックの併用を学習パラダイムの時代のルーブリックのあり方として提案したい。

**キーワード** グループルーブリック 学生が創るルーブリック 学習パラダイム ラーニングアシスタント、/Group rubrics, Rubrics designed by students and by Learning Assistants, Learning Paradigm, Learning Assistant

### 1. 誰のためのルーブリックなのか

本稿では、グループワークを主体とした授業におけるルーブリックのあり方について考えていく。ワールド・カフェを開催したり、中間報告を実施したりすれば、他グループの状況を知り、他グループから見た自グループの評価などを把握することができるが、そのことによって自らのグループの作業全般を見つめ直し、課題を再設定したり、課題探求のアプローチを修正することが促される。しかし、他グループとの比較で見えてくる自グループの相対的な位置を知ることよりも、自分たちが立てた目標に至るまでに設置した複数のマイルストーンのどの辺りまで辿り着いているのかを確認することにこそ重要な意味がある。学生が現在地と目的地を確認することを促すためには、それを省察することのできるルーブリックを用いることが効果的であると考えられる。

最近ではルーブリックに関心が寄せられるようになり、また、活用する教師も増えてきているので、詳しい説明は必要ないと思われるが、ここではルーブリックを「ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具」というスティーブンスとレビの定義<sup>1)</sup>に、ひとまずはしたがうことにする。

授業では、学生にいくつかの課題を提供したり、あるいは学生自身に課題を発見・発掘・創出してもらったりするが、学生はその課題の達成に向けて、実現可能な計画を立てる必要がある。そのような計画を立てるためには、自分(たち)が何を知っていて、何を知らないのか、これから何を知っていく必要があるのか、自分(たち)に何ができて、何ができないのか、これから何ができるようになる必要があるのか、そのことを把握しておかなければならない。これがグループワークのス

スタートラインになるのだが、このスタートラインから間違いなくゴールに到達するまでに必ず通過しなければならないポイントにも留意する必要がある。ループリックは、このスタートラインと通過点、そしてゴールをわかりやすく示したものと考えてよい。

スティーブンスとレビは、ループリックの観点や尺度を数多く設定すると作業が繁雑になってしまうので、観点の数はせいぜい5つ程度、尺度の数は4つ程度がよいとしている。これにならって作った教師のための授業改善用ループリックの例を図1に示す（完成形ではないが、このようなループリックは自身の実践の省察のために必要だと考えているので、いずれ完成させるつもりである）。

	4	3	2	1
授業の目標	多くの教員が参考にして採り入れようとする目標設定がなされている。	学生の知的好奇心を刺激する目標が設定されている。	授業時間内に到達可能な目標が明示されている。	目標が記されていない。記されている目標が不明瞭・不適切である。
授業の方法	他の教員の授業改善に資する先端的な方法を編み出している。	担当する科目において有効であると見なされる方法を十分に活用している。	一般的に適切と考えられている方法を模倣している。	授業方法に関する知識・スキルが不十分である。
授業の準備	他の科目との関連性を視野に入れた準備がなされている。	セメスターを通して一貫性が保たれる授業準備がなされている。	次回の授業をつつがなく実践できる準備がなされている。	授業の実践経験が不十分である。

【図1 ループリック作成例】

授業を構成する要素として、目標・方法・準備を評価の観点に挙げ、4段階の評価尺度とともに基準を示したが、それらの間に観点による違いがなるべく生じないように配慮して設定してある。このように課題をいくつかの構成要素に分解し、その要素ごとにスタートライン、通過点、そしてゴールにおける（到達）状況を明示しておく、ゴールに至るまでのあいだ、具体的に何をどのようにしながら進めばよいのかを容易に把握することができるようになる。このことから、ループリックはいかにも便利で、意味のあるツールと考えられがちであるが、ここには注意しておかなければならない事柄がある。

スティーブンスとレビは、ループリックは教師

に「簡単な採点方法」を提供するものであると記述している（註1、p.10）。なるほど、常に内言を繰り返しながらおこなう採点に比べると、明示された観点や尺度にしたがう採点は評定点がぶれる不安から解放され、公平にして公正な評価ができるように感じられる。しかし、5つ程度の観点と、4つ程度の尺度だけで学生の到達度を正しく表現することができるのだろうか。また、達成すべき課題を分解した要素ごとに評定点を与えたものを合計すれば、あるいは平均すれば、その学生の到達度を測る（示す）ことができるのだろうか。つまり、それまで教師の内側にあって明示されることがなかった評価基準・評価尺度という暗黙知を、達成すべき事柄をいくつかの要素に分解したものに当てはめながら形式知のように明示したからといって、それが今までと違って高度に合理的な評価基準・評価尺度になっているという積極的な理由を見出すことができないのである。

	尺度1	尺度2	尺度3	尺度4	尺度5
観点1	<input type="radio"/>				
観点2			<input type="radio"/>		
観点3					<input type="radio"/>
観点4				<input type="radio"/>	
観点5		<input type="radio"/>			

	尺度1	尺度2	尺度3	尺度4	尺度5
観点1			<input type="radio"/>		
観点2			<input type="radio"/>		
観点3			<input type="radio"/>		
観点4			<input type="radio"/>		
観点5			<input type="radio"/>		

【図2 ループリックをもとに採点する場合の問題点①】

図2にはループリックによる採点の結果、評定点が同じになるケースを示した。上はすべての観点において到達したと考えられるレベル（尺度）が異なる場合、下にはすべての観点において到達したのが同じレベルである場合を示してある。尺度の1に到達していた場合には5点、2に到達していた場合には4点、以下、尺度を示す数字が増すごとに点数が1点ずつ下がるものとする、上下ともに合計点（あるいは平均点）は同じになる。

下のケースでは、どの観点でもレベル3に到達しているため、課題全体への評価（評定点）として「3」を与えるのは正しい。しかし、評定点（の合計あるいは平均）が同じであるとはいえ、上のケースを間違いなく「3」のレベルに到達したものとして考えることは妥当であるのだろうか。このように要素による到達の状況が違うものに対して同じ評定点を与えることには論理的妥当性が問われる場合がある。

図3のケースにおいても、やはり同様のことが懸念される。

i)	尺度1 4点	尺度2 3点	尺度3 2点	尺度4 1点
観点1	○			
観点2		○		
観点3			○	
観点4				○

ii)	尺度1 4点	尺度2 3点	尺度3 2点	尺度4 1点
観点1	○			
観点2				○
観点3	○			
観点4				○

iii)	尺度1 4点	尺度2 3点	尺度3 2点	尺度4 1点
観点1			○	
観点2		○		
観点3			○	
観点4		○		

iv)	尺度1 4点	尺度2 3点	尺度3 2点	尺度4 1点
観点1				○
観点2			○	
観点3		○		
観点4	○			

【図3 ルーブリックをもとに採点する場合の問題点②】

図3に示した4つのパターンのいずれも合計点（10点）ならびに平均点（2.5点）が同じになるが、こちらも同様に、これらすべてを同じ10点（もしくは2.5点）として評価してよいものなのか、疑問を禁じえない。

教師が外部に開示されていない基準によって採点をする場合にも、同様のことが起こりうると考えられるが、おそらく、「重み」の異なる多数の観点によって判断されていると考えることはできる。いずれにせよ、暗黙知とも呼ぶべき教師の内的な基準を形式知として明示した以上、疑問や疑念の入り込む余地があってはならないはずである。

このほかに懸念されるのは、教師が考案し、設定した評価基準・評価尺度を学生に伝えるばかりであると、学生は、それを自らの成長をはかった

り、足跡を省察したりするためのマイルストーンとして捉えるよりは、教師が自らに与える評価（評点）の規範として考えてしまいがちである<sup>2)</sup>ということである。これでは学生の全員にしかるべき状態にまで到達してほしいという教師の願い（があったとしても、それ）は学生には伝わらない。学生はルーブリックになじみがうすいため、あるいは、その科目における教師のねらいとねがいをもっぱらシラバスなどの文字情報でしか得られないので、自らの成長を把握するための、あるいは促すための行程表を作成するのは容易ではないと思われるが、だからといってお仕着せのものを与えてよいわけではない。学生が自身の成長のために、何が必要なのかを「我が事」として認識し、理解するためには、ルーブリックの作成に学生が関与することが不可欠であると考えられる。

## 2. 学生がルーブリックを作成する

ところでスティーブンスとレビは、授業科目の「課題」を除く残りの3つの要素について「学生と作成するルーブリック」の例を示しているが<sup>3)</sup>、そのなかの「4×4モデル」（科目の課題以外のすべての要素に学生が関与するモデル）は、学生が課題の達成を目指して学び、育っていく自分の姿を具体的に把握することのできるルーブリックのヒントを示している。ルーブリックを見たことも（少）なく、作成した経験の全くない学生は、どこから、どのように着手すればよいのかが分からないので、まずは教師が学生に手ほどきをする必要がある。そののちに学生自身がスタートラインとゴールライン、その間のマイルストーンを設定し、いついかなるときでも、自分（たち）がどこにいるのかを把握できるようにしておく、自発的な省察が促される。

教師は自分の担当する科目を通じて学生にどのようなことを身に付けてほしいと願っているかを伝えるために、クラスルーブリックを作成して、その読み方と共に学生に示し、学生は自分の属するグループにおいて、ワークを通してどのような

ことを身に着けていきたいと考えているかをメンバーと共有するためにグループルーブリックを作る、これが学習パラダイムにふさわしいルーブリックの在り方だと考える。なお、必要に応じて、あるいはリクエストに応じて、学生が個々にパーソナルルーブリックを作ると、自らの進歩、課題に向けての進捗状況などを複層的に把握することが可能になる。

以下に、学生が作成したグループルーブリックをいくつか紹介する。

	観点の説明	3+	3	2	1
A	相手の伝えたいことを理解出来ているか		相手が何を伝えようとしているのか考えながら聴く	相手の意見を聴いて、自分でしっかりと理解する事ができる	人の話を最後まで聴く
B	意見を出し合ってわかりやすく伝えることができる		グループで意見を出し合い、それをまとめることができる	自分が考えていることをわかりやすく相手に伝えることができる	コミュニケーション能力を上げる
C	様々な視点から物事を見ることが出来る		様々な観点から物事を見ることが出来る	他の人とは違う視点から物事を見られるようになる	いろんな視点から考える
D	グループに積極的に参加し、協調性を高めることができる		積極的に参加し、周囲のペースアップにつなげる	グループ内での協調性を高める	グループ内で協力して意見を出す

【図4 学生が作成したルーブリック①】

図4に示したものは、比較的上手にまとめられたルーブリックの例である。このルーブリックは学生が自分たちの進めているグループワークの現在地と目標地を確認し、必要に応じて軌道修正するためのものなので（つまり成績評価に反映させるものではないので）用語法や表現の細部にまでこだわる必要はない。

	4	3	2	1
A 協力のレベル	他者との助け合いで一つの事を成功させる	みんなで一体感を得る	協力して一つの目標を目指す	みんなで協力しあう
B コミュニケーションレベル	全員が会話に参加でき、みんなで協力しあえる雰囲気を作る	積極的に話し、発言力を高める	全員が発言する	楽しく話が出来たい
C 意見・意思の疎通	自分の意見を自分の言葉で人に伝えられるようになる	自分の意見・意図を相手に理解してもらい、説明できるようになる	自分の考えをみんなに伝えられるようになる	自分の意見に根拠を持って話す
D 思考方法	様々な角度から思考し、「こういう考え方もあり」と様々な意見を知りたい	様々な角度から思考し、結果へつなげる	頭を柔らかくして色々な方向から物事を見る	頭を柔らかくする
E 意見の収集・選別	他人の意見を理解し、受け入れられるようになる	反対意見もしっかり受け取り、結果へつなげる	人の話を正確に聴けるようになる	人の意見を聴けるようになる

【図5 学生が作成したルーブリック②】

また図5ならびに図6のルーブリックには「(なり)たい」という希望が表明されているが、これは学生の素直な心情であるし、何よりメンバーと話し合った上で選択した表現なので、これは受容した方がよい。

観点	説明	4	3	2	1
意見の発表	話し合いを円滑に進めるために自分の意見を的確に相手に伝える	自分の伝えたいことを正確に伝えられるようになる	話を筋を通して話せるようになる	自分の中で言いたいことを整理してから言う	しっかりと自分の意見を言う
聴く態度	相手の話を静かに聴くはもちろん、相手が話しやすい環境を作る	他人の話をしっかりと聞けるようになる	相づちを打ちながらテンポ良く意見を出してもらえるようになる	話す人が気持ち良く話せるような環境を作る	黙って聞く
意見の消化	聴いた意見から話し合いを円滑に進められるように言いたいことを的確に読み取る	話の内容全体を見通しつつ、理解出来るようになる	どんな話し手の話でも要点をまとめられるようになる	要点を大まかなながらも正確に理解できるようにする	自分勝手な解釈をしない

【図6 学生が作成したルーブリック③】

	4+	4	3	2	1
		人と助け合う	相手の気持ちを早く察知できるようにする	コミュニケーションを円滑に取るようになる	真面目に受けた
		考えの根拠を明確に伝える	まとめた意見を皆に伝える	内容に沿った話が出来たい	自分の意見や考えを伝える
グループで一つの意見にまとめる	自分と反対の意見からも考えて言えるようになる		論理的に考えたい	お互いの話を聴いて話し合う	話の内容をきちんと理解出来る
		皆からの意見・質問を聴き、答える	具体例を出して説明する	班でまとめた内容を的確に説明する	班の意見をまとめられるが伝えられない

【図7 学生が作成したルーブリック④】

図7は、上記のものに比べると、観点が記されていないかったり、評価尺度が統一されていないかったりするが、ルーブリックを一度のワークで完成させる必要はない。グループワークを進めながら、気がついたことがあれば、その都度、それを反映させていながら、「自分たちのルーブリック」としてのカスタマイズした方が、それを「我が事」「我が物」として捉えることができる。つまり、適宜、加筆修正を認める余裕が必要である。このようにして作成したルーブリックであれば、学生は常に目的地を意識し、現在地を確認することができるので、省察的な学習者の姿勢をみずからのうちに涵養することができるようになる。

学生が自ら作成したルーブリックを用いるタイミングやその頻度については、それぞれのグループに任せ、学生が強制されていると感じないよう

に配慮する必要がある。また、このような評価や確認の作業を毎回毎時おこなうようになると、評価することが自己目的化してしまい、その作業が形式的なものになってしまうおそれがあるので、そのことにも教師は配慮する必要がある。セメスターの中盤に中間報告をおこない、そこで他のグループから評価やアイデアのヒントなどをもらって、より具体的にグループワークの内容や進捗を決められるようになるので、それを機にルーブリックを見直し、再設計するということがあってもよい。

ルーブリックを授業中に学生が作成することには「学生自身が（教育の過程の）『主人公』であるという自覚を高め...（中略）...課題にもっと真剣に取り組み、学習に専念する立場にあるという自覚や創造性も高める」という大いなるアドヴァンテージがあることを教師は強く認識する必要があると考える<sup>4), 5)</sup>。

### 3. LAが作成したルーブリック

LAは学生がルーブリックを作成することも支援している。ただし、助言はルーブリックを作成するためのルールやフォーマットの次元にとどめ、その内容については受講生の発言や提案を最大限優先している。LAは合宿や研修においてもルーブリックの作成を複数回体験しているため、ルーブリックに関するリテラシーを培う機会に恵まれている。図8ならびに図9にLAが作成したルーブリックを示す。

大項目	小項目	5	4	3	2	1
個人	積極性	参加意欲が非常に高く、他のメンバーをリードし、他のメンバーを巻き込んでグループ活動を行っていた。	比較的に参加する意欲が強く、他のメンバーを巻き込んでグループ活動を行っていた。	グループ活動の際には、他者との話し合いの立場から話し合いの場を創出していた。	グループ活動の際には、他者の意見を尊重し、話し合いの場を創出していた。	グループの活動に全く参加しなかった。
	役割	自分の役割を完璧にこなすだけでなく、他のメンバーのサポートも積極的に行っていた。	自分の役割を完璧にこなすだけでなく、他のメンバーのサポートも積極的に行っていた。	自分の役割としてやるべき範囲のことはグループに貢献できた。	役割を果たすつもりだったが、グループ内で自分の役割を全く果たせなかった。	グループ内で自分の役割を全く果たせなかった。
チームワーク	チーム全体の連携	チーム全体の連携が非常に良く、メンバー間の関係が良好であった。	チームとしてのまとまりがあり、メンバー間の関係が良好であった。	特に問題なく、チームとしてまとまりがあり、メンバー間の関係が良好であった。	連携が不十分な部分があったが、メンバー間の関係が良好であった。	メンバー間の関係が良好でなかった。
	発表	発表内容が非常に充実しており、他のメンバーから高い評価を受けた。	発表内容が非常に充実しており、他のメンバーから高い評価を受けた。	発表するに十分な情報を含んでおり、内容が豊富であった。	最低限必要な情報を含んでおり、内容が豊富であった。	内容が分かりづらく、十分なものは含まれていなかった。
グループ	発表	発表内容が非常に充実しており、他のメンバーから高い評価を受けた。	発表内容が非常に充実しており、他のメンバーから高い評価を受けた。	発表するに十分な情報を含んでおり、内容が豊富であった。	最低限必要な情報を含んでおり、内容が豊富であった。	内容が分かりづらく、十分なものは含まれていなかった。
グループワーク	発表	発表内容が非常に充実しており、他のメンバーから高い評価を受けた。	発表内容が非常に充実しており、他のメンバーから高い評価を受けた。	発表するに十分な情報を含んでおり、内容が豊富であった。	最低限必要な情報を含んでおり、内容が豊富であった。	内容が分かりづらく、十分なものは含まれていなかった。

【図8 LAが作成したルーブリック①】

観点	説明	4	3	2	1
A グループでの議論	メンバーがどれくらい積極的に議論に参加しているか、どのように結論を出そうとしているか。	全員が積極的に議論に参加しており、メンバーそれぞれの意見を尊重した結論を出そうとしている。	ほぼ全員が積極的に議論に参加しており、メンバーそれぞれの意見がある程度尊重された結論を出そうとしている。	一部が議論を進めることに積極的ではなく、主要メンバーだけの意見で結論を出そうとしている。	全員が議論を進めることに積極的ではなく、適当な意見・一人だけの意見で結論を出そうとしている。
B 発表方法・発表態度	相手に内容が伝わるように発表方法・構成が工夫されているか、自信をもって話しているか。	相手に内容が伝わるように発表方法・構成が工夫されている、自信をもって話している。	相手に内容が伝わるように発表方法・構成が工夫されている、自信をもって話している。	相手に内容が伝わるように発表方法・構成が一部工夫されている。	相手に内容が伝わりづらく、自信がなさそうに話している。
C 書くことに対する姿勢	書きたいことを自由に書くことができ、文章を書くことを楽しんでいるか。	書きたいことがどんどん出てきて、文章を書くことを心から楽しんでいる。	書きたいことを自由に書くことができ、文章を書くことを楽しんでいる。	書きたいことはあるが、形式にとらわれていて、文章を書くことを楽しんでいない。	書きたいことも書き方も形式にとらわれていて、文章を書くことを楽しんでいない。

【図9 LAが作成したルーブリック②】

自ら作成する経験を積み、他の人が作成したものを丁寧に見る習慣が形成されると、このようにハイレベルのものを作ることができるようになる。学生が複数の授業でルーブリック作りを体験できるような仕掛け、工夫のあることが望まれる。

### 4. 学生と教師をつなぐチャンネルとしてルーブリックを活用する

ここまで学習パラダイムの時代におけるルーブリックのあり方を提案してきた。学生が自分たちの目標地点を確認し、現在地を把握するためにグループルーブリックを利用することの効果は十分に見込まれるが、これをさらに高めるために、グループが自ら設定したマイルストーンに、いつ、到達したのか、その日付を記入する欄を設けると、学生は常に課題の達成に至るために通過点を意識できるようになる（図10）。

さらに、マイルストーンを通過したと確認できたときに、それが具体的にどのような状況であったのか（何を以て通過・達成と判断したのか）、そのときに、どのような印象を抱いたのか、次なるステージに向かうためには、具体的に何を必要だと考えているのかを学生が記入し、それを読んだ教師がコメントをできるようにしておく

と、学生による省察が形式的なものにならなくなるばかりか、教師の願いが確実に学生に伝わるようになる。教師に見守られているという安心感を学生が抱くこともできるようになる(図11)。グループルーブリックの記入状況はグループによって異なるので、クラス内のすべてのグループに対して一斉にコメントをしなければならないこともなく、その頻度もそれぞれのグループが設定した尺度によるので、教師の負担はさほど大きくはならない。ルーブリックの活用法の一つとして普及に努めたい。

	観点の説明	3	2	1
A 人の話を聴く	相手の伝えたいことを理解出来ているか	相手が何を伝えようとしているのか考えながら聴く __月__日	相手の意見を聴いて、自分でしっかりと理解することができる 6月 8日	人の話を最後まで聴く 5月11日
B 自分の意見を伝える	意見を出し合っ合わせてわかりやすく伝えることができる	グループで意見を出し合い、それをまとめることができる __月__日	自分が考えていることをわかりやすく相手に伝えることができる 6月15日	コミュニケーション能力を上げる 5月18日
C 物事を考える	様々な視点から物事を見ることが出来る	様々な視点から物事を見ることで偏りがない __月__日	他の人とは違う視点から物事を見られようになる 6月15日	いろいろな視点から考える 5月11日
D 協調性	グループに積極的に参加し、協調性を高めることができる	積極的に参加し、周囲のペースアップにつなげる __月__日	グループ内での協調性を高める 6月 8日	グループ内で協力して意見を出す 5月18日

【図10 達成確認の日にちを記入する欄を設ける】

観点		3	2	1
A 人の話を聴く	達成確認日	__月__日	6月 8日	5月 11日
	印象・感想		話を聴きながら何事も確認できるので聴くのが楽しかった。	最後まで聴くと自分の思い込みや勘違いが解消された。
	教師から		ちゃんと理解するために聴き終わった後に質問をしてくれました。	じっくり待つことは何事においても大事なことです。その調子です。
B 自分の意見を伝える	達成確認日	__月__日	6月 15日	5月 18日
	印象・感想		相手が聴いてくれて、質問もしていただけるので、自分の考えを整理しながら話せるようになった。	最後まで聴いてもらえるので安心して話せるようになった。
	教師から		意見を言えば、自分一人では、相手や仲間がいてこそうまくまとめることができる。	聴いてくれる人がいてこそ、自分の意見を伝えられるのですね。
C 物事を考える	達成確認日	__月__日	6月 15日	5月 18日
	印象・感想		自分一人では見えていなかった事柄が、みんなの意見で明らかになった。	自分一人では見えていなかった事柄が、みんなの意見で明らかになった。
	教師から		みんなと手を思考や批判的思考が出来るようになっていっています。その調子！	あ、それかーと思ったところで、人は思考を止めてしまいます。いつまでも考え続けることが大切！
D 協調性	達成確認日	__月__日	6月 8日	5月 18日
	印象・感想		よく聴いて、質問をすれば、みんなでもっと理解が深まるようになった。	じっくり聴くことができるようになったので意見が出やすくなった。
	教師から		みんなの意見で問題を共に解決し、新しいアイデアや考えが生まれてくると思います。Excellent!	じっくりながら話を聴くことが話し手は負担を減らすことができるようになります。

【図11 学生の感想と教師からのコメントを記録する】

註

- 1 ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ(2013)『大学教師のためのルーブリック評価入門』佐藤浩章監訳・井上敏憲・俣野秀典訳、玉川大学出版部
- 2 藤田英典(1995)「学習の文化的・社会的文脈」佐伯胖・藤田英典・佐藤学(編)『学びへの誘い [シリーズ「学びと文化」1]』、東京大学出版会 pp.93-142
- 3 学生参加型ルーブリックとして「提示モデル」「フィードバックモデル」「回収箱モデル」「ポストイットモデル」「4×4モデル」の5つが挙げられている。このうち前二者は、ルーブリックの評価の観点、ならびにその比重や各項目の評価尺度のすべてを教師が決定する。このうちの後者は、ルーブリックが提示されたのちに学生の意見を反映させて表を作成する。3番目ならびに4番目のルーブリックは、どちらも評価観点などの分類作業とネーミングに学生が参加する。このうちのさらに後者では、学生が分類作業の主体となる。
- 4 Bloud, D. (1990). Assessment and the promotion of academic values. *Studies in Higher Education*, 15 (1), 1-10
- 5 Lewis R. Berghoff, P., & Pheeney, P. (1999) *Focusing students: Three approaches for learning through education*, *Innovative Higher Education*, 23 (3), 181-196

三浦真琴 (関西大学教育推進部)