



**KANSAI  
UNIVERSITY**

---

# 教職支援センター年報

---

**2014**

関西大学 教育推進部  
教職支援センター

# 『教職支援センター年報 2014』 目次

|                                      |                 |    |
|--------------------------------------|-----------------|----|
| 教職支援センター年報の発行に寄せて                    | 教職支援センター長 山本 登朗 | 1  |
| <b>投稿原稿</b>                          |                 |    |
| <小論文>                                |                 |    |
| ループリックによる文章表現の評価学習法                  | 文学部教授 安藤 輝次     | 2  |
| 社会科で読解力を高める教材の提示法についての一考察            | 非常勤講師 林 茂幹      | 11 |
| <報告>                                 |                 |    |
| 教職に関する授業での「アクティブラーニング」についての<br>考察・報告 | 非常勤講師 尾崎 進      | 17 |
| <b>教職支援センター特任教授からの報告</b>             |                 |    |
| 『教職実践演習』についての一考察                     | 特任教授 北井 宏昌      | 24 |
| 「面接対策セミナー」について                       | 特任教授 小野満由美      | 27 |
| <b>1. 教員の養成の目標</b>                   |                 |    |
| 関西大学教職支援センターの基本理念                    |                 | 30 |
| <b>2. 教員の養成に係る組織</b>                 |                 |    |
| 教員の養成に係る組織                           |                 | 31 |
| 教職支援センター規程                           |                 | 32 |
| <b>3. 教員の養成に係る授業科目</b>               |                 |    |
| 教職に関する専門教育科目および科目担任者一覧               |                 | 34 |
| <b>4. 教員免許状の取得の状況</b>                |                 |    |
| 各学部・大学院で取得できる教員免許状の種類・免許教科           |                 | 40 |
| 介護等体験 参加者数                           |                 | 42 |
| 中学校・高等学校教育実習生数                       |                 | 43 |
| 教員免許状取得状況・免許取得者数一覧                   |                 | 44 |
| 教員免許取得までの諸手続き                        |                 | 51 |
| <b>5. 教員への就職の状況</b>                  |                 |    |
| 教員採用試験合格者状況・合格者数                     |                 | 52 |
| 教員採用試験「大学推薦」の応募状況・合否結果               |                 | 55 |
| <b>6. 教員の養成に係る教育の質の向上に係る取組</b>       |                 |    |
| 中期行動計画について                           |                 | 56 |
| 介護等体験事前指導について                        |                 | 57 |
| 2年次生対象「教育実習受講希望者ガイドンス」について           |                 | 58 |
| 3年次生対象「教育実習ガイドンス」について                |                 | 60 |
| 教員養成フォーラムについて                        |                 | 62 |

|                                 |    |
|---------------------------------|----|
| 教員採用試験合格者との情報交換会について            | 64 |
| 教職専門科目担当者研究会について                | 66 |
| 教員採用試験合格者壮行会について                | 67 |
| 教員採用試験に向けて～支援制度を積極的に活用しよう～      | 68 |
| 教員採用試験 面接対策セミナー                 | 69 |
| 教員採用試験 受験案内一覧                   | 70 |
| 教員採用試験対策スケジュール                  | 71 |
| 教職支援センター 利用状況                   | 72 |
| 教職関係ガイダンス日程                     | 74 |
| 教職実践演習に係る履修カルテ                  | 75 |
| 教育実習出向指導校一覧                     | 76 |
| 教職支援センターと初等教育学専修との連携について        | 78 |
| 教員養成のための豊能地区3市2町教育委員会との連携協力について | 79 |

## 7. その他

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| 教員免許状更新講習一覧                 | 80 |
| 連合教職大学院学内選考について（2014年度から実施） | 81 |
| 教職支援センターワン報 投稿規程・執筆要領       | 82 |
| 教職支援センター委員会委員名簿             | 84 |
| 教職支援センター特任教授紹介              | 86 |

# ループリックによる文章表現の評価学習法

文学部初等教育学専修教授 安藤 輝次

## 1. 学習促進機能の実践的検証の必要性

わが国の大学において、ループリックは、成績評価の客觀性を保つという観点から取り入れられがちであり（沖裕貴 2013 : 84-86）、アメリカの大学におけるループリックの図書（スティーブンス、D.他 2014）の翻訳者でさえ、厳格で効率的な成績評価に力点を置いているように思う（佐藤浩章 2014）。これまで文章表現の評価は、せいぜい評価規準を意識する程度であって、規準別に質的差異を等級化したループリックを採用すれば、例えば、教師は、より厳密かつ正確にレポートを評価することができる。しかし、私が 2014 年 4 月にポートランド州立大学を訪問し、上の図書の著者であるスティーブンスと意見交換をした時、教師から見た利点だけでなく学生にとっても相互評価や自己評価を介した学びを促し、生涯学習の面でも意義深いという点で意見が一致した。ループリックは、1980 年代のアメリカにおいてどの文章表現でも通用する一般的ループリックを小中学校向けに開発されたことに始まるが、他方、ループリックは、教師の成績評価の自己正当化の手段となり、自由な文章表現が阻害されるのではないかとも危惧されてきた（安藤輝次 2014 : 4-6）。

実際、わが国的小学校や中学校の一部では、成績評価だけでなく学習促進のためにループリックを活用した実践もなされてきた（安藤輝次 2014:2）。しかし、発達ということを考えれば、小学生より大学生のほうがループリックの学習促進機能を發揮できる可能性が高く、解答のない物事を深く追究し、その本質を見極める力を養うことにも役立つのではないだろうか。とは言え、単にループリックを学生に示せば、その質的な学びが促されるわけでもない。本稿では、その手立てと成果及び課題等を明らかにしたい。

## 2. 初等教育学専修ゼミ 1 の授業展開

関西大学文学部初等教育学専修 2 回生 25 名向けの 2014 年度春学期の教職科目「初等教育学専修ゼミ 1」の授業では、到達目標の②と③の達成に努める中で①にも触れ、中間レポート作成後、最終レポートで④の提言をさせようとした。

- ① 小学校教育における現代的課題（学力や人間関係など）について理解する。
- ② 小学校における教師中心の教育実践の特徴と課題を知っている。
- ③ 小学校における子ども中心の教育実践の特徴と課題を知っている。
- ④ 小学校の望ましい教育実践について協働的に考えた事柄を踏まえて、提言できる。

そして、成績評価は、主として①に関連してⒶワークシートとミニレポート（20%）、②と③を問うⒷ小テスト（10%）、①②③を踏まえ、④に関連してⒸ中間レポート（30%）とⒹ最終レポート（30%）を、また全体的に見てⒺ授業貢献度（10%）を加味して合算することとした。また、ほとんど毎回、基本的には無作為で小集団を創って、話し合いの機会を設けた。

さて、第一部「私が考える“小学校における良い教育実践”とは？」の初回は、オリエンテーションの後、受講生にクリアファイルを渡して、学習物をポートフォリオに入れて活用するための説明を行った。第 2 回目は、図 1 に示すように、「良い教育実践の要素」をワークシートに書かせ、班で話し合わせ、第 3 回目では、図 2 に示すように、一昨年度に「教育とは何か」というテーマで学生 2 名が書いた質的に異なるレポートを提示し、図

図1. 良い教育実践の要素に目を向けさせる

|  |  |
|--|--|
| 優先順位をつける：ワークシート N学生 5年生  |  |
| 1926年4月15日 学籍番号 氏名   |  |
| 課題 [ 良い教育実践に必要な構成要素を挙げよう ]   |  |
| ①あなたのアイディアをリストアップ下さい。<br>1. 実験や探究活動<br>2. 会話やコミュニケーション<br>3. 体験や感覚的経験<br>4. 組織や周囲からの信頼感<br>5. 自由度や児童の自己決定<br>6. 児童の主体性の醸成<br>7. 児童の技術・小手筋<br>8. 身体、体操等の理解<br>9. 生徒の実現への意欲<br>10. 参入力と準備、準備 |  |
| ②それらのアイディアの中から大切と思うものを4つ選びなさい。<br>A. 会話やコミュニケーション<br>B. 児童の実現への意欲<br>C. オンライン環境の活用<br>D. 目標や児童の個性の発達   |  |
| ③ AからDを一番目から四番目まで優先順位をつけなさい。<br>C → A → D → B  |  |
| ④ それぞれに優先順位をつけた理由を述べなさい。   |  |
| 順位   | その理由   |
| 1. C. 会話やコミュニケーション   | →やあり、児童が、お互いに意見をもとに、生徒が自分の意見をもとに話し合って、意見交換をして意見を出し合っている。     |
| 2. A. 生徒の実現への意欲  | →生徒自身とコミュニケーションを取る中で、自分の意見を出し、意見を出し合っている。児童が自分自身で意見を出し合っている。 |
| 3. D. 目標や児童の個性の発達  | →目標を掲げ、あくまで、児童が決めており、目標や内容についてみんなで話し合って、意見を出し合っている。          |
| 4. B. 参入力と準備、準備  | →参考の生徒の意見を聞いて、生徒の意見が反映されており、意見を出し合っている。児童が意見を出し合っている。        |

図2. 過去のレポートをサンプルに考えさせる

| 「教育とは何か」：どっちがよいか？ どうよいのか？  |  |   |
|--|--|---|
| 学籍番号   | 氏名   | N学生   |
| AタイプとBタイプは、「教育とは何か」という課題についてのレポートです。二つの文章を読んで、どちらが優れていると思いますか？ その判断の規準を述べて、具体的な説明をそれぞれのタイプの箇所で行なさい。                          |  |   |
| 優れているのは、Aタイプ   |  |   |
| その理由   | Aタイプ   | Bタイプ  |
| 優劣分けや商業の使い方がわかりやすく、文書のルールは守れてない。<br>倫理がどうめかれていて、フレーバー賞してもらいたいと感じる。<br>教科書例よりも豊富で、何が書いてあるかが分かりやすいく。<br>全体的に読みやすい読みやすい印象が得られる。 |  |   |
| 特徴   | Aタイプ   | Bタイプ  |
|  | フォーマットが整っていない。<br>フォーマットが守られていない。<br>教科書よりは面白いが、教科書よりは面白い。<br>教科書よりは面白いが、教科書よりは面白い。<br>大きなローリング。 | 教科書を読みこなすのが出来ない。<br>教科書中心の文。<br>教科書が守っていなければ読めない。<br>教科書が読みこなすのが大変。<br>教科書が読みこなすのが大変。 |
| 評価規準   |  |   |
| 文書のルール   | 総務会議が守っていない。<br>国語問題のせいで少し読みにくくなっている。<br>文書の意味が多かった。   | 総務会議、自ら意見を述べて選んだ。<br>テーマ通りの使い方が多い。<br>文書の意味が少なかった。                                    |
| 総論   | 終始一貫して述べています。  | 総論が今後の自分の目標について述べていて、とてもよくない。   |

2のように、それぞれの特徴を抽出させ、評価規準を意識しながら、どちらが優れているのかを評価させた結果、当初の予想通り、受講生全体としては a) 内容の構成、b) 出典と証拠、という評価規準に集約できるということになった。そこで a) と b) の規準ごとに 5 つの級と級外に分けたループリックを配布し、受講生が分かりにくい表現に下線を引くように指示し、発表させて、私が説明し、文言の修正を行ってループリックを作成した。そして、このループリックを手がかりに、第 4 回目の授業で「小学校の良い教育実践」に関するミニレポート（A4 判 1 枚）に書いて提出させ、採点して（図3 参照）、次時に返却した。

図3. ミニレポートのループリック

|  |  |   |  |   |  |
|--|--|---|--|---|--|
| あなたのミニレポートを評価すると…… N学生   |  |   |  |   |  |
| 内容の構成  | 1級   | 2級  | 3級   | 4級  | 5級   |
| □文章は、読み手の立場から見て明瞭であり、説得力がある。<br>□長短の文章を段落で巧みに使い、注目すべき言葉や文章を示しており、印象深い。 | □文章は、読み手の立場に立っていて、明瞭である。<br>□長い文章と短い文章を段落で使いながら、興味深い言葉や文章を用いている。 | □読み手の立場に立って、自分の主張を述べている。<br>✓長い文章と短い文章を使い、段落の始め方も同じでない。 | □文章は、何を何を言っているか分かれにくい。<br>□所々で同じような文章や言葉使いが出て来る。 | ✓どちらかと言えば、自分の思いを描いているだけという印象がある。<br>□同じような文章や言葉使いが出てきて、平凡である。 | □自分の思いを自分勝手に描いているだけである。<br>□同じ文章や言葉使いが何度も出て来て、退屈である。 |
| 出典と証拠  | □誤字脱字がまったくなく、内容にそって段落が設定されている、とても読みやすい。                          | ✓誤字脱字がまったくない。<br>□内容にそって段落が設定されている、読みやすい。               | □誤字脱字がある。<br>✓段落が幾つかあるので、圧迫感がない。                 | □誤字脱字が複数ある。<br>□段落がわざわざあるので、何とか読みやすい。                         | □誤字脱字が多数ある。<br>□段落がまったくない。                           |

【コメント】証拠や根拠は専門家の意見・考え方をふまえて示すようにしましょう。教育実践で最低限必要な「教師・児童・学校」のなかの「学校」とは具体的にどのようなものでしょうか？「クラスの人数と教師の人数のバランスをうまく保つ」ことは、本当に「学びやすい環境」になるでしょうか？

第二部「教師中心の実践と子ども中心の実践」では、最初の 2 回ずつを教師中心の実践（三本木小学校と花まる学習塾）と子ども中心の実践（安東小学校と緒川小学校）についてビデオと文章資料で把握させて、それぞれの長短所を理解させた後、小テストを実施して、基本的知識をチェックし、解答を示した後、不十分な箇所の補充指導を行い、第 10 回目の授業では、予定では学級経営の実践例を紹介する予定であったが、受講生にとって教師中心が 12 名、子ども中心が 13 名と拮抗しており、双方の長短所をより際立せる好

機と考えたので、予定を変更して、異なる立場の者を組合せた班を編成して話し合せた後、中間レポートの課題「教師中心と子ども中心のそれぞれの長短所を踏まえて、どのような教育実践が望ましいと思うのかを論じなさい」を示し、それを A から F までの 6 つのレベルに分けたループリックに照らして評価するだけでなく、①これまでの配布資料やビデオ視聴で書いたシートによって考えの根拠を明示し、②必要なら絵や図で示し、③一番上に内容を的確に示す題名を記す、という 3 つの要件も満たして、A4 判 2 枚以内で書くように指示した。なお、図 4 から分かるように、通常のループリックとは違って、もっとも高い A レベルは、a) や b) の評価規準に分離して評価するのではなく、統合的にみなすようにしており、ミニレポートのループリックと同様、コメント欄も添えていることが特徴的である。第 1 点目は、私自身 10 年以上前から採用してきた方式であり(安藤輝次 2004 :147)、第 2 点のコメントの効用は、数多くの研究者が指摘している点である(Clarke,S.2003 :125-129 ; Moss,C.M. and Brookhart,S.M 2009 : 45-46)。

また、中間レポートを作成する際に、想定のワークシートを使って、(1)想定している事柄を述べる、(2)その想定を証拠や根拠で裏付ける、(3)その想定が理に叶っているかどうかについて、理由も添えて結論付ける、という過程を書かせたり、どちらかと言えば子ども中心か教師中心かという判断を示すワークシートを配布して、考えさせた。そして、第二部の最後の第 11 回目の授業では、教育の現代的課題としてコンピテンシーへの注目という現代的動向にも触れて、このレポート課題に対する学生たちの視野を広げさせようとした。

図 4. 中間レポートと最終レポートで使ったループリック

|         | A  | B  | C   | D  | E   | F   |
|---------|--|--|---|--|---|---|
| 内容の構成   | <input type="checkbox"/> 文章は、読み手の立場から見て明瞭であり、説得力がある。<br><input type="checkbox"/> 長短の文章を段落で巧みに使い、「注目すべき」言葉や文章を示しており、印象深い。                       | <input type="checkbox"/> 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。<br><input type="checkbox"/> 長い文章と短い文章を段落で使いながら、「興味深」、言葉や文章を用いている。                           | <input type="checkbox"/> 言葉や文章から読み手を意識していることが伺える。<br><input type="checkbox"/> 長い文章と短い文章を使い、段落の始め方も同じでない。  | <input type="checkbox"/> 所々何を言っているか分かりにくい言葉や文章がある。<br><input type="checkbox"/> 同じような文章や言葉使いが所々出てくる。  | <input type="checkbox"/> どちらかと言えば、自分の思いを描いているだけという印象がある。<br><input type="checkbox"/> 同じような文章や言葉使いが繰り返し出てきて、平凡である。           | <input type="checkbox"/> 自分の思いを勝手に描いているだけである。<br><input type="checkbox"/> 同じ文章や言葉使いが何度も出て来て、退屈である。                          |
| 取り決めと出典 | <input type="checkbox"/> 誤字脱字がまったくなく、内容にそって段落が設定されていて、とても読みやすい。<br><input type="checkbox"/> 適切な引用をしており、出典が(著者名・図書又は文献名・出版社・発行年・頁の順に)正確に示されている。 | <input type="checkbox"/> 誤字脱字がまったくない。<br><input type="checkbox"/> 適切な引用をしている、又は、ほぼ正確に出典を示している。<br><input type="checkbox"/> 内容にそって段落が設定されていて、読みやすい。 | <input type="checkbox"/> 誤字脱字がある。<br><input type="checkbox"/> 同じような引用が多い、又は、出典が 2 カ所を除いて正確に示されている。<br><input type="checkbox"/> 段落が幾つかあるので、圧迫感がない。 | <input type="checkbox"/> 誤字脱字が複数ある。<br><input type="checkbox"/> 不必要に多くのスペースを取った引用である、又は、出典があり正確に示されていない。<br><input type="checkbox"/> 段落がわざわざあるので、何とか読みやすい。 | <input type="checkbox"/> 誤字脱字が多数ある。<br><input type="checkbox"/> 引用がない、又は、出典が示されていない。<br><input type="checkbox"/> 段落がまったくない。 | <input type="checkbox"/> 誤字脱字が多数ある。<br><input type="checkbox"/> 引用がない、又は、出典が示されていない。<br><input type="checkbox"/> 段落がまったくない。 |
| 【コメント】  |  |  |   |  |   |   |

第三部「現代の教育課題を見据えて小学校の教育実践を考える」における初回の第 12 回目の授業では、ループリック(コメントを含む)を添えた中間レポートを返却し、また、最終レポートとして、中間レポートの要件に加えて、結論をより強固にするために自分で調べた資料を最低 1 つ組み込み、A4 判 2 枚に限りなく近づけて書くことを求めた。さらに前週に学生用ポートフォリオを提出させておいたので、この時間中にティーチング・アシスタント(TA)が学習物に適宜コメントを付して返却した。そして、第 13 回目の授業では、出来の良い最終レポートにするために、どこをどのように修正すればよいのかという見本を示すために、図 5 に示すような、複数の受講生のワークシートを参照して作成した「判断を下す」ワークシートのサンプルを作成・配布して、よりよい最終レポートづくりのポイントを把握させた。また、これまでの学びの変容を実感させるために、図 6 のような学びを時系列に辿らせた。学生は、これまでレポートを何度か書き、提出してきたが、

図5. よりよい最終レポートのためのポイントの明示

| 判断を下す：ワークシート  |         |
|---|---------|
| 平成26年6月10日  | 学籍番号 氏名 |
| 課題〔教師中心と子ども中心、どちらかと言えば、良いのは〕  |         |
| 私が信じていることは・・・・子ども中心の教育  |         |
| 信じている理由を口に挙げて、その根拠を△に示す   |         |
| <p>△子どもたちが自分で調べることにより、学びが深まる。</p> <p>△子どもたちの心の育成が目的ではなく、教科中の知識や技術等に重点を置いていることと決めようとしています。(例)</p> <p>△子どもたち自身の手で読みよじのほつしていくことをして経験し、自分の知識をもつてもらう。</p>  |         |
| <p>△先生もかなり知識をもつなければなりません。</p> <p>△先生のモチベーション保証</p>  |         |
| <p>△子どもたちがまだ前に出ていてはならない事や考へをしっかりさせた上でさせる。</p>   |         |
| <p>△対立</p> <p>「私は、「あくまでサポート」とは、眞面目にどうよもものもの、そして子どもが自分で本当に必要なものにしていくことをして経験し、自分の知識をもつてもらうこと、それがグループで経験して考えてみましょう。」</p>   |         |
| <p>△理由や根拠から言えることを根拠とする</p>  |         |
| <p>△子ども中心の教育のメリットとしては、子どもたちが自分の興味、意志に即して学習するといった「授業をする」とよりも、「授業を受ける」よりも、子どもたちの成長がうながされ、教師のサポート役であらかじめ、子どもたちの成長が促進されることがあります。そのため、教師のサポート役に対する評価が高くなることがあります。</p> <p>△メリット② 子ども中心でやっていることがいい。また、家庭をサポートしてしまう生徒が由るかもしれません。しかし、そこは多分教師のサポートしているところが、教師の中心の教育よりも、子どもたちの良い、悪いどちらの面ではない。</p> <p>△具体的にどうこうことではなく、教師が自分の知識や自分の意見を述べてもらおう。</p> |         |
| <p>△したがって、私は、次のように判断したい。</p> <p>教師のサポートありきで、子ども中心の教育を行うううが子どもの将来にとってよい。</p>   |         |

図6. 学びを振り返って最終レポートを創る

| 私の学びの歩みを振り返って   |                          |  |
|---|--------------------------|--|
| 学籍番号  | 氏名 N 学生                  |  |
| 授業内容や配付資料だけでなく自分で調べたり、学んだ事柄があれば、記してください。  |                          |  |
| 日/月   | 題名                       | 内容(変化した原因も記す)  |
| 4/18  | 7月31日「優先順位と工夫」           | 良い教育実践の必要性が身に宿る。最も大切なのは、学びやすい環境ばかりでなく思ふべき。この時は、教師を中心とした教育実践が主流となっていました。  |
| 4/22  | ワークシート「問題発定」             | 「より良い教育実践とは、どうやって見つけたか」に挑戦。具体的な事例で検討しました。「学びやすい環境づくり」や「教師が児童のコミュニケーションによって、自分なりの感覚をもつて受け、教える」が印象的。   |
| 5/13  | 映像観察シート「三才小学校見学」         | 映像を中心とした教育実践について、三才小の映像を見た。それに、三才小の教育実践の取り組みの特徴は「教師が児童に指導していくのではなく、児童が主体化されていくの」と見えた。  |
| 5/13  | ミニオート「より良い教育実践」          | 4月、5月のワークシートとともに、「より良い教育実践」とは、どういったもので、どういった形で実現されるのかについて見てみた。   |
| 5/20  | 映像観察シート「花井寺園公民館見学」       | 教師を中心とした教育実践の例として、花井寺園公民館の映像を見て見えた。花井寺園公民館の大切さと、公民館の特徴は、「公民館オカリナ」という公民館技術の紹介。花井寺園公民館、三才小と花井寺園公民館の教育実践により「新規事業」や「地域や移動の余地をもつて、児童が見えてくる」という感想がわいた。 |
| 5/27  | ワークシート「子ども中心の教育実践と教師の役割」 | 子ども中心の教育実践をして、実際に映像を見て見えた。特徴は、「教師の個別化や、子習の個別化などは、一斉教・授業の手段で目標を達成するもの。  |
| 6/3   | ワークシート「子ども中心の教育実践と教師の役割」 | 子ども中心の教育実践をして、実際に映像を見て見えた。特徴は、「教師の個別化や、子習の個別化などは、一斉教・授業の手段で目標を達成するもの。  |
| 6/9   | 中間レポート                   | 「より良い教育実践」と「より一歩で、子ども中心の教育実践と教師の役割を比較し、子ども中心の教育実践が最も良い教育実践であることを述べた。   |
| 7/1   | 期末評議会                    | 中間レポートに対する意見を交換した。子ども中心の教育実践のメリットが、自分が思っていた以上に類似しておいたのが、一番良い評議会への印象だった。  |
| <p>私の学びの歩みを振り返って、まとめると...</p> <p>授業で学びの前までの自分の学びは教師中心の教育実践と一致していたが、子ども中心の教育実践の取り組みを比べ、児童中心的で変わった。評議会では、どうかが良いことは多かった。2つ上手にまとめられて、行う教育実践が最も良い教育実践かの印象がわいた。</p> <p>これが、今後の学びの目標となる。</p> |                          |  |

同じ課題のレポートを中間と最終の二回提出するように指示すると、ループリックを示しているとは言え、内容をバージョンアップするよりも手抜きになり易い。それを避ける手立てとして、図5のサンプルや図6のような学びの振り返りをさせて、最終レポートづくりへの展望を見出しやすいように工夫した。

第14回目は、すべての学生の最終レポートに『教育実践を考える：古くて新しい問題：教師中心 VS 子ども中心』どのように克服するか?』と題する表紙と「はじめに」及び「目次」を添えて、冊子化して配布した。そして、「はじめに」の冒頭を次のような文面で綴った。

「J.Dewey が『子どもとカリキュラム』において、教師中心でも子ども中心でもなく、両者を超越するカリキュラムを追究した著書を出版したのが1902年です。つまり、100年以上前から教師中心か子ども中心かという問題が論議されてきました。初等教育学専修ゼミ1の受講者は、小学校教員になりたいという希望者が多い

かと思いますが、皆さんが教職に就いてもこの根本問題に直面し、悩むこともあるでしょう。だから、教員養成段階からこのことをそれぞれで熟考しておく意味があると思います。」これは、私がこの授業を通してねらっていた隠しテーマであった。そして、デューイの結論を一言で言えば、「子どもの経験の再構成」ということであった。最終レポートでは、受講生は、教師中心か子ども中心かを越える手立てを考えた、彼らのレポートを見る限り、二者択一が良いとする内容はなかったように思う。

### 3. 本実践の結果

ループリックについては、当初は、全米大学・カレッジ教育協会 (AAC&U) の「学部生の学習の妥当な評価 (Valid Assessment of Learning in Understanding Education : VALUE)」のループリックを参考にしようとした。文章表現(written communication)の VALUE ループリックは、①書く内容と目的、⑤内容の展開、②ジャンルと学問的な取り決め、④出典と証拠、⑥意味統一性の評価規準を 4 つのレベルで示しているが (Rhodes,T.2010: 29)、受講生にとっては、ミニレポート実践で優劣のレポートを判断する規準でさえ、よく分かっていないことが判明し、多くの評価規準を求めるることは難しいので、2 つ程度の評価規準でより多くのレベル分けをしたループリックを採用するほうが有効であると判断した。

さて、「教師中心と子ども中心のそれぞれの長短所を踏まえて、どのような教育実践が望ましいのか」という課題で中間レポートを 6 月 24 日に提出させ、最終レポートを 7 月 13 日までに電子メールで送付させた。表 1 は、全受講生を無作為に 25 番目まで並べて、図 4 のループリックの上の評価規準「内容の構成」、下の評価規準「取り決めと出典」をそれぞれ 1 と 2 として、中間や最終のレポート別にまとめた。点数は、図 4 のループリックの A レベルを 5 点として、レベルが下がるごとに 1 点を減じ、F レベルを 0 点とし、同じレベル内に複数の評価指標があるので、それらを加算して評価指標の数で割って算出した。

その結果、第一に、表 1 の中間と最終のレポートの総点の増減から分かるように、22 の学生を除く全受講生が最終レポートで二つの評価規準を合せて平均 3.26 ポイント伸びており、学習促進機能が発揮されているということである。第二に、評価規準の「内容の構成」では、平均 2.36 ポイント伸びているが、「取り決めと出典」では、平均 0.84 ポイントの伸びに留まっている。受講生は、内容の構成のための各種のワークシートを使用したからかもしれないが、取り決めと出典より内容の構成に关心が大きいように思う。

表 1. ループリックから見た中間レポートと最終レポートの差異

|      | 平均    | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   | 11   | 12   | 13   | 14  | 15   | 16   | 17   | 18 | 19  | 20   | 21   | 22  | 23   | 24  | 25  |
|------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|------|----|-----|------|------|-----|------|-----|-----|
| 中間 1 | 4.04  | 6    | 4    | 5    | 6    | 4    | 5    | 6    | 4    | 3    | 4    | 4    | 2    | 4    | 4   | 5    | 4    | 2    | 4  | 3   | 3    | 4    | 4   | 5    | 3   | 3   |
| 最終 1 | 6.40  | 7    | 8    | 7    | 9    | 5    | 7    | 7    | 7    | 7    | 6    | 5    | 7    | 6    | 5   | 7    | 6    | 7    | 8  | 3   | 6    | 7    | 4   | 8    | 6   | 5   |
| 増減   | +2.36 | +1.0 | +4   | +2   | +3   | +1   | +2   | +1   | +3   | +4   | +2   | +1   | +5   | +2   | +1  | +2   | +2   | +5   | +4 | ±0  | +3   | +3   | ±0  | +3   | +2  |     |
| 中間 2 | 2.74  | 3.5  | 2.5  | 3.5  | 2    | 1.5  | 4    | 3.5  | 2.5  | 2.5  | 2    | 2    | 1.5  | 3    | 2.5 | 2    | 2    | 2    | 3  | 2.5 | 3    | 3.5  | 3.5 | 3.5  | 2.5 |     |
| 最終 2 | 3.58  | 4    | 3.5  | 5    | 3.5  | 3    | 4.5  | 4    | 3.5  | 3.5  | 3.5  | 4    | 3.5  | 3.5  | 3.5 | 3.5  | 2    | 3.5  | 4  | 3   | 2.5  | 3.5  | 3.5 | 4.5  | 3.5 | 3.5 |
| 増減   | +0.84 | +5   | +1   | +1.5 | +1.5 | +1.5 | +5   | +5   | +1   | +1   | +1.5 | +1.5 | +2.5 | +5   | +1  | +1.5 | +1.5 | +1.5 | +1 | +5  | -5   | ±0   | ±0  | +1   | ±0  | +1  |
| 中間総点 | 6.74  | 9.5  | 6.5  | 8.5  | 8    | 5.5  | 9    | 9.5  | 6.5  | 5.5  | 6    | 6    | 3.5  | 7    | 6.5 | 7    | 6    | 4    | 7  | 5.5 | 6    | 7.5  | 7.5 | 8.5  | 6.5 | 5.5 |
| 最終総点 | 10.00 | 11   | 11.5 | 12   | 12.5 | 8    | 11.5 | 11.5 | 10.5 | 10.5 | 9.5  | 8.5  | 11   | 9.5  | 8.5 | 10.5 | 8    | 10.5 | 12 | 6   | 8.5  | 10.5 | 7.5 | 12.5 | 9.5 | 8.5 |
| 増減   | +3.26 | +1.5 | +5   | +3.5 | +4.5 | +2.5 | +2.5 | +2   | +4.5 | +5   | +3.5 | +2.5 | +7.5 | +2.5 | +2  | +3.5 | +2   | +6.5 | +5 | +5  | +2.5 | +3   | ±0  | +4   | +3  | +3  |

もちろん、同じループリックを受講生に提示しただけで、レポートの質が上がったのではない。中間レポートと最終レポートの提出の間の 20 日間で、ポートフォリオにコメントを付けて返却し、判断のワークシートのサンプルを提示し、これまでの学びを振り返らせたりした。小集団でループリックを使って中間レポートの相互評価をすることも行った。

なお、N 学生を優先順位のワークシート(図 1)、優劣のレポートからの評価規準づくり(図 2)、ミニレポートのループリック(図 3)、最終レポート作成のための学びの振り返り(図 6)のサンプルとして紹介したが、この学生は、表 1 の 12 であって、内容の構成が 5 ポイント、取り決めと出典が 2.5 ポイントで、計 7.5 ポイントと最も伸びが大きい学生である。

さて、最後の授業でアンケートを行った結果、表2のようになった。質問1から9までは、小集団の話し合いやレポートやワークシートの作成、自己評価や相互評価などアクティブラーニングを導入した結果を授業の初めの4月22日と最後の7月22日に問うたものである。項目の補足的な説明は、人数を記している以外は、すべて1名である。なお、クリティカルシンキングも本実践で育てようとしたが、複合的な思考であり、わが国で育成

表2 初教専修ゼミ1の授業に対する見方・考え方

(2014.7.22 実施)

このアンケートは、今回の初等教育学専修ゼミ1に対する皆さんの方針・考え方を調べるものであって、あなた個人の状況を調べて、成績評価に結びつけるものではありません。したがって、正直に今思っていることを、次のようにして答えてください。1=本当にそう思う、2=そう思う、3=分からない、4=そう思わない、5=全然思わない

例：私は、○△□大学が好きだ。

1 (2) 3 4 5

また、それぞれの質問の下に設けた〔 〕に補足的な説明を記して下さい。

今回の初等教育学専修ゼミ1の授業（受講者数24名）について・・・

<上段：プレ調査（2014.4.22 実施） 下段：ポスト調査 補足的説明はポストのみ。数字は百分率を示す>

|  | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    |
|--|------|------|------|------|------|
| 1. 「教師が学んで欲しい」という事柄について、積極的に取り組もうとした。<br>〔不安がどうしても先に立つ。〕   | 16.7 | 83.3 | 0    | 0    | 0    |
|  | 100  |      |      |      |      |
|  | 33.3 | 62.5 | 4.2  | 0    | 0    |
|  | 95.8 |      |      |      |      |
| 2. 新しい事柄を学ぶように言われると、難しそうでも、「何とかできそうだ」と思った。<br>〔 〕  | 13.0 | 52.2 | 13.0 | 21.7 | 0    |
|  | 65.2 |      |      | 21.7 |      |
|  | 12.5 | 50.0 | 33.3 | 4.2  | 0    |
|  | 62.5 |      |      | 4.2  |      |
| 3. 教師からあれこれ「やって欲しい」と指示されて、正直、面倒だと感じた。<br>〔他のゼミと比べると、提出物が多くかった。新しいことを学びたかったから、全くそのように感じなかつた。最後に沢山課題がなくてよかったです。〕   | 4.2  | 29.2 | 12.5 | 50.0 | 4.2  |
|  | 33.4 |      |      | 54.2 |      |
|  | 0    | 12.5 | 45.8 | 33.3 | 8.3  |
|  | 12.5 |      |      | 41.6 |      |
| 4. 本当に新しい物事を学べた、あるいは、学べそうなので、ワクワクした。<br>〔知らないことが多くて、すごくためになつた。本当に新しい物事を学べたと思います。必要なものと考え、学んでいた。自分の知らない知識について学ぶのは視野が広がって楽しかった。<br>実際の教師生活に役立ちそうだった。いろんな人の授業を見れた。新しいことはワクワクする。〕                  | 29.2 | 50.0 | 8.3  | 12.5 | 0    |
|  | 79.2 |      |      | 12.5 |      |
|  | 8.3  | 62.5 | 25   | 4.2  | 0    |
|  | 70.8 |      |      | 4.2  |      |
| 5. ああすれば良い、こうすれば良いというアイディアがあまり浮かばなかつた。<br>〔色々な考え方から自分の考えを持てた。一つのアイディアに少し依存しきつたが、色々浮かんだ。文献を読んだり、他の意見を取り入れて初めて、アイディアが浮かぶ。自分の教育に対する考えが浅いと感じた。<br>思いついていくものについては出てくるが、分からぬものは難しかつた。もう少しヒントがほしかつた。〕 | 0    | 45.8 | 16.7 | 33.3 | 4.2  |
|  | 45.8 |      |      | 37.5 |      |
|  | 8.3  | 29.2 | 25.0 | 33.3 | 4.2  |
|  | 37.5 |      |      | 37.5 |      |
| 6. この授業で何か新しい物事を学べるのではないかと楽しみにしていた。<br>〔次に見る予定の小学校教育のビデオが楽しみであった。毎回知らない言葉や物事が出てくるのが楽しみだった。ビデオやディスカッションで発見したり、考えることが何度もあった。〕  | 33.3 | 54.2 | 4.2  | 4.2  | 4.2  |
|  | 87.5 |      |      | 8.4  |      |
|  | 12.5 | 62.5 | 20.8 | 4.2  | 0    |
|  | 75.0 |      |      | 4.2  |      |
| 7. 十分な時間と教師の助けがあつても、この授業は、負担が多くて、嫌だと思った。<br>〔ためになる内容で嫌とは思わなかつた(2名)。レポートが多かつた(2名)。確かに一般教養と違つて、やることがいっぱいあつた。レポートの準備期間をもう少し欲しかつた。〕  | 0    | 0    | 12.5 | 70.8 | 16.7 |
|  | 0    |      |      | 87.5 |      |
|  | 0    | 16.7 | 29.2 | 50   | 4.2  |
|  | 16.7 |      |      | 54.2 |      |
| 8. 授業における自分の学びの歩みを辿るためにじっくりと時間を費やしてきた。<br>〔3回のレポートがあつたので、考えが深まつた。いろんな図書やネットで調べる、調べようと思った。家や学校での空き時間などにも自分の学びを深めた。自分の考えを明確にしたかった。他の授業などもあつて、忙しかつた。〕   | 33.3 | 45.8 | 8.3  | 8.3  | 4.2  |
|  | 79.1 |      |      | 12.5 |      |
|  | 8.3  | 41.7 | 29.2 | 20.8 | 0    |
|  | 50   |      |      | 20.8 |      |
| 9. この授業で学んだレポートの書き方を他の授業のレポートづくりにも生かしている。<br>〔引用のやり方評価規準によって書き方の例が分かつた(2名)。ループリックを見ながら書きたい。レポートの書き方は大事だと思う。引用文献の書き方などは他レポートでも使えた。〕   | 33.3 | 58.3 | 4.2  | 4.2  | 0    |
|  | 91.6 |      |      | 4.2  |      |
| 12. 評価規準「内容の構成」の各レベルについて分かつた。<br>〔分かつたつもりだが、レポートにあまり活かされなかつた。〕   | 12.5 | 58.3 | 20.8 | 4.2  | 4.2  |
|  | 70.8 |      |      | 8.4  |      |
| 13. 評価規準「取り決めと出典」の各レベルについて分かつた。<br>〔出典の書き方が分かつた。分かつたつもりだが、レポートにあまり活かされなかつた。〕   | 33.3 | 54.2 | 12.5 | 0    | 0    |
|  | 87.5 |      |      |      |      |
| 14. 小集団学習をして、ループリックに対する理解が深まつた。<br>〔小集団での話し合いをレポートにも書いた(2名)。〕  | 16.7 | 58.3 | 16.7 | 8.3  | 0    |
|  | 75   |      |      | 8.3  |      |
| 15. ループリックの評価規準は、ミニレポートをつくる際に役立つた。<br>〔ループリックのことについて考えていないかった。特に活かせなかつた。〕  | 16.7 | 41.7 | 25.0 | 12.5 | 4.2  |
|  | 58.4 |      |      | 16.7 |      |

|   |                   |                 |                  |               |                 |
|---|-------------------|-----------------|------------------|---------------|-----------------|
| 16. ループリックの評価規準は、中間レポートをつくる際に役立った。<br>〔2回目のループリックの説明にそってレポートを作成することができた。特に活かせなかった。〕   | 1<br>33.3<br>79.1 | 2<br>45.8<br>50 | 3<br>12.5<br>8.3 | 4<br>4.2<br>0 | 5<br>4.2<br>8.4 |
| 17. ループリックの評価規準は、最終レポートをつくる際に役立った。<br>〔自分のレポートと比較して書くことができた。役立ったが、評価を高くしようとしてもなかなかならなかかった。ループリックを見てレポートに取り組んだ。目指す目標を意識し、書き方を変えた。〕 | 37.5<br>87.5      | 50              | 8.3<br>4.2       | 0             | 4.2<br>4.2      |
| 18. ループリックのコメント欄は、より良いレポートづくりに役立った。<br>〔自分に足りない部分が分かった。濁点についての注意にとらわれすぎた。〕  | 33.3<br>87.5      | 54.2            | 4.2<br>8.3       | 8.3<br>0      | 0               |
| 19. 「想定」のワークシートは、より良いレポートづくりに役立った。<br>〔レポートが書きやすくなった。先に軸道を立てることで、レポートが書きやすかった（2名）。よく分からなかかった（2名）。もう少し説明がほしかった。〕                   | 8.3<br>41.6       | 33.3<br>41.7    | 41.7<br>16.7     | 16.7<br>0     | 0               |
| 20. 「優先順位」のワークシートは、より良いレポートづくりに役立った。<br>〔〕  | 12.5<br>50        | 37.5            | 33.3<br>12.5     | 12.5<br>4.2   | 4.2<br>16.7     |
| 21. 「判断を下す」ワークシートは、より良いレポートづくりに役立った。<br>〔どういう展開で書くか定まった。ワークシートを先に書くことでレポートが書きやすかった。どっちが良い悪いはつけにくかった。〕                             | 12.5<br>54.2      | 41.7            | 37.5<br>8.3      | 8.3<br>0      | 0               |
| 22. ポートフォリオでTAにもらったコメントは、より良いレポートづくりに役立った。<br>〔直せたかどうか分からないが、何をするにも脳裏に浮かぶようになった（2名）。引用に気を付けた。もう少し詳しく書いておいて欲しかった。〕                 | 16.7<br>79.2      | 62.5            | 12.5<br>8.3      | 8.3<br>0      | 0               |
| 23. 小集団による発表や批評は、より良いレポートづくりに役立った。<br>〔他の人の意見がきけてよかったです（4名）。他人のレポートを見るのは良い。皆の意見を聞くことにより、考え方方ががらっと変わったかもしれない。〕                     | 33.3<br>83.3      | 50              | 4.2<br>12.5      | 12.5<br>0     | 0               |
| 24. 最後にポートフォリオを振り返ったことは、より良いレポートづくりに役立った。<br>〔レポートを書く上で何を見られているのか意識して書くことができる。特に振り返っていない。〕  | 16.7<br>75        | 58.3            | 25               | 0             | 0               |
| 25. 来学期からレポートを書く際には、このループリックを活用したい。<br>〔基本的にチェックする点が分かりやすくて良い。レポートの書き型的なものを教えてくれる。〕   | 29.2<br>70.9      | 41.7            | 20.8<br>4.2      | 4.2<br>4.2    | 4.2<br>8.4      |
| 26. ミニレポートづくりにかけた時間に○を付けると、1時間以内<br>〔約半日ぐらい。2時間50分。簡単にできました。〕   | 16.7              | 2時間以内<br>50     | 3時間以内<br>29.2    | それ以上<br>4.2   |                 |
| 27. 中間レポートづくりにかけた時間に○を付けると、1時間以内<br>〔2日間くらい。2時間50分〕   | 0                 | 2時間以内<br>29.2   | 3時間以内<br>41.7    | それ以上<br>29.2  |                 |
| 28. 最終レポートづくりに書けた時間に○を付けると、1時間以内<br>〔時間をかけることができなかった。もっと時間をかけるべきだった。〕   | 4.2               | 2時間以内<br>16.7   | 3時間以内<br>50      | それ以上<br>29.2  |                 |

する風土も弱いために、顕著な結果が出なかつたので、関連した質問 10 と 11 は省略した。

表 2 から分ることは、第一に、アクティブラーニングに関わる質問 1 から質問 8 までの一部の質問で比較的前向きの傾向を見出すことができるということである。例えば、質問 2 「新しい事柄を学ぶように言われると、難しそうでも、『何とかできそうだ』と思った」については、「4. そう思わない」と「5. 全然思わない」の授業の当初と最後の回答が 21.7% から 4.2% に減っている。また、反転項目の質問 7 「十分な時間と教師の助けがあつても、この授業は、負担が多くて、嫌だと思った」でも 4 と 5 の回答が 87.5% から 54.2% に激減している。その他の質問については、「3. 分からない」の増減があり、明確な傾向は見られない。半数以上の質問で肯定的な反応がなかつたのは、質問 27 の「中間レポートづくり」に「3 時間以内」や「それ以上」を要した者が 70.9%、質問 28 の「最終レポートづくり」に「3 時間以内」や「それ以上」の時間を費やした者が 78.2% となっており、1 コマの授業で多くのレポートを家庭学習に課したことが負担増となつたのかもしれない。

第二に、ループリックに関する理解が徐々に深まってきており、それがレポートづくりに役立っているということである。評価規準の「各レベルについて分かつた」について、質問 13 の「取り決めと出典」で「1. 本当にそう思う」と「2. そう思う」を合せて 87.5%、質問 12 の「内容の構成」はやや少なくて 75% であり、受講生は、ループリックのレベルについておおよそ理解出来ている。そして、「ループリックの評価規準がレポートをつくる

際に役立った」ということについては、回答 1 と 2 を合せて、ミニレポートで尋ねた質問 15 の 58.4% から中間レポートについて問うた質問 16 では 79.1% となり、質問 17 の最終レポートになると、87.5% と高くなっている。そして、質問 18 「ループリックのコメント欄は、良いレポートづくりに役立った」の回答 1 と 2 も合計 87.5% となっていて、ほとんどの受講生は、コメントが的確な学びを引き出すと感じているのである。

第 3 に、小集団学習に対する受講生の評価が高いということである。質問 14 「小集団学習をして、ループリックに対する理解が深まった」が回答 1 と 2 を合せて 75%、質問 23 「小集団による発表や批評は、より良いレポートづくりに役立った」では、回答 1 と 2 の総計で 83.3% である。

第 4 に、学びの振り返りが最終レポートづくりに役立っているということである。質問 22 「ポートフォリオで TA からもらったコメントは、より良いレポートづくりに役立った」の回答 1 と 2 を合せて 79.2%、質問 24 「最後にポートフォリオを振り返ったことは、より良いレポートづくりに役立った」についても同じ回答で 75% と比較的高くなっている。

第 5 に、このようなループリックを使ったレポートづくりは、他の授業への転移やその可能性が高いということである。質問 9 「この授業で学んだレポートの書き方を他の授業のレポートづくりにも生かしている」に対する回答の 1 と 2 を合せて 91.6% となっており、質問 25 「来学期からレポートを書く際には、このループリックを活用したい」についても、75% が 1 または 2 と回答している。

なお、3 種類のワークシートの教育効果については、それぞれ 1 回ずつ授業で使ったからかもしれないが、半数程度の受講生しかその有効性を認めていない。「判断を下す」ワークシートは、サンプルも提示したからだろうか、回答 1 と 2 を合せて 54.2%、「優先順位」が 50%、「想定」が 41.6% であった。

#### 4. 文章表現のループリックの一般化に向けて

本実践は、受講生が多様なアクティブラーニングに関わり、ループリックを活用してレポートを作成するという点では教育効果が確かめられたように思う。それは、学生自身が書いたものを仲間と評価したり、教師から評価を受けながら、最終的には自己評価をして、次の学びを見通そうとする “評価学習法” と言ってよい。しかし、質問 6 「この授業で何か新しい物事を学べるのではないかと楽しみにしていた」の 1 と 2 を合せた回答では、学期初めの 87.5% から学期終わりには 75% とやや低下しているように、講義式で多くの知識を提供するよりむしろ一つの物事を深く理解するというディープ・アクティブラーニング（松下佳代 2014 : 18-19）に導くという点では、受講生にその意義深さを十分徹底できなかつたように思う。

本実践では、評価規準を 2 つに絞り込み、レベルを多めに設定したループリックを使った。この方法であれば、クリティカルシンキングやプレゼンテーションなど他のループリックと組み合わせて、A4 判 1 枚にまとめることができて、使い勝手も良い。同じ学習活動ならば、どの学年でも使える一般的ループリックは、学習の転移にも結び付き、生涯学習にも役立つであろう。

ただし、一般的ループリックは、様々な学年で数多くの教育実践を経て、知識集約的に

生み出されていくものである。したがって、文章表現のためのルーブリックは、様々な大学授業で様々な学年の学生に適用し、どこでも使えるように一般化していく必要がある。

本実践の後、図4のルーブリックを8つのレベルに改訂して、私のゼミ学生の卒業論文づくりに使ってもらったところ、卒業論文の質がかなり上がった。ただし、「ルーブリックを使って他人の卒論を評価するのは易しいが、自分のものを評価するのは難しい。」という声が沸き起きた。確かに、本実践でも明らかになったように、小集団による相互評価の教育力も大きいようである。例えば、N学生は、図6の学びの振り返りで「教師と子どもが3：7ぐらいという具体的な数字を考えていたことがいいと思う」とか「私も変わったから、教師と子どものバランスを取るというのは同じ意見だね。」などの相互評価を貰った。これらの言葉がN学生の学びの励みになろう。ルーブリックを使って卒業論文の作成中に相互評価をする過程をどのように組み込むのかということが一つの課題であるように思う。

現在は、ルーブリックを教師だけが分かっているだけでなく大学生にも提示して、評価の客観化を図る“公開”という段階に留まっている。しかし、これからは、本実践で行ったように、大学生がルーブリックを学びの途上で活用して、教師評価だけでなく相互評価を介した自己評価をして、次の学びを方向づけながら進む“共有”という段階に踏み出さなければならない。大学生がルーブリックを内面化すれば、その学びは力強くなり、最終的には、主体的な学びに結び付き、生涯学習時代にも対応できるようになろう。

そして、大学の教師は、そのような学生支援を行なながら、自らの教育実践を振り返り、学生の学びに即して軌道を修正しながら授業づくりを行うという“相互作用”的な学び方をしなければならない。今や大学の授業改革の軸足を“公開”から“共有”へ、ゴールは学生との“相互作用”に据えるべきではないだろうか。

## 引用文献

- 安藤輝次(2014)「ルーブリックの学習促進機能」『関西大学 文学論集』第64巻第3号。  
安藤輝次(2004)『絶対評価と連動する発展的な学習』黎明書房。  
沖裕貴(2013)「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」『立命館高等教育研究 第14号』。  
佐藤浩章(2014)「ルーブリック評価入門—ブレない、時短、公平な評価のためにー」  
([http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/seminar/140818\\_sato/](http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/seminar/140818_sato/) : 2015年2月18日所在確認)  
スティーブンス、D.他(佐藤浩章他訳)(2004)『大学教員のためのルーブリック評価入門』  
玉川大学出版部。  
松下佳代編著(2015)『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房。  
Clarke, S. (2003) *Enriching Feedback in the Primary Classroom*, Hodder & Stoughton.  
Moss, C.M. and Brookhart, S.M. (2009), *Advancing Formative Assessment in Every Classroom*, Association for Supervision and Curriculum Development.  
Rhodes, T.(ed.)(2010), *Assessing Outcomes and Improving Achievement : Tips and Tools for Using Rubrics*, Association of American Colleges and Universities.