

第4章 学修成果の評価方法の開発

1. ルーブリックの開発

関西国際大学 高等教育研究開発センター教育開発部門長/教育学部

吉田 武大

1.1 はじめに

近年、わが国の高等教育においては学修の成果をめぐってさまざまな提言がなされている。たとえば、2012年の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へ～」では、学生の学修成果の厳格な評価を行うことの重要性が指摘されている³⁸。そのための手法として、同答申は、学修行動調査やアセスメント・テスト（学修到達度調査）、ルーブリックなどを挙げている³⁹。

本章では、これら政策上注目されている手法のなかでもルーブリックを対象として、その開発と活用の現状について報告していく。具体的には、関西国際大学と連携大学である淑徳大学、北陸学院大学、そして、くらしき作陽大学による取組を対象として、いかなるプロセスのもとでルーブリックが開発され、また、開発されたルーブリックがどのように活用されているのかを明らかにしていくこととする。

1.2 ルーブリックの開発

1.2.1 背景

まずは関西国際大学においてルーブリックの開発が推進されるようになった背景について述べていこう。関西国際大学では、従来から学生の成績評価をめぐる曖昧さが問題となっていた。具体的には、同一の科目を複数の教員で担当している場合、同じ課題であるにもかかわらず、教員によって評価が異なるという問題がみられた。また、学生は何をどうすれば良い評価が得られるのかわかっていないという現状も浮かび上がってきた。

そのため、教員の主観的な判断によって学生の達成度を評価するのではなく、客観的な指標を用いて評価することの重要性が認識されるようになったのである。折しも、アメリカの高等教育では学生の達成度を客観的かつ厳格に測定する指標としてルーブリックが開発され、さまざまな場面で活用されていた。そこで関西国際大学においても、このようなアメリカの動向を踏まえ、ルーブリックを開発していく機運が高まっていった。

³⁸ 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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』2012年、p.25。

³⁹ 同上

1.2.2 ルーブリックとは何か

ルーブリックの開発プロセスを述べていくにあたって、まずはルーブリックの概念について整理しておく。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」⁴⁰として定義される評価ツールのことである。

このように定義されるルーブリックの基本的なフォーマットはどのようになっているのであろうか。ルーブリック研究の第一人者であるダネル・スティーブンス（Dannelle Stevens, 2005）によれば、ルーブリックの基本的なフォーマットは、以下の表 4-1 のとおり、4 つの構成要素、つまり課題の記述、レベル、規準、規準の記述の 4 つから成り立っているとされる。

表 4-1. ルーブリックの基本フォーマット

課題の記述

	レベル 3	レベル 2	レベル 1
規準 a			
規準 b			
規準 c			
規準 d			

まずは課題の記述についてである。課題の記述とは、学生に身につけさせた能力の記述のことであり、そこには学生による何らかのパフォーマンスが含まれる。むろん、当該授業において期待されている態度といった全般的な行動にも適用することが可能とされている。次に、レベルについてである。レベルとは、課題に対してどれだけのパフォーマンスがなされたか、その達成の度合いを示したものである。そして規準である。規準とは、課題をいくつかの要素に分類し、それぞれの要素を簡潔かつ十全に説明したものをいう。最後に、規準の記述についてである。ここでは、たとえば表 4-1 の「規準 a」の「レベル 3」に関わるパフォーマンスのレベルを具体的に示したものが記述される。

このような要素から構成されるルーブリックの一般的な開発プロセスについて、先のスティーブンスによれば、次のような 4 つの段階から成り立つとされている。第 1 の段階は熟考（reflecting）である。ここでは、学生にどのような能力を身につけることをもとめるのか、課題を設定する意義は何であるか等を洗い出す。その際、授業の目的はどのように設定されているのか、能力はルーブリックで評価することが可能なものであるのか、そして授業ではどの程度活用されるのかといったことを考慮しておくことが必要とされている。第 2 の段階は一覧表の作成（listing）である。ここでは、各規準を通じて具体的にどのような学修目標の達成が学生に期待されるのかを検討し、そう

⁴⁰ 西岡加名恵「評価指標（ルーブリック）」、日本教育方法学会編『現代教育方法事典』、図書文化社、2004 年、293 頁。

した規準をリストアップする作業が含まれる。第3の段階は整理と表示（grouping and labeling）である。ここでは、第1および第2の段階の検討結果を踏まえながら、類似する規準をグループ分けしていく作業が実施される。ただし、規準が多すぎると評価しにくいと、数個程度に収めるのがよいとされている。そして、第4の段階は適用（application）である。ここでは、第3の段階で整理した規準を表4-1のフォーマットに書き込んだ上で、規準を具体的に記述する作業がなされていく。まずは、最も高いレベルの規準の記述を行い、次に最も低いレベルの規準の記述を行っていくと、ルーブリックの作成は比較的容易となる。

関西国際大学と連携大学では、当初、このような一般的な開発プロセスに即してルーブリックを開発することを検討していた。しかし、そのモデルが既に全米カレッジ・大学協会（Association of American Colleges & Universities、以下、AAC&U）によって開発されていた。そこで、AAC&Uの開発したルーブリック、つまり VALUE ルーブリック（Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education rubric: VALUE rubric）を基にしつつ、スティーブンスの提唱した開発プロセスも踏まえてルーブリックを開発していくこととなった。以下では、関西国際大学と連携大学が参考にした VALUE ルーブリックの概要を取り上げていく。

1.2.3 AAC&UのVALUEルーブリック

VALUE ルーブリックは、大学教員や学術関係者、学生問題担当の専門家などの開発チームが約18ヶ月を費やして作成したものである⁴¹。その際、開発チームは、各高等教育機関で実際に使用されている既存のルーブリック、学修成果に関する関連団体の見解、そして、ルーブリックに関する専門家や大学教員からのフィードバックなどを参考にしたという。VALUE ルーブリックは共通の基準と膨大な高等教育機関のルーブリックから収集されたパフォーマンスレベルを統合している点で、そして、基本的な学修成果に関する一般的なルーブリックへと統合した点で、“メタ”的である⁴²。このように“メタ”的なルーブリックである VALUE ルーブリックは、数多くの高等教育機関のほとんどのルーブリックに見られる基本的な基準を含んでおり、学修成果に関する各領域において学生の達成度を判断する際に重要と考えられた基準の要約を表しているのである。

VALUE ルーブリックは2014年12月時点で16種類作成されている⁴³。つまり、知的・実践スキル（Intellectual and Practical Skills）という項目に(1)探求と分析力（Inquiry and analysis）、(2)批判的思考力（Critical thinking）、(3)創造的思考力（Creative thinking）、(4)文章作成力（Written communication）、(5)口頭伝達力（Oral communication）、(6)読解力（Reading）、(7)量的分析リテラシー（Quantitative literacy）、(8)情報リテラシー（Information literacy）、(9)チームワーク（Teamwork）、(10)問題解決力（Problem solving）が、個人的社会的責任感（Personal and Social Responsibility）という項目に、(11)市民としての責務（Civic engagement—local and global）、(12)

⁴¹ Association of American Colleges and Universities, *Peer Review*, Vol.11 No.1, 2009, pp.4-6.

⁴² *Ibid.*

⁴³ AAC&Uのウェブサイト <https://www.aacu.org/value-rubrics>（2014年12月25日アクセス）

異文化間の知識と能力 (Intercultural knowledge and competence)、(13)倫理的思考力 (Ethical thinking)、(14)生涯学習に対する基盤と能力 (Foundations and skills for lifelong learning)、(15)グローバルな学習 (global learning) が、そして統合的・応用的な学習 (Integrative and Applied Learning) という項目に(16)統合的な学習 (Integrative Learning) が、それぞれ位置づけられている。

1.2.4 具体的な開発のプロセス

関西国際大学と連携大学では、前述のとおり、VALUE ルーブリックを基にルーブリックを開発していくこととなった。その際、VALUE ルーブリックはアメリカという社会的文化的背景の異なる文脈のなかで作成されたこと、“メタ”的なルーブリックを採点可能なレベルに落とし込むことに特に留意しながら作成を進めていくこととなった。ここでは、関西国際大学と連携大学が開発したルーブリックのうち、チームワークを素材として開発の具体的なプロセスを述べていくこととする。

まず、関西国際大学と連携大学の担当教員は表 4-2 のように、チームワークのルーブリックの第 1 版を作成した。これは、チームワークの VALUE ルーブリックをそのまま訳出したような感じであった。その後、関係の教員も交えて第 1 版のルーブリックについて協議を行い、規準や規準の記述にわかりにくい箇所があるとの指摘が出されたことを受け、担当教員が修正を行った。

表 4-2. チームワークのルーブリック第 1 版

CATEGORY	4	3	2	1
チームミーティングへの貢献	代わりのアイデアや提案のメリットを明確に示すことで、チームの前進を助けている	他のメンバーのアイデアを踏まえて、代替案を提案している	グループの活動が進展するような新しい提案をしている	アイデアを共有しているが、グループの活動を進展させていない
チームメンバーの貢献の促進	メンバーの意見を建設的に構築あるいは統合し、また、参加していない人に配慮して参加させるようにすることで、メンバーの話し合いへの積極的参加を促している	メンバーの意見を建設的に構築あるいは統合することで、メンバーの話し合いへの積極的参加を促している	メンバーの意見を言い換えたり質問をしたりすることで、メンバーの話し合いへの積極的参加を促している	順番に話し、メンバーの話を遮ることなく聞くようにしている
チームミーティング以外の個人的貢献	すべての課題を締め切りまでに終わらせている。達成した作業は緻密、包括的で、プロジェクトを進展させている。メンバーの作業が同じくらいの完成度になるように積極的に手助けをしている	すべての課題を締め切りまでに終わらせている。達成した作業は緻密、包括的で、プロジェクトを進展させている	すべての課題を締め切りまでに終わらせている。達成した作業はプロジェクトを進展させている	すべての課題を締め切りまでに終わらせている
チームの雰囲気作り	以下のすべてを行うことで、チームの前向きな雰囲気を支えている ・メンバーに敬意を払い、礼儀正しく振る舞っている ・明るい話し方や表情、身振り手振りを交えたコミュニケーションなどで自分の前向きな姿勢を伝えている ・メンバーの能力を信頼し、メンバーがそれぞれの課題を十分に達成できるという確信を伝えることで、メンバーのやる気を高めている ・メンバーを手助けしたり、励ましたりしている	以下のうち3つを行うことで、チームの前向きな雰囲気を支えている ・メンバーに敬意を払い、礼儀正しく振る舞っている ・明るい話し方や表情、身振り手振りを交えたコミュニケーションなどで自分の前向きな姿勢を伝えている ・メンバーの能力を信頼し、メンバーがそれぞれの課題を十分に達成できるという確信を伝えることで、メンバーのやる気を高めている ・メンバーを手助けしたり、励ましたりしている	以下のうち2つを行うことで、チームの前向きな雰囲気を支えている ・メンバーに敬意を払い、礼儀正しく振る舞っている ・明るい話し方や表情、身振り手振りを交えたコミュニケーションなどで自分の前向きな姿勢を伝えている ・メンバーの能力を信頼し、メンバーがそれぞれの課題を十分に達成できるという確信を伝えることで、メンバーのやる気を高めている ・メンバーを手助けしたり、励ましたりしている	以下のうち1つを行うことで、チームの前向きな雰囲気を支えることができる ・メンバーに敬意を払い、礼儀正しく振る舞っている ・明るい話し方や表情、身振り手振りを交えたコミュニケーションなどで自分の前向きな姿勢を伝えている ・メンバーの能力を信頼し、メンバーがそれぞれの課題を十分に達成できるという確信を伝えることで、メンバーのやる気を高めている ・メンバーを手助けしたり、励ましたりしている
意見などの不一致への対応	意見などの致命的な不一致に対して直接的、建設的に取り組んでおり、チーム全体の結束や、将来的に役立つということを強調することでその対処、解決を促している	意見などが一致していないところを特定し、認識して、目前の課題に根気良く取り組んでいる	意見などの一致しているところに焦点を当てなおし、目前の課題に取り組んでいる(意見などの不一致を避けている)	メンバーの意見やアイデア、観点などを受動的に受け入れている

協議が行われてから約 1 ヶ月後に、担当教員の修正したルーブリックをめぐって、関係の教員を交えた協議が行われ、そこで出された意見や指摘を受けて担当教員が再び修正していった。このよ

うなサイクルが約半年続いた後に、表 4-3 のようなチームワークのルーブリックがようやく完成したのであった。

表 4-3. チームワークのルーブリック完成版

	4	3	2	1
チームでの話し合いへの参加	チームでの話し合いにおいて、話し合いを進展させるような建設的発言を積極的に行っている	チームでの話し合いにおいて発言を行い、話し合いをリードしている	チームでの話し合いにおいて関連する発言を行っている	チームでの話し合いの場に参加している
チームメンバーの話し合いへの参加の促進	メンバーの発言に対して、他のメンバーがそれに関連づけて発言できるような話し合いの流れを作り出すことで、メンバーの積極的参加を促している	メンバーの発言を整理し、関連づけた上で発言するなどして、メンバーの積極的参加を促している	メンバーの発言に対して、あいづちをうつ、うなずくなどして理解を態度に示すことで、メンバーの話し合いへの参加を促している	メンバーの話を遮ることなく聞くようにしている
グループワークへの個人の貢献	グループワークに積極的に参加して、高い完成度での課題の達成に多大な貢献ができています	グループワークに参加し、課題の達成に貢献できている	グループワークに参加して、作業の遂行に協力している	グループワークに参加して、要望を受けて作業を手伝っている
チームの雰囲気作り	チームの状況の変化に応じて、率先してチームの雰囲気をより良くする、あるいは雰囲気が悪くなった時にはそれを解消するような発言や行動をしている	チームの雰囲気を良くするために、自ら率先して発言や行動をしたり、メンバーのサポートをしたりしている	チームの雰囲気が良くなるようにメンバーに合わせた発言や行動をしている	チームの雰囲気を悪くするような発言や行動をしたり、態度に表したりすることなく、チームに参加している

表 4-3 から明らかなように、完成版のルーブリックでは、規準の数が 4 つに減少した。また、規準の記述についても、単に訳出がこなれた感じになっただけでなく、関西国際大学と連携大学の文脈に応じた文言へ修正されている。なお、ルーブリックの完成にあたっては、次の 4 点に留意した。第一に、期待される学修成果を明確化したということである。その際、学生が意欲的に取り組めるよう、否定的な文言はできるだけ避けるようにした。第二に、学生目線でわかりやすく、シンプルな表現で記述したということである。教員にはわかりやすくても、学生には難しい表現は往々にしてあることである。まして、ルーブリックは学生も目を通すわけであるから、この点には細心の注意を払った。第三に、客観的な表現で記述するよう心がけたということである。たとえば、「十分な」、「とても」、「良く」、「あまり」、「不十分な」といった主観的な表現を用いると、採点者によって評価のばらつきが生じる可能性があるため、誰が見ても具体的な達成度がイメージできるような表現にするよう工夫した。そして第四に、レベル間の違いを定性的に表示したということである。たとえば、レベル 2 では「文献を 5 冊収集している」、レベル 3 では「文献を 15 冊収集している」といった定量的次元で表示するのではなく、レベル 2 では「指示を受けて、必要最低限の文献のみ

を収集している」、レベル 3 では「関連文献を能動的に収集している」といった具合に、定性的次元で表示するよう配慮した。

1.2.5 開発後の課題

これまで、関西国際大学と連携大学におけるルーブリック開発のプロセスを明らかにしてきた。ただ、ルーブリックを開発したからといって規準の記述等を修正する必要がなくなったわけではない。実際の授業での活用状況を調査し、その結果を踏まえてさらなる修正をしていく作業が残されているのである。このようにルーブリックの開発は、一度作成したら終わりというわけではなく、実際の授業での活用を経てさらなる改良を重ねていくという、長期的かつ継続的なプロセスであるとまとめることができよう。

参考文献

Association of American Colleges and Universities, *Peer Review*, Vol.11 No.1, 2009.

Dannelle Stevens, and Antonia Levi, *Introduction to Rubrics*, Stylus Publishing, 2005.

2. コモンルーブリックの活用

関西国際大学 教育学部
山本秀樹

2.1 取組のねらい

関西国際大学でコモンルーブリックが開発⁴⁴されて以降、福祉学専攻では専任教員を中心に担当する授業で活用してきた。評価の目安が可視化されることで、成績評価の厳格化には一定の役割を果たしていると言える。

福祉学専攻では、コモンルーブリックをさらに効果的に活用することを目的として、異なる2つの科目で教員が連携して、学生の自主的な学びを促していくための教育改善に取り組んだ。

2.2 授業デザイン

取組の対象とした科目は、教育福祉学科福祉学専攻の1年次秋学期に開講の「老人福祉論」と「障害者福祉論」の2科目である(表4-4参照)⁴⁵。担当教員は、ともに福祉学専攻の専任教員である。

初年次では、大学での自主的な学び方に円滑に移行できるよう、しっかりと基本的なスキルを身に着けておく必要がある。そのため両科目では、基礎的な学習習慣と学習方法を身に着けるために、とりわけ「書く」ことを重視している。両科目とも、毎回の授業の復習としての「ワークシート」と「レポート」を合わせて、全体の成績評価の60%を越えるよう設定している⁴⁶。学生が自主的に「書く」スキルを伸ばさせていくための仕組みとして、具体的に次の5点を調整した。

①関連するテーマの設定

レポートのテーマは、各学年に設定している「学びのコンセプト」に合ったキーワードを盛り込んだ。「老人福祉論」と「障害者福祉論」は異なる科目ではあるが、「ライフコース」といった上位概念で相互に関連するテーマを与えることで、福祉の学びに共通する文脈を意識させる内容とした。

②コモンルーブリックの活用

評価にはライティングのコモンルーブリックを活用した。レポート提示の際には、あらかじめルーブリックを配付し、評価の観点を具体的に説明した上で、「異なる2つの科目で同じ観点と配点で採点すること」を確認し、「レポート作成には配付したルーブリックを熟読すること」等の指導を行った。

③スケジュールの調整とシラバスの活用

⁴⁴ 初期の段階では「ライティング」「プレゼンテーション」がコモンルーブリックとして開発された

⁴⁵ 福祉学専攻のカリキュラムでは、1年次の秋学期から本格的に専門科目が開講されることになっている。

⁴⁶ 「老人福祉論」はワークシート30%、レポート30%。障害者福祉論ではワークシート40%、レポート30%となっている。

学生がレポート作成に集中できるような環境づくりに配慮した。具体的には、異なる2つの科目でレポート提出日が一定の間隔が空くように調整した。レポートのテーマ、提出時期等はあらかじめシラバスに明示し、第1回目の授業時には、これら科目間のつながりについて説明し、レポート作成に向けた準備を促した。

④コメントのフィードバックと教員間の情報共有

学生が次のレポート作成に取りかかるまでに、ライティングのコモンルーブリックを用いて採点したものを、レポートと合わせて返却するようにした。ルーブリックとレポートには、改善のためのコメントを朱書きし、学生個々に直接手渡ししながら口頭でコメントを添えて返却した。あわせて、全体に共通するポイントを授業時間内にフィードバックした。その際には、連携する科目の教員間で、学生に対する個別の指導方法に関して共通見解を持つようにした。

⑤再レポート提出の機会設定

学生の意欲を高め、自主的な取組を促すために、各々の科目で2回、2つの科目で合計4回、希望者のみ再度レポートを書く機会を設定した。学生が、返却されたルーブリックとレポートのコメントを参照しながら改善に取り組み、成績を上げるための再チャレンジとした。

表 4-4. 科目の概要

1年生の学びのコンセプト「ライフコースの多様性を理解しよう」

科目名	老人福祉論	障害者福祉論
評価の方法と配点	①ワークシート:30% ②レポート:30% ③確認テスト:40%	①ワークシート:40% ②レポート:30% ③授業ポートフォリオ:10% ④確認テスト:20%
レポートのテーマ	「日本社会における『高齢者』イメージの変遷」(2000字以上)	「日本社会における『障害者』イメージの変遷」(2000字以上)

「老人福祉論」と「障害者福祉論」を同時に履修した学生は26名

2.3 結果

レポート作成回数と得点の推移を見ると(表4-5参照)、「老人福祉論」では、再レポートを提出した学生は3名である。初回レポート(第5週)と、再レポート(第15週)の得点差は、学生A: +10点、学生B: +15点、学生C: +25点の変化があった。「障害者福祉論」でも、再レポートを提出した学生は3名であった。初回レポート(第10週)と、再レポート(第13週)の得点差は、学

生D：+20点、学生E：+10点、学生F：+5点の変化があった。

6名の学生が合計3回の再レポートを提出したが、ほとんどの学生が時系列に得点が向上していることがわかる。

表 4-5. レポート作成回数と得点の推移

(単位：点)

	第5週 老人福祉論	第10週 障害者福祉論	第13週 障害者福祉論	第15週 老人福祉論
学生A	75	70		85
学生B	75	100		90
学生C	60	75		85
学生D	50	40	60	
学生E	65	70	80	
学生F	50	60	65	

2.4 考察

この取組は、コモンルーブリックをさらに効果的に活用することを目的として、異なる2つの科目で教員が連携して、学生の自主的な学びを促していくための教育改善を試みたものである。

ルーブリックの効果的な活用という側面では、教員が連携することによって継続的な指導と指導方針の統一化を図ることが可能となった。異なる2つの科目の教員が連携することにより、ひとつの学期内で複数回のレポートをとおして何度も指導できるようになり、結果的に学生の「書く」スキルを向上させることができた。連携する教員間でルーブリックを共有することで、学生に対して教員が求めている水準は同一であることを示し、評価の観点をすり合わせるための「カリブレーション」⁴⁷が促され、ブレのない一貫した指導が行えるようになった。

今回は異なる2つの科目による連携であったが、連携する科目数が増加した場合、レポートの提出時期を連携する科目間で調整するのであれば、科目数が増加するとレポートを課すタイミング調整がさらに難しくなることが考えられる。さらに、連携の相手が非常勤教員の場合、日常的な情報共有が難しくなることから、評価の観点のすり合わせや指導方針の共有化にも工夫が必要であろう。

自主的な学びという側面では、ルーブリックを用いた迅速なフィードバックを継続的に進めてい

⁴⁷ 関西国際大学ではFDとして、学生のレポートやプレゼンテーションを教材に、教員が同じルーブリックをつかって評価し、結果をすり合わせるといった「カリブレーション」ワークに取り組んだ。

くことで、学生のリフレクションを促進させることができた。学生は、朱書きされたコメントが付されたループリックやレポートを参照することで、自分の力量を客観的かつ具体的に振り返ることが可能になった。さらに、再レポート提出の機会があることで、学生にとってわかりやすい利益となり、スキルアップに向けた動機付けや意欲を高めることができたと言える。

一方で、レポートの再提出に取り組んだのが、もともと成績優秀な一部の学生⁴⁸であることを考えると、学生への働き掛けに偏りがあったことがわかる。成績が思わしくない学生は、ふりかえりの際に何をどうすれば良いのかわからない状態にあることが多い。ループリックがそれに対する処方の1つなのであるが、記述されている内容がどのようなことを意味しているのかわからない学生もいる。ループリックの記述内容の改善とあわせて、教員が、個々の学生の学習傾向にあわせて改善点を具体的に示し、誰でもやればできるという達成感が持てるよう、丁寧な指導を心がけていくことが必要であろう。

⁴⁸ 「老人福祉論」と「障害者福祉論」を同時に履修した学生は26名で、再レポートに取り組んだ学生が各々の科目3名である。

3. アセンブリー・アワーにおけるルーブリックの活用

くらしき作陽大学 音楽学部

加藤 充美

くらしき作陽大学 子ども教育学部・高等教育研究センター

田崎 慎治

本学では1年生全員と多数の教員が参加するアセンブリー・アワーという授業があり、この授業にルーブリックを導入することは、この授業の教育効果の改善が期待できるとともに本学にルーブリックを広める上で効果的である。このような観点から平成25年度よりアセンブリー・アワーにルーブリックを導入したので、その内容について報告する。

3.1 アセンブリー・アワーについて

アセンブリー・アワーという授業は、本学独特のものである。通年の卒業必須科目であり、この授業のねらいとしては、

- ①建学の精神の教育
- ②初年次教育
- ③就業力の育成
- ④生活指導
- ⑤全学の一体感の醸成

の5項目である。これらの目的のために次の4種類の内容を実施している。

- 1) 月例集会（全体）
- 2) ホームルーム（学科別）
- 3) ふるさと集会（クラス別）
- 4) 各種講座・行事（全体）

これらは相補って5項目の目的を達成している。

本学は「大乘仏教に基づく人間性の涵養」を建学の精神としている。1) は月一回学長の法話を中心とし、セレモニーや教員感話、学生感話を実施している。学生には学長の法話を聞いてのレポートを課しており、レポートはアドバイザーの教員が添削した後、学生に見直しを行わせ、最終的に学長が目をとおしている。このことは学生の文章力を高めるねらいもある。2) は生活指導や学科に応じた指導内容を行い、また先ほどのレポートの指導もここで行っている。3) は出身地ごとに20人から30人の18クラス編成を行い、小集団活動を行っている。出身地にちなんだテーマについて討議、情報収集、分析、まとめを行い、最後に全体で発表会を行っている。学部学科を越えたクラス編成を行うことによって学部学科を越えた交流を図るとともに、小集団活動でコミュニケ

ーション能力や企画力、分析力などを高めることが期待できる。1 クラスあたり 2 名から 3 名の教員が担当し、適宜アドバイスを与えている。4) は健康講座やカルト講座、人権講座などである。

この科目の担当は 1 年生の担当のアドバイザー約 40 名があたっている。授業の運営の中心はアセンブリー・アワー運営委員会が行っている。この委員会は年間のスケジュール、講座の担当講師の手配、成績の管理などを行う。このように多くの教員が関与しているため、この授業を改善していくことで高い波及効果が期待される。

3.2 ルーブリックの導入の目的と経緯

アセンブリー・アワーは 3.1. で説明したように多くの教員が関与する科目である。特にふるさと集会は 2 人ないし 3 人の教員が学生を直接的に、学生に主体的に議論するように指導する必要がある。また、全体ではほぼ同じ方向性を持って指導することも求められる。平成 24 年度まではアセンブリー・アワー運営委員会で作成した指導案という形で各教員に提示していたが、どこに重きを置いて指導するか狙いの徹底はできていなかった。また、各クラスの授業を進めた結果の把握ができていなかった。そこで、このふるさと集会において、指導方法の共通化や結果の評価、フィードバックができるように共通の評価指標としてのルーブリックの導入を行った。

3.3 平成 25 年度ふるさと集会の実施について

3.3.1 使用したルーブリック

ふるさと集会は前述のとおり、学部学科を越えて、出身地ごとに 20 人から 30 人の 18 クラス編成を行っており、小集団で出身地にちなんだテーマについて討議、情報収集、分析、まとめを行い、最後に全体で発表会を行っている。全 30 コマの授業回数のうち、4 コマを使用して小集団活動を行い、2 コマを使って発表会を行う。

ふるさと集会にルーブリックを導入するにあたり留意した点は、

- ・学生がどのようなことを求められているかを明らかにすること
- ・学生の自己評価ができること
- ・教員がどのような観点に重点を置いて指導すればよいか明らかにすること
- ・教員が学生の活動を評価できるようにすること

である。これらに鑑み、評価項目は、討議の段階では「目的設定」、「分析」を教師用に、コミュニケーションの能力を現すものとして「共感性」を学生用に選んだ。発表については数名の教員が、「プレゼンテーション」、「分析」の 2 項目で評価を行った。ただし、この授業は発表会を除くと四回しか担当できず、教員が学生一人ひとりを明確に区別できないため、グループ全体での評価を行うこととした。

使用にあたっては、全体に行ったオリエンテーションで記入の仕方の説明を行い、また用紙に記入例も含めた説明をつけた。説明用の資料を図 4-1、図 4-2、図 4-3 に示す。図 4-1、図 4-2 は教員用、図 4-3 は学生用である。

ふるさと集会のループリックについて

「目的設定」、「分析」のループリックは、担当の教員がそれぞれのグループについて評価してください。
「共感性」のループリックは、各学生に個々に評価させてください。1 回目から同じ用紙で毎回評価してもらいます。
評価の記入は、各評価基準のうち、達成できている一番高い点数のところにチェックを入れてください。

1. 目的設定

	到達目標	4	3	2	1
目的設定	設定されたテーマのもとで明確な目的を仮説とともにたてることができる。	設定されたテーマのもとで明確な目的を仮説とともにたてることができる。	設定されたテーマのもとで明確な目的をたてることができる。	設定されたテーマのもとで目的をたてることができる。	目的をたてることができる。
	チェックポイント	【例】私が通学に利用する最寄り駅では乗車マナーが悪い。しかし、都市部に近づくにつれ、乗車マナーがよくなる印象がある。乗客数が増えるに従い、乗車マナーは向上するのではないか。そのような仮説が適当かどうか検討したい。	【例】私が通学に利用する最寄り駅では乗車マナーが悪い。しかし、都市部に近づくにつれ、乗車マナーがよくなる印象がある。乗客数と乗車マナーとの間にはなんらかの関係があるのではないかな。	【例】自分の住んでいる地域をよくしたいという思いから、乗車マナーについて調べたい。	【例】乗車マナーについて調べたい。
		【コメント】仮説を設けており、何を調べようとしているのか、明確に理解できます。	【コメント】何を調べようとしているのかははっきりと理解できます。	【コメント】与えられたテーマの枠内で目的をたてることができています。	【コメント】目的は理解できますが、何を調べようとしているのかははっきりしていません。

図 4-1. ふるさと集会で使用するループリックの説明資料

2. 分析

	到達目標	4	3	2	1
分析	調べた内容をまとめて、にている事例、なんらかのパターンなどについてデータをもとに示すことができる。	調べた内容をまとめて、にている事例、なんらかのパターンなどについてデータをもとに示すことができる。	調べた内容をまとめて、にている事例、なんらかのパターンなどについて検討することができる。	調べた内容をまとめることができる。	調べた内容を挙げることができる。
	チェックポイント	【例】各駅の乗客数を縦軸に、乗車行動のよさの程度を横軸にグラフをつくってみると、乗客数が増えるほど乗車行動がよくなる傾向がみられた。	【例】各駅の乗客数と、乗車行動について、都市部と農村部にわけて報告するとともに、都市部と農村部での乗車行動にちがいがあると述べている。	【例】各駅の乗客数と、乗車行動について、都市部と農村部にわけて、報告している。	【例】各駅の乗客数と、乗車行動について、駅ごとに調べた内容を列挙している。
		【コメント】調べた内容を単純に列挙するのではなく、なんらかのパターンがみられたかデータをもとに検討しておりたいへん評価できます。	【コメント】調べた内容を単純に列挙するのではなく、なんらかのパターンがみられたか検討している点は評価できます。しかし、データをもとにして都市部と農村部のちがいを明確にできていません。	【コメント】単純に列挙するのではなく、都市部と農村部という分類をしている点がい点です。	【コメント】調査した内容を挙げていますが、それが何を意味するのか分りにくいという問題があります。

図 4-2. ふるさと集会で使用するループリックの説明資料

3. 共感性

	共感性	4	3	2	1
共感性		他者の意見から、他者の立場を理解するとともに、それを明確化できるようつとめている。	他者の意見から、他者の立場を理解するとともに、それを明確化することができる。	他者の意見に対して共感をあらわすことができる。	他者の意見を適切に聴く姿勢をとることができる。
	チェックポイント	他者がもつ意見より明確なものにしようとしている。明確にするために質問をしたり、自身が理解した内容を繰り返すなどしている。	他者の意見に対して適切に応答している。他者の意見をメモしたり、他者の意見をもとにした発言をしているなどしている。	他者の意見に対してうなずくなど、あなたの意見を聞いているというメッセージを身体で示している	身体・視線が話者のほうを向いている。

図 4-3. ふるさと集会で使用するループリックの説明資料

次に、実際に使用したループリックを以下に説明する。

学生には、わかりやすいように例をつけた用紙を配布して毎回自己評価を行った。自分の変化がわかるように、同じ用紙に追記できるようになっている。この用紙は毎回配布し、その都度回収した。教員用には、毎回クラスの全体的な評価をその都度行った。学生用のルーブリックを図 4-4、教員用のルーブリックを図 4-5 に示す。

学籍番号【 】 氏名【 】

	共感性	4	3	2	1
共感性	他者の意見から、他者の立場を理解するとともに、それを明確化するようつとめている。	他者の意見から、他者の立場を理解するとともに、それを明確化することができる。	他者の意見から、他者の立場などを理解することができる。	他者の意見に対して共感をあらわすことができる。	他者の意見を適切に聴く姿勢をとることができる。
	平成25年 月 日				
	平成25年 月 日				
	平成25年 月 日				

【記入例】話している人のほうに体をむけ、相手の目を見て、相手の意見を適切に聴くことができた（１）。また、人が話している際にはうなずくなどして、他者の意見をしっかりと聴くようにした（２）。しかし、聴いているだけで終わってしまった。

【評 価】この例では、1と2ができていますが、3ができていません。

【記入】この場合は以下のように2に1点を記入します。なお、いくら相手に対して質問をしても、相手の目を見ることが出来ていない場合は、1がきていないのでここにも1点はつけないことになります。

	共感性	4	3	2	1
共感性	他者の意見から、他者の立場を理解するとともに、それを明確化するようつとめている。	他者の意見から、他者の立場を理解するとともに、それを明確化することができる。	他者の意見から、他者の立場などを理解することができる。	他者の意見に対して共感をあらわすことができる。	他者の意見を適切に聴く姿勢をとることができる。
	平成25年 月 日			✓	
	平成25年 月 日				
	平成25年 月 日				

図 4-4. ふるさと集会で使用したループリック (学生用)

グループ名【 】 評価者氏名【 】

	到達目標	4	3	2	1
目的設定	設定されたテーマのもとで明確な目的を仮説とともにたてることができる。	設定されたテーマのもとで明確な目的を仮説とともにたてることができる。	設定されたテーマのもとで明確な目的をたてることができる。	設定されたテーマのもとで目的をたてることができる。	目的をたてることができる。
	平成25年 月 日				

	到達目標	4	3	2	1
分析	調べた内容をまとめて、にている事柄、なんらかのパターンなどについてデータをもとに示すことができる。	調べた内容をまとめて、にている事柄、なんらかのパターンなどについてデータをもとに示すことができる。	調べた内容をまとめて、にている事柄、なんらかのパターンなどについて検討することができる。	調べた内容をまとめることができる。	調べた内容を挙げるができる。
	平成25年 月 日				

図 4-5. ふるさと集会で使用したルーブリック（教員用）

評価者氏名（ ） 平成25年12月16日					
	到達目標	4	3	2	1
分析	調べた内容をまとめて、にている事柄、なんらかのパターンなどについてデータをもとに示すことができる。	調べた内容をまとめて、にている事柄、なんらかのパターンなどについてデータをもとに示すことができる。	調べた内容をまとめて、にている事柄、なんらかのパターンなどについて検討することができる。	調べた内容をまとめることができる。	調べた内容を挙げるができる。
	チェックポイント	【例】 各駅の乗客数を縦軸に、乗車行動の良の程度を横軸にグラフをつくってみると、乗客数がふえると乗車行動がよくなる傾向がみられた。	【例】 各駅の乗客数と、乗車行動について、都市部と農村部にわけて報告するとともに、都市部と農村部での乗車行動にちがいと述べている。	【例】 各駅の乗客数と、乗車行動について、都市部と農村部にわけて、報告している。	【例】 各駅の乗客数と、乗車行動について、駅ごとに調べた内容を列挙している。
	クラスA				
	クラスB				
	クラスC				
	クラスD				
	クラスE				
	クラスF				
	クラスG				
	クラスH				
	クラスI				
プレゼンテーション	与えられた時間内で相手の理解を促す工夫をするとともに、相手に伝えようという姿勢で非言語的技法を効果的に用いながら発表を行うことができる。	与えられた時間内で相手の理解を促す工夫をするとともに、相手に伝えようという姿勢で非言語的技法を効果的に用いながら発表を行うことができる。	与えられた時間内で相手の理解を促す工夫をするとともに、相手に伝えようという姿勢で発表を行うことができる。	与えられた時間内で理解可能な発表をすることができる。	与えられた時間内で発表を終えることができる。
	チェックのポイント	・ジェスチャー	・アイコンタクト	・聞き取りやすさ	・発表時間
	（悪い例）	・身体の動きがないまま、しゃべりつづける。	・資料に目を落としたまましゃべりつづける。	・滑舌が悪く、聞き取りにくい。	・8分を越えて発表している。 ・発表時間を2分残して発表を終えている。
	（良い例）	・ジェスチャーを交えて、しゃべっている。	・聞いているひとのほうに目を向けるなど、聞いているひととアイコンタクトをとりあっている。	・聞き取ることができる。	・8分内で発表を終えている。
	クラスA				
	クラスB				
	クラスC				
	クラスD				
	クラスE				
	クラスF				
	クラスG				
	クラスH				
	クラスI				

（注）発表者全員がチェックのポイントを満たしている場合にチェックを入れます。

図 4-6. ふるさと集会の発表会で使用したルーブリック（教員用）

ふるさと集会では、最終的に各クラスでまとめた結果を発表する機会を設けている。その発表を 8 名の教員で評価した。内容と発表の仕方の 2 つの観点から評価できるようなルーブリックを作成した。それを図 4-6 に示す。

3.3.2 結果とそのフィードバック

個々の学生の自己評価については、フィードバックをすることができなかったが、最終的な発表の評価については、8 名の評価結果を集計し、その結果を各学科のホームルームで紹介した。評価の結果を表 4-6、表 4-7 に示す。ルーブリック自体の数字は距離尺度になっていないので、このような集計をすることが必ずしも適切とは言えないが、結果を示す目安として用いた。

評価者の間にはばらつきがあり、事前の説明や練習が不十分であると思われる。今後の課題である。

また図 4-7 に示すように、分析とプレゼンテーションにはやや相関がある。相関係数は 0.54 であり、この評価は、クラスの活動の活発さを反映していると考えられる。指導のありかたにフィードバックできるものと考えられる。

表 4-6. ふるさと集会の発表会の評価結果「分析」

			評価者								評価						標準 偏差
	クラス	A	B	C	D	E	F	G	H	4	3	2	1	平均	順位		
分析	A	岡山以东+中国	2	4	2	2	3	2	3	1	1	2	4	1	2.4	7	0.92
	B	九州・沖縄	4	4	3	3	4	2	4	1	4	2	1	1	3.1	1	1.13
	C	愛媛	3	3	2	2	2	2	3	1	0	3	4	1	2.3	12	0.71
	D	香川・徳島・高知	3	3	3	3	2	2	4	1	1	4	2	1	2.6	4	0.92
	E	香川	3	4	2	2	2	2	3	1	1	2	4	1	2.4	7	0.92
	F	山口・島根	3	4	3	3	2	2	4	1	2	3	2	1	2.8	3	1.04
	G	広島県西部	3	3	3	2	2	2	4	1	1	3	3	1	2.5	6	0.93
	H	福山市1	2	3	2	2	2	2	3	1	0	2	5	1	2.1	16	0.64
	I	福山市2	3	3	2	2	2	2	4	1	1	2	4	1	2.4	7	0.92
	J	岡山県北部+鳥取県	3	3	3	2	2	2	3	1	0	4	3	1	2.4	7	0.74
	K	岡山県南部	2	3	1	2	2	1	3	1	0	2	3	3	1.9	18	0.83
	L	岡山県中央部	3	2	1	2	3	2	4	1	1	2	3	2	2.3	12	1.04
	M	岡山県西部	2	3	1	2	2	2	4	1	1	1	4	2	2.1	16	0.99
	N	倉敷市1	4	3	3	3	3	3	3	1	1	6	0	1	2.9	2	0.83
	O	倉敷市2	3	3	2	2	2	2	3	1	0	3	4	1	2.3	12	0.71
	P	岡山市1	3	3	2	2	3	3	4	1	1	4	2	1	2.6	4	0.92
	Q	岡山市2	2	4	1	2	3	2	3	1	1	2	3	2	2.3	12	1.04
	R	岡山市3	2	3	3	2	3	1	4	1	1	3	2	2	2.4	7	1.06

表 4-7. ふるさと集会の発表会の評価結果「プレゼンテーション」

		クラス	評価者								評価						標準 偏差
			A	B	C	D	E	F	G	H	4	3	2	1	平均	順位	
プレゼン テー ション	A	岡山以东+中国	3	4	1	2	2	2	4	2	2	1	4	1	2.5	11	1.07
	B	九州・沖縄	3	3	3	2	2	2	4	2	1	3	4	0	2.6	8	0.74
	C	愛媛	3	4	2	2	2	2	4	2	2	1	5	0	2.6	8	0.92
	D	香川・徳島・高知	4	3	2	2	3	3	4	2	2	3	3	0	2.9	3	0.83
	E	香川	3	3	2	2	2	2	4	2	1	2	5	0	2.5	11	0.76
	F	山口・島根	3	4	2	2	2	2	4	2	2	1	5	0	2.6	8	0.92
	G	広島県西部	3	4	3	2	2	2	4	2	2	2	4	0	2.8	4	0.89
	H	福山市1	3	4	2	2	2	3	4	2	2	2	4	0	2.8	4	0.89
	I	福山市2	3	3	2	2	2	2	4	2	1	2	5	0	2.5	11	0.76
	J	岡山県北部+鳥取県	3	3	3	2	3	2	4	2	1	4	3	0	2.8	4	0.71
	K	岡山県南部	2	2	2	2	2	1	3	2	0	1	6	1	2.0	17	0.53
	L	岡山県中央部	2	2	1	2	2	2	3	2	0	1	6	1	2.0	17	0.53
	M	岡山県西部	2	3	1	2	2	2	3	2	0	2	5	1	2.1	15	0.64
	N	倉敷市1	3	4	2	2	2	3	4	2	2	2	4	0	2.8	4	0.89
	O	倉敷市2	2	3	2	2	2	2	3	2	0	2	6	0	2.3	14	0.46
	P	岡山市1	4	4	2	3	3	3	4	3	3	4	1	0	3.3	1	0.71
	Q	岡山市2	2	2	2	2	2	2	3	2	0	1	7	0	2.1	15	0.35
	R	岡山市3	4	4	3	1	4	2	3	3	3	3	1	1	3.0	2	1.07

以上に鑑み今後は、

- ・内容、表現の見直し
- ・評価の練習の充実
- ・フィードバック方法の確立

などを学生個人のデータの分析も交えて検討していく必要がある。

3.4 平成26年度ふるさと集会の実施について

平成25年度は、ふるさと集会を年間とおして実施したが、平成26年度は他の授業内容のスケジュールの都合上、昨年度と異なり、後期にある程度集中的に実施することになった。ただし、実施回数としては前年度と変わっていない。したがって、本稿執筆時点において、まだすべて終了していないため、ここでは平成25年度の課題を踏まえて改善した点について記述する。

3.4.1 使用したルーブリック

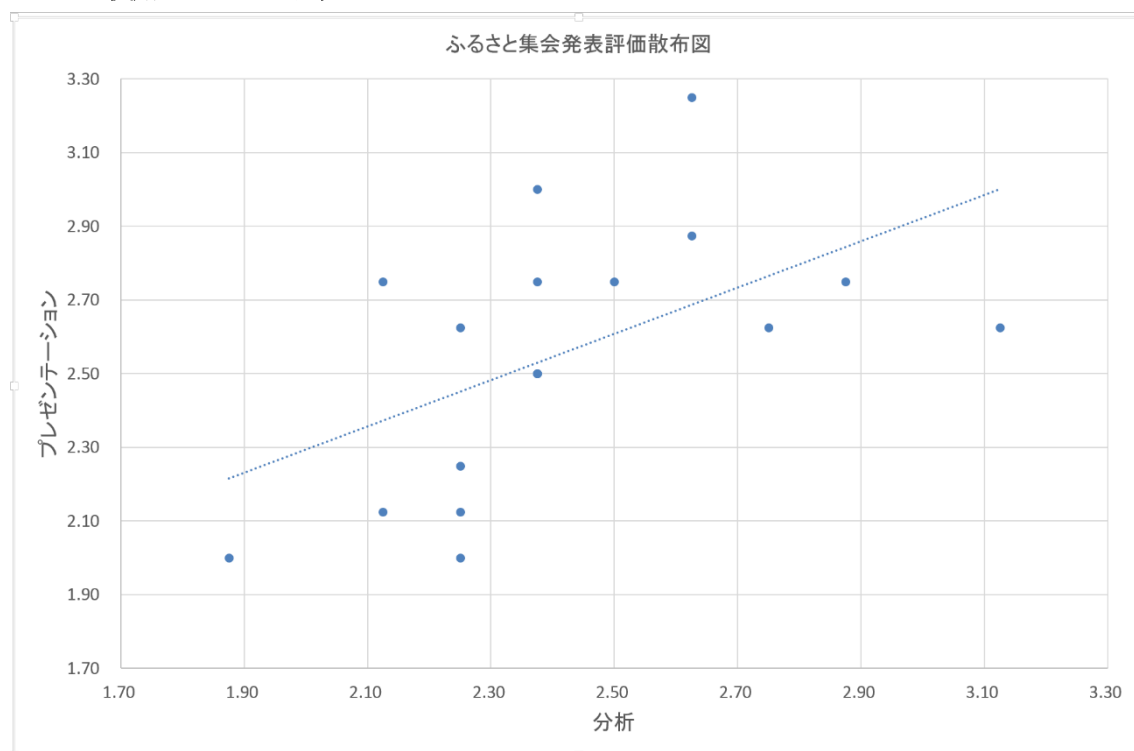


図 4-7. ふるさと集会の発表の評価の観点の相関

評価項目としては平成 25 年度と変わらず、討議の段階の評価として「目的設定」「分析」「共感性」を使用し、発表の評価として「プレゼンテーション」「分析」を使用した。内容について見直しも行ったが、十分な時間をかけることができなかったため、平成 25 年度のものから変更することはなかった。大きく変更した点は、使用方法である。平成 25 年度は、討議段階において「目的設定」「分析」を教員用、「共感性」を学生用としてそれぞれ評価を行ったが、平成 26 年度は学生に「目的設定」「分析」「共感性」の 3 つ全てを評価させるようにした。学生は個々にこれらの自己評価を行い、教員はクラス全体の評価を行った。グループ全体と個人の評価という違いはあるが、教員の評価を学生にフィードバックすることによって、学生たちに、自分たちの活動がどのレベルにあるのかをある程度客観的にふりかえることができるようにすることがねらいであった。

3.4.2 今後の課題

平成 25 年度の課題のうち、学生へのフィードバックに関しては、ある程度改善して取り組むことができたと考えられるが、ルーブリックの表現、内容や評価の練習の充実といった点については十分に取り組むことができず、依然として課題として残されたままである。今後、これらのことに関して具体的な改善方法を検討し、取り組んでいくことが必要である。また、今年度はふるさと集会の実施方法について大きく変更があり、集中的に行ったため討議を行い、それをまとめ、発表するという一連の作業が学生にとって負担が大きかった可能性も考えられる。このことを考慮しつつ、

分析を行い、さらなる改善にむけて検討していく必要がある。

3.5 まとめ

本取組は、アセンブリー・アワーの授業改善を目指して、平成 25 年度より導入したものである。取組を初めて 2 年目であり、残された課題は多く、授業改善に向けてさらに検討していかなければならない。現段階ではまだルーブリックの導入を施行し、検討している段階といえるが、今後はこれらの成果をもとに、学生の学修成果を正確に評価する方法を確立させ、次の段階としてアクティブラーニングの充実を図ることで授業内容の質の向上、すなわち、より高い学修成果が獲得できるような学習活動を目指していくことが必要であると考えられる。

4. 到達確認試験の開発と実施

関西国際大学 学習支援センター長 / 人間科学部

上村 和美

4.1 「到達確認試験」の目指すもの

高等教育のユニバーサル化や少子化による人口構造の変化により、学士課程教育に求められるものも変化してきた。平成24年8月に出された中央教育審議会の答申⁴⁹では、問題発見能力や課題解決能力を重視し、主体的に考える力を持った人材育成を目標としている。そして、そのような人材育成のためには従来の知識伝達型の授業を脱し、教員と学生が相互に刺激を与えながら知的に成長する場で、学生が主体的に問題発見と課題解決ができる能動的学修（＝アクティブラーニング）へ転換する必要性を述べている。質的転換答申では、さらに「個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。」⁵⁰と述べている。

「質の高い学士課程教育」とはすなわち、学生の学びの内容が確実に定着している状態である。関西国際大学（以下、本学）では、各学科専攻の掲げる教育目標のうち、専門教育および専門基礎教育に関する思考/判断力や知識の定着度合いを確認し、“質保証”を具現化するものとして、「到達確認試験」導入の検討を行った。

4.2 関西国際大学における学士課程教育の構造

「到達確認試験」の導入を検討するにあたっては、まず本学の学士課程教育の全体像を確認する必要がある。現在の本学の学士課程教育は、次のようになっている（図4-8）。

本学の特色である“初年次教育”は、既に入学前教育（本学では「ウォーミングアップ学習」と呼ぶ）からスタートし、1年生のゼミにつながっていく。ただし、本学における1年生のゼミは、入学時に機械的に振り分けられたクラスを指し、担当するアドバイザー教員の専門領域と一致するものではない。一般的に言われる「基礎ゼミ」であり、本学でもその呼称を用いている。学年の進行に従って、共通教育の割合が減少し、それぞれの専門領域の学びの比重が増えていく構造になっている。

また、本学では1998年の開学時より成績評価にGPA制度を用いており、3年終了時の累積GPAを4年の必修科目である「卒業研究」の登録の指標としている。したがって、累積GPAが、1.5に満たない場合には「卒業研究」の登録が不可となり、必然的に卒業が延期となるのである。このよ

⁴⁹ 平成24年8月28日付、中央教育審議会の「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～」答申。以下、質的転換答申と略する。

⁵⁰ 注1の質的転換答申 p.9 掲載。

うな状態を改善するために、本学では学士課程教育の折り返し地点にあたる2年終了時に「到達確認試験」を実施し、専門科目の内容が一定値に達していない学生を早期に抽出し、補習を行うことで内容の定着を図り、3年終了時には全員が「卒業研究」の履修登録が可能となることを目指した。

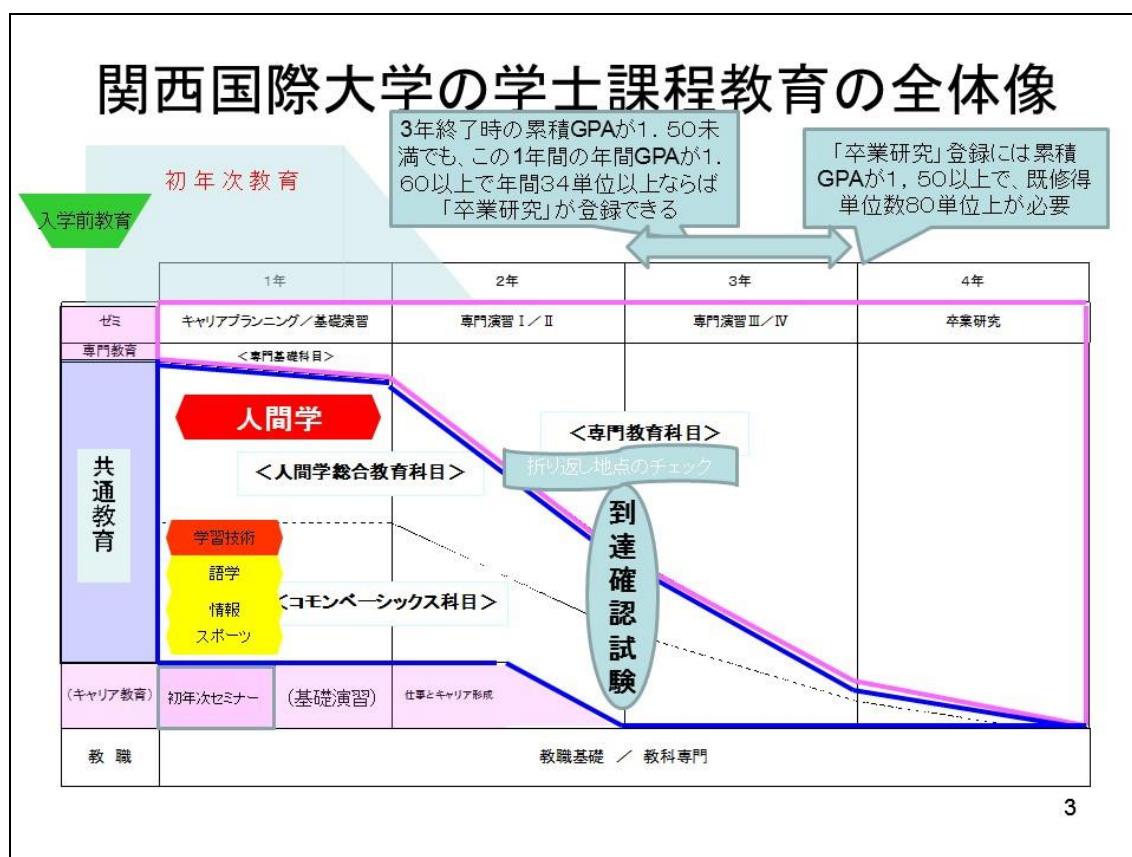


図 4-8. 関西国際大学の学士課程教育の全体像

4.3 「到達確認試験」の導入に向けて一検討段階

「到達確認試験」の内容および実施体制の検討は、教育開発委員会が主導した。教育開発委員会の委員長は、高等教育研究開発センターの教育開発部門長がその任にあっている。

本学では、毎週水曜日が委員会を含む教授会等の各種会議と定められている。各種委員会等は月に1度、定例の週に1コマの時間帯で開催されている。教育開発委員会で「到達確認試験」が初めて議題に上ったのは、2012年度第3回委員会（6月開催）であった。そこから、2012年度に9回、2013年度に10回にわたって継続審議を重ね、内容の検討を行った。

約2年にわたって教育開発委員会で検討した結果、「到達確認試験」の内容は、次のように定まった。

■内容：学科専攻の教育目標に即しながら、専門教育および専門基礎教育に関する思考/判断力と知的理解に関する内容を、2年生修了レベルに合わせて作成。

■構成：知的理解の問題（空欄補充、語句説明）および論述問題。

■試験時間：90 分

■対象者：全学部 of 2 年生。

■実施時期 4 年間の折り返し地点にあたる、2 年終了時のリフレクション・デイ。

検討と同時に、教員への周知には FD（本学では、8 月、9 月、2 月に開催される）の機会を用い、学生への周知にはリフレクション・デイの機会を用い、段階的に内容の開示を行っていった。特に、学生に向けては、委員でサンプル問題を作成し、提示することで、試験内容がイメージできるように努めた。なお、リフレクション・デイのシステムについては、後述する。

なお、初回実施は 2014 年 3 月とする。ただし、当該学年は入学時には「到達確認試験」について検討中であったため、受験を義務とするものの、未受験者についてのペナルティは科さず、再試験を受験させることとした。また、保健医療学部看護学科は 2013 年に開設したばかりで、対象学年が存在しないことから、実施対象は人間科学部と教育学部とした。保健医療学部看護学科の初回実施は、2015 年 3 月末のリフレクション・デイとなる。

4.4 「到達確認試験」の実施に向けて

「到達確認試験」の学修にあたっては、本学の e ラーニングシステム“WebClass”に各学科単位でコースを設定し、そこに練習問題と解答を示した。これにより、学生は予め自分のペースで試験対策の学修ができるのである（図 4-9）。また、このシステムではログイン時間が記録され、学生の学修時間が計測可能となる。試験終了後の指導において、学修時間がどの程度だったのかが参考となる。

また、学生への告知にあたっては、本学のリフレクション・デイの機会を用いた。リフレクション・デイとは、前学期の「ふりかえり」を行う場であり、学年ごとに時間帯が設定されており、全員が指定された時間帯に出席しなければならない。本学では 2011 年秋学期終了時にあたる、2012 年 3 月から実施している。新学期を迎えるにあたり、主に次のワークを行っている。

- ① 前学期の成績表や返却された答案・レポート・ワークシートや発表で使った PowerPoint ファイルなど、授業に関係したものから、前学期の「学び」をふりかえる。
- ② 新学期の履修計画および、意識的に身につけるベンチマーク能力の目標設定を行う。

これらの「ふりかえり」は最終的には、e ポートフォリオに記載するが、リフレクション・デイ当日は、ノート PC を使う環境の確保が難しいことから、ワークシートを用いて行っている。ワークシートの内容は、学年により違うものとなっている。リフレクション・デイは、本学が実践する様々な教育システムをつなげるものであり、図 4-10 のような関連性を持っている。

学修方法

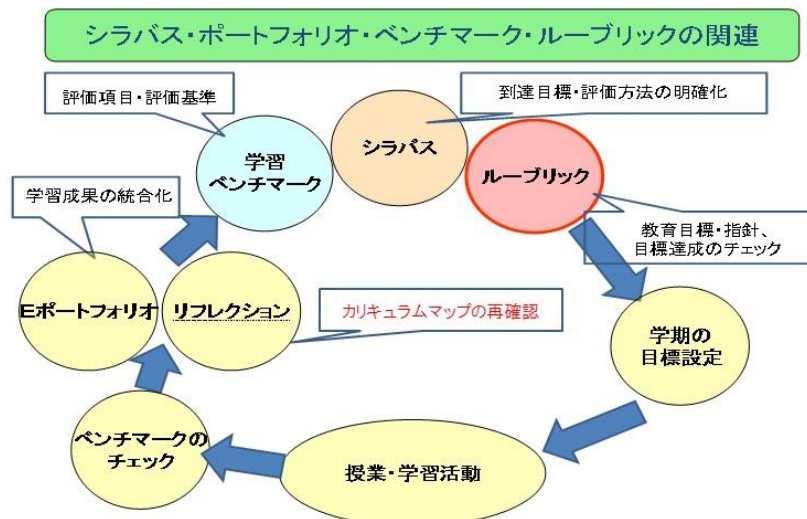
Eラーニングシステム・WebClass上で練習問題を公開するデータバンク方式。



知的理解: 80~100問程度、論述問題30問程度を公開。

図 4-9. e ラーニングシステムを用いた学修

リフレクション・デイのしくみ



学びと成長の可視化

8

図 4-10. 関西国際大学におけるリフレクション・デイのしくみ

また、リフレクション・デイに「到達確認試験」を実施するという事は、このサイクルの中に
取り込むことを意味し、これにより、質保証が確保できるのである。

4.5 「到達確認試験」の今後に向けて一残された検討課題

2014年3月に初めての「到達確認試験」を実施した。今回の合格の基準は、◎（80点以上）、○
（60～79）、×（60点未満）の3段階としており、合格点に到達しなかった学生に対しては、合格
するまで学科教員がセンターオフィスアワーなどを利用して指導することとした。

初回の実施を終えて、今度の検討課題となることは2点挙げられることがわかった。

まず、第一には、「到達確認試験」を受験することへの動機づけである。初回の実施結果の合格率
は、学科によりかなりの差がみられた。たとえば、早期に合格する学生が多かったのは教育学部で
あった。これは、この学部が教員を養成することを目的としていることと大きく関わっていると考
えられるだろう。必ずしも全員が教員志望でなくとも、多くの学生の目標が教員採用試験の合格で
あれば、折り返し地点で実施される「到達確認試験」の結果は、教員採用試験の合否を測るメジャ
ーになりうる。つまり「到達確認試験」を受験する意味を見出すことができるのである。その点に
おいては、次回に初めて「到達確認試験」が実施される保健医療学部看護学科では、さらに顕著な
結果が得られるかもしれない。なぜならば、この学科では看護師になることが目標であるため、教
育学部以上に「到達確認試験」の受験に意味を見出すことができると考えられるからである。教育
学部と保健医療学部という、いずれも目的養成の学部が同様の結果が得られるのかという点につい
ては、次回の試験実施後に結果を精査する必要があるだろう。

一方、人間科学部のように卒業時には一般企業へ就職する学生が多い学部の場合、「到達確認試験」
に対するモチベーションをかきたてることは、かなり難しい。教員採用試験や国家試験に相当する
ものが目標になっていない場合、既に合格した科目のおさらいをするだけになってしまうのが現実
であり、そのことが何に対する“到達”を示すのかを明確しなければならない。便宜的には、「卒業
研究」に対する“到達”と言えなくもないが、「到達確認試験」の内容はあくまでも、専門基礎科目
に絞られているため、各自が執筆する卒業論文の内容とは完全に合致していない。その点における
説得力は現時点では弱い。制度としては継続していこうだろうが、学生が納得する意味づけを行わな
ければ、目的養成型の学部と同様の成果を得ることは難しい。

第二に、試験問題の内容についても、再検討を行う必要がある。現在は、知的理解の問題（空欄
補充、語句説明）および論述問題を課しているが、この点について大学間連携事業のステークホル
ダーである大学入試センターと協議した際、内容についてコメントをいただいた。たとえば、「到達
確認試験」を自動車の運転免許の制度と同様に考えた場合、知的理解の問題を50問程度用意し、
40問以上で合格とすることも可能であり、そうすると論述問題まで必要としないのである。論述問
題の場合、問題の抽象度があがってしまうと、立場や前提から明らかにする必要があるが、2年生
終了段階でそれを求めるにはレベル的にも難しいだろうということである。もとより、90分という
試験時間で知的理解と論述問題の両方を解答するには、時間不足も否めない。もし、知的理解の問

題のみでよいのなら、試験時間を短縮することも考えられるだろう。また、目的養成の学部以外の実施においては、目的が存在しないため、実施は難しいだろうし、合格すれば成功体験としての“ごほうび”にあたるものが必要ではないかということであった。

今後は、これらのコメントと実施結果を合わせて検討しながら、さらに精度を高くして質保証につなげると共に、学生にとっても十分に意味づけされた「到達確認試験」へとブラッシュアップしていく必要があるだろう。