

学びへのコミットメントを引き出す学習者主体の ルーブリック作成と自己評価

Creating and Implementing a Learner-Oriented Rubric Self Evaluation System for Increasing Commitment to Learning

湯川恵子・木村尚仁・碓山恵子

要旨

アクティブラーニングが広がりを見せている。しかし、活動主義に陥りがちで実質を伴わない実践になりかねないこと、フリーライダーの出現、グループ活動の不活性化など、数々の問題点も指摘されている。本研究では、そうした課題が顕在化しがちな〈必修〉かつ多人数のPBL型授業において、質問紙調査・インタビュー調査を行い、具体的に課題を抽出した。その上で、形成的評価手法の一つであるルーブリックを学生自身によって作成させ、自己評価させることによって学びへのコミットメントを引き出す試みを行った結果、一定の効果があることが示唆された。

キーワード：

アクティブラーニング、PBL、新しい能力、主体性、ルーブリック

1 はじめに

近年、大学教育の現場でアクティブラーニング（能動的学習）の実践が盛んになっている。その背景には、大きく2つの流れがある。

第一に、近代社会からポスト近代社会への移行にともない、知識だけではなく、スキルや態度といった「新しい能力」（松下2010）の必要性が叫ばれるようになってきたことである。同時に、そうした「新しい能力」を育成するために、「社会構成主義的」学習観が世界的潮流として進展してきたことがある。社会構成主義的学習とは、学習者を、知識を受け取る器として見るのではなく、知識や技能は「学習者が主体的に『意味を生成する』相互作用に参加することによって獲得される」（広石2015）とするものである。

第二には大学のユニバーサル化が進み、大学入学者の学力・資質が多様化した結果、教育現場の困難のみならず、学生の大学から社会・仕事への移行に困難が生じていることがある。この点について山内（2014）は、大学が学問・教育を行う場であったのは過去の神話であり、「1990年代には大学の機能の中心が『教育』に移り、21世紀になってからは『学習支援』に移っている」と指摘している。さらに、「教員だけが授業改善に身をやつしても意味は薄い。（中略）むしろ学習者が主体的になって学習に取り組み、授業者は適宜アドバイスを（運転手＝学生，助手＝教員）立場に一步退くことが求められている」、「大学教育改革の流れの変化は『授業者の授業力向上』から、『学習者の学習力向上』へと論点が移動している現状である」とも述べている。

つまり、現在大学の教育現場では変動する社会と学生の変化、の双方から強い要請を受けて、学生の主体的・能動的な学びをいかにして引き出し、実現していくかということが喫緊の課題となっており、そのための教育手法としてアクティブラーニングへの注目が高まっているのである。

しかし、こうした機運の中で、単なる「活動主義」に止まってしまう可能性（松下2010）や、逆に受け身の姿勢を高めたり、単位がとりやすい授業に学生が流れるなど、アクティブラーニングの問題点も指摘されている（ベネッセ2013）。

そこで本研究では、アクティブラーニングの中でも最も学習者の能動性・主体性が求められるPBL(Project-Based Learning/Problem-Based Learning)型授業を〈必修〉かつ多人数で行う授業を対象に、その課題を明らかにするとともに、主体性を高める手立てとして「ルーブリック評価」を学生自身に作成させ評価させる実践を行い、その効果を検討した。

PBLは通常、比較的少人数のゼミ単位や選択科目として実施されることが多い。しかし、細やかな対応が可能なゼミ単位や元々意欲的な学生が集まってくる可能性が高い選択科目ではなく、〈必修〉であるからこそ鮮明に浮かび上がってくる現在の学生やアクティブラーニングの課題および改善策を明らかにするのが本研究の目的である。

2 アクティブラーニングに関する先行研究

2.1 学生の多様化の現実

大学入学者の学力が多様化しているといわれている。それは単に「学力低下」のマイルドな言い換えにすぎないという見方もあるが、現実はその単純ではない。「学生の学力の多様化は垂直的多様化（＝いわゆる各大学内部・各クラス内での、また大学生層全体の中での学力格差の拡大）と水平的多様化（＝高校時代の履修履歴の多様化）によって特徴づけられる」と山内(2014)は指摘する。

その垂直的・水平的多様性は、学生のコミュニケーション力や意欲についてもいえるのではないだろうか。家庭環境や学校、地域社会などとの「つながり格差」が学力格差を生むことを志水(2014)は明らかにしている。そういった社会関係資本の格差は子供達の遊び方や遊び仲間、社会体験、他者との交流経験にも影響を及ぼし、コミュニケーション力や意欲の格差につながっているだろうことは想像に難くない。いま大学教育には、そうした学生の多様化・格差を前提として教育にあたることが求められている。

2.2 ポスト近代社会で求められる「新しい能力」

1990年代以降、「生きる力（文部科学省1996）」「リテラシー（国立教育政策研究所2001）」「人間力（内閣府2003）」「就職基礎能力（厚生労働省2009）」「社

会人基礎力（経済産業省2006）」「学士力（文部科学省2008）」など、日本では新しい教育目標として、さまざまな能力が教育界に提唱されてきた。また、OECDがPISA調査の概念枠組みの基本として定義した「キー・コンピテンシー（表1）や、シスコシステムズ、インテル、マイクロソフトをスポンサーとして始まった「21世紀型スキルの学びと評価プロジェクト〈ATC21S〉（Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills Project）」が、2010年に提唱した「21世紀型スキル」なども近年注目を集めている。

これらに共通する特徴は、「知識基盤社会」であり、「流動化、リスク化、不安定化、個人化、再帰化、グローバル化等の諸特徴が近代社会よりもはるかに高まった社会」（本田2010）であるポスト近代社会を、力強く生き抜き、仕事に就いて社会に貢献していくための個人の能力を定義している点である。また、知識だけではなく、主体性・自律性、とくに《多様な他者との相互作用により問題解決を図り、新しい価値を創造していく能力とスキル・態度》に言及し重視している点も共通している。松下（2010）は、これらを総称して「新しい能力」と名付けている。そして、いま大学でも「学士力」をはじめとする「新しい能力」を観点に、カリキュラムや教育手法のリデザインが進んでいる。

しかし一方で、本田（2005）はこうした個人の能力を強調することが従来のメリトクラシー（能力主義）を拡大した人格の深い部分まで侵食するような「ハイパーメリトクラシー」につながっているのではないかと批判している。幼い頃からの社会関係資本の格差によって学力・能力格差が広がっているとすれば、個人の能力のみに責任を求めていくことは社会的課題を覆い隠し、社会格差を拡大し、社会のさらなるリスク化、不安定化をもたらすことにもなりかねない。教育の現場でも、こうした点を意識しつつ「教育現場でできること」を模索していく必要があるだろう。

表1 OECD-DeSeCoによる「キー・コンピテンシー」

【コンピテンシーの概念】
◆「コンピテンシー（能力）」とは、単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる力。
【キー・コンピテンシーの定義】
◆「キー・コンピテンシー」とは、日常生活のあらゆる場面で必要なコンピテンシーをすべて列挙するのではなく、コンピテンシーの中で、特に、人生の成功や社会の発展にとって有益、さまざまな文脈の中でも重要な要求（課題）に対応するために必要、特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要、といった性質を持つとして選択されたもの。
◆個人の能力開発に十分な投資を行うことが社会経済の持続可能な発展と世界的な生活水準の向上にとって唯一の戦略。
【キー・コンピテンシーの3つのカテゴリー】
カテゴリー1：道具を相互作用的に活用する
A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる
B 知識や情報を相互作用的に用いる
C テクノロジーを相互作用的に用いる
カテゴリー2：異質な人々からなる集団で相互にかかわり合う
A 他者とよい関係を築く
B チームを組んで協働し、仕事する
C 対立を調整し、解決する
カテゴリー3：自律的に行動する能力（個人の自律性と主体性）
A 大きな展望の中で行動する
B 人生計画や個人的プロジェクトを設計し、実行する
C 権利、利害、限界、ニーズを擁護し、主張する

出典：文部科学省ホームページより筆者ら作成（抜粋要約）

2.3 アクティブラーニングの定義

「新しい能力」を形成するための教育方法として教育現場に普及してきたのが、アクティブラーニング（能動的学習）である。当初は、学生の多様化やスキルの形成という課題に対応するものとして受け止められていたが、次第に「教授（者）中心パラダイム」から「学生中心」、学生の《学びと成長》に焦点を当てた「学習（者）中心パラダイム」への転換を推進するものとして積極的に捉えられるようになった。

アクティブラーニングとは「行為すること，行為についてのリフレクションを通じて学ぶこと」（松下2010）であり，溝上ら（2014）は「一方向的な知識伝達型講義を聴くという<受動的>学習を乗り越える意味での，あらゆる能動的な学習のこと．能動的な学習には，書く・話す・発表するなどの活動への関与と，そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義している．認知プロセスの外化とは，「知覚・記憶・言語・思考（論理的／批判的／創造的思考，推論，判断，意思決定，問題解決など）といった心的表象としての情報処理プロセス」（楠見2010）が，活動によって実際に頭の中で起こり意識され表現されることである．

具体的な活動としては，コメント・質問を書かせる，授業中の小テスト，ミニレポートといった従来の大学授業で採用されていた手法から，クリッカーの使用による学生参加型授業，ピアインストラクション，グループによる討議などの協調／協同学習，課題探求型学習，PBLなどまで，学生が能動的に行為し頭を働かせざるを得ない活動はすべてアクティブラーニングであるとされている．しかし，知識の定着のみではなく，知識の活用や《多様な他者との相互作用により問題解決を図り，新しい価値を創造していく能力とスキル・態度》の育成を意識する場合には，他者との相互作用や発表を求められる協調／協同学習や課題探求型学習，PBLが採用されることが多い．

2.4 アクティブラーニングの課題

現在広がりを見せているアクティブラーニングだが，必ずしも期待されていたような効果が現れていないことも報告されている．ベネッセが全国の大学生約5000人に行った「第2回大学生の学習・生活実態調査」（2013）の結果によると，大学でのアクティブ・ラーニング型授業は増えているが，逆に学生は「あまり興味がなくても単位を楽にとれる授業がよい」とする割合が，5.9ポイント上昇し54.8%と半数を超えた．また，学生が調べ，発表する演習形式の授業より，「教員が知識・技術を教える講義形式の授業が多い方がよい」とする割合も83.3%と依然として高い値であった．また，「保護者のアドバイスや意見に従うことが多い」とする学生が2008年度比5.8ポイント増で45.9%，「困ったことがあると，保護者が助けてくれる」とする割合は7.2ポイント増

で49.0%と保護者への依存が強まり、親子の親密度が増す傾向にあり、その傾向は男子に顕著で男女差が縮小している。大学に対しても「学生生活については、大学の教員が指導・支援するほうがよい」とする割合が14.7ポイント増で、30.0%となった。学生の学びに対する姿勢はむしろ受け身になっている傾向がみられ、生活面全般についても保護者や教員に依存する傾向が強まりつつあると報告されている。

現場での問題として、森(2015)は、「アクティブラーニング導入で乗り越えたはずの課題が未解決のまま置き去りにされていることがある」ことに危機感を覚えていると述べる。講義形式で問題となってきた、主体的な学生とそうでない学生の「学びの質の格差」が、グループワークの中で縮図として展開されている場合があるということだ。具体的には「フリーライダーの出現」や「グループワークの不活性化」といった問題である。

またアクティブラーニングが失敗する事例を収集し、その原因と対策を分析・検討した「アクティブラーニング失敗事例集」(中部地域大学グループ・東海Aチーム2014)によれば、失敗の原因として、学生の依存的で受け身的態度による「目的の喪失」、議論の前提知識や思考訓練、リーダー技能などの「知識技能不足」、教員側の成果偏重や自主性偏重などによる「授業デザイン・支援体制の不備」といった問題などが指摘されている。

こうした現状に、松下(2015)は、現在のアクティブラーニング実践の状況は、「活動に焦点を合わせた指導」に振れすぎているのではないかと警鐘を鳴らし、現在でも未解決のまま残っている問題、新たに生じてきた問題として、以下の3点を指摘している。

- ①知識(内容)と活動の乖離：限られた時間で知識の習得と活動をどう両立させるか。
- ②能動的学習をめざす授業のもたらす受動性：活動に参加することが前提となってしまうため、逆に学生は自らの意思で活動に参加するかどうかを決定する機会を奪われることになる。また、グループ活動の場合、個々の学生の責任がかえって曖昧になってしまう。
- ③学習スタイルの多様性への対応：一人で思索することを好む学生などは、活動レベルで不活発となり、往々にして否定的に捉えられがちである。学生の学

習スタイルの多様性を考慮できているかといった点である。

アクティブラーニングは、その手法を取り入れれば自動的に学生が主体的になるわけではないということは明らかである。とくに〈必修〉かつ多人数で行う場合には、上記のような課題が表出する可能性が高まるだろう。

以上を踏まえ、本研究では〈必修〉かつ多人数のPBL型授業において、まず以下の3点に焦点を絞り、質問紙調査を行った。

- ①実際に学生は活動を通してどのような力が身についたと評価・認識しているのか。
- ②学生自身が感じているPBL型授業の問題点はなにか。
- ③「必修」のPBL型授業において、受講学生の意欲・関与度はさまざまであると考えられる。どのようなタイプの学生が、どの程度分布しているのか。

その上で、参加学生の意欲・主体性・関与度を高めること、また多様な他者との相互作用を受け入れ、促進させることを狙いとして、授業のなかで、学生自身にルーブリックの作成・自己評価をさせ、その効果を検証した。

3 質問紙調査・インタビュー調査による学生のPBL授業の評価分析結果

3.1 学生質問紙調査の概要

今回の調査対象者はA大学の2014年度入学者の2年生1学科68名である。この学科は専攻制をとっており、クラス内には経営系、社会学系、心理学系、健康・スポーツ系の学生と、志向・関心・行動面でタイプの違う多様な学生が混在するのが特色である。普段の様子を観察する限り、専攻を超えて友人関係を築いている学生もいるが、主に専攻内の友人関係のみの学生や数名の友人としか付き合いをしない学生も半数程度は見受けられるクラスである。

A大学では、2014年度より一般教養系科目は全学部学科共通で実施する体制となった。その全学共通科目の一つに「プロジェクトスキルⅠ・Ⅱ・Ⅲ」というPBL型授業が、1年前期から2年前期までの必修科目として置かれている。著者らの一人はこの2年前期の「プロジェクトスキルⅢ」を担当することとなった。

「プロジェクトスキルⅠ・Ⅱ・Ⅲ」は、その名のとおりグループでのプロジェクト作業の中で、他者と協働・協調する方法、目的の達成に必要な思考力・行

動力・表現力等の「社会で求められる力」を涵養することを目的としている。1年前期のプロジェクトスキルⅠは学科単位でディベートを中心にした授業が行われ、後期のプロジェクトスキルⅡは他学科と合同で新しいコミュニケーションゲームを創作するという活動を中心に実施された。なお調査対象学生は、プロジェクトⅠとⅡで授業担当者は変わったが、全員同じ教員から同一時間に授業を受講している。

2年前期の「プロジェクトスキルⅢ」を開講するにあたって、これまでのPBL授業体験を学生がどのように意味付け、価値付けしているか、自分自身にどのような力が身についたと認識しているか、また、〈必修〉のPBL型アクティブラーニングを個々の学生はどのようにとらえ、具体的にどのような問題が存在するかを知るために質問紙調査を行った。問いは、1年次のグループワークで、①意義があったと考えること、身についたと思う力や自信がついたことなど、②困ったことや疑問点、改善してほしいことはあるか、の2点である。これらについて、学生がどの程度、意識しているか、認識しているかを把握するために、回答は自由記述形式とした。

調査対象者：A大学2年生68名

調査実施日：2015年4月13日（授業時間内）

回収総数：65名（回収率約95.6%）

3.2 質問紙調査・インタビュー調査による分析結果

質問紙調査の自由記述は、ドキュメントデータの単語を抽出し、KJ法によって分類した。

図1は「身についた力や自信がついたと思うこと」である。何らかの肯定的な記載をしていた者は48名（約73.8%）であった。一人で複数の回答をした者もいるためのべ人数になるが、コミュニケーション力や協働する力など他者との相互作用に目を向けた回答が合計47名（72%）、自ら考える力や人前で話すこと、実行する力や積極性など、自己成長に目を向けた回答が合計42名（65%）であった。

1年次の授業で、授業の意義や目的は講義されており、その際の目的を思い出して回答している様子の学生も見受けられたが、多くの学生はPBL活動の体

験によって何らかの自己成長の手応えを得ていることがうかがえる結果であった。ただ、「この授業だけではなく、1年次の授業全般、あるいは学生生活全般で身についたと思う」といったことを記載していた学生も数名いた。

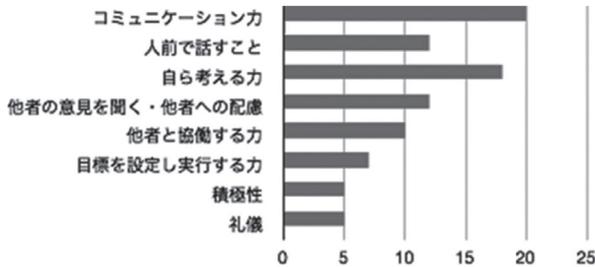


図1 PBLによって身についた力や自信がついたと思うこと (単位：人)

図2は、「PBLで困ったことや疑問点、改善してほしいこと」である。記載があったのは、55名(85%)であった。肯定的な回答より、課題のほうが多かったことになる。

回答内容は、参加意欲のない学生や作業量の偏りなど23名(35.4%)、グループ内のコミュニケーションの難しさ20名(35.8%)、時間不足11名(16.9%)、グループワークが嫌だった9名(13.8%)、評価基準の不明瞭さ8名(12.3%)、やる意味や目的がわからない7名(10.8%)、自己の能力不足に関する記載 6名(9.2%)という結果だった。まさに、「フリーライダーの出現」や「グループワークの不活性化」が起こっていたことが推測できる。

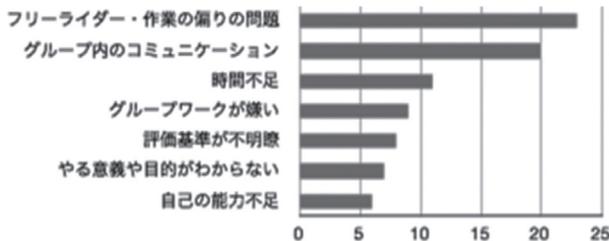


図2 PBLで困ったことや疑問点、改善してほしいこと(単位：人)

そこで、追加の調査として、5名を選んでフォーカス・インタビューを行った。他者とのコミュニケーションを得意としていると観察できる学生の中から、肯定的な意見を述べていた者1名、否定的な意見のみだった者1名、肯定的な意見と否定的な意見の両方を最も多く記入していた学生1名、コミュニケーションが比較的苦手だと観察できる学生の中から1名、ほとんど記載のなかった学生1名の計5名である。その結果、以下のような点がより明らかになった。

- ① 評価基準については、「先生の見えていないところでの活動は評価されない」「グループ全員同じ評価なのは納得できない」「どのような基準で評価されているのかわからない」など、記載者以外にも疑問を抱いている学生が多くいるが、そんなものだと諦めている。
- ② コミュニケーションが苦手な学生には、こうした授業を非常に苦痛に感じている者と、他者と関わり成長する機会と捉えて心密かに楽しみにしている者との2タイプがいる。しかし、グループ内でどのように立ち振る舞えばいいのかわからないままに、疎外されたまま終わってしまう場合がある。
- ③ 参加率・関与度が低く意欲がないように見える学生の中には、何をしたいのかわからないなど自分の知識や能力に自信がなく、劣等感を抱いている場合がある。
- ④ もともと意欲・学力・能力が高い学生の中には、意欲・関与度の低い学生と組まされることでかえって強くグループワークを嫌悪するようになる場合もある。これは〈必修〉であるために抱きがちな「やらされ感」をさらに強めてしまう危険性をはらんでいると考えられる。

4 学生自身によるルーブリック作成を導入したPBL型授業の実践

4.1 学生自身によるルーブリック作成と自己評価の狙い

PBLをはじめアクティブラーニングは、いかにして学生の意欲・主体性、そして持続的な関与を高められるかが問われる。それにはどのような課題設定をするかや活動への支援をするかとともに、自分たちが行うことの意味や意義、目的をはっきりと認識し共有することが重要になってくると考えられる。また、フリーライダーをできるだけ作り出さないための方策を考える必要もある。そ

こで、学生自身によるルーブリック作成を授業に導入することにした。

ルーブリックとは、ある課題について「できるようになってもらいたい事柄」をいくつかの構成要素に分け、その要素ごとに達成目標とレベル分けした評価基準を記述したものである。達成水準が明確化されることにより、通常の試験では評価が困難な「思考・判断」「関心・意欲・態度」「技能・表現」など定性的な評価に向くとされ、評価者と学習者の認識の共有と効果的なフィードバックによる学習者の学びの促進、複数評価者による評価の標準化などのメリットがあるとされる（スティーブンス・レビ2014）。

教員が一方向的に提示するのではなく、評価基準の考案や決定を学生と共に行えば、学生にとってルーブリックは、自分たちで「活動の意味」をつくりだし、行動すべき具体的な内容を認識し、「目標」を設定するものとなるのではないかと考えた。

また、今回学生がルーブリックで評価する対象は、「コラボレーション能力」に限定した。コラボレーションとは個性の違う他者の力を活かしあい課題を達成することである。違いこそを価値とする。「課題を達成すればよい」というところに目標を置けば、フリーライダーが出現しても一部の真面目な学生だけで活動し、課題をやり遂げてしまう事態が起こる。参加や貢献の仕方がわからない学生もまた置き去りにされがちとなる。

また〈必修〉のPBL型授業において最も問題となるのが、同質的な友人以外とのコミュニケーションを忌避する学生の態度であることが多いことが上記調査からも推察される。しかし、2.2で示したように「新しい能力」において重視されている《多様な他者との相互作用により問題解決を図り、新しい価値を創造していく能力とスキル・態度》の涵養のためには、まず異質な他者を受け入れる態度の形成から始めなければならないだろう。

いかにして異質な他者とコラボレーションして課題に向かうかを目標とし、そのためにどのような行動や態度が求められるかを具体的に意識化することで、様々な観点から自己や他者の強みを発見・評価する機会となり、多様な個性を活かし合うグループワークへの意識づけにも効果があるのではないかと考えた。さらには、意欲・能力の高い学生にとっては、異質な他者をグループワークに巻き込んでいくという、より高い目標設定にもつながるのではないかと考えた。

4.2 ルーブリック作成の方法

ルーブリックの作成は以下のような手順で行った。

最初の時間に、①教員からコラボレーションとはどのようなことかについてレクチャーを行う。②6名程度のグループに分かれて、うまくコラボレーションを行っていくにはどのような態度・スキルが求められるか観点を出し合う。③それらを黒板に書き出し、クラス全体で話し合い合意形成を図る。④グループ毎に、それぞれの観点で最も理想的なあり方を言葉で表現して「S」評価とし、Dまで5段階評価で文言を作成し、最後に全グループで発表する。

次の時間に、⑤各グループが作成したルーブリックを教室の壁に張り出し、全員がそれを見て回る時間を設ける。⑥各グループが作成したルーブリックを教員が一つにまとめたものを提示し、クラス全体で話し合い、修正・合意形成を図る。

各グループのルーブリックを一つにまとめる際には、できるだけ各グループの視点・文言を取り入れるように融合し、提示する際には、それぞれのグループの意見がどのように反映されているか、または表現は変わっていても意図するところは重なっていることなどについて説明を行った。ルーブリックとしては不完全なものではあると考えるが、学生たちの意見を活かすことを重視することに留意した。なお、最終成績には、このルーブリックによる自己評価を25%取り入れることを約束した。表2が、学生が作成したルーブリックである。

表2 学生たち自身が作成したコラボレーション・ルーブリック
自己評価ルーブリック表

	S	A	B	C	D
チームの雰囲気(態度・礼儀)	どんなチームのときも、チームメンバーを尊重し、全体で協力して取り組めるよう雰囲気作りにつとめ、積極的に参加した	どんなチームのときも、チームの雰囲気を良くするように努力し、協力する態度を示した	チームメンバー次第で、積極的に参加したり、参加しなかったりした	どんなチームのときも、積極的に参加しなかった(できなかった)	遅刻や欠席、約束を守らないなどで、チームにとけ込めないことが多かった
話し合いへの参加	いつも、全体的話し合いを進展させることを意識しながら話題やアイデアを提供し、建設的な話し合いに積極的に貢献した	ほとんどの場合、積極的に自分の意見を述べ、意見交換をした	自分の意見は述べた	発言しない(できない)ことがあった	ほとんど話し合いに参加しなかった
チームメンバーの話し合いへの参加の促進	メンバーの発言に関連づけながら発言したり、質問するなど、メンバーの相互作用を生かして議論を深めることに貢献できた	他のメンバーに話を向けたり、理解を態度で示したりして、メンバーの積極的参加を促した	いつも、メンバーの発言は聞いていた	メンバーの発言を聞かなかった	ほとんど話し合いに参加しなかった
グループワークへの貢献(作業の分担と他者への補助)	自分からできることを探して行い、メンバーが補助を必要とするときはみんなで協力して作業を行えるような流れをつくった	自分の仕事はきちんと成し遂げ、必要なときは他者の手助けもした	自分の分担の仕事はこなし	仕事を引き受けたが、十分にやらない時があった	ほとんど仕事を引き受けなかった
スケジュールの管理	余裕あるスケジュールや役割分担を決め、全員が確認・管理できるような体制をつくり、問題があった場合も即座に対応した	スケジュールや役割分担は決めたが、計画通りにいかない時があった	スケジュールは立てなかったが、役割分担をし、締め切りは守った	計画性はなかったが、とりあえず時間内に完了できた	計画性がなく、締め切り時間内に完了できなかった
課題達成	チームで協力して課題の達成目標を満たせるように働きかけ、みんなで達成感を味わった	自分の役割の達成目標を満たし、個人的な達成感があった	自分の役割の課題は達成した	課題達成に少しは貢献した	課題達成はほとんど人任せだった

4.3 実施結果

授業の中間と最後に2度、ルーブリックによる自己評価を行った。S=5・A=4・B=3・C=2・D=1として合計点を出し、合計点28点以上をS、24点以上をA、18点以上をB、12点以上をC、11点以下をDに割り当てたものが図3と図4である。1回目は、概ね主体性と責任感をもって取り組んだとみなせるSとAを合わせて約62%、Bが約33%、あまり参加できなかったとみなせるCが約5%であったが、2回目は、SとAで約85%、Bが約15%と、全体として自己評価が高くなっている。

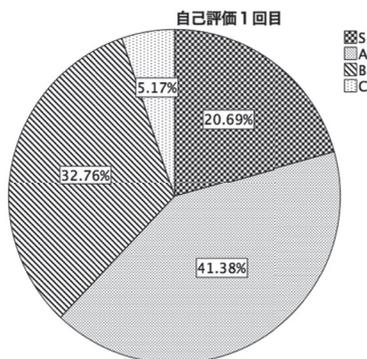


図3 ルーブリックによる自己評価1回目 (n=67)

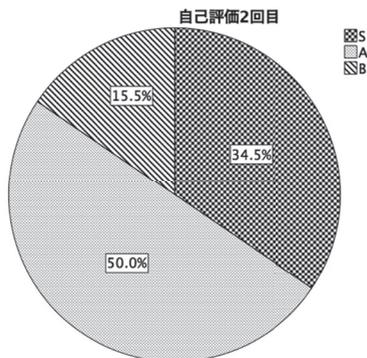


図4 ルーブリックによる自己評価2回目(n=67)

自己評価を終えた後に、質問紙調査で、ルーブリックの作成と自己評価について、賛成・反対および意見（自由記述）を聞いたところ、賛成が55名（84.6%）、反対が7名（10.7%）、どちらでもないが3名（4.6%）であった。以下に賛成、反対の自由記述の意見を示す。（記載は原文のまま）

《賛成意見》

- ・ 活動になにが必要なのか考えることができた。
- ・ 活動の意義や目的が明確になるので良い。意識が高まった。
- ・ 自分たちで考えることで興味を持つことができた。
- ・ 自分のことをしっかり振り返ることができ、反省点、良い点がみつかった。
- ・ 自分たちで決めた事なのでやる気が出る。後で文句を言えない。
- ・ 評価に自分も関わることで、いろいろな観点から人を見ることができる。
- ・ 評価基準がわかりやすくいい。
- ・ 個人の成長を評価できると思う。
- ・ 先生の見えていない自分や頑張りを評価してもらえるのが良いと思う。
- ・ 終わってみて、確かに活動の質が重要だったことが確認できた。
- ・ 先生が決めたやり方ならそれでよい。

《反対意見》

- ・ 自己評価などしたくない。自分の評価はわからない。
- ・ 自己評価だと「自分に有利」な評価をする人がいると思う。
- ・ 誰だって自分には甘くなる。それは公平ではない。

《改善に向けての意見》

- ・ 一緒に活動した人の相互評価もあってよい。
- ・ 活動別にあってもよい。
- ・ 今回の評価基準は甘かったと思う。
- ・ いつも見えるようにしておいてもいいのでは。
- ・ 活動毎に、毎回すぐに自己評価したほうがいい。

成績に反映されることを意識して自己評価を高くした学生も中にはいたと推測できるが、上記の意見と合わせて考察すると、一定程度の成果はあったといえるのではないかと考える。一方、否定的意見は、ルーブリックそのものでは

なく、自己評価が成績に加味されることに対する疑問や拒否感であった。

5 考察

〈必修〉かつ多人数で行うPBL型授業には、受け身な姿勢で「やらされ感」をもって参加する学生が多いのではないか。その結果、形だけのアクティブラーニングとなる可能性が高くなり、先行研究で指摘されているアクティブラーニングの課題が表出しているのではないか。そうした仮説を持って今回の調査を行ったが、具体的に以下のような課題があることが明らかになった。

- ① 多人数の必修授業で行うPBLでは、フリーライダーや異質な学生同士のコミュニケーション不全により、一部の学生に作業が偏り、その結果グループ活動を嫌う学生がでてくるなど、フリーライダー問題は当人だけでなく、他者の学びを阻害している可能性が大きいことが確認された。
- ② フリーライダー問題の影には、単に意欲がない、コミュニケーションスキルが低いということだけではなく、グループワークにどのように関わったらいいのかその方法がわからない学生、自己肯定感や自己効力感の低さから参加できていない学生がいることが推察される。
- ③ また、コミュニケーションが苦手な学生の中には、グループワークを拒否したいと考えている学生がいる反面、このような機会を自身の成長の足がかりと積極的に捉えている学生もいるが、疎外されがちな傾向がみられる。②のような学生を含め、グループワークに困難を抱えている学生に対して、〈必修〉かつ多人数でPBL型授業を行う際には、できるだけ置き去りにしない工夫が求められるだろう。
- ④ グループ全体で評価されることや教員の目に見えない努力は評価されない、評価基準が曖昧など、大人数のPBL型授業では学生は評価に対して不満を抱きやすいことも明らかになった。それがまた学生の意欲を削いでしまう可能性もある。PBL型授業ではとくに、評価基準について学生との共通理解を図っておく必要がある。

先行研究や今回の調査で確認された課題改善、とくに主体的な関与を引き出

し、他者との相互作用を活発化することを狙いとして、活動のコラボレーション面を主眼とした学生自身によるルーブリック作成と自己評価を取り入れたPBL型授業を実践した。学生が作成したルーブリックのS、A評価は、主体的参加、他者への配慮や相互コミュニケーションに対する意識をもって活動する記述になっている。Bが「形だけ参加」的な記述である。コラボレーションに対する自己評価は、最終的にS評価34.5%、A評価50.0%、B評価15.5%となった。ルーブリック作成の賛成・反対意見からも、学生たち自身の手によるルーブリックの作成と自己評価によって、授業の目的（＝社会で求められる力）の理解と共有が図られ、異質な他者との相互作用も促進される傾向が確認できたといえるだろう。〈必修〉多人数のPBL型授業においても、活動へのコミットメントを引き出すことには、一定の効果があつたと考えられる。ルーブリックを作成する活動自体が、PBLとして成立することも確認された。

6 おわりに

本研究では、アクティブラーニングのなかでも必修のPBL型授業を取り上げ、主体的な学びへと学習者を導くアクティブラーニングの課題と改善策を明らかにした。そもそもPBLをはじめアクティブラーニングは、いかにして学生の意欲や主体的な学びを持続的に高められるかが問われている。そこでは、自分自身の行っていることの意味や目的をはっきりと認識すること、さらにいわゆるフリーライダーなどの問題が学びを阻害する要因にならないためにも学生と教員双方で評価基準を共有しておくことが重要であり、このためにルーブリック作成が一定の効果があることが明らかにされた。またルーブリックを作成すること自体がPBLとして成立することも本研究の成果として確認された。

たしかに先行研究にもあるように、アクティブラーニングは万能ではない。その手法さえ取り入れれば、自動的に学生が主体的に学習するようになるわけではなく、特に本研究で取り上げたような必修科目で取り入れる場合は、評価基準を従来のように教員が一方的に示すのではなく、達成目標とそこに至るレベル分けされた評価基準を学生と「共に」作成していくことで、学習者は自分たちで「活動の意味」を主体的に作り出していくことができることも明らかに

された。

反面、必修科目での調査でありながら、ある程度顔の見える範囲内の人数の調査であったことを考慮すると、本研究で明らかにされた知見が、クラスの規模によって左右されるものなのか、つまり達成目標の共有に人数が支障となるものか否か、またそもそもアクティブラーニングに適切な学習が真に社会で求められている能力を醸成することに資するものであるのか、といった課題は今後も検討を続ける必要があると考えられる。

しかしながらこれからの時代の教育の目標をあげるのであれば「自分に対する教育を自分で編成していく力と責任を学生たちに与えていくこと」（松下2015）に他ならないのは自明のことといえる。大学が受け入れる学生の多様化とともに、受け身の学生が増えている状況のなかで、この目標をいかにして達成していくかが、大学の教育現場でいままに問われている。今後は、個々の学生の特質に応じた目標設定が可能かという視点ももちながら、研究をすすめていきたい。

参考文献

- 楠見孝編『現代の認知心理学〈3〉思考と言語』北大路書房,2010年
- 志水宏吉『「つながり格差」が学力格差を生む』亜紀書房, 2014年
- スティーブンス, D・レビ,A.『大学教員のためのルーブリック評価入門』（佐藤浩章監訳）, 玉川大学出版部, 2014年（原著：Dannelle D. Stevens and Antonia J. Levi, *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*, Second Edition, Stylus Publishing, 2013）
- 中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」文部科学省, 2008年
- 中部地域大学グループ・東海Aチーム『アクティブラーニング失敗事例ハンドブック～産業界ニーズ事業・成果報告～』名古屋商科大学地域活性化研究センター, 一粒書房, 2014年
- 広石英記「生成するルーブリックの教育的機能について」『東京電機大学総合文化研究』第13号,pp.63-70,2015年
- 本田由紀『多元化する能力と日本社会』NTT出版, 2005年

- 本田由紀「ポスト近代社会の中の『能力』」,『労働再審〈1〉 転換期の労働と「能力」』大月書店, pp.11-58, 2010年
- 文部科学省「OECDにおける「キー・コンピテンシー」について」2005年
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryu/06092005/002/001.htm) 2016年9月10日検索
- ベネッセ「第2回 大学生の学習・生活実態調査報告書」2013年
(<http://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=3159>) 2016年9月16日検索
- 松下佳代『〈新しい能力〉は教育を変えるかー学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房, 2010年
- 松下佳代編『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房, 2015年
- 溝上伸一・松下佳代編『高校・大学から仕事へのトランジション』ナカニシヤ出版, 2014年
- 森朋子「反転授業ー知識理解と連動したアクティブラーニングのための授業枠組み」,『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房, pp.52-57, 2015年
- 山内乾史「大学生の学力と進路職業選択」,『高校・大学から仕事へのトランジション』ナカニシヤ出版, pp.63-90, 2014年