

アクティブ・ラーニングの評価に関する一考察*

—コミュニティサービスラーニングの評価に焦点をあてて—

銭坪玲子、岩永耕、吉野浩司、裴瑛俊、藤崎亮一、金文華**

A Note on Evaluation and Assessment for Active Learning

Sachiko ZENITSUBO, Ko IWANAGA, Koji YOSHINO,
Yongjun BAE, Ryoichi FUJISAKI, Jin WENHUA**

1. はじめに

長崎ウエスレヤン大学（以下、本学と表記）は中期経営戦略テーマの一つとして、「体系的な教育プログラム構築」に数年来取り組み、2015年度より、主体的学びを通じた活動する学生の育成、地域密着型のキャリア教育・就職支援の体系化を目的として、カリキュラムの抜本的な改革を実施した。2015年度に新たに設置された基盤教育センターが中心となり、新カリキュラム内の基盤教育科目群の組織的な運営を行っている。新カリキュラムは従来の教育とは一線を画すものを目指し、アクティブ・ラーニング（以下、ALと表記）の全学的な導入、また、学外活動への積極的な関わりから学びを導き出すための、コミュニティサービスラーニング（以下、CSLと表記）の必修化等を包含するものとなった。学生の学びと成長を促し、大学卒業後の進路、いわゆる「出口」を大学の全教職員が支援し、組織的・体系的に保障することを目標としている。

これらのカリキュラム改革は、国内外の大学教育の質的転換の動きを背景としている。第3章でも述べるように、文部科学省の中央教育審議会答申（2012）「新たな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～」においても、従来の講義形式にみられるような、教員からの一方向的な知識の教授ではなく、双方向的な学習、学習者による能動的な学習への教育方法の改善が急務として位置付けられた。「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材」を育てるために、「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）」を提供することが今日の大学教育に求められているといえるだろう。実際に、ALやサービスラーニング等を取

り入れた教育を開始した大学も少なくない。しかし、「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～」（中部地域大学グループ・東海Aチーム編2014）でいくつか事例が紹介されているように、実際の適切な運用はそれほど簡単ではない。なかでも、新しい学びにおける成績評価をいかに扱うか、という問題は未解決のままである。新しい学びに対応し得る、新しい評価の枠組みについて、いまだ十分に議論されているとはいえないのが現状である。

本学においても、評価についてはまさに同様の問題に直面している。1・2・3年次の必修科目である「コミュニティサービスラーニングⅠA・ⅠB・Ⅱ・Ⅲ」及びCSLⅢ相当科目の「インターンシップ」やその他実習系科目の成績評価については、社会福祉実習の評価項目や内容に関するこれまでの議論の蓄積があるとはいえ、ほとんどの場合、基盤教育センターの設立後に検討が始められたものばかりである。

本来、評価・アセスメントは、教育プログラムや科目の目標、すなわち、ディプロマポリシーや到達目標等と学びの実践的形態等と有機的関連性を持つべきである。しかし、これまで、教育目標・学びの到達点と教育プログラムの改革が先行し、アセスメント・ポリシーや実質的な評価基準や評価方法に関する考察は棚上げされてきたといってもいい。ALや経験学習型ともいわれる新しい学びを取り入れた新設科目の成績・評価をどうするのか、近代的教育システムに合致した、これまでの学習のあり方を脱却することを目指すのであれば、評価についてもまた、新しいあり方を提示し、多くの学生や教員のコンセンサスを得るような形で評価改革を行うことが喫緊の課題であろう。

* Received January 6, 2016

** 長崎ウエスレヤン大学 現代社会学部、Faculty of Contemporary Social Studies, Nagasaki Wesleyan University, 1212-1 Nishieida, Isahaya, Nagasaki 854-0082, Japan

まず、国内外の大学教育における新しい評価の取り組みや先行研究等を整理し、問題点を整理し、それらを通じて、本学の教育プログラムにふさわしいアセスメント・ポリシーを構築すると同時に、新しい評価の枠組みの形成を目指す必要がある。具体的には、ルーブリックやパフォーマンス評価、形成的・総括的評価、直接・間接評価等を適宜取り入れた評価システムを考察すること、そして、PROGテストやGATB（厚生労働省編一般職業適性検査：General Aptitude Test Battery）等、本学で全学的に行われている試験についても現状を把握し、比較検討することが必要となるだろう。とりわけ、PROGテストについては、学内外においても賛否両論あり、テストとしての妥当性・信頼性が確保されているかどうかの検証が必要だと思われる。少なくとも、コンピテンシーを測るための試験としては、妥当性が高いとはいえないのではないかと考えられる。これに代わる評価として、あるいは、併用すべき評価として、パフォーマンス評価の導入の必要性を示唆しておきたい。さらに、本学が掲げる、学部のディプロマポリシーに沿った「卒業までに修得すべき6つのチカラ」（カリキュラム全体の到達目標）と各種試験や各科目の成績評価との関連付けを行い、実用に耐えうるルーブリックの作成等、評価システムの構築もまた実現しなければならない。最終的には、成果として構築された評価システムについて、まず、試験的な運用を行い、その後、本格的に全学的な導入が可能となるような取り組みを今後行なっていきたいと考えている。本稿はそれらを実現し、私たちの目標を達成するための一つの試みである。

2. サービス・ラーニングの概念からみる評価の観点

サービス・ラーニングとは、米国において1980年代から多様なアプローチを試みながら発達してきた教育手法の一つである。ボランティア活動などのサービス体験とその体験から導きだされた学び（ラーニング）を意識的に学習者が取り入れながら単なるサービスのみの活動あるいはラーニングのみに終始せず、サービスとラーニングが互恵バランスをとりながら学習者の成長を促す教育プログラムとして、SigmonやFurcoらが他の体験学習とは異なる定義を構築してきた（Furco1996）。そのため学習者にとってのサービス・ラーニングのあり方は、ボランティア活動や

地域貢献活動であればどれでもよいということではなく、学習者が何を学び、何を身に付け、そこでどのような影響を受けながら、何を他者（社会）へ与えることができるのかという「サービスの目標」と「ラーニングの目標」が結びついた学習プロセスが求められる。サービス・ラーニングの評価を困難にしているのは、この学習者の体験や成長、他者（社会）に対する成果をどのように評価するのかという点にあるだろう。また学習者に対する教員による評価のみならず、学習者自身による自己評価やサービス対象者側（学習者を受け入れる側）からの評価など、複数の視点からの評価が必要なこともサービス・ラーニングの評価のあり方を一層複雑なものにしている。

中央教育審議会（2012）の「用語集」では、サービス・ラーニングを以下のように定義している。

【サービス・ラーニング】

「教育活動の一環として、一定の期間、地域のニーズ等を踏まえた社会奉仕活動を体験することによって、それまで知識として学んできたことを実際のサービス体験に活かし、また実際のサービス体験から自分の学問的取組や進路について新たな視野を得る教育プログラム。

サービス・ラーニングの導入は、①専門教育を通して獲得した専門的な知識・技能の現実社会で実際に活用できる知識・技能への変化、②将来の職業について考える機会の付与、③自らの社会的役割を意識することによる、市民として必要な資質・能力の向上、などの効果が期待できる。」（中央教育審議会2012：38）

上記の定義にあるようなサービス・ラーニングの効果を高めるためには、体験の質を高めていく視点が欠かせない。原田は、サービス・ラーニングの体験の質を高めていく視点として、「①リアリティのある体験であること、その体験自体に現実的な課題が内包されていること。②学習ニーズと地域ニーズが合致した体験であること。③地域社会に対して、貢献できる体験であること。④ある一定期間、継続できる体験であること。」（原田2001：259）の4点をあげている。つまり、サービス・ラーニングの体験は、学習者が体験そのものを疑似体験や一過性の体験に終わることがないようにするためにも、体験そのものがどのような体験として学びの質を高める場になりうるのか、

そして設定する「サービスの目標」と「ラーニングの目標」が構造化された教育的な取り組みになりうるのかについて、評価者がサービス・ラーニングを導入する前に十分に検討しておく必要があるということである。

一方、これらの体験の場を通して得た知識やスキルのみならず、正課や正課外教育で身に付けた知識やスキルなどについても体験の場で活かしていくような学びが重視されている。具体的には、事前学習（Preparation）・事中学習（Action）・事後学習（Reflection）のサイクルを確立しながら、「サービスの目標」と「ラーニングの目標」が互惠バランスであることを理解し、現実に活かすことを前提とした能力を活用し、学びを深めていかなければならない。しかし、そのような学びの習熟度を測定するには、記述式の試験による評価だけでは不可能である。多様な体験による学びと学習者の学びの成長を評価するために、今後、複数の指標を用いた評価基準を開発することが課

題である。

3. 日本の高等教育の質保証と学習成果評価の方向

日本の大学認証評価は、1990年代から導入が進められ、教育研究の質の維持向上を目的とする教育改革の基盤整備が行われた。その後、2000年代に入ると、国の構造改革や行財政改革を背景として、大学改革の一環でもある大学認証評価が急速に発展した。また、戸澤（2011）によれば、1995年のサービス貿易に関する一定協定（GATS）の発効以降、高等教育はサービス貿易の対象として海外での競争にさらされるようになり、高等教育の質保証や教育研究活動の透明性に対する要求が国際的にも高まっていった。大学の評価と質保証のために行われた制度改正等の動きをまとめたものが、表1である。日本の高等教育の質保証および学習成果評価の方向性に関する部分に限定し、関連資料を抜粋、整理してみる。

表1 大学評価と質保証に関する主な動きとその内容（政府関連資料の抜粋・要約）

<p>[1998年]</p> <p>1. 大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」</p> <p>21世紀を迎えるに当たり今何が大学等に求められているか、今何をなすべきかという視点から、高等教育機関の多様化・個性化の必要性や規模の考え方、今後の大学改革の基本理念について述べられている。具体的には、4つの基本理念が提示され、その理念に沿って総合的かつ具体的な改革を実施していく必要があることが提言されている。①課題探求能力の育成を目指した教育研究の質の向上、②教育研究システムの柔構造化による大学の自律性の確保、及びそれを支える。③責任ある意思決定と実行を目指した組織運営体制の整備、さらにこうした大学の取組についての④多元的な評価システムの確立による大学の個性化と教育研究の不断の改善。</p> <p>[2000年]</p> <p>2. 大学審議会答申「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」</p> <p>我が国の高等教育の国際的な通用性・共通性の向上と国際競争力の強化を図るために必要な5点があげられている。①グローバル化時代を担う人材の質の向上に向けた教育の充実、②科学技術の革新と社会、経済の変化に対応した高度で多様な教育研究の展開、③情報通信技術の活用、④学生、教員等の国際的流動性の向上、⑤最先端の教育研究の推進に向けた高等教育機関の組織運営体制の改善と財政基盤の確保。</p> <p>[2001年]</p> <p>3. 総合規制改革会議「規制改革の推進に関する第1次答申」</p> <p>高等教育における自由な競争環境を整備するため、大学・学部を設置規制の準則化（審査基準をあらかじめ法令上明確化）と届出制の導入や第三者による継続的な評価制度の導入が求められている。</p> <p>[2002年]</p> <p>4. 中央教育審議会答申「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」</p>

国の事前規制である設置認可を弾力化し、大学が自らの判断で社会の変化等に対応して多様で特色のある教育研究活動を展開できるようにする。それとともに、大学設置後の状況について当該大学以外の第三者が客観的な立場から継続的に評価を行う体制を整備する。これらのことにより、大学の自主性・自律性を踏まえつつ、大学の教育研究活動の質の維持向上を図り、その一層の活性化が可能となるような新たなシステムを構築することとする。

[2005年]

5. 中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」

機関別や専門職大学院の評価に加えて分野別評価が、分野の特性に応じて学協会等関係団体の協力を得ながら発展することが期待される。また、評価結果に関する情報については、適時適切に社会や学習者に提供されるなど、高等教育の質の維持・向上のために活用されることが必要である。

6. 中央教育審議会答申「新時代の大学院教育―国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて」

将来的には、認証評価について、大学全体を組織体として評価する「機関別評価」に加え、大学院教育の専門性に沿った「専門分野別評価」を導入していくことが適当である。そして、専門分野別評価の発展を図るに当たっては、様々な自発的展開が期待されるが、現状に照らして、まず、主として大学評価の取組の基本である自己点検・評価において、専攻単位を基本とする専門分野別評価の促進とその定着を図りながら、専門分野別の第三者評価への基盤の確立等を図っていくことが適当である。

[2008年]

7. 中央教育審議会答申「教育振興基本計画について―『教育立国』の実現に向けて」

今後5年間に総合的かつ計画的に取り組むべき施策として、大学教育の質の向上・保証の推進がある。大学等の設置認可や認証評価制度、情報公開を含めた包括的な教育の質保証の在り方について、中央教育審議会において検討し、認証評価制度の第2サイクルに向け、必要な措置を講じる。

8. 中央教育審議会大学分科会制度・教育部会まとめ「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」

基本的な考え方は、「知識基盤社会」における大学教育の量的拡大（ユニバーサル段階）を積極的に受け止めつつ、社会からの信頼に応え、国際通用性を備えた学士課程教育の構築を目指す、というもの。したがって、大学の自主性・自律性を尊重した多角的支援の飛躍的充実が必要であり、「競争」「多様性」の追求、及び、大学間「協同」、教育の質の「標準性」を求めている。また、各大学に対し、明確な「三つの方針」（①学位授与、②教育課程編成・実施、③入学者受け入れ）に貫かれた教学経営、PDCAサイクルの確立を要請している。

さらには、分野別の質保障の枠組みづくりの一環として、「学習成果」や到達目標の設定、「学習成果」の評価に関するOECDの国際調査への対応、「学習成果」の目標を明確に掲げ、その達成に向けた教育課程の体系化・構造化、多面的な成績評価（GPA、学習ポートフォリオ、外部評価等）等が具体的な方策の例としてあげられている。

[2010年]

9. 日本学術会議回答「大学教育の分野別質保証の在り方について」

学習方法及び学習成果の評価方法に関する基本的な考え方として、単に知識や理解を付与するだけでなく、それを実際に活用できる力を培うための学習方法や、その成果の評価方法が重要であると述べられている。また、各大学はそれぞれの教育課程の学習目標を十分な具体性を備えた形で同定するとともに、それを効果的に達成するという観点からカリキュラムを編成し、学士課程の教育の質を高めていくことが重要である、といわれている。

[2012年]

10. 文部科学省「『大学改革実行プラン』―社会の変革のエンジンとなる大学づくり」

「大学改革実行プラン」は、「激しく変化する社会における大学の機能の再構築」及び「大学のガバナンスの充実・強化」という2点から構成されている。また、基本的な方向性として、大学教育の質的転換や地域再生の核となる大学づくり、大学の質保証の徹底推進等、8点が掲げられている。

11. 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—」

想定外の困難に際して的確な判断ができるための基盤となる教養、知識、経験など、予測困難な時代において高等教育段階で培うことが求められる「学士力」について述べられている。学士課程教育の質的転換が求められており、ディスカッションやディベートといった双方向の授業やインターンシップ等の教室外学修プログラムによる主体的な学修を促す学士課程教育の質的転換が必要とされる。

[2013年]

12. 第2期教育振興基本計画（平成25年6月14日閣議決定）

基本施策として、学生の主体的な学びの確立に向けた大学教育の質的転換が掲げられている。学士課程教育においては、学生が主体的に問題を発見し、解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）や双方向の講義、演習、実験等の授業を中心とした教育への質的転換のための取組を促進する、と言われる。教員の教育力の向上を含む諸課題を進めるための全学的な教学マネジメントの改善などの諸方策が連なってなされる「質的転換のための好循環」の確立を図ることが求められる。また、主な取組として、学修成果の把握に関する研究・開発等がある。また、大学評価の改善や高等教育機関が、自らの責任で自学の諸活動について点検・評価を行い、その結果をもとに改革・改善に努め、教育の質を自ら保証するという各認証評価機関の内部質保証を重視する動きを踏まえ、全学的な教学マネジメントの下で改革サイクルが確立しているかどうかなど、学修成果を重視した認証評価が行われるよう、それぞれの大学の特徴がより明確に把握できる客観的な指標の開発、大学がその機能を踏まえて重点を置いている教育活動や研究活動に着目した評価、企業や地域社会等の多様なステークホルダーの意見の活用、評価に関する業務の効率化を促進する。

高等教育における質保障と学習成果評価に関する政府の答申を時系列で整理すると、以上のような方向性をふまえて、以下では、ALの評価方法、わけても本学が全学をあげて取り組んでいる、CSLの学習成果の評価に関する先行研究をまとめておくことにしたい。

4. コミュニティサービスラーニングの学習成果評価に関する先行研究

まずは、ここで用いるアクティブ・ラーニング(AL)ならびにコミュニティサービスラーニング(CSL)という用語の語義を明らかにしておきたい。

ALとは、主体的・能動的学習の意味で用いられることが多いが、座学であれば、ノートの作成の指示や、感想・批評の記録などの作業、あるいはグループワークなどが含まれる。また、地域での体験学習や、職場体験・職業訓練の要素を含んだ学習も、ALに数えることができる。さらに医

療や福祉の分野や教員養成の分野では実習が一般的であるが、これなども、典型的な体験学習という意味でのALと呼びうるものであろう¹。

次に、最近注目されるようになったCSLという語の語義についても、注意が必要である。まず「(コミュニティ) サービス・ラーニング」のように中黒点を打って表記する場合、コミュニティによるサービスのラーニング、すなわち地域において提供されている、様々な形でのサービスに関する研究という意味合いが出てくる。それに対し、「(コミュニティ・) サービスラーニング」というように、サービスラーニングを一つの言葉で捉えようとする場合には、コミュニティにおいてサービスを提供しながら、それが同時に学びの場ともなっている、という意味になる。したがって、本学のCSLの場合には、「コミュニティ・サービスラーニング」という用語を用いた方が、実情に合っていると見えるだろう。

現在、教育の現場で注目度の高いALおよび

CSLに関する先行研究は、枚挙にいとまがないほど膨大な数に上る。そこで、ここでは、主として地域を学びの場として、サービスを提供しつつ、そこから課題を発見し、解決を目指すという活動である、CSLの学習評価に関わる文献のみ

を、いくつか紹介するに留めておく。

まずは、本学のCSLには、分野により分けられた7つの分類がある。それにそった先行研究を挙示しておきたい。

本学における2015年度CSL活動内容およびその参考となる先行研究

分類	プログラム名	活動場所・関連機関等
ビジネス・観光	B1グランプリに参加して、食をとおしたまちづくりを知ろう	大村あま辛カレーうまか隊
	県央の地域産品を使った新ブランド開発	長崎県中小企業家同友会諫早支部、白雪食品、チョコレート醤油他
[参考となる文献] 伊藤博、2015、「イノベティブ人材育成のためのアクティブラーニング—産業界ニーズを超えた就業力」『NUCB journal of economics and information science』59(2)、33-42		
まちづくり	韓国と五島の先進的地域コミュニティを知ろう	慶南情報大学、五島列島ファンクラブ
	長崎県央地区の食 歴史と未来 A/B/C/D	諫早、高来、多良見、小長井、森山、飯盛、雲仙、島原、南島原、大村地区、食育アドバイザー、食生活改善推進員等
	地域づくりの学びと実践	長崎市式見地区の市民団体（四季美）
[参考となる文献] 山川修、田中洋一、谷内眞之助[他]、2015、「大学連携で取組む地域の問題解決のための授業設計と評価—探究的学習とデザイン思考を組み合わせる」『日本教育工学会研究報告集』15(3)、187-191 奥貫麻紀、2015、「産学・地域社会連携による課題解決型学習における学習成果一定性的分析による一考察」『関西大学高等教育研究』(6)、31-44		
共生・福祉	「風の舎」ピアサポート活動	NPO法人ウエスレヤン、コミュニティカレッジまちなか相談室「風の舎」（諫早市西柴田町）
	包括的福祉活動体験プロジェクト	児童施設、高齢者施設、地域
	福祉教育関連企画支援プロジェクト	長崎ウエスレヤン大学、長崎福祉教育研究会
[参考となる文献] 笠原千絵、山本秀樹、加藤善子、2008、「講義科目でアクティブ・ラーニングを可能にする基本構造—社会福祉専門職教育関連科目における実践から」『研究紀要』9、13-23 向井一郎、2014、「サービス・ラーニングを通じた「よき市民」への学び—地域社会参加（地域に根ざした福祉）科目の実践事例から—（II.基盤教育院における実践）」『Obirin today—教育の現場から』14、133-146		
子育て支援	学童保育支援	ほくしょうクラブ、わんぱくキッズ、西諫早クラブ
	こどもの城プレイリーダー	諫早市こどもの城
[参考となる文献] 池田和博、2015、「家庭・地域との連携システムの構築と児童の学びに関する研究—コミュニティ・スクール構想とサービス・ラーニングの視点から」『愛知教育大学教育実践研究科(教職大学院)修了報告論集』6、421-430 長谷川育代、高橋久雄、松田典子他、2013、「保育所と保育士養成校の連携による地域における子どもの安心・安全、人的環境のあり方に関する研究」『保育科学研究』4、37-51		
交流・国際理解	交流さんぽ会	大学周辺、大学施設内
	Country Day Support Program	インターナショナルカフェ

[参考となる文献] 秦喜美恵、2011、「異文化体験学習プログラム「FIRST in Kyushu」実践報告—教室外での日本語実践と多文化協同学習を通しての学び」『ポリグロシア』20、145-154 小川明子、小島祥美、伊藤昌亮[他]、2008、「多民族多文化共生のためのストーリーテリング実践—08年度コミュニティ・サービスラーニング3実践報告」『愛知淑徳大学コミュニティ・コラボレーション』(2)、13-30		
テミ大学 イユニコ	GGLC: Games and Gamification with Learning Community	学内、まちづくり研究室、長崎県内の学校等
	ICTスキルサポートプログラム	長崎ウエスレヤン大学内
[参考となる文献] 小川勤、2014、「アクティブ・ラーニングと学習成果に関する研究—「山口と世界」を通して得られた知見と課題」『大学教育』11、24-35		
進職職業 路業業 決選理 定択解	2017年度CSLⅢで開講予定 (2015年現在は未開講)	
[参考となる文献] 松尾哲也、2011、「インターンシップと社会人基礎力—インターンシップ研修生の自己評価に基づく一考察」『愛知淑徳大学アクティブラーニング』(5)、15-24 青木崇、2014、「キャリア教育におけるインターンシップ研修前後の自己効力感に関する一考察—愛知淑徳大学のインターンシップ研修生へのアンケート結果を中心として」『愛知淑徳大学アクティブラーニング』(8)、1-13 青木崇、2013、「キャリア教育におけるインターンシップの教育効果と推進に向けた今後の課題」『愛知淑徳大学アクティブラーニング』(7)、1-11		

なお、CSLのような実践的な学習形態の場合、評価基準（ルーブリック）が重要になってくるだろう。本学にも共通ルーブリックが策定されている。これに基づく、より明確なCSLの達成目標の設定が望まれるところである。ルーブリックに基づく目標設定を活動評価の指標として活用する際に参照となる文献としては、以下のものがある。

- 七田麻美子、森朋子、鹿住大助、土屋衛治郎、松田岳士他、2013、「大学間連携におけるソーシャルラーニングのためのコモンルーブリック開発」『日本教育工学会研究報告集』2013(3)、23-26
- 坂口隆康、2014、「教職課程における情報学習成果物についてのルーブリック型評価の検討」『年会論文集』(30)、110-111

これに関連して、本学においては、相談援助実習や教育実習の評価方法に、かなりの蓄積があるので、これらを活用することも検討課題となるだろう。

最後に、実際の評価にあたって必要となる、e-ポートフォリオを含むポートフォリオ形式による評価システムの構築に関する先行研究について

でも挙げておこう。特に以下の文献が参考に値しよう。

- 藤本光司、林徳治、沖裕貴、2009、「学生参画型授業モデルの開発に関する実証研究(3)—ポートフォリオ評価およびパフォーマンス評価の活用」『年会論文集』(25)、120-123

e-ポートフォリオの活用は、単にALあるいはCSLのような実践的な学習において、学生の学習成果をより客観的に評価するためだけに導入するのではない。評価者の評価・採点に関わる労力を軽減するためにも、ポートフォリオ方式の評価方法は、開発に向けて取り組まなければならない。

以上、ALならびにCSLの評価に関する先行研究を、本学の参考となるものに限り列挙してきた。これら先行研究に学びつつ、本学の教員と学生とが一丸となって取り組んでいるCSLの実践的学習活動を通じて、よりよい評価基準を作成し、さらに改善を重ねて行かなければならないことはいうまでもない。

5. 社会福祉士養成教育における実習評価の動向

前章で述べられているように、伝統的なALと

して実習を取り上げることができる。また、その学びが地域で行われ、学びに地域貢献的要素が含まれる場合、本学のサービス・ラーニングの一つの形態としても実習を捉えることができることから、ここでは社会福祉養成教育における実習教育とくに実習評価に焦点を当てその動向を探っていきたい。1987年、介護福祉士及び社会福祉士法の成立以来、社会福祉士養成教育においては、様々な社会的要請を受けながら実習評価の研究開発がなされてきた。そのような知見は本学のサービス・ラーニングの評価尺度の開発にも活用できるのではないと思われる。

近年、様々な社会問題がますます深刻化していくなか、その問題解決に向けてのアプローチができる実践力を持つ人材育成が求められるようになってきた。そのため、2007年の社会福祉士及び介護福祉士法改正により、ソーシャルワーク実践力を有する社会福祉士養成（卒業時到達点）が養成教育の大目標として設定された。ソーシャルワーク実践力とは社会保障審議会福祉部会報告「社会福祉士に求められる役割」（2006年）では、「卒業時点での獲得すべき実践力」とは「臨床的実践力（相談・援助・解決～自ら支援する力量）」「調整・連携力（連携して自立を支援する力量）」「地域福祉増進力（社会資源を開発し繋げる力量）」とされている。また、2009年には実践力の高い社会福祉士を養成する観点から教育カリキュラムの改正が行われ、実習、演習等相談援助に関する科目の充実が図られた。とくに実習、演習担当教員及び実習指導者の質的保障が図るための要件が設けられ、2008年度より、全国で「社会福祉士実習指導者講習会」が実施された。そのなかで受講生より、「評価表の様式統一を」との声が多く寄せられ、実習教育の標準化に向けて、日本社会福祉士養成校協会では「社会福祉士養成にかかる社会福祉援助技術関連科目の教育内容及び教員研修プログラムの構築に関する事業」（独立行政法人福祉医療機構助成事業2007年）において、「相談援助実習・実習指導ガイドライン（案）」を作成した。その後、評価表の標準化作業を進めるにあたって、改めて実習教育目標と実習教育計画（相談援助実習プログラムおよびその実習プログラムを達成するための相談援助実習指導シラバス）の再確認が要請されることとなった。こうしたことから、日本社会福祉士養成校協会実習教育委員会では2011年度より、「相談援助実習・実習指導ガイドライン」と「評価表」の再点検を行

い、見直しの作業が行われ提示された。

しかし、社会福祉士養成教育の場合、その実践力を育成するカリキュラムが単に実習関連科目のみで構成されているわけではなく、社会福祉の理論科目、その理論を実践で活用したり定着したりするための演習科目、専門職として倫理観、知識、技術を実際の相談援助場面で活用することを目指す実習科目から構成されている。その関連科目は実に19科目に達する。また、実習教育も現場実習だけではなく、実習で必要とする倫理観、知識、技術等を事前に確認したり、学ぶための事前学習科目と実習で学んだこと感じた課題等を理論化したり定着させるための事後学習科目から構成されている。そのため、その評価も事前学習の到達度を測るための評価、実習の評価、実習後の学習評価等がある。このような状況を踏まえ、日本学術会議の「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準社会福祉学分野」（2015年6月）の学修方法及び学修成果の評価方法に関する基本的な考えでは、社会福祉教育では多様な学修方法が用いられ、それらが有機的な関連性をもって提供されることによって、個人と社会の幸福の追求に関する価値、倫理、理論、方法に関する知識・スキルを含めた福祉マインドの習得が可能になると指摘するとともに大学のみならず関係機関や地域との密接な連携を図るとともに、保健学、医学、看護学、教育学などの隣接教育との連携も重要であるとの見解を示している。また、専門教育の成果は、単なる知識の総量で測量することができない要素を多く含んでおり、評価においては、各場面に応じた個別的な学修目標の設定と多様な指標やアプローチによる評価方法の採用が求められるとしている。

しかし、社会福祉士養成教育においては、事前学習、事後学習、実習における学習内容及び全体の到達目標は示しているものの、既存の学修プロセスだけではその目標を達成するのが難しく、養成機関による様々な工夫がなされているのが現状である。また、実習評価についても学校連盟等により実習評価を標準化するための評価表の開発が行われているものの、その評価はミニмумスタンダードであることや学習到達度を図る評価が中心で、事前学習の学習到達目標及び評価、事後学習の学習到達目標及び評価、学習段階ごとの評価等、学生の個別性を視野に入れたプロセス評価の研究があまり進んでないのが現状である。本学の社会福祉学科では、大学が求めている卒業時点で身につ

けるべき6つのチカラ、社会福祉士としての実践力等を考慮しながら学習段階ごとの到達目標を明確化するとともに、評価内容、評価方法等の検討等を行ってきたが、今後更なる充実が求められる。

以上のような社会福祉士養成教育における実習評価の経験を踏まえ、本学のCSLの評価もモジュールの理論科目と関連させながら体系化を図るとともに到達目標設定、段階ごとの評価ツールの開発等が必要ではないかと思われる。

6. 国内の大学における社会人基礎力育成やインターンシップに関する評価基準

前章でみたように、CSLに関する評価の基準に関する先行研究はいくつか散見されるものの、具体的に評価に取り入れている実践例は、まだ多くは見受けられない。しかし、目指すところがCSLと共通している分野は少なくはなく、それらの分野では、すでに先進的な評価基準が開発され、実際に現場で、それらの基準が導入されている。ここでは、その中から代表的なものをいくつか紹介していくこととする。

6-1 経済産業省らによる「社会人基礎力」育成・評価開発プロジェクトにおける評価基準

CSLの評価に関連している、これまでの国内の大きな動きの一つに、経済産業省（以下、「経産省」）による『「社会人基礎力」育成・評価開発プロジェクト事業』がある。同省と河合塾は、この事業についてまとめたリファレンスブック「今日から始める社会人基礎力の育成と評価」（経済産業省2008）をweb上で公開している。

このリファレンスブックでは、同省らで開発した、振り返りと評価のためのシート集が掲載されており、それには、「社会人基礎力レベル評価基準表」が掲載されている。この基準表は、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」を「3つの力」として捉え、それらの力の「要素」として、1つの力につき、3から6の要素を示している（表2参照）。そして、後述する各評価シートも、この12の要素を基に作成されたといえる。

表2 経産省による社会人基礎力レベルの評価基準

3つの力	12の要素
前に踏み出す力	主体性
	働きかけ力
	実行力

考え抜く力	課題発見力
	計画力
	創造力
チームで働く力	発信力
	傾聴力
	柔軟性
	状況把握力
	規律性
	ストレスコントロール力

（出典 経済産業省(2008)「今日から始める社会人基礎力の育成と評価」<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/h19referencebook/h19referencebook.pdf>, 2015.12.29）

経産省らによる評価では、上記の12の要素ごとに3段階のレベルで評価がなされている。ここでのレベル1とは、「発揮できなかった」に当たり、逆上がりでいえば、「どうしてもできなかった」時がこれに当たる。次に、レベル2は、「通常の状態では発揮できた」時であり、逆上がりでいうところの「見た目はよくないが、なんとかできた」時に相当する。そして、最後のレベル3は、「通常の状態でも効果的に発揮できた」時、もしくは「困難な状況でも発揮できた」時であり、逆上がりでは「見事にできた」時や「高い鉄棒でも何とかできた」時がこれに当たる。

同リファレンスブックでは、上記の「力」や「要素」を用いて、実際に、学生の社会人基礎力レベルを評価するものとして、活動の事前に用いる「事前評価シート」（参考資料表1参照）と、活動中に書く「中間評価シート」（参考資料表2参照）や、活動後に書く「事後評価シート」（参考資料表3参照）、日々の振り返りに使う「活動記録シート」（参考資料表4参照）が示されている。

「事前評価シート」では、社会人基礎力に関する「現在のレベル評価」に加えて、授業等での目標や、学生が身につけたいスキル・能力を書きこむ欄も設けられている。また、中間・事後の評価シートでは、それを基にして、教員による面接や第三者による面接が行えるように、面接者の評価やコメントの記入スペースが確保されている。さらに、活動記録シートには、「発揮（しようとしたまたはできなかった能力）」と、「評価の根拠」の欄が設けてあり、表2の12の要素ごとに記入できるようにになっている。

岐阜大学（医学部看護学科）や、宮城大学（事業構想部）、東京電機大学（情報環境学部）、武蔵大学（経済学部・人文学部・社会学部）、山梨学院大学（環境ビジネス学部）、中央大学（総合政

策学部)、愛知学泉大学(家政学部・経営学部)の7つの大学は、すでにこれらのシートを活用・応用しており、社会人基礎力育成の「評価・振り返り」に取り組んでいる。

表3 経産省が作成した社会人基礎力レベル評価シートの名称とその用途

No.	シートの名称	シートの用途
1	事前評価シート	活動の事前に記入。
2	中間評価シート	社会人基礎力の現在のレベル評価に加え、授業等での目標や、学生が身につけたいスキルや能力を、活動中や活動後に記入。
3	事後評価シート	
4	活動記録シート	日々の振り返りで記入。

(出典 経済産業省(2008)「今日から始める社会人基礎力の育成と評価」を基に筆者が作成 <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/h19referencebook/h19referencebook.pdf> 2015.12.29)

6-2 福岡県立大学らによるルーブリック評価の基準

上述した経産省を中心とした動きとは別に、文部科学省は「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」を進めている。「中長期・実践型インターンシップ推進ワークショップ」(中長期・実践型インターンシップ推進委員会主催)では、福岡県立大学、西九州大学、福岡工業大学の3つの大学(以下、「3大学」)が、九州インターンシップ推進協議会の協力のもと、2014年度から「中長期・実践型インターンシップ推進と教育的な指導体制の構築」というテーマで、上記事業の一環として、インターンシップ受け入れ先の課題解決や業務推進に成り得る「実践型インターンシップ」の教育プログラムを、開発・展開していることが報告された。

その報告によれば、このプログラムにおける評価には、「ルーブリック」が取り入れており、具体的には、①目標の設定、②情報の収集・分析、③課題(問題)の発見、④規律・組織への参加、⑤他者とのコミュニケーション、⑥自主性・積極性、⑦良い行動の習慣化、の7つの項目に分かれている(表4-3参照)。そして、それらは、それぞれ、「ファースト」「セカンド」「サード」「ファイナル」の4段階のステップが設定され、3大学では、この評価基準を用いて、学生自身が「目標の設定」と「自己評価」を行っている。

なお、この4段階のステップは、ステップ1が最低限の基準であり、ステップ4は最終的に獲得すべき達成目標を指し、第2と第3は、途中の目安となる道程標に相当している。

表4 福岡県立大学等3大学による中長期インターンシップ評価基準における7つの評価項目

No.	評価項目
1	目標の設定
2	情報の収集・分析
3	課題(問題)の発見
4	規律・組織への参加
5	他者とのコミュニケーション
6	自主性・積極性
7	良い行動の習慣化

(出典 中長期・実践型インターンシップ推進委員会(福岡・佐賀地域)主催(2015)「中長期・実践型インターンシップ推進ワークショップ」配布資料『「中長期・実践型インターンシップ推進と教育的な指導体制の構築」の取り組みについて』から抜粋)

6-3 経産省らと3大学の各評価基準の比較

ここでは、経産省らによる基準の12の要素と、3大学による基準の評価項目とを比較し、どのような共通点と相違があるのかを見ていくこととする。

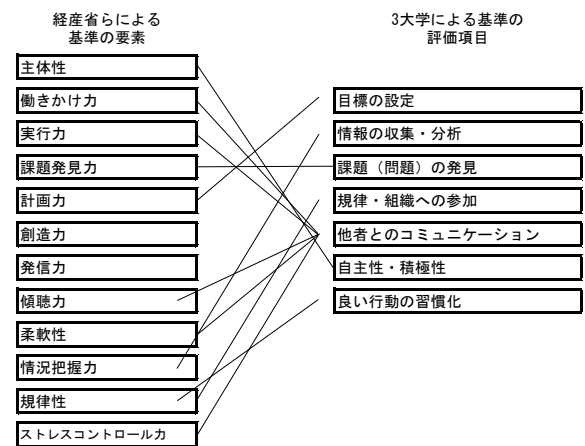


図5 経産省らの評価基準と3大学の評価基準の共通点

まず、経産省らの「主体性」は、3大学の「自主性・積極性」にかなり近いといえ、同省らの「課題発見力」は、3大学の「課題(問題)の発見」とほぼ同じものといえるだろう。また、同省らの「計画力」は3大学の「目標の設定」に、同省らの「状況把握力」は3大学の「情報の収集・分析」に比較的近いカテゴリーといえる。また、同省らの「規律性」は、3大学の「規律・組織への参加」と「良い行動の習慣化」に相当すると思われる。その他の項目は、明確に相当するものとはいえないが、同省らの「働きかけ力」、「実行

力、「傾聴力」、柔軟性」「ストレスコントロール力」といった要素を、3大学では「他者とのコミュニケーション」という項目でひとまとめにしているといえるのではないかと。なお、同省らの「創造力」と「発信力」に相当する項目は、3大学の項目の中には見あたらなかった。このような相違が見られるのは、3大学が、あくまでその基準を、「中長期インターンシップ」における評価項目として設定している一方、経産省らのものは、「社会人基礎力育成」のための評価項目として、設定しているためと考えられる。

7. おわりに

山地・川越（2012）はALを組織的に行う大学として、10の大学の事例を紹介した後、次のようにまとめている。

アクティブラーニングは、学生だけでなく教職員の側にも不断のアクティブな関わりを要請する。教員個人に過重負担を強いることでは決して持続できない方法であるため、アクティブラーニングを導入し所期の学習成果に繋げていくためには、教職協働によるモチベーションの高いイニシアティブ組織、学生スタッフの協力を得た十分な支援体制、そして学生の状況に応じて日本語コミュニケーション力の向上を意識した丁寧なプログラム設計が求められるといえよう。（山地・川越2012：81）

すでに述べた通り、本学の新カリキュラムでは全学的なALの導入が図られている。しかし、新カリキュラムの特色でもある、1年次から必修化

されたCSLやFirstプログラム（1年次基盤教育科目の必修科目群）等の運営は、現在のところ、基盤教育センターにほぼ委ねられており、全学的な体制の構築にはいまだ至っていないと思われる。センターの専任スタッフは現在のところ教員2名のみであり、それに加えて、他学科所属の教員若干名が基盤教育科目全般の運営にあっている。それ以外の他教員及び職員、学生スタッフ等の協力や理解を十分得ているとは言い難い現状を乗り越えて、今後、CSLをより充実した学びの場としていくためには、上述されているように、他の教職員や学生スタッフの協力が不可欠であろう。限られた財政的・人的資源を活用し、現在直面している諸問題をいかに解決していくかは本学の新カリキュラムが抱える大きな課題である。理想的なモデルを思い描いたとしても、それを実行するだけの組織的な力が備わっていなければ意味がないからである。

Earl（2003：25-33）は、評価をアプローチによって以下の3つに分類している。①「学習の評価（Assessment of learning）」、②「学習のための評価（Assessment for learning）」、③「学習としての評価（Assessment as learning）」である。伝統的な評価である「学習の評価」から「学習のための評価」へというシフトは、総括的評価から形成的評価へという変化を表している。一方、「学習としての評価」については、「学習のための評価」の一部であり、評価主体としての学生自身による学びの自己調整やメタ認知を促すための評価という側面を強調するものとして捉えられている。

表6 学習の・のための・としての評価の特徴ⁱⁱ

アプローチ	目的	評価基準	おもな評価者
学習の評価 (Assessment of learning)	クラス分け・進級・学業証明書等についての判断	他の学生基準期待	教師
学習のための評価 (Assessment for learning)	教師の教育上の決断のための情報	外部の基準あるいは期待	教師
学習としての評価 (Assessment as learning)	自己モニターと自己修正・自己調整	個人的な目的と外部の基準	学生

本学における評価もまた、学習の評価から学習のための評価へ、さらには、学習としての評価へと移行する時期を迎えているといえるだろう。本研究がそのための一つの足がかりとなれば幸いである。ALやCSL等の経験型学習をいかに評価するのか、という問題は、現在、あらゆる教育機関が直面している共通の課題だといえるだろう。こ

の課題に正面から向き合うことを通して、その教育機関が求める学びの理想的なあり方が見えてくるに違いない。2015年度より導入された新カリキュラム及び新設された基盤教育センター、ひいては本学におけるあらゆる学びや教育のさらなる発展を目指して、今後も考察を深めていきたい。

参考資料

【事前】評価シート …学生本人記入欄 …教員・講師記入欄

氏名		学籍番号		記入日	平成	年	月	日
所属	学部・研究科	学科	専攻	学年	年			
科目名	担当教員							

プロジェクトの活動内容・目標	チームで共通の内容を予め記入しておく →プロGRESSシートへ転記可能	
参加に際して	将来の目標	
	(前提科目がある場合)これまでの取組の振り返り	(今まで学んできたことや身に付いた能力・知識、また、反省点や課題について)
	このプロジェクトを希望した理由	(例: チームで1つの問題に取組む経験を通して、実際の企業で行う商品開発の手順を学びたい これからの社会になくてはならない最先端技術を研究し、将来、企業で〇〇の開発を行いたい)
	プロジェクトを通して向上させたい社会人基礎力の能力	(例: 働きかけ力、計画力、発信力)
	プロジェクトを通して身につけたい専門知識、スキル	(例: テーマとする業界や企業についての知識、統計や調査手法の知識、ホームページ作成のためのプログラミング言語の知識、材料力学の応用知識)
プロジェクトで出したい成果のイメージ	(例: 地域ブランドとして定着するぐらいの商品を企画したい、〇〇のPRを■■町民も一体となって行えるようなウェブサイトを開発したい など)	
教員・講師への連絡・相談	(特になければ、空欄でも構いません)	似たような授業や活動(なければ、普通の活動(授業、部活・サークル、アルバイト等))を思い出して…

自己分析	社会人基礎力の分類	能力要素	現在のレベル	評価の根拠(具体的行動事実)	
		前に踏み出す力(アクション)	主体性	①・2・3	(例: 2年生の時に行ったゼミで、コンビニ利用者にアンケートを行ったが、アンケートの質問項目の検討や結果の分析作業等において、積極的なメンバーがたくさんいたので、自分から何か提案したり、調べたりせず、ほぼ他のメンバーの指示通りに動いただけだった。)
働きかけ力			①・2・3		
実行力			1・②・3		
考え抜く力(シンキング)		課題発見力	1・2・3	以下の基準をもとに、レベルをチェック レベル1: 発揮できなかった(どうしてもできなかった) レベル2: 通常の状態では発揮できた(何とかできた) レベル3: 通常の状態でも効果的に発揮できた(見事にできた) 困難な状況でも発揮できた	
		計画力	1・2・3		
		創造力	1・2・3		
チームで働く力(チームワーク)		発信力	1・2・3		
		傾聴力	1・2・3		
		柔軟性	1・2・3		
		状況把握力	1・2・3		
	規律性	1・2・3			
		ストレスコントロール力	1・2・3		

教員・講師からの講評・アドバイス	教員・講師名
------------------	--------

表1 経産省らによる社会人基礎力育成のための「事前評価シート」
 (出典 経済産業省(2008)「今日から始める社会人基礎力の育成と評価」を一部加工 <http://www.wakuwaku-catch.com/社会人基礎力/評価シート/> 2015. 12. 29)

【中間】評価シート 事中(中間)～終了時までの評価

□ …学生本人記入欄 □ …教員記入欄 □ …外部評価者記入欄

氏名	学籍番号	記入日	平成 年 月 日	科目	担当教員
所属	学部・研究科	学科	専攻	学年	年
活動内容		(進捗状況を箇条書きで記入。できれば、詳細に記入することが望ましい。)			

社会人基礎力の分類	能力要素	自己のレベル評価	評価の根拠(具体的行動事実) (いつ、どんな状況(場面)で、どのように努力または工夫をすることにより発揮(しよう)したと思うか、もって努力や工夫が必要と感じたか)	教員のレベル評価	評価の根拠(具体的行動事実)	外部評価者のレベル評価	評価の根拠(具体的行動事実)	教員と外部評価者の総合評価	今後の行動目標
前に踏み出す力 (アクション)	主体性								
	働きかけ力								
	実行力								
考え抜く力 (シンキング)	課題発見力								
	計画力								
	創造力								
チームで働く力 (チームワーク)	発信力								
	傾聴力								
	柔軟性								
	情況把握力								
	規律性								
	ストレスコントロール力								

「学生の特徴をよく表すコメントは、ブログ・レスシートへ転記可」

「他者による評価レベルとコメントも踏まえ、学生がプロジェクト終了後の目標を書く」

「教員と外部評価者の評価レベルをもとに、再度、教員が総合的に判断し、評価結果を記入→ブログレスシートへ転記可能」

その他習得を目指す知識・スキル等	実際に活用した(学んだ)知識・スキル等 (例:データについて回帰分析を行った)	気づいたこと (例:回帰分析では説明できないことがあることに気が付いた)	今後の行動計画 (例:課題解決作業と並行して、教科書で重回帰分析を総合的に学ぶ)
	次ページの「活用した(学んだ)専門知識やスキル等」へ記入する際の参考とする。	今回活用した知識等の必要性や、自分が習得してきた知識等ではまだまだ不足していたことなど、気づいたことを記入する。	今後必要な知識等の習得のために、具体的にどのように取り組むかを記入する。

(例:商品提案のために調査を実施したので、具体的な立案を進めたい、企業への提案時に指摘されたことを踏まえ、改善案をまとめたい 等)

現在の活動の達成度から見た今後の行動目標

(特になければ空欄でも構いません)

教員・講師への連絡・相談

表2 経産省らによる社会人基礎力育成のための中間評価シート
(出典 経済産業省(2008)「今日から始める社会人基礎力の育成と評価」を一部加工 <http://www.wakuwaku-catch.com/>
社会人基礎力/評価シート/ 2015. 12. 29)

【事後】評価シート プロジェクト活動全体の振り返り

□ …学生本人記入欄 □ …教員記入欄 □ …教員・講師記入欄

分類	要素	事前 レベル	中間 レベル	事後 レベル	具体的行動事実 (能力要素レベルの推移を 証明できる事実)	関連科目名	内容
前に 踏み出す 力 (アクション)	主体性				プロジェクト全体を通して、 自分自身の行動を振り返り、 当初はできなかったことが できるようになったことなど、 自身の成長を具体的に行動 事実で記載する。	活用した (学んだ) 専門知識 やスキル等	プロジェクト全体を通して学んだ 専門知識・スキルを、中間・事後 評価の「その他習得を目指す知 識・スキル等」も参考にして、教員 が記入する →ブログレスシートへ転記可能
	働きかけ力						
	実行力						
考え 抜く力 (シン キング)	課題発見力						
	計画力						
	創造力						
チーム で働く 力 (チー ムワー ク)	発信力				(例:プロジェクト前半では、議論の最中、自分が 出した企画に対してチームメイトから反対の意見 が出ると思情的になってしまい、他者の意見に聞 く耳を持たなかった。しかし、中間評価で自身の 柔軟性が弱いことを知り、他人の反対意見の良 い部分を積極的に取り入れられるようになり、 チームメイトに指摘された自分の企画の短所を 補うアイデアをチーム全員で考えた結果、自分一 人ではとても思いつかないような企画にまとめ り、学内の成果発表会でも大好評だった。)	(チームとし ての) 活動成果	チームとして共通の内容を記入 →ブログレスシートへ転記可能
	傾聴力						
	柔軟性						
	情況把握力						
	規律性						
	ストレス コントロール力						
教員・講師からの 講評・アドバイス							教員・講師名

「教員が学生個人別に記入する
→ブログレスシートへ転記可能」

表3 経産省らによる社会人基礎力育成のための事後評価シート
(出典 経済産業省(2008)「今日から始める社会人基礎力の育成と評価」を一部加工 <http://www.wakuwaku-catch.com/>
社会人基礎力/評価シート/ 2015. 12. 29)

活動記録シート			…学生本人記入欄		…教員記入欄
氏名		学籍番号		記入日	平成 年 月 日()
所属	学部・研究科		学科・専攻		学年 年
活動期間	月 日() ~ 月 日()			第 週	
活動の内容					
分類	能力要素	発揮(しよう)した または 発揮できなかった 能力	評価の根拠 (いつ、どんな状況(場面)で、どのように努力または工夫をすることにより発揮(しよう)したと思うか、もっと努力や工夫が必要と感じたか等を具体的に記入)		
前に踏み出す力 (アクション)	主体性		<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p>以下の基準で、評価する</p> <p>レベル1: 発揮できなかった(どうしてもできなかった)</p> <p>レベル2: 通常の状況では発揮できた(何とかできた)</p> <p>レベル3: 通常の状況で効果的に発揮できた(見事にできた)</p> <p>困難な状況でも発揮できた(とても難しかったが、何とかできた)</p> <p>以下のような場面などを思い出し、そのような場面があれば、発揮できたかどうかを振り返ってください。</p> <p>主体性…課題解決に向けて、自分から行動を起こすことができたか</p> <p>働きかけ力…他人を巻き込むために働きかけなければならない場面</p> <p>実行力…決めたことを最後までやり抜くことができたか</p> <p>課題発見力…現状を分析して、何が問題かを見つけることをしたか</p> <p>計画力…目標達成に向けて、計画を作成・確認・修正したか</p> <p>創造力…課題解決のために新しいアイデアや解決策を提案できたか</p> <p>発信力…自分の意見を他人に分かり易く話さなければならない場面</p> <p>傾聴力…他人が話している内容を聞き取らなければならない場面</p> <p>柔軟性…自分と他人の意見が食い違ってしまった場面</p> <p>状況把握力…他人と協働するため、周囲の状況によく配慮して行動しなければならない場面</p> <p>規律性…約束・ルール・マナーを気を付けなければならない場面</p> <p>ストレスコントロール力…目標達成のために、ストレスを感じた場面</p> </div>		
	働きかけ力				
	実行力				
考え抜く力 (シンキング)	課題発見力				
	計画力				
	創造力				
チームで働く力 (チームワーク)	発信力				
	傾聴力				
	柔軟性				
	状況把握力				
	規律性				
	ストレスコントロール力				
教員への連絡・質問・悩み・その他(問題点を含むチームの活動状況)					
担当教員からのコメント					

表4 経産省による社会人基礎力育成のための「活動記録シート」
 (出典 経済産業省(2008)「今日から始める社会人基礎力の育成と評価」を一部加工
<http://www.wakuwaku-catch.com/社会人基礎力/評価シート/> 2015. 12. 29)

【参考文献】

- 小笠原正明, 2013, 「『質的転換答申』はなぜ行き詰まったか? いま求められる中教審の当事者意識」『教育学術新聞』2529, <https://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/arcadia/0525.html>, 2015.12.28.
- ギップス.C.V., (鈴木秀幸訳), 1994=2001, 『新しい評価を求めて』論創社.
- 教育調査研究所編, 2015, 「アクティブ・ラーニングの学習像—その現状と展望」『教育展望』61(8):28-32, 教育調査研究所
- 経済産業省「今日から始める社会人基礎力の育成と評価」
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/h19referencebook/h19referencebook.pdf>, 2015.12.29.
- スティーブンス, D.D., レビ, A.J., (佐藤浩章・井上敏憲・侯野秀典訳), 2012=2014 『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
- 大学審議会, 1998, 「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—(答申)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315932.htm, 2015.12.28.
- 大学審議会, 2000, 「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について (審議の概要)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315958.htm, 2015.12.28.
- 中央教育審議会, 2012, 「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~(答申)」, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afeldfile/2012/09/10/1325048_4.pdf, 2015.12.28.
- 中央教育審議会大学分科会, 2005, 認証評価制度について—新たな第三者評価制度の導入—, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/05061602/008_1a.htm, 2015.12.1.
- 中央教育審議会大学分科会, 2008, 「概要 学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ)」, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afeldfile/2013/05/13/1212958_007.pdf, 2015.12.28.
- 中央教育審議会大学分科会認証評価特別委員会, 2008, 「認証評価制度等の状況について」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/021/gijiroku/08092905/007.htm, 2015.12.28.
- 中長期・実践型インターンシップ推進委員会(福岡・佐賀地域)主催, 2015, 「中長期・実践型インターンシップ推進ワークショップ」配布資料『「中長期・実践型インターンシップ推進と教育的な指導体制の構築」の取り組みについて』
- 中部地域大学グループ・東海Aチーム編, 2014, 『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~』一粒書房
- 津曲隆, 2013, 「サービスラーニング評価のための分析枠組みに関する考察」『アドミニストレーション』19(2):101-126, 熊本県立大学
- 戸澤幾子, 2011, 「高等教育の評価制度をめぐって—機関別評価制度と国立大学法人評価制度を中心に—」『レファレンス』61(1):7-28, 国立国会図書館
- 長沼豊, 2003, 『市民教育とは何か』ひつじ書房
- 布村幸彦, 2014, 「高等教育の質保証に関する文部科学省の取組」http://www.junba.org/images/junba2014photo/MEXT_JUNBA2014.pdf, 2015.12.28.
- ハート, D., 1994=2012, 『パフォーマンス評価入門—「真正の評価」論からの提案—』ミネルヴァ書房
- 原田正樹, 2001, 「アメリカのサービスラーニングの展開(海外の動向)」『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報』6:252-262, 日本福祉教育・ボランティア学習学会
- 松下佳代, 2010a, 「学びの評価」, 佐伯胖(監修)『「学び」の認知科学事典』442-458, 大修館書店
- 松下佳代, 2010b, 「<新しい能力>概念と教育—その背景と系譜」松下佳代(編)『<新しい能力>は教育を変えるか』1-42, ミネルヴァ書房
- 松下佳代, 2012, 「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」『京都大学高等教育研究』18:75-114, 京都大学高等教育研究開発推進センター
- 松下佳代, 2013, 「<新しい能力>と学習評価の枠組み」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/shiryo/_icsFiles/afeldfile/2013/01/29/1330122_01.pdf, 2015.9.10.

文部科学省, 2012, 『『大学改革実行プラン』について』, http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/1321798.htm, 2015.12.28.

山口洋典・河井亨・桑名恵・川中大輔, 2015, 「地域参加を促す系統的な履修プログラムの体系化の方途」『立命館高等教育研究』15, 立命館大学教育開発・支援センター

山地弘起・川越明日香, 2012, 「国内大学におけるアクティブラーニングの組織的実践事例」『長崎大学大学教育機能開発センター紀要』3:67-85, 長崎大学

山田明, 2008, 『サービス・ラーニング研究 高校生の自己形成に資する教育プログラムの導入と基盤整備』, 学術出版会

Andrew, Furco., 1996, "*Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning.*" Washington DC: Corporation for National Service.

Earl, Lorna M. , 2013, *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning, Second Edition.* California: Corwin.

【注】

ⁱ むろん、ここで用いている語義の便宜的なもので、より適切な用語の語積は、ALあるいはCSLの研究と実践の蓄積をまってなされなければならないことはいうまでもない。ALに限ってみても、小中学校から専門学校、大学までの学校教育機関で、さらに分野を見ても多様な科目で展開されている。そうした広がりを一覧するには、さしあたり雑誌『教育展望』（2015年9月号）の特集「アクティブ・ラーニングの学習像——その現状と展望」参照のこと。これらを一義的に定義することは不可能であろう。

ⁱⁱ Earl (2003: 31) の表3.2を筆者が翻訳。

