

キャリア教育科目におけるルーブリックの活用 －学生評価と教員評価のズレに着目して－

松井 広美
(教養教育機構)

The Use of Rubrics in Career Education Courses -Focusing on the Discrepancy between Student and Faculty Evaluations-

Hiromi MATSUI
(Organization of Liberal Arts Education)

本稿の目的は、キャリア教育科目である「仕事と社会」を事例としたルーブリック活用事例を報告することであった。本授業では、学生に「学生時代力を入れたこと」と「自己PR」について2回の課題を設け、同時に、ルーブリック評価に関連したポイントについて自己評価を求めた。1回目は、ルーブリック項目について解説し、学生にルーブリックに基づいた教員による評価とコメントを返却した。2回目は、1回目の課題を改善することを求め、ルーブリックに基づいた評価をした。結果、「学生による自己評価」と「教員による評価」のズレは、第1回から第2回にかけて減少した。また、授業終了時のWeb調査からは、以下の2点が明らかになった。①75.8%の学生が、課題のポイントと目的を理解できた。②ルーブリックを用いたフィードバックが課題への動機づけになった。これらの結果より、ルーブリック評価を授業の課題で用いてフィードバックすることは、学生の到達目標の達成を促し、学びの動機づけを促す機能があることが示唆された。

キーワード：ルーブリック、自己評価、学生評価と教員評価のズレ、フィードバック、学習材

はじめに

学生は大学生活で力を蓄え社会に出ていくことになる。やりたいことを問われ続け、決断を先延ばしにしてきた学生たちは大学で最後の選択を迫られる。大学のキャリア教育では「自分にとっての幸せな人生」を生きるために社会を知り、自分の特性を客観視しながらどのように生きていくか考える。このパフォーマンスの過程をどのように正課授業として成績評価していくのか。評価の明確な定義や基準はない。

中央教育審議会(2018)は、成績評価の現状と課題として「学生の成長という観点から考えなければ

ならない」とし、教育方法の改善として「学習意欲や目的意識の希薄な学生に対し、どのような刺激を与え、主体的に学ぼうとする姿勢や態度を持たせるかは、極めて重要な課題である」としている。

大学教育の質的転換が求められる今、学習成果を可視化しPDCAでカリキュラムマネジメントの確立をしていくことが必要とされている。教員の個々の取り組みを大学全体と連携させるために大学に、「卒業認定・学位授与の方針」(以下「ディプロマ・ポリシー」という。)、 「教育課程編成・実施の方針」(以下「カリキュラム・ポリシー」という。)及び「入学者受け入れの方針」(以下「アドミッション・ポリシー」という。) 三つのポリシーが作成されてい

る。(大学中央審議会大学分科会大学教育部会 平成28年3月)学位プログラムを中心とした大学制度の中でも 大学には、教員と学生が所属する学部等の組織を置くこととされている。しかし、大学が自らの判断で機動性を発揮し、学内の資源を活用して学部横断的な教育に積極的に取り組むことができるよう「学部、研究科等の組織の枠を越えた学位プログラム」を新たな類型として設置を可能としている。キャリア教育は学部横断型で行われることが多い。そのため科目としてどの部分を担えるのか目的を明確にし、学生の動機づけを促す仕組みづくりとそれに伴う適切な評価が求められるのではないだろうか。梶田(2002)は、近年教員からの一方向の講義にはとどまらない授業において学習者の自律性を促すため、他者からの評価だけではなく、自己評価を重視することを示している。

1. キャリア教育におけるルーブリック評価

(1) 学生の学修到達に向けて

中央教育審議会(2018)は、「個々の人の可能性を最大限に伸ばす教育」への転換と、「何を教えたか」から「何を学び、身につけたか」への焦点の移動が必要だと指摘している。

本研究対象となる授業の到達目標は、「就職活動を積極的・具体的に行動できる力を身につける」ことである。特に大学3年生が秋から本格的な就職活動に入るこの時期、教員としては授業を通じて、学生にこの到達目標を達成させることが重要になる。本授業では学生自身が「何を学び、身につけたか」についての自己認識を促すために、ルーブリック評価を採用した。

(2) ルーブリック評価

ダネル・スティーブンスら(2014)はルーブリックとは「ある課題についてできるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具」としている。ルーブリックはある課題をいくつかの構成要素に分け、その要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したもので様々な評価に使うことができるとしている。星ら(2020)は大学教育における学生による自己評価へのルーブリックの活用状

況についての研究を調査しており、2016年以降その該当論文が増えていることを明らかにしている。また、ルーブリックを自己評価に用いた影響については「授業の目標を理解する」、「学習へと動機づける」、「資質・能力の向上」、「教員が学生を理解する」という4点に影響が見られたことが示された。

斎藤ら(2017)は、学生評価と教員評価に関しては、ズレがみられるものの、教員との振り返りの時間を確保することで、一致率が高くなったことを報告した。

本研究では、できるようになってもらいたい特定の事柄をルーブリック化し、学生の自己評価を用いて「授業の目標、課題のポイント理解」「学習への動機づけ」への効果を検証していく。独自の評価シートを学習材として利用し、学生と教員が課題をやり取りする往復の中で学生と教員の評価に対するズレが軽減され、学習に対する意欲が高まることを期待したい。

2. 研究方法

(1) 調査対象

2023年春学期 3年生配当選択科目、「仕事と社会」履修者 150名(1クラス)全360名(3クラス)のうち、1クラスを対象とする。

(2) 大学におけるキャリア教育の系統性

1年次では、「ベーシックセミナー」を通して学びや学生生活に必要な力を育て、2年次では、「専門とキャリア」を通して学科の学びを活かしたキャリア探索を始める。2年次までの必修科目で培った力を活かし、3年次では就職活動に向けて必要な知識やノウハウを知り、積極的かつ具体的に行動できるようになるために、「仕事と社会」という選択科目が用意されている。

(3) 科目の目的

シラバスではディプロマ・ポリシーを参考に就職活動に向けて必要な知識やノウハウを知り、積極的・具体的に行動できるようになることを目指し、以下の3点を目的としている。①就職活動について理解を深め、本格的な準備を始めることができる。(就職活動に必要な知識、マナー、自己分析や企業研究

の方法を修得する) ②ビジネスに必要なコミュニケーション力を高める。(他者の多様性を理解、自分の考えを自分の言葉で伝えることができる) ③自己理解を深め、自分の生き方と仕事社会との接点を確認し、職業選択に繋げる。(自己の強みを把握し、自己PRや学生時代に力を入れたことを自己の言葉で表現できる。また、企業理解や仕事理解を通じて、自分の強みをどのように活かせるかを考えられるようになる)。

(4) 授業概要

就職活動準備のため①社会を知る (企業研究) ②自分を知る (自己分析) ③コミュニケーション (面接・グループディスカッション) の3つの軸で構成されている。授業スケジュールを図1に示す。

本研究はその中の自分を知る (自己分析) の成果をみるため第6回の「学生時代力を入れたこと」と「自己PR」に注目する。

回	テーマ・概要
1	オリエンテーション
2	私たちが生きる社会を知る・インターンシップの現状を知る
3	私の生活と仕事 社会人になった自分の生活と働き方を考える「30歳の未来予想図」
4	自己分析① 自己分析の必要性・ライフラインチャートの作成
5	自己分析② 学生生活を振り返る 学力・自己PRを書いてみる
6	自己分析③ 学力・自己PRを400字に文書化する(400字で文書化⇒提出)
7	社会の仕事を知る① 業界・企業・仕事研究・職種
8	社会の仕事を知る② 企業研究をしてみる
9	グループディスカッション・グループワークを知る
10	書類作成 目白大学指定の履歴書を書いてみる
11	インターンシップ・就職活動に必要なマナー
12	模擬面接 (webでの注意事項・動画選考について)
13	筆記試験・適性検査の実際 インターンシップ応募への具体的なアプローチ
14	内定者 (現4年生) の先輩からリアルな就職活動を聞く
15	就職活動をデザインする

図1 授業スケジュール

(5) エントリーシート作成の支援

就職活動を始める学生にとっての最初の壁が「学生時代力を入れたこと」と「自己PR」の作成である。筆者は、キャリアセンターにて就職相談員として学生の話聞きながら一人ひとりに合った内容を学生と一緒に創り上げるために個別支援をしてきた。しかし、担当できる学生の数には限界がある。授業で「学生時代力を入れたこと」と「自己PR」のある程度の基盤ができれば学生が就職活動を一步踏み出す自信になる。科目として「就職活動を積極的・具体的に行動できる力を身につける」の目的に大きく

近づく。しかし、個別支援のような細かいフィードバックと複雑な評価は教員の負担を増大させ、継続の可能性が少なく、現実的ではない。

今回は、「学生時代力を入れたこと」と「自己PR」のポイントを理解し、書いてみることをゴールとし、課題をルーブリックと一体化した。(図3: 中間課題 作成ポイント&確認シート) 課題と同じ紙面にルーブリックとなるポイント表があることで学生は文書を作成しながらそのポイントを確認できる形式とした。

(6) 調査方法

次の方法を用いて履修学生に対して実施した。

調査方法 (プロセス) を図2に示す。①第4回～第6回の3回で自己分析を実施し「学生時代力を入れたこと」と「自己PR」の書き方とそのポイントを示す。できて欲しいポイントをルーブリックとして示し、課題とルーブリックが一体化したシート(図3)にて中間課題提出とした。提出時は、課題の内容を確認しながら自己評価し、チェックを入れるように指導した。②提出された中間課題は、ルーブリックを基に教員が評価、コメントを加筆し、全学生に3週間後に返却。学生は、ルーブリックに基づき改善、期末課題として同一課題の提出を求めた。③第15回授業にて期末課題提出の際にポイント確認シート=ルーブリック(図4)に自己評価を

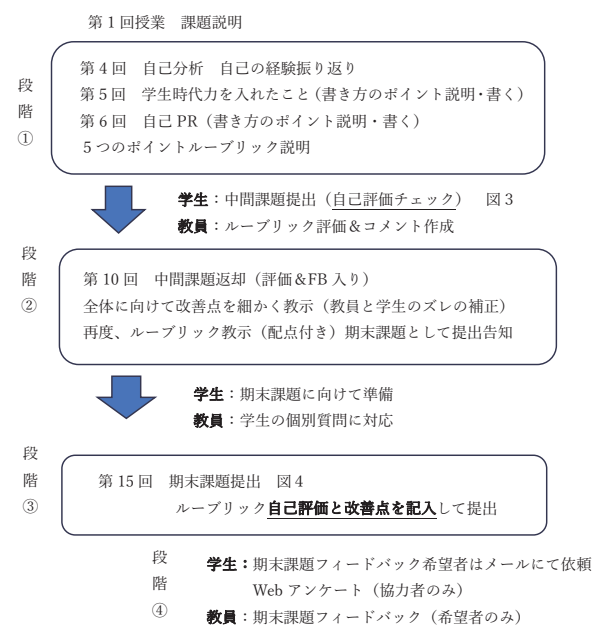


図2 調査方法 (プロセス)

記入して提出とした。④授業終了時に web アンケートを実施。授業向上のための研究、次年度の学生の運営の参考にするためアンケートの協力を依頼し、145名の受講生中91名の回答を得た。

(7) ルーブリック (自己評価シート)

中間課題では、「学生時代力を入れたこと」と「自己PR」について各5つのポイントを評価基準とし、各自が作成した課題と照らし合わせ、自己評価後に提出とした。期末課題については、中間課題でクラス全体に共通する改善点を授業内で教示し、できていなかった「内容に具体性がある」「目標(課題)そのための取り組み、結果に一貫性ブレがない」の項目を加え、各6つのポイントを評価基準とした。また、期末課題はルーブリックの各項目を授業で読み上げ、ポイントに該当する部分を自分の課題文書から探し出し、ルーブリック(図4)に記入するか、該当箇所を下線を引くよう指示し、自己評価の精度を高めた。

「仕事と社会」エントリーシート 作成ポイント&確認シート(2023)

学科 _____ 学籍番号 _____ 氏名 _____

学生時代力を入れたこと(400字以内)

☑	チェック項目	改善点	アドバイス
	力を入れたテーマが最初に書かれている。		
	伝えたいエピソードが絞り込んでいる テーマそのものが学生生活を語るにあたり最適か		
	絞った内容に目標や課題があり達成のための取り組みが書けている		
	その行動における変化(結果)とそこからの学びが書けている		
	9割以上の文字数が書けている(360字以上)		

自己PR(400字以内)

☑	チェック項目	改善点	アドバイス
	強みがはっきり最初に書かれている (仕事に活かせる?)		
	自分らしい強みになっている		
	裏付けとなるエピソードが読み手にイメージできる (場面設定や状況がわかる。あなたらしいエピソード)		
	目標や課題がありそれに向けての考えや行動が客観的に表現できている		
	裏付けのエピソードが絞り込まれており、強みとのズレがない		
	9割以上の文字数が書けている(360字以上)		

図3 中間課題(作成ポイント&確認シート)

(8) 評価方法

中間課題は△、○、◎の3段階評価とした。△は改善が必要、○は書き方の基本はできているがブラッシュアップを期待、◎はこのまま企業に提出可能な内容とした。中間課題はあくまで期末課題に向けての1つの過程と考え、否定的な評価を避けた。(例えば、「×」など)。また、教員の視点での改善点をコメントし、学生の文章での課題を明確にした。期末課題は各項目5点、規定文字数以上の記載については、10点と配点を高くした。誤字脱字や1文の文字量、提出方法の不備などに減点ポイントを適用し、学生が自分なりに工夫した点を自己申告してもらい、「自分らしさ」や「表現の工夫」については加算ポイントを適用した。

「仕事と社会」期末課題自己評価表

学科 _____ 氏名 _____

◆自己PR 400字以内

☑	チェック項目	配点
	強みがはっきり最初に書かれている	5
	裏付けとなるエピソードが読み手にイメージできる (場面設定や状況がわかる)	5
	目標や課題がありそれに向けての考えや行動が表現できている	5
	強みと裏付けとなるエピソードにズレがない	5
	内容に具体性がある	5
	指定数の9割以上の文字数が書けている(360字以上)	10

◆学生時代に力を入れたこと 400字以内

☑	チェック項目	配点
	力を入れたテーマが最初に書かれている	5
	伝えたいエピソードが絞り込んでいる	5
	目標(課題)そのための取り組み、結果に一貫性がありズレが無い	5
	絞った内容に目標や課題があり達成のための取り組みが書けている(ストーリー性がある)	5
	その行動における変化(結果)とそこからの学びや成長が書けている	5
	9割以上の文字数が書けている(360字以上)	10

<自分らしさや表現を工夫した点>自己申告

以下に該当する場合は減点することがあります。	
誤字脱字、日本語として改善が必要	
一文が長すぎるなど言いたいことがわかりにくい文章	
質問の意図を理解した内容になっていない	
はじめて読んだ人が理解できない内容	
提出方法に不備がある	

図4 期末課題(「仕事と社会」期末課題自己評価表)

3. 結果

(1) 「学生の自己評価」と「教員評価」のズレの減少

中間課題、期末課題で学生と教員がそれぞれ「この項目はできている」と評価した人数と割合を項目別に示す(表1)。以降ではそれぞれ学生の自己評価による課題到達率、教員評価による課題到達率と呼ぶことにする。後者から前者を減じたものを学生

と教員との評価差とした。

中間課題では、項目⑨「内容に目標や課題がありその達成のための取り組みが書けている」では学生の自己評価による課題到達率は73.6%であったのに対して、教員評価による課題到達率は25.0%であり、両者には48.6%の差がみられた。学生は取り組みが書けていると思った課題であっても、教員は「課題や目標がない」「取り組みの過程が具体的に書けていない」と評価するものが多かった。このズレこそが到達して欲しいポイントとなる。そこで、このズレを理解してもらうために、授業では、企業から評価された先輩のエントリーシートを示し、どこまで具体的に文書化できるのかを事例を通して伝えた。

期末課題では、同項目で、学生の自己評価による課題到達率が83.0%、教員評価による課題到達率が72.1%となり、両者のズレは10.9%まで減少した。項目⑨以外のすべての項目においても、学生と教員の評価のズレを軽減することができた。

なお、期末課題では項目⑥および項目⑫を追加したため、単純な比較はできないが、全項目の平均では、学生の自己評価による課題到達率は77.4%から89.1%に、教員評価による課題到達率は62.4%から88.7%に上昇していた。この結果は、授業を通じてレポートの評価基準の水準に達した学生が増えたことを物語っている。

表1 学生の自己評価と教員評価で出来ていると評価した数の比較

チェック項目 (評価基準)	中間課題 (144名提出)					期末課題 (147名提出)					
	学生 できている 人数	%	教員 できている 人数	学生と教員 との評価差 %		学生 できている 人数	%	教員 できている 人数	学生と教員 との評 差との評 差	%	
自己 P R	①強みが最初に書かれている	106	73.6%	137	95.1%	21.5%	144	98.0%	146	99.3%	1.4%
	②裏付けとなるエピソードが読み手にイメージできる	104	72.2%	86	59.7%	-12.5%	125	85.0%	129	87.8%	2.7%
	③目標や課題がありそれに向けての行動が表現できている	102	70.8%	59	41.0%	-29.9%	123	83.7%	116	78.9%	-4.8%
	④強みと裏付けとなるエピソードにズレがない	102	70.8%	41	28.5%	-42.4%	130	88.4%	129	87.8%	-0.7%
	⑤指定数の9割以上の文字数 (360字以上)	124	86.1%	129	89.6%	3.5%	144	98.0%	145	98.6%	0.7%
	⑥内容に具体性がある (期末課題で追加)						124	84.4%	132	89.8%	5.4%
学 生 時 代 力 を 入 れ た こ と	⑦力を入れたテーマが最初に書かれている	129	89.6%	135	93.8%	4.2%	144	98.0%	145	98.6%	0.7%
	⑧伝えたいエピソードが絞り込めている	106	73.6%	78	54.2%	-19.4%	132	89.8%	133	90.5%	0.7%
	⑨内容に目標や課題があり達成の為に取り組みが書けている (ストーリー性がある)	106	73.6%	35	25.0%	-48.6%	122	83.0%	106	72.1%	-10.9%
	⑩行動における変化 (結果)、そこからの学びが書けている	106	73.6%	62	43.1%	-30.6%	122	83.0%	121	82.3%	-0.7%
	⑪指定数の9割以上の文字数 (360字以上)	129	89.6%	135	93.8%	4.2%	146	99.3%	146	99.3%	0.0%
	⑫目標 (課題)、取り組み、結果に一貫性ズレが無い (期末課題で追加)						115	78.2%	116	78.9%	0.7%
全項目の平均		77.4%		62.4%			89.1%		88.7%		

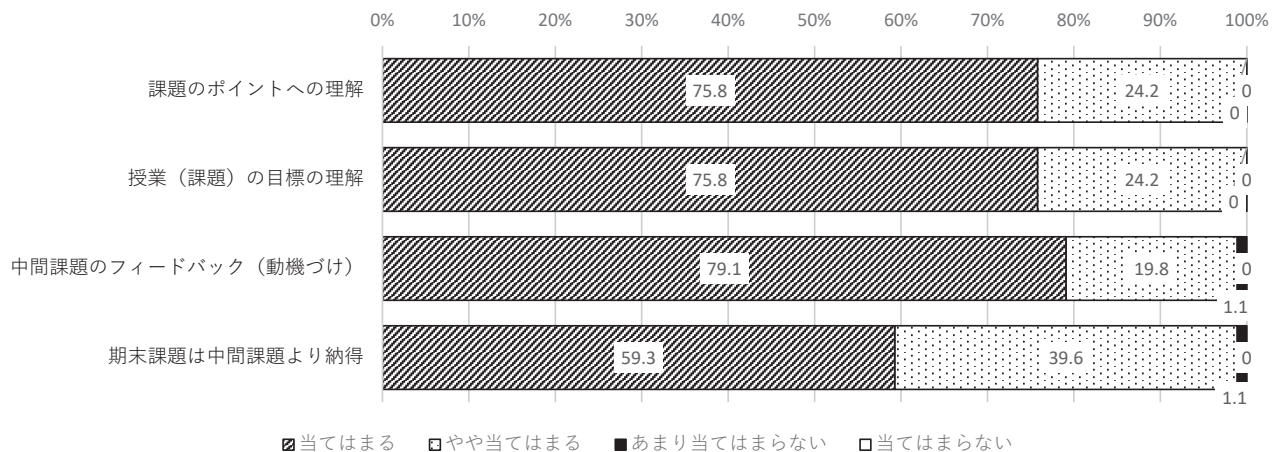


図5 授業終了時アンケート結果

(2) 授業の目標、課題のポイントへの理解

授業終了時、課題についてのアンケートを実施した。「課題のポイントを理解することができましたか」の質問に対して、75.8%の学生が「当てはまる」と回答し、24.2%が「やや当てはまる」と回答した。また、「授業（課題）の目標を理解することができましたか」の質問に対しては、75.8%が「当てはまる」24.2%が「やや当てはまる」としている。(図5)

期末課題提出時には、自分の課題内容と課題のポイント（ルーブリック）との照らし合わせをした。教員が項目を読み上げ、学生が確認をする時間を設け、チェック項目を基に振り返りをした。学生は、自らの課題文章から該当する部分を書き出し、線を引くなどしてポイント内容確認をしていた。

(3) 学習への動機づけ

授業終了時のアンケートから、課題へのフィードバックが動機づけにつながったことがわかった。「中間課題のフィードバックは課題への動機づけになりましたか」という質問に対して79.1%が「当てはまる」、19.8%が「やや当てはまる」と回答している。(図5) 学生アンケート協力者91名中、75名が必須項目でない自由記述欄に「自分で書こうとして面倒くさくなって書かないでいたけどフィードバックがあって文章作成に向き合おうと思えた。」などの学生の動機づけや就職活動の行動に繋がる表記があった。

(4) 課題への納得度

授業終了時のアンケートでは、「期末課題は中間課題よりも納得のいく内容になっていますか」という質問に対して、59.3%の学生が「当てはまる」、39.6%の学生が「やや当てはまる」と回答していた(図5)。この結果が学生の成長を示していると解釈できる。

4. 考察

本研究では、ルーブリックという学習材を使用して、学生が自己評価を行い、同一の課題を2回課してその成果を確認した。その結果、学生による自己評価と教員評価のズレが減少したことがわかった。

(1) ルーブリックを活用した自己評価

斎藤ら(2016)は、大学初年次を対象にしたライティング課題評価において教員評価と自己評価(学生)のズレを明らかにしている。その要因として学生の鑑識眼の未熟さと学生の自己認識を通すことにより生じるバイアスの交絡を挙げている。一方で長沼ら(2019)は、ルーブリックを用いた自己評価、相互評価を行い、学習者自身の採点結果を使用できる可能性を示した。効果を上げた要因として、ルーブリックでの評価箇所を明確化し、客観的な判断を可能にしたルーブリックの設計が挙げられている。このことから学生の自己評価で効果を上げるにはルーブリック設計の段階から学生の課題や理解度を考慮した項目づくりが不可欠であることがわかる。本研究でも中間課題(第1回目)では学生による自己評価と教員による評価のズレは大きかったが、期末課題(第2回目)では次の2点によりそのズレは減少した。①評価のテーマを3つに分け、評価ポイントを各5つに絞り明確化、具体的に示した。②2回の課題で同一ルーブリックを使用し、教員と学生を往復する課題設計を実施した。こうしたルーブリックの評価箇所の工夫と反復練習が、ルーブリックにおける学生評価と教員評価のズレの減少という結果に反映したと考えられる。

(2) フィードバックによる効果

Reddy & Andrade(2010)では、ルーブリックを用いて採点する際には、一般的に評価者間で70%以上の一致率が目指されるべきとしている。本研究では学生の自己評価と教員評価のズレが10.9%以下だったことから、89.1%以上の一致率という結果になった。しかし、一致率が上がれば内容(課題)の質は高まるのだろうか。残念ながらルーブリックだけでは不十分な箇所もある。そうした中で、教員からの具体的なフィードバックを加えた。課題評価において「強みとそれを証明する内容のズレの指摘」「内容の具体化のレベル」「内省を促すための学生への問いかけ」など学生の気づきを促し、改善につながるための内容をポジティブな表現で記載した。仲川(2018)はフィードバックにより質の高いライティングと同時に気づきを促し、自律的な学習者の育成に寄与することが考えられるとしている。高等教育

では個別のフィードバックの機会が少なくなることが課題でもある。また、研究対象クラスの学生の傾向として「サポートを待つ」という姿勢が見受けられる。しかし、各自の改善すべき課題を示し、ポジティブな表現でのフィードバックをすることで学生にできるかもしれないという可能性の光を見せることが、動機づけになり行動に繋がったのではないだろうか。一言でも教員からの言葉があることで、教員が学生一人ひとりを見ているということが学生の安心感と緊張感を生み、学習への動機づけに繋がることが考えられる。

(3) 学習に取り組む姿勢

大学生にとって、社会に出る準備期間である今、社会で求められる主体性を高めることは重要な課題である。本研究において、中間課題（第1回目）の自己評価ではチェック欄すべてにチェックを入れるか全くチェックが入っていない学生が多かった。ポイントを十分に理解できずにいる学生や、自己評価に誠実に向き合うことができなかつた学生が多かったと考えられる。しかし、期末課題（第2回目）の自己評価では、全項目にチェックを入れた学生は144名中56名のみで、その他は1項目、2項目が空欄や△印になっており、課題（自己評価）に対して誠実に向きあい、適切な自己評価ができるようになってきたことがわかる。この結果は、どのように書けばよいのかわからなかつた段階から、どのように改善すればよいか考える段階まで移行したことを示している。

期末課題についてのフィードバックは予定していなかつたが、学生からのリクエストが多く、希望者は教員にメールで個別依頼をする形式を採用し、申し込みのハードルを上げた。その中でも31名の学生が希望を示した。課題に対する内容をよりよいものにしようとする学習に対する主体性が見えるようになった。安達（2019）はキャリア探索に対する自己効力とキャリア探索活動はポジティブに関連しており、「自分が上手くできる」自信を持つことで学生の行動が活発化することをデータ上で示している。内容を改善し、納得のいくレベルで「学生時代に力を入れたこと」「自己PR」の作成ができることは、これから始まる就職活動への良いスタートと

なることが期待できる。また、ルーブリック評価を用いることで、本授業の到達目標である「就職活動を積極的・具体的に行動できる力を身につける」の実現に近づけたと思われる。

おわりに

本稿ではキャリア教育科目におけるルーブリックの活用例を紹介した。学習意欲や目的意識の希薄な学生に対し、どのような刺激を与え、主体的に学ぼうとする姿勢や態度を持たせるかは極めて重要な課題である。学生がフィードバックでの気づきを活かした学びができるように教員もPDCAで授業を改善していくことが必要である。

次年度に向けては、学生の意見を基に評価基準の再検討が必要になる。今回は、中間課題にて△○○という3段階でその出来具合を評価した。教員の狙いとしては×をもらった時にモチベーションを下げないようにという配慮だった。しかし、学生からは「△マークの評価、何が微妙だったのか指摘されているのがわかりにくく良くも悪くもない感じがしてその部分を後回しにしてしまった。」などの声が挙がった。評価方法についても学生の声を聞きながら学生と教員のズレをなくし、学生の動機づけと成長に繋げていきたい。

《引用文献》

- 安達智子（2019）『自分と社会からキャリアを考える現代青年のキャリア形成と支援』晃洋書房 pp25
- ダネル・スティーブンス（著）、アントニア レビ（著）、Dannelle D. Stevens（原名）、Antonia J. Levi（2014）『大学教員のためのルーブリック評価入門（高等教育シリーズ）』 pp2
- 星 裕、越川 茂樹（2020）「大学教育においてルーブリックを自己評価に活用した影響と課題」教師学研究 23（1） pp21-31
- 梶田叡一（2002）『教育評価（第2版補訂版）』有斐閣双書
- 長沼祥太郎、杉山芳生、澁川幸加、浅川裕子、松下佳代（2019）「パフォーマンス評価における学生の自己評価・相互評価は妥当な評価に近づきうるか — 市民的オンライン推論能力を素材として —」

京都大学高等教育研究、25: pp13-2

仲川浩世 (2018) 「短期大学生の英語のライティングにおける内省的フィードバックの効果」 広島大学大学院教育研究科紀要 第2号第67号
2018 pp115-123

Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (4) pp 435-448

斎藤有吾・小野和宏・松下佳代 (2016). 「パフォーマンス評価における教員の評価と学生の自己評価・学生調査との関連」 *日本教育工学会論文誌* 40 (Supple.), pp157-160

斎藤有吾、小野和宏、松下佳代 (2017) 「ルーブリックを活用した学生と教員の評価のズレに関する学生の振り返りの分析 - PBL のパフォーマンス評価における学生の自己評価の変容に焦点を当てて -」 - *大学教育学会誌* 39-2、pp48 -57.

(受付日：2023年9月20日、受理日：2023年12月15日)