

【研究ノート】

1 年次学生の汎用的スキルに関する  
自己評価の分析

—「学びのチェックシート」を活用した  
振り返りの実践—

中 嶋 輝 明

## 研究ノート

# 1年次学生の汎用的スキルに関する自己評価の分析 ——「学びのチェックシート」を活用した振り返りの実践——

中嶋輝明

Teruaki NAKAJIMA

## 目次

1. はじめに
2. 方法
  - 2.1 対象者と実施時期
  - 2.2 「学びのチェックシート」の構成
  - 2.3 集計方法
3. 結果
  - 3.1 有効回答率
  - 3.2 個人の自己評価レベル
  - 3.3 各能力要素の自己評価レベル
  - 3.4 「よくわからない、あるいは、判断がつかない」の反応数
4. 考察
  - 4.1 有効回答率の年度間の変動
  - 4.2 汎用的スキル間の自己評価の差異
5. まとめと今後の課題

## [Abstract]

## Analysis of First-year Students' Self-assessment of Generic Skills

This paper investigated the self-assessment of generic skills by first-year students at Hokusei Gakuen University. The students assessed their learning performance using a newly developed rubric called “A Check Sheet for Your Learning.” The rubric specifies 18 components of generic skills and four achievement levels for each component skill. Based on data collected from 2018 to 2021, the study analyzed differences in achievement levels among students and levels among component skills as well as the number of responses of students indicating “I’m not sure.” The study discussed the results in terms of the characteristics of the self-assessment of the students in Hokusei and the availability of the rubric. Lastly, the study addressed future issues to be resolved for the refinement of the rubric.

## 1. はじめに

北星学園大学（以下、本学）では、全1年次生を対象に「主体的学び」プログラムを

実施している。このプログラムは、大学入学時点で学生が自身の基礎力および学習動機を知り、それを参考にしながら、これまでの学びの振り返りと今後の学びへのプランニングを

キーワード：汎用的スキル、ルーブリック、主体的・対話的で深い学び、大学間連携共同教育推進事業

Key words：generic skills; rubric; proactive, interactive, and authentic learning; inter-university cooperation project for promoting education

行ったあと、自主的な学習を経て、1年次の最後に「到達度テスト」により学びの成果を確かめるまでの一連の流れにそった正課外のプログラムである<sup>(1)</sup>。「到達度テスト」では日本語、英語、数的思考、情報などの科目・分野ごとの基礎力の確認に加え、自律した学習者に求められる汎用的スキルに関し、ルーブリックを活用した自己評価を実施している。

本稿では、2018年度から2021年度までに実施した「到達度テスト」に関し、同テストの中で学生が行った汎用的スキルの自己評価の結果を報告する。回答率や自己評価の年度推移、また、スキル間の自己評価の違いなどを調べ、本学1年次生の汎用的スキルに対する自己評価においてどのような傾向が見られるのかを把握する。さらに、分析結果から、ルーブリックの改良に向けた示唆を得るとともに今後の課題について述べる。

## 2. 方法

### 2.1 対象者と実施時期

対象者は、2018年度から2021年度までに本学に入学した1年次生である。すでに述べたように、本学では毎年度、1年次生は年度末の2月から3月までの期間内に Moodle 上で「到達度テスト」を受ける。このテストの一部として、後述するルーブリック形式の「学びのチェックシート」を用いて汎用的スキルの自己評価を実施した。

実施にあたり、自己評価の結果は正課科目の成績評価とは無関係であること、また、結果は教育研究上の目的からデータを統計処理し、個人が特定されない形で公表する場合があることを事前に説明した。

### 2.2 「学びのチェックシート」の構成

学生による汎用的スキルの自己評価に使用した「学びのチェックシート」を付録に示す<sup>(2)</sup>。このシートは、特に初年次教育の観点から必

要と考えられる汎用的なスキルの種類およびレベルを検討し、ルーブリックとして可視化したものである。具体的には、①取組姿勢、②計画・実行力、③情報収集力、④協働力、⑤ストレス対処、⑥楽しむ力、の6つの「分類」にそって計18の「能力要素」を定めるとともに、各能力要素に関し、4つのレベル（到達度）を定めている。

なお、付録に示したシートには含まれていないが、自己評価の際に各能力要素における目標（定義）への理解が難しい学生を想定し、すべての能力要素に対し「よくわからない、あるいは、判断がつかない」との回答の選択肢を設けている。

### 2.3 集計方法

学生が回答した「レベル」（1～4）を数値データとして集計した。なお、回答の信頼性の観点から、18の能力要素のすべてに対し「よくわからない、あるいは、判断がつかない」と回答した学生を対象から除外した。また、すべてではないが、18の能力要素の一部に対して「よくわからない、あるいは、判断がつかない」と回答した学生がいた場合には、本稿においては有効な回答とみなした。ただし、自己評価レベルの平均値を算出する際にはこの回答を母数から除外した。

## 3. 結果

### 3.1 有効回答率

2018年度から2021年度までに実施した「学びのチェックシート」に回答の記録があった学生のうち、18の能力要素のすべてに対し「よくわからない、あるいは、判断がつかない」と回答した学生を除外したものを有効な回答とした。4年間を合わせた有効回答者数および有効回答率はそれぞれ2,497名、69.8%であった。表1に、各年度の全1年次生に占める有効回答者数の割合を示す。

表1 各年度の有効回答率

年度	回答者数	有効回答者数	有効回答率 (%)
2018	663	656	71.6
2019	627	618	69.4
2020	739	735	80.0
2021	490	488	57.4

注) 有効回答率は各年度の全1年次生に占める割合を表す。

なお、18の能力要素のすべてに対し「よくわからない、あるいは、判断がつかない」とした無効な回答は4年間で計22名であった。内訳は、2018年度が7名、2019年度が9名、2020年度が4名、2021年度が2名であった。すでに2.3で述べたように、回答の信頼性の観点から、これら22名の学生は集計の対象外とした。

表2 個人の自己評価レベルに関する平均と標準偏差

年度	平均	標準偏差
2018	2.78	0.50
2019	2.85	0.50
2020	2.80	0.51
2021	2.83	0.51

### 3.2 個人の自己評価レベル

それぞれの学生に関して自己評価レベルを18の能力要素間で平均し、人数分布を調べた結果を図1に、平均と標準偏差を表2にそれぞれ示す。

これらの結果において、年度による傾向の違いは見られなかった。有意水準5%の統計的検定においても、年度による有意差は確認されなかった ( $F(3, 2493) = 2.12, p = 0.096, MSe = .26$ )。

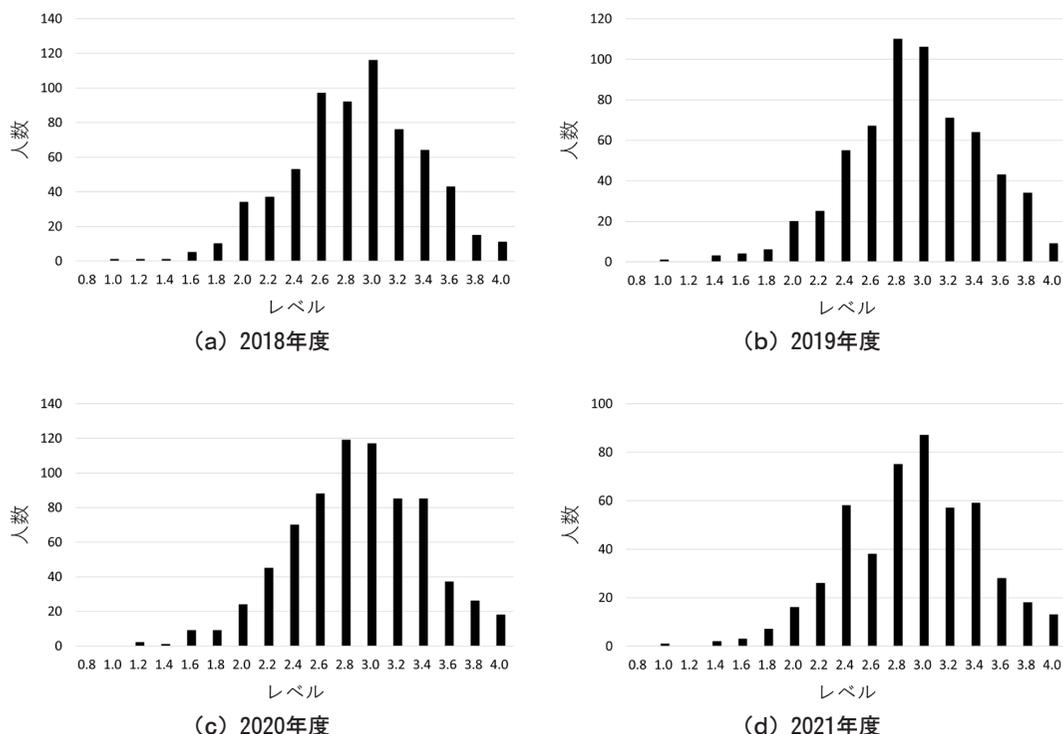


図1 個人の自己評価レベルに関する人数分布

### 3.3 各能力要素の自己評価レベル

「学びのチェックシート」(付録参照)における6つの分類および18の能力要素に対して学生が判断した自己評価レベルの傾向を調べた。

図2に、6つの分類ごとに自己評価レベルの平均値を算出した結果を示す。全体的な傾向として、「共通の目的を持ち、協働できる力」「ストレスに向き合う力」「情報を集める力」の3つの分類のレベルが高い傾向にあった。最もレベルが低い分類は「学びを楽しむ力」であった。年度による大きな違いは見られなかった。

さらに詳しく調べるために、18の能力要素ごとに自己評価レベルの平均値を算出した結果を図3および表3に示す。統計的検定のために「年度」(4水準)を被験者間要因とし、「能力要素」(18水準)を被験者内要因とする2要因の分散分析を行った。なお、分析にあたっては、欠損値を含まないための一時的な処置として、表1で示した有効回答者のうち、「よくわからない、あるいは、判断がつかない」との回答が1つでも含まれる学生を除外した1,853名の回答データに対して分散分析を行った。

分析の結果、「年度」の主効果については5%の水準で有意ではなかったが ( $F(3, 1849) =$

$1.60, p = .19, MSe = 4.03$ ), 「能力要素」については有意な主効果が見られた ( $F(17, 31433) = 244.20, p < .001, MSe = .49$ )。また、交互作用についても有意であった ( $F(51, 31433) = 2.40, p < .001, MSe = .49$ )。

これらの結果から、18の能力要素間で自己評価レベルに顕著な差があることがわかった。また、年度によって自己評価レベルが大きく変化してはいないものの、下位検定の結果、一部の能力要素については年度間で自己評価レベルに有意な差があることがわかった。例えば、「情報を集める力」の中の「集める」および「学びを楽しむ力」の中の「共有」は、年度間の有意な単純主効果が確認された ( $F(3, 33282) = 4.80, p < .005, MSe = .69$ ;  $F(3, 33282) = 4.40, p < .005, MSe = .69$ )。

表3における順位を詳しく見てみると、上位の能力要素については、1位の「アサーティブ」と5位の「傾聴力」はともに「共通の目的を持ち、協働できる力」に、また、3位の「受容」と4位の「対処」はともに「ストレスに向き合う力」に分類されている能力要素である。すなわち、他者との協働やストレスコーピングに関わるスキルへの自己評価が高い傾向にある。特に「アサーティブ」はすべての年度において1位であり、順位の変動が

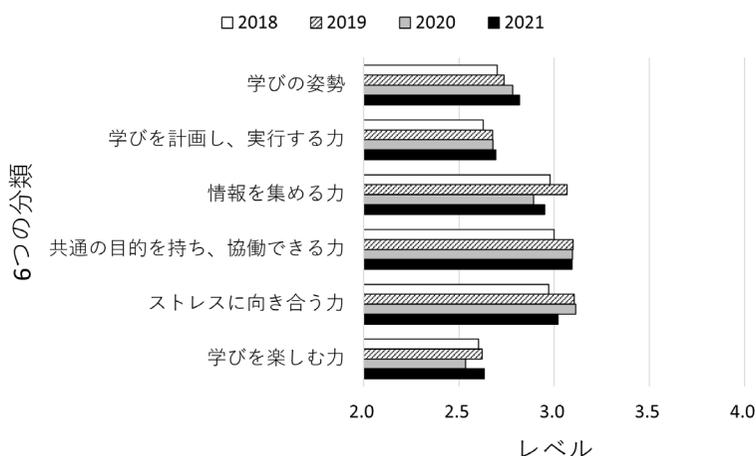


図2 6つの分類ごとの自己評価レベル

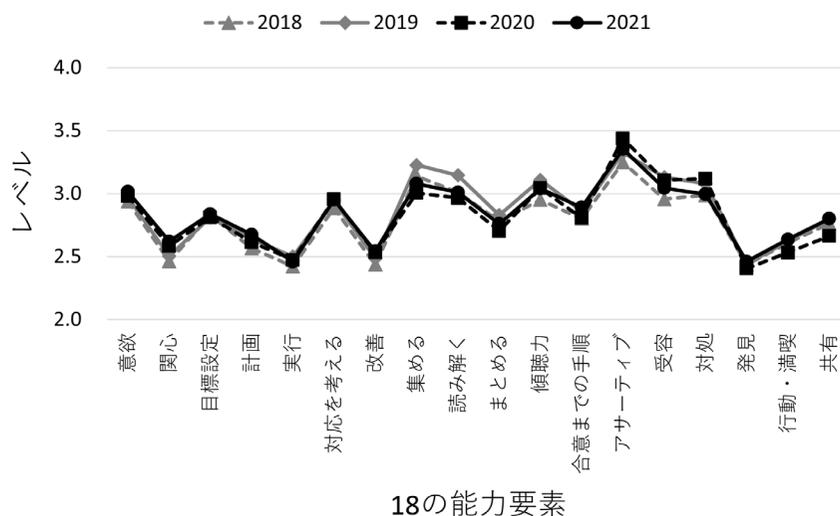


図3 18の能力要素ごとの自己評価レベル

表3 18の能力要素ごとの自己評価レベル

分類	能力要素	レベル	順位
学びの姿勢	意欲	2.98	7
	関心	2.54	15
学びを計画し、実行する力	目標設定	2.82	10
	計画	2.62	13
	実行	2.46	17
	対応を考える	2.93	8
	改善	2.50	16
情報を集める力	集める	3.11	2
	読み解く	3.03	6
	まとめる	2.77	11
共通の目的を持ち、協働できる力	傾聴力	3.04	5
	合意までの手順	2.84	9
	アサーティブ	3.34	1
ストレスに向き合う力	受容	3.06	3
	対処	3.05	4
学びを楽しむ力	発見	2.44	18
	行動・満喫	2.60	14
	共有	2.76	12

注) 2018年度から2021年度までを含めて算出した。「順位」は「レベル」を降順に並べた結果に基づく。なお、「順位」の上位5つの能力要素を濃いグレーで、下位5つを薄いグレーで表している。

全くなかった。また、「情報を集める力」内の「集める」についても2020年度のみ5位で

あったが、それ以外の年度では2位であり、順位の変動が小さかった。他者との協働やス

トレスコーピングに加えて、情報収集に関わるスキルへの自己評価も高い傾向にある。

表3における下位については、最下位である18位の「発見」と14位の「行動・満喫」がともに「学びを楽しむ力」に、また、17位の「実行」と16位の「改善」がともに「学びを計画し、実行する力」に分類されている能力要素である。これらの中で「発見」は、16位(2018年度)、18位(2019年度)、18位(2020年度)、17位(2021年度)と、年度により若干の変動があるものの、概ね最下位であった。同様に、「実行」についても18位(2018年度)、16位(2019年度)、17位(2020年度)、18位(2021年度)と恒常的に最下位に近かった。このように、学びの遂行に関わることや日々の学びの中に楽しみを感じることへの自己評価が低い結果となった。

### 3.4 「よくわからない、あるいは、判断がつかない」の反応数

すでに2.2で理由を述べたように、自己評価の際には「よくわからない、あるいは、判断がつかない」という反応を許容しており、調査の結果、一部の能力要素に対してこのような不定的な反応を示した学生が一定数存在した。この不定反応の数を調べ、参考にすることにより、ルーブリックの記述に対する学生の理解の状況を知るとともに、記述の改善につなげることができると考えられる。18の能力要素ごとに上で述べた不定反応の数を調べた結果を表4に示す。

表4を見ると、反応数の多寡に関する明確な判断基準はないものの、学生の十分な理解に基づくより精度の高い自己評価をめざす観点からは、全般的に不定反応の数が多いよう

表4 不定反応「よくわからない、あるいは、判断がつかない」の数

分類	能力要素	反応数	順位
学びの姿勢	意欲	63	17
	関心	96	10
学びを計画し、実行する力	目標設定	105	7
	計画	101	9
	実行	114	4
	対応を考える	109	6
	改善	133	3
情報を集める力	集める	67	16
	読み解く	81	12
	まとめる	75	15
共通の目的を持ち、協働できる力	傾聴力	52	18
	合意までの手順	79	13
	アサーティブ	105	7
ストレスに向き合う力	受容	76	14
	対処	112	5
学びを楽しむ力	発見	88	11
	行動・満喫	134	2
	共有	138	1

注) 2018年度から2021年度までをあわせて算出した。「順位」は「反応数」を降順に並べた結果に基づく。なお、「順位」の上位5つの能力要素を濃いグレーで、下位5つを薄いグレーで表している。

に思われる。不定反応が最も多かったのは「学びを楽しむ力」に分類されている「共有」であり、次いで同じ分類内の「行動・満喫」、その後、「学びを計画し、実行する力」に分類されている「改善」および「実行」と続いていた。6つの分類の中では、「学びを楽しむ力」および「学びを計画し、実行する力」の2つが不定反応数が多い結果となった。

一方、不定反応の数が最も少なかったのは「共通の目的を持ち、協働できる力」に分類されている「傾聴力」であり、以降、少ない順に「学びの姿勢」内の「意欲」、「情報を集める力」内の「集める」および「まとめる」、「ストレスに向き合う力」内の「受容」であった。不定反応の数が少ない能力要素はいくつかの分類にまたがっているが、その中でも特に「情報を集める力」は、他の6つの分類に比べて、1能力要素あたりの平均不定反応数が最も少なかった。

### 3.5 自己評価レベルと不定反応数の関係

以上の結果から、自己評価レベルが低い（あるいは高い）能力要素と不定反応の数が多（あるいは少）い能力要素は、部分的

ではあるが重なっているようにも見える。

例えば、表3において自己評価レベルが低かった能力要素は、最下位から順に「発見」「実行」「改善」「関心」「行動・満喫」である。一方、表4において不定反応の数が多かった能力要素は、最上位から順に「共有」「行動・満喫」「改善」「実行」「対処」である。大雑把ではあるが両群を比較すると、「学びを計画し、実行する力」の中の「実行」と「改善」ならびに「学びを楽しむ力」の中の「行動・満喫」が重なっている。

同様に、自己評価レベルが高かった能力要素と不定反応の数が少なかった能力要素を見ても、表3において自己評価レベルが高かった能力要素は、最上位から順に「アサーティブ」「集める」「受容」「対処」「傾聴力」であり、表4において不定反応の数が少なかった能力要素は、最下位から順に「傾聴力」「意欲」「集める」「まとめる」「受容」である。両群を比較すると、「情報を集める力」の中の「集める」、「ストレスに向き合う力」の中の「受容」、および「共通の目的を持ち、協働する力」の中の「傾聴力」が重なっている。

以上の観察に基づき、自己評価レベルが高

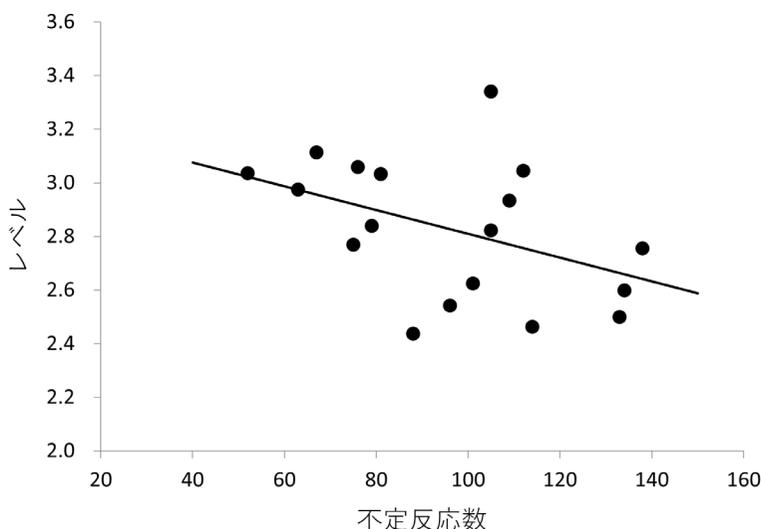


図4 自己評価レベルと不定反応数の関係 (n = 18)

い(低い)能力要素は不定反応が生じにくい(生じやすい)という可能性について調べるため、18の能力要素に関し、自己評価レベルと不定反応数との間にどの程度の相関があるかを事後的に分析した。散布図を図4に示す。

相関分析の結果、有意水準5%で統計的に有意な相関は確認されなかった( $r = -.43$ ,  $p = .074$ )。自己評価レベルが高い(低い)能力要素は不定反応が生じにくい(生じやすい)という確かな傾向は見られなかった。

## 4. 考察

### 4.1 有効回答率の年度間の変動

4年間をあわせた有効回答率は全1年次生の約7割であるが、年度別に見ると、特に2020年度の有効回答率が高い(表1参照)。2020年度は新型コロナウイルスにより全授業科目の非対面化を余儀なくされた年であった。すでに2.1で述べたように、本ループリックは、Moodleを使ってオンラインで実施する「到達度テスト」の一部であるが、オンラインという実施形式は、新型コロナウイルスとは関係なく始まったものである。コロナ禍前は、通常の対面授業の中で「到達度テスト」の実施方法と期間を事前にアナウンスし、テストの実施はオンラインで行ってきたが、2020年度は全科目が非対面授業となったことにより、それまでのような対面周知と非対面実施という不連続がなくなり、このことが結果的に取組を促した面があるのかもしれない。その後、2021年度に原則対面授業に戻ったが、回答率が著しく低下している。今後は回答率を上げ、維持することが課題である。

### 4.2 汎用的スキル間の自己評価の差異

特徴的なのは、18の能力要素のうち、「共通の目的を持ち、協働できる力」の中の「アサーティブ」に対する学生の自己評価が最も高く(表3参照)、しかも3.3で述べたように

すべての年度においてその順位が1位であることである。レベル間の回答分布を見ても「アサーティブ」以外の能力要素についてはレベル2または3の回答数が最も多いのに対し、「アサーティブ」だけはレベル4の回答数が最も多く、著しく様相が異なる反応を示している。また、同じ「共通の目的を持ち、協働できる力」の中の「傾聴力」についても、「アサーティブ」ほどではないが自己評価が高く、ほぼ毎年上位群の中に入っている。このように対人スキルに対する学生の自己評価は高い。

なぜ毎年「アサーティブ」だけ自己評価が高いのかについて、今回の分析だけでははっきりした理由は見いだせない。一般に、ループリックは、より客観的な評価を意図して実施するものであるが、評価の結果は、例えば到達度の設定の仕方やその記述の適切さ、また、それらを学生がどのように理解するかによって影響を受ける。また、学生自身が当該のスキルや能力の発揮場面をそれまでにどの程度経験してきたか(経験量)によっても、到達度の理解や評価の精度は変わるものと考えられる。あくまでも1つの可能性ではあるが、入学から1年という短い期間では、他者との意見の相違を単に知るだけでなく、それにより強い葛藤が生じるような課題や場面、あるいは葛藤の解消が集団としてのパフォーマンスに重大な影響を及ぼすような課題や場面をそれほど多くは経験しておらず、“甘い”評価がなされているのかもしれない。今後も同様の傾向が見られるのかについて、注意深く観察を続ける必要がある。

上述した「アサーティブ」に次いで学生の自己評価が高いのが「情報を集める力」の中の「集める」である。さらに「情報を集める力」については、その中の3つの能力要素「集める」「読み解く」「まとめる」の間で評価に差があり、「集める」「読み解く」に比べると「まとめる」への評価が低い(表3参照)。こ

れは、情報の収集と取捨選択はある程度達成できていると判断する学生が多いのに対し、情報を簡潔にまとめることは十分ではないとする学生が多くいることを表している。これらの結果と「よくわからない、あるいは、判断がつかない」という不定反応が他の能力要素に比べて少ないこと（表4参照）をあわせると、「情報を集める力」は、大学の学びのあらゆる場面においてほぼ必ず経験する、学生にとって具体的で、わかりやすい基本的な学習スキルであり、一定の経験量に基づいた自己評価が行われているものと考えられる。

一方、学生の自己評価が低い能力として、「学びを楽しむ力」と「学びを計画し、実行する力」が挙げられる。特に「学びを楽しむ力」の中の「発見」はすべての能力要素の中で最も自己評価レベルが低く（表3参照）、順位の年度間の変動も16位から18位までと最下位近くに固定されている。レベルの回答分布を見ても、「行動・満喫」「共有」はレベル3の回答数が最も多いのに対し、「発見」はレベル2の回答数が最も多い。「発見」のレベル2とレベル3の記述内容の比較から（付録参照）、学生にとって「自分の好きな授業」と「あまり好きではない授業」との間に評価の境目があると考えられる。

また、「学びを楽しむ力」については、「よくわからない、あるいは、判断がつかない」という不定反応が多いことから（表4参照）、他の能力に比べて、学生にとって理解が難しい可能性が考えられる。本ループリックにおいて「学びを楽しむ」とは、新しい知識やスキルを吸収することへの喜び、嬉しさ、楽しさを意味するものとして導入したものであるが、現在の表現ではそのことが学生に伝わらず、不定反応の数に表れたとも考えられる。今後、表現を吟味するなどして、学生への伝え方を工夫する必要がある。

「学びを楽しむ力」に次いで自己評価が低いのは「学びを計画し、実行する力」である。

いわゆるPDCAに対応する学習スキルであるが、5つの能力要素のうち、特に「実行」と「改善」に対する自己評価が低い（表3参照）。目標の設定を含めて学習の計画を立てることや、結果を振り返って次の学習に向けた改善策を考えることはできたとしても、実際にはそのとおりの行動がとれていないと評価する学生が多いことがわかる。

なお、「学びを計画し、実行する力」については、意外にも不定反応の数が比較的多い傾向にある（表4参照）。この力は現実の学びの場面において具体的な学習スキルであり、多くの授業科目の中でその場を経験するものであることを考えると、理解がそれほど難しいようには思われない。この点で、先に考察した「学びを楽しむ力」における不定反応の多さとは様相が異なり、「学びを計画し、実行する力」の場合は、1人の学生の中でも履修する科目によって達成状況が異なり、全科目にわたって一貫した判断を下すことが難しい様子が不定反応の多さとなって表れている可能性がある。

## 5. まとめと今後の課題

本稿では、1年次生向けの「主体的学び」プログラムの一環として実施している「到達度テスト」に関し、同テストの中で学生が行った汎用的スキルの自己評価の結果を報告した。2018年度から2021年度までに蓄積された回答データの分析をとおして、本学の1年次生の汎用的スキルに対する自己評価に見られる傾向を知ることができた。

今回の分析結果を踏まえ、今後の課題としていくつかの点に触れたい。

1点目は、使用したループリックにおける記述の精査である。特に「よくわからない、あるいは、判断がつかない」という反応が多い能力要素については、今後も同様の傾向が見られるのかを継続して調べ、学生にとって

のわかりやすさに配慮した表現上の工夫を検討する必要がある。

第2点として、学びの経験(量)と自己評価の精度についてである。特に「共通の目的を持ち、協働できる力」の中の「アサーティブ」の自己評価レベルがすべての能力要素の中でつねに一番高いという事実に関し、経験する場面が少ないことが評価の精度の低さにつながっており、それにより過大な評価がなされている可能性や、本学の学生に特有の反応である可能性などが考えられる。今後さらに詳しく調べる必要がある。

第3点目として、初年次のみならず、卒業時までの4年間にわたり汎用的スキルの自己評価を行う仕組みづくりである。その場合、現ルーブリックをそのまま使用すべきか、あるいは上級年次において求められるスキルの種類とレベルを規定すべきかについても検討する必要がある。

以上の課題に取り組みながら今後もルーブリックの使用を継続することにより、主体的な学びに求められる学習過程および成果の自己評価の定着を図っていくことが求められる。

#### 〔謝辞〕

平成24(2012)年度文部科学省大学間連携共同教育推進事業において、汎用的スキルのルーブリック化に取り組んだ学修観ワーキンググループのメンバーに対し、深く感謝する。

#### 〔注〕

- (1)「主体的学び」プログラムの詳細については中嶋(2022)を参照されたい。
- (2)「学びのチェックシート」は、平成24(2012)年度文部科学省大学間連携共同教育推進事業において、本学を含む8大学が共同で考案したものである。

#### 〔引用文献〕

- 中嶋輝明(2022). 大学間連携共同教育推進事業の成果概要. 北星学園大学文学部北星論集, 59(2), pp.111-121.

付録 「喜びのチェックシート」

分類	能力要素	設問 (目標)	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
学びの姿勢	意欲	学びの中の好きなことに積極的に取り組むことができる	学びに対する意欲がない	学びの中の好きなことであれば取り組む意欲を持ちたいと思うが、意欲を持って取り組めないことが多い	学びの中の好きなことであるが、実際に取り組むところまではできないことが多い	学びの中の好きなことに意欲を持ち、積極的に取り組むことができる
	関心	興味が強かった学びにも関心を持つことができる	学びに対する興味がない	学びの中には関心がないことがある	学びの中の興味が覚えれば、関心を持つことができる	興味が強かった学びにも関心を持つことができる
	目標設定	自らの学習目標 (大学で取り組みたいこと・身につけたい能力) を設定できる	履修要綱 (履修の手引き) やシラバス等を読んだことがなく、学習目標を考えたこともない	履修要綱 (履修の手引き) やシラバス等を読んではいないが、学習目標を設定できない	学習目標を考えてはいるが、具体的に設定できない	具体的な学習目標を設定できる
	計画	学習目標の達成のために、実現できる学習計画 (いつ・何を・どのくらい・どのよう) に等) を立てることができる	学習計画を立てない (必要性を感じていない)	学習計画を立ててはいるが、十分には学習できない	学習計画を立ててはいるが、学習計画を立てることができない	実現できる学習計画を立てることができる
学びを計画し、実行する力	実行	学習計画どおりに、学習できる	学習していない	学習しようとして試みてはいるが、十分には学習できない	学習計画どおりに学習できる	学習計画どおりに、学習できる
	対応を考える	学習全体 (学習目標・計画・実行) を振り返り、改善・向上策を見つけることができる	改善・向上策を考える必要性を感じない	改善・向上策を考えるまでにはいらない	改善・向上策を考えることができないが、見つけるまでははいらない	改善・向上策を見つけることができる
	改善	自ら考えた改善・向上策を実行できる	実行しようと思ったことがない	実行しようとして試みてはいるが、実際に始めるまでははいらない	実行するが、あまり改善がみられない	実行した結果、学習をよりよく進めることができる
	集める	インターネットや図書館などを利用して、適切な文献や資料を入手することができる	インターネットや図書館を使って文献や資料を探す方法をほとんど知らない	インターネットや図書館を使って文献や資料を探すが、実際に探したことはない	指示や働きかけがあるが、インターネットや図書館を使って、文献や資料を探すができない	インターネットや図書館などを利用して、自ら適切な文献や資料を入手することができる
情報を集める力	読み解く	収集した文献や資料を読み解き、目的に合わせて取捨選択することができる	文献や資料を読むことの必要性を感じないため、ほとんど読まない	文献や資料を読むことの必要性は感じるが、必要があっても読まないことが多い	収集した文献や資料の内容を読み、目的に合わせた取捨選択している	収集した文献や資料を読み解き、目的に合わせて取捨選択することができる
	まとめる	取捨選択した文献や資料を使って、その内容を簡潔にまとめることができる	文献や資料を読んでも内容を理解することが難しく、どうやってまとめるのかよくわからない	文献や資料を読んでもまとめるとき、部分的にそのまま抜き出してしまっていることが多い	取捨選択した文献や資料の内容を理解して、まとめることはできているが十分ではない	取捨選択した文献や資料を使って、その内容を簡潔にまとめることができる

(次頁へつづく)

(表のつづき)

分類	能力要素	設問(目標)	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
共通の目的を持ち、協働できる力	傾聴力	相手の意見を真摯に聴き、その意味・意図を理解することができる	相手の意見を聴こうとしないことが多い	相手の意見を真摯に聴くよう心掛けたいと思っている	相手の意見を真摯に聴くよう努力していて、その意味や意図がある程度は理解できる	相手の意見を真摯に聴き、その意味・意図を理解することができる
	合意までの手順	ゴールを共有し、合意までの手順と方法を定めることができる	グループ活動では、いつも誰かが説明してくれたり、話しかけてくれたりするのを得ている	特定の人は話せるが、グループの全員と協力しながら合意までの手順や方法を定めるのは難しい	自分から周囲に話しかける努力をしているが、合意までの手順や方法を自分が決めるのは難しい	ゴールを共有し、合意までの手順と方法を定めることができる
	アサーティブ	相手の主張の良いところは聴き入れ、自分が正しいと思うことは感情的にならないように、相手に伝えることができる	自分が正しいと思っても何も言わない、あるいは、相手の主張に納得がいかない、相手に感情をぶつけてしまう	相手の主張に納得がいかない、良いところが聴き入れにくくなり、つい感情的に反論してしまふことがある	相手の主張の良いところを聴き入れ、自分が正しいと思うことは感情的にならないように相手に伝えることができる	相手の主張の良いところは聴き入れ、自分が正しいと思うことは感情的にならないように相手に伝えることができる
ストレスに向き合う力	受容	ストレスの状況と原因を自覚し、それを受け入れることができる	ストレスの状況と原因がわからない	ストレスの状況と原因は自覚しているが、それを受け入れることができない	ストレスの状況と原因を自覚し、それを受け入れているが、十分ではない	ストレスの状況と原因を自覚し、それを受け入れることができる
	対処	ストレスに対処することができる	ストレスに対処できない	ストレスに対処しているが、対応で動かない	ストレスに対処する必要があるが、十分ではない	ストレスに対処することができる
学びを楽しむ力	発見	学びの中で楽しみを発見できる	大学の授業を楽しんでいることがない	自分の好きな授業の中で、楽しみを発見することができる	自分の好きな授業の中で、楽しみを発見することができない	どんな授業でも、楽しみを発見することができる
	行動・満喫	学びの中で楽しいことを実行し、満喫することができる	学びの中で楽しみを発見していない	学びの中で楽しみを発見しているが、楽しみ方がわからない	学びの中で楽しいことを実行しているが、まだ十分満足していない	学習面において多様な楽しみを十分に満喫できている
	共有	楽しみを他者と共有することができる	学びの中で楽しみを感じていない	学びの中で楽しみを、友人・仲間と共有したいと思っているが、まだ共有できていない	学びの中で楽しみを、友人・仲間と共有することができる	学びの中で楽しみを、友人・仲間以外の誰とも共有することができる