

# INQUIRY AND ANALYSIS VALUE RUBRIC

*for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)*



The VALUE rubrics were developed by teams of faculty experts representing colleges and universities across the United States through a process that examined many existing campus rubrics and related documents for each learning outcome and incorporated additional feedback from faculty. The rubrics articulate fundamental criteria for each learning outcome, with performance descriptors demonstrating progressively more sophisticated levels of attainment. The rubrics are intended for institutional-level use in evaluating and discussing student learning, not for grading. The core expectations articulated in all 15 of the VALUE rubrics can and should be translated into the language of individual campuses, disciplines, and even courses. The utility of the VALUE rubrics is to position learning at all undergraduate levels within a basic framework of expectations such that evidence of learning can be shared nationally through a common dialog and understanding of student success.

## Definition

Inquiry is a systematic process of exploring issues, objects or works through the collection and analysis of evidence that results in informed conclusions or judgments. Analysis is the process of breaking complex topics or issues into parts to gain a better understanding of them.

## Framing Language

This rubric is designed for use in a wide variety of disciplines. Since the terminology and process of inquiry are discipline-specific, an effort has been made to use broad language which reflects multiple approaches and assignments while addressing the fundamental elements of sound inquiry and analysis (including topic selection, existing knowledge, design, analysis, etc.) The rubric language assumes that the inquiry and analysis process carried out by the student is appropriate for the discipline required. For example, if analysis using statistical methods is appropriate for the discipline then a student would be expected to use an appropriate statistical methodology for that analysis. If a student does not use a discipline-appropriate process for any criterion, that work should receive a performance rating of "1" or "0" for that criterion.

In addition, this rubric addresses the **products** of analysis and inquiry, not the **processes** themselves. The complexity of inquiry and analysis tasks is determined in part by how much information or guidance is provided to a student and how much the student constructs. The more the student constructs, the more complex the inquiry process. For this reason, while the rubric can be used if the assignments or purposes for work are unknown, it will work most effectively when those are known. Finally, faculty are encouraged to adapt the essence and language of each rubric criterion to the disciplinary or interdisciplinary context to which it is applied.

## Glossary

*The definitions that follow were developed to clarify terms and concepts used in this rubric only.*

- Conclusions: A synthesis of key findings drawn from research/ evidence.
- Limitations: Critique of the process or evidence.
- Implications: How inquiry results apply to a larger context or the real world.

# INQUIRY AND ANALYSIS VALUE RUBRIC

*for more information, please contact [valu@aacu.org](mailto:valu@aacu.org)*



## Definition

Inquiry is a systematic process of exploring issues/ objects/ works through the collection and analysis of evidence that result in informed conclusions/ judgments. Analysis is the process of breaking complex topics or issues into parts to gain a better understanding of them.

*Evaluators are encouraged to assign a zero to any work sample or collection of work that does not meet benchmark (cell one) level performance.*

	Capstone 4	Milestones		Benchmark 1
		3	2	
<b>Topic selection</b>	Identifies a creative, focused, and manageable topic that addresses potentially significant yet previously less-explored aspects of the topic.	Identifies a focused and manageable/ doable topic that appropriately addresses relevant aspects of the topic.	Identifies a topic that while manageable/ doable, is too narrowly focused and leaves out relevant aspects of the topic.	Identifies a topic that is far too general and wide-ranging as to be manageable and doable.
<b>Existing Knowledge, Research, and/or Views</b>	Synthesizes in-depth information from relevant sources representing various points of view/ approaches.	Presents in-depth information from relevant sources representing various points of view/ approaches.	Presents information from relevant sources representing limited points of view/ approaches.	Presents information from irrelevant sources representing limited points of view/ approaches.
<b>Design Process</b>	All elements of the methodology or theoretical framework are skillfully developed. Appropriate methodology or theoretical frameworks may be synthesized from across disciplines or from relevant subdisciplines.	Critical elements of the methodology or theoretical framework are appropriately developed, however, more subtle elements are ignored or unaccounted for.	Critical elements of the methodology or theoretical framework are missing, incorrectly developed, or unfocused.	Inquiry design demonstrates a misunderstanding of the methodology or theoretical framework.
<b>Analysis</b>	Organizes and synthesizes evidence to reveal insightful patterns, differences, or similarities related to focus.	Organizes evidence to reveal important patterns, differences, or similarities related to focus.	Organizes evidence, but the organization is not effective in revealing important patterns, differences, or similarities.	Lists evidence, but it is not organized and/ or is unrelated to focus.
<b>Conclusions</b>	States a conclusion that is a logical extrapolation from the inquiry findings.	States a conclusion focused solely on the inquiry findings. The conclusion arises specifically from and responds specifically to the inquiry findings.	States a general conclusion that, because it is so general, also applies beyond the scope of the inquiry findings.	States an ambiguous, illogical, or unsupported conclusion from inquiry findings.
<b>Limitations and Implications</b>	Insightfully discusses in detail relevant and supported limitations and implications.	Discusses relevant and supported limitations and implications.	Presents relevant and supported limitations and implications.	Presents limitations and implications, but they are possibly irrelevant and unsupported.

## 探求と分析に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



VALUE ルーブリックは、全米の大学を代表する専門教職員が、学習の成果に関する各大学のルーブリックや関連文書を調査し、教職員からのフィードバックを参考にして作成されたものである。このルーブリックは、段階的達成レベルを示す能力指標により、各学習成果の原則的な基準を示すものである。このルーブリックは、各大学が学生の学習を評価し考察する目的で使用されるものであり、成績をつけるために使用するものではない。この 15 の VALUE ルーブリックに示された学生に期待される能力に関しては、各大学、専門分野、コースに応じて、それぞれの解釈が可能である。VALUE ルーブリックは、学生の成果に関し共通の手段と理解を共有することで、すべての学部レベルの機関での学生の学習を、一つの基本的な期待レベルの枠組みの中で位置づけるためのものである。

### 定義

探求とは、エビデンスの収集と分析を通じて、情報に基づく結論や判断を生み出すために、問題、対象、作業を探索する体系的なプロセスである。分析とは、複雑なテーマや問題を分解することでよりよく理解するプロセスである。

### 概要

このルーブリックは、様々な専門分野で使用できるように作成されている。探求に関する用語やプロセスは、それぞれの専門分野により異なるが、正しい探求と分析に関する基本的要素に言及する際には、できるだけ様々なアプローチや課題を反映できるよう広義の用語を使用するように努めた。(テーマの選択、既存、知識、設計、分析など) ルーブリックでは、学生が行う探求と分析のプロセスが、該当する専門分野において適切であることを前提としている。例えば、その専門分野において統計的手法による分析が適切であるならば、学生は、その分析のために適切な統計的手法を使用することが期待される。もし、学生が各基準において適切なプロセスを使用していないならば、その基準に関する学習成果は、1 か 0 と評価される。

また、このルーブリックは、探求と分析のプロセスそのものではなくその成果を対象とするものである。探求と分析の複雑さは、学生に対してどれだけの情報や指針が与えられたか、また、学生がどれだけそれを構築することができたかによって異なるものである。学生が構築するものが多ければ多いほど、探求のプロセスは複雑になる。したがって、このルーブリックは、学習の課題や目的が不明である場合にも使用することはできるが、それがはっきりしている場合に用いるのが最も効果的である。最後に、教員は、各ルーブリックの基準の重要事項や用語を、専門分野において、また学際的に適用することが期待される。

### 用語

下記は、このルーブリックにのみ適用される用語と概念の定義である。

結論	研究やエビデンスから導き出される重要な発見を総合したもの
制約	プロセスやエビデンスの批判
関連事項	探求の結果がより広い背景や現実に応用されるか

## 探求と分析に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



### 定義

探求とは、エビデンスの収集と分析を通じて、情報に基づく結論や判断を生み出すために、問題、対象、作業を探索する体系的なプロセスである。分析とは、複雑なテーマや問題を分解することでよりよく理解するプロセスである。

単独の課題、または複数の課題を総合して、ベンチマーク（基準 1）に達しない場合は、0点と採点することを推奨する。

	最終基準	中間基準		ベンチマーク
	4	3	2	1
<b>テーマの選択</b>	重要だがまだ十分に探求されていない、創造的で焦点の定まった対処可能なテーマを見つけ出す。	関連する問題に適切に対処する、焦点の定まった対処可能、実行可能なテーマを見つけ出す。	対処可能、実行可能ではあるが、焦点が狭すぎて関連する問題に適切に対処できないようなテーマを見つけ出す。	あまりに一般的で広範囲すぎて、対処不可能、実行不可能なテーマを見つけ出す。
<b>既存の知識・研究・見解</b>	様々な見解やアプローチを示す関連する情報源から綿密な情報を作り上げる。	様々な見解やアプローチを示す関連する情報源から綿密な情報を提示する。	限定された見解やアプローチを示す関連する情報源から情報を提示する。	限定された見解やアプローチを示す無関係の情報源から情報を提示する。
<b>設計プロセス</b>	方法論と理論的枠組みのすべての要素をうまく開発する。方法論と理論的枠組みは、分野横断的に作り上げるものもあれば関連する分野から取り上げるものもある。	方法論と理論的枠組みの重要な要素を適切に開発するが、些細な要素は無視するか考慮に入れない。	方法論と理論的枠組みの重要な要素が抜けている、正しく開発されていない、または注意が払われていない。	探求の設計において、方法論や理論的枠組みが正しく理解されていない。
<b>分析</b>	中心的事項のパターン、相違点、類似点を洞察力をもって明らかにするため、エビデンスを整理し統合する。	中心的事項の重要なパターン、相違点、類似点を明らかにするため、エビデンスを整理する。	エビデンスを整理するが、重要なパターン、相違点、類似点を明らかにするための効果的なやり方ではない。	エビデンスをリストアップするが、整理されていない、または、中心的事項に無関係である。
<b>結論</b>	探求により分かったことから、論理的推測により結論を述べる。	探求により分かったことのみで限定した結論を述べる。結論は、探求により分かったことのみから生まれたものであり、それのみに対応するものである。	非常に一般的で、それゆえに探求により分かった範囲以外にも適用される結論を述べる。	探求により分かったことから、曖昧で、非論理的、根拠のない結論を述べる。
<b>制約と関連事項</b>	関連する、または根拠のある制約や関連事項に関し、洞察力をもって、詳細に論じる。	関連する、または根拠のある制約や関連事項に関して論じる。	関連する、または根拠のある制約や関連事項を提示する。	制約や関連事項を提示するが、無関係、または根拠がない。

# CRITICAL THINKING VALUE RUBRIC

*for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)*



The VALUE rubrics were developed by teams of faculty experts representing colleges and universities across the United States through a process that examined many existing campus rubrics and related documents for each learning outcome and incorporated additional feedback from faculty. The rubrics articulate fundamental criteria for each learning outcome, with performance descriptors demonstrating progressively more sophisticated levels of attainment. The rubrics are intended for institutional-level use in evaluating and discussing student learning, not for grading. The core expectations articulated in all 15 of the VALUE rubrics can and should be translated into the language of individual campuses, disciplines, and even courses. The utility of the VALUE rubrics is to position learning at all undergraduate levels within a basic framework of expectations such that evidence of learning can be shared nationally through a common dialog and understanding of student success.

## Definition

Critical thinking is a habit of mind characterized by the comprehensive exploration of issues, ideas, artifacts, and events before accepting or formulating an opinion or conclusion.

## Framing Language

This rubric is designed to be transdisciplinary, reflecting the recognition that success in all disciplines requires habits of inquiry and analysis that share common attributes. Further, research suggests that successful critical thinkers from all disciplines increasingly need to be able to apply those habits in various and changing situations encountered in all walks of life.

This rubric is designed for use with many different types of assignments and the suggestions here are not an exhaustive list of possibilities. Critical thinking can be demonstrated in assignments that require students to complete analyses of text, data, or issues. Assignments that cut across presentation mode might be especially useful in some fields. If insight into the process components of critical thinking (e.g., how information sources were evaluated regardless of whether they were included in the product) is important, assignments focused on student reflection might be especially illuminating.

## Glossary

*The definitions that follow were developed to clarify terms and concepts used in this rubric only.*

- **Ambiguity:** Information that may be interpreted in more than one way.
- **Assumptions:** Ideas, conditions, or beliefs (often implicit or unstated) that are "taken for granted or accepted as true without proof." (quoted from [www.dictionary.reference.com/browse/assumptions](http://www.dictionary.reference.com/browse/assumptions))
- **Context:** The historical, ethical, political, cultural, environmental, or circumstantial settings or conditions that influence and complicate the consideration of any issues, ideas, artifacts, and events.
- **Literal meaning:** Interpretation of information exactly as stated. For example, "she was green with envy" would be interpreted to mean that her skin was green.
- **Metaphor:** Information that is (intended to be) interpreted in a non-literal way. For example, "she was green with envy" is intended to convey an intensity of emotion, not a skin color.

# CRITICAL THINKING VALUE RUBRIC

for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)



## Definition

Critical thinking is a habit of mind characterized by the comprehensive exploration of issues, ideas, artifacts, and events before accepting or formulating an opinion or conclusion.

*Evaluators are encouraged to assign a zero to any work sample or collection of work that does not meet benchmark (cell one) level performance.*

	<b>Capstone</b> 4	<b>Milestones</b>		<b>Benchmark</b> 1
		3	2	
<b>Explanation of issues</b>	Issue/ problem to be considered critically is stated clearly and described comprehensively; delivering all relevant information necessary for full understanding	Issue/ problem to be considered critically is stated, described, and clarified so that understanding is not seriously impeded by omissions.	Issue/ problem to be considered critically is stated but description leaves some terms undefined, ambiguities unexplored, boundaries undetermined, and/ or backgrounds unknown.	Issue/ problem to be considered critically is stated without clarification or description.
<b>Evidence</b> <i>Selecting and using information to investigate a point of view or conclusion</i>	Information is taken from source(s) with enough interpretation/ evaluation to develop a comprehensive analysis or synthesis. Viewpoints of experts are questioned thoroughly.	Information is taken from source(s) with enough interpretation/ evaluation to develop a coherent analysis or synthesis. Viewpoints of experts are subject to questioning.	Information is taken from source(s) with some interpretation/ evaluation, but not enough to develop a coherent analysis or synthesis. Viewpoints of experts are taken as mostly fact, with little questioning.	Information is taken from source(s) without any interpretation/ evaluation. Viewpoints of experts are taken as fact, without question.
<b>Influence of context and assumptions</b>	Thoroughly (systematically and methodically) analyzes own and others' assumptions and carefully evaluates the relevance of contexts when presenting a position.	Identifies own and others' assumptions and several relevant contexts when presenting a position.	Questions some assumptions. Identifies several relevant contexts when presenting a position. May be more aware of others' assumptions than one's own (or vice versa).	Shows an emerging awareness of present assumptions (sometimes labels assertions as assumptions). Begins to identify some contexts when presenting a position.
<b>Student's position (perspective, thesis/hypothesis)</b>	Specific position (perspective, thesis/ hypothesis) is imaginative, taking into account the complexities of an issue. Limits of position (perspective, thesis/ hypothesis) are acknowledged. Others' points of view are synthesized within position (perspective, thesis/ hypothesis).	Specific position (perspective, thesis/ hypothesis) takes into account the complexities of an issue. Others' points of view are acknowledged within position (perspective, thesis/ hypothesis).	Specific position (perspective, thesis/ hypothesis) acknowledges different sides of an issue.	Specific position (perspective, thesis/ hypothesis) is stated, but is simplistic and obvious.
<b>Conclusions and related outcomes (implications and consequences)</b>	Conclusions and related outcomes (consequences and implications) are logical and reflect student's informed evaluation and ability to place evidence and perspectives discussed in priority order.	Conclusion is logically tied to a range of information, including opposing viewpoints; related outcomes (consequences and implications) are identified clearly.	Conclusion is logically tied to information (because information is chosen to fit the desired conclusion); some related outcomes (consequences and implications) are identified clearly.	Conclusion is inconsistently tied to some of the information discussed; related outcomes (consequences and implications) are oversimplified.



## 批判的思考に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



VALUE ルーブリックは、全米の大学を代表する専門教職員が、学習の成果に関する各大学のルーブリックや関連文書を調査し、教職員からのフィードバックを参考にして作成されたものである。このルーブリックは、段階的達成レベルを示す能力指標により、各学習成果の原則的な基準を示すものである。このルーブリックは、各大学が学生の学習を評価し考察する目的で使用されるものであり、成績をつけるために使用するものではない。この 15 の VALUE ルーブリックに示された学生に期待される能力に関しては、各大学、専門分野、コースに応じて、それぞれの解釈が可能である。VALUE ルーブリックは、学生の成果に関し共通の手段と理解を共有することで、すべての学部レベルの機関での学生の学習を、一つの基本的な期待レベルの枠組みの中で位置づけるためのものである。

### 定義

批判的思考とは、問題、考え方、事実、人工的事物、事柄に関し、受け入れたり意見や結論を述べたりする前に、総合的に調査しようとする思考法のことである。

### 概要

このルーブリックは、すべての分野において、成功するためには、批判的思考と共通の特質を有する、探求と分析の思考法が必要であるという認識を踏まえ、様々な専門分野で使用できるように作成されている。また、研究によれば、あらゆる分野において、批判的思考ができる者は、生活における様々な状況や変化する状況で、この思考法を応用できなければならないと示唆されている。

このルーブリックは、多くの種類の課題で使用できるように作成されており、ここに述べられている事項だけがすべてではない。批判的思考力は、学生が、文章、データ、問題を分析しなければならない課題において示されるものである。分野によっては、プレゼンテーションの範囲を超える課題において特に有用かもしれない。批判的思考の段階的な要素（成果物に含まれているかどうかに関わらず、情報源をどのように評価しているかなど）に関する洞察が重要である場合は、学生の反省に焦点を絞った課題が特に有効かもしれない。

### 用語

下記は、このルーブリックにのみ適用される用語と概念の定義である。

曖昧さ	何通りかの方法で解釈できる情報
仮定	「証拠なしで当然真実として認められたり受け入れられたりする」考え方、条件、信念（暗黙で述べられていない場合が多い ( <a href="http://www.dictionary.reference.com/browse/assumptions">www.dictionary.reference.com/browse/assumptions</a> から引用)
背景	問題、考え方、人工的事物、事柄に影響を与え複雑にするような、歴史的、倫理的、政治的、文化的、環境的、状況的な設定や条件
文字通りの意味	情報を述べられている通りに解釈すること、例えば「彼女はひどく妬んでいる (green with envy)」を肌が緑色だと解釈すること
比喩	文字通りに解釈しない（解釈しないよう意図された）情報、例えば「彼女はひどく妬んでいる (green with envy)」は、肌の色ではなく感情の強さを示す。

# 批判的思考に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



## 定義

批判的思考とは、問題、考え方、事実、人工的事物、事柄に関し、受け入れたり意見や結論を述べたりする前に、総合的に調査しようとする思考法のことである。

単独の課題、または複数の課題を総合して、ベンチマーク（基準 1）に達しない場合は、0点と採点することを推奨する。

	最終基準	中間基準		ベンチマーク
	4	3	2	1
問題の説明	批判的に考えるべき問題点を明確に述べ総合的に説明し、十分な理解に必要なすべての関連情報を提供する。	批判的に考えるべき問題点を述べ、説明し、明確にし、情報を省くことで理解が阻害されないようにする。	批判的に考えるべき問題点を述べるが、用語の定義が不十分、曖昧な点が未確認、境界が不定、背景が不明である。	批判的に考えるべき問題点を述べるが、明確にされず説明もない。
エビデンス 見解や結論を調査するため 情報を選択して使用	十分に解釈、評価された情報源から情報を得、総合的に分析や統合を行う。専門家の意見は十分に見直しをする。	十分に解釈、評価された情報源から情報を得、一貫した分析や統合を行う。専門家の意見は見直しをする。	ある程度解釈、評価された情報源から情報を得ているが、一貫した分析や統合を行っていない。専門家の意見は事実とみなし、ほとんど見直しを行わない。	解釈、評価されていない情報源から情報を得ている。専門家の意見は疑問視せず事実とみなす。
背景や仮定の 影響	自分や他の人の仮定を完全に（体系的、方法的に）分析し、立場を表明する際は、背景の関連を注意深く評価する。	立場を表明する際は、自分や他の人の仮定や、いくつかの関連する背景を確認する。	いくつかの仮定に疑問を呈する。立場を表明する際は、いくつかの関連する背景を確認する。自分の仮定よりも他の人の仮定を考慮する（またはその逆）。	現在の仮定に対し考慮するようになる（時として、主張を仮定とみなす）。立場を表明する際は、いくつかの関連する背景を確認し始める。
学生の立場（見 解・主張・仮説）	問題点の複雑さを考慮した想像力に富んだ特定の立場（見解、主張、仮説）をとる。立場（見解、主張、仮説）の限界を認識する。他の人の見解を自己の立場（見解、主張、仮説）に統合する。	問題点の複雑さを考慮した特定の立場（見解、主張、仮説）をとる。他の人の見解を自己の立場（見解、主張、仮説）に受け入れる。	問題点の様々な側面を認識し特定の立場（見解、主張、仮説）をとる。	特定の立場（見解、主張、仮説）をとるが、単純で明らかなものである。
結論と関連する 結果（推測と 論理的結論）	結論や関連する結果（推測と論理的結論）は、論理的で、情報に基づく評価、エビデンスの提示能力、優先順位に従った見解などを反映している。	結論は一定範囲の情報と論理的に結びき、対立する見解も考慮に入っている。関連する結果（推測と論理的結論）を明確に確認している。	結論は情報と論理的に結びついて（望ましい結論にある情報を選択しているため）。いくつかの関連する結果（推測と論理的結論）を明確に確認している。	結論はいくつかの情報と矛盾している。関連する結果（推測と論理的結論）は、過度に単純化されている。



# CREATIVE THINKING VALUE RUBRIC

*for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)*



The VALUE rubrics were developed by teams of faculty experts representing colleges and universities across the United States through a process that examined many existing campus rubrics and related documents for each learning outcome and incorporated additional feedback from faculty. The rubrics articulate fundamental criteria for each learning outcome, with performance descriptors demonstrating progressively more sophisticated levels of attainment. The rubrics are intended for institutional-level use in evaluating and discussing student learning, not for grading. The core expectations articulated in all 15 of the VALUE rubrics can and should be translated into the language of individual campuses, disciplines, and even courses. The utility of the VALUE rubrics is to position learning at all undergraduate levels within a basic framework of expectations such that evidence of learning can be shared nationally through a common dialog and understanding of student success.

## Definition

Creative thinking is both the capacity to combine or synthesize existing ideas, images, or expertise in original ways and the experience of thinking, reacting, and working in an imaginative way characterized by a high degree of innovation, divergent thinking, and risk taking.

## Framing Language

Creative thinking, as it is fostered within higher education, must be distinguished from less focused types of creativity such as, for example, the creativity exhibited by a small child's drawing, which stems not from an understanding of connections, but from an ignorance of boundaries. Creative thinking in higher education can only be expressed productively within a particular domain. The student must have a strong foundation in the strategies and skills of the domain in order to make connections and synthesize. While demonstrating solid knowledge of the domain's parameters, the creative thinker, at the highest levels of performance, pushes beyond those boundaries in new, unique, or atypical recombinations, uncovering or critically perceiving new syntheses and using or recognizing creative risk-taking to achieve a solution.

The Creative Thinking VALUE Rubric is intended to help faculty assess creative thinking in a broad range of transdisciplinary or interdisciplinary work samples or collections of work. The rubric is made up of a set of attributes that are common to creative thinking across disciplines. Examples of work samples or collections of work that could be assessed for creative thinking may include research papers, lab reports, musical compositions, a mathematical equation that solves a problem, a prototype design, a reflective piece about the final product of an assignment, or other academic works. The work samples or collections of work may be completed by an individual student or a group of students.

## Glossary

***The definitions that follow were developed to clarify terms and concepts used in this rubric only.***

- Exemplar: A model or pattern to be copied or imitated (quoted from [www.dictionary.reference.com/browse/exemplar](http://www.dictionary.reference.com/browse/exemplar)).
- Domain: Field of study or activity and a sphere of knowledge and influence.

# CREATIVE THINKING VALUE RUBRIC

for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)



## Definition

Creative thinking is both the capacity to combine or synthesize existing ideas, images, or expertise in original ways and the experience of thinking, reacting, and working in an imaginative way characterized by a high degree of innovation, divergent thinking, and risk taking

*Evaluators are encouraged to assign a zero to any work sample or collection of work that does not meet benchmark (cell one) level performance.*

	Capstone	Milestones		Benchmark
	4	3	2	1
<b>Acquiring Competencies</b> <i>This step refers to acquiring strategies and skills within a particular domain.</i>	Reflect: Evaluates creative process and product using domain-appropriate criteria.	Create: Creates an entirely new object, solution or idea that is appropriate to the domain.	Adapt: Successfully adapts an appropriate exemplar to his/her own specifications.	Model: Successfully reproduces an appropriate exemplar.
<b>Taking Risks</b> <i>May include personal risk (fear of embarrassment or rejection) or risk of failure in successfully completing assignment, i.e. going beyond original parameters of assignment, introducing new materials and forms, tackling controversial topics, advocating unpopular ideas or solutions.</i>	Actively seeks out and follows through on untested and potentially risky directions or approaches to the assignment in the final product.	Incorporates new directions or approaches to the assignment in the final product.	Considers new directions or approaches without going beyond the guidelines of the assignment.	Stays strictly within the guidelines of the assignment.
<b>Solving Problems</b>	Not only develops a logical, consistent plan to solve problem, but recognizes consequences of solution and can articulate reason for choosing solution.	Having selected from among alternatives, develops a logical, consistent plan to solve the problem.	Considers and rejects less acceptable approaches to solving problem.	Only a single approach is considered and is used to solve the problem.
<b>Embracing Contradictions</b>	Integrates alternate, divergent, or contradictory perspectives or ideas fully.	Incorporates alternate, divergent, or contradictory perspectives or ideas in a exploratory way.	Includes (recognizes the value of) alternate, divergent, or contradictory perspectives or ideas in a small way.	Acknowledges (mentions in passing) alternate, divergent, or contradictory perspectives or ideas.
<b>Innovative Thinking</b> <i>Novelty or uniqueness (of idea, claim, question, form, etc.)</i>	Extends a novel or unique idea, question, format, or product to create new knowledge or knowledge that crosses boundaries.	Creates a novel or unique idea, question, format, or product.	Experiments with creating a novel or unique idea, question, format, or product.	Reformulates a collection of available ideas.
<b>Connecting, Synthesizing, Transforming</b>	Transforms ideas or solutions into entirely new forms.	Synthesizes ideas or solutions into a coherent whole.	Connects ideas or solutions in novel ways.	Recognizes existing connections among ideas or solutions.

## 創造的思考に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



VALUE ルーブリックは、全米の大学を代表する専門教職員が、学習の成果に関する各大学のルーブリックや関連文書を調査し、教職員からのフィードバックを参考にして作成されたものである。このルーブリックは、段階的達成レベルを示す能力指標により、各学習成果の原則的な基準を示すものである。このルーブリックは、各大学が学生の学習を評価し考察する目的で使用されるものであり、成績をつけるために使用するものではない。この 15 の VALUE ルーブリックに示された学生に期待される能力に関しては、各大学、専門分野、コースに応じて、それぞれの解釈が可能である。VALUE ルーブリックは、学生の成果に関し共通の手段と理解を共有することで、すべての学部レベルの機関での学生の学習を、一つの基本的な期待レベルの枠組みの中で位置づけるためのものである。

### 定義

創造的思考とは、既存の考え方、イメージ、知識を、独自の方法で結びつけ統合する能力、および、高度の革新、発散的思考、リスクテイキングによる想像力に富んだ思考、反応、作業の両方を指す。

### 概要

高等教育で重視される創造的思考は、小さな子供の絵などにみられる創造性のように、つながりを理解することから生まれるのではなく境界が分からないことから生まれるような、焦点の定まらない創造性とは区別されなければならない。高等教育における創造的思考とは、特定の領域内でのみ生産的に表現され得るものである。学生は、いろいろなものを結び付け統合するためには、その領域における方略や技能に関し、盤石な基礎を持っていなければならない。最高レベルの創造的思考をするためには、各領域の制限要因について確固とした知識を持ちながらも、新たな、独自の、非典型的な方法でいろいろなものを再度結び付け直すことで、その境界を超え、新たな統合を発見して批評的にとらえ、解決法を生み出すために創造的なリスクテイキングを行い認めることが必要である。

創造的思考に関する VALUE ルーブリックは、教員が広い範囲の分野横断的または学際的な作業サンプルや一連の作業を査定するために役立つように作成されている。このルーブリックは、様々な分野の創造的思考に共通する特質で構成されている。創造的思考を査定することができる作業サンプルや一連の作業には、研究論文、実験レポート、作曲、問題を解くための数理方程式、プロトタイプ的设计、課題の最終成果物についての反省文、その他の学術的作業が含まれる。作業サンプルや一連の作業は、学生が各自行うものやグループで行うものがある。

### 用語

下記は、このルーブリックにのみ適用される用語と概念の定義である。

**見本領域** 複製したり真似たりするモデルやパターン ([www.dictionary.reference.com/browse/exemplar](http://www.dictionary.reference.com/browse/exemplar) から引用)  
学問分野または知識や影響の範囲

# 創造的思考に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



## 定義

創造的思考とは、既存の考え方、イメージ、知識を、独自の方法で結びつけ統合する能力、および、高度の革新、発散的思考、リスクテイキングによる想像力に富んだ思考、反応、作業の両方を指す。

単独の課題、または複数の課題を総合して、ベンチマーク（基準 1）に達しない場合は、0 点と採点することを推奨する。

	最終基準	中間基準		ベンチマーク
	4	3	2	1
<b>獲得能力</b> 特定の領域での方略や技能の獲得	反省：領域に応じた適切な基準を使って、創造プロセスと成果物を評価する。	創造：領域に応じた適切な全く新しいもの、解決法、考え方を創造する。	適応：適切な見本を自分の場合にうまく適応させる。	モデル：適切な見本をうまく複製する。
<b>リスクテイキング</b> 個人的リスク（困惑や拒否に対する不安）や、課題達成に失敗するリスク（課題の本来の制限を超越、新たな材料や形式を導入、論争となっているテーマを取り上げる、一般的でない考え方や解決法を擁護）を含む	課題の最終成果物において、未試験でリスクのある方向性やアプローチを積極的に模索し追及する。	課題の最終成果物において、新たな方向性やアプローチを取り入れる。	課題の指針の範囲内で新たな方向性やアプローチを考慮する。	課題の指針の範囲を厳守する。
<b>問題解決</b>	問題解決のために論理的で一貫した計画を立てるが、解決の結果どうなるかを認識して、解決法を選択する理由を明確に理解する。	いくつかの選択肢の中から選択して、問題解決のために論理的で一貫した計画を立てる。	問題解決のため、受け入れ難いアプローチについて考え、それを却下する。	問題解決のため、一つのアプローチしか考慮して使用しない。
<b>矛盾の受け入れ</b>	代替的、多様、矛盾する見解や考え方を十分に取り入れる。	代替的、多様、矛盾する見解や考え方を試験的に取り入れる。	代替的、多様、矛盾する見解や考え方を少しだけ含ませる（価値を認識する）。	代替的、多様、矛盾する見解や考え方を理解する（述べる）。
<b>革新的思考</b> 新しさや独創性（考え方、主張、疑問、形式など）	新しい知識や境界を超える知識を創造するため、新規の、または独創的な考え、疑問、形式、成果物を展開する。	新規の、または独創的な考え、疑問、形式、成果物を創造する。	新規の、または独創的な考え、疑問、形式、成果物を実験的に創造する。	既存の考え方を再構成する。
<b>結び付け・統合・変換</b>	考え方や解決法を全く新しい形式に変換させる。	考え方や解決法を一貫したものに統合する。	考え方や解決法を、新たな方法で結びつける。	考え方や解決法の既存の結びつきを認識する。

# WRITTEN COMMUNICATION VALUE RUBRIC

*for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)*



The VALUE rubrics were developed by teams of faculty experts representing colleges and universities across the United States through a process that examined many existing campus rubrics and related documents for each learning outcome and incorporated additional feedback from faculty. The rubrics articulate fundamental criteria for each learning outcome, with performance descriptors demonstrating progressively more sophisticated levels of attainment. The rubrics are intended for institutional-level use in evaluating and discussing student learning, not for grading. The core expectations articulated in all 15 of the VALUE rubrics can and should be translated into the language of individual campuses, disciplines, and even courses. The utility of the VALUE rubrics is to position learning at all undergraduate levels within a basic framework of expectations such that evidence of learning can be shared nationally through a common dialog and understanding of student success.

## Definition

Written communication is the development and expression of ideas in writing. Written communication involves learning to work in many genres and styles. It can involve working with many different writing technologies, and mixing texts, data, and images. Written communication abilities develop through iterative experiences across the curriculum.

## Framing Language

This writing rubric is designed for use in a wide variety of educational institutions. The most clear finding to emerge from decades of research on writing assessment is that the best writing assessments are locally determined and sensitive to local context and mission. Users of this rubric should, in the end, consider making adaptations and additions that clearly link the language of the rubric to individual campus contexts.

This rubric focuses assessment on how specific written work samples or collections of work respond to specific contexts. The central question guiding the rubric is "How well does writing respond to the needs of audience(s) for the work?" In focusing on this question the rubric does not attend to other aspects of writing that are equally important: issues of writing process, writing strategies, writers' fluency with different modes of textual production or publication, or writer's growing engagement with writing and disciplinary through the process of writing.

Evaluators using this rubric must have information about the assignments or purposes for writing guiding writers' work. Also recommended is including reflective work samples of collections of work that address such questions as: What decisions did the writer make about audience, purpose, and genre as s/he compiled the work in the portfolio? How are those choices evident in the writing -- in the content, organization and structure, reasoning, evidence, mechanical and surface conventions, and citational systems used in the writing? This will enable evaluators to have a clear sense of how writers understand the assignments and take it into consideration as they evaluate.

The first section of this rubric addresses the context and purpose for writing. A work sample or collections of work can convey the context and purpose for the writing tasks it showcases by including the writing assignments associated with work samples. But writers may also convey the context and purpose for their writing within the texts. It is important for faculty and institutions to include directions for students about how they should represent their writing contexts and purposes.

Faculty interested in the research on writing assessment that has guided our work here can consult the National Council of Teachers of English/Council of Writing Program Administrators' White Paper on Writing Assessment (2008; [www.wpacouncil.org/whitepaper](http://www.wpacouncil.org/whitepaper)) and the Conference on College Composition and Communication's Writing Assessment: A Position Statement (2008; [www.ncte.org/cccc/resources/positions/123784.htm](http://www.ncte.org/cccc/resources/positions/123784.htm))

## Glossary

The definitions that follow were developed to clarify terms and concepts used in this rubric only.

- **Content Development:** The ways in which the text explores and represents its topic in relation to its audience and purpose.
- **Context of and purpose for writing:** The context of writing is the situation surrounding a text: who is reading it? who is writing it? Under what circumstances will the text be shared or circulated? What social or political factors might affect how the text is composed or interpreted? The purpose for writing is the writer's intended effect on an audience. Writers might want to persuade or inform; they might want to report or summarize information; they might want to work through complexity or confusion; they might want to argue with other writers, or connect with other writers; they might want to convey urgency or amuse; they might write for themselves or for an assignment or to remember.
- **Disciplinary conventions:** Formal and informal rules that constitute what is seen generally as appropriate within different academic fields, e.g. introductory strategies, use of passive voice or first person point of view, expectations for thesis or hypothesis, expectations for kinds of evidence and support that are appropriate to the task at hand, use of primary and secondary sources to provide evidence and support arguments and to document critical perspectives on the topic. Writers will incorporate sources according to disciplinary and genre conventions, according to the writer's purpose for the text. Through increasingly sophisticated use of sources, writers develop an ability to differentiate between their own ideas and the ideas of others, credit and build upon work already accomplished in the field or issue they are addressing, and provide meaningful examples to readers.
- **Evidence:** Source material that is used to extend, in purposeful ways, writers' ideas in a text.
- **Genre conventions:** Formal and informal rules for particular kinds of texts and/or media that guide formatting, organization, and stylistic choices, e.g. lab reports, academic papers, poetry, webpages, or personal essays.
- **Sources:** Texts (written, oral, behavioral, visual, or other) that writers draw on as they work for a variety of purposes -- to extend, argue with, develop, define, or shape their ideas, for example.

# WRITTEN COMMUNICATION VALUE RUBRIC

for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)



## Definition

Written communication is the development and expression of ideas in writing. Written communication involves learning to work in many genres and styles. It can involve working with many different writing technologies, and mixing texts, data, and images. Written communication abilities develop through iterative experiences across the curriculum.

*Evaluators are encouraged to assign a zero to any work sample or collection of work that does not meet benchmark (cell one) level performance.*

	Capstone 4	Milestones		Benchmark 1
		3	2	
<b>Context of and Purpose for Writing</b> <i>Includes considerations of audience, purpose, and the circumstances surrounding the writing task(s).</i>	Demonstrates a thorough understanding of context, audience, and purpose that is responsive to the assigned task(s) and focuses all elements of the work.	Demonstrates adequate consideration of context, audience, and purpose and a clear focus on the assigned task(s) (e.g., the task aligns with audience, purpose, and context).	Demonstrates awareness of context, audience, purpose, and to the assigned tasks(s) (e.g., begins to show awareness of audience's perceptions and assumptions).	Demonstrates minimal attention to context, audience, purpose, and to the assigned tasks(s) (e.g., expectation of instructor or self as audience).
<b>Content Development</b>	Uses appropriate, relevant, and compelling content to illustrate mastery of the subject, conveying the writer's understanding, and shaping the whole work.	Uses appropriate, relevant, and compelling content to explore ideas within the context of the discipline and shape the whole work.	Uses appropriate and relevant content to develop and explore ideas through most of the work.	Uses appropriate and relevant content to develop simple ideas in some parts of the work.
<b>Genre and Disciplinary Conventions</b> <i>Formal and informal rules inherent in the expectations for writing in particular forms and/or academic fields (please see glossary).</i>	Demonstrates detailed attention to and successful execution of a wide range of conventions particular to a specific discipline and/or writing task (s) including organization, content, presentation, formatting, and stylistic choices	Demonstrates consistent use of important conventions particular to a specific discipline and/or writing task(s), including organization, content, presentation, and stylistic choices	Follows expectations appropriate to a specific discipline and/or writing task(s) for basic organization, content, and presentation	Attempts to use a consistent system for basic organization and presentation.
<b>Sources and Evidence</b>	Demonstrates skillful use of high-quality, credible, relevant sources to develop ideas that are appropriate for the discipline and genre of the writing	Demonstrates consistent use of credible, relevant sources to support ideas that are situated within the discipline and genre of the writing.	Demonstrates an attempt to use credible and/or relevant sources to support ideas that are appropriate for the discipline and genre of the writing.	Demonstrates an attempt to use sources to support ideas in the writing.
<b>Control of Syntax and Mechanics</b>	Uses graceful language that skillfully communicates meaning to readers with clarity and fluency, and is virtually error-free.	Uses straightforward language that generally conveys meaning to readers. The language in the portfolio has few errors.	Uses language that generally conveys meaning to readers with clarity, although writing may include some errors.	Uses language that sometimes impedes meaning because of errors in usage.



## 文章表現に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



VALUE ルーブリックは、全米の大学を代表する専門教職員が、学習の成果に関する各大学のルーブリックや関連文書を調査し、教職員からのフィードバックを参考にして作成されたものである。このルーブリックは、段階的達成レベルを示す能力指標により、各学習成果の原則的な基準を示すものである。このルーブリックは、各大学が学生の学習を評価し考察する目的で使用されるものであり、成績をつけるために使用するものではない。この 15 の VALUE ルーブリックに示された学生に期待される能力に関しては、各大学、専門分野、コースに応じて、それぞれの解釈が可能である。VALUE ルーブリックは、学生の成果に関し共通の手段と理解を共有することで、すべての学部レベルの機関での学生の学習を、一つの基本的な期待レベルの枠組みの中で位置づけるためのものである。

### 定義

文章表現とは、考え方を文章で表し表現することを指す。それには、多くのジャンルやスタイルを学ぶことが含まれる。様々な作文技能や、文、データ、画像を調和させる作業も含まれる。文章によるコミュニケーション能力は、カリキュラムの中で繰り返し学習することで身に付くものである。

### 概要

この文章に関する VALUE ルーブリックは、多様な学校で使用できるように作成されている。文章能力の評価に関する数十年にわたる研究から分かった最も重要なことは、文章の評価方法は、各校において決定するのが最良であり、各校の背景や使命を考慮すべきであるということである。すなわち、このルーブリックを使用する際は、ルーブリックの内容と各校の背景との結びつきを明確にするため、変更や追加をする必要がある。

このルーブリックは、それぞれの文章が個々の背景にどのように関連するかを評価することに重点をおいている。重要な点は、「文章がその読み手の必要性にどのように対応しているか」ということである。この点に焦点を絞っているため、文章作成プロセス、作文技能、文章を作成し発表する様々な方法における習熟度、文章を書くプロセスにより文章作成や専門分野への関与が増したかどうかなどの、他の重要な点には配慮していない。

このルーブリックを使用する評価者は、文章課題や文章を書く目的についての情報を有していなければならない。また、書き手が、文章を作成する際に、その読み手、目的、ジャンルについてどのような決定をしたか、その選択が、その文章の文脈、筋立てや構成、理由付け、証拠、形式または表現における慣例、引用などにどのように表れているかなどに関して、反省文を書かせることも推奨する。それにより、評価する際に、書き手が課題をどう理解し考慮したかを明確にすることができる。

ルーブリックの最初の項目は、文章の背景と目的に関してである。文章課題の背景や目的に関して伝えるために、それに関連する文章を添付することもできるが、文章の中でその背景や目的を伝えることもできる。教員や学校は、文章の背景や目的をどのように表現するかについて学生に指示することが大切である。

私たちが参考にした文章評価に関する研究に興味がある方は、英語教員全国評議会・作文プログラム行政協議会の文章評価に関する白書 (2008; [www.wpacouncil.org/whitepaper](http://www.wpacouncil.org/whitepaper)) および大学作文及び文章表現評価会議の声明 (2008; [www.ncte.org/cccc/resources/positions/123784.htm](http://www.ncte.org/cccc/resources/positions/123784.htm)) を参考にされたい。

## 文章表現に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



### 用語

下記は、このルーブリックにのみ適用される用語と概念の定義である。

内容の作成	文章が読み手や目的に関連したテーマを表現する方法
文章の背景と目的	文章の背景とは、文章をめぐる状況、すなわち、誰が読むのか、どのような状況で文章が共有または回覧されるのか、文章の作成や解釈にどのような社会的または政治的要素が影響するのかということである。文章の目的とは、書き手が読み手に対してどのような影響を与えることを意図しているのかということを目指す。説得したいのか何かを伝えたいのか、情報を報告したりまとめたりしたいのか、複雑な状況や混乱した状況を解明したいのか、他の書き手に反論したいのか、他の書き手とつながりたいのか、緊急事態を伝えたいのか楽しませたいのか、自分のために書くのか、課題としてまたは何かを覚えておくために書くのかということである。
専門領域の慣例	課題に応じた適切な導入方法、受動態や一人称の使用、論題や仮説、証拠や根拠の種類、証拠や根拠を提示しテーマに関する批評的見解を述べるための一次的、二次的な情報源の活用など、様々な学問分野で一般的に適切と考えられる正式または非公式な規則を指す。書き手は、専門分野やジャンルの慣例および文章の目的に従って、情報源を利用する。情報源を効果的に活用することで、書き手は、自分の考えと他者の考えを区別し、その分野や問題において既に達成されている業績を信頼し、それに基づいて考え、読み手に意味のある例を提供することができるようになる。
エビデンス	書き手の文章における考え方を、目的に従って拡大するために使用する情報源を指す。
ジャンルの慣例	実験レポート、学術論文、詩、ウェブサイト、個人的エッセイなどの特定の文章や媒体において、書式、構成、スタイルの選択を行うための正式または非公式な規則を指す。
情報源	書き手が、文章の拡大、討論、発展、定義付けを行ったり自分の考えをまとめたりといった様々な目的で使用する文章（文書、口頭や行動によるもの、視覚的なものなどを含む）

## 文章表現に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



### 定義

文章表現とは、考え方を文章で表し表現することを指す。それには、多くのジャンルやスタイルを学ぶことが含まれる。様々な作文技能や、文、データ、画像を調和させる作業も含まれる。文章によるコミュニケーション能力は、カリキュラムの中で繰り返し学習することで身に付くものである。

単独の課題、または複数の課題を総合して、ベンチマーク（基準 1）に達しない場合は、0 点と採点することを推奨する。

	最終基準	中間基準		ベンチマーク
	4	3	2	1
<b>文章の背景と目的</b> 文章の読み手、目的、周囲の状況などの考慮を含む	課題の背景、読み手、目的を完全に理解し、すべての要素に注意を払う。	課題の背景、読み手、目的、焦点を適切に理解している。（課題が読み手、目的、背景と適合している）	背景、読み手、目的、課題を意識している。（読み手の認識や仮説を考慮し始める）	背景、読み手、目的、課題に対し最小限の注意しか払っていない。（教員や自分が読み手だと考えている）
<b>内容の作成</b>	テーマに関する精通度を示す、適切で関連性や説得力のある内容を使用して、書き手の理解を伝え、文章全体を作成する。	専門領域の範囲内で考え方を探求するため、適切で関連性や説得力のある内容を使用して、文章全体を作成する。	文章の大部分において、考えを発展させ探求するため、適切で関連性のある内容を使用する。	文章のいくつかの部分において、簡単な考えを発展させるため、適切で関連性のある内容を使用する。
<b>ジャンルや専門領域の慣例</b> 特定の書式や学術分野の文章に共通する公式または非公式な規則	構成、内容、表現、方式、形式など、特定の専門領域や課題に応じた幅広い慣例に注意を払うように使用する。	構成、内容、表現、方式、形式など、特定の専門領域や課題の重要な慣例を一貫して使用する。	基本構成、内容、表現、など、特定の専門領域や課題に応じた慣例に従う。	基本構成や表現において一貫した方法を使用するよう努める。
<b>情報源とエビデンス</b>	文章の専門分野やジャンルに応じた適切な考え方を発展させるため、高品質で信頼できる関連した情報源をうまく使用する。	文章の専門分野やジャンルにおける考え方を裏付ける、信頼できる関連した情報源を一貫して使用する。	文章の専門分野やジャンルに適した考え方を裏付ける、信頼できる関連した情報源を使用するよう努める。	文章において、考え方を裏付ける情報源を使用するよう努める。
<b>構文や機構のコントロール</b>	読み手に意味をうまく伝える、明確で流暢でほとんど間違いのない品格のある言語を使用する。	読み手に大まかな意味を伝える、分かりやすい言語を使用する。使用する言語にはほとんど間違いがない。	読み手に大まかな意味を明確に伝える言語を使用するが、いくつかの間違いがある。	使用する言語に間違いがあり、時として意味が正しくない。



# ORAL COMMUNICATION VALUE RUBRIC

*for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)*



The VALUE rubrics were developed by teams of faculty experts representing colleges and universities across the United States through a process that examined many existing campus rubrics and related documents for each learning outcome and incorporated additional feedback from faculty. The rubrics articulate fundamental criteria for each learning outcome, with performance descriptors demonstrating progressively more sophisticated levels of attainment. The rubrics are intended for institutional-level use in evaluating and discussing student learning, not for grading. The core expectations articulated in all 15 of the VALUE rubrics can and should be translated into the language of individual campuses, disciplines, and even courses. The utility of the VALUE rubrics is to position learning at all undergraduate levels within a basic framework of expectations such that evidence of learning can be shared nationally through a common dialog and understanding of student success.

*The type of oral communication most likely to be included in a collection of student work is an oral presentation and therefore is the focus for the application of this rubric.*

## Definition

Oral communication is a prepared, purposeful presentation designed to increase knowledge, to foster understanding, or to promote change in the listeners' attitudes, values, beliefs, or behaviors.

## Framing Language

Oral communication takes many forms. This rubric is specifically designed to evaluate oral presentations of a single speaker at a time and is best applied to live or video-recorded presentations. For panel presentations or group presentations, it is recommended that each speaker be evaluated separately. This rubric best applies to presentations of sufficient length such that a central message is conveyed, supported by one or more forms of supporting materials and includes a purposeful organization. An oral answer to a single question not designed to be structured into a presentation does not readily apply to this rubric.

## Glossary

*The definitions that follow were developed to clarify terms and concepts used in this rubric only.*

- **Central message:** The main point/thesis/"bottom line"/"take-away" of a presentation. A clear central message is easy to identify; a compelling central message is also vivid and memorable.
- **Delivery techniques:** Posture, gestures, eye contact, and use of the voice. Delivery techniques enhance the effectiveness of the presentation when the speaker stands and moves with authority, looks more often at the audience than at his/her speaking materials/ notes, uses the voice expressively, and uses few vocal fillers ("um," "uh," "like," "you know," etc.).
- **Language:** Vocabulary, terminology, and sentence structure. Language that supports the effectiveness of a presentation is appropriate to the topic and audience, grammatical, clear, and free from bias. Language that enhances the effectiveness of a presentation is also vivid, imaginative, and expressive.
- **Organization:** The grouping and sequencing of ideas and supporting material in a presentation. An organizational pattern that supports the effectiveness of a presentation typically includes an introduction, one or more identifiable sections in the body of the speech, and a conclusion. An organizational pattern that enhances the effectiveness of the presentation reflects a purposeful choice among possible alternatives, such as a chronological pattern, a problem-solution pattern, an analysis-of-parts pattern, etc., that makes the content of the presentation easier to follow and more likely to accomplish its purpose.
- **Supporting material:** Explanations, examples, illustrations, statistics, analogies, quotations from relevant authorities, and other kinds of information or analysis that supports the principal ideas of the presentation. Supporting material is generally credible when it is relevant and derived from reliable and appropriate sources. Supporting material is highly credible when it is also vivid and varied across the types listed above (e.g., a mix of examples, statistics, and references to authorities). Supporting material may also serve the purpose of establishing the speaker's credibility. For example, in presenting a creative work such as a dramatic reading of Shakespeare, supporting evidence may not advance the ideas of Shakespeare, but rather serve to establish the speaker as a credible Shakespearean actor.

# ORAL COMMUNICATION VALUE RUBRIC

for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)



## Definition

Oral communication is a prepared, purposeful presentation designed to increase knowledge, to foster understanding, or to promote change in the listeners' attitudes, values, beliefs, or behaviors.

*Evaluators are encouraged to assign a zero to any work sample or collection of work that does not meet benchmark (cell one) level performance.*

	Capstone 4	Milestones		Benchmark 1
		3	2	
<b>Organization</b>	Organizational pattern (specific introduction and conclusion, sequenced material within the body, and transitions) is clearly and consistently observable and is skillful and makes the content of the presentation cohesive.	Organizational pattern (specific introduction and conclusion, sequenced material within the body, and transitions) is clearly and consistently observable within the presentation.	Organizational pattern (specific introduction and conclusion, sequenced material within the body, and transitions) is intermittently observable within the presentation.	Organizational pattern (specific introduction and conclusion, sequenced material within the body, and transitions) is not observable within the presentation.
<b>Language</b>	Language choices are imaginative, memorable, and compelling, and enhance the effectiveness of the presentation. Language in presentation is appropriate to audience.	Language choices are thoughtful and generally support the effectiveness of the presentation. Language in presentation is appropriate to audience.	Language choices are mundane and commonplace and partially support the effectiveness of the presentation. Language in presentation is appropriate to audience.	Language choices are unclear and minimally support the effectiveness of the presentation. Language in presentation is not appropriate to audience.
<b>Delivery</b>	Delivery techniques (posture, gesture, eye contact, and vocal expressiveness) make the presentation compelling, and speaker appears polished and confident.	Delivery techniques (posture, gesture, eye contact, and vocal expressiveness) make the presentation interesting, and speaker appears comfortable.	Delivery techniques (posture, gesture, eye contact, and vocal expressiveness) make the presentation understandable, and speaker appears tentative.	Delivery techniques (posture, gesture, eye contact, and vocal expressiveness) detract from the understandability of the presentation, and speaker appears uncomfortable.
<b>Supporting Material</b>	A variety of types of supporting materials (explanations, examples, illustrations, statistics, analogies, quotations from relevant authorities) make appropriate reference to information or analysis that significantly supports the presentation or establishes the presenter's credibility/ authority on the topic.	Supporting materials (explanations, examples, illustrations, statistics, analogies, quotations from relevant authorities) make appropriate reference to information or analysis that generally supports the presentation or establishes the presenter's credibility/ authority on the topic.	Supporting materials (explanations, examples, illustrations, statistics, analogies, quotations from relevant authorities) make appropriate reference to information or analysis that partially supports the presentation or establishes the presenter's credibility/ authority on the topic.	Insufficient supporting materials (explanations, examples, illustrations, statistics, analogies, quotations from relevant authorities) make reference to information or analysis that minimally supports the presentation or establishes the presenter's credibility/ authority on the topic.
<b>Central Message</b>	Central message is compelling (precisely stated, appropriately repeated, memorable, and strongly supported.)	Central message is clear and consistent with the supporting material.	Central message is basically understandable but is not often repeated and is not memorable.	Central message can be deduced, but is not explicitly stated in the presentation.



# オーラルコミュニケーションに関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



VALUE ルーブリックは、全米の大学を代表する専門教職員が、学習の成果に関する各大学のルーブリックや関連文書を調査し、教職員からのフィードバックを参考にして作成されたものである。このルーブリックは、段階的達成レベルを示す能力指標により、各学習成果の原則的な基準を示すものである。このルーブリックは、各大学が学生の学習を評価し考察する目的で使用されるものであり、成績をつけるために使用するものではない。この 15 の VALUE ルーブリックに示された学生に期待される能力に関しては、各大学、専門分野、コースに応じて、それぞれの解釈が可能である。VALUE ルーブリックは、学生の成果に関し共通の手段と理解を共有することで、すべての学部レベルの機関での学生の学習を、一つの基本的な期待レベルの枠組みの中で位置づけるためのものである。

学生の課題では、ほとんどの場合、オーラルコミュニケーションとは口頭によるプレゼンテーションであり、このルーブリックもそれを念頭において作成されている。

## 定義

オーラルコミュニケーションとは、知識を増やしたり、理解を深めたり、聞き手の程度、価値、信念、行動に変化を促したりするために、準備をして目的をもって行われるプレゼンテーションである。

## 概要

オーラルコミュニケーションには様々な形式がある。このルーブリックは、一度に一名のスピーカーの口頭によるプレゼンテーションを評価するためのものであり、発表の場で、またはビデオ録画によるプレゼンテーションに適用するのが望ましい。パネルプレゼンテーションやグループプレゼンテーションの場合は、各スピーカーを個別に評価することを推奨する。このルーブリックは、中心的メッセージを伝え、一つまたはいくつかの材料によって裏付けられ、目的に応じた構成をとるために十分な長さのプレゼンテーションに適用するのが最も望ましい。このルーブリックは、プレゼンテーションに含まれていない質問に対する口頭の答えは適用するのは難しい。

## 用語

下記は、このルーブリックにのみ適用される用語と概念の定義である。

中心的メッセージ	プレゼンテーションの主なポイント、テーマ、結論、覚えておくべき重要点を指す。明確な中心的メッセージとは、容易に確認できるものを指し、説得力のある中心的メッセージとは、はっきりしていて記憶に残るメッセージである。
話し方	姿勢、ジェスチャー、アイコンタクト、声の使い方など。話し手が、立って自信を持った動きをし、原稿やメモよりも聴衆のほうを見るようにし、効果的に声を使い、無意味な間投詞（「あ〜」「え〜と」「その〜」「まあ〜」など）をなるべく使わないように話すことで、プレゼンテーションの効果が上がる。
言語	語彙、用語、構文など。プレゼンテーションの効果が上がる言語とは、話題や聴衆にふさわしく、文法的、明確で偏見のないものである。また、はっきりとして、想像力や表現力に富んだ言語により、プレゼンテーションの効果が上がる。
構成	プレゼンテーションにおける考え方やそれを裏付ける材料のまとまりや連続を指す。通常、プレゼンテーションの効果が上がる構成には、導入部、一つまたはいくつかの区切りのある本文、結論が含まれる。プレゼンテーションの効果を上げるには、内容を分かりやすくし、プレゼンテーションの目的を達成するため、時系列型、問題解決型、分析型など、可能な選択肢の中から目的に応じて選択することが必要である。

## オーラルコミュニケーションに関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



### 立証材料

関連する情報源から得た説明、例、図、統計、比喩、引用や、プレゼンテーションの主な考え方を裏付けるその他の情報や分析。通常、関連があり信頼できる適切な情報源から得た立証材料は信頼できる。明瞭で、上記の様々な立証材料（例、統計、参考資料を組み合わせるなど）を使用した立証材料は非常に信頼性がある。また、立証材料により、話し手に対する信頼を築くことができる。例えば、シェークスピアの劇などの創造的な作品のプレゼンテーションを行う場合、立証材料によってシェークスピアについての考えを深めるというよりは、話し手を信頼できるシェークスピア劇の俳優と印象付けることができる。

# オーラルコミュニケーションに関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



## 定義

オーラルコミュニケーションとは、知識を増やしたり、理解を深めたり、聞き手の程度、価値、信念、行動に変化を促したりするために、準備をして目的をもって行われるプレゼンテーションである。

単独の課題、または複数の課題を総合して、ベンチマーク（基準 1）に達しない場合は、0点と採点することを推奨する。

	最終基準	中間基準		ベンチマーク
	4	3	2	1
構成	構成のパターン（導入部や結論、本文の構成、流れ）が明瞭で常に分かりやすく巧みで、内容に一貫性がある。	構成のパターン（導入部や結論、本文の構成、流れ）が明瞭で常に分かりやすい。	構成のパターン（導入部や結論、本文の構成、流れ）が、部分的に判別できる。	構成のパターン（導入部や結論、本文の構成、流れ）が、分からない。
言語	言語の選択が、創造的で記憶に残り説得力があり、プレゼンテーションの効果を上げている。聴衆にふさわしい言語が使われている。	言語の選択が考慮され、プレゼンテーションの効果を上げている。聴衆にふさわしい言語が使われている。	言語の選択が考慮され、プレゼンテーションの効果を上げている。聴衆にふさわしい言語が使われている。	言語の選択が不明瞭で、プレゼンテーションの効果を上げていない。聴衆にふさわしい言語が使われていない。
話し方	話し方（姿勢、ジェスチャー、アイコンタクト、声の表現）に説得力があり、話し手が洗練され自身に満ちて見える。	話し方（姿勢、ジェスチャー、アイコンタクト、声の表現）によりプレゼンテーションが興味深いものになり、話し手が落ち着いて見える。	話し方（姿勢、ジェスチャー、アイコンタクト、声の表現）によりプレゼンテーションが理解できるが、話し手がためらっているように見える。	話し方（姿勢、ジェスチャー、アイコンタクト、声の表現）によりプレゼンテーションが理解できず、話し手が不安そうに見える。
立証材料	様々な種類の立証材料（関連する情報源から得た説明、例、図、統計、比喩、引用）により情報や分析に適切に言及し、プレゼンテーションを裏付け、そのテーマに関する話し手の信頼性を向上させている。	立証材料（関連する情報源から得た説明、例、図、統計、比喩、引用）により情報や分析に適切に言及し、プレゼンテーションを裏付けている、または、そのテーマに関する話し手の信頼性を向上させている。	立証材料（関連する情報源から得た説明、例、図、統計、比喩、引用）により情報や分析に適切に言及し、プレゼンテーションを部分的に裏付けている、または、そのテーマに関する話し手の信頼性を向上させている。	立証材料（関連する情報源から得た説明、例、図、統計、比喩、引用）による情報や分析への言及が不十分で、プレゼンテーションの裏付けや、そのテーマに関する話し手の信頼性の向上に役立っていない。
中心的メッセージ	中心的メッセージに説得力がある。（正確な説明、適切な反復、記憶に残る、裏付けがしっかりしている）	中心的メッセージが明瞭で一貫性があり、裏付けがされている。	中心的メッセージはおおむね理解できるが、反復されておらず、記憶に残らない。	中心的メッセージを推論することはできるが、プレゼンテーションの中で明示されていない。



# READING VALUE RUBRIC

*for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)*



The VALUE rubrics were developed by teams of faculty experts representing colleges and universities across the United States through a process that examined many existing campus rubrics and related documents for each learning outcome and incorporated additional feedback from faculty. The rubrics articulate fundamental criteria for each learning outcome, with performance descriptors demonstrating progressively more sophisticated levels of attainment. The rubrics are intended for institutional-level use in evaluating and discussing student learning, not for grading. The core expectations articulated in all 15 of the VALUE rubrics can and should be translated into the language of individual campuses, disciplines, and even courses. The utility of the VALUE rubrics is to position learning at all undergraduate levels within a basic framework of expectations such that evidence of learning can be shared nationally through a common dialog and understanding of student success.

## Definition

Reading is "the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language" (Snow et al., 2002). (From [www.rand.org/pubs/research\\_briefs/RB8024/index1.html](http://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB8024/index1.html))

## Framing Language

To paraphrase Phaedrus, texts do not explain, nor answer questions about, themselves. They must be located, approached, decoded, comprehended, analyzed, interpreted, and discussed, especially complex academic texts used in college and university classrooms for purposes of learning. Historically, college professors have not considered the teaching of reading necessary other than as a "basic skill" in which students may require "remediation." They have assumed that students come with the ability to read and have placed responsibility for its absence on teachers in elementary and secondary schools.

This absence of reading instruction in higher education must, can, and will change, and this rubric marks a direction for this change. Why the change? Even the strongest, most experienced readers making the transition from high school to college have not learned what they need to know and do to make sense of texts in the context of professional and academic scholarship—to say nothing about readers who are either not as strong or as experienced. Also, readers mature and develop their repertoire of reading performances naturally during the undergraduate years and beyond as a consequence of meeting textual challenges. This rubric provides some initial steps toward finding ways to measure undergraduate students' progress along the continuum. Our intention in creating this rubric is to support and promote the teaching of undergraduates as readers to take on increasingly higher levels of concerns with texts and to read as one of "those who comprehend."

Readers, as they move beyond their undergraduate experiences, should be motivated to approach texts and respond to them with a reflective level of curiosity and the ability to apply aspects of the texts they approach to a variety of aspects in their lives. This rubric provides the framework for evaluating both students' developing relationship to texts and their relative success with the range of texts their coursework introduces them to. It is likely that users of this rubric will detect that the cell boundaries are permeable, and the criteria of the rubric are, to a degree, interrelated.

## Glossary

*The definitions that follow were developed to clarify terms and concepts used in this rubric only.*

- **Analysis:** The process of recognizing and using features of a text to build a more advanced understanding of the meaning of a text. (Might include evaluation of genre, language, tone, stated purpose, explicit or implicit logic (including flaws of reasoning), and historical context as they contribute to the meaning of a text.)
- **Comprehension:** The extent to which a reader "gets" the text, both literally and figuratively. Accomplished and sophisticated readers will have moved from being able to "get" the meaning that the language of the text provides to being able to "get" the implications of the text, the questions it raises, and the counterarguments one might suggest in response to it. A helpful and accessible discussion of 'comprehension' is found in Chapter 2 of the RAND report, Reading for Understanding: [www.rand.org/pubs/monograph\\_reports/MR1465/MR1465.ch2.pdf](http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465/MR1465.ch2.pdf).
- **Epistemological lens:** The knowledge framework a reader develops in a specific discipline as s/he moves through an academic major (e.g., essays, textbook chapters, literary works, journal articles, lab reports, grant proposals, lectures, blogs, webpages, or literature reviews, for example). The depth and breadth of this knowledge provides the foundation for independent and self-regulated responses to the range of texts in any discipline or field that students will encounter.
- **Genre:** A particular kind of "text" defined by a set of disciplinary conventions or agreements learned through participation in academic discourse. Genre governs what texts can be about, how they are structured, what to expect from them, what can be done with them, how to use them
- **Interpretation:** Determining or construing the meaning of a text or part of a text in a particular way based on textual and contextual information.
- **Interpretive Strategies:** Purposeful approaches from different perspectives, which include, for example, asking clarifying questions, building knowledge of the context in which a text was written, visualizing and considering counterfactuals (asking questions that challenge the assumptions or claims of the text, e.g., What might our country be like if the Civil War had not happened? How would Hamlet be different if Hamlet had simply killed the King?).
- **Multiple Perspectives:** Consideration of how text-based meanings might differ depending on point of view.
- **Parts:** Titles, headings, meaning of vocabulary from context, structure of the text, important ideas and relationships among those ideas.
- **Relationship to text:** The set of expectations and intentions a reader brings to a particular text or set of texts.
- **Searches intentionally for relationships:** An active and highly-aware quality of thinking closely related to inquiry and research.
- **Takes texts apart:** Discerns the level of importance or abstraction of textual elements and sees big and small pieces as parts of the whole meaning (compare to Analysis above).
- **Metacognition:** This is not a word that appears explicitly anywhere in the rubric, but it is implicit in a number of the descriptors, and is certainly a term that we find frequently in discussions of successful and rich learning. Metacognition, (a term typically attributed to the cognitive psychologist J.H. Flavell) applied to reading refers to the awareness, deliberateness, and reflexivity defining the activities and strategies that readers must control in order to work their ways effectively through different sorts of texts, from lab reports to sonnets, from math texts to historical narratives, or from grant applications to graphic novels, for example. Metacognition refers here as well to an accomplished reader's ability to consider the ethos reflected in any such text; to know that one is present and should be considered in any use of, or response to a text.

# READING VALUE RUBRIC

for more information, please contact [valu@aacu.org](mailto:valu@aacu.org)



## Definition

Reading is "the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language" (Snow et al., 2002). (From [www.rand.org/pubs/research\\_briefs/RB8024/index1.html](http://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB8024/index1.html))

*Evaluators are encouraged to assign a zero to any work sample or collection of work that does not meet benchmark (cell one) level performance.*

	Capstone 4	Milestones		Benchmark 1
		3	2	
<b>Comprehension</b>	Recognizes possible implications of the text for contexts, perspectives, or issues beyond the assigned task within the classroom or beyond the author's explicit message (e.g., might recognize broader issues at play, or might pose challenges to the author's message and presentation).	Uses the text, general background knowledge, and/or specific knowledge of the author's context to draw more complex inferences about the author's message and attitude.	Evaluates how textual features (e.g., sentence and paragraph structure or tone) contribute to the author's message; draws basic inferences about context and purpose of text.	Apprehends vocabulary appropriately to paraphrase or summarize the information the text communicates.
<b>Genres</b>	Uses ability to identify texts within and across genres, monitoring and adjusting reading strategies and expectations based on generic nuances of particular texts.	Articulates distinctions among genres and their characteristic conventions.	Reflects on reading experiences across a variety of genres, reading both with and against the grain experimentally and intentionally.	Applies tacit genre knowledge to a variety of classroom reading assignments in productive, if unreflective, ways.
<b>Relationship to Text</b> <i>Making meanings with texts in their contexts</i>	Evaluates texts for scholarly significance and relevance within and across the various disciplines, evaluating them according to their contributions and consequences.	Uses texts in the context of scholarship to develop a foundation of disciplinary knowledge and to raise and explore important questions.	Engages texts with the intention and expectation of building topical and world knowledge.	Approaches texts in the context of assignments with the intention and expectation of finding right answers and learning facts and concepts to display for credit.
<b>Analysis</b> <i>Interacting with texts in parts and as wholes</i>	Evaluates strategies for relating ideas, text structure, or other textual features in order to build knowledge or insight within and across texts and disciplines.	Identifies relations among ideas, text structure, or other textual features, to evaluate how they support an advanced understanding of the text as a whole.	Recognizes relations among parts or aspects of a text, such as effective or ineffective arguments or literary features, in considering how these contribute to a basic understanding of the text as a whole.	Identifies aspects of a text (e.g., content, structure, or relations among ideas) as needed to respond to questions posed in assigned tasks.
<b>Interpretation</b> <i>Making sense with texts as blueprints for meaning</i>	Provides evidence not only that s/he can read by using an appropriate epistemological lens but that s/he can also engage in reading as part of a continuing dialogue within and beyond a discipline or a community of readers.	Articulates an understanding of the multiple ways of reading and the range of interpretive strategies particular to one's discipline(s) or in a given community of readers.	Demonstrates that s/he can read purposefully, choosing among interpretive strategies depending on the purpose of the reading.	Can identify purpose(s) for reading, relying on an external authority such as an instructor for clarification of the task.
<b>Reader's Voice</b> <i>Participating in academic discourse about texts</i>	Discusses texts with an independent intellectual and ethical disposition so as to further or maintain disciplinary conversations.	Elaborates on the texts (through interpretation or questioning) so as to deepen or enhance an ongoing discussion.	Discusses texts in structured conversations (such as in a classroom) in ways that contribute to a basic, shared understanding of the text.	Comments about texts in ways that preserve the author's meanings and link them to the assignment.



## 読解力に関する VALUE ルーブリック

詳細は [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



VALUE ルーブリックは、全米の大学を代表する専門教職員が、学習の成果に関する各大学のルーブリックや関連文書を調査し、教職員からのフィードバックを参考にして作成されたものである。このルーブリックは、段階的達成レベルを示す能力指標により、各学習成果の原則的な基準を示すものである。このルーブリックは、各大学が学生の学習を評価し考察する目的で使用するものであり、成績をつけるためにしようするものではない。この15のVALUEルーブリックに示された、学生に期待される能力に関しては、各大学、専門分野、コースに応じて、それぞれの解釈が可能である。VALUEルーブリックは、学生の成果に関し共通の手段と理解を共有することで、全ての学部レベルの機関での学生の学習を、一つの基本的な期待レベルの枠組みの中で位置づけるためのものである。

### 定義

読解力とは「書かれた言語と相互作用し、関わる事により、意味を抽出すると同時に構築する過程である」（スノー他、2002）。  
([www.rand.org/pubs/research\\_briefs/RB8024/index1.html](http://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB8024/index1.html))

### 概要

「パイドロス」（プラトンの中期対話篇の1つ）をパラフレーズするにあたり、テキストはそれ自身について説明してくれないし、質問にも答えてくれない。特に、学習の目的で大学の教室で使われる学術的文書は、捜し当て、アプローチし、解読、理解、分析、解釈、議論されねばならない。歴史的に、大学教授達は、学生が「リメディアル教育」を必要とする「基本的技能」として以外は、読解の指導は必要がないと考えてきた。彼らは、学生は読解能力を備えて入学してくるものと仮定し、その能力がない場合は、初等教育、中等教育の教師に責任があるとしてきた。

高等教育においてこのように、読解が教授されていない事態は変えねばならないし、変えられ、変わっていくであろう。そして、本ルーブリックがこの変化の方向を示してくれる。何故変化が必要なのだろうか？高校から大学に進学する最も優秀で経験を積んだ読者でも、専門的、学術的学問という関係性において、テキストを理解するためには、何を知り、何をすべきかを学んでいないからである。あまり優秀でなく経験のない者においては尚更である。また、彼らは、学部あるいはそれ以降の期間を通して、難しいテキストに取り組んだ結果、自然と読解力の範囲を広げ発達させる。本ルーブリックは、その過程において、学部生の進捗を計る方法論を見つけるための、第一段階を提供するものである。本ルーブリックを作成するにあたっての我々の意図は、学部生が、読者として、テキストに対する関心をますます高め、「理解して」読めるようにする教育を支援し推進することである。

読者が、学部生時代の経験を越えて前に進むにあたっては、テキストにアプローチし、内省的な好奇心と、テキストの状況を生活の中の様々な状況に応用する能力を持ってテキストに対応するよう、動機づけられるべきである。本ルーブリックは、学生とテキストとの間で深まる関係、および講義で提示される幅広い分野のテキストの読解に対する相関的達成度を評価する枠組みを提供するものである。本ルーブリックを使用すると、それぞれの区画の境界は透過性があり、ルーブリックの基準はある程度、相互に関連し合っていることがわかるだろう。

# 読解力に関する VALUE ルーブリック

詳細は [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



## 用語

下記は、このルーブリックにのみ適用される用語と概念の定義である。

分析	更に高度なテキストの意味の理解を構築するために、テキストの特性を認識し、使用する過程。（ジャンル、言語、語調、表明された目的、明示的または黙示的な論理（推論の不備も含む）、テキストの意味に貢献する歴史的な文脈等の評価、を含むかもしれない）。
理解	文字通り、及び比喩的な意味で、読者がテキストを「習得する」程度。熟達した高度な読者は、テキストの言語が提供する意味を「習得」できる段階から、テキストの言外の意味、提起される問題、それに対応して提案する可能性がある反論を「習得」することができるように成長するであろう。「理解」についての有用な議論が RAND 報告書の第 2 章から入手可能である。 理解のための読書： <a href="http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465/MR1465.ch2pdf">www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465/MR1465.ch2pdf</a> 。
認識論的レンズ	ある学問領域において、読者が大学の専攻を通して、（エッセイ、教科書、章、文学作品、雑誌記事、実験報告、補助金申請書、講義、ブログ、ウェブページ、あるいは文芸批評等）学ぶことで前進する際に構築する知識の枠組み。この知識の深さと幅は、学生が出会う、どの学問分野や領域においても幅広いテキストへの自立し、自己制御された反応の基礎となる。
ジャンル	アカデミック・ディスコースとの関わりを通して学んだ、専門分野の慣行や取り決めによって定義される、ある特定の「テキスト」。ジャンルによって、テキストが何についてか、どのように構成されているか、何が予期されるか、テキストで何ができるか、どのように使うかが決まってくる。
解釈	文字情報または文脈情報に基づいて、ある特定の方法で、テキストまたはその一部の意味を決定するか説明すること。
解釈方法	様々な視点からの目的を持ったアプローチ。例えば、明確にするための質問をする、テキストが書かれた文脈の知識を構築する、反事実的条件文を想像し検討する（テキストの過程や主張に異議を唱える質問をする。例えば、南北戦争が起こらなかったら我が国はどうなっていたか？ハムレットが単に王を殺したとしたら、ハムレットはどのように違っていたか？等）
多重視点	テキストに基づく意味が視点によりどう変わり得るかの考察
部分	タイトル、表題、文脈からの語彙の意味、テキストの構成、重要な考えとそれらの関係
テキストとの関係	読者が、あるテキストまたは一連のテキストに寄せる期待と意図
関係を意図的に探し求める	探求と研究に密接に関連した、能動的で高い意識の思考
テキストを分解する	テキストの要素の重要性または観念性の程度を見極め、全体の意味の大きな部分または小さな部分として見る（上記の「分析」と比較のこと。）
メタ認知	この用語はルーブリックには明示されていないが、多くの記述において潜在的に含まれており、成功した豊かな学習を議論する際に、頻繁に出てくる用語である。メタ認知（一般に、認知心理学者、J.H.フラベルによって提唱されたと言われている）は、読解に適用される場合、意識、故意、反射性を指す。これにより、読者が、実験報告から、ソネット、または数学から歴史的物語、あるいは補助金申請書から劇画に至る、様々な種類のテキストを効果的に読み進むために、コントロールしなければならない活動や方法が明確になる。メタ認知はここではまた、そのようなテキストに反映されている精神を考察する能力、すなわち、精神が存在することを知り、テキストを使用するか、対応する時はいつでもその精神を考察しなければならないという知識を備えた、熟練した読者の能力も指す。

# 読解力に関する VALUE ルーブリック

詳細は [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



## 定義

読解力とは「書かれた言語と相互作用し、関わる事により、意味を抽出すると同時に構築する過程である」(Snow 他、2002)。(www.rand.org/pubs/research\_briefs/RB8024/index1.html)

単独の課題、または複数の課題を統合して、ベンチマーク（基準1）に達しない場合は0点と採点することを推奨する。

	最終基準	中間基準		ベンチマーク
	4	3	2	1
<b>理解</b>	文脈、視点、あるいは教室内の課題を超えた問題、または著者の明示的なメッセージを超えた問題に対する、テキストの影響を認識する（進行中の幅広い問題を認識し、著者のメッセージや提示に異議を唱えるかもしれない）	筆者のメッセージと態度について、さらに複雑な推論を引き出すために、テキスト、一般的背景知識や、著者の背景についての具体的な情報を用いる。	テキストの特性（文や段落の構成あるいは語調）が著者のメッセージにいかに関与しているかを評価する。文脈とテキストの目的について基本的な推論を引き出す。	テキストが伝える情報を言い換えたり、要約したりするために、適切に語彙を理解する。
<b>ジャンル</b>	ジャンル内またはジャンルを超えてテキストを見分ける能力を活用し、あるテキストの一般的なニュアンスに基づいて、予想及び読書法をモニターし、調整する。	ジャンル間の差異、およびジャンルの特徴的な慣行を明確に述べる。	様々な分野にわたる読書経験を内省し、実験的にまた意図的に、性分に合うものまた合わないものも読む。	不注意だとしても、生産的な方法で、ジャンルに関する暗黙の了解を、様々な授業の読書課題へ適用する。
<b>テキストとの関係</b> 文脈においてテキストの意味をとる	様々な学問分野内、また学問分野を超えて、テキストを学問的意味、関連性のために評価し、テキストをその貢献と影響に従って評価する。	学問的知識の基礎を構築し、重要な問題を提起し探索するために、テキストを学問の文脈において活用する。	時事問題と世界に関する知識を構築する意図と期待を持って、テキストに関わる。	正答を見つけ、事実と概念を学習する意図と期待を持って、単位取得のために、テキストに課題としてアプローチする。
<b>分析</b> 部分的また全体的にテキストと関わる	様々なテキスト・学問分野内、またテキスト・学問分野を超えて、知識や洞察を構築するために、意見、テキストの構造や他の特徴を関係づけるための方法を評価する。	テキスト全体の高度な理解を支援する方法を評価するために、意見、テキストの構造や他の特徴間の関係を確認する。	テキスト全体の基本的な理解へいかに貢献するかを検討する際に、効果的・非効果的な議論や、文学的特徴のようなテキストの部分間や、側面間の関係を認識する。	必要に応じて、課題で出された質問に対応するため、テキストの側面（内容、構造、または思考間の関係等）を確定する。
<b>解釈</b> 意味の青写真としてテキストを理解する	適切な認識論的レンズを用いて読むことが出来る証拠のみならず、自分の学問分野や読者のコミュニティの内外で、継続した対話の一部として読書に従事することが出来るという証拠を示す。	自分の学問分野や読者のコミュニティに特有な、多様な読書方法および解釈方法の理解を明確にする。	読書の目的に応じて、解釈方法の中から選択し目的を持って、読書できることを示す。	課題を明確にするために、教師のような外部の権威者に頼り、読書の目的を特定する。
<b>読者の声</b> テキストに関するアカデミック・ディスコースに関わる	さらに、学問的会話を維持するために、自律的、知的、倫理的にテキストを討論する。	進行中の討論を深め、強化するためにテキストを（解釈や質問を通して）詳述する。	テキストの基本的共通理解に寄与するように、テキストを系統だった会話（教室の中のような）の中で討論する。	著者が伝えようとする意味を残したまま、それを課題と結びつける方法でテキストについてコメントする。



# QUANTITATIVE LITERACY VALUE RUBRIC

*for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)*



The VALUE rubrics were developed by teams of faculty experts representing colleges and universities across the United States through a process that examined many existing campus rubrics and related documents for each learning outcome and incorporated additional feedback from faculty. The rubrics articulate fundamental criteria for each learning outcome, with performance descriptors demonstrating progressively more sophisticated levels of attainment. The rubrics are intended for institutional-level use in evaluating and discussing student learning, not for grading. The core expectations articulated in all 15 of the VALUE rubrics can and should be translated into the language of individual campuses, disciplines, and even courses. The utility of the VALUE rubrics is to position learning at all undergraduate levels within a basic framework of expectations such that evidence of learning can be shared nationally through a common dialog and understanding of student success.

## Definition

Quantitative Literacy (QL) – also known as Numeracy or Quantitative Reasoning (QR) – is a "habit of mind," competency, and comfort in working with numerical data. Individuals with strong QL skills possess the ability to reason and solve quantitative problems from a wide array of authentic contexts and everyday life situations. They understand and can create sophisticated arguments supported by quantitative evidence and they can clearly communicate those arguments in a variety of formats (using words, tables, graphs, mathematical equations, etc., as appropriate).

## Quantitative Literacy Across the Disciplines

Current trends in general education reform demonstrate that faculty are recognizing the steadily growing importance of Quantitative Literacy (QL) in an increasingly quantitative and data-dense world. AAC&U's recent survey showed that concerns about QL skills are shared by employers, who recognize that many of today's students will need a wide range of high level quantitative skills to complete their work responsibilities. Virtually all of today's students, regardless of career choice, will need basic QL skills such as the ability to draw information from charts, graphs, and geometric figures, and the ability to accurately complete straightforward estimations and calculations.

Preliminary efforts to find student work products which demonstrate QL skills proved a challenge in this rubric creation process. It's possible to find pages of mathematical problems, but what those problem sets don't demonstrate is whether the student was able to think about and understand the meaning of her work. It's possible to find research papers that include quantitative information, but those papers often don't provide evidence that allows the evaluator to see how much of the thinking was done by the original source (often carefully cited in the paper) and how much was done by the student herself, or whether conclusions drawn from analysis of the source material are even accurate.

Given widespread agreement about the importance of QL, it becomes incumbent on faculty to develop new kinds of assignments which give students substantive, contextualized experience in using such skills as analyzing quantitative information, representing quantitative information in appropriate forms, completing calculations to answer meaningful questions, making judgments based on quantitative data and communicating the results of that work for various purposes and audiences. As students gain experience with those skills, faculty must develop assignments that require students to create work products which reveal their thought processes and demonstrate the range of their QL skills.

This rubric provides for faculty a definition for QL and a rubric describing four levels of QL achievement which might be observed in work products within work samples or collections of work. Members of AAC&U's rubric development team for QL hope that these materials will aid in the assessment of QL – but, equally important, we hope that they will help institutions and individuals in the effort to more thoroughly embed QL across the curriculum of colleges and universities.

## Framing Language

This rubric has been designed for the evaluation of work that addresses quantitative literacy (QL) in a substantive way. QL is not just computation, not just the citing of someone else's data. QL is a habit of mind, a way of thinking about the world that relies on data and on the mathematical analysis of data to make connections and draw conclusions. Teaching QL requires us to design assignments that address authentic, data-based problems. Such assignments may call for the traditional written paper, but we can imagine other alternatives: a video of a PowerPoint presentation, perhaps, or a well designed series of web pages. In any case, a successful demonstration of QL will place the mathematical work in the context of a full and robust discussion of the underlying issues addressed by the assignment.

Finally, QL skills can be applied to a wide array of problems of varying difficulty, confounding the use of this rubric. For example, the same student might demonstrate high levels of QL achievement when working on a simplistic problem and low levels of QL achievement when working on a very complex problem. Thus, to accurately assess a student's QL achievement it may be necessary to measure QL achievement within the context of problem complexity, much as is done in diving competitions where two scores are given, one for the difficulty of the dive, and the other for the skill in accomplishing the dive. In this context, that would mean giving one score for the complexity of the problem and another score for the QL achievement in solving the problem.



# QUANTITATIVE LITERACY VALUE RUBRIC

for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)



## Definition

Quantitative Literacy (QL) – also known as Numeracy or Quantitative Reasoning (QR) – is a "habit of mind," competency, and comfort in working with numerical data. Individuals with strong QL skills possess the ability to reason and solve quantitative problems from a wide array of authentic contexts and everyday life situations. They understand and can create sophisticated arguments supported by quantitative evidence and they can clearly communicate those arguments in a variety of formats (using words, tables, graphs, mathematical equations, etc., as appropriate).

*Evaluators are encouraged to assign a zero to any work sample or collection of work that does not meet benchmark (cell one) level performance.*

	Capstone 4	Milestones		1
		3	2	
<b>Interpretation</b> <i>Ability to explain information presented in mathematical forms (e.g., equations, graphs, diagrams, tables, words).</i>	Provides accurate explanations of information presented in mathematical forms. Makes appropriate inferences based on that information. <i>For example, accurately explain the trend data shown in a graph and make reasonable predictions regarding what the data suggest about future events.</i>	Provides accurate explanations of information presented in mathematical forms. <i>For instance, accurately explain the trend data shown in a graph.</i>	Provides somewhat accurate explanations of information presented in mathematical forms, but occasionally makes minor errors related to computations or units. <i>For instance, accurately explain trend data shown in a graph, but may miscalculate the slope of the trend line.</i>	Attempts to explain information presented in mathematical forms, but draws incorrect conclusions about what the information means. <i>For example, attempt to explain the trend data shown in a graph, but will frequently misinterpret the nature of that trend, perhaps by confusing positive and negative trends.</i>
<b>Representation</b> <i>Ability to convert relevant information into various mathematical forms (e.g., equations, graphs, diagrams, tables, words).</i>	Skillfully converts relevant information into an insightful mathematical portrayal in a way that contributes to a further or deeper understanding.	Competently converts relevant information into an appropriate and desired mathematical portrayal.	Completes conversion of information but resulting mathematical portrayal is only partially appropriate or accurate.	Completes conversion of information but resulting mathematical portrayal is inappropriate or inaccurate.
<b>Calculation</b>	Calculations attempted are essentially all successful and sufficiently comprehensive to solve the problem. Calculations are also presented elegantly (clearly, concisely, etc.)	Calculations attempted are essentially all successful and sufficiently comprehensive to solve the problem.	Calculations attempted are either unsuccessful or represent only a portion of the calculations required to comprehensively solve the problem.	Calculations are attempted but are both unsuccessful and are not comprehensive.
<b>Application / Analysis</b> <i>Ability to make judgments and draw appropriate conclusions based on the quantitative analysis of data, while recognizing the limits of this analysis.</i>	Uses the quantitative analysis of data as the basis for deep and thoughtful judgments, drawing insightful, carefully qualified conclusions from this work.	Uses the quantitative analysis of data as the basis for competent judgments, drawing reasonable and appropriately qualified conclusions from this work.	Uses the quantitative analysis of data as the basis for workmanlike (without inspiration or nuance, ordinary) judgments, drawing plausible conclusions from this work.	Uses the quantitative analysis of data as the basis for tentative, basic judgments, although is hesitant or uncertain about drawing conclusions from this work.
<b>Assumptions</b> <i>Ability to make and evaluate important assumptions in estimation, modeling, and data analysis.</i>	Explicitly describes assumptions and provides compelling rationale for why each assumption is appropriate. Shows awareness that confidence in final conclusions is limited by the accuracy of the assumptions.	Explicitly describes assumptions and provides compelling rationale for why assumptions are appropriate.	Explicitly describes assumptions.	Attempts to describe assumptions.
<b>Communication</b> <i>Expressing quantitative evidence in support of the argument or purpose of the work (in terms of what evidence is used and how it is formatted, presented, and contextualized).</i>	Uses quantitative information in connection with the argument or purpose of the work, presents it in an effective format, and explicates it with consistently high quality.	Uses quantitative information in connection with the argument or purpose of the work, though data may be presented in a less than completely effective format or some parts of the explication may be uneven.	Uses quantitative information, but does not effectively connect it to the argument or purpose of the work.	Presents an argument for which quantitative evidence is pertinent, but does not provide adequate explicit numerical support. (May use quasi-quantitative words such as "many," "few," "increasing," "small," and the like in place of actual quantities.)



## 量的分析リテラシーに関する VALUE ルーブリック

詳細は [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



VALUE ルーブリックは、全米の大学を代表する専門教職員が、学習の成果に関する各大学のルーブリックや関連文書を調査し、教職員からのフィードバックを参考にして作成されたものである。このルーブリックは、段階的達成レベルを示す能力指標により、各学習成果の原則的な基準を示すものである。このルーブリックは、各大学が学生の学習を評価し考察する目的で使用するものであり、成績をつけるためにしようするものではない。この15のVALUEルーブリックに示された、学生に期待される能力に関しては、各大学、専門分野、コースに応じて、それぞれの解釈が可能である。VALUEルーブリックは、学生の成果に関し共通の手段と理解を共有することで、全ての学部レベルの機関での学生の学習を、一つの基本的な期待レベルの枠組みの中で位置づけるためのものである。

### 定義

量的分析リテラシー (QL) は数量的思考能力、または定量的推論 (QR) として知られ、数値データを処理する際の「ハビット・オブ・マインド (思考習慣)」、能力、安楽性を指す。高い QL スキルを持つ個人は、多様な現実の場面や、日常生活の状況から生ずる定量的な問題を推論し解決する能力を有する。また、定量的なエビデンスに裏打ちされた高度な議論を理解し構築することができ、様々な形式で (必要に応じて、言葉、表、グラフ、数式等を用い) その議論を明確に伝えることができる。

### 分野を超えた量的分析リテラシー

一般教育改革における現在の傾向は、ますます定量的で、データが溢れる世界において量的分析リテラシーの重要性が着実に高まっていると教職員が、認識していることを示している。AAC&U の最近の調査によると、QL スキルは雇用主と共有されており、彼らは、今日の学生の多くが、仕事上の責任を遂行するためには、多様で高度の量的分析スキルを必要とするようになるであろうと認識している。今日、殆ど全ての学生が、職業選択に関わらず、表、グラフ、幾何学的図形から情報を抽出する能力や、簡単な推定や計算を正確に行う能力のような基本的 QL スキルを必要とすることになるであろう。

事前に、QL スキルを示す学生の成果物を探そうと努力して、このルーブリックの作成過程が難しいものになると分かった。数学的な問題のページを探すことはできるが、このような問題集でわからないのは、学生がその勉強の意味を考え、理解することができたかということである。定量的情報を含む論文を探すことはできるが、このような論文は往々にして、(論文に注意深く引用されることが多い) 原典によりなされた思考と学生自身によってなされた思考がどれくらいなのか、あるいは原資料の分析から導かれた結論が正確なのかどうかさえ、評価者が理解できるような証拠を与えてはくれない。

QL の重要性に関しての幅広い意見の一致を考慮すれば、定量的情報の分析、適切な形式での定量的情報の提示、意味のある質問に解答するための計算の遂行、定量的データに基づく判断、様々な目的、聴衆のための作業結果の伝達のようなスキルを用いる際に、状況的で実質的な経験を学生に与えてくれる新しい種類の課題を、教職員が開発する責任がある。学生がこれらのスキルを用いる経験を獲得するにつれ、思考過程を明らかにし、彼らの QL スキルの範囲を示す成果物を作るよう、学生に求めるような課題を、教職員が開発しなければならない。

## 量的分析リテラシーに関する VALUE ルーブリック

詳細は [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



本ルーブリックが教職員に提供するものは、**QL** の定義と、成果事例や成果集の中の成果物において観察され得る、4つのレベルの**QL**の達成度を記述した基準である。全米大学協会の**QL**ルーブリック開発チームは、この資料が**QL**評価の助けとなることを望んでいるが、同様に重要なのは、大学や個人が、大学のカリキュラム全体に、さらに徹底して**QL**を組み込もうとする努力に、この資料が資することを望んでいる点である。

### 概要

本ルーブリックは、量的分析リテラシー (**QL**) に実質的な方法で取り組む作業の評価のために設計されたものである。**QL** は単なる計算ではなく、単なる他人のデータの引用でもない。**QL** は思考習慣であり、関連付け、結論を引き出すために、データや、データの数学的分析に依拠する世界についての思考方法である。**QL** を教えるには、真正な、データに基づく問題に取り組む課題を設定する必要がある。そのような課題は従来型の論文を書くことを求める場合もあるかもしれないが、他の代替物も想像することができる：パワーポイント・プレゼンテーションの動画や、良く設計されたウェブページが挙げられる。いずれにせよ、**QL** が上手く発揮されれば、課題で取り組んだ基本的な問題についてのしっかりした議論の関係性において、数学的作業が位置付けられる。

最後に、**QL** スキルは難易度が異なる多岐にわたる問題に適用されることができ、このルーブリックの使用を複雑にしている。例えば同じ学生が単純な問題に取り組む時には、高い**QL** レベルを達成し、非常に複雑な問題に取り組む時には、低い**QL** レベルしか示さないかもしれない。このように、学生の**QL** 達成度を正確に評価するには、飛び込み競技において、飛び込みの難易度のスコアと、飛び込みを遂行するスキルのスコアという2種類のスコアが与えられるのと同様に、問題の複雑性に照らして、**QL** 達成度を測定する必要があるかもしれない。つまり、この状況では、問題の複雑性に対するスコアと、その問題の解決においての**QL** 達成のスコアであろう。

# 量的分析リテラシーに関する VALUE ルーブリック

詳細は [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



## 定義

量的分析リテラシー (QL) は数量的思考能力、または定量的推論 (QR) として知られ、数値データを処理する際の「ハビット・オブ・マインド (思考習慣)」、能力、安楽性を指す。高い QL スキルを持つ個人は、多様な現実の場面や日常生活の状況から生ずる定量的な問題を推論し解決する能力を有する。また、定量的なエビデンスに裏打ちされた高度な議論を理解し構築することができ、様々な形式で (必要に応じて、言葉、表、グラフ、数式等を用い) その議論を明確に伝えることができる。

単独の課題、または複数の課題を統合して、ベンチマーク (基準 1) に達しない場合は 0 点と採点することを推奨する。

	最終基準	中間基準		ベンチマーク
	4	3	2	4
<b>解釈</b> 数学的形式で (等式、グラフ、図形、表、言葉) 提示された情報を説明する能力	数学的形式で提示された情報を正確に説明する。その情報に基づき適切な推論をする。 例えば、グラフで示されるトレンドデータを正確に説明し、将来の出来事に対しデータが何を示すか合理的な予測をする。	数学的形式で提示された情報を正確に説明する。 例えばグラフで示されたトレンドデータを正確に説明する。	数学的形式で提示された情報を幾分正確に説明するが、計算や単位に関して時折些細な間違いを犯す。 例えばグラフで示されたトレンドデータを正確に説明するが、トレンドラインの傾斜を間違えて計算するかもしれない。	数学的形式で提示された情報を説明しようと試みるが情報の意味に関して間違った結論を引き出す。 例えば、グラフで示されたトレンドデータを説明しようと試みるが、肯定的な傾向と否定的な傾向を行動することで、トレンドの性質を間違えて解釈することがよくある。
<b>提示</b> 関連した情報を様々な数学的形式 (等式、グラフ、図形、表、言葉等) に転換する能力	さらなる深い理解に貢献するような方法で、関連した情報を、巧みに洞察力のある数学的描写に転換する。	関連した情報を、適切で望ましい数学的描写に十分な能力に基づいて転換する。	情報の転換は遂行するが、結果としての数学的描写は、部分的にしか適切や正確でない。	情報の転換は遂行するが、結果としての数学的描写は不適切や不正確である。
<b>計算</b>	試みた計算は、本質的に全て成功し、問題解決に十分包括的である。計算はまた、適格に (明確、簡潔に) 示される。	試みた計算は全て成功し、問題解決に十分包括的である。	試みた計算は失敗するか、問題を包括的に解決するのに求められる計算のほんの一部にすぎない。	計算を試みるが、失敗し、完全ではない。
<b>応用・分析</b> 分析の限界を認識しつつ、データの量的分析に基づいて判断し、適切な結論を出す能力	データの量的分析を、深く、思慮深い判断の基礎として用い、この作業から、洞察力に富み、苦心して適格な結論を出す。	データの量的分析を、適切な判断の基礎として用い、この作業から、合理的で、十分に適格な結論を出す。	データの量的分析を、専門的な (ひらめき、ニュアンスのない、普通の) 判断の基礎として用い、この作業から妥当と思われる結論を出す。	データの量的分析を、試験的な、基本的判断の基礎として使用するが、この作業の結論を出すにあたって躊躇し、確信を持ってない。

## 量的分析リテラシーに関する VALUE ルーブリック

詳細は [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



<p><b>仮定</b>                  推算、モデリング、データ分析における重要な仮定をし、それを評価する能力</p>	<p>仮定をはっきりと描写し、何故個々の仮定が適切なのかという説得力のある理由を示す。最終結論への確信は仮定の正確性により限定されるということに気付いている。</p>	<p>仮定をはっきりと描写し、何故仮定が適切なのかという説得力のある理由を示す。</p>	<p>仮定をはっきりと描写する。</p>	<p>仮定を描写しようと試みる。</p>
<p><b>伝達</b>                  議論や作業目的の裏付けとして定性的証拠を示す（使用される証拠、全体構成、提示法、脈絡化の方法）</p>	<p>定性的情報を使用し、それを議論や作業目的に関係づけ、それを効果的な形式で提示し、常に高い質で解析する。</p>	<p>定性的情報を使用し、それを議論や作業目的に関係づけるが、データは完全に効果的でない形式で提示されるか、解析の部分にむらがあるかもしれない。</p>	<p>定性的情報を使用するかもしれないが、それを議論や作業目的に効果的に関係づけない。</p>	<p>どの定性的証拠が適切なのかという議論を提示はするが、十分に明確な数的裏付けを示さない。（実際の量の代わりに、「多い」「少ない」「ますます」「小さい」等の準定性的語彙を使用するかもしれない）。</p>

# INFORMATION LITERACY VALUE RUBRIC

*for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)*



The VALUE rubrics were developed by teams of faculty experts representing colleges and universities across the United States through a process that examined many existing campus rubrics and related documents for each learning outcome and incorporated additional feedback from faculty. The rubrics articulate fundamental criteria for each learning outcome, with performance descriptors demonstrating progressively more sophisticated levels of attainment. The rubrics are intended for institutional-level use in evaluating and discussing student learning, not for grading. The core expectations articulated in all 15 of the VALUE rubrics can and should be translated into the language of individual campuses, disciplines, and even courses. The utility of the VALUE rubrics is to position learning at all undergraduate levels within a basic framework of expectations such that evidence of learning can be shared nationally through a common dialog and understanding of student success.

## **Definition**

The ability to know when there is a need for information, to be able to identify, locate, evaluate, and effectively and responsibly use and share that information for the problem at hand. -  
Adopted from the National Forum on Information Literacy

## **Framing Language**

This rubric is recommended for use evaluating a collection of work, rather than a single work sample in order to fully gauge students' information skills. Ideally, a collection of work would contain a wide variety of different types of work and might include: research papers, editorials, speeches, grant proposals, marketing or business plans, PowerPoint presentations, posters, literature reviews, position papers, and argument critiques to name a few. In addition, a description of the assignments with the instructions that initiated the student work would be vital in providing the complete context for the work. Although a student's final work must stand on its own, evidence of a student's research and information gathering processes, such as a research journal/ diary, could provide further demonstration of a student's information proficiency and for some criteria on this rubric would be required.

# INFORMATION LITERACY VALUE RUBRIC

for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)



## Definition

The ability to know when there is a need for information, to be able to identify, locate, evaluate, and effectively and responsibly use and share that information for the problem at hand. - The National Forum on Information Literacy

*Evaluators are encouraged to assign a zero to any work sample or collection of work that does not meet benchmark (cell one) level performance.*

	Capstone 4	Milestones		Benchmark 1
		3	2	
<b>Determine the Extent of Information Needed</b>	Effectively defines the scope of the research question or thesis. Effectively determines key concepts. Types of information (sources) selected directly relate to concepts or answer research question.	Defines the scope of the research question or thesis completely. Can determine key concepts. Types of information (sources) selected relate to concepts or answer research question.	Defines the scope of the research question or thesis incompletely (parts are missing, remains too broad or too narrow, etc.). Can determine key concepts. Types of information (sources) selected partially relate to concepts or answer research question.	Has difficulty defining the scope of the research question or thesis. Has difficulty determining key concepts. Types of information (sources) selected do not relate to concepts or answer research question.
<b>Access the Needed Information</b>	Accesses information using effective, well-designed search strategies and most appropriate information sources.	Accesses information using variety of search strategies and some relevant information sources. Demonstrates ability to refine search.	Accesses information using simple search strategies, retrieves information from limited and similar sources.	Accesses information randomly, retrieves information that lacks relevance and quality.
<b>Evaluate Information and its Sources Critically</b>	Thoroughly (systematically and methodically) analyzes own and others' assumptions and carefully evaluates the relevance of contexts when presenting a position.	Identifies own and others' assumptions and several relevant contexts when presenting a position.	Questions some assumptions. Identifies several relevant contexts when presenting a position. May be more aware of others' assumptions than one's own (or vice versa).	Shows an emerging awareness of present assumptions (sometimes labels assertions as assumptions). Begins to identify some contexts when presenting a position.
<b>Use Information Effectively to Accomplish a Specific Purpose</b>	Communicates, organizes and synthesizes information from sources to fully achieve a specific purpose, with clarity and depth	Communicates, organizes and synthesizes information from sources. Intended purpose is achieved.	Communicates and organizes information from sources. The information is not yet synthesized, so the intended purpose is not fully achieved.	Communicates information from sources. The information is fragmented and/or used inappropriately (misquoted, taken out of context, or incorrectly paraphrased, etc.), so the intended purpose is not achieved.
<b>Access and Use Information Ethically and Legally</b>	Students use correctly all of the following information use strategies (use of citations and references; choice of paraphrasing, summary, or quoting; using information in ways that are true to original context; distinguishing between common knowledge and ideas requiring attribution) and demonstrate a full understanding of the ethical and legal restrictions on the use of published, confidential, and/or proprietary information.	Students use correctly three of the following information use strategies (use of citations and references; choice of paraphrasing, summary, or quoting; using information in ways that are true to original context; distinguishing between common knowledge and ideas requiring attribution) and demonstrates a full understanding of the ethical and legal restrictions on the use of published, confidential, and/or proprietary information.	Students use correctly two of the following information use strategies (use of citations and references; choice of paraphrasing, summary, or quoting; using information in ways that are true to original context; distinguishing between common knowledge and ideas requiring attribution) and demonstrates a full understanding of the ethical and legal restrictions on the use of published, confidential, and/or proprietary information.	Students use correctly one of the following information use strategies (use of citations and references; choice of paraphrasing, summary, or quoting; using information in ways that are true to original context; distinguishing between common knowledge and ideas requiring attribution) and demonstrates a full understanding of the ethical and legal restrictions on the use of published, confidential, and/or proprietary information.



## 情報リテラシーに関する VALUE ルーブリック

詳細は [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



VALUE ルーブリックは、全米の大学を代表する専門教職員が、学習の成果に関する各大学のルーブリックや関連文書を調査し、教職員からのフィードバックを参考にして作成されたものである。このルーブリックは、段階的達成レベルを示す能力指標により、各学習成果の原則的な基準を示すものである。このルーブリックは、各大学が学生の学習を評価し考察する目的で使用するものであり、成績をつけるためにしようするものではない。この15のVALUEルーブリックに示された、学生に期待される能力に関しては、各大学、専門分野、コースに応じて、それぞれの解釈が可能である。VALUEルーブリックは、学生の成果に関し共通の手段と理解を共有することで、全ての学部レベルの機関での学生の学習を、一つの基本的な期待レベルの枠組みの中で位置づけるためのものである。

### 定義

情報が必要な時期を認識し、検討中の問題のため、その情報を特定、発見、評価し、効果的に責任を持って使用、共有する能力——情報リテラシー——全米フォーラムの記述を採用

### 概要

本ルーブリックは、学生の情報スキルを十分に測定するため、単独の成果事例より、成果集を評価するために使用されることが推奨される。理想的には、成果集は以下の多岐にわたる様々な種類の成果を含む：研究論文、論説、談話、補助金提案書、マーケティングあるいは事業計画、パワーポイント・プレゼンテーション、ポスター、文献レビュー、ポジション・ペーパー、議論批評。さらに、作業の背景を完全に伝えるにあたっては、学生に作業を開始させた指示を含む課題の説明が不可欠である。学生の最終成果物は独立したものでなくてもはならないが、研究日誌・日記のような学生の研究・情報収集のプロセスの証拠は、学生の情報能力のさらなる証明となり、中には本ルーブリックの基準が必要となるものもある。

# 情報リテラシーに関する VALUE ルーブリック

詳細は [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



## 定義

情報が必要な時期を認識し、検討中の問題のため、その情報を特定、発見、評価し、効果的に責任を持って使用、共有する能力——情報リテラシー——全米フォーラムの記述を採用

単独の課題、または複数の課題を統合して、ベンチマーク（基準1）に達しない場合は0点と採点することを推奨する。

	最終基準	中間基準		ベンチマーク
	4	3	2	1
必要な情報の範囲を決定する	リサーチ・クエスチョンや論文の範囲を効果的に定められる。キー概念を効果的に決定できる。選択された情報（源）の種類は直接、概念に関係し、リサーチ・クエスチョンの答えとなる。	リサーチ・クエスチョンや論文の範囲を完全に定められる。キー概念を決定できる。選択された情報（源）の種類は概念に関係し、リサーチ・クエスチョンの答えとなる。	リサーチ・クエスチョンや論文の範囲を不十分ではあるが定められる（欠けている部分があるか、範囲が広すぎる、狭すぎる等）。キー概念を決定できる。選択された情報（源）の種類は部分的に概念に関係し、リサーチ・クエスチョンの答えとなる。	リサーチ・クエスチョンや論文の範囲を定めるのに困難を感じる。キー概念を決めるのに困難を感じる。選択された情報（源）の種類は概念に関係しないか、リサーチ・クエスチョンの答えとならない。
必要な情報にアクセスする	効果的でうまく計画された検索方法と最適な情報源を用い情報にアクセスする。	様々な検索方法と適切な情報源を用い情報にアクセスする。検索を正確にする能力を示す。	簡単な検索方法を用い情報にアクセスし、限られた似通った情報源から情報を入手する。	無作為に情報にアクセスし、関連性がなく、質の低い情報を入手する。
情報と情報源を批判的に評価する	徹底的に（体系的、組織的に）自分と他人の仮定を特定し、立場を提示する際、関係性の適切さを入念に評価する。	自分と他人の仮定を特定し、立場を提示する際、適切な関係性を特定する。	仮定に疑問を持つ。立場を提示する際、適切な関係性を特定し始める。自分の仮定より他人の仮定をより意識する（またはその逆）。	現在の仮定について意識し始める（時として断言を仮定と分類する）。立場を提示する際、関係性を特定し始める。
具体的な目標を達成するために情報を効果的に使う	情報源からの情報を伝え、整理し、統合し、具体的な目標は明確に、深く、十分に達成される。	情報源からの情報を伝え、整理し、統合する。意図した目的が達成される。	情報源からの情報を伝え、整理する。情報は統合されていないため、意図した目的は充分には達成されない。	情報源からの情報を伝える。情報は断片的で、不適切に（間違った引用、文脈から外れた引用、または不正確な言い換え）使用されるため、意図した目的が達成されない。

## 情報リテラシーに関する VALUE ルーブリック

詳細は [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



<p>倫理的、法的に情報にアクセスし使用する</p>	<p>学生は以下の情報利用方法の全てを正確に使用し、（出典と参考文献の明示、言い換え・要約・引用の選択、原典の文脈に忠実な情報の使用、常識と出所明示が必要な考えとの区別）、公表・内密・機密情報の使用に関する倫理的、法的制限への十分な理解を示す。</p>	<p>学生は以下の情報利用方法の内いずれか三つを正確に使用し、（出典と参考文献の明示、言い換え・要約・引用の選択、原典の文脈に忠実な情報の使用、常識と出所明示が必要な考えとの区別）、公表・内密・機密情報の使用に関する倫理的、法的制限への十分な理解を示す。</p>	<p>学生は以下の情報利用方法の内いずれか二つを正確に使用し、（出典と参考文献の明示、言い換え・要約・引用の選択、原典の文脈に忠実な情報の使用、常識と出所明示が必要な考えとの区別）、公表・内密・機密情報の使用に関する倫理的、法的制限への十分な理解を示す。</p>	<p>学生は以下の情報利用方法の内いずれか一つを正確に使用し、（出典と参考文献の明示、言い換え・要約・引用の選択、原典の文脈に忠実な情報の使用、常識と出所明示が必要な考えとの区別）、公表・内密・機密情報の使用に関する倫理的、法的制限への十分な理解を示す。</p>
----------------------------	--	---	---	---



# TEAMWORK VALUE RUBRIC

*for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)*



The VALUE rubrics were developed by teams of faculty experts representing colleges and universities across the United States through a process that examined many existing campus rubrics and related documents for each learning outcome and incorporated additional feedback from faculty. The rubrics articulate fundamental criteria for each learning outcome, with performance descriptors demonstrating progressively more sophisticated levels of attainment. The rubrics are intended for institutional-level use in evaluating and discussing student learning, not for grading. The core expectations articulated in all 15 of the VALUE rubrics can and should be translated into the language of individual campuses, disciplines, and even courses. The utility of the VALUE rubrics is to position learning at all undergraduate levels within a basic framework of expectations such that evidence of learning can be shared nationally through a common dialog and understanding of student success.

## Definition

Teamwork is behaviors under the control of individual team members (effort they put into team tasks, their manner of interacting with others on team, and the quantity and quality of contributions they make to team discussions.)

## Framing Language

Students participate on many different teams, in many different settings. For example, a given student may work on separate teams to complete a lab assignment, give an oral presentation, or complete a community service project. Furthermore, the people the student works with are likely to be different in each of these different teams. As a result, it is assumed that a work sample or collection of work that demonstrates a student's teamwork skills could include a diverse range of inputs. This rubric is designed to function across all of these different settings.

Two characteristics define the ways in which this rubric is to be used. First, the rubric is meant to assess the teamwork of an individual student, not the team as a whole. Therefore, it is possible for a student to receive high ratings, even if the team as a whole is rather flawed. Similarly, a student could receive low ratings, even if the team as a whole works fairly well. Second, this rubric is designed to measure the quality of a **process**, rather than the quality of an **end product**. As a result, work samples or collections of work will need to include some evidence of the individual's interactions within the team. The final product of the team's work (e.g., a written lab report) is insufficient, as it does not provide insight into the functioning of the team.

It is recommended that work samples or collections of work for this outcome come from one (or more) of the following three sources: (1) students' own reflections about their contribution to a team's functioning; (2) evaluation or feedback from fellow team members about students' contribution to the team's functioning; or (3) the evaluation of an outside observer regarding students' contributions to a team's functioning. These three sources differ considerably in the resource demands they place on an institution. It is recommended that institutions using this rubric consider carefully the resources they are able to allocate to the assessment of teamwork and choose a means of compiling work samples or collections of work that best suits their priorities, needs, and abilities.

# TEAMWORK VALUE RUBRIC

for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)



## Definition

Teamwork is behaviors under the control of individual team members (effort they put into team tasks, their manner of interacting with others on team, and the quantity and quality of contributions they make to team discussions.)

*Evaluators are encouraged to assign a zero to any work sample or collection of work that does not meet benchmark (cell one) level performance.*

	<b>Capstone</b> 4	<b>Milestones</b>		<b>Benchmark</b> 1
		3	2	
<b>Contributes to Team Meetings</b>	Helps the team move forward by articulating the merits of alternative ideas or proposals.	Offers alternative solutions or courses of action that build on the ideas of others.	Offers new suggestions to advance the work of the group.	Shares ideas but does not advance the work of the group.
<b>Facilitates the Contributions of Team Members</b>	Engages team members in ways that facilitate their contributions to meetings by both constructively building upon or synthesizing the contributions of others as well as noticing when someone is not participating and inviting them to engage.	Engages team members in ways that facilitate their contributions to meetings by constructively building upon or synthesizing the contributions of others.	Engages team members in ways that facilitate their contributions to meetings by restating the views of other team members and/or asking questions for clarification.	Engages team members by taking turns and listening to others without interrupting.
<b>Individual Contributions Outside of Team Meetings</b>	Completes all assigned tasks by deadline; work accomplished is thorough, comprehensive, and advances the project. Proactively helps other team members complete their assigned tasks to a similar level of excellence.	Completes all assigned tasks by deadline; work accomplished is thorough, comprehensive, and advances the project.	Completes all assigned tasks by deadline; work accomplished advances the project.	Completes all assigned tasks by deadline.
<b>Fosters Constructive Team Climate</b>	Supports a constructive team climate by doing all of the following: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Treats team members respectfully by being polite and constructive in communication.</li> <li>• Uses positive vocal or written tone, facial expressions, and/or body language to convey a positive attitude about the team and its work.</li> <li>• Motivates teammates by expressing confidence about the importance of the task and the team's ability to accomplish it.</li> <li>• Provides assistance and/or encouragement to team members.</li> </ul>	Supports a constructive team climate by doing any three of the following: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Treats team members respectfully by being polite and constructive in communication.</li> <li>• Uses positive vocal or written tone, facial expressions, and/or body language to convey a positive attitude about the team and its work.</li> <li>• Motivates teammates by expressing confidence about the importance of the task and the team's ability to accomplish it.</li> <li>• Provides assistance and/or encouragement to team members.</li> </ul>	Supports a constructive team climate by doing any two of the following: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Treats team members respectfully by being polite and constructive in communication.</li> <li>• Uses positive vocal or written tone, facial expressions, and/or body language to convey a positive attitude about the team and its work.</li> <li>• Motivates teammates by expressing confidence about the importance of the task and the team's ability to accomplish it.</li> <li>• Provides assistance and/or encouragement to team members.</li> </ul>	Supports a constructive team climate by doing any one of the following: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Treats team members respectfully by being polite and constructive in communication.</li> <li>• Uses positive vocal or written tone, facial expressions, and/or body language to convey a positive attitude about the team and its work.</li> <li>• Motivates teammates by expressing confidence about the importance of the task and the team's ability to accomplish it.</li> <li>• Provides assistance and/or encouragement to team members.</li> </ul>
<b>Responds to Conflict</b>	Addresses destructive conflict directly and constructively, helping to manage/resolve it in a way that strengthens overall team cohesiveness and future effectiveness.	Identifies and acknowledges conflict and stays engaged with it.	Redirecting focus toward common ground, toward task at hand (away from conflict).	Passively accepts alternate viewpoints/ideas/opinions.



## チームワークに関する VALUE ルーブリック

詳細は [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



VALUE ルーブリックは、全米の大学を代表する専門教職員が、学習の成果に関する各大学のルーブリックや関連文書を調査し、教職員からのフィードバックを参考にして作成されたものである。このルーブリックは、段階的達成レベルを示す能力指標により、各学習成果の原則的な基準を示すものである。このルーブリックは、各大学が学生の学習を評価し考察する目的で使用するものであり、成績をつけるためにしようするものではない。この15のVALUEルーブリックに示された、学生に期待される能力に関しては、各大学、専門分野、コースに応じて、それぞれの解釈が可能である。VALUEルーブリックは、学生の成果に関し共通の手段と理解を共有することで、全ての学部レベルの機関での学生の学習を、一つの基本的な期待レベルの枠組みの中で位置づけるためのものである。

### 定義

チームワークとは個々のチーム成員の管理の下で行われる行動である（成員がチームの仕事に注ぐ努力、他の成員と協力し合う方法、チームのディスカッションへの貢献の量と質）

### 概要

学生は様々な状況で様々なチームに参加する。例えば、ある一人の学生は、実験課題を仕上げ、口頭による発表をし、コミュニティサービスプロジェクトを完成するために異なるチームで活動するかもしれない。さらに学生と一緒に活動する人々はそれぞれのチームにおいて異なるであろう。その結果、学生のチームワークスキルを示す成果見本や成果集には、幅広い材料が含まれることが仮定される。本ルーブリックは、これらの全ての異なる状況で機能するよう意図されている。

本ルーブリックが使用される方法には二つの特徴がある。まず、ルーブリックは個々の学生のチームワークを評価するように意図されたものであって、チーム全体を評価するものではない。従って、チーム全体としてはある程度欠点があっても、個々の学生が高い評価を獲得することがある。同様に、チーム全体としてはかなりうまく行っても、個々の学生が低い評価を得ることがありうる。二番目に、本ルーブリックは、**最終成果**の質よりむしろ、**プロセス**の質を測定することを意図している。その結果、成果事例や成果集にはチーム内での個人の相互作用の証拠を含む必要がある。チームワークの最終産物（例、実験レポート）では不十分であるが、それはチームの機能を知るうえでの手掛かりになりえないからである。

この成果の成果事例や成果集は、以下の3つの情報源の内、一つ（あるいは複数）から提供されることが推奨される。（1）チームの機能への貢献に対する学生自身の考察、（2）学生のチームの機能への貢献に対する、仲間のチーム成員からの評価あるいはフィードバック、（3）学生のチームの機能への貢献に関する外部のオブザーバーの評価。これらの3つの情報源は、大学に対して要求する資源が大きく異なる。本ルーブリックを使用する大学は、チームワークの評価に配分できる資源を十分に検討して、優先順位、ニーズ、能力に最適な成果事例や成果集を収集する方法を選択することが推奨される。

## チームワークに関する VALUE ルーブリック

詳細は [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



### 定義

チームワークとは個々のチーム成員の管理の下で行われる行動である（成員がチームの仕事に注ぐ努力、他の成員と協力し合う方法、チームのディスカッションへの貢献の量と質）

単独の課題、または複数の課題を統合して、ベンチマーク（基準1）に達しない場合は0点と採点することを推奨する。

	最終基準	中間基準		ベンチマーク
	4	3	2	1
チーム・ミーティングへの貢献	代案や代案提案のメリットを明確にすることでチームが前進するのを助ける。	他人の考えを基に、代替案や行動指針を提供する。	グループの仕事を促進するための新しい提案をする。	考えを共有はするが、グループの仕事を促進はしない。
チーム成員の貢献促進	他人の貢献に基づいて建設的に事を進め、他人の貢献を統合するとともに、成員が参加していないことに気付いた場合、参加を促すことにより、ミーティングへの貢献を促進するような方法でチームの成員を参加させる。	他人の貢献に基づいて建設的に事を進める、あるいは他人の貢献を統合することにより、ミーティングへの貢献を促進するような方法でチームの成員を参加させる。	他のチーム成員の見解の言い換えや、明確にするため質問をすることにより、ミーティングへの貢献を促進するような方法でチームの成員を参加させる。	交代し、遮ることなく他人の意見を聞くことで、チームの成員を参加させる。
チーム・ミーティング外での個人貢献	締め切りまでに割り当てられた仕事を全て終える；達成した仕事は包括的で徹底しておりプロジェクトを推進する。 他のチーム成員が割り当てられた仕事を同じように高い水準で仕上げられるように積極的に支援する。	締め切りまでに割り当てられた仕事を全て終える；達成した仕事は包括的で徹底しておりプロジェクトを推進する。	締め切りまでに割り当てられた仕事を全て終える；達成した仕事がプロジェクトを推進する。	締め切りまでに割り当てられた仕事を全て終える。
建設的なチーム風土の育成	以下の全てを行うことで建設的なチーム風土を支援する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>コミュニケーションにおいて礼儀正しく建設的であることでチーム成員に敬意を表する。</li> <li>前向きな口調または書き言葉、表情やボディランゲージを用い、チームとその仕事について前向きな態度を伝える。</li> <li>タスクの重要性について、およびそれを遂行するチームの能力に</li> </ul>	以下のいずれか三つを行うことで建設的なチーム風土を支援する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>コミュニケーションにおいて礼儀正しく建設的であることでチーム成員に敬意を表する。</li> <li>前向きな口調または書き言葉、表情やボディランゲージを用い、チームとその仕事について前向きな態度を伝え</li> </ul>	以下のいずれか二つを行うことで建設的なチーム風土を支援する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>コミュニケーションにおいて礼儀正しく建設的であることでチーム成員に敬意を表する。</li> <li>前向きな口調または書き言葉、表情やボディランゲージを用い、チームとその仕事について前向きな態度を伝え</li> </ul>	以下のいずれか一つを行うことで建設的なチーム風土を支援する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>コミュニケーションにおいて礼儀正しく建設的であることでチーム成員に敬意を表する。</li> <li>前向きな口調または書き言葉、表情やボディランゲージを用い、チームとその仕事について前向きな態度を伝え</li> </ul>

## チームワークに関する VALUE ルーブリック

詳細は [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



	<p>ついて自信を表明することによりチーム成員を動機づける。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• チーム成員に援助や激励を与える。</li> </ul>	<p>る。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• タスクの重要性について、およびそれを遂行するチームの能力について自信を表明することによりチーム成員を動機づける。</li> <li>• チーム成員に援助や激励を与える。</li> </ul>	<p>る。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• タスクの重要性について、およびそれを遂行するチームの能力について自信を表明することによりチーム成員を動機づける。</li> <li>• チーム成員に援助や激励を与える。</li> </ul>	<p>る。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• タスクの重要性について、およびそれを遂行するチームの能力について自信を表明することによりチーム成員を動機づける。</li> <li>• チーム成員に援助や激励を与える。</li> </ul>
対立への対応	<p>破壊的な対立に直接、建設的に対処し、全体的なチームの結束力と将来の有効性を高めるような方法でそれに対処・解決するよう手助けする。</p>	<p>対立を発見、認識し、それに関わり続ける。</p>	<p>焦点を（対立から離れて）見解の一致点、検討中の課題へと切り替える。</p>	<p>代替的見解・考え・意見を受動的に受け入れる。</p>



# PROBLEM SOLVING VALUE RUBRIC

*for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)*



The VALUE rubrics were developed by teams of faculty experts representing colleges and universities across the United States through a process that examined many existing campus rubrics and related documents for each learning outcome and incorporated additional feedback from faculty. The rubrics articulate fundamental criteria for each learning outcome, with performance descriptors demonstrating progressively more sophisticated levels of attainment. The rubrics are intended for institutional-level use in evaluating and discussing student learning, not for grading. The core expectations articulated in all 15 of the VALUE rubrics can and should be translated into the language of individual campuses, disciplines, and even courses. The utility of the VALUE rubrics is to position learning at all undergraduate levels within a basic framework of expectations such that evidence of learning can be shared nationally through a common dialog and understanding of student success.

## Definition

Problem solving is the process of designing, evaluating and implementing a strategy to answer an open-ended question or achieve a desired goal.

## Framing Language

Problem-solving covers a wide range of activities that may vary significantly across disciplines. Activities that encompass problem-solving by students may involve problems that range from well-defined to ambiguous in a simulated or laboratory context, or in real-world settings. This rubric distills the common elements of most problem-solving contexts and is designed to function across all disciplines. It is broad-based enough to allow for individual differences among learners, yet is concise and descriptive in its scope to determine how well students have maximized their respective abilities to practice thinking through problems in order to reach solutions.

This rubric is designed to measure the quality of a **process**, rather than the quality of an **end-product**. As a result, work samples or collections of work will need to include some evidence of the individual's thinking about a problem-solving task (e.g., reflections on the process from problem to proposed solution; steps in a problem-based learning assignment; record of think-aloud protocol while solving a problem). The final product of an assignment that required problem resolution is insufficient without insight into the student's problem-solving process. Because the focus is on institutional level assessment, scoring team projects, such as those developed in capstone courses, may be appropriate as well.

## Glossary

*The definitions that follow were developed to clarify terms and concepts used in this rubric only.*

- Contextual Factors: Constraints (such as limits on cost), resources, attitudes (such as biases) and desired additional knowledge which affect how the problem can be best solved in the real world or simulated setting.
- Critique: Involves analysis and synthesis of a full range of perspectives.
- Feasible: Workable, in consideration of time-frame, functionality, available resources, necessary buy-in, and limits of the assignment or task.
- “Off the shelf” solution: A simplistic option that is familiar from everyday experience but not tailored to the problem at hand (e.g. holding a bake sale to "save" an underfunded public library).
- Solution: An appropriate response to a challenge or a problem.
- Strategy: A plan of action or an approach designed to arrive at a solution. (If the problem is a river that needs to be crossed, there could be a construction-oriented, cooperative (build a bridge with your community) approach and a personally oriented, physical (swim across alone) approach. An approach that partially applies would be a personal, physical approach for someone who doesn't know how to swim.
- Support: Specific rationale, evidence, etc. for solution or selection of solution.

# PROBLEM SOLVING VALUE RUBRIC

for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)



## Definition

Problem solving is the process of designing, evaluating, and implementing a strategy to answer an open-ended question or achieve a desired goal.

*Evaluators are encouraged to assign a zero to any work sample or collection of work that does not meet benchmark (cell one) level performance.*

	Capstone 4	Milestones		Benchmark 1
		3	2	
<b>Define Problem</b>	Demonstrates the ability to construct a clear and insightful problem statement with evidence of all relevant contextual factors.	Demonstrates the ability to construct a problem statement with evidence of most relevant contextual factors, and problem statement is adequately detailed.	Begins to demonstrate the ability to construct a problem statement with evidence of most relevant contextual factors, but problem statement is superficial.	Demonstrates a limited ability in identifying a problem statement or related contextual factors.
<b>Identify Strategies</b>	Identifies multiple approaches for solving the problem that apply within a specific context.	Identifies multiple approaches for solving the problem, only some of which apply within a specific context.	Identifies only a single approach for solving the problem that does apply within a specific context.	Identifies one or more approaches for solving the problem that do not apply within a specific context.
<b>Propose Solutions/Hypotheses</b>	Proposes one or more solutions/hypotheses that indicates a deep comprehension of the problem. Solution/hypotheses are sensitive to contextual factors as well as all of the following: ethical, logical, and cultural dimensions of the problem.	Proposes one or more solutions/hypotheses that indicates comprehension of the problem. Solutions/hypotheses are sensitive to contextual factors as well as the one of the following: ethical, logical, or cultural dimensions of the problem.	Proposes one solution/hypothesis that is "off the shelf" rather than individually designed to address the specific contextual factors of the problem.	Proposes a solution/hypothesis that is difficult to evaluate because it is vague or only indirectly addresses the problem statement.
<b>Evaluate Potential Solutions</b>	Evaluation of solutions is deep and elegant (for example, contains thorough and insightful explanation) and includes, deeply and thoroughly, all of the following: considers history of problem, reviews logic/reasoning, examines feasibility of solution, and weighs impacts of solution.	Evaluation of solutions is adequate (for example, contains thorough explanation) and includes the following: considers history of problem, reviews logic/reasoning, examines feasibility of solution, and weighs impacts of solution.	Evaluation of solutions is brief (for example, explanation lacks depth) and includes the following: considers history of problem, reviews logic/reasoning, examines feasibility of solution, and weighs impacts of solution.	Evaluation of solutions is superficial (for example, contains cursory, surface level explanation) and includes the following: considers history of problem, reviews logic/reasoning, examines feasibility of solution, and weighs impacts of solution.
<b>Implement Solution</b>	Implements the solution in a manner that addresses thoroughly and deeply multiple contextual factors of the problem.	Implements the solution in a manner that addresses multiple contextual factors of the problem in a surface manner.	Implements the solution in a manner that addresses the problem statement but ignores relevant contextual factors.	Implements the solution in a manner that does not directly address the problem statement.
<b>Evaluate Outcomes</b>	Reviews results relative to the problem defined with thorough, specific considerations of need for further work.	Reviews results relative to the problem defined with some consideration of need for further work.	Reviews results in terms of the problem defined with little, if any, consideration of need for further work.	Reviews results superficially in terms of the problem defined with no consideration of need for further work



## 問題解決力に関する VALUE ルーブリック

詳細は [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



VALUE ルーブリックは、全米の大学を代表する専門教職員が、学習の成果に関する各大学のルーブリックや関連文書を調査し、教職員からのフィードバックを参考にして作成されたものである。このルーブリックは、段階的達成レベルを示す能力指標により、各学習成果の原則的な基準を示すものである。このルーブリックは、各大学が学生の学習を評価し考察する目的で使用するものであり、成績をつけるためにしようするものではない。この15のVALUEルーブリックに示された、学生に期待される能力に関しては、各大学、専門分野、コースに応じて、それぞれの解釈が可能である。VALUEルーブリックは、学生の成果に関し共通の手段と理解を共有することで、全ての学部レベルの機関での学生の学習を、一つの基本的な期待レベルの枠組みの中で位置づけるためのものである。

### 定義

問題解決とは、決まった解答のない質問に答えるため、あるいは望ましい目標を達成するために戦略を計画、評価、実施する過程である。

### 概要

問題解決は、学問分野を超えた著しく異なる幅広い活動を含む。学生による問題解決を包含する活動は、模擬実験や実験室の環境において、または実生活の場面での、明確なものから曖昧なものまで幅広い問題を含む。本ルーブリックはほとんどの問題解決の状況における共通要素を抽出し、全ての学問分野において機能するよう意図されている。それは広範囲にわたり、学習者間の個々の違いを考慮する一方で、解決策を導くために問題を考え抜く練習をするため、学生がどの程度それぞれの能力を最大限に活かしたかを定めるにあたり、簡潔で説明的である。

本ルーブリックは、最終成果の質というよりは、過程の質を測定することを意図したものである。その結果、成果事例や、成果集は問題解決タスクに対する個々の学生の思考のエビデンスを含む必要がある（例、問題から、提案された解決策に至る過程に対する省察、問題発見解決型学習課題のステップ、問題解決中の発話思考法の記録）。問題解決を必要とする課題の最終成果は、学生の問題解決過程への洞察なくしては不十分である。焦点は大学機関レベルの評価にあるので、キャップストーンコースで開発されたような、評価チームプロジェクトも適切かもしれない。

### 用語

下記は、このルーブリックにのみ適用される用語と概念の定義である。

状況的要因	制約（費用の制限等）、資源、態度（先入観等）、望ましい追加知識など、実世界や模擬環境において問題が最善な方法で解決されるのに影響を及ぼすもの。
批評	様々な視点の分析、統合を含む
実行可能な「既成の」解決策	時間枠、機能性、入手可能な資源、必要な賛同、課題やタスクの限界を考慮して実行できる。日常の経験から馴染みのある簡単な選択肢であるが、検討中の問題に応じて出された解決策ではない（例、資金不足の公立図書館を「救う」ため手作りパン菓子即売会を催す）。
解決策	課題や問題への適切な対応

## 問題解決力に関する VALUE ルーブリック

詳細は [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



戦略	解決策に行きつくために計画された行動計画またはアプローチ。(もし問題が川を渡ることであれば、共同建設的アプローチ(地域に橋を建設)や個人的物理的アプローチ(一人で泳いで渡る)が考えられる)。不完全なアプローチとは、泳ぎ方を知らない人に、個人的物理的アプローチをとることであろう。
支援	解決策または解決策の選択のための、具体的理論的根拠、証拠等。

# 問題解決力に関する VALUE ルーブリック

詳細は [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



## 定義

問題解決とは、決まった解答のない質問に答えるため、あるいは望ましい目標を達成するために戦略を計画、評価、実施する過程である。

単独の課題、または複数の課題を統合して、ベンチマーク（基準1）に達しない場合は0点と採点することを推奨する。

	最終基準	中間基準		ベンチマーク
	4	3	2	1
問題の定義	適切な状況的要因の証拠全てを用い、明確で洞察力のある問題提示を構築する能力を発揮する。	適切な状況的要因の証拠を殆ど用い、問題の提示を構築する能力を発揮し、問題提示は十分に詳細にわたる。	適切な状況的要因の証拠を殆ど用い、問題の提示を構築する能力を発揮し始めるが、問題提示は表面的である。	問題の提示や関連した状況的要因を特定するのに限られた能力しか発揮しない。
戦略の特定	具体的な状況の中で適用し得る複数の問題解決のアプローチを発見する。	問題解決の複数のアプローチを発見するが、具体的な状況において適用し得るものは限られる。	具体的な状況の中で適用し得る単独の問題解決のアプローチを発見する。	単独または複数の問題解決のアプローチを発見するが、具体的な状況の中では適用しない。
解決策・仮説の提案	問題の理解を示す単独または複数の解決策・仮説を提案する。解決策・仮説は状況的要因に配慮し、また、問題の倫理的、論理的、文化的要因の全ての要因にも配慮する。	問題の理解を示す単独または複数の解決策・仮説を提案する。解決策・仮説は状況的要因に配慮し、また、問題の倫理的、論理的、文化的要因のいずれか一つの要因にも配慮する。	単独の解決策・仮説を提案するが、既成のもので、問題の具体的な状況要因に個々に対処するよう意図されたものではない。	単独の解決策・仮説を提案するが、曖昧であるか、問題提示に間接的にしか対処しないため評価が難しい。
可能な解決策の評価	解決策の評価は深く的確であり（例、徹底的で洞察力に満ちた説明を含む）、以下の全てを深く余すところなく含む：問題の歴史の考察、論理・論法の再検討、解決策の実行可能性の検証、解決策の影響の考察。	解決策の評価は充分であり（例、徹底的な説明を含む）、以下を含む：問題の歴史の考察、論理・論法の再検討、解決策の実行可能性の検証、解決策の影響の考察。	解決策の評価は短く（例、説明が深みを欠く）、以下を含む：問題の歴史の考察、論理・論法の再検討、解決策の実行可能性の検証、解決策の影響の考察。	解決策の評価は表面的であり（例、おおまかな表面的な説明を含む）、以下を含む：問題の歴史の考察、論理・論法の再検討、解決策の実行可能性の検証、解決策の影響の考察。
解決策の実施	問題の複数の状況要因に深く徹底的に対処する解決策を実施する。	問題の複数の状況要因に表面的な方法で対処する解決策を実施する。	問題提示に対処する方法で解決策を実施するが、関連した状況要因を無視する。	問題提示に直接対処しない方法で解決策を実施する。
結果の評価	今後の作業の必要性を徹底的、具体的に考慮して定義された問題に関して結果を考察する。	今後の作業の必要性をいくらか考慮して定義された問題に関して、結果を考察する。	今後の作業の必要性をほとんど考慮せずに定義された問題に関して、結果を考察する。	今後の作業の必要性を考慮せずに定義された問題に関して、表面的に結果を考察する。



# CIVIC ENGAGEMENT VALUE RUBRIC

for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)



The VALUE rubrics were developed by teams of faculty experts representing colleges and universities across the United States through a process that examined many existing campus rubrics and related documents for each learning outcome and incorporated additional feedback from faculty. The rubrics articulate fundamental criteria for each learning outcome, with performance descriptors demonstrating progressively more sophisticated levels of attainment. The rubrics are intended for institutional-level use in evaluating and discussing student learning, not for grading. The core expectations articulated in all 15 of the VALUE rubrics can and should be translated into the language of individual campuses, disciplines, and even courses. The utility of the VALUE rubrics is to position learning at all undergraduate levels within a basic framework of expectations such that evidence of learning can be shared nationally through a common dialog and understanding of student success.

## Definition

Civic engagement is "working to make a difference in the civic life of our communities and developing the combination of knowledge, skills, values and motivation to make that difference. It means promoting the quality of life in a community, through both political and non-political processes." (Excerpted from *Civic Responsibility and Higher Education*, edited by Thomas Ehrlich, published by Oryx Press, 2000, Preface, page vi.) In addition, civic engagement encompasses actions wherein individuals participate in activities of personal and public concern that are both individually life enriching and socially beneficial to the community.

## Framing Language

Preparing graduates for their public lives as citizens, members of communities, and professionals in society has historically been a responsibility of higher education. Yet the outcome of a civic-minded graduate is a complex concept. Civic learning outcomes are framed by personal identity and commitments, disciplinary frameworks and traditions, pre-professional norms and practice, and the mission and values of colleges and universities. This rubric is designed to make the civic learning outcomes more explicit. Civic engagement can take many forms, from individual volunteerism to organizational involvement to electoral participation. For students this could include community-based learning through service-learning classes, community-based research, or service within the community. Multiple types of work samples or collections of work may be utilized to assess this, such as:

- The student creates and manages a service program that engages others (such as youth or members of a neighborhood) in learning about and taking action on an issue they care about. In the process, the student also teaches and models processes that engage others in deliberative democracy, in having a voice, participating in democratic processes, and taking specific actions to affect an issue.
- The student researches, organizes, and carries out a deliberative democracy forum on a particular issue, one that includes multiple perspectives on that issue and how best to make positive change through various courses of public action. As a result, other students, faculty, and community members are engaged to take action on an issue.
- The student works on and takes a leadership role in a complex campaign to bring about tangible changes in the public's awareness or education on a particular issue, or even a change in public policy. Through this process, the student demonstrates multiple types of civic action and skills.
- The student integrates their academic work with community engagement, producing a tangible product (piece of legislation or policy, a business, building or civic infrastructure, water quality or scientific assessment, needs survey, research paper, service program, or organization) that has engaged community constituents and responded to community needs and assets through the process.

In addition, the nature of this work lends itself to opening up the review process to include community constituents that may be a part of the work, such as teammates, colleagues, community/agency members, and those served or collaborating in the process.

## Glossary

*The definitions that follow were developed to clarify terms and concepts used in this rubric only.*

- Civic-identity: When one sees her or himself as an active participant in society with a strong commitment and responsibility to work with others towards public purposes.
- Service-learning class: A course-based educational experience in which students participate in an organized service activity and reflect on the experience in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility.
- Communication skills: Listening, deliberation, negotiation, consensus building, and productive use of conflict.
- Civic life: The public life of the citizen concerned with the affairs of the community and nation as contrasted with private or personal life, which is devoted to the pursuit of private and personal interests.
- Politics: A process by which a group of people, whose opinions or interests might be divergent, reach collective decisions that are generally regarded as binding on the group and enforced as common policy. Political life enables people to accomplish goals they could not realize as individuals. Politics necessarily arises whenever groups of people live together, since they must always reach collective decisions of one kind or another.
- Government: "The formal institutions of a society with the authority to make and implement binding decisions about such matters as the distribution of resources, allocation of benefits and burdens, and the management of conflicts." (Retrieved from the Center for Civic Engagement website, May 5, 2009.)
- Civic/community contexts: Organizations, movements, campaigns, a place or locus where people and/or living creatures inhabit, which may be defined by a locality (school, national park, non-profit organization, town, state, nation) or defined by shared identity (i.e., African-Americans, North Carolinians, Americans, the Republican or Democratic Party, refugees, etc.). In addition, contexts for civic engagement may be defined by a variety of approaches intended to benefit a person, group, or community, including community service or volunteer work, academic work.





## 市民参加に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



VALUE ルーブリックは、全米の大学を代表する専門教職員が、学習の成果に関する各大学のルーブリックや関連文書を調査し、教職員からのフィードバックを参考にして作成されたものである。このルーブリックは、段階的達成レベルを示す能力指標により、各学習成果の原則的な基準を示すものである。このルーブリックは、各大学が学生の学習を評価し考察する目的で使用するものであり、成績をつけるために使用するものではない。この 15 の VALUE ルーブリックに示された学生に期待される能力に関しては、各大学、専門分野、コースに応じて、それぞれの解釈が可能である。VALUE ルーブリックは、学生の成果に関し共通の手段と理解を共有することで、すべての学部レベルの機関での学生の学習を、一つの基本的な期待レベルの枠組みの中で位置づけるためのものである。

### 定義

市民参加とは、「地域社会の市民生活をより良いものにするための活動を行い、そのような変化をもたらすことを可能にする知識、スキル、価値観、及びモチベーションを一体的に養うことである。政治的プロセスと非政治的プロセスの両方を通して地域社会の生活の質を高めることである」(出典 Excerpted from *Civic Responsibility and Higher Education*, edited by Thomas Ehrlich, published by Oryx Press, 2000, Preface, page vi.)。また、個人の人生を豊かにすると共に、地域社会の利益にもつながる、個人的または社会的な利害に関する活動への個々の参加という行動も、市民参加の定義に含まれる。

### 概要

卒業生に、市民として、地域社会の一員として、また、仕事に従事する社会人として社会に出ていくための基礎力をつけることは、古くから高等教育機関の役割とされてきた。だが、公民としての意識を持った卒業生とはどのような成果かということは、複雑な概念である。市民参加学習による成果は、個人の特性や関与、学問的な枠組み、伝統、職業人になる前の規範や実践、更には大学の使命や価値観によって構成される。このルーブリックは市民としての自覚学習の成果をより明確にするために作成されたものである。市民参加には、個人的なボランティア活動から、組織的な関わり、選挙の投票まで、様々な形がある。学生による市民参加の活動としては、授業を通じたサービス活動の学びや、地域密着型調査、地域でのサービス提供活動等を通じた地域に根差した学習も含まれるかもしれない。これらの評価には、下記に示す数種類の課題や一連の課題を用いることができる。

#### 【例】

- 学生は、自分が関心をもっている問題について学び、行動を起こすための、他者（地域の若者や住民等）の参加も含む、市民サービスプログラムを作成・運営する。その過程において、学生は討議民主主義への他者の参加を促すプロセスや、その他、意見を述べたり、民主的なプロセスに参加したり、特定の問題に影響を及ぼす具体的な行動等、様々なプロセスを教えたり、そのモデルを提示する。
- 学生は特定の問題に関して調査し、その問題に関する討議民主主義フォーラムを準備し、運営する。このフォーラムは、その問題に関する複数の視点を含み、様々な市民行動により、いかに最も良い変化をもたらすことができるかを問うものでなければならない。そしてその結果、他の学生や、教員、地域住民が様々な問題に関し、行動を起こすよう促されるものでなければならない。

## 市民参加に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



- 学生は特定の問題に関し、あるいは、公共政策の修正、変更に関し、市民のその問題や政策に関する知識、または問題意識に具体的な変化をもたらす複合キャンペーンに携わり、リーダー的役割を果たす。学生はこの過程を通して、様々な種類の市民参加行動と能力を提示する。
- 学生は学業と地域参加を融合させることにより、地域の構成員として参加し、そのプロセスを通して地域のニーズや資産に対応した、具体的な成果物（法律または政策の一部、事業、建物または市民生活の基盤施設、水質・科学的評価、ニーズ調査、調査報告、市民サービスプログラム、団体）を生み出す。

また、これらの課題評価プロセスは、本質的に、課題に部分的に関わった地域の選挙権を持つ住民、すなわち外部評価者を含むことになる。このような評価者は、チームメート、同僚、地域住民・機関職員、プロセスに関与している者、及び連携という形でプロセスに協力している者を含む。

### 用語

下記は、このルーブリックにのみ適用される用語と概念の定義である。

市民としての自覚	自身を積極的な社会参加者と捉えており、市民生活を改善する取り組みに、責任を持って真摯に関わっている。
サービス活動を通じた学び	組織的なサービス活動を行った後に活動を反省し、それによって授業内容をより深く理解し、より広い範囲でその専門に触れ、個人的な価値観や市民としての責任感が高められるような、授業を通じた体験型の学び。
コミュニケーション能力	相手の話を聞く、熟考、交渉、総意を得る、意見の違い等を有効的に活用する
市民生活	個人の関心や利益を追求する個人としての生活に対し、地域や国の出来事・問題に関心を持つ市民の、全体としての市民生活。
政治	意見や利害が異なる可能性を持つ特定の集団が、全体としての決断を下すまでのプロセス。その決断は一般的にその集団に対して拘束力があると捉えられ、共通の政策として実施される。政治生活は、個人では実現できない目的を達成することを可能にする。複数の集団が共に生活をする際、常に何らかの全体としての決断を下さなければならないため、政治は必ず必要となってくる。
政府	資源分配、利益と負担の分配、及び争いの処理に関する拘束力のある決断を下し、実施する権限を持つ、社会の公式機関。（引用先 Center for Civic Engagement ウェブサイト 2009年5月5日）
市民活動・共同体環境	局所性により定義される（学校、国立公園、非営利団体、市、県、国）、または共通のアイデンティティーによって定義される（つまりアフリカ系アメリカ人、ノース・キャロライナ住民、アメリカ人、共和党、民主党、難民等）、人間、その他の生物、または両方が住む場所、キャンペーン、市民運動、団体。その他、市民参加の対象となる環境の定義は、一個人、集団、または地域社会の利益のための、地域サービスやボランティア活動、学業も含めた様々な取り組みを含む。

## 市民参加に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



### 定義

市民参加とは、「地域社会の市民生活をより良いものにするための活動を行い、そのような変化をもたらすことを可能にする知識、スキル、価値観、およびモチベーションを一体的に養うことである。政治のプロセスと非政治のプロセスの両方を通して地域社会の生活の質を高めることである。」

(Thomas Ehrlich 編 (2000) *Civic Responsibility and Higher Education* Oryx Press 序文 p. vi) また、個人の人生を豊かにすると共に地域社会の利益にもつながる、個人的または社会的な利害に関する活動への個々の参加という行動も、市民参加の定義に含まれる。

単独の課題、または複数の課題を統合して、ベンチマーク（基準 1）に達しない場合は、0点と採点することを推奨する。

	最終基準	中間基準		ベンチマーク
	4	3	2	1
地域・文化の多様性	多様な地域や文化の中で活動し学ぶことで、姿勢や考え方を調整したと認められる。他者の多様性に関する関わりを促している。	自己の姿勢や考え方が、異なる文化や共同体のそれとは違うことについて考えることができる。多様な共同体や文化から何を学ぶことができるのかという点について興味を示している。	自己の姿勢や考え方が、異なる文化や共同体のそれとは違うことを認識している。多様な共同体や文化から何を学ぶことができるのかという点について興味をほとんど示さない。	個人としての姿勢や考え方を、一方的な視点に基づいて述べる。多様な共同体や文化から何を学ぶことができるのかという点について、全く興味を示さないか、あるいは学ぶことを拒否している。
知識の分析	市民参加活動及び市民生活、政治、政府に対する自身の参加に、自身の専門分野・学問・科目の学習から得られた知識（事実、理論等）を関連させ、広げている。	市民参加活動及び市民生活、政治、政府に対する自身の参加に、自身の専門分野・学問・科目の学習から得られた知識（事実、理論等）を関連させ、分析することができる。	市民参加活動及び市民生活、政治、政府に対する自身の参加に、自身の専門分野・学問・科目の学習から得られた知識（事実、理論等）を関連させ始めている。	市民参加活動及び市民生活、政治、政府に対する自身の参加に、自身の専門分野・学問・科目の学習から得られた知識（事実、理論等）を特定し始めている。
市民としての自覚と関わり	市民参加活動の経験の証拠を提供し、強化、明確化された市民としての自覚と公的活動に継続して関与することに関して、自身が学んだことを述べることができる。	市民参加活動の経験のエビデンスを提供し、強化、明確化された市民としての自覚と関与に関して自身が学んだことを述べるができる。	市民参加活動に対する関与が、市民としての自覚に基づくものではなく、期待に応えるためであったり、履修条件を満たすためであるという証拠がある。	市民参加活動の経験の証拠を少し提供するが、経験したことと市民の自覚を関連づけられない。
市民としてのコミュニケーション能力	相手によりコミュニケーション方法を巧みに変えることで、効果的に表現し、話を聞き、相手に合わせるにより、より良い市民生活のための行動をさらに広げるような関係を相手と築く。	市民参加活動の関係性において、効果的にコミュニケーションでき、下記に示す内容を全て実践する能力を持つ。 【相手の視点に合わせて表現し、話を聞き、意見やメッセージの伝え方を工夫することができる。】	市民参加活動の関係性において、効果的にコミュニケーションでき、下記に示す内容を実践する能力を二つ以上持つ。 【相手の視点に合わせて表現し、話を聞き、意見やメッセージの伝え方を工夫することができる。】	市民参加活動の関係性において、効果的にコミュニケーションでき、下記に示す内容を実践する能力を一つ持つ。 【相手の視点に合わせて表現し、話を聞き、意見やメッセージの伝え方を工夫することができる。】

## 市民参加に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



<p>市民としての行動と反省</p>	<p>複雑な、または複数の市民参加活動に関し自主的な経験をしており、<i>自発的にチームでのリーダーシップを発揮している</i>。また、自身の行動に関する目的や成果に関する分析や反省に基づく知見を得ている。</p>	<p>市民参加活動に関し自主的な経験をしており、<i>自発的にチームでのリーダーシップを発揮している</i>。また、自身の行動に関する目的や成果に関する分析や反省に基づく知見を得ている。</p>	<p>市民参加を主とする活動に明らかに参加しており、その活動が個々の市民、または複数の地域にとってどのような利益をもたらす可能性があるか考え始めている、あるいは述べるようになってきている。</p>	<p>市民参加活動を多少試してみているが、その目的や効果について、自分のものとして理解しているようすはほとんどなく、今後、関与していこうという意欲が見られない。</p>
<p>市民活動環境・構造</p>	<p>より良い市民生活に関する目的を達成するために、様々な共同体の環境・構造内で、また、<i>横断的にそれらの環境・組織内で連携して活動する能力を持ち、その活動に対し真摯に関わっている</i>。</p>	<p>より良い市民生活に関する目的を達成するために、様々な共同体の環境・組織内で積極的に活動する能力を持ち、その活動に対し真摯に関わっている。</p>	<p>共同体の環境・組織に意図的に参加する方法を見出していることが認められる。</p>	<p>共同体の環境・組織に試験的に関わっている。いくつか試してみて、どの環境・構造が自分に合うか探っている。</p>

# INTERCULTURAL KNOWLEDGE AND COMPETENCE VALUE RUBRIC

for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)



The VALUE rubrics were developed by teams of faculty experts representing colleges and universities across the United States through a process that examined many existing campus rubrics and related documents for each learning outcome and incorporated additional feedback from faculty. The rubrics articulate fundamental criteria for each learning outcome, with performance descriptors demonstrating progressively more sophisticated levels of attainment. The rubrics are intended for institutional-level use in evaluating and discussing student learning, not for grading. The core expectations articulated in all 15 of the VALUE rubrics can and should be translated into the language of individual campuses, disciplines, and even courses. The utility of the VALUE rubrics is to position learning at all undergraduate levels within a basic framework of expectations such that evidence of learning can be shared nationally through a common dialog and understanding of student success.

## Definition

Intercultural Knowledge and Competence is "a set of cognitive, affective, and behavioral skills and characteristics that support effective and appropriate interaction in a variety of cultural contexts." (Bennett, J. M. 2008. Transformative training: Designing programs for culture learning. In *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*, ed. M. A. Moodian, 95-110. Thousand Oaks, CA: Sage.)

## Framing Language

The call to integrate intercultural knowledge and competence into the heart of education is an imperative born of seeing ourselves as members of a world community, knowing that we share the future with others. Beyond mere exposure to culturally different others, the campus community requires the capacity to: meaningfully engage those others, place social justice in historical and political context, and put culture at the core of transformative learning. The intercultural knowledge and competence rubric suggests a systematic way to measure our capacity to identify our own cultural patterns, compare and contrast them with others, and adapt empathically and flexibly to unfamiliar ways of being.

The levels of this rubric are informed in part by M. Bennett's Developmental Model of Intercultural Sensitivity (Bennett, M.J. 1993. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In *Education for the intercultural experience*, ed. R. M. Paige, 22-71. Yarmouth, ME: Intercultural Press). In addition, the criteria in this rubric are informed in part by D.K. Deardorff's intercultural framework which is the first research-based consensus model of intercultural competence (Deardorff, D.K. 2006. The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education* 10(3): 241-266). It is also important to understand that intercultural knowledge and competence is more complex than what is reflected in this rubric. This rubric identifies six of the key components of intercultural knowledge and competence, but there are other components as identified in the Deardorff model and in other research.

## Glossary

*The definitions that follow were developed to clarify terms and concepts used in this rubric only.*

- Culture: All knowledge and values shared by a group.
- Cultural rules and biases: Boundaries within which an individual operates in order to feel a sense of belonging to a society or group, based on the values shared by that society or group.
- Empathy: "Empathy is the imaginary participation in another person's experience, including emotional and intellectual dimensions, by imagining his or her perspective (not by assuming the person's position)". Bennett, J. 1998. Transition shock: Putting culture shock in perspective. In *Basic concepts of intercultural communication*, ed. M. Bennett, 215-224. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Intercultural experience: The experience of an interaction with an individual or groups of people whose culture is different from your own.
- Intercultural/cultural differences: The differences in rules, behaviors, communication and biases, based on cultural values that are different from one's own culture.
- Suspends judgment in valuing their interactions with culturally different others: Postpones assessment or evaluation (positive or negative) of interactions with people culturally different from one self. Disconnecting from the process of automatic judgment and taking time to reflect on possibly multiple meanings.
- Worldview: Worldview is the cognitive and affective lens through which people construe their experiences and make sense of the world around them.





## 異文化知識・対応能力に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



VALUE ルーブリックは、全米の大学を代表する専門教職員が、学習の成果に関する各大学のルーブリックや関連文書を調査し、教職員からのフィードバックを参考にして作成されたものである。このルーブリックは、段階的達成レベルを示す能力指標により、各学習成果の原則的な基準を示すものである。このルーブリックは、各大学が学生の学習を評価し考察する目的で使用するものであり、成績をつけるために使用するものではない。この 15 の VALUE ルーブリックに示された学生に期待される能力に関しては、各大学、専門分野、コースに応じて、それぞれの解釈が可能である。VALUE ルーブリックは、学生の成果に関し共通の手段と理解を共有することで、すべての学部レベルの機関での学生の学習を、一つの基本的な期待レベルの枠組みの中で位置づけるためのものである。

### 定義

異文化知識・対応能力とは、「様々な文化的背景を持つ人々との効果的かつ適切な交流・関わりを可能にする一連の認識・情緒的・行動的能力及び特性」である。(出典 Bennett, J. M. 2008. Transformative training: Designing programs for culture learning. In Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations, ed. M. A. Moodian, 95-110. Thousand Oaks, CA: Sage.)

### 概要

異文化知識・対応能力を教育の中心に組み込むべきだという声は、我々がグローバル・コミュニティーの一員であるという認識を持つことで必須条件として浮かび上がったものであり、また、我々は皆同じ将来を迎えるという認識にも基づいている。異なる人々が単に触れ合う場というだけではなく、共同体としての大学は、意味のある形で異文化の人々を参加させ、文化を変容的学習の中心に据える能力を持っていなければならない。異文化知識・対応能力ルーブリックは、我々の自己の文化的パターンを認識する能力、そのパターンを比較対照する能力、慣れ親しんでいないものの在り方に感情移入して柔軟に順応する能力を測るための、系統的なシステムとして提案するものである。

このルーブリックのレベルは、部分的に M. Bennett 氏の「異文化感受性発達モデル (Developmental Model of Intercultural Sensitivity)」を参考に行っている。(Bennett, M.J. 1993. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In Education for the intercultural experience, ed. R. M. Paige, 22-71. Yarmouth, ME: Intercultural Press を参照されたい。) また、このルーブリックの基準は、部分的に、初の学術研究に基づく異文化対応能力の合意モデルである、D.K. Deardorff 氏の異文化枠組みを参考に行っている。(Deardorff, D.K. 2006. The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education 10(3): 241-266 を参照されたい。) 更に、異文化知識・対応能力は、このルーブリックに反映されている内容より、一段と複雑であるということを理解していただくことが重要である。このルーブリックでは、主要な異文化知識・対応能力構成要素のうち、六つの構成要素を使用しているが、Deardorff モデルやその他の研究で特定されているとおり、その他の構成要素も存在する。



## 異文化知識・対応能力に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



### 用語

下記は、このルーブリックにのみ適用される用語と概念の定義である。

文化	一つの集団で共有される全ての知識・価値観
文化的ルール・偏見	一つの社会・集団に属していると感じるために、その社会・集団の共通価値観に基づき、個々が行動・思考する範囲
感情移入	「感情移入とは、（相手の立場を推測するのではなく）他者の視点を想像することにより、想像を通して他者の体験に感情と知性の両面から参加することである」。（出典 Bennett, J. 1998. Transition shock: Putting culture shock in perspective. In <i>Basic concepts of intercultural communication</i> , ed. M. Bennett, 215-224. Yarmouth, ME: Intercultural Press)
異文化間・文化の違い	自己の文化とは異なる文化的価値観に基づく、ルールや行動様式、コミュニケーション方法、偏見内容の違い。
異なる文化を持つ人々との関わりの内容の評価に関する判断を保留する	自分と異なる文化を持つ人々との関わりの内容に関する価値付け・評価を（肯定的であれ否定的であれ）する際に、すぐに判断せず、少し時間をおく。機械的な判断プロセスから自己を切り離し、関わりの内容が含まれているかもしれない複数の意味について考える時間を持つこと。
世界観	人々が自己の経験を理解し、自分の周りの世界の意味付けをする際に使用する認知的・情緒的視点

## 異文化知識・対応能力に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



### 定義

異文化知識・対応能力とは、「様々な文化的背景を持つ人々との効果的かつ適切な交流・関わりを可能にする一連の認識・情緒的・行動的能力及び特性」である。(出典 Bennett, J. M. 2008. Transformative training: Designing programs for culture learning. In Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations, ed. M. A. Moodian, 95-110. Thousand Oaks, CA: Sage.)

単独の課題、または複数の課題を総合して、ベンチマーク（基準 1）に達しない場合は、0 点と採点することを推奨する。

	最終基準	中間基準		ベンチマーク
	4	3	2	1
知識 文化的な自己認識	自己の文化的ルールや偏見について明確に知見を述べることができる（例えば、その複雑な成り立ちを深く掘り下げようとしている）。そのルールがどのように自己の経験によって形成されたか認識しており、文化的な偏見にどのように気づき、対応すればよいかわかっており、その結果自分に関して話すときの表現に変化が生まれた。	自己の文化的ルールや偏見についての新しい視点を認識している（例えば、同じであることを求めておらず、新しい視点によってもたらされた複雑な見方を受け入れている）。	自己の文化的ルールや偏見を見分けている（例えば、見分けた上で、その自己の文化集団共通のルールが使用されることを強く望んでおり、他者にもそのルールを守ってほしいと思っている）。	自己の文化的ルールや偏見をほとんど認識していない（自己の文化集団の共通のルールや偏見でさえほとんど認識していない）。（例えば、他者との文化的違いを識別することに抵抗を感じる。）
知識 文化的な世界観の枠組みに関する知識	その文化圏の歴史、価値観、政治、コミュニケーション方法、経済、考え方、習慣的行動に関連して、異なる文化を持つ人にとって重要である様々な要素の複雑さに関する高度な知識を持っている。	その文化圏の歴史、価値観、政治、コミュニケーション方法、経済、考え方、習慣的行動に関連して、異なる文化を持つ人にとって重要である様々な要素の複雑さに関する適切な知識を持っている。	その文化圏の歴史、価値観、政治、コミュニケーション方法、経済、考え方、習慣的行動に関連して、異なる文化を持つ人にとって重要である様々な要素の複雑さに関する部分的な知識を持っている。	その文化圏の歴史、価値観、政治、コミュニケーション方法、経済、考え方、習慣的行動に関連して、異なる文化を持つ人にとって重要である様々な要素の複雑さに関する表面的な知識を持っている。
能力 感情移入	異文化間経験を自己の世界観と、二つ以上の別の世界観の視点で解釈する。異なる文化集団に属する人々の気持ちを認識し、相手を支持するような行動を取ることができる。	二つ以上の世界観の理性的・感情的側面を認識しており、他者と関わる中で、時々二つ以上の世界観を用いる。	異文化視点の構成要素を識別できるが、どのような状況においても自己の世界観に基づいて対応する。	他者の経験について考えることはするが、その際、自己の世界観を用いる。

## 異文化知識・対応能力に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



<p><b>能力</b> 言語及び非言語コミュニケーション</p>	<p>言語及び非言語コミュニケーションに関する文化的な違いについて複合的に理解しており、明確に述べるができる(コミュニケーションをする際に、各文化がどの程度スキンシップを用いるか、また、直接的・非直接的表現、及び明白・曖昧な表現を用いるかを理解している等)。また、その違いの認識に基づき、うまく交渉して共通の理解を得ることができる。</p>	<p>言語及び非言語コミュニケーションに関する文化的な違いを認識し、行動に取り入れており、その違いの認識に基づき、共通の理解を得るために交渉を始める。</p>	<p>言語及び非言語コミュニケーションに関する文化的な違いをいくつか認識しており、そのような違いにより誤解が生じる場合もあることも認識しているが、共通の理解を得るように交渉することができない。</p>	<p>言語及び非言語コミュニケーションに関する文化的な違いをほとんど認識しておらず、共通の理解を得るように交渉することができない。</p>
<p><b>姿勢</b> 好奇心</p>	<p>異なる文化に関し、複雑な疑問を持っている。また、それらの疑問に対する、複数の文化的視点を反映する答えを探索し、得た答えを明確に述べるができる。</p>	<p>異なる文化に関し、より深い疑問を持っており、その答えを探索する。</p>	<p>異なる文化に関し、単純な、あるいは表面的な疑問を持っている。</p>	<p>異なる文化について学ぶことにほとんど興味を示さない。</p>
<p><b>姿勢</b> 寛容性</p>	<p>異なる文化を持つ人々と自発的に関わり、その関わりを発展させる。自分と異なる文化の人々との関わりに対して判断を保留にし、少し時間をおく。</p>	<p>異なる文化を持つ人々と自発的に関わり始め、その関わりを発展させ始めている。自分と異なる文化の人々との関わりに対して判断を保留にし、少し時間をおき始めている。</p>	<p>すべてではないが、ほとんどの異なる文化の人々との関わりを持つことを受け入れるが、自分と異なる文化を持つ人々との関わりに対して判断を保留にすることができず、自分自身の判断を認識し、変えることに対して抵抗がないことを表明している。</p>	<p>異なる文化を持つ人々との関わりを受け入れる。自分と異なる文化を持つ人々との関わりに対して判断を保留にすることができず、自分自身の判断を認識していない。</p>

# ETHICAL REASONING VALUE RUBRIC

*for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)*



The VALUE rubrics were developed by teams of faculty experts representing colleges and universities across the United States through a process that examined many existing campus rubrics and related documents for each learning outcome and incorporated additional feedback from faculty. The rubrics articulate fundamental criteria for each learning outcome, with performance descriptors demonstrating progressively more sophisticated levels of attainment. The rubrics are intended for institutional-level use in evaluating and discussing student learning, not for grading. The core expectations articulated in all 15 of the VALUE rubrics can and should be translated into the language of individual campuses, disciplines, and even courses. The utility of the VALUE rubrics is to position learning at all undergraduate levels within a basic framework of expectations such that evidence of learning can be shared nationally through a common dialog and understanding of student success.

## Definition

Ethical Reasoning is reasoning about right and wrong human conduct. It requires students to be able to assess their own ethical values and the social context of problems, recognize ethical issues in a variety of settings, think about how different ethical perspectives might be applied to ethical dilemmas and consider the ramifications of alternative actions. Students' ethical self identity evolves as they practice ethical decision-making skills and learn how to describe and analyze positions on ethical issues.

## Framing Language

This rubric is intended to help faculty evaluate work samples and collections of work that demonstrate student learning about ethics. Although the goal of a liberal education should be to help students turn what they've learned in the classroom into action, pragmatically it would be difficult, if not impossible, to judge whether or not students would act ethically when faced with real ethical situations. What can be evaluated using a rubric is whether students have the intellectual tools to make ethical choices.

The rubric focuses on five elements: Ethical Self Awareness, Ethical Issue Recognition, Understanding Different Ethical Perspectives/ Concepts, Application of Ethical Principles, and Evaluation of Different Ethical Perspectives/ Concepts. Students' Ethical Self Identity evolves as they practice ethical decision-making skills and learn how to describe and analyze positions on ethical issues. Presumably, they will choose ethical actions when faced with ethical issues.

## Glossary

*The definitions that follow were developed to clarify terms and concepts used in this rubric only.*

- Core Beliefs: Those fundamental principles that consciously or unconsciously influence one's ethical conduct and ethical thinking. Even when unacknowledged, core beliefs shape one's responses. Core beliefs can reflect one's environment, religion, culture or training. A person may or may not choose to act on their core beliefs.
- Ethical Perspectives/ concepts: The different theoretical means through which ethical issues are analyzed, such as ethical theories (e.g., utilitarian, natural law, virtue) or ethical concepts (e.g., rights, justice, duty).
- Complex, multi-layered (gray) context: The sub-parts or situational conditions of a scenario that bring two or more ethical dilemmas (issues) into the mix/ problem/ context/ for student's identification.
- Cross-relationships among the issues: Obvious or subtle connections between/ among the sub-parts or situational conditions of the issues present in a scenario (e.g., relationship of production of corn as part of climate change issue).



## 倫理的推論に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



VALUE ルーブリックは、全米の大学を代表する専門教職員が、学習の成果に関する各大学のルーブリックや関連文書を調査し、教職員からのフィードバックを参考にして作成されたものである。このルーブリックは、段階的達成レベルを示す能力指標により、各学習成果の原則的な基準を示すものである。このルーブリックは、各大学が学生の学習を評価し考察する目的で使用されるものであり、成績をつけるために使用するものではない。この 15 の VALUE ルーブリックに示された学生に期待される能力に関しては、各大学、専門分野、コースに応じて、それぞれの解釈が可能である。VALUE ルーブリックは、学生の成果に関し共通の手段と理解を共有することで、すべての学部レベルの機関での学生の学習を、一つの基本的な期待レベルの枠組みの中で位置づけるためのものである。

### 定義

倫理的推論とは、人間行為の善悪に関する推論である。学生は自己の倫理的価値観と問題の社会的な関係性を評価し、様々な場における倫理的な問題を認識し、倫理的なジレンマに異なる倫理的視点を応用する可能性を考え、選択肢となり得る別の行動を取った際の予期せぬ影響について考えることを求められる。倫理的な意思決定能力を用いて意思決定を実践していく中で、学生の倫理的な自己認識は進化し、また、学生は倫理的な問題に関する自身の立場を分析し、説明する力を身につける。

### 概要

このルーブリックは、教員が倫理に関する学生の学びを示す数種類の課題や一連の課題を評価する際に役立つよう作成されたものである。一般教養課程は、大学で学んだことを行動に移すことができるような学生を育てることを目指すべきだが、学生が実際に倫理的な行動を求められる状況におかれたときに、倫理的な行動を取るかどうか判断するのは不可能に近いのか、あるいは不可能であるかもしれない。ルーブリックを用いて評価できるのは、学生が倫理的な選択をするための知的ツールを持っているかどうかということである。

このルーブリックは、「倫理的な自己認識」「倫理的問題の認識」「異なる倫理的視点や概念の理解」「倫理原則の応用」「異なる倫理的視点や概念の評価」という、五つの要素に着目する。倫理的な意思決定能力を用いて意思決定を実践していく中で、学生の倫理的な自己認識は進化し、また、学生は倫理的な問題に関する自身の立場を分析し、説明する力を身につける。倫理的な問題に直面したときは、倫理的な行動を取ることを選択するであろうと思われる。

## 倫理的推論に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



### 用語

下記は、このルーブリックにのみ適用される用語と概念の定義である。

核となる考え方	人の倫理的行為や倫理的思考に、意識的に、あるいは無意識に影響を与える基本的な原則。核となる考え方は、認識していなくても、その人の対応を形成する。核となる考え方は、その人の環境、宗教、文化や教育を反映していることもある。人は核となる考え方に基づく行動を取ることを選択することもあれば、取らないことを選択することもある。
倫理的視点・概念	倫理理論（功利主義、自然法、道徳等）や倫理の概念（例えば、権利、正義、義務等）など、倫理的問題を分析する際に用いる様々な理論的手法。
複合的・重層的（グレー）な関係性	学生が識別する必要がある問題・関係性・複合的状況に、二つ以上の倫理的ジレンマ（問題）を持ち込むシナリオの各部分、または状況的条件。
問題内の相互関係	シナリオにある問題の細部分・状況的条件間の明白な関係、または、あいまいな関係（例えば、温暖化の問題ととうもろこしの生産の関係）。



# 倫理的推論に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



## 定義

倫理的推論とは、人間行為の善悪に関する推論である。学生は自己の倫理的価値観と問題の社会的な関係性を評価し、様々な場における倫理的な問題を認識し、倫理的なジレンマに異なる倫理的視点を応用する可能性を考え、選択肢となり得る別の行動を取った際の予期せぬ影響について考えることを求められる。倫理的な意思決定能力を用いて意思決定を実践していく中で、学生の倫理的な自己認識は進化し、また、学生は倫理的な問題に関する自身の立場を分析し、説明する力を身につける。

単独の課題、または複数の課題を統合して、ベンチマーク（基準 1）に達しない場合は、0点と採点することを推奨する。

	最終基準	中間基準		ベンチマーク
	4	3	2	1
倫理的な自己認識	学生は核となる考え方とその由来を分析し詳細にわたり考察できる。また、その考察はより深く、より明確になっている。	学生は核となる考え方とその由来を分析し詳細にわたり考察できる。	学生は核となる考え方とその由来を述べるができる。	学生は核となる考え方を述べるか、あるいはその由来を明確に述べるができるが、両方述べることはできない。
異なる倫理的視点や概念の理解	学生は使用した理論の名称を述べ、その理論の要点を提示し、その理論の詳細を正確に説明することができる。	学生は使用した主な理論の名称を述べ、その理論の要点を提示し、その理論の詳細について説明するが、いくつか不正確な点がある。	学生は使用した主な理論の名称を述べるができるが、その理論の要点を提示することしかできない。	学生は使用した主な理論の名称のみ述べるができる。
倫理的問題の認識	学生は複合的・重層的（グレー）な関係性において倫理的な問題と、問題内の相互関係の両方を認識することができる。	学生は複合的・重層的（グレー）な関係性において、倫理的な問題、または、問題内の相互関係を認識することができる。	学生は基本的で明白な倫理的問題を認識でき、問題の複雑さや、問題内の相互関係を（不完全に）理解できる。	学生は基本的で明白な倫理的問題は認識できるが、問題の複雑さや、問題内の相互関係は理解できない。
倫理的視点・概念の応用	学生は倫理的視点や倫理の概念を独自に、また、正確に倫理的な問題に応用することができ、応用することによって予期される全ての結果について考えることができる。	学生は倫理的視点や倫理の概念を独自に、また、正確に（新しい事例の）倫理的な問題に応用することができるが、応用することによって予期される結果について考えない。	学生は倫理的視点や倫理の概念を独自に（新しい事例の）倫理的な問題に応用することができるが、応用が不正確である。	学生は倫理的視点や倫理の概念を、助力（授業やグループ内で事例を使用したり、選択肢がすでにある場合等）を得た上で、倫理的な問題に応用することができるが、倫理的視点や倫理の概念を独自に（新しい事例に）応用することができない。
異なる倫理的視点・概念の評価	学生は自己の姿勢を示し、異なる倫理的視点や倫理の概念に対する反論や、異なる倫理的視点や倫理の概念に基づく姿勢の想定、予測される結果を述べ、それらに対して合理的に自身の姿勢を弁護することができる。また、その弁護内容は適切で効果的である。	学生は自己の姿勢を示し、異なる倫理的視点や倫理の概念に対する反論や、異なる倫理的視点や倫理の概念に基づく姿勢の想定、予測される結果を述べ、それらに対して自身の姿勢を弁護することを試みるが、その内容は不適切である。	学生は自己の姿勢を示し、異なる倫理的視点や概念に対して反論や想定、推測することができるが、それらに対して何も答えることができない。（最終的には学生の中でそれらの反論や、想定、推測は学生によって細分化されるため、学生の姿勢に影響を及ぼさない。）	学生は自己の姿勢を示すことはできるが、異なる視点や概念に対する反論、想定、制約について述べることはできない。



# FOUNDATIONS AND SKILLS FOR LIFELONG LEARNING VALUE RUBRIC

*for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)*



The VALUE rubrics were developed by teams of faculty experts representing colleges and universities across the United States through a process that examined many existing campus rubrics and related documents for each learning outcome and incorporated additional feedback from faculty. The rubrics articulate fundamental criteria for each learning outcome, with performance descriptors demonstrating progressively more sophisticated levels of attainment. The rubrics are intended for institutional-level use in evaluating and discussing student learning, not for grading. The core expectations articulated in all 15 of the VALUE rubrics can and should be translated into the language of individual campuses, disciplines, and even courses. The utility of the VALUE rubrics is to position learning at all undergraduate levels within a basic framework of expectations such that evidence of learning can be shared nationally through a common dialog and understanding of student success.

## **Definition**

Lifelong learning is “all purposeful learning activity, undertaken on an ongoing basis with the aim of improving knowledge, skills and competence”. An endeavor of higher education is to prepare students to be this type of learner by developing specific dispositions and skills described in this rubric while in school. (From The European Commission (2000). Commission staff working paper: A memorandum on lifelong learning. Retrieved September 3, 2003, from [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/lifelong-oth-enl-t02.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/lifelong-oth-enl-t02.pdf).)

## **Framing Language**

This rubric is designed to assess the skills and dispositions involved in lifelong learning, which are curiosity, transfer, independence, initiative, and reflection. Assignments that encourage students to reflect on how they incorporated their lifelong learning skills into their work samples or collections of work by applying above skills and dispositions will provide the means for assessing those criteria. Work samples or collections of work tell what is known or can be done by students, while reflections tell what students think or feel or perceive. Reflection provides the evaluator with a much better understanding of who students are because through reflection students share how they feel about or make sense of their learning experiences. Reflection allows analysis and interpretation of the work samples or collections of work for the reader. Reflection also allows exploration of alternatives, the consideration of future plans, and provides evidence related to students' growth and development. Perhaps the best fit for this rubric are those assignments that prompt the integration of experience beyond the classroom.

# FOUNDATIONS AND SKILLS FOR LIFELONG LEARNING VALUE RUBRIC

for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)



## Definition

Lifelong learning is “all purposeful learning activity, undertaken on an ongoing basis with the aim of improving knowledge, skills and competence”. An endeavor of higher education is to prepare students to be this type of learner by developing tspecific dispositions and skills (described in this rubric) while in school. (From The European Commission (2000). Commission staff working paper: A memorandum on lifelong learning. Retrieved September 3, 2003, from [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/lifelong-oth-enl-t02.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/lifelong-oth-enl-t02.pdf).)

*Evaluators are encouraged to assign a zero to any work sample or collection of work that does not meet benchmark (cell one) level performance.*

	Capstone 4	Milestones		Benchmark 1
		3	2	
Curiosity	Explores a topic in depth yielding a rich awareness and/or little known information indicating intense interest in the subject.	Explores a topic in depth, yielding insight and/or information indicating interest in the subject.	Explores a topic with some evidence of depth, providing occasional insight and/or information indicating mild interest in the subject.	Explores a topic at a surface level, providing little insight and/or information beyond the very basic facts indicating low interest in the subject.
Initiative	Completes required work, generates and pursues opportunities to expand knowledge, skills, and abilities.	Completes required work, identifies and pursues opportunities to expand knowledge, skills, and abilities.	Completes required work and identifies opportunities to expand knowledge, skills, and abilities.	Completes required work.
Independence	Educational interests and pursuits exist and flourish outside classroom requirements. Knowledge and/or experiences are pursued independently.	Beyond classroom requirements, pursues substantial, additional knowledge and/or actively pursues independent educational experiences	Beyond classroom requirements, pursues additional knowledge and/or shows interest in pursuing independent educational experiences	Begins to look beyond classroom requirements, showing interest in pursuing knowledge independently
Transfer	Makes explicit references to previous learning and applies in an innovative (new & creative) way that knowledge and those skills to demonstrate comprehension and performance in novel situations.	Makes references to previous learning and shows evidence of applying that knowledge and those skills to demonstrate comprehension and performance in novel situations.	Makes references to previous learning and attempts to apply that knowledge and those skills to demonstrate comprehension and performance in novel situations.	Makes vague references to previous learning but does not apply knowledge and skills to demonstrate comprehension and performance in novel situations.
Reflection	Reviews prior learning (past experiences inside and outside of the classroom) in depth to reveal significantly changed perspectives about educational and life experiences, which provide foundation for expanded knowledge, growth, and maturity over time.	Reviews prior learning (past experiences inside and outside of the classroom) in depth, revealing fully clarified meanings or indicating broader perspectives about educational or life events.	Reviews prior learning (past experiences inside and outside of the classroom) with some depth, revealing slightly clarified meanings or indicating a somewhat broader perspectives about educational or life events.	Reviews prior learning (past experiences inside and outside of the classroom) at a surface level, without revealing clarified meaning or indicating a broader perspective about educational or life events.

## 生涯学習の基盤とスキルに関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



VALUE ルーブリックは、全米の大学を代表する専門教職員が、学習の成果に関する各大学のルーブリックや関連文書を調査し、教職員からのフィードバックを参考にして作成されたものである。このルーブリックは、段階的達成レベルを示す能力指標により、各学習成果の原則的な基準を示すものである。このルーブリックは、各大学が学生の学習を評価し考察する目的で使用されるものであり、成績をつけるために使用するものではない。この 15 の VALUE ルーブリックに示された学生に期待される能力に関しては、各大学、専門分野、コースに応じて、それぞれの解釈が可能である。VALUE ルーブリックは、学生の成果に関し共通の手段と理解を共有することで、すべての学部レベルの機関での学生の学習を、一つの基本的な期待レベルの枠組みの中で位置づけるためのものである。

### 定義

生涯学習とは、「知識、技能や技術、及び能力の向上を目的とした、全ての継続的な目的を持った学習活動である」。高等教育は、このルーブリックで示されている具体的な素質やスキルを大学在学中に身につけることで、学生がこのような学習者になるよう育てるための努力が求められる。

(出典 The European Commission (2000). Commission staff working paper: A memorandum on lifelong learning. Retrieved September 3, 2003, from [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/lifelong-oth-enl-t02.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/lifelong-oth-enl-t02.pdf).)

### 概要

このルーブリックは、生涯学習に必要とされるスキルや素質である「好奇心」「転移」「独立心」「自発性」及び「反省」を評価するために作成された。このスキルや素質を応用することにより、どのように生涯学習スキルを自身の数種類の課題や一連の課題に取り入れたかということを学生に振り返ってもらい課題を出すことにより、これらの指標を用いた評価をすることができる。学生の課題や一連の課題からはその学生の知識や能力を知ることができるのに対し、それらに関する学生の反省からは、その学生が何を考え、感じ、また把握しているのかということを知ることができる。反省を通して学生は自己の学習経験をどのように感じ、理解しているかが伝わるので、評価者は反省から学生がどのような人であるかということをよく理解することができる。読み手は、反省により課題や一連の課題を分析し、解釈することができる。反省はまた、選択肢の探求をしたり、将来の計画を考えることを可能にし、学生の成長や発達に関する証拠も提供する。このルーブリックには、授業外の経験を取り入れることを促すような課題が最も適しているかもしれない。

## 生涯学習の基盤とスキルに関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



### 定義

生涯学習とは、「知識、技能や技術、及び能力の向上を目的とした、全ての継続的な目的を持った学習活動である」。高等教育は、このルーブリックで示されている具体的な素質やスキルを大学在学中に身につけることで、学生がこのような学習者になるよう育てるための努力が求められる。

(出典 The European Commission (2000). Commission staff working paper: A memorandum on lifelong learning. Retrieved September 3, 2003, from [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/lifelong-oth-enl-t02.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/lifelong-oth-enl-t02.pdf).)

単独の課題、または複数の課題を統合して、ベンチマーク（基準 1）に達しない場合は、0点と採点することを推奨する。

	最終基準	中間基準		ベンチマーク
	4	3	2	1
好奇心	テーマを深く探求し、そのテーマに関する強い興味を示唆するような豊かな認識やあまり知られていない情報をもたらす。	テーマを深く探求し、そのテーマに関する興味を示唆するような知見や情報をもたらす。	テーマをそれなりに深く探求し、そのテーマに関する軽度の興味を示唆するような知見や情報をもたらす。	テーマを表面的に探求し、基本的な事実に関する情報以外は、ほとんど知見や情報を提供しないため、そのテーマに関する興味がほとんどないことが示唆される。
自発性	与えられた課題を完成し、知識、技能や技術、能力を高める機会を作り出し、追求する。	与えられた課題を完成し、知識、技能や技術、能力を高める機会を見出し、追求する。	与えられた課題を完成し、知識、技能や技術、能力を高める機会を見出す。	与えられた課題を完成する。
独立心	授業で与えられる課題以外で、更なる学習に関する関心や追求心があり、それを展開している。知識や経験を独自に追求する。	授業で与えられる課題以外で、新たな実のある知識を追求したり、独自の学習経験を積極的に追及したりする。	授業で与えられる課題以外で、新たな知識を追求したり、独自の学習経験を追及することに興味を示している。	授業で与えられる課題以外の学びに関心を持ち始めており、独自の学習経験を追及することに興味を示している。
転移	過去に学習したことに明確に言及し、新しい状況で、革新的な方法（新しく、創造的な方法）で、状況を理解し行動するための知識や能力を応用している証拠を示している。	過去に学習したことに言及し、新しい状況で、状況を理解し行動するために過去に身につけた知識や能力を応用している証拠を示している。	過去に学習したことに言及し、新しい状況で、状況を理解し行動するために、過去に身につけた知識や能力を応用することを試みている。	新しい状況において、過去に学習した内容に曖昧に言及するが、その状況を理解し、行動するために、過去に身につけた知識や能力を応用しない。
反省	これまでに学んだこと（過去の授業内外の経験）を深く振り返ることにより、学習経験や人生経験に関するこれまでの視点と大きく異なった視点を得ている。この新しい視点は、長年にわたる知識の拡大、成長、そして成熟の基盤となる。	これまでに学んだこと（過去の授業内外の経験）を深く振り返ることにより、学習経験や人生経験に関する完全に明確化された意味を見出しているか、あるいはそれらの経験に関する視野を広げている。	これまでに学んだこと（過去の授業内外の経験）をそれなりに深く振り返ることにより、学習経験や人生経験に関する僅かに明確化された意味を見出しているか、あるいはそれらの経験に関する視野をやや広げている。	これまでに学んだこと（過去の授業内外の経験）を表面的に振り返るだけで、学習経験や人生経験に関する明確化された意味を見出しておらず、それらの経験に関する視野を広げていない。



## GLOBAL LEARNING VALUE RUBRIC

*for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)*



### Definition

Global learning is a critical analysis of and an engagement with complex, interdependent global systems and legacies (such as natural, physical, social, cultural, economic, and political) and their implications for people's lives and the earth's sustainability. Through global learning, students should 1) become informed, open-minded, and responsible people who are attentive to diversity across the spectrum of differences, 2) seek to understand how their actions affect both local and global communities, and 3) address the world's most pressing and enduring issues collaboratively and equitably.

### Framing Language

Effective and transformative global learning offers students meaningful opportunities to analyze and explore complex global challenges, collaborate respectfully with diverse others, apply learning to take responsible action in contemporary global contexts, and evaluate the goals, methods, and consequences of that action. Global learning should enhance students' sense of identity, community, ethics, and perspective-taking. Global learning is based on the principle that the world is a collection of interdependent yet inequitable systems and that higher education has a vital role in expanding knowledge of human and natural systems, privilege and stratification, and sustainability and development to foster individuals' ability to advance equity and justice at home and abroad. Global learning cannot be achieved in a single course or a single experience but is acquired cumulatively across students' entire college career through an institution's curricular and co-curricular programming. As this rubric is designed to assess global learning on a programmatic level across time, the benchmarks (levels 1-4) may not be directly applicable to a singular experience, course, or assignment. Depending on the context, there may be development within one level rather than growth from level to level.

**We encourage users of the Global Learning Rubric to also consult three other closely related VALUE Rubrics: Civic Engagement, Intercultural Knowledge and Competence, and Ethical Reasoning.**

### Glossary

*The definitions that follow were developed to clarify terms and concepts used in this rubric only.*

**Global Self-Awareness:** in the context of global learning, the continuum through which students develop a mature, integrated identity with a systemic understanding of the interrelationships among the self, local and global communities, and the natural and physical world.

**Perspective Taking:** the ability to engage and learn from perspectives and experiences different from one's own and to understand how one's place in the world both informs and limits one's knowledge. The goal is to develop the capacity to understand the interrelationships between multiple perspectives, such as personal, social, cultural, disciplinary, environmental, local, and global.

**Cultural Diversity:** the ability to recognize the origins and influences of one's own cultural heritage along with its limitations in providing all that one needs to know in the world. This includes the curiosity to learn respectfully about the cultural diversity of other people and on an individual level to traverse cultural boundaries to bridge differences and collaboratively reach common goals. On a systems level, the important skill of comparatively analyzing how cultures can be marked and assigned a place within power structures that determine hierarchies, inequalities, and opportunities and which can vary over time and place. This can include, but is not limited to, understanding race, ethnicity, gender, nationhood, religion, and class.

**Personal and Social Responsibility:** the ability to recognize one's responsibilities to society--locally, nationally, and globally--and to develop a perspective on ethical and power relations both across the globe and within individual societies. This requires developing competence in ethical and moral reasoning and action.

**Global Systems:** the complex and overlapping worldwide systems, including natural systems (those systems associated with the natural world including biological, chemical, and physical sciences) and human systems (those systems developed by humans such as cultural, economic, political, and built), which operate in observable patterns and often are affected by or are the result of human design or disruption. These systems influence how life is lived and what options are open to whom. Students need to understand how these systems 1) are influenced and/or constructed, 2) operate with differential consequences, 3) affect the human and natural world, and 4) can be altered.

**Knowledge Application:** in the context of global learning, the application of an integrated and systemic understanding of the interrelationships between contemporary and past challenges facing cultures, societies, and the natural world (i.e., contexts) on the local and global levels. An ability to apply knowledge and skills gained through higher learning to real-life problem-solving both alone and with others.



## GLOBAL LEARNING VALUE RUBRIC

for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)



### Definition

Global learning is a critical analysis of and an engagement with complex, interdependent global systems and legacies (such as natural, physical, social, cultural, economic, and political) and their implications for people's lives and the earth's sustainability. Through global learning, students should 1) become informed, open-minded, and responsible people who are attentive to diversity across the spectrum of differences, 2) seek to understand how their actions affect both local and global communities, and 3) address the world's most pressing and enduring issues collaboratively and equitably.

*Evaluators are encouraged to assign a zero to any work sample or collection of work that does not meet benchmark (cell one) level performance.*

	Capstone 4	Milestones		Benchmark 1
		3	2	
<b>Global Self-Awareness</b>	Effectively addresses significant issues in the natural and human world based on articulating one's identity in a global context.	Evaluates the global impact of one's own and others' specific local actions on the natural and human world.	Analyzes ways that human actions influence the natural and human world.	Identifies some connections between an individual's personal decision-making and certain local and global issues.
<b>Perspective Taking</b>	Evaluates and applies diverse perspectives to complex subjects within natural and human systems in the face of multiple and even conflicting positions (i.e. cultural, disciplinary, and ethical).	Synthesizes other perspectives (such as cultural, disciplinary, and ethical) when investigating subjects within natural and human systems.	Identifies and explains multiple perspectives (such as cultural, disciplinary, and ethical) when exploring subjects within natural and human systems.	Identifies multiple perspectives while maintaining a value preference for own positioning (such as cultural, disciplinary, and ethical).
<b>Cultural Diversity</b>	Adapts and applies a deep understanding of multiple worldviews, experiences, and power structures while initiating meaningful interaction with other cultures to address significant global problems.	Analyzes substantial connections between the worldviews, power structures, and experiences of multiple cultures historically or in contemporary contexts, incorporating respectful interactions with other cultures.	Explains and connects two or more cultures historically or in contemporary contexts with some acknowledgement of power structures, demonstrating respectful interaction with varied cultures and worldviews.	Describes the experiences of others historically or in contemporary contexts primarily through one cultural perspective, demonstrating some openness to varied cultures and worldviews.
<b>Personal and Social Responsibility</b>	Takes informed and responsible action to address ethical, social, and environmental challenges in global systems and evaluates the local and broader consequences of individual and collective interventions.	Analyzes the ethical, social, and environmental consequences of global systems and identifies a range of actions informed by one's sense of personal and civic responsibility.	Explains the ethical, social, and environmental consequences of local and national decisions on global systems.	Identifies basic ethical dimensions of some local or national decisions that have global impact.
<b>Understanding Global Systems</b>	Uses deep knowledge of the historic and contemporary role and differential effects of human organizations and actions on global systems to develop and advocate for informed, appropriate action to solve complex problems in the human and natural worlds.	Analyzes major elements of global systems, including their historic and contemporary interconnections and the differential effects of human organizations and actions, to pose elementary solutions to complex problems in the human and natural worlds.	Examines the historical and contemporary roles, interconnections, and differential effects of human organizations and actions on global systems within the human and the natural worlds.	Identifies the basic role of some global and local institutions, ideas, and processes in the human and natural worlds.
<b>Applying Knowledge to Contemporary Global Contexts</b>	Applies knowledge and skills to implement sophisticated, appropriate, and workable solutions to address complex global problems using interdisciplinary perspectives independently or with others.	Plans and evaluates more complex solutions to global challenges that are appropriate to their contexts using multiple disciplinary perspectives (such as cultural, historical, and scientific).	Formulates practical yet elementary solutions to global challenges that use at least two disciplinary perspectives (such as cultural, historical, and scientific).	Defines global challenges in basic ways, including a limited number of perspectives and solutions.

# グローバル学習に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



## 定義

グローバル学習とは、複雑で相互に依存しあつた国際的なシステムや遺産（自然の、または、物質的、社会的、文化的、経済的、政治的）と、それらが、人間の生活や地球の持続可能性に対して持つ関わりを批評、分析し、それに関与することを意味する。学生は、グローバル学習を通して、1) 多様性と相違に対する高い意識を持ち、知識、寛容性、責任感を身に付け、2) 自己の行動が、地域や国際社会に対し、どのような影響を与えるかを理解し、3) 協力的、公平な態度で、世界が長期間抱えている重要な問題に対処する力を身に付ける。

## 概要

効果的で変革的な国際学習により、学生に対し、複雑な世界の課題を分析、探求し、様々な人々と敬意をもって協力し、学習の成果を応用して、現代の国際情勢において責任を持った行動をとり、その行動の目標、方法、結果を評価する機会を提供する。グローバル学習は、学生のアイデンティティ、連帯感、倫理観、新たな視点の獲得を促すものでなければならない。グローバル学習は、世界が相互に依存しながらも不公平なシステムから構成されており、高等教育は、人間と自然のシステム、特権と階層化、持続可能性と発展に関する知識を増やすことで、自国や他の国における公平と正義を促進するために重要な役割を担っているという基本原則に則って行われる。グローバル学習は、一つのコースや一度の経験によって行われるものではなく、学生の在学期間全体を通じて、カリキュラムや補助的なプログラムによって継続的に行われなければならない。このルーブリックは、グローバル学習の成果を、計画的、継続的に評価するためのものであり、必ずしも、各基準（レベル1-4）を、一つの経験、コース、課題に適用する必要はない。状況に応じ、レベルを上げることなく、一つのレベルにおいて、学習を発展させることも可能である。

グローバル学習のルーブリックを使う場合は、関連するその他3つの VALUE ルーブリック（市民活動への参加、多文化に関する知識と能力、倫理的判断力）を参照することを推奨する。

## 用語

下記は、このルーブリックにのみ適用される用語と概念の定義である。

<b>国際的自己意識</b>	グローバル学習においては、学生が、自己、地域、国際社会の関連性を体系的に理解して、成熟し統合されたアイデンティティを獲得するために継続される意識を指す。
<b>視点の獲得</b>	自己と異なる視点や経験に関わって、そこから学習し、世界における自分の場所が、自己の知識をいかに増やしたり限定したりするかを理解する能力を指す。個人、社会、文化、学問領域、環境、地域、世界など、複数の視点の関連性を理解する力を養うことを目標とする。
<b>文化的多様性</b>	自己の文化的遺産の起源と影響、および世界において知るべきことすべてを提供することの限界を認識する能力を指す。他の人々の文化的多様性について敬意をもって学び、個人的レベルで、相違を克服して文化的境界を越え、共通の目標に向けて協力するための学習意欲を含む。システムレベルでは、階級制度、不平等、機会を決定し、時代や場所によって異なる権力構造において、文化がどのように捉えられ位置づけられているかを比較分析する重要な技能を指す。これには、人種、民族、性別、国籍、宗教、階級についての理解を含む。
<b>個人的・社会的責任</b>	地域、国、国際社会における自己の責任を認識し、国際社会や個々の社会の双方における倫理や権力関係に関する視点を身に付ける能力を指す。

## グローバル学習に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



グローバルシステム	自然システム（生物、化学、物理に関連したシステム）や人間のシステム（文化、経済、政治など人間が作り発展させるシステム）など、観察可能なパターンで機能し、しばしば人間が作り出したり崩壊させたものに影響を受けたり、その結果として生じる、複雑でオーバーラップした世界のシステムを指す。
知識の応用	グローバル学習においては、地域レベルや国際レベルで、文化、社会、自然界（状況）が直面する現代の課題と過去の課題の相互関係に関して、統合された体系的理解を応用することを指す。高等教育で獲得した知識や技能を、単独で、または、他の人と協力して、実社会での問題解決のために適用する能力。

# グローバル学習に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



## 定義

グローバル学習とは、複雑で相互に依存しあつた国際的なシステムや遺産（自然の、または、物質的、社会的、文化的、経済的、政治的）と、それらが、人間の生活や地球の持続可能性に対して持つ関わりを批評、分析し、それに関与することを意味する。学生は、グローバル学習を通して、1) 多様性と相違に対する高い意識を持ち、知識、寛容性、責任感を身に付け、2) 自己の行動が、地域や国際社会に対し、どのような影響を与えるかを理解し、3) 協力的、公平な態度で、世界が長期間抱えている重要な問題に対処する力を身に付ける。

単独の課題、または複数の課題を統合して、ベンチマーク（基準 1）に達しない場合は、0 点と採点することを推奨する。

	最終基準	中間基準		ベンチマーク
	4	3	2	1
国際的自己意識	世界における自己のアイデンティティを明確にすることで、自然界や人間の世界における重要な問題に適切に対処する。	自己や他者の個々の行動が、自然界や人間の世界に対して与える国際的影響を評価する。	人間の行動が、自然界や人間の世界に対して与える影響を分析する。	個人の決定と、地域や国際社会の特定の問題との関連性を発見する。
視点の獲得	複数の、または相反する立場（文化、学問領域、倫理）から、自然システムや人為的システムにおける複雑な問題に対する、多様な視点を評価し適用する。	自然システムや人為的システムの調査において、他の視点（文化、学問領域、倫理）を統合する。	自然システムや人為的システムの探究において、他の視点（文化、学問領域、倫理）を確認、説明する。	自己の立場（文化、学問領域、倫理）を重視しつつ、複数の視点を確認する。
文化的多様性	複数の世界観、経験、権力構造を深く理解して応用し、重要な国際問題に対処するために、他の文化と意義深い交流をする。	複数の文化の世界観、権力構造、経験の重要な関連性を、歴史的に、または現在の状況に照らして分析し、他の文化と敬意をもって交流する。	二つ以上の文化を、権力構造を理解して、歴史的に、または現在の状況に照らして説明し関連付け、様々な文化や世界観と敬意をもって交流する。	一つの文化的視点から、他者の経験を、歴史的に、または現在の状況に照らして説明し、様々な文化や世界観に対し寛容性を示す。
個人的・社会的責任	グローバルシステムにおける、倫理、社会、環境の問題に対処するために、知識に裏付けられ責任を持った行動を取り、個人や集団の介入による局地的または広範囲の影響を評価する。	グローバルシステムの、倫理、社会、環境における因果関係を分析し、個人的または市民としての責任感に従って行動範囲を確定する。	地域または国の決定がグローバルシステムに及ぼす倫理的、社会的、環境的影響を説明する。	国際的に影響を及ぼす地域または国の決定の基本的な倫理的側面を確認する。
グローバルシステムの理解	人間の機関や行動が、歴史的または現代社会において果たす役割と、グローバルシステムに与える様々な影響を深く理解し、自然界や人間の世界における複雑な問題を解決するために、知識に裏付けられた適切な行動を取る。	グローバルシステムの歴史的または現代社会における相関関係や、人間の機関や行動の様々な影響など、グローバルシステムの主要要素を分析し、自然界や人間の世界における複雑な問題に対し、初歩的な解決策を提示する。	人間の機関や行動の歴史的または現代社会における役割や相関関係、自然界や人間の世界におけるグローバルシステムに与える様々な影響を調査する。	国際的、地域的組織の基本的役割や、自然界や人間の世界におけるプロセスを確認する。
現代の国際状況への知識の応用	獲得した知識や技能を応用し、単独で、または人と協力して、学際的な視点から、複雑な国際問題に対し、高度で適切かつ有効な解決策を実施する。	複数の学問領域（文化、歴史、科学など）の視点から、国際的な問題に対し、状況に応じて、適切に、より複雑な解決策を計画し評価する。	少なくとも二つの学問領域（文化、歴史、科学など）の視点から、国際的な問題に対し、実用的だが初歩的な解決策を作成する。	限られた数の視点や解決策など、基本的な方法で国際的な問題を定義する。



# INTEGRATIVE LEARNING VALUE RUBRIC

*for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)*



The VALUE rubrics were developed by teams of faculty experts representing colleges and universities across the United States through a process that examined many existing campus rubrics and related documents for each learning outcome and incorporated additional feedback from faculty. The rubrics articulate fundamental criteria for each learning outcome, with performance descriptors demonstrating progressively more sophisticated levels of attainment. The rubrics are intended for institutional-level use in evaluating and discussing student learning not for grading. The core expectations articulated in all 15 of the VALUE rubrics can and should be translated into the language of individual campuses, disciplines, and even courses. The utility of the VALUE rubrics is to position learning at all undergraduate levels within a basic framework of expectations such that evidence of learning can be shared nationally through a common dialog and understanding of student success.

## Definition

Integrative learning is an understanding and a disposition that a student builds across the curriculum and co-curriculum, from making simple connections among ideas and experiences to synthesizing and transferring learning to new, complex situations within and beyond the campus.

## Framing Language

Fostering students' abilities to integrate learning—across courses, over time, and between campus and community life—is one of the most important goals and challenges for higher education. Initially, students connect previous learning to new classroom learning. Later, significant knowledge within individual disciplines serves as the foundation, but integrative learning goes beyond academic boundaries. Indeed, integrative experiences often occur as learners address real-world problems, unscripted and sufficiently broad, to require multiple areas of knowledge and multiple modes of inquiry, offering multiple solutions and benefiting from multiple perspectives. Integrative learning also involves internal changes in the learner. These internal changes, which indicate growth as a confident, lifelong learner, include the ability to adapt one's intellectual skills, to contribute in a wide variety of situations, and to understand and develop individual purpose, values and ethics. Developing student's capacities for integrative learning is central to personal success, social responsibility, and civic engagement in today's global society. Students face a rapidly changing and increasingly connected world where integrative learning becomes not just a benefit...but a necessity.

Because integrative learning is about making connections, this learning may not be as evident in traditional academic artifacts such as research papers and academic projects unless the student, for example, is prompted to draw implications for practice. These connections often surface, however, in reflective work, self assessment, or creative endeavors of all kinds. Integrative assignments foster learning between courses or by connecting courses to experientially-based work. Work samples or collections of work that include such artifacts give evidence of integrative learning. Faculty are encouraged to look for evidence that the student connects the learning gained in classroom study to learning gained in real life situations that are related to other learning experiences, extra-curricular activities, or work. Through integrative learning, students pull together their entire experience inside and outside of the formal classroom; thus, artificial barriers between formal study and informal or tacit learning become permeable. Integrative learning, whatever the context or source, builds upon connecting both theory and practice toward a deepened understanding.

Assignments to foster such connections and understanding could include, for example, composition papers that focus on topics from biology, economics, or history; mathematics assignments that apply mathematical tools to important issues and require written analysis to explain the implications and limitations of the mathematical treatment, or art history presentations that demonstrate aesthetic connections between selected paintings and novels. In this regard, some majors (e.g., interdisciplinary majors or problem-based field studies) seem to inherently evoke characteristics of integrative learning and result in work samples or collections of work that significantly demonstrate this outcome. However, fields of study that require accumulation of extensive and high-consensus content knowledge (such as accounting, engineering, or chemistry) also involve the kinds of complex and integrative constructions (e.g., ethical dilemmas and social consciousness) that seem to be highlighted so extensively in self reflection in arts and humanities, but they may be embedded in individual performances and less evident. The key in the development of such work samples or collections of work will be in designing structures that include artifacts and reflective writing or feedback that support students' examination of their learning and give evidence that, as graduates, they will extend their integrative abilities into the challenges of personal, professional, and civic life.

## Glossary

*The definitions that follow were developed to clarify terms and concepts used in this rubric only.*

- Academic knowledge: Disciplinary learning; learning from academic study, texts, etc.
- Content: The information conveyed in the work samples or collections of work.
- Contexts: Actual or simulated situations in which a student demonstrates learning outcomes. New and challenging contexts encourage students to stretch beyond their current frames of reference.
- Co-curriculum: A parallel component of the academic curriculum that is in addition to formal classroom (student government, community service, residence hall activities, student organizations, etc.).
- Experience: Learning that takes place in a setting outside of the formal classroom, such as workplace, service learning site, internship site or another.
- Form: The external frameworks in which information and evidence are presented, ranging from choices for particular work sample or collection of works (such as a research paper, PowerPoint, video recording, etc.) to choices in make-up of the eportfolio.
- Performance: A dynamic and sustained act that brings together knowing and doing (creating a painting, solving an experimental design problem, developing a public relations strategy for a business, etc.); performance makes learning observable.
- Reflection: A meta-cognitive act of examining a performance in order to explore its significance and consequences.
- Self Assessment: Describing, interpreting, and judging a performance based on stated or implied expectations followed by planning for further learning.



# INTEGRATIVE LEARNING VALUE RUBRIC

for more information, please contact [value@aacu.org](mailto:value@aacu.org)



## Definition

Integrative learning is an understanding and a disposition that a student builds across the curriculum and cocurriculum, from making simple connections among ideas and experiences to synthesizing and transferring learning to new, complex situations within and beyond the campus.

*Evaluators are encouraged to assign a zero to any work sample or collection of work that does not meet benchmark (cell one) level performance.*

	Capstone 4	Milestones		Benchmark 1
		3	2	
<b>Connections to Experience</b> <i>Connects relevant experience and academic knowledge</i>	Meaningfully <b>synthesizes</b> connections among experiences outside of the formal classroom (including life experiences and academic experiences such as internships and travel abroad) to <b>deepen understanding</b> of fields of study and to broaden own points of view.	Effectively <b>selects and develops</b> examples of life experiences, drawn from a variety of contexts (e.g., family life, artistic participation, civic involvement, work experience), to <b>illuminate</b> concepts/theories/frameworks of fields of study.	<b>Compares</b> life experiences and academic knowledge to infer differences, as well as similarities, and <b>acknowledge perspectives</b> other than own.	<b>Identifies</b> connections between life experiences and those academic texts and ideas <b>perceived as similar and related</b> to own interests.
<b>Connections to Discipline</b> <i>Sees (makes) connections across disciplines, perspectives</i>	Independently creates wholes out of multiple parts (synthesizes) or draws conclusions by combining examples, facts, or theories from more than one field of study or perspective.	Independently connects examples, facts, or theories from more than one field of study or perspective.	When prompted, connects examples, facts, or theories from more than one field of study or perspective.	When prompted, presents examples, facts, or theories from more than one field of study or perspective.
<b>Transfer</b> <i>Adapts and applies skills, abilities, theories, or methodologies gained in one situation to new situations</i>	Adapts and applies, independently, skills, abilities, theories, or methodologies gained in one situation to new situations <b>to solve difficult problems or explore complex issues in original ways.</b>	Adapts and applies skills, abilities, theories, or methodologies gained in one situation to new situations <b>to solve problems or explore issues.</b>	Uses skills, abilities, theories, or methodologies gained in one situation in a new situation <b>to contribute to understanding of problems or issues.</b>	Uses, in a basic way, skills, abilities, theories, or methodologies gained in one situation <b>in a new situation.</b>
<b>Integrated Communication</b>	Fulfills the assignment(s) by choosing a format, language, or graph (or other visual representation) <b>in ways that enhance meaning</b> , making clear the interdependence of language and meaning, thought, and expression.	Fulfills the assignment(s) by choosing a format, language, or graph (or other visual representation) <b>to explicitly connect content and form</b> , demonstrating awareness of purpose and audience.	Fulfills the assignment(s) by choosing a format, language, or graph (or other visual representation) that <b>connects in a basic way</b> what is being communicated (content) with how it is said (form).	Fulfills the assignment(s) (i.e. to produce an essay, a poster, a video, a PowerPoint presentation, etc.) <b>in an appropriate form.</b>
<b>Reflection and Self-Assessment</b> <i>Demonstrates a developing sense of self as a learner, building on prior experiences to respond to new and challenging contexts (may be evident in self-assessment, reflective, or creative work)</i>	Envisions a future self (and possibly makes plans that build on past experiences) that have occurred across multiple and diverse contexts.	Evaluates changes in own learning over time, recognizing complex contextual factors (e.g., works with ambiguity and risk, deals with frustration, considers ethical frameworks).	Articulates strengths and challenges (within specific performances or events) to increase effectiveness in different contexts (through increased self-awareness).	Describes own performances with general descriptors of success and failure.



## 統合的学習に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



VALUE ルーブリックは、全米の大学を代表する専門教職員が、学習の成果に関する各大学のルーブリックや関連文書を調査し、教職員からのフィードバックを参考にして作成されたものである。このルーブリックは、段階的達成レベルを示す能力指標により、各学習成果の原則的な基準を示すものである。このルーブリックは、各大学が学生の学習を評価し考察する目的で使用されるものであり、成績をつけるために使用するものではない。この 15 の VALUE ルーブリックに示された学生に期待される能力に関しては、各大学、専門分野、コースに応じて、それぞれの解釈が可能である。VALUE ルーブリックは、学生の成果に関し共通の手段と理解を共有することで、すべての学部レベルの機関での学生の学習を、一つの基本的な期待レベルの枠組みの中で位置づけるためのものである。

### 定義

統合的学習とは、複数の考えや経験を単純に結びつけることから、大学内外の新しい複合的な状況にこれまでの学びを統合し、転移することまでを含む、正課科目や平行カリキュラムを通して学生が身につける理解と素質を指す。

### 概要

いくつかの講座で、長い時間にわたり、また大学生活と地域生活を通して、学生が学びを統合する能力を身につけるよう教育することは、高等教育の最も重要な目標及び課題の一つである。学生は、最初の段階ではこれまでの学びを授業での新しい学びに結び付け、後に、各専門分野の相当量の知識が基盤となるが、統合的学習は学問的な境界を超える。実際、学習者が様々な分野の知識や探求の様式を必要とする、シナリオのない、十分に広範囲な現実の問題に取り組んだ際に、複数の解決法や様々な視点が有効に生きてくる場面で、体験を通して統合的学びはしばしば起こる。また、統合的学習には学習者の内的変化も含まれる。このような、自信を持った生涯学習者としての成長を示すような内的変化は、自身の知的能力を順応させる力、広い範囲の様々な状況に対して貢献する力、また、個別の目的、価値観や倫理観を、理解し発展する力を含む。学生の統合的学習能力を育てることは、今日のグローバル社会における、学生の個人としての成功、及び社会的責任や市民参加の実践にとって重要である。学生は今、急速に変化し、益々繋がりが密接になりつつある世界に直面しており、学生にとって統合的学習は、もはやプラスになるというより、必要なものになりつつある。

統合的学習はものごとを関連付けることであるため、学生が実践に関する意味合いを提示することを求められない限りは、調査レポートや、学問的プロジェクト等、従来の学問的成果物には、この学びは顕著に表れにくいかもしれない。しかし、このような関連付けは、反省や、自己評価や、全ての創造的取り組みにおいてたびたび見られる。統合的な課題は、講座間の学びを促したり、講座を経験に基づく学習活動に結びつけることで、学びを促す。統合的学習の証拠は、そのような成果物を含む数種類の課題や一連の課題から得られる。学生がこれまで授業を通して得た学びを、その他の学習体験、課外活動や学習活動に関連する実生活で遭遇する状況に結び付けている証拠を、教員が探すことが望ましい。学生は統合的学習を通して、これまでの授業内外で得た全ての経験を結集させるため、正規の授業と、正規授業外の学びや潜在的な学びの間に存在する人工的な境界を超えることができる。その関係性や学びの源を問わず、統合的学習は理解を深めるために、理論と実践を関連付けることで築き上げるものである。

そのような関連付けの能力や理解を育む課題には、例えば、生物学・経済学・歴史学のトピックに着目する作文レポート、重要な問題への数学的ツールの応用及びその数学的な処理の予測される結果や制約に関する分析の記述を含む数学の課題、特定の絵画と小説との間の美意識的関連性を提

## 統合的学習に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



示す美術史プレゼンテーション等が含まれよう。この点においては、いくつかの専攻科目（異なった学問分野にまたがる専攻や、問題解決型の専門分野等）は、統合的学習を本質的にもたらし、結果として、このような成果を提示する課題や一連の課題を提供するようである。しかし、広範囲で広くコンセンサスを得た知識（会計学、工学、化学等）は、人文科学において自己反省において顕著に見られる、複合的で統合的な構造（倫理的ジレンマや社会的意識等）を含むが、それらは個々の業績に内在しており、顕著には表れないかもしれない。このような課題や一連の課題を作成する重要なポイントは、学生が自己の学習を評価することをサポートし、また、学生が卒業後に自分の人生や、仕事や、市民生活における課題に自己の統合的能力を使うことができるということの証となるような成果物や反省の記述、フィードバックを含む構造を作ることである。

### 用語

下記は、このルーブリックにのみ適用される用語と概念の定義である。

学問的知識	専門分野学習、学問的学習や教科書等学習のための本・文書からの学び
内容	課題や一連の課題で伝えられる情報
関係性	学生が学習成果を提示する実際の状況、あるいは状況のシミュレーション
併行カリキュラム	正規授業に追加して、授業と平行して行われる学習（学生自治会、地域社会への奉仕活動、寮の活動、学生組織等）
経験	職場、奉仕活動学習の場、インターンシップ先等、正規の授業外で行われる学習
形式	選択した特定の課題や一連の課題（研究レポート、PowerPoint、録画したビデオ等）から、選択したポートフォリオの構成要素まで、情報と証拠が提示されている外的な枠組み
パフォーマンス	知っていることと、何かを行うこと（絵を描く、実験的なデザイン問題を解決する、企業用の広報戦略を立てる等）を一つにする動的で持続的な行為。パフォーマンスは学習の観察を可能にする。
反省	その意味と結果を探求するために、パフォーマンスを考察するというメタ認知行為
自己評価	明言された、あるいは言外の期待に基づく、パフォーマンスの記述や解釈、及び判定に加え、今後の学びに関する計画

# 統合的学習に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



## 定義

統合的学習とは、複数の考えや経験を単純に結びつけることから、大学内外の新しい複合的な状況にこれまでの学びを統合し、転移することまでを含む、正課科目にまたがって、また、正課併行活動を通して学生が身につける理解と素質を指す。

単独の課題、または複数の課題を統合して、ベンチマーク（基準 1）に達しない場合は、0点と採点することを推奨する。

	最終基準	中間基準		ベンチマーク
	4	3	2	1
経験への関連付け 学問的知識を適切な経験に結びつける	学問分野の理解を深めるため、また、自己の視野を広げるために、正規授業外での経験間の関連付けを意味のある形で統合させる（人生経験と、インターンシップや海外旅行等の学問的経験を含む）。	学問分野の概念・理論・枠組みの理解を容易にするために、様々な関係性（家族生活、芸術的な活動への参加、市民参加活動、就労経験）からの人生経験例を効果的に選び発展させる。	違いと共通点の両方を推察するために、人生経験と学問的知識を比べ、自分の視点以外の視点を認識している。	関心があることと似通っている、あるいは関連していると見なしている教科書等の学習本・文書や考え方と、人生関係との関連性を識別する。
専門分野への関連付け 専門分野や視点をまたいだ関連付けを見出す（関連付けができる）	事例や、事実や、二つ以上の視点や学問分野の理論を組み合わせることにより、独自に、複数の部分を一体にする（統合させる）、または結論を出す。	独自に、二つ以上の視点や学問分野の理論を関連付ける。	促されれば、事例や事実、二つ以上の視点や学問分野の理論を関連付ける。	促されれば、事例や事実、二つ以上の視点や学問分野の理論を述べる。
転移 ある状況で身につけたスキル、能力、理論、方法論を新しい状況に順応させ、応用する	問題を解決するため、または、課題を探求するために、ある状況で身につけたスキル、能力、理論、方法論を独自の方法で、独力で新しい状況に順応させ、応用する。	問題を解決するため、または、課題を探求するために、ある状況で身につけたスキル、能力、理論、方法論を新しい状況に順応させ、応用する。	問題や課題の理解に貢献するために、ある状況で身につけたスキル、能力、理論、方法論を新しい状況で使用する。	ある状況で身につけたスキル、能力、理論、方法論を基本的な方法で新しい状況で使用する。
統合型コミュニケーション	課題の意味を深める形で、選んだ様式や、言葉の使い方、グラフ（またはその他の視覚表示）を用いて課題を完成させる。これにより言葉の使い方と意味、そして考えと表現の間の相互依存がはっきり見えている。	内容と形式を明白に関連付けるために、様式や、言葉の使い方、グラフ（またはその他の視覚表現）を選んで課題を完成させる。これにより目的と読み手・聴衆を認識していることが認められる。	伝えようとしていること（内容）と伝え方（形式）を基本的な形で関連付けるような様式や、言葉の使い方、グラフ（またはその他の視覚表現）を選んで課題を完成させる。	適切な形式を用いて課題を完了させる（つまりエッセーやポスター、ビデオ、PowerPoint によるプレゼンテーション等を完成させる）。

## 統合的学習に関する VALUE ルーブリック

詳細は、[value@aacu.org](mailto:value@aacu.org) を参照



<p><b>反省と自己評価</b> 過去の経験を発展させることで新しい、困難な分野に対応し、学習者としての自己意識の高まりを提示する（自己評価、反省、創造的学習成果物に表れ得る）</p>	<p>広範囲の様々な関係性をまたいで生ずる、将来の自分を描いている（そして、場合によっては過去の経験を発展させた計画を立てている）。</p>	<p>長期間にわたる自己の学習に生じた変化を評価し、複合的な関係性上の要素（曖昧さやリスクに取り組む、苛立ちに対処する、倫理的な枠組みを考慮する等）を認識する。</p>	<p>様々な関係性における（高まった自己認識を通して）効率を上げるための（特定のパフォーマンスや出来事における）強みや課題を明確に述べる。</p>	<p>一般的な成功と失敗の記述に使われる用語を用いて自己のパフォーマンスについて記述する。</p>
---	--	--	---	---