

日本版 EntreComp v1

「評価」ガイド

本ガイドは日本版 EntreComp v1 を使った授業において、学習者の起業家的コンピテンシーを「評価」する際の包括的なガイドです。

日本版 EntreComp v1 については、『日本版 EntreComp v1 概要』（コア・コンピテンシーとコア・スキルの一覧表）および『日本版 EntreComp v1 ガイド』を参照してください。

本ガイドの全体構成

部	内容
第1部	評価ガイドの概要 — 目的・対象者・基本的な考え方
クイックスタート	今すぐ評価を始めたい方へ — 最低限の3ステップ
第2部	評価の理論的基盤 — 教育評価の体系と本ガイドの位置づけ
第3部	評価の設計原則 — アクティブラーニングに適した評価の考え方
第4部	評価設計の実践ステップ — 初めての評価設計を一歩ずつ進めるために
第5部	評価の方法と手法 — 具体的な評価手法のガイドライン
第6部	コア・スキル別ルーブリック — 10のコア・スキルの評価基準
第7部	総括的アセスメントの組み立て方 — 成績評価への統合方法
第8部	プログラム評価 — 授業・カリキュラムの改善と効果検証
付録	テンプレート・Q&A・チェックリスト

第 1 部 評価ガイドの概要

1.1 本ガイドの目的

本ガイドの目的は、日本版 EntreComp v1 に基づいてアントレプレナーシップ教育を行う教員が、学習者の起業家的コンピテンシーの成長を適切に把握し、学習を促進するための評価を設計・実施できるようにすることです。

本ガイドが扱う「評価」は以下の 3 つの機能を果たすものです。

1. **学習の促進**: 評価そのものが学習の機会となり、学習者のメタ認知（自分の学びを客観的に見つめる力）と自己調整学習を促すこと
2. **教育の改善**: 教員が自らの教授法の効果を把握し、授業を改善する手がかりを得ること
3. **到達度の把握**: 学習者がコア・スキルをどの程度身につけたかを判定すること

1.2 本ガイドの対象者

対象者	本ガイドの活用法
アントレプレナーシップ教育を始めたばかりの教員	まず「クイックスタート」を読んでください。最低限の 3 ステップで評価を始められます。その後、第 1 部～第 3 部で考え方を把握し、第 6 部のルーブリックを活用してください。
すでに授業を行っているが評価に悩んでいる教員	第 5 部の評価手法を参考に、現在の評価方法の見直しを行ってください。
評価経験が豊富で、より精緻な評価を行いたい教員	第 6 部のルーブリックをカスタマイズし、第 7 部の総括的アセスメントを設計してください。
授業改善を進めたい教員	第 8 部を中心に、評価の情報を授業改善にどう活かすかを検討してください。

1.3 日本版 EntreComp v1 の概要（再掲）

日本版 EntreComp v1 は、3 つのコア・コンピテンシーと 10 のコア・スキルで構成されています。

コア・コンピテンシー

(1) 機会の発見

(2) 資源の動員

(3) 不確実性、曖昧さ、リスクへの対処

コア・スキル

① 問いを立てる

② 情報を探索する

③ アイデアを作る

④ 今ある資源を認識する

⑤ 今ある資源を活用する

⑥ 足りない資源を獲得する

⑦ 不確実性、曖昧さ、リスクを評価する

⑧ 試してみる

⑨ 意思決定をする

⑩ 学びを得る

クイックスタート — 今すぐ評価を始めたい方へ

評価の理論や手法を詳しく学ぶ前にアントレプレナーシップ教育の授業の評価設計をしたければ、まずは以下の3ステップを実施してください。学習者の学びを把握し、改善するための最低限の評価を行えるようになります。

Step 1: コースの最初と最後に、自己評価アンケートを実施する

付録 A の自己評価アンケートをコピーし、Google Formsなどで**コース初回**と**コース最終回**に同じ質問で実施してください（各 10 分程度）。事前と事後のスコアを比較することで、学習者の主観的な成長を把握できます。

Step 2: 毎回の授業の最後に、振り返りシートを書く時間を設ける

付録 B の振り返りシートを使い、授業の最後の**5～10 分間**で学習者に記入させてください。以下の3つの質問に答えてもらいます。

1. 今日は何をしましたか？（事実：Fact）
2. 何に気づきましたか？ / 何を学びましたか？（気づき・学び：Insight）
3. 次はどう行動しますか？（次のアクション：Try）

最初のうちは「面白かった」「勉強になった」程度の記述が出てきますが、それで構いません。続けるうちに徐々に深まっていきます。教員は週に1度、ざっと目を通して、学習者が何を学んでいるか、何を学べていないかを把握してください。

Step 3: コース終了時に、ルーブリックで到達度を評価する

第6部のルーブリック（5段階）から、**授業で扱ったコア・スキルに対応するものだけ**を選び、各学習者の到達度を評価してください。すべてのスキルを評価する必要はありません。

以上で最低限の評価ができます。余裕ができたなら、第2部以降を読んで、評価を段階的に充実させてください。

なお、授業の成績付けについて知りたい方は第7部の総括的アセスメントをご覧ください。

第2部 評価の理論的基盤

2.1 本ガイドにおける「評価」の全体像

アントレプレナーシップ教育における「評価」には、大きく分けて2つの異なる営みがあります。

1. **学習者アセスメント (Student Assessment)** : 個々の学習者の学習状況や到達度を把握し、学習の促進と成績判定 (grading) を行う営み
2. **プログラム評価 (Program Evaluation)** : 授業やカリキュラムそのものの質と効果を検証し、改善する営み

この2つは密接に関連しますが、目的も方法論も異なります。本ガイドでは両者を明確に分離したうえで、それぞれの体系を示します。第2部～第7部は主に学習者アセスメントを扱い、第8部でプログラム評価を扱います。

2.2 学習者評価 (アセスメント) の体系 — Assessment OF / FOR / AS Learning

現代の教育評価論、特にアクティブラーニングの文脈では、評価 (アセスメント) の機能を3つの観点から捉えることが重要とされています (Earl, 2003; Black & Wiliam, 2009)。

名称	一言でいうと	説明
Assessment OF Learning (学習“の”評価)	「どこまで到達したか」を判定する	学習の結果として何がどの程度達成されたかを判定する。総括的アセスメントの機能を持つ。
Assessment FOR Learning (学習“のための”評価)	「次に何をすべきか」を教員が支援する	教員が学習の途中経過を把握し、フィードバックや足場かけ (scaffolding: 学習者が一人では難しいことを教員が段階的に支援すること) を通じて学習を調整する。形成的アセスメントの機能を持つ。
Assessment AS Learning (学習“としての”評価)	「評価すること自身	自己評価・相互評価・振り返り (リフレクション) など、 評価活動そのものが学習になる 。学習者のメタ認知と自己調整学習を育てる。

名称	一言でい うと	説明
----	------------	----

体が学び
になる」

アントレプレナーシップ教育では、Assessment **AS** Learning も重要です。振り返りシートを書くこと、ピアレビューを行うこと、ルーブリックを使って自分の到達度を振り返ることは、「評価のための余分な作業」ではなく、コア・スキル⑩「学びを得る」を含むコンピテンシーの涵養そのものにつながるからです。

評価活動そのものを学習活動として位置づけることで、限られた授業時間の中で評価と学びの両方を実現できます。

学習者アセスメントの分類

機能	OF / FOR / AS	説明	タイ ミン グ	主な手法の例
診断的 アセス メント	FOR Learning	学習者の既有知識・経験・スキルレベルを把握し、教員が指導方略を調整する。学習者自身も自分の出発点を自覚する。	授 業・ 単元 の開 始前	事前自己評価アンケート、概念チェック、経験棚卸しワーク
形成的 アセス メント (教員 主導)	FOR Learning	学習の途中経過を教員が把握し、フィードバックや足場かけを通じて学習を調整する。	授業 中・ 活動 の節 目	ミニッツペーパー、教員による観察記録、中間ルーブリック評価、口頭でのチェックイン
形成的 アセス メント (学習 者主 導)	AS Learning	自己評価・相互評価・振り返り（リフレクション）など、評価活動そのものを通じて学習者のメタ認知と自己調整学習を促す。 評価が学習そのものになる。	授業 中・ 活動 の節 目	振り返りシート、ピアレビュー、自己評価ルーブリック、学習ポートフォリオ、プレイブック作成

機能	OF / FOR / AS	説明	タイ ミン グ	主な手法の例
総括的 アセス メント	OF Learning	単元・学期・科目の終了時に、到達目標に対する達成度を判定する。成績付け(Grading)とは厳密には異なるが、重要な判断材料(根拠)となることが多い。	授 業・ 単元 の終 了時	最終ルーブリック 評価、最終レポー ト、最終プレゼン テーション、ポー トフォリオ総括評 価、概念理解テス ト

補足: 学習の保持と転移の確認

学習した内容が一定期間後にも保持されているか、現実の課題に応用(転移)できるかを確認したい場合は、総括的アセスメントの延長として、

- 遅延テスト
- 次科目での再現率調査
- 課外実践の報告

などを実施します。通常の授業運営では必須ではありませんが、中長期での授業効果の検証や研究目的の場合は、こうした評価もあわせて実施してください。

補足: 成績付け・成績評価(Grading)の在り方

アセスメントの一部に、個々人の学習者に対する優・良・可などの成績付与・評定があります。総括的アセスメントとは厳密に異なりますが、総括的アセスメントを根拠に成績付けを行うことがよくあります。

パフォーマンス評価と真正の評価

アントレプレナーシップ教育では、紙を用いた筆記試験などでの評価と異なり、**パフォーマンス評価**(実際の活動場面でのスキル発揮を観察・評価する手法)が中心的な手法となります。また、ときにはパフォーマンス評価の一環で、**真正の評価**(Authentic Assessment: 現実に近い場面でスキルの発揮を見る評価法)が行われることもあります。

紙のテストだけでは「不確実性への対処」や「試してみる」といったような、日本版 EntreComp v1 のコンピテンシーは測定できません。顧客インタビュー、プロトタイプ作成、セールス活動、ピッチなど、コア・スキルの発揮が行われる機会を作り、それらを直接観察することが、アントレプレナーシップ教育の設計・評価では重要です。ただし、パフォーマンス評価にはルーブリック等の明確な評価基準を用意しておくことが大切です（第6部参照）。

2.3 アントレプレナーシップ教育における評価の特殊性

(1) 学習者の前提条件に大きな幅がある

通常の科目では前提科目が設定されているため、学習者の知識もある程度揃っている前提で授業を始めることができます。しかしアントレプレナーシップ教育では、授業を受ける前からすでに高い起業家的コンピテンシーを持っている学習者もいれば、まったく経験のない学習者もいます。

対処の方針: 到達度（絶対的な水準）だけでなく、**伸び幅（成長量）**も成績評価（grading）に組み込むことはできます。診断的アセスメントを授業開始時に実施し、総括的アセスメントと比較することで、個々の学習者の成長を把握して、成績に反映させるなどの方法です。ただし、評価においては授業の到達目標が優先されるべきであり、成長量は原則として形成的評価・授業改善に用いることをおすすめします。

(2) 成果物の評価が難しい

アントレプレナーシップ教育の成果物（ビジネスプラン、ピッチ、プロトタイプ等）は、外部要因に大きく左右されます。また、生成 AI の普及により、成果物だけでは学習の深さを測ることがより困難になってきています。

対処の方針: 成果物そのものの質よりも、成果物を生み出す**プロセス**と、そこから**何を学んだか**を中心に評価することを推奨します。

(3) コンピテンシーの多くが「行動」の中に現れる

アントレプレナーシップ教育は知識ではなくスキルを中心に教えます。知識は紙のテストで学習状況や達成状況を測りやすいものの、「不確実性への対処」や「試してみる」といったスキルは測りにくく、実際の行動や成果物を見て評価しなければならないときが多いです。

対処の方針: パフォーマンス評価を軸にしつつ、振り返りや自己評価を組み合わせた多面的評価（三角測量: triangulation — 複数の方法を組み合わせることで精度を高めること）を行うことを推奨します。

(4) 学習の深さに段階がある

学習の深さには段階があり、アントレプレナーシップ教育では最終的に「使える」段階を目指します。「使える」かどうかを判断するには、パフォーマンス評価が不可欠です。

段階	説明	確認方法
知っている・できる	知識の獲得と定着	筆記テスト、概念チェック
わかる	知識の意味理解と洗練	説明課題、応用問題
使える	知識の有意味な使用と創造	パフォーマンス評価、真正の評価

(5) 学習段階によって見るべきポイントが異なる

アントレプレナーシップは異なる学習段階の人たちが同時に1つのクラスに参加していることがしばしばあります。その際、学習段階によって見るべきポイントが異なる点には注意を払ってください。

学習段階	評価の重点
初学者 (Level 1)	プロセス・アウトプットの量 + アウトカム評価 (学習) を中心に見る
中級者 (Level 2)	プロセス・アウトプットの質を見始める
上級者 (Level 3)	アウトカム評価 (成果物) を含めた総合的な評価を行う

(6) 「不確実性を扱う能力」を「確定的な基準」で測る構造的矛盾

アントレプレナーシップ教育は「不確実性の中で行動する力」を育てることを1つの目的としていますが、ルーブリックという評価ツールは本質的に「予測可能な基準に照らして判定する」ものです。つまり、**不確実性を扱う能力を、不確実性を排除した評価手法で測定しようとしている**という構造的矛盾があります。

この矛盾自体は完全には解消できません。しかし認識していないと、ルーブリックを学習者に渡したときに、「ルーブリックに書かれた行動を形式的になぞる」という学習者を生み出すリスクがあります。

対処の方針: 本ガイドのルーブリックはあくまで参考例であり、正しい答えではないということを強調させてください。ルーブリックの記述も「典型的にはこのような行動が観察される」という参考例です。授業の設計によってルーブリックの書き方は変わりますし、学習者がルーブリックに書かれていない独自の方法で優れたパフォーマンスを示した場合は、積極的に高く評価することをお勧めします。また、コア・スキル^⑩『学びを得る』の中にある「#予期せぬ機会」の精神を評価にも適用し、当初計画になかったが価値ある行動を取った場合にもそれを評価に反映する仕組み（ボーナスポイントや特記事項欄など）を推奨します。

2.4 評価の4つの対象領域

本ガイドでは、日本版 EntreComp v1 ガイドに準拠し、「何を見るか」の観点として以下の4つの評価対象の領域を整理しています。

評価の対象	何を見るか	具体例
プロセス評価	学習活動の中でどのような行動・活動を行ったか	インタビューの実施回数と時間、チーム議論への参加度、情報収集の活動量
アウトプット評価	活動の結果として生み出された成果物の量と質	問いの数と種類、アイデアの数と質、リーンキャンバスの完成度、プロトタイプ
アウトカム評価（学習）	活動を通じて何を学んだか	振り返りシートの内容、概念理解の深さ、自己評価の変化
アウトカム評価（成果物）	成果物が外部からどう評価されるか	ピッチでの外部評価、売上実績、パートナー獲得数

重要: 授業が「学習」を目的としている場合、アウトカム評価（成果物）に過度に重みを置かないでください。ピッチの質は参考程度に見るにとどめ、ピッチを作るためにどのようなプロセスを経たか、何を学んだかを中心に評価することを推奨します。

第3部 評価の設計原則

3.1 アクティブラーニングに適した評価の8原則

原則1: 逆向き設計 (Backward Design) を用いる

評価は「授業で何を教えるか」からではなく、「学習者がこの授業を終えたときに何ができるようになっているべきか」(学習成果)から逆向きに設計します (Wiggins & McTighe, 2005)。

手順:

1. コア・スキルの到達目標を設定する (第6部のルーブリック参照)
2. 到達目標を測定できる評価方法を選ぶ (第5部の手法を参照)
3. 到達目標に導くための学習活動を設計する (EntreComp v1 ガイドの学習活動例を参照)

原則2: 整合性 (Constructive Alignment) を保つ

目標・活動・評価の3者が一貫している状態を保ちます (Biggs, Tang & Kennedy, 2022)。

○ 整合している例

到達目標	学習活動	評価
問いを立てられる	QFT ワークショップ	問いの量・種類・質をルーブリックで評価

✕ 整合していない例

到達目標	学習活動	評価
問いを立てられる	QFT ワークショップ	ピッチの出来で評価 (✕)

原則3: Assessment AS Learning を組み込む

評価活動そのものが学習の機会となるように設計します。

評価活動	学習としての機能	関連するコア・スキル
振り返りシート の記入	経験を言語化し、自分の 学びを構造化する	⑩ 学びを得る（#ふりかえり, #メ タ認知）
ピアレビュー	他者の視点を知り、自分 の前提を見直す	⑩ 学びを得る（#フィードバック送 信, #フィードバック受信）
自己評価ルーブ リックの記入	到達目標を自覚し、自分 の現在地を把握する	⑩ 学びを得る（#メタ認知）
ポートフォリオ の蓄積	自分の成長の軌跡を俯瞰 する	⑩ 学びを得る（#メタ認知）

原則 4: 形成的アセスメントを頻繁に行う

90分の授業であれば、少なくとも1~2回の形成的アセスメントの機会を設けることを推奨します。

原則 5: 学習者のメタ認知を促す

EntreComp v1の特徴であるハッシュタグを活用し、学習者が「自分は今どのコア・スキルに取り組んでいるのか」を意識できるようにします。

原則 6: 多面的な評価（三角測量）を行う

1つの評価手法だけに頼らず、教員によるルーブリック評価（FOR）、振り返りシートによる自己評価（AS）、ピアレビューによる相互評価（AS）など、複数の評価を組み合わせることを推奨します。

原則 7: 量から質へ段階的に移行する

初学者はまず活動の「量」を確保し、量が一定の水準に達した段階で「質」の評価へ移行します。

移行の判断基準の例（コア・スキル別）：

コア・スキル	量の評価から質の評価に移行する目安
① 問いを立てる	1回の活動で5つ以上の問いを出せるようになったら、問いの焦点や検証可能性を見始める

コア・スキル **量の評価から質の評価に移行する目安**

- ② 情報を探索する 3種類以上の情報源にアクセスできるようになったら、情報の構造化や洞察の質を見始める
- ③ アイデアを作る 複数のアイデアを出せるようになったら、アイデアの独自性や実現可能性を見始める
- ⑧ 試してみる 1回以上の仮説検証を完了したら、検証方法の適切さや学びの深さを見始める
- ⑩ 学びを得る 振り返りの記入が習慣化したら、省察の深さ（記述的→分析的→批判的）を見始める

上記はあくまで目安です。学習者の発達段階や状況を見ながら柔軟に判断してください。

原則 8: フィードバックを即時的・具体的・プロセス指向で行う

評価結果は可能な限り速やかに、かつ具体的にフィードバックします。Hattie & Timperley (2007) のフィードバック研究に基づき、以下のレベルを意識してください。

フィードバックのレベル	説明	効果	例
タスクレベル	個別の成果物の正誤や改善点	中程度	「リーンキャンバスの顧客セグメントが広すぎます。もう少し絞ってみてください」
プロセスレベル	成果物を生み出すプロセスや方略への指摘	高い	「仮説を立ててからインタビューに臨んだことで、より深い情報を引き出せていました。次回もこのアプローチを続けてみてください」
自己調整レベル	学び方や計画の立て方への指摘	高い	「振り返りの中で『次にやること』を毎回具体的に書いているのが良いですね。それを実際に次の活動で試しているかも確認してみてください」
自己レベル	学習者の人格や能力への言及	低い（避けるべき）	×「さすがですね」「あなたは優秀です」

プロセスレベルと自己調整レベルのフィードバックが最も学習効果が高いため、タスク→プロセス→自己調整へとフィードバックの焦点を段階的に移行させることが望ましいとされています。一方で、「すごいね」「良かったよ」のような自己レベルのフィードバックは、気分は良くなるものの学習にはほとんど寄与しません。注意してフィードバックを行うようにしてください。

コア・スキル別のフィードバック例:

コア・スキル	良いフィードバック（プロセスレベル）	避けるべきフィードバック（自己レベル）
① 問いを立てる	「発散フェーズで出した問いの中から、検証しやすいものを選んで収束させた判断が的確でした」	「いい問いですね」
⑥ 足りない資源を獲得する	「相手のメリットを先に提示してからお願いした交渉プロセスがうまく機能していました」	「交渉が上手ですね」
⑩ 学びを得る	「前回の振り返りで書いた『次はインタビュー前に仮説を明文化する』を実際に今回実行していたのが素晴らしい改善です」	「良い振り返りですね」

3.2 評価設計のフロー

以下の順序でコース全体の評価設計を行うことをお勧めします。

- Step 1: 授業で扱うコア・スキルを選定する
- Step 2: 各コア・スキルの到達目標を設定する（第6部のループリック参照）
- Step 3: 診断的アセスメントを設計し、学習者の出発点を把握する
- Step 4: 形成的アセスメントの手法とタイミングを決める（FOR Learning: 教員がフィードバックする手法 / AS Learning: 学習者が自己評価・相互評価する手法）
- Step 5: 総括的アセスメントの手法と配点比率を決める
- Step 6: 各アセスメントに用いるループリック・評価シートを準備する
- Step 7: 授業実施後、授業を改善する（第8部参照）

第4部 評価設計の実践ステップ

— 初めての評価設計を一歩ずつ進めるために

第4部は、第3部(3.2節)で示した「評価設計のフロー」の7つのステップを、初めてアントレプレナーシップ教育の評価に取り組む教員が迷わず実践できるよう、1つずつ解説するものです。各ステップでは「なぜそれを行うのか」(理論的背景)、「具体的に何をするのか」(実践手順)、「初心者がつまづきやすいポイント」(FAQ・ヒント)を明示しています。

はじめて評価設計に取り組む方は、本部を最初から順に読み進めてください。すでに評価経験がある方は、気になるステップだけを拾い読みしても構いません。

4.1 Step 1: 授業で扱うコア・スキルを選定する

このステップの目的

評価を設計する最初の一步は、「この授業で何を育て、何をどう評価するか」を明確にすることです。

日本版 EntreComp v1 には10のコア・スキルがありますが、1つの授業ですべてを扱う必要はありません。むしろ、欲張りすぎると1つひとつの能力の涵養や評価が浅くなり、学習者にとっても教員にとっても負担が大きくなります。そのため、授業で主に扱うコア・スキルを選定することが Step 1 となります。

なお、ここで示される評価の設計内容は、ほぼ「授業の設計」でもあります。評価の設計は授業の設計と密接に関係しており、授業の設計をする際に評価の設計は避けて通れません。逆に言えば、優れた評価を設計することなくして、優れた授業を設計することはできません。

逆向き設計

この作業は、Wiggins & McTighe (2005) の「逆向き設計 (Backward Design)」の第一段階に相当します。逆向き設計とは、「何を教えるか」からではなく、「学習者は最終的に何ができるようになっていくべきか」から出発して授業を組み立てる考え方です。

教員がまずコア・スキルを選定することは、「この授業の存在意義は何か」を自分自身に問い直す行為でもあります。自分の授業の目的を明確に言語化するプロセスを通して、よりよい教育を行うことができるようになります。

具体的な手順

(1) 授業の目的と学習者像を確認する: まず、シラバスの授業目的を見直し、「この授業を通じて学習者にどんな力をつけさせたいか」を改めて言語化してください。また、受講する学習者の前提条件（学年、専攻、ビジネスの経験やプロジェクトの経験の有無、これまでの関連授業の受講歴など）も想定・確認します。

(2) 10のコア・スキルを俯瞰する: 日本版 EntreComp v1 の一覧表を見ながら、授業の目的と学習活動に照らして「この授業で重点的に育成するスキルはどれか」を考えます。

(3) 3~5個に絞る: 選定する主なコア・スキルは、1つのコースにつき、3~5個を推奨します。少なすぎると授業の学びが限定的になる一方で、多すぎると評価の質が下がります。たとえば、ビジネスアイデアを考える授業であれば「①問いを立てる」「②情報を探索する」「③アイデアを作る」「⑩学びを得る」の4つが典型的な選定例です。

(4) 選定理由を記録する: 「なぜこのスキルを選んだのか」をメモしておくことをお勧めします。コース終了後のふりかえり（第8部参照）で、選定の妥当性を検証する際に役立ちます。

初心者がつまづきやすいポイント

Q: 10個すべてを扱わないと不十分ではないですか？

A: いいえ。一学期間などの短期間のコースを想定する場合、3~5個に絞ることは「不十分」ではなく「焦点を持った設計」です。深い学びを促すには、少ない数のスキルにじっくり取り組むほうが効果的です。残りのスキルは別のコースや次年度に扱うことを検討してください。カリキュラム全体や課外活動などを用いて、10スキルをカバーすることもできます。

Q: コア・スキル⑩「学びを得る」は必ず入れるべきですか？

A: 強く推奨します。⑩「学びを得る」は振り返りやフィードバックと直結しており、Assessment AS Learning（評価そのものが学習になる）の中核をなすスキルだからです。どのタイプの授業でも含めておくことで、評価と学習の相乗効果が生まれます。

4.2 Step 2: 各コア・スキルの到達目標を設定する

このステップの目的

Step 1 で選定したコア・スキルごとに、「この授業を終えた時点で学習者がどのレベルに到達していることを期待するか」を具体的に設定します。到達目標がなければ、学習者も教員も「どこを目指しているのか」がわからず、評価も学習も進めることができません。

学習成果 (Learning Outcomes) の設定

到達目標の設定は、「学習成果 (Learning Outcomes)」を定めることとも言えます。良い学習成果は「観察可能な行動」として記述するようにしましょう。「理解する」「知る」のような曖昧な動詞ではなく、「～を用いて～できる」「～の結果として～を生み出せる」のように、教員が実際に観察できる形で書くことが重要です (Biggs, Tang & Kennedy, 2022)。

この点は、本ガイド第 6 部のルーブリック記述の原則とも一致しています。ルーブリックは到達目標をレベル別に分解したものだとして捉えてください。

具体的な手順

- (1) ルーブリックを参照する:** 第 6 部のコア・スキル別ルーブリックを開き、選定したスキルの各レベル (Level 1~5) の記述を確認します。
- (2) 期待する到達レベルを決める:** 初学者向けのコースであれば、大多数の学習者が Level 2~3 に到達することを目標とするのが現実的です。Level 5 は「卓越」であり、発展的な目標として位置づけます。中級~上級者向けのコースでは Level 3~4 を目標にすることもあります。
- (3) 授業の学習活動との整合性を確認する:** 到達目標として設定したレベルに到達するための学習活動が授業に含まれているかを確認します。これが第 3 部で述べた整合性 (Constructive Alignment) です。たとえば、「インタビューを通じた深掘りができる (Level 3)」を目標にするなら、実際にインタビューを行う活動が授業内に組み込まれている必要があります。
- (4) 到達目標を文書化する:** 各スキルの目標レベルと、その根拠を簡潔に記録してください。これはシラバスの成績評価基準の記載 (第 8 部参照) にもそのまま活用できます。

初心者がつまづきやすいポイント

Q: 全員が同じレベルに到達することを目標にすべきですか？

A: 必ずしもそうではありません。第2部で述べたように、アントレプレナーシップ教育では学習者の前提条件に大きな幅があります。そのため、「合格水準（最低限ここまで到達してほしいレベル）」を設定したうえで、伸び幅（成長量）も評価に組み込むことも検討してください。

Q: ルーブリックの記述が自分の授業に合わない場合は？

A: ルーブリックはあくまで参考例です。授業の文脈に合わせてカスタマイズしてください。特に、各レベルの行動記述を自分の授業の到達目標や学習活動に即した表現に書き換えることは、むしろ推奨しています。

4.3 Step 3: 診断的アセスメントを設計する

このステップの目的

授業の開始時点で学習者がどのような知識・経験・スキルを持っているかを把握します。これにより、教員は指導方略を学習者の実態に合わせて調整でき、学習者自身も自分の出発点を自覚できます。

なぜ「出発点」を知ることが重要なのか

教育心理学の知見によれば、学習者の既有知識は新しい学習の最も強力な予測因子です。

特にアントレプレナーシップ教育では、すでにビジネス経験のある学習者とまったく初めての学習者が同じ教室にいることが珍しくありません。出発点を把握せずに一律の授業を行うと、経験者には退屈で、初学者には難しすぎる授業になるリスクがあります。

さらに、Assessment FOR Learning の観点からは、診断的アセスメントで得た情報は教員のフィードバックや足場かけ（scaffolding）の質を高める基盤になります。

具体的な手順

(1) 自己評価アンケートを準備する（推奨）：付録Aのテンプレートを使い、Google Formsなどでオンラインアンケートを作成してください。コース初回の授業で10～

15分程度で実施します。もしくは授業登録時のアンケートとして用意しておきます。同じアンケートをコース最終回にも再度実施するため、そのことを念頭に設計してください。

(2) 経験棚卸しワークを計画する（任意）：アイスブレイクを兼ねて、学習者同士がこれまでの起業やプロジェクトの経験を共有する時間を10～15分設けます。教員は各グループを巡回しながら、どの程度の経験レベルの学習者がいるかを、会話内容等から把握してください。

(3) 概念チェックを実施する（任意）：仮説検証、エフェクチュエーション等の概念を授業で扱う場合、簡単なチェックテスト（5問程度）を実施して既有知識を確認することもできます。必須ではありませんが、学習者間の知識格差が大きいと予想される場合に有効です。

(4) インタビューをする（任意）：授業によっては、こうした診断的アセスメントをする時間が取れないかもしれません。その場合は受講しそうな学生へ個別のインタビューなどを行って、事前に学生の既有知識などを大まかに把握しておくこともお勧めします。

初心者がつまずきやすいポイント

Q: 自己評価は主観的なので信頼性が低いのでは？

A: 自己評価には反応シフト・バイアスやダニング・クルーガー効果などの限界があります（第5部 5.1 参照）。しかし、診断的アセスメントの目的は「正確な測定」ではなく「おおまかな傾向の把握」と「学習者自身の自覚の促進」です。成績には使わず、あくまで診断的・形成的アセスメントの目的に限定することをおすすめします。

Q: 初回授業の時間が限られているのですが、省略しても大丈夫ですか？

A: 自己評価アンケートだけでも実施することを推奨します。10分程度で終わりますし、コース終了時の事後比較データとしても活用できます。オンラインフォームを事前に送付し、授業前に回答してもらう方法も有効です。

4.4 Step 4: 形成的アセスメントの手法とタイミングを決める

このステップの目的

授業の途中経過で学習者の状況を把握し、学びを促進するための「形成的アセスメント」の手法とタイミングを事前に計画します。形成的アセスメントには2つの機能があり、それぞれ異なる手法を用います。

FOR Learning と AS Learning の使い分け

形成的アセスメントは、大きく「教員主導（FOR Learning）」と「学習者主導（AS Learning）」の2種類に分かれます（第2部 2.2 参照）。

FOR Learning は、教員が学習の途中経過を把握し、フィードバックや足場かけを通じて学習を調整する営みです。ミニッツペーパー、教員による観察記録、中間ルーブリック評価などがこれに当たります。質の高い形成的アセスメントは学習効果を大幅に向上させることができます。

AS Learning は、評価活動そのものが学習になるという考え方です。振り返りシートの記入、ピアレビュー、自己評価ルーブリックの記入などがこれに当たります。学習者がメタ認知（自分の学びを客観的に見つめる力）を発揮する機会となり、自己調整学習を促進します。

両者を組み合わせることで、「教員が学習者を支援する」と「学習者自身が学び方を学ぶ」という2つの機能を同時に実現できます。

具体的な手順

FOR Learning（教員主導）の手法を選ぶ

(1) 振り返りシートの読み取り: AS Learning として学習者が記入する振り返りシートを、教員が FOR Learning の情報源としても活用します。週に1度ざっと目を通し、学習者の理解度や行き詰まりを把握してください。これは1つの活動で2つの目的を果たす効率的な設計です。

(2) ミニッツペーパーの導入（任意）: 授業最後の3~5分で「今日最も重要だと思ったこと」「まだわからないこと」を学習者に短く書いてもらいます。これは教員が次の授業を調整する手がかりになります。

(3) 教員による観察記録（余裕があれば）：少人数の授業の場合、教員はグループワーク中に巡回しながら、発言の頻度と内容、傾聴と応答、主体的な行動などを簡単にメモします。詳細な記録は難しくても、気になる学習者の名前とポイントだけでもメモしておく、フィードバックの具体性が格段に上がります。

(4) 中間ルーブリック評価（推奨）：コースの中間地点（全 15 回の授業であれば 7～8 回目あたり）で、第 6 部のルーブリックを用いて各学習者の到達度を評価し、プロセスレベルのフィードバックを返します。中間地点でのフィードバックは、学習者が残りの授業で何に注力すべきかを方向づける重要な機会です。

AS Learning（学習者主導）の手法を選ぶ

(1) 振り返りシートを毎回実施する（最も推奨）：付録 B のテンプレートを使い、各授業の最後の 5～10 分で学習者に記入させます。記入すること自体がコア・スキル⑩「学びを得る」の実践です。振り返りの質は最初から高くなくて構いません。第 5 部（5.2.2 節）で解説する「足場かけ」を段階的に適用して育てていきます。

(2) ピアレビューを組み込む（中間・終了時に推奨）：学習者同士が SBI モデル（Situation・Behavior・Impact）を使ってフィードバックし合う活動です。初回は必ずキャリブレーション・セッション（15 分程度）を行い、「良いフィードバックとはどういうものか」の共通認識を作ってから実施してください。

(3) 自己評価ルーブリックの記入（コース中間・終了時に推奨）：第 6 部のルーブリックを学習者に渡し、自分の到達度を自己評価させます。教員の評価との差異を話し合う機会を設けると、学習者の自己認識の精度が向上します。

タイミングの設計

各手法をいつ実施するかを、コース全体のスケジュールの中に位置づけてください。第 5 部（5.4 節）の「ミニマム構成」「スタンダード構成」「フル構成」のモデルが参考になります。初めての場合は「スタンダード構成」から始めることを推奨します。

初心者がつまづきやすいポイント

Q: 毎回振り返りを書かせる時間的余裕がありません。

A: 授業の最後 5 分を確保するだけでも十分です。「授業の学習内容を減らしてでも振り返りの時間を取る」ことは、むしろ学習効果を高めます。なぜなら、振り返り自体が学習活動だからです。経験学習理論に基づけば、「経験→省察→概念化→実践」のサイクルのうち、省察なくして深い学びは生まれません。少なくとも、宿題などで振り返りの問いを出すようにしてください。

Q: ピアレビューをやると、表層的なフィードバックしか書かない学生が多いです。

A: SBI モデルのフォーマットを渡し、キャリブレーション・セッションを事前に行うことで大幅に改善します。具体的な手順は第 5 部（5.2.2 節「ピアレビューの実施手順」）を参照してください。

4.5 Step 5: 総括的アセスメントの手法と配点比率を決める

総括的アセスメントは、成績付け (Grading) とは厳密には異なります。しかし、重要な判断材料（根拠）となることが多くあります。

このステップの目的

コースの終了時に学習者の到達度を判定するための「総括的アセスメント (Assessment OF Learning)」の方法と、各評価項目の配点比率を決定します。これは成績評価に直結するステップです。

理論的背景: 総括的アセスメントの位置づけ

総括的アセスメントは「学習者がどこまで到達したか」を判定する営みです。第 2 部で述べたように、Assessment OF Learning の機能を担います。

ただし、アントレプレナーシップ教育においては、総括的アセスメントの設計にあたって以下の点に特に注意が必要です。

プロセスと学びを重視する: 成果物（ピッチの質、ビジネスプランの完成度）だけで評価すると、外部要因に左右されやすく、また生成 AI の活用によって成果物だけでは学習の深さを測ることが困難になっています（第 2 部 2.3(2)参照）。成果物を生み出すプロセスと、そこから何を学んだかを中心に評価する設計を推奨します。

多面的なエビデンスに基づく: 1 つの評価手法や 1 回のパフォーマンス（ピッチでの発表など）だけで成績を決めないようにしてください。複数の評価項目を組み合わせ、多面的に判定することが、評価の妥当性と公正性を高めます（第 3 部 原則 6: 三角測量）。

具体的な手順

- (1) 評価項目を決める:** 第7部(7.1節)の配点モデルを参考に、自分のコースに適した評価項目を選んでください。初学者向けコースの典型的な構成は、「授業への参加・プロセス」「振り返り・宿題の提出」「振り返り・宿題の質(最終レポート)」「コア・スキルのルーブリック評価」「最終プレゼンテーション」の5項目です。
- (2) 配点比率を設定する:** 各項目に配点比率を割り当てます。初学者向けコースでは、プロセスと振り返りに多めの配点、成果物やプレゼンに少なめの配点とすることを推奨します。成果物の比率を50%以上にすると、プロセスを軽視する学習者が出てくるリスクがあります。
- (3) 形成的アセスメントのための情報と総括的アセスメントのための情報の境界を決める:** 日常の振り返りシートやピアレビューの情報を成績に使うかどうかを明確に決めてください。第7部(7.2節)で解説したように、「成績に使われる」と知った瞬間に正直な省察が阻害されるリスクがあります。推奨するのは「日常の振り返りは提出の有無(完了ベース)で評価し、質の評価は最終レポートで行う」という分離設計です。
- (4) 絶対評価を原則とする:** 成績判定は絶対評価(事前に定めた基準に到達したかで判定)を推奨します(第7部7.6節参照)。相対評価は受講者数や集団の構成に左右されるため、コンピテンシー評価には適していません。

初心者がつまづきやすいポイント

Q: プロジェクトが失敗したチームの成績はどうすればよいですか?

A: プロジェクトの成功・失敗は外部要因に大きく左右されるため、成績を下げる理由にはなりません。「失敗から何を学んだか」が重要です。振り返りの質やプロセスの評価で、失敗から深い学びを得た学習者を正當に評価できる設計にしてください。

Q: 配点比率を学生に公開すべきですか?

A: はい、事前に公開することをおすすめします。評価基準の透明性は Constructive Alignment の一環であり、学生が「何をどう頑張れば良いか」を理解するために不可欠です。初回授業で配点モデルとルーブリックを共有することを推奨します(第7部7.6節参照)。

4.6 Step 6: ルーブリック・評価シートを準備する

このステップの目的

Step 1～5 で決めた評価の枠組みを実行するための「ツール」を準備します。ルーブリック、振り返りシート、ピアレビューシート、自己評価アンケートなど、実際に使用する評価シートを整え、学習者への共有準備を行います。

評価ツールの質が評価の質を決める

どれほど優れた評価設計も、実際のツール（ルーブリック、シート類）の質が低ければ機能しません。評価ツールの準備は「授業の質保証」の重要な一部です。

特にルーブリックは、教員にとっての評価基準であると同時に、学習者にとっての「学習の地図」でもあります。ルーブリックを事前に共有することで、学習者は「どこに向かっているのか」「今自分はどこにいるのか」を自覚でき、自己調整学習が促進されます。これが Assessment AS Learning としてのルーブリック活用です。

具体的な手順

- (1) ルーブリックをカスタマイズする:** 第 6 部の該当するコア・スキルのルーブリックを、自分の授業の学習活動に合わせて調整します。特に、「活動名」と「タグ」の列は、授業で実際に実施する活動に対応するものだけを残してください。すべての行を使う必要はありません。
- (2) 振り返りシートを準備する:** 付録 B のテンプレートをそのまま使うか、授業の内容に合わせてカスタマイズしてください。コア・スキルのハッシュタグを記入する欄があると、学習者が「今日は何のスキルに取り組んでいたのか」を意識しやすくなります（第 3 部 原則 5）。
- (3) ピアレビューシートを準備する:** 付録 C の SBI モデル版テンプレートを使用します。ピアレビューを実施する場合は、キャリアブレーション・セッション用の「良い例」と「改善が必要な例」も 2～3 個準備してください。
- (4) 自己評価アンケートを準備する:** 付録 A のテンプレートをオンラインフォーム（Google Forms など）に変換します。コース初回と最終回で同じ質問を使うため、1 つのフォームを複製して 2 回使う形にしてください。
- (5) 学習者への共有方法を決める:** ルーブリックと振り返りシートは初回授業で配布することを推奨します。特にルーブリックは「成績評価の基準」として事前に共有す

べきものです。学習者が自己評価に使えるよう、印刷またはオンラインで常時アクセスできる形にしてください。

教員キャリアレーションの実施

複数の教員や TA が評価に関わる場合は、コース開始前にキャリアレーション（評価基準の擦り合わせ）を実施してください（第 6 部 6.1 節参照）。60～90 分のセッションで、代表的な成果物を独立に採点し、差が出た観点を議論して判断基準を文書化します。1 名で担当する場合でも、自分自身の基準の一貫性を確認するために有効です。

初心者がつまづきやすいポイント

Q: ルーブリックをそのまま使ってはいけないのですか？

A: そのまま使っても構いません。ただし、ルーブリックの各行は特定の学習活動に対応しているため、「授業で実施しない活動」に対応する行まで評価に使うことは避けてください。使う行だけを選んで配布するほうが、学習者にとってもわかりやすくなります。

Q: 初年度でアンカー例がない場合はどうすれば？

A: 教員が模擬的な成果物（振り返り例、ピッチ例など）を作成して、キャリアレーション用に活用してください。初年度の授業が終わったら、実際の学習者の成果物からアンカー例を選んで保存し、次年度に引き継ぎます。

4.7 Step 7: 授業実施後、授業を改善する

このステップの目的

コースの終了後に、収集した評価に関する情報や資料を分析し、次回の授業改善につなげます。このステップは教員個人の省察（振り返り）の機会でもあり、教員の成長にもつながります。

教員の振り返り

授業改善にアセスメントの結果を用いることは、「プログラム評価」（第 8 部参照）の一環です。学習者のアセスメントの結果（振り返り、ルーブリック評価など）は、学

習者にとっては FOR/AS Learning として機能すると同時に、教員にとっては授業改善のための情報源としても機能します。

学習者と同様に、教員自身も「経験→省察→概念化→実践」のサイクルを回すことが専門性の向上につながります。学習者に振り返りを求める教員は、自らも振り返りの実践者であることが求められます。

具体的な手順

(1) 評価の情報や資料を集約する: コース終了後、以下の情報や資料を集めてください。自己評価アンケートの事前・事後比較、ルーブリック評価の中間・最終の推移、振り返りシートの質の変化（初回と最終回の比較）、学習者からの授業フィードバックなどです。

(2) 教員向けチェックリストで自己点検する: 第 8 部（8.3 節）のチェックリストを使い、コース全体をふりかえてください。特に「到達目標・学習活動・評価の整合性は保たれていたか」「Assessment AS Learning は機能していたか」「想定よりも達成度が低かったコア・スキルは何か。原因は何か」は重要な問いです。

(3) 改善点を記録する: ふりかえりの結果、次回に改善すべき点を具体的に記録してください。「振り返りの質が上がらなかった→足場かけの開始時期を早める」「ピアレビューが形骸化していた→キャリアレーション・セッションの時間を増やす」のように、原因と対策をセットで書くと、次回の授業設計に直結します。

(4) アンカー例を更新する: 学習者の成果物や振り返りの中から、各レベルの代表例をアンカー例として保存してください。次年度のキャリアレーションやルーブリックの改訂に活用できます。

初心者がつまづきやすいポイント

Q: 授業が終わった後に振り返る余裕がありません。

A: すべての情報を精密に分析する必要はありません。最低限、(a) ルーブリック評価の平均値と分布を確認する、(b) 振り返りの初回と最終回をざっと比較する、(c) 自分自身で最も印象に残った改善点を 3 つ書き出す、の 3 点だけでも行ってください。30 分程度で完了します。この「30 分のふりかえり」が翌年の授業の改善に大いに役立ちます。

Q: 授業満足度アンケートの結果が悪かった場合、評価設計に問題があったのでしょうか？

A: 必ずしもそうとは言えません。授業満足度と学習成果の相関は弱いことが研究で示されています (Uttl, White, & Wong Gonzalez, 2017)。授業改善には満足度アンケートよりも、ルーブリック評価の推移や振り返りの質の変化など、実際の学習成果を反映する情報を重視してください。

4.8 まとめ: 7つのステップを循環させる

ここまで、評価設計の7つのステップを1つずつ解説しました。重要なのは、これらのステップは一度きりの作業ではなく、授業を実施するたびに循環的に改善していくプロセスだということです。

Step 7で得た知見は、次回のStep 1 (コア・スキルの選定の見直し) や Step 2 (到達目標の調整) にフィードバックされます。最初から完璧な評価設計を目指す必要はありません。「まず始めてみて、実践や経験から学びを得て、改善する」というアントレプレナーシップの精神は、評価設計そのものにも当てはまります。

初めての方は、クイックスタート (自己評価アンケート+振り返りシート+ルーブリック) から始めて、余裕ができたなら本部の各ステップを段階的に充実させていってください。評価を充実させることは、学習者の学びを深めることに直結します。そして何より、評価設計のプロセスを通じて、教員自身が「自分の授業の目的は何か」「どんな力を育てたいのか」を問い続けることが、授業全体をより良くしていくための基盤となります。

第5部 評価の方法と手法

5.1 診断的アセスメントの手法（FOR Learning）

授業の最初に学習者の現在地を把握するために実施します。

手法 1: 自己評価アンケート（推奨）

付録 A のテンプレートを使用します。所要時間は 10～15 分です。コース終了時に同じアンケートを再度実施し、事前・事後の変化を比較します。

自己評価の限界: 反応シフト・バイアスに注意

自己評価の事前・事後比較には、ダニング・クルーガー効果（初学者ほど自分を過大評価する傾向）に加え、**反応シフト・バイアス（response-shift bias）**という問題があります。これは、学習前には評価基準が曖昧なため高く自己評価していた学習者が、学習後に「本当に『できる』とはどういうことか」を理解した結果、事後の自己評価が下がる（または変化が小さく見える）現象です。つまり、事前・事後の差は「能力の変化」と「評価基準の変化」が混在しており、純粋な成長量を反映していない可能性があります。

対処法:

- **自己評価データは成績に使わず、形成的アセスメントの目的（自己調整の促進）に限定すること**を推奨します。学習者が自分の変化を自覚するためのツールとして活用してください。
- より正確な成長量の把握が必要な場合は、事後に**回顧的プレテスト（retrospective pretest）**を追加します。これは事後アンケートに「**コース開始前の時点で、あなたはどの程度できていたと今ふりかえて思いますか？**」という質問を加える方法です。学習後の基準で過去の自分を評価するため、反応シフトの影響を軽減できます。
- いずれの場合も、自己評価はルーブリック評価や振り返りなど他の評価手法と組み合わせて解釈してください。

手法 2: 経験棚卸しワーク

アイスブレイクも兼ねて、起業やプロジェクト経験を共有する時間を設けます。

手法 3: 概念チェック (任意)

仮説検証、エフェクチュエーション等の概念の既有知識を確認する簡易テストです。

5.2 形成的アセスメントの手法

5.2.1 FOR Learning — 教員が学習を調整するための手法

ミニッツペーパー

授業最後の3～5分間で、「今日最も重要だと思ったこと」「まだわからないこと」を短く記入させます。

教員によるプロセス観察

グループワーク中に巡回しながら以下を観察・記録します。発言の頻度と内容、傾聴と応答、主体的な行動、手法の活用状況などを参考にします。

中間ルーブリック評価

コース中間地点で、第6部のルーブリックを用いて各学習者の到達度を評価し、プロセスレベルのフィードバックを返します。

5.2.2 AS Learning — 評価活動そのものが学習になる手法

振り返りシート (最も推奨)

付録Bのテンプレートを使用。各授業の終了時に記入します。

AS Learning としての効果: 記入プロセス自体が経験学習サイクルを回す活動であり、コア・スキル^⑩「学びを得る」の涵養に直結します。

教員の活用法 (FOR Learning としても機能): 内容を読み、学習者の理解度や行き詰まりを把握して次の授業に反映します。

振り返りの質を育てる足場かけ（スキャフォールディング）

振り返りシートのテンプレートを渡すだけでは、ほとんどの学習者は表面的な記述（「面白かった」「勉強になった」）にとどまります。振り返りの質を段階的に育てるための手立て（足場かけ：段階的な支援）が必要です。

振り返りの質の 3 段階（例）：

段階	特徴	例
記述的	何が起きたかの事実を並べるだけ	「今日はインタビューをした。3人に聞いた。いろいろなことがわかった。」
分析的	なぜそうなったかを考察している	「3人目のインタビューでは、最初に自分の仮説を伝えてしまったため、相手がそれに合わせた回答をしてしまったように感じた。」
批判的	自分の前提や行動パターンを問い直している	「自分は無意識に『仮説の正しさを確認する』方向でインタビューしていた。しかし目的は『仮説を検証する（覆す可能性も含む）』ことだったはず。確認バイアスに陥っていたと思う。」

質を高めるための教員の手立て：

1. **最初の 2~3 回：**「記述的」で構いません。まず書く習慣をつけることが最優先です。提出したこと自体を認めてください。
2. **3~5 回目：**教員が振り返りに短いコメントを返します。「この部分、なぜそうなったと思いますか？」のように、分析的な省察を促す問いかけを添えてください。
3. **5 回目以降：**良い例と改善が必要な例を匿名化してクラスで共有し、「深い振り返りとはどういうものか」を学習者同士で議論する時間を設けます。
4. **授業後半：**過去の自分の振り返りを読み返し、自分の省察の変化を認識させる活動を入れます。

参考：複数の振り返りモデル

本ガイドの付録 B のテンプレートはコルブの経験学習サイクルに基づいていますが、コルブのモデルは個人での学びに焦点を当てており、チーム学習の側面が弱いという指摘があります。状況に応じて以下のモデルも参考にしてください。

モデル	特徴	適する場面
コルブの経験学習サイクル	経験→省察→概念化→実践の4段階	個人での活動の振り返り
ギブスのリフレクティブサイクル	記述→感情→評価→分析→結論→行動計画の6段階。感情面も扱う	感情的な体験を伴う活動（ピッチ、セールス、チーム内対立等）の振り返り
ボウドのモデル	経験に戻る→感情への対処→経験の再評価の3段階	失敗経験やネガティブな体験からの学びの引き出し

ピアレビュー（相互評価）

学習者同士がお互いの成果物やプロセスを評価し合います。

AS Learning としての効果：他者を評価する経験は、評価基準の内面化を促し、自分の成果物を客観的に見る力を育てます。

注意点：テンプレートを渡すだけでは機能しません。以下の手順を参考にしてください。

ピアレビューの実施手順

① キャリブレーション・セッション（初回のピアレビュー前に必ず実施 / 15分程度）

教員が「良い振り返り（またはピッチ、問い等）の例」と「改善が必要な例」を匿名で2～3個提示し、全員でルーブリックを使って評価する練習を行います。「なぜこの評価をつけたか」を議論することで、評価基準の共通理解を作ります。

② 構造化されたフィードバック形式の導入

自由記述（「良かったです」で終わりがち）ではなく、SBIモデルを使います。

要素	説明	記入例
Situation （場面）	いつ、どの活動で	「顧客インタビューの場面で」
Behavior （行動）	相手が具体的に した行動	「仮説と矛盾する回答が出たときに、追加の質問を2つ続けて深掘りしていた」
Impact （影響）	その行動がもたらした効果	「それによって、当初の仮説の弱点が明確になり、チーム全体のアイデアが改善された」

③ フィードバックへの応答

フィードバックを受けた側が「このフィードバックから学んだこと/次に活かすこと」を1文で書きます。これにより受信側の AS Learning も強化されます。

自己評価ルーブリック

第6部のルーブリックを学習者に渡し、自分自身の到達度を評価させます。教員による評価との差異を議論する機会を設けることで、自己認識の精度を高められます。

学習ポートフォリオ（継続的に蓄積）

振り返りシート、成果物、フィードバックメモなどを継続的に蓄積し、総括的アセスメントの際にプロセスの全体像を振り返る材料とします。

5.3 総括的アセスメントの手法（OF Learning）

ルーブリック評価（最も推奨）

総括的アセスメントに用いるルーブリックは、授業の到達目標に応じたルーブリックを自ら開発し、使うことをお勧めします。第6部のコア・スキル別ルーブリックも参考にしてください。

最終レポート / ふりかえりレポート

コース全体を通じた学びを構造化して記述するレポートです。

レポート設計のガイド:

- コースで取り組んだコア・スキルを挙げ、各スキルについて自分の成長を具体的なエピソードとともに記述する
- 最も大きな学びは何だったか、なぜそれが重要かを論じる
- この学びを今後の活動にどう活かすかを述べる

最終プレゼンテーション / ピッチ

プレゼンの巧拙だけでなく、プロセスと学びも評価対象に含めてください。可能であれば外部の審査員を招き、多面的な評価を行います。またルーブリックを用いて評価することをお勧めします。

概念理解の確認テスト

筆記試験等を行い、「知っている」段階の確認を行います。

ポートフォリオ総括評価

個々のアウトプットだけでなく、学習の軌跡全体を評価対象とする場合もあります。

5.4 評価手法の選択ガイド

ミニマム構成（少ない工数で実施可能）

タイミング	手法	OF/FOR/AS
授業開始時	自己評価アンケート（10分）	FOR
各クラス終了時	ミニッツペーパー（5分）	FOR
コース中間	中間ピッチ + 教員フィードバック	FOR
コース終了時	自己評価アンケート（再実施） + 最終レポート	OF + AS

スタンダード構成（推奨）

タイミング	手法	OF/FOR/AS
授業開始時	自己評価アンケート + 経験棚卸しワーク	FOR
各クラス終了時	振り返りシート	AS
コース中間	中間ピッチ + ルーブリック評価（教員） + ピアレビュー	FOR + AS
コース終了時	最終ルーブリック評価 + 最終レポート + 自己評価アンケート（再実施）	OF + AS

フル構成（最も充実した評価）

タイミング	手法	OF/FOR/AS
授業開始時	自己評価アンケート + 概念チェック + 経験棚卸しワーク	FOR
各クラス終了時	振り返りシート + ミニッツペーパー	AS + FOR

タイミング	手法	OF/FOR/AS
活動ごと	教員によるプロセス観察記録	FOR
コース中間	中間ピッチ + ルーブリック評価 + ピアレビュー + 自己評価ルーブリック	FOR + AS
コース終了時	最終ルーブリック評価 + ポートフォリオ総括評 価 + 最終レポート + 概念テスト + 自己評価 アンケート（再実施）	OF + AS

第6部 コア・スキル別ルーブリック

6.1 ルーブリックの構造と使い方

5段階のレベル定義

レベル	名称	概要
1	発達途上	取り組みはあるが、基本的な手順や概念の適用が不十分
2	一部達成	基本的な手順を踏んで実行できる（EntreComp ガイド Level 1 相当）
3～4	概ね達成～達成	目的に即した実行ができ、状況に応じた応用や工夫が見られる（EntreComp ガイド Level 2 相当）
5	卓越	独自性のある優れた実践ができ、他者の学習にも貢献できる（EntreComp ガイド Level 3 相当）

ルーブリック記述の原則

本ガイドのルーブリックは、以下の原則に基づいて記述されています。

- 観察可能な行動として記述する：**「知っている」「理解している」ではなく、「～を用いて～している」「～の結果として～を生み出している」のように、教員が観察できる行動として記述しています。
- Level 1 は「意欲不足」ではなく「発達途上」：**Level 1 は「やる気がない」のではなく、「取り組んでいるが、まだ基本的な手順や概念の適用が不十分」という状態を指します。
- レベル 3～4 の統合：**概ね達成と達成は実務上の判断が難しいため、1つの列に統合しています。評価に使う場合は、記述の前半寄りなら 3、後半寄りなら 4 として運用してください。

使い方

- 授業で扱うコア・スキルに対応するルーブリックだけを選んで使ってください。

- **各ルーブリックの左端 2 列が「活動名」と「タグ」です。** 授業で実施した学習活動に対応する行だけを使って評価してください。すべてのタグを評価する必要はありません。
- 記述はあくまで参考例です。授業の目的や学習者の段階に合わせてカスタマイズしてください。
- レベル 2~4 を「合格水準」、レベル 5 は発展的な到達として設定することを推奨します。
- **AS Learning としての活用:** ルーブリックは学習者にも事前に共有してください。自己評価に使うこと自体がメタ認知を高める学習活動になります。
- **独自の優れたパフォーマンスへの対応:** ルーブリックに記載されていない方法で優れた成果を示した学習者は、積極的に高く評価してください（第 2 部 2.3(6) 参照）。

量→質の移行チェック

各コア・スキルのルーブリックの末尾に、「量の評価から質の評価に移行する目安」を付記しています。初学者への評価で参考にしてください。

教員キャリブレーション（評価基準の擦り合わせ）手順

複数の教員・TA が評価に関わる場合、評価者間のぶれを最小化するためにキャリブレーション（擦り合わせ）を行うことを強く推奨します。1 名で担当する場合も、学期ごとの自分自身の基準のぶれを防ぐために有効です。

実施手順（所要時間：60～90 分）：

1. **代表的な成果物・振り返りを 3～5 本選ぶ:** 前学期の学習者の成果物（または振り返り）から、レベル 2・3・4 に該当すると思われるものを選びます。初年度で過去の情報がない場合は、教員が模擬的な成果物を作成してください。
2. **各評価者が独立に採点する:** ルーブリックを使い、それぞれが他の評価者と相談せずに採点します。
3. **差が出た観点を議論する:** 採点結果を持ち寄り、評価が分かれた箇所について「なぜその評価にしたか」を言語化して議論します。
4. **判断基準を文書化する:** 議論の結果、合意した判断のポイントを「補足基準メモ」として文書化します（例: 「Level 3 の『目的に即した問い』とは、具体的にどのような特徴を持つものか」）。

5. **アンカー例として保存する**：各レベルの代表例を「アンカー例」としてファイリングし、次年度のキャリアレーションに持ち越します。

年間スケジュールの目安：

- コース開始前：キャリアレーション・セッション実施
- コース中間：中間評価後に差が出た事例を追加議論（30分程度）
- コース終了後：アンカー例の更新と補足基準メモの改訂

アンカー例の読み方

以下の各コア・スキルのルーブリックには、Level 2（一部達成）・Level 3（概ね達成）・Level 4（達成）の**アンカー例**（典型的な学習者のパフォーマンス例）を付記しています。これらは評価者間の基準の擦り合わせに使えるほか、学習者に共有することで「このレベルに到達するとはどういうことか」を具体的にイメージさせることもできます。

6.2 コア・コンピテンシー①「機会の発見」のルーブリック

コア・スキル ① 問いを立てる

ルーブリック：

活動名	タグ	1: 発達途上	2: 一部達成	3: 概ね達成～ 4: 達成	5: 卓越
問いの型を身につける	# 問いの型	問いを出しているが、型（Why/How/What if 等）を意識していない	複数の型を使って問いを出している	目的に応じて型を使い分け、検証可能性を意識した問いを立てている	独自の視点から価値ある問いを生み出している
問いを作る順序を身に付ける	# 問いの順序	手順を踏まず思いつきで問いを出している	発散→収束の順序や QFT 等の手法の順序に沿って実行している	手法を適切に活用し、状況に応じて使い分けてチームの議論をリードしている	問いの生成プロセス自体をふりかえり、改善している

活動名	タグ	1: 発達途上	2: 一部達成	3: 概ね達成～ 4: 達成	5: 卓越
-----	----	---------	---------	-------------------	-------

つける

問いの交換をする	# 問	問いの交換（抽象化・具体化等）を行っていない	問いをジョブの形や検証可能な形に変換しようとしている	問いを顧客の視点やジョブの観点に変換し、仮説検証や情報探索につなげている	変換のプロセスを意識的にコントロールし、チームに共有している
----------	-----	------------------------	----------------------------	--------------------------------------	--------------------------------

重要な問いや課題を特定する	# 課題の特定	問いや課題として整理されていない	問いや課題を分類し、整理しようとしている	問いや課題を分解して、ステークホルダーの視点も考慮して優先順位をつけている	問いや課題の構造を俯瞰し、根本的な課題と派生的な課題を区別している
---------------	---------	------------------	----------------------	---------------------------------------	-----------------------------------

アンカー例（典型的なパフォーマンス）：

※コア・スキルの中の、複数の活動（ハッシュタグ）を同時並行的に行った例を示しています。

レベル 典型例

- Level 2 QFT 等の手法を用いて、「どうすれば高齢者が買い物しやすくなるか？」「なぜ高齢者は買い物に困るのか？」等、型を使い分けて 8 つの問いを出した。ただし問い同士の関係や優先順位の整理には至っていない。
- Level 3 発散で 15 の問いを出した後、「検証できるか」「顧客に聞けるか」を基準に収束させ、「週 3 回以上スーパーに行く一人暮らしの高齢者は、移動手段と荷物運搬のどちらに困っているか？」というステークホルダーの視点も考慮したジョブへと変換したうえで、優先順位の高い問いに到達した。
- Level 4 チーム内で問いの優先順位づけの議論をリードしながら、さらにその重要な問いや課題の構造を深掘りし、根本的な課題へ辿り着くことができた。

量→質の移行目安：1 回の活動で 5 つ以上の問いを出せるようになったら、問いの焦点の明確さや検証可能性を見始める。

コア・スキル ② 情報を探索する

ルーブリック:

活動名	タグ	1: 発達途上	2: 一部達成	3: 概ね達成～ 4: 達成	5: 卓越
取材 やインタビュー インタビューを する	#イ ンタ ビュ ー調 査	インタビュー を実施してい ない	用意した質問 に沿ってイン タビューを実 施している	半構造化イン タビューで深 掘りを行い、 仮説の修正に つながる洞察 を引き出して いる	複数回のイン タビューを通 して仮説を反 復的に検証・ 改良している
現場 を観察する	#観 察調 査	観察調査を実 施していない	現場に行き、 見たものを記 録している	観察の目的を 設定して構造 的に記録し、 暗黙知や行動 パターンを抽 出している	観察とインタ ビューを組み 合わせ、言語 化されないニ ーズを発見し ている
先行 事例を調 べる	#事 例調 査	事例を調べて いない	類似サービス や事例を検索 し、概要を把 握している	複数の事例を 比較分析し、 自分たちのプ ロジェクトへ の示唆を具体 的に引き出し ている	事例分析の結 果をもとにア イデアの差別 化ポイントを 明確にしてい る
文献 調査をす る	#文 献調 査	文献・データ を参照してい ない	関連する記事 やレポートを1 つ以上読んで いる	信頼性のある 複数の文献や 一次データを 活用し、課題 の規模感や傾 向を把握して いる	文献の知見と フィールドデ ータを照合 し、独自の洞 察を導いてい る
情報 を構	#情 報の	集めた情報を 整理せずに並 べている	情報をカテゴ リに分類しよ うとしている	KJ 法等を用い て構造化し、 問いやアイデ	得られた洞察 を再検証し、 新たな情報探

活動名	タグ	1: 発達途上	2: 一部達成	3: 概ね達成～ 4: 達成	5: 卓越
造化する	構造化			アにつながる 洞察を導いて いる	索につなげて いる

アンカー例（典型的なパフォーマンス）：

※コア・スキルの中の、複数の活動（ハッシュタグ）を同時並行的に行った例を示しています。

レベル	典型例
Level 2	インタビューガイドを作成し、3名の高齢者に質問項目に沿って聞き取りを実施した。回答をメモに記録しているが、相手の回答に応じた深掘り質問はほとんどなかった。
Level 3	インタビュー3名に加え、スーパーでの観察調査と自治体の高齢者実態調査の文献を参照。インタビューでは回答に応じて「それは具体的にどのような場面ですか？」と深掘りし、KJ法で情報を構造化して3つのパターンを見出した。
Level 4	1回目のインタビューで得た仮説をもとに質問項目を修正し、2回目のインタビューを実施。観察調査と文献を照合し、「移動困難」が実は「重い荷物」よりも「天候による外出抑制」に起因しているという、当初の仮説と異なる洞察を導いた。

量→質の移行目安：3種類以上の情報源にアクセスできるようになったら、情報の構造化や洞察の質を見始める。

コア・スキル ③ アイデアを作る

ルーブリック：

活動名	タグ	1: 発達途上	2: 一部達成	3: 概ね達成～ 4: 達成	5: 卓越
情報をアイデア生成	#アイデアの生成	1つのアイデアに固執している、または	ブレインストーミング等で複数の	情報探索の結果を参考に多様なアイデアを生成し、組み合わせや転用から新しい	独自性と実現可能性を兼ね備えたアイデアを生成している

活動名	タグ	1: 発達途上	2: 一部達成	3: 概ね達成~4: 達成	5: 卓越
アにする		アイデアを出せていない	アイデアを出している	アイデアを生み出している	
アイデアを構造化する	#アイデアの構造化	アイデアが断片的で整理されていない	リーンキャンバス等のフレームワークに記入しようとしている	フレームワークを用いて構造化し、複数のフレームワークを使い分けて弱点を体系的に洗い出している	フィードバックを受けて構造を反復的に改善している
アイデアを加工する	#アイデアの加工	アイデアを元のまま変えていない	オズボーンのチェックリスト等で加工を試みている	加工によって実現可能性や独自性が向上し、複数の手法を組み合わせてアイデアを進化させている	加工プロセスをチーム内で共有し、全員のアイデアの質を高めている
アイデアを伝える	#アイデアの伝達	アイデアを他人に説明することが困難な状態にある	アイデアの概要を伝えている	ピッチ形式で簡潔かつ論理的に伝え、聞き手に合わせて伝え方を変えている	説得力のあるストーリーとしてアイデアを伝え、聞き手の行動を引き出している

アンカー例（典型的なパフォーマンス）：

※コア・スキルの中の、複数の活動（ハッシュタグ）を同時並行的に行った例を示しています。

レベル	典型例
Level 2	ブレインストーミングで6つのアイデアを出し、リーンキャンバスに1つを記入した。「顧客セグメント」「課題」「提案する価値」の欄は埋まっているが、「チャンネル」「収益モデル」は空欄のまま。
Level 3	情報探索の結果をもとに3つの異なるアプローチのアイデアを生成。最も有望なものをリーンキャンバスで構造化し、欠けている要素を自ら特定してチームで補完。1分ピッチで論理的に説明できた。

レベル 典型例

Level 4 既存の移動支援サービスと地域コミュニティの互助モデルを組み合わせた新しいアイデアを生成。リーンキャンバスとバリュープロポジションキャンバスを使い分けて構造化。インタビュー対象者へのフィードバックピッチを経て、アイデアを2回改訂した。

量→質の移行目安: 複数のアイデアを出せるようになったら、独自性や実現可能性を見始める。

6.3 コア・コンピテンシー②「資源の動員」のルーブリック

コア・スキル ④ 今ある資源を認識する

ルーブリック:

活動名	タグ	1: 発達途上	2: 一部達成	3: 概ね達成~4: 達成	5: 卓越
自分たちが何を持っているかを把握する	#何を持っているか	自分たちの物的資源を意識していない	所持品や使える設備をリストアップしている	リストに漏れがないか点検し、隠れた資源（使っていない設備等）を発見している	外部の物的資源まで視野に入れて全体像を把握している
自分たちが何を知っているかを把握する	#何を知っているか	自分たちの知識・スキルを意識していない	メンバーのスキルや専門知識をリストアップしている	スキルの強弱を可視化し、暗黙知も言語化して共有している	知識のギャップを特定し、学習計画に落とし込んでいる
自分たちが誰を知っているかを把握する	#誰を知っているか	人脈を意識していない	知り合いをリストアップしている	ステークホルダーマップを作成し、弱い紐帯まで含めて棚卸ししている	人脈を戦略的にマッピングし、資源獲得の計画に活用している

活動名	タグ	1: 発達途 上	2: 一部達 成	3: 概ね達成~4: 達成	5: 卓越
かを把握する	いる か				
自分たちは誰かを把握する	#自分たちは誰か	チームの特性や価値観を言語化していない	メンバーの自己紹介的な情報を共有している	チームの強み・価値観を言語化し、「自分たちだからこそできること」をアイデアに反映している	チームのアイデンティティを外部への発信やパートナーシップ構築に活かしている
資源の価値を見出す	#資源の価値の見	手持ちの資源の価値に気づいていない	資源の用途を1つは認識している	資源の転用の可能性に気づき、一見関係のない資源に新たな価値を発見している	資源の再定義によりプロジェクトの方向性を変えている
不足している資源を特定する	#資源の不足の特定	不足する資源を認識していない	「何かが足りない」と気づいている	ギャップを具体的にリスト化し、優先順位をつけて獲得計画を策定している	代替手段やワークアラウンドまで考慮した計画を策定している

アンカー例（典型的なパフォーマンス）：

※コア・スキルの中での、複数の活動（ハッシュタグ）を同時並行的に行った例を示しています。

レベル	典型例
Level 2	「ノート PC」「デザインソフトのスキル」「同じゼミの友人 3 名」など、思いつく資源を 10 個リストアップした。カテゴリ分けはしているが、「自分たちは誰か」への言及はない。
Level 3	4 側面で体系的に整理。不足資源として「プログラミングスキル」「高齢者介護施設とのコネクション」を具体的に特定し、ギャップリストを作成した。

レベル 典型例

Level 4 メンバーの1人が以前アルバイトしていた介護施設の経験を「隠れた資源」として発見。施設長への紹介を取り付けられる可能性に気づき、資源獲得計画に反映した。

量→質の移行目安: 資源リストを3カテゴリ以上で作成できるようになったら、資源の評価（隠れた価値の発見等）を見始める。

コア・スキル ⑤ 今ある資源を活用する

ルーブリック:

活動名	タグ	1: 発達途上	2: 一部達成	3: 概ね達成~4: 達成	5: 卓越
資源を効率的に使う	#効率的な資源活用	資源を非効率的に使用している、または使っていない	手元の資源を使って活動に取り組んでいる	資源の無駄を減らし、少ない資源で最大限の効果を出す工夫をしている	資源の効率的活用をチーム全体の仕組みとして確立している
資源を創造的に使う	#創造的な資源活用	資源の用途を既知のものに限定している	資源を通常と異なる使い方で活用しようとしている	資源を本来の用途以外に転用し、「あるもの」から出発する工夫で活動している	ブリコラージュ的な資源活用で、予想外の成果を生み出している
資源を組み合わせて使う	#資源の組み合わせ	資源を個別にしか使っていない	複数の資源を組み合わせようとしている	人脈×知識×物的資源等を掛け合わせ、予想外の組み合わせを生み出している	組み合わせの試行を繰り返す、最適な組み合わせを発見している
資源を適切に配分する	#資源の配分	時間やリソースの配分を意識していない	To-do リストを作るなど、配分を考え始めている	優先順位をつけて資源を配分し、状況の変化に応じて柔軟に見直している	チーム全体の資源配分を最適化し、全員の強みを活かしている

アンカー例（典型的なパフォーマンス）：

レベル	典型例
Level 2	チームメンバーのデザインスキルを活用してチラシを作成した。ただし、他の資源の活用は限定的で、時間配分も計画的とは言えない。
Level 3	メンバーの専門性に応じて役割を分担し、3週間の活動計画を立てて実行。途中で進捗が遅れた際に、優先順位を見直して調整した。
Level 4	予算ゼロの制約下で、大学の空き教室を無料で借り、メンバーの人脈で地元の高齢者5名を集め、デザインスキルを活かしたプロトタイプでユーザーテストを実施。限られた資源の創造的な組み合わせで、通常は外注するリサーチを自前で完了させた。

量→質の移行目安： 資源を使った活動を1つ以上完了したら、活用の効率性や創造性を見始める。

コア・スキル ⑥ 足りない資源を獲得する

ルーブリック：

活動名	タグ	1: 発達 途上	2: 一部達 成	3: 概ね達成~4: 達成	5: 卓越
資源の調達方法を検討する	#調達	資源調達の方法を検討していない	資金調達やリソース獲得の方法を複数知っている	状況に適した調達方法を選択し、複数の調達チャンネルを活用して資源を確保している	コンテスト応募や助成金獲得等、外部資金の調達まで実行している
他人にお願いをする	#Ask	他者をお願いすることを避けている	身近な人にAskを1回以上実行している	Effectual Askの考え方を意識し、見知らぬ相手にも適切にAskを実行して資源を獲得している	Askの結果から新たな機会やパートナーを発見している
交渉や説得をする	#交渉	一方的な要求になっている	相手の立場を考慮した提案をしようとしている	Win-Winを意識し、ZOPAやBATNAも踏まえた戦略的な交渉を行っている	複雑なステークホルダー間の利害を調整し、全体最適を導いている

活動名	タグ	1: 発達 途上	2: 一部達 成	3: 概ね達成~4: 達成	5: 卓越
パート ナーシ ップを 築く	#パー トナー シップ	パートナ ー候補を 探してい ない	パートナ ーになり得 る相手を持 定している	パートナ ー候補と対話 を進め、互 いの強みを 活かした具 体的な連携 関係を構築 している	長期的な パートナー シップを見 据えた関 係構築をし ている
プレコ ミット メント を引き 出す	#プレ コミッ トメン ト	プレコミ ットメン トの概念 を理解し ていない	プレコミ ットメン トを得るこ との意義を 理解してい る	具体的な プレコミッ トメントの 獲得に動き 、プロジェクト の推進力に 変えている	複数のプレ コミットメン トを組み合 わせて事業 基盤を構築 している

アンカー例（典型的なパフォーマンス）：

レベル	典型例
Level 2	知り合いの先輩に「インタビュー対象者を紹介してほしい」と Ask した。1名の紹介を得た。相手のメリットへの言及はなかった。
Level 3	介護施設の施設長にプロジェクトの概要と施設側のメリットを提示し、インタビュー許可と利用者5名の紹介を獲得した。
Level 4	施設長との面談で施設側の課題を聞き出し、プロジェクトを施設側の課題解決にも寄与する形に調整。施設が継続的なパートナーとして参画する合意（プレコミットメント）を得た。

量→質の移行目安: Ask やピッチを 2 回以上実行したら、交渉のプロセスや説得の巧拙を見始める。

6.4 コア・コンピテンシー③「不確実性、曖昧さ、リスクへの対処」のルーブリック

コア・スキル ⑦ 不確実性、曖昧さ、リスクを評価する

ルーブリック:

活動名	タグ	1: 発達 途上	2: 一部達成	3: 概ね達成~4: 達成	5: 卓越
リスク を分析 する	#リ スク 分析	リスク を列挙 してい ない	リスクを複数 列挙している	リスクマップで発生 確率と影響度を整理 し、リスク間の連鎖 や相互依存を分析し ている	リスク分析を意 思決定プロセス に組み込む仕組 みを運用してい る
許容可 能な損 失の範 囲を見 定める	#許 容可 能な 損失	損失の 範囲を 考えず に行動 してい る	「最悪の場合 どうなるか」 を考え始め ている	許容可能な損失の範 囲を明確に定め、期 待されるリターンと も比較検討している	チーム全体で許 容可能な損失の 基準を合意し、 意思決定の指針 にしている
機会損 失を分 析する	#機 会損 失	機会損 失を考 慮して いない	「やらなかつ た場合にどう なるか」を漠 然と考えてい る	機会損失を具体的に 見積もり、リスクと 機会損失の両面から バランスの取れた判 断をしている	機会損失の分析 を通じて、チー ムの行動を加速 させている
バイア スの影 響を緩 和する	#バ イア ス	自分の バイア スを考 慮して いない	バイアスの存 在を知り、自 分の判断を疑 おうとしてい る	具体的なバイアスを 特定・言語化し、軽 減する工夫を実行し ている	チーム内のバイ アスも含めて意 思決定の質を向 上させる仕組み を運用している
複数の 選択肢 を考慮 する	#選 択肢	1つの 選択肢 しか検 討して いない	2つ以上の選 択肢を並べて いる	比較基準を設定して 体系的に比較し、「2 つ以上の選択肢が出 るまで決めない」を 実践している	選択肢の生成→ 評価→選択のプ ロセスをチーム の習慣にしてい る

アンカー例（典型的なパフォーマンス）：

レベル 典型例

Level 2 リスクを6つ列挙した。ただし発生確率や影響度の評価はしていない。

2

レベル 典型例

- Level 3 リスクマップを作成し最大リスクを特定。許容可能な損失として「最悪の場合、施設外でインタビューすれば代替可能」と判断し、時間コストを見積もった。
- Level 4 リスクマップに加え確証バイアスへの自覚を持ち、「仮説を否定する情報も積極的に集める」ルールを設定。機会損失の評価も行った。

量→質の移行目安: リスクを5つ以上列挙できるようになったら、分析の精度やバイアスへの対処を見始める。

コア・スキル ⑧ 試してみる

ルーブリック:

活動名	タグ	1: 発達途上	2: 一部達成	3: 概ね達成~4: 達成	5: 卓越
仮説検証を学ぶ	#仮説検証	何を検証すべきか不明確な状態で活動している	検証すべき仮説を言語化し、検証計画を立てている	適切な手法で仮説検証を実行し、結果に基づいて仮説を修正して次のサイクルに進んでいる	複数回の検証サイクルを通じて仮説の精度を段階的に高めている
セールスをすすめる	#セールス	セールス活動を行っていない	セールスの練習（ロールプレイ等）を行っている	実際の相手に対してセールスを実行し、結果から顧客ニーズの仮説を修正している	セールス活動を通じてプレコミットメントや売上を獲得している
実験をすすめる	#実験	実験を行っていない	1つの実験を計画している	実験を実行してデータを記録し、有意義な知見を引き出している	A/Bテスト等の比較実験を設計・実行し、定量的な根拠を得ている
プロトタイプ	#プロトタイプ	プロトタイプを作	簡易なプロトタイプ（紙、スライド等）	目的に応じたプロトタイプを作成・テストし、フィー	最小限の資源でユーザーテストまで完了し、有

活動名	タグ	1: 発達途上	2: 一部達成	3: 概ね達成~4: 達成	5: 卓越
を作る	タイプ	成していない	を作成している	ドバックを活かして改善を重ねている	意義な学びを引き出している

アンカー例（典型的なパフォーマンス）：

レベル	典型例
Level 2	仮説を言語化しインタビューで確認する計画を立てた。ただし、判断基準を事前に決めていなかった。
Level 3	仮説と検証方法を事前に設計し判断基準を設定。結果、仮説と異なる「天候による外出抑制」が最大の課題だったため仮説を修正した。
Level 4	修正した仮説に基づき紙のプロトタイプを作成し、3名にコンシェルジュ型ユーザーテストを実施。改善点を特定した。

量→質の移行目安： 仮説検証を1回以上完了したら、検証方法の適切さや仮説修正の質を見始める。

コア・スキル ⑨ 意思決定をする

ルーブリック：

活動名	タグ	1: 発達途上	2: 一部達成	3: 概ね達成~4: 達成	5: 卓越
疑似体験をする	#疑似体験	疑似体験の活動に受動的に参加している	疑似体験を通じて意思決定の難しさを体感している	疑似体験から得た気づきをプロジェクトに結びつけ、複数の選択肢を根拠に基づいて判断している	疑似体験の結果をふりかえり、自分の意思決定パターンを改善している
ケースを議論する	#ケーススタディ	ケースを受動的に読んでいたりまとめている	ケースの事実関係を整理している	ケースの意思決定ポイントを特定し、失敗・成功要因を自分のプロジェクトに応用している	複数のケースを比較し、意思決定の原則やパターンを抽出している

活動名	タグ	1: 発達途上	2: 一部達成	3: 概ね達成~4: 達成	5: 卓越
リスクを取る	#リスク テイク	リスクを取ることを回避している	小さなリスクを取って行動している	許容可能な損失の範囲内でリスクを取り、結果を評価して次の判断に活かしている	計算されたリスクテイクをチームの文化として定着させている
撤退判断をすすめる	#撤退判断	撤退の選択肢を検討していない	撤退が必要な場面があることを認識している	客観的な基準に基づき、 sunk cost に囚われない合理的な撤退判断をしている	チーム全体の合意形成を経た建設的な撤退判断をしている

アンカー例（典型的なパフォーマンス）：

レベル	典型例
Level 2	チーム内の投票で方向性を決定した。各メンバーが理由を述べたが、リスクや代替案の体系的な比較はしていなかった。
Level 3	A案とB案の比較表を作成し、リスク・必要資源・検証のしやすさで議論。「許容可能な損失」の観点でA案を選択し、判断根拠を記録した。
Level 4	A案のユーザーテストで「ニーズが限定的」という結果が出た。 sunk cost に囚われず撤退基準に照らしてピボットを判断し、チーム全員の合意を得た。

量→質の移行目安： 意思決定を1回以上行ったら、判断の根拠の質や撤退判断の合理性を見始める。

コア・スキル ⑩ 学びを得る

ルーブリック：

活動名	タグ	1: 発達途上	2: 一部達成	3: 概ね達成~4: 達成	5: 卓越
メタ認知をすすめる	#メタ認知	自分の思考や学習のプロセスを意識	「自分は今何をしているか」を意識し始めている	自分の思考パターンや学びのクセを言語化し、改善策を実行している	学び方の改善を継続的に行い、学びの質

活動名	タグ	1: 発達途上	2: 一部達成	3: 概ね達成~4: 達成	5: 卓越
-----	----	---------	---------	---------------	-------

		識してい ない			を向上させて いる
ふりか える	#ふ りか えり	活動後のふ りかえりが 事実の列挙 にとどまっ ている	経験を言語化 し、気づきも 含めて記述し ている	「なぜそうなった か」の分析を行 い、行動パターン や前提を批判的に 問い直している	過去のふりか えりを横断的 に読み返し、 自分の変化の 軌跡を把握し ている
他人か らのフ ィード バック を得る	#フ ィー ドバ ック 受信	フィードバ ックを受け 取っていな い、または 無視してい る	フィードバッ クを受け取 り、内容を理 解している	フィードバックを 行動改善に結びつ け、積極的に多様 な視点を求めて実 践に反映している	フィードバッ クを求める習 慣がチーム全 体に定着して いる
他人へ のフィ ードバ ックを 行う	#フ ィー ドバ ック 送信	他者にフィ ードバック を提供して いない	「良かったで す」等の感想 レベルのフィ ードバックを 提供している	SBI等の構造で具 体的・建設的なフ ィードバックを提 供し、相手の成長 を意識している	チーム内にフ ィードバック の文化を醸成 し、全員の学 びを促進して いる
予期し なかつ た機会 を活か す	#予 期せ ぬ機 会	予想外の出 来事を無視 している	予想外の出来 事に気づいて いる	予期しなかった情 報や機会を活か し、アプローチを 柔軟に変更してい る	予期せぬ機会 を組織的に活 用する仕組み を作っている

AS Learning との関係: このコア・スキルは Assessment AS Learning と最も直接的に結びつきます。振り返り・ピアレビュー・自己評価ルーブリックの記入は、このスキルの涵養そのものです。

アンカー例 (典型的なパフォーマンス) :

レベル	典型例
Level 2	「今日はインタビューをした。3人に話を聞いた。新しい発見があった。次回もインタビューを続けたい」と記述。事実の列挙に気づきが付随しているが、「なぜ」の分析には至っていない。ピアレビューでは「良かったと思います」と記述。
Level 3	「3人目のインタビューで誘導質問をしてしまったことに気づいた。確認バイアスに陥っていたと思う。次回はオープンクエスチョンから始める」と記述。バイアスを分析し次の行動を計画している。SBIモデルでピアレビューを提供した。
Level 4	コース全体の振り返りを読み返し、「自分は失敗を記録することに抵抗があり、初期は成功体験ばかり書いていた。途中から失敗も書くようにしたら学びの質が変わった」と自分の学び方の変化を分析。チーム全体の振り返りの質向上に貢献した。

量→質の移行目安: 振り返りの記入が習慣化したら（5回以上継続）、省察の深さ（記述的→分析的→批判的）を見始める。

第7部 総括的アセスメントの組み立て方

7.1 成績評価への統合

配点モデル（例：初学者向けコース）

評価項目	配点	評価手法	OF/FOR/AS
授業への参加・プロセス	25%	出席、観察記録、活動への取り組み	FOR（教員の観察）
振り返り提出（完了ベース）	15%	振り返りシートの提出	AS（完了を評価）
振り返りの質（最終レポートで評価）	15%	最終レポートの構造化の質	OF
コア・スキルのルーブリック評価	25%	教員によるルーブリック評価（中間 + 最終）	OF
最終プレゼンテーション	20%	最終ピッチ + プロセスの説明	OF

配点モデル（例：中級～上級者向けコース）

評価項目	配点	評価手法	OF/FOR/AS
プロセスの質	20%	観察記録、活動の質、チームへの貢献	FOR → OF
成果物の質	20%	ルーブリック評価（プロトタイプ、ピッチ等）	OF
振り返りの質	20%	最終レポート + ポートフォリオ	OF
コア・スキルのルーブリック評価	20%	教員による最終ルーブリック評価	OF
外部評価 / ピアレビュー	20%	外部審査員、チーム相互評価	OF + AS
—			

7.2 形成的アセスメントの情報を成績に使う際の注意

振り返りシートやピアレビューは、日常的には AS Learning（学習としての評価）として機能しますが、その蓄積を成績判定（grading）に用いることもあります。この際、以下の注意点があります。

注意点：「この振り返りは成績に使われる」と学習者が認識した瞬間、正直な省察よりも「教員が望む回答」を書くインセンティブが生まれます。これは AS Learning の学習促進機能を根本的に損ないます。

推奨する対処法：

1. **日常の振り返りと成績付けのための評価物（総括的アセスメントの評価物）を分離する：** 毎回の振り返りシートは「提出したかどうか」（完了ベース：completion-based）で評価し、質の評価は最終レポートでのみ行う設計を推奨します。これにより、日常の振り返りでは正直に書くことが促されます。
2. **質ではなく「深さ」と「一貫性」を基準にする：** 振り返りを成績に含める場合は、「教員が期待する正解」ではなく、省察の深さ（記述的→分析的→批判的）と、コースを通じた一貫性（回を追うごとに省察が深まっているか）を評価基準とします。
3. **学習者に明示的に伝える：** 「正直に書くことが最も高い評価を得る設計にしています。失敗や困惑の記述はマイナス評価にはなりません。むしろ、失敗から何を学んだかを書くことが高く評価されます」と授業の冒頭で伝えてください。

7.3 グループ活動の個人評価

アントレプレナーシップ教育ではグループワークがしばしば用いられます。この場合、グループの成果だけでは個人の学びを評価できないため、以下の方法を組み合わせることを推奨します。

(1) 個人振り返りシートの提出

グループ活動であっても、個人の振り返りは必ず個別に書かせます。

(2) 行動ベースの貢献度チェックリスト + ポイント配分法

単なるポイント配分法（100 ポイントを配分する方式）は、社会的望ましさバイアス（均等配分したがる傾向）や対立回避の影響を受けやすい問題があります。以下の二段構えの方式を推奨します。

Step 1: 行動ベースのチェックリスト（各メンバーについて Yes/No で回答）

行動項目	メンバ —A	メンバ —B	メンバ —C	メンバ —D
アイデアを積極的に出していた	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
インタビューやフィールドワークに主体的に参加した	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
チームの議論を建設的に前に進めた	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
期限までに自分の担当タスクを完了した	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
他のメンバーの意見を傾聴し、取り入れた	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Step 2: 全体貢献度のポイント配分（100 ポイントを全員に配分）

チェックリストの具体的な行動を思い出したうえでポイント配分を行うことで、印象や好き嫌いだけに頼らない評価になります。

運用上の注意: 相互評価は匿名で実施し、結果は教員が集計・調整したうえで個人にフィードバックしてください。

(3) 個別の口頭質問

最終プレゼン後に個別質問の時間を設け、個人の理解度を確認します。

(4) フリーライダーへの対処

個人の振り返りで「自分がチーム内で具体的にどの行動を取ったか」を記述させ、チームメンバーの相互評価と照合します。両方の情報が一致しない場合、教員が面談で事実を確認することでより正しく評価できるようになります。

7.4 成長度合いの評価

到達度だけでなく成長度合いも把握したい場合、以下の方法を活用してください。

- **事前・事後の自己評価比較:** 自己評価スコアの変化量。ただし反応シフト・バイアスの影響があるため、**基本的には成績には使わず、形成的な目的（学習者の自己認識の促進）に限定**してください。より正確な比較が必要な場合は、事後に回顧的プレテストを追加します（第 5 部 5.1 参照）。
- **振り返りの質の変化:** 初回と最終回の振り返りの深さ（記述的→分析的→批判的）の比較。成長の質的な把握として最も信頼性が高い方法です。
- **ルーブリック評価の推移:** 中間評価と最終評価のルーブリックスコアの変化。教員による客観的評価のため、反応シフトの問題がありません。

7.5 ピア評価を成績に使う場合の運用手順

ピアレビューや貢献度評価の情報を成績の一部に組み込む場合（第 7.1 の配点モデルで「外部評価/ピアレビュー」の項目がある場合）、公正性を担保するために以下の手順を踏んでください。

前提: 学習目的と成績目的の使い分け

目的	推奨する設計
学習目的 (AS Learning)	点数化せず、フィードバックの質（具体性、根拠の有無、次の行動提案の有無）を評価対象にする。学習者が安心してフィードバックを交換できる環境を優先する。
成績目的 (OF Learning)	以下の 4 条件をすべて満たす場合のみ使用する。

成績に使う場合の 4 条件

1. **匿名化:** 評価者が誰かを被評価者に開示しない。教員のみが個人を特定できる状態にする。
2. **複数名からの評価:** 1 名の評価者だけでは偏りが出るため、**最低 3 名（可能であれば全チームメンバー）**からの評価を収集する。
3. **教員によるモデレーション（調整）:** 収集したピア評価データを教員が精査し、以下の調整を行う。
 - 全員に極端に高い/低い評価をつけている評価者のデータを特定し、必要に応じて調整または除外する
 - 明らかに報復的・感情的な評価（具体的な行動に言及せず、極端に低いスコアのみ）を除外する

- 調整後のデータをもとに、教員の観察記録と照合して最終的なスコアを決定する
4. **除外ルールの事前明示:** 「根拠のない極端な評価は教員の判断で除外する場合があります」と、ピアレビュー実施前に学習者に伝える。

運用のタイムライン

タイミング	実施事項
コース初回	ピア評価の実施方法、匿名化、除外ルールを学習者に説明する
ピアレビュー実施前 (毎回)	キャリブレーション・セッション（初回のみ 15 分、2 回目以降は 5 分程度の確認）
ピアレビュー実施後 成績確定前	教員がデータを集計し、モデレーションを実施 モデレーション後のスコアと教員の観察記録を照合し、最終スコアを決定

7.6 成績判定の運用手順

7.1～7.5 では「何をどのような比率で評価するか」を扱いました。本セクションでは、収集した評価のための情報を大学の成績にどう変換し、シラバスにどう記載し、学生にどう説明するかという実務面を扱います。

成績判定の基本原則

(1) 絶対評価を推奨する

コンピテンシー評価では、**絶対評価** (criterion-referenced assessment) を推奨します。相対評価 (norm-referenced assessment : 上位○%が A 等) は受講者数や集団の構成に左右されるため、「コア・スキルをどの程度身につけたか」を測るには適していません。

方式	特徴	本ガイドでの推奨
絶対評価	事前に定めた基準に到達したかで判定	推奨
相対評価	集団内の順位・分布で判定	非推奨（ただし大学の方針で求められる場合は併用）

大学の成績分布ガイドラインとの関係: 多くの大学では GPA 管理のために成績分布のガイドライン（例：優評価は上位 10%以内など）を設けています。絶対評価の結果がこのガイドラインと大きく乖離する場合は、到達目標のレベル設定を見直すか、教務委員会等に評価方針を事前に説明しておくことを推奨します。

(2) 透明性の原則

評価基準は**すべて事前に公開**します。これは Constructive Alignment（第 3 部参照）の一環であり、以下の情報をコース初回の授業で学生に共有してください。

- 評価項目と配点比率（7.1 の配点モデル）
- 各項目の評価基準（ルーブリック、レポートの評価観点等）
- 成績判定の変換基準（下記 7.6.2 参照）
- 「何を成績に使い、何を成績に使わないか」の明示（例：日常の振り返りは提出の有無のみ評価、質は最終レポートで評価）

(3) 多面的なエビデンスに基づく評定

成績は **1 つの評価手法や 1 回のパフォーマンスだけで決定しない**てください。第 7.1 の配点モデルに示したように、複数の評価項目（プロセス、振り返り、ルーブリック、プレゼンテーション等）を組み合わせ、多面的なエビデンスに基づいて総合的に判定します。

ルーブリックスコアから成績への変換

Step 1: 各評価項目のスコアを算出する

第 7.1 の配点モデルに基づき、各評価項目のスコアを 100 点満点に換算します。

評価項目	配点比率	評価手法	スコア算出方法
授業への参加・プロセス	25%	出席 + 観察記録	観察記録に基づく教員の総合評価（5 段階） × 配点比率
振り返り提出	15%	提出の有無	提出回数 ÷ 実施回数 × 配点比率
振り返りの質	15%	最終レポート	ルーブリック(5 段階) × 配点比率

評価項目	配点比率	評価手法	スコア算出方法
コア・スキルのルーブリック評価	25%	ルーブリック	対象スキルの平均スコア(5段階) × 配点比率
最終プレゼンテーション	20%	ピッチ評価	ルーブリック(5段階) × 配点比率

※ 配点は初学者向けコースの例です。コースレベルに応じて、アウトプットやアウトカムの配点を上下させるなど、調整してください。

Step 2: 5段階ルーブリックスコアを100点スケールに変換する

ルーブリックの5段階スコアを100点満点に直す際、以下の変換テーブルを参考にしてください。

ルーブリック Level	100点換算の目安	考え方
5 (卓越)	95~100	発展的な到達。期待を超えるパフォーマンス
4 (達成)	85~94	十分な到達。確実にスキルを身につけている
3 (概ね達成)	70~84	基本的な到達。概ね目標に達しているが改善の余地あり
2 (一部達成)	60~69	部分的な到達。取り組みは見られるが不十分な面がある
1 (発達途上)	40~59	到達不十分。基本的な手順や概念の適用が不足している
未提出・未実施	0	評価対象の活動を行っていない

注意: この変換テーブルはあくまで目安です。各大学の成績基準や配点ルールに合わせて調整してください。特に合格ライン（可の判定の下限）が何点に設定されているかを確認し、ルーブリック Level 2 が合格水準に対応するよう調整することを推奨します。

Step 3: 合計スコアを成績に変換する

各評価項目の換算点を合計し、大学の成績基準に照らして成績を判定します。

合計スコア	成績（一般的な例）	判定の目安
90～100	S（秀） / A+	ルーブリック評価で複数のスキルが Level 4～5 に到達
80～89	A（優）	ルーブリック評価で主要スキルが Level 3～4 に到達
70～79	B（良）	ルーブリック評価で主要スキルが Level 3 に到達
60～69	C（可）	ルーブリック評価で主要スキルが Level 2 に到達
0～59	F（不可）	Level 2 未満、または必須の提出物が未提出

（参考）複数のコア・スキルのスコア集約方法

授業で複数のコア・スキル（例：3～5 個）を評価する場合、各スキルのルーブリックスコアの集約には以下のいずれかを用いてください。

集約方法	計算	適する場面
単純平均	各スキルのルーブリックスコアの平均	すべてのコア・スキルを同等に重視する場合
重み付け平均	授業の重点に応じてスキルごとに重みを設定	特定のスキルを重点的に扱った場合（例：①問いを立てる 40%, ②情報を探索する 30%, ③アイデアを作る 30%）
最低水準保証	平均に加え「すべてのスキルが Level 2 以上」を合格条件とする	特定スキルの極端な不足を防ぎたい場合

シラバスへの評価方法の記載

大学のシラバスに評価方法を記載する際のテンプレートを示します。実際のシラバスフォーマットに合わせて調整してください。

記載の例：

【成績評価の方法】

以下の評価項目に基づき、総合的に成績を判定します。評価はすべて絶対評価（事前に定めた基準に基づく評価）で行います。

評価項目	配点	評価方法の概要
授業への参加・プロセス	25%	グループワークへの主体的な参加、教員による活動観察に基づく評価
振り返りシートの提出	15%	毎回の授業後振り返りシートの提出
最終振り返りレポート（振り返り）の質	15%	最終レポートにおける省察の深さと具体性
コア・スキルの到達度	25%	事前に共有するルーブリックに基づく到達度評価
最終プレゼンテーション	20%	最終ピッチの内容とプロセスの説明

【成績評価の基準】

本授業では、起業家的コンピテンシー（コア・スキル）の到達度を、5段階のルーブリックに基づいて評価します。ルーブリックは初回授業で配布・説明します。

- S（秀）：複数のコア・スキルで Level 4～5（達成～卓越）に到達し、独自の工夫が見られる
- A（優）：主要なコア・スキルで Level 3～4（概ね達成～達成）に到達している
- B（良）：主要なコア・スキルで Level 3（概ね達成）に到達している
- C（可）：主要なコア・スキルで Level 2（一部達成）に到達している
- F（不可）：Level 2 未満、または必須の提出物が未提出

初回授業での評価方法の説明

コース初回の授業で、以下の内容を学生に説明してください。10～15分程度で実施可能です。

説明すべき内容：

(1) 本授業の評価の考え方

「この授業では、知識の暗記量ではなく、皆さんがどのような行動を取り、何を学んだかを評価します」

「正解のないテーマに取り組む授業なので、結果の良し悪しよりもプロセスと学びを重視します」

(2) 配点と評価項目の説明

配点モデルを提示し、各項目が何を見ているかを簡潔に説明する

(3) ルーブリックの共有

「このルーブリックが評価基準です。授業を通じてこのスキルを伸ばしていきます」

Level 2～3が合格水準であること、Level 5は発展的な目標であることを伝える

(4) 成績に使うものと使わないものの明示

「毎回の振り返りシートは提出の有無だけを見ます。内容に点数はつけません。正直に書いてください」

「自己評価アンケートは成績には一切使いません。自分の変化を知るためのツールです」

(5) 失敗を恐れないことの明示

「プロジェクトが失敗しても成績が下がるわけではありません。失敗から何を学んだかが重要です」

第8部 プログラム評価 — 授業・カリキュラムの改善と効果検証

8.1 プログラム評価の体系

目的	評価の種類	説明	主な手法の例
授業の改善（形式的プログラム評価）	授業運営の評価	進行・負荷・わかりやすさを改善する	授業後アンケート、ミニッツペーパーの集計分析
	教授方略の評価	学習活動や教授法の効果を改善する	教員による省察、授業観察（同僚による）、振り返りシートの傾向分析
	カリキュラムの評価	コース間の整合性を点検する	コースマップ分析、コア・スキルのカバレッジ確認
授業の効果検証（総括的プログラム評価）	学習成果の検証	意図した学習成果の達成度を検証する	自己評価の事前・事後比較、ルーブリック評価の推移分析
	研究のための評価	学術的に授業の効果を検証する	標準化尺度（Morris et al., 2013 等）。詳細は『EntreComp v1 ガイド』付録3参照

注意：学習者の形式的アセスメント（振り返りシート等）のデータは、学習者にとってはFOR/AS Learningとして機能し、教員にとっては授業改善のための情報源としても機能します。1つの評価活動が複数の目的を同時に果たす設計を意識してください。

8.2 授業満足度アンケートに関する注意

授業後の「満足しましたか？」というアンケートは授業運営の改善には役立ちますが、**学習成果の指標としては適切ではありません**。研究的には、授業満足度と学習成果の相関は弱いが一貫しない傾向にあります（Uttl, White, & Gonzalez, 2017）。学習成果を測りたい場合は、自己評価の事前・事後比較やルーブリック評価の推移を活用してください。

8.3 コース終了後のふりかえり（教員向けチェックリスト）

- 到達目標・学習活動・評価の整合性（Constructive Alignment）は保たれていたか？
- Assessment AS Learning は機能していたか？（振り返りやピアレビューが形骸化していなかったか？）
- 振り返りの質は授業の進行とともに向上していたか？
- 想定よりも達成度が低かったコア・スキルは何か？原因は何か？
- 学習者が特に熱心に取り組んだ活動/そうでなかった活動は何か？
- フィードバックはプロセスレベルや自己調整レベルで行えていたか？

付録

付録 A: 自己評価アンケート（テンプレート）

回答方法: 1（まったくできない）～ 5（十分にできる）の5段階で回答。

No.	コア・スキル	設問	1	2	3	4	5
1	問いを立てる	私は、物事に対する違和感や疑問を言語化し、探究すべき「問い」を自分で立てることができる	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	情報を探索する	私は、インタビュー・観察・文献調査など複数の方法で情報を集めることができる	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	アイデアを作る	私は、集めた情報をもとにアイデアや解決策を考え、他人にわかりやすく伝えることができる	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	今ある資源を認識する	私は、自分やチームの知識・人脈・物資などの資源を把握し、不足を特定できる	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	今ある資源を活用する	私は、手元にある資源を工夫して活用し、限られた条件でも前に進むことができる	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	足りない資源を獲得する	私は、他者をお願いしたり交渉したりして、足りない資源を獲得できる	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	リスクを評価する	私は、行動に伴うリスクと機会損失を評価し、許容できる範囲を見定めることができる	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	試してみる	私は、プロトタイプや実験などを通じて、仮説を実際に検証することができる	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	意思決定をする	私は、不確実な状況でも、情報やリスクを考慮して意思決定を下すことができる	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	学びを得る	私は、自分の経験をふりかえり、次に活かせる学びを引き出すことができる	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

使い方: 特に涵養したいコア・スキルだけに限ったうえで、コース初回（事前）とコース最終回（事後）に同じ質問で実施します。事前・事後の変化を学習者の自己認識の促進に活用します。成績には使用しないでください（第 5 部 5.1 参照）。

オプション: 回顧的プレテストの追加

事後アンケートに以下の質問を追加すると、反応シフト・バイアスを軽減できます。

「**コース開始前の時点**を思い出してください。当時のあなたは、以下の各項目についてどの程度できていたと**今ふりかえって**思いますか？」

事後アンケートで「現在の自分」と「コース開始前の自分（回顧）」の両方を評価してもらい、その差を成長の指標とします。同一の基準（学習後の理解に基づく基準）で比較するため、事前・事後の単純比較よりも正確な成長量の推定が可能です。

付録 B: 振り返りシート (テンプレート)

氏名: _____

記入日	記入欄
	今日の活動で取り組んだコア・スキル ハッシュタグも記入
	何をしましたか？ (事実) 今日の活動で具体的にやったことを書いてください。
	何に気づきましたか？ / 何を学びましたか？ (気づき・学び) 起きた出来事や感じたこと、そこから得た気づきや学びを書いてください。
	次はどう行動しますか？ (次のアクション) 気づき・学びをもとに、次の活動で具体的にどう行動するかを書いてください。

この3つの問いは FIT (Fact, Insight, Try) と呼び、経験学習サイクル (経験→省察→概念化→実践) に対応しています。記入すること自体が「学びを得る」スキルの実践です。最初は短くても構いません。回を重ねるうちに深まっていきます。

付録 C: ピアレビューシート (SBI モデル版テンプレート)

評価対象: _____ 評価者: _____

フィードバック 1 (良かった点)

要素	記入欄
S いつ・どの場面で	
B 相手が具体的にした行動	
I その行動がもたらした効果	

フィードバック 2 (改善提案)

要素	記入欄
S いつ・どの場面で	
B 観察された行動	
I こう変えるとさらに良くなる	

フィードバックを受けて (受信側が記入)

このフィードバックから学んだこと / 次に活かすこと (1~2文) :

付録 D: チーム貢献度評価シート（二段構え方式テンプレート）

Step 1: 行動チェックリスト（各メンバーについて Yes/No で回答）

行動項目	Aさん	Bさん	Cさん
アイデアを積極的に出していた	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
インタビュー/フィールドワークに主体的に参加した	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
チームの議論を建設的に前に進めた	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
期限までに担当タスクを完了した	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
他のメンバーの意見を傾聴し取り入れた	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Step 2: 全体貢献度のポイント配分（合計 100）

メンバー名	ポイント	特に貢献した点（1文）
	/100	
	/100	
	/100	
	/100	
合計	100	

付録 E: コース評価設計チェックリスト（教員向け）

設計について

- 授業で扱うコア・スキルを特定したか
- 各コア・スキルの到達目標レベルを設定したか
- 目標・活動・評価の整合性（Constructive Alignment）を確認したか
- 診断的アセスメントの方法とタイミングを決めたか
- 自己評価データの扱いを決めたか（成績に使わず形成的アセスメントの目的に限定することを推奨）
- FOR Learning（教員主導の形成的アセスメント）の手法と頻度を決めたか
- AS Learning（学習者主導の形成的アセスメント）を組み込んだか
- 振り返りの足場かけ（足場かけ・段階的支援）を計画したか
- ピアレビューを行う場合、キャリブレーション・セッションを計画したか
- フィードバックの方針（プロセスレベル重視）を確認したか
- 学習者に評価基準（ルーブリック・アンカー例等）を事前に共有する準備ができていないか

成績について

- 総括的アセスメント（OF Learning）の方法と配点比率を決めたか
- 形成的評価のための情報について、成績利用に関するルール（完了ベース vs 質の評価の分離）を決めたか
- ピアレビューを成績に使う場合、4 条件（匿名化・複数評価・モデレーション・除外ルール明示）を満たしているか
- 複数の教員が関わる場合、ルーブリックの教員キャリブレーション（擦り合わせ）を実施したか、または計画したか
- グループワークにおける個人評価の方法を決めたか

付録 F: コア・スキル別 評価方法早見表

コア・スキル	プロセス評価の例	アウトプット評価の例	アウトカム評価（学習）の例	アウトカム評価（成果物）の例
① 問いを立てる	問い作成活動の量・質、チーム議論への参加	問いの数・種類・質、課題リスト	振り返り、概念理解テスト	問いの外部評価
② 情報を探索する	インタビュー回数・質、文献調査時間	収集情報の量・質、構造化成果物	振り返り、手法理解度	調査レポート外部評価
③ アイデアを作る	アイデア生成・構造化活動の量・質	アイデア数・質、キャンバス、ピッチ資料	振り返り、手法理解度	ピッチの外部評価
④ 今ある資源を認識する	資源棚卸し活動の量・質	資源リスト、不足資源の特定リスト	振り返り、概念理解	行動計画の質
⑤ 今ある資源を活用する	資源活用の試行回数・質	活用案の量・質、配分計画	振り返り、手法理解度	活用による進捗の量・質
⑥ 足りない資源を獲得する	Ask・交渉・ピッチの実施回数・質	獲得した資源の量・質	振り返り、概念理解	獲得した資源の量・質
⑦ リスクを評価する	リスク分析活動の量・質	リスクマップ、選択肢リスト	振り返り、概念理解	判断の質
⑧ 試してみる	仮説検証・プロトタイプ活動の量・質	プロトタイプ、仮説の検証結果	振り返り、手法理解度	検証による事業進捗の量・質
⑨ 意思決定をする	意思決定プロセスへの参加状況	意思決定の根拠の質	振り返り、ケース学習の深さ	意思決定がもたらした成果
⑩ 学びを得る	ふりかえりプロセスやFB活動の量・質	振り返りシート・レポートの質	メタ認知の深さ、自己評価変化	行動変容の量・質

付録 G: よくある困りごと Q&A

Q1: 振り返りが「面白かった」「勉強になった」ばかりで表面的です。どうすればいいでしょうか？

最初から深い省察を書ける学習者は多くないため、練習と足場かけが必要です。まず書く習慣を 3~5 回つけたうえで、可能であれば教員や TA が個別にコメントを返してください（「この部分、なぜそうなったと思いますか？」等の問いかけ）。また、良い例と改善が必要な例を匿名でクラスに共有する機会を設けると、全体の質が上がります。第 4 部の「振り返りの質を育てる足場かけ」を参照してください。

Q2: ピアレビューで全員が「良かったです」としか書きません。

ピアレビューの前にキャリブレーション・セッション（15 分程度）を実施してください。教員が例を見せて全員で評価する練習をすることで、「具体的なフィードバックとはどういうものか」の共通認識ができます。また、自由記述ではなく SBI モデル（場面→行動→影響）の構造を使うと、具体性が格段に上がります。第 4 部のピアレビュー実施手順を参照してください。

Q3: チームにフリーライダーがいます。評価にどう反映すべきですか？

行動ベースのチェックリスト（付録 D）を使った相互評価と、個人振り返りでの自分の具体的行動の記述を照合してください。両方のデータが一致しない場合は、教員が個別面談で事実を確認します。ただし、「貢献度が低い」と「学んでいない」ことは別の問題です。貢献度が低くても深い学びを得ている場合は、振り返りの質で評価できます。

Q4: 生成 AI で作った成果物を出してくる学習者がいます。

これは成果物（アウトプット）だけで評価する場合の限界です。対処として、成果物の評価比率を下げ、**プロセス評価**と**アウトカム評価（学習）**の比率を上げてください。振り返りシートやポートフォリオでは「自分がどのような手順でその成果物に至ったか」「その過程で何を学んだか」を記述させます。また、最終プレゼン後の個別質問で、プロセスの詳細を確認することも有効です。

Q5: 10のコア・スキルすべてを1つの授業で評価する必要がありますか？

いいえ。1つのコースで扱うコア・スキルを3~5個に絞り、そのスキルに対応するルーブリックだけを使ってください。すべてのスキルを網羅しようとする、評価が浅くなります。

Q6: 評価に時間がかかりすぎて、授業準備が圧迫されています。

まずはクイックスタートの3ステップ（自己評価アンケート + 振り返りシート + ルーブリック）だけに絞ってください。振り返りシートの確認も、毎回全員分を精読する必要はありません。週に1度、全体をざっと見て傾向を掴み、気になる学習者数名に個別コメントを返す程度で十分です。

Q7: 自己評価アンケートの事前・事後で、スコアがほとんど変わらない（または下がった）学習者がいます。成長していないのでしょうか？

必ずしもそうではありません。**反応シフト・バイアス**の可能性があります。学習前は「できる」の基準がわからず高く自己評価していた学生が、学習後に「本当にできる」とはこういうことか」と理解して基準が変わり、事後の評価が下がることがあります。むしろ「自分の基準が上がった」ことは学びの証拠です。このため自己評価データは成績に使わず、学習者自身の気づきのツールとして活用してください。より正確な比較が必要な場合は、回想式事前評価（第5部 5.1 参照）を使ってください。

Q8: 複数の教員・TAでルーブリック評価をしていますが、評価がばらつきません。

教員キャリブレーション（第6部 6.1 参照）を実施してください。代表的な成果物を3~5本選び、各自が独立に採点→差が出た観点を議論→判断基準を文書化、という手順です。特に Level 2 と Level 3 の境界は解釈が分かれやすいため、アンカー例を共有することが効果的です。年に1回、コース開始前に60~90分のセッションを行い、アンカー例と補足基準メモを次年度に引き継ぐことを推奨します。

参考文献

- Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The entrepreneurship competence framework (EUR 27939 EN). Publication Office of the European Union. doi:10.2791/593884
- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). Teaching for quality learning at university (5th ed.). Open University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Hattie, J. A., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi:10.3102/003465430298487
- Lackéus, M. (2015). Entrepreneurship in education: What, why, when, how (OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Papers, No. 2015/06). OECD Publishing. doi:10.1787/cccac96a-en
- Morris, M. H., Webb, J. W., Fu, J., & Singhal, S. (2013). A competency-based perspective on entrepreneurship education: Conceptual and empirical insights. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 352–369. doi:10.1111/jsbm.12023
- Uttl, B., White, C. A., & Wong Gonzalez, D. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22–42. doi:10.1016/j.stueduc.2016.08.007
- Wiggins, G. P., & Mctighe, J. (2005). *Understanding by design*. Pearson/Merrill Prentice Hall.
- コルブ, D. A., & ピーターソン, K. (2018). 『最強の経験学習』(中野 眞由美 訳). 辰巳出版.
- サラスバシー, S. D. (2015). 『エフェクチュエーション: 市場創造の実効理論』(高瀬 進・吉田 満梨 訳; 加護野 忠男 監訳). 碩学舎.
- ニルソン, L. B. (2017). 『学生を自己調整学習者に育てる: アクティブラーニングのその先へ』(美馬 のゆり・伊藤 崇達 監訳). 北大路書房.

- 中島, 英博. (2018). 『学習評価』 (シリーズ 大学の教授法 4). 玉川大学出版部
- 松下, 佳代. (2007). 『パフォーマンス評価: 子どもの思考と表現を評価する』 (日本標準ブックレット No. 7). 日本標準.

本ガイドは日本版 EntreComp v1 ガイドの補足資料として作成されました。今後、実践現場からのフィードバックを元に改訂される予定です。