

大学でのアカデミック・ライティングにおける ルーブリック評価表の概観

高柳 奈月

大学では、文章表現科目の内容や文章の種類は様々である。アカデミック・ライティングとしての大枠の評価方法や評価基準は現状統一されておらず、各大学の目指す目標によって異なっている。また、個人単位においても評価基準は教員によって様々である。本稿では、教員の評価間の異なりが少ないとされるライティングの評価方法の1つであるルーブリックを取り上げ、現在、アカデミック・ライティングにおいてルーブリックがどのように活用・開発されているのか、その効果や授業におけるルーブリックの使用用途を先行研究から概観する。そこからルーブリックについて、評価に必要な要素、評価者へ必要な要素、学生へルーブリックを提示するために必要な要素を探る。

1. 背景

近年、ますます多くの大学で初年次教育の充実が図られているが、その中でも言語表現に関する指導は中心的な内容の一つとなっている(島田, 2012)。現在の大学における初年次教育の実施状況について、文部科学省(2020)によると平成30年度においては、721大学(約97%)で、その内、学部全体で実施している大学は629大学(約85%)であるとし、このうち初年次教育の中で最も多く実施されているものがレポート・論文の書き方などの文章作法を身に付けるためのプログラムであると報告している。このことから、日本の大学においてアカデミック・スキルとしてのライティング教育(以下、アカデミック・ライティング)が重要視されていることがわかる。

しかしながら各大学の目指す目標に応じて文章表現科目の内容や、指導する文章の種類は異なる。そのため、アカデミック・ライティングとしての大枠の評価方法や評価基準は現状統一されていない。また、評価については、個人単位においても評価基準は教員によって様々である。

さらに、学生の多様化にともない、日本人と留学生が同一のクラスでアカデミック・ライティングを学ぶといったケースも見られるようになってきた。

そのような中で、近年パフォーマンス課題であるアカデミック・ライティングの評価ツールとしてルーブリックの使用が注目されつつある。そこで本

論文では、ライティングの評価方法の1つとしてルーブリックを取り上げる。そしてアカデミック・ライティングにおいてルーブリックがどのように活用・開発されているのか評価の効果を概観しまとめる。このレビューから得られた知見から共修アカデミック・ライティングクラスにおけるルーブリック評価に必要な要素、評価者へ必要な要素、学生へルーブリックを提示するために必要な要素を探る。

1.1. 大学におけるアカデミック・ライティング

本節では本論文で使用するアカデミック・ライティングの位置づけを定めるために、現在大学においてのアカデミック・ライティングに①どのような指導が求められているのか②どのような特徴があるのか③どのような形式で授業が進められているのかを述べる。

大学でのアカデミック・ライティングにどのような指導が必要なのか、渡辺(2017)が高校の国語の教科書の記載内容から分析を行った。その分析から渡辺(2017)は、高校までの間に十分にカバーがされておらず、大学で教えるべきライティング技術として「文章を「組み立てる」技術」「引用の具体的技術」「推敲の具体的技術」「再帰的な文章作成」の4つを提案している。1つ目の「文章を「組み立てる」技術」はパラグラフ・ライティングを指している。「引用の具体的技術」は長短の別による直接引用や、要約的引用を指している。「推敲の具体的技術」は複数の観点を立てて分析的に文章を評価する技術と他者の目を利用する技術(習慣)を指している。「再帰的な文章作成」は、作文の各段階で往来(行きつ戻りつ)する技術(習慣)としている。また、アカデミック・ライティングの最も重要な特徴として、堀・坂尻(2021)は、(1)「問い」と「答え」の構造と、論理的な説明(妥当な論証)で構成されている。(2)説明の根拠となる情報が明示されている。(3)説明文がパラグラフ構造になっている。(4)引用など学術的な倫理のルールに従っている。(5)学術的文章に特有の一定の形式(書式)に従っている。の5点を挙げている。このことから、アカデミック・ライティングではパラグラフ、引用などの構造的な技術に加え、一貫性のある文章を書くために、文を客観的・多角的に捉える力を学ぶことが必要とされ、それらの点について実際に指導が行われていることがわかる。

井下(2008,2013)は、大学においての文章表現科目について、「学習技術型」

「専門基礎型」「専門教養型」「表現教養型」「研究論文型」の5つに分類をしている。「学習技術型」では、基本的な技術の習得を目指し、その一環として主にレポートの標準的な書き方やノートの取り方などの指導を行う。「専門基礎型」は、専門に関連するテーマが素材として用いられ、専門教育に直結する表現形式や表現力の習得を目指す型である。「専門教養型」は専門分野(ディシプリン)での学習経験を自分のことばで表現することを通して学習の意味づけをおこない教養へと発展させる型である。「表現教養型」は、技術よりも学習者としての自律的な態度や感性の育成を重視し、自分の思いや考えをことばに載せて伝えるための教養教育である。そして「研究論文型」¹⁾は、研究レポートや卒業論文のための教育である。

以上のことから、高校を卒業したばかりの学生に対して初年次教育としてのアカデミック・ライティングで教えるべき項目については、井下(2008)の示す「学習技術型」のように、基本的なレポートの書き方を学ぶための指導の必要性があると考えられる。そのため、本論文では、アカデミック・ライティングを初年次教育として行う学習技術型のものとして位置づける。

また、現状アカデミック・ライティングは、大学教育のための学びのほかに、学部留学生への日本語教育としての作文指導への名称としても使用されている。これらは留学生へ向けたライティング指導であり、大学生活で必要なスキルを身につけるための学習である。村岡(2014)によると、これらは、1983年の「留学生10万人計画」の発表以降、十分な日本語学習歴がなく来日した日本語学や日本文学以外の分野を専攻する留学生が増加したことが留学生を対象としたアカデミック・ライティングが誕生した背景であるとしている。

両者を比較すると、基本的なレポートの書き方を学ぶための日本語母語話者のための初年次教育と、大学で必要なスキルを身につけるための日本語非母語話者の日本語教育としてのアカデミック・ライティングは、ともに大学生活で必要とされる文章を書くためのライティング教育として共通する要素があることがわかる。さらに、現状、大学では日本語母語話者である日本人と、日本語非母語話者である留学生が共修しているクラスで初年次教育としてのアカデミック・ライティングが行われることも少なくない。そのため、本論文では、アカデミック・ライティングの対象者を日本人だけではなく、留学生も含まれるものとして扱う。

しかしながら、このような、日本語母語話者と非母語話者共修クラスのA

アカデミック・ライティング教育については、大島(2003)の「日本語非母語・母語話者相互の研究の蓄積や手法を統合させたアカデミック・ライティング教育は十分に実現されているとはいえない」といった示唆はあるものの、必修クラスにおいての具体的な指導法や評価についての研究は管見の限り見られない。そのため、アカデミック・ライティングにおける評価の先行研究をもとに、多様化するクラスへの評価のアプローチを探る必要があると考えられる。そのために、次節ではライティングの評価に焦点を当て、アカデミック・ライティングのクラスで有用とされる評価方法を述べる。

1.2. ライティングの評価ツールとしてのルーブリック

ライティング課題は従来型のアセスメントとは異なり、学生が自分のスキルをわかりやすく実証してみせるパフォーマンス・アセスメントである(リンダ,2015)。このような課題についての測定をパフォーマンス測定という。パフォーマンス測定において近藤ほか (2012)には、評価者の採点に関する安定性(評価者内信頼性)、評価者間の一致度(評価者間信頼性)がテストの信頼性の中で大きな要因を占めると記載がされている。そして、そのパフォーマンスの測定では、評価にルーブリックが用いられる。脇田 (2018)は、自身の研究である脇田 (2017)を例に挙げ、ライティング教育についてルーブリックを利用した評価の実践も増えていると述べている。

ルーブリックとは、ある課題をいくつかの構成要素に分け、その要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したもの(ダネル、レビ, 2014)である。ダネル、レビ (2014)では、ルーブリックの構成要素として、課題・課題尺度(達成レベル・成績評価点)・評価観点(課題が求める具体的なスキルや知識)・評価基準(具体的なフィードバック内容)という 4 要素で構成されていること、作成者・作成過程は異なっていていいが、基本様式は同じであること、評価尺度の最大値は 5 つ、評価観点の最大値については 6 つか 7 つを超えることはめったにないということを挙げている。

中央教育審議会大学分科会(2020)は、ルーブリックについて、「記述により達成水準等が明確化されることにより、他の手段では困難な、パフォーマンス等の定性的な評価や、質的評価、直接評価に向くとされ、評価者、被評価者の認識の共有、複数の評価者による評価の標準化等のメリットがある。」と述べている。

ルーブリックの信頼性について、脇田(2018)では、ルーブリックは複数の評価観点をもち、観点ごとに評価基準が詳細に記述されているため、全体評価法と比べ、評定者によってスコアが異なる可能性が低いと述べている。さらに同文献では、ルーブリックの妥当性について、ルーブリックはパフォーマンス課題を設定する際に、どのスキルを測り、評価するかを予め考慮して作成している点において、全体的評価法、分析的評価法より妥当性が高いと言えるとも述べている。

このことから、ルーブリック評価は、パフォーマンス課題であるライティング評価に適していると考えられる。また、アカデミック・ライティングでは、1つの科目を複数の教員で担当する場合も多くある。その場合、教員間のライティング評価の基準を一致させることが望ましい。そのような評価基準の一致のためにも、他の評価法よりも信頼性・妥当性が高いとされるルーブリック評価は有用であると考えられる。

2. 目的

以上を踏まえ、本論文では、先行研究から大学教育としてのアカデミック・ライティングにおいて日本人学生、留学生それぞれに対してのルーブリック評価の現状についてのレビューを行う。先行研究から得た知見から、日本人と留学生の共修クラスにおいて、①ルーブリックに必要な要素②評価者(教員)にとって必要な要素③ルーブリックを学生に提示するために必要な要素、の3点の示唆を得ることを目的とする。

上記の3点への到達へのアプローチとして、①ルーブリックの特徴②ルーブリックの内容面③ルーブリックの運用面④評価者との関係⑤学生への提示場面の5観点に焦点をあて、ルーブリックに必要な要素を探ることとする。

3つの要素への示唆を得ることで、学生が多様化している大学教育においての一助となりうることを本論文の意義であるとする。

3. 先行研究

先行研究を概観するにあたり、日本語によるアカデミック・ライティングにおいてルーブリック評価を活用した事例研究とルーブリック評価表開発の研究報告をしている先行研究を対象とした。本論文では、アカデミック・ライティングの定義として井下(2018)「学習技術型」を採用している。しかしながらより広い知見を得るために、今回先行研究を概観する際には、「学習技

術型」だけではなく井下(2018)の他の分類のものも含むこととする。

3.1. 日本人を対象としたルーブリック

本節では、日本語によるアカデミック・ライティングにおいて、日本人を対象として用いられたアカデミック・ライティング用ルーブリックについての事例研究と開発報告の先行研究を概観する。

3.1.1. 学習ツールとしてのルーブリック活用とルーブリックの改正

薄井 (2015)では、「パラグラフ・ライティングの技法」、「論証の技法」、「議論の技法」をどのようにして修得させたか、指導方法や教材の報告とともに効果についての実践報告を行った。科目の効果を検証するために受講生へのアンケート調査を行った。また、「パラグラフ・ライティングの技法」、「論証の技法」、「議論の技法」についての指導効果を検証するために、研修を受けた大学院生の文章チューターによるルーブリック評価による測定を行い、検証を行った。

ルーブリックの項目は、①誤字・脱字がなく、語・語句が適切に使われており、表記の形式的ルールが守られている。(語レベル)②文体が統一されており、一文一義のわかりやすい文で書かれている。(文レベル)③接続後を適切に用い、文相互の論理関係が明確である。(文相互の関係レベル)④パラグラフが構造化されている。(パラグラフレベル)⑤主張が明確であり、根拠(経験的事実)と論拠によって支持されている。(議論・論証レベル)⑥文章全体が論文として構造化されており、序論・本論・結論の各部もその要件を満たしている。(構造レベル)⑦指定した形式・規定に則り、参考文献の揚げ方や引用のルールも守られている。の7観点からなる0~3の4段階のルーブリックを用いて指導効果の測定を行った。

その結果、⑤の議論・論証レベルと⑦の形式面の効果が低いことを明らかとした。薄井 (2015)は、この結果について指導方法に工夫が必要であったと考察している。このことから、ルーブリック評価は、指導上の問題点を明らかにさせる効果があることがわかる。

また、西谷 (2017)は、薄井 (2015)のルーブリック評価による観点と、上述の⑤の、「議論・論証レベル」の指導効果が低かった結果を踏まえ、初年次生を対象に小論文の作成のため、学習ツールとしてルーブリックを活用することでの「論理性」の養成と、「説得性」の涵養を目的とした教育実践を行っ

た。ルーブリックは、薄井 (2015)のルーブリックをもとに作成した。西谷 (2017)は薄井 (2015)のルーブリックの観点と自身のルーブリックの観点に関連付けて新たに評価観点を作成した。西谷 (2017)が作成したルーブリックを表 1 に示す。ルーブリックの評価観点は、「A 要旨のつかみやすさ」「B 読みやすさ」「C 情報の選択・量の適切さ」「D 明晰さ」「E 論理性の高さ」「F 表記形式やルールの的確さ」「G 文体の確かさ」「H 意見の頼もしさ」の 8 項目を設定した。ルーブリックの内容については学生に対し説明を行った。ルーブリックは課題提示の際に学生に公表し、作成の事前事後で活用することを教育手法とした。学生にルーブリックをもとにした自己評価を行わせた。西谷 (2017)は得られた自身の調査結果と薄井 (2015)の調査結果とを比較検証し、改善の効果を考察した。学生の自己分析の結果から「A 要旨のつかみやすさ」を高く評価した学生の割合が高いことを明らかにした。この結果について、西谷 (2017)は学生の学習過程における意識と、ルーブリックの効果であると結論づけた。また、「H 意見の頼もしさ」の自己評価が低い結果となったことについて薄井 (2015)、と同様の結果となったと報告した。学生は、自己評価の際に基準を確認することで自身の文章を基準と合わせることが難しいと省察した結果だと結論づけた。

自身の調査結果の特徴について西谷 (2017)は、2 点考察している。まず 1 点目に「A 要旨のつかみやすさ」と「C 情報の選択・量の適切さ」とが包含していたため、「論理性」と、「説得性」を高めることを前提に学生が文章全体の統一や内容の一貫性に配慮する結果となったと考察している。2 点目は、学生へのルーブリックの提示が学生の文章力養成のための能動的学習を促すこと、学生が自己評価を円滑に実践し評価の指標に照らしながら「論理性」と「説得性」を涵養することができたと考察している。

しかしながら、西谷 (2017)自身の調査結果と薄井 (2015)の検証とを比較し、両者ともに「論理性」と「説得性」の自己評価が低いことを指摘した。この結果から、学生に「論理性」と「説得性」の 2 つの性質を文章に反映させることがほかの項目よりも困難な印象を持たれることを明らかにした。また、この研究における「対課題型文章」の小論文作成が必ずしもアカデミックなレポートや論文作成とは相当されない、としつつも、文章表現ルーブリックの提示が評価観点の共有や作成過程での指標として重要な役割を持つと述べた。また、ルーブリックによる評価観点や指標の共有・理解は「論理

性」と、「説得性」を高める動機づけとしても期待できると結論づけた。

以上の先行研究から、学生へのルーブリックの提示が学生の自己の能力を把握する効果を高めることが示唆された。しかしながら、自己分析能力の向上と動機づけの結果と、文章の質の関係については明らかになっていない。ルーブリックを参照しながら書いた文章と、参照せずに書いた文章の差について比較をすることで、より詳細な学習効果の測定ができるのではないかと考えられる。この調査については筆者のルーブリック研究の課題の1つとしたい。

表1 西谷 (2017)の文章表現ルーブリック

評価観点	文章表現ルーブリック			
	レベル/基準詳細			
	0	1	2	3
A 要旨のつかみやすさ 内容の統一、全体のイメージを提示している	部分的な情報に不足があり、全体のイメージが全くまとめられていない。	部分的な情報はほぼ適切であるが、全体のイメージが明瞭ではない。	部分的な情報はほぼ適切で、全体のイメージもほぼ明瞭にまとめられている。	部分的な情報は適切で、全体のイメージが明瞭にまとめられている。
B 読みやすさ 文体の統一、一文一義のわかりやすい文章で書かれている	誤りやわかりにくい語句・表現がかなり目立つ。	数カ所の誤りがあり、わかりにくい語句・表現がいくつかある。	一、二カ所のミスはあるが、ほぼわかりやすい文になっている。	一カ所も誤りがなく、わかりやすい文になっている。
C 情報の選択・量の適切さ 必要とする情報を整理して、適切な情報を選び出している	必要とする情報が未整理で、情報の適切さがまったく欠けている。	必要とする情報の整理がうまくできていないため、選び出した情報の適切さに不備がある。	必要とする情報を整理して、適切な情報をほぼ選び出している。	必要とする情報を整理して、きわめて適切な情報を選び出している。
D 明晰さ 読み手の思考や気持ち・行動を想定して、具体的にわかりやすく説明している	読み手の思考や気持ちをまったく無視して、独りよがりな説明になっている。	読み手の思考や気持ちの想定に不十分さがあり、具体的にわかりやすい説明に欠ける部分がある。	読み手の思考や気持ちを想定して、ほぼ具体的にわかりやすく説明している。	読み手の思考や気持ちを想定し、手順を意識して具体的にわかりやすく説明している。
E 論理性の高さ 接続後を適切に用いて、文章相互の論理関係が、論点(問い)と主張(答え)を明確にしてある	論理関係がわかりにくく、不適切である。	数カ所の接続後の用い方に不備があり、論理関係があいまいである。	一、二カ所の接続語の用い方に不備はあるが、ほぼ論理関係にあいまいさがない。	接続語の用い方も適切で、文相互の論理関係が明確である。
F 表記形式やルールの的確さ 誤字・脱字がなく、語句・表現が適切に使われており、表記の形式的ルールが守られている	誤りや無駄がかなり目立つ。	数カ所の誤りや無駄が複数ある。	一、二カ所のミスはあるが、ほぼ間違いない。(校正の形跡が見られる)	一カ所も誤りがなく、的確でルールを守って整えられている。(適切な校正がされている)
G 文体の確かさ 表現の重複、主観的表現の多用、略語・話し言葉などの不適切な表現が用いられず、文末表現が統一されている	同じ表現の多用が目立ち、不適切な表現や文末表現の不統一などが多い。	数カ所に不適切な表現がある。	一、二カ所のミスはあるが、ほぼ不適切な表現がない。文末表現も統一されている。	一カ所も誤りがなく、適切な表現が使われている。
H 意見の頼もしさ 主張や意見に妥当性があり、論理的に説明できている	到底意見といえるものではなく、主観的であり主張として成り立たない。	意見としては理解できるが、深く考えられていないためありきたりで一般的な主張である。	的を射ている意見であり、頼もしい主張として認めることができる。一方、若干の修正や補強が必要と感ぜられる。	とても興味深く、視点としても深く考えられている。意見としても申し分ない。

(文献を元に作成:薄井道正 (2015). 「初年次アカデミック・ライティング科目における指導法とその効果-パラグラフ・ライティングと論証を柱に-」『京都大学高等教育研究』21, 15-25.)

3.1.2. 初年次生を対象としたライティング・ルーブリックの開発

渡邊 (2018)は、初年次生へのライティング指導用としての独自のルーブリック評価表を作成することを目的としルーブリックの開発を行った。ルーブリックは、あらかじめ用意していた初年次生が最低限身につけるべき「体裁」「構成」「文」の3つの観点を1観点につき4つのチェック項目を設けたチェックリストから問題点を洗い出し、VALUE ルーブリックに基づき各項目

を細分化、整理し作成した。渡邊 (2018)の作成したルーブリックを表 2 に示す。ルーブリックの項目は、「体裁」「構成」「文」の各観点を「非常に優れています(A)」「優れています(B)」「努力が必要です(C)」の 3 段階の評価尺度にした。評価尺度 A が学生の到達目標である。評価者は、ライティング指導に関わっていない教員、ライティング指導歴 2 年の大学院生、ライティング指導歴 3 年の大学院生、ライティング指導担当教員(渡邊)の 4 名である。これらの評価者には事前説明を行わなかった。評価者間の差を見る際は、A~C の評価尺度を点数化し、評価者の平均値をもとに分析をした。渡邊 (2018)は分析結果から、「体裁」の面においてライティング指導との関わりの浅い評価者(甘い採点)と関わりの深い評価者(辛い採点)で点数の差が開いたことを明らかにした。また、分析結果から、渡邊 (2018)はルーブリック作成・実施の結果、教員間の事前のすり合わせがないことが評価に影響すること、評価基準における記述のばらつき、観点の非対応による評価のぶれ、の 2 点の問題点を上げた。そして、学生に対しルーブリックを提示する際には、記述は簡潔かつ具体的でわかりやすく、尺度ごとに扱う項目同士の対応関係も明確にする必要があると結論付けている。

以上のことから、ルーブリック評価の項目は評価基準の記述の統一や観点对の対応が必要であること、事前説明の必要性やライティング指導歴によってルーブリックであっても評価にズレが見られること、学生へルーブリックを提示する際には、簡潔な記述であること、評価レベルの対応をさせることが必要であることがわかった。

表 2 渡邊 (2018) の文章ルーブリック評価表

観点	非常に優れています (A)	優れています (B)	努力が必要です (C)
体裁	<p>□指定された分量を守り、タイトル、所属、氏名などの基本的な体裁を守っている。また、タイトルは内容を表す象徴的な語句を使い、かつ簡潔である。</p>	<p>□指定された分量を守り、タイトル、所属、氏名などの基本的な体裁を守っている。内容を表すタイトルになっているが、簡潔さに欠ける。</p>	<p>□指定された分量を守っていない。あるいは、タイトル、所属、氏名などの基本的な体裁を守っていない。 □タイトルは内容を反映しているとは言い難い。</p>
構成	<p>□序論・本論・結論で構成し、パラグラフを積み重ねて書いている。パラグラフ同士が整合性のある展開となっている。 □各パラグラフは主題文と支持文による 1 パラグラフ 1 トピックの構造となっており、文の結節も自然である。主題文をつなげば全体の大意をつかむことができる書き方ができている。 □序論では状況設定、問題の絞り込みをし、論理が飛躍することなく書き手の立ち位置（主張）がわかる書き方へとつなげている。重要なキーワードを提示し、文章全体の流れを俯瞰することができる書き方をしている。 □本論では提示すべき素材（理由、根拠など）を整理し、説得力に富む流れをつくらせている。また、結論では、本論の内容をまとめ、表現に工夫しながら主張の再確認ができている。さらに、今後の展望や残された課題などについても言及できている。 □主張を支える根拠として提示した例え話、経験、文献、資料等は適切なものであり、かつ効果的に配すことができている。</p>	<p>□序論・本論・結論で構成し、パラグラフを積み重ねて書いている。パラグラフ同士が整合性のある展開となっている。 □各パラグラフは主題文と支持文による 1 パラグラフ 1 トピックの構造となっている。文の結節に一部整合性が見られない、あるいは、まとめ文（支持文）で主題文と同じ表現を繰り返すといった余計な情報の挿入などが見られる。主題文をつなげば概ね全体の大意をつかむことができる書き方はできている。 □序論では状況設定、問題の絞り込みをし、書き手の立ち位置（主張）がわかる書き方へとつなげているが、やや論理の飛躍が見られる。 □本論では提示すべき素材（理由、根拠など）を整理できているが、一部で説得力に欠ける流れとなっている。結論では、本論の内容をまとめているが、主張の再確認にあたって、序論と全く同じ表現での書き方となっている。あるいは、今後の展望や残された課題などへの言及がない。 □主張を支える根拠として適切な例え話、経験、文献、資料等を提示することはできているが、一部で効果的とは言えない配し方をしている。</p>	<p>□序論・本論・結論という文章の基本構造についての理解が浅い。序論の構成も整合性を欠いており、導き出された主張も飛躍したものとなっている。あるいは主張そのものが書かれていない。本論においても素材の整理がなされておらず、全体のつながりが著しく悪い。 □パラグラフを設定していない。あるいは、パラグラフを意識したつくりとは言い難い文章になっている。1 パラグラフ 1 トピックというパラグラフ・ライティングへの理解も浅い。</p>
文	<p>□一文一義を意識し、主述関係にねじれない文を書くことができている。 □誤字脱字がなく、接続表現や指示語を含め、語句の使い方も適切である。 □基本的な日本語表現の使い方も問題がない。</p>	<p>□一文一義を意識し、主述関係にねじれない文を概ね書くことができている。 □一部に誤字脱字や、接続表現や指示語を含め、語句の使い方が適切でない部分がある。 □一部で稚拙な言い回しが見られる。</p>	<p>□だらだら文やねじれ文が随所に見られ、理解しづらくしている。また、誤字脱字も多く、推敲の跡が見られない。接続表現や指示語を含め、基本的な日本語表現にも問題がある。</p>

3.2. 学部留学生を対象としたアカデミック・ライティング用ルーブリック

本節では、日本語によるアカデミック・ライティングにおいて、学部留学生を対象として用いられたアカデミック・ライティング用ルーブリックについての先行研究を概観する。本章ではとりわけルーブリックの評価のずれに注目している先行研究をとりあげた。

3.2.1. ルーブリックの成果と課題

脇田 (2016) は、ルーブリック評価と従来の評価の比較による、ルーブリック評価導入の成果や課題を探ることを研究目的とし、松下ほか (2013) のルーブリックをもとに独自の解釈を加えたルーブリックを作成した。ルーブリック

クを取り入れた授業は、N2～N1¹レベル相当の日本語能力を持つ学部留学生2年生が履修しており、卒業論文につながる論理的なレポートが書けるようになることを授業の目的としている。

脇田(2016)はルーブリックの項目を、松下ほか(2013)のルーブリック評価観点の「背景と問題」「主題と結論」「根拠と事実・データ」「対立意見の検討」「全体構成」「表現ルール」に加え、「文法・語彙」の評価観点を加え、7つの評価観点とした。また、脇田(2016)は日本語母語話者ではない留学生へ配慮し、ルーブリックの評価基準の記述を短く平易簡明な表現に言い換え、隣り合うレベルの記述の違いに注目しやすいよう下線をひいた。脇田(2016)のルーブリックを表3に示す。ルーブリックの評価者は日本語教員(5名)と学習者(6名)であった。ルーブリックの採点方法については、事前説明を行った上で、評価を行わせた。春学期と秋学期に書かれた計12編の作文について、個人規準による評価とルーブリック評価を行った。なお、個人規準による評価観点は、「総合」、「内容」、「構成」「表現・文法・語彙」の観点である。

脇田(2016)は両評価方法の比較のために数値化を行った。個人規準による評価はA～D評価の4段階にわけ、それぞれの評価を数値化した。ルーブリック評価は各観点の0～3レベルをそのまま数値化し、合計得点をA～Dの4段階に振り分けた。教員5名の平均値を教員評価として設定し、個人規準は総合評価、ルーブリック規準は総合点を比較した。そして、教員に2種類の評価の相関性に関するコメントを求めた。さらに総合評価における「内容」「構成」「文法等」の比重への回答とその理由、「内容」とは何かを具体的に記述することも求めた。

個人規準の評価とルーブリック評価について比較した結果、70%評価レベルが一致した。この結果から、教員個人の評価基準、ルーブリックの評価観点到に共通する部分が多いことを脇田(2016)は明らかにした。

しかしながら、脇田(2016)の調査では同一レポートへの評価に対し、個人規準、ルーブリック評価ともに教員間で2段階以上の評定差が見られた。このことから、脇田(2016)は、ルーブリック評価においても、各教員がもつ内的基準が最優先され、ルーブリックの記述文が示す規準に適合するか否かは教員の判断次第であると結論づけた。また、このことはルーブリック利用時の留意点であると述べた。

また、脇田(2016)は教員の総合評価における「内容」「構成」「文法等」

への回答をみた。その結果、文法等への比重が最も軽く、構成と内容は同じか、または内容の方が大きい比重になっていることを明らかにした。各教員がイメージする「内容」の共通した要素は「論理の一貫性」や「独自性」であることを明らかにした。

脇田 (2016)の今回の調査ではルーブリックの評価観点には重みづけを行っていたかった、と述べた上で、教員が授業で使用する際には、その授業目的を反映し、特定の評価観点に重みづけをすることや評価観点を変更するなどして、各自のライティングクラスに合わせたルーブリック評価表を作成することや複数の教員で評定することが望ましいと結論付けた。

脇田 (2016)では教員・学習者個人の評価基準とルーブリック評価観点の比較を行った。その結果、個人の内的基準よりもルーブリック評価のほうが教員評価と一致するところが多いことを明らかにした。また脇田 (2016)は学習者のルーブリック評価に対するコメントから、事前の評価ポイントの提示が学習者のライティング作成における指標になっている可能性が高いことを示唆し、教員がレポートの課題提示と同時に、評価観点や評価基準などを示すことが望ましいと結論付けた。

表3 脇田(2016)の日本語ライティング・ルーブリック

観点	日本語ライティング・ルーブリック						
	問題解決		論理的思考			文章表現	
	背景と問題	主題と結論	根拠と事実・データ	対立意見の検討	全体構成	表現ルール	文法・語彙
観点の説明	与えられたテーマから自分で問題を設定する。	設定した問題に対し、展開してきた自分の主張を関連付けながら、結論を導く。	主張を支える根拠を述べている。 根拠の真実性を立証する信頼性の高い事実・データを示す。*1	自分の主張と対立する意見を取り上げる。 それに対して論駁(問題点の指摘)を行う。	問題の設定から結論に至る過程を論理的に組み立て、表現する。	研究レポートとしてのルールを守る。	文法上の誤りがなく、意図したことを適切な語彙を使用し、日本語で意思伝達できる。
レベル3	与えられたテーマから自分で問題を設定している。 論ずる意見も含め、その問題を取り上げた理由や背景について述べている。	問題に対し、主張を関連付けながら、結論を導いている。 結論は一般論にとどまらず、独自性がある。	根拠を述べている。 根拠となる事実・データが2つ以上示されている。	自分の主張と対立する意見を2つ以上取り上げている。 それら全てに対して、論駁(問題点の指摘)を行っている。	問題設定から結論までが論理的に組み立てられている。 記述の順序、段落と段落のつながりがよい。	指定されたフォーマットを使い、レポートの文字数が守られている。 引用部分と自分の文章の区別を明示している。レポートの最後に引用文献を書いている。	文法上の誤りがほとんどない(助詞、動詞の活用など)。 レポートにふさわしい文体(だ、である体)・語彙・表現が使える。自分の言いたいことが意思伝達できる。 1文の長さが長すぎない(60字以内)。修飾・被修飾の関係が明白である。主語と述語が対応している。
レベル2	与えられたテーマから自分で問題を設定している。 その問題を取り上げた理由や背景について述べている。	問題に対し、主張を関連付けながら、結論を導く。	根拠を述べている。 根拠となる事実・データが1つ示されている。	自分の主張と対立する1つの意見を取り上げている。 それに対して論駁(問題点の指摘)を行っている。	問題設定から結論までが論理的に組み立てられている。 記述の順序、段落と段落のつながりが大体よい。	問題設定から結論までのアウトラインがたどれる。 記述の順序や段落と段落のつながりがよくない。	*2
レベル1	与えられたテーマから自分で問題を設定している。 その問題を取り上げた理由や背景の内容が不十分である。	結論を述べているが、主張との関連が不十分である。	根拠を述べている。 根拠となる事実・データが明らかでない。	自分の主張と対立する意見を取り上げている。 それに対して論駁(問題点の指摘)を行っていない。	問題設定から結論までのアウトラインがたどれる。 記述の順序や段落と段落のつながりがよくない。	*2	*2
レベル0	与えられたテーマではない問題設定になっている。または、問題設定が曖昧である。	結論が述べられていない。あるいは、結論が曖昧である。	根拠を述べていない。	自分の主張と対立する意見を取り上げていない。	問題設定から結論までのアウトラインをたどることが難しい。	上記の3つのどれにも該当しない。	上記の3つのどれにも該当しない。

松下佳代他(2013)「VALUEルーブリックの意義と課題」第17回大学教育研究フォーラム、発表資料を参考に加筆・修正

*1 信頼できる事実・データとは、大学、公的機関、学会、新聞など公共性・信頼性の高い情報を指す。一方、匿名など作成者名がない情報、個人のブログなどは、信頼性が低いと判断される。

*2 3つの条件をすべて満たす場合は「レベル3」、2つの場合は「レベル2」、1つの場合は「レベル1」と、満たさない場合は「レベル0」とみなす。

3.2.2. 教員と学生間の評価観点のずれ

三井ほか(2019)では、教員と受講生間との評価観点の具体的な相違を明らかにすることを目的とし調査を行った。受講生のレポートに対する意識調査とレポートの初稿と修正稿の違いの調査から、ルーブリック評価の有効性を検証した。対象は日本語が中上級レベルの受講生70名と教員8名のうち調査協力に同意したもののデータを取り扱った。授業では、教科書で扱われている社会問題について1500-1800字程度で書く活動を行っている。

三井ほか(2019)で使用したルーブリックは、同大学の別授業で使用されて

いるルーブリック表をもとに評価基準を調整したものである。

評価基準は、「準備(アウトライン)」「構成」「内容」「表現の適切さ」「形式」の5項目である。教員と受講生用のルーブリックの文言は同様だが、教員用には、評価に対する説明や点数の算出方法、評価の仕方を詳細に示した。表4は三井ほか(2019)が論文内で示した教員用ルーブリックである。

事前調査では、どのようなレポートがいいレポートだと思うかという質問に対し、10項目の観点から構成される選択肢と自由記述による解答をさせた。選択肢はルーブリックの評価項目を参考に作成した。ルーブリック評価は、初稿と修正稿を比較し、改善項目や程度をみた。ルーブリック評価の対象は、初稿評価が下位8名の受講生のレポートである。4名の担当教員で評価をした。ルーブリックの評価方法は、A+~Cの4段階形式である。

事前調査の結果、学生は、形式面については「構成がわかりやすい」「段落に分かれている」を重要視しており、「引用」「フォーマット」の重要性についてはあまり認識していないことを明らかにした。内容面については、「自分の意見がはっきり書いてある」「レポートのテーマがはっきりしている」という項目を重要視していることを明らかにした。また、「語彙・表現・文法の適切さ」よりも内容を重要視していること、自由記述においても内容面についての解答が見られたことから三井ほか(2019)は、受講生が形式面よりも内容面を重視していることを明らかにした。

ルーブリック評価の比較の結果、「準備(アウトライン)」は「1.構成」「2.必要な情報」「3.一貫性」の3項目を評価した。結果、全ての項目において、教員よりも学生の自己評価が高いことがわかった。下位項目の一貫性について教員がC評価をつけているが、受講生はつけていないこと、B評価をつけた教員が16%であるが、受講生は12%である結果が得られた。この結果から内容の一貫性に対する認識とその程度が教員側とずれていると結論づけた。

「構成」では、下位項目の「1.序論・本論・結論」、「2.段落」「3.段落間のつながりの表現」の3項目を評価した。結果、1と2について受講生の92%がA+、A評価をしたのに対し、教員がA以上の評価をしたのは68%であった。教員は3にB評価をつけたものが多かった。結果から、中上級者であっても段落感のつながりを表す接続の言葉の運用が不足していると結論づけた。「内容」は「1.序論」「2.本論」「3.結論①問いの答え」「4.結論②今後の課題」「5.内容全体における論旨の一貫性」の5項目を評価した。教員、受講者間のA+、

A 評価のずれや、B 評価に最も多くのずれが見られたことからレポートにおける良い内容とは何かという認識が受講生と教員間で異なると結論づけた。

「表現の適切さ」は「1.文体」「2.語彙・表現」「3.文型」「4.文の長さ・ねじれ文」「5.文末表現・接続表現」「6.表記の誤り」の6項目について評価をした。教員、受講者間のA+、A評価のずれや、「文型」への教員のB評価の多さから、結果から、中上級レベルの学生であってもレポートに相応しい文型は明確な指導が必要であると結論づけた。「形式」は、「1.引用の量」「2.引用と意見の区別」「3.参考文献の書き方」「4.フォーマット」の4項目について評価をした。全ての項目においてA+評価とB評価にずれが見られた。この結果と事前調査の結果とを関連付け、形式面に関する書き方について注意を向ける必要性が浮かび上がったと結論づけた。

初稿と修正稿の比較をした結果については、点数の差がみられなかった「準備」を除く「構成」「内容」「表現」「形式」について全体的に改善されたと述べた。特に形式面についての改善が見られたことから、ループリック評価により受講生自身が不足している点に気づき、意識して改善につなげたと結論づけた。

表4 三井ほか(2019)の教員用ループリック

教員用ループリック評価票(補足説明付(一部抜粋))

	A+(とても良い)	A(良い)	B(もう少し)	C(頑張りましょう)
内 容	<input type="checkbox"/> 序論：レポートのテーマの背景と、背景と明確に関連付けられた問題提起が書かれている。(1.5点) <input type="checkbox"/> 本論：客観的なデータに基づいて、自分の意見の論拠が導き出されており、説得力がある。(1点)	<input type="checkbox"/> 序論：レポートのテーマの背景と問題提起がどちらも書かれている。レポートの目的だけでは問題提起と考えない。(1.5点) <input type="checkbox"/> 本論：客観的なデータに基づいて、自分の意見が述べられている。 <u>客観的なデータとは、レポートのテーマに沿った信頼できる情報源である場合。</u> (1点)	<input type="checkbox"/> 序論：レポートのテーマの背景と問題提起のどちらかしか書かれていない。または、はっきり書かれていない。(1点) <input type="checkbox"/> 本論：データに基づいて自分の意見の論拠を示しているが、客観的で適切なデータではない。 <u>ウィキペディアや個人ブログなど。なお、データは提示されているが、意見を直接指示する論拠ではない。</u> (0.5点)	<input type="checkbox"/> 序論：レポートのテーマの背景と問題提起のどちらも書かれていない。 <u>序論がない文章の場合。</u> <input type="checkbox"/> 本論：データのみ、または自分の意見のみしか述べられていない。 <u>信頼できない情報源しか書かれていない場合。または、自分の個人的な意見しか書かれていない場合。</u>

以上2つの先行研究を概観してきた。脇田(2016)からは、日本語非母語話者である留学生へのループリック評価の項目の要素として文章表現をわかりやすくすること、評価レベルの違いに注目させる工夫があることがわかった。これらは、留学生だけではなく、日本人学生へのループリック提示の際にも必要なものであると考えられる。また、ループリックの記述文が示す規準に

適合するか否かは教員の判断次第であること、学生へのルーブリックの提示が文章作成の際の指標となることがわかった。

三井ほか(2019)からは、教員と受講生の「良いレポート」への認識のずれ、接続詞や文法、形式面の指導に注意を向ける必要性があることがわかった。また、認識のずれもルーブリックによって学生自身で気づくことができるようになることがわかった。また、教員評価用のルーブリックの例には評価に対する説明や評価の仕方についての詳細な記述が示されていた。この詳細な記述を受講生に提示した場合、通常のルーブリックと学習効果が異なるかを検証することでルーブリックの内容面、運用面への指針が示唆されるのではないかと考えられる。

4. おわりに

以上、アカデミック・ライティングにおいてルーブリックを使用している先行研究を日本人クラス、留学生クラスの2観点から概観してきた。そこから得られた知見をもとに、ルーブリックに必要な要素を表にまとめた。

表5は留学生クラス特有の項目をまとめたものである。留学生クラスのルーブリック特有の要素として、評価観点に文法・語彙の観点を加わっていること、文章表現をわかりやすくすること、評価レベルの違いに注目させることの3点が必要な要素であることがわかった。ただ記述するだけでなく、評価レベルの差に注目させる方法をとることは日本人クラスでも有効であるかを調査する必要がある。

表5 留学生クラスのルーブリック特有の要素

ルーブリックの内容面	日本人クラスとの相違点
	・評価観点に文法・語彙の観点を加える
学生への提示方法	留意点
	・形式面に意識を向けさせる必要性がある
学生への提示方法	・文章表現をわかりやすくする
	・評価レベルの違いに注目させる

表6は、日本人クラス、留学生クラスともに共通すると考えられる項目を筆者が分類したものである。

まず、ルーブリックの特徴として、全体評価方法に比べ妥当性があること

(脇田,2018)、教員の個人規準による評価とおおむね一致すること(脇田,2016)、学生個人の内的基準による評価よりも教員評価と一致すること(脇田,2016)がわかった。

次にループリックの内容面を作成する際、評価観点については①各評価基準における評価項目の統一をする必要があること(渡邊,2018)②観点を対応させ評価レベル間の違いを明確に記述する必要があること(渡邊,2018)③教員の採点比重を踏まえた上で評価観点の重みづけや評価観点を変更する必要があること(脇田,2016)の3点に留意する必要があることがわかった。また、内容の一貫性に対する認識とその程度が教員側と学生とがずれている場合があること(三井ほか,2019)が明らかとなった。このことは、記述文の変更ではなく、ループリックの説明や採点練習を行うといった運用面からのアプローチの必要があると考えられる。

ループリックの運用面については、学生にとって文章作成の指標となること、学生の到達度を見ることで今後の指導法についての指針が得られる(薄井,2015)ことが特徴としてあげられる。また、運用する際の留意点として、ループリックの記述文が示す規準に適合するか否かは教員の判断次第である(脇田,2016)こと、複数の教員で評定する必要性があること、ライティング指導歴によって評価にずれが見られること(渡邊,2018)などがわかった。

また、複数の教員がそれぞれのクラスを担当する場合、教員間の事前の認識のすり合わせをすること、教員個人の内的基準とループリックの評価基準のずれをなくすための具体的な数値による説明をすることの必要性も明らかとなった。これについては、ループリックを使用する前の学期前などに、授業担当教員のライティング指導歴の浅いものに対する事前研修や複数の教員により同一作文の評価を行うことで評価項目に対する共通認識が深まるのではないかと考えられる。

評価者への作用については、教員への作用と学生への作用があることがわかった。教員へは、教員個人の評価基準と共通する評価観点が多いことで、内的規準を明確化することができる作用があることが示唆された。また、学生へは良いレポートに対する教師と学生の認識のずれについて、学生自身で気づくことができることが示唆された。

学生への提示方法について、記述は簡潔であること(脇田,渡邊)、評価レベルの違いに注目できる形式にすること(脇田,2016)、事前に提示・説明をする

ことが必要な要素であると示唆された。ルーブリックの記述文について、母語話者・非母語話者に関わらず、平易な記述文で書くことが重要であることも示唆されている。評価観点については、脇田（2016）で留学生のために、「文法・語彙」項目を設置していた。しかし、他の日本人向けのルーブリックにおいての先行研究でも接続詞や文体、主語述語の関係などの項目は見られた。留学生特有の評価基準だと考えられるのは、助詞や動詞の活用などといった項目である。今後日本人と留学生の共修クラスでどのように表記をするかについては、より多くの先行研究の読み込みと分析を行い、母語話者と非母語話者のルーブリックの統合が必要であると考えられる。

表 6 「ルーブリック」の要素

①ルーブリックの特徴	<ul style="list-style-type: none"> 全体評価方法に比べ妥当性がある 教員の個人規準による評価とおおむね一致する 学生個人の内的基準による評価よりも教員評価と一致する
②ルーブリックの内容面	<p>留意点</p> <ul style="list-style-type: none"> 各評価基準における評価項目の統一をする必要がある 観点を対応させ評価レベル間の違いを明確に記述する必要がある 教員の採点比重を踏まえた上で評価観点の重みづけや評価観点を変更する必要がある 内容の一貫性に対する認識とその程度が教員側とずれている場合がある
③ルーブリックの運用面	<p>特徴</p> <ul style="list-style-type: none"> 学生にとって文章作成の指標となる 学生の到達度を見ることで今後の指導法についての指針が得られる <p>留意点</p> <ul style="list-style-type: none"> ルーブリックの記述文が示す規準に適合するか否かは教員の判断次第である 複数の教員で評定する必要がある 教員間の事前の認識のすり合わせをする 教員個人の内的基準とルーブリックの評価基準のずれをなくすための具体的な数値による説明をする ライティング指導歴によって評価にずれが見られる
④評価者への作用	<ul style="list-style-type: none"> 教員個人の評価基準と共通する評価観点が多い 良いレポートに対する教師と学生の認識のずれについて、学生自身で気づくことができる
⑤学生への提示方法	<ul style="list-style-type: none"> 記述は簡潔であること 評価レベルの違いに注目できる形式にすること 事前に提示・説明をすること

今回の先行研究の概観からは、項目の妥当性や信頼性の測定などの検証が十分に行われているかについての知見を得ることはできなかった。しかしながら、今回取り上げた先行研究の数は非常に少ないため、さらに多くの先行研究から学ぶ必要がある。

今後は、さらなる先行研究の概観に加え、それらのルーブリックの妥当性や信頼性の検証を行い、より詳細な分析を行う必要がある。また、その際は、大学における教育の評価やその質、大学教育の到達目標としてのライティングと日本語教育としてのアカデミック・ライティングの側面についての深い比較を踏まえ、学習者が多様な場合はいかに評価するべきかを論じる必要が

ある。そして、今回得られた示唆、今後の分析をもとに、日本人学生・留学生などの共修アカデミック・ライティングクラスで有用となりうるルーブリック評価の作成・効果の検証を行っていく。

注

1. 「研究論文型」は、井下 (2008)の 4 類型に加筆したものであると井下 (2013)で述べられている。
2. N1、N2 は日本語能力試験の級を指す。日本語能力試験の公式ホームページには N1 レベルは幅広い場面で使われる日本語を理解することができる。N2 レベルは日常的な場面で使われる日本語の理解に加え、より幅広い場面で使われる日本語をある程度理解することができる。と示されている。

参考文献

- 中央審議会大学分科会教学マネジメント特別委員会(2020)「教学マネジメント指針」, < https://www.mext.go.jp/content/20200206-mxt_daigakuc03-000004749_001r.pdf>(2022年2月8日アクセス).
- ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ (2014)『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部.
- 堀一成・坂尻彰宏 (2021)「阪大生のためのアカデミック・ライティング入門」大阪大学全学教育推進機構 < <http://hdl.handle.net/11094/71454> > (2021年2月8日アクセス).
- 井下千以子 (2008) 『大学における書く力考える力ー認知心理学の知見をもとに』, 東信堂.
- 井下千以子 (2013)「思考し表現する力を育む学士過程カリキュラムの構築ー Writing Across the Curriculum を目指して」関西地区 FD 連絡協議会京都大学高等教育研究開発推進センター(編)『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』, ミネルヴァ書房.
- 近藤安月子・小森和子編 (2012)『研究社日本語教育事典』, 研究社.357.
- 島田康行 (2012)『「書ける」大学生に育てる-AO 入試現場からの提言』大修館書店.
- 三井一巳・鄭在喜・藤田百子・吉田好美(2019)「レポート作成におけるルーブリック評価の再考ー教員と受講生の評価観点のずれとレポート産出の変化からの考察」早稲田日本語教育実践研究, 第7号, 15-22.

- 村岡貴子 (2014)『専門日本語ライティング教育—論文スキーマ形成に着目して—』大阪大学出版会.
- 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室(2020)「大学における教育内容等の改革状況について(平成 30 年度) 別紙平成 30 年度の大学における教育内容等の改革状況調査結果のまとめ」
- 日本語能力試験<<https://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html>>(2022 年 2 月 9 日アクセス).
- 西谷尚徳 (2017)「<実践報告>文章力両性のためのルーブリック活用の教育的意義の検討--授業実践から見る教育手法--」『京都大学高等教育研究』第 23 号,25-35.
- 大島弥生 (2003)「日本語アカデミック・ライティング教育の可能性—日本語日母語・母語話者双方に資するものを目指して—」『言語文化と日本語教育』11 月増刊特集号,198-224.
- リンダ・サスキー(2015)『高等教育シリーズ 170 学生の学びを測るアセスメント・ガイドブック』玉川大学出版部.
- 薄井道正 (2015)「<実践報告>初年次アカデミック・ライティング科目における指導法とその効果:パラグラフ・ライティングと論証を柱に」『京都大学高等教育研究』第 21 号,15-25.
- 脇田里子 (2016)「ライティング・ルーブリックの実践」『コミュニカーレ』第 5 号,21-50.
- 脇田里子 (2017)『思考ツールを利用した日本語ライティング リーディングと連携し論理的思考を鍛える』大阪大学出版会.
- 脇田里子 (2018)「ルーブリックによるライティング評価とアセスメント」村岡貴子・鎌田美千子・仁科喜久子編著『大学と社会をつなぐライティング教育』,くろしお出版.
- 渡邊淳子 (2018)「ライティング指導のためのルーブリック評価表開発-均質なパフォーマンス評価の試み-」『熊本保健科学大学研究誌』第 15 号, 101-107.
- 渡辺哲司 (2017)「高校ではどのようなライティング技術が教えられるか(2) 一意見文、小論文ほか「書くこと」一般として」渡辺哲司・島田康行『ライティングの高大接続—高校・大学で「書くこと」を教える人たちへ』,ひつじ書房.