

## 【調査報告】

# 初年次レポート・ライティング教育における共通ループリック使用時の評価のズレに関する研究 —評価の公平性確保と効果的なカリキュラム構築に向けて<sup>1</sup>

藤浦 五月<sup>2</sup>

Musashino University Creating Happiness Incubation 研究員 武蔵野大学 グローバル学部 講師

宇野 聖子<sup>2</sup>、小針 奈津美<sup>2</sup>、坂井 菜緒<sup>2</sup>、柴田 幸子<sup>2</sup>、服部 真子<sup>2</sup>、

中川 純子<sup>2</sup>、長松谷 有紀<sup>2</sup>

Musashino University Creating Happiness Incubation 客員研究員 武蔵野大学 グローバル学部 非常勤講師

## 要約

本稿は、初年次教育の一環として行われているレポート・ライティング教育科目「日本語リテラシー」での実践・調査から得られた知見を報告するものである。本稿では、学生に平等かつわかりやすい教育機会を保障するための第一歩として共通ループリック使用時における「複数教員間の評価のズレ」を調査した。その結果、ループリック記述のわかりにくさは、これまでに報告されてきたループリック記述の課題と共通する点（あいまい表現や項目に対する認識の差）が多く見られた。一方で、総得点による評価のズレの多少や項目別に見られる評価のズレの傾向など、これまでに指摘されていなかった点から改善に向けた新たなヒントも得られた。本稿では、これらのヒントから実践と調査に基づいた改善案を提示している。

## 1. はじめに

本稿では、初年次教育の一環として行われているレポート・ライティング教育科目「日本語リテラシー」での実践・調査から得られた知見を報告する。学生に平等かつ効果的な教育機会を保障するための第一歩として共通ループリック使用時における「教員間の評価のズレ」を調査し、調査結果が今後の教育実践にどのように役立てられるかを述べる。本論に入る前に、本科目ではどのようなことを「しあわせの実現」と捉えているのかを説明したい。日本語リテラシー科目では、「自ら興味あるテーマを発見・選択し、調査しながら整理していく過程で、

考える楽しみ・書く（表現する）楽しみを感じられること」を学生にとってのしあわせだと位置づけている。このようなしあわせを実現するためには、教員が学生それぞれの興味関心事に耳を傾けながら、考える力・書く力をサポートする必要がある。また、このような教育機会をできるだけ平等に与えられるよう科目全体を運営していくことも重要であるため、良質なカリキュラム設計や教員間の連携が求められる。

本稿では、まず初年次におけるレポート・ライティング教育で求められていることや指摘されている問題点を整理し、学生のしあわせを実現するためにはどのように改善していく必要があるかを検討する。次に、検討事項をもとに本科目の内容と進め方を説明し、本調査で取り上げた共通ループリック使用時における「教員間の評価のズレ」を検証する意義と調査手法について述べる。最後に調査結果と、結果から得られた知見をまとめ、今後更にどのような改善ができるかを探る。

## 2. 初年次ライティング教育において指摘されている課題

### (1) 初年次ライティング教育において求められている力とは

大島 (2014a) は、学生を含む若者の言語生活はデジタル・メディアへの接触頻度が高くなるにつれ日々大きく変化しており、こうした変化と特徴を見極めながら体系的かつ効果的な文書作成指導を行っていく必要があると述べている。単純にデジタル・メディアへの接触を禁止するのではなく、正しく利用する方略を示していくなど応用的な言語能力を育成すべきであると指摘し、「新しい日本語リテラシー」とは、「問題を発見して解決するために、さまざまなリソースから必要な知識や情報を取り出し、それらを利用しながら、自らが考えたことを言語化する能力」としている (pp. vii-xii)。そこで、成田・大島・中村 (2014) は、21 世紀型リテラシーを大学で育成するための重点目標として、①能動型の学習を通して基本的な日本語リテラシーを獲得する、②社会で活躍するためのジェネリックスキル (汎用的技能) を養成する、③専門教育につながる情報・知識の活用能力を養成するという 3 点を挙げている (pp. 20-22)。また、井下 (2008) は、書く力は、単に初年次の一つのレポート・ライティング科目だけで養成されるべきものではなく、本来は全ての科目の中でのレポート作成や発表を通じて

高められていくべきものであると指摘し、大学での文章表現教育が目指すべきは、学生自らが主体的に書くこと考えることによって、学びをメタ的に俯瞰し、自分にとって意味ある知識として再構築することができる「知識の再構造化」にあるとしている (p.4)。冒頭に述べたように、本科目の最大のミッションは、「自ら興味あるテーマを発見・選択し、調査しながら整理していく過程で、考える楽しみ・書く（表現する）楽しみを感じられること」である。つまり、単純に書く技術や形式を学ぶのではなく、自らの問題意識と向き合いながら解決に向けて主体的に考える力を育成し、その過程を楽しみと思える気持ちを養成することを目指している。これは成田ほか (2014) が挙げる「社会で活躍するためのジェネリックスキル (汎用的技能) の養成 (p.21)」にあたるだろう。しかしながら、上記のような能力を育成するための授業を設計し運営することは容易ではない。次節では、初年次のレポート・ライティング教育において指摘されている課題について述べる。

## (2) 指摘されている課題

レポート・ライティング教育において指摘されている課題は複数あるが、本節では、紙面の都合上、本調査に大きく関係する点を二点挙げる。

一点目は、各教員が受けてきたレポート・論文指導経験の非明示性と教員間の認識のズレである。大島 (2014b) は、これまで教員自身が (レポート・ライティング教育が確立している国で学んだ経験がない限り) ゼミや教員ごとに異なった指導を受けており、その多くが指導・評価ポイント等が明示されない形 (非明示的な経験) であることを指摘している。それゆえに、教員ごとに「どのようなレポート・論文がよいものか」という基準が言語化されておらず、評価基準点の共有を困難にしているのである。また、大島 (2014b) は、全学向けの教育においてはいかなる分野の教員が担当しても課題が存在することも指摘している。学習者と同じ学部・学科の教員が担当する場合、専門の中で要求される文章表現との隔たりは相対的に小さいが、言語教育コースの設計経験がなく講義形式に慣れた教員にとって授業設計と運営の負担は大きい。学習者と異なる専門の教員が担当する場合、言語教育そのものには経験があっても、学習者の専門分野で要求される言語表現と、レポート・ライティング指導にあたる教員の専門分野の

それとは必ずしも一致しない可能性があるという。このような場合、全学向けのレポート・ライティング教育科目を担当するコーディネーターは、学部学科間、レポート・ライティング教育科目担当教員間それぞれの形式・認識の違いを考慮に入れつつ授業設計を行う必要があり、それぞれの連携をスムーズに行うためには教育ミッション・カリキュラム設計プロセス・評価観点の言語化と共有が必須となる。

二点目は、学生へのフィードバック機会の不足である。池田ほか(2001)は、従来の大学でのレポート課題の良くない点として、フィードバックがなく学生が書くことを通じて学べないこと、単発的なやり方である(コースの最後に一度だけ書かせる)ためにスキルが定着しないこと、レポートという単一カテゴリーに全てのライティングを押し込めており、目的に応じた文章の書き方を認識することができないという点を挙げている(p.122)。池田ほか(2001)の指摘は、レポート・ライティング教育科目についてではなく、通常講義におけるレポート課題のあり方についての問題を指摘したものであるが、裏を返せば学生のレポート・ライティング能力を向上させるためには、フィードバックによる内省機会・改善機会を与えることが重要であるといえよう。また、渡辺・島田(2017)は、高校までに教えられない主なライティング技術として、①文章を「組み立てる」技術、②引用の具体的技術、③推敲の具体的技術、④再帰的な文章作成の4つを挙げ、ライティング能力育成の高大接続のためにはこれらの技術を意識して教える必要があるとしている(pp.55-58)。③の推敲の具体的技術とは、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であり、複眼的に評価し改善する技としている。これらの技術を向上させる方策としてルーブリックやピア・レスポンスが紹介されている。④の再帰的な文章作成とは、文章作成時の各段階で往来(行きつ戻りつ)する技術あるいは習慣のことだということ。いずれにしても、自らの文章について学生が他者からの協力(フィードバック)を得ながら客観的に評価・改善する能力や習慣が重要視されているということだろう。そのためには、フィードバックをするための観点を教員自身が言語化し、学生と共有する必要がある。また、既に述べたように複数教員が担当する場合にはその評価観点が共有・互いに了解されていることも重要である。通常の(レポート・ライティング教育を目的としない)講義では、教員が最終レポー

ト提出前に一人ずつフィードバックを与えることが困難な場合もあるが、レポートに求める評価観点を予め明示し、学生自身あるいは学生同士でチェック・コメントを行う機会を与えるなどの工夫が必要になるだろう。

上記二点をまとめると、レポート・ライティングの能力を向上させるには、レポート・ライティング教育のプロセスと評価観点を言語化し、教員間で共有・連携すること、学生に活動目的や評価観点を明示しフィードバック・内省の機会を与えることが重要であることがわかる。そして今後、学生の学びをより効果的にサポートするためには、綿密な授業設計と効果的な運営のための環境整備、およびそれらの実践と実践から得た知見をもとにした改善が求められているといえよう。このように、書く力と考える力双方を伸ばすための課題を一つずつ整理して改善していくことは、「自ら興味あるテーマを発見・選択し、調査しながら整理していく過程で、考える楽しみ・書く（表現する）楽しみを感じられる」学生の育成（＝しあわせの実現）につながるだろう。次章では、本ミッションを実現するために、本学のレポート・ライティング教育科目「日本語リテラシー」において上記二点をどのように意識し、カリキュラム設計を行っているかを説明する。特に、本節で取り上げた評価観点の明示化とフィードバックに関わる「ルーブリック評価」についての課題をまとめ、本調査の意義について述べたい。

### 3. 武蔵野大学「日本語リテラシー」の授業概要と評価についての課題

#### (1) 授業概要

初年次におけるレポート・ライティング教育科目「日本語リテラシー」は、2016年度から現体制で8名の教員が指導に関わり、2017年度は約2150名の学生が受講した（1クラス40-60名）。本学は4学期制であるため8週（90分×8回）で完結する。本取り組みの大きな特徴は、「主体性を発揮できる機会」「フィードバックを経た内省・改善の機会」を確保していることである。学生自身がテーマを設定し、プロセス・ライティングでクラスメイトや教員のフィードバックを得ながら約2500字のレポートを一本書き上げる。つまり、作成プロセスに重きを置いており、ブレインストーミングに始まり、資料収集・資料吟味、見本レポート読解、アウトライン執筆、フィードバックを受けた後のリライト作業など、練り直し・書き直し作業を重ねてレポートを完成させている。これらは、渡辺・

島田（2017）が挙げている、高校までに教えられない4つのライティング技術を網羅しているといえる。8週間のスケジュール概要は表1の通りである。

表1：全8回（各回90分）の授業概要と課題

	授業内容と課題	課題
1	ガイダンス（授業目的と目標の共有）、テーマに関するブレインストーミング、資料収集方法（検索方法・信頼性の見極め方）	資料収集①（テーマの背景がわかる資料等）
2	資料整理、テーマの絞り込み、表現練習①（文末スタイル）	資料収集②（背景要因がわかる資料等）
3	定義の書き方、見本レポート読解、表現練習②（縮約・省略、文末表現）	キーワードの定義執筆
4	タイトルの付け方、アウトラインの書き方、参考文献リストの書き方、表現練習③（副詞）	アウトライン執筆
5	★学生同士によるアウトライン相互評価 メールの書き方、表現練習④⑤（連用中止形、接続詞）	メール作成課題 文章診断システム（SAI） を使う練習 <sup>3</sup>
6	★アウトライン評価返却（教員より） アウトライン修正、引用の仕方、表現練習⑥（呼応）	第一稿執筆
7	★第一稿のピア・レスポンス 第一稿自己評価、表現練習⑦（レポート、論文で使う便利な表現）	第二稿執筆
8	★第二稿ループリック評価返却（教員より）、学生同士による 第二稿の輪読とコメント交換 第二稿自己評価	最終稿執筆

（★マーク：他者からの意見や教員からの評価が得られる機会。\_\_\_が、本調査対象となるループリックである）

前章で課題として挙げられた他学部・他学科との連携について少し説明しておきたい。まず本科目では、各学科から参考文献リストの記載形式を事前に集め（任意協力）、各学科の書き方によって指導している（藤浦・宇野・堀井2017）。当然、専門領域によって異なる範囲は、参考文献リストの書き方だけでなく、文章形式・表現にも及ぶだろう。しかしながら、大島（2014b）が指摘するように、学科ごとに狙いとする成果物や評価基準を変え、かつ、できるだけ担当者による偏りが生じないようなレポート・ライティング教育を確立するには（学科の

専門教員であっても言語系分野専門の教員であっても) 困難が伴う。そこで本科目「日本語リテラシー」では、①社会で生じている出来事を見つめて何かしらに疑問を持ち、調べて考えを深める力、②提示された手法・形式を注意深く観察し応用する力、③対象分野やその出来事をよく知らない相手にもわかりやすく伝える力、の3つをそれぞれの専門や社会に出た後でも活用できる汎用的な能力と捉え、テーマを一般的なものとしつつも上記能力を育成できるように工夫した。具体的には、社会で生じている出来事で自らが疑問に感じたことや興味のあることをテーマとして自由に選び<sup>4</sup>、その背景を表すデータとなぜそのような現象が生じているかという要因について調査し、それをもとに今後の提案を行うという課題を設定している。また、使用テキスト(宇野・藤浦 2016)にある見本レポートを示し、本科目ではその形式を注意深く観察し応用することを促している。また、テキストの見本が唯一の形式ではないことを指導しつつ、手法・形式を観察して応用することの重要性も伝えている。この点に関しては、本科目で見本とされている文章表現と評価基準を明示することで、他学部・他学科教員も「初年次教育で勉強したレポートの書き方と専門での書き方と、どこが共通していてどこが異なるか」という指導を行いやすくなるのではないかと考えている。評価基準の明示については、アウトライン評価表、レポート原稿評価表(ルーブリック)を用いているが、評価基準の明示方法・言語化には未だ改善の余地があるため先行研究(次節)と本調査をもとに更なる改善を加える予定である。

## (2) 評価についての先行研究と課題

まず、本実践で用いているルーブリックについて説明したい。ルーブリックとは、ある課題の到達目標達成に必要な能力記述が項目ごとにレベル分けされ、それらが一覧で見られる評価ツールである(本稿末尾に実際に使用したルーブリックを掲載するので参照されたい)。本稿では、初年次におけるレポート執筆指導で用いているルーブリック記述の検討プロセス(教員間の評価のズレと要因の考察)を開示し、どのような点が検証すべき課題として挙げられたかを報告する。改善すべきポイントを整理し、今後本実践だけでなく、多様な実践場面における評価検討・改善に役立てることを目的とする。ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ(2014)によると、ルーブリックの役割は大きく分けて三点あ

る。①評価の公平性の担保、②教員の負担軽減・教育技術の向上、③学生の内省力・改善力の向上である<sup>5</sup>。これらの役割からみると、①～③に対応するものとして、①複数教員による評価のズレが極力生じないような仕組み、②教員が楽に採点でき、自らの活動を内省できるような仕組み、③学生がルーブリックを見て自分でレポートを訂正できるような仕組みが必要であろう。本調査では、主に①を扱うこととするが、複数教員にとってわかりやすい記述（評価のズレが生じにくい記述）は②および③にも好影響を与えると考えられる。例えば、迷いのない判断ができれば採点速度もあがり②に貢献しうるであろうし、教員にとってわかりやすい記述は学生にとってもわかりやすい記述につながり学生自身が内省・改善しやすくなるであろう。

複数の教員がレポート評価を行う大学の初年次教育科目におけるルーブリック評価の導入効果を検証した研究として、池田・畔津（2012）がある。ルーブリック評価導入前後の得点率を分析し、得点分布の偏りが解消されたことを示している。このことから、評価の公平性を担保する方策としてルーブリックは有用であると考えられる。教員間の評価のズレについての研究として山同・高橋・伊藤・藤本・安田（2017）がある。山同ほか（2017）は、5名の採点者が、4つの観点（下位14項目）から構成される共通ルーブリックを用いて2本のレポートを採点している。ルーブリックの観点（下位項目）は、「1. 構成（①構成、②段落）」「2. 内容（③序論、④本論、⑤結論、⑥展開・一貫性）」「3. 表現の適切さ（⑦文体、⑧語彙・文型・表現、⑨文のつながり、⑩表記）」「4. 形式（⑪引用の分量・情報量、⑫引用元明示、⑬参考文献欄、⑭フォーマット）」であり、評価尺度はA+、A、B、Cの4段階である（その科目の遂行目標をAとし、現時点より上のレベルの目標を提示することで余裕のある学習者はそれを意識し自立して取り組めるように配慮している）。評価のズレを検証した結果、評価が3段階に渡って分かれた項目は3項目（引用の分量情報量、参考文献、構成）であった。その要因として、山同ほか（2017）は、①評価観点項目がない場合と②評価観点の記述に対する解釈の違いを挙げている。①の例として、ある評価者は、引用の「適切さ」を評価する必要があると感じたが、その評価項目がなかったため引用の「分量」という既にある評価観点に「適切さ」を含めて評価した。その結果、引用の「分量」のみで評価した評価者とズレが生じたことが挙げられてい



る。②の例として、「内容」の観点にテーマ背景と問題提起が書かれているかをチェックする項目があるが、レポートの目的が書かれていれば問題提起が書かれていると判断した評価者と、レポートの目的だけでは問題提起が書かれていると判断しなかった評価者がいたために評価がズレたことが挙げられている。

また、レポート・ライティング教育における TA からのフィードバックにルーブリックを活用している事例として中島 (2017) の報告がある。カリキュラムでのルーブリックの使い方と、ルーブリック記述の改訂経緯が丁寧に報告されており、ルーブリック開発・運用・改善について議論する上で有用である。中島 (2017) のカリキュラムは、後半はリライトを含めた長い文書作成を行うが、前半はテーマ・狙いが異なる小さな課題をいくつかこなし、その都度ルーブリックで評価を受ける設計である。よって、使用するルーブリックはカリキュラムの課題に合わせて 5 種類あり、評価基準は 6 項目 4 段階とシンプルなものである。この点は、テーマ設定の行い方や資料収集など、レポートを書くための総合的なスキルを学びながら 8 週間で約 2500 字レポートを完成させるという大型のプロセス・ライティングを行っている本実践とは異なる。また、本実践のルーブリックは 25 項目 3 段階 (本稿末尾参照) であり、本実践ルーブリックのほうが大型で複雑であることを分析の際には念頭に置いておく必要がある。

中島 (2017) の報告では、運用の結果、修正が必要になった箇所として、①「数カ所」「いくつか」「ほぼ」「若干」といった、あいまいな言葉が含まれる記述、②まだ授業では学んでいないスキルに関する文言がルーブリックに登場するなど、授業進度とルーブリック内容のかみあわないことなどが挙げられた。また、学生に行ったアンケートでは、ルーブリック改善要望として、①TA による評価基準のあいまいさ、②返却のタイミングの遅さ、③改善点の詳述要求 (TA の指摘やコメントがなければ、ルーブリックだけでは具体的な間違い部分や改善方法が分からない)、などが多く見られたという。採点者である TA の採点所感と学生からの改善要望は、本調査の分析にも役立つと考えられる。また、中島 (2017) の報告の特筆すべき点として、カリキュラム内でのルーブリック使用の工夫が挙げられる。ルーブリックが採点者である TA にとっても、被採点者である学生にとってもわかりやすいものであるよう、TA と教員がコミュニケーションを取れる場を設けたり、受講生に予めルーブリックについて説明・体験させる場を設

けたりしている。また、学生から教員への報告文として、TAによる文書診断の結果を受けての成果と課題をパラグラフ・ライティングでまとめさせるなど、「内省の機会」を確保し、ルーブリックをじっくり理解させる機会を何度も設けている。ルーブリックに関する学生アンケートでは、ルーブリックの有用度に関して高い満足感が得られており、それは学生自身にルーブリックの使用法と価値を理解させるための仕掛けが効果的に働いているからであろう。

上記をまとめると、山同ほか(2017)と中島(2017)の取り組みでは、複数の採点者が困難を感じた点が具体的にまとめられており、本調査の調査目的に寄与する部分が大きいといえる。また、ルーブリックをカリキュラム内でどのように運用していくかという点についても言及があり、本実践を改善していくためにも役立つであろう。一方で、総合得点と評価の関連性や評価の偏りが項目ごとにどのように違うかといった点はあまり言及されていない。本調査では、評価のズレの全体像を総得点の関連性からも考察しつつ、項目ごとの評価傾向と要因、改善するための方策について考えたい。

#### 4. 調査方法と結果

##### (1) 調査方法

本ルーブリックは、スティーブンスほか(2014)の実践を参考にし、共通教材(宇野・藤浦2016)のレポート見本をもとに作成した(項目は表2)。本調査では、実際に授業で提出された3本のレポート(匿名)を、統一ルーブリックを用いて教員8名が採点した。ルーブリック採点時に感じたこと(特に採点しにくいと感じた点)も別途記入した。授業の指導経緯が評価に影響するのを避けるため、対象レポートを執筆した学生を担当していない(初見で採点)7名のものを検証対象とした。

表2：ルーブリックの構成(全25項目：宇野・藤浦作成。本稿末尾に全文掲載)

評価観点	下位項目(更なる下位項目数)
内容	テーマ、予告、背景説明(3)、本論(3)、考察(2)
資料	定義(2)、背景・本論資料(3)
形式	文法・段落、句読点、誤字脱字、書式、引用・出典、接続詞、文の長さと言語関係、参考文献
マナー	指定文字数、提出期限

(2) 結果

4-2-1. 総得点 (平均) 結果について

本実践では、ルーブリックの「すばらしい (表2では◎)」を1点、「まあまあできている (○)」を0.8点、「もう少し (△)」を0.5点とした (本検証では、提出期限の項目は外し24点満点で計算)。レポート a、b、c の平均点 (教員7名が採点した総得点の総和÷7) は、レポート a が20.3点、レポート b が22.4点、レポート c が19.4点であった。また、各教員が採点したレポートの総得点順 (低→高) を見てみると、c-a-b の順番になったのは7名中5名、c=a-b になったのは1名、a-c-b の順になったのは1名であった。総合得点でみると、高い得点を取る学生とそうでない学生の評価は概ね一致していた。

4-2-2. 評価のズレと認定方法について

教員7名分の採点を検証対象としたため、評価が全員一致した場合の数値は7となる。本調査では、①全員の評価が一致しているもの、②1-6に分かれており、かつ1と6が隣接しているものを「評価のズレがない、あるいは小さいもの」として認定した。一方、「評価のズレが大きいもの」は、①評価がほぼ二分 (3-4) しているもの (この場合、3と4が隣接していないほうが隣接しているものよりもズレが大きいとみなす)、②評価が3つの枠にまたがっており、かつ最大値が4以下のもの、を認定基準とした。

4-2-3. 総得点とズレの傾向

総得点 (平均) と項目ごとのズレの結果を表3に示す。ズレがない、あるいは少ない項目は薄いグレーの枠で示し、ズレが大きい項目は濃いグレーで示し、ズレが大きい項目は濃いグレーに白抜きの数字で示した。本結果を見ると、総合得点の平均が高かったレポート b は最もズレが少なか

レポート(平均点)		a (20.3)			b (22.4)			c (19.4)			
		◎	○	△	◎	○	△	◎	○	△	
内容	テーマ	6	1		5	2		3	4		
	予告	3	2	2	6	1		1	2	4	
	背景説明	3	4		5	2		2	4	1	
		2	4	1	6	1		3		4	
	本論	2	4	1	4	3		2	4	1	
		4	3			5	2	2	5		
	考察	1	2	4	4	3		2	5		
		2	2	3	7			3	4		
	資料	定義		5	2	3	4			4	3
		資料	1	4	2	5	2		1	3	3
3			4		6	1		1	2	4	
4			3		6		1		3	4	
形式	文法・段落	4	2	1	7			6		1	
	句読点	4	2	1	7			6		1	
	誤字脱字	6	1		7			6	1		
	書式	6		1	7			3		4	
	引用・出典	1	5	1		6	1	1	6		
	接続詞	4	3		6	1		4	3		
	文の長さ・主述関係	5	1	1	6	1		2	5		
	参考文献	4	3	3	2	2		4	3		
マナー	指定文字数	7			7			2	5		
	提出期限										

表3: 総得点 (平均) と項目ごとの評価のズレ

った。レポート a とレポート c は、ズレはほぼ同数だったものの、極端なズレ（半数に割れ、かつ項目が隣接していない）は、レポート c のみに見られた。また、項目別にみると、形式やマナーよりも内容面にズレが生じる傾向にあることがわかる。内容面は全体にわたりズレがあるのに対し、形式では、ズレの生じやすさが項目によって異なる。本調査では、参考文献の書き方についての評価のズレが大きかった。

#### 4-2-4. 採点のしにくさを感じる点

本調査では、共通ルーブリックを用いた採点だけでなく、採点時に感じた点も各教員がそれぞれコメントしている。採点のしにくさを感じる記述として、下記3点が挙げられた。①訂正したい点の多様性（一つの項目には「できていないこと」が複数あるが、全てルーブリック上に明記されているわけではない）、②項目のレベル別記述の不統一（記述が対応していない）、③あいまい表現（深い、明確に、やや、もう少し、適切、効果的等）による迷い、である。また、ズレに関しては、学生への期待値や重点を置いているポイントや説明手法等も教員間で異なる可能性があることも指摘された。例えば、「(初年次科目であるし) 一年生でここまでできれば」と感じる教員と「大学生なのだからこれぐらいはできてほしい」「これではゼミや専門科目レポートでは通用しないのではないか」と感じる教員とでは採点の厳しさも異なるのではないかという見解である。また、ルーブリック表の評価段階である「すばらしい」という文言について、「今回のカリキュラムミッションでは目標基準に達しているが、今後更にブラッシュアップする必要があるため採点をする際に抵抗を感じた」「今回の目標基準の更に上の評価段階も参考として提示した方が良いのではないか」という意見が出た。

### 5. 考察と今後の展望

#### (1) 考察

##### 5-1-1. 総得点とズレの関連性

まず、総得点とズレの関連性に関して述べる。先行研究では、総得点とズレの関連性についてはあまり触れられていないが、本調査では総得点が高いレポートはズレが少なかった。サンプル数が少ないため断言はできないが、おそらく多

くの教員が「できている」と判断する一定水準があり、このような一定水準は（言語化の有無は別として）ある程度共有されている可能性が高い。一方で、最も点数の低かったレポートに大きなズレが生じていた点からも、ある水準に満たない場合、そのどこに焦点をあてるか、どの程度できていないとするかについては教員によってポイントが異なる可能性がある。よって、より良いルーブリックに向けて改善する場合は、一度複数人で成果物を採点してみて、得点別に振り分けてから話し合いを試みるのも一つの方法であろう。例えば、高得点レポートはズレが少なかったことから見ても採点時に迷いが生じにくい可能性があり、（大きなズレが生じたレポートと比べると分析対象として取り上げられにくい）高得点レポートを複数集め「なぜできていると思うか」「そのポイントはどこか」をまず話し合うことで、「すんなり採点できる一定基準」を言語化できる可能性があるだろう。

#### 5-1-2. 項目別のズレの傾向と要因

次に、項目別のズレの傾向と要因について述べる。全体的に見ると、形式面のズレが内容面のズレよりも生じにくかった。この要因としては、形式面は「あるかないか」「どれぐらいあるか」で判断できるものが多いからだと考えられる。内容面と形式面でズレの大きかった項目は、「内容：背景説明」「形式：参考文献の書き方」である（表4と表5）。

ここでは、ズレの大きかった項目を例として、内容面・形式面それぞれのズレの要因を検討し、記述改善に向けてどのような工夫が考えられるかを述べたい。表4と表5の記述には、「ある程度」「少し」「やや」「きちんと」といったあいまい表現が散見される。これは、山同ほか（2017）と中島（2017）の調査でも報告されている通り、採点者が判断に迷う要因となっており、本実践でも同様のことがいえよう。形式面でのあいまい表現は数値化できる可能性も高く、中島（2017）の実践では、「数カ所の誤りや無駄がある」といったような記述を「表記上のケアレスミスが1,2箇所ある」といった表記に改訂している（p.205）。本調査でも、参考文献で間違っている箇所について誤りの数を取り入れることで評価のズレが改善される可能性が高いと考えられる。一方で、量や程度を表すあいまい表現だけではなく、内容面に見られる「価値」「論点を絞る／論点が高い」「必要性」

表4：背景説明のルーブリック記述（下位3項目）

	すばらしい	まあまあできている	もうすこし
背景説明	①一般的な傾向がわかるように説明できている	①一般的な傾向がある程度わかるように説明できている	①一般的な傾向がわかるように説明できていないため資料を工夫しよう
	②この問題を扱う価値を明示しながら論点を絞っている	②論点を絞れているが、なぜこの問題を議論するかがわかるように書かれていない	②論点がまだ広すぎる。問題を議論する必要性についてももう少し具体的に書こう
	③段落のまとめとして、このレポートで何のために、何について更に考えるかを明記している	③段落のまとめとして、このレポートで何のために、何について更に考えるかを明記しているが、やや飛躍があるので全体のつながりを考えよう	③段落のまとめとして、このレポートで何のために、何について更に考えるかを明記していない

表5：参考文献の書き方のルーブリック記述

	すばらしい	まあまあできている	もうすこし
参考文献	参考文献がきちんと書かれており、形式も指示通り書かれ統一されている	参考文献がきちんと書かれており、形式も統一しようという意思是感じられるが、少し間違っているところがある(p.89-96参照)	参考文献がきちんと書かれていない。また、書かれていてもクラスで共有したルールが守れておらず、形式がバラバラだったり、統一されていないかたりする(p.89-96参照) (資料の探し方 pp.86-88参照)

「飛躍」といった表現は、評価者によって判断が分かれるところであり、かつ改訂が難しい。中島(2017)のルーブリック改訂作業においても、同様の傾向が見られたため紹介したい。中島(2017)では、「読み手に配慮した説明」の評価記述として「読む人の思考や気持ち・行動の想定に不十分さがあり、具体的で分かりやすい説明に欠ける部分がある」といった表記を「読み手に配慮して具体的な説明ができており、何が言いたいかわかる。とはいえ、なお改良の余地がある」といった説明にしている(p.205)。ケアレスミス数を明記した前改訂と比較し、「配慮」「改良の余地」の捉え方については、評価者によって判断の分かれると

ころであろう。山同ほか（2017）で報告された、「適切な問題提起ができていとはどのようなことか」を擦り合わせる必要があった事例も同様であり、量的に説明できる範疇を超えたものであるといえよう。これらを解決するための方策としては、総得点とズレの関連性についての考察で述べたように、複数の評価者が迷わず「できている」と判断した高得点レポートでは、どのようなポイントを見ているか、低い評価をつけたレポートの記述をどのように変えたら評価を上げるかといった話し合いを通して、内容の判断に関わる記述をどの程度具体化できるかを探る必要があるだろう。

また、本調査の教員からのコメントにあった「項目の不一致」については、次の事例（表6）が挙げられる。

表6：資料のルーブリック記述（下位3項目のうちの1つ）

	すばらしい	まあまあできている	もうすこし
資料	①（背景説明・本論）できるだけ新しい情報を集めようとしている	①（背景説明・本論）やや資料が古い	①（背景説明・本論）資料を用いていない、または、用いているが、やや信頼性が低い（引用元が明記されていない・明記されているが個人発信情報等・情報が古い）ため、訂正する必要がある

この項目では、「すばらしい」「まあまあできている」の項目では情報の新旧のみが評価記述に挙げられているのに対し、「もう少し」では、資料そのものや引用明記の有無、信頼性なども記述に入っている。このように記述項目が一致していない場合、「情報は新しいけれども信頼性に欠ける場合はどのようにすればよいのか」といった疑問が生じ、採点のしにくさにつながると考えられる。これらを解決するためには、例えば、「すばらしい」の項目は「新旧・信頼性・引用明記」全てができているものとし、そのうちの一つが欠けている場合を「まあまあできている」とするなど、項目をそろえた上で数値判定するなどの工夫が考えられる<sup>6</sup>。ルーブリック採点時には、該当箇所を下線を引くことが推奨されており（スティーブンスほか 2014）、できていない箇所（例えば、情報の新旧）に評価者が線を引くことで学生がどの部分できていないかを判断することが可能で

ある。山同ほか (2017) では、引用の分量についてはルーブリックに記載があったが、適切さについては記載されていなかったため評価に差異が生じている。このように、ある評価観点について「ある項目」「ない項目」とその対称性を意識することは、より良いルーブリックを作成するために重要である。

### 5-1-3. 評価のズレとルーブリック詳述化

評価のズレと記載手法の課題として最終的に残るのは、ルーブリックのわかりやすさと記述範囲の関係であろう。評価をわかりやすく言語化することは大切であるが、一方で「どこがどうできていないか」という具体的な記述をどこまでルーブリックに記載するかという問題がある。本調査でも、教員からの声として「訂正したい点の多様性(一つの項目には「できていないこと」が複数あるが、全てルーブリック上に明記されているわけではない)」が挙げられている。また、中島 (2017) の学生からの声として「改善点の詳述要求 (TA の指摘やコメントがなければ、ルーブリックだけでは具体的な間違い部分や改善方法が分からない)」もあった。これらはいずれもルーブリックの詳述化に関する課題であろう。細分化・詳述化しすぎてもルーブリックが複雑になってしまい、ルーブリックそのものの理解が難しくなるおそれがある。どこまで記載するかという判断材料としては、一つには、スティーブンスほか (2014) のルーブリック作成手順に照らしあわせると「何度も同じことを様々な学生に指摘しているか否か」が挙げられる。何度も個別コメントに同じことを書くのであれば、それは多くの学生が躓くポイントであり、ルーブリックに記載してあったほうが良い項目ということになる。そのような項目が共通事項として複数教員より挙げられた場合、「どのような文言を用いてコメントしているか」を集めて照会し、話し合っ決めてという手法もよいだろう。本調査では、評価項目に加えて欲しい項目として「タイトルの適切さ」が挙げられた。現段階での本ルーブリックの評価項目にはないが、実践で使用した結果、タイトルとレポート内容に乖離があったり、タイトルの付け方が大雑把すぎたりするなど、複数の教員がコメントを入れる機会が多かったのだろう。一方で、まとめられそうな評価項目として、形式面での項目がいくつか挙げられた。ルーブリックは、紙面一枚に収まるように提示することが望ましいとされており、項目数や詳述化の程度は紙面の制約とともに考察する必要



がある。新たに記述に加えたい項目が挙げられた場合、よりシンプルにできそうな項目や統合できそうな項目を同時に検討する必要がでてくるのである。

わかりやすさと詳述化についての課題を解決する方策としてもう一つ考えられるのは、ルーブリックそのものを理解する機会やレポートとルーブリックをじっくり照会し内省する機会を学生に与えることである。中島(2017)では、ルーブリックに関する理解を深めるために、学生に採点を経験させたり、TAからのフィードバック結果についての報告(成果と課題)を教員に提出させたりしている。これらは、学生がルーブリックを何度も見直したり、教員がルーブリックには詳述されていない大切なポイントを説明したりする機会になっている。ルーブリックが返却された際、学生が即座に「わからない」と判断してしまうのは、ルーブリックとレポートを照会する時間が不足していたり、ルーブリックに関する説明の機会が少なかったりすることも原因の一つとして考えられる。ルーブリックを説明する機会や、返却されたルーブリックの照会と内省の機会を確保することで、学生自身による改善部分の発見につながる可能性もあるだろう。本実践では、フィードバックを経てレポートをリライトする機会は確保されているものの、8週という限られた時間で講義が進むため、ルーブリックについて十分に説明する機会やクラス内でじっくり照会する機会が取れていない。現時点では、その時間を捻出することは難しいが、ルーブリック説明の機会や返却されたルーブリックとレポートの照会・内省方法について今後検討の余地がある。

## (2) 今後の展望

本稿では、初年次教育の一環として行われているレポート・ライティング教育科目「日本語リテラシー」におけるルーブリック使用時における「複数教員間の評価のズレ」の要因と改善策を、調査結果をもとに考察した。その結果、ルーブリック記述のわかりにくさは、これまでに報告されてきたルーブリック記述の課題と共通する点が多く見られた。一方で、総得点による評価のズレの多少や項目別に見られる評価のズレの傾向など、改善に向けた新たなヒントも得られた。本調査は、学生に平等かつ効果的な教育機会を保障するための第一歩である。本調査では、評価のズレを扱ったが、評価のズレそのものを悪としているわけでは

ない。各教員も、これまで受けてきた教育や経験は様々であり、評価のズレが生じるのは当然のことである。最も大切なのは、評価のズレが生じることを前提としてカリキュラム設計・運営を考えること、また、ズレの要因について言語化できるように努めることである。「なぜこうなのか」という問いに対し、「なんとなく」ではなく、「～だから」と具体的に応えることで、教員自身も普段は意識していなかった自らの評価観点を改めて認識できる。各々が評価観点を言語化することで初めて複数の教員間で評価をどう扱うかという話し合いが可能になるのである。このような話し合いは、小さな評価項目についての話し合いだけでなく、カリキュラム全体の目的を共有するという点でも重要である。本調査で教員から挙げられた「学生に求める期待値の差」に関するコメントがこれにあたる。初年次のレポート・ライティング教育科目の最も重要なミッションは何かを言語化して共有することは大切である。例えば、本実践では、冒頭に述べたように「自ら興味あるテーマを発見・選択し、調査しながら整理していく過程で、考える楽しみ・書く（表現する）楽しみを感じられること」を学生にとってのしあわせと捉え、そのような教育機会をできるだけ平等に与えることである。「学会で通用するようなレポート・ライティング能力を育成する」というミッションである場合とは、教員の評価の厳しさやサポート方法は大きく異なるだろう。「レポートを書く力を育成するための授業」という案内だけでは不十分であり、教員による教授方法や評価の差も生まれやすい。話し合い（言語化作業）がなければこのような認識の差異に気付かないまま、カリキュラムが進行してしまい、教員にとっても学生にとっても望まない不平等・不公平を抱えたままの状態になってしまう。大きなミッションから評価項目に至るまで、教員間の話し合い・連携を続けていくことで、教員自身も日々新しい知見・気付きを得ることができる。このような、関係性と機会があってはじめて、互いの良さを活かしながらより良い教育環境作りに臨めるだろう。

また、複数教員が評価表（ループリック）を共に創り上げていくことは、学生にとってもわかりやすく内省を促すために有効であると考えられる。学生も他者や自らのレポートについてどのような点ができているかなど、言語化に慣れているわけではない。教員間で話し合いながらループリックを創り、改善していくことにより、教員自身も様々な評価観点について言語化できるようになり、学

生の言語化作業をより具体的にサポートできるためである。本稿では、特に教員間の評価のズレについて扱ったが、学生がどの程度評価についてわかりやすいと感じているか、コメントが必要だと感じた場合、どのようなことを知りたいかなどは調査できていない。前述したように、学生にとって「わかりやすい・わかりにくい」という点に関しては、単純にルーブリック記述の改善のみに求めるのではなく、評価そのものを理解する機会をいかに与えているかというカリキュラム設計の見直しも含めて考えなくてはならないだろう。今後は、教員間の調査をもとにしたルーブリック記述改善を行うことはもちろん、学生がルーブリックをどのように理解し、役立てているかという側面も調査に取り入れる必要がある。また、本実践では学生に授業後アンケート（匿名・任意）を行っており、学生が授業で得た学びをどのように捉えているか、また、他の科目のレポートを執筆する際、「日本語リテラシー」で扱ったどのような技術を活用したかについて調査している。学生の他学科での行動への影響も加味して本実践に改善を加えることで、科目を超えた効果的な教育カリキュラムを模索していきたい。本講義は約 2500 名の学生が参加する大型カリキュラムであるが、複数教員が関わる初年次カリキュラムはレポート・ライティング教育に関わらず、教員同士と学生がともに創り上げていくものであるといえる。今後も互いの話し合いや学び合いを大切にしながら、学生が「考える・書く楽しさ（しあわせ）」を感じる授業作りを目指し、実践をより良いものにしていきたい。

## 謝辞

本論文は 2017 年度しあわせ研究費（研究テーマ：初年次レポート・ライティング教育におけるルーブリック開発と改善プロセスに関する研究）の助成を受けたものです。本組織は学内の多様な学部・学科教員が所属し、各々の取り組みを共有する場でもあり、本実践の教育目的・教育内容及び評価項目等を報告・情報交換する貴重な場となっています。

## 注釈

1 本稿は、日本語教育方法研究会（第 49 回研究会）の発表内容・予稿集（藤浦・宇野・小針・坂井・柴田・服部・中川・長松谷 2017）に、新たな先行研究

とそれを基に調査結果に新たな考察を加え詳述したものである。

- 2 所属は全員日本語コミュニケーション学科に所属している。
- 3 本科目では、特に話し言葉・書き言葉などをチェックするツールとして、文章診断システム (SAI) を使用している。本システムは株式会社 ザ・ネットが提供しているサービスである。
- 4 自らの専門 (学部・学科) と少しでも関連があればなお良いとアナウンスしているが、学生が主体的にテーマを選ぶことを重要視しているため関連性確保は必須ではない。
- 5 スティーブンスほか (2014) では、公平性、実用性、教育手法という用語で説明し、更に細かく 6 つの理由を挙げている (pp.13-22)。
- 6 資料の「新旧」に関しては、テーマや分野によっては新しい資料がすなわち良い資料とはいえないという意見も出ている。本科目では現状を理解する資料を集める過程があり、社会情勢・状況を示す数値の場合は発表されている最も新しい資料を「良い資料」として位置づけている。

#### 参考文献

- 池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹 (2001) 『成長するティップス先生—授業デザインのための秘訣集』 玉川大学出版部.
- 池田史子・畔津忠博 (2012) 「複数教員によるレポート評価のためのループリック形式の評価表導入に関する検証」『日本教育工学学会論文誌』 vol.36, pp.53-156.
- 井下千以子 (2008) 『大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに』 東信堂.
- 宇野聖子・藤浦五月 (2016) 『大学生のための表現力トレーニング あしか：アイデアをもって社会について考える (レポート・論文編)』 ココ出版.
- 大島弥生 (2014a) 「はじめに 21 世紀を生きる大学生のための『日本語リテラシー教育』の必要性」成田秀夫・大島弥生・中村博幸 (編) (2014) 『大学生の日本語リテラシーをいかに高めるか』 ひつじ書房, pp. vii- xv.
- 大島弥生 (2014b) 「『日本語リテラシー』育成のための授業設計のポイント」成田秀夫・大島弥生・中村博幸 (編) (2014) 『大学生の日本語リテラシ

ーをいかに高めるか』ひつじ書房, pp. 129- 152.

山同丹々子・高橋雅子・伊藤奈津美・藤本朋美・安田励子 (2017) 「ルーブリック作成と評価観点の『ずれ』の分析—上級前半レベルのレポート課題」

『早稲田大学日本語教育実践研究』 vol.5, pp.123-130.

ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ (2014) 佐藤浩章・井上敏憲・俣野秀典 (訳) 『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.

中島梓 (2017) 「アカデミック・ライティング教育科目におけるルーブリック使用の成果と課題—立命館大学映像学部における事例をもとに」『立命館高等教育研究』 vol.17, pp.199-215.

成田秀夫 (2014) 「変化への対応 世界・日本の教育における対応の現状」成田秀夫・大島弥生・中村博幸 (編) (2014) 『大学生の日本語リテラシーをいかに高めるか』ひつじ書房, pp. 15-29.

成田秀夫・大島弥生・中村博幸 (編) (2014) 『大学生の日本語リテラシーをいかに高めるか』ひつじ書房.

藤浦五月・宇野聖子・堀井恵子 (2017) 「全学を対象とした初年次レポート作成指導から見えてきた日本語教員の新たな役割：学部を超えて学生の学びを考える場作りに向けて」『日本語教育方法研究会誌』 vol.23(2), pp.70-71.

藤浦五月・宇野聖子・小針奈津美・坂井菜緒・柴田幸子・服部真子・中川純子・長松谷有紀 (2017) 「複数教員によるルーブリック記述の検証と課題」『日本語教育方法研究会誌』 vol.24(1), pp.84-85.

渡辺哲司・島田康行(2017)『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.

