

内省型ルーブリックによる対話的評価活動の分析

原 田 三千代

Analysis of interactive assessment activities by the reflective type rubric

Michiyo HARATA

要 旨

2015 年度教育学部日本語教育コース2年生(6名)を対象にした『日本語表現』のクラス活動に、対話的評価活動(ルーブリックを用いた記述式内省活動と対面・同期の推敲と Moodle による非対面・非同期の推敲を組み合わせた活動)を埋め込み、受講生が自身のテキストや学習活動をどのように自己評価し、最終的なルーブリック作成に至ったかを探究した。受講生は評価活動を通して、論述展開や主張を裏づける具体的な根拠を重視すると同時に、推敲に時間をかけ詳細にテキストを吟味するために、何度も読み返して推敲することを習慣づけている。それによって、「同じような言葉の反復」「一文の長さ」「句読点の数」「助詞や接続詞の意味」を吟味することが、論述展開や構成につながることを認識するようになった。さらに「一文の長さ」(Nさん)、「批判的読み」(Tさん)をめぐる自発的な問いから、自己・他者推敲に対する考え方や態度に変化が生じている。最終的に受講者自身が作成したルーブリックは、限定的な範囲内ではあるが、個々の受講生の内省が反映され、自分自身の評価の指標づくりのきっかけとなったことが示唆される。

キーワード：内省、ルーブリック、対話、評価活動、アカデミック・ライティング

1. はじめに

社会のグローバル化やデジタル化に伴い、一方的に知識を受容する学習から既存の知識の批判的な捉え直しや創造的な学びが求められている。そういった学習観の変遷の中で、昨今、小・中・高校教育のみならず大学教育においても、学習者の主体的な学びが重視され、その中心的概念としてアクティブラーニングが頻繁に取り上げられるようになった。アクティブラーニングとは、教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法とされる(中教審 2012)。学生間の相互作用によって主体的な授業への参加を促し、協働的な活動を通して多角的視点や論理的批判的思考力の育成を狙いとする学習活動だと解釈できる。しかし、評価に関しては教師が学習の成果物を点数化のみで判断するといった考え方が根強くあり、必ずしも学習者の主体性や自律性が尊重された評価が行われているとは限らない。評価は成績と直結する権限として教師側にあり、学習者は「評価される」側である場合がほとんどである。

そこで、学習者の主体性や協働性、自律性を育成す

るために、規準¹のみが書かれたルーブリックを用い、自己推敲や他者推敲を通して記述欄に内省を書き込むという評価活動をデザインした(本稿ではこのような評価活動を対話的評価活動と呼び、規準のみが提示され、学習者が内省を書き込むようにした表を内省型ルーブリックと呼ぶ；詳細後述)。

本稿では学部生を対象としたアカデミック・ライティングのクラスにおいて、内省型ルーブリックを活用した対話的評価活動を実施し、受講生がどのような自己評価を行い、最終的にどのような評価指標を作成したかを探りたい。

2. アクティブラーニングの理論的背景

アクティブラーニングは「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修²への参加を取り入れた教授・学習法の総称」(2012 中教審)、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」(2014 中教審)と定義されている。この定義によると、アクティブラーニングは教師主導型、あるいは、講義形式の授業に対置し、課題の発見・解決に向けた主体的・協働的・内省的な学びとされ、初等中

等教育から大学教育に至るまで、広く目指されたものと言える。

このような「学び」に対する考え方は、以前より佐藤（1995）の対話の三軸構造や OECD の DeSeCo プロジェクト（2005）の能力（コンピテンシー；後述）に対する捉え方と共通している（松下 2016）。

佐藤は、「学び」における対話的实践として、学習者と対象世界との対話、他者との対話、自己との対話を提示している。対象世界との対話とは、教育内容の意味を構成し、特定の概念や意味の連関を形成する認知的過程のこと、他者との対話とは、教師や仲間という他者との関わりにおいて遂行する社会的過程のこと、自己との対話とは自己と対峙し、内省的思考を通して、自己のアイデンティティを再構成する倫理的過程のことだとされる。図1に示す通り、これらの過程は、相互に分ちがたく結びついていると考えられている。

同様に、OECD の DeSeCo プロジェクト（2005）において、コンピテンシーとは、個人が特定の状況の中で（技能や態度を含む）心理社会的な資源を引き出して、より複雑な需要に応じる能力のことである。その中核に、「省察性」（reflectiveness；和栗 2010）が

位置づけられ、変動が激しく多様な価値観が存在する社会の中で、個人が他者と関わり合いながら自主的に生き、学び続けるために必要な能力だと解釈されている（和栗 2010）。したがって、個人のもつ「省察性」は、対話の三軸構造の中核に位置する学習者が対話的实践を実現しながら獲得する反省的な思考活動だと考えられる（図2参照）。

コンピテンシーは3つのキー・コンピテンシー：①相互作用的に道具を用いる、②異質な集団で交流する、③自律的に活動する、から構成され、さらにそれぞれ A.B.C. という3つの下位項目から成っている。

3つのキー・コンピテンシーは、佐藤（1995）と同様、それぞれ認知的過程、社会的過程、倫理的過程に対応すると考えられる。認知的過程とは、①「相互作用的に道具を用いる」ことで、知識・技能・情報を活用して自ら課題を発見し、解決に向けて探求するために必要な思考力・判断力・表現力を持つことだとされる。社会的過程とは、②「異質な集団で交流する」ことで、主体的に多様な人々と協働で学ぶ態度をもつだけではなく、争いや葛藤を調整・解決していくことも含まれる。倫理的過程とは、③「自律的に活動する」ことで、自律的な課題設定や自己評価にかかわるメタ認知能力などが根底にあり、自分に引きつけて学習過程を見直し、新たな発見や課題につなげていくことだと考えられる。

以上のように佐藤（1995）、DeSeCo（2005）の「学び」（あるいは能力）を構成するとされる認知的、社会的、情意的過程は、相互交渉的に密接に関係づけられ、それぞれ知識・技能、態度、能力が組み込まれていると考えられる。

これをアクティブラーニングを基軸にしたアカデミック・ライティングのクラス活動に当てはめると、認知的過程とは、アカデミック・ライティングに必要な知識・技能を身につけ、それらを相互的に活用し、

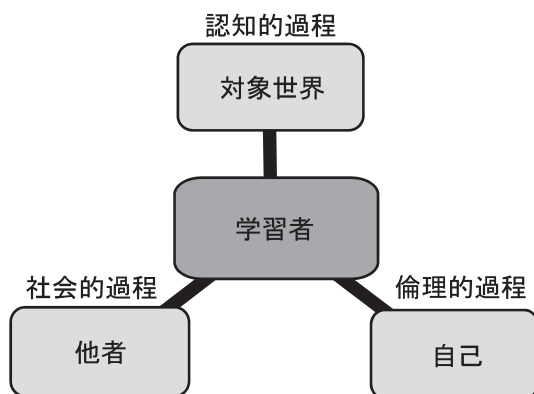


図1 対話の三軸構造（佐藤 1995；筆者の作成図）

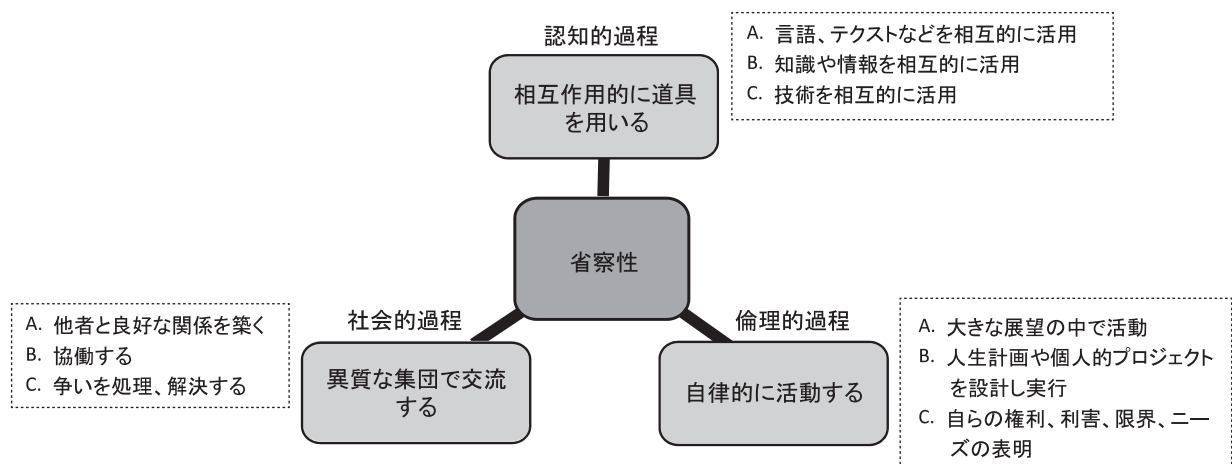


図2 キーコンピテンシーの構造（出典：松尾 2015, P 15 をもとに筆者作成）

論理的文章を作成することである。そこでは、デジタル機器の活用や情報検索なども必要な技能であり、問題意識を持って課題に取り組み、テキストをめぐって批判的に思考する能力、あるいは、読み手意識をもって書くこと、内容を吟味する態度も求められる。社会的過程では、文章作成・推敲過程において、他者との対話を通して多角的で批判的な視点を得ること、あるいは、他者との関係性の構築といった協働的な学びが育成される。倫理的過程は、メタ認知能力に関わるもので、自分自身や「学び」の過程をふり返り、改善へ向けての試行、次なる目標の設定、さらには教室外での活動や将来の目標にもつないでいく自律的能力の育成が目指されていると考えられる。

このような「学び」の背景には、学習とは個人的な所与の知識の習得や蓄積ではなく、学習者が主体的に意味を構成する相互作用に参加する活動であるという構成主義の学習観があり、その過程は「目標－内容－方法－評価」というつながりの中でとらえる必要があるとされる（2016 松下）。構成主義の学習観に立てば、アクティブラーニングの評価も、蓄積された知識や最終的成果物の評価だけでなく、学習者の主体性や協働性、自律性に着目し、「学び」の過程の中に自然に組み込まれた評価活動という形で行うことができるのではないだろうか。それによって、評価が単なる「学習の評価」ではなく、それ自体が学習者の学習経験としての意味を持ち、自律的学習のツールとなるような「学習としての評価」（西岡 2015）になることが期待される。

以上のことを考慮して、本実践では、学習過程の中に埋め込み、それ自体が学習につながるような評価活動として、内省型ルーブリックを用い、対面・同期、および、コンピュータによる非対面・非同期の推敲活動と内省記述活動をデザインする。

推敲活動として対面・同期、コンピュータを活用した非対面・非同期のブレンディド型の活動³（浅津他 2013, 田中 2015）をデザインしたのは、「相互作用の道具」（DeSeCo 2005）としてデジタル機器の活用を取り入れたこと、対面・非対面の両活動を組み合わせることによって、文章推敲に関わる対話のプロセスをより習熟させることが可能だと考えられること、さらに、学習者の意識調査からは、学習者は両者を組み合わせた活動を支持する（Ciftci & KOcoglu 2012, Ho & Savignon 2007, Liu & Sadler 2003）ことが示されているからである。

3. パフォーマンス評価とルーブリック

アクティブラーニングの評価方法の一つとして、現実の場面や生活で直面する問題場面を設定して問題解

決に向けた思考過程を評価するパフォーマンス評価⁴（Hart 2012）が提唱されている。例えば、医療教育や教員養成などの分野での実技、芸術教育分野での演奏や作品、PBL（Project Based Learning）での製作物などがあげられ、アカデミック・ライティングにおけるレポートや論文作成もパフォーマンス課題とみなされる（松下 2015）。ルーブリックとは、パフォーマンス課題を評価する基準を示すものであり、「高次の認知過程や実践を可視化したものを評価するツール」（山田他 2015）と言われている。具体的には、設定された課題の内容に応じて、観点（規準）が示され、いくつかのレベル（基準）で分割されたマトリックスに、各レベルに応じた達成度（パフォーマンスの特徴）が記述されている。したがって、学習者が自分の到達度はどの程度で、どのようにすれば自分のパフォーマンスを向上させていけるのかが判断できることになる。学習者自身がそれを教師（他者）と共有し、自己評価や他者評価をすることによって、最終的な産出だけではなく、そこへ至るまでの学習や思考過程にも注目できると考えられる。西岡・石井・田中（2015）によると、ルーブリックによって学習意欲やメタ認知能力が高められ、学習内容に対するより深い理解と積極的な関わりを持つようになると言われている。言い換えると、学習者にとっては、自らの学習活動や内容を把握し、主体的に活動に参加するような認識の変化をもたらすことになる。一方、授業担当者にとっては、授業の目的や方法、学習評価を見直すきっかけとなり、教育実践のデザインや改善につながる事が期待される。

ルーブリックを用いた先行研究には、学校教育の立場から見た教育評価としての活用が多くを占め、大学教育では初年次教育、教員養成、看護学の分野でのルーブリックの開発や活用法を提示したものが見られる（松下 2015）。その中で、寺嶋・林（2006）では、大学の問題解決型の授業において、事前に学習者に作成されたルーブリックが提示され、その指標から学習者自身が学習過程をふり返る授業が実施された。学習者の自由記述やふり返りの分析から、ルーブリックを用いた評価活動を組み込むことによって、自身の課題や学習方法の重要性を意識化させ、さらに一般学習への有効性も示されている。しかしながら、その一方で、このような実践に不慣れで、評価を教員から与えられる成績だと解釈する学生にとっては、その成果よりも課題や問題点に目を向けがちであることが示唆されている。寺嶋・林（2006）では、今後は同様の実践を別授業でも継続的、体系的に行っていくとともに、教員と学習者が双方向的に評価視点を作り上げていく上では、ルーブリック構築時や評価活動そのものにあたる学習者の思考過程をより深く分析することが必要であるとされている。

一方、遠海・岸・久保田（2012）は、初年次教育において、学生自身がルーブリックを作成し評価に用いる実践を行っている。学生の自由記述を分析した結果、ルーブリックの作成は「目標への意識」「課題に対する動機づけ/責任感」「課題の成果に対する省察」「評価に対する公平感」「多様な評価の観点の気づき」と関連していることが示唆されている。西岡（2015）が指摘するように、ルーブリックによって学習者は学習意欲やメタ認知能力が高められ、学習内容に対するより深い理解と積極的な関わりを持つようになる。したがって、教師から与えられた既成のルーブリックではなく、学生自身が作成したルーブリックを使用することによって、より深く自らの学習過程が把握でき、主体的に活動に参加できるようになるのではないかと考えられる。

日本語教育においても、教師が学習者の言語習得の一部分に一方的に評価を下すものではなく、学習者の相互作用としての評価、学習者の現実を反映した学習者主導型の評価であるべきだとの主張（トンプソン 2008）が見られる。中でも市嶋（2009）は教室実践において、相互自己評価活動（学習者自身がレポートをどのような項目で評価するのかを決定し、自己と他者のレポートに対しコメントを述べ合う評価活動）を通して、学習者が教師から提示された基準を捉え直し、自身の言葉で意味づけ、共有していくプロセスを抽出している。このような活動によって教師及び学習者の評価観をふり返り、新たな評価観の形成にもつながると考えられる。

以上の実践から、評価活動は、ルーブリック作成を含めた学生の評価活動への関与や慣れ、評価に対する意識によって影響を受けるものの、学習過程の中に埋め込まれることによって、学習者が目標を意識して学習活動に参加し、多様な評価の観点で自分のパフォーマンスをふり返るようになると考えられる。そのためには学習者の評価活動を通した学習過程を詳細に分析する必要がある。

また、ルーブリックを学習に活用する上での課題としては、評価される指標のみが焦点化されることになり、そこに明記されていないパフォーマンスは、評価対象から除外され、意識化されなくなってしまう可能性が存在することである。言い換えるなら、学習者はそれぞれのマトリックスの中身をよく吟味せずに取り組むことになり、「達成できたかできていないか」の機械的なチェックに終始する場合もあると考えられる。さらに、評価基準を全面的に教師側から提示してしまうと、教師から学習者に一方的に轉移させるだけのルーブリックに陥りやすくなることも指摘されている（山田他 2015）。

そこで、本実践では内省型ルーブリック：通常のルーブリックとは異なり、マトリックスの記述欄を空欄にし、学習者の内省を自身の言葉（自由記述）で書き込めるようにした内省記述表を提示する。規準に照らし合わせて繰り返し自分の言葉で内省を記述することによって、評価活動を埋め込んだ学習過程をより詳細に可視化し、最終的には自身の評価指標が持てるようになることを目指したい。

4. 研究目的

アクティブラーニングを基盤にしたアカデミック・ライティングにおいて、内省型ルーブリックを活用した対話的评价活動をデザインし実践する。対話的评价活動とは内省型ルーブリックによる内省記述活動と対面・同期、及び、Moodleを活用した非対面・非同期の推敲活動のことである。本研究の目的はこのような学習過程に埋め込まれた評価活動を通して、どのような自己評価が行われているかを探り、それがどのような評価規準の作成に結びついたかを検討したい。研究目的にそって、以下のような研究課題を設ける。1・2は内省型ルーブリックによる自己評価に関して、3は学習者自身が作成したルーブリックに関してである。

1. 初稿と完成稿に関して内省型ルーブリックの、自己評価がどのように変化するか。
2. 内省型ルーブリックの記述を通して、どのような自己内変化が生じているか。
3. 学習者自身がどのような評価規準を作成したか。

5. 研究方法

5-1. 対象者

対象者は某国立大学教育学部日本語教育コース『日本語表現』の受講生6名である。このうち日本語母語話者が5名（男性1名：Tさん、女性4名：Kさん、Nさん、Oさん、Sさん）、中国語母語話者留学生が1名（女性：Cさん）で、全員2年生である。

5-2. 課題文のテーマ

表1は、アカデミック・ライティングのクラス活動

表1 課題文のテーマと活動の概要

| 回数 | テーマ | 回数 | テーマ |
|----|---------------------|----|---------------------|
| 1 | 自己紹介－自分のライフストーリーの語り | 4 | 小学校英語必修化－反論・反駁 |
| 2 | 新バリアフリー法－小学校一年生の読み手 | 5 | 小中学生のLINE使用－資料の活用 |
| 3 | カタカナ語の氾濫－視聴覚情報の活用 | 6 | 自由テーマ－問いの生成、先行研究の引用 |

内省型ルーブリックによる対話的評価活動の分析

において課題文のテーマ（平川 2015 一部参照）と中心的活動の概略を記したものである。

1～3 回の課題文は説明文、4, 5 回は意見文で、1000 字程度の文章を、それぞれ 2 週間で作成する。6 回目は自身でテーマを選択し、5 週間かけて約 3000 字の最終レポートを完成させる。

5-3. 内省型ルーブリック

本実践ではクラス活動に内省型ルーブリックを用いた評価活動を埋め込み、4 か月に渡って継続的に遂行する。内省型ルーブリックの規準は 3 つ：「内容・構成」「形式」「学習態度」に分かれ、課題文のテーマに合わせて下位項目が示されているが、「提出」（提出期限の順守）は「学習態度」に含めるものとする（表 2 参照）。内省型ルーブリックは、佐藤（1995）による「認知」「社会」「倫理」の 3 つの過程を反映している。「内容・構成」と「形式」は認知的過程にあたり、文章の論理展開や論述表現、形式に関わる部分である。「学習態度」は、主に「読み手」の立場：他者との対話による推敲に関わる項目と「書き手」の立場：自己内対話による推敲に関わる項目に分かれ、社会的過程と倫理的過程からなる。それぞれ社会的過程は他者との協働、関係性の構築、読み手意識や批判的能力に関わる側面で、倫理的過程は、メタ認知能力の育成、学

習過程の振り返りや学習習慣の形成に関わる側面である。なお、3 つの規準とは別に、規準の下に評価活動全体を振り返り、自己内変化を問う欄（「役に立ったコメント・自分自身の推敲に対する態度・考え方の変化」）を設ける（表 2 参照）。

評価基準は 4 つ：「80%以上達成」、「60～80 未満%」、「40%未満」とし、自分のパフォーマンスが合致した欄に自由記述で内省を書き込む。「学習態度」には「内容・構成」「形式」といったテキスト分析ではなく、対面、非対面の推敲活動の取り組みや「読み手」や「書き手」としての態度についての内省項目が設けてある。

評価基準の達成度にあわせて、6 点、4 点、2 点、0 点（計 20 点）と点数化することが可能だが、点数をそのまま成績に反映させず、むしろ自身のパフォーマンスについて熟考して内省を書くことを推奨した。受講生にとって、内省型ルーブリックが自分のパフォーマンスを把握し学習を進めていく手がかりとなり、評価活動の一環として捉えられることを重視したためである。

クラス活動に対する留意点として、内省型ルーブリックの特徴を生かした自己評価を可能にするためには、次節で示すクラス活動の目標と連動してルーブリックを示し、繰り返しルーブリックの内省記述で取り上げられた話題や問題点をクラス全体に紹介し議論するよ

表 2 内省型ルーブリック（「小学生の LINE 使用」5－①、②）

| ◆NO.5－①「小学生の LINE 使用」ルーブリック | | 名前（ ） | | 20 |
|---|---------------------------------|-----------------|------------|--------------------|
| | 評価項目 | 80%達成(6) | 60%以上達成(4) | 60%以下(2) (40%以下:0) |
| 内 容 ・ 構 成 | ① テーマを提示しているか | | | |
| | ② 問題が提起されているか | | | |
| | ③ 論述展開が妥当か (序論・本論・結論) | | | |
| | ④ パラグラフ・ライティングを意識しているか | | | |
| | ⑤ 根拠や具体例をあげ、自身の見解が示されているか | | | |
| | ⑥ 反論や反駁があるか | | | |
| | ⑦ 結論・まとめがあるか (問いに答えられているか) | | | |
| 形 式 | ⑧ 引用が適切になされているか | | | |
| | ⑨ 語彙の使い方が適切か | | | |
| | ⑩ 接続や文末などの表現が適切か | | | |
| | ⑪ 文字・文法が正確か | | | |
| | ⑫ 文体が統一されているか | | | |
| 学 習 態 度 | ⑬ 書き手として読み手を意識していたか | | | |
| | ⑭ 十分自己推敲ができたか | | | |
| | ⑮ 主体的な学習態度で教室活動に臨めたか (建設的・協力的…) | | | |
| | ⑯ 読み手として望ましい態度であったか (共感・協力的…) | | | |
| | ⑰ 批判的に読めたか | | | |
| 提 出 | ⑱ 作文の提出期限は守れたか (はい・いいえ) | 提出日 (月 日) (2) | | |
| <div>役に立ったコメント・自分自身の推敲に対する態度・考え方の変化</div> | | | | |

| ◆NO.5－②「小学生の LINE 使用」ルーブリック | | 名前（ ） | | 20 |
|---|----------------------------------|-----------------|------------|--------------------|
| | 評価項目 | 80%達成(6) | 60%以上達成(4) | 60%以下(2) (40%以下:0) |
| 内 容 ・ 構 成 | ① テーマを提示しているか | | | |
| | ② 問題が提起されているか | | | |
| | ③ 論述展開が妥当か (序論・本論・結論) | | | |
| | ④ パラグラフ・ライティングを意識しているか | | | |
| | ⑤ 根拠や具体例をあげ、自身の見解が示されているか | | | |
| | ⑥ 反論や反駁があるか | | | |
| | ⑦ 結論・まとめがあるか (問いに答えられているか) | | | |
| 形 式 | ⑧ 引用が適切になされているか | | | |
| | ⑨ 語彙の使い方が適切か | | | |
| | ⑩ 接続や文末などの表現が適切か | | | |
| | ⑪ 文字・文法が正確か | | | |
| | ⑫ 文体が統一されているか | | | |
| 学 習 態 度 | ⑬ 書き手として読み手を意識していたか | | | |
| | ⑭ 十分自己推敲ができたか | | | |
| | ⑮ Moodle の活動では、3 回以上コメントと返事が書けたか | | | |
| | ⑯ 読み手として望ましい態度であったか (共感・協力的…) | | | |
| | ⑰ 批判的に読めたか | | | |
| 提 出 | ⑱ 作文の提出期限は守れたか (はい・いいえ) | 提出日 (月 日) (2) | | |
| <div>役に立ったコメント・自分自身の推敲に対する態度・考え方の変化</div> | | | | |

うにする（参考資料1 内省型ルーブリックの記入例参照）。

5-4. クラス活動

5-4-1. クラス活動の目標

本稿のクラス活動は、次の3点を目標にしている。

- ① アカデミック・ライティングに必要とされる文章の論理的展開や論述表現、文章表現の形式に関する知識・技能を身につける。
- ② 他者との対話及び自己内対話を通した推敲と内省を反復するという評価活動によって多角的な視点や批判的思考力を身につける。
- ③ 自身の学習過程を振り返り、自律的な学習態度を育成する。

これらは佐藤（1995）およびDeSeCoプロジェクト（2005）の3つの過程に対応したもので、①は認知的過程、②社会的過程、③は倫理的過程に関わり、それぞれ相互的に関係していると考えられる。

5-4-2. 活動の流れ

具体的な教室活動の流れを、図3を参照しながら説明する。まず教室活動前に受講生は事前課題としてテーマに関する資料収集、および、課題文のテーマに関わるタスク（読み手：小学1・2年生、日本語初級学習者に合わせた語彙を選択する、「小学校英語必修化」に対する賛成・反対意見を箇条書きにするなど）を行ってくる。

①教室活動では文章作成の知識・技能（文章構成、接続、引用、テーマ選定、パラグラフ・ライティング、文体、文末表現など）の習得と同時に、事前課題によって課題文のテーマの背景知識を活性化させる。②何に留意して文章を書くかをグループ、全体で話し合い（説明文であれば説明するポイント、意見文であれば

賛否両論の考え方を話し合う）、アウトラインを考え原稿を書き始める。時間内に提出できなかった学生は、次の授業までに提出する。

教室活動二週目の最初の時間に、③内省型ルーブリックのテキスト（内容・構成、形式）の記述欄に内省を書き込む（R1-①）。その後、3人一組のグループに分かれ、自分及びメンバーの文章を黙読し、自分の文章にはコメントがほしい箇所に印をつけ、メンバーの文章にはコメントをしたい箇所にコメントを書き込む。対面による推敲活動を行った後、対面の推敲活動をふり返し、自分の考えの変化など、テキスト以外の記述欄に内省を書き込む（R1-②）。次に、教室外活動として期日までに、④修正稿をMoodleのフォーラムに添付する。⑤同時にグループメンバー（2人）とグループ以外（1人以上）の文章を読んでコメントをつける。また、もらったコメントには返事をする。⑥全員のコメントが出揃ったところで、それを参考にして自分の文章を改めて推敲し、締め切り日までに完成稿をMoodleにアップする。次の時間の初めにR2に内省を書き込む。

以上のような手続きを踏んで課題文（表1参照）を5回書く。最終課題では自主選択したテーマで約3000字のレポートを書く。なお、最終レポートに対しては、課題文同様のルーブリックの枠組みに、それぞれの受講者が考案した規準を書き込み、それをもとに自己評価を試みる（表3参照）。

5-5. データの収集と分析

本研究の目的は、学習過程に埋め込まれた評価活動を通して、学習者がどのような自己評価を行い、どのような評価指標の作成に結びついたかを探ることである。

研究目的に合わせて、研究課題：1. 初稿と完成稿に関しての内省型ルーブリックの記述を比較すること

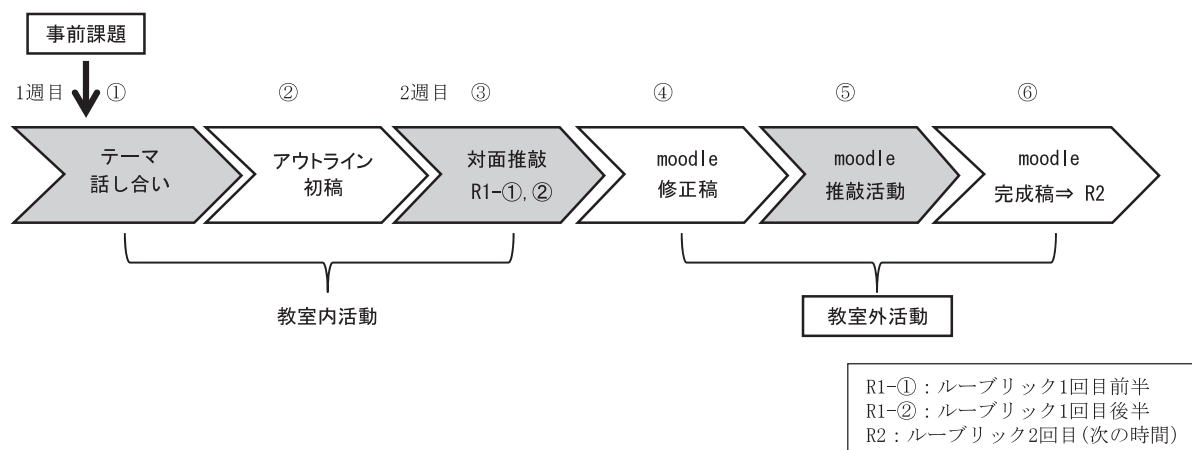


図3 教室内・教室外活動

表3 最終レポートのルーブリック

| 最終レポートのルーブリック | | 名前 () | | ／45 |
|---------------|--------------|----------|-------------|----------|
| | | 3 | 2 | 1 |
| 内容・構成 | ① | 適切 | 不十分 | 示していない |
| | ② | | | |
| | ③ | | | |
| | ④ | | | |
| | ⑤ | | | |
| 形式 | ⑥ | | | |
| | ⑦ | | | |
| | ⑧ | | | |
| | ⑨ | | | |
| | ⑩ | | | |
| 態度 | ⑪ | | | |
| | ⑫ | | | |
| | ⑬ | | | |
| 提出 | ⑭ 字数を満たしているか | 2800 字以上 | 2000～2800 字 | 2000 字以下 |
| | ⑮ 提出期限が守れたか | 期限内(3) | 期限外(0) | |
| 合計 | | | | |

コメント

によって自己評価にどのような変化が生じているか、2. 内省型ルーブリックの記述を通して、どのような自己内変化が生じているか、3. 学習者自身がどのような評価規準を作成したか、を設けた。

まず、内省型ルーブリックの記述の特徴を見るために、初稿のルーブリック（R1）と完成稿のルーブリック（R2）を取り上げる。本実践の課題文は、文章のタイプ（説明文・意見文）とテーマに合わせてそれぞれ規準が異なっているため、その中でアカデミック・ライティングの論述文に最も近い5回目の課題文「小学生のLINE使用」についての記述をデータとした。KJ法を援用し、R1、R2の「内容・構成」「形式」「学習態度」に対する全員分の記述を書き出して分類し、質的に分析する。次にその中で浮上した特徴的な問題に対して継続的に内省している受講生2人（Nさん、Tさん）を取り上げ、内省の自己内変化を質的に分析する。最終的に、個々の受講生がどのようなルーブリックを作成したかを提示する。

6. 結果と考察

6-1. 内省型ルーブリックに基づいた自己評価の変化

5回目の課題文に対するルーブリックの内省は、規準にそって3つのカテゴリー：①「テキストに対する内省—内容・構成」（以下「内容・構成」とする）②「テキストに対する内省—形式」（以下「形式」とする）③「学習態度に対する内省」（以下「学習態度」とする）と、その下位項目に分類する。下位項目は、4つの構成概念：ルーブリックの「規準を満たしているもの」「規準を満たしていないもの」「新たな気づき」「今後の取り組み」からなる。「内容・構成」「形式」のR1、R2は、推敲活動前後の内省記述、「学習態度」のR1は、対面の推敲活動終了後、R2はMoodleによる推敲活動終了後の記述である。

図4は、内省記述を規準ごとに項目に分けて示したものである。まず、テキストに関わる内省を概観すると「内容・構成」か「形式」に関わらず、R1ではルーブリックの「規準を満たしている」より「満たしていない」と考えるもののほうが多く、反対にR2では「規準を満たしている」ほうが多い。また、「新たな気づき」や「今後の課題」についての言及もR2のほうが多い。その間に介在した対話的推敲活動によって少なからず推敲や内省が進み、テキストに関する評価活動を肯定的に捉えている。

一方「学習活動」では、R1は比較的自己推敲に対する記述が目立つのに対して、R2は他者推敲にも重きが置かれていることがうかがえる。また、全般にそこから得た「新たな気づき」や「今後の取り組み」についての記述が多い。以下、それぞれのカテゴリーごとの特徴を見ていく。

6-1-1. テキストに対する内省—内容・構成

「内容・構成」（R1）では、「規準を満たしていない」ものが多く、レポートに必要な構成要素の不足や不安に言及している。これまで、反論や反駁を意識して書いた経験がほとんどないため、「反論の根拠が強められない」（Kさん）、「反駁に対する意見がゴリ押し」（Nさん）などには論述に対する自信のなさが表れている。また、引用、文末表現などライティングの技法や表現法に関しても、迷いが生じているのではないかとと思われる。概してR1では、論述展開に着目し段落や文の結束性に関する内省が多く見られる。特に「具体性に欠ける」という指摘が多く、それが全体的な説得力のなさや主張・反論の弱さと連動していることが示唆される。

これに対して、R2では、問題点としていた論述の展開や引用などに改善が見られ、全体的に文章が向上

していると評価しており、自己推敲や対面の他者推敲による影響が指摘されている。しかし、主張・根拠の弱さや具体的内容の伝わりにくさなど、必ずしもすべてが改善されたわけではない。「今後の取り組み」でも具体的叙述の重視、主張と根拠の明確化、それをサポートする資料の活用必要性が考えられている。

R1, R2 の特徴的な相違点は、テキストに対する着眼点が文章の全体的構造 (R1 での指摘) から部分

(R2 での指摘) へと移動していることである。それは元の規準には書かれていない「ことばの反復使用」や「一文の長さ」の指摘がなされていることからわかる。

6-1-2. テキストの内省－形式

「形式」に関しても、R1 では肯定的な内省よりも否定的なものの方が多く、達成感が得られていないこ

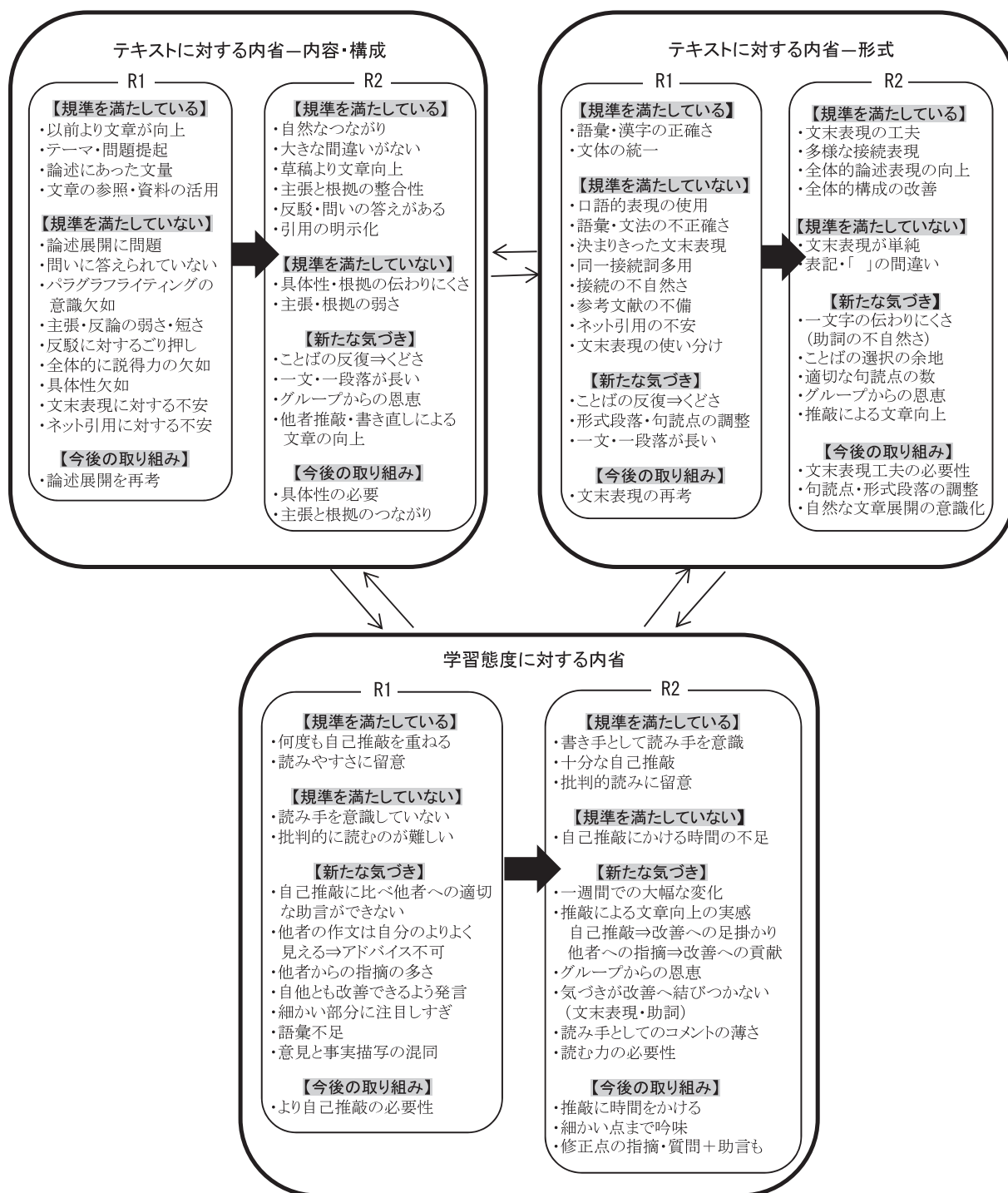


図4 内省型ルーブリックによる自己評価

とがわかる。特に文末表現や接続表現の単調さ、参考文献からの引用の妥当性など、レポート作成に必要な論述形式や表現を問題にしている。指摘が多かったのは、言葉の反復使用や句読点・形式段落の多さについてである。それらがくどさやまとまりのなさなど、冗長性につながると考えられている。

R2では、文末表現や接続表現に見られた多様性を向上だと捉えている。『『だけど』だと軽すぎる…『そのため』だと堅すぎる…自分の中の表現の数を増やしていきたいと思いました』(Tさん)とあるように、接続表現を吟味し取捨選択に時間をかけていることがうかがえる。R2の「新たな気づき」の中の「一文字の伝わりにくさ」とは、「は」や「が」など、一文字でもその使い方によって伝わりにくいと指摘された助詞のことである。ここには、一文字で含意が異なる助詞の使い分けに注意を払う必要性が示唆されている。

これまでほとんど意識してこなかったことばの反復や句読点・形式段落の存在を改めて意識することで、語から文へ、形式段落から意味段落へ、形式と内容・構成を連動させて考えるきっかけになり、細部に至る推敲が「ことばの選択」に深く関わっていることが示唆される。

「今後の取り組み」の「自然な文章展開の意識化」に関しては、「他の人の文章を読んでどのようにつながりを考えてるのか学んで、自分の文章に取り入れていきたいと思う」というKさんの記述がある。自分の文章の改善に行き詰ったとき、他者の文章を読むことでアイデアを得るきっかけになることも評価活動の一環だと捉えられている。

6-1-3. 学習態度に対する内省

R1への記述は、他者推敲を受けてMoodleに修正稿をアップする前の内省であるため、修正稿を見据えて「書き手」としての自己推敲に重点が置かれている。これに対して、R2はMoodleに完成稿をアップした後の内省であるため、「読み手」としての推敲もあわせて省察している。R1の自己推敲は「書き手」として自身の文章に責任を持つことと同時に「読み手」に分かりやすい文を書くことの重要性を示している。しかし、「読み手の気持ちを想像して書くことがむずかかった。自己推敲をしようとしてもどこがダメなのかもイマイチわからなかった」(Oさん)のように、自身の文章を「読み手」の立場に立って考えることや分析的批判的な視点で捉えることの難しさを示していると言える。

「学習活動」に対するR1とR2の共通点は、共に「新たな気づき」が数多く見られることである。受講生にとって評価活動が新たな活動として、内省を活

性化させたことが示唆される。R1では推敲活動を通して、他者からの指摘の多さ、それに伴う大幅な意見の変更、改めて感じる語彙不足や読みやすさの重要性に言及している。これらは「書き手」が「読み手」にわかりやすい文を提供する際に不可欠な「読み手意識」に直結するものだと考えられる。R2では、自己推敲、他者推敲による改善点への気づきが文章向上への実感となって現れており、推敲に時間をかけることの必要性を認識している。

さらに注目すべきことは、自身の指摘が相手の認識の変化や文章改善に結びついたとき、相手への貢献を実感していることである。「他の人の作文に対して、自分なりに、こうしたらもっとよくなるのではないか」という意見を考えてコメントすることができた」「前のときに(Kさんに)指摘されたところを変えたら、よくなったと言われた」(Nさん)など、他者のテキストに対するコメントが、肯定的に受け取られたことが記述されている。自身の文章の改善という、いわば恩恵を受ける側に立つばかりではなく、他者への貢献を実感することが受講生にとって評価活動への動機づけになっているのではないかと推察される。それは、「読み手」としての責任や役割以上のものであり、他者との対話を通した学び合いの中で構築されていくものだと考えられる。

しかし、気づきがあってもすぐに改善に結びつくコメントができないことへのジレンマも生じている。そこには「読み手としてのコメントの薄さ」「読む力の必要性」という問題提起がなされ「批判的な読み」とは何かという新たな問いへとつながっていく。

6-2. 評価活動における自己内変化

6-1で取り上げたテキストと学習態度の内省の分析から反復してとり上げられている2点に注目したい。一つはテキストに関する内省で、論述構成や展開から「一文の長さ」などへ、マクロレベルの問題からミクロレベルの問題へと視点が移動している点である。もう一つは、「批判的な読み」とは何かについて自問自答している点である。そこで、全課題文を通してこれら2つの問題に着目し、内省型ループリックに持続的に取り上げている、主に二人の受講生の自己内変化を縦断的に探ってみる。

6-2-1. Nさんの「一文の長さ」をめぐる問題

Nさんは他者からの指摘によって、初回から自身の文章の「一文の長さ」に問題意識を持つようになった。1回目のループリック(R1)には、次のように書かれている。

一文が長いのはすべての人にとって読みやすいとは限らない。段落がそれぞれ長いので、もう少し分けられる部分は分けていい。—課題文1 R1

全体的な印象は良いため、もう少し添削を細かな部分に向けるといいという指摘は思い切って文を削除することにつながり、役にたったコメントだったかと思えます。そうやって細かく見ていくことでつながりや文の意味を見直せ、結果として大きな変更にもつながると分かった。—課題文1 R2

「一文が長い」ことが読みにくさとなり、細かい部分に目を向けることが文のつながりや意味を見直すことになるという。結局、それらが全体の論述展開に影響を与えていることを認識している。

自分が作文を書くときにいつもしてしまうことですが、並列などが原因で、一文が長くなってしまったこと、そして、同じ単語を短い範囲で繰り返してしまうことが今回も指摘された。ただ、複数人にコメントでそのように言われたので、それが自分の作文を書くときの課題、癖だと言うことに今回の推敲を通して新たに気付けたのは大きな変化であり、よかったことだと思う。—課題文2 R2

複数の人から、一文が長くなることや同じ単語を短い範囲で繰り返してしまうことを指摘されたことで、自分の文章の癖を見出している。それが、なぜ一文が長くなるかという原因（並列の多用）を探ることにもつながっている。

文が長いことと、それが原因で文のまとまりや接続がうまくいっていないこと、そのため回りくどい表現になっていることを指摘された。実際その通りだと思って素直に受け止め、見直してみると同じように遠回しになっている表現が多くあり、新たな課題を見つけられた。「短文の集まり」＝少し幼稚という観念が固定していたけれど、必ずしもそうではないと考え直すきっかけになった。—課題文3 R1

他者からの自身の文章の癖を指され、実際に自分の文章を見直してみたとき、遠回しの表現の存在に気づいている。そこには一行一行丁寧に読み返し、それらの整合性を確かめようとしている態度がうかがえる。一方、これまで短文に対して抱いていた自身の固定観念：「幼稚さ」について「必ずしもそうでない」と捉え直していることがわかる。

自分がみてほしいところを本文に書いたので、返信をくれる人はその点を見てくれてありがたかった。一文が長くなる癖が前回判明したが、今回の作文でまとめの内容を書くときに長くなる、言いたいことを詰め込みすぎると言う傾向があるように感じた。—課題文3 R2

このような認識の変化は他者からの指摘によってもたらされたところが大きい。Nさんは、クラス終了後のインタビューで、以前は、推敲といえば自己推敲のことを指し、他者推敲は念頭になかったと述べている。しかし、活動が進むにつれて自己推敲だけでは気づけないところを他者推敲で補われているという意識が芽生え、両者を相互補完的な関係として捉えるようになっていく。注目すべき点は「自分がみてほしいところは本文に書いた」とあるように、修正に至る自発的な問いを他者にも投げかけるようになったことである。それをきっかけに読みを反芻し「まとめの内容を書くときに長くなる、言いたいことを詰め込みすぎる」と自己分析に至るようになったと言える。

Nさんが「一文の長さ」について発したように、Tさんの中にも自発的な問いが生じている。

6-2-2. Tさんの自発的な問い―「批判的な読み」とは

Tさんは初回から「批判的な読み」とは何かという問いを持ち続け、継続的に内省を行っている。次に示すのは、Tさんの初回課題文に対するR2の内省である。

他人の作文のコメントについて、良い点はすぐに見つかるのですが、悪い点をあまり見つけることが出来ませんでした。そのため、批判的という面から考えてみると、いけなかったかなあとと思います。—課題文1 R2

ここで、Tさんは「批判的な読み」を悪い点を見つけることだと捉えている。他者の文が「よりよく見えてしまう」ため、批判的には捉えられないと考えていることがわかる。

読み手を意識して書くことが出来ましたし、前の作文に比べると何度も自己推敲することが出来ました。しかし、他人の作文を読む際、なかなか良いアドバイスが浮かびませんでした。どうしたら批判的に読めるのか引き続き考えていきたいと思います。—課題文2 R2

2回目の課題作文では、読み手を意識して文章を書くことや自己推敲は習慣づけられてきたが、やはり「批判的に読む」ことに対しては模索が続いている。

しかし、3回目では他者の文章に対する読みに、変化が生じている。

他人の作文を批判的に読むことについて、質問を投げかけるように読んでみると突っ込みたい部分が見つかった。この調子で批判的思考を養いたいと思う。—課題文3 R1

質問を投げかけるように読んでみるとあいまいな点が発見できる。つまり、Tさんにとって「批判的な読み」とは書かれている内容をそのまま鵜呑みにせず、疑問を持ちながら読むことだと解釈しているように見受けられる。

ただし、なかなか一朝一夕には継続していかない。

二回目に他人の文章を読むと直せるところが少なかったため、もう少し批判的に読めるようになりたい。
—課題文3 R2

読み手としてはコメントをすることはできるのだが、内容が薄いように感じるので、もう少し読む力をつけていきたい。 —課題文5 RB1

Tさんにとって読み手としてのコメントの「内容の薄さ」とは、「批判的な読み」に対置するものであろう。自身の読みが批判的になるにはどうすればいいのか、具体的な方策を自問自答しながら、読み取る力の重要性を述べている。

このように自己内対話や他者との対話を通して、Tさんは「批判的な読み」とは何かという問いに対する、自分なりの答えを見つけようとしているように見える。他のメンバーの完成稿に対して、MoodleにアップしたTさんのコメントには、次のような記述がある。

一段落の5行目の「自分の子どもたち…」の文は語句の使い方に違和感がありました。また6行目の「学業状況では…」の部分と段落の最後の「学校において子供たちがもっとも頼りにしている存在が教師」という部分が少々矛盾しているのでは？と感じました。また3段落目の始めの根拠と11行目も矛盾していないかな？と思いました。私の勘違いかもしれないのでもう一度読んでみてください。課題文5 フォーラム投稿

ここには他者のテキストを一行一行丁寧に読み、それらの内容を関連づけ整合性を確かめている態度が示唆される。評価活動の中で、推敲文の変化や向上への実感を重ねていくうちに、それを他者にも投影できるようになったのではないかと考えられる。「他人のを読みながら自分だったらこっちの表現のほうが良いなと考えながら読めるようになった」という記述からは、「読み」に集中する中で自身の「批判的な読み」が育成されつつあることが示唆される。

Nさんにも批判的な読みに関する記述が何度かある。「批判的かどうかは少し判断が難しい。ただ、アドバイスとして素直な考えは示せたつもりである」「批判的と言うより、割と「こういう言い方もあるよ」と言うように、+αをすることが多かった」「質問をあげてみたり、疑問点は詳しく聞けた」と述べている。

Tさんは「批判的な読みとは何か」という問いに正面から対峙し、Nさんは自分に合ったやり方で対処しようとしている。それぞれアプローチは異なるが、両者とも試行錯誤をくり返すことで「批判的な読み」に対する自分なりの答えを出そうとしている。

評価活動がどのように進められたかを観察すること

で学習過程の可視化につながっていくのではないかと考える。

では、こうした評価活動後に受講生はどのようなルーブリックを作成したのだろうか。

6-3. 受講生自身が作成したルーブリック

最終レポートのためのルーブリックは、課題文と同様の枠組みに受講生自身が評価規準（15項目）を書き込んだものである（表4参照）。これまでの規準の枠組みに、それぞれ自分にとって必要な項目をつけ加えている（下線部）。例えば「構成・内容」に関しては「序論、本論、結論のバランスやまとまり」（N, S, Cさん）、「筆者の主張」（T, S, Oさん）を問題にし、ほとんどの受講生が「反論や反駁」を設けることで文章構成や論理展開を意識している。中でも全員が取り上げているのは「具体例や引用によってサポートされた根拠」を示すことであり、内容の具体性を重視することで説得力が増す文章になることを認識している。

「形式」に関しては、新たに付け加えられた項目として、「助詞」（N, Oさん）、「接続詞」（N, T, K, Oさん）、「句読点」（N, T, Sさん）、「改行」（Nさん）、「形式段落」（S, Cさん）などがある。「一文の長さ」や「語彙の繰り返し」に関して、R1, R2では頻繁に取り上げられていたが、ルーブリックの規準に取り上げていたのはNさんとKさんのみであった。最終レポートまでに、ある程度改善できたという認識があったのかもしれない。受講生によって着目する点は異なるが、具体化されたミクロレベルの問題を解決することがマクロレベルの問題、すなわち、論述表現の変化や工夫、文章展開や構成にもつながっていくという考えが反映されていると考えられる。

「学習態度」に関しては、「読み手意識」（全員）や、「批判的な読み」（N, T, S, Dさん）を重視していることがわかる。つまり、自身の規準に自己・他者推敲両方に関わるものを取り入れ、「書き手」だけでなく「読み手」としての態度を伴ったものとなっている。また、「字数」や「提出期限」など教室外活動として、Moodle操作や自身の計画に基づいた課題の管理の必要性も考えている。

したがって、それぞれの受講生が既存のルーブリックをそのまま使うのではなく、内省に即した形で問題提起した項目を自己の判断指標としていると言える。当初は与えられたルーブリックの枠組みを埋めるだけであったが、それを活用することによって達成したい指標を掲げ、自身のものに作り変えていった、すなわち、限定的な範囲ではあるが、自律性、自発性のある学び手としての成長がうかがえる。

表 4 受講生の作成したループリック

| | N さん | T さん | S さん |
|-------|--|--|--|
| 構成・内容 | ①序論・本論・結論のバランスは適切か ②反論・反駁は書けているか ③具体例を示しているか ④根拠に具体性や説得力はあるか ⑤問いに答えられているか | ①次の内容への移り方は自然か ②パラグラフ・ライティングが意識されているか ③根拠に具体性を持たせているか ④もっとも読者に訴えたいことは明確であるか ⑤事実と根拠、自分の意見がそれぞれ区別された文章であるか | ①問題提起がされているか ②主要となる自分の考えを中心に述べているか ③反論・反駁の根拠が自分の主張の根拠と重なっていないか ④引用の内容が主張の根拠となっているか ⑤序論・本論・結論の算段構成になっているか |
| 形式 | ⑥文末表現に工夫はあるか ⑦接続詞や助詞の使い方は適切か ⑧ひとつの文は長くないか。改行や句読点は適切か ⑨参考文献の書き方は適切か ⑩文法や語彙に誤りはないか | ⑥語彙の使用は適切か ⑦句読点が適切な場所に打たれているか ⑧文法は適切か ⑨接続詞の表現に変化を持たせているか ⑩文末表現に変化を持たせているか | ⑥意見文にふさわしい文末表現になっているか ⑦引用の仕方は適切か ⑧句読点の量は適切か ⑨形式段落は適切か ⑩語彙の使い方は適切か |
| 態度 | ⑪書き手として読み手を意識した作文か ⑫自己推敲を十分にしたか。他者推敲を参考に見直しを行ったか ⑬積極的に活動に参加したか | ⑪書き手として読み手を意識していたか ⑫十分自己推敲が出来たか ⑬批判的に読むことが出来たか | ⑪協力的な態度で臨めたか ⑫読み手を意識して書けたか ⑬自己推敲ができたか |
| 提出 | ⑭字数を満たしているか ⑮提出期限が守れたか | ⑭字数を満たしているか ⑮提出期限が守れたか | ⑭字数を満たしているか ⑮提出期限が守れたか |
| | K さん | O さん | C さん |
| 構成・内容 | ①主題の提示 ②問題提起がされているか ③文の展開は自然か ④根拠に説得力があるか ⑤反論・反駁があるか | ①テーマが提示されているか ②自分の主張がされているか ③根拠が示されているか ④反駁されているか ⑤まとめが述べられているか | ①構成がまとまっているか（導入、展開、終結） ②文章の根拠を挙げる ③反駁の意見 ④最後の結論、まとめがあるか ⑤今後の課題があるか |
| 形式 | ⑥接続詞が正しく使われているか ⑦同じ言葉を繰り返していないか ⑧文法、文体は正しいか ⑨漢字・語彙の間違いはないか ⑩引用が適切にされているか | ⑥接続詞は適切か ⑦助詞の使い方は適切か ⑧文章にふさわしい語彙を使用しているか ⑨参考文献の書き方は適切か ⑩文体はそろっているか | ⑥語彙・表現は適切か ⑦参考文献があるか ⑧文体が統一されているか ⑨書式が正確か（形式段落） ⑩文字、文法が正確か |
| 態度 | ⑪積極的に取り組めたか ⑫読み手を意識して取り組めたか ⑬丁寧に作業できたか | ⑪書き手として読み手を意識したか ⑫自己推敲を行ったか ⑬批判的に読めたか | ⑪十分自己推敲できたか ⑫書き手として読み手を意識したか ⑬批判的に読めたか |
| 提出 | ⑭字数を満たしているか ⑮提出期限が守れたか | ⑭字数を満たしているか ⑮提出期限が守れたか | ⑭字数を満たしているか ⑮提出期限が守れたか |

7. まとめと総合的考察

本稿ではアカデミック・ライティングのクラス活動の中に、対話的評価活動（内省型ループリックを用いた内省記述活動と、対面・同期の推敲と Moodle による非対面・非同期の推敲を組み合わせたブレンディド型の活動）を埋め込み、受講生が自身のテキストや学習活動をどのように自己評価し、最終的なループリック作成に至ったかを探った。受講生は評価活動を通し

て、論述展開や主張を裏づける具体的な根拠を重視する一方で、推敲に時間をかけ詳細に吟味することを習慣づけている。それによって、「同じような言葉の反復」「一文の長さ」「句読点の数」「助詞や接続詞の意味」を吟味することが、論述展開や構成につながることを認識するようになった。さらに「文の長さ」（N さん）、「批判的読み」（T さん）をめぐる内省から、自己・他者推敲に対する考え方や態度に自己内変化が生まれていることがわかる。当初は他者からの指摘に

よってテキストの癖を認識するのみであったが、読みを反芻することで自発的な問いを発し、ついには他者からの指摘がなくても自身のテキストを分析し、他者に対しても推敲のポイントを求めるようになった。最終的に作成したループリックは、限定的な範囲内ではあるが内省が反映され自分自身の評価の指標づくりのきっかけとなっているのではないかと考えられる。

以上の結果について、次章では 1. 学び（能力）の三軸構造からの考察、2. アカデミック・ライティングにおける評価観の育成という観点から考察する。

7-1. 学び（能力）の三軸構造からの考察

アクティブラーニングの理論的背景とされる学び（能力）の三軸構造：認知的過程、社会的過程、倫理的過程から今回実施した評価活動を考察する。テキストに対する内省は認知的過程に関わるもの、学習態度のうち、他者との対話による推敲に対する内省は社会的過程、自己内対話による推敲に対する内省は、倫理的過程に関わるものと考えられる。

7-1-1. テキストに対する内省の変化

これまで他者推敲によるプロダクトの変化を見た研究では、推敲の対象に焦点化し内容か形式かという議論がなされてきた。特に教師推敲は文法に、学習者の推敲は内容・構成に焦点があたり、文法などの言語形式に対して教師があらかじめ修正することを前提に活動をデザインすることが多かった（田中 2015）。しかしながら、テキストに対する内省を通して「接続詞や文末表現、パラグラフなど直接内容に関わらないことも論理性に関係してくる」（N さん）と述べているように、形式と内容が密接につながっているという論述文の特徴が認識され、推敲に時間をかけ文法や表現を詳細に吟味することが論述文全体にも有効に働くことを自覚している。さらに、『は』と『が』など、一文字だけれどその使い方で『伝わりにくい』『わかりにくい』と指摘されたので、細かい部分まで見る目を養い、文の流れが不自然じゃないかを吟味する必要性を感じられました」と述べている。受講生は、評価活動を通して形式と内容・構成を基盤に、接続詞や助詞が文章展開にどう関わっていくかを自分なりに分析していると言える。

認知的過程に関して松下（2015）は、能力の中でも特に学力において中心となるカテゴリーであり、学習の方法のみならず、学習の質や内容にも焦点を当てたディープ・アクティブラーニングになるべきだと述べている。学習過程の中に評価活動が埋め込まれたからこそ、分析的批判的思考が習慣づけられ、徐々に育成されていったのではないかと考えられる。

今回の課題文は賛成か反対かという賛否型の意見文

であり、賛否型の文章はもともとオリジナリティが少なくいとされる（脇田 2015）。したがって、受講生にとってオリジナリティよりも反論や反駁、根拠や主張といった文章作成の新しい概念を組み込むことを優先した。しかし、ある主張を根拠を用いて証明する論証型の文章には、賛否だけではなく問題解決や説明、調査のレポートもある。クラス終了時のアンケートで「もっといろんな形（賛否だけでなく）を学びたい」（O さん）という要望があった。論述文の種類やテーマを吟味し、バラエティに富んだテーマの選定を考える必要がある。

7-1-2. 学習態度に対する内省の変化

対話における批判的探求は、他者との対話と自己内対話を積み重ねることによって起こるとされる（フレイレ 1982）。フレイレが指摘するように、「対話」は人間相互間の水平的関係に基づき、「対話」の二つの極が信頼関係を基盤に相互作用によって結ばれるとき、批判的探求へ向かうとされる。本実践で「書き手」は自身のテキストに対して、「書き手」のみならず「読み手」を想定しながら書くこと、また「読み手」から恩恵を受け取るばかりでなく、自分が「読み手」になったときにどれだけ他者に貢献できるかという視点も併せ持つ、そういった他者との信頼関係の基盤が批判的探求の根底にあるのではないかと考えられる。したがって、他者との対話と自己内対話を組み合わせて繰り返すことによって、学習者間の協働性、主体性、自律性が深まったと考えられる。それらは学び（能力）の三軸構造の社会的過程、倫理的過程とも呼応している。

特に、倫理的過程は、受講生自身が学習到達目標を設定して、自らの学習方法をふり返り、評価するというメタ認知能力の育成にも通じる。それを活用し探求する高次レベルの学力を保証するには、評価活動に学習者自身も参加する取り組みが重要であると言われている（西岡・村木・田中 2015）。受講生は自分の学習法や学びを持続的にふり返り改善し続けることによって、さらに進んだ思考を生み出す可能性があると言える。しかしながら倫理的過程として、学習態度の形成がクラス活動の範囲を超えて、生涯に続くものとして捉えられているかどうかは定かではない。受講生に対するフォローアップ調査が必要であろう。

7-2. アカデミック・ライティングにおける評価観の育成

寺嶋・林（2006）では、ループリックを活用することで学習の評価指標が明確になり、学習成果だけでなく過程も評価できる、それにより学習者の自律性を促す自己評価が可能になるとされる。ただし今回の評価活動では点数化ではなく継続的に内省を行い、ループ

リックの作成によって自身の評価指標を持つことに意味があるとした。したがって、内省の記述は、規準項目のチェックだけでなく自己評価にいたるまでの迷いや葛藤、新たな目標を含んだ内省のプロセスが書き込まれた一種の自己表現である。点数化から零れ落ちたものを拾うことができ、次なる目標が自身の言葉で書かれている。つまり、内省を言語化することによって、既成のループリック規準と実際のパフォーマンスの間のギャップを明確に認識し、学習過程の可視化につながったと考えられる。それらを通して、やがて自身の評価指標が内在化し始め、次のレポートを書く際にも自身の規準を生かすことができるようになるのではないだろうか。今回は教師の提供した規準の枠組みを利用したので、完全な受講生のオリジナリティを生かすことはできなかったが、自身の評価の指標づくりの萌芽が見られると言える。

他方、本実践の受講生は自分のテキストに対しても他者のテキストに対しても点数化することに拒絶反応や抵抗はほとんど見られなかった。点数欄が設けられているので、受講生は点数を書き込んだが、点数化することで傷つけられる（市嶋 2009）という反応も示していない。Oさんは「今回はすべて最高点につけましたが、それは自分が最終レポートとしてこれでよいと思って自信をもって出したつもりだからです。今までの授業をふり返り、内容構成について考え、深いところで論じることができたのではないかと思います」と述べている。ループリックによる点数化を活用して内省を深めた取り組みを評価していると言える。また、Cさんは言語形式の正確さに対する内省では常に「（留学生なので）私にはわからないから…」と言って、他者への依存を示していたが、他者の最終レポートに対しては、よかった点と不足点を明記し、不足点に関しては「1. レポートの形式ではない。「はじめに」「小さいタイトル」をつけたら文章はもっと読みやすいと思う。2. 問題提起は？賛成か反対か文章の最初に提起したほうが良いと思う。3. 参考文献について文章に「名前」「出版年」「ページ」をつけたらよいと思う」と言うように、文章の構成を明確化している。Oさんは点数化に対する抵抗感よりもそれを活用して自己評価をしており、Cさんは非母語話者だからという躊躇を見せることなく率直なコメントをしている。当初は他の受講生も「自己評価より他者評価のほうが高い（西村 2013）」という傾向があるが、徐々に自己・他者評価の区別を越えて、「批判的な読み」のイメージが形作られていった可能性が示唆される。

ループリックは一度作成したら終わりではなく、対象学生、対象課題、授業内容などに応じて常に再点検し更新していく必要がある（梶井 2013）とされてお

り、閉ざされた評価規準でなく可変的なものとして捉えることができる。それと同時に、ある程度の経験を積まないと自分の中の物差しができない、あるいは、自分の中の物差しがより明確に見えてこないと考えられる。寺嶋・林（2006）が指摘するように、学習者にとって不慣れな活動に対しては、ある程度の枠組みを設けたループリックを提示し、それに習熟する期間を設けることで、成功体験が積み重ねられ苦手意識を徐々に克服していけるのではないかと考える。

教育評価の目的とは教育活動の成果をきめ細かく点検するだけでなく、そのことを通じて学習者に学習の見通しを与え、教師の教育活動の改善を行うことだとされる（Hart 2012）。そのための評価活動として導入した推敲活動、および、内省型ループリックは受講生の評価観の育成のきっかけをもたらしたことが示唆される。さらに、学習過程の中に埋め込まれた評価活動において、受講生の内省記述を通じた変化を見ていくことで、俯瞰的に現時点での自分の位置を確認し、目指す方向を見定めようとしている受講生の能動的な学習態度の一端を示すことができたのではないかと考える。

8. 今後の課題

本稿で取り上げたループリックは、少人数の受講生が在籍する単独科目のループリックであるが、機関を越えて活用可能なバリエーションループリックの例もある（松下 2015）。より精査された活動やループリックの作成のためには、他の教育機関と連携し、機関や対象者の違いによる比較検討を重ね、アカデミック・ライティングに必要な規準の作成や調整を行うことに意義があると考えられる。それによって、学生が学びの過程の中で、自身の成長を実感できるループリックの作成と評価観の育成を目指したい。

今回の実践では、ループリックの使用および推敲活動の経験がほとんどない受講生を対象としたため、当初は教師からループリックの枠組みを提示し、それに基づいた自己評価を行った。しかし、元から受講生自身がループリックを協働で作成することも可能である（寺嶋・林 2006、市嶋 2009）。受講生による新たな評価の観点を生み出すようなループリックを作成する活動をデザインすることで、固定化された教師の評価観の転換や教育活動の改善につなげることができるのではないかと考える。

注

1 富士原（2014）に従って、規準とは「達成すべき目標」。

基準とは「それぞれの規準をどの程度達成しているかを測定する際の指標であり、量的あるいは段階的に示したもの」とする。

- 2 谷村（2015）によると、「学修」は主体的に考える力を育成するためのパラダイム転換として、「学習」に代わって使用される概念として用いられている。原文で使われている場合にはそのまま「学修」を用い、その他は「学習」と表記する。
- 3 本実践では、対話という観点に立ち『日本語表現』クラスの 教室内活動として対面推敲活動と、教室外活動として LMS（Learning Management System: Moodle）を活用した非対面推敲活動を組み合わせたブレンディド型活動をデザインする（浅津他 2013, 田中 2015）。
- 4 パフォーマンス評価も標準化を志向するものと標準化を否定するものという 2 つの方向がある。前者はパフォーマンス課題を大規模な標準テストの形式で与え、同一の評価基準で評価を行うもの、もう一方は、それぞれの大学・学科の独自のパフォーマンス課題を開発し、枠組みを共有しつつも自分たちの大学・学科の固有性に応じて評価基準を作成している。これはルーブリックが数値的な尺度を含むため、ルーブリックを用いることでパフォーマンスの質は量的に表現されるようになり、質を量に変換する装置として機能するからである。つまり、ルーブリックそれ自体が、パフォーマンス評価をオルタナティブ・アセスメントのパラダイムと心理測定学的パラダイムに分化させる役割を果たしている（松下 2012）。

参考文献

- 浅津嘉之・田中信之・中尾佳子（2012）「学習者の意識分析から考える日本語作文授業における非対面ピア・レスポンスの可能性」『応用言語学研究論集』 5 59-70
- 市嶋典子（2009）「相互自己評価活動に対する学習者の認識と学びのプロセス」『日本語教育』 142 134-144
- 佐藤学（1995）「学びの対話的実践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学（編）『学びへの誘い』 東京大学出版会 49-91
- 田中耕治監訳（2012）『パフォーマンス評価入門「真正の評価」論からの提案』ミネルヴァ書房 Diane Hart（1994）. *Authentic Assessment*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- 田中信之（2015）「コンピュータを媒介にしたピア・レスポンスの実践と評価」『小出記念日本語教育研究会論文集』 23 19-31
- 中央教育審議会（2012）『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて ― 生涯学び続け主体的に考え力を育成する大学へ ―（答申）』 文部科学省
- 中央教育審議会（2014）『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて ― 生涯学び続け主体的に考え力を育成する大学へ ―（答申）』 文部科学省
- 寺嶋浩介・林朋美（2006）「ルーブリックの構築により自己評価を促す問題解決学習の開発」『京都大学高等教育研究』 第 12 号 63-71
- 遠海友紀・岸磨貴子・久保田賢一（2012）「初年次教育における自律的な学習を促すルーブリックの活用」『日本教育工学会論文誌』 36 201-212
- トンプソン・木下千尋（2008）「海外の日本語教育における評価 ― 自己評価の活用と学習者主導型評価活用の提案 ―」『日本語教育』 136 号 27-37
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治（2015）『新しい教育評価入門』 有斐閣コンパクト
- 原田三千代（2015）『『日本語表現』クラスにおける対話的相互作用の分析 ― 対面・非対面の推敲活動から ―』『三重大大学教育実践総合センター紀要』 35 号 47-52
- 原田三千代（2016）「対話的推敲活動を通じた文章テキストの変化 ― 『日本語表現』クラスレスレポートの分析をもとに ―」『三重大大学教育学部研究紀要』 67 巻 411-423
- 平川敬介（2015）『600 字で書く文章表現法』 大阪教育図書
- フレイレ, P./里美実・楠原彰・松垣良子共訳（1982）『伝達か対話か』 亜紀書房
- 堀井祐介（2013）「成績評価ツールとしてのルーブリック」『教育方法・教育実践』 61-65
- 松下佳代編（2015）『ディープ・アクティブラーニング ― 大学授業を進化させるために ―』 勁草書房
- 松下佳代・石井英真編（2016）『アクティブラーニングの評価』 東信社
- 山田嘉徳・森朋子・毛利美穂・岩崎千晶・田中俊也（2015）「学びに活用するルーブリックの評価に関する方法論の検討」『関西大学高等教育研究』 第 6 号 21-30
- 脇田里子（2015）「学部留学生を対象にした『段階的アカデミック・ライティング』の導入」『コミュニカーレ』 4 号 35-61
- 和栗 百恵（2010）「『ふりかえり』と学習 ― 大学教育におけるふりかえり支援のために ―」『国立教育政策研究所紀要』 第 139 集 85-100
- Ciftci, H., & Kocoglu, Z. (2012). Effects of peer e-feedback on Turkish EFL students' writing performance. *Journal of Educational Computing Research*, 46 (1), 61-84.
- Ho, M., & Savignon, S. J. (2007). Face-to-face and computer-mediated peer review in EFL wriging. *CALICO Journal*, 24 (2), 269-290.
- Liu, J., & Sadler, R. W. (2003). The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L 2 writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 2, 193-227.
- OECD (2005) *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: OECD Publishing.

本研究は平成 27～29 年度科学研究費助成事業（基盤研究（C）、課題番号：15 K 02638）の助成を受けたものである。

参考資料 1：内省型ループリックの記入例

◆NO.5-①「小学生のLINE 使用」ルーブリック

名前 ()

18/20

| | 評価項目 | 80%達成(3) | 60%以上達成(4) | 60%以下(2) (40%以下)(1) |
|-------|---|--|------------------------------------|---------------------|
| 内容・構成 | ① テーマを提示しているか ② 問題が提起されているか ③ 論述展開が妥当か (序論・本論・結論) ④ パラグラフ・ライティングを意識しているか ⑤ 根拠や具体例をあげ、自身の見解が示されているか ⑥ 反論や反駁があるか ⑦ 結論・まとめがあるか (問いに答えられているか) | ① ①は明ふでとて。 ② も以前より絵画が少なくなっている。 ③ 一つの段落が長い。 ④ 父親的な事実や父親には尊敬が薄い。 ⑤ 結論、筋線は書けた。 ⑥ まとめは疑問文に代えてないと思う。 | 中に入りの一つであれは「言いたいことか?」 いいと思います。 | |
| 形式 | ⑧ 引用が適切になされているか ⑨ 語彙の使い方が適切な ⑩ 接続や文末などの表現が適切な ⑪ 文字・文法が正確か ⑫ 文体が統一されているか ⑬ 書式が正確か(形式脱落・句読点) | ⑧ 参考文献の書き方は正確だ。 ⑨ 語彙的に大した誤りはないからいい。 ⑩ 「も」「せ」「し」が、などが適切かあいまい。 ⑪ ⑫ ⑬ 特に大きなミスはないです。 | | |
| 学習態度 | ⑭ 書き手として読み手を意識していたか ⑮ 十分自己推察ができたか ⑯ 主体的な学習態度で教室活動に臨めたか(建設的、協働的…) ⑰ 読み手として望ましい態度であったか(共感・協力的…) ⑱ 批判的に読めたか | | ⑭ 今回は少し読めやすそう考えた。 ⑮ もっと時間を取りたい。 | |
| 提出 | 作文の提出期限は守れたか (はい、いいえ) | 提出日(月日)(20) | | |

—役に立ったコメント・自分自身の推敲に対する態度・考え方の変化—

| ◆No. 5-②「小学生のLINE 使用」ループリットク | | 名前 () | 20/20 | |
|------------------------------|---|---|---------------|---------------------|
| 評価項目 | | 80%達成(6) | 60%以上達成(4) | 60%以下(2) (40%以下(0)) |
| 内容・構成 | ① テーマを提示しているか ② 問題が提起されているか ③ 論述展開が妥当か (序論・本論・結論) ④ パラグラフ・ライティングを意識しているか ⑤ 根拠や具体例をあげ、自身の見解が示されているか ⑥ 反論や反駁があるか ⑦ 結論・まとめがあるか (問いに答えられているか) | ① ①は小せて。 ② ②は展開してろ自然な箇所はなけはった。 ③ ヲレ一段落が長い。 ④ ④具体例も書くべきだった。 ⑤ ⑤は明確に書けた。 | | |
| | 形式 | ① 「」が不手？ ② 特に大きな誤りはない。 ③ 文法表現が単純。 ④ ⑤ ⑥ は間違えず書けた。 | | |
| 学習態度 | ① 書き手として読み手を意識していたか ② 十分に自己推察ができたか ③ Moodleの活動では、3回以上コメントと返事が書けたか ④ 読み手として望ましい態度であったか (共感・協力的…) ⑤ 批判的に読めたか | ① 少しはわかりにくい部分があり、指導をされた。 ② ③を受け、指導に時間を要された。 ④ ⑤時間内にあって、他人にはコメントした。 ⑥ できるだけアドバイスを聞き取った。 ⑦ 修正などを受指した。 | | |
| | 提出 | ① 作文の提出期日は守れたか (はい、いいえ) | 提出日 (月 日) ② | |

—役に立ったコメント・自分自身の推論に対する態度・考え方の変化—

「は」「が」など、一文字だけれどその使い方で「伝わりにくい」「かたりにくい」と指摘されたので、細かい部分まで見目を養い、文の流れが不自然じゃないかと吟味する必要性を感じられました。

「読み手」「書き手」としてよりよい自己推敲、他者推敲が
できていると思います。