

[研究報告]

## 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—

渡 邊 淳 子

Development of a Rubric to Assess Students' Writing Ability  
— Approaches to Equitable Performance Evaluation —

Junko WATANABE

### 要旨

学生から提出された文章を評価する場合、その基準は誰が評価しても差異の少ないものでなくてはならない。同時に、学生に対してはわかりやすいフィードバックをいかに迅速に行うかということも考慮されなくてはならない。評価観点、評価尺度、記述化された評価基準で構成されるルーブリック評価表は、厳密な数値化が困難なパフォーマンスを直接評価しようという手法である。本研究は、初年次生を対象としたライティング科目のために、オリジナルのルーブリック評価表を作成するための第一歩とするものである。最初の試みとして、従来、授業で使用していたオリジナルの簡便チェック表で実際に学生の文章を評価しながら、第1段階のルーブリック評価表を作成した。これを使って4人のライティング指導関係者がそれぞれ33の文章サンプルを評価し、評価結果のばらつきを検討した。その結果、評価項目の対応関係を厳密にする、記述内容を具体化するといった修正点が見えてきた。

キーワード：ライティング教育、学士力、フィードバック、ルーブリック、評価

### I. はじめに

#### 1. 大学で「書く」ことの意義

大学教育を通じて身に付けるべき力が「学士力」というキーワードで提示されたのは、2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（以下「学士課程答申」）<sup>1)</sup>においてであった。同答申は、学士力を「予測困難な時代において高等教育段階で培うことが求められる力」と定義づけている。また、学士力の要素として知識・理解、汎用的能力、態度・志向性、総合的な学修経験と創造的思考力を挙げた上で、各大学には学位である「学士」の質を担保するために学位授与方針を明確にすることを求めている。さらに、2012年の中教審答申「新たな未

来を築くための大学教育の質的転換に向けて」（以下、「質的転換答申」）<sup>2)</sup>になると、大学を「今後の変化に対応するための基礎力と将来に活路を見いだす原動力」と位置付ける地域社会や産業界の期待を背景に、「次代を生き抜く力を学生が確実に身に付けるための大学教育改革」を迫っている。

一連の答申が求めているのは、「学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育」に向けた改革であり、おおまかな考えとしては、教員が「何を教えたか」でなく、学生が「何を身に付け、何ができるようになったか」という点に目を向けるということにある。大学は教育の質そのものが問われる時代に突入したといえよう。

大学教育の「質転換」という文脈においてライ

所属

熊本保健科学大学 保健科学部 共通教育センター（兼）保健科学部 看護学科（兼）大学院 保健科学研究科  
watanabe.ju@kumamoto-hsu.ac.jp

ティング教育（文章表現教育）を概観すると、改革要求の流れと軌を一にするかのような歩みを見せている。たとえば、井下（2008）<sup>3)</sup>は、大学における文章表現教育の大きな流れを、5つの時代区分に分けて説明する。すなわち、大学生の読み書き能力の低下が指摘されるなど問題意識が芽生えた「黎明期」（1980年代）に続く「草創期」（1990年代）、「普及期」・「転換期」（2000年代）、「発展期」（2010年代）である。井下によれば、1990年代に入り、大学に日本語表現科目が設置され始め（草創期）、大学のユニバーサル化の進展とともに初年次教育の一環としてのライティング教育が確立された（普及期）。2000年代に入ると各大学で多様な取り組みが見られるようになり、専門科目を含む学士課程教育全体と密接に連動させるといった観点からの提案がなされるようになって現在に至っている。

大学における「書く」ことの意義は、基礎となる知識の上に立ち、学び取った知識をメタ的に俯瞰し、自分にとって意味ある知識として再構築をできる力を獲得することにある（井下，2008）。ひとつの文章を作成するためには、知識の集積（読む，聞く，見る），集めた知識の整理・再構築（考える），産出物の出力（書く，話す）が必須である。このため、近年は、1本の完成された文章に手を入れて完全なものとするのではなく、「書く」プロセスに寄り添いながら、学生の「気づき」を引き出す手法が次第に報告されるようになってきた（大島，2007<sup>4)</sup>；佐渡島，2008<sup>5)</sup>）。さらには、「他者とのインタラクションを通して、学習すべき事柄を学習者自身が築き上げていく」（鈴木・杉谷，2009）<sup>6)</sup>といった協同学習を取り入れた試みも広がりつつある（大島，2010<sup>7)</sup>；渡邊，2017<sup>8)</sup>）。

「よき書き手」を育てるプロセスにおいて、学生は自身の内にある知識を出し入れするだけでなく、他者とのコミュニケーションを通じてさらに新たな知識を得て、それらを既知のものと合わせて整理するという経験をたどることになる。これらの知識を目的に応じ再構築して外化する作業は、課題解決型の能動的学修にも道を開き、質的転換答申が言う「知識を基盤とした自立，協働，創造モデル」につながるとも言えよう。大学におけるライティング教育の意義も、その一点に収斂されるのである。

## 2. 文章評価が抱える問題

ライティング教育において最も考慮されなくてはならないのは、産出物である文章の評価方法である。学習成果の評価には「直接評価」と「間接評価」の2種類がある（山田，2012）<sup>9)</sup>。直接評価とは「学生の知識や行為を通じて『何ができるか』を学生自身に提示させることで、学生の学習成果を直接的に評価すること」であり、間接評価は学生自身が「何ができると思っているか」ということを学生自身に問う評価である（松下，2012）<sup>10)</sup>。「学士力」の提示により厳格な成績評価が求められるようになり、「何を教えたか」ではなく「何ができるようになったか」を測る直接評価の比重は高くなっている。

とはいえ、厳密な数値化が困難な文章評価には、主に2つの問題がつかまとう。そのひとつは評価のばらつきの問題である。文章評価は、「教員個人が有する内的な評価項目や評価基準に鑑み、評定することが多い」（脇田，2016）<sup>11)</sup>。このため、同じ文章でも教員によって評価に大きな開きが出てくる恐れがある。評価者間の評価結果のばらつきを最小限に抑えるために、担当教員は授業目的に沿った評価基準や項目を外に向かって提示する必要があるだろう。これは、説明責任という意味において、たとえ評価者が1人の場合であっても同様である。

もうひとつの問題は、学生へのフィードバックに関わることである。ライティング教育に限らず、評価後の迅速なフィードバックは、学生に問題の所在を自覚させ、さらなる学びへと向かわせるきっかけとなるものである。ところが、ライティング教育に関して言うなら、よく行われる文章に赤を入れコメントを付けるやり方では膨大な時間がかかり、タイミングを逸してしまう恐れがある。学生にレポートを提出させるだけで、何のフィードバックも行わないというのは論外である。「フィードバックには賞味期限がある」（スティーブンス&レビ，2014）<sup>12)</sup>ことを考えると、学生の自己改善に結び付く何らかの迅速なフィードバックのやり方が必要となる。

均質な評価、迅速なフィードバックという2つの問題の解消に向けた有効な取り組みのひとつとして挙げられるのがルーブリック評価である（脇田，2016）。ルーブリックとは「パフォーマンス（作品や実演）の質を評価するために用いられる評価基準」（松下，2012）であり、その形態は評価観点、評価尺度、評価尺度レベルごとに記述語で表した評

価基準から成り立つ。

ループリック評価表としては、AAC & U (Association of American Colleges & Universities: アメリカ大学・カレッジ協会) が VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education) プロジェクトの下で作成した VALUE ループリックがしばしば紹介される (脇田, 2016: 松下, 2014<sup>13)</sup>)。VALUE ループリックは探求と分析, 批判的思考, 創造的思考など16の領域ごとに作成されており, この中には「文章コミュニケーション」も含まれる。文章コミュニケーション VALUE ループリックは, 「文章作成の文脈と目的」「内容の展開」「ジャンルと学問分野の約束事」「資料 (ソース) と根拠 (エビデンス)」「構文と技法を操ること」の4観点に4段階の尺度を設けており, 各観点・尺度ごとに記述述語で評価基準を付している (松下, 2012)。プロトタイプともいえるべき形態を有しており, 授業の狙いに応じて柔軟なローカライズも可能である。

本研究は, 初年次生へのライティング指導用として独自のループリック評価表を作成するための第一段階というべきものである。このため, 文章評価において重視されるべき均質な評価と迅速なフィードバックのうち, 今回は前者についての論考が主となる。その手法として, 評価項目を整理したオリジナルの文章チェック表を基に基本形となるループリック評価表を作成した後, 実際に学生から提出された文章を複数の評価者が評価したものを使い, 評価結果のばらつきの有無や程度を分析した。結論から言えば, 分析結果はけっして満足のいくものではなかった。だが, 完成版作成に向けた方向性を見いだすことができた。

## Ⅱ. 方法

### 1. ループリック評価表の作成

サンプルとして2017年度前期「情報科学」において学生から提出された「自己紹介文」(800字程度)を使用した。n=33であった。受講学生の評価は, あらかじめ用意していた簡便チェック表 (表1) に基づいて行った。チェック表は, シラバスに掲げた初年次生が最低限身につけるべき学術文章作成のスキルを「体裁」「構成」「文」の3つの観点にわけ, 1観点につき4つのチェック項目を設けたものであ

る。これを講義の冒頭で学生に提示し, 評価の基準を周知した上で文章を提出させた。

表1 文章チェック表

観点	チェック項目
体裁	決められた字数を守って書くことができる
	内容がわかる簡潔なタイトルをつけている
	所属, 氏名の記入漏れがない
構成	文章は「だ・である」調 (常体) で統一されている
	序論・本論・結論で構成され, パラグラフを設定している
	序論で状況設定, 問題の絞り込みを行い, 主張を提示している
	1パラグラフ1トピックが守られており, パラグラフはひとつの主題文と複数の支持文で構成されている
文	結論でこれまでの展開をおさらいし, 表現を変えながら主張を確認している
	一文一義を守っている
	主述の関係にねじれがない
	接続表現の使い方が適切である
	誤字脱字がない

ループリック評価表 (表2) は, 実際にチェック表を使って提出文章を評価する途上で浮上した問題点を洗い出し, 各項目を細分化, 整理することで作成した。たとえば, 読点の不適切な使用 (または不使用), 曖昧表現による不正確さ, パラグラフ構成の不備などがそれにあたる。チェック表同様に「体裁」「構成」「文」の3つの観点を設け, 観点ごとに複数の評価基準を文章化して設けた。評価尺度は「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段階とした。このうち, 評価尺度 A は各観点の最高レベルを示したもので, 学生の到達目標である。

今回作成したループリックは, その形式こそ最高評価尺度の記述を学習到達目標とする VALUE ループリックを参考にしているが, ①授業が初年次生を対象にしたライティングの基礎スキル指導であること, ②作成の目的が評価とフィードバックの迅速化を目指したものであるという2点を勘案し, 評価観点と尺度を可能な限り簡略にした。一方で, 評価基準の記述は VALUE ループリック以上にスキル面に踏み込み, より詳細なものとした。

### 2. ループリック評価の分析

評価にあたったのは4人である。内訳は, 評価者



表2 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	<input type="checkbox"/> 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。	<input type="checkbox"/> 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。	<input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> タイトルは内容を反映しているとは言い難い。
構成	<input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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っている。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ます。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。 <input type="checkbox"/> 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。	<input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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。	<input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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。
文	<input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 基本的な日本語表現の使い方にも問題がない。	<input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 一部で稚拙な言い回しが見られる。	<input type="checkbox"/> 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。

1：ライティング指導にかかわっていない教員，評価者2：ライティング指導歴2年の学生指導員（大学院生），評価者3：ライティング指導歴3年の学生指導員（大学院生），評価者4：ライティング指導担当教員（ルーブリック作成者）である。各評価者は全てのサンプルについて観点ごとにA-Cの評価を行った。その後、A＝1点、B＝0点、C＝-1点として数値化し、その平均値で評価者間に差があ

るかどうかを Kruskal-Wallis Test で検定した。

なお、学生には①ルーブリック評価は成績評価に使用しない、②ただし、提出文章は個人名が特定されない形で研究サンプルとして使用する、③仮に研究サンプルとしての使用を拒否しても成績評価などにおいて何ら不利益は生じないとの説明を行い、40名中33名から了解を得た。

### Ⅲ. 結果

各評価者の平均値は表3の通りである。すべての観点において評価者1の評価が最も甘く、評価者4が最も辛くなっていた。各評価者間の評価結果の比較においても、Kruskal-Wallis Testでは、最も甘い採点を行った評価者1を除外しても、有意差が確認された。

さらにSteel-Dwass Testで評価者間の関係を見たところ、ライティング指導に関わらない評価者1と指導責任者である評価者4の評価差は、すべての観点において最大となった(表4)。「体裁」では評価者1と評価者2、評価者3と評価者4で有意差が見られなかった。また、「構成」では評価者2と評価者3、「文」では評価者2と評価者4が一致した。

表3 観点別の平均数値

観点	評価者	平均値
体裁	評価者1	0.939
	評価者2	0.781
	評価者3	0.242
	評価者4	0.181
構成	評価者1	0.727
	評価者2	0.272
	評価者3	0.272
	評価者4	0
文	評価者1	0.757
	評価者2	0
	評価者3	0.363
	評価者4	0

表4 評価者による評価差の検定

<体裁>				
	評価者1	評価者2	評価者3	評価者4
評価者1	/	0.172	***	***
評価者2	/	/	**	**
評価者3	/	/	/	0.960
<構成>				
	評価者1	評価者2	評価者3	評価者4
評価者1	/	**	**	***
評価者2	/	/	1	**
評価者3	/	/	/	**
<文>				
	評価者1	評価者2	評価者3	評価者4
評価者1	/	***	**	***
評価者2	/	/	**	1
評価者3	/	/	/	**

Steel Dwass test による。

\*:p<0.05 \*\*:p<0.01 \*\*\*:p<0.001の危険率で有意差あり。  
数字は、有意差がない場合のp値

### Ⅳ. 考察

評価者間の比較は、ひとつの観点につき6通りの組み合わせがあり、有意差が見られたのは「体裁」で4通り、「構成」と「文」では各5通りであった。大部分の組み合わせで有意差が認められたわけだが、たとえば、「体裁」で評価者1と評価者2、評価者3と評価者4と二極に分かれたように、ライティング指導そのものとかかわりの深さと評価の関係を示唆すると思われる結果を得た。これは、評価者2、評価者3と評価者4との開きよりも、評価者1との差が大きいことからもうかがうことができる。ちなみに、日常的なライティング指導への関わりの深さは、評価者1<評価者2<評価者3<評価者4である。

今回、チェック表およびループリック評価表の作成者でもある評価者4は評価者1-3に対して事前の詳細な説明を行わず、評価基準の文言のみを頼りに評価作業にあたることを要請した。これは、設定した評価基準に対して、どれだけ共通理解が可能かという点を検討するためである。評価のばらつきは、事前のすり合わせがなかったことも大きく影響していると考えられる。

もう一つの問題としては、評価基準における記述のばらつきが考えられる。たとえば、「体裁」を見ると、評価尺度A、Bにおける評価基準がひとつの記述なのに対して、Cでは2項目の記述となっている。「構成」になると、AとBが各5項目なのに対してCは2項目である。A-Cまで、共通のキーワードを提示してはいるが、それらがうまく対応していないため、評価者からも「評価に迷いが生じ、結果としてC評価をためらった」という反省が聞かれた。ライティングの基礎スキルに必要なキーワードの再整理はもちろんだが、それぞれのキーワードが対応する形での評価表修正が必要であろう。

### Ⅴ. おわりに

大学におけるライティング教育の狙いは、単に「良いレポート」「良い論文」を完成させることでなく、「書く」プロセスを通じ、問題の所在を見極める、それに応じて知識を蓄え整理し再構築する、説得力ある構成で外化する、といった力を涵養することにある。そこでは、よく言われる論理的・批判的

思考（情報リテラシーを含む）だけでなく、他者との協調、自律的態度、様々な事象に対する志向も必要になってくる。「書く」行為が「考える」行為にほかならないと言われる所以でもある。

こうした狙いを学生に伝えることは、ライティング教育の実を上げるために必須である。たとえば、ループリック評価表には到達目標（評価基準A）が記述してあるため、授業冒頭に提示することで、学生に授業のゴールを提示することが可能だ。ただ、その場合、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。付随して、担当教員からの丁寧な説明も欠くことはできない。それによって、教員と学生相互の共通理解に立った授業構築が可能となる。

ループリック評価表は、授業の狙いに応じて観点や評価基準を自由に設定することができる。したがって、作成には手間と時間がかかるものである。しかしながら、ひとたび完成度の高い評価表を作成することができれば、プロトタイプとして目的に応じたローカライズが可能となる。本研究が見据えているのも、プロトタイプとしての「完成版」である。

筆者はここ数年、主に初年次生を対象としたライティング指導にあたってきた。指導の過程で、協同学習の有効性を見だし、学生の自主的な取り組みを引き出すという点でも一定の効果を確認してきた（渡邊, 2015）<sup>14)</sup>。こうした効果をさらに検証するためにも、信頼性妥当性のある評価表の作成は急務である。ループリック評価表作成に向けた試行錯誤は、その一環でもある。

本研究は、平成28-29年度熊本保健科学大学内研究費の助成を受けたものである。なお、本研究に関する利益相反は存在しない。

### 参考文献

- 1) 中央教育審議会：学士課程教育の構築について（答申）。2008.
- 2) 中央教育審議会：新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）。2012.
- 3) 井下千以子：書く力・考える力ー認知心理学の知見をもとに。東信堂。2008.
- 4) 大島弥生：大学初年次のレポート作成授業におけるライティングのプロセス。言語文化と日本語教育, vol. 33. 57-64. お茶の水女子大学日本言語文化学会。2007.
- 5) 佐渡島沙織：自立した書き手を育てる一対話による書き直し。全国大学国語教育学会発表要旨集 114. 23-26. 2008.
- 6) 鈴木宏明・杉谷祐美子：レポートライティング教育の意義と課題。鈴木宏昭（編），学び合いが生み出す書く力ー大学におけるレポートライティング教育の試み。1-14. 丸善プラネット。2009.
- 7) 大島弥生：大学の文章に見る問題点の分類と文章表現能力育成の指標づくりの試みーライティングのプロセスにおける協働学習の活用へ向けて。京都大学高等教育研究, vol. 16. 11-18. 2010.
- 8) 渡邊淳子：文章作成指導におけるコラボラティブ・ライティングの効果。保健科学研究誌, vol. 14. 121-128. 熊本保健科学大学。2017.
- 9) 山田礼子：学士課程教育の質保証へむけてー学生調査と初年次教育から見えてきたもの。東信堂。2012.
- 10) 松下佳代：パフォーマンス評価による学習の質の評価ー学習評価の構図の分析にもとづいて。京都大学高等教育研究, vol. 18. 75-113. 2012.
- 11) 脇田里子：ライティング・ループリックの実践。コミュニカーレ, vol. 5. 同志社大学グローバルコミュニケーション学会。21-50. 2016.
- 12) スティーブンス, D., レビ, A. 著, 佐藤浩章監訳：大学教員のためのループリック評価入門。玉川大学出版部。2014.
- 13) 松下佳代：学習成果としての能力とその評価ーループリックを用いた評価の可能性と課題。名古屋高等教育研究, vol. 14. 235-255. 2014.
- 14) 渡邊淳子：ライティング科目の連動による授業効果ー「レポート作成の基本」から「アカデミック・ライティング (1)」へ。大学教育年報, vol. 18. 19-26. 熊本大学大学教育機能開発総合研究センター。2015.

（平成29年11月10日受理）

## Development of a Rubric to Assess Students' Writing Ability — Approaches to Equitable Performance Evaluation —

Junko WATANABE

A rubric is frequently used to assess students' performance in subjects such as writing and art that are difficult to objectively quantify. This study develops a useful rubric to assess college students' writing ability. First, using an original first-type rubric comprising skill factors for writing, four assessors evaluated 33 papers submitted by students. The result revealed that an assessor who did not have considerable experience of teaching writing skills tended to lack exactitude. Therefore, to develop a more useful rubric, mainly 2 modifications are required. One is to ensure consistency among main key words, the other is to avoid vague descriptions.