

テキスト批評における評価活動の分析

田中 信之

Analysis of Reflection Activities in Academic Writing Class for Learners of Japanese

TANAKA Nobuyuki

要 旨

本研究はアカデミック・ライティング活動であるテキスト批評において学習者の主体性や自律性、協働性の育成をめざした評価活動を試みた。この評価活動とはルーブリックによる記述式内省活動と対話的推敲活動を組み合わせたものである。研究目的は学習過程の中に埋め込まれた評価活動における学習者の認識のプロセスを探ることである。学期末に学習者にインタビューを行い、M-GTAを用いて分析した。結果、学習者の認識のプロセスには《不足部分の気づき》《評価項目の意識化》から《実行できる》という方向へ進むことがわかった。また、5つの機関の学習者の認識プロセスを分析した原田他（2017）と比較すると、本研究には《自己内対話》《学びの実感》が存在しない点が大きく異なる。学習者の内省記述量の少なさからみると、《自己内対話》が不十分であったため、《実行できる》より自律的・発展的な《学びの実感》が持てなかったと推察できる。

【キーワード】 テキスト批評, 評価活動, 協働的推敲活動, ルーブリックによる記述式内省活動, 学習者の認識プロセス

1 研究目的

本研究は原田・浅津・田中・中尾・福岡（2017）に続く研究である。原田他（2017）では5つの教育機関¹⁾のアカデミック・ライティングにおいて、学習者の主体性や自律性、協働性の育成をめざした評価活動を試みた。この評価活動とは、成績づけを意味する「評定」ではなく、学習者が自分自身や学習活動全体をふり返る活動であり、ルーブリックによる記述式内省活動と対話的推敲活動(後述する)を組み合わせたものである。研究目的は学習過程の中に埋め込まれた評価活動における学習者の認識のプロセスを探ることであった。クラス活動終了時に各々の機関の学習者に半構造化インタビューを行い、M-GTAを応用して分析した。その結果、評価活動を通して学習過程には「知る」⇒「理解する」⇒「実行できる」という段階があることが示唆され、学習過程のステージや学習者による違いが浮き彫りになった。

本研究では、5機関の中の1つの教育機関に焦点を当て学習者の認識のプロセスを分析することを目的とする。さらに、原田他（2017）の研究結果をもとに5機関に共通した学習者の認識プロセスとの比較を通して、分析を行いたい。

2 研究方法

2.1 対象科目と学習者

対象科目は富山大学で教養教育科目として開講される、留学生向けの「日本語 A1」である。2016年前期（4月～9月）に開講された授業である。学習者は学部留学生1年生5名である（男性：Sさん, Zさん, Mさん, 女性：Lさん, Gさん）。全員が中国語母語話者で、学部は人文学部3名, 経済学部1名, 人間発達科学部1名であった。

2.2 5つの教育機関の共通した学習目標

本実践は5つの教育機関に在籍する教師の共同研究のうちの一実践である。共同研究を行うにあたり、アカデミック・ライティングにおける共通した学習目標を設定した。まず、5機関の教師がそれまでのライティング指導におけるビリーフに基づいて、具体的なイメージを表すキーワードを出し合った。それらをKJ法で分類したところ、5つにまとめることができた。5つの学習目標は、(1)論理的な文章を作成するための観点として、アカデミック・ライティングの知識・技能が身についたか自身で確認できる、(2)読み手意識を持って文章が書ける、(3)批判的に思考する力を身につける、(4)協働的推敲活動によって対話力を身につける、(5)学習過程をふり返り問題点を解決しようとする態度を身につける、である。これらの学習目標は、本共同研究の理論的背景となる、佐藤(1995)の対話の三軸構造と、OECDのDeCeCoプロジェクトのキー・コンピテンシー(ライチェン&サルガニク2006)に対応するものである(詳細は原田2017, 原田他2017を参照のこと)。

2.3 実践内容

2.3.1 テキスト批評

以上の共通した学習目標のもと、本実践では「テキスト批評」を取り入れた授業を行った。テキスト批評(河野2002)とはテキストを要約し、それに対する問題提起を行い、議論を展開させ、自分の主張を論理的に述べる活動である。河野(2002)はテキストを批判的に検討する能力を養うと同時に、テーマが自由なレポートや論文を書くためのよい準備や練習になると述べている。また、テキスト批評で一番重要なのは「問題提起」であり、批評全体の成否はここで決まってくるとしている。この問題提起は、必ずしも著者の主張に反論する必要はなく、最終的に主張に賛成であってもよい。ただし、その場合、自分なりの批判的検討を経て賛成・是認しなければならないとしている。さらに、河野(2016:104)では「オリジナリティのあるレポートを書いて、自分の創造性を育成してもらうには、何よりもレポートの問いを自分で立ててもらうことが大切」とし、「問いは、その学生本人の関心や興味に根ざしたものであるべきです。」と述べている。このようなテキスト批評は5機関の共通した学習目標の(1)と(3)に対応している。

なお、テキスト批評の文章構成は(1)目的の提示(2)要約(3)問題の提起(4)議論(5)まとめ、である。

2.3.2 評価活動

本実践ではテキスト批評に評価活動を導入した。上述したとおり、「評価活動」とは、成績づけを意味する「評定」ではなく、学習者が自分自身や学習活動全体をふり返る活動であり、「対話的推敲活動」と「ルーブリックを用いた記述式内省活動」を組み合わせたものである。「対話的推敲活動」と「ルーブリックを用いた記述式内省活動」に分けて説明する。

2.3.2.1 対話的推敲活動

対話的推敲活動には、対面・同期による推敲活動(いわゆる、ピア・レスポンス)と、コンピュータを利用した非対面・非同期の推敲活動(浅津・田中・中尾2012, 田中2015)がある。非対面・非同期の推敲活動は、富山大学の学習管理システムMoodleを使用し、フォーラム上に修正原稿をアップロードし、学習者は原稿に対してコメントを述べ合った。これらの活動は5機関共通の学習目標のすべてにかかわるが、対面・同期による推敲活動は、特に「(4)対話力を身につけること」を目標とした。非対面・非同期の推敲活動は、教室外で自由な時間に推敲およびMoodle上で対話するという性質から、特に「(5)学習に対する態度」において、教室外でも自律的に活動が進められることを目標とした。

2.3.2.2 ルーブリックを用いた記述式内省活動

上述した学習目標を学習者が振り返るにはルーブリックが有効とされている。学習者が書いたもの、いわゆる「成果物」だけではなく、佐藤(1995)の対話の三軸構造と、OECDのDeCeCoプロジェクトのキー・コンピテンシー(ライチェン&サルガニク2006)に相当する「対話力」「批判的思考力」「自律的に学ぶ力」も評価対象としなければならないためである。そこで、5機関の学習目標を対応したルーブリックの枠組みを作成した。枠組みは大きく「論理的文章—形式」「論理的文章—内容・構成」「読み手意識と批判的思考力」「対話力」「学習態度」の5つで、それぞれの下位項目として規準を設けた。

ルーブリックは原田(2017)の内省型ルーブリックを基礎とした。一般的なルーブリックとは、「成功の度合いを示す数レベルの尺度と、それぞれのレベルに対応するパフォーマンスの特徴を説明する記述語からなる評価基準表」(西岡・石井・田中2015)である。しかし、学習者がルーブリックをもとに評価活動を行う場合、達成度を機械的に確認する作業となる可能性がある。また、黒上(2014)は「ルーブリックの硬直化」を問題点として指摘しているが、記述語による評価活動は学習者の振り返りの範囲を狭めてしまうおそれがある。

そこで、学習者の内省を促すために、ルーブリックにおけるマトリックスの記述欄を空欄にして、学習者の内省を自身の言葉で自由に書き込めるようにした。稿末の資料は本実践におけるルーブリックである。これにより、記載された一語一語へのチェックに終始するのではなく、規準に照らし合わせて自身の内省を浮かび上がらせる評価活動が可能となると考えた。また、ルーブリックには、その達成度を考えるためにレベル(基準)を設定した。それは80%以上達成、60%以上達成、60%未満と表記し、3段階のレベルからなる。また、レベル(基準)に点数は付けないことにした。これは、評価活動は学習者が自分自身や学習活動全体を振り返ることを目的としており、成績づけを意味する「評定」には直接関係がないためである。学習者がこの活動を評定のためと誤解したり、点数に固執したりしないようにした。

ルーブリックの具体的な使用法について説明する。学習者は表の左側の欄の規準(項目)の達成度(80%以上、60%以上、60%未満)を右欄で選択し、その空欄に内省を記述する。その際、自分の活動を思い出して、特に印象に残ったもの(達成できたもの、できなかったものなど)に関して、その具体例や理由と、その改善に向けての取り組み方法などを書く。すべての規準について内省を書く必要はない。

本研究では、このようなルーブリックを用いて内省を促す活動を「記述式内省活動」と呼ぶ。5機関で共通するメタルーブリック(松下2012)を作成したあと、本実践に合わせて規準をローカライズさせた。遠海・岸・久保田(2012)は、実践の分析結果から「ルーブリックの内容を学生自身が作成することで、学生は学習活動における目標を強く意識して課題を進めるとともに、目標と自分の学習成果との関連について省察を行っており、学生の自律的な学習態度を培う一助となった」と述べている。これをもとに、本研究では、第1回目のテキスト批評が終了し、学習者が学習目標やテキスト批評の活動内容が理解できた段階で、学習者がルーブリックの規準を考案した。学習者一人一人がクラス活動全体を通して重要だと考えたことを付箋に書き出し、KJ法でまとめた。それらをメタルーブリックに追加した。

2.4 「日本語A1」スケジュールとテキスト批評の流れ

テキスト批評を実施する前に、段落作成の練習、文章構造の理解、要約練習を行った。その後、テキスト批評の準備段階として、問いを立てる練習をした。テキスト批評は全4回で、それぞれ1,200字程度の文章を執筆した。

テキスト批評の流れは、(1)テキストを読み、要約、問いとアウトラインを作成する、(2)学習者同士²⁾で要約、問いとアウトラインの確認を行う、(3)確認したことをもとに、原稿を作成する、(4)対

話的推敲活動①（対面・同期）を行う，(5) 対話的推敲活動②（非対面・非同期）を行う，(6) 推敲過程を共有する，(7) 教師フィードバックを行う，(8) 原稿を完成させる，(9) 記述式内省活動を行う（全2回），である。推敲過程共有では，Moodle上の議論を確認する³⁾とともに，なぜ，どのように推敲を行ったか，あるいは推敲しなかったかを説明してもらい（推敲プロセスの可視化），全員で共有した。記述式内省活動は2回目と4回目のテキスト批評終了後に実施した。第1回記述式内省活動はループリックに記述した内省を発表し，他の学習者と共有した。本研究では，以上の(1)～(9)までの流れをテキスト批評と呼ぶ。以下の図1はテキスト批評の流れである。

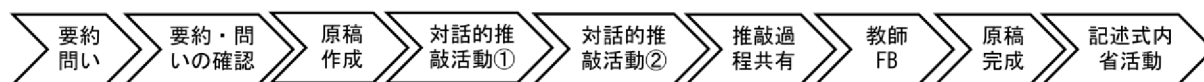


図1 テキストの批評の流れ

テキスト批評に用いるテキストは経済誌『日経ビジネス』のコラムを採用した。これは，主張がはっきりしており，反駁しやすい内容であり，文章量としても適当だと判断したためである。教養教育科目の「日本語」という性質と，文系の3つの学部に所属する学習者ということから，内容が専門的すぎないことも採用した理由の一つである。表1はテキスト批評で用いたテキストの内容である。

また，表2は「日本語A1」の全体のスケジュールである。授業内と授業外の活動を分けて，記載した。

表1 テキストの内容

	テキストの出典	コラム名と主張，執筆者
問い作成練習のためのテキスト	日経ビジネス 2014.11.17	異説異論「規制緩和は経済成長を阻害 自由化に批判の目を向けよう」(城南信用金庫理事長 吉原毅)
テキスト1	日経ビジネス 2014.07.28	賢人の警鐘「人は競争を通して己を知る。結果の差をつけないことは真の優しさではない」(富士フイルムホールディングス会長・CEO 古森重隆)
テキスト2	日経ビジネス 2015.07.13	賢人の警鐘「楽しい社員旅行が日本の経済を潤す。楽しくないのはやり方がわるいからだ」(伊那食品工業会長 塚越寛)
テキスト3	日経ビジネス 2016.02.29	有訓無訓「地域産業の新興でも目線は『外へ』『世界へ』内向きでは成功できない」(前福岡県知事 麻生渡)
テキスト4	日経ビジネス 2014.04.21	賢人の警鐘「新卒が3年で辞めて当然。そう受け止められなければこの国に将来はない」(ライフネット生命保険 CEO 出口治明)

表2 「日本語A1」の全体スケジュール

	授業内の活動	授業外の活動
第1回	授業ガイダンス, テキスト批評とは, Moodle の使い方, 段落作成練習	
第2回	文章構造の理解, 要約練習	
第3回	テキスト批評練習 テキストを読み, 問いを立てる練習	事前課題: テキスト1を読み, 要約, 問いの作成
第4回	テキスト批評1: 要約, 問いとアウトラインの確認	事後課題: 話し合いをもとに, 原稿作成
第5回	テキスト批評1: 対話的推敲活動① (対面・同期)	事後課題: 対話的推敲活動② (非対面・非同期)
第6回	テキスト批評1: 推敲過程の共有 教師フィードバック, 学習者による規準の作成	事前課題: テキスト2を読み, 要約, 問いの作成
第7回	テキスト批評2: 要約, 問いとアウトラインの確認	事前課題: 話し合いをもとに, 原稿作成
第8回	テキスト批評2: 協働的推敲活動① (対面・同期)	事後課題: 対話的推敲活動② (非対面・非同期)
第9回	テキスト批評2: 推敲過程の共有	
第10回	テキスト評価2: 教師フィードバック 第1回記述式内省活動	事前課題: テキスト3を読み, 要約, 問いの作成
第11回	テキスト批評3: 要約, 問いとアウトラインの確認	事後課題: 話し合いをもとに, 原稿作成
第12回	テキスト批評3: 協働的推敲活動① (対面・同期)	事後課題: 対話的推敲活動② (非対面・非同期)
第13回	テキスト批評3: 推敲過程の共有 教師フィードバック	事前課題: テキスト4を読み, 原稿作成
第14回	テキスト批評4: 協働的推敲活動① (対面・同期)	事後課題: 対話的推敲活動② (非対面・非同期)
第15回	テキスト批評4: 教師フィードバック 第2回記述式内省活動 前期授業のまとめ	

2.5 データの収集と分析方法

学期末, 学習者5名を対象に10~15分の半構造化インタビューを行った。学習者にインタビュー内容を研究目的で使用したいとの説明を行い, 事前に許可を得て録音した。質問項目は(1)自己評価を行って変わったこと, (2)ループリックの有効性について考えたことの2つであった。学習者には学習者自身が内省を記述したループリックを見ながら答えてもらった。

インタビュー内容はすべて文字化し, 木下(2003)を参考にM-GTAで分析した。M-GTAは人間と人間が直接的にやり取りをする社会的相互作用を分析するもので, 研究対象とする現象にプロセスがある場合の研究に適するとされる(木下2003)。本研究はインタビューから得た学習者の認識のプロセスを探ることを目的としており, その分析にM-GTAは適当だと考えた。

3 結果と考察

3.1 本実践における学習者の認識プロセスの変化

概念とカテゴリーからなるプロセスは以下の図2とおりでである。各プロセスについて述べる。

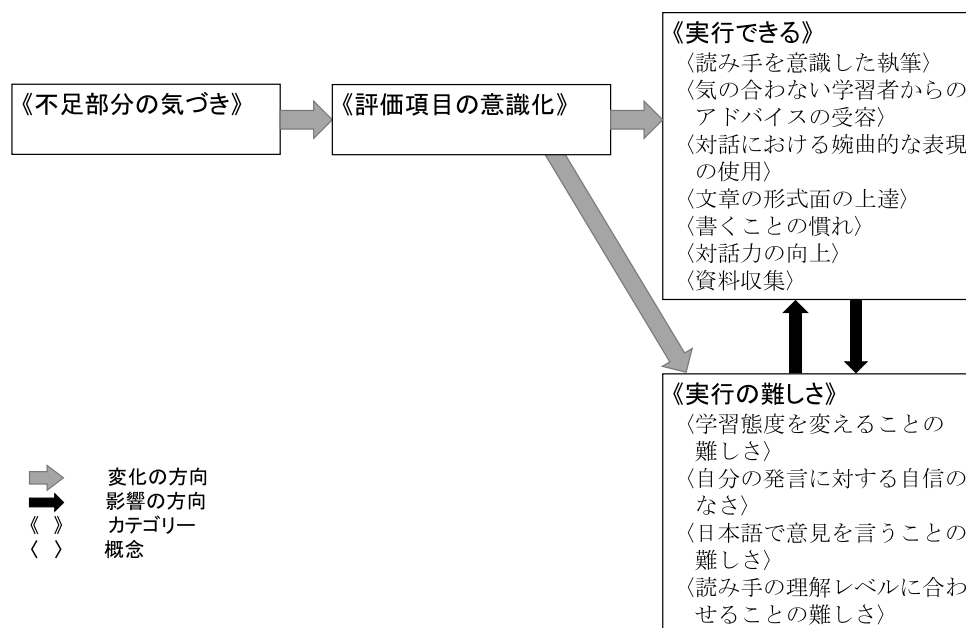


図2 評価活動における学習者認識の変化のプロセス

評価活動において、まず、「自分がどこが足りないかとか分かりました」のように《不足部分の気づき》が得られる。次に、「問題提起とその後の資料のことは毎回論文を書くとき思い出した」のように、行動に移す際に《評価項目の意識化》ができるようになる。そして、この《評価項目の意識化》をもとに《実行できる》に進んでいく。《実行できる》は7つの概念からなるが、「気の合わない学習者からのアドバイスの受容」と「対話における婉曲的な表現の使用」に注目したい。

Lさんは評価活動において《実行できる》に至ったプロセスを次のように述べた。

そのときは私、心からは、アドバイス、そして特別、Sさんのアドバイスあんまり聞きたくないです。その仕方と態度はとても私に対しては平等ではない感じがある。そして、Sさんは（私のアドバイスは）価値がないと言ったから。とても嫌だと思う。だから、そのときSさんのアドバイスは全然聞きたくない。しかしこれ（ルーブリック）を見て、たぶんSさんのその人に対しては、たぶん私ちょっと嫌な感じがあるが、しかし仲間として彼のアドバイスは聞くのは、私は彼に対しての態度は、これは2つのことだと思うから。アドバイスは重要だと思う。そして、彼のアドバイスもちゃんと聞いた。（ ）の部分は筆者が加筆

それに対して、Sさんも《実行できる》に至った原因を次のように述べた。

他の学生（Lさん）は何か課題は私が理解できないところに質問するとき、時々強く反論されましたということ。だから、私はもっと婉曲にしたいです。（ ）の部分は筆者が加筆

資料のルーブリックの規準にある、「アドバイスをするとき、婉曲的な表現をする」「コメントを受け入れる姿勢を持つ」の2つは学習者が考案したものである。この規準をもとに、LさんとSさんは内省を行ったことがうかがえる。このことは、遠海・岸・久保田（2012）の「ルーブリックの内容を学

生自身が作成することで、学生は学習活動における目標を強く意識して課題を進める」との指摘に合致しており、学習者が規準作りに加わることの重要性を示すものと言えよう。

一方で、《評価項目の意識化》が《実行できる》に進まず、《実行の難しさ》に至る場合もあった。この中で〈学習態度を変えることの難しさ〉に注目したい。この学習態度はループリックの規準の「期限を守る」を指し、ZさんとSさんは自分が原因だと結論付けている。Zさんは「変わりたいですけど、変わらないです。この問題の原因は私自身のことです。いつも締め切りの前、締め切りの日って朝作文を書きます。」と述べている。一方、Sさんは「自己評価をするときは、これからは変わりたいと思いますが、すぐに忘れちゃう」と述べ、その原因を「自己管理ができないかもしれません。」と分析している。つまり、これらのことはループリックをただ用いるだけでは、容易に学習態度は変わらないことを示している。

この点について、石井（2015）は「子ども自身が自らのパフォーマンスの善し悪しを判断していけるようにするには、授業後の振り返りや感想カード等により学習の意味を事後的に確認、納得、発見するのは不十分です。学習の過程において、目標・評価基準、および、それに照らした評価情報を、教師と学習者間で共有すること、それにより目標と自分の学習状況とのギャップを自覚し、それを埋めるための改善の手立てを学習者自らが考えるのを促すことが必要となります。」と述べている。すなわち、ただ内省活動を行うのではなく、教師と学習者、あるいは学習者間でその内省を共有し、改善の手立てまで自ら考えるようにならなければならないということである。

その他にも、学習者は「もし自分が間違いなら恥ずかしい」のような〈自分の発言に対する自信のなさ〉、「難しいです。日本語で説明すると、ちょっと面倒くさいな感じがあります」のような〈日本語で意見を言うことの難しさ〉、「この自分が書いた文章を理解するための常識とかは、僕はみんな知っていると思込んでいますが」のような〈読み手の理解レベルに合わせることの難しさ〉を感じていた。また、《実行できる》と《実行の難しさ》との間には、〈読み手を意識した執筆〉と〈読み手の理解レベルに合わせることの難しさ〉のように相互に影響を与えているケースも見られた。

これらの《実行できる》と《実行の難しさ》をDeCeCoのキー・コンピテンシー（ライチェン&サルガニク2006）からみると、本実践の学習者は「相互作用的に道具を用いる」「異質な集団で交流する」よりも「自律的に活動する」ことに難しさを感じていることがわかる。5つの学習目標からみると、「(1) 論理的な文章を作成するための観点として、アカデミック・ライティングの知識・技能が身についたか自身で確認できること」は比較的実行しやすく、「(5) 学習過程をふり返り問題点を解決しようとする態度を身につけること」に困難を感じる傾向があることが示唆される。

3.2 原田他（2017）との比較分析

次に、原田他（2017）の結果と比較を行う。

原田他（2017）では、5機関における評価活動に対する学習者の認識の変化のプロセスをM-GTAの手法を応用して、一つの結果図のまとめた（図3）。そのストーリーラインを以下に示す。

評価活動を通して学習過程には《知る》⇒《理解する》⇒《実行できる》という認識の段階があることが示唆された。《知る》とは評価活動導入直後に抱いた認識で、最も表層に表れたイメージである。《理解する》とは評価活動初期に芽生えた認識、《実行できる》とは評価活動の習慣化や循環化の中で個々の学習者が得た実感である。これらのプロセスを通して、学習者は自身の成果物や学習態度に対して《学びの実感》を持つようになっていった。しかしながら、《理解する》に対して《理解の難しさ》、《実行できる》に対して《実行の難しさ》を認識する学習者も存在する。また、《理解する》から《実行できる》に円滑に進むには、評価活動の循環化などの《自己内対話》が繰り返される必要がある。

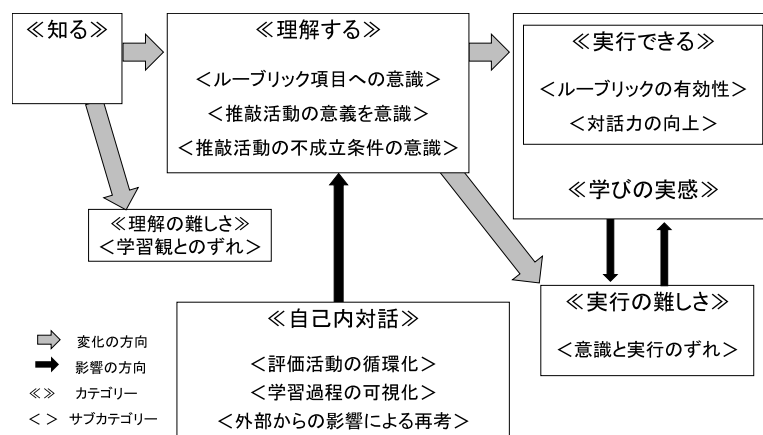


図3 評価活動における5機能共通の認識の変化のプロセス

本研究の《不足部分の気づき》から《評価項目の意識化》、《実行できる》への学習者の認識が変化は《知る》から《理解する》、《実行できる》というプロセスとおおむね一致するものである。

一方で、異なる部分も見られる。本実践では《知る》の段階が現れなかった。そのため、《理解の難しさ》も現れなかった。本実践の《不足部分の気づき》と《評価項目の意識化》の二つの段階が共通の結果図の《理解する》に相当する。これは「気づく」があってこそ「意識化」されるもので、両者は必ずしも一致しないと捉えたためである。

また、原田他（2017）では、内省を記述することの意義や面白さがわからない、あるいは、活動へのレディネスができていないなどの＜推敲活動の不成立条件＞というハードルを越えるために、《自己内対話》を習慣化させていく必要があったと述べている。一方、本実践には《自己内対話》は現れなかった。このことにより本実践の学習者が《自己内対話》を行っていないと判断できないが、ループリックへの記述が全体的に少なかったことから、《自己内対話》が活性化されていなかった可能性がある。例えば、極端に内省の記述量が少なかったMさんは「自己評価というものは常に自分でしています」と述べており、記述式内省活動の必要性を感じていないことがうかがえた。学習者全体を見ると、内省は行われたものの、表層的なレベルにとどまり、キー・コンピテンシー（ライチェン&サルガニク2006）の核心にある省察性⁴⁾ (reflectiveness) のように深くふり返ることはなかったと推察できる。

さらに、共通の結果図では《学びの実感》が見られたが、本実践には現れなかった。《学びの実感》は「他のレポートへの応用」や「学外での自律的活動や自己評価」といった今回の実践からの発展段階にある。3.1で述べたように、本研究の学習者は特に自律的な活動において《実行の難しさ》を感じており、発展的、応用的に活動を上げ、《学びの実感》に至るまで学びが深まらなかったと推察できる。田中（2015）では、非対面・非同期の対話的協働活動⁵⁾を行うには、学習者の自律性と動機づけを高める学習環境をデザインする必要があることを指摘されている。今回の実践ではループリックを用いて内省を促したが、自律性を高めるまでには至らなかったと言えよう。

4 まとめと今後の課題

本研究は原田・浅津・田中・中尾・福岡（2017）に続く研究である。アカデミック・ライティング活動の一つ、テキスト批評において学習者の主体性や自律性、協働性の育成をめざした評価活動を試みた。この評価活動とはループリックによる記述式内省活動と対話的推敲活動を組み合わせたものである。研究目的は学習過程の中に埋め込まれた評価活動における学習者の認識のプロセスを探ることであった。学期末に学習者に半構造化インタビューを行い、M-GTAを用いて分析した。その結果、学習者の認識のプロセスには《不足部分の気づき》《評価項目の意識化》から《実行できる》という方向へ進むことがわかった。これは原田他（2017）の共通した学習者の認識プロセスとおおむね一致するものである。

その一方で《実行できる》に進まず、《実行の難しさ》を感じる学習者もいた。特に、〈学習態度を変えることの難しさ〉のように、ただ内省活動をするだけでは、容易に学習者態度が変わらないこともうかがえた。また、5つの教育機関の学習者の認識のプロセスを分析した原田他（2017）と比較したところ、本研究には《自己内対話》《学びの実感》が存在しない点が大きく異なる。学習者の内省記述量が少なかったことからみると、《自己内対話》が十分に行われていなかった可能性がある。そのため、《実行できる》より自律的・発展的な《学びの実感》が持てなかったと推察できる。

今後の課題は自己内対話について、今回、どうして起こらなかったか、また、どうすれば起こるのかを分析していくことである。また、教師が学習者の内省にどのようにかかわっていくかという課題もある。これらのことを考えていくことが学習者の自律的・発展的な《学びの実感》につながっていくと言えるだろう。さらに、ルーブリックを用いた記述式内省活動では、学習者自身が達成度を測るため、妥当な判断ができていない可能性がある。記述語がないルーブリックの短所とも言えるが、この点について教師がどのようにフィードバックを行うかを検討しなければならない。

謝辞

本研究はJSPS 科研費（基盤研究（C）JP15K02638）の助成を受けたものです。

注

- 1) 5つの教育機関は、大妻女子大学、同志社大学、富山大学、三重大学、流通科学大学（五十音順）である。
- 2) 学習者5人全員で確認作業を行った。3人と2人のグループ編成をして確認することも考えられたが、学習者の日本語能力や性格などから話し合いが活発にならない可能性があったので、全員で行うこととした。後の対話的推敲活動も5人全員で行った。
- 3) 教師がMoodleに書き込まれたコメントを一覧表にし、学習者に配布した。
- 4) ライチェン&サルガニク（2006）では、reflectivenessは「思慮深さ」（反省性）と訳されているが、本研究では「省察性」とする。
- 5) 田中（2015）では、コンピュータを媒介したピア・レスポンス（Computer Mediated Peer Response, CMPR）と呼んでいる。

参考文献

- (1) 浅津嘉之・田中信之・中尾桂子（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」『応用言語研究論集』5, 60-71.
- (2) 石井英真（2015）『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準
- (3) 河野哲也（2002）『レポート・論文の書き方入門 第3版』慶応大学出版会
- (4) 河野哲也（2016）「学生が自分で問いを立てるための授業デザイン」成瀬尚志（編）『学生を思考にいざなうレポート課題』第5章、ひつじ書房、101-126.
- (5) 木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』弘文堂
- (6) ギップス、キャロライン V.（2001）『新しい評価を求めて—テスト教育の終焉』鈴木秀幸（訳）、論創社
- (7) 黒上晴夫（2014）「新しい学習を評価するツール—ルーブリッカー—」岩崎千晶編著『大学生の学びを育む学習環境のデザイン—新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングへの挑戦—』第4章、関西大学出版部、87-108.
- (8) 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』第2章、東京大学出版会、49-91.
- (9) 田中信之（2015）「コンピュータを媒介したピア・レスポンスの実践と評価—対面による活動との比較を通して—」『小出記念日本語教育研究会論文集』23, 19-31.
- (10) 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.

- (11) 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, 209-212.
- (12) 西岡加名恵・石井英真・田中耕治 (編) (2015) 『新しい教育評価入門一人を育てる評価のために』有斐閣
- (13) 原田三千代 (2017) 「内省型ルーブリックによる対話的評価活動の分析」『三重大学教育学部研究紀要』第68巻, 317-332.
- (14) 原田三千代・浅津嘉之・田中信之・中尾桂子・福岡寿美子 (2017) 「ルーブリックを用いた記述式内省活動の分析—大学・留学生教育機関のアカデミック・ライティングでの試み—」『2017年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 142-147.
- (15) 松下佳代 (2012) 「パフォーマンス評価による学習の質の評価—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』第18号, 75-114.
- (16) 松下佳代・石井英真 (編) (2016) 『アクティブラーニングの評価』東信堂
- (17) 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.
- (18) ライチェン, ドミニクS. サルガニク, ローラH (編) (2006) 『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』(立田慶裕監訳) 明石書店

資料 テキスト批評におけるルーブリック

表の左側の欄の規準(項目)の達成度(80%～、60%～、～60%)を右欄で選択し、その空欄に内省を記述する。その際、自分の活動を思い出して、特に印象に残ったもの(達成できたもの、できなかったものなど)に関して、その具体例や理由と、その改善に向けての取り組み方法などを書いてください。

	80%以上達成	60%以上達成	60%未満
1. 論理的な文章			
1-1 形式			
・正しい文字・表記で書く			
・適切に語彙・表現を使う			
・正しい文法で書く			
・文体を統一する			
・引用を適切に行う			
・適切な分量(字数)で書く			
1-2 内容・構成			
・簡潔に要約する			
・問題提起ができる			
・問題提起と結論を一致させる			
・根拠(具体例など)を示す			
・自分の考えを書く			
・適切に論述展開をする			
2. 読み手意識と批判的思考力			
・読み手意識を持って、書く			
・テキスト・資料を批判的に読む			
・自分や仲間の文章を分析的に読む			
・仲間からのコメントの批判的に検討する			
3. 対話力			
・対等に話し合う			
・仲間に自分の思ったことを伝える			
・積極的に意見を言う			
・仲間の文章に指摘・批評をする			
・アドバイスするとき、婉曲的な表現をする			
・仲間に貢献する			
・コメントを受け入れる姿勢を持つ			
・仲間からの疑問・質問に答える			
4. 学習に対する態度			
・資料収集や読書などをして、背景知識を持つ			
・学習過程をつねに振り返る、次回の目標設定をする			
・活動に積極的に取り組む			
・教室外でも自律的に活動を進める			
・期限を守る			