

## ルーブリック評価の導入によるピア・レスポンス活動の変化

## The change in peer response activities by Rubric

羅 曉勤 (LO HSIAO CHIN)

台湾銘傳大学応用日本語学科

## 1 はじめに

発表者は、台湾の日本語教育現場での作文授業に存在している「読み手の不在」や「推敲の共有性の欠如」などの問題を改善するため、作文の教育現場にピア・レスポンスを導入してきた。池田(2002)、望月(2004)、池田・舘岡(2007)によれば、作文指導におけるピア・レスポンスとは、学習者が書き手として活動に参加するだけでなく、読み手としての義務も必要とされている。そして、書き手と読み手の役割を交代することで、両者の視点から、テキスト分析や、そのテキストに関する新たな情報の提示や助言、推敲のヒントなどを、教室の仲間と協力しつつ、また、問題を共有しながら、問題解決を行う社会的活動だ、としている。さらに、池田・舘岡(2007:72)は、ピア・レスポンスは協働学習における作文学習活動とされており、協働学習は「対等」「対話」「創造」「互惠性」「プロセス」という五つの要素に基づくものだ、としている。

そして、発表者は、以上のような定義や提言から、作文授業にピア・レスポンスを導入することで、「文章作成能力の欠如」「読み手の不在」「推敲作業の共有の欠如」といった問題点を解決に導くことができるのではないかと考えた次第で、羅(2009:314)において、ピア・レスポンスを導入した作文授業のデザイン概念として、以下のように述べている。

学習者は「対等」の概念に基づき、読み手と書き手の両方の役割を果たし、「対話」を通して活動に参加し、その活動の中でテキスト分析やそのテキストに関する新たな情報の提示や助言といった「創造」を通して、お互いの文章をよりよくするといった「互惠性」がもたらされるといった「プロセス」が成立すると考えられる。このような協働学習の一連のプロセスにより、文章構成力や日本語表現などの「文章作成能力」向上が見込められると思われる。

そして、結果として、学習者の産出物や感想などを検討することで、外国語学習環境におけるピア・レスポンスの有効性や可能性を示した(羅 2012)。しかし、教師側の立場において自己の実践を反省した場合、「書かせる目的の不明瞭さ」「教育内容のつながりの不足」「評価基準の曖昧さ」などの問題が未解決であるといった問題や、さらに、学習者から、ピア・レスポンスの進行の仕方が分からないときがある、という否定的な声があったのも事実である。そこで、本発表では、上掲のような問題は、教師側の立場にせよ学習者側立場にせよ、教室活動の目的や評価が明確でないところに原因が存在しているのではないかと考え、その点を踏まえて教育実践面の改善に取り組むことにしたものである。

## 2 ルーブリック

前述したように、発表者は、ピア・レスポンスの過程における学習者から見た問題点として、日本語推敲のほかに、何に着目すべきかわからないときがあるという意見が生じる原因の一つとして、教師側における「書かせる目的の不明瞭さ」や、「教育内容のつながりの不足」が関連していると考えている。つまり、このような問題点は、学習活動において、学習内容の方向性は提供しているものの、学習内容が具体的にはどのようなものなのか曖昧であるといった可能性の存在を反省する必要性を示すものと考えられるのである。

また、「ピア・レスポンス」の過程は推敲の一過程でもあり、学習者がその過程において、何を話せばよいか分からないときがあるということは、前述した学習内容提示の不明確以外に、どのようなレベルにまで到達すべきなのか、あるいは、ピアの文章はどのレベルまで達しているのかを判断する基準が明確に提示されていない、といった点に原因があると考えられる。そして、このような問題は教師側での立場でも見受けられる。つまり、評価基準の曖昧さや、それを要因として評価の揺れの存在である。

このような問題に対し、濱名篤(2012)、黒上晴男(2013)が、学習内容や評価基準の明確化を図るべくルーブリックを用いることの可能性について提案している。この、ルーブリックについては、濱名篤(2012: 5)は以下のように述べている。

「目標に準拠した評価」のための「基準」作りの方法論

であり、学生が何を学習するのかを示す評価基準と学生が学習到達しているレベルを示す具体的な評価基準<sup>1</sup>をマトリクス形式で示す評価指標である。すなわち、学習者の「パフォーマンスの成功の度合いを示す尺度と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を説明する記述語で構成される、評価基準の記述形式」として定義される評価ツールのこと。

以上のように、ルーブリックを用いることによって、学習内容として「学生が何を学習するのか」といったことや、「学生が到達すべき具体的なレベル」といった、二つの点が明確化になるのである。

また、ルーブリックを用いることのメリットについて、濱名篤（2012：20）は、①到達目標と評価の観点や基準を可視化することにより、評価者の主観的ばらつきを縮小して評価の標準化ができる、②学習者があらかじめ到達目標や評価の観点や基準を意識して学習に取り組むことができる、③形成的評価と総括的評価に一貫して利用可能であり定性的コメントのみの場合と比較して学習者へのフィードバックが容易である<sup>2</sup>、④単独科目の評価にとどまらず、構造的・体系的な評価に活用していくことが可能である、⑤プログラム評価と学生の到達度評価といった二つの用途で利用可能である—という5点を挙げている。さらに、ルーブリックのメリットについて、黒木晴男（2013）も以下のように述べている。

客観的で、しかも一貫性のある評価基準を作成することで、当然、教師自身の評価基準も明確になります。単元全体の見通しを立てる中でルーブリックを作成し、評価基準が確かなものとなれば、おのずと単元のねらいも具体性を増していきます。そうして分かりやすくクリアなねらいを設定することができれば、そのねらいの実現に向けて最適な授業設計を行うことができるようになるんですね。（中略）ブレない『ものさし』を作ることができれば、子どもたちの学習意欲や学習レベルを簡単に把握できるようにな

<sup>1</sup> 引用内の下線は筆者による（以下、同じ）。

<sup>2</sup> テストなどの定量的評価と比較した場合、手間がかかる点があることを合わせて指摘している。

ります。また、それによって子どもたちへの助言もしやすくなりますし、支援のポイントもはっきりします。低いレベルにいる子どもに積極的なケアを行うことも可能になりますよね。

発表者は、上に示したような両氏の主張より、ルーブリックを導入することで、ピア・レスポンスの活動で見られた問題点を解消することができる考えたのである。よって、本発表は、筆者が従前に行ったピア・レスポンス教室活動にルーブリックの概念を導入し、あらためてデザインした実施結果を再検討するものである。では、次の「3 実践について」では、まず、実践の場である教室活動を通して学習者に何を身につけさせたいかといった、各活動における学習目的の明確化・可視化できるようにデザイン面での配慮の過程を紹介する。そして、続く「4 調査結果」では、ルーブリックに基づいたピア・レスポンスの活動を通して学習者にどのような学びが起きたかを、それぞれ考察することとする。

### 3 実践活動について

#### 3.1 実践期間

発表者は、2008年度（2008年9月～09年6月）から、作文指導にピア・レスポンスの導入を始めた。このうち、2008、09年度の2年間は発表者が担当していた「作文（一）」の授業を、2010年度からは新しく担当することとなった「作文（二）」の授業を、それぞれ対象フィールドとした。これら二つの授業についてであるが、まず、「作文（一）」は、書くことを通して語彙や文法の運用能力、文章コミュニケーション能力の向上を目標としたもので、具体的な授業内容として、原稿用紙を用いた文章の書き方などのルールを指導した上で、身近なテーマで作文を書くといったものや、年賀状の書き方などといった内容である。また、もう一方の、「作文（二）」は、要約文や説明文、意見文、レポートなどといった文章の作成指導などが中心である。

また、本発表で取り上げるフィールドは、2012年度後期（2013年2月～6月）の「作文（二）」の授業で、授業目標として、日本語を使って資料を要約して自分の意見を述べることができるようになる、と規定されている。

### 3.2 実践対象について

発表者の勤続校における「作文（二）」とは、日本語を専攻とする3年次生を主な対象としたもので、日本語の四技能に基づいた履修者の日本語既習時間はおおよそ1400時間以上となり、既習時間を日本語能力に換算した場合N1～N3程度に相当すると考えられる。つまり、このフィールドにいる学習者のほとんどは、日本語を使って文章を書くことができるものととらえられるものである。また、実践時の履修者数は23人で、うち再履修の者と副専攻とする者がそれぞれ1人ずつ含まれる。

### 3.3 実践内容および手続き

前述したように、「作文（二）」の授業では、要約文や説明文、意見文、レポートの作成ができるようになるといった目標が設定されているため、授業活動自体も、おのずと、そのような文章の作成が指導の中心となる。また、2012年度後期で取り扱ったテーマは、「真のバリアフリー社会とは」「若者の目から見た格安航空会社の良し悪し」「よりよいキャンパス生活を求めて」である。そして、その中から、本発表では「若者の目から見た格安航空会社の良し悪し」というレポート作成活動を取り上げる。なお、指導手順は以下のようにものである。

- 1) まず、今学期の授業活動の目標である「レポート作成」の概要について学習者に示した後、レポートの構成として「要約」「説明」「意見」などの要素が含まれていることを説明する。こうして、「レポート作成」の重要性について理解してもらってから、以下の表1表1のようなルーブリックを示し、今回の活動の学習内容を学生らと確認した。

表 1：ループリック評価表

	若者の目から見た格安航空会社の良し悪し!! (自我評価△)		同儕(○)評価:		教師評価: ♪
	たいへんよくできました♪	良くできました♪	まあまあできました♪	あまりよく♪ できませんでした♪	頑張ってください♪
単語使用 10分	単語使用非常自然無母語干渉或使用錯誤の現象	単語使用の錯誤(母語或外語干渉)在5個以内	単語使用の錯誤(母語或外語干渉)在6-10個以内	単語使用の錯誤(母語或外語干渉)在10-15個以内	単語使用の錯誤(母語或外語干渉)在16個以上
文法使用 15%	文法文型使用並無不妥	文法文型使用的錯誤在5個以内	文法文型使用的錯誤在6-10個以内	文法文型使用的錯誤在10-15個以内	文法文型使用的錯誤在16個以上
文章体使用及文体一致 5%	接續詞等信有使用文章表現及句末表現有統一成「ます・です」或「普通体・である」	接續詞等信有使用文章表現及句末表現皆有出現錯誤5以内	接續詞等信有使用文章表現及句末表現皆有出現錯誤6-10個以内	接續詞等信有使用文章表現及句末表現皆有出現錯誤10-15個以内	接續詞等信有使用文章表現及句末表現皆有出現錯誤15個以上
原稿の書き方 5%	有寫題目、逗句號使用、每個段落落的空格及記號的使用標示等皆無錯誤	有寫題目、逗句號使用、每個段落落的空格及記號的使用標示等合計出現5個以內的錯誤	有寫題目、逗句號使用、每個段落落的空格及記號的使用標示等合計出現6-10個的錯誤	有寫題目、逗句號使用、每個段落落的空格及記號的使用標示等合計出現11-15個的錯誤	有寫題目、逗句號使用、每個段落落的空格及記號的使用標示等合計出現16個以上的錯誤
是否描述出動機 10%	對產生描述此篇文章動機(事件理由)非常完善,例如:何時的事件,其事件的經過及結果,對於為何對此現象有興趣,就讀者的立場來說,可以掌握地非常清楚	對產生描述此篇文章動機(事件理由),例如:何時的事件,其事件的經過及結果,對於為何對此現象有興趣,就讀者的立場來說,可以理解,但似乎少了些說明	對產生描述此篇文章動機(事件理由),例如:何時的事件,其事件的經過及結果,對於為何對此現象有興趣,就讀者的立場來說,描述不足,造成理解上有些困難,須加入較多說明	對產生描述此篇文章動機(事件理由),例如:何時的事件,其事件的經過及結果,對於為何對此現象有興趣,就讀者的立場來說,理解造成困難,建議大幅修正	對產生描述此篇文章動機(事件理由),例如:何時的事件,其事件的經過及結果,對於為何對此現象有興趣,就讀者的立場來說,須重寫
有關廉價航空相關報導之要約 10%	針對廉價航空的報導要約,有非常明確的交代 5w1h,並且明確指出其好壞	針對廉價航空的報導要約,有交代 5w1h,但在好壞的描述上並著墨不多,或者有好壞但 5w1h 交代較不足	針對廉價航空的報導要約,雖有描述 5w1h,及其好壞,但看不出其關連性或著墨不多	針對廉價航空的報導要約,僅描述 5w1h,或其好壞,並沒有提到 2 項,雖無難題但交代不清	找不到記事主題不符合,須重新作業
グループ活動への描写(分析手法) 15%	針對小組如何分類及分析的過程有詳細的描述	針對小組如何分類及分析的過程有大略的描述	針對小組如何分類及分析的過程有粗略的描述	針對小組如何分類及分析的過程僅一筆帶過	完全無撰寫到小組如何分類及分析的過程
グループでまとめた結果を文章で運用しているかどうか 15%	有介紹小組分析出來的整體結果,並針對自己為何選出其中一個結果做論述有交代,其所選出的論述內容有充份運用到小組討論的結果並加入自我觀點之描述	針對小組分析出來的整體結果著墨不太詳細,文章中所撰寫的結果雖有和小組討論做連結,但運用小組討論的部份並不多,自我觀點著墨略顯不足	針對小組分析出來的整體結果著墨不多,文章中所撰寫的結果雖有和小組討論做連結,但運用的部份並不多,自我觀點的描述上略顯不足	針對小組分析出來的整體結果的著墨很少,且自己分析的結果和小組討論的關連性極為薄弱	其撰寫的結果論述並無運用小組討論的結果,且沒有邏輯章法
廉價航空使用者的建議 10%	建議是非常具體化可實現的	建議雖然具體但實際實行有些困難	建議及其實行方法淪於汎汎之論,無具體建議	建議及實行淪於意氣,情緒論	沒有提出建議及實行

- 2) 「若者の目から見た格安航空会社の良し悪し」をテーマとした最初の授業で、学習者が、海外旅行の際などにおける空港会社の利用やそれに関連した予備的な知識をどのぐらい有しているかを確認し、また、学習者に、格安航空会社に関する記事を掲載している新聞3紙を次回の授業に持参するように指示した。
- 3) 要約文について書き方の指導を行い、その後、要約文作成の練習として、持参した新聞3紙の記事について要約文を書くように指示する。
- 4) 要約文作成後、格安航空に関する良いと思う点と良くないと思う点とをそれぞれ五つずつ書き出させる。なお、その際、1枚の便せんに1項目ずつを書くように指示する。

- 5) 4～5 人を一つのグループに分け、上記 4) で挙げた良い点五つと良くない点五つについてグループ内で討議した上で分類し、ラベル付けをするように指示した。
- 6) グループ内で、良い点と良くない点のそれぞれの項目について、意見や反論を考えるようにさせる。
- 7) 個々の学習者に、上記 5) ～6) のグループ内の議論に基づいて、格安航空会社利用に関する自分の意見をまとめさせる。
- 8) 上記 7) に基づき、各学習者に「格安航空会社利用に関する」レポートを作成させ、作成されたレポートに対し、評価表に基づき、ピア・レスポンスを実施させる。

#### 4 分析およびその結果

では、続いて、授業にルーブリックを導入することで、学習者の学習活動やその成果などに、どのような変化が生じたかを、所要時間、ピア・レスポンス活動を文字化した内容、学習者のフィードバックなどに基づき、分析・考察を行った結果について述べる。

##### 4.1 授業活動の効率化

ルーブリック導入後においては、各グループの話し合い時間が導入前と比較して短くなる傾向が見られる。例えば、1 コマ 50 分の授業でピア・レスポンスを行った場合、ルーブリック導入前には時間が不足することが少なからずあったが、導入後の授業では、そのようなケースはほとんどなくなった。また、ピア・レスポンスを宿題として課して、その過程を録音するように指示したこともあるが、このような場合も、従来であれば平均 67 分要していたものが、導入後の所要時間が平均 32 分になるなど、ルーブリックの導入によって、より効率的にピア・レスポンスが行えるようになったと考えられる。

##### 4.2 点から面へ

次に、文法形式や内容・構成という点から、学習者のピア・レスポンスを分類して検討した場合についてである。まず、同じクラスの学習者が、ルーブリック導入前の前期の「喫煙問題」といったテーマの授業におけるピア・レスポンスで、内容・構成（文と文のつながり、段落の構成、段落と段落とのつながり、全体文章の流れ）や形式（文

法、原稿用紙の書き方、句読点、記号など) についてどの程度指摘があったかを整理したものを、以下の表 2 として示す。

表 2：ルーブリック導入前のピア・レスポンスでの活動概要

指摘項目	指摘回数
内容・構成	13
形式	41

続いて、ルーブリック導入後における、ピア・レスポンスでの指摘内容について、同様に表 3 として提示する。

表 3：ルーブリック導入後のピア・レスポンスでの活動概要

指摘項目	指摘回数
内容・構成	38
形式	44

上掲の表 2 と表 3 とを比較すれば、まず、ルーブリックを導入することで、ピア・レスポンスでの「内容・構成」に関する活動が頻繁になったことが分かる。そして、「内容・構成」と「形式」との指摘回数の差異を検討した場合、ルーブリック導入後は、両者の差に縮小が見られた。以上が、ルーブリック導入前後の変化を量的に検討したものである。

では、質的な面から見た場合、ルーブリック導入前後にはどのような変化が生じているか検討してみる。なお、質的な面からの検討方法としては、学習者のピア・レスポンス活動を録音して文字データ化した記録を、ルーブリック導入前後で比較するといった方法を用いた。

その結果、まず、「形式」においては、ルーブリック導入前では、文法などにただ漠然とした感じで着目した指摘が多かったが、導入後では、句読点の使い方や原稿の書き方などといった具体性を持った指摘が多く見られるようになっていたことが分かった。また、「内容・構成」に関しては、導入前は、学習者は文と文との関係に重点をおいて推敲作業を進めることが多かった。例えば、『「喫煙は自分だけで

はなく、周りの人の体が悪い<sup>3</sup>。私は喫煙に反対です」我覺得你這二句可以用「ので」或「から」連接會不會比較好?（「喫煙は自分だけではなく、周りの人の体が悪い。私は喫煙に反対です」という二つの短文は、「ので」か「から」を用いてつなげた方がいいと思う）』<sup>4</sup>。といったものである。一方、ルーブリック導入後におけるピア・レスポンス活動での推敲作業では、学習者の文章構成全般に対する指摘が多く見られるようになった。例えば、『我覺得你在「グループ活動への描写（分析方法）」這邊就只有寫「グループ内で話した」好像有點不夠耶,你是不是應該要把具體討論的過程寫出來。（この「グループ活動への描写（分析方法）」に関する部分は「グループ内で話した」と記されているだけでやや少ないように思います。具体的な話し合いの過程を記述した方がいいのではないのでしょうか）』といった、グループ分析の手順や経緯の記し方への指摘や、意見の具体性を求めるなどといったレスポンスが比較的によく見られるようになったのである。

以上のように、学習者がピア・レスポンスを行うに際して、ルーブリックの導入前と導入後とでは、「形式」に対する着目点や「内容・構成」の指摘内容などに、さまざまな変化があったのである。特に、ルーブリックの導入により、文と文との関連性といった「点」を指摘したものから、段落全体の描写などといった「面」を指摘したものへと変化が見られたので興味深いものである。もちろん、導入前にも、「内容・構成」についての同様の指摘はあったが、量的にはそれほど多くはなく、また、すべてのグループでそれに触れていたわけではない。しかし、ルーブリック導入後、「内容・構成」についての指摘が量的な面で増加が見られただけでなく、すべてのグループで取り上げられるようになった点は相応の成果を示すものと考えられる。

### 4.3 学習者から見たルーブリック導入の意味

また、本実践においては、学習の主体である学習者の立場から分析をすべく、学習者に対してルーブリックの導入によるピア・レスポンスの変化について記入式アンケート調査を実施した。その結果、合計23人中20人から肯定的なフィードバックが示された。具体的なフィードバックとしては、「各活動の学習目的がより把握できるようにな

<sup>3</sup> 二重下線は、学習者の誤用を原文のまま引用した部分である（以下、同じ）。

<sup>4</sup> 『 』は、学習者の指摘内容で、( ) は発表者が日本語訳したものである（以下、同じ）。

った」「何を勉強したか分かるようになった」「レポートの書き方がよく理解できた」などといった《学習内容の明確化》や、「自分の文章について、どこに、何が足りていないのか再確認ができる」といった《自己反省》、「ピアの文章をどのような視点から見るべきか分かるようになった」「ピア・レスポンスの進行や内容がより有益となった」といった《ピア・レスポンス進行の効率化・有益化》などが挙げられる。

一方、3人は、否定的もしくは中立的な意見を示している。このうち1人は「特に何も感じていない」としており、また、2人は「何をすべきか、という方向性については以前より理解できるようになったが、相手との人間関係もあるので、友達の記事を評価するのに抵抗がある」といった《人間関係への配慮や不安》といった意見が見られた。この点においては、ピア・レスポンス自体を否定しているものではなく、ピア・レスポンスの指導過程で、より説明と工夫を凝らすことで解決できるのではないかと考えられる。例えば、学習者間の不安を取り除くために、ピア・レスポンス活動におけるお互いの話し方や、ピア・レスポンスが目指す「互惠性」といった概念を常に強調しておくなどが挙げられよう。

## 5 まとめおよび今後の課題

本発表は、授業における「授業内容の不明確」や「評価基準の欠如」などといった問題点を改善すべく、ピア・レスポンスといった授業活動にルーブリックを導入し、その導入の前後の変化を検討したものである。

その結果、まず量的な面においては、ルーブリックを導入することで、ピア・レスポンスがより効率的になったことが分かった。また、質的な面から見た場合、ルーブリック導入前におけるピア・レスポンスは、その内容が文法形式や文と文との関係といった部分に重点が置かれる傾向にあったが、導入後は、そのほかにも、文章全体の形式や段落、文章の全体的な構成など、より広い範囲について話し合いがされるようになったことが分かった。そして、学習者のフィードバックから、ルーブリックを導入することで、《学習内容の明確化》《自己反省》《ピア・レスポンス進行の効率化・有益化》といった点にも有意義であったことが明らかとなった。一方、ルーブリック導入の意義を認めながらも、《人間関係への配慮による不安》といった意見があ

った点は見過ごすことはできず、今後のピア・レスポンス活動においては、学習者間の話し合いの場面における各種の指導やピア・レスポンスの互惠性の概念をより理解させることを常に意識したいと考える。

また、黒木晴夫（2013）や濱名篤（2012）は、ルーブリックの構築は試行錯誤しつつ徐々に完成度を高めていくものである、としている。この点において、今回の実践を省みれば、評価の基準や表現にやや曖昧な部分もあると考えられ、今後、それらを含めた不備・不足な点を修正・改善していきたいと思う。

そして、安藤輝次（2008）は、ルーブリックは持続学習に適した評価基準であると、濱名篤（2012）は、ルーブリック自体は学習成果のエビデンスであり学習機関間や社会でも共有できる、とそれぞれ述べている。この点を考えれば、今後、よりよいルーブリックを構築してそれを授業活動で適用することは、学習者に自身の学習成果を確認させるといった効果のみならず、学習者が所属する以外の学習機関に対して自己の能力を示したり、就職時の自己能力をより客観的に示したりすることができるなど、側面的な効果も期待できよう。そのためにも、今後、より多くの授業活動や授業科目はもちろん、幅広い教育機関や組織において、適切なルーブリックの構築と適用の必要性や重要性を提起したいと考える次第である。

## 参考文献

安藤輝次（2008）「一般的ルーブリックの必要性」『教育実践総合センター研究紀要』17;1-10;奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター

黒木晴夫（2013.1.15）「見える「評価」で授業が変わる！～ルーブリックで授業作り：ルーブリックとは」『実践事例レポート』JUST.School 先生のための Web サイトジャストスクール <http://www.justsystems.com/jp/school/academy/hint/rubric/index.html>

濱名篤（2013.11.19）「ルーブリックを活用したアセスメント」中央教育審議会高等学校教育部会

羅曉勤（2009）「初中級作文クラスでの推敲活動の試みーピア・レスポンス活動を中心にー」『台湾日本語文学報』26号;309-328;台湾日本語文学会