

記述式ルーブリックを使った思考の可視化による内省の深まり

浅津 嘉之（関西学院大学日本語教育センター）

本稿は日本語文章表現授業において、ルーブリックを自己評価の道具として使用し学習者の内省を深めることを目指した活動について分析する。研究目的は、筆者が作成した記述式ルーブリックにおいてどのような内省が行われているかを明らかにし、今後のふりかえり活動デザインへの示唆を得ることである。分析の結果、内省の構成要素として【自分の行動】【感情】【分析】【読み手の立場】【見方の広がり】【考えの変化】が浮かび上がり、【自分の行動】をベースに【分析】が展開され、その中に【読み手の立場】と【見方の広がり】が現れてくることが明らかとなった。これらを内省の深さのレベルを示すフレームワークを参考にして考察し、自己評価活動を繰り返す中で内省が深まっていくことを示した。この要因として内省記述による思考の可視化を挙げ、こうしたスタイルのルーブリックは「学習としての評価」に適しているとする。

キーワード：記述式ルーブリック、内省の深まり、思考の可視化、学習としての評価

1. 本実践の背景

教師主導・知識伝達型から学習者中心・知識構成型へと学校教育の質的転換が進む中で、学習者のパフォーマンスをいかに評価するかが議論されているが、その代表的な手段にルーブリックがある（西岡、石井、田中編 2015、松下、石井編 2016 など）。西岡ら（2015）によれば、ルーブリックとは「成功の度合いを示す数値的な尺度あるいは評語と、それぞれの数値や評語にみられる認識や行為の質的特徴を示した記述語からなる評価基準表」であり、主な利点として、教師にとってはパフォーマンス課題の審査の信頼性を高めること、学習者にとっては自己評価などの評価行為への参加につながるものが挙げられている。この他、スティーブンス、レビ（2014）はルーブリックを使う理由を主に教師の視点から挙げ、タイミングの良いフィードバック、学生による詳細なフィードバックの活用、批判的思考力のトレーニング、他者とのコミュニケーションの活性化、教員の教育技法の向上、平等な学習環境づくりとしている。

一方で、ルーブリックを学習者の自己評価の道具として使用した場合の課題点として、ルーブリックにある評価項目のみが焦点化され、記されていないパフォーマンスは意識化されなくなることや、項目の中身を十分に吟味せずに達成できたか否かの機械的なチェックに終始することが挙げられる（原田、浅津、田中、中尾、福岡 2017）。

そこで、原田ら（2017）では OECD キー・コンピテンシーの考え方¹を基にして、評価観点のみを提示し、評価基準の記述欄（評語）を空欄にしてそこに学習者が内省を書き込むようにしたルーブリックを開発し、アカデミック・ライティングの授業で実践した。これは5つの学習目標（＝評価観点）と30程度の下位項目から成り、それぞれの観点が3段階の評価基準にわけられ（80%以上達成、60%以上達成、60%以下）、学習者は自分の判断する基準のところ自由に記述で内省を書き込むようになっている²。このようにすることで、自己評価が項目のみの機械的なチェックになるのではなく、より深くふりかえり考えられたものになることを目指した。

しかし、このルーブリックを用いた筆者の実践では、下位項目ひとつひとつを3段階の評価基準に当てはめることで評価するというケースが見られた。図1は、原田ら（2017）のルーブリックを筆者の授業で実際に使用し、学習者がそれに記述したものである（次項）。

例えば、評価観点「1. 論理的な文章」の中の「1-1. 内容・構成」を見ると、下位項目①から⑤の番号がそれぞれ自分の判断する評価基準に書き込まれ、そのうちの3項目（②③⑤）にのみ、一文程度で「問題提起が少しだけ」「具体例はない」といったコメントが書かれている。原田らで目指したものは、各観点について下位項目を参考に総合的にふりかえり、それを自分の言葉で記述することで内省を深めていくという自己評価のやり方であった。これでは、示された項目のみを焦点化してどの点数領域に入れるか機械的にチェックしていることに変わりなく、参考のために提示した下位項目と3段階の数値的尺度が内省を深めることの足かせとなっていると言える。

そこで、本実践では「ホリスティックルーブリック」³（スティーブンス、レビ 2014）を参考に、下位項目と3段階の評価基準の記載を廃止し、各評価観点には期待される最高レベルの行動を示すものとした。学習者はこの最高レベルの評価基準とその時の自分を比較し、内省を記述することになる。これを本稿では「記述式ルーブリック」とする（巻末資料1⁴）。記述式ルーブリックにおける評価観点は、原田ら（2017）のものを踏襲して「1. 論理的な文章（1-1. 内容・構成、1-2. 形式）」「2. 読み手意識と批判的思考力」「3. 対話力」「4. 学習に対する態度」とした。各観点到記される最高レベル

¹ これは、現代社会で求められるコンピテンシーを3つのカテゴリー（相互作用的に道具を用いる、異質な集団で交流する、自律的に行動する）によって捉えるものである。原田ら（2017）のルーブリックにおける5つの評価観点は、これら3つのカテゴリーに対応するものとなっている。

² このルーブリックの作成手順や実践の詳細については原田ら（2017）を参照のこと。

³ スティーブンス、レビ（2014）によれば、「ホリスティックルーブリック」は、通常3から5段階で設定される評価尺度を1段階しか設定せず、そこには評価観点で期待される最高レベルの行動が記載される。また、学習者がそのレベルにどの程度達成できているか教師が記載するコメント欄も設けられる。本実践では、このコメント欄に学習者が自ら内省を記述するようにした。

⁴ 資料1のルーブリックは実際は横向きに印刷して使用したが、ここでは体裁の都合上、縦向きにして掲載している。

	80%以上達成	60%以上達成	60%以下
1. 論理的な文章			
1-1 内容・構成	①	② 問題提起が少しだけ	③ 具体例はない
①△テーマが提示できたか	④		
②問題提起ができたか		⑤ 展開が妥当かどうかはわからない	
③根拠や具体例を示せたか			
④自分の考えが書いてあるか			
⑤論述展開が妥当か			
1-2 形式			
⑥文字・表記が正確か	⑨	⑥	
⑦適切な語彙・表現が使えたか	⑩	⑦	
⑧文法が正確か	⑪	⑧	
⑨文体が統一されているか		先生に直してもらいたい	
⑩引用が適切か			
⑪△字数制限が守れたか			
2. 読み手意識と批判的思考力			
⑫読み手意識を持って、文章が書けたか	⑫	⑬ 全部正確だと思いました	
⑬テキスト・資料を批判的に読めたか	⑮	⑭ コントも出しました	
⑭仲間の文章を批判的に読めたか			
⑮仲間からのコメントを批判的に検討できたか			
3. 対話力			
⑯対等に話し合えたか	⑯	⑰ はうとしかできませんでしたか	
⑰仲間に自分の考えを伝えられたか	⑰	はわからない	
⑱仲間の文章に指摘・批評ができたか	⑲	⑳ ヨさんのコメントも読んだが、話し合いは少ない	
⑲仲間に貢献できたか（貢献しようとしたか）			
⑳仲間からのコメントを受け入れる姿勢があったか			
4. 学習に対する態度			
㉑学習過程をつねにふり返り、次回の目標設定ができたか	㉑	㉒ 一度遅くなったことがある。これから注意する	㉓ 実はテーマについてはまだ決めていない
㉒活動に積極的に取り組めたか	㉓		
㉓教室外でも自律的に活動が進められたか			
㉔期限は守れたか			

図1 原田ら（2017）作成のルーブリックの利用例

の評価基準の記述は、原田ら（2017）にある各下位項目を筆者が統合して一文から二文の文章にしたものである。これらの変更により、下位項目ひとつひとつを数値で評価して一言程度でふりかえるのではなく、評価観点を総合的に捉えてふりかえり、自分の言葉を使って考えて記述する、より深い内省が行われることを目指した。

以上を背景に、本稿では日本語文章表現授業において、ルーブリックを自己評価の

道具として活用した活動について分析する。この活動の目的は学習者の内省を深めることであり、こうした活動は「学習としての評価」(西岡ら 2015)として捉えられ、学習者の主体性や自律性、メタ認知能力の育成が目指される現代の教育において、その結果を分析して現場に還元することは意義のあるものとする。本研究の目的は、記述式ルーブリックにおいてどのような内省が行われているかを明らかにし、今後のふりかえり活動デザインへの示唆を得ることである。

2. 本実践の概要

本実践は、近畿地方にある大学の日本語教育部門において半年から1年の交換留学生向けに、2016年秋学期に開講された文章表現授業(週1回90分×15回、N2~1レベル、受講生11名(中国語圏5名、韓国語圏5名、英語圏1名))を対象としたものである⁵。この授業の目的は、「レポート・論文の構成や表現を学び、日本語で2000字程度のアカデミック文章が書けるようになる」であった。授業目標としては、(1)他者と話し合うコミュニケーション力、(2)自分のことも含めて物事を客観的に見る力、(3)自分の勉強を管理する力を身につけることを授業担当者(=筆者)が設定した。これを目標とした理由は、筆者のこれまでのピア・レスポンス(PR)研究(中尾編 2015、浅津 2017 など)から得られた知見に基づくものであり、文章作成過程にPRを組み入れることによって、これらの力が身につけられると考えるためである。また同時に、書くことをとおして、教師である筆者が学習者に身につけてほしいと考える力でもある。

これら授業目標の達成に向けて、授業内容は、教室内では論文の構成・表現を学習し、教室外では各自のテーマ(自由設定)で原稿を作成していき、学期末には1つのミニ論文⁶を完成させることとした。また、教室内では執筆途中の原稿に対してクラスメートとPRも行い、原稿へのフィードバック(FB)後は記述式ルーブリックを使った自己評価活動を行った。具体的な流れを表1(次頁)に示す。

記述式ルーブリックを使った自己評価活動を実施したのは、序論原稿完成時(1回目)、本論原稿完成時(2回目)、ミニ論文完成時(3回目)の合計3回である。また、授業で参考にした教科書はアカデミック・ジャパニーズ研究会編(2002)と浜田、平尾、由井(1997)である。これらに加えて日本語で書かれた論文も取り入れ、教室内

⁵ 授業を研究対象として扱うことや成果物を分析して公表することについては、受講生に期末時に説明して承諾を得ている。

⁶ 本来の論文であれば、先行研究の整理やそれに基づく問題提起、新事実の発見や提言などが含まれるが、本授業はアカデミックな文章の書き方を学ぶことが主目的であることと、外国語授業であって受講生それぞれの専門が異なること、執筆経験がない受講生がほとんどであることを考慮し、上記の要素すべてを必ず含み、かつそれらが妥当であることまでは求めないこととした。そのため、授業では「ミニ論文」と呼んでいる。

では論文の構成要素や表現の確認と練習に使用し、教室外での原稿作成時にはモデル論文として参考にした。

表1 授業一学期の流れ

授業回	学習内容	教室内	教室外(宿題)
第1回	ガイダンス	授業説明 ミニ論文の自分のテーマ決め	テーマ決め(のちに変更可)
第2~7回	序論について 参考文献の書き方 コメント活動のやり方	教科書や実際の論文を使って 構成要素や表現を確認し、練習問題を する。	各項目(序論、本論、結論)の構成要素・表現の練習が終わったら、その項目の原稿を作成する ⁷ 。 PRの結果を参考に原稿を修正する。 FBを参考に原稿を修正する。
第8~12回	本論について	作成した原稿に対してクラスメートとPRをする。 修正した原稿を提出し、教師は全体または個別FBをする。	
第13・14回	結論について	記述式ルーブリックで自己評価を行う。	
第15回	ミニ論文(=期末課題) 提出前の最終確認	これまでの学習項目の復習を行いながら自分のミニ論文の構成や表現を確認する。 記述式ルーブリックで自己評価を行う。	(第15回授業までに)ミニ論文を完成させておく。 (第15回授業後)クラスのドロップボックスにミニ論文を提出する。

3. 分析の概要

本研究の目的は、記述式ルーブリックにおいてどのような内省が行われているかを明らかにすることである。分析対象は、実践クラスにおいて3回実施した記述式ルーブリック計30枚(1回目10、2回目9、3回目11)⁸に書き込まれた内省文である。分析では、KJ法(川喜田2017)の手法を用いて各回の内省文にどのようなことが書かれているかを整理し、内省を構成する要素を明らかにする。そして、内省の深さを見るために、その結果をMoon(2004:214-216)で示されているGeneric Framework for Reflective Writingを参考に考察する。Moon(2004)は、内省活動(reflective activity)が教育現場で積極的に取り入れられ、学習者に内省を促す取り組みが多く行われてきているにもかかわらず、その深さについては整理されておらず、内省がより深まるよう導くことが難しくなっていると。このフレームワークはこうした背景から作成されたものであり、学習者の内省が深まることを目指す本実践の目的と分析に適して

⁷ 各自が設定したテーマで書き進めていく。例えば、教室内での序論の学習が終われば序論まで、本論が終われば序論と本論まで書き進めることを目安とする。

⁸ 欠席や未提出があるため、受講生数の11に達していない回がある。

いると判断した。

4. 結果の分析

まず、本実践の学習者が実際に書いた記述式ルーブリックの一例を図2に示す。これは自己評価活動2回目のものである。下位項目と3段階の評価基準の記載を廃止したため、図1のように下位項目ひとつひとつを段階的に評価して一文程度のコメントが数か所に書かれているのではなく、図2では評価観点にある最高レベルの評価基準をもとにしてふりかえりを書き込んでいる様子が見えてくる。記述することで内省が深まることを目指すという本実践の目的達成にとって、記述式ルーブリックが効果的なデザインになっていると言えるだろう。記述量については今回は分析していないが、全般的な傾向として、自己評価活動の回数が進むにつれて増えていったように見受けられた。

自分で評価してみよう		
【課題】ここまで原稿を書き終えて、現在の作品とこれまでの自分を、1～4の観点から評価してください。		名前 () 日付: ()
観点	評価 (具体的に書いてください)	今のレベル
1. 論理的な文章 1-1. 内容・構成 テーマ説明、問題提起、目的、主張など、必要な項目が根拠や具体例を挙げながらすべて書いてあり、その論述展開も妥当である。	本論Aだけ、ちゃんと書きました。	上級
		中上級 <input checked="" type="checkbox"/>
		中級
		初級
1-2. 形式 自分の日本語を使って、正確な文字・表記、適切な表現、正確な文法で書かれており、文体も統一されている。また、引用ルールも守られている。	先生からもらったプリントと、ほかの参考資料によって、書いている。	上級
		中上級
		中級 <input checked="" type="checkbox"/>
		初級
2. 読み手意識と批判的思考力 自分の文章を書く時は読み手のことを考えて書くことができ、仲間の文章やコメント、資料やデータを読む時はそのまま受け入れるのではなく、批判的に読んで検討することができる。	本論Aの部分でまだ足りないで、まだ「不十分だ」と思っています。	上級
		中上級
		中級
		初級 <input checked="" type="checkbox"/>
3. 対話力 仲間の意見や作品に対して、仲間のことを考えた上で自分の考えを伝えている。そして、仲間からの意見や指摘に対しては、受け入れられる姿勢で聞いている。	自分の本論Bがまだできていないので、相手はコメントで書きません。 本論Aは、相手の意見を受け入れて、(文法の部分) もう直しました。	上級
		中上級
		中級
		初級 <input checked="" type="checkbox"/>
4. 学習に対する態度 自分の学習・作業活動に対して、振り返りを行いながら、反省と次への目標や計画をもって積極的に取り組んでいる。そして、これは教室内だけでなく教室外でもできており、教師からの指示や期限も守っている。	本論Aはちゃんと期限を守っているけど、本論Bは資料をまだ整えている。インタビュー活動は1月10日に終わればOKなので、本論Bは今週までできるかもしれません。	上級
		中上級
		中級 <input checked="" type="checkbox"/>
		初級

図2 記述式ルーブリックの実例

次に、KJ法によって浮かび上がった内省の構成要素を図3(次頁)に示し、各要素について説明する。以下では、構成要素を【 】で、内省文の実例を原文のまま「 」で示す。なお、実例文末の()には学習者のイニシャルと、その次の数字は、左がその内省文が何回目の自己評価活動時に書かれたものかを、右がルーブリックの評価観点の番号を示す。



図3 記述式ルーブリックでの内省の構成要素

自己評価活動の1回目に現れるのは、【自分の行動】【感情】【分析】である。これらは、これ以降の自己評価活動の全ての回に現れる。【自分の行動】は、ルーブリックの評価観点にあることを自分がしたかどうか、できたかどうかについて記述するもので、「仲間の文章やコメント、資料やデータを批判的に読んで検討することができました。」(Y2-2)、「全部の要素が揃っています。」(T2-1-1) などがある。中には、「テーマ説明、目的、必要な項目が根拠や具体例を挙げながら書いてあるけど、主張、問題提起がうまく書いてない」(J1-1-1) のように評価観点の説明文をほぼそのままなぞったものもある。【自分の行動】はほぼ全ての内省文に見られるものであり、内省を記述する際のベースになっているものである。

このベースに気持ちを加えたものが【感情】である。感情の対象には原稿作成での出来事も見られる。ここには、「相手に自分の考えをうまく伝えなかったので、少し残念でした。でも、相手の意見や指摘については、本当にいい勉強になりました。」(Mi1-3) といった後悔や悔しさ、うれしさや感謝の気持ちもあれば、「授業で勉強した表現や構成をできるだけ使ってみました。が、上級の他の授業で習った表現をうまく使えないような気がしますので、満足できません。」(Mt3-1-2) といった出来具合に対する評価的な気持ちもある。

また、自分の行動に対しては感情だけでなく分析的な見方も加わる。これが【分析】である。これには、「Dropbox にアップする締め切りに守りたいけど、いつも守れなくなった。コメントを書いた時もそんなに真剣ではないと思う。たとえば『すばらしい』と『考えがいい』というコメントばかりをした。意味がある意見がすくなかった。」(S3-4) のようにルーブリックの評価観点を参考に具体例を挙げてふり返るもの、「範

困を縮めて focus を当たる必要があったのに⁹。ここでも失敗。欲深かった。しかも自分自身も何が言いたかったのかよく分からない状態のまま進んでしまった。このような理で、問題提起、目的段階から困ってしまった。」(H3-1-1) のように自分のやってしまったことの原因を考えるもの、「学習した表現を使うことができたと思いますが、きちんとした書き方とはまだ言えません。自分の書いた文章を読み直してみれば、違和感を感じることもよくあります。模範論文をもっと参考にすればいいかもしれませんが。」(Mt2-1-2) のように改善の方法を考えるもの、「先生からのコメントは受け入れて自分の文章を変えたけど、これからそのまま受け入れるではなく、自分が考えて検討するようにしたいと思う。」(O1-3) のように今後の目標を設定するものがある。一方で、中には、「文章の内容について妥当するかどうか、正直に言ってわかりません。とりあえず序論の構成要素にしたがってちゃんと書いていた。」(M1-1-1) や「私が用いた単語や表現が論文にふさわしいかよく分からない。口語表現が多いと思う。」(H1-1-2) など、自分の行動をふりかえっているが、その妥当性や適切性を評価することまではできないとするものもある。【分析】とは、自分のしたことやできたことを単に挙げるだけでなく、それについて具体例を挙げたり原因を分析したり、次に向けての改善策や目標を立てたり、時には評価はできないとしたりするものである。

自己評価活動が 2 回目になると、自分の行動について原因や改善案を考えるにあたり、書き手である自分だけでなく読み手の視点からも考えるようになる。例えば、「クラスメートとコメント活動したとき何回も『差別』とは何かについて質問を受けた。意味がよく伝わらなかったのだろう。私の原稿に野球用語はあまり登場しないけど、まともに説明したのかも疑問だ。」(Hi3-2) や、「序論でのテーマ説明が分かりやすく書けたと思います。しかし、クラスメートにもらったコメントからすれば、目的の説明と具体例が足りません。構成や論述展開は論理的だと思いますが、もっと読み直すべきでした。」(Mt3-1-1) がある。前者は読み手に何度も質問されたことからその原因を考えたもの、後者は読み手からのコメントを受けて改善策を考えたものである。特に後者は、自分ではよいと思っていたが読み手にとってはそうではないことに気づいたというものである。こうした要素を【読み手の立場】とした。

また、2 回目からは原稿作成の一連の活動をとおして考え方が変わったとする記述も現れる。「コメントをすることも、コメントをもらってもっとよくできるところに気づいて書き直すことも、どちらもできるように、楽しめるようになったと思います」(Mt2-3) のように PR の意義や有用性を認識するようになったもの、「私はもともと、時間の意識がうすい人間です。/略/いまは、自分の考え方が変わりました。時間は大切です。時間を守るのはいけません、将来はなにもできません。」(A3-4) のように

⁹ ミニ論文のテーマ設定についてのことである。

時間管理の大切さを意識するようになったものがある。過去から現在、未来へと時間を軸とした視点に立ち、行動ではなく認識の変化に着目したものをここでは【考えの変化】とした。このように、【分析】の中に【読み手の立場】が、新しい要素として【考えの変化】が現れてくるのが自己評価活動の2回目である。

3回目になると、【分析】には【見方の広がり】も現れる。「漢字の変換でよくエラが出たりする。検討を几帳面にしないと！日本語の連語にもまだよくわからないのに意志だけ強くて、勝手に韓国式で書いたりしてしまった。配られた表現プリントどおりにすること！」(H3-1-2)は、漢字の誤変換や韓国式表現の使用について、なぜそれが起こってしまうのか、そしてこれからどうするのかということを考えている。これまでは、具体例を挙げる、原因を考えるといった分析的な行為1つだけだったものが、原因とともに改善策も考えるという複合的な分析になっていることが示されている。また、「これが一番足りないところです。最初はがんばって積極的にしましたが、時間が流れてどんどんナマケルさんようになりました。期限も守ってないし。積極的に論文を書くのも取り組めてなかったです。反省しております。」(J3-4)は、これまでの過程をふりかえり、評価観点の「学習に対する態度」を最も自分ができなかった部分であるとしてその具体例を挙げている。これは、原稿作成の過程全体を視野に入れて分析が行われていることを示している。このように、分析が複合的になったり過程全体をふりかえったりするのが【見方の広がり】である。

以上、記述式ルーブリックでの内省を構成する要素として、【自分の行動】【感情】【分析】【読み手の立場】【見方の広がり】【考えの変化】を明らかにした。

5. 考察

本研究の目的は、記述式ルーブリックにおいてどのような内省が行われているかを明らかにすることであった。分析ではその答えとして内省を構成する要素を明らかにし、自己評価活動を重ねる中で内省記述が変化していく様子を示した。本章では、まず、Generic Framework for Reflective Writing (Moon 2004)を参考にして本実践での内省記述の変化がなにを示しているのかを考察し、次に、なにがその変化を起こす要因になっていたのかを考える。そして最後に、本考察結果から得られる実践や研究への示唆を述べる。

5.1 内省の深まり

Generic Framework for Reflective Writingには、内省の深さを表す4つのレベルが設定されており、各レベルの特徴は表2(次頁)のようにまとめられる。

表2 Generic Framework for Reflective Writing

レベル	特徴 ¹⁰
I. Descriptive writing	出来事や感情が時間軸に沿って1つの視点から意味づけや関連づけ、重みづけなしに叙述されている。
II. Descriptive account with some reflection	内省を深めるきっかけとなりうる出来事が叙述されて問題意識として持たれている。しかし、それへの答えや解決に向けては考えられていない。
III. Reflective writing(1)	自己や他者についてクリティカルに分析しようとし、出来事の理由や影響が考えられている。しかし、様々な視点から有機的に捉えられていない。
IV. Reflective writing(2)	記述が内省のプロセスになっており、出来事がメタ的、多角的（通時的、社会的）に捉えられ、これまでの経験も踏まえながら自問されている。 また、考え方は感情や経験、アイディアの見直し、時間の流れによって変わるものと認識している。

このフレームワークによれば、内省の深化とは出来事を捉える視点がメタ的に変化していくことであると考えられる。具体的には、出来事の単なる記述（Ⅰ）から、一つの出来事への注目と問題意識の芽生え（Ⅱ）、批判的客観的な捉え方の始まり（Ⅲ）、多角的視点の獲得（Ⅳ）というように流れている。

本実践では、内省文には自己評価活動の回数が進むにつれて、【読み手の立場】【見方の広がり】【考えの変化】が現れてきていた。【分析】に現れる【読み手の立場】【見方の広がり】は、読み手に対する意識、分析の複合化や過程全体のふりかえりといった特徴を持つものであった。また、自己評価活動の2回目から現れる【考えの変化】は、考え方や価値観といった自分の認識の変化について時間を軸にしてふりかえっているところが特徴であった。フレームワークの考え方に基づけば、こうした内省文の変化は、ふりかえりがクリティカルになってきていることを示していると考えられる。つまり、読み手からの視点や、俯瞰的、通時的な視点といった様々な角度から物事を捉えるようになってきており、批判的客観的な捉え方が始まって多角的視点の獲得に繋がるような、ふりかえりの視点にメタ的な変化が起こっており、それは、内省が深まっていく様子を表していると言えるだろう。

ただ一方で、内省文には【自分の行動】や【感情】のように出来事の単なる記述にとどまるものもあった。フレームワークの流れに倣えば、こうしたものは、出来事の

¹⁰ 筆者が原文を翻訳し、重要概念と考えたものを抜き出してまとめた。

記述に具体例を挙げたり、原因や今後の目標について考えたりするといった分析を加えて批判的にふりかえっていくようになれば、レベルが上がる、つまり内省が深まっていくと考えられる。教師には、こうした分析が行えるようにサポートしていくことも求められるだろう。

5.2 記述による思考の可視化

前節では、Moon (2004) のフレームワークを参考にして、記述式ループリックにおける内省が深まっていくことを示した。では、こうした深まりを促したものは何だろうか。これには、内省を記述し思考を可視化することが影響していると考えられる。

記述式ループリックでは、学習者は最高レベルの状態が記載された評価基準を参考にして、ふりかえったことを自分の言葉で表現しなければならなかった。一方、数値的な尺度や評語、記述語がすでに記載されたループリックでは、書かれたものを読んで自分がそこに当てはまるかどうかを確認するに留まる。記載されたものを読んで自分と照らし合わせて終わるよりも、そこからさらに自分の行動や意識について自分の言葉を使って考えて書き出すことによって、ふりかえりがより自分のものとして取り込まれていくのではないだろうか。そして、ふりかえったことを文字にして見えるようにすることによって、自分の考えを観察できるようになる。これが自分をさらに客観視して批判的に捉えることになり、前節で示したような内省の深まりに繋がっていくのではないだろうか。その際、下位項目や段階別の評価基準よりも、理想的な状態の全体像が示されている方が俯瞰的総合的に考える助けとなっていたのかもしれない。

このように、今取り組んでいる活動の状況や自分の行動について、自分が何に注目してそれをどのように捉えるのか、これからどうしていきたいかといった思考を見える形で記録することは、次の2つの点からも意義のあることと考える。まず、考えたことを文字化することは、記入者本人にとって内省の深まりに有用だが、教師にとっても学習者の学習状況把握やそれを参考にしたサポート、授業デザイン、実践分析などのために有用である。特に、本実践のレポート執筆のように作業進度に個人差が出てくるような授業では、各学習者の状況把握に活用できるだろう。また、これからの現代社会で必要とされる21世紀型スキルをまとめたグリフィン、マクゴー、ケア(2014)の中でも、学習におけるこれからの評価では、学習のプロセスに着目することと、そのために学習者の思考を可視化することの重要性が指摘されている。知識や技術の獲得だけでなく、問題解決のためにそれらをどう活用していけるかといった運用力や思考力を見るためには、考える過程を見える形にすることが必要なのである。こうしたことから、内省を書き出すことで思考を見えるようにすることは、ふりかえりや評価の活動デザインにとってこれからの重要ポイントとなるのではないだろうか。

5.3 学習としての評価

では、こうした記述による思考の可視化は、ルーブリックの実践研究一般にどのような示唆を与えるのだろうか。記述式ルーブリックの使用目的をもとに考える。

本実践では自己評価を行うことで、いわゆる主体性や自律性、批判的思考力といったメタ能力を育もうとした。こうした活動は、評価を学習として捉え、そこに学習者を参加させることを目的とする「学習としての評価」(西岡ら 2015)である。この中で学習者には、自身の学習理解の状況やパフォーマンス、成果について、通時的、俯瞰的、対照的など様々な角度から総合的にふりかえって考えることが求められる。こうした場合、尺度や評語、質的特徴を示した記述語で構成されたルーブリックだと、記載された項目や説明と照らし合わせて確認するだけとなり、価値観の捉え直しや目標の設定といったことにまで至らない、その場での表面的なふりかえりになってしまう可能性がある。一方で、こうしたルーブリックが適するのは、学習状況やパフォーマンスがどのような状態にあるかを学習者や教師が知ろうとする場合であり、基準表や指針として機能する。これは、学習支援や改善を目的とする「学習のための評価」や、学習成果を評価して成績づけることを目的とする「学習の評価」として捉えられる(西岡ら 2015)。つまり、「学習としての評価」を目的とする場合、モデルに照らし合わせて自分のふりかえりを自分の言葉を駆使して表現するというルーブリックのスタイルが有効で、「学習のための評価」や「学習の評価」の場合、各評価段階の質的特徴が示してあって評価の指針となるスタイルのものが有効であると考えられる。

こうしたことから、項目の機械的なチェックや表面的なふりかえりといったルーブリック使用における課題への示唆として、ルーブリックを使用する場合は目的に合わせてルーブリックのスタイルを変える必要があることが指摘できる。内省を記述するスタイルはその一例であると言えるだろう。

6. まとめ

本研究の目的は、記述式ルーブリックにおいてどのような内省が行われているかを明らかにし、今後のふりかえり活動デザインへの示唆を得ることであった。分析の結果、記述式ルーブリックでの内省を構成する要素として、【自分の行動】【感情】【分析】【読み手の立場】【見方の広がり】【考えの変化】が浮かび上がり、【自分の行動】をベースに【分析】が展開され、その中には【読み手の立場】と【見方の広がり】が現れてくることが明らかとなった。これらを、内省の深さのレベルを示した Generic Framework for Reflective Writing (Moon2004)を参考に考察し、記述式ルーブリックを用いた自己評価活動を繰り返す中で内省が深まっていくことを示した。そして、こうした深まりを促した要因として、「内省を記述することで思考を可視化する」ことを挙げ、ふりかえりや自己評価の活動デザインを行う上で重要となることを指摘した。

また、評価の目的に合わせてルーブリックのスタイルを変えるべきであることを提案し、記述による思考の可視化を特徴とする記述式ルーブリックのようなスタイルは、「学習としての評価」に適しているとした。

最後に、本研究の成果と課題をまとめる。成果は、授業現場への示唆として、内省活動には記述による思考の可視化が有効であることを示したこと、ルーブリック研究への示唆として、目的によるルーブリックの使い分けを示したことである。しかし、今回は分析した対象がルーブリックに記述された内省文のみであった。内省文のみからは人の思考の全容は見えない。また、人の変化や学びには、その人の置かれた状況や経験、ビリーフなど複数の要因が複雑に影響し合っている。したがって、学びや気づきといった学習者の成長を見ていくためには、分析対象にはPRなどの授業活動、クラスメートや教師との関わりを含め、分析手法にはインタビューを取り入れるなどしてより多角的に見ていく必要があり、学習者をクラス全体としてだけでなく、個人に焦点を当てて見ていく必要もあるだろう。そうした複合的な観点からの分析をすることで、学習者の内省の深化に対して、一連の授業活動の中で記述式ルーブリックがどのような役割を果たしているかをより詳細に明らかにしていく必要がある。もう1つの課題として、日本語の授業である以上、認知面の変化だけでなく、プロダクトであるミニ論文の完成度や完成に至るまでの日本語や文章作成に関わる能力の変化が見逃せない。記述式ルーブリックの活用には、内省が深まることが日本語でのプロダクトにどのように影響するのか明らかにしていく必要がある。以上の2点がこれからの課題である。

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。また、本研究は、言語文化教育研究会の第4回年次大会（2018年3月10、11日 立命館大学）でポスター発表した内容を発展させたものです。会場で貴重なご意見をくださった皆様にお礼申し上げます。

参考文献

- アカデミック・ジャパニーズ研究会編（2002）『大学・大学院 留学生の日本語 ④論文作成編』アルク
- 浅津嘉之（2017）「文章産出に対する学習者の考え方の変化とeピア・レスポンスの役割—日本語文章表現授業におけるある学習者の原稿作成の過程を辿って—」『神戸大学留学生教育研究』1、27-49
- グリフィン,P.、マクギー,B.、ケア,E.（2014）三宅なほみ（監訳）益川弘如、望月俊男（編訳）『21世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち』北大路書房

- 浜田麻里、平尾得子、由井紀久子 (1997) 『大学生と留学生のための論文ワークブック』
くろしお出版
- 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
- 川喜田二郎 (2017) 『発想法 改版』中公新書
- 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
- Moon, Jennifer A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning
Theory and Practice*. New York: Routledge.
- 中尾桂子編 (2015) 『ピア・レスポンスの何が文章の質的向上と評価結果に影響するの
か』(科学研究費助成事業(学術研究助成基金助成金)基盤研究(C)平成24年度
～26年度 研究成果報告書 課題番号:24520598)
- 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』有斐閣コンパクト
- スティーブンス, ダネル.、レビ, アントニア. (2014) 佐藤浩章(監訳) 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

資料1 記述式ルーブリック

自分で評価してみよう

名前 (

日付: _____)

【課題】ここまで原稿を書き終えて、現在の作品とこれまでの自分を、1～4の観点から評価してください。

観点	評価（具体的に書いてください。）	今のレベル	
1. 論理的な文章 1-1. 内容・構成 テーマ説明、問題提起、目的、主張など、必要な項目が根拠や具体例を挙げながらすべて書いてあり、その論述展開も妥当である。		上級	
		中上級	
		中級	
		初級	
1-2. 形式 自分の日本語を使って、正確な文字・表記、適切な表現、正確な文法で書かれており、文体も統一されている。また、引用ルールも守られている。		上級	
		中上級	
		中級	
		初級	
2. 読み手意識と批判的思考力 自分の文章を書く時は読み手のことを考えて書くことができ、仲間の文章やコメント、資料やデータを読む時はそのまま受け入れるのではなく、批判的に読んで検討することができている。		上級	
		中上級	
		中級	
		初級	
3. 対話力 仲間の意見や作品に対して、仲間のことを考えた上で自分の考えを伝えている。そして、仲間からの意見や指摘に対しては、受け入れられる姿勢で聞いている。		上級	
		中上級	
		中級	
		初級	
4. 学習に対する態度 自分の学習・作業活動に対して、振り返りを行いながら、反省と次への目標や計画をもって積極的に取り組んでいる。そして、これは教室内だけでなく教室外でもできており、教師からの指示や期限も守っている。		上級	
		中上級	
		中級	
		初級	