

# 本学における薬学部初年次教育としての アカデミックスキルズ講義へのルーブリック評価導入と その効果検証

## Investigating the Effect of the Use of Rubrics in First-Year Education Program of Writing Skills

河本愛子\*, 石黒千晶\*\*, 浜名真以\*\*\*, 石井悠\*\*\*, 西田季里\*\*\*, 吉永真理\*\*\*\*

Aiko KOMOTO <sup>a</sup>; Chiaki ISHIGURO <sup>a</sup>; Mai HAMANA <sup>a</sup>; Yu ISHII <sup>a</sup>;  
Kiri NISHIDA <sup>a</sup>; and Mari YOSHINAGA <sup>b</sup>

<sup>a</sup>Graduate School of Education, the University of Tokyo

<sup>b</sup>Tamagawa University Brain Science Institute

<sup>\*\*\*</sup>Graduate School of Education, the University of Tokyo / Japan Society for the  
Promotion of Science

<sup>\*\*\*\*</sup>Professor, Department of Clinical-Community Psychology Laboratory

### 要 旨

The present paper aimed to introduce the practice of a coursework at Showa Pharmaceutical University of which the goals were to improve freshmen's writing skills and to examine the results from the year's coursework that used rubrics as the assessment tool. In the coursework, there was an exercise session where each student was given four attempts to write an essay based on an article. In each exercise session, the students handed in their essay and the self-assessed rubric. Teachers assessed the essays based on the rubric as well, and in the next class, the students were given back their report with the rubric. The results of the study suggest that students gained knowledge about essay writing, such as the essay format, through the coursework. It also indicated that students improved their ability to create a good thesis statement and to make claims while clearly distinguishing between the authors of the articles. Students' conscientiousness had significant effect on some of these results. (160 words)

**Key Words:** rubric; first-year pharmacy education program; students' conscientiousness

#### I. はじめに

近年、学士課程教育で行われる初年次教育が注目を集めている(濱名, 2008)。初年次教育とは「高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラム」のことを指し、文部科学省による平成25年度の調査時点では、94%の大学が初年次教育を実

施しているということが明らかになっている(文部科学省, 2015)。このような取り組みが注目されるようになった背景には、高等教育を修め大学に入学してくる移行段階において、大学の偏差値によらず学生に基礎学力がないことや学習習慣が身につけていないこと、また、そもそも学習目的が明確でないこと、学習意欲が低いことなどの状況がある(濱名, 2008)。

初年次教育の具体的な内容は大学により異なり、目的に合わせて、様々な形で実施されている。その中でも、大学生活の送り方やキャリアデザイン(吉岡, 2013)に加え、レポートや論文などアカデミックな文章を「書く力」が、高大接続教育と大学教育の喫緊の課題として指摘され(薄井, 2015)、多くの大学でアカデミックスキルズ教育の導入が進んでいる。先に触れた文部科学省の調査においても、「レポート・論文の書き方等の文章作法」を学ぶプログラムが、全プログラムの中で最も多い84%の大学で実施されていることが報告されている。この数字からも、近年の大学において、書く力、ライティング能力の低下が問題視され、その改善に向けたプログラムの普及がいかに進んでいるかが明らかであろう。

ライティング演習授業は、学習技術型、専門基礎型、専門教養型、表現教養型の4つに類型化されている(井下, 2008)。専門基礎型の授業では、専門に関連するテーマを取り上げ、論文やレポートの作成や、技術者養成のための発想教育など、専門教育に直結する表現の指導が行われている。専門教養型の授業では、ワーキングシートを活用したり、記述問題を出題したりすることで、専門分野での学習経験を学生自身のことばで表現させ、学習の意味づけを促している。学習技術型の授業では、基本的な学習技術の習得としてレポートの書き方やノートの取り方の指導が行われており、表現教養型では、自分の考えを伝えるための教養教育が行われている。しかし、この類型にあてはまらない授業や、2つの類型の中間に位置するような授業も見られ(中東・津田, 2016)、ライティング演習の授業はさらに多様化している。

また、こうした、大学におけるライティング演習授業の実践では、個々の学習者においてレベルの異なる問題が複合して現れることから、クラス単位の指導では対応に難しさが生じることが報告されている(大島, 2010)。また、実際に行われた演習授業の課題点として、ライティング能力の訓練が短期間では難しいことが指摘されている(伊藤, 2009)ことから、大学初年次の限られたコマ数の中で、どの程度学生たちのライティング能力の改善を見込めるかは大きな課題であるといえる。

このような背景の中、レポート演習において、ルーブリックの有用性に注目が集まっている。ルーブリックとは、質の変化を採点するための数レベルの尺度と、各レベルのパフォーマンスの特徴を説明する記述語から成る評価指標であり(Wiggins, 1998)、その利点はいくつか挙げられる。まず多く指摘されている利点は、学生のパフォーマンスを評価する際に、課題の内容、学生、評価者によらず、一貫した評価が可能になるという点である(Johson & Svingby, 2007)。また、学習者にとって学習活動や自己評価の指針としての役割をもち、学習者自身の学習を促進することが指摘されている(Johson & Svingby, 2007; 田中, 2008)。特に、講師の期待(Andrade, 2000)や評価基準が明確に可視化されることで、レポート作成のような質的な課題に対する学生の不安が減少すること(Andrade & Du, 2005)や、自己評価が可能になることによって学習者自身が成長の実感を持ちながら課題に取り組むという効果などが期待されている。さらにルーブリックは、講師による学生のパフォーマンスの評価だけでなく、学生自身(Reddy & Andrade, 2010)やクラスメート(Cho & Willson, 2006)による評価も可能であり、このような評価

を行うことも、学習の促進につながる事が報告されている。これらの利点を活かし、現在では、薬学や看護学、マネジメントや映像など、高等教育における様々な分野で、口頭発表や批判的思考の評価方法としてルーブリックが使用されていることが報告されている (Reddy & Andrade, 2010)。

国内におけるルーブリックを使用したライティング演習授業に関する研究はまだ少ないものの、授業の内容や目的に合わせ工夫された取り組みがなされている。岡村 (2015) は、初年次の学生を対象としたディベートを利用した作文練習の授業でルーブリックを使用し、作文とともに講師によるルーブリック評価を学生に返却している。松浦ら (2016) は、大学1, 2年生を主な履修者とするレビュー論文作成の授業においてルーブリックを使用し、初稿の段階での自己評価、他の受講生によるピア評価、最終稿提出前の自己評価を行わせている。中東・津田 (2016) は、自ら選んだテーマについて調査しレポートにまとめるという授業において、ルーブリックを用いた自己評価、他の受講生によるピア評価を行わせている。一方で、松下 (2012) は、アメリカで開発された文章コミュニケーションに関するルーブリックを翻訳しているが、使用する際には必要な項目を選択し、記述表現や基準、レベルを変更し、複数のルーブリックを組み合わせて新しいルーブリックを作成する必要があると指摘している (松下, 2014)。

本稿では、このようなルーブリックの利点に着目し、昭和薬科大学で実施しているアカデミックスキルズ演習授業内容と方法論を紹介するとともに、その授業を通じて、ルーブリックを通して学生のレポート作成能力がどのように変化したかを明らかにする。

また本研究では、授業を通じて学生自身が自らのレポート作成能力が向上したと感じたかどうかについても検討を行う。というのも、ルーブリックの評価は主には講師からみた学生のレポート作成能力を示すものであるが、先述したように、ルーブリックは、学習者にとっても学習活動や自己評価の指針としての役割をもつと指摘されているからである (Johnson & Svingby, 2007; 田中, 2008)。そのため、講師によるルーブリックの評価を検討するだけでなく、学習者のルーブリック作成能力に対する自己評価もあわせて検討することで、ルーブリックを使用した本授業の効果を二重の意味で検討する。

さらに、本研究では先行研究での視点に加えて、学生の性格も考慮に入れて検討を行う。授業においては、様々な性格特性の学生が講義を受けており、その取り組み方への影響も学生の性格特性によって異なることが予想される。実際先行研究では、性格特性が成績と関連することが示唆されており、特に勤勉性の高さは他の性格特性との比較の中でも最も大きく成績の高さと関連することが知られている (Noftle, Robins & Richard, 2007; Poropat, 2009)。そこで、本授業のルーブリック評価の伸びについても、学生の勤勉性の高さを考慮した上で、その効果を検討することが不可欠であると考えられる。

以上の議論をまとめて、本研究の目的は、講師の評価によるルーブリック得点という客観的な側面と、学生本人の授業を通じた成長感という主観的な側面の双方から学生のレポート作成能力に変化がみられるのかを検討すること、そして、その変化の大きさが、学生の勤勉性の高さによって異なるのかを検討することとする。

## II. 方法

### 1. 初年次教育としてのライティング演習の実践

昭和薬科大学では、1年次必修科目として「アカデミックスキルズ入門」が設置されている。本授業は、アカデミックな文章の基本知識を身に着けること、課題文の内容を正確に読み取り、自分なりの視点で議論を組み立てレポートにまとめることを通じて、

アカデミックな文章を書くための基本的なスキルを身に付けることを目的としており、講義形式の授業と演習授業に分かれている。前述の井下(2008)のライティング演習授業の分類では、教養基礎型や専門基礎型に近いといえる。本授業を履修した学生は大学1年生241名であった。本研究では、2016年度に実施された「アカデミックスキルズ入門」授業の中の、演習授業を研究対象とした。

**1) 授業の展開** 本授業を履修した学生は、まず、文章の読み書きの基本事項についての全4回の講義形式の授業を受講し、その後、グループ1からグループ6の6つのグループに分かれ、4名の講師がそれぞれ担当する合計4回の演習授業を順番に受講した。ローテーション表をTable 1に示す。なお、毎回、6グループのうち2グループは文章の読み書きに関する演習を受けず、薬局見学あるいは書道の授業に参加していた。各演習授業では、医学分野に関連する記事を1つ読ませ、内容についての解説やレポート作成に関する注意点を説明した後、レポートを執筆させた。レポートは800字程度で、記事の内容の要約と、それに対する自分の主張を述べるものであった。学生が注意点を参照しながらレポートを執筆できるよう、講師は執筆前に後述するループリックを配布し、書いてある項目を満たすように執筆するように学生に指示した。そして、授業時間内にレポートとともに自己評価を記入したループリックを提出させた。提出されたレポートは各講師が添削し、講師によるループリック評価とともに次回の授業で返却し、それをもって学生に対するフィードバックとした。また、授業前には毎回、講師4名とコーディネーター講師1名でミーティングを行い、前回のレポートの出来や執筆時の様子についての情報を共有し、授業での解説や注意点の説明に活かした。

Table 1 Schedule of the Coursework.

	Class 1	Class 2	Class 3	Class 4	Class 5	Class 6
Group 1	visit to the pharmacy	academic skills exercise 1	academic skills exercise 2	calligraphy	academic skills exercise 3	academic skills exercise 4
Group 2	academic skills exercise 4	visit to the pharmacy	academic skills exercise 1	academic skills exercise 2	calligraphy	academic skills exercise 3
Group 3	academic skills exercise 3	academic skills exercise 4	visit to the pharmacy	academic skills exercise 1	academic skills exercise 2	calligraphy
Group 4	calligraphy	academic skills exercise 3	academic skills exercise 4	visit to the pharmacy	academic skills exercise 1	academic skills exercise 2
Group 5	academic skills exercise 2	calligraphy	academic skills exercise 3	academic skills exercise 4	visit to the pharmacy	academic skills exercise 1
Group 6	academic skills exercise 1	academic skills exercise 2	calligraphy	academic skills exercise 3	academic skills exercise 4	visit to the pharmacy

授業の最終日に、レポート、ループリックに加え、レポート作成に対する主観的成長感と性格特性に関する質問紙を学生に配布し回収した。

**2) 記事** 薬科大学の学生として、初年次より医学分野に関連する文章に触れ、それに関する主張ができるようになることが望ましいと考え、演習で扱う課題文を選択した。とはいえ、初年次の学生を対象とした授業であることから、専門知識がなくても理解できる内容のものである必要があり本授業では、教材として薬学雑誌「ファルマシア」に

掲載された「実験用ネズミの起源と汎用化への道のり」(芹川, 2013)、「ディプロマ・ポリシーに基づくパフォーマンス評価とルーブリック」(安原・河野・荻田, 2015)、「患者と協働する理想の薬剤師像—これからの薬局と薬剤師のあり方とは?」(鈴木, 2015)の3つと「こころの科学」に掲載された「看取り医がみた終末期医療」(大井, 2014)を使用した。

Table 1のスケジュールに照らし合わせると、academic skills 1で「実験用ネズミの起源と汎用化への道のり」、academic skills 2で「ディプロマ・ポリシーに基づくパフォーマンス評価とルーブリック」、academic skills 3で「看取り医がみた終末期医療」、academic skills 4で「患者と協働する理想の薬剤師像—これからの薬局と薬剤師のあり方とは?」の記事を扱い、レポートの執筆を求めた。

## 2. ルーブリックの作成

授業の内容にあったルーブリックを開発する必要性が指摘されていることもあり<sup>19)</sup>、本研究では授業の内容に合わせたルーブリックを新たに作成した。その際、前年の2015年度の演習授業に関わった講師のうち、コーディネーター講師1名と講師3名にその内容の確認を求め、過去に多くの学生がつまづいていた点が評価基準となるよう工夫した。作成されたルーブリックは、表現(①文法, ②文体, ③文章の形式・体裁)、構成(④問いの提示, ⑤主張の表明, ⑥主張の根拠)、内容(⑦筆者の意見と自身の主張の区別, ⑧問いに対応した内容)の評価基準で構成されている。使用したルーブリックをFigure 1に示す。本ルーブリックには、講師による評価欄に加え、学生のレポートに対する自己評価や省察を促進することを目的とし、学生自身がレポート執筆後に印をつける14の具体的項目チェックボックスを設けた。

Points		Self-assessment items	Scores		
			Excellent	Good	Some problems
Expression	①Grammar	<input type="checkbox"/> no mistakes <input type="checkbox"/> subject predicate <input type="checkbox"/> postpositional particle			
	②Writing styles	<input type="checkbox"/> style of sentence end		/	
	③Forms of writing	<input type="checkbox"/> format <input type="checkbox"/> paragraph <input type="checkbox"/> conjunction			
Construction	④Creating a thesis statement	<input type="checkbox"/> problem establishment			
	⑤Making claims	<input type="checkbox"/> clear opinion <input type="checkbox"/> respond to the question			

	⑥Substantiating claims	<input type="checkbox"/> evidence <input type="checkbox"/> materials			
<b>Contents</b>	⑦Making claims while clearly distinguishing between the authors of the articles	<input type="checkbox"/> description between your opinion and author's opinion			
	⑧Claims correspond to the thesis statement	<input type="checkbox"/> irrelevant description			

Fig.1 Rubric Worksheet for Writing Essays.

### 3. ライティング演習前後での学生の変化

以下に、本研究の分析で使用した項目を記載する。

1) ルーブリック評価得点 提出されたレポートは、その授業を担当した講師がルーブリックの8つの評価基準について3段階で評価した。講師による評価基準をFigure 2に示す。項目ごとに「素晴らしい！」を3点、「あと少し！」を2点、「要改善！」を1点として得点化した。

Points		Excellent	Good	Some problems
<b>Expression</b>	①Grammar	no mistakes subject predicate postpositional particle	one or two mistakes subject predicate postpositional particle	more than three mistakes subject predicate postpositional particle
	②Writing styles	style of sentence end	/	unoriginal sentence end
	③Forms of writing	complete format good end of paragraph pertinent conjunction	some mistakes in format unperfect paragraph partly impertinent conjunction	uncomplete format long/short paragraph impertinent conjunction

Construction	④Creating a thesis statement	problem establishment	unclear problem establishment	no problem establishment
	⑤Making claims	clear opinion respond to the question	unclear opinion	no opinion
	⑥Substantiating claims	evidence materials	no evidence or no materials	no evidence and no materials
Contents	⑦Making claims while clearly distinguishing between the authors of the articles	description between your opinion and author's opinion	unclear description of opinions	no opinion description
	⑧Claims correspond to the thesis statement	relevant description	some irrelevant description	irrelevant description

Fig.2 Rubric Evaluation Criteria for Writing Essays.

**2) 主観的成長感** 本授業を通じて学生自身が感じたレポート作成についての成長感を測定するため、授業の最終日に質問紙調査を行い、回答を求めた。質問紙は「レポートを書く実力がついた」、「レポートを書く知識を得た」、「文献（課題文章）を批判的に読む力がついた」、「レポートを書くのに慣れた」、「レポートへの苦手意識が減った」、「これからの授業で良いレポートが書けそうだ」の6項目で構成され、「全く違うと思う」から「強くそう思う」の5段階のリッカート尺度により回答させた。

**3) 勤勉性** 日本語版Ten Item Personality Inventory (TIPI-J; 小塩・阿部・カトロピーニ, 2012)を主観的成長感と同じく授業の最終日に質問紙を配布し回答を求めた。TIPI-Jは、ビッグ・ファイブと呼ばれる外向性、協調性、勤勉性、神経症傾向、開放性の5つの性格特性次元を測定する尺度で、Gosling, Rentfrow & Swann(2003)により作成されたTIPIの日本語版である。このうち、勤勉性の2項目の平均点を算出し、平均点以上の者を高群、平均点以下の者を低群として分析に使用した。

なお、学生に対しては、主観的成長感および性格特性を検討した質問紙への回答は任意であり、成績評価には無関係であることについて、書面および口頭で説明した。倫理審査に関しては、研究倫理審査委員会に研究計画書を提出し、委員会の方針に照らして倫理審査の必要性が認められない、すなわち個人情報の保護や学生の権利に照らしてなら問題がないという判断を受けている。

#### 4. 分析の対象者

先述したとおり、本授業においては、毎回、一学年6グループのうち、4グループのみが演習授業を受けるシステムになっていた。そのため、本授業最終日に演習授業に参加した4グループ(グループ1, 2, 4, 5)を研究対象者とすることにした。また、最終授業に参加した学生の中でも、分析前にレポート返却を求めた学生のルーブリック評価は保存することができなかった。そのため本研究で分析対象となった学生は、ライティング演習の初回授業(グループ2, 5はClass 1, グループ1, 4はClass 2), および最終授業(全グループClass 6)のルーブリック評価、最終授業で回答を求めた成長感に関する質問紙の全ての回答が得られた学生53名であった。

なお、これに関して、分析の対象となった学生53名と、研究対象者のうち、分析前に返却を求めたために分析対象外となった学生105名が等質であるかを検討するため、分析の対象となったかどうかで、第1回目のライティング演習のルーブリック評価得点、ならびに最終授業で回答を求めた主観的成長感に差がみられたかどうかを検討した。t検定を行った結果、1回目のルーブリック評価については、分析対象となったかどうかで5%水準で有意な差は見られなかった。また、主観的成長感については、「レポートへの苦手意識が減った」という項目について、分析対象外であった学生の方が、分析対象となった学生よりも「レポートへの苦手意識が減った」という認識が強かったが(分析対象となった学生  $M = 2.64$ ,  $SD = 1.06$ , 分析対象外の学生  $M = 2.99$ ,  $SD = 0.89$ ,  $t(131) = -2.03$ ,  $p < .05$ ), それ以外の項目については、分析対象となったかどうかで有意差はみられなかった。このことから、最終授業のレポート返却を分析前に求めた学生は、分析対象となった学生と、少なくとも授業初回においてはルーブリック作成能力に違いが見られず、その主観的成長感についても、ほぼ違いは見られないと考えられた。有意差のみられた「レポートへの苦手意識が減った」という項目についても、レポート返却を分析前に求めた学生の方が、むしろ「レポートへの苦手意識が減った」と効用感の高かった学生であると考えられ、さほど「レポートへの苦手意識が減った」という意識が強くない本研究の分析対象となった学生においても、授業の効果がみられることは意味のあることであると考えられた。そのため、本研究では、このまま53名を対象に分析を行うこととした。

### III. 結果

#### 1. 学生のレポートに対するルーブリック評価得点と性格特性

ルーブリックを使用したライティング演習で、学生のレポート作成能力が向上したかどうかを検討するため、講師による学生のレポートの評価得点が授業を通じて変化したかどうかを検討した。なお、学生のレポートの質は学生の勤勉性の高低によっても異なる可能性がある。そのため、レポートの各評価得点について時期と勤勉性を独立変数とした2要因混合計画の分散分析を行った。時期の要因は学生が最初に受けた演習授業と最後に受けた演習授業を示し、2水準であった。勤勉性についても、得点が平均点以上だった者を高群、平均点以下だった者を低群と分けた上で分析したため、2水準であった。なお、本研究の分析対象者の勤勉性の平均点は7点中3.09点( $SD = 1.32$ )であった。

時期ごとの学生のレポート評価得点の記述統計をTable 2に示した。分散分析の結果、「③文章の形式・体裁」、「④問いの提示」、「⑥主張の根拠」、「⑦筆者の意見と自身の主張の区別」の4つのルーブリック項目で時期の有意な主効果が見られ、初回授業から最終授業にかけて高くなっていった(それぞれ $F(1, 51) = 7.18$ ,  $p < .01$ ;  $F(1, 51) = 6.51$ ,  $p < .05$ ;



$F(1, 51) = 6.28, p < .05; F(1, 51) = 9.99, p < .01$ 。勤勉性の主効果、時期と勤勉性の交互作用については、いずれのルーブリック項目でも見られなかった。

**Table 2 Descriptive Statistics of Scores based on the Rubric Evaluation Criteria.**

	<i>N</i>	Pre		Post	
		<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>
①Grammar	53	2.38	0.63	2.42	0.60
②Writing styles	53	2.85	0.53	2.92	0.38
③Forms of writing	53	2.60	0.53	2.83	0.38
④Creating a thesis statement	53	2.89	0.32	3.00	0.00
⑤Making claims	53	2.79	0.41	2.83	0.38
⑥Substantiating claims	53	2.28	0.66	2.58	0.57
⑦Making claims while clearly distinguishing between the authors of the articles	53	2.40	0.72	2.74	0.49
⑧Claims correspond to the thesis statement	53	2.66	0.55	2.81	0.44

## 2. 学生の主観的成長感と性格特性

学生が本授業を受けた結果、得られた主観的な成長感の記述統計をTable 3に示した。記述統計から「レポートを書く実力がついた」、「レポートを書く知識を得た」、「文献（課題文章）を批判的に読む力がついた」、「レポートを書くのに慣れた」、「これからの授業で良いレポートが書けそうだ」という項目得点は、それぞれの項目について平均点が3点以上であった一方、「レポートへの苦手意識が減った」については、平均点が3点に満たなかった。

**Table 3 Descriptive Statistics of Personal Growth through the Coursework.**

	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	Range
Improved ability to write essays	53	3.70	0.75	1-5
Gained knowledge about essay writing	53	3.98	0.77	2-5
Improved skills to read articles critically	53	3.45	0.89	1-5
Became familiar with writing essays	53	3.42	0.93	2-5
Overcame difficulties in writing essays	53	2.64	1.06	1-5
Expecting to write good essays in future classes	53	3.19	0.92	1-5

続いて、学生の性格によって主観的成長感に違いがみられたのかを検討するため、主

観的成長感の各項目の得点が勤勉性の高低2群で異なるかどうかをt検定によって比較した。その結果、3つの項目の平均値に有意な差がみられた。具体的には「レポートを書くのに慣れた」(勤勉性低群M = 3.16, SD = 0.82, 高群M = 3.77, SD = 0.97  $t(51) = -2.47, p < .05$ )、「レポートへの苦手意識が減った」(勤勉性低群M = 2.22, SD = 0.92, 高群M = 3.23, SD = 0.97,  $t(51) = -3.81, p < .01$ )、「これからの授業で良いレポートが書けそうだ」(勤勉性低群M = 2.90, SD = 0.87, 高群M = 3.59, SD = 0.85  $t(51) = -2.86, p < .01$ )の3項目について、勤勉性が高い学生の方が勤勉性の低い学生よりも得点が高かった。

#### IV. 考察

本稿では、昭和薬科大学の初年次教育としてのライティング演習授業を紹介するとともに、ループリックを用いて評価を試みた今年度の授業成果について検討した。その結果、ライティング演習授業を通して、「文章の形式・体裁」といった文章作成の知識を示す項目、および「問いの提示」や「筆者の意見と自身の主張の区別」といった内容理解にかかわる項目に関して、評価が高くなったことがわかった。また、教師による評価だけではなく学生自身の主観的な成長感については、知識および実力に関する項目で、学生は自身の成長を感じていたことがわかった。以上の結果から、本学で実施している初年次のライティング演習授業はレポートの質を高め、学生自身もそれを実感していると意味で教育的効果があると言える。

以下では、本授業の教育的効果の詳細を述べる。まず、本授業のループリック評価で伸びがみられた評価基準は、「文章の形式・体裁」、「問いの提示」、「主張の根拠」、「筆者の意見と自身の主張の区別」の4つであった。例えば、「文章の形式・体裁」の評価基準では、「各段落の最初にスペースがあげられている」、「適切に段落が分けられている」、「接続詞が論の流れに沿った形で、適切に使われている」という評価項目があったが、本授業ではこれらの評価基準を単なる講師の採点基準とするだけでなく、学生の自己評価の基準としても採用した。授業では、学生にレポート作成後自らのレポートを評価するように指導した。このような授業内での取り組みが、学生の自らのレポートの確認・修正を促進した可能性がある。特に「文章の形式・体裁」のような簡単な確認によって修正可能な観点は授業内での自己評価の時間だけでも教育効果が期待できると言える。

さらに、「問いの提示」や「主張の根拠」、「筆者の意見と自身の主張の区別」といった内容的な側面を示す評価基準については、それぞれ「冒頭に問いがたてられているかどうか」と、「主張をサポートする根拠を示したか」、「自身の主張と筆者の意見とが明確に分けられて記述されているか」について評価を行なった。「問いの提示」に関しては、「問い」という概念がそもそも何を意味するものなのか、具体的な形でイメージのついていない学生に対して、講師が毎回レポートに対してコメントをつけて返却を行っていたため、それらのコメントが学生の「問い」についての学びに役立ったのかもしれない。また、本授業では「主張の根拠」、「自身の主張と筆者の意見の区別」に関して毎回講師間のミーティングを行った。講師は他の講師とこれらの観点について共通理解を深めてから、学生全体に対するレポートの講評を行った。この取り組みは、講師が「主張の根拠」「自身の主張と筆者の意見の区別」に関する指導法を考える上で役立っていたのかもしれない。例えば、「筆者の意見と自身の主張の区別」については、授業内で、「記事によると、××についての歴史をたどった結果、〇〇ということが明らかになった」という。このように、歴史を明らかにすることで、△△することができる」といった例文を使用

しながら、自身の主張と筆者の意見をどのように区別するかを提示した。以上のように、講師同士のミーティングは講師自身が学生への指導方法を工夫するきっかけとなって各講師が各々の授業に即した指導をしたことで、学生自身の主張と記事の意見の区別が促された可能性がある。

なお、今回の演習授業を通して、伸びがみられなかったルーブリックの評価基準のうち、「文法」、「問いに対応した内容」については、平均得点の数値は伸びたものの、統計上、有意とはいえなかった。「文法」については、少なくとも18年間の中で蓄積された学生の癖をわずか4回のみで文章作成演習で十分に修正するのは困難であったかもしれない。また、「問いに対応した内容」についても、与えられた文章を正しく理解した上で自ら問いを生み出すという高度な能力が必要になるため、短期間では伸びがみられなかった可能性がある。先行研究でもライティング能力の訓練は短期間では難しいことが指摘されていたが(伊藤, 2009)、これらの事項については、今後さらに授業を改善し、伸びがみられるか検討していく必要がある。

一方、「文体」、および「主張の表明」については、初回から、ルーブリックの平均点が3点中2.5点を超えており、初回から得点が高い天井効果がみられたために、もともと学生はこれらの項目に関わる能力を持っていたと解釈できる。「文体」については、文章を通して「です・ます」調を避けることを求めるだけの項目であったために、初回から順守しやすかったのかもしれない。また、「主張の表明」についても、問いに対する自身の主張が明確に記されていれば、3点がとれる内容であったために、初回から得点しやすかったのかもしれない。

勤勉性という学生の性格特性が授業に及ぼす影響についても検討したが、本授業のルーブリック評価得点の伸びの大きさに、勤勉性による影響は見られなかった。先行研究では、勤勉性の高さが他の性格特性との比較の中でも最も大きく成績の高さと関連すると報告されていた(Nofle, Robins & Richard, 2007; Poropat, 2009)。しかし、本研究では、勤勉性の高さとルーブリック得点やその伸びとの間に関連はみられなかった。すなわち、たとえ学生の勤勉性が高かったとしても、レポート作成能力が大きく伸びるわけではないと言える。ただし、学生の主観的な成長感の複数の項目で勤勉性の影響が見られたことから、勤勉性の高い学生の方が成長感を強く感じており、学生の勤勉性が高いとレポート作成に関する自己効力感が高まりやすいことがわかった。勤勉性の高い学生は低い学生よりも「レポートの苦手意識が減った」と感じていた。他にも「レポートを書くのに慣れた」、「これからの授業で良いレポートが書けそうだ」については勤勉性の高い学生のほうが勤勉性の低い学生よりも成長感を感じていた。以上のような文章作成に対する効力感については、勤勉性によって教育効果の見られやすさが異なるのかもしれない。

最後に、学生は本授業を通して自らのレポート作成に関する知識および実力が成長したと感じていた。つまり、学生自身もルーブリックでの客観的な伸びを実感していたのである。このことから、本授業でルーブリックを採用したことが、学習者自身の学習活動や自己評価の指針(Johson & Svingby, 2007; 田中, 2008)として役立つことがわかる。ルーブリックを通して自らの成長を感じたことで、今後さらなる学習が期待される。

以上の結果は本授業の教育効果を示唆しているが、本研究では一部の学生のデータを分析に加えていないことに注意されたい。しかし、分析対象となった学生も分析対象外の学生と初回授業のレポートのルーブリック評価得点に差はなく、主観的な成長感も「レポートへの苦手意識が減った」という1項目を除いて差がみられなかった。むしろ、分析対象外となったのは、本研究で分析した学生よりもレポートへの苦手意識が減ってい

た学生であった。つまり、本研究の結果は相対的に見てレポート作成に苦手意識を抱えたままの学生を分析対象にしてもなお、レポート作成のルーブリック得点に伸びがみられたことを示している。とはいえ、より多くの学生の学習過程を理解し、より信頼性の高い知見を得るためには、データ収集の方法を工夫する必要がある。

授業実践を、学生の性格や主観的な成長感といった点も含めて複数の側面から評価しようとする試みは、実践をより客観的な指標に基づき評価し、より効果的な授業を目指して改善を図っていく上では重要であると考えられる。今後は、更なる改善とその効果検証を行うことで、本研究で得られた知見が、他年度の学生においても同様にみられるのかを検討しつつ、学生の文章作成能力向上に貢献していきたい。

## 引用文献

- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57, 13-18.
- Andrade, H. L., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10, 1-11.
- Cho, K., Schunn, C. D., & Wilson, R. W. (2006). Validity and reliability of scaffolded peer assessment of writing from instructor and student perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 98, 891-901.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504-528.
- 濱名篤. (2008). 初年次教育の必要性と可能性. *大学と学生*, 5, 6-15.
- 井下千以子. (2008). 大学における書く力考える力. 東信堂.
- 伊藤奈賀子. (2009). 2年次における日本語ライティング力育成の試み. *リメディアル教育研究*, 4, 97-102.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
- 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*, 18, 75-114.
- 松下佳代. (2014). 学習成果としての能力とその評価：ルーブ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*, 14, 235-255.
- 松浦年男・田村早苗・石垣佳奈子・岡田一祐・高木維・吉村悠介. (2016). 大学初年次の文章表現教育における「レビュー論文」作成の試行. *北星学園大学文学部北星論集*, 53, 47-55.
- 文部科学省.(2015).大学における教育内容等の改革状況について(平成25年度).  
文部科学省.[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/\\_icsFiles/afieldfile/2016/05/12/1361916\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2016/05/12/1361916_1.pdf) 参照 2016-09-02.
- 中東雅樹・津田 純子. (2016). 主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法の開発. *名古屋高等教育研究*, 16, 305-324
- Noftle, Erik E., and Robins, Richard W. (2007). Personality Predictors of Academic Outcomes: Big Five Correlates of GPA and SAT Scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 116-130.

- 大井玄. (2014). 看取り医がみた終末期医療. *こころの科学*, 117, 7-12.
- 岡村裕美(2015)「文章表現Ⅱ」における論証文作成練習とルーブリック使用の試み. *教育開発センタージャーナル*, 6, 63-76.
- 大島弥生. (2010). 大学生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—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*, 16, 25-36.
- 小塩真司・阿部晋吾・カトローニ ピノ (2012). 日本語版 Ten Item Personality Inventory. (TIPI-J)作成の試み. *パーソナリティ研究*, 21, 40-52.
- Poropat. A.E. (2009) A meta-analysis of the five factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322-338.
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 435-448.
- 芹川忠夫. (2013). 実験用ネズミの起源と汎用化への道のり. *ファルマシア*, 49, 769-773.
- 鈴木信行. (2015). 患者と協働する理想の薬剤師像—これからの薬局と薬剤師のあり方とは？. *ファルマシア*, 51, 963-965.
- 田中耕治. (2008). 学力調査と教育評価研究. *教育學研究*, 75, 146-156.33.
- 薄井道正. (2015). 初年時アカデミック・ライティング科目における指導法とその効果—パラグラフ・ライティングと論証を柱に—. *京都大学高等教育研究*, 21, 15-25.
- Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance (Vol. 1)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 安原智久・河野武幸・荻田喜代一. (2015). ディプロマ・ポリシーに基づくパフォーマンス評価とルーブリック. *ファルマシア*, 51, 143-148.
- 吉岡路. (2013). 学習者を主体とした高大接続教育の課題と展望. *立命館高等教育研究*, 13, 43-60.