

國學院大學學術情報リポジトリ

論証型レポートの包括的ループリックを用いた評価
練習の実践報告：
アカデミック・スキルズ講座を通じて

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2024-02-24 キーワード (Ja): 論証型レポート, ループリック, リメディアル教育, 自己調整学習 キーワード (En): 作成者: 内村, 慶士 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/0002000089

論証型レポートの包括的ルーブリックを用いた評価練習の実践報告 ——アカデミック・スキルズ講座を通じて——

内村 慶士

【要 旨】

論証型レポートに取り組むことは、アカデミックスキルや社会人基礎力の涵養につながる。本研究では、論証型レポートの自己調整学習を促進するため、学生が自己評価に活用できる包括的なルーブリックを作成し、アカデミック・スキルズ講座での評価練習の実践から内容の改善を行うことを目的とした。講座は、2023年6月下旬から7月上旬の間に3回行われ、合計で23名が参加した。講座当日の様子を定性的に評価し、講座直後、および9月下旬にフォローアップの質問紙調査を実施した。実践の結果、ルーブリック内の評価項目において、想定よりも評価に時間がかかる項目や、教員よりも過剰に高い評価をしてしまう項目がいくつかあった。一方、2時点の質問紙の結果からは、ほとんどの学生がルーブリックを有用なものと考えていたことが示された。最後に、これらの実践の様子を考察し、改善したルーブリックおよび講座の内容の提案を行った。

【キーワード】

論証型レポート、ルーブリック、リメディアル教育、自己調整学習

1. はじめに：実践の背景

國學院大学（以下、本学とする）では、各学部・学科が専門領域に合わせた初年次教育を実施している。加えて、共通教育科目として、「アカデミック・リテラシー」が展開され、日本語の正確かつ論理的な運用を身につける機会が提供されている。さらに、本学の教育開発推進機構では、それらの初年次教育からこぼれ落ちる学生に対する補習授業として、「アカデミック・スキルズ講座」を提供し、レポート作成の支援を行ってきた。その内容は、1つのプログラムとして完成し、オンデマンド動画の配信という成果に至っている。本学では、基礎的なアカデミックスキルの習得に対して、2重・3重の支援が行われており、磐石な体制が築かれているといえる。

基本的なアカデミックスキル教育の充実を鑑みると、より発展的な学生のニーズに対応する講座を提供することが次の目標となるだろう。そうした中、学生に対して聞き取りを行うと、「レポートを書いても、レポートに対する直接のフィードバックがないので、次に生かせない」という声が多数あった。この問題は、多忙を極める大学教員が、学生1人ずつに対して、成果物のフィードバックを行うことが、現実的に難しくなっていることから生じているものと推察される（池田・戸田山・近田・中井, 2001）。本研究は、この問題に焦点を合わせ、新しいアカデミック・スキルズ講座の実践から、その解決方策の提案を行うことを目標とするものである。

2. 問題と目的

(1) 論証型レポートの位置付けと現状

教育機関としての大学が、学生に身につけてほしいと考えるアカデミックスキルと、社会あるいは企業が、大学生に期待する基礎力には重なりがある。日本経済団体連合会(2022)の調査によれば、企業が大卒者に期待する能力として一番に挙げられるのが、課題設定・解決能力(80.7%)であり、それに次ぐのが、論理的思考力(72.5%)である。この2つの力は、研究を行う際に求められるアカデミックスキルとして、大学教育の中でも重視されている。卒業論文は、その集大成であり、自分で問いを立てる力、調査や資料収集などからそれを論証する力を、育成および評価するものとなっている(金子, 2013)。これらの能力は、社会経済的状況が目まぐるしく変化する現代において、今後も陳腐化しない重要な能力として位置付けられている(中央教育審議会, 2018)。

大学では、授業の課題としてレポートが課されることが多い(伏木田・安斎・伊藤・山内, 2016)。中でも、与えられたテーマや問いに対して、自分の主張を記載し、根拠を挙げながら、論理的に説明を行っていくものは、「論証型レポート」と呼ばれ(井下, 2019)、卒業論文の練習としても位置付けられる(石黒, 2020)。論証型レポートのライティング支援は、多くの大学が初年次教育として実施してきた一方で、問いを自分で立てる力や論証力は、4年間で十分に伸長していないことも指摘されている(鈴木・杉谷, 2012)。論証型レポートの執筆が、アカデミックスキルや基礎力の習得につながるよう、新しい支援のあり方を模索することが必要となっている。

(2) ルーブリックを活用した自己調整学習の促進

論証型レポートに取り組むことが、課題設定能力や論理的思考力の向上などの学習成果に繋がりがなくなっている理由として、教員からのフィードバックが得られないという問題が挙げられる。これは、自己調整学習の側面から説明できる。自己調整学習とは、メタ認知・動機づけ・行動という側面から、自身の学習に能動的に関与することを表している(Zimmerman & Schunk, 2011 塚野・伊藤監訳, 2014)。より具体的には、「意図的に方略を用いて学習に取り組み、その結果から学習過程を調整しようと動機づけられている(岡田 2022, pp. 153)」学習を指すものとまとめられている。自己の裁量や取り組み方の自由度が増す大学生においては、この自己調整学習の重要性は高まると考えられている(伊藤, 2021)。この自己調整学習においては、方略を修正するために、結果の評価が不可欠となる。しかし、教員の多忙さから、論証型レポートの直接的なフィードバックが得られることは少なくなっている(cf., 池田他, 2001)。上記の理由から、論証型レポート執筆において、自己調整学習が阻害されているものと考えられる。

こうした中、学生による自己評価を通じて、自己調整学習を促進する方法についての検討がなされてきた。その1つとして、ルーブリックの活用が注目されている。ルーブリッ

クとは、評価観点、および達成水準を段階的に分けて記載した評価基準の一覧を表すものである (Stevens & Levi, 2012 佐藤監訳, 2014)。近年、学生の自己評価の指針としてルーブリックが有用であることが報告され始めている (星・越川, 2020)。一方で、ルーブリックを提示するだけでは不十分であり、評価基準の理解を促すことが必要であることも指摘されている (Sadler, 2009)。これに対し、Hendry, Bromberger, & Armstrong (2011) は、実際のレポートをもとに評価練習を行うことが、ルーブリックの深い理解を助けると報告している。国内においては、岩田・田口 (2023) による実践報告がなされている。岩田・田口 (2023) は、各水準を代表する論証型レポートの例と合わせてルーブリックを理解することで、適切な自己評価が促進されることを明らかにしている。このように、ルーブリックは、自己評価という側面から、論証型レポートにおける自己調整学習を支えるものとして機能すると考えられる。自己調整を重ねることで、論証型レポートの取り組みを通じて、アカデミックスキルや関連する社会人基礎力の習得が促進されるものと期待される。

(3) 先行研究の課題

これまでの実践の課題として、「学生が自己評価を行う」ということに最適化されたルーブリックが作成されていないという限界が指摘される。例えば、岩田・田口 (2023) で用いられているルーブリックは、レポートの全体的評価に関する基準を提示するものであるため、学生が自身のレポートを振り返り、詳細な改善行動を考えるために活用することは難しいと考えられる。また、西谷 (2017) で使用されているルーブリックは、簡潔でわかりやすいものの、あくまで教員の評価観点の提示を目的としているため、習熟していない学生が自己のレポートを正確に評価するには限界があると考えられる。これは、本学の授業で活用されているルーブリック (加納・赤木, 2023) についても当てはまるものである。また、これらのルーブリックの間で、含まれる評価項目にばらつきがあるため、評価項目の包括性についても、改めて検討が必要である。

他にも、学生を読者として想定した論証型レポートの執筆に関する解説書において、論証型レポートについてのルーブリックをまとめたものがある (井下, 2019; 桑田, 2015)。しかし、研究で用いられてきたものも含め、これらのルーブリックには、評価項目と水準が記載されているのみであり、配点を参照することができないという限界も指摘される。例えば、根拠をもとに論理的な文章展開がなされているかという項目と、文中の引用表記が正しく記載されているかという項目を比べた時に、前者の配点を高くする教員が多いだろう。しかし、これらのルーブリックでは、こうした重みづけが反映されていないことから、成績評価と自己評価の間にギャップが生じてしまうと考えられる。もちろん、教員ごとに重みづけにばらつきがあると考えられるが、評価項目の重要性を内包し、レポート全体の完成度も目安として参照できるルーブリックがあれば、より詳細な自己調整学習を促進できるものと考えられる。

(4) 本研究の目的

本研究は、論証型ループリックの自己調整学習を促進するため、学生の自己評価をサポートする包括的なループリックを開発することを目的とする。また、レポート例を元にした評価練習を行う講座実践を合わせて行うことで、開発したループリックの有用性を確認し、実践の様子を踏まえた改善を行うことを目指すこととする。

3. 方法

(1) 調査手続き

後述する手続きによって、論証型レポートの包括的なループリックを作成した。そして、その解説資料を付して、メールによって学生に一斉配布を行った。同時に、それを用いた評価練習の講座として、アカデミック・スキルズ講座の参加者を募集した。メールの配信は、2023年6月下旬に行われた。また、アカデミック・スキルズ講座は、2023年6月下旬から7月上旬の間の3日程に分けて行われた。なお、各回の参加人数の上限は12名とした。参加した学生には、講座直後と、授業成績公開後である9月下旬の2回、簡単な質問紙への回答を依頼した。データの研究利用について、講座の中で説明を行い、同意した人が質問紙調査に回答した。

(2) 講座参加者

講座には、3日程で合計23名が参加した。そのうち、全ての学生から講座直後の質問紙の回答が得られた。学年の内訳は、1年生が21名(91.3%)、2年生が2名(8.7%)であり、学部の内訳は、文学部が13名(56.5%)、神道文化学部が4名(17.4%)、経済学部が4名(17.4%)、法学部が2名(8.7%)であった。成績公開後の質問紙については、送付を希望した17名の学生のうち、8名から回答が得られた。学年の内訳は、1年生が7名(87.5%)、2年生が1名(12.5%)であり、学部の内訳は、文学部が6名(75%)、神道文化学部が1名(12.5%)、経済学部が1名(12.5%)であった。なお、成績公開後の質問紙に協力した学生には、謝礼として「スライド資料の作り方」をまとめた資料の送付を行った。

(3) 結果の評価

講座中の様子 アカデミック・スキルズ講座では、作成したループリックに基づき、個人およびグループで評価練習を行った。その際の、議論の様子やグループで合意が得られたループリック評価の点数を、定性的なデータとして、活用することとした。

講座直後の質問紙 満足度(「1. 不満足、2. やや不満足、3. どちらでもない、4. やや満足、5. 満足」から選択)、実用性(「1. 勉強にならなかった、2. やや勉強にならなかった、3. どちらでもない、4. やや勉強になった、5. 勉強になった」から選択)、そして、自由記述の質問として、「今回の講座で、勉強になったこと・初めて知ったこと

を教えてください」の3つの質問に回答してもらった。

成績公開後の質問紙 取り組んだ論証型レポートの数、レポート執筆における資料およびルブリックの実用性（「1. 役に立たなかった、2. やや役に立たなかった、3. どちらでもない、4. やや役に立った、5. 役に立った」から選択）、レポート執筆における講座内容の実用性（「1. 役に立たなかった、2. やや役に立たなかった、3. どちらでもない、4. やや役に立った、5. 役に立った」から選択）、そして、レポート評価の想定との相違（「概ね思っていたよりも悪かった、概ね思っていた通り悪かった、概ね思っていた通り良かった、概ね思っていたよりも良かった」より選択）の4つの質問に回答してもらった。

（4）論証型レポートの包括的ルブリックの作成

作成にあたっては、教員向けの評価基準として作成された論証型レポートのルブリック（加納・赤木, 2023; 西谷, 2017; 薄井, 2015）の構成を参照した。加えて、学生向けに書かれたレポート執筆の参考書籍のうち、評価基準について言及のあった、井下（2019）および桑田（2015）を参考に、詳細な評価項目の検討を行った。また、英語圏のライティング課題のルブリックとして広く活用されている American Association of Colleges and Universities（2023）の内容も参照した。その結果、18個の評価項目が生成された（表1）。

表1 開発した論証型レポートの包括的ルブリックの評価項目と説明

評価項目	説明
序論	
1. 問いの分析 （課題文に問いがある場合）	課題文の問いを正確に読み取ることができているか
問いの洞察 （課題文に問いがない場合）	課題のテーマおよび授業の内容を踏まえた、重要な問いが示されているか
2. 問いの背景の説明	必要十分な文献やデータを引用しながら、この問いに取り組むことの重要性や背景を示すことができているか
3. 主張	問いに対応した答えとして、適切な主張が記載されているか
4. ガイド	序論において、レポートの流れが記載されているか
本論	
5. 根拠	主張をサポートするのに十分な数の根拠が、客観的な説明をもって適切に示されているか
6. 論拠	根拠から論理的に主張を導くことができているか
7. 反証	想定される批判や反対意見を取り上げ、それに対する反論が行われているか
8. 資料の質	重要な論の展開をサポートする資料が、信頼性・妥当性の高いものになっているか。または、重要な箇所にも、そもそも資料が援用されているか

9. 専門知識 結論	説明されている内容が正確なものか
10. 要約と主張	主にリポートで記載された根拠を簡潔にまとめた上で、問いに対する主張が再度述べられているか
11. 限界または今後の展望	主張に含まれる限界、主張を踏まえた今後の展望について述べられているか
文章表現	
12. 一文一義	一文が明瞭かつ端的に記載されているか
13. パラグラフライティング	段落分けが適切になされており、トピックセンテンス、サポートセンテンス、コンクルーディングセンテンスの構造を意識した文章となっているか
14. 見出し	内容のまとめりごとに適切な見出しがつけられているか (題名を書くことが求められている場合、これも評価に含む)
15. 文の接続	「しかし」、「なぜなら」などの接続詞を用いながら、文同士の関係が明確になっているか
形式	
16. 文体	書き言葉が用いられており、文末表現が統一されている(日本語としての正しさも含む)
17. 表記方法	表・引用・注が分野に応じた書き方になっているか
18. 引用文献	所定のフォーマットに則っているか

加えて、それぞれの評価項目について、学生の採点しやすさを考慮した評価基準を作成した(表2)。また、評価結果を点数として参照できるようにするため、特に重要と考えられる評価項目の重み付けが高くなるように配点を定めた。そのため、評価項目によっては、中間にあたる評価基準を設定しなかったものもある。なお、上記の評価項目および評価基準、配点について、大学教員3名に確認を依頼し、適宜修正を行った。

(5) ルーブリックを用いた講座の内容

講座は、國學院大学での通常授業の時間に合わせて、約90分間で行われた。講座は、3回とも筆者が担当した。まず、20分程度で、ルーブリックの評価項目の紹介および解説をスライド資料を用いて行った(図1)。その後、近藤・由井・春日(2019)で掲載されている「給食費未納問題」に関するレポートを優良レポートとして提示し、5分程度で読んでもらった。続く、15分程度で、レポートの論理構造およびルーブリックの評価項目が、どのようにレポートに反映されているかを解説した。次に、グループワークの準備として、評価練習を行うレポートを配布し、ルーブリックを用いて評価練習を行ってもらった。使用したレポートは、生成AIであるGPT-4を通じて作成した同テーマのレポートとした。なお、「9 専門知識」の評価の参考となる資料の配布も併せて行った。また、2023年6月時点でのGPT-4では、適切な参考文献の引用ができない状態であったが、練習という位置付けで、記載された文献は全て存在するものとして評価してもらった。15分程度の個人

表2 開発した論証型レポートの包括的ルーブリックの配点

評価項目	模範的	もう少し	まだまだ	頑張ろう ^{a)}
1. 問いの分析	主張の評価項目にて、重みをつけて評価			
1'. 問いの洞察	課題のテーマおよび授業の内容を踏まえた、重要な問いを提起している (3点)	課題のテーマに関連しているものの、授業の内容とは関連していない、または、重要な問いではない (2点)	問いの内容が、課題のテーマとあまり関連していない (1点)	問いが記載されていない
2. 問いの背景の説明	必要十分な文献を用いながら、問いの重要性や背景に言及している (2点)	問いの重要性や背景に言及しているものの、それを導く文献が十分ではない(もしくは過剰) (1点)	—	問いの重要性および背景が記載されていないか、記載が十分にされていない
3. 主張	問いに対応した適切な主張が記載されている (6点または3点)	問いには十分に対応していないが(または、問いが記載されていない)、テーマに関する適切な主張が記載されている (4点または2点)	問いに対応しているものの、検討が不十分な主張(理由がない、授業の内容とは異なるかつ正しくない)が記載されている (2点または1点)	主張が記載されていない。または、問いやテーマに関連しておらず、検討が不十分な主張が記載されている
4. ガイド	レポートの目的または扱う内容の流れが適切に記載されている (1点)	—	—	レポートで何を扱うか、どのように進めるか等のガイドとなる文章がないまたは不十分
5. 根拠	十分な根拠が示されており、資料についての説明も客観的かつ適切になされている (6点)	根拠が一部不足している、あるいは資料の説明が不足している箇所が一部ある (4点)	用いられている根拠の数も説明も不十分である。一方で、「主張と根拠」という最低限の論理構造を用いていることは認められる (2点)	主張をサポートする根拠がほとんど示されておらず、感想文のレベルにとどまっている
6. 論拠	根拠に基づいて適切な論理的展開がなされており、論の展開の仕方によって、根拠が主張をサポートするものとして機能している (6点)	概ね論理的な内容となっているが、論理的な記述の不足(論理の飛躍)が一部ある (4点)	根拠から論理的な説明を試みようとしているが、ほとんどに論理的記述の不足が見られる (2点)	根拠が示されていない、根拠が羅列的に述べられている、または、自身で論理的に展開した文章となっていない
7. 反証	想定される批判や反対意見を取り上げ、根拠や論拠により説得的な反論がなされている (2点)	想定される批判や反対意見を取り上げているものの、それに反論することができていない (1点)	—	想定される批判や反対意見が取り上げられていない、または、その内容が不十分である
8. 資料の質	主要な論の展開において、信頼性・妥当性の高い資料を用いている (6点)	論の展開を支える重要な資料の中に、信頼性・妥当性が不十分な資料が一部含まれる。もしくは資料が付されていない (4点)	論の展開を支える重要な資料のほとんどが、信頼性・妥当性が不十分なものであるか、資料が付されていない (2点)	主張をサポートする根拠資料がほとんど示されていない、または全ての資料が信頼性・妥当性が不十分なもので構成されている
9. 専門知識	授業の内容を十分に理解しており、用語や概念の説明または使い方に誤りがない (6点)	専門的な知識の誤りが1~2箇所程度あるが、重要な用語や概念は正確に理解している (4点)	重要な用語や概念の1つに、説明または使い方の誤りが含まれる(重要な用語や概念が2つ以上ある場合) (2点)	全ての重要な用語や概念を正確に理解していない(重要な用語や概念が1つの場合も、誤りがあるなら、これに該当)
10. 要約と主張	本論の簡単な要約と最初に述べた主張が再度述べられている (2点)	主張が再度述べられているものの、要約が記載されていない (1点)	—	主張が再度記載されていない。または最初の主張とは異なる主張が記載されている。
11. 限界または今後の展望	主張の限界が記載されている。または、今回の主張を踏まえた今後の発展可能性が言及されている (1点)	—	—	主張に制約があるにもかかわらず、言及がなされていない。または、今後の展望について記載されていない
12. 一文一義	文が適切な長さで区切られており、簡潔明瞭な文となっている (2点)	冗長な文や理解に困難を要する文が、2~3箇所程度ある (1点)	—	全体的に、冗長な文や理解に困難を要する文が多い

13. パラグラフ ライティング	全体を通して、パラグラフライティングを意識した文章となっている (2点)	パラグラフライティングが不十分な段落や、段落分けが不適切な箇所が、1~2箇所ある (1点)	—	パラグラフライティングを反映した構造になっておらず、段落分けが不適切である
14. 見出し	適切な見出し (および題名) がつけられている (1点)	—	—	見出しがない、または適切でない見出し (および題名) がつけられている
15. 文の接続	接続詞を用いながら文同士の関係が明確に記載されている (2点)	接続詞が用いられていない箇所が (または適切に用いられていない) 2~3箇所程度ある (1点)	—	全体的に、接続詞が正しく使用されておらず、文が羅列的にしか記載されていない。
16. 文体	全体として学術的な文章として適切な表現がなされている (2点)	学術的な表現として、不適切な箇所が、2~3箇所程度含まれる (1点)	—	全体的に、話し言葉や日本語として正しくない文が多く文末表現に一貫性が見られない
17. 表記方法	表の表記や引用表記が適切になされている (1点)	—	—	表記が適切になされていない箇所がある
18. 引用文献	引用文献が所定のフォーマットに沿って、適切に記載されている (2点)	所定のフォーマットに合わせようと成形した様子が見られる (1点)	—	所定のフォーマットを用いようとしていない。または、文献の記載がない

a) 全て、0点

図1 講座で使用した説明資料の一部

ワークの後、最大3名のグループに分かれ、25分程度のグループワークを行い、グループで1つのループリック評価を完成させた。グループワークを採用したのは、採点理由の言語化、および他者との比較から自身の考え方の振り返りを促すためである。最後に、教員が行った評価の結果を提示し、10分程度の解説を行った。なお、ワークで使用したレポートの教員の採点結果は、32点 (満50点) である。

4. 結果

(1) 講座中の様子から

15分の個人ワークでは、多くの学生が時間内に評価を終えることが難しい様子が見られた。特に、「2. 主張」および大分類の「本論」に含まれる「5. 根拠」と「6. 論拠」の評価項目に対して、長考する様子があった。また、グループワークにおいても同様の傾向があり、「3. ガイド」や「7. 要約と主張」、「8. 限界または今後の展望」、および、大項目「文章表現」と「形式」に含まれる7つの評価項目については、合意形成が容易に得られる傾向が見られた。

時間内に、合計点数の算出まで終えられたのは、6グループだった。算出された合計点は、36点～44点の間となり、教員の評価点である32点よりも、高い評価を行っていることが示された。具体的な評価項目を見ると、ほとんどのグループで、「5. 根拠」、「6. 論拠」、「9. 専門知識」、そして「13. パラグラフライティング」において、過剰な高い評価をしていることが示された。

(2) 講座直後および成績公開後の質問紙から

講座直後のアンケート 満足度への回答について、「満足した」が20名 (87.0%)、「やや満足した」が2名 (8.7%)、「どちらでもない」が1名 (4.3%) という結果になり、参加したほとんどの学生が満足感を感じていたことが示された。また、実用性への回答についても、「勉強になった」が22名 (95.7%)、「やや勉強になった」が1名 (4.3%) という結果になり、参加したほとんど全ての学生が、有用性を感じていたことが明らかになった。自由記述欄についても、肯定的な感想や気づきが得られたとする感想が多く、「レポートの評価シートという概念が自分の頭に無かったので驚きだった。今後は是非活用していきたい」や「実際に評価も試してみても、思ったよりも厳しめに考える必要があると分かったので、テストまでに練習を重ねたいと思います」といった内容が見られた。

成績公開後のアンケート 回答が得られた8名の学生のうち、2名の学生が授業課題として、論証型レポートが課されなかったと回答した。論証型レポートに取り組んだ6名の学生において、資料の実用性および講座の実用性を尋ねた結果、どちらも、「役に立った」と回答した人が4名 (66.7%)、「やや役に立った」と回答した人が2名 (33.3%) であった。回答が得られた全ての学生が有用性を感じていたことが示された。また、同じ6名に、レポート評価の想定と実際の評価との相違について尋ねたところ、「概ね、思っていたよりも良かった」と回答した人が3名 (50.0%)、「概ね、思っていた通り良かった」と回答した人が3名 (50.0%) であった。この結果から、全ての学生において、良好なレポートの結果が得られたと感じていることが示された。また、そのうち半数の学生については、当該授業担当教員の評価よりも、厳しい評価基準を設定していることが明らかになった。

5. 考察

学生の主観による報告に基づくものではあるが、アカデミック・スキルズ講座の実践と合わせて、有用なループリックの開発ができたと考えられる。一方で、講座での実践の様子を踏まえると、ループリックおよび講座の内容を改善する必要性が示された。以下では、実践によって示された問題点と改善案について考察した上で、本研究の限界および今後の展望について述べる。

(1) ループリックの問題点と改善

評価に時間がかかり過ぎる問題 今回の実践では、評価練習の時間として15分を目安としていたが、多くの学生が時間内に評価を終えることに困難を抱えていた。本ループリックは、学生が自身のレポートを自己評価することを目的に据えるならば、過剰に時間がかかることは望ましくないといえる。実践における学生の様子も踏まえ、下記3つの改善が有効と考えられる。まず、評価項目数を減らすことである。改めて、評価項目を吟味した結果、「15. 文の接続」は、文章表現である一方、接続詞の使い方は、論証過程に包摂されるとも考えられることから（野矢, 2006）、これを本論の項目に統合した。また、提示された評価水準の間で、どちらの評価にするか悩む様子が見られた。これに対し、各評価水準をより弁別的に比べられるよう、全体をチェック項目式の説明に修正した。そして、多くの学生が、特に「5. 根拠」と「6. 論拠」の評価に苦慮していたことを受け、松下（2021）を参考に、両者の違いが明確になるように説明の加筆・修正を行った（Appendix）。

内在化された評価基準と授業担当教員の評価との不一致 フォローアップのアンケートによれば、論証型レポートに取り組んだ6名のうち、3名が「概ね、思っていたよりも良かった」と回答した。このような不一致が生じたのは、授業担当教員が今回の作成したループリックによりレポートの採点を行わなかったために生じたものと考えられる。今回生じた不一致は、教員に比べ、厳しめの評価基準を内在化させていたということで、必ずしもネガティブなものではないだろう。そのため、この不一致について、直ちに本ループリックを修正すべきではないと考えられる。一方で、今後の研究では、授業の課題として提出される論証型レポートの中で、本ループリックおよび授業実践を評価するのが望ましいだろう。

(2) 講座内容の問題点と改善

今回の実践の中で、「5. 根拠」、「6. 論拠」、「9. 専門知識」、そして「13. パラグラフライティング」において、教員が想定した評価よりも高い評価をつけてしまう学生が多いことが明らかになった。このうち、「9. 専門知識」については、今回のワークで使用したテーマが各学生の専門外だったことから、生じてしまったものと考えられる。その他の3つの項目については、講座の中でのサポートが不足していたものと考えられる。特に、

論理的思考力に関する評価については、学年を問わず評価が甘くなりやすい傾向があることから（福山・野瀬・西口・時任, 2023）、何らかの工夫が必要であるといえる。例えば、本論に関する項目に評価しやすくするために、先んじて論理構成を可視化するワークシートに取り組んでもらうことが考えられる。また、パラグラフライティングに関する評価項目については、トピックセンテンスやサポートセンテンスに該当する文に線を引きながら読んでもらうなどの指示も有効だろう。なお、上記のような個人作業を増やすならば、講座の時間が90分を超えてしまうと考えられる。グループワークの時間を設けず、個人ワークのみとして、自身の評価能力の向上・練習に重きを置く実践も、検証する価値があるだろう。

（3）本研究の限界と今後の展望

今回の実践は、あくまで1事例に過ぎない。特に、本学は、文系学部のみとなっていることから、講座参加者に偏りがある。今後は、他の大学および理系学部での実践も必要だろう。また、本研究では、簡易的なフォローアップ調査を行っているが、脱落率が高く、回答者の偏りが生じていると考えられる。今後の検討では、対象者を増やし、脱落を考慮したより頑健な研究デザインから、有効性を評価していく必要があるだろう。さらに、先にも述べたように、今回の実践は、単回の講座として実施したものになっていることから、授業の中で実践する結果についても、今後検証することが求められる。

本研究は、実践報告であり、上記の他にも様々な研究上の課題を含むものとなっている。しかし、本研究の結果は、今回開発したループリックならびにそれを用いた講座内容が、今後の実践の中で応用および再検討される価値があることを示唆するものである。本ループリックは、学生が自分自身でレポートを自己評価するために開発したものではあるが、ピアレビューとして活用することも可能だろう（Chen & Bonner, 2020）。本研究の成果であるループリックが、より多様な実践の中で用いられ、学習成果の向上に資することが期待される。

引用文献

- American Association of Colleges and Universities (2023). Value rubrics. Retrieved October 20, 2023 from <https://www.aacu.org/initiatives/value-initiative/value-rubrics>
- Chen, P. P., & Bonner, S. M. (2020). A framework for classroom assessment, learning, and self-regulation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27, 373-393.
- Hendry, G. D., Bromberger, N., & Armstrong, S. M. (2011). Constructive guidance and feedback for learning: The usefulness of exemplars, marking sheets and different types of feedback in a first year law subject. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36, 1-11.
- 星裕・越川茂樹 (2020) 「大学教育においてループリックを自己評価に活用した影響と課題」『教師学研究』(23)、pp.21-31.
- 福山佑樹・野瀬由季子・西口啓太・時任 隼平 (2023) 「生成系AIが執筆した日本語レポートに対する大学生の認識」『日本教育工学会 2023年度全国大会』

- 伏木田稚子・安斎勇樹・伊藤奈央・山内祐平（2016）「問いの生成を起点とする論証型レポート作成の支援——初年次教育を事例として——」『京都大学高等教育研究』（22）、pp.107-110.
- 池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹（2001）『成長するティップス先生:授業デザインのための秘訣集』玉川大学出版部。
- 石黒圭（2020）「ピア・レスポンスの授業設計——学習者はどうすれば研究力が身につくのか——」石黒圭・烏日哲（編）『どうすれば論文・レポートが書けるようになるか:学習者から学ぶピア・レスポンス授業の科学』（pp.1-25.）ココ出版
- 伊藤崇達（2021）「大学生に必要な自己調整学習スキルの育成」中谷素之・岡田涼・犬塚美輪（編）『子どもと大人の主体的・自律的な学びを支える実践』（pp.132-149.）福村出版。
- 岩田貴帆・田口真奈（2023）「パフォーマンスの典型事例とルーブリックを教材とする評価練習の学習効果」『日本教育工学会誌』（47）、pp.91-103.
- 金子元久（2013）『大学教育の再構築:学生を成長させる大学へ』玉川大学出版部。
- 加納なおみ・赤木美香（2023）「『アカデミック・リテラシーズⅠ』履修生の事前・事後テスト結果におけるライティング力の変化と指導効果」『國學院大学教育開発推進機構紀要』（14）、pp.30-43.
- 近藤裕子・由井恭子・春日美穂（2019）『失敗から学ぶ大学生のレポート作成法』ひつじ書房。
- 桑田てるみ（2015）「学生のレポート・論文作成トレーニング 改訂版:スキルを学ぶ21のワーク」実教出版。
- 松下佳代（2021）『対話型論証による学びのデザイン』勁草書房。
- 日本経済団体連合会（2022）「採用と大学改革への期待に関するアンケート結果」Retrieved October 20, 2023 from https://www.keidanren.or.jp/policy/2022/004_kekka.pdf
- 西谷尚徳（2017）「文章力養成のためのルーブリック活用の教育的意義の検討——授業実践から見る教育手法——」『京都大学高等教育研究』（23）、pp.23-35.
- 野矢茂樹（2006）『新版論理トレーニング』産業図書。
- 岡田涼（2022）「日本における自己調整学習とその関連領域における研究の動向と展望——学校教育に関する研究を中心に——」『教育心理学年報』（61）、pp.151-171.
- Sadler, D. R. (2009). Grade integrity and the representation of academic achievement. *Studies in Higher Education*, 34, 807-826.
- Stevens, D. D. & Levi, A. J. (2012). *Introduction to Rubrics*. Routledge.
- （スティーブンス, D. D.・レヴィ, A. J. 佐藤浩章（監訳）（2014）『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。）
- 鈴木宏昭・杉谷祐美子（2012）「レポートライティングにおける問題設定支援」『教育心理学年報』（51）、pp.154-166.
- 中央教育審議会（2018）「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」Retrieved October 20, 2023 from https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf
- 薄井道正（2015）「初年次アカデミック・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）、pp.15-25.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.
- （ジーマーマン, B. J.・シャンク, D. H.（編） 塚野州一・伊藤崇達（監訳）（2014）『自己調整学習ハンドブック』北大路書房。）

1. 序論	目的	方法	結果	考察
1. 序論	目的	方法	結果	考察
2. 研究の目的	目的	方法	結果	考察
3. 研究の意義	目的	方法	結果	考察
4. 研究の方法	目的	方法	結果	考察
5. 研究の結果	目的	方法	結果	考察
6. 研究の結論	目的	方法	結果	考察
7. 参考文献	目的	方法	結果	考察
8. 謝辞	目的	方法	結果	考察
9. 索引	目的	方法	結果	考察
10. 補遺	目的	方法	結果	考察
11. 参考文献	目的	方法	結果	考察
12. 謝辞	目的	方法	結果	考察
13. 索引	目的	方法	結果	考察
14. 補遺	目的	方法	結果	考察
15. 参考文献	目的	方法	結果	考察
16. 謝辞	目的	方法	結果	考察
17. 索引	目的	方法	結果	考察
18. 補遺	目的	方法	結果	考察
19. 参考文献	目的	方法	結果	考察
20. 謝辞	目的	方法	結果	考察
21. 索引	目的	方法	結果	考察
22. 補遺	目的	方法	結果	考察
23. 参考文献	目的	方法	結果	考察
24. 謝辞	目的	方法	結果	考察
25. 索引	目的	方法	結果	考察
26. 補遺	目的	方法	結果	考察
27. 参考文献	目的	方法	結果	考察
28. 謝辞	目的	方法	結果	考察
29. 索引	目的	方法	結果	考察
30. 補遺	目的	方法	結果	考察
31. 参考文献	目的	方法	結果	考察
32. 謝辞	目的	方法	結果	考察
33. 索引	目的	方法	結果	考察
34. 補遺	目的	方法	結果	考察
35. 参考文献	目的	方法	結果	考察
36. 謝辞	目的	方法	結果	考察
37. 索引	目的	方法	結果	考察
38. 補遺	目的	方法	結果	考察
39. 参考文献	目的	方法	結果	考察
40. 謝辞	目的	方法	結果	考察
41. 索引	目的	方法	結果	考察
42. 補遺	目的	方法	結果	考察
43. 参考文献	目的	方法	結果	考察
44. 謝辞	目的	方法	結果	考察
45. 索引	目的	方法	結果	考察
46. 補遺	目的	方法	結果	考察
47. 参考文献	目的	方法	結果	考察
48. 謝辞	目的	方法	結果	考察
49. 索引	目的	方法	結果	考察
50. 補遺	目的	方法	結果	考察
51. 参考文献	目的	方法	結果	考察
52. 謝辞	目的	方法	結果	考察
53. 索引	目的	方法	結果	考察
54. 補遺	目的	方法	結果	考察
55. 参考文献	目的	方法	結果	考察
56. 謝辞	目的	方法	結果	考察
57. 索引	目的	方法	結果	考察
58. 補遺	目的	方法	結果	考察
59. 参考文献	目的	方法	結果	考察
60. 謝辞	目的	方法	結果	考察
61. 索引	目的	方法	結果	考察
62. 補遺	目的	方法	結果	考察
63. 参考文献	目的	方法	結果	考察
64. 謝辞	目的	方法	結果	考察
65. 索引	目的	方法	結果	考察
66. 補遺	目的	方法	結果	考察
67. 参考文献	目的	方法	結果	考察
68. 謝辞	目的	方法	結果	考察
69. 索引	目的	方法	結果	考察
70. 補遺	目的	方法	結果	考察
71. 参考文献	目的	方法	結果	考察
72. 謝辞	目的	方法	結果	考察
73. 索引	目的	方法	結果	考察
74. 補遺	目的	方法	結果	考察
75. 参考文献	目的	方法	結果	考察
76. 謝辞	目的	方法	結果	考察
77. 索引	目的	方法	結果	考察
78. 補遺	目的	方法	結果	考察
79. 参考文献	目的	方法	結果	考察
80. 謝辞	目的	方法	結果	考察
81. 索引	目的	方法	結果	考察
82. 補遺	目的	方法	結果	考察
83. 参考文献	目的	方法	結果	考察
84. 謝辞	目的	方法	結果	考察
85. 索引	目的	方法	結果	考察
86. 補遺	目的	方法	結果	考察
87. 参考文献	目的	方法	結果	考察
88. 謝辞	目的	方法	結果	考察
89. 索引	目的	方法	結果	考察
90. 補遺	目的	方法	結果	考察
91. 参考文献	目的	方法	結果	考察
92. 謝辞	目的	方法	結果	考察
93. 索引	目的	方法	結果	考察
94. 補遺	目的	方法	結果	考察
95. 参考文献	目的	方法	結果	考察
96. 謝辞	目的	方法	結果	考察
97. 索引	目的	方法	結果	考察
98. 補遺	目的	方法	結果	考察
99. 参考文献	目的	方法	結果	考察
100. 謝辞	目的	方法	結果	考察

Appendix 改善後の論証型レポートの包括的ルーブリック