

# 小論文指導における定量的成績評価と課題に対する 学生の評価との間の相関分析

見 尾 久美恵

## Correlation Analysis between Quantitative Performance Evaluation and Student Evaluation of Essay Topics in Short Essay Instruction

Kumie MIO

キーワード：文章表現，医療系短期大学，小論文指導，ルーブリック，課題に対する学生の評価

### 概 要

「文章表現」の小論文指導において、ルーブリックによる成績評価と、課題に対する学生の評価（学生の評価）を通じて得られた学習に向かう意識・姿勢との相関を調査した。すなわち、3種の異なる課題に対して書かれた小論文を、4つの観点からそれぞれ4段階のルーブリックで評価した。学生には各課題を5段階で評価するよう求め、評価の理由と授業全体の感想も尋ねた。ルーブリックの各観点の中で、「課題に対する記述」という観点と学生の評価とは、最も強い相関を示した。「論理的構成」「文章の体裁」という観点と学生の評価との相関は弱く、難易度や好みの影響の可能性があった。「表現の推敲」という観点は、学生の評価との間で比較的強い負の相関を示した。課題の進行につれて難易度が高くなる中、文章能力は向上したものと思われた。自由記述欄の分析から、興味を持ちにくい課題でも小論文の重要性を理解して前向きになる学生が少なくないことが明らかになった。

### 1. 緒 言

ルーブリックは、ステーブンスら(2014)<sup>1)</sup>の著書が翻訳されるなど、近年日本でもパフォーマンス課題に対する評価基準として注目されており、大学をはじめさまざまな教育機関で活用されている。岡村(2015)<sup>2)</sup>は、「文章表現Ⅱ」の授業において、論証文を作成する際の評価基準としてルーブリックを学生に示し、それを用いて学生同士が相互添削をおこなうことで、評価者と被評価者が認識を共有できたという点から一定の効果を得ている。さらに、学生による授業アンケートと教員による学生の評価である成績とを関連づけ、授業評価にあらわれたどのような因子が成績に影響するかについての研究も進んでいる<sup>3)4)</sup>。これらの授業アンケートを用いた先行研究では、アンケートは複数の観点からおこなわれており、学生が授業を評価する複数の要素と成績との間の関係について分析している。し

かし、成績については学期末の評点を用いており、ルーブリック評価ではないため、個々の授業で考えられる到達すべき複数の観点と学生の意見との関連については検討されていない。

一方、小論文の指導にあたっては、従来、添削と総評によりフィードバックをおこない、それを踏まえて再提出させるという方法が一般的であり、筆者もそのようにおこなってきた。すなわち、「文章表現」の小論文指導の方法として、学生一人ひとりの小論文に対して内容・構成・表記の面から添削を施し、総評として簡単なコメントを記してきた。誤字・脱字、原稿用紙の使い方の不備、不適切な言葉の使用、係り受けのねじれなど、学生がその場で直せるものについてはマーカーでチェックするにとどめ、ただちに再提出を課した。場合によっては書き直しや清書を求めることもあった。学生の文章能力の向上のためにこのような添削指導は有効であると思われるが、学習成果の評価を点数化していたわけではなかった。今回、ルーブリックを導入することで、小論文に必要な複数の観点について達成度を点数化して評価し、学生に添削・総評とともにルーブリック評価の結果を示すことで、観点ごと

(平成28年11月21日受理)  
川崎医療短期大学 一般教養  
Department of General Education, Kawasaki College of Allied Health  
Professions

の達成度を知ることができるようにした。ルーブリック評価を通じて、学生も自身の小論文の長所や弱点の特徴を把握でき、その結果、フィードバック効果や学習成果の向上に資すると期待したためである。また、筆者の授業では、ルーブリック評価を学生に示すことにより、評価者である教員と被評価者である学生との間で認識を共有するための手段の役割も持たせた。

本研究対象の医療系短期大学においては、「文章表現」などの基礎科目は1年次の1期分で完結するものばかりである。「文章表現」では、短期間で基礎学力の向上を図るとともに、実社会で求められる伝える能力としての日本語表現を身に着けることが必要とされる。そのために、いかに学生の意欲を引き出して効率よく学生の日本語運用能力を高めていくかが課題になっている。この段階である程度の成果を収めることと、就職活動の準備にもなる課題をこなしておくことが、授業担当者に求められるだけでなく、学生にも要求される。そこで、小論文に対する学生の意識や小論文を書くことの意義を学生が理解していたか否かを明らかにし、課題設定と指導方法は妥当であったか否かを検討することを目的として、一連の小論文の授業の最終回に、各課題に対する学生の評価を選択式で尋ね、評価の理由については記述式で回答するというアンケート調査をおこなった。

小稿では、ルーブリックによる小論文の定量的成績評価と課題に対する学生の評価を元に統計学的な解析をおこなうことにより、小論文の個々の課題に対する学生の評価とルーブリックの観点ごとの学生の成績との相関について検討した。また、上記した従来の先行研究<sup>3)4)</sup>では不足していたと考えられる到達すべき複数の観点と学生の意見との関連について、ルーブリックを用いて評価する複数の観点と、学生アンケートに見られた学生の意見との対応を分析することにより、学生の授業に向かう姿勢や意欲がどのような形で成績に反映されていたかを考察した。

## 2. 研究方法

### 2.1 調査対象・調査期間

医療系短期大学の1年次の後期に開講している共通教育科目「文章表現」の平成27年度履修生のうち、対人援助職養成の学科（以下、対人援助系学科）38人のクラスと医療技術職養成の学科（以下、技術系学科）28人のクラスを調査対象とした。調査期間は、平成27年11月から平成28年1月である。

### 2.2 ルーブリック

ルーブリックの作成にあたっては、すでに実用化され公開されている橋本<sup>5)</sup>の「レポート作成用ルーブリック」を参照した。橋本は、「課題に対する記述」「論理的構成」「レファレンス資料」「文章の体裁」「表現の推敲」の5つの観点を設け、それぞれ0から5の6段階で「レポート作成用のルーブリック」を示している。今回の小論文ではレファレンス資料は必要としなかったことや、ルーブリック評価に不慣れな学生への利便性、採点の簡略化などを考慮して、「課題に対する記述」「論理的構成」「文章の体裁」「表現の推敲」の4つの観点をそれぞれ0から3の4段階で評価するより簡便なものを作成し（表1）、この共通のルーブリック

表1 学生の提出物評価に使用したルーブリック

	3	2	1	0
課題に対する記述	課題に対する解答を的確に書いている。	課題に対する解答を書いているが、改善すべき点がある。	努力はしているが、課題と解答にズレがある。	課題と関係のない内容を書いている。
論理的構成	結論に至るまでのプロセスや前後関係が整理されており、分かりやすい。	結論に至るまでのプロセスは整理されているが、論述に工夫が必要。	結論に至るまでのプロセスが整理されていない。	結論に至るまでのプロセスを示していない。
文章の体裁	文章の体裁が適切。	適切だが部分的。	努力は認めるが十分でない。	体裁が整っておらず読みにくい。
表現の推敲	表現の推敲ができています。	部分的に推敲ができています。	努力は認めるが十分でない。	表現に間違いが多い。

で3種類の小論文を評価した。なお、橋本のルーブリックでは、「文章の体裁」と「表現の推敲」において、さらに詳細な説明がおこなわれているが、今回は、小論文の授業の初回に資料を配布し、ルーブリックと評価細目について解説することにより、簡略化したルーブリックを補足した。すなわち、論理的な文章を書くためには、一文は短くして単純な構成を心掛けるよう注意し、両括型の3段落構成を推奨した。「文章の体裁」では、段落、句読点、主部と述部の対応、文体、体言止め、一文の長さ、話し言葉、原稿用紙の使い方などについて、その正誤に応じて点数化することを説明した。「表現の推敲」では、同じ言葉や同じ文末表現の多用、助詞の誤用、説明不足、誤字・脱字・送り仮名の誤り、表記・用語の使い方の誤りなどが減点の対象になることを説明した。

## 2.3 小論文の課題

小論文のいわゆる3つの型である「テーマ型」「データ型」「課題文型」のすべてが練習できるよう、それぞれに応じた3種類の課題を順次課した。テーマ型の課題は、「あなたの考える理想の〇〇について、600～800字で書きなさい」(〇〇は、調査対象にした対人援助系学科と技術系学科の2クラスそれぞれの職業とした)で、以下これを「課題1」とする。データ型は、「(日本の人口推移を示した上で) 少子高齢化が進む中で、今後の日本において想定される社会問題を2つ挙げ、それに対応する対策について、あなたの考えを600～800字で述べなさい」で、同じくこれを「課題2」とする。課題文型は、「(星野富弘氏の詩に対する渡辺和子氏のエッセイを課題文として示した上で) 人間が『生きている』と『生きていく』についてあなたはどうか、あなたの考えを400字程度でまとめなさい」で、同じくこれを「課題3」とする。学生には裏面に表1のルーブリックを印刷した原稿用紙を配布しておき、この原稿用紙にて提出させた。提出された小論文は、翌週までに添削・総評を記入するとともに、ルーブリック評価をおこなった上で、学生に返却した。学生に対しては必要に応じて、添削やルーブリック評価に従って再提出することを求めた。

なお、詳細は「2.6 倫理的配慮」に記載するが、ルーブリック評価のデータを分析するにあたって、学生には授業中に「提出物の二次利用に関する説明書」を配布するとともに口頭で説明した。この説明に対して同意書を提出し、3回の小論文をいずれも期限内に提出した学生のみを分析の対象とした。分析対象の学生数は、対人援助系学科33人、技術系学科24人で、それぞれクラス全体の86.8%、85.7%であった。

## 2.4 小論文に対するアンケート

小論文課題に対する学生からの評価を知るためのアンケートは、小論文の授業の最終日に無記名でおこなった。3種類の課題それぞれについて、「とても興味深かった」(5)から「さっぱり分からなかった」(1)までの5段階で評価を求め、その理由や意見を記述するものとした。小論文の授業全体に対する感想を書く欄も設けた。この学生の評価とルーブリックを用いた成績評価の相関を分析する際には、集団の代表値としての平均値を用いた。アンケートの提出は任意としたが、回収率はいずれのクラスでも100%であった。

## 2.5 統計学的解析

4段階評価のルーブリックあるいは5段階評価のア

ンケートはノンパラメトリックデータであり、アンケートは無記名であるが、アンケート項目間の比較では対応のある検定が可能であるため、対応のある3群以上のデータに対するノンパラメトリック検定としてFriedman検定をおこなった。統計ソフトには、EZRを使用した(Kaneda, 2013)<sup>6)</sup>。ルーブリック評価は授業中の提出物という性格上、個々の学生との連結可能なデータであるが、アンケートについては学生に対するプレッシャーを避け、自由に意見が書けるようにしたため、無記名の連結不可能なデータである。小論文の評価とアンケートとの間の対応が付かなくなるデメリットよりも、個々の学生についての対応が取れずとも多くの学生が自由に意見を書くことで集団としての意見を得ることのメリットを重視して、アンケートは無記名とした。ルーブリックの得点の平均値と課題に対する学生の評価の平均値との間の相関分析をおこなう際には、Microsoft ExcelのCORREL関数を用いて相関係数を計算した。

## 2.6 倫理的配慮

学生には、授業中に、「提出物の二次利用に関する説明書」を示しながら口頭で説明し、「同意書」を得た学生のデータを調査に利用した。その説明書には、同意はすべて本人の自由意思によるものであり提出は任意であること、協力してくれる人だけ出せばよいこと、調査は成績判定とは無関係なものであり同意書を出しても出さなくても不利益を生じないことを記載し、その内容を読み上げて口頭で説明をおこなった。アンケートについては、無記名であることから匿名性は確保されていること、提出は任意であり自由に意見を書けること、成績評価とは無関係であることを口頭で説明した。「小論文アンケート」の提出は任意としたことから、アンケートの提出をもって同意を得たものとした。同意書とアンケートは、授業後に、筆者から離れた教卓ではない机上に回収箱を置いて回収した。

なお、本研究については、川崎医療短期大学倫理委員会の許可を得ている。

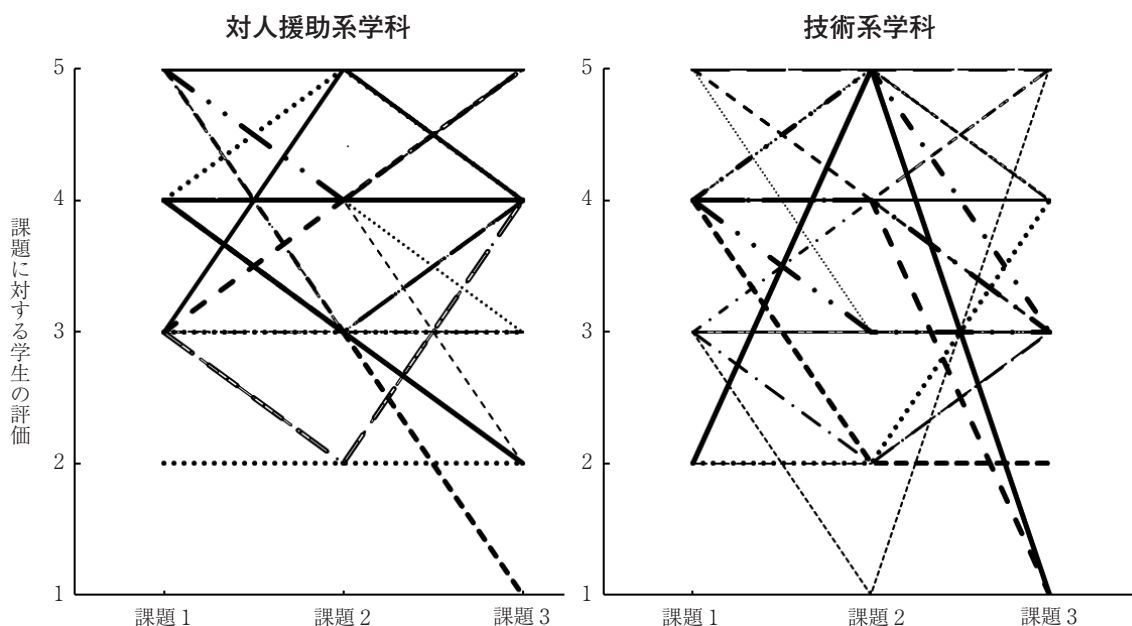
## 3. 調査結果と考察

### 3.1 ルーブリックによる小論文評価と課題に対する学生の評価

表1に示したルーブリックを用いて、対人援助系学科ならびに技術系学科それぞれのクラスにおける3つの課題を評価した結果が表2である。また、それぞれの学科の学生に対して、各課題に興味を持ったか否か

を5段階で評価させた結果を学生ごとにプロットしたものとそれをまとめた表を図1に示した。3つの課題に対する学生の評価は、いずれの学科、いずれの課題においても中央値・最頻値はすべて4であった。また、いずれの学科においても、学生の評価は課題間で統計学的有意差はなかった (Friedman 検定による)。これ

は、それぞれの課題に対する学生の評価点のばらつきが大きかったためであると考えられる。図1のプロットから明らかなように、個々の学生の3回の課題に対する評価も、課題ごと・学生ごとに異なっており、課題に対する学生の評価だけからは一定の傾向をつかむことは困難であった。



	対人援助系学科 (n=38)			技術系学科 (n=28)		
	課題1	課題2	課題3	課題1	課題2	課題3
平均値±標準偏差	4.079±0.784	3.842±0.916	3.895±0.981	3.893±0.956	3.786±1.166	3.607±1.100
中央値	4	4	4	4	4	4
最頻値	4	4	4	4	4	4

図1 対人援助系学科ならびに技術系学科における課題に対する学生の評価

表2 対人援助系ならびに技術系学科における各課題のルーブリック評価 (平均点±標準偏差)

	課題に対する記述	論理的構成	文章の体裁	表現の推敲	合計
対人援助系学科 (n=33)					
課題1	2.848±0.442	2.394±0.659	1.788±0.600	1.788±0.545	8.818±1.509
課題2	2.455±0.617	2.182±0.727	2.212±0.740	2.030±0.467	8.879±1.673
課題3	2.788±0.485	2.758±0.502	2.424±0.561	2.333±0.540	10.303±1.132
技術系学科 (n=24)					
課題1	2.958±0.204	2.750±0.442	2.250±0.608	2.083±0.717	10.042±1.459
課題2	2.833±0.381	2.375±0.647	2.458±0.658	2.125±0.448	9.792±1.641
課題3	2.833±0.482	2.708±0.550	2.167±0.702	2.292±0.464	10.000±1.642

### 3.2 課題に対する学生の評価とルーブリック評価との相関関係の分析

各課題におけるルーブリックの各観点の平均点ならびにルーブリック評価合計の平均点と、課題に対する学生の評価との間の相関関係について検討した。すなわち、3つの課題について、各評価点と学生の評価点との相関係数を求めた。その結果を表3に示した。

表3 課題に対する学生の評価とルーブリックの観点との間の相関

対人援助系学科	課題1	課題2	課題3	相関係数
課題に対する学生の評価	4.079	3.842	3.895	
課題に対する記述	2.848	2.455	2.788	0.771
論理的構成	2.394	2.182	2.758	0.062
文章の体裁	1.788	2.212	2.424	-0.854
表現の推敲	1.788	2.030	2.333	-0.696
合計点	8.818	8.879	10.303	-0.340
技術系学科	課題1	課題2	課題3	相関係数
課題に対する学生の評価	3.893	3.786	3.607	
課題に対する記述	2.958	2.833	2.833	0.786
論理的構成	2.750	2.375	2.708	-0.042
文章の体裁	2.250	2.458	2.167	0.412
表現の推敲	2.083	2.125	2.292	-0.982
合計点	10.042	9.792	10.000	0.013

いずれの学科においても、課題に対する学生の評価との間の相関係数が最も高かったのは「課題に対する記述」という観点で、相関係数は両学科でほぼ同じ値を示した。学生が課題の答えを明確に示せていたことが、課題に対する評価の高さに直結したものと考えられる。

「論理的構成」という観点については、いずれの学科においても、課題に対する学生の評価との相関は低かった。課題1は職業人としての理想像を書かせるもので、学生は課題に対して好印象を持ちルーブリック評価も高かった。課題2は、少子高齢社会における問題について書かせるもので、後述する自由記述欄への回答からは学生は好印象を持った課題であると思われるが、実際には難易度が高く、両学科ともルーブリック評価の結果は低くなった。課題3は、課題に対する学生の評価が学生の好みに影響されることが自由記述欄からうかがえる課題であるが、普遍的な内容を含むものであるためか、「論理的構成」のルーブリック評価は決して低くなかった。このように、学生が難易度や好みから判断すると考えられる課題に対する評価と、実際に学生が書いた文章の良否とは相関が認め難い場

合もあることが示された。

両学科で、課題に対する学生の評価との間の相関係数が大きく異なったのが「文章の体裁」である。対人援助系学科では、相関係数が-0.845と比較的強い負の相関を示したが、技術系学科では、相関係数が0.412と弱い正の相関を示した。このような傾向の違いがみられた理由については現在の段階では十分に明らかではないが、学科によって課題に対する興味を持ち方の違いが反映された可能性があり、さらなる調査を必要とすると思われる。

「表現の推敲」という観点については、いずれの学科でも、課題に対する学生の評価との間で比較的高い負の相関を示した。課題が進行するにつれて文章を書く力が向上し、文章の推敲もよくおこなわれるようになったことで、学生の興味を引きにくい課題であっても一定水準以上の文章が書けるようになったことを反映しているものと思われる。

それぞれの観点の評価を合わせた合計点は、課題に対する学生の評価との間にはいずれの学科でも相関が弱かった。これは、それぞれの観点と課題に対する学生の評価との間に、正の相関を示すものと負の相関を示すものがあり、それらを合わせたものが合計点となったために、合計点と課題に対する学生の評価との間にはほとんど相関が認められなかったものと考えられる。

### 3.3 自由記述欄の分析に見る学生の傾向

各課題ならびに小論文の授業全体に対する学生の自由記述欄に書かれた意見について、肯定的意見と否定的意見に分類し、その主なものを示したのが表4である。また、それぞれの意見を記した学生の数をもとに、肯定的意見の割合と否定的意見の割合をグラフにしたものが図2である。

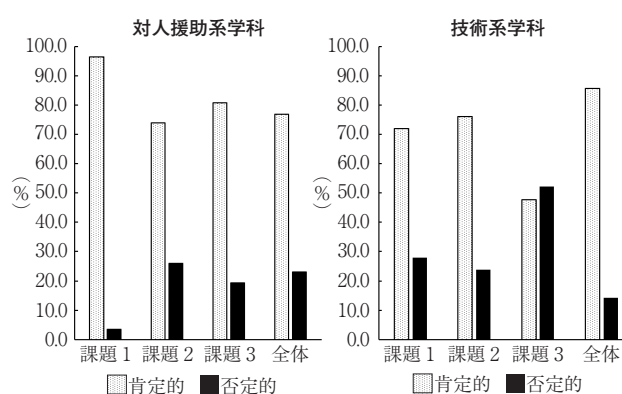


図2 自由記述欄に書かれた肯定的ならびに否定的意見の割合

表4 課題に対する学生の評価の自由記述欄に書かれた学生の意見（主なもの）

	肯定的意見	否定的意見
対人援助系学科	課題1 <p>初心を再確認できた。 改めて自分の目指す夢が明確になり、頑張ろうと思えた。 理想を描くことで明確な道が見えた。 自分の将来像を見直すことができた。 自分の理想を確認することができた。 自分の理想についてしっかりと考えられた。 もう一度、自分の中でどのようなことをすればよいのか見直すことができたのでよかった。 理想について改めて見つめ直せた。 自分の将来について書いたが、さらになりたいという気持ちになった。</p>	<p>難しかった。</p>
	課題2 <p>調べるうちに自分にも関係してくることが分かった。 調べたり考えたりするのが楽しかった。 少子高齢化が原因で起こる問題について深く理解できた。 少子高齢化や将来どのような問題が起こるのかを考えることができた。 少子高齢化の現状について調べ、自分が知らないことも学べた。 現在の社会問題に触れることができ、勉強になった。 少し難しかったが、日本における少子高齢化問題について調べることができたので今後に役立つと思った。 日本では今何が起きているのかを知ることができたのでよかった。 目を背けてはいけない現実の課題を知ることができた。</p>	<p>知識があまりなく難しかった。 少子高齢化は問題であることが分かったが、詳しくは理解できなかった。 知識が少ないため十分に書けなかった。 難しかった。 課題が自分にとって難しいものだったのでなかなか思うように書けなかった。</p>
	課題3 <p>短い文章の中にたくさんの想いが書き込まれており、興味深かった。 「生きている」と「生きていく」の違いについて考えることができた。 生きることにについて考えさせられた。 小学校の時、星野富弘さんのことを授業で学んだのを思い出し、その方のことについてより深く学ぶことができた。 患者さんが生きていくために何が出来るかを考えることができた。 普段このようなことを考える機会がないのでよい機会になった。 文章は難しかったが、自分なりに解釈して読むことができた。「生きている」と「生きていく」という言葉から「命より大切なもの」について考えることができた。 いろいろなことを考えさせられた。 頑張って生きていきたいと思った。 生きるというのは奥深いことだと思った。 星野さんの詩に胸を打たれた。 人の命について考えさせられた。 生きることにについて考えさせられた。</p>	<p>意味が分からなかった。 生と死の問題についてとても悩んだ。改めて考えていきたいと思った。 課題が少し難しかった。 内容的に難しく、うまく伝えることができなかった。</p>
	小論文全体について <p>自分と向き合うことができるような課題もあって楽しかった。 小論文で興味がある内容では論を膨らませて書くことができた。 書いていくことで、自分のことや社会のこと、患者さんのことを考えることができた。 小論文を就職試験に役立てたい。 将来に向けた課題について考えることができてよかった。 小論文やレポートの書き方が分かるようになったのでよかった。 文章の書き方などが学べてよかった。 小論文を書くのが苦手なので、書く練習ができてよかった。 小論文を書くのは久しぶりだったのでとても疲れたが、楽しかった。 小論文を書いたりするのは苦手だが、少しは自分に力がついたと思うのでよかった。 小論文を書く力がついたと思う。 文章を書く能力が少しでも上がってほしいと思う。 今の社会の状況などを深く知ることができて、学ぶことがたくさんあった。楽しかった。 考えさせられる課題ばかりで、いろいろな知識や感性を鍛えてくれたのではないかと思う。</p>	<p>小論文が私には難しかった。 小論文で興味がない内容ではあまり論を膨らませることができなかったので字数を埋めるのが大変だった。 小論文を書くのは難しく大変だった。 小論文は苦手なので嫌だった。</p>

		肯定的意見	否定的意見
技術系学科	課題1	<p>自分の将来について考えるきっかけになった。                      自分の将来を見つめ直すきっかけになった。                      理想の将来像を考えることで目標が改めてはっきりと分かっている機会になった。                      自分の理想を可視化できた。                      自分の目指す職業について考えていることを文にすることは必要だと思った。                      志望動機を再確認できた。                      進路に悩んでいた頃を思い出してすごくよかった。                      人によって書いていることが全然違って興味深かった。                      自分の考えていることを文章にするのは難しかったが、いい学習になった。                      取り組みやすい内容だった。</p>	<p>入試に似たようなものが出た。                      いかにも文字数をかせぐのにかき苦戦した。                      自分の思いを相手に伝わるように文章に表すのは想像以上に大変だと思った。                      いきなり書くのは難しく、文章の構成をするのが難しかった。</p>
	課題2	<p>日本の現状を調べることができた。                      日本に大きな問題があることが理解できた。                      自分で調べてまとめるのは大変だけれど楽しく、達成感があった。                      少子高齢化について学ぶ機会が持てた。                      論理的に文章を構成することも、今の社会問題について学ぶこともでき、とてもよかった。                      様々な問題があり、興味を持つことができた。                      少子高齢化に伴って生じる問題を知り、解決策を考えることができた。                      社会問題は自分で学ばないと分からないことがたくさんあった。                      調べる中で、こんな社会問題が起きているのかと気づくことができてよかった。                      自分たちが解決しなければならない問題であると思った。</p>	<p>公的機関の情報を引用してうまく文章にするのが難しかった。                      解決策を考えて文章にするのが難しかった。                      文章をまとめるのが一番難しい課題だった。                      小論文を書くのが苦手。</p>
	課題3	<p>深い話だと思った。                      難しかったが面白かった。                      この人はすごいと思った。文章表現の授業でないと知ることができなかったと思う。                      とても深い話で心に響いた文章だった。                      「生きている」「生きていく」という違いを考えることができた。                      人生の価値について改めて考えさせられた。                      「生きていく」と「生きている」ことの違いについて考えることができてよかった。                      「生きていく」ことについて考えることができた。                      興味深く、いろいろ考えることができた。</p>	<p>内容を理解するのが難しかった。                      いい話なのだろうが、内容が難しくよく分からなかった。                      3つの課題の中で一番難しかった。                      心の中で思っていることを分かりやすい文章にするのは大変だった。                      いろいろと考えさせられたが、意味が深すぎて難しかった。                      深く考えていくと難しくなってしまう、大変だった。                      苦手な分野であり、他の2つよりも難しかった。                      要約するのが難しかった。                      こういうものは苦手。                      あまり好きな文章ではなかった。</p>
	小論文全体について	<p>普段文章を書かないのでよききっかけになった。                      苦手だが、自分なりに頑張れた。                      小論文のポイントが分かってよかった。                      文章を書くのはとても大変だったが、納得のいく文章が書けたとき、とても達成感があった。                      文章を書くことが好きで楽しかった。今後も必要なことであり、習ったことを忘れずにいたい。                      この講義を受けて、就職活動などに生かすことができそうで、まじめに受けてよかった。                      小論文は昔から苦手で辛かったが、勉強になり、とてもよかった。                      忙しかったがやりがいを感じる授業だった。                      文章を考えたり書いたりすることは苦手ではないため、小論文提出は苦ではなかった。                      普段長文を書かないので、いいトレーニングになった。小論文はこれからも頑張りたい。                      小論文で自分の意見を表せるようになった。社会に出ても恥ずかしくない表現を身に付けて役立てたい。                      文章について考えるきっかけとなった。</p>	<p>短歌やエッセイを書くのは楽しかったが、小論文は難しかった。                      小論文のテーマが難しいものが多いと感じた。</p>

課題1～3に対して書かれた意見を個別に見てみると、肯定的意見については、出題した課題ごとに意図した内容を受け止めて評価したものが大半を占めてお

り、多くの学生は出題意図を理解した上で小論文の課題に取り組んでいる傾向がうかがわれる。一方、否定的意見については、難易度に関する指摘が多く、続い

て文章の好みを反映した意見が多い傾向があった。ただし、難易度について指摘をした学生でも、「難しかったが（中略）役に立つと思った」という回答もあり、難しいと感じることと課題を評価することや成績の良否とは、直結しないのかもしれない。

2つの学科で比較すると、対人援助系学科よりも技術系学科のほうが、否定的意見が多い傾向があった。対人援助系学科に比べて、技術系学科のほうが国語や小論文を入学試験で経験していない学生が多いと考えられ、文章を読むことや書くことへの抵抗感や否定的先入観がこのような結果につながった可能性がある。そのことが特に顕著であったのが、課題3に対する学生の意見の両学科の違いである。課題3は、障害を抱えて生きる人の生きざまについて、ヒューマンイズムの視点から書かれたエッセイを課題文として読んで小論文を書くものであった。このような随想的な文章では、文章を読むことへの慣れや好みが反映しやすかったと思われる。そのことが、対人援助系学科では80%近い肯定的意見が見られたのに対し、技術系学科では過半数が否定的意見を書いたこと背景にあると思われる。

小論文の授業全体に対する意見についても尋ねたが、全体的に好意的な意見が多かった。特に、将来の職業選択や就職試験などを踏まえた意見も少なからず出ていたことは、3つの課題の意図を学生が真摯に受け止めてくれたことの反映と考えられる。また、今後小論文の授業を実施するにあたって、そのような学生の受け止め方を十分に考慮した課題の選択を引き続きおこなっていく必要があると思われる。

#### 4. 結 語

今回、「文章表現」の小論文指導において、ループリックによる成績評価を試みた。小論文は、ある課題について、データを踏まえて自身の考えを書くものであるため、思考力や表現力を身に着けるには格好の教材である。小論文を書かせると、学生の生きる力、世の中に当事者として関わろうとする意識や行動する力も見えてくる。今回使用したループリックは、このような力をまるごと測るためのものではなく、日本語運用力向上のためのループリックであるため、併せて添削（コメントを含む）指導をおこなうべきものである。ループリックを導入することで、学生にとっては、従来の添削指導だけでは意識化しにくかったことが明示

され、小論文の型や評価基準が自ずと理解できてくる。そして、間をおかずにフィードバックをおこなうことで、自身の思考力や表現力に関する評価の確認と学びの振り返りができ、次の課題にかかる際の方向づけにもなる。今回は、これを3回続けたことで、評価課題に取り組むことが学生の学習経験として意味を持ったのではないかと思われる。

各課題に対する学生の評価や、学生の興味や意欲と達成度との関連を解析するには、さらに詳細なアンケートを実施する必要があると思われるが、ループリックの「論理的構成」と「文章の体裁」との相関が弱かったことから、指導という観点からは、これら2点に工夫が必要になってくる。これまで学生には、文章にする前に、それぞれの課題に応じた構成を考え構想メモを書くよう指導してきた。今後は、ループリックの評価基準に対応させて、自身の考えや具体例を箇条書きにしたり図式化したりできるワークシートを作成する予定である。ループリックやワークシートを小論文やレポート作成の途上で活用することで、学生の考えたいという欲求や何かを表現して伝えたいという意欲を喚起し、学生がそれぞれの課題に対して自身で方向づけながら進めるような授業を目指したい。

#### 5. 文 献

- 1) ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ（佐藤浩章他訳）：大学教員のためのループリック評価入門，東京，玉川大学出版部，2014.
- 2) 岡村裕美：「文章表現Ⅱ」における論証文作成練習とループリック使用の試み，教育開発センタージャーナル(6)：63—76，2015.
- 3) 三宅幹子，森田愛子，小嶋佳子，松田文子：学生による授業評価と自己評価，当該授業に対する意欲・期待，及び成績の関係 — 教職必修科目「生徒指導論」の場合 —，広島大学大学院教育学研究科紀要 第3部(50)：405—414，2001.
- 4) 志垣一郎：学生による授業アンケートと成績の関係，大阪工業大学紀要 理工篇55(1)：1—9，2010.
- 5) 橋本健夫：多文化理解とことば 別紙2 レポート作成用ループリック，長崎大学 大学教育イノベーションセンター アクティブラーニング事例集 2，[http://www.innov.nagasaki-u.ac.jp/teacher/files/AL2/AL2B\\_8\\_tmpl1.pdf](http://www.innov.nagasaki-u.ac.jp/teacher/files/AL2/AL2B_8_tmpl1.pdf)（参照2015年10月18日）.
- 6) Kaneda Y.: Investigation of the freely available easy-to-use software 'EZ' for medical statistics, Bone Marrow Transplantation (48) : 452—458, 2013.