

アメリカ合衆国の初年次教育における アカデミック・ライティングの評価法 —ケンタッキー大学におけるライティング・ プログラムとその評価法に着目して—

西口啓太¹

神戸大学

Writing Assessment for First-Year Students in the United States: Writing Program and Writing Assessment from the Perspective of the University of Kentucky

Keita NISHIGUCHI

Kobe University

近年、初年次学生を対象とした基礎教育、中でも学術的な文章を扱うことを目的としたアカデミック・ライティングが、多くの大学で実施されている。しかし、初年次教育におけるアカデミック・ライティング指導は、まだ発展期にあり、そのカリキュラムや教授法、評価法について十分に研究されているとは言えない。多面的な評価法の導入と活用による学習成果の明示性の向上が目指されている日本の状況を鑑みると、同様の課題に10年以上取り組んできたアメリカにおけるライティング評価の研究から示唆を得られると考えられる。本研究では、アメリカの高等教育におけるライティング評価法としてのルーブリックについて検討した。はじめに、アメリカにおける20世紀のライティング評価の歴史的変遷を概観し、ライティング評価が、知識重視の評価からプロセスを重視した評価へと移行したことを確認した。一方で、ライティング評価の実践は、従来の価値観に基づいており、ライティング理論との間には隔たりがあることが示された。次に、全国的なアメリカのライティング・プログラムに関する組織によって提案されている評価モデルを取り上げ、特に初年次学生を対象としたライティング評価法モデルであるケンタッキー大学の事例を検討した。ここでは、大学独自に設定したプログラム目標と学習成果を評価する方法として、二つのルーブリックが採用された。そして、プログラムの評価結果によって、さらなる批判的思考力を育むプログラムの必要性が明らかにされた。大学が独自の文脈における評価を通じて、学習成果を明示することで、さらなる教育改善が進められている。今後の課題としては、実際の使用場面から評価法を分析することと学生の考え方や感じ方などの情緒的側面を評価する方法について検討することである。

[キーワード：アカデミック・ライティング、評価法、ルーブリック、アメリカ合衆国、ケンタッキー大学、WPA]

¹ 神戸大学人間発達環境学研究科 tseb-ym-od@hotmail.co.jp

1. はじめに

近年、多くの大学で初年次学生を対象とした基礎教育が重視されるようになった。中央教育審議会の2008年答申「学士課程教育の構築に向けて」では、初年次教育は、「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」と定義される。ここでは、大学への円滑な移行によって、大学での学問的・社会的経験の成功と学習面・人格面の成長が目指される。このような初年次教育への取り組みは年々増加している。

その動向は、文部科学省の「大学における教育内容等の改革状況について」の調査結果にみることができる。調査によると、初年次教育を実施する大学は、増加傾向にあり、2011年度時点で、全体の約88%に相当する651大学である。また、学部段階における初年次教育の具体的内容で最も多く実施されている項目として、「レポート・論文の書き方などの文章作法を身につけるためのプログラム」が挙げられる。これらは、初年次教育を実施する大学の約89%に相当する581大学で行われていることが示された。「文章表現法」や「日本語リテラシー」など呼称はさまざまであるが、学術的な文章を扱うことを目的としたアカデミック・ライティングが、大学で広く実施されていることがわかる。

日本の大学におけるライティング教育の歴史をまとめた井下(2008)によると、初年次教育における位置が確立した普及期は2000年代であり、現在は発展期にあたり、ディシプリン(専門)と教養を実践の場面に取り入れていくことが発展の鍵とされている。2008年に初年次教育学会が設立されてから現在までの動向から、各大学におけるアカデミック・ライティングの実践事例報告による、より良い授業モデル・指導モデルの模索と共有が目指されていると言える。しかし、発展段階にある初年次教育におけるアカデミック・ライティング指導は、そのカリキュラムや教授法、評価法について十分に研究されているとはいえない状況にあると言える。

山田(2013)は、「初年次教育が普及し、新たな段階に入った現在、効果の測定や評価方法についての研究や実践の蓄積が求められている」ことを指摘している。また、「評価方法を確立するためには、初年次教育の成果を評価できる方法の開発や、成果につながる教授法に関連するミクロなデータを集積していくことが不可欠となる」とも述べている。その具体的な方法として、ポートフォリオを通じたデータ分析や初年次教育用のルーブリック開発などが挙げられており、効果の測定や評価方法についての研究と実践の蓄積の必要性が指摘されている。日本において、学習成果の達成度を評価するための多面的な評価法の導入と活用が推進されている状況を鑑みると、同様の課題に先進的に取り組んできたアメリカのライティング評価についての研究から、日本の初年次教育の質的向上に資する示唆を得られると考えられる。しかし、管見の限り、アメリカにおける初年次ライティングの教授法と評価に関する先行研究はみられない。

本研究では、アメリカの高等教育におけるライティング評価法としてルーブリックについて検討する。はじめに、アメリカにおける20世紀のライティング評価の歴史の変遷を概観する。次に、全国的なアメリカのライティング・プログラムに関する組織によって提示されている評価モデルについて整理する。そして、初年次学生を対象としたライティング評価法モデルとして提示されているケンタッキー大学の事例を取り上げる。

2. アメリカ合衆国におけるライティング評価の歴史の変遷

(1) 教育測定・ライティング理論との関連からみるライティング評価

アメリカの大学におけるライティング評価についての歴史的分析を概観する。Klein, Kuh, Chun, Hamilton & Shavelson (2005) によると、過去 10 年以上にわたって、州議会は学生の学習について責任を負うように大学への圧力を強めていることが指摘されている。そのため、学生の学習の達成度を評価するための最適な方法が模索されてきた。現在でも、学生の学習成果の明示性に関心が集まっている。このような状況の中で、ライティング評価は、1990 年代に新たに学術分野として成立した。学術誌である *Assessing Writing* が発行され、近年では、*The Journal of Writing Assessment* が発行されるようになった。

1950 年から 1999 年のアメリカにおけるライティング評価の歴史的分析を行った Yancey (1999) によると、評価には次のような三つの潮流がある。最初の流れは、1950 年から 1970 年までの期間をいう。ここでは、ライティング評価は客観テストの形式をとり、評価の信頼性の概念が普及した。特に語法や語彙力、文法についての多肢選択式のテストが重視される間接評価が行われた。二つ目の流れは、1970 年から 1986 年までの期間をいう。ここでの評価は、主にエッセイ採点の形式がとられ、評価の信頼性から妥当性に関心が向けられるようになった。この時期から、ライティング評価では、学生の書いた文章の直接評価が用いられるようになった。三つ目の流れは、1986 年から 1999 年までの期間をいう。ここでは、ポートフォリオ評価やプログラム評価の形式が採用され、第二の直接評価と妥当性を重視する流れが続いた。特にポートフォリオ評価は、各クラスの実践に深く結びつく評価の手段や学習の方法として使用され始めた。

20 世紀のアメリカにおけるライティング評価を、教育測定とライティング理論との三者関係から歴史的に分析した Behizadeh & Engelhard (2011) の研究によると、ライティング理論では、「ライティングとは何か」という問いに対する答えが模索されている。その答えとして、1) 形式としてのライティング (writing as form)、2) アイディア・内容としてのライティング (writing as idea and content)、3) 社会文化的コンテキストにおけるプロセスとしてのライティング (writing as socially and culturally contextualize process)、の三つの答えが提示されている。形式には、構成、文法、個別のスキルが含まれ、アイディア・内容には、創造的な解決策、現実場面における応用力、想像力や示唆に富んだ内容が含まれる。コンテキストには、書き手を取り巻く社会・文化的な状況が含まれており、これらはライティングの過程で考慮される (Behizadeh & Engelhard, 2011)。

Huot (1996) は、過去 20 年から 30 年の間に、ライティング教授法が、完成した作品を評価するプロダクト・アプローチから、学生個人の認知能力に焦点を当てたプロセス志向アプローチと文化的・社会的に位置づける文脈特有のアプローチに向かったことを述べている。一方で、ライティング評価は、書かれた文章の質についての理想的な型と画一化を重視したままであり、教授法の変化に対応していなかったことを指摘している。Behizadeh & Engelhard (2011) によると、近年、アイディアとしてのライティングと社会文化的コンテキストにおけるライティングが、伝統的なライティングの専門家集団と 1990 年代に新たな学術分野として成立したライティング評価の専門家集団の中での議論の中心になったと述べられている。一方で、ライティング評価の実践では、いまだにライティングの形式的側面を重視したスキルとしてのライティングという従来の概念に基づい

ていることが指摘されている。

Huot (2002)によると、研究分野としてのライティング評価では、1990年代初期までの論文は、ライティングの評価方法を確立・維持することが重点的に取り組まれていたことが述べられている。しかし、近年では、現在の伝統的なライティング評価の実践を批評し始めたとも述べられる。また、Behizadeh & Engelhard (2011)は、コンテキストが、今まで以上に理論と評価を形成するうえで考慮されるようになると述べている。さらに教育測定におけるスケーリング (scaling) やライティングにおける社会文化的コンテキストのような支配的な研究様式は、状況に適した信頼性のあるライティング評価を考案するために統合されていくと言及している。

(2) WPA (Writing Program Administrators) によるライティング評価モデルの提案

初年次教育における評価方法の不明確さを問題として取り上げている藤本 (2013) は、「成果物を保存する学習ポートフォリオでは、評価対象である成果物に対する評価基準 (ルーブリック) を作成する必要がある」と指摘する。また、ポートフォリオの教育目標や達成目標といった大まかな基準ではなく、詳細な基準を設定して評価する必要がある、その際に学生に自分の弱点・努力すべき点を知らせること、その基準に信頼性、妥当性、客観性をもたせる必要性について言及している。現代的なライティング評価として採用される傾向にあるポートフォリオであるが、これらの成果物を評価する方法として、ルーブリックが挙げられている。田中 (2008) によると、「ルーブリックは、教育現場からのボトム・アップによって形成された『妥当性』と伝達や検証の可能性に支えられた『信頼性』によって、評価基準の客観性を保証するものだ」と言われる。

アメリカのライティング教育においても、このようなポートフォリオ評価が取り入れられ、ルーブリックによる評価や調査研究が行われている。その中でも、初年次学生を対象としたライティング教育についての学習成果声明 (Outcome Statement) を提示した組織として、WPA (Writing Program Administrators) がある。WPA の声明では、アメリカの高等教育における初年次作文プログラムで目指される共通の知識や技能、態度について、「修辭学的知識」「批判的思考や批判的読み、ライティング」「プロセス」「伝統的表現法」「インターネット環境での構成」の5つの成果が25の特徴によって説明されている。

WPA は、2年制大学から研究大学まで多岐に渡るさまざまな教育機関による具体的な評価モデルを提供している。これらは、大学でのライティング評価についての NCTE (National Council of Teachers of English) と WPA による白書 (white paper) におけるストラテジーを、効果的に機能させるために活用されるモデルである。ここでは、8つの大学の評価モデルが挙げられている。そのうち初年次学生を対象にしたライティングについては、ケンタッキー大学 (University of Kentucky) とフレデリック・コミュニティ・カレッジ (Frederick Community College) の評価モデルがある。ここでは、必修科目としてライティング・プログラムを位置づけているケンタッキー大学の事例を取り上げる。

3. ケンタッキー大学における初年次ライティング・プログラムと評価モデル

(1) ライティング・プログラムのコース目標と指標としての学習成果

ケンタッキー大学では「ENG 104」が、新たな初年次ライティング・コースとして設けられている。ここでは、コース目標の達成度の指標として、次のような成果が定義されて

表1 目標達成の指標としての学習成果

| 学習成果 |
|--|
| 意見や事実のような幅広い形式を考慮する態度を発達させること |
| 見方や経験を表現・探究するためにさまざまなライティング活動に参加すること |
| 解釈(判断)を論証や態度で表現すること・主題を徹底的に研究すること |
| ライティング課題をわかりやすくまとめること・効果的に体系化すること |
| 複眼的思考の促進, 研究成果の共有, 調査のためにクラスメンバーと協同すること |
| 段落や文章における標準文語英語(Standard Written English)の表現法を遵守すること |
| 効果的に見直し, 校正, 修正をすること |
| ライティングの目的に適した熟練した口語表現を発達させること |

いる(表1)。

ケンタッキー大学におけるライティング・プログラムは、年間で約4,000人の学生を100名程度の助手やティーチング・アシスタント、非常勤講師のような指導者が関わる大規模なものである。そのため、成果に含まれる効果的なライティング・ストラテジーや批判的思考力が、どの程度一貫してコース・デザインや指導者の教育実践に取り入れられているかを測る目的で評価が使用される。また、授業の中での経験によって、これらのストラテジーとスキルの学生の使用レベルを知ることを目的として評価が使用される。

(2) 学習成果を評価するための三つの重点領域とルーブリック

これらの成果を評価するために、三つの重点領域が設けられている。一つ目の領域は、指導者が出す課題(instructor assignment)が、学生の批判的思考力と効果的なライティング・スキルの発達にどの程度関係するのかを調査することである。これは、すべての初年次ライティング・コースで課される10ページの研究志向型エッセイによって、学習成果の明示性と定着度が三段階のルーブリックで測定される。

二つ目の領域は、ライティング指導の質についての学生と指導者それぞれの認識の調査である。ここでは、指導が認識力の発達や批判的思考力に関する情緒的傾向がどの程度育成できるのかが調査される。また、学生と指導者の認識と指導の質が調査される。

三つ目の領域は、エッセイ採点用ルーブリック(scoring rubric)の作成である。これは、10ページの研究志向型エッセイの直接評価を通して、初年次学生のライティングで効果的なライティング・ストラテジーや批判的思考力が、どの程度実践されているかを測るための分析的ルーブリックである。この評価規準策定のプロセスは、プロジェクトの重要な部分であり、ケンタッキー大学の公約(commitment)を反映させて設計・開発された。このエッセイ採点用ルーブリック(表2)は、体系的な審議と修正のプロセスを通じて開発された。ここでは、効果的なライティングについての五つの特徴が決定された。

スコアリング・ルーブリックの五つの特徴をまとめると、「エートス(ethos)」では、読み手意識が重視される。「構造(structure)」では、トピックなどの論理性が問われる。「分析(analysis)」では、書き手が展開する論理・主張がみられ、「証拠(evidence)」では、書き手の主張を支える根拠の適切さが判断される。そして、「表現法(conventions)」では、文法や引用法などの形式的側面が確認される。

表2 ケンタッキー大学におけるスコアリング・ルーブリック

| カテゴリー | 類型化の尺度 | | | |
|----------------------|--|-----|----|----|
| | 不十分 | 最低限 | 適度 | 十分 |
| エートス (ethos) | 問題・討議への従事, 聞き手意識の実践, 独特の意見と論調の使用 | | | |
| 構造 (structure) | 書き手の目的を補足する配列, 論理的構造, 修辞学的ムーブの意識 | | | |
| 分析 (analysis) | 自身の立場を明示すること, 複眼的思考の考慮, 安易な結論の回避 | | | |
| 証拠 (evidence) | 適切な情報源の選択と統合, 均衡のとれた形での証拠の提示, 意見を提示するための情報源の使用 | | | |
| 表現法 (conventions) | 標準文語英語の表現法と適切な引用方法の使用, 研究課題の目標に適した文章レベルでの配慮 | | | |

それぞれの特徴は、熟達レベルを類型化するために、「不十分 (scant development)」、「最低限 (minimal development)」、「適度 (moderate development)」、「十分 (substantial development)」の四段階のルーブリックで採点される。これらのルーブリックは、「ダイナミック・クライテリア・マッピング (Dynamic Criteria Mapping; DCM)」をもとに作成されている。DCMは、ライティング・プログラムの評価ダイナミクスを説明する現代的な質的調査法であり、大学におけるライティング・プログラムに有益である (Broad, 2002)。

第二のルーブリックは、学生ライティングの直接評価の後に行う、指導者課題を評価するために作成された。この指導者課題ルーブリックでは、エッセイ採点用ルーブリック (表2) と同じ五つの規準が使用される。しかし、ここではリッカート尺度²の代わりに、「明確 (explicit)」、「不明確 (implicit)」、「不在 (absent)」の三段階の尺度が採用された。

(3) 評価をするうえでの原則

ケンタッキー大学における初年次ライティング・プログラムを再検討するうえで、大学のニーズと目標の最重要項目として、次の四つの評価原理が挙げられる。

一つ目は、助手や非常勤講師などを含めたさまざまな教員によるライティング・コミュニティを形成することである。

二つ目に、評価については、指導者が授業で取り扱うべき内容を十分に理解できるように十分な説明がなされている必要がある。また、指導者の授業の改善や学生の授業目標の達成に役立つ、十分かつ有益な情報を提供するデータであることが必要である。

三つ目に、学生が書いた文章の評価は、文章作成プロセスにもたらず指導者の修辞学的価値観の影響を考慮に入れたうえで、状況に合わせて計画・実行されなければならない。さらに、初年次学生のライティングの状況の報告書は、教員が行う直接的評価によって収集されたデータに制限されるのではなく、学生と指導者の認識やライティング課題の効果など、さまざまなデータが含まれるべきであるとされる。

最後に、初年次ライティング・プログラムを再検討するための評価は、指導者や学生にとって影響力の低いものでなければならない。また、さまざまな方法でリスクを最小限におさえる必要がある。たとえば、学生や指導者への調査は、参加自由の任意のもので、5

分から10分程度で完了する簡易なものにする。また、各学期の終了時に課される授業評価で行われることなどが挙げられる。ここでは、身分が特定できる情報は、調査やライティング課題、小論文などの収集されたすべての資料から除外され、報告データは集約される。当然、評価は科目成績や指導者評価に影響することはない。

日本においても学生による授業評価アンケートなど、授業の質的向上を目指した取り組みは比較的広く行われているが、授業を再検討するための評価について、原則や基準の策定およびその活用は部分的なものとしてとどまっているように思われる。

エッセイの直接評価による研究成果として、初年次ライティングを終えた学生は、標準アメリカ英語 (Standard American English) の使用方法や一般的な文章作法に精通していたことが挙げられる。一方で、ケンタッキー大学の文脈における優れた文章に関連する要素である、洗練された分析の使用、エートスの意味の確立、効果的な証拠の使用、トピック・課題に対する複眼的思考への意識を明示することなどを、学生が実践する割合が低くなっていることが示された。授業を再検討するうえでの評価から導き出されたこれらの要因から、学生の批判的思考力の発達を育成するためのライティング・プログラムの必要性が指摘されている。

4. おわりに

このように説明責任や学習成果の明示性が社会的な要請によって強まる中で、それらを評価する最適な方法の模索がさまざまな教育機関の内外で行われている。ライティングの評価に関する歴史的な流れを整理すると、客観テストの形式からエッセイ採点形式、ポートフォリオやプログラム評価の形式へと移行していった。これは、文法的な知識の習得度の評価や完成した作品の評価といった結果主義的な評価から、日常の学習過程で生み出される作品などを通じたプロセス重視の評価へと変化したことを意味する。このような評価は、真正性の評価の立場に立ったものである。

評価と改善の必要性が強調される現代では、各教育機関が自らのミッションや目標の達成度を測る評価法の開発と実践が行われている。本研究で取り上げたケンタッキー大学におけるライティング・プログラムでは、コースの目標と学習成果の達成度を評価するツールとして、ルーブリック開発とその運用が行われた。ここでは、ライティング指導者によるコミュニティの形成を通じた協働的な取り組みが目指された。そして、開発されたルーブリックとその運用を通して、教育機関としての教育効果や指導の質を明らかにし、教育改善に向けた働きかけをしている。このように個別の教育機関内での取り組みでは、大学としての特色とその文脈に基づいて、より適した評価モデルの模索とフィードバックが行われ、プログラムの改善を行っているといえる。

以上のように、アメリカにおけるライティング評価の歴史的変遷とケンタッキー大学における評価プログラムの事例を取り上げることで、アカデミック・ライティングにおける評価法について概観した。今後の課題としては、評価法と学生の実感の関連性について、実際の使用場面から分析することである。また、学生の考え方や感じ方など情緒的な側面を評価する方法について検討することである。高い論理性だけでなく、発展期の初年次ライティングの鍵といわれる教養とディシプリンの視点をどのようにして教授法や評価法の中に取り入れていくかが重要な要素となると考えられる。

注

- ² 伝統的な態度尺度の一つで、リッカート (Rensis Likert) によって提唱されたものである。これをリッカート法といい、評定加算法 (method of summated ratings) ともいわれる。その方法は、態度対象についての評価的意味を内包する複数の単文を被験者に提示し、その各々について、通常は五段階の評定尺度によって、積極的な賛成から積極的な反対のいずれに当たるかを測定するものである。態度を数量として分析処理することが容易であるため、今日多用されている態度尺度の一つである (中島・安藤・子安・坂野・繁耕・立花・箱田, 1999)。

参考文献

- Behizadeh, N. & Engelhard Jr., G. (2011) Historical View of the Influences of Measurement and Writing Theories on the Practice of Writing Assessment in the United States. *Assessing Writing*, **16**, 189-211.
- Broad, B. (2003) *What We Really Value: Beyond Rubrics in Teaching and Assessing Writing*. Logan, Utah: Utah State University Press.
- 中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」
- Council of Writing Program Administrators, Assessment Narrative-University of Kentucky (<http://wpacouncil.org/UK>) (2014年5月26日閲覧)
- Council of Writing Program Administrators, (2000/2008) WPA Outcomes Statement For First-Year Composition (<http://wpacouncil.org/positions/outcomes.html>) (2014年5月26日閲覧)
- 藤本元啓 (2013) 「ポートフォリオ」初年次教育学会 (編) 『初年次教育の現状と未来』7章, 世界思想社, pp. 97-112.
- Huot, B. (1996) Toward a New Theory of Writing Assessment. *College Composition and Communication*, **47**(4), 549-566.
- Huot, B. (2002) *(Re) Articulating Writing Assessment for Teaching and Learning*. Logan, Utah: Utah State University Press.
- 井下千以子 (2008) 『大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに』東信堂
- Klein, S. P., Kuh, G. D., Chun, M. Hamilton, L., & Shavelson, R. (2005) An Approach To Measuring Cognitive Outcomes Across Higher Education Institutions. *Research in Higher Education*, **46**(3), 251-276.
- 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室 (2013) 「大学における教育内容等の改革状況について (概要)」
- 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁耕算男・立花政夫・箱田裕司 (編) (1999) 『心理学辞典』有斐閣
- 田中耕治 (2008) 『教育評価』岩波書店
- 山田礼子 (2013) 「日本における初年次教育の動向—過去, 現在そして未来に向けて」初年次教育学会 (編) 『初年次教育の現状と未来』1章, 世界思想社, pp. 11-27.
- Yancey, K. B. (1999) Looking Back as We Look Forward: Historicizing Writing Assessment. *College Composition and Communication*, **50**(3), 483-503.