

2018 年 4 月 30 日

《平成 29 年度 奨励研究 報告書》

【研究テーマ】

自律的言語表現能力育成のための

「教育内容」・「教育評価」・「教育支援」に関する研究

人文学部・現代文化学科

伊藤 寛

自律的言語表現能力育成のための

「教育内容」・「教育評価」・「教育支援」に関する研究

〔目次〕

1.研究の目的

2.研究の方向性

3.日本語表現教育に関する教育内容

3-1. 教育内容の検討 (1) 二つの日本語力

3-2. 教育内容の検討 (2) 思考活動としての批判的思考力の育成

3-3. 教育内容の検討 (3) 日本語力としての語彙力

3-4. 教育内容の検討 (4) 日本語力としての文法力

4.日本語表現教育に関する教育評価

4-1.現状の検討

4-2.関西大学・教育開発支援センターにおける教育評価の取り組み〔調査〕

4-2-1.訪問調査経緯

4-2-2.「評価指標の確立」にかかわる取り組み

4-2-3.関西大学のルーブリックとその意味

4-2-4.関西大学ルーブリックの実際

5.日本語表現教育に関する教育支援

5-1.現状の検討

5-2.龍谷大学ライティング・センター構想（龍谷 GP）における取り組み〔調査〕

5-2-1.訪問調査経緯

5-2-2.龍谷大学ライティング・センターにおける学習支援に関する調査

5-2-2-1.事前質問内容および質問趣旨

5-2-2-2.龍谷大学におけるラーニング・コモンズとライティング支援からの示唆

6.自律的言語表現能力の育成における諸課題

7.まとめ

8.謝辞

《注》

《参考文献》

《参考 URL》

(資料 1) 〈書く力〉をめぐる評価指標の「ライティングに関するクラスループリック

(関西大学)

(資料 2) 龍谷大学訪問時に提示された「参考資料」目次

(資料 3) 龍谷大学 2017 年度開講ライティング科目

1.研究の目的

本研究は、大学における日本語表現教育の目的を学生個々の「自律的な日本語運用能力」の育成として位置づけ、そのために必要な教育の枠組みを検討し、その課題を明らかにすることを目的とする。ここでいう教育の枠組みを考えるにあたっては、「教育内容」「教育評価」「教育支援」の三つの観点から日本語表現教育のあり方を検討する。

大学教育における日本語表現能力の育成に関しては、まずその内容と評価が検討の課題となる。つまり、学生の表現力向上を目的とした教育内容とはどのようなものが求められているかという点と一定期間の指導を経た学生の学修⁽¹⁾到達点をどのように設定し、それをどのように評価するかという点が当面の課題である。

2.研究の方向性

近年、大学入試の多様化に伴い、新入学生の入学時までの学習状況や個々の言語運用能力が多様化している。このような状況において、それに対応した教育内容の検討が検討され、教育項目が設定されているかと言えば、未だ十分とは言えない状況にある。例えば、大学基礎教育における文章表現関連の教材や参考書を見る限りでは、その多くがレポートの作成や論文の書き方における文章作成過程を取り上げる傾向にあることがわかる。これを言い換えれば、大学における文章表現教育は論理的文章を如何に書くべきかを教育的課題としているように見える。

その一方で、日本語表現能力に何かしらの問題を抱える学生にとっては、そうした過程を学ぶ以前の言語表現的課題にも目を向けなければならない。例えば、札幌国際大学（以下、本学）で1年次必修科目として設置されている「日本語表現Ⅰ・Ⅱ」における学生の文章には、「文脈に沿った適切な語彙使用」、「適格な日本語の構文づくり（文構造の理解）」、「文と文との意味的つながり（文の結束性）」、「文脈の整合性（一貫性）」を含むパラグラフに対する意識」等々、およそ論理的な文章の過程を学ぶ前の基盤ともいえる言語理解・言語表現能力の不足を指摘できるものが散見する。

以上の状況を踏まえて言えば、“大学の日本語表現教育は論理的な文章が書けるようにすることである”という一方向的な考え方だけでは、現状の学生の表現力育成の課題には対応できず、カリキュラムの構造化も含め、教育内容の検討が必要であることは言うまでもない。

教育内容に付随する教育方法も、日本語表現教育を支える重要な要因である。表現教育の方法的な側面を見ると、依然として従来型の教育方法、すなわち、指導教員あるいは科目担当教員の提示した課題による文章作成、および書かれた文章について教員による点検・添削の結果を学習者に示し、それを確認または修正させるといった方法が一般

的な方法として行われているのが現状であろう。

近年、「ピア・レスポンス」として、学習者同士の協同的な学習を日本語表現教育に取り入れて成果を上げている事例（大島 2005、富永 2011）もある。確かに、共同学習の効果は、日本語表現能力の向上に資するものではあるが、学習者すべてがこうした方法に馴染むかどうかは課題であることも報告されている。（富永 2012）

こうした状況を背景に、本学における日本語表現教育の課題を整理すると、何よりも、1 年次必修科目として育成すべき表現能力として、具体的にどのような内容 (contents) を標準化(standardization)するかを具体的に示す必要がある。また、その標準化された内容をどのような方法 (method) で行うかの検討も必要である。

次に問題となるのが、1 年間の日本語表現学習(writing training)を経て、目標となる表現力に対してどの程度達成したかという教育効果の測定、すなわち表現力に関する学習評価のあり方も検討課題となる。

一般的に、日本語表現能力の評価は、学生の文章 (performance) を担当教員の個々の判断基準によって評価する方法がとられる。このような評価方法は「人間が介在するアセスメント」であり、「評価が必然的に主観的になるだけ」でなく、それゆえ「評価者の質を反映する」（田中・長阪 2009）ものでもあり、学生の文章を構成する様々な要素のうち、どこに注目するかによっても評価が異なることになる。こうした評価のあり方は、文章表現というパフォーマンス評価に伴う特徴でもあるが、評価項目の可視化によってそれを少しでも標準化することは可能であろう。

現在多くの大学で、学生の文章表現活動における評価項目を明示し、教える側・教えられる側双方の指標として示す試みが行われている。印象批評的评价を全く否定するものではないが、個々の学生の文章表現上の問題を、指導する側もされる側も認識できる評価基準の検討によって、より効果的かつ改善可能性の高い評価のあり方を検討する必要がある。

「教育内容」「教育評価」と併せ、日本語表現教育において求められる教育的観点に「教育支援」が挙げられる。これは、1 年次必修科目としての限られた時間において行われる教育活動を、大学 4 年間を通して行われる教育へと転換するためにも必要な観点である。

言うまでもなく、高等学校までの教育の過程で培われていない文章表現能力をわずか 1 年という時間の中で取り戻し、発展させることは至難の業である。また、1 年間の学習が、その後の大学生活における表現活動の多くを賄えることにはなっていない。殊「日本語表現」という必修科目だけの問題として考えても、課題を抱える特定の学生に対する個別の指導は、時間的制約や評価の客観性の維持などからも、対応に困難を伴うのが現状である。要するに、大学教育における文章表現力の重要性が問われる中、その支援のあり方については、十分に議論されている状況にないことが問題なのである。

こうした状況は本学に限ったことではないものの、近年、具体的学習支援のあり方としてラーニング・コモンズ（Learning Commons）の活用やライティング・センター（Writing Center）の設置により、学生の日本語表現力支援を全学的問題として扱う大学が増えている。

本研究では、研究目的に沿って他大学での事例調査を行ったが、それぞれの大学の事情によって組織のあり方や支援の方法に差があることがわかった。本学が目指す日本語表現教育に資する事例として、どの試みが相応しいかはさらに検討が必要である。ただ、現在の大学教育の動向として、大学生の言語能力の育成が大学教育全体の活性化にとっても重要な課題と認識されている点は指摘しておきたい。

以上の検討から、大学の組織的取り組みとして、「自律的に日本語を運用する能力」を育成するための「教育内容の標準化」、「教育評価の可視化・明確化」、「教育支援の具体化・組織化」の三点は、本学の日本語表現教育の改善に必要な教育改革となり得るものである。

3.日本語表現教育に関する教育内容

日本語表現力あるいは日本語ライティング能力⁽²⁾とはどのような能力を指すと考えられるか。ここでは、日本語表現能力の育成において求められる教育内容について、大学の日本語表現教育改善のための課題を取り上げる。

3-1. 教育内容の検討 (1) 二つの日本語力

大島(2010)は、日本語力を「日本語を話す・聞く・読む・書くことすべてを支える力」とした上で、特にライティング能力、即ち「日本語を書く能力」の養成を支える日本語力を「狭義の日本語力」と「広義の日本語力」に分けて捉えている。

前者は語彙、漢字、文法、表記などの言語知識としての能力、後者は、「書く内容を取捨選択して文章を構成し、読み手の関心やその文章のジャンルの慣習に合わせて調整しながら表現する」(p.26)能力と区別しているが、ここで言う「狭義の日本語力」と「広義の日本語力」とは、言語表現論的観点から見ても相互補完的な能力であると考えられる。

さて、このように言語知識としての日本語力と言語運用としての日本語力という二つの観点から日本語力を見ようとするのには、大学生に求められる実践力としてのライティング力の育成において、教育内容や指導方法、即ちシラバス設計に違いが出るからに他ならない。

「狭義の日本語力」に含まれる語彙に関して言えば、その量(語彙量)の多寡は、そのまま表現の質にも影響するものであり、また文法あるいは構文に関する知識は、いわゆる主語と述語との係り受けや主節と従属節との視点の統一といった読み手に伝わる表現を作り上げるためには欠くことのできないものである他、自律的に自らの文章を見直し、必要に応じて推敲する主体的活動を支えるものとなる。しかし、近年、大学生の日本語表現能力に関する議論を見ると、「広義の日本語力」を教育内容の中心に据え、「狭義の日本語力」はそれを補完するものとして扱うというのが、大学における教育のありかたとしてふさわしい姿にも映る。大島(2010)は、

情報化時代の大学生に対しては、様々な情報のリソースを活用し、その信憑性を吟味して取捨選択し、かつそれをもとに自説を組み立てて論証を行い、読み手(聞き手)を説得する、あるいは学術分野の言語慣習にのっとった形で表現するという広義の日本語力までが、養成の対象となるだろう。(p.26)

と述べているが、確かに「書く内容の取捨選択」「内容に即した文章構成」「読み手に配慮した文章表現の調整」「文章ジャンルの慣習の理解と調整」といった項目は、コミュニケーション能力とも関わる重要な要素である。ただ、これらの項目は、単に知識と

して与えられるものとは言い難い。

3-2. 教育内容の検討 (2) 思考活動としての批判的思考力の育成

大学のライティングにおける「書く内容を取捨選択して文章を構成し、読み手の関心やその文章のジャンルの慣習に合わせて調整しながら表現する」能力を、それぞれ表現プロセスに置き換えて、「考える過程」「調べる過程」「まとめる過程」「見直す過程」「改める過程」として考えてみると、そこに求められる能力は、単なる表現スキル (skill) としての能力というよりも、学習者自らの「批判的思考力」とも言える能力であると言える。

楠見 (2010) によれば、「批判的思考」は次の三つの観点から定義されるという。

- (1) 批判的思考は、論理的・合理的思考であり、規準 (criteria) に従う思考である。
- (2) 批判的思考とは、自分の推論プロセスを意識的に吟味する内省的 (reflective) ・熟慮的思考である。
- (3) 批判的思考とは、より良い思考をおこなうために、目標や文脈に応じて実行される目的志向的思考である。(pp.2-3)

これをまとめると「論理的、分析的で、証拠に基づく偏りのない思考であり、自分の推論過程を意識的に吟味する反省的思考」(楠見 2014) ということになる。

楠見 (2014) ではさらに、「批判的思考」は、「収集した情報を明確化し」「隠れた前提、推論の土台となる根拠や証拠を吟味し」「論理的・分析的推論によって適切な結論を導き」「最終的に、行動決定や問題解決をおこない、発言する、文章を書く」というスキルに分けることができるという。

大学における学習という場で考えると、このような思考段階は、学習者が自らの思考・行動をモニタリングし、より相応しい状況に自らを導く過程として捉えることができる。また、日本語表現能力という観点から言えば、こうした思考は、ライティングという行為の過程を通して求められるものであるが、特に重要だと思われる点として、「情報の明確化」を取り上げたい。

「情報の明確化」は、何らかの意思決定や問題解決に先立って、そのベースとなる情報を正確に理解するプロセス (楠見 2011) である。他者の意見、文献資料、最近ではインターネット上の情報など、様々な情報を利用して自らの問題解決に役立てようとする場合、それらの情報を「明確化」することは必要不可欠の要素となる。

例えば、収集した情報が何について書かれた (話された) ものか、どのような考え方が述べられているか、書き手 (話し手) の主張は根拠に基づいているかなど、収集した情報に関するメタ認知的思考によって情報の明確化は、言語表現活動における論理性・客観性を保証するものである。いわゆるコピー・アンド・ペーストによって書かれたレポートなどに欠けているのは、こうした思考であると言える。

さらに、「情報の明確化」のプロセスでは、文章構造に関する知識や語彙知識も重要な要因となる。日本語表現の指導は、ともすれば、「書く」という行為に重点を置くことが基本という意識が強く、結果として「情報の明確化」に関する明示的な指導は副次的なものになりかねない。学生の「書く力」はまた「読む力」との相関を考える必要がある。「書く力」を支えるこの批判的思考の構成要素は、ライティングの指導に取り入れる意味は十分にあると思われる。

いま、ライティングという日本語表現能力を養成する上で「読む力」の育成の必要性に触れたが、通常、「読む力」あるいは読解力は、文章表現力の育成を目的とした科目とは異なる範疇の学習領域として扱われることが多い。しかし、平成 15 年（2003 年）7 月に OECD（経済協力開発機構）が実施した PISA 調査（生徒の学習到達度調査）の結果を受けて、文部科学省が提示した「読解力向上プログラム」によれば、「PISA 型読解力」には、次のような特徴があるとする。（文部科学省 2005）

- ①テキストに書かれた「情報の取り出し」だけではなく、「理解・評価」（解釈・熟考）も含んでいること。
- ②テキストを単に「読む」だけではなく、テキストを利用したり、テキストに基づいて自分の意見を論じたりするなどの「活用」も含んでいること。
- ③テキストの「内容」だけではなく、構造・形式や表現法も、評価すべき対象となること。
- ④テキストには、文学的文章や説明的文章などの「連続型テキスト」だけでなく、図、グラフ、表などの「非連続型テキスト」を含んでいること。

このように、ここでのいう読解力すなわち reading literacy は、常に読む者の認知的な活動、「批判的思考」を伴い、それが表現活動と密接に結びつく能力の育成に欠かせないものとなっている。特に、あるテキストに書かれた内容に関する真偽性、妥当性、適合性を判断する能力は、自らの文章をモニタリングする能力にもつながるものである。

平山・楠見（2004）は、大学生に対する調査から、批判的思考態度が「論理的思考への自覚」「探求心」「客観性」「証拠の重視」に四つの因子からなることを明らかにした。この四つの因子は、いずれも、大学における文章表現、とりわけアカデミック・ライティングに求められるものである。

以上の点から、本学の日本語表現教育における教育内容としては、「批判的思考」に関する明示的な指導内容を組み入れた、読解教育とライティング教育を融合した教育内容の策定が有効であると考えられる。

3-3. 教育内容の検討（3） 日本語力としての語彙力

以上は、「広義の日本語力」の問題として考えるべき点であるが、では、「狭義の日本語力」はどのように考えればよいか。例えば、表現力ばかりでなく読解力の基礎ともな

る語彙力やそれに付随して捉えることができる漢字力、文のまとまりをはかる文法力については、大学生の抱えるさまざまな問題点が指摘されている。

日本語表現教育において、その重要性が問われているものの明確な指導方法が確立していないのが、語彙力育成の問題である。非日本語母語話者（日本語学習者）に対する日本語の語彙教育と異なり、母語話者である大学生に対して、大学での学びに必要な語彙力とはどのようなものかの議論は十分に行われていないのが現状であろう。（田島他 2016）

どの程度の語彙量が大学での学びに求められるかという問題はさておき、我々が自らの考えをことばによって表現するのは自らの思考力に依存する。そして、「人間の思考力を規定するのは言語力であり、言語力の基礎となる部分は語彙力に支えられて」（石黒 2016）いる。ここで言う語彙力とは、ただことばを多く知っているということではない。確かに多くのことばを知っているということは、思考力の豊かさにも関係してくるが、問題は、それが個人の思考を表現することに有効に活用されるかどうかということである。通常個人の使用語彙は理解語彙よりも少ないことが知られているが、日本語表現教育における語彙力とはより使用語彙に重きを置いて考えるべきものである。

さらに、語彙を知っているといっても、それが「広さ」としての語彙量なのか「深さ」としての語彙量なのか（堀場ほか 2006）によっても捉え方は異なる。ただ、知っている（「量」としての語彙知識）こととそれを文脈の中で適切に使いこなせる（「質」としての語彙量）こととではでは、表現力に大きな差が生じる。そこで、日本語表現教育においては、特に語に関する用法や共起の知識、類義語や反義語の知識など、語彙の「深さ」に関する教育が求められる。

佐藤（2011）は、「日本人学生の日本語力養成を対象とした日本語教育は新しい領域であり、研究面での蓄積は未だに多くない」としたうえで、大学での学習に必要な語彙力について、「日本人学生の大学での学びに必要な語彙力の不足は、それらの語彙のインプットが不十分であることがその原因の一つと言えよう。」（p.6）と述べている。確かに、大学入学者の読書時間（全国大学生生活協同組合連合会 2018 「第 53 回学生生活実態調査の概要報告」）からも、その傾向が窺われるが、一方で、アウトプットの不足も指摘できる。アウトプットにおいては、その方法がわからないなどの理由から、所謂「コピー・アンド・ペースト」によるレポート作成が問題になるケースが多いが、日本語ライティングの課題としての語彙習得に関しては、インプットとアウトプットの両方を視野に入れた教育内容の設定が必要である。

では、大学におけるライティング教育において、どのような語彙が問題となるか。

大学という環境では、そこで扱われる学術用語や専門用語が学生の学びの基礎となる語彙として重要であることは疑いない。その一方で、学術用語や専門用語の理解と適切な使用は、それを支える周辺的な語彙や適切な表現を伴って初めて有効な語彙知識とな

る。その点からも「『専門用語』『学術用語』などを学習する以前に、大学での学びに必要な書き言葉や基本的な語彙、表現を習得する必要がある」(佐藤 2011 p.8) という見解は十分に説得的である。このように、ライティング教育の内容としての語彙を考えるには、まず本学学生の語彙量について、改めて測定方法を考えなければならない。

3-4. 教育内容の検討 (4) 日本語力としての文法力

語彙と併せて、「狭義の日本語力」の問題として取り上げる必要があるのが日本語の文法的表現力、言い換えれば、日本語の構文的知識に裏付けられた表現力である。

放送大学教材『日本語アカデミックライティング』の「9 文の作り方」で、滝浦(2017)は、「文章を書くときには、話すときよりもはるかに文法を意識する必要がある。」(p.136)として、学術的な文章になればなるほど表れやすい問題に、「主語なし文」「ねじれ文」を挙げている。さらに、近年表現上の問題として取り上げられるようになった、いわゆる「モナリザ文」(安部、橋本 2014) もまた、主述の対応という文法事項に関する運用力の問題である。

このほか、石黒(2012)では、文末表現、副詞、修飾・被修飾の関係など、ライティングにおける文レベルの課題と指示詞、接続詞など文章レベルの課題を取り上げ、「明晰な文」「明晰な文章展開」を作り上げる上での注意を要する文法事項に言及している。

このように、ライティング活動における日本語の文法力に関する問題は、日本語を母語としない日本語学習者に限って現れるものではない。日本語を母語とする学生の文章にも散見される問題でもある。

さらに、ライティングにおけるさまざまな文法的課題に関連して注目したいのは、アカデミック・ライティングでは必ずと言っていいほど取り上げられる「引用」の方法である。

ここで、「引用」の方法を文法的課題と関連付けるのにはいくつかの理由がある。

まず、「引用」では、文としてのまとまりを作るための主述の対応や文末表現、言い換えれば、「引用」表現を書くための文法的知識が必要である。「引用」には「直接引用」や「間接引用」などのタイプがあるが、引用する情報をどのように自らの文章に組み入れるかによって、必要とされる表現方法が決まる。さらに、「間接引用」の際に行われる元の情報の「要約」では、パラフレーズ、即ち情報の分解・再構成を行う際に、適切に書き換えるための文法力を必要とする。

「要約」という作業は、それがもとの情報に対する書き手の読解力と自らの文章に適切に組み入れる表現力のどちらにも関わるものであるが、ここでは、「要約」を書き手の文法知識に依存するものとして捉えることにする。

さて、アカデミック・ライティングで「引用」を問題とする場合、ライティングスキルとしての意義や方法、注意点などが説明されるのが一般的である。対して、日本語学

習者を対象とした「引用」研究では、その表現方法も含め、それが日本語としてどのような構造をとっているかを具体的に示すものもある。

例えば、山本・二通（2015）では、人文・社会科学系の論文をもとに、引用・解釈に関わる文を分析し、「中立的引用文」「解釈的引用文」「引用解釈的叙述文」「解釈文」の四つのタイプに分けられることを示している。さらに、それぞれの表現形式について、例文をもとに具体的に文法構造を記述している。このような「引用」に関する類型とその記述形式に関する言及は、日本人学生を対象としたライティング教材やガイドブックには、ほとんど見当たらない。管見の限り、二通ほか（2009）の『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』くらいである。

このような、日本語学習者を対象としたアカデミック・ライティングの知見は、日本人大学生の指導にも有効なものが多くある。（二通 2018、山口・鈴木 2018、鎌田 a 2012、 鎌田 b 2012）今後、大学におけるライティング指導においては、日本語教育的発想をもとにし、そこでの知見を日本人大学生のライティング指導に生かす工夫が必要となるであろうし、特に本学においては、それに相応しい教材と指導方法の開発が急務である。

4.日本語表現教育に関する教育評価

4-1.現状の検討

先にも述べたように、学習者が作成した文章を評価するという行為には、さまざまな問題がある。日本語表現教育においては、単に学生の文章の質（出来不出来）を評価することは本来の目的ではない。指導内容に対する理解を前提とした学生のパフォーマンスの評価が目的とされなければならない。そうでなければ、印象批評に陥り、田中ほか（2009）のいう「評価者の質を反映する」評価に終始してしまう。

そこで求められるのが、近年その重要性が認められ、さまざまな場面での応用が期待されるルーブリック評価であり、また近接領域（非日本語母語話者に対する日本語教育や英語、中国語などの外国語教育）ですでにその効果が知られている Can-Do Statements による評価など、産出された言語表現に対する具体的な基準を踏まえた学習評価の構築である。

本研究において、特に注目したのはパフォーマンス評価において、一定の客観性を維持できるとともに、学習者にとっても自らの表現力の課題を可視化できる基準を示すルーブリック（rubric）評価である。

ルーブリック評価は、「客観的な知識や理解を判断するための評価ではなく、思考・判断などのパフォーマンス系の評価において、予め、設定した評価項目とそのレベル設定による達成度を判断するもの」（脇田 2016 p.28）（傍点、筆者）である。

ルーブリック評価が日本語表現教育のみならず、日本の大学教育全体にとっていかに重要であるかは、石垣(2016) によって次のように示されている。

日本の GPA（Grade Point Average）は国内ではそれなりの評価を得ているが、先進国の GPA と比較すると信頼性は決して高くない。その理由は思考力や判断力、表現力を公平に客観的に評価する尺度がなく、一教員の裁量に任されている状況にある。（p.28）

ルーブリックによる評価の開発は、学生のパフォーマンスを公平かつ客観的に評価するための指標となり得るものであり、学生にとっても、自らのライティングに関して、どのような課題があるかを理解することに寄与するものになる。この点に関連して、山田ほか（2015）では、学生の学習姿勢の変容をルーブリックがどのように促進するかという、いくつかの実践を取り上げた上で、ルーブリックの導入が学習評価活動への学生の参加を促すことになる点を評価し、またルーブリックが評価ツールとしてのみならず、評価観の変容を促すツールとして位置づけられることにも言及している。ルーブリック評価が果たす役割は、以上のように、評価する側の指標としてだけでなく、学ぶ側に対する効果からもその有効性が認められるものである。

では、そのループリックにはどのようなタイプがあり、特に、ライティングに関わる評価指標としてのループリックとはどのようなものが考えられるか。

ループリックのタイプに関しては、「分析的ループリック」と「全体的ループリック」、「一般的ループリック」と「課題特殊ループリック」など（松下 2012）⁽³⁾、があり、これらのタイプの違いは、どのタイプを用いるかによって「パフォーマンス評価の性格を大きく左右する」（松下 2012 p.83）ものである。また、同じループリックであっても、その使用目的に応じて、「採点用ループリック」にも「コーチング用ループリック」にも応用できる。（安藤 2008）

大学の文章表現科目における学生のパフォーマンスに対する評価は、その本来の目的から考えれば、基本的には「分析的ループリック」を用いた評価が相応しいと言えよう。それはまず、学生のパフォーマンスについて、学習の過程で表現上の問題がどこにあるかを分析的に捉えることが可能であり、また学習者にも評価規準を提示することで、個々の学生が、自分の問題点を可視化できる点が効果的であるからである。

また、初年次教育やリメディアル教育の一環として文章表現指導を行うというカリキュラム上の位置づけが明確な場合は、「一般的ループリック」の検討が必要となるが、こと、文章表現あるいはライティング能力の育成という側面に特化した場合は、「課題特殊型ループリック」による評価が求められるように思われる。ただ、この点については、もう少し検討が必要である。そこで、この点について、山田ほか（2015）で示された、「クラスループリック」と「コモンループリック」を取り上げ、文章表現教育で用いるループリックについて考えたい。

山田ほか（2015）では、「評定主体・評定方法」の視点からループリックのタイプを、「課題・科目・クラス単位で個別に作成される」（p.23）「クラスループリック」と例えば、初年次教育科目群や教養教育科目群など「共通の科目群や複数の科目で利用され」（p.24）共通化された「コモンループリック」とに分けてとらえている。

大学における日本語表現教育が初年次教育やリメディアル教育の科目群の一つとして位置づけられる場合、その教育目標や到達目標は、基本的には各学部各学科によるものが反映されと考えられるが、さらに広く大学全体の共通理解のもとに運用される場合も想定できる。いずれにしても、その場合、個々の科目担当者が評価主体として作成するものではない点で、「クラスループリック」というよりは「コモンループリック」ということになる。

一方で、日本語表現教育科目をひとつの科目群として捉え、科目目標としての評価を考える場合はどうか。科目の担当者が個々にそれぞれのクラスで使用するということであれば、「クラスループリック」の作成と運用がなされるということになるが、全学的な共通科目として、複数の教員が共通シラバスのもとに開講される場合を考えると、ループリックのタイプは、「クラスループリック」というよりは、「コモンループリック」

の色合いが強い。ただし、この場合、単一の科目というよりも担当者の異なる複数科目として捉えれば、ループリック作成において、いかに評価の観点や規準を担当者間で共有し、学習計画に一貫性を持たせるかが大きな課題である。

ループリック作成の課題は残るものの、本学の共通科目としての日本語表現科目において、学生の自律的表現能力の育成という観点からどのような学習評価が求められるかということから言えば、ループリック評価は次の点で有効である。

- ・教授者による学生の学習過程を踏まえた指導の可視化
- ・学生による自らの表現能力に関する課題の把握

問題は、本来必要とされるコモンループリックの開発とその全学的理解の難しさにある。本学の「日本語表現」という科目一つをとっても、クラス運営が個人に任されている状況では、全学共通科目という位置づけといえども、評価は担当者の裁量の内にある。個々の教員が「クラスループリック」の開発に臨むことは、学修評価の客観性・一貫性を担保する上で必要だが、それ以上に共通科目としての科目の位置づけをより明確にするためにも「コモンループリック」の開発が必要であることは明らかである。

「コモンループリック」の開発は困難を伴う。この困難を克服する方法としては、然るべき組織がリーダーシップをとり、開発・導入のインセンティブを高める必要があるが、それにはまず、日本語表現教育の実態（指導内容、学習者レベル、評価方法など）を踏まえたうえで行われることになる。

山田ほか（2015）は、「コモンループリック」の作成と運用に関しては二つのプロセスを経ると記している。その二つのプロセスとは、「モディフィケーション（修正）」と「キャブレーション（調整）」であるという。

「モディフィケーション」とは「大学・学科・科目の文脈にあわせてローカライズするために必要なプロセス」であり、「キャブレーション」とは「ループリックを使う人々が一堂に会して、ループリックがどうデザインされており、どう適用されるべきなのかについて共通理解を築くプロセス」(山田ほか 2015 p.25)であるということである。

この二つのプロセスは、同一科目をそれぞれ複数の教員によって開講する科目にとって、「コモンループリック」を科目運営の共通理解に基づいた「クラスループリック」へと転換させる重要な手続きであると捉えることができる。それは、一人の担当者が自分の担当クラスにだけ適用させる「クラスループリック」とは異なり、共通科目としての位置づけを前提とした科目運営の共通理解に基づいた「クラスループリック」の作成につながるからである。

毛利ほか（2015）は、共通教養科目「文章力をみがく」で使用する「クラスループリック」を作成するにあたり、4名の作成者によって、まずアカデミック・ライティングに必要な評価の観点に関する共通認識を持つことを目的に、まず「コモンループリック」の作成を行い、その過程における問題点を踏まえて「クラスループリック」の作成

に向けての改善をはかっている。この「コモンリーブリック」作成過程で明らかになった問題点は、次のものである。

- ・汎用性を求めすぎたため、記述語の抽象度が高くなった
- ・尺度の差を明示するための記述語の設定が難しくなった (p.9)

「コモンリーブリック」が複数の科目担当者間の共通理解のもとに運用されるものである以上、汎用性を求めるのは当然であるが、ルーブリックが「学習者も使えるようにならないといけない」(安藤 2014 p.6)のものであり、また「学習過程で、特にフィードバックとして使うことに意義深さがある」(同)のものであることを考慮すれば、評価規準を示す記述語をどのように設定するかが、「クラスルーブリック」が実用的に機能するかどうかを決定づける重要な要因になることは疑いえない。

毛利ほかの取り組みでは、評価規準に関する記述語および尺度の定義とその記述語の検討と改善を経て「クラスルーブリック」の試用へとこぎつけている。

全学共通科目としての日本語表現科目における、個々のクラスの学生のパフォーマンスおよび学習過程を適切に評価し、学修支援に結び付けるためには、「クラスルーブリック」による客観的な評価の導入が望ましい。と同時に、その前提として、当該科目に対する共通認識を確かなものとするための「コモンリーブリック」の作成が、教育評価のカギになると考えられる。

4-2. 関西大学・教育開発支援センターにおける教育評価の取り組み〔調査〕

関西大学訪問調査

訪問日時：2017 年 12 月 5 日

訪問先：関西大学・教育開発支援センター（千里山キャンパス）

対応者：教育推進部 教育開発支援センター 岩崎 千晶氏

ライティングラボ

アカデミックアドバイザー

多田 泰紘氏

学事局 授業支援グループ

中井 次郎氏

4-2-1. 訪問調査経緯

関西大学は、2012 年、教育事業「〈考え、表現し、発信する力〉を培う ライティング/キャリア支援」が津田塾大学とともに文部科学省大学間連携共同教育推進事業に採択され、4 年間にわたって「ライティング/キャリア支援」モデルの確立に取り組んだ大学である。

同大学は 2010 年に、やはり文部科学省の大学教育・学生支援推進事業大学教育推進プログラムで採択された事業⁽⁴⁾において開設した「卒論ラボ」を発展させ「ライティ

ングラボ」として、全学の学生を対象としたライティング支援を行っている大学でもある。

同大学の取り組みで特筆すべきは、ライティングラボによる学生支援はもちろんであるが、何より大学教育におけるライティングの評価指標の確立に向けての取り組みにある。以下、関西大学と津田塾大学による『2012（平成 24）年度採択 文部科学省大学間連携共同教育推進事業 〈考え、表現し、発信する力〉を培うライティング/キャリア支援 2016（平成 28）年度 報告書』（以下『事業報告書』）の記載をもとに、併せて今回の訪問調査で伺ったお話を交えつつ、同大学の学修支援の確立に向けた取り組みから学ぶべき点をまとめる。

4-2-2. 「評価指標の確立」にかかわる取り組み

関西大学のライティング支援に関わる評価指標確立に向けての取り組みは、大きく次の2点からなる。

(a) 客観的評価指標の確立

ライティング力の向上、およびそこから広がる多様な力の向上を客観的に測るための評価指標（ループリック）を作成し、支援に活用する。

(b) 自己評価指標の確立

自己の学びを振り返ることで学生に気づきを促すための総合的な自己評価指標を作成し、支援に活用する。

ここに示された指標は、その文言通り「支援」に活用されるものを標榜しており、個々の講義の評定のための到達目標設定として活用されるものではなからう。

さらに、『事業報告書』の2016年度の活動実施概要で、「評価指標の策定に関わる取組」として、その項目を次のようにまとめている。

① 〈書く力〉をめぐる指標と〈考え、表現し、発信する力〉をめぐる指標を統合した総合的な指標の全学的利用促進を図る。

② 自己評価指標を本格的に運用し、全学的活用を図る。

ここで注目すべきは①においては二つの指標を「統合」し「総合的な指標」とすること、②では指標の「本格的」運用が明記され、同大学の5年間の取り組みが全学的な取り組みとして行われるに至ったことであろう。「全学的利用促進」「全学的活用」という記述の重要性について言えば、規模の大きな大学では、たとえ統一的な評価指標を定めても、それを全学的な利用・活用に供することは非常に困難を伴うことが予想されるが、

それに取り組み、結果として、同大学学生の学習支援に一定の道筋をつけている点は非常に参考になるところである。

なお、関西大学で取り組まれた事業において作成された評価指標は、①〈書く力〉をめぐる評価指標、②自己評価指標、③〈考え、表現し、発信する力〉をめぐる指標の三種類の「ルーブリック」として「関西大学 ライティングラボ」のホームページで公開されている。⁽⁵⁾

4-2-3. 関西大学のルーブリックとその意味

関西大学においては、「書く力」、「考え、表現し、発信する力」の評価にかかわる指標を全学的な利用を目指して開発され、ルーブリック評価として利用されている。

このルーブリック開発で注目すべき点は、個々の講義における学生の学習目標達成度としての評価を目的とした指標というよりも、「学修支援」という目的に重点を置いた指標である点である。それは、ライティング支援施設であるライティング・センターを開発主体として行われ、ライティング関連授業との連携を図りながら検討され、ライティングにかかわる学修全般の指標として作られた。この点、教授者にも学生にも有効な評価指標を提示する試みは、ライティングの評価指標として参考にすべき点が多い。

同大学が「教員用」として作成・配布している「ルーブリックの使い方ガイド」(図1)⁽⁶⁾には、以下のような「ルーブリック活用の意義」を記している。

- ・「パフォーマンスを評価するために有効です。」
- ・「学生が学習活動における方向性を理解し、授業目標を達成できたのかを判断するために有効です。」
- ・「学生のリフレクション能力をのばす際に有効です。」
- ・「複数人数で担当する教科において評価の質を保つために有効です。」

また、「学生用」の「ルーブリックの使い方ガイド」(図2)では、「ルーブリックを使うメリット」として以下の点が示されている。

- ・「『教員が学生にできるようになっても



図2 ルーブリックの使い方ガイド (学生用)

らいたいこと』をすることができる」

- ・「複数の評価者が評価しても同じ結果が得られる（＝公平な評価を得られる）」
- ・「自分自身で改善すべき点を知ることができる」
- ・「第三者（教員や受講生）から、わかりやすいフィードバックを受けることができる」

これらの記述から、同大学では、ライティング・センターとしてのライティング支援の方向性を明確に示し、全学的な利用・活用を通して、教授者も学生自身も、ライティングに関わるどのような問題を抱えているかを知り、その改善点を可視化できる道筋を提供している。

関西大学の教育開発支援センターを訪問した際の話ではあるが、「高等学校までに行われたライティングでは、その良し悪しについては、本人も判断できない状況にある」という話題について、ライティングセンター・ループリックの考え方として、「（作成した課題の）評価の低い学生にも、どの部分が問題なのかを指摘できる」という指摘があり、この点でも、評価の客観性・公平性はかなり担保できると思われる。

ループリックには、目的や用途に応じてさまざまな種類があることは知られているが、「評価規準について『どこまで達しているか』という学びの質を明らかにするために、質的違いをレベルに分けて表などに整理したもの」（安藤 2008 p.2）という点からいえば、ライティングループリックの開発には、まずライティングにおける評価規準の細目化とその「質的違い」をどのように記述するかが重要かつ最も議論が必要なところである。とりわけ、全学的利用・活用を目指して開発を行う場合に、同大学では、基礎調査、実態調査を踏まえた「〈書く力〉をめぐる指標」の作成と自己評価指標の作成を行い、それを試験的に運用し、それについての「調査・分析・改善」を行ったうえで本格的な運用に供している。その動きに合わせ、次いで「〈考え、表現し、発信する力〉をめぐる指標」の作成、同様に試験的運用、「調査・分析・改善」を経て、「〈書く力〉をめぐる指標」との統合、本格的な運用へと展開している。

4-2-4. 関西大学ループリックの実際

先にも述べた通り、関西大学で作成したループリックは、①〈書く力〉をめぐる評価指標、②自己評価指標、③〈考え、表現し、発信する力〉をめぐる指標の三つの指標から開発され、それぞれの指標ごとに、以下のような目的別のループリックが公開されている。⁽⁶⁾

①〈書く力〉をめぐる評価指標

- ・ライティングに関するクラスループリック
- ・入門演習・基礎演習用クラスループリック

- ・論文作成に関する自己評価のためのルーブリック
- ・期末レポートに関するルーブリック

②自己評価指標

- ・ライティングに関する自己評価のためのルーブリック
- ・ブックレポートに関するルーブリック

③〈考え、表現し、発信する力〉をめぐる指標

- ・ライティングセンタールーブリック

これらのルーブリックは、2012 年度から開発が行われ、改訂も行われている。ここでは、関西大学の取り組みの一例として、①書く力〉をめぐる評価指標の「ライティングに関するクラスルーブリック」(表1)を取り上げる。

表1のルーブリックは、タイトルにあるように「クラスルーブリック」として、関西大学の共通教養科目「文章力をみがく」用として作成されている。学生のパフォーマンスとしては、2000 字程度の論証型レポートを対象として設計されたルーブリックである。

「クラスルーブリック」といっても、共通教養科目で使用することを目的としているために、評価の観点に関する記述語は「コモンルーブリック」的な汎用性が見られる。この点、4-2-3で取り上げた「教員用 ルーブリックの使い方ガイド」にも書かれているように、「授業の目的に応じて学生が理解しやすい具体的な文言を用いると効果的」(p.5)であることも指摘されている。

表1 関西大学 「ライティングに関するクラスルーブリック」

ライティングに関するクラスルーブリック

©関西大学ライティングラボ(中澤裕、毛利美穂、小林至道、西浦真喜子)
2014年11月28日完成

評価の観点	評価の観点の説明	1	2	3	4
① 教員の課題意図の理解	教員の課題意図を理解し、それに沿った記述内容になっているか。	課題意図を理解できておらず、レポートの記述内容が課題に沿っていない。	課題意図を理解しているようだが、レポートの記述内容が課題の要件を満たしていない箇所がある。	課題意図を理解しており、レポートの記述内容が課題の要件をおおむね満たしている。	課題意図を十分に理解しており、レポートの記述内容が課題の要件を過不足なく満たしている。
② 資料の取り扱い	資料に関して、その内容を適切に把握し、十分な検討をしてまとめられているか。	資料に関しての記述がない。	資料に関する記述はあるが、その内容を把握できておらず、まとめられていない。	資料に関して、その内容が把握できており、まとめられている。	資料に関して、その内容が把握できており、論に沿ってまとめられている。
③ 自分の立場・意見	自分の立場や意見が、説得力のある論拠とともに、明確に提示されているか。	自分の立場・意見が提示されていない。	自分の立場・意見は提示しているが、その論拠が明らかでない。	自分の立場・意見が、論拠とともに提示できている。	自分の立場・意見が、論拠とともに提示できており、かつオリジナリティがある。
④ 全体の構成	文章全体の構成について、序論・本論・結論、PREP等の形式になっているかどうか。	序論・本論・結論、PREP等に沿った構成ができていない。	序論・本論・結論、PREP等に沿った記述はみられるが、形式的に欠けている部分がある。	序論・本論・結論、PREP等に沿った構成が形式的にできている。	序論・本論・結論、PREP等に沿った構成が形式的にできている、かつ内容的にも一貫している。
⑤ 学術的な作法	用語の定義、引用のルールなど、学術的な文章として適切な作法が守られているか。	満たしている項目が、1項目以下である。	満たしている項目が、2～3項目である。	満たしている項目が、4項目である。	満たしている項目が、5項目である。
⑥ 日本語の表現	日本語の文章として、表現・表記が適切であるか。	満たしている項目が、2項目以下である。	満たしている項目が、3～5項目である。	満たしている項目が、6～8項目である。	満たしている項目が、9項目以上である。

※各箇所をチェックし、もっとも良いケースで判断

⑤学術的な作法

- 表題、所属(学籍番号、学部、学年等)、氏名の基本的な情報が記されている。
- 出典を明示しており、自分の意見と他者の意見を区別している。
- 本文中の引用方法について、ルールに従って表記されている。
- 巻末の文献表があり、分野ごとのルールに沿って表記されている。
- 専門用語の定義付けや使い方が適切である。

⑥日本語の表現

- 原字脱字がない。
- 文法の間違いが少ない。
- 一文の長さが適切である。
- 文体が統一されている。
- 主語・述語が呼応している。
- 句読点の使い方が適切である。
- 段落の作り方(一字下げ、行間、長さ)が適切である。
- 重複表現(接続詞、文末)がない。
- 論文では避けた表現(隠語、俗語、口語表現)がない。
- ページのレイアウト(行数・文字数、余白、ページ数の付与)が適切である。

本ルーブリックは、2012(平成24)年度採択 文部科学省 大学間連携共同教育推進事業「〈考え、表現し、発信する力〉を培うライティング／キャリア支援」で作成されたものです

また、このルーブリックでは評価の尺度が4段階に設定されているが、「学生のパフォーマンスが良すぎて、観点や尺度に収まりきらない場合」があることも踏まえた運用が必要となる。

以上の点を踏まえ、複数担当者による共通科目で「コモンルーブリック」あるいは「クラスルーブリック」を利用する際には、個々の担当者がそのルーブリックの設計理念についてよく理解し、その意図に従ってカスタマイズすることも考えなければならない。

いずれにしても、こうしたルーブリックという評価指標がなければ、教師だけでなく学生も自らのパフォーマンスについての評価、特にネガティブな評価に対して、その「ダメな理由が見つからない」あるいは「パフォーマンスのすべてを否定するしかない」という指摘⁽⁷⁾は示唆的である。

繰り返すことになるが、文章表現のようなライティング・パフォーマンスに関する評価は、その指標が評価者（例えば教員）の質を反映する（田中ほか 2009）ものともなる。さらに、日本語表現教育を大学のある年次における学習として捉えるのではなく、学生の自律的表現能力を育成するために行われるものであれば、教師だけでなく学生自ら学修の過程を評価する規準が必要である。

以上の点から考えて、日本語表現教育における教育評価の具体的基準としてルーブリック評価を構築する意義がある。

5.日本語表現教育に関する教育支援

5-1.現状の検討

現在、本学では「日本語表現」は1年次の必修科目として設定されているほかに、日本語ライティングに関わる科目として1年次の演習が設置されている。こうした科目を通じて、入学初年度に、言語表現の基礎的な知識や技術を養成しようとするのは、多くの大学で行われていることである。その一方で、十分にアカデミック・ライティング・スキルや言語知識を得られないままに進級することで、2年次以降も大学での日本語表現能力に問題を残すケースも少なからずあるのが現状である。場合によっては、3年次後半からの就職活動において、履歴書もまともに書けないなどといった批判にさらされかねない状況の学生もいる。

履歴書はともかく、レポートや論述課題、論文などにおいて求められる能力に不足がある場合から、より専門性の高いレベルの表現力が求められる場合まで、大学における日本語表現能力の段階は様々である。そうした、各科目や演習などでは賄いきれない層を対象に、より具体的な支援を行う場所が求められているところから、近年、ラーニング・コモンズ（Learning Commons）やライティング・センター（Writing Center）の設置がさまざまな大学で行われている。

今回、研究調査としてご協力いただいた関西大学、龍谷大学の2大学では、それぞれ文科省の2012年度大学間連携共同教育推進事業採択事業、龍谷大学学内GP（Good Practice）採択事業として、日本語アカデミック・ライティングのためのセンター（関西大学ではラボ）を立ち上げた経緯がある。いずれも、大学挙げて取り組んだ結果のライティング支援組織の立ち上げと運営である。

こうした支援組織は、学生のニーズとともに、それぞれの機関でどのような支援が必要によって運営体制も運営方法も異なるものであることは、今回の調査によってある程度知ることができた。特に、支援組織の立ち上げに伴う課題や設置後の稼働状況など、外部からでは窺い知れない課題についても知ることができた。

本学において、日本語表現教育の活性化および大学教育における位置づけの明確化を考える場合、日本語ライティングに関する支援組織の必要性はますます高まるものだろう。

しかし、一方でそうした組織は作ればなんとかなるというのではなく、運営上の課題をいかに克服するかなど、本学ならではの問題と絡め、十分に検討する必要がある。そのためにも、さらに調査範囲を広げて、異なる形態において教育支援組織を立ち上げている大学の実態調査も継続して行い、本学の実情に沿った日本語表現教育の学習支援組織を構築すべきであると考えます。

以下、ここでは龍谷大学のライティング・センター調査の状況をまとめて報告する。

5-2.龍谷大学ライティング・センター構想（龍谷 GP）における取り組み〔調査〕

龍谷大学調査概要

訪問日時：2017 年 12 月 7 日

訪問先：龍谷大学学修支援・教育開発センター（深草キャンパス）

対応者：学修支援・教育開発センター長 藤田 和弘氏

教学企画部課長 井上 弓子氏

教学企画部

学修支援・教育開発センター 木村 友貴氏

5-2-1.訪問調査経緯

龍谷大学は、2006 年、当時の 3 学部共通の学習支援を目的として、全国的に見ても比較的早い時期にライティング・センター（瀬田キャンパス）を設立した大学である（岩本 2008）。その当時から、大学院生を主にチューターを育成し、チューター制度による学習支援を続けてきている。

この動きは、2015 年度から始まった「RGP（龍谷大学 Good Practice）」による取り組み「龍谷大学ラーニングコモンズ（深草コモンズ）におけるコモンズサポーター育成トレーニングシステムの構築」により、同大学における学生の主体的「学び」の支援強化に結び付いている。

本研究の柱の一つである「学習支援・教育支援」のひとつのモデルケースとして、龍谷大学のラーニング・コモンズ、ライティング・センターの視察を計画し、同大学では、どのような問題意識のもとに現在の学習支援の取り組みがなされているかを視察した。

龍谷大学ラーニング・コモンズならびにライティング・センター訪問に先立って、今回の調査目的を踏まえ、主に「学習支援」に関する中心に 3 つの項目からなる質問事項を送付、訪問当日は龍谷大学が用意してくれた資料をもとに、こちらから提示した質問事項についての回答および情報交換を行った。

以下、質問事項とその意図をまとめ、次に情報交換によって得た教育支援のあり方について検討する。

5-2-2.龍谷大学ライティング・センターにおける学習支援に関する調査

5-2-2-1.事前質問内容および質問趣旨

(1)「ライティング・センター」に関して

①ライティング・センター設置に至る経緯について

〈質問趣旨〉 ライティング・センターに関する基本的な情報は大学の HP に公開されているが、どのような必要性から設置を検討された

か、また設置にあたっての基本的な構想はどのようにして進められてのかなど、全学的な組織として設置に至った経緯を知ることが目的とした。

②学生に対する「日本語表現力」の育成に関するライティング・センターの関与について

〈質問意図〉 さまざまな大学で学生の「日本語表現力」の育成を目的とした科目が開講されている現在の状況において、龍谷大学で開講されている「日本語ライティング」関連の授業の有無、および、その教育内容とライティング・センターにおける学修支援とがどのように関連付けられているのか(または連携関係にあるのか)を知ることが目的とした。

③ライティング・センターを利用する学生状況について

〈質問意図〉 ライティング・センターは、その基本的機能としては学生のライティング支援を目的とした施設である。その施設を利用するにあたり、学生の利用動機としての顕著な傾向およびライティング支援を受ける学生にはどのようなタイプが見られるか(たとえば、「主体的に表現力を向上させようとする学生」、「表現力に課題があり、何らかの授業担当者からセンターで支援を受けるように指導された学生」などといったタイプ)は、支援の在り方を考えるうえで有効であるという問題意識を踏まえ、質問項目とした。

④ライティング・センター運営の課題について

〈質問意図〉 龍谷大学各学部・各学科の教育内容とライティング・センターにおける学修支援との関係において、これまでにどのような問題点や課題が取り上げられ、どのように対応されてきたかについて知ることが目的とした。

これは、本来独立した組織として設立されたライティング・センターの運営が、どこまで大学全体のコンセンサスを得ているかを知る上でも重要だと判断した。運営上の諸問題も、その組織の在り方が大学全体の認知度ともかかわって生じるものという考え方を基本としている。

⑤ライティング・センターで作成された学生向けの配布資料などについて

〈質問意図〉 学生が自由に使えるライティング関連の資料には、例えば、ライティングのプロセス全般に関する「レポートの書き方」などから、プロセスの過程に関わる「資料の集め方」、レポートや

論文では特に問題となる「引用の仕方」など、さまざまにタイプのものが想定でき、主体的自己学習のためには効果が期待できるものである。一方で、どのような資料が学修支援に必要な点では課題が残る。そうした点を踏まえて、質問項目とした

(2) 日本語ライティング教育に関して

①「日本語表現」あるいは「日本語ライティング」関連の科目について

〈質問意図〉 大学によって「日本語表現」あるいは「日本語ライティング」関連の指導形態は様々である。すでにライティング・センターを設置している龍谷大学では、各学部・各学科でどのようにライティング指導が展開されているについて知ることを目的とした。

②貴学（龍谷大学）学生の日本語表現力について

〈質問意図〉 Iの③とほぼ同じ質問ではあるが、観点を変えて、龍谷大学学生（特に1年次学生）の言語表現力について知ることを目的とした。

ここでの関心は、大学の入学レベル（難易度）によっても入学生の表現力の差が大きいのではないかという考え方に基づく。ひとつの傾向として、龍谷大学の学生の表現力について、どのような問題点や課題が認められるのか、それは本学の学生が抱える問題点とどのような異同があるかを考える参考となると考えた。

(3) 学修支援（教育支援）に関して

①ライティング・センターにおけるライティング支援の方法について

〈質問意図〉 通常の学修支援の方法、さらにその方法を具体化するための取り組み、特別に企画・実施していることなど、ライティング・センター運営にかかわる取り組みを知ることが目的とした。

②学生の日本語表現力に対する評価について

〈質問意図〉 学修支援の過程で、学生の表現力をどのように評価し、改善を促しているかなど、「評価」という観点でどのような取り組みが行われているのかについて知ることを目的とした。うかがえればと思います。

また、ライティング・センターを通じて行われた学修支援が、学生の表現力向上にどのように影響したか、あるいは影響すると思われるかについて知ることも目的とした。

5-2-2-2.龍谷大学におけるラーニング・コモンズとライティング支援からの示唆

5-2-2-1 で示した質問事項に対する回答は、龍谷大学が独自に制定している「龍谷 GP」に採択された、同大学学修支援・教育開発センターによる事業「龍谷大学ラーニングコモンズ（深草コモンズ）におけるコモンズサポーター育成トレーニングシステムの構築」の「成果報告書」を含む「参考資料」⁽²⁾ を用意していただき、それをもとに行われた。必要に応じて引用するが、ここで示す頁数は、この「参考資料」のものである。

さて、ライティングセンター設置は先に述べたように、2006 年には瀬田キャンパスにおいて行われているが、今回の訪問では、「龍谷大学ラーニングコモンズ（龍谷 LC）」が『『学士過程教育の充実と学位の質保証』に関わる取組の一環』（p.2）として開設されたものであり、そこでは学生の主体的「学び」の支援を目的とする旨の説明を受けた。

龍谷大学では、深草キャンパスおよび瀬田キャンパスともに 2015 年から「龍谷 LC」を開設しているが、この「龍谷 LC」は、三つの機能の異なるコモンズからなっている。すなわち「スチューデントコモンズ（SC）」「グローバルコモンズ（GC）」「ナレッジコモンズ（NC）」の 3 コモンズである。この三つのコモンズが、それぞれ独自の機能を持ちつつ、互いに連携しながら、コモンズサポーターを育成してそれぞれのコモンズで学修支援にあたっている。

こうした大学内における人材活用というソフト面だけでなく、訪問した深草キャンパスでは三つのコモンズが一つの建物に集約され、建物全体が学修支援を意識して建てられているようにも見たのが印象的であった。さらに、最寄駅からの通学の導線を考慮した位置に建物が設定されるなど、学生の利便性にも配慮したものとなっている。

今回の視察で訪問した深草キャンパスでは、今回の調査の主目的である「学修支援組織としてのライティング・センター」に関わる「SC」とそれに敷設されていたライティングサポートセンターについて伺うことになった。

まず、龍谷大学「SC」が目指すものは「アカデミックスキルの向上や修得を主眼とした支援」を行うことにあることが示され、ライティング支援組織は、トレーニングを受けたコモンズチューターがその任を負っている。

ライティング支援を行うコモンズチューターは、2015 年度から昨年 2017 年度の 3 年間、基本的に大学院生によって賄われており、16 名前後の院生がチューターにあたっているようである。

ところで、龍谷大学で開講している文章表現関連の科目のうち、2017 年度に開講された「ライティング力向上を主たる目的とする科目」（p.27）は、学部ごとに科目

名称や開講年次、必修・選択の違いはあるが、全部で 16 科目ある。(資料 3)

このうち、文学部の関連で大学院修士課程 1 年に開講されている「アカデミック・ライティング」という科目のシラバスには、「コモンズ・チューター等として学部生に対するライティング指導に従事したい」者に受講を推奨するなど、コモンズにおけるライティング支援との関連が意識されている点は興味深い。

では、ライティングサポートセンターを利用あるいはライティング支援を受けた学生の状況、とくに利用者の実際はどのようなものか。

利用者数という面で見ると、関西大学の『事業報告書』に、調査として「ライティング支援の年間利用者（のべ人数）」を大学の規模別でとった集計結果が示されている。それによると、10000 人以上の大規模大学（8 校）における利用者ののべ人数平均は 503 人ということになっている。およそ 5%を下回るというレベルといえよう。龍谷大学の場合、いただいた回答では、学生数 12000 人に対して、2016 年度は 936 人、2017 年度は 645 人と 5%を上回る利用率となっている。概ね、授業で指示あるいは紹介されたりまたは緊急の必要性からライティングサポートセンターを利用するようである。コモンズチューターの人員数から考えれば、利用学生数は決して少なくない。しかも、卒業論文やレポート提出の時期という面から考えれば、前後期の違いや学期末かどうかの違いによって利用者数はかなり違うこともわかる。

ところで、龍谷大学のコモンズチューターの役割は、個別の学生の学修支援にとどまるものではないようである。「参考資料」によれば、コモンズチューターによる、レポートの書き方や資料の探し方などのミニ講座も開設されている。

総じて、学修支援組織であるライティングサポートセンターを効果的に運営するにあたっては、学修支援・教育開発センター員とチューターとの緊密な連携がなくしてはありえないことがよくわかる。

現在の大学生の文章表現力の実態を踏まえれば、ライティング支援組織の必要性は今後も高まることは間違いないと思われるが、その一方で、その組織の作り方如何で、効果的に運用される組織となるか否かが分かれるということ十分に想定できることである。大学の人的資源としての学生や院生を育てることによって、大学の教育の活性化につなげるには、他大学が行っていることをそのまま導入すればよしとするものではなく、それぞれの大学が掲げる教育目標に沿いつつ、大学各学部の特性や学生状況に応じて行われるべきものである。

6. 自律的言語表現能力の育成における諸課題

これまで、本研究の目的である学生の「自律的言語表現能力育成」のための「教育内容」・「教育評価」・「教育支援」について検討してきた。

まず、日本語表現教育の「教育内容」に関しては、そこに「広義の日本語力」と「狭義の日本語力」を設定し、前者に関しては「批判的思考力およびその態度」の養成することが、学生のライティング能力を育成することにつながる可能性があることについて言及し、読解教育とライティング教育を融合した教育内容の策定が有効であるという考えを示した。また、後者については、語彙力と文法力を取り上げた。語彙力に関しては、インプットとアウトプットの両方を視野に入れた教育内容の策定の必要性、文法力に関しては、日本語非母語話者に対するアカデミック・ライティングの知見を取り入れることが有効であることを述べた。

「教育内容」を検討することは、現在行っている教育内容を見直すことでもあるが、それは結果として、学生にどのような目的でどのような教材を使い、どのような能力を習得することが目標となるかを検討することでもある。ここでの課題は、一つには「広義の日本語力」育成のカギとなる批判的思考力を日本語表現教育に取り込むにあたり、どのような実践が可能かを考えなければならない。初年次教育の一環として批判的思考力育成する実践研究（楠見ほか 2012）では、大学1年生を対象とした入門セミナーで「批判的思考力」を高めることを目的とした授業が報告されており、大学の日本語表現教育への応用も期待できるが、批判的思考力と日本語表現力とをひとつのユニットとしてどのような教材を提示できるかは未知数である。また「狭義の日本語力」に関する教育内容についても、日本語教育に知見をどのような方法で日本人学生に対する教育内容として提示できるかも今後の課題である。

大学で改めて日本語表現あるいは日本語によるライティングの教育を受ける学生にとって、批判的思考力も日本語の表現技術も、自律的な言語運用能力を修得する上で重要な要素である以上、教育内容を検討するにあたっては、十分な検討と検証が必要となる。そのうえでの教育内容の策定となるが、管見では、そのための教育研究は十分とは言えない状況である。

「教育評価」については、主としてルーブリック評価とその意義について述べた。さらに、関西大学の成果に注目して、ライティング評価に関するルーブリックの作成の過程で検討すべき点にも言及した。

日本語表現教育における評価は、学生のパフォーマンス評価であり学修の過程の評価という観点が必要である。パフォーマンス評価の難しい点は、まずそれが評価者の質にも影響するものであり、また結果としての作品に対する評価に終わってしまえば、学習者からは自らの表現力のどのような点が問題なのかが見えにくいという点にある。自律

的表現力を育成するという立場から言えば、日本語表現教育は学習の過程におけるフィードバックが不可欠であり、学習者が自覚的にライティングプロセスの問題点を把握することにある。以上の点から、パフォーマンスをその要素と尺度から評価するルーブリック評価は、日本語表現教育における評価方法として相応しい。

また、ルーブリック評価は、全学的な共通の教育目標のもとに展開される日本語表現教育において、個々の科目担当者の評価観点の差異を極力抑え、共通の認識で学生のパフォーマンスを評価する上で、その有効性を発揮するものと考えられる。

問題は、まず、そのルーブリックに対する科目担当者間の共通認識をどのようにして構築するかという点にある。ルーブリックの作成において、本稿では「コモンルーブリック」として評価の基本的枠組みを策定し、実際の運営においては「クラスルーブリック」としてカスタマイズして用いるプロセスを述べた。この「コモンルーブリック」の作成で、科目担当者間の共通認識が得られなければ、日本語表現科目の共通科目としての性格も意味をなさない。次に問題となるのは、それが、教授者側の評価規準としてのものではなく、学生にとっても自己のパフォーマンスを評価する基準として運用されるものとすべき点である。妥当な評価項目、妥当な尺度とその記述語の検討は、自律的表現力の育成にとって具体的な基準となるように検討されなければならないという点で、繰り返して検証され、常に見直されるものとして考えなければならない。

最後に、「教育支援」については、現在多くの大学で導入され、あるいは導入が検討されている学修支援組織としての「ラーニング・コモンズ」と「ライティング・センター」について取り上げた。本稿では、龍谷大学訪問によって得た調査内容に沿って、支援組織としての課題に言及したが、基本的な支援の形態は、支援を必要とする学生、学修支援センターなどの学内組織、トレーニングを受けた大学院生を中心としたチューターによって成り立っているといってもよからう。そこにライティング科目などが関わる場合もある。

ここで問題は、ライティング能力を支えるための教育支援を行う対象者は誰かという点にある。今回訪問した龍谷大学、関西大学ともに、ライティングの支援の形態は同じタイプのものである。そして、そこを利用する学生は、多くは自主的に、場合によっては、その支援組織を利用するという形をとっている。そのため、ライティング支援の利用率は学生数の5%前後ということになる。この数値がどのような意味を持つかは一概に言えないが、大学の教育支援の目標として、学生の自律的な表現能力の育成を考えると、支援を必要とする学生のタイプは様々である。自主的に学ぼうとする学生に対する支援の在り方と基本的な表現技術から支援を必要とする学生に対する支援の在り方では、ニーズも方法も様々であることは容易に想定できる。

今回の龍谷大学と関西大学の訪問調査では多くの示唆を得られたが、こうした、多様に想定できる支援の形態に対応した支援組織とは、どのようにものであるべきかは、十

分に検討できなかった。先にも述べたが、両大学ともに、チューターは繰り返し十分なトレーニングを受けたうえでライティング支援を支える人材として活躍している。しかし、それが不可能な場合は、どのように運営することが可能か。

さらに、今回の調査の過程で、ライティング支援組織とカリキュラム上の日本語表現関連の科目とは、相互に補完し合うものではないということも感じられた。確かに、ライティングに関する支援はあくまでも「支援」を目的とするものであり「教育」を目的とする科目とは一線を画するものであるが、その両者が「教育内容」「教育評価」「教育支援」という観点から協働できる状況があるとすれば、どのような工夫が必要か。この点、自律的学習者を育てるうえで、検討の余地があると考えている。

7.まとめにかえて

今回の研究では、学生個々の「自律的な日本語運用能力」育成のために必要な日本語表現に関する教育の枠組みを、「教育内容」「教育評価」「教育支援」の三つの観点から検討することを目的とした調査、分析を行った。特に「教育評価」「教育支援」の2項に関しては、関西大学の教育推進部の先生と学事局の方々、龍谷大学の教学企画部の先生と事務局の方々に大変にお世話になった。こちらからの質問にも、真摯にご対応いただき、大学教育における全学的学修支援の重要性と課題が理解できたことを感謝したい。

また、今回の概要では割愛したが、アカデミック・ライティングの研究調査として参加させていただいたアカデミック・ジャパニーズ・グループ(AJG)の研修会では、日本語教育の観点の国語教育への導入の可能性を改めて認識することになった。この観点の重要性は、現在留学生向けに開発された文章表現教材(二通ほか 2009、鎌田ほか 2014)が日本人学生への指導にも十分に効果が期待できるものであることから、今後、教育の枠を超えて教材開発を行う参考になり得る。

2017年5月から約10カ月に行うことができる研究としては、研究対象がやや広範囲に渡ってしまった感があり、その分具体性が乏しくなった部分がある。今後の課題であるが、日本語表現教育を支える三つの柱という観点を維持し、それぞれをさらに具体的に説明しうる研究を継続したい。以下、今後の検討課題を述べてまとめに変える。

「教育内容」に関して：①批判的思考力を育成する教育実践の調査と検証

②批判的思考力の育成を目指す教材の開発と検証

③日本語教育の知見を活かした、表現技術に関する教材の開発と検証

「教育評価」に関して：①ライティングに関するルーブリックの研究

②コモンルーブリックの作成と検証

③クラスルーブリックの作成と検証

「教育支援」に関して：①ライティング支援とカリキュラム上のライティング関連科目との関わりに関する検討

②ライティング支援組織の運営形態に関する調査と検討

8.謝辞

今回の研究に際して、教育評価および教育支援に関する示唆を得るために、関西大学と龍谷大学の2校を訪問させていただいた。

本訪問調査にあたり、関西大学教育推進部・教育開発支援センターの岩崎千晶先生、ライティングラボ・アカデミックアドバイザーの多田泰紘先生、学事局授業支援グループの中井次郎氏には、お忙しい中、貴重な意見交換の場を提供いただいた。

なお、開催大学訪問に関しては、関西大学東西学術研究所の毛利美穂先生には仲介の労をお取りいただいた。

さらに、龍谷大学訪問にあたっては、同大学学修支援・教育開発センター長の藤田和弘先生、教学企画部課長の井上弓子様、教学企画部学修支援・教育開発センターの木村友貴様には、こちらからの質問事項に対して、丁寧かつ詳細なご回答をいただいた。

なお、龍谷大学訪問に際しては、龍谷大学経済学部の木下謙朗先生に仲介していただくとともに、意見交換の場にもご同席いただいた。

木下先生には、また AJG（アカデミック・ジャパニーズ・グループ）研究会への参加にあたって道筋をつけていただいた。

今回の研究報告を行うにあたり、ご協力いただいた皆様に心から御礼申し上げるとともに、改めて貴重なご意見をいただけたことを感謝申し上げます。

《注》

- (1) 本稿では、「学修」と「学習」という二通りの表記を用いている。原則としては、「学修」は学習者の主体的学びを想定した記述として、また「学習」は授業などでの教授を受ける場合を想定した記述として用いている。
- (2) 本稿では、また「日本語表現」と「ライティング（日本語ライティング）」という二通りの表記を用いている。原則的には「日本語表現」という記述を主としているが、先行研究で用いられている表記が「ライティング」となっている場合は、それに準じた。また、基本的に「書く」という作業に密接にかかわる内容に関しては「日本語表現」という記述よりも「ライティング」を用いて記述している。
- (3) 松下（2012）は、「分析的ルーブリック」と「全体的ルーブリック」との区別として、「基準を複数設定して分析的に評価する」か「基準を複数に分けずに全体的に評価する」という捉え方をしており、また「一般的ルーブリック」と「課題特殊的ルーブリック」との区別としては、「ある領域で一般的に適用できる」か「当該科目だけに適用される」という捉え方をしている。（p.83）
安藤（2008）では、ルーブリックの記述の違いから、「分析的ルーブリック」は「特定の課題における学びを評価する際に、一つひとつの評価規準についてレベル分けして表で示したもの」、「全体的ルーブリック」は「すべての評価規準を一つにまとめて質的な特徴をレベルごとに記述したもの」とし、「分析的ルーブリック」を「学びの途上で出来た点や出来なかった点を評価できるもの」としている。（p.2）
- (4) 文科省大学教育・学生支援推進事業大学教育推進プログラム「文学士を実質化する〈学びの環境リンク〉—卒論ラボ・スケール・カードの有機的な連携による“気づき”を促す仕組み作り—」
- (5) 関西大学 ライティングラボ・ルーブリック
<http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/outcome/entry/020415.html>
（2018年3月30日閲覧）
- (6) 本冊子は関西大学の教員用に作成されたものであり、内容全体にわたって公開されているものではないと思われるため、本報告書の執筆に必要なところだけを抜粋して記述する。
- (7) 関西大学訪問時、ルーブリックに関する意見交換を行った際に出た発言

《参考文献》

- 1.安部 朋世、橋本 修 (2014)「いわゆるモナリザ文に対する国語教育学・国語学の共同的アプローチ」『全国大学国語教育学会発表要旨集』126, 273-276
- 2.安藤輝次 (2008)「一般的ループリックの必要性」『教育実践総合センター研究紀要17』(奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター) pp.1-10
- 3.安藤輝次 (2014)「ループリックの学習促進機能」『關西大學文學論集』64(3), pp.1-25
- 4.石垣明子 (2016)「大学におけるループリック評価の開発-医療人文学科目における社会人基礎力を涵養するループリック-」『つくば国際大学 研究紀要』22,27-39
- 5.石黒圭 (2012)『論文・レポートの基本』日本実業出版社 pp.70-188
- 6.石黒圭 (2016)『語彙力を鍛える 量と質を高めるトレーニング』光文社(新書) 4
- 7.岩本太郎 (2008)「〈事例紹介〉先輩から後輩へ、親身なアドバイスが生きる学修支援-龍谷大学ライティング・センターの取り組み-」『大学と学生』(独立行政法人日本学生支援機構) pp.30-35
- 8.大島弥生 (2005)「大学初年次の言語表現科目における協働の可能性-チーム・ティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試み」『大学教育学会誌』27.1,158-165
- 9.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
- 10.楠見孝 (2011)「批判的思考とは」楠見孝・子安増生・道田泰司(編)『批判的思考力を育む-学士力と社会人基礎力の基盤形成』有斐閣、2-24。
- 11.楠見 孝・田中 優子・平山 るみ (2012)「批判的思考力を育成する 大学初年次教育の実践と評価」『認知科学』19 (1) , pp.69-82
- 12.楠見孝 (2014)「『批判的思考力』と大学教育」『IDE-現代の高等教育』560,23-27
- 13.鎌田美千子 (2012)「第二言語としての日本語によるパラフレーズの問題とその教育方法-アカデミック・ライティング教育の観点から-」『日本語学習支援の構築-言語教育・コーパス・システム開発』凡人社
- 14.鎌田,美千子 (2012)「留学生を対象にしたパラフレーズ教材の必要性和教材開発 -日本語アカデミック・ライティング教育の観点から-」『外国文学』(宇都宮大学) 61 p.1-13
- 15.鎌田実千子・仁科浩美 (2014)『アカデミック・ライティングのための パラフレーズ演習』スリーエーネットワーク
- 16.佐藤尚子 (2011)「大学の学びに必要な語彙力の養成」『リメディアル境教育研究』6-1,6-9

- 17.滝浦真人 (2017)「文の作り方」滝浦真人、草光俊雄 (編)『日本語アカデミックライティング』放送大学教材 pp.131-145
- 18.冨永敦子 (2011)「ピア・レスポンスに対する満足度および理由に関する調査」『大学教育学会誌』33(1):122-129
- 19.冨永敦子 (2012)「文章表現授業における大学生のピア・レスポンス嗜好性の変化と要因の分析」『日本教育工学会論文誌』36(3),301-311
- 20.田中ますみ、佐藤尚子、橋本美香、松下達彦、笹尾洋介 (2016)「日本人大学生の日本語語彙測定を試み」『中央学院大学人間・自然論叢』41,3-20
- 21.田中真理・長阪朱美 (2009)「ライティング評価の一致はなぜ難しいか-人間の介在するアセスメント-」『社会言語科学』12-1,108-121
- 21.二通信子・大島弥生・佐藤勢紀子・因京子・山本富美子 (2009)『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』東京大学出版会
- 22.二通信子 (2018)「アカデミック・ライティング入門期における資料の利用と引用についての指導」科研費共同研究 (課題番号 15K02635) 講演&ワークショップ (2018年2月17日) 資料
- 23.平山・楠見 (2004)「批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響-証拠評価と結論生成課題を用いての検討-」『教育心理学研究』52,186-198
- 24.堀場裕紀江・松本順子・鈴木秀明 (2006)「日本語学習者の語彙知識の広さと深さ」『言語科学研究』12 神田外語大学,1-26
- 25.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,pp.75-114
- 26.毛利美穂、西浦真喜子、小林至道、中沢勉、森朋子 (2015)「授業連携によるクラスループリック作成過程の事例」第21回大学教育研究フォーラム (於、京都大学) 発表資料
- 27.山口恵子、鈴木秀明 (2018)「レポートと小論文における上級学習者の課題-説得力を高める反論・反駁に注目して-」2017 年度アカデミック・ジャパニーズ・グループ (AJG) 研究会第44回例会 (於東京海洋大学)
- 28.山田嘉徳、森朋子、毛利美穂、岩崎千晶、田中俊也 (2015)「学びに活用するループリックの評価に関する方法論の検討」『関西大学高等教育研究』6,pp.21-30
- 29.山本富美子、二通信子 (2015)「論文の引用・解釈構造 -人文・社会科学系論文指導のための基礎的研究-」『日本語教育』160 巻 (2015) p. 94-109
- 30.脇田里子 (2016)「ライティング・ループリックの実践」『コミュニカーレ』(同志社大学) 5,pp21-50

《参考 URL》

1.文部科学省「読解力向上プログラム」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201/014/005.htm

(2018 年 3 月 30 日閲覧)

2.「第 53 回学生生活実態調査の概要報告」2018 全国大学生生活協同組合連合会

<http://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html>

(2018 年 3 月 30 日閲覧)

(資料 1) ①〈書く力〉をめぐる評価指標の「ライティングに関するクラスルーブリック」

ライティングに関するクラスルーブリック

©関西大学ライティングラボ(中澤務、毛利美穂、小林至道、西浦真喜子)
2014年11月26日完成

評価の観点	評価の観点の説明	1	2	3	4
① 教員の課題意図の理解	教員の課題意図を理解し、それに沿った記述内容になっているか。	課題意図を理解できておらず、レポートの記述内容が課題に沿っていない。	課題意図を理解しているようだが、レポートの記述内容が課題の要件を満たしていない箇所がある。	課題意図を理解しており、レポートの記述内容が課題の要件をほぼ満たしている。	課題意図を十分に理解しており、レポートの記述内容が課題の要件を過不足なく満たしている。
② 資料の取り扱い	資料に関して、その内容を適切に把握し、十分な検討をしてまとめられているか。	資料に関しての記述がない。	資料に関する記述はあるが、その内容を把握できておらず、まとめられていない。	資料に関して、その内容を把握できており、まとめられている。	資料に関して、その内容を把握できており、論に沿ってまとめられている。
③ 自分の立場・意見	自分の立場や意見が、説得力のある論拠とともに、明確に提示されているか。	自分の立場・意見が提示されていない。	自分の立場・意見は提示しているが、その論拠が明らかでない。	自分の立場・意見が、論拠とともに提示されている。	自分の立場・意見が、論拠とともに提示できており、かつオピニオンライクである。
④ 全体の構成	文章全体の構成について、序論・本論・結論、PREP等の形式になっているかどうか。	序論・本論・結論、PREP等に沿った構成ができていない。	序論・本論・結論、PREP等に沿った記述はみられるが、形式的に欠けている部分がある。	序論・本論・結論、PREP等に沿った構成が形式的にできている。	序論・本論・結論、PREP等に沿った構成が形式的にできている、かつ内容的にも一貫している。
⑤ 学術的な作法	用語の定義、引用のルールなど、学術的な文章として適切な作法が守られているか。	満たしている項目が、1項目以下である。	満たしている項目が、2～3項目である。	満たしている項目が、4項目である。	満たしている項目が、5項目である。
⑥ 日本語の表現	日本語の文章として、表現、表記が適切であるか。	満たしている項目が、2項目以下である。	満たしている項目が、3～5項目である。	満たしている項目が、6～8項目である。	満たしている項目が、9項目以上である。

※各箇所をチェックし、もっとも良いケースで判断

⑤学術的な作法

- 表題、所属(学籍番号、学部、学年等)、氏名の基本的な情報が記されている。
- 出典を明示しており、自分の意見と他者の意見を区別している。
- 本文中の引用方法について、ルールに従って表記されている。
- 巻末の文献表があり、分野ごとのルールに沿って表記されている。
- 専門用語の定義付けや使い方が適切である。

⑥日本語の表現

- 誤字脱字がない。
- 文法の間違いが少ない。
- 一文の長さが適切である。
- 文体が統一されている。
- 主語・述語が呼応している。
- 句読点の使い方が適切である。
- 段落の作り方(一字下げ、行替え、長さ)が適切である。
- 重複表現(接続詞、文末)がない。
- 論文では避けた表現(隠語、俗語、口語表現)がない。
- 10 ページのレイアウト(行数、文字数、余白、ページ数の付与)が適切である。

本ルーブリックは、2012(平成24)年度採択「文部科学省 大学間連携共同教育推進事業」(考査、表現し、発信する力)を増うライティングノ・キャリア支援」で作成されたものです

(<http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/outcome/>ライティングに関するクラスルーブリック.pdf

2018 年 3 月 30 日閲覧)

(資料 2) 龍谷大学訪問時に提示された「参考資料」目次

- 1.龍谷 GP 成果報告書
- 2.コモンズチューターのライティング支援におけるスタンスの再確認について
- 3.2017 年度コモンズチューター利用者統計 (2017 年 11 月末時点)
- 4.コモンズチューター (ライティング支援等) 利用アンケート
- 5.ライティング支援を活用しよう～コモンズチューター利用案内～
- 6.2017 年度開講ライティング科目一覧およびライティング科目シラバス (16 件)
- 7 ミニ講座 (3 本) のレジュメ
- 8.開催大学シンポジウムレジュメ (抜粋)

(資料3) 龍谷大学 2017年度開講ライティング科目

* 以下は、龍谷大学から提供された「参考資料」にある資料である。

担当教員の部分は、筆者の判断で網掛けしてある。

資料 6

2017年度開講ライティング科目一覧

2017(平成29)年10月1日

2017年度第1回全学的なライティング支援にかかる検討委員会より発表

No.	学部	科目名	定員	学年	担当教員	選択	履修可能
1	文学部	アカデミック・ライティング	18	修士1年		選択	A ※希望があれば4年次生も履修可能
2	文学部	文章の技法	10名	3年次		選択	A
3	社会学部	ライティング実習ⅡA	432	2年次		必修	A
4	社会学部	リーディングとライティングⅠ	40	1年次		選択	A
5	社会学部	リーディングとライティングⅡ	19	1年次		選択	A
6	社会学部	ライティング講座Ⅲ	15	3年次		選択	A
7	国際学部	日本語論文表現(初級)	17	1年次		選択	A
8	国際学部	日本語論文表現(上級)	13	1年次		選択	A
9	政策学部	文章技法の基礎を学ぶ	42	2年次		選択	A
10	政策学部	政策学のための文章技法	30	2年次		選択	A
11	政策学部	地域公共人材特別講座 (新設でつける考察力・文書力)	52	2年次		選択	A
12	短期大学部	言語表現論	66	1年次		選択	A
13	短期大学部	日本語表現	28	1年次		選択	A
14	短期大学部	文章作法	4	2年次		選択	A
15	教育学部	文章表現法A	176	1年次		選択	A
16	教育学部	文章表現法B	150	1年次		選択	A

※合併科目については、新カリ科目名のみ記載。

【区分】

- A ライティング力向上を主たる目的とする科目
- B ライティング力向上にかかる内容を含む科目
- C 専門分野のライティング力向上にかかる内容を含む科目(例:調査レポート、実証分析論文、FEMレポート)
- D 卒業論文・卒業研究科目
- E パソコンによる文章作成等の操作方法の科目
- F 語学関係科目
- G 留学生対象科目
- × 上記のいずれにも該当しない科目

※区分については、シラバス内容に基づき教学企画部で分類。