



## 第3部 ライティング課題の評価とフィードバック

学習目標の達成度を評価するためにレポートなどのライティング課題を用いる場合、学習目標の達成度は間接的に評価されるのであり、直接に評価の対象となるのはライティング課題の達成度です。そのため、ライティング課題の達成度をどのように評価するのかを考えなければいけません。ライティング課題の評価は、課題や評価基準が複雑なほど手間のかかる作業になりますし、採点人数が多いほど多くの時間がかかることになります。評価基準を設定するには、適切な評価をおこなうことができるかどうかだけでなく、教員の実務上の事情も合わせて考える必要があります。さらに、学習目標にライティングの知識、スキルの成長を含めた場合、ライティング課題を通じて学生のライティング・スキルの成長を促進することも重要となります。ライティング課題を採点し、学生にその評価を伝えることは、学生が自分の課題の達成度を把握し、低い場合はさらに成長を目指すように促すということを目的としています。しかし、多くの場合、ライティング課題の採点結果を伝えるだけでこの目的が実現されることはありません。ライティング課題を通じて学生のライティング・スキルを育成するためには、より多くの工夫が必要となります。

本ハンドブック第3部「ライティング課題の評価とフィードバック」では、ライティング評価のための適切な評価基準を設定する方法と、学生のライティングの知識・スキル向上に効果的なフィードバックの方法について、さまざまな知見と工夫を紹介し、解説します。これらを生かして、自分の授業に最も適した方法を考えてみてください。ただし、本ハンドブックはライティング課題での達成度評価に焦点を絞っているため、ライティング・プロセス評価などのパフォーマンス評価をおこないたい場合は、他のガイド（Bean 2011, ch. 15; Spandel & Stiggins 1990, ch. 4 など）を参考にしてください。

### ■ ライティング課題の評価方法①：分析的評価と総合的評価

ライティング課題の達成度の評価にあたっては、他のタイプの課題の達成度の評価と同様に、少なくとも以下の5つの条件を満たす評価基準が必要となります（cf. Walvoord & Anderson 2009, ch. 1; Bloxham & Boyd 2007, ch. 3; 中島 2018, ch. 1）。

- (1) 妥当性：受講者が学習目標の達成に関して、どの段階にあるのかを測定できる。
- (2) 透明性：受講者が学習目標を達成するために必要な条件を（ある程度）明確化している。
- (3) 一貫性：受講者全員を一貫した形で評価できる。
- (4) 公正性：一部の受講者に有利ないし不利になっておらず、受講者を公正に評価できる。
- (5) 学習効果：この評価を通じて、受講者の知識やスキルのどこが十分であり、どこが不十分なのかを知らせることで、受講者の学習目標の達成（とそれ以後の学習）を

促進する。

このうち(1)~(4)は、受講者の達成度を適切に評価するための条件です。評価基準の適切性という理由以外に、受講者が自分の達成度のさまざまな段階を（ある程度）きめ細かく知ることができるためにも、条件(1)妥当性が必要です。また、条件(2)透明性は、学習目標を達成するために受講者が何をおこなったらよいのか、その際にどのような点を受講者が意識したらよいのかといった点を（ある程度）きめ細かく反映する必要性を意味しています。本ハンドブック第1部「ライティング教育の方針」節で述べたように、評価にはどうしても教員自身の分野や選好が影響しますし、学習目標の達成度の評価はさまざまな仕方で可能であるため、完全に客観的な評価基準はそもそも不可能です。しかし、評価基準は少なくとも受講者に一律に適用されるべきものです。条件(3)一貫性が重要なのは、受講者の達成度が同一であるならば、同一の評価を受けることを保証する必要があるためです。さらに、受講者の社会的属性は多様であるため、一部の社会的属性をもつことが高評価や低評価につながるということも避ける必要があります。条件(4)公正性は、評価者のバイアスを排除して、公正な評価をおこなう重要性を述べています。

(1)~(4)の条件を意識した評価基準として、ライティング課題の評価でも、ルーブリックの作成・使用が推奨されています(Bean 2011, ch. 14; Spandel & Stiggins 1990, ch. 3; White & Wright 2017, ch. 4)。ライティング課題の評価方法には、大別して分析的(analytic)評価と総合的(holistic)評価の2つがあり、それに応じてルーブリックも2種類に大別されます。分析的評価のためのルーブリックは、多くの教員が「ルーブリック」という名前で念頭におくものです。学習課題の達成度を測定するための項目を幾つか設定し、それぞれの項目に幾つか(3から10程度)の達成段階を設定します。それぞれの項目の重要度に応じて各項目の配点を決め、それぞれの項目内での達成段階に応じて点数が変化します。このように、学習課題の全体的達成度を各項目の達成度に分割して測定するために、「分析的ルーブリック」と呼ばれます。他方、総合評価のための「総合的ルーブリック」は、ライティング課題の達成度を各項目の達成度の合計によって評価するのではなく、その課題の全体的な達成度を直接評価するものです。分析的ルーブリックでは、評価項目の1つでも低評価になれば、全体の評価も必ず下がることになり、幾つかの評価項目では低評価でも他の項目では傑出しているというレポートとすべての評価項目で平均的なレポートが、同一の評価になってしまいます。総合的なルーブリックでは、評価項目の得点の合計で全体評価を決定せず、ある点での低評価を補うほどに他の点が優れているという評価や、さまざまな点の調和や不調和なども加味した総合評価をおこなうことができます。また、総合的ルーブリックは、ライティングの評価を相互に独立の評価項目に分けることが難しいという問題への対処としても用いられます。

分析的ルーブリックにせよ、総合的ルーブリックにせよ、学習課題や評価基準によってさまざまなものが用いられます。どのようにそれぞれを作成するのかの詳細は次節で紹介しますが、その前に比較的馴染みが薄いと思われる総合的ルーブリックの実例を1つ紹介しておきます。このルーブリックは、レポート課題の達成度を6段階で評価するものです(6が最高評価)。

表1 総合的ルーブリックのサンプル(White & Wright 2017: 77-78)

6	課題に完全に答えつつ、問題をよく考えて探究している 思考の十分な深さ、充実さ、複雑さを示している 明確さ、強調点、統一性がある形で、整然と構成されている 十分に推敲されており、自説の根拠も十分書かれている 完全ではないにせよ、語彙選択、構文の多様性、文章のつながりが十分適切におこなわれている
5	課題に明確に答えつつ、問題を探求している ある程度の思考の深さと複雑さを示している 適切に構成されている 十分に推敲されており、自説の根拠がある程度書かれている 完全ではないが、語彙選択、構文の多様性、文章のつながりがある程度適切におこなわれている
4	課題に答えつつ、問題を探求している 明確な思考を示しているが、複雑さがやや欠けている 構成に特別の問題はない 推敲されており、ある程度詳細な点まで書かれている 完全ではないにせよ、ライティングとして一定の質を示している
3	問題の一部を誤解していたり、無視していたりする 思考が単純化やステレオタイプに陥っている 構成にやや問題がある 具体例なしに一般的考察をおこなったり、一般的考察なしに具体例だけが書かれたりしている。推敲されていない。 語彙選択、構文、表記法に一貫して問題がある
2	上記3の評価項目のどれかに重大な問題がある
1	課題を論じていない 意図的に本筋から外れている 達成度が評価できるほど推敲されていない 書き方が全体的に不適切である

この総合的ルーブリックは、大学のレポート一般に適用できるように設計されたものです。課題に答えているか、内容を十分に思考しているか、構成上の工夫があるか、自説を支持する具体例や理由が挙げられているか、語彙選択や表記法、文章が適切かという5つの評価項目を総合的に評価します。これら5項目で全体的として優れているものほど高評価となります。そのため、ある項目では傑出しているものの他の項目ではやや問題があるとしても、前者が後者を補完しており、総合的に完成度が高いならば高評価という評価もおこなうことができます。

ライティング課題については、分析的ルーブリックと総合的ルーブリックのどちらを用いるのがよいのかは、長年議論の対象となってきました。どちらを用いるにせよ、それぞれの長所と短所を知っておくのがよいでしょう（ただし、ルーブリックによるライティング評価は、多様な読者が多様な読み方をするものであるというライティングの基本的な特徴を無視し、ライティングに唯一の客観的な評価基準があるという印象を強化してしまうと批判もされています(Broad 2003)）。

表2 分析的評価と総合的評価の長所・短所(Spandel & Stiggins (1990: 64-68)から抜粋して作成)

分析的評価	長所	短所
	<ul style="list-style-type: none"> <li>ライティング課題に関するさまざまな点の相対的優劣を反映する評価が可能</li> <li>評価基準を受講者が理解しやすく、ライティング改善に用いることができる情報を提供することが可能</li> <li>受講者の自己主張や積極性を評価項目の1つとして、強調できる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>詳細なルーブリックを作成し、それに忠実に採点をおこなうには時間がかかる</li> <li>受講者の達成度や問題点を十分に反映する評価項目を設定するには手間がかかる</li> <li>適切にルーブリックを作成し、採点に用いることができるまでに経験が必要</li> </ul>
総合的評価	長所	短所
	<ul style="list-style-type: none"> <li>ルーブリックを作成し、採点するのに比較的時間がかからない</li> <li>評価を人工的な細部に分割せず、全体としての評価をおこなうことができる</li> <li>全体評価特有の難しさはあるが、分析的評価に比べて使いやすい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>全体評価しか下さないため、受講者が自分のライティング改善に用いることができる情報を提供しにくい</li> <li>全体的印象に基づいた評価になるため、評価者のバイアスを反映しやすい</li> <li>ライティング課題に関するさまざまな点の相対的優劣を反映する評価ができない</li> </ul>

## ■ ライティング課題の評価方法②：評価項目の設定とその使い方

分析的評価を用いるにせよ、総合的評価を用いるにせよ、前節の冒頭で挙げた(1)～(5)の条件を満たしたルーブリックを作成・使用することが望ましいです。とくに、条件(1)妥当性、(2)透明性を満たすように評価項目や評価段階を設定することは、条件(5)学習効果、つまり学習目標の達成度を受講生が知り、自分のライティング・スキルの改善に役立てるためにも重要です。評価項目は、特定のライティング課題（上記の総合的ルーブリックの例では、レポート一般）に一般的に適用可能なものを使用することもできますが、授業科目や特定のライティング課題の内容を具体的に盛りこみ、科目ごとに調整した方が、妥当性や透明性が高まります。学習効果という観点からも、受講者に科目の学習目標をどの程度達成したのかを伝えるためには、ルーブリックはある程度科目特有の学習目標を反映したものとの方がよいでしょう。

学習段階を設定する際には、あまり学習段階を増やしすぎると、それぞれの達成段階をきめ細かく区別しなければならないため、採点が難しくなります。どの程度学習段階を区別すれば、学生に有益な情報が与えられるのかという観点と、どの程度区別すれば条件(3)一貫性と条件(4)公正性を満たした採点が可能かという2つの観点から、段階数を設定するのがよいでしょう。また、段階数は1つの評価項目の達成度を量的に測定するものとして設定できますが、1つの評価項目に複数の評価基準を用意し、その評価基準を全体的に満たしているかどうかで評価するという形で、達成度を質的に測定するものにすることもできます（いわば、各評価項目について総合評価をおこなう形になります）。たとえば、レポートで「論証の説得力」を評価項目の1つにする場合、以下のような複数の評価基準を用いた3段階の総合的評価をおこなうことができます。

表3 「論証の説得力」の総合評価サンプル（筆者作成）

論証の説得力	3	2	1
レポート課題に応えた論証となっている 自説が論証の結論として明示されている 結論の理由や根拠が明示されている 理由や根拠としてデータや資料を参照している 理由や根拠がなぜ結論を立証するのか説明している	ほとんどの項目で高達成度	項目ごとに達成度の高低が分かれる。ないし、全体が平均的な達成度	ほとんどの項目で低達成度

ルーブリックの作成に際しては、これまで解説したさまざまなやり方から、自分の状況に最適なものを選んでください。学習目標や学年、受講者の数に応じて適切なものを選択すればよいです。また、ルーブリックには採点に用いるだけでなく、学生に採点結果を返却した際に学生がその情報を自分の改善や問題点を知るために役立てるためのものでもあります。そのために、ライティング課題の告知と同時にルーブリックを提示したり、より積極的に受講者と話し合いながら評価項目を設定したりすることも有効です。ルーブリックで明示化された評価基準を意識しながら受講者がライティング課題に取り組み、学習課題の達成が促進されるだけでなく、受講者自身が評価基準を内面化し、メタ認知を発達させる機会にもなるからです。さらに、採点結果について、受講者が納得しやすくなります。ただし、ルーブリックとして一般的なものを用いる場合には抽象的な語が多くなりますし、そうした語（たとえば、「根拠」、「証拠」、「議論」など）には分野や科目によって、意味が異なるものも少なくありません。ルーブリックを受講者に提示する際には、こうした語がその科目内で何を意味するのかを十分に解説し、受講者が理解できるようにすることが重要です。

ライティング課題の評価では、受講者を一貫性のある形で評価し、特定の受講者を不適切に高評価、低評価しないという条件(3)一貫性、条件(4)公正性も要求されます。ルーブリックの使用は、この一貫性のある評価をおこなうためという目的ももっています。しかし、ルーブリックを使用していても、一貫性のある形で受講者を評価できず、一部の受講者が高評価を受けたり、低評価を受けたりするということは起こります。そうしたことが起こる要因の1つは、評価する教員の側に何らかのバイアスが存在することです。多くの実証調査から、学習障害とラベル付けされた学生、特定の民族的・人種的グループに属す学生、以前に低評価を受けた学生、見栄えがしない学生は、とくに低評価を受けやすいとされています(Malouff & Thorsteinsson 2016)。こうした評価者のバイアスへの対策として、学生を匿名化したうえで（名前を隠して）評価することが、広く推奨されています。匿名化をおこなうにあたっては、さまざまな工夫ができます。たとえば、表紙にのみ名前や学籍番号などの個人情報を書き記してもらい、それを見ずに表紙をめくってレポート本文を読み始めることで、個人情報を見ずに採点をおこなうことができるはずです。一貫した評価ができないもう1つの要因は、評価者の疲労です(Snyder 2000; Sprouse 2009)。長時間採点を続けると、ペースが落ちるだけでなく、採点の一貫性や正確性が低下するという調査結果があります。この問題への対策としては、スケジュールを調整し、疲労状態で採点をおこなわないようにする、そうした状態でおこなった採点結果は時間をおいて再チェックするといった方法があります。

## ■ 効果的なフィードバック

フィードバックとは、学生の知識・スキル向上や学習目標達成の促進を助ける目的で提示される、学生のパフォーマンスや提出物に対する他者（自分の場合もあります）からの反応のことです。教員が学生の課題遂行や提出物に、指示やコメントを付すという形でおこなわれることが多いですが、学生同士で相互に評価しあう（「ピア・フィードバック」や「ピア・レビュー」と呼ばれます）こともあります。フィードバックは、パフォーマンスや提出物の質についての評価を含む場合もあれば、伴わない場合もあります。評価を伴うフィードバックの代表例は、受講者が課題を提出した後に、課題の評価と同時にコメントを付与するという形で提示されるフィードバックです。評価を伴わないフィードバックの例として、受講者が課題を提出する前に、その課題遂行を補助するために提示されるフィードバックを挙げることができます。評価だけを返却すること、つまり、スキルやレポートの採点結果や科目の成績を学生に返却することも、フィードバックの一種です。上述のように、これらは学生の達成度を評価するだけでなく、その情報を今後の向上に役立ててもらおうという目的をもっているからです。しかし、この目的を十分に果たすことができないならば、効果的なフィードバックとは言えません。

効果的なフィードバックをどのようにおこなうのかという点について考えるために、学生の成長を促すというフィードバックの目的をより細かく検討してみましょう。

- (a) 誤りを訂正する
- (b) 説明を与えることで、理解を促進する
- (c) より特定の学習課題を示唆することで、学びを促進する
- (d) 内容ではなくスキルの使用状態を中心に扱うことで、一般的スキルの発達を促進する
- (e) 課題に関する学習プロセスについての学生の意識化と内省へと導き、メタ認知を促進する
- (f) 学びを継続するように学生を導く

(Gibbs & Simpson 2005: 19–20)

(a)、(b)はとくに提出物の内容に関するフィードバックです。受講者の誤りを指摘したり、理解が不足したりしている点を説明することで、提出物の質向上のためのフィードバックを与えることができます。(c)は、受講者が課題遂行や提出物の質を向上させることができるように、あるいは自分の関心をさらに追求することができるように、その受講者に合わせた個別的な課題を示唆するフィードバックです。「～を調べると、ここの議論の根拠がさらに補強されるはずです」、「ここに具体例があると、ここの議論の根拠がさらに補強されるはずです」、「ここの議論には～という反論がありますので、どのように応答するか考えてみてください」など、具体的な課題を示唆することで、受講者に方向性を指し示すことができます。(d)は、受講者の一般的なスキルの向上にとくに焦点を合わせたフィ

ードバックです。たとえば、「2つの見解の比較にあたり、自分の同意しない意見の検討がやや不足していますので、もう少し検討すると、公平な比較になったはずです」、「専門用語が解説なしに用いられています。専門家に向けて書いたならばこれでよいのですが、非専門家に向けて書いたならば、解説があった方がよいですね」、「特定地域についてはよく調べられています。それ以外の地域ももう少し調べるとより包括的な調査になったはずです」など、クリティカル・シンキングや修辭的コミュニケーション・スキル、調査スキルなど、学生のスキルの向上を促すコメントを用いることができます。(e)は、学生が自分の(課題遂行や成果物、あるいはスキルの)長所・短所について知るだけでなく、それがどうして高評価・低評価になるのかという基準を身につけ、自己評価をおこなうことができるというメタ認知を促進するためのフィードバックです。どれかの長所・短所を選んで、それを説明するコメントを付すこともできますし、ルーブリックの各評価項目を示し、それぞれの項目の採点結果について説明することもできます。(f)は学生がレポート内で示している関心や授業内容についての学習をさらに促進したり、補助したりするためのフィードバックです。今後の学習方向を示唆したり、推薦図書を挙げたりすることができます。

フィードバックをどのように提示するのかには、さまざまなやり方があります。提出物の総評を書くこともできますし、文章に逐次的にコメントを書くこともできます。ルーブリックやフィードバックシートを作成したうえで、各評価項目の採点結果や寸評を提示することもできます。また、コメントを書くだけでなく、対面やオンライン、あるいはビデオを使用して、口頭で伝えることもできます。また、受講者が自分自身でフィードバックを作成する自己フィードバック、受講者同士でフィードバックを提示しあうピア・フィードバック(ピア・レビュー)という方法もあります。ただし、自己フィードバックやピア・フィードバックをおこなうためには、評価基準を明確化し、フィードバックの目的について、十分に説明する必要があるでしょう(ピア・フィードバックの方法について、詳しくはSackstein(2017)、石黒・烏日(2020)などを参照してください)。

(a)~(f)の機能をもつだけでは、効果的なフィードバックにはなりません。フィードバックは、学生に対して提示されるものであり、学生がその内容を理解したうえで、さらに学びを進める、自己の知識・スキルの向上を目指すといった行動を促すようなものである必要があります。しかし、学生は評価だけ気にして、フィードバックの内容は重視しないことがありますし、抽象的な言葉や分野間で意味の異なる言葉を用いているため、十分に理解できないこともあります(Carless 2006; Defeyter & McPartlin 2007)。また、学生がフィードバックを理解したとしても、具体的にそれが学生自身の長所・短所の把握やメタ認知につながらなければ、行動にもつながりません(このため、学生が提出物の内容を覚えている期間内にフィードバックを返すことも重要です)。さらに、どのように改善するのかについての具体的な指示ではなく、否定的な評価や誤りの指摘ばかりをおこなったり、学生の関心や主体性を無視したりするような一方的なフィードバックは、学生の学びを奨励するのではなく、むしろその動機を喪失させてしまうこともあります(Sadler & Royce 2010; Weaver 2016; Higgins, Hartley, & Skelton 2001, 2002)。こうしたフィードバックの否定的な効果とその回避方法についてはさまざまな研究がおこなわれており、これらの

研究の知見を総合したうえで、以下の方針をとることが推奨されています(cf. Bean 2011, ch. 16; Higher Education Academy 2013; Sommers 2013; White & Wright 2017, ch. 3)。

- (1) プログラムを通じて、適切な範囲内のさまざまな学習評価を受けたり、選択したりできるようにする
- (2) 学習評価についてのガイダンスを授業に組み込むようにする
- (3) 自分の学習を管理することに学生が自分で責任をもつようになるために、プログラムの開始時からオンライン環境や他の手段で学習のためのリソースを学生が利用できるようにする
- (4) 評価項目それぞれがどのように関係するのか、なぜそれらが重要であり評価対象となるのかを学生に対して明確化する
- (5) 高評価を獲得するために何をおこなう必要があるのかについて、学生に明示的な指示を与える
- (6) オンラインでの学習機会を含む、利用可能なフィードバックのさまざまな形式や方法を学生に対して明確化する
- (7) (最終段階ではなく) 初期段階で評価とフィードバックを受け、改善できるようにする
- (8) フィードバックのプロセスで学生は受動的なフィードバックの受け手ではなく、能動的な関与者であると明確化し、フィードバックを活用するための十分な知識を与える
- (9) 学生が評価基準と提出物の模範例について知り、理解する機会を設ける
- (10) 取り組むべき最も重要な課題を示すなど、どのように提出物を改善するのかを説明するような明確かつ重要点がわかるフィードバックをおこなう
- (11) ピア・サポートのグループ形成や、ピア・フィードバックをおこなうことができるような訓練をするなど、自己評価のスキル向上へのサポートを実施可能にする
- (12) (教員、TA、ライティングセンターのチューターなど) スタッフで評価基準についての共通理解を深めるための機会を設ける

(Evans 2013: 79)

全体的に、先に挙げたフィードバックの目的と合致し、それを具体的に目指すフィードバックが効果的なものとなっているのがわかります。注目すべき点として、(2)、(4)、(9)が述べているように学習評価の基準を明確に説明するだけでなく、(6)、(8)が述べるように、フィードバックをどのように理解し、学習に活用するのかを学生に説明することが重要であるとされています。また、レポートは通常のライティングのジャンルと異なり、見本や模範とすべき実例を学生が簡単に手にすることができません。(9)では、そうした模範例を示すことも、効果的なフィードバックであるとされています。また、教員個人の評価には選好やバイアスも反映されるため、学生が多様な評価に開かれていることも推奨されています(1)。この点と関連して、フィードバックを活用して学生が自分で知識・スキルを促進するためには、オンライン環境(3、6)やピア・グループ(11)などの学習環境の整備が重要であるとも述べられています。何より重要な点として、誤りの指摘やマイナス点に注力するのではなく、どのように学生がレポートの問題点やライティングのスキル・知識について改善できるようなフィードバックに注力し(10)、実際にそうしたフィードバック



を活用できるように、レポート作成の初期段階でフィードバックを与えること(7)が推奨されています。

効果的なフィードバックをおこなうことは、学生の成長を促進するために重要ですが、手間のかかる作業です。受講者が多い場合は、全員に十分なフィードバックを与えることは困難でしょう。しかし、その場合でも、幾つかの対応策はあります(Higher Education Academy 2013: 60–63)。まず、詳細なフィードバックを書くことができなくても、とくに重要な点にだけコメントを返したり、ループリックやフィードバックシートに評価と寸評を書き入れたりするという手段で、時間を短縮することができます。次に、教員がフィードバックをおこなわなくても、自己フィードバックやピア・フィードバックの仕組みを整えることで、ある程度の効果は期待できます。また、使用頻度が高いフレーズや文については、それを印字したハンコを作成したり、パソコンの辞書に登録することで、逐一書きこんだり、タイプする手間を減らすことができます。

## ■ 形式的側面（文法、表記法、語彙選択）の指導

受講者の提出物に、文法や句読点などの文章の形式上の問題や文体や語彙選択の不適切さを指摘し、それを添削するというフィードバックをおこなっている教員は少なくないはずですが、実のところ、こういった文法的な添削がどの程度の教育効果、つまり、学生が文法的に正しい文章を作成することがそれまでよりもできるようになるという効果をもっているのかについて、長年議論されています(Blaauw-Hara 2007)。この教育効果には、懐疑的な研究者が少なくありません。フィードバックの効果について前節で説明した際も述べましたが、単なる文法的なミスへの指摘をどの程度の学生が読むのかわかりませんし、読んだとしてもそれがどのような理由で誤りなのかを理解するかは、単に添削結果だけを見ただけでは難しいからです。さらに、そもそも文法や言語の形式的な側面についての知識・スキルは、添削を学生が理解したとしても改善は難しく、読書経験を増やすなどの指導の方がより効果的だとも指摘されています。

そもそも、文法や語彙選択についての学生の知識・スキルが本当に不足しているのかも疑問視されています。まず、文法的なミスが起こるのは、学生に時間的な制約があったり科目に関心がもてなかったりするために、十分に時間をかけて提出物を作成・推敲していないからであり、十分に時間を書ければ添削の必要なく大幅にミスは減少すると指摘されています。また、文法や語彙選択の修正には、かなり採点者の主観的選好が反映されており、学生の能力や自律性を尊重しないまま、必要以上に採点者が自分の選好を押しつけているとも指摘されています。

もちろん、学生が親しんでいない分野やジャンルのもの書くためには、ある程度それらの慣習に習ったものを書かなければいけません（同時に、慣習を超え出るとは創造性や新規性の発揮であるため、そうした慣習が固定化され、逸脱を許さないものと考えずともいけません）。この慣習には、構成、語彙選択、文体などに関わるものも含まれます。こうした観点から、文法などの形式的な点の指導について、以下の方針が推奨されていま

す(Blaauw-Hara 2006; Haswell 1992)。基本的な方針は、書くことが修辭的状况（読者、目的、文脈など）への対応だということを示明し、想定した読者に理解できるようなものを書くことを学生に意識させることです。ちょっとした語彙選択や文法ミスで、意味が伝わらないばかりか、逆の意味に読者が理解してしまうこともあります。そして、このような誤解を避けるために、書いたものを即座に提出するのではなく、十分に時間をとって推敲することを推奨します。提出物に文法ミスや形式上の問題を見つけた場合でも、それを採点者が添削するのではなく、マークを付けて問題があったことだけを学生に知らせ、自分でどのような問題があったのかを考えてもらう機会を設けます。典型的な問題パターン集などを作成して、それを説明したり、学生がそれに照らし合わせて自分の問題を発見する機会を設けたりするのもよいでしょう。上述のように、教員の側がミスの指摘に加え、その添削までおこなってしまうと、学生自身のメタ認知が育成されないだけでなく、学生は主体性や自律性を損なわれたと感じてしまうかもしれません。自己修正の機会を設けることは、こうした観点からも重要です。

最後に、現在は留学生が増加しており、日本語を第一言語としない学生も日本語で提出物や論文を作成するようになってきています。第二言語としての日本語を教えることは、すでにある程度普及しており、専門家も増えていますが、そうでない教員にとっては大きな課題です。本ハンドブックではこの点について十分触れることはできませんが、こうした学生に対しては、上述の方法以外に、添削などで形式的な側面をある程度指導する必要があるかもしれません。ただし、日本以外の場所でその文化や言語とともに育まれた学生の経験や言語感覚を過剰に矯正してしまうことは、多くの問題を孕んでもいます。今後、ライティング教育をおこなう際には、今まで以上にこうした文化的・言語的多様性への配慮が求められるようになっていくでしょう(cf. Greenfield & Rowan 2011; Fox 1994; Von Esch, Motha, & Kubota 2020)。

## 参考文献

- Bean, J. C. (2011). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom, 2nd Edition*. Jossey-Bass.
- Blaauw-Hara, M. (2007). "Mapping the Frontier: A Survey of Twenty Years of Grammar Articles in TETYC." *Teaching English in the Two-Year College*, 35(1): 30–40.
- Blaauw-Hara, M. (2006). "Why Our Students Need Instruction in Grammar, and How We Should Go about It." *Teaching English in the Two-Year College*, 34(2): 165–178.
- Bloxham, S. & Boyd, P. (eds.) (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education: A Practical Guide*. Open University Press.
- Broad, B. (2003). *What We Really Value: Beyond Rubrics in Teaching and Assessing Writing*. Utah State University Press.
- Carless, D. (2006). "Differing Perceptions in the Feedback Process." *Studies in Higher Education*, 31(2): 219–233.
- Defeyter, M. A. & McPartlin, P. L. (2007). "Helping Students Understand Essay Marking Criteria and Feedback." *Psychology Teaching Review*, 13(1): 23–33.
- Evans, C. (2013). "Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education." *Review of Educational Research*, 83(1): 70–120.
- Fox, H. (1994). *Listening to the World: Cultural Issues in Academic Writing*. National Council of Teachers of English.

- Gibbs, G. & Simpson, C. (2005). "Conditions under Which Assessment Supports Students' Learning." *Learning and Teaching in Higher Education*, 1: 3–31.
- Greenfield, L., & Rowan, K. (eds.). (2011). *Writing Centers and the New Racism: A Call for Sustainable Dialogue and Change*. University Press of Colorado.
- Haswell, R. (1992). "Minimal Marking." In J. K. Travers (ed.), *Teaching Writing: Theories and Practice, 3rd Edition*. Harper: 166–170.
- Higher Education Academy. (2013). HEA Feedback Toolkit. *The Higher Education Academy*.  
[[https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/resources/feedback\\_toolkit\\_whole1\\_1568036614.pdf](https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/resources/feedback_toolkit_whole1_1568036614.pdf)]
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). "The Conscientious Consumer: Reconsidering the Role of Assessment Feedback in Student Learning." *Studies in Higher Education*, 27(1): 53–64.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2001). "Getting the Message across: The Problem of Communicating Assessment Feedback." *Teaching in Higher Education*, 6(2): 269–274.
- Malouff, J. M., & Thorsteinsson, E. B. (2016). "Bias in Grading: A Meta-analysis of Experimental Research Findings." *Australian Journal of Education*, 60(3): 245–256.
- Sackstein, S. (2017). *Peer Feedback in the Classroom: Empowering Students to Be the Experts*. ASCD.
- Sadler, D. R. (2010). "Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal." *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5): 535–550.
- Sommers, N. (2013). *Responding to Student Writers*. Macmillan Learning.
- Spandel, V. & Stiggins, R. J. (1990). *Creating Writers Linking Assessment and Writing Instruction*. Longmann.
- Sprouse, J. (2009). "Revisiting Satiation: Evidence for an Equalization Response Strategy." *Linguistic Inquiry*, 40(2): 329–341.
- Snyder, W. (2000). "An Experimental Investigation of Syntactic Satiation Effects." *Linguistic Inquiry*, 31(3): 575–582.
- Von Esch, K. S., Motha, S., & Kubota, R. (2020). "Race and Language Teaching." *Language Teaching*, 53(4): 391–421.
- Walvoord, B. E. & Anderson, V. J. (2009). *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment in College, 2nd Edition*. Wiley.
- Weaver, M. R. (2006). "Do Students Value Feedback? Student Perceptions of Tutors' Written Responses." *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3): 379–394.
- White, E. M. & Wright, C. A. (2017). *Assigning, Responding, Evaluating A Writing Teacher's Guide, 5th Edition*. Bedford/St. Martin's.
- 石黒圭・烏日哲 [編] (2020). 『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』 ココ出版.
- 中島英博 [編著] (2018). 『学習評価』 玉川大学出版部.

〈執筆者 笠木雅史〉