

ルーブリック評価と添削の違いが 大学生のライティングに与える影響

○安達未来 (大阪電気通信大学)
安達啓介 # (神戸学院大学)

福嶋ゆい # (大阪電気通信大学)

キーワード: ルーブリック, 添削, ライティング

問題と目的

従来, レポートの書き方やアカデミックライティングに関する指導・支援は, 多くの大学で実施されてきた。授業として開設されたり, 授業外において, レポートや卒業論文などへのサポート(ルーブリックによる評価や添削)体制が構築されたりなど, 制度も充実しつつある。しかし, 学生がルーブリック評価や添削を受け, そのレポートをどのように修正しているのか, ひいてはそれが, ライティング能力にどのような変化をもたらすかは十分に検討されていない。評価や添削をもとに, 自らの成果を振り返り修正する(自己内省)ことは, 自己調整学習において欠かせない学習のフェーズであり (Zimmerman & Schunk, 2012), またその自己内省が, 次の学習のフェーズ(予見)への動機づけとなる (PDC サイクル)。そこで本研究では, ルーブリック評価と添削(処遇)がどのように活用されているか, そのプロセスを検討する。同時に, 学生の特徴(適性)による交互作用効果も検討し, 学生の特徴に応じたルーブリック評価や添削の効果を明らかにしていく。

方法

対象者 心理学関連の授業の受講者のうち, 研究参加への同意が得られた 48 名である ($M=19.54 \pm 0.94$ 歳, 男子 40 名, 女子 8 名)。研究の事前説明, 同意の確認, 倫理面の配慮の説明を, 書面および口頭で行った。

事前測定 学生の特徴を把握するため, 学習観, 学習方略, テスト観, 失敗観, レポートに対する自信を測定した。

条件 受講者をルーブリック評価群 (24 名) と添削群 (24 名) にランダムに振り分け, レポート課題 (A) を実施した。ルーブリックあるいは添削したものと同時に, レポート (A) を返却した。そして, 返却されたレポート (A) に修正を施したレポート (A) の再提出を求めた。再提出の際, 修正方法 (前のレポートと比較し改善しようとしたか, 意味を理解しようとしたか, 等) を尋ねた。学期末には別のレポート課題 (B) を実施した。これは, レポート (A) の修正がレポート (B) に反映されているかを確認するためであり, これによりライティング能力が変化したかを測定した。

従属変数 2 つのレポートそれぞれに対し, 修正ができていのかどうかを 2 名の判定者で判定した。

結果と考察

修正方法の比較 (ルーブリック評価群 vs. 添削群)

「前のレポートと比較して改善点を見つけようとした」について, t 検定を実施した結果, 有意差が認められた (添削 ($M=3.91$) < ルーブリック評価 ($M=4.45$), $t(49)=1.84$, $p<.10$)。ルーブリックは見直す時間が長く, 基準が明示されているため, 修正のときに内省を促すといえよう。さらに, 自信との交互作用 ($F(1, 42)=3.17$, $p<.10$) がみられ, ルーブリック評価の効果は自信がある学生でみられることがわかった (添削 ($M=3.75$) < ルーブリック評価 ($M=4.69$), $t(42)=2.46$, $p<.05$)。「自分の癖を把握しようとした」についても, 有意差がみら

れた (添削 ($M=2.97$) < ルーブリック ($M=4.10$), $t(43)=2.78$, $p<.01$)。また, テスト観との交互作用 ($F(1, 43)=14.70$, $p<.01$) がみられ, 比較が強い学生で顕著な効果がみられた (添削 ($M=2.00$) < ルーブリック評価 ($M=4.66$), $t(43)=3.58$, $p<.01$)。つまり, テストを他者との優劣の比較と捉える者は, 添削を受けると内省しにくくなるといえる。彼らにとって, ルーブリックが自らの癖を把握させるうえで一定の効果をもつといえよう。

判定の比較 (ルーブリック評価群 vs. 添削群)

修正できているを○, できていないを×, 一部できているを△とし, 判定を行い, 5 つの型に分類した (Table 1)。この分類がルーブリック群と添削群の違いと関連しているか明らかにするため, 独立性の検定を実施した。その結果, ルーブリック群はリセット型が少なく, 添削群はリセット型が多いことが示された。添削群は, レポート (A) は修正できているものの, その修正をレポート (B) に反映できていなかった。一方のルーブリック評価群は, レポート (B) にレポート (A) の修正を反映させることができていた。これは, ルーブリック評価がより内省を促し, そこから得たことを特定の課題だけでなく, 別の課題にも反映させることを意味する。添削は, 最初の課題のみ修正させるが, その修正は意味を理解せず, ただ直す作業にとどまるため, 別の課題には反映させにくいといえる。

さらに, 5 つの型はレポートに対する自信の高さとも関連していた。自信の高い学生は修正型が多く, レポート (B) も修正できているが, 自信が低い学生はリセット型が多く, レポート (A) の修正をレポート (B) に反映できていなかった。このことは, 自信のない学生へのルーブリックの効果を慎重に吟味する必要性を示唆する。

失敗の原因を自らの能力に帰属させることは, 次のフェーズに対する動機づけを低める (Zimmerman & Kitsantas, 1999)。また, このように統制不可能な原因に帰属させることは, 次のフェーズへの接近や変容を回避あるいは先延ばしさせ, 非適応的な結果をもたらすという (Zimmerman & Bandura, 1994)。つまり, レポートに対する自信が低い学生は, 修正への動機づけが低いいため, ルーブリックを使っても内省されにくく, ルーブリック評価の効果は期待されにくいといえる。今後は, レポートに対する自信に応じた指導・支援法やプログラムの開発と本結果の追証が求められる。

また, 本研究ではさまざまな学生の特徴を測定したが, そのなかのテスト観, なかでも比較を重視する学生にとっては, ルーブリック評価が内省を促し, 効果をもつことが示された。テスト観として比較を重視することは, 学習行動にネガティブな影響をもたらす。彼らが返却されたレポートを振り返る際, 添削はネガティブな知覚をもたらす, 内省の動機づけを低めた可能性がある。

Table 1 レポート判定結果

	修正 必要な型	修正型	リセット型	非修正型	一部 修正型
ルーブリック群	5	11	3	3	2
添削群	3	7	14	0	0
注 $\chi^2(4)=13.51$ $p<.01$					