



# 神戸大学大学院人間発達環境学研究所 2022年度学術Weekシンポジウム報告書 ライティング（書くこと）の評価はどうあるべきか ——「ルーズブリック評価」の批判的検討——

川地, 亜弥子 ; 石田, 智敏 ; 松下, 佳代 ; 森本, 和寿 ; 若松, 大輔 ; 遠藤, 貴広 ; 瀬川, 千裕 ; 高藤, 由紀子 ; 今西, 尚子

---

## (Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究所 2022年度学術Weekシンポジウム報告書 ライティング（書くこと）の評価はどうあるべきか ——「ルーズブリック評価」の批判的検討——

## (Issue Date)

2023-02-28

## (Resource Type)

report

## (Version)

Version of Record

## (URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100479059>



2022 年度学術 Weeks シンポジウム報告書

ライティング（書くこと）の評価はどうあるべきか

——「ルーブリック評価」の批判的検討——

2023 年 2 月

神戸大学大学院 人間発達環境学研究科  
人間発達専攻 教育方法学研究室





## はじめに

本報告書は、神戸大学大学院人間発達環境学研究科 2022 年度学術 Weeks シンポジウム「ライティング（書くこと）の評価はどうあるべきか——『ルーブリック評価』の批判的検討——」（2022 年 11 月 19 日）の話題提供と、当日の質疑応答及びその後の討論の記録である。当初は、シンポジウム当日の記録として発行する予定であったが、まとめていく過程で、各登壇者の補足・質疑応答・討論が紙上で展開された。その議論の深まりが大変興味深く、当日の記録部分だけに限定せず、あわせて発行することにした。当日ご参加頂いた人にも、議論の深まりを感じながら楽しんで頂ける内容になったと自負している。

登壇者は以下の通りである（所属は開催当時）。話題提供者は石田智敬氏（日本学術振興会特別研究員・京都大学大学院教育学研究科）・松下佳代氏（京都大学大学院教育学研究科）・森本和寿氏（大阪教育大学教育学部）、指定討論者は若松大輔氏（弘前大学大学院教育学研究科）・遠藤貴広氏（福井大学教育・人文社会系部門）・川地亜弥子（神戸大学大学院人間発達環境学研究科）、司会は若松氏・川地であった。

企画・運営は、神戸大学大学院人間発達環境学研究科人間発達専攻の教育方法学研究室の瀬川千裕（博士課程後期課程）、高藤由紀子（同前期課程）、今西尚子（同前期課程）、川地で行った。

本シンポジウムのきっかけは、日本カリキュラム学会第 33 回名古屋大学 Web 大会における自主企画セッション（ラウンドテーブル）「ライティング（書くこと）の評価はどうあるべきか——重要性と困難性のジレンマ——」（2022 年 7 月 10 日）である。登壇者は本シンポジウムと同じ三氏、司会は若松氏であった。このラウンドテーブルで、川地は「（高等教育における）ライティング（書くこと）の評価はどうあるべきか——生活綴方研究の立場から——」と題し、指定討論として以下を三氏に共通して質問した（個別の質問は省略）。①高等教育における「書くこと」の大きな教育の目標（生活綴方における生活の研究に該当するようなもの）はあるか、あるならば何か。②「表現したくなる経験」の保障は、高等教育における書くことの教育の内外（授業内外、カリキュラム内外）でどのように位置づけられているのか。③ルーブリックは、学習者（書き手・読み手）にとって助けか邪魔か。学習者の助けになるとしたらどのような条件においてか。学習者は、ルーブリックの活用・拡張の主体となりうるか。以上に対して、三氏から明快な回答を得た。本誌の中にも、これらの問いに対する回答が、より発展した内容で含まれている。オンラインではあったが、参加者の熱が伝わってくるような会で、予定時刻を過ぎても議論が継続され、多くの参加者が残っていた。閉会後も議論が続き、学術 Weeks シンポジウムへとつながった。

本企画では、「書くこと」の評価はいかにあるべきかというテーマを継続しつつ、特に「ルーブリック評価」という世にも不思議な言葉（なぜルーブリックという道具が、評価に必須であるかのように全面に出てくるのだろうか？）を検討の中心においた。大学関係者だけでなく、特別支援学校、小学校、中学校、高等学校からもご参加いただき、総勢 89 名でじっくり深めることができた。

多忙な時期にも関わらず、登壇いただいた皆様、ご参加いただいた皆様に、この場を借りてお礼申し上げます。本報告書を発行する過程は、書く、読む、応答する中での相互の認識の深化を実感できるもので、まさに「書くこと（ライティング）」の難しさと楽しさを味わえるものであった。この報告書を通じて、私達自身の感じたおもしろさが、読者のみなさんにも伝わることを願っている。

2023 年 2 月

企画者を代表して 川地 亜弥子

## 目 次

はじめに

話題提供	1
石田智敬	2
エッセイ評価における現代的論争点を紐解く ——ルーブリック論争の批判的検討——	
松下佳代	8
対話型論証によるライティングとその評価 ——論証としての評価——	
森本和寿	22
ライティングにおける指導的評価の可能性 ——「ルーブリック評価」と形式主義を超えて——	
指定討論	39
若松大輔 教師教育の立場から	40
遠藤貴広	45
川地亜弥子 生活綴方研究の立場から	48
当日の質疑応答およびその後の討論の記録	51
ポスター	70

# 話題提供

# エッセイ評価における現代的論争点を紐解く ——ルーブリック論争の批判的検討——

いしだ ともひろ  
石田 智敬

京都大学大学院 教育学研究科 博士後期課程  
日本学術振興会-特別研究員(DC1)



神戸大学 学術weeks オンラインシンポジウム  
2022年 11月 19日 (土) 13:30~16:10

1

## 1. 本発表の目的と概要

### ■ 本発表の目的は何か

エッセイの評価における現代的論争点、すなわち「ルーブリック」の是非を取り上げ、エッセイの評価が、**総括 (summative)**と**形成 (formative)**の両者において、いかに行われるべきか考察し提案すること。

- (1) 議論の対象とするエッセイの領域・種類を限定づけ、その評価に固有な性質を確認する。
- (2) 昨今の潮流として、ルーブリックの台頭を取り上げ、その志向性を分析する。
- (3) ルーブリック批判の論理を確認し、論点を明確にする。
- (4) ルーブリック論争を紐解くために、エッセイ評価の中心にある鑑識眼の内実を考察する。
- (5) 論争を超えて、エッセイ評価の実践(総括と形成)が、どうあるべきか考察し提案する。

### ■ 本発表の内容について

本発表の内容は、主に**ロイス・サドラー (Royce Sadler)**の学識を参照・援用していく。彼は、発散的課題 (divergent task) としてのエッセイ評価のあり方を、50年近く議論し続けてきた教育評研究者である。彼は、80年代のルーブリックの提唱者の一人であり、現在はルーブリックのラディカルな批判者である。この「**転向**」とも取れる彼の軌跡を、ルーブリック論争として俎上にのせることで、エッセイ評価の新たな展望を紐解きたい。

2

## 2. 対象・領域設定：ライティングという行為

### ■ 2つのライティング

(1) **自己表現としてのライティング**（生活・文芸的領域と関連）

cf. パーソナル・ライティング（米）、生活綴方（日）

(2) **論理表現としてのライティング**（学術的領域と関連）

cf. アカデミック・エッセイ（米）、ディセルタシオン（仏）、レポート、小論文（日）

▶ 本発表は、どちらにも通底する議論ではあるが、主に後者を念頭において展開する。

### ■ 論理的思考と表現を生み出す媒体としての文章（サドラー, 2020）

書くことは、話すことにはない時間的・空間的な特徴を有する。それは、語が記録され時間的・空間的に固定されることである。これは注意深く吟味し推敲することを可能にし、深い思考、堅牢な論理を紡ぐこと、明晰で体系化された理解を形づくることを導く。「高次の認知能力を備えることは、抽象的な思考を苦とせず、実体のない概念を操り、後になってより明確になるまで曖昧さに直面し続けることを意味する」（p.92）

### ■ 教育におけるライティングの伝統的重視：理性の研磨 \*森本発表で詳細

特に欧米文化圏では、伝統的に、エッセイ（小論文）を書くということが学校教育、大学教育の中心に位置付けられてきた。例えば...フランスのディセルタシオン（仏式小論文）、米国のエッセイ（ファイブ・パラグラフ）など。ライティングは、教育の重要な手段であり重要な目的でもある。他方、日本では…？

・ロイス・サドラー、石田智敬訳（2020）「カリキュラムを表現するものとしての評価課題—達成された成果への転換—」『カリキュラム研究』29, 91-110.

3

## 3. 対象・領域設定：評価対象物としてライティング

### ■ 評価対象物としてのライティング（エッセイ）の特徴

(1) **発散的（divergent）**である。⇔ 収束的（convergent）\*易難とは関係ない

- ・エッセイ課題は、発散的で開かれた応答を要求するという意味で「**発散的課題**」の一種である。
- ・質の高い作品を生み出す、単一の手段はなく（多様なアプローチが可能）、一意に正しい応答もない。
- ・デザインとプロダクションのコンピテンスが要求され、創造性を発揮するかなりの余地が与えられる。

(2) **ファジーなクライテリア（fuzzy criteria）**が重要な役割。

- ・評価において、複雑に絡み合った「**多重の[多様な]クライテリア（multiple criteria）**」が用いられる。
- ・特に、ファジーなクライテリアが、重要な位置にある。
- ・ファジーなクライテリアは、文脈から独立して絶対的な意味を持たない抽象的概念。言語で厳密に定義できず、具体的事例への参照が必要。社会的、共同体的に構築される「善さ」の規準である。

▶ **シャープなクライテリア（ex. 文字数、誤字脱字、文法、語法、句読点など）**

・正誤で判断（二分法、離散的）、クライテリアの意味が明瞭、解釈体系が明確、言語記号で定義。

▶ **ファジーなクライテリア（ex. 論理性、首尾一貫性、独創性、説得性など）**

・質は連続的に出現、クライテリアが意味することが文脈依存、具体物（concrete object）で定義。

\* 分野・領域・ジャンルによって両者の構成、割合、重要度が異なる。

Cf. カプランによれば、論理性とは「必要な情報が読み手の期待する順番で並んでいる事から生まれる感覚」（Kaplan, 1966）であり、国や文化圏により異なる。思考表現スタイルとは、ある国や文化に特徴的な納得しやすい思考と表現の型で、社会的に構築される（渡邊, 2004; 2021）。

・渡辺雅子（2004）『納得の構造—日米初等教育に見る思考表現のスタイル—』東洋館。・渡辺雅子（2021）『「論理的思考」の社会的構築—フランスの思考表現スタイルと言葉の教育—』岩波書店。 4



## 4. エッセイ評価に関する昨今の潮流：ルーブリックの台頭

### ■ エッセイ評価論の動向：ルーブリックの台頭

- ・近年、ルーブリックはエッセイの評価を語る上で欠くことのできないキーワード。
- ・ルーブリックとは、評価基準・規準（スタンダードとクライテリア）を言語叙述し、明示化・可視化する装置。
- ・エッセイの評価が独善的で恣意的とならず、透明性や客観性を一定担保することを意図（総括的機能）。
- ・評価基準・規準を学習者に可視化し、フィードフォワードやフィードバックを促進することを意図（形成的機能）。

### ■ ルーブリック導入の意義と正当化の論理

#### (1) 総括的アセスメント（成績評価）においては.....

- ・ルーブリックは、採点装置として機能し、比較可能性（信頼性、客観性、間主観性）の向上させる。
- ・エッセイ作品は、教師個人ではなく、定義された明確なスタンダードとクライテリアによって評価される。
- ・評価者間でのキャリブレーション/モデレーションの装置（教師の質的判断の調整）として機能する。
- ・倫理的義務として、評価で考慮される重要な特性を、学習者に可視化する。

▶ **公平・公正な評価の実現。透明性の向上。説明責任・倫理的義務の達成。**

#### (2) 形成的アセスメントにおいては.....

- ・フィードフォワードを促進する装置として機能する。
- ・フィードバックを促進する装置として機能する。
- ・ピア評価、自己評価、自己調整の補助として機能し、学習の改善に資する。

総括的にも形成的にもメリット、  
パッと見、無敵の論理に見える。

▶ **学習の改善に寄与する評価の実現。「学習のため/としての評価 (assessment for/as learning)」の達成。**

\*フィードフォワード＝課題で重視されるクライテリアや求められるスタンダードを事前に提示し、課題への取り組みに見通しを与える円滑化すること。すなわち、ルーブリックがプロダクト・デザイン機能を果たす。

\*フィードバック＝何ができていて、どこに課題があるのか、どう改善できるのかを評価基準・規準に基づいて助言すること。

5

## 5. ルーブリックという装置

### ■ どのような装置か、何を狙っているのか？

伝統的に、エッセイは鑑識眼を持つ評価者（教師）によって、絶対的に評価されてきた。この場合、評価基準・基準は、評価者の頭の中に秘められている。ルーブリックは、鑑識眼を構成する評価熟達知を外化し、言語で叙述する。鑑識眼の外化することで、鑑識眼の万人への共有化を志向する。→ **前頁のねらいが実現。**

#### (1) 叙述性：質の固定レベルとしてのスタンダード（基準、水準）を明示する。

（ある質の水準にある作品は、それぞれの表面的特徴が異なりつつも、その背後に共通的な部分が存在する。この共通的な質的性質を言語で叙述する）

#### (2) 分析性：どのようなクライテリア（規準、観点）が評価に用いられるのかを明示する。

### ■ 成立背景: どのような評価慣行（「プレ・ルーブリック」）に対する批判意識があるか

- ・気まぐれや恣意的な教師の独善的評価が横行。
- ・評価者間での評価が比較可能でない、公平・公正でない、不透明性がある、説明責任が果たされない。
- ・評価活動が形成的に機能していない（フィードバックなし、フィードフォワードなし）。

#### （参考）どのように成立したのか？

・豪州サドラーのスタンダード準拠評価論（1987年）。・米国におけるパフォーマンス評価論、真正の評価論（1980年代）。・スクリヴァンの「質的ルーブリック」（Scriven, 1980）。・英国におけるライティング評価研究（Burt, 1920）（Cast, 1939）。・エドモンド・パークの研究（Burke, 1759）

・ Scriven, M. (1980). *The logic of evaluation*. Edgepress. ・ Burt, C. (1920). Tests of educational attainments. in Burt C. ed. *Mental and scholastic tests*, 285-366. ・ Cast, B.M.D. (1939). The efficiency of different methods of marking English composition. *British Journal of Educational Psychology* 9, 257-69. ・ Burke, E. (1759). *A philosophical enquiry into the origin of our ideas of the sublime and beautiful*. Dodsley.

6

## 6. ルーブリックに向けられる批判とその論点

### 1. 評価に歪みが生じる問題（事前指定クライテリアの不適切性・不十分性から生じる問題）

- ・ルーブリック的には「いい作品」だけど、本当の意味でいい作品ではない。逆パターン：本当は良い作品なのにも関わらず、ルーブリック的には「それほど良くない」作品と評価されてしまう問題。
- ・分析的評価と全体的評価の不一致の問題。創成クライテリア無視の問題。\* 評価契約の問題とも関係 → 森本発表

▶ **評価の妥当性に関する問題提起** (Sadler, 2009a; 2009b)

### 2. 質の保証ができていない問題（スタンダードを適切に固定できていない問題）

- ・ルーブリックでは、クライテリアは指定できていても質の水準、スタンダードは明確に指定できていないという問題。目指すべきは、質の保証であるのにもかかわらず、到達目標ではなく方向目標的な参照枠組みとして機能。（例）どの学年段階でも同じルーブリックが.....

▶ **評価の比較可能性・質保障に関する問題提起** (Sadler, 2014a; 2013a)

### 3. フィードバックやフィードフォワードが不適切に機能、又は、機能していない問題。

- ・ルーブリックを事前に提示しても、求められている質やスタンダードがどのようなものか、クライテリアのどのようなものか、学習者に伝わっていない。学習者がエンド・イン・ビューを発達させられない。
- ・事前指定クライテリアへの最適化問題（ミニ・コイン集め）。エッセイ作品の収束的作用問題とも関連。
- ・フィードバックが本当の意味で伝わっていない（改善につながっていない/有効化できていない）。

▶ **情報伝達モデルの限界性に関する問題提起** (Sadler, 2010; 2013b; 2014b) \*鈴木 (2017) の「教育ごっこ」批判とも通底

なんとなく「やってる感」「いい感じがするだけ」という状態になっている？  
ルーブリックが志向することが実際は達成できていない、又は、逆効果になっているのではないか？

・鈴木宏昭 (2017) 「教育ごっこを超える可能性はあるのか？—身体化された知の可能性を求めて—」『大学教育学会誌』39(1), pp.12-16.

7

## 7. 鑑識眼の成立条件：評価熟達知の2次元空間

ルーブリックは、鑑識眼を支える評価熟達知を外化し言語で叙述しようとするもの。ただし、不可避免的にこれが常に「不完全」となる。よって前頁での問題が生じる。そこで、鑑識眼、そして、それを支える評価熟達知がどのようなものか、その内実に焦点を合わせることで、ルーブリック論争を紐解く手がかりを得る。

### 鑑識眼の成立条件

1. 豊かな質の2次元空間を有すること
2. 多様なクライテリアに精通し自在に飼い慣らすことができること

#### ■ 質の2次元空間とは何か

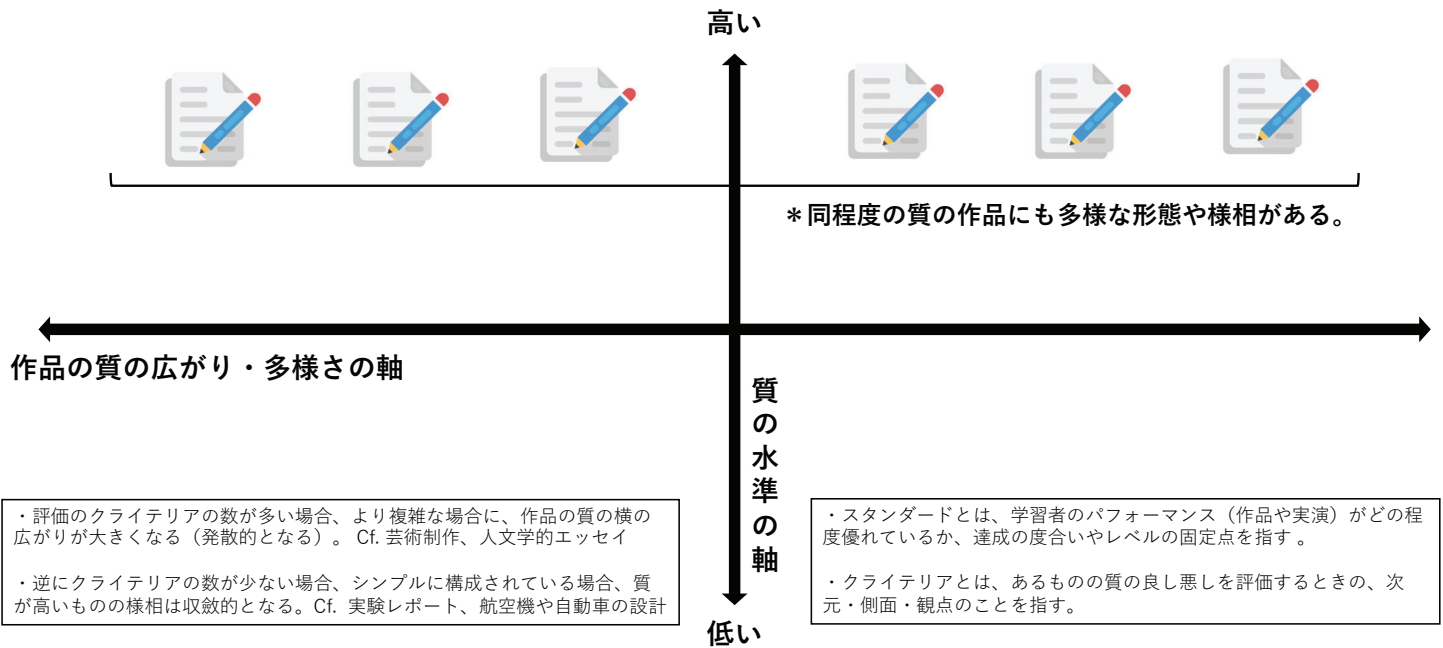
教師は、膨大な数の様々なエッセイ作品の事例に触れる中で、質の2次元空間を豊かなものにする。この2次元空間の垂直軸は、質が高いか低いかという理解を表す。水平軸は、同等の質と判断される作品であっても様々な表現やアプローチの可能性が存在するという理解を表す。この2次元空間は、過去の経験の範疇に依存し、多くの経験を経ることで、2次元空間が濃密になると同時に、垂直・水平方向の領域が拡張されていく。鑑識眼を有する教師は、任意のエッセイ作品を2次元空間内の固有の位置に配置することができる。空間が洗練され豊かになることで、より良い質的判断が可能となる。

#### ■ ファジーなクライテリアに精通する（クライテリア自在に飼い慣らす） cf. ウィスキーテイ스팅

熟達した質的判断を行うために、エッセイの評価において用いられる様々なファジーなクライテリアに精通する必要がある。例えば、「論理性」「説得性」「首尾一貫性」「レトリック」「比喩」「パラグラフ」などが参照され、作品の質が吟味される。これら様々なクライテリア概念に精通し、自在に操ることができなければならない。ファジーなクライテリアは、言語で説明できても、言語で明確に定義できない（言語表象のみでその概念を掴むことができない）。したがって、実在物である作品事例との対話を通して、クライテリアの意味概念を掴み取っていく必要がある。また、質を見定めるときに、どのようなクライテリアに焦点を合わせるべきか、ある種、暗黙的に掴み取れなければならない。

8

## 8. 評価熟達知の2次元空間



9

## 9. 鑑識眼とルーブリックの関係性からの示唆

### ■ 鑑識眼を支える評価熟達知とルーブリックの関係性からの2つの示唆

ルーブリックは、あくまで共通項的な部分を明文化するため、その背後にある背景知識は捨象される。よって、ルーブリックは評価熟達知を完全に外化し表現（representation）するものではない。力量ある評価者は、ルーブリックの背後にある意図を踏まえ、時にルーブリックの記述を破りながら、ルーブリックを飼い慣らすことができる。ただ、そうでない者は、絶対的規範に見えるルーブリックを手にするすることで、ルーブリックに飼い慣らされてしまう可能性がある。

→ **ルーブリックを飼い慣らすのではなく、ルーブリックに飼い慣らされている状態が生じる。**

鑑識眼を有することは、明文化された価値・規則体系を適用する技量を持つことでなく、事例の中に内在する価値・規則体系を掴み取り、評価熟達知を形成、行使するということである。理想的なルーブリックとは、評価熟達知を「型」の形式で表現するもの。ただし、このような評価熟達知が、ルーブリックそれのみによって単純に共有化はできない。

→ **評価熟達知からルーブリックを生み出せても、ルーブリックから評価熟達知を生み出せない。**

以上の議論を踏まえて見えてくるものは何か、何を示唆しているか？

ルーブリックが目指すことそれ自体は追求すべきこと。ただ、ルーブリックという手段では、それらの理念が実現できていない（逆効果になっている）可能性がある。でも、プレ・ルーブリックに戻るべきではない。

では、何に留意すれば良いか？ 他のオルタナティブは可能か？

cf. ルーブリックが目指すこと

- ・エッセイ評価の比較可能性（問主観性）を達成する。
- ・気まぐれや恣意性ではなく、外的規範に準拠した評価を行う。
- ・スタンダードやクライテリアを学習者に示し透明性を担保する。
- ・評価活動を形成的に機能させる（学習のため/としての評価）。

10

## 10. エッセイ評価をどう構想するか：総括的アセスメント



(1)ルーブリックは、**厳密な採点プロトコルと見做すべきでない**。ルーブリックを飼い慣らす（鑑識眼を得る）ためには、作成の元となった作品事例群との対話が必要になる。ルーブリックは、具体的な事例群を共有した上で、各教師の質の2次元空間を擦り合わせる大枠の「**やわらかな参照枠組み**」として捉えるべきである。

(2)ルーブリックにおける言語表現が何を意味するのか、エッセイの作品事例群を共有した上で、同一の評価ディスコースの形成に努める必要がある（**作品事例を中心とした合意形成：評価ディスコースの共有**）。

(3)ルーブリックの記述は常に不完全であるために、常に「**破れる**」可能性があることに留意する。創成クライテリアが出現するなどした場合、必要に応じて、共同体でルーブリックを問い直し再構成しなければならない。

### ポイント

- ・ルーブリックの記述よりも、その元になった作品事例に立ち戻る。事例中心のキャリブレーション。
- ・ルーブリックに飼い慣らされるのではなく、ルーブリックを飼い慣らせる鑑識眼を形成していく。

Cf. 大学世界ランキング。指標が明示化されるとそれはもう良い指標ではなくなる。近接項が遠隔項に。近視眼的な評価ハック。  
Cf. 質の固定水準としてのスタンダード（目的）は厳格に、クライテリア（手段）は自由に。

11

## 11. エッセイ評価をどう構想するか：形成的アセスメント

### ■ 真正の評価経験に参加することで「質」や「善さ」を学ぶということ

エッセイに関する教育文脈では、評価熟達知を磨く、すなわち学習者が目指すべき質が何か理解し、複雑でファジーなクライテリアに精通していくことが重要である。評価熟達知は、ルーブリックなどによって単純に「伝えられる」のではなく、熟達者の導きの下での具体的事例に対する評価経験を共有することで、発達する。

### ポイント

- ・ **質やクライテリア概念の「社会的・共同体的構築」を目指すことが大切。鑑識眼の共有化。**  
(具体的事例に対する評価経験を中心に据える（ピア評価、作品批評会）。質やクライテリアの概念は、伝えられるのではなく、学習者自身が掴み取る必要がある)
- ・ **エッセイにおいて「質を構成するものは何か」「善さとは何か」を具体的文脈の中で掴める評価経験を用意する。→豊かなエンド・イン・ビュー（目標）を学習者が頭の中に持てるように。**  
(質やクライテリアの概念を深めることで、エンド・イン・ビュー[もくろみ]を形成することができ、フィードバックをも有効化することができる。また、セルフ・モニタリングにも繋がる)
- ・ **さまざまな作品事例に接する中で、自己のエッセイを改善する方略のレパートリーを豊かにする。**

### 具体的なイメージとしては.....アトリエ、作品批評会、試演会。

- ・ エッセイの場合、個人の作品とそれに対する批評のみしか知ることができず、経験が閉じられている。
- ・ 芸術分野では、ピアのさまざまな作品を鑑賞することができ、それに対する熟達者の批評を聞くことができる。
- ・ 評価活動は、それ自体が「**学びの場**」となる。共同体の評価ディスコースへの学習者の参加が重要。

12

ライティング(書くこと)の評価はどうあるべきか  
—「ルーブリック評価」の批判的検討—

2022.11.19@Zoomオンライン

対話型論証によるライティングとその評価  
—論証としての評価—

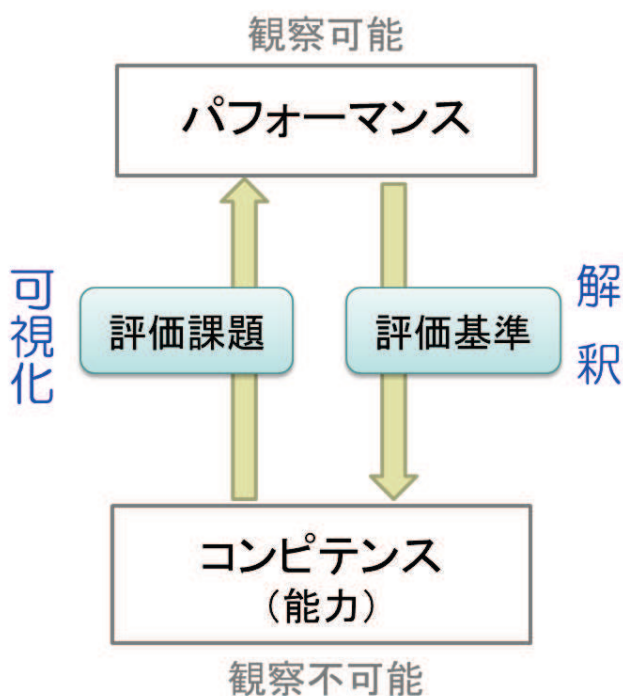
京都大学大学院教育学研究科  
松下 佳代  
matsushita.kayo.7r@kyoto-u.ac.jp

**OUTLINE**

- 「ルーブリック評価」の誤り
- 対話型論証とは
- 対話型論証によるライティング指導
- ライティングの評価—論証としての評価—

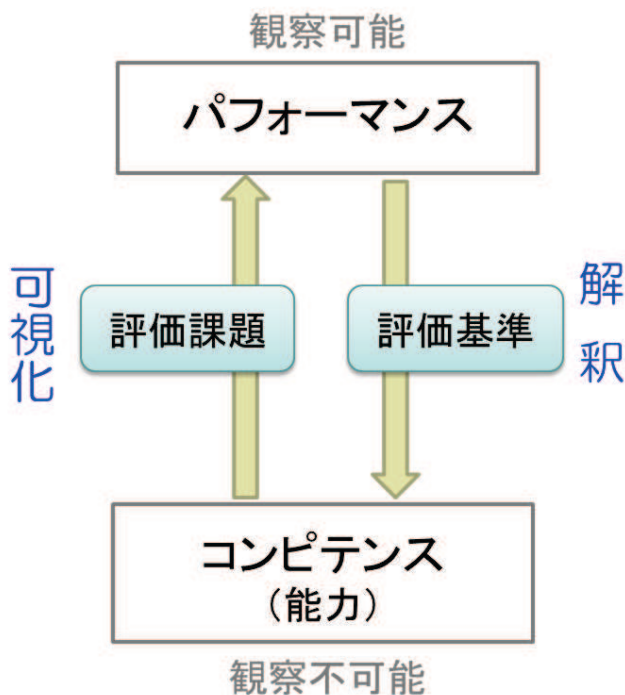
# 「ルーブリック評価」の誤り

## 評価の枠組み



- どんな**能力**も、それ自体は観察不可能
- そこで、能力を、何らかの**評価課題**を通じて**可視化**させ、観察可能な**パフォーマンス** (広義)にする
- そして、そのパフォーマンスを、**評価基準**を介して**解釈**することで、パフォーマンスの背後にある能力を推論する

## 評価の枠組み



### 【評価のポイント】

- 目標としてどんな能力をめざすか
- どんな評価課題を使うか
- どんな評価基準で評価するか
- どこで評価を行うか  
(診断的・形成的・総括的評価)
- 誰が評価するか  
(教師、ピア、生徒自身、その他)
- 評価結果をどう用いるか  
(フィードバック、教育・学習改善)

5

## 「ルーブリック評価」の誤り

- 「ルーブリック評価」
  - ルーブリックは評価基準の一形式にすぎないのに、あたかもそれを使うことが不可欠であるかのような誤解を与える
  - 評価課題への関心を薄れさせる
- ルーブリック
  - パフォーマンス評価にとって、必要条件でも十分条件でもない
  - ルーブリックを評価の枠組みの中に位置づけることが必要

6

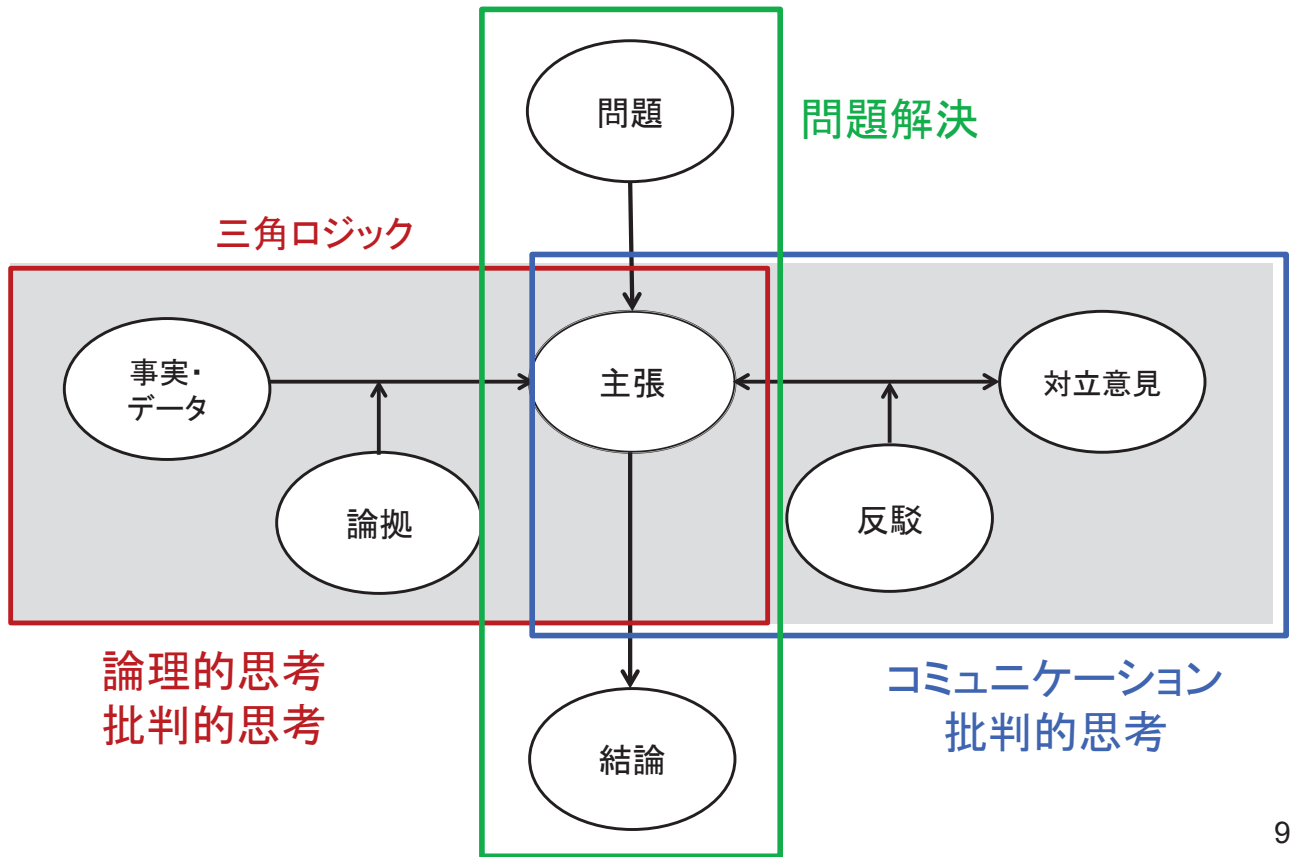
# 対話型論証とは

## 対話型論証とそのモデル

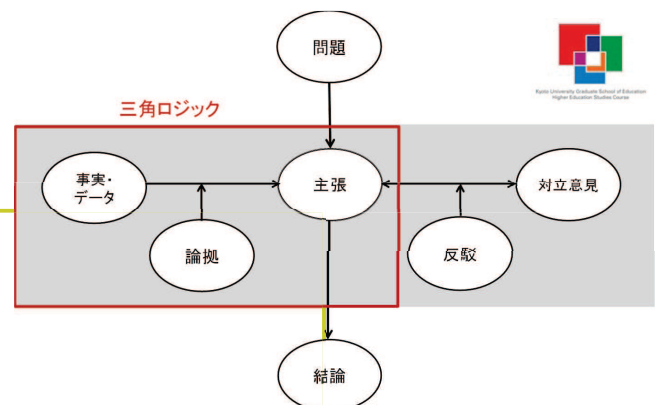


- 対話型論証とは(松下, 2021)  
＝「ある問題に対して、他者と対話しながら、根拠をもって主張を組み立て、結論を導く活動」
  - ばらばらの能力リストを掲げるのではなく、その元になる活動に着目
- 対話型論証モデル
  - トールミン・モデル(Toulmin, 1958)などを参考に作成
  - ライティングのためのモデルではない
  - (トールミン・モデルがそうであったように) **認識論のためのモデル**





9



## 問題

- ある対象や状況についての問題意識やその背景。そこから設定した問題。

## 主張

- 問題に対する特定の考え。事実・データと論拠によって支持され、対立意見への反駁によって強化される。

## 事実・データ

- 主張を支える具体的な材料。

## 論拠(理由づけ)

- 事実・データを解釈し、主張に結びつける土台となる理由。

## 対立意見

- 設定した問題に対する自分とは対立する(少なくとも、異なる)意見。  
対立意見にも、それを支える事実・データや論拠がある。

## 反駁(はんぱく)

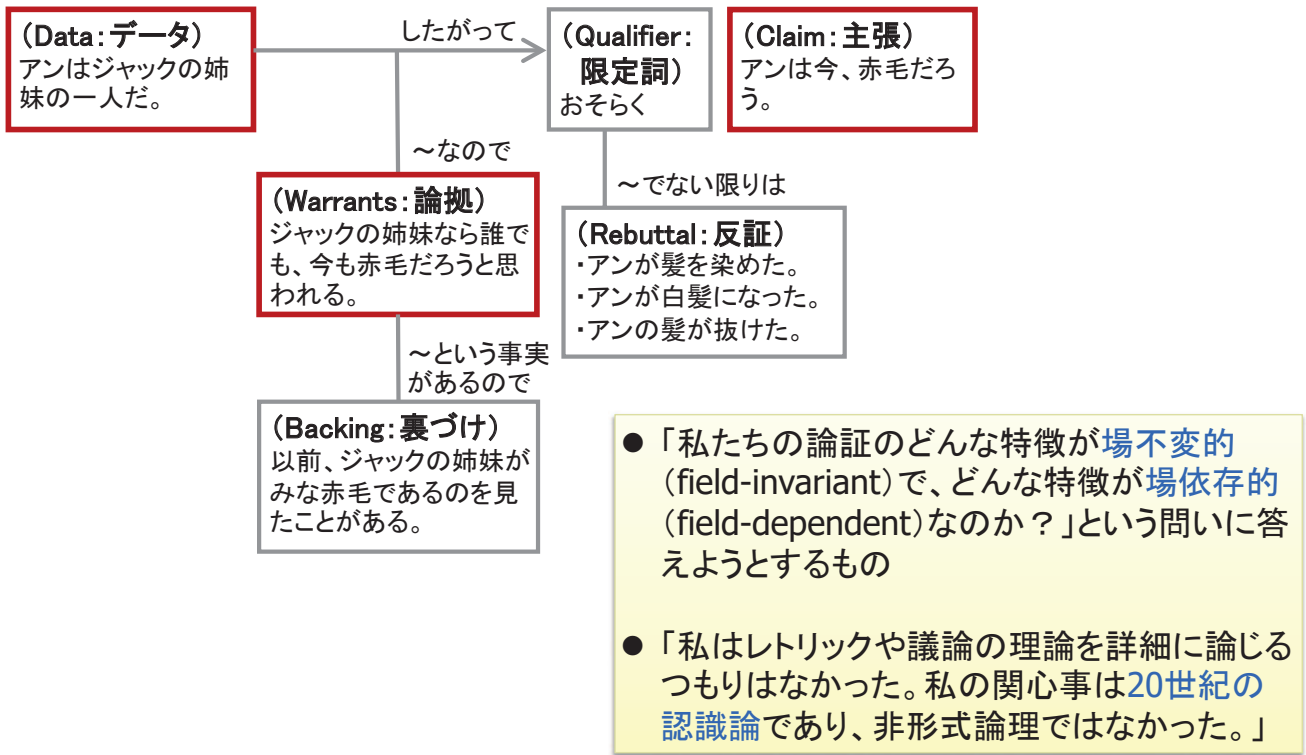
- 対立意見に対し、自分の主張を擁護するための反論。

## 結論

- 複数の主張を統合して得られる結論。設定した問題に対する答え。

10

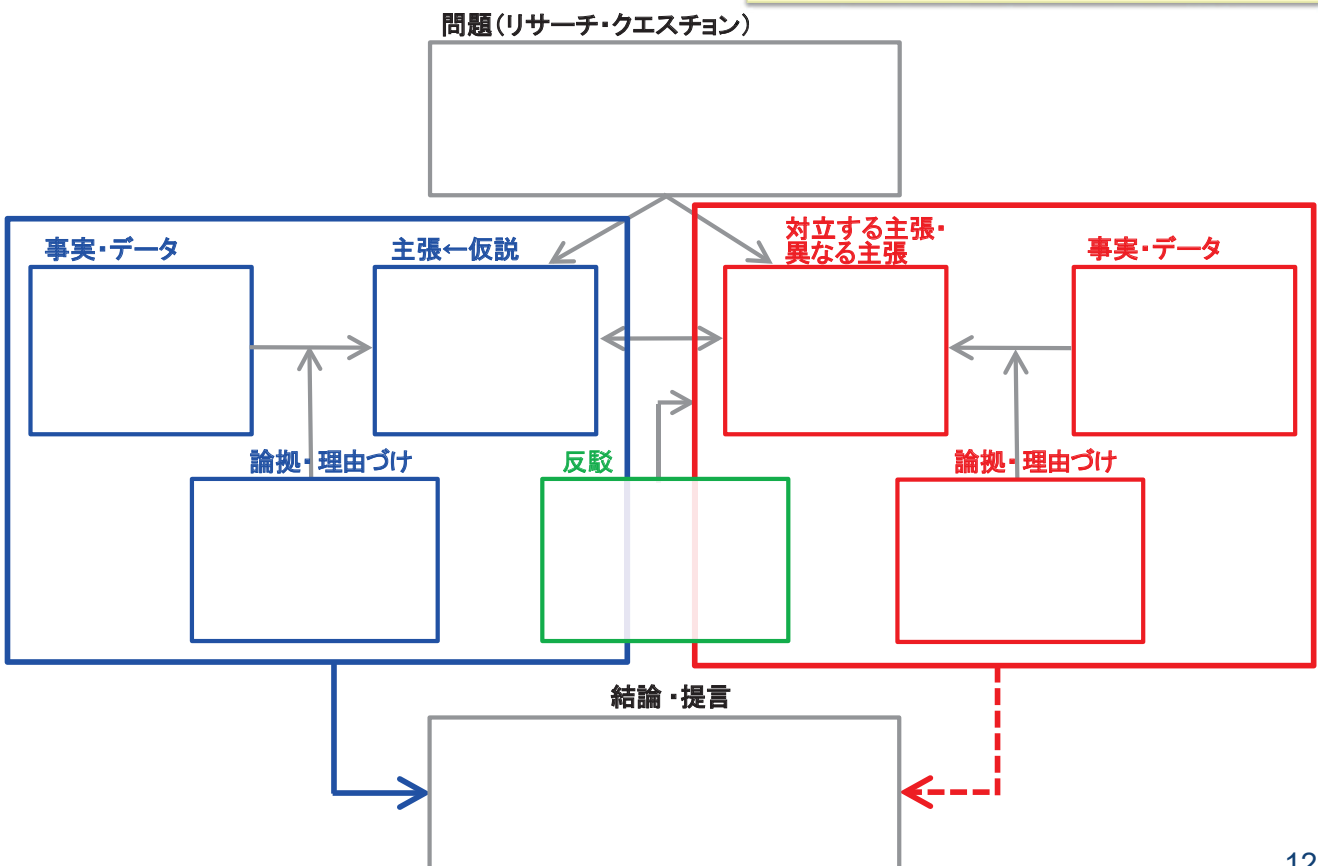
# ● トールミン・モデル



Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.  
 トールミン, S. (2011) 『議論の技法—トールミンモデルの原点—』(戸田山和久・福澤一吉訳) 東京図書.

## 対話型論証モデル

対立意見にも、それを支える事実・データや論拠・理由づけがある



# 対話型論証による ライティング指導

## 【事例】京都大学初年次セミナー 「学力・学校・社会」



### ● 目標

- **内容**に関する目標: 学力・能力を軸として、学校(大学を含む)と社会の関係、学校から社会への移行のあり方について考え、自分なりの見方をもつ。
- **能力**に関する目標: 批判的に読み、論じ、書くことができるようになる。



	内容
第1回	オリエンテーション／学力と能力—京大生の場合—
第2回	自己紹介(PowerPoint 実習)
第3回	「大学生の学力低下」? / <b>対話型論証を学ぶ①</b>
GW 中	映画『ガタカ』を見る
第4回	ディスカッション—『ガタカ』の世界をめぐる—
第5回	エンハンスメントは許されるか?
第6回	<b>対話型論証を学ぶ②</b> / 世紀末学力論争の構図①
第7回	世紀末学力論争の構図②
第8回	大学入試と教育格差①
第9回	大学入試と教育格差②、情報検索実習
第10回	問題設定＋全体の構成
第11回	後期近代社会における能力
第12回	プレゼンテーション①
第13回	プレゼンテーション②
第14回	プレゼンテーション③、まとめ
提出後	フィードバック

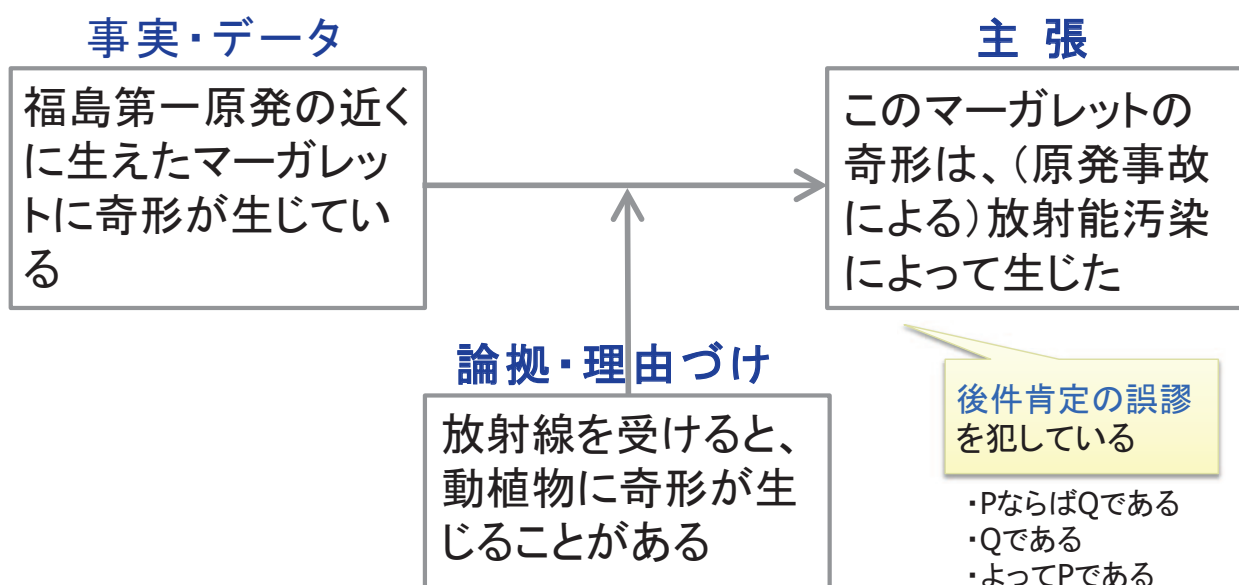
## ● 第3回「対話型論証を学ぶ①」



(<https://cor.stanford.edu/curriculum/assessments/evaluating-evidence>)

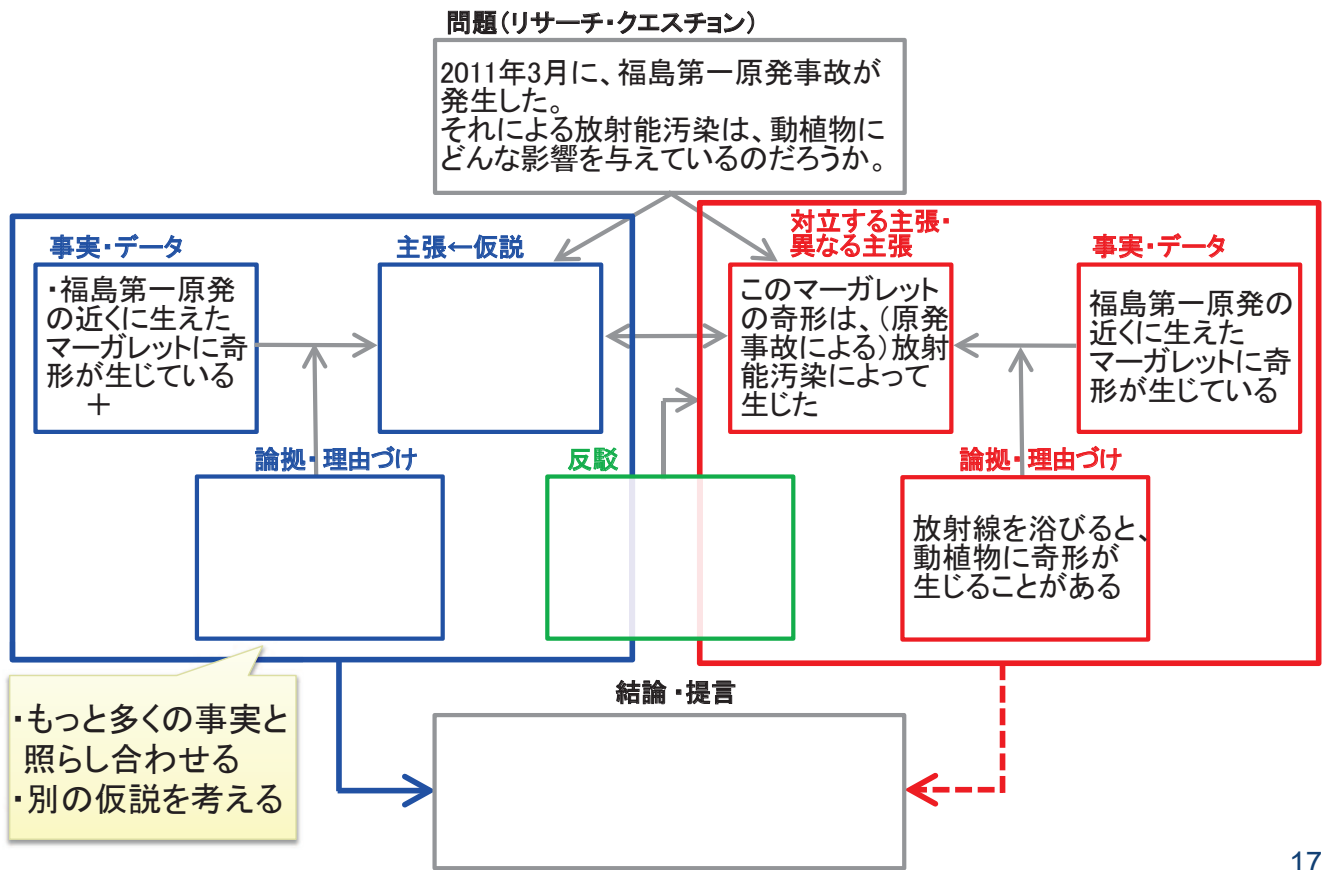
15

この推論は正しいか？

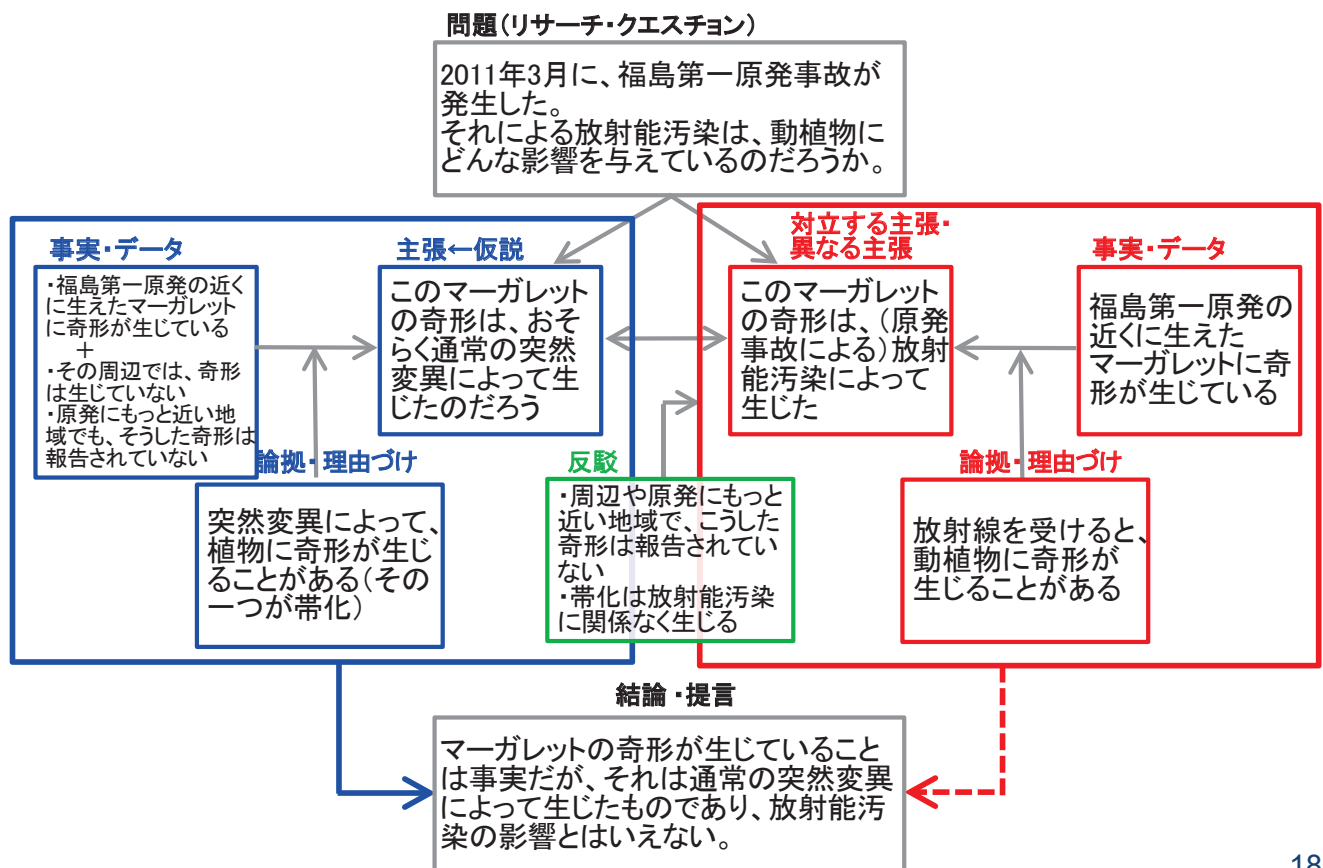


16

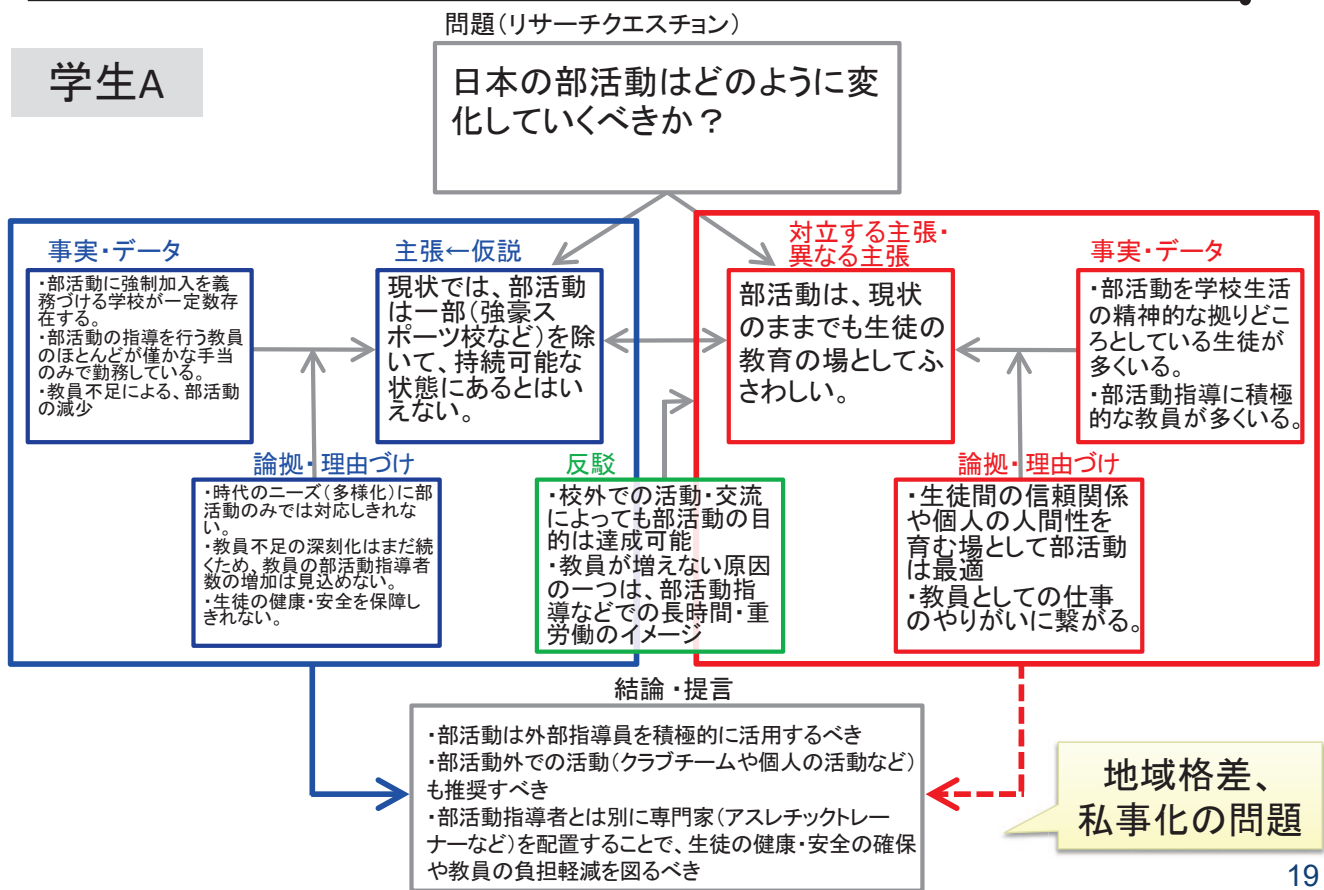
# 対話型論証モデルで考えると？



17



18



● 陥りやすい問題 とそれへの指導

● ①「はい、論破！」

←「反駁」の目的は、

- 論破ではない
- 問題に対して、異なる視点・視野を得ること、それによって、よりよい(幅広く深みのある)結論を導くことにある

● ②「両論併記主義 (bothsidesism)」

= 相対立する主張を並べて紹介することで、バランスが取れているように見せること

← 自分の立場を維持しながら、いかに相手の主張をふまえた結論を導くか

# 対話型論証によるライティング指導

- 特徴

- ライティングより前の論証にウェイトを置く

【参考】

- 「論文とは、読者に自分の主張を述べ、それを論証し、説得する型式」(小熊, 2022, p. 24)

- 限界: この指導法が有効な学生

- センテンス→パラグラフ→レポート全体
  - センテンスを作ることは問題なくできる学生
  - レポート全体をどう構成するかに関心がある学生

## ライティングの評価 — 論証としての評価 —

# 対話型論証による評価

- **評価規準(クライテリア)**は、対話型論証の構造から導かれる

【参考】「[レポートの]評価の規準は、①主題が明確に提起されており、②主題を論証するために必要な根拠が的確に調べられており、③調べた根拠を論理的に使って論証が行われていて、④主題が論証されたことが説得的に示されているか、ということ」(小熊, 2022, p. 39)

- **ルーブリック**を、主として**形成的評価**のために用いる

- 授業では、第10回で説明

- **総括的評価**

- 分析的アプローチ: 各観点の得点を合計 【例】新潟大学歯学部  
or
- 全体論的アプローチ: レポート(パフォーマンス)の質を総合的に判断、ルーブリックは参考程度 【例】京大初年次セミナー

23

- **ルーブリック**

観点	問題解決		論理的思考		文章表現	
	背景と問題	主張と結論	論拠と事実・データ	対立意見の検討	全体構成	表現ルール
観点の説明	与えられたテーマから自分で問題を設定する。(問題については、事実論題、価値論題、政策論題が区別されている。)	設定した問題に対し、展開してきた自分の主張を関連づけながら、結論を導く。	自分の主張を支える事実・データを挙げ、それを解釈するための論拠(理論・原理・規則など)を示して、その事実・データを主張に結びつける。	自分の主張と対立する意見を取り上げ、それに対して反駁(問題点の指摘)を行う。	問題の設定から結論にいたる過程を論理的に組み立て、表現する。	研究レポートとしてのルール・規範を守り、適した文章と言ひ回しを用いてレポートを作成する。
レベル3	与えられたテーマから問題を設定し、論ずる意義も含め、その問題を取り上げた理由や背景について述べている。	設定した問題に対し、展開してきた自分の主張を関連づけながら、結論を導いている。結論は一般論にとどまらず、独自性を有している。	信頼できる複数の事実・データが互いに関連づけられ、かつそれを解釈するために適切な論拠が示されている。	自分の主張と対立するいくつかの意見を取り上げ、それらすべてに対して反駁(問題点の指摘)を行っている。	問題の設定から結論にいたる論理的な組み立て、記述の順序、パラグラフの接続が整っている。	・ 剽窃を行っていない。引用部分と自分の文章の区別を明示し、引用部分については、出所を記載している。 ・ 研究レポートとして適した文章と言ひ回しを用いてレポートを書いている。 ・ 参考文献・参考サイトを明示している。
レベル2	与えられたテーマから問題を設定し、その問題を取り上げた理由や背景について述べている。	設定した問題に対し、展開してきた自分の主張を関連づけながら、結論を導いている。	信頼できる事実・データが少なくとも一つ挙げられ、かつそれを解釈するために適切な論拠が示されている。	自分の主張と対立する少なくとも一つの意見を取り上げ、それに対して反駁(問題点の指摘)を行っている。	問題の設定から結論にいたる論理的な組み立て、記述の順序、パラグラフの接続がおおむね整っている。	・ 研究レポートとして適した文章と言ひ回しを用いてレポートを書いている。 ・ 参考文献・参考サイトを明示している。
レベル1	与えられたテーマから問題を設定しているが、その問題を取り上げた理由や背景の内容が不十分である。	結論は述べられているが、展開してきた自分の主張との関連づけが不十分である。	信頼できる事実・データが少なくとも一つは挙げられているが、その解釈が適切ではない。	自分の主張と対立する意見を取り上げているが、それに対して反駁(問題点の指摘)がなされていない。	問題の設定から結論にいたるアウトラインはたどれるが、記述の順序やパラグラフの接続に難点のある箇所が散見される。	* 3つの条件をすべて満たしているものをレベル3、2つ満たしているものをレベル2、1つしか満たしていないものをレベル1とする。
レベル0	レベル1を満たしていない					

24

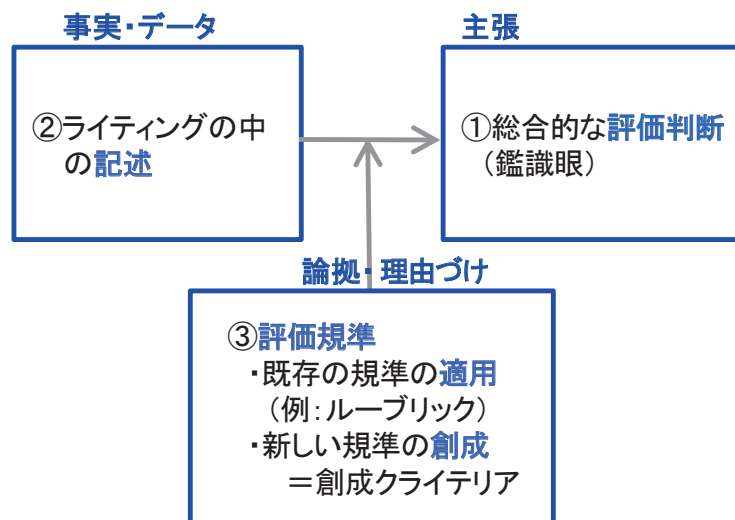


# 論証としての評価

- ライティングの評価
  - (a) 論証としてのライティングを評価する
  - (b) 評価自体が論証としての性格をもつ = 論証としての評価
- 論証としての評価
  - ライティングは発散型課題(石田, 2022b)
    - 事前に設定したルーブリックでは、パフォーマンスの質が十分判断できない  
= 暗黙知としての「鑑識眼」の必要性
  - この場合、
    - 評価判断(=主張)がなされ、その根拠として、ライティングの中の記述(=事実・データ)とクライテリア(=論拠)が示される。その意味で、評価という行為自体が論証としての性格をもつ。
    - 論拠の用い方に、既存の論拠の適用と新たな論拠の創成があるのと同じように、クライテリアにも既存のもの(たとえばルーブリック)と「創成クライテリア」(石田, 2022a)とがある。

25

## ● 論証としての評価

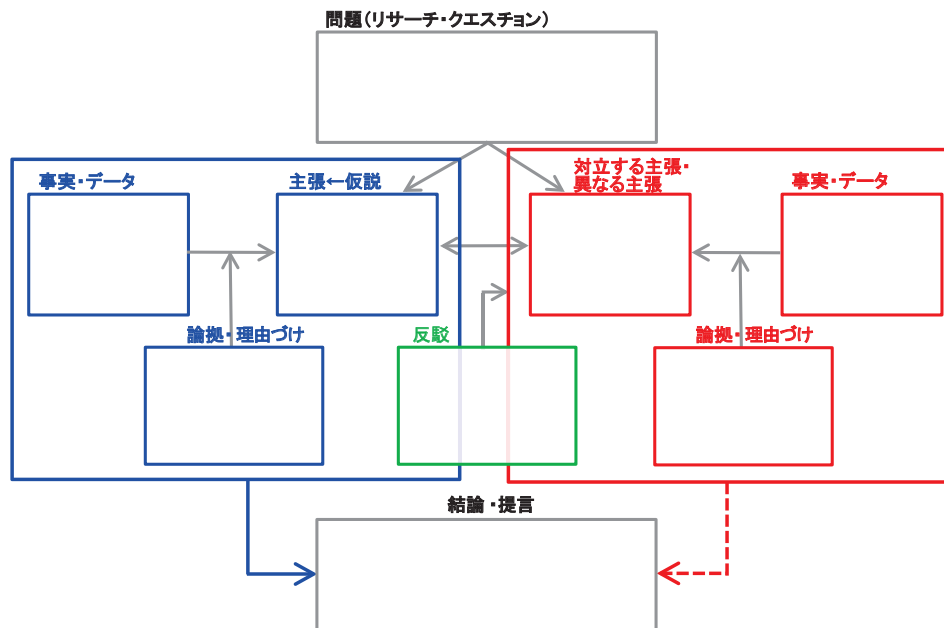


- 「初めに評価規準(ルーブリック)ありき」ではない形もありうる
  - 初めに総合的な評価判断→なぜ、そう判断するのか？
    - エビデンスとしての「事実・データ」を探す
    - そのエビデンスを意味づける評価規準を適用する(なければ作る)

26

# ● モデレーション

- =「主張」と「異なる主張」の間の対話型論証
  - 根拠を示しながら、自分の評価判断を主張し、相手との合意点を見出す



27

ご清聴ありがとうございました



(松下, 2021)



(11月27日刊行)



(<https://www.d-argument.net/>)

松下 佳代  
matsushita.kayo.7r@kyoto-u.ac.jp

28

# ライティングにおける指導的評価の可能性 ——「ルーブリック評価」と形式主義を超えて——

大阪教育大学 総合教育系  
もりもとかずひさ（森本和寿）

## 日本におけるAW言説

- 【AWの前提】受験作文・小論文対策という学習経験
  - 「確かに～しかし～」型
  - 「筆者に賛成／反対。なぜなら～たとえば～感想／決意表明」型
  - 起承転結という型

【制度設計者・作問者の意図】  
作文課題によって深く考える力を

乖離

【実際の教授内容・学習経験】  
複雑に考えずに作文課題をこなす力を

より多くの方が活用可能な、一斉教授に適した画一的な文章指導への傾斜が「型」重視、「型」の目的化の呼び水となる。

# 日本におけるAW言説

## • AWの中心的関心：形式的完成

- 日本型「作文」批判
  - 脱学校作文言説
  - 参考文献の探し方・書き方、引用の仕方
- 型重視
  - 論文とは「型にはまった」文章である（戸田山, 2022; 小熊, 2022）
  - 型へのこだわり：無着成恭 ⇒ 18代目中村勘三郎
    - 「型破り」と「形無し」の違い、芸事における修行・修養のアナロジー

# 日本におけるAW言説

## • ライティング評価言説の特徴：プロダクト重視

- どのようなレポート／論文が書けたか。それは「論文」（に漸近するもの）としての品質を保っているか。
- 論文というプロダクトから逆算されたTipsの提示
  - 【背景】従来これさえ不十分であったというライティング教育軽視の実態

**「型」という形式へのフェティッシュなこだわり  
脱日本型「作文」志向、プロダクト重視の評価**

# 文章の「型」とは何か

- 文章の型は文種ごとに異なる。
  - 文種の例：物語、描写、説明、説得
  - AWで主に求められるのは説得的文章（「論理」重視）
- 「論理的である」：「読み手にとって必要な部分が読み手の期待する順番に並んでいることから生まれる感覚」（Kaplan, 1966）
- 型：読み手の期待する文章内容の順番、納得を生み出す構造
  - 文章の型（納得を生み出す構造）は文化によって異なる。
  - 日米仏の文章課題に内在する「論理」の構造研究（渡辺, 2004; 渡邊, 2021）

## 日仏米の文章の型

エッセイ（米）	ディセルタション（仏）	小論文（日）
導入：主張を述べる	導入：主題に関わる「概念の定義」と「問題提起」・「問いによる論文の構成提示」	序論：主張を述べる
本論：主張を支持する事実（通常3つ）	展開：弁証法 a. 定立（正：thèse） b. 反定立（反：antithèse） c. 総合（合：synthèse）	本論： ①主張の根拠（2つ） ②「だがしかし……」（別の見方の挿入）
結論：主張を繰り返す	結論：全体の議論のまとめと結論、次の課題の提示	結論：「それでもやはり……」と自己の主張の正しさを述べる。

渡邊(2021)より

文化によって「論理」「説得性」を生む  
文章の型は異なる

# アメリカにおけるライティングと評価

- 文章を書き、それを評価・評定される機会の多さ
  - ハイスクールで5段落エッセイを書くことが広く一般化している。
- 文章評価・評定のハイステイクスさ
  - 大学入試や単位取得のためにエッセイを提出する必要がある。
  - なかでも特に、高校のライティング評価、プレースメントテスト、大学2・3年生向けのリテラシー評価（White, 2005）
- 教師が生徒／学生が書いたものを評価する重大さ

米国において文章を書くことは、  
日本以上に学校教育の中核をなしている

## ライティング大国アメリカの評価実践

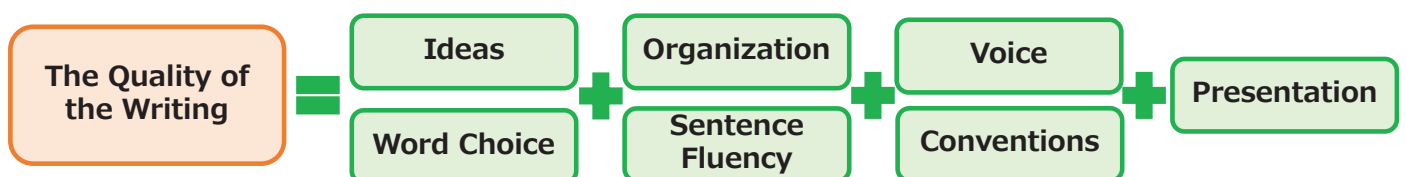
- 標準化されたルーブリック：例) 6+1 Trait® Rubric
  - 6+1のキークエスチョンとそれぞれに付されたルーブリック（2021年版）
    - 焦点となるトピックについて、新鮮な情報や視点を読者に提供しているか。
    - 文章構成は、アイデアを強化し、そのアイデアを理解しやすくしているか。
    - タスク、目的、聴衆に適した声か。
    - 読者に正確で説得力のある意味を伝え、かつ/または、鮮明なイメージを与えているか。
    - 声に出して読んだときに、文章がスムーズに流れるように文章をコントロールできているか。
    - この文章は、書き手が学年相応の慣習に精通していることをどの程度示しているか。
    - 読みやすく、洗練された表現で、見て楽しい作品に仕上がっているか。

教師はこのルーブリックに合わせて評価する。  
生徒／学生はこのルーブリックと教師の評価に合わせて書く。

	未熟			熟練		
	1 Beginning	2 Emerging	3 Developing	4 Capable	5 Experienced	6 Exceptional
	メインアイデアやトピックを反映していない。	焦点は定まっているが、主旨が不明確である。	主旨を述べているか、示唆しているが、焦点が定まっておらず、不正確で、展開が不十分である。	主な内容を適切に展開し、概ね明確かつ的確に伝えることができる。	明確で焦点を絞った、実質的な主旨を、説得力のある展開で表現している。	明確で焦点を絞った重要な主旨を確立し、独自の洞察力をもって十分に展開している。
A. メインアイデア	メインアイデアやトピックがない。	一般的なトピックに焦点を合わせているが、メインアイデアが不明確である。	主旨はわかるが、作品の方向性がわかりにくい。	十分に明確で、焦点を絞った主旨を述べている。	明確で焦点を絞った、やや複雑かつ独創的なメインアイデアを展開することができる。	作品の原動力となる明確で焦点を絞った複雑かつ独創的な主旨を表現している。
B. 詳細・根拠・裏づけ	メインアイデアをサポートしていない。  7級以上の議論では、反論を認めない。	いくつかの情報や詳細を用いて主な考えを支持しようとするが、それらは焦点が定まっておらず、アイデアの付随的な支持を提供不明瞭であり、あるいは関連がしていない。  7年生以上の論述の場合：反論を認めることはあっても、それを展開しようとはしない。	具体性、妥当性、正確性に欠ける情報や詳細を用いて、メインアイデアの付随的な支持を提供している。  7年生以上の論述の場合：反論を認めることはあっても、十分に展開することはできない。	正確で具体的、かつ関連性のある情報や詳細を用いて、主な考えを裏付けることができる。  7年生以上の論述の場合：反論を展開し、適切に対処することができる。	具体的で信頼性の高い、適切な情報および/または生き生きとした詳細を用いて、メインアイデアを完全にサポートすることができます。  7年生以上の論述の場合：反論を十分に展開し、対処することができる。	具体的で信頼性の高い情報、および/または明白な事柄を超えた印象的な詳細によって、説得力を持ってメインアイデアをサポートすることができる。  7年生以上の論述の場合：独自の方法で反論を徹底的に展開し、それに対処することができる。
C. 推論・思考	アイデアの展開や接続に作家の思考が見られない。	論理的な分析や接続をせずに、アイデアについて一般化する。	アイデアの関係を明らかにしようとしているが、明確さや論理的なつながりに欠けている。	読み手が書き手の推論や視点を理解するのに役立つ。アイデアをつなげる。	高次の思考を駆使して、新鮮な理由や視点を提示し、結びつけている。 アイデアの明確化。	高次の思考と納得のいく推論により、ユニークで有用な知見を提供する。 独創的な方法でアイデアを明確化し、向上させる。
D. 読者の意識/関与	読者を意識して情報を共有しない。	読者の興味を引くことなく、情報を共有する。  重要な問題には触れていない。	読者を巻き込んだアイデアの探求を試みている。  多くの重要な疑問や懸念に対処していない。	読者の興味を引くような工夫がされている。  読者の疑問や質問に適切に答えている。	読者のアイデア探索に効果的に関与している。  読者の知識、疑問、偏見に完全に対応している。	読者を巻き込み、様々なレベルでアイデアを探求させることに成功している。  読者の知識、疑問、偏見に多面的に対応する。
E. ソースからのテキストエビデンス (任意)	テキストエビデンスが含まれていない。 出典の確認が不十分である。	非常に弱く統合されたテキストエビデンスが使用されている。 出典の確認が限定的で、盗用によるサポートが含まれている可能性がある。	弱く統合されたテキストエビデンスが含まれる。 一般的な出典の確認を含む、一部盗用されたサポートが含まれる可能性がある。	十分に統合されたテキストエビデンスが提供されている。 出典への適切な確認を含む。	統合されたテキストエビデンスを含む。 出典への適切な確認を含む。	非常にスムーズに統合されたテキストエビデンスが盛り込まれている。 出典への適切な確認を含む。

## ルーブリックがアプリアリにもつ性質

- **断片化と還元主義** (Wilson, 2006; Wilson, 2018)
  - 「より小さくより細かく刻めば理解／言語化し、評価できるはずだ」
  - 「それらの断片をすべて足し合わせれば、全体を表現できるはずだ」
- **【前提】** テクストを決定論的に扱う。
  - 文章の特性は、予測可能な方法で相互に作用し合い、品質を生み出す (特性1+特性2+.....=文章の品質)
  - 質の要素 (アイデア+言葉の選択+.....) を把握し、それを測定し、合計すれば、その文章の良し悪しが確実にわかる。



# ルーブリックがアプリアリにもつ性質

- ETSによる小論文試験の質評価研究（Diederich et al., 1961）
  - 300人以上の学生の論文につけられたすべてのコメントを55のカテゴリーに整理し、これらのカテゴリーを「アイデア」「形式」「味わい」「仕組み」「言葉遣い」の5つの要素に分類して文章の質を評価した。
  - これらの要素は、今日、ほとんどの採点基準やルーブリックの基礎となっている。
- ETS（Educational Testing Service）：世界最大の教育テスト・評価に関する非営利団体。1947年に設立され、米国に本部をもつ。TOEFL、TOEICを提供している他、SAT、さらにはSAT準備テストも提供している。

## キャリブレーションの負の側面

- ETSは、評価者（読み手）によって生じる解釈の余地の幅が大きくなることを嫌う。そのため、校正手順を開発した。
- ETSは、ルーブリックや採点ガイドを用いて読み手を「キャリブレーション」することで、評価に一貫性のない（とみなされた）読み手を追放する。（読み手の標準化）
  - この「キャリブレーション」によって、標準化テストの目的である十分な評価者間信頼性を達成することができたとみなされる。
- 「ライティング評価工場」（Wilson, 2016）
  - ピアソン、ETS、プロメトリック等の企業による粗悪な「評価」



# ルーブリックの限界性

- しかし、ライティングは複雑かつ発散的である。
  - 規準 (criteria) を細かく刻んでも、書かれたものの質を幅広く統一的に見ることはできない。
- 事前に用意されたルーブリックではなく、生徒／学生との対話を通して文章を指導・評価することが重要である。
  - 教師から生徒／学生への「フィードバック」が重要であるという認識が広がる。

# フィードバック礼賛言説

では、フィードバックはルーブリックに代替しうるか。

- 標準化されたフィードバック
  - 100の「ちょうどよい」返答をまとめた著作
    - 『特性ルーブリックに関する100の具体的なコメント：生徒のライティングに建設的なフィードバックを与えるためのクイックガイド』（Culham, 2006）
- 固定された学習目標を中心に構成されたフィードバック
  - 学習目標による官僚主義的指導・評価に陥る
    - 「形成的評価から学習のための評価へ：標準化された学校での成功への道」（Stiggins, 2005）における「目標 (target)」へのたゆまぬ漸進
- フィードバックは矮小化され、かつ標準化される。

# ライティング大国アメリカの実際

## ——「評価」が指導に与える影響——

- **ライティング評価・評定の機会の多さ、ハイスティクスさ**
  - アカウンタビリティ運動⇒「書かれたものを『公平に』評価せよ」
  - 評価基準／規準の画一化
    - 文章の「一貫性」とは「一段落に3文を含んでいること」と定義するというカリフォルニア州の学区における決定（White, 2005, p. 24）
  - 画一化された評価基準／規準に合わせた指導
    - 作文能力のテストが多肢選択問題に。
    - 高校卒業時の「熟達度テスト」で不合格者を出すわけにはいかないため、試験対策コース受講直後にテストを受けさせたり、中2から対策テストをしたり。
- ライティングが「評価」されることで、高校のカリキュラムに負の影響を与え、豊かな読み書きの教育から、多肢選択式試験に合格する方法や定型的な散文の書き方（型重視）といった教育へと転換している。

# ライティング大国アメリカの実際

## ——「評価」が指導に与える影響——

- **型重視の言説**
  - 近年の「評価」改革のみならず、伝統的に文章の型を重視する傾向がある。
    - 「文章作成法を学ぶのであれば、内容は後回しにし、形式をマスターしなければ、そもそも何も言えない」「自らを形式に縛りつけば、形式が自由をもたらす」（Fish, 2011）
  - **【背景1】民主共和制を建前とする米国**
    - 雄弁が重視され、教育のなかで雄弁術や修辞学が基礎科目としてヨーロッパよりも長く残り続けてきた。例：米国高等教育における専門以前の基礎必修科目としての「作文」
  - **【背景2】ハイスティクスな評価に組み込まれたエッセイ**
    - [起源] 1874年：ハーバード大学の入学試験として作文が課された。
    - 各種単位取得のための課題としてエッセイが頻繁に課される。
      - 現在も大学入試においてパーソナル・エッセイを書く必要がある。
- **米国における「型」の代表・典型：5段落エッセイ**

**型重視は米国において極めて伝統的かつ権威をもった主張**

# 型重視が招く型嫌い

## • 嫌われ者のエッセイ・ライティング

- 学生にとって「残酷な経験」で最も嫌われる科目の一つ (Clark, 2003, p. 3)
- 「無駄骨折り」「もっとも退屈で益するところのない科目」 (リチャーズ, 2021, p. 9)
- 教師は「文章を書くプロセスについてほとんど説明しなかった」 (Tobin, 1994, pp. 2-3)
- 学生は口頭で与えられたテーマに対して1週間ほどでエッセイを書き上げ、教師がこれを採点し、評点と簡単なコメントを返す (Fulkerson, 2001, p. 95)。
  - テーマ例：学校に来て初めての日、任意の哲学的な問題、歴史上の人物について、いくつかのアンソロジーに基づいて、その人物が「偉大であった」または「偉大でなかった」と主張する等

十分に指導されず、定型的・形式的で、  
得るところの少ない科目として  
認識されてきた作文／修辞学 (comp/rhet)

# 型重視が招く型嫌い

## • 型重視が招く「自分には何も言うことがない」という感覚

- 私の……仕事は、学生たちに書くべきことがあると説得することだった。6年生以上のライティングを学ぶ生徒の多くがそうであるように、この学生たちも「自分には何も言うことがない」と信じていた、正確に言えば、そう思い込んでいたのである。「南北戦争の主な原因を分析しなさい」という課題が与えられれば、教科書的な知識に基づいてなんとかやり遂げることができるが、「あなたにとって重要なことを書きなさい」と言われても、自分には無理だと感じていたのである。(Judy, 1980, p. 43. 下線は引用者)

## • 「型はめ」というライティング教育／学習経験

- 書くべき形式が厳格に決まっており、その形式に内容をはめ込む。
- その結果、自己を表現すること、自分の興味関心と学術的テーマを接続することは、必ずしも容易ではなく、また自明なことでもない状態に。

## 型批判

- **プロセス・アプローチ**（ブルナーの影響）
  - ライティング教育は自分自身の作文プロセスを発見するためのもの
  - 教師は文法の訂正や成績づけに専念するのではない
  - 生徒が書く活動を行える学習環境を整えることに努めるべき
- **学習者の学習経験への焦点化**（ダートマス会議の影響）
  - ダートマス会議：「米国の教師にライティングの表現モデルの価値を再確認させるもの」となった（Gold et al. 2012, p. 249）。
  - 書く行為は自由で協力的な環境の下で追求されるべきものであり、その中で学生は自分自身を発見することが奨励されるという認識が広がった。
- **表現主義の台頭**
  - 自己表現を起点とするライティング教育

## 型批判

- **“My five-paragraph-theme theme”**（White, 2008）
  - 形式重視、内容任意
    - 心地よく繰り返される構造
      - これから言うこと、今言っていること、そして今言ったことがここにある。
    - 関係者全員にとっての有用性
      - 期待値が非常に明確かつ低いため、すべての書き手がその期待値を満たすことができる。
      - 教師も生徒も汗をかかずに「成功」を獲得できる。
  - 唯一足りないのは「意味」

# 型批判

- “The five-paragraph fetish” (Labaree, 2019)
  - 数字に基づくライティング (write by the numbers)
    - 「意味をつくるという面倒な部分を排除し、形式的な構造を再現することに力を注ぐことで、書くことを簡単にしようとする」
  - 5段落フェチ、5のルール (The Rule of Five)
    - 高校：5段落エッセイ
    - 大学：5節立ての研究論文
    - 大学院：5章立ての博士論文
  - 米国のあらゆるレベルの教育を支配する形式主義 (formalisms)

## 形式主義を加速させる貧しい「評価」

# 型重視の意義と課題

- 【意義】
  - 完成作品や書く作業で必要なものが明確化される。
    - 型に照らすことで何が足りないかがわかる。
  - そもそも論文は形式に依存する文章形態である。
- 【課題】
  - 形式・道具の目的化を招く。
  - 内容や意味に欠けるプロダクトが生まれる。
  - 学習者が書き手として (スキル、能力、エージェンシーetc) 育たない。

# 形式主義を乗り越えて

- **型重視、形式主義の何が問題か**
  - ある重要な目的達成のための手段として設計されたテンプレートそれ自体が目的になってしまう。
  - 形式が意味よりも優先されてしまう。
- **形式と形式主義の区別 (Labaree, 2019)**
  - 「形式は、評価される結果を達成するための手段として有用であり、必要なもの」だが、「形式が評価される結果になったとき、それは形式主義に転化している」。(グッドハートの法則 [尺度の目標化] に基づく)

# 形式主義を乗り越えて

- **「型」の改善・更新としての修辞学、論証への着目**
  - 伝統的な「型」 (5段落エッセイ)
    - ⇒修辞学・論証の「型」 (トゥールミン・モデル、三段論法etc)
  - **修辞学**の目的
    - 読み手の説得
    - 5段落エッセイとは非連続なもの

## 形式の実質化、形式的完成の追求

# 形式主義を乗り越えて

- 文章形式の教育は重要であるものの、形式主義（形式の目的化）に傾斜しすぎると、文章執筆という行為が学習者個人にとって必然性・切実性に欠けるものとなる。
- 学問／教科内容と学習者を結ぶものとしてのレリバンズ
  - 学問（あるいは教科内容）と学習者をむすぶために、すなわちレリバンズのある学習を通して学習者が学問や教科の世界に入るための足場かけを行うために、学習者自身の問題関心を描き出す。
  - このとき、表現的ライティングが有用である。

# 形式主義を乗り越えて

- ライティング・カリキュラムの中に表現的ライティングを位置づける
  - AWの入り口における表現的ライティングの有用性 (Britton et al., 1975)
- プロダクト評価からプロセス評価へ
  - 評価実践を活用することでライティング教育をより良いものに (例：プロセスレーター)

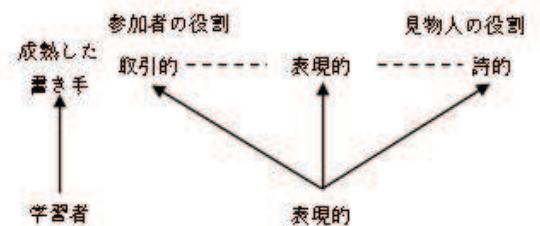
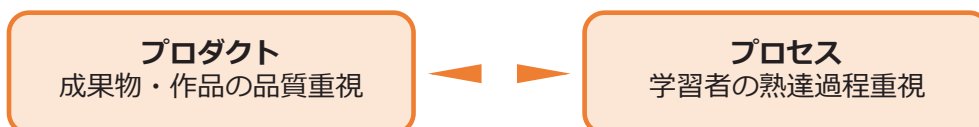


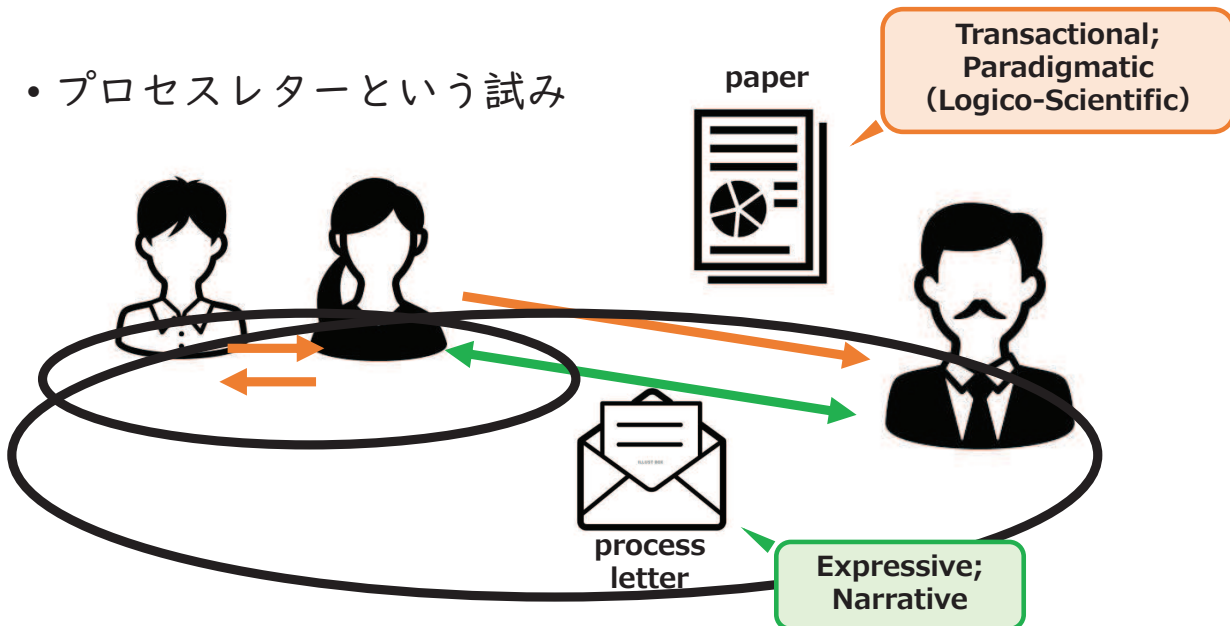
図1 言語の機能分類と熟達  
Britton et al., 1975 をもとに筆者訳出・作成



評価実践を工夫してライティング教育をよくする

## 形式主義を乗り越えて

- プロセスレターという試み



## 評価実践という考え方

- 指導的プラクシスとしての評価 (assessment as instructive praxis)

評価がライティングとその指導の重要な一部であると認識し、**学生を評価実践／慣行 (assessment practices)**に参加させる必要がある。そのために評価を指導に内在させる新しい共通言説を築く必要がある。(Huot, 2002a; Huot, 2002b)

- 学生が自分自身で評価することを学び、教室で積極的な学習姿勢をとるようになる。
- 学生がパブリックな場でルーブリックとその評価方法について評価し、それを考慮することで、より批判的で自己意識的な良い書き手になる。



# コミュニティ・ベースの ライティング評価実践

- コミュニティ・ベースのライティング評価実践 (Inoue, 2004)
  - クラスで構築された評価規範
  - それを中心に展開する評価実践
  - 学生に評価について明確に考えるように求める頻繁な省察活動
- これらは再帰的ライティングと評価活動という枠組みの上に成り立つ。
  - 「プロセスの評価」と「評価プロセスの省察」の有機的な相互作用

## 再帰的ライティングと評価活動

Inoue (2004)の図を筆者訳出

ポジションペーパー (PP) 1のルーブリックを仕上げる  
(テストと外部ルーブリックに基づく)

外部ルーブリック活動を行う  
(第2のルーブリックを改訂し、外部のルーブリック  
について考える)

第2段落をアセスメントする  
(第2バージョンのルーブリックをテストする)

段落2を書く  
(第2バージョンのルーブリックを用いる)

最初のルーブリックを改訂する

段落1をアセスメントする  
(第1バージョンのルーブリックをテストする)

段落1を書く  
(第1バージョンのルーブリックを用いる)

帰納的なルーブリック活動を行う  
(最初の活動)

PP1を書く  
(新しいPPルーブリックを使う)

PP1についてクラスで議論する  
(レスポンスとアセスメントを生み出す)

PP1を書き直す  
(アイデアの改訂のためにアセスメントを用いる)

PP1を評価する  
(フォーマルなアセスメントを生み出す)

エッセイ1のルーブリックを構築する  
(PP1のルーブリックとアセスメント活動を用いる)

エッセイ1を書く  
(新しいエッセイのルーブリックを使う)

エッセイをエバリュエーションする  
(エッセイのルーブリックを用いて、エバリュエーションを生み出す)

# コミュニティ・ベースの ライティング評価実践

## • 社会構成主義的評価観

- 共同的に創出した（社会的に構築された）評価規準の価値相対性と正当性
  - アセスメント ⇒ エバリュエーション（価値づけ）とグレーディング（評定：社会的・共同体的線引き）
- 価値規準／基準教室を共同してつくることを通して、書き手の自己の価値観（文章観）を、社会的・共同体的な価値観にくぐらせる。

**教室を対話・議論・討論に開かれた場としてデザインし、そのなかで評価知（例：よい文章とはどのようなものか）を伝達・共有・創出していく。**

## 結びにかえて

### • 現代日本のAW言説

- 「型」という形式へのフェティッシュなこだわり、脱日本型「作文」志向、プロダクト重視の評価

### • 米国のライティング評価と指導

- 貧しい「評価」（不適切なルブリックやフィードバック）による指導の矮小化・標準化
- 「説得的だ」「論理的だ」とされる文章の「型」を重視するライティング教育への極端な傾斜が招く形式主義

### • 「指導的評価」（指導的プラクシスとしての評価）を豊かに

- 形式を実質化するための修辞学（読み手の説得という大原則）
- プロセスレーターとルブリックそのものの省察実践

# 結びにかえて

- アカデミック・ライティングを学術論文執筆（能力の育成・保証）というゴールから逆算し、その道のりをスモールステップに砕いて、パーツやスキルを一つずつ拾い集めて、スモールサイズの学術論文執筆に直線的に向かう、その成果物（プロダクト）を評価するというライティング教育ではなく、言葉がもつ多面的な機能に着目し、学習者の自己表現から始めて、学術的な知識・思考力・態度の形成へと進むライティング教育のあり方を模索する。

**ライティング評価を合目的的で単線的・直線的なもの  
想定するよりは、よりローカルで、もう少しふくらみの  
あるものとして構想してみる。**

## 参考文献

- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., and Rosen, H. (1975). *The Development of Writing Abilities* (11-18). London: Macmillan.
- Clark, I. (2003). Process. In I. Clark (Ed.), *Concepts in Composition: Theory and Practice in the Teaching of Writing*. Lawrence Erlbaum Associates, 1-69.
- Culham, R. (2006). *100 Trait-Specific Comments: A Quick Guide for Giving Constructive Feedback on Student Writing*, New York: Scholastic.
- Diederich, P., French, J., and Carlton, S. (1961). "Factors in Judgments of Writing Ability." *Educational Testing Service Research Bulletin* 61, 15.
- Fish, S. (2011). *How to Write a Sentence: And How to Read One*, Harper.
- Fulkerson, R. (2001). Of pre- and post-process: Reviews and ruminations. *Composition Studies*, 29(2), 93-119.
- Gold, D., Berlin J., and Hobbs, C. (2012). Writing instruction in school and college English: The twentieth century and the new millennium. In J. Murphy (Ed.), *A Short History of Writing Instruction from Ancient Greece to Contemporary America* (3rd edition), Routledge, 232-272.
- Huot, B. (2002a). (Re)Articulating Writing Assessment for Teaching and Learning. Logan, UT: Utah State University Press.
- Huot, B. (2002b). Toward a new discourse of assessment for the college writing classroom. *College English*, 65, 163-180.
- Inoue, A. (2004). Community-based assessment pedagogy, *Assessing Writing*, 9(3), 208-238
- Judy, S. (1980). The experiential approach: Inner worlds to outer worlds. In T. Donovan, and B. McClelland (Eds.), *Eight Approaches to Teaching Composition*. National Council of Teachers of English, 37-51.
- Kaplan, R. B. (1966). "Cultural Thought Patterns in Intercultural Education," *Language Learning*, 16, 1-20.
- Labaree, D. (2019). The five-paragraph fetish, Aeon. <<https://aeon.co/essays/writing-essays-by-formula-teaches-students-how-to-not-think>> [Access: 2022/07/08]
- 小熊英二 (2022) 『基礎からわかる論文の書き方』講談社
- リチャーズ, アイヴァー・A著,村山淳彦翻訳・解説 (2021) 『レトリックの哲学』未来社
- Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment for Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools, *The Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Tobin, L. (1994). How the Writing Process Was Born—and Other Conversion Narratives. In T. Newkirk & L. Tobin (Eds.), *Taking Stock: The Writing Process Movement in the 90s*. Portsmouth: Boynton/Cook, 1-16.
- 戸田山和久 (2022) 『最新版 論文の教室：レポートから卒論まで』NHK出版
- 渡辺雅子 (2004) 『納得の構造：日米初等教育に見る思考表現のスタイル』東洋館出版社
- 渡邊雅子 (2021) 『「論理的思考」の社会的構築：フランスの思考表現スタイルと言葉の教育』岩波書店
- White, E. M. (2005). "The Misuse of Writing Assessment for Political Purposes," *Journal of Writing Assessment*, 2(1), 21-36.
- White, E. M. (2008). My Five-Paragraph-Theme Theme, *College Composition and Communication*, National Council of Teachers of English, 59(3), 524-525.
- Wilson, M. (2006). *Rethinking Rubrics in Writing Assessment*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wilson, M. (2018). *Reimagining Writing Assessment: From Scales to Stories*, Heinemann.

# 指定討論

# 指定討論 ——教師教育の立場から——

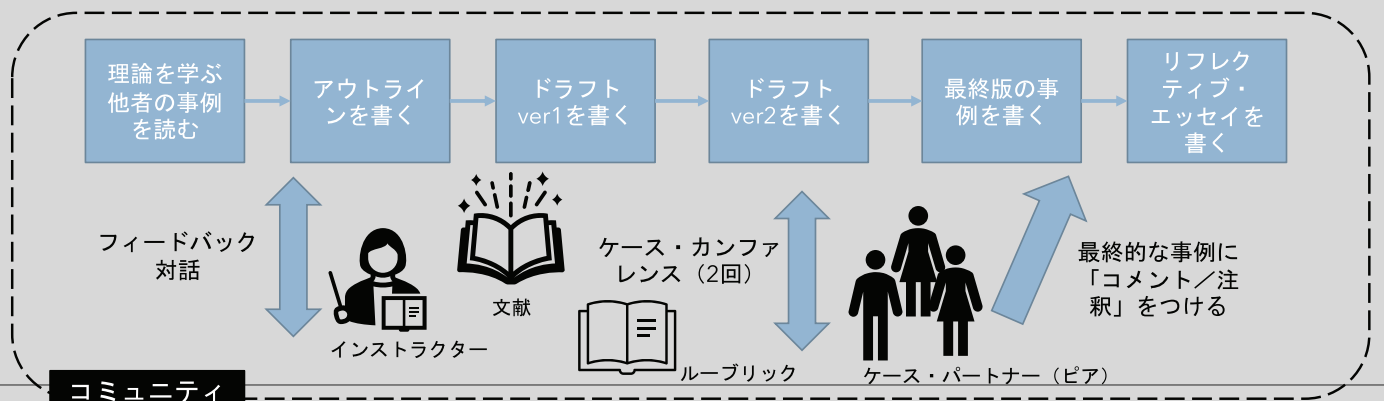
若松大輔（弘前大学）  
dwaka@hirosaki-u.ac.jp

## 語彙とレトリック

- 質問 1. ライティングにおける語彙（理論的な原理や概念を含む）の役割は何か？（サブの問い：論証のレトリックは語彙に影響を受けるのか？ 自己表現を支える語彙とはどのようなものか？ 語彙の豊かさはライティングの評価に影響を与えるのか？）

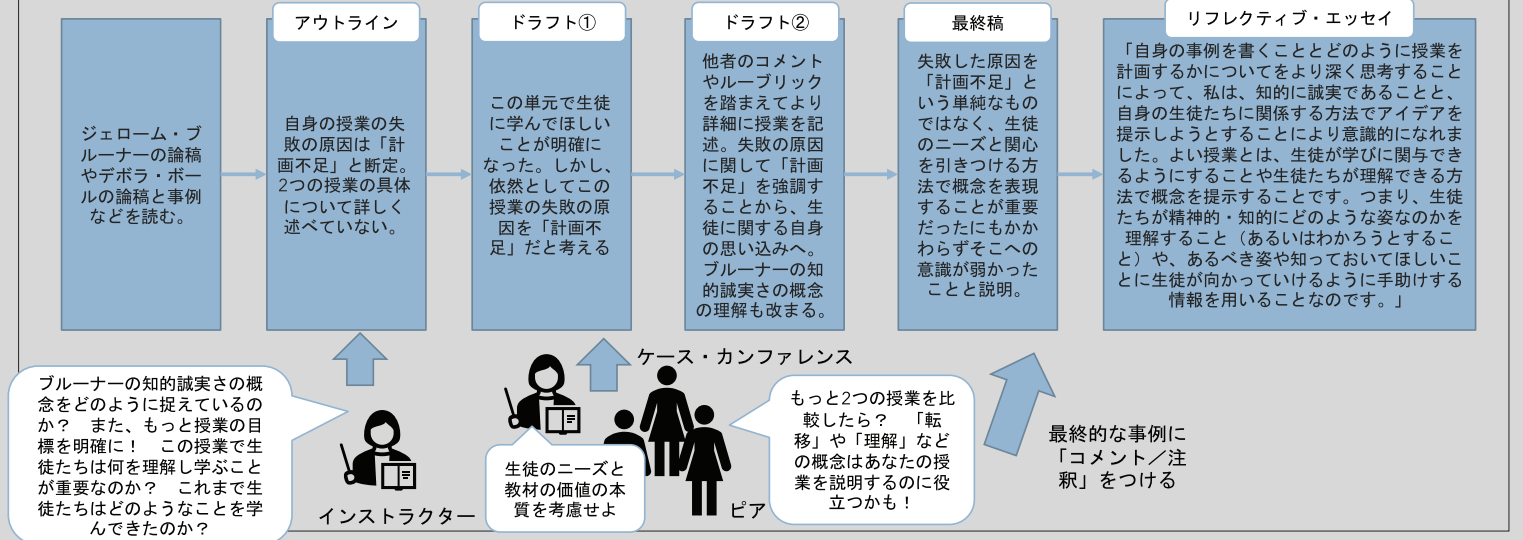
- **教師（学生教師）が事例を書くことについて：スタンフォード大学の教師教育プログラムの場合**

書くことの目的：自身の実践についての素朴な一般化から、より洗練された理解へ向かうことを促すこと（書くことを通じた認識の深化）



# 語彙とレトリック

## ○ 実際の事例を書いていくプロセス：ソニア（単元「シラノ・ド・ベルジュラック」の2つの授業）の場合



# 語彙とレトリック

## ○ 学生教師たちのコメント：概念によって自身の事例に対する解釈を深める

他者、つまり事例のパートナーと自分の事例を共有することや、教師集団に事例を発表することで、私の学びの経験は深まりました。私は、自分の事例が、異なる段階に発展していったことを目の当たりにしました。新しい文献や理論によって、多様なレンズで自身の事例を見つめることになったのです。

初めて自分の事例の授業の映像を見たときは、詩のディスカッションの展開で戸惑ったことを、もっとちゃんとタイムマネジメントする必要があるものだとしていました。確かにタイムマネジメントは常に授業にとって重要な要素ではありますが、私のクラスでより豊かな学びの経験をつくりだすのに調整できる他の要素があることを考え始めました。この授業は何の事例であるのかと向き合い始めたのです。ブルーナーやノーマンやポールの文献は...私の事例の最も重要なポイントに触れるものでした。

Hammerness, K., Darling-Hammond, L. & Shulman, L., Toward Expert Thinking: How Curriculum Case Writing Prompts the Development of Theory-Based Professional Knowledge in Student Teachers, *Teaching Education*, Vol. 13, No. 2, 2002, pp.219-243.

# 語彙とレトリック

## ◦ **【補足】教師が事例を書くことにおけるルーブリックの位置づけ**

### ①どのようなルーブリックが用いられたのか

実際のルーブリックは示されていないため詳細はわからないが、次のような説明がされている

ルーブリックは、このコースで様々なバージョンが用いられ改良されてきた。次のような学生の事例に含められるべき要素を描いている。それは、「文脈」（事例は、学校、コミュニティ、特定の生徒、カリキュラムの文脈に関する情報を提供する必要があることを意味している）、「相互行為」（事例は、どのように、何を、教師が行い、述べ、行為し、感じたのかや、どのように生徒が応答したのかについての情報を含める必要がある）、「分析」（事例は、何が起こったのかについて理論に基づいた思慮深い探究を含む必要がある）である。

⇒ルーブリックというよりも事例に含めるべき要素を記述したもの（？）

### ②どのようにルーブリックは用いられたのか

ルーブリックがよい事例の特徴を捉えているかを学生教師たち自身が検討する

⇒このようなルーブリックの改良作業に参加することで「何がよい事例たらしめるのか」を考える機会を保障（cf.森本報告）

その上で、フィードバックの際の指針としても活用する

Ibid.

# 多声的コミュニティの可能性と限界

## ◦ **質問 2. 評価基準・規準はコミュニティ内で必ず共有されるべきか？ あるいは、目的によって共有されるべき場合と共有されていない場合もあるのか？**

## ◦ **ディシプリンを共有していない者たちのコミュニティの可能性：実践研究を行っている院生たちの語り**

弘前大学の教職大学院では、指導教員との個別ゼミ以外に、月に1回程度、他の教員たちや院生たちによる全体ゼミが行われる

※「実践研究」のディシプリンがそもそも不明瞭であるため、各々の教員たちは自身の立場から様々なコメントをすることになる

※全体ゼミは、小グループに分かれて行うため、全体での報告という性格よりも、指導教員以外の人たちとの検討という性格が強い

## ◦ **特別支援教育学のAさん：際限ない探究に形を与える**

〔全体ゼミでは〕「確かに特別支援的にはしてないな」って意見でも、一回のみ込んでみて、あの、なんでしょう、自分の中でつくってきた特別支援のものと並べて考えてみるというか。で、その時に光るものというか、善さとか、あと研究そのものの考え方とかも、〇〇先生から伺ったものとか、他にも先生方から伺った意見というものを取り入れることで、なんか、研究を枠というか、外側を、「こういうもんだよね」ってキュッキュッキュってしていくような作業に、すごく役立ったというか、特別支援の方向だけでいくと、どんどんボヤッと広がっていつてしまう部分を、こう形作るのに、すごく〔指導教員ではない〕先生方の意見が参考になったので、自分はそのイメージで全体ゼミに取り組んでいます。

# 多声的コミュニティの可能性と限界

- 音楽教育学のBさん：ディシプリンを共有していない人たちに伝える難しさと必要性

最初のころだと、こういうことやりたいなっていうのはあるんですけど、なかなかうまく言葉にできなかつたりとかしたときに、あんまり自分で考えまとまっていなくて、全体ゼミの場で話しても、やっぱり「聞き手が」わからないじゃないですか。なので、そこは、水曜日、教科教育のやつ「教科教育学のゼミのようなもの」があるんですけど、そこで迷っている状態で、こんな感じっていうのを、言葉がまとまっていなくて、話していても、なんとなく、私が言っているのをとらえて、進んでいくんですけど…。やっぱりそれをうまく消化して、まとめきれていないと、全体ゼミで、同じようなこと話しても、やっぱりうまく伝わっていかないっていうのは、すごく感じていて…。なので、いろんな教科の先生方とか院生とかがいるし、って状況で、音楽「が専門の人たちが」いるわけではないしで、いろんな質問とか、あと報告書作成するときも、自分がわかるだけじゃなくて、どうやったら伝わりやすいかっていうのを考えながら、他の立場からだと、どういう風に見えるのかってのは、全体ゼミじゃないと「わからない」。音楽「の先生方」のところいつでも、音楽の方からしかわからないと思うんで、そこはいろいろ取り入れられているかなって思います。[中略] 結局、報告するってことを考えると、音楽「を専門とする人たち」以外に向けても話したりすることになるので、それを考えたら…。実際に学校に行ったら、自分の教科だけじゃないので、校内研修とか…。そういう面ではいろんな視点っていうのが、役に立つのかなって思うんです。

⇒ディシプリンが共有されているコミュニティでは可能な「省略」が許されず、「言語の翻訳」が求められるような（評価の）場は、自分にとっての当たり前を問い直す機会の提供や、多様な視点の獲得には寄与している

- 全体ゼミは、ディシプリンは共有されていないが、実践研究としての評価基準・規準は共有されているのか…（？）（松下報告の「場不変的」と「場依存的」の関係…？）

# 多声的コミュニティの可能性と限界

- **【補足】先行事例（作品）がよい実践研究のイメージを形成する（石田報告の作品によるエンド・イン・ビューの形成）**

- 特別支援教育学のAさん

スタートラインとしては、自分の場合は、そもそもキャリア発達というところからスタートして、それを促すための授業をやっていくんだということを、1年前の、先輩たちの中間発表が終わったあたりですかね、ゼミにちょうど一個上の先輩がいたので、どういう風にまとめていくかというのを見ていく中で、その目的や仮説に対して、実践を組んでいくっていうスタンスなんだっていうのを、そもそも先輩を見て、転用して、ゼミの教授と話し合うことで、なんとなくの骨組みを作っていくっていうのがスタートでしたね。

- 数学教育学のCさん

最初はほんと「どうやって実践研究を行いまとめていくのか」全然わからなくて、あ、僕、「他学部の」理工から教育に来たので、ますます教育「に関する研究」の書き方とかわからなくて、大学院に入るととにかく論文を読んだ方がいいって教えていただいて、それがきっかけです。数学の論文も読んだし、教育の論文も読んで、大学院の授業でも読む時間があって、それを参考に、研究ってこう進めるのかなってちょっとわかってきました。



# 時間があったら個別に聞いてみたいこと

- **石田報告**

①「本発表は、どちらにも通底する議論ではあるが、主に後者を念頭において展開する」と述べるときに、「自己表現としてのライティング」に対して若干躊躇（懸念）していることは何か？

②作品事例集は、倫理的な説明責任を果たせるか（評価熟達知をすでに共有していれば問題ないと思うが…）？

- **松下報告**

認識論を外在化した対話型論証モデルの「ワークシート」があった方が、学生たちが対話型論証の精度を高めることにつながるのか？

- **森本報告**

表現的ライティングは総括的評価を行うのか？ 行う場合、どのような評価基準・規準を用いることがよくあるのか？

神戸大学 学術Weeks 2022 シンポジウム  
ライティング(書くこと)の評価はどうあるべきか  
—「ルーブリック評価」の批判的検討—  
2022年11月19日(土)オンライン

## 指定討論

遠藤貴広

(福井大学)

[endo@u-fukui.ac.jp](mailto:endo@u-fukui.ac.jp)

1

### 「ルーブリック評価」に対する私のスタンス

- 日本ではルーブリックを用いた評価のことを「ルーブリック評価」と呼ぶことがあるが、これは「評価基準表評価」「採点指標評価」と言っているようなもの。
- 文字通り、ルーブリックとして示されている評価規準・基準や採点指標を検討することに主眼がある場合は「ルーブリック評価」という呼び方もできよう。
- しかし、たとえルーブリックを用いた評価であったとしても、パフォーマンス課題の遂行の質を問うことに主眼があるものは「パフォーマンス評価」。
- あくまでパフォーマンスの質を確かめるためのツールの一つにルーブリックが位置づいているのであって、ルーブリックで評価すること自体に主眼があるわけではない。(遠藤 2016: 34)

2

## 省察的モデレーションによるルーブリック評価

ルーブリックとして示されている評価規準・基準や採点指標を検討することに主眼がある場合に限っては、「ルーブリック評価」という言い方に積極的な意味は持たせられないか？

- 作品の相互批評を通した評価規準・基準の検討
- 既存の規準・基準を改訂する経験の重要性(遠藤 2019)
- 対話型論証によるモデレーション(松下報告)
- 省察的モデレーション(遠藤 2022)
  - 個々の事例の判断や評価基準に関わる「狭いモデレーション」よりも、規準・基準全体の適切さや目標体系の妥当性を吟味することに関わる「広いモデレーション」に注目 3

## 「成績評価の厳格化」との折り合い

- 実践記録のようなナラティブなライティングについても、ファジーなクライテリアと作品事例集を公開・共有し、学生が作品事例を相互批評して評価規準を再創出・更新していくサイクルをカリキュラムに位置づけることに、実践的には大きな効果を感じている。(遠藤 2018)
- しかし、これは成績評定の段になっても、(たとえモデレーションがなされていても)メンバー間の主観の寄せ集めである面が大きく残るため、取り組みが注目されればされるほど「成績評価の厳格化」要求との間でジレンマを引き起こす。
- どのような説明の仕方が考えられるか？ 4

## 引用・参考文献

遠藤貴広(2016)「思考力・判断力・表現力を育てるパフォーマンス評価」『指導と評価』第62巻9月号(通巻241号)、33-35頁。

遠藤貴広(2018)「教育評価のエビデンスとしての実践記録—近代自然科学的証拠と体験反省的明証性の間で—」日本教育方法学会編『教育方法47 教育実践の継承と教育方法学の課題』図書文化、96-109頁。

遠藤貴広(2019)「コミュニケーションとしての評価」田中耕治編『評価と授業をつなぐ手法と実践』ぎょうせい、第12章、141-154頁。

遠藤貴広(2022)「反照的均衡としてのモデレーション—熟議的コミュニケーションとしての評価の実践基盤—」日本カリキュラム学会 第33回名古屋大学Web大会 自由研究Ⅱ-3発表資料。

5

# ライティング<書くこと>の 評価はどうあるべきか： 「ルーブリック評価」の批判的検討

## 【指定討論3】 生活綴方研究の立場から

川地 亜弥子(神戸大学)

2022年11月19日(土)オンライン



## 石田さんへ：青年期教育の一つとしての 書くことの教育における評価について

質問：ルーブリック・ハックを越え、多くの青年が表現者としてルーブリックを飼いならすために、評価と表現活動の「間」をどう構想すればよいか。

ウィスキーテイस्टィングのアナロジーを超えて

ファジーな評価ができて、しかもウィスキーも作る人はごく少数。つまり、この世界でルーブリックを飼いならしても批評しかできない。「大学」で「ライティングの教育」の対象としている人はもう少し裾野が広いのでは...

**cf.** パウンド・ケーキ(「定番」がある一方「おいしいかおいしくないか」について多くの人が発言でき、調理の工夫の余地もある。) ⇒ 2次元空間の豊穡化に「製作者」として貢献できる

## 松下さんへ： 青年期における認識の教育としての対話型論証について

### 質問：

- ・大学では/なのに、なぜ「ルーブリック評価」の語が流行してしまうのか（「パフォーマンス評価」ではなく）。
- ・（自らが依拠・発見した）エビデンスを意味づけるクライテリアの創成は青年期に重要だと思われる。事例として興味深いものがあれば教えてほしい。
- ・対話型論証における「問題設定」は青年にどう開かれていくのか（「課題」される存在から「随意選題」していく存在へ）

3

## 森本さんへ： 指導のための評価ツールとしてルーブリックは「使える」か？

### 質問：

- 1.（絶対者としての）評価者による「絶対評価」よりは「ルーブリック・ハック」がましなのか。（ルーブリックによる「ゆるる」評価者の排除も、「絶対評価」の排除という点では意味があるのか）
2. 指導的評価としてのプロセス評価（書く過程までコントロールしようとするものではなく、「書きたいことをより効果的に書けるように助言する・励ます」ような評価） 1つの作品を仕上げるまでが「プロセス評価」なのか。1つの作品から、ぜんぜん違う次の作品への「間」も入っているのか。

4

## cf.生活綴方の指導過程論

表現したくなる経験(課外/特活/聴く・読む)

一書く一読む一話し合う

⇒経験のとらえ方(認識)が変わる

⇒経験一書く一読む一話し合う...

※書きたくない場合には書かない自由あり

この過程で「指導系統案」などは「棚上げ」する(野名1970、川地2013、永田2021)

...指導の見通しは身体化され捨てられる(型破り)

当日の質疑応答

および

その後の討論の記録



注. 当日の質疑応答だけではなく、その後の討論や補足説明などを入れて再構成したものである。

**遠藤 Q1: ルーブリックとして示されている評価規準・基準や採点指標を検討することに主眼がある場合に限っては、「ルーブリック評価」という言い方に積極的な意味は持たせられないか。**

石田: ルーブリック評価という言葉は、ルーブリックに準拠して学習者のパフォーマンスを評価することと一般的には解されている。ただし、ルーブリック評価という用語を、ルーブリックの評価、すなわち、ルーブリックそれ自体に対する評価と解釈するアイデアは面白い。

ルーブリックというのは、鑑識眼を支える評価熟達知を、不完全ではあるが外化表現を試みたものである。したがって、ルーブリックを用いる評価実践においては、それが常に不完全であるために、ルーブリックを問い直し続けていく必要がある（なお、教師集団が中心となりつつも学習者もこの過程に参画できる）。言い換えれば、ルーブリックは、それ自身が常に評価の対象となり、改善していくことが求められるということである。なお、ルーブリックが、(1) 評価熟達知をよりよく表現しているか（評価熟達知への漸近）という視点の問い直しと、(2) ルーブリックという装置によって、評価熟達知が部分的にはあるが可視化されることで（他者に対して開放されるために）、評価熟達知それ自体が問い直されるという2つの問い直しの回路が想定できる。

ただし、重要なことは、ルーブリックを“飼ひ慣らす”ことができるような評価熟達知（鑑識眼）を有している評価者でなければ、ルーブリックの問い直し、すなわち、ルーブリックを対象化して評価することは困難であるということである。プレ・ルーブリック（ルーブリックを用いる評価慣行が一般化しておらず、大学教師の鑑識眼に依拠して絶対的な評価が行われている世代、状態、時期のことを指す）を経験している評価者とは異なって、ルーブリック・ネイティブ（ルーブリックを用いる評価慣行が一般化しており、ルーブリックなしでは評価することが難しいような世代、状態、時期のことを指す）の生徒や学生にとっては、ルーブリックの記述が絶対的な規範に見えてしまい、そもそも、それを問い直すということが、困難な場合があるという懸念がある。

松下: 現在、一般に使われている「ルーブリック評価」は「ルーブリックで評価すること」を指す。これについては、「ルーブリックを用いた評価であったとしても、パフォーマンス課題の遂行の質を問うことに主眼があるものは「パフォーマンス評価」と遠藤氏は述べている。この点は、私が「「ルーブリック評価」の誤り」で論じたことと一致している。

その上で、遠藤氏は「自分はあまのじゃくなので」と断って、あえて「ルーブリック評価」という言葉を使うとすれば、「評価規準・基準の検討・改訂」の意味、すなわち「ルーブリックを評価すること」という意味でなら積極的な意味を持たせると提案した。この「評価規準・基準（その一形式としてのルーブリック）の検討・改訂」の必要性については、登壇者全員が賛同するところだろう。

ただし、すでに「ルーブリック評価」が冒頭の意味で使われている現状においては、「ルーブリックの評価」の意味には別の用語をあてる方がよい。そのことは遠藤氏も承知の上で、このシンポジウム上での

知的遊戯として提案されたのだと理解している。

なお、石田氏と森本氏がルーブリック評価の中身について検討を行ったのに対し、遠藤氏と私は「ルーブリック評価」という用語そのものを問題にした。この違いも興味深い。

森本： 今回の発表では、近年、巷間で取り沙汰される「ルーブリック評価」を「標準化されたルーブリックが事前に用意され、それに適合する形で評価が行われるもの」と定義して、そのネガティブな側面を批判的に検討した。これに対して遠藤氏の指摘は、「ルーブリック評価」を「ルーブリックを批判的に吟味・評価する」という意で解題するものと私は受け取ったうえで、そのような解題の可能性（ポジティブな側面）は大いにありえると考えている。ただし、すでに現在、「ルーブリック評価」という語について上で示したような世俗的な意味が付与されていること、また、それはこの言葉がもつ語感そのものにもある程度起因するものであろうことを踏まえると、「ルーブリック評価」という語をそのまま採用することは誤解を助長する危険性がある点には留意したい。私の発表では「指導的プラクシスとしての評価（assessment as instructive praxis）」（Huot, 2002a; Huot, 2002b）という考え方を示し、その実践例としてコミュニティ・ベースのライティング評価実践（Inoue, 2004）を挙げた。ここで示したような、ライティングと評価活動の再帰的なプロセスのなかでルーブリックを批判的に吟味・評価するという認識を共有することが望ましいだろう。

**遠藤 Q2： 成績評定の段になっても、(たとえモデレーションがなされていても) メンバー間の主観の寄せ集めである面が大きく残るため、取り組みが注目されればされるほど「成績評価の厳格化」要求との間でジレンマを引き起こす。どのような説明の仕方が考えられるか。**

石田： そもそも、評価とは「価値の判断」であるために、どのような評価であっても、それが完全に“客観的”であるということとはあり得ない。したがって、評価行為においては、完全な客観性を追求するのではなく、間主観性を追求することが目指される。間主観性とは、ある評価判断が間主観的であるとは、複数人の評価者の間で評価判断の一致と同意が成り立っていることを指す。

ここで重要となってくることは、ある評価を行った共同体が、いかなる対象に対して、どのような評価を行ったのかということオープンにする、すなわち開放化・透明化することである。間主観性は、あくまで、そのメンバーの間でのみ成立しているものであるが、そのメンバー内での間主観的な合意を外部に開放化・可視化することで、評価に関する間主観的合意自体をも、評価の対象に開かれることになる。このことによって、ある共同体が共有している間主観性の妥当性それ自体が外部に開かれ評価の対象となり、問い直しの機会をも得ることとなる。

要するに、評価者は、何に対してどのような評価を行ったのかについて、きちんと明示して公開することが、評価に対する外部からの信頼を得ることに結実するということである。評価の内実をオープンにすることで、外部の人々はその評価の適切性について少なくとも何らかの議論を展開することができるようになる。この開放性と透明性が、評価者の責任と信頼に結びつく。評価過程と結果のブラックボックス化ではなく透明化を行うことが、評価の信頼を得ることにつながる。

松下： まず、「成績評価の厳格化」要求が何を意味するのかを確認しておきたい。この要求は、大学においては、2007年に大学設置基準に追加された「(成績評価基準等の明示等)第二十五条の二 大学は、学生に対して、授業の方法及び内容並びに一年間の授業の計画をあらかじめ明示するものとする。／2 大学は、学修の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする。」から来ている。この条項が盛り込まれてから、シラバスに成績評価の基準の項目を設けて、成績評価の内訳(平常点〇%、最終レポート〇%など)を示したり、大学や学部で統一したルーブリックを用いたり、さらにはかつての五段階相対評価のように各評語の配分割合を設けたりするようなどころが増えた。

上の条項は、成績評価の基準をあらかじめ明示すること、成績評価を当該基準にしたがって適切に行うことを要求するものであり、モデレーションにおいてルーブリック(評価規準・基準)を改訂することを否定するものではないと考える。ただし、改訂する場合は学生に対して説明を行うこと(あるいはそのプロセスに学生自身も参加すること)が求められる。

「客観性」については、そもそもどんな評価行為も、多かれ少なかれ「主観的」であると認識することが必要である。客観テストですら、「客観的」なのは採点手続きにおいてのみであり、何を出題するか、どんな条件(時間、配点等)で実施するかなどには、主観的判断が入る。我々ができるのは、主観が独断や恣意にならないよう、間主観性や(必要な範囲で)透明性を担保することのみである。

森本： 成績評価(評定)の文脈においては、往々にしてパフォーマンスを数値化することが求められ、評価者の主観的判断への不信と排除が志向される。しかし、ライティングのようなパフォーマンス課題は「客観的評価」に原理的にそぐわないことは、アメリカ合衆国(米国)における「真正の評価」論においてすでに論じられているとおりである。また、「客観的評価」志向がルーブリックによる評価の標準化の呼び水となり、結果として評価も指導も貧しいものになることは私の発表内でも述べた通りである。遠藤氏がこの点を重々承知していることを踏まえたとえて、しかしやはりライティングのようなパフォーマンスな課題において「客観的評価」は幻想であり存在しないこと、それゆえに成績評価は評価者間の間主観性でもって満足すべきであることを、言説レベルで社会的・文化的に共有する必要がある。特に、「大学をまたいで統一的に特定のルーブリックを共有しよう」という考え方には強く警鐘を鳴らす必要がある。

**若松 Q1： ライティングにおける語彙(理論的な原理や概念を含む)の役割は何か。**

**(サブの問い:論証のレトリックは語彙に影響を受けるのか。自己表現を支える語彙とはどのようなものか。語彙の豊かさはライティングの評価に影響を与えるのか。)**

石田： 書くことによって認識が深化するということは、必ずしも、アカデミック・ライティングに限ったことではない。パーソナル・ライティングであったとしても、書くことによって、認識の深化が生じる。アカデミック・ライティングの場合であれば、対象世界に対する認識が深化するし、他方、パーソナル・ライティングであれば、自己や他者に対する認識が深化するといえる。サドラー氏は次のように述べている。「書くことは、話すことにはない時間的・空間的な特徴を有する。それは、語が記録され時間的・空

間的に固定されることである。これは注意深く吟味し推敲することを可能にし、深い思考、堅牢な論理を紡ぐこと、明晰で体系化された理解を形づくることを導く。高次の認知能力を備えることは、抽象的な思考を苦とせず、実体のない概念を操り、後になってより明確になるまで曖昧さに直面し続けることを意味する (Sadler, 2020, p.92) 。

書くという行為においては、アーティキュレートする（言語化する、明瞭化する）という力量が求められる。その際に、「語彙」のレパートリーの豊かさは、その文章の解像度の高低と直結する。豊かな語彙を持つものは、より解像度の高い文章を紡ぐことができるようになる。この意味で、語彙の豊かさは、ライティングにおいて重要なことであり、当然、ライティングの質、そして、その評価にも直結することとなると考えている。

松下： 「ライティングにおける語彙（理論的な原理や概念を含む）の役割は何か。（サブの問い：論証のレトリックは語彙に影響を受けるのか）」という問いにお答えしたい。

私の発表では、ライティングの育成・評価のためにまず論証の指導をするということを強調した。下図は私がよく使うダ・ヴィンチの「最後の晚餐」の例である（松下佳代・前田秀樹・田中孝平『対話型論証ですすめる探究ワーク』勁草書房, 2022, p.28、同一名のウェブサイト (<https://www.d-argument.net/>) からダウンロード可能)。

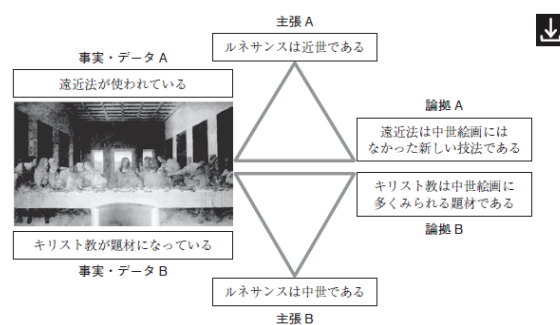
同じ絵画を見ても、技法（例：遠近法）や題材（例：キリスト教）という概念があって見るのとそうでないのでは見え方が異なる。また、「遠近法は中世絵画にはなかった新しい技法である」「キリスト教は中世絵画に多くみられる題材である」という知識があるのとないのでは、そこからの主張の導かれ方が異なる。

こうしたことを考えると、「論証のレトリックは語彙に影響を受けるのか」という問いへの答えは、間違いなく Yes である。

ただし、語彙と概念をあえて切り分けるとすれば、ある学術的概念を使って論証的に推論したとしても、それを表現する段階では、どんな目的、どんな相手であるかによって、使う言葉を変えることはあるだろう。そのためにも語彙は豊富である方がよい。

これはアカデミック・ライティングに限らず、どんな形式のライティングについてもいえることである。

森本： 論証における語彙（理論、原理、概念等）の重要性は松下氏から回答があったとおりである。私からは、「アカデミック・ライティング」を論証や論理科学的言語を用いた執筆行為としてのみ捉えるというよりは、むしろさらに広く「表現」を含むものとして捉える観点から、比喻や具体のような「表現的



(expressive)」な言語を用いたライティングを通して豊かな語彙を獲得する可能性がある点を指摘したい。

Britton et al (1975) は、言語の機能に着目し、書き手として熟達する過程を発達的に検証した研究である。この研究では、(1) 初学者は「表現的言語 (expressive language)」を積極的に用いること、(2) 一般的に論文で用いられるような「取引的言語

(transactional language)」を用いた文章作成も「表現的言語 (expressive language)」から派生する形で熟達していくことが明らかにされた (図1 参照)。この研究成果に鑑みるならば、さまざまな表現的語彙の獲得が学習者の日常を認識・表現する可能性を押し広げるものであることはもちろんであるとして、それに加えて論文のような文章の作成においても効果的であると言える。

ここで課題となるのは、そのような表現的語彙の獲得が、取引的言語で書くことを期待されているレポートや論文の作成に流入することで、表現-取引という言語の棲み分けができなくなることである。この点については、私の発表内でプロセスレターの活用を提案した。レポートや論文を書くことを目的とするライティング教育において、そのような取引的言語によって書かれたプロダクト (最終成果物) を作成するのと併せて、そのプロダクト完成までの過程での思考足跡やピアとの交流・省察を通して得た知見を、教師等に当てた手紙 (プロセスレター) として書くことが推奨される。これは、表現的言語の使用を禁止・抑圧しないことによって、(1) 先の Britton et al (1975) のとおり取引的言語に基づく論文作成の熟達をも促進することができる点、(2) 取引的言語と表現的言語を相互補完的に、しかしレポート・論文とプロセスレターという形で分けて用いることで、両者を比較しながら、その違いを学ぶことができる点で優れている。

加えて、「アカデミック・ライティング」と「パーソナル・ライティング」の関係性にも言及しておきたい。若松氏は本質問に際して「アカデミック・ライティングではないので、この議論とはずれるかもしれないが」とおっしゃっていた。「アカデミック・ライティング」を所謂レポートや論文のような「論理的」文章を書くこととみなし、個人的な自己表現については「パーソナル・ライティング」として扱うという捉え方は、若松氏に限らず、アカデミック・ライティングを取り巻く認識において「通説」と言えるものだろう<sup>2</sup>。しかしながら、「アカデミック・ライティング」と「パーソナル・ライティング」は、きれいに切り分けられるものではなく、また対立的に考えなければならないものでもない。むしろライティング教育という観点からは、対立的に捉えない方がより適切と言える。近年の高校国語のカリキュラム再編において「論理国語」と「文学国語」という切り分けの困難さ、不十分さが批判的に論じられたことは記

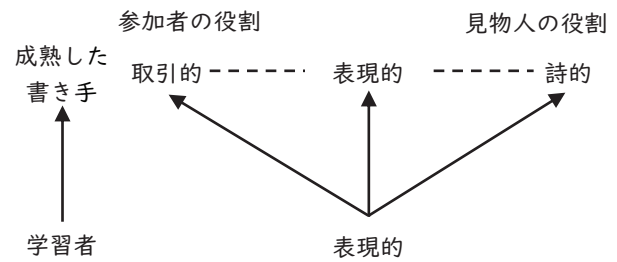


図1 言語の機能分類と熟達  
Britton et al (1975) をもとに筆者訳出・作成

<sup>1</sup> ある文章で用いられている言語が「論理的であるかどうか」「論文に適しているかどうか」、さらに換言すれば「取引的か表現的か」は、あくまで相対的に決まることである。絶対的に「論理的」な語彙が存在するわけではなく、言語の役割は使用場面と連動する形で、実践的・政治的、すなわち修辞的に規定されるものだからである。

<sup>2</sup> 若松：私の「アカデミック・ライティングと [ケース・ライティングの] 書く目的が違うっていうのが、まずあるので、今回の内容とはずれてしまうかもしれないのですが」という発言の意図は、論理的であることを求めるかどうかではなく、その一歩手前の目的、つまり「アカデミック・ライティング」のような他者に何かを伝えるために書くというものとは異なり、ケース・ライティングの場合は、書くことを通じて省察を促し、自身の実践事例についての理論的・実践的理解を深めるという目的であるという意味であった。

憶に新しい。ライティングが数式ではなく言葉を対象とする以上、「論理的」という語の射程を厳密かつ狭義に捉えるのは必ずしも適当ではない。ライティング教育が論証等の非形式論理と結びつきやすいのも、このためであり、すなわち、「論理的」であることを自然科学で期待される程度の堅牢な必然性において考えるのではなく、社会科学や人文学における蓋然性の文脈において捉えようとする企てと言える。

「論理的」という語は、「文学的」という語と対置して厳密に線引きできるほど明確なものではない。それは「アカデミック・ライティング」と「パーソナル・ライティング」という区分においても、また然りである。米国の表現的ライティングやパーソナル・ライティングに関する理論的・実践的指導者であるエルボウ（Peter Elbow）は、自らの理論・実践を指して「パーソナル・ライティング」とは呼ばず、ただ「ライティング」とのみ呼んでいる。彼は自らのライティング実践が、パーソナルなものを重視していることを認めているが、しかしそれがアカデミックなものから切り離されたものだと言われることには否定的であった。「アカデミック・ライティング」を狭く規定するよりも、「ライティング」というホリスティックな枠組みで捉えることが、教育的にはより有用である。

**若松 Q2： 評価基準・規準はコミュニティ内で必ず共有されるべきか。あるいは、目的によって共有されるべき場合と共有されていない場合もあるのか。**

石田： 例えば、価値の多様さそれ自体が重要な意味を持つような評価の文脈においては、評価基準・規準が、コミュニティ内で共有されるべき（統一されるべき）だとは言えない。すなわち、間主観性が必ずしも担保されていないような場合が、あえて、求められるような場合もあるということである。例えば、音楽コンクールの評価においては、審査員団は、それぞれの音楽的感性や考え方、そして、その人の直感を重視して、演奏に対する評価を行う。すなわち、このような状況においては、審査員団において、評価基準は統一されていない。しかし、このように多様な音楽的感性を有する音楽家や演奏家によって審査員団を構成することによって、多様な音楽の価値を見取り、そして、一定の公平性を担保しようとするのである。ただし、このような場合、誰が審査をしたのかということが重要となる。したがって、誰が審査をしたのか、そして、誰が誰にどのような評価を下したのかということを一応オープンにすることは求められると言える（遠藤氏への Q2 とも関連）。

松下： 「コミュニティ」や「共有」の意味をまず明確にしておきたい。若松氏の挙げた例は、教職大学院でのさまざまな専攻の教員や院生が参加する「実践研究」のゼミでの報告の評価であった。ここではこのゼミに参加している教員・院生（つまり、潜在的な評価者になりうる人々の集団）がコミュニティとして捉えられている。「共有」というのは、一致・統一という意味を含んでいるのか、それとも、異なってもシェアされればよいという意味なのか。通常、上記のような授業では、評価基準・規準は、その人の評価コメントからほの見える程度であって、シェアもされていないだろう。

私の挙げたルーブリックは、対話型論証にそって主に初年次向けに作ったものであり、かなり汎用性の高いものである。愛媛大学教育学研究科では修士論文のルーブリックを提示しているが、そこでは各専攻のディシプリンにそってカスタマイズすること、その上で修士入学後すぐに教員と学生の研究相談の段階から用いることが想定されている。つまり、「場不変的」なものとしてルーブリック・テンプレート的

なもの示すが、ディシプリンや指導教員の考え方にそって「場依存的」に改訂可能としたわけである。そのような緩やかな用いた方をするのであれば、ディシプリンをこえてルーブリックをある程度共有することは可能だろう。

とはいえ、ルーブリックを共有したとしても、評価者個々人には内的な評価基準・規準があって、ルーブリックの解釈や評価結果が一致する程度は、(とりわけライティングのような発散的課題では)それほど高くはならない。ただし、それは必ずしも問題ではない。評価者内信頼性は高いほどよいが、評価者間信頼性はある程度確保できればそれ以上追求する必要はないだろう。

一方、質的研究のトライアンギュレーションの考え方を援用すれば、多様な評価者によって多様な評価基準・規準、多様な評価結果が生まれることも悪いことではない。なぜそのような評価になるのかが説明され、それが他の評価者によって認められれば、それらを交差(トライアンギュレーション)することによって、多声性を残した評価という考え方もあってよい。

森本: ディシプリンの異なる者同士で共通した(いわば一般教養的な)ライティングに関する評価基準・規準を想定することは難しい。このような共通教養としてのライティング教育への挑戦とその難しさについては、たとえば Russell(1991) や Thaiss & McLeod(2014) 等に詳しい。この論点は、学問内ライティング(Writing in the Disciplines: WID)とカリキュラム横断型ライティング(Writing Across the Curriculum: WAC)の対立という形で、米国においては議論が蓄積されている。その詳細はこれらの論考に譲るが、たとえば、米国において初年次ライティング教育の主たる担い手である文学者と哲学者の間で初年次ライティングにおける評価基準/規準がなかなか合致しないことが、一つの証左と言えよう。前者は伝統的な修辞学(弁論術や自由七科に由来する発想、配置、修辞、記憶、発表等)や句読点法等の作文作法に力点を置きたがるのに対して、後者は論証やクリティカル・シンキングを重視する傾向にある。いずれにせよ、ディシプリンを貫く「共通項」のような評価基準/規準を同定することは容易ではない。

一方、若松氏の問いかけのなかにもあったように、教師教育という文脈において、多様な学問的背景をもつ各教員がそれぞれの立場から助言や指導を行うことが肯定的に作用することは十分に考えられるだろう。教員養成課程や教職大学院においては「(優れた)教師を育てる」<sup>3</sup>というミッションがある。ディシプリンは違えども、このミッションによって一つのビジョンや認識を共有することができれば、評価基準・規準をコミュニティ内で共有することが可能である。

**若松 Q3 (石田氏に対して): 本発表は、どちらにも通底する議論ではあるが、主に後者を念頭において展開する」と述べるときに、「自己表現としてのライティング」に対して若干躊躇(懸念)していることは何か?**

石田: 後述の通り、評価においては、「好み (taste)」と「質 (quality)」を区別する必要がある。自分が展開している議論は、基本的に、エッセイの「質 (quality)」に対する議論である。しかし、自己表現と

<sup>3</sup> 「優れた」を括弧でくくっているのは、学部教育においてはまずは「教育実習に耐えうる」あるいは「初任者教師としてのスタートラインまでは辿り着かせる」ということがミッションになる場合があるからである。「優れた」教師であることは決して容易でないことに照らすならば、「優れた」教師であるよりも、まず「平均的な」あるいは「最低限の」教師であること、その水準まで育てることが優先されるということである。

してのライティングにおいては、「質 (quality)」だけではなくて、ある程度、私的でパーソナルな「好み (taste)」も、評価ディスコースの中に組み入れられる必要があるのではないかと考える。したがって、「主に後者を念頭において展開する」という留保を行った。

#### - 評価における「好み (taste)」と「品質 (quality)」の区別

評価においては、「好み (taste)」と「品質 (quality)」という2つを一定程度、峻別する必要がある。この2つは、完全に分けることはできないように絡み合っているものの、例えば「このラーメンの質はすごく高いけれども、あまり好みではない」「非常に質の高い演奏であるが、自分はこういう演奏は好きではない」「少し出来栄えに荒っぽさが残っているが、このような演奏スタイルが非常に好きである」などといった語りにも現れるように、人は、ある程度、好みに対する判断と質に対する判断を区別できる。特に、教育文脈の評価、とりわけアカデミック・ライティングにおいては、評価は「好み」ではなくて、「品質」に対する判断でなければならない。他方、パーソナル・ライティングや、より文芸的領域でのライティングでは、「好み」を踏まえた評価を行うことも重要となってくる。

#### 若松 Q4: 作品事例集は、倫理的な説明責任を果たせるか(評価熟達知をすでに共有していれば問題ないと思うが...)?

石田: おそらく作品事例集は、ルーブリックと比較して、より倫理的な説明責任をより果たすものであると考えている。なぜなら、抽象的な記述であり、いかようにも解釈できてしまうルーブリックよりも、そして、スタンダード(質の水準点)がきちんと固定できていないルーブリックを示すことよりも、作品事例集は、具体的な事例を提示するために、どの質がどの評価に値するのをはっきりと明示することができるからである。ただし、作品事例集では、単に作品事例だけを羅列するのではなくて、「なぜその事例が〜として評価されたのか」ということに対する論拠説明(判例文のようなもの)が付されるべきであると考えている。

#### 川地 Q1 (石田氏に対して): ルーブリック・ハックを越え、多くの青年が表現者としてルーブリックを飼いならすために、評価と表現活動の「間」をどう構想すればよいか。

石田: 評価活動へ参加することは、新参加者が、あこがれを形成することにつながると考えている。どのようなライティングを目指したいのか、どのようなライティングを書きたいのかというビジョンを、経験が乏しい学習者は、描くことが難しい。しかし、評価活動に参加して、あこがれを持つことにつながるような具体的な事例に接することで、新参加者は、これを達成したいというアスピレーションを抱くことができる。言い換えれば、学習者が、評価経験に参加することは、エンド・イン・ビューを豊かにすることにつながるということである。まとめれば、学習者が評価活動に参画することで、彼・彼女らが表現したいこと、やりたいことを、具体的なイメージやビジョンとして頭の中に描くことができるようになるという発想が、評価と表現の間をどのように構想するのかという論点においては、重要なものとなる。

#### - ルーブリック・ハックとは何を意味するのかについて



例えば、世界大学ランキングでは、留学生の高い割合が、良い大学の一つのクライテリア（指標）として採用されている。大学を序列化する上での、クライテリア群を一番初めに考える時、それらクライテリア群のリストは、社会的に良いとされる大学がどのような特徴を持つのかを分析することで、帰納的に導き出される。例えば、オックスフォード大学やスタンフォード大学は留学生の割合が高いといった事実から、留学生の割合が、大学序列化の一つのクライテリア（指標）として見出されるのである。しかし、一度、「留学生の割合」が、明示的で固定的な指標として採用されると、それは、良い指標ではなくなってしまう場合がある。例えば、世界大学ランキングの順位を上げるために、とりあえず、学生の質は問わずに外国人の学生を多く入学させるといったアプローチが出現してくる。この場合、世界大学ランキング上での「評価」は向上する（ランキングの順位は上昇する）かもしれないが、学生の質を問わずしてとりあえず留学生の「数」だけを見繕っても、大学の価値や質が本質的に向上しているわけではない。

このように、明示化されたクライテリアの達成に最適化する行為が生じることによって、本質的には、パフォーマンスの質が向上しているわけではないのにも関わらず、「ルーブリック」上では、「良い」と評価される現象が生じる場合がある。このように、ルーブリックに書かれていることに、単純に最適化したり、ただ表面的に見繕ったりすることによって、パフォーマンスの本質的な質が向上していないのにも関わらず、ルーブリック上では向上していると評価されてしまう現象を、私は、「ルーブリック」がハックされていると呼ぶ。

**川地 Q2 (松下氏に対して): 青年期における認識の教育としての対話型論証についてお尋ねしたい。①大学では/なのに、なぜ「ルーブリック評価」の語が流行してしまうのか（「パフォーマンス評価」ではなく）。②（自らが依拠・発見した）エビデンスを意味づけるクライテリアの創成は青年期に重要だと思われる。事例として興味深いものがあれば教えてほしい。③対話型論証における「問題設定」は青年にどう開かれていくのか（「課題」される存在から「随意選題」していく存在へ）。また、これは青年期に限った問いではないが、（絶対者としての）評価者による「絶対評価」よりは「ルーブリック・ハック」がましなのか。（ルーブリックによる「ゆれる」評価者の排除も、「絶対評価」の排除という点では意味があるのか。）」**

松下： まず、「青年期における認識の教育としての対話型論証について」というタイトルについて述べると、対話型論証は小学校の中・高学年（いわゆる「9、10歳の壁」をこえたあたり）から使えるようになるものであり、必ずしも「青年期の認識の教育」に限定されるものではないということを申し上げておきたい。もちろん、発達段階や学校種によってその質は異なるが、基本的な構造は小学校中・高学年でも変わらない。

①初等中等教育では、パフォーマンス評価が客観テスト・標準テストへの対抗として生まれたが、大学ではもともと評価課題としてはパフォーマンス課題的なものが多く使われていた（発表、レポート・論文、制作物など）。しかし、それはもっぱら教員の主観（ときには独断・恣意）によって評価されてきた。そのような状況において、新しい評価基準の形式であるルーブリックに目が向いたのではないだろうか。

②ルーブリックの作成に学生が参加する例はいくつも報告されているが、クライテリアの創成に学生が関わった事例については、（あるとは思いますが）見つけられていない。創成はある状況の中で生じてくるも

のであるから、なかなか記録に残りにくい面もあろう。ただし、ルーブリックの観点（クライテリア）以外の「優れている・評価に値すると思う項目」は、高槻高校の自己評価・ピア評価でも書いてもらうようにしており、そこにはクライテリアの創成の芽があるといえよう。

なお、ルーブリックの作成に学生が参加すれば評価活動としてより優れているとは必ずしもいえない、と私は考えている。ルーブリックのクライテリアの作成には、その分野でのパフォーマンスの本質的特徴は何かを把握することが求められる。すぐれたルーブリックを使いながら、自己評価・ピア評価に参加するという経験がまずは必要ではないだろうか。

③対話型論証における「問題設定」は、総合的な探究の時間や大学のレポートなどで行われている。本日、例にあげた大学の初年次セミナーの例では、「日本の部活動はどのように変化していくべきか？」が問題として挙げられていたが、これは自分の中学校時代の恩師が悩んだ末、教員をやめてスポーツインストラクターになったという学生の個人的経験をもとに設定されたものであった。このように、私の担当する初年次セミナーでは、問題設定から取り組ませるとともに、なぜその問題にこだわるのかも書いてもらうようにしている。アカデミック・ライティングに、パーソナル・ライティングの要素を加味しているといえる。

**川地 Q3-1 (森本氏に対して)： （絶対者としての）評価者による「絶対評価」よりは「ルーブリック・ハック」がましなのか。（ルーブリックによる「ゆれる」評価者の排除も、「絶対評価」の排除という点では意味があるのか。）**

森本： 絶対者による評価については、ここでは当日の質疑応答において川地氏から口頭で提示された「私はこの分野の権威だから、私が正しい」という言説例を踏まえて回答する。このような「絶対評価」については、(1) 正当な理由を伴わない属人的判断を促してしまう点、(2) 民主的手続きを損なう評価プロセスである点で、少なくとも学術的なライティングの場面においては是認できないものと考えざるをえない。では、これと比して、「ルーブリック・ハック」が「まし」と問われたら、少なくとも(2) 非民主的な評価手続きである点では同様に問題である。一方、(1) についてはルーブリックという不完全ながらも外化された規範の具象化したツールを用いたことで、属人的判断は避けられていると言えなくもない。しかしながら、評価専門知（expertise）を有さない評価者では、ルーブリックに内在する外化された規範の価値を適切に運用することができず、結果として標準化された不適切な「型嵌め」に陥ってしまうという点で、結局のところ不適切であると言わざるを得ない。すなわち、絶対者による属人的評価であれ、素人による標準化された評価であれ、十分な理由づけや推論、書き手と読み手の間での対話を通じた納得の形成に開かれていないという点において、いずれも不適切である。両者をより健全なものへと導くために必要なのは、評価に関する熟議と、そのような熟議が機能する民主的な場を設けることである。

**川地 Q3-2 (森本氏に対して)： 指導的評価としてのプロセス評価（書く過程までコントロールしようとするものではなく、「書きたいことをより効果的に書けるように助言する・励ます」ような評価）とは、一つの作品を仕上げるまでが「プロセス評価」なのか。一つの作品から、まったく異なる次の作品への**

## 「間」も入っているのか。

森本： プロセス評価では、書くプロセスを指導・評価することが重視される。それは、とりもなおさず書く能力の育成や、そのための経験の（再）構成を意味する。プロセス評価は、一つの作品（プロダクト）を仕上げる際にも、一つのサイクルとして行われる。すなわち、一つの作品が完成するまでに、書き手がどのようなことに気をつけるべきか、それによってどのような点でより表現する力を育てることができたかに焦点化し、それを可能にするような経験の（再）構成が行われる。一方で、書く力の育成は一作品の指導のなかだけでは完了しえない。これはより長い期間をかけて、指導・評価される。事実、ライティング実践は、四半期、半年、一年というスパンで行われることが多い。あるいは学年をまたいで継続的に行われるようにカリキュラムが組まれていることもある。このような場合、一つ、あるいは複数の授業を通して、複数の作品を収めたポートフォリオを作成し、教員と学生で評価カンファレンスの機会を設けるのが一般的である。そのため、ライティング教師は学生の力量やモチベーションを見とりながら、作品（作品をつくる経験）の間に連続性をもたせて、継続的に指導・評価することが可能である。一つの作品においてプロセス評価がなされ、さらに作品をまたいでプロセス評価が行われることで、ダブルループで（あるいはより複層的に）評価が実施されているのである。

この点については、日本と米国の高等教育におけるライティング教育の差異も影響している。米国の場合、ユニバーシティであれ、カレッジであれ、ライティング・センターが広く設けられている<sup>4</sup>。センターには専属の教員が雇用されていたり、大学院生が常駐してレポート相談を受けたり、場合によってはセンターを統括するアドミニストレーター（ライティング教育を専門的に担当する教員）がいたりする。授業をまたぐ場合（学期や学年をまたぐ場合を含む）、授業担当の教員が異なることになり、すなわち書いたものを評価する者が異なることになるが、ライティング・センターという拠り所があること（さらにライティング・ポートフォリオを作成していること）で、学生の書く力の育ちを一貫して見るのが可能になっているのである。

**松下 Q1 (石田氏に対して)： 私自身が関心をもってきたのは、石田氏やサドラーとは逆に、ルーブリックのスタンダードよりむしろクライテリアの方である。なぜ、このクライテリアでなければならないのか、ほとんどのルーブリックではそれが説明されていない。私自身は、対話型論証モデルを土台に据えてルーブリックを作成することで、なぜこのクライテリアなのかを説明できるようにした。**

**かつて作品事例からルーブリックを作成するというワークショップに参加したことがある。外国の著名な講師によるものであった。しかし、そのとき感じたのは、どんなルーブリックができるかは、課題と事例と参加メンバーに大きく依存するということであった。率直に言って、そのワークショップで、何かを学んだという感覚を得ることはできなかった。ルーブリックを上から・外から与えられた、固定的なものという見方をすれば、「やっている感」を生み出すだけの不適切な評価ツールになってしまうかもしれ**

<sup>4</sup> 日本においてもライティング・センターやそれに類する部署を設ける動きが進みつつある（たとえば早稲田大学や慶応義塾大学等）。大学におけるライティング教育は、初年次においてアカデミック・ライティングの基礎を学ぶ授業が設けられる等、日本においても前進しつつあるが、1単位や2単位程度の授業時間内だけで十分なライティング能力を育てることは難しい。学生が気軽にレポートについて相談しに行けるライティング・センターが広く設立されることが、今後の課題となるだろう。

ない。だが、本日議論したように、ルーブリックを改訂・更新可能なものという見方に立てれば、評価の足がかりとしてやはり有効なのではないか。私には、「プレ・ルーブリック」や事例だけよりは、仮設としてのルーブリックがある方がベターだと思える。

石田： 「プレ・ルーブリック」や事例だけ」の評価は明らかに不適切であると私も考えていることは、初めに強調しておきたい。また、「かつて作品事例からルーブリックを作成するというワークショップに参加した」という点については、その具体について承知していないので回答を控えたい。なお、私とサドラー氏の立場は必ずしも同一ではないこと、そして、私のサドラー解釈には誤りを含む可能性があることを断った上で以下に回答を行う。

#### - スタンダードか、クライテリアか。

サドラー氏は、学習評価を、学習成果としてのパフォーマンス（作品や実演）の「質」の水準、程度、度合いを評価するものであると考えている。この考え方については、私も一致している。方向目標ではなく、到達目標を掲げる場合、どの程度の水準の「質」までを求めるのかということが明らかにされる必要がある。そして、到達目標として設定された水準の「質」の達成に対して、教師と学習者は一致協力することとなる。これは、教育における質保証の問題、学力保障に対するコミットメントを果たすという意味で重要である。

当日の議論では、「ルーブリックでは、しばしば、全く同じルーブリックが、例えば学部生、大学院生でも同様に用いることができるということがある（求められる質の水準は大きく異なるのにも関わらず）」「このことは、ルーブリックが評価のクライテリアは指定しても、スタンダード（求められる質の水準）は明確に指定出来ていないことを示唆している」ということを指摘した。したがって、このようなクライテリアのみを指定するルーブリックは、方向目標的に機能する（評価次元のみを規定するため）。しかし、言い換えれば、このようなルーブリックは、どの程度の水準の「質」までを求めるのかということが明らかにしない。従って、教育における質保証、学力保障に対するコミットメントを一定後景に退かせる可能性がある。ルーブリックを用いる場合においても、どの程度の水準の「質」までを求めるのかということをも明瞭に示しておくことが望ましい（ただし、後述の通り、ルーブリックという言語記述による評価基準表は、クライテリアに対する分析的志向性を有するために、ア priori に、質の水準としてのスタンダードよりも、クライテリアを優先的に規定するような性質を有しているように思われる）。

サドラー氏は、ある評価対象が、求められている質（スタンダード）を満たすか否かを判断することに最大の関心を払っている。このようなサドラー氏の立場が、作品事例を重視するアプローチに結実していると考えられる。サドラー氏は、あるスタンダードを満たす具体的な作品事例群を示す方法はクライテリアをルーブリックほどに厳密には指定しないが（むしろこれが重要でもある）、求められる質の水準を、ルーブリックよりも明確に指定できると考えている。

なお、求められた質の水準に到達している良質なエッセイ作品群であっても、それら個々のライティング作品の描きぶりやアプローチは全く異なる。すなわち、どれもがある一定の質の水準を満たす作品であったとしても、その「質」に到達していると判断される理由や論拠は、それぞれ異なるのである。このことに鑑みて、サドラー氏は、判断論拠（理由）としてのクライテリアには遊びを持たせて（厳格に指定せずに）、他方、満たすべき質（スタンダード）は厳格に指定することを重視していると思われる。

他方、松下氏は、例えばエッセイにおいて、ある主張がどのような事実と論理で組み立てられているのかということを目視化する（そして、目視化するための枠組みを用意する）ことで、その主張の「確かさ」や「強さ」を評価することに関心を寄せているように感じる。また、松下氏は、ルーブリックという装置を、どちらかというとなり形成的、すなわち、学習過程のツールとして捉えようとする志向性が強いように思われる。であるから、学生がエッセイでの議論を展開する際に、事実・データの扱い方と論理構造を、目視化して意識化できるようにすることを助ける装置として、クライテリアを明示するようなルーブリックを意義づけることは十分に理解できる。

#### - 評価の参照枠組み（スタンダードとクライテリア）の外化形態について

作品事例のみの集合による評価規準・基準の提示は、十分ではないと考える。この点については、サドラー氏と私で一致している。我々は、言語表現と具体的な作品による表現の2つを組み合わせることで、評価の参照枠組みを外化することが望ましいと考えている。私個人の意見としては、以下の方策が可能であると考えられる。なお、3が最も望ましいが、実践の状況次第では1や2でも十分適切に機能すると考えられる。(1. 作品事例群を、その「質レベル」を定義するものとして位置付けて、その特徴性を一般的に記述するような「記述文」を付加する。2. 作品事例群を、その「質レベル」を定義するものとして位置付けて、それぞれの作品に対して個々の「論拠説明」を付加する。3. 作品事例群を、その「質レベル」を定義するものとして位置付けて、その特徴性を一般的に記述するような「記述文」を付加し、それぞれの作品に対して個々の「論拠説明」を付加する) なお、サドラー氏は、2の方法を提案している。

サドラー氏が2の方法を提案する理由は以下の通りである。一般的に、ルーブリック等におけるスタンダードの記述では、その特性上、あるレベルの作品を共通に特徴づけるクライテリア（共通項）に焦点が向けられる。ただし、共通に出現するクライテリアが、必ずしも各作品の評価判断において最も重要なクライテリアではない（「最高」と評価された作品群があるとする。質の程度は、どれも「最高」と判断される訳だが、個々の作品への評価判断は、個々に異なる論拠（クライテリア）への参照による。注意したいことは、「最高」と評価される作品群に共通に出現するクライテリアと、個々の作品の評価で最も重要なクライテリアは異なる）。よって、あるレベルの作品を共通に特徴づけるクライテリア（共通項）が「記述されること」は、最も注目すべきクライテリアへの意識を埋没させる。これに対して、論拠説明の記述では、それぞれの作品を評価するのに最もふさわしいクライテリアが用いられるため、その作品の質を判断する際にどのようなクライテリアに焦点が向けられるべきか明確に定まる。サドラー氏は、評価者の質的判断を適切にキャリブレーションすることを最も重視している。例えば、重量ばかりなども、時たま、標準器（1kg）などを使用して、その目盛りを調整する（キャリブレーション）という行為を行う。評価者の質的判断をキャリブレーションする際に、ここでいう標準器の役割を担うのが、「評価の参照枠組み」である。

松下： 石田氏の補足説明を受けて、だいぶサドラー氏、石田氏、松下の共通点と差異が明確になってきた。大学教員としては成績評価をしなければならず、その際に不可欠なのはスタンダードであってクライテリアではない。しかもルーブリックではスタンダード（レベル分け）がワーディング（形容詞、副詞、動詞等）に頼った相対的な記述になっており、おざなりにされてきた。だから、スタンダードにより注力するということが理解できる。

また、言語表現と作品事例群の組み合わせ方に3通りあるというのも、議論を整理する上で有効であると感じた。私なりに簡潔にまとめると、①作品事例群＋一般的記述、②作品事例群＋個別の記述、③作品事例群＋一般的記述＋個別の記述、の3通りになる。この一般的記述がルーブリックにあたる。サドラー氏は②、石田氏は、③が望ましいが、①や②でも十分適切に機能する、という意見である。これかというと、私は③になる（私の論文では、作品事例を挙げていないことが多いが、松下『パフォーマンス評価』（日本標準,2007）ではルーブリックとともに複数の事例を挙げ、それぞれに個別の記述を加えている）。サドラー氏の批判は主に、④一般的記述（＝ルーブリック）のみ、に向けられたものだろう。

ただ、サドラー氏が②のやり方をとれるのは、主にレポート評価を対象にしているからではないだろうか。今回のシンポジウムのテーマである「ライティング評価」の範囲を超えるが、課題の中には、＜事前に作品事例群と個別の記述（論拠）を被評価者と共有して、評価規準・基準を学ばせる＞ということができないような場合も数多くある。たとえば、学生に新しいタイプの課題を課す場合、新しい賞やコンペ等の選考の場合などである。また、一科目の中で複数の異なるタイプの課題を課す場合にも、実行可能性（feasibility）の面から、そうしたやり方をとることは難しい。その場合には、④も許容できると思う。

サドラー氏は、おそらく自身の評価知に自信をおもちなのだろう（また、実際に熟達した評価者なのだと思う）。しかし、②のやり方では、主観が独断や恣意に陥ることを必ずしも防げない。キャリアブレーションをすればよいと言われるかもしれないが、キャリアブレーションを共に行う評価者仲間がいない場合もよくある。大学の授業科目は多くの場合、一人で担当するからだ。その場合、過去の自分とキャリアブレーション（評価者内信頼性的）することはできても、他の評価者とキャリアブレーション（評価者間信頼性的）することはできない。そういうときに、一般的記述としてのクライテリアは有効である。そこには、他の評価者の評価知が（不十分な形であるにせよ）表現されているからである。

### ・長期的ルーブリックについて

石田氏の今回の回答の中で他に気になったことがある。石田氏は「ルーブリックでは、しばしば、全く同じルーブリックが、例えば学部生、大学院生でも同様に用いることができるということがある（求められる質の水準は大きく異なるのにも関わらず）」「このことは、ルーブリックが評価のクライテリアは指定しても、スタンダード（求められる質の水準）は明確に指定出来ていないことを示唆している」という。これは当日の発表資料の中にも書かれていた内容である。

しかし、長期的ルーブリックの場合、このような批判は当たらないのではないだろうか。

たとえば、AAC&U（全米大学・カレッジ協会）のVALUEルーブリックは、Written Communication、Problem Solving など16の学習成果についての長期的・分析的ルーブリックである。標準的・統一的ルーブリックではなく、各大学・学部・教員がローカライズして用いるための土台のようなものである。

長期的ルーブリックなので、入学時から4年次まで同じルーブリックであり、学生の成長は、そのレベル（0～4）の変化で示される。ちなみに、私の発表資料であげたライティング用のルーブリックは新潟大学歯学部でも使われているが、大学1・2年次の科目「大学学習法」では、全観点でレベル1以上を到達目標としている。4年次の口腔生命福祉学科の卒業研究では、さらに上のレベル2・3まで進むことが期待されている。また、石田氏も調査メンバーに加わっているミネルヴァ大学のルーブリックもこのような長期的ルーブリックである。

私の言いたいことは、長期的ルーブリックの場合、学年が違っていても同じルーブリックを用いること

は可能だし、また、だからといって「スタンダード（求められる質の水準）が明確に指定できない」というわけでもない、ということである。こうした長期的ループリックに対して、石田氏の批判は当たらないのではないだろうか。

石田：上述の松下氏の整理と主張に対して、若干のコメントを行いたい。まず、私は、原則として③が望ましいが、「実践の状況次第では1や2でも十分に適切に機能する」と指摘した。実践の状況次第では、という部分が重要であり、すなわち、①や②で適切に機能か否かは、評価課題の性質や評価者の特性や力量といった要因によって左右されるということを強調しておきたい。加えて、重要なことは、言語記述が「定義」なのではなく、あくまで作品事例が「定義」として位置付き、言語記述がそれを補完する「説明」として位置付けられるべき点である。現状、言語記述を「定義」として位置付け、作品事例がそれを補完する「説明」として位置付けられる場合が少なくない。どちらを出発点とするのかという問題は、自らの立場を強調する上で重要なので、繰り返し述べることにした。

さて、ここで「一般的記述」と「個別の記述」の差異についてさらに整理しておきたい。というのも「一般的記述」と「個別の記述」の差異は、それらの叙述が単に「一般的であるか」「個別的であるか」という区別を超えると考えられるからである。

「一般的記述」とは、あるレベルを特徴づける「質」の一般的特徴について叙述したものである。ここでいう「質」は、単一の作品事例によって表出・規定されるものではなく、複数の作品事例の背後に現れるものであると解するのが適切である。同等のレベルで優秀とみなされる作品には、多種多様な形態がある。すなわち、質は、それぞれに異なる表面的な特徴を持っているが、同程度の質と判断される作品事例群の背後に共通的な特徴として立ち現れるようなものである。「一般的記述」とは、この共通的な特質を言語で叙述しようと試みるものであるべきである。結果として、「一般的記述」は、高度に抽象的な言語表現となることが多い。また、「一般的記述」は、ある単一の作品事例と一対一の対応関係にあるというよりは、作品事例群の背後にある「質」と対応するものである。（なお、実践レベルでは、ただ単に、表面的な特徴で共通的な部分を明文化したような一般的記述が多く見られるが、これは、質の特性そのものではなく、質の「兆候（ある質にある作品が表面的に示す特徴：ある兆候が見られるからといって、必ずしもその質レベルにあるわけでもないし、ある兆候が見られないからといって、必ずしもその質レベルにないわけではない）」を部分的に示すのにすぎないので、不適切な場合がある）。

他方、「個別の記述」とは、ある単一の作品事例が、あるレベルに位置づくことと判断された理由が叙述されたものである。この記述では、「一般的記述」とは異なり、その作品固有の特徴（クライテリア）にも焦点を向けながら、判断論拠や判断理由の説明が行われる。「個別の記述」は、ある単一の作品事例と一対一の対応関係にあり、したがって、そこで用いられる全てのワーディング（形容詞、副詞、動詞等）が、単一の作品事例に向けられたものである。よって、「一般的記述」と比較して、記述の具体性が高い。

私が、③を推奨する理由は、「一般的記述」と「個別の記述」が、それらの叙述が単に一般的であるか個別的であるかという区別を超えるものであるからである。上述したように、これら2つが記述しようとするものは、「層（レイヤー）」が異なるのである。この2つの「層（レイヤー）」を認識することは、熟達した質的判断（鑑識眼）の行使において重要な意味を持つ。先に「同等のレベルで優秀とみなされる作品には、多種多様な形態がある」としたが、この個々に異なる部分と、共通項的な部分の両者の特性を認識することが、質的判断を行う上で重要と言えるのではないか。

「サドラー氏は、おそらく自身の評価知に自信をおもちなのだろう（また、実際に熟達した評価者なのだと思う）。しかし、②のやり方では、主観が独断や恣意に陥ることを必ずしも防げない。」と松下氏は述べている。要するに、松下氏は、②の方法では、評価者が豊かな鑑識眼を有している場合にのみに可能であって、また、②の方法は、質的判断の間主観性を十分に担保できない（独断や恣意に陥る）可能性を指摘している。ただし、例えば、法学における判例法主義がそうであるように、評価者の判断は、作品事例群とその「判例（個別的記述）」に堅牢に拘束されるために、②の方法が、独断や恣意に陥ってしまうということはない。もっと言えば、サドラー氏は、むしろ、鑑識眼が十分でない評価者にとって、むしろ、②の方法が有効であると主張しているように思われる。なぜなら、記述が一對一で対応していない「一般的叙述」と比較して、「個別的叙述」は、作品事例と一對一で対応しているために、ある作品事例が「なぜその質に値するのか」ということを、個々のクライテリアに言及しながら、より具体的に示しているからである（他方、一般的記述の場合、記述と作品が一對一で対応ないために、背後にある質を掴み取りながら解釈する必要がある）。

なお、事例群に出てこなかったような創成クライテリアが出現した際にそれをどう扱うかという問題は難しさを含む（あるクライテリアの採用可否について、主観や恣意に陥っているのではないかという懸念に対して）。しかし、これは、一般的叙述においても生じる問題であり、②に固有の問題ではない。

いずれにせよ、①、②、③を比較した場合に、③は、最も多くの情報を多く含むため、①や②も兼ねることができるといえる意味で、より優れている。サドラー氏も、おそらく③の方法には強く反対することはないだろう（しかし、個別的叙述を含まない①や④には強く反対するだろう）。ただし、①と②を比較したときに、どちらがより「マシであるか」という点に関しては、サドラー氏と松下氏で大きく見解が異なるのではないかと思われる。私個人としては、①と②のどちらが「マシか」という点に関しては、かなり課題特性と文脈に依存するために一概に言い切れないのではないかと感じている。この点（その条件や状況など）については、さらなる検討が求められるといえよう。

### ・長期的ルーブリックについて

長期的ルーブリックという用語は、カリキュラムレベルでのベンチマークのようなものを想定して用いられることが多い（学年の幅を超えて、使用することができるほど、レベルの幅が大きいルーブリック）。例えば、語学試験 IELTS のライティングやスピーキング試験などで用いられるルーブリックなどもその一種としてみることができるだろう（英単語を発することができるようになる英語話者からネイティブレベルの英語話者までを評価対象とするため）。

私が行ったルーブリックに対する批判は、ルーブリックで示されている各レベル（例えば、1、2、3など）が使用する状況によって異なっている（その都度変わるという）という状態を問題視したものである。例えば、学部1年生に対して当該のルーブリックを使用している場合に、最高レベルの5が与えられる作品と、大学院生に対して当該のルーブリックを使用している場合に、最高レベルの5が与えられる作品の質の水準が異なるといったような状態である。ただし、松下が取り上げている例では、例えば、学部生はルーブリックの2ないしは3のレベルを目指す、他方、大学院生は4ないしは5を目指すといったように、あくまでレベルの水準は固定されているものである。したがって、それは私が問題視したものではない。



ミネルヴァ大学における実践では、各HCs（学習目標群）に対して、5段階で評価が行われるが、これは、4年間の学習を通して、4ないしは5のレベルを目指していくというものである。したがって、適切な運用であると考え（1年生を除いて、2～4年生は合同で授業を実施しており、そこでの到達目標も学年に関わらず同一の水準が課せられる）。なお、ミネルヴァ大学では、教員と学生の間で、ルーブリックの1～5の各水準がどれほどのレベルなのかという間主観的な理解が共有されているように思われるが（これは非常に望ましいことである）、このような理解が共有できているのは、必ずしも、ルーブリックの存在によってではないというのが、私の推論である。むしろ、ミネルヴァの教員と学生は、多くのHCの発揮事例に接することによって、感覚的に、どれほどの「HCの使い捌き」が、1～5のレベルに合致するのかということを感じ覚的に共有しているように思われる。

**松下 Q2（若松氏に対して）：若松氏が「概念・原理」ではなく「語彙」ということにこだわるのはどう  
いう理由によるのだろうか。**

若松： 確かに今回参照したダーリング＝ハモンドらによる文献では、「理論的な原理や概念」と表記されている。しかしながら、今回の森本氏の報告内容が、表現的ライティングにも言及するものであったため、まずそれを考慮して私が聞きたいことは「理論的な原理や概念」に限定されるものではないと思いはじめた。その上で、アカデミック・ライティングであろうと、どのようなタイプのライティングであろうと、概念や原理だけではなく、使用される「語彙」の豊かさや種類が、レトリックやライティングそのものに相互に影響があるのではないかと仮説的に考え、質問では、概念や原理を包含する広い意味での「語彙」という用語を採用することにした。

**森本 Q（松下氏に対して）：松下氏の「対話型論証」は、「対話」と「論証」から成るという点で、プラ  
トンの「ディアレクティケー（問答法・弁証法）」とアリストテレスの「レートリケー（雄弁術）」の両方  
の性質を併せ持つものなのかもしれないと、個人的に解釈している。一方、松下氏のご説明では、「論証」  
の部分が中心であったように感じられた。「対話型論証」が、単に「論証」というだけではなく「対話」  
を含むものであることの必要性、あるいはその必要性に裏づけられた実践部分はどこにあるのだろうか。**

松下： プラトンとアリストテレスという大家を引き合いに出して光栄だが、私自身は、アーギュメントそのものに、もともとこの両面が含まれていると考えている。富田・丸野（2004）らによれば、アーギュメント研究は、主に個人を分析の対象とした「論証としてのアーギュメント研究」と個人間過程にふみこんだ「対話としてのアーギュメント研究」に分類できるとされ、前者の代表例としてトゥールミンが位置づけられる（戸田山らによる Toulmin（1958/2003）の邦訳では、argument に論証と議論の2通りの訳が当てられている）。私は、対話型論証モデルにおいて、トゥールミン・モデルでは「反証」という形で三角ロジック的な論証の中に押し込められていた対話の部分を、右側のウィングに取り出すことで、この2つの「アーギュメント」の系譜を統合しようとした。このアイデアは私のオリジナルではなく、牧野由香里氏（牧野, 2008）から学んだものである。

「対話型論証の必要性に裏づけられた実践部分はどこにあるのか」という問いについては、学術 Weeks のシンポジウムで示した例は、どちらも個人の探究の例で、それが形成されるまでのプロセスの説明を省略していたので、対話がないと思われたのも仕方がない。実際の授業では、異なる意見との対話を組み込むようにしている。ただ、その対話の相手は、グループ（班）のメンバー、教師、書物・メディアやウェブサイトの書き手・話し手など多様である。その上で、個人探究においては、自己内対話ができるようにする。この対話については、松下『対話型論証による学びのデザイン』（勁草書房, 2021）の「対話はどこで？」（pp. 158-160）にも書いたので、読んでいただくとありがたい。

### 石田氏の参考文献

Sadler, D. R. (2020). Assessment tasks as curriculum statements: A turn to attained outcomes. *The Japanese Journal of Curriculum Studies*, 29, 101-109.

### 森本氏の参考文献

Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., and Rosen, H. (1975). *The Development of Writing Abilities (11-18)*. London: Macmillan.

Huot, B. (2002a). *(Re)Articulating Writing Assessment for Teaching and Learning*. Logan, UT: Utah State University Press.

Huot, B. (2002b). Toward a new discourse of assessment for the college writing classroom. *College English*, 65, 163-180.

Inoue, A. (2004). Community-based assessment pedagogy, *Assessing Writing*, 9(3), 208-238.

Russell, David. *Writing in the Academic Disciplines, 1870-1990*. Carbondale: Southern Illinois UP, 1991.

Thaiss, C., and McLeod, S. (2014). The pedagogy of writing in the disciplines and across the curriculum. In Tate, G., Taggart, A. R., Schick, K., and Hessler, H. B. (Eds.). *A Guide to Composition Pedagogy* (pp. 283-300), Oxford University Press.

### 松下氏の参考文献

牧野由香里 (2008) 『「議論」のデザイン』ひつじ書房.

富田英司・丸野俊一 (2004) 「思考としてのアークギュメント研究の現在」『心理学評論』第 47 巻第 2 号, 187-209.

Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (updated ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press. トゥール

ミン, S. (2011) 『議論の技法—トゥールミンモデルの原点—』(戸田山和久・福澤一吉訳) 東京図書.

# ライティング（書くことの）評価はどうあるべきか ——「ループリック評価」の批判的検討——

2022年 11月19日（土） 13:30～16:10頃 @ Zoom オンライン

本シンポジウムは、特に、大学教育を念頭に置きつつ、「ライティング（書くことの）評価はどうあるべきか」という問いに挑むものである。近年、この論題を考える上で無視できないキーワードは「ループリック評価」である。本シンポジウムは、ライティング評価に関する昨今の学術的・実践的言説、すなわち「ループリック評価」を批判的に検討するとともに、ライティング（書くこと）の評価の今後の展望をどう描くべきかについて討論する。

## ■ 話題提供

石田智敬（京都大学大学院、日本学術振興会特別研究員）

「エッセイ評価における現代的論争点を紐解く：ループリック論争を調停する」

松下佳代（京都大学）

「対話型論証によるライティングとその評価：論証としての評価」

森本和寿（大阪教育大学）

「表現を起点とするライティングとその評価：Good Enoughな評価のために」

## ■ 指定討論

若松大輔（弘前大学）、遠藤貴広（福井大学）、川地亜弥子（神戸大学）

## シンポジウムへの参加申込先

[academic.weeks.kawaji@bear.kobe-u.ac.jp](mailto:academic.weeks.kawaji@bear.kobe-u.ac.jp)（締切：11月12日 土曜日）

[注] 件名を「セミナー申込」とし、①お名前、②ご所属を、メールでお知らせ下さい。前日にZoomの招待メールを送信します。お送りいただいた個人情報は、本イベントの運営の目的のみに使用いたします。

## ■ 企画・運営

神戸大学大学院人間発達環境学研究科人間発達専攻教育方法学研究室

川地亜弥子（准教授）・瀬川千裕（博士課程後期課程）

高藤由紀子（博士課程前期課程）・今西尚子（博士課程前期課程）



神戸大学大学院人間発達環境学研究科 2022 年度学術 Weeks シンポジウム報告書

ライティング（書くこと）の評価はどうあるべきか  
——「ルーブリック評価」の批判的検討——

著者 川地亜弥子・石田智敬・松下佳代・森本和寿・若松大輔・遠藤貴広（執筆順）

編者 瀬川千裕

企画 川地亜弥子・瀬川千裕・高藤由紀子・今西尚子

神戸大学大学院 人間発達環境学研究科 教育方法学研究室

〒657-8501 神戸市灘区鶴甲3-11

発行 2023年2月28日