会話授業におけるルーブリックによる評価の実践
—学習者に与えた影響に関する一考察—

賴　　美　麗
(文藻外語大學)

１．はじめに

学校においてコースの最後または途中の段階でテストを行い、学習者の学習到達度を確認することがあるが、学習の到達度だけではなく、学習者の学習を促すためにテストを行う場合もある。本実践では会話の授業において学習の手助けになる形成的評価をより確実に学習者の学習を促すものにするために、従来とは異なるオーラルテストの実施と評価の方法を試みた。

従来と異なる点は事前に学習者に評価項目と評価基準を提示すること、そして一次試験ではなく、学習者が規定した基準に達成するまで繰り返しテストを受ける再試験の実施である。また、評価の方法に関しては、ルーブリックを用いることにした。本稿では、このような方法が学習者の学習にどのような影響をもたらしたかを考察し、その結果をテストと授業の改善の手がかりにしたいと考える。

２．授業の概要

本実践で対象とする授業は文藻外国語大学五専部二年生が履修している授業「日語会話（二）」である。本学科の授業の目標は日常生活の場面で短文を使い、簡単なやりとりができるようになることと規定されている。教科書は『聞く・考える・話す　留学生のための初級にほんご会話』を使用している。実践の対象となる学習者は40名で、学校でおよそ320時間学習しており、『進学日本語初級Ｉ』の学習を終えた日本語専攻の学習者である。

学期は2015年９月から2016年１月までであるが、本稿は2015年12月に行った小テストを取り上げ、分析の対象とした。小テストは一つの学習単元が終わった時点でオーラルテストを行ったものである。

３．評価とルーブリック

3.1. 言語教育における評価

教育の評価は特定のカリキュラム、授業内容に基づかず、幅広い範囲から出題される。テストの内容は、学習者のレベルを検証する熟達度テストと、特定のカリキュラムを前提とし課程のシラバスや教科書の内容などと一致させ学習の成果を調べる到達度テストに分けられる。梶田（1983）では教育評価について、実態把握と「測定」的性格も持つもの、目標到達性の把握と「査定」的な性格を持つものの４種の類型が挙げられている。

教育機関においてテストを行う時間と目的により、学習者のレベルとレディネスを知るために行われる診断評価、コースの途中で学習者が各学習内容をどのくらい理解したかを把握するための形成的評価、コースの最後に学習者が最終的にどの程度の能力を身につけたかを検証するための総括的評価に分類することができる。また、評価の結果を用いて学習目標に照らすのか、集団の中での相対的な位置づけをし学習状況を評価するのかによって、前者は絶対評価、後者は相対評価に分けられる。

3.2. 本実践における評価

文藻外国語大学の授業では、決まった単元を学習した後、小テストの形で形成的評価を行い、コースの最後の期末テストで総括的評価を行うことになっている。また、評価の結果は点数で示し、60点を合格点とし、学習目標に達成した度合いで学習状況を把握する。

本実践は学期中に行われる小テストを対象としている。小テストを行う目的は、学習者が単元を学習後に学習目標に照らして到達度を把握するとともに、学習の振り返りを経て、より高い到達度を目指し、学習することにある。そのため、本実

践の対象となる小テストは絶対評価に当たる形成的評価である。

小テストは学習者にパフォーマンス課題[1)]を与え、ロールプレイでの実演を評価の対象とした。パフォーマンスを評価するときは、評価を信頼性、妥当性があるものにするために、評価の観点を明確に決めておくことが重要である。そのため、本実践は単元目標を達成するまでに必要な学習目標をルーブリックで示す評価方法を試みた。

3.3. ルーブリック

従来のオーラルテストでは、文法力重視の減点式の採点方法を用いるため、テストの際に発話が多ければ多いほど不利になる。そのため、学習者がなるべく多く話さない傾向がある。その結果、文は正しく話せたが、話す内容、やりとりの流れに不適切な部分がよく見受けられる。そこで、パフォーマンス評価[2)]のツールの一つである「ルーブリック」を用いることにした。ルーブリックは複数の基準とレベル、そして、それを説明する記述語からなる評価基準表であり、中央教育審議会大学教育部会では濱名（2011）[3)]が次のように説明している。

> 「目標に準拠した評価」のための「基準」つくりの方法論であり、学生が何を学習するのかを示す評価規準と学生が学習到達しているレベルを示す具体的な評価基準をマトリクス形式で示す評価指標である学習者の「パフォーマンスの成功の度合いを示す尺度と，それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を説明する記述語で構成される，評価基準の記述形式」として定義される評価ツールのことであり，アメリカにおいて先進的に開発され，数多くの高等教育機関が導入・活用している。

ルーブリックは文法知識と理解だけではなく、オーラルテストの際の学習者のパフォーマンスに関する会話のスキル、内容の構成や展開、流暢さなども客観的に評価できるという特徴がある。

4．テストの概要と手順

オーラルテストは2015年12月に授業の履修者40名を対象に実施した。各単元はおよそ６コマ（１コマ50分）で学習し、オーラルテストは学習が終わった一週間後に行うこととした。テストを実施する手順は次のとおりである。

⑴各単元の学習目標[4)]をそのまま評価項目とし、ルーブリックの評価シートを作成し、合格基準を設定した。テストを行う一週間前に学習者にルーブリックの評価シートを提示し、評価項目、評価基準、そして合格基準を説明する。学習目標とルーブリック評価シートはすべて学習者の母語、中国語で提示する。次の例は単元の学習目標であるが、ルーブリックの評価項目にし、学習者に提示する。

例）学習目標 (第10課 事情を説明する・頼む)

①依頼の用件や場面を判断し、異なる会話の流れを展開することができる。
②相手に話しかけることができる。
③簡単に事情を説明することができる。
④前置きなど相手に配慮した表現を使い、相手への配慮を表すことができる。
⑤用件を話し、頼むことができる。
⑥適切に会話を終えることができる。
⑦相手の反応を確認しながら会話を進めることができる。

表１（次頁）は作成したルーブリックの一例である。

⑵テストの際、学習者にロールカードを渡し、学習者にロールカードに書かれている場面と状況を把握するように指示、その場で状況の把握ができたかどうかを確認する。テストの場面設定は次の例１、例２のように学習者が学校生活で遭遇する可能性がある場面とした。

例１）クラスで演劇コンテストに出ることになった。台本を書いてみたが、日本語の先生にチェックしてもらいたい。先生にお願いする。

表１　ルーブリック評価シート

評価基準 評価項目	A	B	C
①依頼の用件や場面を判断し、異なる会話の流れを展開することができる。	依頼の用件を判断し、適切な展開と流れで会話ができた。	会話の流れが不完全な箇所が少しあったが、ほぼ適切な展開で会話ができた。	依頼の用件や状況を判断し、適切な展開で会話ができなかった。
②相手に話しかけることができる。	状況に合った話しかけ方で会話を始めることができた。	表現形式に不完全な箇所があったが、状況に合ったやりとりで会話を始めることができた。	状況に合ったやりとりで会話を始めることができなかった。または状況を考慮せず、最初から依頼の用件を切り出した。
③簡単に事情を説明することができる。	適切な表現を用い、事情を説明することができた。	表現の仕方に不完全な箇所があったが、だいたいの事情を説明することができた。	何かを説明していたが、意味が伝わらなかった。うまく説明できなかった。
④前置きなど相手に配慮した表現を使い、相手への配慮を表すことができる。	状況にふさわしい表現を用い、相手への配慮を示すことができた。	表現の仕方に不完全な箇所があったが、目立たなかった。相手への配慮を示すことができた。	適切な表現が使えなかった。または相手への配慮を示さなかった。
⑤用件を話し、頼むことができる。	適切な表現を用い、依頼の用件を説明し、相手に頼むことができた。	表現の仕方に不完全な箇所があったが、だいたいの用件の内容を説明す、相手に頼むことができた。	依頼の用件を説明できず、相手に頼むことができなかった。
⑥適切に会話を終えることができる。	適切な表現を用い、会話を終えることができた。	表現形式に不完全な箇所があったが、状況に合ったやりとりで会話を終えることができた。	状況に合ったやりとりで会話を終えることができなかった。
⑦相手の反応を確認しながら会話を進めることができる。	相手の反応を確認しながら、適切なやりとりで会話を進めることができた。	１、２回ほど相手の反応や話の内容を確認せず、会話を進めた。	相手の反応や話の内容を確認せずに会話を進め、不適切なやりとりとなった。

合格基準：Ｃと評価された項目がなく、Ａと評価された項目が４つ以上の場合を合格とする。

例２）あなたは日本語のスピーチコンテストに出ることになった。今練習している。先生に発音の指導をお願いする。

⑶学習者がロールカードの内容を読み、３分ほど準備する。そして教師と一対一でロールプレイ式のオーラルテストを受ける。教師側は学習者とのやりとりの内容を録音し、文字化作業を経て、ルーブリックで評価を行う。

⑷評価結果を記入したルーブリックと文字化したやりとりの内容を学習者に渡し、授業で学習者全体にテストに関するフィードバックを行う。

⑸学習者が各自で評価結果が記載されたルーブリックを文字化資料に照らし、内省を行い、より適切な話し方を考える。

⑹合格の基準を設定し、基準に達していない学習者が内省を経て、決めた期間内に合格基準に達するまで再テストを受ける。再テストを受ける回数の制限はない。

５．結果の考察

期間内に何度もテストが受けられる再試験の実施とルーブリックの導入で、学習者の学習活動と学習成果にどのような影響があったかについて、学習者のフィードバック、コースの最後に行われたアンケート調査の結果（38名）の一部、授業観察、オーラルテストの文字化資料などで分析・考察を行った。

5.1. 学習目標の意識化

各単元の学習目標をそのままルーブリックの評価項目とし、テストを行う前に学習者に評価シートを渡しておいたことによって、学習者が学習目標を再確認し、学習目標を意識しながらテストの準備をする傾向が見られた。それは学習者がテストを準備する際に教師への質問の内容、例えば、「すみませんがなどの表現を入れたら、相手への配慮を示すことになるのか」といった質問は「依頼の際に相手への配慮を示すことができる」という学習目標を意識し、テストの準備をしていたと言えよう。また、アンケート調査の設問、「テストを行う前に渡された評価シートは各単元の学習目標と学習内容への理解に役に立ったか」に対して五段階評定尺度を用い調査を行った結果（平均値：4.16）からも学習者がルーブリックの評価シートで学習目標をより明確に認識できたと言えるだろう。

5.2. 学習と内省の促進

テストの結果に対する学習者の反応はどのようなものであったか、従来の筆記試験と比較しながら学習者の行動を観察した。従来の筆記試験の場合、学習者が点数と自分が書いた答えが正解だったかどうかを中心に考える傾向があるが、今回では、ルーブリックの各評価項目において自分がどのぐらい達成できたか、なぜこのぐらいしか達成できなかったかを自分のオーラルテストの文字化資料と照らして考えるようになった。この点に関して、「自分の会話テストの文字化資料とルーブリック評価シートを用い、うまくできなかったところを確認するか」という設問の調査結果（平均値：4.58）からも学習者がルーブリック評価シートを通して、自分の学習を内省する傾向があることがわかった。また、次の自由回答形式の設問で得た学習者のフィードバックからも、ルーブリックの導入は学習者の学習と内省の促進につながったことが考えられる。

S８：自分のやりとりの内容が適切かどうかを考えるようになり勉強になった。
S８：評価シートを通して、自分のやりとりの内容の不適切なところがよくわかった。
S18、S22：テストは緊張するが、評価の仕方は役に立った。勉強になった。
S25：○、×ではなく、いろいろな項目が書いてあるため、どうすればよくなるかがわかりやすい。

テストの結果を受けたあとの学習者からの質問では「この部分はこのように変えればもっとよくなるのか」、「この部分はなぜ適切ではないのか」と、「正解」ではなく、方法や理由に関するものが多かった。

再テストを受けることになった学習者も再テストで合格できるように一回目のテストの問題点について考えたり、教師に相談したりし、より良い評価を目指すようになった。

以上のことからルーブリックの導入は学習者の学習と内省の促進につながり、学習目標への到達への手助けになったと言えよう。

5.3. ピア学習の促進

ルーブリック評価の導入によって、学習者同士がテストの結果に関してお互いフィードバックしたり、再テストを受けることになった学習者が評価シートと会話の文字化資料をより高い評価が得られた学習者に見せ、意見やアドバイスを求める傾向が見られた。

ルーブリックは評価項目と評価基準を明確に示すことができ、学習者と教師だけでなく、学習者の間でも共通のものさしとなるため、ピアでフィードバックしやすくなったと考えられる。他者の会話の内容と評価シートを自分のものと比較することで優れた点や改善点が見つけやすくなる。また、

従来の合計得点が付けられ、他人との差が明確に示される評価形式に比べ、ルーブリックの評価シートでは項目別に評価され、合計得点で他人との差がすぐにはわかりにくいため、ピア学習の情意的側面にも肯定的に機能したことが考えられる。

5.4. 会話の流れ、表現の適切さにも注目

従来、小テストでは筆記試験を行い、文法や表現形式など知識の確認のテストが多かったため、学習者が会話の授業において文法や表現形式のみに注目し勉強する傾向があった。しかし、ルーブリックで評価する場合、文法のみに着目せず、会話の流れと展開、相手への配慮などを評価項目とした結果、学習者が教師への質問は文法項目以外に、「会話の最初の部分ではあまり良い評価がもらえなかったが、どう話したらいいのか」、「なぜこの言い方はここでは不適切なのか」、「ここはこのようなことを言いたいが、どう言ったらいいのか」といったやりとりの流れや表現の適切さなどに注意を向けるようになったことが見られた。これは文法知識だけではなく、学習者のパフォーマンスに関する会話のスキル、内容の構成なども評価できるというルーブリックの特徴を生かした結果ではないかと考えられる。

5.5. 到達度の向上

分析の対象となったテストの結果は学習者40名のうち、13名が再テストを受けることになったが、13名のうち12名は二回目のテストで合格の基準に達するという結果となった。

次の例は再テストを受けた学習者の一回目と二回目のテストの内容である。一回目のテストの後、ルーブリック評価シートで自分のやりとりの内容を振り返り、修正を行った。一回目のやりとりに比べ、二回目のテストにはより完成度が高い会話の流れが見られ、相手への配慮を表す表現なども使われていた。

例）オーラルテストの文字化資料：S10

【一回目のテスト：2015年12月２日実施】

S:あのう、わたしは、来週は劇コンテストがありますが、タイホンを書いています。

T:ああ、そうですか。

S:ちょっと見せてもよろしいですか。

T:ああ、いいですよ。

【二回目のテスト：2015年12月９日実施）

S:あのう、先生、すみません。今お時間がありますか。

T:はい、何ですか。

S:あのう、お忙しいところ申し訳ありませんが、私は来週劇コンテストに参加したいので……。

T:ああ、そうですか。

S:あのう、これはわたしのたいほんです。わたしはタイホンを書いたんですが、ちょっと見てくださいませんか。

T:ああ、いいですよ。

S:はい、ありがとうございました。

また、「何度もテストが受けられるというやり方とルーブリック評価シートは学習の促進、学習目標の達成に役に立つか」という設問の調査結果（平均値：4.61）からも内省のツールとして使ったルーブリックは学習到達度の向上につながったと言えよう。

６．まとめと今後の課題

本稿は単元学習後のオーラルテストにルーブリック評価を導入したことによる学習者の変化を考察したものである。その結果、ルーブリック評価が学習者の学習目標の意識化を助け、学習と内省、そしてピア学習を促進する効果があることが明らかになった。また、学習者が文法や表現形式以外に会話の流れなどに注目し学習するようになり、ルーブリックで示された評価の結果を自分の学習の振り返りと内省のツールとして用い、学習到達度の向上につながる結果も見られた。

一方初めての評価方法で、従来と異なる形で評価の結果が現れたため、評価の結果の読み取り方に戸惑う学習者も見られた。今後ルーブリックを用い、学習の内省や振り返りに生かす具体的な指導法を探ることを今後の課題としたい。

注

1）西岡（2015）ではパフォーマンス課題を次のように定義している。パフォーマンス課題は複数の知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるような複雑な課題である。具体的にはレポートやプレゼンテーションなど、まとまった作品や実演を求める課題である。

2）松下（2012）ではパフォーマンス評価をある特定の文脈のもとで、さまざまな知識や技能などを用いながら行われる、学習者自身の作品や実演（パフォーマンス）を直接に評価する方法と定義されている。

3）文部科学省（2011）中央教育審議会大学教育部会濱名篤委員の説明資料を参照した。
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1314260.htm>

4）各単元の目標は授業を担当する筆者が学科によって規定された授業の目標（Goal）、および教科書の各レッスンの内容を参考に、設定したオブジェクティブズ（Objectives）である。

参考文献

梶田叡一（1983）『教育評価〔第二版補訂版〕』有斐閣.

西岡加名恵（2015）「『逆向き設計』論に基づくパフォーマンス評価の進め方：言語活動の評価への応用可能性を探る」,『国語科教育』78, 全国大学国語教育学会国語科教育.

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, 京都大学高等教育研究開発推進センター.

文部科学省（2011）中央教育審議会大学教育部会濱名篤委員の説明資料
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1314260.htm>（2016/3/5閲覧）.

吉田武大（2011）「アメリカにおけるバリュールーブリックの動向」,『関西国際大学教育総合研究所研究叢書』4, 関西国際大学.

（2015年3月19日受付）