

ウ 共同化科目担当者会議

(ア) 成績評価の質保証と個別フィードバックの実践

ー「現代社会に学ぶ問う力・書く力」におけるルーブリックを活用した推敲指導ー

京都三大学教養教育研究・推進機構 教育 IR センター 特任准教授

児玉 英明

I はじめに

ー成績評価の質保証ー

本稿の目的は、「成績評価の質保証」の観点から、前期に担当した「現代社会に学ぶ問う力・書く力」を自己点検・評価することである。

大学評価・学位授与機構『大学機関別認証評価自己評価実施要項』の「基準 5 教育内容及び方法」では、成績評価の自己点検・評価の観点として「成績評価等の客観性、厳格性を担保するための組織的な措置が講じられているか」¹ という記述がある。そして、自己点検・評価をする際の留意点として、「成績評価分布の適切性について分析」² とある。質保証というと FD を開催したり、外部評価を実施したりすることに焦点が当てられるが、成績評価もそれら以上に重要な質保証の観点である。

II 大学間連携が成績評価に与える影響

京都三大学教養教育研究・推進機構が本取組開始時に文部科学省へ提出した「平成 24 年度 大学間連携共同教育推進事業 申請調書」において、質保証の取組として次の四点を柱に掲げている³。第一に、教育データの管理、調査・分析手法や相互比較評価のための指標の開発など IR の推進に関わるモニタリングシステムの構築。第二に、ポートフォリオの作成、アドバイザー制の実施や多面的な成績評価の実施。第三に、ナンバリングなど科目の体系の明示化。第四に、教育手法の向上等に関する FD の企画・実施。

この中でも、二番目に掲げた「多面的な成績評価の実施」は、教養教育の共同化を進めることで、同じクラスに文系の学生も理系の学生も混在する

ことを考えると、「期末テスト一発で成績評価する」従来型のやり方には再考が求められるだろう。また、三大学の学生が同じ授業に混在する場合、成績評価分布がどのような状態なのかといった教育情報の共有も必要になるだろう。

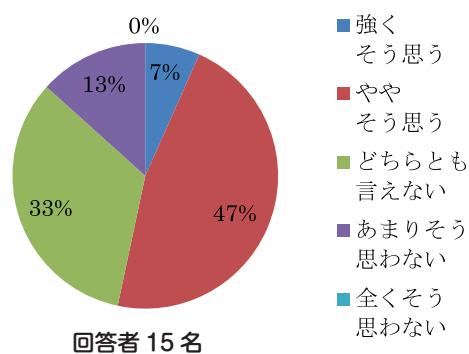
III 成績評価に関するモニタリング指標

京都三大学教養教育研究・推進機構では授業アンケートの設問の中に、成績評価に関するモニタリング指標を設け、各科目レベルでの質保証をはかっている。具体的には、授業アンケートの設問 IVー(13)において、「成績評価の方法や基準が明らかにされていたか」という指標を設けている。

2014 年度前期に、「現代社会に学ぶ問う力・書く力」を履修した 15 名の学生にアンケートを実施した。

<図 1> 授業アンケート

成績評価の方法や基準が明らかにされていたか
「現代社会に学ぶ問う力・書く力」



アンケート結果を見る限り、成績評価の可視化については、評価がわかれている。「期末テスト一発によらない成績評価」を実施してきたが、その評価基準については、各回でさらに詳細な提示が求められる現状である。

IV 成績評価の分布

「現代社会に学ぶ問う力・書く力」は、1 回生前期を対象とした共同化科目である。シラバスには対象とする学生像を次のようにうたった。「本リベラルアーツ・ゼミナールは、『大学で一生懸命に勉強をしよう』というやる気はあるが、一方で、『大学の勉強についていけるか不安である』といった 1 回生を対象にする。『高校で小論文の勉強をしてこなかった』、『レポート課題が出されたが参考文献の探し方がわからない』、『Word や Excel といったパソコンの基本スキルが身につけていない』といった 1 回生を対象にして、高校の学びから大学の学びへの移行を促す」。

履修者は 17 名である。内訳は、文系の学生が 7 名、理系の学生が 10 名である。理系の学生 10 名の内訳は、京都府立大学が 3 名、京都工芸繊維大学が 7 名である。

全ての履修者がこの科目を第一希望で登録している。また、少人数のゼミナール型授業を、自主的に履修している 1 回生である。そのため、授業運営上、二大学の学生が混在したからといって、これといった指導上の困難は感じていない。

成績分布に関しては、15 名を A 評価（80 点～100 点）、2 名を B 評価（70 点～79 点）と判定している。

第一希望で登録した学生が履修しているゼミナール科目では、成績評価の難しさはあまり感じられない。成績評価の分布に留意するのであれば、むしろ講義型科目の成績評価の自己点検の方が必要だろう。

共同化科目として講義する場合、成績評価にどのような課題が生じているのかは、大学間連携の質保証をはかるモニタリング指標として、継続し

て追う必要がある。

V 添削による個別フィードバック

「現代社会に学ぶ問う力・書く力」では、いかに論理的な文章を書くトレーニングを積んでこなかったかを最初に実感してもらうために、第 2 回目の授業で、反論文を書く課題（小学生レベル）を出題している。この課題は、授業中に回答させるのだが、なかなか即興では論理的な文章が書けないことを実感してもらうことが狙いであり、その気づきから学生の自主的な推敲作業へつなげていく。

出題は、『類似からの議論』に反論する文章を練習させることで、短期間で論理的思考力を高める⁴ことを目的とした教材（香西秀信編『反論の技術・実践資料編—学年別課題文と反論例—』）を活用している。

「現代社会に学ぶ問う力・書く力」の第 2 回目の授業では、香西の『反論の技術・実践資料編』から、次の課題を出題して個別に添削を行い、フィードバックしている⁴。

【問題】津田さつきさん（小学 4 年生）の作文に、反論しなさい。

この間の日曜日、公園のハトにえさをやりに行ったら、「ハトにえさをやらないでください」という立て札がありました。近くの売店のおばさんに、どうしてえさをやってはいけないのか聞いたら、「ハトが公園でふんをして困るからだよ」と言っていました。でも、これはおかしいと思います。公園でふんをする生き物はハトばかりではありません。池のこいだってふんをします。なのに、こいにはえさをやってもよいのです。公園のハトにえさをやってはいけないのなら、池のこいにも

えさをやることをきんしにするべきです。

(出所) 香西秀信『反論の技術・実践資料編－学年別課題文と反論例－』明治図書、2008年、17頁より転載。

VI ルーブリックを活用した推敲

第2回目の授業内で上記の課題に即興で取り組んでもらう。そして、教員が答案を回収し、第3回目の授業で、コメントを付して個別にフィードバックする。その際、添削は最小限にとどめ、「学生の主体的な推敲を促すルーブリック」を提示し、成績評価の基準を可視化する(表1)。学生は、明らかにされた成績評価基準を参照にしながら、自律的な推敲作業に励み、教員へ課題を再提出する。このようにルーブリックを活用した個別フィードバックの取組を、「現代社会に学ぶ問う力・書く力」では採り入れている。

VII おわりに

一 質保証における対話とフィードバック

授業アンケートを改訂する際に、「授業における対話とフィードバック」をモニタリングする指標として、「教員が提出物に添削やコメントを付

けて返却する」という設問を入れることができれば、少人数制のゼミナールの評価指標として有益だろう。

大学評価・学位授与機構『大学機関別認証評価自己評価実施要項』には、質保証の観点が多岐にわたって掲げられているが、もっとも大切なことは、「学生との対話とフィードバック」が授業の中に埋め込まれているかどうかである。

大人数の講義にしても、少人数のゼミナールにしても、与えられた条件の中で、担当教員が「学生との対話とフィードバック」の工夫に、どのように向き合っているか。これが質保証の鍵のように思われる。

¹ 大学評価・学位授与機構『大学機関別認証評価自己評価実施要項』2014年、34頁。

² 同上。

³ 京都三大学教養教育研究・推進機構「平成24年度大学間連携共同教育推進事業申請調書」6頁。

⁴ 香西秀信『反論の技術・実践資料編－学年別課題文と反論例－』明治図書、2008年、17頁。

<表1>学生の主体的な推敲を促すルーブリック

	A	B	C
適切な段落分け	適切な段落分けが行われていて、論理的に構成された文章を書くことができる。	段落分けが見られるが、論理的に構成するという配慮が不十分である。	段落分けが見られず、論理的に構成されていない。
課題文の引用	反論文を作成するにあたり、課題文の該当箇所を「」を付けて、適切に引用した上で、反論している。	反論文を作成するにあたり、課題文の該当箇所を言及するにとどまる。	反論文を作成するにあたり、課題文の該当箇所に言及しないまま、文章が書かれている。
本質的な違いの指摘と箇条書き	「鳩」と「鯉」の違いを二つ以上指摘し、「第一に…」、「第二に…」という箇条書きの形で、整理して指摘している。	「鳩」と「鯉」の違いを一つ指摘するにとどまる。	「鳩」と「鯉」の間に存在する違いを、指摘できていない。