

# アカデミック・ライティング学習における ピア・レスポンスの効果

梅本 佳子\*

## Examining the Effectiveness of Peer Assessment in Academic Writing Class

Yoshiko Umemoto\*

### 抄 録

2021年度前期の留学生対象のアカデミック・ライティング授業「留学生日本語演習A」では、協働学習の活動の一つであるピア・レスポンスを取り入れた。ピア・レスポンスは作文学習において学習者の思考を活性化し、自主的・自律的な学びに有効な学習活動であることが言われているが、欧米で考案され発展した学習活動であるため、教師主導型の教育を受けてきた学生にはなじみにくいことが指摘されている。そのため今回導入にあたって行った授業での工夫や、導入後に見えてきた問題点とその対応について紹介する。

キーワード：日本語教育、ピア・レスポンス、協働学習、自動評価、ループリック

### 1. 初年次教育におけるアカデミック・ ライティングの取り組み

大学の学士課程教育においてどのような力を身につけるべきかという課題は、21世紀に入り「21世紀型市民」の育成を提唱する文部科学省によって審議<sup>1)</sup>され、大学教育の改革の取り組みの一つに挙げられた。文部科学省は平成20年に中央教育審議会大学分科会で学士課程共通の「学習成果」について指針を出している<sup>2)</sup>。それによると、大学の学士課程教育において育成すべき「汎用的技能」のひとつとして「論理的思考力」が挙げられ、

「情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。」とされている。大学の学士課程教育の見直しを図るこの審議を経て、大学の初年次教育の普及がこの10年で大きく伸びたことは、「大学改革状況調査」の各年度の概況から見て取れる。その中でも、特に平成30年「大学改革状況調査」では、初年次教育の取り組み例に「レポート・論文の書き方等の文章作法」を挙げる大学が92%（679大学）に達し、各取り組み項目の中で最も多く導入されている。

こういった状況からしても、アカデミック・ライティング（学術的な文章を書く能

\* 筑波学院大学経営情報学部、Tsukuba Gakuin University

力)の授業の必要性は、大学に共通した認識だと言える。また、「留学生30万人計画」を背景に留学生の受け入れを増やしてきた中で、留学生が在籍する全国の大学において、アカデミック・ライティングの技能は日本人学生のみでなく、留学生にも求められている。

## 2. ピア・レスポンスの概要

まず、今回テーマとして取り上げるピア・レスポンスについて簡単に説明する。ピア・レスポンスは、ピア・ラーニング(協働学習)の作文学習活動のひとつに位置づけられるものである。活動内容は一般的に、グループやペアになり、学習仲間(ピア)同士で互いの書いた作文を読み合い、お互いに評価やコメントをし、それを参考に自分の作文を推敲するという形で行われる。ピア・レスポンスの基盤となるピア・ラーニングは、協働学習とも呼ばれるが、学習者同士の相互の学びに焦点を当てた教育理念であり、学習者がより自主的、自律的に学ぶことを主眼とする<sup>3)</sup>。日本では近年教師主導の教育から学習者主体の教育へと、アクティブラーニングへの転換が文部科学省によって推奨されている<sup>4)</sup>が、日本語教育においても協働学習の理念に基づいた活動は2000年頃から試みられており、作文学習でも協働学習の要素を持つ活動としてピア・レスポンスが次第に取り入れられるようになってきている(池田1998,1999、広瀬2000、田中2008)。ピア・レスポンスにおける協働学習の要素について、池田(2007)は①対等、②対話、③創造、④互惠性、⑤プロセスの5つを挙げている。学習者同士の対等な立場で、テーマについて対話での意見交換を行い、作文を発展させ創造し、お互いの不足に気づき補い合う、これらのプロセスが協働的な学習活動として提示されている。

ピア・レスポンスが注目されるようになって

た背景の一つには、従来行われてきた教師の作文添削に対する問題意識がある。教師の作文添削は、学習者にとって文章を正確な日本語に近づけるものである反面、学習者が教師の添削に依存して自分で考えなくなってしまうことや、教師に評価されることを目標に作文を書いてしまうことなどが問題点として挙げられている。こういった問題に対し、学習者の思考を活性化し、自主的、自律的な学びを育てるものとして、ピア・レスポンスは注目され、導入が試みられてきた。

しかしながら、ピア・レスポンスはもともと欧米で考案、発展した教育であり、参加型の授業を子どものころから受けてきた学生を対象として実施されてきたものである。そのため、東アジアなどに多く見られる教師主導型の教育を受けてきた学習者には、なじみにくいことが挙げられている(池田2007)。

## 3. 授業へのピア・レスポンスの導入

2021年度前期に筑波学院大学でアカデミック・ライティングの授業を担当するにあたり、学生の自律的な学びを育て、学生が主体となる授業を実現する方策として、ピア・レスポンスを導入することにした。先行研究においては、作文活動でピア・レスポンスを導入した場合、内容についての推敲より文法や語彙などの表面的な推敲のほうが多いという例も報告されている<sup>5)</sup>(池田2000、広瀬2000)が、アカデミック・ライティングの授業では通常の作文と異なる学術的な表現にも意識を向ける必要がある。ピア・レスポンスが文体や表現等の形式について有効に働くことが期待できた。

ピア・レスポンスを実践した授業についての概要は以下である。

科目名	「留学生日本語演習 A」
授業時間	全15回（1回90分）
受講者	26名
受講者の国籍	中国24名、ベトナム1名、エジプト1名
履修条件	日本語能力試験N2以上、または留学試験250点以上取得していること
内容	留学生を対象とした日本語アカデミック・ライティング
使用教科書	『日本語を学ぶ人のためのアカデミック・ライティング講座』（アスク出版）伊集院郁子・高野愛子著
使用LMS	Google Classroom

また、この授業では日本語ライティングについて次の3点を目標とした。

- ・アカデミック・ライティングに適した表現を用いてレポートや論文などが書けるようになる
- ・全体の構成を意識して、自分の考えを論理的に述べることができる
- ・自分の書いた文章を批判的に読み、推敲できる

授業は教科書の課に沿って以下のように進めた。

1. 教科書の内容に従って、アカデミック・ライティングの表現を学び、練習する
2. 教科書で提示されたテーマを使い、作文の構成を考えて書く
3. 書いた作文をグループやペアで読み合い、お互いに評価やコメントをする
4. もらった評価やコメントを参考にし、自分の作文を推敲する
5. 提出された作文（第2稿）を教師がグループワークで評価、採点する

全15回の授業において、作文を書いたのは7回である。そのうちピア・レスポンスを行ったのは2回目から5回目の作文の、計4回である。導入しなかった3回について、1

回目の作文では、自動評価ツールによる自己評価を行ったため、この時点ではピア・レスポンスは行わなかった（詳細は3章に述べる）。6回目と7回目の作文では、課題のテーマの難易度が上がり学生の作文の進度に差が生じたことと、授業のスケジュールに遅れが生じたため、授業内で十分な時間がとれず、ピア・レスポンスの活動が行えなかった。

作文の提出は基本的にはGoogle Documentに入力し、期限までにGoogle Classroomに提出してもらった。ただし、学生の状況によりWordのほうが使いやすいう場合はWordでの提出も可とした。

#### 4. 授業での導入の工夫

2章で述べたように、ピア・レスポンスは欧米の教育において発展した学習活動であり、教師主導の教育を受けてきた学習者には戸惑いや抵抗を感じる場合が多いことが指摘されている。それを踏まえ、今回、授業でのピア・レスポンス導入にあたって、次の(1)～(3)の3点の工夫をした。

##### (1) 事前説明を丁寧に繰り返し行う

ピア・レスポンスは、作文の内容に他者が直接触れることから配慮が必要である。コメントの仕方によっては、書き手の気持ちを傷つける可能性もある。作文は学習者の心の一部であり、扱いに注意が必要であることは池田（2007）でも述べられている。今回の授業でも、ピア・レスポンスの導入に当たり、最初の3回の授業は準備期間として、手順と注意点について説明を繰り返した。授業では以下の注意点をスライドに映しながら伝えた。

- ・批判ではなく提案をする
- ・どうすればもっとよくなるか考える
- ・相手を傷つけないよう、配慮や言い方に気を付ける

・直した方がいいところはきちんと伝える「ここがダメ」といった指摘をするのではなく、相手の作文の評価が上がるようにアドバイスをすることと、ただ褒めるだけでは評価は上がらず、何も提案しなければ作文は改善されないのだから相手にとって親切ではない、ということを特に気を付けて説明した。

## (2) 自動評価ツールによる評価の導入

1回目の作文は、日本語の作文自動評価システムに各自でアクセスし、コンピューターによる評価を受けてもらった。自動評価システムは、インターネット上で公開されており無料で利用することができる「jWriter<sup>6)</sup>」「Goodwriting Rater<sup>7)</sup>」を使用した。1回目の作文を書いた後、学生自身に自分の作文を自動評価システムで評価してもらい、判定結果を Google Classroom に提出してもらった。全体評価の判定だけでなく、コメントも気を付けて見てほしかったため、総合評価のみでなく項目ごとのコメントも確認してもらった。また、判定の後に自分で作文を修正し、第2稿を提出してもらった。

コンピューターによる自動評価を初回に導入した狙いとしては次の3点がある。

①他人に作文を読まれ、評価をされるのは心理的な抵抗や緊張がある場合も考えられるため、まずはコンピューターによる判定・評価を受けることで心理的なハードルを下げる。

②これまでの作文授業で、教師の添削指導を受けて修正を行ってきた場合、ピアの評価やコメント、アドバイスをもとに原稿を自分で推敲することに戸惑う可能性があるため、まずはコンピューターの評価を参考に推敲をする。また、「Goodwriting Rater」の評価には「確信度」という項目があり、コンピューターであっても評価に確信があるわけではないことを示し、最終的には自分の判断で修正を行うという意識を持たせる。

③自動評価システムの判定には項目ごとのコメント・アドバイスがあり、学生がピア・レスポンスでお互いの作文にコメントをする際、どのように書けばよいか参考にできる。

## (3) ピア・レスポンス前の協働タスク

グループに分かれてピア・レスポンスを行う前に、すぐに作文の読み合いを始めるのではなく、協力して行う課題などを最初に与え、簡略ながらもグループの親和を図った。授業の時間配分上、長い時間は充てられないため、授業で導入したアカデミックな表現の練習問題や、教科書の問題の答え合わせなど、短時間でできるものにした。

以上の(1)～(3)の効果については以下ようになった。

(1) 事前説明を丁寧に繰り返すことにより、学生が活動を理解し積極的に参加することと、作文評価のコメントに配慮ができることを効果として期待した。しかしながら、初回のピア・レスポンスでは、評価・コメントシートに記入はするものの、口頭での説明はせずにシートのみ相手に渡す様子が多く見られた。相手との距離を自分から縮めようという働きかけが少なく、積極的に参加できたとは言えない結果となった。この傾向は、回数を重ねてもなかなか最後まで変わらず、対話は活発化しなかった。作文への評価やコメントについては、1回目のピア・レスポンスでは作文に直接添削を記入するケースが多く、相手の作文へのコメントは少なかったものの、2回目以降は徐々にコメントが見られるようになった。また、学生が記入したコメントを確認したところ、「～ほうがいいと思います」といった提案やアドバイスが多く、批判的なものはあまり見られなかった。

(2) 自動評価システムの導入で、学生に提出してもらった評価は「中級」「上級」に

該当する総合評価が多く見られ、評価自体は学生の自信にもつながったのではないかと思われる。また、ピア・レスポンスでのコメントには、この自動評価システムのコメントをそのまま引き写した文も見られ、コメントを書く際の参考にはなったものの、学生が自分の意見や表現に至らない例があった。

(3) ピア・レスポンスを行う前の協働タスクとして、初回は練習問題の答えを協力して考え、入力する課題を与えたが、グループによっては個別に解いて入力してしまい、目的としていた協働活動にならない場合もあった。そのため、グループごとに1枚の紙に記入する課題を与え、協力して答えを考え、記入するなどの方法に切り替えたが、お互いに話しかけたり、会話したりすることを避けるグループもあり、難しい場合もあった。

## 5. 導入後の問題点と対応

4章ではピア・レスポンスの導入の工夫について述べたが、授業で実際に活動を行う中でも、様々な問題点が見られた。特に以下の3点が初回のピア・レスポンスにおいて見られ、対応が必要となった。

### (1) 作文の文法や語彙等の間違いを添削する記入が多く、内容へのコメントなどが少ない

初回のピア・レスポンスでは、読んだ作文に直接語彙や文法の添削を記入し、コメントをあまり書かないまま返却する様子が見られた。そのため、2回目のピア・レスポンスで修正後の第2稿に、教師が評価・コメントをつけて返却し、返却の際も個別に口頭で説明をした。教師が評価、コメントをすることにより、学生のコメントが教師の模倣に留まってしまう、自分の意見が出にくくなるのではという懸念もあったが、まずは参考となるも

のが必要であり、それを踏まえて自身のコメントが書けるようになることを目指した。

結果として、以降のピア・レスポンスのコメントには、予想通り自動評価システムや教師のコメントを引き写したものが散見され、学生がコメントを書く参考にはなったものの、模倣に終わってしまうという問題点が残った。

### (2) 作文の基本的な形式ができていないが、十分な指摘がされない

形式面の間違いについては、「段落は1字下げる」「学籍番号と名前を左に寄せ、行頭を揃える」「フォントや字のサイズを統一する」「行間を統一する」「普通体で文体を統一する」といった形式に問題が見られ、それについてのピアの指摘が十分とは言えなかった。授業ではこれらの説明はしてあったが、評価の対象として意識されていなかったと思われる。正しい形式を定着させなければ毎回ルーブリックに沿って減点することになってしまうため、早めの対応が必要となった。

学生に形式を評価の対象として意識してもらうため、教師が最終稿の評価で使用されるルーブリックを配布し、ピア・レスポンスでピアの作文を読む際に、評価基準に照らし合わせて評価をしてもらった。その結果、形式の間違いについての指摘が増え、修正が適切に行われて徐々に定着が見られた。ルーブリック自体は作文を書く前に授業で評価ポイントについて説明し、Google Classroomに第1稿執筆の時点から提示してあった。ルーブリックをピア・レスポンスの活動に取り入れることで、評価するポイントが明確になり、また自分自身の作文へのフィードバックにも有効である。実際、コメントにもルーブリックの評価の文言を引き写す例が見られ、学生が意識して評価していることが見られた。反面、コメントがルーブリックの引き写しに終わってしまい、自分自身の意見を書く



までに至らない場合もあった。

**(3) ピアの評価・コメントが誤っていたり、書き手が適切に修正していない場合がある**

ピアの評価・コメントと、推敲後の作文について分析した結果、大きく分類して4つの傾向が見られた。

- ①ピアの評価・コメントが的確であり、それに従って適切な修正ができています
- ②ピアの評価・コメントが的確であるが、それに従った適切な修正ができていない
- ③ピアの評価・コメントが的確でなく、それに従わず自分で適切に修正している
- ④ピアの評価・コメントが的確でなく、それに従い修正したため、適切な修正にならなかった

ピア・レスポンスの成果としては①が望ましいものであり、④は最も望ましくないものである。幸い、推敲の傾向としては①が最も多く見られ、④のケースは多くはなかった。また、ピアのコメントが的確ではない場合、③の自分の判断で修正するケースも見られた。

ピアの評価・コメントが的確でない③や④のケースへの対処としては、第2稿を教師がループリックに沿って採点する際に、Google Document上で日本語の添削も行っていたため、修正が必要な箇所は確認できるようになっていた。ただし、第2稿の修正までは授業で扱わなかったため、学生は各自で教師の添削を確認するのみとなった。

## 6. 第1稿から第2稿への推敲の推移

第1稿からピアの評価・コメントを受けての学生の推敲について、4章でも触れたが、いくつか例を紹介する。なお、学生のコメントについては修正せず原文をそのまま引用す

る。

**①ピアの評価・コメントが的確であり、それに従って適切な修正ができています**

学生Aが第1稿でニュースの紹介をした部分について、ピアが「ニュースの紹介の部分は少し足りないと思います。事故ですが、事故の原因は考察のところに書いた」とコメントした。推敲後の原稿には、事故の原因についての文の追加が見られた。

**②ピアの評価・コメントが的確であるが、それに従った適切な修正ができていない**

学生Bが第1稿で書いた作文には丁寧体が混じっており、ピアのコメントには「あるところは丁寧体を使っています」と指摘があったが、第2稿では丁寧体から普通体への修正が見られなかった。

**③ピアの評価・コメントが的確でなく、それに従わず自分で適切に修正している**

学生Cの第1稿に対し、ピアのコメントは「“ない” → “ず” のふつう体をちょっと忘れました。」とあり、これは「～なくて、」のアカデミックな表現は「～ず、」であるという、授業での教師の説明を受けての指摘であろう。しかし、学生Cの作文に「～なくて」の表現はなく、おそらくこのピアは学生Cの作文の「～ない。」という文末表現に対し、「ない→ず」の変換が必要だと誤解して指摘したと思われる。学生Cはこの指摘に対しては修正を行わず、他の文法の間違いについてはピアの指摘がなくとも正確に修正していることが推敲後の作文では見られた。

**④ピアの評価・コメントが的確でなく、それに従い修正したため、適切な修正にならなかった**

上記①の学生Aの同じ作文の例となるが、別のピアからのコメントが、「自分の感想を

書くほうが良いと思う」とあり、学生 A は推敲後、最後の段落の中の 1 文に「～と思う」という表現を付け加えていた。しかし、実際には学生 A は自分の意見を書いており、最後の段落には「～と思う」という文末表現を既に 2 文に使っていた。そのため最後の段落は「思う」で終わる文が連続してしまい、文末が単調になった。

## 7. 成果と今後の課題

今回アカデミック・ライティングの授業においてピア・レスポンスを導入したが、その成果として以下の点があった。

### (1) ピアのアドバイスを受けての修正ができた

5 章の (3) で述べたように、修正の例としては、ピアのコメントを受けて適切に修正できた例が多く、適切でない修正のほうが少ない。また、文体の統一、章立てや段落構成が不十分なことについてピアから指摘を受け、適切な修正をすることで最終的なルーブリック評価の点数が上がった。

### (2) コメント力がついた

2 回目のピア・レスポンスのコメントを確認したところ、32 枚の評価・コメントシートのうち、提案のコメント欄に何も書かれていないものは 10 枚だったが、最後の 4 回目のピア・レスポンスの評価・コメントシートでは、同箇所の空欄は 30 枚中 3 枚のみであった。ほぼ何かしらのアドバイスが書かれており、ピア・レスポンスの活動自体に、あるいはコメントを書くことに慣れてきたことが考えられる。

### (3) 構成や形式を意識して作文を書くようになった

形式の面で早期の修正を要し、導入した

ルーブリック評価だったが、学生は徐々に形式を整えて書けるようになり、最後に教師が採点するルーブリック評価において、段落や構成で減点される例はほとんどなくなった。また、文体の統一がルーブリック評価にあるため、普通体で書くことに注意が向くようになり、第 1 稿で丁寧体が混じることが徐々に減少した。

### (4) 授業での説明を聞いていなかった場合でも、ピアの作文を参照して直すようになった

5 章の①のケースのうち、授業中に説明のあった作文の章立てや引用元のデータ記載など全くせずに、本文のみの作文を学生が提出する場面があったが、ピアのコメントの指摘及び、ピアの作文を参照することにより、推敲後は改善が見られた。

一方で、課題となるのは以下の点である。

### (1) 内容面を深める対話になかなか至らない

初回のピア・レスポンスの結果でも見られたように、内容面より形式や表現へのコメントが多かった。表面上の添削になりがちであることは先行研究にも言及されているが、アドバイスの表現に配慮が見られることから、学生によっては内容へのコメントを控える場合もあったのではないと思われる。今後どのように内容面のコメントを引き出していくかが課題である。

### (2) 学生の自主性がなかなか引き出せない

自分からグループやペアの相手に積極的に話しかけたり、活動に取り組んだりする例が少なかった。中国人留学生がほとんどであったため、同じグループでの母語でのやりとりの禁止はしなかったが、それでも黙々と作文を読み、ルーブリックで評価し、コメントを

記入して返却するという様子が多かった。返却の際にコメントを口頭で説明するように指示していたが、ほとんどの学生が受け取った評価・コメントシートを読み、そのまま修正に取りかかっていた。受講生の全体的な特徴としては、自分の意見を他者に伝えることにあまり慣れていない様子が見られた。

### (3) 中級レベルでの推敲に限界がある

学習者同士の意見交換がなかなか活発化しない理由に、適切なアドバイスができる自信がないことが挙げられる。特に日本語の文法や表現に関しては、自分自身の理解力の問題か、相手の間違いなのか判断がつかない場合もある。今回、授業の履修条件として「日本語能力試験 N2以上または日本留学試験250点以上を取得」としたが、コメントが適切な日本語になっておらず、一読しただけでは意味が伝わりにくい場合もあった。上記(2)で述べたように、母語での意見交換も可としていたが、母語で質問したり説明したりすることもあまり見られなかった。

### (4) 人数の多さに教師が対応できない

履修者は26名であり、2～3人のグループに分かれてのピア活動となると、教師が1つ1つのグループの様子をしっかりと見ることや、活動が進まないグループへの介助があまりできなかった。

この授業において、最終的に学生はある程度学術的な日本語作文技能を身につけ、特に形式や構成の面ではピア・レスポンスが有効に働いたと考えられる。しかし、作文をより発展させるという点ではピア・レスポンスが大きく貢献したとは言えず、全体的な作文技術の向上も学生の勤勉さに依るものが大きい。しかしながら、従来の教師主導の添削指導から、学生自身が作文に向き合い、考え、答えを出そうとする学生主体の学びへの入り

口にはなっただと思われる。筆者にとっても今回が初めての取り組みであり、改善すべき点は多くあるが、今回の実践を踏まえ、授業で更に主体的な学びができるよう今後に繋げていきたい。

### 付記

本稿は2021年度筑波学院大学授業研究会(2021年9月30日)で発表した内容をもとに加筆・修正したものである。

### 注

- 1) 文部科学省 中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像(答申)」平成17年1月28日
- 2) 文部科学省 中央教育審議会大学文科会「学士課程教育の構築に向けて(審議のまとめ)」平成20年4月10日
- 3) ここでは簡潔に要点のみ述べるが、詳しくは池田玲子・館岡洋子『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』、杉江修治『協同学習入門 基本の理解と51の工夫』、等を参照のこと。
- 4) 文部科学省 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」平成24年8月28日
- 5) ただし、内容面での推敲が多いという報告もあり、成果は一定でない。田中信之(2011)「ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響—分析方法とフィードバックの教示に注目して—」『アカデミック・ジャーナル』3号、9-20に詳しい。
- 6) jWriter: 日本語の作文自動評価(機械評価)システム。300字以上の日本語の文章を入力すると、入門・初級・中級・上級・超級のレベル判定が行われ、項目ごとの評価やアドバイスも提示される。
- 7) GoodWriting Rater (JSPS 科研費26284074): 日本語の作文自動評価(機械評価)システム。400字以上の比較をテーマとした日本語の作文



を入力すると、4段階の総合評価が行われ、3つの観点でのMT評価も提示される。また、コンピューター自身の判定を出した確信度も高・中・低で表示される。

### 参考文献

#### 〈文献〉

- 池田玲子（1998）（1999）「ピア・レスポンスが可能にすること—中級学習者の場合—」『言語文化と日本語教育』16巻, 84-88, 『世界の日本語教育』9号, 29-43.
- 池田玲子（2000）「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」『言語文化と日本語教育』53, 203-213.
- 広瀬和佳子（2000）「母語によるピア・レスポンス（peer response）が推敲作文に及ぼす効果—韓国人中級学習者を対象とした3か月間の授業活動をとおして」『言語文化と日本語教育』19巻, 24-37.
- 田中信之（2008）「ピア・レスポンスの効果：作文プロダクトの観点から」『応用言語学研究論集』2巻, 1-10.
- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつ

#### じ書房

杉江修治（2011）『協同学習入門 基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版

#### 〈ウェブサイト〉

文部科学省ホームページ「大学における教育内容等の改革状況について（平成30年度）」（2020.10.5）

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336\\_00007.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336_00007.htm)（2021.10.17参照）

文部科学省ホームページ「大学における教育内容等の改革状況について（平成26年度）」（2016.12.13）

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/\\_icsFiles/afieldfile/2017/12/06/1380019\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2017/12/06/1380019_1.pdf)（2021.10.17参照）

#### 〈自動評価ツールのウェブサイト〉

jWriter 学習者作文評価システム

<https://jreadability.net/jwriter/>

GoodWriting Rater 日本語ライティングの自動評価システム（JSPS 科研費26284074）

<https://goodwriting.jp/wp/>

## 参考資料 1

小論文③「アナログ vs デジタル」ルーブリック				
	3	2	1	0
①形式	タイトル、学籍番号、名前がきれいに書けている	タイトル、学籍番号、名前が書けているが、整っていない部分がある	タイトル、学籍番号、名前のどれかが足りない	タイトル、学籍番号、名前を書いていない
②段落	段落が正しくついている	段落がついているが、正しくないまたは段落の数が適切でない	段落がついているが、正しくなく、数も適切でない	段落がついていない
③内容	テーマに合った内容で、それぞれのメリット・デメリットについて十分比較・考察している	テーマに合った内容で、それぞれのメリット・デメリットについてある程度比較・考察している	テーマに合った内容だが、それぞれのメリット・デメリットについて比較していない、または考察がない	テーマと内容が合っていない
④表現	ふつう体で書けている かたい表現で書けている	だいたいふつう体で書けている または少しカジュアルな言葉がある	ふつう体とていねい体がかなり混じっている またはカジュアルな言葉を多く使っている	主にていねい体で書いている
⑤字数	500 字以上書けている	400 字以上書けている	400 字書けていない	250 字書けていない

参考資料 2

チェックリスト【第2段階】	
（                      ）さんの小論文を（                      ）が記入しました。	
①形式	
②段落	
③内容	
④表現	
⑤字数(500~600字)	

上記以外のコメント

◆よいところ

.

◆改善の提案(どうすればもっとよくなるか)

.