

Title	英語スピーキング自己評価における学習目標の分類とフィードバック選択の要因
Sub Title	Classification of learning goals and factors influencing feedback selection in English speaking self-assessment
Author	二羽, 歩(Niwa, Ayumu)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2024
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学：人間と社会の探究 (Studies in sociology, psychology and education : inquiries into humans and societies). No.98 (2024.) ,p.[21]- 32
JaLC DOI	
Abstract	Rubrics have been used as a standard chart for the evaluation of performance in foreign language learning, and previous studies have identified how rubric-based self-assessment promotes learners' self-regulated learning. Alternatively, it has been shown that some learners do not effectively use rubrics for self-assessment in foreign language learning, and no detailed reason for why this is the case has been clarified. In this study, a rubric was used to evaluate discussions in English classes, and self-assessments were conducted using the rubric. The purpose of this study was to identify the psychological factors that influence students' choice of feedback from the rubric in their self-assessment, focusing on their learning goals. Students completed their self-assessment twice before the discussion and responded to questions concerning their self-assessment following the performance test. The results identified three reasons for the ineffective use of the rubric self-assessment: the formation of learning goals unrelated to the rubric, low self-efficacy, and differences in the interpretation of rubric items in the context of assessing speaking performance in English language learning.
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000098-0021

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

英語スピーキング自己評価における学習目標の
分類とフィードバック選択の要因
Classification of Learning Goals and Factors Influencing
Feedback Selection in English Speaking Self-Assessment

二 羽 歩*
Ayumu Niwa

Rubrics have been used as a standard chart for the evaluation of performance in foreign language learning, and previous studies have identified how rubric-based self-assessment promotes learners' self-regulated learning. Alternatively, it has been shown that some learners do not effectively use rubrics for self-assessment in foreign language learning, and no detailed reason for why this is the case has been clarified. In this study, a rubric was used to evaluate discussions in English classes, and self-assessments were conducted using the rubric. The purpose of this study was to identify the psychological factors that influence students' choice of feedback from the rubric in their self-assessment, focusing on their learning goals. Students completed their self-assessment twice before the discussion and responded to questions concerning their self-assessment following the performance test. The results identified three reasons for the ineffective use of the rubric self-assessment: the formation of learning goals unrelated to the rubric, low self-efficacy, and differences in the interpretation of rubric items in the context of assessing speaking performance in English language learning.

Key words : rubric, self-assessment, self-regulated learning, foreign language learning, learning goal

キーワード : ルーブリック, 自己評価, 自己調整学習, 外国語学習, 学習目標

1. 問題と目的

近年、英語教育において主に話すこと、書くことのパフォーマンス評価が注目されている。パフォーマンス評価の際にはルーブリックという基準表が用いられることがあるが(西岡・石井・田中, 2015), このルーブリックは学習者の形成的自己評価表としても活用され、学習の自己調整を促すことにも役立っている(Panadero & Jonsson, 2013)。日本の高校生の英語力について、特にスピーキングとライティングに課題があり、今後は授業において発信力を高めていく必要があり(文部科学省, 2017), ルーブリックを有効に活用することで、パフォーマンスの評価の基準が明確になるだけでなく、学習者が自らの

* 慶應義塾大学大学院社会学研究科教育学専攻 博士課程3年

学習に積極的に関わっていくことで発信力の向上が期待される。しかし、こうした外部からの基準が一部の学習者にとっては有益ではない場合もあり (Panadero & Johnsson, 2013; Panadero, Johnsson, & Srijbos, 2017)、本邦において、ルーブリックの活用についてフィードバックをどのように行い、個に応じた目標設定をどのように行うかという視点の研究が少なく今後の課題として挙げられている (星・越川, 2020)。これらの課題を解決するためには、まず学習者がどのような目標設定を行っており、フィードバックをどのように受け止めているのかを明らかにしなければならない。本研究では英語スピーキング課題において学習者の目標をもとに、ルーブリックを自己評価表として用いる際のフィードバックの活用に影響する心理的要因を検討するものである。

英語をはじめとした外国語は読む、書く、話す、聞く、の4技能で構成されているが、書くこと、話すこと、のパフォーマンスは正解か不正解かの二者択一では評価することができない。そのため、パフォーマンスを評価する際にはルーブリックが用いられる場合がある。ルーブリックは、成功の度合いを示す数値的な尺度あるいは評語と、それぞれの数値や評語に見られる認識や行為の質的な特徴を示した記述語からなる評価基準表のことであり、パフォーマンス課題の評価で用いるのが有効であるとされる (西岡・石井・田中, 2015)。ルーブリックには基準を複数設定して分析的に評価する分析的ルーブリックと基準を分けずに全体的に評価する全体的ルーブリックがある (松下, 2012)。ルーブリックにより、評価基準が学習者に対して明確になることで、学習者は課題に対するより具体的な目標を設定することが可能となる (Andrade & Du, 2019)。こうしたルーブリックの特徴を生かし、ルーブリックは自己評価のツールとしても活用されている (Panadero & Jonsson, 2013)。

自己評価により学習者は自身の学習を振り返るメタ認知が促され、目標を設定し、基準に基づき過程を評価し、学習の質を高めるとされる (Zimmerman, 2002; Ramdass & Zimmerman, 2008)。自己評価は、このような学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与していることである自己調整 (Zimmerman, 1986, 1989) や「特定のパフォーマンスを達成するために求められる一連の行動を計画し、遂行できるかという点に関する自分の能力についての判断」である自己効力感 (Bandura, 1986, p.391) との関連が研究されている。自己評価は自己調整や自己効力感を高めるとメタ分析でも明らかになっており (Panadero, Johnsson, & Botella, 2017)、ルーブリックは他の自己評価の形式に比べて自己調整、パフォーマンス、正確性を高めるとされる (Panadero & Romero, 2014)。Wang (2017) は英語ライティングの授業でルーブリックを自己評価ツールとして用い、ルーブリックが自己調整学習に及ぼす影響と、ルーブリックの効果に影響を及ぼす要因について中国語を母語とする80名 (男性24名、女性56名) の大学生の自由記述とその中の6名 (男性2名、女性4名) のインタビューから調査した。その結果、ルーブリックでの自己評価により、自己調整学習における予見段階の目標設定や計画、遂行段階でのモニタリング、自己内省段階での自己フィードバックの生成や自己採点の客観性の向上につながったことが明らかになった。

本邦においても、ルーブリックの効果やルーブリックに基づいた自己評価の効果が検証されている。星・越川 (2020) は大学教育におけるルーブリックを自己評価に活用した影響をレビューし、「授業の目標を理解する」、「学習へと動機づける」、「資質・能力の向上」などが見られたとしている。鈴木 (2011) はルーブリックの提示による評価基準や評価目的の教示が学習者に及ぼす影響について、中学2年生を対象とした数学の実験授業を行った。その結果、ルーブリックの提示により、自身の学習の改善するためのものであるというテスト観を媒介して、動機づけと学習方略に影響を及ぼし、テスト成績が向上する

ことが示唆された。ルーブリックに基づいた自己評価の実践として、阿部（2020）は中学校3年生を対象として英語ライティングの授業でルーブリックに基づく自己評価を行った。その結果、生徒は作文力が上がったと認知し、実際のパフォーマンス評価でも生徒の作文力が向上したことが確認された。授業担当教師のインタビューと生徒のアンケートでは自己評価により、改善点が示されたことで作文力が向上した旨の回答が得られた。

以上のように、国内外においてルーブリックやそれに基づく自己評価は概ね肯定的に捉えているものの、自己評価や形成的評価としてのルーブリックの効果は領域知識（Panadero, Johnsson, & Strijbos, 2017）やメタ認知活動（Panadero & Johnsson, 2013）などにより調整される可能性が指摘されている。石川（2022）は高等学校の英作文指導でルーブリックを用いた評価とフィードバックを行った。その結果、学習意欲、パフォーマンス、学習方略の有意な改善はほとんど見られず、メタ認知活動と組み合わせるルーブリック評価を行うべきであると実践を報告している。

先述の Wang（2017）の研究では、学習者独自の基準や英語の習熟度によってルーブリックの効果は調整されることも明らかにしている。習熟度に関しては、ライティングのトピックについての知識や英語の語彙力が不足しているために、ルーブリックの基準を満たすことができないと述べた学習者がいた。ルーブリックを用いた自己評価による自己調整方略への介入後に自己効力感が低くなる場合があり（Panadero et al., 2017）、これはルーブリックが示す質の高いパフォーマンスの複雑さを認知したことが原因であると考えられている（Panadero & Johnsson, 2020）。つまり、習熟度が低いとルーブリックの基準を満たせるという自己効力感を持てずにルーブリックを使用せず、使用したとしても基準を満たせないがために自己効力感が低下するという2つの問題を抱えることになるだろう。学習者独自の基準に関しては、ルーブリックは必ずしも全ての基準を含んでいるわけではなく、分析的な指標であるため、各項目のつながりやパフォーマンスの全体的な性質の軽視につながるものが指摘されている（Sadler, 2010）。このように Wang（2017）の研究では学習者のルーブリックに対する認知について自己調整学習の観点から明らかにしているが、学習者がなぜ独自の基準を用いたり、英語の習熟度によってどのようにルーブリックの使用が調整されたりするのか、個人内での心理的プロセスについては解明できていない。よって、学習者の心理的プロセスを想定したうえで、ルーブリックが一部の学習者に機能しない原因を検討する必要がある。

Figure 1 は形成的評価における自己調整と内的フィードバックの概念モデルである（Nicol & Macfarlane-Dick, 2006）。このモデルでは教師が設定した課題が、学習者の領域知識、方略知識、動機づけ信念を介して学習者の目標が形成される。その後、学習者は目標に合った方略を用い、内的な学習成果を経て、外的な観察可能な成果につながる。ルーブリックによる基準の提示はこのモデルにおいて A に、ルーブリックを用いた自己評価によるフィードバックの点では G に該当すると考えられる。

ルーブリックが機能しない学習者の心理的プロセスが明らかにするには、教師が示す学習課題、すなわち、ルーブリックによる基準と学習者の目標の関係性、学習者の目標とルーブリックによるフィードバックの活用との関係性を検討する必要がある。初めに、教師が示す基準と学習者が考える基準、あるいは教師が持つ目標や課題と学習者の目標は必ずしも一致しない（Hounsell, 1997）。この場合、そもそも課題の基準であるルーブリックを学習者が自己評価の指標として利用できないのは自明であろう。英語学習では学ぶ動機も多様であることに加えて（堀野・市川, 1997）、4技能のどこに焦点を当てるかといった方向性もあるので、必ずしも課題と学習者の目標が一致するとは言えないだろう。

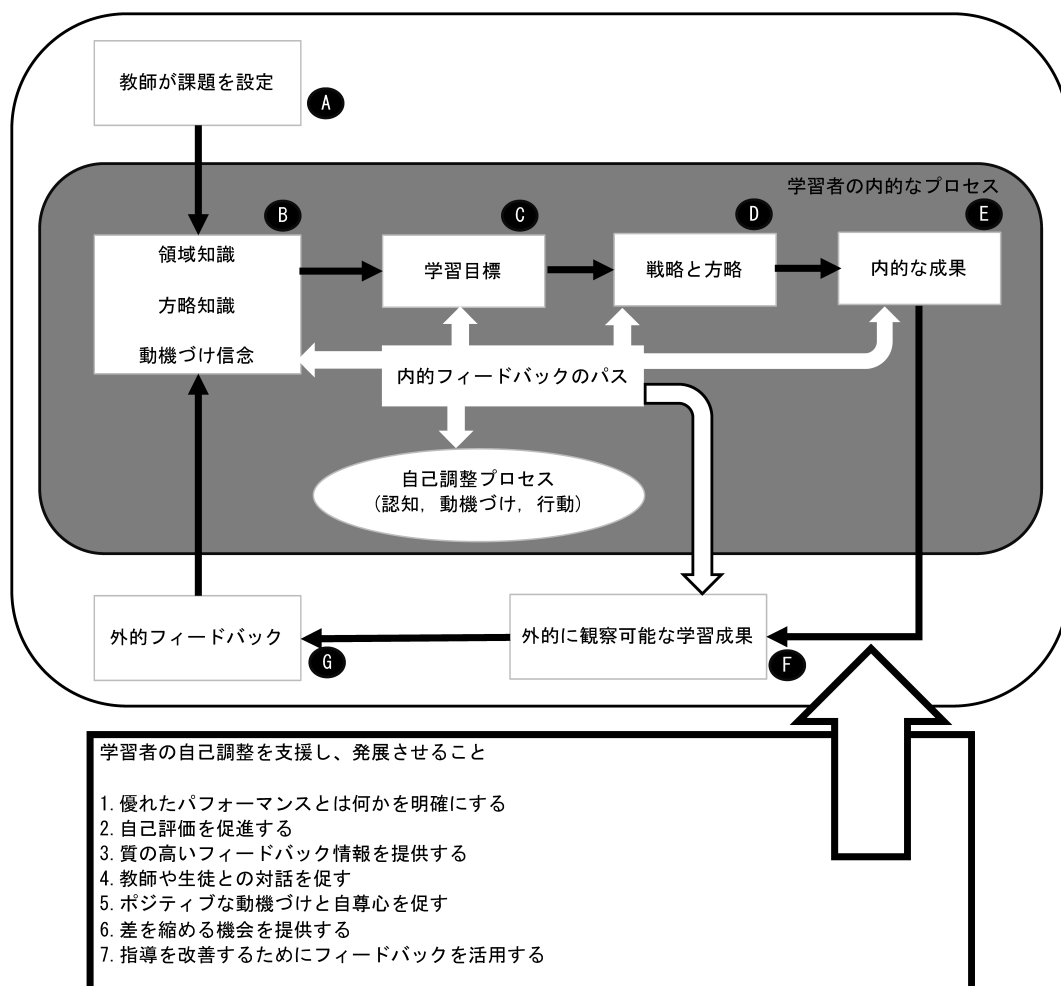


Figure 1. 自己調整学習のモデルと学習者の自己調整を支援し発達させるフィードバックの原則 (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, p.203 をもとに筆者が作成)

次に、学習課題と学習者の目標がある程度一致している場合にループリックによる外的なフィードバックが有効に機能するかは学習者の領域知識、方略知識、動機づけ信念などの心理的要因に左右される。Kluger & DeNisi (1996) のフィードバック介入理論 (FIT) によれば、行動は目標や基準に対するフィードバックの比較によって調節され、注意力が限られていることから注意を受けたフィードバックと基準のずれのみが行動調節に積極的に関与するとされる。よって、学習者が学習目標に従ったフィードバックを受け取ることで、学習が調整されていくのが望ましい。しかし、学習者の心理的要因により、学習者が学習目標とは関連しないフィードバックに注目することで学習者の認知的負荷は増大し、学習を調整するのが困難になる。加えて、学習目標とは異なるフィードバックは目標との比較ができないため、学習の調整にはつながらない可能性がある。例えば、自分の意見を理由や説明とともに伝えるという学習目標を持った学習者が文法・発音に関するフィードバックを採用した場合、その学習者は本

来の学習目標だけでなく文法・発音についても注意を向けなければならない、文法・発音に関する学習目標あるいはその基準を持っていなかったために、どの程度改善すべきかが明確でなく行動の調整が行われないかもしれない。

それでは、どのような学習者の心理的要因が考えられるのか。Figure 1 のモデルの元になった Butler & Winne (1995) では自己調整学習とフィードバックの関係についてレビューし、いくつかの心理的要因を明らかにしている。まず、領域知識の有無や偏りにより、特定の課題において重要視されるものが異なる。また、動機づけ信念の1つである自己効力感が低ければフィードバックは選択されない。そして、目標の選択においては、生徒が複数の目標を持ち、それが階層的に入れ子になっており、相互作用していることが指摘されている。このように、学習課題におけるルーブリックの評価基準と学習目標と一致していたとしても、学習者の心理的要因によりルーブリックからの有効な外的なフィードバックが受け取られない可能性がある。

以上のことからルーブリックを自己評価として用い自己調整学習を促す際には、まず学習者がルーブリックの基準に沿った目標を持たなければならない。そのため、本研究の第1の目的としてルーブリックを導入した課題において学習者がどのような学習目標を形成するのかを明らかにする。特に、本研究では高校英語の授業においてディスカッションのパフォーマンスを評価する際にルーブリックを用いることで英語の課題においてどのような目標が形成されやすく、どのような目標が形成されにくいのかを明らかにする。その際に、仮にルーブリックに関連しない目標が形成されるとすれば、それらを把握することで英語の授業におけるルーブリック作成に示唆をもたらすことができると考えられる。

学習者がルーブリックに関する目標を持った場合、ルーブリックによる自己評価から適切なフィードバックを受け取る必要がある。ルーブリックの基準に沿った目標を持ちながらもルーブリックを有効に活用できない原因として、学習者の心理的要因が受け取るフィードバックの選択に影響を及ぼすと考えられるため、そのような学習者の心理的要因を明らかにすることを第2の目的とする。第2の目的の仮説として領域知識や動機づけ信念の影響が見られると考える。特に、今回の課題における「インタラクション」はどのような質問がされるかわからないために、事前に準備をするのが難しい。そのため、臨機応変に対応するための英語の知識や自己効力感の低さのために、学習目標が「インタラクション」に関するものであっても、ルーブリックの異なる項目に注目する可能性があるだろう。

本邦では高校生の英語発信力に課題があり、ルーブリック評価のさらなる活用が求められているが、ルーブリックの効果についての研究は大学教育を中心に行われているものの(星・越川, 2020), 筆者が知る限り高等学校の英語での実証研究は限られており、特にその学習材としての使用の問題点を検証した研究は少ない。加えて、ルーブリックは外国語も含めたライティングの評価研究に多く用いられてきたが(Panadero & Jonsson, 2013), 英語スピーキングもパフォーマンス評価を用いる課題であり、ライティングとは異なった知見が得られる可能性がある。実際の文脈における問題点を明らかにすることで高等学校の英語学習におけるルーブリックの活用やそれに伴う自己評価に関する指導についての示唆ももたすことができるであろう。

2. 方法

筆者が授業を担当する北陸地方の公立高等学校2年生2クラス80名(男性29名、女性51名)の内、回答が得られた75名(男性26名、女性49名)を分析の対象とした。調査に際しては当該学校長の許

可を得た上で、生徒に調査の目的は英語のスピーキングテスト、評価基準、自己評価やそれらに伴う指導についての問題点や改善案を回答の内容をもとに心理の面から明らかにすることであり、成績とは一切関係のないこと、回答結果は匿名ではあるが、公表される可能性があることを説明した。回答は生徒のタブレット端末を通して送信することになっており、もし回答したくない場合は回答しなくても構わないこと、調査の協力に同意する場合のみ回答を送信することを伝えた。

生徒のこれまでの学習経歴として、当該高等学校では1年次からスピーキングテストを学期に1,2度行っており、ディスカッションの形式は2度目である。1度目は1年次の1月に差別についてのディスカッションによるスピーキングテストを実施している。自己評価については2年次からスピーキングテストの際に実施しており、今回は2度目のスピーキングテストになる。生徒が英語を話す際には文法の誤りが見られるものの、全く話すことができない生徒はほとんどいないことが1度目のスピーキングテストでも確認できている。

令和4年5月下旬から6月中旬にかけて授業の中で英語スピーキングテストに向けてループリックによる自己評価を2回行い、テスト後にも自己評価を行った。題材はエシカルファッションについてであり、スピーキングテストでは「ファストファッション、エシカルファッションについてのディスカッションをして理解を深め、将来の生活について考える」ことを目標として示し、その具体的な評価基準としてTable 1のループリックを単元の初回の授業で提示した。スピーキングテストは6月中旬に行うと予告し、教師が司会者、4名の生徒が参加者となり、エシカルファッションに関する2つのトピックから1つ (Topic 1)、エシカルファッションに関連した発展的な5つのトピックから1つ (Topic 2)の合計2つのトピックについてディスカッションを行うことを伝えた。授業ではエシカルファッションについての利点、欠点を整理した後でTopic 1についてペアでディスカッションを行い、生徒がループリックに基づき自身のパフォーマンスを評価した。次に、テストと同じ形式でTopic 1とTopic 2についてディスカッションを行い、生徒が自身のパフォーマンスを評価した。自己評価の内容はループリックによる自身のパフォーマンスの採点と次回に向けての改善点であった。これにより、生徒の振り返りを促し、目標への進捗を毎回確認した。生徒は一連の自己評価を一枚のワークシートで行っており、パフォーマンステスト終了後には再度自己評価を行い、ワークシートは回収した。

その後、全員がテストを受けた後でワークシートと教師が採点したループリックの評価表を返却した。その際に、回顧的自由記述により、パフォーマンステストの目標、ループリックの項目で注目したところとその理由の回答を求めた。質問項目は「スピーキングテストにおけるあなたの目標は何でしたか。どれくらいできていればよいと考えましたか。」「自己評価のどの項目に注目しましたか。それはなぜですか。」、であり、生徒は各自のタブレット端末で回答した。

質問項目1の回答はループリックの項目に従い、「内容」、「インタラクション」、「文法・発音」、「態度」、「全体」、「その他」に著者がカテゴリ分けをした。その際には複数のカテゴリに分けられるものはそれぞれのカテゴリに分類した。例えば、「自分の意見と理由を明確に伝える 与えられた質問に対して適切な回答をする」は「内容」と「インタラクション」のカテゴリとしてカウントした。また、「評価シートにある項目全てで1番良い評価が取れるのが目標。」のような特定のループリック項目ではなくループリック全体に関わるものを「全体」にカテゴリ分けし、「不自然な間や会話がないように話す」のようななどのカテゴリにも分類されないものは「その他」とした。

次に、質問項目2の回答が質問項目1の学習目標と一致、不一致、不明瞭かを記述内容から分類し

Table 1. 授業で用いたルーブリック

	優秀	平均	発展途上
内容	各話題に対する意見、理由、説明がある。	各話題に対する意見、理由がある。	各話題に対する意見がある。
インタラクション	自ら質問している。質問に答えることができる。	促されて質問している。質問におおむね答えることができる。	質問をしていない。質問に答えられていない。
文法・発音	多少の発音や文法のミスはあるが、内容は十分に理解できる。	発音や文法のミスはあるが、内容はおおむね理解できる。	発音や文法のミスが多く、内容が一部だけ理解できる。
態度	ほとんど原稿を見ずに話している。声が聞こえる。	ときどき原稿を見ている。声が聞こえる。	原稿を見て、相手を意識していない。声が聞こえづらい。

た。回答の中には「次回に向けての改善したいこと」などルーブリックの項目以外の部分について言及しているものや「3 番目のやつ」など不明瞭なものがあり、これらは不明瞭と分類した。

筆者が質問項目をカテゴリ分けした後、教職員歴 7 年の外国語科教員にカテゴリ分けを依頼した。質問項目 1 は複数のカテゴリがあるため、項目数は多いが研究対象者数が少ない質的データの評価者間一致を要約する際に効率的な推定量である pooled Kappa (De Vries, Elliot, Kanouse, & Teleki, 2008) を用い、各カテゴリの一致、不一致の数をもとに一致率を計算した。その結果、 $\kappa = 0.75$ と十分な一致率であることが示された。一致しなかった回答については筆者と評定者が協議し、カテゴリを決定した。続いて、各カテゴリの目標の数に有意差があるかを調べるために適合度検定を行い、回答には有意差が見られたため ($\chi^2(5) = 43.97, p < .001$)、各カテゴリの標準化残差を求めた。

質問項目 2 と質問項目 1 の関連については Kappa 係数を用いて評定者間一致率を計算した。その結果 $\kappa = 0.82$ とほぼ完全な一致率であった。一致しなかった項目については筆者と評定者が協議し、カテゴリを決定した。

最後に、質問項目 2 が学習目標と不一致であった生徒の理由について、先行研究 (Butler & Winne, 1995; Sadler, 2010) を参考に筆者と評定者が協議の上、「別の学習目標」、「自己効力感」、「統合的解釈」、「理由なし」にカテゴリ分けを行った。「別の学習目標」は別の学習目標の影響を受けていること、「自己効力感」は改善できていると思っていること、「統合的解釈」は質問項目 1 の目標とは一見一致していないが、複数の項目を統合的に捉えていること、「理由なし」は述べられていないか不明瞭であること、を定義とし回答を分類した。

3. 結果

ルーブリックの項目に基づく学習目標の人数と適合度検定の標準化残差を Table 2 に示す。適合度検定の結果から、インタラクションと内容に関する目標を持った生徒の数がカテゴリの期待値より有意に

Table 2. ルーブリックの項目に基づく学習目標のカテゴリと適合度検定の標準化残差

学習目標のカテゴリ	N	学習目標の例	標準化残差
内容	27	自分の意見を分かりやすく伝えること。自分の意見にプラスして理由を伝えることができればよい。	2.59 **
インタラクション	36	どの質問を聞かれてもスラスラ答えることができる。	4.97 ***
文法・発音	4	正しい文法で話すこと	-3.48 ***
態度	17	自分の意見をなるべく原稿を見ずに伝えること	-0.04
全体	12	評価が全て平均以上で1, 2個優秀があるくらい	-1.36
その他	7	不自然な間や会話がないように話す	-2.68 **

** $p < .01$ *** $p < .001$

Table 3. 学習目標と参照基準の不一致理由のカテゴリ

分類	定義	N	理由例
別の学習目標	別の学習目標の影響を受けている。	6	・一回目の時に評価が低かったから ・文法・発音が苦手だから
自己効力感	自分が改善できたものを選択している。	3	・内容は自分でもできると思ったので、内容の項目に注目した。 ・英語が苦手でもいい評価にすることができるから。
統合的解釈	複数の項目を統合的に捉えている。	3	・自分の意見持つことで話し合いは成り立つので、まず自分の意見を持ち正しく伝えるべきだと考えたからです。 ・文法が間違っていたり発音が間違っていたりすると相手に伝わるかどうか分からないと思うから。
理由なし	理由が述べられていない。不明瞭である。	4	・原稿を見ないで相手を見て話す事

高く、文法・発音に関する目標を持った生徒の数がカテゴリの期待値より有意に少なかった。「その他」に分類された学習目標の内容として「不自然な間や会話がないように話す」など7名中6名が英語の流暢さに関する学習目標を持っていた。

ルーブリックの項目と一致した学習目標を持った68名中、参照したルーブリックの基準が一致したのは45名、不明瞭が7名であった。学習目標と参照したルーブリックの基準が不一致であった残りの16名の理由をカテゴリ分けしたものをTable 3に示す。「別の学習目標」が6名、「自己効力感」と「統合的解釈」が3名であった。「理由なし」は4名であり、理由が述べられておらず心理的要因について推察できないため、考察の対象からは外すことにした。

4. まとめと考察

本研究の目的は英語スピーキングにおいてルーブリックの提示により形成される学習目標とルーブリックによる自己評価で参照される基準が学習目標と一致しない場合の心理的要因を明らかにすることであった。第1の目的について、75名中68名がルーブリックの項目と関連した目標を持っていた。学習者は、各項目に焦点を当てている目標、複数の項目に関する目標、全体的な目標、を持つ場合があることが明らかになった。本研究ではルーブリック項目のインタラクションに関する目標が最も多く、次点は内容であったが、これは英語でのディスカッションという複数人で話題に対する意見を出し合うという形式が影響したと考えられる。逆に文法・発音は最も少なく、意見の内容を重視していた生徒が

多かったことが推測される。ループリックの項目と関連しない目標を持った生徒は7名であり、その内6名が英語を話すことの流暢さに関する目標を持っていた。ループリックの欠点として、パフォーマンスのすべてを項目にして細分化することは不可能であり (Sadler, 2010), 先行研究においてもループリックに含まれなかった評価項目があることを学習者は指摘している (Andrade, 2015)。本研究において流暢さに関する項目はループリックには含まれておらず、これらの生徒はループリックを用いて自己評価することは不可能であり、学習目標以外の項目について自己評価せざるをえなかったであろう。英語を話すことに関するパフォーマンス課題でループリックを作成する際には目的に応じて流暢さに関する項目を設けてもよいかもしれない。

第2の目的について、学習目標と一致しないループリックの項目を参照したのは16名であった。仮説では自己効力感の低さにより、目標とは異なるフィードバックを選択する学習者が予想されており、自己効力感が影響したと考えられる生徒は3名であった。目標と自己効力感是自己調整学習に不可欠な要素であり (Schunk, 1990), 自己評価による振り返りにも欠かせない要素である。ある生徒の不一致理由として「内容は自分でもできると思ったので、内容の項目に注目した」とあるが、「内容」についてはディスカッションのトピックが提示されているため、事前に準備すれば英語が苦手な生徒でもよい評価を得ることができた。この生徒の目標は「とりあえず、聞かれた質問には間違えてでも答えられるようにできていればいいと思った。」であり、「インタラクション」に関するものであったが、ディスカッションの中でどのような質問がされるかは事前にはわからないため、改善しやすい「内容」に注目したと考えられる。このように同じ数値指標でまとめられているループリック項目であっても達成難易度は異なるため、特定の項目を達成できるという自己効力感がなければ、その項目は参照しない可能性がある。この場合、教師が生徒を励ましたり、「インタラクション」のより具体的な学習方略を提示したりすることで生徒の自己効力感を高めるべきであろう。

別の学習目標の影響を受けている生徒は6名であった。この中には単純に「文法・発音が苦手だから」などの複数の学習目標を持っていた生徒と自己評価の際に「一回目の時に評価が低かったから」という理由で新たな学習目標が生じた生徒がいることが考えられる。Butler & Winne (1995) の指摘にもある通り、複数の目標が階層関係にあり、「文法・発音が苦手だから」という特性的目標がこの生徒の「聞かれた質問に答えることが出来ればよかった」という状況的目標よりも優先されたのかもしれない。複数の学習目標を持っていた場合、必ずしもループリックによる自己評価を活用していなかったとすることはできない。本研究は調査方法が回顧的な自由記述であったことにより、生徒が回答ですべての目標について記述できなかった可能性がある。

一方で、Figure 1 のように形成的評価は循環的なプロセスであり、1つの課題に対して1度だけ成立するものではなく複数回に渡り、サイクルが成立しているものである。「一回目の時に評価が低かったから」と回答した生徒は1回目の自己評価で学習目標以外の項目に低い評価をつけたため、その項目を改善しようと新たな学習目標を形成したと考えられる。このように考えると、Table 3におけるカテゴリにおいて別の学習目標については自己評価を有効に用いていなかったとは断言できない。本研究の授業において1度目と2度目の自己評価の前に行ったディスカッションの練習は最終的な課題に向けて段階を踏まえたものであった。そのため、1度目、2度目、最後における課題の難易度は同じではなく、生徒の自己評価もそれに依拠して変化が生じやすかったであろう。

本研究のようなパフォーマンスの要素を細分化した分析的なループリックはフィードバックを与える

のに有効であり (Stevens & Levi, 2013), 外国語のライティングにおいても全体的なループリックよりも分析的なループリックのほうが信頼性は高かった (Ghalib & Al-Hattami, 2015)。しかし, 分析的なループリックでは, 本来は統合される項目も存在し (Sadler, 2010), 本研究においてもループリックの項目を統合的に考えている生徒が 2 名いた。このうちの 1 名は注目した項目として「内容」を挙げたうえで, 理由として「自分の意見持つことで話し合いは成り立つので, まず自分の意見を持ち正しく伝えるべきだと考えたからです。」と回答した。この生徒の学習目標は「質問に正しく答えることができることが目標でした。ある程度できていればいいなとおもいます。」であり「インタラクション」に分類されていた。これらの記述から「インタラクション」の目標を達成するためにはまず「内容」がディスカッションにおいて必要不可欠であり, 自己評価の際に「内容」に注目したことが読み取れる。もう 1 名の生徒の目標は「自分の意見を出来るだけ原稿を見ずに伝えること。」であり, 注目した項目とその理由については「文法・発音に注目した。相手に自分の意見を正確に伝えることが大事だと思ったから。」と回答していた。この生徒にとっては内容と文法は切り離せないものであり, 内容か文法かの二項対立ではなく, 内容と文法が話すことにおいて重要であると考えていると読み取れる。Yamanishi, Ono, & Hijikata (2019) は外国語のライティングにおいて分析的なループリックと全体的な評価項目を加えることで信頼性が向上したとしている。この研究は教員が評定者であったが, ループリックに全体的, もしくは統合的な評価項目を組み込むことで分析的な指標では測れない要素について学習者は振り返ることができるかもしれない。

最後に, 本研究の課題について述べる。最初に本研究の結果は高校英語の授業でディスカッションのパフォーマンスの評価としてループリックを導入し, 自己評価としても活用した事例に基づくものである。そのため, 結果の一般化には注意を要する。ディスカッションなどの形式, 題材, 生徒の実態によって用いられるループリックは異なる。別の形式, 題材, 生徒でも同様の結果が得られるか検証する必要がある。次に, 調査では自己評価の後, 回顧的に自由記述で質問の回答を求めており, 回答の信頼性が低い可能性がある。自己評価のたびに, 生徒に回答を求めることは教育上困難であった。生徒には自己評価シートを返却した際に質問の回答を求めたが, 実際の生徒の思考とは乖離が生じていた可能性がある。今後は生徒の自己評価にその場での生徒の思考が反映する形で自己評価シートを設計していくか, より少人数で自己評価の際にインタビューなどを求めていくなどの方法が考えられるだろう。

謝辞

本研究にご協力いただきました生徒の皆様方に心より御礼申し上げます。また, 本論文の執筆に当たりご指導賜りました鹿毛雅治先生, ならびに同研究室の皆様方に深く御礼申し上げます。

引用文献

- 阿部敏子 (2020) SOLO Taxnomy を用いた自己評価による学習効果—ライティングを通じて—中部地区英語教育学会紀要, 49, 173-180.
- Andrade, H. G. (2015). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4. <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1630>
- Andrade, H., & Du, Y. (2019). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10, 3.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-

Hall.

- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245–281.
- De Vries, H., Elliott, M. N., Kanouse, D. E., & Teleki, S. S. (2008). Using pooled kappa to summarize interrater agreement across many items. *Field Methods*, 20, 272–282.
- Ghalib, T. K., & Al-Hattami, A. A. (2015). Holistic versus analytic evaluation of EFL writing: A case study. *English Language Teaching*, 8, 225–236.
- 星裕・越川茂樹 (2020) 大学教育においてルーブリックを自己評価に活用した影響と課題 教師学研究, 23, 21–31
- Hounsell, D. (1997). Contrasting conceptions of essay-writing. *The Experience of Learning*, 2, 106–125.
- 堀野緑・市川伸一 (1997) 高校生の英語学習における学習動機と学習方略 教育心理学研究, 45, 140–147.
- 石川亮太 (2022) 英作文指導におけるルーブリックを用いた評価とフィードバックがもたらす学習調整の考察 関東甲信越英語教育学会誌, 36, 127–140.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254.
- 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, 75–114.
- 文部科学省 (2017) 学習指導要領の改訂等について Retrieved from: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/134/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2017/09/13/1395611_3.pdf (2024 年 7 月 12 日)
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199–218.
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治 (2015) 『新しい教育評価入門—人を育てる評価のために—』有斐閣, 45.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98.
- Panadero, E., Brown, G. T., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28, 803–830.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2020). A critical review of the arguments against the use of rubrics. *Educational Research Review*, 30, 100329.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school students' self-efficacy, self-evaluation, and mathematics division learning. *Journal of Advanced Academics*, 20, 18–41.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 535–550.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71–86.
- Stevens, D. D., & Levi, A. (2013). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning* (2nd ed.). Sterling: Stylus Publications.
- 鈴木雅之 (2011) ルーブリックの提示による評価基準・評価目的の教示が学習者に及ぼす影響—テスト観・動機づけ・学習方略に着目して— 教育心理学研究, 59, 131–143.
- Wang, W. (2017). Using rubrics in student self-assessment: student perceptions in the English as a foreign language writing context. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42, 1280–1292.
- Yamanishi, H., Ono, M., & Hijikata, Y. (2019). Developing a scoring rubric for L2 summary writing: A hybrid approach combining analytic and holistic assessment. *Language Testing in Asia*, 9, 1–22.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307–313.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 1–25). New York: Springer-Verlag.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41, 64–70.