

高校生を対象とした自由記述式英作文の ルーズブリックの開発とフィードバック効果の検証

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 坂本 優子

1. はじめに

グローバル化の急速な進展に伴い、英語を用いて自分の意見や考えを適切に発信する力の育成が以前にも増して求められるようになってきた。平成 30 年度告示の高等学校学習指導要領でも、「書くこと」の技能に関して、自分の考えなどを、まとまりのある文章で発信できるようにすることが目標として掲げられている。例えば「自由記述式英作文」は書き手が自らの意見や考えを構築し、ある程度のまとまりのある文章で表現するという活動である。コミュニケーションのためのライティング能力を育成する 1 つの手段とし、高校の授業でも扱われている。

しかし、自由記述式英作文を授業で扱う上で課題となるのが、ライティング活動後のプロダクトの処理方法である。一般的には、教師が添削をしたり、コメントを手書きで記すなどの方法が用いられている。しかし、これらの方法は、教師にとって手間がかかりすぎたり、生徒のライティング力の改善効果が疑わしいなど、教師を悩ませる問題を含んでいる。

そこで、本研究では、ルーズブリックの学習促進機能に着目し、ライティングにおける学習支援のためのルーズブリックの開発とそのフィードバック効果の検証を行い、さらには、実際の授業に取り入れることができるかどうかという実行可能性を探ることとする。

2. 先行研究

(1) 英作文を書かせた後の処理とその効果

英作文を書かせた後のプロダクトの処理については、多くの研究者が実証実験を行って

いるが、教師のフィードバックの作業効率と学習促進効果の両立は検証されていない。

Itagaki & MacManus(1998) は日本人大学生に、英作文を書かせ、まずはフィードバックなしで自己修正をさせた後、今度はエラーに下線を引いた英作文のコピーを返却して再度自己修正をさせた。その結果、学習者はフィードバックがあってもエラーを自己修正することが困難で、それは学習者の書く力が未熟であることに起因すると報告している。

Tono & Kanatani(1995) は、添削、エラーに下線、ハンコの 3 種類のフィードバックの効果を比較するため、学力上位層の中学生・高校生を対象に実験を行った。その結果、文法的な誤りの割合が下がったのは添削で、より複雑な文を書くようになったのは下線によってであり、ハンコは学年や習熟度が上がるにつれて効果が薄れたと報告している。

武田(1999)は、中学生に自由英作文を書かせ、英語でコメントを与える群と赤ペンで添削する群、特別な処置を行わない群の比較を行った。添削には英作文を改善する効果が見られなかったが、コメントフィードバックには fluency を高める効果が見られたと述べている。

また、Iwanaka(2016) は、日本人大学生の英作文に、自動採点プログラム「e-rater®」による全体的スコアと教師が作成したコメントをフィードバックした。その結果、第 2 次ライティングの方が総語数が増え、全体的な評価が上がった。ただし、英語で書かれた評語やコメントを理解し、自分のライティングを改善するだけの英語力を持ち合わせていない学生に対しては、効果がなかったと述べている。

(2) ルーブリックに関する研究

ルーブリックとは、成功の度合いを示す数値的な尺度と、それぞれの尺度に見られる認識や行為の特徴を示した記述語からなる評価基準表のことを言い、○か×かで評価することができないパフォーマンスの質を複数の側面から評価・採点するための指標である(西岡他, 2015)。

ここでは、自由記述式英作文を対象とした既成のルーブリックを 4 つ取り上げ、概観する。

① TOEFL iBT® Test Independent Writing Rubrics

0 から 5 までの 6 段階で、全体的に文章の一貫性と正確性を測定する全体的評価である(渡慶次, 2014)。各レベルの記述は、「課題との関連性」「構成」「内容」「英文法」「語彙」の 5 項目によって構成されている。初級者から上級者までを対象として網羅しているが、一般的な高校生の英作文では、ほとんどが 1 点のレベルとなり、高校生の英作文の峻別には適さない(平林, 2016)。

② CEFR-J A2 レベルの自由英作文のルーブリック (平林, 2016)

このルーブリックは、高校生が実際に書いた英作文 (CEFR-J A2 レベルに相当) を統計的に分析し、そこから抽出された言語的特徴に基づいて作成されたものである。評価の観点は、「情報性の豊かさ」、「語彙や文体の難易度」、「エラーが少なく熟達した英文」の 3 つで、評価基準には客観的な判断材料となる数値と、その質を表した文が記載されている。

③ 英作文採点基準 (パイロット版) (馬場, 2013)

馬場 (2013) は TOEFL Writing Scoring Guide (ETS) を参考に、スローラーナーを含む日本人英語学習者向けのルーブリック (試行版) を作成し、その信頼性と各項目の妥当性を検証した。この場合の評価基準は観点別ではなく、Vocabulary/Word choice, Grammar, Contents, Organization の 4 つの視点からなる全体的評価で、尺度は 6 段階である。

④ Pilot Rubric for Paragraph/Essay Writing (Nishijima, et al, 2007)

アメリカのパブリックスクールで実際に用いられていたルーブリックを修正・統合して開発された。評価の観点は、Content and Idea Development, Organization, Grammar, Vocabulary, Mechanics の 5 つで、4 段階の尺度が採択されている。日本人大学生を対象とし、具体的で分かりやすい評語を採用している。

(3) フィードバックツールとしてのルーブリックの学習促進機能

フィードバックとは、評価結果や情報を学習者に提供する行為のことであり、形成的アセスメントでは要として位置付けられている。フィードバックが学習改善に結びつくためには、学習者の現在の到達度合いとともに、目標と現状の間にどの程度の差があり、その差を埋めるためにはどのような行動が必要なのか情報が示されることが必要だとされている(西岡 他, 2015)。

ルーブリックというと、その採点機能が重視されがちであるが、ルーブリックは、フィードバックとして用いることで、学習を促進する機能を果たすことができる。しかし、ルーブリックが学習促進機能を発揮するためには、評価基準に照らして、現在の学びを把握し、両者のギャップを縮めようという「形成的アセスメント」や「学習のためのアセスメント」という枠組みが必須の鍵となる(安藤, 2014)。

さらに、安藤(2014)は、成績付けのための点数化を目的としたルーブリックは、ルーブリックというよりチェックリストのようなものであり、このような評価情報を学習改善の目的でフィードバックすることは、かえって学習者の学習を標準化し既定することになりかねないと指摘している。同様に、田中(2011)は、数値のような量的な軸を用いたルーブリックでは学びの質を向上させるための指針を示すことができないとし、ルーブリックを学習のためのアセスメントに用いるならば、単元の枠を超え、教科の本質を問うような軸を設定

する必要があると述べている。したがって、どのようなループリックをどのような目的で使用するのかは区別されなくてはならない。

3. 方法

(1) 本研究の目的

自由記述式英作文を評価するためのループリックはいくつか発表されているが、必ずしも学習のためのアセスメントを主目的とはしていない。そこで、本研究では、学習のためのアセスメントを前提として、フィードバック機能を重視した自由記述式英作文のループリックを開発し、そのフィードバック効果と、実際の授業で用いることができるかどうかに関する実行可能性を検証することとした。具体的な課題は次の2つである。

- ① ループリックによる評価情報をフィードバックすることで、高校生の英作文は改善するか。
- ② ループリックによる評価情報をフィードバックすることにより、実行可能性はあるか。

(2) 被験者並びにアンケート調査協力者

山梨県内の県立高校2年生1クラス(39名)が被験者であり、同校英語科教員7名がアンケート調査の協力者である。

(3) 材料

① フィードバック機能を重視したループリック

平林(2016)、馬場(2013)、Nishijima, et al. (2007)のループリックを統合・修正したものに、生徒のドラフティングに見られた特徴を追加し、フィードバック機能を重視したループリックを開発した。評価の観点とは、「情報量」「語彙」「英文の熟達度」「内容」の4つで、尺度は5段階である。評語の選定にあたっては、田中(2011)の示唆に従い、論題の枠を超えてライティングの特徴を共通して表すことができるような評語とすることを重視した。評価の観点の具体的内容は以下の通りである。

1つ目の観点「情報量」は、英語を書く fluency を評価する観点である。「意味の伝わる部分の語数」を評価指標とした。

英作文の評価は、文中に含まれるすべての単語の数(総語数)からの影響が大きいと言われている(平林, 2016、馬場, 2013)。しかしながら、生徒のドラフティングにはグローバルエラー(意味の把握に支障をきたすほどのエラー)が含まれ、情報を伝達できない文や節がある。そこで、総語数から意味の伝わらない部分を除外し、意味の伝わる部分のみの語数を評価指標として採用した。なお、数値を指標として用いることは、量ではなく質を探究するという本研究の趣旨から外れることになるが、各レベルに質を表す評語を併記することで補うことができると考えた。

2つ目の観点「語彙」は、「使用している語彙の種類が多様であるか」と「語彙選択は適切であるか」の2つの視点から評価基準を作成した。

一般的な高校生の語彙使用は、習熟度に関係なく、小学校から中学校2年程度のものに集中している。これは、読んだり聞いたりして意味が分かる受容語彙としての知識があっても、それを発表語彙として英作文の中で実際に使うことができていないためであると考えられている(平林, 2015)。また、学習者の英作文には、日本語を英語に置き換えただけで品詞や用法を無視したようなエラーが頻繁に見られ、語彙選択が適切にできていないという課題も指摘されている(馬場, 2013)。

これらの課題に対応すべく、使用語彙の幅を増やすことと、語彙を適切に選択することに学習者の意識を向けさせることをこの観点のねらいとした。

3つ目の観点「英文の熟達度」は文法に関わる評価の観点で、「文の意味が通じるか」と「統語的に複雑な文を書いているか」の2つの視点から評価基準を作成した。

「文の意味が通じるか」に関しては、文法的なエラーの度合いと、文の結束性の度合いを判断基準とした。結束性とは、まとまりのある文章を構成するための、語と語、文と文の形式上のつながりのことである(沢谷 他, 2016)。低習熟層の英作文には、接続詞や代名詞を用

いず、箇条書きのように文を羅列したような文章が頻繁に見られる。文法的な正しさだけでなく結束性も評価することで、このような文章への気づきを促すことをねらいとした。

また、「統語的に複雑な文を書いているか」に関しては、習熟度が上がるほど多様な従属接続詞を用いる傾向が高くなるという報告がある(村越, 2015)。そこで、文の多様性の度合い(同じような形の文ばかりでなく、多様な文法項目を使っているか)と従属構造の使用状況を、統語的な複雑さを判断する基準とした。なお、習熟度がさらに上がってくると、今度は従属節ではなく、前置詞句などのフレーズを用いるケースが多くなってくる(村越, 2015)。フレーズの使用については、高習熟層への学習の指針(「見直しポイント」)として、評価基準の補足項目に併記した。

最後の観点「内容」は、「議論が十分に展開され、説得力のある内容か」という視点から評価基準を作成した。

Nishijima, et al (2007)は、Contents and Idea Development という観点を設置し、議論が十分に展開され、説得力のある内容となっているかどうかを峻別する基準として、各レベルに見られる支持文の特徴を記載した。

一方、英語である程度のまとまりのある文章を書くには、日本語とは異なる英語ならではの構成と展開法を用いる必要がある。しかし、それは教師にとっても、高校生にとっても馴染みが薄い。そこで、議論を展開するために必要なことを適切な方法で書いたか、あるいは、議論の展開に不要なことや無関係なことなどを書いていないかを確認することで、議論の展開度合いを峻別できるように、支持文の特徴を具体的に記述した。

② ドラフティングにおける論題

「ALT の先生たちに国内観光地を紹介しよう!」という論題で、制限時間は20分とした。

(4) 手順

① 第1次ドラフティング(2020年10月)

まず、実験者が用意したモデル文(良い例と悪い例)を読み比べ、情報量、語彙、英文の熟

達度、内容の4観点から、上手な英作文の条件とは何か考えさせた。

次に、論題を提示し、ドラフティングの準備として、各自でブレインストーミングを行わせた。ここでは辞書などの使用を認めた。

その後、第1次ドラフティング(制限時間20分)を書かせた。ブレインストーミングの用紙は参照可としたが、辞書の使用は禁止した。

② フィードバック機能を重視したループブリックの完成と第1次ドラフティングの評価

まず、第1次ドラフティングの記述内容から、論題独自の課題を抽出し、抽出した項目を学習の指針(「見直しポイント」)としてループブリックに追加し、フィードバック機能を重視したループブリックを完成させた。

次に、実験者が生徒のドラフティングを読み、ループブリックの各観点それぞれの該当欄にマーカーで印をつけ、採点結果がわかるようにした。ただし、ドラフティングには何も記入しない。

③ フィードバックと第2次ドラフティング(2020年11月)

まず、採点結果が記入されたループブリックを添付して、第1次ドラフティングを生徒に返却した。それから、ループブリックの使い方について、教師作成のモデル文を例にとり、評価の観点と評価方法について説明し、自分の英作文を改善するためにはループブリックで指摘された欄より一つ右の欄に進めばよいということを伝えた(資料1を参照)。

次に、ドラフティングの準備として、ループブリックを見ながらドラフティングメモを作成させた。ここでは、辞書などは参照可とした。

その後、第2次ドラフティング(第1次と同じ論題・制限時間)を書かせた。書いている最中は、ループブリックとドラフティングメモのみ参照可とし、第1次ドラフティングと辞書の使用は禁止した。

最後に、ループブリックが役に立ったかどうかについて、生徒にアンケート調査を行った。

④ 英語科教員アンケート

今回開発したルーブリックの使いやすさについて、教員にアンケート調査を行った。

(5) データ処理

① ドラフティング比較

各観点別に、以下に示す収集したデータを第1次ドラフティングと第2次ドラフティングとで比較した。なお、以下に示す採点者とは、実験者を含む3名（内1名はネイティブスピーカー）の採点者のことである。

「情報量」に関しては3名の採点者が出した「意味が伝わる部分の総語数」を平均した値を用いた。

「語彙」に関しては、ルーブリックの5段階の採点では差が出づらことから、「Aoyama Gakuin University Word Level Checker 英文語彙難易度解析プログラム」を用いて算出した Word Level を比較した。これは、語彙の難易度を解析するオンライン上のプログラムで、任意の英文テキストを入力することで実行できる。今回は手書きのドラフティングであったため、実験者が電子データ化して入力した。なお、2学期開始時に授業で用いていた『コミュニケーション英語 II』の教科書単元の Word Level は 1.09685 であった。

「英文の熟達度」に関しては、各採点者によるルーブリックを用いた採点結果と、Error-free T-unit (EFT) 平均語数（採点者3名全員が意味が通じるとみなした文の T-unit 平均語数）を比較した。ルーブリック採点は人の目による評価であり、主観の排除が困難である。そこで、統語的な複雑さを客観的に把握する指標として、EFT 平均語数を併用し、ドラフティングの変化を分析した。T-unit とは、1つの主節（S+V の構造）と、それに付加される従属節（主節に含まれる S+V 構造）からなる単位で、文の統語的な複雑さを示す尺度である（小池他, 2003）。例えば、「When the movie is over, I'm going straight home. 」という文は 従属節と主節から構成されており、T-unit は 1 となる。「The police officer blew his whistle and the car stopped.」という文は、主節と主節か

らなる文（主節が2つ）であるため、T-unit は 2 となる。

「内容」「総合得点」は、客観的な指標がないため、各採点者によるルーブリックを用いた採点結果を平均した得点を比較した。

② アンケート

生徒に実施したアンケートの記述内容から、生徒がフィードバック情報をどのように受け止めたのか分析した。また、教員に実施したアンケートの記述内容から、本ルーブリックの実行可能性を作業効率の観点から分析した。

4. 結果と考察

(1) ドラフティング比較と考察

表1 情報量

第1次	第2次	差
102.5	113.73	11.23

表2 語彙

第1次	第2次	差
0.95	0.99	0.04

表3 英文の熟達度（ルーブリック採点）（15点）

第1次	第2次	差
9.18	10.23	1.05

表4 英文の熟達度（EFT 平均語数）

第1次	第2次	差
7.30	7.57	0.27

表5 内容（15点）

第1次	第2次	差
9.59	10.72	1.13

表6 総合得点（60点）

第1次	第2次	差
39.54	42.38	2.85

対応のある t 検定を行った結果、「英文の熟達度（ルーブリック採点）」、「内容」、「総合得点」で、第1次ドラフティングと第2次ドラフティングの間に有意な差が得られ、「情報量」、「語彙」では有意傾向が得られた。「EFT 平均語数」では有意な差は得られなかった。

「英文の熟達度」に関して、「ルーブリックによる採点」では有意な差が得られたものの、「EFT 平均語数」では有意な差が得られな

った。この観点では、文の多様性（多様な文法項目を用いているか）を評価の視点の1つとして採用している。採点者は、学習者が多様な文法項目を使っているか、また、たとえ誤用であったとしても使おうとしているかを目で見で判断することができる。一方 EFT 平均語数に反映されるのは英文の正しさと 1T-unit 当たりの語数のみであり、文法の多様性と多様化の兆しが反映されない。このことが、結果の相違につながったのではないかと考えられる。

(2) アンケートの分析と考察

① 生徒アンケート (39 名)

「ループリックが役に立ったか」という質問に対して、「役に立った(23 人)」「少し役に立った(14 人)」「あまり役に立たなかった(2 人)」「役に立たなかった(なし)」という結果となり、37 名が肯定的な回答であった。

次に、ループリックをどのように受け止めたか調査するために、自由記述欄の解答を類型化して分析した。肯定的な意見として多かったものは「目標と現状のギャップがわかった(19 人)」「ギャップを埋めるための改善方法がわかった・考えた(12 人)」「現在の到達点がわかった(8 人)」「目指すべき目標がわかった(8 人)」であった（複数回答）。なお、「目標と現状のギャップ」と「ギャップを埋めるための改善方法」は、フィードバックが学習を促進するために必要となる情報であり（西岡 他, 2015）、いずれか1点以上を指摘した生徒は 28 名であった。「ギャップ」に対する言及はないものの、「現在の到達点」と「目指すべき目標」に言及した生徒まで含めると 32 名であった。これらの言葉は、ループリックが学習改善につながるための情報を説明するための用語であることから、フィードバックが学習改善のための情報の一部として認識されたものと考えることができる。

なお、否定的なものとしては、「間違っているとわかんない(2 人)」「どうすれば改善できるのかわかんない(2 人)」(複数回答)という意見が出た。残念ながらフィードバックが学習改善の情報として認識されなかったとみ

られる。

なお、「情報量」の観点において、5 名の生徒が第 2 次ドラフティングでは情報量を増やすことに気を付けたと回答した。しかし、5 名とも内容や文法事項と情報量を関連付けており、単語数のみに着目したという回答はなかった。「意味の伝わる部分の語数」という数値情報は、それだけでは、学習改善の情報として認識されなかったものと考えられる。

② 教員アンケート (7 名)

ループリックの観点ごとの使いやすさに対する回答を得点化したところ、「情報量 3.7 点」「語彙 2.7 点」「英文の熟達度 2.4 点」「内容 3.7 点」（最高 4 点）となった。

「使いにくい」「やや使いにくい」の理由として 7 名中 2 名以上が指摘したのは、「判断基準が不明確である」「文字情報が多い」「5 段階は多い」「記載内容が生徒の実態よりレベルが高い」であった。ここで指摘されたこれらの問題点は、教師の負担感を増幅させ、作業効率にマイナスの影響を及ぼすことが懸念される。

5. 考察

(1) 課題 1 (ループリックによる評価情報をフィードバックすることで、高校生の英作文は改善するか)

第 1 次ドラフティングと第 2 次ドラフティングを比較した結果、第 2 次ドラフティングのすべての観点と総合得点で得点の伸長が見られた。また、生徒のアンケートから、ループリックを用いてフィードバックされた情報を学習改善に関わる情報の一部として認識した生徒は 32 名で、クラスの 8 割に上ることがわかった。

このことから、ループリックによるフィードバックは、学習改善のための情報として機能し、生徒の学習改善を促す有効な手段となる可能性があると考えられ、安藤(2014)の示すループリックの学習促進機能を支持する形となった。

(2) 課題 2 (ループリックによる評価情報をフィードバックすること、実行可能性はあ

るか。)

教員アンケートの結果から、本研究に用いたループリックの使いにくさに関わる 4 つの課題が浮かび上がった。これらは、教師の作業効率にマイナスの影響を及ぼし、ループリックの実行可能性を阻む要因となると考えられる。ループリックの実行可能性を高めるためにはどうすればよいか、それぞれの課題について見ていくことにする。

「どの程度でそう判断するのか不明確である」という点に関して、西岡 他(2015)は、各評点を代表する典型的な作品事例(「アンカー作品」)を添付したり、複数の評価者が同じ作品例を評価し、その評価結果を比較・検討する「モデレーション」の機会を設定することが必要であると述べている。ひと手間余計にかかるようにみえるかもしれないが、モデレーションの機会を設けることで、採点者間の評価基準についての合意が深まり、評価の信頼性が確保されるとともに、作業効率の改善が期待できると思われる。

「文字情報が多い」という点に関しては、ループリックの記述語をもう一度見直して検討する必要がある。また、教師の採点作業用として、もっと簡潔に記した簡易版ループリックを別に作成してもよいかもしれない。

一方、「5段階は多い」「レベルが高く生徒の実態に合わない」という指摘は、本ループリックが低習熟層から高習熟層まで一般的な高校生全般を対象としているところに起因すると思われる。そこで、すべての尺度を使うのではなく、「1・2・3」、「2・3・4」などというように生徒の実態に合う尺度を抜粋して使用することも可能である。また、高習熟層に対しては、「5」が上限ではなく、「6」以降には、例えばパラグラフライティングなどの技能が含まれてくるという点も確認したい。

6. おわりに

本研究では、形成的アセスメントという鍵概念のもと、ループリックによるフィードバックに高校生の英作文を改善する効果がある

かどうかについて調査を行い、肯定的な結果が得られた。しかし、ループリックフィードバックを授業実践に取り入れるためには、さらなる工夫・改善が必要となることが判明した。

また、今回は教師から生徒へのフィードバックであったが、ループリックは生徒の自己評価の指針ともなり得るものである。今後は、自己評価(自分自身を評価)や相互評価(友達同士で評価)など、評価活動への学習者自身の参加の在り方についての検討も必要となるであろう。

【引用文献】

- 安藤輝次 (2014). ループリックの学習促進機能. 關西大學文學論集. 64(3), 1-25.
- Aoyama Gakuin University Word Level Checker 英文語彙難易度解析プログラム (http://someya-net.com/wlc/index_J.html). 参照日 2021. 2.5.
- 馬場千秋 (2013). 日本人英語学習者用英作文評価基準作成の試み: スローラーナーにも使える基準の検討. 外国語教育研究. (16), 1-17.
- 平林健司 (2015). CEFR-J A2 レベルの自由英作文の語彙の豊かさに関する研究. 中部地区英語教育学会紀要. 第 44 号, 17-24.
- 平林健司 (2016). CEFR-J A2 レベルの自由英作文のループリックに関する研究. 日本教科教育学会誌. 第 39 巻, 第 2 号, 61-70.
- ITAGAKI, N and M. K. MACMANUS (1998). A Psychological Analysis of Errors, Revision, and Effect of Feedback on English Compositions: Grammatical Knowledge, Metalinguistic Monitoring, and Proficiency Levels. 全国英語教育学会紀要. 9(0), 127-137.
- IWANAKA, T. (2016). Rewriting Based on Feedback: Automated-Computer Based Feedback on Forms and Tailor-Made Feedback on Content. 中国地区英語教育学会研究紀要. 46(0) 61-70.
- 小池生夫・井出祥子・河野守夫・鈴木博・田中

春美・田辺洋二・水谷修 (2003). 応用言語学辞典. 研究社.

望月正道・相澤一美・Paul Allum・三浦幸子・笹部宣雅 (2018). WORLD TREK English Communication II New Edition. 桐原書店.

文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説外国語偏.

村越亮治 (2015). 日本人高校生英語学習者の英作文に見る統語的複雑さの発達. ARCLE REVIEW. 巻 9: 17-26.

Nishijima, H., Hayashi, K., Maseki, M., Kinshi, K., & Kuru, Y. (2007). Developing a writing rubric for classroom use in Japanese higher education. *JACET Journal*, 45, 109-116.

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. 有斐閣コンパクト.

沢谷佑輔・鈴木智己 (2016). 英語ライティングにおける結束性と評価の関係性: まとまりのあるライティングを目指した実践的研

究- 北海道英語教育学会紀要. 15(0), 35-54.

武田博 (1999). Fastwriting と Comment feedback が日本人 EFL 中学生のエッセイに及ぼす影響について. 関東甲信越英語教育学会研究紀要. 第 13 号. 1-14.

田中耕治編著 (2011). パフォーマンス評価 思考力・判断力・表現力を育む授業づくり. ぎょうせい.

TOEFL iBT® Test Independent Writing Rubrics (https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_writing_rubricspdf). 参照日 2021.1.18.

渡慶次正則 (2014). TOEFL iBT におけるスピーキング測定とライティング測定の妥当性、信頼性、実現性の検証. 名桜大学紀要=The MEIO UNIVERSITY BULLTIN (19). 65-76.

Yukio TONO and Ken KANATANI (1995). EFL Learner's Proficiency and Roles of Feedback: Towards the Most Appropriate Feedback for EFL Writing. 全国英語教育学会紀要. 6(0), 1-11.

資料 1 フィードバック機能を重視した英作文ルーブリック

情報量	1	2	3	4	5
	何も書けていない、あるいは単語が羅列されているのみで、意味をなさない。	☆意味が伝わる部分：40語以下 情報量が少なすぎる。	☆意味が伝わる部分：40語～75語 情報量が少ない。	☆意味が伝わる部分：76語～116語 情報量がある程度確保されているがまだ少し足りない。	☆意味が伝わる部分：117語以上 十分な情報量が確保されている。
語彙	1	2	3	4	5
	使用している語彙の種類が極端に少なく、同じような語句ばかりを繰り返し使っている。	使用している語彙の種類は少ないが、基本的な語彙を用いて言いたいことを表現しようとしている。品詞や用法の誤りが目立つ場合が多い。	使用している語彙のレベルは基本的なものがほとんどであり、誤りも散見されるが、様々な語句を使用している。	使用している語彙は多様で、ほぼ正しく使われているが、難しい語句を使用しようとしている場合、品詞や用法の誤りが散見される。	使用している語彙のバリエーションが豊かで、難しい語彙もほぼ適切に使用している。
英文の熟達度・見直しポイント	1	2	3	4	5
	グローバルエラー（意味が通じないほどの誤り）が目立つ、または、文どうしのつながりがないので言いたいことを伝えるのが困難である。	意味のよく分からないところがあるもある、基本的な文法・構文を用いて、言いたいことをだいたい伝えることができる。	不自然なところはあるが、基本的な文法・構文を用いて、言いたいことを伝えることができる。	誤りがあるものの、多様な文法項目を使って複雑で長い文を書いている。伝えたい内容がほぼ的確に表現されており、意味が取りやすい。	従属節を伴うような複雑で長い文を適切に用いている。伝えたい内容を的確に表現している。
見直しポイント					
内容	1	2	3	4	5
	主張したいことが書いてない。または、主張がテーマからずれている。	説得力は弱い、主張したいこととその補足説明や理由付け（支持文）が書いてある。	主張したいこととその補足説明や理由付け（支持文）が書いてあり、話が膨らんでいる。説得力はまだ弱い。	補足説明や理由付け（支持文）における程度の情報が含まれており、主張したいことが明確に伝わってくるが、説得力があと一歩。	補足説明や理由付け（支持文）が充実しており、内容が深く掘り下げられている。主張したいことが明確で、文章全体に説得力がある。
見直しポイント					