

國學院大學学術情報リポジトリ「K-RAIN」

「アカデミック・リテラシー I」履修生の事前・事後テスト結果におけるライティング力の変化と指導効果

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 國學院大學教育開発推進機構 公開日: 2024-02-24 キーワード: 初年次教育, アカデミック・ライティング, 論証型レポート, 事前・事後テスト, ルーブリック評価 作成者: 加納, なおみ, 赤木, 美香 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/0002000086

「アカデミック・リテラシーズI」履修生の 事前・事後テスト結果におけるライティング力の変化と指導効果

加納なおみ・赤木 美香

【要 旨】

本学の共通教育科目として開講されている「アカデミック・リテラシーズ1(旧「基礎日本語」)」では、2019年(令和元年)後期以降、シラバス・教授法など全面的に改革を進めた。特に高次の思考力を伸ばすためのアカデミック・ライティング指導を中心とし、テクノロジーを積極的に用いた口頭発表やグループ活動などを通じ、総合的なコミュニケーション能力と、現代の大学生に必要なアカデミック・リテラシーズの基盤強化を指導目標としている。2021年度には、2020年度後期授業を対象に「事前・事後テスト」を用いて行ったライティング指導の効果検証で、統計的に指導効果が確認された。しかし、調査方法に改善の余地が認められたため、さらに精緻化を図り、2022年度前期の履修生を対象に「事前・事後テスト」を実施した。ライティング指導の開始前と終了後に履修生が提出した2本のレポートを同一基準で評価し、平均点を算出、統計的に分析した結果有意差が認められ、調査方法改善後も、対象者のライティング力の変化を通じて本授業の指導効果が明らかとなった。

【キーワード】

初年次教育、アカデミック・ライティング、論証型レポート、事前・事後テスト、ルーブリック評価

1. はじめに —問題の所在と調査の目的—

日本国内外の高等教育機関において、初年次教育プログラムの拡充が進むのを背景に、國學院大學でも共通教育科目として複数の講座が提供されている。本稿で取り上げる、「アカデミック・リテラシーズ」は、2010年に「総合演習」として創設され、その後共通教育科目「基礎日本語」として学部1・2年生を対象に渋谷、たまプラーザ両方のキャンパスで毎学期合計16クラスを開講してきた。直近の科目マネージャー交代を経て、2019年度からは、言語技能と思考力、協働力を統合的に伸ばすよう「アカデミックな汎用性スキルの獲得」を目指し(加納, 2022)、日本の高等教育全般でニーズが高まるアクティブ・ラーニングを取り入れて授業改革を進めてきた(加納, 2021)。2021年度前期には、本学カリキュラム改訂を受け、一連の変革内容を反映して科目名を「アカデミック・リテラシーズ」と変更、その際、上級コースを開講したことより、現在では「アカデミック・リテラシーズI」と「アカデミック・リテラシーズII」の2レベルを提供している。以下、本稿では、開講クラス数がより多い入門編の「アカデミック・リテラシーズI」に照準を当てて論じる。

2021年度には、授業改革が一巡した2020年度後期の「アカデミック・リテラシーズI」を対象に、その中核を成すライティング指導の効果について検証した(加納・赤木, 2022)。大学初年次教育のライティング授業の効果をみる際、日本国内で広く使われてい

る手法は、学生による自己評価やアンケート調査に基づくものであるが、「ライティング力の変化を通じた授業効果」を検証する際、外国語教育の分野では「事前・事後テスト」を用いてライティング力を測定することが多い。本授業でも、学生のライティング力を直接測定し、授業効果を検証する方法のほうが調査の目的にかなうため、「事前・事後テスト」を採用し、検証した。事前テストと事後テストのスコアの比較から得られた変化を統計的に分析した結果、有意差が認められ、本授業のライティング指導の効果を確認することができた（加納・赤木, 2022）。

今年度は、前回の調査方法を見直し、より精緻化するために一部に変更を加えた。すなわち、前回の調査では、「事前テスト」「事後テスト」で共通の課題を与え、指導や協働活動は全く入れず、学生個人課題として書かせた。この方法では、学生が自力でレポートを完成するライティング力をみることができるとは、事前・事後で同一の課題について書くため、一定の練習効果があるという批判が予想される。実際、外国語教育の分野では、「事前・事後テスト」を採用する際、同一課題でなく、別の課題を与える方が一般的である。（この点について、以下「先行研究」で具体的に述べる。）そこで、今回の調査では「事前テスト」と「事後テスト」の難易度は揃えたうえで、異なる論題を与え、履修生のライティング力の変化を調べることにした。

2. 先行研究

(1) 日本の大学の初年次教育ライティング指導における学習成果測定方法

日本の大学で増加し続ける初年次教育のシラバスの多くはライティング指導に重点を置いており、学習成果についても多くの論考がある。検証のために使用されるデータは学生自身の自己評価やアンケート調査なども多く、ライティング指導が授業の中核であっても調査の目的は必ずしも個人のライティング力の直接的な検証ではない。斎藤・小野・松下（2017）は、アカデミック・ライティング能力や問題解決型学習（PBL）での問題解決能力に関して、ルーブリックを用いたパフォーマンス評価のデータに基づいて分析している。この調査の目的は学生自身の自己評価力の検証であり、教員評価と自己評価には相関関係がほぼないことが報告された。乙須・細野・内田・古賀・小川・高井（2019）は、初年次教育プログラムを学生自己評価アンケート（満足度）と教員アンケートで測定、比較し、当該プログラムにおける改善点を探っている。丹原・斎藤・松下・小野・秋葉・西山（2020）は、自己評価、ピア評価、教員評価の3指標からプログラムの効果を分析している。この研究はライティング能力の伸びと学生の評価能力の伸びを分析の対象としているが、学生の評価能力の変化について、より詳細な説明がなされている。渡邊（2017）は地方国立大学の初年次生を対象に、コラボラティブ・ライティングを取り入れたアカデミック・ライティング授業の意義を論じている。受講前（事前テスト）は個人課題で、受講後（事後テスト）はグループ単位の課題であるため、調査の目的は個人の文章作成力の伸びを見るこ

とではなく、筆者が述べているとおり、グループワークを通じて学生たちがライティングを肯定的な体験と捉え直し、主体的に課題に取り組む姿勢を涵養することに置かれている。

「事前・事後テスト」を採用した調査もわずかながら存在する。要・吉里（2011）は、鹿児島複数の高等教育機関で開講する「日本語リテラシー」関連科目履修生139名を対象に、授業の初回と最終回（第15回）に講義のスク립トをレポート形式に書き換える方法で「事前・事後テスト」を実施した。課題文はいずれも同一の文章で、あるテキストから講義スク립トの一部を引用し、解答時間として40分与えた。分析には国立国語研究所の全文検索システム「ひまわり」ver.1.3を使用し、文末表現や接続表現、副詞、概数を表す接辞（「約」「ほど」など）及びトピックを示す書き出しの表現（「XXとは」など）、引用を示す機能語（「XXによると」など）などの語彙レベルの変化を分析した。この調査はリメディアル教育分野に位置付けられ、文体と語彙の変化に指導の焦点が当てられていることから、アカデミック・ライティングで必要とされる構成や論旨展開の習熟などは対象としていない。

渡邊（2015）は、レポート・ライティング指導のための基礎クラスと発展クラスで履修生が書いた3本のレポートを対象にライティング力の変化を調査した。このうち、初めの2本（①と②とする）は同一課題（「あなたがこれまで生きてきた中で一番楽しかったことはなんですか。そして、それはあなたの今後の人生にどのように生かされると思えますか」という問いに対し、1000字程度でレポートを作成する）が、基礎クラスの初回（「事前テスト」と位置付けられている①）と終了後（「事後テスト」として位置付けられている②）に課された。3本目（③とする）は発展クラスで履修生が別の論題（「少子高齢化においてあなたが考える対策は何か」）について授業の課題として書いた1500～2000字程度レポートである。つまり、①と②が、同一課題で個人の体験や意見を求める論題だったのに対し、③は授業中に内容に関する講義も挟んだジャンルの異なる論題となっている。渡邊（2015）では、①を「受講前」、②を「受講後」、③を「追加受講」とし、①と②、①と③、②と③を同一評価軸で比較した。調査方法においては、①と②の間の練習効果の影響や、①と③及び②と③の間での論題のレベル調整への配慮は特に言及されていない。①と②の比較では構成（序論・本論・結論の3部構成）やパラグラフ分け、理由と根拠の提示で大きな改善（100%弱～200%弱）が見られたことが報告され、①と③及び②と③の比較でも同様の項目に明らかな改善傾向が見られた。一方、「具体的な記述」に関しては①と②の間では1%、②と③でも26%と、前述の項目と比べて低めであった。この「具体的な記述」項目の評価対象の詳細は言及がないため不明だが、具体例や推論の筋道を説明する記述、あるいは証拠との関連についての論証部分が不十分であったこと等が推測される。全ての比較において、文体に関する変化も小さいことが報告されている。

加納・赤木（2022）も、前述のとおり、事前・事後テストで同一課題を採用している。本節で取り上げた「事前・事後テスト」採用の先行研究はこれを含めて3本とも、対象者に同一課題を与えており、「練習効果」の影響を排除することはできないと言える。

(2) 外国語教育のライティング指導における「事前・事後」テスト

一方、外国語教育分野を見渡すと、「事前・事後」テストを用いたライティング授業の効果測定は従来から広く使われてきた手法であり、その際には事前、事後それぞれ異なる課題を与えて検証する例が多い。

英語教育では、書面による訂正フィードバックは英語ライティング力強化に効果がなく、廃止すべきだとTruscott (1996) が主張して以来、賛否を呼んでいる。Ellis, Sheen, Murakami and Takashima (2008) は、日本の大学で英語ライティングを学ぶ大学生を対象に、書面による訂正フィードバックが文法力強化に有効か否かについて調査した。定冠詞・不定冠詞のみに訂正フィードバックを与えるグループ（焦点グループ）、冠詞を含み多様なエラーに関する訂正フィードバックを与えるグループ（非焦点グループ）を実験群とし、書面による訂正フィードバックを全く与えないグループを統制群とした。これら3つのグループに、冠詞・定冠詞の使用の正確さを見る内容の異なる3回のテスト、即ち事前・事後テスト及び遅延テストを実施した。結果を分析したところ、実験群のうち、焦点グループでは3回のテストのスコア平均は回を重ねるごとに上昇し、非焦点グループでは事後でスコアが上昇したあと、遅延テストまで同程度の効果が持続した。一方、統制群では事後テストにかけてスコア上昇は見られたが、遅延テストではスコアが低下したうえ、いずれのスコアも全体的に実験群と比較し有意に低かった。これらの結果より、書面による訂正フィードバックは日本人大学生の文法力の強化（冠詞の用法）に効果があることが示された。

Bitchener (2008) は、訂正フィードバック、特に書面による訂正フィードバックが文法力強化に効果があるか、ニュージーランドの留学生を実験群、統制群に分けて事前・事後・遅延テストを実施した。対象者は異なる内容で3本のエッセイを書き、その結果が分析された。異なる方法でフィードバックを受けた4つのグループのうち、書面による訂正フィードバックを受けたグループが、2ヶ月後の遅延テストでも他のグループより有意にスコアが高く、書面による訂正フィードバックの有効性が示された。

ライティングのフィードバックは教師フィードバックからピア・フィードバックに広がり、ピア・フィードバックについての効果についても事前・事後テストを用いた多くの論考がある。Jahin (2012) は、サウジアラビアの新人英語教師40人のトレーニング期間中、ピア・レビューの導入が対象者の英語ライティング力の強化とライティングに対する不安の払拭に効果があるか、実験的手法を用いて調査した。実験群では事前テストの後にピア・レビュー（ピアによるフィードバック）を導入し、ピア・レビューの方法について指導したのち、事後テストを行った。対象者には事前テスト、レビュー用、事後テストそれぞれの際、異なる文章ジャンルで異なる内容についての英語エッセイが課され、事前と事後で書いたエッセイが分析データとされた。統制群はピア・レビューの代わりに伝統的な教師フィードバックのみを受けた。結果は、実験群のスコア上昇が統制群と比較して有意に高く、ピア・レビューの導入が対象者の英語ライティング力強化とともにライティングに対

する不安の軽減に効果があったことが明らかになった。

Lundstrom and Baker (2009) は、ピア・レビューを取り入れた授業では、レビューする側とされる側のどちらが、よりライティング力を伸ばすことができるか、についてアメリカの大学の英語センターに在籍する非母語話者91人を対象に調査した。レビューの提供者はピアの学生にフィードバックを提供するのみで、自分の書いたエッセイへのフィードバックは全く受けない実験群となり、統制群はフィードバックを受け、それを生かした改稿をするだけで、他者のエッセイのフィードバックはしなかった。授業期間中、それぞれ4回ピア・レビューについてのトレーニングを受け、実験群はフィードバックのしかたについて学び、統制群はフィードバックに基づく改稿の仕方を学んだ。対象者全員が、事前テストとして授業の1週目に30分の制限時間付きライティング課題を授業時間内に出し、最終週に同じく30分の制限時間付きライティング課題を授業時間内に提出した。事前と事後の課題の内容は論文では明示されていないが、91名を初級と中級レベルに分け、それぞれのレベルに合った課題を課している。分析の結果、フィードバックを提供することに徹した実験群の方が、フィードバックを受け改稿するだけだった統制群より有意に高いスコア上昇を示し、特に初級レベルでは伸びが大きかった。

近年ではテクノロジーを取り入れた授業手法に関する効果検証も「事前・事後テスト」を使って行われている。Adas and Bakir (2013) は、パレスチナの大学の学部2, 3年生を対象とした外国語としての英語授業で実験を行った。パラグラフレベルのライティング指導を目的としたブレンド型授業（対面とオンライン併用）の効果を、実験群と統制群に対し事前・事後テストを用いて検証した。ブレンド型授業を受けた実験群の事後テストスコアの伸びは、従来の対面型授業のみを受けた統制群より有意に高く、ブレンド型授業の指導効果が明らかとなった。事前・事後テストの内容は具体的に述べられてはいないが、事前テストは調査者の1人が開発し、事後テストは授業の指導者が開発したとあり、別々の検証ツールだと明記されている (p. 259) ことより、事前・事後テストでは異なる論題が採用されたと考えられる。

言語教育現場でのテクノロジー使用を社会文化理論と結びつける実証的な研究も増加傾向にある。Shih (2011) は、台湾の理系の大学で英語を専攻する23人の1年生を対象に行った18週間の英語ライティング授業で、前半は対面指導、後半はFacebookを活用しピア評価を取り入れたブレンド型授業の効果を定量・定性的手法の混合型で検証した。対象者を習熟度別に3レベルに分けたうえ、さらに6グループに分け、各グループに期間中7本の異なるライティング課題を各自自分のグループに投稿し、毎週Facebook上でフィードバックとコメントを送るとともに、他のメンバーのコメントを読んでフィードバックを投稿する、という活動を行なった。授業開始週に事前テスト、最終週に事後テストが行われ、それぞれ与えられたライティング課題を提出した。アンケートとインタビューも加え、総合的に分析した結果、どのレベルのグループでも、ライティング力の伸びと学生の意欲・関心の高まりが明らかとなった。

以上より、ライティング指導の授業の効果検証において、特に外国語教育の分野では「事前・事後テスト」が世界各地で広く用いられていることがわかる。また、対象者を実験群、統制群に分けて指導し、事前、事後では異なる内容の課題が与えられる方法が多い。現実の授業時間は限定的であり、その中で学生を統制群、実験群に分けて指導効果を検証する方法に対し、近年ライティングの指導者からは倫理的な面から懐疑的な見解も出されており、筆者らは、たとえ仮説であっても指導効果が期待できる場合、現実の授業で統制群を設けることは学習者の利益を守るという観点から不適切であるという立場を取る。

そこで、本調査では、ライティング指導開始前に「事前テスト」を実施し、その後学習者を実験群、統制群に分けることなく全員に同じ内容・同じ方法のライティング指導を行ったうえで、終了時点で「事前テスト」とは異なる論題の「事後テスト」を実施した。

3. 研究の目的

本稿は、令和4年度前期開講の「アカデミック・リテラシー1」における履修生のライティング力の変化を通じ、授業の中核を成すライティング指導の効果を測り、指導の有効性と今後の課題を検討することを目的とする。

4. 調査対象科目の概要

(1) 授業デザイン

本授業は、共通教育科目として学部1、2年生を対象に2箇所のキャンパスで毎学期合計16クラスを開講してきた。コロナ禍で対面授業が再開された時点から定員を30名としている。2022年度前期は筆者らを含み専任教員2名と、6名の兼任講師の計8名が担当している。筆者が科目マネージャーに着任した2019年以降、2本のレポート課題を課すとともにグループ発表も加え、学習効果を高めるために言語技能の統合を図っている。さらに、Google Classroomをプラットフォームとして常時使用することにより、コロナ禍以降ますます重要性を増しているデジタル・リテラシー習得の機会も提供している。

授業デザインにあたってはアカデミック・ライティング指導に定評ある複数の教授法、セオリーなどを援用し、ライティング教育の持つ社会文化的側面と認知的側面に配慮している。加えて、上述のとおり、協働力やデジタル・リテラシー、討論や口頭発表に必要な口頭でのコミュニケーションスキルの強化も重視し、履修生が汎用性の高いリテラシーの基盤を身につけられるよう活動と課題を連動させている。(詳細は加納・赤木, 2022を参照されたい)。

半期15回という短期間に目に見える形で履修生のライティング力を強化するプログラムの実現のため、ライティングは思考を言語化したプロダクトであると同時に、思考そのものを深めるツールでもある点を重視し、指導法はプロセス・アプローチとジャンル・アプ

表1 授業計画とレポート・ルーブリックに関連した学習項目

	授業計画	レポート・ルーブリック関連学習項目
導入編	第1回 ガイダンス（授業の目的・方法・計画・課題などについて） ・GoogleClassroom： 使い方と基本の動作確認 ・シラバスと授業概要説明	
	第2回 敬語を学ぶ① ・敬語の基本を確認し、場面や状況に応じた適切な使い方について考える。 ・大学生活で必要となるメールの書き方の基本を学ぶ ・メール課題のグループワーク（ピア・レスポンス）	
	第3回 敬語を学ぶ② ・面識のない相手への問い合わせ・依頼など、適切な敬語表現を用いたメールの書き方の基本を学ぶ ・メール課題のグループワーク（ピア・レスポンス）	ライティング事前課題（宿題）
課題1	第4回 自分の意見を論理的に文章化する①（テーマに対し、賛成・反対の立場を明確にしてレポート課題1を完成させる。） ・文章のどのような点が評価されるかを知る ・アイディアを広げる方法、絞り込む方法を学ぶ ・協働学習のポイントを理解する	・この授業で求められているレポートのポイント確認 ・パラグラフ・ライティングのポイント
	第5回 自分の意見を論理的に文章化する② ・主張、それに対する反論、再反論等を考え、文章化する ・論理的な文章の構成を学び、アウトラインを作成して再現性を身につける	・レポート例文分析 ・アウトライン導入
	第6回 自分の意見を論理的に文章化する③ ・主張及び主張を支える根拠を吟味する ・剽窃について知り、引用の重要性を理解する ・引用、参考文献作成の基本ルールを学ぶ	・アウトライン ピア・レスポンス ・引用ルール導入 ・文献リスト作成ルール導入 ・レポート、ドラフト完成
	第7回 自分の意見を論理的に文章化する④ ・レポートを読みあい、論旨展開・書式の妥当性を検討、推敲する	・ドラフト ピア・レスポンス
	第8回 自分の意見を論理的に文章化する⑤ ・口頭発表のポイントを学ぶ ・グループ発表の準備と練習をする	
	第9回 自分の意見を論理的に文章化する⑥ ・グループ発表を行い、相互に評価する	
	第10回 テーマについて多面的に考え、文章にまとめる① ・テーマについて考え、論点を絞る ・求められた文章構成について、理解を深める	・「問い」と「主張」 ・レポート例文分析
第11回 テーマについて多面的に考え、文章にまとめる② ・問いの立て方を学び、主張に発展させる ・調査結果に基づいて主張を支える根拠を検討し、論理的な文章構成を考える	・アウトライン作成 ・レポート例文分析	
第12回 テーマについて多面的に考え、文章にまとめる③ ・主張と主張を支える根拠を吟味し、文章化する ・引用、参考文献リストを適切に組み込む ・レポートにふさわしい表現や文体について学ぶ	・根拠の吟味 ・引用、文献リスト作成 ・アウトライン ピア・レスポンス	
第13回 テーマについて多面的に考え、文章にまとめる④ ・レポートを読みあい、論旨展開・表現・書式の妥当性を検討、推敲する ・グループ発表の準備と練習をする	・ドラフト ピア・レスポンス	
第14回 テーマについて多面的に考え、文章にまとめる⑤ ・グループ発表を行い、相互に評価する（1）	ライティング事後課題（宿題）	
第15回 テーマについて多面的に考え、文章にまとめる⑥ ・グループ発表を行い、相互に評価する（2） 学修を振り返る		

（加納・赤木,2022, p.20）

ローチ (Hyland, 2003) の利点を組み合わせた「プロセス・ジャンル・アプローチ」(Badger & White, 2000) をベースとした。さらに、思考を整理し、読み手にわかりやすくポイントを伝える枠組みとして不可欠なパラグラフ・ライティングの習得に際し、多くのレトリカル・パターンの中から、特に重要性の高い「論証型」に絞った。これをシカゴ・スタイル・ライティング (Booth, Colomb & Williams, 2003) でも知られるトゥールミン拡張型モデル (Toulmin, 1958) で一貫して指導し、思考力・論理構築力強化のため、プレゼンテーションも含む全課題で定着を図った。また、ジャンル・アプローチでも指摘されており、ライティングは読み手と書き手のコミュニケーションであることから、読み手意識を高めるピア・レスポンスを各課題の要所に組み入れた。先行研究の節でも言及したとおり、ピア・レスポンス、ピア・レビューの効果については賛否があるが、筆者らは、一貫したルールと到達目標の明示的な共有により、個々の学生が書き手と読み手の両方の役割を並行して体験しつつ意義あるピア・レスポンス活動を実現させることは十分可能だと考えている。実際、履修生の多くはこれまでライティングを個人作業だと思い込んできた模様だが、授業コメントや学期終了時の授業アンケートなどから、クラスメートが書いた複数の文章を読み合うことにより多くの刺激を受け、実践的な学び合いが起きていることが、明らかとなっている。

(2) 本授業のレポート課題とライティング指導

前掲の表1に示されたとおり、授業の流れは大きく分けて3部から成り、レポート課題は「課題1」と「課題2」で課される。「導入編」ではまず敬語と電子メール作成を組み合わせたメール課題でピア・レスポンスを開始する。これにより、ライティングは個人で完結するのではなく、相手や目的が存在する社会的行為であることを認識させ、また、協働作業を通じて文章の改稿の重要性に気づかせ、続くレポート課題のピア・レスポンスに向けて動機付けを図っている。「課題1」「課題2」ではレポート作成とグループ発表を課している。これら2本は共に「論証型」レポートで、論題に対し、引用による根拠を示しながら自分の意見を論証することが求められる。相違点は論題の難易度で、「課題1」は与えられた論題について賛成・反対の立場のいずれかを選ぶ二項対立型(「小学生がスマートフォンを持つことについて賛成か、反対か」であるのに対し、「課題2」は、「現代日本の食を巡る社会的な課題」について与えられた7領域 (①食と経済、②食と健康、③食と環境、④食と教育、⑤食とジェンダー、⑥食とグローバル化、⑦食と社会階層) から一つを選び、具体的な問題を取り上げて問いを立て主張を展開する、という課題である。なお、授業内容全体の詳細については加納・赤木(2022)を参照されたい。

本授業の最も重要な点の一つが、履修生が「レポートの書き方」という方法を学び、自力で「再現」できる力を身につけることである。そのためには、汎用性の高い論証型パラグラフ・ライティングの基礎を習得することが肝要であり、課題1と課題2を通じて学生が再現性の高い方法を身につけることができるよう、レポート全体の構成、論証型パラグ

ラフ・ライティングの必須項目と基本形、アウトライン作成、リサーチ、引用と文献リスト作成ルール及び発表スライド作成など、レベルを調整しながら同じプロセスで2つの課題を完成させている。つまり、課題1で導入された全項目を再度練習することにより、理解を深め定着を図ることができるようになってきている。これにより、論証型レポートのエッセンスを2回に亘りしっかりと練習し、大学で課されるレポートを自力で書くことができる基礎的な能力を固めることを目指している。

半期の授業で履修生のライティング力を確実に向上させるためには、学生自身が思考力を活用して能動的に学ぶことが不可欠である。自己や他者の課題の質に対する分析力を高め、改善できる力を身につけさせるには、評価における着眼点を会得する必要がある。そこで、学生自身が、重要ポイントに繰り返し触れながら、理解を深めそれを内在化させるために、課題完成までに多くのグループワークを取り入れ、レポートの内容だけでなく、論理構築についても意見交換しながら、初学者には複雑な概念を理解し、実際に文章化していくプロセスを重視している。授業では全課題にループリックを提供するとともに、モデルレポートの分析を課題開始直後に入れ、ループリックが意味することを実際の文章の中で可視化している。そして、続くアウトライン作成、ピア・レスポンスで一貫性のあるルールを繰り返し自己評価、相互評価に用いることにより、評価基準内在化の促進を図っている。前回の調査では、事後テストのレポートを通じ、得点上位層の学生は評価基準を内在化していることが確認できた。

5. 調査方法と調査結果

(1) 調査対象者

本調査の対象者は、國學院大學が2022年度前期に共通教育科目として開講した「アカデミック・リテラシーI (旧「基礎日本語」) 13クラスを履修した全357名のうち、統計的に有効となる対象人数を考慮し、38名をランダムに抽出した。内訳は、1年生29名、2年生が9名であった。

(2) データ収集

履修生の全員に対し、表1の「授業計画」に示したとおり、事前テストは授業でライティング指導を開始する前の週である第3回の宿題として、事後テストは全てのライティング指導が終了した第13回から14回にかけて同じく宿題として課した。事前・事後テストはいずれも二項対立型の論題であるが、内容が同一の場合、一定程度想定される練習効果の影響を排除するため、同レベルの異なる内容の論題を与え、学生のライティング力の変化を調べた。事前・事後テストそれぞれの論題は下記のとおりである。

<事前テスト>

乳幼児（0歳から3歳）に対し、デジタルメディアを利用した育児をすることに賛成です

か、反対ですか。必ず、賛成か、反対いずれかの立場を選び、根拠を挙げて自分の意見を述べてください。

＜事後テスト＞

「ギャップイヤー」制度を日本で広めることに賛成ですか、反対ですか。必ず、賛成か、反対いずれかの立場を選び、根拠を挙げて自分の意見を述べてください。

両課題を提出した学生のうち、ランダムに抽出した38名のレポートについて、以下の「ループリック」に沿って、2人の評価者が半数ずつ分担して採点した。使用した「ループリック」は授業で学生に配布した「レポート課題1 ループリック」と同一であり、レポート課題2でも共通しているが、事前・事後テストの論題と一緒に配布していない。

表2 事前・事後テスト ループリック

	4	3	2	1
タイトル	キーワードを効果的に使い、内容が予測できる適切な論題が付けられている。	論題はあるが、漠然として内容の予測には効果的ではない。	本文の内容に合わない、不適切な論題になっている。	論題がない。
序論	冒頭に簡潔でわかりやすく問題の背景が述べられており、問いに続いて明確な主張がある。	問題の背景の説明、問い、主張のいずれか一つに不備がある。	問題の背景の説明、問い、主張のいずれか二つに不備がある。	問題の背景の説明、問い、主張の全てに不備がある。またはこれら三つのうち書かれていないものがある。
本論・中心文	本論1、本論2の paragraph 冒頭に内容を効果的にまとめ、序論の主張を支える中心文がある。	本論1、本論2の paragraph に中心文はあるが、キーワード使用やまとめ方に問題がある。	本論1、本論2の paragraph のどちらかに中心文がない。	本論1、本論2の paragraph 両方に中心文がない。
本論・理由	本論1、本論2の中心文のすぐ後に、わかりやすい理由が述べられている。	本論1、本論2の paragraph に理由はあるが、中心文との関係が不明瞭で、理由としての妥当性が弱い。	本論1、本論2の paragraph のどちらかに理由がない。	本論1、本論2の paragraph 両方に理由がない。
本論・証拠	本論1、本論2の paragraph に信頼できる証拠の引用があり、中心文、理由を裏付けている。	本論1、本論2の paragraph の両方に証拠はあるが、信頼性または説得力の面で不十分である。	本論1、本論2の paragraph のどちらかに証拠がない。	本論1、本論2の paragraph 両方に証拠がない。
本論・反駁	予想される反対意見がある。それに対する反論部分の説明が十分で、有効な反駁となっている。	予想される反対意見はあるが、それに対する反論部分は説明不足のために反駁として不十分である。	予想される反対意見に対する反駁が、序論の主張に矛盾している。または、序論・本論1とのつながりが弱い。	予想される反対意見が示されていない。または、それに対する反駁がない。
結論	序論・本論についての簡潔でわかりやすいまとめ、自分の主張の再提示があり、一貫性を強化する結論となっている。	序論・本論のまとめは不十分だが、自分の主張の再提示はあり、本文全体としての一貫性はある。	序論・本論についてのまとめ、または、自分の主張の再提示のどちらかが欠けているが、本文全体としての一貫性はある。	序論・本論と一貫しない結論が述べられている。または本論で論じていない新たな内容が含まれている。
全体の構成	序論1・本論2・結論1から成る双括型になっている。必要な要素を適切に含んだ4 paragraph 構成になっている。	序論1・本論2・結論1から成る双括型になっているが、 paragraph の構成が、不適切・不十分である。	・序論1・本論2・結論1から成っていない。 ・双括型になっていない。	序論または結論がない。
書式	ルールを守り、正確に引用と文献リストが示されている。	引用または文献リストに1、2箇所の誤りがある。	引用または文献リストに5箇所以上の誤りがある。	引用または文献リストのいずれかが示されていない。
表現・表記	文法、語句の使い方に不適切な箇所がなく、誤字・脱字もない。	文法、語句の使い方の不適切な箇所、誤字・脱字が全体を通じて1,2箇所ある。	文法、語句の使い方の不適切な箇所、誤字・脱字が全体を通じて5箇所程度あるが、意味は理解できる。	文法、語句の使い方の不適切な箇所、誤字・脱字が多く、意味がわからない部分がある。

対象者全員の事前テスト、事後テストの得点（100点満点）とその差、及び文字数を表3に示す。

表3 個人の得点と字数の変化

対象者	学年	A：事前	B：事後	B-A：差	字数：事前	字数：事後
1	1	47.5	95	47.5	686	1024
2	1	72.5	97.5	25	1040	1153
3	1	62.5	72.5	10	847	1051
4	1	77.5	92.5	15	790	998
5	1	57.5	82.5	25	738	771
6	2	60	97.5	37.5	656	1029
7	1	60	92.5	32.5	801	989
8	1	60	85	25	684	870
9	1	55	77.5	22.5	704	898
10	2	45	62.5	17.5	892	833
11	1	55	57.5	2.5	725	826
12	1	47.5	92.5	45	701	996
13	1	55	87.5	32.5	721	946
14	2	50	65	15	549	776
15	1	45	80	35	751	1023
16	1	55	90	35	751	934
17	2	72.5	92.5	20	909	893
18	1	55	75	20	796	1075
19	1	45	87.5	42.5	678	972
20	1	65	87.5	22.5	752	1057
21	1	65	80	15	1013	1100
22	1	57.5	60	2.5	705	708
23	1	60	67.5	7.5	690	840
24	1	60	75	15	917	1020
25	1	47.5	77.5	30	735	1020
26	1	60	77.5	17.5	812	1039
27	1	72.5	77.5	5	781	1049
28	2	62.5	82.5	20	720	835
29	1	65	82.5	17.5	739	1117
30	1	65	80	15	574	883
31	1	87.5	95	7.5	1083	1507
32	1	32.5	50	17.5	560	720
33	2	52.5	67.5	15	807	900
34	2	62.5	77.5	15	746	942
35	1	62.5	67.5	5	703	873
36	2	62.5	65	2.5	673	800
37	1	77.5	92.5	15	704	1128
38	2	52.5	67.5	15	725	800

事前テスト、事後テストそれぞれの平均点と平均字数は下記のとおりである。

表4 事前・事後テスト 平均点

	事前テスト	事後テスト
平均点	59.16	79.28
平均字数	759.42	957.76

(n=38)

(3) ライティング指導全般の結果

表5に示されたとおり、平均点では事前テストから事後テストで20.12点の上昇が見られた。対応のあるt検定を行なったところ、0.1%水準で本授業の効果がみられた。 $(t(37) = -10.49, p < .001)$ 。つまり対象となった履修生のライティング力の伸びは、平均点の変化からだけでなく、統計的にも有意差が明らかとなり、ライティング指導開始前と比較すると終了時点での指導効果が証明されたといえる。

(4) 指導項目別の結果

表2のルーブリックに示された10項目はいずれも重要なポイントだが、学生が未習の状態履修する傾向が大きい「本論・反駁」と「書式(引用と文献リスト)」について、平均点の変化を見る。

表5 事前・事後テスト 項目別平均点

	事前テスト	事後テスト
本論・反駁	5.20	7.56
書式(引用・文献リスト)	2.50	5.92

「本論・反駁」では10点満点中、事前テストは5.20点、事後テストは7.56点となっており、対応のあるt検定を行なったところ、0.1%水準で本授業の効果がみられた。 $(t(37) = -5.3, p < .001)$ 一方、「書式」では10点満点中、事前テストは2.50点、事後テストは5.92点であった。対応のあるt検定を行なったところ、0.1%水準で本授業の効果がみられた。 $(t(37) = -9.55, p < .001)$

6. 考察

(1) 事前・事後テスト 全体的な特徴

表4の個人の得点を見ると、ばらつきはあるが事前テストから事後テストにかけて点数が下がった学生はいない。得点の伸びが一桁であった学生は事前、事後共に概ね50-60点

代の低得点層に集中しており、前回の調査同様、事前、事後とも論拠を引用で示しておらず、従って引用文献リストも付していないため、関連項目全体の評価が低くなっている。一方、事後テストで90点を越えた学生は10名で、全体の約26%にのぼる。そのうち、得点上昇が平均点である20点を越える伸びを示した学生は7名であった。これらの学生は、教師フィードバックもピア・レスポンスもない状況でも自力で高評価となるレポートを完成させており、ループリックやチェックリストにおける重要項目を内在化させていたと言える。字数の増加は全体に見られる傾向だが、事後テストの上位層では論証型レポートに必要な要素を含んで過不足ない記述となっていた。一方、事前テストで文字数が多い場合、重要な要素が網羅されていたわけではなく、冗長な説明が目立っていた。以上の傾向は、前回調査と同様である。

(2) アカデミック・ライティングのルールと批判的思考力

アカデミック・ライティングに不可欠な重要項目の一つに、自分の意見の論拠を引用によって明示する、という点がある。本クラスでは、「主張」は「証拠」なしには成立しない、というルールを共有し、論証型レポートの論理的推論に必須の要素をパラグラフレベルで一貫して指導している。故に、引用は形式を整えるためだけでなく、論理的推論を堅固に組み立てるために非常に重要であり、合わせて文献リスト作成も不可欠となる。また、一方的な議論でなく異なる立場や視点にも配慮し批判的思考を反映した説得力のある議論のためには、有効な反駁が必要となる。今回の事前、事後テストでは、これらの重要な指導項目の平均点の上昇が統計的に有意となり、指導効果が示された。しかし、前述のとおり、得点上昇が小幅にとどまる学生の事後テストのレポートでは引用の不備や文献リストの欠落が目立っており、今後はより多くの履修生にこれらの点についての重要性を浸透させていく必要がある。

7. 結び —まとめと今後の課題—

2020年後期授業を対象とした前回調査に続き、調査方法をより精緻化して行った今回の調査を通じ、2022年前期「アカデミック・リテラシーI」のライティング指導の効果を統計的に確認することができた。今回は、異なる論題で事前、事後テストを実施したうえ、ループリックの重要項目のうち、「本論・反駁」と「書式(引用と文献リスト)」の2つを取り出して統計的に分析した。これにより、上位層と下位層の傾向が具体的に裏付けられ、また、得点変化の全体像との関連性も確認することができた。今後は、評価者同士の一致率を求めるなど評価方法をより厳格にしたうえで、事前、事後テストの得点変化とループリックの項目ごとの得点変化の関係を重回帰分析により考察し、指導改善に役立てていきたい。さらに、学生たちのピア・レスポンスやグループ活動におけるコミュニケーションを質的に分析し、効果的なグループ討論に関する示唆を得ることも重要だと考えている。

参考文献

- Adas, D., & Bakir, A. (2013). Writing difficulties and new solutions: Blended learning as an approach to improve writing abilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3 (9), 254-266.
- Badger, B., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54 (2), 153-160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- Booth, W., Colomb, G., & Williams, J. (2003). *The craft of research*. (3rd ed.) The University of Chicago Press.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36, 353-371.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12 (1), 17-29.
- Jahin, J. H. (2012). The effect of peer reviewing on writing apprehension and essay writing ability of prospective EFL teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (11), 60-84.
- 要弥由美・吉里さち子 (2011) 「アカデミック・ライティング指導による言語表現の事前・事後テストにおける変化」『リメディアル教育研究』6 (2), 72-81.
- 加納なおみ (2022) 『アカデミック・リテラシーズ Ⅰ』 國學院大學
- 加納なおみ (2021) 「『基礎日本語』から『アカデミック・リテラシーズ』へ —アクティブ・ラーニング化とオンライン化を通じた2019年以降の授業改革—」『國學院大學 教育開発推進機構紀要』12, 1-13.
- 加納なおみ・赤木美香 (2022) 「履修生のライティング力の変化から見る『学習成果』とプログラム評価 —共通教育科目『アカデミック・リテラシーズ Ⅰ』における調査結果より—」『國學院大學 教育開発推進機構紀要』13, 14-33.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 30-43.
- 丹原惇・斎藤有吾・松下佳代・小野和宏・秋葉陽介・西山秀昌 (2020) 「論証モデルを用いたアカデミック・ライティングの授業デザインの有効性」『大学教育学会誌』42 (1), 125-134.
- 乙須翼・細野広美・内田智子・古賀貴子・小川由起子・高井伸彦 (2019) 「初年次教育科目『セミナーA』の実践と課題：学生の成長実感と教員のプログラム評価に着目して」『長崎国際大学教育基盤センター紀要』2, 13-26.
- 斎藤有吾・小野和宏・松下佳代 (2017) 「ループリックを活用した学生と教員の評価のズレに関する学生の振り返りの分析—PBLのパフォーマンス評価における学生の自己評価の変容に焦点を当てて—」『大学教育学会誌』39 (2), 48-57.
- Shih, R., C. (2011). Can Web 2.0 technology assist college students in learning English writing? Integrating Facebook and peer assessment with blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27 (5), 829-845.
- Toulmin, S. (1958). *The use of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L 2 writing classes. *Language Learning* 46, 327-369.
- 渡邊淳子 (2015) 「ライティング科目の連動による授業効果：「レポート作成の基本」から「アカデミック・ライティング (1) へ」」『大学教育年報』18, 19-26.
- 渡邊淳子 (2017) 「文章作成指導におけるコラボラティブ・ライティングの効果」『保健科学研究誌』14, 121-128.