

國學院大學學術情報リポジトリ

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1」における調査結果より

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 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/10.57529/00002154

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1」における調査結果より—

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てきた。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、口頭発表やグループ討論などを通じ、総合的にコミュニケーション能力を強化することを指導目標としている。全ての課題で、全クラス共通のルーブリックを使用しており、ピア・レスポンスやモデルレポート分析などを通じて学生がルーブリック評価の着眼点を理解、習得し、自らのライティング力の向上に転移できることを重視している。本稿では、授業改革が一巡した2020年度後期の授業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、検討する。ライティング指導の開始前と学期終了時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。その結果、対象者のライティング力に有意差が認められ、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、ツールミンモデル、学習成果、プログラム評価

1. はじめに —問題の所在—

過去40年に亘り、日本国内では多くの大学に初年次教育プログラムが徐々に増加し、学士として必要な学力・大学生に必須のリテラシーを担保するための教育の拡充が進んでいる。このような動きは21世紀に入ってからより加速し、近年の学問的・社会的な潮流に加え、コロナ禍による影響を受けてさらに多様化している。

國學院大學においても、2010年に「総合演習」が創設され、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受け、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, 2020)、「基礎日本語」クラスが本学において期待される役割を担うとともに、日本の高等教育全般でニーズが高まるアクティブ・ラーニングに対応するために授業改革を進めてきた(加納, 2021)。2019年度後期はライティング指導の要としてプロセス・ジャンル・アプローチ(Badger & White, 2000)を採用し、協働学習を多用したアクティブ・ラーニングを通じて思考力を強化するリテラシー教育の実現を目指した。2020年度前期には新型コロナウイルス感染拡大の影響から全面オンライン化に取り組み、デジタルリテラシーを加

えたマルチリテラシー教育及びアクティブ・ラーニング化をさらに進めた（加納・赤木, 2020）。2021年度前期には、折からの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」と変更した（加納, 2021）。

本稿では、授業改革が一巡した2020年度後期の授業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、検討する。2020年度後期の時点での科目名は「基礎日本語」であったが、本稿執筆時点での正式名称は「アカデミック・リテラシー1」となったため、本稿タイトルを含め、以下本文では対象科目名を「アカデミック・リテラシー1」（旧「基礎日本語」）とする。

前述のとおり、国内における初年次教育プログラムの増加と多様化に伴い、多くの論考・調査が公にされている。関連学会の口頭発表では様々な実践報告が行われ、学会誌にも数多くの論文が発表されてきた。それらの中には、授業手法の紹介を中心に論じるもの、プログラム改革の内容や理由などを公開したものなど授業の内容を中心に据えたものが少なくない。一方で、近年、ますます加速している日本の高等教育改革において、「学習成果」は重要なテーマとなっている（丹原・斎藤・松下・小野・秋葉・西山, 2020）。中でも、「学習成果」を測る際、初年次教育の中核を成すアカデミック・ライティング指導と学生に対するパフォーマンス評価をプログラム評価にどう結びつけるか、という問題が残る。このような潮流のなかで、授業の効果を探ろうとした論文も発表されている。しかし、調査の多くは学生による自己評価やアンケート調査に基づくもの、あるいは少数のサンプルを定性的な手法で分析したものが多く、プログラム全体の指導効果を客観的に提示したものは未だ限定的である。そこで、本稿では、授業改革後の「アカデミック・リテラシー1」におけるライティング指導による学習成果を定量的・定性的手法で分析、プログラム評価を試みるとともに、そこから新たな課題を発見することを目的とする。

2. 先行研究

（1）授業設計・指導法に関わる論考

初年次教育の授業設計には学士として必要とされる複数の力を伸ばすために、多くの要素を盛り込む必要があり、また、ライティングが中心となる場合、担当教員の負担を軽減する必要から積極的にICTツールを指導に取り入れようとする傾向がある。

福・関田（2020）は、LTD（話し合い学習法）を中心とした「思考技術基礎」という科目と「学術文章作法I」という2つの関連科目の設置を通して、複数科目の連携の必要性を述べている。このような論考からは、そもそも初年次教育の授業シラバスにどのような項目を盛り込むべきか、それはどのように決めるべきか、という根元的な問いの重要性を確認することができる。

高橋（2020）は思考ツールを使用したレポート作成について、主にプランニング段階に着目して説明し、学生のリフレクションシートから、学習者の気づきや今後必要とされる

サポートについて論じている。このほか、ICTツールを利用してプランニングや推敲をサポートする授業モデルに関する論考には、館野・大浦・望月・西森・山内・中原（2011）、高橋・山口・大場・小林（2016）などがある。これらの中では「ロジカルでわかりやすいライティング」として、機器の操作マニュアルのような、簡潔でわかりやすい文章作成能力養成を目指す授業も少なくない。初年次教育におけるライティング教育で目指す文章ジャンルには多様性があり、ICTツールなどを援用した指導方法と親和性が高い文章ジャンルの存在が窺われる。

（2）学生の自己評価に関する先行研究

近年、大学教育において、評価能力を身につけること自体が重要な学習項目として位置付けられてきている一方、学生が適切に自己評価を行うことの難しさを指摘する声は根強い。「ダニング&クルーガー効果」（Kruger & Dunning, 1999）として知られる、自己を過大に評価する認知バイアスの存在や、Sadler（2010）が指摘した、評価基準や専門的な概念に対する理解不足などにより、学生が適切な評価を行うことは一般に困難だと考えられている。斎藤・小野・松下（2017）は、アカデミック・ライティング能力やPBLでの問題解決能力に関して、ループリックを用いたパフォーマンス評価のデータを基にした分析で、教員評価と自己評価にはほぼ相関関係がないと結論づけている。また、学生の自己評価のほうがかくなる傾向が指摘されており、先行研究を支持している。

（3）学習成果・自己評価を通じた授業デザイン評価に関する先行研究

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、比較したものに乙須・細野・内田・古賀・小川・高井（2019）がある。プログラムの学修成果を学生自身の自己評価（成長実感）と、学生の学びや成長に対する教員評価によって測定し、4因子で分析した結果、先行研究が示したとおり、教員評価は学生の自己評価より有意に低かった。そのうえで、筆者らは、両者の傾向は連動している傾向を読み取り、学生と教員がそれぞれ期待する学びや成果の齟齬から、当該プログラムにおける改善点を見出している。

丹原・斎藤・松下・小野・秋葉・西山（2020）は、新潟大学歯学部における「大学学習法（Study Skills）」の実践を取り上げ、2年生39名を対象に、自己評価、ピア評価、教員評価という3つの指標からプログラムの効果を分析している。プログラムの特徴は、1）「論証モデル」に依拠した指導とそれに基づくワークシートやループリックの開発・利用、2）1年次・2年次という2学年をまたいだ学年縦断型の活動、3）学生の「自己評価」「ピア評価」を踏まえたレポートの作成であり、これら3つがアカデミック・ライティング能力にどのように影響を与えるかを検討した。分析の結果、1本目のレポートでは自己評価・ピア評価と比較すると教員評価は有意に低かった。この点については、そもそも学生のアカデミック・ライティングの能力が低い上に、ループリックの解釈が未熟だったためだと

説明されている。一方、2本目の課題では教員の評価が向上したうえ、自己評価と教員評価との間に有意差がみられなくなっていた。これについては学生が教員と同等の評価スキルを獲得できていることを示唆していると説明している。このように、学生のレポートの質が向上したこと、当該授業で課されたようなレポートについては学生が教員と同等に近い鑑識眼を獲得したことから、当該授業のデザインは履修生のアカデミック・ライティング能力の向上に有効だと結論づけている。当該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ことから、前者より後者に力点が置かれているといえよう。

自己評価能力の向上と他の要因との関係を分析したものとして、岩田（2020）は、京都大学の教養科目「社会学Ⅰ」（2019年度前期）の87名を対象とした調査を行っている。授業では課題となるレポート草稿を提出した後、プレ自己評価を行い、協議ワークを取り入れてピアレビューを挟み、その後ポスト自己評価を経てレポート改善を行い、最終自己評価と完成稿提出に至る。このプロセスにおいて質的に異なる4つのレポートをループリックで評価し合う協議ワークが学生の自己評価力の向上を促す効果があるか、統計的手法（分散分析）を用いて検証しようとした調査である。自己評価力は自己評価得点と教員評価得点の絶対差から求め、協議ワークがレポートの質改善にどのような影響をもたらすかについて検討した。協議ワークを挟んだポスト評価はプレ評価より有意に高くなっており、ワークの導入と正の相関関係が認められたが、完成稿提出時の最終自己評価の不適切性はポスト評価より有意に低くなっており、協議ワークの効果が持続しなかったことが報告されている。

渡邊（2017）は地方国立大学の初年次生44名を8グループに分け、太宰治の「人間失格」をテキストとし、協同学習の一手法であるコラボラティブ・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有効性を検証した。受講前に個人から800字程度、受講開始後にグループごとに2000字程度のレポートを提出させ、9項目からなる独自の評価尺度で事前・事後の評価を比較した。改善の効果を100分率で比較したところ、全ての項目で改善があり、特に「序論・本論・結論」という三部構成や、「理由・根拠」（の提示）では大きな進歩が見られたと報告している。事前は個人課題であったのが、事後ではグループ課題となっていることから、当該の研究は個人の文章力の伸びを見るのが目的ではなく、筆者が結論づけているとおり、グループワークを通じて学生たちがライティングに関して肯定的な経験をし、それにより主体性を発揮して課題に取り組む姿勢を育むことが主眼であったと考えられる。

（4）中等教育におけるライティング指導の広がり

大学においてアカデミック・ライティング指導の重要性が高まる中、その影響は必然的に高校、中学にも広がっている。登本・伊藤・後藤・堀田（2017）は、アカデミック・ライティングの経験がない都内私立中学3年生を対象としたライティング指導の授業におい

て、履修生を統制群、実験群それぞれ35名で指導効果を検証した。全70時間で、3000字の課題完成を目標とした当該の授業は、従来「テーマ設定、情報収集、論文執筆、発表」という順番で行っていたが、書き上げることができない学生が増え、そのことが発表の質にも直接悪影響を及ぼしていた。そこで、発表と執筆の順番を入れ替えて指導し、結果を比較したところ、有意差が認められ、発表、ライティング課題いずれも質が向上し、さらにライティング課題においては質・量ともに改善が見られたと報告している。

登本・伊藤・後藤・堀田（2017）の調査結果は、ライティング課題が完成した後に発表を課す授業設計が大学の授業でも一般的ななか、示唆的で興味深いと言えよう。一方で、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いる。当該の調査では、統制群、実験群が2年にわたり配置されていることから、授業改善前の学習者グループが「統制群」に割り当てられたことが推察されるため、このような懸念はあたらぬが、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だと考えられる。

これら先行研究から明らかになった点を踏まえ、本調査では授業設計の段階から履修生の負担を最小限とし、本科目におけるライティング指導による学習成果を測り、そこからプログラム評価を行うこととした。

3. 研究の目的・研究課題

2020年度後期開講の「アカデミック・リテラシーズ1（旧「基礎日本語」）」における履修生のライティング力の変化を通じ、学習成果を測り科目としての有効性を検討することを目的とする。研究課題は以下のとおりである。

RQ1：履修生のライティング力は、ライティング指導開始前から学期終了時までの間にどう変化したか。

RQ2：2020年度後期開講の「アカデミック・リテラシーズ1（旧「基礎日本語」）」授業にはどのような効果が認められるだろうか。

4. 調査対象科目

（1）科目の理念と授業デザインにおける理論的背景

本授業は、共通教育科目として学部1、2年生を対象に定員35名、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。2020年度後期は、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する2019年以前は独立した課題3本のレポート執筆を個人で完成するプロダクト重視型の授業だったが、

2019年度以降、言語技能の統合を通じて学習効果を高めるため、レポート課題を2本に絞ると同時にグループ発表を加えた（詳細は加納, 2021を参照されたい）。多くの課題を練習させることにより結果的に履修生が書き方を学ぶ、というアプローチは時間的な制約を考えると現実的ではなく、また、学生は本科目を履修中の段階から、他のクラスのレポートを書く際などに、学んだことをすぐに応用できる力をつけていくことが望ましい。授業を終了し、たとえ周りにすぐに相談できる相手がいないような環境においても、自立した書き手として再現性のある方法を身につける必要がある。そこで、本授業では、履修生に汎用性の高い「ライティングの方法論」を学ばせることを主眼とした。

その際、まずはアカデミック・ライティング指導に定評のある教授法、セオリーなどができる限り援用し、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デザインを目指した。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ことから、プロセス・アプローチとジャンル・アプローチ (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。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パラグラフ・ライティングの習得は必須だが、パラグラフには多くのレトリカル・パターンがあるため、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) でも知られるツールミン拡張型モデル (Toulmin, 1958) で導入し、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ての課題において一貫して指導した。また、ジャンル・アプローチでも指摘されているとおり、ライティングを読み手と書き手のコミュニケーションととらえ、ピア・レスポンスを各課題の要所に組み入れた。ピア・レスポンス (PR) の効果については意見が分かれているが、ルールを共有を徹底し、到達目標を明確にすることにより、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ながら意義のあるPR活動を実現することができる。この点については、これまでライティングを個人作業だと思い込んできた学生が多いなか、クラスメートが書いた複数の文章を読み合うということが、多くの学生にとって刺激となり、読み手意識が芽生え、よりよい文章を書こうという意欲につながっていることは、授業コメントや、学期終了後の授業アンケートなどからも明らかである。

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
課題2	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	

(2) ルーブリックとグループ活動

本科目の役割を考えるうえで、最も重要な点は、前述のとおり、本授業の学修内容を他の教科の課題などで履修生が自力で「再現」できる力を身につけさせることである。そこで、レポートのみならず発表にも生かすことができる汎用性の高い論証型パラグラフ・ライティングの基礎を固めるために、学生のメタ認知力を引き出し本人の課題とクラスメートの課題を客観的に分析、評価、改善する機会をできる限り設けている。つまり、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、重要ポイントに繰り返し触れながら、自己や他者の課題の質に対する分析力を高め、評価における着眼点を会得する必要がある。そこで、課題完成までに多くのグループワークを取り入れて、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させ、大学生活に必要なアカデミック・リテラシーの基本の習得を目指すデザインとした。課題ごとに共有したルーブリックの活用と、課題とリンクしたグループ活動を通じて、これらの浸透を図った。授業では全課題にルーブリックを提供するとともに、ライティング課題にはさらにチェックリストも配布している。表1で示した授業計画に沿って配布するルーブリックとチェックリストを以下にまとめる。

導入編：メール課題1・メール課題2 それぞれに対応したチェックリスト

課題1：レポート1ルーブリック、グループ発表1ルーブリック、グループ活動1全体についてのルーブリック、レポート1提出時のチェックリスト

課題2：レポート2ルーブリック、グループ発表2ルーブリック、グループ活動2全体についてのルーブリック、レポート2提出時のチェックリスト

ルーブリック1、2の着眼点はレポート、発表、グループ活動全てにおいて共通しており、課題の難度に応じて必要な調整が反映されている。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、評価基準が学生自身に内在化されることを目指している。また、それによって、ピア・レスポンスや発表会での質疑応答における「共通言語」を通じた意義のある対話の生成を促している。ルーブリックを通して、学生たちが着眼点、一貫性のあるルールを共有することにより、問題意識も共有することができている。

各ライティング課題では例文を示し、ルーブリックで求められている内容や到達目標を具体的に理解できるよう明示的に指導している。さらにライティング指導では前述のとおり、「ピア・レスポンス」を組み込み、自立した書き手の育成を目指すと同時に、批判的思考力を養い、建設的に他者の学びに貢献できる読み手としての自覚とそのための力を伸ばすよう努めている。とはいえ、ほぼ全ての学生がピア・レスポンスもルーブリック使用も未体験でこの授業に参加することを鑑み、心理的・認知的な負担を和らげ、この授業のスタイルにスムーズに適應することができるよう、冒頭の3回の授業では、学生からのニーズが高い敬語指導をメールライティングに組み込み、チェックリストを使用したピア・レスポンスを導入している。これにより、ライティングは基本的に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、実際の読み手を目の前にして課題の質を改善する

必要性を実感させている。学生自身が、クラスメートと意見交換しながら交流し、積極的、意欲的に授業に取り組む姿勢を育むとともに、ライティング力のみならず、口頭でのコミュニケーションスキルの強化も図っている。

(3) 本授業で課されるレポート課題

前掲の表1でも示したとおり、本授業では、プロセス・ジャンル・アプローチを通じて指導するライティング課題2本が課されている。これら2本の共通点は、「論証型」レポートであり、論題に対し、引用による根拠を示しながら自分の意見を述べることが求められている点である。主な相違点は、自ら問いを立てるか否か、という点と、レポート全体の長さである。すなわち、1本目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んでこたえるタイプの課題（「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、2本目のレポートは、「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つの領域（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）のいずれか一つを選び、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。レポート課題1では多くの新規項目を学習する必要があるため、課題2よりも論題の難易度を低く設定することにより、学生にかかる認知的負担を調整している。つまり、レポート全体の構成、論証型パラグラフ・ライティングの基本形、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など全項目が履修生にとって新規学修項目であると想定し、論題そのものは「賛成・反対」でこたえられる平易なものとしてバランスを取っている。この1つ目の課題の完成を通じて、学生は論証型レポートに求められている重要項目を理解し、全体像をつかむことができるよう授業が組まれている。それを土台に、課題2では「賛成・反対」という二項対立ではない、より複雑な主張を組み立てることができるよう、論題の難度が上がっている。と同時に、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いる。つまり、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することによって、大学で課されるレポートを自力で書くための基礎的な能力を固めることを目指している。

表2 レポート課題1 ルーブリック

	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、漠然としてい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、問いに就いて明確な主張がある。	問題の背景説明は不十分だが、問いと主張がある。	・問題の背景説明がない、または不十分である。 ・問いと主張のいずれかがない。	・問題の背景説明がない、または不十分である。 ・問いと主張の両方がない。
本論・中心文	本論1、本論2のパラグラフ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のパラグラフに中心文はあるが、キーワード使用やまとめ方に問題がある。	本論1、本論2のパラグラフのどちらかに中心文がない。	本論1、本論2のパラグラフ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のパラグラフに理由はあるが、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のパラグラフのどちらかに理由がない。	本論1、本論2のパラグラフ両方に理由がない。
本論・証拠	本論1、本論2のパラグラフ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のパラグラフ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のパラグラフのどちらかに証拠がない。	本論1、本論2のパラグラフ両方に証拠がない。
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パラグラフ構成になっている。	序論1・本論2・結論1から成る双括型になっているが、パラグラフの構成が、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。

これまで、履修生のライティング力はレポート課題2本についてのルーブリック評価とその変化を通じて主に質的に捉えてきた。また、授業後アンケートなどを通じ、学生自身の自己評価も収集してきた。これらに基づいて指導効果を見た場合、どのクラスでも全般的に肯定的な変化が認められてはいる。

しかし、シラバス、教授法、教材など全面的に授業デザインを改変し、新たなプログラムとしてスタートして以降、その指導効果・学習成果をより客観的かつ正確に測定する必要がある。そこで、2020年後期より、主にライティング指導の効果を測定するために、「ライティング事前・事後課題」を導入した。まず、表1「授業計画」に示したとおり、レポートライティング指導を開始する第4回の前に宿題として事前課題を課した。そして、全てのライティング指導が終了した第13回以降に事後課題を課した。課題の内容は以下に掲げたとおりである。変化を見るため、事前、事後共に同一の論題について書かせることとした。事前課題として課すことから、「問い」を自ら立てるのではなく「賛成・反対」から一つの立場を選ぶ二項対立型の論題とし、同種の課題であるレポート課題1と同じループ

リックで評価した。

表3 ライティング事前・事後課題

皆さんは、「ギャップイヤー」という言葉を聞いたことがありますか。「ギャップイヤー」とは、大学や大学院進学前の節目の年だけでなく、進級や、就職までの合間に「猶予期間」として取る「空白の期間（半年、1年間、もしくは2年間など期間は様々）」の一般的な総称です。この期間の過ごし方は本人次第で異なります。留学、海外旅行、長期ボランティア活動など、普通の大学生活や社会人生活ではできないことをしたり、大学入学後の学費を貯めるために働いたりするというケースもあります。いずれにしても、若者が「自ら作り出す自分のための空白の休学期間」ということです。←

日本ではギャップイヤーを浪人と同じようにみなすこともあるようですが、浪人期間は大学に合格するという目的達成のために勉強する期間です。一方、ギャップイヤーの間に何をするかは、上に述べた通り人それぞれです。海外ではギャップイヤーの制度がすでに浸透している国や地域も少なくありません。日本でも少しずつ取り入れられるようになってきましたが、日本社会に根付くためには制度や人々の意識など、いろいろな面での変革が必要だと考えられています。←

大学生である皆さんは、この「ギャップイヤー」制度の導入についてどう考えますか。以下の課題の指示に従い、自分の意見を述べてください。厳格な字数制限はありませんが、別紙に700字程度でタイプしてください。（文末に字数を記入してください。）←

「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。←

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2020年度後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1 (旧「基礎日本語」)」16クラスを履修した全266名のうち、統計的に有効となる対象人数を考慮し、52名をランダムに抽出した。内訳は、1年生45名、2年生が7名であった。

(2) データ収集

履修生全員に、「4(3) 本授業で課されるレポート課題」に掲げた表3の「ライティング事前・事後」課題を課した。表1の「授業計画」に示したとおり、事前課題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、事後課題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・事後間にお

ける学生のライティング力の変化を見るため、前述のとおり、同一の論題について書かせた。両課題を提出した学生のうち、ランダムに抽出した52名のレポートについて、表2の「レポート課題1ルーブリック」に沿って、同一の評価者が個々のレポートを100点満点で採点した。その後、事前テスト、事後テスト各々の平均点を算出したところ、以下の値が得られた。

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	57.62	80.71

(n = 52)

個々の対象者の得点と事前・事後間の差は下記のとおりである。

表5 対象者個人の得点とその変化

対象者	学年	A: 事前	B: 事後	B-A: 差
1	1	68	75	7
2	1	60	93	33
3	1	65	90	25
4	1	60	88	28
5	1	55	80	25
6	1	55	88	33
7	1	58	93	35
8	1	60	93	33
9	1	63	93	30
10	1	68	70	2
11	1	58	90	32
12	1	58	85	27
13	1	55	90	35
14	2	60	83	23
15	1	55	78	23
16	1	58	80	22
17	1	35	80	45
18	1	65	75	10
19	1	53	70	17
20	1	65	85	20
21	1	53	85	32
22	1	58	78	20
23	1	50	80	30
24	2	58	70	12
25	1	60	65	5
26	1	55	93	38
27	1	60	93	33
28	1	43	43	0
29	1	70	95	25
30	1	75	93	18
31	1	55	73	18
32	1	58	73	15
33	1	50	55	5
34	2	63	78	15
35	1	58	68	10
36	1	58	78	20
37	1	63	65	2
38	1	58	68	10
39	1	63	95	32
40	2	65	85	20
41	1	60	65	5
42	1	60	88	28
43	2	58	85	27
44	2	42	73	31
45	1	50	93	43
46	1	50	88	38
47	1	50	85	35
48	2	53	90	37
49	1	55	85	30
50	1	55	58	3
51	1	58	85	27
52	1	58	90	32

(3) 結果

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。 $(t(51) = 14.29, p < .001)$ 。つまり対象となった履修生のライティング力の伸びは、事前・事後テストの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。

6. 考察

前節では定量的な手法により本科目の指導効果が示された。以下では定性的な手法も交えて、履修生のライティング力の向上についてさらに論じる。

(1) 事前・事後テスト 平均点の変化について

表4にあるとおり、事前テストの平均点は57.62で、事後テストの平均点は80.71であったことより、23.09点の上昇が見られる。本学の成績評価のルールに基づけば、事前テストの平均点は60点に満たないためDとなる一方、事後テストの平均点は80点を超え、A評価に相当する。

(2) 事前・事後テスト 個人の得点の変化

表5の個人の得点を見ると、かなりのばらつきが見られるものの、事前から事後にかけて点数が下がった学生はいなかった。28番の学生のみ点数上変化がなかったが、それ以外の学生は全員上昇している。そこで28番の事前、事後レポートの内容を比較したところ、文字数も含めほとんど違いがないことが確認できた。事前に出したレポートの一部の語彙を入れ替える程度に変更した以外、論旨展開など同一のもので、引用も全くなく、どちらも低得点だった。この学生の2つのレポートに変化が見られなかったことについては、「宿題」となった2つの課題をとにかく提出することを優先したと推測されるため、これ以上検討の対象とはしない。また、これ以外にも得点の伸びが一桁であった学生の事前・事後の点数を見ると、60点代の低得点層に集中していることがわかる。そもそも事前テストにおいて80点を超えた者はいなかったが、事後での伸びが一桁に留まった学生は、28番の学生と同様の傾向を示しており、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た。

(3) 事前・事後テスト 質的な変化の事例

次に、事後テストで大きく得点を伸ばした学生のレポートの特徴を見ていく。以下の表6は、前掲の表5のうち、事前・事後テストの平均点の差である23点（小数点以下切り捨て）を超える伸びを示した学生及び、事後テストの得点が90点を超えた学生に注目したものである。

表6 事前・事後の得点変化が平均以上の学生

対象者	学年	A:事前	B:事後	B-A:差
1	1	68	75	7
2	1	60	93	33
3	1	65	90	25
4	1	60	88	28
5	1	55	80	25
6	1	55	88	33
7	1	58	93	35
8	1	60	93	33
9	1	63	93	30
10	1	68	70	2
11	1	58	90	32
12	1	58	85	27
13	1	55	90	35
14	2	60	83	23
15	1	55	78	23
16	1	58	80	22
17	1	35	80	45

対象者	学年	A:事前	B:事後	B-A:差
18	1	65	75	10
19	1	53	70	17
20	1	65	85	20
21	1	53	85	32
22	1	58	78	20
23	1	50	80	30
24	2	58	70	12
25	1	60	65	5
26	1	55	93	38
27	1	60	93	33
28	1	43	43	0
29	1	70	95	25
30	1	75	93	18
31	1	55	73	18
32	1	58	73	15
33	1	50	55	5
34	2	63	78	15

対象者	学年	A:事前	B:事後	B-A:差
35	1	58	68	10
36	1	58	78	20
37	1	63	65	2
38	1	58	68	10
39	1	63	95	32
40	2	65	85	20
41	1	60	65	5
42	1	60	88	28
43	2	58	85	27
44	2	42	73	31
45	1	50	93	43
46	1	50	88	38
47	1	50	85	35
48	2	53	90	37
49	1	55	85	30
50	1	55	58	3
51	1	58	85	27
52	1	58	90	32

事前テスト・事後テストの平均点の差である23点（小数点以下切り捨て）を超える伸びを示した学生は30名で、全体の57.7%を占めている。そのうち、事後テストで90点を越えた学生は15名で、全体の28.8%にのぼる。ここで、事後テストが93点と最高点に近く、事前テスト50点から43点と大きく得点を伸ばした45番の学生の2本のレポートを、表2のルーブリックで評価対象となっている項目を中心に比較する。

<事前テスト>

「ギャップイヤーについて」

私は「ギャップイヤー」制度を日本で広めることに賛成である。

理由は主に二つある。一つは様々な経験ができるということだ。「ギャップイヤー」を利用すれば、大学で設けられている夏休み、冬休み期間のような限られた日数ではできないような経験が可能である。1,2年間の長期の留学や、ボランティア活動、インターンなどは、この制度を利用しない限りは難しくなるだろう。そのため、「ギャップイヤー」制度を取り入れることによって、普段の生活とは違った経験を気軽に体験することができる。

二つ目の理由は、新しい出会いがあることだ。留学、ボランティア活動、インターンなどを通じて多くの友人と知り合うことができる。そこで出会った友人というのは、普段生活していたら会うことはできなかった、特別な友人だ。自分の周りにいなかった独特な発想、思考を取り入れることができたのであれば、それは「ギャップイヤー」制度で得られる一番の成果である。

このように、「ギャップイヤー」制度を利用することで得られるものは多い。しかし、今の日本では「ギャップイヤー」という言葉はあまり知られていない。そのため、もし制度を導入したとしても、制度自体を知らなかったので利用することができなかった学生などがある可能性がある。また、就職の際には浪人生や休学などのように、あまりいいイメージを持たれないという可能性がある。日本で「ギャップイヤー」制度を導入する際には、そういったイメージの払拭、制度を多くの人に知ってもらえるような取り組みなどをする必要がある。普段はできないような経験ができる「ギャップイヤー」制度を日本でも広めるためにも、私たちができることを探していきたい。

(701文字)

- タイトルに具体性がない。
- 序論が主張のみの一文になっている。
- 本論で自分の意見を支える論拠を文献からの引用で示していない。
- 想定される反対意見には言及されているが、有効な反駁になっておらず、結論部と判別がつかない。
- 参考文献リストがない。

<事後テスト>

<p>「ギャップイヤーによるその後の成長」⁴²</p> <p>グローバル化した現代では、「ギャップイヤー」制度に取り組む動きが広がっている。「ギャップイヤー」制度にはメリットが多いが、社会の制度や慣習によってマイナスのイメージも存在する。はたして「ギャップイヤー」制度を日本で広めることに賛成できるだろうか。私は、学生生活を充実したものにできるという点と、本人のポテンシャルを上げることができるという観点から賛成である。⁴³</p> <p>まず、「ギャップイヤー」制度を利用することによって学生生活をより充実したものにするができる。なぜならば、大学生活のみでは経験できないものを体験することによって自らのポテンシャルを引き上げ、その後の生活を満足に過ごすことができるからである。ギャップイヤー・ジャパン(2011)は、「ギャップイヤー」を経験した学生はその後の大学就学で五月病や中退が少なく、高い目的意識をもって学園生活を過ごすことと述べている。このように高いモチベーションを保ちながら過ごせるというのは大きなメリットであると考ええる。⁴⁴</p> <p>そして、「ギャップイヤー」を通してその人のポテンシャルを上げることができる。なぜなら、自分で物事を考え決定するという機会が「ギャップイヤー」では普段よりも多く存在するため、社会人になってからも重宝するような力を得ることができるからだ。文部科学省(2014)は、ギャップイヤーを経験した学生は未経験の学生に比べて就学後のモチベーション、企画力、忍耐力、適応能力、時間管理能力がいづれも高くなっている等高い教育的効果が上がっていると述べている。一年の経験の差は、他人よりも一歩前に進むことができるだろう。⁴⁵</p> <p>一方、一年ほどの「ギャップ」をもって就職活動に挑むとなると、不利に働くのではないかと考える学生も多い。しかし、「ギャップイヤー」で得たものは普段学生生活をしていた時に得たものとは別である。「留学」「ボランティア」を長期にわたって行ったという実績や、そこで得られたスキルは一般の学生が持っているものとは違うからだ。文部科学省(2014)は、1~2年の卒業の遅れは問題なく、むしろ「ギャップイヤー」を取得して留学などの有意義な体験を積んでいる場合には、それを積極的に評価すると述べている。不利ではなく、むしろ有利に働く「ギャップイヤー」は就職活動でも大きく力を発揮するだろう。⁴⁶</p> <p>以上「ギャップイヤー」制度について論じた。「ギャップイヤー」制度を使用することにより自らのポテンシャルを引き上げ、経験を積むことによって得られるものは大きい。まだこの制度を利用する人は少ないが、「ギャップイヤー」が当たり前になるために一人一人が制度を積極的に利用することが重要である。⁴⁷</p> <p>(1091字)⁴⁸</p> <p>引用文献⁴⁹</p> <p>文部科学省(2014)「学事層の多様化とギャップイヤーを活用した学外学修プログラムの推進に向けて」『文部科学省ホームページ』 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/57/toushin/ics/Files/afieldfile/2014/06/02/1348334_1.pdf(2021年1月10日閲覧)⁵⁰</p> <p>ギャップイヤー・ジャパン(2011)「ギャップイヤー・ジャパンについて」『ギャップイヤー・ジャパン』 http://japangap.jp/about/index.html(2021年1月10日閲覧)⁵¹</p>	<p>具体性があり内容予測に役立つタイトルが付いている。⁴²</p> <p>序論：簡潔な背景説明、問いに続いて主張がある。⁴³</p> <p>本論1・2：主張と一貫性のある中心文、理由の後に、それらを支える論拠が引用により示されている。⁴⁴</p> <p>本論3：予想される反対意見に続いて有効な反駁がなされている。⁴⁵</p> <p>結論：本論をまとめ、主張を再度提示している。⁴⁶</p> <p>引用文献が適切にリストされている。⁴⁷</p>
---	---

これら、事前・事後に提出されたレポートを表2 (p.23) のルーブリックの評価項目に沿って比較すると、事後テストにおいて、当該の学生が個々のポイントをよく理解し、適切に議論を組み立てていることがわかる。事前版のタイトルは「ギャップイヤーについて」という漠然としたもので、タイトルを見ただけでは賛成か反対か予測できない。しかも、課題は「ギャップイヤーについて」書くことが決まっているため、学生全員のレポートに当てはまるような一般的なタイトルで、実質的な意味を持たない。しかし、事後版では「ギャップイヤーによるその後の成長」と肯定的なキーワードを含んでいることから、賛成の立場からの意見であることが容易に予測できる。これは読み手の負担を軽減するためにも有益である。続く序論にも大きな違いが現れている。事前版では何の背景も述べられず、唐突に賛成という立場を表明し、1行で終わっている。しかし、事後版では、まず「グローバル化した現代」という文脈を提示し、ギャップイヤーについて相反する立場が述べられ、それが「問い」に続いていく。そして序論の最後に問いに対するこたえとしての主張が明確に述べられている。本論においても顕著な違いが見られる。事前版には有効な反駁がなく、想定される反対意見がそのまま結論部へとつながり、序論は1行しか書かれていない

にもかかわらず、結論を含むパラグラフは非常に長くなっている。論点を複数の視点から過不足なく論じているか、という観点から見た場合、全体のバランスが取れていない。一方、事後版では本論は3パラグラフから成り、そのうち、本論3は反駁のパラグラフとなっている。いずれのパラグラフにもループリックで求められる必要な要素が全て含まれ、自分の意見である中心文と理由には文献から引用した論拠が示されている。結論部では主張を再提示し、全体を簡潔にまとめている。明確な序論・本論・結論から成り、それぞれのパラグラフの構成も適切である。引用による論拠の提示は事前版には全くみられなかったが、事後版には本論の3つのパラグラフでルールを踏まえて文中に引用が明示されている。引用のない事前版では文献リストもなかったが、事後版では引用に使用した文献がルールに従ってリストされている。さらに、必要な要素を網羅しつつ論じた結果、説明が丁寧になり、文字数も約1.5倍に増えている。これら一連の違いが同一のループリックに基づいて評価したときの得点の差となって現れたのである。

45番の学生のように、事後テストに大きな伸びを示した学生たちは、本授業で一貫して使用してきたループリックやチェックリストの重要項目を内在化させ、教師フィードバックもピア・レスポンスもない環境でも高評価となるレポートを自力で完成させていた。全体的な傾向として言えることは、事前版では多くの学生が序論を45番学生のように賛成か反対かという姿勢表明の1行で終えていること、本論に引用で論拠を示しておらず、文献リストもないことである。また、有効な反駁もできていないなど、構成や要素に不備が多かった。後期とはいえ1年生の受講が多く、これらについて学ぶ機会、あるいは知る機会もなかった状態で書いた事前レポートでは無理もないと言えよう。表1の授業計画で示したとおり、本授業では第4回からアカデミック・ライティングの指導を開始し、第13回までには終了する。わずか10週間の間に多くの学生たちは論証型レポートのポイントを習得し、評価の着眼点を理解して自らのレポートに生かすことができていた。また、事後テストで高得点をあげている学生達は総合的な授業評価も高く、二項対立型ではなく、自ら問いを立てるといふより難度の高いレポート課題2でも良い成果を上げている。

一方で、事後テストでの伸びが小さい学生の中には、授業の評価やレポート課題2では好成績を収めていた学生も少数ながら存在する。ここでの乖離は、学期末に実施された事後テストでは時間的な制約などから持てる力を全て発揮していなかったことによるのではないかと推測される。事後テストに高得点を上げながら、レポート課題を含み授業評価が低かった例は見られなかったことから、事前・事後テストの信頼性には大きな問題はないと考えている。

7. 結びにかえて

(1) プログラム評価

以上、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てきた

本授業においてその中核を成すライティング指導の効果を、2020年後期に導入したライティング事前・事後テストの結果から検証してきた。事前・事後テストの平均点の比較では、事後テストで4割向上したことが明らかになり、履修生のライティング力の伸びが確認できた。またこの平均点の変化から、本授業の指導効果が統計的にも示された。さらに、事後テストで高得点を上げた学生の事前・事後レポートをルーブリックに沿って質的に分析・比較したところ、ルーブリックで求められている重要項目全てで進歩があったことが確認された。本稿での検討結果から、思考力重視のアカデミック・ライティング指導を中核とする本科目において、授業目標・指導方法・評価には基本的に齟齬はなく、所定の目標達成は実現されていると結論づけられる。以下では、目標達成の要因について論じる。

第6節(3)でも考察したとおり、得点上昇が顕著な学生は、ルーブリックに示された各項目の要求を的確に理解しており、それらを自らのレポートで文章化させることができていた。ルーブリックは授業目標の具現化であることから、このような学生たちは、本授業の到達目標を内在化させ、それをさらに言語化・文章化できており、つまり内在化した抽象的な学びを「可視化」させていたと言える。事前・事後テストの間には週1回の授業が10週間行われたが、このような比較的短い期間で履修生にこのような変化が生じた要因としては、以下に挙げる本科目の授業デザイン方針が寄与していたと考えられる。

1) 汎用的な書き方を「プロセス」を通じて教えたこと

2つの課題は、大学以上のライティングで最重要である「論証型」に絞り、汎用性のある書き方を学ぶ動機を高めた。そのうえで、課題産出だけを目的とするのではなく、課題完成までのプロセスで「方法」を学ぶことを重視した。その結果、学生は再現性を身につけ、独力で書いたライティング事後課題でもそのプロセスを自ら再現できていたと考えられる。

2) 評価の着眼点をルーブリックで明示し、評価基準とその内容を的確に理解する機会を最大化したこと

2つの課題では基本的に同じルーブリックを全クラスで共有し、評価基準の浸透を図った。ルーブリックは課題の説明と同時に導入し、毎回の授業の小課題や活動を通じて課題完成を進めながら、ルーブリックの要求についての理解を深めた。特に、モデルレポートの分析はクラス全体でルーブリックと照合しながら明示的に検討した。2本のレポート課題はプロセス・ジャンル・アプローチに基づき、同じプロセスを経て完成させ、アウトラインとドラフト段階でピア・レスポンスを行った。アウトライン作成では、ルーブリックで求められている個別の要素を確実に書き出すようにさせ、アウトラインとドラフト段階でルーブリックを介したピア・レスポンスで自己・他者評価をさせた。これらの活動を通じて、他者のレポートを実際に読むだけでなく、ルーブリックそのものについての意見交換もできるため、産出された文章とルーブリックの関係性についてより具体的に理解を深

めることができたと考えられる。さらに、教員からも構成を中心としたにフィードバックを行い、完成稿までに改稿の指針を具体的に示している。これらを通じ、ループリック評価を軸に複数の読み手の視点から自らの文章を客観視し、また改稿により文章力を強化することができたと考えられる。

3) 言語技能を統合し、全ての課題を通じて上記の方針の浸透を図ったこと

授業改変で新たに取り入れたプレゼンテーション課題は大学で必要とされる口頭発表力の強化を目指すものだが、ここでもループリックを活用した。口頭発表力の評価項目以外の構成要素や論理構築面などはレポートのループリックと共通するように設計し、2つのプレゼンテーションをグループワークとしたことで、ループリックの重要項目について検討し、意見交換する機会をさらに増やした。

本授業では、「正しい文」を産出する練習より、レポートの論旨や構成要素を明示的に学び、自他の文章を的確に分析・修正する能力の涵養に注力している。そのために上述のような授業デザインの方針を一貫して活動と課題に組み込み、学生のメタ認知力を活用させながら自他の産出物を客観的に分析・評価・改善する機会をできる限り設けている。これら一連の活動や課題を通じ、アカデミック・ライティングにおける重要ポイントに繰り返し触れながら、自他の産出物に対する分析力を高め、評価における着眼点を修得した結果、多くの学生がライティング力を高めたと考えられる。プレゼンテーション能力についての具体的な評価はいずれ機を得て稿を改めて論じるが、履修生はライティング力をプレゼンテーション課題にも転移できており、かつ、1つ目のプレゼンテーションより、2つ目のプレゼンテーションで進歩を見せている。また、授業終了時にGoogleフォームで独自に実施している授業アンケートでの満足度、自己評価も全体的に高い数値を示している。以上より、プログラム全体として授業の到達目標は概ね達成されているとみて良いと判断できる。

(2) 今後の課題

まず、プログラム評価については、今後も定量的な調査は規模を拡大しつつ継続し、本授業の指導効果を測定していく予定である。その際、レポート評価の精度をさらに高めるために、複数の評価者に評価を依頼することが望ましいと考えている。また、ループリック評価の領域ごとの変化を定量的に測定するとともに、定性的にもさらに精緻な分析を行い、授業改善に役立てていきたい。さらに、本授業の履修生に対し追跡調査を行い、縦断研究を実現できれば、プログラムの持続的な効果測定と、新たな課題発見につなげることができると思われる。

授業改善のためにすでに導入している指導項目には、「問いを立てる力」の強化がある。問いを発見し、有意義な良い問いに仕立て、それに的確にこたえることが、アカデミック・

ライティングの真髓であり、このような問題発見・解決能力は社会に出てからも汎用性が高い。「問答力」強化については毎学期試行錯誤を積み重ねている状態だが、プレゼンテーションの質疑応答などではすでに一定の効果が見られている。本授業では2つ目のレポート課題で自ら問いを立て、その解決案を提示する必要があるため、今後は「問答力」指導をレポート完成プロセスに、より統合的に組み入れていくことが重要だと考えている。そして、その指導効果の検証も不可欠である。さらに、授業改善をスムーズに進め、指導効果を高めるためには、担当講師を対象とした研修やサポートも欠かせない。毎学期研修を実施し、授業案と指導マニュアルを配信したうえで、オンラインでのサポート体制も定着しているが、情報共有とコミュニケーションの双方向性をより一層強化し、授業の指導効果をさらに高めていきたいと考えている。

引用文献

- 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>
- Booth, W., Colomb, G., & Williams, J. (2003). *The craft of research*. (3rd ed.) The University of Chicago Press.
- 福博充・関田一彦 (2020) 「ライティング科目と連携する科目の設計：初年次科目『思考技術基礎』の実践から」『大学教育学会誌』42(1), 27-30.
- Hyland, K. (2003) . Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29.
- 岩田貴帆 (2020) 「協議ワークを取り入れたピアレビューによる学生の自己評価力向上の効果検証」『大学教育学会誌』42(1), 115-124.
- 加納なおみ (2020) 『基礎日本語』 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 (2020) 「アクティブ・ラーニング実現のためのオンライン授業における教師の協働」『2020年度ICT利用による教育改善研究発表会論文資料集』 pp.82-85.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.
- 登本洋子・伊藤史織・後藤芳文・堀田龍也 (2017) 「中学生に対するアカデミック・ライティング指導過程の改善」『日本教育工学会論文誌』41, 1-4. DOI : 10.15077/jjet.S41022.
- 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.
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 20, 5-19.
- 斎藤有吾・小野和宏・松下佳代 (2017) 「ルーブ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.
- 高橋薫 (2020) 「論理的に書く力を育成する指導法：思考ツールの活用事例」『大学教育学会誌』42(1), pp.31-35.
- 高橋慈子・山口琢・大場みち子・小林龍生 (2016) 「文書作成教育におけるトピックライティングツール

- 活用と効果」情報処理学会研究, 2016-DC-101 No.9, 1-6.
- 館野泰一・大浦弘樹・望月俊男・西森年寿・山内祐平・中原淳 (2011) 「アカデミック・ライティングを支援するICTを活用した協同推敲の実践と評価」『日本教育工学会論文誌』 34(4), 417-428.
- 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.
- Toulmin, S. (1958). *The use of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.