

日本人大学生を対象とした統合型ライティングの 自由記述による自己分析考察

木 幡 隆 宏

Studies on Japanese University Students' Self-Evaluating Description
about their Reading into Writing Product

Takahiro KOWATA

1. はじめに

近年英語学習・指導において Common European Framework of References (CEFR) の「読む」、「聞く」、「書く」、「話す（やり取り）」、「話す（発表）」の 5 技能 (Council of Europe, 2001) が意識されるようになってきており、日本においてもこれらの技能を 4 技能 5 領域という CEFR と表現は異なるが同じ観点を意識した指導が今後小・中・高等学校の学習指導要領で組み込まれることになっている (中央教育審議会, 2016)。同時に、「読んだことについて書く」や「読んだり聞いたりことについて書く」など、統合的な技能の育成にも言及されている。また、ライティングとの統合的な技能能力を測定する試験として、世界規模の英語資格試験である TOEFL iBT や日本の 4 技能型アカデミック英語能力判定試験として開発された TEAP CBT があり、統合的な技能の育成がますます求められている。

Fields (2004) は、ライティングのプロセスを Macro-planning, Organisation, Micro-planning, Translation, Execution, Monitoring, Editing and revising の 7 段階に分けている。しかし、日本の高等学校におけるライティング指導の実施は十分でなく、総合的な英語力を育成する授業の中で優先度が低く扱われ、その指導に非常に長い時間がかかることもあり、Execution の段階までしか扱われないことが多い (木幡, 2015)。しかし、自律的な学習者を育成するためには Monitoring の能力育成が不可欠であり、その手法のひとつとして

評価ルーブリックを利用した自己評価という手法がある。本研究では、統合型ライティング指導における評価ルーブリックを利用した自己評価使用に焦点を当てる。

2. 研究の背景

ライティングの評価ルーブリックを用いた自己評価研究は、教師評価と学習者の自己評価を比較することによる自己評価の正確性を調査した研究がほとんどである。松井 (2015) は、日本人の高校 1 年生を対象に、与えられたトピックについて書かせたライティングタスクを用いて調査を行った。その結果、内容面と構成面については一致度が高く、言語面 (語彙・文法) では一致度が低かったことから、評価観点によっては自己評価の育成が十分可能である観点と困難な点があるということ報告している。また、長阪 (2003) は、日本人大学生を対象に、与えられたトピックについて書かせた 2 種類のライティングタスクの作文に関する教師評価と自己評価との相関を調査した。評価ルーブリックとして ESL Composition Profile (Jacobs, et al., 1981) を用いたが、1 つ目の作文では内容、構成、語彙、語法で .40 ~ .54 の中程度の相関が見られたが、2 つ目の作文では語法のみ .32 と弱い相関が見られ、ライティングのお題によってもばらつきがあることが分かった。

これらの研究は与えられたトピックについて書くという単一技能としてのライティング能力指導における自己評価研究であるが、木幡 (2018) は

大学生を対象に与えられた英語の文章を読み、その内容を踏まえて書くライティングタスク（以下、RW タスク）を用いて教師評価と学習者の自己評価の相関を調べた。その結果、「タスクの達成」、「文章構成」、「テキスト情報の利用」、「正確さ」の4観点のうち、「正確さ」については .545 中程度の相関が、「テキスト情報の利用」については .373 の低い相関があった。

先行研究は教師の評価と学習者の自己評価の一致度合いに焦点を当てており、一致度の高い観点はすでに自己評価が十分にできている、もしくは評価ルーブリックがあれば十分にできている可能性が高い。しかしながら、一致度合いが低い観点についても評価ルーブリックが自己評価のために何らかの支援になっている可能性がある。逆に言うとも評価ルーブリックがあっても自己評価の助けになっていない観点もある可能性がある。それらを把握することによって学習者に必要な指導が異なってくる。

以上から、本研究では木幡（2018）の継続調査として、RW タスクの評価ルーブリックを用いた学習者の自己評価での利用をより具体的に把握し、より指導が必要な点について検討する。

3. 調査

3.1 目的

日本人大学生英語学習者の書いた RW タスクのライティングプロダクトについて、評価ルーブリックを用いた際の自己評価内容を把握する。

3.2 参加者

英語を専攻としない大学生 45 名が調査に参加した。また、参加者は同じ英語の授業を受講していた。

3.3 調査方法

まず、参加者は授業中に RW タスクに取り組んだ。そしてその5日後の次の授業時に、指定された評価ルーブリックを用いて段階別の自己評価を行い、同時によくできた点と改善が必要な点についての自己評価を自由記述で行った。

使用したタスクの指示文は以下の通りで、The Handwriting Debate というタイトル英語の文章を読み、その内容を用いながら Should schools

promote teaching handwriting? というお題に対して、国際交流のためのウェブサイト zu 自 分の意見の記事を 100 ~ 130 語で書くものであった。また、参加者は辞書等のツールを使用できず、制限時間は 60 分だった。なお、The Handwriting Debate の文章は 2016 年度第 1 回英語検定試験 2 級の問題から引用した。

<タスクの指示文>

Write an article for an educational website about teaching computer skills. Use the information from the article “The Handwriting Debate” to write your opinion about the topic below.

“Should schools promote teaching handwriting?”

Write your article of 100-130 words. Try to use your own words as far as possible — don’t just copy sentences from the reading text.

評価ルーブリックは、木幡（2018）と同様に ISEI Reading-into-Writing Rubric (Trinity College London, 2016) を参考としながら、「タスクの達成」、「文章構成」、「テキスト情報の利用」、「正確さ」の4観点からなる分析的評価ルーブリックを日本語で作成し使用した（資料参照）。

参加者の自己評価にあたっては、教員がタスクの文章について内容の解説を行い、その後評価ルーブリックを用いて自己評価を行った。

3.4 分析

まず、参加者の自己評価の自由記述と評価ルーブリックの4観点ごとに照らし合わせ、各観点に関する記述があったかどうかを判断し、集計した。その後、集計結果と記述内容を合わせてその傾向を分析した。また、評価ルーブリックの4観点とは直接関連のない記述を抽出した。なお、参加者のルーブリックの段階ごとの評価結果は本研究の目的とは一致しないため、分析は行わなかった。

4. 結果と考察

本研究は同じ授業を授業する大学生を対象に2回の授業に分けて行った調査であるため、両方の授業に参加した40名のデータを最終的に分析対象として使用した。

表1および表2は、評価観点ごとの自由記述に

よる自己評価でよくできた点（以下、できた点）の記述のあった参加者、改善が必要な点（以下、改善点）の記述のあった参加者の数と割合を示している。また表3は、できた点・改善点のいずれかで評価観点ごとの自由記述による自己評価が行われていた参加者の数と割合を示している。参加

者は「正確さ」では97.50%、「文章構成」では90.00%、「タスクの達成」では85.00%と、これら3観点では高い割合で自由記述による自己分析を行っていた。一方の「テキスト情報の利用」は62.50と他の3観点よりも大きく下回っていた。

表1. 観点ごとの自由記述による自己評価でよくできた点の記述があった参加者の数と割合

評価観点	タスクの達成	文章構成	テキスト情報の利用	正確さ
N	28	28	14	15
%	70.00	70.00	35.00	37.50

表2. 観点ごとの自由記述による自己評価で改善が必要な点の記述があった参加者の数と割合

評価観点	タスクの達成	文章構成	テキスト情報の利用	正確さ
N	10	27	15	36
%	25.00	67.50	37.50	90.00

表3. 観点ごとの自由記述による自己評価（よくできた点・改善が必要な点のいずれか）が行われていた参加者の数と割合

評価観点	タスクの達成	文章構成	テキスト情報の利用	正確さ
N	34	36	25	39
%	85.00	90.00	62.50	97.50

評価観点ごとに詳しく見ていくと、まず「タスクの達成」は自由記述をした割合が高かったが、これは、評価内容がライティングタスクの指示に従っているかどうかであるため、タスクのポイントを把握し自己判断しやすいことが理由として挙げられる。できた点での記述が改善点での記述を大きく上回っていた。自由記述の内容を分析すると、できた点には「自分の意見を述べることができた」や「文字数を100～130の間で書くことができた」など、テキストの内容だけでなく自分の意見を組み込んだことと、語数を満たすことができたという記述が多く、改善点には「文字数が少ない」など語数が満たなかったという記述が多かった。

「正確さ」については、自由記述をした割合が97.50%とほぼ全員が行っており、できた点・改善点での記述は37.50%と90.00と改善点の割合が大きく上回っていた。これは「タスクの達成」と逆の結果となっていたが、自分の書いた作文のモニタリング行動において、正確に書けなかったという判断に比べて正確に書けたという判断は難

しいということが読み取れる。

「文章構成」については、自由記述をした割合が90.00%と高く、できた点・改善点での記述割合も70.00%と67.50と同等であった。できた点としては「文章の構成の中で自らの意見を挙げてから文章を展開できた。」「トピックセンテンス、サポーティングセンテンス、コンクルーディングセンテンスに分けて、自分の考えを書くことができた。」「段落分け（導入→内容→結論）ができた。」「接続詞（Certainly, However など）が適切に使っている。」など必ずしも正確ではないが形式的な構成や接続詞の使用に関する工夫点を挙げていた。しかし、詳細の明示や論理展開についての記述は「結論までの道筋がしっかりしていること。」など抽象的な記述がごく少数見られた。一方の改善点については「明確な理由ではない部分がある。」「文のつながりが悪く、論理性に欠ける。」「2つ目の理由が、主旨から離れていた。」と、詳細の明示や論理展開についての記述が多く見られた。つまり、詳細の明示や論理展開について不十分であるという判断は比較的容易であるが、上手

に書けたという判断はより難しいということがここから読み取れる。

「テキスト情報の利用」については、自由記述をした割合が62.50%とあまり高くはなく、できた点・改善点での記述は35.00%と37.50と低い割合で同等であった。具体的な記述を見ると、できた点・改善点ともに与えられたテキストの表現をそのまま使用せずに自分なりの表現で表現できているかどうかについての記述が多く見られたが、与えられたテキスト情報と自分の意見を効果的に関連させることができたかどうかについては改善点での記述がほとんどだった。この点は、「正確さ」や「文章構成」の詳細の明示や論理展開についての自己評価と同様に、上手に書けた判断は難しいということが読み取れる。

「正確さ」と「文章構成」の詳細の明示や論理展開、「テキスト情報の利用」の与えられたテキスト情報と自分の意見の効果的な関連という項目では、上手く書けなかったという判断はできるが、上手く書けたという判断は難しいという傾向が一致していた。このうち「正確さ」については、木幡(2018)で自己評価と教員評価の相関が.545と中程度であったと報告している。このことから、自由記述がなかったことが必ずしもできていると感じていないわけではないということが推測できる。今回の調査では、参加者はできた点として「特によくできたと感じている点」や「難しかったが工夫した点」を記述している可能性があり、そのため「正確さ」においては十分モニタリングできていると判断が可能である。一方の「文章構成」の詳細の明示や論理展開、「テキスト情報の利用」の与えられたテキスト情報と自分の意見の効果的な関連については、木幡(2018)でも自己評価と教員評価の相関が「文章構成」はなく、「テキスト情報の利用」は低い相関(.373)であったため、やはり上手に書けたという判断は難しいのではないかと判断できる。

評価ルーブリックの項目以外についての記述は少なかったが、「字がきたない。」「単語と単語が離れすぎていて、文として読みづらい。」という文字の読みやすさについての記述と、「先に書きたいことをまとめておくべき」、「時間がかかり過ぎている。最初に構成を考えていなかったために書き直している。途中で時間切れになっている。」

とプランニング面でのライティングプロセスについての記述があった。これは特にFields(2004)の7段階のライティングプロセスの最初のMacro-planning, Organisation, Micro-planningに関連する内容である。最終ライティングプロダクトの評価には反映されないため、テストとしての評価観点としては入れることはできないが、学習・指導のための評価観点として入れることが可能であると考えられる。また、それによってよりプロセスを意識したライティングが促進できるだろう。

5. 結論

日本人大学生英語学習者は、RWタスクにおいて「タスクの達成」、「文章構成」、「テキスト情報の利用」、「正確さ」の4観点の多くの部分でモニタリングができていることが分かった。しかしながら、「文章構成」の詳細の明示や論理展開、「テキスト情報の利用」の与えられたテキスト情報と自分の意見の効果的な関連については、上手く書くことができないという判断はできるものの、上手く書けたという判断は難しい。この2つの観点については、詳細に明示しながら論理的に書くこと、読んだ文章の内容を自分の意見と関連させて書くことを実感させながら指導することが求められている。特に後者は単一技能のライティングタスクにはない今回のRWタスクなど統合型ライティング特有の能力であることから、単一技能の指導では育成できない重要な観点を特定することができた。

また、本調査で採用した4つの評価観点以外にプランニングについての自己評価記述があり、テストとしてではなく指導・学習面での自己評価ルーブリックの観点として利用できる可能性がでてきた。

6. 今後の課題

本研究に最終的に参加した学習者は40名と少なく、また使用したタスクも1種類であることから、より多くの学習者を対象とし、他のタスクでも同様の結果が出るかどうかの検証が必要である。また、参加者が作文の自己評価を行ったのは作文の直後でなく5日後であったことから、作文時の記憶があいまいになり十分な自己評価の記述が引き出せなかった可能性がある。

7. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 17K13493 の助成を受けたものです。

参考文献

- 木幡隆宏, (2015). 『大学入試における自由作文問題の学習と指導への波及効果』 博士論文 (学術) 東京外国語大学.
- 木幡隆宏, (2018). 「日本人大学生を対象とした統合型ライティングプロダクトの自己評価と教員評価の一致度合い」 『秋田大学教養基礎教育研究年報』 20, 7-11.
- 中央教育審議会, (2016). 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)』 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)

- 長阪朱美, (2003). 「学習者の英語ライティング能力の認識」 『恵泉女学園大学人文学部紀要』 15, 95-111.
- 松井市子, (2015). 「評価 rubric を活用した英語ライティング力と自己評価力の育成をねらった実践」 『EIKEN BULLETIN』 27, 146-164.
- Field, J. (2004). *Psycholinguistics: the Key Concepts*. London: Routledge.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S.A., Wormuth, D.R., Hartfiel, V.F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Trinity College London. (2016). *Integrated skills in English (ISE) Specifications – Reading & Writing*. (www.trinitycollege.com/resource/?id=6299)

<資料>

資料 調査に使用した評価ルーブリック タスクの達成

4	タスクのお題に沿った明確な自分の意見を述べている。 提示されたテキストの情報を使用している。 要求された語数を満たしている。 要求されたライティングのスタイルを満たしている。
3	タスクのお題に沿った明確な自分の意見を述べている。 提示されたテキストの情報を使用している。 要求された語数をおおよそ満たしている (90 ~ 140 語)。 要求されたライティングのスタイルを満たしている。
2	タスクのトピックに沿った自分の意見を述べている。 提示されたテキストの情報を使用している。 要求された語数をある程度満たしている (80 ~ 150 語)。
1	タスクのトピックに沿った自分の意見を述べている, または提示されたテキストの情報を使用している。 要求された語数をほとんど満たしていない (80 語未満, 151 語以上)。
0	タスクの要求を全く満たしていない。

文章構成

4	詳細を明確に示しながら、論理的に展開している。 接続表現や指示詞を正確に使用している。
3	多くの部分で詳細を明確に示しながら、論理的に展開している。 多くの部分で接続表現や指示詞を正確に使用している。
2	ある程度詳細を明確に示しながら、論理的に展開している。 ある程度、接続表現や指示詞を正確に使用している。
1	展開が論理的ではない部分が多く、詳細を示している部分が少ない。 接続表現や指示詞の使用が正確さに欠けている。
0	採点不可能。

テキスト情報の利用

4	テキストの主旨を理解し、自分の意見と効果的に関連させて情報を使用している。 テキスト内容を適切に自分のことばで表現しており、コピーしている部分は文章全体の1割以下である。
3	テキスト内容の大部分を理解し、自分の意見と十分関連させて情報を使用している。 テキスト内容を正確に自分のことばで表現できている部分が多く、コピーしている部分は文章全体の2割以下である。
2	テキスト内容の主要な部分を理解し、テキスト情報と自分の意見とを最低限関連させている。 テキスト内容を自分のことばで表現しようとしており、コピーしている部分は文章全体の3割以下である。
1	テキスト情報と自分の意見とのつながりが希薄である。 テキスト内容のコピーが目立ち、文章全体の3割を超える。
0	テキストの情報を使用していない。

正確さ

4	若干の細かなミスを除き、文法、語彙を正確かつ適切に使用している。 設定されている読み手にとって理解を妨げる誤りはない。
3	文法、語彙をほとんどの部分で正確かつ適切に使用している。 設定されている読み手にとって理解を妨げる誤りは1割以下である。
2	文法、語彙を多くの部分で正確に使用している。 設定されている読み手にとって理解を妨げる誤りは2割以下である。
1	文法、語彙の誤った使用が多い。 設定されている読み手にとって理解を妨げる誤りは3割を以下である。
0	設定されている読み手にとって理解を妨げる誤りは3割を超える。