

多様な学習者が自律的に Writing のトレーニングに取り組むための 学習開発に関する研究

～ Writing 課題における評価指針の提示が与える影響～

A Study of Designing Autonomous Learning to Accommodate Diverse Learners in an English Writing Class

東郷 多津
Tazu TOGO

望月 紫帆
Shiho MOCHIZUKI

高橋 朋子
Tomoko TAKAHASHI

寺谷 愉利子
Yuriko TERATANI

山崎 瞳
Hitomi YAMASAKI

京都ノートルダム女子大学
KYOTO NOTRE DAME UNIVERSITY

NPO 法人学習開発研究所
INSTITUTE FOR LEARNING DEVELOPMENT

武庫川女子大学
MUKOGAWA WOMEN'S UNIVERSITY

関西看護医療大学
KANSAI UNIVERSITY OF NURSING AND HEALTH SCIENCES

佛教大学
BUKKYO UNIVERSITY

<あらまし> 英語を専門としない私立大学生の中でも、特に英語を学習する意味を感じない学生が、英語のテキストを自律的に学習しながら習得した英語の能力によって、身近な話題について書けるようになることをねらいとする。本稿では、Writing の初期段階で学生に評価指針を示すことによって、最終的な成果にどのような影響を及ぼしたかを報告する。

<キーワード> 授業開発, ライティング, 自律学習, ルーブリック, プロジェクト

1. 研究の背景と目的

グローバル化する社会にとって、高等教育段階での英語へのニーズはますます高まっている。一方、大学入試の多様化により、大学における英語の授業では、運用能力や学習に対する意味づけの多様な学生が混在している場合も多く、学生にとって英語の必要性も多様化している。

多様な学生の学習意欲を高め、主体性を引き出す学習開発を行うためには、類似する課題をもつ複数の教師が集まり、問題を共有し、授業を開発するアプローチが有効であると考え、プロジェクトチームを組んで授業開発を行っている。

すでに報告したように、前回の発表では、英語再履修生クラスを対象とした「英語を学習する意味が見いだせない学習者」に特化したパイロット的授業開発を試みた[1][2][3]。そこで明らかになった単位取得者の特性、ならびに開発した学習資料の効果と反省点を踏まえて、今年度は、英語を専門としない学部の英語の授業において、習熟度別下位クラスの授業開発を行った。

本稿では特に、評価指針を設定する前と後の学生の Writing の変容について報告する。

2. 授業開発方法と分析対象

対象：A 女子大学

1 回生対象必修 Writing クラス

1 回生 37 名, 2 回生 6 名, 4 回生 1 名

多様な学習者は従来のような一元的な授業では対応しきれない。また、前回発表したように、

「英語を学習する意味が見いだせない学習者」の特性として「コミュニケーション能力が低い」ことがあげられるので[1]、協調することが望めない。したがって、今年度の授業では、一斉授業という形式を取らずに、多様な学生が自律的に学習できるような授業を設計した。また、前回の分析[2][3]から、以下のポイントにも考慮して授業開発を行った。

- 1) 「英語を学習する意味が見いだせない学習者」の特性から、単位を取得したいという明確な目的意識がなければ、実際の学習に結びつかないということ。
- 2) 学生は何かわからないことがあると、他の手段を考えず、即座に教員に質問して解決しようとするので、作成した学習資料の中で効果の認められた「学習マップ」以外に、自律的な学習を促すための学習資料が必要であること。「学習マップ」とは、各章の学習目標を達成するために必要な学習活動を一覧表にし、1 章 1 頁に視覚化したものである。
- 3) テキストの英作文のテーマと、学生の生活とが乖離しているため、作文が困難であること。実際の授業設計では、上記項目を以下のように取り入れた。

- 1) オリエンテーション用のプリントに最終評価の基準を提示することにより、最終目標とそこに至る学習計画を立てられるようにし、2 週目以降は推奨スケジュールを提示した。
- 2) 教員への集中を避けるため、チューター制を導入した。チューターとは、特に Writing 能

力を伸ばしたいと願う学生が、教員に集中的に質問をして自分の問題を解決することが可能な代わりに、他の学生を支援しなければならず、そのプロセスで学んだことを定着させていくという仮説のもとに設定した役割である。加えて、学生の学習プロセスを見ながら補足プリントを作成した。

- 3) 学部の勉強に関連するトピックを初回に自由作文で課し、テキストの章が進むたびに、そこで習得した技能を生かしながら、課題を修正するようにした。

3. 課題 Writing と評価指針の導入

クラスの評価は表 1 のように、次の 2 点から計算できるようにした。

- 1) 学習量 (テキストの問題を何問解いたか)
- 2) 課題 Writing の完成度 (テキストで練習した内容を身近な問題にどれくらい応用したか)

表 1 最終評価

		学習量 (獲得ポイント)			
		60P	70P	80P	90P
レベル	松	70	80	90	100
	竹	65	75	85	95
	梅	60	70	80	90

獲得ポイントは、学習マップの中に点数化して分けられたテキスト 4 章分の問題を何問解くかによって決まる。また、レベルは課題 Writing の質をチェックリストにそって自分で決定する。課題 Writing は最大 4 回書き直しをすることとなる。これらをオリエンテーション時に提示し、学習目標として計画できるようにした。

評価指針は、2 度めの課題 Writing が提出される頃に、チューターに向けて導入した。理由は 2 つあり、1 つはチューターが機能していなかったことで、2 つめは学生の中に、テキストの内容をどう課題 Writing に結びつけてよいかわからない学生がいたことである。これを解消するために、チューターに評価の指針となるループリックを示して、それをもとに、全員の課題 Writing をチェックしてもらうことにした。

表 2 課題 Writing 用ループリック

レベル	長さ	構成	一貫性
松	8 行以上、6 文以上	理由がある、具体例がある結論がある	順序だてて説明している、各文の関係性が高い
竹	5 行以上かつ 5 文以上	「松」のうち 2 つクリア	各文の関係性が見られる
梅	「竹」の基準未達	「松」のうち 1 つクリア、箇条書きをつなげたもの	文と文の関係性がかなり低い

ループリックとは評価指針のことで、この中には、何を目標すべきかという評価規準(criterion)と学習到達しているレベルを示す評価基準(standard)が設定されている[4]。

ループリックは、任意の 20 名分を授業者、プロジェクトメンバーである授業補助者、英語母語話者の 3 人で、以下の 3 つの項目を 5 点満点として別々に採点し、作成したものである。

4. 結果と考察

初回の課題 Writing におけるレベルの表明と、最終の課題 Writing を比較すると(図 1)、松レベルが増えている。また、最終課題 Writing として提出された平均文章の長さは 11 行であった。

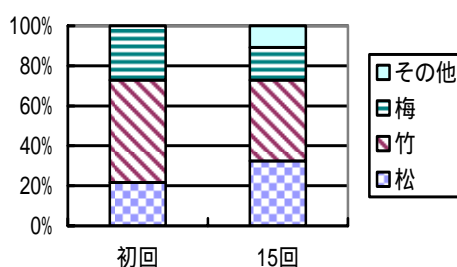


図 1 課題 Writing レベルの変容

これは、チューターの指導により、特によい成績を収めたい学生にとって、少なくとも長さに関して、最高レベルの最終目標が明らかになったと考えられる。また、チューターの指導により、ほとんどの学生の Paragraph の構成が整い、その中の多くの Writing には、最初に明確な理由が述べられ、最後に結論が見られるようになった。

5. 終わりに

自律的な学習を目指した Writing の授業において、最終課題のレベルを明確化し、自分の現状を評価するためにループリックを取り入れた結果を考察した。チューター制度の考察や学習資料の効果は今後の課題としたい。

参考文献

- [1] 東郷多津(2007)「英語を学習する意味が見いだせない学習者のための自律学習の開発の枠組み - 再履修生対象の writing class での一例 -」中部地区英語教育学会紀要, 37:63-68
- [2] 東郷多津, 望月紫帆, 高橋朋子, 中植正剛, 山崎瞳(2007)「英語を学習する意味が見いだせない学習者のための自律学習の開発方法(2) - 「学習マップ」の導入効果と問題点 -」日本リメディアル教育学会第 3 回全国大会
- [3] 東郷多津, 望月紫帆, 高橋朋子, 中植正剛, 山崎瞳(2007)「英語を学習する意味が見いだせない学習者のための自律学習の開発方法(3) - 学生の学習過程から -」日本教育実践学会第 10 回全国大会
- [4] 高浦勝義(2004)「絶対評価とループリックの理論と実際」黎明書房