

センター教員・共同研究者論考

アカデミックライティング授業におけるフィードバックの研究 － Criterion[®]を導入した授業実践からの示唆－

田地野 彰

(京都大学高等教育研究開発推進センター)

細 越 響 子

(京都大学大学院人間・環境学研究科博士課程)

川 西 慧

(京都大学大学院人間・環境学研究科修士課程)

日 高 佑 郁

(京都大学大学院人間・環境学研究科修士課程)

高 橋 幸

(京都大学高等教育研究開発推進機構)

金 丸 敏 幸

(京都大学大学院人間・環境学研究科)

Feedback in the academic writing classroom:
Implications from classroom practice with the use of Criterion[®]

Akira Tajino

(Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University)

Kyoko Hosogoshi

(Graduate School of Human and Environmental Studies, Kyoto University)

Kei Kawanishi

(Graduate School of Human and Environmental Studies, Kyoto University)

Yuka Hidaka

(Graduate School of Human and Environmental Studies, Kyoto University)

Sachi Takahashi

(Institute for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University)

Toshiyuki Kanamaru

(Graduate School of Human and Environmental Studies, Kyoto University)

Summary

Feedback is considered to play a significant role in students' awareness of the conventions of academic writing and in the acquisition of appropriate writing skills. However, teachers often struggle to give useful feedback to individual students as it is a difficult and time-consuming task. Criterion[®] is an online writing evaluation tool that offers many new possibilities in the classroom. Its implementation in a large-scale curriculum needs to be based on a preliminary case study in order to ascertain whether Criterion[®] suits the typical needs and levels of the students. The present study explored the use of Criterion[®] in academic English classes. The participants learned to write argumentative essays in class, and wrote their own essays as assignments. Criterion[®] was used for in-class feedback and student revision. The students later rewrote their essays and submitted them again for evaluation. A questionnaire was administered to investigate useful types of feedback and difficulties students may have experienced. The questionnaire data showed that, while feedback on organization, style and grammar was considered useful, students also expressed their wish to have teacher mediation in features specific to academic writing such as making academic arguments and effectively using appropriate vocabulary.

キーワード：アカデミックライティング、フィードバック、一般学術目的の英語、推敲

Keywords：academic writing, feedback, EGAP, revision

1. はじめに

大学における英語教育では各大学によって異なる目的や目標が設定されており、それらの目標達成のための教育の在り方も多様である。しかしながら、大学を学術研究の場として捉えた場合、最新の知識をいち早く取り入れ研究成果を発信できる学生や研究者を育成することが大学の果たす役割の1つである。これを実現するために、学生に「学術目的の英語」(English for Academic Purposes: 以下 EAP とする)の運用能力を身につけさせることが大学英語教育の1つの目標であると考えられる(田地野・水光, 2005 参照)。

ここで EAP とは「学問に必要な英語のコミュニケーション技能」(Jordan, 1997 参照)と定義され、これはさらに「一般学術目的の英語」(English for General Academic Purposes: 以下 EGAP とする)と「特定学術目的の英語」(English for Specific Academic Purposes: 以下 ESAP とする)とに分類できる(Blue, 1988; Jordan, 1997)。前者の EGAP は各学術分野に共通する一般的な学術的言語技能を対象とし、後者の ESAP はある特定の専門分野において必要となる学術的言語技能を対象とするものである。研究教育機関である京都大学では、平成 18 年度より、総合人間学部が提供する全学共通科目の英語教育を EGAP カリキュラムのもと、実施している。EGAP カリキュラムの中で開講されるアカデミックライティングコースでは、学問の場において必要なライティング技能の育成を目的として、レポートの作成から論文執筆まで幅広いライティング技能を扱っている。

アカデミックライティングの指導には、主として結果重視型(product approach)と過程重視型(process approach)の2つのアプローチがある。一般に、前者では、指導の対象となる分野の文章の特徴に焦点をあてた指導を行い、他方、後者では、草稿の作成、フィードバック、推敲などを重ねて文章を書き上げる過程に焦点をあてた指導を行うが、近年、両者を有機的に組み合わせたライティング指導が注目を集めている(Hyland, 2003a)。

こうした潮流の中で、ライティング指導において重要な役割を果たすものとして注目を集めているのがフィードバック(feedback)、つまり学習者の草稿にコメントや添削など何らかの反応を与えることである(Hyland, 2003b)。フィードバックはとりわけ過程重視型のライティング指導に多く取り入れられている。フィードバックの教育効果については Leki (1998) や Ferris (1995, 1999)、Sheen (2007) など諸研究で報告されており、学習者のライティングの正確性や適切性を向上させる観点からも必要不可欠であるとの主張もある(Jordan, 1997)。

しかしながら、評価基準の設定や教師の側の時間的負担、即時性の観点からは、教師による細やかなフィードバックを定期的に提供することは、現実には困難である。比較的大人数のクラスを担当する教師にとって、毎回受講生全員のレポートや論文に目を通して丁寧に添削し、返却するという作業は容易ではない。評価基準を分析的なものに設定し細部にわたってフィードバックを提供するには、さらに膨大な時間がかかるであろう。また、教師が提供する全てのフィードバックを学生が必ず参考にするとともに限らない。教師のフィードバックは最終評価と捉えられることもあり、学習者はそれらに注意を払わず、学びに繋がらないという報告もある(Caulk, 1994; Ferris, 1995)。そこで近年では、ライティング学習において学習者同士によるピア・フィードバック(peer feedback)を活用する意義が議論されてきている(Caulk, 1994; Paulus, 1999; Tsui & Ng, 2000)。なお、これらのフィードバックは質的に異なるという指摘もある(Caulk, 1994; Ferris, 1995; Paulus, 1999)。

本研究では、このような状況を鑑みオンライン上のツールを利用したフィードバックの利用方法について考察する。本研究で利用したツールは Criterion[®] (以下 Criterion とする)という、学習者がエッセイを提出すると数秒後にスコアとフィードバックが返ってくるツールであり、評価の即時性や語彙や文法に対する評価の信頼性が期待できるものである。一方で、学習者は Criterion 特有のフィードバックの内容や形式に慣れる必要がある。Leki (1998) は、フィードバックを推敲に効果的に結びつけるためには、学習者が特定の言語内容や形式に注意を払うことが良いと主張しているが、Criterion では文法から構成まで様々な側面の誤りが全て指摘される。そのため、Criterion を導入するにあたっては、学習者は Criterion によるフィードバックをどの程度適切に解釈して推敲できるか、また教師の介入はどの部分で必要となるかを調査する必要がある。

本研究の目的は、アカデミックライティング授業に Criterion を導入する際の有効的な活用方法を検討するために、そのフィードバックが学習者の技能面と情意面に与える影響について分析することである。そのため、本研究ではライティング授業において Criterion を導入し、その教育効果と学習者の反応に関して量的および質的調査を行った。

2. フィードバック支援ツールとしての Criterion の導入

ライティング指導におけるフィードバック支援ツールとして期待できるのが Criterion である。Criterion とは教師の管理下で使用するツールであり、Educational Testing Service (以下 ETS とする) により開発された TOEFL® (以下 TOEFL とする) の自動採点システム e-rater® と連携している (Attali & Burstein, 2006)。Criterion は学習者のエッセイを 20 秒以内に採点することが可能であり、加えてその誤りを「構成 (organization & development)」、「文体 (style)」、「構造 (mechanics)」、「語法 (usage)」、「文法 (grammar)」の 5 つの観点から分析し一度に提示することができる。Criterion は即座に分析的なフィードバックを提供できるため、学習者に書き直しを促すことが期待でき、ライティング過程を重視した指導に適していると考えられる。Criterion が提供するフィードバックと教師によるフィードバックの関連性を検討した先行研究では、0.97 という高い相関 (Attali & Burstein, 2006) から 0.64 ~ 0.67 という中程度の相関 (Weigle, 2010) があると報告されている。

一方、Criterion はコンピュータによる自動採点ツールであるため、その利用法には注意が必要である。たとえば、学習者のレベルに合わせてフィードバックの焦点を変えたり、指摘する内容を変えたりするなど、教師の介入が不可欠であると考えられる。Criterion はあくまで教師の指導の支援ツールであるという認識が重要であり、教師の果たすべき役割についての検討が求められる。

また、Criterion の導入にあたっては、各大学のカリキュラムとの整合性についての検討も必要である。本研究の対象となる京都大学では全学共通教育の英語教育における目標の 1 つがアカデミックライティング技能の育成であり、Criterion の利用とカリキュラムとの整合性は高いと考えられる。実際、本研究が対象とした授業は、英語圏の大学 (院) への留学を主目的として開発された TOEFL iBT® (Internet-Based Test) を扱っている。したがって、同授業への Criterion 導入の妥当性は高く、学習診断および今後の指導への教育的示唆を得る観点からも意義はあるだろう (Weigle, 2002)。

3. 研究方法

3.1. 調査時期と対象

本研究の調査は、2011 年 6 月から 7 月にかけて実施された。調査の対象は、国立大学法人京都大学「英語 IIA (テストテイキング)」クラスを受講する学部 2 年生から 4 年生までの 97 名であった。「英語 IIA (テストテイキング)」クラスは TOEFL に関連した内容を教材として使用しながら、総合的な英語運用能力の育成を目的とする講義である。

受講生の TOEFL Practice Test (Educational Testing Service, 1997) のスコアは、平均 147 点 ($SD = 13.77$) であった。これは、ETS の換算表 (Educational Testing Service, 1997) によれば TOEFL PBT (Paper-Based Test) 換算 (677 点満点) で 500 点から 520 点に相当し、TOEFL iBT 換算 (120 点満点) では 61 点から 68 点に相当する (Educational Testing Service, 2005)。Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)^(註) (Council of Europe, 2001) のレベルでは B1 に該当する Minimum Score を満たしている (Educational Testing Service, 2008)。以上のことと、TOEFL の対策授業を受講して 2 ヶ月で日本人 TOEFL iBT 受験者の平均点 (67 点) に達したことを考えると、受講生の英語力は日本国内では比較的高い群に分類できよう。

3.2. 調査内容

本調査では、次の (1) エッセイ課題と (2) 質問紙調査を実施した。

(1) エッセイ課題

エッセイ課題には、Criterion の TOEFL 形式の問題サンプルから「persuasive essay」の 2 題を選出して使用した。両課題とも、指定語数は 300 語から 350 語であった。調査の 1 週目と 2 週目の各授業で、受講生には指定されたエッセイ課題を事前に準備して授業に持参するよう指示した。

(2) 質問紙調査

質問紙は全 14 問の質問項目に対し、主として自由記述による回答を求める形式とした。質問内容は、Criterion を利用した学習を振り返っての感想を問う項目が 11 問、Criterion をライティング授業に活用する上で改善へ向けたコ

メントを問う項目が3問であった（附録参照）。

3.3. 調査手順

以下の手順で、2週間にわたり、Criterion の採点・分析機能を用いて調査した。

- 1) 本調査の1週間前の授業にて、課題1を与えた。

[課題1：問題文]

After they complete their university studies, some students live in their hometowns. Others live in different towns or cities. Which do you think is better— living in your hometown or living in a different town or city? Give reasons for your answer.

- 2) 第1週目：Criterion の利用法について説明した後、課題1の第1稿を入力させ、1回目のフィードバックを確認させた。その結果をもとに、20分以内で書き直しを行わせ、第2稿を再び Criterion に入力させ、2回目のフィードバックを確認させた。また、授業の終わりに課題2を与えた。

[課題2：問題文]

Do you agree or disagree with the following statement? *People always learn from their mistakes.* Use specific reasons and details to support your answer.

- 3) 第2週目：課題2の第1稿を Criterion に入力させ、1回目のフィードバックを確認させた後、20分以内で書き直しを行わせた。その第2稿を Criterion に入力させ、2回目のフィードバックを確認させた。最後に、質問紙を配布し回答を回収した。

3.4. 分析方法

本調査では、(1) 量的分析と (2) 質的分析の観点からデータを分析した。

(1) 量的分析

Criterion のフィードバックが書き直しに与える影響について調査するため、各課題の第1稿と第2稿のスコアを対応のある t 検定で分析した。また、Criterion のフィードバックにより、受講生のライティング能力に有意な変化が見られるかを調査するため、各課題の第1稿のスコアを対応のない t 検定を用いて分析した。

(2) 質的分析

質問紙を用いて Criterion 導入に対する受講生の意見・感想を分析した（附録参照）。

4. 結果と考察

4.1. Criterion 使用前後のエッセイスコアの伸び

本調査で実施した課題1、課題2について、それぞれの第1稿と第2稿の Criterion によるエッセイスコアの分布を比較した。以下の図1は、それぞれの課題ごとのスコア分布をグラフで示したものである。各グラフ内の数字は、該当スコアの人数である。

まず、課題1と課題2に関して、それぞれの第1稿のスコアに対して Criterion によるフィードバックを得て書き直した後の第2稿のスコアに有意な伸びが見られるかを対応のある t 検定で検定した。その結果、課題1、課題2ともに Criterion を利用した学習の前後でスコアに有意な伸びが見られた（課題1: $t(97) = 7.37, p^{**} < .01$; 第1稿, $n = 97, M = 4.907, SD = 0.481$; 第2稿, $n = 97, M = 5.289, SD = 0.520$: 課題2: $t(87) = 6.56, p^{**} < .01$; 第1稿, $n = 87, M = 5.138, SD = 0.553$; 第2稿, $n = 87, M = 5.471, SD = 0.567$ ）。

次に、Criterion のフィードバックによる受講生のライティング能力の変化を検討するため、対応のない t 検定を用いた。その結果、課題1に比べて課題2のスコアが有意に高いことがわかった（課題間の伸び: $t(171) = 3.00, p^{**} < .01$; 課題1: $n = 97, M = 4.907, SD = 0.481$; 課題2: $n = 87, M = 5.138, SD = 0.553$ ）。

これらの結果から、Criterion は学習者のエッセイに対して客観的評価を与えることで、当該課題の内容の改善を促す効果があることがわかった。また、課題1と課題2のそれぞれの第1稿のスコアを比較した結果から、課題2のスコアが有意に高いことが確認された。これにより Criterion のフィードバックは、当該課題の内容のみならず別

の課題に対しても有効であるといえよう。すなわち、Criterion が提供するフィードバックは、学習者の全体的なライティング能力にも正の影響を及ぼすと推察される。

次節では受講生の Criterion 導入学習に対する反応を調査した質問紙調査の結果をもとに、さらに Criterion の教育効果について考察する。

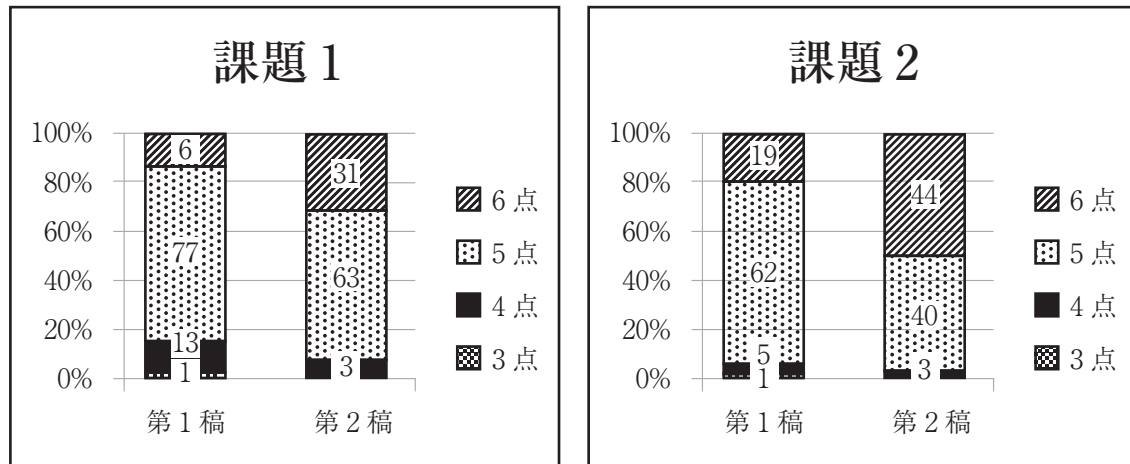


図1 Criterion課題別 スコア分布

4.2. Criterion 導入に対する学習者の主観的反応

4.2.1. 全体的反応

Criterion によるフィードバックの各評価項目に対する受講生の印象を探るために、受講生に Criterion の5つの評価項目（「構成」、「文体」、「構造」、「語法」、「文法」）を、有用性が高いと感じた順に順位づけをしてもらった。さらに、その最上位と最下位の項目について、そのように判断した理由を自由記述で回答してもらった。その結果をまとめたのが、以下の図2である。各グラフ内の数字は、その順位を回答した人数である。

図2に見られるように、受講生は Criterion の評価項目うち、「構成」、「文体」、「文法」の順で有用性を高く感じていたことがわかった。自由記述の回答によると、まず、「構成」の項目が高く評価された理由として、Criterion の「構成」に対する評価が視覚的にわかりやすく、意見を述べる際にどのように論理を展開すればよいかを明確に示していたことが挙げられる。具体的な回答としては、「自分のエッセイの構成が良いかきちんと確認できたから（8

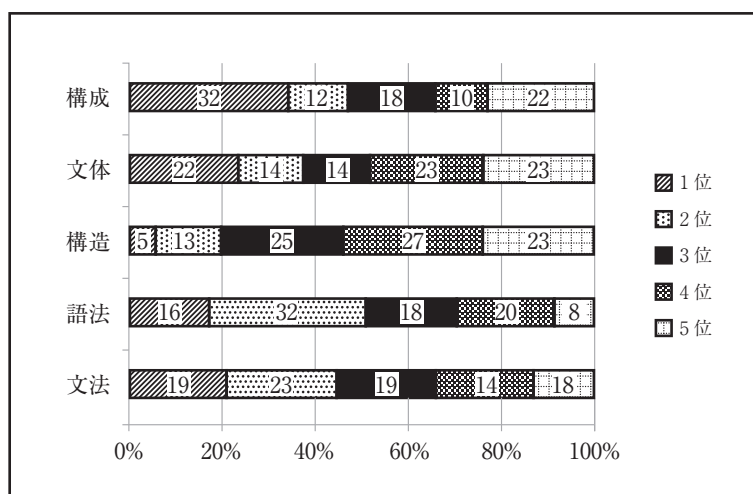


図2 Criterion評価項目 有用性

名)」、「自己採点のしにくい部分を判断してくれたから (8名)」、「文章構成の仕方がわかり、文章を書く際にそれを意識するようになったから (5名)」、「文の構造が明確に色分けされ、どこを書き直すべきかわかりやすかったから (5名)」といったものが多く見られた。

次に、「文体」の項目が役に立ったという理由としては、受講生が意識していなかった文体の特徴について注意を喚起し、適切な文体への手掛かりを与えていたことが挙げられる。具体的には、「自分では気づかなかった特定の表現の多用を指摘してくれるから (20名)」、「各文の長さに関する指摘が書き直しを行う上で参考になったから (4名)」が特徴的であった。

また、「文法」の項目については、コンピュータによる判断を信頼し、エッセイの文法的正確性について明確な訂正を与えることが利点として指摘されている。具体的な回答としては、「自分では気づかない文法ミスを指摘してくれるから (9名)」、「自分で判断するのが難しいミスを指摘してくれるから (5名)」、「機械的判断が最も信頼できる側面だから (3名)」などが見られた。

他方、5つの評価項目のうち、受講生があまり役に立たなかったと答えた項目は、「構造」、「文体」、「構成」であった。ただし、「構造」が最も評価が低かった理由として、「ミス自体が少なかったから (18名)」という意見が最も多かったことから、評価自体の妥当性に問題があるというよりは、今回の受講生にとって「構造」に対する指摘が比較的必要性の低いものであったためと推察される。

「文体」と「構成」に対する評価については、最も有用性が高かったという意見が多かった一方で、指摘の妥当性について疑問を覚え有用性が低いと感じた受講生も少なくなかった。たとえば、「文体」についての具体的な意見としては、「仕方がない箇所も多く、指摘に納得できなかったから (9名)」、「指摘箇所をどう変更して良いかわからなかったから (6名)」、「指摘の基準が不明瞭で参考にしにくいから (4名)」といったものがあり、「文体」に関する評価の妥当性について受講生が疑問を持っていることがうかがえる。同様に「構成」についての具体的な意見には、「構成を色分けされただけで具体的な改善策が提示されなかったから (5名)」、「Criterion の指摘が納得できないものだったから (4名)」、「指摘の判断基準がよくわからなかったから (1名)」といったものがあり、受講生は「構成」に関する指摘の根拠が不明瞭であると感じており、それゆえ、直接書き直しに結びつけにくいという印象を持っていることがわかった。

4.2.2. Criterion によるフィードバックの解釈において教師の指導が必要な項目

次に、受講生が Criterion の与えるフィードバックを活用する過程において、どのような観点について教師の補助的な指導を必要としているかを検討する。図3に、Criterion のフィードバックを解釈・理解し、書き直しを行うそれぞれの段階において、受講生が最も教師の助言を必要と感じた項目の割合を示す。

図3から読み取れるように、Criterion の評価項目のうち、受講生が Criterion の指摘に加えて教師の指導を必要としていた項目は「構成」と「文体」であった。受講生の自由記述からはこれらの項目については指摘の判断基準が受講生にとって明確でなく、どのような観点でどの程度まで修正を加えたらよいかについて手掛かりを得ることが難しかったことが明らかとなった。

たとえば「構成」については、「指摘が自分の意図と異なる解釈をしたから (17名)」、「他の項目に比べて指摘が質問形式で提示され意図がわかりにくかったから (8名)」、「序文と主題文の書き方など、構成の概念がよくわからなかったから (6名)」と、受講生が「構成」に関する指摘の解釈に困難を感じていることがうかがえた。「文体」については、とくに同じ語の多用に関する指摘の解釈に受講生が難色を示していた。具体的には、「機械的な判断だけではわからない、語の繰り返しの許容範囲を教えてほしいから (8名)」、「語の繰り返しをどう言い換えればよいかわからなかったから (5名)」、「指摘に納得できず、語の繰り返しはある程度仕方ないと思ったから (5名)」という声が挙がった。

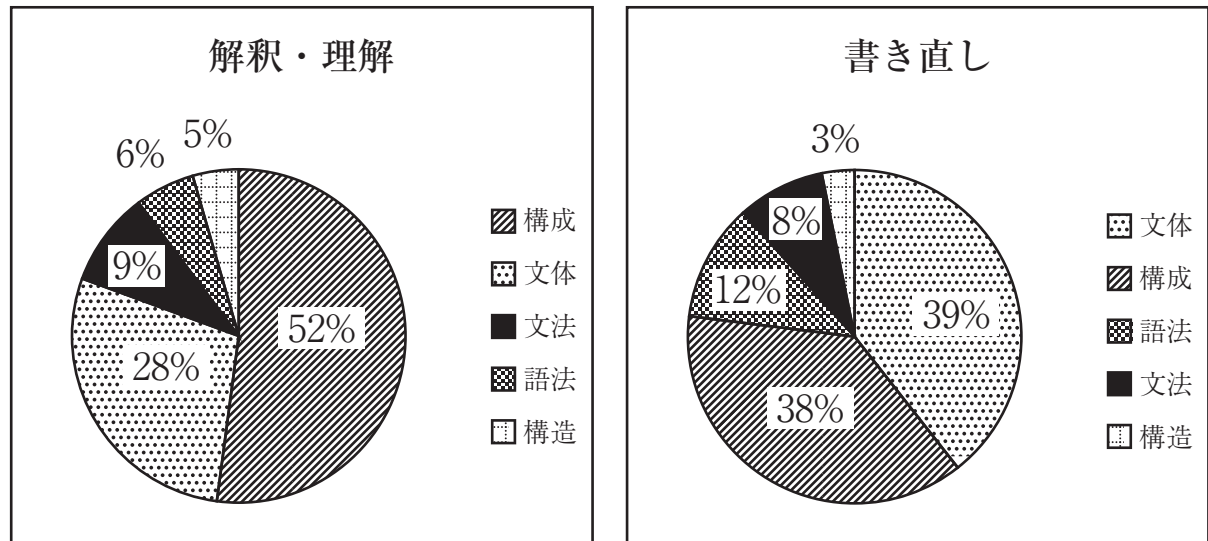


図3 Criterion評価項目 教師指導の必要性

4.2.3. 自己添削と Criterion によるフィードバックの比較

これまで見てきたように、Criterion によるフィードバックに対して、受講生は概ね有用性を認めていることが明らかとなった。それでは、受講生が Criterion によるフィードバックがなければ修正できなかったと考えた項目、また Criterion によるフィードバックがなくても独力で修正できると考えた項目にはどのようなものがあるのだろうか。質問紙を通して受講生にそれぞれの項目を内省してもらった。その結果を図4に示す。

図4の左側の「自己添削＜Criterion」は自己添削では気づかなかったが Criterion の指摘によって気づいた誤り、右側の「自己添削＞Criterion」は Criterion の指摘がなくても自己添削で解決できた誤りを指しており、グラフ内の数字は各項目を挙げた人数を示す。

図4の左のグラフからは、Criterion の評価のうち、とくに「語法」の評価を自己添削では修正できないと考えている受講生が多いことがわかる。また、「文体」の誤りについても Criterion の指摘により気がついたと答えた受講生は多い。一方、右のグラフからは、「文法」については自己添削で修正できると考えている受講生も多いことが読

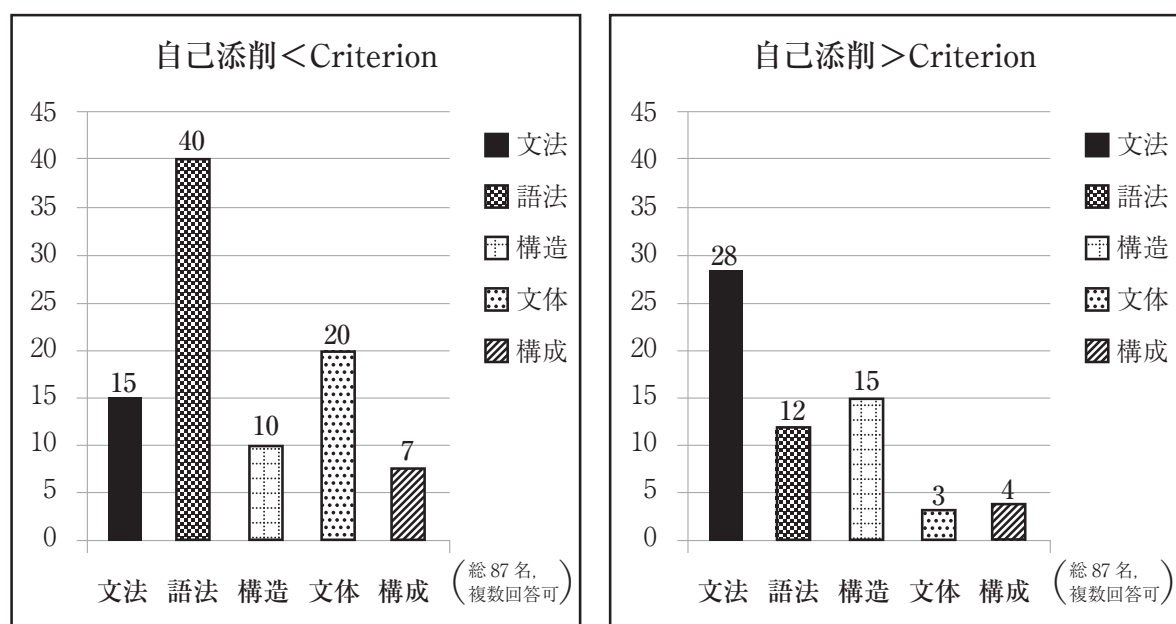


図4 自己添削と Criterion の比較

み取れるが、全体的に Criterion の指摘による気づきと比べると、自己添削で修正できると考えられる項目やそれを挙げた受講生の数は少ないことがわかる。Criterion の指摘により気づいた誤りの中でとくに多く挙げられた「語法」や「文体」の誤りの具体的回答としては、「冠詞のつけ忘れや余計な冠詞を入れてしまう誤り（「語法」・28名）」や「何度も同じ語を使っていること（「文体」・17名）」である。また、自己添削で修正できる誤りで多く挙げられた「文法」の誤りとしては、「三単現の s のつけ忘れ（15名）」がある。

これらのことから、受講生は Criterion の評価項目のうち、とくに「語法」や「文体」の項目の有用性が高いと受け止めており、これらの項目は自己添削では解決できない有益なフィードバックと位置づけることができるが、「文法」の項目に関しては自己添削で修正できると考えられているため、この項目に関しては自己添削の段階で学習者自身に確認させることが有益であると結論づけることができる。

4.3. アカデミックライティング授業における Criterion 導入の利点と課題

最後に、アカデミックライティング授業における Criterion 導入の利点と課題について受講生の意見を自由記述により尋ねた。

まず、Criterion 導入の利点について、概ね以下の7項目にまとめることができる。① TOEFL ライティングの採点基準がわかった（13名）、②自己のエッセイについて実際に添削を受けることができた（11名）、③点数によって自分の実力がわかった（11名）、④自分のエッセイについて即時的に添削が得られた（10名）、⑤自分では気づかない点に気づけた（10名）、⑥客観的な評価を得られた（9名）、⑦文章の構成を理解できた（9名）。これらの結果から、受講生は Criterion が与える客観的な評価を高く評価しているように思われる。換言すれば、学習者は潜在的に教師が行う評価に対しても客観的な基準による評価を望んでいるということが示唆される。

他方、Criterion 導入の課題・改善点については、次の6項目が挙げられた。①内容についての添削が得られない（12名）、②指摘をもとに、どのように直せばよいかがわからない（10名）、③間違った指摘があった（8名）、④文章の構成を判断する項目に満足できなかった（8名）、⑤指摘された誤りの何が間違っているのかがわからなかった（3名）、⑥受講回数制限があり残念だった（2名）。これらは、Criterion 自体はあくまで一定の形式に従ってフィードバックを返すためのものであり、その解釈において教師の助けがなければ先述したフィードバックの有用性も十分には活かされないということを示唆している。したがって、Criterion によって評価・採点が自動化されても教師の介入が不要となるわけではなく、むしろ学習者がフィードバックを解釈し修正に生かすための適切なアドバイスを行う立場として教師の役割がことさら重要となる。

5. おわりに—教育的示唆—

本研究から、アカデミックライティング授業において Criterion を導入することによって、TOEFL 形式という特定ジャンルにおけるライティング能力の向上だけでなく、英文レポート作成や論文執筆など広く学術目的で求められる総合的な技能の育成も期待できることがわかった。このことから、Criterion の導入により学習者はアカデミックライティングに特徴的な語彙の使用や文体、論理展開の仕方について気づきを得ることができ、学ぶべき項目を明確にすることが期待できる。一方、教師は添削に費やす時間と労力を省力化し、かつ、学習者のライティングの傾向を具体的に把握することができる。その結果、授業で重点的に指導すべき項目を整理することが可能となるだろう。Criterion の導入により、学習者のレベルや課題に応じたきめ細やかな指導の実現が期待できる。

今後は、Criterion 導入が学習者の技能面に与える影響について、Criterion による指摘と学習者の修正内容との関係性をより詳細に分析する予定である。また、実際の授業現場に Criterion を導入することを念頭に置き、アカデミックライティングコース全体における Criterion 導入の実施の時期と頻度といった、コース設計やカリキュラムの観点からフィードバックの在り方を検討することが必要であろう。

註

CEFR は言語教育のための理論的基盤と言語能力に関する共通の参照レベルで、Listening、Reading、Writing、

Spoken-interaction、Spoken-production、Language quality、Strategies の7項目に関して6段階 (A1、A2、B1、B2、C1、C2) のレベルが設定されている。記述とレベルに関する実証研究を経て作成され、欧州においてシラバス作成、カリキュラム開発、テスト開発などに利用されている。

付 記

本研究は、平成22年度～平成25年度科学研究費補助金基盤研究 (B)「総合研究大学における英語学術論文作成技能の育成に向けた全学共通教育のコース設計」(研究代表者：田地野彰、課題番号22320102)の助成を受けて行われたものである。

引用文献

- Attali, Y., & Burstein, J. (2006). Automated essay scoring with e-rater[®] V. 2. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 4(3), 1–30.
- Blue, G. (1988). Individualising academic writing tuition. In P. C. Robinson (Ed.), *Academic writing: Process and product* (pp. 95–99). ELT Documents 129.
- Caulk, N. (1994). Comparing teacher and student responses to written work. *TESOL Quarterly*, 28(1), 181–188.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 29(1), 33–53.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1–11.
- Educational Testing Service. (1997). *TOEFL[®] practice tests vol. 2*. Princeton: Educational Testing Service.
- Educational Testing Service. (2005). TOEFL[®] internet-based test score comparison tables. Retrieved from http://www.ets.org/Media/Tests/TOEFL/pdf/TOEFL_iBT_Score_Comparison_Tables.pdf
- Educational Testing Service. (2008). Mapping TOEFL[®] iBT on the Common European Framework of Reference. Retrieved from http://www.ets.org/Media/Research/pdf/CEF_Mapping_Study_Interim_Report.pdf
- Hyland, K. (2003a). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17–29.
- Hyland, K. (2003b). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leki, I. (1998). *Academic writing: Exploring processes and strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265–289.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255–283.
- 田地野彰・水光雅則 (2005). 「大学英語教育への提言—カリキュラム開発へのシステムアプローチ—」竹蓋幸生・水光雅則 (編)『これからの大学英語教育』岩波書店, 1–46 頁.
- Tsui, A. B. M., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147–170.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weigle, S. C. (2010). Validation of automated scores of TOEFL iBT tasks against non-test indicators of writing ability.

Language Testing, 27(3), 335–353.

附 録

クライテリオン学習に関するアンケート

学籍番号(下4桁):

今学期の授業を振り返って、以下のアンケートに教えてください。
皆さんの意見は、今後の授業改善・教材開発に活かされます。

※太枠内で文章を改行したい場合は、キーボードの「Alt+ENTER」を押してください。
回答が枠内に収まらない場合は、自由に枠の大きさを拡張してもかまいません。

I クライテリオンを利用した学習を振り返って

作文の「書き直し」を行う上でのクライテリオンの利用についてお尋ねします。
以下の5つの側面からの指摘(フィードバック)に照らし合わせてお答えください。

a. Grammar 文法	b. Usage 語法	c. Mechanics 構造	d. Style 文体	e. Structure & Development 構成と発展
------------------	----------------	--------------------	----------------	-------------------------------------

- 1) 上の a ~ d の5つの指摘について、役に立ったと思う順に記号を並べてください。

1位	2位	3位	4位	5位

- 2) 質問1)について、1位に選んだ項目が最も役に立った理由:

- 3) 質問1)について、5位に選んだ項目が最も役に立たなかった理由:

- 4) クライテリオンの指摘を解釈・理解する段階で、先生やTAに説明を求めた(求めなかった)側面は、上の a ~ e のうちどれですか?(複数回答可)

- 5) 質問4)について、それはなぜですか? 具体的な例を挙げて説明してください。

- 6) 書き直しの段階で、クライテリオンに指摘された点を改善する際に、先生やTAに説明を求めた(求めなかった)側面は、上の a ~ e のうちどれですか?(複数回答可)

- 7) 質問6)について、それはなぜですか？具体的な例を挙げて説明してください。

- 8) 自己添削では気づかなかったけれど、クライテリオンの指摘によって気づいた誤りはどれですか？上の a～e から選択して下さい。（複数回答可）

- 9) 質問8)について、その誤りがどのようなものだったかを詳しく書いてください。

- 10) クライテリオンの指摘が無くても、自己添削で解決できた誤りはどれですか？
上の a～e のから選択して下さい。（複数回答可）

- 11) 質問10)について、その誤りがどのようなものだったかを詳しく書いてください。

Ⅱ クライテリオンの活用上の改善に向けて

- 1) クライテリオンを利用した授業を終えて、良かった点を教えてください。

- 2) クライテリオンの指摘で、不適切な点、不足している点、もしくは満足できないと感じた点がありますか？

- 3) クライテリオンを利用した授業を振り返って、今後の改善点などアドバイスがありましたらお願いします。

質問は以上です。ご協力ありがとうございました。