

## 正課外講習会と個別指導が学生アスリート初年次生の文書作成能力に及ぼす効果

その他のタイトル	Effects of Extracurricular Writing Lecture and Instruct on Freshmen Student Athletes
著者	多田 泰紘, 岩? 千晶, 中澤 務
雑誌名	関西大学高等教育研究
巻	11
ページ	103-108
発行年	2020-03-10
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10112/00020131">http://hdl.handle.net/10112/00020131</a>

## 正課外講習会と個別指導が学生アスリート初年次生の文書作成能力に及ぼす効果 Effects of Extracurricular Writing Lecture and Instruct on Freshmen Student-Athletes

多田泰紘（関西大学教育推進部）

岩崎千晶（関西大学教育推進部）

中澤務（関西大学文学部）

キーワード 学生アスリート、アカデミック・ライティング、ライティングセンター、文書作成能力／Student Athletes, Academic Writing, Writing Center, Writing Skills

### 1. 背景と目的

高大接続の観点から、大学生、特に初年次生の知識・技術と、思考力・判断力・表現力の向上が求められており（中央教育審議会、2014年）、その育成と評価は重要な教育研究課題である。

これら多様な学力の育成は正課教育と正課外での学習支援の両面から行われる。多くの大学は初年次教育の拡充に注力しており、文部科学省（2019）が2016年度に行った調査によると、全国758大学のうち715大学（97.1%）が初年次教育を実施していた。初年次教育の具体的な内容として、文書作成法を身に付ける、ノートの取り方を学ぶといった、アカデミック・ライティングに関するプログラムが中心となっている。アカデミック・ライティングは大学における学びの基礎（井下、2013）であると同時に、文章作成の知識・技術、論理的な文章を組み立てる思考力や判断力と、それを読者にわかりやすく提供する表現力を含んだ複合的能力である。また、大学ではレポートや論文といったそれまでにあまり経験しなかった文章を作成する。初年次生が大学での学びに適応する上で、アカデミック・ライティングの修得は最も重要な学習のひとつである。一方、アカデミック・ライティングの修得は正課教育の授業内で達成することは困難と言われている。知識・技術を自分が使えるかたちに再構築するためには、正課外での学習支援が求められる（井下、2013）。しかしながら、文部科学省（2019）の調査からは、「入学後の補習授業の実施」に取り組んでいる大学は274校（37.2%）、「個別指導」の実施は189校

（25.7%）と、正課外での学習支援に課題が残されていることがわかる。

他方、大学入学者の学習経験や入学動機は多様化しており、「多様な進路が開かれる中で、一人ひとりの生徒・学生に必要な力を身に付ける」（中央教育審議会、2014年）学習支援のあり方が模索されている。多様な進路のひとつとして、学生アスリートが挙げられる。学生アスリートとは、スポーツ推薦入試などを経て入学し、大学に籍を置きながら競技活動を行う学生である。学生アスリートは、競技活動と学習を並行して行う生活をしており、一般の学生と異なる学習スタイル（学習時間や方法）を有している。例えば、自学自習よりも授業への出席や与えられた課題への取り組みなど個別具体的な学習方法を好む傾向を有している（多田ほか、2019）。学生アスリートは全国の大学のおよそ3割に在籍しており（文部科学省、2017）、学習支援の対象として稀有な存在ではないが、彼女らの学習スタイルに即した学習支援方法の開発は遅れている（長倉、2018）。特に、生アスリート初年次生を対象とした、大学での学びへの適応を促すライティング学習支援の効果検証や、効果的な支援方法の抽出は進んでいない。

そこで、本研究では、アカデミック・ライティングの正課外講習会と個別指導が、学生アスリート初年次生に及ぼす効果を検証し、効果的な学習支援方法について検討する。また、配付資料やeラーニングといった自学自習への選好度についても併せて調査・分析を行う。

## 2. 学生アスリート初年次生を対象とした学習支援の実践

2019年度にA大学へスポーツ推薦型入試で入学した学生アスリート初年次生111名を対象に、大学での文書作成に関する正課外講習会と、A大学ライティングセンター(WRC)による個別指導を行った。

### 2.1. 講習会

春学期(2019年5-6月)に2回(各90分)、秋学期(2019年10-11月)に3回(各90分)、レポートの書き方についての正課外講習会を行った。学生が参加しやすいよう、講習会は正課教育科目が終了した後の時間に実施した。

講習会では大学でのレポート作成の知識や技術、アカデミック・ライティングの考え方をレクチャーし、レクチャーした内容に沿って文献検索やレポートのテーマを検討するワークを行った。各回の目標と講義内容を表1に示す。

表1 正課外講習会の概要

回	目標	内容
春学期 第1回	<ul style="list-style-type: none"> <li>大学のレポートの理解</li> <li>正しい体裁の理解</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>感想文との違い</li> <li>用紙の使い方</li> <li>文字の種類</li> <li>余白</li> </ul>
春学期 第2回	<ul style="list-style-type: none"> <li>表記・表現の理解</li> <li>事実と意見の書き分け</li> <li>分かりやすい文章作成</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>で、ある調</li> <li>書き言葉</li> <li>根拠と主張</li> <li>文献の引用</li> <li>文の順序</li> </ul>
秋学期 第1回	<ul style="list-style-type: none"> <li>論証文の理解</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>春学期の復習</li> <li>論証文の特徴</li> </ul>
秋学期 第2回	<ul style="list-style-type: none"> <li>テーマの決定</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>課題の具体化</li> <li>問いの探索</li> <li>資料の使い方</li> </ul>
秋学期 第3回	<ul style="list-style-type: none"> <li>論証文の作成</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>論証の方法</li> <li>問いと結論</li> <li>パラグラフ・ライティング</li> </ul>

### 2.2. 個別指導

各学期の講習会終了後に、レポート作成課題を課した。作成期間は約1月とした。この作成期間中に、春学期は必ず、秋学期は任意でWRCの個別指導を受けるよう伝えた。

WRCでは、専門的な研修を受けた大学院生チューター(以下チューター)による文章作成の個別指導を行っている。この個別指導は添削による答えの教授ではなく、学生自ら問題を発見し、考え、解決する力の育成を目的としている。具体的には、チューターは対話形式で、文章の問題点およびその解決方法を学生に気付かせるようアドバイスをを行う。なお、チューターは講習会の目標と内容、および配付資料を事前に共有している。

### 2.3. 配付資料とeラーニング

講習会の受講生が、復習とレポート作成の参照できるように、講習会のスライド資料とWRCが作成した「レポートの書き方ガイド」を配付した。また、事前学習と復習のために、WRCが作成したeラーニング教材(レクチャー動画、資料、復習問題)の視聴を指示した。なお、講習会をやむを得ず欠席した学生に対して、後日上記資料を配付し、講習会を撮影した動画の視聴を指示した。

## 3. ライティング学習の傾向と好み

今回実践した学習支援が、学生アスリート初年次生の学習スタイルに適合しているか評価するために、全体の満足度(4段階評価)と、満足した内容(選択式)についてアンケート調査を行った。アンケートは、春学期と秋学期のレポート課題提出後にインターネット上の質問フォームを用いて無記名形式で実施した。

アンケート調査の結果を表2に示す。春学期、秋学期ともに「大変満足」、「まあ満足」の回答が90%以上となり、今回のライティング指導と学習支援の取組が、受講生に受け入れられていることがわかる。一方、満足した内容に対する回答は選択肢によって異なる傾向がみられた。具体的には、「個別学習相談」に対する満足度が最も高く、学

生に好まれていることがわかる。一方で、満足した内容として「eラーニング」と回答した割合は比較的 low、受講生の学習スタイルと適合しないことが示唆された。これら学生アスリートの学習支援方法に対する傾向と好みは、多田ほか(2019)の研究結果と一致する。

表2 講習会と個別学習相談の満足度

調査時期		春学期	秋学期
回答数		97	41
満足度	大変満足	31 (32%)	11 (28%)
	まあ満足	62 (64%)	28 (68%)
	やや不満	3 (3%)	1 (2%)
	とても不満	1 (1%)	1 (2%)
満足した内容	講習会	36 (37%)	13 (32%)
	個別学習相談	71 (73%)	25 (61%)
	配付資料	34 (35%)	17 (42%)
	eラーニング	11 (11%)	5 (12%)

これらの結果から、アカデミック・ライティングの学習支援は学生アスリート初年次生に受け入れられやすく、WRC 等での個別指導を中心に、適宜、講習会や自習用資料の配付を行うことで、学習スタイルに適合した支援につながると考えられる。

より効果的な支援方法の検討を行うため、今回の指導や支援を受けた学生に対して半構造化インタビュー調査を行う予定である。

#### 4. 文書作成能力の直接評価

WRC による個別指導が、学生アスリート初年次生の文書作成能力に及ぼす効果を検証するため、春学期の指導を受ける前と受けた後のレポートについて、ルーブリックを用いて評価、比較した。

評価観点には、「意見の提示」(自分の主張や結論が明確に述べられているか)、「引用のルール」(本文に引用箇所が明示され、出典が正しく記載されているか)、「文章の構成」(序論、本論、結論などわかりやすく読みやすい構成が組み立てられているか)、「論の展開」(客観的な根拠をもとに、主張が展開されているか)、「表記・表現」(で、ある調や、書き言葉などが使われているか)、の5点各4段階(最高4、最低1)である。

また、レポート提出前に個別指導を受けた学生と、提出後に受けた学生のレポート(個別指導を受けずに作成・提出されたレポート)について、同様に評価、比較した。

#### 4.1. 個別指導を受ける前後の評価の変化

レポートを提出した学生のうち、WRC の指導を受ける前後のレポートを入手できた76名のレポート評価について、「指導前後」と「評価観点」の2要因被験者内分散分析を行った。

指導を受ける前後の評価観点別の平均値と標準偏差を表3に示す。分析の結果、「指導前後」の主効果( $F(1,75) = 141.03, p < .01$ )と「評価観点」の主効果( $F(4,300) = 16.26, p < .01$ )が認められた。一方、両者の交互作用( $F(4,300) = 0.82, p \geq .05$ )は認められなかった。Holm法による多重比較を行ったところ、「意見の提示」の平均評価が他の評価観点よりも有意に高い傾向を示した。

#### 4.2. 個別指導の有無による評価の違い

指導を受けてレポートを提出した学生76名と、指導を受けずにレポートを提出した学生33名の評価について、「指導の有無」と「評価観点」の2要因について被験者内分散分析を行った。

提出前の指導の有無と評価観点別の平均値と標準偏差を表3に示す。分析の結果、「指導の有無」の主効果( $F(1,107) = 28.35, p < .01$ )と「評価観点」の主効果( $F(4,428) = 19.82, p < .01$ )が認められた。一方、両者の交互作用( $F(4,428) = 0.70, p \geq .05$ )は認められなかった。Holm法による多重比較を行ったところ、「意見の提示」の平



均値が他の評価観点よりも有意に高く、「引用のルール」と「表記・表現」が他の観点よりも低い傾向にあった。

表3 文書作成能力のルーブリック評価  
(平均±SD)

評価時期	指導前	提出
		上段：相談あり 下段：相談なし
意見の提示	2.88±0.56	3.49±0.53 2.97±0.67
引用のルール	2.47±0.72	3.01±0.64 2.42±0.85
文章構成	2.61±0.61	3.14±0.62 2.76±0.65
論の展開	2.53±0.62	3.12±0.61 2.70±0.63
表記・表現	2.49±0.53	2.95±0.36 2.42±0.60

#### 4.3. 個別指導の効果

これらの分析結果から、WRCの個別指導を受けることで、学生アスリート初年次生の文書作成能力は向上し、指導を受けなかった場合と比較して高いパフォーマンスに至ることが明らかとなった。このことから、個別指導は学生アスリートにとって、効果的な学習支援方法と考えられる。

一方で指導の有無によらず、「評価観点」の主効果が有意であることから、学生の文書作成能力を細分すると、それらのパフォーマンスにばらつきがあることが示された。具体的には「意見の提示」は高い評価を得やすく、「引用のルール」や「表記・表現」は評価を得にくい傾向がみられる。これらの観点が評価を得にくい理由として、出典の書き方や書き言葉など、大学のレポートに特有のスキルが含まれているためと考えられる。しかしながら、「指導の有無」と「評価観点」の交互作用が有意でないことから、いずれの能力も個別指導を受けることで向上し、その度合いに大きな差はないと考えられる。多田ほか(2020)によると、今回分析した各能力のルーブリック評価は、学習の経

過により異なる変化の仕方をすることがわかっており、個別指導の継続が最終的なパフォーマンスに影響すると考えられる。

上記仮説を検証するため、受講生を対象に個別指導の振り返りや、2年生以降の文書作成能力について、追跡調査を行う予定である。

#### 5. 文書作成能力の間接評価

学習支援による、学生アスリート初年次生の文書作成能力への影響を検証するため、春学期第1回講習会受講時と、春学期のレポート課題提出後、秋学期のレポート課題提出後に学生による自己評価のアンケート調査を行った。調査は、インターネット上の質問フォームを用いて記名形式で実施し、表4の各質問項目について「5. 身についている」「4. まあまあ身についている」「3. どちらとも言えない」「2. あまり身についていない」「1. 身についていない」の5段階で自己評価させた。すべての調査と質問に回答した31名の回答の平均値と標準偏差を表4に示す。このアンケート結果について、「調査時期」と「質問項目」の2要因被験者内分散分析を行った。

分析の結果、「質問項目」( $F(2,60)=3.11, p<.01$ )と「調査時期」( $F(8,240)=14.20, p<.01$ )の主効果と、それらの交互作用( $F(16,480)=1.91; p<.05$ )が認められた。Holm法を用いて、質問項目別に平均値を多重比較したところ、「学術書や新聞などから情報を集めることができる」の平均値は調査を行うごとに有意に上昇していた。また、「出題意図に沿った内容で書くことができる」と「情報を収集する際に、情報の信頼性を検討して評価できる」、「レポートを書く意義や必要性について理解している」の平均値は春学期の第1回講習会時とレポート提出後では有意な差は見られないものの、秋学期のレポート提出後に大きく向上していた。

これらの結果から、学生アスリート初年次生の文書作成に対する自己評価は、その内容により異なる時間変化をすることがわかる。特に情報収集と、出題意図やレポートをなぜ書くのかについて

の理解は、秋学期に大きく向上していた。これらはいずれもレポート作成に不可欠な内容と言える。入学後の早い段階で、大学での学びへのよりスムーズ適応を促すために、自己評価の向上に時間がかかる内容について重点的な学習支援を行う必要がある。

表4 文書作成能力の自己評価 (平均±SD)

調査時期	春学期当初	春学期末	秋学期末
学術書や新聞などから情報を集めることができる	3.10 ±1.20	3.81 ±0.96	4.26 ±0.57
自分の意見を根拠とともに明確に提示することができる	3.84 ±0.81	4.00 ±0.62	4.32 ±0.53
文章を読むときに、筆者の意図について推論・解釈することができる	3.55 ±0.98	3.71 ±0.81	3.97 ±0.65
レポートを誰が読むか考えるようにしている	3.90 ±0.90	4.03 ±0.74	4.32 ±0.74
出題意図に沿った内容で書くことができる	3.77 ±0.79	3.90 ±0.78	4.32 ±0.69
情報を収集する際に、情報の信頼性を検討して評価できる	3.81 ±0.82	3.77 ±0.83	4.29 ±0.63
資料の内容を的確に把握した記述をし、それを根拠として成立させることができる	3.61 ±0.94	3.97 ±0.82	4.13 ±0.55
序論・本論・結論に沿った構成で、各論の内容を明確に整理できる	3.68 ±0.89	4.06 ±0.62	4.32 ±0.59
レポートを書く意義や必要性について理解している	3.87 ±0.91	3.81 ±0.86	4.32 ±0.69

## 6. まとめと課題、展望

本研究では、アカデミック・ライティングの学習支援が学生アスリート初年次生の文書作成能力に及ぼす効果の検証と、効果的な学習支援方法の検討を行った。

学生アスリート初年次生を対象に、レポート作成の正課外講習会とWRCによる個別指導を行ったところ、学生は個別指導をより好み、大学院生チューターの指導を受けることで、文書作成能力を向上させていくことが明らかとなった。

一方で、文書作成能力の中に、変化の傾向が異なる複数の要素が含まれることが示唆された。初年次生のライティング学習支援を行う上で、向上しにくい、向上するまでに時間がかかるパフォーマンスや自己評価への対応が重要となる。具体的には、早い段階で文書作成の苦手や不安を言語化し、それに基づく講習会の企画・実施と個別指導の導入が考えられる。

## 参考文献

- 中央教育審議会 (2014)『新しい時代にふさわしい 高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～ (答申)』 文部科学省.
- 井下千以子 (2013) 「思考し表現する力を育む学士課程カリキュラムの構築—Writing Across the Curriculum を目指して」、関西地区FD連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター (編集)『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』 ミネルヴァ書房, pp.10-30.
- 文部科学省 (2017)「大学スポーツの振興に関するアンケート調査結果概要」『第5回大学スポーツ振興に関する検討会議配付資料』 文部科学省.
- 文部科学省 (2019)『平成28年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)』 文部科学省.
- 長倉富貴 (2018)「全米大学体育協会 (NCAA) の『学業とスポーツの両立』を可能とさせる仕組み

み』『山梨学院大学経営情報学論集』, 第 24 号, 33-44.

多田泰紘・岩崎千晶・中澤務 (2019) 「学生アスリートに対するライティング学習支援の効果検証ー学習特性に基づく支援方法の検討ー」『関西大学高等教育研究』, 第 10 号, 183-189.

多田泰紘・岩崎千晶・中澤務 (2020) 「初年次学生アスリートを対象としたライティング学習支援プログラムによる文書作成能力と意識の変化」『第 26 回大学教育研究フォーラム発表原稿』.

### 謝辞

本取組の実施にあたりご協力いただきました、チューターの皆様に感謝いたします。

本研究は JSPS 科研費 JP19K14273、JP19K03040 の助成を受けたものです。