

学生アスリート1年生の学習動機とライティング学習支援の効果 Learning Motives and Effects of Writing Supports for 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)

Yasuhiro Tada (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

Chiaki Iwasaki (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

Tsutomu Nakazawa (Kansai University, Faculty of Letters)

要旨

本研究ではA大学学生アスリート1年生に特有の学習に対する意識や考え方(学習動機)を明らかにし、学習動機の違いによってライティング学習支援の効果が異なるか検証した。調査・分析の結果、学生アスリートは「行動的エンゲージメント」と「積極的関与」が高く「継続意志」が低い特徴がみられた。また、上記学習動機の傾向が異なる3つのグループが抽出されたが、いずれにおいてもライティング学習支援の効果が認められた。具体的にはグループの違いによらず、正課外講習会を受けることで学生はライティング能力に対する自信を身に付け、ライティングセンターによる個別相談を経てより質の高いレポートを作成できるようになった。一方、ライティング能力を細かく分けて学習支援の効果を分析すると、効果の表れやすさに違いがあることが確認された。特に、文章を組み立てる能力や論理的な文章を書く能力は学習支援の継続が必要であると考えられる。

キーワード 学生アスリート、学習支援、学習動機、アカデミック・ライティング、ライティングセンター / Student Athlete, Learning Support, Learning Motives, Academic Writing, Writing Center

1. 背景

アカデミック・ライティングの学習(以下ライティング学習)は、「大学での学びの本質」(井下、2008)のひとつである。与えられた課題に対して、情報を収集・選択し、分かりやすい文章を組み立て、自分の主張を論理的に表現する能力の涵養は大学で学ぶために必要不可欠となる。このライティング学習は多くの大学の初年次教育プログラムに組み込まれている(文部科学省、2020)。その一方で、ライティング能力を身に付けるためには、授業を聴講することに加えて、授業外で文章を作成し、指導やアドバイスを受けて、知識や技術を

自分が使えぬ形に再構築することが重要である(井下、2008)。この授業外でのライティング学習を支える組織としてライティングセンター(以下WRC)がある。WRCによる正課外講座やワークショップ、レポート作成に関する個人指導を活用することで、学生はライティング能力を向上させていく(井下、2010; 井下、2013)。ライティング学習を行う学生にとって、WRCによる正課外での学習支援は非常に重要と言える。

日本のWRCは2019年時点で全国90の大学(回答した761校のおよそ11.8%)に設置されており、その数は増加傾向にある(文部科学省、

2020)。WRCによるライティング学習支援が充実しつつある一方で、その多くは全学的な組織として設置されており(吉田他、2010)、特定の学生集団を対象とした支援が十分ではないとの指摘がある(木村他、2013)。

近年の高等教育のユニバーサル化と入試形態の多様化によって、同じ大学や学部であっても学習に対する意欲や考え方の異なる学生集団が存在する。学生アスリート¹は上記の特徴をもつ最大規模の学生集団のひとつである。彼らは体育会等のクラブ活動に参加しながら、在籍する大学や学部のカリキュラムを受講している。学生アスリートのキャリアはプロスポーツ選手をはじめ、指導者や競技団体職員、一般企業の社員、公務員と多岐にわたる。そのため同じ大学生であっても、学生アスリートは、大学で学ぶ意味や目標が他の学生と異なり、彼・彼女ら特有の学習に対する意欲や考え方によって大学での学習に課題を抱えるリスクが指摘されている(松永他、2018)。これに対して、アメリカの大学では、10年以上前から学生アスリートを対象とした学習支援が行われており、WRCによる支援実績や知見が蓄積されている(長倉、2011)。一方、日本の大学において学生アスリートに対する学習支援は課題として挙げられているもの(スポーツ庁、2019)、他の大学生と同様の学習支援プログラムを適用している場合が多い(松永他、2018)。多田他(2019)は学生アスリートの学習に対する意欲や考え方が一般の学生と異なる可能性を指摘している。多田他(2020)は、学生アスリートを対象とした正課外講習会とWRCによる個別相談に学習支援効果があることを明らかにしているが、学生アスリートをひとつの集団ととらえてライティング学習支援の効果を分析したものである。学生アスリートに即したライティング学習支援を開発するためには、学生アスリートの中に学習に対する意欲や捉え方が異なる複数のグループがいる可能性を検証し、各グループに適した支援方法を検討することが求められる。

そこで本研究では、学生アスリート集団の中に

学習に対する意識や考え方の異なるグループが存在するか探索的に分析し、グループごとにライティング学習支援の効果を検証する。

2. 目的

本研究では、大規模私立大学A大学の学生アスリート1年生がもつ学習に対する意欲や考え方が、ライティング学習支援の効果に与える影響を検証する。学習に対する意欲や考え方のアプローチはさまざまあるが、本稿では市川(1995)の尺度を援用し、「学習動機」の観点から検証する。その理由は、大学生の学習動機と実際の学習行動に相関が確認されており、学生の学習動機にもとづく学習支援の重要性が示唆されている(河井・溝上、2012)ためである。なお、市川(1995)の「学習動機」には、結果ではなく学習過程を重視する考え方や、学習内容の意味や課題ごとの関連性の理解、学習を継続しようという意志や意欲、学習方法や取り組み方についての考え方が含まれる。

本研究ではまず、正課外講習会に参加した学生アスリートの学習動機を調査、分析する。次に、学生アスリート特有の学習動機を手掛かりとして学生アスリート集団のクラスタリングを試みる。最後に、学習動機の異なるクラスタ間でライティング学習支援の効果が異なるか検証する。

ライティング学習支援の効果を測る指標として、学生のレポートに、テーマに対応した自分の主張が書かれているか(意見の提示)、文献やウェブサイトから集めた情報が正しく引用されているか(資料の扱い)、序論・本論・結論などの文章構成が見られるか(文章の構成)、客観的な情報をもとに自分の主張が書かれているか(議論の展開)の4つのライティング能力を用いた。なお、これらのライティング能力はAssociation of American Colleges & Universities(2009)の「文章表現に関するVALUEルーブリック(Written communication VALUE rubric)」を参考に、下記の正課外講習会の到達目標および内容を考慮のうえ決定した。

3. 方法

3.1. 取り組みの概要

A 大学では自己推薦型のスポーツ推薦入試を行っており、競技成績による選考と面接および小論文の試験を経て各年度 110 名程度の学生アスリートが入学している。なお、このスポーツ推薦入試を経て入学した学生アスリートは、A 大学運動部への所属が義務付けられており、日常的な部活動および競技大会への参加と学業の両立が求められる。

A 大学の WRC では、学生アスリートの学習支援を行っており、ライティング学習支援もそのひとつである。具体的には学生アスリート 1 年生を対象とした、資料収集やレポート作成の正課外講習会と個別相談が行われている。2018 年度の正課外講習会は、春学期（4、5 月）と秋学期（10、11 月）に各 3 回ずつ実施した。各回 90 分程度のレクチャーとワークを行い、各学期 1 つの論証型レポート課題（1000 字程度）を課した。また、講習会終了後に WRC の個別相談を利用し、作成中あるいはひと通り作成を終えたレポートについてアドバイスを求めるよう受講生へ指示した。

A 大学 WRC の個別相談は、授業外でのチューター（大学院生および PD；以下チューター）との面談形式で行われる。個別相談内で、チューターは間違いや答えを直接指導することはなく、相談学生から質問を引き出し、アドバイスを繰り返すことで、自ら問題を発見し、考え、解決する力を育成する。この過程でチューターはプロセス・アプローチ²に基づくアドバイスをを行っている。本研究では、学生アスリートが指示を受けて WRC を訪れることや、正課外講習会やレポート課題の内容は、事前にチューターと共有されている。なお、1 回の相談ですべての疑問が解消しきれなかった場合、学生は再度 WRC を来室しアドバイスを求めることが可能である。

3.2. 学習動機の調査

A 大学学生アスリートがもつ学習動機の特徴を明らかにするため質問紙調査を行い、回答結果を

解析した。なお、本調査は多田他（2019）と同様、以下の手法を用いている。

2018 年 10 月に A 大学学生アスリート 1 年生 118 名を対象に質問紙調査を実施した。調査では、既存の学習動機の評価尺度を援用し、5 つのカテゴリ 51 項目を扱った（表 1 カテゴリ 1, 2, 4-6）。なおこれらに加えて、「予習の仕方」や「高校での文章作成に関する学習経験」のばらつきを確認するため、2 つのカテゴリ 10 項目について併せて質問した（表 1 カテゴリ 3, 7）。なお、5 段階回答項目のうち、質問 1、4、5、6 の選択肢は 5「あてはまる」、4「どちらかと言えばあてはまる」、3「どちらともいえない」、2「どちらかと言えばあてはまらない」、1「あてはまらない」、質問 7（学習経験）の選択肢は 5「日常的にあった」、4「けっこうあった」、3「少しあった」、2「ほとんどなかった」、1「まったくなかった」とした。4 段階回答項目の選択肢は、4「あてはまる」、3「どちらかと言えばあてはまる」、2「どちらかと言えばあてはまらない」、1「あてはまらない」とした。

指示通り回答した学生アスリートの回答パターンを分析し、t 検定を用いて先行研究で得られた回答結果と比較した。なお、先行研究の対象となった大学生は所属学部や学年が一部不明であるため、属性を考慮しない一般的な大学生の参考値であることを考慮されたい。

3.3. 学習動機にもとづくクラスタリング

学習動機の調査結果にもとづき、A 大学学生アスリート 1 年生の中に学習動機の傾向が異なるグループが存在しうるか検討する。具体的には、学習動機の調査において、属性を考慮しない一般的な大学生と有意に異なる、学生アスリート特有の学習動機指標を用いてクラスタ分析を行った。分析には、各サンプルデータ間の距離の計算に標準化したユークリッド距離の平方を用い、ワード法を使用してクラスタ化を行った。

3.4. 学習支援の効果の分析

正課外講習会の受講前と後で、学生アスリート

表1 各質問の評価尺度と項目数

カテゴリ	評価尺度* (出典) **と先行研究の概要、質問項目数・回答段階数、 先行研究での回答者の属性
1	<p>浅い学習アプローチ/深い学習アプローチ (河井・溝上、2012)</p> <p>意味理解を伴う「深い学習アプローチ」が、授業内外の学習や複数の授業・学習の架橋と相談関係にあることが報告されている。</p> <p>16項目・5段階回答</p> <p>私立大学生/1-4年生</p>
2	<p>積極的関与/継続意志 (浅野、2002)</p> <p>学習に対する「積極的関与」と「継続意志」が生涯にわたって学習し続ける上で重要な心理的要因であることが示唆されている。</p> <p>5項目・4段階回答</p> <p>国立・私立大学/学年不明</p>
3	<p>予習の仕方</p> <p>3項目・4段階回答</p>
4	<p>行動的エンゲージメント/感情的エンゲージメント (梅本他、2016)</p> <p>学習中に自身の動機づけを調整することで、「感情的エンゲージメント」を経由して「行動的エンゲージメント」を高めることで、学業成果に結びつくことが示されている。</p> <p>9項目・5段階回答</p> <p>大学生/1-4年生</p>
5	<p>自己効力感/内発的価値 (中西、2004; 伊藤、2009)</p> <p>「自己効力感」が高いほど学習に対する自己調整が強く働き、「内発的価値」の向上により学習の継続性低下を抑制することが示唆されている。</p> <p>12項目・5段階回答</p> <p>国立大学/1-3年生</p>
6	<p>主体的学習態度 (畑野、2011)</p> <p>「主体的学習態度」が学習への積極性や将来的展望と関連しているだけでなく、学習に対するやる気とも正の関連性があることが示されている。</p> <p>9項目・5段階回答</p> <p>大学生/学年不明</p>
7	<p>高校での文章作成に関する学習経験</p> <p>7項目・5段階回答</p>

*太字の尺度は先行研究に調査・分析データが掲載されていることを示す。

**出典の記載がない尺度はA大学および筆者の独自開発項目を示す。

のアカデミック・ライティングに対する自信（できる、できない）がどう変化しているか明らかにするため、質問紙調査を行った。また、その回答

結果を前述のクラスタ分析で得られたクラスタ間で比較、分析した。調査は春学期の第1回講習会前と第3回講習会後に行い、「評価観点」ごとに4

段階（4は「〇〇できる自信がある」、3は「〇〇できる自信がまあまあある」2は「〇〇できる自信がややない」、1は「〇〇できる自信がない」）で回答させた。分析には、「評価観点」を従属変数に、「回答時期」と「クラスタ」を独立変数とした3要因分散分析（混合計画）を用いた。「回答時期」は、春学期第1回講習会前と第3回講習会後の2つの時点である。

次に、個別相談の前と後で学生アスリーのライティング能力がどう変化しているか明らかにするため、提出されたレポートを評価し、比較した。レポートの評価では、研究目的の節で述べた4つのライティング能力を評価観点とし、4段階（4が最もパフォーマンスが高い）で記述したルーブリック（表2）を用いた。レポートの提出および評

価は春学期の個別相談の前と後、秋学期の個別相談の前と後の計4回行った。分析には、各学生アスリーのレポート評価点を従属変数に、「評価時期」と「クラスタ」、「評価観点」を独立変数とした、3要因分散分析（混合計画）を用いた。「評価時期」は各学生がレポートを提出した時期を示しており、前述の4つの時点である。なお、「評価観点」と「クラスタ」は前述の通りである。

4. 結果と考察

4.1. 学習動機の調査

全質問項目に正しく回答した76名の学生アスリーの回答平均値と標準偏差を表3に示す。5段階で回答する質問項目のうち、「浅い学習アプローチ」と「高校での学習経験」を除いて、いずれ

表2 レポートの評価に用いたルーブリック

		評価基準			
		4	3	2	1
評価 観点	文章の構成	序論・本論・結論の三部構成になっている。内容のまとまり、文字数のバランスが優れている。文章のつながりが明瞭で読みやすい。	序論・本論・結論の三部構成になっている。各項目に必要な内容が書けており、文字数のバランスが取れている。	序論・本論・結論の三部構成になっているが、各項目の内容に重複や不足が見られる。文字数のバランスが悪い。	序論・本論・結論の三部構成になっておらず、文章のつながりが不明瞭。読みにくい。
	証拠の記述	客観的で十分な証拠が示され、非常に説得力がある。主張に納得できる。	客観的な証拠が示されており、主張を理解することができる。	証拠はあるが、主観的で、説得力に欠ける。	証拠がない。
	主張の提示	テーマが具体的で、主張が明確である。一度文章を読んだだけで納得できる。	テーマが具体化されており、主張を読者に提示できている。	テーマは設定できているが、やや抽象的で、主張が分かりにくい。	テーマが抽象的で、主張もまとまりを欠いている。何を言いたいのか分からない。
	文法	誤字・脱字がない。で・ある調で書かれている。	誤字・脱字が1つ以上ある。で・ある調で書かれている。	誤字・脱字が3つ以上ある。一部です・ます調で書かれている。	誤字・脱字が5つ以上ある。ほとんどです・ます調で書かれている。

表3 評価尺度ごとの回答平均値と標準偏差

尺度項目 (回答段階数)	平均値±標準偏差*
浅い学習アプローチ (5段階)	2.94±1.04 (2.99±0.58, n=547)
深い学習アプローチ (5段階)	3.51±0.94 (3.65±0.71, n=547)
積極的関与 (4段階)	2.62±0.88** (2.40±0.80, n=381)
継続意志 (4段階)	2.23±0.89** (2.61±0.83, n=381)
予習の仕方 (4段階)	2.38±0.91 (-)
行動的エンゲージメント (5段階)	3.77±0.90** (3.32±0.66, n=199)
感情的エンゲージメント (5段階)	3.07±0.95 (3.30±0.72, n=199)
自己効力感 (5段階)	3.47±0.93 (-)
内発的価値 (5段階)	3.72±0.97 (3.51±0.79, n=71)
主体的学習態度 (5段階)	3.31±1.04 (3.20±0.78, n=272)
高校での学習経験 (5段階)	2.94±1.21 (-)

*カッコ内は先行研究における一般学生の平均値、標準偏差、回答数を示す。-は先行研究が無いことを示す。

**一般学生の結果より有意 (t検定, $p < .01$) に高い、もしくは低いことを示す。

も平均値が3(「どちらとも言えない」)を超えており学生アスリートの学習動機に極端な消極性は見られなかった。一方で、高校での文章作成や口頭発表といった学習経験については、回答平均値が3を下回っていたものの、他の質問と比較して回答のばらつきに有意な違いはなかった。高校での学習経験の不足が大学での学力低下に直結するとは言い切れないが、学習支援を行う上で学生アスリート1年生がアカデミック・ライティングの初学者であることは考慮すべきであろう。また、4段階で回答する質問項目のうち、長期的に学習を継続しようとする意志力を表す「継続意志」と、与えられた課題以外の学習を自立的に行う「予習の仕方」の2つの質問について、どちらも平均値

が2.5を下回り、やや消極的な傾向が見られた。他方、同じ4段階回答項目のうち、学習への積極的な関わりを表す「積極的関与」の平均値は2.5を超え、学びへの積極性が示唆された。

上記のうち8つの学習動機(38の質問項目)について、学生アスリート1年生の回答平均値と先行研究の結果(大学や学部、学年等を問わない大学生全体の値)を、t検定を用いて比較した(表3)。その結果、A大学学生アスリート1年生は、特定の学習場面や学習課題における努力や持続性、忍耐を含む意欲や関与のあり方を表す「行動的エンゲージメント」と「積極的関与」が有意に高く、「継続意志」が有意に低かった。これら学習動機の質問紙調査の結果は、多田他(2019)の結果と同様であった。この結果から、学生アスリート1年生は個別具体的な授業や学習へは積極的に取り組むものの、自立的な学習の継続を比較的苦手とする傾向が示唆される。ただし、この傾向の原因については、学年や入試形態の違いなど複数の要素の関与が考えられる。いずれにしても、これまで日本のWRCで行われてきた不特定の学生を対象とした学習支援は、A大学学生アスリート1年生に対応できない可能性がある。

4.2. 学習動機にもとづくクラスタリング

前述の質問紙調査より見出されたA大学学生アスリート1年生に特徴的な学習動機を用いてクラスタ分析を行った。その結果、3つのクラスタが抽出された($\chi^2(2) = 21.82, p < .01$; 図1)。各クラスタの「積極的関与」、「継続意志」、「行動的エンゲージメント」の平均値と標準偏差を表4に示す。クラスタ1(平均型学習クラスタと呼ぶ)は、上記3つの評価尺度のいずれも学生アスリート全体の平均値を下回っており、学習に対する消極性が見られた。ただし平均型学習クラスタの「行動的エンゲージメント」の値は一般学生のそれを超えている。クラスタ2(断続型学習クラスタと呼ぶ)は、「継続意志」が比較的低いものの、「行動的エンゲージメント」が非常に高く、質問紙調査で示唆された学生アスリートの特徴を強調して

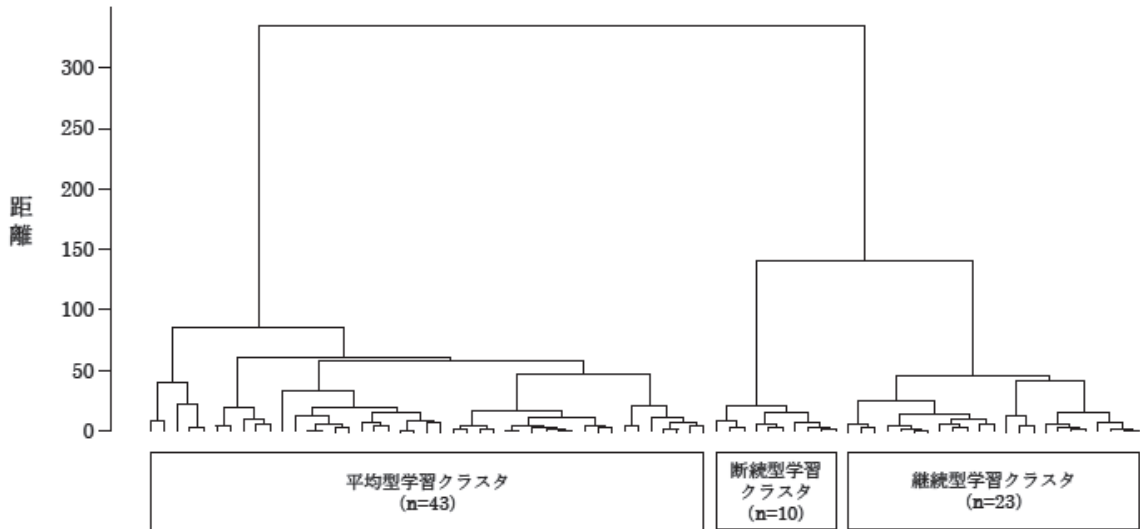


図1 学習動機にもとづくクラス分析の結果

いると言える。断続型学習クラスに属する学生は継続的な学習を不得手とするものの、講習会や与えられた課題に積極的に取り組む特性を備えていると考えられる。クラス3（継続型学習クラスと呼ぶ）は、3つの評価尺度のいずれも学生アスリート全体の平均値を超えており、学習への積極性が最も高いクラスであった。継続型学習クラスの特筆すべき点として、他のクラスの全体の傾向と異なり、「継続意志」の平均値が先行研究の一般的な大学生より高かった。この結果から継続型学習クラスに属する学生アスリートは、講習会や課題に積極的に取り組むだけでなく、学習の継続性も備えていると考えられる。上記のよ

うに、今回調査した学生アスリートの中にも、異なる学習動機をもつクラスが散見された。本研究結果は、A大学学生アスリート1年生を同質の集団と捉えるのではなく、学習動機にもとづく支援方法の開発の可能性を示唆している。例えば、断続型学習クラスのように「継続意志」が低い場合、講習会や課題をスモールステップで実施することで学習を継続させるといった方法が考えられる。これらクラス間の違いが学習支援に及ぼす影響を知ることが、学生アスリートに対応した学習支援を展開する上で重要と言える。

表4 各クラスの学習動機の評価
(平均値±標準偏差)

クラス	n	積極的 関与	継続 意志	行動的エン ゲージメン ト
平均 型	43	2.23 ±0.76	1.86 ±0.74	3.42 ±0.86
断続 型	10	2.70 ±0.95	1.90 ±0.72	4.83 ±0.38
継続 型	23	3.30 ±0.58	3.07 ±0.61	3.97 ±0.72
全体	76	2.62 ±0.88	2.23 ±0.89	3.77 ±0.90

4.3. 学習支援の効果の分析

アカデミック・ライティングに対する自信の質問紙調査すべてに正しく回答した66名の学生アスリートの回答平均値と標準偏差を5に示す。すべての項目で春学期の講習会前後に平均値が上昇していることから、講習会は学生アスリートのアカデミック・ライティングに対する自信を向上させる効果が示された。その一方で、断続型学習クラスは「文章の構成」について比較的自信がないという結果となった。このクラスの学生は継続的な学習は不得手だが、講習会や与えられた課題に積極的に取り組む「行動的エンゲージメント」が高いため、正課外での講習会を継続的に受講させることが、苦手意識の払拭やライティングの自

表5 各クラスタのアカデミック・ライティングに対する自信
(平均値±標準偏差)

クラスタ	n	意見の提示	資料の扱い	文章の構成	議論の展開
平均型	39	1.64	1.82	1.69	1.82
		±0.54	±0.68	±0.61	±0.64
		2.54	2.59	2.51	2.82
		±0.72	±0.68	±0.64	±0.45
断続型	8	1.88	2.00	1.63	2.13
		±0.64	±0.53	±0.52	±0.83
		2.63	2.88	2.13	2.88
		±0.92	±0.35	±0.35	±0.35
継続型	19	1.89	2.00	1.95	2.21
		±0.32	±0.47	±0.52	±0.42
		2.63	2.89	2.74	2.95
		±0.83	±0.57	±0.65	±0.40
全体	66	1.74	1.89	1.76	1.97
		±0.51	±0.61	±0.58	±0.63
		2.58	2.71	2.53	2.86
		±0.77	±0.63	±0.64	±0.43

各項目の上段が第1回講習会前の値で、下段(太字)が第3回講習会後の値である。

信向上に寄与しうる。例えば、断続型学習クラスタは特定の学習場面や課題に努力を続ける「行動的エンゲージメント」が高いため、正課外での講習会を継続的に受講することが支援のひとつとして挙げられる。また、分散分析より、「回答時期」の主効果 ($F(1, 63) = 116.48, p < .01$) と「評価観点」の主効果 ($F(3, 189) = 11.30, p < .01$)、 「クラスタ」と「評価観点」の交互作用 ($F(6, 189) = 2.27, p < .05$) が認められた。他方、「クラスタ」の主効果 ($F(2, 63) = 1.21, p \geq .05$) は認められなかった。「回答時期」の主効果が有意であることから、正課外講習会の効果が示唆される。

次に、各クラスタのレポート評価の推移を図2に示す。平均型学習クラスタは評価時期による平均点の変動が比較的大きく、秋学期の相談前後の平均点の上昇が小さかった。一方で、断続型学習クラスタは評価時期による平均点の変動が比較的小さく安定していた。継続型学習クラスタは秋学期の相談前後の平均点の上昇が最も大きかった。

これらの結果から、「行動的エンゲージメント」の高さがレポート課題のパフォーマンスを安定させ、「継続意志」が高いほど最終的なライティング能力の向上につながったと推測される。

最後に、個別相談の前と後の両方のレポートを入手できた76名の学生アスリートのレポート評価を用いて分散分析を行った。その結果、「評価時期」の主効果 ($F(3, 219) = 28.37, p < .01$) と「評価観点」の主効果 ($F(3, 219) = 11.89, p < .01$)、評価時期」と「評価観点」の交互作用 ($F(9, 657) = 5.96, p < .01$) が認められたが、「クラスタ」の主効果 ($F(2, 73) = 1.93, p \geq .05$) は認められなかった。「評価時期」の主効果が有意であることと、すべての「評価観点」で相談後に評価が向上していることから、学生アスリートのライティング能力に対する個別相談の効果が示唆される。

以上の結果から、正課外講習会と個別相談は学生アスリートの学習動機クラスタによらず効果的があると考えられる。一方、学生アスリートのライティング能力を細分化して分析すると、「評価観点」の主効果がいずれも有意であることから、各能力に対する学習支援の効果にばらつきがあることが示された。例えば、学生アスリートは「資料の扱い」や「議論の展開」は比較的自信をもっているものの、実際に提出されたレポートをみると「意見の提示」は高い評価を得やすく、「文章の構成」と「議論の展開」は高い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、序論・本論・結論やパラグラフ・ライティングといったこれまでの学習経験が比較的少ないスキルであり、客観的な情報の見極めや根拠に基づく主張といった高度な思考力・表現力が求められるためと考えられる。個別相談においても、学生の選択したテーマや文章作成の状況に応じた指導が求められ、文法や引用のルールなどと異なり明示的なアドバイスになりにくいことも、学習支援の効果が表れにくい要因と考えられる。

なお、Holm法による多重比較を行ったところ、学生アスリートのアカデミック・ライティングに対する自信について特筆すべき傾向はみられな

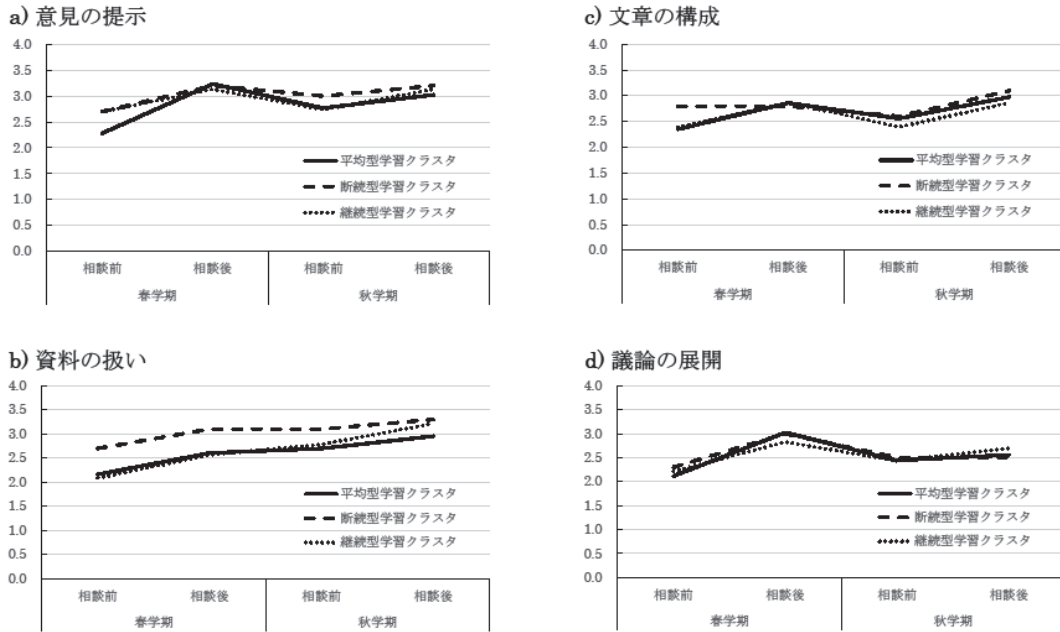


図2 評価観点ごとの各クラスターのルーブリック評価（平均値）の推移

った。他方、レポートの評価についてみると、「意見の提示」、「資料の扱い」、「文章の構成」は秋学期の個別相談後に最も高い傾向を示した。この結果から、個別相談を継続的に行うことで学生アスリートのライティング能力は向上していくと考えられる。一方「議論の展開」は春学期の個別相談後に最も評価が高かった。「クラスター」の主効果が有意でないことから学生アスリートの学習動機の違いが上記結果の要因とは考えにくい。また、秋学期に限ると個別相談後にレポート評価が向上していることから、個別相談はむしろ反対要因と言える。これらのことを総合すると、春学期と秋学期で課題内容が異なっていたことが評価に差を生じさせた要因のひとつと考えられる。「議論の展開」は明示的な技術ではないことから、個別相談の支援効果が表れにくく、能力の向上に時間がかかると推測される。今後の調査と分析が必要なライティング能力と言える。

5. まとめと展望

本研究では A 大学学生アスリート 1 年生を事例とし、学生の学習動機がライティング学習支援に与える影響について検証した。具体的にはまず、

学生アスリートの学習動機について質問紙調査を行い、大学や学年、入試形態を問わない一般的な大学生の研究結果と比較した。つぎに、有意差が見られた質問項目の回答パターンから学生アスリート集団のクラスターリングを行った。最後に、学習動機の異なるクラスター間で学習支援の効果が異なるか分析を行った。その結果、A 大学学生アスリート 1 年生の特徴として、学習の「継続意志」は低かったものの、「行動的エンゲージメント」と「積極的関与」が高く、大学の講義や課題へ前向きに取り組む傾向が強いことが示された。この傾向の要因分析については今後の課題であるが、ライティング学習支援を行うにあたり学生アスリートを他の大学生と同質と捉えることは危険であり、大学の学習への不適應につながる可能性もある。本研究結果は既存のライティング学習支援を評価する上で重要な示唆と言える。

今回調査を行った A 大学学生アスリート 1 年生の中に、学習動機の異なる 3 つのクラスターが確認されたが、これらクラスター間で、講習会によるアカデミック・ライティングに対する自信の向上、および個別相談後のレポート評価の上昇やその推移傾向に有意な違いはみられなかった。この結果

から、学生アスリートの学習動機の違いは本取り組みの学習支援効果に大きな影響を与えていないと考えられる。つまり、学習動機の違いによらず、学生アスリートは同様のライティング学習支援効果を得られたと言える。

また、クラスタの特性を詳しくみるといずれのクラスタにおいても「行動的エンゲージメント」が、一般的な大学生より高いことは興味深い示唆である。「行動的エンゲージメント」は、特定の具体的な学習場面や学習課題における関与、努力や持続性、忍耐を含む概念(梅本他、2016)であることから、今回の正課外講習会や個別相談、レポート課題が学生アスリートの学習動機に適した支援方法であったと推察される。その一方で、ライティング能力ごとに学習支援の効果が異なっていることが明らかとなった。特に論証型レポートにおいて重要な、客観的な根拠をもとに主張を展開する能力において、学習の経過による継続的な向上は確認されなかった。また、学習に対する「継続意志」が比較的低いクラスタでは、個別相談後の評価の向上が顕著な反面、学期が変わるとその効果が失われる傾向が見られた。他方、「継続意志」が比較的高いクラスタは、学期ごとの変動が比較的小さく、秋学期個別相談後の評価平均値が最も高かった。文章作成において、多くの情報を集め、客観的な根拠を判断し、妥当な結論を述べる思考力は、学習に対する「継続意志」が低い学生アスリートにとって比較的苦手とする能力と言えよう。論理的な文章を書く能力に対する支援について、今後より多く情報を集め、それらをもとに検証していく必要がある。

註

¹本研究では、スポーツ推薦入試など高等学校までの運動歴を考慮されて入学した学生を狭義の「学生アスリート」と定義する。スポーツ庁が2017年度に行った調査(1116校対象;645校回答)によるとスポーツ推薦入試などを実施している大学は223校に登る(スポーツ庁、2018)。

²「執筆前の課題探索や情報収集にはじまり、論理的な文章の組み立て方、文章作成後の推敲までを対象とした包括的な文章作成指導のこと。現在の米国で主流の指導方法である(Pritchard & Honeycutt, 2006)。プロセス・アプローチに基づく、継続的なライティング学習(Writing as a process)は、文章の書き方や論理的思考法への接触をもたらすことから、汎用性の高い知識・技術の習得を促進することが知られている(大島、2007)。

参考文献

- 浅野志津子(2002)「学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程—放送大学学生と一般大学学生を対象にした調査から—」『教育心理学研究』50(2), 141-151.
- Association of American Colleges & Universities (2009). VALUE Rubrics. (<https://www.aacu.org/value-rubrics>) (2021年1月6日)
- 畑野快(2011)「授業プロセス・パフォーマンスの提唱及びその測定尺度の作成」『京都大学高等教育研究』17, 27-36.
- 市川伸一(1995)「学習動機の構造と学習観との関連」『日本教育心理学会第37回総会発表論文集』177.
- 井下千子(2008)『大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに—』東信堂.
- 井下千子(2010)「ライティング教育における多様な学習支援体制—Writing Across the Curriculumの先進的事例から—」『大学教育学会誌』33(2), 37-38.
- 井下千子(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著『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』, pp.10-30. ミネルヴァ書房.
- 伊藤崇達(2009)『自己調整学習の成立過程—学習方略と動機づけの役割—』北大路書房.
- 河井亨・溝上慎一(2012)「学習を架橋するラーニ

- ング・ブリッジングについての分析：学習アプローチ, 将来と日常の接続との関連に着目して』『教育工学会誌』36(3), 217-226.
- 木村友保・佐藤雄太・ムーディ美穂・鈴木稔子・小島由美 (2013)「日本のライティングセンター調査—日本人のための英語ライティングセンター構築の可能性—」『名古屋外国語大学現代国際学部紀要』9, 127-144.
- 松永敬子・津田直哉・佐々木浩雄・大西孝之・横井豊彦・齋藤好史・林直也 (2018)「学生アスリートの教育」大学スポーツコンソーシアム KANSAI 編著『大学スポーツの新展開—日本版 NCAA 創設と関西からの挑戦』, pp. 85-113. 晃洋書房.
- 文部科学省 (2020)『大学における教育内容等の改革状況について (平成30年度)』 (https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336_00007.htm) (2021年1月16日)
- 長倉富貴 (2011)「学生アスリートの学習支援について:山梨学院大学とアメリカの大学の事例」『山梨学院大学経営情報学論集』17, 109-112.
- 中西良文 (2004)「成功/失敗の方略帰属が自己効力感に与える影響」『教育心理学研究』52(2), 127-138.
- 大島弥生 (2007)「大学初年次のレポート作成授業におけるライティングのプロセス」『言語と日本語教育』33, 57-64.
- Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. I. (2006). The process approach to writing instruction: Examining its effectiveness. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* pp. 275-290. New York: Guilford Press.
- スポーツ庁 (2018)『平成29年大学スポーツの振興に関するアンケートの公表について』 (https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/shingi/016_index/toushin/1400482.htm) (2021年1月6日)
- スポーツ庁 (2019)『平成30年大学スポーツの振興に関するアンケート調査の結果公表について (確定版)』 (https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/sports/mcatetop09/list/detail/1404336.htm) (2021年1月6日)
- 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—学習特性に基づく支援方法の検討—」『関西大学高等教育研究』10, 183-189.
- 多田泰紘・岩崎千晶・中澤務 (2020)「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」『関西大学高等教育研究』11, 103-108.
- 梅本貴豊・伊藤崇達・田中健史朗 (2016)「調整方略, 感情的および行動的エンゲージメント, 学業成果の関連」『心理学研究』87(4), 334-342.
- 吉田弘子・Johnston, S., Cornwell, S. (2010)「大学ライティングセンターに関する考察—その役割と目的—」『大阪経済大学論集』61(3), 99-109.

付記

本研究は、多田他 (2019) および多田他 (2020) をベースに、学習動機にもとづくクラスタ分析とクラスタの違いによる学習支援効果の違いを考察したものです。

WRC における個別相談に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。