
國學院大學

教育開発推進機構紀要

第16号

令和7年(2025)2月

<目次>

○研究ノート

- 國學院大學学修支援センターにおけるリメディアル教育の取り組み
—Instagramを活用した情報発信とアカデミック・スキルズ講座の実践報告—
……………内村 慶士 (1)
- 國學院大學における TOEIC L&R IPスコアの上昇傾向の分析
……………柳瀬 弘美、土肥 充 (15)

○取り組みレポート

- 「アカデミック・リテラシー」での教師の協働から生まれる「縦横」の展開
—汎用的アカデミック・スキルズ指導と高大接続、
高等教育におけるマルチリンガル教育との相互作用—
………加納なおみ、赤木 美香、吉野舞起子、嶋田 龍司、佐藤 有貴 (26)
- 法学部におけるFAの取組み(フェロー〔専門型TA〕制度)の活動報告
—令和5年度の取組み—……………川村 尚子 (49)
- アクティブラーニング型教育の潜在的効果
—FAの成長と愛校心……………東海林 孝一 (58)

○英文要旨…………… (64)

○編集後記・執筆者一覧…………… (69)

もっと日本を。もっと世界へ。

國學院大學学修支援センターにおける リメディアル教育の取り組み

—Instagramを活用した情報発信とアカデミック・スキルズ講座の実践報告—

内村 慶士

【要 旨】

近年、リメディアル教育の概念は、補修授業という意味合いを超え、様々な教育水準・意欲を持つ学生に対して、多様な学修機会を提供することに広がってきている。しかし、大学教育において、実際にどのような取り組みが有効かについて、未だ報告は寡少である。特に、学修に対し消極的な学生をどのようにリメディアル教育に巻き込んでいけるかが課題である。本稿は、そのような課題を乗り越えるために行った取り組みを報告するものである。國學院大學では、2024年度より、Instagramを活用した情報発信、および多様なテーマを設定したアカデミック・スキルズ講座の実践活動を開始した。アカデミック・スキルズ講座の事後アンケートによれば、講座に対する満足度が高いことが推察された。また、対象期間のInstagramの投稿の閲覧アカウント数は、平均318.79件 ($SD = 128.69$)、中央値273件であり、内容に関する満足度を反映すると考えられる保存率は、平均4.78% ($SD = 2.01$)、中央値4.4%となった。加えて、2024年度の個別相談の件数は、現時点で昨年度の件数、約20件を既に超える57件となった。今年度から始まった取り組みにより、学修支援センターの認知度が向上し、より多くの学生にリメディアル教育が届いたことが示唆された。

【キーワード】

リメディアル教育、ICT、SNS、学修支援

1. はじめに：実践の背景

國學院大学（以下、本学とする）では、教育開発推進機構という組織が、学部という区分を跨いだ本学学生の学力向上、および教育の質保障を担っている。教育開発推進機構は、活動の目的から、5つのセンターに分かれる。筆者が所属するのは、その内の学修支援センターである。その活動の目的は、「多様な個性をもつ本学学生の学修支援と、学生生活を通じた社会人基礎力の修得促進」となっている。より短い言葉で換言すると、「リメディアル教育」を提供することが、学修支援センターの最も大きな目的であるといえる。学修支援センターでは、リメディアル教育を提供するため、さまざまな活動を行ってきた。例えば、学生からの学修に関する困りごとに応じる個別学修相談や、レポートの書き方を教えるアカデミック・スキルズ講座（c.f., 内村, 2023）などである。しかし、初年次教育や共通教育カリキュラムが充実する中、レポートに関する講座の参加者は減少を続けていた。これは、望ましい変化である一方、学生のニーズや大学が提供するカリキュラムに合わせ、学修支援センターの新しい形を検討し直す局面に至っているともいえる。また、学修支援センターの認知度が低いことから、個別学修相談の件数は低迷を続けている。学修支援センターの活動を改めて定義し直し、学生に対して、どのように利用を促していけるかを検

討する必要がある。

本稿は、そうした中、今年度から始まった学修支援センターの新しい活動とその評価を行う実践報告である。それにより、来年度の学修支援センターの活動のみならず、大学におけるリメディアル教育の展開に貢献することを目標とする。

2. 問題と目的

(1) リメディアル教育の現状と課題

大学への進学率が高まる中、大学に在籍する学生は、ますます多様になっていくことが想定されている(中央教育審議会, 2018)。そうした中、リメディアル教育の重要性は高まっていくものと考えられる。リメディアル教育とは元来、大学教育を受けるために必要な基礎学力を向上させるための補習的な教育活動を指す言葉であった(大学eラーニング協議会・日本リメディアル教育学会監, 2016)。大学進学率が高まり、学生の学力も多様化する中、そのような意味合いでのリメディアル教育は、大学教育への導入として、これからも高い意義を持ち続けるだろう。さらに、近年では、リメディアル教育をより広い概念として捉えようとする動きが広がってきている。リメディアル教育学会(2024)によれば、リメディアル教育は、単なる基礎学力の習得を超えて、さらに学力を伸ばそうとする学生に対する学修支援や、大学卒業後も活かすことができるスキルの習得を支援する教育を含むものと再定義されている。一方で、こうした概念の広がりに伴う実践は緒についたばかりとなっており、その実践報告は寡少となっている。

元来の意味でのリメディアル教育に目を戻すと、近年、情報通信技術(以下、ICTとする)を応用した学修支援の普及が目指されている(大学eラーニング協議会・日本リメディアル教育学会監, 2016)。ICTは、アクセシビリティの高さを特徴としており、広く多様な学生に対して、学修支援を行うことができると期待されている。現在、リメディアル教育におけるICT利用として、授業のオンライン化やオンデマンド教材の充実に焦点が当てられることが多い(大学eラーニング協議会・日本リメディアル教育学会監, 2016)。一方で、学修意欲が低い学生や、卒業後に活かせるスキルも含めた学修情報の収集に積極的でない学生に対しては、オンデマンド教材等を準備し、アクセスを促すだけでは情報が届きづらいことも示唆されている(e.g., 森・松下, 2021)。そうした学生に対して、どのように学修情報を届けていくことができるか検討することが必要である。

本稿では、その方法の一つとして、Social Networking Service(以下、SNSとする)の活用に着目した。近年、SNSを用いて、大学生を対象にした学修情報の発信を行う事例が増えている。例えば、筑波大学DACセンターでは、発達障害のある学生に向けて、SNSを用いた啓発活動を継続的に行い、多くの学生に学修支援情報の提供を行い、代表的な成功事例となっている(筑波大学DACセンター監, 2022)。SNSの中でも、Instagramを活用した事例は多い。Instagramとは、Meta社が提供するSocial Networking Service(以下、

SNSとする)アプリケーションであり、SNSの中でも画像や動画の投稿に特化したものとなっている。サイバーエージェント次世代生活研究所(2023)によれば、高校生から大学生世代の間でのInstagramの使用率は75.6%であり、最も使用率の高いSNSの一つであることが示されている。使用率が高いということで、Instagramを用いて、学修支援情報を発信することを通じて、当該大学施設の知名度および利用率向上に活用する事例が増えてきている。例えば、東北大学附属図書館においては、SNSを活用した一連の周知広報活動のプロジェクトを行い、視覚性の高いInstagramを、より親しみやすいイメージを普及する目的で使用している(永澤, 2022)。また、同志社大学のラーニング・コモンズにおいては、Instagramを活動紹介の中心に据え、講座のライブ配信や運営担当者の自己紹介やカバンの中身紹介などの企画を通じて、施設の利用のハードルを下げるための実践活動を行っている(藤田・大谷, 2023)。このように、Instagramを含むSNSは、学生に対する情報発信手段および学生との心理的距離を埋める手段として有用であると考えられる。

しかし、リメディアル教育に着目し、広く学生に対して、学修支援情報の発信を行った事例は、未だ奔放では報告されていないのが現状である。先ほど、挙げた中では、筑波大学DACセンターの取り組みは、発達障害のある学生およびそのグレーゾーンに該当する学生を対象にした投稿に限定されている。加えて、永澤(2022)や藤田・大谷(2023)の取り組みは、施設紹介に重きがあるため、先述した広義のリメディアル教育という観点からは、投稿があまりないものとなっている。そのため、リメディアル教育をより多くの学生に届ける方法として、SNS特に、学生の使用頻度の高いInstagramが有効に機能しうなのか、実践的な検討が必要であると考えられる。

上記から、本稿が考えるリメディアル教育の課題をまとめると、一つには、新たなスキルの習得を含む、学力を伸ばそうとする学生に対する学修機会を提供する実践活動が相対的に不足していることが指摘される。加えて、ICTを用いたリメディアル教育全般において、より広く学生にアクセスを促すための工夫が必要である一方、具体的な解決策の提案には至っていないことが挙げられる。これについて、本稿では、Instagramの活用がその端緒を拓くものと推測されるが、実践例がなく、検討が不十分となっている。

(2) 本稿の目的

学修支援センターでは、上記の課題、および大学としての教育機会を充実させるため、リメディアル教育に関する新しい取り組みを2つ行った。一つは、多様なテーマを設定した単発の講座、すなわちアカデミック・スキルズ講座の提供である。もう一つは、学修支援情報の発信および学生との双方向的なやり取りを行うInstagramの運用である。

本稿では、これらの学修支援センターが行ったリメディアル教育の新しい取り組みの内容を報告および考察することを通じ、リメディアル教育に関する研究および実践の発展に寄与することを目的とする。

3. 実践内容の報告

(1) 個別学修相談（アカデミック・アドバイジング）

個別学修相談は、学修支援センターの開設当初から続いている活動である。学生からの予約に応じ、30分～1時間程度の面談を行っている。面談は、教員が担当している。レポートやリアクションペーパーの書き方、試験勉強の仕方、プレゼンテーションの準備の仕方などの授業上の学修に関するものから、卒論のテーマの設定方法や書き方、資格の勉強方法、スケジュール管理の仕方まで学修に関することであれば広く相談を受け付けている。他大学においては、ライティングサポートを主務とした機関が設置されていることが多いが、本学の学修支援センターは、その機能を広く学修全般に拡張したものと捉えられる。現在、個別学修相談を受ける教員は、筆者1名となっている。なお、筆者は、公認心理師および臨床心理士の資格を保持しており、多様な発達特性および認知特性に配慮した相談活動を行っている。

(2) アカデミック・スキルズ講座

アカデミック・スキルズ講座は、学修に関する知識の習得を目的とした1コマ単発の講座である。昨年度までは、前期の中旬～下旬（6月～7月）、後期の中旬～下旬（11月～12月）に一度ずつレポートに関する講座を開催することが通例であった。例えば、昨年度は、自己調整学習（Zimmerman & Schunk, 2011 塚野・伊藤監訳, 2014）を促すことを目的とした論証型レポートのループリックを活用した講座を2回実施した。他にも、コロナ禍においては、レポートの書き方をまとめた一連の講座をオンデマンドで配信する活動も行われていた。

令和6年度では、多様な学生の学修機会を保証するため、学修に関わる様々な講座を開催した（Table1）。國學院大學には、文学部、神道文化学部、法学部、経済学部がある「洪

Table1 令和6年度実施のアカデミック・スキルズ講座

回	テーマ	対象	回数・場所	参加上限
第1回	大学での学び方（学修支援センターガイダンス）	主に、新入生	3日程分 渋谷キャンパスのみ	なし（予約不要）
第2回	オンラインワークスペース Notionを用いた授業管理	主に、新入生	3日程分 渋谷キャンパスのみ	1日程8名まで
第3回	ループリックを用いたレポートの 評価練習	全学年の学生	4日程分 両キャンパスで実施	1日程30名まで
第4回	PowerPointを用いたスライド デザイン（基礎編・実践編）	全学年の学生	基礎編：4日程分 実践編：4日程分 両キャンパスで実施	1日程8名まで
第5回	アサーションを身につけるグ ループワーク練習会（予定）	全学年の学生	3日程分 両キャンパスで実施	1日程12名まで

谷キャンパス」と、人間開発学部、観光まちづくり学部がある「たまプラーザキャンパス」の2つのキャンパスがある。学修支援センターが渋谷にあることから、一部の講座は、渋谷キャンパスのみで実施している。

第1回のアカデミック・スキルズ講座は、主に新入生を対象にしたものであり、「大学での学び方」をテーマとしたものであった（Figure1）。大学生の学修時間に関する統計情報を引用しながら、学修に臨む意識を伝え、授業資料の管理方法やテスト勉強の方法を紹介するものであった。



Figure1 第1回講座「大学での学び方」使用資料

第2回の講座も、主に新入生を対象にしたものであり、「Notionによる授業管理」をテーマとしたものであった（Figure2）。Notionとは、Notion Labs Inc.が提供するオンラインワークスペースアプリケーションである。メモを取る、資料を保存する、スケジュールを管理するなど、作業や学修を行うのに必要な様々な機能を、自分の使いやすいようにカスタマイズすることができる。資料に様々なタグをつけながら保管をすることができるため、授業のみならず、研究用途として文献管理にも応用することができる。この講座では、授業資料の管理を例として、Notionの紹介および使用方法の解説を実際に手を動かしながら行うものであった。



Figure2 第2回講座「Notionを使った授業管理」使用資料

第3回の講座は、昨年度実施した「論証型レポートのループリックを活用した自己評価練習」(内村, 2023)をテーマとしたものであった。この講座では、評価をよりしやすくするため、評価練習に先立って、対象となるレポートの論理構造の解説を行うワークを加えた (Figure3)。内容は、初年次教育や共通教育カリキュラムと重複しないように、基礎がある程度身につけていることを前提にした高めの難易度とした。

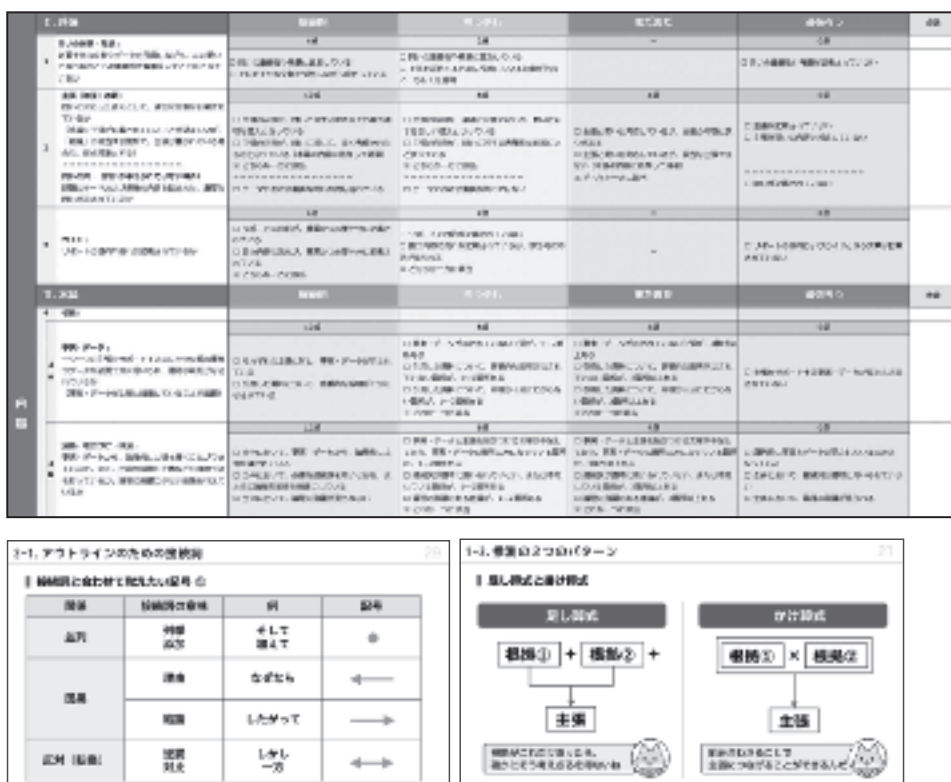


Figure3 第3回講座「ループリック活用した自己評価練習」使用資料

第4回の講座は、2024年10月21日執筆現在、実施中のものである。Microsoft社が提供するPowerPointというスライド作成アプリの使い方および授業や発表で使用するスライドのデザイン方法を学ぶ一連の講座を開催予定である（Figure4）。講座は、PowerPointの基本的な使い方や図解のバリエーションを学ぶ基礎編と、スライドのレイアウトデザインを学ぶ実践編に分かれている。第2弾のNotionに関する講座同様、参加者は実際に手を動かしながら学ぶ形式であった。

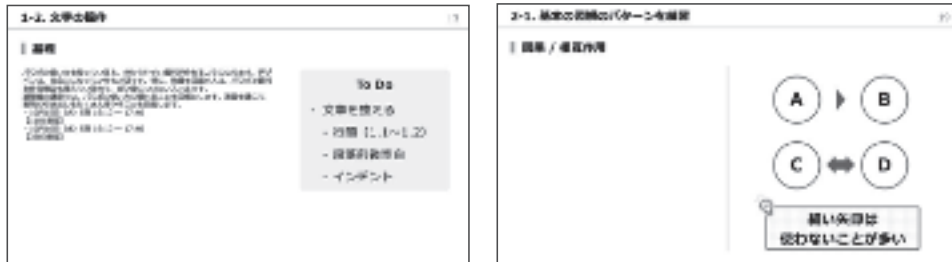


Figure4 第4回講座「PowerPointによるスライドデザイン」使用資料（基礎編）

第5回の講座は、2024年11月下旬に行う予定の講座であり、グループワークをテーマとしたものである。自己主張をしながら、相手の主張も尊重するアサーション（平木, 2021）の態度・技法を身につけることを目的としたものであり、対象学生は、1年生～4年生まで参加可能とする予定である。なお、第4回講座および第5回講座は、未実施あるいは未実施の回を含むことから、後述の評価の対象からは除外する。

（3）Instagramによる情報発信

学修支援情報を、学修意欲が低い学生や自分から情報を収集することに消極的な学生にも届けることを目的として、Instagramによる情報発信を行った。Instagramのアカウントは、2024年4月より運用を開始した。アカウントの周知活動として、アカデミック・スキルズ講座の第1回にて告知を行った。第1回のアカデミック・スキルズ講座は、渋谷キャンパスのみでの実施であったため、たまプラーザキャンパスにある人間開発学部および観光まちづくり学部の1年生に対しては、入学手続き書類にQRコードを付したチラシを同封した。加えて、両キャンパスともに、ポスターの掲示を継続的に行った。

Instagramの投稿内容は、全て筆者が作成した。学修情報に関する投稿は、図解およびイラスト等を積極的に用いることで、学生の興味関心を惹くことに加え、理解のための認知的負荷を下げることを意図したものとなっている。投稿は、10枚分の画像を一つにまとめて投稿することができる「フィード投稿」という形式で行った。10枚の画像は、インストラクショナルデザインの理論に基づいた流れになるよう作成した。インストラクショナルデザインでは、「注意」、「関連性」、「自信」、「満足感」の順番で、習得の体験がなされ

るよう設計することが有効であるとされている (Keller, 2009 鈴木監訳, 2010))。今回の Instagram の投稿では、閲覧者となる学生の注意を惹くものになるようキーワードやレイアウトの工夫を行った。加えて、導入部分となる画像では、キャラクターを用いた失敗談やよくある悩みをまとめることで、学生が自分ごととして捉えられるような内容とした。続く数枚の画像では、先述の通り、図解およびイラスト等を用いることで、学生の理解を助け、学修に生かしやすくなるよう工夫した。なお、パソコンの操作を行なっているなど、動画で示す方がわかりやすいと考えられたものに関しては、動画を埋め込んだ投稿とした。最後の画像では、「いいね」や「保存」などのリアクションボタンの使用を促すものとした (Figure5)。



Figure5 Instagram を用いた学修支援情報のフィード投稿例

加えて、Instagram に搭載されている「ストーリー」の機能も活用した。ストーリーズを用いた投稿は、24時間後に閲覧できなくなる投稿であるが、閲覧者との双方向的なやり取りが可能になるボタンを配置することができるものである。例えば、上記の学修情報に関する投稿を行った際に、クイズ形式のストーリーズを合わせて投稿することで、より学生の注意を引き出すことが可能になると考えられる。さらに、投稿を行う前に、ストーリーズのアンケート機能を用いて、アンケートを行い、その内容を投稿に盛り込むことで、より自身との関連性を高める工夫を行うことも可能である。また、個別相談の利用を促す方策として、ストーリーズを通じて、学生から質問を募集し、それに対してストーリーズを通じて答えるという活動を行うことで、学修支援センターが相談できる場所でもあることを周知することに有効であると考えられるため、これを活用した (Figure6)。

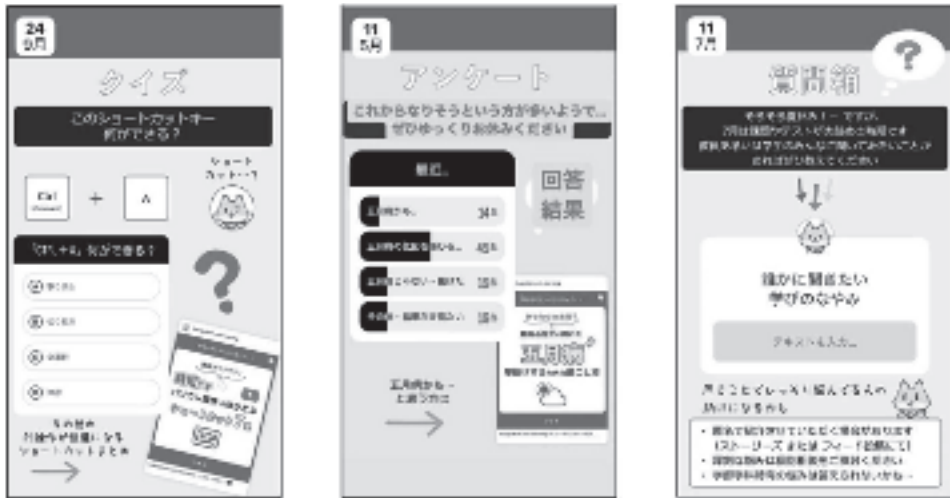


Figure6 Instagramを用いた双方向的なストーリーズ投稿の例

4. 実践内容の評価

2024年度における個別学修相談の相談件数は、2024年10月20日執筆現在において、57件となっており、2023年度の年間相談件数である約20件を、既に超える件数となっている。一方、利用経路の聴取を行っていないため、本年度から開始したアカデミック・スキルズ講座およびInstagramが直接的な効果を及ぼしたかについては、同定することが難しくなっている。以下では、内容的な観点から、2つの取り組みについて評価を行う。

(1) アカデミック・スキルズ講座の評価

ここでは、主に講座終了後に実施した簡易的なアンケートの結果および参加人数等から、アカデミック・スキルズ講座の内容を評価する。なお、講座の参加者の募集は、國學院大學の学習管理システム「K-SMAPY II」を通じて行った。講座の告知にあたっては、「K-SMAPY II」の掲示機能およびInstagramの投稿、学内掲示のポスターを使用した。

第1回の「大学での学び方」をテーマとしたアカデミック・スキルズ講座の参加者数は、予約不要の形式であったため、正確な数値を示すことはできないが、教室サイズからの概算でおよそ1000人超であった。そのうち、375名からアンケートの回答が得られた。学年の内訳は、1年生が366名(97.6%)、2年生が1名(0.3%)、3年生が8名(2.1%)、4年生が0名であり、ほとんどが1年生の参加者であった。アンケートとして、講座の満足度を尋ねる質問、すなわち「本日のガイダンスの内容について」という教示に、「満足、やや満足、やや不満足、不満足」の4件法で回答する質問、および、講座の有用性を尋ねる質問、すなわち「本日のガイダンスの内容は役に立ちましたか」という教示に、「役に立った(役に立ちそう)、やや役に立った(やや役に立ちそう)、あまり役に立たなかった(あ

まり役に立たなそう)、役に立たなかった(役に立たなそう)」の4件方で回答する質問に回答を求めた。その結果、満足度について、「満足」と回答した人は305名(81.3%)、「やや満足」は68名(18.1%)、「やや不満足」は1名(0.3%)、「不満足」は1名(0.3%)となった。また、有用性については、「役に立った(役に立ちそう)」と回答した人は337名(89.9%)、「やや役に立った(やや役に立ちそう)」は38名(10.1%)、以下0名であった。以上から、参加した学生が概ね満足感および有用性を感じた内容となったことが示唆された。

第2回の「Notionによる授業管理」をテーマとした講座の参加者数は、事前の予約が各日8名で満枠だったものの、当日キャンセルがあり、3日程で合計16名となった。そのうち、14名からアンケートの回答が得られた。アンケートとして、第1回の講座と同じ満足度を尋ねる質問に加え、「易しかった、ちょうどよかった、難しかった」の3件法で難易度を尋ねる質問に回答を求めた。その結果、満足度について、「満足」と回答した人は13名(92.9%)、「やや満足」は1名(7.1%)、以下0名であった。また、難易度については、「易しかった」と回答した人は1名(7.1%)、「ちょうどよかった」は7名(50.0%)、「難しかった」は6名(42.9%)であった。

第3回の「ルーブリックを用いたレポートの評価練習」をテーマとした講座の参加者数は、予約の時点では53名だったものの、当日キャンセルがあり、4日程で合計37名であった。第1回の講座と同じ満足度を尋ねる質問、および第2回の講座と同じ難易度を尋ねる質問に加え、有用性を尋ねる質問として、「勉強になったか」という教示に対して、「勉強になった、やや勉強になった、どちらでもない、あまり勉強にならない、勉強にならなかった」の5件法で回答を求めた。その結果、満足度について、「満足」と回答した人は21名(70.0%)、「やや満足」は8名(26.7%)、「どちらでもない」は1名(3.3%)、以下0名であった。また、難易度については、「易しかった」と回答した人は1名(3.3%)、「ちょうどよかった」は18名(60.0%)、「難しかった」は11名(36.7%)であった。最後に、有用性については、「勉強になった」と回答した人は24名(80.0%)、「やや勉強になった」は5名(16.7%)、「どちらでもない」は1名(3.3%)であった。

(2) Instagramによる情報発信の評価

学修支援センターのInstagramアカウントは、2024年4月より運用開始した。2024年10月20日、本稿執筆時点でのフォロワー数は245件となっている。以下では、フォロワー数が安定し、投稿のフォーマットを統一した2024年5月10日以降の「フィード投稿」の内容から評価を行う。評価にあたっては、何人が投稿を閲覧したかを表す「閲覧アカウント数」、投稿に対する肯定的な評価を表す「いいね数」、後から読み返せるように「保存」という動作が行われたアカウントの数を表す「保存数」、および「閲覧アカウント数」に対する「保存数」の比率を「保存率」として、評価の指標として用いた。なお、これらの指標に関して、目安となる基準値は、研究上明らかにされていないが、Instagramをマーケティング手法として用いた場合の実務的な基準においては、「保存率」が3%を超えることが、閲

覧者に対する質の高い情報提供を行えていることの一つの証左として用いられている（石川, 2022; 遠藤, 2023）。本稿でも、暫定的に上記の基準を参照することとした。

2024年5月10日から、2024年10月20日までの投稿数は、19投稿となった（Table2）。夏

Table2 Instagramによるフィード投稿のテーマごとの集計

投稿日	題名	種別	閲覧 アカウント数	いいね数	保存数 (率)
5月10日	臨床心理士に聞いた 五月病の 早抜けするための過ごし方	画像	263	22	9(3.4%)
5月14日	大学のレポートははじめの一步	画像	275	22	25(9.1%)
5月16日	型ごとに解説 レポートすらす ら効率良く書ける進め方	画像	369	13	23(6.2%)
5月21日	印象がグッと良くなる Word 見 栄えの整え方	画像と動画	714	19	38(5.3%)
5月30日	大学カバン トート？リュッ ク？どっちがおすすめ？	画像	293	6	5(1.7%)
6月4日	最短効率で仕上げる レジュメ 正しい作り方	画像	385	23	23(6.0%)
6月14日	文献引用法 本や資料のスマー トな使い方5選	画像	249	13	16(6.4%)
6月25日	スマホの誘惑に負けない 集中 力を高める心理学的な方法	画像	459	18	9(2.0%)
7月1日	最短効率で書ける 論証型レポー トテンプレート解説	画像	264	12	22(8.3%)
7月4日	締切ギリギリの徹夜を回避 タ スク管理をマスターする5つの ステップ	画像	255	14	11(4.3%)
7月10日	大学生から気をつけたいメール NG例7選	画像	258	19	15(5.8%)
7月13日	大学の授業どう勉強する？出題 形式別テスト対策	画像	273	17	10(3.7%)
7月17日	レポートの完成度UP 生成AI の正しい使い方	画像と動画	525	17	20(3.8%)
9月16日	「頑張りたいのに続かない…」 やる気を維持する習慣化のコツ	画像	252	19	11(4.4%)
9月18日	習慣化の強い味方 Notionで始 めるデジタル日記	動画	314	7	7(2.2%)
9月24日	時短テク パソコン操作がはか どるショートカット7選	画像と動画	319	15	15(4.7%)
10月7日	大学生から覚えたいパワポ基本 操作7選	画像と動画	205	9	13(6.3%)
10月11日	ゲーム感覚で上達するタイピン グ練習サイト4選	画像と動画	197	7	6(3.0%)
10月18日	みんながついやりがち スライ ド作成NG集7選	画像	188	10	8(4.3%)

季休暇の期間を除き、およそ1週間に平均1投稿の頻度で投稿を行った。対象期間のInstagramの投稿の「閲覧アカウント数」は、平均318.79件 ($SD = 128.69$)、中央値273件であった。「閲覧アカウント数」が多かった投稿の上位3つは、順に「印象がグッと良くなる Word 見栄えの整え方 (画像と動画)」で714件、「レポートの完成度UP生成AIの正しい使い方 (画像と動画)」で525件、「スマホの誘惑に負けない 集中力を高める心理学的な方法 (画像のみ)」で459件となった。そして、内容に関する満足度を反映すると考えられる「保存率」は、平均4.78% ($SD = 2.01$)、中央値4.4%となった。また、「保存率」が高かった投稿の上位3つは、「大学のレポートははじめの一步 (画像)」で9.1%、「最短効率で書ける論証型レポートテンプレート解説 (画像)」で8.3%、「文献引用法 本や資料のスマートな使い方5選 (画像)」で6.4%となった。

5. 考察

2024年度より開始した國學院大學学修支援センターのリメディアル教育に関する取り組みを評価した結果、まず、テーマを拡大したアカデミック・スキルズ講座については、概ね学生のニーズに応える内容となっていることが示唆された。一方で、第2回「Notionによる授業管理」および第3回「ループリックを用いたレポートの評価練習」においては、難易度を「難しかった」と回答する学生の割合が高くなった。國學院大學に所属する全ての学生を対象に参加学生を募集したことから、習熟度に応じた内容の提供ができなかったものと想定される。このような全学生を対象にした講座においては、第4回「PowerPointを用いたスライドデザイン」のように、「基礎編」と「実践編」に分けるなどして、習熟度を考慮した講座構成にすることが望ましいと考えられる。

さらに、Instagramを通じた学修情報の発信についても、肯定的な結果が得られたと捉えられる。執筆時点でのフォロワー数は245件であるが、一つの投稿あたりの閲覧アカウント数は、平均318.79件 ($SD = 128.69$)、中央値273件となった。これは、Instagram内のアルゴリズムにより、滞在時間が長いことや保存率が高いなどの特徴から、閲覧者にとって良質な情報を提供していると判断された結果、フォロワーと似た属性のアカウントに対しておすすめ表示されたことを示唆している (Meta, 2024)。フォロワー数の少なさから、その影響力は限られているものの、継続的な運用を通じ、フォロワー数を増やしていくことで、より多くの学生に学修支援情報を届けることができるものと考えられる。加えて、投稿の質の直接的な指標として、「保存率」を見ると、平均4.78% ($SD = 2.01$)、中央値4.4%という数値が得られた。実証的な数値ではないものの、実務的な基準により、質の高い投稿であると判定される3%を上回る数値であることから、学生にとって、有益な情報発信ができているものと推察される。個別の投稿を見ていくと、「閲覧アカウント数」が多かった投稿の上位3つのうち、1番目と2番目の投稿は画像に加えて動画を使用したものであった。動画を使用した発信は、より学生の目に留まりやすいものと想定される。また、「保

存率」が高かった投稿の上位3つは、全てアカデミックな文章の書き方に関する投稿であった。これらの投稿は、実際のレポート作成の際に、参照できるように保存したいと考える学生が多かったのではないかと考えられる。上記より、リメディアル教育を学生に広く届ける手段として、Instagramを活用した実践は一定の効果があったものと想定される。

また、本稿においては、直接的な因果関係を示すことはできないが、本年度の個別学習相談の件数が57件となり、既に昨年度の年間相談件数を大きく上回っていることは特筆すべきものであると考えられる。講座の実施自体、あるいはその開催情報が、学修管理システムやポスターを通じ、学生の目に触れる機会が多くなったことで、相談件数が増加したものとも考えられる。また、その他にも、Instagramの「フィード投稿」や「ストーリーズ」を用いた双方向的な情報発信を通じて、学修支援センターの認知度が高まったためとも考えられる。いずれにしても、学生との接点を増やすことによって、より多くの学生が個別学修相談に繋がりがやすくなったのではないかと推察される。しかしながら、より正確な把握のためには、利用のきっかけを尋ねるなど、データ収集の工夫を行うことが必要である。

6. おわりに

リメディアル教育は、基礎学力の習得のみならず、学力をさらに伸長したいと考える学生への機会提供や社会人として求められるスキルの習得促進を含むものとして再定義された（リメディアル教育学会, 2024）。一方で、その具体的な実践に関する報告は寡少であった。そうした中、本研究は、アカデミック・スキルズ講座の実践報告を通じて、広義のリメディアル教育の取り組みを紹介したものと位置付けられる。加えて、本研究では、リメディアル教育を広く学生に届けるため、大学生の使用頻度が最も高いSNSの一つであるInstagramを活用した学修情報の発信を行い、その評価を行った。これまで、特定の対象に焦点を当てた取り組みは報告されていたものの（e.g., 筑波大学DACセンター監, 2022）、広くすべての学生を対象にした取り組みは、報告されてこなかった。加えて、Instagramを用いて、情報発信および双方向的なコミュニケーションを行った取り組みは、いくつか行われてきたものの（e.g., 永澤, 2022; 藤田・大谷, 2023）、リメディアル教育を扱ったものはなかった。そうした中、本研究はリメディアル教育をテーマとして、Instagramを活用した学生との新しい接点の形を提案した数少ない取り組みの一つとして位置付けることができる。一方、今後の研究においては、講座参加者およびInstagramのフォロワーの分析を行うことで、どのような学生にアプローチすることができているのかを検討していくことが必要だろう。

その他にも、本稿はあくまで実践報告の形式をとっているため、正確な効果を実証できるものではないという研究上の限界がある。アカデミック・スキルズ講座の効果を詳細に明らかにするためには、講座受講後のフォローアップ調査を行い、非参加者に比べたレポートの点数の比較やツールの継続使用率などを測定する必要があるだろう。また、

Instagramの効果の測定においても、アカウントをフォローしている学生と、フォローしていない学生との違いを検討していく他、質的研究の手法を用いて、反応の良い投稿の精査を行なっていくことも有効だろう。以上のように、本稿は、実証的な研究としては、数多くの限界を含むものであるが、リメディアル教育の新しい形を拓くものとして、今後の研究の発展に資することが期待される。

引用文献

- 大学eラーニング協議会・日本リメディアル教育学会（監修）（2016）『大学におけるeラーニング活用実践集：大学における学習支援への挑戦2』ナカニシヤ出版
- 遠藤優（2023）『インスタマーケティング：ファンが増えるアカウントの黄金法則』Gakken
- 藤田萌々子・大谷紗也加（2023）「新たなつながりの構築へ：今出川校地良心館ラーニングコモンズでの広報活動とインスタグラム運用」『同志社大学学習支援・教育開発センター年報』（14）、pp.86-96.
- 平木典子（2021）『三訂版 アサーション・トレーニング：さわやかな〈自己表現〉のために』日本・精神技術研究所
- 石川侑輝（2022）『プロ目線のインスタ運用法（Instagramマーケティング）』クロスメディア・パブリッシング（インプレス）
- Keller, M. J. (2009). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. Springer US
- （ケラー, M. J. 鈴木克明監訳（2010）『学習意欲をデザインする：ARCSモデルによるインストラクショナルデザイン』北大路書房）
- Meta（2024）「Instagramのアルゴリズムの仕組み」Retrieved October 20, 2024 from https://creators.instagram.com/grow/algorithms-and-ranking?locale=ja_JP
- 文部科学省（2022）『全国学生調査（第3回試行実施）』Retrieved October 20, 2024 from https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/chousa/1421136.htm
- 森裕生・松下侑輝（2021）「初年次教育科目におけるオンデマンド授業動画の視聴状況に関する研究」『日本教育工学会論文誌』（45）、pp.177-180.
- 永澤恵美（2022）「東北大学附属図書館におけるSNS活性化プロジェクトと現状」『大学図書館研究』（121）、2137.
- リメディアル教育学会（2024）『「リメディアル教育」の定義』Retrieved October 20, 2024 from <http://www.jade-web.org/guidance/definition.html>
- 筑波大学DACセンター（監修）（2022）『ヒトはそれを「発達障害」と名づけました』金子書房
- サイバーエージェント次世代生活研究所（2023）「2023年Z世代SNS利用率調査」Retrieved October 20, 2024 from <https://www.cyberagent.co.jp/news/detail/id=29609>
- 中央教育審議会（2018）「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」Retrieved October 20, 2024 from https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf
- 内村慶士（2023）『論証型レポートの包括的ループリックを用いた評価練習の実践報告——アカデミック・スキルズ講座を通じて——』國學院大學教育開発推進機構紀要（15）、pp.1-13.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.
- （ジマーマン, B. J.・シャンク, D. H.（編） 塚野州一・伊藤崇達（監訳）（2014）『自己調整学習ハンドブック』北大路書房。）

國學院大學におけるTOEIC L&R IPスコアの上昇傾向の分析

柳瀬 弘美・土肥 充

【要 旨】

本研究の目的は、國學院大學で9年にわたり実施されてきたTOEIC L&R IPの得点を詳細に分析することによって全学的に共通し、他大学にも該当する傾向を明らかにし、今後の分析や学生への動機付けに供することである。土肥・久保田（2022）が、TOEIC L&R IPを複数回受験した國學院大學の学生の傾向を分析した結果、統計的に有意な上昇があることが確認されたが、本研究ではその後3年間に実施されたデータを加え、合わせて2015年度から2023年度まで計65回、延べ17,271名に対し実施した結果を包括的に分析した。その結果、より信頼性の高い分析が可能になった。今回の研究は、複数回受験した2,543名の受験者のListeningとReading別、および上位層、中位層、下位層別の上昇の傾向、オンライン版とマークシート版の比較、等について詳細な分析を行いTOEICの結果の解釈の一助となることを目的とする。

【キーワード】

TOEIC L&R IP、複数回受験、上昇量、習熟度、オンライン

1. はじめに

コロナ禍で数年規模にわたって停滞した留学、ビジネス、海外旅行等の国際交流活動が復調し、その一方でインターネット技術、とくにオンライン会議の発達により、在宅で外国人との交流も可能な時代となった。生成AIの技術が進歩しても、実際の国際交流において生身の人間が言語を駆使してコミュニケーションすることの重要性は低下していない。

國學院大學においては日本のほとんどの大学と同様に英語授業の履修を必修とし、「英語の健康診断」としてTOEIC、TOEFL等の外部テストの受験も推進している。一部の大学のように、全学生に対して1年間隔でTOEICの受験を義務付けているような場合、1年ごとに全学生の平均点や分布等を比較することにより、比較的簡単に大学全体としての英語学修の成果を示すことができる。しかしながら本学の場合は、1年次に一回無料で団体受験制度のTOEIC L&R IPの受験を義務付け、それ以降は希望者に有料で学内における受験機会を提供するのみである。1年次と高学年の平均点を単純に比較しても、受験者層が異なるため公平な比較ができず、誤った結論を導くことになりかねない。土肥・久保田（2022）（以下、「前回の研究」と呼ぶ）は、本学における2015から2020年度のすべてのTOEIC L&R IPの結果を収集し、ひとりひとりの学生の追跡調査をすることにより、各学生がスコアをいつ、何点上昇（または下降）させたかをデータ化し、複数回受験者の初回から最終回までの「対応のあるデータ」を使って、全体の傾向を分析するという研究を

実践した。数年間にわたる延べ1万名を超えるビッグデータから数千名の複数回受験者を抽出して分析するという手法は、共著者の前任校である千葉大学と本学における独自の研究手法であり、過去数十年の学会誌等を見ても同様の研究は見当たらない。

今回の研究は、前回の研究の発展版である。前回の研究の6年分のデータに2021から2023年度の3年分のデータを加えることで、より信頼性の高い結果を再現できることを期待した。しかし本研究は、単にデータの年数と人数を増やして、同じ研究方法を繰り返しただけではない。本研究の特徴としては、(1) Totalだけでなく、ListeningとReadingの内訳に踏み込んだ分析、(2) 上位層、中位層、下位層に分けてのListening、Reading、Totalの分析、(3) マークシート方式とオンライン方式の結果の比較、等があげられる。前回の研究は千葉大学における研究を発展させて國學院大學に応用したものであり、研究手法の統一性を保ちながらも、新たな知見を積み重ねた一連の研究シリーズとして位置付けている。研究シリーズを概観することにより、全学的に共通し、他大学にも該当する傾向を明らかにできると考えた。また、本学の教職員や学生だけでなく、他の英語学習者にとっても学習の成果がどのように表れるかという意味で、研究結果を動機付けにも活用できると期待している。

2. 研究の目的

本研究の目的は、以下の3つである。

- ・ 國學院大學において過去9年間に義務的受験と任意受験によってTOEIC L&R IPを受験した延べ人数17,271名全員分の記述統計を示す。
- ・ 上記17,271名全員のデータから、同テストを複数回受験した学生2,543名を抽出することにより、各学生の在学中の初回受験時の得点から最終受験時までの得点上昇量の傾向を示す。分析は受験回数、初回受験時得点の視点から行い、また総合得点だけでなく、ListeningセクションとReadingセクションのそれぞれの得点上昇量についても分析する。
- ・ 上記分析により、今後の英語学修指導に有効な学生の得点上昇の傾向を明らかにする。

3. 研究の方法

前回の研究で収集した2015年度から2020年度のデータに、2021年度から2023年度までのデータを追加したTOEIC L&R IPテスト実施回数計65回延べ17,271名分のTOEICデータから、受験回数が1回のみの受験者のデータを除いた複数回受験者2,543名のデータを抽出する。そのデータからさらに各学生の受験回数、初回受験日、最終回受験日、初回から最終回までの受験間隔、初回受験時のListeningの得点、Readingの得点、両者を合算したTotalの得点、同様に最終受験時のTotal, Listening, Reading得点、および初回受験か

ら最終受験の間の得点の上昇量を算出し、その結果について、初回受験時の習熟度別の観点から得点上昇の傾向を分析する。また、Totalの得点上昇量の分析と同時に、各学生の得点をListeningとReadingに分け、各セクションの得点上昇の傾向の分析を行い、複数回受験者の得点上昇量の総合的な傾向を示す。最後にマークシート方式とオンライン方式のスコアの比較をする。

(1) 國學院大學で実施したTOEIC L&R IPテスト実施日と受験人数

2015年度から2023年度の9年間に実施された65回、受験者数延べ17,271名の内訳を表1にまとめた。

表1 TOEIC L&R IP 実施日と受験者数

2015年度	5/30(208)、7/11(178)、10/24(209)、12/5(218)、1/9(175)、2/5(250)	6回 1,238名
2016年度	5/28(246)、7/9(225)、9/20(120)、10/29(92)、12/3(154)、2/9(218)、3/13(212)	7回 1,267名
2017年度	5/20(238)、7/15(263)、9/4(216)、10/28(201)、12/2(217)、1/31(1,689)*、2/9(232)、3/14(130)	8回 3,186名
2018年度	7/7(261)、9/4(92)、9/11(27)、10/27(124)、12/1(178)、12/25(1,717)*、2/14(199)、3/12(189)	8回 2,787名
2019年度	5/18(187)、7/13(164)、9/6(100)、10/26(56)、12/14(17/6)、1/30(1,645)*、2/13(141)、3/13(103)	8回 2,572名
2020年度	11/28(40)、12/5(26)、12/19(69)、2/12(145)、2/26(92)、3/12(89)、3/26(142)	7回 603名
2021年度	5/15(140)、6/12(87)、7/10(95)、10/9(119)、12/11(135)、12/24(653)*、2/25(134)	7回 1,363名
2022年度	5/14(123)、6/11(91)、7/9(107)、10/29(107)、12/10(114)、2/10(1279)*、3/16(84)	7回 1,905名
2023年度	5/13(128)、6/10(96)、7/8(98)、8/1(1633)*、10/28(121)、12/9(148)、2/13(126)	7回 2,350名

2列目の各回の表示形式は、月／日（受験者数）で、*は1年生のみが義務的に受験した回。

表1のうち、*を付した6回8,616名の試験日は1年生のみが義務的に無料で受験した。なお、受験申込の際には「個人情報の取り扱いについて」と題する文書にデータ分析のために得点情報を利用することを示し、各学生の署名によって同意を得たが、本論文には学生個人の氏名や得点等の個人情報を含まず、集団としての統計分析結果のみを示した。

(2) 学科別、学年別の記述統計

全65回で受験した延べ17,271名のデータを16の学科等（学科および専攻）と「その他」に区分して人数、平均点、標準偏差（SD）、最高点、最低点をTotal、Listening、Readingに分けて表2に示した。表内の「その他」とは、正規の学部生以外である大学院

生や科目等履修生等である。本研究では学科等の名称を匿名化し、Totalの平均が高い順にA～P学科と表記した。今回は学科別の英語力について誤解を与えぬよう、あえてこの表記法をとった。國學院大學では学科等を示す英字の略号があるが、本論文の表記はこれとは無関係である。Listening SectionおよびReading Sectionそれぞれの理論的最高点と最低点は495点と5点で、その合計であるTotalの最高点と最低点は990点と10点であるが、TOEICテストの詳細と全国での各種集計結果については、国際ビジネスコミュニケーション協会（2024）を参照されたい。なお、表2のListeningで0点という表記があるのは、聴覚障害のある学生がReadingのみ受験してListeningを受験しなかったからである。この学生は1回のみ受験しているため、後述する複数回受験者の得点上昇のデータへの影響はない。

表2 学科等に区分した記述統計

学科等	人数	TOTAL				Listening				Reading			
		平均	SD	最高	最低	平均	SD	最高	最低	平均	SD	最高	最低
A	3040	516.0	134.18	950	130	240.4	70.76	495	0	225.7	74.48	465	5
B	1351	435.6	141.56	900	115	245.1	76.03	495	5	190.4	75.46	435	35
C	422	428.4	136.87	850	135	242.8	73.97	460	95	185.6	73.14	395	5
D	404	422.8	135.92	875	150	237.3	73.88	475	80	185.5	71.55	400	55
E	270	421.2	119.73	845	105	238.8	67.77	450	95	182.4	62.92	395	5
F	1535	419.8	138.73	940	60	239.2	73.34	490	55	180.6	74.84	460	5
G	1382	417.9	124.26	895	10	233.1	66.84	475	5	184.8	67.57	440	5
H	1788	408.2	118.82	840	20	231.9	64.88	465	15	176.3	65.31	425	5
I	2736	406.5	125.09	910	100	231.7	69.45	485	35	174.9	66.72	455	5
J	712	399.9	125.08	870	120	228.4	68.06	470	55	171.5	66.96	410	5
K	716	398.8	135.22	905	15	230.7	76.18	480	5	168.1	69.01	425	5
L	502	377.3	113.75	805	90	216.4	66.26	415	65	161.0	58.82	390	5
M	756	369.6	132.78	870	125	211.8	72.97	475	75	157.9	68.35	415	50
N	216	360.1	116.95	785	115	212.8	69.83	415	0	147.3	57.13	360	60
O	557	356.5	115.57	820	145	209.2	68.83	470	70	147.3	55.91	380	45
P	822	342.0	131.24	955	40	200.2	75.27	485	35	141.8	65.24	480	5
その他	51	584.8	153.10	950	300	312.9	75.19	490	185	271.9	84.90	470	115
全学生	17271	423.7	138.82	955	10	240.7	75.24	495	0	183.0	73.20	480	5

(3) 受験間隔別、受験回数別の分析

國學院大學では、1年生および編入生に対し、TOEIC受験を義務化している。前述の表2のデータは、義務的に受験した1年生8,562名および編入生54名と、任意受験した学生延べ8,655名の両方を含んでいる。本論文の研究では、各学生が複数回受験した場合の得点の上昇量とその傾向を観察することを主な目的としているため、以降の分析では、受験回数が1回のみ学生は除外する。9年間で実施された全65回の受験者延べ17,271名のうち、2回以上受験した学生の実人数は2,543名であった。この2,543名の各受験回数を考慮せず、初回から最終回までの期間を算出すると、平均は440.8日であった。同様に初回と最終回の得点のみに注目し、これら複数回受験者のTotal, Listening, Readingの上昇量の平均を算出すると、それぞれ60.2、32.8、27.4であった。t検定の結果はそれぞれ $t =$

29.325, $t = 27.871$, $t = 22.739$ で、1%水準で有意であり、Cohenの効果量はそれぞれ $d = .47$, $d = .48$, $d = .39$ であった。

複数回受験者2,543名全員の初回のTotal, Listening, Readingの得点を原点にそろえ、横軸を最終回までの年数（1年ごと）、縦軸を上昇量（100点ごと）として、各学生の点数の上昇および下降を直線によって示した図1を見ると、初回受験から最終受験までに得点が下降した学生もいるが、全体的に見ればTotal, Listening, Readingとも上昇している。ListeningとReadingの図を比較すると、傾向としては同様であるが、若干の違いが見られる。この違いには、前述したように平均してListeningよりReadingの上昇量が小さいことが影響している。

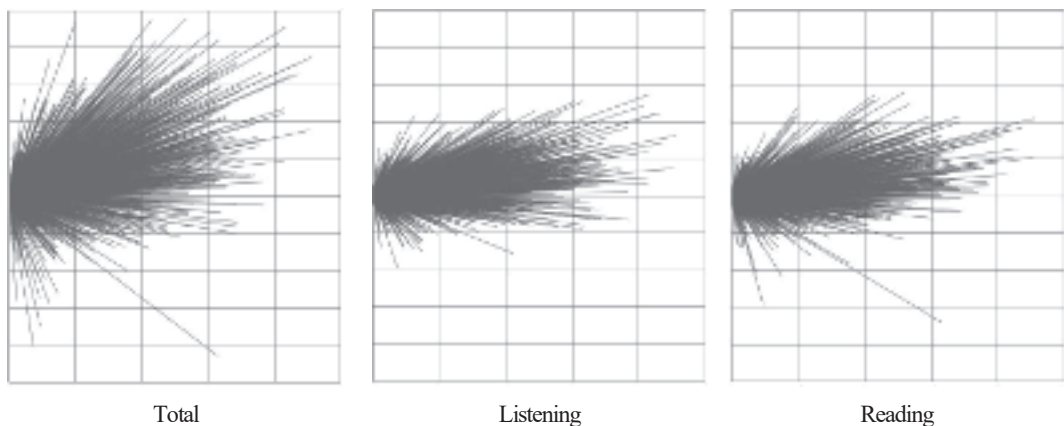


図1 複数回受験者全員の得点上昇量

複数回受験者を受験回数ごとに分け、人数、受験間隔（平均）、Total, Listening, Reading別の得点の平均上昇量を、受験回数ごとに表3に示した。図1は横軸で経年を示し上昇量を表しているのに対し、表3では回数別に上昇量を算出しているが、回数が多いほど年数が多い傾向があるため、図1と表3を対比させながら分析する。図1では、最終受験で大きく得点を落としている学生も見られるが、表3のどの回数を見ても平均点は上昇している。この傾向が図1の、Total, Listening, Readingのどの図でも線が集中している部分が、やや右上がりの楕円になっていることに現れている。

表3を視覚的にわかりやすくするため、データを回数別に分け、それぞれ左から、Total, Listening, Readingの上昇量を示したグラフ（図2）にすると、どの回数でもListeningの上昇量がReadingの上昇量を上回っている。Total, Listening, Readingのいずれの平均も回数を経ることによって増える傾向が明らかになるが、9回目以降では順調な上昇が止まっている。9回受験した学生が18名、10回以上受けた学生が24名と他の回数に比べて少ないことが影響している可能性もあり、必ずしも10回以上受験すると得点の上昇がしにくくなるということを表すものではない。しかしその9回目以降でも、Listening

の上昇量がReadingの上昇量を上回っていることは興味深い。

表3 受験回数別上昇量

受験回数	人数	受験間隔(日)	上昇		
			T	L	R
2	1349	306.5	30.9	16.7	14.1
3	540	484.7	68.1	28.9	21.3
4	278	572.9	84.5	48.9	35.5
5	166	626.4	118.9	65.0	54.0
6	100	760.0	126.1	70.0	65.0
7	39	758.4	144.1	78.7	67.4
8	33	867.1	178.0	92.1	85.9
9	10	955.2	136.9	77.2	59.7
10+	24	1108.7	158.8	85.2	73.5
全国数	2543	440.8	60.2	32.8	27.4

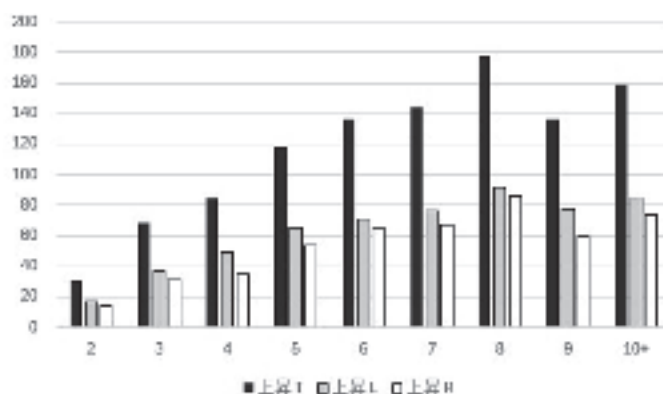


図2 受験回数別得点上昇量

(4) 習熟度別の分析

複数回受験した学生2,543名を初回受験時のTotal得点により、上位層（500－955点）、中位層（400点－495点）、下位層（155－395点）に分け、それぞれの得点平均および上昇量をまとめると表4のようになる。Total, Listening, Readingの平均上昇量はそれぞれ、上位層では42.19, 23.92, 18.27、中位層では、59.98, 32.8, 27.18、下位層では78.06, 41.55, 36.51であった。t 検定の結果は上位層では $t = 11.67$, $t = 12.11$, $t = 8.24$ で、Cohenの効果量はそれぞれ $d = .38$, $d = .39$, $d = .28$ となり、中位層では $t = 17.14$, $t = 16.40$, $t = 13.25$ で、効果量はそれぞれ $d = .5$, $d = .49$, $d = .41$ 、下位層では $t = 22.61$, $t = 19.81$, $t = 18.81$ で、効果量はそれぞれ $d = .61$, $d = .56$, $d = .54$ とすべての層で平均点の上昇は1%水準で有意であった。どの層も平均点の上昇が有意であることが明らかになったが、その量は層によって異なり、上位層と下位層の上昇量差は大きい。

表 4 初回受験時得点別 得点上昇量

初回得点(Total)	人数	初回受験時			最終受験時			得点上昇量		
		Total 平均	Listening 平均	Reading 平均	Total 平均	Listening 平均	Reading 平均	Total 平均	Listening 平均	Reading 平均
上位層(500-655)	830	565.64	520.88	265.81	627.88	344.25	283.58	42.19	23.32	18.27
中位層(400-495)	866	443.7	240.82	133.88	508.06	282.02	221.06	59.58	32.8	27.18
下位層(155-555)	847	332.69	155.88	138.87	410.75	237.87	173.88	78.06	41.55	35.01
全体	2543	453.05	254.85	198.2	513.25	287.68	225.58	60.18	32.81	27.38

各上昇量を上昇T (Total)、上昇L (Listening)、上昇R (Reading) に分け、それぞれ左側から、下位層、中位層、上位層の順に示したグラフ (図 3) で、Total, Listening, Readingの上昇量を比較した。すべてのセクションにおいて、下位層の上昇量が大きく、上位層はそれに比べて少ない。一見すると上位層が伸び悩んでいるように見えるが、これは比較的低い得点の方がその後、得点を伸ばしやすく、得点が高くなるほど伸ばすことが困難になるという一般的な傾向を示している。また、筆者の企業勤務の経験からして、実務で英語を使う場合、簡単な意思疎通でもやはり600点以上は必要と指摘されることが多く、これは600点以上が、実際に実務で使える最低限のレベルであり、それ以下の中学高校英語のレベルと難易度が異なり、得点上昇が困難になるものと考えられる。

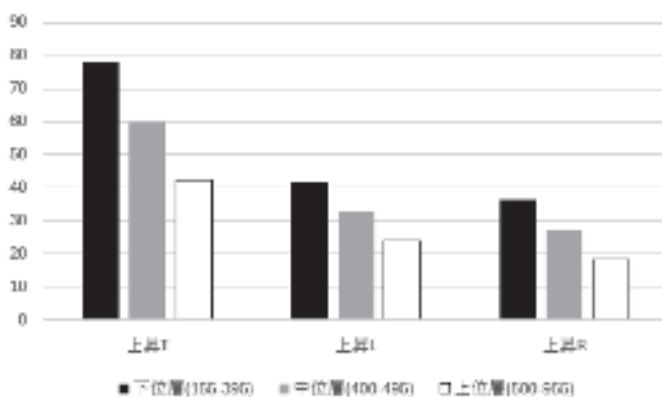


図 3 初回受験時得点別 得点上昇量比較

初回の Total の得点を100点ごとに分け、各レベルの初回受験から最終受験までの Total の上昇量をグラフ化すると (図 4) 下位層の得点上昇量が多く、上位に近づくにつれ減少するという傾向は図 3 と同様であるが、800点以上の高得点者の上昇量の平均がマイナスになっていることがわかる。初回受験時の得点が高ければその後それよりも得点をとることは困難になるということもあるが、単純に「難しい」ということだけが理由とは言えない。

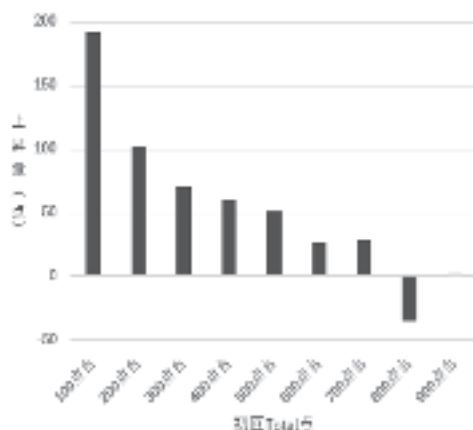


図4 初回Total得点別上昇量

ListeningとReadingの上昇量を初回受験時の得点別に分け、それぞれの上昇量を比較すると、初回受験時の得点の高低にかかわらず、Readingの方がListeningより上昇量が少ないという図3と同じ傾向が現れる（図5）。このグラフには、Listening得点が10点～49点のデータが無いが、最低得点が75点であったため表示する対象者がおらず空白となっている。図4ではTotalの得点が800点以上の学生の上昇量がマイナスになっているが、図5を見ると、Listening, ReadingともマイナスになっているのではなくListeningは上昇しているが、Readingの上昇量の減少がそれを相殺し、その結果マイナスとなっている場合も多い。また初回450点以上の高得点者ではListening, Readingの両方において上昇量がマイナスになっているが、450点以上の受験者は、全員で6名と少人数であったので、必ずしも一般的傾向を示しているとは言えない。しかしその少人数の中でも半数がReadingの上昇量の方が伸び悩んでいた。図3、図5の両方のグラフから、初回受験時の得点が上位層であっても下位層であってもListeningに比べReadingは得点の上昇が難しい傾向がうかがえる。

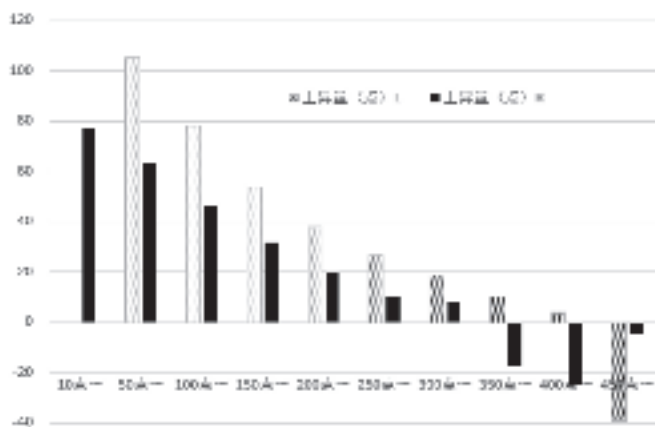


図5 初回受験時得点別 Listening, Reading別得点上昇量

(5) マークシート方式とオンライン方式のスコア比較

TOEIC L&Rは若干の改定を加えながら、1979年以来45年以上実施されている。国際ビジネスコミュニケーション協会（2024）によると、偏差値を活用したスコアの算出により、「異なるフォームから換算したスコアが全ての受験者にとって比較可能かつ公平なものになる」とされている。本研究のデータは団体受験制度のTOEIC L&R IPのスコアであり、その大部分は従来からのマークシート方式のものである。その一方で、コロナ禍の2020年からオンライン方式のTOEIC L&R IPも導入され、本研究の一部のデータもオンライン方式によるものが含まれる。両方式のスコアの意味は同じであるとされているが、テスト時間、問題数、解答方式、受験者層、等が異なるテストのスコアを本当に同じものと信じてよいかどうかについては、若干の疑問も生じる。テスト開発者のETSは信頼性を示す具体的なデータを公開しておらず、また、複数の学会や大学等の過去数年の研究論文や報告書等を調査しても、そのような研究は見当たらなかった。本研究では、調査対象とした9年間（2015～2023年度）とは別に、2024年5月に25名の学生が両方式を受験した場合について分析することにした。

具体的には、本学の学生25名が有料で2024年5月11日に教室における対面形式でマークシート方式のTOEIC L&R IPを受験し、同じ25名が無料で5月7日から5月31日の間にオンライン方式で受験した。そのスコア分布を図6に示したが、マークシート方式は最高725、最低235、平均428.2、標準偏差118.4であり、オンライン方式は最高795、最低130、平均408.8、標準偏差151.16であり、t検定の結果が $t = .95$ で有意差はなく、Cohenの効果量は $d = .14$ であった。相関係数は $r = .738$ で強い相関が認められた。25名という受験者数が多くはなく、高得点者も多くないという制約はあるが、本研究の過去9年間のスコアの解釈および今後のスコアの解釈において、マークシート方式とオンライン方式による差はないものと結論した。

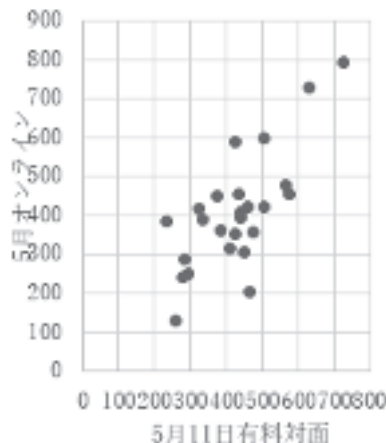


図6 対面方式・オンライン方式 スコア分布

4. 考察

本研究では、2015年度から2023年度の9年間65回にわたり実施されたTOEICテスト受験者、延べ17,271名のうち、複数回受験した学生2,543名に対し、初回受験から最終受験までを追跡し、平均点の上昇を確認した。また初回受験時の得点別で見た場合、その後の得点の上昇量が、下位層ほど大きく上位層ほど小さくなることも確認できた。一部の学生、特に初回で高得点を得た学生について、最終受験回の得点が初回に比べ下降しているように見えても、単純にListeningとReadingの両方の得点が減少したのではなく、どちらかが上昇しどちらかが下降しているという事態があり得ることも確認できた。また、どの視点からの分析でもReadingよりListeningの方が得点が増える傾向が見られ、前述の図5では、初回受験時のReading、Listeningの得点が350点以上の上位層の場合においては、最終受験時Readingの得点がより顕著にマイナスになる傾向も見られた。今回のデータでは明らかにできなかったが、Readingの伸び悩みについては、Listeningの方が使われる語彙が限られる傾向があり、音声に慣れることによって伸びやすく、その一方で、Readingは語彙の難易度が高い傾向にあり、ただ読むことに慣れるだけでは対応できず、これに加え、限られた時間で読み終わるという速読力が必要であるが、速読の訓練を受けていない学生がほとんどであることが理由として考えられる。

今回の分析の結果は、はじめは得点が低かった学生も、時間をかけ学習に励むことにより、よい結果を得ることができるということの根拠となる。同時にこの分析結果は、学生個人の努力で下位層から上位層に分類されるような得点を得るようになったものの、その後伸び悩む可能性が高いことをも表している。しかしそれは一般的な傾向であり、その学生個人の努力不足や能力の低さを表すものではなく、挫折することなく学修を続けることにより、必ず得点は上がっていくと説明する根拠ともなり得る。この論文で対象とした9年間のデータは、マークシート方式とオンライン方式の両方を含むものであり、どちらで受験しても同様な結果が得られるのか以前は未確認であったが、2024年度にマークシート方式とオンライン方式の両方で受験した学生の得点を分析した結果、スコアの解釈に差はないことが判明し、今回の研究で対象としたデータは信頼できるものと確認された。

5. 今後の課題

本論文では、複数回TOEICを受験した学生の得点上昇の傾向が明らかになった。しかし、なぜListeningに比べてReadingの得点の方が上昇しにくいのか、また、初回受験時に高得点だった学生の得点上昇量がマイナスになる場合において、なぜReadingの得点の方が下降しやすくなる傾向があるのかについての原因を述べるに十分なデータは得られていない。これらについて、今後の研究で詳細な分析が必要である。また中位、上位層の「伸びしろ」がまだ残っているはずの学生たちが、なぜ得点の伸び悩みを見せるのかを説明す

る具体的なデータは不足している。この点に関しても、さらなる研究が必要である。

現在多くの企業が就職活動をする学生にTOEICの点数の提示を求めており、また大学院、特に法科大学院への進学の場合、入学試験時にTOEIC760～800点という高スコアの証明書の提出が必要となることも多い。國學院大學で十分に専門知識を学んだ学生が、TOEICの得点で希望する将来をあきらめなければならないことのないよう在学中の英語学修のサポートするためには、多くの学生の得点の変化について、できる限り多くのデータを収集し、分析を進め、様々な原因を見極めることが肝要である。英語力の異なる各学生に対する効果的な指導方法を見出すために、今後もデータの収集を継続し、学修指導に役立つ具体的な知見を得るため、得点上昇や下降に影響を与える要因の分析を継続したい。

謝辞

本研究の遂行にあたり、教職員や学生の皆様をはじめとする多くの方々のご協力をいただいた。また、論文の執筆に際し、一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会と匿名の査読者より有益な助言をいただくこともできた。ここに記して感謝を申し上げる。

6. 主な参考文献

- 土肥充,「TOEIC IPによる千葉大生の英語力の現状分析」,『人文と教育』,千葉大学国際教育開発センター,第2号,pp.15-29, <https://opac.ll.chiba-u.jp/da/curator/900040929/KJ00004373969.pdf>, 2006. (2021年10月20日閲覧)
- 土肥充・久保田正人,「國學院大學におけるTOEIC L&R IPのスコア分析」,『國學院大學教育開発推進機構紀要』,國學院大學教育開発推進機構,第13号,pp.57-67, https://opac.kokugakuin.ac.jp/webopac/kyoikukaihatsu_013_005._?key=LAQXJZ, 2022. (2024年9月1日閲覧)
- 土肥充・柳瀬弘美,「千葉大学におけるTOEIC IPスコアの包括的分析」,『言語文化論叢』,千葉大学言語教育センター,第3号,pp.31-45, <https://www.cphe.chiba-u.jp/ge/activity/archive/pdf/plc03-06.pdf>, 2009. (2021年10月20日閲覧)
- 土肥充・張智君,「千葉大学におけるTOEIC IPとTOEFL ITPのスコア分析と経年調査」, <https://www.cphe.chiba-u.jp/ge/activity/archive/pdf/plc08-02.pdf>, 2014. (2021年10月20日閲覧)
- Educational Testing Service, The TOEIC Program —The Global Leader in English-language Assessment for the Workplace, <https://www.ets.org/toEIC/>. (2021年10月20日閲覧)
- 久保田正人・土肥充,「國學院大學の英語教育」,『教育開発ニュース』,國學院大學教育開発推進機構,第21号,pp. 2-5, <https://img-kokugakuin.com/assets/uploads/2020/10/iatnews21.pdf>, 2020. (2021年10月20日閲覧)
- 国際ビジネスコミュニケーション協会,「TOEIC ProgramテストDATA & ANALYSIS 2024-2023年度受験者数と平均スコア」, https://www.iibc-global.org/hubfs/library/default/toEIC/official_data/pdf/DAA.pdf?hsLang=ja (2024年10月08日閲覧)
- 国際ビジネスコミュニケーション協会,『FAQ よくあるご質問と回答集』, https://www.iibc-global.org/hubfs/library/default/toEIC/corpo/official_doc/toEIC_material/pdf/Quality%20perspectives%20of%20the%20TOEIC%20Program_FAQ.pdf?hsLang=ja, (2024年10月19日閲覧)

「アカデミック・リテラシーズ」での教師の協働から生まれる 「縦横」の展開

—汎用的アカデミック・スキルズ指導と高大接続、
高等教育におけるマルチリンガル教育との相互作用—

加納 なおみ・赤木 美香・吉野 舞起子・嶋田 龍司・佐藤 有貴

【要 旨】

本学の共通教育科目「アカデミック・リテラシーズ（以下AL）Ⅰ」では、2019年以降年間30余りのクラスを延べ10人前後の教員が担当し、思考力、ライティング力、協働力、デジタルリテラシーズを4つの柱とした汎用的アカデミック・スキルズ、コミュニケーション能力の涵養と強化に努めている。本稿では、教員たちが「ALⅠ」の中心的項目である上記4つの柱を含んだ汎用的能力の指導経験をどのように他の教育現場に反映しているか、さらに、他の教育現場での指導経験が「ALⅠ」の教育実践にどのように還元されているか、①高大接続、②高等教育における英語教育、の領域から4つの事例を通じて考察した。その結果、いずれの事例においても、「ALⅠ」の指導経験は他の教育実践現場でも肯定的な役割を果たしていたことが確認できた。また、「汎用的アカデミック・スキルズ」指導は、学習者の能力を伸ばすだけでなく、多様な専門性を持つ教員側の指導力強化にもつながっており、そのことが「ALⅠ」にも還元されていることが明らかとなった。

【キーワード】

汎用的アカデミック・スキルズ、ライティング教育、高大接続、EMI授業、協働学習、ピアレスポンス

1. はじめに

近年、学問的・社会的な潮流の変化に加え、テクノロジーの飛躍的な進歩やコロナ禍、ポスト・コロナなど複合的な影響が世界中で教育、特に高等教育のあり方、その役割を問い直している。國學院大學でも学士教育の質保証に向けて近年、様々なカリキュラム改革を進めてきた。その一環として、従来から提供してきた初年次教育プログラムを抜本的に見直すこととなり、「言語スキル科目群」として英語、外国語に加え、日本語を介して思考力とコミュニケーション能力を高める「アカデミック・リテラシーズ（以下AL）」を開講している。

「AL」は、その前身である「基礎日本語」の後継科目ではあるが、「基礎日本語」はどちらかというとリメディアル的な性格が強かった。一方、「AL」では 内容・教授法などを全面的に見直し、ディープ・アクティブラーニング（松下, 2015）^{注1}を重視した授業改革を2019年から進め（加納, 2021）、「21世紀型人材育成」に求められる「学士力」を鑑みた、社会人としても汎用的に転移できるアカデミック・スキルズ育成を図る授業が提供されている。現在、「AL」は、「ALⅠ」に加え上級コースである「ALⅡ」と合わせると、渋谷、たまプラーザ両キャンパスで年間34クラスを開講している。10人前後の教員が指導にあたり、

通年で最大約1000人の学生が受講している。

「リテラシー」という語は抽象名詞として単数形で使用されることが多いが、当該授業の科目名では意図的に複数形とした。近年、社会言語学の分野では、“literacy”を、抽象化した概念として捉えるのではなく、文脈と結びついた個別の力として見る傾向が強まっている（Gee, 2015）。アカデミックな場面で現代の大学生に必要とされる「リテラシー」には、より汎用的な力が求められている一方で、それらを一括りにして抽象化してしまうと、従来のリテラシー教育、つまり伝統的な狭義の読み書き能力育成教育との違いが見えにくくなるうえ、教育現場における指導の際に、重要課題として焦点化する項目が曖昧になる危険性がある。このような問題を避けたいと、現代の大学生にはアカデミックな場面で複数の「リテラシー」を複合的・統合的に運用する力を涵養する必要があるという認識に立ち、授業改革後の科目名を「リテラシーズ」と複数形にした。具体的には、「思考力」、「言語力（ライティング、プレゼンテーションの指導を含む）」、「協働力」、「デジタルリテラシーズ」を汎用的アカデミック・スキルの4つの柱と位置付け、大学の学修から社会人生活までを見据えた複合的リテラシーズとして伸ばし、多くのグループ学習を通じて文脈化を図り、実践的なコミュニケーション能力も強化している。

半期15週という限られた時間の中で、複数教員が担当する複数クラスの授業で均質的な成果を上げることは容易ではないが、本授業では学習者間の協働に加えて、教師の協働も重視してきた。担当教師間では、指導経験に加え、国語教育、日本語教育、英語教育など専門分野も異なっている。そして、言うまでもなく分野ごとに伝統的な教育手法や中心的理論などには特性がある。一方で、高等教育における汎用的アカデミック・スキルズ指導とは、より普遍的な側面を持つ領域であり、効果的な授業実践のためには、日頃から問題意識や成功事例の共有が不可欠である。授業改善や教師自身の成長のためには教師の内省（e.g., Ramsden, 2003）促進が欠かせないことから、AL I では、内省の言語化・外化を通じて意見交換し、より豊かな授業実践につながるよう相互にサポートし合っている。このような教師の協働の成果を担保するためにも、AL I では2021年から毎年継続してライティング事前事後テストで授業の効果検証を行っており、調査を行った2024年前期まで毎回統計的に履修生のライティング力の伸長が確認できている（加納・赤木, 2022; 加納・赤木, 2023; 加納, 2024）。また、この結果は学生アンケート結果とも齟齬がない（e.g., 加納, 2024）。批判的思考力など高度な「汎用的アカデミック・スキルズ」指導は多くの教育現場でますます重視されているが、増大するニーズに応えるためには、教師側にも汎用的指導力の強化が必須であり、本稿では、教師の協働の成果と今後の課題をさらに検討するため、AL I での「汎用的アカデミック・スキルズ」指導の知識と経験が、別の教育現場での実践にどのように反映されているか、さらに、それがAL I 授業にどのように還元されるか、4事例から考察した。

2. 問題の所在

高等教育のユニバーサル化に伴い、大学入学者層において学力や進学動機などが多様化する中で、大学は初年次教育プログラムを通じた教育内容の充実に努めてきた（山田, 2013）。文部科学省（2014）が日本全国の国公私立779大学を対象に実施した調査によると、初年次教育を実施している大学数は614大学と全体の82%にのぼる。その中でライティング指導を中心に置くプログラムは多く、約9割の大学でレポートの書き方などライティングに関する内容が扱われている（関田, 2018）。指導に関する蓄積や研究が増加する一方で、ライティング指導には、体系的カリキュラムが欠如しているとの指摘がある（伊藤, 2014）。

ライティング指導における体系的カリキュラムの欠如は、翻って高大接続という「縦方向」の連携にとどまらず、日本語を軸として多言語展開を図る際の「横方向」に発展させる際の妨げにもなっている。近年、日本の高大接続については多くの論考が著され、注目を集めているが、入試制度上の高大連携が進む中、荒井（2011）は、教育内容からみた「質的な接続の欠如」を指摘している。例えば、思考力重視のライティング教育が充実していることで知られる国際バカロレアは、入試制度上のみならず、教育内容の面でも高大接続を実現している（田中, 2022）が、日本の多くのカリキュラムでは高大接続の質的な繋がりとは疑問視されており（荒井, 2011）、この問題は大学入学後に学生と大学双方に負担を生じさせている。また、21世紀に入りグローバル化やテクノロジーの進歩により、世界的に多言語化及びその可視化が進んでおり（May, 2013）、多様な背景を持つ人々が増加し続ける日本社会ももはや例外ではなくなっている。しかし、言語教育に目を向けると、伝統的にモノリンガル規範が強い日本では学習者の多言語性を伸ばす姿勢は未だ脆弱である^{注2}。日本語を母語とする学習者の場合、日本語で培われた思考力など汎用的能力を他の言語の使用場面にもスムーズに転移できることが望ましく、転移可能な要素と転移促進能力は、学習者にとって有益な学習・コミュニケーション方略の貴重なリソースとなり、留学時や社会人生活において、可能性を広げ、有効に働く。特に、思考力の下支えなくしては質の高い成果物の産出が望めないライティング教育では、言語間転移を促進し、学習者自身が主体的に多言語レパートリーを活用する力を伸ばす工夫が積極的になされるべきである。

大学教育全体を通じ、ライティング教育に関する体系的カリキュラムは未だ日本では見当たらず、残念ながら本学も同様の状況である。そこで、大学4年間を通じた体系的カリキュラム実現への一歩として、転移可能な「汎用的アカデミック・スキルズ」の確立が意味を持つのだが、この「汎用的スキル」に関しても定義の曖昧性（清水, 2012）や、転移可能な「汎用的スキル教育」そのものへの懐疑（鈴木, 2017）などの批判がある。確かに、社会生活にも転移できる「汎用的（アカデミック）スキルズ」は広範に渡り^{注3}、またその育成にも時間がかかることは否めない。本学のAL Iは、これらの点及び対象学年が1・2年生の共通教育科目であり、半期という短い期間での授業であることをふまえ、「汎用

的スキルズ」を焦点化し、「批判的思考力に支えられた言語力」をその中心に据え、その強化のために協働学習を重視し、協働学習を効率的・効果的に進めるためにデジタルリテラシーズを活用している。

以上述べたような問題意識を反映して、「AL」は授業設計・運営されてきているが、学習者側にとっての転移可能な汎用的アカデミック・スキルズを伸ばすためには、教師自身が様々な実践場面に適応できる汎用的指導力を身につけていることが重要である。言い換えると、特定の場面で必須となる専門的な知識やスキルとは異なり、「汎用的アカデミック・スキルズ」とは、どのような教育環境でも有益かつ転移可能なものである必要があり、教師自身がそのようなスキルセットを深く理解し、個別の教育環境・対象に最適化していく力が求められると言えよう。そこで、次節では前述の通り、AL I での「汎用的アカデミック・スキルズ」指導の知識と経験が、担当教員の他の教育現場での実践にどのように反映されているか、また、他の教育現場での実践がALにどのように還元されるか、(1) 高大接続（本稿では「縦方向のつながり」と見る）、(2) 多言語展開（高等教育における内容重視の外国語授業。本稿では「横方向のつながり」と見る）に着目し、4 事例を考察する。

注

- 1 一方的な知識伝達型という受動的教育を乗り越えるために広がった「アクティブラーニング」だが、「内化」ばかりの講義中心授業を批判する余り、「内化」が欠けているとの批判が生じた。これに対して、「内化」と「外化」のバランスをとり、「深い関与」「深い理解」「深い学習」などを包含した学習理論が「ディープ・アクティブラーニング」である（松下, 2015）。AL 授業では、シカゴ大学で長年実践され定評のあるトゥルミンモデル（Toulmin, 1958）に根差した批判的読解力・批判的思考力を強化するライティング教育（Booth, Colomb, & Williams, 2003）を本学の環境に適した形で実践しており、深い理解（内化）と協働学習での言語を介した討論や発表（外化）の両面を重視している。
- 2 欧州評議会が提唱する「複言語主義・複文化主義」は、公教育のカリキュラムの中での多言語能力の涵養を重視している。このような流れを受け、日本語教育分野では複言語主義に関する論考（e.g., 櫻井・奥村, 2024）や教育実践の広がりが見られる一方、日本語母語話者を対象とする国語教育における受容は限定的（笹平, 2016）だとの指摘がある。
- 3 例えば、汎用的能力育成を徹底的に追求していることで知られるミネルバ大学（Minerva Schools at KGI）では、批判的思考、創造的思考、効果的なコミュニケーション、効果的なインタラクションという4つの「コア・コンピテンシー」を「知の習慣」と「基本的概念」として分析しているが、リスト化された「知の習慣」と「基本的概念」は100以上にのぼる。

3. 事例と分析結果

(1) 事例1 高大接続（嶋田龍司）

①授業概要と対象者

昨年度、「アカデミックライティング入門」と題して、パラグラフライティングの基本（パラグラフの考え方、中心文・支持文・まとめ文の構成、反駁）や引用の規則の講義と実践を行った。対象者は東京都内の私立高校の3年生、3クラス合計90名で、各クラスで50分

授業を3コマ分実施した。

当該の高校では、独自の取り組みとして「内定者講習」を実施している。指定校推薦や総合型選抜（かつてのAO入試）の合格者など、一般受験生よりも早めに進路が決まった生徒に対していくつかのクラスを編成して、1月の第2週と第3週の1時限から4時限の時間で行なっている。講習の内容は、管理職によるマナー講座や講義、弁護士や俳人などの専門家の講演のほか、教員が自由に設定することができる。例えば、英語科教員の講座で映画鑑賞とそれを踏まえた分析や、国語科教員の講座で学校紹介映像のグループでの作成など、教科の枠組みを越える内容や普段の授業では深く触れることのできない内容も実施することができる。

②現存する問題

春日（2021）の報告によれば、大正大学の新1年生対象で行われた学習履歴についてのアンケートの分析結果で「多くの学生にとって高校在学中に書いた文章の字数の標準は800字前後（原稿用紙2枚程度）と推測できる」としており、大学で課されることが多い1000字以上のレポートは、多くの大学新1年生からすると経験したことのない分量であり、今まで課されていた文章量からもパラグラフの構成やパラグラフ間の繋がりなどへの意識を十分に持つことができずに、結果として不明瞭な文章を作成する可能性があると考えられる。

また、同じアンケートで高校在学中における先行研究の取り扱いについても「指導を受けたと答えた学生は全体の5.7%」との結果を示している。多くの高校生は先行研究の調査や正しい引用の方法、出典として示す情報が何かを十分に学ぶことのないまま大学に入学して、レポートで適切な引用と出典明記を求められているのである。それにくわえて、大学入学までの文章表現への取り組みはそれまでの授業担当者によって多寡があり、高校まであまり文章を書かずに大学に入学する場合も憂慮される。

以上から、高校での文章表現と大学の講義で課されるレポート作成の間にはギャップがあることを確認できる。「アカデミックライティング入門」の授業後のアンケートからも、今までの文章について「雰囲気や段落を作っていた」など、パラグラフへの意識が希薄であることが見受けられた。そのような高大におけるギャップを埋めるために、昨今、各大学では初年次教育でライティングの授業が行われていることが多い。國學院大学の「アカデミック・リテラシーⅠ」やその前身の「基礎日本語」の科目でもその高大のギャップを少しでも埋めることも意識して指導してきたわけだが、その前に、高校在学中にできることを模索する必要があると考えた。

③解決方法

高大のライティングにおけるギャップを埋めるために、高校在学中からできることを考えて、大学入学前教育の一環として、前述の「アカデミックライティング入門」の授業を

設定した。これは「アカデミック・リテラシーズⅠ」や「基礎日本語」の科目を担当して、多くの大学生のレポートを添削して評価してきた経験から、高校での文章表現と大学で課されるレポートとの違いや現存する問題について自覚的であったためである。このような考えに至ったという点で、大学初年次教育の汎用的スキル指導経験が高校生対象の指導現場で発揮されていると考える。今回の「内定者講習」での授業は、ALが重視する汎用性スキルとしてのマルチリテラシーズの中では言語力（ライティング）の向上が見込まれる。今まであまりなかったであろうパラグラフへの意識や反駁・反証への意識を身につけることができ、問題点や疑問が明確になることだろう。

④結果と分析

「アカデミックライティング入門」実施後の生徒のコメントペーパーの感想や質問を一部抜粋する形で、生徒たちの学びや生徒が自覚した問題点など、今回の取り組みの結果をもとに、その報告や今回の取り組み全体についての分析・考察を述べる。

生徒のコメントでは「主張を支える具体的根拠は重要だとわかりました」「今まで自分はかなり間違った文章を書いていた」「レポートにずっと不安があったけれど、少しなくなりました」など、今回こちらがポイントとした点を意識的につかみ取って今後活かそうと思われるものや今までの文章に対する気づきが見られた。

また、以下のようなコメントもあった。「一つのレポートで引用はどのくらいにしておくのがよいのか教えてほしいです」「分量が足りず、根拠を膨らませようとすると論点がずれてしまうのですが、問題点の部分を膨らませるべきですか」などで、前者のコメントは、レポートにおける引用部分の比率についての質問で、大学でのレポート作成において、今後出てくる可能性のある問題の予測ができているという点でも評価できる。引用量については全体の字数とのバランスにより変わるわけであるが、このような質問が出てくる時点で、より主体的にライティングについて考えを深めることができている。

後者のコメントに類する、字数に関する質問が最多で、生徒の不安がここに集中しているのだと推測される。単純に調査不足で書けない場合、複数のステークホルダーについての言及までできていない場合もあるが、記述内容について多く調べたことにより、詳しくなったがゆえに細かい点を自明として簡潔に書いてしまうような例もあるのかもしれない。大学生に指導する際も同様だが、調査をしっかりとステークホルダーを確認して、一つ一つを丁寧に書くことをアドバイスした。

今回の授業は、汎用性スキルとしてのマルチリテラシーズの中では言語力（ライティング）の向上に寄与している。一つの学校の「内定者講習」という狭い範囲ではあるが、高大のライティングのギャップを埋めることに少々寄与できていると考える。また、これらの高校生の悩みや疑問は、当然、大学初年次の学生の悩みと共通する部分が多い。これらの高校生への指導経験は、また翻ってアカデミック・リテラシーズの授業に直接還元することができる。

今回、受講した生徒のコメントから、今まで書いてきた文章への反省と、評価の一部となる大学でのレポート作成への不安等が読み取れた。ライティングの学習状況は今までの担当教員により個人差があり、高等学校ではライティングについて多く学ばないが、大学ではレポートを課されることが多いなど、高大接続における問題は未だ山積している。多くの大学は初年次教育でその点を補っているが、論理的思考力の育成や適切な引用のためにも高等学校段階でのライティング指導は今まで以上に意識されるべきだろう。大学初年次教育の汎用的スキル指導経験や今回の「内定者講習」での取り組みによって、ライティング指導を高校生対象まで大きく広げる活動を推進していく必要があると改めて考えた。

(2) 事例2 高大接続（佐藤有貴）

①授業概要と対象者

事例2は初年次（ここでは本格的な文章教育を受けていない2年次以降の学生を含む）を対象に、「初年次教育の汎用的スキル指導経験は他の初年次教育現場でどのように役立つか」という問いをもとに学生同士の学びをさらなる有効的な活動として昇華させるために現在の大学教育の問題点に照らし合わせながら工夫を施した実践報告である。学生自身がものした文章を客観的な評価によって位置づけようとするならば、他者による評価を介在させること、いわゆるピアレスポンスを導入することが望ましいと思われる。なぜなら論者自身も國學院大學におけるAL Iにおける教育経験を通してピアレスポンスが学生同士にとって有効な学びの方法として機能していることを実感することができたからである。

対象としたのは埼玉県内の私立女子大学文学部に所属する2年生の授業である（以下、当該授業とも）。当該授業は、文章表現力を涵養するために設けられた必修科目であり、1クラスあたり15名程度の履修人数で構成されている。中には日本語を母語としない学生（留学生として在籍しているわけではない）もいたが、授業での学習言語は日本語を使用している。標準的な大学の授業時間（90分15回）で日本語における文章表現を中心にアカデミックスキルを学ぶことを目的としている。

また、当該授業は大学全体の文章教育におけるカリキュラムの一環として位置付けられており、当該授業を履修するにあたり、前年次には簡易的な文章表現（メール課題、自己PR、敬語など）を学ぶ科目を履修していることが前提となっている（レポートも触れることになっているものの、段落分けのルールなどのようなごく初歩的なレベルに留まる）。当該授業においてはその発展として本格的なレポート執筆方法を扱うシラバスである^{注1}。さらに学年が上がると、より専門的な論文レベルへの学習へとつなげていくカリキュラムで構成されている。つまり、まずは日常的な例を話題に、表現すること、表現されたことの意味を問い直す初歩的段階、進級するにつれて段階的にレベルアップしていくことで本格的なレポート執筆、さらには卒業論文へとつなげていこうとする目的があるのだ。

上記のような文章教育を行ううえで学生の学びのサポートツールとして、「UNIVERSAL

PASSPORT RX」(通称:UNIPAユニパ)を大学全体で授業内外において導入、活用し、教員と学生、学生同士の意見交換などが容易にできる環境が整備されている。本事例における実践報告もこのUNIPAを使用したアクティブラーニング型授業において、特にレポート作成のピアレスポンスに焦点を当てた実践の紹介である。

②予想された問題

教育効果が認められているピアレスポンスは対面で行う方法が大半であり、論者もAL Iの授業でそうように実施した経験の中でいくつかの問題に直面した。例えば、対象学生たちにとって差し向かいながら発言することの抵抗、否定的意見への免疫不全、執筆者というフィルターによる「気遣い」や論点とは異なる脱線的な会話などである。これらの経験から、当該授業でもピアレスポンスの効果的学習にならない可能性が問題として予想された。なぜなら、大学生の大半が文章教育というのを高校生活において学ぶ機会に恵まれないまま進学するケースが多く、ピアレスポンス自体にも不慣れだからである。昨今、大学教育に留まらず、教育現場では「アクティブラーニング」なる教育方法が求められていることは言うまでもない。アクティブラーニングとは、教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、「学修者の能動的な学修への参加を取り入れた」学習方法であり、「教室内的グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」(文部科学省中央教育審議会, 2012)とされている。日本における大学教育で一般的な、受動的な学びではなく、主体的に学ぶことで「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材」(文部科学省中央教育審議会, 2012)へと成長できることを狙いとしたものである。そうであるからこそ、大学教育においてもさまざまな教員ごとの工夫がなされようとしているのであろう^{注2}。実践として有用な報告もされている点からもそれは頷ける(加納・赤木, 2023)。しかしながら、本稿(1)事例1でも警鐘を鳴らしているように、ライティング指導を高校生の時期にまで広げる(早める、といった方が適切かもしれない)活動を推進していく必要がある、との提言は高等教育の現場にて感じた先見の眼に基づく貴重な意見であったことは言うまでもない。私なりにその重要性を裏付けるならば、高等学校における小論文教育という視点で穿つと、近年の大学入試において「小論文」「総合問題」といった文章全体の読解能力・分析能力を求めようとする入試形態は推薦入試だけではなく、一般試験(独自試験)においても増加傾向であるものの^{注3}、主要科目(現代文・古典・英語・数学・歴史・公民・理科)の割合に比べると少ないことも事実である^{注4}。いわゆる高校学校で「小論文」を学んだとしても受験において求められるわけではないのだから必然的に学習者のモチベーションも低下することは想像に難くない。言うなれば「受験学習を阻害するお荷物科目」として見做されてしまう懸念もあることも否定できないのである。そのような状態で進学した場合、とりわけ上述のような必修クラスの場合で予想され得る問題として、ライティング関連科目の履修に意欲や関心がない学生たちであっても文章教育をさせられるわけだから、自らの

思考を表現「する」ことの技術不足によるパラグラフ構成への無自覚、アクティブラーニングの名のもとにグループワークを実践したとしても他者の創作物に対する評価視点の未成熟、さらには、授業自体に対する興味関心の減退によるグループワークの十分な効力の発揮が見込めないなどがあげられる。多少なりとも迂遠な問題に触れた部分もあるが、上記にあげた問題点を解決するために、本事例では脱線的な会話に陥らず、学びの環境を生成するグループワーク時の工夫を提案し、アクティブラーニングの方法に寄与することを目指して実践報告するに至ったものである。

③解決方法

本事例は「初学者におけるデジタル機器（UNIPA）を使用した匿名による匿名の相互添削の導入」である^{注5}。匿名性を確保し、心理的ハードルを下げるとともに、学生一人ひとりの課題に対して真摯に向き合ってもらうことによって、汎用的スキルとしてのマルチリテラシーのうち、他者の文章を読み、他者に文章を読まれることによって培養していく協働力とデジタルデバイスを学習時に導入することでデジタルリテラシーを活かしたものである。

先述したように、文章への学びが不慣れな学生の場合、いきなりグループワーク等を導入したとて、人前での発言の消極性などの要因によって、正確な文章分析トレーニングといった段階的な学びを経ずしてグループワークを完遂するのは、学習者にとっても合理的な学びへと昇華される可能性は低いように思われるからである。したがって、現代人が「匿名」であることを隠れ蓑に自らの言の葉に自らが生命を吹き込み、その意味を育て上げることに長けている点に注目したわけである。匿名性であるがゆえにその表現内容の善し悪しはあるものの、発言できる機会^{きっかけ}となることを見越したものであった。

具体的には、以下の手順で行った。

1. 事前準備として学生の成果物を教員側で一括回収する
2. 教員が名簿をもとに各学生の成果物に番号を付す
3. 番号を付した成果物（匿名）を配布
4. UNIPA上に各番号のコメント欄を設ける
5. 教員がコメントを集計、各番号のコメントを学生に公表（＝手順終了）
6. コメントを集計し、各成果物に付されたコメント（匿名）をクラス全体で共有

「成果物」とは本事例ではレポートを指すが他の成果物（自己PRなどの文章）でも同様に可能である。手順1の提出先はUNIPA。このツールは投稿者の成果物を教員側へのみ通知させる機能があり（他の学生が閲覧することは不可能）、他の学生のコメント閲覧を制限することもできる機能が内蔵されている。すなわち、教員側にのみ各学生の成果物とコメントが通知されるわけである。手順2では授業運営の都合上、事前準備とした方がいいだろう。学生名簿に成果物に付した番号を転記しておくほうが教員側も混乱を招かず済む。なお、当該事例の完遂は2週以上に跨ることを前提としている（実際に全員分の

コメントを記入してもらうには1コマでは終わらなかった。当該授業でも3コマ分を要した)。手順3では紙媒体の方が望ましい。なぜなら、UNIPAにはコメントを書き込んでもらうことになるため、PC上のみでは作業がしにくいと思われるからである。各学生の執筆者の個人情報を伏せて(=匿名)配布した後、活動開始。教員側はUNIPA上にコメント欄を設け(図1参照)、そこに各成果物に対するコメントを書き込んでもらう。また、コメントには「良い点」「向上点」の2点を必ず記してもらうようにアナウンス。[論旨の立場][主張(topic sentence)][気づいたこと(所見自由記述欄)]の項目に分けて適宜記入してもらった。そのコメントを発言者が判らない状態で集計したものをクラス全体で共有し、フィードバックを行うことで完了となる。

[UNIPAユニバ画面上の揭示例]

この回答は[①]のレポートに対しての分析をお願いします。

回答項目

[立場]

[主題・意見]

[気づいたこと]

図1

④結果と考察

以上のような実践の結果、学生同士が個々に文章と向き合うことが可能になり、羞恥心を払拭、および、自らの意見を正しく述べることの実現が可能となった。また、本来ならネガティブコメントになり得るコメントも自らが「向上」するためのアドバイスとなることを教示すること、匿名であることも手伝って有意義なコメントになった。「匿名」であるものの教員に対しては「匿名」にならないため、誹謗中傷などが生じる可能性はまずないといってよい。実際に当該授業でもそうしたコメントは皆無であった。「……の部分は～とあった方がいい」「～の句読点がおかしい」などのようなアドバイスの要素が多かったことから頷ける。親疎関係に阻害されることなく学生同士の相互学習が達成できたといえよう。

あくまで本実践例は相互学習の初期段階を想定した導入である。アクティブラーニングに基づくピアレスポンスとは学生生活において学生同士が他者の表情をまなざし、向き合いながら意見を述べるのが当然のことながら求められる。その機会における授業運営上の工夫は次なる課題とし、まずは眼前のグループワーク活動を有意義にし、学生が主体的に学ぶ芽を育てることを狙いとしたものとして本事例では報告することとなった。了承さ

りたい。

注

- 1 実際に使用する教科書も異なる。当該授業では井上千以子『思考を鍛えるレポート・論文作成法 [第3版]』（慶應義塾大学出版会・2021年2月）を使用し、パラグラフ構成の基本から「topic sentence、supporting sentence、concluding sentence」（113頁）を説明する内容となっており、レポート執筆能力の涵養を目的としていることがわかる。一方、前年次の授業では、野田尚史・森口稔『日本語を書くトレーニング』（ひつじ書房）を用いる。「お知らせメール」「問い合わせメール」「わかりやすいマニュアル」「企画や提案を出す」「自己アピールする」などの項目が羅列されていることからわかるように（目次2頁～6頁）、表現の初歩を学ぶことを目的にしている。
- 2 近年、「高大接続」「初年次教育」などをキーワードに枚挙に暇ない程の報告が相次いでいるため、各々の是非はあるかもしれないが、この点については特定の論文をあげることはしない。
- 3 例をあげれば早稲田大学の次年度入試において、スポーツ科学部では総合問題形式へと変更し、人間科学部と社会科学部では古典科目が影を潜めるかわりに、現代文を中心とした読解問題へと形式変更することが公表されている（早稲田大学入学センター「入試の変更点（<https://www.waseda.jp/inst/admission/undergraduate/change/>）」2024年9月8日閲覧）。
- 4 Benesse マナビジョン「小論文・総合問題・2024年度 国公立大・私立大一般入試 小論文出題テーマ一覧（https://manabi.benesse.ne.jp/daigaku/nyushi/syou_sou/2025/ippan/index.html）」では各学部系統別の小論文出題テーマが概観できる（2024年9月10日閲覧）。
- 5 本事例報告では大学の機密情報および各学生の個人情報等の漏洩防止の観点から、UNIPAのイメージ画面として作成することにした。了承されたい。

（3）事例3 多言語展開（赤木美香）

日本の高等教育では、国際通用性と国際協力の強化を目的として、OECDのキーコンピテンシーに注目している。この理念の中には、ICT利用を含めた道具（ツール）を利用して、「他者と協働しながら自律的に学び自己を表明しつつ行動していく力」の育成が挙げられている（Rychan & Salganik, 2003）。高等教育でのレポート論文作成では、膨大な情報量から知識の理解の進化に必要な情報をメディアから引き出すのにICTの利用が不可欠であるためデバイスを介した授業に慣れ、使いこなす必要がある。本事例では、この点に着目し、ALの授業で掲げる汎用的アカデミック・スキルのうち、特に「デジタルリテラシー」と「協働力」がどのように言語力（ライティング・プレゼンテーション）を高めるのに役立つか、について考察する。

①授業概要と対象者

対象者は、都内私立大学の学部1～3年生6人（含：留学生1名）で、総合教育科目で行うEMI（English as a Medium of Instruction）授業である。EMI授業とは、外国人教師による英語授業ではなく、英語を介した授業を提供する内容に重点を置いた英語授業である。

当該授業では、3年次まで英語が必修であり、1年次から徐々に専門分野に必要な英語や、論理的に自分の考えを表現する方法を学習し、英語でプレゼンテーションできる力を

養っていく。3年次では専門分野に関して調査・分析を行い、英語でのプレゼンテーションを行う。これらのカリキュラムを通して学習者が専門分野で“Language Learner”から“Language User”へと成長し、活躍できることをねらいとしている。

具体的には、学部生を対象に歴史言語学、談話分析、言語類型論などの「言語学」を概観した後に、英文レポートを執筆することで論理的思考を鍛え、プレゼンテーション力を磨くことを企図している。このようなりテラシーを教育デザインに盛り込んだアカデミック・ライティングにより思考や、ライティング力を鍛えながら、国際学会発表にも対応できる英語力でのプレゼンテーションを行う機会を学生に提供している。学生の言語使用実態等については、授業1時間目に簡単な質問を行った。また、事後コメントも授業後に毎回収集した。

対象者は、情報系学部で学ぶ学部生7名(男子4名、女子3名)である。そのうち1名は、中国人の正規留学生である。今期の履修生は3年生が2名、1年生が5名であった。日本人対象者の母語は、「日本語」で、「英語」は学習言語である。一方で正規留学生は、第一外国語が「英語」、日本語学校で日本語を勉強し、N2を持っているため第二外国語が「日本語」となる。履修生の履修動機は様々だが、外国人教師による英語授業ではなく、英語を介した授業を提供するEMIであるため、英語への抵抗感が低くなり、外国人教師による直接法による授業段階までの準備期と捉えているため心理的なハードルが下がっていると考えられる。留学予定の履修生からは、この授業を履修して、英語でのライティングやプレゼンテーションに慣れたいというコメントも見られる。このような環境の中、彼らのアカデミック・ライティングにどのようなスキルや取り組みが必要なのかを考えてみる。その際、その問題点について取り上げ改善策を検討すると、AL Iでの指導経験を応用することができると考えた。AL Iは、日本語が学習言語であるが、ICTについては言語環境の違いはさほど影響を受けないからだ。そこでAL I同様、Google Classroom(以下GCR)を使用して、学習活動やグループでの協働活動を可視化し、思考の共有や、整理を受講生自らが行うことで問題点に対して直接アクセスする方法を活用することにした。自分ができることでグループに解決案を提供する体験が学生のエンゲージメントを促すことから、当該授業でも有効であると判断した。

②予想された問題

履修学生のEMI授業での、言語使用実態からみると、彼らに必要なスキルは大きく以下の2つが考えられた。

1) 共通基盤の確認

教師からの問いに、学生はどのような資料を選べば良いのかを考える。なぜなら、留学生は直接、英語でのインプット、アウトプットを行うが、多くの日本人の場合、日本語から英語へ翻訳しただけでは思考がまとまらないため、資料を共有し、共有基盤を作った上で対話をし、理解を深めていくからだ。事実や情報を整理して、作成者

の意見を加えて読み手にわかりやすく伝えることがレポートや論証の基礎となる（木下, 1994）ため、まずは、グループ内で資料を参考にしながら思考を整理することが必要である。

2) 学習プロセスの可視化

英語を介した講義・EMI授業については、日本でも研究が報告されている（森住, 2015；Ishikura, 2015；池田, 2017）。これらの先行研究でも述べられているように、いずれの場合も、高い英語力を有した対象者に対しても、言語のサポートがある程度必要となる。仲間同士の即時返答可能型のGCRストリームを使用して双方向に翻訳したり、必要なマルチメディア情報を共有したりできることが即時性からも必要となる。このように、英語での思考や、書くことへの支援をするための方略としてデジタルリテラシーの強化の必要性が考えられる。つまり、デジタルリテラシーとは、ICTを使用しネットワークを介して、必要な情報を取捨選択しながら、協働で思考していく能力のことである。実際の個人作業や協働作業による学習の取り組みを可視化することで、英語ライティングの支援になるのかを検証するために「学習プロセスの可視化」と「協働学習プロセスの可視化」を行なった。

③結果

GCRを用いて、「学習プロセスの可視化」と「協働プロセスの可視化」を行なった結果を示す。

図1では、GCRストリーム上で可視化されたグループでの学習プロセスを示す。この図は学生によるフォルダーの管理方法で、AL Iの授業の時のGCRストリーム上の様子である。



図1 Google Classroomによる学習プロセス可視化

上の図に見られる通り、①メンバーの登録、②グループで選んだ領域にはどのような問題が考えられるか、学生間でブレインストーミングを試みて、その結果を記録し、③その時に根拠となる掲載誌や掲載論文の情報を、後から、引用文献リストにも使用できるように、APAの書式に基づいて引用文献の書式で示していく。これらにより、学生同士では、グループ内で全ての文献や授業で使用するワークシートの共有ができ、記録も残るため、今どこをどのように学習しているのかがわかる。また、引用文献が正式名称で書かれているため、何についてのリンクかが即座に理解でき、内容を見たい時にはリンクをクリックすることで、ハイパーリンクによりその予習や復習へも使用でき、欠席の時なども当日にどのようなことを学んだのかの状況を把握することができる。また、教師からは、学生側の思考や作業の進捗が分かるため適切な助言ができるという利点が考えられ、主張についてグループ内の意見がまとまりつつある様子が見て取れる。

図2では、可視化された協働活動プロセスを示す。グループ成員Aが課題に関わると考えられる関与者を提案する。次の成員Bがグループワーク（以下、GW）で話し合った問題点を示す。その後で、農林水産省(2015)「食文化の継承のための活動」のリンクを提示し、この活動におけるメインの問いに関連した「給食での完食指導は問題なのか」についての賛否をメモ書きにする。最後に成員Cが前に提示した3関与者が、「食と教育」というテーマとどのように関係しているかを示した。このように可視化しながら順に説明をすると、グループ内での問題点を明らかにすることができる。

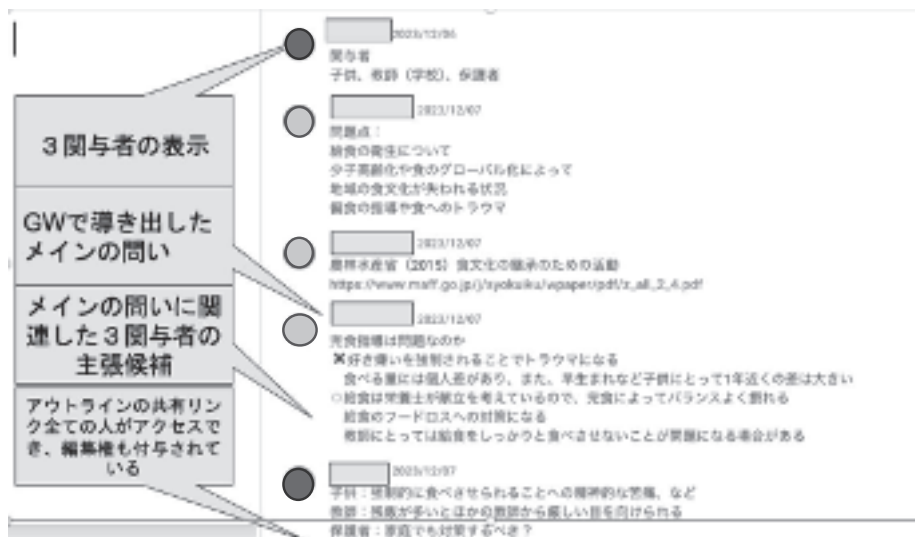


図2 Google Classroom ストリーム上の協働活動プロセスの可視化

図3は、図2の日本人クラスAL Iで示した実践をもとに、EMI授業で行なった実践から得られた画像である。学生が発表用のスライドを前日までに配信し、発表前に学生がス

ライドを読んで質問事項やコメントを書き込む。発表者は、これを見て追加スライドや、コメントに対する返答を英語で考え、関連する資料を準備することができる。画面の最終行では、質疑応答で教師が発言した言葉に、学生が日本語で対応している。EMIクラスでは、使用できる言語をその人の言語レパートリーと考えるトランス・ランゲージング（García, 2009; 加納, 2016）を許容するため、単に英語でのプレゼンテーションを行うことだけに注力するのではなくディスカッションにも力点をおいた協働活動プロセスを重視している。



図3 Google Classroomストリーム上の協働活動プロセスの可視化

表1は、授業振り返りコメント「質問：授業にICT（GCR）を使用しましたが、どのように感じましたか。また、どのように役に立ちましたか。反対に不便だったことはなんですか。」についての回答を収集した結果である。表中①～④について下記に補足する。

表1 授業後コメントの回答結果

学生	学年	性別	母語	他の言語 レポートリー	質問：授業にICT（Google Classroom）を使用しましたが、どのように感じましたか。どのように役に立ちましたか。反対に不便だったことはありますか。
A	3	男	日本語	英語	基本的には学校のポータルサイトを利用したICT教育だった。GCR自体は初めてだったが、コミュニケーションが取りやすいと感じた。 (GCR ストリームで共有するので授業前・中・後でも何をしたら良いかがわかる。授業途中で個人やグループで考えたものを共有することで、叩き台として考えることができる。クラスで便利だと思ふ文書やツールを即座に示すことができるため自分のアイディアや原稿が役に立ってる感がある。) — ①
B	1	男	日本語	英語	GCRから簡単に教材を入手できたので良かったです。教材が簡単に手に入ることは、生徒の勉強のハードルを下げることに繋がると思います。何をしたら良いかがわかり、英語での指示の理解が予想の範囲でも教材が示されると何をしたら良いのかがわかり行動することができる) — ②
C	1	女	日本語	英語	発表する側も聴く側も準備することができたので、役に立ちました。事前に他の生徒の発表のテーマを知ること、そのプレゼンについて深く理解することができました。他の生徒からの質問に対して事前に準備することができたので、円滑に授業を進めることができました。 — ③
D	1	女	中国語	英語・日本語	回答なし
E	1	女	日本語	英語	他の生徒の投稿を見ることができます。それはとても勉強になります。 (参考になる。どのように作れば良いかや修正ができる) — ④
F	1	男	日本語	英語	回答なし
G	3	男	日本語	英語	回答なし

- ①では、すぐに参考文献の情報や資料を配信し共有できたり、別グループとのやりとりを共有できたりすることで、自分のアイディアや原稿がクラスでのディスカッションに役立っているとする自己効力感を表明している。
- ②教師からの問いや課題に対して、自分が何をしたら良いかが分かることで、ストレスが軽減されている。
- ③事前に発表内容がわかるために、そのプレゼンテーションについて理解を深めることができたり、単語などをあらかじめ辞書で引いたり、質問内容の表現を準備することができる。発表の立場では、あらかじめきている質問に対して、どのように回答するか準備ができるため授業が円滑に進み、理解を深化させ、ディスカッション時間を多く取ることができた。
- ④英語での内容を他の学生の提出物を見ることでどこをどのように修正すれば良いのか

がわかるため、安心して修正ができる。

このようにICTを利用して、他者と協働しながら自律的に学び、自己を表明しながら、自ら行動している力を活用していく態度を見ることができる。

④考察

本節の冒頭でも述べたように、共通基盤を確認し、学習のプロセス（学習プロセスや協働学習のプロセス）を可視化することで他者と協働しながら自律的に学び、自己を表明しながら、自ら行動する力を活用していく態度を涵養していくことにつながるのではないだろうか。ICTを介したデジタルリテラシーの利点により多言語展開、つまり日本語以外の授業言語で授業実践を行なった結果、AL I での汎用性スキルの指導経験は他の学習環境における学習者に対しても、自己効力感を上げたり、書く時のストレスを軽減したりメタ認知力を高めることに役だっていた。以上のことより、ALでも使用しているGCRを介した協働学習は、学生同士の相互行為がデジタルリテラシーに支えられた能動的な「学びの共同体」に発展する可能性を示唆している。

（4）事例4 多言語展開（吉野舞起子）

①授業概要と対象者

本事例で取り上げる授業（以下、当該授業とも）は、都内私立大学大学院の「論文の書き方」授業で、2024年春学期は日本人1名を含む17人が履修した。一学期は100分授業が14回で構成されている。主な使用言語は英語で、英語論文の基礎的な書き方を学ぶ授業である。國學院大學の共通教育科目「アカデミック・リテラシーズ（AL）I」同様、当該授業でも、言語力（パラグラフ・ライティングの指導など）、思考力（批判的思考、論理構築力など）、協働力（ピア・レスポンスやグループ活動の機会提供と指導など）、デジタル・リテラシーズの4項目全てを汎用的スキルとして重視し、強化を図っている。（ただし、デジタル・リテラシーズにおいては、異なるプラットフォームを利用している。）

今回はこれらの中から、協働力（ピア・レスポンス）の指導を取り上げ、学習言語の違い（当該大学院授業は英語、本学共通教育科目は日本語）に関わらず応用できる点について、授業における課題とその解決方法を中心に論じる。

②予想された問題

ピア・レスポンス（ピア・フィードバック）は学習者にとって活動の難しさはあるものの概ね肯定的にとらえられている（Banister, 2020）。ピア・レスポンスの活動が目指すのは、コースが終了した後、自立した学習者として、パラグラフ・ライティングに基づいた適切なアカデミック・ライティングの書き手を育てることである。学習者には、自分の論文を批判的に分析し、よく書かれている点を把握しつつ、改善すべき箇所をみつけてどのような加筆修正が必要なのかを考えるスキルを身に付けると同時に、読み手としても仲間（ピ

ア) の学びに有益な貢献ができる存在となることが望まれる。

これらの目標にむけて、授業内でのピア・レスポンス活動を通して、どのようにクラス・メイトの課題を分析し、コメントを伝えるか練習を重ねている。まず、大学院でのEMI (English as a Medium of Instruction) 授業の試みを紹介する。ピア・レスポンスを行う時は、漠然とクラス・メイトの課題に目を通してしまわないように、3つのポイントに注目するように促している^{注1}。また、大学院の授業内の活動を活発化させ、学習者が抱えている問題を知る方法として、授業後に学生が記入するリフレクション（振り返り）を利用している^{注2}。学習者は授業後に講師宛てに、リフレクション（授業振り返り）を英語で提出している。

第3週からピア・レスポンスを授業で取り入れているが、授業後のリフレクションには、ピア・レスポンスにおいてどのようにコメントを作成し伝えたらよいか分からないと記入する学生が見られる。下記は何度かピア・レスポンスを行ったのちに、リフレクションのチャレンジ^{注3}の項目に書かれた学生からのコメントである。“Some challenges today were being able to give useful feedback to my peers on how to improve their paper.”「今日のチャレンジは、どうすれば論文を改善できるかについて、仲間たちに有益なフィードバックを与えることができるかということだった」（拙訳）。このような学生からのリフレクションを踏まえて、授業中に学びの機会を適宜設定している。この段階でみられる問題を整理すると、たとえ学生がパラグラフ・ライティングの基本的な枠組みは理解していたとしても、実際に学生本人及びクラス・メイトの課題を客観的に分析するのは難しい、という側面がある。また、ピア・レスポンスを通じて、クラス・メイトの課題を改善するためにコメントを分かりやすく伝える難しさにも直面している。指導者として学生の学びを促すために、授業内容のポイントを示す必要がある。しかし、学生により分析する箇所や改稿すべき部分は異なるため、あまり分析テーマを細分化せず、学生の視点を狭めないことも大切である。また、学生の文化や経験は個々に異なり、これにより課題（文章）の分析や解釈も異なるため、学生同士がクラス・メイトに新たな観点を提供するとともに、同時にクラス・メイトから新たな観点を学ぶことができる機会を提供するようにしている。このような問題は、日本語での学部初年次教育である、AL I でも共通してみられる。

③解決方法

前述の通り、ピア・レスポンスで学生が直面する問題は、大学院でのEMI授業でも日本語での学部初年次教育（本学のAL I）でも共通する傾向が見られる。そこで、協働力強化のために大学院で行っているピア・レスポンス活動の方法をAL Iにも応用しているので、以下に具体的に述べる。

ピア・レスポンス活動において、どのようなポイントに注目してクラス・メイトの課題を読んだらよいか、どのような言葉でコメントを伝えたらよいかのヒントを指導するために、2つの方法を行っている。1つ目は、ピア・レスポンス活動前に、ポイントを3つ程

度に絞って提示する方法である。例えば、ループリックやチェック・リストを利用するとともに、主張と結論に一貫性があるか、文中の引用方法が適切であるかなどである。漠然と読むのではなく、注目点を示すことにより問題意識がはっきりする。2つ目は、個別のピア・レスポンス活動の終了後、数名の学生を指名して3つのポイント^{注4}のコメントを学生全員に対して共有してもらう方法である。共有するのは、個別のピア・レスポンス活動の際、自分が受け取った（自分の課題に対しての）コメントで、（1）クラス・メイトからのコメントをしっかりと聞き、簡潔に自分の言葉で要約する、（2）受け取ったコメントを要約して全学生に伝える、（3）3つめのポイントの、他者から何を学んだかを分析し、自分の課題に反映させる、などである。他のクラス・メイトのコメントを聞くことにより、どのような視点で課題を分析するとよいのか、どのような言葉を使って伝えたらよいのか（なるべく前向きな言葉を使って説明する練習）、そして相手の受け止め方に合わせて質問やコメントのしかたを学ぶことができる。何度かこの活動を繰り返すと、ピア・レスポンス活動の内容が深まり、コメントも説得力のあるものになってくる傾向がある。

大学院授業で一定の効果が確認できているため、これら2つの活動はAL Iの授業にも取り入れている。④では、その結果について論じる。

④結果

③で述べた方法によるピア・レスポンス活動及びコメントの共有活動を実施したところ、AL Iの履修生である学部学生でも、客観的に課題を分析しコメントを伝えるスキルが高まった。また、このピア・レスポンスの技術は各自の課題改善にも役立っているとみられる。個別のピア・レスポンスにおいて、最初はコメント共有の2分から2分半の時間も余ってしまい、沈黙になってしまふことが多かった。しかし、他のクラス・メイトのコメント共有を聞くようになってから、分析する際の着眼点に気づき、その結果時間が足りなくなる場合も出てきた。さらに、言葉遣いも相手を慮るものになる傾向が見られる。これらのことより、大学院でのEMI授業における汎用的スキル指導経験は、日本語による学部初年次教育に還元できると考えられる。

また、大学院の当該授業では行っていないが、AL Iでは授業後にコメントをデジタルのプラットフォーム（Google Classroom）に掲載するため、ピア・レスポンスのスキルを学ぶ機会を、口頭表現だけでなく、読み書きも通じて提供している。学生は授業後にクラス・メイト全員宛てに、リフレクションを提出している^{注4}が、リフレクションの内容が詳細になっていく傾向が見られる。一例として、以下に同一学生が提出したコメントの一部を提示する。

第6週「アウトラインのピア・レスポンスで、思ってもいなかった視点から意見を書いている人がいて面白かったです。自分の視点だけでなく、色んな人の意見を見ることが視野が広がった気がします。引用方法で、今まで何となく書いていたものが

間違っていたと知って驚きました。これからは引用方法をしっかりと書いていきたいと思います。」

第7週「ピア・レスポンスで見なければいけない部分を最初に聞き、それを意識して他のクラスメイトの文章を読むことで自分に足りなかった部分を同時に理解することが出来ました。例えばこの主張がどこの証拠であるかを意識した際に、自分の書き方ではきちんと出来ていないと他の人のをみて理解することが出来ました。」

第8週「ピアレスポンスでは、自分がまだ気づけていなかった文章の抜けを指摘してもらいました。具体的な例がないということにずっと気づくことが出来ていなかったのも、ピアレスポンスをして良かったと思いました。」

ここには全ての週のリフレクションを掲載したわけではないが、ピア・レスポンス活動を重ねていくなかで、視野が広がり、個人の課題に対しての改善点及び改善方法が詳しく書かれるようになった。例えば、第6週では「思っていなかった視点」の発見であったが、第7週では「例えばこの主張がどこの証拠であるのかを意識した際に～」というように、パラグラフ・ライティングの構造に注目した分析が行われている。また、第8週では、「具体的な例がないということにずっと気づくことが出来ていなかったのも～」から主張や理由だけでなく、具体的な例を加えることにより説得力を増すことをピア・レスポンスから学んでいることが分かる。

⑤考察

大学院でのEMI授業における4つの汎用的スキル指導経験は、AL Iという、日本語での学部初年次教育にも応用可能である。言語力、思考力、協働力、デジタル・リテラシーズ、これらの4つの汎用的スキルは今後学生が社会に参加するうえで重要視されている。このなかから今回は協働力の指導、特にピア・レスポンス活動に焦点を当てた。学習言語及び学生の年齢等、対象者の属性や学習環境は異なるが、汎用的スキル指導経験はそれらの違いに関わらず応用できることが、授業内活動及び学生のリフレクション（授業の振り返り）から確認できた。ピア・レスポンスにより、学生は新たな視点にふれる機会が増え、分析スキルだけでなく、分析内容を互いに伝え合う経験をするため表現能力も鍛えられていた。その結果、初期の段階ではコメントを共有する時間が余ってしまう学生が多かったが、学期が進むにつれて対話時間が伸び、またコメントの内容もパラグラフの構造や一貫性など詳細を指摘することができるようになっていった。今後も、汎用的スキルを身につけ自立した学習者を育成するためにも、ピア・レスポンスの機会を増やし多様な視点にふれられるように学生からの声を聞き、より一層授業内容を工夫していきたい。

注

- 1 3つのポイント：(1)この課題の良い点を2つ以上、(2)この課題で改善した方がよい点を2つ以上、(3)この課題を読んで（クラス・メイトから）学んだ点を2つ以上。

- 2 授業の進め方は、まず教員から知識の枠組みや内容のポイントを紹介する。その内容を深く理解し、新たな気づきを促すためにピア・レスポンスを行い、授業後に個人のリフレクション（振り返り）を通じて学んだ内容を内在化、言語化させる。
- 3 授業及び活動中に、できなかったことを振り返るが、できなかったこととして記入するのではなく、これから身に付けたい技術などを「チャレンジ」と呼んでいる。
- 4 リフレクションの質問:「授業の感想、意見、質問などを具体的な例や理由を添えて書いてください。」

4. まとめと今後の課題

以上、4つの事例を通して、①本学開講の共通教育科目「アカデミック・リテラシーズ(AL I)」における汎用的アカデミック・スキルズ指導経験が、他の教育現場でどのように反映されているか、さらに、②他の教育現場での指導経験が、AL I の教育実践にどのように還元されているか、について考察した。事例1と事例2は高大接続、事例3と事例4は多言語展開、と教育環境は大きく異なっているがいずれの事例においても、AL I の指導経験は他の教育実践現場でも肯定的な役割を果たしていたことが確認された。事例1では、大学入学を控えた高校3年生を対象に、大学での学修、特にライティング教育についての具体的、実践的な学びの場を提供していた。また、この機会是指導教員側にも高校までのライティング教育の実態についての気づきを改めてもたらししており、一連の情報共有はAL I 指導チームに、指導対象となる学習者の重要な背景情報を提供している。事例2では、初年次教育の現場で、協働学習に不慣れな学習者達の心理的ハードルを下げ、馴染みのないピアレスポンス活動を有意義なものとし、ライティング課題に向き合うきっかけ作りを試みている。AL I での指導経験から、当該授業における問題点を予測し、対象者に寄り添い適切な調整が事前に行われていたことがわかる。事例3ではAL I でのデジタルリテラシーズ指導が協働学習に効果的に生かされた経験を、言語の違いを乗り越えて学部EMI授業でも有効活用している。当該のEMI授業でも、萌芽的なラーニングコミュニティの自律的成立が見られ、「汎用的スキル」指導という経験の「汎用性」が確認された。事例4では、大学院でのEMI授業において、入念にデザインされたピアレスポンス活動で学生が初期に遭遇する困難点とそれを克服し成長するプロセスから、学びにおける普遍性を導出し、その知見を本学のAL I に効果的に還元している。これらの事例から、汎用的スキル指導の経験は複数の実践現場で応用可能であること、また、そのような応用的指導経験を通じ、教師自身も指導項目の「汎用性」を実感していることが伺える。つまり、転移可能な「汎用的スキルズ」指導の経験は指導側の汎用的能力を強化していると言える。

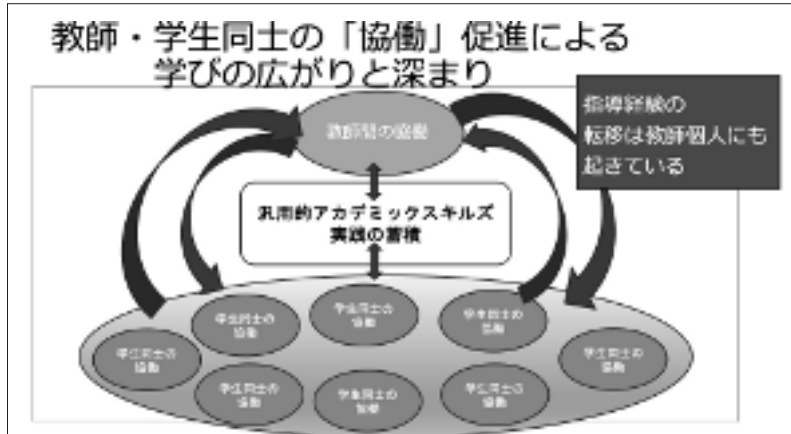


図1 「教師・学生同士の『協働』促進による学びの進化と拡張のイメージ」

本稿「2. 問題の所在」では「汎用的アカデミック・スキルズ」の定義の曖昧性（清水, 2012）や、転移促進を目指す教育への懐疑（鈴木, 2017）などの批判にも言及したが、上述のような一連の指導体験の蓄積や知見が、「汎用的アカデミック・スキルズ」の定義や必須要素を明確なものとし、転移を促進する教育手法を確立する一歩につながると考えられる。また、取り上げた事例のほとんどがピアレスポンス、協働学習を重視していたことより、大学以上の学びでは、ディープ・アクティブラーニング（松下, 2015）を通じて「分析眼」「評価力」を伸ばし、言語を通じたコミュニケーション能力の強化を図ることの重要性が改めて確認できた。今後は、「汎用的アカデミック・スキルズ」の確立に向け実践を蓄積すると同時に、より幅広く縦横（高大接続と多言語展開）を意識したカリキュラム作りと教師間の協働を進めていきたい。

参考文献

- 荒井克弘 (2011) 「高大接続の日本的構造」『高等教研究』14, 7-21.
- Banister, C. (2020). Exploring peer feedback processes and peer feedback meta-dialogues with learners of academic and business English. *Language Teaching Research*, 27 (3), 746 -764, <https://doi.org/10.1177/1362168820952222>
- Booth, W., Colomb, G., & Williams, J. (2003). *The craft of research*. (3rd ed.) The University of Chicago Press.
- García, O. (2009) *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Gee, J., P. (2015) *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. (5th ed.) New York, NY: Routledge.
- 池田佳子 (2017) 「国内外の大学教育カリキュラムの国際化の流れを考える：留学の短期化・英語言語媒体科目（EMI）を志向する国際教育」『関西大学高等教育研究』(8),11-22.<<https://core.ac.uk/download/pdf/228738781.pdf>>（2024年10月10日閲覧）
- Ishikura, Y. (2015). English Medium Instruction as Internationalization Strategy in Japanese Higher

- Education : Review of the Literature. 大阪大学教育学年報20, 3-16.<<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/57415/aes20-003.pdf>> (2024年10月10日閲覧)
- 伊藤奈賀子 (2014)「大学における体系的なライティング教育の課題—高大接続に注目して—」『名古屋高等教育研究』14, 117-138.
- 加納なおみ (2016)「トランス・ランゲージングを考える —多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』12, 1-22.
- 加納なおみ (2021)「『基礎日本語』から『アカデミック・リテラシーズ』へ —アクティブ・ラーニング化とオンライン化を通じた2019年以降の授業改革—」『國學院大學 教育開発推進機構紀要』12, 1-13.
- 加納なおみ・赤木美香 (2022)「履修生のライティング力の変化から見る『学習成果』とプログラム評価—共通教育科目『アカデミック・リテラシーズ1』における調査結果より—」『國學院大學 教育開発推進機構紀要』13, 14-33.
- 加納なおみ・赤木美香 (2023)「『アカデミック・リテラシーズI』履修生の事前・事後テスト結果におけるライティング力の変化と指導効果」『國學院大學 教育開発推進機構紀要』14, 30-43.
- 加納なおみ (2024)「令和6年前期『アカデミック・リテラシーズ』総括報告書」
- 春日美穂 (2021)「高校における文章表現教育はどのように行われているのか—入学生の調査から見えてきたこと」春日美穂・近藤裕子・坂尻彰宏・島田康行・根来麻子・堀一成・由井恭子・渡辺哲司 (著)『あらためて、ライティングの高大接続—多様化する新入生、応じる大学教師』ひつじ書房, 13-27.
- 松下佳代 (2015)『ディープ・アクティブ・ラーニング』勁草書房
- May, S. (Ed.) (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York, NY: Routledge.
- 森住史 (2015)「日本におけるEMI—現状と課題」『社会科学ジャーナル』57, 119-128.
<<https://core.ac.uk/reader/234718990>> (2024年10月10日閲覧)
- 文部科学省 (2014) 大学における教育内容等の改革状況について (平成27年度).
<https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm> (2024年10月18日閲覧)
- 文部科学省中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」(2012年8月28日)
<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm> (2024年9月30日閲覧)
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Rychan, D.S and Salganik, L.H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Goettingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers. (立田慶祐訳 (2006)『キー・コンピテンシー—国際基準の学力を目指して—』明石書店)
- 櫻井直子・奥村三菜子 (2024)『CEFR-CVとことばの教育』くろしお出版
- 笹平真之助 (2016)「複言語主義と国語教育について『日本語としてくくらないこと』をめぐって」『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』389-392.
- 関田一彦 (2018)「2015年度会員調査結果からみた初年次教育の現状と課題」『初年次教育学会 (2018) 進化する初年次教育』世界思想社
- 清水禎文 (2012)「ジェネリック・スキル論の展開とその政策的背景」『東北大学大学院教育学研究科研究報』61 (1), 275-286.
- 田中孝平 (2022)「高校・大学間における教育接続タイプの特徴」『大学教育学会誌』44 (1), 150-159.
- 館野泰一・大浦弘樹・望月俊男・西森年寿・山内祐平・中原淳 (2011)「アカデミック・ライティングを支援するICTを活用した協同推敲の実践と評価」『日本教育工学会論文誌』34 (4), 417-428.
- Toulmin, S. (1958). *The use of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 山田礼子 (2013)「日本における初年次教育の動向—過去、現在そして未来に向けて」初年次教育学会編 (2013)『初年次教育の現状と未来』世界思想社

法学部におけるFAの取組み（フェロー〔専門型TA〕制度） の活動報告

—令和5年度の取組み—

川村 尚子

【要 旨】

法学部では、平成26年度から「学部学修支援事業」の一環として予算補助を受けて、個別的学修支援を行う専門型TA（以下「フェロー」）制度を導入し、学生の自律的な時間外学修を支援してきた。この間に、とりわけパンデミックの影響のもと、フェロー制度を存続させるための新たな取組み（オンライン面談やフェロー講座）が開始された。対面授業に全面的に移行してからもこうしたコロナ禍での取組みを継続することで、個別的な学修支援を行うとともに、学生のアカデミックスキルの向上にも努めてきた。令和5年度も基本的にはこの新体制を継続し実行した。本稿では、フェロー制度の目的や仕組み紹介したのち、現在の利用状況について、利用者アンケートおよびフェロー講座アンケート2023年などをベースに分析・検討を行った。令和5年度の取組みは、特に総利用者数が901名にまで達したことから、全体としてみれば成功したといえることができる。

【キーワード】

法学部フェロー制度、学修支援、アンケート分析

1. はじめに

法学部では、平成26年度から、「学部学修支援事業」の一環として予算補助を受けて、個別的学修支援を行う専門型TA（以下「フェロー」）制度を導入し、学生の自律的な時間外学修を支援してきた。フェロー制度は、今年で11年目を迎えたが、この間に、パンデミック等の影響も受け、紆余曲折を経ながらも、法学部における重要な学修支援制度として定着し、継続されてきたといえる。令和5年度も、コロナ禍での試行錯誤のうえ実施されたオンライン面談を継続し、また他方でフェローによる特別講座を開講するなどして、大規模講義における知識・情報の伝授の補助だけでなく、学生のアカデミックスキルの向上に向けた取組みも引き続き行ってきた。本稿では、まず、こうしたフェロー制度の仕組みや運用状況について紹介したのち、学生の利用アンケートなどをもとに現在の利用状況を分析し、最後にフェロー制度の今後の展望について検討することとする。

2. 法学部フェロー制度とは？

（1）フェロー制度の目的

法学部のなかでも、特に法学および法律学の基礎的科目においては、大規模講義が行われることが多い。大規模講義においては、教員が学生に伝えるべき情報を効率的に伝達す

ることができるという利点がある。知識の提供を主たる目的とした場合には、授業規模が授業の進行や成果などに大きな影響を与えることは少ないかもしれない。

しかし他方で、法律学においては、ルールに関する知識の修得に加え、法を適用し、問題の解決策を提示するという法律学特有の技術修得を通じて、リーガルマインドを獲得することが大きな目的とされている。こうした批判的思考や法的三段論法を用いた法律学特有の思考・表現様式を身に付け、問題解決能力を涵養するという法律学の目的を果たすには、授業の規模は決定的な影響を及ぼす。また、法学部では、法曹三者、士業、公務員、一般企業といった学生の将来の進路希望の違いにより、授業への取組みの態度、理解度および達成度にも大きな違いがでてきやすい。大規模講義では、こうしたリーガルマインドの獲得に向けた実践的な問題解決のための訓練（具体的には事例問題の答案の作成など）や、個々の学生のニーズに応じた、きめ細やかな学修指導を行うのが人的資源の観点から非常に困難であるという側面がある。

このため、法学部では、学生が大規模講義で伝達された情報をより実質的に修得することを可能にするために、学生の自律的学修を支援するための制度としてフェロー制度を開始した。すなわち、フェロー制度は、ポスト・ドクターやオーバー・ドクターに該当する者を採用し、「準教員」と位置付けたうえで、上述した大規模講義では対応しきれない技術修得や個別の学生の事情に応じた授業での理解を、フェローの専門的な個別指導によって補完し、個々の学生にとって適切な学修状況を確保することにある。具体的には、講義を通じた知識提供を補完するだけでなく、文献資料の読解、レポート課題の執筆などの基本的なアカデミックスキルの修得、および答案作成を通じた法律学特有の技能の修得をフォローアップし、学生の技能の涵養を支援することも目的としている。

（２）フェローの業務内容

以上の目的を達成するために、フェローには、次の２つの業務を依頼している。１つは、学生への学修支援であり、もう１つは担当教員の教育開発支援である。

まず、前者の学修支援は、学生が授業内容やレポート・課題等について理解できないことや、学生自身の目的や関心に基づく学修について指導することを主な内容としている。その際、フェローは、フェロー室またはオンラインにて学生に対する指導を行っている。

学生から授業内容に関する質問を受けた場合には、フェローには、単純なものであれば必要な範囲で回答するように指示している。しかし、つまずきの原因が学生の理解不足にあると判断した場合には、単に回答をするだけでなく、学生の調べ方や理解を促進するような指導計画を積極的に提示するようにお願いしている。特に、学修プロセスを体験することも学生にとっては大きな学びとなるため、場合によっては、学生と一緒に教科書を参照するなどしながら、どのように解答に辿り着くかをデモンストレーションするようにお願いしている。なお、講義の課題や期末試験の内容が事前に提示されている場合には、解答をそのまま与えることがないようにするために、「課題等連絡書」を通じて教員

との連携を図るようにしている。この他、フェローには、基本的には、講義内容や法律学・政治学に関わらない事項について回答する必要はない旨伝えているが、司法試験合格者や法科大学院出身のフェローも在籍していることから、法曹関係志望の学生に対しては、合格への勉強法などの進路相談も受けるよう求めている。

また、学修支援の対象者は、法学部生に限っていない。他学部生であっても法律系科目を履修することがある。このため、とりわけPCAP（全学共通実践的キャリア開発プログラム）、公務員試験講座、シチズンシップ（市民的教養科目）の受講生（法学部以外の学部学生、大学院生を含む）も学修支援の対象者として想定している。

次に、後者の担当教員の教育開発支援は、基本的には担当教員から依頼された業務への対応を内容とする。業務の依頼は「業務依頼書」を通じて行われる。担当教員がフェローに依頼することができる業務には、レポート課題の形式面のチェック（①提出部数・氏名等必要事項の記載の有無・字数の確認、②注形式や引用形式、誤字・脱字などの形式的事項の確認、③剽窃行為の有無の確認）だけでなく、教員が作成した評価基準に基づくレポート内容の添削・評価や、教員が作成した答案基準に基づく小テストの採点のほか、大規模授業における教員の補助などが含まれる。但し、定期試験の採点、成績評価に関わるレポートの採点・評価または成績評価の一部となる平常点に関わる授業態度の採点・評価などの業務を依頼することはできないものとしている。

この他、令和4年度からフェローによる特別講座を開催しており、答案作成方法などについての講座を担当してもらっている。令和4年度の実績が好評であったため、令和5年度および令和6年度も引き続きフェロー講座を開催した。フェロー講座の詳細については後述する。

なお、以上の業務を遂行するに当たり、フェローには学生の個人情報の取り扱いやハラスメントに対する注意や理解も求めている。

（3）フェローの採用・勤務状況

法学部のフェロー制度は、上述の通り、専門的な知識を有する学修支援スタッフであるフェローによる個別指導を学生に提供することを内容とする。具体的には、大学院博士課程修了者または法科大学院修了者およびそれと同等の能力を有する者をフェローとして雇用し、主として教員の指示に基づいて講義中に行われる小テストやレポートの採点・添削等の講義補助のほか、学生の質問対応や学生の要望に応じた個別指導などの業務を行っている。とりわけ、法律学は各分野の専門性が高いことから、できる限り幅広い分野をカバーするために、令和5年度は、政治学2名、刑事法2名、民事法2名、行政法1名、国際法1名のほか、憲法と行政法の両方を担当できる者2名を採用した。

フェローは、現在、月曜日から金曜日まで、各曜日2名ずつの10名体制で配置している。原則として、午前10時から午後6時まで（休憩の1時間を含む）フェロー室（百周年記念館地下1階）で勤務し、担当教員からの要請がある場合には、教員とともに教室で授業補

助業務に当たることができる。新型コロナ禍におけるオンライン面談の経験も踏まえ、対面面談と合わせてオンライン面談（Zoom）も同時に実施することで、より学生のニーズに応えることができるような体制をとった。また、フェローの実施期間は、授業期間とテスト期間である。

（４）学生による利用の手順

令和５年度も、令和４年度と同様に、学生は、フェロー室での対面面談とZoomによるオンライン面談のいずれかを選択することができるようにした。フェローの面談を受けるに当たっては、原則として、事前にMicrosoft 365の「Forms」を通して面談予約をすることを求めている。また、Formsの面談予約のページでは、ファイルの添付機能も付けており、学生がレポートなどのデータをあらかじめフェローに送信することができるようにになっている。これによって、より面談をスムーズに進めることができるように工夫している。なお、オンライン面談については、フェローから学生に対して、面談の時間、ZoomのURL、ID・パスワード等をメールで送信する必要があるため、予約を必須としているが、対面面談については、当日の予約状況次第で、フェローが可能であれば、事前予約なしの面談も受け付け可とした。

また、学生が、オンラインでの面談予約の確定を、面談日当日の10時以降にならないと知ることができないという問題が指摘されていたが¹、この点について、まだ具体的な解決策を打ち出すことはできていない。これについては今後の課題である。

３．令和５年度のフェローの利用状況（アンケートの集計結果）

以下では、学生の利用者アンケートの集計結果を紹介しつつ、フェロー制度の利用状況とその成果について分析・検討する。もっとも、本年度は総利用者901名中、アンケートに回答した学生が256名のみであった。このため、分析結果からはある程度の傾向が見いだされるに留まることをあらかじめ注記しておく（アンケート結果は今後のフェロー制度の運用にとって重要な資料となるため、今後、フェローには、学生に対してアンケートへの回答を可能な限り行うように促していきたい）。

（１）利用状況

まず、以下の表１は、令和５年度のフェローの利用状況を示している。このうちの利用者数をみることで、学生によるフェロー制度の利用状況を知ることができる。各学期のはじめである４月と９月・１０月の利用者数は少ないものの、５月、１１月以降に利用者が増加している。このことから、学生は、授業の進捗に応じてフェロー制度を利用していることがうかがえる（なお、８月はフェロー制度の実施期間ではない）。また、６月および１２月の利用者数が増加した原因としては、「行政組織法」や「地方自治法」など、フェロー制

度を講義に組み込む手法を採用する授業が実施された結果であるとみることができる。この他、例年通り、テスト期間前の7月と1月に利用者数が伸びていることから、学生は学期末試験に向けた学修のために、効果的にフェロー制度を利用しているといえることができるだろう。

表 1

	4月				5月				6月				7月				8月				9月			
	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数
		件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数	
月	3	2	2	0	4	6	6	0	4	60	63	1	3	9	12	2					1	0	0	0
火	3	1	1	0	4	3	3	8	4	45	45	9	3	1	1	6					1	0	0	0
水	3	4	4	0	4	18	18	1	4	57	57	1	3	18	18	4					1	0	0	0
木	3	4	4	2	3	7	7	0	5	59	59	0	3	10	11	3					1	2	2	0
金	3	4	4	1	3	6	6	0	5	50	51	3	3	18	23	4					1	2	2	2
計	15	15	15	3	18	40	40	9	22	271	275	14	15	56	65	19					5	4	4	2

	10月				11月				12月				1月				計			
	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数
		件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数	
月	4	1	1	0	3	11	11	0	4	75	75	2	2	44	45	2	28	208	215	7
火	5	6	6	4	3	7	7	6	3	38	38	5	2	16	16	4	28	117	117	42
水	4	3	3	0	4	8	8	0	3	40	41	1	2	15	15	0	28	163	164	7
木	4	3	3	0	4	10	10	0	3	58	58	1	2	30	30	0	28	183	184	6
金	4	2	2	0	3	14	15	0	4	64	69	2	2	47	49	0	28	207	221	12
計	21	15	15	4	17	50	51	6	17	275	281	11	10	152	155	6	140	878	901	74

総利用者数については、過去最高の利用者数をマークした平成29年度（944名）に次ぐ901名による利用があった。利用者のすべてがアンケートに回答したわけではないため、その要因は不確かな部分もあるが、おそらくその要因の1つとして、フェロー講座を開講したことが挙げられるように思われる。なお、アンケート回答者（256名）のうち233名がオンライン予約をしたうえで面談を受けており、当日予約なしで対面による面談を受けた者は23名であった。このことから、学生は概ねオンラインで予約をしてから面談をしていると推測され、オンライン予約の利用者のなかには、予約の仕方の改善を求める意見もいくつか見受けられたが、学生はオンライン予約にある程度適応しているとみることが可能であるようにも思われる。

この他、教員からの依頼業務数が74件に増加した（令和4年度47件）。前年度は、オン

ライン授業から対面授業への移行期にあり、フェローの活用の仕方に変更が生じたために一時的に利用が減ったものと考えられる。全面的に対面授業に移行し、各教員が対面授業に応じたフェローの利活用の仕方について検討する期間を経て、フェローへの業務依頼数が増えたものと推測される。こうした担当教員の授業補助としてフェロー制度が利用されることは、今後も奨励されるべきである。

(2) 利用者の内訳

表2

	1年生	2年生	3年生	4年生
法律専攻	16人	47人	129人	15人
法律専門職専攻	1人	4人	4人	5人
政治専攻	4人	1人	6人	3人
他学部	0人	1人	10人	9人

*無回答の者を除く。

表2は、専攻・学年別の利用者数の内訳を示したものである。利用者数をみると、所属学生数が最も多い法律専攻の学生による利用が最多となっている。特に、3年生の利用が多いが、これは、前述した高橋教授の「行政組織法」および「地方自治法」において、課題の提出にあたって必ずフェローの指導を受けるようにとの指導があったからだと考えられる²。また、どの専攻についても、1年生の利用者数が非常に少ない。法学部の試験に多い、事例問題への回答の仕方など、3年次の演習科目が始まる前に身に付けておくべき技能は多い。このため、1年生・2年生に向けてフェロー制度の周知をさらに徹底していく必要があるように思われる。さらに、特筆すべき点としては、法学部生以外の他学部生による利用が20名に及んでいることである。前述の通り、フェローによる学修支援は、法学部生に限らず、法律系科目を履修する他学部生も対象としている。フェロー制度を利用した他学部生の多くが「大変良い指導であった」と好評価している。こうした法律学を専門としない学生に対する学修支援も今後継続していくべきである。

(3) 利用目的

表3

利用目的	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
人数	14人	28人	194人	14人	3人	2人	1人

*無回答の者を除く。

表3は、利用者がどのような目的でフェロー制度を利用したかを示すものである。特に件数が多かったのは、目的③「講義の課題等について、担当教員からフェローの指導を受

けるよう指示があった」である。これは前述の高橋教授の授業を受けている者が回答したといえる。続いて多かったのが目的②「講義の課題等についての質問があった（担当教員の指示はない）」であり、さらに目的①「講義の内容についての質問があった」、目的④「ゼミの準備のためにアドバイスをもらいに来た」がこれに続く。その他には、目的⑤「授業とは直接関係しないが、法律学または政治学の学習方法についてアドバイスをもらいに来た」および目的⑥「授業とは直接関係しないが、法律学または政治学に関する学習内容についてアドバイスをもらいに来た（例：自分の弱点等）」と回答した学生は、それぞれ3人、2人であった。⑦はそれ例外の目的で利用した者である。

901名の利用があったにもかかわらず、アンケートへ回答した者が256名にとどまっているため、実際に、学生がどのような目的のためにフェローを利用していたかが明らかではない。しかし、アンケート回答者の多くが上述の高橋教授の講義の受講者であることから、アンケート未回答者の多くは③以外の目的で利用していたと推測される。アンケートからみられる若干の傾向から、おそらく②および①・④の目的で利用した者が多かったのではないかと予想される。そうだとすれば、大規模講義における理解の補助というフェロー制度本来の目的のめに、フェローが利用されているとみることができるだろう。

(4) 指導時間

表4

指導時間	5分未満	6～30分	31～45分	46～60分	61～90分	91分以上
人数	4人	164人	45人	26人	8人	7人

* 無回答の者を除く。

表4は、相談1件当たりの指導時間を集計したものである。フェローには、基本的には、学生1人につき、約30分を目途に相談を終えるように伝えている。このため、半数以上は30分以内で相談を終えている。しかし、残りの86人は30分以上の指導を受けており、特に1時間以上の指導を受けている学生が15人にも及んだことが分かる。以上から、次の面談の予約などが入っていないときには、学生はフェローからかなり丁寧な指導を受けることができていることが伺える。今後も、時間が許す範囲で、個々の学生のニーズに応じた指導を行っていくことが望ましい。

(5) 満足度

表5

満足度	大変良い指導であった	良い指導であった	普通
人数	206人	37人	6人

* 無回答者を除く

まず、フェローを利用したことによって、①問題が解決したと答えた学生は255人であり、残りの1人は「授業の内容への理解を深めると同時にその内容を現実適用させたらどうなるか議論できてとても充実しました」と回答していた。したがって、問題解決度は、アンケート回答者に限って言えば、ほぼ100%であったといえることができる。また、表5は、フェローを利用した学生の満足度を示すものであるが、「①大変良い指導であった」と「②良い指導であった」を選択した学生は、併せて243人であり、大変好評であったといえることができる。また、自由記述欄においても、「丁寧に指導してもらった」「わかりやすく教えてもらった」という内容の回答が複数みられたほか、「答えではなく、考え方を提示してもらえたから、答えを自分で導き出すことができた」などの回答もみられた。このことから、フェローによる丁寧な対応が学生の満足度に繋がっていることがうかがえる。

4. フェロー講座の実施

法学部では、令和4年度から、対面によるフェロー講座を開催した³。この講座は、コロナ禍におけるレポート課題の急増に伴う学生対応の一環として開催された、フェローによる「オンライン答案作成講座」⁴を前身としたものである。とりわけ法律学を専攻する学生として必要な技術である答案作成時における基本的な論理展開（法的三段論法）や、各個別法における基本的な考え方などについて説明する答案作成講座が人気を博したことから、令和5年度も同様にフェロー講座を開催することとした。

開催した講座は、下記の表6の通りである。

表6

講師	実施日	テーマ
山口達也先生	5月26日	近代西洋史—主権国家のあゆみ—
吉川潤先生	5月31日	“法曹（弁護士・検察官・裁判官）を目指す” 大学生生活の過ごし方
荻健瑠先生	6月13日	レポート・論文の書き方講座【政治学編】
山口達也先生	6月30日	答案作成講座【国際法編】
藤井智也先生	7月5日	答案作成講座【刑事法編】
山本和弘先生	7月13日	答案作成講座【憲法編】
牧野令先生	12月1日	答案作成講座【憲法編】
飯田森先生	12月4日	答案作成講座【行政法編】
イ・スミン先生	12月6日	政治学のための統計分析の第一歩（入門）
山口達也先生	12月8日	答案作成講座【国際法編】
西嶋浩規先生	12月11日	答案作成講座【刑事法編】
高木隆文先生	12月14日	答案作成講座【民事法編】

フェロー講座2023年度のアンケートでは、学生からの評判は概ね好評であったといえることができる。法学特有の論理展開（法的三論法）を用いた答案の作成方法については、1年前期の「民事法入門」、「刑事法入門」および「公法入門」の各入門科目においてレクチャーを行っている。特に、刑事法入門ではかなり実践的に答案を書く練習が行われているが、義務履修科目である「民事法入門」では学生に答案を書かせたうえでこれを添削することが人的資源の観点から困難な状況にある。また、同じ法律系科目といっても、分野の特性に応じて書き方に違いがでてくる（例えば、民事法では請求権ベースで答案を作成する点で、刑事法の答案の作法がそのままでは通用しないなど）。このため、期末試験に対応するにはほぼ必須の技能だといえるにもかかわらず、実際には、後期の専門科目の履修が本格的に開始するまで、学生は答案を作成する機会がほとんどない。この点で、答案作成講座は、学生が抱えている答案作成への不安にダイレクトに対応するものである。フェロー講座アンケートでも「非常に役立つと思う」という回答が多数みられたことから、学生にとって大変有意義なものであったと評価でき、次年度以降も継続していくことが望まれる。

5. 結びに代えて

以上、令和5年度のフェロー制度の仕組み・運用状況を確認したのち、現在の利用状況について、利用者アンケートおよびフェロー講座アンケート2023をもとに分析・検討を行ってきた。法学部では、コロナ禍での経験も踏まえ、オンライン面談やフェロー講座など、新たな試みを拡充してきたが、令和5年度もそれに倣った。オンライン予約の仕方などについて改善すべき点があるものの、こうした新たな取り組みや従来からの学修支援の仕組みは、いずれも総じて成功を収めていると評価することができるだろう。これはとりわけ総利用者数の増加という形にも表れている。法学部では、今後も学生の新たなニーズを発見し対応するなどして、個々の学生へのきめ細やかな学修支援を提供すべく、フェロー制度の維持・改善を図っていく所存である。

注

- 1 稲垣浩「10年目を迎えた法学部フェロー制度の取り組みと課題」國學院大學教育開発推進機構紀要第15号（2024）16頁。
- 2 高橋教授によるフェローを授業に組み込むという取り組みについてはすでに、高橋信行「法学部フェロー制度を利用したレポート課題について」國學院大學教育開発推進機構紀要第8号（2017）130頁以下で紹介されている。
- 3 フェロー講座の構想については、稲垣・前掲注（1）18頁以下を参照。
- 4 宮内靖彦「法学部フェロー制度のオンライン環境における有効性と成功への課題」教育開発推進機構紀要第13号（2022）96頁。

アクティブラーニング型教育の潜在的効果

—FAの成長と愛校心

東海林 孝一

【要 旨】

経済学部では、平成27年度に初年次科目である「基礎演習A」（1年前期 必修）と「基礎演習B」（1年後期 履修登録必須・クラス指定科目）授業形態・内容を大幅に改め、初めてグループワーク形式を中心とするアクティブラーニングを取り入れた科目としてリニューアルし、教員とともに授業運営をサポートするファシリテーター制度（以下FA）を導入した。

従来からアクティブラーニングの教育効果は高く評価認識されてきたものの、FA活動を通じてFA自身の成長や愛校心の高まりなどは等簡に付されてきた。本リポートのベースとなった「FA活動による経験・成長に関する調査（2024年）」は、アクティブラーニングの潜在的な機能を明らかにし、アクティブラーニングのさらなる進化に貢献できるものと考ええる。

【キーワード】

アクティブラーニング、FA、グループワーク、障がい学生支援 愛校心

1. はじめに

経済学部では、平成27年度に初年次科目である「基礎演習A」（1年前期 必修）と「基礎演習B」（1年後期 履修登録必須・クラス指定科目）授業形態・内容を大幅に改め、初めてグループワーク形式を中心とするアクティブラーニングを取り入れた科目としてリニューアルした。

平成27年度以前の「基礎演習A」「基礎演習B」は経済学部生1年次生全員がクラス指定で必ず履修しなければならない授業にもかかわらず、担当する教員によっては授業内容、教材、出席要件が異なり、授業の位置づけすら多様であった。

ある教員は中学高校教育における読解力や文書作成の力の不足を問題視して本の読み方やレポートの書き方などに力点をおくりメディアル教育を重視した授業内容ある教員は高校での「政治経済」「公民」科目の修得率の低さを問題視し、経済学部生としてこれからの専門教育科目のイントロダクションとして、日本経済新聞などを用いて日本経済の解説をする授業など全く統一性がなく、単位修得のための出席要件や成績評価も基準もクラスによって「当たり外れがある」などと学生間で公然と語られる状況であった。こうした状況を改善するために、大学生としての学びのスキルを内容とした共通教科書を使用したものの、教員によって共通教科書の使用頻度にすらばらつきがあり、経済学部全体としての大きな学習成果を得られなかった。

そこで他大学の先駆的な取り組みを参考に、「基礎演習A」「基礎演習B」をアクティブ

ラーニング型教育やグループワーク中心の授業にリニューアルし、授業で大きな効果上げた。また外部講師を招いて担当教員向けの研修会や、「基礎演習A」「基礎演習B」のあり方を議論する教員懇談会が幾度も開催され、経済学部専任教員に初年次教育への共通認識、アクティブラーニング型教育への理解、教育スキルの向上を図っていった。

この「基礎演習A」「基礎演習B」の授業運営で特筆すべきは、教員とともに授業運営をサポートするファシリテーター（以下FA）を導入したことである。授業は全クラス共通のパワーポイント教材を利用して教員によって行われる。1クラス24人程度の学生を4人程度6グループに分け、FAは自身の「基礎演習A」「基礎演習B」での経験を踏まえ、教員の指示の下で各グループのワークの進捗度管理や議論の促進などを教員とともにやっている。グループワークでは積極的にコミュニケーションがとれるように「アイスブレイク」の時間を設けて、そこは同じ学生である“垣根の低さ”を利用できFAがイニシアチブを取り、ゲームやクイズ形式で全ての学生が発言しやすい雰囲気を作成している。

本学は東京都心の大規模大学ゆえに、新入生が大学へ入学して生活環境も変わり、そのために孤独感や一種のカルチャーショックを感じている学生もいる。ギャップの解消にグループワークによってできた友達が貢献してくれているなど学生生活への副次的な効果ももたらし、また2年次後期から始まる専門ゼミ（演習Ⅰ2年後期）への加入率が80%を超えるなど、学生がゼミに対するイメージ形成に役立ちの学習意欲の向上にも役立っている。

このグループワーク形式を中心とするアクティブラーニングが成果をもたらすためには、FAの存在は欠くことができない。宮下（2024）によれば「基礎演習A」において満足した項目についてたずねた結果、複数回答において、最も満足度が高かった項目が「FA」（80.1%）であり、「授業の内容」は73.8%で「授業の進め方」は63.9%が続いている。さらに「毎回の授業に出席するのが楽しみだった」の回答は、92.4%が肯定的評価であった。再履修クラスを除き「基礎演習A」は全てのクラスが1限開講にもかかわらず学生達が授業に出席するのが楽しみと回答したことは、FAの貢献の大きさを意味していると言える。

また今日では「基礎演習A」「基礎演習B」とどまらず、さらに以下の科目「日本の経済」（1年前期、1年後期 サマーセミナー 必修）、「リーダーシップ基礎」（1年後期）、「ビジネスゲーム」（1年後期）、「リーダーシップ応用」（2年前期）、「ビジネスデザイン」（2年前期）、「政策デザイン」（2年前期）、「ビジネスソリューション」（3年前期）もアクティブラーニング型教育やグループワーク中心の授業として展開されており、学生による授業評価アンケートでも高評価を得ており、「基礎演習A」「基礎演習B」のリニューアルに端を発した授業改革は成功したと言える。

2. FA導入の準備

経済学部がアクティブラーニング型教育やグループワーク中心の授業にFA導入して成

果を上げたのは、事前にFAへの教育を充分に行ってきたことが大きい。以下FA導入にあたっての準備を紹介しておく。

①継続的なFA研修によるスキルアップ

FAは1年次に「基礎演習A」「基礎演習B」の単位を修得済みであり、かつ「リーダーシップ基礎」（1年後期）も履修して現代社会で求められるリーダーシップを学んでいる。この学生の中から、意欲のある学生をFAとして選抜している。さらにアクティブラーニングにおけるFAのコーチング技術の向上に向けた研修会を幾たびも実施し、この研修会を通して、ルーブリックを用いた授業提供の進め方について教務委員会や教員と認識を共有している。またアクティブラーニング科目におけるコーチングスキルについて、「観察」「傾聴」「質問」の3つのテーマから理解を深め、その実践的教授法の向上を図っている（宮下2023）。教員への研修会も実施しているが、経済学部で着実に成果を上げているアクティブラーニング型教育は、このFA研修会の成否にかかっているといっても過言ではない。そのため経済学部教務委員会としては今後ともより充実したFA研修会を実施していきたい。

②教員向け研修

FA導入の効果発揮してもらうためには、FAとともに一緒に「基礎演習A」「基礎演習B」の授業を行うを教員の研修も不可欠であった。オムニバス授業など例外を除き通常は1人教員が授業運営を行う。そこでFA研修とともに外部講師を招いての教員向け研修（教員のみの研修およびFAとの合同研修）も実施されてきた。しかし残念ながら基礎演習を担当する専任教員の出校日が異なるため、水曜日午後の教授会や会議のない日に行わなければならない、基礎演習に対する教員の認識の共有化が進むにつれ開催頻度が減少する傾向にある。

新規採用や定年退職によって教員は徐々に入れ替わるので、「基礎演習」や他のアクティブラーニング型教育やグループワーク中心の授業に対する学部の共通認識が風化する危険性もある。引き続き教員向け研修も行っていく必要がある。

③FA同期巡回などによる情報共有

FA同期巡回とは、2年生のFAが2～4人でまとまって自分の担当以外の基礎演習をお互いに見学し、グループワークへの介入の仕方や「アイスブレイク」の運営など授業への取り組み方をFA間で共有しフィードバックし合うことをいう。教員には事前に見学希望日が提案され、授業進行に差し支えないと判断された場合は受け入れられ、希望すれば教員もフィードバックを受けることができる。

この取り組みによって、授業運営に新たな取り組みや工夫の事例がFA間で共有され、FAからの提案によって授業の均一化や授業改善につながっている。

3. FA活動による経験・成長に関する調査（2024年）の概要と分析結果

①調査概要

- 【調査対象者】 FA 1～10期（2019年～2023年度卒業生と大学2～4年の現役生）
- 【調査実施主体】 経済学部FA担当教員（辻和洋、中田有祐、芳賀英明、西條彰紘、落合瑛士、富岡姫菜、若松大夏）、FA 8, 9期 有志
- 【調査実施方法】 自記式質問紙によるWeb調査
- 【回答期間】 令和6年9月5日～9月19日
- 【調査項目】 FA活動時の経験、その経験による成長の実感等
- 【有効回答者数】 計90名（卒業生（FA経験者）：37名、現役FA：43名）

質問項目	とても そう思う	やや そう思う	どちらとも いえない	あまりそう 思わない	思わない
FA活動をしてよかった	87.8%	11.1%	1.1%	0%	0%
FA活動を通して成長した	78.9%	17.8%	2.2%	1.1%	0%
FA活動によって大学が楽しくなった	76.7%	14.4%	6.7%	2.2%	0%
FA活動によって國學院大學経済学部の愛着が増した	48.9%	34.4%	12.2%	1.1%	3.3%
FA活動を引退した後または卒業後も國學院大學経済学部にかかしら貢献したい	43.3%	33.3%	18.9%	3.3%	1.1%
FA活動で培った知識やスキルなどを生かして、FA以外の大学の同期や後輩らにかかしらの貢献をしたことがある	40.0%	36.7%	15.6%	6.7%	1.1%
FAになったことで／FA活動を通じて、学業への向き合い方がより積極的になった	50.0%	31.1%	14.4%	3.3%	1.1%

②分析結果

- ほとんどの項目において8割以上が「思う」（「とてもそう思う」と「そう思う」の合計）と回答している。FA活動を通じて、自身の成長と大学への貢献意欲の向上がうかがえる。具体的には以下の通りである。（※「とてもそう思う」「ややそう思う」を「思う」、「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」を「思わない」として再集計し、分析）
- FA活動の満足度と成長実感（9割以上が実感）：

98.9%が「FA活動をしてよかった」、96.7%が「FA活動を通して成長した」、91.1%が「FA活動によって大学が楽しくなった」と回答している。このことから、FA活動での経験がFAの学生の成長に大きく寄与し、大学生活の満足度向上にも大きな影響を

与えていることが分かる。

3) FA活動を通じた学習意欲の向上：

81.1%が「FA活動を通じて学業への向き合い方がより積極的になった」と回答している。FA活動を通じた経験が、学生の学習意欲を高め、より積極的に学業に取り組む姿勢の向上に繋がっていると考えられる。

4) FA活動による母校愛の醸成と貢献意識：

83.3%が「FA活動によって國學院大學経済学部への愛着が増した」、76.6%が「FA活動を引退した後または卒業後も國學院大學経済学部へ何かしら貢献したい」と回答している。FA活動が國學院大學経済学部への愛着を醸成し、卒業後も母校に対して貢献したいという意識が高まっていることが分かる。また、76.7%が「FA活動で培った知識やスキルなどを生かして、FA以外の大学の同期や後輩らに何かしらの貢献をしたことがある」と回答していることから、FA活動を通して得たことがFA以外の学生や大学へ貢献に生かされていることが分かる。

③FA活動による経験・成長に関する調査（2024年）が指摘したFAの大学への潜在的貢献

アクティブラーニング型教育が教育手法として有効であることは今日広く認識されている。本学も含めて数多く養育機関がすでに授業に導入している。また研究論文や事例報告も相当数に上る。しかしそれらの多くはアクティブラーニング型教育を受講した学生の教育成果にかかわるもので、そこにおいて大きな役割を果たしているFA自身の成長に焦点を当てたものとは言えない。こうした観点からはFA活動による経験・成長に関する調査（2024年）が指摘した、前記「FA活動による母校愛の醸成と貢献意識」は我々が事前に想定した効果を超えるもので正直意外であった。

経済学部のアクティブラーニング型教育は教員とFAと学生による双方向のコミュニケーション、共通認識によって成り立っているのであるから、学生でありながらもFAの大学や学部に対する理解が深まり、結果として愛校心が涵養されていると考えられよう。

少子化の影響によって大学経営を取り巻く環境は、悪化の一途をたどっている。1992年には205万人を数えた18歳人口が2022年には112万人にまで減少し、2040年には中央教育審議会が2018年に公表した2040年の18歳人口を11万人下回る77万人にまで落ち込むことが明らかになっている。そのため今後大学進学率が現状のまま維持されても、現在800校ある大学の相当数が定員割れ、倒産の直面することが想定されてる。さらに国公立大学と比較して金額的に授業料が割高な私立大学は、より継続性のリスクが高い。

こうした状況の中で、愛校心を持った卒業生を多く輩出することが、寄付金収入等を考えると私立大学の生き残りの重要な鍵であることは論じるまでもないが、アクティブラーニング型授業はそれを目的にしてはいないにもかかわらず、大学の生き残りにも有効な潜在的貢献をしていることが明らかになった。

4. 結びに代えて

令和5年度学部学修支援事業の報告を結ぶにあたり、アクティブラーニング型教育における障がい学生支援への取り組みについて触れておく。本稿はアクティブラーニング型教育ならではの難しさも指摘しておく。

障害者差別解消法（正式名称：障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律）といい、平成25年（2013年）に制定、平成28年（2016年）に施行され、行政機関や事業者などに対して、障がいのある人への「不当な差別的取扱い」の禁止と「合理的配慮」の提供を義務付けている。ただし事業者に対しては「合理的配慮の提供」は努力義務になっていたが、令和6年（2024年）の改正障害者差別解消法から法的義務になった。東京都条例によって今回の改正前から都内の私立大学は「合理的配慮」の提供は義務になっていたため、本学も対応してきた。

アクティブラーニング型教育にける本学の工夫事例を紹介すると、①グループワークやディスカッションが苦手な学生への対応、②他者が触れたプリントに触れない学生への対応などがあった。その他講義型授業での配慮、学外授業での配慮は紙幅の都合上本稿では取り扱わない。

①の対応としては、グループワークになれるまではグループワークでの役割分担は、書記係としてきちんと記録をとること、またはタイムキーパーとして時間管理を任せ自信を付けてもらい、グループ全体をリードするファシリテーターやアイデアパーソンは最初からは担当させないなどの工夫があった。

②の対応としては、K-SMAPY II（國學院大學のWEB学習支援システム）で資料を事前配布したり、KJ法では付箋を交換せず本人が台紙に直接貼付するなどの工夫をした。

また再履修コマを開講できる授業では、全体としてグループワークの割合を軽くした内容で運営するなどの工夫もあった。その際には授業全体の運営をしなければならない教員だけでなくFAによるファシリテーションに工夫を加え、学修支援センターのアドバイスも受けながら障がい学生も積極的に参加ができる環境作りが重要となる。

参考文献

宮下雄治 [2024] 「経済学部におけるFA制度を用いた教育実践に関する報告：「基礎演習A」におけるFAの教育と効果と研修」『國學院大學教育開発推進機構紀要』巻15 p31-46

Remedial Education at Kokugakuin University's Academic Support Center:

A Practical Report on the Use of Instagram for Education and
Academic Skills Seminar

Yasushi UCHIMURA

Abstract

In recent years, the concept of remedial education has expanded to provide diverse learning opportunities for students with various educational levels and motivations. However, there are still few reports on the effectiveness of such remedial education. In particular, the question is how to encourage students who are reluctant to study to become involved in remedial education. This study reports on efforts to overcome such challenges. Kokugakuin University began to use Instagram to distribute information and to hold academic skills seminars on a variety of themes in the fiscal year of 2024. According to the post-questionnaire of the academic skills seminar, it is suggested that there is a high level of satisfaction with the seminar. The average number of accounts viewing Instagram posts is 318.79 ($SD = 128.69$) with a median of 273, and the average retention rate, which is considered to reflect satisfaction with the content, is 4.78% ($SD = 2.01$) with a median of 4.4%. In addition, the number of individual academic supports in the fiscal year 2024 has already exceeded the number of the previous fiscal year, approximately 20, at this point, with 57 cases. It is suggested that the efforts started this year have improved the recognition of the Academic Support Center and that remedial education has reached a larger number of students.

Keywords : *remedial education, ICT, SNS, learning support*

Analysis of the Trends in TOEIC L&R IP Score Increases at Kokugakuin University

Hiromi YANASE and Mitsuru DOI

Abstract

The purpose of this study is to clarify universal trends by conducting a detailed analysis of the TOEIC L&R IP scores collected over many years at Kokugakuin University, and to contribute to future analysis and student motivation. Doi and Kubota (2022) confirmed a statistically significant increase in the scores of Kokugakuin University students who took the TOEIC L&R IP multiple times. This study incorporates data from the following three years after Doi and Kubota (2022) study, analyzing a total of 65 tests from the academic year 2015 to 2023, involving 17,271 students. As a result, a more reliable analysis has been achieved. This study not only follows the methods of Doi and Kubota (2022) but also provides a detailed analysis of the trends in Listening and Reading scores for 2,543 examinees who took the test multiple times. Additionally, it includes score increases classified by upper, middle, and lower tiers, as well as a comparison between the online and paper-based formats. The findings of this research are believed to be a general trend that applies not only to Kokugakuin University but also to other universities.

Keywords : *TOEIC L&R IP; multiple-test takers; score increase; proficiency level; Online*

The "Vertical and Horizontal" Development Stemming from Teacher Collaboration in "Academic Literacies"

— The Insights Gained through the Interaction among High Utility Academic
Skills Instruction in Japanese, High School-University Transition, and
Multilingual Higher Education —

Naomi KANO, Mika AKAGI, Makiko YOSHINO,
Ryuji SHIMADA and Yuuki SATO

Abstract

A Common Education Course "Academic Literacies I" (hereafter AL I) at *Kokugakuin University* has been taught by approximately ten instructors across over 30 classes annually since 2019. This course aims to cultivate and strengthen high utility academic skills and communication abilities, focusing on four key competencies: critical thinking, persuasive writing skills, collaborative abilities, and digital literacies. In this paper, we examine how instructors' experiences cultivating these four competencies, which form the core of AL I, are applied in other educational settings. Furthermore, we explore how experiences gained in other teaching environments are fed back into the instructional practices of AL I. These considerations are based on four case studies from the fields of (1) high school-university transition and (2) English-medium classes in higher education. The findings indicate that in all cases, the teaching experience from AL I played a positive role in other educational practices. Additionally, it became clear that the instruction of "utility academic skills" not only enhances learners' abilities but also strengthens the teaching competencies of instructors with diverse expertise, which in turn benefits AL I as well.

Keywords : *high utility academic skills, persuasive writing instruction, high school-university transition, English-medium instruction (EMI), collaborative learning, peer response*

Report on the activities of the Faculty Advisor (Fellow System) in the Faculty of Law: Efforts in 2023

Naoko KAWAMURA

Abstract

Since 2014, the Faculty of Law at Kokugakuin University has been receiving budget subsidies as part of the Support Project for Undergraduate Learning, and has been introducing a specialized Teaching Assistant (fellow) system to provide individualised learning support, and has been supporting students' autonomous learning outside of class hours.

In the meantime, new initiatives (online interviews and lectures by fellows) were started to keep the Fellow system alive, especially under the influence of the pandemic.

By continuing with these initiatives during the coronavirus pandemic even after the transition to face-to-face classes, we have been able to provide individualised learning support and work to improve students' academic skills. In 2023, we continued to implement this new system.

In this report, after introducing the objectives and structure of the Fellow System, we analysed and examined the current usage situation based on things such as the user questionnaire and the fellow course questionnaire 2023. The efforts made in the 2023 academic year can be considered a success overall, especially as the total number of users reached to 901.

Keywords : *Faculty of Law Fellow System, Learning Support, Questionnaire Analysis*

The potential effects of active learning-based education

— FA Development and School Spirit

Koichi SHOJI

Abstract

In the Faculty of Economics, the first-year courses 'Basic Seminar A' (mandatory in the first semester) and 'Basic Seminar B' (registration-required, designated course for the second semester) were significantly revised in the 2015 academic year. These courses were redesigned to incorporate active learning, with a primary focus on group work for the first time. A Facilitator System (hereafter referred to as FA) was also introduced, in which facilitators assist teachers with managing class operations.

Although the educational effectiveness of active learning has long been highly regarded, the personal growth of FAs and the enhancement of the school spirit through FA activities have often been overlooked. 'Survey on Experiences and Growth through FA Activities (2024)', which forms the basis of this report, aims to highlight the potential of active learning and contribute to its further development.

Keywords : *Active learning, FA, Group work, Support for students with disabilities, School spirit*

《編集後記》

『國學院大學教育開発推進機構紀要』第16号をお届けいたします。今号では、研究ノート2本、取り組みりポート3本を掲載いたしました。

本学の教育開発推進機構は専任教員がわずか4名の小さな組織ですが、業務範囲は全学の教育の企画実践から研究にまで及び、機構の運営には兼任や兼担も含めて全学規模で多数の教職員に携わっていただいています。今号にも学外の先生方を含めた共著論文や法学部と経済学部との取り組みが掲載され、小さいながらも多彩な内容の紀要となり、機構の業務の幅の広さが反映されていると考えます。

教育と研究はどちらも欠かすことのできない車の両輪であり、教育について研究し、その研究成果を今後の教育に活かすことが重要です。本紀要に掲載された研究成果が学内外で活用され、次号以降でも活発な投稿をいただくことを期待しています。

今号の編集にあたっては著者、匿名の査読者、編集委員だけでなく、教育開発推進機構事務課および株式会社丸井公文社を含む多くの方々の強力なサポートをいただきました。記して感謝の意を表します。
(土肥)

〈執筆者一覧〉※掲載順

内村 慶士	教育開発推進機構助教
柳瀬 弘美	教育開発推進機構准教授
土肥 充	教育開発推進機構教授
加納なおみ	教育開発推進機構教授
赤木 美香	教育開発推進機構兼任講師
吉野舞起子	教育開発推進機構兼任講師
嶋田 龍司	渋谷教育学園幕張中学校・高等学校教諭
佐藤 有貴	十文字学園女子大学非常勤講師
川村 尚子	法学部准教授
東海林孝一	経済学部准教授

國學院大學 教育開発推進機構紀要 第16号

令和7年2月28日 発行

編集・発行者：國學院大學教育開発推進機構
〒150-8440 東京都渋谷区東四丁目10番28号
TEL：03-5466-6744 FAX：03-5466-0186
URL：https://www.kokugakuin.ac.jp/education/fd/iatl
印刷：株式会社丸井公文社

國學院大學

教育開発推進機構紀要

第16号

令和7年(2025)2月

<目次>

○研究ノート

- 國學院大學学修支援センターにおけるリメディアル教育の取り組み
—Instagramを活用した情報発信とアカデミック・スキルズ講座の実践報告—
……………内村 慶士 (1)
- 國學院大學における TOEIC L&R IPスコアの上昇傾向の分析
……………柳瀬 弘美、土肥 充 (15)

○取り組みレポート

- 「アカデミック・リテラシー」での教師の協働から生まれる「縦横」の展開
—汎用的アカデミック・スキルズ指導と高大接続、
高等教育におけるマルチリンガル教育との相互作用—
………加納なおみ、赤木 美香、吉野舞起子、嶋田 龍司、佐藤 有貴 (26)
- 法学部におけるFAの取組み(フェロー〔専門型TA〕制度)の活動報告
—令和5年度の取組み—……………川村 尚子 (49)
- アクティブラーニング型教育の潜在的効果
—FAの成長と愛校心……………東海林 孝一 (58)

○英文要旨…………… (64)

○編集後記・執筆者一覧…………… (69)

もっと日本を。もっと世界へ。