

國學院大學學術情報リポジトリ

「アカデミック・リテラシーI」履修生のライティング力の変化から見る教授法標準化の意義

メタデータ	言語: 出版者: 公開日: 2024-02-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 加納, なおみ, 赤木, 美香 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/0002000091

「アカデミック・リテラシーズⅠ」履修生の ライティング力の変化から見る教授法標準化の意義

加納なおみ・赤木 美香

【要 旨】

本学の共通教育科目として開講されている「アカデミック・リテラシーズⅠ（旧「基礎日本語」）」は、コロナ禍の完全オンライン化をはさみ、2019年（令和元年）後期以降全面的改訂を進めてきた。コロナ禍のオンライン化によるペーパーレス授業の実現は、教員間の情報共有を含んだ様々な課題解決をもたらし、対面授業復活後もICTを積極的に用いて、履修生の総合的なコミュニケーション能力と、現代の大学生に必要なアカデミック・リテラシーズの基盤強化を図っている。授業では特に高次の思考力を伸ばすためにトゥールミン・シカゴ・スタイルに依拠したアカデミック・ライティング指導に注力しており、2021年度以降は「事前・事後テスト」を導入してライティング指導の効果検証を開始し、2年に渡り統計的に指導効果を確認している。2023年度は複数の新任教員を迎えたことを受け、教育の質の継続的な保障のために、調査対象クラスと学生数を増やし指導効果の検証を行った。2022年度同様、ライティング指導の開始前と終了後に履修生が提出した2本のレポートを同一基準で評価し、平均点を算出、統計的に分析した結果、事前・事後テストの平均点の間に有意差が認められ、本科目が進めてきた教授法の標準化の成果を確認することができた。

【キーワード】

初年次教育、トゥールミン・メソッド、シカゴ・スタイル・ライティング、事前・事後テスト、ループリック評価、教師研修

1. はじめに 一問題の所在と調査の目的一

日本国内の高等教育機関では、2010年代以降初年次教育プログラムの普及・拡充が進み、今や多くの大学でアカデミック・スキルズの指導が行われるようになってきている。様々な教育実践が公開され、シラバスや教材の蓄積が進展するなか、「アカデミック・スキルズ」の中核を成すライティング教育についても多様な取り組みが見られる。しかし、アカデミック・ライティング指導の伝統が長いとはいえない日本の高等教育において、学生のライティング力強化という授業目標の達成の前にまず不可欠なのは、指導にあたる教員の育成である。国語教育の伝統的な作文指導や、小論文指導とは異なり、高等教育における言語技能の指導は、例えば、アクティブ・ラーニングを経験したことがない教員にとってその指導が難しいと同種の困難があると言える。

高等教育でのアカデミック・ライティングでは、思考を可視化・言語化するプロセスで言語力と思考力を同時に伸ばす必要があり、例えば、言語に関わらず思考力とコミュニケーション能力強化に定評のあるトゥールミン・メソッドをベースとしたライティング指導法などが知られている。筆者のうちの一人である加納はトゥールミン・メソッド（Toulmin,

1958) を体系的に発展させたライティング (Booth, Colomb & Williams, 2003) をシカゴ大学大学院で学び、以降、日本の複数の高等教育現場で学部生、大学院生、留学生らに広く指導してきた。個人レベルの授業実践だった頃は特に支障はなかったが、本学の2箇所のカンパスで每学期通常8-10人程度の教員が合計16クラスを開講する「アカデミック・リテラシー I」¹の科目マネージャーとして着任以来、教育の質保証が重要課題となった。さらに、トゥールミン-シカゴ・スタイル・メソッドによるアカデミック・ライティング指導を中心に据えていることから、学習者のみならず指導側も未経験者が多い学習環境に適用するための指導法の標準化が喫緊の課題となった。初学者へのライティング指導では、特定のジャンルを「型にはめた」方法で教える授業も広く見られるが、トゥールミン-シカゴ・スタイル・メソッドの特長の一つに批判的思考力の活用があり、これも指導側に経験と研鑽が求められる点である。一方、トゥールミン-シカゴ・スタイル・メソッドのライティングは「型を覚える」タイプではないことから、指導者側にも複雑な認知活動が求められるため、より汎用性の高い指導力が身に付くという利点がある。

これらを踏まえ、学習者のライティング力強化と同時に指導側のスキルアップも実現していくために、本授業で改革を進めた際には、シラバスや教授法の見直しのみならず、オリジナルの教材やワークシート、スライド教材や詳細なマニュアルなども作成した上で、研修も繰り返し行なってきた。2019年の着任当時から筆者らとともに授業を担当した兼任講師陣は若手・中堅・ベテランが混ざった教員チーム（「2019-2022チーム」とする）で、2020年の全面オンライン化においても密に連携をとり、順調に対応を進めることができた。事前事後ライティング課題導入以前からも、每学期複数の方法で教育の質保証の確認はできていたが、2022年度末には教員の半数が入れ替わり、2023年度は複数の新任教員を迎えることとなった。

「2019-2022チーム」の安定した教育成果は個々の教員の能力や経歴により維持できていたことに加え、ALIの授業改革が段階的に進み、その都度研修や指導マニュアルで漸次、指導力を強化していくことができたことも寄与していると考えている。一方、「2023チーム」の新任教員には着任の決定から授業開始まで時間的な余裕がなく、どのような研修をどの程度まで行うか、など新たに多くの課題が浮上した。授業全体の情報は全てデータで共有し、ポイントの解説など詳細に行なったが、レクチャー形式の研修では限界があるため、学期開始前にはオンライン研修会を開催、模擬授業を行ってもらい、具体的に改善点を考え、意見交換をする場を設けた。これら一連の指導と研修は、アカデミック・ライティング指導の経験のない若手教員がすぐに教室で指導を開始するために焦点化した実践的な内容で、科目マネージャーとしての研修準備は例年とは質・量ともに異なっていた。また授業開始後も指導上の疑問に答えるための情報交換など、随時対応できるようにLINEにより継続している。これら一連の対応は、前述のとおり、多くのクラスを開講していくなかで教育の質保証のために不可欠なサポートであり、一定の効果はあったと考えている。しかし、学期が始まってしまえば毎回の授業は教員の力に委ねられる部分が大きい。そこで、

教員側の個人的要因を超えて授業の質を担保するため、毎回の授業を支える教授法一科目マネージャーとして提供してきたオリジナルの授業シラバスや教科書、教材、授業マニュアルなど一連のリソースから成り立っている一の効果を検証することがより一層重要な課題となった。そこで、今回も過去2年間の調査方法にならい、学生のライティング力の変化を測定するための「事前・事後テスト」（以下に詳説する）の分析を規模を拡大して実施した。

2. 調査方法と調査結果

(1) 調査概要

大学初年次教育のライティング授業の効果をみる際、日本国内で広く使われている手法は、学生による自己評価やアンケート調査に基づくものであるが、「ライティング力の変化を通じた授業効果」を検証する際、外国語教育の分野では「事前・事後テスト」を用いてライティング力を測定することが多い²。本授業でも、学生のライティング力を直接測定し、授業効果を検証する方法のほうが調査の目的にかなうため、「事前・事後テスト」を採用し、検証した。事前テストと事後テストの得点の比較から得られた変化を統計的に分析した結果、有意な差が認められ、本授業のライティング指導の効果を過去2年に渡り、検証し確認することができた（加納・赤木, 2022; 加納・赤木, 2023）。

練習効果の影響を排除するため前回改善した調査方法（赤木・加納, 2023）に従い、今年度も「事前テスト」と「事後テスト」の難易度は揃えたうえで、異なる論題を与え、履修生のライティング力の変化を調べることにした。対象となった授業のシラバスや内容及び授業設計上の理論的背景などについては、加納・赤木（2022）及び加納・赤木（2023）を参照されたい。

(2) 調査の目的

2023年度前期開講の「アカデミック・リテラシーズⅠ」において、教員の指導経験に関わらず教育の質を保証することができるか、ライティング事前・事後課題を用いて検証する。

(3) 調査対象者

本調査の対象者は、國學院大學が2023年度前期に共通教育科目として開講した「アカデミック・リテラシーズⅠ」13クラスを履修した全354名のうち6クラスを対象に事前・事後ライティング両方を提出した学生119名を抽出した。6クラスの指導担当者は新任教員3名を含む5名である。

(4) データ収集

これまでの調査同様、履修生全員に対し、事前テストは授業でライティング指導を開始する前の第3回に、事後テストは全てのライティング指導が終了した第13回から14回にかけてそれぞれ宿題として課した。事前・事後テストはいずれも二項対立型³の論題であるが、同一のトピックでは一定程度想定される練習効果の影響が排除できないため、事前と事後でそれぞれ異なるトピックの論題を与え、学生のライティング力の変化を調べた。事前・事後テストそれぞれの論題は以下のとおりである。

事前テスト

乳幼児（0歳から3歳）に対し、デジタルメディアを利用した育児をすることに賛成ですか、反対ですか。必ず、賛成か、反対いずれかの立場を選び、根拠を挙げて自分の意見を述べてください。

事後テスト

「ギャップイヤー」制度を日本で広めることに賛成ですか、反対ですか。必ず、賛成か、反対いずれかの立場を選び、根拠を挙げて自分の意見を述べてください。

両課題を提出した学生に対し、教員は全員同一の「ループリック」に沿って採点した。使用した「ループリック」は授業で学生に配布した「レポート課題1 ループリック」⁴と同一だが、学生に事前・事後テストを課した際には配布していない。ループリックでは10項目（①タイトル、②序論、③本論・中心文、④本論・理由、⑤本論・証拠、⑥本論・反駁、⑦結論、⑧全体の構成、⑨書式、⑩表現・表記）について40点満点で評価した。

(5) 結果

対象者全員の事前テスト、事後テストの得点を100点満点で換算し、両テストの得点差と平均点を表1に示す。

表1 個人の得点の変化

対象者	事前	事後	事後-事前	対象者	事前	事後	事後-事前	対象者	事前	事後	事後-事前
1	42.5	90	47.5	41	42.5	95	52.5	81	37.5	57.5	20
2	47.5	87.5	40	42	30	52.5	22.5	82	37.5	45	7.5
3	47.5	62.5	15	43	45	95	50	83	37.5	75	37.5
4	45	67.5	22.5	44	37.5	95	57.5	84	35	50	15
5	50	87.5	37.5	45	57.5	95	37.5	85	37.5	67.5	30
6	40	62.5	22.5	46	40	55	15	86	42.5	67.5	25
7	42.5	95	52.5	47	45	90	45	87	40	72.5	32.5
8	50	80	30	48	47.5	60	12.5	88	40	60	20
9	45	62.5	17.5	49	40	75	35	89	40	55	15
10	50	77.5	27.5	50	47.5	62.5	15	90	35	55	20
11	45	80	35	51	42.5	47.5	5	91	32.5	52.5	20
12	42.5	80	37.5	52	35	50	15	92	37.5	47.5	10
13	37.5	50	12.5	53	37.5	37.5	0	93	37.5	52.5	15
14	57.5	87.5	30	54	52.5	67.5	15	94	37.5	77.5	40
15	45	95	50	55	52.5	67.5	15	95	32.5	52.5	20
16	42.5	82.5	40	56	62.5	67.5	5	96	35	70	35
17	40	97.5	57.5	57	47.5	62.5	15	97	40	72.5	32.5
18	55	97.5	42.5	58	57.5	92.5	35	98	37.5	62.5	25
19	50	82.5	32.5	59	45	57.5	12.5	99	50	67.5	17.5
20	42.5	60	17.5	60	55	57.5	2.5	100	55	97.5	42.5
21	47.5	62.5	15	61	65	70	5	101	65	97.5	32.5
22	57.5	97.5	40	62	52.5	57.5	5	102	47.5	90	42.5
23	40	62.5	22.5	63	52.5	57.5	5	103	47.5	62.5	15
24	45	67.5	22.5	64	57.5	85	27.5	104	47.5	72.5	25
25	40	72.5	32.5	65	52.5	45	-7.5	105	42.5	70	27.5
26	45	80	35	66	62.5	67.5	5	106	42.5	62.5	20
27	35	85	50	67	52.5	75	22.5	107	37.5	60	22.5
28	52.5	90	37.5	68	57.5	67.5	10	108	42.5	55	12.5
29	47.5	85	37.5	69	52.5	82.5	30	109	45	47.5	2.5
30	37.5	62.5	25	70	45	67.5	22.5	110	50	92.5	42.5
31	57.5	97.5	40	71	52.5	62.5	10	111	52.5	87.5	35
32	37.5	77.5	40	72	62.5	77.5	15	112	47.5	67.5	20
33	47.5	47.5	0	73	50	57.5	7.5	113	47.5	67.5	20
34	40	55	15	74	60	52.5	-7.5	114	37.5	90	52.5
35	62.5	82.5	20	75	60	65	5	115	50	77.5	27.5
36	37.5	47.5	10	76	45	77.5	32.5	116	42.5	60	17.5
37	42.5	75	32.5	77	52.5	60	7.5	117	42.5	92.5	50
38	45	67.5	22.5	78	60	77.5	17.5	118	50	87.5	37.5
39	45	57.5	12.5	79	22.5	32.5	10	119	37.5	77.5	40
40	27.5	42.5	15	80	37.5	47.5	10	平均	45.65126	70.10504	24.4537815

(n=119)

前掲の表1より、事前・事後テストのそれぞれの平均点と得点差の平均点を抜き出して以下に示す。

表2 平均点と得点差

	事前テスト	事後テスト	得点差
平均点	45.65	70.10	24.45

(小数点第3位以下四捨五入)

(6) ライティング指導全般の結果

表2に示されたとおり、平均点では事前テストから事後テストで24.45点の上昇が見られた。対応のある t 検定を行なったところ、0.1%水準で本授業の効果がみられた。 $(t(118) = -18.3, p < .001)$ 。つまり対象となった履修生のライティング力の伸びは、平均点の変化からだけでなく、統計的にも有意差が明らかとなり、ライティング指導開始前と比較すると終了時点での指導効果が証明されたといえる。

3. 考察

2023年度は新任教員と継続教員クラスから収集した混合データでも、前節に述べた通り全体の結果としては指導効果に統計的有意差が得られた。このことより、教員の指導経験に関わらず、本科目では授業設計・教材などを含めた教授法そのものに一定の質保証ができることが統計的に示された。

一方、表1の個人の得点を見ると、当然ながらばらつきがある。今回の検証で新たに見られた点は、事前テストから事後テストにかけて点数に変化が全くない学生(33番、53番)や得点が下がった学生(65番、74番)の出現である。これらは過去の検証時には見られず、今回新任教員担当の複数クラスで観察された。ここで事後テストの点数が事前テストより低下した学生2名の得点の内訳を調べてみると、事前テストのみならず事後テストにおいても「証拠」「反駁」「書式(引用・文献リスト)」などが最低点となっており、事前テストからの進歩が見られないことがわかった。大幅に得点を伸ばしている学生はいずれも、事前テストの際には未習だったため最低評価だったこれらの項目に対し、事後テストでは学習の成果を反映して高評価を得た結果、総合点が大幅に上昇している。これらの項目は難易度が高いため、大きな変化が見られず得点の上昇が小幅に留まるケースはこれまでもあったが、それでも他の項目で上昇が見られたことより事後テストで得点が下降する例はなかった。今回、数人の学生が無変化や得点減少を示したことは、学生側の要因によるのか、指導側の要因によるのか、あるいは両方なのか、判断するには複数の観点からの分析が必要となるため、さらに検討する余地がある。

4. 結び 一まとめと今後の課題一

過去2年に続き、今回の検証でも統計的に本授業の指導効果が示された。対象クラス、

対象教員数を広げたことから教員の指導歴にはかなりの幅が見られるなか、この結果によって本授業における教授法そのものの信頼性を確認することができたと考えられる。その一方で、質的な検討を加えると新任教員による指導クラスには過去になかった傾向が見られたため、その要因を引き続き分析し、適切な対応を考えていく必要がある。また、レポート課題における教員の評価スキルの信頼性担保も重要な課題である。この点については教育的視点、研究的側面両方から改善策を講じる必要がある。

注

- 1 2020年までは「基礎日本語」として開講。たまプラーザキャンパス・観光まちづくり学部対象授業ではシラバス、教材、内容等全て「アカデミック・リテラシーⅠ」と同一ながら、現在も「基礎日本語」の科目名で開講中。
- 2 先行研究については、加納・赤木(2023)参照。
- 3 ここでは「特定のトピックについて賛成か反対かを問う」ものである。
- 4 使用したループリックは以下のとおりである。

	4	3	2	1
タイトル	キーワードを効果的に使い、内容が予測できる適切な論題が付けられている。	論題はあるが、漠然として内容の予測には効果的ではない。	本文の内容に合わない、不適切な論題になっている。	論題がない。
序論	冒頭に簡潔でわかりやすく問題の背景が述べられており、問いに続いて明確な主張がある。	問題の背景の説明、問い、主張のいずれか一つに不備がある。	問題の背景の説明、問い、主張のいずれか二つに不備がある。	問題の背景の説明、問い、主張の全てに不備がある。またはこれら三つのうち書かれていないものがある。
本論・中心文	本論1、本論2の paragraph 冒頭に内容を効果的にまとめ、序論の主張を支える中心文がある。	本論1、本論2の paragraph に中心文はあるが、キーワード使用やまとめ方に問題がある。	本論1、本論2の paragraph のどちらかに中心文がない。	本論1、本論2の paragraph 両方に中心文がない。
本論・理由	本論1、本論2の中心文のすぐ後に、わかりやすい理由が述べられている。	本論1、本論2の paragraph に理由はあるが、中心文との関係が不明瞭で、理由としての妥当性が弱い。	本論1、本論2の paragraph のどちらかに理由がない。	本論1、本論2の paragraph 両方に理由がない。
本論・証拠	本論1、本論2の paragraph に信頼できる証拠の引用があり、中心文、理由を裏付けている。	本論1、本論2の paragraph の両方に証拠はあるが、信頼性または説得力の面で不十分である。	本論1、本論2の paragraph のどちらかに証拠がない。	本論1、本論2の paragraph 両方に証拠がない。
本論・反駁	予想される反対意見がある。それに対する反論部分の説明が十分で、有効な反駁となっている。	予想される反対意見はあるが、それに対する反論部分は説明不足のために反駁として不十分である。	予想される反対意見に対する反駁が、序論の主張に矛盾している。または、序論・本論1とのつながりが弱い。	予想される反対意見が示されていない。または、それに対する反駁がない。
結論	序論・本論についての簡潔でわかりやすいまとめ、自分の主張の再提示があり、一貫性を強化する結論となっている。	序論・本論のまとめは不十分だが、自分の主張の再提示はあり、本文全体としての一貫性はある。	序論・本論についてのまとめ、または、自分の主張の再提示のどちらかが欠けているが、本文全体としての一貫性はある。	序論・本論と一貫しない結論が述べられている。または本論で論じていない新たな内容が含まれている。
全体の構成	序論1・本論2・結論1から成る双括型になっている。必要な要素を適切に含んだ4 paragraph 構成になっている。	序論1・本論2・結論1から成る双括型になっているが、 paragraph の構成が、不適切・不十分である。	・序論1・本論2・結論1から成っていない。 ・双括型になっていない。	序論または結論がない。
書式	ルールを守り、正確に引用と文献リストが示されている。	引用または文献リストに1、2箇所の誤りがある。	引用または文献リストに5箇所以上の誤りがある。	引用または文献リストのいずれかが示されていない。
表現・表記	文法、語句の使い方に不適切な箇所がなく、誤字・脱字もない。	文法・語句の使い方の不適切な箇所、誤字・脱字が全体を通じて1,2箇所ある。	文法、語句の使い方の不適切な箇所、誤字・脱字が全体を通じて5箇所程度あるが、意味は理解できる。	文法、語句の使い方の不適切な箇所、誤字・脱字が多く、意味がわからない部分がある。

レポート課題1及び事前・事後テストに使用したループリック

参考文献

- Booth, W., Colomb, G., & Williams, J. (2003). *The craft of research*. (3rd ed.) The University of Chicago Press.
- 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.
- Toulmin, S. (1958). *The use of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.