國學院大學学術情報リポジトリ

「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

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2025-03-17 キーワード (Ja): 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 キーワード (En): high utility academic skills 作成者: 加納, なおみ, 赤木, 美香, 吉野, 舞起子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/0002001484

取り組みリポート

「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うえで、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・スキルズの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、ALⅠ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、ALⅠ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、ALⅠ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ALⅠ授業にどのように還元されうるか、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ＡＬＩ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うるか、（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「雰囲気で段落を作っていた」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。國學院大學の「アカデミック・リテラシーズ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て、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に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、調査をしっかりとして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ALⅠ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ALIの授業でその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場合が多く、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、「教室内でのグループ・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ズのうち、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ズ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に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に済む。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。

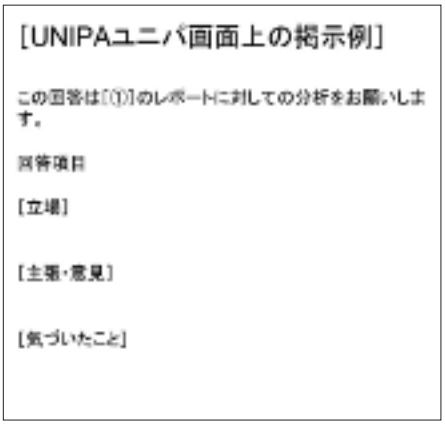

図１

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的要素が多かったことからも頷ける。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こと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

れたい。

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もわかるように（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となる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・スキルズのうち、特に「デジタルリテラシーズ」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。このようなリ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、ALⅠでの指導経験を応用することができると考えた。ALⅠ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ALⅠ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ズ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ズとは、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、ALⅠ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。

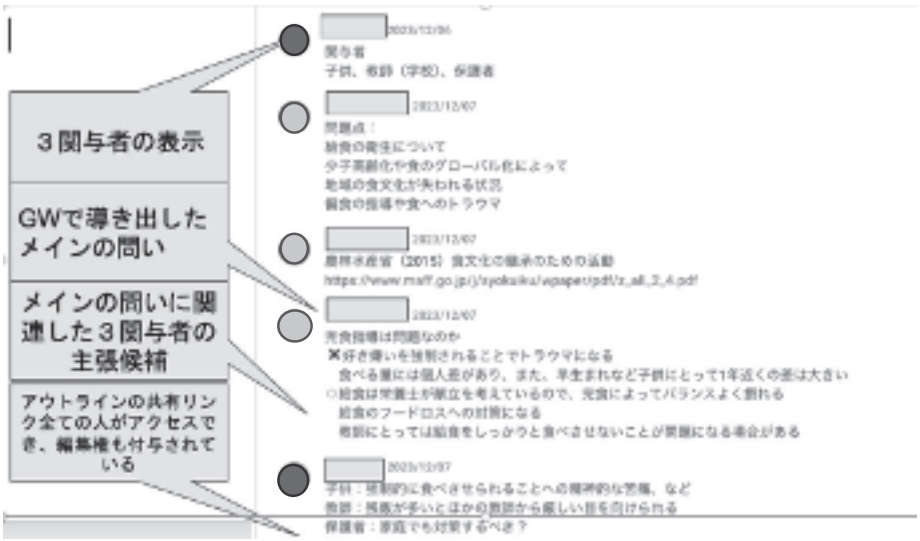

図２　Google Classroomストリーム上の協働活動プロセスの可視化

図３は、図２の日本人クラスALⅠ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	他の言語レパートリー	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なんですか。
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う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つながると思います。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で、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の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ズ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ズ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、ALⅠ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ALⅠ）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ALⅠ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、ルーブリックやチェック・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ＡＬＩ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、ＡＬＩ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、沈黙になってしまうことが多かった。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することが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、ＡＬＩ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で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して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で、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で～」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、ALＩ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、ALⅠ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、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、この機会は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ており、一連の情報共有はALⅠ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。ALⅠ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ALⅠ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ALⅠ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。

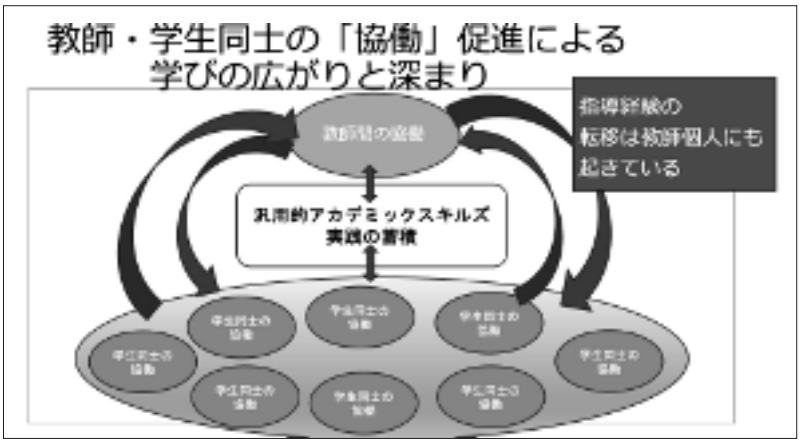

図１　「教師・学生同士の『協働』促進による学びの進化と拡張のイメージ」

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.
舘野泰一・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

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*