

学生アスリートに対するライティング学習支援の効果検証
 —学習特性に基づく支援方法の検討—
Effects of an Extracurricular Program for Writing Support

多田泰紘（関西大学教育推進部）
 岩崎千晶（関西大学教育推進部）
 中澤務（関西大学文学部）

要旨

本研究の目的は、学生アスリートに対するライティング学習支援の効果を検証するとともに、学習特性に基づく支援方法を検討することである。具体的には、学生アスリート1年生を対象としたアカデミック・ライティングの正課外講習会とライティングセンターによる個別相談対応を行い、質問紙調査と、ループリックによるレポート課題の直接評価を用いてその効果を検証した。その結果、文章作成に関する意識と知識・技術の向上が観察された。次に、学習アプローチや学習動機についての質問紙調査を行い、学生アスリートと一般大学生の学習特性を比較した。その結果、学生アスリートは一般大学生より、特定の学習場面や学習課題への努力や持続性、忍耐を含む学習意欲は高いものの、学習全般への興味が比較的低く、学習の継続性に課題があることが示された。その一因として、高校までの学習経験の違いや競技活動中心の生活があると推察される。最後に、ライティングセンター個別相談の利用方法に対する希望について調査した結果、学生アスリートは競技練習などで訪れるキャンパスより、授業を受けているキャンパスでの相談を希望していた。また、スカイプ等を用いたオンライン相談への心理的抵抗は低かった。このことから、正課外での学習支援の効果はあるものの、授業を受けるキャンパスでの相談体制の充実やオンライン技術を用いた支援がより効果的と考えられる。また、学生アスリートの学習特性を考慮し、同じ経験を共有する上級生をピアサポーターとして配置するなど、彼らの学習に対する不安を払しょくし、学習意欲を向上、継続させることが重要と考えられる。

キーワード 学生アスリート、アカデミック・ライティング、学習支援、学習意欲、学習の継続性、ライティングセンター／Student Athlete, Academic Writing, Learning Support, Motivation to Learn, Continuity of Learning, Writing Center

1. 背景

日本のスポーツ振興について、大学に籍を置きながら競技活動を行う学生アスリートの教育について広く議論が行われている。スポーツ庁が2017年度に行った調査（1165校対象；617校回答）によると学生アスリートを有する大学は205校に登り、およそ3校に1校は学生アスリートを受け入れている（文部科学省、2017）。学生アスリートは日常的なトレーニングおよび競技大会への参加と、学業の両立という二足のわらじを履いているため、学習時間に制約を受ける。また、競技活動中心の生活という背景から、大学での学びに不安を感じることも多い。

学生アスリートの学びについて彼らが在籍する

大学も危機感をもっている。上記スポーツ庁の調査に回答した過半数にあたる297校（52%）が、「競技活動と学業の両立」を大学スポーツの課題に挙げている。しかしながら、学生アスリートを対象とした学習支援を実施している大学はおおよそ70校（約12%）に留まっており（長倉、2018）、学生アスリートの学習支援体制は未整備と推測される。学習支援体制の整備が遅れる要因のひとつとして、日本における学生アスリートを対象とした教育研究の不足が挙げられる。学生アスリートの競技活動は正課外で行われるため、その活動が授業研究や指導方法の要素に組み込まれることは少なく、一般入試で入学した学生（一般大学生）と同じ視点から調査・研究が行われてきた。実際

に、一部の大学が学生アスリートに対するインタビュー調査に基づいて学習支援プログラムを提供している（長倉、2018）のみである。

学生アスリートを対象とした指導・支援の方法として、アカデミックな知識・技術の修得を目的とするもの以外に、「学業成績の管理・把握」や「授業欠席時の配慮」といった非学術的な内容も含まれる（長倉、2018）。教育研究の対象としては前者が扱われる。

教育研究の対象となるアカデミックな知識・技術のひとつとしてアカデミック・ライティングがある。アカデミック・ライティングは大学における学びの基礎（井下、2013）であると同時に、テーマに沿った課題を探索し、文献から情報を集め、根拠をもとに自身の主張を組み立て、論理的に表現する複合的能力である。大学での学びを深め、論理的思考力、表現力の向上をはかるうえで、アカデミック・ライティングに関する知識・技術の指導と、知識・技術の再構築を促す学習支援の提供が重要である（井下、2013）。しかしながら、学生アスリートに焦点を当てた調査・分析や学習支援方法の実践研究は少なく、これまでの知見から効果的な指導・支援方法を抽出することは困難である。

2. 研究の目的

本研究の目的は、学生アスリートを対象としたアカデミック・ライティングに関する学習支援方法の開発・実践と評価、およびエビデンスに基づく支援方法の提案である。

本研究では、大規模総合大学 A 大学の学生アスリート 1 年生を対象に、アカデミック・ライティングに関する正課外講習会とライティングセンター（WRC）の個別相談対応を実施し、その効果についてレポート課題のパフォーマンス評価を用いて検証する。また、学習アプローチ、学習動機、過去の学習経験などの調査と統計的解析を行い、学習特性を抽出する。ここで抽出された学生アスリートの学習特性と先行研究で得られている一般大学生のそれを比較し、より効果が期待される支

援方法を検討する。なお、一般的に、学生アスリートの授業外学習時間は断片化されていると想定される。上記 WRC の個別相談対応の効果と学習特性を考慮しながら、場所や時間の制限を受けにくいオンラインによる学習支援方法の可能性について併せて検討する。

3. 学習支援方法の開発・実践と評価

3.1. 文章作成知識・技術の講習会

2018 年 4、5 月に、A 大学学生アスリート 1 年生（121 名）を対象とした、アカデミック・ライティングの正課外講習会を、1 回 75-90 分、計 3 回実施した。講師は WRC の教員が担当した。各回の講義内容と受講後に学生が取り組む課題について表 1 に示す。

表 1 文書作成能力向上講習会の概要

回	内容	課題
1 回	レポートと感想文、 体裁、書き言葉と話し言葉の使い分け	文献検索
2 回	文章構成、引用	アウトライン作成
3 回	推敲、修正	文章作成と WRC での相談

講習会受講前後での学生アスリートの文書作成に関する意識の変化を明らかにするため、第 1 回講習会受講前と第 3 回講習会受講後に質問紙調査を行った。調査項目は表 2 に示す 5 項目 4 段階である。

回答した学生 102 名の講習会受講事前事後の平均値の差について t 検定を行った結果、全調査項目で有意 ($P < 0.01$) な増加が確認された (表 2)。このことから講習会は受講生の文書作成に対する意識の向上につながったと考えられる。一方、「感想文との違い」以外の項目は、受講後の平均回答値がいずれも 2 点台 (3 点が「できる／自信がある」の回答) であった。この結果から、1 回の講習会の効果には限界があり、継続的なライティング指導の必要性が示唆された。

表2 講習会前後での意欲の変化

調査項目	事前 平均(±SD)	事後 平均(±SD)
感想文との違いを説明できる	2.08 (±0.64)	3.06 ¹⁾ (±0.56)
テーマ設定について自信がある	1.78 (±0.57)	2.63 ²⁾ (±0.70)
自分で文献を探ることができる	1.92 (±0.59)	2.75 ¹⁾ (±0.59)
引用方法について理解している	2.02 (±0.66)	2.87 ²⁾ (±0.44)
文章の組み立てに自信がある	1.79 (±0.60)	2.57 ¹⁾ (±0.59)

N=102

¹⁾ 対応のある t 検定, ²⁾ ウェルチの t 検定

3.2. ライティングセンターでの個別相談

講習会では受講生に対して論証型レポートを課し、レポート作成後に A 大学 WRC を訪問させ、個別相談を 1 回以上受けた後レポートを提出するよう指示した。A 大学 WRC では、専門的な研修を受けた大学院生チューター（以下チューター）による文章作成のアドバイスを行っている。本 WRC の理念は、添削による答えの教授ではなく、学生自ら問題を発見し、考え、解決する力の育成です。個別相談に際し、チューターは対話形式で文章の問題点およびその解決方法を学生に気付かせるよう試みた。なお、チューターは講習会と後述のループリックの情報を事前に共有している。

学生の知識・技術への個別相談の影響を検証するため、WRC 来室時に持参した文章と、個別相談を受けた後提出したレポートについて、ループリックを用いて評価・比較した。評価者は講習会の講師を担当した WRC 教員である。ループリックの評価観点として、具体例などを比較的容易に言葉で明示できる「文章構成」と「文法」、言葉で説明することが比較的難しい「主張の提示」および「証拠の記述」の 4 つを設定し（表 3）、各観点を 4 段階で評価した。なお、これらの観点は講習

会の到達目標および内容と対応しており、受講生に対して講習会で提示している。

表3 講習会前後での知識・技術の変化

評価観点	WRC 訪問時の 平均(±SD)	提出時の 平均(±SD)
文章構成	2.34 (±0.69)	3.18 (±0.48)
主張の提示	2.04 (±0.70)	2.78 (±0.78)
証拠の記述	2.20 (±0.61)	2.64 (±0.71)
文法	2.63 (±0.66)	2.97 (±0.66)

WRC の個別相談を受ける前と後のレポートを入手できた受講生 98 名について、ループリック評価を行い、個別相談の効果を分析した。具体的には、各評価観点について事前事後の平均値の差を t 検定により比較した（表 3）。分析の結果、すべての観点で有意（ $P < 0.01$ ）な増加が確認された。この結果から、文書作成に関するアドバイスをチューターから受けることは、学生自身が書いた文章を振り返り、修正する上で恒常的な効果をもたらしたと考えられる。一方、「主張の提示」と「証拠の記述」の評価平均値は個別アドバイスを受けた後も比較的 low、1 回の相談の効果には限界があることが示唆された。本研究から、WRC による正課外講習会と個別アドバイスは、学生アスリート 1 年生の文章作成に対する意識や知識・技術の形成に効果があることが示された。

4. 学習アプローチや動機などの調査・分析

2018 年 10 月に、A 大学学生アスリート 1 年生（118 名）を対象とした、学習アプローチや学習動機、過去の学習経験の質問紙調査（前 8 問 85 項目）を行った。各質問の評価尺度および質問作成時に参考にした文献は表 4 の通りである。

正しく回答した 115 名の平均値と標準偏差を表 5 に示す。高校時の学習経験を除く 5 段階回答項

目はいずれも平均値が3（「どちらとも言えない」の回答値）を超えており、学習意欲や関与のあり方（エンゲージメント）、認知においてネガティブな傾向は見られなかった。一方、高校時代の学習経験の2つの尺度項目はどちらも平均値が3を下回り、大学での学習活動への適応にリスクを抱える可能性が示された。学習経験の不足は学生アスリートの不安を助長する可能性も考えられるため、1年生に対する指導・支援によるフォローアップが求められる。4段階回答項目の学習動機の継続意志因子や予習の仕方について、どちらも平均値が2.5を下回り、ややネガティブな回答（3は「やや当てはまる」、2は「やや当てはまらない」）の傾向が見られた。学習動機の積極的関与の平均値は2.5を超え、学びへの積極性が見られるものの、予習や学習継続など自律的な学習に不安が見られる。正課外学習環境の整備など、積極的な学びにつながる学習支援の展開が求められる。

表4 質問項目と評価尺度

問	評価尺度 (参考文献)
1	学習アプローチ (河井・溝上、2012) 16項目 5段階
2	学習動機 (浅野、2002) 5項目 4段階
3	予習の仕方 (一) 3項目 4段階
4	考動力コンピテンシー (一) 21項目 5段階
5	エンゲージメント (梅本ほか、2016) 9項目 5段階
6	学習方略の認知 (中西、2004・伊藤、2009) 12項目 5段階
7	主体的学習態度 (畑野、2011) 9項目 5段階
8	高校時の学習経験 (一) 7項目 5段階

参考文献の「一」は、A大学および筆者の独自開発項目を示す。

調査時期、対象とする大学生の学部・学年が異なるものの、A大学学生アスリート1年生115名と一般大学生の平均値の差を、t検定を用いて比較した（表5）。その結果、学生アスリートは一般大学生（1-4年生199名；梅本・伊藤・田中、2016）より、特定の学習場面や学習課題における努力や持続性、忍耐を含む意欲や関与のあり方「行動的エンゲージメント」は有意に高く、逆に、学習に対する興味や楽しさといった感情的反応に関する意欲や関与のあり方「感情的エンゲージメント」は有意に低かった。また、学生アスリートは、一般大学生（学年不明381名；浅野、2002）より長期的に学習を継続しようとする意志力「学習動機の継続意志因子」が有意に低かった。これらの結果から、学生アスリートは、個別具体的な授業や学習へは積極的に取り組むものの、学習に対する興味の低さや不安があり、自律継続的な学習を不得手としていると推察される。

5. ライティングセンターの利用についての調査・分析

前述のとおり、WRCの個別相談は学生アスリートの文章作成能力の向上に効果があった。この結果は、個別具体的な課題について意欲的に学習へ取り組む学生アスリートの特性と矛盾がない。他方、学生アスリートは学習全体への興味が低く、継続的な学習に課題を抱えていることが明らかとなった。先行研究の結果から、教員がWRCの利用を学生へ指示することで継続的なライティング学習を促す効果が期待されている（多田ほか、2019）。学生アスリートの学習支援において、WRCの利便性は重要な要素といえる。

A大学の学部生が所属するキャンパスは4か所ある。WRCも4か所のキャンパスそれぞれに設置されているが、開室時間や一度の利用可能人数は各々異なっている。なお、学生はすべてのWRCを利用することができる。

学生アスリートは、それぞれが所属するキャンパスで授業を受ける一方、競技の練習やミーティングなどで他のキャンパスを頻繁に訪れる。その

表5 尺度項目ごとの平均値と標準偏差

尺度項目	平均値±標準偏差
深い学習アプローチ	3.46±0.98 (3.65±0.71)
浅い学習アプローチ	3.05±1.05 (2.99±0.58)
学習動機の積極的関与 因子	2.55±0.89 (2.40±0.80)
学習動機の継続意志因子	2.20±0.89** (2.61±0.83)
予習の仕方	2.39±0.88 (-)
考動力コンピテンシー 【自律力】	3.35±0.88 (-)
考動力コンピテンシー 【人間力】	3.55±1.02 (-)
考動力コンピテンシー 【社会力】	3.58±0.94 (-)
考動力コンピテンシー 【国際力】	3.12±1.16 (-)
考動力コンピテンシー 【革新力】	3.33±0.93 (-)
考動力コンピテンシー 【リテラシー】	3.31±0.97 (-)
行動的エンゲージメント	3.68±0.95** (3.32±0.66)
感情的エンゲージメント	3.07±1.02* (3.30±0.72)
学習に対する有効性 の認知	3.42±0.95 (-)
内発的価値	3.67±1.00 (3.51±0.79)
主体的学習態度	3.25±1.04 (3.20±0.78)
高校時AL体験	2.94±1.23 (-)
高校時文章作成経験	2.66±1.18 (-)

下線は4段階で回答する項目を示す。

いずれも数値が高いほど意識・態度の強度が高いことを示す。

()内は先行研究における一般学生の数値。

*先行研究の結果より5%有意に高い・低い

**同、1%有意に高い・低い

-はA大学および筆者の独自開発項目。

ため、学生アスリートは授業を受けるキャンパス以外でのWRCの利用機会が多いと考えられる。そこで、2018年10月、A大学学生アスリート1年生(103名)を対象に、質問紙による各キャンパスのWRCの利用希望調査を行った。また、合宿や大会参加などで学外への長期滞在することも考えられるため、オンラインによる利用相談を希望するかどうかを併せて調査した。質問項目および選択肢は表6の通りである。

表6 WRC利用に関する質問項目と選択肢

問	質問項目と選択肢
1	主に授業を受けているキャンパス 【キャンパス名を1つ選択】
2	授業の無い時間に最もよく滞在する キャンパス 【キャンパス名を1つ選択】
3	WRCの利用に都合が良いキャンパス 【キャンパス名を1つ選択】
4	スカイプ等を用いた オンライン相談についての利用希望 選択肢1. スカイプなどを使いなれており、抵抗がない 選択肢2. スカイプなどを使いなれているが、相談は直接会ってしたい 選択肢3. スカイプなどを使いなれていないが、便利なのでやってみたい 選択肢4. スカイプなどを使いなれていないため、やりたくない

回答結果を表7に示す。この結果から、キャンパスIは所属学生が多いだけでなく、授業のない時間に他キャンパスの学生が多く滞在していると考えられる。一方、キャンパスII-IVは授業のない時間は所属学生の滞在が減少すると推測される。授業を受けているキャンパスを「WRCの利用に都合が良い」と回答した学生の割合は83.5%(86/103)、授業以外の時間に滞在するキャンパスを同様に回答した学生の割合は72.8%(75/103)であった。 χ^2 乗検定の結果、有意(P<0.05)に授業を受けているキャンパスでのWRCの利用を望む割合が高かった。なお、キャンパスIIのWRCは、「利用に都合が良い」と回答した学生数

が、所属学生数を上回っている。これはキャンパスⅡが市中心部に立地し、複数の鉄道駅、バス停があるなど、他キャンパス生の通学経路になっているためと考えられる。調査の結果、多くの学生アスリートが所属学部のあるキャンパスでのWRCの利用を望んでいることから、継続的なWRCの利用を促すうえで、各キャンパスの所属学生数を考慮した開室、相談体制の整備が重要と考えられる。

表7 各キャンパス WRC の利用希望

質問項目	キャンパス			
	I	II	III	IV
主に授業を受けているキャンパス*	57	7	4	35
授業のない時間に最もよく滞在するキャンパス	92	3	0	8
WRCの利用に都合が良いキャンパス	69	9	3	22

*所属学部があるキャンパスを指す。

また、スカイプ等を用いたオンライン相談に対する利用希望を聞いた回答結果を表8に示す。回答した学生アスリート103名のうち、「スカイプなどを使いなれていない」と回答した割合は85.4% (88/103)であったが、オンライン相談に「抵抗がない」または「便利なのでやってみたい」と回答した学生は全体の半数以上(55名)となった。これらの結果から、スカイプなどを用いたオンライン相談は学生アスリートに受け入れられやすいと考えられる。特に、利用に都合が良いと回答した学生が多いキャンパスⅠ、Ⅳで、WRCの開室時間や対応チューターを確保できない場合、オンラインによる相談は有効な学習支援方法であろう。

6. まとめと課題、展望

本研究により、学生アスリートを対象としたライティング学習支援として、正課外講習会とWRCによる個別相談の双方に効果が認められた。

表8 オンライン相談に対する利用希望

選択肢	回答数
スカイプなどを使いなれており、抵抗がない	9
スカイプなどを使いなれているが、相談は直接会ってほしい	3
スカイプなどを使いなれていないが、便利なのでやってみたい	46
スカイプなどを使いなれていないため、やりたくない	42
その他/無回答	3

一方で、1回の受講や相談では、文書作成に対する意識や知識・技術の向上に限界があることが示唆された。そこで、学生が提出したレポートに対して改善点等のコメントを付してフィードバックするとともに、次学期に同様の講習会を開催し、継続的な学習を促した。

また、教職員からの働きかけがあったとはいえ、正課外の講習会へ参加し、文章作成課題に取り組む状況は、学生アスリートの行動的エンゲージメントの高さを示している。一方、一般大学生より感情的エンゲージメントや学習継続意志が低い理由のひとつとして、高校までの競技活動中心の生活が影響していると推察される。つまり、学生アスリートは、学校での授業以外の時間を練習や大会参加に費やし、隙間時間で宿題や予習などを行ってきたため、継続的な学習の経験が少なく、結果、授業や個別の課題を短期・集中して行う学習アプローチを身に付け、学びの継続に至っていない可能性がある。今後、スタディ・スキルの重要性や彼ら自身が学習の効果を感じられる指導・支援の展開が求められる。例えば、学生アスリートの上級生をピアサポーターとして配置し、対面、オンライン双方による学習支援が考えられる。経験を共有する上級生による支援は、学習への興味や不安の払しょく、継続的な学習のフォローとなり、彼らも持っている個別具体的な授業や課題への意欲、関与の高さを自律的な学びへつなげるであろう。

謝辞

本取組の実施にあたりご協力いただきました、福岡大学の紺田広明先生、関西大学の矢田尚也先生、およびWRC チューターの皆様に感謝いたします。

参考文献

- 浅野志津子 (2002) 「学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程—放送大学学生と一般大学学生を対象にした調査から—」『教育心理学研究』, 第 50 巻第 2 号, pp.141-151.
- 畑野快 (2011) 「授業プロセス・パフォーマンスの提唱及びその測定尺度の作成」『京都大学高等教育研究』, 第 17 号, pp.27-36.
- 井下千以子 (2013) 「思考し表現する力を育む 学士課程カリキュラムの構築—Writing Across the Curriculum を目指して」, 関西地区 FD 連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター (編集)『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』第 1 章, ミネルヴァ書房.
- 伊藤崇達 (2009) 『自己調整学習の成立過程—学習方略と動機づけの役割—』, 北大路書房.
- 河井亨・溝上慎一 (2012) 「学習を架橋するラーニング・ブリッジングについての分析: 学習アプローチ, 将来と日常の接続との関連に着目して」『教育工学会誌』, 第 36 巻第 3 号, pp.271-226.
- 長倉富貴 (2018) 「全米大学体育協会 (NCAA) の『学業とスポーツの両立』を可能とさせる仕組み」『山梨学院大学経営情報学論集』, 第 24 号, pp.33-44.
- 中西良文 (2004) 「成功/失敗の方略帰属が自己効力感に与える影響」『教育心理学研究』, 第 52 巻第 2 号, pp.127-138.
- 文部科学省 (2017) 「大学スポーツの振興に関するアンケート調査結果概要」『第 5 回大学スポーツ振興に関する検討会議配付資料』.
- 多田泰紘・岩崎千晶・中澤務 (2019) 「ライティングセンターと教員の連携がプロセスに沿った継続的なライティング学習に与える効果」『大学教育学会誌』, 第 40 巻第 2 号, pp.46-53.
- 梅本貴豊・伊藤崇達・田中健史朗 (2016) 「調整

方略, 感情的および行動的エンゲージメント, 学業成果の関連」『心理学研究』, 第 87 巻第 4 号, pp.334-342.

付記

本研究は 2016 年度関西大学教育研究高度化促進費課題研究「アカデミック・ライティング力を育むための教育システム開発とデザイン原則の導出」の一部である。