

オンラインライティング科目における学生同士の相互作用がライティングに関する意識に与える効果の検討

福 山 佑 樹 (ライティングセンター・研究代表者)
西 口 啓 太 (ライティングセンター)
三 井 規 裕 (高等教育推進センター)
時 任 隼 平 (高等教育推進センター)

要 旨

本研究では、共通教育センター開講科目である「スタディスキルセミナー（レポート執筆の基礎）」を2020年度春・秋学期にそれぞれ異なる形式のオンライン授業で実施し、授業形態がライティングに関する意識と受講者満足に与える影響を検証した。春学期ではオンデマンド形式を中心に講義動画と文字による個別フィードバックに加えて、同時双方向形式による個別指導を組み合わせる授業実践を設計し、実施した。秋学期には一部の授業回で同時双方向ワークを導入し、受講生同士の相互作用を伴う形で実施した。

授業評価のためにそれぞれの授業期間中の1回、6回、14回授業の3回でアンケート調査を実施した。アンケートを分散分析した結果、受講生は春・秋学期のいずれにおいても授業を通じて「文章を書く前の段階」、「文章を書いている段階」、「文章を書いた後の段階」において重要な意識を高めていることが分かった。しかし、春・秋学期における効果の差はほとんどなかった。この結果、受講生の自己評価としては、春学期のオンデマンド+同時双方向による質問受付という授業形式と、同時双方向ワークを追加した秋学期の授業形式における変化はないことが示唆された。一方で、受講生の授業満足度は、春学期よりも秋学期の方が良い結果となっており、同時双方向ワークは精神的な支援を与えることで授業満足度に影響を与えた可能性が受講生の感想から示唆された。

1. はじめに

1.1 初年次学生とアカデミック・ライティング教育

大学における初年次学生の多くは文章執筆に関する悩みを抱えている。渡辺（2010）は国立大学の新生に調査を行い、初年次学生は「まとまりのある長い文章」を書くことが苦手であることを明らかにしている。また近田（2013）は初年次学生を対象としたアカデミック・ライティング科目で、文章表現に対する苦手意識の強さと文章作成段階を時系列ごとに苦勞する段階との関連について調査している。この調査の結果、学生が苦勞していると感じている段階は、主に「書き始める前の段階」から「一通り書き上げるまでの段階」であり、「書き上げたあとの段階」に

はあまり苦勞を感じないことがわかっている。このように近年の大学における多くの新入生は書くこと、とくに「書き始める前の段階」から「一通り書き上げるまでの段階」に課題を抱えているといえる。

こうした大学入学者の「書くこと」に関する問題に対応するために導入された施策の一つとして、アカデミック・ライティング教育がある。アカデミック・ライティング教育は主に初年次教育において導入されており、文部科学省(2020)の調査では、初年次教育を行う大学の約91%(全大学の約89%)が「レポート・論文の書き方などの文章作法を身に付けるためのプログラム」を実施しているという。このように特に初年次段階において、文章執筆力を育成することはほぼすべての大学に求められる重要な役割であるといえる。関西学院大学でも2015年度からスタディスキルセミナー(論文作成)を開講し、2020年度にスタディスキルセミナー(レポート執筆の基礎)として同科目を拡大再編成するかたちで開講するなど、アカデミック・ライティング教育に力をいれている。

1.2 ICTを活用したアカデミック・ライティング教育

前述したアカデミック・ライティング教育を効果的に行うための支援方法として、ICTを活用した手法がある。ICTを活用した教材開発の研究としては、たとえば館野ほか(2011)の協同推敲を支援するシステムの研究などがある。正課外の活動としてこのシステムを用いた協同推敲活動を行うことで学習者は論証を意識したコメント活動が行えたという。また、佐渡島ほか(2015)は、早稲田大学における学部横断型初年次教育科目「学術的文章の作成」を対象とした研究実践を行っている。この授業はフルオンデマンド形式で行われており、講義動画と文章作成課題、課題に対する大学院生の文字ベースの添削という形式で実施されている。この授業を受講した学生のレポートを分析した結果、受講前に比べて〈緻密さ〉と〈内容〉の観点で優れたレポートを執筆できるようになったが、〈構成〉の面では変化がなかったという。このような正課内のコース全体を対象とした、アカデミック・ライティング教育、特に日本語ライティング教育においてICTを活用した教育実践は研究知見の蓄積が少ないという現状がある。

前述したとおり、佐渡島ほか(2015)の実践は講義動画と文字ベースのフィードバックを行う実践であった。しかし、文字ベースのフィードバックだけでは、特に文章執筆の苦手な学習者は自分が指摘されている問題点が分からず、改善点が見いだせない可能性がある。このような場合には、学生が教員に直接分からない箇所を口頭で質問できる個別指導の時間を設けることや学生同士が行うピアレビュー活動を組み合わせることが効果的であると考えられる。特にピアレビューに関しては、文章執筆の内容的側面に効果があること(田中 2008)や、学生の満足度を高める効果があること(冨永 2011)が指摘されている。

このため、佐渡島ほか(2015)の実践に見られるような講義動画+文字による個別フィードバックに加えて、授業内に同時双方向形式での個別指導とピアレビュー活動を盛り込んだ授業を設計することで、より効果的な授業を行えることが想定される。本研究では、まず2020年度春学期にオンデマンド形式による講義動画と文字による個別フィードバックと、同時双方向形式による個別指導を組み合わせる授業実践を実践した。また秋学期の実践では上記に加えて、ピアレビューなど学生同士の相互作用を伴う同時双方向授業を導入した。本研究では、これらの授業が

学生のライティングに対する意識と、授業満足度に与える影響を検討することを目的とする。

2. スタディスキルセミナー（レポート執筆の基礎）

本研究で対象とする授業は関西学院大学共通教育センターの開講科目である「スタディスキルセミナー（レポート執筆の基礎）」である。この科目は2020年度にこれまで開講されていた「スタディスキルセミナー（論文作成）」を拡張させる形で開講された。授業ではトゥールミンモデル（Toulmin 2003）を参考に作成した論証モデルに基づいて、汎用的なアカデミック・ライティングの基礎を学ぶことで、1. レポート執筆に必要な表現を理解することができる、2. アカデミックな文章を執筆する際のルールを理解することができる、3. アカデミックな文章の構造を理解することができる、の3点を学生の到達目標としている。授業はすべての学年の学部生が受講可能であるが、主に1年生が受講することを想定している。当初の計画ではこの科目は対面授業形式で実施する予定であったが、Covid-19の影響拡大を受けて、2020年度は春・秋学期共にオンライン形式で開講された。本研究では2020年度春学期に開講された14クラス（242名）、秋学期に開講された14クラス（279名）を研究対象とする。

この授業の特徴はオンデマンド形式による講義動画・ワーク実習・課題の個別フィードバックと、同時双方向形式による個別指導を組み合わせる点にある。受講生は基本的にはオンデマンド形式で各回の講義動画を視聴し、課題に取り組むが、授業の時間割上の開講時間ではビデオ会議ツール（Zoom）を利用して、教員に個別指導を受けることができる。授業は第1～第4著者がそれぞれ担当し、講義動画や資料等は共通の教材を使用した。

2020年度秋学期では、一部の授業回で授業内容の順番を変更したほか、背景や考察などの書き方を扱う「導入や結論のパラグラフ」という内容を追加した。また、ピアレビューを中心とした学習者同士の相互作用をともなう同時双方向授業を全14回の半分にあたる7回で実施した（1、2、3、5、7、12、14回）。2020年度春・秋学期における各回の主要な内容は表1に示した。2020年秋学期において、同時双方向形式で行った内容は表内で下線を追加した。また春学期から秋学期で内容の入れ替えや追加があった箇所は表内に太字で記している。

次に授業内で学生が取り組んだライティング課題について説明する。課題は春・秋学期ともに共通であった。授業では200字、500字、800字の合格制課題が3つと、テーマ自由のレポート課題が2つの計5つの課題が課された。合格制課題とは、学生が指定の字数で文章を執筆してLMSに提出した課題の合否判定と添削を毎週教員が行い、学生は教員によって合格と判定されるまで課題を提出し続ける形式の課題である。表1では各回に200字～800字ライティングと記載されているが、これは合格するまでの目安である。実際には学生は合格するまで課題に取り組むことになるため、表に記載された回を越えて課題に取り組む可能性もある。合格制課題の合格基準はトゥールミンモデルを参考に作成した論拠モデルに対応している。200字ライティングの合格基準は「テロについて」というテーマで「主張」と「根拠」のある文章を書くことである。500字ライティングの合格基準は自由なテーマで参考文献を適切に引用した上で、「主張」・「根拠」・「論拠」の繋がりが適切な文章を書くことである。800字ライティングの合格基準は、自由なテーマで500字の基準に加えて、「裏付け」と「条件」がある文章を書くことである。また、テーマ自由のレポート課題は、レポート（1）と（2）の2つを課した。レポート（1）はA4用

表1 各回の概要

回	授業内容 (2020春)	授業内容 (2020秋)
1	・オリエンテーション ・200字ライティング	・オリエンテーション ・200字ライティング ・自己紹介ワーク
2	・200字ライティングピアレビュー ・アカデミックな文章とそのルール (主張・根拠) ・200字ライティング	・200字ライティング ピアレビュー ・アカデミックな文章とそのルール (主張・根拠) ・200字ライティング
3	・アカデミックな文章に必要な表現 ・レポート (1) 概要の作成 ・200字ライティング	・アカデミックな文章に必要な表現 ・レポート (1) 概要の作成 ・200字ライティング ・レポート (1) テーマ設定
4	・アカデミックな文章の構造の理解 (主張・根拠・論拠) ・アカデミックな文章に必要な情報収集 ・500字ライティング	・アカデミックな文章の構造の理解 (主張・根拠・論拠) ・アカデミックな文章に必要な情報収集 ・500字ライティング
5	・ロジックの飛躍を指摘する ・500字ライティング	・ロジックの飛躍を指摘する ・500字ライティング ・500字ライティング ピアレビュー
6	・レポート (1) 完成・提出 ・レポート (2) 概要作成 ・500字ライティング	・レポート (1) 完成・提出 ・500字ライティング ・アカデミックな文章の構造の理解 (条件・裏付け)
7	・アカデミックな文章の構造の理解 (条件・裏付け) ・500字ライティング	・条件と裏付けに関するワーク ・レポート (2) 概要作成 ・500字ライティング
8	・学術的な文章の校閲 ・800字ライティング	・導入や結論のパラグラフ (背景、考察等) ・800字ライティング
9	・レポート (1) の修正 (補講)	・学術的な文章の校閲 ・レポート (1) の修正 ・800字ライティング
10	・800字ライティング ・レポート (2) 執筆	・800字ライティング ・レポート (2) 執筆
11	・800字ライティング ・レポート (2) 執筆	・800字ライティング ・レポート (2) 執筆
12	・レポート (2) ピアレビュー	・レポート (2) ピアレビュー
13	・レポート (2) 執筆	・レポート (2) 執筆
14	・振り返り	・振り返り

紙1枚以内の指定で500字の合格基準と同じ観点で採点した。レポート(2)はA4用紙1~2枚以内の指定で800字の合格基準の観点に加えて、適切なパラグラフ構造で書けているかという観点で採点した。

以下、具体的な授業回を取り上げて春学期と秋学期の授業の違いについて説明する。第2回の授業は「アカデミックな文章とそのルール (主張・根拠)」というテーマであり、学生はまず論

証モデルの主張と根拠に関する15分程度の講義動画を視聴した。春学期では、学生は第1回授業で執筆した200字ライティング課題について指定されたペアで Word のコメント機能を用いた添削活動を2回行い、LMS の掲示板上で添削したファイルを交換した。秋学期では、同様の課題について Zoom 上で指定されたペアでの添削活動を行った。具体的には Zoom のブレイクアウトルームの機能を用いてペアごとに部屋を分け、各部屋において学生は口頭でお互いの文章へのコメントを行った。次に春学期と同様に Word のコメント機能を用いた添削活動を行い LMS の掲示板上でコメントの交換を行った。その後、春・秋学期のどちらの授業でもペアの受講生から貰ったコメントを参考に200字ライティング課題の修正に取り組み、LMS の掲示板に修正稿を提出した。

また春学期ではシラバス上の授業開講時間中に教員はビデオ会議システムに待機して、各回の講義内容やライティング、レポートに関する質問などに回答する個別相談の時間を設けた。秋学期では同時双方向授業のない回は春学期と同様の形式で、同時双方向授業がある回では授業の後半に個別相談の時間を設けた。第2回授業は後者に該当する。

3. 評価

3.1 ライティングに関する意識の評価

3.1.1 評価の概要

授業がライティングに関する意識に与える効果を測定するために、1回・6回・14回の各回で Web 上でのアンケート調査を実施した。アンケートでは、文章執筆を「文章を書く前の段階」、「文章を書いている段階」、「文章を書いた後の段階」の3つの段階に分け、それぞれにおいて重要な要素をどれだけ意識できているかを計10項目で尋ねた。各項目は、「意識できている」(4点)から「意識できていない」(1点)までの4件法で尋ね、得点化した。調査項目は先行研究を踏まえながら、ライティング教育を専門とする第二著者を中心に著者間で協議を行い決定した。

それぞれの段階について具体的に述べる。書く前の段階としては、「文章を書き始める前に計画を立てる」、「図書館やインターネットを利用して文献を収集する」、「集めた情報を整理・分析する」の3項目を設定した。書いている段階としては、「事実と意見を書き分ける」、「調べた内容について、自分なりにわかりやすく説明・解説する」、「文献から引用をする」、「文章の構成を意識して書く(序論・本論・結論など)」、「文章作成の基本ルールを守る」の5項目を設定した。書いた後の段階としては、「批判的に書いた内容について検討する」、「誤字脱字がないかの見直しをする」の2項目を設定した。

1回・6回・14回の3回すべてのアンケートに回答した学生の回答を有効データとした。すべてに回答した学生は春学期183人(回答率 75.6%)、秋学期198人(同 70.7%)であった。縦断調査を行った各項目についてはアンケートの実施時期それぞれに対して分散分析を実施した。その後の多重比較に関してはすべてボンフェローニ法で実施した。各項目の平均値等は表2に示した。

3.1.2 文章を書く前の段階

まず「文章を書く前の段階」について述べる。「文章を書き始める前に計画を立てる」に関し

表2 各項目の平均値等

項目名	時期	1回目	2回目	3回目	有意差
文章を書き始める前に計画を立てる	春	3.02	3.31	3.58	1<2<3
	秋	3.19	3.35	3.59	1<2<3
図書館やインターネットを利用して情報を収集する	春	3.05	3.66	3.80	1<2=3
	秋	3.22	3.70	3.78	1<2=3
集めた情報を整理・分析する	春	2.87	3.09	3.38	1=2<3
	秋	2.98	3.17	3.33	1<2<3
事実と意見を書き分ける	春	2.91	3.06	3.50	1=2<3
	秋	3.06	3.24	3.52	1<2<3
調べた内容について、自分なりにわかりやすく説明・解説する	春	3.00	2.96	3.35	1=2<3
	秋	2.97	3.05	3.37	1=2<3
文献から引用をする	春	2.94	3.56	3.77	1<2<3
	秋	3.18	3.62	3.79	1<2<3
文章の構成を意識して書く（序論・本論・結論など）	春	3.16	3.32	3.64	1=2<3
	秋	3.22	3.36	3.64	1=2<3
文章作成の基本ルールを守る	春	3.32	3.42	3.65	1=2<3
	秋	3.44	3.47	3.68	1=2<3
批判的に書いた内容について検討する	春	2.50	2.67	3.08	1=2<3
	秋	2.44	2.59	2.95	1<2<3
誤字脱字がないかの見直しをする	春	3.51	3.55	3.58	1=2=3
	秋	3.51	3.51	3.58	1=2=3

ては、春・秋学期ともに1%水準で有意差がみられた ($F(2,546) = 36.1, P < .01, F(2,584) = 29.11, P < .01$)。また実施時期に関する多重比較の結果、春・秋学期ともに1回目から3回目だけでなく、1回目から2回目、2回目から3回目に関しても1%水準で有意差がみられた。授業では、2回のレポート執筆の際にレポートの概要を執筆前に構成するための「概要シート」などを使用して、計画を立ててから文章を書き始めることの重要性を教えていた。このことから受講生は春・秋学期の双方でレポート執筆において計画を立てる必要性に関する意識を高めていたと考えられる。

「図書館やインターネットを利用して情報を収集する」に関しては、春・秋学期ともに1%水準で有意差がみられた ($F(2,546) = 60.61, P < .01, F(2,584) = 59.01, P < .01$)。多重比較の結果、春・秋学期ともに1回目から3回目、1回目から2回目にかけては1%水準で有意差がみられたが、2回目から3回目にかけては有意差がみられなかった。授業では第4回講義で情報収集について扱っており、受講生は主に500字ライティングにおいて引用を示すことの重要性を指導されていた。このことから受講生は春・秋学期の双方で1回目から2回目のアンケート間の授業で強くこの意識を伸ばしたと考えられる。

「集めた情報を整理・分析する」に関しては、春・秋学期ともに1%水準で有意差がみられた ($F(2,546) = 23.29, P < .01, F(2,584) = 22.29, P < .01$)。多重比較の結果、春学期は、1回目から3回目、2回目から3回目にかけて1%水準で有意差がみられたが、1回目から2回目にかけては有意差がみられなかった。秋学期は1回目から3回目、1回目から2回目、2回目から3回目のすべてにおいて1%水準で有意差がみられた。「集めた情報を整理・分析する」というのは、レポートの根拠や論拠を執筆するための前段階に相当する。秋学期では第5回の500字ライティングのピアレビューにおいて、根拠・論拠の繋がりに関して学生相互でチェックしあう活動を行なった。この活動を通じて、情報を集めるだけでなく、整理分析しなければいけないということが授業の序盤から受講生に意識されたと考えられる。

3.1.3 文章を書いている段階

次に文章を書いている段階について述べる。「事実と意見を書き分ける」に関しては、春・秋学期ともに1%水準で有意差がみられた ($F(2,546) = 37.90, P < .01, F(2,584) = 29.58, P < .01$)。多重比較の結果、春学期は1回目から3回目、2回目から3回目にかけては1%水準で有意差がみられた。1回目から2回目にかけては有意差はみられなかった。一方で秋学期に関しては、すべての比較において有意差がみられた。授業では、春学期において事実と意見の書き分けは500字程度の短い文章ではそれほど問題にはならなかったが、800字やりポート(1)、(2)のような長い文章になると適切な論拠を記せない受講生が増える傾向にあった。このため、事実と意見に関する指導をこれらの課題における添削や個別指導で受ける学生が増え、後半の授業において意識されるようになった可能性がある。一方で、秋学期では同時双方向授業でのピアレビューを通じて授業の前半から他者の文章に触れる機会が多く、授業の序盤から自分の書いている文章の事実と意見に関しても意識する機会が多くなったと考えられる。

「調べた内容について、自分なりにわかりやすく説明・解説する」に関しては、春・秋学期ともに1%水準で有意差がみられた ($F(2,546) = 19.33, P < .01, F(2,584) = 28.46, P < .01$)。多重比較の結果、春・秋学期ともに1回目から3回目、2回目から3回目にかけては1%水準で有意差がみられた。この項目はツールミンモデルでは「論拠」にあたる項目であり、第4回の授業等で「論拠」の書き方を学んだが、春・秋学期ともに1回目から2回目の間には有意差が見られなかったことから、ピアレビューの有無に関わらず論拠の書き方を学んだ直後の第6回のアンケートでは受講生はまだ十分に意識できていないと考えていたことが分かる。しかしその後、受講生は授業内で何度も「論拠」を含む文章を執筆することで、授業最終回には「意識できている」と考えるようになったことがうかがえる。

「文献から引用をする」に関しては、春・秋学期ともに1%水準で有意差がみられた ($F(2,546) = 74.70, P < .01, F(2,584) = 54.45, P < .01$)。多重比較の結果、春・秋学期の双方で1回目から3回目だけでなく、1回目から2回目、2回目から3回目に関しても1%水準で有意差がみられた。ただし数値の上昇は1回目から2回目に大きかった。授業では第4回講義で引用について扱っており、受講生はこの第4回で多くを学び、その後も授業で文章執筆を続けるうちに、引用に関する意識を引き続き高めていったと考えられる。特に秋学期では、500字ライティングのピアレビューで引用に関して学生相互で丁寧を確認させたため、2回目調査の段階で3.62と高い数

値となっており、この段階において十分に意識できるようになったことが考えられる。

「文章の構成を意識して書く（序論・本論・結論など）」に関しては、春・秋学期ともに1%水準で有意差がみられた ($F(2,546) = 24.29, P < .01, F(2,584) = 28.52, P < .01$)。多重比較の結果、1回目から3回目、2回目から3回目にかけては1%水準で有意差がみられたが、1回目から2回目にかけては有意差はみられなかった。2回目アンケートから3回目アンケートにかけてはレポート(1)に関する教員からのフィードバックや、分量の多いレポート(2)の執筆が行われた。これらの指導を通じて、ある程度長い文章をどのように構成していけば良いのかという意識が受講生に獲得されたと考えられる。秋学期には春学期にはなかった「導入や結論の Paragraph」という授業内容を第8回に導入したが、春・秋学期の3回目のスコアには差がなく、学生の意識という点ではこの授業内容の影響はなかったことが示唆される。

「文章作成の基本ルールを守る」に関しては、春・秋学期ともに1%水準で有意差がみられた ($F(2,546) = 12.73, P < .01, F(2,584) = 12.58, P < .01$)。多重比較の結果、春・秋学期ともに1回目から3回目、2回目から3回目にかけて1%水準で有意差がみられたが、1回目から2回目に関しては、有意差はみられなかった。この項目に関しては、初回アンケートからスコアが3.3以上と全項目中2番目に高かった。受講生は文章作成ルールについて受講前から意識をある程度していたと考えられ、授業では複数の文章を執筆した2回目から3回目のアンケートの期間を通じて、意識を高めていったと考えられる。

3.1.4 文章を書いた後の段階

最後に文章を書いた後の段階について述べる。「批判的に書いた内容について検討する」に関しては、春・秋学期ともに1%水準で有意差がみられた ($F(2,546) = 30.28, P < .01, F(2,584) = 33.95, P < .01$)。多重比較の結果、春学期は1回目から3回目、2回目から3回目にかけて1%水準で有意差がみられたが、1回目から2回目に関しては、有意差はみられなかった。秋学期は1回目から3回目、2回目から3回目にかけて1%水準で有意差がみられ、また1回目から2回目にかけても5%水準で有意差がみられた。この項目は初回アンケートにおける得点が2.5程度と最も受講生が意識できていない項目であった。ツールミンモデルにおける「条件」や「裏付け」を執筆するためには、自身の文章をよく吟味し、ロジックの補強が必要な箇所を検討する必要がある。条件や裏付けを授業で扱うのは、2回目アンケート以降の7回であり、受講生は7回以降の授業でこれらを実践することで、意識を高めていったと考えられる。また、秋学期に関してはピアレビューで他者の文章を批判的に検討する経験を通じて、1回目から2回目にかけてもやや意識を高めていた。しかし、この項目は同時双方向授業でのピアレビューを通じて、春学期よりも秋学期でより意識できるようになると想定していた項目であったが、最終的なスコアは春学期の方が高くなっていた。同時双方向授業でのピアレビューを通じて、「自分の文章を批判的に検討する」ことの難しさが学生に意識された可能性があるが、このような結果が得られた原因に関しては今後の検討が必要である。

「誤字脱字がないかの見直しをする」に関しては、春・秋学期ともに有意差がみられなかった ($F(2,546) = 0.57, n.s., F(2,584) = 1.57, n.s.$)。この項目においては春・秋学期ともに初回におけるスコアが3.5と高く、天井効果がみられた。受講生はこれまでに受けた教育において文章

執筆後の誤字脱字の見直しを意識させられており、上昇する余地があまりなかったと考えられる。

3.1.5 ライティングに関する意識に関する考察

アンケートの結果、春・秋学期ともに「誤字脱字の見直し」を除くすべての項目で1回目から3回目にかけての有意差がみられた。このことから、授業を通じてスタディスキルセミナー（レポート執筆の基礎）は学生のライティングに関する意識を高めることができていたことがわかる。一方で、同時双方向授業を導入したことで一部の項目で秋学期のみで1回目から2回目にかけて有意差がみられるようになったが、3回目のスコアは春・秋学期でほとんど差がなかった。このことから、スタディスキルセミナー（レポート執筆の基礎）のオンデマンド形式による講義動画・ワーク実習・課題の個別フィードバックと、同時双方向形式による個別指導を組み合わせる授業形態は書く前の段階、書いている段階、書いた後の段階におけるライティング意識を高める効果があったが、同時双方向授業におけるピアレビュー等を導入したことによる効果はほとんど確認されなかったことが分かる。

3.2 学生の満足度に関する評価

次に授業に関する満足度を検討する。授業満足度を評価するために14回の最終アンケートでは、「この授業で受けたライティング指導に満足した」と「全体としてこの授業に満足した」の2項目を「そう思う」（5点）から「そう思わない」（1点）までの5件法で尋ねて得点化した。また自由記述形式で授業の感想を尋ねた。最終アンケートに回答した学生は春学期が201名（回答率83.1%）、秋学期が212名（回答率75.9%）だった。各学期における平均値等は表3に示した。

アンケートの結果、春・秋学期ともに各項目の平均値は5件法で4.5点を超えており、どちらの授業も学生にとって満足のいく授業であったことがうかがえる。次に各項目の春・秋学期の結果に対して t 検定を実施した。分析の結果、「全体としてこの授業に満足した」に対して5%水準で有意差がみられたが（ $t=2.27, P<.05$ ）、「この授業で受けたライティング指導に満足した」に関しては有意差はみられなかった（ $t=0.13, n.s.$ ）。このことから、春学期から秋学期の授業においては、ライティング指導への満足度には変化がなかったが、総合的な授業満足度は高まったということが分かる。

この結果に関して、受講生の感想の記述を用いて考察する。春・秋学期の学生の受講後の感想の多くには、教員からの同時双方向形式でのフィードバックとライティング指導の関係に言及したコメントがみられた。感想の一部を抜粋する。

はじめは根拠や論拠がどういうものか理解できずに執筆していた。しかし zoom で直接質問す

表3 授業満足度に関する平均値等

項目名	平均値春	平均値秋	有意差
この授業で受けたライティング指導に満足した	4.60	4.61	<i>n.s.</i>
全体としてこの授業に満足した	4.53	4.67	$P<.05$

るようになったり、フィードバックのコメントを読んだりしてだんだん理解できるようになった。(1年・春学期)

オンライン授業の中で先生方のさまざまなサポートがあり、また zoom での個別質問の機会などがあったことで、対面での授業と変わらないぐらい、しっかりとした授業を受けられたと感じます。(2年・春学期)

毎週学んだことを踏まえた文章を書き、提出することは私にとって少しハードでしたが、くじけそうになりながらもなんとか書き、提出する忍耐力もレポート執筆スキルに加えて身についたと感じています。毎週の添削、Zoom での相談などオンライン授業にもかかわらず、とても充実していました。(1年・秋学期)

また一部の秋学期受講生の感想には、同時双方向形式での学生相互のピアレビューが授業に関する不安の低減やモチベーションの増加に影響したことに言及したコメントがみられた。感想の一部を抜粋する。

授業についていけるのか、合格をもらえるのかとても不安だった。しかし、ピアレビューによって共に受講する仲間からアドバイスをもらったり、先生にわからなかったことを質問したりすることで、不安よりも頑張ろうという前向きな気持ちで自分の苦手意識と向き合うことができたと思う。(1年)

同時双方ワークに不安を感じていましたが、とても分かりやすく、先生も優しくかったので授業が楽しかったです。他の学生との交流もあり、自分だけが不安なんじゃないと思えたり、こんなすごい文章を書けるんだと刺激をもらえたりしました。論文執筆の力の向上もそうですが、先生や学生との交流はコロナ禍の不安を和らげてくれるものでした。(1年)

何度も添削してもらえる機会があったり、クラスメイトにフィードバックをもらえる時間があったりと、とても有意義な時間を過ごすことができたと感じる。正直、課題が大変な時期もあったが、クラスメイトも同じように何度も提出し、推敲を重ねていることがLUNA 上で見えていたので頑張る気力になった。(3年)

このことから春・秋学期の双方で実施した同時双方向形式での個別相談は、zoom での直接の質問を通じて授業内容が理解できるようになったという受講生のコメントに象徴されるように、授業設計時の想定通りに文字でのフィードバックだけでは不十分な学生に対して理解を促す働きをしたことがうかがえる。この個別指導などの教員の支援体制が充実していたことで、春・秋学期ともに授業でのライティング指導への満足度が高くなったことが示唆される。

また秋学期のみで実施した同時双方向授業でのピアレビュー等の活動では、教員や学生同士での交流がコロナ禍での不安を和らげたというコメントに象徴されるように、受講生は他の学生と

交流することで、授業に参加するモチベーションの向上や不安感の低減などの精神的な支援を受けていたことが分かる。このことで秋学期では春学期に比べて、精神的な支援が追加されたことで総合的な授業満足度が高まったことが示唆される。

4. まとめ

本研究では、学生の抱える「書くこと」への問題に対応するために日本の高等教育において広く行われるようになったアカデミック・ライティングに着目した。本研究では、関西学院大学共通教育センター開講科目である「スタディスキルセミナー（レポート執筆の基礎）」を2020年度春・秋学期にそれぞれ異なる形式のオンライン授業で実施し、授業形態がライティングに関する意識と受講者満足に与える影響を検証した。春学期ではオンデマンド形式を中心に講義動画と文字による個別フィードバックに加えて、同時双方向形式による個別指導を組み合わせる授業実践を設計し実施した。秋学期には、春学期の形式に加えて一部の授業回で同時双方向ワークを導入し、受講生同士の相互作用を伴う形で実施した。

授業評価として、それぞれの授業期間中に1回目、6回目、14回目授業の3回に渡ってアンケート調査を実施した。アンケートでは、文章執筆の段階を「文章を書く前の段階」、「文章を書いている段階」、「文章を書いた後の段階」の3つに分け、それぞれを執筆する際に重要な意識を定義し、意識できているかを自己評価させた。また授業最終回では、授業の満足度と感想を尋ねた。

アンケートを分散分析した結果、受講生は春・秋学期のいずれにおいても授業を通じて「文章を書く前の段階」、「文章を書いている段階」、「文章を書いた後の段階」で重要な意識を高めていることが分かった。しかし、春・秋学期における効果の差はほとんどないことが分かった。このことから、学生の自己評価としては春学期のオンデマンド形式+同時双方向による質問受付と、同時双方向ワークを追加した秋学期の形式においてライティングで重要な意識の獲得に差はないということが示唆された。ただし、学生の授業満足度は春学期よりも秋学期の方が高くなっており、受講生の感想から同時双方向ワークは学生相互の交流によって精神的な支援を与えることで授業満足度に影響した可能性が示唆された。富永（2011）もピアレビューが学生の授業満足度を高めることを示しており、本研究でもこの結果が確認されたといえる。

本研究の意義について述べる。本研究は、オンライン形式のアカデミック・ライティング科目においても学生のライティングに関する意識を高めることを示した点でまず意義深かったと考えられる。特に同時双方向形式を用いての質問受付やピアレビューがどのような効果を持つのかを検証した点で、今後同様の実践を検討する高等教育関係者の参考になるものであったといえる。

最後に本研究の課題を述べる。本研究はこれまでに行われてきたオンデマンド形式による講義動画・ワーク実習・課題の個別フィードバックという授業形式に、同時双方向形式を組み合わせる形で実践を行った。本研究では、春学期に同時双方向形式による個別指導を導入し、秋学期には春学期に加えてピアレビューなどを導入したが、同時双方向の要素がない純粋なオンデマンド形式の授業との比較を行うことはできなかった。また本研究ではライティングに関する意識として学生の自己評価のみを用いて研究を行った。学生の自己評価では、春・秋学期の結果に大きな差はみられなかったが、授業者の所見としては春学期に比べて秋学期に提出された各種課題では

学生はライティングのポイントを押さえ、論証モデルの理解度も高い文章が執筆できていたと考える。今後、さらなる分析などを行うことで、論証モデルに関する理解や執筆不安に与える影響の検討など、同時双方向によるピアレビューがもつ効果をより精緻に検討していきたい。

参考文献

- 近田政博 (2013) 「学術論文の書き方入門」の授業実践—文章作成に対する学生の苦手意識は軽減できるか—。名古屋高等教育研究, 13 : 103-122.
- 文部科学省 (2020) 平成29年度の大学における教育内容等の改革状況について
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336_00005.htm (参照日2020.9.17)
- 佐渡島紗織, 宇都伸之, 坂本麻裕子, 大野真澄, 渡寛法 (2015) 初年次アカデミック・ライティング授業の効果：早稲田大学商学部における調査。大学教育学会誌, 37(2) : 154-161.
- 田中信之 (2008) ピア・レスポンスの効果—作文プロダクトの観点から—, 応用言語 学研究論集, 2 : 1-10.
- 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.
- 富永敦子 (2011) ピア・レスポンスに対する満足度および理由に関する調査。大学教育学会誌, 33(1) : 122-129.
- Toulmin, S. E. (2003) . *The uses of argument* (updated edition), Cambridge University Press, Cambridge.
- 渡辺哲司 (2010) 「書くのが苦手」をみきわめる—大学新入生の文章表現力向上をめざして。学術出版会, 東京.