
國學院大學

教育開発推進機構紀要

第15号

令和6年(2024)2月

<目次>

○研究ノート

論証型レポートの包括的ルーブ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——……………内村 慶士 (1)

○取り組みレポート

10年目を迎えた法学部フェロー制度の取り組みと課題……………稲垣 浩 (14)
「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……………加納 なおみ、赤木 美香 (23)
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の教育効果と研修—……………宮下 雄治 (31)

○英文要旨…………… (47)

○第12号の訂正…………… (51)

○編集後記・執筆者一覧…………… (52)

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——

内村 慶士

【要 旨】

論証型レポートに取り組むことは、アカデミックスキルや社会人基礎力の涵養につながる。本研究では、論証型レポートの自己調整学習を促進するため、学生が自己評価に活用できる包括的なループリックを作成し、アカデミック・スキルズ講座での評価練習の実践から内容の改善を行うことを目的とした。講座は、2023年6月下旬から7月上旬の間に3回行われ、合計で23名が参加した。講座当日の様子を定性的に評価し、講座直後、および9月下旬にフォローアップの質問紙調査を実施した。実践の結果、ループリック内の評価項目において、想定よりも評価に時間がかかる項目や、教員よりも過剰に高い評価をしてしまう項目がいくつかあった。一方、2時点の質問紙の結果からは、ほとんどの学生がループリックを有用なものと考えていたことが示された。最後に、これらの実践の様子を考察し、改善したループリックおよび講座の内容の提案を行った。

【キーワード】

論証型レポート、ループリック、リメディアル教育、自己調整学習

1. はじめに：実践の背景

國學院大学（以下、本学とする）では、各学部・学科が専門領域に合わせた初年次教育を実施している。加えて、共通教育科目として、「アカデミック・リテラシー」が展開され、日本語の正確かつ論理的な運用を身につける機会が提供されている。さらに、本学の教育開発推進機構では、それらの初年次教育からこぼれ落ちる学生に対する補習授業として、「アカデミック・スキルズ講座」を提供し、レポート作成の支援を行ってきた。その内容は、1つのプログラムとして完成し、オンデマンド動画の配信という成果に至っている。本学では、基礎的なアカデミックスキルの習得に対して、2重・3重の支援が行われており、磐石な体制が築かれているといえる。

基本的なアカデミックスキル教育の充実を鑑みると、より発展的な学生のニーズに対応する講座を提供することが次の目標となるだろう。そうした中、学生に対して聞き取りを行うと、「レポートを書いても、レポートに対する直接のフィードバックがないので、次に生かせない」という声が多数あった。この問題は、多忙を極める大学教員が、学生1人ずつに対して、成果物のフィードバックを行うことが、現実的に難しくなっていることから生じているものと推察される（池田・戸田山・近田・中井, 2001）。本研究は、この問題に焦点を合わせ、新しいアカデミック・スキルズ講座の実践から、その解決方策の提案を行うことを目標とするものである。

2. 問題と目的

(1) 論証型レポートの位置付けと現状

教育機関としての大学が、学生に身につけてほしいと考えるアカデミックスキルと、社会あるいは企業が、大学生に期待する基礎力には重なりがある。日本経済団体連合会(2022)の調査によれば、企業が大卒者に期待する能力として一番に挙げられるのが、課題設定・解決能力(80.7%)であり、それに次ぐのが、論理的思考力(72.5%)である。この2つの力は、研究を行う際に求められるアカデミックスキルとして、大学教育の中でも重視されている。卒業論文は、その集大成であり、自分で問いを立てる力、調査や資料収集などからそれを論証する力を、育成および評価するものとなっている(金子, 2013)。これらの能力は、社会経済的状況が目まぐるしく変化する現代において、今後も陳腐化しない重要な能力として位置付けられている(中央教育審議会, 2018)。

大学では、授業の課題としてレポートが課されることが多い(伏木田・安斎・伊藤・山内, 2016)。中でも、与えられたテーマや問いに対して、自分の主張を記載し、根拠を挙げながら、論理的に説明を行っていくものは、「論証型レポート」と呼ばれ(井下, 2019)、卒業論文の練習としても位置付けられる(石黒, 2020)。論証型レポートのライティング支援は、多くの大学が初年次教育として実施してきた一方で、問いを自分で立てる力や論証力は、4年間で十分に伸ばしていないことも指摘されている(鈴木・杉谷, 2012)。論証型レポートの執筆が、アカデミックスキルや基礎力の習得につながるよう、新しい支援のあり方を模索することが必要となっている。

(2) ルーブリックを活用した自己調整学習の促進

論証型レポートに取り組むことが、課題設定能力や論理的思考力の向上などの学習成果に繋がりにくくなっている理由として、教員からのフィードバックが得られないという問題が挙げられる。これは、自己調整学習の側面から説明できる。自己調整学習とは、メタ認知・動機づけ・行動という側面から、自身の学習に能動的に関与することを表している(Zimmerman & Schunk, 2011 塚野・伊藤監訳, 2014)。より具体的には、「意図的に方略を用いて学習に取り組み、その結果から学習過程を調整しようと動機づけられている(岡田 2022, pp. 153)」学習を指すものとまとめられている。自己の裁量や取り組み方の自由度が増す大学生においては、この自己調整学習の重要性は高まると考えられている(伊藤, 2021)。この自己調整学習においては、方略を修正するために、結果の評価が不可欠となる。しかし、教員の多忙さから、論証型レポートの直接的なフィードバックが得られることは少なくなっている(cf., 池田他, 2001)。上記の理由から、論証型レポート執筆において、自己調整学習が阻害されているものと考えられる。

こうした中、学生による自己評価を通じて、自己調整学習を促進する方法についての検討がなされてきた。その1つとして、ルーブリックの活用が注目されている。ルーブリッ

クとは、評価観点、および達成水準を段階的に分けて記載した評価基準の一覧を表すものである (Stevens & Levi, 2012 佐藤監訳, 2014)。近年、学生の自己評価の指針としてルーブリックが有用であることが報告され始めている (星・越川, 2020)。一方で、ルーブリックを提示するだけでは不十分であり、評価基準の理解を促すことが必要であることも指摘されている (Sadler, 2009)。これに対し、Hendry, Bromberger, & Armstrong (2011) は、実際のレポートをもとに評価練習を行うことが、ルーブリックの深い理解を助けると報告している。国内においては、岩田・田口 (2023) による実践報告がなされている。岩田・田口 (2023) は、各水準を代表する論証型レポートの例と合わせてルーブリックを理解することで、適切な自己評価が促進されることを明らかにしている。このように、ルーブリックは、自己評価という側面から、論証型レポートにおける自己調整学習を支えるものとして機能すると考えられる。自己調整を重ねることで、論証型レポートの取り組みを通じて、アカデミックスキルや関連する社会人基礎力の習得が促進されるものと期待される。

(3) 先行研究の課題

これまでの実践の課題として、「学生が自己評価を行う」ということに最適化されたルーブリックが作成されていないという限界が指摘される。例えば、岩田・田口 (2023) で用いられているルーブリックは、レポートの全体的評価に関する基準を提示するものであるため、学生が自身のレポートを振り返り、詳細な改善行動を考えるために活用することは難しいと考えられる。また、西谷 (2017) で使用されているルーブリックは、簡潔でわかりやすいものの、あくまで教員の評価観点の提示を目的としているため、習熟していない学生が自己のレポートを正確に評価するには限界があると考えられる。これは、本学の授業で活用されているルーブリック (加納・赤木, 2023) についても当てはまるものである。また、これらのルーブリックの間で、含まれる評価項目にばらつきがあるため、評価項目の包括性についても、改めて検討が必要である。

他にも、学生を読者として想定した論証型レポートの執筆に関する解説書において、論証型レポートについてのルーブリックをまとめたものがある (井下, 2019; 桑田, 2015)。しかし、研究で用いられてきたものも含め、これらのルーブリックには、評価項目と水準が記載されているのみであり、配点を参照することができないという限界も指摘される。例えば、根拠をもとに論理的な文章展開がなされているかという項目と、文中の引用表記が正しく記載されているかという項目を比べた時に、前者の配点を高くする教員が多いだろう。しかし、これらのルーブリックでは、こうした重みづけが反映されていないことから、成績評価と自己評価の間にギャップが生じてしまうと考えられる。もちろん、教員ごとに重みづけにばらつきがあると考えられるが、評価項目の重要性を内包し、レポート全体の完成度も目安として参照できるルーブリックがあれば、より詳細な自己調整学習を促進できるものと考えられる。

(4) 本研究の目的

本研究は、論証型ルーブリックの自己調整学習を促進するため、学生の自己評価をサポートする包括的なルーブリックを開発することを目的とする。また、レポート例を元にした評価練習を行う講座実践を合わせて行うことで、開発したルーブリックの有用性を確認し、実践の様子を踏まえた改善を行うことを目指すこととする。

3. 方法

(1) 調査手続き

後述する手続きによって、論証型レポートの包括的なルーブリックを作成した。そして、その解説資料を付して、メールによって学生に一斉配布を行った。同時に、それを用いた評価練習の講座として、アカデミック・スキルズ講座の参加者を募集した。メールの配信は、2023年6月下旬に行われた。また、アカデミック・スキルズ講座は、2023年6月下旬から7月上旬の間の3日程に分けて行われた。なお、各回の参加人数の上限は12名とした。参加した学生には、講座直後と、授業成績公開後である9月下旬の2回、簡単な質問紙への回答を依頼した。データの研究利用について、講座の中で説明を行い、同意した人が質問紙調査に回答した。

(2) 講座参加者

講座には、3日程で合計23名が参加した。そのうち、全ての学生から講座直後の質問紙の回答が得られた。学年の内訳は、1年生が21名(91.3%)、2年生が2名(8.7%)であり、学部の内訳は、文学部が13名(56.5%)、神道文化学部が4名(17.4%)、経済学部が4名(17.4%)、法学部が2名(8.7%)であった。成績公開後の質問紙については、送付を希望した17名の学生のうち、8名から回答が得られた。学年の内訳は、1年生が7名(87.5%)、2年生が1名(12.5%)であり、学部の内訳は、文学部が6名(75%)、神道文化学部が1名(12.5%)、経済学部が1名(12.5%)であった。なお、成績公開後の質問紙に協力した学生には、謝礼として「スライド資料の作り方」をまとめた資料の送付を行った。

(3) 結果の評価

講座中の様子 アカデミック・スキルズ講座では、作成したルーブリックに基づき、個人およびグループで評価練習を行った。その際の、議論の様子やグループで合意が得られたルーブリック評価の点数を、定性的なデータとして、活用することとした。

講座直後の質問紙 満足度(「1. 不満足、2. やや不満足、3. どちらでもない、4. やや満足、5. 満足」から選択)、実用性(「1. 勉強にならなかった、2. やや勉強にならなかった、3. どちらでもない、4. やや勉強になった、5. 勉強になった」から選択)、そして、自由記述の質問として、「今回の講座で、勉強になったこと・初めて知ったこと

を教えてください」の3つの質問に回答してもらった。

成績公開後の質問紙 取り組んだ論証型レポートの数、レポート執筆における資料およびルーブリックの実用性（「1. 役に立たなかった、2. やや役に立たなかった、3. どちらでもない、4. やや役に立った、5. 役に立った」から選択）、レポート執筆における講座内容の実用性（「1. 役に立たなかった、2. やや役に立たなかった、3. どちらでもない、4. やや役に立った、5. 役に立った」から選択）、そして、レポート評価の想定との相違（「概ね思っていたよりも悪かった、概ね思っていた通り悪かった、概ね思っていた通り良かった、概ね思っていたよりも良かった」より選択）の4つの質問に回答してもらった。

（4）論証型レポートの包括的ルーブリックの作成

作成にあたっては、教員向けの評価基準として作成された論証型レポートのルーブリック（加納・赤木, 2023; 西谷, 2017; 薄井, 2015）の構成を参照した。加えて、学生向けに書かれたレポート執筆の参考書籍のうち、評価基準について言及のあった、井下（2019）および桑田（2015）を参考に、詳細な評価項目の検討を行った。また、英語圏のライティング課題のルーブリックとして広く活用されている American Association of Colleges and Universities（2023）の内容も参照した。その結果、18個の評価項目が生成された（表1）。

表1 開発した論証型レポートの包括的ルーブリックの評価項目と説明

評価項目	説明
序論	
1. 問いの分析 (課題文に問いがある場合)	課題文の問いを正確に読み取ることができているか
問いの洞察 (課題文に問いがない場合)	課題のテーマおよび授業の内容を踏まえた、重要な問いが示されているか
2. 問いの背景の説明	必要十分な文献やデータを引用しながら、この問いに取り組むことの重要性や背景を示すことができているか
3. 主張	問いに対応した答えとして、適切な主張が記載されているか
4. ガイド	序論において、レポートの流れが記載されているか
本論	
5. 根拠	主張をサポートするのに十分な数の根拠が、客観的な説明をもって適切に示されているか
6. 論拠	根拠から論理的に主張を導くことができているか
7. 反証	想定される批判や反対意見を取り上げ、それに対する反論が行われているか
8. 資料の質	重要な論の展開をサポートする資料が、信頼性・妥当性の高いものになっているか。または、重要な箇所に、そもそも資料が援用されているか

9. 専門知識 結論	説明されている内容が正確なものか
10. 要約と主張	主にリポートで記載された根拠を簡潔にまとめた上で、問いに対する主張が再度述べられているか
11. 限界または今後の展望	主張に含まれる限界、主張を踏まえた今後の展望について述べられているか
文章表現	
12. 一文一義	一文が明瞭かつ端的に記載されているか
13. パラグラフライティング	段落分けが適切になされており、トピックセンテンス、サポートセンテンス、コンクルーディングセンテンスの構造を意識した文章となっているか
14. 見出し	内容のまとめりごとに適切な見出しがつけられているか(題名を書くことが求められている場合、これも評価に含む)
15. 文の接続	「しかし」、「なぜなら」などの接続詞を用いながら、文同士の関係が明確になっているか
形式	
16. 文体	書き言葉が用いられており、文末表現が統一されている(日本語としての正しさも含む)
17. 表記方法	表・引用・注が分野に応じた書き方になっているか
18. 引用文献	所定のフォーマットに則っているか

加えて、それぞれの評価項目について、学生の採点しやすさを考慮した評価基準を作成した(表2)。また、評価結果を点数として参照できるようにするため、特に重要と考えられる評価項目の重み付けが高くなるように配点を定めた。そのため、評価項目によっては、中間にあたる評価基準を設定しなかったものもある。なお、上記の評価項目および評価基準、配点について、大学教員3名に確認を依頼し、適宜修正を行った。

(5) ルーブリックを用いた講座の内容

講座は、國學院大学での通常授業の時間に合わせて、約90分間で行われた。講座は、3回とも筆者が担当した。まず、20分程度で、ルーブリックの評価項目の紹介および解説をスライド資料を用いて行った(図1)。その後、近藤・由井・春日(2019)で掲載されている「給食費未納問題」に関するレポートを優良レポートとして提示し、5分程度で読んでもらった。続く、15分程度で、レポートの論理構造およびルーブリックの評価項目が、どのようにレポートに反映されているかを解説した。次に、グループワークの準備として、評価練習を行うレポートを配布し、ルーブリックを用いて評価練習を行ってもらった。使用したレポートは、生成AIであるGPT-4を通じて作成した同テーマのレポートとした。なお、「9 専門知識」の評価の参考となる資料の配布も併せて行った。また、2023年6月時点でのGPT-4では、適切な参考文献の引用ができない状態であったが、練習という位置付けで、記載された文献は全て存在するものとして評価してもらった。15分程度の個人

表2 開発した論証型レポートの包括的ルーブリックの配点

評価項目	模範的	もう少し	まだまだ	頑張ろう ^{①)}
1. 問いの分析		主張の評価項目にて、重みをつけて評価		
1'. 問いの洞察	課題のテーマおよび授業の内容を踏まえた、重要な問いを提起している (3点)	課題のテーマに関連しているものの、授業の内容とは関連していない、または、重要な問いではない (2点)	問いの内容が、課題のテーマとあまり関連していない (1点)	問いが記載されていない
2. 問いの背景の説明	必要十分な文献を用いながら、問いの重要性や背景に言及している (2点)	問いの重要性や背景に言及しているものの、それを導く文献が十分ではない(もしくは過剰) (1点)	—	問いの重要性および背景が記載されていないか、記載が十分にされていない
3. 主張	問いに対応した適切な主張が記載されている (6点または3点)	問いには十分に対応していないが(または、問いが記載されていない)、テーマに関する適切な主張が記載されている (4点または2点)	問いに対応しているものの、検討が不十分な主張(理由がない、授業の内容とは異なるかつ正しくない)が記載されている (2点または1点)	主張が記載されていない。または、問いやテーマに関連しておらず、検討が不十分な主張が記載されている
4. ガイド	レポートの目的または扱う内容の流れが適切に記載されている (1点)	—	—	レポートで何を扱うか、どのように進めるか等のガイドとなる文章がないまたは不十分
5. 根拠	十分な根拠が示されており、資料についての説明も客観的かつ適切になされている (6点)	根拠が一部不足している、あるいは資料の説明が不足している箇所が一部ある (4点)	用いられている根拠の数も説明も不十分である。一方で、「主張と根拠」という最低限の論理構造を用いていることは認められる (2点)	主張をサポートする根拠がほとんど示されておらず、感想文のレベルにとどまっている
6. 論拠	根拠に基づいて適切な論理的展開がなされており、論の展開の仕方によって、根拠が主張をサポートするものとして機能している (6点)	概ね論理的な内容となっているが、論理的な記述の不足(論理の飛躍)が一部ある (4点)	根拠から論理的な説明を試みようとしているが、ほとんどに論理的記述の不足が見られる (2点)	根拠が示されていない、根拠が羅列的に述べられている、または、自身で論理的に展開した文章となっていない
7. 反証	想定される批判や反対意見を取り上げ、根拠や論拠により説得的な反論がなされている (2点)	想定される批判や反対意見を取り上げているものの、それに反論することができていない (1点)	—	想定される批判や反対意見が取り上げられていない、または、その内容が不十分である
8. 資料の質	主要な論の展開において、信頼性・妥当性の高い資料を用いている (6点)	論の展開を支える重要な資料の中に、信頼性・妥当性が不十分な資料が一部含まれる。もしくは資料が付されていない (4点)	論の展開を支える重要な資料のほとんどが、信頼性・妥当性が不十分なものであるか、資料が付されていない (2点)	主張をサポートする根拠資料がほとんど示されていない、または全ての資料が信頼性・妥当性が不十分なもの構成されている
9. 専門知識	授業の内容を十分に理解しており、用語や概念の説明または使い方に誤りがない (6点)	専門的な知識の誤りが1~2箇所程度あるが、重要な用語や概念は正確に理解している (4点)	重要な用語や概念の1つに、説明または使い方の誤りが含まれる(重要な用語や概念が2つ以上ある場合) (2点)	全ての重要な用語や概念を正確に理解していない(重要な用語や概念が1つの場合も、誤りがあるなら、これに該当)
10. 要約と主張	本論の簡単な要約と最初に述べた主張が再度述べられている (2点)	主張が再度述べられているものの、要約が記載されていない (1点)	—	主張が再度記載されていない。または最初の主張とは異なる主張が記載されている。
11. 限界または今後の展望	主張の限界が記載されている。または、今回の主張を踏まえた今後の発展可能性が言及されている (1点)	—	—	主張に制約があるにもかかわらず、言及がなされていない。または、今後の展望について記載されていない
12. 一文一義	文が適切な長さで区切られており、簡潔明快な文となっている (2点)	冗長な文や理解に困難を要する文が、2~3箇所程度ある (1点)	—	全体的に、冗長な文や理解に困難を要する文が多い

13. パラグラフ ライティング	全体を通して、パラグラフライティングを意識した文章となっている (2点)	パラグラフライティングが不十分な段落や、段落分けが不適切な箇所が、1~2箇所ある (1点)	—	—	パラグラフライティングを反映した構造になっておらず、段落分けが不適切である
14. 見出し	適切な見出し (および題名) がつけられている (1点)	—	—	—	見出しがない、または適切でない見出し (および題名) がつけられている
15. 文の接続	接続詞を用いながら文同士の関係が明確に記載されている (2点)	接続詞が用いられていない箇所が(または適切に用いられていない) 2~3箇所程度ある (1点)	—	—	全体的に、接続詞が正しく使用されておらず、文が羅列的にしか記載されていない。
16. 文体	全体として学術的な文章として適切な表現がなされている (2点)	学術的な表現として、不適切な箇所が、2~3箇所程度含まれる (1点)	—	—	全体的に、話し言葉や日本語として正しくない文が多く文末表現に一貫性が見られない
17. 表記方法	表の表記や引用表記が適切になされている (1点)	—	—	—	表記が適切になされていない箇所がある
18. 引用文献	引用文献が所定のフォーマットに沿って、適切に記載されている (2点)	所定のフォーマットに合わせようと成形した様子が見られる (1点)	—	—	所定のフォーマットを用いようとしていない。または、文献の記載がない

a) 全て、0点

図1 講座で使用した説明資料の一部

ワークの後、最大3名のグループに分かれ、25分程度のグループワークを行い、グループで1つのループリック評価を完成させた。グループワークを採用したのは、採点理由の言語化、および他者との比較から自身の考え方の振り返りを促すためである。最後に、教員が行った評価の結果を提示し、10分程度の解説を行った。なお、ワークで使用したレポートの教員の採点結果は、32点 (満50点) である。

4. 結果

(1) 講座中の様子から

15分の個人ワークでは、多くの学生が時間内に評価を終えることが難しい様子が見られた。特に、「2. 主張」および大分類の「本論」に含まれる「5. 根拠」と「6. 論拠」の評価項目に対して、長考する様子があった。また、グループワークにおいても同様の傾向があり、「3. ガイド」や「7. 要約と主張」、「8. 限界または今後の展望」、および、大項目「文章表現」と「形式」に含まれる7つの評価項目については、合意形成が容易に得られる傾向が見られた。

時間内に、合計点数の算出まで終えられたのは、6グループだった。算出された合計点は、36点～44点の間となり、教員の評価点である32点よりも、高い評価を行っていることが示された。具体的な評価項目を見ると、ほとんどのグループで、「5. 根拠」、「6. 論拠」、「9. 専門知識」、そして「13. パラグラフライティング」において、過剰な高い評価をしていることが示された。

(2) 講座直後および成績公開後の質問紙から

講座直後のアンケート 満足度への回答について、「満足した」が20名(87.0%)、「やや満足した」が2名(8.7%)、「どちらでもない」が1名(4.3%)という結果になり、参加したほとんどの学生が満足感を感じていたことが示された。また、実用性への回答についても、「勉強になった」が22名(95.7%)、「やや勉強になった」が1名(4.3%)という結果になり、参加したほとんど全ての学生が、有用性を感じていたことが明らかになった。自由記述欄についても、肯定的な感想や気づきが得られたとする感想が多く、「レポートの評価シートという概念が自分の頭に無かったので驚きだった。今後は是非活用していきたい」や「実際に評価もしてみても、思ったよりも厳しめに考える必要があると分かったので、テストまでに練習を重ねたいと思います」といった内容が見られた。

成績公開後のアンケート 回答が得られた8名の学生のうち、2名の学生が授業課題として、論証型レポートが課されなかったと回答した。論証型レポートに取り組んだ6名の学生において、資料の実用性および講座の実用性を尋ねた結果、どちらも、「役に立った」と回答した人が4名(66.7%)、「やや役に立った」と回答した人が2名(33.3%)であった。回答が得られた全ての学生が有用性を感じていたことが示された。また、同じ6名に、レポート評価の想定と実際の評価との相違について尋ねたところ、「概ね、思っていたよりも良かった」と回答した人が3名(50.0%)、「概ね、思っていた通り良かった」と回答した人が3名(50.0%)であった。この結果から、全ての学生において、良好なレポートの結果が得られたと感じていることが示された。また、そのうち半数の学生については、当該授業担当教員の評価よりも、厳しい評価基準を設定していることが明らかになった。

5. 考察

学生の主観による報告に基づくものではあるが、アカデミック・スキルズ講座の実践と合わせて、有用なループリックの開発ができたと考えられる。一方で、講座での実践の様子を踏まえると、ループリックおよび講座の内容を改善する必要性が示された。以下では、実践によって示された問題点と改善案について考察した上で、本研究の限界および今後の展望について述べる。

(1) ループリックの問題点と改善

評価に時間がかかり過ぎる問題 今回の実践では、評価練習の時間として15分を目安としていたが、多くの学生が時間内に評価を終えることに困難を抱えていた。本ループリックは、学生が自身のレポートを自己評価することを目的に据えるならば、過剰に時間がかかることは望ましくないといえる。実践における学生の様子も踏まえ、下記3つの改善が有効と考えられる。まず、評価項目数を減らすことである。改めて、評価項目を吟味した結果、「15. 文の接続」は、文章表現である一方、接続詞の使い方は、論証過程に包摂されるとも考えられることから（野矢, 2006）、これを本論の項目に統合した。また、提示された評価水準の間で、どちらの評価にするか悩む様子が見られた。これに対し、各評価水準をより弁別的に比べられるよう、全体をチェック項目式の説明に修正した。そして、多くの学生が、特に「5. 根拠」と「6. 論拠」の評価に苦慮していたことを受け、松下(2021)を参考に、両者の違いが明確になるように説明の加筆・修正を行った（Appendix）。

内在化された評価基準と授業担当教員の評価との不一致 フォローアップのアンケートによれば、論証型レポートに取り組んだ6名のうち、3名が「概ね、思っていたよりも良かった」と回答した。このような不一致が生じたのは、授業担当教員が今回の作成したループリックによりレポートの採点を行わなかったために生じたものと考えられる。今回生じた不一致は、教員に比べ、厳しめの評価基準を内在化させていたということで、必ずしもネガティブなものではないだろう。そのため、この不一致について、直ちに本ループリックを修正すべきではないと考えられる。一方で、今後の研究では、授業の課題として提出される論証型レポートの中で、本ループリックおよび授業実践を評価するのが望ましいだろう。

(2) 講座内容の問題点と改善

今回の実践の中で、「5. 根拠」、「6. 論拠」、「9. 専門知識」、そして「13. パラグラフライティング」において、教員が想定した評価よりも高い評価をつけてしまう学生が多いことが明らかになった。このうち、「9. 専門知識」については、今回のワークで使用したテーマが各学生の専門外だったことから、生じてしまったものと考えられる。その他の3つの項目については、講座の中でのサポートが不足していたものと考えられる。特に、

論理的思考力に関する評価については、学年を問わず評価が甘くなりやすい傾向があることから（福山・野瀬・西口・時任, 2023）、何らかの工夫が必要であるといえる。例えば、本論に関する項目に評価しやすくするために、先んじて論理構成を可視化するワークシートに取り組んでもらうことが考えられる。また、パラグラフライティングに関する評価項目については、トピックセンテンスやサポートセンテンスに該当する文に線を引きながら読んでもらうなどの指示も有効だろう。なお、上記のような個人作業を増やすならば、講座の時間が90分を超えてしまうと考えられる。グループワークの時間を設けず、個人ワークのみとして、自身の評価能力の向上・練習に重きを置く実践も、検証する価値があるだろう。

（3）本研究の限界と今後の展望

今回の実践は、あくまで1事例に過ぎない。特に、本学は、文系学部のみとなっていることから、講座参加者に偏りがある。今後は、他の大学および理系学部での実践も必要だろう。また、本研究では、簡易的なフォローアップ調査を行っているが、脱落率が高く、回答者の偏りが生じていると考えられる。今後の検討では、対象者を増やし、脱落を考慮したより頑健な研究デザインから、有効性を評価していく必要があるだろう。さらに、先にも述べたように、今回の実践は、単回の講座として実施したものになっていることから、授業の中で実践する結果についても、今後検証することが求められる。

本研究は、実践報告であり、上記の他にも様々な研究上の課題を含むものとなっている。しかし、本研究の結果は、今回開発したループリックならびにそれを用いた講座内容が、今後の実践の中で応用および再検討される価値があることを示唆するものである。本ループリックは、学生が自分自身でレポートを自己評価するために開発したものではあるが、ピアレビューとして活用することも可能だろう（Chen & Bonner, 2020）。本研究の成果であるループリックが、より多様な実践の中で用いられ、学習成果の向上に資することが期待される。

引用文献

- American Association of Colleges and Universities (2023). Value rubrics. Retrieved October 20, 2023 from <https://www.aacu.org/initiatives/value-initiative/value-rubrics>
- Chen, P. P., & Bonner, S. M. (2020). A framework for classroom assessment, learning, and self-regulation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27, 373-393.
- Hendry, G. D., Bromberger, N., & Armstrong, S. M. (2011). Constructive guidance and feedback for learning: The usefulness of exemplars, marking sheets and different types of feedback in a first year law subject. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36, 1-11.
- 星裕・越川茂樹 (2020) 「大学教育においてループリックを自己評価に活用した影響と課題」『教師学研究』(23)、pp.21-31.
- 福山佑樹・野瀬由季子・西口啓太・時任 隼平 (2023) 「生成系AIが執筆した日本語レポートに対する大学生の認識」『日本教育工学会 2023年度全国大会』

- 伏木田稚子・安斎勇樹・伊藤奈央・山内祐平 (2016) 「問いの生成を起点とする論証型レポート作成の支援——初年次教育を事例として——」『京都大学高等教育研究』(22)、pp.107-110.
- 池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹 (2001) 『成長するティップス先生:授業デザインのための秘訣集』玉川大学出版部。
- 石黒圭 (2020) 「ピア・レスポンスの授業設計——学習者はどうすれば研究力が身につくのか——」石黒圭・烏日哲 (編) 『どうすれば論文・レポートが書けるようになるか:学習者から学ぶピア・レスポンス授業の科学』(pp.1-25.) ココ出版
- 伊藤崇達 (2021) 「大学生に必要な自己調整学習スキルの育成」中谷素之・岡田涼・犬塚美輪 (編) 『子どもと大人の主体的・自律的な学びを支える実践』(pp.132-149.) 福村出版。
- 岩田貴帆・田口真奈 (2023) 「パフォーマンスの典型事例とループリックを教材とする評価練習の学習効果」『日本教育工学会誌』(47)、pp.91-103.
- 金子元久 (2013) 『大学教育の再構築:学生を成長させる大学へ』玉川大学出版部。
- 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』『國學院大学教育開発推進機構紀要』(14)、pp.30-43.
- 近藤裕子・由井恭子・春日美穂 (2019) 『失敗から学ぶ大学生のレポート作成法』ひつじ書房。
- 桑田てるみ (2015) 「学生のレポート・論文作成トレーニング 改訂版:スキルを学ぶ21のワーク」実教出版。
- 松下佳代 (2021) 『対話型論証による学びのデザイン』勁草書房。
- 日本経済団体連合会 (2022) 「採用と大学改革への期待に関するアンケート結果」Retrieved October 20, 2023 from https://www.keidanren.or.jp/policy/2022/004_kekka.pdf
- 西谷尚徳 (2017) 「文章力養成のためのループリック活用の教育的意義の検討——授業実践から見る教育手法——」『京都大学高等教育研究』(23)、pp.23-35.
- 野矢茂樹 (2006) 『新版論理トレーニング』産業図書。
- 岡田涼 (2022) 「日本における自己調整学習とその関連領域における研究の動向と展望——学校教育に関する研究を中心に——」『教育心理学年報』(61)、pp.151-171.
- Sadler, D. R. (2009). Grade integrity and the representation of academic achievement. *Studies in Higher Education*, 34, 807-826.
- Stevens, D. D. & Levi, A. J. (2012). *Introduction to Rubrics*. Routledge.
- (スティーブンス, D. D.・レビ, A. J. 佐藤浩章 (監訳) (2014) 『大学教員のためのループリック評価入門』玉川大学出版部。)
- 鈴木宏昭・杉谷祐美子 (2012) 「レポートライティングにおける問題設定支援」『教育心理学年報』(51)、pp.154-166.
- 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, 2023 from https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf
- 薄井道正 (2015) 「初年次アカデミック・ライティング科目における指導法とその効果——パラグラフ・ライティングと論証を柱に——」『京都大学高等教育研究』(21)、pp.15-25.
- 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。)

1. 内容	目的	行う事し	達成状況	達成率	
I. 基礎	1 基礎知識の習得	□ 目的・意義理解が深まっていること □ 基礎知識の習得が完了していること	□ 目的・意義理解が深まっていること □ 基礎知識の習得が完了していること	—	□ 目的・意義理解が深まっていること □ 基礎知識の習得が完了していること
	2 基礎知識の理解	□ 基礎知識の理解が深まっていること □ 基礎知識の理解が完了していること	□ 基礎知識の理解が深まっていること □ 基礎知識の理解が完了していること	—	□ 基礎知識の理解が深まっていること □ 基礎知識の理解が完了していること
	3 基礎知識の応用	□ 基礎知識の応用が深まっていること □ 基礎知識の応用が完了していること	□ 基礎知識の応用が深まっていること □ 基礎知識の応用が完了していること	—	□ 基礎知識の応用が深まっていること □ 基礎知識の応用が完了していること
	4 基礎知識の統合	□ 基礎知識の統合が深まっていること □ 基礎知識の統合が完了していること	□ 基礎知識の統合が深まっていること □ 基礎知識の統合が完了していること	—	□ 基礎知識の統合が深まっていること □ 基礎知識の統合が完了していること
II. 応用	5 応用知識の習得	□ 目的・意義理解が深まっていること □ 応用知識の習得が完了していること	□ 目的・意義理解が深まっていること □ 応用知識の習得が完了していること	—	□ 目的・意義理解が深まっていること □ 応用知識の習得が完了していること
	6 応用知識の理解	□ 応用知識の理解が深まっていること □ 応用知識の理解が完了していること	□ 応用知識の理解が深まっていること □ 応用知識の理解が完了していること	—	□ 応用知識の理解が深まっていること □ 応用知識の理解が完了していること
	7 応用知識の応用	□ 応用知識の応用が深まっていること □ 応用知識の応用が完了していること	□ 応用知識の応用が深まっていること □ 応用知識の応用が完了していること	—	□ 応用知識の応用が深まっていること □ 応用知識の応用が完了していること
	8 応用知識の統合	□ 応用知識の統合が深まっていること □ 応用知識の統合が完了していること	□ 応用知識の統合が深まっていること □ 応用知識の統合が完了していること	—	□ 応用知識の統合が深まっていること □ 応用知識の統合が完了していること
III. 実践	9 実践知識の習得	□ 目的・意義理解が深まっていること □ 実践知識の習得が完了していること	□ 目的・意義理解が深まっていること □ 実践知識の習得が完了していること	—	□ 目的・意義理解が深まっていること □ 実践知識の習得が完了していること
	10 実践知識の理解	□ 実践知識の理解が深まっていること □ 実践知識の理解が完了していること	□ 実践知識の理解が深まっていること □ 実践知識の理解が完了していること	—	□ 実践知識の理解が深まっていること □ 実践知識の理解が完了していること
	11 実践知識の応用	□ 実践知識の応用が深まっていること □ 実践知識の応用が完了していること	□ 実践知識の応用が深まっていること □ 実践知識の応用が完了していること	—	□ 実践知識の応用が深まっていること □ 実践知識の応用が完了していること
	12 実践知識の統合	□ 実践知識の統合が深まっていること □ 実践知識の統合が完了していること	□ 実践知識の統合が深まっていること □ 実践知識の統合が完了していること	—	□ 実践知識の統合が深まっていること □ 実践知識の統合が完了していること
IV. 成果	13 成果知識の習得	□ 目的・意義理解が深まっていること □ 成果知識の習得が完了していること	□ 目的・意義理解が深まっていること □ 成果知識の習得が完了していること	—	□ 目的・意義理解が深まっていること □ 成果知識の習得が完了していること
	14 成果知識の理解	□ 成果知識の理解が深まっていること □ 成果知識の理解が完了していること	□ 成果知識の理解が深まっていること □ 成果知識の理解が完了していること	—	□ 成果知識の理解が深まっていること □ 成果知識の理解が完了していること
	15 成果知識の応用	□ 成果知識の応用が深まっていること □ 成果知識の応用が完了していること	□ 成果知識の応用が深まっていること □ 成果知識の応用が完了していること	—	□ 成果知識の応用が深まっていること □ 成果知識の応用が完了していること
	16 成果知識の統合	□ 成果知識の統合が深まっていること □ 成果知識の統合が完了していること	□ 成果知識の統合が深まっていること □ 成果知識の統合が完了していること	—	□ 成果知識の統合が深まっていること □ 成果知識の統合が完了していること

Appendix 改善後の論証型レポートの包括的ルーブリック

10年目を迎えた法学部フェロー制度の取り組みと課題

稲垣 浩

【要 旨】

令和5（2023）年度で、開始以来10年目を迎えた法学部フェロー制度は、これまで多くの関係者・関係機関の協力を得ながら、法学部における重要な学修制度として継続・定着してきた。一方、コロナ禍をはじめとした様々な環境の変化の中で法学部はその制度や運用の見直しもすすめてきた。本稿では、こうしたこれまでのフェロー制度をふりかえりつつ、フェロー制度の現状や今後の展望について改めて考えていく。まず、現在のフェロー制度の仕組みや運用状況を振り返ったのち、近年進めているフェロー講座の開催状況や学生からの反応などについて分析する。特に、フェロー講座は初学者を中心として基礎的な技能の確保や定着、あるいは上位の学年の学生にとっても技能の再定着や復習を図る場として有益であることを明らかになった。最後に、今後オンライン講座やハイブリッド講座など、学生のニーズに合わせたフェロー講座の実施構想など、フェロー制度の今後について展望した。

【キーワード】

フェロー、法学部、フェロー講座、オンライン

1. はじめに

法学部フェロー制度は、令和5（2023）年度で10年目を迎えた。この間、多くのフェローや関係の先生方の協力を得ながら、法学部における学修の一翼を担う制度として定着してきた。しかし、2020年以降のコロナ禍をはじめ、フェロー制度を取り巻く環境は平たんではなく、常にその制度や運用の見直しをすすめ、学生の学修環境の向上に努めてきた。本稿では、改めてこうしたフェロー制度の現状や今後の展望について考えていくことにしたい。まず、現在のフェロー制度の仕組みや運用状況を振り返ったのち、近年進めているフェロー講座について述べる。特に、フェロー講座は、フェロー室の場所の問題をはじめ様々な困難な状況におかれているフェローと学生の距離を近づけるものとして有益であることを明らかにし、今後の利活用について展望していくことにしたい。

2. フェロー制度の仕組みと運用

・基本的なフェローの業務

法学部フェロー制度の基本的な目的は、法学部に多くみられる大規模講義における少人数指導の充実を図ることにある。法学部では、法学・法律学に関する基礎的な科目を中心に、一度に多数の学生が履修する授業が多く発生する。しかし、学生の個人的な関心や特性、

過去における法律学の学習経験、将来の志望などによって、授業の理解度や授業目標の達成度にはどうしても学生間で差がついてしまう場合が少なくない。フェロー制度は、こうした大規模講義では対応できない個別学生の事情に応じた授業での理解を、個別に指導することによって補完し、適切な学修状況を確認することにある。また、このように個々の学生に寄り添うことで、講義を通じた知識提供を補完するとともに、文献資料の読解・執筆等の指導など、基本的な学習スキルの習得をフォローすることにより、学生の技能の涵養をサポートすることも目的としている。フェロー制度が開始されて以来、こうした目的は変わってはいない。

現在におけるフェローの基本的な業務は、大きく分けてこうした学生への個人指導と、法学部の授業支援である。

まず、前者については、基本的にフェロー室（又はオンライン）にて、学生が理解できないと認識した授業内容や課題について指導している。このため、フェローから何らかの課題を出題するなどの対応はしていないし、もちろん課題に対する解答を提示するようなことも行わない。また、つまずきの原因が学生の理解の不十分さにあると判断した場合は、単に回答を与えるだけでなく、学生の調べ方や理解を促進するような指導をフェローに求めている。また複数回にわたって指導する場合には、原則として同一のフェローが担当することとしている。このように、フェローによる指導は、学生自身の目的や関心に基づく指導を基本としている。その他、人生相談などの様に授業や学習等に関係のない質問については答えなくても良いことにしているが、近年では司法試験合格者や法科大学院（ロースクール）出身のフェローも在籍していることから、こうした法曹関係の進路を志望している学生を対象に、合格への勉強法など進路実現に関する相談も受けるよう求めている。

後者については、基本的に法学部の授業担当教員から依頼された業務について対応することになっている。各教員は、所定の業務依頼書に基づいて法学資料室経由でフェローに対して指示を出す。但し、講義資料のコピー、講義の全部又は一部の代講、教員のいない教室での学生管理（学生の急病対応などやむを得ない場合を除く）、定期試験の採点、成績評価に関わるレポートの採点・評価、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、採点表の記入、点数の入力その他、成績評価に関わる業務については、フェローが実施することはできないことになっている。実際に教員からこれまでに依頼された業務としては、成績評価に直接かわらない課題レポートのチェックや作成支援、演習科目での学生の報告に対するコメントや報告・論文等の作成支援、学生間のディスカッションに対する助言、前回授業の理解確認のための復習課題（小テスト）の答案採点、などがある。

また、個別指導が多くなることから、教員と同様に学生の個人情報取扱やハラスメント行為に対する注意や理解を求めている。フェローに対しては随時こうした問題についてFD担当教員が相談を受け付けるほか、毎年3月にフェローに対する説明会や研修会を開催し、個人情報やハラスメントの問題に詳しい法学部教員による講演などの指導を行っている。

・在籍フェローの現状

現在、フェローとして10名が在籍している。各フェローはそれぞれ専門科目や研究領域を持つが、レポートの作成支援など科目に関係なく指導する場合もあるため、学生には「主な担当」として専門分野を紹介している。曜日ごとの科目担当者の「主な担当」の状況は以下のとおりである。

図表1 曜日ごとのフェローの「主な担当」科目一覧（2023年10月14日現在）

月	刑事法	行政法
火	政治学	民事法
水	政治学	刑事法
木	民事法	憲法・行政法
金	国際法	憲法・行政法

・学生による利用方法

フェローの利用対象は法学部に限らない。法学部の科目であっても、他学部の学生が履修していることは少なくなく、こうした学生も対象となっている。また、PCAP（全学共通実践的キャリアシステム）、公務員試験講座、シチズンシップ（市民的教養科目）科目の受講生（法学部以外の学部学生、大学院生を含む）など、法学部以外の法学政治学関連科目の受講生も対象として想定している。

利用する学生は、対面・オンライン（Zoom）いずれかの指導を選択することができる。利用したい学生は、基本的に法学部で設定しているFormsから予約を行う。この際、KEANのアカウントが必要となる。フェローは勤務開始時に前日までの予約状況を確認し、学生に対して予約対応可能である旨メールにて連絡することになっている。このため学生は予約が確定されたことを当日午前10時以降にならなければ確認することができないことになっており、これについては学生から改善を求める意見も出されている。将来的には、ウェブサイト上に予約状況が公開される等、効率的な予約システムが構築されることを希望している。また、利用は予約した学生を中心とするが、予約が入っていない場合には、予約なしでもフェロー室に来室し対面にて利用することができる。

オンラインでの指導は、2020年にコロナ禍で対面での指導が困難になったことをきっかけに生まれたものであったが、対面授業が困難な時期にあっては学生の利用が多く、フェローと直接話して指導してもらえることもあって、心理的にも安心感を持ってもらえたようである¹。対面での授業が可能となった現在においても、多忙な学生生活を背景に利用者は一定程度存在している。また、自宅から指導を受けられることから、前述のような心理面でのメリットもあると考えられ、法学部としては今後も継続することを考えている。

3. フェロー制度の利用状況

2022年度の面談件数は612件のべ632人と、2021年度に引き続き前年を大きく上回った。2022年度は前期の出足においてあまり利用者が伸びなかったが、7月以降利用者を伸ばした。例年の様に、学期末試験の前後に利用者の増加がみられたが、6月や12月など前年同月に比べて利用者数を伸ばすところもあった。

図表2 2022年度 フェロー利用実績表

	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	5	5	0	5	7	9	0	4	13	13	0	2	11	11	0					1	0	0	0
火	3	3	3	0	4	4	5	6	4	13	13	8	3	15	15	8					1	0	0	0
水	3	1	1	0	3	3	3	0	5	16	16	0	3	13	13	0					1	0	0	0
木	3	3	3	1	3	1	1	1	5	41	45	0	3	27	29	0					1	0	0	0
金	2	1	1	0	4	5	5	0	4	22	22	0	4	66	66	0					1	1	1	0
計	14	13	13	1	19	20	23	7	22	105	109	8	15	132	134	8					5	1	1	0
累計		13			36				145			279				280								

	9月				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	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	1	0	0	0	5	5	7	0	3	11	11	2	3	29	29	1	2	26	27	2	28	107	112	5
火	1	0	0	0	4	4	5	0	5	12	12	1	3	26	27	1	2	4	4	0	29	81	84	24
水	1	0	0	0	4	9	10	0	4	10	11	0	3	32	32	0	2	8	8	0	28	92	94	0
木	1	0	0	0	4	6	6	0	3	3	3	0	4	58	61	0	2	18	18	1	28	157	166	3
金	1	1	1	0	4	9	9	4	3	9	9	2	4	35	35	4	2	27	27	5	28	175	175	15
計	5	1	1	0	21	33	37	4	18	45	46	5	17	180	184	6	10	83	84	8	141	612	631	47
		280			317				363			547			631									

また、学生からの反応も良好であった。2022年度の学生からのアンケートは、136人から回答を得た。フェローの指導について聞いたところ、「大変良い指導であった」「良い指導であった」と答えるものが、回答者のほぼすべてである133人に上った。相談内容についても、135人が解決したと答えている。このほか、学生からのコメントも好意的なものも多く「レポートを書くにあたっておさえるべきポイントが分かりました。ありがとうございました」「予め聞こうと思っていた疑問点や回答に自信がなかった点について指導をしてくださって大変参考になった」「根拠を解説していただけたので、課題修正がスムーズにできました。ありがとうございました」などのコメントがあった。また、各フェロー共に、学生個々の疑問に応じて解説や説明をするよう努めていることもあり、「なぜ今の解答だとあまり良くなって、どうすれば良い解答になるのかを丁寧に指導していただけたので、とても助かりました」「細かい部分もきちんと添削して教えていただいたので、これからの課題にも活かせたらと思います」といったコメントがみられた。

一方、増加していた依頼業務件数は47件と昨年からおおよそ半減することになった(2021年度96件)。2021年度はコロナ禍ということも授業担当教員からの依頼や理解も進んでいたが、対面での授業が多くなり、各教員の授業内で対応できる部分が多くなると需要が減

少してきたものと考えられる。今後、平常時における授業との連携について検討を進めていく必要がある。

また、学生への対応にも課題は少なくない。例えば、前述の学生からのアンケートでは「初めてフェロー制度を利用させて頂いたのですが、課題に対する不安が解除されたためもっと前から利用すればよかったですと感じます。」とのコメントがあった。このコメントにあるように、フェロー制度に利用者は多いものの、まだまだ少なくない学生にとっては、制度の存在が十分に認知されているとは言えない。また、認知されていたとしても、フェロー室の場所が分かりにくいなどと、積極的なフェロー制度の利活用に向けては課題が少なくない。

また、指導を受けることに対する学生側の意識の問題も、フェローの利用に影響している。国際法を主な担当とする山口達也フェローが行った調査によれば、これまでフェロー制度を利用したことがない学生のコメントとして「知識がないので、ハードルが高い」「勇気がない」「具体的にどのように質問すればいいかわからない」「何を相談すれば良いかわからなかったため」といった利用上の精神的負担を訴えるものが最も多くみられた。こうした結果から山口フェローは、「自身が不勉強だとの認識を持つ学生にとって、フェロー面談の敷居は高い」「自身の課題を明確に説明できない学生にとって。フェロー面談の敷居は高い」と分析している。その上で山口フェローは、フェロー面談はもともと初学者である学生が気軽に利用するために作られた制度であり、そうした学生の救済的な側面も持つ制度であるため、「成績優秀者や勉強熱心な学生のためだけにあるわけではないことを周知する必要」や、文章の書き方や発表方法といった基本的な学術技法など「学生一般にとっての関心事項のレクチャーが含まれることを周知する必要」などを指摘しているⁱⁱ。

山口フェローが指摘した学生の意識の問題は、以前からも少なからず指摘されていた。このため、法学部では、学生に対するフェロー制度の様々な側面についての認知向上など、フェロー制度への「敷居」を低くするためには様々な取り組みを進める必要があると考え、様々な対応を検討してきた。そうした対応の一つとして「法学部フェロー講座」を2022年から開講している。ここでは章を改め、この取り組みについてさらに述べていく。

4. 法学部フェロー講座の取り組み

・フェロー講座の構想と実施状況

法学部では、正規の授業のみならず、授業外での学修制度の充実について検討し、実現を図ってきた。フェロー制度はこうした制度の一環として実現した仕組みである。しかし、コロナ禍において対面での指導が困難になってきたことなどから、フェロー室以外での学修支援の方法が求められるようになった。また、コロナ禍ではオンラインでの学修環境が整備されたことから、フェローによる学修コンテンツの研究開発についても検討を進めてきた。そうした背景から法学部では、フェローによる学生へのアウト・リーチ企画として、

2020年にフェローが自ら作成した動画を用いて、授業や学修のポイントについて説明する「フェローによる答案作成オンライン講座」を行い、好評を得た（宮内2022:96）。さらに2022年度からは、対面によるフェロー講座を開始した。2022年度は、国際法、民法、憲法、政治学についての講座が開催された。特に民法（担当者：イ・ジェホフェロー＝当時）の回（写真1）については、30名以上の学生が参加し、大変な好評を得た。2023年10月までに開催したフェロー講座は、図表3の通りである。

図表3 これまでの法学部フェロー講座の開催状況

開催日	曜日・時限	科目	担当者	タイトル
2022/11/9	水 3	民法	イ・ジェホ	フェローによる答案作成講座〔民法〕
2022/11/14	月 3	国際法	中澤祐香	フェローによる答案作成講座〔国際法〕
2022/12/20	火 3	政治学	澁谷壮紀	政治学における統計・データ分析・実験の流れ
2023/1/12	木 4	政治学	山口順平	答案・レポート作成講座（政治学）
2023/1/20	金 3	憲法	牧野令	答案作成講座（憲法）
2023/5/31	水 3	民事法	吉川潤	“法曹（弁護士・検察官・裁判官）を目指す”大学生活の過ごし方
2023/6/2	金 4	国際法	山口達也	近代西洋史—主権国家のあゆみ—
2023/6/13	火 3	政治学	荻健瑠	レポート・論文の書き方講座【政治学編】
2023/6/30	金 5	国際法	山口達也	フェローによる答案作成講座〔国際法〕
2023/7/5	水 4	刑事法	藤井智也	フェローによる答案作成講座〔刑事法〕
2023/7/13	木 4	憲法	山本和弘	フェローによる答案作成講座〔憲法〕



写真1 法学部フェロー講座（イ・ジェホフェロー担当回）のようす

・フェロー講座の内容

フェロー講座の開催にあたっては、関連する科目を中心に授業担当教員からそれぞれの講座が実施されることを履修学生に伝えてもらうようにしている。また、具体的な講義内容の構成については各担当者に任せているが、運営側から講座の内容としていくつかのパターンを提示し、各担当者の状況に応じて実施してもらっている。

ひとつは、特に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である。これは初歩的な技術ではあるが、大人数での講義が多い法学部の授業では、個別に時間を取って指導することが難しく、試験前にフェローに質問して来る学生が毎年多く見られる。特に法律を初めて学ぶ初年次の学生にとっては、これから初めての試験を受けるうえで重要な知識でもあることから、授業内容を補完する目的からこうした答案の作成方法を教授することは重要であると考えている。

一方で、こうした知識は、初年次以外でも身につけていない場合が少なくない。特に、昨年までは、コロナ禍のために成績判定がレポートによって実施された科目も多く、対面の試験に必要なそうした知識が身につけていない場合もしばしばみられる。しかし、そうした能力が未だ身につけていない学生にとっては、「初歩的」とされるがゆえに、誰かに相談したり、教員に質問したりすることを躊躇してしまうものでもある。このため、フェローが率先して講座を開き、さらに面談で個別に質問を受け付けることを通じて、そうした初年次での躓きをフォローし、更なる学修の向上につなげようとしている。

また、政治専攻の学生については、答案以外にもゼミや授業でレポートを執筆することが多いことから、答案・レポート作成講座を実施している。特にいわゆる「アカデミック・ライティング」と呼ばれるような、学術的な文章の執筆については、一定の経験やコツをつかむことが重要となってくる。政治専攻の学生は基礎演習Bなどで、これらについて一定の指導を行っているが、他専攻や他学部の学生、転部や編入学の学生においては、そうした指導を受けていない場合が少なくない。こちらについても、フェロー講座を行うことによって、面談につなげ、個々の学生のニーズに応じた指導を行うことができるように努めている。

こうした法学部での学修に必要な技能の向上だけでなく、正規の授業を理解するうえで必要な知識や教養の教授も行っている。図表3にあるように、国際法では国際法の形成過程を理解するうえで必要な知識である近代西洋における主権国家の形成過程について講義を行った。これは、全く知識のない学生に一から教授するというものではなく、高校までの世界史や政治経済などの授業で得た知識を使いながら、専門的な視点を加えて講義することによって、専門科目としての国際法を受講するための橋渡しの役割を果たしている。また主権国家の形成過程については、国際法に限らず憲法学や政治学など関連する科目が多いことから、学生が国際法に限らず大学での講義の理解に活用できることを期待しているところである。また、政治学においても、近年研究の発展が目覚ましい統計やデータ分

析について、こうした分野における第一線の研究者でもあるフェローに講義を行ってもらうことで学生の視野の拡大を図った。

・フェロー講座への学生の反応

こうしたフェロー講座に対する学生の反応は概ね好評である。例えば、国際法の答案作成講座の授業後のアンケートでは、「授業では聞けない答案作成について聞けるので良いと思う」「答案作成のコツや、1つの具体的な条約の解説を受け、内容をそのまま例として書き方の参考に出来て助かる」「答案作成が苦手なので、どのようにして構成するのかが分かり、他の法律科目についても活用できそうだった」といったように、講義が役に立ったことを具体的に述べるコメントが多くみられた。

その他の科目において同様に好意的なコメントが多くみられた。「自分は刑法総論を取っているのですが、今回の事例を見てどのような解き方をすれば良いのかを知ることができて、とても良い講座だった」「事例問題の解き方の手順や、今何を勉強すべきかの確認方法を知ることができて良かった」「分かりやすくて役に立った。今後もフェローを活用していこうと思った」（以上、刑事法）、「法試験におけるタブーを認識したことで、今後の筆記試験やレポート試験の取り組み方取りやすさが格段にやり易くなった」「勉強法も説明していたので分かりやすかった」「教科書を読んでいくときに、どこが定義かなどを考えながら読んでいくことが大切だとわかって良かったです」（以上、憲法）。「レポートや論文がとてもこわかったが、知ることができて良かった」「これからも続けてほしい」（以上、政治学）。

また、司法試験合格者であるフェローの講座では、資格取得を目指すうえでの大学生活の過ごし方や、勉強の仕方について話したことから、資格取得を目指す学生からの反響が大きかった。例えば「大学院について知れたことで、なんとなくだった認識が明確なものとなった」「大学院までの道のり、目標立てにとても役に立った。日々の授業の大切さを改めて認識した」「今までは漠然としか法科大学院についてや試験について知らなかったのですが今回具体的に知ることができて良かったです」といった進路実現に向けて有益であったとするコメントが多くみられた。

一方で、昨年度から行ってきたフェロー講座は、教室での対面開催であるため、授業などで出席できなかった学生や、授業内容を繰り返し視聴したい学生などから、「講座を録画し、オンデマンドで配信してほしい」「授業で被って受けられないものをオンラインでみられるようにしてほしい」など、こうした点について配慮するよう要望があった。もともと前述のようにフェロー講座はオンラインで開講しており、当時は録画配信したことで学生がオンデマンドで活用することができるなど好評を得ていた。

ただし、過去のオンライン配信はフェローがパソコンの前で講義し配信するため教室での講義は必要なかったが、現在は対面のためオンラインと両立するためには、ハイブリッド配信の設備が必要になる。しかし、ハイブリッドのための設備は限られ、フェローにそ

これらの準備や配信を行ってもらうことは、現状では必要以上の負担を強いることになりかねない。しかし、こうした講座を動画として保存し、学生が必要に応じて見られることができるようになれば、学生の自律的な学修を促すことにもなり、高い成果を生み出すことにつながると考えられる。このため、講座の開催方法や配信などについては、遠くない将来の課題として考えているところである。

5. おわりに

以上、本稿では10年目を迎えたフェロー制度の現状と課題について述べてきた。10年目と雖も、環境の変化に合わせて適宜対応していかなければならないことは自明である。特に、近年のコロナ禍で様々なネガティブな影響を受けることになったが、オンラインによる面談の開始や、今回取り上げたフェロー講座などポジティブな展開も少なくない。今後とも法学部では、フェロー制度の課題の発見や制度の改良を進めながら、学生に寄り添った学修状況の確保・維持に努めていきたい。

注

- i この間の状況については、宮内（2022）、稲垣（2023）を参照のこと。
- ii 2023年6月1日、同年6月30日に実施した国際法フェロー講座でのアンケート調査の結果に拠る。

《参考文献》

- 稲垣浩（2023）「「コロナ後」に向けた法学部フェロー制度の取り組みと課題」『教育開発推進機構紀要』14, 44-52.
- 宮内靖彦（2022）「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』13, 89-100

「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箇所のカンパスで毎学期通常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、毎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 —まとめと今後の課題—

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のバグラフ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のバグラフに中心文はあるが、キーワード使用やまとめ方に問題がある。	本論1、本論2のバグラフのどちらかに中心文がない。	本論1、本論2のバグラフ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のバグラフに理由はあるが、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のバグラフのどちらかに理由がない。	本論1、本論2のバグラフ両方に理由がない。
本論・証拠	本論1、本論2のバグラフ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のバグラフ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のバグラフのどちらかに証拠がない。	本論1、本論2のバグラフ両方に証拠がない。
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バグラフ構成になっている。	序論1・本論2・結論1から成る双括型になっているが、バグラフの構成が、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.

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の教育効果と研修—

宮下 雄治

【要 旨】

本稿は、経済学部のFA（学生ファシリテーター&アドバイザー）制度を導入した初年次科目「基礎演習A」の教育効果とFA研修会についての活動報告を行うものである。教育効果については、令和5年度開講「基礎演習A」の終了時点で受講生に実施したアンケート調査の結果をもとに報告する。「基礎演習A」にFAをクラスに配置することで、受講生にどのような教育効果があるのか、受講生の評価からその実態を把握することで次年度への改善点を抽出した。

アクティブラーニングを推進している経済学部では、同手法を採用した専門科目を1年次から3年次それぞれに設置している。その中核となる授業が、経済学部の新入生全員が受講する初年次の「基礎演習A」と「基礎演習B」である。同科目は、毎年23クラスを開講して、それぞれのクラスに2年生のFAを配置している。

また、経済学部では、「基礎演習」をはじめ、すべてのアクティブラーニング科目において効果的なFA活動が遂行できるよう、FA研修会を月に一度の頻度で実施している。研修会では、FAに求められる知識やスキルを実戦形式で修得するとともに、FAがそれぞれ担当するクラスに関する情報の共有、さらには学年が異なるFA間の交流の場として機能させることを狙いとしている。研修会では毎回、リーダーシップやファシリテーション、さらにはコーチング領域におけるテーマを設け、講義とディスカッション、グループワーク形式など多様な形態で理解を深められる工夫を施している。

研修を重ねたことで、FAがFA活動を行うための情報とスキルを修得するとともに動機付けや円滑な業務遂行、さらにはFA組織の運営上において効果を発揮したことが示唆された。本年度培った研修の成果を知見として、今後のFA制度の効果的な運用に活用していきたい。

【キーワード】

アクティブラーニング、FA制度、学生アンケート、ファシリテーション・コーチング研修、授業の標準化

1. はじめに

経済学部では、平成27年度から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を開講している。その中心となる科目が、経済学部の初年次科目である「基礎演習A」（1年前期）と「基礎演習B」（1年後期）である。これらの科目は、経済学部における4年間の学びで必要となる基礎的学修スキル（アカデミックスキル）の修得を目的とした科目である。ここでいう基礎的学修スキルとは、ノートの取り方、情報検索・収集の仕方、専門書の読み方、情報整理の仕方、論理構成の立て方、レポート・レジュメ（報告資料）・スライド作成の仕方、発表の仕方といった大学での学修に必要となる知識・スキルおよび能力に加え、基礎学力や専門知識を活用できる力を指すものである。

さらには、「基礎演習」を通して、國學院大學経済学部への帰属意識を高めることを目

的としている。このような目的を有した教育を効果的に遂行するために、「基礎演習A」と「基礎演習B」では、学年23クラス（令和5年度は例外的に21クラス開講）にFA（学生ファシリテーター&アドバイザー）を配置している。FAの主たる職務は、グループワークの円滑な推進をはじめとするアクティブラーニングの効果的な実施に向けたファシリテーションである。担当教員と協力しながら、「基礎演習」の教育効果を最大限発揮できるようクラス運営のサポートにおいて重要な役割を担っている。

今回の報告では、「基礎演習」においてFAを配置することによる教育効果をアンケート結果をもとに報告する。「基礎演習A」の受講生に最終授業のタイミングでアンケートを実施し、その効果について定量的に把握することを目的とする。

さらに、本稿では、FAを対象とした研修会の活動報告を行う。経済学部では、すべてのアクティブラーニング科目において効果的なFA活動が遂行できるよう、FA研修会を月に一度の頻度で実施している。研修会では、FAに求められる知識やスキルを実戦形式で修得できる内容を実施するとともに、FAがそれぞれ担当するクラスに関する情報を共有し、さらには学年が異なるFA間の交流の場として機能させることを狙いとしている。研修会では毎回、リーダーシップやファシリテーション、さらにはコーチング領域におけるテーマを設け、講義とディスカッション、グループワーク形式など多様な形態で理解を深められる工夫を施している。

経済学部では令和2年度の学部改組に伴い、初年次教育に加え、1年次から3年次のそれぞれの学年でアクティブラーニングを採用した課題解決型授業（PBL）を新設した。経済学科、経営学科それぞれの学科特性に応じた課題解決型授業やリーダーシップを修得する授業を新カリキュラムとして始動させた。新設したいずれの科目においても、各クラスにFAを配置している。

FAを配置したアクティブラーニング科目の増加に伴い、これまで顕在化している課題は、FAのファシリテーションやコーチングスキルのバラツキという問題である。アクティブラーニング科目は複数クラスで運営されていることにより、統一内容で授業を行っているものの、担当教員・FAのスキルのバラつきや教育ノウハウの蓄積、各クラスの標準化・均質化が徹底できているとは言い難いのが現状である。アクティブラーニング科目の教育効果を最大限に引き出すためには、担当教員ならびにFA学生のファシリテーションやコーチングスキルの向上が喫緊の課題であった。

このような課題に対し、経済学部では教員、FAそれぞれに対して、これまでさまざまな研修会や情報共有の場を設けてきた。とくに力を入れているのが、FA学生を対象としたFA研修会であり、ここ数年は月に一度の頻度で開催し、ノウハウの蓄積を図ってきた。本稿の後半では、直近のFA研修会の内容について報告する。

2. 経済学部「FA制度」の取り組みの概要

(1) 経済学部のアクティブラーニング

経済学部では、上述の通り、初年次教育の「基礎演習A」と「基礎演習B」や課題解決型授業等においてFA制度を活用したアクティブラーニング科目の拡充を図ってきた。経済学部のアクティブラーニングは、受講生が能動的に学修に取り組めるようにさまざまな授業形態を取り入れている。座学のように一方的に「聞く」受講的な学修ではなく、受講生自らが能動的に考え、話し合い、発表することができる授業を設計している。グループワークもこれを実現するための一つの有力な手段であり、経済学部のアクティブラーニング科目ではこれを積極的に取り入れている。

そして、アクティブラーニングの教育効果を高めるためにFA制度を活用している。アクティブラーニングの授業を実践する科目には、FAを各クラスに1名（基礎演習）ないし2名（課題解決型授業とリーダーシップ関連授業）ずつ配置し、学生の議論の活性化を促すとともに、学修支援を行っている。

対象となる授業科目は、以下の通り9科目（令和5年度）である。令和2年度の学部学科改組による新カリキュラムにおいては、各学年に課題解決型授業を拡充し、FAを配置したアクティブラーニング科目の充実化を図った。

令和5年度に開講したFAを配置した科目は以下の通りである。

- ・「基礎演習A」（1年前期、21クラス）
- ・「基礎演習B」（1年後期、21クラス）
- ・「リーダーシップ基礎」（1年後期、2クラス）
- ・「日本の経済」（1年前期、1年後期、5クラス）
- ・「ビジネスゲーム」（1年後期、2クラス）
- ・「リーダーシップ応用」（2年前期、1クラス）
- ・「ビジネスデザイン」（2年前期、2クラス）
- ・「政策デザイン」（2年前期、1クラス）
- ・「ビジネスソリューション」（3年前期、1クラス）

(2) 「基礎演習」の課題と過去の研修

経済学部の「基礎演習」は、平成27年度にアクティブラーニング形式の授業トライアルを導入し、平成28年度から全23クラスに展開している。導入から9年が経過した現在、経済学部の初年次教育として定着が図られ、学生の主体的な学修をはじめとする一定の教育成果をあげることが出来ている。

しかしながら、FA制度を導入した「基礎演習」の課題として、これまで次のような課題が挙げられてきた。

- ①基礎演習担当教員およびFAのコーチングやファシリテーションスキルのバラつき
- ②教育ノウハウの蓄積と共有が不十分（教員間の入れ替わりも要因）
- ③各クラスにおける教育レベルの標準化・均質化の徹底が困難
- ④教員間でのゴール像や獲得ステップが不明確で共有されていない

このように、ファシリテーションスキルやコーチングスキルをはじめとする指導法を基礎演習全クラスで標準化・均質化していくことは従前より課題として認識されてきた。教員間、さらには教員とFAを交えた情報共有や研修の機会を定期的に確保することは容易ではないが、これらの課題の解消に向け、経済学部では令和元年から研修会やルーブリックの導入など外部の専門家を巻き込みながらさまざまな取り組みを行ってきた。直近の令和3年度には以下のような活動を行った。

令和3年度の事業では、上述の課題に対して、コーチング・ファシリテーション分野の専門家による「基礎演習A・B」の外部評価と研修会を実施した。当該科目の教育の実態について、客観的な視点から点検・評価してもらうことで、科目を担当する教員ならびに全体の教育力の改善を図ることを目的とした。具体的に行ったのは以下の内容である。

①「ワークショップの開催」

→当該授業で教員ならびにFAに要請される重要スキルである、コーチングスキルとアカウントビリティスキル等に関する研修会を開催。外部評価の前にワークショップを開催したことで、アクティブラーニングの重要スキルや視点を知るとともに、授業担当者のアクティブラーニングの課題や工夫が共有でき、効果的なクラス運営に関する情報を共有した。

②「授業の視察・点検」

→「基礎演習A」と「基礎演習B」の授業見学を通じて、各クラスの教育効果と上記スキルの点検・評価を実施した。

③「授業統括レポートの作成」

→「基礎演習B」8クラスの視察による外部評価をフィードバック。授業見学を踏まえた、授業統括レポートの作成した。

④「フィードバック研修の開催」

→外部評価の測定・分析を踏まえた、ワークショップ形式のフィードバック研修の実施。専門家による教員一人ひとりへのフィードバックにより、個々の教育スキルの点検、授業効果や改善点を共有するとともに、後期の「基礎演習B」のより効果的なアクティブラーニングに向けた有益な示唆を獲得・共有した。

このような外部評価者による授業観察・フィードバック機会を設けたことで、経済学部が進める初年次教育のアクティブラーニングのスキルについて現在地を確認するとともに、発展のためのスキル研修を効果的に用いることができた。

授業を担当する教員それぞれが、自己ならびに他者（メンバー）の理解を深めるいい機会にもなった。教員間で共有したアセスメントシートをふまえ、現時点で経済学部教員がチームとして出来ていること、出来ていないことが明確となるとともに、グッドプラクティスの共有によって、チームとして知見を蓄積することができた。

3. 経済学部「基礎演習A」の授業評価アンケート

経済学部では、これまでの研修等の効果を計測するために、令和5年度開講「基礎演習A」において、全受講生（経済学部新生全員）を対象に、教育効果ならびにFAが配置されていることの影響についてのアンケートを実施した。

(1) 調査の概要

・アンケートの実施時期

令和5年7月18日（火）～令和5年7月24日（月）の「基礎演習A」が開講する各曜日の第14回授業における授業開講時に実施した。

・アンケートの実施方法

授業評価アンケートは、「基礎演習A」の全受講生（経済学部新生全員）を対象にWebアンケートで実施した。有効回収数は、のべ432名（履修登録者数540名）で有効回収率80.0%であった。

・アンケートの構成

授業評価アンケートは、合計21項目からなる選択式と自由記述形式の2つからなる。

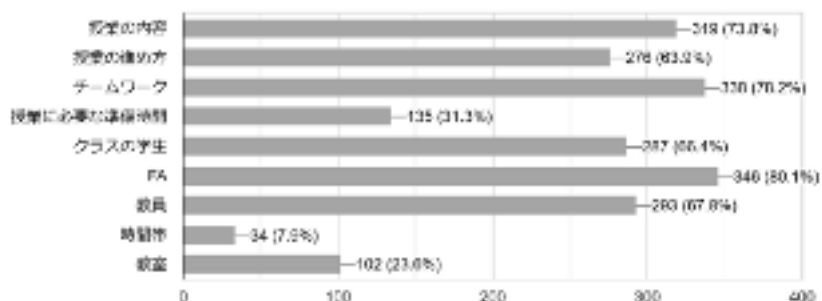
複数回答の問2を除いた項目は、「基礎演習を履修して、次の点についてどのように思いますか。各項目で該当するものを1つずつ選択してください」という質問であり、各質問において、4段階評価（1＝とてもそう思う、2＝ややそう思う、3＝あまりそう思わない、4＝まったくそう思わない）で回答を求めた。

(2) 「基礎演習A」の教育効果に関する評価

以下は基礎演習Aにおいて満足した項目についてたずねた結果である。複数回答において、最も満足度が高かった項目が「FA」（80.1%）であった。「授業の内容」は73.8%で「授業の進め方」は63.9%となり、特にこの2つの点については毎年改善を重ねてきているが、まだ受講生の満足度という点で改善の必要性があることが判明した。「チームワーク」

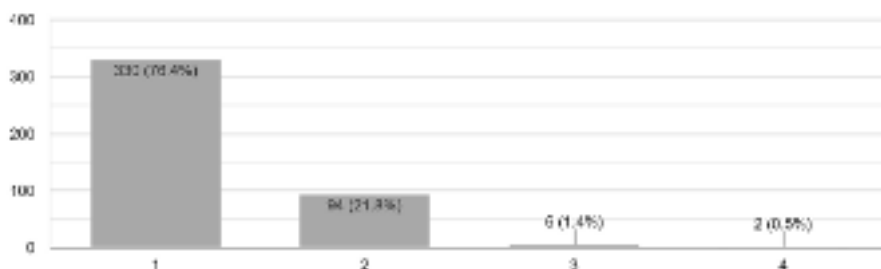
(78.2%) が「FA」の次に高い項目となり、本授業を通して、社会人基礎力の3つの能力のうちの「チームで働く力」の修得に効果があることが分かる。

問2 基礎演習Aに満足できた点について、該当するものをすべて選択してください（複数回答可）。
432件の回答



教育効果については、1-1「毎回の授業で学びや気づきがあった」は、「1：とてもそう思う」が全体の76.4%を占め、回答者全体の98.1%が肯定的評価となった。「基礎演習A」は前述の通り、経済学部における4年間の学びで必要となる基礎的学修スキル（アカデミックスキル）の修得に重きを置いたカリキュラムになっており、当該科目での学修がのちの履修に効果的に繋がることが期待される。

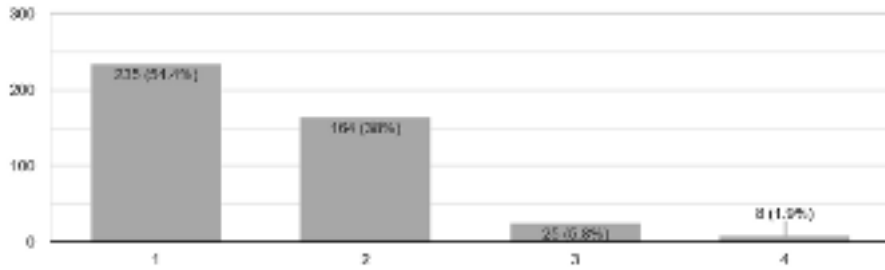
1-1 毎回の授業で学びや気づきがあった
432件の回答



(1 = とてもそう思う、2 = ややそう思う、3 = あまりそう思わない、4 = まったくそう思わない)

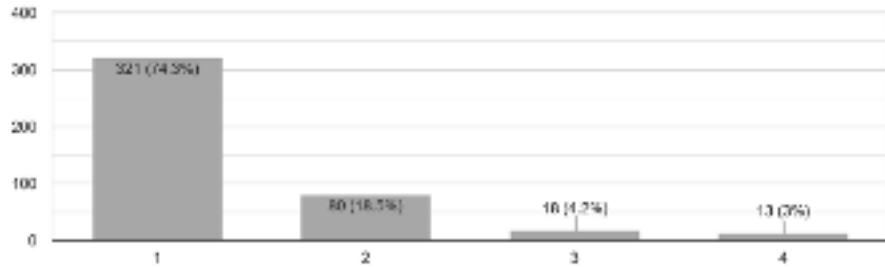
1-2「毎回の授業に出席するのが楽しみだった」の回答は、92.4%が肯定的評価であった。必修科目で出席も重視した授業ではあるが、基礎演習は全てのクラスが1限開講の科目であるにもかかわらず、9割を超す受講生が毎回楽しみに授業に出席できているという実態が分かった。これも受講生の主体的な参加を促すアクティブラーニングの一つの教育効果であろう。

1-2 毎回の授業に出席するのが楽しみだった
432件の回答



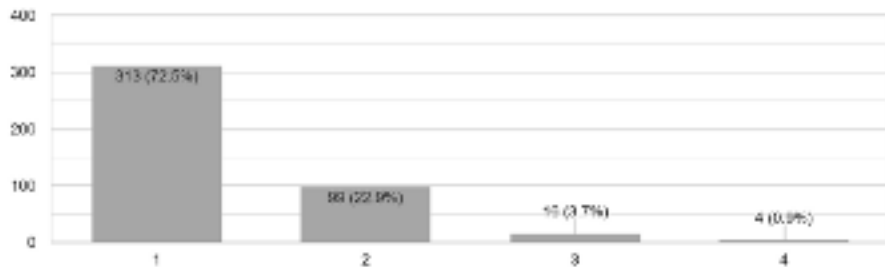
1-3 「クラスの友達ができた」の回答は、92.8%が肯定的評価であった。毎回の授業において、グループワークを取り入れているので、必然的にクラスの受講生と話す機会が増えた効果であろう。一方で7%ほどは友達ができている状況であり、アクティブラーニングを取り入れた授業に馴染めないと思われる学生の存在も確認でき、この点の対応も検討していきたい。

1-3 クラスの友達ができた
432件の回答



1-4 「クラスの雰囲気がよかった」の回答は、95.4%が肯定的評価であった。良好な学修環境を構築することが、アクティブラーニングにおいては重要であり、環境整備については現行の取り組みでうまく機能していることが分かる。

1-4 クラスの雰囲気がよかった
432件の回答

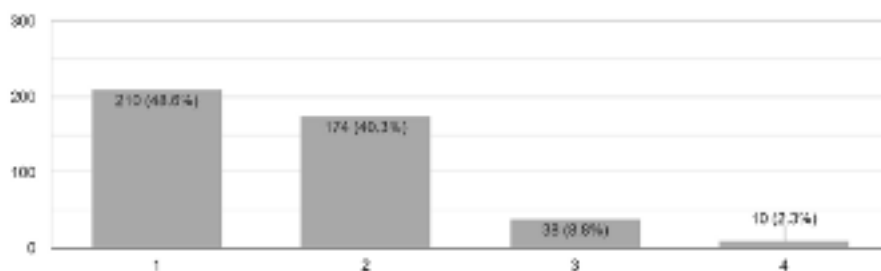


1-5「大学が好きになった」、続く1-6「経済学部が好きになった」の質問は、「基礎演習A」の副次的な効果である大学・学部への帰属意識を高めることをたずねたものである。1-5「大学が好きになった」の回答は88.9%が肯定的評価であったのに対し、1-6「経済学部が好きになった」の回答は86.2%が肯定的評価であった。入学年度の前期の段階で、ともに9割に近い学生が大学ならびに学部に対して好意的な感情を醸成できていることが確認できた。

2つの質問を比較すると、評価1「とてもそう思う」の割合が1-6「経済学部が好きになった」のほうが約10ポイント低くなっており、学部への好意的な感情を高める対策を今後検討していきたい。

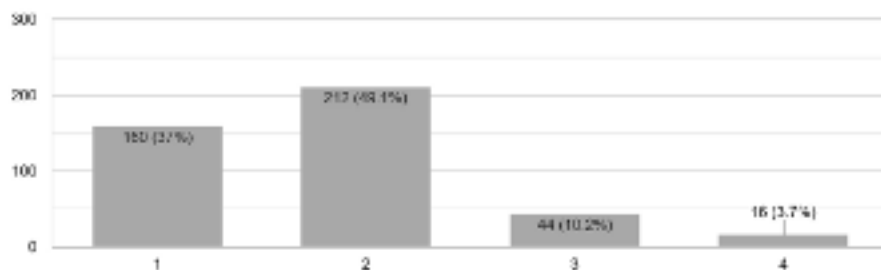
1-5 大学が好きになった

432件の回答



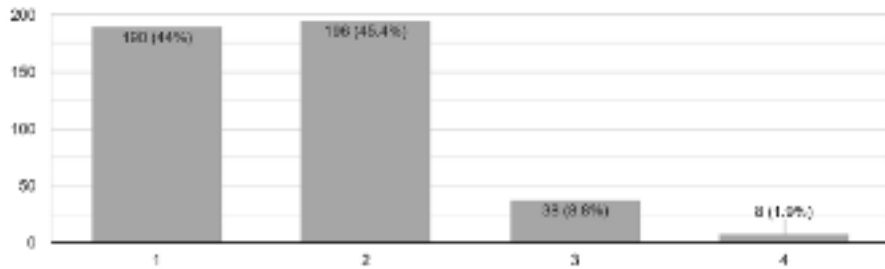
1-6 経済学部が好きになった

432件の回答



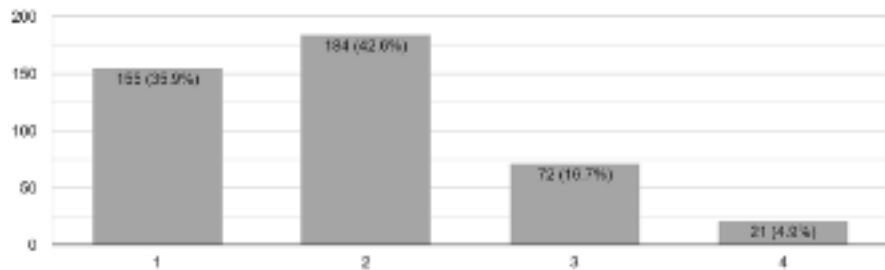
1-7「クラスの他の人の前で発言できるようになった」の回答は、89.6%が肯定的評価であった。クラスの受講生の間で発表したり、受講生間でディスカッションする機会も多い「基礎演習A」を通して、自分の意見や主張について人の前で伝えるスキルが向上していることがわかる。

1-7 クラスの他の人の前で発言できるようになった
432件の回答



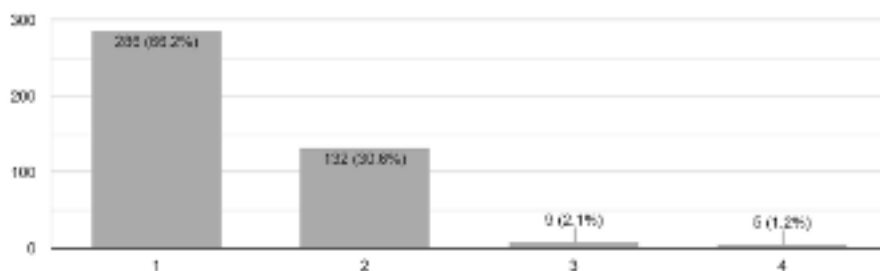
1-8 「経済や経営に関するメディア報道を意識するようになった」の回答は、78.5%が肯定的評価であった。他の質問項目に比べて低い肯定的評価になり、否定的評価が2割を超える結果となった。先の1-6「経済学部が好きになった」の帰属意識にも関連してくる内容と思われるので、同項目への関心を高めることも次年度以降の授業で取り入れていきたい。

1-8 経済や経営に関するメディア報道を意識するようになった
432件の回答



1-9 「クラス他の人の発表や意見が参考になった」の回答は、96.8%と高い肯定的評価であった。「1：とてもそう思う」の比率は66.2%と高い傾向が見られた。多くの学生とのグループワーク等を通じて、多様な意見や考えに触れることが参考になり、受講生一人ひとりの気づきや学びに繋がっていることがわかる。

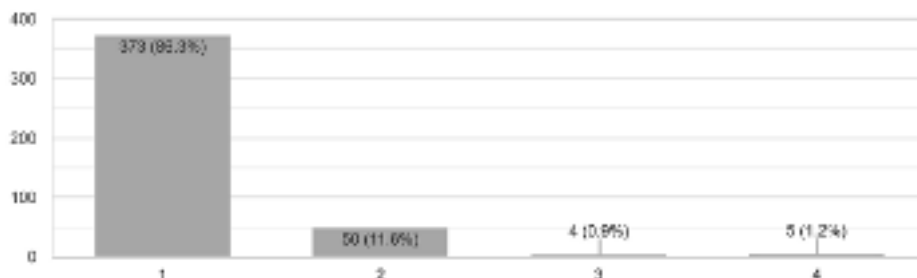
1-9 クラスの他の人の発表や意見が参考になった
432件の回答



(3) 基礎演習における「FA」に関する評価

ここでは、FAの存在と影響についてたずねた2つの質問結果を以下に記す。1-15「FAがクラスにいてくれてよかった」は97.9%と最も高い肯定的評価となった。「1：とてもそう思う」の比率は最も高い86.3%となり、「基礎演習A」におけるFAの存在の大きさを如実に示す結果となった。

1-15 FAがクラスにいてくれてよかった
432件の回答



その理由についてたずねたのが次頁（問6）の質問である。

問6の複数回答において、以下3つがとくに高い評価となった。

- ・「グループワークの活性化」(80%)
- ・「授業内容の理解促進」(78.2%)
- ・「授業時の緊張感の緩和」(70.5%)

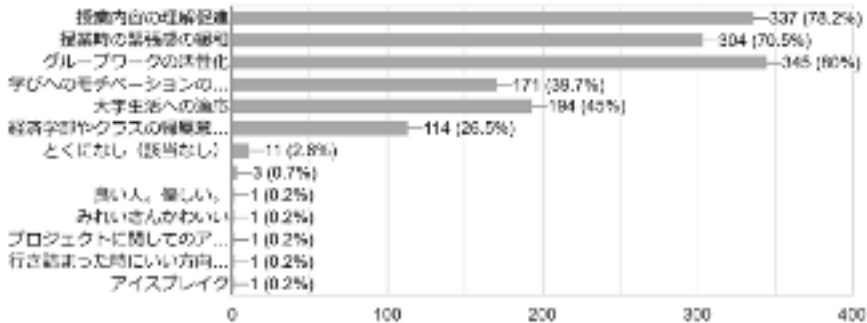
授業内容のサポートに加え、緊張感の緩和を通してアクティブラーニングに参加しやすい環境づくりにFAが大きく貢献していることが分かる。さらに次の項目でも半数近い学生がFAの貢献を認識している。

- ・「大学生活への適応」(45%)
- ・「学びへのモチベーションの向上」(39.7%)

FA研修会を充実化させたことも奏功し、FAがピア・サポーターとして学生をケアし、クラスに溶け込めない学生をほぼゼロにするなど重要な役割を担った。実際に、担当FA

は学生生活や授業に関する不安や悩みなどを受講生に気兼ねなく相談できるサポートを行っており、大学への帰属意識を持つことができない学生、経済学部授業に慣れない学生、さらにはクラスに溶け込めない学生を減らすことにも効果があったことが複数のクラスから報告されている。受講生にとって上級生であるFAは、身近な相談相手として大きな存在であることがわかり、アンケートにおいてFAの存在や影響力をたずねた項目はきわめて高い評価を得ている。

問6 FAのアドバイスやサポートは、具体的にどこか(当てはまるものすべてを選んでください)。
431件の回答



以下は、自由記述欄において、FAに言及したコメントの一部であり、授業の理解やサポートにおいて肯定的な意見のみが寄せられた。

半年間自分にとって学びのある日々になりました。特にFAの存在は大きく、年が近い分感じさせられる部分が多くありました。〇〇さんのように的確で、整理整頓しながら発言できる人になりたいと思いました！
〇〇さんのFAのフォローのおかげで困った時助かりました！ありがとうございました！後期もお願いします！
話すことが本当に苦手でしたがFAの〇〇さんと〇〇先生をはじめたくさんの方々には話しかけていただいて本当に充実した時間を過ごすことができました。ありがとうございました。
これからやるレポートやプロジェクトに必要なスキルを学ぶことができました。また、授業時のFAからのアドバイスもとても勉強になりました。
今後の自分に大切な知識を楽しく学べて良かったです。〇〇先生、〇〇さん、ありがとうございました！
先生とFAさんのおかげで、1限でもしっかりと来ることが出来ました！
先生やFAが優秀で面白く楽しかったです！！

FAさんがとても優しくてやりやすかった。

〇〇さんがFAでよかったです。

4. 令和5年度前期における経済学部「FA研修会」の取り組み

FA研修会は前期期間中に合計5回実施した（各回のテーマは表の通りである）。毎回の研修会では経済学部教務委員の教員が参加した。研修のテーマはFAが自分たちの課題や不足しているスキル等を自ら考え、それを教員に提示する形をとった。これは、FA自身が学びたい内容、必要と思えるテーマを考え、能動的に学んでもらうことが目的である。教員はFAからの提案を受けて、一緒に研修内容の深掘りを行い、当日の研修会にのぞんでいる。さらに、上級生のFAが研修に参加することで、1年前の自身の経験を踏まえた実践的な助言を行い、これが下級生のFAに良い影響を与えた。

経済学部が前期に実施した「FA研修会」のテーマ

第1回	「受講生の学びの最大化」
第2回	「強みと弱み」
第3回	「最小で最大」
第4回	「自分自身の見つめなおし」
第5回	「9期FA組織のこれから」

(1) 第1回研修会

テーマ：受講生の学びの最大化

日時：令和5年4月26日（水）16：10～17：40（90分）

参加人数：42人（2年生20人・3年生21人）

担当教員：経済学部教務委員 櫻井 潤 教授

【内容】

研修内容は、受講生の学びを最大限に盛り上げるためにそれぞれのFAが自らの活動を振り返ることを通して、経済学部の教育におけるFAの役割を見出すというものであった。その検討はグループワークを中心に行われ、2年生と3年生は「基礎演習A」の活動を一緒に振り返りながらFA活動のあり方について考える作業を行った。

参加したFAからの感想は、「9期が今何に悩んでいるのか、しっかりコミュニケーション

ンを取る事で聞くことが出来た」、「なぜ基礎演習に先生だけでなくFAがいるのか考えることが大事だと感じた。具体的には、自分の経験談や、私たち世代にしかわからない話などを取り上げていけると良いと思った。また、失敗談も参考になるのではないかと感じた」などであった。研修後にFAから出た意見は、「受講生の視点を考え、受講生が理解できていないところを補足説明する。例えば、私のクラスは遅刻、欠席者が多いため、基礎演習Aに来ることの重要性を再度伝える。受講生が眠くなる気持ちに寄り添い、少しでも基礎演習Aに来たいと思ってもらうように工夫する」などであった。

(2) 第2回研修会

テーマ：「強みと弱み」

日時：令和5年5月24日（水）16：10～17：40（90分）

参加人数：43人（2年生21人・3年生22人）

担当教員：経済学部教務委員 櫻井潤 教授

【内容】

研修内容は、各自が自らのFA活動を振り返り、自分の強みと弱みを知ることを通して、自分なりのFA像について考えるというものであった。その検討はグループワークを中心に行われ、2年生と3年生は各自の強みと弱みを共有した上で、それぞれが強みを活かすとともに弱みをカバーし、FA活動をより良いものにするための方法を考えるという作業を行った。

参加した8期FAからの感想は、「自分の強み、弱みを再認識する事ができた他、9期に8期の体験談や知識を共有する事ができた」などであった。研修後に9期FAから出た抱負は、「強みである打ち解けやすさで受講生との距離を縮められてきたので、授業中も受講生に話を振ったりして絡みにいくようにし、双方向の授業ができるようにする」などであった。

(3) 第3回研修会

テーマ：「最小で最大」

日時：令和5年6月21日（水）16：10～17：40（90分）

参加人数：40人（2年生18人・3年生22人）

担当教員：経済学部教務委員 櫻井潤 教授

【内容】

研修内容は、各自が最小の力で最大の成果を出し、それを受講生の学びの最大化につなげるために、自らの活動の現状と課題を内省するとともに共有するというものであった。その検討はグループワークを中心に行われ、2年生と3年生は各自の活動を「最小の力で

最大の成果を出せたのか」という観点から精査した上で、それぞれがFA活動をより良いものにするための方法を考えるという作業を行った。

参加した8期FAからの感想は、「『最小で最大』は今FAをやっている時も大切だし、今後社会に出たとしてもどうやって最小で最大が発揮できるのかってという部分を考えることもできた」などであった。研修後に9期FAから出た抱負は、「受講生の学びの最大化には何が重要なのか自分の中で優先順位をつける。例えば、なるべく多くのクラスメートと話せるように座席を工夫することも大切である。ただ、授業内容をしっかりと理解して、具体的やグループワークの内容に組み込めるように理解することの方が優先順位が高いと思う。なので、まずは授業内容の理解から取り掛かる」などであった。

(4) 第4回研修会

テーマ：「自分自身の見つめ直し」

日時：令和5年7月19日（水）16：10～17：40（90分）

参加人数：39人（2年生17人・3年生22人）

担当教員：経済学部教務委員 櫻井 潤 教授

【内容】

研修内容は、FAが自分自身を見つめなおし、これまでの活動を振り返ることを通して、自らの強みや改善点を明らかにするというものであった。その検討はグループワークを中心に行われ、2年生と3年生は自らの過去の失敗や成功とそれらの原因について共有するとともに、それらの失敗や成功の経験を今後に生かすための方法を考えるという作業を行った。

今回の研修は今後どのようなところに活かしていけると思うのかという点について、参加したFAによるコメントは、「基礎演習の授業準備などを行う際にも、ただやみくもに時間をかけるのではなく、集中して質をあげるように意識する」、「就職活動において、自身の経験を掘り出し分析する時に失敗と成功という2つの観点から持論化を行い、自分の特徴を掴むことで今後の面接やエントリーシートに活かせると考えられる」などであった。

(5) 第5回研修会

テーマ：「9期FA組織のこれから」

日時：令和5年9月27日（水）13：00～14：30（90分）

参加人数：21人（2年生21人）

担当教員：経済学部教務委員 手塚 貞治 教授

【内容】

今回からは2年生（9期）のみでの開催となったため、研修テーマは「9期FA組織の

これから」であった。具体的には、「①2年後期の目標を明確にする」ということで個人別目標を設定していくとともに、「②9期FAをどんな組織にしていくかを考える」ということで、9期FAとしてのあるべき組織像をチーム別に検討した。「多様に輝ける組織」「みんなが助けを求め合える組織」「全員が当事者意識のある組織」等のいろいろなアイデアが出された。これらのアイデアをもとに、次回10月研修会にてあるべき組織像を決定することとした。

5. おわりに

本年度は、「基礎演習A」の全受講生を対象に、授業の教育効果とFAが授業に参画することの影響や効果についてアンケート調査を行った。授業アンケートの結果をみると、FAの存在や影響力をたずねた項目は総じて高い評価を得ている。「基礎演習A」のFA活動と並行して、本稿で報告した研究会を定期的に開催することで、研修で培ったファシリテーションやコーチングに関するスキルを実践として発揮できているのではないかと推測される。

実際に研修を重ねることで、FAのファシリテーションスキルや知識は確実に向上しているとともに、FAとしての自覚や成長意識が高まっていることを各クラスの担当教員が実感している。さらに、FA同志の結束も高まり、自発的なコミュニティが形成されつつある。

本アンケートを通じて、当該科目に対する総じて高い評価が得られたものの、3章で指摘したように「授業の内容」(73.8%)と「授業の進め方」(63.9%)という点で、教育カリキュラムにおいて改善すべきポイントが明確になった。この2つの点については、毎年改善を重ねてきてはいるが、受講生の満足度という点では課題があることが本調査で分かり、経済学部の教務委員会を中心に改善点について今後検討していきたい。

研修会の課題については、昨年の報告書で触れた通り、研修の負担が特定のFAに集中してしまうという側面が見られることをなるべく回避すべく対策を施している。これについて、前期の取り組みを総括しながら、これから開催する後期研修に向けて改善点を洗い出し、円滑で効果的な運営を行っていきたい。とくに、毎回の研修のテーマに対してより深く理解を促すための工夫を追求するとともに、FAが日々のFA業務で抱えている不安や葛藤を教員やメンバーで共有しながら、心理的安全性やレジリエンス(困難や脅威をしなやかに乗り越える能力)を相互に高めあうことができるような場を構築できるか否かが、FA制度のより効果的な運営のカギを握るものと考ええる。

経済学部の学部改組に伴う新しいカリキュラムでは、学生の主体的な学修を促すアクティブラーニング科目が充実するとともに、必修科目となった卒業論文ないしは卒業レポートの作成に向けて段階的・系統的なカリキュラム構成を実現した。これまで以上に、初年次教育である「基礎演習」において、基礎的学修スキル(アカデミックスキル)を確

実に修得させることが重要になる。これに向けて、「基礎演習」におけるFA制度をより充実させることが、この取り組みには不可欠であり、継続して自己改善を図っていきたい。

Evaluating Argumentative Essays with a Comprehensive Rubric: A Practice Report from the Academic Skills Seminar

Yasushi UCHIMURA

Abstract

Writing argumentative essays develops academic skills and foundational abilities for future work. To promote self-regulated learning in argumentative reports, this study aimed to create a comprehensive rubric for student self-assessment. Its content was refined based on evaluation exercises in the Academic Skills Seminar. The seminar was conducted three times between late June and early July 2023, with a total of 23 participants. The seminar was qualitatively evaluated, and follow-up questionnaire surveys were conducted immediately after the seminar and in late September. From the practice, several evaluation items took more time than expected, and students often rated them higher than teachers did. On the other hand, results from the two-point surveys indicated that most students found the rubric useful. Finally, based on these results, the study discussed improvements to the rubric and seminar content.

Keywords : *argumentative essay, rubric, remedial education, self-regulated learning*

Report on the Fellows Program Initiative at the Faculty of Law

Hiroshi INAGAKI

Abstract

The 2023 academic year marks the 10th year since the Faculty of Law Fellows Program began, and with the cooperation of many related parties and organizations, the program has continued and taken root as an important academic training program at the Faculty of Law. On the other hand, the Faculty of Law has been reforming the system and its operation in the face of various changes in the environment, including the Corona Disaster. In this paper, we will consider again the current status and future prospects of the Fellows Program, which has been developed in the course of these experiences. First, we will review the current structure and operation of the Fellows Program, and then discuss the status of the Fellows Lecture Series that we have been promoting in recent years and the positive response we have received from students. In particular, we found that the Fellows' course is useful for ensuring and consolidating basic skills, mainly for first-time students, and also for students in higher grades as a place to re-establish and review skills. Finally, the future of the Fellows program is discussed, including plans to offer online and hybrid courses to meet the needs of students.

The Significance of Teaching Method Standardization as Seen in Changes in the Writing Skills of Students Enrolled in Academic Literacies I

Naomi KANO and Mika AKAGI

Abstract

The course "Academic Literacies I (formerly 'Basic Japanese')" offered as a general education subject at Kokugakuin University has undergone comprehensive revisions since the later half of 2019, which included transitioning to fully online delivery during the COVID-19 pandemic. The realization of paperless classes through the online version has brought solutions to various issues, including information sharing among faculty members, and even after the return of face-to-face classes, we are actively using ICT to strengthen the overall communication skills of students and the foundation of academic literacies necessary for today's university students. The course places particular emphasis on academic writing instruction based on the Toulmin-Chicago style, aiming to enhance higher-order thinking skills. Starting from the 2021 academic year, "pre- and post-tests" were introduced to assess the effectiveness of writing instruction. This assessment has been conducted over a two-year period to statistically confirm the instructional impact. In the 2023 academic year, with the addition of several new faculty members, a "pre- and post-test" was implemented with an expanded number of classes and targeted students to ensure the continued quality of instruction. As in the 2022 academic year, two essays submitted by students before and after the writing instruction were evaluated using the same rubric. The average scores were calculated and subjected to statistical analysis. As a result, a significant difference between the mean scores of the pre- and post-tests was observed, confirming the standardization of the instructional methods that this course has been pursuing.

Keywords : *Freshman education, Toulmin method, Chicago-style writing, pre-and post-tests, rubric assessment, teacher training*

A Report on the FA in the Faculty of Economics -Effects of FA's Education and Workshop in 2023-

Yuji MIYASHITA

Abstract

This paper reports on the activities of the FA (Facilitator and Advisor) in the Faculty of Economics in 2023 academic year.

In 2023, we conducted a questionnaire survey of all students taking "Basic Seminar A" regarding the educational effects of classes and the impact and effectiveness of FA's participation in classes. Looking at the results of the class survey, the items that asked about the presence and influence of FAs received generally high ratings. In parallel with the FA activities of "Basic Seminar A," we speculate that by holding the study sessions reported in this paper regularly, they are able to put into practice the facilitation and coaching skills they have cultivated in the training.

To carry out effective FA activities in all active learning subjects, we held FA workshops once a month. The workshop aimed to cultivate the knowledge and skills required of FAs, share information about the classes, and function as a forum for interaction between FA students.

The results suggest that the training sessions were effective in helping FAs acquire information and skills to carry out FA activities. The sessions helped in motivating and facilitating their work, and in the management of the FA organization. The results of the training developed this year should be used as knowledge for the effective operation of the FA system in the future.

Keywords : *Active learning; FA(Facilitator & Adviser Fellow); student survey ; facilitation training; Coaching; standardization of classes training*

第12号に下記の訂正がありました。

訂正

号数	頁数	行数	誤	正	備考
12	34	22	平成31年	平成29年	

《編集後記》

『國學院大學教育開発推進機構紀要』第15号をお届けいたします。今号では、研究ノート1本、取り組みりポート3本を掲載いたしました。

いずれも、本学の教育実践や研究に日頃より携わっている教員による考察や知見に基づく貴重な論考です。稲垣の論考ではフェロー制度について、加納・赤城の論考ではライティングの教授法について、宮下の論考ではFA制度について、内村の論考では包括的ルーブリックを用いた評価練習についての実践例や方向、今後の展望について述べ

られております。いずれも知見に富み、直接テーマとなっている教授法、制度にかかわっていない読者にも読み応えのあるものとなっております。

本紀要は、学内外の高等教育・大学教育へ携わる多くの方々にとって有益な情報となるものと確信しております。引き続き、『國學院大學教育開発推進機構紀要』を通じて、多くの方々に価値ある知識や洞察を提供できるよう多くの先生方のご投稿をお待ち申し上げる次第です。(柳瀬)

〈執筆者一覧〉※掲載順

内村 慶士	教育開発推進機構助教
稲垣 浩	法学部教授
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
宮下 雄治	経済学部教授

國學院大學 教育開発推進機構紀要 第15号

令和6年2月29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：株式会社丸井工文社

The Bulletin
of
Institute for the Advancement of Teaching and Learning
KOKUGAKUIN UNIVERSITY

Vol.15

February 2024

CONTENTS

Research Note:

Evaluating Argumentative Essays with a Comprehensive Rubric:

A Practice Report from the Academic Skills Seminar Yasushi UCHIMURA (1)

Reports:

Report on the Fellows Program Initiative at the Faculty of Law Hiroshi INAGAKI (14)

The Significance of Teaching Method Standardization as

Seen in Changes in the Writing Skills of Students Enrolled in Academic Literacies I

..... Naomi KANO and Mika AKAGI (23)

A Report on the FA in the Faculty of Economics

-Effects of FA's Education and Workshop in 2023- Yuji MIYASHITA (31)

Abstracts (47)

Correction for Vol.12 (51)

Editor's Note (52)