

ASC におけるオンライン学習支援

西 菜穂子*、小 舘 梓*、
竹 内 香 織*、大 森 優*

The Practice and Effectiveness of the Online Learning Support at the ASC

NISHI Naoko, KODATE Azusa, TAKEUCHI Kaori, and OMORI Yu

Abstract:

The Academic Success Center at Kanda University of International Studies has been operating online since 2020. It offers peer tutoring, Japanese writing support, and English learning counseling services. This paper will report on the practices and effectiveness of each service, based on questionnaires and other data collected from students and faculty members. Over all, across three services, the results suggested that tutors (student tutors and faculty) and tutees were satisfied. However, they also highlighted the difficulty of meaningful communication and the need for technical and institutional support.

キーワード：ピアチューター制度、日本語ライティング支援、英語学習相談、オンライン、学習支援

1. はじめに

神田外語大学アカデミックサクセスセンター（以下、ASC）では、2017年の設立以来、6号館2階のASCエリアにて、英語学習のピアチューター制度、日本語ライティング支援、英語学習相談など、協働学習及び個々のニーズに応じた指導を通じ、学生たちが学業全般において成功を収められるよう、様々な機会を提供してきた。しかし、2020年度、新型コロナウイルスの影響で、これまで対面で行われてきた各サービスの支援形態の続行は断念せざるを得ず、全面オンラインでの支援へ移行した。当初は代替措

* 神田外語大学 アカデミックサクセスセンター 講師

置としてのオンライン化であったが、1年間の実践を通じてその活用可能性も実感され、2021年度は各サービスが対面とオンライン双方の利点を活かすべく努力を重ねている。

本稿では、ASCが提供する学習支援サービスの中から、ピアチューター制度(第2章)、日本語ライティングセンター(第3章)、Q Desk(第4章)について、オンライン化による成果と課題について述べていく。なお、共著者間の執筆分担は、第2章小館、第3章西・大森、第4章竹内とし、第1章と第5章は西が担当した。

2. ピアチューター制度

2.1. ピアチューター制度の概要とオンラインチュータリングの動き

近年、我が国の高等教育においては、授業外における学習支援の需要が急増している。これには、少子化の影響を受けた大学全入時代の到来や、知識基盤社会の発展による社会が人々に求めるスキルの変化、職業をはじめとした将来の選択肢の多様化、また、そうしたことを背景にした「学ぶこと」中心の教育観へのシフトなどから、多様な学習ニーズに応えていくことの必要性が高まっていることが大きく関係している。

ピアチューター制度は、北米の高等教育機関では定着した学習支援形態である。学生が他の学生の学習を支援する制度は、大学教育の大衆化による学力差の是正に起源を持ち(Bruffee, 1995)、学力促進や、社会的スキルの育成、情緒的側面での有効性についても実証されてきた(Topping, 1996; Goodlad, 1998; Colvin, 2007; Leung, 2019)。こうした背景を受け、国内の高等教育機関でも大きく注目されている(美馬ら、2013; 岩崎ら、2019)。

従来、高等教育のピアチューター制度は、対面形式が大半を占め(Evans & Moore, 2013)、Zoomのようなビデオ会議システムを用いたセッションによる報告や研究成果はほとんどなされてこなかった。しかしながら、学力格差や学習環境など学習者の多様化が進む中、テクノロジーの発展も相まって、多様な学習ニーズに応えるためのオンライン教育形態が次第に拡充されるようになると、オンラインによる個別学習支援の需要も高まるよ

うになる (Brass & Lynch, 2020)。2019 年には、米国の学術団体 ACTLA (Association for Colleges for Tutoring and Learning Assistance) が、オンラインチュータリングの質保証制度を開発した (Sanchez et.al., 2019)。そのような動きもある中、2020 年 3 月にはパンデミックにより各国で多くの教育機関の閉鎖とデジタル化が進み (OECD, 2020)、北米や日本におけるピアチューター制度も、順次オンライン対応の導入が進められた。

2.2. ASC のピアチューター制度概要とオンライン対応導入法

ASC のピアチューター制度では、基礎的英語力の向上が課題となる学生層、また、ある程度の基礎力があり、英語力の更なる向上を目指す学生層を対象に、学びの機会を提供することを目的としている。2021 年度現在、英文法、TOEFL 及び TOEIC 対策の学習に対応している。対面のみで実施してきた 2019 年度までと、オンライン対応を導入した 2020 年度以降の直近 3 年間の参加者数は、表 1 の通りである。

表 1 2019 年度～2021 年度の参加者数

年度 (チュータリング形態)	チューター数		チューティー数	
	前期	後期	前期	後期
2019 (対面)	35	31	160	65
2020 (オンライン)	17	16	80	40
2021 (対面とオンライン併用)	28	27	95	47

本制度では、小規模グループ制を採用しており、1 名のチューターが、最大 3 名のチューティーを同一グループ内で担当している。また、チューターは、学期中に最大 3 グループほどを担当することもある。これらのグループは、学期開始時にチューティーを募集し、センターによって在籍チューターとマッチさせることにより構成される。マッチングは、参加者らの TOEFL 又は TOEIC 等のスコア、及び、参加可能時間帯を基に考慮される。参加者らは、マッチされたメンバーと共に、週に一度、一回 90 分のセッションを、学期に約 10 回共にする。固定メンバー制による小規模グループの学習上のメリットとしては、学習を習慣化できること、仲間意識

が芽生えることでモチベーションを向上できること、仲間の意見を取り入れながら思考力を鍛えることができることなどが挙げられる(Gillies, 2003)。また、他者の学習を支援する立場にいるチューターには、全員に研修が課される。本制度は、米国の学術団体 College Reading & Learning Association が認定するチューター養成質保証制度(International Tutor Training Program Certification)のレベル1及び2に2020年度以降順次認定され、年間を通してこれに準じた研修が実施されている。

オンライン対応導入に関しては、2020年度は前後期共に全てのセッションをZoom実施とし、2021年度はZoomと対面の選択制とした。2020年度以降は、オンラインセッションの導入に際し、チューターたちに対するセンター側からの支援体制を大きく見直す必要があった。センター内には、チューター専用のテキスト等の学習補助教材が保管されている部屋があり、チューターは日頃からセッションの準備にこうした資料を用いている。入構制限や健康上の懸念などからキャンパスに来ることができないチューターのため、例えばこうしたニーズに対しては、図書一覧を作成しチューターと共有し、要望があった際には必要な資料をチューターの自宅へ郵送することとした。また、こうした空間を通し、従来はチューター間の交流が生まれやすい環境があったが、2020年度はそうした機会も失われたため、研修とは別途、オンライン交流会を設けた。その他にも、学期に一度、各チューターと制度担当の教員が面談をし、チューターの相談や悩み等を吸い上げる取り組みについても、対面からオンラインに切り替え実施してきた。前述の研修制度も、2020年度以降全てをオンラインに切り替え実施している。これに加え、Zoom機能やその他共同作業が可能なプラットフォームの紹介、またネットワークの安定化等に関する研修を、別途希望者を対象に実施してきた。さらに、オンライン上の学習では、相手とのコミュニケーションが対面時のように円滑にいかないことは、様々な研究により報告されている。これには、物理的距離よりも、心理的距離が大きく作用しているとされている(Moore, 2018)。こうした点につき、グループ内での関係構築を促進するため、アイスブレイク、ウォームアップ、チームビルディング等の活動の導入法に関する研修の拡充を図ってき

た。

2.3. アンケート回答及びテストスコアの考察

以下に報告するのは、チューター及びチューティーを対象に、セッション終了後に実施したアンケート結果と、チューティーがセッション利用前後に受けたテストのスコアの結果の一部である。アンケート及びテストは、Google フォームを用いて実施した。

2.3.1. アンケート設問「チューター制度は、自身にメリットがあったか」

この設問には、以下の表の通りの回答数があった（表2）。

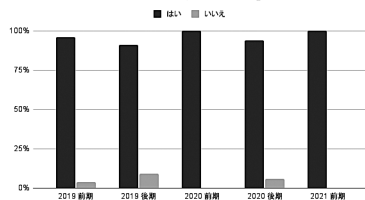
表2 アンケート回答者数

年度	チューター回答数		チューティー回答数	
	前期	後期	前期	後期
2019	24	23	65	35
2020	19	16	49	24
2021	28		47	

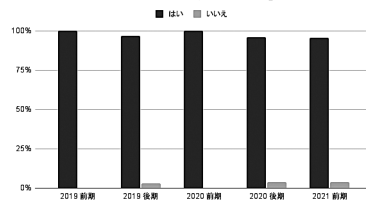
チューター、チューティー共に、2019年度の対面時とオンライン対応導入後を比較しても、回答内容の傾向に目立った差は見られない（図1）。「はい」と回答した者が大多数を占め、「いいえ」と回答した者は多い学期でも双方2名である。「はい」と回答した理由としてチューターが挙げた代表的な点は、他者の支援をすることにより自身の弱点も明瞭化されその克服に

図1 チューティー（左）及びチューター（右）の回答

チューター「プログラムはメリットをもたらしたか」



チューティー「プログラムはメリットをもたらしたか」



励むことができた、知っているつもりだったことの理解を深めることができた、様々な人の意見や考え方を知ることができた、チューティーに良い刺激を受け学習へのモチベーションが上がったなどであった。チューティーから挙げられた理由としては、テストのスコアが上がった、知識を深めることができた、文法について考える力が身に付いた、過信していたことに気付き学び直すことができた、学習の時間が確保できた、周囲が頑張っていて危機感を持つことができた、ロールモデルを見出すことができた、などがある。「いいえ」と回答したチューターの理由は、授業等が忙しい中の両立に苦労した、セッションをこなすことに精一杯でチューティーと共に成長した感じがしなかった、などが挙げられた。チューティーからは、大きな効果が得られなかった、余談が多かった、といったことが挙げられた。こうした問題点は今後も参考にしていく必要はあるが、オンラインか対面かという観点からは、顕著な問題点は挙げられなかった。総合的には、ピアチュータリングがオンラインであっても、対面であっても、参加者の学生はあらゆるメリットを感じていると言えるだろう。

2.3.2. アンケート設問「オンラインチュータリングに難しさを感じたか」

この設問があるアンケートは、2020年度後期に実施され、当時のチューター全16名中15名が回答した。15名中13名(87%)のチューターが何らかの難しさを感じたことが分かった。「いいえ」と回答した2名については、対面チュータリングを過去に2学期に亘り経験したことのある4年生で、大半のチューターよりも経験が長く、そうした要因も一部関係している可能性は考えられる。

「はい」と回答した者の意見をまとめると、コミュニケーション関連、Zoom等の機能やツールの使い方、ネットワーク接続関連の主に3つのカテゴリーが見えてきた。まず、コミュニケーション関連では、オンラインでのチューティーとの距離の縮め方、グループでの学びをオンラインで創造していくことの難しさが目立った。また、Zoom等の機能やツールの使い方に関しては、Zoomのホワイトボードが使いにくいという声が全員から挙げられた。そのため、他アプリやプラットフォームを使用している

チューターも多く、そうしたツールに関する研修や情報共有の機会のニーズが挙げられた。さらに、iPad からのチュータリングは機能等が限られており、セッション運営の難しさを感じたという声もあった。iPad は普段授業を受ける側の学生としてはその機能に問題はないかもしれないが、実際にセッションを提供する側としては、PC を好む声が多く聞かれた。しかしながら、本調査では、15 名中 9 名が PC を使用し、6 名が iPad を使用したことが判明し、必ずしも全員が PC を使用できる環境にいるわけではないことも明らかになった。今後オンラインセッションを継続的に展開させていく場合は、そうした機器等の提供ができる環境整備の必要性もありそうだ。ネットワーク接続に関しては、Wi-Fi が時間帯によっては弱まる、ネットワークが遅く、声と画面に時間さが出てしまう、などといった悩みが挙げられた。こうした状況への対処方法なども、センターとして継続的に研修に組み込んでいく必要性が窺える。

2.3.3. テスト結果「チューティーの制度利用前後の英文法テストスコア」

本制度では、2020 年度より、チューティーを対象に制度利用前と後に英文法テストをオンラインで実施している。本テストは 100 点満点で構成される。実施目的は、学習ターゲットの明確化と、学習成果測定であり、テスト結果を基とし、弱点克服や理解度強化のためのセッションを実施するよう推奨している。とりわけセッションの目標が立てにくいという英文法セッションを担当するチューターからの声を反映し (Kodate, 2018) 導入が始まったが、上述の目的に基づき、TOEFL 及び TOEIC チュータリングを受ける全チューティーを対象に実施しているのが現状である。なお、2020 年度は、オンライン化準備に伴いプログラムの運営体制を縮小する必要がある、英文法チュータリングは実施されなかった。従って、本稿では、英文法チュータリング再開後の 2021 年度前期のテスト結果を考察する。

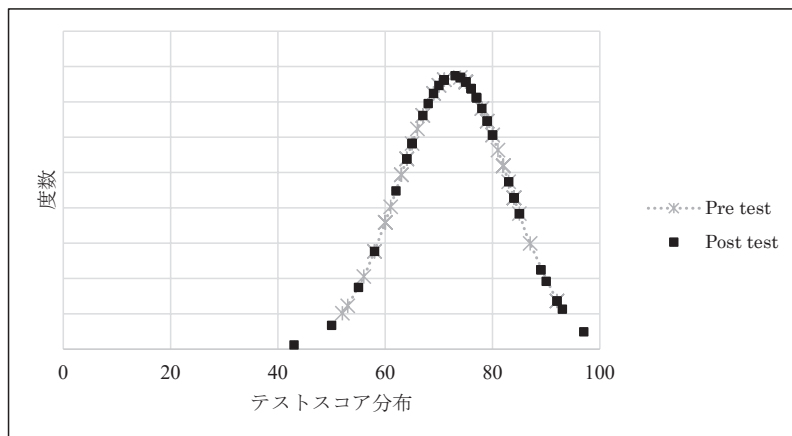
データは、制度利用前後の両回に回答があった 51 名のスコアを基とした。これらの 2 つのデータを比較するため、対応有り t 検定を実施した。両回の平均 (標準偏差) は、利用前が 72.78 (10.31)、利用後が 74.88 (10.89) となった。チュータリング利用後のスコア平均 ($M=74.88$, $SE=1.52$) は、利用

前のスコア平均 ($M=72.78$, $SE=1.44$) よりも高い結果となった。これらの結果は、 $t(51)=-2.04$, $p<.05$ となり、統計学的有意差が認められる。

しかしながら、図2からも分かるように、利用前後の点数の推移はごく僅かであり、標準誤差 (SE) を考慮した場合、変化なしの可能性も排除できない。

このような結果となった要因はいくつか推測できるが、最大の要因はチュータリング内容とテスト内容の一貫性の不足ではないかと考える。これまで、ピア同士の学習という側面を重視し、学生の自主性を重んじる方針の下、テスト結果を基にしたセッションを推奨はしてきたが、方針として統一してはこなかった。また、英文法チュータリングの場合はテスト結果を参照にしたセッション計画は立てやすいが、TOEFL 及び TOEIC の場合は必ずしもそうはいかない。従って、テスト結果ではなく、チューティーから独自に聴き取ったニーズを基にセッションを実施したケースが多数あることも確かである。この場合、利用後のスコアと実際の学習成果が結びつかないのは当然のことである。2.3.1 で考察したチューティーの満足度に関するアンケート結果からも、多くのチューティーは何らかの学習成果を実感しているようである。しかしながら、今回分析をしたテストの

図2 2021年度前期 テストスコア分布



結果と、チューティーの自己評価としての成果は乖離していると言わざるを得ない。今後は、制度利用前後のチューティーの TOEFL 及び TOEIC スコアも比較することにより、評価と成果の相関性を検証する必要があるだろう。また、ピア同士の学習にどこまで教育的介入をするかといった問題の答えは容易に出せるものではないが、一定の枠組みが必要であるという立場を取るとすれば (Kirschner & Clark, 2006)、特に英文法チュータリングにおいては、テスト結果を基にしたチュータリングの実施を統一させることにより、セッションの方向性や目標の明確化が一層促され、より成果に結びつきやすい学習となることも期待できるかもしれない (Biggs & Tang, 2011)。

2.4. まとめ

本稿では、ASC が提供するピアチューター制度のオンライン対応導入後の実践と、学生の反応から見た有効性や、事前事後テストの結果に基づく制度の学習成果について報告をした。アンケート結果からは、本制度のオンライン対応における親和性が示唆された一方で、学生同士の関係構築を促すための取り組みや、チューターが円滑にオンラインでチュータリングを実施できるための組織的支援の必要性が明るみに出た。デジタル化の恩恵を活かしつつ、多様な学習形態のニーズに応え、且つ、予測困難な今後の教育、社会事情に対応し得る体制を整えていくためには、こうした基盤作りが急務である。また、英文法テストの結果からは、ピアチュータリングによる明確な学習成果を証明することはできなかったものの、評価基準と学習内容の一致の重要性や、ピア学習における一定の教育的介入の必要性などが示唆された。こうした点の反映をしつつ、制度が持ち得る学習効果を今後継続的に調査し、学習支援体制を一層整えていく必要があるだろう。

3. 日本語ライティングセンター

3.1. 国内外のライティングセンターにおける支援

日本国内の大学では、日本語を対象としたライティングセンターの設置が増加している(岩崎ら、2019)。これは、近年話題に上ることの多い大学生の日本語力の低下、多様な言語背景を有する学生の増加など、様々な要因が背景となっているが、大学全入時代に突入する昨今の状況においては、今後、日本語ライティング支援の重要性はさらに高まると見られる。

日本の現在の状況は、北米の大学におけるライティングセンター萌芽期とされる1960年代後半、大学入学者が急増し、学生の基本的な読み書き能力を高めるための支援が急務とされたアメリカの状況(Snyder, 2013)とも重なる。当時、支援方法の確立や支援者育成が必要となり、センター運営者やチューター向けガイドブックが刊行された。これらは版を重ね現在も多く発行され(e.g., Barnett & Blumner, 2007; Fitzgerald & Ianetta, 2016; Murphy & Stay, 2006; Ryan & Zimmerli, 2016)、日本でも支援の実践と方法論が蓄積されつつある(佐渡島・太田、2013)。国内外ともに、支援の形態としては、大学院生などのチューターによる対面セッション、オンラインでの同期型セッション、eメールやポータルサイトを用いた非同期での文章のやり取りなどが実施されている。

一般的にライティングセンターの理念は、対話を通じた書き手の育成(North, 1984)であり、支援はいわゆるミニマリストチュータリング(Brooks, 1995)が基本とされる。すなわち、学生自身が自らの文章の不十分な点に気づくことを促す支援が原則とされ、支援者が行う文章への添削・校正は最低限であるべきだとの考え方である。

2010年に開設された本学日本語ライティングセンター(以下JWC)における支援も基本的にこの理念に基づく。ただし、支援者が教員であること、第二言語学習者に対する支援は柔軟であるべきとの見解が一般的となっていること(e.g., Powers, 1993; Severino & Cogie, 2016; Thonus, 2014)などに鑑み、留学生、外国にルーツを持つ学生も多く利用するJWCでは、必要に応じて文法の説明や代替表現の提示、参考書の提案なども行っている。

3.2. ASC 日本語ライティングセンターの概要

2021 年 10 月現在、JWC は ASC 専任教員 2 名、非常勤講師 1 名の体制で（学期により留学生別科専任教員も担当）、日本語教育や初年次教育の経験のある教員が支援を行っている。センターでの対応時間は基本的に月～金の 2 限～5 限、1 セッション 40 分である。ポータルサイトでの事前予約制で、当日空きがあれば飛び込み利用も受け入れている。レポートや論文など授業関連の文章に限らず、日本語ならばどのような種類でも対応可としており、就職や公務員・教員採用試験、留学・奨学金・大学院出願関連書類など相談は多岐に渡る。場所は 6 号館 2 階の一角、ガーデンの緑が見渡せる明るい窓際の席で、ライティング関連の書籍も常設している。

2019 年度～2021 年度前期までの利用件数及びセッション形態を表 3 に示す。コロナ禍直前の 2019 年度までは、JWC では教員と学生が直接対話を行いながら文章に対峙する形態を重視し、対面での個別セッションのみ実施していた。しかし、授業が完全オンライン化された 2020 年度は前期・後期ともに Zoom による同期型でのセッション実施となった。また、授業形態が対面とオンラインの混在となった 2021 年度は、JWC での支援も予約時に Zoom と対面を選択可能とし、予約なしの飛び込み利用も Zoom と対面双方を利用できるようにした。なお、2021 年度前期の利用形態は、対面 72%（231 件）、オンライン 28%（90 件）と対面の利用率が高かった。これは、例年前期は 1 年次必修科目基礎演習のレポート作成に関する相談が多く、1 年生は語学必修科目が対面授業で行われたことから大学へ来ていたことが影響していると思われる。

表 3 2019 年～2021 年度（前期）の延べ利用件数

年度（形態）	前期	後期	合計
2019（対面）	489	290	779
2020（オンライン）	294	165	459
2021（対面とオンライン併用）	321		

注：2020 年度前期は 12 週間のみの実施。その他は 15 週間。

3.3. オンラインセッション導入の経緯

ここで、2020年度前期のオンラインセッション導入の経緯を振り返る。2020年3月下旬、前期授業開始を4月末に繰り下げ、それまでの期間をInnovation KUIS 2020として大学を挙げてオンラインへの移行準備期間とする旨の正式な通知があった。それを受け、JWCは5月4日のサービス開始に向けて具体的な検討を開始した。

オンライン化に伴い、まず大きな問題となったのは、どのような形態でセッションを行うかということである。選択肢としては、ビデオ会議システムを利用した同期型セッション、あるいはメールで文章を受け取り、コメントをつけて返却するといった非同期での支援が考えられる。JWCでは、対話を通じてより良い文章作成を目指すことを重要な指針としているため、できるだけ対面時と同じように、話し合いながら学生の思考を整理し、文章をより良くする方法を一緒に考えられるよう、ビデオ会議システムを利用した同期型セッションを採用することにした。そして、どのビデオ会議システムを採用するか、学生へのミーティングルーム情報の連絡や検討したい文章の共有をどのように行うか、予約可能期間の設定、セッションの進め方、記録のつけ方及び共有方法といった実務的な課題を一つ一つ検討した。これまでの手段を見直し、「目的」に立ち返って新たな形に替えていく作業である。セキュリティ面を考慮しながら、学生と教員双方にとって分かりやすく使いやすい形での運用が重要課題であった。

以上のような検討を重ね、2020年度前期はZoomによる40分の個別セッションを提供する体制を整えた。混乱を避けるため、飛び込み利用は一旦休止し、利用には1週間前～48時間前までの事前予約を必須とした。学生がポータルサイトで予約を行うと、自動返信メールが学生及び担当教職員に送信される。それを受けて予約前日の19時までに担当教員がZoomのミーティングをスケジュールし、当該学生にメールで連絡することとした。その際、検討したい文書があれば、GoogleドキュメントかWord形式でメールに返信の形で送付するように指示した。これは、セッション当日に学生側で画面共有ができなかった場合に備えた措置である。

その他の変更点としては、まず対面時にセッション冒頭で学生自身に記

入してもらっていたウェルカムシートは廃止し、口頭で必要事項を聞き取ることとした。そしてセッション終了後、セッション内容の報告と合わせて、担当者のみで共有される Google スプレッドシートに記録を残すことにした。また、参考資料の共有方法についても検討する必要があった。例えば対面時には参考書などを実際に一緒に見ながら説明することができるが、オンラインでは難しい。そこで、特に前期に相談の多い基礎演習に関連する資料、レポートの例などはデータ化して Google Drive に保存、担当者間でセッション中にすぐ参照できるよう準備した。さらに、履修関連やその他大学に関する各種相談があった場合に備え、問い合わせリストを職員の方に用意してもらった。当時は日々情報が更新され、大学側も学生も混乱していた時期であり、特に新入生は情報が十分に得られず孤立していることも想定されたためである。このような準備を行い、オンラインセッションへと移行した。

実際にオンラインセッションを行ってみると、ほとんどの学生が画面共有などの機能を問題なく使いこなすことができ、オンラインでも十分有意義なセッションが展開できることが分かった。Innovation KUIS 2020 として、教員だけでなく、学生も Zoom の使い方に慣れる準備期間があったことも奏功していたと考えられるが、この 2020 年度前期の経験は、オンラインセッションの可能性を感じる契機となった。その後も学期ごとに改善策の検討を続け、2020 年度後期からは事前のメール連絡は止めて当日の予約を可能にし、さらに 2021 年度からは飛び込み利用の再開、対面とオンラインを選択可能にするなど、学生がより利用しやすいよう、また変化する状況に応じて段階的に改善を続けている。

3.4. オンラインセッションの利点及び課題

以下では、対面とオンラインを選択可能とした 2021 年度前期の支援状況について、担当教員 8 名に実施した聞き取り、および、利用記録に基づき、オンラインセッションの利点と課題について、順に述べていく。

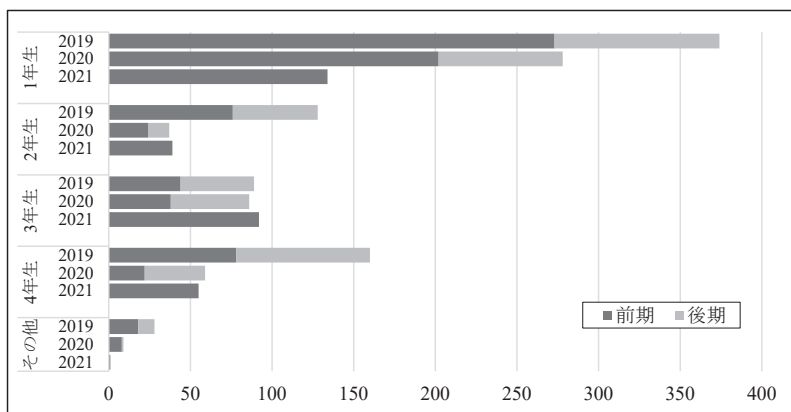
利点として挙げられたのは、主に以下の 2 点である。まず、全ての教員が感じていたのは、ライティングについての個別相談はオンラインとの親

和性が高いと思われるという点である。対面時には、周囲の音や他者の視線、互いの物理的な距離など、学生、支援者双方に対して影響を与える要因が多く存在する(Fitzgerald & Ianetta, 2016)。しかし、オンライン空間ではそれらの影響が弱まり、学生も教員も画面上に映し出された文章に対する集中度が高くなり、より文章そのものとその問題解決に対峙しやすくなる傾向があった。

次に、学生によっては、利用への障壁が下がると見られる点である。具体的には、履修授業数及び来校日の少ない年次の学生も利用しやすくなったと推測される。図3に2019年度～2021年度の学年別利用件数を示す。2021年前期、3年生の利用が92件とコロナ禍以前の2019年度前期の44件から倍増し、そのうち65件(70.1%)がオンライン利用であった。また、4年生も55件中40件(72.7%)がオンライン利用であった。これは20年度から本格的に開始したキャリア教育センターとの連携強化の効果が出た可能性に加え、コロナ禍で授業等での学内交流が減り、学業、就職活動関連のキャリア両面において、来校せずとも相談できる場が求められている結果とも考えられる。加えて、来日できない留学生とのセッションが実施できたこともオンラインセッションの利点であった。

また、心理的な面でも利用への障壁が下がり、対面より緊張せずにセッ

図3 2019～2021年度の学年別利用件数



セッションに臨めると述べる学生もいた。ただし、この点については個人差の存在を考慮に入れる必要がある。例えば、岩崎ら (2019: 97) は「学生のコミュニケーションスタイルにより、オンラインチュータリングに心理的な距離を感じるのかどうかに関する差が見受けられた」と述べており、逆にオンラインでのセッションに対し、緊張や心理的負担を感じる学生もいると思われる。

一方、オンラインセッションの課題としてまず挙げられるのは、画面上のやりとりが声と表情のみに限定され、身体的、言語的、非言語的コミュニケーションが減少するという点である。加えて、画面オフの場合は表情を窺うことすらできない。これは先述の文章に集中できるという利点とトレードオフとなる訳だが、対面セッションでは共有可能な情報が遮断され、上記のコミュニケーションが制限されていることから、オンラインセッションでは、「書き手は自分が望む手助けについて全ては言語化することはできず、チューターは書き手が質問や示唆を理解したかどうか把握できない可能性がある」(Fitzgerald & Ianetta, 2016: 178. 本稿筆者訳)と考えられる。また、支援者側と学生側の双方に ICT スキルが必要であり、例えば学生が自分の文章を画面共有することに慣れていない場合には、限られたセッション時間がさらに短くなってしまう。そして、対面では紙やホワイトボードを用いて図で示したり、ブレインストーミング等を行ったりすることが簡単にできたが、画面上ではそれが困難であり、コロナ禍の急速なオンライン普及によって、様々なツールが開発されつつあるとは言っても、双方の知識と技術が必要となる。加えて、対面では本や資料を参照しながらのセッションは容易であったが、オンラインセッションにおいても共有可能な資料を準備する必要も出てくる。

上記のように、ライティング支援におけるオンラインセッションには、弱点も見出せるものの複数の利点が存在することが明らかになった。

3.5. まとめ

以上、本章では、JWC におけるオンライン導入経緯及び教育上の利点と課題を検討してきた。そして、オンラインでのライティング支援には一定

の可能性が見出せることを確認した。

しかし、オンラインセッションを開始した2020年度の利用件数は前年比で大幅に減少し、対面授業の割合が高まった2021年度に入っても、利用件数はコロナ禍以前の水準には達しがたい状況である。2021年度、JWCでは学生の学習機会を最大限に確保することを目的に、対面とオンラインの両方のセッションを学生が選択可能な方法で行うことを決め、その効果も現れ始めているものの、対面・オンライン双方の授業形態に対応しつつ、学習支援リソースまでも使い熟すのは多くの学生にとって容易ではないのかもしれない。また、利用経験のない学生にとっては、支援情報へのアクセスが出来ていない可能性もある。

今後は、JWCの支援内容を学生により広く周知するため、広報活動の充実が必須であると同時に、オンライン対応資料の準備やセッションを効果的に進めるための改善、学生アンケート等の実施をもとにした対面・オンライン両支援形態の比較検討などの必要があるだろう。

4. Q Desk

授業外での学習を支援するために国内の多くの大学で学習支援のための取り組みが数多く行われている(浜島ら、2015; 川面・今橋、2021)。また、自立学習を促すためのセルフアクセスセンターを構成する要素は教育機関によって異なり、アドバイザーの形態も様々である(Gardner & Miller, 1999)。ASCでも複数の学習支援が行われているが、英語の自立学習を支援する1つの取り組みとして個別英語学習支援Q Deskがある。Q Deskは、主に英語学習全般に関わる相談、TOEIC、TOEFL、英検などの英語試験対策、そして、2021年度からはスピーキング練習と日本語でのフィードバックを行なっている。学習支援の形態が各教育機関によって異なるのと同様、学習相談を担当するアドバイザーの形態も様々である。教員だけではなく、学生がアドバイザーとして学習支援を行っている例もある(松本・石川、2011)が、本学のQ Deskでは大学内の学科・専攻で英語科目等を担当する日本人教員8名が交代で対応している。授業が実施される各学期15週間のあいだ、1セッション40分、ランチタイムのみ20分で学生は空き時間な

どを利用して事前に予約、また当日予約なしで利用することができる。

セッション形態については、国内の他大学（南部ら、2021）と同様、新型コロナウイルス感染症拡大の影響を受け、2019年度以降変化している。ASCでは基本的に正課授業の実施方法に準じてそれぞれ学習支援を実施している。2019年度までは全て対面で事前予約と当日予約なしで利用できるドロップイン対応で学習相談を実施していた。しかしながら、感染拡大によって、2020年度大学の正課授業が全てオンライン対応になったことに伴い、Q Deskのセッションも全てビデオ会議システム Zoom を使用しての完全オンライン対応となった。オンライン対応が初めてであったこともあり、当初予約なしで利用可能なドロップイン対応は導入せず、完全予約制の学習相談を実施した。その後、2021年度前期は正課授業の実施方法がオンライン・対面の併用になったことから、Q Deskもオンライン・対面の時間を予め設定し、予約なしで利用可能なドロップイン対応も追加した。2021年度後期は前期の実施方法に加え、学生がオンライン・対面のどちらかを選択できる時間帯を試験的に導入している。対面の際は各担当教員がQ Deskのデスクで対応し、オンラインの際は各教員の研究室等から Zoom で対応している。

4.1. 2019年度から2021年度までのカテゴリー別比較

Q Deskにおける英語学習相談の実施方法が変更を重ねてゆく中で、様々な部分に変化が生じている。以下、本節ではセッション形態、利用者層、相談内容、利用時間帯と対応時間の変化、予約の有無などについて、カテゴリー別に比較していく。

セッション形態については前述の通り、2019年度は完全対面、2020年度は完全オンライン、2021年度は対面とオンラインの併用で学習相談を実施している。2020年度には利用件数が減少したものの、2021年度には利用者数が増加傾向にある（表4）。

表4 2019年～2021年度の延べ利用件数

年度(形態)	前期	後期	合計
2019(対面)	233	123	356
2020(オンライン)	58	31	89
2021(対面とオンライン併用)	126	37	263

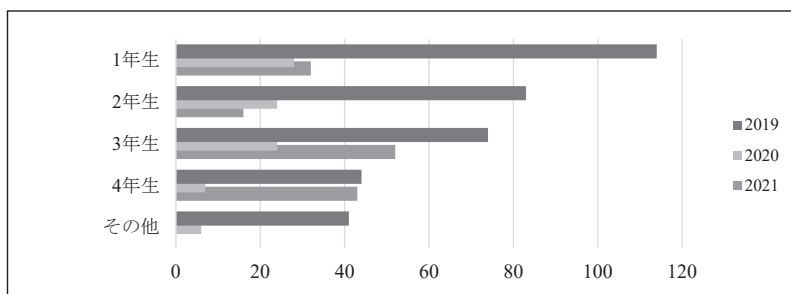
注：2020年度前期は12週間のみの実施。その他は15週間。

2021年度後期は10月末までの数値。

利用者層を学年別で比較してみると、2019年度までは特に1、2年生の利用が多く、学年が上がるごとに利用者数が減っていく傾向にある(図4)。一方、2020年度は1年生から3年生の利用がほぼ同じであり、2021年度に入ってから、3、4年生の利用が多く、1、2年生の利用が少ない傾向にある。この傾向は、担当教員が1、2年生の正課授業で担当した学生が、数年後に学習相談に訪れるケースが多いことが関係していると見られる。

また、Q Deskを利用する学生の相談内容として最も多いのは、2019年度から2021年度まで毎年、課外学習における英語学習方法に関する相談や添削、文法関連の相談である。課外学習の相談は正課授業の相談を上回っており、その差は年々広がっている傾向にある。そして、2020年度に特徴的なのは、センターやASCフロアの利用方法に関する質問やプレゼンテーション準備、TOEIC、TOEFL、留学関連の相談が減少したことである。特に留学関連に関しては2019年度までは留学関連書類の相談などが多かつ

図4 2019年～2021年度の学年別利用件数



ASC におけるオンライン学習支援

たが、2020 年度以降は新型コロナウイルス感染症拡大により留学がキャンセルになったことを受け、留学に関する相談が例年よりも減った。その一方で留学という大学生活の中での目標が失われたことにより、英語学習だけではなく学業全体的にモチベーションをどう維持していったら良いか、などモチベーションに関する相談が 2020 年度には増加した。

時間帯別では、2019 年度から一貫してランチタイムの予約利用が最も多く、2021 年度にはランチタイム後の 3 限の利用もランチタイムと同様に利用者数が増加傾向にある。また、相談対応時間にも大きな変化が見られ、2019 年度には比較的 30 分以下の相談が多かったが、2020 年度以降、30 分以下の相談は少なくなり、40 分から 1 時間程度の対応が増えている（図 5）。

予約に関しても、2019 年度から 2021 年度の 3 年間で事前予約の有無に変化が生じている（図 6）。2019 年度は事前予約無の利用が多い傾向にあっ

図 5 2019 年～2021 年度の対応時間の推移

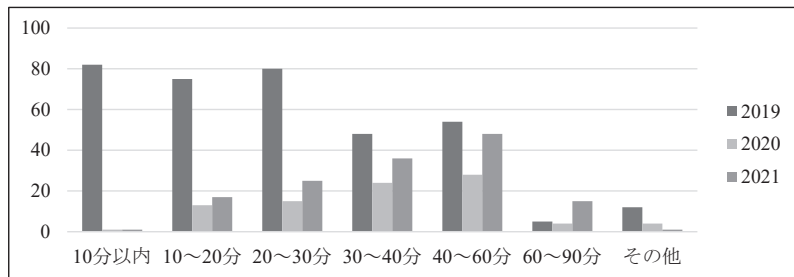
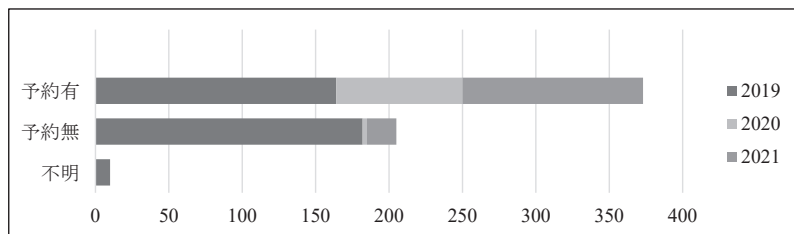


図 6 2019 年～2021 年度の事前予約有無の比較



た。しかし、2020年度以降オンラインでの相談に移行し、2020年度後期から対面時と同様に当日予約不要で利用できる飛び込み利用の対応を実施したが、事前予約有で利用する学生が大半であり、予約無しで当日利用する学生が圧倒的に少なくなった。2021年度から対面での相談も再開したことにより、予約なしでの利用も徐々に増えてはいるが、依然として事前予約有の利用が多い。

4.2. 対面とオンラインとの比較

前述の通り、対面からオンラインへセッション形態が変わるにつれ、特に学年別利用者層、事前予約の有無、対応時間に変化が生じている。変化した背景には様々な要因が考えられる。2019年度までは対面のみで相談を行っていたため、学生にとって視覚的に学習相談の様子が情報として入りやすい状況であった。しかし2020年度は完全オンライン対応になり、学習相談を実施していることが見えにくくなった。そのため以前からQ Desk利用していた、あるいは担当教員の授業を履修していた3、4年生の学生が主に利用しており、今まで利用したことがない1年生などの学生利用者数が例年よりも割合的に少なかったと考えられる。事前予約の有無に関しても以前は視覚的に学習相談の場所が目に入りやすく、予約せずに立ち寄る学生が多かったが、全面オンラインでの実施となり、立ち寄る場所がなくなったことで事前に予約なしで利用する学生よりも学習支援のサービスを知っている学生が主に予約して利用することが多くなった。2021年度には対面セッションも再開したが、オンラインでの実施枠が多いこともあり事前に予約して利用するケースが多いと考えられる。対応時間に関しても同様に、以前までは30分以下の短い対応が多かったが、2020年度以降オンラインでの相談が可能になって、大学内の施設移動時間の削減や事前予約の対応が増加したことにより、学生1人あたりの対応時間が長くなっている。

また、学習相談を担当する教員からも対面とオンラインを比較した場合のメリットやオンライン対応の課題点について様々な声が寄せられた。

対面時のメリットとしては前述の通り、学生がセンターに立ち寄りやす

いという点である。Q Desk はセンターの中でも比較的視覚に入りやすいオープンなスペースにあるため、学習相談をしている様子が分かりやすく、気軽に立ち寄れる雰囲気もある。しかし、以前の対面方法とは異なり、相談デスクにはアクリル板が設置されているため、口頭のみでの相談の場合は良いが、教材を紹介する場合や添削する際はやりにくさを感じられるとの意見が上がっている。

一方、オンラインのメリットは、学生にとって学習施設を移動せずにどこからでもサービスを利用できる点が挙げられた。本学ではASC以外にも語学学習施設が多くあり、学生の中には英語以外の学習施設を利用している場合がある。複数の語学学習施設を使っている場合、移動時間の問題なども生じるがオンライン対応の場合はそういった問題が解消される。また担当教員にとっても、研究室などで対応できれば手元に資料があるため、対面時よりも早く対応できるという利点がある。そして、資料の共有などはZoomの画面共有機能等を使うことで効率的にセッションを実施できるという意見もある。このようなプラスの側面により以前よりも学生1人あたりの対応時間が増加したと考えられる。

しかしながら、オンラインにも課題がある。第一にQ Deskの利用を促しにくい点である。対面時はセンター内にいる学生に声かけなどをして、Q Deskの利用を促すことができていたが、オンライン対応時にはそういった働きかけなどができないため、サービスが実施されていることが伝わりにくくなっている。また、学生の相談内容に合わせた教材へのアクセス、学生が相談したい内容を提示する際にGoogleドキュメント等で事前に質問を共有してもらうなど新たな工夫も必要である。

4.3. まとめ

本章では英語学習相談におけるセッション形態の変化、対面とオンラインの比較について報告した。対面からオンラインへセッション形態が変化するなかで移動時間の問題が解消され、学生1人あたりの対応時間が増えたなどのメリットが生まれた。その一方で今まで以上に1人でも多くの学生に利用を促すためには学習支援サービスの可視化が課題となっている。

こうした課題を克服するためには、定期的に説明会やワークショップの実施など、学生に利用を促すため取り組みが今後必要とされている。

5. おわりに

以上、本稿では、神田外語大学アカデミックサクセスセンター(ASC)が提供する学習支援であるピアチューター制度、日本語ライティングセンター、Q Deskの各サービスについて、オンライン化の実践とその課題及び可能性について述べてきた。いずれのサービスにおいても、オンライン学習支援の利点が見出され、今後活かす方向で検討を進めている。

ただし、2020年度は日本語ライティングセンター、Q Deskの各個別支援では利用件数が減少し、ピアチューター制度においてもチューター、チューティーの確保にはかなりの努力を要した。そして、2021年度に入ってもASCフロアは感染防止対策のため、以前のように自由な座席配置での学習場所の提供ができずにいる。

これまでASCを含む本学の学習支援施設では、支援サービス内容の充実とともに、学生を自立的な学習者として育成し、且つ、協働で学ぶ機会を提供する物理的空間としての「場」をいかに魅力的に整えられるかという点にも注力してきた。コロナ禍により、このような物理的な「場」、そして、その「場」としての魅力を高めることで学生同士の繋がりや自主的に学習したくなる環境を提供しようとしてきた従来の支援体制は、根底からの見直しを迫られていると言ってよいだろう。オンライン学習支援において、学び合う者の心理的繋がりを構築し、それを保ち、学習意欲を高める仕掛けを作り出すことの難しさは本稿の各論考からも明らかである。今後は、対面とオンラインでの学習支援が共存する新たな空間において、さらに支援内容を充実させることが必要となってくる。そのためには、日々の実践知を積み重ね、それを学内・学外に共有することと同時に、技術的・制度的なサポートも重要となるだろう。

謝辞

学習支援のオンライン化とその実践は、多くの方々のご尽力により実現

したものである。この場を借りて、これまで ASC の運営に携わって下さった教職員、学生、全ての皆様に改めて感謝の意を表したい。

参考文献

- 岩崎千晶、多田泰紘、寺島紀衣、佐々木楓、古川智樹、山田嘉徳、池田佳子、倉田純一、久保田賢一、中澤務 (2019) 「高等教育におけるアカデミック・ライティング力の育成を目指した教育システムのデザイン」『関西大学高等教育研究』第 10 号、91-98 頁
- 川面なほ・今橋裕 (2021) 「ラーニングコモンズにおけるオンライン学習支援の試み」『高等教育フォーラム』11 巻、59-65 頁
- 佐渡島紗織・太田裕子編 (2013) 『文章チュータリングの理念と実践—早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』ひつじ書房
- 南部恵美・石川綾美・江崎哲也 (2021) 「「学生」は対面式とオンライン方式のいずれを好むのか：英語 SA (Student Assistants) に対する意識調査と英語学習・留学個別相談の利用者層の分析から」『高等教育と国際化：山梨大学教育国際化推進機構紀要年報』6 号、37-43 頁
- 浜島幸司・鈴木夕佳・岡部晋典 (2015) 「良心館ラーニング・コモンズの高頻度利用者の学習特性」『同志社大学学習支援・教育センター年報』1 巻、3-27 頁
- 松本香織・石川由紀子 (2014) 「英語学習相談室におけるリピーターに関する事例研究」『創価大学学士課程教育機構研究誌』3 号、159-168 頁
- 美馬のゆり、鈴木克明、椿本弥生、渡辺雄高、根本淳子、大塚裕子 (2013) 「ピアチュータリングを取り入れた高等教育における統合的学習支援システムの開発」日本教育工学会 第 29 回全国大会、2013 年 9 月発表 <https://www2.gsis.kumamoto-u.ac.jp/-idportal/wp-content/uploads/K07-1-302-05.pdf> (2021 年 10 月 5 日閲覧)
- Barnett, R. W., & Blumner, J. S. (2007) *The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice*. NY: Pearson Longman.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011) *Teaching for Quality Learning at University*. New York: McGraw-Hill.
- Brass, J., & Lynch, T. L. (2020) Personalized Learning: A History of the Present. *Journal of Curriculum Theorizing*, 35(2), pp. 3-25.
- Brooks, J. (1995) Minimalist tutoring: Making the student do all the work. In C. Murphy, & S. Sharwood (Eds.). *The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors* (pp.83-87). NY: St. Martin's Press.
- Bruffee, K. (1995) *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Colvin, J.W. (2007) Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), pp. 165-181.

- Evans, M. J., & Moore, J. S. (2013) Peer Tutoring with the Aid of the Internet. *British Journal of Educational Technology*, 44(1), pp. 144–155.
- Fitzgerald, L., & Iannetta, M. (2016) *The Oxford Guide for Writing Tutors: Practice and Research*. NY: Oxford University Press.
- Gardner, D., & Miller, L. (1999) *Establishing self-access: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillies, R. M. (2003) Structuring Cooperative Group Work in Classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39(1), pp. 35–49.
- Goodlad, S. (1998) The Effectiveness of Peer Tutoring in Higher Education: A Typology and Review of the Literature. In S. Goodlad, *Mentoring and Tutoring Students* (pp. 49–69). London: Kogan Page.
- Kirschner, P., & Clark, E. R. (2006) Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2), pp. 75–86.
- Kodate, A. (2018) Reconstructing a Peer Tutorial Programme: Towards Cooperative, Deep Learning in Japanese Tertiary Education. 神田外語大学紀要 Vol.30, pp. 415–434.
- Leung, K. C. (2019) An Updated Meta-Analysis on the Effect of Peer Tutoring on Tutor's Achievement. *School Psychology International*, 40(2), pp. 200–214.
- Moore, M. G. (2018) *The Theory of Transactional Distance*. From Handbook of Distance Education. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315296135-4>
- Murphy, C., & Stay, B. (Eds.). (2006) *The Writing Center Director's Resource Book*. NY: Routledge.
- North, S. M. (1984) The idea of a writing center. *College English*, 46(5), pp. 433–446.
- OECD. (2020) *The Impact of Covid-19 on Education: Insights from Education at a Glance 2020*. Retrieved on October 3, 2021 from <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Powers, J. K. (1993) Rethinking writing center conferencing strategies for the ESL writer. *The Writing Center Journal*, 13 (2), pp. 39–47.
- Ryan, L., & Zimmerelli, L. (2016) *The Bedford Guide for Writing Tutors* (6th edition). Boston, MA: Bedford/St.Martin's.
- Sanchez, R., Laney, L., Dvorak, J., Pohlert, E. & Masuda, H. (2019) *ACTLA Offers Online Tutoring Program Certification: White Paper*. Retrieved on October 3, 2021 from http://actla.info/wp-content/uploads/2019/04/ACTLA-White-Paper_Online-Tutoring-copy.pdf
- Severino, C., & Cogie, J. (2016) Writing centers and second and foreign language writers. In R. Manchón and P. Matsuda (Eds.), *Handbook of second and foreign language writing* (pp. 453–471). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Snyder, T. D. (1993) *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*. Washington, D.C.: U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for

Education Statistics.

Thonus, T. (2014) Tutoring multilingual students: Shattering the myths. *Journal of College Reading and Learning*, 44(2), pp. 200–213.

Topping, K. J. (1996) The Effectiveness of Peer Tutoring: A Typology and Review of Literature. *Higher Education*, 32, pp. 321–345.