



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	成績干渉を回避するための正課外チュータリングの方法
Author(s)	浅賀, 圭祐; 多田, 泰紘
Citation	高等教育ジャーナル : 高等教育と生涯学習, 28, 17-23
Issue Date	2021-04
DOI	https://doi.org/10.14943/J.HighEdu.28.17
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/81052
Type	departmental bulletin paper
File Information	HighEdu.28.17.pdf



Method of Extracurricular Tutoring to Avoid Interfering with Students' Grades

Keisuke Asaka^{1)*} and Yasuhiro Tada²⁾

1) Higher Education Development Center, Research Institute, Tamagawa University

2) Division of Promotion of Educational Development, Kansai University

成績干渉を回避するための正課外チュータリングの方法

浅賀 圭祐^{1)**}, 多田 泰紘²⁾

1) 玉川大学学術研究所高等教育開発センター

2) 関西大学教育推進部

Abstract — In this paper, we propose a tutoring method to support student learning in order to avoid interfering with their grades. First, we clarified cases of tutoring based on the possibility of such interference. Second, to simplify the discussion, we defined tutoring as “*advising* based on *active listening*.” Furthermore, we classified *advising* into four categories, pairing them based on their properties: general/particular and abstract/concrete. Finally, we concluded that general *advising* does not interfere with a student's grades under any circumstances. However, when given as support for assignments, particular and abstract *advising* weakly interferes with the students' grades, while particular and concrete *advising* strongly interferes with them. These results can contribute to the development of an appropriate tutoring policy consistent with the regular curriculum.

(Accepted on 22 October, 2020)

1. 研究の目的と背景

本稿では、大学における学習（学修）支援の取り組みの1つである、具体的な学習内容に対する正課外でのチュータリング（個別指導）による支援を扱う。大学教育の充実・質保証を図る上で、学生の学

修履歴の多様化への対応は課題の1つであり（Trow 1973；中央教育審議会 2004）、これに対する1つの方策として学修支援の取り組みが挙げられる。文部科学省（2020）が行った調査によると、学修支援環境を整備している大学は346校（調査大学の53.1%）に登る。また、学習支援の取り組みは多岐

*) Correspondence: Higher Education Development Center, Research Institute, Tamagawa University, Machida 194-8610, Japan

E-mail: asaka@lab.tamagawa.ac.jp

***) 連絡先：194-8610 東京都町田市玉川学園6-1-1 玉川大学学術研究所高等教育開発センター

にわたるが、清水（2015）はこれを①学習に関連する情報の提供、②個別科目に関わる援助、③履修指導・相談、④学生の学習を促す環境整備の4つに分類した上で、②個別科目に関わる援助がその中心であると述べている。本稿で扱うのはこの②に該当する、正課教育に関する学修あるいは正課教育に直接関係しない学生の自主的な学習に対する正課外でのチュータリングであり、以下ではこの意味でチュータリングという語を用いる。

チュータリングの可能性を追求することの意義は大きい。この取り組みには、学生が質問したいときに質問できる、個別に質問できる、学期を越えて継続的に質問できるなどの利点があり、学生一人一人のニーズに合った学習機会を提供することができる。そのため、学生はチュータリングを有効に活用することで、自分のペースで質の高い学修を進めることができる。また、一対一のコミュニケーションの中で学生の「認知プロセスの外化」（溝上 2014）を自然に伴うことから、学びの質的転換（中央教育審議会 2012）にも寄与するものと捉えられる。これらの利点はこれからの大学教育を考える上で注目に値する。

しかしながら、チュータリングの実施は決して手放して歓迎できるものではない。第3章で詳しく述べるように、その方法によっては、正課の授業課題に対し、チューター（チュータリングを行う教職員や学生）が学習を肩代わりしてしまう「課題代行サービス」になりかねない（チューター本人にその自覚がないことも少なくない）。そのようなサービスとなれば、授業課題による学習効果が損なわれるのみならず、正課外の取り組みによる正課への不適切な介入という問題も発生してしまう。チュータリングが大学教育に根付くためには、そのような不具合のないことを保証する方針・方法の整備が必要不可欠である。

以上を踏まえ、本稿では大学教育におけるチュータリングの役割や潜在的な課題について整理し、その解決方法について検討する。

2. チュータリングの役割

チュータリングの実施体制は大学によって様々である。教職員が指導にあたる場合もあれば、教職員が統括を行い実際の指導はTA等の学生が行う場合もある。

チュータリングの内容也多岐にわたる。アカデミック・ライティングについての支援（以下、ライティング支援）や基礎的な数学についての支援（以下、数学支援）などが代表的で、その他にもTOEICなどの各種検定・資格試験や、教員採用試験などの就職に関する採用試験の対策のための支援などが行われることもある。ただし、1つの内容に特化する例も珍しくはなく、ライティング・センター等の名称を持つライティング支援に特化した機関が少なくない。日本では2004年の早稲田大学ライティング・センターの設立を皮切りに、ライティング・センターおよびそれに準ずるライティング支援機関が相次いで設立されている。

チュータリングの役割として、1つには学修が進んでいない学生あるいはリメディアル教育の必要な学生へのフォローが挙げられる。これは大学教育の底上げを図る上で重要な取り組みである。学習支援の実践報告でもたびたび言及されているように、学内の教員あるいは特定の授業科目と連携するなど、支援の必要な学生を利用に繋げるための仕組み作りが重要となる。

上記に加え、チュータリングは授業外学修への教育という機能も担い得る。この見方では、利用学生は必ずしも学修が進んでいない学生という前提ではなく、どのような学生であっても利用すれば現状よりも一歩先へ進むためのヒントがある（と期待される）場としてチュータリングが実施される。チュータリングの利用は誰かに促されるものではなく、学生の自主性による。つまり、授業だけではどうしても手の届かない個々の学生への対応を行うことで、授業内容の理解を促したり、学修方法（計画の立て方など）について指導したりする役割をチュータリングは担い得る。チュータリングは学習支援の一環として実施されることが多く、「支援」という言葉の響きからこの役割は見落とされがちであるが、これからの大学教育を考える上でこの役割も大変重要と

言えよう。

3. チュータリングの潜在的な課題

チュータリングは単位の認定に直接関係することはないので、正課教育ではなく、正課外教育に分類される。しかし、内容によってはカリキュラムに基づく学修に関与するので正課教育と無関係とは言えず、その関係性について十分に検討する必要がある。

チュータリングを行う上でチューターが学生の学びを代行するような行為は避けなければならないことは自明だが、その理由として次の2つの問題が考えられる。まず、そのような行為はチューターが学生の学びの主体性を奪ってしまうという教育上の問題である。そして、支援によって学生が本人の習熟度とは異なる成績評価を受けること（本稿ではこれを成績干渉と呼ぶ）で、正課における成績評価の正確性が損なわれる可能性が生じるという問題である。例えば、成績評価に大きく関わる授業課題に対し、チューターが添削や解答を行い、学生の習熟度・理解度を超える内容が加わった場合、授業担当者はそれを学生の学修成果と評価することになるので、成績干渉が生じると考えられる。この問題は成績評価者である授業担当者とチューターが異なり、両者間で綿密に情報共有することが現実的に難しいことに起因する、チュータリング特有の問題と言える。そしてこれは教育上の問題というよりも、正課への不適切な介入という教学上の問題である。従って、チュータリングと正課の関係を考えたときに、いかにして成績干渉の回避を保証するかということが要点となる。

このことは学内からの信頼性にも大きく関わると言えよう。成績干渉（の疑い）があっては授業担当教員からチュータリングについて理解を得ることは難しい。また、学生からもチュータリングの利用を不公平なことのよう受け取られかねず、利用の有無に関係なく、成績評価に対する学生の信頼への悪影響も懸念される。

これまで成績干渉の回避に着目しチュータリングの方法について考察された例は筆者の知る限りない。それに加え、成績干渉の回避を直接的にチュー

タリングの理念・方針に明文化している例もほとんど見られない（ただし、例えばライティング・センターに多く見られる「添削をしない」という方針は、指導対象の文章作成に直接的な関与はしないことを述べており、成績干渉の回避を間接的に表現した例と解釈することができる）。従って、成績干渉の回避に着目した議論は本稿の独自性・新規性の1つである。

4. 成績干渉を回避する方法

前章までの内容を踏まえ、本章と次章では、どのようにチュータリングを実施すれば成績干渉の回避を保証できるかについて議論する。

第一に、当然のことながら、正課の学修（つまり授業）に関連しない内容に対するチュータリングに成績干渉の可能性はない。つまり、採用試験や検定・資格試験等（以下、外部試験）の対策に成績干渉の可能性はない。従って、チュータリングの内容をこれらに限定することは、自明ではあるが成績干渉の回避を確実に保証する1つの方法である。ただし、外部試験であっても、例えばTOEICの得点が英語科目の履修や学位プログラムの要件に関係する場合などがある。しかし、そのような場合でも、試験自体には学生本人が自力で取り組まなければならないため、成績干渉の可能性は十分に低いと言える。つまり、試験の結果が本人の実力によるものと評価できる場合には、成績干渉の回避が保証されると見なすことができる。試験問題の秘匿性や公平性が担保された外部試験であれば、この条件は十分満たされると言えるだろう。

では、正課の学修に関連する内容へのチュータリングの場合はどうか。この場合には、それが授業課題に対するものかどうか大きな分かれ目と言えよう。授業課題は多かれ少なかれ成績評価に直結するからである。

まず、授業課題ではない場合というのは、具体的には授業内容の理解・確認を目的とするものや中間・期末試験対策などが挙げられる。先と同様で、試験自体には学生本人が自力で取り組まなければならないということもあり、これらの場合の成績干渉

の可能性は低いと評価できる。従って、授業課題を対象外とした上でチュータリングを実施するという方法は、成績干渉の回避を保証する有力な方法である。

次に、授業課題に対するチュータリングの場合かどうか。指導の仕方によっては、チューターの手によって直接的にあるいは間接的に改善・改良されたものに基づき、成績評価がなされるということが簡単に起こり得る。そこで、どのようなチュータリングであればそのようなことが起こらずに成績干渉を回避できるかということが問題となる。特にライティング支援は中間あるいは期末レポート課題など成績評価への影響が大きい対象への指導であることが多いため、とりわけ重要である。この問題については章を改め検討する。

5. 授業課題へのチュータリングの方法

本章ではどのようにすれば授業課題へのチュータリングにおいて成績干渉を回避できるかについて議論する。まずチュータリングの行為について整理（第1節）と分類（第2節）を行い、その上で適切なチュータリングの方法について検討する（第3節）。議論を明瞭にするために、具体例としてライティング支援を取り上げながら進める。

5.1 チュータリングの行為の整理

チュータリングの行為には様々な種類があるが、チューターが学生に対し働きかける行為と、学生から情報を受け取る行為に大別することができる（もちろん、実際には両方が組み合わさった形になることが多いだろう）。以下に述べるように、本稿ではこれらの行為をそれぞれ助言と傾聴に集約して扱う。これにより、続く議論の見通しを良くすることができる。

学生に対し働きかける行為には、助言を始め、問いかけや問題整理、提案、誘導、模範の提示、励まし、動機付けなど様々な形が考えられるが、助言以外の行為もすべて助言の形で言い表すことができる。例えばライティング支援において序論・本論・

結論の区別が曖昧な学生に対し「序論はどの部分ですか」とレポートの構造について問いかけることは、「論証型のレポートには序論という構造があります」と助言することと内容的に同等と見なせる。他の行為も同様に助言の言い換えあるいは伝え方の工夫と評価することができる。言い換えると、助言の別の表現や一部として助言以外の行為があると理解できる。本稿ではこのような広い意味での助言を〈助言〉と表す。つまり、チュータリングの行為のうち、チューターが学生に働きかける行為はすべて〈助言〉である。

次に、チューターが学生から情報を受け取る行為には、学生の話聞く、学生の書き記したものを理解するなどの行為がある。これらの行為は、学生の課題や状況を理解するためのものであり、広い意味で傾聴と捉えることができる。本稿ではこれを〈傾聴〉と表す。つまり、チュータリングの行為のうち、チューターが学生から情報を受け取る行為はすべて〈傾聴〉である。

まとめると、チュータリングの行為は「〈傾聴〉に基づき〈助言〉すること」と理解することができる。これはあくまで議論を単純化するために〈助言〉と〈傾聴〉という言葉を用意したにすぎない。ところで、基本的には〈傾聴〉は学生の習熟度や問題意識、思考の意図を正確に把握するための行為であり、〈助言〉を適切に行うための行為であると考えられる（もちろん、学生が自分の考えを話すうちに誤りや解決法を思い付くなど、〈傾聴〉のみによっても学生が自発的に問題を整理し考えを進めるということはあるだろう）。従って、適切なチュータリングの方法について検討することは、適切な〈助言〉について検討することと言い換えられる。

5.2 〈助言〉の分類

適切な〈助言〉について検討するため、〈助言〉の性質に基づく分類を行う。〈助言〉の持つ性質として、普遍的か個別的か、抽象的か具体的か、ということが考えられる（普遍的と個別的、抽象的と具体的はそれぞれ対をなす性質である）。

1) 普遍的な〈助言〉

普遍的な〈助言〉とは、着目している学習内容に

関し広く有用であるものを指す。言い換えるとテキストに書かれているような内容を伝えるものである。例えば先の「論証型のレポートは序論・本論・結論の構造で書くのが一般的です」という〈助言〉は、論証型レポートを書く際にいつでも有用なものであるため、普遍的と言える。Polya (1945) は、教育者が学習者に対し普遍的な助言を与えることの重要性を指摘している。なぜならば、普遍的な助言を受けた学習者は、教育者のいないときでもその助言を思い出し、自力で課題に取り組むことができるからである。このことはまさにチュータリングにも当てはまると言えよう。

2) 個別的な〈助言〉

個別的な〈助言〉とは、特定の場面でしか用いることのできないものを指す。例えば「この文は主語と述語が対応していません」という〈助言〉は、学生がそのとき取り組んでいる文書の特定の箇所のみ言及するものなので個別的である（ここでの「個別的」とは、「個別指導」のように学生に個別に対応するという意味ではない）。

3) 抽象的な〈助言〉

抽象的な〈助言〉とは、概念に言及するものを指す。例えばパラグラフ・ライティングについて説明する〈助言〉や「この接続詞は話し言葉です」という〈助言〉は、パラグラフあるいは話し言葉という概念について述べるものなので抽象的である。

4) 具体的な〈助言〉

具体的な〈助言〉とは、具体例を示すものを指す。「この接続詞は「しかし」が適切です」や「ウェブサイトを引用したときはこのように出典を記載します」と具体的に書いて見せる〈助言〉は、具体的な〈助言〉である。

普遍的か個別的かということと、抽象的か具体的かということは互いに無関係であるから、これらの性質に基づくと、〈助言〉を以下の4つに分類することができる。

5) 普遍・抽象的な〈助言〉

普遍・抽象的な〈助言〉とは、様々な場面に広く用いることができ（普遍的）、概念に言及する（抽象的）ものであるから、テキストに書いてあるような汎用的な知識に言及する〈助言〉と考えられる。

6) 普遍・具体的な〈助言〉

普遍・具体的な〈助言〉とは、様々な場面に広く用いることができ（普遍的）、具体例を示す（具体的）ものであるから、典型例を示す〈助言〉と考えられる。テキストの例文などもこれに分類される。

7) 個別・抽象的な〈助言〉

個別・抽象的な〈助言〉とは、特定の場面でしか用いることのできない（個別的）、概念に言及する（抽象的）ものであるから、例えば「この部分で反駁を行うと効果的です」など、学生の学びに対し足場かけとなる、助言らしい〈助言〉が該当すると言えるだろう。

8) 個別・具体的な〈助言〉

個別・具体的な〈助言〉とは、特定の場面でしか用いることのできない（個別的）、具体例を示す（具体的）ものであるから、手本を示す〈助言〉である。例えば添削がこれに該当する。

5.3 成績干渉の回避

前節で整理した〈助言〉の四分類を用い、授業課題へのチュータリングにおいて成績干渉を回避する方法について検討する。

まず、普遍的な〈助言〉の場合、学生はその内容を理解し身に付けなければ自分の具体的な授業課題に適用・反映させることができない。そのため普遍的な〈助言〉が成績干渉になる可能性はないと評価できる。

しかし、個別的な〈助言〉は成績干渉につながると考えられる。特に個別・具体的な〈助言〉は容易にその〈助言〉の内容をそのまま授業課題に適用・反映することができてしまうが、このとき学生は必ずしもその内容を理解し身に付けているとは限らない。従って、学生が本来の実力と異なる成績評価を受けるリスクが高く、強い成績干渉になると評価できる。他方、個別・抽象的な〈助言〉は個別・具体的な〈助言〉と違い、その内容をそのまま授業課題に適用・反映することはできない。しかし、個別的であることから、改善の余地のある箇所を指摘することになる。つまり、本来は改善の余地のある箇所を学生自身が見つけるべきところを、チューターが代行して見つけてしまうことになる。しかしなが

ら、そこからどのように改善するかは学生自身が考えなければならないため、個別・具体的な〈助言〉より成績干渉の程度は弱いと言える。

以上をまとめると、普遍的な〈助言〉は成績干渉にはならないが、個別・具体的な〈助言〉は強い成績干渉、個別・抽象的な〈助言〉は弱い成績干渉となる¹⁾ (図1)。つまり、授業課題に対するチュータリングを行う際には、普遍的な〈助言〉を中心に行うのが適切である。例えばレポートの書き方が分からない学生に対し一般的なレポート作成の手順や注意点(引用のルールや文章の構成、根拠に基づく主張の展開など)を説明する、または「文章のまとめ方が不安」という学生に対し一般的な序論・本論・結論の構成および結論の書き方を説明する、というように、学生の課題に具体的に答えることはせず、課題を解決するための概念やその典型例を提示する指導が成績干渉の回避につながる。

ただし、どこまで厳密に成績干渉の回避を考慮するかについては議論の余地がある。授業課題に対するチュータリングであっても、教育効果を優先し個別・抽象的な〈助言〉は認めるという方針を立てることは十分に考えられる。さらには、学生の学習への不安や焦りを取り除くために、少しくらいであれば個別・具体的な〈助言〉も許すという方針もあり得ないことではない。この点についてはそれぞれの機関で方針を検討すれば良いだろう。

また、普遍的な〈助言〉を中心に行うという方針は、第3章の最後で言及したライティング支援における「添削をしない」という方針を、肯定形で、かつより正確に表現したものと評価できる。添削は個別・具体的な〈助言〉に分類されるが、個別・具体的な〈助言〉は添削だけではない。また、個別・抽象的な〈助言〉であっても成績干渉の可能性はある。そのため、「添削をしない」という方針で成績干渉の回避を十分に保証することはできない。

6. 結言

本稿では正課外教育の1つであるチュータリングにおける成績干渉の回避という課題に着目し、その解決方法について検討した。この課題は、教育上の

	具体的	抽象的
普遍的	成績干渉なし	
個別的	強い成績干渉	弱い成績干渉

図1. 〈助言〉の四分類と成績干渉

問題というよりは正課教育への不適切な介入の回避という教学上の問題に関係するものである。

まず、正課の学修(つまり授業)に関連しない内容、つまり外部試験対策をはじめとする学生の自主的な学習に対するチュータリングについては、成績干渉の可能性はほとんど無視できる。次に、正課の学修に関連する内容へのチュータリングの場合には、それが授業課題に対するものかどうかを要点となる。授業課題に対するチュータリングの場合には成績干渉の可能性が無視できない。

授業課題に対するチュータリングの方法について検討するために、本稿では、チュータリングの行為を〈助言〉と〈傾聴〉に大別し、チュータリングを「〈傾聴〉に基づき〈助言〉すること」と見なす単純化を行った。その上で〈助言〉を普遍的か個別的か、抽象的か具体的かという性質の違いに基づき4つに分類し、それぞれの成績干渉の程度を検討した。そして、普遍的な〈助言〉は成績干渉にはならないが、個別・具体的な〈助言〉は強い成績干渉、個別・抽象的な〈助言〉は弱い成績干渉になると結論付けた。

これらの結果は、チュータリングを実施するにあたり方針を立てる際に役立つものと期待できる。

注

- 1) ただし、個別的な〈助言〉であっても、仮に学生が〈助言〉の内容を理解し身に付けた上で授業課題に適用・反映したとすれば、厳密には成績干渉とはならない。しかし、学生が〈助言〉の内容を理解し身に付けたかどうかをその場で判定することは現実的に困難である。そのため、本稿では成績干渉を引き起こす可能性がある時点で成

績干渉と見なすことにする。従って、個別的な〈助言〉は成績干渉となる。

謝辞

本研究を進めるにあたり有益な議論をして頂いた聖心女子大学の倉持長子先生に感謝します。本研究はJSPS 科研費 JP19K14273 の助成を受けたものです。

参考文献

- Polya, G. (1945), *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method*. Princeton: Princeton University Press, G・ポリア (柿内賢信訳) (1954), 『いかにして問題をとくか』, 丸善
- Trow, M. (1973), “Problem in the Transmission from Elite to Mass Higher Education,” *In OECD (Eds.) Politics for Higher Education* (pp. 1-57), California: Berkeley. M・トロウ (天野郁夫・喜多村和之訳) (1976), 「高等教育の構造変動」, 『高学歴社会の

大学：エリートからマスへ』, 東京大学出版会, 53-123

清水栄子 (2015), 『アカデミック・アドバイジング その専門性と実践—日本の大学へのアメリカの示唆』, 東信堂

中央教育審議会 (2005), 『我が国の高等教育の将来像 (答申)』, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm (2020 年 7 月 15 日閲覧)

中央教育審議会 (2012), 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ (答申)』, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2020 年 7 月 15 日閲覧)

溝上慎一 (2014), 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』, 東信堂

文部科学省 (2020), 『大学における教育内容等の改革状況について (平成 29 年度)』, https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336_00005.htm (2020 年 7 月 18 日閲覧)

