

【資料】

リメディアル教材を活用したオンライン学習の取組

——休・退学予防の一環として——

濱田さつき・和上 順子・藤井 紘子・豊後 宏記
浴野 雅子・渡川 智浩・先矢 慧美

Descriptions of the Newly-developed On-line Remedial Education Program
Targeting College Students: A Consideration on the Prevention of Taking
Leave from School or Dropping Out of School Caused
by Poor Academic Performance

Satsuki Hamada, Junko Wagami, Hiroko Fujii, Hiroki Bungo,
Masako Ekino, Tomohiro Orikiwa and Emi Sakiya

1. 休・退学予防としての学習・学修支援の重要性

高等学校卒業者の現役での大学・短期大学への進学率は、平成19年度に51.2%の50%台に乗り、その後一時期減少傾向が続いた年度はあるものの、平成28年度には進学率54.8%の過去最高を更新し、まさに高学歴化時代を迎えている（文部科学省，2015・2016）。

その一方で、入学後の大学生活の継続が難しくなり、休学や中途退学を余儀なくされる学生の増加が問題となっている。文部科学省（2014）の国・公・私立大学、公・私立短期大学、高等専門学校を対象とした「学生の中途退学や休学等の状況について」によると、平成24年度に休学した学生は、全学生数2,991,573人中2.3%（平成19年度1.8%）にあたる67,654人であり、中途退学した学生は、2.65%（平成19年度2.41%）にあたる79,311人であった。平成19年度と比較して増加傾向が示された。休・退学の増加は、これまでの先行研究で指摘されているとおり、学生の中退後の雇用面及び大学の経営面からリスクが高く（日本中退予防研究所，2010；藤原ら，2013），学生と大学の双方にとって望ましいことではない。

休・退学に至るには様々な理由があるが、主要な要因の一つと考えられるものに学業の問題がある。前述した同省（2014）の調査結果では、「学業不振」を理由にした学生の割合は、平成24年度の休学は4.4%（「その他」を除く4位）であり、中途退学は14.5%（同3位）であった。布施・三浦（2015）が国立大学を対象とした休・退学の実態調査では、同年度の「学業意欲減退、喪失」の割合は、休学では4.8%（6位）、中途退学では15.7%（1位）であった。調査対象や調査項目の多少の違いもあり直接比較はできないが、二つの実態調査はほぼ同傾向の結果を示した。特に学業を理由とした中途退学は、どちらも上位3位以内であり、喫緊の課題と言える。大学は研究・教育の特性が尊重される機関であることから、学業の躓きは中途退学に直結しやすいと思われる。

姉川（2013）は、学生の中途退学に関する海外の先行研究として、Robbins et al（2004）のメタ分析の手法を用いた実証研究を報告している。この研究は、学生の入学前の成績などのAcademic Factors、学生の学内での活動状況や学習環境などのNon-Academic Factors、学生の

世帯所得や両親の学歴などの Other Factors が、中途退学（論文では“保持率” college retention rate）にどのように影響するのか検証することで、中途退学の特徴を明らかにしたものである。その検証結果の中で姉川（2013）が最も注目したのは、「大学へ入ってからの学生の学習意欲や、学習に対する自信、勉強する習慣、学問上の目標など、本人の学習のプロセスに影響を与えるファクターが、入学前後の成績以上に、中途退学と負の相関を持つこと」であり、さらに、我が国においても矢野（2009）が行ったメタ分析で同傾向の結果が得られていることから、「大学が、学内の生活環境の向上、学生に対する学習支援や生活支援を通じて学生の『学び習慣』を育むことは、中途退学率の削減にも有意な効果をもたらす」と、休・退学の改善に学生の入学後の学習習慣や学ぶ意欲の重要性を指摘している。

2. 本学の取組までの経緯

広島文教女子大学（以下、本学）においても、休・退学の改善に向けた検討が、平成26年度に行われ、学内研修会で報告された（豊後，2015）。その中で、休・退学の状況改善に対する問題の所在の一つとして「学業に対する意欲の減退」が示されており、「入学前教育を入学後の学修意欲を高めるものへと改善する」ことを具体案として促していた。

これを受けて、担当部署に任じられた学習支援室では、ワーキングチームを平成27年度に立ち上げ、平成28年度の運用に向け、具体案に対応する仕組みの構築について検討を進めた。その結果、平成27年度に本学が導入した学習支援システム（Learning Management System: LMS）の Glexa を活用したオンライン学習の支援プログラムを充実させることで合意した。具体的には、①AO入試・推薦入試合格者を対象に入学前に実施しているリメディアル教育のオンライン学習を入学後の在學生にも導入し、②システムをLMSのGlexa上に移行させ、③教材を繰り返し取り組めるようにする、というものである。

本学では、平成25年度生より順次タブレット端末 iPad mini（以下、iPad）を配付し、正課授業においてオンラインを活用した双方向性を持たせる授業展開を進めている。iPadの配付は平成28年度生をもって完了し、オンライン学習を開始する環境が整備された。そして、高橋（2015）が本学学生を対象としたiPad導入の効果に関する意識調査の中で、正課外でiPadを活用できる工夫・開発の必要性を提案しており、Glexa導入以外にも、上述のような経緯があったため、学習支援室では、在學生向けオンライン学習の試験的運用に着手した。

3. 目 的

前項の経緯のもと、本稿では本学学習支援室においてリメディアル教材を活用したオンライン学習の初年次の取り組みを報告するとともに、3か月分の取り組み状況のデータを取り上げ、現状の検討と今後の学習・学修支援の在り方を模索することを目的とする。

4. 取組の概要

4.1 リメディアル教材

今回リメディアル教材として使用したのは、本学で入学前教育向けに作成した「日本語表現トレーニング」である。大学生の日本語力の低下は、大学教育の中で大きな問題として取り上げられ、先行研究も多く散見する。また、本学にあっても教養教育科目での受講状況などから、

日本語力に課題を抱えている学生は少なくないと見受けられる。そこで、在学生在がオンライン学習を通して、大学での主体的な学びの基礎となる日本語表現の初歩について復習・確認を行う場を提供した。入試種別がAOや推薦入試の学生にとっては、入学前に取り組んだ学びの復習であり、一般入試の学生にとっては、初めて取り組む学習となる。なお、問題は一部変更している。日本語表現トレーニングの構成については、4.2で触れることにする。

4.2 オンライン学習の教材作成と支援体制

日本語表現トレーニングは、4つのステップで構成されており、全問題数は143問である(表1)。それぞれのステップは、「解説」と「確認問題」に分かれ、最初に「解説」部分において、高等学校までに学んだ内容を振り返り、理解した上で「確認問題」に取り組む仕組みとなっている。

まずGlexa教材の試作として、4つのステップを一つの教材として完成させたが、委員による確認段階で、問題数の多さにより時間を費やすこと、学生によっては集中力が途切れ疲弊してしまう懸念、繰り返し学習したいステップに直ちにアクセスできないという不便さ、などの問題点が見つかった。そのため、改善に向けた見直しが行われ、学生が短時間に手軽に取り組め、強化したいステップに何度でもアクセスできるよう、

4つのステップをそれぞれ1教材として分割した。確認問題は、全て択一形式であるため、今回はGlexaのQuizのツールで作成した。その出題画面の一例を図1に示す。確認問題終了後は、解答を送信することで採点結果が表示されるため、学生はその場で理解度の確認を行うことが可能となる。

また、今回のオンライン学習の導入にあたり、学生の質問や相談を受け付ける支援体制も改善した。従来の受付方法は、「直接受付」のシステムに限られており、人目が気になる学生や消極的な学生には利用しづらく、利用学生の限定を招く可能性があった。そこで、「直接受付」以外に「メール」と「受付箱」を増設し、多様な学生が安心して相談できる受付システムに改善した。図2は、オンライン学習と支援体制の構図を示したものである。

表1 日本語表現トレーニング構成内容

項目名	問題数
ステップ1：単語と品詞	27
ステップ2：語彙と表現	82
ステップ3：文をわかりやすく組み立てる	20
ステップ4：敬語の使い方	14
計	143

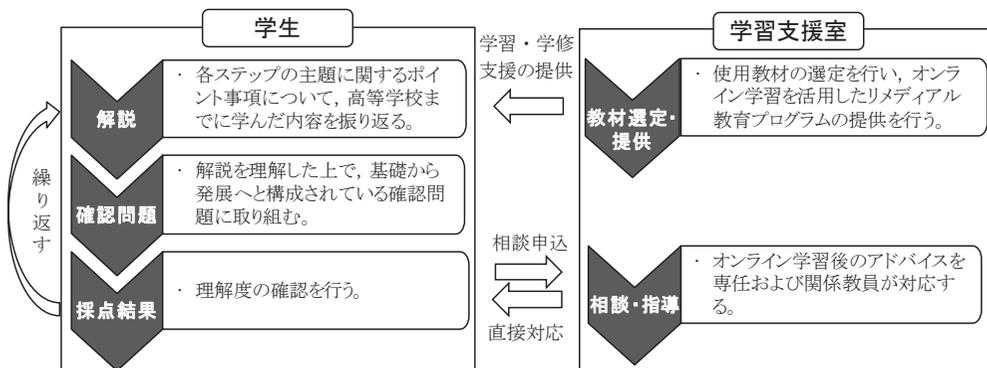


図2 オンライン学習と支援体制の構図



図1 「ステップ1：語彙と表現」の解説と確認問題の一例

4.3 単位認定の有無

在学生を対象としたリメディアル教育を実施する場合、正課内外のどちらに位置付けるかは、各々の大学の学生状況や教育方針等と照らし合わせて判断されている。国公私立大学・短期大学、高等専門学校17校のリメディアル教育（日本リメディアル教育学会，2012）では、10校が単位認定しており、3校は科目により単位認定の有無が分かれ、残る4校は単位として認めていなかった。また、単位認定している大学においても、リメディアル教育科目としてではなく、専門科目の導入教育として高校の履修内容の復習・確認を行う大学や1年次の必須科目として扱う大学がある。一方、単位認定はしていないが、受講を義務付けている大学もあり、内容は多岐に及ぶ。

単位認定の有無について中央教育審議会（2008）は、「学士課程教育の構築に向けて」の答申の中で、「高等学校以下のレベルの教育を計画する場合、教育課程外の活動として位置付け、単位認定は行わない取り扱いとする」と述べており、正課外の立場を取っている。この中央教育審議会の提言に沿って、京都文教短期大学では正課外の活動として扱っている（田中ら，2016）。本学も同様に、単位を伴わない、学生の任意の自由参加による正課外オンライン学習として実施した。その場合、受講率の低さは避けられないだろう。しかし、今後の問題解決の糸口を模索する上で、まずはあまり手を加えない構造の中で、本学学生の学習実態を把握したいと考える。初年次は、その機会とした。

4.4 広 報

昨年度、学生を対象に実施した本学における学習支援室の利用状況調査（豊後ら，2016）の

リメディアル教材を活用したオンライン学習の取組

結果を基に、認知度の低さの改善点として、恒常的に視覚的情報を提供する場が必要とされていた。従って、新規活動であるオンライン学習の案内も含め、学習支援室の支援活動を学内に広く周知することをねらいとして、ポスターおよびリーフレットを制作した(図3・4)。

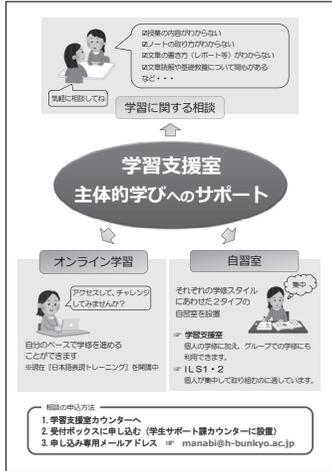


図3 ポスター

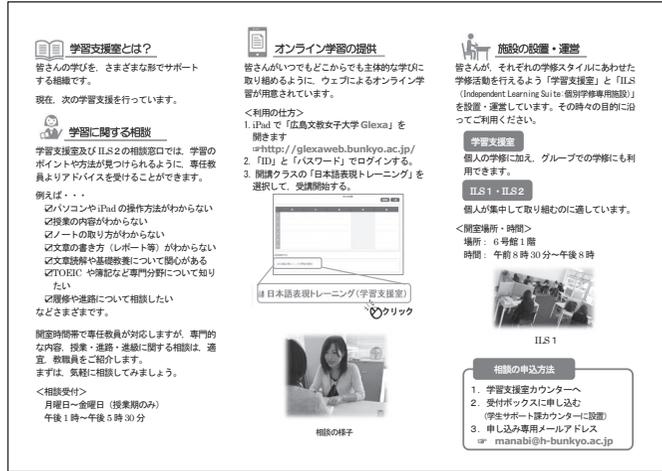


図4 リーフレット

4.5 対象者と実施手続き

1) 対象者

本学在学生1,237名(平成28年9月1日現在,休学者除く)

2) 実施手続き

平成28年9月, Glexaの2016年後期の時間割に, 上記外クラスとして「日本表現トレーニング(学習支援室)」を開講し, 入学時に配付されている個別のIDでクラスへ登録する作業を行い, 受講可能な状態に設定した。

同月, 後期チューターガイダンス時に「オンライン学習の進め方」を示した案内を配付し, 各チューターに実施に関する依頼をした(図5)。併せて, 学内向けのWebページでも案内を実施した。

3) データ収集時期

本研究のデータ収集期間を, 平成28年度後期チューターガイダンス日から3か月間と定め, 平成28年9月23日~12月22日までのデータを収集した。

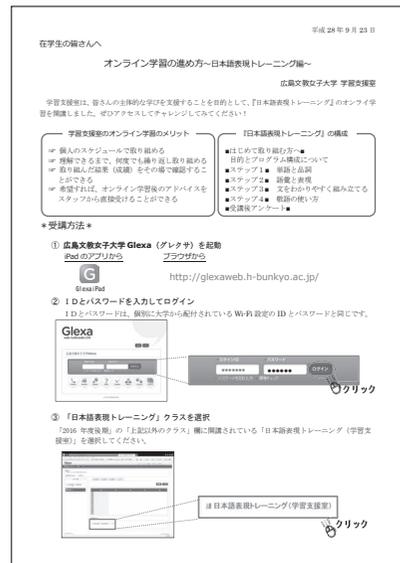


図5 オンライン学習の進め方案内文の一枚目

5. 結果と考察

5.1 受講者の特徴

学部・大学院併せて, 受講者数は32名であり, 平成28年9月度の休学者を除く1,237名を分母

として算出した割合は、2.6%であった（表2）。次に、学年別にみると、最も高い割合を示したのは、2年生4.8%であり、次いで1年生3.8%であった。1・2年生において受講者の割合は他の学年より高い傾向がみられた。

以上の結果より、全体の受講者の割合は2.6%と、受講が一部の学生に限られている状況が示された。正課外による任意参加の場合は受講者の割合が低くなることや、初年次による本学学生に合わせた学習・学修支援の模索の段階であるため、おおむね予想はしていたが、1割を下回る結果が示された。大学側と学生側との間に問題意識に対する大きな隔たりがある可能性が示唆され、背景要因の一つに、学生の当事者意識の低さが推測された。馬場と田中（2006）は、学生の日本語力に対する意識について「言語能力」の観点から、学生は、生活言語能力（BISC: Basic Interpersonal Communicative Skills）があるために、大学教育で必要とされる認知・学習能力（CALP: Cognitive Academic Language Proficiency）の不足に気が付きにくく、英語の苦手意識はあっても、母語である日本語が苦手であるという意識を持ちにくいとしている。馬場と田中の指摘を是認するならば、大学教員側が学生の日本語力の低下に危機意識を持ち、教材を提供したとしても、学生側に主体性を前提とした取り組みを期待するのは難しいだろう。また、今回実施したオンライン学習の教材提供の仕方が学生の実態に即していない可能性も考えられ、教材の改善の余地がみられた。次に学年別においては、低学年に受講者の割合がやや高い傾向が示され、高学年以降になると受講者の割合は低下する傾向が示された。本学の入学後の学習意欲を高める目的としては、その対象学年の学生が多く受講しており、評価できるポイントである。これは、リメディアル教育の観点からも同様と言えるだろう。

表2 受講者学年別内訳

	1年生 (266人)	2年生 (294人)	3年生 (317人)	4年生 (345人)	大学院 (15人)	計 (1,237人)
人数(人)	10	14	4	4	0	32
割合(%)	3.8	4.8	1.3	1.2	0.0	2.6

注) 割合は、各在籍数に対する値を示す。また、4年生は、過年度生を含む。
大学院は、受講者数が0人のため、学年ごとの区分けは行わなかった。

5.2 教材別受講状況と一人当たりの受講教材数

受講者32名について、表3に教材別の受講状況を、表4に一人当たりの受講教材数を示す。まず、教材別受講状況では、最も多く受講した教材は、「ステップ1：単語と品詞」であり、31名（96.4%）が受講していた。一方、他の教材では、「ステップ2：語彙と表現」が1割台、ステップ3：文をわかりやすく組み立てる」と「ステップ4：敬語の使い方」では、1割にも満たなかった。次に、一人当たりの受講教材数では、受講教材数を最も多く示したのは「教材数1」で、28名（87.5%）であった。残りは、「教材数2」と「教材数4」を受講した学生のそれぞれ2名（6.3%）であった。

以上、結果より、全体としては、最初の教材で受講を終了している学生が多く、次の教材に発展しない状況が示された。受講後の次のステップへの学習意欲にまでは至らず、発展的な学習に繋げる工夫が必要と思われる。次に「ステップ2」で受講を終了した学生が2名確認された。これは、通知の在り方や問題数のバランスが影響しているのではないかと考えられる。表1に示した通り、ステップ1・3・4の問題数は10～20問台に設定されているのに比べ、ステッ

リメディアル教材を活用したオンライン学習の取組

プ2の問題数は82問と、他のステップの3倍～6倍近く多い。ステップ1からステップ2への移行においての問題数は3倍の増問設定のため、受講学生の学習意欲が低下した可能性は否定できない。また、ステップごとの問題数は予め学生側には通知していないため、ステップ2の受講を終了した段階で、次のステップも増問されていると予見し、学習意欲を失い、受講を躊躇したということも予測されるだろう。いずれにせよ、なんらかの改善が求められる。今回、全ての教材を受講した学生2名については、比較的早い時期に受講している履歴からも、学習意欲は高い学生であると推測される。そして、「ステップ4：敬語の使い方」のみ受講した1名の学生は、最終学年の4年生であることから出口に向けたビジネスマナーとして敬語の教材を活用した可能性が推察された。

表3 教材別受講状況

	ステップ1	ステップ2	ステップ3	ステップ4
	単語と品詞	語彙と表現	文をわかりやすく 組み立てる	敬語の使い方
延べ人数(人)	31	4	2	3
割合(%)	96.9	12.5	6.3	9.4

注) 割合は、受講者32名に対する値を示す。

表4 一人当たりの受講教材数

	教材数1	教材数2	教材数3	教材数4
人数(人)	28	2	0	2
割合(%)	87.5	6.3	0.0	6.3

注) 割合は、受講者32名に対する値を示す。

5.3 受講時間帯

LMSのGlexaは、受講時間帯の把握が可能であることから、受講者の教材取り組み完了時刻を用い、受講時間帯を6時～12時、12時～18時、18時～24時、24時～6時の6時間毎の状況により判断することとした。その結果を表5に示す。最も多くの受講者が集中したのは、「18時～24時」の17人(53.1%)であった。次いで、「12時～18時」9人(28.1%)、「6時～12時」6人(18.8%)、「24時～6時」5人(15.6%)の順を示した。授業時間終了以降から6時間以内に受講者が集中している背景には、まとまった時間が取りやすいことが考えられる。この結果は、森下ら(2015)のeラーニング教材による授業外学習の調査でも同傾向を示し、オンライン学習ならではの、いつでもどこでも取り組めるメリットが活かされたと察せられる。

表5 時間帯別受講者数(複数)

時間帯	6時～12時	12時～18時	18時～24時	24時～6時
延べ人数(人)	6	9	17	5
割合(%)	18.8	28.1	53.1	15.6

注) 割合は、受講者32名に対する値を示す。

本学の時間割は、9時10分～18時である。但し、水曜日のみ9時10分～18時55分となる。

5.4 受講回数

受講回数は、全員「1回」であった(表6)。効果的に学習を身につけるために、教材は再チャレンジできるように設定していたが、ステップ内の解説を再度確認したり、わからない問題を復習するなどの傾向は見受けられなかった。学生側及び教材提供の仕方に、問題の可能性があるだろう。

表6 受講回数

	1回	2回以上
人数(人)	32	0
割合(%)	100.0	0.0

注) 割合は、受講者32名に対する値を示す。

6. まとめと今後の課題

初年次の取り組みを通して、学習支援室が抱える今後の課題を提示したい。

6.1 対象選択の絞り込み

初年次は、まずオンライン学習に関心を持つことが重要と考え、特に対象を絞ることなく広報した。しかし、対象の広さから自分が当事者であるという意識が薄くなりやすいことが推測された。リメディアル教育における対象学年は低学年であることを考慮すると、入学期である1年生に的を絞って広報するのがよいだろう。大学生の心理的特徴の観点からも、2～3年生に、学業面において意欲減退に繋がりがやすいことが指摘されていることから(鶴田, 2002)、意欲減退を引き留める上でも、入学時からの働きかけは重要と考える。

6.2 学生への働きかけ

オンライン学習の質問や相談を受け付ける支援体制は、図2の通りとしたが、学生の主体性が前提となる現システムでは、連絡方法の選択肢を改善しただけでは、多様な学生の支援には十分とは言えないだろう。穂屋下(2016)は、現在の日本の大学の現状について、「授業時間外に課題を与えて学生に自学自習させようとしても、教員が綿密にチェックして評価しなければ学生は勉強してこない。」と述べ、大学教員側の積極的な働きかけの重要性を指摘している。今後の改善点として、教材を受講した学生に対しコメントを返すなどのフィードバックを実施し、主体性を少しでも引き出す工夫の検討が求められる。フィードバックを通して、双方向のやり取りまで発展するならば、学習・学修に関して、気軽に相談できる関係の構築にも繋がると考える。

6.3 教材の工夫と充実化

オンライン学習が広く活用されていない現状から、学生の実態とのミスマッチングが考えられた。学生にとっては、同じ教材の提供に限ると、飽きやすく、続かない可能性がある。飽きさせない教材の工夫が求められる。今回は、4つの教材を一度に提供したが、例えば、毎月教材を変える、もしくは、月ごとに教材を追加していくなどの工夫が出来るだろう。また、今後は教材を増やし、リメディアル環境を充実していくことも、学生の学習意欲に貢献できるものとする。そして、5.2で触れた問題数のバランスについては、再度検討を行いたい。

6.4 学科との連携強化

今回、学習支援室の広報だけでは、学生に認知されにくい可能性もあり、学科の協力を得てチューターガイダンスを通じて働きかけを依頼した。今後は、広報だけでなく、各学科のニーズに即したリメディアル教材を提供していくなど、学科との連携をより強化した支援体制を構

築していきたい。

以上、本稿では、在学生向け正課外オンライン学習の初年次の取り組みについてまとめた。今後は、今回の結果から得られた新たな支援策を基に、効果的なオンライン学習の提供を進めていきたい。本学学習支援室のオンライン学習の取り組みは、始まったばかりである。これからも実践と研究を重ね、本学学生の実態に即した有用な知見を深めていきたい。そして、取り組みの成果が休・退学予防の一助となることを望む。

謝 辞

本研究の取り組みにあたり、学園統括部 ICT 推進課、学生サポートセンター及びご協力を頂きました皆様に心から感謝申し上げます。

文 献

- 文部科学省 (2015). 学校基本調査—平成27年度結果の概要—(平成27年12月25日) http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2016/01/18/1365622_1_1.pdf (2016年12月25日確認)
- 文部科学省 (2016). 学校基本調査—平成28年度結果の概要—(平成28年12月22日) http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2016/12/22/1375035_1.pdf (2016年12月25日確認)
- 文部科学省 (2014). 学生の中途退学や休学等の状況について (平成24年9月26日) http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFiles/afieldfile/2014/10/08/1352425_01.pdf (2016年12月10日確認)
- 日本中退予防研究所 (2010). 中退白書—高等教育機関からの中退—. NPO 法人ニューベリー.
- 藤原朝洋・富永ちはる・押味京子 (2013). 大学における休退学の現状・対策・課題の検討—37大学の現状と取組—九州共立大学研究紀要, 4 (1), 11-18.
- 布施泰子・三浦 淳 (2015). 休学・退学・留年問題—学部学生について—大学のメンタルヘルスの現状と課題, そして対策, 114-120.
- 姉川恭子 (2014). 大学の学習・生活環境と退学率の要因分析 経済論研究, 149, 1-16.
- 矢野真知 (2009). 教育と労働と社会 日本労働研究雑誌, 556, 5-15.
- 豊後宏記 (2015). 高等教育研究センター平成26年度活動報告 広島文教女子大学高等教育研究, 1, 117-120.
- 高橋泰道 (2015). 主体的な学びを促進するためのiPad 導入の効果について 広島文教女子大学高等教育研究, 1, 71-80.
- 日本リメディアル教育学会 (2012). 大学における学習支援への挑戦—リメディアル教育の現状と課題—. ナカニシヤ出版.
- 中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて (答申) http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf (2016年12月25日確認)
- 田中恵子・久米 雅・坂本千科絵・坂本裕子・村上俊男 (2016). 栄養士養成課程におけるリメディアル教育の取り組み 京都文教短期大学研究紀要, 54, 119-125.
- 豊後宏記・藤井絃子・濱田さつき (2016). 広島文教女子大学学習支援室の利用状況調査 広島文教女子大学高等教育研究, 2, 83-88.
- 馬場真知子・田中佳子 (2006). 学ぶ意欲を育てる日本語支援教育 リメディアル教育研究, 1 (1), 37-44.
- 森下 孟・田村 亮子・茅野 基 (2015). 授業収録と e-Learning 教材による授業時間外学習の提案 九州地区国立大学教育系・文系研究論文集, 2 (2), No. 9.
- 鶴田和美 (2002). 大学生とアイデンティティ形成の問題 臨床心理学, 2 (6), 725-730.
- 穂屋下茂 (2016). ICT 活用による学習支援 大学における e ラーニング活用実践集—大学における学習支援への挑戦 2—, 10-14.

—平成29年1月20日 受理—