

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 28 年 6 月 28 日現在

機関番号：34302

研究種目：若手研究(B)

研究期間：2014～2015

課題番号：26750090

研究課題名(和文)初年次教育において自律的な学習を促す授業デザインと評価

研究課題名(英文) Course Design and Evaluation for Promoting Student's Self Regulated Learning in Class for First Year Experience

研究代表者

遠海 友紀 (Enkai, Yuki)

京都外国語大学・国際言語平和研究所・嘱託研究員

研究者番号：20710312

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 1,100,000円

研究成果の概要(和文)：本研究では初年次教育の授業において、学生の自己調整学習を促すこと目的とし、課題に取り組む際の評価基準表を学生自身が作成する過程を取り入れた授業のデザインと評価を行った。学生が自分たちで評価基準表を作成する授業デザインを検討する際に必要となる要素を明らかにするために、授業を複数回実施し、(1)学生が作成した評価基準の妥当性を検証した。また、学生が自分たちで課題の評価基準表を作成することの効果明らかにするために、(2)教員評価と学生の自己評価の関連の検証、(3)学生が自分たちで評価基準表を作成した際にどのように捉えたのかについての評価、(4)学生の自己調整学習に関する意識の変化の検証を行った。

研究成果の概要(英文)：There are two main objective of this research. One is to find elements that need when we design course to promote student's Self-Regulated Learning (SRL) in a class for First Year Experience (FYE). Second objective is to evaluate a model course which I constructs. I conducted 4 small researches to achieve those objectives. At first, I confirmed validation of evaluation criteria table for writing that made by students in class of FYE. Second, I confirmed relation between evaluation by teacher and evaluation by students. Third, I confirmed student's idea when they make their evaluation criteria table by themselves. At the end, I confirmed change of student's consciousness about SRL.

研究分野：教育学

キーワード：初年次教育 授業デザイン 自己調整学習 評価基準表作成 論証文課題

1. 研究開始当初の背景

近年、大学への進学率の増加に伴い、大学における初年次教育の必要性・重要性が指摘されるようになってきている。初年次教育では、スタディスキルを身につけると同時に、学生の学習態度を他律的なものから自律的なものへと転換させることが目指される。しかし、杉谷(2009)は初年次教育に関する調査において、自律的な学習態度を培うことを目指す初年次教育が、その目的を達成できていないことを指摘している。学生が自律的に学習を進める力をつけることは、大学生活のみならず、生涯学習の観点からも有用であるといえる。

自律的な学習態度については、自己調整学習(Zimmerman 1998)など、心理学の分野で研究されてきている。自己調整学習は、学習者が自ら目標を立て、実際に課題に取り組み、その結果を省察する3つの過程で構成されており、この過程の中でも特に目標設定が重要であると言われている。しかし、学習者が初めから自分で適切な学習目標を設定することは容易ではない。学生が学習課題に取り組む際、適切に目標設定ができるようになるために、授業としてどのような支援ができるのか検討する必要がある。

2. 研究の目的

本研究では初年次教育の授業において、学生の自己調整学習を促すことを目的とし、課題に取り組む際の目的となる評価基準表を学生自身が作成する過程を取り入れた授業のデザインと評価を行う。学生が自分たちで評価基準表を作成する授業デザインを検討する際に必要となる要素を明らかにするために、授業を複数回実施し、(1)学生が作成した評価基準の妥当性を検証する。また、学生が自分たちで課題の評価基準表を作成することの効果明らかにするために、(2)教員評価と学生の自己評価の関連の検証、(3)学生が自分たちで評価基準表を作成した際にどのように捉えたのかについての評価、(4)学生の自己調整学習に関する意識の変化、の検証を行う。

3. 研究の方法

初年次教育において、学生が自分たちで評価基準表を作成する授業デザインに必要な要素の考察や評価を行うために、(1)~(4)までそれぞれの調査について、以下のように取り組んだ。研究の対象は京都外国語大学で実施された初年次教育における論証文作成の課題である。それぞれ、(1)学生が作成した評価基準の妥当性の検証をとして、遠海ら(2014a)、(2)教員評価と学生の自己評価の関連の検証として、遠海ら(2014a、2014b)、(3)学生が自分たちで評価基準表を作成した際

にどのように捉えたのかについての評価に、遠海・村上(2015)の結果を用いて説明する。また、(4)学生の自己調整学習に関する意識の変化の検証については、遠海ら(2014a、c)の結果を用いる。

なお、すべての調査において、学生が評価基準表を作成する際に次の手順を共通して行っている。論証文に関する講義を行い、その内容を踏まえて、評価基準の項目を学生個人で検討し、さらにグループで精査する。

学生がグループでまとめた項目を教員が整理し、それを用いて学生はA基準(到達基準)とS基準(優秀到達基準)のレベル検討をグループで行う。学生が検討した結果を教員が集約し、さらにB基準(要改善)を加えて3段階の評価基準表を完成させ、クラスで共有する。以下にそれぞれ(1)~(4)の調査に用いた研究について説明する。

遠海ら(2014a):2013年前期に1年生に対して必修授業として実施された「情報技術の実践」4クラス(教員A・受講生51名、教員B・受講生55名、教員C・受講生51名、53名)において、論証文作成の授業を実施した。授業の実施に際しては、授業案と教材、ワークシートを準備し、担当教員間で内容の確認や進め方を共有した上で授業を実施した。また、第一筆者は1クラスを担当し、さらに他の3つの授業に支援者として参加した。本研究では、3点に着目して授業デザインと実践を評価する。調査1.と2.では第一筆者である教員Aが担当した1クラスを分析の対象とし、調査3.は教員A・B・Cが担当した4クラスを対象とした。1.授業内で作成された評価基準表と一般的に論証文に求められる観点を照らし合わせ、学生の意見を基に作成した評価基準表が論証文の評価基準として適切であるかを検討する。論証文に求められる観点については「知のナビゲーター(中澤・森・本村2007)」のライティングを扱う4章の「4.5.6点検して体裁を整える(p85)」のチェックリストの内容を用い、授業で作成された評価基準表の対応を確認することで、本実践で作成された評価基準表が課題を評価する基準として適切であるか確認する。次に、2.授業で作成された評価基準表と提出された課題の評価の関連を調査する。対象は、評価基準表作成前に取り組んだ課題1と評価基準表作成後に取り組んだ課題2、自己評価シートの3点を提出した43人である。まず、課題1と課題2を教員が評価し、評価基準表の項目ごとの評価結果の変化をみた。次に、学生の自己評価の結果を項目ごとに分類し、課題の教員評価と学生の自己評価の関連(一致、不一致等)をみた。さらに、3.自己調整学習に関する質問紙調査を実施し、本研究でデザインした授業を受講した学生の自律的な学習への意識の変化を調査する。先行研究のレビューの結果、授業における大学生

の学習態度についての尺度 12 項目 (畑野 2013)、大学生の自己調整学習についての尺度 34 項目 (藤田 2010)、学習方略についての尺度 18 項目 (伊藤 1996) を用いた。授業前と授業後で調査を実施し、その変化を t 検定で分析した。また、ループリックの作成活動後の態度を扱った尺度 (寺嶋・林 2006) から 5 項目を参考に 3 つの下位尺度 (『獲得価値』: 「今後このようなタイプの学習活動は私にとって重要だ」、「このようなタイプの学習活動は私にとって大切だ」、「自己効力感」: 「今後このような学習活動が得意になると思う」、「興味価値」: 「このようなタイプの学習活動は好きだ」、「このようなタイプの学習活動は面白い」) を作成し、学生の自律的な学習への意識の変化が有意な結果となった項目との相関分析を行った。調査は対象クラス全員に対して授業 1 回目と 4 回目の 2 回、web で実施した。プレ調査とポスト調査両方に回答した学生は 170 名であった。

遠海ら (2014b): この研究の対象は、2013 年前期に 1 年生に必修授業として実施された「情報技術の実践」1 クラス (受講生 51 名) である。15 時間のうち論証文作成を扱う 4 時間を自己調整学習の過程を踏まえてデザインし、学生が自分たちで課題に対する評価基準表を作成する活動を取り入れた。課題は、「～語を学ぶ重要性」というテーマで 800 字の論証文を作成することである。今回作成された評価基準表は、「形式」9 項目、「内容」6 項目からなる。分析の対象は、課題と自己評価を提出した 43 名である。まず、提出された課題を教員が評価基準を用いて 3 段階で採点し、その評価と学生の自己評価の結果を比較した。さらに、評価基準表内の各項目に対する教員評価の結果を確認し、考察した。

遠海ら (2014c): この研究では、2014 年前期に 1 年生の必修授業である「基礎ゼミナール」(受講生 20 名) の論証文作成 (半期 15 回中 10 回) を対象とした。授業はカリキュラム共通の授業案を基にし、そこへ自己調整学習の理論やこれまでの研究 (遠海ら 2014a, b など) の知見を基に検討した学生による評価基準表の作成の過程を加えた。10 回の授業で論証文を 2 回作成した。課題に取り組む際、途中で課題に対して教員からのフィードバックや、学生同士で内容を確認するピア活動が行われた。ここでは、主体的な学習態度や自己調整学習方略の使用、自己効力感などに関する質問紙調査を 1 回目 (プレ: 59 問) の授業終わりに実施し、それに評価基準表作成を取り入れた学習に関する意識についての項目を追加した質問紙調査を 10 回目 (ポスト: 95 問) の授業終わりに実施した。今回は評価基準表を作成する活動への学生の意識を分析するため、ポスト調査で追加した評価基準表作成を取り入れた学習に対する意識に

関する項目 (6 件法: 51 問) の平均を出した。また、主体的な学習態度や自己調整学習方略の使用に関する項目 (5 件法: 30 問) に対して対応ありの t 検定を行った。有効回答数は 17 名であった。

遠海・村上 (2015): この研究では、2013 年前期に 1 年生の必修授業として実施された「情報技術の実践」を対象とする。(1) 自分たちで目標設定をして気づいたこと、(2) 次回目標を立てる際に重要だと思う事や意識しようと思う事、という質問に対する学生の自由記述を分析する。対象の回答は 176 名分である。2 つの質問への学生の自由記述をコーディングした。具体的には、内容が類似するものごとに分類し、カテゴリ名を作成した。なお、学生 1 人の記述をひとまとまりとして扱った。コーディングの際、意図が読み取れないもの、無記述のものなどは分類しなかった。

4. 研究成果

(1) 学生が作成した評価基準の妥当性の検証

遠海ら (2014a) では、学生が自分たちで作成した評価基準表が、課題を評価する観点として妥当なものであるかを確認するため、授業内で作成された評価基準表と一般的に論証文に求められる観点を照らし合わせ、学生の意見を基に作成した評価基準表が論証文の評価基準として適切であるかを検討した。対応を確認するために提示したチェックリストは、「内容」と「形式」に関する項目で構成されていた。学生が授業を通して作成した評価基準表の項目と照らし合わせた。その結果、調査対象とした授業で学生によって作成された評価基準表はチェックリストに提示された内容のうち、1 項目を除いてすべて網羅されており、論証文の評価基準として、おおむね問題ないといえることができる。これは、学生に、いきなり目標設定させるのではなく、事例分析や論証文に関する講義をしてから評価の観点の検討に入ったことや、個人だけでなくグループで観点を検討し、さらにクラスで共有させた授業デザインの効果だと考える。

(2) 教員評価と学生の自己評価の関連を検証

遠海ら (2014a, b) では、評価基準表を作成することで課題の質がどのように変化するかと、学生の自己評価の傾向を確認するために、評価基準表を作成する前とした後に学生が取り組んだ課題それぞれの教員評価結果の比較と、学生が評価基準表を用いて自己評価した結果と教員が評価した結果の対応を確認した。

まず、課題の質の変化をみるために、評価基準表作成前と作成後の 2 度、学生に取り組んでもらった課題に対する教員評価の結果

をプレポストで比較した。全体的な傾向として、形式についてはポストの方がやや低い評価となり、内容についても大きく向上したとはいえない結果となった。

次に、学生の自己評価の結果と教員の評価の対応を確認した。課題終了後の自己評価で到達レベル(A)以上と自己評価した学生は、形式では100%、内容では86%となっており、ほとんどの学生が提出した自分の課題のレベルは到達基準であるAを満たしていると自己評価している。自己評価の際、判断の理由について併せてきいたところ、「A基準を意識して課題に取り組んだから」と記述した学生が多く、学生が課題に取り組む際は到達レベルの基準を意識して課題に取り組んでいたことが分かった。しかし、教員の評価との一致率をみてみると、特に形式に関する項目の一致率が高くなかった。ここから、学生の省察の仕方については課題がみられることが明らかになった。

さらに、教員はどの項目ができていないと判断したのかを明らかにするため、課題を評価基準の項目ごとに確認した。その結果、特に形式の「提示されたフォーマットが守られているか」ができていないと判断される人数が目立って増えた。これは、論証文の形式や具体的な内容に意識が向かった反面、スペースの取り方やフォントサイズなどの表面的なフォーマットへの注意が下がった学生が増えたと考えられる。その他にも、学生ができていなかったと教員に判断された項目は、「丁寧に確認することで学生自身が気づいて修正することが期待できる項目」と、「人によって判断基準が変わる可能性もあり、初年次の学生にとって自己確認だけでは正しく自己評価することが難しい項目」に分けられることがわかった。この結果から、特に後者に関しては、目標設定をうまくできるようになるための支援だけでなく、例えばピアレビューを取り入れるなど、それぞれの観点に対して的確な省察のための支援も必要であることが明らかになった。

(3) 学生が自分たちで評価基準表を作成した際にどのように捉えたのかについての評価

遠海・村上(2015)では、学生が自分たちで目標設定する際に必要なことを明らかにするために、「自分たちで目標設定をして気づいたこと」と「次回目標を立てる際に重要だと思う事や意識しようと思う事」に対する自由記述回答のコーディングを行った。

その結果、「自分たちで目標設定をして気づいたこと」に関して、1. 自分で評価基準表を考えたことの効果、2. 自分たちが作った評価基準表を用いて課題に取り組んだ所感、3. 評価基準表の観点検討への所感、4. 今回の評

価基準表内に設定された項目に対する所感、の4つのカテゴリができた。1. は評価基準表を自分たちで設定したことで、モチベーションが上がった、評価基準表を確認しながら丁寧に書けた、などで構成されており、課題の質の向上に關係する記述がみられた。2. は設定した目標(評価基準表の項目)を達成することの難しさについてや、自己評価の結果自分のできていない所に気がついた、読み手を意識して書く必要があることに気がついた、などで構成された。特に、自分で目標を立ててもいざやってみると難しかったという記述が多くみられた。

これらのことから、自分たちで評価基準表を作成することは、課題の質を高める効果があるが、自分たちで設定した評価基準でも取り組んでみると達成することが難しいことや、他者の評価の視点に気がついたことが伺える。

また、「次回目標を立てる際に重要だと思う事や意識しようと思う事」に対する回答をコーディングした結果、1. 次回の目標設定の際に意識すること、2. 次回の論証文(レポート)作成の際に意識すること、の2つカテゴリができた。1. は、今後設定する目標のレベルに関する記述と、設定した目標に対してどう向き合うか、で構成されていた。目標のレベルについては、自分に適した無理のないレベル、難しすぎず簡単すぎないレベル、自分の実力より高いレベル、それぞれが適切であるとの記述がみられたが、この中で一番多かったのは、自分に適した無理のないレベルで目標を設定する必要がある、という記述であった。これらのことから、学生は自分たちで評価基準表を作成したことで、目標を設定する際はどのくらいの難易度が適切なのが考えたことや、次回、論証文を書く際に気をつける必要がある視点を得たことが分かった。

(4) 学生の自己調整学習に関する意識の変化の検証

遠海ら(2014a, 2014c)では、実施した授業が、学生の自律的な学習にどのように寄与していたのかを調査した。遠海ら(2014a)では3名の教員が担当した4クラスに対して、自己調整学習に関する質問項目の授業実施前と実施後の結果を比較するために質問紙調査を行い、その結果に対してt検定を行った。その結果、1. 学生の主体的な学習態度は低下したが、2. プランニング方略の利用は上昇し、3. モニタリング方略は有意傾向であるが上昇した。また、有意な変化がみられた3項目と今回の学習活動に対する学生の動機づけ(『獲得価値』『自己効力感』『興味価値』)との関連をみるため、相関分析をおこなった。

その結果、興味価値はプランニング上昇得点とモニタリング上昇得点と有意な相関関係があったが、プランニング上昇得点やモニタリング上昇得点と、獲得価値とは関連がみられなかった。

本研究で取り組んだ実践は、目標設定の力を付けることを重点的に扱ったため、プランニング方略の得点が上昇したことは効果であるといえる。主体的な授業態度の得点が低下した理由として、ここで対象とした授業では、4時間という短期間の中で、目標設定や目標を照らし合わせながら課題を進めることなど、教員からの指示が多かったことが理由として考えられる。また、「獲得価値」「自己効力感」「興味価値」とプランニング上昇得点、モニタリング上昇得点、主体的な授業態度低下得点との相関分析の結果、興味価値がプランニング上昇得点とモニタリング上昇得点と相関関係があったが、プランニング上昇得点やモニタリング上昇得点と獲得価値とは関連がみられなかった。

ここから、活動に対して、興味を持った(おもしろい・好きと思った)人ほど、プランニングとモニタリングの得点が上がったが、重要・大切という価値を持つだけではプランニングやモニタリングの得点の上昇に影響しなかったことがわかった。つまり、今回のような授業をデザインする際には、プランニングやモニタリングに関する学習活動に取り入れるとともに、活動に対する興味を引き出す工夫を検討することが重要であるといえる。

遠海ら(2014c)では、遠海ら(2014a)での課題を踏まえて、学生自身で評価基準表を作成する過程を取り入れる際に、評価基準表の内容を個人で検討する場面とグループで検討する場面を設定した。「評価基準表を自分達で検討することは課題に取り組む際に役に立ったか」という質問を6件法で実施した結果、平均が4.50(SD 0.86)であった。また、「評価基準表の内容は1人で考えるよりグループで考えるほうがしっかり考えられたか」という質問に対する回答の平均は4.83(SD 0.79)であった。課題に対する目標となる評価基準表の作成は最終的には学生個人でできるようになる必要があるが、今回の結果から授業においては他者と議論しながら評価基準表を検討することで、よりしっかり評価基準の内容を考えることができると学生は考えたことがわかる。

また、「評価基準表を自分達で考えたことで課題の完成度が高くなったと思うか」という質問に対する回答の平均は4.33(SD 1.03)となっており、評価基準表を自分達で検討することは課題の質を上げることにつながったと学生は認識したことがわかる。さらに、

「課題に取り組む際、自分で評価の観点を考えることは必要であるか」という質問に対する回答の平均は5.00(SD 0.84)で、「今回、評価基準表を自分達で考えたことは今後別の課題に取り組む際に自分で評価基準を考える時に参考になるか」という質問に対する回答の平均は4.56(SD 0.92)となっており、今回の取り組みが他の学習場面で役に立つ可能性が示唆された。

遠海ら(2014a)と同様、遠海ら(2014c)でも主体的な学習態度や自己調整学習の方略使用に関する項目に対してそれぞれ対応ありのt検定を行った。その結果、30問中の主体的な学習態度に関して「課されたレポートや課題などを少しでも良いものに仕上げようと努力する」、プランニングに関して「試験勉強の前には計画を立てる」、認知的方略に関して「難しい課題に取り組む前に基礎が分かっているか確かめる」などの7問において有意、または有意傾向の変化がみられた。

これら結果、学生が自分達で評価基準表を作成することは今回の課題の質の向上や今後別の課題に取り組む際の評価の観点検討の際に有用である、と学生は認識していたといえる。また、今回の授業を通して、課題をよりよいものにしようとする意識や勉強に取り組む際に計画を立てようとする意識などが有意、または有意傾向に上昇しており、学生が課題に取り組む際の自己調整を促すことに寄与できていたと考えられる。

【参考文献】

- 遠海友紀・村上正行・梅本貴豊・久保田賢一、学生による評価基準の作成を取り入れた論証文作成の授業実践の評価、日本教育工学会研究報告集 JSET14-3、2014、13-20
- 遠海友紀・村上正行・久保田賢一、学生が作成した評価基準を用いた論証文課題の自己評価の傾向、初年次教育学会第7回大会発表要旨、2014b、64-6
- 遠海友紀・村上正行・梅本貴豊・久保田賢一、自律的な学習を促すことを目指した論証文作成の授業の効果、日本教育工学会第30回全国大会講演論文集、2014c、717-718
- 遠海友紀・村上正行、論証文作成の際に評価基準を作成した学生の気づき、日本教育工学会第31回全国大会講演論文集、2015、159-160
- 藤田正、大学生の自己調整学習方略と学業援助要請との関係、奈良教育大学紀要 第59巻 第1号、2010、47-54
- 畑野快・溝上慎一、大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討、日本教育工学会論文誌 37巻1号、2013、13-21
- 伊藤崇達、学業達成場面における自己効力感、

原因帰属、学習方略の関係、教育心理学
研究 第44巻 第3号、1996、340-349
中澤務，森貴史，本村康哲（編），知のナビ
ゲーター、くろしお出版、2007、東京
杉谷祐美子、総合的初年次教育プログラムの
開発に向けて - ワークショップにおける
調査からの考察 -、初年次教育学会誌 2巻
第1号、2009、40-47
寺嶋浩介・林朋美、ループリックの構築によ
り自己評価を促す問題解決学習の開発、京
都大学高等教育研究 第12号、2006、63-71
Zimmerman B.J. Developing self-fulfilling
cycles of academic regulation: An
analysis of exemplary instructional
models. In D. H. Schunk & B.J. Zimmerman
(Eds), Self-regulated learning: From
teaching to self-reflective practice.
New York: Guilford Press , 1998,1-19

5. 主な発表論文等

〔学会発表〕(計4件)

- (1) 遠海友紀・村上正行、論証文作成の際に
評価基準を作成した学生の気づき、日本
教育工学会第31回全国大会講演論文集、
2015、159-160、(東京都調布市)
- (2) 遠海友紀・村上正行・梅本貴豊・久保田
賢一、自律的な学習を促すことを目指し
た論証文作成の授業の効果、日本教育工
学会第30回全国大会講演論文集、2014、
717-718、(岐阜県岐阜市)
- (3) 遠海友紀・村上正行・久保田賢一、学生
が作成した評価基準を用いた論証文課
題の自己評価の傾向、初年次教育学会第
7回大会発表要旨、2014、64-6、(奈良県
奈良市)
- (4) 遠海友紀・村上正行・梅本貴豊・久保田
賢一、学生による評価基準の作成を取り
入れた論証文作成の授業実践の評価、日
本教育工学会研究報告集 JSET14-3、
2014、13-20、(東京都中野区)

6. 研究組織

(1) 研究代表者

遠海 友紀 (ENKAI, Yuki)

京都外国語大学・国際言語平和研究所・嘱
託研究員

研究者番号：20710312