

課題への能動的関与からみる学生の心理的特性

當山明華・岡田佳子・若菜啓孝（大学教育イノベーションセンター）

Psychological Characteristics of University Students in View of Active Participation in Task

Sayaka TOYAMA, Yoshiko OKADA, Hirotaka WAKANA
(Center for Educational Innovation, Nagasaki University)

Key Words : Psychological Characteristics, Active Participation

1. はじめに

近年、大学教育において学生の能動的な学習活動を促進する試みが盛んに行われている。

平成24年の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」(中央教育審議会, 2012)では、グローバル化や少子高齢化、情報化などの急激な変化および雇用構造や労働市場の変化も加わり将来展望が困難になっている若者・学生世代に対し、生涯にわたって学び続け、どのような環境においても、問題を発見し解決できる能力が必要としている。そのために大学教育に求められているのが、教育の「質的変換」であり、この変換を代表するキーワードが「アクティブ・ラーニング」と総称される、学生の能動的な学修への参加を取り入れた授業方法とされている。

アクティブ・ラーニングの例として具体的にはグループワーク、ディスカッション、PBLなどの課題解決学習などが挙げられる。これらの授業方法では学生間および学生・教員間での積極的な相互交流が求められるが、これは必ずしも大学教育にとって新しいものというわけではなく、主に専門教育での演習・実験科目などで実践されてきた内容ともいえる。

ただし、教育の質的転換として重要なのは、演習や実験のみならず講義形式の授業においても学生を能動的に参加させる取り組みが求められているという点であり、教員から学生に対して一方的な知識伝達がなされる伝統的な講義形式から、学

生を能動的かつ主体的に授業へと参加させるための講義の仕組み作りを教員自身もしくは大学からの組織的支援によって推し進めていくべきだとされている。

一方、このアクティブ・ラーニングに関し、教授・学習方法の転換と学生の能動的・主体的能力の涵養の関連性についての議論も多く見られる。その中では、たとえグループワークやディスカッションなどの技法を用いたとしても学生は必ずしも授業内容に興味を持つとは限らないこと、また、学生の中には、単位取得のみを目的として受講する者や、大学での学習そのものに関心をもたない者も存在することなどがあげられる。そのため、今後アクティブ・ラーニングで学生により良く学習能力を獲得させるためには、教育方法の改善のみならず、その対象者である学生自体の心理的特性や授業に対する対処法について分析していくことも必要と考えられる。

そこで本稿では、主体的な学修活動を学生に求めるアクティブ・ラーニングを用いた授業における学生の対処方略と心理的特性の関連性について分析するために、その手掛かりとなる情報の拡充を試みることを目指すこととした。

具体的には、筆者らが担当した授業における課題の提出状況および心理尺度を用いた質問紙の結果を参考にしながら現状を把握し、今後の課題を考察する。

2. 方法

筆者が担当した2014年度後期の授業「コミュニケーション基礎実践」では、読み書きおよびプレゼンテーションやディスカッション等の技能を高め、さらに情報化社会が及ぼす影響について理解することによって、大学や社会で求められるコミュニケーション能力を全体的に高めていくことを目指し、アクティブ・ラーニング型の授業を行っている。

この授業では毎週授業終了時に課題を課しており、その課題の提出状況と、授業中に実施した質問紙を参考にする。ここで、課題の提出等は本学のLMS（LACS）を利用し、提出時間等を管理している。また、分析に対しては、授業がまだ終了していないため、2014年12月末時点で提出されている第2回から第9回までの課題に対するデータを用いることとする。

2.1 調査対象

受講学部と受講人数は、それぞれ多文化社会学部4名、教育学部37名、経済学部42名、薬学部5名、工学部1名、水産学部1名の90名である。

2.2 調査内容

授業課題 毎回レポート課題とリフレクションのためのアンケート課題を課しており、各課題は次回の授業の前日までにLACSを用いて提出する。レポート課題は直接成績評価と関連するが、アンケート課題は、直接的に成績とは関連せず最終的な成績の調整で使用することとしている。

また、全ての授業が2015年1月現在まだ終了していないため、本稿では2014年12月末までの課題9回分を分析対象とする。

課題価値 伊田（2004）が作成した高校生版課題価値測定尺度の興味価値、実践的利用価値、制度的利用価値、学業的利用価値の23項目を使用した。

時間的展望 白井（1994）が作成した時間的展望体験尺度を使用した。この尺度は希望、目標志向性、充実感、過去受容の4つの側面から成り立つ18項目である。

これらの尺度については、第1回目の授業で実

施し、7件法で行った。

学習方略 佐藤・新井（1998）が作成した学習方略使用尺度（メタ認知方略尺度）を使用した。この尺度は、柔軟的方略、プランニング方略の2つの側面から成り立つ14項目である。

先延ばし意識 小浜（2010）が作成した先延ばし意識特性尺度を使用した。この尺度は、先延ばし前の否定的感情、先延ばし中の否定的感情、先延ばし後の否定的感情、計画性、状況の楽観視などの7つの側面から成り立つ47項目である。

これらの尺度については、第8回目の授業で実施し、5件法で行った。

3. 課題特性による提出状況の違い

毎回授業後に課しているレポート課題とアンケート課題は、それぞれ成績に直接関係するものではないものであり、課題の特性が異なる。それぞれの課題の提出状況を図1に示す。

レポート課題とアンケート課題の提出率は、課題を提出期限までに提出した人数をその授業回の出席者数で割って求めた。出席率の平均は89.0%、レポート課題提出率の平均は83.5%、アンケート課題提出率の平均は52.2%であった。

レポート課題については、成績評価に直接かわるために提出率も高いが、アンケート課題は成績とは直接かわらないためか提出率が低い。アンケート課題も提出するようにと授業中に指示したため、初期のころよりも提出率は上昇しているがそれでも60%前後と低い。

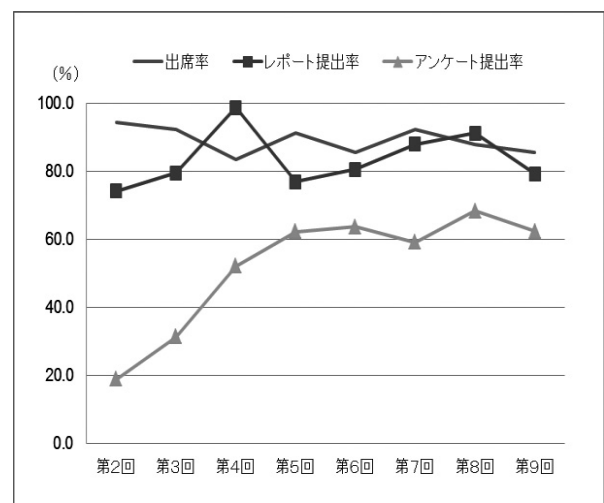


図1 出席率と課題提出率

課題の提出状況を確認するため、レポート課題とアンケート課題の提出率でそれぞれ群分けし、クロス集計を行った(表1)。群分けについては、群間の人数がなるべく均等になるように行った。レポート課題については、課題の提出率が5割未満、5割以上7割未満、7割以上の3群に分け、アンケート課題については、3割未満、3割以上5.5割未満、5.5割以上7.5割未満、7.5割以上の4つに群分けした。

レポート課題とアンケート課題のいずれも提出している学生、どちらの提出もしていない学生が一定数いた。また、レポート課題を提出するがアンケート課題は提出しない学生は数として少ないことが確認できる。レポート課題は提出しないがアンケート課題を提出している学生がいることが興味深い。成績評価が目的で課題を提出している学生とそうではない学生がいるようである。

表1 レポート課題とアンケート課題の提出率

		アンケート課題				合計
		3割未満	3~5.5割	5.5~7.5割	7.5割以上	
レポート課題	5割未満	9	4	6	9	28
	5割~7割	9	7	5	7	28
	7割以上	4	7	6	9	26
合計		22	18	17	25	82

LACSには、学生が自分自身の成績を確認できるコンテンツがあるが、そちらへのアクセス状況は、平均14.8回、SD=15.0、MAX=81、MIN=0であり、こちらでも成績に関心のある学生とそうでない学生が混在していることがうかがえる。

4. 心理尺度を用いて測定された学生の特性

課題の提出状況より、成績に関心のある学生とそうではない学生がいることが確認できた。本稿では、課題への主体的・能動的な活動と心理特性との関係の手掛かり情報を得ることを目的としている。そのため、ここでは成績評価とは直接関わらないアンケート課題への態度を課題への主体的・能動的な活動とし、アンケート課題の提出状況と心理尺度を用いて測定された学生の特性との関係を確認する。

分析対象者は、質問紙の回答に不備のない56名(男子24名、女子32名)である。これらの学生を前述したアンケート課題の4群に分けると、3割未満が14名、3割以上5.5割未満が11名、5.5割以上7.5割未満が12名、7.5割以上が15名となった。これら4群と心理尺度得点とをそれぞれ比較し、特徴的なものを図2~図7に示す。

Y軸の参照線は全体平均値である。

図2は、課題価値尺度(伊田,2004)の下位尺度である制度的利用価値をアンケート課題の提出率で比較したものである。制度的利用価値とは就職や進学のための手段として考えられており、課題の提出が5.5割未満の学生の尺度得点が全体平均値よりも高いという結果になった。

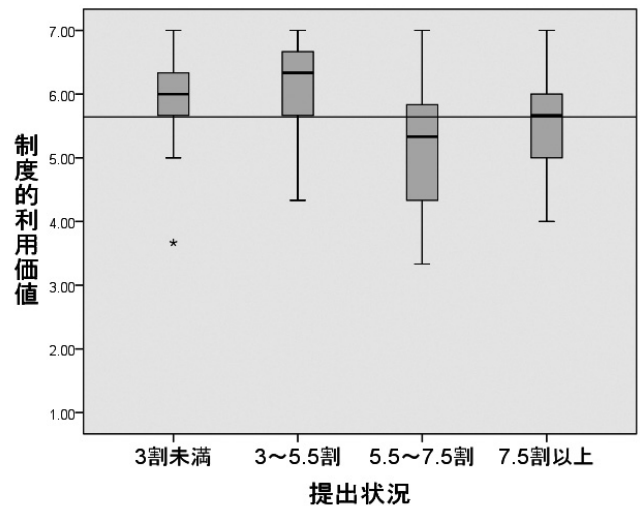


図2 課題価値尺度「制度的利用価値」

制度的利用価値は、自律性指標との相関が相対的に低い(伊田,2003)。アンケート課題提出率が低い学生の方が提出率の高い学生よりの尺度得点が高くなったことより、アンケート課題の提出は、学生の能動的な課題への関与と関係があると考えられる。

図3は、時間的展望尺度(白井,1994)の目標志向性である。目標志向性とは、将来の計画などの目標があるというものであり、将来目標のある学生が積極的に課題を提出していることが確認された。

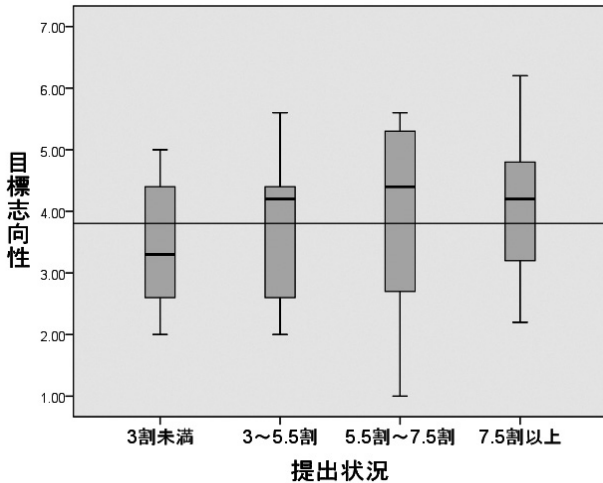


図3 時間的展望尺度「目標志向性」

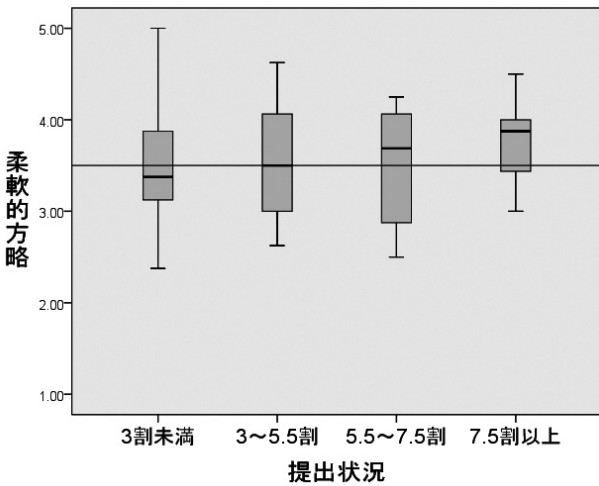


図4 学習方略尺度「柔軟的方略」

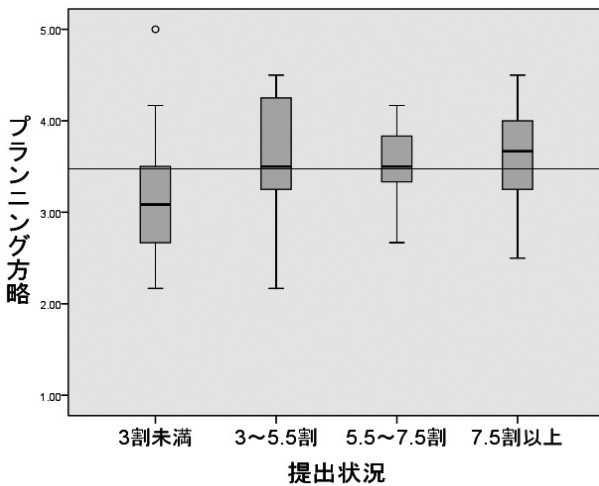


図5 学習方略尺度「プランニング方略」

図4、図5は、学習方略尺度（佐藤・新井,1998）の柔軟的方略とプランニング方略である。柔軟的方略とは、学習の進め方を自己の状態に合わせて

柔軟に変更することで学習を促進する方略であり、プランニング方略とは、学習計画を立ててから学習に取り組むことによって学習を促進する方略である。どちらの方略についても、提出率の高い学生の尺度得点が高い。柔軟に考え、計画を立てている学生ほど積極的に課題を提出していることが確認された。

図6と図7は、先延ばし意識特性尺度（小浜,2010）の状況の楽観視、先延ばし中の肯定的感情である。状況の楽観視とは、課題をギリギリにやってもどうにかなるといった課題に対する楽観的な認知を表すものであり、先延ばし中の肯定的感情とは、課題をやらずに遊んでいても目の前のことを楽しむといった課題を先延ばし中の肯定的な感情の生じやすさを表している。どちらの方略についても、課題の提出率が低い学生の尺度得点が高いことが確認された。

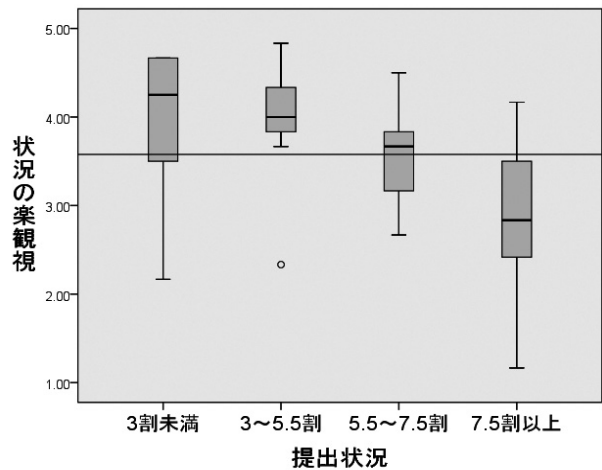


図6 先延ばし意識特性尺度「状況の楽観視」

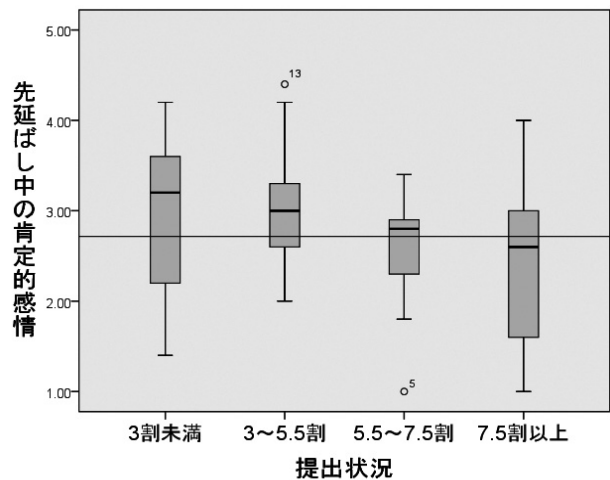


図7 先延ばし意識特性尺度「先延ばし中の肯定的感情」

5. まとめと今後の課題

アクティブ・ラーニング型の授業では、主体的・能動的な学修活動を学生に求めているが、学生が必ずしも主体的に活動するとは限らない。本稿においても、単位の取得を目的としている学生がいることを課題の提出状況等から確認できた。

また、学生の学修への対処方略と心理的特性との関連性についての手掛かり情報を得るために、直接成績とは関連しない課題の提出状況と心理尺度との関係を確認した。その結果、成績と関連しない課題であっても、主体的・能動的に関与する学生がいることが確認された。また、そのような学生は、将来目標を持ち、学修の進め方を柔軟に対処し、計画性があることなどが確認された。

本稿では、授業の途中で分析となってしまうため、詳細な分析を行わなかった。全ての授業回が終了した後に、直接成績評価につながる課題も含めて、詳細な分析を行う予定である。

また、なぜ主体的・積極的に関与するのかについては質問紙では具体的な理由はわからないため、今後はインタビュー等を通して、質問紙だけでは捉えることのできない学生の特性を分析する。

引用文献：

- 伊田勝憲 (2003). 教員養成課程学生における自律的な学修動機づけ像—自我同一性, 達成動機, 職業レディネスと課題価値評定との関連から— 教育心理学研究, 51, 367-377.
- 伊田勝憲 (2004). 高校生版・課題価値測定尺度の妥当性検討—自意識および達成動機との関連から— 名古屋大学大学院教育発達化学研究科紀要心理発達科学, 51, 117-125.
- 小浜 駿 (2010). 先延ばし意識特性尺度の作成と信頼性および妥当性の検討 教育心理学研究, 58, 325-337.
- 佐藤 純・新井邦二郎 (1995). 学習方略の使用と達成目的及び原因帰属との関係 筑波大学心理学研究, 20, 115-124.
- 白井利明 (1994). 時間的展望体験尺度の作成に関する研究 心理学研究, 65, 54-60.