

自主的な学びと学修成果の向上に向けた科目間連携

－「リレー式レポート」の試み－

Course Collaboration which Encourages Students' Autonomous Learning and Enhances

Grade Points:

Practice in Social Work Courses Utilizing "Relay Report"

笠原 千絵* 山本 秀樹**

Chie KASAHARA Hideki YAMAMOTO

抄 録

学生の自主的な学びと科目の成績向上に向け、2 科目で関連のあるレポートテーマを設定し、提出時期が重複しないよう調整し、コメントを付けて返却後、再提出を認める授業デザインを実施した。その結果、提出時期が後の科目でわずかに平均得点が上がった。レポートの再提出者は2 科目とも履修者数の1 割程度であったが、全ての学生の点数が向上した。また、初回レポート得点が比較的高い学生が再提出した科目と、初回レポート得点が低い学生が再提出する科目に分かれた。

1 はじめに

中央教育審議会の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的変換に向けて」（平成 24 年）から 1 年あまりが経過した。本答申は、主体的な学習体験を重ねてこそ生涯学び続ける力を修得できるとし、改革のための具体的な始点として「学生の総学修時間の確保」に着目する。学生にはただ授業に出席するだけでなく、事前の準備（資料の下調べや読書、思考、ディスカッション）、事後の展開（授業内容の確認や理解の深化のための探究）、また受講中も教員の直接指導を受け、教員と学生とが対話をするといった一連の学び、教員には教育上の工夫が求められる。

この質的転換は、これまでの学士課程教育の成果と課題を踏まえた改革でもあるとされる。平成 20 年のいわゆる「学士課程答申」は、各専攻分野を通じた学士課程共通の「学習成果」に関する参考指針として知識・理解、汎用的技能、態度・志向性、総合的な学習経験と創造

* 関西国際大学教育学部 教育総合研究所学内研究員

** 関西国際大学教育学部 教育総合研究所学内研究員

的思考力を挙げ、教育課程編成・実施の方針を教育課程の体系化、単位制度の実質化、教育方法の改善、成績評価の4点から提示した。筆者らの勤務校でも学生が卒業までに習得すべき汎用的スキルと態度特性で構成する「KUIS 学修ベンチマーク」の設定、カリキュラムマップや科目のナンバリングの活用、アクティブラーニングやサービスラーニングの推進、ルーブリックによる成績評価の厳格化、「リフレクションデイ」による学生へのフィードバックなど、さまざまな教育改善に取り組んできた。答申が求める方策は、これらをそれぞれ別個に実施することではなく、全学的な教学マネジメントのなかで実際に機能させることである。

このような多様な要請を、科目担当教員としてどのように両立させればよいのだろうか。例えば学修時間を増やすためには課題を増やし、課題に取り組ませるために成績評価と連動させる方法が考えられる。学生は単位を取得するために嫌でも課題に取り組むことになり、反復により一定の成果は得られる。とはいえ、単位や成績という外発的動機づけである限り、主体的な学びとはいえないのではないか。またルーブリックの導入や成績評価の配点基準の明確化により、学生にも教員にも目安ができ評価しやすくなる。しかし評価を厳格化するだけでは合格基準に達さない履修者が増えることにもなる。そこで本論では、個々の教員による教育改善の取り組みを、ある特定の科目の学修成果の向上に集約させて効果を高めようとする授業計画について検討する。

2 方法

科目の現状

取り組みの対象は、教育福祉学科福祉学専攻1年次秋学期開講の2科目である。具体的には、必修科目で週複数回開講の「老人福祉論」と「障害者福祉論」である。例年シラバスには、学習目標及び獲得を目標とする「KUIS 学修ベンチマーク」、宿題及びレポート課題、成績評価の方法の他、授業時間外学習の内容や目安となる時間を明示している。また、提出物は学内の共通評価規準である「コモンルーブリック」を使って採点し、コメントをつけて随時返却および解説するようにしている。しかし、宿題や課題に毎回取り組む学生もいれば、全く提出しない学生もいて、結果として毎年20%ほどの学生が単位取得できない状態にある。つまり、コメントをつけてもただ返却するだけでは一時の気付きに留まり、学習方法が身に着かない。そして適切なフォローがなければGPAの低下を招き、結果的に留年や退学リスクを負うことになってしまう。両科目は、必修で履修者の多くが重複しているため、科目間連携がしやすく、1年次の科目でもあるため初年次の取り組みとしても大きな意味がある。

授業デザイン

両科目では、基礎的な学習習慣と学習方法を身に着けるために、「書く」ことを重視している。そのため、毎回の授業をまとめる「ワークシート」とレポートを合わせて、成績評価の60%を超えるよう設定している。なかでもレポートは全体の30%を占める課題であり、通常であれば提出機会は1回のみのため、書ける／書けないで成績に大きく差がついてしまう。そこで、本取り組みでは学生がテーマに集中し、繰り返し自主的に取り組める構造を工夫した。具体的には、レポートの①関連するテーマの設定、②スケジュールの調整とシラバスの活用、③コメントのフィードバックと共有、④再チャレンジの機会設定である(表1、表2)。

① 関連するテーマの設定

異なる科目に共通する視点およびテーマの深め方と調べ方の学習を意図して、レポートテーマには両科目に共通するキーワードを盛り込んだ。具体的には、ある概念やイメージが社会的な背景のもとどのように「変遷」するかであり、「老人福祉論」では「日本社会における高齢者イメージの変遷」、「障害者福祉論」では「日本社会における『障害』イメージの変遷」とした。

② スケジュールの調整とシラバスの活用

提出時期が重複しないように間隔をあけることで、学生がレポート作成に集中できる環境を設定した。レポートのテーマや提出時期、参考文献等は、あらかじめシラバスに明示した。学生が事前に情報を把握することによって、レポート作成に向けた計画的取り組みを促すことを意図したものである。

③ コメントのフィードバックと共有

提出されたレポートは、全学共通の「コモンルーブリック (ライティング)」をもとに採点した。各レポートには改善のポイントを個別に朱書きし、返却時には内容と書き方の改善ポイントを受講生全体にフィードバックした。その際連携科目の教員間で提出されたレポートに関する情報共有を行い、学生個々の指導方法について共通見解をもつようにした。また希望する学生や積極的な改善が求められる学生には個別の対応をした。

④ 再レポート提出の機会設定

学生の意欲を高め、主体的な取り組みを促すために、希望者にはレポートの再提出を認めた。このことにより、個別の科目では2回、両科目で最大4回レポートを書く機会となる。学生は連携している科目で予定されている次回のレポートまでに、ルーブリックと返却されたレポート内のコメントを参照して取り組むことができる。

分析の対象としたのは、「老人福祉論」32名、「障害者福祉論」34名の履修者の内、中途退学者、資格喪失者等单位付与の対象とならない者を除き、かつ2科目を同時履修している26名分のデータである。

表1 科目の概要

科目名	老人福祉論	障害者福祉論
履修者数※	32 名	34 名
成績評価の方法と配点	① ワークシート：30% ② レポート：30% ③ 確認テスト：40%	① ワークシート：40% ② 授業ポートフォリオ 10% ③ レポート：30% ④ 確認テスト：20%
レポートのテーマ	「日本社会における高齢者イメージの変遷」(2000 字以上)	「日本社会における『障害』イメージの変遷」(2000 字以上)

※分析対象とした 2 科目同時履修者は 26 名

表2 レポート提出のタイミング

	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目
老人福祉論	10 月 28 日(第 5 週)			2 月 3 日(第 15 週)
障害者福祉論		12 月 3 日(第 10 週)	1 月 7 日(第 13 週)	

3 結果

まず両科目のレポート平均点を比較すると、先に提出の「老人福祉論」61.4 点に対し、「障害者福祉論」は 55.7 点と低かった。「障害者福祉論」では事前説明のうえ、遅れて提出の場合は理由を問わず 50%減点で採点したこともあり、減点対象者 8 名分を減点前の素点に戻すと平均点は 65.8 点となった。

次に再提出者は両科目ともに 3 名であり、平均して 10 点以上得点が向上した。「老人福祉論」で再提出に取り組んだのは、初回レポートの得点が履修者全体の平均よりも高い層である(表 3)。一方の「障害者福祉論」では、初回に遅れて提出した者が 2 名であり、減点前の素点も平均点より低かった(表 4)。

表3 老人福祉論の再レポート提出者の得点の変化 (単位：点)

学生	初回レポート	再レポート	得点の変化
A	75	85	+10
B	75	90	+15
C	60	85	+25
平均	70	86.7	+16.7

対象者平均 61.4

表4 障害者福祉論の再レポート提出者の得点の変化 (単位：点)

学生	初回レポート	再レポート	得点の変化
D	40	60	+20
E	35(70)	80	+10
F	30(60)	65	+5
平均	35(56.7)	68.3	+11.6

()内は提出遅れによる減点前の点数

対象者平均 55.7(65.8)

さらに両科目のレポート得点を時系列でみると、提出回数を重ねるごとに得点が向上していることが分かる(表5)。

表5 レポート作成回数と得点の推移 (単位：点)

	1回目(老人)10/28	2回目(障害)12/3	3回目(障害再提出)1/7	4回目(老人再提出)2/3
A	75	70	-	85
B	75	100	-	90
C	60	75	-	85
D	50	40	60	-
E	65	35(70)	80	-
F	50	30(60)	65	-

4 考察

この取組では、自主的な学びと科目の成績向上に向け、2科目で関連のあるレポート課題を設定し、提出時期が重複しないよう調整し、コメントを付けて返却後、再提出を認めるという授業デザインを実施した。その結果、提出時期が後の科目でわずかに平均得点が上がった。レポートの再提出者は2科目とも履修者数の1割程度であったが、全ての学生の点数が向上した。また、初回レポート得点が比較的高い学生が再提出した科目と、初回レポート得点が低い学生が再提出する科目に分かれた。

第1に自主的な学びを促すしくみという観点から検討する。本取組は、大学教育の質的転換に向けた答申において、主体的学習者の育成に向けた学修時間の確保に求められる、個々の授業科目の連携、教員間の連携と協力による組織的教育、授業計画の充実等の要素を含むと考える。また本取組とは別に筆者らは、学習支援センターでのオフィスアワーを利用し、学生が個人でもグループでも参加できる「課題デイ」を設けている。このように授業内外で

複数の学修の機会を設けることにより、少なくともしくみとしては「総学修時間の確保」を促す形になったのではないか。

自主的な学びを促すしくみの効果をより高めるためには、学生の多様な学習傾向にあった動機づけが課題となる。学生の学修への取り組み方はさまざまであり、岡田・鳥居・宮浦(2011)による学習スタイルの分類に則すると、答申が求めるのは、知的好奇心などで内発的に動機づけられ、成長感が高い「能動的学習群」の育成かもしれない。しかし同研究は、必ずしも内発的に動機づけられていなくても、大学の学習に価値を認め自律的に学習できる学生は学修成果を得られると考察し、教員・学生間のコミュニケーションは学習への取り組み方全般にポジティブな影響を与えるという結果も示す。本取組でレポートを自主的に再提出したのは、成績をよりよくしたい、あるいはこのままではまずいと危機感をもった両極端の学生だったと考えられる。試験結果を返却しても、吟味している学生は半数にとどまるという調査結果もあり(西垣・矢部 2008)、どちらでもない学生を自主的な学習に向けるためには、学習傾向を理解した意図的な関わりが必要である。

第2に、学修成果の達成という点から検討する。学修成果の評価には多面的できめ細やかな方法が求められ、これまで多くの実践と研究が行われている。初年次において学習成果の自己評価が低いのは、1年生の授業は基礎的なことが多く「成果」を感じにくい、大学での学びを十分理解していないため成果の意義を評価しきれていないといった可能性が考えられる(西垣・矢部 2008)。一方、教室内外での学習活動を含めた「成績評価」は学習成果の評価構造全体からみるとわずかな部分であるが(笠原 2011)、感覚的には分かりやすい。レポートの再提出に取り組んだ学生にとって、得点の向上は学習成果の可視化につながり、それ自体が自主的な学習の動機にもなったのではないか。形成的評価がもたらすのは、授業の到達目標としての知識や技能の獲得といった学習成果に直接つながる効果よりむしろ、教員との評価を介したやりとりを通じた学習意欲の高まりといった情動的な効果である可能性も指摘されている(西垣・矢部 2008)。

ある科目の学修成果を高めようとする点で、本取組は「サプリメント・インストラクション」の枠組みでとらえられるかもしれない。これまでの学習困難への対応はおよそ(1)従来の授業の枠内での工夫、(2)自然科学部系の学部で多い高校科目の補習授業、(3)文系学部で多い総合科目や少人数ゼミによる導入科目の3種類に分けることができる(荒井 1996)。しかし、とりわけ補習教育の課題として(1)正課・正課外というカリキュラム上の位置づけと動機づけの関係、(2)補習科目と他科目の関連付けおよび開講時期のタイミング、(3)コスト、支援対象となる学生数がある(加藤・郷原・笠原 2013)。これをクリアする可能性があるのが、ハイリスクな学生ではなくハイリスクなコースに特化し、学生に努力の場を提供する「サプリメント・インストラクション」である。加藤(2013)によればサプリメント・インスト

ラクションは教員中心から学生中心主義への転換であり、米国では、誰もが参加するのが望ましく、参加すれば成績向上が見込める活動と提示するようになってから、成績の良い学生によるモデル効果や学生間の協力が働き、効果も見込めるようになったという。

最後に今後の課題を述べる。本取組では繰り返し学修の効果と、科目間連携が効果を高める可能性を確認したが、対象者数が少ないため一般化は難しい。定員が少ない学科や専攻の開講科目では、常に試行的取り組みを続けるしかないともいえるし、それが可能なのが小人数のメリットともいえるだろう。科目間連携をさらに進めるには、教員間の綿密な調整が課題である。例えばレポート提出のタイミングは、感覚があきすぎると間延びするし、早すぎると書きづらく意欲が下がる可能性もある。連携が望ましい科目でも、担当が非常勤講師の場合は日常的な情報交換が難しい。またフィードバックの内容や方法では、学生の学習傾向に合わせて改善点を具体的に示すことが必要である。取り組みれば成績が向上するという期待感が持てるよう、連携する科目の教員間で繰り返し働き掛ける必要がある。いずれにしても、多様な学生を一つのやり方にあてはめるのではなく、複数の方法あるいは重層的なしくみをもって応じることが重要である。

【参考・引用文献】

- 荒井克弘(1996)「第6章まとめ(大学のリメディアル教育:第I部 リメディアル教育の調査)」RIHE、42、95-100.
- 岡田有司・鳥居朋子・宮浦崇他(2011)「大学生における学習スタイルの違いと学習成果」、立命館高等教育研究 (11)、167-182.
- 笠原千絵(2011)「学習成果の評価方法とルーブリックの活用 -アメリカの高等教育関連団体と大学におけるインタビュー調査から-」、研究紀要、12、37-46
- 加藤善子 (2013)「初年次教育の効果」山内乾史・原清治編『学生の学力と高等教育の質保証Ⅱ』学文社、pp. 73-93.
- 加藤善子・郷原正好・笠原千絵(2013)「学習成果に結びつく学習支援のあり方：教室内外の学習活動の統合を目指して」大学教育学会第35回大会自由研究発表(部会5 主体的学習の支援)配布資料
- 西垣順子・矢部正之(2008)「成績評価の難易度と形成的評価が受講生の学習に与える影響」、大学教育学会誌、30(2)、113-19.

Abstract

In this article, a collaboration of lecture courses is introduced which was designed in terms of learning goals and learning activities; better grades and autonomous learning. Our practice include setting the theme of papers similar, spacing the deadlines to give students feedbacks, letting them submit revised paper. The data was collected from the students enrolled in two required courses "Welfare for the Elderly" and "Welfare for the People with Disabilities". The following results were observed:

- 1) average score was slightly higher in the paper which deadline was later;
- 2) scores of all revised papers were improved though only about 10% of students resubmitted; and
- 3) students with relative high score resubmitted in one course, and students with relative low score resubmitted in another course.