



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

講義型授業において大学生はどのように意見を外化するか：

リアクション・ペーパーの記述内容の分析を通じた検討

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2011-06-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小野田,亮介, 利根川,明子, 上淵,寿 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/108099

講義型授業において大学生はどのように意見を外化するか

—— リアクション・ペーパーの記述内容の分析を通じた検討 ——

小野田 亮介*・利根川 明子*・上淵 寿**

教育心理学講座

(2010年9月27日受理)

1. 問題と目的

1. 1. 大学の教育環境

近年、FD (Faculty Development) に代表されるように高等教育の質を向上させる取り組みが進められている。その背景には、高等教育に対する二側面からの批判があると考えられる。一つは、大学生の勉強ぶりが、大学受験前に比べて大きく低下していることや、授業中の問題の掘り下げ方も甘く、普段の出席率も悪い、といった大学生の学習態度に対する批判である(馬越, 1985)。社会的にも「分数ができない大学生」(岡部・戸瀬・西村, 1999)、「学力低下」(e.g. 市川, 2002)といった言葉が広く流通したことは記憶に新しい。学術の領域だけではなく、社会全体から大学生の質に対して批判の目が向けられていると言っても過言ではないだろう。

その一方で、大学生自身ではなく、大学の教育環境そのものの質に対しても批判の目が向けられている。例えば、溝上(2004)は、大学生の学業に対する意欲は学年が上がっても変化しない一方で、授業に対する意欲は学年が上がるごとに低下することを明らかにしている。また、荻谷(1992)においても熾烈な受験競争を乗り越えた東京大学の学生であっても、大学以外で学習機会を持つ者が多いことが指摘されており、大学生が学業そのものへの意欲を失ったわけではなく、授業に対する参加の意欲を失っている可能性が示唆されている。これらの指摘は、高等教育の質について考察する際、大学生の側だけでなく、大学の教育環境にも目を向ける必要があることを示唆している。

それでは、大学という教育環境の特徴とはなにか。一つには、教員が多くの学生に対し画一的に授業を行う「講義型授業」が多いという点が指摘される(溝上, 1996)。講義型授業においては、ほぼ同じ受講生たちが一週間に一度会うことを繰り返し、やがてあっさりとは別れるという、強固なイメージがあり(田中, 1998)、授業中においても、学生は沈黙し、質問してはいけなことが前提となっているため、教員と学生との対称的なコミュニケーションが存在していないことが指摘されている(歓喜・木下, 1995)。このような一対多数の講義型授業において教員と学生の間相互作用が乏しいことは想像に難くない。実際に、大学教育を実践してきた教員の側からも、教員と学生、そして学生同士のやり取りが存在する「多方向型」の授業の実現が求められている(浅野, 2002)。

Mehan (1979) の IRE 連鎖¹に代表される授業での典型的やり取りも、もはや大学の講義型授業では見られない。小学校、中学校、高等学校の授業においても、教員の一方的教授は見られたかもしれないが、教員が学習者一人ひとりを認識していること、また、授業においてあらゆる形で生起する相互作用を思い浮かべれば、大学教育の一方性、画一性は明らかに異質なものとして捉えることができよう。

その一方で、大学教育の実践的問題に目を向けるならば、講義型授業の必要性もまた理解せざるを得ない。例えば、受講者数やカリキュラムといった問題を考える場合、一度にたくさんの学生に授業を行える講義型授業の利点は大きいと考えられる。特に、1, 2年時に一般教養として行われる概論系の授業では、多くの

* 東京学芸大学大学院 教育学研究科 (184-8501 小金井市貫井北町 4-1-1)

** 東京学芸大学 (184-8501 小金井市貫井北町 4-1-1)

学生を一度に指導する講義型授業が必要とされるのではないだろうか。これらの大学教育の制約をふまえるとき、講義型授業には「実践的問題に対応できる授業形態」という積極的な意味が見出されるのである。

1. 2. 対話の必要性

講義型授業の問題点として教員と学生との相互作用の乏しさが指摘されてきたが (e.g. 浅野, 2002; 歓喜・木下, 1995), 学生にとって他者との相互作用が乏しいことは、どのような点で問題となり得るのだろうか。

Bakhtin は他者との相互作用を「対話 (dialogue)²」という視点から論じ、記号や概念の理解について、自分とは異なる他者との対話を通して獲得されると提唱している (Bakhtin, 1986)。すなわち、教育には働きかけ、働きかけられる、といった対話的關係が必要であり、学習は対話的關係の中で進むというのである。また、Cazden (1996) は、人は対話によって、自己と異なる文脈をもつ他者の意見に触れ、その「接触」が自己の背景に存在する文脈を再構成することを明らかにしている。言い換えるならば、学習者が自己の文脈の外部にある“外的なもの”をそのまま取り入れるのではなく、意味づけし直し、再構成することが学習であり、それを可能にするのが他者との対話だということであろう。

これらの指摘に従うならば、授業において学生の知識の再構成を促し、思考や理解の深化を支援するためには、教員だけでなく、クラスメイトを含む様々な他者との対話が求められると考えることができる。そして、単に知識を獲得するだけでなく、同じ話題や学術のテーマに対して、他者と対話することにより思考の発達を支援するという点において、学校教育の存在価値があるとも考えることもできるだろう (田島, 2009)。これら Bakhtin の対話理論に始まる一連の議論をふまえるならば、大学の講義型授業は他者との対話が著しく制限された教育環境であり、学習の促進に適した環境とは言い難いと考えられる。そこで、実践的な側面から講義型授業の必要性を認めた上で、他者との対話を実現しうる授業方略の検討が求められるのである。

一般に、対話を促進させる授業形態として、相互教授 (Palincsar & Brown, 1984; 1988)・協同学習 (Johnson, Johnson, & Holubec, 1993)・グループ学習・プレゼンテーション・質疑応答、などが挙げられる。しかし、これらの授業は、話し合いや議論と相性の良いテーマを前提として行われるものであり、質の高い議論を可能にするための環境づくりや、学生への指導などを必要とする。したがって、これらの授業形態を一般の大

人数授業に適用することは困難であると思われる。むしろ、このような授業形態が実践できないからこそ、講義型授業が存在しているとも考えることができるだろう。すなわち、大学の大人数授業には、講義型授業の形態を維持したうえで対話の機会を提供する、というある種の矛盾を解決するような授業形態、ないしは授業方略が求められているのである。

講義型授業における学生同士の対話を実現させる上で、障壁となる要因は何も授業形態だけではない。対話の行為者となる学生の側にも対話を妨げる要因が存在しているのである。授業において学生間での対話が成立する為には、第一に学生が自己の知識や経験、意見を外化する必要がある。言い換えれば、授業において対話を支援する必要条件として、学生の「外化行為」が求められるのである。しかし、一般に授業における外化行為は学生にとって困難であることが予想される。例えば、外化行為の一つである質問活動を対象とした研究において、無藤・久保・大嶋 (1980) は、まわりとの調和を重視する傾向が、授業中の質問行動を抑制する要因となりうると指摘している。また、藤井・山口 (2003) は学生が授業中に質問しない理由について、1) 他の学生のまなざしを気にかけるため、2) 自分の能力が露見するのを懸念するため、3) 授業状況の雰囲気や気にかけるため、の3点を挙げ、学生が常に他者、特に他の学生の存在を気にかけており、そのために質問行動が抑制されていることを明らかにした。

これらの指摘は、講義型授業における学生の対話を支援するうえで、一つの有益な示唆をもたらしている。それは、学生の自発的な外化行為を待つのではなく、授業の構成者である教員の側が学生の外化行為を容易にするツールを提供しなければ、講義型授業における学生間での対話は起こり難いということである。学生にとって大人数の中で自発的に意見を外化することがどれだけ困難なことかは想像に難くない。したがって、教員の側が学生の意見外化を支援するツールを提供することが、講義型授業において学生の対話を支援する第一段階として求められるのである。

ここで、「ツール」という用語を利用した理由は、学生の外化行為を支援するうえで「機会」の提供ではなく、「ツール」の提供が適していると考えられるためである。上述したように、学生の外化行為を妨げる一番の要因は他者の視線である。したがって、教員が「間違っても良い」であるとか「発話することが学習なのだ」と説得し、外化の機会を提供したとしても、やはり根本的な解決には至らず、そこで積極的に意見

を外化できる学生は少ないと思われる。したがって、学生が他者の目を感じずに外化することができる、具体的なツールの提供が求められるのである。そこで、本研究では学生の外化行為を支援する第一段階として、外化行為を支援するツールを提供し、そこで生起する学生の外化行為に着目する。

1. 3. 対話を結ぶもの

大学授業における学生の外化行為を支援するツールについては、紙媒体を利用した「何でも帳」(田中, 1998), 「ミニットペーパー」(関内・宇野・縄田・葛生・北原・板橋, 2006), 「大福帳」(織田, 1991; 向後, 2006), web システムを利用した「e 大福帳」(向後, 2007) など多くの研究が蓄積されてきた。これらは、講義型授業において学生からコメントや感想を提出させるために考案されたツールであり、10年以上前から利用され始め、昨今の取り組みはその部分的改善, web 上でのシステム開発などに力点が置かれている(溝上, 2007)。

例えば、向後(2006)は「大福帳」というツールを利用し、受講生からコメントを要求し、それらのコメントにフィードバックを行ったケースと、行わなかったケースとを比較している。受講生のコメントからは、大福帳の記述によって思考が促進されたこと、また受講生が教員からのコメントを強く望んでいることが明らかにされた。また、「大福帳」を web システムで利用した向後(2007)では、「e 大福帳」によってメンターとのコミュニケーションルートが創設されたこと、教員と生徒のやりとりによって生徒の意欲が高まったことが報告されている。

その一方で、学生の側ではなく、授業を構成する教員の側にツールを利用した感想や意見を求めた研究もある。関内・宇野・縄田・葛生・北原・板橋(2006)は「ミニットペーパー」というツールを開発し、どのようにすれば「ミニットペーパー」は使い勝手が良くなるかという実践的な視点から、大学教員に調査を行っている。調査内容には、ペーパーの利用目的、体裁、色、設置場所といった具体的な問いがあり、実践的な示唆に富む。調査の結果、もともと自分なりのツールを作成して授業を行っていた教員が比較的多くみられたこと、教員の側にも学生との積極的なコミュニケーションを求める姿勢がみられることなどが明らかになった。

これらのツールに共通する特徴としては、1) 匿名性: 教員が保証する限り、学生の匿名性が保証される。2) 準備の簡易性: 紙媒体を利用する場合、印刷するだけですぐに利用でき、特別な準備や訓練を必要とし

ない。3) 柔軟な使用可能性: 例えば、意見や感想の記述、形成的評価、出席票、といったように、教員の目的に合わせて様々な利用方法が可能、などが挙げられる。これらの特徴は、いずれも学生の外化を支援するツールとしての適性を示すものとして考えることができるだろう。

このように様々なツールが大学の授業内容向上を目的として開発される中で、先行研究の多くはツールを使用した意見や感想を求め、その効果を検討してきた。しかし、その一方で、実際に学生がどのようにツールを利用しているかについて教育心理学的な視点から検討したものは管見の限りあまりみられない。ツールの意義について検討するならば、提供した側、使用した側の意見だけでなく、そこに記述された内容についても分析する必要があると考えられる。特に、これらが教育に介入するものである以上、その教育的・教授的效果は十分に検討される必要があると思われる。

1. 4. 本研究の目的

上記のことから、本研究では実際にツールに記述された内容の分析を通し、1) 学生の外化行為の特徴、2) 学生がツールによって意見を外化することの教育的意味、3) 教員がツールを利用することの教授の意味、の3点を明らかにすることとする。また、本研究では探索的にツールの利用方法を検討する第一段階として、特定の介入を行わずツールを提供し、記述内容の分析および考察を行う。特定の介入を行わないことで、本研究の結果が今後ツールの利用方法を比較、検討する際の基準の一つになると考えるためである。

なお、本研究では学生の「授業に対する意見や感想」を授業への「リアクション」として定義する。そして、リアクションの外化を支援するツールとして、紙媒体を提供し、これを「リアクション・ペーパー(以下、RP)」として扱う。

2. 方法

2. 1. 対象授業

東京都内の私立大学で行われた「教育心理学」のクラス(履修登録者数は80名)計5回の授業を対象とした。なお、授業回数に伴い教員やRPの記述に慣れ、記述内容が変化する可能性を考慮し、全14回の授業の内、テスト実施日を除く、2009年11月下旬から2010年1月中旬に実施された最後の授業までの5回分の授業を対象とした。

受講生は心理学専攻の学生ではなく、授業は基礎的

学籍コード	氏名	月 日 ()
<hr/>		
〈分かったこと〉		
IQや性格による教え方の効果の違いについて、とても納得しました。		
自分自身でも経験している事なので、特に思いました。		
<hr/>		
〈分からなかったこと〉		
性格と教え方には関係性があるのかな?と思いました。		
(例: Aの性格の子はAの教え方が合う, Bの教え方が合わない, など)。		
<hr/>		
<hr/>		

図1 研究対象とした授業で実際に記述されたRP

な部分から始められた。また、受講生の中には保育士になることを目指す者が多く見受けられた。対象とした授業で扱われた内容は推論と記憶、条件づけ、動機づけ、ATIとIQ、テストと評価、などであった。

2. 2. 材料

RPとしてB6サイズのペーパーを利用した(図1)。また、授業最終日を利用して「穴埋め問題(14点)+語句説明(6点)×4問+心理学理論を応用する記述問題(12点)」からなる計50点満点のテストを実施した。

2. 3. 手続き

授業終了10分前にRPを配布し記述を求めた。なお、授業においてRPを利用した有意義な対話を実現する為には、その記述内容がある程度授業内容に関連していなければならない。したがって、RPの配布に際し「これは振り返りシートです。授業の振り返りをするために、授業を聞いて“分かったこと”と、“分からなかったこと”のそれぞれについて記述してください」と教示を行った。加えて、教示と同様の内容を板書することで、RPの利用方法を視覚的にも明確に示した。また、RPを評価対象とすることは一種の介入となり、記述内容を特定方向へ変化させてしまうと考えられたため、RPは評価対象として扱わなかった。また、このことは学生の側にも明確に伝えられた。なお、実質的な最終授業であった5回目の授業においては、「分かったこと」と「分からなかったこと」に加え、「授業全体を通じた感想」を記述するよう求めた。

教員は学生からのコメントを毎回チェックし、授業構成の参考としていた。しかし、授業時間に特定の

フィードバックや、コメントを読み上げる時間などは設定していなかった。

2. 4. 分析

記述文章数の単位としては、基本的に記述文章中の句点を区切りとして設定し、記述文章数を算出した。しかし、複数の叙述を含む文章に関してはアイデアユニットの基準(呂本, 1992)を参考に文章数を算出した。

記述内容はKJ法(川喜田, 1998)に基づいて分類した後、カテゴリーを作成した。作成したカテゴリーを基に著者を含む2名の評定者が、文章単位ごとのカテゴリー分類を個別に実施したところ、Cohen(1960)のkappa係数による評定者間の一致率は $\kappa = .78$ であり、信頼性は十分であると判断した。評定者間での不一致箇所については、協議の上で決定した。

3. 結果および考察

3. 1. 全体的特徴

本研究では「分かったこと」、「分からなかったこと」の2点について記述するよう求めたため、それぞれの記述内容を、「理解」、「疑問」項目への記述として扱った。また、実際の記述には、これら2つの項目に加え、自発的に雑感や意見を記述した学生も継続的にみられたため、これらの記述を「感想」として項目に加えた。なお、「特になし」「なし」等の記述は空白と同質であると判断し、記述文章数には含めなかった。

5回の授業における全記述文章数は712文、記述項目の内訳(%)は①理解:472文(66.29%)、②疑問:105文(14.75%)、③感想:135文(18.96%)、であっ

た(表1)。項目ごとの記述文章数について Friedman 検定を行った結果, 項目間で有意な差が見られた ($\chi^2(2) = 69.44, p < .01$)。そこで, 有意水準を 1% 以下に設定した Bonferroni 補正 Wilcoxon 符号付順位検定を用いた多重比較を実施したところ, 疑問 < 理解 ($z = -7.18, p < .01$), 感想 < 理解 ($z = -5.62, p < .01$), 疑問 = 感想 ($z = -0.33, n.s.$) といった結果がみられ, 5 回の授業を通して理解項目が最も多く記述されていたことが明らかになった。

3. 2. カテゴリー分析による数量的検討

表1 全5回の授業における記述量 (%)

	理解	疑問	感想
1回目(N=63)	84(63.64)	23(17.42)	25(18.94)
2回目(N=64)	98(69.01)	18(12.68)	26(18.31)
3回目(N=69)	91(65.47)	20(14.39)	28(20.14)
4回目(N=75)	89(59.73)	15(10.07)	45(30.20)
5回目(N=73)	110(73.33)	29(19.33)	11(7.33)

RP の記述内容を分類した結果, 以下の4カテゴリーが見出された。

(1) 単純報告記述

授業内容に対する自分の感想や意見, また, 授業内容をそのまま授業者へと報告する記述。

(例³)

「ハノイの塔問題が面白かった」

「4枚カード問題の解き方になるほど!! でした」

(2) 解釈的記述

授業内容を自分なりに咀嚼し, 自分なりの解釈を加えた記述

(例)

「ハノイの塔問題では, 理解する, 想像する力も必要なのではないかと思いました」

「4枚カードの話で Wason ののは数学的要素があるから正答率が低く, 間違いやすい問題なのだと思う」

(3) 具体化記述

授業で扱われた概念や知識を具体的な場面や, 自分自身の経験にあてはめた記述。

(例)

「○○(某携帯ゲーム名)でハノイの塔ゲームがあって, 電車の中で良くやっていたが, アルゴリズムやヒューリスティクスという考え方が関係あることは知らなかった」

「私は計算とか, お金で考えるとなぜか答えが出てしまいます」

(4) 脱文脈的記述

授業内容とは関係のない私的なコメントや意見。

(例)

「今日はありがとうございました」

また, 「解釈的記述」と「具体化記述」はともに, 授業内容を自分なりに拡張させた記述として捉えることができるため, これらの上位カテゴリーとして「拡張的記述」を設けた。

5 回の授業を通じたカテゴリーごとの記述数 (%) は, 単純報告: 395 (55.52), 解釈: 142 (19.84), 具体化: 166 (23.37), 脱文脈: 9 (1.28) であった(表2)。

単純報告記述数と拡張的記述数に対して Wilcoxon 符号付順位検定を行った結果を示す表2 カテゴリーごとの記述数 (%)

	単純報告	拡張的		
		解釈	具体化	脱文脈
1回目	89(67.42)	21(15.91)	19(14.39)	3(2.27)
2回目	67(47.18)	27(19.01)	47(33.10)	1(0.70)
3回目	62(44.60)	27(19.42)	49(35.25)	1(0.72)
4回目	90(60.40)	36(24.16)	20(13.42)	3(2.01)
5回目	87(58.00)	31(20.67)	31(20.67)	1(0.67)

符号付順位検定を実施したところ, 単純報告記述がより多く記述されていた ($z = -4.18, p < .01$)。これらの結果から, 学生は授業内容を自分なりに解釈し, 現実に当てはめて意見を記述するよりも, 教員に向けた報告として RP を利用している傾向が示された。

その一方で, 記述項目ごとに単純報告記述数と拡張的記述数に対して Wilcoxon 符号付順位検定を実施したところ, 理解項目においては単純報告記述の方が多く記述されていたが ($z = -3.64, p < .01$), 疑問項目では有意な差が見られず ($z = -0.33, n.s.$), 感想項目においても有意な差は見られなかった ($z = -0.07, n.s.$)。これらの結果から, 疑問や感想項目についての記述は理解項目とは異なり, 単純報告記述と拡張的記述がほぼ同じ割合で記述される傾向が示された。

3. 3. テスト得点と RP

授業最終日に実施されたテストの受験者数は 77 名であり, 平均点 (SD) は 38.17 点 (8.63) であった。RP の記述内容と, テスト得点との相関係数を算出したところ, テスト得点と単純報告記述数 ($r = -.04, n.s.$),

解釈的記述数 ($r = -.04, n.s.$), 具体化記述数 ($r = .14, n.s.$), また拡張的記述と具体化記述の上位カテゴリーである拡張的記述数 ($r = .08, n.s.$), との間にはいずれも有意な相関関係が見られなかった。また, RP の記述量とテスト得点との間にも有意な相関関係は見られなかった ($r = .04, n.s.$)。これらの結果からは, RP の記述内容や記述量が学習者自身の知識や, 学習量からの影響を受けにくい可能性が示唆された。

3. 4. RPの機能に関する質的検討

全5回の授業を通して「理解」「疑問」「感想」の全項目を空白で提出した学習者はみられず, 一貫してなにかしらの記述が確認された。これらの結果から RP には学習者の外化行為を支援するツールとして, ある程度の有用性があることが示された。そこで, 次に RP の機能について質的に検討する。

3. 4. 1. 教員にとっての RP

RP の記述内容を参照することは, 教員が学生の理解度やつまづいているポイントを把握することを可能にしていた。例えば「ATI と IQ」について扱われた第4回目の授業において, 「テレビでやっている〇〇(某番組名)などで出てくる IQ の数字は, 何歳かを基準とした数字なのでしょうか?」, 「クイズ番組やゲームで“これができれば IQ 〇〇”という場合は, どのように調べられているのですか?」といった記述が散見された。これらの記述から, 教員は学生がテレビ番組で扱われている「IQ」と心理学における「IQ」の違いについて明確に区別できていないことに気付き, 次回授業時に補足説明を行うことで, 「IQ」の概念について, さらに詳細な説明をすることができた。この事例は, RP が学生の間であいまいな理解のまま放置されがちな部分を掘り出す契機となることを示している。RP には学生の的外化支援という機能だけでなく, 学生の理解度を把握する機能もあることが示唆された。

3. 4. 2. 学生にとっての RP

5回目の授業において「授業全体を通じた感想」を求めた。その結果, RP の有用性について言及した学生が2名見受けられた(以降, 2名の名前を仮に大木と中山とする)。大木と中山はそれぞれ「こういったコメントを書くことによって毎回の振り返りになりました。」「授業後にこうして評価することがあったため, より効率的に学習できたと思います。」と記述しており, 両者は意識的に「授業の振り返り」という教示に従った記述を行っていたことが推察される。そこで, 意識的に「授業の振り返り」として RP を利用した場合, 学生がどのような記述を行うのかを明らかに

するため, 2名の記述を縦断的に取り上げた(表3)。

両者に共通する特徴としては, 1) 単一の項目についてのみ記述するのではなく, 授業内容によって多様な記述を行っていること, 2) 最初の1文がほとんどの場合, 単純報告記述として記されていること, 3) 授業内容に対する単純報告と, 拡張的記述が混在して見られること, の3点が挙げられる。また, 両者の記述内容には, 授業内容を自身と結び付ける具体化記述がみられたが, 中でも中山の記述には, 自身が保育士になったときのことを想定した記述が多くみられ, 授業内容を幼児教育に応用しようとする積極的な姿勢がうかがえる。

大木, 中山両者の記述からは, RP を意識的に「授業の振り返り」として利用することで, 本研究のように特定の介入を行わず, 一方的に教員が学生の意見を求めるだけの条件であっても, 授業内容を積極的に解釈し, 自己の経験や知識に結びつけた記述が可能であることが示唆された。また, 学生のニーズが RP を媒介して教員の側に伝えられる可能性も示唆された(例えば, 中山の場合は保育士になったときに応用できるような教育心理学の知見を求めているということ)。教員が RP から学生のニーズを掘り取り, 授業構成の中に学生が求める情報を織り交ぜて伝えることができれば, その授業は教員と学生両者にとって生産的な授業だといえるだろう。これらの結果から, RP は学生の的外化行為を支援するだけでなく, 授業内容を向上させる契機となり得る可能性が示された。

4. 総括的討論

RP の記述内容は, 教員の側にとどめられるだけではなく, なんらかの形で学生の間で共有されることで, 初めて教員と学生, そして学生間での対話が生じる。そして, 冒頭で取り上げた Cazden (1996) の指摘に従うならば, そのとき共有される RP の記述内容は「多様」であることが望ましいとされる。なぜなら, 多様な意見と遭遇することが, 学習者にとって自身の知識や考えを捉えなおし, 再構成する機会となるためである。それでは, RP における「多様な記述」とはなにか。

例えば, カテゴリー分析の結果, 最も多く記述されていた単純報告記述は多様性という基準に照らしてみれば, 十分なものとはいえないだろう。授業に対する「楽しかった」, 「面白かった」といった単純な報告記述に接触したところで Cazden の指摘する知識の再構成が十分に生じるとは考え難い。その一方で, 解

表3 大木と中山の記述例: 文中の【 】内は記述項目を, (単), (解), (具) はそれぞれ, 単純報告記述, 解釈的記述, 具体化記述を表す

大木 単純報告記述: 6文 解釈的記述: 3文 具体化記述: 2文

1回目	【感想】 英単語の記憶では, 体制化や精緻化をやっていたにもかかわらず, 1つも答えられませんでした。(単) こうゆう人はどうやって覚えたらいいのかと思いました。(解) だけど, ハノイの塔問題はすぐ解決できました。(単) また, 4枚カード問題では最初全然意味が理解できませんでしたが, 実用的推理スキーマの方ではすごく良く分かりました。(単)
2回目	欠席
3回目	【感想】 外的報酬の所で全く興味が無いことに対しては, 外的報酬は効果が良い方に出る場合があるが, 興味があることに対してはあまり良い効果を出さないということを知って, 今までの自分の経験を振り返ってみると確かにそうだなと感じました。(具) この外的報酬をうまく使って, 自分のやる気等コントロールできればいいと思いました。(具)
4回目	【感想】 最後の3. 心理学を活かした個別指導はいいと思いました。(単) 勉強方法も人によって向き, 不向きがあるので, 先生に合っているからそれが生徒に合うわけではないですね。(解) 先生は生徒一人一人見なくてはいけないので大変だと思いました。(単)
5回目	【理解】 評価方法にはたくさん種類があって, 自分一人で採点するよりも先生に採点してもらった方が学力が上がることを初めて知りました。(単) 【疑問】 鹿毛さんの実験で学力の低い人は相対評価の仕方だと学力があがらないという結果が, あまりよく分からなくてなんでだろうと思いました。(解)
授業感想	こういったコメントを書くことによって毎回の振り返りになりました。

中山 単純報告記述: 8文 解釈的記述: 2文 具体化記述: 6文

1回目	【理解】 4枚カード問題の解き方になるほど!!!でした。(単) $R \cdot T \cdot 2 \cdot 8$ よりビールの方が身近で理解しやすかったです。(単) 確率が1パターンのもをチェックすれば良いんですね!! (解) 【疑問】 ハノイの塔問題が少し難しかったのでじっくりとまた復習したいと思います。(単)
2回目	【理解】 今日のお話は, 割とシンプルで理解しやすかったです。(単) シェイピングについて, 罰についてはとくに教育(保育)の場でも実践しやすいかな, と感じました。(具) 【疑問】 今日の例ではネズミなどの動物を用いていましたが, 人間でも同じように作用するのですか? (解)
3回目	【理解】 内発的動機づけと外発的動機づけは私も生活の中で分けて使っていることがあることだなと思いました。(具) 教育の上で, 帰属理論を使うことも, とても有効的なものだと感じ, 幼児と接するとき使えたら使ってみようと思いました。(具)
4回目	【理解】 IQの出し方初めて知りました。(単) でも精神年齢も知ってみたーいと思いました(笑)。(単) ATIについても, 中高の頃の授業のコトを思い出したりしました。(具) 先生も色々考えていたんだ…と気づきました。(具) 私も, クラス別(能力別)に分けて授業を行っていて, 問題のレベルも色々で「でも, 個人の能力を伸ばすために効果的な方法なのではないかな。」と思います。(具)
5回目	【理解】 教育評価については, 学習者である自分も意識していることが多かったのでもともと分かりやすく, なるほど…と感じるところが多かったです。(単) 評価主体が違うことで変わることも分かる気がします。(単)
授業感想	授業後にこうして評価することがあったため, より効率的に学習できたと思います。

積や具体化を含む拡張的記述は多様な意見としてみなされる可能性を持つ。例えば他者の意見や体験が外化された拡張的記述に接触することで、「こんな考えの(経験をもつ)人がいるのか。」→「自分はどうか」と、自己の知識や考えを見つめ直すことができるのではないだろうか。

それでは, 学生からより多くの拡張的記述を引き出

すために, 教員はどのような介入や操作を行うことができるのだろうか。ここでもう一度, 授業の振り返りとして意識的に RP を利用した大木と中山の記述に目を向けてみたい。両者の記述には複数の拡張的記述がみられ, その意味で「多様性」を備えた記述として評価することができるが, それでも一番多く記述されていたカテゴリーは単純報告記述であった。そして, 両

者ともほとんどの RP 記述において、最初の 1 文が単純報告記述として記されていた。これらの結果と、全体を通して単純報告記述が多く記述されていたことを総合すると、RP には基本的に単純報告記述が記され、そこに付加される形で拡張的記述が記されるのではないか、という仮説を立てることができる。すなわち、学生は基本的に単純報告記述を行い、そこに解釈的記述や具体化記述が加わるか、否か、が RP の「多様性」を決定するのではないかと考えられるのである。そこで、以降では上記の仮説に基づき、RP を利用した学生の外化行為について検討を進めていく。

なぜ学生は積極的に単純報告記述を行うのか。この問いについて考えるうえで、「宛名」に関する Bakhtin の理論が一つの示唆をもたらさう。Bakhtin (1986) は、「発話が誰かに向けられていること、宛名をもつことは、発話の生来の特質なのであり、それを抜きにして発話は存在しないし、存在しえない」と論じている。Bakhtin の宛名概念に従うならば、RP は教員を宛名として記述されるものであり、教員を宛名とすることが RP 記述を存在たらしめ、教員という宛名が RP 記述の前提であると考えられることができる。このように、RP の記述において宛名を必要条件として捉えることは、RP の記述プロセスを推測するうえでの補助線となる。

本研究の事例では学生に対し RP を振り返りシートとして配布し、授業の振り返りをするために記述するよう指示した。したがって、学生にとって RP 記述の「目的」は授業の振り返りであり、「宛名」は教員であった。このとき、RP の記述プロセスとしては、一般に、

「目的 (授業の振り返り)」→「宛名 (教員)」→記述

といったプロセスが想定される。実際に教員もこのようなプロセスを想定し、指示を行っていたのではないだろうか。しかし、Bakhtin の指摘をふまえ、「宛名」を RP 記述の必要条件として捉えるならば、

「宛名 (教員)」→「目的 (授業の振り返り)」→記述

といった、前者と逆の記述プロセスが想定される。すなわち、授業の振り返りという目的があり、そこに宛名が付加されるのではなく、宛名としての教員があり、それに合わせて記述内容が決定されたという可能性が示唆されるのである。実際に、本研究では、「授業の振り返りをしましょう」と明確に指示したにもかかわらず、全 5 回の授業を通して教員へ自身の授業態度や意見を伝えるだけの「単純報告記述」が最も多くみら

れ、さらに教員へ向けた「感想」記述が継続的に観察された。これらの結果は、学生が「授業の振り返り」という、いわば自分に向けられた記述目的ではなく、記述の必要条件である宛名を強く意識したため生じたものと推察される。同様に、RP とテスト得点との間に相関関係がみられなかった一因として、RP の記述内容が授業の振り返りという学習的目標ではなく、教員への記述、という宛名の影響が先行し、記述が行われたことが挙げられるだろう。これらの結果は、RP の前提である「匿名性の保証」が、同時に記述の宛名を教員のみ限定してしまっていることをふまえるならば、むしろ当然の結果として考えることもできるだろう。

5. 今後の課題と展望

本研究では、講義型授業における学生の対話を実現する第一段階として、学生の外化行為を支援する RP を提供し、外化行為の特徴を RP の記述内容の分析により明らかにした。その結果、学生は宛名である教員を強く意識し、記述内容を決定している可能性が示唆された。それでは、内容に富む対話を支援するために、どのような RP の利用方法が考えられるだろうか。

そこで参考になると思われるのが、宛名の概念であり、発話の宛名性に着目した Bakhtin の指摘である。Bakhtin は、「発話同士はたがいに無関心ではありえず、どれも己に満足しておらず、たがいに知り合い、たがいを映し出す」とし (Bakhtin, 1986)、「あらゆる言葉は応答に向けられており、予期される応答の言葉の深い影響を免れることはできない」と主張している (Bakhtin, 1981)。これらの主張を本研究の観点から言い換えるならば、RP の記述という行為 (motivatee) を動機づける motivator は、宛名からの反応への予想であることができる。

これらの Bakhtin の宛名概念を念頭に置き、RP の利用方法について検討した場合、主に 2 つの介入方法を考えることができる。1 つには、宛名である教員からのフィードバックを行うことである。例えば、授業の開始 10 分程を前回の RP 記述に対するフィードバックにあてることは、実際の授業で行われている方略であり、RP 記述の内容を変化させていく上で効果的な手段だと推察される。Bakhtin の理論によるならば、学生は教員の応答を予期して RP を記述すると考えられるため、例えば教員が積極的に拡張的記述を取り上げ、フィードバックを行うならば、RP 記述においても拡張的記述が増加すると考えられる。

2つには、宛名そのものを変化させることが挙げられる。例えば、RPの記述内容を匿名のまま全て学生に呈示し、宛名に学生も含めてしまうことが方法の一つとして考えられる。学生は教員だけでなく、同輩の学生に向けてRPを記述することになり、結果としてRPの記述内容になんらかの変化がみられることが推察される。同様に、web上に記述内容を載せることで、宛名に外部の人間を含めてしまうことも、記述内容を変化させるうえでは効果的な手法であると考えられる。このように宛名そのものを変化させることは、いわば「宛名の調整」と呼べるかもしれない。宛名によって記述内容が決定されているとすれば、宛名を教員以外に変更することが記述の質そのものを変化させ、より多様な意見の外化を可能にするかもしれない。実際には、記述内容を匿名のまま学生に公開する授業も存在しており、本研究で見られた記述傾向とは異なる内容の記述が行われていることが推察される。

本研究では、単一の授業で実施されたRPの記述内容を検討することで、講義型授業における学生の外化行為の特徴を明らかにしたが、今後の課題として、複数の授業を検討し、学年や科目の影響も含め、明らかにしていくことが求められるだろう。また、拡張的記述を増加させるための、具体的な介入方法については、いずれも推測の域にとどまっているため、今後実際に介入を行い、そこで生起する記述内容について検討することが求められるだろう。

6. 引用文献

- 浅野誠 (2002). 授業のワザ一挙公開: 大学生き残りを突破する授業づくり 大月書房.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (C. Emerson & M. Holquist, Eds.; V.W. McGee, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press. (M. M. バフチン新谷敬三郎ほか訳 (1988) ことば・対話・テキスト (ミハイル・Bakhtin 著作集⑧) 新時代社)
- Bakhtin, M. M. (1981). *Discourse in the Novel in The Dialogic Imagination: For Essays by M.M. Bakhtin*, ed. (Michael Holquist, trans.) (Austin, TX: University of Texas Press.) (M. M. バフチン伊東一郎 訳 (1981) 小説の言葉 平凡社)
- Cazden, C. B. (1996). Selective traditions: reading of Vygotsky in writing pedagogy. In Hicks, D. (ed.), *Discourse, learning, and schooling*. Cambridge University Press. 165-185.
- Cohen, J. A. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, **20**, 37-46.
- 藤井利江・山口裕幸 (2003). 大学生の授業中の質問行動に関する研究—学生はなぜ授業中に質問しないのか?—九州大学心理学研究, **4**, 135-148.
- 市川伸一 (2002). 学力低下論争 ちくま新書359 筑摩書房.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *Circles of Learning: Cooperation in Classroom*. Interaction Book Company. (杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤 訳 (1998). 学習の輪—アメリカの協同学習入門— 二瓶社)
- 歓喜隆司・木下百合子 (1995). 現代の授業構造の実態と分析 (歓喜隆司・木下百合子・山住勝広 (編) 現代授業論: 典型的な授業を構成するために ミネルヴァ書房 2-22.
- 川喜田二郎 (1998). 発想法—創造性開発のために— 中央公論社.
- 苅谷剛彦 (1992). アメリカの大学・ニッポンの大学—TA・シラバス・授業評価 玉川大学出版部.
- 向後千春 (2006). 大福帳は授業の何を変えたか 日本教育工学会研究報告集, **6** (5), 23-30.
- 向後千春 (2007). eラーニング授業でコミュニケーションカード「e大福帳」を使う 日本教育工学会研究報告集, **7** (5), 297-300.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- 溝上慎一 (1996). 大学生の学習意欲 京都大学高等教育研究, **2**, 184-197.
- 溝上慎一 (2004). 大学新入生の学業生活への参入過程—学業意欲と授業意欲— 京都大学高等教育研究, **10**, 67-87.
- 溝上慎一 (2007). アクティブ・ラーニング導入の実践的問題 名古屋高等教育研究, **7**, 269-287.
- 邑本俊亮 (1992). 要約文章の多様性—要約算出方略と要約文章の良さについての検討— 教育心理学研究, **40**, 213-223.
- 無藤隆・久保ゆかり・大嶋百合子 (1980). 学生はなぜ質問をしないのか? 心理学評論, **23**, 71-88.
- 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄 (1999). 分数ができない大学生 東洋経済新報社.
- 織田揮準 (1991). 大福帳による授業改革の試み—大福帳効果の分析— 三重大学教育学部研究紀要 (教育科学), **42**, 165-174.
- Palincsar, A. S., and A. L. Brown. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, **1**, 117-175.
- Palincsar, A. S., and A. L. Brown. (1988). Teaching and practicing thinking skills to promote comprehension in the context of group problem solving. *Remedial and Special Education*, **9**, 53-59.
- 関内隆・宇野忍・縄田朋樹・葛生政則・北原良夫・板橋孝幸 (2007). 東北大学全学教育における授業実践・評価・改善サイクルの新たな取組—「授業実践記録」作成と「ミニツ

トペーパー」の活用－ 東北大学高等教育開発推進センター紀要, 2, 197-210.

田島充士 (2009). ヴィゴツキーと子育て支援 繁多進 (編) 子育て支援に生きる心理学－実践のための基礎知識 新曜社 pp.97-108.

田中每美 (1998). 大学教育における授業の構造と構造化 京都大学高等教育研究, 4, 2-14.

馬越徹 (1985). 外国人のみた日本の学生 新堀通也編「現代のエスプリ 213 大学生～ダメ論をこえて」至文堂 pp.152-162.

は、一語あるいは一文からなる完結した発話なのであり、それが誰かに向けられていることは、言語の単位としての語や文ではなく、発話に属しているのである。」と論じている。したがって、本研究では「発話」および発話によって成立する「対話」をバーバルなものだけでなく、ノンバーバルなものも含めた概念としてとらえ、論文中では主に後者の意味で扱う。

3 カテゴリー分類の具体例は全て、「推論」を扱った授業に対するRPの記述内容である。その他の例については資料1を参照のこと。

注

- 1 教室談話が「教師の主導 (Initiation)」「児童の応答 (Reply)」「教師の評価 (Evaluation)」という連続的なパターンによって構成されているという理論。
- 2 Bakhtin (1986) は「語や文が単独で誰かに向けられており、宛名をもつとするならば、われわれが目に見ているの

謝辞

本論文の執筆にあたり、有意義なコメントをくださいました、若手動機づけ勉強会の皆様に心から御礼申し上げます。

資料1 各カテゴリーの記述例 (いずれも「条件づけ」の授業で生じたもの)

〈単純報告記述〉

「条件づけするには色々な方法があるのだなと思いました。」

「授業内容すべて分かりやすかったです。」

「犬の例がとても分かりやすかったです。」

「スキナー箱のラットの実験の中の罰についての話は分かりやすいし、面白かった。」

「パブロフの犬が面白かった。」

〈解釈的記述〉

「罰はその場限りなんだなと思いました。」

「また、罰は報酬になってしまうことがあるので、悪い行動が強化してしまっている原因をしっかりと見極めないといけないと思いました。」

「古典的条件づけは、日常の中にたくさんあるなと思った。」

「条件づけの応用で高所恐怖症も治りますか？」

「シェイピングで1段階目の時に2や3の行動をネズミがしたらどうするのか？と思いました。」

〈具体化記述〉

「条件づけの応用で自分も海外旅行の後、エレベーターに不安を持ち、しばらくの間エレベーターが苦手でしたが、その後何度も安全でゆれないのに乗ったら大丈夫になりました。」

「シェイピングについて、罰についてはとくに教育 (保育) の場でも実践しやすいかな、と感じました。」

「私は部活で小学生を対象に英語を教えているのですが、罰とか叱るとかいつも難しく感じています。でも、例えば、出席カードのシールが全部埋まったらご褒美を与える、などとすると効果があるのかなと感じました。」

「カメも飼っているんですけど、人が近づくと水槽をガリガリしてうるさくします。」

〈脱文脈的記述 (1件のみ)〉

「今日はすみませんでした。」