

協調自律学習の質保証の方法の分析と考察

Analysis and Discussion on a Quality Assurance for Collaborative Autonomous Learning.

望月 紫帆

西之園 晴夫

宮田 仁

MOCHIZUKI Shiho

NISHINOSONO Haruo

MIYATA Hitoshi

NPO 法人学習開発研究所

佛教大学

滋賀大学

NPO-Institute for Learning Development Bukkyo University

Shiga University

要約 佛教大学の教職科目「教育方法学」の授業は、チーム学習と個人学習とを統合した協調自律学習による知識創造をねらいとしている。質保証という捉え方で学習評価活動が行われているが、現時点ではレベルが高い成果ほど評価観点のバランスが偏っているということと、学習の指標として機能していないことが問題となっている。本報告では、多様な学習者による教育方法の協同開発における評価活動のあり方を探る。

キーワード チーム学習 質保証 学習の指標

1. 問題の所在

佛教大学の教職科目「教育方法学」では、チーム単位の協調自律学習を導入しており、学習者と指導者として専門性を保証する方法で成績が出される。しかし、質保証の概念は学習者に十分理解されていない上、保証の基準に偏りがあり、本年度前期の実施では目標レベルが高いほど点数の変動が目立った。また、観察記録と最終成果の点数が乖離している。

2. 研究目的

本研究は、協調自律学習を取り入れた授業における学習成果の評価活動において、多様な学習者による教育方法の協同開発のための専門性が学習者自身と指導者によって保証されるために、評価活動の現状を分析し、真正な評価のあり方を再度考察することで、改善する方法を提案することを目的とする。

3. 研究対象

教育方法学の授業

佛教大学で教職科目として週に2回に分割して開講している「教育方法学」は、授業Aを西之園が、授業Bを宮田が担当しており、協同開発した教材を使用している。2006年度の前期は中学・高校の教職を目指す10学科の学生が受講していた。学生は5人から7人ずつのチームに分かれてチーム学習を行う。チーム分けの際は、アンケートで希望の役割と学科と性別とコミュニケーションスタイル(鈴木2002)を調査し、バランスがよくなるように配慮した。学生は、チーム学習で得た知見を利用して最終レポートを個人でまとめる。

4. 研究の方法

学生の提出物や出席状態などの点数化された学習成果と、学習支援システムC-Learning(株式会社ネ

ットマン)の掲示板に書き込まれた内容や学生のメールやチームを観察した記録などの質的なデータとを比較しながら学習者の変容を追究した。

5. 結果と考察

学習成果の評価方法

出席点 20点 チーム学習実践力 20点

レポート枚数 20点

申告点 AA(30点), A(20点), B(10点), C(0点)

AA・自分で探した文献を3冊以上使う, 論理的

A・自分で探した文献を2冊以上使用し出典を示す

B・教科書と配布資料を使う

C・とりあえず出す

指導者による調整 +5点, 0点, -5点

5観点評価 優(+1点), 可(0点), 劣(-1点)

構成、文章、資料、レイアウト、発想

公開点

Web公開 実名3点, 匿名2点, 非公開0点

後輩へ公開 実名2点, 匿名1点, 非公開0点

学習成果の質保証の考え方

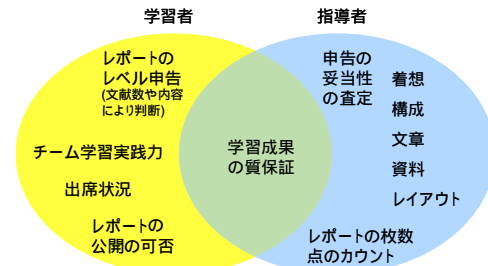


図1 質保証の構成

カリキュラム評価や学習評価に学生を参加させる試みがあるが(ポローニャ・プロセス)、そのためには学生の評価能力を高める必要がある。最終成果は、学習者の学習評価と指導者による査定によって、学習成果を保証するために行われる。学習者が目標を設定する際の方向性を示すものとして、前年度のレポートが公開されている。

(1)知識の「広がり」と「深まり」の審査

表1 申告レベルと最終レベルの変動

授業Aの申告レベルと最終レベルの変動

| データの個数 | 最終レベル | | | | | 総計 |
|--------|-------|----|----|----|-----|-----|
| 申告レベル | AA | A | B | C | C以下 | |
| AA | 14 | 2 | 4 | 4 | | 20 |
| A | 1 | 15 | 17 | | | 34 |
| B | | 1 | 16 | 10 | | 27 |
| C | | | | 1 | | 1 |
| C以下 | | | | | 23 | 23 |
| 総計 | 15 | 18 | 37 | 12 | 23 | 105 |

授業Bの申告レベルと最終レベルの変動

| データの個数 | 最終レベル | | | | | 総計 |
|--------|-------|----|----|----|-----|-----|
| 申告レベル | AA | A | B | C | C以下 | |
| AA | 7 | 2 | 3 | | | 12 |
| A | | 27 | 25 | 2 | | 54 |
| B | | 4 | 29 | 4 | | 37 |
| C | | | | 6 | 1 | 7 |
| C以下 | | | | | 8 | 8 |
| 総計 | 7 | 33 | 57 | 12 | 9 | 118 |

・高い申告レベルの審査基準の問題

表1を見ると、高い申告レベルほど最終査定結果とのギャップが著しくなっている。AAの申告レベルのレポートがBレベルまで脱落した原因は、使用文献数が不足していたり、文献情報の表記が適切でなかったりしたことにあつた。内容面が重視されるべき最高レベルAAの実際の査定基準が「知識の深まり」より「知識の広がり」に偏っている。

・指導や教材の問題

文中への文献情報の記述不足で文献の使用が説明されていないためにレベルダウンする場合が多い。学生が各レベルの違いをよく理解し、各レベルに課せられた条件をクリアできるようになっていない。

(2)観察記録と査定結果のギャップ T1の例

表2 T2チームの構成と記録

| | 初期 | 申告 | 最終 | チーム経験の有無 | 観察記録 |
|-----|----|----|----|-----------|--|
| T1a | AA | B | B | 経験あり。得意。 | 前半はチームに失望したが、チームの活性化の方法を探り、雰囲気を変化させることに成功した。 |
| T1b | A | AA | AA | 未経験。頑張ろう。 | 前半はチームを引っ張り、途中実習で欠席が続く。全員から頼られている。発表役など引き受ける。 |
| T1c | A | A | A | 未経験。頑張ろう。 | T1cやT1fに比べるとチームタスクをスピーディーに理解できる。地道に言われたことをこなしていく。 |
| T1d | A | AA | A | 未経験。頑張ろう。 | 講義にややついていけない状態であったが、T1aやT1eに引っ張ってもらう。 |
| T1e | A | A | A | 未経験。面倒そう。 | T1aと協力して深い雰囲気を出るだけ避けながら課題の確認などを徹底する。 |
| T1f | B | B | C | 未経験。面倒そう。 | 講義にややついていけない状態であったが、T1aやT1eに引っ張ってもらう。チームのムードメーカー的存在。 |

T1チームの状態の変化を表2にまとめた。初期に高い学習スキルを持ち、チームのために頑張ったT1aと、初期の学習スキルがそれほど高くなく、他者に引っ張ってもらってきたタイプのT1dとにおける、申告レベルと査定結果が予想と随分異なつた。観察記録だけでは、学習者の目標や学習者自身が自覚する成長の度合いによって達成感や満足度や個々に残された課題が異なることは把握できない。

(3) 評価と学び方 - 2名の学生の感想から -

学習の質保証に対する一部の学生の感想から、質

保証がどのように認識されているかを確認した。

最後のレポートが自己評価をさせてさらに先生が厳しく評価をつけるやり方はあまり納得いかない。先生に自己評価より下をつけられたらこの考えを否定されているような、侮辱されているように感じる。やはり真剣に考えた意見は受け入れてほしいと思った。班の連帯責任というのも嫌である。(学生A)

実際教育実習や、教育に限らず社会に出てみると効率・態度重視の考えが一般的であり、仲間はやるべきことをやらない人間を放置する。(中略)まだ社会にも出ていない人間による仲間の評価という形式になっている。学校生活では波風をあまり立てまいと行動するのが当たり前ではないか。(中略)私は何故此程事細やかに配点が書かれているのかさっぱり理解できない。生徒がここまで事細やかに配点してくれと言ったのだろうか。(学生B)

学生Aの感想の内容からは、主張への批判を拒否し、主張の責任性を問わない姿勢が読み取れる。

また学生Bの記述からは、メンバーの意欲や理解力の多様性への理解がなく、組織として学ぶ姿勢に達していないことが伺える。同様に、学生Aの記述にも組織としての説明責任の拒否が読み取れる。

以上のことから、日々の学習内容や各レベルの条件が十分確認されなかった一因が、説明責任の回避や組織の成立の不完全性にあつたともいえる。これは、質保証型の評価の理解が学習の初期段階で徹底されなかったことが影響していると考えられる。

6. 結論

・質保証のバランスと方法

学習者が質の高さを追求すればするほど、知識の広がりや深まりを自ら責任をもって保証できるしくみを導入する必要がある。例えば、主張の要約によって獲得した知識をどのように組織化したかの説明を課す方法が考えられる。

・指導者から見た学習者の努力

学習者の目標や達成感は多様であるため、指導者の一面的な捉え方によって各々の努力を点数化することはできない。協同評価者としての指導者は普段の観察における主観を保留しなければならない。

・学習の指標としての質保証

評価の仕組み自体が、講義の目標である「専門家組織としての説明責任が伴う協同開発」を理解する指標となるため、初期段階で評価内容と方法をすべて公開した上で理解の定着を図る説明が必要である。

7. 今後の課題

チームによる自律的な学び方の理解を導くものとして、学習者に理解されやすい形で評価方法について説明できるような教材や説明方法を追求する。

主な参考・引用文献

鈴木義幸(2002) コーチングから生まれた熱いビジネスチームをつくる4つのタイプ. ディスカヴァー・トゥエンティワン, pp.18-33