

教養科目アカデミックスキル1における 学生の自己評価と授業実践2

—クラス間の比較を中心に—

蛭名正司

1. はじめに

本報告は、2019年度に実施された教養科目「アカデミックスキル1」に関して、受講生による自己評価の結果を踏まえて、次年度以降の授業を改善するための示唆を得ることを目的としている。

アカデミックスキル1は、初年次教育に位置づけられ、教養教育の土台として、新入生が履修することが推奨される科目である（詳細は、菊地（2019）を参照されたい）。本科目の2019年度の授業目標及びシラバスは、原則として2018年度を踏襲したものであった。一方で、全クラスで使用するテキスト（以下、共通テキスト）は、前年度使用されたテキストの内容を精選した簡略版が用いられた。

本報告では、まず、学生の自己評価を用いた分析により、より重点的に改善すべき授業内容を見出し、それを踏まえて授業改善に有効な方策を検討する。

2. 学生の自己評価

目的

アカデミックスキル1は、文化研究センターの教員8名で担当する複数クラス型の講義である。すなわち、1年生を8クラスにわけ、各クラスに教員8名を割り当て、1人の教員が担当クラスの14コマすべてを担当する。全クラス共通の授業目標は、「1. しっかりと論証を行った文章を書く—論理的に考える。2. パラグラフライティングに従った文章を書く—論理的に書く。3. 剽窃を避け、適切な引用を行う—論理的に書く。」であるものの、具体的な授業内容は、シラバスの大枠に従いつつも、個々の教員にゆだねられている。

そのため、教員の専門領域、教職経験、教育観などによって、授業の在り様が異なってしまうことは避けられないことといえる。実際に2018年度及び2019年度の授業の様子を担当教員から聴取したところ、授業形態や補助教材（追加課題）は、クラス間で異なっていた。

このように複数クラス型の授業においては、クラス間の差異がある程度生じることはやむを得ないとしても、受講生全体の公平性の観点からすると、差異が大きすぎる場合は、それを解消するような取り組みが必要となる。その際、どのような学習内容に差異が見られるのかを踏まえた上で、解消の方策を検討することが重要であろう。

そこで本報告では、クラス間の差異を把握する手段として学生の自己評価を取り上げる。学生の自己評価は前報告（蛭名，2019）でも取り上げているが、そこでは「わかったこと」、「身についたこと」などを自由記述で回答してもらった。それにより、学生の多様な理解の側面をうかがうことができたといえるが、クラスの特徴を客観的にとらえる上で、比較が容易な量的な指標がより適していると考えられる。以上より、本報告では授業目標に即した自己評価アンケートを作成し、5件法を用いて評定してもらうこととした。本来であれば、授業目標の達成度を把握するには、レポートの成績などがより直接的な指標ではある

が、採点者の違いによる差異も生じることから、本報告では、共通の指標として自己評価アンケートを用いた分析を行う。

方法

参加者 アカデミックスキル1の受講者を対象とした。データに欠測がある回答を除外し、データの公表に同意のあった224名を分析対象とした。

調査項目 調査項目は、授業目標に沿って作成した。「論理的に考える」(以下、論理的思考)に関する項目(1~4)、「パラグラフライティング」に関する項目(5~7)、「引用文献」に関する項目(8・9)であった(Table1参照)。各項目について、「1. あてはまらない」、「2. どちらかといえばあてはまらない」、「3. どちらでもない」、「4. どちらかといえばあてはまる」、「5. あてはまる」から一つ選択してもらった。

手続き 調査は、授業の最終週に各クラスの教員によって実施され、原則受講者全員に回答してもらった。また、アンケートの表紙にアンケートの回答結果を論文等に掲載してよいかどうか同意を求め、調査の回答結果や同意の有無は成績には全く影響しないことを書面で説明した。

結果と考察

(1) 全体の傾向

論理的思考(4項目)、パラグラフライティング(3項目)、引用文献(2項目)に関する自己評価について、受講者全体の評定値平均を算出したところ、順に、3.85 ($SD=0.73$), 4.10 ($SD=0.81$), 4.10 ($SD=0.75$)であった。論理的思考が他のカテゴリに比べて自己評価が低い傾向が示唆された。

次に、カテゴリ別に詳細に見ていく(Table1)。論理的思考では、「理解面」(項目1)が4.13、「重要性」(項目4)が4.17に達した一方、「適用面」(項目2)が3.79、及び「日常場面」(項目3)も3.31にとどまった。特に「適用面」及び「日常場面」の2項目については、実際に理解した内容を新たな課題に適用できるかどうかに関する項目といえ、その点について、自己評価が低いことがわかる。

パラグラフライティング及び引用文献については論理的思考とほぼ同様の傾向が見てとれた。すなわち、「パラグラフライティング：重要性」(項目5)及び「パラグラフライティング：理解面」(項目6)、さらに「引用文献：重要性」(項目8)については、受講生は肯定的な自己評価が多かったが、「パラグラフライティング：適用面」(項目7)及び「引用文献：適用面」(項目9)については、肯定的な自己評価は相対的に低いことが示唆された。

Table1 アンケートの回答結果

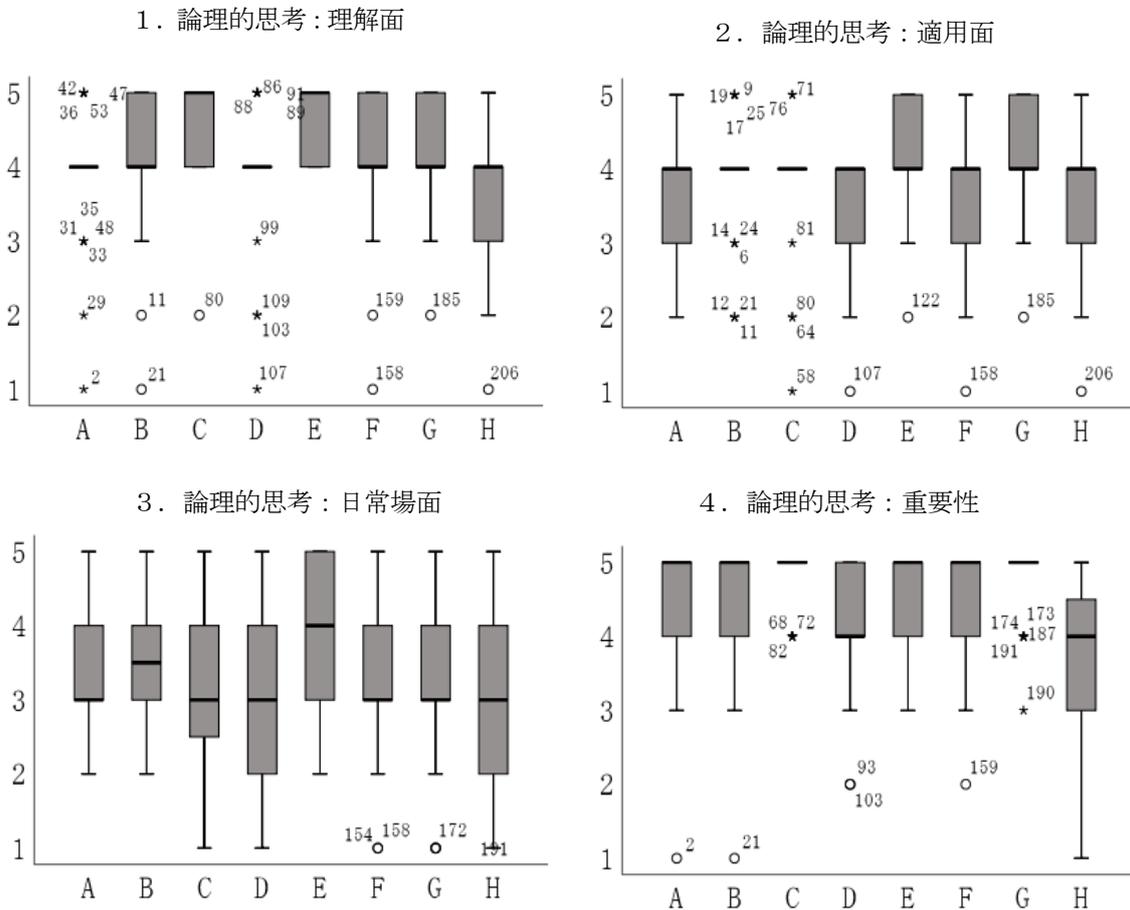
項目	Mean	SD
1. 主張・根拠・ワラントの関係を理解することができた。	4.13	0.90
2. 文章から主張・根拠・ワラントを正しく探すことができた。	3.79	0.88
3. 日常場面でも論理的に物事を考えるようになった。	3.31	1.05
4. 文章を読む際に、主張・根拠・ワラントにもとづいて考えることが重要であると思う。	4.17	0.96
5. パラグラフライティングは、文章を書く際に重要だと思う。	4.43	0.86
6. パラグラフライティングの内容を理解することができた。	4.08	0.93
7. パラグラフライティングに基づいて文章を作成することができた。	3.79	0.98
8. 正しい引用の仕方を身につけることは重要であると思う。	4.46	0.84
9. 文献の引用の仕方を身につけることができた。	3.75	0.94

(2) 各クラス間の自己評定値の分布

どのような項目でクラス間の変動が大きくなるのかを見る。評定値の分布傾向を把握するために、箱ひげ図を用いて比較する (Figure1~3)。

①論理的思考 理解面 (項目 1) は、大半のクラスで中央値が 4、および四分位範囲が 4-5 であった。それに対して、適用面 (項目 2) は、いずれのクラスも中央値が 4 であったものの、四分位範囲が 3-4 のクラス (A・D・F・H)、4 のクラス (B・C)、4-5 のクラス (E・G) の大きく 3 パターンに分かれる傾向が見られた。日常場面に関しては、中央値が 3~4 であり、また四分位範囲は 3-4 を中心に多少の広がりが見られた。重要性に関しては、大半のクラスの中央値が 5 であり、四分位範囲も 4-5 であったことから、クラス間の変動は小さかったといえる。以上の結果から、論理的思考の適用面は、他の側面に比べてクラス間の変動が大きいことが示唆されたといえる。

なお、日常場面については四分位範囲が 2-4 あるいは 3-5 のクラスが複数あったことから、クラス内の変動も大きいことが示唆された。これは、論理的思考の日常場面への適用が、必ずしも授業目標として明示されていないため、受講生の個人差がより反映したことの影響と考えられる。アカデミックスキル 1 で習得した論理的思考について、様々な場面への適用が期待されたが、「日常場面への適用」は授業内容



注) A~Hはクラスを示す。
注) グラフ内の数値は外れ値を示す。

Figure1 「論理的思考」に関する各クラスの自己評定値の分布

からはやや距離があった可能性も否定できない。むしろ、「他の科目への適用」など、より論理的思考を適用しやすい場面について評定してもらった方が適切であったかもしれない。この点については今後の検討課題といえる。

②**パラグラフィティング** パラグラフィティングの重要性については、ほぼすべてのクラスで中央値は5、四分位範囲は4-5であった (Figure2)。理解面は、いずれのクラスでも中央値が4であったものの、四分位範囲が4-5が4クラス、3-5が3クラス、3-4が1クラスとクラス間の変動が大きいことが示唆された。また、四分位範囲が3-5が3クラスあったことから、クラス内の変動も大きくなりやすい項目であったといえる。また、適用面については、理解面と同様中央値が全クラスで4であったものの、四分位範囲が4-5のクラスは2クラスにとどまり、他のクラスは3-4であった。理解面は、上位クラスと下位クラス間ではほぼ全クラスで四分位範囲が4-5を含んでいたが、適用面ではこのような重複部分がなくなり、4-5または3-4に2パターンに分かれることがわかった。以上の結果を整理すると、パラグラフィティングは、①理解面・適用面の両方において、クラス間の変動が大きく、②特に適用面においては、上位クラスー下位クラス間に明確な差異があることが示唆された。

③**引用文献** 引用文献の重要性については、中央値は大半のクラスが5、また四分位範囲は4-5であり、クラス間の変動は大きくはなかった (Figure3)。同様に、適用面についても、ほぼすべてのクラスで中央値が4、及び四分位範囲が3-4であり、クラス間の変動はあまり見られなかったといえる。

(3) 総括

全体の傾向から、論理的思考、パラグラフィティング、引用文献において、いずれも適用面が他の項

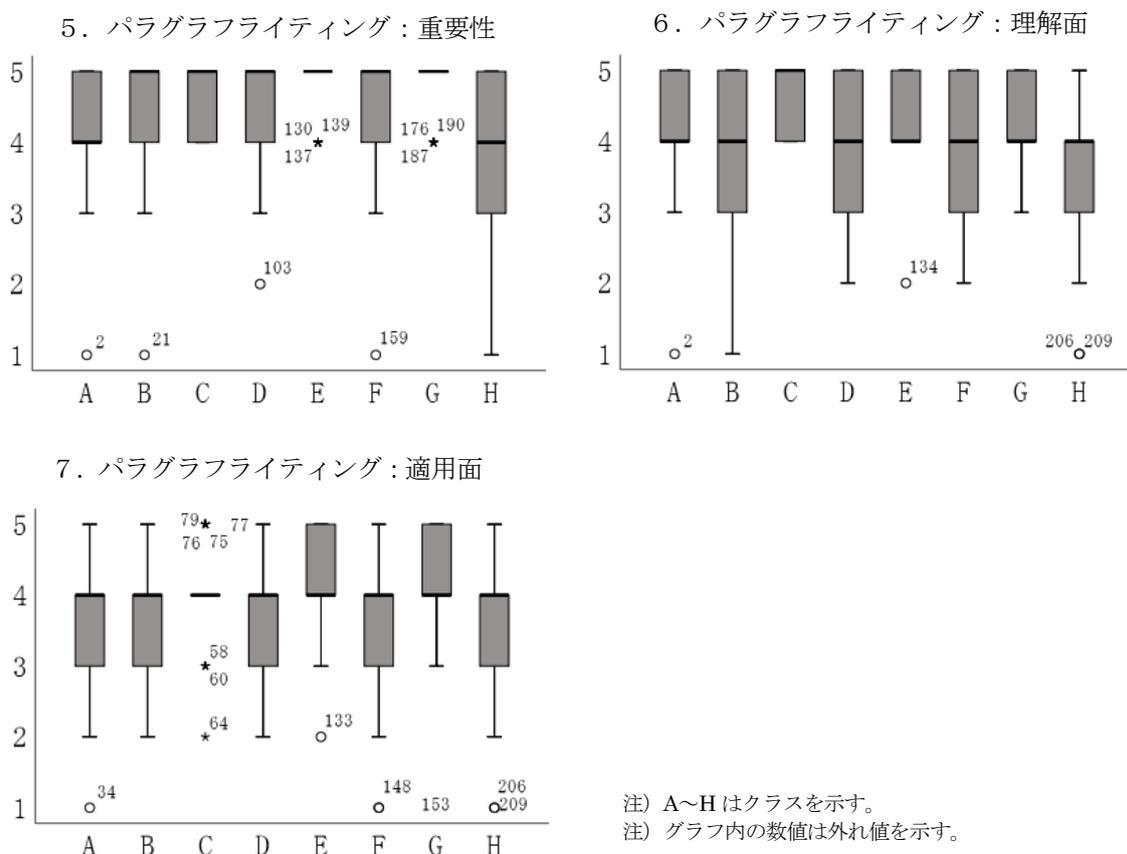
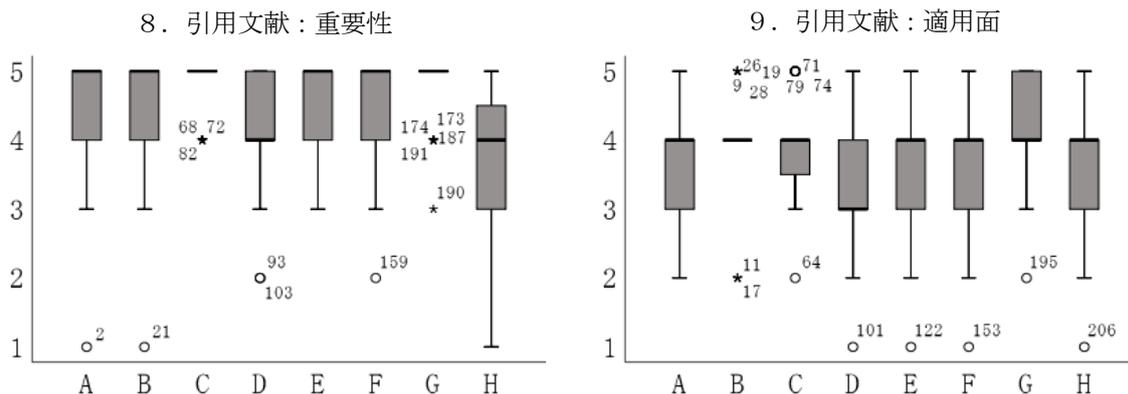


Figure2 「パラグラフィティング」に関する各クラスの自己評定値の分布



注) A~Hはクラスを示す。
注) グラフ内の数値は外れ値を示す。

Figure3 「引用文献」に関する各クラスの自己評定値の分布

目に比べて自己評定が低い傾向にあることが示唆された。また、クラス間の自己評定値の分布を分析したところ、変動が大きい項目として、①論理的思考の適用面、②パラグラフライティングの理解面、③パラグラフライティングの適用面の3項目が抽出された。特に①は3パターン化、③は2パターン化する傾向が見られた。クラス間の差異が大きくなる可能性が示唆された。以上の結果から、次年度以降のアカデミックスキル1の課題として、授業で扱った内容の新規の課題への適用をいかに促すかという点について、担当教員の相互の実践を共有するなどして、授業改善に取り組む必要があるといえる。

3. 授業実践

自己評価アンケートの結果から、特に、論理的思考及びパラグラフライティングの適用面について、クラス間の変動が大きいことが示唆された。受講生全体の到達度を高めるためには、特にこの2つの側面の授業改善を図ることが重要と考えられる。そこで、これらの側面について自己評価アンケートの結果が高かったEクラスおよびGクラスの授業実践を以下に示し、今後の授業改善のための示唆を得たい。

なお、以下に示す内容は、筆者が各クラスの担当教員にインタビューを行い、自己評価の結果に影響を与えたと考えられる部分を中心に整理したものである。また、両クラスとも講義は原則として共通テキストに基づいて実施された。

(1) Eクラスの実践

Eクラスの特徴的な指導として、パラグラフライティングの学習場面で、受講生に文章を論述させる前に、学生間でのディベート活動を取り入れたことが挙げられる。具体的には以下の手順で進められた。授業期間中に話題となった社会問題や時事問題を取り上げ、受講生に賛成・反対の立場に立ってもらい。次に個人で根拠を探し、5人程度のグループに分かれて相互に意見を出し合いながら根拠を共有する。最終的に、各グループの代表者がグループの根拠を発表するという、いわゆる個人－グループ－全体という協同学習による授業が実施された。

以上のディベート活動による第1の利点として、受講生は自身の主張とその主張を支える根拠を明確にして相互にそれらを共有するため、論理的思考の適用練習に必然性が生じたことである。第2の利点として、パラグラフライティングの論述の前に実施することによって、論述時の学生の認知的負荷を軽減することが可能になったと考えられる。というのも、共通テキストにあるパラグラフライティングの練習問題

は、①主張や根拠を考えだし、②それらをパラグラフライティングのルールに基づいて論述することの2段階の作業を学生に求めているため、初学者の作業としてはややハードルが高い。その点からすると、ディベート活動を取り入れて、あらかじめ主張と根拠を受講者に想起させておくことで、実質的に①の作業を完了させておくことが可能となる。その結果、受講生がやるべき課題は②のパラグラフライティングを適用して論述を完成させる作業だけとなるため、その分、論述時における認知的負荷は軽減されると考えられる。

以上から、ディベート活動によって、受講生が論証の必然性を認識しやすくなり、パラグラフライティングのルールの適用に焦点を絞りがやすくなったことから、結果として論理的思考やパラグラフライティングの適用面の自己評価が高まったと考えられる。

(2) Gクラスの概要

Gクラスの授業実践において特筆すべき点は、毎回の授業において共通テキストの練習問題を解くための補助教材として、自作の練習問題が用いられた点である。この種の補助教材は他のクラスでも教員の裁量で用いられているため、使用された補助教材の質を検討する必要がある。Gクラスで用いられた補助教材の特徴は、共通テキストの問題より難易度の低い問題で構成されている点である。それにより、基礎・基本がより盤石なものになったと考えられる。以下では、論理的思考とパラグラフライティングで用いられた補助教材を具体的に見ていく。

論理的思考に関する共通テキストの練習問題には、文章から主張と根拠を特定する問題がある。共通テキストにある問題の文章の長さは、4~14文で構成されていたのに対して、Gクラスの補助教材は、3~4文の長さで文章が構成されていた (e. g., Figure4, (a) (b))。文章中から主張や根拠を特定する際に、その候補となりうる文を極力減らした問題とすることで、初学者の誤答を生じにくさせ、それにより、論証構造の定着を促すことが可能になったと考えられる。その上で、共通テキストにあるより豊富な題材でかつある程度複雑な文章構造の問題を取り上げたことによって、受講生が論理的思考を適用できたと実感しやすくなったと考えられる。

パラグラフライティングに関する共通テキストの練習問題は、いずれの問題も共通テキストの説明を踏まえて、パラグラフライティングのルールに従って論述の練習をすることを目的とした問題である。Gクラスでは、上述の問題に取り組みせる前に、「パラグラフライティング」や関連語句である「トピックセン

論理的思考に関する練習問題 (トムソン, 2008)

(a) ペットは人にとってよいものである。研究の結果、ペットを飼っている人は、そうでない人に比べて、うつや高血圧になりにくいことがわかっている。

(b) 洪水から川沿いの農地を守るために、巨額の公金が費やされている。そんな土地での農作物の生産はやめさせて、その代わりに、いま使われているお金の一部を補償金として農民に与えるべきだ。そうすれば、無駄金を使わずにすみ、環境にもよい。なぜなら、もし川が溢れそうなときに溢れさせてやれば、その氾濫原はやがて野生生物が多く住む湿った草地や森林になるからである。

パラグラフライティングに関する練習問題

(c) 次の文章 (省略) はある商品の説明である。このうちパラグラフライティングに則っていない段落を一つあげなさい。その上でなぜ則っていないと言えるのか、理由を挙げなさい。

(d) 以下の文章 (省略) を読んで、各段落にトピックセンテンスがあるかどうか答えなさい。もしない場合は、どういう文章をどの段落に足せばトピックセンテンスになるか答えなさい。

Figure4 Gクラスで用いられた自作練習問題の一例

テンス」について、それぞれの意味理解を確認する問題を提示している (e.g., Figure4 (c) (d)。これにより、受講生にとって初出であるパラグラフライティングの意味についてある程度定着を促すことが可能となり、それにより共通テキストの練習問題が容易になったと考えられる。

4. 全体討論

本稿では、学生の自己評価をもとに、特にクラス間で変動が大きかった論理的思考及びパラグラフライティングの適用面に焦点を当て、自己評価の高かった2クラスの授業実践から授業改善の手がかりを得ることを目的とした。その結果、ディベートの活用やより単純な練習問題の活用が受講生の自己評価を高める可能性があることが示唆されたといえる。

多様な背景を持つ複数の教員が一斉に同一の授業を担当するメリットとしては、学生のパフォーマンスに多様性が生まれ、それにより多彩な人材の育成につながるという点あげられよう。しかし、初年次教育の中でも、特にアカデミックスキル1のようにあらゆる科目の土台となりうる科目では、そこでのクラス間の差異は、その後の個々の学生のパフォーマンスの差の拡大につながりかねない危険性もはらんでいる。その意味で、筆者も含めた担当教員には、各教員の長所は生かしつつも、相互の授業実践の共有とそれを踏まえた授業改善への取り組みが求められるであろう。

最後に、アカデミックスキル2との科目間連携について触れておく。アカデミックスキル2は、アカデミックスキル1で学習した論理的思考やパラグラフライティングに基づいて、実際に学生自身がテーマを見つけ、そのテーマを探求して、まとめることが目標となっている。今後の課題として、まずアカデミックスキル1で学習した内容がアカデミックスキル2にどの程度活用されているのかを検討していく必要がある。さらにそれを踏まえた上で、アカデミックスキル1の授業のあり方を改めて検討することが求められるであろう。

引用文献

- 蛭名正司 (2019) 教養科目アカデミックスキル1における学生の自己評価と授業実践 会津大学文化研究センター研究年報, 25, 19-28.
- 菊地則行 (2019) 教養科目アカデミックスキル1の概要 会津大学文化研究センター研究年報, 25, 11-17.
- トムソン・A (2008) 論理のスキルアップ—実践クリティカル・リーズニング入門 (斎藤浩文・小口裕史訳) 春秋社