

<研究ノート>

学修ポートフォリオの取り組み方の違いに影響を及ぼす要因

—自律的動機づけの内在化と内的経験に着目して—

吉川 麻衣子*

What makes Differences in the Way Students Approach Their Learning-Portfolios? : Focusing on the Internalization of Autonomous Motivation and Internal Experiences Throughout the Class.

Maiko YOSHIKAWA*

要 約

本研究では、学修ポートフォリオの取り組み方の違いがどのような要因によって生じるのかについて検討した。授業前に自律的動機づけが低い学生が、授業後に主体的に学ぶようになっていたことが量的・質的側面から示唆され、その要因について自己決定理論をもとに考察した。自分で課題を選択し取り組むポートフォリオ作成の過程、ルーブリックを用いて自己評価する過程は、自律性と有能感の欲求が充足されやすい。さらに、関係性に配慮された学び合える環境では、自律的動機づけの内在化が促進されやすいと言及した。

キーワード：学修ポートフォリオ, 自己決定理論, 自律的動機づけ

This study examined what factors contribute to differences in the way students engage in their learning-portfolios. Quantitative and qualitative aspects suggested that students with low autonomous motivation before class became more proactive in learning after class. The reason for this is discussed based on the self-determination theory. The process of creating a portfolio in which the students select and work on tasks by themselves, and the process of self-assessment using a rubric, tends to satisfy the need for autonomy and competence. Furthermore, it was noted that internalization of autonomous motivation is more likely to be promoted in a relationship-oriented learning environment.

Keywords : Learning-Portfolio, Self-Determination Theory, Autonomous Motivation

1. 問題と目的

人は、自らが関心を寄せる事柄については、他者からの働きかけや報酬などがなくても主体的に学ぶ。その事柄を学ぶことは自分にとっておもしろみがあり、やりがいがある

と感じられると、さらに多くを学ぼうとし、時の経過を忘却してしまうほど学修に没頭する。一方、「やらされている」状態につまらないと感じている場合、主体的な学習は継続しない。Deci & Ryanが提唱した自己決定理

*人文学部福祉文化学科 (Faculty of Humanities, Department of welfare and culture)

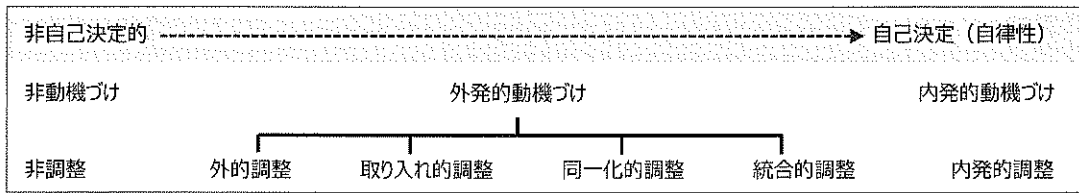


図1 自己決定理論（河村，2019をもとに作成）

論（図1）によると、前者は「内発的調整」の状態を示し、後者は「外的調整」の状態を示している。「外的調整」とは、物的な報酬が得られるかどうか、あるいは罰を回避することを目的とする動機づけであり、やらされている状態である。「取り入的調整」とは、部分的には内在化が生じているが、やらなくてはならないという義務感・不安感などの内的な強制力によって取り組んでいる状態である。「同一化的調整」とは、行動の価値が自己と同一化しており、自分にとって重要なので自律的に行動している状態である。「統合的調整」とは、自己同一化された価値と矛盾や葛藤をまったく感じることなく自然に行動している状態である。「内発的調整」とは、行動自体が目的であり、学習者の興味や関心が高く、自律的な学習意欲である。「統合的調整」と「内発的調整」をあわせて自律的動機づけといい、自己決定の度合いが高くなる動機づけの変化を「自律的動機づけの内在化」という（河村，2019）。この理論の基盤には、人は、有能さへの欲求、自律性への欲求、関係性への欲求がすべて満たされることで、さまざまな行動に対して積極的に行動づけられ、統合された人格として成熟していくという人間観がある。また、自己決定性を概念の核とし、活動にまったく動機づけられていない状態から「内発的調整」に至るまでのプロセスを連続的な状態変化としてとらえ、外部の価値をいかに自己に内在化できたかどうかによって動機づけの状態変化が起こると考えられている。

いかに主体的に学ぶ態度を身につけるかは、教育分野において重要な関心事である。動機づけの仕掛けとなりうる取り組みとして

「学修ポートフォリオ」が注目されている。学修ポートフォリオとは「学生が、学修過程ならびに各種の学修成果（例えば、学修目標・学修計画表とチェックシート、課題達成のために収集した資料や遂行状況、レポート、成績単位取得表など）を長期にわたって収集し、記録したもの。それらを必要に応じて系統的に選択し、学修過程を含めて到達度を評価し、次に取り組むべき課題をみつけてステップアップを図るという、学生自身の自己省察を可能とすることにより、自律的な学修をより深化させることを目的とする。従来の到達度評価では測定できない個人能力の質的評価を行うことが意図されているとともに、教員や大学が、組織としての教育の成果を評価する場合にも利用される」（文部科学省，2012）。ポートフォリオ作成時は、学習者が何を自分の「学習の証拠資料」とみなすかが要とされる（松下，2016）。そのため、教示が重要である。単に「授業内容に関連すると思う課題をみつけて自ら取り組むように」と教示するだけではなく、どのようなものが課題として考えられるかを例示し、取り組みの意図を継続的に伝える必要がある。また、自己評価の客観的な指標としてルーブリックを活用すると成果の可視化がしやすくなる。

吉川（2020）は、初めて学修ポートフォリオを導入した科目でどのような教育的成果が見られるかを検討した。学修に対する苦手意識が低く、学修習慣が身につけている学生は、授業展開に応じて自ら課題を見つけてポートフォリオ作成に取り組んでいたが、全体の約3割程度の学生がこの取り組みに積極的ではなかった。受動的な態度で大学の授業等に臨んでいる学生にとっては、授業時間外の学習

時間が増すポートフォリオ作成の取り組みに消極的になる可能性が示された。しかしながら、これらの考察はあくまでも授業実践を通して得た感触にすぎず、違いがどのような要因によって生じているのかを尺度等を用いて検討したわけではない。

そこで本研究では、学修ポートフォリオへの取り組み方の違いはどのような要因によって生じるのかについて、量的な側面と質的な側面から検討する。量的な側面では、学修全般に対する動機づけの状態に着目して検証する。ポートフォリオへの取り組み具合は、ルーブリックによる自己評価を数値化して用い、動機づけの状態の指標はGrolnick, & Ryan (1989) のRelative Autonomy Index (以下RAI¹⁾ とする) を用いる。また、質的な側面では、受講期間中に学生がどのような行為や心情を経験していたのかを検証する。学修ポートフォリオに取り組むプロセスにおいて、どのようなことが助力や障壁となっていたのかをグループ・インタビューを通して探索し、複線径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model; 以下、TEMと記す) で分析する。量的・質的の側面から検討した結果、どのような要因が学修ポートフォリオへの取り組み方に違いを及ぼすのかについて自己決定理論の観点から考察する。

2. 方法

1) 科目概要

本研究は「教育相談の理論と方法」の科目で行われた。教職課程の必修科目であり、本研究を実施した年度は3学科に所属する学生が受講していた。オリエンテーション時に、学生と教員との協働による授業改善の一環として本研究を位置づけていることや倫理的配慮について書面で説明し、受講生全員から同意を得た。その後、本科目における学修ポートフォリオの作成についての考え方とルーブリックの説明を行った。

(1) 学修ポートフォリオ (ファイル形式)

学修ポートフォリオは、リングファイル等

を使用し、授業に参加する過程で自ら課題を見つけ、学びの足跡を整理し概観しやすくするものと説明し、昨年度の受講生に許可を得て、実際に作成したファイルを例示した。また、ファイルに綴じ込んでいく学修成果の根拠資料の例として、授業の配布資料やワークシート、毎回のリアクションペーパー、事前学習課題、自作の専門用語集、授業に関連する文献を読み整理したブックレポート、インターンシップやアルバイトでの子どもたちとのかかわりを記した活動レポート、他の授業で作成したレポート、自分自身の子ども時代を振り返った自分史などを挙げた。なお、リングファイルは受講生全員に同様のものを配布した。

(2) ルーブリック評価表

表1は、本科目で用いられたルーブリック評価表である。評価は14項目、評価レベルは3段階 (A～C) である。評価規準と評価のレベルの文言は、本科目でつけたい力と具体的な到達目標に対応させている。また、毎回の授業開始時には本時の到達目標を意識づける目的で、ルーブリックを確認する時間を設けた。

評価は中間と最終の2回実施した。中間(第7回)では、授業時間内に学生相互で取り組み方を学び合う時間を設け、ルーブリックの文言の分かりづらさ(評価のしづらさ)について意見を募った。学生の意見を取り入れて修正したルーブリック(表1)を第8回に配布した。そして中間、最終ともに、提出された学修ポートフォリオのファイルとルーブリックは、一週間後に教員から個別にフィードバックを行った。

2) 質問紙調査

(1) 研究協力者と手続き

「教育相談の理論と方法」受講生38名のデータを扱った。実施時期は、授業前(初回)は2019年10月、授業後(最終回)の2020年1月であった。所要時間は5分程度であった。

表1 「教育相談の理論と方法」で使用したルーブリック

学習活動	評価規程	評価資料の例	評価のレベル			自己評価の根拠となる資料(例)
			A	B	C	
(1)教育相談について、その意味を理解しよう	①教育相談の基本的な考え方を理解している。	授業の配布資料 リアクションペーパー他	教育相談の基本的な考え方を理解し、自分の体験を具体例2つ以上挙げて振り返ることができる。	教育相談の基本的な考え方を理解し、自分の体験を具体例1つ挙げて振り返ることができる。	教育相談の基本的な考え方を理解しているが、自分の体験の具体例を挙げて振り返ることができていない。	・第1回配布資料 ・第1回リアクションペーパー(自分の体験を具体的に)
	②児童・思春期の発達と心理的問題、こどものSOSサインを理解している。	"	児童・思春期のこどもの発達と心理的問題、こどものSOSサインを理解し、自分の考えを具体的に書いている。事前課題○	児童・思春期のこどもの発達と心理的問題、こどものSOSサインを理解し、自分の考えを具体的に書いている。事前課題△	児童・思春期のこどもの発達と心理的問題、こどものSOSサインを理解しているが、自分の考えの具体性が乏しい。事前課題×	・第2回配布資料(こどものSOS) ・第3回配布資料(児童・思春期のこどもの発達と心理的問題) ・第3回事前課題(あなたの小学生・中学生・高校生の方) ・第2回リアクションペーパー ・第3回リアクションペーパー
(2)教育相談に関する技法を体験しよう	①カウンセリングの基本的な技能(個人)を理解している。	授業のワークシート リアクションペーパー他	カウンセリングの基本的なやり方(個人)を積極的に体験し、自分の体験したことを具体的に書いている。	カウンセリングの基本的なやり方(個人)を体験し、自分の体験したことを書いている。	ワークに参加できていない。	・第4回配布資料 ・第4回リアクションペーパー(自分の体験を具体的に記されているか)
	②カウンセリングの基本的な技能(グループ)を理解している。	"	カウンセリングの基本的なやり方(グループ)を積極的に体験し、自分の体験したことを具体的に書いている。	カウンセリングの基本的なやり方(グループ)を体験し、自分の体験したことを書いている。	ワークに参加できていない。	・第5回配布資料 ・第5回リアクションペーパー(2に自分の体験を学びとして具体的に記されているか)
(3)こどもを取り巻く社会的・教育的課題と対応について理解しよう	①「発達障がい」に関する課題と対応を理解している。	"	「発達障がい」に関して他の科目で得た知識(学級経営)を踏まえて授業内容を理解し、自分の考えを具体的に書いている。	「発達障がい」に関して他の科目で得た知識(学級経営)を踏まえて授業内容を理解し、自分の考えを書いている。	「発達障がい」に関して、自分の考えを書いているが、具体性が乏しい。他の科目との関連は見られない。	・第6回配布資料 ・第6回リアクションペーパー(教科指導や学級経営と絡めて記されているか)
	②「不登校」に関する課題と対応を理解している。	"	「不登校」に関する知識と実態を理解し、具体的な対応・支援について自分の考えを具体的に書いている。事後課題○	「不登校」に関する知識と実態を理解し、具体的な対応・支援について自分の考えを書いている。事後課題△	「不登校」に関して、自分の考えを書いているが、具体性が乏しい。事後課題×	・第7回配布資料 ・第7回リアクションペーパー ・第7回事前課題(不登校児童・生徒の気持ちを理解する上で大切な関わりについての考えや意見が記されているか) ・第8回リアクションペーパー(映像の感想)
	③「いじめ」に関する課題と対応を理解している。	事前学習課題 授業のワークシート リアクションペーパー他	「いじめ」に関するグループディスカッションやロールプレイに積極的に参加し、自分の考えを具体的に書いている。事前課題○	「いじめ」に関するグループディスカッションやロールプレイに参加し、自分の考えを書いている。事前課題△	「いじめ」に関するグループディスカッションやロールプレイへの参加が消極的。自分の考えが書けていない。事前課題×	・第9回配布資料 ・第9回リアクションペーパー ・第9回事前課題(いじめ防止対策推進法) ・第10回配布資料 ・第10回リアクションペーパー
	④「ひきこもり」に関する課題と対応を理解している。	"	「ひきこもり」支援に関する具体的な方法を映像から読み取ることができ、自分の考えを具体的に書いている。	「ひきこもり」支援に関する具体的な方法を映像から読み取ることができ、自分の考えを書いている。	「ひきこもり」支援に関する具体的な方法を映像から読み取ることができていないが、自分の考えが書けていない。	・第11回配布資料 ・第11回リアクションペーパー
	⑤「性の多様性」に関する課題と対応を理解している。	"	「性の多様性」に関するグループディスカッションに積極的に参加し、すべての子どもたちが過ごしやすい社会・学校のあり方について自分の考えを具体的に書いている。	「性の多様性」に関するグループディスカッションに参加し、すべての子どもたちが過ごしやすい社会・学校のあり方について自分の考えを書いている。	「性の多様性」に関するグループディスカッションに参加しているが、すべての子どもたちが過ごしやすい社会・学校のあり方について自分の考えが書けていない。	・第12回配布資料 ・第12回リアクションペーパー ・第12回ゲスト講師資料
	⑥「国籍の多様性」に関する課題と対応を理解している。	"	「外国人児童生徒」が置かれている現状と課題、その対応について調べ、まとめることができる。事後課題○	「外国人児童生徒」が置かれている現状と課題、その対応について調べ、まとめることができる。事後課題△	「外国人児童生徒」が置かれている現状と課題、その対応について調べ、まとめることができていない。事後課題×	・第13回事前課題(外国人児童生徒受入れの手引き)
(4)グループ体験学習を通してコミュニケーション能力をつけよう	①グループ体験学習の中で他者の意見を聴いている。	リアクションペーパー	グループ体験学習に積極的に参加し、しっかりと他者の意見を聴いている。	グループ体験学習に参加し、他者の意見を聴いている。	グループ体験学習に参加できていない。	・第2回グループワークシート(こどものSOS) ・第2回授業観察(教員評価) ・第7回リアクションペーパー(不登校ロールプレイ)
	②グループ体験学習の中で自分の考えを表現している。	"	グループ体験学習に積極的に参加し、しっかりと自分の考えを表現している。	グループ体験学習に参加し、自分の考えを表現しようとしている。	グループ体験学習に参加できていない。	・第2回グループワークシート(こどものSOS) ・第2回授業観察(教員評価) ・第7回リアクションペーパー(不登校ロールプレイ)
	③グループ体験学習の中で他者と協力して意見をまとめている。	"	グループ体験学習に積極的に参加し、他者と協力して意見をまとめている。	グループ体験学習に参加し、他者と協力して意見をまとめている。	グループ体験学習に参加できていない。	・第9回リアクションペーパー(事例検討)
(5)教育相談の視点から「目指す教師像」を考えよう	①自らが教師になった時の方について、自分の考えを説明している。	事前学習課題 授業のワークシート リアクションペーパー他	授業全体を通して、自らが教師となった時のあり方を考え、学習に取り組んでいる。	授業回数の半分ぐらいは、自らが教師となった時のあり方を考え、学習に取り組んでいる。	自らが教師となった時のあり方を考えることができていない。	・各授業のリアクションペーパー ・第3回リアクションペーパー(授業内容をなぞっただけの記述ではなく、教師になった時のあり方、自分の考えが記されているか) ・第9回リアクションペーパー ・第13回リアクションペーパー
その他						

(2) 質問項目

質問紙調査では、岡田・中谷 (2006) の「大学生用学習動機づけ尺度」の一部を使用した。この尺度は全34項目であり、内発的調整 (12項目)、同一化的調整 (4項目)、取り入れ的調整 (15項目)、外的調整 (3項目) の4下位尺度から構成されている。高い妥当性と信頼性が確認され、大学生の動機づけに関する研究で多く用いられている尺度であるが、尺度構成・概念には若干の不安定さを有することが指摘されている (西片, 2019)。そこで、筆者と心理学の専門教員2名で、因子負荷量も参考にして項目検討を行い、本研究では12項目を選出して用いた。

内発的調整には「①好奇心が満たされるから」「②教材や本などがおもしろいから」「③内容を理解できるようになるのがうれしいから」の3項目、同一化的調整には「④将来いろいろなことに役立つから」「⑤将来の成功に結びつくから」「⑥就職試験や資格取得にとって必要だから」の3項目、取り入れ的調整には「⑦まわりの人についていけなくなるのが嫌だから」「⑧しておかないと不安だから」「⑨よい成績や評価を得たいから」の3項目、外的調整には「⑩まわりからやれと言われるから」「⑪しないとまわりの人が文句を言うから」「⑫親がうるさいから」の3項目とした。項目⑥は、本研究の学生にあわせて、岡田ら (2006) の用いた「職業」を「資格取得」に置き換え、教示は、「大学の講義やサークル活動、資格試験対策など、日常においてさまざまなことを学んだり、勉強したりすることについてお尋ねします。あなたはそのような学習・勉強などの活動をどのような理由で行っていますか」とした。回答は“あてはまらない”から“あてはまる”までの5件法とした。

(3) 分析方法

自律的動機づけの内在化の程度はRAIを算出した。算出方法は岡田 (2010) に従い、4つの下位尺度ごとに項目評定値の加算平均値を算出し、(内発的調整×2) + (同一化

的調整×1) + (取り入れ的調整×1) + (外的調整×2) の式にあてはめた。算出された値が大きいほど自律的動機づけの内在化の程度が高いことを示す。学修ポートフォリオへの取り組み方は、ルーブリック評価表の点数を用いた。算出にあたっては、評価レベルAを3点、Bを2点、Cを1点とそれぞれ数値化し、全14項目を加算した。なお、有意水準はすべて5%未満とし、統計ソフトはSPSS for Windows Ver.25を用いた。

3) グループ・インタビュー調査

(1) 研究協力者と手続き

学修ポートフォリオに取り組む過程でどのようなことを経験していたのかを明らかにするため、グループ・インタビューを実施することを受講学生に説明した。参加を募り2名 (便宜的にA、Bとする) の協力者を得た。実施時期は当科目の成績評定が確定した2020年3月、所要時間は2時間程度であった。

(2) 分析方法

分析で用いるTEMとはValsiner, J.が創案したものであり、人間の経験を時間的変化と社会的・文化的な文脈との関係で捉え、その多様な径路を記述するための質的研究の手法の一つである。他の質的研究法とは異なるTEMの特徴は、「時間」を捨象しないということである。非可逆的な時間の流れの中で、個々人の歩みは多様であるが、等しくあるいは類似した「等至点 (Equifinality Point; EFP)」を経験するという考え方に依拠している。そして、等至点に到達する間には、各々の人生の選択や出来事があり径路が分かれていく。それを「分岐点 (Bifurcation Point; BEF)」と呼び、分岐点を経て等至点に収束すると考える。また、選択をしながら人生の歩みを進めていく際に、後押しとなる影響を「社会的ガイド (Social Guidance; SG)」、阻害・抑制的に働く影響を「社会的方向づけ (Social Direction; SD)」とし、それらによって多くの人が制度的・慣習的・結果的に経験するポイントを「必須通過点 (Obligatory

Passage Point ; OPP)」と呼んでいる。これらの概念を用いて人生の歩みを可視化していくのがTEMである。

(3) 分析手順

データ分析はTEMの分析手順（安田・サトウ, 2012）に従った。①2名が参加したグループ・インタビューの音声記録を逐語化し、語りを抽出した。②2名の音声データの内容を意味のまとまりごとに切片化し、それぞれに内容を端的に示すラベルをつけた。③思考や認知、行動などの変容について時間軸に沿って並べ、TEM図を作成した。④完成した時点で2名に図を確認してもらい、加筆・修正を行った。

3. 結果

1) 量的側面にみる全体的傾向とRAIの授業前後の変化

本研究で使用した動機づけ尺度の下位尺度間の相関係数と平均値、SDを算出した（表2）。概念的に近接する下位尺度間では相関が高く、概念的に対極にある下位尺度間では無相関もしくは負の相関であり、自己決定理論に基づいた項目で構成されていたことが示された。また、 α 係数の値はすべての組み合わせで.80以上であり、十分な信頼性も確保されているといえる。

全受講生のルーブリックによる自己評価点数は $M=33.32$ ($SD=7.03$)であった。自己評価の高低による群間比較を試みたが統計的偏りが大きく、変数として用いることができなかった。そこで本稿では、授業前のRAIを算出し、その高低によって群分けを行い、授業前後での値を比較した。学生全体でのRAIの中央値 (-1.17) よりRAI得点が高い学生19名を「自律性高群」、中央値よりRAI得点が高い学生19名を「自律性低群」とした（表3）。

「自律性高群」と「自律性低群」で、授業前と授業後のRAIを比較するため、ウィルコクソンの符号付順位検定を行った。「自律性高群」では授業前後で有意な変化はみられなかった ($Z=0.915$, $p=.360$)。一方「自律性

低群」では授業後にRAIが有意に高くなっていった ($Z=3.141$, $p=.002$)。

2) 学生の内的経験プロセス

グループ・インタビューで学生AとBから語られた内容をもとにTEM図を作成した（図2）。主に学生Aの内的経験を図の上層に、主に学生Bの内的経験を下層に配置した。表4は、TEMで用いられる概念と本研究における位置づけを示す。僅か2名の内的経験ではあるが、授業全日程で学生が経験した行為や心情からそれぞれの「頑張り方」が明らかになり、どのような要因が学生の学びの支えになるのかを考察し得る結果が得られた。

調査に参加した学生Aは $pre-RAI=8.67$ で、もともと自律的動機づけの内化が高い学生であった。学生Aは、日頃かかわりのある中高生をイメージしながら受講し、着実に課題を積み重ね、教員に頻繁に質問し、関連する書物に自ら触れ、自分の興味・関心をひろげていった。授業終了時は $post-RAI=8.00$ であった。

一方、学生Bは $pre-RAI=-3.33$ で、授業前は自律的動機づけの内化が進んでおらず、授業日程前半では受講すること自体が「きつい」という心情を経験していた。本科目は卒業単位に含まれない科目であるため「受講をやめる」という選択肢も取りうる。しかしながら、迷いながらも最後まで受講を続け、授業終了時には $post-RAI=6.67$ まで数値が上昇していた。その過程を支えたのは、受講生や親からの励ましや助言、「迷う」「考えるようになる」などの自分自身の葛藤との対話の時間であったことが示された。

4. 考察

本研究では、質問紙調査とインタビュー調査を通して、自律的動機づけの低い状態にある学生が主体的に学ぶ態度を身につける過程で、学修ポートフォリオは有効な手段となり得ることが示された。自己決定理論では、動機づけの個人差は、自律性、有能感、関係性という3つの基本的心理欲求が満たされてい

表2 動機づけ下位尺度間の相関と加算平均値およびSD

	内発的	同一化的	取り入れ的	外的	Mean	SD
内発的	—	—	—	—	3.12	1.15
同一化	.51**	—	—	—	3.63	1.08
取り入れ	.23	.39*	—	—	3.59	0.92
外的	-.62**	.19	.38*	—	3.57	1.99

* $p < .05$, ** $p < .01$

表3 RAIの授業前後比較(群ごと及び全体の結果)

	N	pre		post		Z	p	r
		Median	IQR	Median	IQR			
自律性高群	19	2.66	1.67 — 4.33	4.67	1.00 — 6.66	0.915	0.360	.21
自律性低群	19	-4.00	-7.33 — -2.33	-2.00	-4.33 — 1.33	3.141	0.002	.72
全体	38	-1.17	-4.33 — 2.75	1.17	-3.17 — 6.08	2.868	0.004	.47

表4 TEMの概念と本研究における位置づけ

概念	本研究の位置づけ
等至点	①「学修ポートフォリオ」を中間評価する ②「学修ポートフォリオ」の中間フィードバックを受ける ③「学修ポートフォリオ」を最終評価する ④「学修ポートフォリオ」の最終フィードバックを受ける
分岐点	①やり方が分からず質問する・分からなくても質問しない ②(第2回目終了時)早速取り組む・すぐには取り組まない ③中高生とかかわる機会がある・ない
必須通過点	第1回(オリエンテーション)から第15回の各回の授業を受講する
社会的方向づけ	親からの資格取得のプレッシャー
社会的ガイド	親の助言 他者との比較参照(中間提出・フィードバック時)

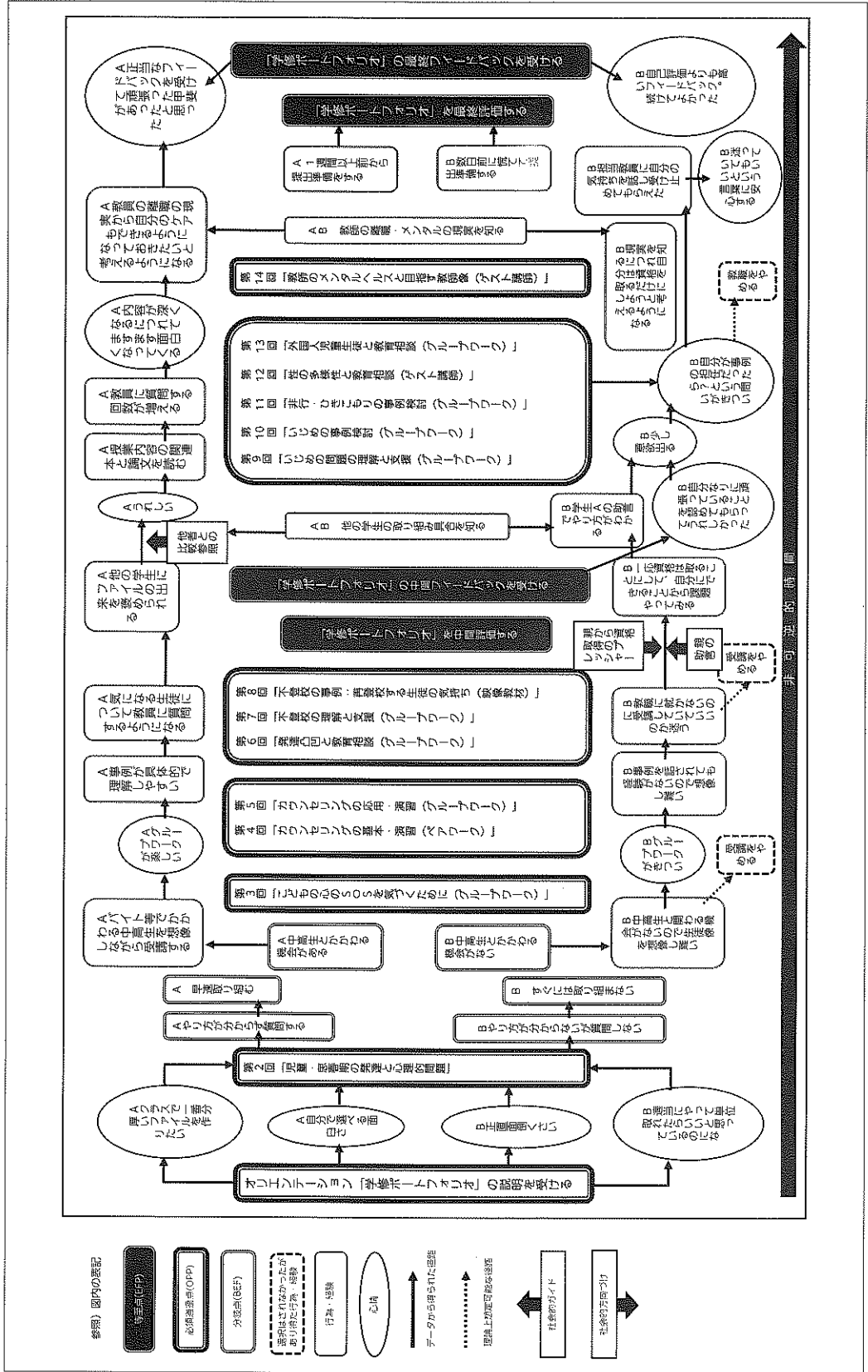
るかどうかによって生じるとされ、それらの欲求が満たされることによって人は心理的な成長を遂げるとされている(西村, 2019)。学修ポートフォリオのどのような要因が、あるいは、受講期間のどのようなかわりが人の成長や変化に結びつくのか。自己決定理論の概念を中心に据えて、本研究の結果を考察していく。

1) 「自律性」「有能感」欲求の充足

学生Bは、授業前のRAI値から「自律性低群」に群分けされた。インタビュー調査では、学修ポートフォリオの説明を受けた際に「正直面倒くさい」と感じていたと語った。卒業

後の進路の選択肢に教職はなく「親から資格だけは取っておくようにと言われて」渋々それに応じていた。そのため、授業以外で中学生・高校生とかかわる機会を主体的に見つけていたり探したりしているわけではなく、思春期のこどもについての話題を聞いても「ピンとこない」状態であり、グループワークで「この事例についてどう考えるか」と意見を求められるのが「きつかった」と述べていた。

図2によると、学生Bにとっての転機は、学修ポートフォリオ中間提出後に得た教員からのフィードバックだったのではないかと推察される。「興味・関心があまり高くないに



もかわらず毎回休まずに出席していること、苦手ながらもグループ活動に参加し自分の考えを少しずつ話せるようになってきたことを先生が見ていてくれていたことがうれしかった」と語っていた。その頃から「自分にもできることから一応やってみよう」と思い、自分なりに授業内容に関連した課題を見つけ、学修成果の根拠を集め始めるようになったのではないだろうか。この学生Bの行動の変化は、自己決定理論における自律性や有能感の欲求が次第に満たされたことによって生じた変化だと推察され、授業前は-3.33だったRAIが正の順位変化をし、授業後には群内の最高値(6.67)に達したことからも裏付けられる。

また、学修ポートフォリオは、学修成果の根拠を学生自身が選択するという意味で、また、ルーブリックは、可視化された学修成果を自己評価するという意味で、自分の行動を自己決定できる。西片(2019)は、学生が自ら作成したルーブリックを用いて技能を自己評価することが「同一化的調整を促進すること」を明らかにした。つまり、「させられるから」あるいは「やらなくてはならないから」ではなく、自分にとって重要なので自律的に行動するようになるということである。本研究ではルーブリックを学生自身が作成する段階を踏んでいないが、学生の意見を取り入れながらルーブリックを改訂する手続きを挟むことで、共に創っている感覚を学生にもたらしめたのかもしれない。よって、学修ポートフォリオはルーブリックと併用することで、より「自律性」を高める手法となり得ると考えられる。

2) 「関係性」欲求の充足

吉川(2020)は、学修意欲があまり高くない学生に対して学修ポートフォリオを導入する際には、学生個々との対話を通して学生の興味・関心を知ろうとする教員の姿勢が重要であり、そのかわりによって学修が促進される可能性に言及している。本研究ではこの点を実証するまでには至っていないが、対話

の重要性は、学生Bのプロセスから推察できる。中間評価及びフィードバックを機に好転していった学生Bは、前半期では「(受講に対する)きつさ」を教員に表明できなかったが、後半期では「きつさ」を教員に直接伝えることができた。その表明を受けて教員は、学生Bの気持ちを受けとめた。「(教職を続けるかどうか)迷っていてもいいという言葉に安心した」と学生Bが語っていることから、多様な学生の想いを真摯に受け止め、それぞれの頑張り方を認めることこそが重要であり、教員との質のよい「関係性」が学生の「自律性」「有能感」の欲求を満たす要因になるのではないかと考えられる。

また、学生Aは、インタビュー調査中に「おもしろい」「楽しい」という“ワクワク感”を伴う表現を頻繁に用いて、自身の受講プロセスを振り返っていた。元々、教職を志望する意識が高く、将来の職業を見据えて学習塾でのアルバイトを選び、本科目に限らず、教職の授業では身近にいる子どもたちのことを思い浮かべながら受講しているという。「教育相談」という科目の性質上、教育現場の現実(たとえば、いじめや虐待の事例、心の不調に伴う教師の離職など)も扱っていかねなければならない。それらの授業内容に対しても、冷静にできるだけ鳥瞰的に物事を理解しようとする学生であった。そのような受講態度は他の学生からも一目置かれ、動もすればクラスで“浮いてしまう”存在である。実際、学生Aのような学生は寡少であるが、このような学生にとっても「関係性」の欲求が満たされる仕組みは重要である。本研究の学生Aは、受講生同士の「関係性」において承認欲求が充足された可能性が考えられる。

中間地点において学生Aは、他者との比較参照を行っていた。その過程で「他の学生にファイルを褒められてうれしかった」と述べ、その後さらに主体的に学ぶ意欲が増していった様子がうかがえた。また、インタビュー調査で、学生Bは、学修ポートフォリオの取り組み方についての具体的な助言を学生Aから

もらったことで「やり方が分かって少し意欲が出た」と語っていた。吉田(2009)は、動機づけのための環境づくりに関する考察の中で、「楽しく支持的な雰囲気があり、学習者と教師の関係が良好であり、適切な集団規範を守る仲間の学習者が居る」環境こそが重要だと述べている。「資格取得のために必要だから仕方なく履修している」学生がいかにおもしろさや興味を見出すことができるか、少なくとも、授業を通して自律的な動機づけをもつ機会が創れるか。その一手段として学修ポートフォリオは効果的であろう。しかし、それを単なる手段として用いればよいというものではなく、学生と教員との関係性、学生同士の関係性を重視した有機的な仕掛けとして用いることによってはじめてその価値が発揮されるのではないかと考える。誰もが安心して学べる環境、学生同士が学び合える環境づくりが学修の基盤であり、重要であろう。

5. 総括と課題

本研究では、学修ポートフォリオへの取り組み方の違いについて、学修全般に対する動機づけの状態と学生の受講過程での内的経験に着目して検討した。量的側面からは、自己決定の度合いが低い、つまり、仕方なく受講している学生が学修ポートフォリオに取り組むことにより、自律的動機づけの内在化が促進される可能性が示された。この結果は、吉川(2020)の実践を通して得た感触とは異なっていた。本研究が以前の実践と異なる点は、学修ポートフォリオ導入時に学修成果の根拠資料を例示したこととルーブリックを併用したことであった。動機づけの状態に関わらず、具体的にどのようなことに取り組めばよいのか、どの程度の根拠資料を集積できれば何点の自己評価を付与できるかの目安があれば、学びやすくなるだろう。やる気を引き出す工夫のある導入が非常に重要であるといえる。また、内的経験の分析からは、教員と学生間、学生同士の関係性に配慮された環境においては、自律的動機づけの内在化が促進されやす

い可能性が示された。しかしながら、本研究は学修ポートフォリオの取り組み方に影響を及ぼす要因について探索の端緒についた段階である。主な研究課題を3点挙げる。

1点目は動機づけの状態を多面的に捉える必要性である。本稿では、自律的動機づけの内在化を測るRAIを用いて分析を行ったが、下位尺度間の変化については検討できていない。動機づけのあり方は多面的であり、「内発的調整」に至る過程は連続的な状態変化であることから、個人要因と環境要因の指標を追加し検討したい。特に、本研究で可能性が示唆された「関係性」の影響も客観的な指標を用いて検討したい。

2点目は単一の科目のデータを扱っていることの限界である。一般的な学修ポートフォリオの効果や動機づけの様相を言及できていないため、今後は、他の科目での実践データも交えた検討が必要である。

3点目はインタビュー調査の人数が寡少であった点である。学修ポートフォリオの取り組み方に影響する要因を探索する上でグループ・インタビューは有効であったと考える。しかしながら、受講生2名という限られた内的経験のプロセスを示したにすぎず、一般的な学生の様相をあらわしているとはいえない。TEMで扱うデータ数については「1・4・9の法則」が提唱されている(荒川・安田・サトウ, 2012)。「同じような」経験をした人をサンプリングするものとし、1名であれば個人の経験の深みを探ることができ、4名であれば経験の多様性を描くことができ、9名であれば径路の類型を把握することができる。例えば、自律性高群・低群で授業前後のRAIに正・負の変化が見られた学生をそれぞれ抽出し、質的データを収集する研究デザインを設計すると、より重層的な検討が可能になると考えられる。

注

1) RAIとは、内発的調整、同一化的調整、取り入的調整、外的調整の4下位尺度

で構成され、自律的動機づけの内在化が進んでいる人ほど正の高い数値を示し、内在化が進んでいない人ほど負の高い数値を示す。

<謝辞>

学生と教員の協働によってよりよい授業を創っていくためという本研究の趣旨に賛同し、ご協力いただいた学生の皆様に、心より感謝申し上げます。特に学生Aさん、Bさんとの対話の時間は非常に有意義なものであり、学生のそれぞれの学び方を認めることの重要性をあらためて感じました。今後に活かしていきます。貴重な時間をいただきありがとうございました。

<引用文献>

- 荒川 歩・安田 裕子・サトウタツヤ (2012) 複線経路・等至性モデルのTEM図の描き方の一例 立命館人間科学研究, 25, 95-107.
- Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1989) Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 143-154.
- 河村 茂雄 (2019) 動機づけ 河村 茂雄・武蔵 由佳 (編) 教育心理学の理論と実際, p.143, 図書文化
- 松下 佳代 (2016) アクティブラーニングをどう評価するか 松下 佳代・石井 英真 (編) アクティブラーニングの評価, pp.3-25, 東信堂
- 文部科学省 (2012) 用語集
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afiedfile/2012/10/04/1325048_3.pdf (2020年8月30日)
- 西片 裕 (2019) 学生がルーブリックを作成して自己評価することの効果：自律的動機づけの内在化に着目して 日本教育工学会論文誌, 43 (3), 215-229.
- 西村 多久磨 (2019) 自己決定理論 上淵寿・大芦 治 (編) 新動機づけ研究の最前線, pp.45-73, 北王路書房
- 岡田 涼 (2010) 自己決定理論における動機づけ概念間の関連性：メタ分析による相関係数の統合 パーソナリティ研究, 18 (2), 152-160.
- 岡田 涼・中谷 素之 (2006) 動機づけスタイルが課題への興味に及ぼす影響：自己決定理論の枠組みから 教育心理学研究, 54, 1-11.
- 安田 裕子・サトウタツヤ (2012) TEMでわかる人生の径路：質的研究の新展開 誠信書房
- 吉川 麻衣子 (2020) 初めて「学修ポートフォリオ」を導入した科目での教育的成果と課題：学生と教員との協働による授業改善に向けて 教育実践研究, 10, 27-34.
- 吉田 国子 (2009) 語学学習における動機づけに関する一考察 武蔵工業大学環境情報学部紀要, 10, 108-113.