

オンラインでの実習活動における学修成果の可視化 ～「ピアレビュー」を活用した分析～

福島 真司（大正大学）
出川 真也（大正大学）
林 恒宏（大正大学）
中島 敏博（大正大学）
和田 浩行（大正大学）

異業種／多職種連携が求められる現代社会の新たな学力観において、情意的領域は重要な学力要素であり、特に実習において育まれることが期待されている。本稿では、難しいとされる情意的領域に焦点を置きながら、オンライン実習で診断的、形成的、総括的評価として行った学生のピアレビュー（自己評価及び相互評価）を用いて、学修成果の可視化を試みた。また、基礎学力やコンピテンシー、進路志望等に関わる学生調査データとクロスさせて分析した。その結果、いくつかの典型的な特性や成長のパターンが観察され、学修支援上の有益な示唆が得られることがわかった。

キーワード：情意的領域／オンライン実習／自己評価／他者評価／ピアレビュー

1. はじめに

2018年OECDは、2030年に向けた教育として「エデュケーション2030」の枠組みを提示した。ここでは、「①新たな価値を創造する力」、「②対立やジレンマを克服する力」、「③責任ある行動をとる力」が提起されている。一方、国内においては、文部科学省が、学力の三要素として、「①知識・技能の確実な習得」、「②思考力、判断力、表現力」、「③主体性をもって多様な人々と学ぶ態度」を掲げている。

地域をはじめとする現代社会の専門的な労働と学修の状況に目を向けると、渡邊(2018)は、医療現場を例にとりながら、次のような重要な指摘をしている。近年、地域医療、チーム医療などの医療現場の場面において、「現代社会や医療・福祉などをめぐる事態の高次化・複雑化の中で、複数の専門職性や関連領域の知見や技術を投入しないと問題解決できない事態が広く共有されてきた」。こうした状況下では、特定のプロジェクトや目的の達成、または問題状況への対応に向け、異業種・多職種が連携して「ともに働く」(InterProfessional Work, IPW)ための学びが重要なものとなる。「必然的に、異業種／多職種連携教育(InterProfessional Education, IPE)」の必要性が高まっている。

以上の提起や指摘は、まさに複雑化・高度化する最新の地域創生の現場での学修においてもそのまま当てはまるものと言えよう¹。とりわけ地域社会での実習教育は、こうした学びの最前線

にある教育プログラムと位置付けられる。

実習教育は、認知的領域、情意的領域、精神運動的領域のいずれもが関係して構成されるものであるが、上記文脈から考えると、とりわけ情意的領域、学修者の態度や意欲の重要性が示唆される。それは学修者の自己効力感、自己有用感、自己肯定感と関連する学修の達成実感と深くかかわるものである²。また、これらに加えて、学修における学生エンゲージメントの観点から、学生間の影響について考慮する必要があるとの指摘もあり(川本 2018)、学生間の相互評価の重要性が示唆される。

だが、これまでの実習教育においては、こうした内面的成長にかかわる学修側面は、重要ながらも測定することが困難でもあり、十分にアセスメントやその可視化ができていたとは言い難い。また、情意的領域は、認知的領域と精神運動的領域とも密接に関連している。そのため、通常は実習前後に配置されるいわゆる「座学」系の科目と一体的に分析する必要性、とりわけプログラム評価の必要性もあると考えられ、実習科目単体の分析だけでは不十分となる懸念がある。こうした複雑な事情が相まって、従来、実習教育アセスメント(評価)への分析アプローチは困難なものであったと言える。

2020年度はコロナ禍の影響を受け、大正大学(以下、本学)の7週間に亘る実習科目「地域実習Ⅰ」(9月29日から11月14日)は、一部を除いてほぼ全面的にオンラインで行われることとなり、この期間、講義、ディスカッション、グループワーク等が一体的に組み合わせられた実習プログラムが実施されることとなった。こうした機会を得て、オンライン実習という特殊環境を活用しながら、アセスメント(評価)の分析に取り組むこととした。

本稿は、オンライン実習を題材として、懸案であった情意的領域及び座学系プログラムのアセスメント(評価)を一体的に行い、その成果を可視化・分析し、明らかにしようとするものである。

2. 「地域実習Ⅰ」の概要

(1) 本学「地域実習」の科目設計

地域実習は、本学地域創生学部の根幹をなす科目である。第3クオーターの7週間に亘って行われる。1年次の「地域実習Ⅰ」は地方で、2年次の「地域実習Ⅱ」は東京で、3年次の「地域実習Ⅲ」は地方で行い、地方と東京を交互に学ぶ計画となっている。

「地域実習Ⅰ」では、本学地域構想研究所の連携自治体のうち15の自治体に赴き、現地に滞在しながら農林水産業や商工業、観光業などの地域資源調査や地域課題の解決に向けた企画策定

¹ 高木(2016)は学力の三要素との関係において、地域での体験や実習に着目し、「地域の特色に根差し、地域の資源を活用したカリキュラムの実現」「学びと社会のつながりを意識させるために、地域と連携したカリキュラムにすべき」といったことを提起している。

² 瀬尾(2014)は、バンデューラ及びピントリッチやドグルーダの研究成果を引きながら、「自己効力信念を感じる(自己効力感)が困難な場面に立ち向かう努力や粘り強さに影響し、「自分はこの課題を何とかやれそうだ」と思うことができれば、頑張るやり通すことができる」とし、「高い自己効力感を持つ学習者ほどメタ認知を働かせて学習を自己調整し、認知的方略が使用されることで、結果として学習成績に結びついていること」を示している。

や提案を行う。「地域実習Ⅱ」では、連携自治体の物産や観光などを東京でどのようにプロモーションできるかを検討し、企画、実施を行う。最後に、「地域実習Ⅲ」では、卒業研究に向けて個々の学生自身の研究テーマを基軸として、実習先でアンケートやインタビュー等の調査活動を行い、研究を深化させる。

なお、今年度の地域実習は、コロナ禍における緊急対応としてオンラインでの実施を原則とした。また、「地域実習Ⅰ」は東京をテーマとして実施し、「地域実習Ⅱ」及び「地域実習Ⅲ」は地方をテーマとして実施するという変更を行った。

(2) 2020 年度「地域実習Ⅰ」の実施内容

まず、第3クォーターで行う「地域実習Ⅰ」に向けての事前学習として、第1クォーターで「フィールドワーク方法論Ⅰ-I」、第2クォーターで「フィールドワーク方法論Ⅰ-II」を履修することが前提となる。「フィールドワーク方法論Ⅰ-I及びⅠ-II」では「地域実習Ⅰ」に向けて、フィールドワークの基本的な考え方やスキルの修得、また事業計画書の策定やチームビルディングを中心として行った。

「地域実習Ⅰ」の実施期間は、第3クォーターにあたる9月28日(月)から11月13日(金)の7週間で、原則土日祝日を除き、実働日数34日で行った。先述したように、今年度の「地域実習Ⅰ」は東京をテーマとし、東京を拠点として実践されている地方地域の支援活動や、東京周辺地域の地域課題を解決するための取組について実例の中で学び、地域創生に向けた価値観を自分の中に評価軸として定めることを目的とした。授業形態は、グループワーク³、講義、現場視察、PBLとし、原則として、Microsoft teams や zoom によるオンラインで実施した。

実習内容およびスケジュールは、①主に1週目(9月28日から9月30日)は、ガイダンスや実習に必要な基礎的な技法等の講義及び実習チームの決定とチームビルディング、②主に2、3週目(10月1日から10月16日)は、毎日主担当教員がそれぞれのテーマをオムニバス形式で担当し、地域創生の具体的なテーマや手法と、その実践例の講義、ディスカッション、ワークショップ、③4週目から6週目(10月19日から11月6日)は、Microsoft Office や Tableau (Business Intelligence ツール) の使い方や活用方法を学び、学修成果をまとめ、発表する方法を習得するPC研修プログラム、④7週目(11月9日から13日)は、これまで得た成果を総括する報告会の4つのプログラムを柱としている。

なお、「地域実習Ⅰ」の成績評価は、①個別の学修進度を日々の活動記録と3回の自己評価、②東京における地域創生事例の学修に対する理解度、③チームの中で役割を果たし貢献しているかどうかの3回の相互評価(以下、ピアレビュー)、④発表や報告におけるMicrosoft Office や Tableau 等の適切な活用、⑤実習の成果の総括としての最終プレゼンテーション及び最終レポートの5つを評価するという方法を用いた。

³ 本年度「地域実習Ⅰ」では、原則9名あるいは10名で構成されるチームを学生主体で作成し、グループワークに取り組んだ。

評価方法①と③については、オンラインで毎日提出を求めた日報と実習期間中の最初の期間(1週目)、中間の期間(2週目、3週目)、最終の期間(4週目から7週目)に行った3回の実習チーム内のピアレビュー(自己評価と他者評価)のデータを参考として評価した。

3. 本研究における調査設計

(1) 評価観点導出の基本方針

評価観点導出の基盤として、大正大学地域創生学部地域実習規定を参照した。規定第15条では、実習成績評価について、表1の通り定めている⁴。

表1 大正大学地域創生学部地域実習規定における実習成績評価

- | |
|---|
| 第15条 実習成績評価については、以下のとおりとする。
(1) 実習の事前学習
(2) 実習中の生活態度(社会的責任、社会的能力)
(3) 実習中の他者との協調性(チームワーク、コミュニケーション)
(4) 取組にあたっての責任性(リーダーシップ)
(5) テーマについての探究力(認知的能力)
(6) 現場の総合的な学修体験による発見と学習意欲の向上(創造力と構想力)
(7) 実習の事後学習(プレゼンテーション能力、構想力) |
|---|

これらの評価項目を踏まえつつ、地域実習の教育プログラム内容と対応させて、受講学生の視点からアウトカム形式により学修成果を把握することに配慮し、表2のような評価観点を導出した。

表2 地域実習における評価観点(7項目)

- | |
|--|
| ① 地域づくりに必要な知識や技能が向上した(知識・技能)
② 自己の関心テーマを見つけ考えを深めることができた(思考・判断・表現)
③ 地域の魅力や課題を発見できた(思考・判断・表現)
④ 地域の方々の気持ちを理解できた(主体性をもって多様な人々と学ぶ態度)
⑤ リーダーシップを発揮した(主体性をもって多様な人々と学ぶ態度)
⑥ チームで協力して目標を達成した(主体性をもって多様な人々と学ぶ態度)
⑦ 他者の意見を聞きながら、自分の意見や考えを表明できた
(思考・判断・表現及び主体性をもって多様な人々と学ぶ態度) |
|--|

注 ()内は学力三要素との対応を示す。

(2) 実習構成要素と対応した評価項目の設定

前節で設定した評価観点を運用するにあたって、今年度は、実習のオンライン化に伴い、通常年度行っている実習構成要素との違いが生じている。対比すると次の表3の通りである。

表3から見て取れるとおり、通常年度、地域現場において実施してきた「調査・研究活動」「参

⁴ 大正大学 2015「地域実習規定について」『大正大学地域創生学部 設置の趣旨等を記載した書類』pp.54

加・体験活動」や「試行活動」を、オンラインによる「調査・研究活動」として集約し、講義、ディスカッション、グループワーク等の中で取り組むこととなった。このため、受講学生の情意的領域にかかわる評価のみならず、プログラム評価という点でも効果検証ができること、さらに実際に調査協力する学生が答えやすい表現に配慮した。

以上を踏まえて、受講期間中3回行った受講学生の自己評価及びチーム内のピアレビューの評価回答項目として、以下の表4を設定した。

表3 実習要素と評価観点の対応（オンラインと過年度比較）

今年度オンライン実習		通常年度実習		評価観点
実習要素	内容	実習要素	内容	
調査・研究活動	①ガイダンス及び基礎的な技法等の講義や実習チーム決定とチームビルディング ②12名の主担当教員による地域創生の具体的なテーマや手法と実践例の講義、ディスカッション、ワークショップ等 ③PC研修とプレゼンテーション ④成果報告会(チームごとの最終プレゼンテーション)	調査・研究活動	地域から学び、学んだことを活かした地域への提案(寄与)	①地域づくりに必要な知識や技能が向上した
				②自己の関心テーマを見つけ考えを深めることができた
		参加・体験活動	地域とのコミュニケーション実践	⑦他者の意見を聞きながら、自分の意見や考えを表明できた
				③地域の魅力や課題を発見できた
		試行活動	地域との協働的实践	④地域の方々の気持ちを理解できた
				⑤リーダーシップを発揮した
⑥チームで協力して目標を達成した				

表4 ピアレビューの評価回答項目

認知的領域に関わる項目	①地域づくりのために必要な学問的知識の習得に努めている	5段階評価
	②地域づくりのために必要な学問的方法を理解しようとしている。	5段階評価
	③自分の関心テーマを設定することができている。	5段階評価
	④また、そのテーマについて、対応する専門知識や方法論を用いて考えようとしている。	5段階評価
	⑤経済・経営学の観点から、地域のよさ(可能性)や課題を発見しようとしている。	5段階評価
情意的領域に関わる項目	⑥地域づくり実践に対する熱意が高まっている。	5段階評価
	⑦地域住民のニーズに応える意欲を持っている。	5段階評価
	⑧地域づくりのリーダーとして自分の役割を自覚している。	5段階評価
	⑨他者と協働して目標を達成しようとしている。	5段階評価
精神運動的領域に関わる項目	⑩他者の意見も取り入れながら、自分の考えを自分の言葉で表現することができる。	5段階評価

注 他者評価では、5段階に加え「あまりプロジェクトの関係性が深くないためわからない」も選択肢に設けた。

(3) 調査方法

オンライン地域実習期間中(2020年9月28日～11月13日)に、受講学生96名に対して実施した。受講学生は、前節で提示したピアレビューにより、自己評価及びチーム内の他の学生に対する他者評価を3回⁵行った。記載方法はGoogle formを利用し、オンラインにて記録した。

(4) 調査プロセス

調査対象とした本年度「地域実習I」は、表3にも示したように、「①ガイダンス及び基礎的な技法等の講義や実習チーム決定とチームビルディング」、「②12名の主担当教員による地域創生の具体的なテーマや手法と実践例の講義・ディスカッション・ワークショップ等」「③PC研修とプレゼンテーション」「④成果報告会(チームごとの最終プレゼンテーション)」の4段階のプログラムに分かれる。

これらの段階を踏まえて実施された3回(診断的、形成的、総括的評価)の自己及び他者(相互)評価における記載内容を分析対象とした。

調査フローは、図1の通りであるが、このフローによって、収集されたデータを得点化し、次節で述べる学生データともクロスさせることで、オンラインで実施した「地域実習I」の学修成果の、特に情意的領域の観点から可視化を行うものとした。

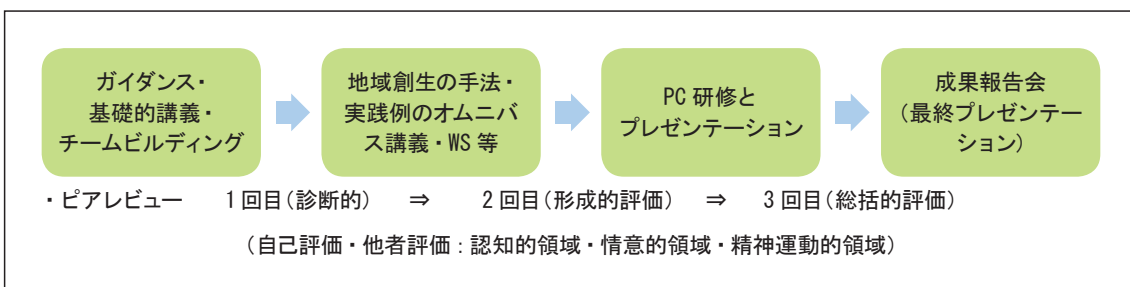


図1 学生からの評価回答収集のプロセス

(5) 本研究で用いた学生データ

本研究では、「地域実習I」の日報、ピアレビュー、最終レポートの記載内容データに加え、本学において入学直後に実施している「基礎学力調査」、1年春学期に実施した汎用能力を測定する外部テストである「PROG」、1年春学期の成績「GPA」、入学者アンケート調査のうち「志望順位」、「進学理由」、「志望先としての本学の満足度」、「本学の授業についていけるかという自信」の4項目、また、本学地域創生学部で実施しているクォーター振り返りアンケート調査のうち第2クォーターの「グループワークの取組姿勢」、「地域貢献への意欲」、「授業外での授業に関する学修時間」、「授業外での授業以外の学修時間」の4項目の学生データを用いる。

⁵ 最初の期間を「診断的評価」、中間の期間を「形成的評価」、最終の期間を「総括的評価」として位置付け、3回のピアレビューを実施した。

4. 調査結果

(1) ピアレビュー

① ピアレビューの全体像

ピアレビューは実習期間中3回実施したが、ここでの分析対象としては、3回のピアレビュー全てに回答した学生であり、かつ、他者評価において「あまりプロジェクトの関係性が深くないためわからない」を回答していない学生のみデータを抽出した。また、本年度「地域実習I」には、前年度に当該科目の単位取得ができなかった学生も履修しているが、それらの学生も除いた結果、ピアレビューのデータとしては、「地域実習I」履修者99名のうち74名のみが分析対象学生となった。すなわち、本節では、分析対象学生となる74名のデータのみを分析している。

自己評価、他者評価共に、3回の評価では段階的に右肩上がりに向上する結果となった(図2)。また、自己評価と他者評価のスコアの差異は、中間以降に縮小する傾向が見られた。

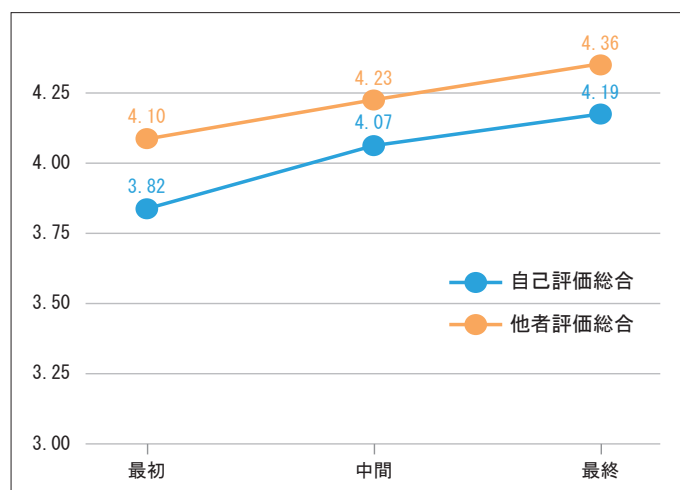


図2 ピアレビューの平均値の推移

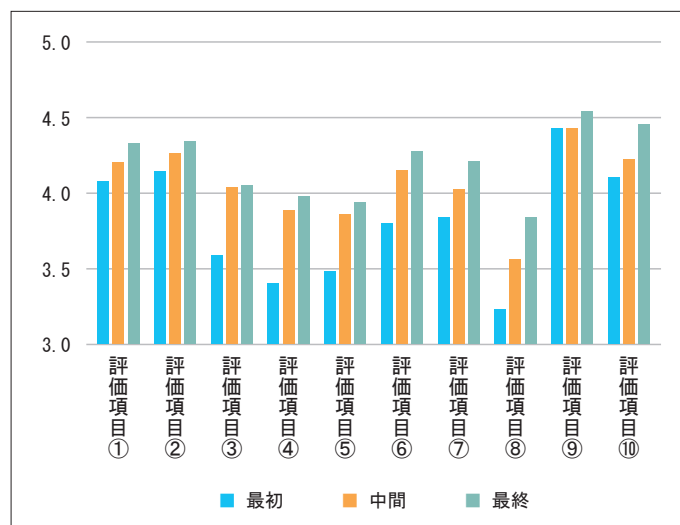


図3 ピアレビュー（自己評価）の評価項目別スコア

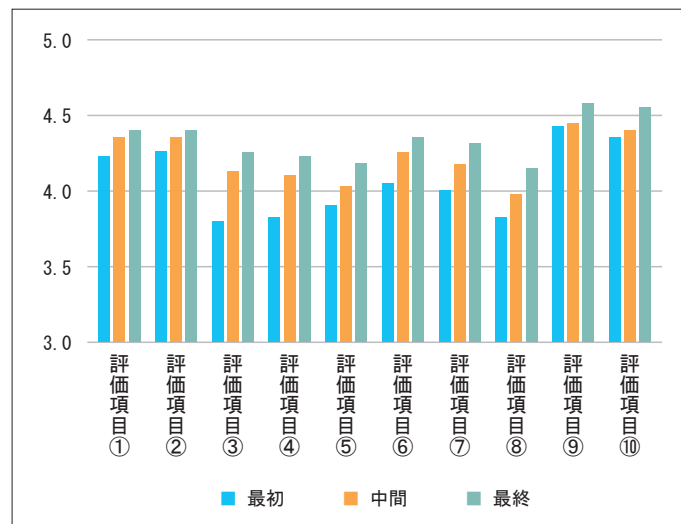


図4 ピアレビュー（他者評価）の評価項目別スコア

評価項目別に見ると、全ての評価項目で、自己評価(図3)、他者評価(図4)の両方で、3回の評価において段階的にスコアの上昇が見られた。また、自己評価、他者評価の両方において、認知的領域に位置付けた評価項目③「自分の関心テーマを設定することができている」、④「また、そのテーマについて、対応する専門知識や方法論を用いて考えようとしている」、⑤「経済・経営学の観点から、地域のよさ(可能性)や課題を発見しようとしている」の診断的評価(最初)と形成的評価(中間)の間で大幅な伸びがみられ、特に、それは自己評価において顕著である。

なお、情意的領域に位置付けた評価項目⑧「地域づくりのリーダーとして自分の役割を自覚している」も顕著な伸びを示しているが、自己評価では全項目間で最も低いスコアにとどまっている。

自己評価(図3)と他者評価(図4)の比較では、他者評価の方が自己評価よりも、ほとんど全ての評価項目において、高いスコアで推移しているが、評価項目⑨「他者と協働して目標を達成しようとしている」だけは、両者のスコアはほぼ同じであった。同じ情意的領域に関する項目であっても、「リーダーシップ」と「他者との協働」には傾向に大きな差異が見られた。加えて、評価項目⑩「他者の意見も取り入れながら、自分の考えを自分の言葉で表現することができる」は自己評価、他者評価共に、最終の評価では評価項目⑨に次いで、2番目のスコアであるが、この両者は他者とのインタラクションを必要とする行動という点では通底している。

② 3回のピアレビューでの遷移パターン

「地域実習I」のピアレビューは3回実施しているため、最初のレビューから、中間、最終とレビューが行われる際に、個人によっては、全体の傾向と等しく、上がり続ける学生もいれば、変化なし、あるいは、中間で上がって最終で下がる山型や、逆に、中間で下がって最終で上がる谷型等の遷移パターンに分類される。

ピアレビューにおいて、分析対象となった74名の自己評価、他者評価それぞれの遷移パターン別の人数・比率は、表6の通りであった⁶。

表6 ピアレビューの遷移パターン

自己評価			他者評価		
遷移パターン	人数	比率	遷移パターン	人数	比率
上上	23	31.1%	上上	39	52.7%
上下	16	21.6%	下上	15	20.3%
上同	13	17.6%	上下	12	16.2%
下上	8	10.8%	下下	7	9.5%
同上	6	8.1%	上同	1	1.4%
下下	4	5.4%	合計	74	100.0%
下同	3	4.1%			
同同	1	1.4%			
合計	74	100.0%			

表6を見ると、両評価共に、全体傾向と同様の「上上」が最も多いが、自己評価では31.1%、他者評価では52.7%と、他者評価の方が、比率が大きい。また、自己評価では遷移パターンが8種類現れるが、他者評価では5種類しか現れなかった。

次節からは、それぞれの遷移パターンごとの特徴を分析する。分析をする上で、人数が少ないパターンについては、個人の影響が強くなり、パターンの分析に適さないと考えたため、それ以上のパターンのみを対象として分析する⁷。

③ 自己評価の遷移パターンの分析

まず、自己評価の遷移パターンについて、それぞれのパターンの「基礎学力調査(国・数・英の3科目の総合点(300点満点))」、「PROG(総合のスコア5点満点)」、「GPA(4点満点)」、「志望順位(第1志望を5点満点)」、「進学理由(理由として「学びたい学問がある」を選択した場合1点、選択しなかった場合0点)」、「志望先としての本学の満足度(5点満点)」、「本学の授業についていけるかという自信(同)」、「グループワーク(以下、GW)の取組姿勢(同)」、「地域貢献への意欲(同)」、「授業外での授業に関する学修時間(週あたり時間)」、「授業外での授業以外の学修時間(同)」について、平均値を表したものが表7である。

⁶ 遷移パターンについては、前のレビューよりも上がった場合「上」、下がった場合「下」、同じ場合「同」と表し、2回とも上がった場合「上上」と表した。他のパターンもこれに従っている。

⁷ 四捨五入して10%を越えるパターンのみを分析することとした。すなわち、自己評価では5種類、他者評価では4種類のパターンを分析対象とした。

表7 ピアレビュー（自己評価）の遷移パターンごとの学生データ

遷移パターン	基礎学力	PROG総合	1年 春学期GPA	志望理由 (学問)	志望順位	進路先 満足度	勉学への 自信	地域貢献 への意欲	GW 取組姿勢	授業内容 学修時間	授業内容外 学修時間
上上	174.9	2.7	2.7	0.9	4.1	3.6	2.8	3.3	3.2	3.4	2.5
上下	163.7	2.6	2.5	0.7	3.3	4.1	2.7	3.4	2.9	4.1	3.6
上同	178.6	3.5	2.6	0.6	3.5	3.8	2.8	2.8	3.5	3.5	2.3
下上	176.6	3.3	2.9	0.8	3.6	4.3	2.8	3.1	3.4	5.3	1.9
全体平均	168.8	2.9	2.7	0.8	3.7	3.9	2.8	3.3	3.2	4.0	3.2

注 各項目の最も高いスコアに水色、最も低いスコアに灰色を付した。

これを見ると、最も人数の多い遷移パターン「上上」は、基礎学力は3位でも全体平均を超えて高いが、PROGは全体平均よりも低い。志望理由に学びを挙げる比率も大きく、高い志望順位であったが、学修時間は少ない。いわゆる「伸びしろ」の大きい層であるため、「上上」の評価になった可能性がある。

「上下」は、基礎学力が4位と低く、PROGのスコアも4位と低い。志望順位、勉学への自信、GWの取組み姿勢は低いが、一方で、地域貢献への意欲は高く、授業の内容以外の授業外学修時間が最も多い。一定の努力はしているが、PC研修や最終プレゼンテーション期間の長時間のGWを経験する中で、自己評価が下がったと考えられる。

「上同」は、基礎学力、PROG共に1位と高い。ただし、志望理由に学問を挙げる比率が最も小さく、志望順位も平均より低く、地域貢献への意欲も低い。一方で、進路先満足度は2位と一定の満足を示しており、GWの取組み姿勢は高い。元来持っているポテンシャルは高いが、学修時間は平均よりも少なく、1年次春学期のGPAが平均よりも低いため、能力を発揮できていない可能性がある。

「下上」は、基礎学力、PROG共に2位と高く、1年次春学期GPAでは1位である。志望理由に学問を挙げた者も2番目の比率であり、志望順位はますます高く、進路先満足度は最も高い。GWはますます積極的に取組み、授業内容の学修時間も多いが、地域貢献への意欲がやや低く、授業内容以外の学修時間が最も少ない。前半は積極的になれずに自己評価を下げ、その後、GWの時間を増えたことで評価を上げたと考えられる。

④ 他者評価の遷移パターンの分析

他者評価について、自己評価と同様に、遷移パターンごとに学生データを表したものが表8である。

これを見ると、最も人数の多い遷移パターン「上上」は、基礎学力は4位、PROGは3位と全体平均並であり、1年次春学期のGPAは2位とこれも全体平均並である。志望順位は2位、進路先満足度は最も高く、勉学への自信、地域貢献への意欲もある程度高く、授業内容以外の学修時間も最も多いが、GWの取組み姿勢は最も低い。平均的な能力を持ち合わせており、学科への内容との適合性も高いと予想されるため、第2クォーターのGWでの取組み姿勢は低かったが、地域実習の後半期間での取組み姿勢を高めたことで、他者評価が上がったのだと考えられる。

表8 ピアレビュー（他者評価）の遷移パターンごとの学生データ

遷移パターン	基礎学力	PROG総合	1年 春学期GPA	志望理由 (学問)	志望順位	進路先 満足度	勉学への 自信	地域貢献 への意欲	GW 取組姿勢	授業内容 学修時間	授業内容外 学修時間
上上	167.4	2.9	2.7	0.8	3.8	3.9	2.8	3.4	3.1	4.0	3.2
下上	168.0	2.5	2.6	0.5	4.0	3.9	2.5	3.2	3.2	3.5	3.1
上下	170.0	3.0	2.7	0.9	3.8	3.8	2.8	2.9	3.3	3.3	3.0
下下	174.6	3.7	2.6	0.9	2.6	3.9	3.0	3.4	3.3	5.6	2.9
全体平均	168.8	2.9	2.7	0.8	3.7	3.9	2.8	3.3	3.2	4.0	3.2

注 各項目の最も高いスコアに水色、最も低いスコアに灰色を付した。

「下上」は、基礎学力は3位と全体平均並で、PROGは4位と最も低い。志望順位は最も高く、進路先満足度も高いが、志望理由に学問を挙げる比率は最も低い。地域貢献への意欲は全体平均並みで、GWへの取組み姿勢も平均並である。いわゆる「伸びしろ」の大きい層とも言え、このことが中間評価より、最終評価が上がっている理由とも考えられる。

「上下」は、基礎学力2位、PROGも2位と平均よりもやや高く、1年次春学期のGPAは最も高い。志望理由に学問を挙げる比率が最も大きく、志望順位も平均より高い。一方で、進路先満足度は最も低く、地域貢献への意欲も最も低く、学修時間も総じて少ない。全体平均よりも高めのポテンシャルを持ちながらも、それを発揮しておらず、GWが多い後半期間に、周囲からの評価を下げたことが考えられる。

「下下」は、基礎学力、PROG共に1位と高く、1年次春学期のGPAは、ほぼ1位と同値の2位である。志望理由に学問を挙げる比率も大きく、進路先満足度も高く、勉学への自信は最も高く、地域貢献への意欲、GWの取組み姿勢も1位であり、授業内容の学修時間も1位と最も長い。一方で、志望順位は最も低く、授業内容以外の学修時間が最も少ない。ポテンシャルは最も高い層であるが、志望順位の低さからか、第2クォーターまでのGWの取組み姿勢から変化があったのか、評価が段階的に下がっている。

⑤ 自己評価と他者評価の差異の分析

最後に、自己評価と他者評価の差異について、他者評価の平均スコア(5点満点)から自己評価の平均スコア(5点満点)を減じて、-0.5以下のグループ、-0.5未満から0.5未満のグループ、0.5以上のグループの3つのグループに分けて、それぞれのグループの学生データの傾向を考察する。

差異が-0.5未満から0.5未満のグループを、両評価の差異が一定の閾値内にある「近似グループ」、差異が-0.5以下、あるいは、0.5以上のグループを、両評価の差異が一定の閾値を超えた「乖離グループ」と名付け、それぞれのグループごとの人数と比率をしめしたものが表9である。

これを見ると、約8割の学生は、「近似グループ」に入っており、その他、約2割が「乖離グループ」に位置付けられることがわかる。

表 9 自己評価と他者評価の差異によるグループ

差分のグループ	人数	比率
近似グループ (-0.5 未満から 0.5 未満)	58	78.4%
乖離グループ (0.5 以上 : 自己評価低い)	13	17.6%
乖離グループ (-0.5 以下 : 自己評価高い)	3	4.1%
合計	74	100.0%

次に、それぞれのグループごとの学生データを表したものが表 10 である⁸。

これを見ると、差分 -0.5 以下の「乖離グループ(自己評価が高い)」が、PROG、1 年次春学期の GPA、志望理由に学問を挙げる比率、進路先満足度、勉学への自信、地域貢献への意欲、GW での取組み姿勢、授業内容の学修時間共に、最も高いスコアであることがわかる。他方で、このグループは、基礎学力が最も低く、志望順位が最も低く、授業内容以外の学修時間が最も少ない。この解釈は簡単ではないが、ポテンシャルが十分に高く、意欲や姿勢にも優れている学生が、そのポテンシャル等に見合ったスコアを出し、自己評価が高いが、他者評価との差異が一定程度大きいことがわかる。前節までの分析で、最終の他者評価で下がった層の傾向と類似の傾向を見出すことができる。志望順位が低いことが、チームでの行動に何らかの影響を与えている可能性があるが、今回のデータからは、これ以上の解釈は困難であるため、この後、さらに分析を深めたい。なお、基礎学力が最も低いことと、1 年次春学期の GPA が最も高いことは、本学のこれまでの IR 活動における知見からは、これも解釈が難しい。

表 10 自己評価と他者評価の差異によるグループごとの学生データ

他者評価-自己評価の差異	基礎 学力	PROG 総合	1年 春学期 GPA	志望理由 (学問)	志望 順位	進路先 満足度	勉学へ の自信	地域貢献 への意欲	GW 取組姿勢	授業内容 学修時間	授業内容外 学修時間
近似グループ (-0.5 未満から 0.5 未満)	171.3	3.1	2.7	0.8	3.8	4.0	2.9	3.3	3.2	4.0	3.3
乖離グループ (0.5 以上 : 自己評価低い)	163.1	2.3	2.5	0.6	3.8	3.6	2.3	3.0	3.1	3.7	2.8
乖離グループ (-0.5 以下 : 自己評価高い)	147.8	3.3	2.8	1.0	3.3	4.0	3.0	3.7	3.7	4.3	2.5
合計・全体平均	168.8	2.9	2.7	0.8	3.7	3.9	2.8	3.3	3.2	4.0	3.2

注 各項目の最も高いスコアに水色、最も低いスコアに灰色を付した。

一方で、差分 0.5 以上の「乖離グループ(自己評価が低い)」は、志望順位は最も高いが、基礎学力、授業内容以外の学修時間を除き、その他の全ての項目で最も低い傾向にある。おそらくはこのことが原因で、自己評価は低いが、他者評価ではそれほど低くはなく、大きな差異が生まれている。

自己評価が低いことは必ずしも悪いこととは言えないが、前掲の瀬尾(2014)「自己効力信念を感じる事(自己効力感)が困難な場面に立ち向かう努力や粘り強さに影響」を与えるとすれば、今

⁸ 「乖離グループ (-0.5 以下 : 自己評価が高い)」は 3 人と少人数であるため、個人の影響力が強く表れる可能性があるため、データの解釈には注意が必要である。

後、このグループに対しては、他者評価の結果を開示したり、相互評価のデータを議論するワークショップを実施する等の様々な工夫をすることによって、自己評価の適切性について検討する機会を提供したい。

最後に、「近似グループ」については、2つの「乖離グループ」の正に中間的な傾向が見られる。この中間的な傾向を持つグループの自己評価と他者評価のスコアが最も近似するという傾向は、本研究で発見された知見と言える。

5. おわりに

これまでの分析から、大きくまとめると、次のような知見が得られた。

まず、ピアレビュー（自己評価、他者評価）の全体平均を俯瞰すると、①3回のピアレビューについて、全項目で、両評価とも右肩上がりに向上していることがわかった。また、②自己評価のスコアよりも、他者評価のスコアの方が、全体に高いことがわかった。特に、③自己評価における「診断的評価（最初）」から「形成的評価（中間）」については、「認知的領域」の項目について大きく伸張することがわかった。④スコア自体の高さは、両評価共に、「精神運動的領域」が最も高く、次に「認知的領域」であり、「情意的領域」が最も低い。また、「情意的領域」の「協働」に関する項目については、「精神運動的領域」と同様に極めて高いスコアであることがわかった。

次に、自己評価と他者評価の、3回の評価における遷移パターンについては、両評価共に、⑤「上上」、「下上」等の最後に評価を上げた層は、ポテンシャルは平均的か、あまり高くはないが、志望順位が高いか、地域貢献への意欲が高い傾向にあることがわかった。また、⑥自己評価では、最後に評価を下げた「上下」の層は、ポテンシャルが低く、第2クォーターにおいてGWの取組み姿勢が低い傾向にあることがわかった。加えて、⑦他者評価では、「上下」「下下」等の最後に評価を下げた層は、ポテンシャルが高く、第2クォーターでのGWの取組み姿勢は高かったが、地域貢献への意欲が低い、志望順位が低い傾向にあることがわかった。

最後に、自己評価と他者評価の差異について、⑧自己評価が他者評価より一定程度高いグループは、PROG、1年次春学期のGPA、志望理由に学問を挙げる比率、進路先満足度、勉学への自信、地域貢献への意欲、GWでの取組み姿勢、授業内容の学修時間等において、最も高いという傾向が見られるが、一方で、自己評価が他者評価より一定程度低いグループは、その正反対の傾向にあることがわかった。⑨自己評価と他者評価の差異が小さいグループは、差異が一定以上乖離した両方のグループの中間的な傾向にあることがわかった。

「地域実習I」の学修成果の可視化には、当然ながら、本実習に関わった個々の教員が、自分自身が主担当を行ったプログラムでの提出課題等の評価や、最終プレゼンテーション、最終レポート等の評価やその際に用いるルーブリック等も有効であろう。しなしながら、グループワークを常に行うプログラムであり、しかも、オンラインにて実施するプログラムの場合、個々の教員が把握できる学生の学修成果は限定的である。本研究では、その限界に対して、ピアレビューを用い、「地域実習I」が始まる前の、基礎学力、PROG、1年次春学期のGPA等の知識や技能的なデータ、あるいは、諸アンケート調査による意欲、関心、主体性、取組み姿勢等の態度をクロスして分析す

ることにより、ピアレビューの学修成果の可視化への一定の貢献を証明することができたと考える。今後、本編において、解釈が困難であった事象について、より深い考察を進めると共に、「地域実習I」が、第4クォーター以降の学修に対して、どのような影響を与えたのかについても考察することで、本研究を発展させる予定である。

参考文献

- 川本弥希, 渡辺雄貴, 日高一義, 2018, 高等教育における学習者のラーニングエクスペリエンスの形成に影響を与える要因, 日本教育学会論文誌 41(4), pp.363-374.
- 道下洋夫, 福島真司, 出川真也, 山中昌幸, 瀧本住人, 2019, 長期学外型実習におけるアセスメントの試行的実践, 大正大学研究紀要第 105 編, pp.206-222.
- 瀬尾美紀子, 2014, 学習の自己調整, 学力と学習支援の心理学, pp.47-64.
- 大正大学, 2015, 大正大学地域創生学部 設置の趣旨等を記載した書類
- 高木展郎, 2016, 「学力の3要素」をバランスよく育むため、学校全体でカリキュラム・マネジメント推進を, 『VIEW』2016Vol.4
- 渡邊洋子, 2018, 「生涯学習者としての教師」の課題と可能性, 教育実習 教職実践演習 フィールドワーク, 協同出版, pp.133-158.