

自己調整学習の観点からみた学習過程の多様性と学習者の個人差の検討

—問題解決を主眼とする高校生の探究活動において考慮すべき要因として—

専攻 人間発達教育

コース 教育コミュニケーション

学籍番号 M22009G

氏名 綿貫 克洋

1 問題と目的

平成30年(2018年)3月に公示された高等学校学習指導要領より「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」となり、高等学校においては、課題発見・解決の資質・能力の育成を目指し、より高度化・自律化した探究的な学習の実施が求められるようになった。以前より探究的な学習は、総合学習、卒業研究といった形で先進校を中心に行われてきた。中でもSSH・SGH指定校では生徒による課題研究が盛んに行われ、成果が積み重ねられてきた。しかし、あいまいなテーマ設定、実験の失敗、データ収集の困難さなど高校生が直面する課題は多く、自律的に活動できるかどうかは個人差が大きい。協働的な学習としてグループ単位による課題研究を行えば、他者との関係に悩む生徒もいる。

このような自律的・協働的で探究的な学習における生徒の変容の実態把握は、批判的思考力、表現力といったスキルの観点、生徒の内面の変化としての自己形成、リーダーシップ、キャリア展望、高大接続といった観点からの研究が行われてきた。しかし、研究中の失敗といった困難に直面した際の問題解決など、探究のプロセスの解明およびそのプロセスにおける学びをとらえた研究は寡少であり、このような学びと進学後の学びとのつながりは明らかにされていない。さらに、自律的で探究的な学習に対する個人差を検討した研究もわずかである。

これらを踏まえ、探究のプロセスを自己調整学習の過程と捉えることで探究プロセスにおける生徒の内面を明らかにし、学びの実態と進学後の学びのつながりおよび個人差の解明に迫れ

ると考え、本研究の目的を設定する。

本研究の目的は、探究的な学習を自己調整学習の過程ととらえ、そこでの探究過程の実際とその過程に影響を及ぼすと考えられる学習者の個人差について明らかにすることである。

この目的に対し、2つの研究を設定した。

研究1の目的は、高等学校で行われる探究活動において、どのような学びが生起しているのかの実態をとらえ、それが進学後の学びにどのようなつながっているのかを明らかにすることである。

研究2の目的は、自己調整学習の程度、総合的な探究の時間に対する課題価値、探究活動に対する個人の傾向の3観点をもとにこれらの差異や関係性を検証するとともに、調査対象者の類型化を試み、探究活動に取り組む学習者の個人差の一端を明らかにすることである。

2 方法

SSHに指定され、グループ単位による課題研究を行っているX高等学校を調査対象として、

【研究1】では、卒業生である大学2年生を対象にインタビュー調査を行う。【研究2】では、在校生を対象に質問紙調査を行う。

3 【研究1】結果と考察

2023年4月から7月にかけて7名の卒業生に調査を行い、得られたデータはそれぞれSCAT(大谷, 2019など)により質的データ分析を行った。探究プロセスにおけるストーリー・ラインと理論記述を自己調整学習の予見・遂行・自己内省の観点から捉えたうえで、進学後の学びとのつながりを検討した。

(1) 探究プロセスにおける学び

どの卒業生においても、問題への気づき（予見）、問題解決の試み（遂行）、振り返りと修正（自己内省）というプロセスが見られた。一例として、データ収集の遅れによる焦り→データ収集自体が目的化→研究目的の喪失への気づき（予見）→援助要請と他者からの助言（遂行）→グループ内協議（遂行）→研究計画の修正（自己内省）というケースがあった。

(2) 進学後の影響

探究活動における問題解決場面で得た学びが大学で学びとして発揮されるケースが見られた。先ほどのケースでは、課題研究の方法への理解・批判的思考力の高まり（高校）→大学でのアクティブラーニング形式の授業での実践やボランティアとしての高校生対象の探究関連イベントでの助言指導（大学）であった。

4 【研究2】結果と考察

2023年7月に同じくX高等学校で全校生徒を対象にWeb形式によるアンケート調査を行った（有効回答数399名）。質問項目は、Toeringら(2012)をもとに作成した自己調整学習尺度(26項目)・4件法および5件法、伊田(2003)をもとに作成した課題価値測定尺度(18項目)・7件法、独自作成の探究活動傾向を問うもの(6項目)・6件法の計50項目。

(1) 結果

課題価値測定尺度の因子分析(最尤法・プロマックス回転)の結果、「利用価値」「興味価値」「獲得価値」の3因子が抽出された。自己調整学習尺度の「計画」「自己モニタリング」「評価」「振り返り」「努力」「自己効力感」の6下位尺度と探究活動傾向の「学習形態傾向」「探究学習傾向」は信頼性の検討を行った。

各下位尺度間の年次差を分散分析及びTukey法による多重比較により検討した結果、「計画」は1年次が2, 3年次に対して有意に低く、「利用価値」「獲得価値」は1年次が、2, 3年次に対して有意に高かった。

「学習形態傾向」と「探究学習傾向」を用いたクラスター分析(ward法、平方ユークリッド距離)により、「個人知識習得型(66名)」「集団知識習得型(84名)」「個人知識探究型(166名)」「集団知識探究型(73名)」の4類型が抽出された。

下位尺度得点の差を検討したところ、「個人知識習得型」は「集団知識探究型」より「計画」「自己効力感」「利用価値」「興味価値」「獲得価値」において有意に低く、「集団知識習得型」は「集団知識探究型」より「利用価値」「興味価値」において有意に低く、「個人知識探究型」より「興味価値」において有意に低かった。

(2) 考察

探究活動に対する「集団一個人」「知識習得—知識探究」の個人傾向の差が、自己調整学習の「計画」「自己効力感」や、「課題価値」において差があることがわかり、探究活動を指導する教員にとって個人差を考慮する上での示唆が得られた。

5 総合考察

探究活動ではテーマ設定だけでなく、どのように探究活動を行っていくかというプロセスそのものにも学習者個人によって多様な学びが生じる可能性が示されるとともに、さらにその学びが進学後の学習場面などで認識されるといった高等学校での探究活動での学びとのつながりも個人差はあるものの示されたと考える。また、グループか個人かという学習形態や知識探究的か知識獲得的かという学習様式による学習者の個人差があることが示されたと考える。

6 本研究の課題

SSH校1校を対象としているため、他校の実践との比較検証が必要であると考え。また、探究活動に対して消極的な生徒など多様な生徒を対象とした検討も必要であると考え。

主任指導教員 中間 玲子
指導教員 中間 玲子