

オンデマンド型遠隔授業の知識確認テストの得点と 自己省察の入力文字数の関係

千々岩 宏晃

要旨

本研究は、知識確認テストの得点とミニツツペーパー(自己省察フォーム)の気づきの入力文字数の関係を研究したものである。結果、得点と文字数には、中程度の相関関係があることがわかった。また、分散図の分析から、得点と文字数の関係が導出された。

さらに、相関関係から逸脱する学生グループの分析から以下の知見が得られた。高得点群や多記述群の学生は自己省察フォームをほぼ全回提出していたのに対し、低得点～中得点群の学生は3～5回提出がなされていなかった。これが総得点と入力文字数に影響を与えていた。また、記述をオープンコーディングの手法で分析した結果、全グループに共通する記述カテゴリーは「授業内容の再生」「授業への感想」「経験・体験との接続」「心がけ」であった。一方、少記述群の学生は1つのカテゴリーしか含まず、低得点群には「無関係事項の披露」「一般論への言及」といった授業内容とかかわりの薄い記述がみられた。多記述群では「受講生の気づきへの反応」「前回までとの関係」「既有知識との接続」「教員へのリーチ」などの授業内容の連続性や周辺要因に関する記述が多く、これらが入力文字数を増加させていた。

キーワード：客観テスト、自己省察(リフレクション)、文字数、アセスメント(査定)、評価

1. 研究背景と目的

講義等の授業での感想やコメントを集めるミニツツペーパー(吉田 2017)と、それに類する「大福帳」(織田 1991, 1995)「シャトルカード」(南部 2005)「リアクションペーパー」(須田 2017)や、授業中の学びや自らの気づきを書かせるような自己省察(セルフ・リフレクション)等の記述課題を課すと、受講生に「どれぐらい／何文字ぐらい書けばいいのですか」という質問を受けることがしばしばある。思考の深さは書く文字数(以下、文字数)ではない、ということとは直感的にわかる一方で、「どれぐらい書けばいいのか」を具体的に伝えることは、授業のユニバーサル・デザイン化には必要でもある⁽¹⁾。

しかし、実際には、ある字数を指定したとして、その妥当性・正当性を説得的に説明することも難しいだろう。少ない文字数でも世の妙を言い当てた金言もある一方で、文字数が多くても何を言いたいのかよくわからない文章もあるからだ。他方、理解を得つつ記述の質を確保しようとするのであれば、量も相応に必要であることは想像に難くない。

また、アセスメントの際、自己省察カードの文字数という量的側面と、授業内容を問うような知識確認テストの出来に、関係があるように見えることもある。雑駁に言い換えれば、気づ

きに文字数が多く書けている者は授業内容を理解できているように見え、逆に授業が十分に理解できていなければ気づきを文字数をかけて書くことはできないのではないかという仮説が生まれるのである。

授業担当教員にとっても、主観的評価を行う際、受講生の記述が授業内容を理解したかどうかの判断材料になりうることも想像に難くない。その際、記述内容を重視するのは当然であるにしても、規定文字数を何字に設定するか、規定量に達しているかどうかで評価を変えるかどうかなどは、大規模人数講義等では教員による評価行為の効率化とも相まって、議論の対象となりうる。

本研究では、A大学で行われた、オンデマンド型の遠隔授業における、知識確認テストの結果と、自己省察フォーム内の気づき欄の記述文字数および記述内容を取りあげ分析する。この授業は、言語とコミュニケーションにかかわる基礎的な事項を扱うもので、言語哲学・コミュニケーション論・言語学・相互行為言語学・社会言語学・日本語教育学等の内容が広範に扱われ、基本的な知識に加えて、高等教育におけるリベラルアーツの育成に必要な思考力の養成も射程に含まれている。次節ではミニッツペーパーおよび自己省察の先行研究を概観することで、これまでのミニッツペーパーおよび自己省察と知識確認テストの関係にかかわる議論を概観する。

2. 先行研究

本節では、2.1節でミニッツペーパーについて、および2.2節で自己省察との関係について先行研究を概観する。

2.1 ミニッツペーパーの概要

ミニッツペーパーは、毎回、授業の最後にその授業を振り返り、文章や学んだことや不明点・疑問点などを記述させることで、学びを整理させるための用紙、ならびにそれを用いた授業手法である(cf. 吉田 2017 : 156, 須田 2017 : 14)。主に高等教育において、講義型の授業にインタラクティブな要素を持ち込むための教具として用いられ、そのポジティブな教育的効果が研究されている(藤田・溝上 2001, 向後 2006, 2007, 河野 2013)。

これらは、「リアクションペーパー」(須田 2017)「何でも帳」(田口 2002)「大福帳」(織田 1991, 1995)「コミュニケーションカード」「シャトルカード」(南部 2005)等と呼ばれ、様式や形式、フィードバックの仕方等は授業担当者に任されている(千々岩・中岡 2023)。なお、本稿が研究対象とする授業では、このミニッツペーパーを「自己省察フォーム」と呼称している。これは、自己省察が当該授業に有効な役割を果たすものとして設定されていることを意味する。詳細を次節で説明する。

2.2 ミニツツペーパーにおける自己省察

ミニツツペーパーは、講義型および実習・演習型の授業において、学習経験を深化させたり、教員が受講生を形成的・総括的に評価する手段として用いられている(cf. 向後 2006, 久保田 2018)。また、複合的なアセスメントは学習活動を促すことも指摘されているため(中井 2010)、知識を確認するような客観テストで授業の理解度を確認したうえで、さらにミニツツペーパーで自己省察を促すことはアセスメントの上でも重要だろう。

本研究での自己省察(cf. Rodgers 2002, 玉井 2019, 坂田 2019)は、この授業内で局所的で固有の定義を有する。それはすなわち、「言語とコミュニケーションにおける自己の前提を疑い、問い・記述・解釈や分析・フィードバックを通して、自らの考え、経験との結び付けや行動変容の可能性を記述すること」である。

坂田(2019)は、教師教育の文脈の中で、「前提を疑う」ことをリフレクションのキーワードとして挙げている(pp.8-9)。本稿の対象とする授業のテーマである言語およびコミュニケーションは、我々が日常で経験している身近なものであるがゆえに、前提を疑うことが重要となる。

また、玉井(2019)は、教師教育の文脈の中で、リフレクションの基本技術の中に「問い」「記述」「解釈/分析」「フィードバック」を挙げている。リベラルアーツ育成のための言語とコミュニケーションという科目の特性においては、単に「年上にきちんとした敬語を使う」「正しい日本語を使おう」「若者言葉は使用禁止」というような方法論的なものではなく、そのような言説が発生する原因や解釈、批判的検討等、人間のインタラクションにおける根底への接近が取り上げられるべきである。そのため、ある言語現象に疑いを持ってそれを記述したり、さらに進んで解釈・分析をして検討したり、それに対する自身への、または教員からのフィードバックを踏まえてさらに問いを立てたりするような、複層的な思考が重視される。翻れば、Rodgers (2002)がデューイーを解釈するように、単なる思い付きを言う(mulling over)のであれば、良い自己省察ということとはできない(p.849)。

また、授業内容を自らの経験と結び付けて読み解く自己省察は、授業内外の学びを積極的に結び付けようとするラーニング・ブリッジング(以下、LB)態度(河井 2011, 河井・溝上 2012)とも連動する。文系大学教育において、LB 態度が卒業後の職業的レリヴァンスに関連するという調査報告(小山 2018)を鑑みても、教育実践において経験に基づく自己省察を促すことは重要である。

2.3 ミニツツペーパーと文字数の関係

一方で、管見の限りでは、ミニツツペーパーや自己省察がどの程度の文字数を想定しているのか、共通の見解は見られない⁽²⁾。例えば、振り返りと成績との関係を述べた河野(2013)は毎回の授業を記録する形式の「振り返りシート」を書かせ、その「ていねいさ」と期末試験の点数との有意関係を認めている。ただし、この「振り返り」が自己省察とどのような関係にあるのか、また、評価基準となる「ていねいさ」がどのような基準か、またその振り返りの文字数がどの程度かについては触れられていない。

類似の研究では、箕浦ほか(2022)がe-learningにおけるタイピング技能の習得と振り返りの関係を報告している。箕浦ほか(2022)によれば、アンケートに『振り返りが「できている」』と回答した受講生は、「できていない」「アンケート未提出」の者に比べて、文字数が多いことが報告されている。また、振り返りが「できている」と答えた受講生は、成績が良い割合が高いことも報告されている。この研究は、文字数-理解度の関係を理解するにあたって示唆的であるが、箕浦ほか(2022)がタイピング技能を対象としていること、振り返りが「できている」と判断するのは受講生自身であり、その振り返りの内容がどのようなものであるかは触れられていないため、検証の余地があるといえる。

以上の研究から、いくつかの疑問が導出される。まず、知識を問うようなテストの得点についても、その結果と文字数との関係はあるのだろうか。また、そうだとしたら、テスト得点が良いものはミニツッペーパーに何を書いており、テスト得点が高い者は何を書いていないのか。本研究では、以下のリサーチクエッション(RQ)を設定する。

RQ1：オンデマンド型遠隔授業の知識確認テストの得点と自己省察フォーム内の「気づき」セクション(ミニツッペーパー)の入力文字数は相関関係があるか。

RQ2：ある場合、その関係はどう詳述できるか。

3. 研究対象と方法

本節では、3.1で研究対象の授業内容や授業手順について詳述し、3.2で研究方法の概要を述べる。

3.1 研究対象

本研究が対象とするのは、A大学で行われた、オンデマンド型の遠隔授業の受講生339名の知識確認テストの結果と、自己省察フォーム内の気づき欄の記述文字数および記述内容である。この科目は、所属を問わず履修登録可能な人文系の抽選科目であり、いわゆる「基礎教養」として位置づけられる。分野としては言語とコミュニケーションにかかわる基礎的な事項を扱うもので、言語哲学・コミュニケーション論・言語学・相互行為言語学・社会言語学・日本語教育学等の内容が広範に扱われる。配信は全14回行われた。

授業は、全てラーニング・マネジメント・システム(以下、LMS)上で行われた。担当教員が作成した講義動画の視聴を主とする、いわゆるオンデマンド型形式の講義である。主な授業手順は、以下のとおりである。

主な授業手順

1. 教員による前回の受講生の気づきへのフィードバック動画の視聴(15分程度)

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 2. 講義動画視聴 | (45分程度) |
| 3. 課題 | (15分程度) |
| 4. 自己省察フォーム(気づき)の記入 | (15分程度) |
| 5. 知識確認テスト | (10分程度：ただし制限時間は30分) |

まず、1では、初回を除く毎回の授業冒頭で、良い自己省察がどのようなものかを10件ほど紹介した。自己省察フォームを記入する際の授業内指示として、学習内容から得た気づきや、(LBのような)自らの経験や考えたこと等との接続を行うような内容や質問、授業にかかわるコミュニケーションに関する相談を主に取り上げている。

3の課題は、ほぼ各回あり、LMS上で自分の考えや発見、写真を撮って投稿するものまで様々な方法がとられている。ただし、課題においては、試行錯誤の許容という観点から、課題実施やその内容は評価には含まれていない(受講生にもそのように説明している)。

今回、研究の対象とする4は、「自己省察フォーム」というオンライン上のフォームに入力させ、提出させた。フォーム内では、毎回、授業理解を1～4で評価させ、各回の課題などを記述させている。自己省察の記述については、フォームの最後に「気づき」という欄を設けて記述させた。気づき欄には、「授業とかかわることで、これまでの経験とつながったこと・インパクト・やってみたいこと・解決してみたい課題等、気づきを書いてください。授業担当者が読んでわかるように厚く書いてください」という指示文を毎回付した。

なお、自己省察フォームの配点は30点である。以下の指示をシラバスに記載し、さらに、第1回目の授業でも同様の説明を行った。ただし、自己省察フォームの得点については、主に授業担当教員の主観評価であることから、本研究では扱わない。

「参加度」は毎回の授業での自己省察カードの記載を指す。記載内容が厚く考察が詳細であるほど良い。逆に記載内容が薄い場合は、授業に参加していないということであるため、低評価となる。主に気づきや、自身の経験との接続が書かれているものを高く評価する。必ずしも長いものがよく、短いものが非本質的だということにはならないが、経験や気づきの説明をする際にはある程度の記述が必要であることも事実である。目安として、400字程度書く者は20～30点を取りやすく、それ以下では200字程度を10～20点、100字以下を0～10点となり、説明不足であるといえる。

また、5の知識確認テストは、授業内容の理解確認として毎回5点、オンデマンド型の動画を視聴し、自己省察を行った後に行うように指示した。14回行い、72点分出題されている⁽³⁾。

以上の指示から、受講者は、毎回知識確認テストにおいて満点となる5点を取り、そのトピックについて気づきや自身の経験との接続が書かれた400字程度の自己省察を行うことが期待されていた。

3.2 研究方法

受講生339名の知識確認テストの合計点と、自己省察フォーム内の気づき欄の記述文字数の1回あたりの平均文字数(=全回の記述文字数総合計÷14回)に対して、相関関係(ピアソンの積率相関係数)を計算した。次に、分散図を生成し、分散図内に見られるいくつかの特徴的な受講生群を抽出した。

さらに、それら受講生群の記述内容に関して、各記述文に対しオープンコーディングを行った。そのうえで、記述内容を詳述した(オープンコーディングの方法についての詳細は4.4.1節に結果とともに示した)。

4. 分析結果と考察

本節では、4.1で相関関係の確認をした後、4.2で特異な学習者群を抽出し、4.3で受講・提出回数との関係、4.4で気づきの記述内容の分析を行う。

4.1 知識確認テストの得点との自己省察の入力文字数の相関

知識確認テストの得点と自己省察フォームへの「気づき」欄への入力文字数の相関係数は $r=.684$ で、中程度の正の相関があることが分かった。相関係数 $r=0.7$ 以降を強い相関ととらえる慣習(島田・野口 2017: 22)から、中程度の相関の中でもより強いことが言える。

また、決定係数は $r^2=0.467$ で、約半数(46.7%)がこの相関で説明可能である。

ここから、RQ1(オンデマンド型遠隔授業の知識確認テストの得点と自己省察フォーム内の「気づき」セクション(ミニッツペーパー)の入力文字数は相関関係があるか)には、「中程度の正の相関がある」と答えることができる。

4.2 分散図の生成と学習者群

次に、RQ2(相関関係がある場合、その関係はどう詳述できるか)に答えるため、まず、回帰直線を含む分散図(図1)を生成し、ばらつきを検討した。結果、3つの特徴をさらに追加できることが分かった。

- 1) 入力文字数が100字以下であり、かつ55点以上の得点を取得した者はいなかった(=約75%以上得点を得る者は100字以上を書いている。)
- 2) 知識確認テストの単位取得上の下限である30点に満たない⁽⁴⁾者全員が、気づき欄も平均200字を越えなかった。(=修学が不十分である者は200字以上書いていない)
- 3) 想定分量である400字以上を書いて知識確認テストの点数が40点を下回る者はいなかった。(=400文字以上書く者は、知識確認テストで最低55%以上の点数を取っている。)

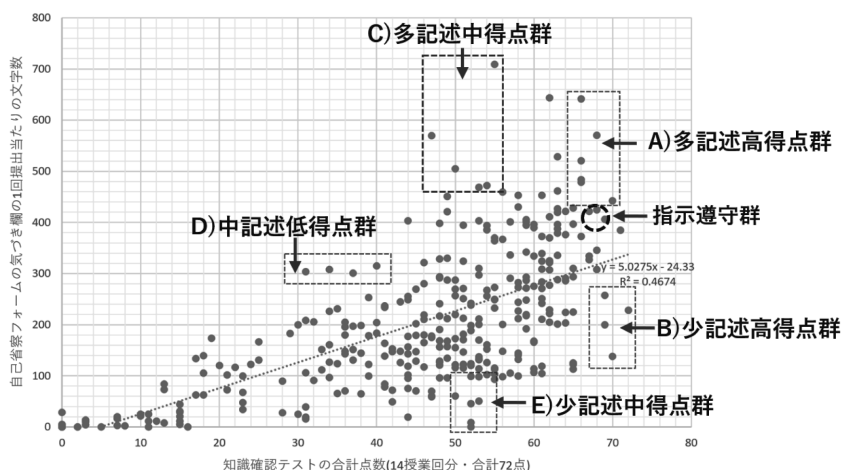


図1 入力文字数と合計点数の分散図と回帰直線

また、分散図の検討の結果、相関関係に大きく背反した受講者群を確認できた。以下のA～E群の5群である。また、参考として、図には「指示遵守群」(毎回知識確認テストにおいて約5点を取り、400字程度の気づきを書いていた群)を示している。

- A) 多記述高得点群: 文字数が1回平均450字を超し、かつテストの点数も65点以上の群 ($n=6$)
- B) 少記述高得点群: 文字数は1回平均150～250字程度だが、テストの点数は65点以上と高い群 ($n=4$)
- C) 多記述中得点群: 文字数は1回平均500字以上と多いが、テストの点数が55点を下回る群 ($n=5$)
- D) 中記述低得点群: 文字数は1回平均300字程度だが、テストの点数が40点を下回る群 ($n=4$)
- E) 少記述中得点群: 文字数は1回平均100字以下と少ないが、テストの点数が50点以上55点以下の群 ($n=10$)

これら特異な学習者群から、相関が「中程度」であることの内実を分析する。まず、テストの点数と、自己省察フォームの提出回数との関係について分析する。次に、実際の記述内容の特徴を分析するため、各群に分けてオープンコーディング(日高 2019)を行うことで、記述内容の特徴を抽出する。

4.3 テストの点数と自己省察フォームの提出回数

以下(表1)が各群の自己省察フォームの提出回数の中央値および平均値である。

高得点群(A・B群)、多記述群(A・C群)はほぼ全回(14回)提出する一方で、低得点～中得点群(D・E群)は、3～5回程度提出していない回がある。自己省察フォームを提出しなければ平均文字数が減ずるうえに、1回の授業での知識確認テストの点数が5点であることを考える

表1 各群の文字数・テスト点数と提出回数の一覧

群	1回提出あたりの 平均文字数	テスト点数合計	提出回数 中央値	提出回数 平均値
A 多記述高得点群	平均450字超	65点以上	14	14
B 少記述高得点群	平均150～250字	65点以上	14	13.75
C 多記述中得点群	平均500字	55点以下	14	14
D 中記述低得点群	平均300字	40点以下	11.5	11.5
E 少記述中得点群	平均100字以下	50-55点	11	9.3

と(知識確認テストも受けていないと仮定すれば)15点～25点程度のロスが生じることとなり、テストの総得点にも影響がある。一方で、E群には授業指示に従わずに自己省察フォームを全く提出せず、小テストだけを受けるという受講生も存在した。これにより、点数－文字数の相関関係に影響を与えていると考えられる。

4.4 記述内容の検討

本節では、自己省察フォームに書かれた気づきの記述の記述内容について考察することで、記述内容の特徴を抽出する。

4.4.1 オープンコーディングの概要

4.2節に記載した5グループの自己省察フォームの気づきの記述377件を対象とし、1つのエクセルシートに出力した後、印刷し、それぞれの気づきを意味のまとまりごとに分けた(切片化)。基本的に1文が1つの意味のまとまりをなすと捉えた。ただし、接続詞で結ばれた1文の場合、前後で別の主題を持つと判断した場合は、別の切片とした。

次に、切片化した気づきの内容を、「記述タイプ」としてラベル付けした。この際、述語の形に注意し、書いている内容の記述となるようにした。これは、例えば「Xであることを発見した」と述べていても、書いている内容が授業を繰り返しただけ(すなわち授業の「再生」になっているだけ)という場合もあるからである。また、ラベル付けの際は、形式や内容が似通っているもののみ、1つのラベルとすることで、恣意的な統合は行わず、可能な限り別のタイプとしてラベル付けを行うことを心掛けた。結果、全62タイプあった(すべて付記に示した)。

その後、気づきの記述に構造化(順序性)があることを確認したため、記述文全体における「冒頭」・「本体」・「末尾」のどこで出現しやすいかで著者の直感で大別・並べた。その後、それぞれのどの箇所に出やすいか・記述タイプの内容はどうかを観点として、記述カテゴリーとして統合した。その結果、「カテゴリー」が20個生成された。以下が一覧である。

表2 コーディングから抽出された記述カテゴリーの説明と例文

話段	記述カテゴリー	説明	例（同様の例を組み合わせた作例）
冒頭	1) 初回授業	初回授業特有のもの	難しいと聞いたが、興味のあることなので挑戦したいと思った。
	2) 受講生の気づきへの反応	授業冒頭に紹介する受講者の気づきへの反応	冒頭で紹介された他の受講生の意見が私にはない考えで参考になった。
	3) 前回までとの関係	前回までの授業との関係に関する気づき	これまでの授業は「授業内容X」についてでしたが、今回は「授業内容Y」のような気がしました。
本体	4) 授業内容の再生	授業の概要や内容をそのまま、ないし言い換えて再現したもの	((授業中に述べられたことを繰り返して))「授業内容」を学習した／気づいた／発見した。
	5) 授業への感想	授業内容に対する感想を述べたもの	「授業内容」に共感しました。なぜなら、((理由説明))。
	6) 授業内容を受けての発見	授業を受けての発見したことの説明	私は「授業内容」について事例をもとに分類するのが苦手だと感じました
	7) 課題への反応	課題を行ったうえでの感想や気づき	課題をしたうえで発見がある。それは、「授業内容」が「気づき」ということである。
	8) 経験・体験との接続	これまでや、現在経験していることとの関連付け	「授業内容」は日常にあふれているなと思いました。
	9) 既有知識との接続	今まで見聞きした知識との関連付け	「授業内容」についてすでに知っていたが、講義内容と齟齬があったので調べてみた。結果は…〔以下略〕
	10) 授業に対する反論・別解釈	授業内容に対する反論や別の解釈の提示	今回「授業内の語」という語が紹介されていましたが、私はそうは呼ばないと思います。
	11) 授業内容を実践する際の困難さ	授業内容を実生活で行う際の困難さの提示	「授業内容」だとあったが、「別の場合」は難しいことだと思った。
	12) 仮想	授業を受けなかったり、立場を想像したりした際の予測	私だったら「授業内容」と言われたとき、「別の言動」をしてしまう気がしました。
	13) 関連した別事項の提示	授業内容と関わる／連想される事項の紹介	授業内容と関係し、「伝聞したこと」だと聞いたことがあるが、「意見」だと考えた。
	14) 無関係事項の提示	授業内容から外れた事項の提示	私は「趣味」が趣味なのですが、「趣味の話が続ける」。
末尾	15) 教員へのリーチ	教員への質問や希望	授業内で話されていたことは、「授業内容」であるとは言えないのでしょうか？
	16) 疑問点の提示	授業を受けた漠然とした疑問	「授業内容」について学んだが、なぜ今まで「授業内容」という考えに至らなかったのか疑問に思った。
	17) 感情的側面への言及	授業内容に関する感情	「授業内容」が減るのは悲しいと思った。
	18) 心がけ	授業を受けて今後行いたい行動や意識、態度	仕組みを知っておくことでそのようなことを減らすことができると思います。
	19) 別話題への言及	授業から想起された別の事象	別の話題だが、「授業内容」は「別の事象」だと思う。
	20) 一般論への言及	授業内容の一般論への還元	何回も感じるのですが、TPOが大切だと思います。

その後、各学習者群に1度でも出現したカテゴリーを対照表にした。以下である。

表3 記述カテゴリーと各群での出現関係の対照表

話段	カテゴリー	A 多記述 高得点	B 小記述 高得点	C 多記述 中得点	D 中記述 低得点	E 小記述 中得点
冒頭	1) 初回授業	●			●	●
	2) 受講生コメントへの反応	●		●		
	3) 前回までとの関係	●		●		
本体	4) 授業内容の再生	●	●	●	●	●
	5) 授業への感想	●	●	●	●	●
	6) 授業内容を受けての発見	●				
	7) 課題への反応	●		●		●
	8) 経験・体験との接続	●	●	●	●	●
	9) 既有知識との接続	●		●	●	
	10) 授業に対する反論・別解釈		●	●	●	●
	11) 授業内容を実践する際の困難さ			●	●	
	12) 仮想	●				
	13) 関連した別事項の提示				●	●
	14) 無関係事項の披露				●	
末尾	15) 教員へのリーチ	●		●	●	
	16) 疑問点の提示				●	●
	17) 感情的側面への言及		●	●	●	●
	18) 心がけ	●	●	●	●	●
	19) 別話題への言及			●	●	
	20) 一般論への言及				●	

●があれば出現したことを示す

そこから、各学習者群に共通したものや、多記述に共通のもの、少記述や高得点・低得点に特有のものを示したものが以下の表である。この際、中記述は除外した。

表4 共通のカテゴリーや群に特有のカテゴリーを抽出した表

話段	カテゴリー	全群 共通	多記述 (A・C) 共通	小記述 (B・E) 特有	高得点 (A・B) 特有	低得点 (D) 特有
冒頭	1) 初回授業					
	2) 受講生コメントへの反応		●			
	3) 前回までとの関係		●			
	4) 授業内容の再生	●				
	5) 授業への感想	●				

本体	6) 授業内容を受けての発見			少記述に 特有のカ テゴリ ー 無し		
	7) 課題への反応					
	8) 経験・体験との接続	●				
	9) 既有知識との接続		●			
	10) 授業に対する反論・別解釈					
	11) 授業内容を実践する際の困難さ					
	12) 仮想				●	
	13) 関連した別事項の提示					
末尾	14) 無関係事項の披露					●
	15) 教員へのリーチ		●			
	16) 疑問点の提示					
	17) 感情的側面への言及					
	18) 心がけ	●				
	19) 別話題への言及					
	20) 一般論への言及					●

●があれば出現したことを示す

以上の共通性と特有性を足掛かりとして、以下4.4.2～4.4.4で特徴を列記する。

4.4.2 共通カテゴリーの特徴と文字数

まず、全ての受講生群に共通するカテゴリーは、「4) 授業内容の再生」「5) 授業への感想」「8) 経験・体験との接続」および「18) 心がけ」の4つである。ここから、授業内容の再生、ないし授業への感想、または学習内容にかかわる自己の経験や体験との接続を述べ、次に心がけを述べるといったような組み合わせを用いて、典型的な気づきの見取り図を導出することができる。

表5 共通の記述カテゴリーを用いた気づきの見取り図

本体	4) 授業内容の再生 今日は「授業内容」ということに気づきました。	5) 授業への感想 「授業内容」に共感しました。	8) 経験・体験との接続 昔「過去の出来事」ということがありましたが、思いかえせば「授業内容」であったことが今回の授業を通してわかりました。
末尾	18) 心がけ 仕組みを知っておくことで、ミスコミュニケーションを減らすことができると思います。		

「4) 授業内容の再生」「5) 授業内容の感想」においては、通常、その説明や理由が「8) 経験や体験との接続」とともに記述され、文字数が増加する。まとめとして「18) 心がけ」を加えれば、さらに文字数は増加するという仕組みである。通常、この4つがすべて同時に出現することは少ないが、組み合わせで用いられることは多い。例えば、以下の記述がその例であ

る。①が授業内容の感想であり、②がその感想を持つ理由となる経験との接続である。

データ 1. 多記述高得点群 No.5-10(156/469字)[学習項目：地域方言]

①関西の人が自分の方言が好きなことに変に納得した。// ②私も関西出身なのだが、他の地域に行けば行くほど半意識的に関西弁を話している気がする。関西にいるときは周りもほとんど関西弁を話しているので感じないのだが、他の地域で他の方言を聞いていると関西弁を話したくなるので生まれ育った土地の言葉に愛着がわいているのだと感じた。
(以下略)

このように、カテゴリーを複数組み合わせることで文字数が増加する。特に多記述群において、この傾向は強い。

ただし、「4) 授業内容の再生」の記述は、基本的に授業内容をそのまま再現するだけであるため、自己省察を行っていないことが示唆されるカテゴリーである。特に受講生の記述では、気づきを述べよと言っていたからか、「[授業内容の再生] であることに気づいた / 発見した」と言って、講義内容を気づいたことになっている記述もあった。これは自己省察と判断し難い。また、「5) 授業内容の感想」に関しては理由説明がなければ単なる感想であり、自己省察やLBが起こったかどうかを判断することは難しい。すなわち、「8) 経験や体験との接続」や(授業内容から導出された)「18) 心がけ」と組み合わせられていることでようやく、自己省察の成立を判断できるようになるともいえる。

4.4.3 少記述中得点群が少記述である理由

次に、少記述群の記述が少ない理由について分析する。

4.4.2ですでに共通に出現するカテゴリーを見たが、少記述群(B群・E群)には特有のカテゴリーがない。一方で、少記述中得点群の文字数が少ない原因は、4.3で述べた提出回数に加えて、自己省察におけるカテゴリーの組み合わせを行うことが少ないからであると考えられる。少記述群の記述には、これらカテゴリーの一つのみを用いた記述が頻回に見られる。以下がその例である。

データ 2. 少記述中得点群 No.5-7(38字)[学習項目：敬語]⁽⁵⁾

自分が無意識に「タメ語」を用いて、他者との距離を調整していることが分かった。

これはカテゴリー「4) 授業内の再生」に当たる。敬語が他者との心的距離の調整として用いられているという授業内容を再生したものである。また、ここでは語られていないが、受講

生自身は「他者との距離の調整」として何らの経験・体験が想起されていることは予測できる。一方で、それを記述するところまでは行っていない。

また、別の例では、「4）授業内容の再生」が2回使われ、「18）心がけ」が示されている。ここでも、「8）経験・体験との接続」等は使われていない。確かに、授業を再生できるだけの学習が起きているかもしれない⁽⁶⁾が、それを判断する材料が不足しているともいえる。

データ 3. 少記述中得点群 No.6-2(128字)[学習項目：アサーション]

①今回の講義では、自分がどれほどノンアサーティブであるかを気づくことができた。//
②アサーティブであることは相手のためにもなるし、自分の言語行為を明確に示すことができることがわかった。//③これからは日常生活の中での話し合いで、アサーティブを重要視して過ごしていきたい。

以上から、少記述群においても、学習が起こったことは仮定できる。でなければ全くの誤りを再生することになるからである。しかし、カテゴリーを組み合わせで記述することがないため、文字数は少なくなる。

4.4.4 中記述低得点群（D群）に特有のカテゴリーと文字数

中記述低得点群(D群)は、平均で300字の文字数をかいているにも関わらず、テストの点数が低い群である。この群は、「文字数が多ければ点数が高い / 点数が高ければ文字数が多い」という相関に背反する群である。

この群に特有のカテゴリーには、「14）無関係事項の披露」と「20）一般論への言及」がある。このカテゴリーを含有した例に、以下がある。

データ 4. 中記述低得点群 No.1-11(128字)[学習項目：若者語]

①僕は友人との会話では若者言葉をよく使いますが、親の前では一切使いません。その理由としては、そもそも親に意味が分からないことや、おバカ感を出すことで親に心配をかけたくないという気持ちがあるからです。//②最近ではニュースで若者言葉が取り上げられ、親の世代でも少しずつ認知はされていますが、まだまだ親に若者言葉を使えるほどは知れ渡ってはいません。//③若者言葉が世代を超えればいいなあと思っています。

このデータは①～③で区切り、3つの切片として分析したものである。授業内容は、「若者語が言葉の乱れではなく、既存の言語の規則性にのっとって使われつつ、共同意識を高めるものである」というものであった。一方で、記述内容は「心配をかけたくない(無関係事項)」「認

知されている / 知れ渡っている (一般論への言及)」「世代を超える (無関係事項)」といったものであり、授業内容を再生したり、それをもとに体験と接続したり、というものとは判断し難い。評価の際のアセスメントとしても、学習項目である「若者語」の取り扱いに関する概要が理解できていたか授業者には判断できないだろう。このように、一般論と、学習項目のイメージ (この例の場合は「若者語」) に沿った無関係事項を組み合わせることで文字数が増加し、多記述でも低得点になりうるが見て取れる。

4.4.5 多記述群の特徴

最後に、多記述群の特徴を見ることで、文字数の増加と授業理解への関係を見る。

まず、多記述群の特徴として、いくつかのカテゴリーを組み合わせた記述がある。以下、例を見る。

データ 5. 多記述高得点群 No.1-7(687字)[学習項目：フィラー]

①「プレゼンテーションのとき、「えっと」「あのお」等のフィラーはやめた方がいい」ということを聴いて、僕のゼミの先生もプレゼンテーションのコツとして、「え〜」「あの〜」などの耳障りな口癖をしないことを挙げていました。僕は最近、ゼミでプレゼンテーションを行う機会があり、そのときはフィラーを使わないように意識していましたが、セリフが飛んだときに「えー」と言ってしまいました。今思うと、無意識に言っており、沈黙を誤魔化そうとしていたのかもしれない。//

②昔小学校の校長先生が、「えー」や「まあ」などを使っていたのは、低学年から高学年まで生徒全員に伝わるように考えて話していたからだということに気がきました。//

③また、「一般教養科目の先生は、フィラーを使いがちかもしれない」と授業で聞いて、実際にフィラーを使っているか確かめたくなりました。というのも、様々な人が受講していて、みんなに分かりやすく説明するためにフィラーを使いがちになるかも、という考察がとても面白かったからです。//

④「単語の意味だけを知っても、よく分からない」という点にも、とても共感しました。というのも、高校の英語の授業でよく先生が、「意識すると、～です」と言って、一つ一つの単語ではなく、文全体から単語の意味を理解することを重視していました。なので、「ことば」の意味は使われている文脈からのみわかる、ということに納得できました。//

⑤イチロー選手と豊田社長の対談でも、意識して聴いてみると、フィラーが多く使われており、それぞれに意味があることに驚きました。フィラーが会話の中で重要であることが気付きになりました。

データ 5 には①～⑤の切片があるが、①④経験との接続、②授業内の再生、③⑤授業への感

想と、3種のカテゴリの組み合わせで構成されている。また、それぞれの切片が、授業中に説明・紹介した事例に対応している。このように、一つの事象について長く論じるのではなく、いくつかのカテゴリを組み合わせるため、文字数が多くなるという特徴を記述できる。

また、多記述群(A群・C群)に共通するカテゴリとして、「2) 受講生の気づきへの反応」「3) 前回までとの関係」「9) 既有知識との接続」「15) 教員へのリーチ」があった。

「2) 受講生の気づきへの反応」は授業の冒頭での教員のフィードバックに関する言及が扱われている。また、「3) 前回までとの関連」は、前回までの内容と今回内容を比べるようなものである。この双方が、授業を毎回受講し、気づきをもとに理解し、かつ、その授業を連合体として整理しなければ記述が難しいカテゴリであるといえる。データ6は2)の例である。

データ6. 多記述高得点群 No.1-12(241/1190字)[学習項目：言語景観]

前回のコメントで共感したものが2つありました。1つ目は、トイレの前に置いてあることが多い、「清掃中」の看板です。置いてあったとしても多くの人が入っていきます。また、実際に使うのをやめておこうと思っても、清掃員さんがどうぞとってくださることもあります。トイレは行きたかったら行かなければならないので、全てを制限しようという訳には行きませんが、それを当たり前にして仕事の邪魔をするのは良くありません。他にも近い場所にトイレがあったら、それを使おうとする心遣いこそ大切だなと感じました。(以下、省略)

また、「9) 既有知識との接続」は、受講生がすでに持っている体験・経験との接続より高度である。というのも、特定の分野に関してすでに学習していることを保持していなければ、この種の気づきを記述することは難しいからである⁽⁷⁾。

さらに、「15) 教員へのリーチ」は、気づきの末尾に用いられる、教員への問いかけである。授業内容の、特に内容を別の事例にも応用できるかといった質問や、授業内容への希望(「機会があれば事例を見せてほしい」、「[希望項目]について授業で取り扱ってほしい」など)がある。授業内容を能動的に聞くことがなければ記述できないものであると言ってよい。

加えて、2)、3)、15)に共通する特徴として、単体のカテゴリで用いることが難しいことが挙げられる。この3つのカテゴリは、授業内容にとっては周辺的である。そのため、受講生がこれらのカテゴリに入る記述だけを行うのであれば、授業内容の理解を担当教員に示すことは難しくなるだろう。そのため、これら3つのカテゴリについて記述したければ、他のカテゴリと組み合わせることが求められ、その結果、文字数が増大すると考えられる。

4.5 考察のまとめ

以上で分析と考察を行ったが、本節では分析を統合する。

まず、知識確認テストの得点と自己省察フォームへの入力文字数には、中程度の相関関係があることが明らかになった。ここから、知識確認テストの点数と、自己省察の気づきの入力文字数には緩やかな相関があることが明らかになった。

また、分散図を作成し検討したところ、以下のことが明らかになった。ここには、文字数と点数の相関関係が表れているといえる。

- 1) 入力文字数が100字以下であり、かつ55点以上の得点を取得した者はいなかった(=75%以上得点を得る者は100字以上を書いている。)
- 2) 知識確認テストの単位取得上の下限である30点に満たない者全員が、気づき欄も平均200字を越えなかった。(=修学が不十分である者は200字以上書いていない)
- 3) 想定分量である400字以上を書いて小テストの点数が40点を下回る者はいなかった(=400文字以上書く者は、最低55%以上の点数を取っている。)

次に、相関関係から逸脱しているように見える学習者群5グループに含まれる受講生の記述を取り出し、分析した。以下のことが明らかになった。

- a). 高得点群(A・B群)、多記述群(A・C群)はほぼ全回(14回)、自己省察フォームを提出する一方で、低得点群～中得点群(D・E群)は、3～5回程度、気づきを提出していない。これは総得点・入力文字数に影響を与える。
- b). 全ての受講生群に共通する記述カテゴリーは、「授業内容の再生」「授業への感想」「経験・体験との接続」および「心がけ」であり、これは組み合わせて記述できる。
- c). 少記述群の受講生は、気づきの記述に1つのカテゴリーしか含まない傾向があり、文字数の少なさの原因になっている。また、自己省察の起こりを判断しづらい。
- d). 低得点群の特有のカテゴリーには「無関係事項の披露」「一般論への言及」があり、それぞれ授業内容とかわることがなく記述できるため、自己省察の起こりを判断し難く、「文字数は多いが理解度は低い」という評価につながることを示唆される。
- e). 多記述群は「2) 受講生の気づきへの反応」「3) 前回までとの関係」「9) 既有知識との接続」「15) 教員へのリーチ」など授業内容の連続性や周辺・授業設計にかかわる希望などを示すために文字数が増加する。これらは通常、授業内容の再生等にプラスで記述される。

そのため、RQ2には以下のように回答できる。

RQ2：ある場合、その関係はどう詳述できるか。

A：記述量が多い者は、確認テストの点数も高い。記述の文字数が大幅に多く相関から逸

脱する者は、①回帰直線を超えて記述し、かつ、得点が高い者、②回帰直線を超えてはいるが、得点は低い者、の2つの種類がある。

①のタイプは、複数の記述カテゴリで記述する。さらに、授業内容に加えた授業の連続性や設計に関するコメントを加えるため、文字数が増加する。連続性や設計に関しては、複数回授業を把握・整理しなければ書くことができないため、授業理解度と連動すると仮説できる。また提出回数も多い。

②のタイプは、授業内容から逸脱する者を記述することがある。この場合は、多く記述していても内容理解は起きておらず、確認テストの点数は下がる。

また、記述が少ない者は、得点が低い傾向がある。特に記述量が少ない者に関しては、記述の際に1つのカテゴリのみを用いて書く。授業の連続性や設計に関するコメントはしない(または、できない)。このため文字数は減少する。一方で、1つのカテゴリしか用いないからといって、理解ができていないとは言えない。理解しつつ、短くまとめることができている、と解釈もできる。ただし、教員にとっては自己省察の起こりは判断しづらい。また、提出回数は少ない。

5. 結論と今後の課題

本研究では、知識確認テストの得点と自己省察の記述文字数の関係を見てきた。結論として、確認テストの得点と自己省察の文字数には中程度の正の相関があった。その相関に影響する事項としては、提出回数・記述カテゴリの複数性・記述カテゴリの性質があった。

まず、今回の研究結果は因果関係を想定することはできないことは再度提示しておく必要があるだろう。つまり、授業理解をしているから気づきの文字数が増えているのか、気づきの文字数を埋めようとすることで授業理解が深まっているといえるのかは、不明である。ただし、直感的には、これらは双方ありうる。授業インストラクションに沿って受講している受講生は文字数を埋めようとするれば授業理解を行うように学習するであろうし、一方で、授業理解を行うことで書きたいことが増え、文字数が増える場合もあるためである。その最たる形が多記述高得点群の受講者であると考えられる。

また、冒頭に述べた、受講生に「どれぐらい／何文字ぐらい書けばいいのですか」と聞かれた際の返答に関しては、以下のように回答できる。まず、分散図から高得点者は100字以上を書き、また、400字以上書く者は高い点数を取っていることがわかっている。ここから、100字以下は避けるべきであろう。加えて、少記述高得点群の平均文字数が150～250字程度であり、また、単位取得最低ラインの学生でも200字書いていた者もいた。ここから、200字以上300字程度を最低ラインにすることで、複数のカテゴリにのっとった記述の可能性を保障しつつ、また、書きながらLBを行い自己を省察する、という学習機会の提供にもつながることが考え

られる。

ただし、規定数に達しないからと言って、評価を低めることは、「一般論への言及」や「無関係事項の披露」を行うことで授業理解にそぐわない記述を多数行うこともできるという評価の公平性の観点から、避けられるべきである。自己省察の際には、一般論や無関係の事項を書くことのないように、事例を示しつつ説明することも重要であろう。

また、今回、抽出された記述カテゴリーを質で整理し、受講生に示すことも有効かもしれない。受講生に対し、「コメントを記述せよ」ということより、「学習上の気づきを記述せよ」、のほうが指示としては具体的であるが、受講生によっては何を書けばよいかわからない、という状況も生じていた可能性があるからだ。例えば「このようなことを書けるように受講をせよ」であるとか、毎回受講生に対して「この記述タイプ/カテゴリーを記述せよ」というように指示することも、授業内指示の具体性の観点からは可能であるだろう。

今後の課題として研究の余地がある事象が2つある。まず、オンライン授業(およびe-learning)と自律学習や学習習慣との関係である。今回、ドロップアウトした者もすべてデータに含めて研究を行ったが、どの時点でドロップアウトするのか、彼らは何を記述しているのか、その記述量との関係はどうか、等、研究の余地があるだろう。

次に、受講生がどのように遠隔授業を体験しているのかということがブラックボックスであることも今後の課題であるといえる。たとえば授業を(理解不可能であるぐらいに)倍速で視聴したり、資料だけを読んで動画は見なかったり、他者と共謀して確認テストの正答を見たりするということは現実的に可能であり、その場合理解度は下がり、記述にも影響を与えるだろう。よって、記述データすべてを同質に扱ってよいかという議論もある。また、学習動機との関係もあるだろう。特に1つのカテゴリーだけを用いて授業の省察が十分ではないように見える少記述型に関しては、学習が行われているのかという疑いが強くなってしまう。授業初回において受講生と共通すべき事項であると考えられる。

謝辞

今回研究対象となった授業の受講生の、授業内外における様々な形での協力に感謝いたします。

注

- (1) 実際に、瀧本・西脇(2016)、瀧本ほか(2017)は、大学での体育授業において授業感想文の記述量を、「感想を『4つ以上』書くこと」と指示することによって継続的に増加させることができると報告している。
- (2) 吉田(2017)には具体的な指示の例として「200字」とある。
- (3) 当初70点分を予定していたが、設定の不備などにより実際には72点分出題していた。総合点から減じる点数調整は行わずに、他の評価を含めた最大点を102点とし、受講生に不利が出ないようにした。
- (4) 自己省察フォームの点数を30点・知識確認テストを70点と設定しているためである。A大学では単位取得下限が60%(60点)であるため、自己省察フォームで30点の満点を取ったとしても、知識確認テストが30点未満の場合は単位取得ができない。
- (5) なお、以下データとして示すものは、学習の成立を論じるという性質上、受講生が自身を特定でき

ないように、軽微に改変してある。

- (6) ただし、例えば、確認テストにおいて他の受講生と共謀して誰かのテストの結果を見たうえで正答を把握し、正答を選択しておき、自己省察カードには100字程度適当に書いておく、ということが行われている可能性もある。その場合、学習や理解が起こっているとは言えない。なお、授業の最終評価ではそれを防ぐ目的で、シラバスに記したうえで、自己省察カードの記述の配点を30点とし、自己省察カードの記述量が極端に少ない者に関しては低い配点を行っている。
- (7) ただし、稿者＝授業設計者は、大学初年次教育・一般教養科目という科目の特性を鑑み、可能な限り大学入学以前の一般的な知識のみを利用し、特定の分野の知識は不要であるように設計している。しかし、大学入学以前の受講生の生活史は異なるため、ある受講生によっては既有知識が多く、ある受講生には少ない、ということは起こりうる。

引用文献

〈和文〉

- 織田揮準(1991)大福帳による授業改善の試み—大福帳効果の分析 三重大学教育学部研究紀要教育科学, 42, 165-174.
- 織田揮準(1995)学生からのフィードバック情報による授業改善—大福帳効果に関する授業実践 日本科学教育学会研究会研究報告, 9(4), 9-14.
- 向後千春(2006)大福帳は授業の何を変えたか 日本教育工学会研究報告集, JSET06-5, 23-30.
- 向後千春(2007) e ラーニング授業でコミュニケーションカード e 大福帳を使う 日本教育工学会研究報告集, JSET07-5, 297-300.
- 河井亨(2011)学生の学習と成長に対する授業外実践コミュニティへの参加とラーニング・ブリッジングの役割 日本教育工学会論文誌, 35(4), 297-308.
- 河井亨, 溝上慎一(2012)学習を架橋するラーニング・ブリッジングについての分析: 学習アプローチ, 将来と日常の接続との関連に着目して 日本教育工学会論文誌, 36(3), 217-226.
- 河野義章(2013)大学における授業振り返りシート導入の試み 昭和女子大学心理研究所紀要, (15), 11-20.
- 久保田祐歌(2018)実技や実習を評価する 中島英博(編著)学習評価, pp.117-128. 玉川大学出版部.
- 小山治(2018)誰が大学での学びを仕事で活用しているのか 本田由紀(編)文系大学教育は仕事の役に立つのか, pp.43-60. ナカニシヤ出版.
- 坂田哲人(2019)リフレクションとは何か 一般社団法人学び続ける教育者のための協会(REFLECT)(編)リフレクション入門, pp.2-11. 学文社.
- 嶋田めぐみ, 野口裕之(2017)日本語教育のためのはじめての統計分析 ひつじ書房.
- 須田昂宏(2017)リアクションペーパーの記述内容に基づく学生の学びの可視化: 大学授業の実態把握のために 日本教育工学会論文誌, 41(1), 13-28.
- 瀧本真己, 西脇雅人(2016)大学体育授業における学生の感想文量を増大させる方法の検討 大学体育学, (13), 9-15.
- 瀧本真己, 石道峰典, 中村友浩, 西脇雅人(2017)大学体育の授業外課題における「4つ以上」の簡易な指示は継続的に学生の文章量を増大させる 大学体育学, (14), 48-55.
- 田口真奈(2002)考える力の育成をめざした授業の構造 京都大学高等教育教授システム開発センター(編)大学授業研究の構想—過去から未来へ, pp.117-147. 東信堂.
- 玉井健(2019)リフレクションについて 玉井健, 渡辺敦子, 浅岡千利世(著)リフレクティブ・プラクティス入門, pp.33-65. ひつじ書房.
- 玉井健, 浅岡千利世, 渡辺敦子(2019)実践としてのリフレクティブ・プラクティス 玉井健, 渡辺敦子, 浅岡千利世(著)リフレクティブ・プラクティス入門, pp.67-99. ひつじ書房.
- 千々岩宏晃, 中岡樹里(2023)プロジェクト学習における振り返りシートの改善—ふり振り返りシートへの教師コメントの分析から— 言語文化論叢, 17, 74-52.

中井俊樹(2010)学習成果を評価する 夏目達也ほか(著)大学教員準備講座, pp.49-61. 玉川大学出版部.
 南部昌敏(2005)コミュニケーションカードを用いた授業改善の試み 上越教育大学研究紀要, 24(2), 665-676.
 日高友郎(2019)オープンコーディング サトウタツヤ, 春日秀朗, 神崎真実(編)質的研究法マッピング, pp.72-79. 新曜社.
 藤田哲也, 溝上慎一(2001)授業通信による学生との相互行為 I—学生はいかに「藤のたより」を受け止めているか— 京都大学高等教育研究, 7, 71-87.
 箕浦恵美子, 武岡さおり, 寥宸一(2022)技能学習における振り返りと学習成果との関係 名古屋女子大学紀要, 68(家・自), 39-50.
 吉田壘(2017)アクティブラーニングを組み合わせる 佐藤浩章(編著)講義法, pp.150-161. 玉川大学出版部.

〈欧文〉

Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 104, 842-866.

付記：本研究で抽出したカテゴリーおよび記述タイプの一覧

話段	カテゴリー	記述タイプ
冒頭	初回授業：初回授業特有のもの	受講動機
		授業ルールへの理解
		課題への心がけ
	受講生コメントへの反応：授業冒頭に紹介する受講者コメントへの反応	受講生コメントへの感想
		自分のコメントが読み上げられたことへの反応
		紹介されたコメントへの意見
		コメントと教員のやり取りに関する自己の葛藤
	前回までとの関係：前回までの授業との関係のコメント	授業内容の主題に関する気づき 授業内の教員からの問いかけに対する応答
本体	授業内容の再生：授業の概要や内容をそのまま、ないし言い換えて再現したもの	授業内容の再生
		授業内容の再生による論点の指示
		授業内容の再生と感想
		授業内容の再生と考えの提示
		授業内容の詩的な語りによる再生
	授業への感想：授業に対する感想	授業内容で共感した点
		授業内容で納得したことの提示
		授業内容で納得した内容の提示
		授業内容で面白かった点の提示
		印象に残った授業場面の再生
		授業内容で興味深かったところの提示
		授業内容で意外だった点
		授業内容への自己の適合関係
		授業内容への価値づけ
		授業内容を実践する際に重要な点
		授業内容の新たな解釈

	授業内容を受けての発見：授業を受けての発見したことの説明	授業内容の中の苦手項目の発見
		授業紹介事例の類例の発見
	課題への反応：課題を行ったうえでの感想や気づき	課題をしたうえでの気づき
		授業中課題の困難さ
		他の人の課題への感想
	経験・体験との接続：これまでや、現在経験していることとの関連付け	周辺世界との接続
		困りごととの接続
		自分の性格や特性との接続
		自己能力の欠如への気づき
		授業内容を聞いて反省した点
		過去の体験の再考
		授業内容の類似事例の紹介
		受講生コメントとの接続
	既有知識との接続：今まで見聞きした知識との関連付け	授業内容と既有知識との比較
		授業内容と自己先入観との対比
		授業内容と社会的事象の連想
		授業内容と類似事項との関連付け
	授業に対する反論・別解釈：授業内容に対する反論や別の解釈の提示	授業内容で示された術語への反論
		授業内紹介事例への反論・別解釈
		授業内容への別の解釈
		授業内容に対する自己の立場の提示
	授業内容を実践する際の困難さ：授業内容を実施する際の困難さの提示	授業内容では難しい事象の紹介
		授業内容への困難さの提示
	仮想：授業を受けなかったり、立場を想像したりした際の予測	授業内容を自分の立場に引き付けた仮想
		非受講だった場合の仮想
	関連した別事項の提示：授業内容と関わる／連想される事項の紹介	授業内容と関連する事項への考察
		授業から連想される別事例の紹介
	無関係事項の披露	授業内容から連想されてはいるように見えるが、ややポイントの外れた事項の披露
		自分の好みの披露
末尾	教員へのリーチ：教員への質問や希望	授業内容に対する教員への質問
		授業で取り扱ってほしいことの要望
	疑問点の提示：授業を受けた漠然とした疑問	疑問点
	感情的側面への言及：授業内容に関する感情	授業内容で示されたことへの感情的側面の提示
	心がけ：授業を受けて今後行いたい行動や意識、態度	今後の心がけ
		身に着けたいこと
	別話題への言及：授業から想起された別の話題	授業内容とは関わない話題
	一般論への言及：授業内容の一般論への還元	授業に関連する文学作品の紹介
		既有知識を用いた一般化