

通信制大学での充実した学び方のための授業実践～「教育心理学」メディア授業の構成と学習者の振り返りから～

川島 哲（武蔵野大学 通信教育部人間科学部 助教）

要約

通信制の大学では、学びや成長を実感することで幸福感を得るために、深く学ぶ方法を身に付けることが有効と考えられた。それをねらいとする教育心理学のメディア（映像）授業の内容と学習者への質問紙調査から、ねらいに沿った学びが生じていることを明らかにすることを本研究の目的とした。認知主義的学習観をもって概念的知識を身に付けるような自己調整学習をすることが深く学ぶ方法とされたが、分析の結果、その有効性を学べる内容で授業が構成されており、その深く学ぶ方法は授業中の活動や授業前後の日誌で体験できるようになっていることが明らかになった。また質問紙調査から、活動や日誌への参加を教員が毎回確認する形式の授業ではないものの、学習者の8割ほどがそれらに参加していた。学習者の自由記述から学習者は、受動的になりがちな映像授業ではあるが能動的に学び、自らの学びをメタ認知する機会にしていたことが示された。

1. 問題

学校では、授業を積極的に受けること等で有能感が高まり、自尊感情を得ることと主観的幸福感が高まることが想定される（須崎・中須賀・谷本・杉山, 2018）。露口（2017）は、学習意欲と主観的幸福感の相関を指摘しているが、家庭や地域、教師との関係でも同程度の相関があり、学級での人間関係が最も大きな相関を示していることを明らかにしている。

ところが、通信制の学校では、学校を介した人間関係が築きにくいいため、幸福感を得るためには充実した学びの経験が求められる。しかも、他の学習者が学ぶ姿をモデルにして効率のよい学び方を知る機会も通学制の学校に比べて少ない。そのため、学び方を学ぶための授業は特に有用であることが期待できる。

学習者が学びの主人公になる1つの方策として、自己調整学習（Zimmerman & Schunk, 2011）がある。「学習者達が自分たちの目標を達成するために、体系

的に方向づけられた認知、感情、行動を自分で始め続ける諸過程のこと（邦訳 p. 1）」と定義される。つまり、メタ認知・学習方略・動機づけといった教育心理学の概念を実践して、自らの学びを意図的にコントロールし、洗練させながら目標に向かって学び続ける方法である。

本研究においては通信制大学の学習者を対象とした分析を行うが、通信制大学の社会人学生を対象とした自己調整学習の尺度が開発されている（石川・向後, 2017）。石川・向後は、学び方を学ぶ科目を受講する学生に対する質問紙調査から、「学習方法を振り返る」「学習を工夫する」「大学の友人にたずねる」「学習計画を立てる」「自分にご褒美を与える」という自己調整学習に関する 5 因子を同定した。また、半年間あけて行われた 2 度の調査で尺度への回答に大きな変化がないことが、単純に大学で学ぶだけで学生が自己調整学習をするようにならないことを示している。一方で、まずは「学習方法を振り返る」ことを促すことが他の因子の実践へ波及する可能性を指摘している。

石川（2019）では、学び方を学ぶ授業で自己調整学習を知識として学ぶ授業をしているが、市川（1993）が指摘するように、学習方略を自分で使うようになるには、実際に有効性を体験することが重要である。そのため、自己調整学習に関する教育心理学の知見を学ぶだけでなく、それを自己調整学習を体験する形で学ぶことが有効だと言える。

そこで、本研究では、自己調整学習について学ぶ教育心理学の授業が学習者に自己の学習方法を振り返る機会を与え、自己調整学習に必要な知識とスキルを獲得せしめるか明らかにしたい。学習材に対する分析と、質問紙調査の回答に対する分析を照らし合わせることで、学習内容と体験する活動と学習者の認識の 3 つの要素のつながりを確かめることとする。

2. 目的

本研究の目的は、教育心理学の授業で提示された自己調整学習のために必要な知識と学習者に取り組まれた活動、それらに対する学習者による認識が一致することを明らかにすることとする。

これにより通信制大学に在籍する学習者が、成長を実感しながら幸せに学べる状態になるために、教育心理学の授業が資するのか検討する。

3. 方法

(1) 対象

武蔵野大学通信教育部の「教育心理学」のメディア授業を対象とした。教職課程コアカリキュラムに沿って構成された教職科目ではなく、学部2年生以上の主に心理学専攻の学生が受講する科目であった。他学部からの参加も可能だった。メディア授業とは、スクーリングの代替となる学習方法で、授業時間24時間分の映像を動画として配信し、そこで用いられる紙資料を pdf や Word の電子ファイルで配布する形であった。100分14コマの授業が基本であり、視聴しやすさに配慮して動画は30分前後を目安に分割されていた。

質問紙調査の対象は最後まで授業に参加した学生に限られた。11月から翌年1月中旬までアンケートが62名に提示された。回答は30件で、48.38%だった。

(2) 手続き

授業デザインの分析 分析は、学習内容と学生が体験する活動に分けておこなわれた。学習内容は、映像と資料を元に各授業で学ぶ概念を抽出した。活動は、授業においては「考えて書く活動」と「教育心理学メディア受講日誌」（以下「日誌」と呼ぶ）と呼ばれ、何を経験するかを抽出した。分析にあたっては、自己調整学習に必要な概念が心理学的知見の積み重ねにより学べるようになっているか、「考えて書く活動」や「日誌」が自己調整学習で使う方法を用いて取り組むようになっているかという視点を用いた。

質問紙調査 ウェブ上で単位認定のためのレポートを提出する際に、末尾に回答をつけてもらう形だった。質問内容は、「日誌」への書き込みの頻度、「考えて書く活動」への参加の頻度を「いつもできた」「しばしばできた」「ときどきできた」「全然できなかった」の4件法で回答してもらった。さらに、「このメディア授業を終えてみて、どのような感想を持ちましたか。率直に述べてください。」と感想を自由記述で求めた。字数の制限はなかった。

倫理的配慮 質問紙調査にあたっては、回答が任意であること、回答内容が成績に影響を与えないこと、匿名化した上で教育内容の改善と学術研究に用いられることを明記し、回答を持って承諾と見なすことを伝えた。

4. 結果

(1)「教育心理学」メディア授業の学習内容

①各授業の内容

表1:「教育心理学」メディア授業の各授業のタイトルと学習内容

授業 番号	タイトル	学ぶ概念・内容
1	教育心理学の概要	教育心理学の枠組み、教育心理学講義の構成
2	心のモデルとアナロジー	心のモデル、アナロジー思考、学習の転移
3	記憶と知識	記憶の過程、処理水準説、意味ネットワーク、概念的知識
4	学習者の熟達	注意、トップダウン・ボトムアップ処理、定型的熟達者、適応的熟達者、生産的失敗
5	認知的発達	発達区分、視覚的断崖、発達の最近接領域、ピアジェの発達段階、未分化・分化・統合
6	さまざまな学習観	行動主義・認知主義・状況学習アプローチ、正統的周辺参加、素朴理論、概念変化
7	学校での学び方	学級の歴史、有意味受容学習、ジグソー学習、相互教授法
8・9	インクルーシブ教育 のために 上・下	インクルーシブ教育、発達凸凹、学習障害、注意欠如・多動症、自閉スペクトラム症、二次的障害
10	行動主義の学習	古典的・オペラント条件づけ、スモールステップ、学習性無力感、潜在学習、洞察、観察学習
11	動機づけ【動機論】	内発的動機づけ、マズローの欲求階層説、自己決定理論
12	動機づけ【認知論】	原因帰属、自己効力感、達成目標理論、マインドセット
13	メタ認知と学習方略	メタ認知、メタ認知的活動（モニタリング・コントロール）・メタ認知的知識、学習方略、認知主義的学習観
14	自己調整学習	自己調整学習、読解の・ライティングの自己調整学習、日誌法による自己調整

各授業のテーマは、表1に示した通りだった。以下、括弧中に1から14の数字を入れたものは、その数値の授業番号を指すこととする。また、授業において学ばれた概念は、その数と紙幅の都合から基本的に引用文献を示さない。

科目の流れとしては、まずこの科目の学び方と教育心理学という学問領域の

概要を学び (1)、こころとは何かをテーマに、モデルを利用した思考、アナロジーを用いた精緻化、学習の転移を学ぶ (2)。次に記憶の授業で概念的知識を (3)、感覚と注意の授業で熟達を (4)、発達 of 授業で未分化・分化・統合という概念変化の基礎を学び (5)、次の授業で素朴理論からの概念変化の例と状況学習を学ぶ (6)。

そこから具体的な学校の姿を示しつつ、心理学の知見に基づく授業方法を学び (7)、個性あふれる社会で誰もが困らないでよい状況をつくる重要性とその中で自分にあった学び方・過ごし方を身に付ける重要性を理解する (8, 9)。

次に、行動主義の学習と認知心理学の学習を示し (10)、動機づけの授業として、内発的動機づけと自己決定の重要さと (11)、原因帰属など学びをメタ認知することの重要さ (12) を学ぶ。最後に、メタ認知と学習方略 (13)、自己調整学習 (14) について学ぶことで、教育心理学のメディア授業が通信制大学での学習者が良く学べるようになる授業構成になっていたことを知るという流れであった。

②自己調整学習へ繋がる概念

授業では、最終回に自己調整学習 (Zimmerman & Schunk, 2011) が扱われた。自己調整学習には、メタ認知による自己の状態と課題の状態の把握が必要で、それを元に適切な学習方略を選択し、そして自らを動機づけることとなる。それらの過程は、学習内容をただ暗記するのではなく、概念的知識として身に付けることを目的として遂行される。

最終回に向けて動機づけ (11, 12)、メタ認知と学習方略 (13)、自己調整学習 (14) を学ぶという構成になっているが、そこまでに、それらにつながる諸概念を学ぶことになっていた。動機づけは自己調整学習と直接つながるため、今回は内容の分析として、「概念的知識」、「学習方略」、「認知主義的学習観」、「自己調整学習」を採り上げ、それらを理解するための概念がどのように学ばれたのかを示す。

概念的知識 概念的知識とは、「生きて働く知識」を指し、「言葉で説明でき、つながっている知識」と言い換えられる (文部科学省, 2017; 久野, 2019)。この概念を学ぶために、以下のようなつながりが示された。

意味を考えたり自己との関連性を考えたりする深い処理が記憶に残りやすい

ことにつながるという実験が示された(3)。そして、自分が何を学んでいるのかというメタ認知をして、既知の領域なら元々持っている意味ネットワークに新しい知識を位置付けることで、新しい事実に知識を概念的知識とすることができると示された(3, 4)。また、未知の領域を学ぶ際には、既知の領域とつなぐためにアナロジーを使った思考をすることが有用とされることが示された(2)。つまり、新しい知識は、生きて働く知識のネットワークの一部に取り込むことや結びつけることで有意義に受容でき(7)、概念的知識とすることが可能となることが学べるようになっていた。

このような学びを通して特定の領域において概念的知識を得た人を適応的熟達者と呼ぶ(4)。適応的熟達者は、そのために生産的失敗をすることもある(4)。つまり、未分化な部分がある自分の知識を活用して、一人では到達できない課題(発達最近接領域にある課題)に取り組み、失敗することでその意味ネットワークを更新し、分化・統合する経験をする(5)。言い換えると、素朴理論を活用しただけでは解決できない課題に取り組む(そして失敗する)経験によって、科学的理論(より科学的な概念的知識)に近づくことができる(6)。

このように示された概念的知識の考え方は認知主義的学習観に基づいており、自分の学び方や知識について認知する、すなわち、メタ認知をする必要があることが示された(12)。

学習方略 学習の方法を意図的にコントロールして、有効な方法を探し、それを選択するという学習方略の選択は、概念的知識を身に付ける上でも、自己調整学習にとっても必要なことである。学習方略について、認知的方略、メタ認知的方略、外的リソース方略に加え、情緒的方略が示された(13)。学習方略については、認知的方略以外、「考えて書く活動」として体験して学ぶ形を採ったため、ここでは認知的方略についてのみを示す。

認知的方略として、リハーサル方略と精緻化方略・体制化方略に言及された。前者より後者が深い処理であるとされており(3)、概念的知識を得るための方法であるため、概念的知識に関わる各授業回とのつながりがあった。

学習方略の使用を妨げる理由では自己効力感として利用の価値やコスト感(12)が挙げられ、手続き的知識が見える化すること(3)が効果的な場面での利用を促すという内容があった。それに対して、体験することによる有効性の認

知(6)、スモールステップや易しいところから徐々に難化させることで認知的コストを下げること(10、12)が挙げられた。

認知主義的学習観 これは個人が持つ学習についての系統立った認識であり、非認知主義の学習観ではないものとして提示された(市川ら, 2009)。結果重視志向ではなく思考過程重視志向、丸暗記志向ではなく意味理解志向、勉強量重視志向ではなく方略活用志向が認知主義的学習観であり、それぞれ対の概念となっていた。それとは別に、非認知主義の学習観では環境重視志向が採られ、認知主義的学習観では失敗活用志向が採られる。

結果重視志向ではなく思考過程重視志向という点については、環境重視志向ではないという点、失敗活用志向であるという点とともに、達成目標理論や増大的知能観(マインドセット: Dweck, 2006)によって支持されていた(12)。失敗活用志向については、生産的失敗としても学んでいた(4)。丸暗記志向ではなく意味理解志向という点については、記憶に関する処理水準説をはじめとする概念的知識に関する様々な論拠を示していた。勉強量重視志向ではなく方略活用志向という点については、原因帰属と動機づけに関する研究として市川(1993)などを示しながら、失敗の原因をただ努力不足に帰属することの危険性とともに伝えられた(12)。また、順番は前後するが、授業では認知主義的学習観を学んだあと、その具体として学習方略を学ぶことになり、この方略活用志向を支持することとなった(13)。

自己調整学習 自己調整学習は、具体的には予見段階、遂行段階、自己内省段階の3つの段階に分けて示された。自己調整学習の熟達者の行うことを例にとつてつながりを示す(Zimmerman, 1998)。

予見段階では、漠然とした一般的な遠い目標より具体的で順序性のある階層的な目標を掲げることがよいとされており、これは行動主義の学習でスモールステップとして学んでいた(10)。また、目標としては遂行目標より習得目標がよいとされていて、達成目標理論で示された内容だった(12)。

遂行段階では、自分の情動や周囲の状況に引きずられるのではなく、注意を集中し、イメージ化や自己指導を活用することがよいとされていた。注意のコントロールと自己指導は、トップダウン処理・ボトムアップ処理やメタ認知とともに、適応的熟達者の行う方法として示されていた(4)。イメージ化については、「考

えて書く活動」において実施されたため、後述する。また、外的結果や断片的情報ではなく系統立った自己観察に基づいたモニタリングとコントロールがよいとされていて、これは原因帰属の枠組みの応用であった（12）。

自己内省段階では、失敗を学習方略の選択や練習不足に原因帰属する自己判断をすること、それにより次の課題に対して期待を持つ自己反応をすることが熟達者とされた。これは、原因帰属として、すでに学んだ内容であった（12）。

その他、自己調整学習を学ぶ際には、自己効力感と結果期待（12）や課題価値・関心（11）、方略の調整（効果的な学習方略の実行）と環境整備と援助要請（13）、自分へのご褒美（10）、より効率的な目標の設定（後述する「日誌」）などが示された。優れた習得目標の設定とは、概念的知識を得ることであるため、概念的知識に関わる内容がすべて関わっていたと言える。

（2）学習者に求めた学習法

授業では、以上のような概念の伝達に加えて、授業前後には「日誌」への書き込みを、授業中には「考えて書く活動」を行うよう指示を行い、映像中も作業時間をとった。学習者が自ら考え書くための「考えて書く活動」については、学習者が自己調整学習者になるために計画的に提供されており、通信制大学の学びの適応的熟達者になる一步を踏み出すことが期待された。

① 「考えて書く活動」について

表2：各授業で課される「考えて書く活動」の内容と体験する自己調整学習関連概念

活動番号	学ぶ内容(テーマ)と手法	体験する概念
1-1	教育心理学の定義について、多くの資料を読み、比較し、共通点や相違点を見つけることで理解する	読解方略
1-2	本科目を採った理由・目的について、書き出しておき、後の授業で扱われる概念と自らを結びつけられるようにしておく	概念的知識
2-1	こころとは何かをモデルを使って考え、それをアナロジーとして捉えて精緻化する	概念的知識
2-2	要塞問題と悪性腫瘍問題を扱う実験の体験を通して、学習の転移の難しさを実感する	概念的知識
3-1	記憶の処理水準説について、子どもを対象として想定し説明する	仮想的教示
3-2	よく行う行動についてプロダクションルールを作成する	概念的知識

4-1	注意についての実験の体験を通して、集中すると他が見えないという体験をする	概念的知識
4-2	主観的輪郭のある図を図が見えていない人を想定し説明する	概念的知識
5-1	視覚的断崖の実験状況を読んで、書かれた場面を具体的に映像として想像する	再文脈化
5-2	三ッ山課題ができない子どもの認識を図を使って考える	図式的説明
6-1	正統的周辺参加をした経験を思い出し、概念と自らとを結びつけて考える	概念的知識
6-2	子どもを対象として想定し、地球が平らではなく球体であるという概念変化をもたらす経験をデザインする	再文脈化
7-1 ～4	特定の授業方法で受講する人物の認識（学び方・やる気）を間主観的に理解する	再文脈化
8-1	インクルーシブ教育の捉え方についての2つのテキストを読解し、共通点/相違点を抽出する	読解方略
8-2	発達障害の3種の定義から共通点を抽出する	読解方略
9-1 9-2	発達障害の子どもへの対応を考える際は、具体的な状況での姿を想像する/複雑な事柄は表に整理する	再文脈化 図式的説明
10-1	行動主義心理学の万能さの主張が現実のものとなる際の社会への影響について、心理学の倫理的問題として考える	再文脈化
10-2	オペラント条件づけという心理学の概念が、スマホゲームの設計という社会への応用されていることについて体験する	再文脈化
11-1	動機づけに関するスライドを見て説明の文章を書くことで、論理の穴を見つけ、論理的つながりを意識する	仮想的教示
11-2	7-1～4を基本的欲求理論で捉え直し、概念同士を結びつける	概念的知識
12-1	学習性無力感を原因帰属で捉え直し、概念同士を結びつける	概念的知識
12-2	増大的知能観の持ち主の学び方を間主観的に理解する	再文脈化
13-1	認知主義的学習観を持つよう、子どもを対象として想定し説得する	仮想的教示
13-2	既習の科目で有効な学習方略を同輩を想定し説明する	仮想的教示
14-1	講義中に扱われる概念（読解の自己調整学習）を自らがどれくらいできていたか考える	概念的知識
14-2	講義中に扱われる概念（ライティングの自己調整学習）を自らがどれくらいできていたか考える	概念的知識
14-3	講義中に扱われる概念（日誌法による自己調整学習）を自らがどれくらいできていたか考える	概念的知識

「考えて書く活動」は、1コマ当たり2回以上あり、それぞれ5分以上の時間が割かれた（表2）。何を考えて書くのかが映像に表示され、学習者は事前印刷

された「作業場」と呼ばれる十字に区切る枠線が書かれた紙に内容を考え書くことが求められた。その後、考える際に考慮してほしかったキーワードを述べたり、活動によって学んでほしかったことを述べたりして、次の内容へと移っていた。

第13回では、学習方略の使用を促す具体的な方法として「認知的カウンセリング」（市川, 1993）の方法の応用を提案し、「自己診断を求める」「診断的質問をする」「比喩的説明をしてあげる」「図式的説明をする」「仮想的教示をしてもらう」「教訓帰納をしてもらう」の6つの方法を挙げた。これも参照にして、活動の形式は5つに分類できた。第一に、概念的知識を得るための活動があった。これはいくつかの焦点に分けて考えられた。第二に再文脈化、第三に仮想的教示、第四に図式的説明、第五に複数テキストの読解だった。以下、括弧内に活動番号を示し、それぞれの活動について説明する。

概念的知識 教育心理学の中で学んだ内容を振り返りながら、現在学んでいる内容と結びつける活動が行われた。授業方法を動機づけの観点で捉える活動（11-2）と学習性無力感を原因帰属の概念から捉える活動（12-1）だった。

また、講義で伝えられる教育心理学の知見を自分のこととして考えることで、概念的知識へと変化させることが期待される活動だった。教育心理学を学ぶ理由（1-2）、自らの持つ手続き的知識の記述（3-2）、自らの正統的周辺参加の体験の記述（6-1）、自らの通信制大学での学び方の記述（14-1～3）が活動として求められた。

教育心理学の知見を得るために実施された実験等の体験も行われた。これは心理学の科学としての営みを理解し、知見として抽象的に書かれた内容を自身の体験と結びつけることになる。「考えて書く活動」の内容がその授業回で学んでいる内容と一致するものとして、自ら考えたところのモデルの作成（アナロジーを使った比喩的説明）（2-1）、学習の転移の実験（2-2）、映像中のバスケットボールのパスの回数を数える注意の実験（4-1）、カニツァの三角形に類似した図を自らの言葉で説明すること（4-2）が活動として求められた。

再文脈化 別の文脈でも活用できるよう、思考のための道具として概念を獲得することが、「分かったつもり」の状態を脱した深い理解を表していると言える（c.f. 田島, 2011）。自己調整学習におけるイメージ化と言えるこの方略はそれぞれ、視覚的断崖の実験の説明から行われた文脈で実験者として（5-1）、概念変

化の実験結果から対象となった子どもを担当する教室の文脈で教師として (6-2)、説明された授業方法の説明からその授業が行われる文脈で子どもとして (7-1～4)、発達障害の定義からその特性を持つ人の特定の状況での姿・振舞方と対応策へ (9-1、9-2)、行動主義心理学者の発言からそれが実現した仮想の社会の文脈へ (10-1)、条件づけの知見からスマホ (コンピュータ) ゲームの文脈へ (10-2)、増大的知能観の説明からその持ち主の学び方の文脈へ (12-2) と、文脈を超えて概念を活用することが求められる活動であった。

仮想的敎示 設定された対象に対して、学んだ内容を説明するという活動を求めた。はっきり分からないことがあるとうまく説明できないため、理解モニタリング方略の1つとされた。2-1 と 4-2 については、上記の通りの内容で、モデルを作成し説明する活動、図を言葉で説明する活動だった。他は、記憶の処理水準説 (3-1)、動機づけ理論の発展 (11-1)、認知主義的学習観を持たせるための中学生への説明 (13-1)、通信制大学の任意の講義で活用すべき学習方略の同輩への説明 (13-2) が活動として求められていた。

図式的説明 図や表を作成することで情報を整理することができる有用な方略であること、図のようにポイントをおさえて省略されたものは論理的な抜けがありうるということが図式的説明を体験して学べることだった。自ら考えたところのモデルの作成 (アナロジーを使った説明) (2-1)、三ッ山課題をうまく解けない子どもの認識の図化 (5-2)、発達障害の表の作成 (9-1、9-2) が求められる活動だった。くわえて、3-1 と 11-1 では、スライドとして示した省略されたものを文章で説明することで、論理の抜けに気がつけるようになっていた。

読解方略の使用 複数のテキストの読解を求める活動であり、目標を意識して、読み直したり、ほかの言葉と結びつけたり、先を読んでみたり、自分に説明したりしながら、つまり、読解の自己調整学習として紹介した読解方略を用いて、読むことが期待されたる活動だった。教育心理学の定義を複数の文献から共通点として書き出すこと (1-1)、インクルーシブ教育についての賛成・反対意見を読んで、どう違うのかを書き出すこと (8-1)、3種の発達障害の定義から共通点を抜き出すこと (8-2) が求められた。

②「日誌」について

「日誌」への書き込みについては、第13回「自己調整学習」の最後に日誌法による自己調整を紹介した（Schmitz, Klug and Schmidt, 2011）。第1回から毎回の学びの前と後で、学習者には「教育心理学メディア受講日誌」への書き込みを求める時間を設けていた。

事前を書く内容は、学びに向かう自身の状況（やる気・いろいろ・集中・心配）や環境（他の心配事ややるべき事がある・予定通りしっかり学べると思う）を5件法で振り返ること、学習目標を立て、方略を決定し、学びにかかる時間の予想をすることだった。特に、授業映像の中では、授業毎に本質的な問い「学びのための質問」を示しており、答えを学習前と学習後に書くことで、自らの学びの程度を確かめられる形になっていた。事前に答えに対する自信を書くことで、自らの状況をメタ認知することが求められた。

事後に書く内容としては、かかった時間、効果的に学べた時間、「学びのための質問」への答え（自由記述）、理解・満足・自己動機づけ・方略選択の評価（5件法）、次に向けての工夫（自由記述）、復習にかかる時間の予想だった。

学習目標と学習方略については、事前に資料を配り、例を挙げることで、どのような内容を書けばよいのか分かるようにした。自己モニタリングを行うことや学習中のメタ認知を行うこと、原因帰属をして次に活かすことなどが行われることになっているが、この資料ではその説明をせず、第13回授業での解説を待つこととなった。そこに至るまでにそれぞれの知見を学ぶため、毎回書いている日誌と学んでいる内容が徐々に結びつけられることが期待された。

（3）アンケートの回答

分析対象とされた授業はメディア授業という形式で、授業者側からは資料・用紙・時間の提供を行うことしかできない。それを活用するかは学習者に委ねられている。そのため質問紙調査から学習者自身による振り返りとして、学びの実態について回答を求めた。

表3:「考えて書く活動」と「日誌」への参加頻度

日誌 活動	いつも	しばしば	ときどき	全然
いつも	9	3	1	0
しばしば	4	3	3	0
ときどき	1	3	2	0
全然	0	0	0	0

参加の頻度について、30件のアンケートの結果は表3のようになった。日誌

の書き込み頻度の平均（「いつも」を4、「全然」を1とした）は3.28となり、「しばしばできた」に近い数値となった。考えて書く活動への参加も3.24となり、日誌と同様の結果となった（ $t=0.214$, $p=0.831$ ）。日誌について、しばしばできたと回答した一人は、「はじめは書くという習慣が今までなかったため難しく感じた。」という感想を書いていた。

質問3の感想は、Microsoft Wordの文字カウントによると全員分で5024文字であり、一人当たり167.46文字であった。得られた感想を命題毎に区切り、KJ法（川喜田, 1967）を参考に内容に即して分け、ラベルをつけた。メディア授業の内容、映像や資料の形式、参加の仕方とその意義、今後への活用の宣言、レポート課題の分かりにくさ、活動結果共有の提案、教員個人への感想、感謝に大別できた。ここでは授業内容について述べたはじめの3点のみを詳述する。

メディア授業の内容 分かりやすさと内容と他教科とのつながりが書かれていた。分かりやすさとしては、9命題があり、分かりやすいという感想が7つ、わかりにくいという感想が2つだった。内容については、7命題があり、全体を良しとする3つとインクルーシブ教育に関する授業の良さに言及する3つと提案が1つあった。他教科とのつながりについては2命題があり、「既に受講している心理学系の科目の復習になった」「心理学概論でふれた内容をさらに詳しく知ることができ、学びが深まった」と述べられていた。

映像や資料の形式 量の多さ、動画の長さや工夫、書き込みの形式について述べられていた。量の多さは2命題が授業内容や映像の量が多いと指摘していた。動画の長さや工夫においては、動画が30分くらいにするとよいとの指摘、短く区切られていて良かったという指摘（2命題）、短いと次を開く動作で集中が切れるが小休止の目安になるという指摘などがあった。また、区切った後の動画に番号をつけること、倍速機能をつけることの要望があった。映像であるため、繰り返しや一時停止ができることがよかったという指摘が3件あった。書き込みの形式については、授業では日誌や考えて書く活動を印刷された用紙に筆記用具で書き込むよう指示していたが、学生からはPC上で作業したいという要望があった。

参加の仕方と意義 主体的であること、日誌の意義、考えて書く活動の意義、振り返ることの意義、メディア授業の構成の意義が感想として書かれていた。主体

的であることは5命題として示され、主体的に学ぶ環境が必要で（ながら視聴ができず）、理解が深まり、達成感があったと指摘された。

日誌の意義は、4命題によって、その意義が書かれ、授業を始める区切りとしての役割も果たしていたことが指摘された。日誌の意味を知って、これからも続けていく決意をした報告もあった。

考えて書く活動の意義も、4命題によって、能動的であることや理解しているつもりでも説明することが難しいこと、記憶の定着の良さが指摘された。

振り返ることの意義は、9命題として、「振り返りが出来てスキルが習得していく段階を感じることができ」たとの指摘や「自己モニタリングが面白い」、「自分の思考傾向や何に興味があるのかははっきりとわか」る経験をした等の感想があった。

メディア授業の構成の意義は、二人の学習者によって対象授業のねらいが端的に表されていたため、考察に引用する。

5. 考察

本研究では、教育心理学の授業において、学習者に学ばれた自己調整学習のための知識と取り組まれた活動、それらに対する学習者による認識が一致することを明らかにしようとしていた。

自己調整学習を学ぶことを目的とした教育心理学の授業が、目的のために構成された内容と活動を持つことを結果の前半では指摘した。認知主義的学習観で概念的知識を得るために自己調整学習をする方法を学べる授業内容になっており、概念的知識を身に付けるための様々な方法と、仮想的教示や再文脈化、図式的説明が「考えて書く活動」で体験できる活動が求められていた。また、毎回の授業前後に、日誌を書くことでメタ認知、自己モニタリング、原因帰属が求められていた。結果の後半ではアンケートの結果として、8割ほどが自己調整学習を体験する活動に参加することができていた。感想としては、映像授業であるが能動的に学び、自らを振り返る機会になったとのことだった。

（1）授業内容と活動の形式

まずは、教育心理学の授業内容と活動の形式の関連性を考察する。

授業内容は、概念的知識、学習方略、認知主義的学習観、自己調整学習の4点が主要な概念として提示され、それを学ぶ以前に多くの心理学的知見や概念を積み重ねて、4点の主要な概念が有用な概念であることが納得できるようになっていた。

「考えて書く活動」でも、概念的知識に関わる12の活動が求められていた。31活動のうち、38.7%をしめていて、最も多い割合だった。内容としても、自分を振り返って、今学んでいる内容との関わりを考える活動や教育心理学の知見が生まれた実験を体験する活動が行われ、知識がただ覚える対象としてあるのではなく、誰かが作り出した道具であり生きて使える道具であることを体験できる活動となっていた。再文脈化としても8活動(25.8%)で、同様に状況を想定して、知識を使うことを求めており、概念的知識の形成を促していたと言える。また、特に科目の後半では、概念的知識に関わる「考えて書く活動」として、先に学んだ知識と結びつけることで、知識のネットワークの形成を促していた。

授業内容では学習方略として、認知的方略とメタ認知的方略、外的リソース方略と情緒的方略が伝えられていた。認知的方略については内容のつながりを結果に示したが、他の方略は、活動との関わりがあると考えられた。

メタ認知的方略として、自分の理解を確認する理解モニタリング方略、学習の進行状況や質を評価する自己評価方略、課題解決を経てわかったことを教訓として引き出す教訓帰納に言及された。「考えて書く活動」としては、仮想的教示を4活動(12.9%)行うことで、理解モニタリング方略(メタ認知的方略)を採ることができていた。「日誌」では、事前に自身の状況を振り返ることで自己評価方略を、事後の振り返りと次に向けての工夫を書くことで教訓帰納とメタ認知方略を活用することになったことが推測された。

外的リソース方略として、図や表の活用、援助の要請が、情緒的方略として、環境を整えることが伝えられたが、「考えて書く活動」では、図式的説明を4活動(12.9%)ですること、外的リソース方略を活用することが推測された。

その他、「日誌」では、事前に心配事存在など環境について振り返ることで環境を整えることという情緒的方略を活用するきっかけにもなりうる構成だった。また、学習方略として第13回に具体的に提示された読解方略についても「考えて書く活動」では3活動(9.6%)で体験することが可能だった。

以上のような過程で自己調整学習のために必要な学習方略を学びと体験によって習得することが期待される構成だった。特に、授業内容としては自己調整学習(14)にて扱ったのみであったが、日誌として事前に目標を立てて学習方略を選択し、事後に集中して取り組む時間がどれだけあったか等振り返ることで、毎回意識的に考えることを求めている。また、科目を終えた後で14回分の日誌として、効果を実感できる振り返りの蓄積が学習者の手元にあることが期待された。第14回に日誌法としての自己調整学習という項目でそれを振り返ることにより、意義を実感することが推察された。

以上から、内容として学ばれた学習方略や自己調整学習は「考えて書く活動」と「日誌」によって体験され、概念的知識が得られることが十分に期待できる授業であると考えられた。

(2) 内容・活動と質問紙調査の結果について

では実際に学習者には具体的にどう受け取られていたのだろうか。授業内容と学習者の感想を照らし合わせて、授業のねらいが達成されたか考察する。「書き込む活動」や「日誌」は、どのように取り組んだか確認できなかったが、質問紙調査によると高い参加頻度と感想から、学習者は十分に真面目に取り組んでいたことが明らかにされた。ただ、調査参加者は受講者の約半数であり、調査参加者ではない人の活動や日誌への参加はより低いことが想定される。

単位を取るという結果重視志向だけを持っている場合には単位認定レポートのみに取り組めばよく、「考えて書く活動」や「日誌」は取り組む必要のない活動である。社会人の学習者も多いため、本科目に割ける時間が限られていることも考えられる。その中で、質問紙へ回答した多くの学習者が能動的に書き込んでいたという事実は、思考過程重視志向という認知主義的学習観を持っていたことを推察させる。

また、感想の中で指摘が多かったのが、振り返りの機会が提供された点だった。授業を受け、テストを受け、評価をもらうという学びの中で、自らの学びを振り返ることは、メタ認知することである。自己調整学習はメタ認知なくして成り立たず、メタ認知は自己調整学習のきっかけになる(石川・向後, 2017)。学習者が自己調整学習の意義に気がついたことが推察される。振り返りがスキルの上

達の自覚を促すという指摘は、主観的幸福感の向上も期待できる(須崎ら, 2018)。

くわえて、能動的に学ぶことについても指摘があった。映像を見て学ぶことは受動的な行為になることが一般的であるが、活動を入れることで能動的・主体的に学ぶことになったという感想だった。その中で、理解が深まったという学習者もいて、丸暗記志向ではなく、意味理解志向を持っていることが推察された。

日誌を書くことがスイッチになるという指摘や、理解が難しいときには映像を繰り返し見ているという感想から、自らの学びの方法についてメタ認知を行い、方略活用志向を採っていることが推察された。

これらの感想には、認知主義的学習観を持って学びに取り組んだ様子が表れており、自己調整学習の主たる概念を活用できていたと言えた。その中で、2名の学習者が感想として多くの指摘を行っていた。長いが、ここに引用する。

まず、メディア受講日誌については、各映像前に学習目標や学習方法を記入することで、自らの学習特性への内省につながりました。それは、学びに対してより効果的な目標や方法を見出す過程となり、講義回数を重ねるごとにそれらはより精緻なものになったと推察しております。また、各講義の冒頭と終盤の双方に提示される「学びのための質問」は、受講前の自らの記述と受講後のそれとを比較することを通じて自分自身の知識定着の度合いの把握に結び付き、メタ認知におけるモニタリングが促進されたことで、効果的な復習も可能になったと考えております。

一方、各回に作業場が設定されていたことにより、講義の視聴というインプットの責任に加えて、作業場に記入するというアウトプットの責任が生ずることとなったため、メディア授業という形式であっても、能動的かつ主体的な学びが可能であったと考えております。なお、第8回において「発達障害まとめ表」を完成させたことは、これまで曖昧であった発達障害の特徴に対する明確な理解に結び付けました。

これらのことから、教育心理学のメディア授業を通じて、講義内容の理解とともに、自らに有益な学習方法の探索および獲得につなげることができたと推察しております。学生が主体的に学べる環境をご提供くださったこと、深く感謝申し上げます。(誤字の修正および改行・段落分けは引用者)

この感想からは、この学生は日誌法による自己調整学習がうまくできていて、

それは「学びのための質問」が大きな役割を果たしていたことが読み取れる。くわえて、「考えて書く活動」を通して、主体的な学びをすることができ、それを通して、自分がどこまで分かっているのかを確かめる理解モニタリング方略ができたようである。そして、自分に適した学習方略を探し、実施し、調整するという自己調整学習を遂行したことがうかがえる。

もう一人は、以下のような感想だった（文中の引用文献は省略する）。

自分の学習方略を振り返ったことで、自分が考えていた以上に方略を用いたり、メタ認知的活動を行っていたことが分かり、自己効力感が高まった。学習方略は方略を教授されることで意欲が高まる(岡田 2007)との研究結果がしめすように、学習方略、自己調整学習の過程を学んだ後は、自分の学習に対する態度のどこが欠けているのか、どうしたらよいのかがよくわかるようになった。この考え方は、学習の場以外でも使うことができるため、良い学びを得ることができた。

この感想からは、これまでの学びに対して、自己調整学習やメタ認知、学習方略といった知識を得た上で振り返ることで、より精緻に自己の学びを捉えることが可能になったことを示している。

二人の感想に端的に表れているのが教育心理学の学習内容をただ暗記しテストで解答する知識として捉えているのではなく、自らの学びに応用する生きた知識として捉えているという点にある。別の学習者の感想からは学んでいる最中にはすでに、学んだ内容を活かした言葉かけを関わっている子どもたちに行っているとのことだった。学習内容が概念的知識として取り入れられていることが推察され、少なくともこのような感想を示した学習者においては、授業のねらいが達成されたと結論づけられる。概念的知識・認知主義的学習観・学習方略・自己調整学習という内容と活動が質問紙調査からも読みとることができた。

（３）本研究の意義と今後の課題

教育心理学のメディア授業について、内容と活動と感想から検討してきた。

概念的知識や学習方略、認知主義的学習観といった自己調整学習のための概念は、教育心理学で伝えるべき基本的な知識とともに、「考えて書く活動」や「日誌」を通してそれらの概念を活用する体験をしながら学ばれていたことが明ら

かになった。それらを体験することで、特に自分の学びに対するメタ認知が遂行されていることが感想から示され、個別の事實的知識が概念的知識となって身についていることが示された。通信制の大学において、一人で学ぶことに困難を感じる学習者が主観的に幸福になるためには、自らを動機づけ、自ら学び、成長していることを実感できることが重要である（須崎ら, 2018; 露口, 2017）。その対応策に本科目がなり得ることが、示された点で意義があったといえる。

ただ、本研究には限界もあった。その1つは、研究者が授業者である、当事者による研究である点である。客観性を確保するため、授業で伝えられる具体的な概念・専門用語と求められる具体的な活動内容・形式について記述した。それにより、読者が考察で書かれた解釈に対し、反論ができる形とした。授業資料の公開も求めがあれば可能であるため、検証及び反証可能性は確保されている。とはいえ、主観的な解釈が含まれることは否定できない。

また、本研究は、授業内容が変わったことを契機に取り組まれたため、メディア授業の映像が撮り直される前に授業を受けた学習者からのデータを得ていなかった。感想に対する質的な分析から本科目に独特の内容・形式への評価を得ることはできているが、より確かな知見を得るためには、比較対象が必要となろう。今後の課題としたい。

6. 引用文献

- Dweck, C.S. (2006) *Mindset: The New Psychology of Success*, Random House, New York (今西康子訳 (2016) . マインドセット : 「やればできる！」の研究 草思社)
- 石川奈保子, 向後千春 (2017) . 大学通信教育課程の社会人学生における自己調整学習方略間の影響関係の分析. 日本教育工学会論文誌, 40(4), pp.315-324
- 石川奈保子 (2019) . オンライン大学の学生の自己調整学習とその支援方法. 早稲田大学審査学位論文 博士 (人間科学)
- 市川 伸一, 南風原 朝和, 杉澤 武俊, 瀬尾 美紀子, 清河 幸子, 犬塚 美輪, 村山 航, 植阪 友理, 小林 寛子, 篠ヶ谷 圭太 (2009) . 数学の学力・学習力診断テスト COMPASS の開発, 認知科学, 16 巻, 3 号, pp. 333-347.
- 市川 伸一 (1993) . 「数学的な考え方」をめぐっての相談・指導 市川 伸一(編

- 著) 学習を支える認知カウンセリング——心理学と教育の新たな接点 (pp. 36-61) ブレーン出版
- 川喜田 二郎 (1967) . 発想法——創造性開発のために—— 中央公論新社
- 久野 弘幸 (2019) . 新学習指導要領と授業改革—問われる教科の授業づくりと「知識の意味」— 学校と ICT retrieved 2024.2.12 from <https://www.sky-school-ict.net/shidoyoryo/190405/>
- 文部科学省 (2017) . 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 文部科学省
- 須崎 康臣・中須賀 巧・谷本 英彰・杉山 佳生 (2018) . 高校体育授業が大学生の主観的幸福感に及ぼす影響 体育学研究, 63, pp.411-419
- Schmitz, B., Klug, J., & Schmidt, M. (2011). Assessing self-regulated learning using diary measures with university students. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 251-266). Routledge, New York. (深谷 達史訳日誌法を用いた大学生の自己調整学習の評価 塚野 州一・伊藤 崇達監訳 自己調整学習ハンドブック (pp.198-209) 北大路書房)
- 田島 充士 (2011) . 再文脈化としての概念変化. 心理学評論, 54 巻, 3 号, pp. 342-357
- 露口 健司 (2017) . 学校におけるソーシャル・キャピタルと主観的幸福感: 「つながり」は子どもと保護者を幸せにできるのか? 愛媛大学教育学部紀要, 64, pp.171-198.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (Eds.) *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp.1-19). The Guilford Press, New York (塚野 州一訳 (2007) 学習調整の自己成就サイクルを形成すること-典型的指導モデルの分析-. 塚野 州一編訳 自己調整学習の実践 (pp.1-19) 北大路書房, 京都)
- Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (Eds.) *Handbook of Self-Regulation of Learning and*

Performance (pp.1-12). Routledge, New York (塚野 州一訳 (2014) 自己調整学習：序論と概観. 塚野 州一, 伊藤 崇達監訳 自己調整学習ハンドブック (pp.1-10) 北大路書房, 京都)