

# 遠隔授業履修者支援を目的とした主体的学修と

## 自尊感情・仮想的有能感との関係分析

白澤秀剛\*1

\*1 東海大学情報教育センター

### Analyzing the Relationships between Learning and Assumed-Competence in Distance Learning

Hidetaka Shirasawa\*1

\*1 Tokai University ICT Education Center

遠隔授業において主体的学修を実現するには履修学生自身が自らを律して学習行動を行っていく必要がある。この自らを律して学習行動を行ったり、学習時に困った場合に自ら教員に援助を要請したりするという行動と有能感との間に関連があると仮説を立て、学習自己評価の結果と仮想的有能感尺度との間  
の関係を分析した。自尊感情の高いと、主体的学修が実現できている様子が見られる一方で、困難な状況にあっても援助要請しないことがわかった。他者軽視が高くても援助要請をしない傾向が見られた。遠隔授業での学生フォローでは、単に相談窓口を設けるだけでなく、有能感を測定した上でその特性を踏まえた教員側のフォローが必要になることがわかった。

キーワード: 仮想的有能感, 自尊感情, 主体的学修, 遠隔授業

#### 1. はじめに

コロナ禍の影響を受け、日本の多くの大学で遠隔授業または対面と遠隔の併用授業が実施されることとなった。文部科学省の2020年度後期等従業の実施方針に関する調査<sup>①</sup>によれば、2020年度後期授業では8割の大学が対面と遠隔の併用授業を実施するとあり、併用ではあるがほとんど遠隔で実施する大学が約2割程度となっている。また、同調査では、約4割の大学で学生の不安の払しょくに取り組んだり、9割の大学で学生の相談窓口などを設置したりといった対策を行なっている。これは、遠隔授業において学生サポートの重要性を大学が認識していることを示している。

一方、学生側から遠隔授業の履修を考えた場合、自宅というプライベートな環境の中にいながら自らを律して学習を行わなければいけないことになる。2018年の全国大学生調査<sup>②</sup>によれば1週間の自宅学習時間の平均は1~5時間程度との調査結果があり、自宅が集中して遠隔授業を受講する学習環境として整っている、

または整った学習環境と認識している学生は少ないのではないかと思われる。加えて、Web会議システムを用いた遠隔授業では、通信容量節約やプライバシー保護を目的として学生のカメラをオフにするケースが多いため、他の学生の様子を把握することが難しいと予想される。そのため、自分の学習態度が適切か、自分の学習方法が適切かを自己で判断する必要がある。すなわち、他者との比較ではなく、自分自身を省みて、また授業や課題における教員からのフィードバックを頼りに自己の学習を律していかなければならないということである。

このように自らを律して学習を継続するためには、自分の学習行動を自己で評価していくことが求められる。内田ら<sup>③</sup>はRosenbergの自尊感情を「自らの基準に照らして、たとえ欠点があったとしても『これでよい』と自分を受容することから生じる」と紹介している。また内田ら<sup>③</sup>は中学生での調査結果で「教師に対する信頼感の高い生徒の方が、教師に対する信頼感の

低い生徒に比べ、自尊感情が高く、身近な教師がいると答えた生徒の方が、いないと答えた生徒に比べ、自尊感情が高かった」と報告している。中学生と大学生を単純比較することはできないが、遠隔授業によって大学教員のフィードバックが減少することで、自尊感情が低下し、自己の学習に対して不安を感じる事が考えられる。これらのことから、遠隔授業において他者と比較することが難しい状況で自己を律して学習を継続することができるかどうか自尊感情と密接に結びついているのではないかと仮説を立てた。

先に述べたように、学習に対して不安を感じる学生のために大学は相談窓口を用意しているが、橋本<sup>4)</sup>によれば「他者軽視は予想通り、友人及び家族への援助要請と有意な負の相関を示した」とある。他者軽視は速水<sup>6)</sup>によって開発された仮想的有能感尺度の一要素で、自尊感情とともに測定して比較することで有能感を分類するものである。この仮想的有能感は速水<sup>6)</sup>の調査により学習動機付けとの関連も報告されている。遠隔授業では対面授業と比べ教員の働きかけによる外発的動機付けが減少すると予想され、主体的に学びを継続するには内発的動機付けがより一層重要になると思われる。加えて、対面授業の場合は教員側が生徒の様子を見て気が付く様子の学生に声がけをすることが可能だが、遠隔授業の場合には、基本的に学生側からの相談窓口を開いて待っていることになる。もし橋本の報告にあるように他者軽視が高いと援助要請をしない、またはできないのであるとするならば、他者軽視が高いと相談を諦めたり、学習を諦めたりするのではないかと仮説も立てた。

以上のことを踏まえて、本研究は遠隔授業における主体的学修と、自尊感情と他者軽視で構成される仮想的有能感尺度の関連を調査することで、今後の遠隔授業実施において履修者支援方法を見出そうとするものである。加えて、履修者の仮想的有能感尺度測定が遠隔授業履修者のサポート情報として有益かどうかについて検証する。

## 2. 方法

### 2.1 調査対象授業

調査は 2020 年度秋学期の全学年対象の自由選択科

目 4 科目で実施し、履修した学生計 159 名（複数科目履修者は重複カウント）に回答を依頼した。これら 4 科目は全て遠隔で実施した科目で、対面授業は 1 回も行なっていない。実施形態は 3 種類に分類される。予習のレポート課題を実施して授業時間に遠隔のライブ授業でディスカッションを行う科目（以降 PL 型）、予習動画で学習した後に授業時間に遠隔のライブ授業でディスカッションを行う、いわゆる反転授業を遠隔授業で実施した形式の科目（以降 FL 型）、授業時間にライブ授業で講義を行った後、演習課題を課す、いわゆる通常授業を遠隔実施した形式の科目（以降 LA 型）の 3 種類である。4 科目の内、2 科目が PL 型、1 科目が FL 型、1 科目が LA 型である。

### 2.2 仮想的有能感尺度

調査に使用した仮想的有能感尺度は廣瀬<sup>7)</sup>の著書に掲載されている自己肯定感（自尊感情）チェックリスト 10 項目と他者軽視感チェックリスト 10 項目を用いた。両チェックリストとも 5 件法で回答値の合計で判定を行う。自己肯定感チェックリストの平均値は 30 点で 35 点以上ならば OK、25 点以下は要注意との記述がある。また、他者軽視感チェックリストも平均値は 30 点で 25 点以下ならば OK、35 点以上は要注意との記述がある。速水<sup>6)</sup>は図 1 に示すように平均値で分けて 4 分類しているが、本研究では、A 群 25 点以下、B 群 26 点～34 点、C 群 35 点以上と 3 つに分類して分析を行った。加えて、本研究は履修者のサポートが目的であるため、図 2 に示すように、要注意ラインで 4 分類して分析を行った。

なお、仮想的有能感尺度の回答時には研究利用の可否を併せて回答してもらい、研究利用の許可を得たデータのみを使用している。

表 1 学修自己評価質問項目概要

質問番号	質問項目 (概要)	選択方法
Q1	予習にかけた時間	6 件法
Q2	授業前は積極的に学習できる気がしたか	5 件法
Q3	授業前は今週の内容が理解できる気がしたか	5 件法
Q4	授業外の課題実施にかけた時間	5 件法
Q5	課題は積極的に学習できたか	5 件法
Q6	課題はどう感じたか	5 件法
Q7	今週の学習内容は理解できたか	5 件法
Q8	本調査に回答している時点での気分	5 件法
Q9	自由回答	自由記述
Q10	教員に個別に相談したい悩みがあるか	3 件法

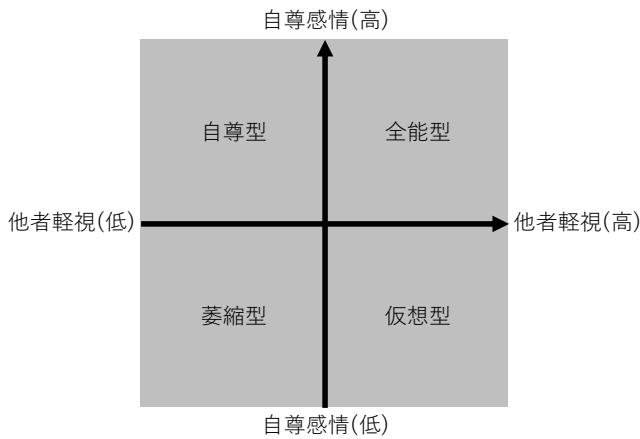


図 1 速水<sup>(8)</sup>の有能感類型

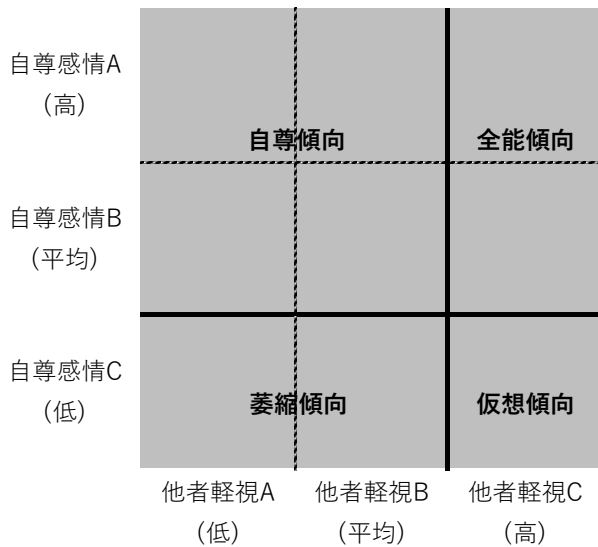


図 2 本研究における有能感類型

### 2.3 学修自己評価

主体的学修は毎週の授業において、表 1 に示す 10 項目の内容を自己評価で回答してもらった。回答は成績には無関係であることを説明し、教員から学生に対してフォローの声がけやサポートの声がけに利用する旨は伝えた。全ての履修者が全ての回に回答しているわけではなく、また、各回の回答欄末尾には研究利用可否のチェック欄を儲けており、今回の分析では研究利用の許可を得たデータのみを使用しているため、履修者毎に回答数にバラツキがある。

本研究では、履修者が確定した第 2 回授業から期末試験の影響のない第 13 回授業までの回答を集計して分析に使用している。

## 3. 結果

### 3.1 履修者の有能感分析結果

以下の表 2、表 4、表 6 は自尊感情と他者軽視の分布の様子を示したものである。また、表 3、表 5、表 7 は本研究における有能感類型に沿って分類した際の割合を示している。これらの結果を見ると、授業形態の違いによらず分布は概ね同様となっていることから、有能感類型が授業形態による履修科目選択に影響を与えていないと言える。また、有能感類型を見ると、どの科目でも全能傾向と仮想傾向の学生が極めて少ない。そのため、以後の有能感類型による比較分析では自尊傾向と萎縮傾向についてのみの分析結果を示すこととする。なお、表中の構成比は小数点以下第 2 位を四捨五入している。

表 2 PL 型授業履修者の自尊感情と他者軽視

	人数	構成比
自尊感情 A(高)	12 人	36.4%
自尊感情 B(平均)	15 人	45.5%
自尊感情 C(低)	6 人	18.2%
他者軽視 A(高)	2 人	6.1%
他者軽視 B(平均)	12 人	36.4%
他者軽視 C(低)	19 人	57.6%

表 3 PL 型授業履修者の有能感類型

	人数	構成比
全能傾向	2 人	6.1%
自尊傾向	25 人	75.8%
仮想傾向	0 人	0.0%
萎縮傾向	6 人	18.2%

表 4 FL 型授業履修者の自尊感情と他者軽視

	人数	構成比
自尊感情 A(高)	10 人	40.0%
自尊感情 B(平均)	9 人	36.0%
自尊感情 C(低)	6 人	24.0%
他者軽視 A(高)	0 人	0.0%
他者軽視 B(平均)	10 人	40.0%
他者軽視 C(低)	15 人	60.0%

表 5 FL 型授業履修者の有能感類型

	人数	構成比
全能傾向	0 人	0.0%
自尊傾向	19 人	76.0%
仮想傾向	0 人	0.0%
萎縮傾向	6 人	24.0%

表 6 LA 型授業履修者の自尊感情と他者軽視

	人数	構成比
自尊感情 A(高)	13 人	35.1%
自尊感情 B(平均)	15 人	40.5%
自尊感情 C(低)	9 人	24.3%
他者軽視 A(高)	2 人	5.4%
他者軽視 B(平均)	5 人	13.5%
他者軽視 C(低)	30 人	81.1%

表 7 LA 型授業履修者の有能感類型

	人数	構成比
全能傾向	2 人	5.4%
自尊傾向	26 人	70.3%
仮想傾向	0 人	0.0%
萎縮傾向	9 人	24.3%

### 3.2 予習時間の分析

予習時間についてはどの授業形態においても自尊感情や他者軽視による差は見られなかった。PL 型と FL 型は課題が予習課題となっているため予習時間の回答に迷った様子も窺えるため、LA 型授業の結果のみを表 8 に示す。なお、表 8 の数字は回答数の累計である。

表 8 LA 型授業の予習時間分析

	自尊感情			他者軽視		
	A	B	C	A	B	C
0 分	46	11	20	1	3	73
10 分程度	22	48	32	5	8	89
30 分程度	23	49	14	6	21	59
60 分程度	10	17	9	1	11	24
120 分程度	2	3	4	0	1	8
180 分以上	1	1	4	0	0	6

### 3.3 授業前の学習気分の分析

授業前の学習気分について質問した Q2 と Q3 ではいずれの授業形態でも同様の傾向が見られた。代表例として FL 型授業の結果を表 9、表 10 に示す。自尊感情の高いと学習前に積極的に学習できそうと感じたり、学習内容が理解できそうと感じたりしていることがわかる。マン・ホイットニーの U 検定でも自尊感情 A 群と B 群 C 群の間には有意水準 1% で有意差があり、自尊感情が高いと学習前に学習に向かう姿勢が保たれていることがわかる。一方で、他者軽視は学習前の気分には影響を与えていない。授業前の学習気分はこの科目の学習に対する自己効力感を問うものであり、自尊感情が高いほど学習に対する自己効力感が高くなる傾向があることを示している。

表 9 FL 型授業前の積極的学習気分

	自尊感情			他者軽視		
	A	B	C	A	B	C
全くそう思わない	0	0	1	0	0	1
あまりそう思わない	1	9	7	0	2	15
どちらともいえない	7	36	16	0	24	35
ややそう思う	55	33	13	0	43	58
とてもそう思う	18	4	2	0	11	13

表 10 FL 型授業前の学習内容理解予想

	自尊感情			他者軽視		
	A	B	C	A	B	C
全くそう思わない	0	0	0	0	0	0
あまりそう思わない	0	7	4	0	1	10
どちらともいえない	12	31	14	0	23	34
ややそう思う	48	36	18	0	40	62
とてもそう思う	21	8	3	0	16	16

### 3.4 課題実施時間の分析

課題実施時間については自尊感情や他者軽視による差異は認められなかった。回答分布の差が最も大きい FL 型の分析結果を表 11 に示すが、FL 型でも統計的に有意な差は見られなかった。学習前に感じた学習に対する予期は課題実施時間には影響を与えていないことがわかる。

表 11 FL 型授業における課題実施時間の分析結果

	自尊感情			他者軽視		
	A	B	C	A	B	C
やらなかった	0	0	1	0	0	1
30 分程度	8	7	6	0	6	15
60 分程度	39	47	21	0	43	64
120 分程度	22	22	9	0	24	29
180 分以上	12	6	2	0	7	13

### 3.5 課題学習に対する体感の分析

課題に積極的に取り組めたかどうかを示す Q5 は予習型である PL 型と FL 型では自尊感情や他者軽視による差異が見られるのに対し、復習型である LA 型では差異が見られない。一方で、課題体感を示す Q6 では PL 型と FL 型には自尊感情や他者軽視による差異

が見られないのに対して LA 型では差異が見られる。課題積極度は、自尊感情 A 群は B 群 C 群に対してマン・ホイットニーの U 検定でも有意水準 1% で有意差ありとなった。また他者軽視でも B 群と C 群は有意水準 1% で有意差ありとなっている。このことから、予習課題に積極的に取り組む姿勢には自尊感情が影響していることがわかる。他者軽視による差異は積極性に差があるということではなく、FL 型授業の履修者は萎縮傾向の学生が多いことから C 群の学生が自己評価で低めに回答していると考えの方が妥当性がある。LA 型授業における課題体感でも、自尊感情 A 群は B 群 C 群に対してマン・ホイットニーの U 検定でも有意水準 1% で有意差ありとなった。加えて、表 14 を見ると、大変さを感じている場合には課題実施時間が長くかかっている様子が見られる。LA 型では自尊感情による課題積極度に差がないことから、課題に取り組む集中度に自尊感情が影響し、結果として課題実施時間が長くなり大変さを感じるようになっていくと予想される。

表 12 FL 型授業における課題積極度の分析結果

	自尊感情			他者軽視		
	A	B	C	A	B	C
全くそう思わない	0	0	0	0	0	0
あまりそう思わない	1	9	4	0	1	13
どちらともいえない	5	25	12	0	15	27
ややそう思う	54	43	22	0	48	71
とてもそう思う	21	5	1	0	16	11

表 13 LA 型授業における課題体感の分析結果

	自尊感情			他者軽視		
	A	B	C	A	B	C
非常に大変	6	18	17	0	5	36
やや大変	22	37	24	3	10	70
普通	40	57	32	6	25	98
やや楽	24	10	5	2	2	35
非常に楽	12	7	5	2	2	20

表 14 LA 型授業での課題実施時間と体感

	やらなかった	30分程度	60分程度	120分程度	180分以上
非常に大変	2	3	6	12	18
やや大変	0	3	39	31	10
普通	7	28	50	31	13
やや楽	0	16	17	5	1
非常に楽	2	13	5	3	1

### 3.6 学習内容理解の分析

今週の学習内容が理解できたと感じる度合いを回答する Q7 の分析結果を表 15、表 16 に示す。PL 型と FL 型の予習型授業は同様の傾向を示したため表 15 には FL 型の分析結果を示す。自尊感情 A 群は B 群 C 群に対してマン・ホイットニーの U 検定で有意水準 5% で有意差ありとなった。一方で LA 型では自尊感情の高低による差が見られない。すなわち予習型授業と復習型授業による差が生まれている。予習が十分でないリアルタイム授業のディスカッションが上手く進まず苦勞するということが外発的動機付けとして作用していないと予想され、予習型授業では内発的動機付けと関連する自尊感情の高低が学習の質に影響を与えていると言える。一方で、復習型の授業では未提出が評価低下につながるということが意識しやすく外発的動機付けとして働くため自尊感情の高低にかかわらず学習を行うこととなり、理解度の差が生じていないと考えられる。対面授業では学習効果が高いとされる反転型授業であるが、遠隔授業の場合には必ずしも学習効果が高いとは言えないとの結果が得られた。

表 15 FL 型授業における学習内容理解の分析結果

	自尊感情			他者軽視		
	A	B	C	A	B	C
全くそう思わない	0	0	0	0	0	0
あまりそう思わない	0	10	3	0	0	13
どちらともいえない	10	22	6	0	19	19
ややそう思う	51	44	27	0	45	77
とてもそう思う	20	6	3	0	16	13

表 16 LA 型授業における学習内容理解の分析結果

	自尊感情			他者軽視		
	A	B	C	A	B	C
全くそう思わない	0	1	0	0	1	0
あまりそう思わない	8	10	4	0	5	17
どちらともいえない	23	27	8	0	28	30
ややそう思う	85	63	18	2	75	89
とてもそう思う	12	15	2	0	12	17

### 3.7 今の気分と相談の分析

Q8 は授業や課題とは切り離して今の気分に関して回答する設問になっている。また、Q10 は授業に関する質問ということではなく、大学生生活全般に関する相談の有無を尋ねている設問となっている。例として LA 型の分析結果を表 17~19 に示す。表 19 から相談の有無では個別相談したいと回答している履修者は萎縮傾向のある学生のみになっており、自尊感情も他者軽視も低い学生だけであることがわかる。表 17 を見るとわかるように、つらいと感じる状況には自尊感情や他者軽視による差がないにもかかわらず相談の有無に差がある。他者軽視が高い学生が援助要請を避けるという先行研究の結果も踏まえると、他者軽視が平均及びやや高い学生が相談できないことを示していると考えられる。また、自尊感情が高い学生も相談があると回答していない、これは相談したいことがないのではなく、自分で解決できると考えるためと予想される。ただし、表 17 を見れば自尊感情が高くても実際に一部の学生はつらい状況になっているわけであるから、頑張っ自分自身の力で耐えているわけであり、教員側からアプローチをしてフォローする必要性があると言える。

表 17 LA 型授業履修者の今の気分分析結果

	自尊感情			他者軽視		
	A	B	C	A	B	C
非常につらい	13	10	16	0	6	33
ややつらい	5	13	27	2	3	40
普通	47	80	37	10	27	127
やや元気	26	15	2	1	2	40
とても元気	13	11	1	0	6	19

表 18 LA 型授業履修者の個別相談したい悩みの有無

	自尊感情			他者軽視		
	A	B	C	A	B	C
ある	0	0	9	0	0	9
あるが今は大丈夫	2	4	8	0	2	12
ない	102	125	66	13	42	238

表 19 LA 型授業履修者の有能感類型別相談の有無

	自尊傾向	萎縮傾向
ある	0	9
あるが今は大丈夫	6	8
ない	214	66

#### 4. 討論

遠隔授業の科目選択時においては、有能感類型による授業形式の選択に変化は見られない。しかしながら、実際に受講中に回答した学習に対する自己効力感や自尊感情の高低で差がある。このことから、学生は学習内容で履修科目を選択しており、自分に合った授業形式かどうかでは履修科目を選択していないことがわかる。学習前の自己効力感が低いと、リアルタイム授業に接続することをためらうことが予想される。特にアクティブラーニング的な予習型授業では授業後の理解でも自尊感情の高低で差が見られる。本来、アクティブラーニングは積極的に学習行動を取れない学生を積極的に学習させる仕掛けであるが、遠隔授業の場合は接続しない、接続しても聞いていないなどの行動が可能になるため、授業形式の効果が上手く発揮されていないことが示唆される。自尊感情の低い学生に対する新たな学習方法を見つけるか、あらかじめ自尊感情の高低を測定しておき、該当学生を適宜教員がフォローしていく必要があると言える。加えて、予習型の遠隔授業では授業時間のディスカッションに向けて学習するという動機付けがあまり働かず、自尊感情の低い学生の授業外学習が短いという結果を示している。一方で従来のように講義を行なって講義に関連した課題を課す復習型の授業では、課題提出という外発的動機付けによって自尊感情の高低にかかわらず学習行動を行って理解しようとする様子が見られる。遠隔授業の場

合の学習動機付けについてはまだ研究の余地が多いが、課題が学習の動機付けとして自尊感情の高低に関わらず機能することはわかった。ただし、非常に短時間で課題を終え、かつ楽だったと回答している学生も一定数おり、提出だけが動機付けになっていて、課題の理解に興味がない学生に対する対応方法は検討する必要がある。

辛い状況や困った状況になった場合に教員に援助を求めるかどうかについては、先行研究と同様に他者軽視の高い学生が相談しない傾向にあることが明らかになった。加えて、自尊感情が高い学生も実際には辛い状況にあったとしても相談しないこともわかった。対面授業では生徒の様子を細かに観察して気になる学生に対して授業前後に雑談の形式で声をかけるということができたが、遠隔授業ではこのような声かけはゼミナールのような少人数授業でない限り難しい。相談窓口を設けても、学生側が援助要請の行動を起こさなければフォローができない。有能感類型をあらかじめ把握した上で、相談しない傾向のある学生には、LMS やチャットツールを活用して教員側から最近の様子を尋ねることや、相談したいことがないかを尋ねるなどのアクションを起こす必要がある。

#### 5. 今後に向けて

2021 年度は対面授業の割合は増えるとは思われるが、引き続き遠隔授業も実施されることが予想される。2020 年度入学生の中にはほとんどキャンパスに通学していない学生もおり、教員とのコミュニケーション不足から困ったときの援助要請に躊躇してしまうことが予想される。これは 2021 年度入学生も引き続き同じような状態になる可能性も高い。志望大学に向けて学習をして合格し自尊感情が高い状態になった学生が返って相談しにくくなるというのは皮肉な話である。また、これまで他者との比較で自尊感情を維持してきた他者軽視の高い学生は今回の調査対象者には少なかったが悩みがあっても相談できない状況に追い込まれることになると予想される。仮想的有能感尺度は 20 問と比較的短時間で回答できる尺度であるため、遠隔授業履修者フォローのための 1 つの有益な情報として活用できることを示唆する結果が得られており、履修者

単位だけでなく、学科単位、学部単位、大学単位で測定をして傾向を把握しておくことも有効と思われる。

## 倫理承認

本研究は東海大学「人を対象とする研究」に関する倫理委員会の承認を得て実施している。

## 参 考 文 献

- (1) 文部科学省: “大学における後期等の授業の実施方針に関する調査結果” (2020年9月15日)
- (2) 東京大学大学院教育学研究科 大学経営・政策研究センター(CRUMP): “第2回全国大学生調査(2018)第1次報告書”(2019)
- (3) 内田利広, 吉岡美和: “中学生の自尊感情と教師への信頼感との関連”, 京都教育大学紀要, No.137, pp.125-139 (2020)
- (4) 橋本剛: “援助要請と仮想的有能感の関連”, 日本心理学会, 日本心理学会第77回発表論文集, p.153(2013)
- (5) 速水敏彦, 木野和代, 高木邦子: “他者軽視に基づく仮想的有能感-自尊感情との比較から-”, 感情心理学研究, 第12巻, 第2号, pp.43-55 (2005)
- (6) 速水敏彦, 小平英志: “他者軽視に基づく仮想的有能感-自尊感情との比較から-”, パーソナリティ研究, 第14巻, 第2号, pp.171-180 (2006)
- (7) 廣瀬泰幸: “新卒採用基準 面接官はここを見ている”, 東洋経済新報社, pp.58-71 (2015)
- (8) 速水敏彦: “仮想的有能感の心理学”, 北大路書房, pp.8-12 (2012)