

学生自身の自己評価を基にした「教育心理学」における グループ発表の成果と意義に関する検討 －自己調整学習の観点から－

Results and significance of collaborative presentations in ‘Educational psychology’ based self-evaluation by students in a university

－ from a view of self-regulated learning －

村上凡子

本研究の目的は、教職課程科目「教育心理学」におけるグループ発表に関する学生の自己評価の様態を自己調整学習の観点から検討し、その成果と意義を考究することである。自己評価の主な観点は、①発表の完成度、②グループ内協力と役割遂行、③自分の貢献度であった。学生が認識した成果として、情意的側面では学び合いによる満足感や達成感があり、認知的側面では学修内容の理解度の向上があげられる。グループ発表の計画、遂行、自己内省の全過程が、学生の自己調整学習者としての能力の向上に寄与したことが示唆された。

キーワード：グループ発表、自己評価、「教育心理学」、自己調整学習

1 問題と目的

1.1 研究の背景

昨今、教員養成に関して新卒教員の能力や離職率の問題などの面で社会全体から厳しい眼が向けられている(教職員支援機構 2019)。筆者の所属する和歌山信愛大学(以下、本学と表す)は、2018年8月に設置認可を受け、2019年4月に開学した。本学は教育学部のみ的高等教育機関であり、学校現場で教員として成長し続けるための基盤となる能力を涵養することが求められている。筆者も本学の一員として、重い責任を負っていると認識している。

こうした社会の要請を受け、大学教育における教職課程の授業では、学生の主体的な学びを保障することが喫緊の課題である。そこで教職課程の授業において、各教科の模擬授業をグループで企画、実践し、自己評価をする過程に関する報告が近年いくつかみられる。自己評価に関してはアンケート方式が多く採用されている。小学校英語科教育法の授業にお

いて、英語の模擬授業の振り返りとして、学生はルーブリック方式による評定値の判定と自由記述を求められている(森 2018)。また、保健分野の模擬授業を対象とした報告においても、教員が提示した項目に基づくアンケート方式が採用されている(倉知・大下・森井 2017)。一方、国語科の模擬授業においては、アンケート方式を採用しない手法で自己評価を求める報告もなされている(滝浪 2014)。模擬授業で得られた気づきをカードに記述して分類し、構造化する手法である。このように、模擬授業に関する自己評価をテーマとした研究は、近年、本邦では複数報告されている。しかしながら、教職課程の授業で、グループによる協同学習に関する自己評価を取り上げた報告は、今のところ見当たらない。ここに、本研究の意味が見出せると考える。

筆者が教職課程で担当することになっている複数の科目のうち、2019年度は1年次後期に配置されている科目「教育心理学」を担当した。そこでグループ協同学習の一環としての発表(以下、グループ発表と表記する)を導入した。本研究には、グループ発表を学生が自己調整学習(self-regulated

learning)の主体者として取り組むものとして位置づける。自己調整学習は大学教育でも要請されている「主体的、対話的で深い学び」と関連づけられる。次に、自己調整学習の概要について述べていきたい。

1.2 自己調整学習について

自己調整学習はアメリカの教育心理学者ジーマンを中心
に提起された教授－学習理論の1つである。そもそも、自己調整学習の自己調整は何を意味するのであろうか。塚野(2012)が述べるところによれば、主体が客体に対して、適応的に調整するだけではなく、目標達成に向けて、まわりに意欲的に働きかけ、変革していくという積極的な意味が含まれている。この自己調整の積極的意味は、本研究が焦点を当てるグループ発表という学習形態を採る学習過程に当てはまると考えられる。発表者を主体、聞き手を客体として置き換えると、発表者の活動過程は、聞き手を想定した「発表」という目標達成に向けて、グループ内のメンバーに働きかけをし、相互交流をしながら発表の内容を新たに創造していくものとして捉えられる。このことが個に対する学習理論である自己調整学習の理論をグループによる協同学習に適用する理由である。本稿においては協同学習の主体者として個々の学生の自己評価に焦点をあて、個の学習理論を集団の学習過程に適用するということを前提とする。

自己調整学習の成立要件として、自己効力感(Bandura 1977)に裏付けられる内発的な動機づけがあげられる。それに加えて学習過程を客観的に観察するメタ認知能力もあげられている(Zimmerman 1989)。これらの要件が自己調整学習の成立に向けてどのように作用するのかについて、塚野(2018)は、Zimmerman & Moylan (2009)の知見をもとに、自己調整学習の3段階の循環モデルを図1のように表している。第1段階は予見段階である。そこで学習者は課題の達成までの方略を立てる。活動開始から到達達成への道筋を見通してやり遂げられそうだという自己効力感を高め、必要な手順を検討・分析する。この段階は、達成への意欲、内発的動機づけが生成する段階であると考えられる。第2段階は遂行段階である。時間管理をもとに第1段階を経て、活動を客観的な視点から観察するメタ認知能力を発揮し、遂行する段階である。必要に応じて、他者に対して援助要請を行う。そして第3段階は自己内省段階である。学習者は自らの遂行を省察し、自己評価を下す段階である。これらの3つの段階が学習者において循

環的に経験される。そのことにより、自己調整学習は成立する。学習者が熟達した自己調整学習の実践者となるためには、3つの段階が学習者において繰り返し生成し、次のサイクルがその前のサイクルと比較して、優れた学習が成立しているという考え方ができるであろう。

本研究におけるグループ発表の個と集団双方の学習過程は、この3段階循環モデルが該当すると考えられる。与えられた課題にどのように取り組むのかについて目標設定を行い、メンバー間で協議をし、手順を決定する。発表時が次の遂行段階である。発表の過程で聴き手の反応を確認しながら、調整を行う。発表を終えると、予見段階で考案したとおりに遂行できたか、またどのような成果が得られたかなどについて自己評価を行う。

本研究においては、グループ発表に対する自己評価を第3段階の自己内省段階として位置づけ、その様相を検討の対象とする。グループ発表に関して、単なる協同学習の枠組みではなく、自己調整学習の成立という観点から検討することにより、新たな視座を提起することができると考える。

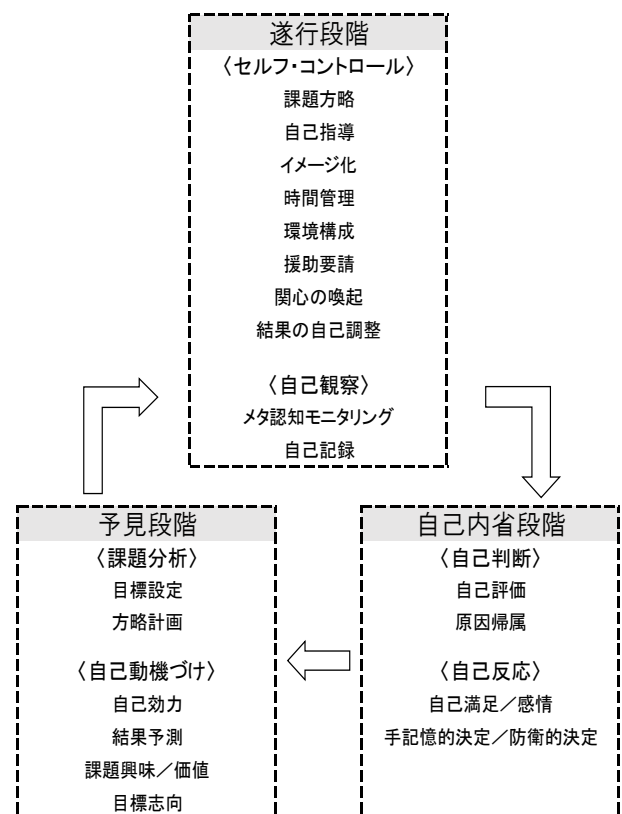


図1 メタ認知過程と動機づけの基本的方法を統合した

自己調整の循環的段階モデル

(塚野 (2012) が Zimmerman & Moylan(2009)を改変したもの)

1.3 科目「教育心理学」について

本学においては、今回グループ発表を導入した「教育心理学」は、小学校教諭Ⅰ種免許と幼稚園教諭免許、保育士資格取得に加えて、卒業のための必修科目である。また演習科目として位置付けられている。そのため、ペアやグループによる意見交流、発表などの協同学習を取り入れることがそもそも計画されている科目である。授業計画は、教職課程コアカリキュラムに沿っており、教職課程認定で可とされたものである。コアカリキュラムは大学が教職課程を編成するに当たり参考とする資料である(教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 2017)。

本学における「教育心理学」は、コアカリキュラムの「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」の領域のうち、その下位領域の「幼児、児童及び生徒の学習の過程」を扱っている。そこでの大目標は、「幼児、児童及び生徒の学習に関する基礎的知識を身につけ、発達を踏まえた学習を支える指導について基礎的な考え方を理解する」ことである。これに沿って、3つの到達目標が設定されている。それは①様々な学習の形態や概念及びその過程を説明する代表的理論の基礎を理解していること、②主体的学習を支える動機づけ、集団作り・学習評価の在り方について、発達の特徴と関連付けを理解していること、③幼児、児童及び生徒の心身の発達を踏まえ、主体的な学習活動を支える指導の基礎となる考え方を理解していることである。

本研究におけるグループ発表のテーマは、この3つのうち②及び③に関連するものである。本研究は、教職課程を履修する学生の学習活動に焦点を当てる。学生は将来、教育者として児童が主体的な学習を経験できるよう指導する立場に立つ。大学の教職課程において、自らがグループ発表とその自己評価の主体者として立場を経験するのである。本研究の知見は、グループ発表の意義を自らの経験に踏まえて子どもたちに伝えるための根拠となる。

以上のことから、本研究の目的は、授業におけるグループ発表を自己調整学習の一環として位置づけ、自己評価の記述や評定値をもとにその学習過程の様相を検討し、学生が認識している学習の成果と課題に関して考究することである。

2 方法

2.1 グループ発表の実施手続き

2.1.1 研究協力者について

研究協力を依頼したのは、本学教育学部1年次に在籍する科目「教育心理学」の受講生である。先述のように、筆者が授業担当者である。研究協力を依頼するに当たり、協力依頼書を配布し、最終回の授業に研究の目的、方法、そして協力することにより得られる利益と不利益について説明した。提出されたデータは、匿名化を図ること、協力を拒否した場合でも、科目の評価には一切影響が出ないことも伝えた。合計 82 名からデータの提供に関して協力が得られた。本研究は本学の研究倫理委員会に申請し、承認を受けて研究は進められた。

2.1.2 グループ発表の位置づけとテーマ選定

科目「教育心理学」の全評価におけるグループ発表の評価の割合は10%である。発表テーマは、14回の全授業のうちから7つの分野を選び、表1のように2回に分けて発表する回を設定した。第9回に4つのテーマ、第14回に3つのテーマを発表することとした。発表回までに、各テーマを取り上げる通常の授業は終了している。

表1 グループ発表のテーマ

第9回	行動論からみた学習過程とその支援方法について検討・発表 —条件付けの理論、プログラム学習—
	認知論からみた学習過程とその支援方法について検討・発表 —記憶の仕組みを踏まえて—
	学習の動機付けの理論と主体的な学習活動との関連
第14回	教師期待効果と望ましい教授活動の在り方について発表・検討 —ロールプレイングの学びを通して—
	学習支援ニーズと学習理論との関連の検討—適正処遇交互作用理論を踏まえて—
	集団づくりの基礎理論による学級経営計画の作成と検討—PM理論に焦点を当てて—
	事例検討を通した多様な学習支援ニーズとつまずきへの支援 (グループ協同学習)

テーマの選定にあたっては、筆者の日頃の学校支援での指導助言の内容を念頭においた。筆者は、特別支援教育の巡回相談員をある自治体から委嘱され、学校を訪問し教員に対して指導助言を行う任務を担っている。そこでの指導助言の内容と関連するものを中心に今回の発表テーマは選定した。このような理由で選定したテーマは、大学での教職課程の授業における学びと将来の教育実践との関連付けを可能

にすると考える。発表内容は、学校現場での授業や学級経営に係る実践の際に活用すべき知見であり、現在の学校教育において児童の発達、成長を支えるために役立つ事柄であると考えられる。学生は、通常の授業で学んだことを、発表において聴き手である仲間に視覚的、聴覚的双方の媒体を用いて伝達する。その際、学んだことを振り返り、再構成し、言語化するという活動を経験すると考えられる。授業で得た知識が学校現場での実践に活用するための「生きた知識」として深化することを企図したのである。この点は、事前指導でグループ発表をなぜ課すのかについての理由としても伝えた。

2.1.2 グループ発表の手順

研究協力者は、入学してから必修科目をクラス単位で受講する割合が多く、多くの時間をクラスのメンバーと共に過ごしている。1クラス約40名全員を7つのグループに分けるため、1グループの構成人数は5～6名とした。メンバー構成と担当するテーマは、筆者が事前に学籍番号をもとに機械的に決め、一覧表にして全員に配布した。その表に、リーダー、副リーダーを務める学生がわかるように示した。発表終了後の筆者のコメントは明らかな誤りがあった場合に指摘することを除いて、発表への労いの表明にとどめた。また聴き手からのフィードバックの時間は正式に取らなかった。これは、自己評価に影響が及ぶことを最小限に抑えるためである。

発表に際し、2つのルールを提示した。それは、①発表は、10分程度を目途にすること、②内容について、A.授業の内容の復習と、B.模擬授業や役割演技等による独自のパフォーマンスの2部構成とすることである。また、事前相談に応じる旨も伝えた。Bの場面指導や模擬授業の素案も事前に筆者から提示した。素案を提示した理由は2つある。1つは、先述したように、現役の教員が苦慮し、巡回相談で指導助言の対象となる点を場面として採用することにより、教員としての実践力の基礎を涵養することを志向したからである。理由の2つ目は、素案の提示により、多忙な学生が課題達成への見通しをもち、高い自己効力感を保持しながら課題に取り組むことが容易になると考えたからである。素案の具体例として、表1の第9回3つ目の「学修の動機づけの理論と主体的な学習活動との関連」の回を挙げる。それは、「子どもたちがやる気を高めた際と、逆にやる気を失くした際の先生の一言をメンバーで出し合う。両方の場面について、先生役、子ども役(複数)を決めて演習し、解説者役のメンバーが解説する。」というものである。遂行までにメンバー同士で話し合いが不可欠な素案を提示した。

2.2 グループ発表に関する自己評価について

先述のように科目の評価におけるグループ発表分の割合は全評価の10%である。この評価について学生自身による自己評価に委ねることを伝えた。図1に示した自己調整学習の予見段階、遂行段階、自己内省段階という3つの段階を学生自身が主体者として経験し、課題に取り組むことをねらいとしたからである。自己評価を表すものとして、A4版1枚のレポートの提出を課した。レポートには、6点から10点までの評定値、評価の観点とそれに基づく評定値を決定した理由に関する記載を求める欄を20行設けた。自己評価レポートの提出期間は、発表を終えて5日～7日間とした。

3 結果

3.1 事前相談の実態

事前相談に来たグループは、各回で1～2であった。グループを代表して数名が相談に来た。その内容は、発表当日に提示する予定の資料や場面指導の台本についての確認を求めるものであった。学生たちと筆者とのやりとりを通して、新たな案が生まれることもあった。提示予定のデータについて、質問上、明らかな誤りに関しては伝えた。

3.2 評定値

グループ内でのメンバー間の評定値の差は、2～3に収まっていた。全協力者の平均値は約8.4点であった。6～10までの各評定値の人数及び各評定値の人数の全体に対する割合を表2に示す。8点及び9点の評定の割合を合わせると約78.0%であり、7点～9点までの割合は、全体の約95%を占めるという結果となった。多くが満点を付けなかった。その理由としては、主に事前の準備の不十分さや、発表自体に工夫の余地のあることや自分のチームへの貢献度の不足があげられていた。数名が、ルーブリック形式を用いて、10点分をいくつかの要素に分け、評定値を判断していた。

表2 各評定値の人数と全体に対する割合

評定値(点)	6	7	8	9	10
割合	0.04	0.11	0.38	0.40	0.07

3.3 評価の観点

レポートの記述から、評定値を決定した観点や評定値の決定要因と捉えられる語句を抽出した。一人の学生が観点として設定したのは2つから5つであった。同様の意味をもつと考えられる語句は1つにまとめた。集約の作業を経て、すべての観点を大きく2つに分類した。1 つ目は個々が発表に向けてどのような意図をもっていたのかである。2 つ目は、発表に向けた準備から本番までの過程における学生の行為である。この2つの大項目ごとに実際に学生が記述した語句を抽出したものが表3である。前者の項目は表3の左側に示している。そこでは、発表において自分たちが情報の伝達者として、情報の正確さや十分な理解度をもっていることも観点としていた。また、聞き手を意識したものとして、聞き手の理解も深まるように、解説や場面指導の表現力や視覚的情報提示を工夫しようとしたことが明らかになった。なお、左側に示した項目は個々の意図であるため、メンバー全員で共有されたかどうかについては究明することができない。

これらのどのような発表を志向するのかという意図が、実際の発表において如何に具現化されたのかについての観点を表3の右側に示した。実際に行為として表現された点である。そこでは、メンバー間の相互的な協力と全員の役割遂行、自分の貢献度に関するものがみられた。意図と行動双方に共通するのは発表の完成度に関する観点であった。

表3 発表に向けた意図に関する観点と実際の行為

発表に向けての目あて・意図	準備から当日までの実際の行為
○ 伝達情報の正確さ	○ 全員の協力・連携・役割分担と実行
○ 自分たちの理解度の深化	話し合いの場の設定と参加
○ 聞き手の理解度深化	メンバー間での意見の出しやすさ
	○ 自分の役割遂行とチームへの貢献度
	○ 準備の計画性
○ 発表の完成度	○ 発表の完成度
・ 分かりやすさ	・ 分かりやすさ
・ 口頭発表、模擬授業の表現力	・ 口頭発表、模擬授業の表現力
・ 視覚的情報提示の工夫	・ 視覚的情報提示の工夫

表3の左側に記載した発表に向けた意図と、右側に記した実際の行動を合わせた項目(○印で記載)において、すべての学生の記述から観点を取り出し、集計した。延べの出現頻度数をまとめて図2に示している。図2であげた項目以外で単独の記述がみられたのは、「優れた魅力や独自性」である。

図2に示すように、自己評価の観点として最も多く用いられたのは、記述頻度 73 の発表の完成度である。つまりきへの支援をテーマとするチームでは、「パワーポイントのデータは授業中に取ったメモを参考にして色を変えたり、アニメーションを入れたりして工夫した」などと視覚的情報提示の工夫が表現されている。条件づけのテーマのチームでは、「場面指導の劇について、話し方や仕草など細かい点も話し合っチーム全員で試行錯誤を繰り返して仕上げた」のように具体的な記述がみられる。また教師期待効果を担当するチームでは「期待されていない群の落ち込む演技などうまく表現できた」、「高期待群とそうでない群が分かるようキャップを頭にかぶった」という記述がみられた。このの光景を下の写真1に示している。

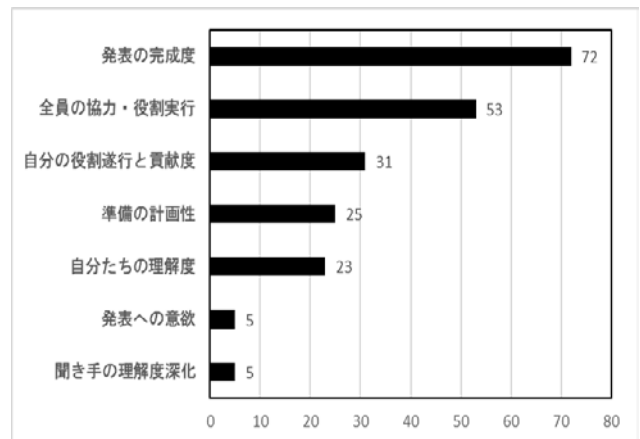


図2 評価の観点 延べ数



写真1 高期待群、その他の群間の質的、量的差のある教師の指導場面

(写真は一部加工している撮影者：本学 原まなみ助手)

次いで、53 と多くみられた観点はメンバー相互の協力と個々の役割遂行である。各回のテーマに関連なく、肯定的なコメントが多くみられた。いくつか抽出して紹介する。「前日の夜遅くまで残って皆で考え、一人ひとりに何か役割があるよう懸命に考えることができた」、「事前に集まり、小学校の頃の印象的な実験などを振り返った。パソコンルームに集まり発表データを作成した。連携・協力という点では満点をつけた」、「皆で準備段階から意見を出し合うことができた」などである。一方、一部ではあるが、「最初から積極的に準備に参加しなかった人たちにも声をかけ、全員で進めるようにすればよかった。」と協力と役割遂行に関して反省の気もちが窺えるコメントもあった。

これに対して、自分の役割遂行とチームへの貢献度に関する観点の表出頻度も 31 と多く見られた。コメントから該当するものをあげると、「団結力のあるメンバーの中で、自分の役割を果たすことができた」「自分の役割を本番で果たすことができた」というものである。

「準備の計画性」を観点にしている場合、準備を遅く始めたにもかかわらず当日うまく発表できたという肯定的な内容と、「もう少し早く、チーム全員で集まり、話し合えば良かった」という否定的な内容の双方がみられた。

3.4 学生が認識している成果と課題

自己評価のレポートには、成果と課題について記述するような指示は記載していない。したがって、レポートの記述から成果と課題に該当する箇所を抽出した。成果は、満足感や達成感といった情意的側面、ならびに学生自身の理解度の深化という認知的側面に分類した。これらは、次頁の表4に示す。

3.4.1 情意的側面の成果

満足感や達成感といった情意的側面の成果に関する記述の総数は 46 である。その下位項目として以下の2点があげられる。第1は、準備の予見段階から本番までの意見の出し合い、連携・協力によって得られた相互的な学び合いに関する点である。「全員が発表に参加することで満足できた」、「自分とは異なる考え方を知り、学び合うことが嬉しい」、「皆で意見を出し合うことができ、全員に役割があり、他の班より一生懸命にできた」などの内容がみられる。第2は、遂行段階の発表の完成度に関する点である。スライドによる視覚的情報提示

にメンバーの意見を反映させて工夫したことによる達成感が示されている。また、模擬授業において、教員役を演じ切ったことや、自分たちの経験を盛り込んだことで満足感や達成感を獲得したことが窺える。

3.4.2 認知的側面の成果

ここであげる成果は、表4の一覧に示すように、記述の総数は情意的側面と比較して少なく 23 である。それを、3つの下位項目に分類した。第1は、発表者として自分が担当したテーマに関する学修内容の理解が深まった点、第2は、聞き手の側の理解の深化に関する点、第3は、教職志望者としての気づきが得られたという点である。第1の点においては、学生がグループ発表に当たり、個々で授業の内容を復習した点が示されている。実際に、文章化や、人との関わりによる言語化などの方法を用いて復習に当たる活動を行ったことが示されており、具体的な学びの様相が成果としてあげられている。第2は、共に学ぶ聞き手の視点に立ち、聞き手の学びにとって成果を提供できたとするものである。担当教員によって提示された情報に加えて、自分が過去に経験した学級崩壊の状況を再現することで、聞き手の学びに役立ったというコメントがみられる。この場面は、注意集中の能力に課題のある児童を中心に、教員の話を聞かず、同時多発的に私語が発生する場面をさす。第3は、将来の教職を意識し、今回の経験により、将来教員としての実践力の基礎を獲得することができた点があげられている。また、今回の事前の準備を教材研究として捉え、その重要性を再認識したことも成果としてあげられている。

3.4.3 反省と課題、次への抱負

ここでは、個人が特定される可能性があるため、記述自体をあげることは控えたい。反省点に関する記述の多くは、準備の計画性の低さに言及したものであった。その点が自己評価の減点対象となっている。また、特別な事情でチームに十分貢献できなかった点をあげている記述もみられた。それ以外の多くの記述にみられたのは、今後への抱負である。次に同様のグループ協同学習による発表の機会があることを想定し、さらに聞き手のためになるような発表をしたいという点が記述されていた。他に、現段階で満点をつけない理由として、教職を目指す立場として、今後成長し続けなければならないからという認識も示されていた。自らの今後の成長の余地に言及した内容である。

表4 学生が認識している成果と課題 自由記述より

学生が意識している情意的側面の成果		
下位項目	主なコメントの実際(一部)	*()内の数値は、項目内の総数を示す。
Ⅰ メンバー間の連携・協力、意見の主張による相互的な学び合いによる満足感(23)		
事前の率直な意見の出し合いと取り入れ、全員の役割分担	演技の発表で、何度も通して練習し、「こうすれば伝わらと思う」など意見を出し合うことができた。	
	全員放課後に残って話し合いをした。そのことで一人ひとりの意見を発表に取り入れることができた。	
	皆で協力し合って楽しめたので、気分は花まるです。	
	アイデアを出し合い、全員が発表に参加することで自分たちも満足できた。	
意見交流過程における互いのズレのすり合わせ、新たな気づき、学び合い	短い時間であったがメンバーで話し合いをもつことにより、一人一人の考え方にずれがあることもわかった。その上でお互いに理解を深めることができ、よい良い発表にしようという意欲が高まった。	
	発表という共通の目標に向かって、自分とは異なる他のメンバーの考え方を知り、互いに学び合う機会がこの授業にはあった。そのことが嬉しいと思った。	
意見の出し合いと役割分担	話し合いによって、分かりにくい点や改善した方がよい点について直していった。協力し合いながらみんながより良い方法を考え、意見し、分担し合えたことは良かった。	
	皆で意見を出し合うことができた。全員に役割があり、他の班よりも練習を一生懸命にできていた。	
教え合いについての成果の実感	皆で1つのものを作りあげることができた。皆で意見を出し合うことで良いデータを作ることができた。人に頼ることでコミュニケーションも増え、教え合いをすることで仲間への支援もできることがわかった。	
Ⅱ 遂行段階の発表の完成度に関する達成感(23)		
視覚的情報提示の工夫	当日は聞く側に伝わりやすいよう視覚的情報提示の進行とペースを合わせて発表することを意識できた。	
	パワーポイントのデータでは授業でとったメモを参考にして色を変えたり、アニメーションを入れたりして工夫した。	
	板書の書き方の工夫について相談した内容を踏まえて、つくることができた。	
完成度の高さ	短い時間で準備ができたのは良かった。発表は練習の時以上にうまくできた。完成度は高いと思う。	
口頭発表の工夫	クイズ形式を用いて、発表内容を工夫することができた。	
役割演技・模擬場面指導の工夫	劇に関して、話し方や仕草など細かい点も話し合ってチーム全員で試行錯誤を繰り返して仕上げた。満足のいくものとなった。	
	人前で話すことは苦手であるが、先生役を果たすことができた。こういう機会を通して慣れていきたい。	
	PM理論に基づいてpm型とPM型の担任をはっきり区別し実演することができた。	
	自分たちの「つまずき」の体験も取り入れた模擬授業を示すことができた。	
学生が意識している認知的側面の成果		
Ⅰ 自分の理解度の向上(13)		
自分の理解度の向上	準備の段階でよくわかっていないことを調べることができ、自分の理解が深まった。	
文章化による復習で得た理解の向上	発表内容の資料を見返すだけではなく、文章化して理解することを心がけた。やさしさと思いやりの心で愛情深く子どもに接すると同時に、規律を守れることを教え、叱ることのできるPM型の教師像をより明確に理解できた。	
人との関わりによる理解の深化と長期記憶の促進	人と関わることで、内容を深く理解することができ、自身の中で内容のまとまりがついた。	
	発表内容を長期記憶として定着させて本番を迎えることができた。パワーポイントも必要な情報のみを示すよう心掛けた。自分一人で考えるのではなく、考えを出し合うことで新たな発見ができた。	
Ⅱ 聞き手の学びへの貢献(7)		
聞く・見る側は再度情報伝達されることにより学ぶことができる。		
自分が経験した小学校時代の学級崩壊の状況(*)を再現することで、全員の学びの役に立ったと思う。		
註(筆者追加)*教員の話をお聞きせず、お喋りが同時多発的に生じている状況		
Ⅲ 将来の教育実践に関する内容(3)		
教員の実践力の修得	将来、教師になった時、学級集団を良い方向に動かそうとするとときに必要な力になると思った。	
	学習意欲の低い子どもが学びに向かうようになるための授業の仕方について意見を出し合って考えることができ、より深く学びを追求することもできた。	
事前の教材研究の重要性	教材研究の重要性、教師という職業の大変さを感じた。	
学習者側を意識した気づき	教師は生徒の進行や理解度、周りの状況によって進む速さを調整する必要がある事を感じた。	

4 考 察

本研究の目的は、授業におけるグループ発表を自己調整学習の一環として位置づけ、自己評価の記述や評定値をもとにその学習過程の様相を検討し、学生が認識している学習の成果と課題に関して考究することにある。

まず、評定値に関しては、先述のとおり、6～10 までの評定値の平均値は約 8.4 点であった。8～9点の評定の割合が全体の約 78%を占める。学生は、事前の情報提示により、教員による最終評価に今回の自己評価の評定値がそのまま反映されることを理解している。そのことを受けてもなお、多くの学生が熟考の上、反省点を加味し、満点から数点を減点した値を最終的に評定値としたことが窺える。この点は、発表を終えて、自己内省を行い、客観的な眼で発表を捉えるメタ認知能力が多くの学生において作用したと推察される。この能力が評定値の判定に発揮されたものとして捉えられる。ここに Zimmerman (1989)が提起したように、学生が自己調整学習の過程を歩んだことが見出せると考える。

次に評価の観点に基づく学びの成果と課題に関して検討を加えていきたい。観点は多岐にわたり、大きく7つの項目に分類された。上位は自己の学びという観点に加えて、チームのメンバー間の連携、協力と役割分担に類するものも抽出された。学び合いは、協同学習特有の観点であると考えられる。記述内容からは、メンバー間で率直に意見を出し合い、発表を創り出していくという相互的な学び合いが満足感や達成感といった情意的側面の成果をもたらしたことが読み取れる。結果で示したように、発表に際し、全員に何らかの役割があるように計画されていたことが窺える記述が複数みられた。この点は特筆すべきである。筆者は、自らの研究で得た知見(村上 2017)をもとに、今回の「教育心理学」の授業で、子どもたちの活躍の機会の公平性の担保について取り上げている。このことが影響し、学生自身がチーム内全員の公平な活躍を意識し実践したのではないかと推察される。これに加えて、「一人ひとりを大切にする」という本学の建学の精神を入学後に学んできたことも、公平性を最も重視するという学生の考えに大きな影響を与えた可能性が唆された。

学び合いにはコミュニケーションが不可欠である。近年の若年世代は、常に近い空間にいて承認を得られる仲間(「イツメン」)と共にいることを好む傾向にあることが報告されている(岩宮 2012)。若年世代において、「イツメン」であっても真正

面から意見を交わし合うことを控え、「イツメン」以外の人物とコミュニケーションをもつことを避けるのである。今回のグループ発表の活動過程、自己内省の過程をみる限り、こうした傾向が顕著ではなく、むしろ課題達成に向けて、互いにコミュニケーションを取ろうとしていたことが窺える。教職を志望する立場としては当然のことながら、若年世代で共通の課題とされるコミュニケーション能力を意識して発揮したといえるであろう。今回の発表がコミュニケーション能力の向上に寄与したと考える。

認知的側面の成果に関しては、自他の学修内容の理解に役立ったという点が示された。一定の割合の学生が、発表に向けて再度授業の内容を言語化により本格的に振り返った。この事実から、これらの学生は、遂行段階の準備として必要な課題を自ら見出し、主体的、自律的な学習をしたと推察される。

今回、個々の学習者に関する自己調整学習の理論を、グループによる協同学習に応用して検討することを試みた。結論として、この試みは有用であったと考える。学生個々の学習過程が、第3段階である自己内省の段階として設定した自己評価レポートの作成という課題によって明確になったと考えられる。

自己調整学習のレベルが高い学習者、つまり熟達した自己調整学習者は、第3段階の自己内省段階で自己評価を求めることが指摘されている(Zimmerman 1998, 塚野 2007)。本研究では、学生は自発的に自己評価に取り組んだのではなく、課題として与えられた自己評価に取り組んだ。しかし、その内容においては、先に示したとおり、自己評価の観点のみならず、遂行段階の個人の活動やチーム全体の連携の様相が詳細に述べられていた。予見段階から遂行段階を経て、最終の自己内省段階までの過程のすべてに関して体験した者だからこそ、文章化することによって、自己内省が深まったといえるであろう。中には、自分の貢献度を重視し、十分な達成感が得られなかった学生もいる。指導者の立場として、準備の過程に十分関わることができなかったことが筆者の課題である。

教員養成機関の教員として、社会から要請されている職責を一層果たすために、大学での学びが学校現場での活用に資することが求められている。今回得られた知見をもとに、自己調整学習能力の向上を志向し、授業の在り方について考究し、実践していきたい。学生が獲得した能力が、将来教員として子どもたちの自己調整学習の能力の涵養に肯定的に作用することを期待したい。先述のように、複数の学生から、現

段階で満点をつけてしまうと、さらなる自己の成長がないという課題意識が示された。この意識に触れ、成長を支える立場として最大限の力を発揮し、学生に関わっていきたいと考える。

最後に本研究に当たり、快く協力の意思を示した学生に心より感謝の意を表したい。

引用文献

岩宮恵子(2012)『『ぼっち』恐怖と『イツメン』希求』『精神療法』38 巻 2 号 pp.233-235

倉知典弘・大下浩司・森井康幸(2017)「授業力向上に向けた模擬授業改善の試み — 自己評価尺度の作成と有用性の検討 —」『吉備国際大学研究紀要(人文・社会科学系)』増刊号 pp.131-152

教職員支援機構(2019)「優れた教員の量的確保に向けたわが国の課題と諸外国に於ける施策と根拠」『教員の養成・採用・研修の一体改革に関する国際的動向に関する調査研究プロジェクト報告書』
https://www.nits.go.jp/research/report/files/001_report_005.pdf 2019 年 9 月 10 日閲覧

滝浪常雄(2014)「国語科模擬授業における自己評価力の形成：自分の言葉で授業を語らせるための試み」『安田女子大学紀要』42 号 pp. 155-164

塚野州一(2012)「自己調整学習理論の概観」自己調整学習研究会(編)『自己調整学習—理論と実践の新たな展開へ—』北大路書房 pp. 3-29

森 好紳(2018)「小学校教職課程の大学生による英語模擬授業の振り返り—数値と自由記述による自己評価を基に—」『白鷗大学教育学部論集 12 巻 2 号 pp.1-27

文部科学省(2019)大学が教職課程を編成するに当たり参考とする資料
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf
2017 年 12 月 20 日閲覧

村上凡子(2017)「学びのユニバーサルデザインを志向した教員の授業実践に関する報告」『信愛紀要』58 号 pp.15-20

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Vol.84 No.2 pp.191-215

Fryer, J. W. & Elliot, A. J. (2008). Self-regulation of achievement goal pursuit. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman(Eds.) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, : Taylor & Francis Group LLC . pp.53-75

Zimmerman, B. J. (1989) A social cognitive view of self-regulated academic learning *Journal of Educational Psychology* Vol.81 No.3 pp.329-339

Zimmerman, B. J. (1998) Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman, *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press. 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(翻訳)『自己調整学習の実践』北大路書房 pp.8-11

Zimmerman, B. J., & Moylan, A.R. (2009) Self-Regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect. In D. J. Hacker , J. Dunlosky , & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education*. Routledge. pp.299-316