

# コロナ禍の双方向型オンライン授業による 中学生の学習動機づけへの影響

高崎 文子

## The influence of interactive online classes on motivation of junior high school students under COVID-19

Fumiko Takasaki

(Received October 1, 2022)

### 要約

本研究はコロナ禍で長期一斉休校措置が取られた時期に、双方向型のオンライン授業を実施した中学校を対象に、オンライン授業という学習環境が学習への動機づけに及ぼした影響について分析することを目的とした。

370名の中学生を対象に、長期休校中であった2020年5月の自宅学習時の、1) オンライン授業への適応感、2) 学習方略、3) 学習意欲、4) どれくらい学習に取り組んだかについて、Web調査を実施した。

その結果、オンライン授業の内容への適応感が学習意欲を高め、学習行動を促進することが明らかになった。またオンライン授業の環境においても、先生に援助要請をすることができることで学習意欲が促進されるが、友だちへの援助要請は学習意欲とは関連がみられないことがわかった。学習意欲が高まると学習行動も促進されるため、通常の授業と同じくオンライン授業でも、授業内容の充実が重要であることが明らかになった。

キーワード：オンライン授業、中学生、学習意欲

The purpose of this study was to analyze the effects of online classes on motivation of junior high school students during long-term school closures due to COVID-19 pandemic.

370 junior high school students participated in a web survey about their home-schooling during May 2020 when schools were closed, in terms of 1) feeling of adapting to online classes, 2) learning strategies, 3) motivation to learn, and 4) how many hours they studied.

The results showed that the feeling of adapting to the contents of online classes increase the motivation to learn, and then promote learning behavior. Regarding the influence of learning strategies, the academic help-seeking to teacher enhanced the motivation to learn while there was no relation between help-seeking to classmates and motivation. It was suggested that it is important to enrich the content of online classes as well as regular classes.

**Key words** : online class, junior high school student, motivation to learn

### 問題と目的

学校や教室で教師や仲間とともに学ぶことは、子どもたちの学習への動機づけや学習成果に大きな影響を与えている (Ames, 1992; 石田・吉田, 2015; 岡田, 2012)。ところが新型コロナウイルス感染症のため2020年3月から実施された全国一斉の休校措置で、子どもたちは長期間にわたり自宅待機を求められた。

突然友だちと会うこともままならず、一人で学習に取り組む状況におかれ、子どもたちの心身の健康や学習面への影響が心配された。

折しも学校現場では授業実践へのICTの活用がすすめられ、GIGAスクール構想によってハード面の環境整備が進行中であった (文部科学省, 2020)。このため一部の学校では長期休校中から双方向型のオンライン授業を実施することができ、その後通常授業に戻った後も教室内外でのICT活用が促進されるよう

になった。コロナ禍を契機に家庭と学校をつないでオンライン授業を実施できるような環境は整いつつあるが、ここで改めて考える必要があるのは、オンライン授業が学習の質的側面に対してどのような影響を与えたのかということである。将来的にオンライン授業が当たり前に行われるようになった時に、通常の教室における授業と同じような学習が保障できるのかについて、質的側面からも検証しておく必要があるだろう。

では、自宅で受けるオンライン授業は通常の教室における授業とどのような違いがあると想定されるだろうか。教室における授業とオンライン授業の大きな違いは、子どもたちが同じ教室に集まって学びの場を共有しているかどうかである。教室という学習環境が個人の学習への動機づけや学習成果に及ぼす影響についてはこれまで多くの研究によって明らかにされてきた。たとえば、指導者である教師の教育観や行動がクラスの動機づけを構造化し生徒個人の動機づけに影響を与えることが指摘されている (Ames, 1992; 谷島・新井, 1996)。また、クラスの友だちと共有している学級の目標構造が、効果的な学習を行うために用いる自己調整学習方略の使用に影響を与えていることが明らかになっている (大和他, 2012)。このように教師や友だちと一緒に過ごす教室という学習環境は、そこで行われる直接的・間接的なコミュニケーションを介して子どもたちの学習成果に様々な影響を与えていると考えられる。しかしオンライン授業では、他者と一緒に学ぶという環境条件が著しく制限され、子どもたちが学習を効果的に進める際に用いる学習方略がとりにくかったのではないかと考えられる。

コロナ禍以前からオンライン授業を行っている通信制の大学の学生を対象とした研究では、指導者からの指導機会が十分にないことや学友と接する機会が少ないことが学習の継続を阻害する要因のひとつとして指摘されている (関, 他, 2014)。またオンライン学習時の学習のつまずきへの対処として、オンライン上で教師や仲間と援助を求め、援助リソースとして活用できることが学業目標達成のための有効な手段であることが明らかにされている (石川・向後, 2018)。中学生においても学習していてわからないことがあった時に先生や仲間と援助を要請することは、学業成果を高める有効な学習方略のひとつである。しかしこの方略は他者との関わる環境が前提になるため、長期休校中のオンライン授業では著しく利用が制限されたのではないだろうか。

援助要請以外にも、教室で仲間と一緒に学習するという環境においては、仲間の学習方略を観察するピア・モデリングや情報交換をすることによって、効果的な学習方略を身につけていることがわかっている (岡田,

他, 2012; 石川・向後, 2018)。近年の自己調整学習の理論では、一緒に活動する他者との間で調整を行う共調整学習や集団で調整を行う社会的に共有された調整学習が生じることが指摘されており (Hadwin et al., 2011; 桑原・中本, 2019)、他者と同じ空間で学習に取り組むという環境は、個人の学習方略を発達させる環境条件であると考えられる。

一方で援助要請のリソースは環境によって様々な対象の利用が考えられ、長期休校で教師や友だちを援助リソースとして活用できない代わりにインターネットや家族を援助リソースとして活用することも可能であったかもしれない。それらの代替援助リソースをうまく使ってオンライン授業という学習環境の変化に対応できた生徒は、学習意欲や学習行動への影響を大きく受けなかったのではないかと想定される。

また自己調整学習方略のうち認知的方略やメタ認知的方略 (Pintrich et al., 1993) は、必ずしも他者との関わりを前提としたものではない。これらの方略は個人が身につけている学習を効果的に遂行するための知識や行動様式であり、内発的動機づけや達成目標や自己効力感といった個人特性要因に影響を受けるとされている (伊藤・神藤, 2003; 佐藤, 2004; 畑野, 2013)。つまり、短期的な環境の変化にはそれほど影響を受けない個人的スキルであるにとらえることができる。このため認知的方略やメタ認知的方略を活用するスキルがもともと高い生徒は、他者と一緒に学習できないという条件の影響はあまり受けず、オンライン授業にもうまく対応できた可能性がある。

以上のように、オンライン授業という学習環境では子どもたちの学習方略の観点から、通常の教室での学びとは異なる影響があったと考えられる。近年学校現場では「主体的・対話的で深い学び」を念頭に、児童・生徒が学習課題に能動的にまた他者と協働的に取り組む中で学びを深めることが求められているが、それはオンライン学習という形式でも実現可能なのであろうか。本研究では、オンライン授業への適応感や教室で仲間と一緒に学習できないという環境における学習方略の利用の制限に注目し、それらの要因が学習への動機づけなどの質的側面にどのように影響したかについて分析し、将来オンライン授業が広く実施される際に、学習の質を保証するために配慮すべき点を明らかにすることを目的とする。

## 方法

### 調査対象者

熊本市内の中学校の生徒 480 名 (3 学年 12 学級)

### 対象中学校の長期休校中の状況

調査協力中学校では新型コロナウイルス感染症のため、2020年3月2日から春休みを挟んで6月1日まで休校措置がとられた。休校期間中の4月14日からは、テレビ会議システムを使って健康観察と双方向型のオンライン授業が開始された。オンライン授業は基本的に毎日45分授業×5コマ実施された。また授業の他にオンラインシステムを用いて学級活動、健康面や感染症に関連した情報提供、個別のカウンセリングや健康相談などが実施された。

### 調査内容

「学校がお休みの間の家でのごし方についてのアンケート」と題し、5月中の自宅での学習や過ごし方についてたずねる調査を実施した。

#### 1) オンライン授業への適応感

オンライン授業を受けてどのように感じたかについて「楽しかった」「集中できなかった」など10項目に4件法(1. まったく当てはまらない～4. よくあてはまる)で回答を求めた。

#### 2) 自宅学習時の学習方略

休校時自宅でどのように学習していたかについて、藤田・岩田(2001)の「自己調整学習方略尺度」や佐藤・新井(1998)の「学習方略使用尺度」を参考に23項目からなる「自宅学習時の学習方略尺度」を作成し、4件法(1. まったくしなかった～4. よくした)で回答を求めた。

#### 3) 自宅学習時の学習意欲

休校中に学習に対してどのように感じていたかについて、速水ら(1989)を参考に20項目からなる「自宅学習時の学習意欲尺度」を作成し、4件法(1. まったく当てはまらない～4. よくあてはまる)で回答を求めた。

#### 4) 自宅学習時間

休校中に毎日どの程度学習に取り組んだかについて、「学校の課題」と「自分でやりたかった学習」それぞれに5段階(1. まったくしなかった～5. 3時間以上)で回答を求めた。

### 調査方法

インターネット上の調査フォームへ回答するWeb調査を実施した。中学校のオンラインシステムを通じて調査への協力の呼びかけと調査ページのURLを周知し、生徒は自宅で質問に回答した。調査への回答期間は、長期休校の終盤にあたる5月末から休校明けで分散登校を実施していた6月上旬の2週間であった。最終的な調査協力者は370名(1年生129名、2年生121名、3年生120名;女性196名、男性173名、回答しない1名)、回答率は77.0%であった。

### 倫理的配慮

対象中学校の学校長・副学校長に調査の主旨を説明し協力を依頼した。調査内容については調査項目案を提示し、必要であれば協議の上修正を行い、最終的に実施の了承を得た。

調査フォームに調査の目的の他、協力は任意であること、回答に関して個人の特長はされないこと、学校の成績には影響しないことを説明する文章を記載した。無記名であり、回答者のアクセス情報等は取得しない設定とし、個人を特定できないように配慮して調査を実施した。

### 結果

#### 尺度の因子分析と基本統計量の算出

「オンライン学習への適応感」(以下、適応感)、「自宅学習時の学習方略」(以下、学習方略)、「自宅学習時の学習意欲」(以下、学習意欲)の各尺度について探索的因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。

その結果、適応感尺度は、“あきてしまった(逆)”“わかりやすかった”等の6項目からなる「授業内容への適応感」因子と、“発言しやすかった”“質問しやすかった”の2項目からなる「授業参加への適応感」因子の2因子が抽出された(全分散の説明率40.42%)。

学習方略尺度は、“その日の目標を決めて勉強した”など6項目からなる「プランニング」因子、“大事なところに線を引いたりノートに書いて勉強した”など6項目からなる「セルフ・コントロール」因子、“問題が難しいとあきらめてしまった(逆)”など4項目からなる「粘り強さ」因子、“わからないところはオンラインで友だちに聞いた”など2項目からなる「ピア・ラーニング」因子、“間違っていないか確かめながら取り組んだ”など2項目からなる「モニタリング」因子の5因子が抽出された(全分散の説明率48.17%)。しかしながら「粘り強さ」「ピア・ラーニング」「モニタリング」の各因子は信頼性係数( $\alpha$ )が.50～.63と低く、下位尺度得点として合計し取り扱うことは適切ではないと判断した。また想定とは異なり援助要請に関する項目は1つの因子にはまとまらなかった。このため以降の分析では、援助を求める対象別に“わからないところはオンラインで先生に質問した”“友だちに聞いた”“家の人に聞いた”“インターネットで調べた”の1項目ごとの得点を、援助リソース活用の得点として用いることとした。

学習意欲尺度は、“いい成績を取りたいと思った”など4項目からなる「結果志向の学習意欲」因子、“自分で調べてみたいことが出てきた”など5項目からな



Table 1 各変数の基本統計量

		項目数	$\alpha$	平均値	標準偏差
オンライン授業 への適応感	授業参加への適応感	2	.74	2.58	0.84
	授業内容への適応感	6	.82	3.03	0.63
学習方略	プランニング	6	.77	3.00	0.66
	セルフ・コントロール	6	.68	3.40	0.48
	先生に質問	1		2.38	0.94
	友だちに聞く	1		2.18	1.08
	家の人に聞く	1		2.46	1.18
	インターネットで調べる	1		3.28	0.86
学習意欲	結果志向の学習意欲	4	.74	3.56	0.51
	内容志向の学習意欲	5	.74	3.01	0.60
	評価志向の学習意欲	2	.77	2.67	0.90
	省力志向の学習意欲	4	.71	2.63	0.70
	回避志向の学習意欲	4	.72	2.21	0.66
学習行動	学校の課題	1		4.33	1.05
	自分でやりたかった学習	1		2.64	1.20

る「内容志向の学習意欲」因子, “できるだけ楽をしたいと思った” など4項目からなる「省力志向の学習意欲」因子, “よくわからない問題は投げ出さなくなった” など4項目からなる「回避志向の学習意欲」因子, “先生にほめられたいと思った” など2項目からなる「評価志向の学習意欲」因子の5因子が抽出された(全分散の説明率 46.16%)。

以上の分析で得られた下位尺度ごとの因子項目得点もしくは項目別の得点と, 自宅学習時間(以下, 学習

行動)の「学校の課題」「自分でやりたかった学習」それぞれの項目の得点を集計した基本統計量を Table 1 に, 各変数間の相関係数を Table 2 に示した。

#### 要因間の仮説モデルの作成

次に想定される要因間の関係を整理し仮説モデルを作成した。まず, オンライン学習への「適応感」とその影響を受けると考えられる「学習意欲」「学習行動」の変数間の相関を見てみると, 「適応感」と「学習意欲」の間には一貫したパターンで正または負の相関関係が

Table 2 変数間の相関係数

	授業 内容	プラン ニング	セルフ コント ロール	先生	友だち	家の人	インター ネット	結果志 向	内容 志向	評価 志向	省力 志向	回避 志向	学校の 課題	やりた かった 学習
授業参加への適応感	.382**	.227**	.262**	.368**	.105*	.029	.018	.168**	.231**	.139**	-.212**	-.302**	-.004	.135**
授業内容への適応感	1	.312**	.340**	.130*	.023	.078	.066	.369**	.367**	.240**	-.366**	-.384**	.136**	.142**
プランニング		1	.545**	.144**	.162**	.094	.170**	.373**	.527**	.291**	-.289**	-.241**	.087	.384**
セルフコントロール			1	.284**	.057	.159**	.078	.546**	.452**	.255**	-.286**	-.194**	.110*	.172**
先生に質問				1	.160**	.086	.129*	.174**	.172**	.202**	-.054	-.035	.020	.038
友だちに聞く					1	-.077	.133*	-.075	-.011	.049	.068	.077	-.013	.068
家の人に聞く						1	.073	.117*	.081	.205**	-.132*	-.036	.101	-.071
インターネット							1	.019	.163**	.075	.035	.098	-.077	.106*
結果志向の学習意欲								1	.560**	.411**	-.247**	-.159**	.111*	.175**
内容志向の学習意欲									1	.381**	-.347**	-.245**	.047	.387**
評価志向の学習意欲										1	-.086	.000	.058	.033
省力志向の学習意欲											1	.510**	-.109*	-.231**
回避志向の学習意欲												1	-.121*	-.172**
学校の課題													1	.077
やりたかった学習														1

\*\*&lt;.01, \*&lt;.05



Figure 1 オンライン授業による学習の動機づけへの影響の仮説モデル

みられたが、「学習行動」との間には低い相関が部分的に示されるのみであった。このため「適応感」から「学習行動」へは直接の影響ではなく、「学習意欲」を媒介する、適応感→学習意欲→学習行動という関係モデルが想定された。

「学習方略」と「学習意欲」「学習行動」の相関を見てみると、「プランニング」「セルフ・コントロール」は一貫して肯定的な学習意欲と正の相関関係が見られたが、「先生」「友だち」「家の人」「インターネット」の援助要請リソースとは相関関係のパターンは一貫しておらず、どのリソースを利用しても同じように学習意欲や学習行動が高まるということではなかった。学習方略の間でも「プランニング」「セルフ・コントロール」と4つの援助要請リソース間に一貫した正の相関が示されなかったことから、学習方略の種類によって影響や効果が異なることが考えられた。「プランニング」「セルフ・コントロール」は学習環境の制限を受けにくい安定的な個人スキルである一方、援助要請リソースの利用は学習環境に影響を受けやすい学習方略だと考えられる。今回の分析はオンライン授業という学習環境の影響を検証することが目的であるため、学習方略のうち援助要請リソースの4変数を投入し、援助リソース→学習意欲→学習行動という要因間の仮説モデルを設定することが適当だと判断された。

なお、オンライン授業という環境における「適応感」

と「学習方略（援助要請リソース）」の関係は、オンライン授業の受けやすさがオンラインを通じた援助要請を促すという、適応感→援助リソースという関係であると想定された。

以上の検討から、オンライン授業への「適応感」によって「援助リソース」を利用する学習方略の選択が影響を受け、援助リソースの利用を媒介として「学習意欲」から「学習行動」へ向かう自宅学習時の動機づけプロセスに影響を及ぼすとする仮説モデルを設定した (Figure 1)。

オンライン授業における要因間の関係モデルの検証

仮説モデルをもとにパス解析を行った。有意ではないパスを削除しながら分析を進めた結果、モデル全体の適合度が GFI = .950, AGFI=.920, CFI=.909, RMSEA=.057 となり適合していると判断するに十分な値を示したため、Figure 2 を最終モデルとした。

オンライン授業の「授業参加への適応感」と「授業内容への適応感」からは、学習意欲を媒介して学習行動に影響を与えるというパスが見られた。特に「授業内容への適応感」から「結果志向の学習意欲」を介して「学校の課題」に、「内容志向の学習意欲」を介して「自分でやりたかった学習」に正のパスが示された。また「省力志向の学習意欲」を介して「自分でやりたかった学習」への負のパスも示された。一方「授業参加への適応感」からは「内容志向の学習意欲」を介し

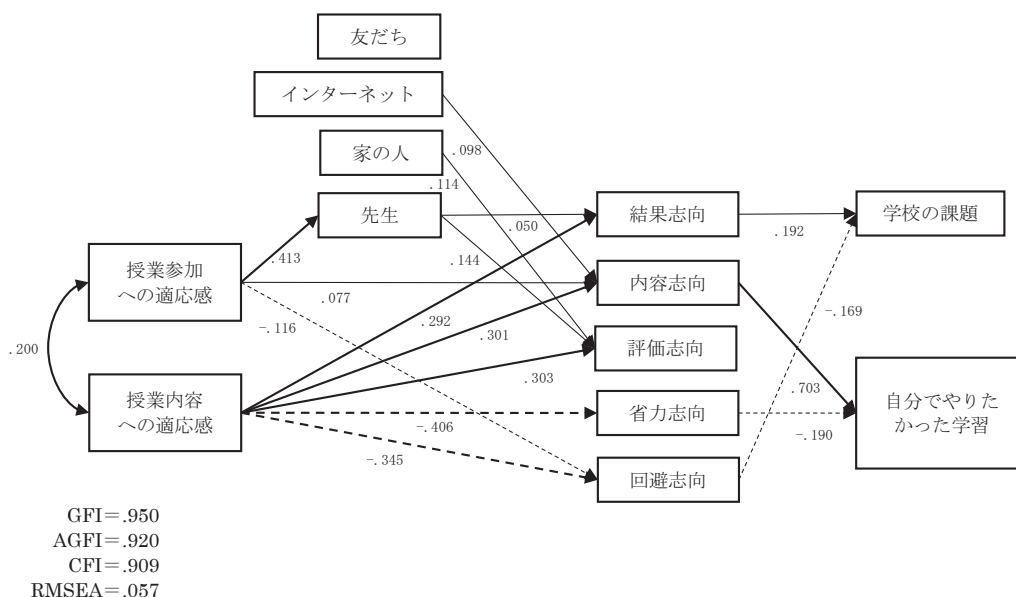


Figure 2 オンライン授業による学習の動機づけへの影響のパス図

て「自分でやりたかった学習」正の、「回避志向の学習意欲」を介して「学校の課題」に負のパスが示された。

援助リソースについては、「先生」の利用は「授業参加への適応感」からの正のパスを受け、その後「結果志向の学習意欲」や「評価志向の学習意欲」に影響を与える事が示された。また弱い関連ではあるが「結果志向の学習意欲」を媒介することで「学校の課題」への正のパスが示された。また、「インターネット」と「家の人」の利用からはそれぞれ「内容志向の学習意欲」と「評価志向の学習意欲」へのパスが示されたが、「友だち」の利用と学習意欲や学習行動との関連は示されなかった。

### 考察

本研究では、中学生のオンライン授業という学習環境への適応感やその環境における学習方略の利用が、学習意欲や学習行動にどのように影響を及ぼしたのかについて分析を行った。

まず、オンライン授業への適応感には、授業参加のしやすさの側面（授業参加への適応感）と授業の内容の取り組みやすさの側面（授業内容への適応感）の2つの側面が見いだされた。パス解析の結果、オンライン授業への適応感は学習行動に対して直接ではなく、学習意欲を介して影響を及ぼすことが示された。オンライン授業の影響を学習意欲が媒介して学習行動を促進するというモデルは、動機（意欲）→行動という動機づけのメカニズムに対応しており妥当であると考えられる。

詳細に見ていくと「授業参加への適応感」によって「内容志向」が高まり、「回避志向」が抑制されることが示された。また「授業内容への適応感」によって学習意欲の「結果志向」「内容志向」「評価志向」が高まり、「省力志向」「回避志向」が抑制されることが示された。「授業内容への適応感」は様々なタイプの学習意欲に影響を与えていることに加えて、パス係数の値も「授業参加への適応感」より大きな値を示していたことから、オンライン授業時の学習意欲への主要な影響因は「授業内容への適応感」であるといえるだろう。この結果は、教室で受ける通常の授業でも自宅で受けるオンライン授業でも、コンテンツや教師の授業のスキルが子どもたちの学習の動機づけを高めるために重要な要素であることを示していると考えられる。

次に、オンライン授業という学習環境の学習方略の利用への影響についてみていく。相関分析からは、学習方略の「プランニング」「セルフ・コントロール」と「先生」「友だち」「家の人」「インターネット」の

4つの援助リソース対象との間に一貫した正の相関がみられなかったこと、また「先生」「友だち」「家の人」「インターネット」がひとつの「援助要請」因子にまとまらず、4つのリソース間の相関も一律の関係ではなかったことから、学習方略の使い方には個人差があると考えられた。また、もともとメタ認知的学習方略のスキルが高い生徒は通常の授業の時と同様にオンライン授業下でも学習意欲を高く保持できたが、援助リソースの利用は環境条件の制限により選択できる対象が限定され、利用できた援助リソースが学習意欲を高めるための学習方略として有効に機能しなかった場合もあったと考えられた。

パス解析では、援助リソースとしての「先生」の活用が、オンライン授業への適応感が学習意欲に影響を与える上での媒介変数となっていた。つまり、オンライン学習環境では、質問や意見を言いやすいといった授業への参加のしやすさを工夫することで、オンラインを通じて先生に援助要請するという学習方略が取りやすくなり、学習の動機づけを促進する機能を果たしていることがわかった。しかし「友だち」を援助リソースとして利用することと適応感や学習意欲との関連はみられなかった。この理由として、オンライン授業では生徒間の意見交換やグループでの協働学習の機会が設けにくかったためではないかと推測される。加えて、新学期当初から休校措置がとられていたため、友だちを援助リソースとして活用できるような関係性が築けていなかった可能性も考えられる。大学生でもオンライン授業を受ける際の学習のつまずき対処方略として、教育コーチや学友への援助要請が有効であることが指摘されているが、そもそも頼ることができる学友がいないと、リソースとしての選択肢にもなっておらず学習意欲も低下することが明らかになっている（石川・向後，2017）。中学生でも同様に、友人関係がまだ構築できていない状態では友だちを有効な援助リソースにすることが難しかったと考えられる。通常の学級で過ごす場合は自然に友人関係が形成されるが、オンライン授業の場合は意図的に生徒同士がコミュニケーションを図るような場面を設定する必要があるといえるだろう。

また「家の人」「インターネット」はそれぞれ独自に学習意欲との関連が示されており、オンライン学習環境で援助要請が制限されていても、代替リソースを活用する行動を取った生徒は一定のタイプの学習意欲を高めたと考えられた。このように自宅でオンライン授業を受ける学習環境ならではの援助リソースの活用も認められ、生徒自身もオンライン授業への対処方略を試行錯誤したことがうかがえた。

最後に学習行動への影響について見ていくと、オン



ライン授業の適応感や援助リソースの利用から学習行動への直接的な影響は見られず、学習意欲を介しての影響が確認された。学習行動のうち「学校の課題」は外発的な学習課題への取り組みであるのに対して、「自分でやりたかった学習」は内発的な学習課題への取り組みであるといえる。「自分でやりたかった学習」へは、授業内容の充実や授業参加のしやすさから内容志向の学習意欲が高まったことによる影響が示された。また、弱い関連ながらもインターネットの活用から内容志向の学習意欲が高まり「自分でやりたかった学習」が促進されることも示された。長期休校中は夏休みのように、学校に縛られず主体的に独自の興味に基づいて学習に取り組む時間的余裕もあったと考えられる。オンライン授業の内容を充実させることによって、一律に課された課題に取り組むという学習行動ばかりではなく、子どもたちが主体的により深く学習したくなるような内発的な学びを促進する可能性が示されたといえるだろう。

以上のことから、長期間自宅でオンライン授業を受けるとい学習環境における子どもたちへの影響として、他者への援助要請がしづらい環境にあっても授業への参加がしやすいような配慮によって、先生に援助要請するという学習方略をとることができ、それによって意欲を高め学校の課題に取り組めることがわかった。また援助リソースの利用が制限されていても、授業の内容が面白かったりわかりやすいならば、内発的な学習意欲や学習行動が促進されることも明らかになった。授業内容の充実や授業参加のしやすさが学習意欲を高めるという一連の関係は、オンライン授業の特別な配慮としてだけでなく、通常の授業実践一般に通じることである。加えて、「友だち」など通常は自然と利用できる援助リソースの利用が制限されることをふまえ、教師が生徒同士のコミュニケーションや授業への参加のしやすさに十分に配慮することが有効であると考えられる。

最後に本研究の限界として考慮すべき点として、今回検証したのは“コロナ禍”の“長期休校中”の“オンライン授業”という特殊な環境下における限定的なモデルであるということがあげられる。今後は、通常の授業においてもICTを活用しながら他者との協働的に学ぶ中で、オンラインを介した援助リソースの有効な活用についても検証していく必要があると考えられる。

本研究はコロナ禍の長期休校措置が取られた時期に、先進的に双方向型のオンライン授業を実施した中学校を対象に、オンライン授業という学習環境の影響について分析することを目的とした。本研究で得られたオンライン授業による学習の質的側面への影響をふ

まえて、オンライン授業の実践が充実したものになることが期待される。

## 引用文献

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- 藤田正・岩田充宏 (2001). 小学生の自己調整学習に関する研究 奈良教育大学教育研究所紀要, 37, 55-64.
- Hadwin, A.F., Jarvela, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Shunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. (塚野州一・伊藤崇達 (監訳) (2014). 自己調整学習ハンドブック, 北大路書房)
- 畑野快 (2013). 大学生の内発的動機づけが自己調整学習方略を媒介して主体的な学習態度の及ぼす影響 日本教育工学会論文誌, 37, 81-84.
- 速水敏彦・伊藤篤・吉崎一人 (1989). 中学生の達成目標傾向 名古屋大学教育学部紀要, 36, 55-72.
- 石川奈保子・向後千春 (2018). オンライン大学で学ぶ学生の自己調整学習方略およびつまずき対処方略 日本教育工学会論文誌, 41, 329-343.
- 石田靖彦・吉田俊和 (2015). 友人との関係の親密さと友人の特徴が生徒の学習動機づけに及ぼす影響 愛知教育大学教育想像開発機構紀要, 5, 133-140.
- 伊藤崇達・神藤貴昭 (2003). 中学生用字度後期づけ方略尺度の作成 心理学研究, 74, 209-217.
- 桑原千秋・中本敬子 (2019). 幼児期から児童期にかけての対人関係及び社会性の発達と他者との協働による学習との関係—自己調整学習の観点から— 文教大学教育学部紀要第52集別集, 69-80.
- 文部科学省 (2017a). 小学校学習指導要領 (平成29年告示).
- 文部科学省 (2017b). 中学校学習指導要領 (平成29年告示).
- 文部科学省 (2020). 令和元年度文部科学白書.
- 大谷和大・中谷素之・伊藤崇達・岡田涼 (2012). 学級目標構造は自己価値の随伴性の効果を調整するか—内発的興味と自己調整学習方略に及ぼす影響— 教育心理学研究, 60, 355-366.
- 岡田涼・大谷和大・中谷素之・伊藤崇達 (2012). 目標志向性が学業的援助要請, ぴあ・モデリングに及ぼす影響—小学生と中学生における差の検討— パーソナリティ研究, 21, 111-123.
- 岡田涼 (2012). 自己調整学習における他者. 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— 北大路書房.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Gracia, T. & McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.

佐藤純・新井邦二郎（1998）. 学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係 筑波大学心理学研究, 20, 115-124.

佐藤純（2004）. 学習方略に関する因果モデルの検討日本教育工学会論文誌 28, 29-32.

関和子・富永敦子・向後千春（2014）. オンライン大学を卒業した社会人学生の回顧と展望に関する調査 日本教育工学会論文誌, 38, 101-112.

谷島弘仁・新井邦二郎（1996）. クラスの動機づけ構造が中学生の教科の能力認知, 事項調整学習方略および

達成不安に及ぼす影響 教育心理学研究, 44, 332-339.

### 謝辞

調査にご協力いただいた中学校の生徒のみなさんに心より感謝申し上げます。また、お忙しい中調査の実施にご尽力いただきました先生方には心より御礼申し上げます。