

個別学習アシスト教室の心理学的意義

速水敏彦*

1. 本教室の特色
2. 個別指導の過程とその心理学的意味
3. 個別指導ミーティング(研究会)
4. 自律的学習者を目指した個別指導における動機づけ過程についての仮説
5. 研究としての生徒の自律的動機づけを高めるチューターの働きかけの抽出とその確認

名古屋大学教育学部附属中学校での個別学習アシスト教室の設立の経過や活動の状況については、速水他(2001)で報告した。ここでは、続く2つの論文で個々のケースについて半年間(5月～10月)にチューターからどのような働きかけがなされ、対象となる生徒がどのように変化したかを報告するが、それに先立ち、個別学習アシスト教室における教授＝学習の心理学的意義や特徴について述べてみたい。

1. 本教室の特色

学校で放課後、個別指導が行われるのは、たとえば完全習得学習を実施するような場合が考えられるが、それは必ずしも一対一で行われるわけではない。むしろ何人かのグループを対象にして行われる場合の方が多い。個別指導で良く知られているのは市川(1993)による認知カウンセリングと呼ばれるものであり、実際、東京大学教育学部附属の生徒などを対象にして大学院生や研究者がチューターとなり、指導がなされている。そこでは主に生徒からわからない箇所についての相談を受け、その部分を理解させるための認知心理学的な支援が中心であるように思われる。本教室がそれと異なるのは特定の生徒について数学なり、英語なりの個別指導を少なくとも半年間にわたって継続する点であり、ある問題が解決され、理解されれば、それでチューターと生徒の関係が終結するわけではない。

それ故、本教室の指導の目的は一定期間時間をかけて対象生徒のその教科の学習動機づけを高め、成績を高めることにある。そしてさらにいえば長期的な意味では自律的な学習者を育てることにあるといえよう。従って個々の問題解決過程の認知心理学的分析よりも、むしろ生徒の学習に取り組む姿勢、情意的側面をどのようにして改革していけばよいのかという視点を重視する。

毎週、決められた時間に個別指導をするという点では家庭教師に似た働きをするといえるが、家

*教育学部附属中・高等学校長

家庭教師が教えることにより報酬で報いられるのに対して、本教室のチューターたちはボランティア集団であるという大きな相違が存在する。本教室のチューターたちは生徒を教えることに意義を感じたり、生徒を教えること自体に楽しみを見いだしたり、教え方のスキルを身につけることなどを目的としている。いわば、多くの家庭教師のように外発的動機づけで教えるのではなく、内発的動機づけで教えようとするのが個別学習アシスト教室のチューターたちなのである。

2. 個別指導の過程とその心理学的意味

個別学習アシスト教室の「教える」－「学ぶ」という意味での特色は、いうまでもなくそれが一対一で行われるところにある。通常、学校の教師は一斉授業のかたちで、つまり一対多で指導を行うことが多い。生徒側にとって一対一の場合の方が、教える側から受ける影響力が大きくなるのは当然のことである。もちろん、教育現場の教師たちも一対一の指導を全然していないわけではない。一斉指導という形態をとりながら机間巡視をする中の僅かな時間ではあるが、個別指導を行っているのである。しかし、週に1時間なり、2時間なりを割いて、しかも何週間もかなり持続的に個別指導を行う機会はほとんどないであろう。一対一である分、きめ細かな指導ができることはいうまでもないが、教える側の特徴が鮮明にその生徒に反映されることも確かである。

その意味でクライアントとカウンセラーの出会いの在り方が後の治療に影響するように生徒とチューターの出会いの時期における親密感や信頼感の成否が教授＝学習の深化に大いに影響する。それゆえ、学習開始時期のチューターと生徒の間の望ましい人間関係の成立が一つのポイントである。対象生徒がチューターを選ぶわけではないので相互に相性の悪さのようなものを予感する場合もあるかもしれないが、それをいかに最小に抑えるかを工夫することが肝要である。基本的にはカウンセリングの場合と同様に対象生徒との間にラポールが生まれるよう、チューターが勉強以外の雑談をしてやったり、生徒の趣味等について尋ねてやることになろう。長い目でみれば、特に初期の頃は許される時間をすべて教科の指導の時間にあてるよりも、意志の疎通を図るために雑談に使う方が後の学習効果があがる場合が多い。

次に個別指導は個に応じた指導を意味しており、そのためには生徒の学習の特徴を明確に把握することが大切である。まず、彼らとその教科のどこでつまづいているのか、その原因はどこにあるのかを詳細に診断していく必要がある。それを実行するには教科内容の流れなり、系統性をチューターがわきまえていることが前提になる。さらに生徒の興味・関心の特徴、性格上の特徴などについても雑談等をとおして知っておくのがよい。

しかし、それを生徒本人自身が意識している場合もあれば意識していない場合もある。この問題を解決する一つの方法として生徒との面談による情報だけでなく、担任教師から情報をえることも有益である。そのような考え方に基づいて、アシスト教室では生徒の学習の特徴を知るべく、原則的に一斉指導場面での生徒の様子をチューターが観察する機会を設定することにした。

対象生徒の特徴が理解されれば、自ずと指導の方針も明らかになる。しかし、実際に個別指導を開始してみるとこれまで見えていなかったものも見えてくる。また、自分の指導方針の変更を迫られる場面も無くはない。この個別の教授＝学習場面の中でチューターの対象生徒に関する認識が深められ、その個に応じた教授技法がより特殊化され、洗練されたものになっていく。しかし、個別

指導で注意しなくてはならないことは「閉じられた教授＝学習」になる危険性を孕んでいることである。チューターの偏った指導法が外からの評価にまったく晒されることなく強引に進められていき、対象生徒の学習成果が思うようにあがらないというような場合が生じる可能性がある。基本的に個別指導ではチューターは指導の仕方を自己評価しながら進むことになるが、その自己評価が適切なものか否かは時々他者評価に晒してみることが必要である。その意味で後に述べるようなかたちでチューターは自分の取り組んでいる生徒についてのケース報告を教育関係者の前で行い、他者からの多様な見方、考え方を参考にすかたちで自己評価を修正していく必要がある。

一方、学習は本来、生徒が自律的に行うものであろう。そこでチューターが援助の仕方を工夫するという事に留まらず、個別学習過程が進行した段階では生徒自身の自己調整学習がより期待される。チューターに指示されて学習する段階から生徒自らが計画を立てて学ぶ段階への移行である。しかし、個別指導で密接な関係を維持してきた生徒にとって依存的な状況を脱し、独立的に行動するようになるのはそれほど容易なことではない。ある意味で個別指導が最もうまくいっているほど感情的に深い結びつきができ、チューターは生徒を指示することに喜びを感じ、生徒は指示を受けることに喜びを感じるという例がなくはない。従って段階的にチューターからの働きかけを少なくし、生徒自身の判断で学習を進める部分を多くしていくことが必要になる。生徒が指示どおり学習したことに対してでなく、生徒自身の判断で学習を進めたことに対してチューターは賞賛を与え、励ましてやる必要がある。つまり、この段階ではチューターは生徒の自律性を支援する立場に徹することになる。本教室ではそのような自律的学習者にするための準備として、毎回の指導後にその日の個別指導の中でわかったこととわからなかったことを尋ねて記述させ、自己モニタリングを習慣づけようとした。これはまた、自分の学習の状況を十分に把握することが自律的学習者になる意味で最も基本的なことと考えられるためである。

3. 個別指導ミーティング（研究会）

先にふれたように個別指導はともするとチューターが一人よがりになり「閉じられた教授＝学習」になりやすい。自分の教授力を過信し、やや暴走気味になるチューターもあれば、共通の指針がないことで不安になるチューターもあろう。そのため担当教科教官とアシスト全員がミーティングをもつ機会をもち、情報交換を行い、指導方針等について相互批判を行い、相互に指導の質を高める必要がある。具体的には個々のチューターがまず担当生徒のケース報告をして、それについて担当教科教官や他のチューターがコメントするような形式でのミーティングを開くことにした。このアシスト教室では、開始に当たって全員に一定の教授方法や手順を示したわけではないので、個人個人がまったく独自の方法で行っている。そこで、たとえばチューターと生徒がどのような位置で教授＝学習を行っているのか（対面して指導するか、あるいは横にいて指導するか）、学校で与えられた宿題はその場でするかどう、どのような教材を使うのか、チューターとの人間関係は深まっているのか、チューター自身が対象生徒に宿題を出しているのかどうかといったような情報交換も主にここで行うことになる。しかし、中心的な内容は具体的にどのような教え方をすることで生徒にどのような変化が起こっているのか否か、あるいは学習する子どもの態度がどのよう、いかなる方向付けをおこなうことが学習の改善に繋がるのかに関することである。その時、担当教官はそ

の教え方についてのコメントだけでなく、その生徒の授業中の最近の行動や態度、さらにはテスト結果などについても情報を提供することになる。

4. 自律的学習者を目指した個別指導における動機づけ過程についての仮説

学習の動機づけはともすれば課題の面白さや、教示の妙により心理的葛藤を引き起こす認知的動機づけに偏りがちであるが、人と人との接触から生じる社会的な動機づけの影響も小さくはない。特に個別指導であればその比重は高くなるといえる。社会的な動機づけとして最も基本的な賞賛や励ましも教室場面でのそれと個別指導のそれとはその意味が少し異なるのかもしれない。教室場面で個人が賞賛されれば、本人はたしかに誇らしい気持ちになるかもしれないが、周りの級友たちにとっては「自分はほめられなかった」という意味で動機づけが低減するかもしれない。また、皆の前ではめられることが誰にとっても好影響につながるわけではなく、逆に皆から注目されることをいやがる生徒もいる。このように集団場面での賞賛は相対的評価という観点を、たとえその与え手である教師が意識しなくとも受け手である生徒は大いに意識していることになる。

一方、個別指導の場合の賞賛は個人内評価に基づく場合が多い。つまり対象生徒なりに前回よりもよくなったという意味で与えられることが多い。だとすれば個人が受ける賞賛の機会は当然多くなる。しかし、個人内評価の効果はチューターが生徒を微細に観察できているかどうか、親密な人間関係が形成できているかどうかなどに左右される面も大きい。

ところで、このアシスト教室はいつまでもチューターの指示を受けて学習する生徒であることを目指してはいない。初期の段階ではチューターが様々な方法を駆使して生徒の動機づけを高めてやる必要があるが、終局的には、たとえチューターの賞賛が無くとも自ら学習に取り組む生徒にすることが望まれている。外発的動機づけで学習する生徒から内発的動機づけ、特に自律的動機づけ（自律的動機づけとは速水の造語であり、自己決定性に基づく内発的動機づけをいう）で学習する生徒へ成長発達していくことが期待されている。この変化過程の考え方は基本的には速水（1998）に基づくものである。

ある教科で本人なりの進歩に対して賞賛を受け、ある程度自信が形成された後で必要なことは本人なりの学習の意義づけ、意味づけであろう。それは「何のためにこの教科を学ぶのか」という大上段に構えたものでなくともよく、チューターが中学生の頃その教科の学習でどんな点を苦勞したのか、その学習をして楽しかったのはどんな時かというような具体的な体験を語ることで意味があると考えられる。学習内容と生徒の実生活が分離しているという認識が動機づけを低下させるのであり、それを近づける工夫が必要であろう。

生徒が他者から強制された時のみ、その教科学習に向き合うというのではなく、自ら教科と対峙する姿勢を形成させることが必要なのである。そのためには経験者であるチューターがまずこれまでその教科とどう向き合ってきたのかを語る必要がある。その教科を教えるからにはそれなりの思い入れがあるはずである。それを素直に語ることが出発点である。チューターとその教科の関係性を伝えることで生徒の中にも教科と積極的に向き合おうという態度が形成されると考えられる。もちろんこれもチューターと生徒の間に親密な人間関係が成立していることが前提である。

対象生徒が教科の学習にある程度自信をもち、それを学習することを価値あるものとして認識し

始めたらチューターから生徒への指示をなるべく少なくして、生徒自身が自分で自分に命令を出し、自己学習できるように方向づけることである。しかし、そのために準備段階として、具体的には一人で学習する方法、自分でストレスを調整する方法などを教えることが必要になろう。さらに大切なことは生徒が自分の学習過程をモニタリングできることであり、先にあげた学習確認紙のようなものが配布されずとも自然にモニタリングがなされるようになることが期待される。

5. 研究としての生徒の自律的動機づけを高めるチューターの働きかけの抽出とその確認

上述したのは一種の予想であり、事実ではない。そこでこのアシスト教室を実行する過程での行動を基にして生徒の自律的動機づけを高めるチューターの働きかけを抽出し、その後の指導に役立てていくことが大切である。それは同じ形態の個別指導に役立つだけでなく、一斉指導に役立つ知見かもしれない。

それをどのような方法で抽出していくのかであるが、生徒の自律的動機づけの高まりがどのような指導なり働きかけによるのかを特定することは容易ではない。しかし、研究方法としては大きく分けて2つある。一つは今回のケースレポートのようなチューターの記述的データからその因果関係を抽出することである。指導記録を詳細にし、チューター自身の判断で、働きかけの種類とその効果としての生徒の動機づけの高まりの因果関係を主観的に同定することである。しかし、この場合は働きかけの変数も動機づけの変数もいずれもチューターから得られた主観的なものである。事実というよりもチューターたちの頭の中に構成された原因—結果の結びつきがそのまま記述されることもある。

もう一つの研究方法として指導・働きかけおよび動機づけの指標に客観的データを用いることも考えられる。たとえば、既に今回のアシスト教室でも実行していることであるが、指導中の様子をすべてビデオに収めておき、特に自律的動機づけを高めるような行動をカテゴライズし、さらにそれらをカウントする作業を行うことである。一方、動機づけについても動機づけの尺度を用い生徒に尋ねることも可能であり、担当教官や家族に生徒に対する行動観察から推測される動機づけを尋ねることもできる。また、チューターに質問する回数や先のビデオを分析することでも動機づけの高まりは測定可能である。ただし、正直なところ両変数をとっても因果関係を特定するのはむずかしい。自然場面でのデータなので、従属変数に影響を及ぼす様々な変数が混入しているからである。しかし、主観的ケース報告に基づく場合も客観的データに基づく場合もデータを多数収集することで、ある程度どれが法則的な因果関係かを特定できよう。

これらの研究の後には、示唆された特定の働きかけをチューターに意図的に実行してもらった群とそうでない群を構成し、いわば実験的にその効果を明確にしていくことになる。

しかし、このような研究を進めるにあたって考慮すべきことが二つある。その一つはチューターの働きかけの効果は生徒個人の特性、あるいは両者の相性のようなものによって変わることが想定されることである。同じような指導や働きかけをしてもある生徒には有効であるが、ある生徒には有効でないのである。生徒の自律的動機づけを高めるチューターの働きかけの抽出に関しては生徒の個人差を取り込んだ一般化が目指されるべきである。

二つ目は本稿でも再三指摘したように自律的学習者にさせる過程でチューターの望ましい働きかけは変化すると考えられる。初期の頃に有効な指示的な指導は、後期には自律的学習者にさせるためにはかえってマイナスに働くこともある。従って生徒の変化過程に則した望ましい働きかけを模索していく姿勢が肝要である。

引用文献

速水敏彦 1998 自己形成の心理学 -自律的動機づけ- 金子書房

速水敏彦 中西良文 矢木修 藤田高広 2001 個別アシスト教室の開設と今後の方向 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学) 48巻 207-215

市川伸一編 1993 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- ブレーン出版