

初年次教育とチームづくり —人間関係と動機づけはどうつながるか—

中谷素之
名古屋大学

皆さま、こんにちは。名古屋大学の中谷と申します。まず時間を入れ替えていただいたり、ご調整頂いたこと、お詫び申し上げます。名古屋から本日の朝に伺ったんですが、ご存じの通り大きな台風の影響がありまして、あれだけ空港に長い時間いたのは海外以来という感じで試行錯誤をして先ほど到着できました。ただ、おかげさまでこの北海道の地の素晴らしい青空を、この台風一過の青空を見ることができたというのは大変うれしい経験となりました。お詫びとまずご挨拶、そして皆さまとこうしてお会いできたことに喜びを示したいと思います。失礼いたしました。

名古屋大学で、私は教育学部におりまして、大学が大学院中心ということで教員養成ではないですが、私の主な関心は教育心理学ということで、小学校・中学校を中心にした学校教育における意欲ということに関心を持っています。ただ、私はもちろん大学教員ですので、先生方と同じように日々授業に追われているわけで、特に初年次はじめ、学生、大学生の教育に携わっているという意味では、私も身に染みて感じているところであります。

今日は少しお時間をいただき、このような貴重な機会をいただきまして、「人間関係と動機づけはどうつながるか」ということで、今回の主題が「初年次教育とチームづくり」ということですので、チームづくりやグループづくりということは単に人間関係の問題だけではなくて、その子たちがその人間関係を通して学ぶことであるとか、学ぶ場であるとか、そういうところに意義づけをしていくんだということを教育心理学の理論を基に、そしてその理論に基づく実践を基に先生方と考えていきたいと思います。なかでは教育心理学の理論のお話を少しさせていただきますが、それらの視点が、日々授業づくり・学生指導に苦心されている方に、アイデア、観点になれば一番幸いに思っております。よろしく願います。

今日のお話です。手元のほうのスライドは一部を抜き出しているものですので、この中に適宜ちょっと加えさせていただいて少し欲張ってしまいました。1つ目で「学生のやる気をめぐる今日の問題」ということですね。今日というのが大学生にとってどういう意味があるのかということをお話と一緒と考えていきたい。大学生の学びにとって、意欲にとってどういう問題があるのかということですね。そして2番目は「やる気の心理学理論」ということです。“動機づけ”。やる気というふうに言いますし、全く最近の学生はやる気がないな、ということによく話題に上がったり、新聞をにぎわしたりすることがあると思いますが、これをどういうふうに捉えていったらいいのかということを考えてみたいと

思います。そして3つ目は「人間関係と学びをつなぐ視点」ということです。これは私が立つ理論的な立場ということでもあるんですけども、学習というのは頭の中に閉じているものではないと私は考えています。いわゆる知的に高い子どもだけが、学生だけが勉強ができるわけじゃなくて、うまく人と関わるとか、社会的な資源を教師から引き出せるとか、あるいは今ですとインターネットのようなものを介して人と関係をつくって、そこからより良い、自分にとって、そして未来の自分にとって資源となるものを獲得できる力。そういうものが学力には大事で、そのためには意欲というエンジンを上手にかける、持続するということが大事だというふうに考えています。そんなことを、理論を基に紹介したいと思います。そして最後に「学生の学びをどう支えるか」。特に初年次の学生はさまざまな学習にまだ適応してないという面もまだあると思います。そういった学生にどういふふう学習に興味を持ち、大学という場を居心地良く、かつ活動したいという気持ちにさせる場にするかということを考えてみたいと思います。よろしくお願ひいたします。

1. 学生のやる気をめぐる今日の問題

1つ目は当たり前というか、よくある話なんですけれども、大学初年次生の学習傾向がベネッセの調査の中でこういうふうに挙がってきます。こういうものをぱっと探してみますと必ず出てくるのは、この「主体性の欠如」というものですね。つまりは意欲に該当する部分ではないかと思ひます。意欲。「面白くない」「やる気にならない」「何でやらなきゃいけないの」、こういう声が生徒から聞こえてこない日はないと言ひます。つまり、それはわれわれにそのことが問ひかけられているという意味かなというふうに思ひます。主体性であるとか、思考であるとか、基礎的科目の理解といったような中でも、特に自分が自ら取り組むという部分がちょっと欠けている。そういう問題がある、と先生方が認識しているというデータということなんです。動機づけの問題、興味の問題であると。

そう考えますと、そもそもこの2018年、さまざまな社会的な、あるいは地域的、経済的なリスク、変革がどんどん進んでいくこの世の中で大学で学ぶことの意味って何でしょう。私たちが自分の世代であれば大学は行くものだし、なるべく偏差値のいいところに行くものだし、1点でも高く取ることが前提だったように思ひますけれども、今の生徒たちはそうではないように見えます。もちろんそういう生徒もいるでしょうけれども、われわれの世代が経験した、大人の世代が経験した社会に比べて、今の社会は選択肢も多く、またリスクも高いのかな、さまざまな予測できないことがあるかな、と思ひます。

このリスクとか、あるいは選択肢ということを考えるときに私がよく気になるのは、“コスパ”ということなんです。この単位を取って幾らになるのか、この単位を取ってどういふ役に立つのか、この単位を取ると年収でいうとどれくらい高くなるのか、ということを考えてしまう。予備校では、偏差値1点が将来の年収の何円ぐらひを規定するかを決めるなんていうことを言うそう、そういうのを聞いて、ああ、何ていうことを言うんだ、と思ひましたけど、でも生徒には今それが一番伝わりやすいということかもしれません。それによって動機づけるというわけ。新聞の記事では、一定の偏差値以上の国立大学か私立大学かに合格すると100万円をあげる、というところで、それで競争率が高くなったなんていうニュースも、3、4年前にありました。ちょっと話題になりましたけれども、そういうふうにお金によって動機づけるというわけですね。

こんなことを考えてみますと私自身の経験で、ある学生から言われた一言がちょっと頭に浮かぶんですね。どういうものかということこんなことなんです。1年生の担任をしておりまして、その大学は地方国立大学だったんですけども、その学生はなかなかいろいろ意見を言うてくる人で、でも自分の考えがあっていいなというふうに思っていたんです。友達に対するリーダーシップもすごく高いものがありました。彼が聞いてきたことは、「情報ならネットですぐ調べられます。わざわざ大学に行って学ぶ意味は何ですか」と言うんですね。大学に来て、先生が教える意味って何ですか、われわれが学ぶ意味って何ですかということです。で、ちょっと思考が止まってしまったというか。10年以上前ですが、なかなか考えさせられることだなと思ったんですね。【スライド1】

その後ご存じのとおり MOOCS など世界的な広がりがあるって、無料で質の高い授業が受けられます。TED Talks なんかを見れば素晴らしいプレゼンが見られます。きらびやかな、ちょっと笑いも起こったり、キラキラと光ったり、ちょっと寸劇も入ったりして非常に魅力的に見える。そこまでいなくても、例えば高い授業料を払ったり、退屈な講義を聴かなくてもいいんじゃないかと。あるいは大学という場の権威の喪失ということもあるのではないかと。知が遍在するということですね。世界中に最先端の知がある。こういう時代ですから、大学に行くって専門が学べるよ、ということだけではなかなか動機づけられないということがあるのではないかと思います。大学で学ぶことの意味って何でしょうか、ということなんですね。

あるいは、いわゆる神経科学であるとか、ビッグデータであるといったようなことを介して、先生方の大学で、もしかしたらもう導入が始まっている所もあるかもしれませんけれども、欧米なんかだと、もうかなり教養教育の部分で MOOCS はじめ Web を介した授業が単位に補完されるなんていうことが進んでいると聞きます。一定の質を保証できる。しかもクリティカルな基準が設定できるというわけですね。これ以上は、どこの国でも取れたら、この単位は A であるとか B であるとか分かりやすい。ただ、その学習内容は非常に均一的になりやすいのではないかと。いわゆる大学の講義で得るような、ある先生とある先生の講義でいろいろな評価の軸が違うなんていうことは許されないというか、考えない。それは、むしろ分散である、ばらつきすぎているということですね。あるいは個人に合った学習ということもできる。これは大学だけではなくて高校や中学でもこれからどんどん導入されていくでしょう。新しい学習指導要領もそういうことを前提にしているわけです。われわれは、というか、私は学生の前で講義をし、そして授業をして対話をしているわけですけども、大学で学ぶこと、大学だからできる学びって一体あるんだろうかという問いにもう1回戻ってくるんですね。

1つのそれに対する考え方はこんなことかなと思うんです。大学では教師がおり、そして学生がおり、それが1つの目標に向かって進んでいる。そういうわけでその場では、言ってみれば、即興的、偶発的な生きものとしての学びが経験できるということではないかと思えます。そして、言ってみれば、シラバスに書いてあったことだけではなくて、シラバスに書いてなかったことに触発されるということも多々あるのではないのでしょうか。シラバスというのは学生との契約ですよ、1つの。私はシラバスについては、なかなかちょっとダブルバインド的な感覚が自分にはありまして、これを学ばせるということだけでも、これをやっているって逆にそれをはみ出ることができないとしたら、ちょっと余白

がないというか、のりしろがない学びになってしまうような気もして、特に学校教育なんかを見ているとそういうものに縛られてきているようなきらいがある。先生方の持つ特性とか個性とか思いとか、そういったものを自由に広げられるという余地も必要ではないかなと思ったりするんです。ともあれ偶然に出会う学びの場であるとか、視野や価値観を広げる機会というものを経験するというのが、1つの大学という対話的な学びだからできる場ではないかということですね。つまり学びというのは人間関係と深く結びついているということですね。学びというものだけを取り出すと、頭の中だけで起こってきた知識の獲得過程であるとか、実験の前には知識がなく、教えると知識ができるということでそれはもちろん大事なことはありますけれども、その知識が生きている、活性化されているということが大事なのではないかというふうに思います。

さて、そのような今日的な技術革新であるとか、社会的な変動、グローバル化などを踏まえて、学生が、言ってみれば、下手をすると、領域によっては、われわれ以上の知識を持っているとか、ノウハウを Web サイトとか SNS であれば彼らはずっと、私なんかよりは知っているわけで、ある技術の高さというのは彼らに結構目立つような、そんな社会的背景を感じます。そういう中での学びの意味ということを問い直す必要があるんじゃないかというのが、まずお話をさせていただいたところです。

では、このような学びを捉える上で何が大事かという、やはり学ぶことに興味を持ったり、学ぶことに前向きになっているという意欲の部分ではないかと思います。これは小中高の先生に伺った非常に技術的な内容なんですけれども、やる気を高めるために、と聞いているのに、親しさを持つとか、奥深さを強調するとか、そういったことにも結構言及が多かったという話なんです。面白く教えるためにというのに、面白く教える前の話をされている。もしくは、面白く教えると同時に起こっている人間関係の側面、社会的な側面のことを意識されている先生は非常に多いということなんです。つまり内容が面白い、新奇性がある課題ということだけでは、その場は面白いけれども、持続するような学びということにはなかなかかなりにくいのではないかということですね。そこにどういう通奏低音が鳴っているのか。つまり先生との関係やクラスそのもの、あるいは全員じゃなくてもいいんですけれども、心許せる友が何人かいるとかクラスメイトがいるような、そういう場をいかに醸成するか、そういう問題に触れているんじゃないのかなと感じるわけです。

これまでの話を踏まえて、ここから、やる気の心理学理論というものを4つほど挙げながら先生方と一緒に考えていきたいと思います。1つは、自律的な意欲を支えるということで「自己決定理論」という見方です。非常に有名なものなんですけれども、目標を持って学ぶ「達成目標理論」。そして自律的学習者になる「自己調整学習」。そして、学ぶ意義を考えるとということで「課題価値」ということです。ここではいろいろな細かいところまでは話しませんが、理論の考え方のところが共有できれば幸いです。先生方はおそらく学生に教えるときに、どんなところに注目して教えたなら学生は飲み込みやすいかな、興味を持てるかなというふうに考えながら実践されていると思います。これらの理論はおそらく先生方のさまざまな発想であるとか、アイデアであるとか、個性というものをこれらの言葉でよく表していると思うんですね。こういう見方で考えるとこういう理論的な背景が、こういう見方で考えるとこんな実践例がある、そういうふうなことに役立てればと思います。

2. やる気の心理学理論

1つ目です。自律的な意欲を支えるということで、自己決定理論というものです。スライドのほうをごらんください。“自己決定”というのとは何かというと、自分で選択して自分がそれに能動的に取り組んで、そして理想的には自分が得た結果に対して責任を持つという過程です。教育について考えるとよく思うんですけど、特に自分が学校教育のことに関わることが研究では多かったと思うんですけども、学校で自分の好きなことをやっていいというのが、例えば自己決定を許すということなんですけど、でも学校という場自体は非常に拘束的な場ですよ、ちょっと極端に言えば。要するに来るべき場である。大学もそうだと思うんですよ。自分の好きな学びをしていいと言いながら、単位というものでこちらはちゃんとポケットに入れているというか、そういうところがありましてアンビバレントみたいところがあるんですが、そういうことを構造としてありながらも彼らが一番大事な価値観、例えば自分が選んで大学で学ぶ、高等教育で学ぶ、そしてそれを自分のキャリアに活かすんだというような、そういう能動性を、自分が学ぶことに対して感じていただけるかどうか。こういう認知というか、そういう部分だと理解すると、そんなに矛盾がないのかなというふうに思ったりいたします。パーソナリティであるとか発達であるとか、ということの1つの非常にビッグセオリーになってしまっていて、理論的な支柱というふうに言っているんじゃないかと思います。

少し前に非常に売れましたビジネス本、大前研一さんが訳していましたけれども、『モチベーション3.0』。モチベーション1.0というのは生理的な動き、モチベーション2.0というのは賞罰による動き、モチベーション3.0というのは自律性による動機であるということで、主な理論的な背景になっていると思うんですよ。あるいは去年ぐらいからですかね、一昨年ぐらいに原著が出たんだと思います、確か。もうちょっと前かな。『GRIT』というダックワースさんという方の本、『やり抜く力』ですかね。というものもありますが、あそこで引用されているのもかなりの部分がこの自己決定というものです。それぐらい心理学、教育心理学の中では非常にインパクトの大きい理論で、さまざまな領域に、先生方もご存じかもしれませんが、展開されていて、だいぶ前ですけども、東北大学に自己決定理論を創始した研究者であるエドワード・デシ先生が講演に来られたときに主に話されていたのは医療ですね。医師なら、患者に治療の選択肢を与えて幾つかの治療をさせるときの効果と、それとこれをやりなさいと言ってやらせたときの効果で、やったものが同じなのに自分が選んだということになると、治療効果が高いなんていうことをメタ分析何かで大きな研究でされていました。そういう臨床心理学系の学会だったので、そういうお話だったと思います。あるいは産業であるとか組織であるとか、さまざまな所で展開されているものかと思います。GRITというものも結構はやっていますね。今、非常に売れているし、いろいろところで研究などでも取り上げられているのではないかと思います。

この理論ですが、大きく言いますとこの動機づけということ、内側にあるもの、自分が好きだからやるというもの、対外側にあるもの、やらされているからというふうな二極対立という話から、それをもう少しきめ細かく見ていきたいと思いますという理論です。例えば、受験勉強する高校生は自分の将来のために勉強するわけですけども、これは将来のためだから興味に基づいてないから駄目だ、やらされているのと同じじゃないかというのが昔ながらの理論だったわけですけども、そうではなくて、ある目的のために自分を縛って

するという考え方ができますね。だとすると、自律性がより高い状態。やらされているというんじゃないくて、自分から、ちょっと手続き的だけれどもやっている。今、言いましたのは同一化的というところなんですけれども、この辺りの動機づけの質というのが非常に大事だというのが、この理論の非常に簡潔に言えば一番の注目されているポイントになるかと思えます。同一化というのは自分の目標に対して同じ方向を向いているということですね。取り入れというのは外からやらされているんだけど、だけれど人から言われているわけではなく、自分が外から言われたことを覚えているということですね。やっぱりこれ、なんかやらないと気持ち悪いから毎日宿題これぐらいやらないと、やっぱりやばいよなというのが、この取り入れ。同一化というのは目的が意識されますから、内側に、今日の話に近づいていくという、そんな話です。つまり自己決定性が低いものはやらされているものなんですけど、それがやらないと気持ち悪い、やるのが大事だ、もしくは目的のためにやる、ということになって、統合的はこの間の価値観の一致というんですけど、尺度はなかなか計れないところもあるので、この主な外的・取り入れ・同一化・内的というレベルが、外発的な動機づけと内発的な動機づけの連続体というふうにいわれています。

つまり動機づけが外から内側に移行することが大事だということなので、この自己決定の理論の1つの下位理論の中で一番注目されていると思うんですけど、動機づけの内在化なんていうんですね。外から内への動機づけというのを促すというんですけど、それには3つのポイントがあるんですね。1つは自律性を支えるということで、自分が選んだ、自分が取り組んだ、自分で考えて大学に来ている。そして今日はいろいろ選択肢がある中でも、この授業に出ることをあなたは選んできている。これはなかなか尊重できるんじゃないか、頑張っているんじゃないか、なんていう言葉がけは1つ、自分で選んだことを促している、確認しているというわけですね。

2番目です。課題において有能感を感じ実感できるように促す。コンピテンスの感覚といわれるものですが、大体勉強についていけないというような、例えば、中学生とか高校生とかいうのは勉強の何が分からないのかが分からないというのがありますね。何をやっているんだろうと、何が問題なのかが分からない。つまり自分が習得しているレベルと与えられるレベルでズレが大きいということです。なので、自分が持っている何らかの知性とか力とかいうことが実感できない。コンピテンスがあるというのは有能さといいますけれども、有能だというと非常に高いレベルのような気がしますけど、必ずしも、デシたちはそう言っているわけではなくて、自分ができるという感覚のことを言っています。ですので、その学生が時間を伴って学んだと言えるような課題設定や状況設定をする。難しい課題ばかりじゃなくて、たまに違う難易度のバリエーションの課題を入れてみるとか、全員が取り組まなきゃ解決できないような課題を入れて、学生がそれに取り組むことで関与度を高めるということですね。

この3つ目が私の今日お話ししたいポイントに近いんですけども、重要な他者とのつながり、支えられているという感覚を促す。関係性支援というんです。学ぶ場というのは大体先生がいるんですよ。幾らフラットな教室だとしても、教える役、チューター役とかそういう方がいるはずですね。であればその教える人が、この人は私よりも知識は知っていて、それでこの人が私に教えることに喜びを持ってくれているという感覚がないと、たぶん能動的に取り組むことはできない。つまり1時間800円だから、そのために来てい

るんだ。そうではなくて時間ぎりぎりまで自分のできることをちゃんと教えたい、教えて少しでも分かってくれればうれしいという、こういう姿勢が伝わると学生にとっては学び甲斐があるということになるんでしょう。考えてみますと、このことは1番目と2番目のような学習に比較的直結する部分じゃなくて、学習を支える関係性の部分なんですね。重要な他者、先生であるとか友達であるとか、クラスメイトとの関係が信頼に足る、受容感のある、あるいは言葉で言えばソーシャルサポート感を感じられるような関係であるということ。それが学校での学び、大学での学びということを支えるということですね。学んでも学ばなくても先生は何も別に変わらないんだということになると、ちょっと冷たい感じ、ちょっと空しく感じることにもなりかねないということですね。そこには別に派手派手しくなくても、熱くなくてもいいんですけれども、何らかのつながり感が必要になるということになるんでしょうか。学んだことに対する反応ということが期待されていると、教師や教育環境が支えているということになるのではないのでしょうか。

この3つの中でも、しばしば強調されるものが自律なんですけれども、今言いましたように、1番目、2番目が学習に直結している、課題内容に直結しているのに対して、3番目が人間関係であるというところはちょっと特徴的であるということは少し強調しておきたいなと思います。【スライド2】

具体的な行動ですがこんな内容になっていますね。自律性を支援するもの対自律性を低下させるものというんですね。注意深く生徒の話聞く。「うん、うん。あ、その意見、いいね。なるほど」なんて言って聞く。一方で、先生が教材を持っていて、「はい、正解を言ってみなさい。違う。違う」なんて言ってね、こちらが答えを持っている、あなたは反応するだけで。それに対して答えの情報を与えるわけですが、でも先生との話に対して能動的かどうかというのはもう一目瞭然だというふうに、どちらが能動的かは分かる。あるいは生徒に話す機会を与える。話す機会といってもなかなか難しいと思うんですけど、ただ話しなさいだけでは難しいかもしれませんが、後で話しますけど、友達関係を介したような学びでは、手順を与えて参加させるような、しかも自律的に参加しているような仕組みづくりをしておくなんていうやり方があるかなと思うんです。受動的に見聞きするのではなく、子どもが積極的に教材に関与するような席順であるとか、教材を工夫する。一方で、やっぱりどうしてもカリキュラムは決まっているし、時間も決まっているので、「はい、これはここまでね」ということで先生が主導してやっていくような教室ですと、なかなか学生自身の思考とか関心ということに選択肢を与えられないということではないかということですね。答えではなくヒントを与える。これも言われるんですね。「はい、それは分からないかな。答えは何々です」というんじゃないくて、「それってこうでしょう。もうちょっと考えてみたら」なんていうことを言うと、やっぱりもう少し思考する機会を与えるということですね。こういうやりとりが自律性を支援する傾向の高い先生ではよく見られ、そうでない傾向の、そういう傾向の低い特定の先生ではこういう方法が見られたというんですね。

研究例なんですけれども、これは比較的最近のコンテンポラリーな状況を含めた話ですけども、先生に自律性というのはどうやって教えるんですよというプログラムをして、ある別の先生はしなくて、それで同じように、これはタイプですけども、子どもに教えたときに子どもの自律性がどういうふうな、子どもの動機づけがどう変わるなんていうこ

とを調べているんですね。(図を示しながら) ちょっと見にくくて恐縮なんですけれども、Time 1, Time 2, Time 3 というふうに3地点あります。価値であるとか、課題に対する魅力のなさであるとか、あるいは意欲の低さであるとか、能力の低さ。こういうものに対して、こういう赤と青の違いがありまして、青のほうが高いので悪いように見えるんですけど、これは意欲がない状態がいかにか下がっていったかということを示しているんですね。なので、「面白くない」「やりたくない」「やる気がない」と言っている人が、自律性を支援をすることで少しだけですが、減っているということですね。幾つかの観点でそういう効果がある。これ自体は、生徒は全く知らなくて、先生だけをプログラムで教えていますから、そういう意味での客観性があるという実験になるかなと思います。これらの研究は非常にたくさんあるんですね。

次ですが、目標を持って学ぶということで、目標をわれわれが持つということは大事なことですけれども、学生はどんな目標を持っているかということ、不可を取らないとかそういう目標かもしれませんけれども、それは遂行目的 (Performance goal) というんですね。結果に対する目標であるということですね。一方で、自分が納得するぐらいは学びたい、自分が好きなことを見つけたいとか、それはちょっと広いんですね。熟達目標 (Mastery goal) というふうに呼ぶんですね。なので、何点まで取るという目標とはちょっと違う。自分はこう学びたいという態度のことを意味しているんですね、ここでは。1つは、能力を深めたり、知識を獲得するということを思考するというもので、もう1つは、成績であるとか評価であるとかいうことに対して動機づけられるというような状態ですね。

近年では、接近 vs. 回避と言って、それをやりたいか、それから避けたいかなんていうことで2×2ということも言われたりします。先ほど言った、不可を取りたくない。これは遂行目標というパフォーマンスの目標の回避型ですね。不可から避ける、ということですね。逆にAを取るだと遂行の接近ということになります。有能さを求めるということと熟達の接近となる。有能さを避ける——完璧にやりたい、習得しなかったことを避けたいという意味では熟達回避というものもあるんですね。そんなわけでちょっとそういうこともありますよという説明ですけれども、こういうものがあります。

これも動機づけの理論では知られているものでありまして、知りたい、学びたい、もっとうまくなりたいというような熟達目標というものを持っているクラスというのは、こんなクラスだということですね。3つぐらい観点がありまして、1つは課題だ、と。面白さのある、あるいは選択肢のある課題であるということですね。あるいは困難度が適切であるということです。あるいは学習方略を用いることを支えられているような、こういうやり方でやってみよう、そうしたらこれに合ったようなワークシートがあるとか、あるいはそれを評価して先生が教えてくれるような仕組みがあるとか、そういうことです。もう1つは権威ということです。意思決定に参加できるとか、責任感を共有する。誰かの学びは私の学びと関係ないではなくて、われわれ、あるいはペアと一緒に頑張っていこうということですね。評価／承認というのは評価に関わる部分です。個人の進歩、相対的な評価よりは絶対的な評価、あるいは形成的な評価を重視するということですね。あるいは失敗感ですね。失敗というのは駄目なんだじゃなくて、失敗することで何を学べるかということですね。それが教室の熟達目標的な、努力の重視であるとか、失敗への耐性であるとか、そう

いうことを醸成するというんですね。この辺りが人間関係的な部分に関わっているということですね。権威を譲渡するというのは、先生方が専有するのではなくて学生が思考する。それに対して一定の責任を分有するということを示しているのです、これは人間関係なくしてはできないということではないでしょうか。

少し質的な観察的な研究なんですけれども、動機づけに関する談話というのは、熟達目標が高いクラスではより動機づけを支援するような発話が多いという研究結果があります。小学校の授業を観察して、その文字起こしをして、動機づけに関する談話、特に動機づけを支援するような談話というのはより多く見られたというものなんです。【スライド3】

これも近年、心理学であるとか、心理学に関わる領域では知られるんですけれども、マインドセットということはいわれますね。ビジネスの世界でもよくマインドセットと言うかと思うんですけども。アメリカの心理学者のキャロル・S・ドゥエックという女性心理学者がいて、彼女が言っている理論なんですけど、これも非常にインパクトがあつてですね。マインドセットということが、われわれの言ってみれば、信念なんです。AはBであるという宣言的知識というのか、そういうようなもので、つまり能力というのは変わらないと考えている。つまりセンスがないってことは変わりようがないんだと考えている学生と、能力というのは努力に伴って可変的であるというふうに考えている学生では、さまざまなきの失敗に対する耐性であるとか、粘り強さ、あるいは達成への欲求であるとか、そういうものが違うということなんです。これが目標というのものにも敷衍する。こういう知能観が目標を作り、そしてこういった学習に対する行動をつくるということで、ここでご紹介したいんです。そのためには努力の重要性であるとか困難というのは、失敗という先ほどの話にも通じますけれども、学びの機会というのは簡単じゃないんだよ。だって、難しいということは何が難しいか分かったということじゃないか。こういうわけですね。

この実践で面白いところは、脳の神経のニューラルネットを教えるんです。ニューラルネットがどうやって補修されているかということ具体的に教えていって、それによって脳というのは可変的に動き得る。年を取ったら頭の良さというのはもう止まってしまうのではなくて、変わり得るんだ、そうできているんだということ教えるんです。そうすると、これはニューヨークの中学生1年生を対象にした大規模な介入研究ですけども、方略が高まったり、努力志向が高まったりというような効果が有意に見られたというんですよ。脳細胞のつながりという神経的な、ある意味クールな知識というのを、こういった信念的な態度的なものにつなげるということで非常にインパクトがあつたということかと思います。

自己調整学習ということがありまして、メタ認知、動機づけ、行動を介した自我関与的な学習過程ということなんですけど、私、これにも関心を持ってやっています。予見と遂行と省察ということでPCDAサイクルのようなものなんですけれども、これを学習の中に実現する、特に動機づけということ認知のモデルに持ってきたというのが1つの特徴かなと思います。これもさまざまな巨大な理論なんですけれども、その中でも初年次を対象にした研究がありまして、心理学に関するものなんですけれども、グループワーク等で支援するんですけれども、特に学び方の学習ということ教えていきます。そのときにこういう

教え方をするんですね。成績ではなく、内容の理解ですよ。一方的な享受ではなく、討論して学ぼう。試験ではなく、頻繁なアセスメント、いわゆるポートフォリオであるとかパフォーマンスであるとかいったことですよね。あるいは受け身の機械的な、決まりきった記憶ややり方の学習ではなくて、能動的で協力的な学習。正解ではなく、努力であるとかプロセスを評価しようというようなことをしていきます。この中でもこれらの部分というのは人間関係に関わっているということですね。よろしいでしょうか。これによって学習の動的な効果であるとか、学習の効果というのも認められたということです。【スライド4】

最後に、課題価値研究というものですが、学び甲斐というのは何にあるか。面白いから学び甲斐があるのか、それとも格好いいから学び甲斐があるのか、それとも役に立つから学び甲斐があるのか、こういうことですね。Hulleman がサイエンスに出した論文なんですけれども、フィールド研究で学習内容を自分の生活に結びつけて考えましようということを強調したグループと、そうでないグループを定義します。そして興味や期待ということを見ていきますと有意な違いがあって、興味関係や成績向上に関連づけ、つまり実用的だよ、身の回りの理解に役に立つんだよということを教えるということは意味がある。特にあんまり自信がない生徒だと、そういうふうな役立ち感を強くしてあげるということはプラスの意味があったというんですね。【スライド5】

これは私たちの研究なんですけれども、(図を示しながら)調査では大体同じようなことが出てくる。省略して、ちょっと端折りまして見ますと、これは初年次じゃなくて、1,2年生を対象にした教職の授業なんです。1つには要約させるんですね。1つにはこの授業が教職のどの部分に役立つ、子どもの学習のどこに役立つということを発達理論とかそういうことを結びつけて考えさせる。当たり前のことなんですけれども、そのために授業をやっている。シラバスが書いてあるんですけど、そこを強調するか否かということですね。そうするとこんな変化がありまして、初めはちょっと下がったりあれなんですけど、最後まで差が持続されて、役に立つんだよ、子どもに対する理解であるとか、学習に対する理解ということにこの授業の内容は役立っているという思考をさせると、意欲が高まるというわけなんです。だから、教えること、教えたことだけが大事なんじゃないくて、その内容がどういうものかということですね。

3. 人間関係と学びをつなぐ視点

人間関係と学びをつなぐというのはこの2つの視点があるかな。1つは先ほどお話しした関係性、もう1つはピア・ラーニング (Peer learning) ということです。すみません。ちょっと時間の関係で少し端折ります。期待というのは大事じゃないかということですね。どういうふうに大事なのかというと、先生が一生懸命教えていると、あの先生、一生懸命教えているなというわけで、何かあるんだろうと思わせるというわけですね。何もなければあんなに一生懸命になってない。一生懸命、教えているということは何かあるんだろうと思わせる。もう1つは、一生懸命、教えているということは、私にも分かるように教えてくれるだろうと期待されるというわけです。期待なんですね。そこで生じているというのはコスパじゃなくて期待であるということなんですよ。その辺りがやっぱり人間的で面白いところです。1つは対人関係の質、ちゃんと教えてくれるだろう、自律支援的

に教えてくれるだろう。そしてもう1つは、これだけ面白がっているんだから面白い内容なんだろうというわけですね。これも私たちの研究であるんですけども、これは初年次だけを600人ほどを対象に、調査したものなんですけど、進学動機がある人がなんですけど、先生が面白そうに教えているとそれをサポートしてくれるだろうと感じる。意欲がもともと低いと、なかなかそこはつながらない。だから、それは次の課題なんですけど。意欲の高い人というのはそこから何かを読み込むというわけです。自分が面白いとか、これだけ学び甲斐があるんだらうということを読み出してくれるということです。

ピア・ラーニングというものがありまして、これはちょっとそういう名前の本を出していますので、もしよろしかったら図書館で見ただけだと、あるいは手に取っていただければと思います。こういうピアを介した学びというのは、知的なものだけじゃなくて、社会的なものでもその意味がありますよということですね。理論的な背景が幾つかありますが、いわゆる共同学習であるとかコラボレーティブ・ラーニングであるとかいったことの、1つの理論的な包括というところのつもりでやっています。援助要請であるとか、比較する相手として、あるいは学び合う相手としてということですよ。【スライド6】

私が関わった研究では小学校なんですけれども、役割を発表者・説明者・質問者というふうに決めるだけで、話し合いの内容は学習を運営するほうにきちんと向きますし、非学習は少なくなります。そして学びの内容も少し差が出てくるというんですね。こういうふうには教師というのは学び合いの場をつくる役割として、コミュニティをつくる構築者として、モデルとして機能するというわけですよ。

まとめですけども、質問するという仕方、方略を教えたり、あるいは方法・プロセスに注目させたり、あるいは役割を与えたりということは学び合いを支える1つの、教師ができる有効なやり方ではないかと思えます。

4. おわりに

興味や実用性、効力感に結びつける、そして個性を理解する、そして学習環境を整えるという役割を意識して、学ぶ場というのをどうやってつくるかということ先生方が意識されることは、学生に、やっぱりここでやっていることは意味があるんだと感じさせる、実感させる機会になるのではないかと。肯定的な相互依存とかモデリング、あるいは適切な期待を持たせるということです。もう1つは先生が楽しんでいると、もういい雰囲気になるかなと、それは小中高、大学でも変わらないかなと思えます。静かに楽しんでいるのもいいですし、にぎやかに楽しんでいるのもいいですけども、楽しんでいるという感覚がわれわれにあることが大事ではないでしょうか。

現代のような社会的変化の大きく変化し、学びの環境も変わりつつある時代だからこそ、われわれが学ぶ、つまり学生の学ぶ姿勢に火をつけるような、人間関係と動機づけを結びつける視点が重要なのではないのでしょうか。教師というのは生徒の学びに火をつけるという部分に注目した実践、先生方の実践の振り返りに、こういう考え方で少しかっけになれば幸いです。ご清聴、誠にありがとうございました(拍手)。

大学生の意欲低下； なぜ大学で学ぶのか？



大学で学ぶことの
“コスパ”は？



1

学習者の自律性を支援する教師の行動 (Reeve, 2009)

自律性を支援する行動	自律性を低下させる行動
・注意深く生徒の話を聞く	・教師が教材を占有する
・生徒が自分のやり方で学習する機会を作る	・生徒が十分に時間をかけて問題に取り組む前に、答えや解法を教えてしまう
・生徒に話す機会を提供する	・答えを見つける時間や機会を与えずに、正解を教える
・受動的に見聞きするのではなく、子どもが積極的に教材に関与し、生徒どうしが互いに会話できるような教材と席順を工夫する	・指示や命令を口にする
・努力と粘り強さを励ます	・「～すべき」「～せねばならない」という言い方をする
・改善や熟達を賞賛する	・生徒の学習を方向づけ、統制的な質問をする(例「私の言ったことができる？」など)
・生徒が困ったとき、進歩を促すヒントを与える	
・生徒の質問やコメントに応じる	
・生徒の質問やコメントに応じる視点を認めていることを明確に伝える	

Reeve 2009 Educational Psychologist, 44, pp. 159-175.

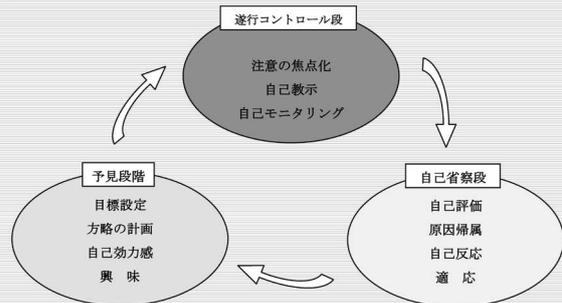
2

教師談話パターン (Turner et al., 2002)

談話パターン	熟達目標の高いクラス		熟達目標の低いクラス	
	教師A	教師B	教師C	教師D
教育的談話				
足場づくり				
意味の伝達	27.96%	24.02%	26.05%	26.21%
責任の譲渡	19.11%	13.39%	7.56%	24.26%
非足場づくり	9.37%	19.17%	32.69%	13.18%
動機づけの談話				
支持的	22.53%	19.86%	6.13%	8.31%
非支持的	0.73%	1.39%	3.88%	0.87%

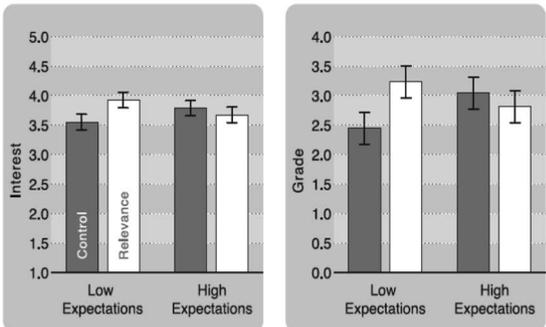
3

自己調整学習: 3段階の循環的過程 (Schunk & Zimmerman, 1998)



※資料1 参照

4



理科における関連付け(実用性)介入による効果(Hulleman et al., 2009)

5

ピア・ラーニング 期待される成果

学習面での成果	社会面での成果
学業成績	友人との人間関係の構築
学習内容の定着・長期の記憶	社会的コンピテンスの向上
学習の論理性・批判的思考・メタ認知	社会的スキルの獲得
高い創造性	
課題へのポジティブな態度	

6