

学習支援センターにおける支援事例から 自主学习支援のあり方を考える

A Study about the Development of Self-Regulated Learners: Case Studies from the Learning Support Center at Otemae University

寺田 未来^{*1}・池村 優一^{*2}・柏原 康人^{*2}・福嶋 ゆい^{*2}・中川 和亮^{*2}・中島 梓^{*2}

大手前大学学習支援センタースーパーバイザー^{*1}・大手前大学学習支援センターチューター^{*2}

本稿では、自主学习支援について、大手前大学学習支援センターのチューター5名による事例報告をもとに、そのあり方を考察していく。学生とチューターによる1対1の相互作用において、どのようなやりとりがあり、学生にどのような変化や成長が生じているのか、自主学习を促すうえで、どのような難しさがいかに生じているかの実態を見出す。これらをふまえ、今後の自主学习支援のあり方についての示唆を与えることを本稿の目的とする。これは、学習支援センターにおける支援・指導法の一層の充実を図るうえで重要な位置づけとなる。

キーワード：学習支援、自主学习、チュータリング、学習習慣、他律/自律

1. 目的

学士課程教育の質的転換として、生涯にわたって学び続ける力、主体的に考え問題を発見し解決していくという能動的な学習への転換が必要になって久しい(中教審,2008,2012)。一方、大学入学後において学ぶ目的や目標意識の希薄化、学習意欲の低下など大学側の対応の困難性は増している(中教審,2008)。また、大学進学率の上昇に伴い学力や意欲ともに多様な学生が大学に進学するようになっており、まさしく個に応じた自主学习支援のあり方が問われている。

こうしたなか、学生の主体的な学習を促すためのさまざまな教育活動は各大学で実施されている。例えば、大学の学内には学生による主体的な学びを支援するための場が増えつつある。自習室や自主学习の支援・サポートの役割を担う学習支援センターや学習サポートセンターなどがそれにあたる。加えて、1対多の授業形式ではなく、1対1のチュータリングにより個の学生を支援することも自主学习支援では有用な意味をもつ。

本稿では、大手前大学(以下、本学)に設置された学習支援センターに勤務するチューターによる支援事例をもとに、有効な自主学习支援のあり方を考察していく。

本学学習支援センターは、学生が自主学习できるようになることを目的としている。この目的のもと、学習支援センターでは学習上の問題を解決するために必要な方法を一緒に考え、「学習の進め方」をアドバイスしている。わからない所を質問すると、「答えを教えてください」のではなく、その問題を解決するため、答えを探すためにはどこをどう調べればよいのか、どのような勉強方法が有効かなど、というアドバイスをもらいながら自ら学習を進める。

学習支援センターは主に次の3点の役割を担っている。1)授業外課題および授業内容への質問に対するアドバイス、2)ライティング支援、3)悩み相談、進路相談である。センターは2つのキャンパスに設置されている。1つは伊丹稲野キャンパス(以下、伊丹C)、もう1つがさくら夙川キャンパス(以下、夙川C)である。伊丹Cでは主に1年生を、夙川Cでは主に2年生以上を中心に対応している。開室期間は授業実施期間と同様であり、月～金曜の10:00～18:00に開室されている。

チューターによる支援内容は、対応内容や学生の特性の違いなどにより、自主学习を中心としながらも幅広く多岐にわたる。また1年生を中心とする伊丹Cで

の対応と、2年生以降の夙川Cでの対応は対象も異なる。そのため、両キャンパスそれぞれの事例をふまえながら自主学習支援のあり方について再考していく余地は十分にある。また、自主学習を促すことの難しさを感じるチューターは少なくない。複数の具体的な事例を包括しながら自主学習を促すための方法を検討していくことは、喫緊の課題といえよう。そこで本稿では5名のチューターによる支援事例(A-J)を報告し、具体的にどのような支援がありどのような変化・成長があったのか、自主学習を促す一方でどのような難しさがいかに生じたかをみていく。

2. 支援事例

2.1. 伊丹Cでの事例

ここでは情報の授業外課題、算数・英語の基礎学力に関する課題、ならびにライティング支援に関する事例を紹介する。いずれも初年次必修科目の1つである¹。

事例A (情報) 池村優一

本学の情報の授業は、学内のPCやネットワーク環境についての理解および活用、PC操作の基本であるタイピングの速度の向上、Microsoft Officeの基礎的な知識と基本操作の習得を目的としている。

現在は、文書作成や表作成、タイピング練習など、実践的な情報活用能力の育成に重点を置いている。また時間制限を設けた複数の試験(文書作成試験・タイピング試験など)を授業内に複数回行い、反復学習の促進とタイムプレッシャーに耐える力の育成にも力を入れている。

ここでは、継続的に学習支援センターに来室するAの事例を紹介する。Aは入学当初、学習支援センターは「答えを教えてくれる場所」だと考えており、わからないことがあると、すぐにチューターに質問をしてたびたび答えを求める。そこで、筆者はすぐに答えを提示せず、学生自身が解決策を考えることができるよう工夫した。

A:「図形の挿入の仕方がわかりません。」

チューター:「今の質問内容をもう一度よく考えてみよう。画面の中に「図形」や「挿入」というキーワードを探してみよう。」

A:「画面の上に「挿入」を見つけました。」

チューター:「それは「挿入タブ」と言って、そこから文書の中に図形を挿入することができるよ。」

A:「わかりました。自分でやってみます。」

このように、アドバイスは短く簡潔に行い、学生の自主学習を促すよう心がけた。しかし、Aの集中力は欠けており、課題をしながら携帯電話でメールを確認したり、何度も同じ質問を繰り返したりする傾向があった。そのため、長時間学習支援センターに滞在しても、なかなか課題が終わらない様子が頻繁にみられた。また、学習支援センターの閉室時間が近づいても課題のデータを保存しておらず、閉室時間が過ぎても退室の準備が整っていないことも多かった。授業では時間制限のある試験を受験するため、限られた時間を効率的に活用し、課題に取り組むタイムマネジメントの向上を支援する、そして集中力を保つために適切な休憩を促す必要があると感じた。

事例B (情報) 池村優一

次に、試験前に集中的に学習支援センターに来室するBの事例を紹介する。Bは筆者が担当する「情報」のクラスの学生であり、「タイピング速度試験」および「文書作成試験」の結果がクラスの平均より低い。授業は1クラス40名程度で編成されており、授業内で個々の学生に適切なアドバイスを行うことは難しい。そこで、学習支援センターに行くよう指示した。筆者は情報の授業を担当し、かつ学習支援センターでチューターとして勤務している。そのため、授業後すぐに担当学生のフォローを1対1で行えることは大きな強みでありシナジー効果を生み出している。

Bの授業中の態度や取り組み姿勢は熱心で、積極的に授業に参加している。それにもかかわらず、試験ではクラスの平均を下回っていた。学習支援センターでの個別対応を通じ、Bが時間制限のある試験に強いプレッシャーを感じていたことがわかった。また、B自身もわからない部分が明確ではなく、自分の言葉で表現することができていなかった。そこで実際にBが試験に取り組む様子をみることにした。

B:「今日の授業で返却された試験の結果が悪かったので、次の試験が不安です。」

チューター:「次の試験に向けて改善すべき点は何かと思う?」

B:「よくわかりません。」

¹本学の初年次必修科目の概要については、新垣ら(2010)、近藤(2010)、近藤・野波(2010)、毛利(2010)、中島(2010)、奥田ほか(2010)、田中(2012)を参考にされたい。

チューター：「それでは、返却した試験の内容を再度ここでやってみようか。」

B：「わかりました。やってみます。」

—学生がどのように試験問題に取り組んでいるか、様子を後ろで確認—

チューター：「文字を入力して均等割り付けを選択し、また文字を入力して均等割り付けを選択という工程を何度も繰り返しているね。文字を全て入力した後で該当部分を選択し、一度に均等割り付けを選択する方が時間の短縮になるので、試してみてください。」

B：「わかりました。そのやり方を試してみます。」

このように、自分の弱点がわからない学生が来室した場合、課題に取り組む様子を直接みることにより個々の強み・弱みを把握し、的確なアドバイスをするようにしている。B は学習支援センターで自分の問題点を明確にし、練習を重ねることで、学期末にはクラスの平均よりも高い点数をとることができた。

学習支援センターで個々の学生の習得レベルをすぐ把握できたことは良かった。ただし、チューターとして適切なアドバイスができたとしても、学生自身がそのアドバイスを活かして自ら学び、考えるなど、主体的に学習に取り組むことがなければ試験で良い結果を出すことはできない。また学生との信頼関係を構築することで定期的なセンター利用に繋げ、学生の自主学習を効果的に促進することが必要である。学生が自分の意志で利用し、また一時的な支援で終わるのではなく、継続的な支援体制を確立していく必要がある。

事例 C (情報) 柏原康人

情報では、初歩的な操作法の質問をよく受けるが、多くの学生が質問する前に教科書をみずにあるいは検索せずに質問する。操作法などの質問に対しては、教科書に載っている旨を伝え、教科書をもっている場合は一緒に確認するようにしている。教科書をもたずに課題をやっている学生には教科書を持参すること、Google などでも調べることができることを伝える。

C：「先生、表の線を太くするのってどうすればいいんですか？」

チューター：「それは、まず...」

—1 通りやり方を教える。口頭で説明したり、実際に実演したりする場合もあるが、最終的には学生にやらせる—

C：「できました」

チューター：「今言ったやり方は、教科書にも載ってんねん。教科書持ってきてる？」

C：「今日は授業ないんで持ってきてないー」

チューター：「あー 課題をやるときは教科書持ってきたほうがええで。今言ったやり方とか、授業でやった内容は基本的に全部教科書に載ってるから。分からなかったら、まず教科書を見たらええで」

—センターの教科書を見せつつ説明—

このようなやりとりになることが多いが、実際にどこまで学生が理解しているかはわからない。説明を受けたときは理解した反応を示すが、その後、教科書を参照したり調べたりしながら学習する学生はそれほど多くない。必要な情報を自分の力で探し出すことができる力を身につけさせるチュータリングが求められる。

事例 D (算数) 福嶋ゆい

授業で課される基礎学力向上テストの予習のために学習支援センターを訪れた D はこの時点で 2 年生であった。初めて D が学習支援センターに来室したのは、小数および分数のかけ算・割り算に不安があるため教員に連れられてであった。

D：「(小数の割り算の例題の、筆算をする過程で) こういう書き方で計算をするの、見たことなかったんです・・・。」

チューター：「学校の授業中に一度も見たことなかったのかな？」

D：「はい・・・小学校はちょっと、行っていなかったの・・・。」

例題を繰り返すなかで D は割り算の筆算をこれまで目にしたことがなかった(あるいは見た記憶がなかった)ことがわかった。さらに、九九の暗記に限界があること、文章問題のなかの言葉が理解できないことも明らかになった。文章問題のなかの言葉とは、例えば「母の年齢が子ども 2 人の年齢を足した年齢とまったく同じになるのは何年後ですか」という例題のうち、「まったく同じ」「何年後」の意味がわからないといった具合である。そのため文章を数式に置き換える作業工程で、何が求めるべき対象なのか、それは数字で表現が可能なのかといったことがわからず、ましてや等号を含めた記号の意味も理解していなかった。そのため、D に対しては来室のたびにチューターが解き方をマン・トゥ・マンでやってみせ、次にやることを具体

的に指示する必要があった。

D の場合は小学校に通っていない時期があったこともやりとりから確認できた。しかしこのことが自主の源泉となっていることが垣間みえた。

D:「(問題を一人で正解まで導けた後) できた・・・!
(晴れやかな笑顔) もう 1 回同じような問題を出してもらえますか?」

D:「(九九や基礎的な数学が) できないままいるのはヤバイと思うから・・・大学にいるうちにわかるようになりたいです。」

このように、D は自分自身が今の年齢や学年であれば当然あるはずの学力がないことを自覚しており、そのことに危機感をもっている。センターに通いながら「できるようになりたい」と目標設定をし、何度も問題に挑む姿は自主学习にかわりない。

この後 D は約 3 ヶ月にわたり、2 週に一度のペースでセンターを利用した。毎回のマン・トゥ・マン (もしくはそれ以上の人数) でのチュータリングにより、九九と整数同士による割り算は定着した。

D には何らかの事情で小学校に通っていない時期があるという特殊な背景がある。しかし D へのチュータリングは決して珍しい例ではない。レベル差はあれど算数・数学の基礎で困難をきたしている学生は複数見受けられる (例えば、帯分数と仮分数、小数の割り算、単位変換、百分率(%)と小数の置換など)。課題の間違った箇所やわからない箇所をリトライしようにも、前提となる九九、筆算方法、文章読解に問題があるため、自主学习とならないことは往々にしてあった。また計算の途中式や筆算の跡を残すといったテキストでは明示されていないが「暗黙の了解」として就学以降徐々に身につけていくはずの様式をもち合わせていない学生も多い。自主学习の観点から、手取り足取りという印象は否めないが、それでも学習支援センターへの来室があればチュータリングを通じて具体的な解き方だけでなく学習意欲を高め、自主学习へと導くことができる可能性がこの事例より示唆された。

事例 E (英語) 福嶋ゆい

次に英語の事例 E を紹介する。E へのチュータリングから英語のどの部分に学力的困難があるか抽出したところ、「英語の構造がわからない」という課題が浮かび上がった。

英語の課題で躓いている学生の多くは、英文の基本

構造を理解していない場合が多い。例えば、主語の種類 (I, you, he など) と述語 (be 動詞、動詞) の種類がわからず、be 動詞に関しては I が主語なら am / was が必ず付くという決まりごとを知らない。そのため穴埋め形式の文法問題ができない事例は多い。

このほか、英文構造・文法について、助動詞の用法、単数形と複数形の使い分け、加算・不加算名詞の違い、疑問文・否定文の書き換えができない事例もある。

これらの困難さのほとんどがみられた E は、これまでどのように課題に対応していたのか。それは「聞いたことのある語感かどうか」に依拠したものであった。

チューター:「(「その本はどこにありましたか」を英訳する例題に対し) “どこ”は“where”だよ。じゃあ“the book”との間に何が入るかな?“the book”がこの文では主語だから・・・。」

E:「“is”!」

チューター:「惜しいね。“ありましたか”だから、これは今のこと?」

E:「昔のこと。“is”の過去形ってこと?」

チューター:「そうそう。“is”の過去形は?」

E:「(笑顔で“わからない”という表情)」

チューター:「“w”から始まるよ。」

E:「“was”! でも、それはおかしいな。“where was”だと“w”が 2 回続くなんて変やんか。“フェア・ワズ”やで? 変やん。」

チューター:「そんなことないよ。変じゃないよ。過去形の単数だから“was”でいいんだよ。」

E は、文法上の規則より「聞いたことがある」という勘やイメージで課題に取り組んでいる。その他、“didn’t”という音はあまり馴染みがないが“didn’t”ならよく耳にした、という自身の経験から“do”を過去形に活用させるとすべて“didn’t”にしてしまうこともあった。

E は 1 年を通じ来室があった。英語の学力が向上したかは疑問だが、少なくとも英語科目の単位は取得できた。E は大学に来るたびに学習支援センターに来室することでチューターと信頼関係を形成した。その結果の 1 つとして E 自身が大学へ来ることに楽しみを見出した様子がうかがえた。またほかの科目の課題を学習支援センターでこなし、高評価を得た。

事例 F (英語) 福嶋ゆい

次に F についてである。ここでは英語の学習において、「辞書を使えない」という課題が浮かび上がった。

英語学習には辞書は不可欠である。とくに英語を苦手とする学生の多くは英単語力が弱く、辞書の使用頻度はより高くなる。しかし、辞書をひけない学生は見受けられる。What do your favorite shoes look like? この英文を和訳する場合、“look” や“like”といった意味が複数ある単語だと、どの訳語が相応しいか選ぶことができない学生もいる。加えて「学習支援センターなら辞書を使わずともわからない単語の意味を教えてもらえる」といった認識が少なからずあることも次のやりとりからうかがい知ることができる。

チューター：「辞書でわからない単語を調べてみましょう。」

F：「辞書は持ってきてない。持ってない。」

チューター：「では次回から英語の授業があったり課題をする日は持ってきましょうね。今日はインターネット辞書を検索してみましょう。(検索方法を説明) ここをクリックしたら・・・」

F：「そんなに早く説明されてもわからない。もっとわかりやすく教えて？この単語の意味を言ってくれたらいいのに。ここ(センター)に来ればすべて教えてくれるというから来たのに・・・」

このように、できるなら答えを早く教えてほしいとアピールする学生は決して少なくない。先にも述べた通り英語学習に辞書は必需品である。このような学生には辞書を引くタイミング、方法、調べたことのノートテイキングなど、事細かにチュータリングで伝える必要がある。

F も入学以来 1 年を通じて来室があった。英語以外にもプリントの扱い方、パソコン操作など、不安が残ったが英語科目の単位は取得した。

算数と英語の事例から、学習支援センターにおけるチュータリングがリメディアル、とくに基礎学力定着への支援の一端を担っていることがわかる。小学校から高校までの復習とその補完教育という意味合いが強く、大学生の自主学習には及んでいないことが多い。しかしそのなかでも、Dの事例で描かれたように学習支援センターに通うことで自ら目標設定をし、学習習慣がついていく学生の姿は、筆者を含めたチューター陣にとってこのうえなく喜ばしい。

事例 G (ライティング) 柏原康人
レポートの指導や添削をしていると、原稿用紙の使

い方を理解していない、論述、説明、感想の違いが理解できていないなど、文章表現の技法を習得していない場合がある。また、課題の完成度や技能、知識の習熟度が低いと感じることも多い。

これは担当教員に「剽窃の疑いあり」と指摘された G がセンターに来室し支援を求めた事例である。

G：「先生に剽窃になってるから直してこいって言われてん。どうすればいいかわからん。」

チューター：「あらま。先生はどこが剽窃やって言っってはったん？」

G：「なんかいろいろ言われてんけど、よく分からへんかった。でも、ほとんど剽窃になってるって……。」
—やりとりにおいて、引用と本文が交ぜて書かれているため、引用と本文を明確に分けて記述するよう指導されたことがわかる—

チューター：「えーと、多分先生は、君のオリジナルの部分と本とかネットからもってきた文章を分けて書いて欲しいんやと思うで。」

G：「え……。オリジナルの部分とかない……。」

チューター：「いやいや。全部引用で埋めてる訳やないでしょ？」

G：「引用はしてないけど、見た本の文章を変えて書いてるんです……。」

—読むと参考文献の文章がそのままではないものの表現を少し変えた状態で記述されている—

チューター：「おお。そうかー 剽窃の意味は分かるよな？」

G：「うん。人の書いた文章そのままパクることやろ？」

チューター：「そうやな。でも、他人の書いた文章をそのままパクらなくても、剽窃になるんやでー 剽窃っていうのはなー……」

—剽窃とレポート課題で求められていることについて指導—

剽窃は、授業で学生に説明されている。事実、G は「剽窃」がやってはならないことであると認識しており、授業中に剽窃について触れられていたことも覚えていた。しかし、剽窃の理解が「他人の文章を盗用すること」にとどまっており、他人の論旨、主張をそのまま自分のものとして記述することも剽窃になる、ということまで理解できていなかった。

また、論述を求められているのに、感想文や思い込みで論証のない文章になっていることが多い。添削や

対面指導などでこの点を指摘すると、「どうやったら自分の考えを論証したことになるのか」、「どうやったら剽窃にならないのか」など、実際にどうすればいいのか分からないという趣旨の訴えを耳にすることが多い。授業で学んだことが、実践できていない学生が一定数存在し、授業内のみでは表現の技能が定着しきっていないことがうかがえる。

センターではライティングチェックや文章表現のワークシートを提供しているが、これは自身の課題を自覚して克服しようとしたり、さらにステップアップを図ろうとしたりする学生が活用している。ライティング支援を行うにあたり、このように文章表現の技能を身につけスキルアップしたい学生に対し添削や対面アドバイスをすべきか、もしくは学生の自身の技能水準を省み、課題を抱える学生の自覚を促す機会を提供したり、継続的な支援としてワークショップや講座を開催したり、さらには要支援学生を抽出し、水準に達しないと思われる学生に対し継続的な指導を行うべきか。自主学習のあり方を考えれば、センターで行うべきは前者であろうが、現状を鑑みるに、基礎学力の向上には、後者のようにセンター側からの仕掛けや学生の抽出、継続的な指導・支援も必要ではないだろうか。

2.2. 夙川 C での事例

ここではレポートや卒業論文を含めたライティング支援に対応した事例を紹介する。

事例 H (ライティング) 中川和亮

ここでは授業で課される 4,000 字レポート提出までの 2 年生 H の事例を紹介する。H は、日々アルバイトに精を出していた。800 字 (4,000 字レポートの序章に相当) の課題提出期限まで時間的余裕がないにもかかわらず、何を書いていいのか全く考えが及ばない状況であった。

最初に取りかかったのは、レポートの「問い」をいかに導き出すか、という作業である。まずは、H の興味・関心から問題意識を浮上させようとした。しかし、そもそも問題意識があまりないなかで、問題意識を浮かび上がらせるのに苦労した。面談していくうちに、H は音楽を聴くことに興味・関心があることがわかった。そこで、音楽に焦点をあててみるよう助言した。

H のように、音楽に興味・関心があるものの、問題意識をもたずに漠然と聴くということは、ある意味自然なことであろう。そこで、レポートを書くうえで、

普段の「当たり前」の行為を振り返ることで「問い」に気付くことをふまえ、H の指導にあたった。

2 回目のチュータリングでは、課題の「論文型レポートのアウトライン作成」を締め切りまでに提出する必要があるにもかかわらず、アルバイトに精を出し、必要となる参考文献にもあたっていない状況であった。

「テーマが定まっていない」、「明らかにしたいことがわからない」という状況下で課題 (アウトライン作成) のチュータリングをするのは非常に困難な対応であった。前回「音楽の日常生活における効果」という大きなテーマを浮上させたものそこから先に進めることができていないことを鑑み、参考になる著書、論文と一緒に検索しながら問題となるテーマを浮上させようとした。時間的制約 (3 日後に課題提出) のなか、H に印象に強く残った文献を見つけ出せるようないろいろな角度からチュータリングをした。

最終的には、ロックに関するテーマに方向性が定まった。H はほぼ毎週来室し、「文章を書く」という点では全く障壁は取り除かれたようにみえた。なぜなら、ある日、H から「文字数がオーバーしてしまい、見直すと無駄な部分って結構ある」とのコメントがあったからである。H の目標が、「いかに 4,000 字書き切るか」から「いかに文章を推敲して仕上げたいか」に変化をきたしたのである。その結果、H は 4,000 字レポートを提出することができた。

「いかに 4,000 字を書き切るか」という H の当初の目的は達成された。同時に、H へのライティング支援は少なくとも筆者に 2 つの気づきを与えた。

1 つは、問題意識がない学生に「当たり前」の行為から「問い」を醸成させる重要性/困難さである。たまたま H は毎週足を運んだため、信頼関係を築きながら課題に取り組むことができた。しかし、「テーマが定まっていない」、「明らかにしたいことがわからない」1 回来室するだけの学生が、いかに「問い」をスムーズに醸成させうるかは、チュータリングにおける課題として浮上する。

もう 1 つは、チューターには、学生の学習への恐怖心を取り除く役割がある、ということである。H の事例でも明らかだが、当初 H は「文章を書く」ことに対し全く考えが及ばず何を書けばいいかわからないともみえる状況だった。ところが、(内容はともかく) 数ヶ月で「いかに文章を推敲して文章を仕上げたいか」まで H の「文章を書く」意識が変化したのである。

事例 I (ライティング) 柏原康人

ここでは、毎週継続して週に1日センターに来室し、卒業論文執筆の支援をした4年生Iの事例を紹介する。結論をいえば、この学生はチューターに依存してしまった。これは、一定水準に達する卒業論文を完成させようとチューターが必要以上に介入してしまったこと、学生が早々に自分で思考することを放棄してしまったことに対し有効な働きかけができなかったことによる。

I: 「先生、次何すればいいん？」

チューター: 「いや、それは自分で考えな。ここ(※第2章)では何を言うつもりやねん？」

I: 「えー なんやったっけ？先生？」

チューター: 「いや、なんやったっけって、君、分からんで書いてたんかい。」

I: 「だって、先生(※指導教員)がそうやれって言ったから」

チューター: 「いや、先生が君の卒論書いてるわけやないんやから君が自分で考えな。」

I: 「えー 分からない。先生考えてやー」

チューター: 「いやいやいや。何言ってるの。君の卒論やる。まず、第1章で何を言おうとしてん？」

—その後、卒業論文で何を論じるのか一緒に整理—

Iは、指示を与えると指示内容の作業は(精度は低いものの)行う。そのため、当初は作業内容の指示に自分で考える余地を徐々に増やし、自分で考えさせるように仕向けていこうと考えていた。しかし、Iは卒業まで一貫して「先生の考えたことをそのとおりにやる」という姿勢を崩さず、チューターもそのような姿勢から自律した学習へ学生を導くことができなかった。自分で考えることを放棄した学生に対し、自ら思考し学んでいく工夫が足りず、有効な支援を行うことができなかった。またIは、他のチューターから卒業論文の心配をされても「この先生(筆者)にみてもらっているからええねん」「卒論はこの先生(筆者)とやるから今日はやらない」と他のチューターが卒業論文をみることを半ば忌避していた。「卒論みてもらってるか?」「他のチューターさんにもみてもらいなさい」と促すものの、本人が聞き入れることはなく、結果として依存が強まった。突き放すでもなく、適切な距離をとり、指導すべき点を指導していく必要があった。

事例J(ライティング) 中島 梓

最後に、卒業論文執筆支援をめぐる3年生Jの事例を取り上げる。学習支援センターを訪れ、卒業論文の

支援を求めてくる学生の大半は、そもそも修得単位数が足りず、卒業論文のテーマも一向に決められず、何をどのように進めればよいのか思い悩む学生たちである。そのような学生に対しては、当面、卒業論文執筆よりも、まずは学習支援センターにこの学生を通わせ学習習慣をつけさせることが支援の中心になる。

Jは、当初は大学にまじめに通う学生であった。しかし、2年生になり、授業が本人にとって心理的負担になり始めた頃から、Jは徐々に成績全般が振るわなくなった。3年生になりゼミに所属して以降も、Jは修得単位数が足りずに多くの科目を履修しなくてはならず、結局はそれら科目の大半の単位も落としてしまい、履修科目のうちひとつでも単位を落とせば4年間での卒業が叶わなくなるという状況にまで追い込まれていた。

卒業が不安になり、Jが学習支援センターを訪れた。Jに対してチューターは、まずは他愛も無い対話を繰り返すことからチュータリングを開始した。Jの緊張感を取り除き、学習支援センターへの来室を習慣づけさせることが狙いであった。そうしてJとの対話を繰り返す中で、Jの性格や特性、置かれている状況を捉えたいうえで、チューターはJに対して2つの目標を課した。1つは各授業を3回以上は休まないこと、もう1つは履修している各授業の課題レポートを全て期限内に提出することである。

このように、いきなり卒業論文にとりかかるのではなく、まずはJが多少の努力をすることによってクリアできそうな目標を設定し、一定期間チューターの管理・指導の下でJに学習を進めさせた。すると、Jは履修していた科目の単位を全て修得でき、かつ、ほとんどの科目において、本人の予想を上回る成績を収めることができた。

このことはJにとって、この調子で頑張れば4年間で大学を卒業できるかもしれないという希望、卒業論文執筆に対する意欲の芽生えに繋がった。それに伴い、チュータリングの形式もチューター主動からJ主動へ、すなわち、チューターがJに話しかけ目標提示を行うことから、Jがチューターに話しかけ、自ら目標を立てる側へと徐々に切り替わっていった。また、チューターとの対話を通して、ゼミで学んでいることと自身が住む地域とを関連付け、Jは自らテーマを見つけ出し、週末を利用して資料収集やフィールドワークに励むようになったのである。

現在も、Jは学習支援センターを定期的に訪れ、卒業論文執筆作業に励んでいる。Jは、今ではチューターの

力をほとんど借りず、黙々と論文執筆作業を進めている。チューターは、時折 J が書きあげたところまでの卒業論文の表現面や論理矛盾の確認を行う程度である。順調に執筆が進んでいるかどうかを見守ることが、J への中心的支援になっている。

この事例のように、大学生活を送るうえで、ある時点で躓き、それによって自信を喪失し袋小路のような状況に陥ってしまう学生は決して少なくない。そのような場合、学生は一定期間チューターの管理・支援の下で学習を進め、まず学習姿勢を立て直すことが重要になる。その期間をどの程度要するかは、学生ごとに異なる。しかし、それがひとたび軌道にのり、学生が徐々に自信を取り戻せれば、大半の学生は次第に自立的学習姿勢を身につけ、研究テーマを自ら見つけ出し、卒業論文執筆にも意欲的に取り組むようになる。

また、学生が継続的に学習支援センターへ来室するようになって、チューターが学生個々の特性を把握し、この学生に応じた適切な学習プランを提案してあげられなければ、この学生を受動的な学習姿勢から自立的な学習姿勢へ導くことは難しい。仮にプランを誤れば、学生がチューターに依存する状態を作ってしまうことにもなりかねない。

学習支援のあり方は、個々の学生の性格や特性によって異なるため、マニュアル化できるものではない。チューターには知識以上に、観察力や洞察力、そして、臨機応変さが求められるといえるだろう。

3. 考察

上記の支援事例は、センターの事例の一端であることはいままでもないものの、いずれも代表的な取り組みである。各事例には、自主学習の支援について重要なポイントが複数かつ重なり合いながら含まれている。ここでは各事例をふまえながら、動機づけと学習方略の2側面(e.g., 伊藤, 2009)に着目し、自主学習支援のあり方について示唆をまとめる。

3.1. 動機づけへの関与 — 学習習慣の確立

学習を進めるうえで、学習を自ら動機づけ、プランニングし、目標を設定することが必要である(Zimmerman, 2013)。多くの事例に挙げられたことの1つが、学習習慣の確立のサポートである。中島(J)の事例にある通り、本来の目的(卒業論文、レポート作成など)以前に、課題を期限内に提出する、授業に出席するなどの基本的な学習習慣の確立のサポートが求

められることは多い。福嶋(D)の事例からも、一定のペースでの継続した利用と学習時間の定期的な確保の重要性がみてとれる。中川(H)の事例も、毎週という継続した対応が必要不可欠であることを示している。

こうした定期的な利用による学習習慣の確立には、チューターとの信頼関係を構築することが必要である。他愛もない話や彼らの興味・関心を引き出しながら関係を形成していくことは、メンタリングとしても機能する。福嶋(E)にあるように、英語の学力の定着には疑問が残るものの、関係性をきっかけとする継続した利用がEの学びの動機づけとして駆動したことは事実である。

一方、柏原(I)の事例にもある通り、関係性がかえって依存を強めてしまうという懸念も確かに存在する。しかしながら、関係を構築したチューターによる積極的な介入は、本来の自主学習とはいえずとも、学習習慣の形成には効果的といえる。

目標とする水準は学習習慣の確立にとどまるといえる。しかしこれは学習の足場作り(スキップオールディング)として極めて重要な意味をなす(Schunk & Zimmerman, 1998 塚野他訳 2007)。彼らの学習習慣が確立されたのち、学習のプランニングや目標設定などのステップに進むことになる。

3.2. 学習方略への関与 — 他律から自律へ

次に自ら学習を進めるために必要となるのが学習方略の習得である(Zimmerman, 2013; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)。例えば自らの理解度や出来具合、つまづきをモニタリング・評価したり、なぜ間違ったのか、自分がどこからわからなくなっているのかを確認し、わからない箇所を自ら調べたり、あるいはチューターにどこがどうわからないのかを質問・相談したりするなどである(e.g., 市原・新井, 2006; 伊藤, 1996; Newman, 1990; Pintrich & De Groot, 1990; 瀬尾, 2005, 2007)。これらを通じ自分に合う方法で学習を進める。

しかし各事例にあるように、できるなら早く答えを教えてほしいと他律的に援助を求める学生は少なくない。これは彼らの学習の源が初歩レベルにあることを意味する。初歩レベルの学生は目標が曖昧でありプランニングすることなく課題に取り組み、受動的なフィードバックを求めがちになる。またレベルアップや挑戦を避けがちである(Schunk & Zimmerman, 1998 塚野他訳 2007)。学習の源を他律から自律へ転換させる観点から各事例をふりかえる。

池村 (A)、柏原 (C)、福嶋 (F) は、わからない箇所の調べ方 (辞書の引き方、調べ方など) を教え、その後問題を 1 人で解決できるよう促している。わからないときに端的に答えを求める援助要請ではなく、「どこを調べればよいか」という援助要請がなされた場合、彼らが自律的になったことを意味する。その際池村 (B) も指摘するように、援助要請があるときのみならず、適宜様子を観察することが必要である。

池村 (B) の事例はつまづきを明確化させる支援といえる。他方、集中や注意の制御、限られた時間を有効に使うタイムマネジメントへのサポートも必要なことが池村 (A)、中川 (H) の事例からうかがえる。柏原 (G) の事例は、授業で学んだ内容の復習やふりかえりを促す支援である。授業で説明された知識や内容は他者に説明することで、より定着する。

ここまで 3.2 節では主に伊丹 C における初年次を対象とする支援を中心にみてきた。初年次のチュータリングが、学習方略を学ぶうえで必要であることがわかる。夙川 C でのライティング支援は、学生の知識・理解水準を適宜把握しながら行う必要がある。この難しさは中川 (H) と柏原 (I) の事例に顕著である。2 つの事例に共通する点は、他者の指示に依存し自らの問いや関心に基づく論述ができない点にある。この点は柏原 (G) も指摘するように、初年次におけるライティングの基礎を身につける重要性を示唆する。とはいえ、内容の如何を問わず、他者の指示に従うのみであったとしても、その成果により文章を書き切る、完成させるという達成感を味わうことがその後の動機づけとなるのであれば、他律的な支援がなす役割は大きい。これは福嶋 (D) や中島 (J) の事例からも明らかである。

3.3. 総括

自主学習支援に必要なチュータリングのあり方を、動機づけと学習方略の 2 側面から示唆した。最後に、チュータリングの介入と保留の調整について、今後の課題を述べる。

福嶋 (D)、柏原 (G)、中島 (J) にもあるようにチュータリングには学生の背景や特性、理解水準に応じた支援が求められる。加えて同じ学生に対する支援のあり方も柔軟に変容させる必要がある。例えば、学生の特性をタイプ別に分類し、特性ごとに理解度や進捗状況の見極めを明確化することができる。これにより、チューターによる積極的な介入と、学生自らの意志による学習をサポートする保留の分岐点を知ることがで

きる。つまり、あるタイプの学生がどのような反応を示したときにどのような支援が必要であるかが策定できる。学生の特性や理解度、進捗状況に応じた介入と保留の調整である(e.g., 三輪・寺井・松室・前東, 2012)。

本稿の事例には挙げられなかったが、介入と保留の調整が機能しない場合、学生に認知的負荷 (Extraneous Load) が生じる(Sweller, Van Merriënboer, & Paas, 1998; Van Merriënboer & Sweller, 2005)。この負荷は学習を難しくする。この際、積極的な介入を行うことで負荷は減少する。本稿の事例はいずれも、チューターが積極的に介入し彼らの負荷を減少させていた。認知的負荷の点からも、介入と保留の分岐点を正確に見極める必要がある。

学生 1 人ひとりに最適な支援のあり方の策定をもとに、動機づけと学習方略への関与を有機的に循環させ自主学習を促すことを今後の課題として挙げ、本稿を締めくくる。

参考文献

- 新垣 円, 本田直也, 近藤伸彦(2010) 情報活用能力育成に繋がる授業運営要因の分析. 大手前大学 CELL 教育論集, 2, 17-22.
- 市原 学, 新井邦二郎(2006) 数学学習場面における動機づけモデルの検討. メタ認知の調整効果 教育心理学研究, 54, 199-210.
- 伊藤崇達(1996) 学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係. 教育心理学研究, 44, 340-349.
- 伊藤崇達(2009) 『自己調整学習の成立過程 学習方略と動機づけの役割』 北大路書房, 京都
- 近藤伸彦 (2010) 初年次必修科目「情報活用」授業運営モデルの組織的な開発と実施. 大手前大学 CELL 教育論集, 2, 31-34.
- 近藤伸彦, 野波侑里 (2010) 「日本語表現」の「話す・聞く」授業を振り返って(事例報告). 大手前大学 CELL 教育論集, 2, 7-14.
- 三輪和久, 寺井 仁, 松室美紀, 前東晃礼(2012) 学習支援の提供と保留のジレンマ解消問題. 教育心理学研究, 62, 156-167.
- 毛利美穂 (2010) キャリア教育における日本語表現科目の役割. 大手前大学 CELL 教育論集, 2, 35-42.
- 中島彰子 (2010) 初年次教育における G-TELP を用いた到達度測定の有効性. 大手前大学 CELL 教育論集, 2, 43-46.
- NEWMAN, R. S. (1990) Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of*

Educational Psychology, 82, 71-80.

奥田雅信,近藤伸彦, 野波侑里, 本田直也,石毛 弓 (2010) 大手前大学における初年次教育の取り組み (報告). 大手前大学 CELL 教育論集, 2, 1-6.

PINTRICH, P. R., & DE GROOT, E. V. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

SCHUNK, D. H., & ZIMMERMAN, B. J. (Eds.) (1998).Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice. Guilford Press, New York.

瀬尾美紀子(2005) 数学の問題解決における質問生成と援助要請の促進 : つまづき明確化方略の教授効果. 教育心理学研究, 53, 441-455.

瀬尾美紀子(2007) 自律的・依存的援助要請における学習観とつまづき明確化方略の役割: 多母集団同時分析による中学・高校生の発達差の検討. 教育心理学研究, 55, 170-183.

SWELLER, J., VAN MERRIENBOER, J. J., & PAAS, F. G. (1998) Cognitive architecture and instructional design. *Educational psychology review*, 10, 251-296.

田中紀子(2012) 1 年次英語から 2 年次英語へ. 大手前大学 CELL 教育論集, 3, 29-39.

中央教育審議会(2008) 学士課程教育の構築に向けて (答申). 文部科学省

中央教育審議会(2012) 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて ―生涯学び続け、主体的に考える力を

育成する大学へ― (答申). 文部科学省

VAN MERRIENBOER, J. J., & SWELLER, J. (2005) Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educational psychology review*, 17, 147-177.

ZIMMERMAN, B. J. (2013) From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48, 135-147.

ZIMMERMAN, B.J., & Martinez-Pons, M.(1990) Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

SUMMARY

In this paper, we discuss the development of self-regulated learners based on cases reported by tutors. It is the purpose of the Otemae University Learning Support Center to facilitate the self-regulation of a learner. In one-to-one interaction between students and tutors, five tutors reported experiences about what kind of change happened and what kind of growth could be seen. In addition, we examine what kind of difficulties were present, and why the difficulty was caused.

KEYWORDS: LEARNINGSUPPORT, TUTORING, SELF-REGULATEDLEARNING