

◆4章 「場」と意欲に関する仮説◆

1 「場」と意欲に関する仮説に求められる条件

以上、心理学を中心とした意欲研究と、教育方法研究において、「場」という概念がどのように扱われてきたかを概観してきた。そこから、中学生における「場」と意欲の関係を考察するに際して求められるいくつかの条件が明らかとなってきた。

以下四点は、いずれも「場」と意欲に関する仮説形成に際して欠くべからざる条件といえるものであり、仮説形成の基盤として重視したい。そして、我々はここから次の二つの仮説を導くことができる。

- ①意欲の検討に際しては、子どもの精神世界における複雑で多重的な出来事をダイナミックかつ簡潔に記述する必要があるが、それには目標という概念が有効であることが明らかとなった。
- ②教室という集団的な学びの「場」には、学習を進展するという本来の目標の他にも複数の潜在的目標が埋め込まれており、いずれの目標が顕著となるかによって、子どもたちの意欲なり行動は大きく変化してくることが明らかとなった。
- ③従来の子どもたちの学びの「場」は多分に固定的な定型的枠組みの範囲内で構成されてきたが、近年の空間、時間、教授組織といった様々な学習環境の拡張、変化に伴い、学びの「場」も大きくその構造を変化させ得ることが明らかとなった。
- ④教室という集団的な学びの「場」にはいくつかの可能な意味があるが、個人の個性的成長と集団過程の充実に両立している場合のみであることが明らかとなった。

2 第一の仮説・「場」が持つ四つの目標構造

第一の仮説は、子どもたちの持つ学びの「場」は、次の四つの目標構造のいずれかをとるのではないか、そして目標構造によって子どもの意欲のあり方は大きく異なってくるのではないか、というものである。

①個人的目標構造

全く個人的に展開される学習の進展が目標である。この目標構造は完全な個別学習形態において典型的だが、到達度評価や個人内評価といった非競争的な評価環境を持つ一斉指導においても生じやすい。

一斉指導の場合には「場」自体は集団的なものであるが、目標の効率的実現のためには、相互に関係を持たず、各個人が全く孤立した状況で空間的「場」のみを共有していることが望ましい。先に述べた学習手段の形式的共有に相当する事態であり、形式的には集団として組織されていても実質的には集団の程をなさない。

「場」における個人の感情経験は内省的で淡々としたものである。自己への没入に伴う他者への無関心がその最大の要因であり、対人的・社会的感情は積極的には意図されない。社会的促進の項で述べたように、それでも若干の影響はあるが、目標の実現を第一義と考えるならば、それは決して望ましいものではない。その意味では、物理的にも他者が存在しない、完全な個別学習形態の方が有利である。むしろ、この目標構造に特徴的な感情経験は、一切の対人相互作用のないところからくる孤独の味わいやリラククスといったものである。もともと、実際にはそのような徹底的に自己を深く内省する経験が、かえって他者への共感的理解や他者存在の意味の感得を誘発するといったこともあり、それ自体は中学生の感情経験として貴重であり望ましいものである。

個人的目標構造は、学校の学びの「場」における目標構造としては特殊な感じがするが、学校を離れて以後の学びの「場」としてはむしろ標準的なものの一つであり、例えば職業的学習者である研究者は日常的にこの個人的目標構造の中にいる。

したがって、学習は時に過程を重視した深い追究や主体にとつての意味を求める本来的なものとなるが、これを実現するためには自身の学習過程をモニターし、自己吟味や自己省察をすることが不可欠である。しかし、多くの中学生ではこのようなメタ認知能力がまだ未成熟であり、適切に自己の学習過程を制御できない。現実には単に暗記するとか受け身的に理解するといった、結果重視の学習になることが多い。集団学習の場合には、この部分を対人的コミュニケーションが補完することになるが、それを欠く点に、中学生の学びの「場」における個人的目標構造の大きな問題が横たわっている。

②競争的目標構造

競争関係にある他者に打ち勝つこと、ないしは他者と比べて有能であるという対人的自己イメージを維持し、さらに高揚することが目標である。この目標構造は、相對評価のような競争的な評価環境を持つ一斉指導において生じやすい。

この目標構造の下では、学習の過程や主体にとつての

意味といったことは一切関心事ではない。すべての意識は点数や順位といった学習の形式的結果に集中し、子どもの学習行動もそれへ向けて戦略的に調整、実行される。時には、実質的な学習成立の有無とは無関係に結果指標における優越が目指されることもある。様々な受験技術の習得や、極端にはカンニングや替え玉受験等の不正行為も、競争的目標の実現という意図が生み出す行為として解釈できる。

「場」における個人の感情経験はとげとげしく殺伐としたものである。他者への敵外心がその最大の要因であり、それと裏腹の孤立感や高い不安といった感情が特徴的なものである。

競争的目標構造は社会生活のあらゆる局面に存在するものであるが、学びの「場」の目標構造としては、学校を離れて以降はほとんど出会わないものであり、現在の学校文化に特徴的なものである。

③集団的目標構造

集団の維持と機能の増進、拡大、所属集団の他集団に対するそれらの優越の実現が目標である。この目標構造は、すでに学習場面ではほとんどみられないが、班や学級対抗の行事活動、部活動などにおいては今日でも生じやすいものであり、広い意味で中学生のもつ「場」と意欲の関係を考えるには忘れることのできない目標構造である。

この目標構造の下では、活動の過程や個人にとつての意味といったことはさほど重要ではない。一切の関心は集団的な成果にあり、各個人の行動はそれを効率的に実現すべく組織的、手段的に割り付けられるのが理想である。

「場」における個人の感情経験は熱狂的で、高じるとアナーキーにさえなる。強い一体感や興奮といった感情が特徴的なものであるが、そこには自覚された責任主体としての個人はなく、表面的な連帯感や実質的な核をもたない不安定なもので、他者への関心も全く手段的で浅薄なものである。

④協同的目標構造

集団を構成するすべての個人の学習の進展が目標である。この目標構造は、いわゆる「聞き合い」の授業など、協同的問題解決を基調とした集団学習事態において生じやすい。

この目標構造の下では、集団それ自体は手段ないしは単なる形態であるが、そこにおける集団過程の充実は個人の学習の進展と相即的關係にあり、その限りにおいて重視される。対人関係は学習の進展において互恵的、相互促進的なものであり、個人主義的でありながら他者への関心も相互に目的的である。

「場」における個人の感情経験は適度な高揚と心地好いおどろきに満ちている。連帯感はあるが、個人を拘束するものではなく、時にはその「場」から一定の距離をとることも可能である。個人の自由意思による「場」への参加という要素が、この目標構造にくつろぎという感情を伴わせている一因である。

構成員の最大の関心は第一に学習の過程を楽しむことに、第二にその先により納得のいく暫定的結論を生み出

すことにある。学びの一層の進展自体が目標である以上、過程こそが重要なのであり、結果は二の次である。それどころか、時には結果と呼ぶべき状態をそもそも求めていないような追究の姿さえみられるのが、この目標構造の大きな特徴である。

以上、四つの目標構造を示したが、その学びの「場」がいずれの目標をどの程度持ちやすいかによって、意欲の高さ、学習行動のあり方、他者への関心の強さとあり方、学習の質、そこにおける感情経験等は大きく変わってくるのではないだろうか。なお、それぞれの特徴は、表2のように整理することができる。

表2 「場」が持つ4つの目標構造の特質

名 称	学習の特質	他者との関係	感情経験
個人的目標構造	過程重視 (結果重視)	無関心	孤独の味わい リラックス
競争的目標構造	結果重視	敵外心	孤立感・不安
集団的目標構造	結果重視	手段的関心	一体感・熱狂
協同的目標構造	過程重視	目的的関心	連帯感・くつろぎ

3 第二の仮説・学習環境と目標構造

第二の仮説は、その「場」が持ちやすい目標構造は、「場」を構成する学習環境の特質の観点からよりよく整理できるのではないかと、いうものである。

先に四つの目標構造について述べるにあたって、各目標構造が典型的に生じやすい授業形態についてもふれたが、実践的に「場」を生み出していくことを考えると十分な分析とは言い難い。さらに構造的で現実的な、実際の授業づくり、学校づくりのよりどころとなる、いわば実践原理の水準での記述が求められよう。この課題に学習環境の視点からアプローチしてみるとどうなるか、というのがこの第二の仮説である。近年の学習環境の拡張・変化をふまえた時、従前のものも含めて、現存する様々な学習環境は次の三つのタイプに分類、整理することができないのではないかと。

①伝達型学習環境

教材・知識・文化などは、すべて教師を介して天下りの、一方的に子どもたちに供給、伝達される。これは、図8のように図式的に表現することができる。子どもたち相互の関係は自発的なものではなく、やはり教師によって制御されたものである。このような学習環境は、特に明確な意図がなくとも、限られた教材やメディア、一人の教師、閉ざされた教室という伝統的な道具立てから必然的に生み出されるものであり、ある意味で避け難いものである。このような特質を持つ学習環境は、競争的ないしは集団的目標構造を生みやすい。あるいは評価システムが非競争的なものであれば、個人的目標構造をもたらす可能性もある。

図9 個別型学習環境

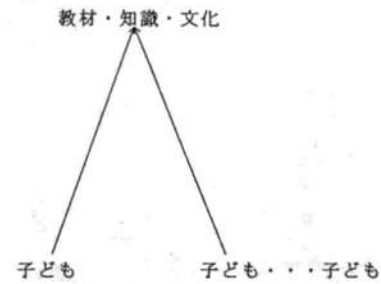


図8 伝達型学習環境

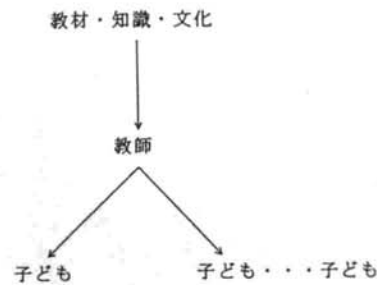
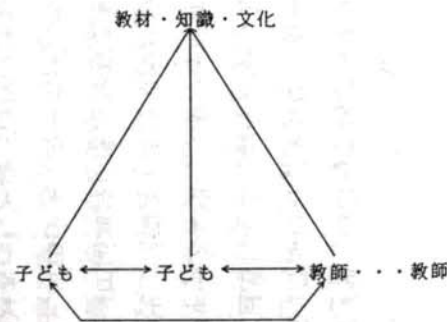


図10 協同型学習環境



以上、三つの学習環境のタイプと、それぞれが持ちやすい目標構造について述べた。ここで第一の仮説と第二の仮説を総合すると、「場」と意欲について次のようにまとめることができる。すなわち、学習環境の特質が、子どもたちがもつ学習の「場」の目標構造を規定し、これが意欲のあり方や学習の質に影響するのではないかと考えられるのである。

次章では、この仮説をいくつかの実践事例によって検証し、そこから今後の中学校に求められる「場」のあり方について検討を加えることにする。

②個別型学習環境

子どもたちは教材・知識・文化などに直接アクセスできる。これは図9のように図式的に表現することができ、子どもたち相互の関係は特にはなく、あるいは意図的に相互に孤立させられている。このような学習環境の典型的イメージは二つある。一つは、CAIを用いたプログラム学習のような静的で受動的な個別学習システムであり、今一つはオープン・システムにおける一人学びのような動的で能動的なシステムである。いずれのイメージにせよ、教師の存在が大きく撤退し、学習を個人的に最適化するための豊富な教材やメディア、個人が専有できる十分な空間、柔軟なスケジューリングといった要素が不可欠であろう。このような特質を持つ学習環境は、個人的目標構造を生みやすい、というかそもそもその出現を意図している。

③協同型学習環境

子どもたちが教材・知識・文化などに直接アクセスできる点は、個別型と同様であるが、さらに子ども同士の関係、教師との関係が自発的、協同的なものとして想定されている点が異なる。これは図10のように図式的に表現することができる。子どもたち相互の関係は完全に自発的なものであり、各個人の個性的成長に対して相互促進的、互恵的なはたらきかけあいのなされることが望まれている。教師の位置は側面支援的なものであるが、時には子どもと同一の地平に立ち、教材・知識・文化とともに追究することもある。このような学習環境は、豊富な教材やメディアの提供はもとより、柔軟な時間的、空間的保障、教授組織の拡張を当然のこととして必要とする。また、協同型学習環境は、先の個別型学習環境をサブ・システムとして要求する。まずは個人が十分に教材・知識・文化などと関わる環境が必要であり、その結果個人が一定の暫定的結論を得た後に、協同型学習環境が実質的に機能するのである。このような特質を持つ学習環境は、協同的目標構造を生みやすいと思われる。