

ウロドコウスキー：学びを動機づける学習環境を創るには

学びを動機づける学習環境を創るには

レイモンド J. ウロドコウスキー

宮崎 朗子 訳

Creating Motivation Learning Environments

Raymond J. Wlodkowski,

Roko MIYAZAKI (tra.)

今日、企業研修、大学の授業、オンライン学習、エルダーホステルの講座をはじめとするフォーマルな学習は、ほとんどの成人にとって生活の一部となっている。現代社会に生きる成人は、生涯教育の途上にいると言える。科学技術の発達により指導のツールは変わっても、指導者が目指すところはほとんど変わっていない——成人の学習を支援することである。しかしながら、成人が社会の中で文化的にいかにも多様であるか、またその視点、経験、理解の仕方がいかにも多様であるかということが明らかになるにつれ、多様性という課題ははるかに大きなものになってきている。効果的な学習を行うには、指導者も教育機関もこの驚くべき多様性を考慮しなければならないということが認識されるようになった。

成人学習者間に存在する相違を考慮して、全ての成人の学習を支援するにはどうすればよいのか？ この章ではその原動力とも言える「動機づけ」を取りあげる。全ての成人が自分の世界を意味あるものにし、意義を見出し、価値があると判断したことに対して成果を挙げたいと思っている。このことが学習を動機づける原動力となっている。効果的な指導の鍵は、この生来の性向を発達、促進させることである。この性向は、経歴や社会的立場に関係なく全ての成人に見られ、成人が抱える重要な問題を解決するために必要とされる能力なのである。

文化は、日常生活のあらゆる面に浸透している言語、信条、行動が深く染みついて混ざり合ったものであるから、動機づけに非常に大きな影響を与えるということは知られている。事実、今日の社会学者は、認知プロセスを本来文化的なものであるとみなしている (Rogoff & Chavajay, 1995)。私たちが思考する時に使用する言語やコミュニケーションの方法を、文化的実践及び文化的コンテクストから切り離すことは出来ない。Vivian Gussin Paley (1990, P. vii) が述べているように、「特性の一覧には当てはまる者などいない：毎日の出来事のコンテクストの中で自分独自の物語を展開していくことによってのみ、私たちは認識される。」

この章では、成人を学習へと動機づけ、そしてそれをいかに効果的に高めていくかに焦点をあてる。学習は本来、情報や経験から意味を構築していく、活動的で、通常は意志に基づいているプロセスである (Lambert & McCombs, 1998)。動機づけは、人に生まれつき備わっている、到達目標を目指すエネルギーを導きだす能力である。人は目的意識を持っている。人は常に学習している。そして特に骨の折れる作業課題に取り組む時には、学習への意欲がわくも

のである。注意すること、集中すること、努力すること、想像することは、学習に必要な動機づけのプロセスであり、人のエネルギーによって支えられている。これらは共に働き、私たちがこの世の中を理解していくための継続的な原動力となっている。

人のエネルギーに限界があるように、動機づけにも限界がある。永遠に努力し続けられるわけではない。注意が散漫になることもある。疲れることもある。気が変わることもある。学習への動機づけが出来なくなる瞬間もある。部屋が暖かすぎたり、テストの点が悪かったり、議論がつまらなかったり、例が適切でなかったり、急な頭痛に襲われたり、楽しい夜を過ごす約束があったり、と学習への興味が一瞬にして消えてしまう出来事も起こりうる。これに加えて、多様な文化的背景を持つ人々は、多様なニーズや視点を学習環境に持ち込むということも考慮しなければならないとなると、成人を教えるということがいかに難しいかということがわかる。

私たちはこの課題に取り組み、文化的相違が学習にもたらす豊かさを尊重しながら、多様な学習者に対応できる指導モデルを開発してきた。ここでは、成人を教えることにそのモデルを適用する。「文化的相違を考慮して教えるための動機づけの枠組み (Wlodkowski & Ginsberg, 1995)」は、個々の動機づけと文化とは切り離すことができないとの信念に基づく、教えるための、そして指導計画を立てるためのモデルである。この本では、全ての学習者が、内発的に動機づけられる学習を経験できる、教育のアプローチを提供している。最近の研究では、中等教育 (Ginsberg & Wlodkowski, 2000; French, 2001) や中等後教育 (Wlodkowski, Mauldin & Gahn, 2001) においても、これが適用できることが示されている。

ここではまず、学習と動機づけ、文化、そして成人であることとの関係性について述べる。その後、動機づけの枠組みを概観し、指導者が多様な成人学習者の動機づけを高めるための方法を考案し、実行するための骨子へと論を進めていく。

1. 成人学習と文化と内発的動機づけ

Brookfield (1996, p. 379) は、成人学習には、文化的相違を視野に入れた考察が必要であると強調している：「階級、文化、民族、個性、認知スタイル、学習パターン、生活経験、性別の違いは、学習者が成人であるとか子どもあるいは青年であるとかという事実よりもはるかに重要である」。内発的動機づけの理論の多くは、文化が学習に与える影響を重要視している。一連の動機づけの理論によれば、好奇心があること、活動的であること、思考や行動を始めること、経験から意味を見出すこと、価値があると判断したことに対して効果を生み出すことは、人が生まれ持つ性質の一部である。こうした動機づけの原動力は、文化に関係なく私たち全ての中に存在する。自分の価値観や視点と照らし合わせてみて、自分の行っている学習が意味のある重要なことであると分かれば、成人のやる気は増大する。成人は学習したいのである。水中から浮き上がってくるコルクのように、彼らの内発的動機づけは湧き上がる。環境がそうさせるのである。内発的動機づけは誘発されるものである：その文化において人々が重要であるときみなすことと関連した環境によって呼び起こされるエネルギーなのである。

動機は感情に大きく支配される。感情は文化を通して社会の影響を受けている。そして感情は作業課題の実行に影響を与える。つまり学習者への動機づけに、目に見える形で影響を及ぼ

すのである。たとえば、作業課題をおこなってストレスを感じて止めてしまう人もいれば、その作業課題に楽しさを感じて継続する人もいる。また、ストレスを感じても更に強固な意志を持って作業課題を続ける、異なった文化的信条を持つ人もいる。それぞれの文化において、新奇なもの、危険、チャンス、満足の定義や適切な反応の定義は異なるから、ストレス、楽しさ、決意を誘発するものは文化ごとに異なるかもしれない (Kitayama & Marcus, 1994)。このように学習活動に対する反応は、その人の文化を映し出すものとなっている。

このことからわかるように、私たちが全ての成人を効果的に教えるためには、文化的相違を考慮して教える必要がある。学習者が何かを行う内的な論理が私たちの論理と一致しないとしても、それは現に存在しているのである。成人の視点を理解するためには、コミュニケーションや配慮が必要である。学習のリソースを理解し共有することを通してそれを実行すれば、学習への更に大きなエネルギーを共に生み出していくことができる。この点で、宗教、神話、民族的背景、地域の仲間や同僚のグループ内での決め事は、動機づけへの強大な力になると言える。成人の学習に対する反応は、こうした複雑さを反映しており、成人と関わる指導者は柔軟で思慮深くあることが要求される。

アメリカには、動機づけの面からも説得力のある、成人であることの規準が2つある。まず、成人とは労働者、配偶者、親、市民、兵士のような社会的役割を果たす者である。第2に、成人とは自分の生き方に本当に責任を取れると認識している者である。責任が、成人の動機づけを語るにあたっての判断基準となっている。ほとんどの文化において、成人は自分の行動に対して子どもよりも責任を持つとされている。このことは成人にとって避けられない事実である。家族、仕事、教育などに関連する組織は、成人としての責任を教え込んでいるので、成人は非常に実利的な学習者である。彼らは職場や家庭などの実生活において、自分がより良く、より効率的になるために役立つことを学習したい。従って、成人は指導者に対して口を揃えて言う。「私の時間を無駄にしないで下さい」と。

2. 文化的相違を考慮して教えるための動機づけの枠組み

全ての成人に平等な学習機会を提供するためには、文化的相違を考慮して成人を教えることが必要とされる。文化的相違を考慮して教えるための動機づけの枠組み (Wlodkowski & Ginsberg, 1995) は、異なった文化に対して敬意を表し、多様な成人が納得できる学習環境の中で、共通の文化を生み出すことを可能にする。枠組み (図7. 1 参照) は4つの重要な動機づけの条件を組み合わせたもので、それらが一緒になって文化的に異なる成人学習者に内発的動機づけをもたらす。

主となる4つの条件は、多くの学説の応用研究を基にしている (Wlodkowski, 1999)。指導者と学習者は協力して学習環境の中でこれらの条件を満たし、それを高めていくことができる。以下にその条件を示す。

1) 包括的な学習環境を確立する

指導者と学習者が互いに尊重し合い、連帯感のある学習の雰囲気を作り出す

2) 学習態度を改善する

社会との個人的なつながりや選択を通して、学習経験を好意的に受け入れる気質を創り出す

3) 学習の意味づけを高める

学習者の視点や価値観を考慮し、学習者がやりがいを感じる、配慮に富んだ学習経験を創り出す

4) 有能感を生じさせる

学ぶ価値があると思って学んでいることに対して、学習の効果が表れていることを学習者が理解できるようにする

これら4つの条件は、学習への内発的動機づけを高めるために重要である。これらの条件は共に働き、学習者や指導者に影響を与える。瞬時的に発生することもあれば、長期間にわたることもある。人々は動機づけの影響をポリリズム的に経験する。つまり、意識、無意識の両レベルで混じり合う現実が、同時に統合された結果として動機づけが起こるのである。たとえば、自分が尊重されたことのある講座が行われる部屋に足を踏み入れるとする。その部屋への潜在意識はポジティブなものである。また、学習している内容が自分に関連がある、自分の仕事に役立つとわかっている場合には果敢に取り組めるものである。従ってこの講座における学習への動機づけは強くなる。受講しようとする理由はひとつではない。認知、感情、行動の結果と言える。そしてこれらをお金、社会的活動、指導、実施される講座の内容から切り離すことは出来ない (Lave, 1988)。反対に、この講座で自分が尊重されなかったという記憶が蘇ってきたと想像してみよう。動機づけの点からいうと、この講座におけるすべてのことが変わってしまうであろう。

私たちの生活は一瞬一瞬の積み重ねである。知覚と行動は共に起こり、それぞれ作用しあっている (Bredo, 1994)。しかしそのような複雑な相互作用が起こっても、学習の動機づけを高めることができる条件がある。成人の学習への動機づけを引き出すにあたり、それぞれの条件がいかに重要であるかを理解するために、文化的相違を考慮した動機づけの枠組みにおける4つの柱となる条件をさらに詳しく見ていく。

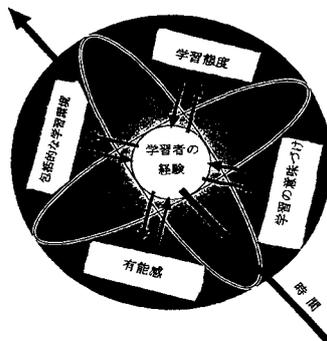


図7.1 文化的相違を考慮して教えるための動機づけの枠組み
(Wlodkowski & Ginsberg, 1995, p. 29) Jossy-Bass Inc., の許可を得て使用

(1) 包括的な学習環境

それぞれの条件には、指導者と学習者が、学習環境の中で条件が満たされているかどうかを確かめることができる2つの基準がある。基準は、条件が満たされていることを確認する助けとなるだけでなく、条件を満たす助けともなる。まず、包括的な学習環境を確立するために必要とされるのは、「尊重」と「つながり」である。一般的に、成人はグループの中で尊重され、グループとの結びつきを感じることができれば、グループの中で自分の存在を確認できると信じている。

ほとんどの成人にとって、学習は関係性、それも尊重しあった関係性から始まる。成人を教えた経験や相互文化コミュニケーションを研究 (Samovar & Porter, 1997) した経験から、成人は概して、安心感が得られ、自分の意見がグループの人々にとって重要なものだとわかっている時、グループの中で尊重されていると感じる、と私は理解している。こうした雰囲気の中で、成人は自分が気にかけていることを口に出すので、内発的動機づけは生じやすい。彼らの満足がさらに確かなものとなると、信頼感は増す。そして適切な学習が可能となる。

成人は目的や関心を共有している時、少なくともグループの何人かが最適な関心を持っている時にグループのつながりを感じる。同じグループにいる人々は、共通の到達目標を掲げる中で、お互いを気遣うようになる。人々が連帯感を持つには、共有する場を見つけ、互いに助けあう機会が必要である。人にはコミュニティを形成する能力が常に存在している (Gardner, 1990)。コミュニティの一員であると感じると、安心感、アイデンティティを見出し、価値観を共有できるようになる。こうしたつながりが成人に内発的動機づけを生じさせる。なぜなら、社会的ニーズが一致するので、自分の学習リソースや長所を臆することなく明らかにすることができるからである。

コミュニティの一員であると感じることによって、実際の学習において間違いを冒すことを恐れなくなる。しかし、人間的な関わりからお互いを尊重する気持ちが生じ、文化的な相違が孤立を生み、コミュニティの感覚を損なってしまうこともある。指導者が設定する規範や教え方が、学習者の社会的交流の性質を大きく左右することになるであろう。従って、規範は、平等で協働的なものであり、あらゆる成人の見解を代弁するものでなくてはならない (Wlodkowski & Ginsberg, 1995)。成人学習者が、友好的に、お互いを気遣いながら、尊重しあって集うことができる雰囲気を作ることが不可欠である。

(2) 学習態度

学習態度は人の行動や学習に大きく影響する。なぜなら、学習態度が改善することにより、自分の世界を意義あるものにするためにはどのような行動が最も役に立つかを探る手がかりを得ることができるからだ。成人が学習に対して積極的な態度を示すようになるために必要なのは、自分との「関連性」と「選択」である。関連性とは単に過去の経験だけを意味するものではない。たとえば、ひとりの成人が、あるテレビ番組を非常に良く知っていても、それは全く自分とは関係がないと分かることもある。学習が個人的にも文化的にも意味があり、自分の視点が入っていて、現実味がある時に、人は学習が適切であると感じる。本当に自分と関連があ

る学習は、強い好奇心を引き起こす。これが関心であり、学習に対するポジティブな態度や内発的動機づけの源となる。

関心と選択は相性の良い組み合わせである。一方がもう一方を引き出す働きをする。人は関心のおもむくままに選択を行う。つまり関心が人々の選択に影響を与えるのである。自分で選択をする習慣がなく、選択は混乱を招くものに思える文化においてさえも、自分がやってみようという気にさせられるものは是認するものである。もちろん実際にそれを選択するかどうかは疑問ではあるが。このような視点は、アジア諸国や土着の文化も含め、広範な文化を視野に入れた選択や考え方を理解できる、幅をもった方法だと私は考えている。成人にとって、思考、実践、読書、再考、研究などの学習のプロセスが、望ましく楽しいものであるためには、それらを学習として自分が認めたのだ、とわかっていなくてはならない。人は、人生を自分の信念と価値観の表現であると断定しようとする。学習も例外ではない。

(3) 学習の意味づけ

Mezirow (1997, p.5) によると、「人間であることを定義するためには、私たちの経験の意味づけを理解しなければならない。」意味づけを理解するひとつの方法は、人の価値観や目的と関連した経験や考えが、その複雑さを増すことに着目することである (Wlodkowski, 1999)。意味づけは、創造性や精神的な領域と同様に、操作できないものなのかもしれない。意味があるとは、経験や考えの複雑さが増し、生存願望や強い宗教的信念のような、重要な到達目標あるいは究極の目的と結びつくことであるように思える。Susan Langer (1942) は、人には意味づけをしたいというニーズがあるという仮説をたてた。多くの文化において、目的を果たすことは、人生を満足いくものにするための基本と言ってもよいように思える (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988)。意味づけは、私たちの内発的動機を引き出す。なぜならそれは、私たちの最も重要な存在理由のひとつといえる、世の中との意味ある関係に触れることになるからだ。

成人が学習へのポジティブな態度を発達させるために必要とされるものは、自分との「関連性」と「選択」である。学習の意義を高めるために必要とされるものは、「参加」と「挑戦」である。参加するとは、何かに対して意味ある反応をすることである。このことが最も基本的な段階である。参加することで学習者は活動的となり、模索、評価、構築、創造を行い、教材によっては、それらを新しいあるいはより良い考え、記憶、技術、価値観、感情、理解、解決、決定へと組織化することになるかもしれない (Wlodkowski, 1999)。最終的に何かが生み出されたり、目標が達成されたりすることもしばしばある。挑戦には、人が反応できる行動のあらゆる機会が含まれている (Csikszentmihalyi, 1997)。挑戦は、到達目標と似た性質を持っているので、特別な本を読む、話を書く、壁を作るなどのある程度の能力、技術、知識が学習者に要求される。

指導者は、成人の学習の到達目標、関心、視点を学習の一部として捉えることにより、学習への意味づけと参加を促進させるシステムを、学習者と共に作ることができる。たとえば、深刻な労働問題を解決するための新しい方法を、ブレインストーミングによって生み出すという

ような、自分に関連がある問題に参加する形での前向きな学習経験は、内発的に動機づけられる。なぜならそれにより、成人にとって重要である、目的を達成することと意識的につながる度合いが増すからである。人は、生まれつき秩序だった意識状態を維持している (Csikszentmihalyi, 1997)。目的を持って行動することは、私たちにとって重要である。

(4) 有能感

有能感に関する理論 (White, 1959) では、人は世の中との効果的なやりとりを求めるように生まれついていると想定している。私たちは、環境との効果的なやりとりを促進するように周囲を探索し、知覚し、考え、操作し、変化させるよう遺伝学的に方向づけられている。新しい技術を習得するための練習や困難な作業を習得することにより、ポジティブな感情が引き起こされる。それは赤ちゃんが頭上に吊り下げられたモビールを見つめたり、幼児が組み立てブロックで遊んだりする時のような、幼少期によく見られる感情と似ている (Watson & Ramey, 1972)。

学習中に成人から有能感を引き出すために必要なのは、「効果」と「信頼性」である。ほとんどの成人は、有能であるとは、価値があると判断したことにおいて効果を挙げることだと考えている。多くの場合、私たちの社会と文化が、達成する価値のあるものを決定している (Deci & Ryan, 1991)。いかにうまく学んでいるかを証明する時 (通常はフィードバックを通してであるが)、あるいは「これはわかった」とか「これはうまくいっている」というように心の中で呟く時に、私たちは価値ある到達目標につながる活動をうまく行っているという内発的動機づけを経験するのである。

成人は、学んでいることが実社会に適用できなければならぬと強く感じて教育プログラムに参加する。家族、職場、地域が、自分が新たに学んだことを試す場になることを知っている。従って、有能性を判断する環境が実生活に基づいている時には、より一層動機づけが高められる。そのため、実社会を再現するシミュレーション、ケーススタディ、課題、プロジェクトを通しての評価が、より一層動機づけを高めることにつながることが多い。

3. 動機づけの枠組みを用いて動機づけの学習環境を創る

指導とは本来、系統だったものである。指導は、指導者と学習者の学習との相互作用をつなぐネットワークである。このことを心に留めて、文化的相違を考慮して教えるための動機づけの枠組みを、教える/学ぶのプロセスの観点から見よう。ほとんどの指導プランには特定の学習目的があるので、直接的で規範的である。つまり、指導者が学習事項を順番に並べ、どのような順番で概念や技術を教え、いつそれらを実践したり応用したりするかを決める。人は、常に順序良く動機づけられるとは限らないけれども、一連の学習を通して動機づけを行う方法を計画することはできる。動機づけの感情面の基となっているものや動機に本来伴う不安定さを考慮し、時間が限られている学習の場合は特に念入りに、成人の動機づけを高めるための環境や学習活動の計画をたてることが賢明である。プロジェクト、自己決定学習、問題解決学習の場合には、それほど型にはまったプランに縛られることはないかもしれないが。

最初に行うべき基本的なことは、指導者が枠組みから4つの動機づけの条件を取り出し、動機づけの方法(Wlodkowski, 1999)を選択するガイドライン及び指導計画に含まれる学習活動として使用できるよう、質問形式に変えることである。

1) 包括的な学習環境を確立する。

互いに尊重し合い、連帯感のある学習の雰囲気をつくり出すか？(講座開始時に計画するのが最適)

2) 学習態度を改善する。

個人の関連性や選択を考慮し、いかにして学習を好む雰囲気をつくり出すか？(講座開始時に計画するのが最適)

3) 学習の意味づけを高める。

学習者の視点や価値観を考慮し、前向きな学習経験をいかに創り出すか？(講座全体を通して計画するのが最適)

4) 有能感を生じさせる。

学習者に、学んでいることが実社会と結びついた信頼できるものであると認識させ、価値を認めさせる、あるいはその理解を深めさせるにはどうすればよいか？(講座終了時に計画するのが最適)

では、指導者が、動機づけの枠組みとこれらの質問を使って指導計画を立て、実際に指導をおこなった例を見てみよう。(Wlodkowski, 1999)それぞれの質問が動機づけの方法や関連する学習活動を刺激し、学習者の動機づけにいかに良い影響を与えるかは、表7-1を参照のこと。動機づけの方法についての定義づけや更なる議論は後で行う。

ここで取りあげる例では、指導者は、リサーチ講座の初心者コースで最初の授業(2時間)を行っている。25歳から55歳までの成人学習者20名がいる。ほとんどがフルタイムで働いており、女性である。大半がカレッジ第一世代の卒業生に属している。半数が黒人。指導者は、これらの受講者の多くが、リサーチを抽象的で関連性のない威圧的な学習であると見ていることを、以前の経験から知っている。指導の目的は、受講者がクラス内での調査を計画し、リサーチに対して好意的な見解を持つことである。この指導者は、4つの動機づけの条件と関連した質問を使い、表7-1に見られる一連の学習活動を創り出した。

指導は次のように行われた。まず、リサーチの多くは協力してなされるものであり、この講座もそのアプローチを取ることを説明した。最初の活動として、ランダムに小グループを作り、受講者たちが以前に経験したリサーチやこの講座への期待と不安を話し合わせた(動機づけの方法:協働学習)。それぞれのグループは、経験、期待、不安を共有し、指導者はそれをオーバーヘッドに記録した。こうすることで、指導者は受講者の視点を理解し、受講者間のつながりを深めることが出来る(動機づけの条件:包括的な学習の確立)。

ほとんどの人は日常生活の中でリサーチを行っているとして説明し、何についてリサーチしたいかを受講者に尋ねた(動機づけの方法:関連性のある学習の到達目標)。活発な討議の後、ク

ラスの者が昨夜どのくらいの睡眠を取ったかを調査し予測することに決まった。この方法は、成人に選択させ、活動への関与を高め、講座に対する好ましい雰囲気を作り出すことに貢献している（動機づけの条件：学習態度の改善）。受講者は自分の経験や見解を反映させる方法で学習をしていることになる。

5人の受講者が被験者となり、他の受講者がリサーチのチームを組んだ。それぞれのチームが被験者を観察し質問をするのであるが、前夜何時間寝たかという質問は誰も出来ない。質問が終わると、多くの睡眠時間を取った順に5人の被験者を並べる作業をチームごとに行った（動機づけの方法：重要な質問と予測）。被験者が実際の睡眠時間を明らかにした時、うまく3人以上の被験者の順位付けが出来たチームはひとつも無かった。受講者たちはこのような結果に終わった原因を討議し、「授業に出る前にどのくらいコーヒーを飲みましたか？」というような正確度を増す質問を考えた。質問、検証案、予測を行うことにより、受講者の参加度や取り組む態度が改善し、学習の複雑さが増す（動機づけの条件：学習の意味づけを高める）。

討議の後、指導者は受講者に、この活動からリサーチについて何を学んだかについて書いてもらった（動機づけの方法：自己評価）。受講者は小グループに分かれて意見交換を行った。彼らのコメントの中には「リサーチは、答えを出すことよりも方法が問題である」「これまでのところ、思っていたよりリサーチは楽しい」というようなものも含まれていた。自己評価は、受講者が、経験から自分の新しい価値観を引き出す助けとなる（動機づけの条件：有能感を生じる）

この事例から、4つの動機づけの条件が常に互いに影響しあい作用しあっていることがわかった。学習への参加を確実なものにし（不安や経験を話し合う小グループ）、ポジティブな態度を促進すること（関連したリサーチの到達目標を選択する）なしには意味づけを高めること（質問や予測を工夫するリサーチのチーム）は簡単な努力では生じなかったかもしれない。また、有能感が生まれたかどうかの自己評価（受講者が自分自身の視点から学んだこと）も惨憺たる結果に終わったかもしれない。この事例に関しては全体的に、すべての学習経験が平等な参加を促し、受講者に包括的な学習のきっかけを与え、リサーチについての学習を高めたと言える。

この事例は、秩序だった動機づけと学習を反映したものである。4つの動機づけの条件のいずれが欠けても、全体の経験や講座とつながっているそれぞれの条件に影響が出ただろうと推測できる。たとえば、睡眠のリサーチを任意なものとしてであっても、指導者が受講者に与えていたとしたら、彼らの態度はポジティブなものになったであろうか？ たぶんそうはならなかったであろう。

文化的相違を考慮して教えるための動機づけの枠組みに価値があるといえる理由のひとつは、行動における動機づけのモデルにとどまらず、学習を組織する側にとっても指導を考える際の助けとなることである。常に4つの動機づけの条件とそれに関連した質問に注意を払うことにより、指導者は広範な理論から動機づけの方法を選び、学習ユニット全体に適用することが出来るからだ。

この動機づけの枠組みを用いるためには、一貫した教育、つまり最大の効果が常に保障され

るように、指導アプローチを調整することが重要である。内発的要素の調和が取れば取れるほど、内発的動機づけは維持されやすくなる。つまり、協働学習あるいは自己評価のどれかひとつの方法だけで内発的動機づけが生じることはないようである。内発的動機づけが生じないのは、動機づけの条件に基づく方法の組み合わせの調和が取れていないからなのである。

この動機づけの枠組みは、文化的に異なる視点や論理的方法を時系列に沿って考慮し、全体的に考案されたものであり、学習の始めから終わりまで、多様な成人学習者に内発的動機づけを生じさせるように工夫されている。このモデルが目指すところは、全成人が所有する学習への動機づけを、個々を尊重しながら引き出し、支援し高めることであり、指導者を学習が成功するための貴重なリソース、不可欠のパートナーとすることである。

表 7. 1 文化的相違を考慮して教えるための動機づけの枠組みの 4 つの条件に基づく指導計画 (Wlodkowski, 1999, p. 85)

動機づけの条件と質問	動機づけの方策	学習活動
包括的な学習を確立する 互いに尊重し合い、連帯感のある学習の雰囲気をつくり出すか？ (講座開始時)	協働学習	学習者がリサーチに関して抱いている不安、経験、期待を小グループの中で出し合い、リストアップする。
学習態度を向上させる 個人の関連性や選択を考慮し、いかにして学習を好む雰囲気を創り出すか？ (講座開始時)	関連性のある学習の到達目標	学習者がリサーチしたいと思うものをその場で選んでもらう。
学習への意味づけを高める 学習者の視点や価値観を考慮し、果敢に挑んでいける学習経験をいかに創り出すか？ (講座を通して)	重要な質問と予測	予測するための質問を、リサーチするグループが工夫する。質問と予測を記録する。
有能感を生じさせる 学習者に、学んでいることが実社会と結びついた信頼できるものであると認識させ、価値を認めさせる、あるいはその理解を深めさせるにはどうすればよいか？ (講座終了時)	自己評価	予測事項を検証した後、このプロセスからリサーチについて学んだことを、学習者に述べてもらう。

4. 動機づけの方法

動機づけの方法は、成人の学習への動機づけを促進する目的で、指導者によって使用される意図的な働きかけである。たとえば、指導者が受講者の活動について正確でポジティブなフィードバック（動機づけの方法）を与えると、指導者の働きかけは学習者に有能感をもたらし、努力を促したり支援したりすることにつながる。

指導計画の一環として、動機づけの方法とそれに関連する活動を行うことが、多様な成人の学習を成功させる環境を創り出す4つの条件を生む。従って、方法は、直接一番関係のある動機づけの条件に組み込まれることになる。これらの方法は、成人の学習者にとって効果があるという研究や実践の報告がなされているという意味では、伝統的な方法と言える。

1) 包括的な学習を確立するための方法

a. 多面的共有

導入作業から社会活動に至るまで多面的に共有することにより、共通の必要性、感情、経験を持って進化していく人であると、お互いをみなし合うようになる (Wlodkowski, 1999)。この状態は「アイスブレイク」よりさらに意義があり、ゲーム性や強制の度が低くなる。謙遜を美德とする文化的背景を持つ成人にとっては、自己をさらけ出し、深い感情を共有するような導入作業は、不自然で立ち入りすぎるものに思えるかもしれないからだ。

こうした機会は、講座や研修に個性を与え、お仕着せをなくし、個々の世界をより良く理解できる経験を提供する。導入作業として、お互いの名前を覚えるのを助け、関連ある人々のユニークな経験を確認し、身近な問題に結びつけ、新しいグループが学習経験の始めに感じがちである緊張感をほぐす。次に紹介する例は、グループの規模にかかわらず使用できる無難で基本的な例と言える：各自が (a) 自己紹介をする (b) 自分が今までに住んだ地名を1つから5つくらい挙げる (c) 講座あるいはプログラムに対しての期待、懸念、望むことを1つ述べる。多面的に共有できる可能性は無限である。押し付けがましくならないように、さりげなく行うようにしなければならない。

b. 協働学習

協働学習は、学習者同士あるいは学習者と指導者とが共に知的な努力を行う教育アプローチであり、様々なやり方がある。協働学習においては、2つ以上に分けたグループの中で共に理解を深め、解決策を模索し、意義を見出し、応用を試み、何かを生み出していくというアプローチを取る。協働活動のやり方は多様であるが、指導者の説明と同等あるいはそれ以上に、学習者の学習材料への探求や解釈に重点を置いているものがほとんどである。社会のニーズや何かを創り出すことへの挑戦がそのグループの原動力となる。ブレインストーミングは、この方法を使用する導入の好例といえる。グループ内に支援関係が常に存在するためには、協働の協力的な学習が、講座や研修全体を通して行われるべきである (Johnson & Jonson, 1995)。

c. 参加基準

講座や研修が、難しく一筋縄ではいかない、互いのやりとりを必要とする場合、成人にとっては参加基準が設けられていると有難い。やる気にさせられたりあるいはやる気をそがれたりすることがあるやりとりや議論をはっきりと確認することにより、指導者も学習者も安心できる雰囲気を作ることができ、皆が尊重されるようになる。最初に皆が集まった時が、これらの基準を設け、実施への協力を求める良い機会である。以下のルールは広く使用され、概ね受け

入れられているものである (Griffin, 1997)。

- ① 見解が異なる時には特に注意して聞く。
- ② グループ内で共有している個人情報を外部に漏らさない。
- ③ 自分の経験から語る。たとえば自分の経験を一般化して、「みんなは _____ と言っている」とか「私たちは _____ と信じている」と言うのではなく、「私は _____ と思う」とか「私の経験から _____ がわかった」と言う。
- ④ 相手を批難したり、スケープゴートにしたりしない。
- ⑤ グループを一纏めにして一般化しない。
- ⑥ 発言時間を公平に分け合う。
- ⑦ 自分自身の学習に焦点をあてる。

指導者が参加基準を設けようとする場合、皆の合意を得られない場合もあるが、あくまでも参加基準は、恐怖、ぎこちなさ、戸惑い、恥かしさの気持ちをなくしたり減らしたりするためのものである。そしてまた、討論を保障するものでもある。プログラムの進行中も、基準はいつでも追加されることが出来る。

2) 学習態度を改善するための方法

a. 関連ある学習モデル

成人は、自分に似た人 (年齢、性別、人種、階級など) が自分の掲げた目標を達成しているのを認識できるといつでも、自信が沸く。なぜなら、自分も同じようなことを習得できる能力を持っているのではないかと思えるからだ。自分に似ている人は、自分の視点や価値観に関連する情報をもたらしてくれると成人は考える。映画やビデオ技術を使えば、学習者に関連ある現実的な事例を、学習者が自分のことのように体験できる方法を低コストで提供できる。過去の講座や研修に参加した学習者は、活きたモデルとして素晴らしい材料である。たとえば、アクションリサーチの方法を開発する講座の指導者は、うまくリサーチを行った過去の受講者のパネルを提示して、その経験や発見を現在の受講者と共有することができる。

b. 学習の成功の確認

うまくこなせた教科を嫌いになることは、成人にとって難しいことである。反対に、うまくこなせなかった教科を好きになった成人に出会うことは稀である。ある教科に熟達する学習方法は、ポジティブな態度を導入する確実な方法のひとつであろう (Kulik, Kulik, & Bangert=Drowns, 1990)。

教えられたことを習得するのに、他の人よりも多くの時間と努力を要する成人もいるかもしれない。学習環境の中に次の3つのことが保証されれば、早く熟達する学習者と同様のポジティブな影響を与えることが出来る。

- ① 学習意欲があるならば、それを支援する効果的な指導
- ② 努力が目に見える具体的な証

③ 学習の進捗に関する継続的なフィードバック

たとえば、ワープロの講座では、学習者が自分の現在の作業と先週の作業とを比較できるので、週単位の進捗度チェックをし、練習時間によるミスの減少率やスピードアップ率を計算する。

例) 7時間練習した後は、15分間で600ワードにつき12のミス。10時間練習した後は、15分間で630ワードにつき10のミス、等。

c. K-W-L

Ogle (1986) により始められたこの方法は、学習者の過去の知識に基づいて、新しいトピックや概念に対する意味づけをおこなう的確な方法である。成人は、新奇なアイデアに対して非凡な意味づけをする経験をたくさん蓄積している。最初の段階で、学習者は自分が知っている (*Know*) と考えるトピックを認識する。これは、トピックがオンライン学習、プロジェクトマネジメント、メンタリング、その他何であろうと、成人のユニークで多様な理解の仕方をリストアップするための、脅迫感のないやり方である。この方法により、成人の多面的な視点や過去のコンテキストを考慮することができる。この際、絵を描くこと、話をする事、批判、予測もその方法に含まれる。

第二段階では、学習者はそのトピックに関して何を知りたい (*Want*) かを示す。この情報は実地踏査やリサーチのための質問、あるいはサブトピックとしてもよい。最終段階で、学習者は自分が学んだ (*Learned*) こと、たとえば質問に対する答え、重要な関連情報、過去の講座や研修で見られた不正確なものを埋め合わせる新しい情報などを認識する。

3) 学習の意味づけを高める方法

a. 問題設定

問題は、学習者が障害克服の到達目標をどこに設定したいと思っているかである (Voss, 1989)。これは、低所得者が、進学したり就職したりしやすくするためにはどうすればよいかということに関して、大学や職場が直面している状況と似ている。あるいはもっと特定して言えば、職場のマネジメントの問題をいかに解決するかというようなことである。ケーススタディとして提起されている問題が、神秘的で、魅惑的で、未知の興味を惹かれるものに思えれば思えるほど、学習者の動機づけは高められるだろう。今日、問題解決学習は、分野を越えた、普遍的で国際的な、学習へのアプローチとなっていく傾向にある (Wilkerson & Gijsselaers, 1996)。

b. シミュレーション

シミュレーションは、現実ではないが十分に現実味のあるコンテキストの中で、学習を実施、応用する学習手順であり、ロールプレイ、演習、ゲームなどがそれに含まれる。成人は、実生活に近い事例の中で、物の見方、アイデア、技術、状況を経験できると、内容に関して熟達するだけでなく、学んでいることの意味づけを増す機会を得る (Meyers & Jones, 1993)。この方法は、共感を引き出したり、学んだことを確認することにも効果がある。また、たとえば、

同性愛のカップルと異性愛のカップルが、家庭での協力案のメリットについて論議するロールプレーの事例のように、異なったバックグラウンドを持つ人々の視点や理論的根拠を取り上げる機会も学習者に与える。

c. 多様性の提供

多様性は学習者の注意をひき、刺激も与える (Gage & Berliner, 1998)。人は変化しないものよりも変化するものに惹かれる傾向がある。しかしながら、注意を散漫にするような多様性は、賢明とは言えない。学習がうまく機能する手がかりとなり、必要な変化として働くタイミングの良い活動が、この方法を実行するにあたって最も求められる。次のような方法は多様性を生む：

- ① 指導の方法を変える：ミニ講義、討議、ゲーム
- ② 指導に使用する材料を変える：本、インターネット、ビデオ
- ③ 対人的な学習パターン：個人、パートナー、小グループ

講座や研修が、骨の折れるもの、退屈なものに決してならないことが基本である。

4) 有能感を生じさせるための方法

a. その場で行われる一貫したフィードバック

フィードバックは、与えられた作業課題の出来具合に関して学習者が受け取る情報である。出来具合の通達、技術に関するコメント、提出レポートへの所感、記録グラフ、うなずきなどは、指導者が成人学習者にしばしば使うフィードバックの形態である (Moran, 1997)。フィードバックは動機づけを助けるように思える。なぜなら学習者が自分の進歩を評価し、能力のレベルを理解し、現実的な到達目標に向かって努力し続け、その場で誤りを訂正し、指導者からの励ましを受け取れるからである。

b. 評価対象となる実際の作業課題

実際に作業課題を行うことは、従来からある評価方法のひとつであり、長年にわたり研修や成人教育において広く使用されてきた (Knowles, 1980)。実際の作業課題は、学習者が学んだことを実生活において活用できるよう、できる限り現実に近いものにする。もしコンピュータのプログラミングを学習しているのであれば、関連分野でパソコンのプログラミングを学習者に行ってもらうことによって学習を評価することになるだろう。評価のプロセスが、学んだことを実際に使用できるような環境で学んだと示せるものであるほど、学習者がうまくやろうとする動機は高まり、有能感を持つことができる。

Wiggins (1998) によると、以下の特徴を備えていれば、評価の対象となる作業課題、評価課題、あるいは評価プロジェクトは適切であると言える。

- ① 現実的である。
作業課題が実社会で試される知識や技術と酷似している。

② 判断力と革新性を必要とする。

構造化されていない問題を賢明に解決するためには、知識の賢い使い方をしなくてはならない。たとえば、家のリフォームを行う大工が、お決まりの手順をたどるだけではない。

③ 成人に教科を「実践する」ように頼む。

たとえば法律問題の場合には、異論のある法律に関するレポートではなく、その法律を変えるための提案書を立法者に宛てて書いてもらう。

④ 実生活の中で成人が見出すコンテキストと似た作業課題を評価の対象とする。

たとえば、採め事を解決するスキルを練習するマネージャーは、職場の人の個性や責任を考慮し、状況に当てはめる。

⑤ 学習者が新しく学んだことを統合し、複雑な作業課題を効果的にまとめる能力を評価の対象とする。

これはバスケットボールにおいて、ウォームアップの時に2、3回シュートしてることと、実際の試合でシュートをするのとの違いに似ている。たとえば、新しい教え方の方法が授業にどのように溶け込むかを示す講座ではなく、成人教育に関する講座の場合には、学習者は「ミニティーチング」で仲間と一緒に教える方法を実行してみる。

⑥ フィードバックを得て、行動や作品を改善できるような機会を提供する。

水道管の修理を学んでいようと、掲載記事の書き方を学んでいようと、パイの焼き方を学んでいようと、ほとんどすべての学習は発達していくものである。行動し、フィードバックを得、改善し、また行動するというサイクルを繰り返す。そして最高品質の行動が実生活において得られるようになるのである。評価の手順は進歩につながるものでなくてはならない。つまり点数をつけるプロセスは柔軟でなくてはならず、成人が効果的に学習するために必要な間違いは、減点しない工夫が必要である。

c. 評価の対象となる作業課題や基準は早めに明らかにする。

この方法は最新のものである。時は熟した。もはや隠しておくものではない。自己評価や自己決定学習を心から望んでいるのであれば、評価の対象となる作業課題と基準を学習者が理解できるようにしなければならない。成人は、このアプローチに対し、概ね良い評価を下している。というのは、有能になるということはもはや推測ゲームではないし、現にこのアプローチをとれば、学習者が自分で自分の学習を導けるからである。

私たち指導者が、講座や研修の開始時に学習者が入手できるような基準、例、モデルを作成することにより、全ての学習者は、採点が必要とされる箇所で、課題、プロジェクト、テストに取り組む前に、自分の課題の理論的根拠を理解できる。これらの基準や評価の手順は、ある程度、学習者からのインプットが自由に出来るものにしておくべきである。これは飛び入り自由と言うことではなく、公正さを保ち、成人学習者の経験や視点を尊重するために必要で適切な討議の機会である。素晴らしいできばえの典型となるモデルや例は、成人がより高いレベルに到達するための刺激を提供する。

5. 結論としてのコメント

文化的相違を考慮した動機づけの枠組みを用いて指導方法を考案する実践的な方法は、枠組みの4つの動機づけ条件を踏まえて、質問を熟慮し、身近な学習目的を達成するような動機づけの方法を選択、考案することである。方法を決定した後、表7. 1に例として挙げられているような方法を実行する活動を、選択あるいは考案するとよい。

指導案や授業計画は、創造的なプロセスであり構築していく作業なので、学習活動のアイデアが、方法を選択する前あるいは指導中に浮かんでくることもある。そのような場合は、方法は考え直されてもよい。成人学習者や文化的相違を考慮にした教授法に直接関連する詳しい方法については、Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults (Wlodkowski, 1999)を参照のこと。

文化的相違を考慮して教えるための動機づけの枠組みを用いて指導案を練るということは、多様な成人が質問し、尊重し合い、十分に学習に参加できる機会を基本とする学習経験を創造するための方法である。これは、教育的なフォーマットが何であれ、達成に値する到達目標であり、多様な民主社会での学習にとって不可欠な教育環境である。

* 本論稿は、Raymond J. Wlodkowski, *Creating Motivating Learning Environments. ADULT LEARNING METHODS: A Guide for Effective Instruction*. Michael W. Galbraith editor 3rd edn. Malabar, Fla.: Krieger, 2004, pp. 141-163の日本語訳である。