

■ Article

中学生と大学生チューターが創造する学びの場

—ある中学校でのチューター制導入事例から—

鈴木 稔子

(名古屋大学大学院教育発達科学研究科)

浦上 昌則

(南山大学人文学部心理人間学科)

はじめに

大学生による学習支援が近年注目を集めている。たとえば、平成28年2月に文部科学省は「学習支援における学生ボランティアの参加促進について(依頼)」のなかで、「学習習慣の定着や学力の向上に資する」だけでなく「学生ボランティアや地域住民等との交流を通じて、児童生徒の学ぶ意欲向上につながる」と期待して学生と学校の連携を基盤とした学習支援の実施を提起している。一方、単なる学習支援策という意図にとどまらない施策も提起されている。厚生労働省は、生活困窮世帯の子どもの学習支援に大学生を活用する方針を示している(三菱総合研究所人間・生活研究本部, 2014)。このほか、認知的な問題をかかえているクライアント(中学生)に対して学生が援助を与える「認知カウンセリング」(市川, 1993)や、学習塾の先輩から直接/間接的に助言や指導を受けられる「ゼミサポーター」(進研ゼミ)などの大学生の活用例もある。

我が国におけるこれまでの経緯を振り返ると、学生が教育現場と提携して活動する形態は、大学の教員養成カリキュラムの一環として1990年代後半に「フレンドシップ事業」や「放課後学習チューター事業」として始まった(武田・村瀬, 2009)。「フレンドシップ事業」は学生と子どもの触れ合いを目的としたイベント型(武田・村瀬, 2009)であり、「放課後学習チューター事業」は、児童生徒の基礎学力・学習意欲の向上と教職志望学生の資質・力量の向上が目的で、平成15年度から文部科学省の委託事業として実施されたものである(姫野・長瀬・小松・浦野, 2004)。このような教職希望の学生を主な対象とした

学習支援プログラムのほかに、学生が活動を通じて社会とつながるという考えから実施された正課外活動では、教職を志していない学生も学習支援の場に関与している。

教育現場での具体的な運用に目を向けると、主に中高一貫校で大学生が“チューター”として放課後や土曜日に来校して、自習室等で自主的に課題に取り組む中高生の学習を援ける活動が広がっているといえるだろう。実施校のウェブサイトには、「大学の魅力や大学生生活の質問にも答えます（横須賀学院中学高等学校）」「進路の悩み・勉強方法・授業の質問などの相談に応じています（八王子中学校）」「学習方法などをていねいに指導しています。ただし、強制しないのが大前提（四天王寺学園中学校）」などといった紹介文が掲載されている。ここからも学習支援のために大学生チューターが活用されていることが推察できるが、同時に、その学習支援の範囲は非常に広くとらえられているとも判断できるだろう。

海外の事例をみると1970年代から欧米のほかイスラエル、オーストラリア、ニュージーランド、南アフリカ等において大学生が学習支援を行う実践例がみられる(Goodlad, 1990)。なかでもイギリスではロンドン大学インペリアル・カレッジ(現インペリアル・カレッジ・ロンドン)のPimlico Connection(1975年～)と、ケンブリッジ大学のSTIMULUS(1987年～)が学生チューターによる学習支援のパイオニアとして約30～40年の歴史をもつ。両者は初等・中等教育学校で行われる理数系科目の授業に学生がチューターとして参加し、担当教員の補助を務めながら直接児童生徒の学習支援にあたるプログラムである。これらの取り組みでは、学習者である児童生徒の学習上の課題を解決するための援助だけでなく、かれらが高等教育機関への進学を視野に入れて学習に励むことができるように、学生がロールモデルとしての役割を担うことも二次的な目的になっている。

このように大学生チューターには、学校や行政がそれぞれの立場から、さまざまな目的を与えており、多様な効果が期待されているといえるだろう。そのため、大学生チューターが果たす機能についての検討は、実施単位ごとに、それぞれの導入目的と対照しつつ行うことが適当である。そこで本稿では、2009年から卒業生の大学生による中学生の学習支援制度「学生チューター制」(以下、チューター制とよぶ)を実施しているX中学校の事例を概観し、チューターと生徒のやり取りや、それぞれの意識についての分析を通して大学生チューターの可能性について検討することを目的とする。

X中学校の学生チューター

(1) X中学校の概要

X中学はX高校とともに併設型中高一貫校を構成する私立女子校で、各学年

200名程度が在籍し、5クラス編成となっている。都市部近郊に位置し、生徒の通学範囲はかなり広い。各種媒体における学校の紹介では、生徒の傾向は素朴で素直、教員と生徒の距離が近いなどの特徴が指摘される。塾、予備校等による判断では、X中学入試難易度は小学生の学力分布における中位、平均的レベルとされることが多い。X中学卒業生のほとんどはX高校へ進学する。X高校は、卒業生のほぼ全員が進学している。4年制大学への進学率は、例年、数名から10数名程度の国公立大学を含む、80から90%程度である。

(2) チューター制導入の目的

上述のようなX中学が大学生チューターの活用を試みた目的は、主に次の2点の課題への効果を期待したためである。まず1つ目は、当時の教育界で注目を集めていたキャリア教育への対応である。2004年にキャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議が報告書を提出、2006年には文部科学省によって「小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引－児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために－」が公表され、さらに2008年には教育振興基本計画が発表されるなど、この時期はキャリア教育の普及と推進が強力に進められていた。

X中学には、当時すでに日常の授業とは異なる体験を意図した「土曜セミナー」など、キャリア教育と関連する機会も設けられていたが、このような社会的背景のもとに新たな展開も求められていた。そこでイギリスでのチューター活用例などを参考に、キャリアについて考えるきっかけの付与、ロールモデルの提示という面から、卒業生の先輩と直接関わり、話ができる場を提供することが、チューター制導入のひとつの目的とされた。これがキャリア教育の視点からの目的である。

加えて、生徒の学習支援という目的があった。X中学には、その校風等に魅かれて入学してきた生徒も多いが、学習面での問題、課題を抱える生徒も含まれる。一般的な中学生の学習についての課題として広く指摘されているような、自主的・自律的に学習することが困難、勉強への動機づけが低い、学習習慣の形成が不十分、勉強の方法への理解が不十分などという傾向は、X中学の生徒にも認められる。教員は授業をはじめとする様々な機会を捉えてこれに対応しているが、それを活用しきれない生徒、支援を求めようとしない生徒も存在する。

このような状況から、自主性や自律性を中心とする、学習に対する基礎的姿勢の形成促進に注目し、授業とは異なる学びの場、また教員が積極的に対応しない学びの場、という新しい場の創設が目指された。生徒が学びに対する主体性や自律性を発揮しやすい機会、それらに関して試行錯誤できる機会を提供することがチューター制の第2の目的であった。なお、生徒の以降の学校段階や学校という教育機関を離れてからのことも視野に入れば、学習に対する自主性や自律性を身につけておくことはもちろん、自立した学習者になっていくこ

とも求められる。これはキャリア教育の目指すところとも重なり、ゆえに第2の目的は、第1の目的の一側面を形成するという関係にあるといえるだろう。

(3) 運営方法

チューター制は、主に土曜日に校内で実施される中学1～3年生を対象にした任意参加の学習の場である。年間を4期に分け、それぞれ3回または4回、午前中に3時間実施されている。場所は通常授業を行う教室よりも広い部屋を使用し、2人掛けの長机が向かい合わせで配置されている。部屋には参考書・問題集を配した書棚が置かれ、生徒やチューターが自由に使用できる各種文房具等も準備されている。

参加する生徒は自分で決めた課題を持参し、その日の学習目標を決めて学習に取り組む。学びに関しては自由であることを重視しているため、席も自由であり、生徒は一人またはペアやグループで学習に取り組んでいる。チューターは教室内を巡回しており、生徒は必要な時に声をかけることができる。参加生徒は、例年、1年生の生徒が主となっているが、2年生、3年生の生徒も参加している。

チューターは、高校卒業時にチューター登録をした学部1～4年に在籍する大学生で構成され、中学校側から求められた時期に来校して支援にあたる。チューター登録をした学生は、必須ではないが、次に記すチューターガイダンスでその目的、また学習支援の理論と方法について事例を交えた説明を受ける。しかし、特定のやり方が強制されることはなく、チューター自身の判断によって生徒の質問に答えたり相談にのったりする自由が保障されている。チューターの責務として義務づけられているのは学習相談内容の記録のみである。

(4) チューターへの支援策

チューターへの支援としては、毎年春から初夏頃に、チューター登録をした学生に対してガイダンスを行っている。これはチューター制の目的を確認し、たとえば家庭教師に求められることとの差異、教員に求められることとの差異などを認識してもらうためである。加えて、支援に関する理論や方法についての基礎知識を身につけてもらうためでもある。なお、ガイダンスへの出席は必須ではないが、例年、新たにチューター登録をした学生10名程度が受講している。参加できなかったチューターには、資料を配布するなどして適宜対応している。

具体的なガイダンスの内容は、資料を使つての講義が中心で、過去にあった生徒の質問例などを使ったディスカッションや質疑応答などを含めて、約2時間程度で行われる。ガイダンスは主として心理学を専門とする大学教員によって行われるが、X中学の教員も同席し、質問に答えたりディスカッションに加わるなどしている。この大学教員は、チューター制発足時からアドバイザー的役割を継続的に果たしている。

以下にはその資料の概略を示すが、その他に大学生として近況を含めてさま

さまざまな質問や相談にも応じるよう口頭で求めている。チューター制の目的およびチューターに期待される役割に関しては、資料冒頭に以下のように記述し、格段の留意を求めている。

tutorとは、家庭教師、個人指導教師という意味の言葉ですが、本校の「学習チューター」の方に、教える人-学ぶ人という関係における「教師」という立場を求めるものではありません。

本校の学習チューターは、学習するという過程を生徒と共に歩いていく伴侶という立場にある人のことです。そして、学習チューターの目標は、生徒が自分で学習する過程を歩けるように導くことです。生徒がそうなれるように、しばらくの間は共に歩いてみて、アドバイスやさまざまな支援をしていただけることを期待しています。

そのため、学習チューターの気にすべき点は、成績の変化ではありません。たとえ学習チューターが付き成績が上がったとしても、学習チューターがいなくなったら元に戻ったというようでは意味がありません。学習の成果として成績があるわけですから、成績を支えている「学習する」という部分を気にしておいてください。

これに続く内容は、主として支援に関する理論や方法に関するものである。以下に見出しと内容の要約を示しておく。

- ・安心できる学びの雰囲気をつくる

「あなたのペースで、あなたに寄り添って学習を進めていきます」という雰囲気を作るように。「できない」、「わからない」ということは悪いことではなく、そこが学習のスタートなのだという認識を生徒が持てるように。

- ・「メタ」を意識する

Brown (1978/1984) からの引用なども用い、生徒の状況をメタレベルでとらえようとする姿勢の重要性。加えて、生徒自らメタレベルに気を配る。

- ・頭の中を表現させる

生徒が考えていることを頭の外に出し、頭の外の作業場を積極的に活用するように。

- ・表現をコントロールする

生徒とのやり取りの際、文字や記号はもちろん、口頭（音声）や図、絵などを用いる。それぞれの特徴を把握し、時々の目的によって使い分ける。

- ・質問を工夫する

「この点に気をつけてほしい」、「意識できるようになってほしい」ポイントへ、問われた生徒が自分の意思で向かえるように質問の仕方を工夫。

- ・勉強法と一緒に考える

生徒と一緒に学習方法を調べたり、作り出したり、評価することをサポー

ト。ただし、生徒との関係ができあがってからでよいし、単なるHow toを身につけるというレベルに留まらないように。

- ・記録を残す

記録用紙が準備されるので、学習内容、生徒の様子などはもちろん、生徒のメタレベルの特徴（例えば、どこまで理解が進み、どこからがわかっているのか、考え方や勉強法の癖など）についても、記録に残す。

このガイダンスの他に、年に1, 2回、「茶話会」と称されるチューターとX中学教員およびアドバイザー役の大学教員が参加する懇親、意見交換の場が設けられている。チューター、X中学教員とも自由参加であるが、毎回十数名程度の参加がある。内容は特に決められていないが、概ねチューターとしての対応の仕方や生徒の様子についての相談、情報共有が中心になる。また、生徒の様子を踏まえ、チューターから学校への注意喚起や配慮の声が上がることもある。その機能としては、チューター同士、およびチューターと教員の情報、意識の共有が主といえるだろう。

チューター制の影響

X中学校では、以上のような概略でチューター制が導入、実施されている。この大学生チューターが生徒にどのような影響を与えているのかを検討するため、学習支援場面の逐語記録、生徒に対するアンケートやインタビュー、チューターへのインタビューなど各種の方法を用いてデータを収集した。ここでは、チューター制がどのような学びの場を形成しているのか、また生徒とチューターはその場に対してどのような意識を持っているのかという点を中心に、大学生チューターの影響にアプローチする。具体的にはチューターと生徒の具体的なやり取りの内容、生徒のチューターおよびチューター制に対する意識、チューターの意識を検討の素材とする。なお、いずれも対象者の了解を得て収集されたデータである^{注1}。

(1) 生徒とチューターのやり取りについて

自由な学びの場において、教えることを役割として課されていないチューターと生徒の間で、どのような会話がなされているのかを検討するため、そのやり取りを音声データとして取得し、逐語記録化した。具体的には、2014年8月から2015年6月にかけて、ランダムに56ケースの音声データを収集した。各ケースの録音時間は、短いものは5分未満で長いものは約2時間であった。これらのデータから多種多様なやり取りが生徒とチューターの間で交わされていることが確認できるが、以下ではチューター制という場であるがゆえに生じていると考えられるチューターと生徒のやり取りに注目する。すなわち、授業中、もしくは授業時間以外における教師とのやり取りでは生じないであろう、学習

に関する会話に注目し、該当する部分を抽出した。著者間での協議を経て、その中でもチューター制という場の会話として特徴的と考えられる例を以下に示す。

①事例1 教えられない／教えないチューターと生徒の会話場面

発言者	発言
T1	(問題の) 8番はどうしたの？
A	なんか、まちがえた。これ、なんか、マイナス75ってやってる人が多かったんだって。
T1	これ、展開してみて、これ。この、このでかいやつを。
A	あれ？あの、この、あれ。
T1	うーん、ほんとだ。75だね、なんか。
A	ね、なんか
T1	なっちゃうね、1回は。
A	そうそう。なんか、みんな、75っていう人が多かったって。どっかみんなひっかかってんだって。ちょ、待って、もとのやつがさ、わからない、これ。違う？あ、 $5y$ …たす $5y$ 、で。
T1	これ、違うかも。なんで違うんだ？私もなっちゃったよ、75に。うちもどっか違うんだ。(笑) マイナス $4y$ だもんね。
A	うん、うん。
T1	それ、何？符号は。プラスになる？これ。
A	あ、マイナス。
T1	と、だと…？うん、うん、うん。で？どこかに一回書き出して。
A	ちょっと、あてはめてやってみる。
T1	わかった、うち、まちがいの。いいよ、いいよ、いいよ。15、なった？
A	なった。

この事例は、中学3年生Aが数学の中間テストの復習（問題： $x = -5$, $y = -3$ のとき、 $(x-2y)^2 - (x-y)(x-4y)$ の値を求めよ）に取り組んでいる場面である。チューター（T1）は解法が分かっていないのか、分かっているにもかかわらず間違いの解法を使っているのかは不明であるが、正解を導くことができていない。そのようなチューターであるためか、生徒はチューターと同等の立場で課題に向かっているように推察される。チューターも、「これ展開してみて」「どこかに一回書きだして」とアドバイスをする一方、「これ、違うかも。なんで違うんだ？」「わかった、うち、まちがいの」という発言から、生徒と同じ目線で問題を解くプロセスを歩んでいるといえるだろう。そのようなやり取りの中で、「ちょっと、あてはめてやってみる」という、学習のイニシアティブをとるような生徒からの発言があり、正解に至っている。このような生徒の反応は、教える者と教えられる者という関係性の中では生まれ難いものではないだろうか。

②事例2 両者が友達感覚で何でも口にしながらすすむ会話場面

発言者	発言
B	もう1問ある。この前やってできなかったところばかりだった。
T2	直して書いてある。
B	直しもわかんなかった。読解力がない。

T2	読解力。理解力じゃなくて？
B	理解力？（笑）
T2	読解力は文章を読まなきゃいかん。
B	本，読んでるんだよ。ある部分のものだけ。
T2	特定の分野で。
B	特定の分野は読む。
T2	ま，いいの。読まないより全然いいから。
B	活字読むのが嫌い。
T2	（新しい問題をみて）さあ，頑張れ。
B	頑張る。
T2	いったんは考えみて，自分で。
B	これさ，問題の意味がわからないだって。カッコ2はできた。カッコ1ができない。
T2	地点Pと地点Qを結ぶ1本の道があります，と。図式化していきましょうか。
B	したよ，ほら。
T2	した？お，ちゃんと描いてある。で，A君とB君は地点Pを同時に出発しまして，A君は時速5キロ，A君時速5キロ，で，B君は時速4キロ。友達なんだから一緒に歩けばいいのにね。
B	かわいそう。
T2	B君，おいてかれちゃう。で，2人ともPQ間を2往復することにした。
B	なにが楽しいのこれ（笑）。
T2	きっと，シャトルランかなにかの練習だったんだよ（笑）わからないけど。時速5キロとか，まじでシャトルランの練習とかにならないじゃん。何かがあったんだよ。
B	歩けばいいのに（笑）
T2	で，PQ間，2往復します。2往復。
B	2往復（紙に書く）。

この例は、授業との対比でとらえると非常に興味深いといえよう。授業では、この例のような生徒の反応を教員が引き出したり、取り上げたりすることはないだろう。しかしチューターとともに学ぶこの場には、問題文を読むことや、そこに表現されている様子が現実的ではないことに関する気持ちを率直に表現する余地が残されていると解釈できるのではないだろうか。このような余地が学習にどのような影響を与えるのか、もしくは単なる無駄話に過ぎないのかについては別途検討が必要であろう。しかしながら、生徒が安心して「できない」、「わからない」ことをチューターに表明したうえで課題に向かっていることは把握できる。これはチューター制の目的に添った場の状況が確保されていることを示していよう。授業とは異なり、「思ったことを口に出しながら」といった自由な学ぶ過程が保障される場があることは、この生徒の学習態度や学習に対する納得感に影響を及ぼす可能性があるかもしれない。

③事例3 複数のチューターと複数の生徒との会話場面

発言者	発言
C	訳が難しい。
D	うん，訳が難しいね。
T3	内容はあっているんだけどね。で，わかってるんだけどね。言葉にするのが難しいね。

T4	そうだね、でも、まあ、わかることが大事だからね。とりあえず内容がね、うん。主語ってわかる？日本語でもあるけどさ。誰々は、とか何々が、とか。
D	日本中のひと…
T4	主語がどうするっていう動詞が絶対あるじゃん。述語で。その英語は主語、だれだれは、とか何々はどうのこうのっていう。その間に情報をいっぱい詰め込むときれいに訳せるよ。これという主語はどれ？

これは1年生の生徒（CとD）が，“Many people play it in Japan.”の和訳に取り組んでいる場面である。チューター制は形式が定まっていないので、一人の生徒に複数のチューターが関わること、複数の生徒に複数のチューターが関わることも多い。この例では、主な質問者Dに2人のチューターが同時に関わり、異なるレベルでの対応がされているといえるだろう。T3は「言葉にするのが難しいね」とDの気持ちを受けとめているが、T4は文法用語を使いながらDの疑問に診断的なアプローチを試みている。チューターが事前の打ち合わせを行っているわけではないので、このような対応の差異はチューターの個性といえるだろう。T3とT4は、ともに同じCとDの学習過程を見守っていたのであるが、異なる対応がなされていることがこの場の特徴のひとつといえる。同時に複数のアドバイスを受けることは、生徒に混乱を引き起こすとも考えられるが、他方で学習の方向性に関する選択肢が与えられる機会、それらの相乗効果を得られる機会になるとも考えられる。これはひとりの対応者(教員やチューター)と学びの過程を歩む時には生じない状況といえる。多様な学びの機会がそこにあることを示す一例といえるだろう。

(2) 生徒のチューター制に対する意識について

チューター制について生徒がどのように捉えているのか把握するために、アンケート調査およびインタビュー調査を行った。そのデータを、チューター制に参加しなくなる生徒と、参加を継続する生徒の差異という点から検討する。

アンケート調査は、2016年2月に3学年すべての生徒を対象に実施し、1年生153名、2年生150名、3年生162名から回答を得ることができた。学年別のチューター制参加経験者は、1年生から3年生までそれぞれ89名、93名、108名であった。半数以上の生徒は、1度はチューター制に参加していることが確認できる。また2・3年生に1年時から継続的にチューター制に参加しているか尋ねたところ、参加経験者のうち2年生では37名、3年生では12名が継続的に参加していると回答していることから、学年進行と共にチューター制から離れていることがわかる。

さらに自由記述回答からチューター制に参加しなくなった理由を抽出、分類し、内容を検討したところ、①部活動との両立が困難、②物理的な環境に対する不満、③生徒の要求とチューター制の内容のズレの3点が主な理由となっていると推察された。①については、生徒が学習を避けて部活動に参加することを選択しているのではないようであった。授業後の部活動時間は限られるため、土曜日に長時間活動する部が多く、土曜日の午前中に実施されるチューター制

に参加することができないという事情が背景にあると思われる。

②③の理由は、生徒の学習観に関わるものと考えられる。環境に関する記述には、「他のひとがうるさい」「喋ってしまう」「周りに友達がいると勉強する気がなくなる」「集中して勉強できない」「思ったより勉強がはかどらず図書館でやったほうがよい」などがあった。一方で、これらは非常に理にかなった意見ともとれるが、別の見方をすれば、これらの生徒の中に学習に関する支配的信念（学習観）が存在することも推察できよう。このような意見が示される背景には、勉強に取り組むには静かな環境が必要で、学習中に他の人と関わることは集中を妨げる、という学習観があると考えられる。

チューター制の場では自由に学べることを担保するため、特段の禁止事項は設けていない。そのため話し声が大きくなることもある。また、チューターや仲間と気軽に話せないような場は、導入の目的にそわないことになる。そのため、先のような学習観を持つ生徒には学びにくい場となり得ることもうなずける。活発に話をしながら学ぶ部屋と、必要な会話に留める部屋に分けるなど、積極的に場の特徴づけを行い、場を選択させることも対応のひとつと考えられる。

しかしながら、このような学習観、信念をもつ生徒が存在することは、近年注目を集めているたとえばアクティブラーニングのような学習の効果を減じてしまうかもしれない。アクティブラーニングは能動的にかつ仲間と協働的に学びを深めることなどを特徴とするが、そのような学習観に固執している場合、仲間と関わりながら学ぶといった場面や機会を、苦手な学習と認識したり、そもそも学習として認識しにくいかもしれない。チューター制においては利用する部屋などハード的な側面からこれらの意見に対応することは可能であるが、今後遭遇するであろう様々な学習場面、学習機会を考慮に入れると、一部の生徒がもつこのような学習観、信念は学習を阻害することもあり得ると推察できよう。

チューター制の内容に関する記述には、「全然教えてもらえない」「点数が上がらなかった」「自分でやる方が効率がよい」「行かなくても点数がとれる」「充実していない」等があった。ここにも生徒が持っている学習に対する学習観・信念が大きく影響していると考えられる。すなわち、学習とはひとから教えてもらい、効率よく進めるもので、テストで結果が出なければ意味がないという学習観があると指摘できるだろう。このような意見は、チューター制の目的と相容れない。そのためチューター制に参加しなくなったことは必然ともいえるだろう。

しかし、このような学習観は安直で画一的な学習観ともいえ、そこに留まっていることは望ましいとはいえない。結果や効率を追求することは悪いことではないが、学習することの意味に対する理解や以降の学習への影響を考慮に入れると、学習観自体の変容が求められる点ともいえるだろう。チューター等と

の関わりはその成長に役立つと考えられる（そのように意図されている）が、現実的には、そのきっかけに会う前に場から離脱しているようである。先に取り上げた学習観とともに、生徒の学習観自体に対して積極的に働きかける必要があるかもしれない。

その他の自由記述のなかには、「自分なりの勉強法を見つけた」「勉強がついていけるようになった」「ひとりで家でできるようになった」ため、チューター制に参加しなくなったという記述もあった。このような意見が表明されたということは、学ぶことに関して自分自身が成長した実感を抱いていることを示していよう。自由記述からは、それがチューター制を通しての変化なのかどうかは不明であるが、チューター制の目的にそった望ましい変化があったことを示す意見といえる。

次にインタビュー調査について触れる。インタビューの目的は、継続的に参加している生徒の特徴を把握することにある。この目的に従い継続的に参加している生徒を対象とし、3年生のEと、2年生のFから協力が得られた。インタビューは著者のひとり(I)がそれぞれ15分程度行った。質問の内容は主にチューター制に参加するようになったきっかけ、チューター制に参加したことで学習方法が変化したかどうか、チューター制に継続的に参加している理由などであった。なお、E・F共に中学1年時からチューター制に参加している。Eは、初回からほぼ毎回声をかけるチューターが決まっているようであるが、Fは参加する度に異なるチューターに声をかけているようである。以下に、先のチューター制に参加しなくなった理由についての分析結果と対照的と考えられる部分を記す。

①生徒E

I：だいたいいつもどんなことを相談していますか。

E：大学のこととかも話すし、勉強だったら、どうやって勉強するのか、とか。

I：勉強以外のこともいろいろ？

E：はい。余談ばかり。〇〇さん（チューター）もX出身なので先生の話とか。授業の話とか。あと、大学の話とか、いろいろ話します。

I：ところどころEさんが自分で声を出して、こうでこうで、こうだからこうなんだよね、言ってる場面があって…

E：それは〇〇さんが、自分で説明するように言ってくる。これ説明して、って言われて、自分がこれがこうで、これはこう、って言うのだんだん頭の中に入ってくる。

I：だいたいここで教えてもらったりするときは、Eさんが自分で言うって言うことが多いのかな。

E：あと、答えを言ってくれないです。

I：言ってくれない。それ、どう思う？

E：たぶん、それも、自分で考えて、なんだと思うんですけど。本当にわからないとき…

I：早く教えて…

E：なんですけど（笑）、でも、ホント、自分で答えを出せるまで（チューターが答えを）言わないっていうやり方です。

②生徒F

I：来てみて、勉強のやり方ってわかってきた感じはする？

F：なんか、チューターさんのやり方を真似してみたりとかして、結構いろんなやり方を学べたから、よかったかな。

I：1年生のときからそのやり方を使ってみたという事は？

F：あります。テストの覚える方法とかで、理科のすごい苦手なところがあったときは、チューターさんにトイレに貼るといって言われて、トイレに貼ってやっています。今でも。他の教科も、英語とかで理解できていなかったところもちゃんと理解できたりとか、細かいところとか、授業中とかお家でやったら気づかないけど、ゆっくり考えると、なんでこうなるのかなって思うところもあって、そういうのも（チューターに）聞けるから。

I：家で一人で勉強しているときも、そうやってゆっくり考えたりする？

F：うーん、考えようかなって思って考えても途中で…一人だと、同じことの繰り返しになる。またスタートに戻っちゃって、わかんないままとか。

2例と少数ではあるが、両者ともに答えや考え方を積極的に教えようとするのではないチューターの姿勢を理解しており、それを否定的には評価していないところに注目したい。Fの方は、まだそのようなチューターの姿勢の意味を実感として理解できるまでは至っていないようにも受け取れるが、Eの方は中学3年生という認知発達のな影響もあるのか、学ぶプロセスをメタ的にとらえられているとみなすことができよう。先のチューター制に参加しなくなった生徒の意見との対比から、積極的に教えないというチューターの姿勢を否定的にとらえるか、少なくとも否定的にはとらえないかという点がチューター制に参加し続けるか否かを左右していると考えられる。これは先にも触れた生徒の持つ学習観ともいえよう。この学習観がチューター制への参加の継続、ひいてはその活用という点にも大きく関わっているのかもしれない。また、特に両者の回答の差と、チューター制への参加期間に1年の差があることから、チューターとともに学び続けることが、学ぶプロセスに対する注意を高め、理解を深めること、すなわち学習に対する信念の変化につながるのではないかと考えられよう。

また両者において、チューターが学習者としてのモデルになっていることも

把握できる。Eの場合は、キャリア教育の観点でもモデルとなっているといえるだろう。このように、チューターを自らのモデルとして取り入れることがチューター制に参加し続けることを促進しているとも考えられる。

(3) チューターの意識について

チューターがどのような意識でその場に参加しているのか、また生徒をどのように認識しているのかについての情報を得るために、3名のチューター(T1, T3, T4)にインタビューを行った。インタビューは著者のひとり(I)がそれぞれ15分程度行った。質問の内容は主にチューターに登録した理由、中学生への学習支援で気づいたことなどであった。なおT1は大学3年生で、参加生徒の希望に沿って、生徒が中学1年から3年までほぼマンツーマン形式で学習支援にあたった経験を持つ。このようにチューター制の学習支援は特定の形式にとらわれず、生徒の希望に応えられるように柔軟な対応を認めている。T3は大学4年生、T4は大学在籍中から引き続きチューター制に関わった卒業生である。

①チューターとしての学習支援意識について

T3：ぱっと答えを言わないことですかね。自分で分かっても、英語とか、特に中1とかだとただappleのつづりとか、これってなんでpが2つ続くの、みたいな、そういうのが多いんですけど、質問としては。でも、自分ですぐ答えるんじゃなくて、どうやって調べるか、自分が中1の時にどうすべきかっていうのを考えて、一緒に調べてみようとか、一緒に教科書を見てみようかっていう風にしてます。

T4：ここに来るから勉強ができる、チューターがいるからわかるようになるとか、助けてもらえるから解決できるというところがゴールだとまずいな、というのがずっと自分の意識にあるので。だから、もちろん、ここに来て吸収してくれればいいんですけど、その吸収が、こう、この問題がわからない、ここに来たからこの問題がわかった、ではなくて、わからない問題があったときに、それをどう解決していくかをここで知ってくれたらいい、っていうのがあって、割とその問題を教えるというよりは、その、いろんな問題でできるように、こう、やり方、とか学び方を教えてあげたいなっていう思いで。そうですね、勉強の方法の引き出しを作ってあげる感じの感覚で私は接していました。

②生徒との関係認識について

T1：(継続的に学習支援している生徒が)初めは8人くらいで大人数で来ていたので周りの子たちに影響されて、あまり勉強する意欲がみられなかったんですよ。勉強したいけれど、結局しゃべって、ま、いいやっていう感じだったんですけど、2年生くらいになってだんだん周りの子が来なくなってきた、そうするとAちゃんは自分の意志で来るようになって、自分で友達を連れてくるようになって、自分で勉強したいっていう

気持ちが強くなったような気がしますね。意欲が、変化の一つにあるように感じます。

- T3：私としては、学校生活で気になっていることとか、先生に相談するべきかどうか悩んでいる状態が多くて…先生に相談するといひよ、とかいうのを後押しして、とりあえず聞くことですっきりして勉強を始めるというのはあるので…（中略）チューターみたいな立場と比べると、先生ってだいたい上の人みたいって風に（生徒は）思うのかなとは思いますが。関わりとしては先生の方がもちろん深いとは思いますが、距離として、どうでもいい話もしていい存在って風に（生徒は感じている）。
- T4：ここで初対面で会う子たちなんですけど、なんかどっかつながっている気がするというか、なんか身近なんですよね。

このような回答から、3名のチューターはチューター制の目的を十分に理解し、それに沿った意識を持って参加しているといえるだろう。先に検討した生徒の認識からも、チューターがそのような意識を持ち、生徒に接していることは推測できる。これらのことから、チューター制の行われている場は、X中学校の意図に沿った場となっているといえるだろう。

大学生チューターの可能性

冒頭に述べたように、大学生チューターには実施単位ごとにさまざまな目的を与えており、そのためその検討も実施単位ごとに行うことが必要と考えられる。本稿で概観したX中学校の実践は、キャリア教育の観点と学習支援の観点の2つの目的からチューター制を導入した。特に学習支援の観点においては、生徒が学びに対する主体性や自律性を発揮しやすい機会、学ぶという行為を試行錯誤できる機会を提供することが意図されていた。このようなX中学校の実践から、チューター制がどのような学びの場を形成しているのか、また生徒とチューターはその場に対してどのような意識を持っているのかという点について考察をすすめる。

チューター制が行われている場については、チューターへのインタビューの回答や、生徒へのアンケート、インタビューの結果から、ほぼ目的に添った、生徒にとって学びに対する主体性を発揮しやすい場になっているといえるだろう。チューターは生徒のそれを発揮させようとしており、一部の生徒はその発揮に近づけているといえる。またその中では、生徒とチューターのやり取りで取り上げたような、他の学びの場では生じないような機会も生まれていた。加えて、チューターを生徒がモデル視している様子も見られ、そこにはキャリア教育における視点からの目的にもかなった状況が生まれているといえるだろう。

学習の成果を追求することを旨とするのではなく、生徒とチューターが“行きつ戻りつ”しながら課題解決に向かうプロセスを重視するという観点は、現在の学校における学習支援において積極的には取り入れられていないといえよう。教師があらかじめ学習の到達点を設定して意図的に支援するのは異なり、チューターは生徒の問いかけを起点として生徒とともに、時には脇道にそれながら、ゆっくりと生徒のペースで目的地への経路を探索していく。先にはこれを余地とも表現したが、これはギティエツら(Gutierrez, Rymes & Larson, 1995)の「サードスペース(third space)」という概念にも通じるものであろう。「サードスペース」とは、教師と生徒の立場が固定され、教師が準備した“台本”に沿うように生徒が応答するような学びに対するもので、オルタナティブな学びを保障する場のことである。そこは、生徒と学習支援者が立場を超えて自分の言葉で語り、協働的に学ぶ学習空間(石黒, 2016)である。チューター制が行われている場合は、この「サードスペース」でもあるといえるだろう。

次に意識の点では、生徒の側に興味深い点を見出せた。チューターの意識は制度設置の目的に添っており、教える、教え込むという意識ではなく、先生よりも生徒に近い位置をとり、生徒自身の主体性を大切にしようとしていることが確認できた。生徒の側では、そのようなチューターのスタンスを理解し、少なくともその姿勢についていこうとする意識が、チューター制に参加し続けている生徒で確認できた。しかしながら、そのようなチューターのスタンスを望むものではないとする生徒も少なくない。そしてこのような生徒は、チューター制に参加することを途中でやめていた。すなわち、学校側の意図通りに場が用意できたとしても、それを「使える生徒」と「使わない生徒」が存在するといえる。そして、「使わない生徒」の中には、チューター制と相容れない学習観、学習に対する信念を持つ者がおり、その学習観・信念を「使わない」という判断の根拠にしていた。こういった学習観・信念は、部分的には妥当なものともいえるが、将来を含め多様な場面での学習に対応できるか否かを考慮すると、汎用性があり適応的な学習観とはみなしがたいものでもあった。

X中学のチューター制導入の目的と、以上のような知見を踏まえると、目的とするところへ近づくためには生徒自身の持つ学習観・信念への介入が不可避といえるかもしれない。チューター制自体が生徒の学習観・信念の変化を促し得るとも考えられるため、チューター制にその役割を求めることもできようが、本研究で特定の学習観等を持つ生徒は参加しなくなることも明らかになった。それゆえ、学校は、チューター制という自由な学びの場を確保しつつ、同時に参加への強制力を持つ場、すなわち授業等で、生徒自身が自らの学習観や信念を検討する機会を提供することが必要といえるだろう。もちろんそれは特定の学習観・信念を生徒に強制することではない。キャリア教育の文脈では生涯にわたって学び続けることは当然のこととして扱われている(たとえば浦上, 2010など)し、また生涯学習の文脈では成人の学習に関する多様なモデルが提

示されている（たとえば赤尾，2004など）。すなわち，現在の社会では自立した学習者であることが求められ，また学び方は多様であることが指摘されている。それゆえ，将来，このような社会に出て行く生徒たちには，多様な場面に対応できる学習観，信念を持つことが期待される。チューター制の活用のためという目的にとどまらず，学校はすべての生徒に，自分自身と学習の関係を考える機会，換言すれば自らが置かれた状況を，学校という狭い枠にとどまらず大局的観点からとらえ，そのうえで自身の学習観や信念を検討する機会を与えることが不可欠ではないだろうか。

以上，チューター制がどのような学びの場を形成しているのか，生徒やチューターはどのような意識を持っているのかという点から検討を進めてきた。最後に，これらを踏まえて大学生チューターの可能性と，その活用の方策について検討する。

大学と中等教育の現場との連携が叫ばれるなか，学習支援策の一つとしてチューター制を設置することはそれほど困難なことではないであろう。また，それを授業の延長線上に位置づけ，学習成果のみを求めるならば，補習授業や塾，家庭教師といった従来型の支援に比肩するものとも成り得るだろう。しかしながら，それでは大学生を活用する意味が薄れてしまい，また学びの支援を多様化させることにはつながらない。

大学生チューターの可能性は，今回の検討からも十分にそれが認められるといえよう。生徒の自主的自律的な学習態度形成の場作り，またそのような場を多様化させることに大学生チューターは有用に作用し得ると考えられる。そのためには，チューターの育成も必要ではあるが，それ以上に生徒と教師に学習観の再確認，もしくは転換が求められよう。すなわち生徒は，これまでの経験からだけでなく，社会的に求められる学習や学習者像をふまえて自らの学習に対する認識を確認，形成する必要がある。それなしでは，チューター制を有用に活用しがたいと考えられる。教師も，生徒と同様に，また生徒に先んじて学習観を再確認し，必要ならばそれを転換する必要がある。なぜなら，学校内に新しい場を作り，生徒を適切にそこに導き，定着しやすいように支援できる立場にあるためである。またこのような転換は，生徒が自分の言葉で語り，納得できるまで自分の抱えている疑問に向き合うことができる場として，授業を再構築することにもつながるであろう。

今回の検討は，X中学校の実践をおおまかにとらえたに過ぎない。大学生チューターの有用性を高め，また有効な活用法について検討をするためにも，今後のより詳細な検討が待たれる。

引用文献

- 赤尾勝己（編）（1993）生涯学習理論を学ぶ人のために 世界思想社
Brown, A. L. (1978) Knowing when, where, and how to remember: A problem

- of metacognition, In Glaser, (Ed.) *Advances in instructional psychology*, Vol.I. pp.77-165. NJ: Erlbaum. (湯浅良三・石田裕久 (訳) (1984) メタ認知: 認知についての知識 (サイエンス社) .
- Goodlad, S., Hirst, B. (1990) *Explorations in peer tutoring*. Oxford: Blackwell Education.
- Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995) Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. The Board of Education. *Harvard Educational Review*, **65**, 445-471.
- 姫野完治・長瀬達也・小松正武・浦野 弘 (2004) 放課後学習チューター事業の展開過程の分析とモデル化 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, **26**, 77-87.
- 市川伸一 (1993) 学習を支える認知カウンセリングー心理学と教育の新たな接点ー ブレーン出版
- 石黒広昭 (2016) 子どもたちは教室で何を学ぶのか 東京大学出版会
- キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 (2004) キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書ー児童生徒一人一人の勤労観, 職業観を育てるためにー 2004年1月28日
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002.htm> (2016年10月4日)
- 三菱総合研究所人間・生活研究本部 (2014) 平成26年度セーフティネット支援対策事業補助金(社会福祉推進事業)「生活困窮世帯の子どもの学習支援事業」実践事例集
- 文部科学省 (2016) 小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引ー児童生徒一人一人の勤労観, 職業観を育てるためにー 2006年11月
<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/070815/all.pdf> (2016年10月20日)
- 文部科学省 (2016) 学習支援における学生ボランティアの参加促進について (依頼) 2016年2月10日
<http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1371862.html> (2016年10月20日)
- 武田明典・村瀬公胤 (2009) 日本における大学生スクールボランティアの動向と課題 神田外語大学紀要, **21**, 309-330.
- 浦上昌則 (2010) キャリア教育へのセカンド・オピニオン 北大路書房

脚注

注1: 本稿で用いられているデータは、第1著者によって名古屋大学大学院教育発達科学研究科による研究倫理審査を受けた研究計画に基づき収集している。本研究では、そのデータから個人情報を削除した記録を用い、

第2著者とともに行な分析を行った。