

学びをサポートする学生・院生の教育力の活用

田中俊也
岩崎千晶

はじめに

「講義が学生にとって面白くないとすれば、それは研究が特殊なものであるからではなく、研究技術の細部の結果の暴露にすぎないからであり、講義が研究者にとって消費にすぎないとすれば、それは研究者自体の問題意識が部分的であるからである。」(香山寿夫, 1970)

今から40年以上も前、九州芸術工科大学(現:九州大学芸術工学部)というまったく新しい国立大学のデザインを任された香山は、上記のアフォーリズムを以って、「大学」のデザインの細部に着手した。「大学とは、創造的な活動にたずさわる専門家と、それを目指す学生が1つの場所に集まり、自由な、あるいは緊張に満ちた討論を交わす場である。それは言葉の持つ最も深い意味におけるコミュニケーションのスペースである。大学にある他の一切の空間や施設は、このスペースを豊かに充実させるために奉仕するのである(香山, 1970)。」

これは、研究者がいて、学生がいて、事務スタッフがいて、キャンパスという空間・諸施設があり、これらが一体となって「教育」を成立させている、という意味で、小学校・中学校・高等学校にはない、高等教育機関としての大学の大きな特徴である。

さらに初等・中等教育と高等教育との大きな違いは、後者は「教育」だけを目的とするのではなくそこには研究機関としての大きな役割も担われている、という点にある。加えて、その構成員の重要な一翼を担う研究者は、多くが、もともと「教育」者になることを想定せずに研究に勤しみ、すぐれた業績をあげて大学に任用されているのである。その研究者が、高等教育機関の「教員」と

しての責務を「担われ」る。ここに、冒頭に掲げた香山のアフォーリズムの根拠が存在する。

香山のように、まったく新しい大学を「設計」する、という場合には、当初からさまざまな議論を尽くして、研究者としての教員、教員としての研究者、学生、事務スタッフがどういう意識や態度で大学運営に携わるか、という明確なコンセンサスを得てスタートすることができる。しかしながら圧倒的多数の大学では、すでにある施設設備、すでにいる教員・事務スタッフ、すでにできあがった歴史を背負って、高等教育機関としての自分たちの大学の「教育力」をいかにして高めるか、ということに直面せざるを得ない状況になっている。

本稿では、冒頭の香山のアフォーリズムをいかにして克服するか、ということについて、教えや学びの本質を押さえた上で、学内の人的資源の有効活用、という観点での提言をおこなうことを目的とする。そうした提言は一般的にはFDの1つの形の提言、ととらえられるが、そうした小手先の「対応」ではなく、もっと深いところからの考察をふまえた提言としたい。

香山は建築家であるので、「空間が人を育てる」という立場を鮮明にしているが、本稿では「人が人を育てる」というスタンスで進めていきたい。

人を育てる制度としての学校教育

幼稚園から大学・大学院まで、学校教育法で規定される「学校」においては、そこで営まれる中心的な活動はなんといっても授業である。授業を通して人を育てる、というのが学校の使命であると言っても過言ではない。

その授業の目的は何か。どの学校種においても、授業で獲得されるべきものとして想定されるのは、Gagnéの言を俟つまでもなく知識・態度・運動技

能(Gagné, et.al. 2005)である。本稿では運動技能(motor skill)は別の扱いとし、授業の目的を知識・スキル・態度の獲得とその適切な運用能力の形成、という形で定義する。

知識・スキル・態度

知識とは、言語化された表象間の関係性を示すものであり、当該の対象の諸属性についての、対象と属性の同格性を示した宣言的なもの(宣言的知識)であったり、主体や対象の操作(活動)とその結果(現象)についての因果関係を示す手続き的なもの(手続き的知識)であったりする。「関西大学は吹田市にある」は、関西大学という対象が、吹田市に存在するという属性をもったものであることを示し、「パソコンのフリーズを解消するにはCtrl+Alt+Deleteキーを同時に押す」という知識は、前者の現象を獲得するには後者の操作を行う、という手続きを陳述した知識である(田中, 2002)。

スキルは、手続き的知識が、ほとんど表象を介さなくても当該の現象を当該の活動で呼び起こすことができるようになった状態であり、ノービス(初心者)の段階からエキスパート(熟達者)の段階まで、さまざまなレベルが想定される(田中, 2008)。

こうした知識やスキルの獲得は、学校教育においてもっとも焦点化される事柄であり、これらは授業という実践の中でダイレクトに「目標」とされ、その評価が行われる。

一方、態度はきわめて曖昧な概念であり、多くの場合、知識やスキルの形成の結果として関連する態度が形成され、その態度が改めて知識やスキル獲得に影響を及ぼす、と考えられる。態度そのものの教育はきわめて困難であり、勢い、知識やスキルの教育をしっかりとすれば態度はそれに付随して形成されるとする、消極的あるいは楽観的な教育観が生まれる。場合によっては態度そのものを「知識」として扱い、それをダイレクトに形成しようとする試みが行われることもある。

しかしながら、態度には、感情、認知、行動という3つの構成要素(Rosenberg & Hovland,

1960)があり、知識やスキルの形成の結果生まれるというよりは、もともとそれらの形成に大きな影響力を持つ動機づけの根幹部分を構成している。したがって、態度形成を知識・スキル形成とあわせて行う事が自律的な学び手を育てていくことにつながる(田中・山田・加戸, 2011; 田中・山田, 2011)。

授業と教室の2つの文化

授業が、上記の、知識・スキル・態度の3者の体的形成を目的として行われているというのは、大多数の人にはピンとこないものであろう。なぜか。それは、学校教育の中では徹底して知識やスキルの獲得が目標とされ、「評価」に直結するそうした部分の重視があまりにあたりまえのものとして扱われてきたことに由来する。

知識やスキルは「教授」し「訓練」することが可能であり、児童・生徒・学生は無目的なまま日々の授業をこなしていればいい。こうしてできあがった教室での文化を「学習の文化」と呼ぶこととしよう。学習とは、学び手からすれば、無方向、無目的に、与えられた課題を消極的に消化すればいいものであり、その成果は教師という他者からの評価、あるいは「試験」という選別機構での手ごたえで感じるものである。獲得されるべきものは知識やスキルの量的拡大、と考える。

一方で、知識やスキルを、教授されトレーニングされるものではなく、自己のアイデンティティ形成を目指すものとして積極的に活用する教室文化もあり得る。これを「学びの文化」と呼ぶこととしよう。ここでは自己の進むべき方向を見定めた積極的問題解決(決して「課題」の「消化」ではない)が行われ、自己の確実な変化に対する手ごたえを感じて行く。獲得されるべきものはその態度で、それが得られると、当初「学習」であったものが積極的な問題解決行動をめざした「学び」へと変化していく。

小・中・高等学校という初等・中等教育段階ではそうした、やがて必要となると想定された知識やスキルを黙々と学習することが主に要求される。加えて入試制度のなかで、上級の学校に進学するための「学習」のスタンスが一種「強制」され、

それに合わせた行動をとるものは「優等生」となり、そうしたシステムに疑義を抱くものはじきだされる。

「やがて必要」は、高度経済成長期や明るい未来、「地球」そのものの絶対的安定性に全く疑問を抱く必要のない時代には万人が共有する内容であったが、情報化・国際化の進展で価値が多様化し、先行きが不透明な時代に入って、旧来のそうした「大人が君らの面倒をみてあげる」というスタンスは通用しなくなってきた。それは1983年の13期中央教育審議会の「教育内容等小委員会」ですでに議論され、89年の学習指導要領の改訂、99年のミレニアムプロジェクト、98/99年の改訂(田中,2003a)、2008/9年の改訂につながっている。その最も大きな特徴は、自らの責任で情報の取捨選択ができ、自らが意思決定の主体であることを実感する、そういう「学び手」を育てる、という価値転換を迫ることにあった。しかしながらこの「理念・理想」は教師の意識改革(田中,2001)がなかなか伴わず、現実の学校教育の現場には根付かなかったことは周知のとおりである。

このように、「学習の文化」から「学びの文化」へのシフトが要請されているにもかかわらず、わが国の学校教育においては依然、学習の文化が授業を覆い尽くしており、大学教育においても例外ではない。なぜなら、授業を構成する要素としての学生や院生の持つ教育力をほとんど活用せず、旧来の授業観から抜けだし得ていないからである。

教授・学習の諸形態

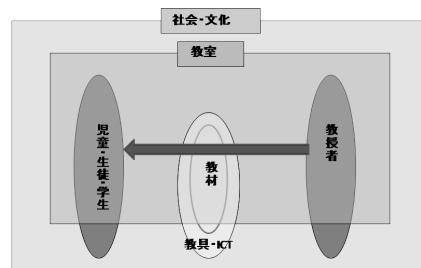


図1 有意義受容学習の教室

授業が教室を主として行われ、教える側としての教員が、教材・教具・ICT 機器等を活用して、

教えるべき児童・生徒・学生に知識・スキルとしての教えるべきコンテンツを獲得させる、という構造は授業に普遍的な構図である。その際、以下の4種類の教え・学びの形態がある(田中,2003b)。

図1~4は、社会の中に埋め込まれた学校の中の教室で一般的に行われる教授・学習活動を4つに類型化したものである。

図1は、最も一般的な講義形式の授業で、教授者である教師は、社会や文化の中に蓄積された、文化的遺産としての膨大な量のさまざまな知識を、あたかもトラックに荷物を積んで教室に運ぶかのような形で学習者に手渡す。田中(2000)はこれをトラックモデルとしている。知識運搬人としての教師は、何を運ぶか、どのようにして渡すか、どのようにして高品質な領収証(渡した「はず」の分だけ、「確かに受け取りました」という領収証がとれること)をとるか、ということに腐心し、さまざまな授業の工夫を試みる。荷物の中身が受け取り手に「意味」がなければ受け取れないので、高品質な領収証をとるためには授業の中身が分かる工夫をする必要がある。これを有意義受容学習の教室と呼ぼう。

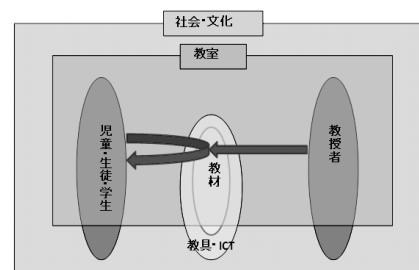


図2 発見学習の教室

図2は、学習者の自発的な教材・教具へのアクセスを誘い、教授者は必要に応じて適切な「助言」「指導」をするタイプの教室である。

ここでは、学習者の「知りたい」「分りたい」という動機づけが最も必要であり、かつ、彼彼女らが日常的にアクセスできる教材・教具・ICT 環境等が必要である。小学校での調べ学習や、理

系科目での実験・実習等での教室である。学習者はそうした行為を通して、自分で知識を発見した、という実感をもつので、これを発見学習の教室と呼ぼう。ただ、ここでの「発見」は、教授者側からすれば織り込み済みの「知」への、半ば自発的な到達であり、後述の、創造的学びの教室とは様相が異なる。教授者は教室で一切「変化」することを要求されないのである。

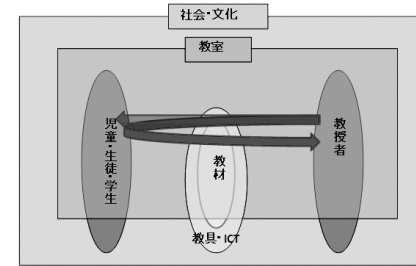


図3 教授法練磨の教室

図3は少し様相が異なった教室である。教授者はダイレクトに学習者に「知」を伝達するが、一方でその行為は教授者自身にも跳ね返ってくる。すなわち、使った教材・教具、ICT ツールや、教え方そのものがどうであったかによるフィードバック情報がすぐに、あるいは短期間に教授者側に返ってくる。有意義受容学習の形式をとりながら、教授者自身の変化・成長にもつながっている、そういう教室である。教授者は常に反省的実践(Schön,1983)を行っているとも言えよう。典型的なのが、教育実習にでかけて授業実践をしている教育実習生の教室である。その主要な目的は自己の成長であり、付随して学習者にも新しい知識がわけ与えられる。教師予備軍としての自己の能力(facultyとしての能力)の発達(development)を目指しているという意味では、いわゆるFDの1つの典型的な形式である。これを、教え方について常に気を配っているという意味で教授法練磨の教室と呼ぼう。

最後にあげられるのが、図4の形式である。

これは図2の発見学習の形式の発展形であり、

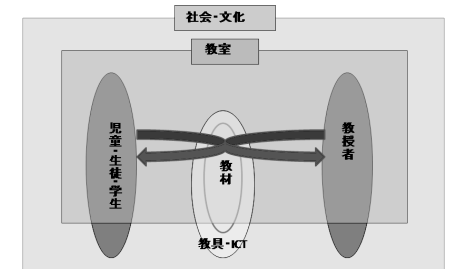


図4 創造的学びの教室

1つのテーマについて、学習者も教授者も教材・教具・ICT 機器等を介して学び、かつ、互いに影響を与えあう。発見学習の教室における教授者側が「ゆらがない」「変わらない」というスタンスであるのに対して、ここでは、教授者自身も授業の場を自己の変化の場ととらえる。その変化は、図3の、教授法練磨の教室では教え方の変化に特化しているのに対し、ここでは、学習者の学びの内容にインスパイヤーされて、教えようとする内容そのものの変化もありうる。教室が学習者・教授者双方にとってまさに創造の場となっており、これを創造的学びの教室と呼ぶ。冒頭の香山の、「創造的活動の場としての大学」を最も具体化したモデルと考えることができる。大学のゼミがその典型である(田中,2007)。

表1 教授・学習者のスタンスとその教室

		学習者	
		学習	学び
教授者	形成	有意義受容学習の教室	発見学習の教室
	共学	教授法練磨の教室	創造的学びの教室

以上の4種類の教室について、教授者の側のスタンス(教師は不変のものとして、学習者の変化・変容を「形成」する、とするスタンスか、授業を通して教師自身も変化していく、ともに学ぶという「共学」のスタンスか)と、学習者側のスタンス(上記の「学習」のスタンスか、「学び」のスタンスか)によって、表1のようなマトリックスにまとめることができる。

いずれにおいても、ここで想定されるのは、教

授者としての1教師、学習者としての1児童・生徒・学生であり、それを媒介するものとしては、教材や教具、ICT 機器といった「モノ」の世界である。

旧来、「教室」環境の整備、と言った場合にはこうした「モノ」の世界の充実に関心してきたが、ここで、大学における学内の人的資源を有効に活用しようとするのがティーチング・アシスタント(以下 TA とする)の発想である。

人的資源の活用の発想:TA に関する諸研究

TA は、わが国において「制度」として明確に規定され始めたのは1988年の臨教審第二次答申、大学審議会答申においてであり、初等・中等教育機関における情報化対応の指針の確定の時期と重なっている。より明確な、「経費」を伴う制度としては、当時文部省の高等教育局の策定した「高度化推進特別経費」のなかでの「ティーチング・アシスタント経費」として 1992 年度からスタートしたといえる(子安・藤田,1996)。

その後、各大学で TA についての取り組みが始まり、多くの実践研究がおこなわれ、研究論文が送り出されている(手許のものでも、子安・藤田(1997)から始まり上野(2009)、上野・丸山(2010)、山内(2010)など。院生の研究でも尹・趙・岩崎(2007)など)。

こうした TA に関する制度の実態を多角的・総合的に検討しその意味と課題をまとめた北野(2006)は、TA 制度に関する先行研究として、「研究論文の登場」「政府・審議会の答申、ならびに啓蒙的な報告」「各大学が刊行する報告書」「TA の研修資料やハンドブック」「アメリカの TA 制度に関する研究、ないしは体験的報告」という項にわけて詳細な紹介をしている。こうした実態調査・意識調査に基づく論考はきわめて貴重なものであり、特に資料2にあげられた「各大学の TA 制度の比較一覧表(平成14年)」(同書 Pp.192-193)は貴重な資料であろう。また、小笠原・西森・瀬名波(2006)のガイドブックも貴重なものである。

先行する研究ではこうした、教育社会学的、教育制度論的な研究が多く、授業の原理との関係の

中での論考はみあたらない。本稿では、大学での教授・学習という構造の中における TA を含む学生や院生の持つ教育力についての教育心理学的な観点からの考察をおこなう。

授業はいかにして成立するか

教授者の教育意図 授業は、教授者側の、人間形成的意図による関わりを持つとする姿勢がなければ成り立たないことは言を俟たない。小・中・高においてはきわめて当たり前のことであり、ことさらに述べるまでもない。教員免許状は、「免許」であって「資格」ではない。業務独占が法律によって保証されており、「教える」ことは義務でもあり権利でもある。

ところが大学の教員の場合、先にも述べたとおり、必ずしも「教える」ことを本務と考えず、一種「余技」的に考え、教育意図を持たない教員もありうる。冒頭の香山のアフォリズムにある、「部分的な問題意識」のもとで行った「研究技術の細部の暴露」をしていればそれでいい、というスタンスも当然生じ得る。これでは独言であって少なくとも相手に対する人間形成的意図に基づいた授業とは考えられない。

学習者の学びの意志・意図(動機づけ) もう一方の学習者に、学ぼうとする意欲や動機づけがなければそれはただの受け身のリスニングである。トラックの荷物の受け取りをくりかえし、その都度領収証を返していれば学習者側は「学んだ」気になり、教授者側も「教えた」気になる。虚構としての教室の成立である。小中高の学校ではありえない光景が、大学では成立してしまう可能性がある。

表2 教授・学習者の意図・意欲とその教室

		学習意欲・動機づけ	
		なし	あり
教授意図	なし	不成立(虚構の教室)	学生不満の教室
	あり	教員不満の教室	創造的学びの教室 (アクティヴラーニングの教室)

学習者と教授者の満足 意欲のない学生に教える意図のない教員で授業が成り立つはずはない。しかしながら、残念なことに、大学ではそうした虚構の教室も成立しうる。

一方で教える意図のない教員とやる気満々の学生が遭遇した場合は、学生にとって不満だけの教室となり、その逆は、教員の不満を生み出す。

本来、授業は、学ぶ意欲や意思をしっかり持った学生と、単なる研究成果の吐露ではない、系統的な知を前提とした教授者側の教える意図が絡まった時に展開されるものである。これは表1の創造的な学びの教室の風景であり、アクティヴ・ラーニングの姿であるともいえよう。香山(1970)の言うコミュニケーション・スペースとしての大学のあるべき姿である。以上をまとめたのが表2である。

学ぶ意欲や意思の根源

教員と学生の乖離 大学に入学した新入生がとまどうのは、それまでの生活のスタイルと大学で要求されているスタイルがあまりにかけ離れている、という点である。毎日、自分の教室に行き、時間ごとに次々と異なるメニューが自動的に展開されるこれまでの授業とは異なり、自分で授業を選び、自分でその都度の教室に移動し、自分でノートを作らねばならない。板書を写して試験に備える、という姿勢は真っ向から否定される。

この生活スタイルの乖離を埋めるために、現在ではどの大学でも初年次教育という形でその移行(transition)のためのカリキュラムが工夫されている(田中・中澤・本村・森・渡邊,2007)。

これは初年次の教育に限定されない、教授者側の態度と学習者側の態度の埋めがたい乖離という大学教育全般の姿を示している。学部の専門課程においても同様の現象がみられる。

なぜか。それは、教員の側には、「大学の授業」では初等・中等教育のように手とり足とり教える必要がない、という頑強な「哲学」があり、学生の側には、学んでいる今のこの知識やスキルがや

がてどうなるのか、についての見当がつかないため学びの動機づけがおこなないからである。前者はさらに、そういう「姑息」な教えのスタンスは学生の自主性の芽を潰す、だから教えない、ということになり、後者はさらに、それでも教室に行って座っていれば何となく大学にいるような気分になる、という形で表2の「虚構の教室」を生み出すことになる。

足場架け(scaffolding) そうした乖離を埋める方策を表す概念に「足場架け」というものがある。建築現場で2階、3階の外壁の塗装をしようとしたとき、そこに至るための「足場」をつくる。その足場をもとにして、目指す場所に至る。

そうした足場には、もともとここに到達させたということによって計画的に架けられたものと、その都度、機を見てアド・ホックに架けられたものがある(Pritchard & Woollard, 2010)。あらかじめ配置された教材や教具はそうした計画的な足場として機能し、学生への質問に対して分かるようにきちんと答えるのは後者の足場架けといえる。

ピア(peer: 仲間)の存在 教室には、教授者である教師1人に対して、学習者は複数存在する。教師は、「複数の学習者」という塊に教育しているのではなく、基本的には個々の学習者とその目的を達成できるように援助する。

ここに矛盾が生じる。家庭教師のように、1人の学習者に1人の教師がついて学習空間が完結している、という理念で授業を成り立たせようとするが、実際には、教室には複数の学習者が存在する。その複数の学習者はそれぞれの個性を持ち、理解の早い者、ゆっくりな者とさまざまな者がいる。こうした多様性が教室を構成している。教室にいる仲間にはそうした階層が存在する、と考えられる。

表3は、そうした、教室に存在するピアの、知識やスキルの獲得状況・運用可能性の認知を階層的に示したものである。

表3 ピアの階層的認知

ピアの階層	ピア・マスター	ピア・シニア	学習者	初学者
特徴	当該の活動・スキル・知識を完全に習得し十分な能力のある者	当該の活動・スキル・知識を持ちかなりの能力のある者	当該の活動・スキル・知識の学習ができる能力のある者	当該の活動・スキル・知識の獲得のために予備的なサポートが必要な者

Pritchard&Woollard(2010:Figure4.1)を参考に田中が作成

大学教育においては、「初学者」が、リメディアル(補償)教育の必要なレベル、「学習者」が、まさにこれからさまざまなことがらを学んでいこうとする、それが可能なレベルの大多数の者、「ピア・シニア」が、「学習者」より少し先に進んで、「学習者」の足場架けの役割を少し務めることのできる者、「ピア・マスター」は、当該のことがらについては教師と同じくらいの力量があり、十分な足場架けのできる者、と定義しよう。

こうした、教室の仲間の、当該の学習内容についての認知的な階層性は、いわゆる個人の安定的・固定的な能力・資質を示すものではない。あくまでも当該のことがらについてであり、あることがらのピア・マスターが別のことがらでは初学者のレベルであることも、その逆も十分にありうる、ということに注意しておきたい。

重要なことは、この階層が、教室内での学習者という意味では基本的に「仲間」で構成され、大学教員と学生、小中高教員と児童・生徒の関係のような、分離された、固定的な関係ではない、という点である。さらに言えば、こうしたピアの関係性の中で、互いの学びの足場になったりなられたりすることが可能であるという教育力を持っているということに着目したい。計画的な足場架けとして活用しようとするれば、これらが混在する小集団を作って学習活動を行えばいいし、アド・ホックな足場としての活用は、教室内での自由な行き来、自由なディスカッションを保証すればいい。

少し先を行くピアのようにになりたい、というのが学びの大きな動機づけとなる。

正統的周辺参加(LPP)

アイデンティティ形成としての学び こうした、「〜のようにになりたい」という、特定の存在・コミュニティへの同一化、参加が学習の本質であるという考え方を展開したのが Lave & Wenger(1991)である。学習は、表象や行為・現象間の関係についての「知識」を獲得することではなく、むしろ、本人が埋め込まれた (situated) 状況(situation)をどのように認知し、どのような

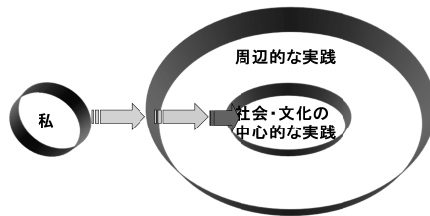


図5 正統的周辺参加(LPP)のモデル

ものにアイデンティティを見出すのか、それに向かってどのように進むのか、ということを学習の本質と捉えている。アイデンティティはある共同体の活動のなかに埋め込まれており、そうした共同体に参加することそのものが学習だとした。

すなわち、学び手が「正統性」(legitimacy)を認めたコミュニティおよびその成員の活動に「参加」(participate)することを「学習」とし、それはそのコミュニティの行っている周知的(peripheral)な活動への継続的な参加によって行われるとした。まさに Legitimate Peripheral Participation (LPP)としての学習の捉え方である(田中,2004;2006に詳しいので詳細は割愛する。図5は、田中が作成し、Lave からオリジナルな図と

して了解してもらっている。)

この場合の学びの動機づけは、そのコミュニティの活動の正統性をどのように認知するか、周辺の活動へのアクセスがどの程度保障されているかにかかっている。前者については、そのコミュニティへの正統性認知の構成因として 1)社会貢献感、2)積極的肯定感、3)利他性、4)自己成長の予感、5)安定感の5つの因子が見出された(田中・前田・山田,2009)。

LPPに基づくカリキュラム構成:SCC LPPはもともと、教育への適用を前提に創られた理論ではないが、その適用可能性は多大なものがある。その1つが、Schankの「物語性のあるカリキュラム」(Story Centered Curriculum: SCC)である。

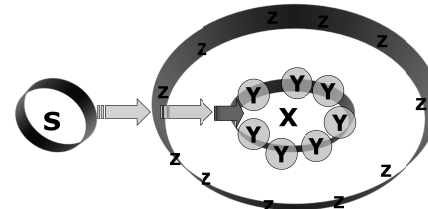


図6 物語性を中心にしたカリキュラム(SCC)

これは、「いい教育にはいい物語が必要だ」という Schankの哲学の下、LPPのモデルで翻訳しなおしたものである。

例えばある学生(S)が、秘書(X)という仕事につきたい、そのための学びをしたいと考えているとしよう。その秘書の中心的な仕事は、ボスのスケジュール管理(Y)である。これは高度な能力・スキルが要求されるので、今の初学者としてのSにはとても近づけない。ところが、スケジュール管理はパソコンを通して行われ、そのパソコンをタッチタイピングすることが必要である。このパソコンのタッチタイピング(Z)は、秘書の仕事にとって極めて周知的な活動であり、初学者のSにでも、今すぐにもアクセスできる。こうした、Yほど中心的ではないがしかしXにとってきわめて重要、かつ、初学者のSにもアクセス可能な周知的活動から入って、知らないうちにYを

獲得しXになっていく、というのが物語性を中心にしたカリキュラム(SCC)である。Xになる、Xのいるコミュニティに参加することそのものが秘書の「学習」となっている。こうした物語性によって、現在の一見単調でつまらない「操作」(タッチタイピングの練習)が、やがてはなりたいたいものにつながっているということを実感させるカリキュラムである。「操作」を、意思・意図を伴った「活動」に仕上げている、ともいえる。

学びのドーナツ論 Lave & Wenger(1991)の翻訳者である佐伯 胖は、さらに発展して、学びのドーナツ論(佐伯,1993;1995)を展開している。これも田中(1996;1998)に詳しいので詳細は割愛するが、興味深いのは、LPPにおける「周知的活動の世界」をYou(あなた)の世界とおき、現在のI(わたし)の世界と、わたしが行きたいと思っているThey(あなた)の世界の懸け橋として機能する(べき)と捉えている点である。

さらにその懸け橋としてのYouの世界が、初学者としての私(I)と接する面(第一接面;「点」ではなく、「面」と、中心的な活動をしている彼

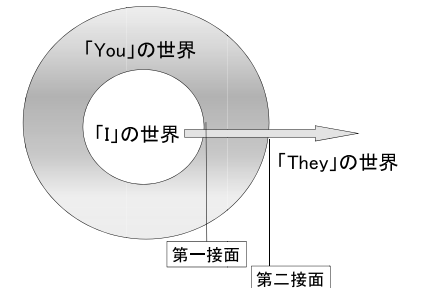


図7 学びのドーナツ論(佐伯(1995)を田中が加工)

方の世界(They)と接する面(第二接面)を持っている、という点(図7)はきわめて重要である。

教育を考えたとき、学習者としての学生であるIの世界と、教授者としての教員であるTheyの世界の乖離を埋めるYouの世界、ということになる。これは、学生と接する第一接面と、教員と接する第二接面両方を兼ね備えた存在の待望である。この両面性こそがTAの持つべき本質である。

ピアとTAの実践例

これまでの論考で、学部学生の学びをサポートする可能性のある人的資源の姿がみえてきた。

1つは、同じ学びを共有している仲間が、そこでの認知的到達度を互いが自覚し、高め合う、という姿である。ピア・マスターやピア・シニアが同じピアの学習者・初学者の援助をする。これは、同輩の中での他者の学習支援の姿であり、共感をもとにした自発的・自主的な援助活動が展開されることが望まれる。

もう1つは、本来の学びの場を異にする者が、かつて自分の辿ってきた経路(学びのトラジェクトリー；田中,2004)を辿っている者に対する援助である。制度化されたTAの姿である。この場合、TAは、学習者(I)の苦労を身にしみて感じ理解しており、また、その学習者が進むべき方向(They)についての理解もあり、それらを融合させたところでの学習者との関わりとなる。

第1筆者はこの両者の人的資源を2つの授業において活用している。

1つは、学部3、4年生連続で2年間行われるゼミである。ここでは、2種類のピア支援が行われている。1つは同回生の中での支援で、特に4回生になってからの卒論執筆にむけての4回生同士の支援である。卒論の進行状況は後期からかなり進捗に差がでてくる。その時、ピアマスターを自認するものはシニアを助け、シニアは学習者を、という形で、自然な形でのサポートが行われる。

ゼミでのもう1つのピア支援は、2つの学年間での支援関係である。第一筆者はこれを「ブラザー&シスター」という形で制度化している。もう20年以上の実践になる。週1度のゼミの時間は3、4回生共通の時間とし、それに引き続くもう1つのコマは4回生のみ卒論指導の時間である。卒論のテーマが固まってきた春学期の終盤に学外の合宿施設で合宿をし、4回生の卒論中間発表を聞いて、3回生が、自分のつきたいお兄さん・お姉さん(ブラザーやシスター)を決定する。後期の共通のゼミの時間は、そこでできた3、4回のブラザー&シスターで発表を続けていく。

こうした実践には、クラスの文化創造・継承という教員の側の多大な努力が必要であり、必ずしも汎用性のある形式ではない。

もう1つの授業は、コンピュータ演習室で1人1台のコンピュータを使っての、データ処理・論文作成演習である。ここでのピア支援は、初回に自主申告をしたピア階層のデータ(コンピュータ利用の習熟度の自己申告データ)をもとにピア・マスターやピア・シニアと初学者が隣り合わせに着席するよう、席を指定することで可能となっている。授業の最初に、「自分は苦手だと思っている人は、両隣りは援助できるくらいの人だから遠慮なくヘルプを申し出る」よう伝える。同時に、マスター、シニアを自認している人には、その逆を教示する。このことによって、自然な形での学び合いが行われている。計画的な足場架け設定の事例とも言えるであろう。

またこの授業では院生にTAで入ってもらい、学生と第1筆者の間の「You」の役割を担ってもらっている。こちらは、有給の、制度としてのTA活用例である。特に本年度のTAは、学部の時この授業を受けた経験、4回生の時この授業のTAをやってもらった経験を踏まえて、当方の作ったマニュアルを自主的にバージョンアップしてくれ、学生には大変好評であった。ここでは第二接面が強く機能し、教授が不要なくらいの働きをしてくれている。

今後の課題

本稿では、学生の学びには様々な形態があること、従来は学習者と教授者の間に教材や教具、最近ではICT機器の利用といった比較的ハード面の整備でそれに対応してきたこと、現在の諸状況のなかで、それらに加えて、高等教育機関における学生や院生といった人的資源を教育活動に積極的に取り込むべきであることを述べてきた。

今後さらにこうした点を踏まえて、そうした人的資源の有効活用について具体的な施策に結びつく提言をしていくことが大きな課題である。

文献

- Gagné,R.M., Wagner, W.W., Golas, K.C., and Keller, J.M. (2005). *Principles of Instructional Design (Fifth Edition)*. Wadsworth. (ガニエ・ウエイジャー・ゴラス・ケラー (鈴木克明・岩崎信監訳)「インストラクショナルデザインの原理」北大路書房 2007)
- 尹 得霞・趙 晶岱・岩崎 信 (2007). TAによる授業支援のモデル化への基礎研究—大学1年生向け新設科目「科学と情報」のTA実践を通して— 教育情報学研究,6,55-64.
- 北野秋男 (2006). 「日本のティーチング・アシスタント制度：大学教育の改善と人的資源の活用」 東信堂
- 香山寿夫 (1970). コミュニケーションスペース構成としてのキャンパス：自律する表面構造 SD, 69, 10-11.
- 子安増生・藤田哲也 (1996). ティーチング・アシスタント制度の現状と問題点：教育学部教育心理学科のケース 京都大学高等教育研究,2,77-83.
- 子安増生・藤田哲也 (1997). ティーチング・アシスタント制度に関する京都大学教官の意識調査 日本教育心理学会第39回総会発表論文集,287.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. UK: Cambridge University Press. (ジーン レイヴ・エティエンヌ ウェンガー 佐伯 胖訳・福島真人解説. 「状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加」産業図書 1993).
- 小笠原正明・西森敏之・瀬名波栄潤編 (2006). 「TA実践ガイドブック」 玉川大学出版部
- Pritchard, A. and Woollard, J. (2010). *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*. Routledge.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitude. In Hovland, C. I., & Rosenberg, M. J.(Eds.) *Attitude Organization and Change*.

- New Heaven: Yale University Press. Pp.1-14.
- 佐伯 胖 (1993). 人間をとりもどす教育 佐伯 胖・佐藤 学・苅宿俊文・NHK取材班「教室にやってきた未来—コンピュータ学習実践記録」 NHK 出版,Pp.128-155.
- 佐伯 胖 (1995). 「学ぶ」ということの意味」 岩波書店
- Schank, R. (2005). *Lessons in Learning, e-learning, and Training: Perspectives and Guidance for the Enlightened Trainer*. John Wiley & sons, Inc.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books. (ドナルド・ショーン 佐藤学・秋田喜代美訳「専門家の知恵：反省の実践家は行為しながら考える」 ゆみ出版 2001.)
- 田中俊也 (1996). 学びのドーナツ論 田中俊也編著「コンピュータがひらく豊かな教育：情報化時代の教育環境と教師」北大路書房 Pp.152-155.
- 田中俊也 (1998). 情報化社会に生きる子どもたち 伊藤 篤編著「子どもの生活と発達」学術図書出版社 Pp.134-152 (第6章) .
- 田中俊也 (2000). ネットワーク社会における新しい教育 園田寿 (編著) 「知の方舟：デジタル社会におけるルールの継承と変革」ローカス Pp.59-77. (第4章)
- 田中俊也 (2001). 創造的な学びの教室実現に必要な教師の意識改革 授業研究 21, 527,15-16.
- 田中俊也 (2002). 「教える」知識・「学ぶ」知識：知識表象の4つのレベル 教育科学セミナー, 33, 43-52.
- 田中俊也 (2003a). 教室でのコンピュータ利用 子安増生・田中俊也・南風原朝和・伊東裕司共著「教育心理学(新版)」有斐閣 Pp.155-180 (第8章).
- 田中俊也 (2003b). 授業の方法と教師の成長 子安増生・田中俊也・南風原朝和・伊東裕司共著「教育心理学(新版)」有斐閣 Pp.155-180

- (第7章).
- 田中俊也 (2004). 状況に埋め込まれた学習
赤尾勝己編 「生涯学習を学ぶ人のために」
世界思想社 Pp.171-193 (第7章) .
- 田中俊也 (2006). 状況的認知論における学習
辰野千壽・石田恒好・北尾倫彦監修 教育評価
事典, 図書文化, P.106.
- 田中俊也 (2007). ゼミの中で 中澤 務・森
貴史・本村康哲 (編)「知のナビゲーター」
くろしお出版 Pp.39-40.
- 田中俊也・中澤 務・本村康哲・森 貴史・渡邊
智山 (2007). 初年次導入教育に関する総合
的研究ー学びのスキル獲得と情報リテラシー
の同時獲得・形成をめざしてー 平成 18 年度
関西大学重点領域研究研究成果報告書
- 田中俊也 (2008). 熟達者と初学者 多鹿秀継
(編著)「学習心理学の最先端：学びのしくみ
を科学する」 あいり出版 Pp.122-133 (第 11
章)
- 田中俊也・前田智香子・山田嘉徳 (2009). 学び
を動機づける正統性の認知 関西大学心理学
研究,1,1-8.
- 田中俊也・山田嘉徳・加戸陽子 (2011). 「卒業
論文に対する態度」尺度(SAG41)の構成 文学
部心理学論集,5,13-22.
- 田中俊也・山田嘉徳 (2011). 卒論に対する態度
尺度(SAG25)の構成 日本心理学会第 75 回大
会発表論文集,1138.
- 上野 哲・丸山恭司 (2010). ティーチング・ア
シスタント制度を活用した「大学教師」教育の
可能性 学校教育実践学研究,16,127-136.
- 上野 哲 (2009). 日本の大学院におけるティ
ーチング・アシスタントの現状と課題 日本教
育学会大会研究発表要項,68,338.
- 山内一祥 (2010). 教育プログラムとしてのテ
ィーチング・アシスタント業務に関する考察ー
愛媛大学「TA の実態に関するアンケート」調
査よりー 大学教育実践ジャーナル,8,39-44.