

関西大学高等教育研究 第5号

目次

【論文】

- ・ Active Learning の理論と実践に関する
一考察 LA を活用した授業実践報告（5） 1
三浦 真琴

- ・ 初年次教育と高校における特別活動 17
保田 直美・保田 時男

- ・ ラーニング・アシスタントの実践的思考に関する分析
一初年次教育“スタディスキルゼミ”における学習支援を基に一 29
岩崎 千晶

- ・ 大学におけるクリティカル・シンキング育成をとおした「トピック」の生成 39
小林 祐也

【研究ノート】

- ・ 日本型大学 IR の現状—組織形態に注目して— 49
岩崎 保道

【エッセイ】

- ・ 授業について「かたる」こと、「きく」こと 55
齊尾 恭子・三浦 真琴

- 【教育推進部専任教員 彙報欄】 65

- 【投稿規程】 76

Active Learning の理論と実践に関する一考察
LA を活用した授業実践報告 (5)
A study of the Theory and Practice for Active Learning #5
—Toward the Active writing—

三浦真琴
(関西大学教育推進部)

要旨

レポートも満足に書けないと学生の文章力の低下・欠落が指摘され、これを補うべくアカデミック・ライティングのための正課の科目が複数の大学に開設されてから幾久しい。しかしそれが功を奏したという実践例の話は残念ながら寡聞にして知らない。レポートの書き方に特化した文章力の育成にどのような意味と価値そして限界があるのか、真摯に問い直し、それを踏まえた上で異なるアングルから新たな取り組みを試みる必要がある。それはすでにアメリカでは **creative writing** として実践されていることである。本論文はアカデミック・ライティングに特化することなく文章力を磨くために試行錯誤を繰り返してきた実践の報告をするものである。論者は“lifelong writing”を目指しているが、その準備をする学生の姿勢や態度にスポットを当てれば“active writing”を望み、発想や手法という視点から換言すると“creative writing”を願う、ということである。換言すると脱 **academic writing** の方角を向きながら蓄積してきたいくつかの試みの価値と可能性について言及するものであるが、最終的には逆説的ではあるがレポート・ライティングに対する苦手意識が克服される（あるいはそのように予感される）のが興味深い。

キーワード

active writing、lifelong writing、creative writing、脱 academic writing (beyond active writing)

1. 学生の文章力をめぐる問題

学生はレポートも満足に書けない。いつからか学生の文章力の低下あるいは欠落を危ぶむ声がキャンパスの中で大きくなり、アカデミック・ライティングの指導が多くの大学で正規の科目として開講されるようになった。

学生の文章力に難あると認識することも、これを等閑視せずに対応策を講じることも間違っていないと思うが、文章力とは如何なる力であるのか、それを育成するとはどのようなことであるのか、そういった根源的な問題についての思索がいささか不足しているのではないか。それが論者の懸念である。

一口に「レポートが書けない」と言うが、そもそもそれは如何なる状態を指し示す表現であるのか、レポートが書けないことが学生にとって何故

問題となるのか、それを明示してくれる論評に残念ながら出会ったことがない。学生の文章力を云々するいずれの論旨も入試の在り方などに原因を求めるものであったり、文章力を高めるためのスキルやノウハウを例示する類であったりするばかりで、大学においてレポートがきちんと書けることの意味に言及するものは希有である。

「レポートが書けない」とは課題の把握、推論、検証、分析、考察といった作業の一つ一つ、あるいはその構成に難があるのか、検証や考察の成果を言葉に頼む表現力に問題があるのか、その双方なのか、「難」のありかによって指導の内容・方法は異なるはずである。つまり一言でくくることのできない問題がそこにあると考えるのが道理である。しかしそのような論考は寡聞にして知らない。さらに、この問題が「レポートも書けない」と

表現されるとき、その論者はレポート以外の文章を目の当たりにして問題を難じているのか、あるいは幾種もある作文の中で初歩に位置するレポートすら満足に書けないのであるから他は推して知るべしと考えているのか、そのことが詳らかにされること、これまた稀である。

報告者の中には「大学はレポートの書き方を伝授するだけでよいのか」という疑問が長らくある。それは同時に「書くことをレポート・ライティングに限定することで何が生まれ、何が抜け落ちるのか」という疑問へとつながる。

ここに挙げた疑問の一つ一つについて検証するには時間とケース数が不足しているので、それは他日を期すことにして、本論では自らのうちにある疑問を授業の中で確認しながら、試行錯誤を重ねてきた実践について報告する。

2. 学生が書くことを敬遠する理由

幾多も種類があるとはいえ、入学試験を通過した学生である。文章力を全く問わない入試などありえないと考えるのが自然であるから、学生の日本語能力に大いなる欠落があるとは論理的に考え難い。しかし実際には中学生レベル、あるいは小学生レベルの作文に出くわすことがある（小学生や中学生の文章能力がおしなべて低いという意味ではなく、小中学生の中でも、はて、これは困ったと感じさせる作文例があり、それに該当するレベルという意味である）。

彼ら彼女たちに共通しているのは書くことに対する苦手意識、可能な限りそれを回避したいと願う気持ちである。後期中等教育修了者の名に恥じない文章を書くことができる学生であっても、毎回の授業で小レポートを書いてもらおうと伝えると難色を示す者が何割かいる。そこに求められるのは授業を聴いた上での感想や意見、あるいは疑問の呈示であるべきなのに、板書や聞き取った内容のメモを提出する学生もいる。このような学生にとって「文章を書く」という営みは日常的なものではなく、特別なものとして位置づけられているのであろう。それはおそらく高等学校を卒業する

までに身につけさせられた習慣である。作文を宿題として課されたから、入学試験で小論文を書く必要があるから、やむを得ず書く、対処法を覚える、そのようなことが繰り返されれば、書くという営みは楽しさから遠ざかり、自ら進んで書こうという気持ちは確実に減退していく。テーマも与えられるばかりで、自分でそれを探すという作業をほとんどしていないから、書く内容に思い当たらない。だから書き方が分からないばかりか何を書いていいかも分からないという出口の見えない暗がりになり迷い込んだように錯覚する。かてて加えて日常生活においては、悪文・醜文、あるいは誤用に周りを囲まれ、知らず識らずのうちに文章の持つ伝える力という魅力が削がれ、文章を綴ろうという意欲も奪われてしまっている。

悪文か美文かの判断は嗜好も関与するので一線を引く場所が難しいが、少なくとも誤用については、これを指摘し、同じ愚を犯さないように伝えなければならない。以下に誤用の例をまずはアカデミックな文章から示す。

著書「公的サービスの協同生産理論モデル」（1985）においてオストロムの“coproduction”概念を我が国において紹介した荒木昭次郎氏は、以後、「自治体の行政と市民—その協働システムをめぐって—」『年報行政研究 23』（日本行政学会、1989）、『参加と協働—新しい市民＝行政関係の創造』（ぎょうせい、1990）などにおいて、「協働」をキーワードとした論文著作を発表した。しかしながら「協働」とは何であるのかということについて「地域住民と自治体職員とが協働して自治体政府の役割を果たしていく」という概念であるとの説明をしている（『参加と協働』）。

同種の誤りは 2012 年の中教審答申にも見られる。この答申では「能動的学修」を定義するにあたって、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を採り入れた教授・学習法の総称。（以下略）」と説明している。

上記のいずれも、ある用語や概念を解説するにあたって、説明文中に解説される語を用いてはならないのに、その愚を犯したものである。アカデミック・ライティングの手本となるべき文章にこのような誤用が散見されるという事態を、アカデミック・ライティングの指導が重要であると考え、人々はどのように捉えているのであろうか。

誤用は学生たちにとってもっと身近なところでも数多く見られる。以下に新聞から三例を引く。

「信者獲得に大きな威力を発揮した『戦慄の予言』は、一方で教祖自身を追い込む『両刃の刃』ともなった」

—読売新聞 (1995・5・17)

「事件の数日前、少年は猫の死体を正門前に置いた。…だが、まったく騒ぎにはならなかった。少年は「無視された」と周囲に漏らした。少年はさらに社会を震撼（かん）とさせる事件を起こした。」

—朝日新聞 (1997・7・1)

「万物は流転する、といった古代ギリシャの哲学者がいた。ことばも当然、変化する。若い同僚は「愚妻なんてへりくだるのは、おかしい」という。「彼女に対する侮辱です」と。なるほど、とうなずきつつ、侮辱とは少々違うのに、と思う。」

—朝日新聞 (1977・4・22)

「両刃の刃」ではなく「両刃の剣」であり、「震撼とさせる」ではなく「震撼する」（他動詞）である。「愚妻」の「愚」は「自分」という意味であって、妻自体をおとしめる表現ではない。

いちいち原文を引かないが、「教官」の「官」はもともと「官吏」のそれであるから、大学教官とは国立大学で教鞭を執る（執った）者の呼称である。しかしながら例えば「早稲田大学時代の指導

教官」という表現が新聞紙上で散見される。「はいふ」には特定の人間を対象に配る「配付」と、不特定多数に配る「配布」の二語があるが、各紙新聞社とも規則によってどちらも「配布」と表記することになっている。この他にも新聞その他書籍における誤用の例は枚挙にいとまがない。

文章を編むに当たって対処療法的な学習状況に身を置いてきた（置かされてきた）学生が世の中にある数多の文例に倣おうとしても、あろうことか日本語の乱れを指摘する任のある新聞にさえ大いなる誤用があるという状況に包囲されているのであれば、レポートを書くための作法をいくら注入しても、では是非書いてみようという気持ちはなかなか芽生えてはこない。よしんば生まれたとしても、遅かれ早かれ何を手本にし、何を信ずればよいのかがわからなくなるから、やがて壁にぶつかってしまう。

初等・中等教育を通じて身につけて（身につけさせられて）しまった作文に伴う苦痛の予感、嫌悪感、不安から学生を解放し、巷に誤用・悪文の溢れていることを認知したうえで正しい使い方を身につけながら書く楽しさを体験・実感すること、それを積み重ねていけば生涯のいかなる場面、局面においても書くことを懼れず、諦めずに、いや、書くことの積極的・肯定的な意義を見つけ出せるようになること（これを報告者は **lifelong writing** と呼ぶことにしている）、与えられたテーマをいかに料理するかという **“How to write”** にまして、自分の中に書くべきもの、書きたいことがあることを発見・発掘すること、すなわち **“What to write”** を常に意識すること、以上が報告者の担当する『文章力をみがく』の主たる柱である。

以下に、LA の支援に助けられながら展開してきた実践について報告する。

3. 書く意欲を引き出すためのいくつかの仕掛け

3-1 テーマを決めない

第一回目の授業ではテーマを与えずに何でもい
いから書いてくださいと指示する。テーマを与え
られることに慣れきっている学生は戸惑うが、や
がて教室内に静謐な時が訪れる。書き始めから小
半時を過ぎたあたり、机間を巡りながら見てみる
と、ほとんどの学生が A4 版のレポート用紙の 4
割以上を文字で埋めている。授業終了を待たずに
ほぼ全員が用紙のすべての行を文字で満たすのが
例年の授業風景である。中には裏面にまで及ぶ者
もいる。すなわち「書く素材」は与えられずとも
自ら発見できるということである。日頃、そのよ
うな省察を重ねる習慣を持たないから、自らのう
ちに素材があることを知らないだけである。

木へんに風と書いて楓、というのが私の名前です。誰もが
知っている、秋に葉の赤くなる樹の名前です。名付けた父
は、「赤の似合う女の子になってほしい」と思ったようで
すが、小さい頃の私の好きな色はずっと水色でした。どち
らかと言うと赤など強い色は嫌いでした。しかし、中学生
になり自分だけの部屋を持つようになると、父が毎週のと
うに赤のインテリアグッズを買ってきて、私の部屋に置いて
いくのです。その部屋の中で過ごす私は、いつの間にか
赤が一番好きになっていました。実は、楓という樹には
色々な種類があり、名前も様々なのですが、驚いたのは「コ
ハウチカエデ」。おいしい。ちなみに「サトウカエデ」もあ
るのですが、母の旧姓は「佐藤」。離婚したら私は「サト
ウカエデ」です。秋になるとまっかに紅葉する楓ですが、
私も寒くなってくるとひふがうすいのか、顔がまっかにな
ります。名前のせいかもしれません。(2009 春)

いつもなら隣山の鳥親子の声で目が覚める。しかし、今日
は違った。朝日が直接私のぶ厚い毛皮に差しこんできたの
である。思わず「暑い！」と言って起き上がり、早起きな
太陽にイラっとした。そして、ゆっくりと洗面所へと向か
った。すると、またしてもいつもと違う光景を目の当たり
にして驚いた。洗面所の水が全て干からびているのである。
それどころか、岩場で昼過ぎまで寝ている魚の姉妹までみ
あたらない。そこでやっと私の目が覚めた。冷静に辺りを

見まわすと、いつも当たり前のように立っていた木の長老
たちが全員いなくなっていたのである。(2010 秋)

大阪はとにかく人が多く、田舎者の私にはこれだけの人が
どこからわいてくるのか不思議でした。黒いスーツの通勤
の人々は私の動体視力では追いつかない速さで私の横を
難なくすり抜けて行きます。私には大きな黒い影がせまっ
て来ているようにしか見えませんでした。昨日、昼過ぎに
全ての予定を終えた私は、普通電車でのんびりと滋賀まで
帰ることにしました。日差しが肩に降り注ぎ、窓から見え
る桜並木にとても心が弾みました。大阪は暖かいので、も
う桜が満開の所も多いのです。線路沿いに咲く桜を、最後
尾の車両一番後ろから見送るのが私のお気に入りとなり
ました。朝のモノクロの景色からは想像できない、この季
節一瞬の美しさです。それぞれの季節にそれぞれの色があ
り、匂いがあり、温度があります。毎年同じようで少し違
うけれども、まれに何らかのきっかけでデジャヴュのよう
な感覚が生まれる。この匂いをどこかで嗅いだことがある
気がする、という一瞬が、過去を二度味わえた気分になれ
て、とても大好きです。そのため私は出来るだけ様々な季
節は時間を覚えるように心がけています。風の匂いや階段
に差す陽光など、何気ない一瞬の、ふと季節を感じられる
ワンシーンを心の奥に留めて大切にしておきます。写真で
は決して思い出せない、人間の記憶だけが持つ特権であり、
これからもこの季節を大切にしていきたいです。(2011 春)

私が所属しているサークルでは、貧困に苦しんで住む場所
に困っている人のために家を建てるお手伝いをしている。
この夏はタイのある家族の家を建てるお手伝いをしてく
いた。この家族は両親と幼い娘が一人いる若い家族で、いと
この家に居候させてもらっていた。私たちが作業をしたの
は 8 日間。柱と屋根は既に作られていて、私たちは床や壁、
トイレなどをつくった。むこうのご両親は仕事で忙しい中、
時間が許す限り建設作業に参加してくれた。家は無事建っ
て、むこうの家族は彼らの家を持つことができた。世界に
は貧困や飢餓に苦しんでいる人がたくさんいる。日本にも
それらに苦しんでいる人がいる。しかし、タイで家建設活
動を支援している現地の人々が「タイには苦しんでいる人が
たくさんいるけれど、だけど君たちが手伝ってくれたおかげ
で一つの家族が救われて幸せになることができた。だか

らとても感謝している」と言ってくれた。貧困問題など、キリがなくて解決することは困難のように思えるが、私たちが何か行動を起こすことで徐々に解決していく可能性があるのだ。(2012 秋)

「書くこと」は、自分の中に書きたいもの、書くべきものがあることを発見、確認するところから始まる。書くことが見つからないのは探し方、つまり自分への省察が足りないからである。その場合には、何故、書くものがみつからないのかという自らへの問いが足がかりとなる。問わずして考えることはできない。考えずして書くこともできない。書くためには自らに問うことが不可欠なのである。意識してか、さにあらずか、自問というステップを経て、学生たちはやがて日頃漫然と見送っている風景の中に、一瞬、目を留めた時間のあったことを思い起こしたり、同じ事の繰り返しと捨て置いた毎日が実は違う時の積み重ねであったと気付いたりする。アンテナやセンサーを携え、その感度・精度を磨いておけば、書きたいことやものは毎日泉から溢れるごとくになるはずである。しかし、そのことを科目担当者は敢えて言の葉に載せない。LA が巧みにそれを伝える文章を受講生に示してくれるからである。

今日はあいにくの雨だ。私はこの「文章力を磨く」の授業は2回目である。4月に私は何を書いたらろう。確か大学に入って感じたことを素直に書いた記憶がある。あの頃は何かもが新鮮で、毎日が忙しかった。当時と今の私とは大きく違っている。私はもう大阪駅の黒い人の塊の間をすり抜けられるようになった。自分で働いてお金を稼ぐようになった。友人の家で寝泊まりするようになった。お酒はまだ飲めない。19歳になる日が近づくにつれて、私は“大人になる”ことを嫌がるようになった。日々変化していくことに不安を感じている。高校の時はあれだけ毎日のように見あげていた夏の夜空を、今年は何度見あげただろう。“大人になる”ことを恐れるのは、自由と責任の重さから逃げ出したいからではなく、漠然と何かを失っている気がするからだと思う。年を経るにつれて得られることも数多くあると知っていながら、泣きたくなるような不安はおさまらないでいる。連続する私の身体に一つの区切りが

訪れるまであと一年とちょっと。(LA2011 秋)

秋学期が始まったので、何か新しいことを始めたいと思い、最近ずっと考えていました。少し前に、バイトの帰り道に手帳を開いて予定を見ていると、肩をとんとんと叩かれ、「落ちましたよ」と私が知らない間に落としていたお守りを若い女の人が手渡してくれました。いつも手帳にはさんで持ち歩いていた大事なものだったので、その女の人にすごく感謝しました。この出来事があった、そうだ！その日に会った親切な人や感謝したい人にラブレターを書こう！そしてそれを日記にしよう！と決めました。秋学期一日目の今日からさっそく始めます。(LA2011 秋)

私の家には地球儀がなかった。そのせいだと思うことにしているのだが、私は小学三年生まで、外国にロケットで行くものだと思っていた。つまり、海の向こうではなく、宇宙の向こうにあると思っていたのである。地球という丸い惑星に一国ずつ国がある。そういうイメージを持っていた。むろん、It's a small world.は知っていたのだが、「世界は狭い、地球は同じ ただ一つ」という歌詞を聴いて、「何かもあるのにウソを言っている！」と思っていた。／もう一つ話をしておくと、淡路島はビワ湖の辺りをくりぬいて作った島だと思っていた。…なんとなく大きさが似ていると思いませんか？とてつもなく大きなクレーンがあって、それで今の場所に淡路島を運んできたんですよ。そうじゃないとあんなところに穴が空いている（ビワ湖のこと）説明がつかないと思っていた。何が話したいのかというと、私が地理が弱い…とかそういうことではなく（実際、弱いけど）、この授業ではそういう子どもが考えるようなとっぴょうしもないアイデアを求めているということ。子どものころにはどんなことを考えていたらろうか？一度、それを思い出して文を書くと、案外、スイスイ書けますぞ！(LA2012 春)

昨日、お父さんとケンカをしました。就職活動がうまくいかず、軽い気持ちで「もう就活したくない」と言ったことにとても怒ったのです。お父さんにあれこれ言われているうちに、本当に就活やめてやろうという気になり、昨日はパソコンやメールは一切見ず、映画を3本見たり、本屋さんへ行って2時間くらい立ち読みをしました。その後は桜を見に京都の木屋町へ行き、現実逃避の一日を過ごしまし

た。ずっと我慢していたことができて、すっきりした気持ちで家に帰ると“どうしてあんなに私は怒っていたんだ、親だから心配するのは当たり前か”という気持ちになっていました。今朝、お父さんにメモを書き残してきました。「お父さんへ、息抜きしたから、また頑張れそうです」(LA2012 春)

「先輩」：あれやこれやとしている間に、いつの間にか二回生になってしまった。ついに「先輩」になってしまったのだ。「後輩」という、かわいくも恐ろしい存在の人達がやってくるという事実におびえながら毎日を過ごしているわけである。満開に咲いている桜の下を歩いていく新入生を見つめながら、私も昨年はあんなにフレッシュだったのかと、しみじみ思うと同時に、「私、先輩なのか」と愕然としながら勧誘のピラを配る。でも、ふと思った。私より年下の人たちからみれば私はもちろん「先輩」だが、私が「先輩」と読んでいる人たちが観れば私は永遠に「後輩」なのだ。「先輩」と「後輩」が逆転することはない。そのことに少し安堵した。結局は環境の変化が怖いのだ。自分が関わるのはもちろん、範囲外で起こっている争い事を見るのも嫌だ。でも毎日同じでも刺激を求めてしまうし、厄介な奴だなと満員電車の中で押しつぶされそうになりながら考える。最近ようやく「二回生です」という自己紹介にも慣れてきた。真面目だと思っていたとある後輩が意外と面白いキャラだった。何が言いたいかという、「先輩」も案外悪くない。(LA2013 春)

初回に受講生ならびに LA が書いた文章は次回の授業時に『文鷹通信 其の壺』として配付する。学生はこの通信を通して他の受講生ならびに LA の文章を読み、個々の作文に対して感想や意見、質問などを寄せるのだが、ここで、文章を書けば読者が（それが数年後の自分だけである場合も含んで）必ず発生することを体感する。読者が存在するからには独善的な書き方、内容の選択は意図的に回避すべきであることを学生は学ぶ。さらに無題であった自らの文章に題名をつけるという作業をおこない、題名が作品の重要な一部であることを彼ら彼女たちは知る¹⁾。

読者からの感想や意見（授業ではこれをファン

レターと称している）は、文章は読者によって受け取り方が一様ではないことを知るためにも、しかし是非でも伝えたいことを意のままに伝えるためにはどのように内容を精選し、構成するか、それを表すにあたってどのような言葉を選ぶのがよいのか、それを考えるためにも、恰好の機会を与えてくれる。紙幅に限りがあるので割愛するが、LA からのファンレターは受講生にとって大きな励みになっている。

3-2 言葉で素描

夏目漱石の作品の中から「松」が登場する場面をいくつか引用する。

実際窓外の眺めは大阪を今離れたばかりの自分達には一つの変化であった。ことに汽車が海岸近くを走るときは、松の緑と海の藍とで、煙に疲れた眼に爽やかな青色を射返した。木蔭から出たり隠れたりする屋根瓦の積み方も東京地方のものには珍らしかった。(行人)

一方には空を凌ぐほどの高い樹が聳えていた。星月夜の光に映る物凄い影から判断すると古松らしいその木と、突然一方に聞こえ出した奔湍の音とが、久しく都会の中を出なかつた津田の心に不時の一転化を与えた。彼は忘れた記憶を思い出した時のような気分になった。(明暗)

「あの松を見給え、幹が真直ぐで、上が傘の様に開いてターナーの画にありそうだね」と赤シャツが野田に云うと、野田は「全くターナーですね。どうもあの曲り具合ったらありませんね。ターナーそっくりですよ」と心得顔である。ターナーとは何の事だか知らないが、聞かないでも困らない事だから黙っていた。(坊ちゃん)

文豪の巧みな筆致であるが、いついかなる時でも「松」をこのように描写できたわけではないらしい。明治40年3月28日、東京から大阪に向かった時の日記には「海道スケッチの松。広重。山の上の松。」と記されたあとに、松の木のスケッチが描いてあり、「コンナノガー一本立ツテ居ル」との注釈が加え

られている。短時間で車窓を通り過ぎる複雑な木の枝や葉の様子を言葉で描写するのは容易ならざることかもしれないが、スケッチならさほど難しくはなく、のちにそのスケッチをもとに文章を練ることもできる。大切なのはそのように素材を確かな形で残しておくことである。確かな形で残しておくためには注意深い観察が必要である。そのいずれをも体験してほしいと願った科目担当者は、夏目漱石のこのエピソードにヒントを得て、およそ 60 分という時間の中で「何か」をスケッチすることを学生に求めたことがある²⁾。

「春風ギンガムチェック」

春のキャンパスを歩いた。5 月は緑の季節。思い思いに着飾ったり、笑ったり。もうツツジの水玉模様。校舎の袖を彩る。細かい葉っぱはちりめん素材。ほっそり涼しげ細い枝。頭上にとどろき。見上げると千の鳥。千鳥模様の大きな木。イチヨウのモザイク。シダレザクラのモール。マーガレットは風と遊んで笑う。「くすぐったいよー」と照れ笑いする。パンジーはいつも Yes と言わない。春の空は澄んでいる。午後はきっと暑くなる。深呼吸を木々と一緒に風に乗せて。今日もまた一日が始まる。(2011 春)

「秋風にのせて」

今日は生憎の曇り空で、それもアクリル絵の具をチューブからそのまま塗ったような不透明な空。ジェットエンジンがごうごうと空気を震わせているのに、飛行機の姿はどこにも見当たらない。しかしそよ風は心地いい。まっさらなシーツに身体を包まれたときの温度と似ている。風が髪を持ち上げては、ひやりとした手で首筋や耳の後ろを撫でた。花崗岩の椅子に腰掛ければ、柔らかな冷たさがてのひらから伝わって、後ろを歩く人々の足音さえ遠ざかる。木のざわめきだけが世界に残された。朝の澄んだ風が金木犀の香りを運んできた。忙しく動かす足を一時休めて、甘く爽やかな、煮詰めたアンズジャムのような香りを胸いっぱい吸い込む。余裕のない朝の最高のご褒美である。もう少しすれば、このキャンパスは真っ赤に染まるのだろうか。まだ緑を残す木々を見上げて、紅葉のトンネルを思い描いた。(2011 秋)

「ようこそ風様」

図書館の緑の壁がウェーブしている。小さく波うって、波うって、波うって。立ち上がって万歳をしては座る、を繰り返している。もしくは、小さな緑の手で懸命に拍手をくりかえしている。黄色がかった大きな葉も、集まっている緑の小さい葉も全部、全部、一族総出でお出迎え。拍手するのは壁の葉だけで、周りの他の緑、たとえば木などは、歌えや、踊れやとにぎやかだ。シャラシャラザラザラ勝手に合唱、歓迎された側も嬉しくなったのか、参加して、どういうわけか、水音、飛行音も混ざって、アドリブしかない演奏状態。それに合わせて踊るのだから、しっちゃかめっちゃか、枝同士の衝突事故が起ってしまう。日光が映す影が美しい。キラキラ光る海面にも似ている。たとえそれが枝と枝との事故現場でも。生き物だって飛んで喜ぶ。黒いハネに淡く緑さした青の模様。そんな蝶がツツジとユキヤナギの葉の中に潜っていた。このあいだの春の嵐では身を震わせて、ちぢこまって耐えたものだ。しかし、今回は目に砂が入らないように手で防ぐだけ。春全開の風、五月の風、新緑が喜んで迎える風。まあ、でも、薫風にしては少し…いや、かなり強すぎるかな。折れた枝が飛んで行く。(2012 春)

文章の素材を屋外に探しに行くのは学生にとって新鮮であるらしく、教室の中で自らの経験を思い起こしたり、想像をめぐらせたりしている時よりも筆致が頼もしく感じられる。目の前の風景から過去のシーンが想起され、時の経過に伴う心象風景の描写をする学生もいる。これらの作品についても LA は豊かなコメントを付してくれる。受講生がいよいよ自らの執筆に愛着を感じ始める時の到来である。

3-3 ファンタジーの文法

以上のプロセスを経た後、受講生は『ファンタジーの文法』の世界へと誘われる。『ファンタジーの文法』とはジャンニ・ロダーリの著書ならびに実践につけられた名称であるが、報告者の授業においては創造的想像力を駆使して物語を編む営みのことを指す。より具体的には二つの異なった概

念を持つ言葉を結び付けることによって異化（ストラニアメント）効果を体感し、それを物語へと反映させてゆくのだが、異化効果に伴って発生する違和感が物語を広げていく大切な要因の一つとなることを体験する。

「ことばは日常の意味で取り上げられるものではなく、日常的に果たしていることばの鎖から解き放されるものである。言葉は互いに《引き離され》、《流浪させられ》、まだ見たこともない異郷の空でぶつけ合わされるのである。こうすることによって、ひとつの物語を生み出すよりよい条件があたえられることになる。』（ジャンニ・ロダーリ、p.42）

ロダーリの唱える「ファンタジーの文法」とはファンタジー小説を書くためだけに必要な発想なのではない。何かを書くためには「発見」が必要であるが、この「発見」のレッスンには「二つの異なった概念」を「結び付けようとする」ドリルが効果的である。学生は配付された二色のカードに一語ずつ記し、それぞれのカードをカードと同じ色の箱に入れる。双方の箱をシャッフルしてから交互に一枚ずつを取り出し、二語の組み合わせを作る。受講生の数だけ組み合わせが生まれる。その中から気に入ったものを選び、物語を編んでいく。以下に、受講生の作品ならびに LA の作品を一編ずつ紹介する。括弧の中は作られた二語の組み合わせを示す。

再就職（エレベーター×サーカス）　〔サブタイトル：就活したくない〕

エレベーターが動かない。高田は辞表を上司に渡しに行く途中だった。大きなビルの大きなエレベーターには高田と、見るからにカラフルな「普通ではない」格好をした団体が取り残された。高田はつい辞表の入った茶封筒をくしゃりと握りつぶした。その音がやけに大きく響き渡る。

「あなたもしかして死にたいんですか」

後ろに立っているピンク色の髪の青年が聞いた。

高田はその物騒な質問に驚きながらも咄嗟にうなづいた。別に死にたいわけではない、しかし生きていたいわけ

でもない。ピンク頭は高田の手をつかみ、振り向かせると「ならばサーカスにお入りなさい」と言った。

ずっと操作盤を見つめていた高田は後ろの華やかな連中がこんなにもニコニコとしていることに気付いていなかった。エレベーターが止まって彼らも不安だろうに。しかし彼らはそんなこと気にしているようでもなく、不可思議なメイクをした顔を黙ってこちらに向けている。

臆さなくても良いのです。サーカスに入れば退屈がありません。世界中を巡ります。そして時々この世界以外にも行くことがあります。毎日が刺激的です。どうでしょう。私達はあなたをスカウトしているのです。死ぬくらいならサーカスにお入りなさい」

高田は彼らの服装をしている自分を想像した。似合わない。

「私にはできないでしょう。その服も派手すぎます」

「今、このエレベーターの中であなたの服の方が異端ですよ。真っ黒で個性がなくて堅苦しい。つまらない。そんなもの脱いでおしまいなさい。あなたはサーカスに入るべきです」

高田はもう一度うなづいた。そうか、死ぬくらいならサーカスに入ろう。ピンク頭はニヤリと笑って指をパチンと鳴らした。すると薄暗いエレベーター内に明るい音楽が鳴り響き、団員が技を披露し始めた。エレベーターは急に動き出し、ぐんぐんスピードをあげ上がっていく。高田は辞表で紙吹雪を作ると、小さなサーカスの上にそれを降らせた。それでいいのだと、誰かがつぶやいた。エレベーターはどこまでも上がっていく。　（2013年秋学期）

「私の勝ちね」（ハワイ×感謝）

きっかけはいつも些細なことである。いつもなら笑って許せるようなことでも、その日の体調によって言っただけいけない一言をこぼしてしまったり、あからさまにため息をついてしまったりして「戦争」が勃発する。そして、一旦落ち着いたあとに焦点が当てられるのが、どちらから謝るかである。明らかにどちらか一方が悪い場合はまだいい。どちらにも非がある場合が一番面倒なのだ。「冷戦」状態が続くと精神的にも厳しくなるのだが、やはり日常生活にも支障が出てくる。これはまずいとようやく焦り始めて、なんとかコミュニケーションをとろうとするが、長期間会話をしなかったために「話しかけ方が分からない」という

自分でも驚くような壁にぶち当たる。

今まではそんな壁が現れる前になんとか終結させていたのだが、今回はお互いに譲り合わず、冷戦に突入してついに十日目になる。さすがに疲れてきた。妻は相変わらず「晩ご飯自分の分しか作らない」作戦を執行しているので、家に帰ってひたすら待っていても何も出てこない。最初のうちはコンビニ弁当や外食でなんとか耐え凌いでいたのだが、そんな生活も一週間が限界だった。家でゆっくりご飯をたらふく食べたくなり、一人暮らしをしていた二十代の頃を思い出してなんとか三品ぐらい作ってみた。それはそれで楽しく味もまあまあ良かったので、料理人に向けているんじゃないか、となんととも能天気なことを考えていたが、洗い物をしなければならぬことに気がついて、コンビニ弁当で済ませれば良かったと後悔した。妻はこんなに面倒なことを毎日やっているのかと驚愕し、少し反省したがまだ謝る気にはなれない。何かきっかけがあればいいのだが……と考えているうちに、いつの間にかリビングで寝ていた。毛布はかかっていた。なかった。

冷戦開始から十四日目。とうとう二週間も口を利かなかった。こういう、どっちつかずの態度でいるから嫌われるのかもしれないな、と思いながら家へ帰る。どれだけ家での居心地が悪くても、仕事が終われば勝手に足が家の方へ向くのが不思議である。結局私の居場所はあそこしかないのだ。私の全てを受け入れてくれる人は妻しかいないのだ。早く謝らなければ。でも、きっかけが…

「ガラポン大会開催中！一等はなんとハワイ旅行ペアチケット！！」

もうこれしかないと思った。そこはいつもの帰り道にある小さなコロッケ屋だった。もう二十年以上は続いているようなお店で、夕方は学校帰りの中高生や常連客で賑わう。コロッケ屋でガラポン大会、しかも一等がハワイ旅行なのはよくよく考えるとなんととも面白いが、そんなことを考えるより先に店に入っていた。どうやらコロッケ二個で一回ガラガラが出来るらしかった。一個五十円なので、もしかすると百円でハワイ旅行…破格だ……。試しに四個買って二回ガラガラをやってみた。見事に残念賞のティッシュだった。ここで引き下がるわけにはいかない。さらに二個買ってみた。ティッシュ。もう二個。ティッシュ……お客さん、もうそろそろ……と言われて我に返ると二十個ものコロッケと十個のティッシュを手にしてた。こんな

の、喜ばれるどころか怒られるだけじゃないか。袋の隙間から漂ってくるコロッケの匂いで少し胸焼けしつつ家に帰ると、リビングからコロッケの匂いがした気がした。しまった、今日の晩ご飯もコロッケなのか。私一人でこの二十個のコロッケと戦わなければならないのか。さらに胸焼けが酷くなった気がした。恐る恐るリビングを覗くと、なんと私が持っているのと同じコロッケ屋の袋がダイニングテーブルの上に敷き詰めることが出来るほど置いてあり、椅子には少しうなだれた妻が座っていた。

「どうしたんだよ、この大量のコロッケ……」
私が帰ったことによりやく気がついた妻は私の顔を見て「ガラポン…」と呟いた。そして私が持っているコロッケの袋を見て「あんたこそどうしたのよ、それ」と指差した。私が思わず、ふふ、と笑うと妻も理解したようでげらげらと笑いだした。そこからしばらくはお互い笑いが止まらなかったが、食卓に全てのコロッケを並べてみると二人とも顔が引きつった。

妻は私よりもさらに多い、二十八個のコロッケを買っていた。
(LA2013年秋学期)

一般に LA にはファシリテーションやプレゼンテーション、コミュニケーションに関する資質や能力が求められるが、この科目を担当する LA には、これに加えて豊かな文章表現力が求められる。とはいえ、誰もが等しく卓越した文章力を携えているわけではないし、その必要もない。より大切なのは、自らの文章を幾度も推敲し、よりよいものへと変えていこうとする意欲と姿勢である。科目担当者が名文・美文をそっけなく提示するよりも、年齢に近い LA が悪戦苦闘しながら文章を編みこんでいく姿、その過程と成果を示す方が受講生の執筆意欲は喚起される、というのが、これまでの科目担当経験によって知れたことである。

3-4 無声映画に字幕をつける／『〇〇する日本語』を編む

「ファンタジーの文法」はおおむね例年好評で、再放送を望む声大きい。受講生の数だけある組

み合わせのうち、誰も手をつけなかったものにチャレンジするために、あるいは既に誰かが利用した組み合わせに違うアングルから新たな作品を編み出すために、場合によっては二語を三語に変えてトライするために、セカンドステージを設けてきた。しかしながら科目担当者と LA の中に微小ではあるがマンネリ感のようなものが漂い始めた。受講生にとっては初めての経験なので、そこにマンネリ感はないが、教室の中にマンネリ感を覚える者がいれば、それはなんらかの形で受講生に伝わる。それを懸念して、今年度秋学期には新しい仕掛けを導入することにした。

その一つが「無声映画に字幕をつける・無声映画の脚本を書く」である。実際には最近の映画の DVD から多様なシナリオや台詞を想像できそうなシーンを選び、2~3分のレンジでカットしたものを映画のタイトルが分からないように配慮しながら受講生に見せる。今回は四作品を LA が選定し、素材を作ってくれた。受講生が練り上げたシナリオや台詞はどれも面白いものであったが、映像を伴わなくては面白さを伝えられないので、遺憾ではあるがそれは割愛する。

その他に導入した新機軸が「〇〇する日本語」である。これは小山薫堂の『恋する日本語』にヒントを得て授業での展開を試みたものである。普段、めったに引くことのない辞書の頁をめくりながら自分の知らなかった単語を選び、その単語から連想されるシーンを描写する。描写ののちに単語の語義が示され、なるほどと読者に思わせる。そのような構成の作品を編むように提案したところ、かなりの出来栄の作品が生み出された。そのうちのいくつかを以下に紹介する。また、それぞれの作品に対する科目担当者のコメントも付す。先に紹介した『文麿通信』では受講生ならびに LA の作品を掲載するのみならず、その作品に対する科目担当者からのコメントも載せている。これまでは紙幅を勘案して割愛していたが、以下の作品についてはコメントも合わせて紹介する。なお、LA へのコメントは受講生に対するコメントよりも厳しいことが多い。

『湮没 いんぼつ』

“一緒にいて楽しい”の上には、
「気を遣わなくていいから」がつく。
“いい人”の上には「どうでも」がつく。
“優しい”の上には「みんなに」がつく。
それってつまりは特別じゃないって話でしょ。

【湮没】すっかりうずもれて見えなくなること。

【科目担当者から】おそらくはじめからそのような感情を抱いていたのではありませんね。月日を重ねるにつれて、どことなく物足りない、なんとなく愛情不足を感じる、そんなちいさな不安や不満がつもりつもり、ついには相手が実に煮え切らない男に見えてくる、珍しいことではありませんが、それを巧みに表現して下さいました。こんな風に言われて襟を正さなければ、そいつあ男じゃないね。

『追懸け おいかけ』

「ただいま」
いつも玄関で迎えてくれる妻の姿はなく、なぜか部屋も真っ暗だ。不思議に思いつつ中へ入ると、妻がテーブルにぼつんと座り、静かに泣いているのだ。
「どうしたんだよ、加奈」妻の元に向けよると
「あなた浮気してるでしょ」とだけ一言。
…なぜバレた。携帯もロックをかけてるし、会うのは妻が実家に帰っている時だけ。なぜだ、どうしてバレた、どこでバレた。
「何言ってるんだよ！そそそそんなわけないじゃないか」
「友達があなたを見たって…」
友達かー!!!そこは全く気にしていなかった。
「すみませんでした」
「…ウソ。本当に浮気してたの、信じられない」

【追懸け】かまをかけること。相手の包み隠していることを探るため、知らぬことをよく知ったように言って聞き出す戦略。

【科目担当者から】世に妻の直感ほど当たるものは他にないそうです。自然に振る舞っているつもりでも、必ずどこかに不自然な綻びができてしまうのでありましょう。浮気

したって、なにひとついいことなどないのに、どうして、こうもまあ、世の中の男性（だけじゃないけれど）は、そこにながしかの希望めいたものを見いだそうとするのでしょうかねえ。それにしても、なぜ「それは人違いだよ」と言えないのでしょうかねえ…。

『扞格 かんかく』

寂しい時は彼を呼ぶ。

彼とはつきあっているのでもなければ、彼のことを好きでもない。

なぜ彼を呼ぶのかというと…寂しいからだ。

「…おまたせ」

電話ひとつで彼はすぐに私の所へ来てくれる。

けれど、彼も私のことを好きではない。

なぜ来てくれるのかというと…彼も寂しいからだ。

私達は、どこからともなく身を寄せ合う。

言葉を交わすわけでもなければ、心をふれあわせることもなく。

私は私自身を拒みながら、彼のぬくもりなしでは生きられない。彼もきっと、私と同じだろう。

【扞格】互いにこばみ、とどめること。相容れぬこと。
(美矩)

【科目担当者から】このようなシーン、シチュエーションを何故、想像（創造）したのか、気になります。ヘーゲルは「知性としての想像力は再生産的である」と言っています。なるほど、経験あるいは経験的感覚がベースになれば何も想像できないですものね。ということは…う〜んと、え〜っと、というように気になります。ベースが誰かの小説なのか、ご友人の実体験なのか、それとも…という風に想像が止まりません。

『玲瓏 れいろう』

ある日の夕方、真っ赤に輝く夕陽に向かって歩く彼は、まるで周りにある全ての輝く物を避けるように目を伏せ、一步一步足を家へと向けていた。

風にそよぐ雑草たちを目で流していると、ボールが転がってきて、彼の足元で泊まった――

私は腰をかがめ、ボールに手を置くと、「おじさん、ありがとう！」という澄んだ声が聞こえた。顔を上げると、そこには後ろに輝く夕陽に負けないくらいの笑顔の少女が立っていた。

【玲瓏】美しく照り輝くさま。玉などがさえたよい音でなるさま。
(LA)

【科目担当者から】前半の動作主が「彼」、後半のそれが「私」に替わっていたので、この二つの部分をつなぐために前半の最後を「――」で終わるようにしました。つまり、前半は遠景としての描写、後半はそこにいる「私（おじさん＝中年男性）から見た近景、という構成にしたということです。▼「玲瓏」とは通常、風景や風景を構成するものを描写する時に使われる言葉です。これを「少女（の笑顔）」を修飾する言葉として文を編んだところに作者のセンスがうかがえますね。夕間暮、ボール遊びに興ずる子どもたち（最近、とんと見なくなりました）、人なつっこく屈託のない笑顔、弾むような声。それは「おじさん」の眼前にある風景なのですが、間違いなく「おじさん」にノスタルジーをもたらすものですね。その「仕掛け」が心憎いと思いました。

今回の試みは受講生には快く受け入れてもらえた。LAにとっても初の試みであったため、彼ら彼女たちは自らの経験を活かすことができず苦心していたが、その姿勢が受講生には親近感とモチベーションを与えるものになったと報告者は感じている。

4. 最終作品の完成に向けて

上記の複数のステージを経たのち、受講生は最終作品の制作にとりかかる。ここに至るまでに受講生はグループワーク（「〇〇する日本語」以外）とパーソナルワーク（「〇〇する日本語」）の双方を体験しているが、最終作品はグループワークによるものとしている。メンバーがそれぞれに育ててきた創造的想像力を相互に確かめあいながら、刺激することで、斬新かつ壮大な作品が編まれることを期待できるからである。

最終作品のテーマ、ボリューム、発表形態のいずれも自由である。作品のねらいやねがいが読者にもっともよく伝わる手法を選ぶことも制作の大切なファクターだと考えるからである。この作業には LA はあまり深く関わらないようにしてもらっている。受講生が LA に依存することがないようにするための配慮である。とはいえ、グループワークの進捗状況に不安が感じられるような場合、作品のコンセプトに対する意見を求められるような場合には、「答え」を示さないように配慮した上での対応をしてもらおう。この作業は LA にとってかなりの負担になるが、例年これをつつがなくこなすばかりか、科目担当者との共同制作にも参加する。

共同制作は 2011 年の秋学期より開始した。最終作品の完成にむけて大詰めが近付くと、もはや LA がグループワークに関与する機会が少なくなるので、空いた時間を有効に利用するために科目担当者が提案し、それに LA が応じてくれて始まった営みである。その作品は受講生に配られるほか、次期以降の授業でも配付される。これを読んだ次期以降の受講生は自らが目指すべき作品のスタンダードを決めることができる。新たに配属された LA も大いに刺激を受ける。2012 年の春・秋学期ともに LA と科目担当者の共同制作は継続し、四作品を合冊したものは文学フリーマーケットに出展した³⁾。

今年度秋学期は数対四字熟語をベースに据え、中でも「千と万」の入った四字熟語をもとに物語を編んだ。全編を掲載したいのだが、紙幅の関係で一編のみを載せる。

Love for Sale

私が初めてのぶちゃんのお店を訪れたのは三年も前のことになる。

その日は彼と会う約束をしていたのだが仕事が片付かず、約束の時間に間に合いそうになかったので彼にそのことをメールで連絡すると、じゃあ他の日でもいいと言われてた。この日のために仕事も頑張ったし予定も空けておいたのと思い、もう少し待ってくれるよう頼んだのだが、待

つのは嫌いだと言われ、それ以降返信もなかった。二時間も三時間も待っててくれと言っているわけでもないし、どこかで時間を潰していれば済む話ではないか、と怒りたいような泣きたいような気分で会社を出て、通りをずんずん歩いていた。そのとき、がくと右の膝が折れ、地面に座ったような形になった。何が起こったのか分からず、茫然としていた私に声をかけてくれたのがのぶちゃんだった。紫のスパンコールのワンピース、赤に染められた短い髪、濃い化粧、黄色い大きな三角形のイヤリング、十センチはある緑のハイヒール。なんて派手な人だろうと思った。右足のヒールが折れたことが転倒の原因だったようで、のぶちゃんは、接着剤があるからと言って私をお店まで案内してくれたが、どんどん細い道へ進んでいくのでだんだん怖くなった。突然の出来事だったので言われるがままについてきてしまったが、よく考えたら全く知らない人についていくなんで危険すぎるのではないか。それに、ありえないほど派手な格好をしているせいで性別も分からなかった。逃げようと思ってゆっくりと後ずさりをしたとき、のぶちゃんは足を止めて振り返った。どうやらお店についてしまったようで、ちょっと入りにくいかもしれないけど遠慮しないで入って、と扉を開けてくれた。煌びやかな看板を見て少しぎょっとしたが、カウンターに沿って椅子がずらりと並んでいる店内は意外と広く、壁も茶色で落ち着いた空間だった。何人かいたお客さんは全員男性で、私のような二十代の女性が来店するのはやはり珍しいらしく、お客さんの一人がのぶちゃんを茶化し、少し高めのかすれた声でのぶちゃんがそれに答える。騒がしかったが、どこか懐かしく、優しい空間だった。のぶちゃんがヒールを直して持って来てくれたとき、私は思わず泣き出してしまい、のぶちゃんがずいぶん慌てていたことを今でも鮮明に覚えている。お酒飲める？これ、おごりね、とのぶちゃんはカルーアミルクをそっとさし出し、私の愚痴を黙って聞いてくれた。それから私は聞いてほしいと思ったことがあると、いつものぶちゃんのところへ行行って話すことにしている。

「あら、いらっしやい、久しぶりね」

何ヶ月かぶりに聞いたのぶちゃんの声は前よりさらにかすれていた。

「ちょっと、また声ひどくなってるんじゃない？お酒飲みすぎだって」

「久しぶりに来たと思ったらいきなりお説教？もうやだ

わあ」

「そう言いながらのぶちゃんは嬉しそうに、何飲む？と尋ねた。

「うーん、今日は梅酒かな、ロックで」

「あ、何かあったんでしょ、いつも梅酒なんか飲まないのに」

のぶちゃんはすぐに私の気持ちを察してしまふ。あんたは分かりやすすぎて面白くないのよね、と言われたことがあるぐらいだ。

「ばれちゃった。実はね、イルミネーション見に行くの、明後日」

「彼氏と？」

「うん、そう、昼はドライブしたいねって話してるとこ」

「良かったじゃない！」

かすれた高い声をさらに高くして、のぶちゃんは梅酒の入ったグラスを私の前に置いた。

「仲直りしたってこと？」

「うーん、仲直りというか、お詫びの印としてどっか出掛けませんかって感じかな」

「ふうん、あんたはそれで納得してるの？」

「まあ、最初は濁さないでちゃんと謝ってよって思ったけど、不器用な人だし、デートに誘うのが彼なりの精一杯の謝罪なんだなって思って。今回は私もちょっと悪かったし」

「そっか、あんたが納得してるんならいいのよ。はあ、久しぶりに来て彼氏自慢されてもねえ」

さかいちのぶゆき。のぶちゃんの本名だ。何故あだ名を本名からとったのかと、のぶちゃんに尋ねたことがある。ほら、こんな格好でこんな仕事やってるでしょ、親に申し訳ないじゃない、だからせめて名前だけは親から貰ったままで生きようと思って。のぶちゃんはあまり私と目を合わさずに答え、あんま昔のこと聞かないでよお、過去を振り返るなんて私の性分に合わないんだから、と笑った。私はそれ以来、のぶちゃんの過去について尋ねるのはやめた。私はのぶちゃんという人間が好きで、羨ましくて、信頼している。それだけなのだ、と思った。

「この前ここに来たとき、のぶちゃんに色々相談乗ってもらったから一応言っとこうと思ってさ」

私は綻ぶ口元を隠すようにして梅酒を飲む。

「それはどうも。でも、あんま調子乗らないようにね。あ

んたはすぐ人を信じすぎるんだから」

のぶちゃんはカウンターに肘をついて煙草を吸った。

「大きなお世話よ。そんなに心配ならのぶちゃんも一緒に来る？」

「あら、あんた余裕ね。そんなことしたらあたしあんたの彼氏取っちゃうわよ」

やだあ、と私は大きく口を開けて笑う。グラスの中の氷が、からんと動いた。

+++++

今日は日曜日だから暇だった。お客さんは一人も来ていない。仕方ないね、日曜だからね、と独り言を言って二箱目の煙草を開ける。日曜はいつもこんな感じだ。開店から閉店まで一人もお客さんが来ないのはいつものことだった。それでもお店を開けるのは、彼女のためだった。

彼女はとても繊細な人だ。繊細が故に優しく、強い。人一倍真面目で、相手の立場に立って物事を考えられる人間だが、男を見る目はないうだった。彼女と私が出会ったのは彼のおかげなので感謝しなければいけないのかもしれないが、彼女の話の聞いている限りではとんでもない奴だった。ドタキャンは珍しくないようだし、デリカシーがなく、彼が何か言う度に彼女は傷つけられ、私のところに来て一部始終を話して泣いて帰る。しばらくすると嬉しそうに近況報告をしに来てくれて、めでたしめでたしなのだが、またしばらくすると暗い顔で店に来る。彼女はこれを数年もの間繰り返していた。感情の浮き沈みの激しさに彼女自身もついていけないようで、ちょっともう女子辞めたいわ、と冗談まじりに彼女が呟いたことがあった。じゃあ男になる？と尋ねると、少し考えて、やっぱり女子でいいや、と笑った。そんな切ない笑顔を見て、日曜の定休日を取りやめたのだった。いくら私が女寄りだとは言っても彼女になることは出来ない。彼女の苦しみを完全に分かってあげることは出来ない。だからせめて、いつでもこの場所を開けておこうと思った。この話を聞いてほしい、他愛もない話をしたい、ただ黙ってお酒を飲みたい……どんな理由であっても、あのお店に行きたい、汚い声の派手な奴に会いたい、と思ってくれたときにいつでも来られるような場所にしておきたかったのだ。

がらんとした店内を眺めて煙草の煙をはいた。普通は日曜

日こそ営業するべきなのだろうが、大通りまで出ればオフィスが立ち並んでいるので日曜の方が人が少ない。周りのお店も日曜を定休日にしてるところが多く、たまにオートバイが通り過ぎる以外は静かだった。一人だとやっぱり寂しいわね。よっこらしよ、と椅子から降りてカウンターの下にある CD ラックの前に座り込む。ずらりと並んだ色彩豊かな CD の背表紙が、女子がお洒落をして個性を際立たせるのと同じように「私を選んで」「私を聴いて」と主張しているようで可愛かった。そんな感覚に気付いて、私は男ではなく女なのだということを遠い昔に痛感したことを思い出した。懐かしい曲でも聴こうかしら。

そのとき、扉を開ける音がした。冷たい風が入ってくる。いらっしゃい、今日も寒いわね、と言って立ち上がると、そこには俯いた彼女がいた。不思議な感じだった。彼女のために店を開けていたが、まさか本当に彼女が来るとは思っていなかった。しかも、今日は彼氏とイルミネーションを見に行く予定ではなかったのか。彼女はゆっくり歩いて、奥から二番目のいつもの席に座った。

それから彼女は何も話さなかった。いや、彼女の身に起こったことがあまりにも衝撃的すぎて整理がつかないために話せなかったのかもしれない。私は時折彼女の方を見ながら、少し離れたところで煙草を吸った。こう言ったら彼女は怒るかもしれないが、なんだか嬉しかった。他人が同じ空間にいるのにコミュニケーションをとらないというのはよっぽど親密な関係でなければ出来ない。私は信頼されているのだ、と感じて嬉しかったが、だからこそ彼女には苦しんでほしくなかった。恐らく、いや、絶対に今日も彼のせいで彼女はこんなことになっているのだ。彼女には幸せな人生を歩んでほしい。それにしても、いつから私は彼女に自分を重ねているのだろう。

さて、さっきの続きでもするかね。彼女が来てから、もう決めていた。私はもう一度 CD ラックの前に座り、懐かしいアルバムを迷わず手に取る。再生と同時に流れ出す滑らかなピアノの旋律、か弱さを打ち消すように突如現れる力強いドラム、軽やかな高音のトランペットをテナーサクソとベースが優しく包む。昔はよくレコードで聴いたものだ。

「この曲、なんて言うの？」

彼女がふと口を開いた。その表情は私が初めてこの曲を聴いたときと同じだった。

「このアルバムの二番目のやつ。この曲作った人、私と同じ境遇でね、昔よく聴いたのよねえ」

彼女に CD を渡して、私はまた少し離れたところに座った。ちらりと彼女の方を見ると彼女は CD を見つめながら、へえ、いい曲だね、と微かに笑っていた。

【千姿万態】いろいろ違った姿や形のこと。また姿や形が様々な様子

5. Active writing を目指して

報告者が目指しているのは“lifelong writing”であると先述した。それは現行の“academic writing”の指導では得られないものだと考えている。報告者は“lifelong writing”を目指しているが、その準備をする学生の姿勢や態度にスポットを当てれば“active writing”を望み、発想や手法という視点から換言すると“creative writing”を願う、ということである。それがどの程度まで達成されたのか、あるいは、この先、いつまで継続され、さらに発展させられるものなのか、それは今しばらくの試行錯誤とその省察を含めた蓄積を待たなければならない。とはいえ、現時点で報告者が感得していることについては簡単にではあるが言及しておきたい。

アカデミック・ライティングとは違う次元、フィールドでの作文を体験することにより、レポートの作成が実はそれほど難しいものではないということに受講生は次第に気付いてくれる。すなわち、レポートには課題が設定されている、書き方の作法がかなり明確に定められている、行間を読ませる工夫をしなくてよい、読者の想像力をかき立てる仕掛けを施さなくてもよい、用語の選択・類義語の探索も限定的である、等々である。アカデミック・ライティングの力を育むために、少なくともその苦手意識を払拭するためにアカデミック・ライティング以外の作文を体験することは、逆説的ではあるが、ある程度功を奏していると実感されることであり、あるいはやがてその成果が現れてくると予感されるのは興味深い。

科目担当者から見ると受講生の文章表現は確実に上達しているが、当人はそれを明確に認識することができないでいる節が感じられる。受講生の手元には14冊の「文藝通信」が残り、それを1号から順々に追っていけば自らの成長を知ることができるはずである。しかしながら、その成長を自らの言葉で表現するには、まだいくばくかの時間が必要であるかもしれない。次期以降、受講生の作品とそれに対するLAならびに科目担当者からのコメントとは別に、自らの成長の証と、その先の自信の礎として確かに「残る」ものを創案したいと考えている。

高島俊男 (1999) 「お言葉ですが…」 文春文庫

高島俊男 (2001) 「お言葉ですが…② 「週刊文春」の怪」 文春文庫

註

1. タイトルが作品の一部であることについては、別の号の通信にて丸谷才一の文章を引用して紙上で説明をすることになっている。
2. ほぼ全ての期で実践してきた「言葉で素描」は、通常、第三回目か四回目の授業で実施する。2013年度秋学期は予定していた授業回が天候に恵まれなかったこと、新しい試みを導入しようとしていたこと、この双方の事情により実施を見送った。
3. 2011年度秋学期には「Big Tree ～一つの鼓動を分け合いながら～」、2012年度春学期には「薫琴抄」「明日を探して」、同年度秋学期には「公園は人生の絵巻物」が編まれた。「公園は…」は、それまで相互に何の関係もなかった三作品に関連性をもたせるための工夫を施した作品で、これら四作品を併せて『なむなむの木』とのタイトルを与え、2013年4月14日に大阪で開催された「文学フリマ」に出展した。

参考文献

- ジャンニ・ロダーリ 『ファンタジーの文法—物語創作入門』 窪田富男訳、ちくま文庫、1990
(原文は Gianni Rodari (1980) “LA GRAMMATICA DELLA FANTASIA — Introduzione all’arte di inventare storie—”)
- 丸谷才一 (2011) 「樹液そして果実」 集英社
- 小山薫堂 (2009) 「恋する日本語」 幻冬舎

初年次教育と高校における特別活動

保田直美・保田時男

(日本学術振興会特別研究員) (関西大学社会学部)

要旨

現在、初年次教育においては高大接続の必要が指摘されている。初年次教育の目的である「能動的で自律的な学習態度への転換」と「人間関係の構築」という課題をクリアするためには、「自己指導力」と「人間関係形成力」などの能力が必要であると考えられるが、これらの能力の育成に高校における活動や経験はどのように関わっているのだろうか。本稿は高校の教育課程、中でもこれらの能力の育成を目標とする「特別活動」が、初年次教育で獲得が期待される能力の形成にどの程度影響を与えうるかを考察するものである。

分析は関西地方の3つの大学の1年生を対象に行った調査データ(316ケース)を用いて行った。「高校での特別活動などの経験」15項目と「大学生生活の自己評価」7項目の間での相関係数を調べ、1%水準で有意な相関関係7組を見出した。この7組についてさらに家庭環境(「実家には本がたくさんある」かどうか)を統制した上で相関分析を行い、解釈を検討した。

結果、①高校で学校行事に積極的に取り組むことが人間関係形成力を高める上で役立つこと、②委員会活動に積極的に取り組むことが自主的な学習を進める力を獲得する上では有効であること、③ホームルームで学校で起こった問題について話し合うことも大学生生活をスムーズに進める上で役立つことがわかった。また、修学旅行や文化祭など学校行事について生徒自身が企画にすることは、生徒の自主性を育むと予想されるが、それが自主的な学習態度を身につけることにつながるかは、学生の家庭環境次第である可能性も示された。

キーワード

初年次教育 first year experience 特別活動 extra-class activities 大学生生活 university life

1. 初年次教育と特別活動

1-1. 初年次教育の目的

初年次教育はその重要性が意識され、全国の大学で広く普及している。しかし、初年次教育で獲得が期待される能力を大学の教育課程のみで身につけることは、それほど容易ではない。そのため、大学の教育課程の中で行うだけでなく、高校から接続していくことの必要が現在指摘されている。本稿は、初年次教育で獲得が期待される能力の形成に対して、高校の教育課程、中でも特別活動がどの程度影響を与えうるかを、大学1年生への質問紙調査の分析を通して考察するものである。

初年次教育とは、高校から大学への重要な移行を支援する教育をさす(山田, 2012, p.190)。河合塾の初年次教育調査(河合塾, 2010)では、日本の大学における初年次教育の目的を次の8つに分類している(図1)。そのうち全ての大学で共通の課題となっているのが、①・⑧であり、⑤~⑦は大学によって比重の掛け方が異なるという^{註1}。

この8つの目的をもう少し大きく分類し直すと、高校までに学ぶべき内容を学び直す補習教育に関する目的(②・④)と、能動的で自律的な学習態度への転換に関する目的(①・③・⑧)とそのため必要な技術の習得に関する目的(⑥・⑦)と人間関係の形成に関する目的(⑤)に分けること

[図1] 初年次教育の目的 (河合塾, 2010 より)

- ① 学生生活や学習習慣などの自己管理・時間管理能力を身につける
- ② 高校までに身につけておくべき学力の不足分を補習する
- ③ 大学という場を理解する
- ④ 人としての守るべき規範を理解する
- ⑤ 大学の中で人間関係を構築する
- ⑥ レポートの書き方、文献探索方法など、大学で学ぶためのスタディスキルを獲得する
- ⑦ クリティカルシンキング・コミュニケーション力など大学で学ぶための思考力を身につける
- ⑧ 高校までの受動的な学習から、能動的で自立的・自律的な学習態度への転換を図る

ができる。初年次教育は概念上、大学での学習や生活に移行していく上での支援を行うもので、リメディアル教育とは一線を画すものとされている (山田, 2012, p.190) ^{註2}。この中で初年次教育の大きな目的としては、「能動的で自律的な学習態度への転換」と「人間関係の構築」の2種類が考えられるだろう。

このうち特に各大学で重視されているのは、河合塾 (2010) でも指摘されているように「能動的で自律的な学習態度への転換」である。しかし、「人間関係の構築」も重要な課題である。先にも述べたように、初年次教育の本質は移行をスムーズに進めることにある。移行をスムーズに進めることは、大学生の中退を防ぎ、リテンション (在籍継続) させることを意味する。Tinto (1975) は大学生が中退を決定するのは、学問的あるいは社会的に大学に統合されていない時であるとしている。学問的に統合されることと社会的に統合されること、2つの要素が影響する。その議論を受けて、川嶋 (2006) は、日本の大学の新生を対象とした調査から、日本の大学生も、学問的にも社会的にも大学に統合されず困難 (教育システムや学習スタイルの違いへの戸惑い、友人関係や先生との人間関係の悩み、孤立感) を抱えていることを示している。大学での移行をスムーズに進めるには、学問的な意味での統合である「能動的で自律的な学習態度への転換」と、社会的な意味での統合である「人間関係の構築」の双方の課題をクリアする必要があるだろう。

1-2. 初年次教育の目的と特別活動の関連性

「能動的で自律的な学習態度への転換」と「人間関係の構築」という課題をクリアするために必要な能力は、要約的に示すならば「自己指導力」と「人間関係形成力」であると考えられる。初年次教育においては、これらの能力を育成することが期待される。では、このような能力の育成に高校での活動や経験はどのように関わっているのだろうか。

山田 (2012) では、「大学教育を通じて育成すべき「自律的に課題を見つけて、問題解決の道を探る」という能力や技能」(p. 203) と親和性が高いと考えられる「高校時代に探求学習を経験し、その意味を理解し次につなげようとする」(p. 195) タイプの学生が AO 入試を経て入学していることが示されている。また、杉谷 (2009) は、自己決定型の進路選択をしている学生は「ポジティブな学生」となり、「ネガティブな学生」より大学での経験を適応に結び付けていくことができる傾向があるとしている^{註3}。山田 (2012) では、ポジティブな学生とネガティブな学生に高校3年生時点での活動にどのような傾向の違いがあるかも見ているが、結果、友人との交際や勉強時間など活動時間の構成に差はないが、「授業中質問した」「授業以外に興味のあることを自分で勉強した」など活動内容 (積極性) の自己評価の点では差が生じていた。

このように、入試形態や進路選択のあり方、高校での個人的な学習態度と大学で必要とされる能

力との関わりについては研究が進められているものの、高校の正規の教育課程における経験と初年次教育との関わりについてはあまり言及されていない。山田（2012）は、高校では大学受験への対処として知識注入型の学習形態がとられることが多く、「論理力、問題発見、解決力といった目標にむけての教育方法として効果的だとされるディスカッションや口頭発表の機会、あるいは探求型レポートなどを書く機会はスケジュールと言う点からみても、限られており、その結果、高等教育と中等教育との教育方法の接続性はあまり見られない」（p. 206）と指摘している^{註4}。

確かに教科教育における探求学習の重視という観点からすると、接続性は見られにくいかもしれない。しかし一方、「自己指導力」と「人間関係形成力」の育成と言う観点からすると、これらの力は、大学に入学して初めて獲得が目指されるわけではない。高校までにも学校においてある程度の育成が目指されている。

高校の教育課程のうち、このような能力の育成を主に担うのが特別活動の領域である。特別活動は「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う」ことを目標とした領域で、「ホ

ームルーム活動」「生徒会活動」「学校行事」の3つ内容に分けられる。平成21年度改訂の現行の高等学校学習指導要領では、特別活動における各内容の目標は図2ように述べられている^{註5}。「望ましい人間関係を形成」した上で、「自主的、実践的な態度」の育成が目指されていることがわかる。

特別活動における「自主的、実践的な態度」は、学習面に限定されるものではなく、より幅広く、集団の一員としてよりよい生活のために諸問題を解決しようとするものである。もちろん、学習指導要領においては学習面についても言及はあり、たとえばホームルーム活動の内容として、「主体的な学習態度の確立と学校図書館の利用」があげられている。しかし、高校におけるホームルーム活動の実際についての調査によれば、ホームルームが自習や読書の時間にあてがわれることはあるものの、探求型学習が積極的に行われるケースは見当たらない（柴崎ほか, 2010）。ゆえに、ここでは学習面に限定せず、幅広い意味で「自主的、実践的な態度」の育成をとらえたい。幅広い意味での「自主的・実践的な態度」の育成や「望ましい人間関係の形成」を目標とする、高校の特別活動は、大学生活にどのような影響を与えているのだろうか。初年次教育で獲得が目指されている「自己指導力」や「人間関係形成力」の育成に資することができるものなのだろうか。3つの大学の学生に行った調査を参考に探索的な考察を行いたい。

【図2】 「ホームルーム活動」「生徒会活動」「学校行事」の目標

■ホームルーム活動の目標

ホームルーム活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団の一員としてホームルームや学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度を育てる。

■生徒会活動の目標

生徒会活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団や社会の一員としてよりよい学校生活づくりに参画し、協力して諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度を育てる。

■学校行事の目標

学校行事を通して、望ましい人間関係を形成し、集団への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養い、協力してよりよい学校生活や社会生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる。

2. データと分析方法

本稿では、筆者らが2013年12月に大学1年生を対象に実施した「高校時代の特別活動の経験が大学生活に与える影響についての調査」のデータを分析する。この調査は、関西大学・大阪大学・同志社女子大学のそれぞれで、文系学部の1年生が中心の授業を利用して配布・回収した集合調査である。有効回収票数は339だが、2年生以上の回答者および回答に欠損を含むケースを除外したため、本稿での分析ケース数は316となっている。本稿では結果の概観を目的とするため基本的に3大学のデータを一緒に扱うが、大学ごとの偏りは当然予想される。特に、各大学での男女比が大きく異なることには注意しなければならない（女子学生の割合は、関西大学の67.1%、大阪大学の40.9%、同志社女子大学の100%）。

調査票は4ページで、調査項目は大きく以下の3群および基本属性に分かれる^{註6}。

- A群：高校での特別活動などの経験（回答者が高校時代にどのような特別活動を体験したか。ホームルームの進め方・活動内容、回答者自身の積極性などを回顧的に尋ねている）
- B群：特別活動の主観的効力感（ホームルーム活動を中心とする高校時代の特別活動のそれぞれの内容が、大学生活をスムーズに始める上で役に立ったと感じているかどうか、主観的な効力感を尋ねている）
- C群：大学生活の自己評価（大学生活をスムーズに始めることができたか、総合評価と、学習と人間関係作りに関する各項目について自己評価を尋ねている）

基本属性：回答者の種類を区分する基本的な事柄（「性別」「学年」「入学した際の入試形態」「出身高校の大学進学率」「家庭環境（実家には本がたくさんあるか）」など）

本稿は、大学での初年次教育で期待される能力

の獲得に対して、高校時代の特別活動の経験がどのような影響を持つのかを調べることを目的としているので、A群とC群の関係を分析することが主眼となる。1年の12月はある程度大学生活の見通しがつき、高校時代の記憶も残っていると思われるので、本稿の目的に適した調査データが得られていると思われる。A群とC群の質問項目は、ほとんどのものが4～5点の評定尺度で設計しているので、ここでは単純にA群の15項目とC群の7項目との間で相関係数を調べることをメインの分析とする。

もちろん、単純な相関からただちに因果関係を読み取ることはできないが、どの部分に特別活動の影響が見出される可能性があるのかを明らかにすることは、この種の実証的研究が不足している現状では十分に意味がある。また、この相関関係の解釈を容易にするために、事前にA群、C群それぞれの単純集計を概観するとともに、性別などの基本属性によってC群（大学生活の自己評価）の回答にどのような偏りがあるのかを平均値の比較（一元配置の分散分析）で検討する。

結果を先取りすると、A群とC群の間の105組の相関を調べた結果、确实性の高い（1%水準で有意な）相関関係が7組見出された。この7組については、疑似相関を引き起こすことがもっとも懸念される家庭環境（実家には本がたくさんあるかどうか）を統制した上でさらに相関分析を行い、その解釈を検討する。より精密に考察するためには、何らかの多変量解析が必要になるが、本稿の分析ではそこまでは踏み込まない。

また、B群（回答者による特別活動の主観的効力感）も興味深い調査結果を示しているが、本稿の目的をそれるので、ここでは扱わず別稿を期したい。その他、本調査には「大学に行きたくない程度」「高校に行きたくなかった程度」「親やきょうだいに大学の勉強について話を聞く程度」など、ここでの分析と関係が深い調査項目がいくつか残されているが、簡単な分析では解釈が難しい面があるため、ここでは扱わないことにする。

3. 分析結果

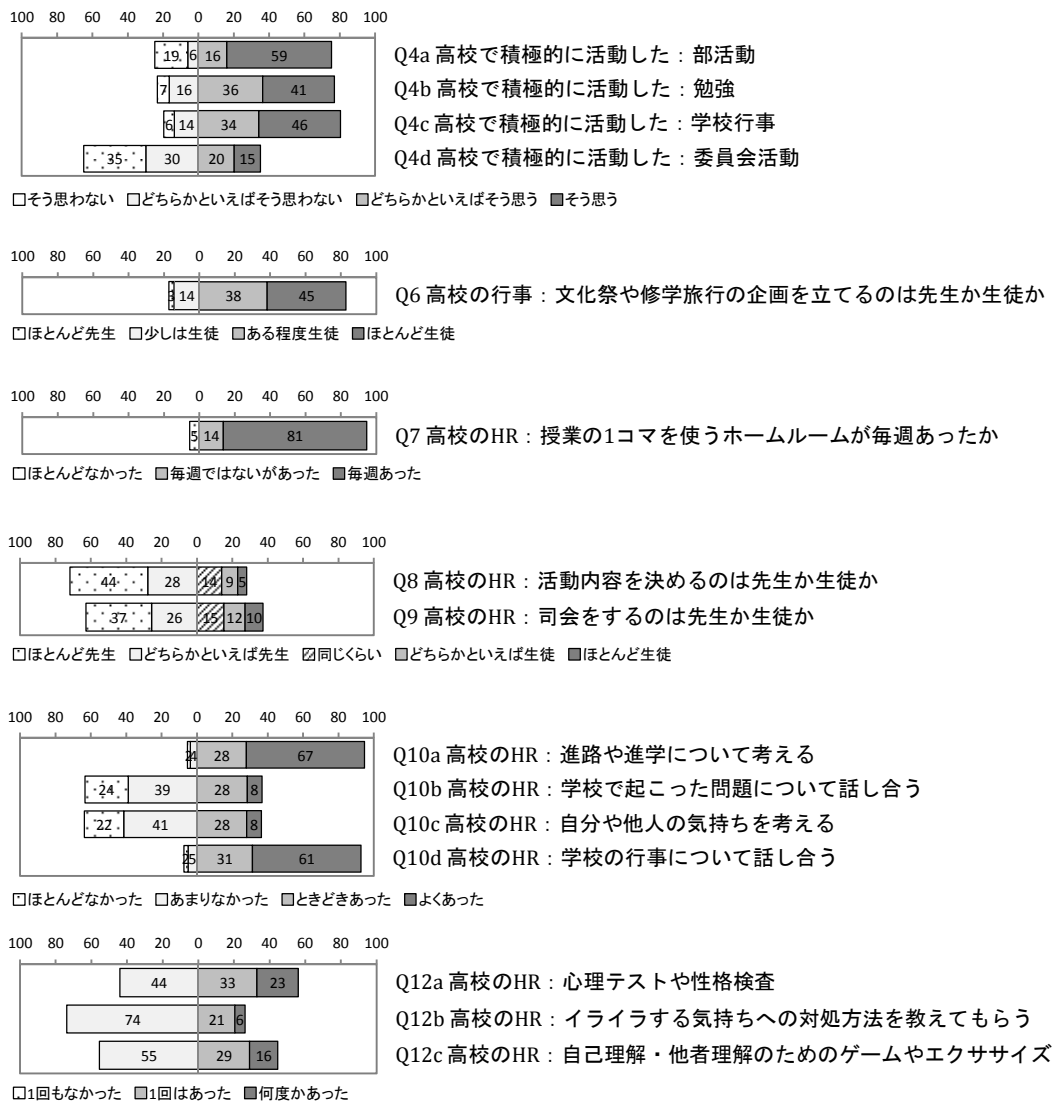
3-1. 高校での特別活動などの経験（単純集計）

まず、「A群：高校での特別活動などの経験」について単純集計を概観する（図3）。A群については、2章でも述べたように、学校行事・生徒会活動・ホームルーム活動のそれぞれについて高校での活動の様子を質問した。自身がそれぞれの活動にどの程度積極的に取り組んだか聞く質問の中では、特別活動以外に、勉強や部活についても聞いている。また、個人的にどうであったかだけでなく高校時代に学校やクラスでどのような形で特別活動が行われていたか（教師と生徒のどちらが主導していたか）などについても聞いている。特にホームルーム活動については、どの程度行われて

いたかと併せて、その活動内容についても詳しく聞いた。活動内容は、「開発的アプローチ」と「解決的アプローチ」というホームルーム活動における2種類のタイプの実践を念頭に、どの程度学校で実践されていたかを聞いた。「開発的アプローチ」とは、ソーシャルスキルトレーニングや構成的グループエンカウンターなどの心理学的な手法を用いる実践を、「解決的アプローチ」とは、従来からよく行われているような、学級や学校の生活づくりを通して人間関係を形成しようとする実践を指す（長谷川ら, 2013）。Q12abcおよびQ10acは開発的アプローチ寄りの実践として、Q10bdは解決的アプローチ寄りの実践として本稿では考えている。

個人的な活動としては、部活動・勉強・学校行

[図3] 高校での特別活動などの経験 単純集計（%, n=316）



事に積極的に取り組んだ人が多いことがわかる (Q4abc)。特に学校行事は生徒が主体となって企画されていることがほとんどであり (Q6)、ホームルームで学校行事について話し合われることも多い (Q10d)。ホームルームの時間自体も回答者の8割の学校で毎週確保されている (Q7)。ホームルームで進路や進学について考えることも多く (Q10a)、開発的アプローチに基づく実践が行われることも意外に見受けられる (Q12abc)。

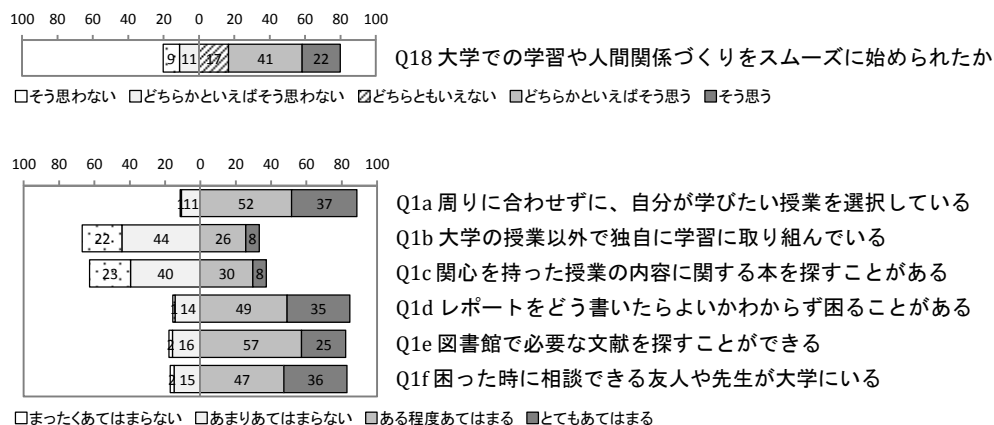
3-2. 大学生生活の自己評価(単純集計と基本属性ごとの平均得点の比較)

次に、「C群：大学生生活の自己評価」について単純集計を概観する (図4)。ここでは、大学生生活をスムーズに始めることができたかという学習面と

人間関係面の双方に関わる総合的な評価 (Q18) と、「能動的で自律的な学習態度」に関する評価 (Q1abcde) と、「人間関係の構築」に関する評価 (Q1f) を尋ねている。総合的な評価は高く (Q18)、人間関係の構築もできていると答える回答者が多いが (Q1f)、学習態度については全体的に評価が低めである (Q1bcd)。

基本的な属性ごとのC群の平均得点を比較したものが表1である。性別・家庭環境 (実家に本が多い)・出身高校の大学進学率・調査大学ごとに平均値の偏りをみた。性別・家庭環境 (実家に本が多い)・調査大学ともに平均得点の有意な偏りが見られた。特に、家庭環境 (実家に本が多い) が学習面に関して特に差異をもたらしている可能性があることが示唆される。

[図4] 大学生生活の自己評価 単純集計 (%、n=316)



[表1] 基本属性別の「大学生生活の自己評価」の平均得点

		性別		実家に本が多い				出身高校の大学進学率				調査大学		
		男子	女子	あてはまる	あてはまる程度	あてはまらな	あてはまらな	90%以上	70%以上	50%以上	50%未満	関西大学	大阪大学	同志社女子大学
Q18 大学生生活をスムーズに始められた	3.55	3.22	3.71 ***	3.58	3.61	3.56	3.35	3.58	3.60	3.16	3.25	3.38	3.52	3.93 **
Q1a 自分で授業を選択している	3.25	3.19	3.28	3.41	3.38	3.16	2.89 ***	3.26	3.13	3.32	3.75	3.15	3.42	3.23 **
Q1b 授業以外にも学習している	2.18	2.23	2.16	2.33	2.32	2.09	1.83 **	2.21	2.04	2.11	2.25	1.98	2.37	2.36 ***
Q1c 関心を持った授業の本を探す	2.22	2.33	2.17	2.55	2.30	2.07	1.85 ***	2.25	2.02	2.37	2.00	1.96	2.61	2.24 ***
Q1d レポートで困ることがない	1.81	1.97	1.74 **	1.97	1.86	1.78	1.54 *	1.83	1.89	1.47	1.75	1.70	2.03	1.76 **
Q1e 図書館で文献を探せる	3.05	2.89	3.13 **	3.14	3.23	2.88	2.85 ***	3.03	3.13	3.05	3.50	3.13	2.94	3.05
Q1f 大学に相談できる人がいる	3.16	2.85	3.32 ***	3.32	3.19	3.01	3.17	3.15	3.22	3.16	3.25	3.17	2.91	3.47 ***
n	316	104	212	66	114	90	46	248	45	19	4	149	93	74

注：Q18は1~5の5点満点。その他は1~4の4点満点。肯定的な評価ほど得点が高い。

検定は平均の差について、分散分析の結果。* p<.05, ** p<.01, ***p<.001

3-3. 高校での特別活動などの経験と大学生生活の自己評価の相関

次に、A群の15項目とC群の7項目との間で相関係数を調べることを行った(表2)。結果、A群のうち個人の経験について問うた項目を中心にC群の各項目に対して1%水準で有意な関連性が7組見られた。なお、5%水準ではさらに8組の関連性が統計的に有意であるが、相関係数の絶対値が小さいため(0.13程度)、1%水準で有意なものに焦点を絞って結果を読み取ることにする。高校時代「勉強に積極的」である(Q4b)と「困った時に相談できる友人や先生が大学にいる」と答える(Q1f)が多くなり、「学校行事に積極的」である(Q4c)と「大学での学習や人間関係づくりをスムーズに始めることができた」(Q18)「困った時に相談できる友人や先生が大学にいる」と答える(Q1f)が多くなった。「委員会活動に積極的」である(Q4d)と、「大学での学習や人間関係づくりをスムーズに始めることができた」

(Q18)「大学の授業以外で独自に学習に取り組んでいる」(Q1b)と答えることが多くなった。「部活動に積極的」(Q4a)であることと大学生生活についての自己評価には、関連性は見られなかった。

A群のうち学校やクラスでの特別活動の様子を問うた項目とC群の各項目の間では有意な関連性があまり見られなかった。1%水準で有意な関連性が見られたのは次の2つのみである。「行事について生徒自身で企画」している(Q6)度合いが高いほど、「レポートで困ることがない」(Q1d)。また、「高校のホームルームで学校で起こった問題について話し合う」こと(Q10b)が多いほど、「大学での学習や人間関係づくりをスムーズに始めることができた」と答える(Q18)が多くなっていった。ホームルーム活動の様子や内容については多くの質問を行ったが、C群の各項目と1%水準で有意な関連が見られたものは他になかった。活動の内容として、心理学的な手法を用いる「開発的アプローチ」についても行うことがあったか

[表2] 「高校での特別活動などの経験」と「大学生生活の自己評価」の相関係数(n=316)

大学生生活の自己評価	Q18 大学生生活をスムーズに始められた	Q1a 自分で授業を選択している	Q1b 授業以外にも学習している	Q1c 関心を持った授業の本を探す	Q1d レポートで困ることがない	Q1e 図書館で文献を探せる	Q1f 大学に相談できる人がいる
高校での特別活動などの経験							
高校で積極的に活動したこと							
Q4a 部活動	.093	-.075	.021	-.003	-.021	.052	.057
Q4b 勉強	.082	.108	.071	.093	.123 *	.132 *	.159 **
Q4c 学校行事	.310 ***	-.130 *	.074	.011	-.029	.033	.270 ***
Q4d 委員会活動	.186 ***	.086	.204 ***	.110	.111 *	.071	.068
高校の行事							
Q6 文化祭や修学旅行の企画を立てるのは生徒	.135 *	-.003	.076	-.049	.196 ***	.039	.085
高校のHRの進め方							
Q7 授業の1コマを使うホームルームが毎週あった	-.008	.038	.021	.052	-.077	-.049	.021
Q8 活動内容を決めるのは生徒	.038	-.035	.037	.038	.056	-.010	.015
Q9 司会をするのは生徒	.047	.019	.030	.049	.136 *	.005	-.072
高校のHRの内容							
Q10a 進路や進学について考える	.069	.050	-.021	-.040	-.053	.070	.052
Q10b 学校で起こった問題について話し合う	.155 **	-.054	.097	.070	-.034	-.018	.090
Q10c 自分や他人の気持ちを考える	.074	-.096	.054	.091	-.029	.037	.054
Q10d 学校の行事について話し合う	.139 *	-.048	.036	-.050	.023	.014	.103
高校のHRで経験した活動							
Q12a 心理テストや性格検査	.013	.132 *	.048	.089	-.035	.096	.050
Q12b イライラする気持ちへの対処方法を教えてもらう	.002	-.030	.023	.048	.015	-.005	.022
Q12c 自己理解・他者理解のためのゲームやエクササイズ	-.003	.074	.096	.045	.101	.022	.074

注：Q12は経験がある場合を1、ない場合を0としたダミー変数。

* p<.05, ** p<.01, ***p<.001

聞いており、C群との関連性も見たが強く関連しているものは見いだせなかった^{註7}。

以上から、個人的に高校で学校行事や委員会活動など特別活動に積極的に取り組むことや、行事について生徒自身で企画したり、高校のHRで学校で起こった問題について話し合ったりすることが、「大学での学習や人間関係づくりをスムーズに始めること」に結びつく可能性があることがわかる。また、高校で委員会活動に積極的に取り組むことが大学の授業以外で独自に学習に取り組むことにつながったり、行事を生徒自身が企画する高校であることがレポートの書き方がわからず困ることがないことにつながったりする可能性があることがわかる。

3-4. 有意な相関係数の家庭環境別の検討

しかし、先にも見たように、大学生活についての自己評価には家庭環境の違いが関わっている可能性がある。そこで、有意であったそれぞれの関連性に対する家庭環境の影響を考慮するために、ここでは、「実家には本（漫画・雑誌は除く）がたくさんある」という質問を用いた。「まったくあてはまらない」「あまりあてはまらない」を「本が多くない」とし、「とてもあてはまる」「ある程度あてはまる」を「本が多い」としてまとめ、その条

件で統制した上で、さらに相関分析を行った（表3）。

いずれの場合についても、「実家に本が多い」家庭環境の方が、大学生活についての自己評価は高くなっている。その上で、家庭環境の影響を多少考慮しても、高校での特別活動の経験が大学生活についての自己評価に関連しうるのか見てみたい。

(1) 家庭環境に関わりなく [A. 高校での特別活動の経験] と [C. 大学生活についての自己評価] が関連する場合 (①~③)

高校で学校行事や委員会活動に積極的に取り組むほど、「大学での学習や人間関係づくりをスムーズに進めることができる」「困った時に相談できる友人や先生が大学にいる」といった人間関係に関する自己評価があがる傾向が、家庭環境に関わりなく見られる。高校での学校行事や委員会活動が大学で必要な人間関係の形成に関する能力の育成に資している可能性があると考えられるだろう。

(2) 「実家に本が多くない」家庭環境ならば、[A. 高校での特別活動の経験] と [C. 大学生活についての自己評価] が関連する場合 (④⑤)

「実家に本が多い」家庭環境の場合には関連性は見られなくなるが、「実家に本が多くない」家庭環境の場合には有意な正の関連性が見られるのが

[表3] 有意な相関係数の家庭環境別の検討

	全体 n=316	実家に本が多い場合 (とても/ある程度 あてはまる) n=180	実家に本が多くない場合 (あまり/まったく あてはまらない) n=136
① Q4c 高校で積極的: 学校行事 × Q18 大学生活をスムーズに始められた	.310 ***	.280 ***	.356 ***
② Q4c 高校で積極的: 学校行事 × Q1f 大学に相談できる人がいる	.270 ***	.285 ***	.259 **
③ Q4d 高校で積極的: 委員会活動 × Q18 大学生活をスムーズに始められた	.186 ***	.170 *	.199 *
④ Q4b 高校で積極的: 勉強 × Q1f 大学に相談できる人がいる	.159 **	.087	.236 **
⑤ Q10b 高校のHR: 学校で起こった問題について話し合う × Q18 大学生活をスムーズに始められた	.155 **	.103	.230 **
⑥ Q4d 高校で積極的: 委員会活動 × Q1b 授業以外にも学習している	.204 ***	.220 **	.147
⑦ Q6 高校のHR: 行事の企画を立てるのは生徒 × Q1d レポートで困ることがない	.196 ***	.256 ***	.085

表3の④と⑤である。高校で自身が「勉強に積極的」だったり、ホームルームで「学校で起こった問題について話し合う」ことが多かった場合、(1)と同様、人間関係に関する自己評価があがる傾向が見られる。

高校で勉強に積極的であったかは、「本が多い」家庭環境の場合には大学生生活と関連をもたないが、「本が多くない」家庭環境の場合にはおそらくその向学校性が学校における人間関係づくりの点では有効に働くと考えられる。一方、「高校で勉強に積極的」であることが、大学での自己指導力が必要となってくる学習（探求型学習）に関連する項目で、直接有効に働くことはない。

また、「実家に本が多くない」といういわば大学で学んでいく上で有効な文化資本が少ない状態の場合、「大学での学習や人間関係づくりをスムーズに進める」上で、ホームルームにおける「話し合い」のような伝統的な集団作りの活動の経験が、ストレートに人間関係づくりに役立つ可能性があると考えられる。

(3)「実家に本が多い」家庭環境ならば、[A. 高校での特別活動の経験]と[C. 大学生生活についての自己評価]が関連する場合(⑥⑦)

「実家に本が多い」家庭環境ならば、自身が「委員会活動を積極的に取り組んでいた」場合、「大学の授業以外で独自に学習に取り組む」傾向が見られ、高校で「行事を生徒自身が企画していた」場合には、「レポートをどう書いたらよいかわからず困ること」が少ない傾向が見られた。「委員会活動」のように勉強以外に視野を広げ、集団の中で役割を果たしていく活動が自主的な学習態度をもたらし、また、「行事を生徒自身が企画する」という生徒の自主性を重んじる校風が学習の面での主体性を高め^{註8}、「レポートを書くのに困らない」ことに至らせる可能性がある。ただ、これは「実家に本が多い」家庭環境の場合であり、「実家に本が多くない」家庭環境の場合にはこのような関連は見られない。特別活動において育成された主体性が、大学で必要とされるタイプの学習上の主体性には

結びつかないと考えられる。なお、ここで見たような関連性は、大学別にみるならば、大阪大学の場合に最も強くその関連性が現れていた（続く考察でもいくつかの点で大学別の分析結果を示しているが、紙幅の都合で数値は省略する）。

4. 考察

以上の分析から、高校で学校行事に積極的に取り組むことが人間関係形成力を高める上で役立つ可能性があることがわかった。しかし、一方で高校で学校行事に積極的に取り組むことは「周りに合わせずに自分が学びたい授業を選択する」上では負の働きをすることがある。この傾向は関西大学で最も強く見られ、他大学でも非常に弱いながらも見られるため、全体的に5%水準では有意となっている（表2参照）。このことから、人間関係を形成する上では役立つものの、人間関係を重視してしまうあまり学習上の自主性は損なわれてしまう可能性があると言える。学校行事は初年次教育において獲得が期待される能力の育成という意味では両刃の剣であると考えられる。学校行事以外の活動でバランスをとることが必要だろう。

一方、委員会活動に積極的に取り組むことは、自主的な学習を進める力を獲得する上では有効であると考えられる。委員会活動に積極的な場合、「大学の授業以外で独自に学習に取り組んでいる」ことが多い傾向が見られた。これは実家に本が多くある場合に特に強い関連性が見られたが、実家に本が多くない場合でもある程度の関連性が見られる。自主性を高める上では委員会活動を推進することは全体的に有益であると言えるだろう。「大学での学習や人間関係づくりをスムーズに進めることができた」と感じる割合も高くなる。

ホームルームで、学校で起こった問題について話し合うことも、「大学での学習や人間関係づくりをスムーズに進める」上で役に立つと考えられる。これも、実家に本が多くない場合に特に強い関連性が見られるものの、実家に本が多い場合でもある程度の関連性は見られる。人間関係づくりを進める上で特に有効であるのではないかと予想され

る。ホームルーム活動における開発的なアプローチは、全体的には特に有意な関連性は見られなかったが、5%水準で見ると、ホームルームにおける「心理テストや性格検査」の経験が「周りに合わせずに、自分が学びたい授業を選択」することに役立っている。自身の資質を判断する作業が役立っている可能性がある。この傾向は特に関西大学で強く見られた。近年開発的なアプローチが注目されることが多いが、実際にはその役立ち方は限定されており、解決的なアプローチの方が大学生活に肯定的な影響を素朴に与えるのかもしれない。

学校として、修学旅行や文化祭など学校行事について生徒自身の企画に任せることは、生徒の自主性を育む上で重要であると思われるが、それが自主的な学習姿勢につながるかは、学生の家庭背景次第であると予想される。この点については、本が多い家庭環境では関連性が強いものの、本が少ない家庭環境では関連性はあくまで弱い。先の個人的なレベルで積極的に取り組むかどうかという場合と同じく、学校行事により自己指導力は高まり、また人間関係形成能力も高まるのかもしれないが、別のところで本に親しんだり探求的な学習行動を身につけていたりしない限り、学習上の自主性とは結びつかない可能性がある。

以上、見てきた限りでは、全般的に特別活動は人間関係形成力に資する面が強く、主体的な学習態度の育成に直接資する面は弱いように思われた。しかし、先にも見たように、ポジティブな学生は大学での経験を適応に結び付けていきやすい。山田(2012)や杉谷(2009)では学生がポジティブであるかどうかは、基本的に学生が入学前から持つ資質として形成されているものとしてとらえられていたが^{註9}、実際には大学生活を通して変化していく面もあるのではないだろうか。人間関係形成力はポジティブな学生を作る上では有効であると考えられる。そもそも、人間関係が大学内にあることは、在籍継続していく上でも重要である。

結果的には、探求型学習については、大学や高校でさらにフォローしていく必要があるといえる

だろう。委員会活動や学校で生徒の自主性に任せたい行事活動を行うことでその面での育成も望めるものの、やはり家庭環境の影響はある程度残る。学習上の自主性がどのようなものであるか水路づけを行った上で、自主性を伸ばす活動を行い、自己指導力を高めることで、より高い効果が認められるのではないだろうか。本稿の議論は、家庭環境についての変数も1つしか用いておらず、対象校も限られており、あくまで試論的なものである。今後ここで得た仮説をもとに、より詳しい調査と精密な分析を行う必要があるだろう。

【付記】

本研究は、基本的な研究設計および分析を保田直美が行ない、本文の大部分を執筆した(2章を除く)。保田時男は2章の執筆および図表作成を行なった。調査票の設計およびデータ収集は共同で行なった。

註

- (1) なお、同調査では本来の大学の教育力がここに示されているのではないとして②～④を調査研究の対象から除外している。
- (2) 他にも藤田(2006)でも、補習教育を初年次教育と区分けして考える立場があることが述べられている。
- (3) 杉谷(2009)では、学生の傾向の違いによって、入学後の経験と教育効果にどのような差が表れるかを検討している。学生の傾向は、「学生生活が充実しているか」「大学での生活経験全般について満足しているか」「選び直せたらもう一度本学に進学するか」という3つの質問を合成し、大学生活に対して肯定的な評価を行う「ポジティブな学生」と否定的な評価を行う「ネガティブな学生」に分けた。その上で、同じ大学であっても、学生類型によって獲得している能力や知識に差があり、ネガティブなほど自身が獲得している能力や知識の程度についての自己評価が低いことを示した。また、学習

面・課外活動・余暇活動いずれにおいてもポジティブな学生とネガティブな学生には差があり、ネガティブなほど活動時間が短く不活発であるという。

(4) 山田 (2012) では、学生には論文試験対策として小論文執筆の経験があることは少ないものの、その内容は事実認識・要約・感想などであり、論理力・問題発見力・問題解決力を高める機会を経験することはあまりないとも述べられている (p. 182)。

(5) 平成 21 年度に改訂された学習指導要領は、特別活動については平成 22 年度 (2010 年度) から先行実施されており、調査対象となっている 2013 年度入学者の多くは新学習指導要領下での特別活動を行ってきていると考えられる。

(6) 本稿で扱っている調査項目の正確な質問文のワーディングは以下のとおりである (本稿の図表では省略して表記している)。選択肢のワーディングは図表に記しているとおりである。

Q1 次のようなことはあなた自身にどの程度あてはまりますか。

- a) 周りに合わせずに、自分が学びたい授業を選択している
- b) 大学の授業以外で独自に学習に取り組んでいる
- c) 関心を持った授業の内容に関する本を探ることがある
- d) レポートをどう書いたらよいかわからず困ることがある
- e) 図書館で必要な文献を探ることができる
- f) 困った時に相談できる友人や先生が大学にいる
- g) 親やきょうだいなどに大学での勉強について話を聞くことがある
- h) 実家には本 (漫画・雑誌は除く) がたくさんある

Q3 あなたが通っていた高校では、大学に進学する生徒がどの程度いましたか。

Q4 あなた自身は、高校で次のことに積極的に取り組む方でしたか。

- a) 部活動
- b) 勉強
- c) 学校行事
- d) 委員会活動

Q6 あなたの高校では、文化祭や修学旅行などの行事について、どの程度生徒自身で企画をしていましたか。

Q7 高校では、授業の 1 コマを使うホームルームの時間 (ロングホームルーム、LHR など) が毎週ありましたか。

Q8 高校のホームルームの活動内容を決めるのは、先生と生徒のどちらが多かったですか。

Q9 高校のホームルームで話し合いをするとき、司会をするのは先生と生徒のどちらが多かったですか。

Q10 高校のホームルームの時間を次のようなことに使うことはどの程度ありましたか。

- a) 進路や進学について考える
- b) 学校で起こった問題について話し合う
- c) 自分や他人の気持ちを考える
- d) 学校の行事について話し合う

Q12 高校のホームルームで、次のような活動をしたことがありましたか。

- a) 心理テストや性格検査
- b) イライラする気持ちへの対処方法を教えてもらうこと
- c) 自己理解・他者理解のためのゲームやエクササイズ (友達のよいところ探しなど)

Q18 あなたは、大学での学習や人間関係づくりをスムーズに始めることができた方だと思いますか。

(7) 5%水準では「高校の HR で心理テストや性格検査があった」ことが、「周りに合わせずに、自分が学びたい授業を選択している」ことと関連していた。

(8) あるいはそのような学校では実際に探求型の学習をする機会が多いことも考えられる。本調査では探求型学習の高校での実施状況については聞いていないため考察できないが、今後調査する場合は、考慮する必要があるだろう。

(9) 杉谷 (2009) では、ネガティブ学生の教育効果に大学間格差が見られない点から大学の教育環境の効力は弱いのではないかと推察している。

参考文献

- 藤田哲也 (2006) 「初年次教育の目的と実際」『リメディアル教育研究』, 1(1), pp. 1-9.
- 長谷川祐介・太田佳光・白松賢・久保田真功 (2013) 「小学校における解決的アプローチにもとづく学級活動の効果—測定尺度開発と学級・学校適応に与える効果の検討—」『日本特別活動学会紀要』, 第 21 号, pp. 31-40.
- 河合塾編 (2010) 『初年次教育でなぜ学生が成長するのか—全国大学調査からみえてきたこと』東信堂.
- 川嶋太津夫 (2006) 「初年次教育の意味と意義」川嶋太津夫・濱名篤編『初年次教育—歴史・理論・実践と世界の動向—』丸善株式会社, pp. 1-12.
- 柴崎直人・林幸克・長沼豊 (2010) 「高等学校におけるホームルーム活動の実施状況と課題—大学生を対象とした質問調査に基づいて—」『日本特別活動学会紀要』, 第 18 号, pp. 31-39.
- 杉谷祐美子 (2009) 「入学後の経験と教育効果の学生間比較」山田礼子編『大学教育を科学する：学生の教育評価の国際比較』東信堂, pp.63-83.
- Tinto, V. (1975) "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research," *Review of Educational Research*, vol. 45, pp. 89-125.
- 山田礼子 (2012) 『学士課程教育の質保証へむけて—学生調査と初年次教育からみえてきたもの』東信堂.

ラーニング・アシスタントの実践的思考に関する分析

—初年次教育“スタディスキルゼミ”における学習支援を基に—

Analysis of Peer Tutor's Reflective Thinking in the Class of First Year Experiences

岩 崎 千 晶
(関西大学教育推進部)

要旨

本稿は、初年次教育で実施されている学習者主体の協同学習を支援するために配置され、グループワークのファシリテーションやプレゼンテーションのモデルを提示するといった役割を担っている教育補助者であるラーニング・アシスタントの実践的思考に関して分析を行った。学習支援場面におけるラーニング・アシスタントの気づきや解釈といった「思考」、課題の解決における「行為」を明示化し、彼らの育成をするための手立てを提案する。

キーワード

ラーニング・アシスタント、ピアチューター、実践的思考、初年次教育、アクティブ・ラーニング
Learning Assistant, Peer Tutor, Reflective Thinking, First Year Experiences, Active Learning

1. 研究の背景

大学の授業でアクティブ・ラーニングが盛んに行われつつあり、その効果が指摘されている(河合塾 2013)。アクティブ・ラーニングとは、学生自らの思考を促す能動的な学習で、学習者同士による問題解決プロセスへの参加や対話により知識を構築するという考え方を背景としている学習である(Bonwell 1991)。アクティブ・ラーニングが大学で実施されている理由は、大学が従来のように他者から与えられることにより「個別に知識を蓄積していく知識伝達の学習観」ではなく、学生が自ら活動することにより「対話による協同的な知識構築の学習観」への変容を求めているからだと言えよう。例えば、大学生が培うべき力として社会人基礎力、学士力があげられるが、これらの力を育成するためには、他者と学ぶ、主体的に学ぶなど「対話による協同的な知識構築の学習」をすすめる必要がある(岩崎 2014)。

しかし、中学や高校において知識伝達型の授業を中心に受けている学生が、対話によって協同的に学ぶことは容易ではない。そのため、初年次生を対象として協同学習を経験しながら、大学で学

ぶために求められるプレゼンテーションやディベートといった汎用的なスキルを育成する初年次教育が広く行われている。そして、初年次教育の質を高めるため、教育補助者を導入し、学習支援を行う取り組みが実施されている(森 2010)。大学審議会答申においても、学生に対するきめ細かな指導を行うために、教育補助者として TA (Teaching Assistant) を積極的に授業に活用し、学習の質を向上させることが望ましいと示されている。特に、アクティブ・ラーニングでは、自らの思考を相対化させ、学習者の能動的な学習を促すために他者の視点を取り入れることが有益とされている(溝上 2007)。そのため、教育補助者の活用は非常に重要になるといえ、初年次教育を支援する教育補助者がどのような専門性をもち、力量を形成していくべきなのかに関して十分に検討する必要がある。ところが、教育補助者としての専門性や力量形成に関する提言や研究知見は十分に蓄積されておらず、各大学がその育成に試行錯誤をしている状況である。

一方、教授者である教師の専門性に関しては、1970年代より先駆的な研究者による研究がおこ

なわれ、1980年代に推進されてきた(佐藤 1990)。佐藤(1990)は、教員には専門性として、「理論的知識」だけでなく、「実践的知識」が存在し、「実践的知識」は、教育場面における出来事の意味を深めたり再解釈したりする「熟考の知」であることや問題解決のために多様な理論や方法を統合する「取捨選択と統合」の知であることを指摘している。

また、佐藤(1990)は、熟練教師と初任教師の比較を行い、教師の実践的思考の様式を分析している。その結果、Chi(1988)が提示していた熟達者の特徴である広く意味のあるパターンを認識できること、問題をより深く知覚し表象すること等の5点に関する共通点が提示されたことに加えて、熟練教師の思考は、目の前の状況に瞬時に対応し、文脈に基づいた多様な思考を展開していたこと、ならびに人と人との相互作用の場面や複雑な構造の文脈における活動に対して反省的思考を基本としていること、授業観や学習観などの信念に基づいていることを示している。石上(2011)は、こうした教師の専門性を高めるためには、個々の教師の持っている知識や経験を共有することが重要であると指摘している。

具体的な文脈における教師の専門性の抽出に関しては、久我(2010)の研究が参考になる。久我(2010)は、学級経営に取り組む教員の実践的思考を抽出する研究に取り組み、教員が学級の状況において何に気づき、その解釈をどのようにし、結果として経営行動をどう取ったのかについて分析している。その結果、行動レベル、内面レベルそれぞれにおいて学級経営における教員の実践的思考の様式を提示し、学級経営場面における実践的課題への解決策となっていることが提示されている。

教育補助者には、まさにこうした教育場面における問題状況を感知し、解釈し、行動できる「実践的知識」が求められていると言えよう。そのため、教育補助者における実践的知識がどう機能しているのかという教育補助者の実践的思考の様式を明示することは、教育補助者の専門性を明らか

にし、教育補助者育成の手立てを抽出する鍵となる。教師教育に関しても、教師の専門性を明らかにすることで、教員研修の際の視点の育成や教師の力量形成への貢献に資することが指摘されている(石上 2011)。一方、現在、教育補助者の実践的思考の様式に関する研究は皆無である。従来の教育補助者に関する研究は、北米や英国における活動内容や制度に関する比較調査ならびに、教育補助者を活用した授業実践、教育補助者の役割や教育効果の検証に関する研究が中心であるが(例えば、佐渡島 2009、椿本 2012、竹口 2012 など)、教育補助者の専門性や実践的思考の様式を明らかにするような研究は見受けられなかった。

しかしながら、アクティブ・ラーニングを推進する初年次教育が増加し、教育補助者のニーズが高まっている現在、その学習を支援する教育補助者の実践的思考の様式を明らかにする研究は意義が高いと考える。

2. 研究の目的

本研究では、教育補助者の実践的思考とそれに伴う特徴的な行動を明らかにし、そこから導出された知見に基づき、教育補助者の実践的思考の様式を育成するための教育プログラムを提案することを研究の目的とする。

なお、本稿での実践的思考に関しては、久我(2010)が捉えているように、教育活動の中でルーチンワークなどの教育的意図を含まない思考ではなく、教育活動の中で学習者の状況について教育補助者が省察し(気づき、解釈)、学習者の行動変容を促そうとする意図を伴った思考過程を取り上げる。

3. 研究の方法

本研究では、臨界事象法(Critical Incident Method)を活用し、教育補助者の実践的思考と特徴的な行為を導出する。これは、経営学の分野でコンピテンシー導出の際に利用がされている調査法である。久我(2010)は、学級経営における教員の専門性を抽出する際に、この手法を用いた

ことにより、一般的思考ではなく省察的思考を抽出でき、なおかつ暗黙知ではなく、教育的意図を含んだ省察的思考を抽出できたと示している。これは、「活動の中でよかったできごと」や、「よくなかったできごと」を当事者がふりかえり、「なぜそのような結果になったのか」について、具体的な状況や関係者、考え方、解釈、その後の行動を明確にする手法である。とりわけ課題に対する解決に関しては、教育的意図が強く作用していることが推測されるため、実践的思考の導出にはこの方法が有益であることが指摘されている。本研究においても臨界事象法を用い、教育補助者の実践的思考と特徴的な行動の抽出を試みる。

研究対象は、大規模私立大学である A 大学で展開されている全学共通科目の初年次教育「スタディールゼミ（定員 24 名）」に教育補助者として参加しているラーニング・アシスタント（以下 LA）を対象とする。LA を配置しているスタディスキルゼミは、プレゼンテーション、ディベート、ライティング等のアカデミックスキルを育むことを目的とした科目である。LA は、この授業に 2 名～4 名程度配置されており、グループワークのファシリテーション、プレゼンテーションのモデル提示といった役割を担っている。現在、この科目を履修済みの 1 年生（秋学期以降）から 4 年生までの学部生が LA として活動している。今回の調査では、継続経験が長い LA を対象とすることで、より多くの経験をもとにした教育補助者の実践的思考を導出できると考え、継続年数が最も長い 4 年生である LA を対象とする。いずれの学生も 3 年から 3 年半程 LA を経験している学部生である。

以上の調査により、教育補助者の思考の過程を明示化し、学習活動場面における気づきや解釈といった「思考」、解決における「行為」を分析し、実践的思考と特徴的な行為を導出する。

具体的な調査方法としては、LA を経験した 4 年生 6 名に 1 時間半程度聞き取り調査を行い、結果を文字化して分析を加えた。具体的には、「学習支援のために、やってよかったこと（各場面において）」、「よくなかったこと」、「活動をしていて問

題だと思ったこと」など授業支援に関わるいくつかの場面を抽出してもらい、その場面における LA の気づきと解釈という「思考様式」、解決という「行動」を分析した。「思考様式」に関しては、学習者の何をよしとし、何を課題と読み取ったのかを把握するように、学習者のよさや課題になぜ気づいたのか、どう判断したのかといった「気づき」と「解釈」を確認するようにした。その後、「何をできるようになったのか、なぜできたのか」「何をしたかったのか、なぜできなかったのか」など、結果として何を目的にどう行動したのかを尋ねるようにした。

分析の方法としては、戈木（2008）を参考にインタビュー調査の結果に対して、オープンコーディングを実施した。抽出されたラベルの類似点、差異点を考慮した上で、コードの整理をし、カテゴリを作成した。オープンコーディングの後には、ラベル自体の関係性に配慮しながら、データ、ラベル、カテゴリの整合性を検討した上で、生成したカテゴリの中から、教育補助者の「気づき」「解釈」「行動」のプロセスに着目し、カテゴリ同士の関係性を捉え、実践的思考の分析を試みた。なお、本稿では、カテゴリを【】、ラベルを<>、インタビュー内容を「」で表す。

4. 分析の結果と考察

分析の結果、94 のラベルが抽出され、カテゴリ化したところ、22 のカテゴリに分類された。教育補助者の「気づき」「解釈」「行動」のプロセスに沿って説明を加える。

4.1. 「気づき」に関する分析考察

「気づき」に関しては、【学生個人の読み取り】【グループの読み取り】【学習状況・理解の読み取り】【LA による介入のポイントやタイミングに関する読み取り】の 4 つのカテゴリが抽出された。

【学生個人の読み取り】では、LA は、<各学生が積極的に発言しているのかを読み取る>、<学生一人一人の授業への参加態度・意欲を読み取る>といった具合に、学生を一人一人の個人として捉え、各学生が授業にどう参加しているのかを

観察していることが示された。そうすることで、
＜学生が一人で活動を進められるのか、進められないのかを見極める＞ことを行い、学生が主体的に学ぶ態度が育成されているのかを読み取っていた。たとえば、「(帰国子女の学生が授業にいて)日本語の習得が他の学生に比べて遅れていたんですよ。しかも論理的に考える(授業)じゃないですか。日本人でも難しい科目で。いつも不安そうな顔をしていた」として、帰国子女の学生の日本語について気かけ、不安なく学業に取り組んでいるか学生を観察していた。また、「Bさんはサッカー部の中でも活躍しているので、朝1限の前に練習があって、それだけ忙しいし、部活を頑張っているのを知っているから」など、運動部の朝練習があるため、寝不足や課題をする時間を確保できないのではないかとというように、＜学生が授業外にどんな大学生活を送っているかを読み取る＞ようにし、個々の学生に適した支援をしようと読み取りをしていることがわかった。

【グループの読み取り】に関しては、＜グループが何をしているのか、どう活動をすすめようとしているのかを読み取る＞様子が指摘された。LAは、＜グループが何をしているのかを周りから観察することで読み取る＞場合と、実際に＜グループに参加して、学生がどう進めていくのかを読み取る＞場合の2パターンから【グループの読み取り】をしていた。

具体的には、まず＜活動を慎重に進めるグループか、先々に進めるグループかを見極める＞ようにしていた。プレゼンテーションのテーマや活動すべき内容をすぐに決めることができ、先に進めてしまうグループであれば、抜け漏れている点はないかを気かけた支援をする必要がある、反対に、慎重に進めるグループは、意見が積極的に出ずに議論が止まってしまう場合があるために、新たな意見が出るような発話をしたり、意見を拡散させたりする支援が必要になる。LAは、グループの特徴により、介入の方法をどう取るべきなのかを読み取っていることが示された。

その際、LAは＜グループの話し合っている内

容や雰囲気を読み取る＞ことも行っていた。LAは、＜グループで弾んでいる話が授業に関係のある話かどうかを読み取る＞ことをし、参加型の授業であるがゆえに、自由に話すことができる学生たちが脱線をしていないか、授業の本質に沿った議論ができていないかについて注意を配っていた。また、初年次教育では決まった学生だけがグループで意見して活動をすすめるのではなく、全員が発言できる環境をつくり、活動をすすめることが重要である。そこで、LAは、＜グループで一人一人の声を反映させられているかを読み取る＞ことをしていた。

学生がグループで話し合える環境が整備されているのかを読み取ったLAは、＜グループが主体的に活動をすすめられそうかを読み取る＞ようにし、この授業で育成しようとしている「主体的に学習をすすめていく」準備ができていないかを気にかけていた。具体的には、LAは、主体的に学ぶ場を構築するために、＜グループの学生同士の意見がかみ合っているのか、意見対立や反論はないかを読み取る＞など、学生同士に意見対立がないか、また＜グループの役割分担がされているのかを読み取る＞ことで、書記や司会といった議論の進行ができそうなのか、あるいは調査活動の役割分担がバランスよくできているかなどを配慮していることが見受けられた。ほかにも、プレゼンテーションやディベートなどの活動に取り組んでいる際に、＜グループで同じことを話しているか、道がそれていないのかを読み取る＞など、学生が主張したい事柄を具体的に全員が共有できているのかを読み取っていたり、＜話をしている内容を書きとっているのかを読み取る＞という議論のプロセスを可視化して、学生が自分たちで議論の整理をする場が構築できているのかを読み取っていた。

【学習状況・理解の読み取り】では、＜グループの学習内容や理解度を読み取る＞様子が見受けられた。具体的には、学生がプレゼンテーションやディベートの構成を検討している際に、格差社会や国際化など大きく抽象的な概念を主題や構成

に使っている場合、＜抽象的な概念を具体的に自分の言葉で捉えられているかを読み取る＞ようにしていた。学生が抽象的な概念を具体的に捉えられていない場合、グループの中で概念の捉え方に違いが出てしまう場合があり、結果としてプレゼンテーションの構成がばらばらになってしまうことや、自分たちのオリジナリティを出した主張の提示ができないことを懸念していた。そのため、抽象的な概念を具体的な概念として捉えなおすことができるよう、＜プレゼンにオリジナリティが出せそうかを読み取る＞ことや、＜複眼的な視点に配慮した意見を言えているかを読み取る＞ことを行い、学生の主張や構成にオリジナリティがあり、単純で短絡的なものにならないように配慮していた。

また、＜構成を具体的に決められているかを読み取る＞様子も指摘された。学生グループの中には、項目やキーワードだけを設定して具体的に構成内容を決めずに役割分担をして、活動をすすめるグループがあるが、その結果、各学生が調査した内容を合わせて構成をつくる際に論理が通っていない構成をつくってしまう場合もある。こうしたことがないように注意深く学生の様子を読み取っている様子が見受けられた。ほかにも、アンケート調査を実施する際に、目的を十分に明確にせずアンケート調査を行ったグループが調査結果を使わずにいた経験から、アンケートを作成しているグループに対しては、＜アンケートの効果が出てくるかどうかを読み取る＞ようにもしていた。

これらの読み取りからもわかるように、LAは「受講生がプレゼンをする際に何を一番伝えたいのかを本人たちもわかっていないところから引き出して言って」など、学生から出された質問に対してだけ答えるのではなく、＜学生が自分では気づいていない本当に躓いている個所を読み取る＞ようにし、学生の質問の背景にある学生の考えや課題についてメタ的に読み取っている様子が指摘された。

加えて、「グループでの発表なのでグループで

何かを作るときに個人作業に重点を置くことは必要なんですけど直前になっても、発表の準備ができないというのはまずい」と、「Cさんが情報をあまり持ってきてくれていなくて、1人だけ進行がおそくて。他の子ができていて」などと、授業の発表日と照らし合わせて、それに間に合う形で各グループが活動をすすめられているかといったく学習の進捗を読み取る＞ことも行い、授業計画に合わせて学生が活動をマネジメントできるように配慮していることも示された。

【LAによる介入のポイントやタイミングに関する読み取り】では、＜LAが入ることでグループの雰囲気はどう変化するかを読み取る＞＜グループの話し合いが途切れたり、話が変わるタイミングを読み取る＞など、LAは学生が主体的に学ぶことを重視し、LAがグループに入ること、グループの議論がより活発になるのか、それとも消極的になるのか、あるいは、学生の話し合いを阻害しないように、どのタイミングで支援に入るべきかを見極めるように読みとりをしていたことが示された。

4.2. 「解釈」に関する分析考察

「解釈」に関しては、【学生が自分で考えて、活動を進めることが望ましいという授業や学びに対する信念】【学生個人との関わりや成長を大切にしたいという考え】という学生の個々の成長や主体的な学びを重視したLAの解釈が抽出された。そのために、LAは、【グループで活動できる環境を作ることが重要だという考え】や、【学びを深める視点を大切にしたいという考え】を重視しているという解釈が導き出された。そして、学生の主体的な学びを支え、学びを深めるために、LAは【自らのLA活動や学習経験を反省的にとらえて、学生に貢献できる方法に活かしたいという考え】、【授業の展開に合わせるという考え】をもちながら学生の様子を読み取り、解釈し、支援の方法を判断している様子が指摘された。またこのプロセスには【教員の意見を考慮した上での支援をするという考えとそこでの葛藤】も提示された。各力

テゴリーについて説明を加える。

【学生が自分で考えて、活動を進めることが望ましいという授業や学びに対する信念】では、<LA が先生になるのではなく、学生が自分で考えることが大切である>、<学生のやろうとしていること、考えていることをLA の思いこみで判断しない>など、学生が実施したいと考えていることを自ら進めていくべきだと考えている様子が見受けられた。そのため、LA は自分たちによる支援が、学生の判断や思考の機会を奪いかねないことを意識して、<学生に具体的な指示を出しすぎているかをふりかえる>、<グループの話を止めずに、尊重して介入のタイミングや方法を考える>ようにし、<学生の気持ちに寄り添って、活動をすることが望ましい>と考えた上で、支援しようとして解釈していることが分かった。

学生の主体的な学びを支えるために、LA は、【学生個人との関わりや成長を大切にしたいという考え】をもっており、<学生ひとりひとりの学習面における成長を考える>よう、個人の成長に配慮し、一人一人の個性に適した話し方やアドバイスができるように、<学生と距離を縮めるための方法を考える>ようにしていた。【学生が自分で考えて、活動を進めるという授業や学びに対する信念】【学生個人との関わりや成長を大切にしたいという考え】を重視していたLA は、この環境をつくるために、【学びを深める視点を大切にしたいという考え】も持ち合わせていた。具体的な文脈を取り上げると、プレゼンテーションに関しては、<これまで学生が構成で躓いてきた経験をもとに何に躓いているのかを推測する>様子が指摘された。たとえば、<これまでの経験をもとに、構成に関して注意すべき点の助言を考える>、<これまでの経験から、自分の言葉で抽象的な概念を説明できていないのではないかと考える>など、自分たちがLA として活動してきた経験や自らの受講生としての学習経験をもとに支援をしようと考えていることが分かった。

また、調査しようとしている事柄に関しては、<学生がどれだけ主題について知っているのか、

関心を持っているのかを考える>、<学生たちの興味関心分野の共通要素を考える>など、学生たちが調査を検討している内容に対して、どの程度の理解度があるのかを考えたり、学生の興味がわかれている場合は、その中から共通点を探せるように考えていることが示された。

そのために、【グループで活動できる環境を作ることが重要だという考え】をもっていたLA は、<グループの雰囲気をよくし、役割を分担しあって活動することを考える>ことを行いながら、<グループのメンバー同志がもめず、雰囲気をよくし、自分の意見を言える環境をつくる>ためにはどうしたらいいのかを考えていた。

このように、【学びを深める視点を大切にしたいという考え】【グループで活動できる環境を作ることが重要だという考え】を持つLA は、具体的に支援行動を起こす際に、これまで自分が行ってきた【自らのLA活動や学習経験を反省的にとらえて、学生に貢献できる方法に活かしたいという考え】をもっていただことが示された。たとえば、「(構成は)きれいいにはまとまっていましてし、(役割)分担も書いていました。ただ、得られる力で、国際的な視野の育成と書いているが調べているうちに忘れるだろうなと思いましたので、それを自分の言葉で説明できるように調べたらいいよと言いました」と伝え、過去の受講生が陥りやすかった躓き、ここでは、抽象的な概念に対する自らの意見を反省的にとらえて支援に活かそうと、<自分の活動の反省点や課題を学習者の支援に活かす>ようにし、学習者に適した支援を推敲していた。

以上のようにLA は学習者に着目した支援を考えていることが提示された。また、これだけに限るだけではなく、【授業の展開に合わせるという考え】も保有しており、<授業の流れ、他の班との進行の遅れ、授業中にできることとできないことを考える>など、授業の発表日や課題の提出日がいつになっているのかを配慮した上でどういった支援を行うべきかに関しても検討していた。そして、授業の流れと関連して、<教員の意見を考える>ようにし、支援の方法も思案していた。しか

し、教員の考えを重視している一方で、LA として実施したいこととのずれが見受けられるケースもあった。詳細に関しては次節で紹介するが、教員の意見と齟齬があり LA 自身が適切だと考える支援を実施できない際は、【教員の意見を考慮した上での支援をするという考えとそこでの葛藤】を感じていることが指摘された。

4.3. 「行動」に関する分析考察

「行動」に関しては、【学生と話し合える信頼関係を作る】【グループの学習理解、進め方などの学習状況に応じて支援する】といったグループの活動状況や学生個人に着目した支援のカテゴリー、【発言を促し、議論を進めるための支援をする】【主題設定と構成を作るための支援をする】【意見の提示、議論の整理するための支援をする】【議論のプロセスを可視化するための支援をする】【調査の方法に関する支援をする】といった議論を整理し、活動の成果を提示するプロセスを支援するカテゴリー、【ロールモデルを示したり、指示を与えたりする】【授業全体の流れに配慮した支援をする】【教員の意向に沿った支援をする】といった教授や授業カリキュラムに配慮した支援をするカテゴリーが提示された。

4.3.1 グループの活動状況や学生個人に着目した支援

「気づき」において、【学生個人の読み取り】【グループの読み取り】をしている LA は、「行動」において実際に【学生と話し合える信頼関係を作る】ようにしていた。具体的には、＜早めに教室へ行って学生と話をする＞、＜学生との関係性を気づくために、名前を覚え、名前を呼ぶようにする＞、＜学生の名前を呼んで挨拶や話しかけをするようにしてグループ(教室)の雰囲気をよくする＞といった具合に、学生と個々の関係性を構築しようとしていた。関係性を構築することで、学生個々の性格や学習態度を理解するようにし、＜学生が意見を発言しやすいようなグループ編成を考える＞ことや、＜学生の見た目などから先入観を持たず

に、相手の気持ちに寄り添う＞支援をしていることが指摘された。たとえば教員に学生の性格を伝えた結果、教員の学生に対する理解が深まり、個別のフォローがなされ、学生の動機づけが向上して学生の学習意欲が向上した例があった。LA は、「F 君は(宿題を)やってきているんですけど、できなくて。(宿題を解こうとしたが)できなかったこと、それを教員には伝えられない)性格を先生に伝えたら、先生が F 君に解説をしたりして、そしたら F 君がやる気も出てきてグループでも積極的になってきたのは一番うれしかったことですね。5 人班なので性格が見られるのでよかったですね」と述べ、学生個々の性格を把握した上で、その学生に寄り添い、学生に適した支援をしていることが示された。

また、LA は、学生の性格や学習状況を診断的に判断して支援を行っていることが明らかになった。LA に頼りすぎて、答えを求める学生に関しては、＜あえて黙っておく＞ようにし、学生だけでは活動を前に進めることができなかつたり、授業のポイントに学生自身が気づくことができないと判断した場合は、＜学生ができていない個所を手伝う＞ようにしていた。こうして LA は、＜学生の様子を見て介入の回数を変える＞ことや、＜学習状況に応じて、コメントする内容を変える＞ようにし、【グループの学習理解、進め方などの学習状況に応じて支援する】ことを診断的にこなっていた。

4.3.2 議論を整理し、活動の成果を提示するプロセスの支援

LA は、学生が自分たちで活動を進めやすいように＜役割分担を促す＞ことで、【発言を促し、議論を進めるための支援をする】ようにしていた。LA は、司会、書記、発言者といった議論を進めるための役割分担や、「分担者について、確認しました。形を決める人はそこ(構成が決まった段階)で満足しちゃって、中身を安心してしまう人が多いんですけど。でも実は分担して調べていなかったという時がありますんで、その調べることも

促しておいた方がいいなど」など、どの部分の調査を分担して調べてくるのかといった調査を進める上での役割分担を決めて、活動を進めやすいようにしていた。

プレゼンテーションやディベートにおいては、学生に対して質問を重ねることで【主題・主張設定と構成を作るための支援をする】様子が見受けられた。たとえば、LA は、学生が構成を作ることができているのかを確認するために、＜主張を伝えるための構成について質問する＞ようにし、その回答内容に応じて、学生が＜構成の中身を深められるように考える＞ことができるよう、＜構成を考える際に、関連する事柄を探す＞ことや、＜構成の事例を示す＞ようにしていた。また、＜構成では、具体的な根拠やオリジナリティを提示できるように、質問する＞といった具合に、「気づき」で提示されていた学生グループならではのオリジナリティが出されているかを、学生自身に確認する様子が指摘された。質問することに加えて、＜構成ができているのかを確認するために紙をみる＞ようにし、ワークシートにどれだけの事柄が記入されているのかも確認していた。

加えて、LA は＜各メンバーが主題（や役割分担の内容）についてどのくらいのことを知っているのかを把握するために質問する＞ことをし、グループのメンバーが主題や構成で取り上げられている事柄の内容そのものや役割分担についてどの程度理解できているのかを把握する質問をし、学生が自分たちでグループの中での理解度を確認できるようにふるまっていた。質問をしても、学生の意見が整理されていなかったり、困惑している様子が見受けられると、LA は＜付箋を渡したりして、議論を拡散させたり、収束させたりする＞ようにしていた。付箋を使うことで学生の意見が整理されるとともに、こういった話し合いのプロセスがされているのかを全員が共有できるといった効果があるが、LA はこうした活動をして、【意見の提示、議論の整理するための支援をする】行動をとっていた。

また、LA は、【議論のプロセスの可視化するた

めの支援をする】ことも頻繁にしていた。LA は、「気づき」の際に学生のグループの読み取りをしていたが、それをした上で、実際にくどこまで進んでいるのか、何をしているのか、次に何をしようとしているのかを尋ねる＞ことを必ず行い、議論の内容が共有できていないことがわかった場合は、＜紙に書かせて、何を議論しているのかをグループで共有し、議論を整理する＞ようにしたり、＜構成を変えるたびに、メモをするように伝える＞など、全員が議論の内容を可視化するための支援をしていた。

ほかにも、学習者自身が何について分かっていないのかを理解してない場合、＜課題を焦点化するための支援をする＞様子が見受けられた。議論のどこで分からなくなったのかを明示化するために、LA は、＜学習者の「わからない」が何に対する分からないなのかを、学生に尋ね、説明させることで学生自身に気づいてもらう＞、＜抽象的な言葉の意味を尋ねて、学生に具体的な言葉で説明してもらう＞ようにするなど、＜教えるのではなく、学生自身が何を分かっていないのかに気づいてもらうために質問をする＞ようにしていた。その際、＜学生の質問だけに答えるのではなく、その質問の上流にも気を配り、LA からも質問をする＞ことを行っていることがわかった。

実際に、調査を行う段階においては、調査先の情報に関して、WEB の調査結果や口頭での話し合いばかりしており、実際に調査先に訪れようとしない学生が多いことを懸念し、＜調査対象場所の訪問を提案する＞LA や、＜資料探しの方法を自分でどう見つけたらいいのかを質問し、判断してもらう＞など、【調査の方法に関する支援をする】ことも行い、LA が議論を整理し、活動の成果を提示するプロセスを支援していたことが提示された。

4.3.3 教授や授業カリキュラムに配慮した支援

LA は、教授や授業カリキュラムに配慮した教員に近い立場での支援も行っていた。たとえば、LA は学生が主体的に学ぶために、あえて話さな

いこともするが、学生の状況に合わせて、プレゼンテーションでモデルを示すなど、【ロールモデルを示したり、指示を与えたりすること】また、＜授業の計画に配慮して、次に何をすべきかを考えて助言をする＞をしていた。例えば、授業中にグループ全員で集まれる回数を提示し、発表日までに何をしなければならぬのかを提案するなど＜授業の終わる時間に気をつけて、授業中でしておいた方がいいことを考えて、学生に具体的な活動を提案する＞様子が指摘された。LA は、個々の学生の状況に加えて「解釈」にあげられていたように、【授業全体の流れに配慮した支援をする】ようにしていることが示された。

加えて、これらの判断や行動をすべてLA独自の考えだけで行うわけではなく、【教員と話し合い、教員の意向を踏まえた方法で支援をする】様子が提示された。たとえば、「(学生から質問をされて)自分で対応できなかったときに、先生に助けを求められたのは良かったと思います。」「先生も答えにくいことがあったら、先生に振ってくれていいと言っていたので」と、学生は＜教員に、グループの問題状況を伝え、適宜意見を尋ねる＞ようにして、教員の判断を仰ぐようにしていた。教員はLAが活動しやすいように話し合う機会を設けており、それがLAの活動を補助していることが示された。しかしその一方で、「(先生と)深く接することができなかったというのがあって、一步引いてしまったというのがありますね」というLAもいた。こう答えたLAは、教員から指示がなくとも、教員が大切なことを話している際は、自主的にホワイトボードに記し、情報を可視化し、学生に提示することが望ましいと考えていたが、即興的にそれができなかったという。教員と授業について話し合う時間が十分取れなかった場合や、教員によるLAの活動範囲に関する許容度を具体的に把握できなかった場合は、LAは＜自分で即興的に行動する、しない＞を判断できず、即興的な支援行動につなげられない場合があることも指摘された。＜教員と話し合う時間がある、ない＞の違いや、＜LA活動への希望や許容される範囲、授業に対す

る理念を互いに共有できている、いない＞かどうかがLAの支援に影響を与えていることが示された。

5. 今後の展望と課題

調査の結果、LA は、学生が主体的に学ぶことが重要だという信念のもと、一人一人の学生の学習意欲や大学生活にも目を配り、個々の学生やグループにおける特性や学習・理解状況を読み取り、それに応じた主体的な学ぶ場づくりとそれを深めるために診断的な解釈をし、学習者への支援を行っていた。その際、LA は教師の実践的思考と同様これまでのLAとしての活動経験や受講生としての学習経験をもとに反省的に思考し、支援している様子が伺えた。実際の支援行動では、LA が学習者やグループに適した主体的な学びの場を確保するために、あえて沈黙したり、質問をしたり、具体的な活動を提示したりするなど支援の方法を選択して、学習者の学びを深めるように努力している様子が見受けられた。その際、授業回数、発表日、教員の意向に合わせて、支援の方法を変えていることもわかった。また、即興的な判断が求められる支援をする場合は、教員がLAの自主的な活動をどれだけ許容しているか、また支援内容について話し合う時間が確保されているのかがLAの支援内容に影響していることが示された。

以上のように、状況に応じて具体的な支援の方法を検討しているLAに関しては、学習者の学習状況を読み取ることができるよう学習の機会を提示することが有益であると考えられる。たとえば学習者の活動する状況を疑似的に作り出し、ロールプレイングをしたり、動画を開発したりするなどして、学生のこういった様子に配慮して、支援をすればいいのか、読み取りのポイントとしては何が挙げられるのかをLA同士で検討する機会を設ける。読み取りが十分ではなかったLAに関しては、こういった読み取りのポイントがあるのかを話し合う機会を設け、実際の問題状況を体験しながら支援の方法について学んでいく場を創り出す必要がある。

また、LA が即興的な判断をして、支援を行うには教員と話し合う時間があるのか、また教員がどこまで LA の自主的な活動を許容しているのかを LA が具体的に把握することが必要になる。今後は LA に関する研修に加えて、教員に対しても LA の活動の傾向を伝える場をより充実させていくことが望ましい。

しかしながら、本実践で取り上げた事例は十分な数であるとは言えず、抽出した実践的思考や特徴的な行動はその一部であるといえる。また、経験年数の長さにより LA の実践的思考には差異があることが想定される。今後は、分析対象事例を増加させ、また勤務年数の異なる LA を調査対象にするなどして、教育補助者の実践的思考の分析とその育成について研究を進める。

参考文献

- Bonwell, C. C. (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, *J-B ASHE Higher Education Report Series (AEHE)* Jossey-Bass.
- Chi, M., Glaser, R. & Farr, M. (1988) *The nature of expertise*, Lawrence Erlbaum Associations, Inc.
- 石上靖芳, 平松祐 (2011) 「同僚との対話から表出される教師の実践的知識解明に関する事例研究—小学校社会科における単元デザイン作成過程に焦点を当てて—」, 静岡大学教育学部研究報告書(人文・社会・自然科学篇), 61, pp. 249-268.
- 岩崎千晶 (2014) 「大学生の学びを育む学習環境のデザイン—新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングへの挑戦—」, 関西大学出版部.
- 河合塾(2013) 「「深い学び」につながるアクティブ・ラーニング」, 東信堂.
- 久我直人 (2010) 「学校経営における教師の『省察的思考』の抽出に関する研究」, 『鳴門教育大学研究紀要』, 25, pp. 141-157.
- 溝上慎一 (2007) 「アクティブ・ラーニング導入

の実践的課題」, 『名古屋高等教育研究』, 7, pp. 269-287.

森朋子 (2010) 「学部とセンターによる 1 年次カリキュラムのデザイン研究」, 『京都大学高等教育研究』 16, pp. 1-11.

戈木クレイグヒル滋子 (2008) 『質的研究方法ゼミナール』, 医学書院.

佐藤学, 岩川直樹, 秋田喜代美 (1990) 「教師の実践的思考様式に関する研究 (1)」, 『東京大学教育学部紀要』 30, pp. 177-198.

佐藤学, 秋田喜代美, 岩田直樹, 吉村敏幸 (1991) 「教師の実践的思考様式に関する研究 (2) -思考過程の質的検討を中心に-」, 『東京大学教育学部紀要』 31, pp. 183-200.

竹口智之 (2012) 「日本人チューターは留学生にどのような支援を意識しているか：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた探索的研究」, 関西学院大学日本語教育センター紀要, [1], pp. 33-47.

椿本弥生, 大塚裕子, 高橋理沙, 美馬のゆり (2012) 「大学生を中心とした持続可能な学習支援組織の構築とピア・チュータリング実践」, 日本教育工学会論文誌, 36(3), pp. 313-325.

付記

本研究は、平成 24 年度関西大学若手研究者育成経費 (個人研究)、ならびに文部科学省科学研究補助金・若手研究 (B) (課題番号 24700917) を受け、その成果を公表するものである。

大学におけるクリティカル・シンキング育成をとおした「トピック」の生成

小林 祐也

(関西大学文学研究科)

要旨

本稿は、これまでの大学の一般教育科目の授業実践を検討することにより、大学生のクリティカル・シンキング (critical thinking) の育成による「トピック (topic)」の生成について検討する。具体的には、大学生が、クリティカル・シンキングの過程において自身が抱く「問い」がいずれの領域に依拠するか、そしてこの問いを解明するため、どのように仮説を設定しているかについて、クリティカル・シンキング理論研究者の一人であるアメリカの教育哲学者エニス (R.H. Ennis) が示すトピックの視点から検討した。さらに、昨今著しい発展を遂げているMOOCs (大規模公開オンライン講座) を事例に、大学生がこれをトピックの生成のための情報収集ツールとしての活用の可能性についても明らかにした。

キーワード クリティカル・シンキング、問い、仮説、トピック、MOOCs

1. 問題設定

これまでの大学における授業改善に共通して必要な要素として、樋口 (2000) は、リテラシーの育成を指摘した。この中では特に、情報分析して問題点を見出して、この問題の解決に必要な要素を抽出したり、他者と議論する際に、相互の主張の矛盾を指摘しながら合理的な案を生成したりするときに、クリティカル・シンキング (critical thinking) (以下、「クリシン」と呼ぶ) が必要であると説明する。また、文部科学省中央教育審議会大学分科会大学教育部会 (2012) も、「大学において『答えのない問題』を発見してこの原因を考え、最善解を導くために必要な専門的知識及び汎用的能力を鍛える」と答申する。この答申で重要なのは、大学教育では、学生自身が「答えのない問題」を発見することである。このためには、学生が、社会の様々な事象のなかで何が問題かを認識できなくてはならない。したがって、今後は大学教育においてクリシンの育成がさらに重要になるだろう。

これまでの研究では、中等教育段階のクリシ

ンにおける「トピック (topic)」の生成を考察した。この論稿では、トピックの生成の可能性を明らかにできたものの、クリシンのテーマやそれに関する課題が教師主導だった。これは、学習内容が学習指導要領に基づくことによる。しかし、高等教育では、学生自身が学びたい内容を決定できる。特にプロジェクト型授業において学生が主体的にむしろ授業で扱いたいテーマを設定することが求められる。そこでは、学生は、単に教員から教授される内容をそのまま習得するだけでなく、この内容をクリティカルに捉え、自身の興味関心とつなげた上で、独自の新たな知識を生み出す必要がある。このためには、学生が、特定の領域だけでなく複数の領域からトピックを生成できなくてはならないと思う。

そこで、本研究では、これまでの大学での一般教育科目の授業実践を検討することによって学生が主体的にいかんトピックを生成し、そこから仮説を設定するを明確にしたい。

2. クリティカル・シンキング能力の育成

2.1. クリティカル・シンキング習得とは何か

そもそもクリシンとは何だろうか。この問いについて、教育心理学者の道田泰司が、一つの方向性を示す。

道田は、クリシンを「ビジネス系」とか「教育系」、「専門系」、「論理学系」、「心理学系」、または「哲学系」の6つに分類した(図1)。論理系クリシンとは「議論の骨格をつかまえて考えるための」クリシン、心理系クリシンとは「人は誤った見方や偏った見方をする傾向がある」ことをふまえたクリシン、哲学系クリシンとは「公正に考え続けようとする態度を重視」するクリシン、教育系クリシンとは「教師としてクリシンを育成することに焦点が当てられたクリシン」、専門系クリシンとは「特定の専門に特化されたクリシン」であり、それから、ビジネス系クリシンとは、「これら5つの複合体のクリシン」である。これら6つの枠組みのなかで根本となるのが「哲学系」で、それを踏まえて、「論理系」と「心理系」がクリシンの中核となる。(道田、2001)

以上から、クリシンの育成において「論理系

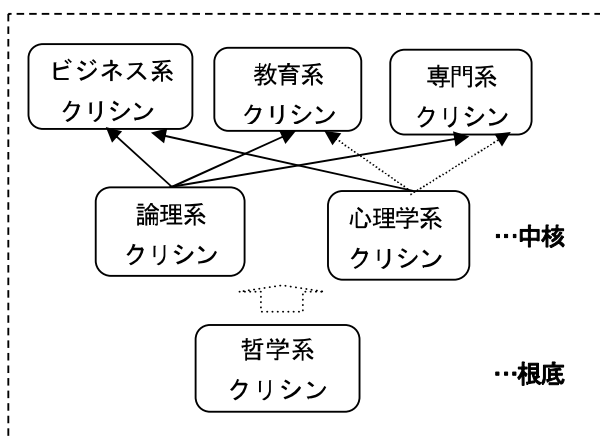


図1 いろいろなクリティカル・シンキングの関係

クリシン」が、ビジネス・教育・専門の各系に結びつくことから、大学の一般教育で重要なように思われる。確かに、前出の哲学系クリシンは全枠組みの根本になることから、一般教育で扱うことは、大きな意義がある。しかし、青木滋之をはじめとして哲学系クリシン育成の授

業の多くが哲学という一つの領域に依拠しており(伊勢田、2007)、全ての領域の根本としての哲学系クリシンの育成に結びついていない。

特に、一般教育科目においてクリシンを指導する場合、最大限各学部の専門基礎とならない授業内容が求められる。したがって、論理系クリシンの育成が、いかにある特定の学問領域に過度に依拠しない形で、この領域の関する最小限の知識をふまえて行われるかが重要になる。

2.2. 一般的な授業におけるクリティカル・シンキング能力の育成

しかし現状は、大部分の授業がクリシン育成を意図していない。したがって、クリシン能力をスキルとして習得することは、想定されていないように思われる。

では、クリシン育成を意図しない授業におけるクリシン育成の条件とは何だろうか。この疑問の解決に対する視点として、道田(2012)の所論が参考になる。道田は、「枠組みの存在」と「日常の思考が連想的」の二つの視点で論じた。前者の「枠組みの存在」についていうと、人々は日常生活での思考において「常識的な知識や経験的な知識」を枠組みとして用いる。ここでは、常識的な知識や経験的な知識を逸脱した思考は起こらない。したがって、例えば、新聞やテレビから発信される情報をそのまま鵜呑みにすることがありうるように思われる。さらに、「日常の思考が連想的」についていうと、連想的とは「意味的なつながり」と説明する。例えば、大学で学習者自身の問いを抱く際に、学習者は、「意味的な関連性をふまえた情報処理や情報蓄積」をとおして試行するため、自力でクリシンを行えないのではなかろうか。

このような視点をふまえると、クリシン育成を意図しない授業におけるクリシン育成の条件は、学生が、常識的で経験的な知識や枠組みにとらわれないことだと思う。そこで重要になるのが、学生が自身を取り巻く事象から問いを

導き出すことである。高校までは、問いは教師によって提示され、さらに、この問いの答えまで教師が準備していた。しかし、大学では、卒業論文の作成に代表されるように、授業をととした学習に加えて学生自身で興味関心から学習テーマを設定し、さらに、それを学ぶ方法や内容も決定しなくてはならない。したがって、学生が解決すべき問いを自身で導き、解決する能力の習得こそ、クリシン育成を直接に意図しない授業でのクリシンの育成の方向性といえる。

2.3. 日本の大学教育に適応したクリティカル・シンキング育成に向けた新たな視点

ここで、日本の大学教育に適応したクリシンスキルとはどのようなものかを考えるうえで一つの方向性を示したい。これまでのクリシン育成を目的とした授業は、例えば、関西地方のある私立大学の事例でいうと、「理由の構造」とか「理由と推論」、「暗黙の前提」、「妥当な議論」といったクリシンのスキルの習得が主な目的である。しかし、学生が、このようなスキルを実際に日常で活用できる形で習得できているとは限らない。むしろスキルを習得できたとしても、それを教養や専門科目の授業で実際に活用できない学生が多いのではなかろうか。このような状況をふまえると、まず個々の学生の大学授業における学びで活用可能なクリシンの育成のあり方を示す必要があると思われる。

とすると、前項で述べた、学生が複数の「常識的な知識や経験的な知識」とらわれないスキルの習得を目指すクリシンが重要となる。このスキルは、学生の身の回りにある様々な事象を様々な視点から捉え直すことをいう。例えば、学生が「眠い授業とそうでない授業に分かれる理由は何か」という問いを抱いたとき、「そもそも大学の授業とは何か」、「なぜ大学の授業は退屈か」または「学生にとって面白い授業とは何か」などの視点によって捉え直すことがあげられる。

そこで、学生の身の回りの様々な事象を自身で認識できるようにするべく、これまでのクリシン研究者のなかで「最も詳細な検討を行った研究者の一人」(樋口、1997)であるアメリカの教育哲学者エニス (R.H. Ennis) が提唱するトピックの概念に着目し、学生がクリシンをどのような領域で行っているかを明らかにすることを試みた。

エニスによると、そもそもトピックの概念の起源は、マクペック (John. E. McPeck) が、陪審員、討論者、料理人の各領域に依拠するのではなく、主題「殺人事件法廷で考慮される『刺傷』」でこれらの領域を学ぶことと説明したことによる。これについて、次のように詳しく述べる。

「犠牲者が身体的に激しい傷を負う原因となる強い可能性を決める際、私たちは被告が殺しにおける制約された物理的空間で自身の左手で被害者を激しく強打し、45度に動かし心臓に到達したスパッと切られた傷について考えなくてはならない。… (中略) …私は傷が明確になるようナイフで肉体を貫通する原理を学ばなかった。私は、学校のなかというよりは、おそらく料理すべく学んだ自宅など、どこか他のところでこの教材を取り上げた。…、それはナイフによる体を貫通したスパッと切れた傷口の原理を含んでないし、私はどのコースも履修してない。おそらくこのような内容は検死官、外科医、肉屋に関するコースで見られる。私はこのようなコースを履修してないが、このような教材や状況についてクリティカルに思考しなければならなかった。」

ここで重要なのは、死の原因を探るための知識、致死につながる切り傷の作り方に関する個々の知識を十全に習得する必要はないことである。エニスが、「コースを履修してないが、このような教材や状況についてクリティカルに思考しなければならなかった」と述べるよう

に、一人ひとりが各領域の知識を持たなくても日常生活で直面する状況についてクリティカルに思考できるかが重要になる（Robert、1990）。

日本の大学に沿っていうと、例えば、「都市伝説が生まれる理由は何か」という問いが「陰謀論」「疑似科学」などの複数の領域で構成されることになる。

以上をふまえると、日本の大学教育に適応したクリシンの育成において、学生は授業で立てた問いを構成する領域を見極める能力が必要となる。学生が自分で立てた問いがどのような領域で構成されるか理解できれば、授業での学習活動としてクリシンを行う際に、主にどの領域に着目して問いを探求すべきかについて自身で方向性を示すことができるように思う。それから、これによって大学入学時にほとんど未経験の学生でもクリシンの学習を円滑に進めるきっかけを得られることが期待される。

3. 授業におけるクリティカル・シンキングの実際

3.1 授業の概要

ここで、ある大学の一般教育科目である「スタディスキルゼミ」（以下「スタスキ」とよぶ）の概要を説明したい。スタディスキルゼミとは、「大学での学びに必要な基礎的スキル（聞く、調べる、読解する、書く、発表する、議論する等）を少人数ゼミ形式で総合的に訓練する授業」を指す。テーマは、「ノートをまとめる」「パソコンを学ぶ」「レポートを作成する」「プレゼンテーション」「ディベート」「課題探求」「新聞で学ぶ」の7つである。

本研究で対象とするのは、ラーニング・アシスタント（以下「LA」とよぶ）を活用した学生主体による学びの構築を目指す教員が担当する「課題探究」をテーマとしたスタスキの授業である。この授業で重要なのは、教員による所与の問いの解明ではなく、学生による問いの探求である。具体的には、学生は他の学生と編成

したグループでお互いに興味関心を出し合い、そこから一つの「問い」を設定し、それを文献調査やフィールドワークをとおして解決し、最後に解決した内容を成果としてプレゼンを行うのである。

さらに、この学習活動の支援主体として重要になるのが、LAである。LAは、学生が授業中に自力で問いを抱けないときに、問いを抱くヒントを示す。また、それに関連する、資料の検索方法や学生の興味関心に関連する知識の提示も行う。このように、LAは、単に授業の補助業務だけでなく、教員に代わり学生の学びを支援する役割を演じるのである。LAの人員は、4名だった。

また、受講者数は、6名であった。

授業計画は、次のとおりである（内容は大学シラバスシステムの2013年度の講義概要のデータベースを修正したものである）。

第1回

：教員によるガイダンス。学生自身で「課題」を設定し、この課題解決に必要となる（と考えられる）「情報」を検索・収集し、そこに考察や分析を加えた上でこの結果を「文章」として表現し、そこから「知見」を受講生の前でプレゼンテーションするという「知的生産活動」を学生個人で体験するか、グループで経験するかなどの方針を決定。

第2回（場合によっては第3回まで）

：教員が、過去の授業に登場した「テーマ」の紹介しこれらを参考にしつつ、このクラスにおける探求の対象となり得る「課題」の候補を考え、この妥当性や可能性について話し合う。受講生は、自身の課題をこの候補群の中からでも、それ以外でもよしとする。なお、最終的な課題選定は、次週までに大体の方向を宣言できるようにする。

第3回（場合によっては第4回）

：LAによるプレゼンテーションを参考に今後の自身の知的探求活動の方向や様式を考

える。LAのプレゼンテーションについては、他のLAからのコメントや教員による解題が付されるが、それもふまえる。また、探求対象とする課題を各自で暫定的に選定し、今後のスケジュールを調整する。

第4回（場合によっては第5回）

：一週間の準備期間を経て発表可能な受講生がいる場合には、この回からプレゼンテーションが始まる。そうでない場合には、課題探求に関するサジェスションが教員ならびにLAから提供される。

第5回（または第6回）～第12回（または第13回）

：前々回に調整したスケジュールによって、受講生は、プレゼンテーションを始める。一回当たり二名ないしは三名の発表を想定している。プレゼンテーション終了後には質疑応答、場合によってはディスカッションの時間を設定することもある。発表者は、質疑応答の内容やLA・教員からのコメント等を踏まえ、自らの知的探求のより多くの課題を発見する。

第14回

：受講生は、プレゼンテーション後に新たに発見した課題のさらなる探求の進捗状況の報告を行う。二回目のプレゼンテーション希望者を募り、最終回のプレゼンテーションのテーマを決める。

第15回

：リクエストが多かった課題のプレゼンテーションを鑑賞する。その後以前と同様に質疑応答、場合によってはディスカッションの時間を設定する。

スタディスキルゼミでは、授業内外における受講生同士の協働的な学びと、「自身の受講経験に基づいた受講生の学習支援等を行い、受講生が大学生としての学び方や学ぶ姿勢の体得を促進し、受講生の学びを中心とした様々な情報を教員と共有することで当該科目での受講生の学習効果を高める」（平成24年10月31日教育開発支援センター委員会『授業におけるラ

ーニング・アシスタント活用に関するガイドライン』）役割を担うLAが、学生の学びを支援し、それによって学生が、学びの深化を目指している。

3.2 問いの設定と仮説の構築

教員Aが担当するスタスキの授業の第2～3回目で受講生は、日程前半のテーマ設定を行った。そのなかで、特徴的な思考の軌跡が見られた学生AとBに注目したい。なぜなら、学生Aは、口数があまり多くないものの、明確な意見をもつ。また学生Bは、グループ内で議論を主導し、積極的に意見を提示した。学生Aと学生Bは、友達だが、授業中はなれ合いになることなく、私語もほとんどなく、活発な議論を行っていた。学生Aと学生Bのそれぞれの思考の軌跡が現れた記述は、次のとおりである。（下線は筆者加筆）

●学生A

<第二回目>

- ①なぜ地球の軸は傾いているのか
- ②動物園、水族館はどうやって（なぜ）できたのか
- ③パラレルワールド
- ④コロボックル
- ⑤昔話
- ⑥なぜ人間の欲は尽きないのか
- ⑦いつお金が流通し始めたのか（その意図は？）
→価値を保存するため
- ⑧ピラミッド、スフィンクス

<第三回目>

⑨関西シリーズ：紅ショウガ天

- ・歴史 → 食文化
 ↓
 味覚？（味にびっくりした人が天ぷらに）
- ・関西圏で形など違いは？

⑩硬貨：1・50円玉は一般公募

日本人の考え方分かる？

- ・歴史 - 硬貨の最初
- ・比較、外国と…

⑪デジャブ：脳の記憶障害→錯覚 人間について

- ・心理的？夢との関係はある？
- ・昔の人の解釈は？

⑫トイレと我慢→解釈法導ける？

- ・心理的？身体的？
- ・どんな人が調べているのか
- ・海外ではどうなのか

⑬美人の定義

- ・歴代美人、外国との比較 民族の違い
- ・パーツがそろっていれば美人？
- ・見る人によって美人は違う
- ・男⇄女 美人の基準の違い

●学生B

<第二回目>

- a)地震
- b)新製品
- c)ちかん、へんたい
- d)紅ショウガ天（関西限定）
- e)さすべえ（関西限定）
- f)「多分」「しらんけど」（関西限定）
- g)くさや
- h)ゆるキャラ
- i)AKB48
- j)TVショッピング
- k)キーボードの数字
- l)豆乳
- m)“イスでも食う”中国
- n)日本の硬貨、人の顔じゃない
- o)シリーズCM

<第三回目>

- p)紅ショウガ天 → 文化
・由来は？歴史は？ → 歴史
・発想の原点 びっくり??
・関西内で違いあるかも
- q)日本の硬貨になぜ顔がない？
・なぜ10円だけ建物？
・日本人の日本イメージ
- r)水に対する怖さ
・人によって違う
・海外との比較
- s)美人の定義
・歴代美人→ひもとける！！
・海外との違い

- ・民族の違い
- ・パーツ、位置

学生Aのなかの①②⑥⑦は、問いを持っているように思われる。この問いは、学生Aが感覚的に思いついたもので、関連性をもたない。それから、第3回目では、⑦と⑩から「いつお金が流通し始めたのか」の理由として「価値を保存するため」という点を提示した。また、学生Bは、第2回目では、具体的な問いを抱かなかったものの、第3回目で「日本の硬貨になぜ顔がない？」もしくは「なぜ10円だけ建物？」といった問いを抱いた。しかし、第2回目で後にグループの問いとなるキーワードがd)として現れている。それから、第三回目では、p)のように紅ショウガ天の由来・歴史、さらに、「紅ショウガ天が関西地域内で異なるのではないか」という仮説がみられた。

次に、授業の第4～8回目で、学習者は探求のテーマを設定し、それについて調査・考察した。筆者が観察した授業観察では、これらの取組について、次のような注目すべき場面がある。

<第六回目>

- （この回までは、学習者自身がもつ情報の確認が主だったが、この回は情報の検討を行う。）
- ・グループメンバーで分担し、各自で文献・TV内容・ネット情報を調査。しかし、この結果からほとんど情報が得られなかったため、どうするか（少ない情報量から何か言えないか）を議論。
- ・しかし、メンバーから建設的な意見がなかったため、教員が「調査内容から明確になっていないことを掘り下げるか、それともその他の情報のすそ野を広げるかを考えよう」「紅ショウガは文学作品に登場するかについて調べるのはどうか？」と助言。
- ・メンバーの学生Aは「和歌山は紀州梅の産地。これは紅ショウガと関係があるのでは？」のように、文化の視点から見てみるのはどうかと発言。

<第七回目>

(学生Aが他のメンバーに調査内容を報告し、それについてLAがコメントしたが、それに対する他のメンバーからのコメントはなし。)

- ・学生Aがみなべ観光協会に電話調査を行ったが、調査項目について聴取できなかった。これを受け、グループで解決策を議論したが、間もなく中断。

ここでは、「なぜ関西でしか食べられないのか」と「なぜ紅ショウガを揚げちゃったのか」の二つの問いを立てた。特に「なぜ関西でしか食べられないのか」については、「大阪市内では、よく見かけた」と「兵庫県では、発見できず」、「京都府でも未発見」もしくは「デパート、百貨店などでも目撃」という実地調査の結果を得た。また、論文や文献から「超庶民的である」「飲食店で見かけることは、少ない」「若い人はあまり食べない」「ありがたみがない」「紅ショウガ天の、『こうすればうまい!』」という結果が明らかとなる。

以上から、グループで「梅干しとその梅干し」が有名な和歌山の食文化に何か関係があるのではないだろうか?という仮説を立てた。ここでは、「なぜ紅ショウガは関西でしか食べられないのか」という問いの解明に向けて、紅ショウガ自体ではなくその原料である梅干しに着目した。それから、梅干しの産地から問いの解明を試みたのである。しかし、この解明は実現しなかったものの、先述の実地調査や文献・論文から得た知見を踏まえて、グループが主体的に仮説を提示できたことは、大きな意義があるように思われる。

授業を受講した学生は、明確な問いの解明を行えなかったものの、このなかで学習者は、グループでNHK和歌山放送局、JAみなべ、JAわかやま、JAきなんに電話調査を試みた。ただし、いずれの機関も「分からない」と回答した。そこでグループで「和歌山では、紅ショウガ自体あまり知られていない」「天ぷらと生姜と一緒に

に漬ける文化も聞いたことがない」と推測し、最終的に「家で家庭料理として紅ショウガを作っている家もある」と指摘した。

3.3 「トピック」の生成の可能性

これまで検討した、スタスキでの学生の学習活動をとおしたクリシンの事実を踏まえて、この授業における「トピック」の生成を抽象化して取り出してみる。

まず、学生は、自身の興味関心を記述する。それから、その妥当性を他の学生とのグループにおける議論によって自身の興味関心を含めたグループ全体の興味関心を分析し、グループ全体の興味関心を設定する。

もちろん実際には、学生は、常に複数の領域内容を踏まえて、トピックの生成を行うわけではない。時には今回のように教員の主張やアドバイスを頼ってトピックの生成を試みる。したがって、最大限にトピックの生成を抽象化した場合、前述のように描くことができるのである。

しかし、これまでの説明から分かるように、学生が、一人でクリシンにおけるトピックの生成を安定して行えるとは限らない。特にトピックの生成は容易に行えない。確かに「3.2 問いの設定と仮説の構築」で示したように、学生AとBのいずれも、多くのキーワードや問いを導き出した。しかし、トピックの生成は不十分なように思われる。学生Aは、⑨から「食文化」と「味にびっくりした人が天ぷらに」で構成される領域は「歴史」で、「地域による紅ショウガ天の形などの違い」の領域は地域文化論と解釈できることから、これらの領域で構成される「紅ショウガ天」をトピックと解釈できる。また学生Bも、p)から「紅ショウガ天のルーツ」の領域は「歴史」で、「同じ関西地域内でも紅ショウガ天の違いがあるのではないか」の領域は地域文化論と解釈できることから、これらの領域で構成される「紅ショウガ天」をトピックと解釈できる。

以上から、学生は、クリシンを目的としない

授業でもトピックを生成できたことが明らかとなった。ここでは、単に学生が、関心をもつキーワードや疑問を示すだけでなく、キーワードを考察する具体的な視点も明確にした。さらに、教員やLAが、学生のこれらの取組の支援を行う主体として機能したことも注目すべきであろう。例えば、学生AとBが、少ない情報から言えることを探求したとき、教員が、「調査内容が詳らかでないことをさらに掘り下げるか、それともこの他の内容についての情報のすそ野を広げるべきか、考えよう」（2013年5月22日の授業観察記録より）と助言したことがある。教員は、自身がもつ知識や体験を雑談のように語る役割に徹しているといえる。このようなことから、教員や学生同士によるピア学習や議論をとおして徐々に安定して行われるようになり、最終的には個々の学生が主体的に行うのであると思う。

3.4 クリティカル・シンキングにおける「トピック」の生成に向けた指導

クリシンにおけるトピックの生成を主体的に遂行する能力を形成するためには、教員によるいかなる教育的介入が必要なのか。筆者は、すでに「3.2 問いの設定と仮説の構築」で①学生自身の知識や生活経験をクリティカルに捉えたこと、②学生AとBを含むグループの協働によって「なぜ紅ショウガは関西でしか食べられないのか」の問いから「梅干しとその梅干しが有名な和歌山の食文化に何か関係があるのではないだろうか？」という仮説を立てたこと。これら2つの要素が大学教育における主体的なクリティカルに考える人の育成を支えることにつながると指摘した。

では、なぜこれら2つの要素が、必要なのだろうか。スタスキの授業の実際の検討を振り返ってみれば、この問いに答えることができるだろう。まず、日常生活での思いつきや関心に由来するアイデア（④、⑤、b）などから一つの問いを抱いたことに関して、今回取り上げた学

生は、教員やLAからのコメントや助言を踏まえて、自身のなかに多くの着目できる主張が増え、日常生活での経験や知識をクリティカルに捉える見方を持てるようになったこと。次に、この見方をふまえたグループでの議論のなかで問いの解明を行おうとして、仮説を立てることができるようになることを指摘できる。

トピックの生成過程は、理想的なクリシンを円滑に進めるための重要な役割をもっている。ところが、この過程は容易に遂行できない。したがって、トピックの生成に関して、今回対象とした授業に沿っていうと、特にトピックの生成を実現するための「推論」を学生が、主体的に繰り返して、この過程を省察することが重要である。学生AとBを含むグループでは、「紅ショウガは関西でしか食べられていない」、「紅ショウガは揚げられている」という見方を鵜呑みにせず、十分ではないものの、調査を行い、その結果、根拠が不十分ではあるが、「梅干しとその梅干しが有名な和歌山の食文化に何か関係があるのではないだろうか？」という仮説を立てることができた。

学生は、この過程の省察を行うまでは、直前の教員とLAの主張の分析と解釈を並べ、一度に見方として収めることになる。それから、自身の主張の分析と解釈には様々な可能性があることを認識し、さらに様々な学生の主張の分析と解釈を実践してみる。そうすることで、学生自身や他者の分析と解釈を発展させるという視点に立つと、どのような学生の分析と解釈が意味をもつかと考える、学生の主張の分析と解釈の可能性のなかから最も意味があると考えられるものを学生自身で選択する。それから、この学生の主張の分析と解釈を踏まえて、実際にクリシンの領域となるトピックの生成を行う。このように、トピックの生成を教員やLAの意見を取り入れた省察によって学生は、自立してトピックの生成を行えるようになっていく。

以上から明らかなように、学生は、授業における自身の主張の分析と解釈と他者の意見を

取り入れた自身の主張の省察をとおしてトピックの生成を大きく支援された状態でトピック生成過程を遂行する能力を形成する。そして、この経験を十分に積んだうえで学生自身の主張の分析と解釈と他者の意見を取り入れたこの主張の分析内容の省察を行い、トピックの生成能力を形成したうえで、最終的にはトピックの生成過程全体を自力で遂行できる“自立したクリティカルに考える人”になっていくのである。

4. 成果と今後の課題

本稿は、エニスのトピック概念を用いて、学生が、自身で導いた問いの解明のなかでクリシンを使ってどのようにトピックを生成しうるかを分析し、明らかにしてきた。特に、学生が、クリシンにおけるトピックの生成過程全体を自力で遂行するという問題意識のもとで、教員による解決すべき問いの提示がなくても、自らの生成する日常の生活経験と学校の教科知識とを結びつけて新たなトピックを生み出す過程を論じてきた。その結果、スタスキで学生が所属する学部学科の専門領域もしくはある特定の領域に依拠しないクリシン能力を習得できたことが明らかとなった。

さらに、まだ議論の余地があるが、この問いの解決に向けた学習活動のあり方が明らかになった。この学習活動について教員は、ほとんど関与しなかった。一般的に学生が今回のようにほぼ初めて独自に問いを抱く場合、教員は体系化されたカリキュラムにおいて指導する必要があるとされてきた。しかし、そうはしなかった。その代わりに、LAが学生の学びのピアの役割を担い、学生が自分の力で問いを抱けるように臨機応変にヒントを提示し続けたのである。このように、対象とした授業は、教員がスキルとしてクリシンを指導しない、新たなクリシン育成のあり方を示せることを明らかにしたのではなかろうか。

課題は、今回対象とした授業におけるトピック

クの生成に向けた材料の選定が、学生自身のこれまでの知識や一時的思いつきという限定的な範囲で行われたことといえる。この課題の解決策として、教員が、各グループを回り、自身の経験談やこれまでの知識を紹介または解説したことがあげられるだろう。しかし、このような知識や解説を授業時間内に全グループに提供することは困難である。そのとき、学生が様々な知識を欲しい時にいつでも参照、入手できるようにすることは、授業におけるディスカッションや問いの設定のための情報収集において大きな意義があると思う。

では、いずれの情報ソースを活用すればいいのか。そこで注目したいのが、大規模公開オンライン講座である。MOOCsとは、Massive Open Online Coursesの略称で、日本語で大規模公開オンライン講座を訳されている。明確な定義はないが、一般的に大学の授業がオンラインで公開され、ネット上で世界中の人が無料で受講できる講座と定義された。（金成、2013）この講座では、世界中の各大学がもつ最先端の研究内容から人文科学、社会科学、自然科学の基礎理論に関する授業まで多様な授業が配信されている。

ただし、この授業のなかには、非常に高度な内容を含むものもあるため、本稿で対象の授業を受講する学生は、それらの授業を活用できない場合も起こる。したがって、情報ソースとしてマサチューセッツ工科大学やハーバード大学などから配信される授業だけではなく、個々の大学の学生にあった授業を含むビデオ教材を開発する必要があるように思われる。

この取組は、Eテレ（2013年12月28日放送）によると、アメリカのサンノゼ州立大学で行われている。サンノゼ州立大学は、学生の能力に応じたMOOCsに類似したビデオ教材を独自で開発し、授業で活用する。例えば、数学の授業で因数分解の内容を扱った授業がある。これは、マサチューセッツ工科大学やハーバード大学などの人気授業と並行して、学生の能力または

ニーズに応じた授業として大きな意義をもつ
のではなからうか。

ここで特に強調したいのは、学生の能力に応じたMOOCsのビデオ教材の作成で重要になるのは、教員だけでなく学生も、授業づくりに参画する点である。本研究でいうと、授業で重要な役割を担ったLAが、授業で語り尽くせなかった知識の内容を解説し、この内容を教員が構造化して説明するような、LAと教員との協働によってMOOCsのビデオ教材の作成を行うことがそれにあたる。したがって、教員の学問的知識に加え、学生でもあるLAが学生の見方で整理した知識を示せると思う。

また、本稿で考察の対象とした学生数は2名で数として十分ではない。今後の研究では、さらに多くの受講生を持つ授業を対象として考察していきたい。

参考文献

- 青木滋之 (2011) 「科学哲学の授業でクリティカル・シンキングをどう教えるか」『名古屋高等教育研究』, 第11号, pp. 29-33.
「学校はどう変わるかー世界の教育事情最前線ー」Eテレ (2013年12月28日放送).
伊勢田哲治 (2007) 「哲学系一般教育のモデルとしてのクリティカルシンキング」『中部哲学会年報』, 39巻, pp.54-65.
金成隆一 (2013) 『ルポ MOOC 革命 - 無料オンライン授業の衝撃』, 岩波書店, p. 3.
樋口直宏(1987) 「批判的思考教授における思考技能の統合 - R. ポールの理論を中心に - 」『教育方法学研究』, 第23巻, p. 40.
樋口直宏(2000) 「高等教育における批判的思考教授 - アメリカの事例分析 - 」『立正大学人文科学研究所年報』, 第37号, p. 70.
道田泰司 (2001) 「一般書としてのクリティカル・シンキング本の研究」『琉球大学教育学部紀要』, 第79集, p. 172.
道田泰司 (2012) 『最強のクリティカルシンキング・マップ』, 日本経済新聞出版社,

p. 211-217.

文部科学省中央教育審議会大学分科会大学教育部会 (2012) 『大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～』, p. 11.

Robert, H. E. (1990), “The Extent to Which Critical Thinking Is Subject-specific :Further Clarification, ” Educational Researcher, Vol. 19, No. 4, p. 15.

日本型大学 IR の現状－組織形態に注目して－

岩崎 保道
(高知大学評価改革機構)

キーワード IR:Institutional Research、大学:Universities、組織:Organization

はじめに

本稿は、日本における IR の組織形態の現状を紹介するものである。近年、IR 組織を設置したり、設置を検討する大学が増加している¹。我が国において IR に関わる取り組みは黎明期にあたるが、IR に関わる業務上の成果が蓄積されれば、この分野における研究の材料に成り得る期待が持てる。

閣議決定「第 2 教育振興基本計画」(2013)では、データに基づく検証の必要性が次のように述べられた。「教育課題が依然として指摘される要因の例」の一つとして、「「どのような成果を目指すのか」「どのような力の修得を目指すのか」といった明確な目標が設定され、その取組の成果について、データに基づく客観的な検証を行い、そこで明らかになった課題等をフィードバックし、新たな取組に反映させる検証改善サイクル (PDCA サイクル) が、教育行政、学校、学習者等の各レベルにおいて、必ずしも十分に機能していなかったこと」と指摘し、「改善が不可欠」としている。

このように、大学業界においてデータに基づく業務検証や意思決定の必要性が叫ばれつつある。

そのような状況のなか、筆者が関心を持ったのは IR の組織形態である。その理由は、筆者は勤務校 (高知大学) において IR に関わる業務に携わるが、業務を通じて IR には多様な期待が寄せられており、それに応じた組織形態及び学内ネットワークの形成が必要と感じたからである²。IR の組織形成に関して、沖 (2011) は「日本におけるインスティテューショナル・リサーチ (IR) 導入の議論においてしばしば問題となるのが、その業務を担当すべき職員を養成すること、およびその業務を担当すべき部局を設置することの困難さ

の指摘である」と指摘した³。それは、大学の目的や経営環境などによって、求められるデータが異なるため、組織形成の在り方や担当職員のスキルも画一的ではない。

近年の日本における IR の組織は「IR オフィス型 (独立した担当部局)」「既存の事務所が IR を兼務」「コンソーシアム型」に分類できる状況が形成されている。この現象は、それぞれの大学における人材配置・予算・IR に対する考え方などの事情によるものと思われる。すなわち、大学が IR をどのように捉え、今後、どう活用していくか、という展開の具体策として組織形成がされている。

冒頭で述べた目的を達成するため、次の展開により検討する。第一に、IR に関わる先行研究として、中井ほか (2013) による IR 実践の指針を示した (本稿の 1.)。第二に、江原 (2013) による IR 組織の四分類 (「IR オフィス型」「大学評価室型」「FD センター型」「コンソーシアム型」) について検討する (本稿の 2.)。第三に、IR 組織の事例について、関東学院大学 IR 推進室、國學院大学 ビックデータ推進プロジェクト、大学 IR コンソーシアムの事例を紹介する (本稿の 3.)。第四に、本稿のまとめとして、今後の IR 組織の在り方について考察した (本稿の 4.)。

1. IR に関わる先行研究

IR の先進国である米国では盛んな取り組みが行われている。例えば、入学と在籍の分析、学習成果の測定、学生調査、戦略計画の策定、学内コンサルティングなど、広い領域を対象とした情報収集や分析が行われている。

米国における IR の組織に関して、以下の指摘

がされている。山田（2011）は「アメリカの大多数の高等教育機関では、IR 部門を Institutional Research Office として設置している（中略）IR は、各大学内の教育研究活動に関する調査研究活動を行う管理部門であり、かつ経営そのものに関わるさまざまな情報の入手とその分析を行い、組織管理の改革支援を行っている部門である。ほとんどのアメリカの4年制大学や短期大学に設置されている」と述べた⁴。また、森（2009）は「典型的なアメリカの IR 部署には、おおむね博士の学位を持った高等教育マネジメントの専門家が専任のディレクターとして勤務し、そのほかに数人の専任や非常勤のスタッフがいる。規模は概して小さく、全スタッフ合わせて数人から十数人というの一般的なようである」と述べた⁵。

一方、日本における IR は、より実践的な活用のため、様々な観点より研究が進められている。例えば、高田ほか（2012）、秦（2011）、山田（2011）などの研究成果が挙げられる。本章では、IR に関する近年の研究成果として、中井ほか（2013）による、IR 実践のための指針を紹介する⁶。

IR実践のための7つの指針（中井ほか,2013,p.17）	
指針1	大学の目標達成に資する活動を進める
指針2	データを意味ある情報に変換する
指針3	データに基づく判断の有効性と限界を理解する
指針4	客観性と中立性を重視する
指針5	調査と報告において倫理面に配慮する
指針6	学内外の多様な関係者と連携を進める
指針7	専門性を高める機会をつくる

IRが実務上、活用されるための留意点や必須事項が整理されている。その中で、次の点に注目した。まず、「指針1 大学の目標達成に資する活動を進める」について、中井ほかは「大学の現状についてよく理解することが重要です。大学がどのような課題を抱えているのか、その課題はどのような要因と関連しているのか、今後どのような意思決定をとりうるのかなどを正しく把握することが求められます」と述べた⁷。これは、IRが大学自らの課題を客観的且つ正確に把握し、それをどのように解決するかを判断する材料（データ）を提供する役割を担うことを示している。最も基本的で重要な指針である。次に、「指針2 データを意味あ

る情報に変換する」について、中井ほかは「データを意味ある情報に変換するには、そのデータがどのような意味を持っているのか、他のデータとどのような関係があるのかなど、問題意識を持って仮説を立てたり解釈したりすることが必要です」と述べた⁸。この指摘は、あるデータを加工することで、何らかの解釈や判断材料となる「意味ある情報」に変えることを示している。このほか、「指針4 客観性と中立性を重視する」及び「指針6 学内外の多様な関係者と連携を進める」についても、IRを形成するうえで重要な指針である。

以上の通り、日本における IR 研究の傾向として、IR の基本的な役割の分析から、より実践的に活用するための検討に移行している印象を受ける。

2. IR 組織の形態

江原（2013）は、IR 組織の形態を四分類した（表1）⁹。

表1 組織によるIRの類型-1（江原,2013,p.4より抜粋）

	特徴	将来性と課題
IRオフィス型	まず担当部局をつくり、運用を始める	学長・法人を中心に中央集権的に動きやすい大学には向いているが、大規模な伝統校には向かない
大学評価室型	既存の評価担当部局にIR機能を置き、評価を通じて取得・管理するデータを活用	私立には常設室がほとんどないが、評価担当者を中心に実践することは可能。教学の連携を確立しないとデータセンターにとどまる
FDセンター型	既存のFD担当部局にIR機能を置き、FDを通じた教学とのネットワークを活用	設置形態を問わずFDセンターを常置している大学は多く、教学との連携によるIRが進めやすい。データ部門との連携を確立することが重要
コンソーシアム型	コンソーシアムを活用しIRのしくみを構築する	学内資源が豊かでなくてもIRを始められるが、最終的には自前のDBの構築と学内連携が必要

「IR オフィス型」は、担当部局を設置して IR 業務を行うものである。学部自治が強い伝統校では、このような部局の新設は難しいが、トップダウン型で小回りの利く大学には向いている。実例として、私立大学における IR 推進室、国立大学における経営情報分析室、評価改革機構などが該当するタイプと思われる。

「大学評価室型」は、既存の部局を利用した IR

である。業務を通じて学内の多くのデータに触れている室員を中心にしている点で現実性が高い。国立大学の企画評価室などに多いタイプである。

「FD センター型」は、既存の FD 部局を利用した IR である。FD 活動を通じて学内の教学部局と連携が取れており、教育改善に取り組む環境が整っている。ただし、データ管理者の配置が難しい場合、データ管理部門との密接な連携が不可欠となる。私立大学における高等教育推進センター、国立大学における教学企画 IR 室などが該当するタイプと思われる。

「コンソーシアム型」は、人的・物的な学内資源が潤沢でない場合、IR 構築の推進力になる。参加大学に学生調査を利用したベンチマーキング機能を提供しており、自学単独では困難な教学 IR や教育情報の分析が可能になる。ベンチマークの明示により、自大学の強みや弱みが客観的に把握できる特徴を持つ。事例として、大学 IR コンソーシアム（北海道大学、同志社大学、大阪府立大学、甲南大学などが運営会員）、HATO プロジェクト：教員養成開発連携機構（北海道教育大学、愛知教育大学、東京学芸大学、大阪教育大学）、大学 IR 機構（九州地区）などが該当すると思われる。

表 1 以外に、各部署より選抜された職員を構成員とする「プロジェクト型」が考えられる。この類型の特徴は、表 1 で示した室（拠点）を持たず、各部署より選出された職員が構成員となって組織する点にある。職員は所属部署に籍を置いたまま IR 業務を兼務するため、費用負担は少なく済む。ただし、専門的なデータ分析は期待できない。

表2 組織による IR の類型・2（筆者作成）

	特徴	将来性と課題
プロジェクト型	担当部局など拠点を設けず、各部署より選出された職員が構成員となって IR 業務に取り組む	費用負担が少ない点で立ちあげやすいが、専門的なデータ分析は難しいと思われる

なお、船守（2011）は「IR において調査すべき内容が多岐にわたることを考えても、大学の各々の部署で検討がなされた方が情報量や問題認識の面で優れた検討が行われる可能性が高い」と述べた¹⁰。これは、IR 部局を新設する必要はなく、

既存の組織と機能を調整しながら組織を形成する方法で対応できる、ということを示したものだ。

以上の検討を踏まえ、次章では具体的な IR 組織の形成事例を紹介する。

3. IR 組織の形成事例

前章で説明した IR 組織の形態のうち、「IR オフィス型」「プロジェクト型」「コンソーシアム型」の実例を紹介する。

3.1. 関東学院大学 R 推進室の組織形成

関東学院大学は、2013年10月にIR推進室を設置した。同室の業務は、各部署のデータ形式の規定、学内のデータ及び学外データの収集・分析を行う。具体的には、休・退学の要因分析、就職要因分析、成績要因分析などであり、その分析結果の一部は、成績不振者面談及びキャリアセンターの施策立案などで活用される。退学要因分析の取り組み内容の一例としては、成績不振者と退学との関係を緻密に分析し、成績不振の程度やどの要因が退学リスクとなるかを明らかにするものがある。成績要因分析については、入試区分、学科の状況、図書館利用回数、PCログイン状況の関連性を分析し、この結果を成績不振者の面談に活用している。さらに、成績不振者のタイプに応じた支援方法を整理した。就職要因分析については、ゼミナール・研究室毎の就職率やスポーツ推薦入学者の状況、キャリアセンターの諸施策への参加状況の関連性を分析している。なお、この分析結果をキャリアセンターにおいて活用している。

同大学における IR プロジェクトは、学生生活部長でもある経済学部教授をリーダーにして 2011 年に開始された。その契機は、学長がデータ分析サービスを手掛ける A 社から大学の経営戦略の重要性を説かれたことだった¹¹。教授は、WG のメンバーを教務、学生生活、入試、広報、キャリア、国際、法人・経営戦略室の各部署より若手・中堅の職員約 10 名を指名した。年齢層は 30 歳代半ばから 40 歳代半ばで、業務能力の高い職員をピックアップした¹²。WG の構成員は、教員は教授一人のみで、その他は職員である。その理由に

ついて、教授は「データは事務組織が持っている。また、職員に政策提言をさせたいし、ポジションを高めてスーパー職員を作っていきたい」という趣旨を述べた¹³。自学をはじめ大学職員の研修で講師を務めることの多い教授は、IRプロジェクトも研修の一環と位置付けていた。

その後、WGとA社の共同研究が始まった。A社にデータ分析を依頼し、毎月、ミーティングが開催された。その際、どのようなテーマで分析するかを議論し、休退学、就職、成績に関するデータを取り扱うことに収束した。さらに、A社による部局ヒアリングで学内データの棚卸と潜在ニーズの洗い出しが行われた。また、データ蓄積フォーマットの整備やデータ項目の見直しも行われた。

3.2. 國學院大學 ビックデータ推進プロジェクトの組織形成

國學院大學は、2012年10月に「データサイエンス業務構築検討プロジェクト」を設置し、その後、2013年4月に「ビックデータ推進プロジェクト」に名称変更した。2014年度にIRの本格始動を目指し、2014年1月現在、具体的な活動や優先すべき課題を検討している。IRの対象となる領域は、教学、経営（例えば、人件費や施設コスト、卒業生動向、生涯学習関係）を含めた全部署での取り組みを想定している。

プロジェクト設置の背景として、「大学業界のIRへのキャッチアップ」「事務局横断型によるコミュニケーションツール」「業務改善」があった¹⁴。

組織形成にあたり、プロジェクトを提唱した課長は、米国の文献や国内の先行大学を調査し、自学の実情と照らし合わせた結果、「常設の担当組織を前提にしない。最初からDWをつくることはせず、企業の手も借りない。まずは職員だけのプロジェクトで検討する」という基本方針を決めた¹⁵。

設置当初は、全20部署の中堅から主任クラスの職員30名で構成され、30代前半の年代が中心であった。プロジェクトの進行方法は、教学や管理などの分野に分化せず、所属部署に留まらない幅広い視点から議論が展開できる内容に設定した

16。また、IRに対する在り方の検討を踏まえ、「何のために分析するか」「どのように活用するか」といった分析する効果を明確化する認識を共有した。当初は、単に自由に意見を出す場であったが、会議の運営方法を工夫することで建設的な意見や具体的な提案が積極的に出されるようになった。提案は、データを根拠としたものであり、既存の業務に制限されないプロジェクトが寄せられた。IRの検討と同時平行で「國學院ブランドの確立と強化」というビジョンの策定が行われ、このビジョンを支える形式として当該プロジェクトにおけるIRが存在することになる。今後の課題として、当該プロジェクトは職員中心なので、教員の理解・融合をどう展開させるかが重要なポイントになる。

3.3. 大学IRコンソーシアムの組織形成

大学IRコンソーシアムの事業内容は次の通り。

大学共通の学生調査を活用して学生の自己評価による間接アセスメントを実施し、3年間にわたり学生の単位取得状況や学習行動、学習成果、教育の効果等に関する基礎データを蓄積・分析する。さらに、大学データと大学内にある直接評価指標となる学生データとベースライン・データを個別の大学での学生の教育効果の測定及び連携大学間での相互評価を行うものである。2013年11月現在、国公立18大学が加盟している（図1）。

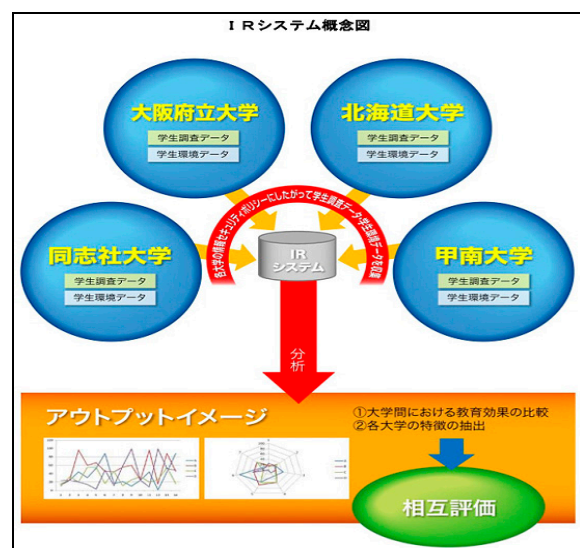


図1 大学IRコンソーシアムの概念（大学IRコンソーシアムウェブサイト）

設立の経緯は次の通り。文部科学省 平成21(2009)年度「大学教育充実のための戦略的大学連携支援プログラム」に採択された「相互評価に基づく学士課程教育質保証システムの創出-国公立4大学IRネットワーク」において、同志社大学が代表校となり、北海道大学、大阪府立大学、甲南大学と連携してIRの推進を通じた連携大学間の「相互評価」による教育の質保証の整備事業である。その後、2011年に前述の4大学が中心となって「大学IRコンソーシアム設置準備委員会」を設置し、2012年に8大学を会員として大学IRコンソーシアムが発足した。

3.4. 小括

前出の三事例について整理する。

第一に、IRの組織形成の経緯は、実に多様であり、各大学のニーズや環境によって大きく異なっていた。また、IR機能についても、教学、経営にわたり、そのアプローチ方法も様々であった。

第二に、関東学院大学及び國學院大學は私立大学であり、少なくともIRの導入について外圧の影響を受けにくい、自発的な取り組みを行った。つまり、両大学はIRの必要性を認めIR組織を設置したのである。

第三に、関東学院大学及び國學院大學におけるIR推進の原動力は、キーパーソンの存在であった。すなわち、前者は関東学院大学の経済学部教授であり、後者は國學院大學の職員であった。彼らは、データ分析の重要性や必要性を認識し、率先して所属校におけるIR推進の中心人物となった。

第四に、大学IRコンソーシアムは、教学IRに特化した分析が実施されていた。組織形成は、代表校がイニシアチブを取って加盟校のシステム化を実現した。組織形成に関わるメリットは、加盟校における必要な取り組みやノウハウが管理者から提供されることにあると思われる。

4. おわりに

本稿は、「日本におけるIRの組織形態の現状を紹介する」ことを目的として、IRに関わる先行研

究を紹介したうえで、IRの組織形成の事例を紹介した。IRの対象領域は、教学や経営など多様であり、大学により必要な情報は異なる。そのため、ニーズに対応したIRが実践されていた。

ところで、米国における大学の大多数がIRオフィスを設置している状況を紹介した。しかし、高等教育を取り巻く経営環境や歴史的形が異なるため、日本にその環境を単純に模倣することはできない。従って、日本の高等教育の実態や環境に適したIRを形成していかなければならない。

今後のIRの組織形成に関わる検討課題は、実践的なIR組織をどう図るか、という点と考える。その際、教職協働体制の在り方を検討する必要がある。また、IRerの養成や人材育成プランの確立を図らなければならない。さらに、各大学において、中井ほか(2013)が示したような指針やビジョンを定めてIRを推進する体制が求められる。

註

¹ 日本生産性本部(2012)の調査結果によると、約2割の大学がIRを設置している。

² 高知大学では、内部質保証システムとして2012年にIR組織として評価改革機構が設置された。

³ 沖清豪(2011)「アメリカの事例にみる類型化—担当者養成と政策立案機能から—」沖清豪・岡田聡志 編著『データによる大学教育の自己改善—インスティテューショナル・リサーチの過去・現在・展望—』学文社,p.65.

⁴ 山田礼子(2011)「ベンチマーク評価と連動する学生調査とIR—日本版学生調査(JCIRP)の役割と活用」日本私立大学協会附置私学高等教育研究所『高等教育におけるIR(Institutional Research)の役割』,p.2.

⁵ 森利枝(2009)「日本の大学のIR—それはいかにあり得るか」ベネッセ教育総合研究所 :http://berd.benesse.jp/berd/center/open/dai/between/2009/01/01toku_07.html.2014年1月12日確認.

⁶ 中井俊樹,鳥居朋子,藤井都百(2013)『大学のIR Q&A』,玉川大学出版部,p.17.

⁷ 中井ほか,同書,p.18.

⁸ 中井ほか,同書,p.18.

⁹ 江原昭博(2013)「日本型IRの現在地—「自学にとって」機能的なIRの設計を」進研アド『Between』No.252,p.4.

- 10 船守美穂 (2011) 「日本型 IR 機能の課題と進化策—意志決定に役立つ IR を考える—」地域科学研究会・高等教育情報センター『IR 機能の強化策—インフラと組織体制』の実際』 pp.1-9.
- 11 進研アド (2013) 『Between』 No.252.p.10.
- 12 小山巖也 (2013) 「教学データ活用のワーキンググループ設置と情報活用の実際」地域科学研究会・高等教育情報センター『EM・IR システムの構築と機能強化』2013年12月11日開催のセミナー資料.
- 13 小山巖也 (2013) 「教学データ活用のワーキンググループ設置と情報活用の実際」地域科学研究会・高等教育情報センター『EM・IR システムの構築と機能強化』2013年12月11日開催のセミナー講演より.
- 14 篠田隆行 (2013) 「情報資産への付加価値創造と業務改善に向けた取組み事例」地域科学研究会・高等教育情報センター『EM・IR システムの構築と機能強化』2013年12月11日開催のセミナー資料.
- 15 進研アド (2013) 『Between』 No.252.p.8.
- 16 篠田,前掲書.

参考文献

- 江原昭博 (2013) 「日本型 IR の現在地—「自学にとって」機能的な IR の設計を」進研アド『Between』 No.252,p.4. (2014年1月8日に進研アドより引用許可を得た)
- 沖清豪 (2011) 「アメリカの事例にみる類型化—担当者養成と政策立案機能から—」沖清豪・岡田聡志 編著『データによる大学教育の自己改善—インスティテューショナル・リサーチの過去・現在・展望—』学文社,p.65.
- 閣議決定 (2013) 「第2教育振興基本計画」.
- 小山巖也 (2013) 「教学データ活用のワーキンググループ設置と情報活用の実際」地域科学研究会・高等教育情報センター『EM・IR システムの構築と機能強化』2013年12月11日開催のセミナー資料. (2014年1月8日に地域科学研究会より引用許可を得た)
- 篠田隆行 (2013) 「情報資産への付加価値創造と業務改善に向けた取組み事例」地域科学研究会・高等教育情報センター『EM・IR システムの構築と機能強化』2013年12月11日開催のセミナー資料.
- 進研アド (2013) 『Between』 No.252.p.8,10.
- 大学 IR コンソーシアム : <http://www.irnw.jp/index.html>,2014年1月9日確認. (2014年1月10日に大学 IR コンソーシアム運営委員会より引用許可を得た)
- 高田英一・高森智嗣・森雅生・桑野典子 (2012) 「国立大学におけるインスティテューショナル・リサーチの機能・人・組織等に関する意識と現状—IR 担当理事に対するアンケート調査結果を基に」大学基準協会大学評価・研究部『大学評価研究』11.
- 中井俊樹・鳥居朋子・藤井都百 (2013) 『大学の IR Q&A』,玉川大学出版部,pp.17,18.
- 日本生産性本部大学人事戦略クラスター (2012) 「大学 教職員の人事処遇制度に関するアンケート結果概要」,pp.7-9.
- 秦敬治 (2011) 「日本の国立大学における IR の現状と課題に関する考察」大学基準協会大学評価・研究部『大学評価研究』(10) ,pp.29-31.
- 船守美穂 (2011) 「日本型 IR 機能の課題と進化策—意志決定に役立つ IR を考える—」地域科学研究会・高等教育情報センター『IR 機能の強化策—インフラと組織体行』の実際』,pp1-9.
- 森利枝 (2009) 「日本の大学の IR—それはいかにあり得るか」ベネッセ教育総合研究所 :http://berd.benesse.jp/berd/center/open/dai/between/2009/01/01toku_07.html.2014年1月12日確認.
- 山田礼子 (2011) 「ベンチマーク評価と連動する学生調査と IR—日本版学生調査 (JCIRP) の役割と活用」日本私立大学協会附置私学高等教育研究所『高等教育における IR (Institutional Research) の役割』,p.2.
- Anne Marie Delaney (1997) ,"The Role of Institutional Research in Higher Education"Vol. 38, No. 1:Enabling Resarchers to Meet New Challenges.

授業について「かたる」こと、「きく」こと

齊尾 恭子・三浦 真琴

(関西大学教育開発支援センター) (関西大学教育推進部)

1. 授業について「かたる」こと、「きく」こと

話者がいて聴衆がいれば「かたる・きく」という関係が自然に生まれると思うのが人情である。多くの人が関心を寄せるテーマを著名人が語る講演会では、会が始まる前から既にそのような関係が用意されていると言ってもよいかもしれない。学会発表は専門分野や問題関心、課題意識をほぼ同じくする人々が集う場所での「かたり」なので、話者と聞き手の間に理解の程度や解釈の幅の違いはあるにせよ、理論や学説、あるいは用語やコードなど共有されるものがいくつかある。ここにも話者と聴き手の関係は所与のものとして存在していると考えてよいだろう。しかしながら教育実践（授業）について「かたる」とき、かたられる内容が話者の意図するままに聞き手に届くとは限らない。いや、実に多くの場合、そこに齟齬が生じ、話者が愉快ならぬ印象を持つことになる。オーディエンスは確かに耳を傾けてはいるが、話者のねらいやねがい通りに話が届いていなければ、すくなくとも話者は「きいてもらえた」と得心するには至らない。

FD 活動の黎明期には教師相互の授業参観や授業実践の報告が公の場で求められること、しばしばであった。同じ科目を担当する一人の教師においても、年度によって、あるいは期によってでさえ、授業には微妙な違いが生じるものなのだから一すなわち授業とは「生物」(なまもの・いきもの)であるから一、他者の授業を参観しても、その実践報告を聞いても、それがそのまま聞き手の授業に直接に、忠実に反映されるわけではない。それにもかかわらず授業参観や実践報告が求められたのは、そこに自らの授業を省察し、改善するためのヒントがあると考えられたから一共有される

「何か」がある、「何か」が共有される、という予感・期待があると思われたから一である。

しかしながら教員相互の授業参観や授業実践の報告を FD 活動として実施する大学が増えないのは、あるいはその意義と価値があまねく伝えられないのは、そこに授業実践を伝えるために、そして理解するために必要なリテラシーが認知されていない、あるいはそもそも存在しないからではないのか。これが両報告者の問題意識である。

教師は自らの授業をもっともよく知る者は自分であると思込んでいる(そうでなければ、授業評価に対するあれほどの抵抗を説明できない。最近、その状況は変わってきてはいるが)。ところが、いざ自身の実践について報告する機会を得ると、適切な言葉や表現、あるいはフレームワークを探すのに苦労し、場合によってはそれを見つけられない。教師の中にいわばアナログの状態が存在する実践知、あるいは暗黙知をデジタルな記号である言葉に変換するのは、実は非常に困難な作業であるのだが、多くの場合、そのことが認識されることはない。これが実践報告ではなく、実践者の言葉による説明を伴わない授業参観である場合には、なおさらである。教師がかたる／しめすのは暗黙知であるが、聴衆がそれを暗黙知として受け取るとは限らない。いや、むしろ形式知として受け取り、咀嚼しようとするから、語り手や授業者のねらいやねがいはついぞ届かない。このような懸隔を埋めなければ、授業参観や実践報告は益なき営みとなってしまう。これを創造的に回避するためには、語り手と聴衆の間に架橋するスタッフ、話者の「かたり」とオーディエンスの「聴く」をつなぐための「訊く」という作業、それが効果的ではないかと考えている。その「訊く」という営為も当初からスタッフの中に、あるいは「かたる・

きく」という関係性の中に存在したわけではない。授業に関する相談を受け、それに応えるという業務を通じて、その必要性和効用が次第に明らかになってきたのである。少数の大学で始まっている授業コンサルティングが、今後、裾野を広げていく上で何某かの参考になる可能性も感じている。本稿はそのことを実際に体験した二人が考えたこと、思うことを筆の進むままに書き記したものである。

2. 授業について「語る」こと

以下に、私（三浦）が自らの授業について「語ること（語らなかったこと）」の経緯をありのままに綴りたいと思う。

（1）授業について語らないはずが…

当初、私（三浦）は自らの授業について「語る」ことを潔しとしないという姿勢を頑ななまでに守っていた。このことについては別の機会に述べたことがあるが、理由はすこぶる単純で、教育とは語るものではなく、実践するものだと考えていたからである。語る暇があったら、その時間をよりよき実践に、あるいはその準備に費やした方がよい、そのように考えていたからだ。

以前の勤務校では、我が国で緒に着いたばかりのFD活動をソフトな形で展開するために「わたしの授業作り」というタイトルのもとで、毎回三名ほどの教員に自らの実践について語ってもらうというイベントを企画した。授業実践について担当者が自分の言葉で語るにより、「何か」が伝わるだろうし、それを聴いた参加者の実践のヒントになるだろうと考えてのことである。授業について語ることを潔しとしないというイデオロギーと矛盾したもののだが、今までなかった「授業について語ること」にチャレンジしようという気持ち、そこに何某かの可能性があるという期待がまされたのである。いずれの回も大好評だった。企画の成功に気をよくしたのもつかのま、ついに企画者

も自らの授業について語るべきだとの声が大きくなり、登壇せざるを得なくなった。

その折りには時間に限りがあったので、自身の実践全般についてではなく、どのような「思い」を抱いて授業に臨んでいるのか、その「思い」を実現するために、どのような工夫と苦勞を重ねてきたのか、授業を展開する上で何に留意しているのか、それだけに絞って語った。手前味噌の誹りを怖れずに申し述べると、その回も好評を博し、以来、授業について「語る」ことに対する抵抗はなくなった。

（2）気をよくして語ってはみたものの…

ところが、その後、愉快ならぬ経験をすることになる。このことについても他の場所で申し述べた。少し長くなるが引用する。

以前に自身の教育実践について報告をしたところ、参加者の一人から「それは三浦イズムだ」と指摘されて愉快ならぬ印象を持ったことがある。平成15年7月に開催された第11回全国大学情報教育方法研究発表会報告（私立大学情報教育協会）において、教員と学生ならびに学生間のコミュニケーションを充実させるためのチャンネルの一つとしてWebページを作成し、それをどのように活用しているかを説明した折りの話である。筆者が担当する教職課程科目では受講生の模擬授業風景（30～50分）を撮影し、それをストーリーミングビデオとしてWebページにアップするとともに、その模擬授業に対する受講生の感想ならびに科目担当者のコメントも付し、さらには既習者（卒業生・大学院学生を含む）が履修者に向けて模擬授業に関するアドバイスを提供したり、教育実習中には励ましのエールを寄せたりすることができるようにした。この仕掛けを筆者が担当するすべての教職課程科目に用意したために科目間・学年間の壁はなくなり、活発なコミュニケーションが行われるようになった。SNSが国内に普及・浸透する以前のことである。（中略）その作業（特に動画

の編集)は時間と体力を要するものだったが、この時の発表の主旨は教員と職員が協力すれば、膨大にして煩雑と思われる補助教材等の作成作業も比較的スムーズに進むと伝えることにあった。しかし、当時(あるいはその研究会の参加者に)は教職協働という概念が浸透していなかったためか、それは専ら教師が担うものとして捉えられ、作業の量や質にばかり関心が向けられたきらいがある。「三浦イズムだ」との声には、筆者の作業が授業担当者の任務・使命として自明視されることへの危惧、暴言の誹りを畏れずに換言すれば、そのような実践を報告されると同種の科目を担当する他の教員のティーチングロードが増え、迷惑を被りかねないという懸念が明に暗に感じられて、苦々しい思いをしたのである。(三浦、2013、pp.249-250)

こののち、再び、教育とは言葉で語るものではなく、必要であるならばそれは実践によって伝えるべきものであるという気持ちが強くなっていく。

(3) とはいえ、再度、語らなければならなくな って…

しかしながらFDに関する講演会が回数を重ねるにつれ、時に補足的であるにせよ、自身の教育実践への言及が求められるようになり、授業風景への参与観察がリクエストされるようにもなった。これを拒絶すべき積極的理由はないので応じてきたが、そこには新たな発見があった。それは報告者のやり方が「イズム」の如き言葉でやり玉に挙げられるような排他的なものではないと分かったことである。

その理由について考えることはなかったが、ただいま、あることに思い当たっている。暗黙知について語るに際し、語り手は自らの実践の独自性や特異性を伝えたいのではなく、それが多くの人にとって試行できるものであり、その試行ののちに自分なりに脚色していけばよいと考えている。ところが聴き手の方はその情報を形式知として処

理しようとする、あるいは自らがその工夫なり手法なりを試すまえに言葉や概念のなかで汎用性対独自性という二分法の尺度を用いてそれを評価しようとする。この益なき扞格を報告者が幸福にも回避できたのは、実践という具象の積み重ねから汎用性に結び付くと期待される抽象を描出しようとせず、自らのうちにある(あった)理念あるいは目標、すなわち抽象をそのままに伝えようとしたからなのではないか。それは聴き手にそこで語られることが暗黙知であることを知らしめ、形式知としての解釈を敬遠することにつながったのではないか。自らが編み出した手法や工夫をいくら伝えようとしたところで、それが如何なる文脈において意味を持つものであるのか、それを理解するのは難しい。しかしどのような「思い」をもって授業に臨んだのか、それを伝えることを忘れなければ、実践を語ることに意味や価値がある、そのように考え直す機会に恵まれた。

(4) 語ろうと欲しているところ、訊かれるばかりになって…

ところが、最近になって、授業について語るに当たり困惑する経験をした。それはオーディエンスとしてではなく、スタッフとして同席していた、本稿のもう一人の報告者より、答えに窮する質問をいくつも受けたことである。そして、そのような質問は授業について公の場で語る場面以外でも何度か投げかけられた。

答えに窮した原因は、それが語り手である報告者の予期していなかったものであること、したがって次にいかなる質問が出てくるのかも予想できなかったこと、すなわち質問の構造と意図を把握できなかったことにある。それでもなんとかその場をしのげたのは、質問が形式知としての表現、整理を求めたものではないと感じられたからなのかもしれない。

今、振り返ってみると、質問に対する答えを探しているうちに、自身がこれまで言語化の対象としてこなかったことが浮き彫りにされ、それを自

らの実践の中での位置を確認するため、省察するための佳き機会となったと言える。質疑応答によって語り手の実践が語り手の中でも整理されたのである。まさに「訊かれる」ことによって「語り」が以前にまして鮮やかに色づけられてゆく、そのような印象を覚えた。詳しくは、このあとに「訊き手」によって綴られる思いやねらいを参照されたい。(三浦 真琴)

3. 授業について「訊く」こと

授業について「訊く」ことについて、以下に記述する。筆者(齊尾)は現在、教員から授業についてきくことを業務としている。その際に、積極的に問いかけながら「訊く」というスタイルを取るように心がけている¹。そこで本項目では、まず授業を「訊く」業務というのは、どのような状況で行われている実践であり、どのような点に留意して行われているのかについてまとめる。

(1) 授業を「訊く」という実践

i. なぜ授業を「訊く」という語を用いるのか

「きく」には様々な定義が存在するが、筆者が教員に授業実践をきく際におこなっていることを振り返ると「聞く」や「聴く」ではなく、「訊く」という表現が近いように感じたため、本稿では「訊く」を用いることとした。これは、「きく」には「聞く」「聴く」「訊く」の3つの概念が包含されているという穂田(2008)の定義を援用するものである。ここで穂田による「聞く」「聴く」「訊く」のそれぞれの定義について確認しておく。

まず「聞く」については、英語では hear であり単に音の刺激を受けること、例えば、人の声や車の音、鳥の声や川のせせらぎなど、聞こえてくる音をそのまま耳で感じ取ることだという。「聴く」については、英語では listen であり、音声言語、および非言語情報を受信し、それに意味づけをし、反応するプロセスとする。「訊く」については、英語では ask/inquire であり、「質問する」という意

味だけではなく、訊いている際に「なぜそう言えるのか」「本当に言いたいことは何なのか」などと、自己に問いかけながら「きく」ことであるという。

以上の穂田の定義を援用し、本稿では「訊く」を用いることとした。それは、教員に授業についてきく際に、私は常に「この先生は授業についてのどのような思いを持っているのか」、「この先生が授業を実践される際に基盤(ルーツ)としている、教えることや学ぶことについてのイメージは、いつどのように何によって形成されたのだろうか」と自らに問いかけながら、かなり積極的に(教員の非常に個人的な来歴に踏み込むことになるかもしれないという危険を知りつつも)「訊いて」いるためである。また、第三者である筆者には見えやすいが、当事者である教員にとっては見えにくい、授業に埋め込まれてしまっているさまざまな工夫を、筆者があえて「訊く」ことによって、自身の言葉で掘り起こすことを意図しているため、穂田のいうところの「訊く」を用いることとした。

なお、どのような状況で「訊いて」いるのかについては以下に示す。

ii. 実践の状況

筆者は、関西大学教育開発支援センター(以下CTLと略す)のアドバイザースタッフ(以下ASと略す)として勤務して5年になる。ASの業務²の中に、CTLにこれまで蓄積されたアクティブラーニングや初年次教育に資する授業方法や使用教材(コンテンツ)、国内外の多様な授業実践事例についての資料等について、授業に関する相談のために来室した教員に紹介・提案する業務がある。なお、外部のフォーラム等で、現在携わっている業務について説明すると、「ああ、授業コンサルティングを担当されているのですね」という反応が多く、実際にはかなりの相違点はあるのだが、便宜上、本稿において扱う業務を授業コンサルティングと表記することにする。

iii. どの段階で授業について「訊く」のか

では、教員から授業に関する相談を受けた後、どの段階で授業実践を「訊く」のか。業務全体の流れ（下図）を、以下確認する。

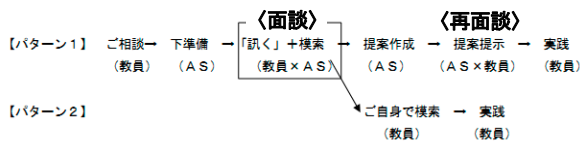


図 授業コンサルティングの流れ

授業コンサルティングの流れとしては、大きく二つのパターンに分けることができるが、途中まではほぼ同じである。

【相談を受ける】

まずは授業に関する相談が、教員からCTLに寄せられる³。この段階では相談内容をキーワード程度で預かり、面談の日時を設定する。

【下準備を行う】

次に、面談に向けて筆者が下準備を行う。下準備の内容としては、相談内容に関連する実践事例の資料や、相談者に関する情報（授業のシラバス、教室環境に関する資料、ネット上に開示されている相談者に関する情報、入手できる範囲での教員の著書や論文等）を収集し、ざっと目を通しておく。

【面談の実施】

この面談の場が、本稿のテーマである筆者が授業について教員に「訊く」ことを行っている場である。

①場の設定

まずは面談を行っている場の設定について確認する。面談の時間としては、60～70分程度である。場所は主にCTLで行い、静かな個室で行う

か、他のスタッフも常駐している明るい雰囲気のあるオープンスペースで行うかについての選定は相談者が行う⁴。

面談の際には必ず、A1サイズの可動式のホワイトボードとそれを支えるイーゼルを3～4組設置する。これは、相談者の授業実践を即座にホワイトボードに書き取るためである⁵。よって、相談者と筆者は、テーブルを挟んでホワイトボードに向かう状態となる。面談中は筆者がホワイトボードに書き取った文字や図表に顔を向け、それらを指し示しながらやりとりを行う（写真1）。



写真1 授業コンサルティングの様子

②授業をどのように「訊く」のか

では、相談者の授業を、私がどのように「訊く」のか。以下に、「新しい試みを授業実践に取り入れたい」という相談者への対応について書き記す⁶。

《まずは、「訊かず」に質問する》

まずは入室した理由についてたずねる。これらのやりとりの内容は、文章や図を交えながら筆者がホワイトボードに筆記する。その際には必ず、この表現や図でよいのかどうかについて確認を行った。

次に、相談の対象となる授業についての外的条件や周辺情報を、以下の質問項目をたずねながらホワイトボードに洗い出す⁷。これは暗黙知の中に埋め込まれてしまっている相談者の授業実践を言語化し明示化していくための準備でもある。

〈授業の外的条件に関する質問例〉

- ・ 科目名
- ・ クラスサイズ（受講者数）
- ・ 科目のカリキュラム上の位置づけ
- ・ 教室環境（机や椅子が可動式かどうか、AV、ICT機器の設置環境、冷暖房の状況等）
- ・ 授業時間帯
- ・ 使用している教材（教科書、参考プリントの内容）
- ・ 授業の進め方（口頭解説中心、スライド中心、板書中心、演習形式等）

〈受講生の印象等についての質問例〉

- ・ 出席（遅刻）状況
- ・ 受講生の受講態度の印象
- ・ ミニツッペーパー等の受講生の反応

〈授業デザインの際に意識する学生のイメージについての質問例〉

- ・ 中等教育との接続や学力不足のまま進学してきたため補充教育が必要な学生
- ・ 上記理由からではないであろう不適応学生
- ・ 高度な創造性を志向している学生
- ・ その他

〈新しい試みを取りいれると仮定した場合についての質問例〉

- ・ 新しい試みをどの程度実施したいか（ぜひ取り組みたい／できそうならやってみたい／少しパイロット的に試してみたい／無理はできないので内容によってはあきらめる等）
- ・ 新しい授業実践の準備のために費やすことが可能な時間（授業前後に○時間までならOK等）
- ・ 実施頻度（授業1回限り単発で実施したい、20分程度で実施したい／継続的に実施したい等）

《授業実践のルーツを探るために「訊く」》

相談者の回答が文字や図表の形でホワイトボード上に一覧化された後、授業について積極的に「訊く」ことを始める。これ以降は、相談者の授業実践の中に埋め込まれた、教えることや学ぶことについての「思い」や「イメージ」を掘り起こすことを目的に、まさに学義どおり根掘り葉掘り「訊く」ことになる。

訊き進める際に、ホワイトボード上に一覧化した文字や図表に筆者がカラーマーカーでメモを加えながら、「これについては、なぜそう思われたのですか」と「訊く」。その回答についてもさらに「それはなぜそう思われるのですか」と「訊き」続ける。もちろん、ただ「なぜ」を連呼するだけではなく、積極的に言葉を補いながら「訊き」続ける。この際の筆者の意図は、相談者がいかにすればこれまでに経験してきた教えや学びの場に思いを巡らせることができるであろうかという意図を持って「訊いて」いる。相談者がなぜそのような新しい試みを導入しようとしたのか。その「ルーツ」にある、教えることや学ぶことについての「思い」や「イメージ」を創り上げる礎となった経験とはどのようなものだったのか。それを思い起こすきっかけとなるように「訊き」続ける⁸。

このように「訊き」続けた後、相談者の授業実践の「ルーツ」についてある程度言語化した段階で、その「ルーツ」と今回導入を希望した新しい試みとを検証し、「導入をご希望されているその試みは、先生の授業実践に必ずしも導入が必要な試みだとはいえないのでは」と「訊く」ことにしている。そこで相談者自身に依頼内容について再吟味を求める。この結果、依頼内容と相談者の授業イメージのズレに相談者が気づく場合などもある（この場合は、導入の再検討や代替案の提案を行う）。また、特にそこにズレを感じないという場合は、導入のための具体的なプランやコンテンツの提案に進む。

では、なぜ筆者は相談者にこのような立ち入ったことを「訊く」ようにしているのか。

その理由としては、授業をデザインする際に基

盤となるのは何よりも「授業に対する思い」であり、教師は教えられたように教えがちである（吉崎、2008）という知見に負うところが大きい。つまり、自らの授業実践に何か新しい試みを取り入れようとする場合に、自分自身がどのような思いを授業に対して抱いていて、教えることについてどのようなイメージを抱いているのかについて把握しておかなければ、せっかくの新しい試みが、受講生にとればこれまでの授業との連続性がなく、取ってつけたかのような授業実践になってしまうのではないかと懸念するためである。これまでの授業実践との連続性の薄い取り組みは、持続しづらくその場かぎりのものになりやすいと考えるためでもある。また、よい授業は技術に還元できない。よい授業は教師の内面と原則から生まれる（Palmer、1998）という提言に刺激を受けたこともその理由である。

《暗黙知を掘り起こすために「訊く」》

次の段階としては、依頼内容のキーワードからいったん離れ、現在の授業実践の具体的な内容について「訊く」ことにしている。

では、何をどのように「訊く」のか。相談者の回答を筆者が書き留めたホワイトボード(写真2)を用いながら授業実践について「訊い」ていく。これは、ホワイトボード何枚にもわたって書かれた文字や図の中に、相談者自身では当たり前すぎて気づきにくい授業実践に埋め込まれた工夫や仕掛け等に気づくプロセスとなる。

この、ホワイトボードにむかって筆者が「訊き」、相談者が「語る」協同作業を通じて、相談者はこれまで気付かなかった自身の授業スタイルのようなものを見出す場合が多い⁹。

このように相談者の持つ実践知を明示化するために「なぜ、そのような工夫をされたのですか」と「訊き」続けることが、至極当然すぎてこれまで気づかなかった授業の工夫やスタイルに、相談者が出会いなおし新しい気づきを得ることを支援するのではないかという願いを込めて、より一層積極的に「訊き」続ける。つまり、相談者の中に

埋め込まれてしまっていて平素は気づくことのない授業実践の暗黙知を、相談者自身が意識できるように「訊いて」いるといえるかもしれない。

授業について筆者に「訊き」続けられ「語られる」ことは、相談者にとっては非常に稀な体験であるようで、この段階で相談者から「自分がどのような授業をしているのか言葉を得て明確になってきた」や「授業で何をどうしたいのかについてすっきりしてきた」という感想を得ることが多い。

しかし実は、この段階では当初の相談内容についてはまだ何も提案できていない。

なお、この次の段階からパターンが二つに分かれるため（P59 図参照）まずは、パターン1の流れについて見ていき、その後にパターン2の流れについてみていく。

【③—1 パターン1の場合：具体的なプランの提案】

パターン1の場合は、この段階で相談者に具体的なプランの提案を行う。そこで提案したプランについてカスタマイズや修正の希望があった場合は追って送付することとし、面談はここで終了する。

【③—2 パターン2の場合：相談者自身で模索】

パターン2の場合は、依頼内容について、相談者自身が持ち帰って検討・模索することを選択する場合をさす。

この場合は、具体的なプランの提案はせずに、検討・模索する際に役立つひな形となるような文献や資料、実践事例を提供する。パターン2の場合は、面談はここで終了する。なおこの際に、「訊き」、「語る」際に用いたホワイトボード(写真2)を携帯電話等で写真撮影し、持ち帰る相談者が多い。

【④—1 パターン1の場合：再面談を実施】

パターン1の場合、③—1で提案した具体的なプランについて、相談者の検討結果を踏まえ、実施に向けて再面談を行う。この場合、筆者はほと

んど「訊く」ことはなく、相談者からの質問に回答することがメインとなる。ここでは筆者が質問されたり「訊か」れたりする立場にまわることもある。

なぜこの段階で筆者は「訊かない」のだろうか。理由はシンプルで、この段階になるとたいていの相談者は、悩んではいるが授業実践について具体的なプランを作成している場合が多く、授業実践について、相談者自身が気づいていないが筆者には見えているものが圧倒的に減るために、「訊く」必要があまりないためである。

【④—2 パターン2の場合：実践】

パターン2を選択した相談者の場合は、この段階で授業に臨む。実践を観察して欲しいという要望があった場合には、筆者が教室に出向くこともある。

授業実践後は、相談者自身の感想や学生のミニッツペーパー等がメールや学内便で送られてきたり、ふりかえりのための面談の予約が入ったり、面談ではないがCTLに相談者が来室し簡単な事後報告があったり、様々である。これまでどの相談者からも実践結果についてのふりかえり等の報告があり、たいへん嬉しく感じている。

この段階までくると、相談者の授業実践のふりかえりについてはもっぱら筆者が「聴く」こととなる場合が多い。ただ、次の新たな授業実践を視野に入れている相談者の場合には、次を踏まえて数点程度に絞り「訊く」ことを心がけている。

【⑤ パターン1の場合：実践】

上記④—2と同様のため割愛する。

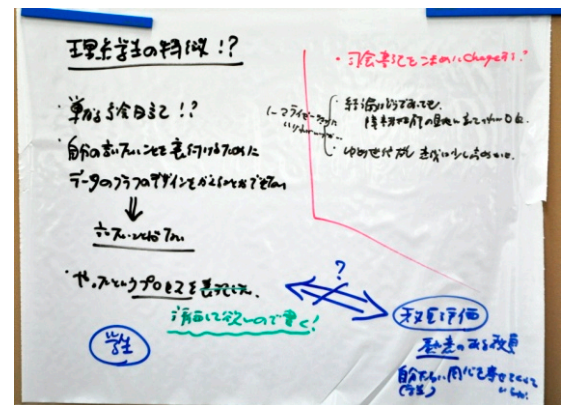
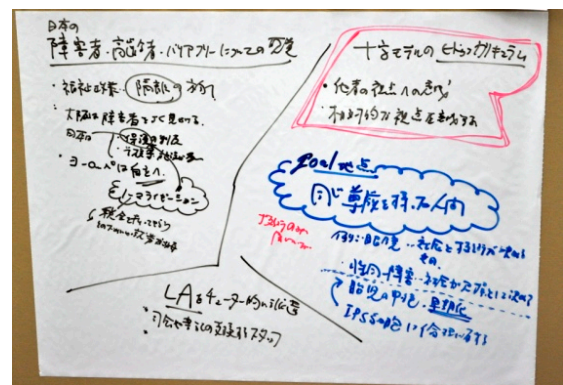
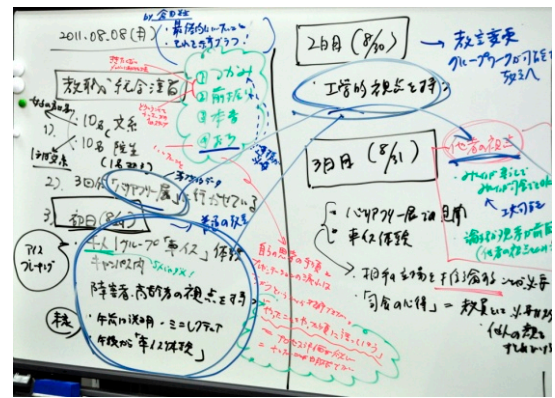


写真2 ホワイトボード (例)

iv 相談者の反応

筆者の授業コンサルティングを利用し、授業について「訊か」れ、「語る」経験をされた相談者の反応については大きく二つのタイプがあるように思われる。一点目のタイプとしては（ごく少数ではあるのだが）、面談が進むにつれて口数が少なくなり、終了間近には寡黙になるタイプがある。しかし後に「これまで授業に関して考えたことのないようなことについて考えさせられた」といった

連絡を受けることになる。

二点目のタイプとしては、終始興味深そうで「自分の授業について説明する言葉がわかった」「自分が授業でどのようなことをしているのかがわかって新鮮だった」というような感想を述べるタイプである。また、このようなタイプの相談者は、自らもペンを持ち、ホワイトボードに書き込みながら進める場合もある。以上が、相談者の代表的なタイプである。なお、これまで幸いにも相談者から叱責を受けることもなくつつがなく業務にあたることができている。

では、相談者にとって、この積極的に「訊く」という授業コンサルティングがどのような役割を果たすことができているのだろうか。筆者の感触としては、この経験を経ることで、授業を「語る」ために必要な着眼点や表現や自分自身ではなかなか把握しにくかった、授業で実際にはどのようなことをしている（しようとしている）のかについて、気づくことが可能となるのではないだろうか。

しかし、だからといってこの業務スタイルをこのまま無批判に続行することは危ういと感じている。よく整備された方法論もなく、そこにどのようなリスクが横たわっているのかについて見定めることもままならない状況がある。相談者の授業を「訊く」際には、踏み込みすぎることの危うさに気を配る必要もある。また、逆にまったく「訊く」ことができず無為な時間になってしまう怖さもある。下準備をしながら相当に勇気を奮い起こしている現状がある。「訊きすぎて」はいけないし、全く「訊くことができない」かもしれない。そのようなためらいを麻痺させることなく、それでいて、思い切って言葉を繰り出す無謀さも持ちあわせながら、今後も慣れることなく業務にあたらざるをえないというのが正直な心持ちである。

以上が、授業を「訊く」という実践についての記述である。

4. 終わりに

授業について語ることの難しさについては、様々な議論が蓄積されている。しかし、授業につ

いての「かたり」を「きく」ことの難しさについての議論はなされてきただろうか。今後さらなる模索を行いたい。

また、授業を「きく」という仕事に携わっているにもかかわらず、授業について語られる講演会のフロアに身を置く際に、受講生のエピソードの細部に触れるような解釈学的な報告には出会うとつい聞きづらく何かひどく個人的な日記をのぞき見たような心持ちになり戸惑ってしまう。理路整然とカテゴリーカルに語るタイプの実践報告に安心感を覚え、解釈学的な報告を整理の足りない主観的な報告と感じてしまうのである。筆者は、なぜこのように感じてしまうのか。しかしその一方で、このような筆者自身が、担当している授業では、受講生のささやかな成長に触れたり、彼らからの鋭い質問に出会ったりする度に、心が動くことは確かなのである。それにもかかわらず、このような感覚に陥る矛盾を抱えつつも日々、授業コンサルティング業務に携わっている現状がある。講演会できく際はどうも複雑な心境になってしまうような「解釈学的」で「主観的」な授業についての語りも、CTLでASとして相談者からきく場合は、非常に豊かで示唆に満ちた語りにきこえてくるので不思議である。

授業の実践者がこれまで営んできた人生とどこかで響き合っているであろう授業について、学部にも所属しているわけではなく、研究領域も異なり、専任職ではない、第三者的な存在である筆者が、相談者の授業実践についてリスクを恐れず積極的に「訊く」という、なかなか一般的にはイメージしにくい条件下で行っているという部分に、この授業実践を「訊く」という営みの何らかの意義があるのかもしれない。

今回は、誤解や叱責を恐れず、授業について「かたる」こと、「きく」ことについて思うがまま書いてみた。これを機会に筆者の業務についてみなさまからご意見を頂戴できれば幸いである。

(齊尾 恭子)

参考文献

- 穂田 照子 (2009) 「「聞く」「聴く」「訊く」: 3つの「きく力」を育む取り組み」桜美林大学『Obirin today : 教育の現場から』第9号、97-112
- 三浦 真琴 (2013) 「三浦流の学生と楽しむ大学教育」『学生と楽しむ大学教育』清水・橋本編 ナカニシヤ出版
- Parker J. Palmer (1998) *The Courage To Teach*, Jossey-Bass Inc. Publishers.
- 吉崎 静夫 (2008) 『活用型学力が育つ授業デザイン』ぎょうせい

註

¹ なお、相談者から授業実践についてきく際に「訊く」というスタイルを選択することについて、実は未だに「果たしてこのような態度で本当に良かったのだろうか」、「なんとも不遜な行為ではないのだろうか」といった迷いや、何とも後味の悪い思いをぬぐい去れない心情にある。

² CTLには他にもASがいるが、必ずしも筆者と同様の業務に携わっているわけではない。

³ 最も多いのは「グループワークを授業に取り入れたい」、「学生同士が教え合うような授業デザインは可能なのか」、「協同でレポートライティングに取り組ませたい」「集中講義をワークショップ形式で行いたい」といった協働的な学びの導入に関する相談である。その他には「なぜ講義中に学生がメモを取らないのだろうか」、「私語がひどいので学生を授業に巻き込む工夫をしたい」、「受講生が多様な視点で思考できるよう促す教材を作成したいのだが」、「ミニツペーパーにコメントをしたいがどのような点に留意すればよいのか」、「PBLについて知りたい」、「授業がどうも上手くいっていない気がして不安だ」等、幅広い相談が寄せられた。

⁴ 相談者の希望によっては、個人研究室を訪問して行う場合もあった。

⁵ ホワイトボードの使用についても相談者に確認の上でおこなった。大きさが気が進まないといった場合は、A3サイズ用の紙になるべく大きめの文字で記録を行い、後の授業について「訊く」段階で、用紙を机の上に広げ、共有する形を取った。

⁶ 例えば、「PBL型授業の先進的な実践事例を知りたい」、「ワークショップで使用可能なコンテンツはどのように探せば良いのか」等のご相談の場

合は、以降に言及するような形で「訊く」ことはない。

⁷ ここまでについては文章にするとたいへん長く感じるが、事前の下準備の段階で以下の質問から得られる情報についてはある程度できていることが多い。相談者とのやりとりやホワイトボードへの記入についても、さほど手間取ることもなくスムーズに行うことが可能である。なお、下準備として収集した情報について、筆者から言及することはなるべく避けるよう心掛けている。収集した情報はあくまでも筆者が「訊く」際に持つ「仮説」を立てるための参考に用いている。

⁸ もちろん、すべての相談者がある場で「ルーツ」に思い至るわけではなく、沈黙になる場合もある。また、これまでに経験はないがもし相談者がかすかであったとしても不快を示すような場合は、すぐにでも「訊く」ことを中止し、予め用意しておいた具体的なプランやコンテンツの提案に切り替えるために準備はしている。しかし、幸いにもこれまでそのような状況にならずに済んでいる。

⁹ 例えば、教材のナンバリングに関する工夫や、Power Point 作成の工夫、座席の決定の方法、演習用のワークシートのデザイン、教科書選定の際の基準、受講生へのコメントの返し方等である。

彙報
三浦 真琴

【教育研究活動】

<論文等>

「三浦流の学生と楽しむ大学教育」『学生と楽しむ大学教育 大学の学びを本物にする FD を求めて』清水亮・橋本勝編 ナカニシヤ出版 2013年12月 pp.249-266

『学生と楽しむ』ためのいくつかの前提「学生と楽しむ大学教育」清水亮編『大学教育学会誌』第35巻第2号 2013年11月 pp.51-52

「Active Learning の理論と実践に関する一考察 LA を活用した授業実践報告（4）」『関西大学高等教育研究』第4号 2013年3月 pp.29-53

<学会発表>

「PBL 型授業の改善 ～問いを学ぶための工夫～」(岩崎千晶氏と共同発表)
大学教育学会第35回大会 部会12 発表要旨集録 pp.248-249

「学生と楽しむ大学教育」(橋本・小田・家島・小笠原氏と協働報告)
大学教育学会第35回大会 ラウンドテーブル8 発表要旨集録 pp.28-29

【学内外の活動】

<学内>

(1) 各種委員会委員等

- ・教育開発支援センター 副センター長
- ・教育開発支援センター委員会 委員
- ・教育開発支援センター専門委員会 委員
- ・教育推進企画委員会(企画懇) 委員
- ・共通教養教育推進委員
- ・アクティブラーニングプロジェクト リーダー
- ・学生提案科目「学内留学ノススメ」総括担当

(2) 学内行事等

- ・FD Café(新任教員研修会)の開催(2012年4月20日)
- ・第9回FDフォーラムの企画・開催(2012年7月11日)
- ・第10回FDフォーラムの規格・開催・基調講演(2013年1月25日)
- ・ランチョンセミナー 新シリーズ「アクティブラーニング入門一歩前」(計4回)

第14回(2013年11月7日)

:「"How to"からの解放」

第15回(同11月21日)

:「初年次におけるPBL～学問モデルのススメ～」

第16回(同12月5日)

:「学生をアクティブにする試み～実践事例の紹介～」

第17回(同12月19日)

:「私たちもアクティブになりましょう～みなさまの実践事例～」

(3) 担当科目

スタディスキルゼミ(課題探求): 春学期1クラス・秋学期1クラス

文章力をみがく : 春学期1クラス・秋学期1クラス

大学教育論 : 秋学期1クラス

教職概説 : 春学期1クラス

教育方法技術論 : 春学期1クラス

関西大学ピアコミュニティ入門 : 春学期1クラス

学内留学ノススメ : 秋学期1クラス

<学外>

2013年7月30日 講演「Active Learning 入門一步前」 於 甲南大学

2013年8月7日 講演「大学教育のFuture Design」 於 聖路加看護大学

2013年8月9日 講演「三者協働型アクティブラーニングの展開」 於 明治大学

大学改革フォーラム: 大学教育の未来を探る 大学改革支援プログラム(GP)の検証と展望

2013年9月3日 講演「大学教育のFuture Design」 於 四天王寺大学

2013年9月27日 講演「アクティブ・ラーニングによる教育の現状と実践的課題」

於 宇都宮大学

2013年10月25日 講演「大学教育のFuture Design」 於 大阪経済

-
- 1 教育研究活動
 - (1) 論文
 - (2) 学会発表
 - (3) 講演・シンポジウム等
 - (4) 著書
 - (5) 担当授業科目
 - (6) その他

 - 2 学内の活動
 - (1) 各種委員会委員等（評議員・編集委員及びそれらのオブザーバー含む）
 - (2) 各種プロジェクトへの貢献
 - (3) その他

 - 3 学外の活動
 - (1) 各種委員会委員等（評議員・編集委員及びそれらのオブザーバー含む）
 - (2) 他大学・教育機関への貢献
 - (3) その他
-

<基本方針>

2013 年度 1 年間の業績について一覧で記載する。『関西大学 教育推進フォーラム』の「短信」に記載されている内容を包含するものとする。

1 教育研究活動
(1) 論文

田上正範・山本敏幸、2013.09.04-06. 講演分野：ヒューマンコミュニケーション&インタラクション, 交渉学（アドバンストコミュニケーション）のカリキュラム開発および教育モデルの提案、A Proposal for an advanced course for Communication based Negotiation Approach 情報処理学会 FIT2013 第 12 回情報科学技術フォーラム 鳥取大学。

山本敏幸 & 田上正範. 2013.09.05. 聴覚障害者を支援するインクルーシブな ICT 活用の試行. 平成 25 年度教育改革 ICT 戦略大会. 公益社団法人 私立大学情報教育協会
http://www.juce.jp/archives/taikai_2013/e-03.pdf

Tosh Yamamoto, Masanori Tagami, Maki Okunuki (2013). A technology enhanced course for communication incorporating empathy. Knowledge Management &E-Learning: An International Journal (KM&EL). Vol.5, No.3.
Available: <http://www.kmel-journal.org/ojs/index.php/online-publication/article/view/250/0> .

(2) 学会発表

山本敏幸. 2013.02.08. 「スマートフォンを活用した言語教育」. 関西大学留学生別科解説開設記念シンポジウム.

山本敏幸. 2013.03.25. 「関西大学での取り組み」 多人数教育・研修における「情報共有から共感」への工夫～Clicaを活用して～. 第1回 Clica 活用研究会、会場：株式会社デジタル・ナレッジ

山本敏幸 & 横手奎祐. 2013.06.29. Clica を活用した聴覚障害を持つ学生へのディスカッション参加型授業支援. 第2回 Clica 活用教育研究会. 佛教大学.

田上正範・山本敏幸、2013.09.04-06. 講演分野：ヒューマンコミュニケーション&インタラクティブ、交渉学（アドバンストコミュニケーション）のカリキュラム開発および教育モデルの提案、A Proposal for an advanced course for Communication based Negotiation Approach 情報処理学会 FIT2013 第12回情報科学技術フォーラム 鳥取大学.

山本敏幸 & 田上正範. 2013.09.05. 聴覚障害者を支援するインクルーシブな ICT 活用の試行. 平成25年度教育改革 ICT 戦略大会. 公益社団法人 私立大学情報教育協会 http://www.juce.jp/archives/taikai_2013/e-03.pdf

小林建太郎（大正大学、株式会社デジタル・ナレッジ）、林 宏昭・山本敏幸（関西大学）、北村知昭・中原孝洋（九州歯科大学）、小酒井正和（玉川大学）、合志智子（関西学院千里国際中等部・高等部）、鈴木映司（蕨山高等学校）. 2014.01.11. スマートデバイスによるこれからの教育・学習環境/一般: スマートデバイス活用（2）. スマートデバイスを利用した参加型授業の実践. 教育システム情報学会（JSiSE）2013年度第5回研究会. 高知工科大学.

山本敏幸. 2013.06. 取材記事：教育最前線、教育工学・e—ラーニングの研究：学習者が自ら考えて判断・行動する教育へ、アクティブラーニングの導入と e-ポートフォリオの開発、Reed vol.33 (2013.06) <http://www.kansai-u.ac.jp/global/guide/reed/pdf/reed33/reed33.pdf>

1. Yamamoto, T., Iwasaki, C., Okunuki, M., Nakazawa, M., & Funakawa, M., 2013.10.01. Preconference Workshop (half a day): Assessment Strategies in e-Portfolio, ICEM 2013, NanYang Technological University, Singapore.
2. Yamamoto, T., Iwasaki, C., Okunuki, M., Nakazawa, M., & Funakawa, M., 2013.10.02. Special Track: e-Portfolios. ICEM 2013, NanYang Technological University, Singapore.
3. Yamamoto, T., et. al. (2013.12.10-12). Global Internship Initiative: Opportunities to Envision the University Mission for Globalization (with Kaho Suzuki, Shoko Matsuda). Poster Session. PNC 2013. Kyoto University.
4. Okunuki, M., Yamamoto, T., et. al. (2013.12.10-12). Students-Initiated Course: Curriculum Design involving all Stakeholders (with Haruka Nakano, Tomoya Ikezawa) . Poster Session. PNC 2013. Kyoto University.
5. Yamamoto, T., et. al. (2013.12.10-12). Learning Assistant Initiatives to Promote Active Learning in Classrooms at Kansai University (with Takahiro Jutori, Tomomi Otani, Ayaka Yamamoto) . Poster Session. PNC 2013. Kyoto University.
6. Yamamoto, T., et. al. (2013.12.10-12). Making the Hearing-impaired Student's Dream Come True (with Keisuke Yokote) . Poster Session. PNC 2013. Kyoto University.
7. Yamamoto, T., Iwasaki, C., et. al. (2013.12.10-12). ePortfolio Assessment Strategies. Poster Session. PNC 2013. Kyoto University.
- 8., Tagami, M., Yamamoto, T., et. al. (2013.12.10-12). Course Design for the Advanced Communication to Build Trust. Poster Session. PNC 2013. Kyoto University.

9. Yamamoto, T., Iwasaki, C., Makino, Y. (2014.03.25). The Use of Collabo-Note© to Fortify Active Learning in and outside Classroom. International Symposium for Grid Computing, Academia Sinica, Taipei, Taiwan.

(3) 講演・シンポジウム等

1. **公演**：山本 敏幸. 「ここだけは おさえておきたい e ラーニングの基礎知識」. パナソニック ソリューションテクノロジー株式会社主催、eラーニングの効果を最大化させる 3 つのポイント ～これで社内稟議もすぐ通る！基礎から事例まで専門家が解説～ eラーニングの効果を最大化させる 3 つのポイント ～これで社内稟議もすぐ通る！基礎から事例まで専門家が解説～. 2013 年 12 月 5 日.
2. **ワークショップ**：Yamamoto, T., Iwasaki, C., Okunuki, M., Nakazawa, M., & Funakawa, M., 2013.10.01. Preconference Workshop (half a day): Assessment Strategies in e-Portfolio, ICEM 2013, NanYang Technological University, Singapore.
3. **シンポジウム**：Yamamoto, T., Iwasaki, C., Okunuki, M., Nakazawa, M., & Funakawa, M., 2013.10.02. Special Track: e-Portfolios. ICEM 2013, NanYang Technological University, Singapore.
4. **ワークショップ**：Yamamoto, T., Iwasaki, C., Okunuki, M., Nakazawa, M., & Funakawa, M., 2014.03.23. Preconference Workshop (half a day): "Learning Assessment for ePortfolio", International Symposium for Grid Computing, Academia Sinica, Taipei, Taiwan.

(4) 著書

- 山本敏幸. (2014). 第17章：「交渉学」、ラーニング・アシスタントを取り入れた初年次教育「ピア・コミュニティ入門・演習」におけるデザイン、大学生の学びを育くむ学習環境のデザインー新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングへの挑戦ー. 関西大学出版部.

Tosh Yamamoto, Masanori Tagami, Maki Okunuki (2013). A technology enhanced course for communication incorporating empathy. Knowledge Management & E-Learning: An International Journal (KM&EL). Vol.5, No.3.

Available: <http://www.kmel-journal.org/ojs/index.php/online-publication/article/view/250/0>.

(5) 担当授業科目

2013 年度は以下の全学共通科目を担当しました。1 クラスの学生数 20 名から 100 余名の様々なクラスサイズで、様々なアクティブ・ラーニングの実践で、多様なクラスダイナミクスを経験しました。すべてのクラスにおいて LA (ラーニング・アシスタント) を活用し、受講生視点の学びの環境作り(根拠のある情報設計、信頼を得るためのコミュニケーション等)を心がけた。

- | | |
|-----------------------------|-------|
| 1. スタディスキルゼミ (パソコンで学ぶ) | 3 クラス |
| 2. スタディスキルゼミ (プレゼンテーション) | 3 クラス |
| 3. 基礎からの情報処理 | 1 クラス |
| 4. 関西大学ピア・コミュニティ入門 | 1 クラス |
| 5. “みず”から育てる関大ブランド (学生提案科目) | 1 クラス |

(6) その他

1. 2012 年 9 月の東京富士大学、隅田 浩司教授の本学への視察を受けて、2013 年 8 月に東京富士大学にて、同大学 FD 委員会主催で、「第三者評価に向けた改善策について」をテーマとしたシンポジウムをおこなった。
2. 記事.2013.0329. 授業支援ツール「Clica」が可能にする学生主体型授業の可能性.
Web：リセマム <http://resemom.jp/article/2013/03/29/12843.html>
2. 推薦文. グローバル教育について. FunShine Academy Web：
<http://funshine-eng.com/recommend.html>

座長業務

1. セッション担当：Session Organizer: Moderator
Session Chair: Session for e-Learning. TELDAP 2013. Taipei, Taiwan. 2013.03.
Poster Session Chair: TELDAP 2013. Taipei, Taiwan. 2013.03.
Workshop: e-Portfolio, ICEM 2013 NanYang Tech. Singapore, 2013, 10.
Special Track: e-Portfolio, ICEM 2013 NanYang Tech. Singapore, 2013, 10.
Session Chair: ISGC 2014. Taipei, Taiwan, 2014.3.

2 学内の活動

(1) 各種委員会委員等（評議員・編集委員及びそれらのオブザーバー含む）

1. 教育推進委員会 委員
2. 教育推進企画委員会 委員
3. 教育開発支援センター専門委員会 委員
4. 教育推進企画委員会委員 委員
5. IT政策専門部会 委員
6. LMS検討ワーキンググループ メンバー
7. 全学ICT活用推進会議 議長
8. LMS 運用技術会議 委員 ICT活用授業の普及
9. 教育推進部補充人事選考委員 委員
10. 教育推進部・国際部教員会 委員
11. FDフォーラム（三者協働型アクティブ・ラーニングの活動報告）ポスターセッション準備、LAの発表支援
12. 授業におけるICT活用事例紹介と啓蒙
13. ITセンターコンテンツ作成チームとのコラボレーション
14. 学生サミット（立命館大学）. 準備&引率
14. 関大卒業生社会人と在学生の合同研修「交渉学」(2/22) 千里山キャンパス
16. 「スタディスキルゼミ」・「知のナビゲーター」ワークショップ（0314）運営支援
17. 国際学会 PNC 2013（京都大学）LAによるポスターセッション 引率
18. 台湾、国際学会 ISGC 2014. LAによるアクティブ・ラーニングインターンシップ、オーガナイザー兼引率.

(2) 各種プロジェクトへの貢献

1. CTL、ICT活用プロジェクト 担当者
ランチョンセミナー、ラーニング・コモンズ ICT コーナー等
2. 全学ICT活用推進会議 議長

(3) その他

1. 本学職員階層別研修（1等級4年目対象） 講師
テーマ：主として、「チームワーク力」や「コミュニケーション力」を身に付け、学生、上司や部下などのステークホルダーに対する「配慮」、「思いやり」の精神を涵養する。11月14-15日
2. 関西地区の大学の中で、いち早く交渉学を全学共通科目に導入すべく、秋学期のピア・コミュニティ演習の授業において、ピア演習の一環として、マイクロインサーション的に交渉学演習を導入した。
3. 2013年度JPFF幹事校ミーティング懇談会企画。立命館大学 衣笠キャンパス。参加。

3 学外の活動

(1) 各種委員会委員等（評議員・編集委員及びそれらのオブザーバー含む）

産学連携

1. 日本CFO協会 アドバイザー（経理・財務スキルスタンダード試験のためのインストラクショナル・デザイン、テスト・デザイン、テスト分析）。
2. パナソニック・ラーニングシステムズ株式会社 アドバイザー（インストラクショナル・デザイン、アンケート・デザイン、集計・分析）。
3. IT教育研究所 研究員（インストラクショナル・デザイン、アンケート・デザイン）
4. 丹波篠山佐治スタジオ、地域連携プロジェクト参加。

研究

5. 研究：平成 24~26 年度 学内教育研究高度化促進（関西大学における e-ポートフォリオを主軸とした教育のパラダイムシフト）

(2) 他大学・教育機関への貢献

他大学・教育機関とのコラボレーション

1. 慶応大学グローバルセキュリティ研究所： 特別研究員：災害復興の交渉学
2. 神戸親和女子大学 地域連携プロジェクト 共同研究
3. FunShine Academy: バイリンガル教育の普及（Global Education） 共同研究

(3) その他

1. TELDAP 2013 Proceedings 査読委員
2. Graduate Seminar at Taiwan Central University, Dr. Wu-Yuin Hwang. Mar. 27, 2014.
3. 2013 年度 JPF 幹事校ミーティング懇談会企画。立命館大学 衣笠キャンパス。参加。

所属学会

1. TELDAP 学会 (Taiwan e-Learning and Digital Archives Program)
2. CIEC (コンピュータ利用教育学会) (Community for Innovation of Education and Learning through Computers and communication networks)
3. 情報処理学会
4. 日本工学教育協会

以上。

【教育研究活動】

＜論文・著書＞

岩崎千晶編著 (2014)『大学生の学びを育む学習環境のデザイン ―新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングへの挑戦―』関西大学出版部.

岩崎千晶、山本敏幸 (2013)「アクティブ・ラーニングを支える Course Management System “CEAS” を主軸とした ICT 活用による授業実践―教職科目・初年次教育科目を事例に一」、『関西大学インフォメーションテクノロジーセンター年報』、第 3 号、pp3-13.

岩崎千晶 (2014)「ラーニング・アシスタントの実践的思考に関する分析 ―初年次教育“スタディスキルゼミ”における学習支援を基に一」、『関西大学高等教育研究』、第 5 号、pp. 29-38.

＜学会発表＞

岩崎千晶、金城洋子、堀田博史、松河秀哉 (2013)「子育て支援に取り組む保育者に求められる力量に関する一考察」『日本保育学会第 66 回大会発表論文集』、p.389.

三浦真琴、岩崎千晶 (2013)「PBL 型授業の改善 - 問いを学ぶための工夫 -」『大学教育学会第 35 回大会発表要旨収録』、pp. 248-249.

岩崎千晶、柴健次 (2013)「クリッカー“S-maqs”と Course Management System “CEAS” を活用した会計教育のデザイン」『日本会計教育学会第 5 回全国大会』、pp. 21-30.

岩崎千晶、實淵洋次 (2013)「初年次教育においてライティングセンターを活用した学生のレポートと TA による相談記録の分析」『第 29 回日本教育工学会全国大会講演論文集』、pp. 249-250.

松河秀哉、金城洋子、岩崎千晶、堀田博史、久保田賢一 (2013)「テキストマイニングを用いた保護者の不安と子どもの年齢の関係の分析」『第 29 回日本教育工学会全国大会講演論文集』、pp. 337-338.

岩崎千晶、稲葉利恵子、小林至道、本村康哲 (2013)「ライティングセンターにおける相談記録の分析 - 学生からの相談事項に着目して」『大学 ICT 推進協議会 2013 年度年次大会プログラム集』、T1A-7 CDROM 収録.

池田佳子、岩崎千晶、バイサウス・ドン (大阪大学) (2014)「インフォーマル学習」を捉える―媒介物 (メディア) と、空間と、相互行為に着目して― 国立国語研究所「日本語を母語あるいは第二言語とする者による相互行為に関する総合的研究」研究発表会.

Toshiyuki Yamamoto, Chiaki Iwasaki, Masahiro Funakawa, Maki Okunuki (2013) “Assessment Strategies in e-Portfolio”, *63rd Annual Conference The International Council for Educational Media (ICEM) 2013*, 査読あり.

Toshiyuki Yamamoto, Chiaki Iwasaki, Maki Okunuki (2013) “Overview & Goal Setting of the Workshop Assessment Strategies in e-Portfolio”, *The 63rd Annual Conference: International Council for Educational Media (ICEM) 2013*, 査読あり.

Toshiyuki Yamamoto, Makoto Miura, Chiaki Iwasaki (2013) “Learning Assistant Initiatives to Promote Active Learning in Classrooms at Kansai University”, *PNC 2013 Annual Conference and Joint Meetings Abstract and Program Book*, 査読あり, p191.

Toshiyuki Yamamoto, Chiaki Iwasaki (2014) “Learning Assessment for ePortfolio: Pedagogy to Andragogy -Big Data for the Summative Learning Assessment for Active Learning”, *International Symposium on Grids and Clouds 2014*, 査読あり.

Toshiyuki Yamamoto, Chiaki Iwasaki Yukari Makino (2014) “The Use of Collabo-Note© to Fortify Active Learning in and outside Classroom”, *International Symposium on Grids and Clouds 2014*, 査読あり.

<教育研究資金獲得>

【研究代表者】

文部科学省科学研究補助金・若手研究 (B) 「初年次教育における学習コミュニティ構築と2年次への接続を支える教育システムの開発」(課題番号 24700917) (研究代表者: 岩崎千晶) (H24年度から H26年度)

【研究分担者】

文部科学省科学研究費基盤研究 (A) 「会計リテラシーの普及と定着に関する総合的研究」(研究代表者: 柴健次) (H25年度から H27年度)

文部科学省科学研究費基盤研究 (C) 「ICT を活用した「子育て支援」に関する保育力を育成する学習環境の開発 (科研番号 24501232)」(研究代表者: 金城洋子) (H24年度から H26年度)

学内研究費: 平成 24 年度教育研究高度化促進費「関西大学における e-ポートフォリオを主軸とした教育のパラダイムシフト」(研究代表者: 山本敏幸) (H24年度から H26年度)

【取組分担者】

平成 25 年度「私立大学等教育研究活性化設備整備事業」建学の精神を生かした大学教育の質向上(大学教育質転換型) 追加募集採択 タブレット PC と PC カート導入 (取組担当者: 前田裕)

【学内外の活動】

<学内>

(1) 各種委員会委員等

- ・ 教育開発支援センター委員会 委員
- ・ 関西大学高等教育紀要編集委員会 委員
- ・ 教育推進フォーラム編集委員会 委員
- ・ コラボレーションコモンズ運営委員会 委員
- ・ 国際教育センター委員会 委員

(2) 学内行事・プロジェクト活動等

- ・ 学生の教育力活用プロジェクト プロジェクトリーダー
 - ◇ TA 研修実施 (9/18, 3/27)

- ◇ LA 研修企画・実施 (9/18)
- ◇ LA 合宿企画支援・参加 (10/13, 14)
- ◇ LA 自主企画研修支援 (3/19)

- ・ ライティングプロジェクト 企画運営部会 部会長
平成 24 年度「大学間連携共同教育推進事業」大学教育推進プログラム「〈考え、表現し、発信する力〉を培うライティング／キャリア支援」
 - ◇ 津田塾大学・関西大学主催シンポジウム「日本の大学教育におけるライティングセンターの可能性—米国の先進事例を踏まえて」(8/3)
 - ◇ 津田塾大学・関西大学主催 教職員合同 FD/SD 研修会・TA 合同研修会 (8/4)
 - ◇ 高校・大学作文コンテスト審査員
 - ◇ 初年次教育科目と連携したライティングラボ利用の取り組み (通年)
 - ◇ ライティングエリア開設に伴う TA への説明会 (4/15～19)
 - ◇ 高大連携ネクレスセミナーの実施 (6/15)
 - ◇ 関西地区 FD ライティングワークショップ (12/14)
 - ◇ 早稲田大学ライティングセンター視察 (1/27)

- ・ ICT 活用促進プロジェクト プロジェクト構成員
 - ◇ ランチョンセミナー「クリッカーを使って受講生との意思疎通をしませんか」 企画・実施 (7/4)

- ・ 学習環境プロジェクト プロジェクトリーダー
 - ◇ コラボレーションコモンズ運営
 - ◇ コラボレーションコモンズ視察対応: 立命館大学 (7/2)、立教学院(立教大学) (7/18)、甲南大学 (7/23)、大学コンソーシアム京都 (7/25)、美作大学 (9/2)、神戸女子大学 (9/2)、筑波大学 (10/1)、大阪工業大学教務部 (10/22)、大阪大学、滋賀大学 (1/24)、大谷大学 (1/25)、山形大学 (2/20)、大阪工業大学図書館 (2/25)
 - ◇ 日経新聞、NHK、読売新聞、REED 等メディアへの取材対応 (5 月、7 月)
 - ◇ ラーニング Café の実施 (春学期 4 回、秋学期 9 回開催)
 - ◇ ランチョンミーティング「コラボレーション・コモンズを活用してみませんか」(6/4)
 - ◇ コラボレーションコモンズ紹介ビデオ制作
 - ◇ 関西学院大学、同志社大学、アジア太平洋立命館大学等のコモンズ視察 (3 月、7 月、1 月)
 - ◇ コモンズアンケート調査実施(7 月、1 月)

- ・ 私立大学教育研究会 パネルディスカッション司会 (8/30)
- ・ 地方の時代映像祭、「おらが地域を物語る。実践！あなたにもできるローカルの語り方」ワークショップコメンテーター (11/17)
- ・ 関西大学記者懇談会、研究報告 (3/10)

(3) 担当科目

- ・スタディスキルゼミ (プレゼンテーション)
- ・スタディスキルゼミ (課題探求)
- ・メディア教育論
- ・教育方法技術論

<学外>

(1) 講演・シンポジウム等

- ・大阪工業大学第 18 回 FD フォーラム 講演テーマ:「アクティブ・ラーニングを支える学習環境ラーニング共通のデザインを考える」2014 年 1 月 23 日 (講演者 岩崎千晶)
- ・第 19 回 FD フォーラム 大学コンソーシアム京都第五分科会「教育活動に果たす理想的な環境とは」2014 年 2 月 23 日講演テーマ:「学生の学びを育む学習環境を構築するために」(報告者 岩崎千晶)
- ・アジア太平洋立命館大学第一回 EDLSC 研究会 2014 年 2 月 7 日報告テーマ:「関西大学の初年次教育科目における LA の登用について」(報告者 三浦真琴、岩崎千晶)
- ・「大学教員のための FD 研修会 (ワークショップ)」日本教育工学会, コーディネータ
2014 年 3 月 3 日テーマ:「大学授業デザインの方法 -1 コマの授業からシラバスまで-」

(2) 委員等

- ・日本教育工学会 FD 特別研修委員会委員

関西大学高等教育研究 投稿規程

関西大学教育開発支援センターでは、教育開発支援センター規程第2条第10項の規定に基づき、大学教育に関する情報の発信を目的として『関西大学高等教育研究』を年1回発行する。本規程では『関西大学高等教育研究』を編集・発行するために必要な事項を規定する。

1 名称

『関西大学高等教育研究』

2 編集委員会

『関西大学高等教育研究』の編集・発行にあたって、編集委員会を設ける。編集委員会は、『関西大学高等教育研究』に掲載される原稿の編集及び『関西大学高等教育研究』の発行にあたる。また、編集委員会は、原稿について執筆者との協議を通じ、内容の変更を求める場合がある。

3 投稿資格

関西大学教育職員、事務職員および関西大学大学院生
その他、編集委員会が適当と認めた者

4 刊行期日

毎年3月末日

5 掲載原稿の種類

掲載原稿の種類は、「論文」・「研究ノート」・「その他」とする。掲載内容は、いずれも高等教育を題材にとったものとする。また、未発表のものに限る（ただし、口頭発表及びその配付資料はこの限りでない）。

投稿する場合、「論文」・「研究ノート」・「その他」のうち、希望するいずれかの区分を明記する。ただし、掲載にあたって区分の変更を求める場合がある。

・論文：高等教育研究に貢献できる問題提起と意義があり、この分野に関心を持つ教員や読者にとって価値と有効性があるもの。実践研究・事例研究を含む。

・研究ノート：高等教育に関する研究成果をまとめたもの。独創的な内容や新しい知見の含まれることを尊重し、一般に論文に求められる包括性・体系性・完結性は必ずしも満たさなくてもよい。

6 執筆要領

別途定める。

7 著作権

関西大学教育開発支援センターに帰属する。

8 Web上への公開

教育開発支援センターのホームページ及び関西大学学術リポジトリにおいて原則公開する。

関西大学高等教育研究 執筆要領

- 1 本誌に掲載される論文等 1 篇の分量（日本語の表題・著者名、英語の表題・著者名・抄録、日本語および英語のキーワード、図表を含む）は、原則として以下を目安とする。ただし、編集委員会が認める場合はこの限りではない。
論文 : 20000 字（12 ページ）以内
研究ノート : 10000 字（6 ページ）以内
その他 : 内容に応じて適宜定める
- 2 原稿はワープロソフトで作成し、原稿ファイルの入ったメディア 1 部と印刷したもの 2 部を提出する。なお提出された書類等は返却しない。
- 3 サイズは A4 判、マージンは上下左右ともに 25mm、1 行 22 字、1 ページ 40 行の 2 段組みのフォーマットで作成する。図表を挿入する場合、上に示した総頁数を越えないようにする。
- 4 提出の際には 1 ページ目に表紙をつけ、区分、タイトル、執筆者（複数の場合は全員）の氏名と所属、連絡先（郵送先・電話・ファクス・E-mail アドレス）を記載する。
- 5 2 ページ目には、「タイトル」、3～5 語のキーワードを日本語と英語で記載する。論文の場合はこれに加えて抄録（Abstract）を記載してから本文を始める。抄録の分量は、日本語の場合は 600 字程度、英文の場合は 300 語程度とする。
- 6 句読点は「、」「。」を用いる。
- 7 図及び表には連番を付し、簡潔な見出しをつける。
- 8 本文における参考文献は、（著者名、刊行年）のように表示する。同一著者の同一刊行年の異なる文献を引用する場合は、刊行年の後にアルファベットを付して区別する。例：2006a, 2006b, …
- 9 「註」及び参考文献は、本文の末尾に一括して記載する。本文中での「註」の指示は、上付きの連番で示す。括弧は付けない。参考文献は、「註」の後に著者名のアルファベット順で記載する。また、参考文献の表記は別紙「参考文献の表記について」にしたがう。

参考文献の表記について

1 著書

日本語文献：著者名(刊行年) 『著書名』 出版社.

欧米文献：Surname, Initials.(Year), Title, Publisher.

関西太郎 (2007) 『高等教育と社会』, 関西大学出版部.

Kandai, T. (2007), “Modern Higher Education and Society”, Kansai UNIV Press.

2 編著書の分担執筆論文

日本語文献：著者名(刊行年) 「論文(章) タイトル」 編者名『著書名』 出版社, ページ.

欧米文献：Surname, Initials (Year), “Title,” in Editor’s Surname, Initials (Ed.), Title, Publisher, Pages.

関大太郎・千里次郎 (2003) 「関西大学における初年次教育の課題」 関大泰三・吹田四郎 編著
『現代の大学教育問題』 関西大学出版部, pp.63-86.

Kandai, T. and Senri, J. (2003), “Debating on the first year experiences in Kansai university,” in
Kandai, T and Suita, S. (Eds.), Issues on Modern Higher Education, Kansai UNIV Press,
pp.63-86.

3 雑誌等掲載論文

日本語文献：著者名(刊行年) 「論文名」『雑誌名』, 巻号数, ページ.

欧米文献：Surname, Initials (Year), “Title,” Journal, Volume, Number, Pages.

千里太郎 (2007) 「高等教育のグローバル化」 『大学教育研究』, 第2巻第11号, pp.13-20.

Senri, T. (2007), “The Globalization of Higher Education,” Research for Higher Education, Vol.
2, No. 11, pp.13-20.

○著者が複数の場合は、全員を記載する。なお、欧米文献においては、全員を Surname, Initials の順で記載する。

○英文の組織名・雑誌名等は、省略せずに正式名称で記載する。

例： (誤) AERA → (正) American Educational Research Association

執筆者紹介

三浦真琴	関西大学教育推進部教授
保田直美	日本学術振興会・特別研究員 RPD
保田時男	関西大学社会学部准教授
岩崎千晶	関西大学教育推進部助教
小林祐也	関西大学文学研究科博士課程後期課程
岩崎保道	高知大学評価改革機構・評価分析室特任教授
齊尾恭子	関西大学教育開発支援センター研究員

(掲載順)

編 集 委 員

編集長：田中 俊也（文学部教授）
副編集長：三浦 真琴（教育推進部教授）
委員：山本 敏幸（教育推進部教授）
岩崎 千晶（教育推進部助教）
竹中 喜一（学事局授業支援グループ）



関西大学高等教育研究 第5号

2014(平成26)年3月28日印刷

2014(平成26)年3月28日発行

編集発行 関西大学教育開発支援センター

〒564-8680 吹田市山手町3丁目3番35号

印刷 大都印刷株式会社

〒550-0014 大阪市西区北堀江3丁目6番3号

執筆者紹介

三浦真琴	関西大学教育推進部教授
保田直美	日本学術振興会・特別研究員 RPD
保田時男	関西大学社会学部准教授
岩崎千晶	関西大学教育推進部助教
小林祐也	関西大学文学研究科博士課程後期課程
岩崎保道	高知大学評価改革機構・評価分析室特任教授
齊尾恭子	関西大学教育開発支援センター研究員

(掲載順)

編 集 委 員

編集長：田中 俊也（文学部教授）
副編集長：三浦 真琴（教育推進部教授）
委員：山本 敏幸（教育推進部教授）
岩崎 千晶（教育推進部助教）
竹中 喜一（学事局授業支援グループ）



関西大学高等教育研究 第5号

2014(平成26)年3月28日印刷

2014(平成26)年3月28日発行

編集発行 関西大学教育開発支援センター

〒564-8680 吹田市山手町3丁目3番35号

印刷 大都印刷株式会社

〒550-0014 大阪市西区北堀江3丁目6番3号