

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つい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」だけではなく、「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たこと、ならびに人と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じし、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、なつ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す」や、「よくわかったできごと」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的初年次教育「スタディルゼミ（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、「何が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、なぜできなかつたのか」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、カテゴリーを作成した。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、カテゴリーの整合性を検討した上で、生成したカテゴリーの中から、教育補助者の「気づき」「解釈」「行動」のプロセスに着目し、カテゴリー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、カテゴリーを【】、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、カテゴリー化したところ、22 のカテゴリーに分類された。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 つのカテゴリーが抽出された。

【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にかけ、不安なく学業に取り組めているか学生を観察していた。また、「Bさんはサッカーチーム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>ようになっていた。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に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る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」準備ができているの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るのか、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っているかを読み取る>ことをを行い、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のかを読み取る>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にアンケート調査を行ったグループが調査結果を使えずにいた経験から、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つ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躊躇し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方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んですけど直前になんて、発表の準備ができるないというのはまずいなと」、「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<学習の進度を読み取る>ことも行き、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がどう変化するのかを読み取る><グループの話し合いが途切れたり、話がか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で、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でき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。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方】や、【学びを深める視点を大切にしたいという考え方】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方】、【授業の展開に合わせるという考え方】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方とそこでの葛藤】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ないかをふりかえる>、<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方】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、活動を進めるとする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方】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方】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躊躇してきた経験をもとに何に躊躇し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を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、学生の興味がわかっている場合は、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方】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方】【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方】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方】をもっていたことが示された。たとえば、「(構成は) きれいにはまとまっていましたし、(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あ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躊躇、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方】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の支援をするという考え方とそこでの葛藤】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つたこと、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、<学生ができるない個所を手伝う>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】ことを診断的におこなっていた。

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つたという時がありますんで、そこの調べることも

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役割分担を決めて、活動を進めやすいようになっていた。

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見る>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、ど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<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いない場合、<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つ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>を行っていることがわかつた。

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>をしていました。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ない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つたときに、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つたら、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なっていた。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つ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つたという。教員と授業について話し合う時間が十分取れなかつた場合や、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つた場合は、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たことが示された。

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つた。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な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、学生のど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つたLAに関しては、ど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一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ー」, 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・チューテリング実践」, 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。