

ふりかえりを取り入れた ラーニングアシスタント研修プログラムのデザイン Peer Tutor Training Program by Reflective Work to Promote Effective Facilitating in Higher Education

岩崎千晶（関西大学教育推進部）

要旨

本研究では、初年次教育に対する学習支援を担う学生スタッフであるラーニングアシスタントを対象とした研修プログラムのデザインを取り上げる。ラーニングアシスタント活動のふりかえりを全体研修、リフレクションペーパーの執筆、合宿などさまざまな形式で導入した研修プログラムのデザインとその意義、課題について提言することを目的とする。

キーワード 学習支援、ラーニングアシスタント、ピアチューター、研修プログラム、高等教育 / Learning Support, Learning Assistant, Peer Tutor, Training Program, Higher Education

1. はじめに

近年、学生の学習動機や学力の多様化したことや、社会からコミュニケーション力や行動力などの新しい能力が求められるようになり、従来のように教員が知識伝達型の講義形式をするだけでは学生に十分な学力を育むことが困難になってきた。そこで、アクティブラーニングを高等教育に導入することで、学習者が自ら考え行動できるような力を培い、教育の質を保証していこうという動きがすすんでいる。アクティブラーニングは、一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を超える能動的な学習のことを指しており、能動的な学習には書く、話す、発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う（溝上 2013）。また学生が意義のある学習活動を行い、彼らが実施していることに対して深く考える（思考する）ことで、学生を学習プロセスに従事（engage）させること（Prince 2004）を指す。文部科学省も大学教育の充実を目指し、質の高い大学教育推進プログラム（教育 GP）や大学教育再生加速プログラム（AP）などの補助金制度を導入し、その動きを後押ししている。

こうしたアクティブラーニングに学生が積極的に取り組むために、大学はプレゼンテーション、レポート、グループワーク等の活動を導入した初年次教育を展開している。文部科学省（2013）による調査では、初年次教育を実施する大学数は、平成 21 年に 617 大学（84%）であったのが、平成 23 年には 651 大学（88%）と増加していることが示されている。授業で扱う内容としては、最も多いのが「レポート・論文の書き方等文章作法（H21: 533 大学（86%）→H23: 581 大学（89%）」であり、次いで「プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法 H21: 488 大学（79%）→H23: 512 大学（79%）」となっている。

特に、各大学において数多く実施されているプレゼンテーション、ディスカッションは、意見交換や発表をするという外的な活動に加えて、ある概念への精緻化がされ、理解が深まり、知が再構成されるという内的な活動にも着目する必要がある（松下ら 2012）。しかし、Säljö（1979）が指摘するように、ある概念と現実の社会の関係を把握し意味を見出したり、自ら持つ知識を再構成

し、現実の社会を理解したりするといった深い学習をすすめることが学生にとっては容易ではない場合もある。全学時代が到来し、学力や学習意欲が多様化しており、グループワークで積極的に発言し、学びを深めていく学生がいる一方で、そうでない学生も一つの教室に混在しているのが現状である。

また初年次教育では、グループワークで他者と協力し合いながら課題解決に取り組む学習活動も行っている。MacGrath (1984) は、グループで何らかの活動をする際、発言力の強い学生がいると他の学生が意見を言えない状況になるなどグループ内にある種の圧力が働くことを指摘している。ほかにもどういった活動をすればよいのかわからず結果的にフリーライダーのような学生がグループに生まれることも問題視されている。

こうした課題を解決し、グループワークを円滑に進めることができるように、Teaching Assistant (TA)、Learning Assistant (以下 LA)、Student Assistant (SA)、メンター、チューターとされる学生スタッフが活躍している。

しかし、学生スタッフをどのように育成していくことが好ましいのかに関しては各大学による個別の取り組みにとどまっているのが現状であり、十分な研究知見が蓄積されていない。今後日本の大学においては、さらなる学力の格差や様々な学習動機を持った学生が入学してくることが見込まれる。教育の質を保証するためには、学習支援に関する研究知見を高める必要がある益々求められるであろう。とりわけ、学習支援の質を担保するために必要になる学生スタッフを育むための研修プログラムを共有することは、よりよい学習支援の提供につながると考える。

そこで本研究では、関西大学におけるラーニングアシスタント研修プログラムのデザインとその意義、課題について提言することを目的とする。

2. 学生スタッフによる学習支援の取り組み

TA、LA、SA、メンター、チューターなどの様々

な名称をもつ学生スタッフが日本の大学で学習支援に取り組んでいる。TA は教授を補助する役割として、個別指導にあたり、小テストの採点補助をしたりするなど、講義の目標に応じた多様な業務を担っている。授業外の学習支援ではライティングセンターにおいて大学院生が TA としてレポート相談にのるなどの学習支援に携わる事例も増えている（例えば早稲田大学、津田塾大学など）。

関西大学では、2010年に「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」が文部科学省の補助事業に採択されたことから、初年次教育を主軸としたアクティブラーニングを展開する授業に LA を導入し始めた。LA 制度を発足させた当初、LA 数は 12 名であったが、現在は 100 名程度の LA が活動をしている。LA は、当該科目の単位を取得し、担当教員の推薦を受けた学部生である。大学院生の TA ではなく学部生である LA を導入する意義は、受講生が学習に求められる具体的な姿勢をイメージできるように、LA を能動的学習のモデルとして機能させることにある。LA の活動内容としては、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、ディベートの司会などが挙げられる。他大学では同じような役割であるが SA という名称で活躍する学生スタッフもいる。

TA、LA、SA 以外にも、メンター、チューターといった名称で活動する学生スタッフがいる。たとえば島根大学では、学問、人格ともに優れた上級生がメンターとして初年次生の学習や大学生活全般に関して助言を行い、学習者のモチベーションを向上させるための取り組みを行っている

(Between 2012)。はこだて未来大学ではメタ学習ラボにおいてチューターが学習支援を担っている。チューターは専門分野に関する指導役として活動をしている（はこだて未来大学 2016）。Irby (2012) はメンターとチューターの違いについて次のように述べている。メンターは、対象者との関係性を築くことが重要であり、それが比較的長

い期間続くことを特徴としている。一方、チューターは、関係性を築くことよりもむしろ、改善すべき事柄が重要となる。そして、比較的明確な目標に沿って、ある一定の期間学習者の支援を行うことを特徴としている。

このように日本の大学においても様々な学生スタッフが活躍していることがわかる。彼らが質の高い学習支援を提供するためには、各スタッフの育成が非常に重要になる。北米では各大学の学習支援に取り組む各組織が共同して CRLA (College Reading & Learning Association)、NADE (National Association for Developmental Education)、NCLCA (National College Learning Center Association) などの組織体をつくり、学習支援に関する知見を蓄積する活動を行っている。CRLA では国際会議の開催、学会誌の発行、学習支援に取り組む優秀校の選定、チューターへの研修プログラムの開発・認定証の発行を行うなどして、学習支援に関する知見を高めている。

CRLA が開発したチューター向けの研修プログラム International Tutor Training Program Certification (以下 ITTPC) ではチューターの認定を Regular、Leves2 (Advanced Certification)、Level3 (Master Certification) の 3 段階に分けており、各段階において定められた研修内容を定め、体系化されたプログラムを提供している (CRLA 2015)。ITTPC の設計には、高等教育における専門家団体によるコンソーシアムである CAS (Council for the Advancement Standards in Higher Education 2010) の提言が役立てられている (Sheets 2012)。CAS は高等教育の質を保証するための基準を設定することをビジョンとし、学生への学習、教育プログラム、学習支援の開発、評価、改善のための専門的な評価基準の活用を促している (CAS 2016)。具体的には、学習支援プログラム、社会人学生のための教育と支援、キャリア支援等 45 分野において、高等教育の質を保証するための基準を提示している。

このように北米では学習支援に携わる組織の連

携が行われ、学習支援に携わるスタッフ向けの体系的な研修プログラム開発がされている。一方、日本では十分な組織体制すら整っていない状況にあり、研修プログラムも各大学が試行錯誤している状況である。今後日本の大学が質の高い学習支援を提供するためには、学生スタッフに対する研修プログラムの開発が欠かせないといえる。

3. ラーニングアシスタントの自律的な成長を促す研修プログラムの設計

関西大学ではラーニングアシスタントを育成する研修プログラムにふりかえりを導入し、学生スタッフの自律的な成長を促すことを目指している。Schön は、建築や臨床心理の専門家への事例研究を通じて、従来の専門家が科学的な技術の合理的な適応を原理とした技術的実践をしていることに対し、現代の専門家は活動過程におけるふりかえりを原理とする反省的実践において専門性を発揮していると指摘している (佐藤 1996)。同様に秋田 (1993) は、教授者の専門性は、自らの判断と行動に基づき、授業を省察し、授業を再構成していくところにあると述べている。たとえば、教授者は授業の中で、学習者の発言や理解度など手がかりを捉え、授業の状況に適した対応をしていると秋田 (1993) は指摘している。このように授業中の判断や行動を反省的にふりかえることで、教授者は成長していく。教授者の成長は、こうした個人的な経験の積み重ねで培われてきたその人なりの行為を基盤とする実践知に基づいている (Schön 1983、秋田 2000、佐藤 1996)。

これは教員だけではなく、授業に参加する学生スタッフにも当てはまることだといえる。学生スタッフは、グループワークや学生が問題を解いている場面を観察して、どの場面で介入するのが望ましいのか、また、そこで学習者とどのような対話をすればよいのかを考えることが求められる。学生スタッフは、自らが実践した対話の内容や行動を反省的にふりかえり、その改善方法を見出すことで成長につなげていけるといえる。

この「反省」を強化する要因として、「他者との共同」が挙げられる。教授者が自らの授業を反省するには、授業を対象化させる必要があり、この対象化を促すのが、他者の視点である (Loughran2002)。教授者の実践知は、個人的な経験の積み重ねで培われてきた各個人の行為 (Schön 1983、秋田 2000) であるため、これについて説明をしようとしてもすでに暗黙知化しており、分析することが容易ではない状況にある (丸野 2008)。また、教授活動をよりよく改善するための実践知とは、テキストを読んだり、人から説明をしてもらったりして容易に習得できるものではない (秋田 2008)。そのため、実際の授業での振る舞いをもとに、他者と対話することを通じて問題点を改善していく方法が適している。これまでの研究知見においても、話し合いを通じて教授者が問題を認識できたり、新しい方向性を見出すことができたりしたなどの知見が示されている (Greeno2007、Clark 2001)。加えて、反省をより活性化させるために、彼らが多様な立場の人間と授業に関する対話を繰り広げることが重要であると木原 (2004) は指摘している。異なる見方に触れることで、暗黙的に当たり前だと認識している事柄を新たな枠組みから捉えなおすよう促されるからである。こうした理念を基に、ふりかえりを導入することで、学生スタッフが活動を対象化し、課題や効果を認識することで新しい取り組みを実践できるようなプログラムとしている。

4. ふりかえりによる自律的な成長を目指した研修プログラムのデザイン

関西大学では LA 制度を発足させた当初より研修プログラムに力を入れて取り組んできた。LA 制度が普及し、LA 数が増えるにつれて、LA 合宿を開催したり、LA 自身が教育プログラムを企画運営したりするなど、LA の研修プログラムにも広がりが見受けられるようになった。本節では、LA がふりかえりを通して自ら成長していくための研修プログラムについて取り上げる (註 1)。

4.1 LA 全体研修

LA 研修の中で、その土台となる研修が春・秋学期開始前に年 2 回行われる LA 全体研修である。全体研修は 3 時間程度開催され、LA 全員が出席を義務付けられている。研修の担当者は、主に教員、事務職員である。研修の目標は「①LA 活動を実施する上での課題を焦点化し、その解決策を見出すこと」「②LA 導入の背景や役割、勤務管理等の事務的な手続きを説明できること」である。②に関しては主に活動前の新人 LA を対象に実施した事務的な手続きであるため、本稿では①のプログラムを中心に取り上げる。本プログラムは毎年 2 回実施するため、①のプログラム内容には変化を持たせている。今回は代表的なプログラムをいくつか取り上げる。また本プログラムへの導入として、LA 同士が話やすい雰囲気を作成するために毎回グルーピングを兼ねたアイスブレイクを実施している (三浦 2015)。

「①LA 活動を実施する上での課題を焦点化し、その解決策を見出すこと」では、LA 活動の経験がある継続 LA は、日常の活動をふりかえり、自らが抱える課題について検討し、その解決策を議論する。これから新たに業務に関わる新人 LA は受講生として授業を受けていたときの自らの学びのプロセスや LA とのやりとりをふりかえり、LA として今後どのように活動すべきかについて継続 LA と共に検討する。具体的な方法として 4 つの研修プログラムを取り上げる。

4.1.1 ブレインストーミングとシンキングツールを導入した自己経験に基づく LA 活動のふりかえり

このプログラムでは、ブレインストーミングとシンキングツールを用いて、LA 活動をふりかえる。まず継続 LA と新人 LA が同じグループになるようにグループ分けをする。次に LA からはあらかじめ準備された付箋に「①LA 活動をしていてうまくいったこと (新人 LA は、受講生の時に LA がいてよかったこと)」「②LA 活動をしていて課題に感じていること (新人 LA は、今後 LA 活動

をする上で不安に思っていること)」を記述する(色をわけた2種類の付箋を用意することで整理がしやすい)。付箋に工夫と課題を記述することで、課題の動向、工夫の傾向を把握しやすくなり今後の活動に活かすことができる。

記述後、LA はブレインストーミングとして記載した内容を提示し、グループで議論をする。その際、同じ内容について書かれた付箋をまとめて、どういった議題が挙げられているのかをシンキングツールを使いながら整理していく。議論を通じて、LA 活動の良さやどういった工夫が学習者の役に立つのかについて話し合う。また、LA がどういったところに課題を抱えているのかを共有することで、LA 同士で活動の難しさや意義に共感を得たり、課題の解決策を検討したりする活動が行われる。その後、LA はポスターセッション方式やワールドカフェ方式を導入して報告し、各グループでどのようなことが話し合われたのかを共有する。教職員からも報告に対してフィードバックを行う。最後に、新学期に向けてLA として活動する上で学んだことや考えたことをLA がワークシートに執筆する。

本プログラムでは、LA が日常的にLA 活動をふりかえり、うまくいっている活動や工夫、課題に感じていることを言語化することで、より具体的に自らの強みを認識、課題を焦点化させることを目指している。また普段は共に業務を行っている他クラスに配属されているLA と共にワークに取り組むことで、LA らは自らの抱えている課題が自分だけの課題ではないことを知り、共に課題解決していくため方法を検討したり、学習支援への意欲を高めたりすることにつなげることを重視している。

4.1.2 ロールプレイングによるLA 活動のふりかえり

このプログラムでは、ロールプレイングを用いてLA 活動をふりかえる活動を取り入れている。ロールプレイングでは、学習スタイルの異なる学生役を4名準備する。学生役は継続LA が担当し、

グループワークのロールプレイングを行う。そのほかのLA は、ロールプレイングを観察して、グループワークで学生が抱えている課題をワークシートに記載する。ロールプレイングの終了後は、自分が発見した課題に対してLA がどのように介入すべきかをワークシートに記入し、グループで話し合う。グループで話し合った結果を基に、グループから代表者がLA としてロールプレイングに参加し、どうファシリテーションをすべきかを実際に体験する。最後に全LA はワークシートをもとに自らが学んだことを改めて記入する。

4名の学生役は、学習スタイルに関するHoney & Mumford (1982)、植野 (2009) を参考に、物事をじっくり考える必要のある状況からよく学ぶ「理論型」、新しい経験や実践的な活動からよく学ぶ「活動型」、将来の仕事に関連した演習からよく学ぶ「実践型」、他者と意見を交わし、議論することでよく学ぶ「内省型」を設定した。それぞれの型を反映させつつ、初年次教育のグループワークでよくみられるような躰きを取り入れた4役を設定した。具体的には、「理論型」にはじっくり考えているがゆえに発言が少なくなっている状況、「活動型」に関しては意見をよく話すのが脱線してしまう状況などを取り入れた。場面設定は「グループで2分間スピーチのテーマを設定するにあたっての議論」とした。細かなセリフは準備せずに、事前に継続LA と打ち合わせをして即興劇のような形式でロールプレイングを行った。

本プログラムは4.1.1のプログラムと同様にLA 活動を実施する上での課題を焦点化し、その解決策を見出すことを目的としている。4.1.1のプログラムはLA が日常的な活動を思い起こして、付箋に記述をするが、4.1.2のプログラムは初年次教育のグループワークでよく行われる課題を取り上げて、ロールプレイングで見せる。LA にとっては実際に学生がグループワークに取り組んでいる様子を目の前で観察しながらその課題や解決方法を検討するという良さがある。加えて、限られた人数ではあるものの、LA 役としてロールプレイン

グにはいることができるため、グループワークに入った時にどのようなふるまいを即興的にすることが求められるのかを体験できる良さがある。

4.1.3 動画教材の視聴に基づくLA活動のふりかえり

このプログラムでは、動画教材を用いてLA活動をふりかえる。動画教材を開発するにあたり、協同学習において学習者がどこに躓いているのかを明らかにし、何を解決すべきかを抽出した。具体的には、初年次教育において協同学習に取り組む学部生（7名）、LA（3名）へのインタビュー調査（1～1.5時間程度）、ならびにLAが授業での活動や学習者の様子を記述したリフレクションペーパー（3名分15回分）を基に質的に分析し課題を抽出した（岩崎2012）。加えてLA18名がブレインストーミングをし、「協同学習における学習者の躓き」について提示した109の意見（一人あたり6.05件の意見）を分類し、カテゴリーに整理した。

これらの調査を基に、「グループでの意見共有」「グループでの意見交換（拡散）」「グループでの意見交換（収束）」「葛藤から合意形成、意思決定へ」の4つをテーマとした教材を開発した。テーマごとに【考えてみよう編】と【解決してみよう編】を制作し、学習者が躓きやすいポイントを埋め込んだ。学習者は【考えてみよう編】の教材を視聴して、協同学習において配慮すべき点について考え、実際にどう行動すべきかをグループで話す（岩崎2016a）。

4.1.2のロールプレイングのようにグループワークのやり取りを生で観察しLAとしてグループワークに参入することはできないが、4.1.3ではあらかじめ初年次教育の受講生によって頻繁に見られる躓きを動画で取り上げているため、より焦点化された課題に対する具体的な解決策を見出すことができる。

4.1.4 ルーブリックの作成によるLA活動のふりかえり

このプログラムでは、ルーブリック作成を導入

して、LA活動をふりかえる。関西大学は平成26年度文部科学省「大学教育再生加速プログラム（AP）」に「21世紀を生き抜く考動人-Lifelong Active Learnerの育成」が採択されている（関西大学2017）。APで設置されている「テーマⅡ：学修成果の可視化」ではルーブリックを活用した教育の質保証に取り組んでおり、その一環としてLA研修にもルーブリック作成を取り入れている。研修をするにあたっては初年次教育を担当している本学教員（担当三浦真琴）のクラスに参加しているLAが試行的に実施し、その効果を確認した後にLA研修に本格導入をした。

教員はまずルーブリックの定義と意義について説明をする。意義としては、LA自身がLA活動における方向性を理解し、自らのパフォーマンスを評価できること、そうすることでLAのリフレクションの力を伸ばす際に有効であること、複数人数のLAで担当する授業において学習支援の質を保つために有効であること等を伝えた。

LAにはグループに分かれ、各グループでテーマを設定し、評価の観点を具体的な文章で表現することを伝えた。教員からは「プレゼンやスピーチのコメントをするとき」「プレゼンやスピーチの司会をするとき」「グループワークのファシリテーションをするとき」「教室で学びあえる環境をつくりあげるとき」という4つのテーマを提示した。加えて、LAからテーマを募集した。4つのテーマは、LAが頻繁に行う学習支援を取り上げた。

その後、LAはグループ内で付箋を共有し、テーマにふさわしい評価の観点を決めていく活動を行った。評価の観点が決まると、評価の尺度を検討し始め、最終的に模造紙にLA用の学習支援ルーブリックを作成した。その後、各グループは完成したルーブリックをもとに自分たちが考えたLAに求められる役割について報告しあった。本ワークでは、ある場面における望ましいLA活動について自ら尺度を提示することで、段階的に自分自身の活動をふりかえることができる仕組みとなっている。

4.2 教員とのミーティングとリフレクションペーパーの執筆による日常的な LA 活動のふりかえり

LA 全体研修に加えて、本学では LA が日常的な業務において自らの活動をふりかえり、学ぶことができるように日常的な業務のふりかえりの場とリフレクションペーパーの執筆（執筆必須）を導入している。

日常的な業務のふりかえりは、授業によって多少状況は異なるが、授業前後に実施されることが多い。各グループの進捗状況や学生の参加状況を把握することで、グループプレゼンテーションに対してきめ細かい学習支援ができる。そこで LA と教員は、1つのチームとして授業のふりかえりや次回の授業のミーティングをし、学生のグループワークでの活動の様子や授業の進め方や方針を共有する。

また、毎授業に参加した後に、LA が自らの活動をふりかえり、改善していくためにリフレクションペーパーの提出が義務付けられている。授業前後の打合せは授業の様子について話し合うことが中心となるため、LA 自らの活動をじっくりふりかえる時間をとることができない。LA が授業での振る舞いを反省的にとらえるためにリフレクションペーパーを毎回授業後に課している。リフレクションペーパーには、授業で LA が気づいた受講生の様子や課題、それに対する LA の解釈、解釈に基づいた受講生に対する実際のふるまいや介入の内容、介入後の受講生の様子について記すことになっている。LA は全クラスの LA が執筆したリフレクションペーパーを閲覧できるようにしており、他クラスの LA がどういう活動をしたのか、そこで何を考えたのか、課題に思ったことは何なのかを共有し、共に解決していけるようにしている。

4.3 LA の自主企画による LA 研修

LA 全体研修やリフレクションペーパーの執筆は大学が組織的に実施している研修プログラムである。これらに加えて、LA が自ら研修プログラ

ムを企画する LA 研修も開催している。LA 自主企画研修プログラムは、半日研修や合宿研修がある。企画を担当する LA は勤務歴が長い継続 LA となっている。また研修プログラムをより改善し継続していくために、勤務歴の浅い LA も共に活動して、先輩と後輩が交流しながら持続可能性を持って研修プログラムを運営できるようにしている。

LA の企画による研修プログラムの良さは、LA 活動を進めていくうえで求められる力についてメタ的に検討し、その力を育む方法を自分たちで見出すことができるところにある。つまり、研修プログラムをデザインするためには、LA が自分たちの活動をふりかえり、課題を見出したうえで、その課題を解決するためにはどういった方法が適しているのかを考える必要がある。教職員が準備した研修プログラムに加えて、こうした LA 自主企画の研修プログラムを取り入れることで、LA たちが自分たちの活動をふりかえる機会を導入するようにしている。これまでに企画された研修プログラムを次に示す。

4.3.1 LA 向けの自主企画研修

LA が自主企画した研修プログラムは LA 全体研修より気軽に日常的に学びあう場を醸成するために開発されている。LA 有志がすべてのプログラムをつくりあげ、教員はプログラムに対するフィードバックをするなどして LA の研修プログラム企画をサポートしている。自主企画研修の目的としては、①LA として授業に参加した際に直面した課題を明示化、共有することで、解決策を提案すること、②提案した解決策を実際に授業で実践し、よりよい学習支援をすることである。研修テーマとしては、日頃の LA としての活動の中で直面した課題や必要だと感じたスキルを中心に取上げている。こうした活動をすることで、日常的に LA 活動をふりかえる機会を導入している。

1回のプログラムは 60～120 分程度で、テーマに応じて適宜変更している。これまでに「アイス

ブレイク」「司会と書記の役割を考える」「聴くことの大切さを考える」などのプログラムが実施された。ここでは「アイスブレイク」を事例にそのプログラムの内容を紹介する。

アイスブレイクは、授業やグループワークの導入時に主にグループで話し合う雰囲気を醸成するための場づくりとして行われる。LA がアイスブレイクの意義を理解することで、アイスブレイクをする際に適した介入方法や状況に合わせてどういったアイスブレイクが必要になるのかを提案できる。

そこで LA は「①アイスブレイクの必要性を実感する」、「②アイスブレイクの多様性を学ぶ」をテーマに、場づくりとは何をさすのか、アイスブレイクにはどのようなものがあるのかについて考えるプログラムをデザインした。ワーク①の目標は、「アイスブレイク前後で、学生の気持ちや場の雰囲気に変化があるのかを実感し、その意義を説明できるようになること」とした。ワーク②の目標は、「①アイスブレイクには、様々な種類があることを知り、いくつかの事例を説明できるようになる。②アイスブレイクが必要な場はどこにあり、どのようなアイスブレイクが適しているのかを選択し、LA としてアイスブレイクを授業における学習支援として実行できること」とした。

具体的なプログラムとしては、「①今までに経験したことのあるアイスブレイクをグループで出し合う、②付箋に、経験したことのあるアイスブレイクを個人で書く。その後、ホワイトボードに貼り付けて、それぞれのアイスブレイクの概要とその利点や課題などの特徴を述べ合う。③企画を担った LA が場づくりについて説明し、ワークをふりかえる。④ネームチェーンやジェスチャーゲームなどタイプの異なるアイスブレイクを体験し、アイスブレイクを終えるごとに、長所と短所を出し合う。⑤アイスブレイクの特徴を確認しあい、どういう場でどのアイスブレイクが使えるのかをふりかえるという流れとなった。

初年次教育ではアイスブレイクをする機会が多

い。本プログラムでは様々なアイスブレイクを体験し、それらの長所短所を出すプロセスにおいて、利用できそうな場面、所要時間、どの程度場雰囲気はほぐれるかなどを実感することができたとの LA からの報告がされている。

4.3.2 LA 合宿

LA 合宿は、毎年 10 月に 1 泊 2 日の日程で行っている。合宿プログラムは LA が企画し、2010 年の発足当初から LA 合宿を開始している。今回は 2013 年に実施したプログラムを紹介する。このプログラムのテーマは、「机間巡回の方法を考える」である。

本プログラムでは LA が「机間巡回」をする際、グループワークの状況を的確に把握し、その状況に応じた介入、支援を考える力を育むことを目指している。プログラム構成は、ワーク 1「LA の介入が必要な状況を考える」、ワーク 2「グループワークから机間巡回へ」、ワーク 3「机間巡回ロールプレイング」「まとめ」である。

具体的なプログラムとしては、①グループに分かれて「LA の介入が必要なグループの状況」を考え、その結果をワークシートに記述する。②「自主的に進む状態だとすると、どのような条件がそろえば、学生たちが自主的にワークを進められ、LA が離脱する判断ができるのか」についてグループで考え、ワークシートに記入する。③ワークシートをもとにどのような状況で介入に入り、どういった条件が成立した際にグループから離れることが望ましいのかについて各グループが発表する。発表した内容に対してフィードバックをし、まとめる。

本プログラムは机間巡回という場面を設定したうえで、LA がどう振る舞うことが望ましいのかに関して LA 同士が日常的な自らの活動をふりかえるプログラムとなっている。

4.4 ラーニング Café のプログラム

ラーニング Café のプログラムも LA による自

主企画で運営されている。ラーニング Café は関西大学ラーニングコモンズで展開している学生向けの学習支援イベントである。Café の定員は 10 名程度にしており、参加者が主体的に学びあう場づくりを目指している。毎週 1 回（1 時間）実施しており、初年次教育で求められる程度のアカデミックスキルを育むことを目標としている。ライティング、プレゼンテーション、グループワーク等のテーマを設定し、教員、LA で運営をしている。運営を担う LA は毎回 2～3 名で、勤務経験が長い LA と短い LA がペアを組んであっている。

LA がラーニング Café の企画を行うためには、初年次の学生に求められるスキルについて考え、そのための方法を設計する必要がある。そのためには、初年次教育で取り上げられている授業内容やそこで初年次生が抱えている課題をふりかえることが求められる。日常的な LA 活動は学生の課題解決を支援することになっているが、そこでの経験をもとに自らが教育プログラムをデザインする立場に立つことはできない。しかし、LA にこうした研修をプログラムする立場を経験させることで、教育のプログラムを企画運営し、評価する力を育むこともできる。

ここでは LA が企画した「文献をわかりやすくまとめよう！」について紹介する。このワークでは「①文献を読む際に、重要な語句だと思った箇所に線を引いたり、丸で囲んだりしながら文章を整理するための準備の方法について説明できるようになる。②印をつけた箇所を基に、マップ化、箇条書き、ツリー型など様々な文献をまとめる方法について説明できるようになること」を目指している。

ワークでは、「①ある文章を例にあげて、学習者と一緒にマップ化する方法を体験する、②箇条書き、マップ化、ツリー型など情報を整理する方法に関する説明をする、③記事の内容を自分なりにノートにまとめる、④まとめた内容について周りと共有する、⑤使えると思った点、課題をみんなの前で発表する、⑥まとめる」活動を行った。

LA は Café のプログラムを企画することで、受講生にどのような内容を提供することでより学習の質が向上するのかを検討する貴重な機会となっており、また受講生のアンケート結果からも高い満足度が示されている。

5. まとめと今後の展望

関西大学では、学生スタッフへの研修プログラムとして、全体研修、リフレクションペーパーの執筆、合宿などを展開し、これらの活動においてふりかえりを取り入れている。ふりかえりを取り入れた研修を通じて、学生スタッフは自ら担う役割を自覚し、望ましい態度で授業に臨む準備をすることができる。しかし、研修に参加することで、学生スタッフへの教育が完結するわけではない。学生スタッフが成長するためには、日常的な活動において学生や教員とのやり取りを日々ふりかえる態度を育むことが重要になる。こうしたプロセスを経ることで、学生スタッフは成長し続けることができ、結果的に質の高い授業の実現ができると考えている。

4.1.4.2 で提示した LA 全体研修とリフレクションペーパーの執筆等は、大学側から出席や提出が義務付けられている教育プログラムであり、4.3.4.4 で述べたプログラムは、LA が提案した研修プログラムである。後者の研修プログラムに関しては、学習支援の経験を積んだ LA が自らプログラムを企画している。自分たちに求められる力を考え、その力を育むための研修プログラムをデザインすることは自らの活動を対象化させ、クリティカルにふりかえることにつながる。LA にとってのこうした効果に加えて、より教育的な効果を上げ、受講生に対する学習支援の質を保証する必要がある。そのためには教職員がサポートの必要となる。具体的には、研修の目標と方法のずれがないのか、プログラムで活用するワークシートが適切なものであるか、研修としてふさわしいものであるのかなどについて適宜 LA らにフィードバックをすることである。また、LA が自ら研修

プログラムを企画する場合は、皆で集まることができる場所や企画に必要な文具やPC等の機材を提供している。関西大学にはラーニングコモンズがあり、LAはコモンズで活動をする場合もある。また教育開発支援センターで活動をする場合もある。こうした支援を大学側は提供する必要がある(岩崎 2016b)。

また、こうした自主的な研修プログラムを継続するためには、経験のあるLAと新人LAが共に活動に関わるようサポートすることも求められる。例えば、テーマや教材が決まっている研修プログラムの企画からはじめるなど形のあるものを新人LAがまず体験し、次にテーマを決めるところから自分たちで実施できるようにするなど段階を経て研修プログラムの企画に携わせたりすることも教職員には必要になるだろう。

今後は、CRLAで取り組まれているような学習スタイルや学習者の信念、カウンセリングスキルに関する理論についても学ぶ研修プログラムを展開するなどして、プログラムを体系化する必要性がある。また本調査の結果を踏まえ、学習者を対象とした調査結果と合わせて、効果検証を継続的に実施することが求められる。

謝辞

本稿に記載しているLA企画による研修プログラムは、LAとして活動していた山本綾香氏、大谷智美氏、岸本賢氏、高橋海咲氏、寺田圭祐氏、古谷友香里氏に協力を得ました。心より感謝申し上げます。

(註1) LA研修には、学生FDフォーラムへの参加や、社会人を対象としたワークショップの立案等のイベント立案も実施されている。紙面の都合上本稿では一部しか取り上げられていない。詳細に関しては三浦真琴(2017)「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(8)」関西大学高等教育紀要第8号、ならびに関西大学教育開発支援センター(2017)

「これからはラーニングアシスタント」を参照のこと。

参考文献

- 秋田喜代美(1993)「教えることの認知過程研究: 「授業に関する実践的知識」の獲得と利用」『日本教育心理学会総会発表論文集』35: S59
- 秋田喜代美(2000)『子どもをはぐくむ授業づくり—知の創造へ(シリーズ教育の挑戦)』岩波書店
- 秋田喜代美, キャサリン・ルイス(2008)「授業の研究, 教師の学習」明石書店
- Irby, B. J. (2012) Editor's Overview: Mentoring, Tutoring, and Coaching, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3): 297-301.
- Between (2012)「島根大学 意欲やスキルを分析してメンター制や初年次教育を設計」, 『Between』, (株)進研アド2-3月号: 14-15
- Bonwell, C. C. - Eison, James A.(1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHEERIC Higher Education Report No.1, George Washington University, Washington,DC
- College Reading & Learning Association (2015) *International Tutor Training Program Certification*, <https://www.crla.net/index.php/certifications/ittpc-international-tutor-training-program> (accessed 2017-1-5)
- Council for the Advancement Standards in Higher Education <http://www.cas.edu/> (accessed 2016-12-20)
- Clark, C. (2001) *Talking Shop: Authentic Conversation and Teacher Learning*. Teachers College Press
- Greeno, J. & Sande, C.(2007). *Perspectival Understanding of Conceptions and Conceptual Growth in Interaction*. *Educational Psychologist* (4): 9-23

はこだて未来大学公式ホームページ

https://www.fun.ac.jp/edu_career/learning_commons/ (情報閲覧日 2016-12-15)

Honey, P. & Mumford, A (1982) *Manual of Learning Styles*. Peter Honey Publications London

岩崎千晶 (2016a) 協同学習への取り組みを学ぶ 動画教材の開発と評価—学生スタッフ研修におけるアンケート分析より—、日本教育工学会 第32回全国大会講演論文集：715-716

岩崎千晶 (2016b) ラーニングコモンズにおける 学習支援の運営と学生スタッフの関与、大学教育学会第38回大会論文集：248-249

岩崎千晶 (2012) 協同学習を重視した初年次教育 において学習者が抱える課題と教育補助者による 介入の分析、日本教育工学会研究報告集、 JSET12(3)：69-76

関西大学教育推進部「21世紀を生き抜く考動人 -Lifelong Active Learner の育成-」 <http://www.kansai-u.ac.jp/ap/> (情報閲覧日 2017-1-6)

木原俊行 (1998)「自分の授業を伝える」浅田匡、 生田孝至、藤岡完治編『成長する教師』金子書 房：185-196

木原俊行 (2004)『授業研究と教師の力量』日本 文教出版社

Loughran, J. J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, (53): 33-43

MacGrath, E.J.(1984) *Groups: Interaction and Performance*. Enclewood Cliffs: Prentice-Hall, New Jersey

松下佳代、田口真奈 (2012)「大学教育」、京都大 学高等教育研究開発推進センター (編)『生成す る大学教育』ナカニシヤ出版

三浦真琴 (2015) *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 (6)、関西大学高等教育研究, 6 : 1-10

溝上慎一 (2013)『深い学び』につながる工夫と は、河合塾「深い学び」につながるアクティ ブラーニング」、東信堂

文部科学省 (2013)「大学における教育内容等の 改革状況等について」

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2013/11/14/1341433_01.pdf (情報閲覧日 2016-12-15)

Prince, M.(2004) Does Active Learning Work? A Review of the Research, *Journal of Engineering Education*, 93(3):223-231

Säljö, R.(1979) Learning in the learner's perspective. I: Some Common Sense Conceptions. *Reports from the Institute of Education*, University of Gothenburg 76.

佐藤学 (1996)『教育方法学』岩波書店

Schön, D.(1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, Temple Smith

Sheets A.R.(2012) Peer Tutoring and Tutor Training: A Historical Perspective. In Karen Agee, Russ Hodges (eds.) *Handbook for Training Peer Tutors and Mentors*, Cengage Learning, Ohio USA

植野真臣 (2009)『大学生のための学習マニュアル』 培風館。

付記

本稿の2、3節は、岩崎千晶 (2013)「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・ラーニングの挑戦—」の第 3章から一部を修正し、大幅に加筆を行ったもの である。また本研究は、文部科学省科学研究補助 金・基盤研究 (C) (研究課題番号 16K01143)、 平成 28 年度関西大学教育研究高度化促進費「ア カデミック・ライティング力を育むための教育シ ステム開発とデザイン原則の導出」の一部である。

岩崎千晶 (関西大学教育推進部)