はじめに

市原靖久（教育推進担当副学長）

文部科学省の平成21年度大学教育・学生支援推進事業【テーマA】大学教育推進プログラムに採択された関西大学の「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」は、大規模私立大学における教育方法の改善とアクティブ・ラーニングの展開を目的とする取り組みであり、学生・事務職員・教育職員の三者協働体制を充実させながらこれに取り組んでいこうとするところに最大の特色がある。そして、このような取り組みを効果的に進めるために、①アクティブ・ラーニングを支援する学部学生ラーニング・アシスタント（LA）の育成と活用、②教師の教育法を主とするFD活動（How to Teach）から学生を主体とするFD活動（How to Learn）へのパラダイムシフトに連なる、学生の問題発見能力等の育成に軸足を置いた教育の展開と学習支援システムの再構築、が具体的目標として設定されている。

こうした目的や目標を実現するために本学でおこなわれた平成22年度の取り組みの詳細は本文に譲るが、2年目の取り組みの主要な成果として、以下の四点をあげることができる。

（1） LA活用科目の拡大　平成21年度の4クラスから平成22年度は23クラスへ拡大した。また、LAを活用する教員数も2名から13名へ拡大した。

（2） LA活用の効果検証　LAを活用した授業の受講生向けアンケートを取った結果、LAは「授業のモデレータやメッセンジャーとして活動すること」、「学習プロセスをファシリテートすること」、「グループワークをファシリテートすること」に貢献し、学生の主体的な活動を促す役目を果たしていることが確認された。

（3） LAの成長　昨年度に比べ、LA向けの研修が充実した。学外講師を呼んでの研修に加え、LA自身が、授業現場を通して必要と感じたスキルを研鑽する研修を企画・運営・実施した。また、LA自身が、学園祭やGPフォーラム等、学内外での広報活動において、プレゼンやポスター作成の役割を担うことで、LAが自らの行動を省察する機会を得た。

（4） アクティブ・ラーニングに関する研究成果　『関西大学高等教育研究』（平成22年10月創刊）に論文や報告が掲載され、また、学会等での発表も行われるなど、教員・研究員によるアクティブ・ラーニングに関する各種研究成果が公表された。

本学は、自ら考え行動する力、深い思慮に依拠しつつ物事に果敢に挑戦し行動できる力を「考動力」と表現し、これを人材育成の基本方針としているが、考動力を養成するためには、学生の主体的・自律的学習すなわちアクティブ・ラーニングが不可欠である。本学では、また、教育の質の維持・向上の土台となる教員・職員・学生のチームワークを培うことをFD活動の原点としているが、アクティブ・ラーニングの取り組みおける三者協働体制の充実化は、この原点に結びついている。

「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」は、本学における教育推進・教育改善の理念を具体化していくプログラムに他ならない。本報告書をとおして、大学教育に関する本学の積極的な改革姿勢を確認していただければ幸いである。

目　次

はじめに

第 1 章　“三者協働型アクティブ・ラーニングの展開 …… 1
　　―大学院生スタッフとともに進化する“How to Learn”への誘い―”
　　平成 22 年度の取組とその成果
1　取組の概要 …… 3
2　本年度の取組実施計画とその狙い …… 5
3　取組の学外への波及効果 …… 6
4　平成 22 年度の取組と成果概要 …… 7
　ア）LA 活動報告①　―授業内での活躍― …… 7
　　（1）はじめに …… 7
　　（2）LA を活用した成果とその課題 …… 9
　　（3）教員・ＬＡへのインタビューより …… 12
　イ）LA 活動報告②　―研修等― …… 19
　　（1）はじめに …… 19
　　（2）ファシリテーション研修 …… 19
　　（3）クリティカルシンキング研修 …… 22
　　（4）LA 交流会 …… 24
　　（5）LA 合宿 …… 26
　　（6）LA 通信 …… 27
　　（7）「週刊スタスキ」～LA 影山藍子さんの取り組み～ …… 28
　　（8）関西地区 FD 連絡協議会総会でのポスター発表 …… 35
　　（9）学園祭での発表 …… 36
　　(10) GP フォーラムポスター発表 …… 37
　ウ）TA 研修について …… 39
　エ）SA 研修について …… 42
　オ）アドバイザリースタッフ活動報告 …… 46
　カ）アクティブ・ラーニングのコンテンツについて …… 53
　　（1）全学共通初年次導入科目における「学習支援者」としての LA …… 53
　　（2）「スタディスキルゼミ」テーマごとの授業内容と LA の活躍 …… 55
　　（3）初年次導入科目に関する情報交換会 …… 75
　　（4）マルチメディア教育論における多人数双方向授業の実現 …… 77
　　（5）メディア表現論における LMS を活用したアクティブ・ラーニングの実践
　　…… 79
　　（6）クリッカー説明会と利用教員の増加 …… 79

キ）FD フォーラム …… 81
ク）中間成果報告会 …… 88
ケ）科目提案学生委員会 …… 91

第 2 章　視察等報告 …… 95
1　知のナヴィゲーター合宿研修視察 …… 97
2　シカゴの諸大学訪問調査 …… 99
ア）目的 …… 99
イ）シカゴ大学 …… 100
ウ）ロヨーラ大学 …… 102
エ）ドミニカン大学 …… 107
オ）デポール大学 …… 109
3　河合塾主催シンポジウム「大学のアクティブラーニング」参加報告 …… 113
4　公開セミナー“ファシリテーション基礎講座” …… 114

第 3 章　アクティブ・ラーニングに関する研究成果 …… 115
1　Active Learning の理論と実践に関する一考察　（三浦　真琴） …… 117
2　「個性」は学びへのモチベーションとなるか
〜学生の学びへのモチベーションをめぐる考察〜　（齊尾　恭子） …… 128
3　ラーニング・アシスタントを導入した初年次教育の実践とその評価
（今岡　義明） …… 137
4　LMS を活用した多人数授業におけるアクティブ・ラーニングの実践
（岩﨑千晶、中橋雄） …… 139
5　“十字モデルを使った試み”　（須長　一幸、齊尾　恭子） …… 145

第 4 章　自己点検・評価 …… 151
1　自己点検・評価 …… 153

資料 …… 155
1　平成 22 年度　事業推進担当者会議　開催記録 …… 157
2　事業推進体制 …… 159

第1章

三者協働型アクティブ・ラーニングの展開
―大学院生スタッフとともに進化する“How to Learn”への誘い―

平成22年度の取組とその成果

1　取組の概要

（1）概要

本取組は、大規模私立大学において教育方法の改善とアクティブ･ラーニングの展開を推進するために、①初年次学生向け PBL 型科目「スタディスキルを身につける」における能動的学習モデルとしての LA（ラーニング・アシスタント）の活用と SA・LA・TA 育成のための研修制度をデザインし、②学生の問題発見能力等の育成に軸足を置いた教育の展開と学習支援システムの再構築を図るため､FD 活動について“How to Teach”から“How to Learn”へのパラダイムシフトを目指す。これらは、教育工学等を専攻する博士･後期課程学生を中心に構成するアドバイザリー･スタッフ（学生）、事務職員、教育職員の三者協働体制を充実させながら取り組み、関西大学が学士課程において身につけるべき力として掲げる「考動力」を育成していこうとするものである。

（2）取組の目的・内容・進め方

1）全体

本学に胎動しつつある“How to Learn”へのパラダイムシフトを発展的に継承し、教育改善の質的充実を学生・職員・教員による三者協働によって推進することが本取組の目的である。それを実現するために、①支援体制の組織化、②当該組織の持続的成長を可能にする研修の制度化、そして③アクティブ･ラーニングを充実するためのコンテンツ・メソッドの開発がより具体的な目的となる。

①については、三者協働体制の充実を図る。現在、コア･メンバーとして、教員 4 名、職員 4 名、大学院生スタッフ（AS）3 名の 11 名が本取組に参画している。これらメンバーの量的充実を図りながら、本取組のキーとなる LA の発掘と養成にあたる。

次に､発掘された LA 候補者を学習支援者として育成するため､②独自の研修プログラムを開発する。LA がラーニング・モデルであるとともにメンタル･モデルとしても他の学生の学習意欲を喚起できるようメンターシップ育成の内容を盛り込んだ研修プログラムを AS が中心となって開発にあたる。この研修は、各種の学習支援者との創造的な対話を重要な情報源とする。また、LA の成長を支援するために、このプログラムとは別に学習支援等にかかわる悩みや不安を相談できるコンサルティングを AS が担う。これらを通じて、授業時間外に学生が意見や情報を交換し、相互に知的成長を確認し、あるいは刺激できる機会や場を用意することにより、学生の主体的参与を促す「知的プラットホーム」として充実させる。その場において LA から学習者へのエンカレッジング・メッセージが発信され、学習者の視点に立ったラーニング・チップス作成の契機とする。

③アクティブ･ラーニングを充実するためのコンテンツ・メソッドの開発にあたっては､PBL 型授業の履修後も学生がアクティブ・ラーニングを深化させていくために、履修可能なより高次の同趣旨の科目を 2 年次以降に開講することが必要となる。これらの科目におけるコンテンツやメソッドの開発には、授業事例をデータとして蓄積し、ケーススタディを可能にするためのアーカイブづくりが不可欠となる。この役割を教員と AS が担う。この両者は、アクティブ・ラーニングに特化した指標に基づく授業評価を実施し、授業を学生の学習を促進する方角に向けて改善するにあたって必要となるデータ、情報を得る。これが授業のコンテンツやメソッドの継続的な進化の基盤となる。

以上を通じ、絶え間なく成長する三者協働組織によってアクティブ・ラーニングを展開し、学生を自主的な学びの場へと誘い、「考動力」を持った関大人を育成する。

2）昨年度までの取組の成果

以上の取組全体の目的のなかで、昨年度は三者協働組織の充実、学生スタッフの研究制度の確立に向けた調査、評価方法・指標作成のための調査・研究を中心に事情計画を行い、以下の成果を得た。

① 本年度の LA 正式採用された候補生（当時）が実際の授業の中で、ファシリテートやチームビルディング等の業務遂行能力を身につけることができた。
② 学生の学習相談を定期的に実施し、学生の学習活動に関する課題や現状を把握した。
③ TA・LA を積極的に活用することにより、大規模授業への学生の主体的参加を促した。これにより、双方向型授業を実現し、TA・LA は大規模授業におけるより高次なファシリテーションスキルを身につけた。
④ 本取組専用の Web ページの開設により、本取組のより多くの教員からの理解を促した。
⑤ 実際の授業場面において、学生のアクティブ・ラーニングを効果的に促す能力を身につけることで、LA の本年度 4 月からの業務への十分な準備となった。
⑥ 特に大規模授業において ICT 等を活用し、学生のアクティブ・ラーニングを支援することができる、従来型の TA とは異なるタイプの TA を育成した。
⑦ AS は、コンサルティング能力やインストラクショナルデザインの技術等 AS に必要なスキルを実際に活用することができた。
⑧ PBL 型授業科目の効果と課題を把握し、よりよい授業を提供するための基礎資料として活用することにより、学生に学習機会を継続的に提供することができた。
⑨ 学生の時間外学習時間の実情を把握することで、授業外学習時間の短い学生の学習阻害要因と課題点を発見することができた。
⑩ アクティブ・ラーニングに関する文献研究を教員・職員・大学院生スタッフが三者協働で行うことで知見を共有し、また、闊達な意見交換の場とすることにより、組織の質的な充実が実現した。
⑪ 授業時間外に学生が意見や情報を交換し、相互に知的成長を確認することができた。
⑫ 学内外に学生自らの知的体験を報告する場・機会を提供することにより、学生の知的な成長の機会を拡大し、他大学に向け情報を発信することができた。
⑬ 海外の先駆的な取組を調査することにより本プログラムに合致したアクティブ・ラーニングの構築の基礎を築いた。
⑭ 活動報告書として纏め、次年度以降の活動に向けての方向性を明らかにすることができた。
⑮ 授業支援 SA から LA 候補者を発掘するとともに、SA 研修の質的向上を図ることができた。
⑯ 本取組のコアメンバーである AS を拡充することにより、発展的に本取組が継続させる基盤を強化した。

以上の成果のそれぞれは、未だ途上にある萌芽的なものであり、完成に至ったものではない。従って、これらの萌芽をいかに発展させ、安定的・自律的なものへと育ててゆくかが、今年度の大きな課題であったと言えるだろう。

3）本年度の目的

本年度においては、まず①前年度に拡充した三者協働組織のさらなる展開と安定的運営、②AS・TA・LA・SA 等の学生スタッフの研修制度の実施（一部は試行実施）、③評価方法・評価検証のためのパイロット・サーヴェイ、の三つを中心とした事業計画を推進し、総じて本取組の効果的な展開・発展をはかる。加えて、前年度から量・質ともに順調に拡充しつつある LA の実践的な活用を促進し、学外を含めた活躍の場を積極的に展開してゆきながら、LA が参与する双方向型授業、PBL 型授業におけるアクティブ・ラーニングの事例の蓄積と分析をすすめる。これらにより、さらに多くの教員が利用可能なメ

ソッドを確立し、全学的な広がりを実現させることを目指す。

今年度は特に、学生間の交流と情報交換の促進をねらいとしたプラットホームの本格運用も開始し、多様な窓口を通じた学生の学習状況に関するさらに詳細な実態調査を行う。これらの調査結果を基礎に、アクティブ・ラーニングを展開する授業のコンテンツやメソッドの開発を継続する。また、大人数講義での学生参画をうながす「学生提案科目」を、大規模私立大学型でのアクティブ･ラーニングのコンテンツとして、全学共通科目の枠内で企画・運営・実施してゆく。以上を通じて、本年度において本取り組みが目指すアクティブ・ラーニングの展開の一定の完成と方向性の確立を目指す。

なお、本取組に関するより多くの教員からの理解と協力をあおぐため、Web ページでの積極的な広報活動を展開するとともに、本取り組みの実施に資するアクティブ･ラーニングに関する包括的な研究成果をまとめた研究紀要を公刊し、本取り組みの中間報告を旨とするフォーラムを開催する。

2　本年度の取組実施計画とその狙い

1）本年度の実施計画

本年度の取組の目的を達成するため、

① ４月～３月　SA に対する研修の継続的実施
② ５月～１月　LA に対するより高次のファシリテーション研修の実施
③ ４月～１月　TA に対する研修制度の調査研究の継続と研修の試行実施
④ ４月～１月　AS に対する研修制度（日常的なマンツーマン指導を含む）の試行実施
⑤ ４月～３月　LA の活用促進活動継続
⑥ ４月～３月　アクティブ・ラーニングの成果検証のためのパイロット・サーヴェイ
⑦ ９月～３月　双方向型授業の効果に関する調査
⑧ １０月　　教育開発支援センター紀要の発刊
⑨ ４月～３月　双方向型授業の事例蓄積と分析の開始
⑩ ９月～３月　各 TIPS(LA・TA・SA)に関する情報収集とドラフトの作成
⑪ ４月～３月　アクティブ・ラーニングと授業外学習時間、図書館利用時間に関する PBL 型授業の効果測定
⑫ ４月～１月　学生の学習相談窓口の継続運用と利用実態調査
⑬ ４月～１月　学生の情報交換のためのプラットホームの継続運用と利用実態調査
⑭ １２月　定例フォーラムにおける中間報告
⑮ ９月～３月　教育開発支援センターにおける自己点検・評価と改善計画の立案

を実施した。

2）本年度の実施計画の狙いと期待した効果

本年度の取組の目的は、それぞれ以下を期待してたてられている。

① 授業支援 SA から LA 候補者を発掘するとともに、SA の授業への参画意識向上につながるよう SA 研修の質的向上を図ることができる。
② 実際の授業場面において、学生のアクティブ・ラーニングを効果的に促す能力を身につけることができる。
③ 特に大規模授業において ICT 等を活用し、学生のアクティブ・ラーニングを支援する TA を育成することができる。
④ AS が、企画運営力・メンターシップ・ファシリテーションスキル・コーチングメソッドを身につけ LA 研修を実施できる。

⑤ LA に対する全学的な認知度が高まることにより、LA を活用した授業・クラス数が増加するとともに、より多彩な活用事例の蓄積ができる。
⑥ アクティブ・ラーニングに関する文献研究を教員・職員・大学院生スタッフが三者協働で継続し、知見をより深く共有することにより、アクティブ・ラーニングの効果的な展開に資することができるとともに、その成果授業や学生にフィードバックできる。
⑦ アクティブ・ラーニングの効果測定のためのデータを蓄積し中間のとりまとめを行うことにより、本年度の授業における修正点・改善点を発見し、それらを実際の授業に反映できるとともに、今後の追跡調査・比較調査を効果的に実施することができる。
⑧ アクティブ･ラーニングに関する理論的な研究成果を発信することで本取組の質的向上をはかり、学内外にアクティブ･ラーニングに関する理解を得ることができる。
⑨ 双方向授業における課題ならび問題を検証・抽出し、共有することができる。
⑩ それぞれの業務における課題・問題を描出することにより、自らの業務に対する使命感・誇りを確認することができる。
⑪ PBL 型授業と学習時間や成績との相関の有無あるいは相関の程度を把握し、２年次以降に開講予定のより高次な同趣旨の科目設計に生かすことができる。
⑫ コンテンツ開発や TIPS 作成の際に活用できる詳細なデータを蓄積でき、アクティブ・ラーニングにおける学生のつまずき等を理解し、対処・予防することができる。
⑬ それぞれ異なるクラスに所属する学生間での交流を実現し、さらに学生のモチベーションの維持・向上を図ることができる。
⑭ 学内外に学生自らの知的体験を報告する場を提供することにより、学生の知的な成長の機会を拡大することができる。また、フォーラムの企画・運営に参画することにより AS の研修成果を活用することができる。
⑮ 自己点検・評価結果を踏まえて、教育プログラムの質的向上を図ることができる。

3　取組の学外への波及効果

以下は、昨年度において本取組が学外に対して発信した講演･発表論文などを一覧化したものである。現時点における成果のうち、学外への何らかの波及効果をもたらしたものがあったとすれば望外の喜びである。

◆ 本取り組みの企画・実施・運営に関わる講演等一覧（関連を示す部分に下線）
- 2010 年 4 月 24 日　関西地区 FD 連絡協議会『第 3 回総会』, LA の活動状況に関するポスター発表（須長助教，杉本職員，齊尾 AS，LA 学生 5 名）
- 2010 年 8 月 7 日　私立大学情報教育協会『平成 22 年度ＩＣＴ利用による教育改善研究発表会』, 発表「ICT を活用した多人数講義におけるアクティブ・ラーニングの実践」（岩﨑助教，中橋雄）
- 2010 年 8 月 9 日　日本私立大学連盟『FD 新任教員研修』パネルディスカッション，シンポジスト「よい授業のための諸条件 ―ただし“授業時間内の教員のパフォーマンス”を除く―」（須長助教）
- 2010 年 9 月 18 日　日本教育工学会『第 26 回全国大会[2010 年度]』，発表「ラーニング・アシスタント（LA）を導入した初年次教育の実践とその評価」（今岡 AS，遠海 AS，岩﨑助教）
- 2010 年 7 月 15 日 International Conference For Media in Education　“ICoME2010”，発

表‘Significance of Class Support by Undergraduate　Student-Case of Student Assistant in Kansai University's Class　Support’（遠海 AS）

- 2011 年 1 月 8 日　関西地区ＦＤ連絡協議会ワークショップワークショップ「思考し表現する学生を育てる－書くことをどう指導し、評価するか？III－」, 事例報告「“十字モデル”を使った試み」,（須長助教・齊尾 AS）
- 2011 年 1 月 24 日　平成 22 年度大学教育改革プログラム合同フォーラム, LA の活動状況に関するポスター発表（杉本職員，竹中職員，齊尾 AS）

◆ 取り組みに関して公表された研究論文等

- 2010 年 10 月「アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題」,『関西大学高等教育研究』創刊号, pp. 1-12（須長助教）
- 2010 年 10 月「Active Learning の理論と実践に関する一考察」,『関西大学高等教育研究』創刊号, pp. 25-36（三浦教授）
- 2010 年 10 月「個性は学びへのモチベーションとなるか」,『関西大学高等教育研究』創刊号, pp. 47-57（齊尾 AS）
- 2010 年 11 月 「LMS を活用した多人数授業におけるアクティブ・ラーニングの実践」『ICT 活用教育方法研究』 第 13 巻第 1 号, pp. 11-15（岩﨑助教，中橋雄）

◆ 視察依頼

- 関西学院大学（2010 年 9 月 LA 制度及び本取組全般に関するヒアリング調査）
- 法政大学（2011 年 3 月 SA 制度に関するヒアリング訪問）
- 九州大学（2011 年 3 月学生調査に関するヒアリング訪問）

4　平成 22 年度の取組と成果概要

ア）LA 活動報告①　―授業内での活躍―

（1）はじめに

LA（Learning Assistant：以下 LA）とは、全学共通教育の初年次導入科目を中心に、学習支援を行う学生スタッフのことであり、本取組での中核的な役割を担う存在である。本学では、SA（Student Assistant）は主に、授業に必要な配付資料の印刷、出席管理、プロジェクタの設営などの物理的・事務的な環境整備である「授業支援」を担当し、TA は主に、授業資料作成などの「教員支援」を担当している。LA は、授業の物理的な環境整備ではなく、むしろ授業内容に積極的に関与しているという点で SA とは異なり、教員の補助ではなく、より授業学生に近い立場からグループワークの支援を行っているという点で TA とは異なっている。

LA は、全学共通教育のなかでも「スタディスキル科目」と呼ばれる科目群で業務を行っている。「スタディスキル科目」は、「スタディスキルゼミ」・「論理的に考える」・「文章力をみがく」の三つの科目からなり、さらに「スタディスキルゼミ」は、「ノートをまとめる」・「パソコンで学ぶ」・「レポートを作成する」・「プレゼンテーション」・「課題探求」・「ディベート」の六つのテーマに分かれている。

LA の具体的な業務は、グループワークの支援者として、質問への対応、司会進行役の学生の補助、書記役の学生の補助、モデルとしてプレゼンなどで見本を示す、など多岐にわたったものとなっている。授業を担当する教員によって、その授業に配属する LA の業務内容には差異があるものの、原則的には

LA は一クラスに 2 名程度のチームで業務に当たり、半期の授業（2010 年度は半期 14 回。来年度は半期 15 回）の全てを担当している。

学生が LA として学習支援を行うには、すでに前学期までにその授業を受講していることが基本的な要件となっている。ただ、担当する授業が初年次導入教育科目であるという性格上、TA が持っているような、あるいは TA として勤務する際に要求されるような専門的な知識は LA には必ずしも必要とされていない。主に大学院生からなる TA に比べ、LA を主だって構成しているのは 2 回生や 3 回生の学部学生である。その意味で、LA はかならずしも知識や技能において受講学生との間に著しいアドバンテージを持っているわけではないと言ってよい。しかしそのことが、かえって受講学生にとっては LA への親しみやすさを喚起し、受講生が LA を到達可能で現実的な目標・モデルとして目指してくれる要因になると期待している。

さて、今年度の LA たちの人数や、LA が担当した授業数は以下で示す表の通りである。あくまで試行的な運用にとどまっていた昨年度に比べ、今年度は LA の数、LA の活用クラスともに量的拡大を実現することができた。これは、昨年度は単一科目であった「スタディスキルを身につける」が、今年度より六つの科目に分かれたことに伴って、LA の活躍の場が広がったこと、昨年度に実施した LA を交えての教員向けワークショップなどにより、LA の持つ教育効果について教員からの理解が得られたこと、の二点が理由であろうと思われる。

【表 1】

	2009 年度	2010 年度
LA の数	12 名	38 名
LA を活用したクラス数	10 クラス	23 クラス
LA を活用した授業を担当した教員数	2 名	13 名
スタディスキルゼミのクラス数	40 クラス	46 クラス
スタディスキルゼミの受講者数	663 名	704 名
スタディスキルゼミの受講希望者数	843 名	1332 名

ところで、これまで述べてきたのは、LA の本務としての授業内での業務活動の概要であるが、今年度からは LA は授業外での積極的な活動を開始している。授業内での業務においては、同じ授業を担当している LA との交流はあっても、それ以外の LA とのいわゆる「横のつながり」が生じにくい。そこで、LA 同士のコミュニティを形成する契機として、学年・性別・担当クラスの異なる LA をチームとした研修プログラムの企画・立案・運営、学内外の FD プログラムへの参加、など、いくつかの試みを行った。以下は、今年度の取組において行ったそうした試みのリストである。以下の試みを通じて、予想以上に LA 同士のコミュニティの形成が促進された、というのが取組担当者たちの実感である。上半期ではこれらの試みにおいて教職員が LA を「見守る」ために多くの時間を使ったが、下半期以降では、LA 同士の教え合い、学び合いが随所にみられた。次年度は、LA の主体性にゆだねることのできる部分はさらに増えていくだろうと期待している。

【表 2】

実施時期	実施内容	実施場所
2010 年 4 月	ポスター発表	関西地区 FD 連絡協議会 於：京都大学（学外）
2010 年 6 月	春学期中間リフレクション	学内
2010 年 7 月	FD プログラムへの参加	関西大学 FD フォーラム （学内）
2010 年 7 月	社会安全学部主催の初年次学生向け ワークショップへの参加	学内
2010 年 8 月	ワークショップ型の情報交換会の企画･運営	学内
2010 年 11 月	ミニワークショップを含む 業務紹介プログラムの企画・運営	関西大学学園祭 （学内）
2010 年 11 月	アカデミックスキル研修会の企画・運営	学内
2011 年 1 月	ポスター作成	文部科学省主催 GP フォーラム（学外）
2011 年 2 月	ミニワークショップを含む 業務紹介プログラムの企画・運営	関西大学学園祭 （学内）

（2）LA を活用した成果とその課題

1）LA に求められている役割と LA の活動内容

本取組では、初年次教育科目である「スタディスキルゼミ」において、当該授業を履修済みである学部生を LA として導入することで、学生の主体的な活動を促し、質の高いアクティブ・ラーニングを実施することを目指している。アクティブ・ラーニングは、学生のアクティブネスを高める必要があり（須長 2010）、LA はそれを促すことが期待されている。本取組における LA の役割としては「授業のモデレータやメッセンジャーとして活動すること」、「学習プロセスをファシリテートすること」、「グループワークをファシリテートすること」が挙げられる。LA の具体的な活動内容は、各教員の授業内容や科目テーマに応じたものとなっている。例えば、ディベートでは LA が司会を担当する場合もあれば、グループの一員としてディベートに参加することもある。プレゼンテーションでは、LA がプレゼンテーションの見本を示したり、学生のプレゼンテーションにコメントをしたりする場合もある。また、学生グループの一員として、プレゼンテーションのための調査や発表に取り組むこともある。本節では、この LA の効果や課題について評価を行う。

2）調査方法

2010 年秋学期の授業終了後、受講生に質問紙調査をした。質問紙調査に協力を得た学生 79 名が回答し、有効回答数は 75 名であった。質問項目は次のとおりである。

まず、①「授業のモデレータやメッセンジャーとしての活動」について尋ねた（項目 1-4）。LA は、授業で学生に事例を見せたり、教員の説明を補助したりするなど、授業のモデレータ、ならびに教員の指導を伝えるメッセンジャーとしての活動について問う項目とした。そして、LA のファシリテータの役割として、②「学習プロセスをファシリテートすること」について（項目 5-8）、③「グループワークをファシリテートすること」（項目 9、10）について問うた。LA にはファシリテータとしての役割が期

待されているが、本調査では学習プロセスとグループワークのファシリテーションに分けて調査した。なぜなら、授業では個別の活動とグループ活動を組み合わせた授業構成となっているため、LA にはその両方の活動をファシリテートすることで、学生のアクティブネスを高めることが求められていたからである。このように、LA は授業で学生と密接なやり取りを持つことになるため、教員と LA が授業に対する共通認識を持ち、振る舞うことが重要になる。そこで、④「教員と LA の指示に違いがなかったのか」を問う項目も設けた（項目 11)。

これらの質問項目に対して、5 件法（5：かなりそう思う　4：ややそう思う　3：どちらともいえない　2：あまりそう思わない　1：全くそう思わない）で尋ねた。調査結果に関しては、平均値と標準偏差（SD）を分析データとした。また自由記述欄を設け、「LA がいてよかった場面」、「LA がいて困惑した場面」について問い、LA による具体的な活動に対する学生の意見を収集した。自由記述欄における記述は、質問項目 1-11 を分析解釈する際に、具体例を交えた解釈をするために相補的に用いた。なお、質問紙では他にも質問をしているが、本研究では上記に関連する項目を分析対象とした。

3）　結果と分析考察

事後調査の結果を表 1 に示す。①授業のモデレータやメッセンジャーとして活動すること」に関しては、LA が課題に対する見本を提示することで、学生がどういった課題を出すことを求められているのかを具体的に理解するために役立ったことが分かった。自由記述では「グループ発表があったが、LA さん本人も発表に参加していたのでいい見本になった」、「ノートの書き方の見本となっていただいたし、分からない言葉の意味も教えて下さいました」、「レベルの高い作品を見せてくれるので、自分たちの作品にも完成度が高まる」との意見が寄せられ、LA が学生の身近なロールモデルとして貢献していた様子が伺えた。

また、LA には、教員に聞きにくい質問を気軽にできるため、授業に取り組みやすかったことや LA が教員の説明を分かりやすい言葉で伝えてくれたため、授業の理解がより深まったとの意見も挙げられた。自由記述では、「授業の内容についていけないときに質問することができました」「先生は一人なので誰かと話をしていると自分の質問がなかなか聞けなかったときに何にも LA がいると、近くにいる LA に質問でき詳しく聞けた」、「教員に聞きにくい質問を聞くことができた」などの意見が記載された。このように、LA は、教員のメッセンジャーとして、教員の指導にもとづき学生への質問に対応するなどして授業の進行を支える役割を果たしていることが明らかになった。また、学生は LA と意見を交わすプロセスを通じて、学生への質問へ対応することで、自らも授業で意見を述べるようになったと言う効果も指摘された。

②「学習プロセスをファシリテートすること」に関しては、学生は LA から自分の考えを整理するように促されたことで、自らの考えを整理し、自分の意見に欠けている部分を把握し、その意見をより深めて考えるようになったことが示された。また、LA から自分の意見を発言するように促されたことにより、自信を持って自分の意見を発言できるようになった様子も伺えることができた。自由記述からも、「自分の考えを否定するのではなく、受け入れつつ考えをたしてくれるので、自信を失うことなく、自分の意見を考え通すことができました」、「自分たちだけでは行き詰っているときに、アドバイスくれるのはとても助かった」など、LA が学生の学習プロセスを支えている活動を担っていることが指摘された。一方で、「頼りになりすぎ、分からないことがあるとすぐにきいてしまった」など、学生が自分で考えるプロセスを十分踏まないまま、LA の力で問題を解決してしまうと言う課題も見受けられた。

③「グループワークをファシリテートすること」に関しては、LA がグループに話題や問いを投げかけることにより、グループでの活動が円滑に進んだこと、LA がグループ活動を円滑に進める様子を見て、自分も同じようにグループ活動を円滑するように行動している様子が伺えた。自由記述においては、「グループで話すときなど、本当にうまく進行して、みんなが発言しやすい空気をつくってくれてすご

くよかった」、「一緒に意見を交換してもらったので、理解を深め、意見がまとまりやすかったです」、「チーム活動で誰も発言しなくて沈黙になっていたとき、LA さんが入ってくれたことに寄り話が進んだ」などの意見が寄せられ、LA がグループワークをファシリテートしていることがわかる。

④「教員と LA の指示に違いがなかったのか」に関しても、平均値が 1.92 であり、LA と教員が共通認識を持って授業に取り組んでいた様子が指摘された。

表 1　事後調査の結果（5 件法）

質問項目	平均値	SD
1. LA には、教員に聞きにくいような質問を気軽にできたので、授業に取り組みやすかった	3.79	0.97
2. LA による課題や文章の書き方などの見本を見ることで、活動の目標を具体的に理解できた	3.80	0.95
3. LA が、教員の説明や授業内容を分かりやすい言葉で伝えてくれ、授業への理解が深まった	3.92	0.89
4. LA からたくさん話しかけられることで、自分も授業でたくさん発言するようになった	3.41	1.05
5. LA に自分(あなた自身)の考えを説明するよう促されたことで、自分の考えを整理できた	3.71	1.00
6. LA に授業やグループ活動で発言をするよう促されたことで、自信を持って発言できた	3.36	1.08
7. LA が自分の考えを整理してくれたことで、自分の考えが不十分な部分を把握できた	3.64	1.02
8. LA から自分の考えに対する質問を受け、それに答えることで、自らの考えが深まった	3.79	1.00
9. LA がグループに話題や問いを投げかけたことで、グループでの活動が円滑に進んだ	4.13	0.87
10. LA がグループ活動を円滑に進める様子を見て、自分も同じようにグループ活動を円滑するようになった	3.76	0.85
11. 教員と LA の教え方や指示が異なり、戸惑うことがあった	1.92	0.93

(N=75)

4）今後の展望

LA は、「授業のモデレータやメッセンジャーとして活動すること」、「学習プロセスをファシリテートすること」、「グループワークをファシリテートすること」に貢献し、学生の主体的な活動を促す役目を果たしていることが指摘された。しかし、一方で LA に頼りすぎるとの懸念も見受けられた。今後は、どのような LA の問いかけや振る舞いが学生の主体性をより高めているのかなど、学生の主体性を促す要因について明らかにする必要がある。また、メッセンジャー、モデレータ、ファシリテータとしての LA の効果に加え、今後は、高等学校から大学へと進学した際に生じる学習方法や教員との接し方などにおけるギャップにおける LA の意義についても考察を深めていきたい。

参考文献

1）須長一幸：アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題 –activeness概念を中心に－、関西大学高等教育研究、創刊号、No.4、pp.1-11（2010）。

（3）教員・ＬＡへのインタビューより

本稿を書くにあたって、本プログラムにおいて重要な役割を担っているＬＡの活動について、ＬＡやＬＡが支援に入ったクラスを担当した教員へのインタビューを行った。このインタビューを基に、各授業におけるＬＡの活動内容とその成果、課題などについて整理し、それぞれに対して考察を行う。

１）調査の対象と方法について

2010 年度、ＬＡが支援に入った授業は、春学期の「スタディスキルゼミ」14 クラス、「知のナヴィゲーター」３クラス、「文章力をみがく」、「論理的に考える」各１クラスである。また、秋学期は、「スタディスキルを身につける」５クラス、「文章力をみがく」、「論理的に考える」、「大学教育論」各１クラスである。

春学期、秋学期ともに開講されている「スタディスキルゼミ」と「文章力をみがく」の受講生数は定員 24 名の少人数クラスである。また、「論理的に考える」の受講者定員は 50 名となっているが、実際の受講者は 20 名程度とこちらも比較的少人数で授業が実施された。また、春学期の「知のナヴィゲーター」も同様に、少人数で実施された。秋学期のみの開講である「大学教育論」は受講者が 80 名程度と多人数の授業となっている。春学期、秋学期ともにそれぞれの授業には１名から５名のＬＡが支援に入った。

ＬＡが支援を行った授業の概要については、本稿の前にある「（１）はじめに」を参照願いたい。また、ＬＡが支援に入った授業を受けた受講生の反応については、同じく本稿の前にある「（２）ＬＡを活用した成果とその課題」が該当する。

今回の調査では、2010 年度に授業へ支援に入ったＬＡと、ＬＡが支援に入った授業を担当した教員にインタビューを行った。ＬＡには、授業内で行った活動内容、支援を通した自身の学びや成長、よりよい活動を行うために今後検討すべきことなどを聞いた。授業を担当した教員には、支援に入るＬＡに期待した事、ＬＡがいて良かった点、今後の活動に対する提案などを聞いた。

２）ＬＡの活動の成果１：ＬＡへのインタビューより

ＬＡに対するインタビューを、a）ＬＡの活動内容、b）支援を通したＬＡの気付き・成長、c）よりよい活動を行うために今後検討すべきこと、の３点をまとめた。以下にそれぞれについて記述する。

a）ＬＡの活動内容

ＬＡの活動内容は、支援に入った授業の内容や担当教員の要望によって異なるため、授業によって様々である。したがって、それぞれの授業におけるＬＡの活動をここで詳細に記述することは難しい。そのような理由から、本稿ではＬＡに対するインタビューの結果をまとめて、どのような支援が行われたのかを整理した。分類の結果、大きく、ア）グループワークで受講生と一緒に活動、イ）机間巡視、ウ）発表やディベート等の見本の提示、エ）司会や時間管理・受講生の発表へのコメント、オ）教員の発言の記録、カ）教員への提案、の６点になった。以下のその内容についてまとめる。

ｱ）グループワークで受講生と一緒に活動

ＬＡの活動の１つとして、グループワークの際にグループに参加し、受講生と同じ視点から活動して受講生と一緒に作品作りに関わるということがあげられた。ＬＡが受講生と一緒に作品を作成する過程を通して、ＬＡは受講生に対してワークの際に助言をしたり、グループ内の雰囲気をあたためたり、ファシリテーションを行うことで受講生が活動に参加できるための働きかけなどを行った。受講生と一緒

に課題について考えたり、作品を作ったりする際には、「ＬＡが何かを提案するのではなく、受講生に達のアイディアを出してもらえるようにすることを心がけた」、「答えを出すのではなく、ヒントやプロセスを見せることを大事にした」と、多くのＬＡが述べている。

また、実際にグループに入って受講生と一緒に活動を行う事を通して、ＬＡはすべての過程に参加するため、何か問題が起きた時になぜその問題が起きたのか、その原因を把握しやすくなるため、適切な助言や受講生の疑問に対する回答を行う事ができると考えられる。

ｲ）机間巡視

ＬＡは、グループワークや受講生の個人活動の際に、机間巡視を行い、それぞれの活動状況を見ながら助言や支援を行ったり、質問に対応したりしていた。ＬＡが対応しきれない場合は、ＬＡだけで何とかしようとするのではなく、教員に報告して対応を求めたりした。また、受講生の活動の様子や進捗を授業後に教員へ報告したりもした。

ｳ）発表やディベート等の見本

受講生が発表やディベートに取り組む前に、ＬＡが実際にやってみせることでどのようにすればいいのかの見本を提示していた。この際の見本は、必ずしも完璧なものを見せるのではなく、ＬＡも発表などに対しては教員からの指摘やアドバイスを受けていた。ＬＡの発表を見るだけでなく、ＬＡが教員から受けた指摘を聞くことも受講生にとっては参考になったと考えられる。

ｴ）司会や時間管理・受講生の発表へのコメント

授業内で受講生が発表する際に、司会をすることで進行の管理や質疑応答への対応などを行った。また、発表時間が決まっている場合はタイムキーパーとして時間の管理も行っていた。さらに、受講生の発表に対しては、発表の内容や流れ、態度などについて、「よりよい発表のためにどうすればよいのか」という視点でコメントを行っていた。

ｵ）教員の発言の記録

教員が授業内において口頭で説明したことの要点を、ホワイトボードなどにまとめたＬＡも多くいた。これにより、受講生たちは教員がどんなことを話したのかについての要点を授業内に簡単に振り返ることが可能になった。また、教員の発言や授業の流れをノートに記録することによって、毎回の授業の振り返りに役立てている事例もあった。

ｶ）教員への提案

授業内で行う活動についてのアイディアを教員から求められたため、活動内容を提案したＬＡもいた。具体的には、「文書力を向上させるためのワーク」を提案し、実際に授業内で受講生はそのワークに取り組んだ。授業内容をよりよいものにするために、学生であるＬＡの視点から活動の提案を教員に行うことができたといえる。

また、授業を欠席した受講生に対して、当日の資料を個人研究室の前に置いておくことや、メッセージを送るなどのフォローを教員にお願いし、欠席した学生が授業に戻りやすい環境作りを意識したＬＡもいた。結果的に、授業を欠席しがちだった受講生が「この授業が大学で一番楽しい」といい積極的に授業に参加するようになったという。

・まとめ

ＬＡの活動内容はＬＡが自発的に考えて行うものではなく、授業内容や受講生の人数、支援に入るＬ

Ａの数などを考慮して、授業を担当する教員と相談しながらどのような活動を行うのかを決めていた。したがって、上記の活動内容は複数のクラス内での支援内容をまとめたものなので、全ての授業で全てのことが行われていたわけではなく、それぞれを組み合わせて授業が行われていた。

b）支援を通したＬＡの気付き、成長

ＬＡは、ＬＡの活動の中で受講生に対する支援を行うだけでなく、ＬＡ自身も授業に対しての気付きや、成長した点があると考えられる。そこで、活動を通して学んだことや成長したと思う事について聞いた。整理すると、大きく、ア）ファシリテーション、イ）受講生のコメント・助言、ウ）授業運営への気付き、の３点にまとめることができた。以下にそれぞれについてまとめる。

ｱ）ファシリテーション

グループワークなどの支援を通して、「楽しい雰囲気で議論を進めることができるようになった」、「受講生の意見を引き出すことがこれまでよりもできるようになった」、「学生に対してうまく声をかけることができるようになったと思う」、などの意見がみられた。また、今回の支援を通して、これまで「どちらかといえば教えてあげる立場」という姿勢でＬＡ活動を行ってきたが「受講生と一緒に考える」という姿勢に変化した、というＬＡもいた。この変化の要因は、受講生とのやりとりによるもので、姿勢の変化させる過程は「しんどかった」と述べている。しかし結果的に、このＬＡは後輩ＬＡへのアドバイスとして「教えようとするな」と述べており、ＬＡとしての活動を行う方向性を大きく変えていたことがわかる。

ｲ）受講生のコメント・助言

「春学期は受講生の発表へのコメントが難しかったが、秋学期は発表を聞きながらメモをとったり、教員からコメントの視点のアドバイスをもらったりすることで、秋学期はコメントができるようになった」という意見がみられた。また、他のＬＡのコメントを聞ききながら、どのようなコメントやアドバイスを受講生にすればいいのかを考え、次回自分がコメントする際に参考にしたというＬＡもいた。

ｳ）授業運営への気付き

教員と相談しながら、授業への支援を行う事を通して教員がどのように授業を考え、実施しているのかについての視点が得られたという意見がみられた。これにより、教員が授業しやすい状況とはどういったことかについて考えながら、支援を行う事が可能になると考える。また、今の時点で直接大きな変化はないかもしれないが、教員の授業への意図や工夫を読みとる事ができるようになることで、ＬＡが普段受講生として授業を受ける際にも、教員の意図や工夫をくみ取りながら授業を受けることができるなど、授業を受ける姿勢の変化も期待できる。

・まとめ

それぞれの学びや成長の要因としては、受講生とのやりとりや、担当教員からの助言、他のＬＡを見ることを通しての気付きなどがあげられている。中でも、一緒に支援に入ったＬＡの活動を見ることを通しての気付きが、一番大きい要因になっていたようである。他のＬＡがどのように支援を行っているのか、その様子を参考にして、自分の活動に活かしているＬＡが多くいた。

c）よりよい活動を行うために今後検討すべきこと

今回の調査では、ＬＡが活動を行う中で感じた課題や改善点についても聞いた。これらは、今後ＬＡの活動をよりよいものにしていくために検討していく必要がある。ＬＡのインタビューを整理した結果、

ア)リフレクション方法の改善、イ)ＬＡ間の連携、の大きく２点が挙げられた。以下にその内容についてまとめる。

ｱ) リフレクション方法の改善

春学期はリフレクションペーパーが用意されており、手書きで振り返りを行うことになっていたが、秋学期から CEAS（Learning Management System の一種）を使って web 上での振り返りに移行された。それに対して、「ネットに接続するのが面倒」、「教員からの返事がないので別に書かなくてもよいと思った」などの意見が見られた。一方で、CEAS を使う事で他の授業へ支援を行っているＬＡの活動内容がわかってよかったという意見もみられる。

こういったことから今後、振り返りの必要性を周知するとともに、振り返りの項目、活用するツール、振り返りの活用方法などを再検討する必要がある。

ｲ) ＬＡ間の連携

ＬＡ同士の意見交換の場がもっとほしいという意見が多くみられた。その理由としては、「他のＬＡがどんな活動を行っているのか知りたい」という意見や、「同じ授業に支援に入るＬＡ以外とはあまり接点がないのでさみしい」といった意見がみられた。また、「定期的に研修などを実施して、ＬＡ間でのつながりを作る場を設けてほしい」という意見もみられた。

現在も学期開始前に研修を実施したり、学祭へのイベントへの参加や合宿などを行ったりしているが、全ての企画に全てのＬＡが参加できている状況にはない。授業への支援だけの視点にとどまらず、多くのＬＡが参加できる体制を整えるとともに、それぞれの活動の企画に関しても、さまざまなＬＡを巻き込むことでＬＡ同士の連携の機会を提供する必要があるといえる。

・まとめ

今回ＬＡから出された改善点として、リフレクションの方法は大きな課題である。紙ベースでの振り返りからＣＥＡＳに変えたことで、かえって負担が増えたという意見も多くみられるようになったからである。こういった状況を受けて、どういったツールを何のために、どのように使うかについて、早急に再検討し、来年度を迎える必要がある。

３）ＬＡの活動の成果２：教員へのインタビューより

ＬＡが支援に入った授業を担当した教員へのインタビューから、a）ＬＡに期待した役割、b）ＬＡがいてよかったこと、c）今後の課題と提案、の３点をまとめた。

a）ＬＡに期待した役割

ＬＡの具体的な活動は、授業を担当する教員とＬＡが相談して決めていくが、ここではＬＡの具体的な活動内容ではなく、活動を行う際にＬＡに意識してほしいと教員が期待したことについてまとめる。ＬＡの活動内容は、授業の内容や担当教員の要望によって異なるため、授業によって様々である。それぞれのクラスにおいてＬＡが支援に入る際に教員が期待したことを詳細に記述することは難しい。そのような理由から、本稿ではＬＡが支援を行った授業を担当した教員に対するインタビューの結果をまとめ、教員はＬＡにどのような役割を期待していたのかを整理した。その結果、ア)受講生に見本を示す、イ)活動の過程もみせる、ウ)司会や書記の育成、エ)論理的なコメントをする、の４点に整理された。以下のその内容についてまとめる。

ｱ）受講生に見本を示す

ＬＡとして教員が期待することとして、受講生に見本を示すことがあげられた。具体的には、受講生が発表に取り組む前にＬＡが見本の発表を行い、教員からの指摘を受けるといったものである。ＬＡの発表に対して教員が指摘することを、受講生が実際に目にすることで、受講生はどこをどのようにすればよいのかというのを事前に知ることができる。また、受講生に対していきなりそういった指摘を行うと、指摘されたことを受講生が気にしすぎてしまう可能性があるが、ＬＡだと前向きに教員の指摘を受け止めることができるし、そういったＬＡを見ることで受講生も教員からの指摘を前向きに捉えることができるようになるという。

ｲ）活動の過程もみせる

教員がＬＡに期待した役割の１つとして、活動の過程を見せるということがあげられた。つまり、ＬＡは発表やレポートの完成品などの活動の成果物だけを見せるのではなく、その成果物を作るためにはどのような過程を踏んでいるのかについても、受講生に見せることが期待されていた。例えば、グループワークにＬＡが参加し、受講生と一緒に課題について考えたり、発表などの課題に取り組んだりすることで作品を作成する過程を受講生に見せることができる。受講生は、それを見ることで、何かをしようとした時にどういったことを考える必要があるのか、どのような準備が必要なのかなどを学ぶことができる。教員は、そういった過程についてもＬＡから受講生が学ぶことを期待していた。

ｳ）司会や書記の育成

グループで活動する際には、グループのメンバーで一丸となって課題に取り組むために、グループ内の関係構築などが重要になる。そこで、教員がＬＡに期待した事として、グループワークの際の司会や書記を育てる、ということがあげられた。司会がうまくグループでの意思決定を行ったり、メンバーの意見をうまく聞き出したりすることができれば、グループでの話し合いや活動はうまくいくという考えから、グループワークの際などに、ＬＡが司会をするのではなく、受講生が司会をできるように支援することが求められた。

ｴ）論理的なコメントをする

特に発表を授業内容の中心に据えた授業を担当する教員は、受講生の発表に対して論理的にコメントができることをＬＡに期待する役割としてあげた。発表態度や声の大きさといった見た目に関することは、受講生同士での指摘しあうことが比較的可能であるが、話のつながりや流れに関する指摘をするのは受講生にとって難しい。そこで、ＬＡが発表の論理性の視点からコメントしたり、具体的なアドバイスを行うったりする事が期待されていた。

・まとめ

ＬＡが活動を行う際に、教員がＬＡに意識してほしいと考えた内容は主に受講生の見本となることや、受講生だけではまだ難しいと思われることをフォローする役割であったと言える。しかし、見本といっても完璧な見本を見せるのではなく、受講生が親近感を抱きつつその行動や、それに対する教員からの指摘を参考にできるような見本が望まれていたといえる。

b）ＬＡがいてよかったこと

ＬＡは授業において、受講生に対して支援を行っているが、授業を担当する教員にとってどのように役にたっていたのだろうか。本稿ではＬＡが支援を行った授業を担当した教員に対するインタビューの結果をまとめ、教員はどのような場面でＬＡがいてよかったと感じたのかについて整理した。その結果、

ア)受講生を観察する、イ)多様な視点からコメントできる、ウ)受講生への見本の提示、の３点に整理された。以下のその内容についてまとめる。

ｱ）受講生を観察する

少人数の授業であっても、1 時間半の授業の中で教員がすべての受講生の様子を詳細に観察することは難しい。特にグループや個人での個別の活動になった際には、授業の初めと終わりでは受講生の活動状況は大きく異なる可能性がある。そういった状況に対して、ＬＡが受講生の様子や進度を確認し、授業後に教員に報告することで、教員は受講生の様子をより的確に知ることができる。また、教員が見落としてしまった受講生のサインをＬＡが気付くこともある。こういったことから、教員とＬＡが連携して受講生の活動を見守ることで、きめ細やかな支援を行う事が可能になるといえる。

ｲ）多様な視点からコメントできる

受講生の活動に対して、教員から指摘や助言を行われることが多くあるが、受講生は、「教員からの指摘は全て正しい」、「必ず指摘の通りにしないといけない」と思ってしまう可能性がある。対して、受講生と歳の近いＬＡからの指摘については、比較的耳に入ってきやすい。また、支援を行うＬＡが複数である場合は、異なる視点からのコメントが提供される機会が増すと考えられる。様々な視点からのコメントを得ることで、受講生は多様な視点からみた意見の１つとして、コメントへの対応を柔軟に検討しやすくなると考えられる。

ｳ）受講生への見本の提示

ＬＡが受講生に対して見本を見せることによって、受講生が活動に取り組む前に、どのようなことが期待されているのか、どのようなことができる必要があるのかについて知る機会を提供することができる。また、ＬＡも見本も事前の教員と綿密に打ち合わせした上で行われる完璧なものではなく、見本に対して教員が行う指摘や助言の様子も受講生にみせることで受講生の学びの機会となっている。また、受講生に対していきなり教員が指摘を行う事で、受講生が過度に指摘を気にしてしまう恐れもあるため、あらかじめ見本を見る事は受講生にとって重要な機会となっているようだ。

・まとめ

ＬＡがいて良かった点としては、大きく３種類に分類された。１つめは、授業中の受講生の様子をきちんと観察し、教員に伝えることである。言い換えれば、受講生と教員との間を埋める役割であるともいえる。２つめは、受講生の活動に対するコメントについてである。ＬＡという受講生との歳の近さが教員からの指摘とは少し異なる働きかけに活かされているようである。最後は受講生に対する見本である。これも２つめと同様、受講生との歳の近さや立場の類似性が受講生にとって大きな意味を持っているといえる。

c）今後の活動に対する提案

ＬＡの具体的な活動内容は、授業を担当する教員に任されているが、ＬＡの配置や勤務の管理、研修の実施などは主に教育支援センターが主になって進めている。本稿では、こういった状況を踏まえてＬＡが支援を行った授業を担当した教員に対するインタビューの結果をまとめ、今後の活動に対する提案について整理した。その結果、ア）ＬＡの得意分野と活動内容のマッチング、イ）ＬＡの活動履歴をまとめる、ウ）ＬＡとの打ち合わせ時間の確保、エ）教員同士の情報交換の場作り、の４点に整理された。以下のその内容についてまとめる。

ｱ）ＬＡの得意分野と活動内容のマッチング

今年度は、多くの授業で１クラスに複数のＬＡが支援に入っていたが、ＬＡにもそれぞれ活動内容に対する得意不得意があることが分かっている。教員はＬＡの得意分野にあわせて頼む活動内容を検討することも見受けられた。もちろん、全ての活動をうまくこなせるに越したことはないが、ＬＡの活動は多岐にわたるため全ての業務を初めから完璧にしようとするのは難しい。そこで、授業であらかじめ想定されている活動内容とＬＡの得意分野とのマッチングが求められる。また、今年度は複数のＬＡで授業の支援に入ることが多かったが、すべてのＬＡが授業で行われる活動が得意分野でなかったとしても、それぞれ得意な活動が違えばＬＡ同士でお互い学び合うことも期待できる。

ｲ）ＬＡの活動履歴をまとめる

ＬＡは半年に一回、新しい授業に支援に入る。しかし、授業を担当する教員にとっては、そのＬＡがどんな人なのか、どういったことが得意分野なのかを初めから把握するのは難しい。毎学期、教員もＬＡもお互いの様子を手探りで見ながら授業を開始することが多い。そこで、ＬＡがこれまで支援に入った授業やその授業の担当教員のリスト、得意分野の説明などをまとめた資料を作成し、教員が閲覧できるようにすることで、こういった問題を避けることができるのではないかと考えられる。また、ＬＡにとっても自身の活動記録を半期ごとに整理することで、活動の振り返りも促されると考えられる。

ｳ）ＬＡとの打ち合わせ時間の確保

今回、インタビューに答えてくれた教員すべてができる限り、何らかの形でＬＡと授業前後の打ち合わせや反省会をおこなっていた。たとえば、教員Ａは授業が終わったあとの昼食の時間を使ってＬＡとの振り返りを行っていた。また、教員Ｂは授業前にはＬＡと一緒に早めに教室にいき受講生と会話をしながら事前の打ち合わせを行い、授業後にはその日の授業で気がついた事や、学生の様子、反省点などの共有を行っていた。さらに、メールリングリストを活用して時間外のコミュニケーションも行っていた。さらに、教員ＣはＬＡに行ってほしい業務内容を事前にＬＡの携帯電話メールに送信し、活動内容の共有を事前に図るとともに、学期末には反省会を実施することで活動の振り返りを行っていた。なかでも、教員Ａは秋学期では、授業の後に会議などがあるために、ＬＡとの打ち合わせの時間を確保するのが非常に難しかったと述べている。これまで、ＬＡと教員との打ち合わせに関しては教員の裁量に任せっぱなしで、打ち合わせの時間の量やその方法などについては、教員によって様々であった。今後、それぞれの教員が自分にあった方法を選択できるように検討する必要がある。

ｴ）教員同士の情報交換の場作り

今後、ＬＡの活動をよりよくしていくためには教員同士の情報交換の場作りの必要性もあげられた。どういった授業を行っているのか、その中でＬＡどのような活動を行っているのかなどの情報を教員同士で共有することで、これまで教員が気付かなかった新しいＬＡの活動内容が生まれるかもしれない。また、ＬＡの存在は気になるが実際どのように一緒に授業に取り組んでいったらいいのか不安に感じている教員の不安軽減の場にもなると考えられ、ＬＡ制度のさらなる発展に寄与できると考えられる。

・まとめ

今回提案された今後の活動の提案は、主に情報をどのように整理し活用できるようにするのかについての提案が多くみられた。これまで個々の中にあった情報を、関係者が相互に閲覧できる形にまとめることや、関係者が情報を共有する場を設定するなど、具体的な提案が多い。実際にこういった情報共有の視点に立って、現状を分析し、それぞれの提案に対してもその必要性を吟味し、できることから取り組んでいく必要があると考える。

４）今後に向けて

今回の調査では協力していただいた方々に、事前に作成したさまざまな項目についてインタビューに答えていただいた。しかし、紙面の都合上全ての回答について記述することができなかった。今回の調査で得た情報を再度詳細に分析し、よりよい活動を行っていけるように活かしていく予定である。

イ）LA 活動報告②　―研修等―

（１）はじめに

LA は、①グループワークを支援するファシリテーター、②受講生の学習意欲を喚起し、学習の手本となるラーニングモデル、③教員-学生間、そして学生同士の間のコミュニケーションを促進するメッセンジャー、という三つの役割を持っているので、LA を育成するための研修制度は、それらの三つの役割のそれぞれの資質・能力の向上をねらうものでなければならない。

そのため、研修は①、③の役割におけるスキルアップを主な目的とした「ファシリテーション研修」と、②の役割におけるスキルアップを目指した「ラーニング・スキル研修」の二種類の研修をそれぞれ分けて実施している。「ファシリテーション研修」については、昨年度に続き今年度も外部講師に研修の企画・運営を委託して実施した（ただし、プログラム立案に際しては取組スタッフが一部参画している）。一方、「ラーニング・スキル研修」は取組担当教員、職員、そして AS の支援の下で、LA 自身が企画・立案・運営を行っている。これは、ファシリテーションについてはいまだ独自の研修プログラムを企画するノウハウが取組担当スタッフのなかに存在していないことによるが、逆に「ラーニング・スキル研修」は LA 自身が主体的に企画していることにより、LA 同士のコミュニティ形成や、マネジメント能力の向上につながっているなどといったプラスの成果をもたらしている。

（２）ファシリテーション研修

LA 研修の柱の一つである「ファシリテーション研修」として、昨年度は、“受講生の積極的な発言や能動的な姿勢をはぐくむには、それを引き出す「よき聞き手」の存在が欠かせない”という観点から、「傾聴」を中心に据えたプログラムを立案した。今年度はそれを踏まえ、「合意形成の支援」を主なねらいとしたプログラムを組んだ。

LA という聞き手の存在に触発され、多くの受講生が活気を持って「話す」ようになると、グループワークに際して質や方向の異なるさまざまな意見が交わされることになる。しかし、LA への聞き取り調査や LA が勤務毎に記載する「リフレクション・ペーパー」の内容などから、LA にとっては、異なる意見を調整し、合意形成を導くのに困難を感じることが多いことが明らかになってきている。単に聞き手として優れているだけでは、相互に異なる意見を調整し、立場の異なる受講生たちの間にコンセンサスをもたらすことはできない。そこで、受講生たちの話し合いのプロセスを注視し反省的に振り返ることの重要性と効果を知ってもらうことを狙いとして、今回の研修会を実施した。

講師は、昨年と同様に教育ファシリテーション・オフィス代表の三田地真実氏に依頼した。研修は 10：00 から 16：30 まで、途中一時間の休憩を挟んで 5 時間 30 分に渡る充実したものとなった。実施日は 9 月 25 日（土）。これは秋学期の授業開始にあわせた日程だが、これは LA にファシリテーターとして自分のスキルに自信を持ってもらおうという期待も込めてのことである。

関西大学　ファシリテーション研修　プログラム・デザイン案

日　程	2010年9月25日（土）　10:00～16:30　（実質時間5時間30分）
タイトル	ワークショップ型研修「グループ活動を活性化するファシリテーターの技と心得」
参加者の概要	● 関大学部生で次年度、LA（Learning Assistant）としてグループ活動のファシリテーター役を担う人材　約30名 ● 学内教職員、院生　数名　　合計　30名程度
研修の大目標	● 「スタディスキルゼミ」を中心とする授業において、グループ活動を促進する役割を担ったLAがファシリテーションについて学ぶこと
研修の背景	● スタディスキルゼミは学部生1年生の選択科目（倍率 600/6000 人で受講可能な任期科目）。 ● ゼミの目標は「学習の仕方を学ぶこと」で、グループで作業をして発表等を行う。 ● このグループ活動に「LA（有償）」としてファシリテーターが入り、サポートする。 ● なかなかうまくグループを暖めるスキルを使えるかどうかというところが課題。
前回の研修の目的	1. 「意味ある場づくり」というコンセプトに基づき、グループ活動での話し合いを見直し、プロセスを見る、安全な場を確保することを実践すること。 2. ファシリテーターのスキルとしては、特に①ライブ・レコーディング、②本当の傾聴のスキルを重点に学ぶ 3. ファシリテーターの心得としては、グループワークをしているときに、自分がリラックスできるにはどうしたら良いか、自分の感情のモニターという点を学ぶ
今回の目的	1. 以上の復習（初参加の方には負荷がかかり過ぎないように、二回目の人には、復習になるように思い出しのプロセスを組み込んで） 2. 合意形成のプロセスを体験し、ふり返る

準備

会場準備	講義型のままで（後で移動します）。適宜、場を転換していきます。
備　品	パワーポイント、ビデオデッキ、ホワイトボード（1つ）
消耗品で必要な物	A4サイズの白紙（一人2枚）、A3サイズの白紙（一人に2枚程度）、セロテープ（壁に紙を貼るため）　太字の水性マジック　3人で1本程度。 模造紙（20枚程度（グループワークをするときに、各グループに2枚程度）
配布物（コピーをお願いしたいもの）	配布資料、ワークシート （初回の方には、児童心理4月号、5月号の記事）
講師が持参	タイマー、ベル、話し合いのビデオテープ（使うかもしれないので）
その他	事前に主催者の方と打ち合わせをしておく

当日進行プラン　10:00～16:30（昼休み　60分）

（展開）	時間配分	活　動　内　容	準備・配慮
（起） 60分	10:00 11:00	・　**本日のゴール＆スケジュール確認** ※　研修のキーワードは「Why？」「プロセス」「安全な場」 ・　**ワーク「自己紹介3種類」** ①　名前と所属だけのみ。 ②　名前と所属とあと好きなだけ何でも話してください。 ③　一言チェックイン自己紹介バージョンで （15分）一人発表1分×10人 ・　それぞれ、終わった後に「プロセス」をすぐにふり返る。 ・　全部終わった後に、どうだったかをシェアする。 ・　**チェックインの意味** ・　**場づくりにおける「ガードレール」の意味**	講義は ホワイトボードを主に使う （折々PPT） 折々プロセス振り返りシートに記入
（承1） 60分 ＋ 30分	11:00 11:30 頃 12:00 12:30	・　**レクチャー：「ファシリテーション概論」（60分）** ・　前回の復習 （途中で休憩　10分程度） ・　**ミニワーク：「ブレインストーミング」（30分）** ・　テーマ「研修旅行で行きたいところ」 ・　ライブ・レコーディングを行う ・　構造化までできれば。理由も尋ねるプロセスを体験	A3白紙 水性マジック
		12:30～13:30　昼休み　（60分）	
（承2） 30分	13:30	・　**レクチャー：「コミュニケーション」（30分）** ・　前回の復習 ・　簡単なワーク実施（時間的に可能ならば）	
（転） 45分 ＋ 45分 ＋ 25分	14:00 14:45 15:00 15:45 16:00 16:10	・　**ワーク：「リーダーに求められる資質」（45分）** ・　5～6人のグループで。 ・　ワークシートに従って進める。（合意形成のワーク） ・　ライブレコーディングをしながら。 （休憩　15分） ・　**ワーク：「上記のプロセスをふりかえる」（45分）** ・　上記のグループで共有 ➢　何が起きていたのか？ ➢　どこで「葛藤」があったのか？ ➢　何が気づきであったのか？ →ライブレコーディングをしながら。 ・　全体でシェア（15分） ・　**ミニレクチャー：　チーム・プロジェクトを進めるために** ワークのまとめ	グループ分けは関大側に委任
（結） 20分	16:10 16:20 16:30	・　**今日のまとめ（10分）** ・　今日の流れをふり返る ・　今後に向けて ・　**一言チェックアウト　（丁寧に）** ・　全体で輪になって	

（3）LAによる自主企画「クリティカルシンキング研修」

1）クリティカルシンキング研修のプログラム

LAによる自主企画「クリティカルシンキング」を開催（2010年11月20日）し、LA14名、教員2名、アドバイザリースタッフ3名が参加した。研修企画、実施運営はLA4名を主体として行い、教員は適宜支援を行った。研修の目的は、スタディスキルゼミで求められるクリティカルシンキングの力を向上させることを目指し、「自分の発言に自信が持てるようになる」「学生のお手本となれるようになる」こととした。研修では、クリティカルシンキングに活用できるフレームワークを紹介し、実際にそれを活用してある文章をクリティカルに読み解くという研修を行った。具体的なプログラムに関しては、表1に示す。

（表1　クリティカルシンキングの研修プログラム）

時間	進行		時間
16:15～16:30	受付		15分
16:30～16:45	はじめの挨拶	簡単な挨拶 研修の目的 研修の意義・メッセージ スタッフ紹介 タイムスケジュール ミニレクチャー概説 グループワーク概説	15分
16:45～17:00	ミニレクチャー		15分
17:00～18:00	GW	アイスブレーキング	5分
		GWの流れ説明	5分
		GW	35分
		GWプレゼン	15分
18:00～18:05	まとめ	1. 各フレームの特徴 2. フレーム資料二段構えの意図	5分
18:05～18:25	終わりのあいさつ	1. 研修の目的(振り返り) 2. 研修の意義・メッセージ 3. お土産 4. アンケートのお願い	15分
	研修参加のお礼		

2）クリティカルシンキング研修の成果

参加したLA対象に事後アンケートを実施した結果（有効回答数11）を表2に示す。90%以上の学生が「クリティカルシンキングに関する理解が深まった」、「この研修で学んだことは、今後のLA活動で学生の見本となって活動する際に役立つと思う」の項目で、かなりあてはまる、ややあてはまるを選択しており、研修の効果を知ることができた。また、「この研修を受けて、今後、自分でクリティカルシンキングやロジカルシンキングを学ぼうと思う」と、今後自主的に学んでいくための意欲の向上も見受けられた。なお、設問項目は、研修内容のわかりやすさや時間の適切さ等も尋ねているが、本報告では、研修を受けた成果に関する部分のみを記載した。

（表 2　クリティカルシンキング研修の事後アンケート）

	1. かなりあてはまる	2. ややあてはまる	3. どちらともいえない	4. あまりあてはまらない	5. 全くあてはまらない
設問1　クリティカルシンキングに関する理解が深まった	2	8	1	0	0
設問2　この研修で学んだことは、今後の LA 活動で学生の見本となって活動する際に役立つと思う	4	7	0	0	0
設問3　この研修を受けて、今後、自分でクリティカルシンキングやロジカルシンキングを学ぼうと思う	5	6	0	0	0

3）研修を企画した LA にとっての学び

研修を企画したLAを対象に研修実施までの過程において学んだことなどについてインタビューを実施したところ、LAは、主催者側で何をどの段階で準備するべきかといった「段取りすることの大事さ」を学んだこと、また研修を企画することで、研修プログラムの作り方や、スタッフや受講生の動き方について配慮することについて学ぶことができたと発言していた。また研修を実施するには、クリティカルシンキングに関する知識も求められる。研修企画委員のLAは、教育開発支援センターの書籍などを閲覧するなどして、自主的に学習し、研修の内容を練り、クリティカルシンキングに関する知識も養うよう努力していた。特に、研修に参加するLA向けに作成した自己学習教材を作成する際に、論理トレーニングに関する書籍を読破したことがLAの大きな自信につながったという。LAが自主的に企画を検討することで、参加者のLAのみならず、研修を企画したLAにとっても大きな収穫があったといえる。

（4）LA 交流会

■日時：2010 年 8 月 6 日（金）13：00～17：00
■場所：関西大学千里山キャンパス　第 2 学舎 C502 教室
■企画者：LA（学生）3 名
■対象：LA、教員
■参加者数：LA：10 名、教員：2 名、研究員 1 名
■目的：LA の対人関係スキル育成、LA 同士の交流

2010 年度春学期中、一部の LA より LA 同士が交流するイベントを企画したいとの要望があり、LA 発案企画「LA 交流会」を 2010 年 8 月 6 日に実施した。参加者数は LA11 名、教員 2 名、研究員 1 名、このうち LA3 名がイベントのデザインを行い、研究員が適宜支援を行った。

本企画の主旨は（1）対人関係スキルの育成、（2）LA 同士の交流の 2 点である。これは LA が普段の活動を通じて、傾聴・質問・観察・協働などの対人関係スキルが必要となる場面が多く、また授業以外の時間に他の LA と関わる機会が少なく LA 同士の人間関係を育む時間が必要との認識に基づいている。

交流会では、前半部分に時間をかけてアイスブレイクを行ってお互いのことを良く知り、後半部分に対人関係スキルを育成する情報交換アクティビティを行った。

以下は LA が作成した「LA 交流会」の実施概要である。

実施要項

実施日　8/6(金)　13:00～17:00(受付 12:45)
場所　　第二学舎　502

タイムテーブル

13:00　着席　スタート
(10 分)

13:10　挨拶・趣旨説明
(10 分)

13:20　自己紹介※右記
(30 分)

13:45　アイスブレイクの手法（偏愛マップ）
(60 分)

14:45　前半のふりかえり
(5 分)

自己紹介（25 分）
■自己紹介：ぐるぐる自己紹介
●前で実演　5 分（例）好きな食べ物・好きなスポーツ
●みんなで実践　15 分　関大で好きな場所・マイブーム・嬉しかったこと（2 つ 3 つに）

偏愛マップ(60 分)
■説明：10 分（東城さん）偏愛マップとは　実例
■作成：20 分（みんな）各自で作成
■見せ合い：10 分×3
●任意のペアを作りマップ交換
（1）共通点・知っている事を見つける
（2）知らないけど興味あることを見つける
●2 人組で 2 重円になり、音楽を流してマップ交換
（1）（2）

前半の振り返り
■適宜質問

休憩
■時間調整
■好きに見せ合う

後半再開の挨拶

14:50 休憩
（10 分）

15:00 再開・午後の挨拶
（10 分）

15:10 情報伝達アクティビティ(1)
（人間コピー）
（30 分）

15:40 情報伝達アクティビティ(2)
(カバディスキルを身につける)
（30 分）

16:10 趣旨確認
（10 分）

16：20 まとめ

人間コピー（30 分）
■人間コピーの説明：5 分
■人間コピースタート
●グループの 1 人が絵を見に行く：5 分
●残りのメンバーに説明：5 分
●グループで画を再現：5 分
●再び見に行く：5 分
●修正・追加：5 分

カバディスキルを身につける　30 分
■「カバディスキルを身に付ける」の説明　5 分
■カバディのルール説明　5 分
●コートや時間などの詳細は言わず、動き、特に「声」「捕まえる」「逃げる」について簡潔に説明
●1 人目から 2 人目：5 分
●2 人目から 3 人目：5 分
●実際にカバディをやってみる：
［主旨説明］■ルールを言葉だけで伝え、実際にカバディをやってもらうことで言葉で伝えること、聞くことの大切さ、情報伝達の難しさを知ってもらう意図

アイスブレイク（偏愛マップ）の様子

情報伝達アクティビティの様子

参加した LA からは、目的の一つである LA 同士の交流に関して、「あまり話す機会が無かった人と話すことができた」、「他の LA の事を知ることができた」等の肯定的な意見を聞くことができた。もうひとつの目的である対人スキルの育成に関しては、「楽しかった」、「おもしろい活動ができた」などの意見があったが、対人スキルに関する実感は少ないようだった。

また、企画した LA は、「準備時間に余裕が無かった」、「コンセプトが甘かった」と感じ、次回以降企画に参加する際は、早くにコンセプトを決め、プログラムの構成やアクティビティのシミュレーションに時間をかけて準備をしたいという感想があった。

（5）LA 合宿

■日時：2011 年 2 月 15～16 日（1 泊 2 日）
■場所：関西大学セミナーハウス「高岳館」（大阪府高槻市）
■企画：LA（学生）5 名
■対象：LA、教育推進部教員、授業支援グループ専任職員、教育開発支援センター研究員
■参加人数：LA11 名、教員 6 名、職員 2 名、研究員 3 名　計 21 名
■目的：LA、教員、職員 3 者の情報交換及び活動 TIPS の作成のための情報収集

2010 年度の学期末試験終了後の 2011 年 2 月 15～16 日にかけて、LA 合宿を開催した。日頃より LA は、他の授業で活動する LA が何を考えどう行動しているのかに感心を持ち、情報交換の機会を持ちたいと考えていた。そこで LA、スタディスキル科目で LA を活用する教員、授業支援グループ職員が一同に会し、2010 年度の活動を振り返り、LA が学んだこと、課題と感じたこと、教員が LA と共に活動をする際に生じた課題など、それぞれの考えを出し合い、可視化して共有し解決策を検討するため、LA が主体となり合宿を企画した。企画・運営には 5 人の LA が中心となって進め、教員・職員・研究員が適宜支援を行った。

合宿初日は、LA・教員・職員混成の 2 グループを作り、活動を通して感じた「うまくいったこと」、「学んだこと」、「課題」などを出し合い、その時の行動や理由を共有した。その後、グループ内での意見交換や解決策を検討し、話し合いを重ね、TIPS 集のベースとなる事例集と、LA 制度の改善方法や目指すべき方向をポスターにまとめた。合宿 2 日目は、作成したポスターを基に、ポスターセッションを行い、意見交換の成果を発表し合った。

あるグループでは、授業中に受講生の意見を引き出しグループの意見をまとめるための技術について検討するなど、具体的な場面を想定して LA がどうサポートをするべきかについての発表を行った。また別のグループは、教員が LA の得意分野や苦手な活動などの特性を把握した上で授業での LA の活動に反映できるよう、LA のこれまでの経験や活動内容を蓄積する LA ポートフォリオ作成などの提案が出た。

合宿に参加した LA からは、普段接する機会が少ない他の LA と情報交換をすることで、自身の活動をふりかえる機会になり、今後も協力して活動していける人間関係を築けたことがよかったとの声があった。また、LA が抱えている問題・課題を教員・職員と共有し、その解決策についてじっくり話し合えたことが良かったとの意見があった。

今後は、集まった情報を基に TIPS 集を作る作業を行う必要がある。

グループワークの様子

ポスター作成の様子

（6）LA 通信

1）LA 通信とは

LA 通信は、LA が発行する情報誌である。スタディスキル科目の受講生を読者として想定し、学習面や大学生活面における受講生の興味や関心を広げる情報を提供することを目的としている。

発刊の経緯は、2010 年度春学期にスタディスキルゼミ（課題探求）を担当していた LA が、授業内で図書紹介やエッセイ等、各々でテーマを決めて文章を書くことになり、それらを冊子にまとめた事に始まる。(詳細は pp.64～71 を参照)

春学期中に 2 号までを発行した後､LA から春学期終了後も継続して発行したいとの意思があり､2010 年秋以降 LA の有志 5～7 名程度が集まり編集を続け、現在 5 号まで発行している。

（表　発行済みの LA 通信）

発行号	発行日	主な内容
第 1 号	2010 年 6 月 23 日	図書紹介、エッセイ、課外活動紹介
第 2 号	2010 年 7 月 14 日	図書紹介、エッセイ、課外活動紹介
第 3 号	2010 年 9 月 25 日	図書紹介、エッセイ、旅行記
第 4 号	2010 年 11 月 5 日	図書紹介、エッセイ、課外活動紹介
第 5 号	2010 年 12 月 18 日	図書紹介、エッセイ、研究テーマ設定

2）編集体制

3 号までは、LA 各自がそれぞれの興味関心からテーマを選び、図書紹介や課外活動の紹介などを自由に書いていた。このため各自の文章を情報誌にまとめた際に統一感が無く、何を目的とした情報誌なのかが不明確との声が LA 間で出てきた。これらの事から 4 号を発行の際は編集委員会を組織し、情報誌の発行目的や、新たな号を発行する際にはテーマについて合議する体制を開始した。

また各自で推敲・修正していた原稿を相互チェックするようになるなど、文章力の向上を目指す取り組みも始まった。

3）LA にとっての学び

5 号発行後、編集委員の LA から、LA 通信編集を通した学びについて聞き取りを行った。その結果、以下の 3 点が学びとして挙げられる。

1 点目は情報発信者としての視点である。読み手を設定し、伝えたいことを明確化する事を意識するようになった。2 点目は合意形成の方法である。各自が書きたい思いがある中、編集会議を通じて、全員が納得する情報誌のテーマを設定するプロセスを経験することができた。3 点目は相互チェックによる文章力の向上である。原稿をお互いに見せ合って推敲、修正することで、読み手を意識した文章が書けるようになった。

課題としては、各自の趣味趣向が反映された内容が多く、今後は課題設定や授業の受け方などの学習面で読者に役立つ内容を充実させる、アンケート等を行い読者である受講生からのフィードバックを編集に生かす、より多くの LA に執筆を呼びかけることが挙げられる。

（７）「週刊スタスキ」～LA 影山藍子さんの取り組み～

本稿では、ある LA が、LA として入った授業で学生と接する経験を通じて、自らその必要性を見出し、自主的に作成・印刷・配付までをおこなった「週刊スタスキ」の取組みの概要について紹介する。また、その取り組みの意図や細部の工夫などについて、発行者である LA にインタビューを実施し取りまとめをおこなった。

なお、LA へのインタビューの目的としては、彼女がどのような思いから、あるいはなぜ、「週刊スタスキ」を作成・発行したのかの経緯について明らかにすることであり、「週刊スタスキ」の“効果“についての検証を行うものでないことをここに明言しておきたい。なぜなら本稿の目的は、受講生ではない教職員では見逃しがちな“受講学生にとって必要なサポートとは何か”について模索する際に有用な視点を、彼女の自発的な試みの中から見出すことに主眼をおいているためである。

１）「週刊スタスキ」とは

a）発行者

「週刊スタスキ」の発行者であり、発案・作成・印刷・配付までを一手に引き受けた LA は、文学部文化共生学専修４回生の影山藍子さん（写真１）である。LA 歴は長く、本 GP の取り組みが開始される前から LA の前身である“スタスキ SA”として携わっているまさにベテラン LA である。また、専門学校を修了した上で関西大学に入学したという経歴の持ち主でもある。

また、高校時代に学級委員を務めた経験の中に「週刊スタスキ」の発行に至るルーツがありそうだ。彼女によると、学級委員を務める中で、多数の人に喜ばれ貢献できることを何かしたいと考え、“先生方やクラスメイトが和めばいいな”と掲示物の作成や、季節や行事を想起させるささやかな飾り付けを作成していたという。このような彼女の経験やそこに至ったマインドそのものもが、ＬＡとしての働きの端々や「週刊スタスキ」の発行につながっているのであろう。

写真１　ＬＡ影山藍子さん

b）体裁

毎号のボリュームは、A４用紙１枚であり、第５号までとなっている。“新聞”と呼ぶにふさわしい縦書き２段組みの体裁を取っている。丁寧に一文字一文書き綴ったことが伝わってくるような手書きの号や、PC のワードプロセッサ機能を用いて作成されたものもある（写真２、３）。

c）配付場面・発行時期

作成者である LA が、担当している授業（スタディスキルゼミ“ディベート”・“レポートを作成する”・“プレゼンテーションを学ぶ”、知のナヴィゲーター）において受講生に配付した。事前にその授業を担当している教員の許可を得た上での配付である。配付のタイミングは、授業後や授業開始時等、教員

の指示による。中には「週刊スタスキ」をもとに、受講生への教員からのコメントがなされた場合もあったという。

配付時期は、春・秋学期ともに、授業開始から中盤に差し掛かった７~９回目あたりから、毎時配付を行っている（表１）。

d）内容の特徴

表１からもわかるように、「週刊スタスキ」で取り扱っている内容は、学生が大学で学ぶ際に必要なスタディスキルやアカデミックスキルといったものだけでなく、昨今注目されるようになった、学生が大学生活を送るうえで必要なスチューデントスキルにまで言及していることがわかる。

また、文体としては“○○してみよう”、“○○していませんか？”等の呼びかける形での文体が多くみられ、受講生を“みんな”という呼称を用いて表現していることからも、先輩学生が後輩学生へとメッセージを発信しているという雰囲気が紙面全体から見て取れる。

２）インタビュー ～「週刊スタスキ」作成者 ＬＡ影山藍子さんに聞く～

以下は「週刊スタスキ」の作成・発行者であるＬＡ影山藍子さんにおこなったインタビューをもとに、筆者が内容を再構成しその概略を取りまとめたものである。

a）発行の動機

LA として勤務した 1 期目・2 期目を踏まえて 3 期目から発行した。せっかく先生から推薦を受けて LA となり、大学の学びに携わることができているので、何か自分にしかできない働きをして貢献したい。また、自分にしかできない働きができているという手応えが欲しい。そう考えたことが「週刊スタスキ」の発行の動機になったという。

「週刊スタスキ」をどのようなテーマで発行するのかを選定する際、まずは、後輩の学生に知的な刺激をあたえるものを発信したいという思いがあったという。そして自分自身の専門学校の就学経験から、専門学校とは異なる大学固有の在りようを後輩学生に示したいという思いがあったようだ。

b）テーマ選定のねらい

では、なぜ彼女は「週刊スタスキ」のすべての号を通じてのテーマ（いわゆる大テーマ）を、後輩学生に“知的な刺激をあたえるもの”、“大学固有の在り様を示すもの”と設定したのだろうか。

彼女曰く、自分自身が大学生活を送る中で、周囲の学生たちの、せっかく大学に入学したにも関わらず目的を見失っているかのようなふるまいを目にしたり、授業に出るだけで満足している様子を見るにつけ、“そのままでは高校 4 年生のままだよ！”、“有り余っている時間は遊ぶのもいいけどね…。”といったような危機感や物足らなさを常々抱いていたという。そして、そのような疑念を共有でき、大学での学びにともに向かうことのできる仲間が少ないということにも幾分かの孤独感を感じていたという。だからといって、同回生に呼びかけることの困難さは想像にかたくない。

しかし、LA という立場からならば、授業で出会う後輩でもある受講生に対してならば呼びかけることができるのではないだろうか。そこに、彼女が「週刊スタスキ」の大テーマを“知的な刺激をあたえるもの”、“大学固有の在りようを示すもの”に絞った理由があったわけである。

後輩学生たちが入学前に抱いていたであろう“初心”を喚起したい。そして“みんなちょっと忘れてない？”と呼びかけてみたい。また、大学での学びに対して入学前に抱いていた憧れのようなもの（“時間があったら本を読みたいなあ”等）を掘り起こしたい。入学してつい“のんびり”してしまっている後輩学生たちに、“大学のアカデミズムに触れるのは楽しいよ”というメッセージを発信し、彼らの注意を喚起するということだけでなく、ともに大学の学びへと向かうことのできる仲間を、少しでも増や

したい。以上のような彼女の思いが「週刊スタスキ」の発行のねらいに含まれていたようだ。

また、もう一つの大きなねらいとして彼女が挙げたのが、授業の中だけで終わってしまっている“学び”を、「週刊スタスキ」をきっかけとして、授業外の時間でも大学の知や学びにスイッチしてほしいというねらいである。

なお、インタビューの中で、彼女が大学での学びのあり方について、“学ぶことが授業の中だけに終わってしまうのではなく、そこで学んだことが授業時間外に大学内の知（教員・図書館）や大学外での活動（インターンシップ・社会活動・海外渡航）にスイッチしてこそ学びである”というような明確なイメージを持っていることが、何度も確認できた。これを特筆しておきたい。

c）作成・発行の際におこなった工夫や配慮

「週刊スタスキ」の発行に際して、彼女の細やかな配慮や工夫が、微に入り細に入りなされていることについて、いくつか触れておきたい。

まずは「週刊スタスキ」の発行を開始した時期の選定理由について触れたい。発行開始時期は、先述したように春学期も折り返し地点にさしかかった６月の初旬である。

彼女がこの時期に「週刊スタスキ」を発行しようと判断した根拠としては、７~９回目になると授業の流れも安定し、受講生も落ち着いて受講できるようになる時期であるが、一方でその慣れが“中だるみ”を誘発する。そしてまた彼女は、“中だるみ”は、授業へ向かう態度だけでなく生活全般においてみられるものであり、そこに新鮮な刺激を与える“大学のアカデミズムに触れるのは楽しいよ！”というメッセージの発信が有用なのではないだろうかと、判断したようだ。(長期の夏季・冬季休暇を控える時期であるこの時期にこそ必要という判断も含まれている。）そして、授業の流れが安定した時期なので配付することが授業の妨げにもなりにくく、教員に配付の許可を得やすいとも考えたという。

なお、この「週刊スタスキ」は、内容そのものに関しても工夫がなされており、毎号完結した話題として閉じたものではなく、次号以降に今号の“発展編”がくるような連続性をもたせる工夫がなされている（表１）。

そして、内容がやや“硬め”なこともあり、受講生が手に取ったときに“とっつきやすい”と感じてもらえるという点にも注意を払ったとのことである。具体的には、文体を呼びかけ形式にしたり、口語表現を中心とした記述にしたり、手書きでイラストを加えたものにしたりということが挙げられる。

d）苦労した点

彼女が苦労した点として挙げていたのは、テーマの選定らしい。それは毎号の単発のテーマに苦労したというわけでなく、次号以降とのバランスやテーマの連続性を考えることに苦労したということだ。つまり、個別の記事の執筆作業に困難はないが、大学暦とうまくからませてどの時期にどの話題を掲載するべきかの判断が苦労した点だという。

なお、「週刊スタスキ」の１号分の執筆に要した時間は２～３時間とのこと。もちろん、この時間は、テーマ選定がある程度固まったうえで、実際に執筆に取りかかった作業時間を指すものである。

また、苦労した点というには少しニュアンスが異なるかもしれないが、教員から指示のあったタイミングで「週刊スタスキ」を受講生に自らの手で配付することが、非常に恥ずかしく、特に配付を受けた受講生の反応を見るのがしのびなく困惑したとのこと。そして、ある教員から、彼女がLAとして入っていない授業においても「週刊スタスキ」を配付したいという申し出があった時には、嬉しくもあったが恥ずかしさが先立ち、非常に困ったとのことであった。同様に、受講生からの“毎号楽しみにしています”という声にも、嬉しさ反面恥ずかしくたいへん困惑を抱いたとのことだった。これらは彼女の人柄が推し量られるエピソードだといえよう。

３）「週刊スタスキ」からの示唆

以上のように、作成者である LA 影山藍子さんのインタビューをもとに、「週刊スタスキ」の発行にいたるまでの経緯を概観してきた。ではここで、本稿の目的である“受講学生にとって必要なサポートとは何か”について模索する際に有用な視点を、彼女の自発的な試みの中から抽出したい。

a）単なるＬＡの自己紹介ではない「週刊スタスキ」

まず、この「週刊スタスキ」で取り扱っている内容としては、単なる LA の自己紹介ではないことがわかる。また、単に授業で学んだ“スタディスキル”の復習を呼びかける内容だけに終始しているわけでもない。彼女のインタビューの中にあったように、授業の中だけで終わってしまっている“学び”を、この「週刊スタスキ」をきっかけに授業外の時間でも大学の知や学びにスイッチしてほしいとの思いに基づく、大学外での学び方や休暇中の過ごし方等、具体的な彼女なりのアイデアの提案がみられる。

b）高等教育における“学級通信”的役割

このような多様な視座を盛り込んでいることも「週刊スタスキ」の特徴ではある。しかし、やはりこの「週刊スタスキ」から得られる新鮮な視点としては、多様な記事の内容と大学暦とをリンクをさせたという点ではなかろうか。

初年次学生の、学びに向かう姿勢のバイオリズムに着目し、学生の心情に沿う形を模索しつつ学びのあり方のバリエーションを提示していく媒体が「週刊スタスキ」とするならば、これと似たような役割を担った媒体が、初等・中等教育の現場には存在する。それは“学級通信”という媒体である。

初等・中等教育においては、周知のごとく学級担任制がある。“学級通信”という媒体は、学級を担任している教師が、児童・生徒の学びを、学校暦から見た生活のリズムの変化や、学級固有の問題などとリンクさせるために定期的に作成・発行し、配付するものである。ただし、本稿における「週刊スタスキ」と大きく違う点は、保護者と生徒が帰宅後に“学級通信”の内容を共有し話題にすることを前提として作成・発行されている点があげられる。

c）大学暦と初年次学生の学びを接続させる

ある LA が自主的に作成・発行した「週刊スタスキ」は、初等・中等教育でかつてからおこなわれてきた“学級通信”という工夫を再認識する契機となった。つまり、学びの姿勢を維持するためには大学暦からみた学生のメンタル面への定期的な呼びかけが必要であるということをこの「週刊スタスキ」は示唆してくれているのではないだろうか。つまり、初年次学生に対してそれらを丁寧に行うことの必要性を示唆してくれたといえる。

d）ＬＡだからこその視点

昨今の初年次学生の現状を見るにつけ、授業内の学びを何らかの形で授業時間外の学びへと接続したいという思いは、教職員の切なる願いである。そこを何とかするためのさまざまな研究と実践が行われていることは周知の事実である。LA である影山藍子さんが自主的に始めた「週刊スタスキ」の作成・発行の取り組みが、そのような大学の現状を劇的に変えるものではないということは否めない。しかし、彼女が LA として働く上での責任意識と、ともに大学の学びへと向かうことが可能な仲間を増やしたいという思いから創り出したという「週刊スタスキ」。その作成・発行によって彼女がめざした方向性の中には、教職員には見えない視座が多く含まれていると思われる。もちろん「週刊スタスキ」の記事の内容が、彼女の主観にのみ拠っている点など議論の余地はあるだろう。また、今春卒業していく彼女の、この「週刊スタスキ」の取り組みを、他の LA と共有する機会を提供できなかった等、LA 制度の運営上の問題も残されている。しかし、われわれが彼女の「週刊スタスキ」の取り組みの中に、今後の LA 制度の運営への示唆を読み取ろうとすることは、価値ある行為であると言えよう。

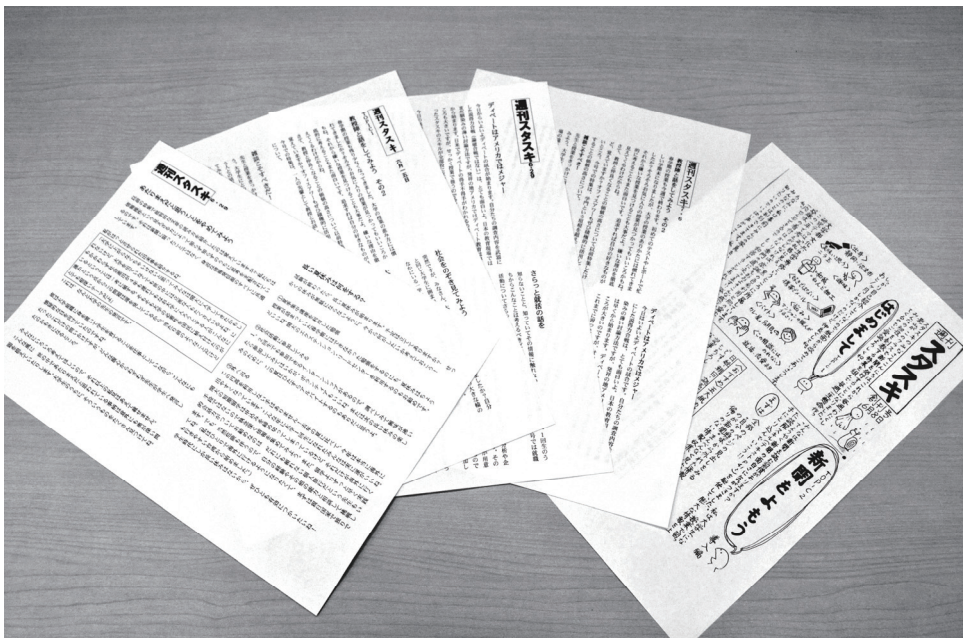
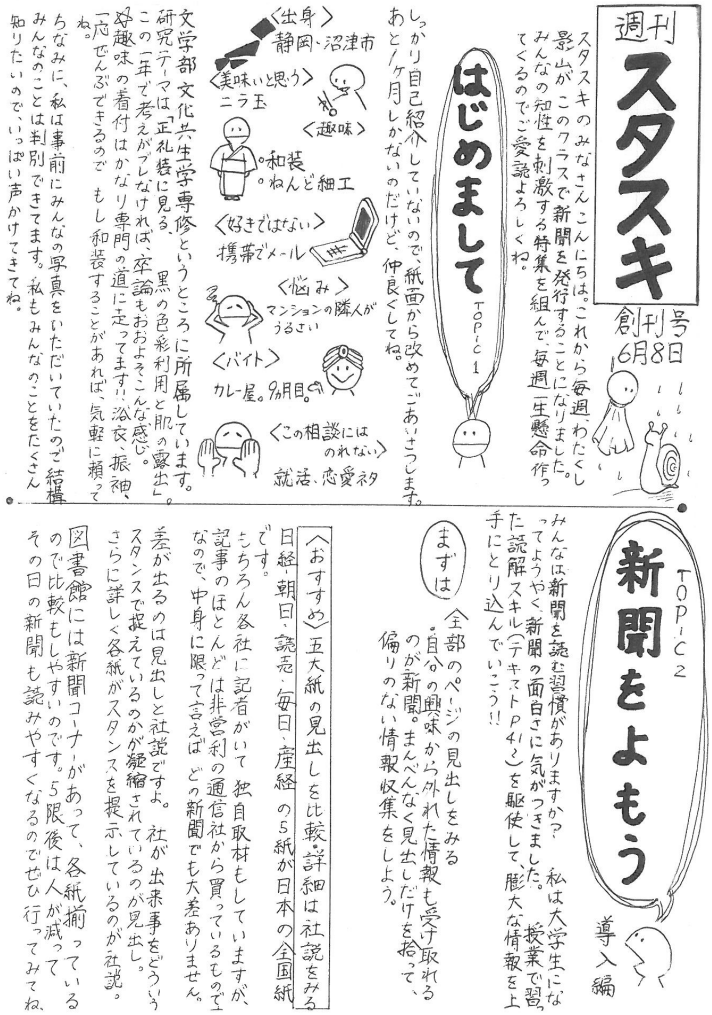


写真２　「週刊スタスキ」創刊号から第５号



週刊スタスキ

TOPIC1

関大生であることを生かそう

関大に入ったら、この環境を自分に有利に動かすしかないね

総合大学としての強み

専門学校でもなく単科大学でもなく、関西大学は総合大学です。わたしは、自分とまったく異なる研究をする学生と同じ場所で学べる環境に身を置くことはとても高い価値があると考えています。他者を知ってこそ自分を知ることができるとはよく言ったもので、このキャンパスではいろんな考えの学生や先生と接点が持てるからいいね。このスタスキのクラスもいろんな学部から学生が集まってるよ。多学部の学生による演習形式の授業はほとんどないので、特にこのクラスではいろんな子と話してみよう。

サークルに入った子はそこでも友達ができるね。学部の枠を超えて友達をたくさん作ろう！友達を幅広く作ることで価値観の幅が一気に広がるよ。（私ともお友達になってね。）

千里山にこもるな

確かに、大学内で人脈を広げるには関西大学は申し分ない環境ではあります。

でもね。関大生活で肝に銘じておきたいこと、千里山で完結する生活スタイルではいけません！大学内だけで4年間を過ごすと、それはそれで視野の広がりに限界が来ます。

千里山キャンパスは西日本のどこへ出るにも便利な場所なのだから、積極的に出かけて行こう。いろんな刺激を受けられます。

外へ出て挑戦してほしいことは、次号で特集します。お楽しみに

TOPIC2

新聞を読もう　応用編

図書館の新聞コーナーは行ってみてくれたかな？毎日いろんな出来事がある中で、顔となる一面に各紙何を載せてくるかと考えると面白いね。先週号で特集したように、これが記事の選択と見出しのつけ方から見えるスタンスの違いだよ。新聞からの情報収集が面白くなってきたら、知的サディストを目指す大学生らしく、もう一歩踏み込んだ読み方をしてみよう。

マスメディアを批判的に受け取る

という考えを頭に入れて、もう一度新聞に目を通してみてね。（『知ナビ』六十項～・クリティカルリーディング参照）改めて見直してみると、新聞には二つの面からの危険性があることがわかります。

①できごとにかかわった当事者
報道されたできごとにかかわった人（被害者、被疑者、遺族など）は、新聞のように消えずに残る活字メディアに行き過ぎた表現で全国に発信されることで二次被害を受ける場合があります。

②情報を受け取る読者
日本の報道にありがちな、行き過ぎた表現は何も考えずに受け入れてしまうと大衆操作という見えない落とし穴にはまってしまいます。記憶に新しいところでは、新型インフルエンザの報道があるね。

新聞報道の危険性についてみんなに考えてほしくて、スタスキ新聞で取り上げました。さらに詳しく知りたいときは　ディベートの調べ物ついでに図書館で文献を探してみよう！

写真３　「週刊スタスキ」（縮刷版）

表１　「週刊スタスキ」の内容と配付時期

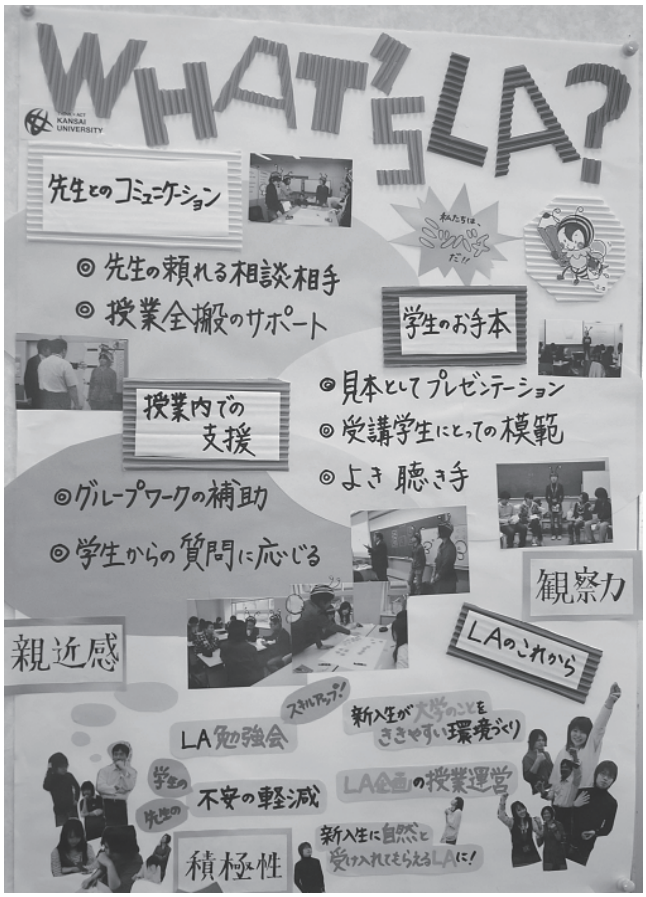
号数	内容	配付日
創刊号	Topic1 教授陣と話をしてみよう　その１ ・オフィスアワーの利用 ・教授のお勧め図書を読む Topic2 新聞を読もう　導入編 ・まずは全部のページの見出しを見る ・〈おすすめ〉五大紙の見出しを比較・詳細は社説を見る ＊懇親会のお知らせ	6月8日
第2号	Topic1 教授陣と話をしてみよう　その２ ・雑談こそすべきだ Topic2 社会を覗き見てみよう ・大人扱いされるのに、収入はない ・社会とつながるためのプランの提案	6月15日
第３号	Topic1 関大生であることを生かそう ・総合大学としての強み ・千里山にこもるな Topic2 新聞を読もう　応用編 ・マスメディアを批判的に受け入れる（「知ナビ」の教科書より）	6月22日
第４号	Topic1 あたりまえだと思うことをやめてみよう ・ある講義での先生の言葉を紹介 Topic2 長い夏休みは何をする？ ・夏季集中講座を利用した勉強 ・社会活動に参加してみる ・外（海外）へ出る	6月29日
第５号	Topic1 ディベートはアメリカではメジャー ・アメリカのディベート事情について Topic2 さらっと就活の話を ・インターンシップ ・スタディスキルが活きます ・でも、就活のことばかり考えないで	7月6日

（８）関西地区 FD 連絡協議会総会でのポスター発表

2010 年 4 月 24 日に京都大学で行われた「関西地区 FD 連絡協議会」でのポスターセッションにおいて、4 名の LA がポスター発表を行った。ポスターの内容は、GP の取組を通じて LA たちが自分なりに理解した「LA とは何か」の説明であり、ポスターのタイトルも“What's LA?”となっている。

件のポスターセッションでは、各大学とも（おそらくは）教職員のデザインした、秀麗に印刷されたポスターを掲示しており、説明スタッフとして参加していたのも教職員ばかりであった。それゆえ、説明員も学生たち、用意したポスターも手作り感あふれるもの、というわれわれのブースは、よくもわるくも一種の異彩を放っていた。しかしながら、いざふたを開けてみれば多くの参加者に関心をお寄せいただくこととなり、「LA が授業に入ることでどのような効果が上がっているのか」、「LA の研修・育成体制はどのようになっているのか」といったさまざまな質問やご意見をいただくことができた。質問への対応は、LA 自身が行っている。約一ヶ月の準備期間を通じてポスターを作りあげたことを通じて、LA 制度に関する LA たちの理解は飛躍的に深まっており、他大学の教職員からの質問に対しても、LA たちはきびきびと応対できていた。LA 自身が説明を行うことで、LA たちの自信や誇りを育むだけでなく、ご参加下さった方々にとっても、LA とは具体的にどのような学生なのかお伝えすることができたのは大きな成果であったと言えるだろう。

【LA たちが作成したポスター】



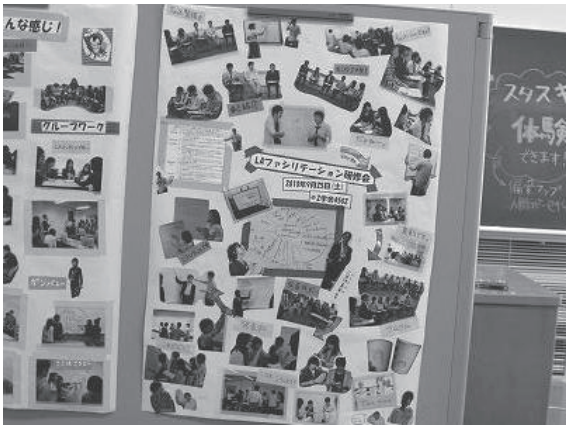
【作成にあたった LA たち】

（９）関西大学統一学園祭 研究発表への出展

■日時：2010 年 11 月 5・6 日
■企画名：What's LA　知的好奇心を探求する授業　ガイドは LA
■場所：関西大学千里山キャンパス第 2 学舎 A502
■企画者：LA（学生）8 名
■対象：高校生（受験生）、学園祭一般参加者
■目的：LA の活動報告
■展示物：ポスター（授業、研修の様子など）、授業での成果物（ノート、マインドマップなど）LA 通信、本取組のパンフレット等
■イベント内容：ポスターセッション形式の活動報告、スタディスキル授業の体験

2010 年 11 月に行われた第 33 回関西大学統一学園祭の研究発表において、8 名の LA が活動報告を行った。学園祭での出展の目的は、在学生や高校生に対する LA 活動の広報と、学会等での LA 活動発表のためのトレーニングである。

当日は、ポスターセッション形式での LA 活動の発表のほか、来場者がスタディスキル科目を簡易的に体験できる「ミニスタスキ」を開催した。

<table>
<tr><td>
</td><td>
</td></tr>
<tr><td>会場前の立て看板</td><td>会場の様子</td></tr>
<tr><td> 
</td><td> </td></tr>
<tr><td>活動報告ポスター</td><td>ミニスタスキの様子</td></tr>
</table>

（10）GP フォーラムポスター発表

1 月 24 日に東京・秋葉原で行われた「平成 22 年度　大学教育改革プログラム合同フォーラム」において本取組に関するポスターセッションを行った。今回展示したポスターはＬＡが中心となり作成されたものである。4 月に京都大学で行われた「関西地区ＦＤ連絡協議会第 3 回総会」におけるポスターセッションに続く学外での広報活動である。広報活動が研修の一環であることについては、先に 4 月のポスターセッションに関する記事で言及した通りである。

今回のポスターはＬＡが新たに作成したものであるが、4 月のポスターセッション時と比較してＬＡが成長したと思われる点が 3 点見受けられた。まず、ＬＡに期待されている役割（「ラーニングモデル」「ファシリテーター」「メッセンジャー」）を、ＬＡ自身が理解した上で行動出来ている点である。例えば「ＬＡが目指すＬＡとは？」という項目では「教員の意図がうまく受講生に伝わってない時にＬＡがクッションとなる」等、ＬＡの理想像をＬＡ自身で解釈し表現出来ている。

2 点目はＬＡが自分達のアイデンティティを築きつつあることである。こうした傾向は「ＬＡ≠ＴＡ」という項目を設けていることからうかがうことができる。4 月のポスターセッションや学園祭の発表等で「ＴＡとはどう違うのか」という質問を受けたり、授業によってはＬＡがＴＡと類似した役割を担ったりする場面があった。その結果、「ＬＡの立ち位置」について悩む者もいた。そこで春学期途中以降には、ＬＡ間で悩みを共有し教職員のアドバイスを得る機会を複数設定した。今回のポスターではこういった機会を踏まえて、ＬＡ自身で答えを出した結果が表現されている。

3 点目はＬＡ以外の他者に目を向けられるようになったことである。ポスターの内容には「教員の声」「受講生の声」が含まれていた。ＬＡ自身が教員や受講生にとってＬＡが授業に入ることの効果等を認識しているといえる。

今回のポスター作成にあたっては、ポスター作成の一助とすべく、本報告書に掲載されているようなアンケート結果やフォーラムの内容等をＬＡに提示してきた。こういった客観的データはＬＡに新たな示唆を与えるものであり、それらがポスターの内容に反映されていた。こういった広報活動から生じるアウトプットは、ＬＡの成長軌跡を示すマイルストーンとしても位置づけることが出来るだろう。

WHAT'S LA?

LAが目指すLAとは?

受講生に対しては
受講生のアニキとしての面目を保つ!!
考動力の基礎を身につけ受講生に独り立ちしてほしい

教員の代わりに受講生をよく観察し
講義に集中してもらいたい!

教員に対しては
教員の応援団!
教員の意図がうまく受講生に伝わってないときに
LAがクッションとなる

LA≠TA

- TAと違いLAはまだまだ未熟です。
- 学生と同じ立場で作業し、実際にやり方を見せます。
- LAの失敗は教員がフォローする必要があります。
- LAは授業を通じて、学生とともに成長できる存在です。

LAをやることによってLA自身成長できるのね!

自分のスキルUP

LAが一年生に教える

LAはなろうと頑張ればなれる身近な目標!!

もっと尊敬されたい

受講生のLAに対する憧れ!!

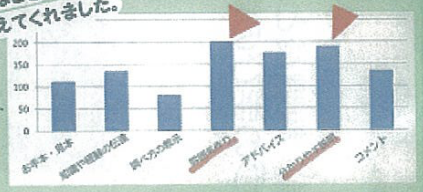
1年生が新たなLAに

LA導入におけるメリット

受講生の声

○私たちと同じ目線で良い所は良いと言ってくれるし
良くないところは良くないってふわりと言ってくれる。

○大学生活において大切なこと
必要なことなどを教えてくれました。



受講生にアンケートをとると、こんなふうになるんだ

○グループ討論の時、話しやすいように、うまく促してくれました。
自分の発言したあいまいな意見を
上手くまとめて下さいました。

○ディスカッションの進め方などで困っているときに
助けてもらいました。

○プレゼンの方法でより相手に伝わる技術や
見やすい図の作り方などを教えてもらった。

LA導入の注意点

- 教員の負担を減らすものではない
- 仕事を肩代わりするものではない。
- LAと授業外での打ち合わせをしなければ、
授業が教員の思わぬ方向へ進むことがある。
- 言っていることが食い違ったりして
受講生に混乱を与える危険性もある。

教員の負担が増える

- 教員との意思疎通が必要

今日はテストによりLAが来られないので、
皆さんのご意見・ご感想を直に聞くことができません。
なので、ご意見・ご感想がありましたら、ポスト・イットに書いて
書いているところにどんどん貼っていただければ嬉しいです。
よろしくお願いします。

教員の声

○最初と最後では
クラスの雰囲気が全然違います。
すごく明るくなった。

○他の授業のやり方を教えてくれるし
受講生のフォローもしてくれる。

○1人では
目の届かないところに
注意を配ってくれている。

LAの声

グループワークやプレゼン発表などで受講生の成長を感じられた。

俺ら自身の成長の機会になったやん。

積極的にサポートしすぎて
受講生の自主性を伸ばせなかったことは
反省しないといけない。

LAが見本を見せたことで
受講生も発表しやすい場を作ることができた。

教員とのコミュニケーション不足により
授業の目標を確認できなかった。

ウ）TA 研修

（１）TA 研修のデザイン

TA 研修を 4 月、9 月に実施した。9 月の研修では、TA30 名と TA を活用する教員 3 名が参加した。研修では、TA の活動内容や抱えている課題に即した内容を取り上げるため、夏休み期間中に 6 名の TA にヒアリングをし、その結果を研修に反映させるようにした。ヒアリングを通じて、TA はより質の高い活動をしたいと考え、教員からのアドバイスを受けながら、日々の活動を通じて授業方法の改善策や学生との接し方などを自分なりに省察し、改善していることが示された。こうした改善策は、授業内での実践や経験を基としており、教員からの指導も受けているため、有益だと考えられる。しかし、現状では TA 個人の知としてとどまっている状態であった。

そこで、研修では「TA が授業を通じて導き出した工夫や改善策を共有し、TA がさらに質の高い活動を実施していくための機会」を提供した。加えて、普段の業務では知ることのできない、大学の置かれている現状や高等教育政策について学ぶ機会を設けた。

まずは、ミニレクチャーとして、アウトカム評価や分野別質保証について解説をし、そこに TA がどう関わっていくことができるのかについて検討した。

次に、TA 活動における工夫を共有するためのワークショップを行った。TA は教材制作グループ、学生の議論を支えるグループなど活動内容別に分かれ、活動を報告し合い、他の TA と業務内容を共有した。その後、「学生から話しかけられる、相談を受ける関係性を作るための工夫」「学生の考えを引き出すためにしている配慮や工夫」などの議題について議論をした。最後に、グループで話し合った内容を全体に報告した。

（表１　TA 研修のプログラム）

12：20 （20 分）	スタッフの紹介 TA 自己紹介 研修の目的と流れ 高等教育の政策動向 TA 活用事例	教育推進部教育開発支援センター　岩﨑千晶
12：10 （15 分）	スタッフの紹介 研修の目的と流れ 高等教育の政策動向	教育推進部教育開発支援センター　岩﨑千晶
13：25 （40 分）	ワークショップ ① 自己紹介、どのような活動をしているのか(する予定なのか)について報告（各自 3 分） ② テーマを決めて、意見交換（25 分） ―ヒアリングシート（A4）をメモに使ってください ―ライティングシートに話し合った内容を記載して下さい	岩崎千晶 教務センター 杉本仁嗣 神宮司健太 川瀬友太 教育推進部教育開発支援センター 今岡義明

14：05 （30 分）	各グループで話しあった内容を全体へ報告 （各グループ 3 分程度）	岩崎千晶
14：35 （5 分）	ふりかえり	岩崎千晶
14：40 （10 分）	TA 勤務に関する事務的な諸手続き	杉本仁嗣
14：55 （5 分）	アンケート記入→提出して終了	

（2）TA による学生を支援するための方策

TA 研修では、準備した議題に対して、TA が情報を共有したい議題を選び、意見交換をした。結果として、TA が選んだテーマは「①学生と関係性を作るための工夫、②学生の考えを引き出すためにしている配慮や工夫、③いかに授業に興味を持ってもらうか、④学生のやる気を出させるための配慮や工夫」の 4 つであった。意見交換の結果、TA が考える学生を支援するための方策をいくつか紹介する（④の議題は、①と②に再分類した）。

① 学生と関係性を作るための工夫

・学生の写真付き名簿を作成する
・学生の名前や特徴を観察・把握する通い帳を書かせて、学生の感想、悩みを理解する
・授業外のツールを利用する。例えば CEAS、レポート上のコメントをすることで、学生とのコミュニケーションをとる。
・感想表へのフィードバックをする
・名前を覚える
・学生の特徴をつかむ
・学内で声をかける
・学生の興味関心を授業につなげる

② 学生の考えを引き出すための配慮や工夫

・質問テクニックを向上させる
①厳しい質問をしてみる
（例：「教科書に書いているよね？」と教科書の大切さを教える。「それは、あなたの意見ではないでしょう？法律の場合はそう。あなたの意見は何なの？」という質問をしていく）
②スモールステップで質問してみる
（例：能力が十分ではない学生は、スモールステップがたくさん必要である。高い生徒にはスモールステップは１、２個でいい。TA の引き際をみつける）
③ケーススタディとして考えさせてみる、例を挙げて考えさせてみる
（例：語彙を多く習得するにはどうすればいいか。TA としてグループの議論に入って、高校中学でどう勉強したか？ではどう指導しますか？そのケーススタディを元に話して、起爆剤となるようなものを提供して、学生が話をしやすくする）

・答えがない課題（例：１９２０年代に作られたインディアン寄宿学校の影響とは）の場合は、なぜこの議論をしないといけないのかを学生に認識させるようにする。具体的な例を話してもらって、最終的に自分たちは何が言いたいのか、そこにたどりつけるように道を照らす。話が横にそれることもあるので、道を元に戻す。
・計算式など答えが明確にある場合は、学生に答えを教えず、学生が答えにたどり着くまでに何ができるのかを話し合う。

・コミュニケーションテクニック（ほめる、名前を覚える）
・リアルタイムで感想表を TA が回収し、発言→挙手させ発言させるより多くの意見が見込める、Twitter の利用なども考えられる。
・少人数講義での、学生の自発的参加の補助をする
・教員と学生の１対１に限らず全員を巻き込むものにする
・教員に対して、指名が偏っている学生名を伝え、どの学生にも意見を発言できるようにする

③ いかに授業に興味を持ってもらうかに関する配慮や工夫
・資料を作成するうえで、視覚的、聴覚的に学生に受け入れられやすいものを作成する
例：語学のテキスト、写真が少ない。地名、観光地、料理そういったものの写真があると、授業がわかりやすく楽しくなるのではないか
・外国語を欠席すると、次の授業についていけないので、TA が個別に注意、支援する
・到達目標を持ってもらう
・教科書にかけている部分を補う資料を作成する

（３）今後の展望と課題

上述のように、TA たちは学生の学習態度を向上させたり、学習内容への理解を深めたり、自分なりの意見を考えさせるように、学生たちの学びがより深まるような働きかけを行っていた。しかし、議論では、一部の学習意欲の低い学生への対処に戸惑いを感じている TA がおり、その対応に懸念している現状が伺えた。今後は、対応策を共に検討していく必要がある。また、今回は自分たちの TA 活動について話し合うことで、他の TA からの意見を得ながら、TA 活動を反省的にふりかえり、その改善策を見出すという活動をした。今後は、教員とも共に授業をふりかえる機会を持ち、授業について話し合う場の生成について検討する機会を設けていきたい。

エ）SA 研修報告

SA の成長を促すために、学期中一回の全体研修と業務日誌を作成して SA のスキルアップを図っている。全体研修では、SA として働くことの心得や機材の使い方、必要な基礎知識について研修を行っている。また、SA を新任者対象の初級クラス、勤務経験のある SA 対象の継続者クラスの２クラスに分けて、研修を行った。その概要を下記にまとめる。

１）研修の概要

a）目的

①新規採用者は、SA として働く心構えを学ぶ。
②継続採用者は、前学期までの業務のふりかえり、次学期の業務がスムーズに行えるようにする。
③大学全体と他の SA のことが出来る資料や情報を提供し、業務改善が出来るようにする。

b）日時

2010 年 9 月 10 日　10 時から 15 時半まで
10:00～　職員紹介と今日の流れ
10:30～　経験別研修
　継続 SA　継続テスト振り返り
　新規 SA　心構えと基礎知識、雇用書類作成
13:00～　全体研修
　①関西大学における授業改善について考える
　②カードリーダー説明
　③SAOG による講演
　④学生生活と SA ～アンケート結果より～
　⑤グループ長挨拶
15:15～　各ステーション顔合わせ・勤務シフトの調整

c）参加者の概要

2010 年度秋学期、SA として教育の質向上を担う人材、約 180 名が研修の対象となる。大半が継続者であり、前回の研修も受けているが、初参加の新規採用 SA も含まれる。参加者数の内訳は、継続者 135 名、新規採用者 33 名、計 168 名であった。なお、欠席者への対応は、当日ビデオ撮影した研修内容を見せ感想を書かせることで対応をした。

２）進行

上記の研修内容について特徴的なものを 3 つピックアップする。

a）継続テストのふりかえり(継続 SA 対象)

2010 年度秋学期も SA を続けたい継続者を対象に、「継続試験」を課している。試験の内容は主に、業務の確認と業務への問題意識である。回答は、選択式・記述式で継続希望者全員が受験する。

研修ではその選択式問題をクイズ形式でもう一度解きなおし、継続試験の復習とその解説を行った。研修では、双方向性を高める教育ツールのクリッカーを活用し、参加者の回答を即座にスクリーン画面

上でフィードバックしながら実施した。

また参加者は、継続試験の結果と研修のポイントが記載できる「授業支援 SA　業務振り返りワークシート」[1]を個人ごとに作成し、当日はそれを手許に研修を受けるようにした。目的は、参加者意識を高めることと業務への注意喚起である。ただ一方的に研修を受けるのではなく、実際に手を動かしてポイントを整理してもらうことで参加意識を高めるようにした。また、継続試験では出来た問題が、再度回答したら誤ったということは往々にしてあり、その逆も然りである。それを意識付けしてポイントをまとめることで、次学期注意すべき業務を列挙する工夫をした。

内容は、よくあるクイズ番組を意識して、はじめに継続試験の問題の正答率を表示した。その後に問題と選択肢を読み上げ、回答時間 10 秒間でクリッカーを使い参加者からの回答を募る。その後、即座に集計した結果を表示し、正解を伝え、その問題の意図することと解説を行う。解説では、ワークシートに記載しやすいように、ポイントを 3 点以内にまとめるようにパワーポイントを工夫した。

問題は 15 問作成し、1 問約 5 分で回答・解説を行った。問題数も多く、参加意欲が徐々に低くなっていくことを予想していたが、参加者は積極的に研修に参加していた。研修終了後のアンケートを見ても「SA について不安なことばかりでしたが、この研修に参加してみて SA として働くことが楽しみになりました」「改めて意識を高めることができ、とても勉強になる研修でした」などのコメントが散見出来た。また「クリッカーがとても使いやすく、楽しかった」、「クリッカーを用いた参加型の研修は続けるべき。前回よりも継続試験のフィードバックがわかりやすかった」などクリッカーの有効性についても一定程度検討できた。

b）卒業生(SAOG)による講演(全員対象)

2009 年度秋学期まで SA として業務に当たってくれた卒業生（本学文学研究科 2009 年度卒業生、現私立高等学校教員）を外部講師として招聘し、SA を通じた学びやその学びが現在にどう活かされているのかをテーマに講演を行った。

「なぜ」を考えながら SA として勤務してきた姿勢を語ってもらった。自らの失敗や成功体験から学んだ「なぜ」について、具体的かつ語りかけながら講演を行った。また、現在の仕事との絡みで、社会人として必要なことや SA で学んだことが社会でどう活かされているのかについて話がおよんだ。

参加者のアンケートを見ると、SA として働く当時の姿勢や社会人として働く現在の姿勢の 2 点について、大変有意義であったと評価されている。「今回の研修プログラムの中で一番ためになった」、「OG さんの話が聞けてよかった。実際に社会に出ても、SA の経験が役に立つということがわかった」とのコメントもあり、研修の成果としては評価が高かったといえる。

c）SA の生活実態調査の報告

2010 年度秋学期も SA を続けたい継続者を対象に、「継続試験」を課したことは先に述べた。その一貫で、SA の学生生活にかかわる調査を行った。SA がどのような学びや履修行動をしているのか、また学習時間や課外活動に費やす時間や姿勢はどのようなものかを明らかにし、今後の研修や業務の関係を明らかにすることを目的に調査を行った。また充実した学生生活が豊かなキャリアを育むとの視座で、SA 像を明らかにすることを目的とした。

---

[1] 資料 1 参照。継続試験時にその業務が出来るか否かの自己評価をしてもらっている。その内容と実際の試験結果、研修時の正誤とそのポイントが記載できるようにした。

その調査から得られた知見を回答した SA にフィードバックすることで、他者の理解や自身を振り返ることをねらいとして、報告を行った。報告では、一方的に聞くだけではなくクリッカーを使いながら双方向で対話が出来る工夫をした。

「Q.入学時の学びの意欲は、どう思いますか？①低い人の割合が多い、②高い人の割合が多い、③半々ぐらい」など、集計結果を予測するような質問を投げかけクリッカーで回答を募った。その後に、実際の集計結果を見せてそれについての解説やコメントをしていく流れで報告を行った。

調査から得られた知見は、3 つある。1 つは、SA は大学に対して帰属意識が高く、学びの意欲も高いことがあげられる。SA であるため当然かもしれないが、大学の滞在時間が長い。また授業への参画意識が高いことや書籍に触れることも多い傾向がわかった。加えて、大学に対して、何か協力したい、卒業後も職員や SA と繋がっていたいという意欲も高いことがわかった。

2 つ目にそういった学びの意欲にも授業を熱心に受けることで学習する層と書籍や新聞などから自学自習する層の 2 つがあることがわかった。前者は、授業にも積極的に参加したり、良い成績を獲得しようという意識が強く、後者は読書の時間が長く教養を獲得しているという実感が強い傾向がわかった。それらとは別に、課外活動を重視する層の傾向も見られ、SA の学習タイプが明らかとなった。

3 つ目に自信を持って働く SA の特徴が明らかとなった。特徴としてはチームワーク重視すること、職員とのコミュニケーションをしっかり取っていること、自ら学ぼうとする主体性があることの 3 点である。自信を持って勤務している SA は、これら 3 点を意識して業務に当たっている。これら 3 点に注目し、SA を研修ないし OJT することも今後求められよう。

他者の理解や自身を振り返ることの材料となるようにそれら 3 点を研修で伝えた。アンケートからも「学生生活アンケートも面白かったです」とのコメントがあった。

3）研修の成果と今後について

今学期の研修はおおむね目標を達成できたといっても過言ではない。アンケートの結果や実際 SA の声を聞いても好評であった。また研修後の SA の動きや勤務態度を見ても、研修の成果があったといえる。

しかし、座学中心の研修で、なおかつ長時間ということもありそれは反省点である。アンケートのコメントでも「話を聞くだけではしんどい」、「グループワークをしたかった」、「他のステーションの SA と交流したかった」などがあり、時間に関することと SA 同士のコミュニケーションについては課題が残った。

それら課題に応えることもさることながら、本取り組みのキーでもある「LA」を SA 研修から発掘するということにおいても、コミュニケーションを重点に置いた研修が必要と思われる。グループワークを通じて、発言やファシリテーションが出来る SA を発掘し、将来の LA へと育てる道筋を立てることが課題である。

2011 年度春学期の研修では、その点を考慮してグループワークを行うことを予定している。他のステーションの SA と新規採用 SA で 5～6 名のグループになり、「なぜ」を常に考えること、プロセスを理解することを目的に、研修を行う予定である。職員がグループワークを見てまわり、次期 LA 候補を発掘する仕組みを整え、LA の発掘に繋がる SA 研修を行う。その概要と成果については、次稿の報告書に譲る。

授業支援ＳＡ　業務振り返りワークシート		学籍番号	文08-○○○○	氏名	○○○○	勤務学舎	第○学舎

業務内容	自己評価項目	自己評価	継続テストの結果	研修での正誤	ポイント記入欄	メモ
プロジェクタ設置	(1) プロジェクタがうつらないときに対処すること	できる	×		1. 2. 3.	
	(2) 学生が見やすい位置に機材を設置すること	できる	○		1. 2. 3.	
欠席届	(3) 欠席届が発行となる理由の理解	できる	○		1. 2. 3.	
	(4) 欠席理由を踏まえて、欠席届を手順どおりに発行すること	できる	○			
窓口対応	(5) 印刷物の受付や配架・受け渡しの対応	できる	○		1. 2. 3.	
	(6) 印刷物を取りに来た先生への対応	できる	○			
	(7) 先生の要望に沿ってミニッツペーパーを受け渡すこと	できる	○		1. 2. 3.	
	(8) 補講の受付	できない	×		1. 2. 3.	
	(9) 窓口対応やソートなどに優先順位をつけて仕事をすること	できる	○			
	休講の受付	できる	○			
拾得物	(10) 学生証を落とした学生への対応	できる	×		1. 2. 3.	
カードリーダ	(1) カードリーダのエラーメッセージへの対応		×		1. 2. 3.	
	(2) 学生証忘れの学生の本人確認ができなかったときの対応		○		1. 2.	
	出席管理システムへのデータ入力		○			
	(3) 複数台で出欠調査を行った際の対応		○			
	(4) カードリーダで「データ更新エラー」が起こった際の対応		×		1. 2. 3.	
	(5) 連続授業でのカードリーダによる出欠調査の対応		○			

オ）アドバイザリースタッフ活動報告

アドバイザリースタッフ（以下「AS」と略記）は、本取組の「三者協働体制」の一翼をなす運営スタッフである。取組の開始当初は、AS は大学院生三名だったが、一名が本学の大学教員として、もう一名が高校教員として AS の職を離れたため、今年度から新たに二名を採用することとなった。従って、AS は人数的には今年度も昨年度同様三名という体制である。

取組申請時は、AS は三名全てが「大学院生スタッフ」であった。しかし今年度から新たに AS として採用された二名は、それぞれ教育心理学、教育工学の分野で大学院修士課程を修了しているものの、いずれも現在は既に大学院生ではなく、週五日勤務する専属スタッフとして業務に当たっている。

AS の三名は、勤務の日数も、バックボーンとなる学問領域も、本取組において取り組んでいる業務内容なプロジェクトもそれぞれ異なっている。教員-職員間、教員-学生間、学生同士、教員同士、といった領域を往来しながら取組スタッフたちをつないでいる、という点では、確かに業務に大まかな共通点はあるものの、基本的には AS たちはそれぞれの専門性を活かして独自の切り口で本取組を支えているのが現状である。取組全体に要求されるレベルや複雑性を考えると、AS の業務そのものが時に高度化、専門化し、従って AS の専門性に即して各自の業務が分岐してゆくことはやむを得ないことである。しかしその場合、AS の候補者をいかに継続的に発掘し、育成してゆくか、ということが大きな課題となるだろう。AS の業務が多元化したり、高度なものが必要になったりすればするほど、発掘も育成も困難になる。

また、現時点では AS の業務は「支援」という性格が強いものが多い。たとえば教員支援（授業コンサルタントや授業デザイン支援）や学生支援（LA の育成）がそれにあたる。しかしながら、「支援」という業務は、その成果が見えにくい。支援された教員や学生が何らかの成果をだすことができたとしても、そのうちのどこまでが支援者の貢献によるものなのか。これを明確にするには往々にして困難が伴う。GP 推進のために雇用された AS たちは必然的に有期雇用の身分にあり、次のキャリアを考える必要がある。従って取組実施者側は、AS たちの業務が彼ら彼女らの次のキャリアにつながるように意識して業務配分を行う責任がある。また、AS たちの支援業務について、その見えにくい潜在的な価値や意義を積極的に評価し、学会発表や論文などの形で顕在化させてゆくことを促し、フォローしてゆく必要もある。今年度の取組を通じて、AS の業務内容をそれぞれの専門性に応じた明確なものにし、特に支援業務についてはそれらが客観的な形で評価されうるものに結実してゆくよう支えてゆくことが、「AS 制度」を今後も継続させ、質・量ともに発展させてゆくための緊急の課題であることが見えてきた。

さて、以下は三名の AS たちの具体的な活動内容である。業務の具体姿や全体像が見えにくい AS たちの活躍ぶりをわずかでも知っていただくことができれば幸いである。

ＡＳ活動報告①

本稿では、ＡＳ遠海の 2010 年度の活動についてまとめる。

（１）ＡＳ遠海について

遠海は、関西大学総合情報学研究科の博士後期課程２年の学生である。専攻は教育工学で、教育に関する知見や研究手法を学びながら、授業支援活動へのサポートや初年次養育について研究を行ってきた。本プログラムにおいては、ＡＳという立場で関わっている。ＬＡ活動に対しては研修の企画や調査などを行っており、その他にも授業に対する調査なども行っている。調査を行い、集めたデータを分析・整

理し制度の向上に向けて提案をまとめたり、研究知見の蓄積を進めたりしている。

遠海は、総合情報学部の学生として高槻キャンパスに在籍しているため、教育開発支援センターでＡＳとして勤務するのは週１日だけである。しかし、必要があれば持ちかえって調査結果のまとめや整理を行っている。また、研修やイベント、調査などで必要があればそのつど参加するように努めている。

（２）ＡＳ遠海の 2010 年度業務内容

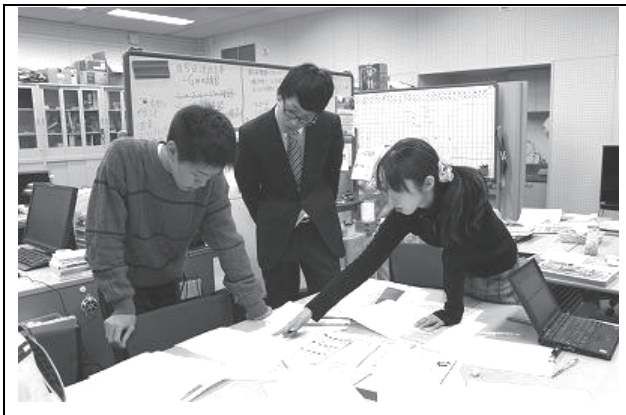
遠海の 2010 年度の活動内容をいくつかを以下にまとめる。活動内容としては、「ＬＡ研修などへの企画・参加」「調査」の大きく２点を上げることができる。

１）ＬＡ研修などへの企画・参加

「研修の企画・参加」では、ＬＡ向けに実施される研修に受講生として一緒に参加することでＬＡとの関係を構築するとともに、ＬＡが研修に楽しく参加でき、かつ研修の目的を達成して帰れるように心懸けている。

また、研修に企画から参加する際には、ＬＡの主体性や自主性を活かしながら、研修を企画する際に必要な項目についての助言を行うとともに、定期的に打ち合わせや準備にも参加してＬＡが研修を企画・運営するための支援をおこなった。さらに、研修の中で用意された時間を用いて、今年度は「クリティカルシンキング」についてのミニレクチャーを行い、ＬＡの活動をよりよいものにするために、知識面での情報提供も行った。特に、企画から関わったクリティカルシンキングの研修は準備期間が短いながらも、ＬＡたちと企画グループとして一丸となり、計画を念入りに吟味し、様々な準備を連携して行うことができたため、企画グループに参加したＬＡにも、研修に受講生として参加したＬＡにも高い評価を得ることのできた研修となった。

さらに、学期半ばに企画された「ＬＡ中間フィードバック」にも参加し、ＬＡが活動を行いながら感じる悩みを聞きとったり、その悩みを改善するための助言おこなったりした。結果的にＬＡが活動を行う中でどういった悩みを感じ、どういった支援を必要としているのかについて検討することにつながった。



写真：研修の企画、ミニレクチャーの様子

２）調査

ＬＡは学期ごとに区切って活動している。そのため、学期の切り替わりとなる夏季休業期間や春季休業期間は、ＬＡやＬＡが支援に入った授業を担当する教員らに対してインタビューなどの調査を行っている。調査を行うためには、質問項目を事前にセンターの教職員や他のＡＳらと協議し、目的を明確にした項目を毎回検討している。さらに、調査対象の選定や調査の依頼、調査の分担などを行ったうえで

実際にインタビューをおこなう。インタビューでとったデータは、データごとに書き起こして文字化して保存している。そのため、毎学期ごとのデータを比べることも可能である。

このデータを集め、項目ごとに分析・整理することでＬＡ制度のさらなる向上のためにどういったことが必要とされているのかを検討するために、課題の抽出とその改善方法の検討も行っている。

また、インタビューデータだけではなく、実際にＬＡが支援を行っている授業に参加し、参与観察を行う事でＬＡが実際にどういった活動をしているのかを記録するとともに、教員や受講生との関係からどういった活動を行っていけばいいのかなど、ＬＡの新たな活動の方向性の模索もおこなった。

加えて、実際にデータを集める調査だけではなく、学生が授業を支援する取り組みの事例についても文献を集め、どういった知見が出されているのかを参考にしながら研究を進めている。

（３）今後にむけて

今後も、ＬＡが授業への支援を効果的に行っていけるような研修の検討したり、調査データを基に制度向上に向けた知見のまとめるたりするなど、これまで行ってきた活動を継続して進める。

ＡＳ活動報告②

本稿において、ＡＳ齊尾の 2010 年度の活動報告を行う。報告の構成としては、本ＧＰの取り組みにおけるＡＳ齊尾に求められた業務を、業務を遂行する上で資源とした専門性ごとに報告を行うこととする。ＡＳの業務が、本ＧＰの取り組みにおける教職員スタッフとの「協働」、特に支援業務を中心としており、アウトプットの列挙による報告が難しいと判断したためである。

（１）ＡＳ齊尾について

まず、本稿で取り扱うＡＳ齊尾の属性を整理しておきたい。以下、齊尾の属性をある程度つぶさに言及するのは、齊尾がＡＳとして、本ＧＰの取り組みの中で携わった業務が非常に多岐にわたっており、齊尾がそれぞれの業務に携わるに値する専門性を（ある程度であったにせよ）担保しているかどうかを明確化するためである。つまり、齊尾のこれまでの研究歴のみならず職歴をある程度披歴しておかなければ、明らかな越権行為が平素の業務に含まれているように思われても致し方ないためである。

齊尾は、大学院においては教育心理学分野での研究を修めており、学習科学、認知・発達心理学の知見を基盤にした研究を進めてきた。特に、教員が持つ学びに対する信念と授業デザインの関連についての研究活動と、協働学習を主軸にした効果的な授業デザインに関する実践研究を行ってきた。

また齊尾は、中等教育の現場において十数年にわたる教諭経験を積んでおり、連携大学への進学をにらんだ中高６年一貫にわたる「総合的な学習の時間」の積み上げ型のカリキュラムデザインを行った経験や、そのデザインしたカリキュラムを運用する上で培った、生徒の自律的な探究活動を支援するために必要な場づくりのデザインについてのノウハウを保持している。

なお、大学院での研究活動と現場における教員経験をもとに、教育委員会主催の初任者教員を対象とした授業の方法・技術に関する研修で、年間を通じて継続的におこなうための研修プログラムの開発・デザインをおこなった経験がある。また、その研修の講師、そしてテキストの執筆も担当した。

そして、齊尾は文科省から認可を受けたワークショップデザイナーであり、特定非営利法人日本ファシリテーター協会に所属するファシリテーターでもある。

また、現在は、本ＧＰの取り組みの中で、本ＧＰのメンバーである教員から、継続的に高等教育研究の様相の概観が可能となるよう継続的な指導を受けている。

以上のような研究歴や職歴専門性を基盤とし、齊尾は本ＧＰの取り組みに従事し活動を行っている。

なお、齊尾の勤務形態としては、本ＧＰの取り組みの中核を担っている教育開発支援センターに週 5 日間常駐する形で勤務している。

（2）ＡＳ齊尾の 2010 年度の業務内容

ａ）授業デザイン、授業方法・技術に関するアドバイザリー業務

本ＧＰの取り組みの主眼である、アクティブ・ラーニングの授業方法に関心を寄せる教員が教育開発支援センターを訪れる。そういった教員は、研究授業やゼミナールにおいて、より活き活きとした学習活動を学生にさせたいという思いを持っている。

そこでまず齊尾が、その教員が保持している学びの信念の形成経緯を丹念にヒアリングする。そしてその結果明らかとなった教員の信念を主軸に据えた授業デザインの提案を、学習科学と認知・発達心理学の知見を基盤として行う。授業デザインの支援は単発には終わらず、その授業のデザインを実施した経過を継続的に確認し、デザインの再構成を支援している。そして、提案した授業において、受講学生がどのような反応を示すかについて参与観察を行い、その結果に基づき新たな支援の提案をおこなう流れとなっている。

なお、齊尾がヒアリングや提案を行う際には、本ＧＰのスタッフであり高等教育の専門家である教員が同席する。センターに来所したクライアントである教員の要望と、齊尾が提案する授業デザインや授業の方法・技術が、現在の高等教育に関する研究の動向の中ではどのように位置づけられるものであるかについてのオーサライズを行うためである。

具体的な事例としては、理工系学部・商学部・経済学部の大人数講義（「近代建築史」・「技術者倫理」・「経済入門」・「経済政策１」）や、ゼミナール活動に関する依頼が寄せられ、授業デザインや授業方法・技術に関する提案を行った。なお、建築学科の橋寺ゼミへの支援に関しては、本報告書の「第３章５“十字モデルを使った試み”」に詳しい。

ｂ）アクション・リサーチの手法を用いた授業のコンテンツ開発

齊尾は、スタディスキル科目である、スタディスキルゼミ「ノートをまとめる」の 2010 年度秋学期の開講授業に毎回継続的に参与観察に入り、担当教員と協同で新しい授業コンテンツの開発を行っている過程にある。

具体的な取り組みの経過としては、本報告書の“第１章　４.カ).（２).① ノートをまとめる”を参照されたし。

ｃ）レファレンス業務

齊尾の日常的な業務の一つとして、レファレンス業務が挙げられる。本ＧＰの取り組みのスタッフである教職員や、授業デザイン、授業の方法・技術に関するアドバイザリー支援依頼に訪れた教員からの要望に基づき、高等教育研究分野や学習科学・認知発達心理学分野における知見を検索し、得られたデータや文献等を要望に沿った形で再構成・加工し提供する業務を行っている。

ｄ）ＬＡ自主企画の運営支援

本年度、ＬＡが自主企画として外部発表を行い、各種行事を計画・実施した（“第１章　４.イ）ＬＡ活動報告②　－研修等－”参照のこと）。齊尾はそれらの全般にわたり、彼らの自律的な企画を支援するために必要な“場づくり”のデザインを支援した。

具体的には、ミーティングスペースやミーティングに使用する文房具等の整備、そして企画づくりの

際に必要な議論のデザインの提案も行った。企画の内容そのものは教員が監修するため、齊尾は企画を運営していく際に必要な“運営の知恵”に関するノウハウを提供した。詳しくは本報告書に詳しい。

ｅ）ワークショップデザイン

教育開発支援センターが本ＧＰの取り組みの一貫として主催したワークショップ型の研修や情報交換会、ＬＡが自主的に行うワークショップ型の研修に、齊尾は、ワークショップデザイナーとして貢献した。なお、以上の行事の詳細については本報告書“第１章　４.イ）ＬＡ活動報告②　－研修等－、カ).（３）初年次導入科目に関する情報交換会、キ）ＦＤフォーラム”を参照されたし。

また、ワークショップのデザインだけでなく当日のワークショップのマネジメントにも貢献した。

ｆ）日常的なファシリテーション

ファシリテーションの技法の中でも、議論を可視化する“ファシリテーショングラフィック”の技法を用い、本ＧＰの取り組みに関する日常的な打ち合わせから定例ミーティングにいたるまで貢献した。また、本報告書にも記載がある“第１章　４.カ).（３）初年次導入科目に関する情報交換会”においても書記として参加し、ファシリテーショングラフィックをおこなった。

また、本ＧＰの取り組みのスタッフである教員が、取り組みの中で他の教員と連携する必要性が出てきた場合、その打ち合わせに同席し、ファシリテーションを行うことがしばしばあった。

ｇ）高等教育研究に関する研鑽

齊尾は、本ＧＰの取り組みのスタッフである教員から指導を継続的に受けつつ、学習科学・認知発達心理学の知見を基盤とする自らの実践活動を、現在の高等教育研究の中に位置づけていくために必要な研究方法の獲得をめざし、日々研鑽を行っている。その成果の一端は、論文という形でとりまとめられつつある。

また、本ＧＰの取り組みの中で、昨年度３月におこなったフィンランド調査において得た課題意識を実践報告（論文に準ずる）として執筆した。本報告書“「個性」は学びへのモチベーションとなるか　～学生の学びへのモチベーションをめぐる考察から～」”を参照されたし。

（３）今後に向けて

以上が、ＡＳ齊尾が 2010 年度に行った活動の概要である。今後に向けての個人内の課題としては、2010 年度は実践を中心とした活動が中心であったため、アウトカムが形になっていないという点が上げられる。これは最終年度に形にすることをにらんだ上での活動計画に基づいているとはいえ、留意しなければならない視点である。

また、齊尾が中等教育の現場で培ったノウハウや、中等教育の授業を対象とした研究に基く実践が多いため、果たしてそのノウハウが大学生に対して有用なものであるかについての検討には、常に細心の注意を払う必要があるだろう。その際に、本ＧＰの取り組みのスタッフである教員との連携を深めチェック機能を担保することが重要となってくることは言うまでもない。

最後に、このＡＳという職務の運営上の問題を挙げておきたい。それはＡＳ間における業務負担の偏りの問題である。ＡＳにはいろいろな勤務形態があるが、ここで指摘したいのは、同待遇で雇用されているＡＳ間に発生する問題に関してである。組織の中でスタッフとして業務にあたるうえで“お互いさま”という意識の重要性は百も承知している。しかし、それも日常的に積み重なれば、過重な問題となりスタッフ間の大きな軋轢へと発展していくことは至極当然の流れである。

なぜそこまで業務負担の偏りが生じるかというとＡＳ間に著しいキャリアの差が存在するためであ

る。これを改善するためには、ＡＳの業務分担を明確化し、キャリアの著しく異なるＡＳを同じ業務に携わらせないことが考えられる。それが不可能であるならば、ＡＳの序列化が必要であろう。本ＧＰの取り組みが「協働」をうたうものであるならば、スタッフ間の信頼関係の醸成を阻むような問題には、何らかの改善が必要だと考えた次第である。

ＡＳ活動報告③

本稿では、AS 今岡の 2010 年度の活動報告を行う。

（１）AS 今岡について

今岡は関西大学大学院総合情報学研究科博士前期課程を修了し、熊本大学大学院社会文化科学研究科教授システム学専攻において特定事業研究員として大学教育改革支援プログラム「IT 時代の教育イノベーター育成プログラム – グローバル人材育成を主導できるｅラーニング専門家の養成-」の取り組みに携わった。専攻は教育工学で、情報通信技術（ICT）、インストラクショナルデザインを活用した教育設計が研究分野である。本取組みでは、教育開発支援センターに週 5 日常駐し、LA の育成やコミュニティ作りの支援をする一方、教員より大学教育に関する専門知識やファシリテーション技術に関する指導を受けている。

（２）AS 今岡の 2010 年の業務内容

今岡の 2010 年の主な業務内容は、主に「LA に関する活動」、「TA に関する活動」、「調査・研究」である。

１）LA に関する活動

最も中核となる活動は LA に関する活動であり、LA 制度改善のための実態把握や改善案の提案、LA 育成のための研修の企画・運営補助、LA 活動の記録、LA のコミュニティ作りの支援などがある。

a）LA 制度の改良に関する取組み

LA の活動の中心である授業内での実態を把握するため、教員の同意の下で授業に参与観察した。また LA が抱える課題や成長を明らかにするため、LA が集まって情報交換を行う「中間フィードバック」の開催、教育開発支援センターでの日常的な相談の受付、学期終了後にインタビューを行った。これらから明らかになった LA のモチベーションや課題、教員や受講生との関わりなどの情報を元に、LA の編成に関する提案や LA の活動の振り返りを促す「リフレクションペーパー」の改善、研修の提案を行うなど、LA 制度の改良提案や LA が活動しやすい環境整備に努めている。

活動の課題としては、たくさんの LA・教員・職員それぞれの間を行き来し意見をもらったり同意を得るまで時間がかかってしまう事や、それぞれが抱える課題が多岐に渡るため焦点が絞りにくく提案が最大公約数になってしまう事がある。LA 制度の改良のためには、LA のコミュニティとも連携し、LA にも積極的に改良提案に参画してもらう必要があるかもしれない。

b）LA コミュニティの形成

LA の活動の中心は授業であるが、一方で LA より「他の授業で活動する LA とも交流を持ちたい」、「活動について情報共有をしたい」との声も聞かれる。このため、LA 同士の交流による人間関係作りと、それぞれの知を共有するため、教育開発支援センターを拠点とし、LA が自立的に学び活動を続けていくためのコミュニティ作りを目指している。これまで、LA 自身の企画による研修のほか、広報活

動のためのポスター作り、情報誌である LA 通信の編集作業、学園祭における出展の準備、LA による自主的な勉強会、合宿の準備等、LA 同士の交流と学びの場作りを支援している。

課題としては、自主企画に参加する LA の顔ぶれが一定になりつつあり、コミュニティに深く関わる者とそうでない者との間に LA の活動に対する意識の差が生じる可能性がある。企画等に関心がないか声をかけたり、学期ごとに加わる新人 LA がコミュニティに入りやすい体制にする必要がある。一方で LA は自身の受講する授業や他の課外活動等、時間に余裕が無い者も少なからずおり、全員が均等にコミュニティに参加する事は不可能である。参加の少ない LA が疎外感を抱かないような働きかけが不可欠である。

LA 中間フィードバックの様子	LA とともに企画会議を行う様子

2）TA に関する活動

本学の TA・SA 制度の改善を行うワーキンググループである「TS ネットワーク」に参加し、TA の規約作りや、TA 向けの研修の企画・運営に携わっている。

2010 年度は TA の活動内容の調査・整理し、研修におけるグループワークのチーム編成や討論するテーマの提案を行った。また、情報発信のためのウェブサイトの構築を進めている。

3）調査・研究関連

調査・研究としては LA・教員・受講生に対する現状および課題発見のための調査、アクティブ・ラーニングの取組に関する調査、学生参画型の FD 活動に関する調査等を行っている。

2010 年度は LA の活動実態を明らかにするため、LA 及び教員にインタビューを行った。またスタディスキル科目受講生に対し、LA が受講生に与える影響や受講生からの要望を調査した。この調査結果は 2010 年度の日本教育工学会全国大会にて発表した。発表の際は、研修や業務を通じて LA が本当に成長しているのか、LA の質保証に関する課題が明らかになった。

また、アクティブ・ラーニングに関する取り組みや、TA の研修制度を視察するためアメリカ・イリノイ州の 4 大学を訪問した。

[学会発表実績]

今岡義明・遠海友紀・岩崎千晶（2010.９）「ラーニング・アシスタントを導入した初年次教育の実践とその評価」日本教育工学会第 26 回全国大会（金城学院大学）発表論文集 903-904

（３）今後に向けて

2010 年度は、主に LA の活動実態把握のための調査や、LA 同士のコミュニティ作りに関する活動に時間をかけた。2011 年度は、より高度で LA からのニーズにマッチした研修の企画・実施と研修プログラムの確立、本取組終後を見据えた自立的で継続的な三者協働のコミュニティ作り、本取組の波及を目指した実践事例・研究知見の蓄積と情報発信活動に重点を置きたい。

カ）アクティブ・ラーニングのコンテンツ

（１）全学共通初年次導入科目における「学習支援者」としての LA

本取組においてアクティブ・ラーニングを実践する科目群の中心に位置するのが、全学共通科目の B 群科目（「エンパワメント科目群」）のなかの「スタディスキル科目」である。スタディスキル科目は、「スタディスキルゼミ」・「論理的に考える」・「文章力をみがく」の三つの科目からなり、さらに「スタディスキルゼミ」は、「ノートをまとめる」、「パソコンで学ぶ」、「プレゼンテーション」、「レポートを作成する」、「課題探求」、「ディベート」の六つのテーマに分かれている。

【表 1】

科目名	スタディスキル 「ノートをまとめる」	スタディスキル 「パソコンで学ぶ」	スタディスキル 「レポートを作成する」
難易度	基礎的なレベル	基礎的なレベル	導入教育として 中核的なレベル
内容	ただ漫然と授業を聞いて、板書をうつすだけでは大学での学びは成立しません。この授業では、高校までと違う大学での授業を、どう聞いたらいいのか、ノートをどう取り、整理するのか、など、大学の授業をしっかり「聞いて、理解して、まとめる」ためのスキルを身につけます。	この授業では、パソコンを使って学んでゆくための初歩的なスキルを中心に学んでいきます。主にグループでの作業を通じて、文書、表、スライドなどの作成や、インターネットでの情報検索などを学習します。	この授業では、大学で学ぶさいに必ず必要となる基本的スキル（調べる、聞き取る、読解する、書く、発表する、議論する、など）を、演習形式で訓練します。それぞれのスキルを総合的に扱いますが、特に「レポートの作成」スキルを重点的に訓練していきます。
科目名	スタディスキル 「プレゼンテーション」	スタディスキル 「課題探求」	スタディスキル 「ディベート」
難易度	導入教育として 中核的なレベル	応用的なレベル	応用的なレベル
内容	この授業では、大学で学ぶさいに必ず必要となる基本的スキル（調べる、聞き取る、読解する、書く、発表する、議論する、など）を、演習形式で訓練します。それぞれのスキルを総合的に扱いますが、特に「プレゼンテーション」スキルを重点的に訓練していきます。	この授業は、既に基本的なスタディスキルを身につけた方を対象としています。興味のある具体的な課題に取り組むことで、調べる、聞き取る、読解する、書く、発表する、議論するという複数のスキルを自在に駆使できるように訓練してゆきます。	この授業は、既に基本的なスタディスキルを身につけた方を対象としています。調べる、聞き取る、読解する、書く、発表する、議論するという複数のスキルを活用しながら、「ディベート」という発展的なスキルを身につけます。

スタディスキル科目全体に規模や、LA を活用した授業を行った教員数、スタディスキル科目の受講者数および受講希望者数は以下の通りであり、LA という存在が初年次導入科目の中で次第に浸透しつつあることが数値からも示されている。

【表 2】

	2009 年度	2010 年度
LA の数	12 名	38 名
LA を活用したクラス数	10 クラス	23 クラス
LA を活用した授業を担当した教員数	2 名	13 名
スタディスキルゼミのクラス数	40 クラス	46 クラス
スタディスキルゼミの受講者数	663 名	704 名
スタディスキルゼミの受講希望者数	843 名	1332 名

それでは、LA はそれぞれの授業の中で具体的にどのような役割を果たしてきたのだろうか。本取組での当初のデザインにおいては、LA は「ファシリテーター」、「ラーニングモデル」、「メッセンジャー」の三つの役割が期待されていた。しかしながら、授業担当者がめざす授業のカラーや性格に応じて、それぞれの役割の割合は当然ながら異なるものになる筈である。加えて、たとえば「ファシリテーター」という役割一つとっても、LA にグループワーク中に机間巡視しながら適宜学生に質問やコメントを行うことを期待する教員もいれば、グループワークのなかで実際にグループのメンバーとして受講生と近い立場で作業するよう指示する教員もいる。そうなると、同じ LA であっても実際の業務は担当教員や担当科目によって相当に異なるものとなる。

しかしながら、「ファシリテーター」、「ラーニングモデル」、「メッセンジャー」の三つの役割を高いレベルでそつなくこなす、ということが LA に求められるのであってはならない。このことは、取組担当者は常に意識しておかなければならないし、また LA を活用して授業を実施したいと考えている教員に対しても、その点はあらかじめ念入りに周知しておかなければならない重要事項である。LA に期待されているのは、あくまで受講学生の学習意欲を喚起し、アクティブ・ラーニングへと誘うことであって、授業補助者として教員の期待に応えることではない。LA は、「授業補助者」ではなく文字通り「学習支援者」として授業に参与するのである。

では、「学習支援者」とは何なのだろうか。それを再確認するために、スタディスキルゼミの各テーマの担当者にご協力を依頼し、ご賛同いただいた先生方に、授業が何をねらいとし、どのような授業を行ってきたのか、そして、ねらいとした到達目標に至るために、LA がどのような貢献をしたか、をまとめていただいた。それぞれの授業で目指されている「学習」とはどのようなものなのか。それが何であるかに応じて、LA が果たすべき役割は異なってくる。しかしあくまで現時点において、ではあるが、スタディスキルゼミの受講者および受講希望者の増加から、「主体的に学びたい」という学生の意欲は少しずつ増えつつあることがうかがえる。このことから、受講学生の学習意欲を喚起し、アクティブ・ラーニングへと誘う学習支援者として、LA たちが奮闘し、少なくとも一定の成果を収めつつある、結論づけることをお許しいただきたい。

（2）「スタディスキルゼミ」テーマごとの授業内容と LA の活躍

教育推進部　須長　一幸

① ノートをまとめる

a)　授業の位置づけと狙い

スタディスキルゼミ「ノートをまとめる」は、もともと学部からの要請を受けて立てられたテーマである。初年次の、特に大学に入学したての多くの学生にとっては、大学の授業のスタイル、授業の内容は高校までのそれとは全く異質なものとして映る。できるだけスムーズに高校までの学びから大学の学びへの「学びの転換」を果たし、大学生活になじんでいくことが必要であるが、そのためには、「授業を受ける」スキルをできるだけ早期に身につける必要がある。

その意味で、「ノートをとる」スキルをみがくことは、授業を受けるために必要な要素のうちの最も基本的な部分を磨くことでもある。よいノートをとるためには、聞く、まとめる、書く、という授業内での作業に加え、調べる、整理する、まとめ直す、という授業外での学習が欠かせない。こうした作業自体、主体的な学びの礎石であり、レポートを書く、試験を受ける、といった学習成果をもたらすためにも必要不可欠なものである。加えて、ほとんどの学生はパワーポイントやレジュメを利用した授業を高校までには受講していない。従って、こうした板書を中心としないタイプの授業でも、情報を記録し、それをベースに思考することができるようなノートをつくる方法を身につける必要が初年次学生にはあるのである。

そこで、この授業では主に次のようなことをねらって授業を設計した。

- **単純に板書を写すだけのノートではなく、記録をもとに調べたり、思考したりするといった授業時間外の学習が自然とできるようになるノート作りができる**
  - ➔ 授業内で完成してしまうノートではなく、意味の分からない用語や理解できなかった説明をそれと分かるように記録し、自宅での学習でそれを補完することを前提としたノート作りの手法を紹介し、ワークを通じて実践させてみる

- **教員が断片的な情報しか板書しないタイプの授業でも、自分なりに補足しながら一貫性のあるノート作りができる**
  - ➔ 自分の「聞き方のスタイル」を把握し、聞く力を鍛える
  - ➔ 重要箇所とそうでない箇所を区別するための手法を紹介し、ワークを通じて実践させてみる
  - ➔ 情報を構造化し、インデントを意識したノート作りを行う方法を紹介し、ワークを通じて実践させてみる

- **パワーポイント型の授業など、授業のペースが極めて速く、ノートをとりにくい授業でも、自分なりにノートを作ることができる**
  - ➔ 音声情報を文字情報として迅速に記録するノウハウを紹介し、そのスキルを鍛える
  - ➔ 話し手がこれから何を話すか、予測し、構えて聞く姿勢を鍛える

- **ノートには目的に応じてさまざまな形態があることを知り、目的に応じた適切なノート作りを選ぶことができる**
  - ➔ 自分のノートの特徴・欠点を知る
  - ➔ 自分のためのメモ（試験を受けるためのノート、レポートを書くためのノート等）と、他人に伝えるためのメモ（レジュメなど）の性格を知る

b) LA の位置づけと役割

LA には一貫して、グループワークを行う際に受講生と同様に、グループの一員として受講生とともに作業を行ってもらった。基本的には、いったんグループ編成がなされたら、グループの組み替えがなされない限りは同じグループで作業に従事してもらっている。グループに机間巡視しながらグループをまんべんなく見るのではなく、一定期間特定のグループのメンバーとして作業してもらう、というスタイルを選択したのは、LA には、ラーニング･モデルとして単に学習成果だけでなく、学習が成果にいたるまでの作業のプロセスまで含めて、メンバーに見せてあげて欲しいと担当者が期待していたことによる。ノート作りには定まった正解があるわけではなく、受講生は自分なりのスタイルを身につけるしかない。従って、既にできあがった誰かの成果物をそのまま真似ることは決して勧められることではない。むしろ、それがどのようなモジュールから、どのような過程を経て作られたのかを見ることで、受講生が LA の成果物のなかから必要なもの、つかえるものをモジュールに分解し、自分なりにカスタマイズしながら真似るよう促すことが望ましい。

もう一点。ファシリテーターとしては、LA には自身がファシリテーターとして学習を促進することよりも、むしろ「ファシリテーターを育てる」ことを担当者は期待していた。LA がファシリテーターとして過度にグループに干渉することで、かえってグループの自立性が損なわれ、ファシリテーターなしにはディスカッションができない、といった状態は避けなければならない。そこで、LA にはグループ内の司会や書記を支援する役割を強く意識するよう、授業当初から指示していた。もっとも、司会や書記が十分にグループワークのなかで機能するまでの期間は、モデルとしてファシリテーターとして振る舞うことは必要不可欠である。その意味で、この授業での LA にはラーニング･モデルとしてだけではなく、ファシリテーター･モデルとしても活躍することが期待されていたと言える。振り返ってみるに、これは学部学生に求めるべきレベルとしては、幾分高度過ぎたかも知れないという反省点もある。

c) 授業のプログラムと代表的な授業事例

【授業プログラム】

09 月 26 日　第 1 回「ガイダンス」
10 月 04 日　第 2 回「ノートをまとめるということ」
10 月 18 日　第 3 回「ノートのまとめかた（1）」
10 月 25 日　第 4 回「ノートのまとめかた（2）」
11 月 08 日　第 5 回「ノートのまとめかた（3）」
11 月 22 日　第 6 回「インタビューをする」
11 月 29 日　第 7 回「予測して聞く・構えて聞く（1）～予測するためにメモをとる～」
12 月 05 日　第 8 回「予測して聞く・構えて聞く（2）～読んでまとめる～」
12 月 13 日　第 9 回「予測して聞く・構えて聞く（3）～伝えるためにまとめる～」
12 月 20 日　第 10 回「レジュメの作り方～伝えるためのメモづくり～（1）」
01 月 17 日　第 11 回「レジュメの作り方～伝えるためのメモづくり～（2）レジュメにもとづいてプレゼンのためのリハーサル」
01 月 19 日　第 12 回「レジュメの作り方～伝えるためのメモづくり～（3）レジュメに基づいて全体プレゼンテーション」
01 月 18 日　第 13 回（補講）
01 月 18 日　第 14 回（補講）

【代表的な授業事例】

■９月２６日（月）第１回『ガイダンス』

本時

１．　本科目の全体の流れを知る

２．　メンバーの自己紹介（教員・LA・受講生間）

授業の流れ

１．　全体講義（40 分）「イントロダクション」・「ガイダンス」

２．　グループワーク（45 分）自己紹介

３．　次回課題指示（5 分）

配布資料

・ 自己紹介ポイント一覧（Ａ４一枚）×受講生分

・ 自己紹介段取り（Ａ４一枚）×受講生分

準備物

・ 名前カード用白紙（Ａ４）×受講生分

・ マジック（ポスカ）×各グループにつき１箱

■10 月 4 日（月）第２回『ノートの基本』

本時

１．　大学でのノートテイクと高校までのノートテイクの違いを知る

２．　大学でのノートテイキングに必要なことを知る

授業の流れ

１．全体講義（20 分）「大学でのノートテイクと高校までのノートテイクの違いは何だろうか」

２．個人作業（10 分）ノートテイク演習用 DVD 視聴し、ノートを実際に取る

３．グループワーク（35 分）２．で取ったノートの内容をグループで各自プレゼンテーションする

４．次回課題指示（5 分）ノートが取りにくい授業・取りやすい授業のノート各１コマ分をコピーして提出

配布資料

・ 『司会の心得』（Ａ４一枚）×受講生分

・ エクササイズシート（Ａ４一枚）×受講生分

準備物

・ PC（DVD 再生可能）×１

・ 教材 DVD（「知のナヴィゲーター」付録）×１

・ プロジェクタ（音声出力あり）×１

・ スクリーン×１

・ ホワイトボード＋イーゼル＋ホワイトボードペンセット＋イレイサー×各グループに１セット

■10 月 18 日（月）第３回『ノートのまとめ方』

本時

１．　第２回の続き「ノートの基本」

２．　「空中戦」を征する（音声情報を文字化してノートに落とす）必要性

授業の流れ

１．　全体講義（10 分）「前回のふりかえり」「本日の進め方」「空中戦を征する必要性」

２．　グループワーク（35 分）前回 DVD を見て取ったノートの内容をグループで各自プレゼンテーションする

３．　の内容をグループ内において相互レビューする

４．　次回課題指示（5 分）ノートが取りにくい授業・取りやすい授業のノート各１コマ分をコピーして提出

配布資料

・ 『司会の心得』（Ａ４一枚）×受講生分

・ エクササイズシート（Ａ４一枚）×受講生分

準備物

・ PC（DVD 再生可能）×１

・ 教材 DVD（「知のナヴィゲーター」付録）×１

・ プロジェクタ（音声出力あり）×１

・ スクリーン×１

・ ホワイトボード＋イーゼル＋ホワイトボードペンセット＋イレイサー×各グループに１セット

d) 授業を終えて

果たして、狙いとしていたことが授業の中でどれだけ果たせたのか、はなはだ疑問が残っている。受講学生のノートを添削指導しながら見えてきたことから抽出した課題は多く、それらの全てを 15 回の授業の中で実践することはできないとしても、もう少しスキルアップの実感を伴う経験を、受講生たちに経験させることはできなかったものか、と反省しきりである。

ただ、そうした担当者側の授業設計の甘さにも関わらず、LA たちは学習支援者として教員の期待に十分に応えてくれた。授業の中盤以降においては、グループのメンバーのほとんどが、司会として、あるいは書記としてグループワークを支え、活気のあるやりとりを促すことができるようになっていたし、また、ノートテイキングの技倆についても、お互いにノウハウを共有し合う、「真似び合い」が実現されていたように思われる。ノートに相互にコメントする、インタビューを実施する、ディスカッションをリアルタイムでホワイトボードにまとめてゆく、読み手の思考を促すようなレジュメを作る、等々のワークはハードな割には単調になりがちである。あえて次学期以降の LA たちに指示し、さらに期待することがあるとすれば、こうしたワークを通じて、それぞれのワークの意味や機能を理解し、そうしたワークの実践によって、どのような効果が得られるか、を受講生たちに伝えるというメッセンジャーの役割であろうか（だがまずもって、今期の LA たちには、そうした役割をそもそも指示していなかったし、それぞれのワークの意味や機能についても十分に周知することができなかった、という点をまず担当者自身が反省しなければなるまい）。

最後にひとこと。予想に反して、学生たちが「ノートがとれない」という時に、それは学生自身のスキルや能力に起因しているのではなく、授業そのものに問題があることも少なくなかった。その意味では、多くの授業が、初年次学生の受講スキルがどのレベルにあるのか、を意識しないで授業設計がなさ

れている恐れがある。双方向的な授業は受講生に主体的な思考を促すためのあくまで手法にすぎず、従って一方向的な授業が「一方向的」であるからといって問題視されるようなことはあるべきではない（と、筆者は考えている）が、しかし少なくとも初年次レベルの授業においては、授業のさまざまな局面において、受講生がどんなノートをとり、どんなことを考えているのか、を意識して全体をデザインすることが担当教員には求められるべきであろう。

②　パソコンで学ぶ

教育推進部　山本　敏幸

次のシラバスの内容の授業で、LA に活躍していただいた。先ずシラバスを示す。
授業担当：山本敏幸, Ph.D.
ラーニング・アシスタント：学部生 3 名
シラバス：

■学部・研究科	文/経/商/社/政策/外/シ/環/化	■時間割コード	**00807**
■科目名 サブテーマ	スタディスキルゼミ（パソコンで学ぶ）	■授業形態/単位	春/**2**
		■クラス	**A11**
■担任者名	山本　敏幸	■曜限	

■講義概要

【授業の狙い】
スタディスキルゼミは、大学で学習する際に必ず必要となる基礎的スキル（聞き取る、調べる、読解する、書く、発表する、議論する、など）を演習形式で総合的に訓練する授業です。
この授業では、主にグループでの作業を通じて、インターネットでの情報検索、パソコンでの文書・表・スライドの作成などのスキルを身につけます。レポートの作成やスライドを用いてのプレゼンテーションなどには欠かせないこれらのスキルを早めに身につけ、大学での学習をスムースに開始しましょう。

【このクラスの概要】
これから大人として生涯学習の態度を身につけるために欠かせない基礎的なスキルを、パソコンを使って効率よく身につける訓練をします。また、どうしてパソコンを使わなければならないかも考えてみましょう。そして、グループメンバーとのチームワークの下で一人では達成できないレベルの成果を出して納得していただければと思います。

【到達目標】
・ 大学初年次レベルの授業でだされる課題を作成するのに必要な情報を検索し、入手する、ないし、所在を確認することができる。
・ 大学初年次レベルの授業でだされるさまざまな課題（レジュメ、レポート、プレゼン資料など）を、パソコンを用いて作成することができる。
・ 大学初年次レベルの資料を適切に読解、理解することができる。

【対象】
この授業は、主に以下のような学生を対象にしています。
・ パソコンの基礎的なスキルを学びたい人
・ 高校で「情報」を学んでいない人
・ 家にパソコンがない、ないし、パソコンに触ったことのない人

	【身につけるスキル】 この授業では、大学での授業に欠かせない、パソコンの基本的な使い方に関するスキル、すなわち「情報検索力（基礎）」を重点的に身につけます。その他に、「ノートテイキング力」、「情報検索力（応用）」、「読解力」、「文章力」、「プレゼン力」、「課題探求力」、「ディベート力」などのスキルの基本も広く学びます（扱うスキルや授業の進め方は、【このクラスの概要】と下記の【授業計画】をよく読んで下さい）。
■講義計画	第1回　イントロダクションと学生の自己紹介 第2回　ワープロソフトの基本操作 第3回　ノートテイキングの実習 第4回　レジュメ作成の実習 第5回　表計算ソフトの基本操作 第6回　基本的な計算・関数を利用した計算の実習 第7回　情報検索の解説 第8回　図書館での情報検索の実習 第9回　プレゼンテーションソフトの基本操作 第10回　プレゼンテーションの実習 第11回　プレゼンテーションの実習② 第12回　レポート作成の解説 第13回　レポート作成の実習① 第14回　レポート作成の実習② 第15回　授業のまとめとリフレクション
■成績評価の方法・基準	定期試験を行わず、平常試験(小テスト・レポート等)で総合評価する。 平常試験の項目には、毎週の授業における学習態度（比率２０）、グループによる学習活動の貢献度（比率20）、毎週の授業で提示する学習達成目標を反映した内容範囲の小テスト・課題レポート（比率40）、セルフ・エフィカシー形式の学習項目の達成度調査（比率20）で総合的に評価する。 100点満点で60点以上を合格、59点以下を不合格とする。下位レベルの合格者は60点から69点、平均的レベルの合格者は70点から89点、上位レベルの合格者は90点以上とする。
■教科書 **蔵書検索へ**	中澤務／森貴史／本村康哲　　知のナビゲーター　　くろしお出版 追加の学習資料は配布資料として授業で配布する。
■参考書	随時、授業で紹介する。
■備　考	(1)この科目は、定員24名の小人数クラスです。そのため、希望者多数の場合は抽選となります。 (2)他のスタディスキル科目（「文章力をみがく」、「論理的に考える」）をあわせて受講することで、スタディスキルをより総合的に習得することができます。 (3)できるだけ多くの受講生が受講できるよう、スタディスキル科目の抽選登録可能数については、春学期3テーマ・秋学期1テーマまでと制限しています。 (4)公平性確保の観点から、抽選で当選した後に履修許可を削除したり、履修を辞退することは原則として認めません。

授業開始前

受講生が活発に学習活動ができるように、ラーニング・アシスタントが笑顔で教室に入ってくる学生に対し大きい声であいさつをした。

パソコン・スキル演習におけるラーニング・アシスタントの活動

原則、個人レベルの演習活動で行き詰まった学生は挙手し、ラーニング・アシスタントがジャスト・イン・タイムで個別に対応した。

グループによる情報の構造化演習におけるラーニング・アシスタントの活動

ファシリテーターとして各 5 名の学生からなるグループを担当し、グループによる学習活動の要約、時間配分による学習活動項目の誘導を行う。

授業終了後

ふりかえりシートにより、学部学生であるラーニング・アシスタントの質的向上のきっかけと気付きを促した。

③ プレゼンテーション

教育推進部　岩﨑　千晶

プレゼンテーションの授業では、LA が主に 2 つの活動の支援に携わった。ひとつめが、毎回学生 2、3 名が行う 2 分間スピーチにおける司会、コメント係である。もうひとつが、個別のプレゼンテーションの準備における支援活動、ならびに発表時における司会、コメント係である。

1）2 分間スピーチにおける LA の活用

LA には 2 分間スピーチの司会とタイムキーパー、スピーチに対するコメント係を依頼した。LA に司会とタイムキーパーを依頼することで、教員は学生のスピーチを集中して聞くことができ、評価に専念できた。またコメント係の LA には、スピーチの構成についてアドバイスをするよう依頼した。2 分間スピーチへのコメントは、学生からも寄せられるが、学生は声の大きさや視線など発表態度についてのコメントが多く、スピーチの構成についてコメントできる学生は少ない。しかし、LA のコメントを聞くことで、次第に学生たちもスピーチの構成についてコメントできるようになり、LA による効果を伺うことができた。教員もスピーチの構成についてコメントをするが、学生に立場により近い LA がコメントすることで、「自分も LA のようなコメントをしてみよう」という意欲の向上につながっているように感じられた。

2）個別のプレゼンテーションにおける LA の活用

授業では、各学生が選択したリサーチクエスチョンを設定し、プレゼンテーションをする。この活動には、リサーチクエスチョンの設定、それに伴う事前調査活動、リサーチクエスチョン決定後の調査活動、データの分析解釈、プレゼンテーションの構成検討、パワーポイントの資料作成の作業を伴う。授業では、グループで情報交換や進捗確認をし、お互いにアドバイスをするようにしているものの、リサーチクエスチョンの設定、調査、分析活動では、教員が学生に適宜アドバイスをする必要がある。ところが、各学生の進捗状況を把握し、学生に応じた指導をするには時間がかかるため、学生に待ち時間を生じさせることになる。そこで、LA を活用して、学生の進捗状況を確認することや学生が躓いている点を把握するよう依頼した。また学生から質問があった際、回答できるものに関してはその場で対応してもらい、回答できない質問に関しては、後ほど教員から回答するように指示した。

3）学生からの意見

この授業を受けた学生に実施したアンケート調査による自由記述では、「困った時など皆さん優しくアドバイスをくれて何より親しみやすかったです」、「グループで話すときなど、本当にうまく進行して、

みんなが発言しやすい空気を作ってくれてすごく良かった」など、教員よりも気軽に質問したり、グループワークを円滑に進めるに活躍したりといった意見が寄せられた。また、この授業では、学生がプレゼンテーションを行うための準備で個別の活動に入った際、LA は各学生の進捗状況を確認していたが、学生からは、「先生が一人やったら回って来るまで、何も聞けないけど、その間に LA さんに聞きことができた」との意見が寄せられた。

4）「共同」を重視した LA との授業づくりとその課題

教員は反省を通じて、授業をよりよくしていこうと考える反省的実践家である（Schön 1983）。そして、反省を促す視点を提供してくれるのは他者である。LA はまさにその他者として、教員が自らの授業を反省的にふりかえることを促してくれる存在であったと感じている。しかし、LA の存在が単なる作業者としての存在であるならば、教員が授業を反省的にふりかえる機会は十分ではなかっただろう。やはり、LA が教員と「共同」して、授業をつくる存在であったからこそ、教員の反省を促す視点を提供していたといえよう。教員は授業をデザインしているが、LA はそのデザインの中で学生がどのように学んでいるのかを洞察し、その学びをより深めるためにはどのような振る舞いをすべきかについて考え、授業デザインの再構成を促す機会を提供してくれた存在であった。

LA と教員が「共同」して授業をつくりあげていく関係性を生成するには、LA と教員との対話が欠かせない。本事例では、授業前は「どのようなことを授業でするのか、また LA に振る舞ってほしい内容」について簡単な話し合いをした。そして、授業後には、約 1 時間を使って、「授業中の学生の学習状況や態度」「活動の改善点」について意見交換をした。加えて、LA は授業中の活動をふりかえり、反省点、改善点をまとめて教員とのメーリングリストに投稿し、教員は可能な限り返信をした。以上のように授業時間以外における3度のやり取りを通じて、教員とLAが学生の状況を踏まえて授業を展開すること、ならびにその活動においてお互いがどういった役割を担うべきかについて意見を共有した。こうした活動を設けたからこそ、LA との「共同」を重視した関係の中で、授業をつくりあげていくことができたと考えている。

しかし、LA の役割分担や LA への教育に関しては課題が残った。継続して授業を担当している LA や自分の授業を受講した LA に対しては、LA が得意な点、不得意な点をあらかじめ把握できているため、適切な役割を与え、LA に応じた教育を行いやすい。しかし今回は、初対面の LA であったため、これまでの LA 業務でどのような経験をしてきたのか、何が得意で何が不得意であるのかについて十分な情報を得ないまま、LA として授業に参加してもらうことになった。その結果、LA らと相談して役割分担を決めたものの、授業開始当初は、初めて担う司会の活動に戸惑ったり、学生への個別の進捗確認に積極的に介入できないといった課題が生じた。これに関しては、事前に彼らの経験や得意分野を把握しておくことで、LA に応じた役割分担や教育が実現できると考える。今後は、LA の活動経験を記載する場、教員が LA の得意分野や今後延ばしていくことが必要な分野について意見を共有できるポートフォリオのようなツールを導入することが求められるであろう。

参考文献

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

④レポートを作成する

関西大学非常勤講師　三宅　麻希

a)　授業の概要

スタディスキルゼミ（レポートを作成する）は、レポートの作成の基礎を学ぶことを目標とし、学期の前半はレポート作成の基礎能力として情報検索力、読解力の養成を行い、後半はレポート作成を進めた。

前半は主にテキストに沿った講義とテキストのワークの実施・シェアリングであった。後半は、レポートのテーマを選択するためのワークと発表、アウトライン作成の指導および添削、ドラフトの作成および添削を行い、最終レポートを期末レポートとして提出させた。

本講義では、最終レポート作成までのプロセスを通じて、はじめはぼんやりとしか感じられていない自らのユニークな関心を、しっかりとした論拠をもちながらも自分のユニークさを失わずに、ひとにはっきりと伝わるようなレポート作成ができるようになることを目指していた。そのため、レポート課題について特にテーマを指定することなく受講生の関心を優先した。また、レポート作成の段階ではレポートの形式については教えるが、内容については受講生とのインタラクションを重視し、できるだけきめ細かな添削を行う授業設計であった。

b)　LA の行った活動

本講義には２名の LA を活用し、以下のような活動を行った。

レポート作成の基礎能力養成の段階では、受講生各自が取り組んだテキストのワークについてシェアリングする際、ファシリテーターを担当した。受講生は２グループに分かれ、それぞれのグループに１人の LA がファシリテーターとなった。LA が受講生に発言を促したり、ファシリテーションの仕方を教えたりして、シェアリングがスムーズに行われた。

レポート作成の段階では、受講生のテーマ発表について、受講生と共にコメントしたり、アウトラインやドラフトについて受講生ひとりひとりに LA 各自の視点からコメントしたりした。LA は、レポートの一読者としてコメントを自由に述べ、受講生の関心と LA の関心のインタラクションが促された。

c)　教員の感想

筆者は主に１回生が受講する全学共通の授業も担当しているが、レポートを書かせても、ユニークな視点を盛り込める学生は一部の学生に限られている。まとめはできても、考察とは何なのかが理解できていないように見受けられる。この経験から、授業の目的を上記のように定めている。

この目的のためには、他者とのインタラクションによって自らの視点を知ることが不可欠である。LA には、指導的な立場というよりもむしろ、受講生と同じ視点で意見交換をし、受講生それぞれが独自性を表現するための気づきを促す存在となることを望んでいた。今回活用した LA は所属学部、学年も個性も違う２名であり、それぞれの LA からのコメントは受講生の視点の広がりを促していたように思われる。時に LA には、「正しい答え、コメントをしよう」と意識している様子が見られた。形式やスキルの習得という面ではこの姿勢は歓迎されるが、独自性やインタラクションを重視した意見交換では、「正しさ」という概念はその芽吹きを止めてしまいがちになる。教員の授業目標を LA とさらに明確に共有すれば、この点は改善されるだろう。

全般的に、LA は、教員以外の視点を提供し、インタラクションを促す存在として、よく機能していたと思われる。

⑤『課題探求』の「すがた」や「かたち」をLAと共に模索する

教育推進部　三浦　真琴

（1）2010年度春学期の「すがた」

「スタディスキルゼミ（課題探求）」は、学生が自ら調査、考察する課題を発見、発掘、設定し、その課題を知的に探求していく過程を実際に体験することによって、「知」に対する主体的なスタンスを育み、「知識」に関わるスキルに縛られたり、振り回されたりするのではなく、それを自在に活用できるようになることを目標とする科目である。

大学に限らず、教育機関で展開されている教育実践（授業）の大半は、知性の観点からは「再生産的」である。知識や技術を提供する教師は、自らの教授活動が再生産的であることを意識しているか、少なくともそれを確認することが可能である。また授業で提供する知識や技術が生産物として存在するに至るまでには、テーマの発見、課題としての定位、その探求や検証等の知的プロセスを経ていることを知っており、その過程や生産物の関係や位置を構造的・体系的に捉えているし、あるいは近接領域との関係についても把握している。

しかしながら、このこと自体が教育実践に反映されることは稀有であり、多くの授業が生産活動の結果である知識の「転移」を以て教授活動と位置づけていると考えてよい。そのような授業スタイルが再生産されている〔伝統的ではない授業スタイルの創造・開発に関する情報や知見の創出や共有が圧倒的に少ない〕という事情や、週に一度しか開講されないという時間的制約〔例えば、転移した知識の具体的な活用を体験させる時間が持てないという限界〕の中で、「知識転移」型の授業が教育実践の大半を占めるのはやむを得ないだろう。

教授する側にとっては、そのような営為がかろうじて再「生産」的であるとの確認は可能であるが、学習者の側からはそこに「生産」的なものを感得するのは難しく、資格の取得や単位の修得のために記憶はするものの、やがてその過半が消失していく場合が多い。その意味では学習者の営為は「（再）生産的」ではなく「消費的」であると捉えることができる。

授業あるいは授業で提供される知識に対する学生のスタンス、ポジションを消費的なものから生産的なそれへとシフトしたい、それが「スタディスキルゼミ（課題探求）」の、少なくとも筆者の担当するクラスのねらいであり、ねがいである。

繰り返しになるが、ここに言う「生産（的）」とは基本的には「再生産（的）」の謂いである。とはいえ、大半の授業において転移される「知識」等が、課題やテーマの発掘、設定、探求等のプロセスを経たものであることを知ることよりも、先人の足跡を擬似的に追体験することにこそ、学生の意識のポジションやスタンスを消費から生産へシフトさせる糸口があると考える。もちろん、過半の授業において知識が転移されていることを知った上で、「転移」以前に思いを馳せることができるようになれば、それは好ましいことではある。

一般的な授業で提供される知識や技術が当初よりパッケージの如くに存在しているのではなく、知的好奇心に導かれた探求、考察、検証という営為を通して獲得され、修正され、蓄積されてきたものであると知ること、そのようなテーマは身近なところに存在している〔学問は身近な現象に対する疑問や好奇心から出発している〕と気づくこと〔できることなら科学史的に、あるいは科学社会学的に認識すること〕、先人の足跡を擬似的にせよ辿ることによって、知的な喜び楽しみをそこに見いだすこと、学生には身を以てそれらを感得してほしいと願っている。

かかるコンセプトの下、この科目は探求する課題を発見するところからはじまる。つまりあらかじめ探求すべきテーマ群を例示し、その中から課題を選ばせることはしない。とはいえ、数週間前まで高校生であった学生が知的なテーマを短期間のうちに発見するのは容易なことではない。そこでガイドライ

ン的に一つ（場合によっては二つあるいは三つ)、課題となりそうな事柄を例示し、その問題にどのようにアプローチしていけばよいのかを考えさせることをイントロダクションとしている。

その一つが「欧米の大学が 9 月始まりである理由」である。学生にとって大学は自らの生活の多くを占める大きな舞台（のはず）であるが、この身近なものについて知る者、知ろうとする者はさほど多くない。授業では「大学」そのものが研究の対象となる（高等教育研究、大学史研究なる領域が存在する）ことを伝えながら、この課題へのアプローチを考えさせるのだが、受講生のほとんどが一足飛びに答を求め、あるいは示そうとする。曰く、農繁期との兼ね合いである、徴兵制と関係があるのかもしれない、猛暑の時を過ぎてこそ勉学に集中できる云々と。学生が高等学校を卒業するまでの間に、「こたえ」が必ず（ひとつ）あり、その「こたえ」に可能な限り早く到達するのが「善」であるというスキーマに縛られるようになっていることの一端が、このことからもうかがい知ることができる。

この科目の担当者が求めているのはその時その場で思いつく「こたえ（のようなもの)」ではなく、どのようにしたら「こたえ」にたどり着くことができるのかという発想法への眼差しである。このテーマは「世界最初の大学は〔何処で〕何月に始まったのか」を調べることによって「こたえ」にたどり着くこと、あるいはたどり着くための道筋を知ることが出来るのだが、ここで時系列的・横断的なアプローチ（すなわち歴史と比較への眼差し）の意義と価値についてのインストラクションをする。

然る後に、これからの授業で自分が探求したい課題を探す作業に入るのだが、ここでようやく、この科目において開講前期までに蓄積されてきた「課題」群を例示する。あなたたちの先輩はこのようなことやものに知的好奇心を刺激され、歴史や比較の視点を活用しながら、一定の価値ある「こたえ」にたどり着いたのだ、ということを知らせると、クラスの雰囲気が少し動く（ように感じられる)。

それだけの準備をした上で受講生を 4 名ずつのグループに分け、それぞれのグループの中で課題の発掘作業をするように促す。課題の設定はすぐれて個人的なものであると心得てはいるが、設定に先立って、テーマの発掘や探求すべき課題としての妥当性、あるいは可能性と限界についてグループの中で話し合うことにより、自らが歩もうとする道の先がほの見えてくると考えてのことである。

このようにして受講生はある程度のまとまった時間を使って、二週間（場合によっては三週間）に亘り、課題として設定してよさそうなテーマの候補をいくつか持つことになる。グループでのダイアローグを経た後に、受講生はそれぞれ候補の中から一つをテーマとして選定し、それを採択することを他の受講生の前で宣言し、いつ頃なら発表が可能かを勘案してプレゼンテーション・スケジュールを作る。なお、ほぼ初対面のメンバーで構成されるグループ内でのダイアローグが円滑に進むように、ここで LA はファシリテーターの役割を遂行する。LA にとって、これがこの科目における最初の活動である。

その次の週から直ちに受講生によるプレゼンテーションを実施することは無理なので、二週（場合によっては三週）をかけて、既習者である LA にプレゼンテーションをしてもらう。スタディスキルゼミ（課題探求）を既に履修しており、さらにはこの科目の授業を担当したことのある LA の場合には、教師が事細かに指示を出さなくとも、いや、出さない方が、受講生にとって有益で、しかも頭と心を刺激する発表がなされるようである。

その翌週には別の LA にプレゼンテーションをしてもらう。彼もしくは彼女が既習者でなくとも、前週の LA のプレゼンテーションに刺激されている（はずな）ので、勘所を上手につかんだ発表がなされる。これがこの科目における LA の二番目の活動である。

LA によるモデル・プレゼンテーションが終わると、一回の授業辺り二名の受講生が課題探求のプロセスやたどり着いた結論あるいは仮説についてのプレゼンテーションをおこなう。ここで LA には質の良い質問をすることが求められる。時間と労力をかけた作業の報告に対して、質問やコメントが何もないのは学習者に達成感をもたらさないので、これは重要な作業である。もちろん、プレゼンテーションに対する質問は LA に限定されるものではない。受講生が同様に質問をしやすい雰囲気を作ることも、LA には求められる。

受講生によるプレゼンテーションに対しては、他の受講生に感想やコメントを求めている。これを『スタスキ通信』として毎回作成し、そこに教員からのコメントのみならず、LA からの感想や助言も併せて掲載するようにしている。2010 年度春学期においては、この科目を担当する LA が自ら『LA 通信』を作成しはじめたが、LA の手になる新たな『通信』を手にした受講生は、そのような作業がおこなわれたことに驚き、そして以前にまして親近感を抱くようになる。以後、受講生は LA とのコミュニケーションをとる機会が増えたように思う。少なくともそのようなメンタリティは作られ始めた。これは教師が設定、あるいは想定していたものとは別に新たなチャンネルが LA 自身の手によって作られたということである。学生と教師との間には意思疎通のための多種多様なチャンネルがあらまほしいが、ここのほぼ同年齢の学生を介在させることで、より有益な意思疎通をはかろうとするのが LA 導入のコンセプトの一つである。教師はファシリテーションやモデル・プレゼンテーション、あるいはコメントなど、LA が活躍できる場を用意しているが、これとは別に LA から受講生に向けての発信がなされたのは快挙である。なお、この科目で始まった『LA 通信』は、現在、担当授業の枠を超えた通信誌となっている。

（2）2010 年度秋学期の「かたち」

以上が、この科目の通常の「すがた」であるが、今年度は特別な「かたち」をとった秋学期の「スタディスキルゼミ（課題探求）」についても言及しておきたい。

秋学期の「スタディスキルゼミ（課題探求）」は履修者が 4 名という極めて小さなサイズのクラスであった。実際に授業に参加したのは、このうちの 2 名なのだが、このクラスには LA が 3 名、そのほかにこの科目の LA としては登録していないにもかかわらず、毎回、デジタルカメラと PC を持参して参加してくれた LA もいた。すなわち、PT 比ならぬ PL 比（Pupil-LA ratio）は 1/2 という割合で、学習者にとっては楽園のような環境が用意されたのである（大学に学ぶのは学生、すなわち student なので、この表現を妥当であるとは思っていないが、教学環境を示すインディケーターとして PT 比は市民権を得ていると考え、敢えて用いている）。

受講生が 2 名しかいないクラスでは、毎回のように学生にプレゼンテーションを求めることはできない。そこで、このクラスにおいては、どんなことでも探求の対象となり得るということを日常的な会話の中から気づいてもらうように心がけることにした。LA にはその会話の中で自然に課題を発見し、場合によってはそれを自ら調査するようにそれとなく求めた。このような事情に合うように、教室も固定せず、学内の様々な場所で授業をおこなった。冬の到来とともに屋外での授業は実施が困難となり、凛風館一階の一角を教場として活用するようになったが、そのオープンな雰囲気は授業の展開にとって好ましいものであった。

このクラスでは春学期のクラスと同様の活動を LA に求めることはできない。教師自身が毎回の授業をどのように展開していくかを始業直前まで、あるいは授業中においてさえ模索するのと同じように、LA もこのクラスにおける自らの活動を模索していたのだろうと思う。回を重ねるごとに、学生はもとより、LA も「（大学の）授業とはかくあるべし」というスキーマから自由になり、実に伸び伸びと、そして楽しそうにこの授業に参加してくれるようになった（と思う）。如何なることやものでも授業の素材となり得るという教師のスタンスと、どのようなものでも探求の対象となり得るという科目のスタンスが、LA たちの経験や好奇心とシンクロし、かかる模索をより楽しく、有意義なものへと導いていったのだと思いたい。その証として、この秋学期のクラスを実に上手にまとめ、教師以上に受講生を導いていってくれた LA が、授業後に残してくれたメッセージを添えておきたい。

『1 年間たいへんお世話になりました。スタスキ（課題探求）の授業スタイルは在学中で 1 番斬新な

スタイルでした！4 年間で凝り固まっていた「講義」に風穴をあけることができたのも先生のおかげです。また、講義では、先生がこれまでに出会った「知」や「経験」を私たちにも分けてくださいました。このキラキラしたものたちは、私の手でさらに光らせることができるように、大事に以ています！たくさんのサプライズをありがとうございました♪』

（3）教師が忘れてはならないこと

LA の活用の方法や形態は教員によって様々であるが、その多様性は教師ならびに LA あるいは受講生にとって不安や不満の原因となるものではない。むしろ、授業展開の可能性をひろげるものである。しかしながら、LA 集団の規模が大きくなるにつれ、次第にマニュアルのようなものができあがってくると、それが教員による多様性を損なったり、LA をそのようなマニュアル如きに縛り付けたりするようなことが発生しやすくなる。誤解なきように付言しておくが、マニュアルの全てを否定しているのではなく、それに縛られる愚を認識する必要と常に採長補短のスタンスを忘れないようにする必要を訴えているのである。

2010 年度の「スタディスキルゼミ（課題探求）」の授業で報告者が学んだことは、LA をアシスタントやファシリテーターやモデルとして活用するのはよいが、彼ら彼女たちにも授業で対象とする受講生以上に知的な刺激を与え続けることを忘れてはならないということである。何期か LA としてつとめ、ファシリテーション研修などを受け、LA としての活動がマニュアルとして明文化されていなくとも、彼もしくは彼女の中で経験がマニュアル的に機能する可能性は充分にある。自らの活動の現在や将来をマニュアル（あるいはそれ如きもの）が示すようになると、そこに創造的な営為が発現する機会は少なくなってくる。それは LA を授業で活用しようと考えるに至った当初のコンセプトとは相反するものである。教師はそのことにも充分配慮しなければならない。すなわち、スタディスキルゼミの有意義な展開を願うなら、そのあらまほしき「すがた」や「かたち」を教師と LA が共に模索しながら、試行錯誤を重ねていくことの意義を見失ってはならないということである。LA の多くは、授業における支援等に失敗がないように配慮しているが、教師は LA に失敗しないことを求めるのではなく、失敗からも学べることがあると助言し、サポートしていくことが肝要である。このようなチームワークが「すがた」や「かたち」として現れ始めた時、受講生のアクティブ・ラーニングがようやく始まるのだと、今期の LA の活動に教えられた。

『スタスキ』通信

第１号

『スタディスキルを身につける』に寄せて

同名のクラスが数多く開講されていますが、今年度からそれぞれそこで中心的に展開される内容が示されるようになりました。以前なら単に『スタディスキルを身につける』という表示だったのですが、例えば『スタディスキルを身につける（**課題探索**）』というように、そこで何が重要視されるかが標題の後ろに盛り込まれ、示されるようになったということです。▼第一回目の授業で申し上げたように、大学で学びながら身につけることのうち、とても大切なのは「知識」そのものであるというよりは、知識を得るための体験、あるいはそのような体験を言語化できるようになるということにあります。なんとなれば「知識」には長短の違いはありますが必ず寿命があるからです。長命の知識には長命である理由と価値があります。そのような知識がどのようにして獲得されたのか、そのプロセスや背景を知れば、あるいは擬似的に追体験することができれば、不易である理由と意義をより身近に感じることができるはずです。反対に短命のものがあることを知れば、短命の知識を後生大事に抱えていてはいけないのだと悟ることができます。その場合には次なる知識を求めるための一歩を踏み出すことが大切です。▼このように知識の寿命の長短をかぎわける感覚は一敗えて「感覚」と表現しておきます一「知識を獲得するプロセス」を（擬似的に）体験することによって育まれるところ大なりなのです。「体験」することが肝要であるのならば、教師がいくつかのテーマやトピックスを提示し、その中から興味を持てるものを学生が選ぶという方法も考えられますが、この授業では可能な限り、あなたたちの発見・選択・設定を優先しようと思います。誰かに示されたものよりも、足掻きながら、苦悩しながらでも自分が見つけてきた課題の方にこそ意味があるからです。つまり「課題」を発見することにも課題を解いていくことに引けを取らないほど大いなる価値がある、ということなのです。▼今期のこのクラスはテーマの設定についても、発表の順番についても、そして発表の方法についても、全てあなたたち自身が決める、ということにしようと考えています。それこそが" アクティヴ・ラーニング" のきっかけになるからです。▼繰り返しになりますが、大学とは「勉強」するところではありません。「勉めて強いる」営みによって身につくものは精々辛抱強さでしょうか。そのようなものに二度とは訪れない貴重な時間を費やすのは、もうやめにしましょう。大切なのは「学習」すること、できることなら、それを楽しむこと、すなわち「楽習」すること、わたくしは自らの学生時代の失敗経験に基づいて、そのように考えています。そしてあなたたちにわたくしと同じような失敗をしてほしくないと願っています。みなさんに「楽習」の体験をしてもらいたいと望んでいます。▼ところで、大学生として知的に成長していくためには、「二元論思考からの脱皮→多元論的な思考の経験→相対論的な思索」というプロセスを経ることが肝要であると、心ある学習心理学者が指摘しています（残念ながら日本人ではありません）。「二元論的思考」とは「好きか嫌いか」「損か得か」「善か悪か」というような思考、発想の謂いです。世の中のほとんどの事柄は単純な二分法の物差しで計ることはできません。世の中、というよりは、大人の世界においては白や黒は少数で大半がグレーなのですね。それをきちんと認識し、グレーの濃淡を理解できるようになるためには、それなりの物差しを持たなければなりません。それが子どもから大人へと成長することの一つの側面と言ってもよいでしょう。物事を多面的、多角的に捉える姿勢を身につけることができれば、単純な二分法の物差しからは卒業できるはずです。それを可能にするために、先ずは多元論的な思考を経験することが大切。しかし、これでおしまいではありません。▼多面的、多角的に物事を見た結果、何某かの必要に応じてその中の「一面」「一角度」を選ばなければならない場面や状況があることは想像に難くないと思います。しかし、たとえそのようなシテュエーションを実際に体験したとしても、そこで選んだ「面」「角度」がいつも正しいとは限りません。そのことを知り、自身の判断に反映させられるようになって、ようやく相対的な思考の姿勢が得られたと言えます。これを是非とも目指してほしい。それがわたくしの願い、望みです。▼みなさまにこのクラスで体験していただくことは、この知的成長のプロセスそのものではありません。しかし、やがてそこにつながることを目指した序章なのだとお心得いただきたいと思います。みなさんが多面的なものの見方を身につけ、固定観念の呪縛から解放され、柔軟な発想ができるようになるのであれば、旧来の座学（講義形式）に拘泥する理由など何一つありません。いや、ほとんどの学生が黙して座し、教員の言うことに耳を傾け、あるいはそれをノートにメモするような授業で多面的な視野が培われ、それがやがて相対的な思考態度へとつながっていくと考えること自体が不自然ではないだろうか、クラスサイズは勘案しなければならない要素ではあるけれども、今回は小人数のクラスなので、そのフットワークの軽さを活用したい、活用しない手はない、そのような疑問や不安、そして願いと期待がしばらくの間、わたくしの胸中を去来していました。▼そしてついにわたくしは新たなる決意を持つことができました。まるで以前からそうするのが当たり前と考えていたかのように皆様にお伝えしましたが、実はわたくしにとっては（ほぼ）初めて（二度目）の挑戦なのです。▼もったいつけて申し述べれば2010年度春学期の水曜日２限目の『スタスキ』のクラスが目指しているのは" PBL" というスタイルの授業方法です。" PBL" とはここでは Problems Based Learning" という意味です。主として医学部教育において発展してきた方法ですが、今やアメリカではこの方法は学部・学問・フィールドの壁・垣根を越えてかなり普及しています。▼日本でもこの方法を取り入れた授業を展開している大学が、学部が、学科があり、そして教員がいます。それを関西大学においても採用しよう、『スタスキ』水曜日 2 限目のクラスに導入しよう、それが（ほぼ）新たな決意の中身です。▼自分で問題（テーマ）を探し、そのテーマについて独自に調査をする、然る後にその結果を分析し、まとめ、発表する、その発表の内容を他の学生が吟味し、吟味された結果を持ち帰って新たな課題とする、そのような知的プロセスの中で、知識以外に身につくものがあるはずだ、それが相対的な思考態度の獲得を願うわたくしの持っている仮説です。その営みが、いよいよ始まります。わたくしにとって記念すべき一日となるはずですが、願わくばみなさまにとっても記念すべき一日になることを祈っておりました。

『スタスキ』のテーマ探索体験について

とはいえ、いきなりテーマを見つけなさいと言われても戸惑うに違いありません。そこで本日（4月7日）のようにグループ単位で興味を持てそうなテーマを探すという体験をしてもらいました。参考までに授業で登場したテーマを示しておこうと思います。昨年度までに実際に探求されたテーマも併せて載せておきましょう。

「Why」

- 人はかさぶたを取りたがるのか？
- 右利きが多いのか？
- 大阪人は東京人に対抗意識を燃やすのか？
- 距離や重さなどの単位（unit）は不統一なのか？
- ペットボトルの規格は不統一なのか？
- たこ焼きはおかずにならないのか？
- シャープペンシルの芯は 0.5㎜が主流なのか？
- タウンページは黄色なのか？
- 花（桜）は「見る」のに紅葉は「狩る」のか？
- 食べ物の好き嫌いが発生するのか？
- 大学の授業は 90 分間なのか？

「How」

- いかなる造りをもって「イケメン」とするのか

〔過去のテーマ・トピックス（再掲）〕

【阪急の特急が池田駅に停車する理由】
【吉本がおもろい理由】
【ツバメの巣　再利用のナゾ】
【タバコに関する年齢制限の謎】
【タバコとお酒の古今東西】
【４月１日が前年度生まれになる理由】
【つめのナゾ】
【時計は何故右回り？】
【なぜ大阪人は社交的なのか】
【波の高さのナゾ】
【大阪弁のナゾ】
【進学地図のナゾ】
【茶色のナゾ】
【雑誌の発売日のナゾ】
【エスカレーターのナゾ】
【九州十把一絡げのナゾ】
【キーボード配列のナゾ】
【貨幣のナゾ】

もちろん、これで今年度春学期のテーマ候補が出尽くしたとは思っていません。次の授業においてもテーマ探しをしてみようと考えています。その際に、是非、三週間続く LA のプレゼンテーションをヒントにしてもらいたいと願います。▼授業中に申し上げたことですが、何かを調べるに当たっては、歴史と比較という視点を忘れないようにしておくと、探求・探索の奥行きが深まります。どうかそのような視点を忘れないように心がけて下さい。（了）

『スタスキ』通信

第１１号

『本日のプレゼン』に寄せて－担当者から

今回も今までと同様、とてもわかりやすい発表でした。▼幕末の頃、全国から志士が京のみやこに集いましたが、他藩の人間とはなかなか話が通じませんでした。これでは倒幕の相談などできません。そこで筆談をしたのだそうです。あるいは能・狂言の言葉を使ったのだそうです。筆談にはどのような言葉が使われていたのか、ちょいと気になるところです。興味を持ったら調べてみてください。▼全国から集いし志士たちは、互いに「御前にさぶらふは、〇〇にてござ候」などと口上を述べていたのでしょうか。なにやら緊迫感がなく、のんびりした光景だったようにも思えてしまいますね。▼そのような不便・不都合を廃すべく政府が乗り出した標準語ですが、発表にもあったように、東京の山の手言葉を柱とし、そこに長州や薩摩の言葉が混じっていたとされています。はてさて、いったい、どの辺りにと訝しく思うのですが、例えば「…であります」という言い方は長州の方言がもとになっているのだそうです。▼学校教育ではもっぱら標準語を用いるべしとされていたようですが、それだけで標準語が全国に広まったわけではなさそうです。ラジオ、そしてテレビという二大メディアの力もきっと侮れないのだろうと思います。▼…というようなことを思い出させてくれたり、新たに関心を呼び起こされたりする素敵な発表でした。ありがとう。

『本日のプレゼン』に寄せて－受講生から

シンプルで見やすいスライドでした。日本の共通語の起源が能や狂言だったのには驚きました。明治大、政策のために統一されていった方言が、近年見直されてきているのはうれしいことです。改めて言葉というものの持つ力の大きさについて考えさせられました。（友美子）

標準語にこんな歴史があるとは思いませんでした。もっといろいろと調べてみると面白そうですね。言葉の始まりなどを調べてみると楽しそうですね。話を聞いていると難しそうでした。（知美）

共通語・標準語を私は今まで同じ意味で使っていました。現在の共通語が幕末から続いていると分かって、歴史好きの私としてはとても嬉しかったです。狂言を共通語にしていたなんて、昔の人の言葉はそんなに違って大変だったんだなと思いました。（奈美）

「はぁー」ってなりました。江戸時代の歴史から入って明治までいって、すごく幅広くてよかった。能や狂言と言われると京都などのイメージだとか、様々でよかった。どっちが共通語・標準語クイズをしてくれると楽しいと思いした。調べ方が上手でした。（光晃）

東京人の言葉＝標準語というイメージが何となくあったけれど、それは違ったんだなぁと思った。そもそも標準語という概念が昔はなかったということが当たり前のことなのに、今まで当たり前に考えていなかった。うん、驚きだ。（真奈）

標準語と共通語の違いを初めて知ることができたよかった‼教科書は標準語に統一されていても、方言は今でもあるし、生活習慣で身についた言葉遣いの方はやっぱり強いのかなと思った。岡倉天心

の弟がそういうものに関わっている人なんて、知らなかったです。（朋子）

「標準」という言葉が逆説的に異端という響きを持つと認識されているようですね。（薫平）

私は標準語についての話を聞いて、標準語という概念が明治時代に出来たということを聞いて驚いた。だが、方言というものは標準語が出来たことによりすたれてしまい、残念だと思った。（優成）

共通語って、思っていたよりも歴史の浅いものなんだなと思いました。そういえば大河ドラマでも身分の高い人に対して身分の低い武士が方言のまま話しているのを思い出して、なるほどなとなりました。少し短いような印象を受けましたが、わかりやすい発表でした。（大介）

江戸時代に武士の間にできた共通語は能や狂言からきているというのはおもしろかったです。能や狂言が全国に浸透していたんだなと感じました。私は共通語と標準語って同じものだと思っていたけど、実は違うことに驚きました。今は「標準語」というのはないみたいだけど、確かに「これが標準の言葉だ！」って言われたら、方言が見下されているようで嫌だと思いました。（友喜）

大学に入ってから、地方出身の人が周りに増えてきて、方言を聞く機会が増えてきて、「方言いいな」と思っていたので、標準語として全国統一させる必要がないということに共感した。（裕介）

普段、よく「標準語、標準語」と言っているけれど、自分が標準語と言っているのは共通語だというのが分かった。（隆志）

『本日のプレゼン』に寄せて－発表者から

人前で話すのは久しぶりで緊張しました。発表するにあたって、調べてまとめる作業はとても大変だなと感じました。自分の疑問を調べて発表するというのは、いい経験になりました。（彩乃）

『本日のプレゼン』に寄せて－L.A.から

「家康の話していた言葉が標準語になっていても良いんじゃないの？」という考えは今まで持っていなかったので、なかなか鋭い切り口だと思います。現代の標準語に薩長同盟が関わっているとは驚きました。（光太郎）

標準語と共通語の違いというものをあまり意識したことがなかったので、おもしろかったです。徳川家康に焦点を当てて、「なぜ三河弁が標準語にならなかったのか」という疑問から入っていったのがすごくおもしろくてよかったと思います。（実樹）

標準語について、家康・三河弁からアプローチしたのがおもしろくて、よかったです。武士言葉が能・狂言をもとにしているという話がおもしろかったです。学制が出された時に「国語」という教科がなかったということにびっくりしました。（美幸）

日本語の生い立ち、特に、何故、一部では広まったのか、広まらなかったのか、調べてあり、良かった。トピックによってはまとまらない場合があるので、一部に集中しても面白くなるのではないでしょうか。（拳大）

問題提起がなされていた。標準語の歴史の流れが、

見ている側にもスムーズに流れていっているなと分かった。調べている量というのが、今回の発表だけで十分に分かった。質問にもきっちり答えられていた。お疲れ様でした。（翔）

『LA通信』に寄せて

バラエティに富んだ内容で、みなさんの文章力の高さにびっくりしました。様々な事に関心を持ち、日頃の生活の中でも、うっかり見落としてしまいそうなきらりと光る何かに気づける感性は貴重なものだと思います。図を入れるためでしょうか、文章のページが若干下の余白が大きいように思いました。何か写真とかがあったらいいなぁと思います。（友美子）

LAさんの話は本当に深くて楽しかったです。とても参考になるものが多くて、読んでみようと思う本がありました。（知美）

映画の中身をもっとくわしく紹介すると、より引き込まれます。（光晃）

LA通信の考えは良かったと思います。（真奈）

LA通信で紹介された本なお、私も読んでみたいと思います。空手で、やっているうちにハマるというのは、わたしにもわかります。（朋子）

人の興味や趣味に直接触れる機会はありそうでない。「初対面の人と話す時は趣味の話をすると仕事がはかどる」と他のゼミでおっしゃっていたことを思い出しました。（薫平）

LA通信は時間もないなか、そこそこのクオリティに仕上がっていて良いと思った。（優成）

人のオススメを聞くのが大好きなので、僕はとても楽しく話を聞けました。もっと聞きたいですね。毎週でも！冊子も読みやすくて良いと思います。画像がもうちょっと多いともっと良いかなと！（大介）

LAの方々のおすすめや、興味のあるものが知れておもしろかったです。（友喜）

LA通信おもしろかったです。（彩乃）

小さな冊子として紹介されれば、読む方も軽い気持ちで読めて、とてもよいと思った。プレゼンではやはり深く調べられていて、逆に時々ついていけないということがあるので…。（裕介）

LA通信、読みやすく、おもしろかったです。実はぼくも空手やってました。「極真」ですけど。（隆志）

ぜひとも続けてほしいです。とてもおもしろかった‼私も本を読んでいるので、オススメの本をもっと教えてほしいです。（奈美）

次のオススメはお笑い。落語とくれば、ブラックジョークでもすすめたいですね。（拳大）

橋本くん、編集ありがとうございました。LAのみんなのオススメに関する記事もおもしろかったです。（美幸）

まず、橋本君、三浦先生、お忙しいなか、どうもありがとうございました。空手についてだけでなく、まだまだオススメしたいことや知りたいことがあるので、こういう機会がまたあれば嬉しいです。（実樹）

おまけ

漫才をテーマにした小説の紹介があったことを受けて、落語をネタにしたものがあると申し上げました。それをここに紹介いたします。『ハナシにならん！』『ハナシがはずむ！』『笑酔亭梅寿謎解噺』いずれも田中啓文　集英社。▼その他に『東京・自然農園物語』も紹介しました。作者は山田健、草思社です。▼これとは別に『先生、巨大コウモリが廊下を飛んでいます！』（小林朋道、築地書館）も面白いです。▼ここまでは言うなれば「流行」的な作品。次には「不易」的なものを紹介しておこうと思います。『自由からの逃走』（E.H.フロム、東京創元社）、『夜と霧』（フランクル、みすず書房）。この二冊は是非とも学生時代のうちに読んでおいてほしいと願います。▼この他に幾冊もオススメはありますが、それは追って紹介することにいたしましょう。（了）

課題探求LA総力編集

関大LA通信

6/23
創刊号
Take Free!

特集！

LAが紹介する「私のめっちゃオススメ！」

それぞれのLAが
自信を持ってオススメできる
一品をご紹介！

Column

「400字辞典」
嶋本 美幸

発行：課題探求LA

CONTENTS

003
特集
LAが紹介する「私のめっちゃオススメ！」

004「ブラッド・ダイヤモンド」
岡 拳大

006「空手」
松本 実樹

007「笑う招き猫」
橋本 光太郎

008
Column "400字辞典"
「忙しい」
嶋本 美幸

LAが紹介する「私のめっちゃオススメ！」

「そうやってオススメの本か何かのオススメ記事を書いて、新聞にして配ったら学生も喜ぶんじゃない？」

…そんな三浦先生との何気ない会話から始まり、課題探求のLAみんなを巻き込んで始まったこの「LA通信」。

第一回目の特集として、まさに上の会話に出てきた「私のオススメの一品」について、この課題探求で活躍してくれているLAに「…というわけで、何かオススメできるものについて記事書いてきて」と原稿の執筆を頼んでみると、みんな忙しい中色々と自分のオススメ記事を書いてきてくれた。

ここでは三人のLAによる「私のオススメ」について紹介した。もしこの記事を読んでみて興味がわいたなら、直接本人に話を聞いてみるのもまた一興かもしれない。

紹介したオススメが、あなたの人生にとってプラスになれば幸いである。

映画

「ブラッド・ダイヤモンド」

岡 拳大

ダイヤと言えば宝石の中で最もポピュラーなものです。結婚指輪の石といえばダイヤモンド。石言葉は「永遠の絆・純潔」。そんなイメージとは裏腹にダイヤモンドにはネガティブな面があります。ダイヤモンドは長年メジャーが独占、価値を支配しているものの一つです。高価、支配とくれば密輸品。非正規に扱われるダイヤモンドは強制労働などを伴うため「汚れたダイヤモンド」などと呼ばれます。こういったダイヤモンドはなぜ、どうやってうまれるのでしょうか？この映画はあなたのダイヤモンドにたいするイメージを変化させるのでしょうか？
なにも考えずにみても楽しめる映画なので是非見て下さい。内容だけでなく背景もイイです。アフリカ、シエラレオネ共和国（舞台）で撮影された風景もGood！

（※紛争地域や国はダイヤを売り武器を買うため国際市場では取引を行わないようにしている）
紛争ダイヤモンドは**血のダイヤモンド**（blood diamond）、**汚れたダイヤモンド**（dirty diamond）、**戦争ダイヤモンド**（war diamond）と呼ばれる

…キャッチコピーだけで十分興味をひかれると思うのですが、若干マイナーな映画なようです…orz

武道

「空手」

松本　実樹

私は中学に入学してから部活で空手というものに出会って、その時から空手の虜になりました。
空手には主に二つ競技にわかれます。
“組手（くみて）”と“形（かた）”です。
組手というのは相手と１対１で突きや蹴りなどの技を決めたり、防御をしたりして点数を獲得して勝敗を決めるというものです。
一方、形は様々な技を組み合わせてきれや迫力などで“魅せる”ことで勝敗を決定します。
空手にはたくさんの流派があり、それぞれの流派によって少しずつルールや様式がちがっています。
私が通っている道場は“五誓会糸東流空手道（ごせいかいしとうりゅうからてどう）”というところに属していて、皆さんがよく耳にする“極真空手（きょくしんからて）”とは少し違います。たとえば、糸東流の組手はスピーディーで技に切れがあり、防具を着用して、上段技は寸止めです。極真空手は防具は着用せず戦います。
形競技においては流派によって同じ形でも技の一部が少し違っていたりするので、全国大会などのいろんな流派が集まるような試合では、審査がしにくいようです。
空手は流派が非常に多いです。形の試合でもそうですが審査の基準をどの流派に合わすのかが難しく、そのためオリンピック種目にとりいれられないという話もあります。
また、喧嘩として認知されることがおおく、武道のなかでも野蛮であるとよくいわれます。
空手を愛する私にとってすごく悲しいことです。
もし機会があれば空手の試合を見てみてください。
あの迫力と熱気、緊張感に魅了されるとおもいます。

小説

「笑う招き猫」

橋本　光太郎

近頃は「お笑いブーム」だとか言われているけれど、今回紹介する山本久幸さんの小説「笑う招き猫」も、お笑いコンビを目指す女の子「アカコ」と「ヒトミ」のお話。
二人は駆け出しの漫才コンビで、彼氏はいない、お金もない、笑いも取れないけど、心にはでっかい夢がある。いつかは有名になって、この全身で大爆笑を浴びてやる！

・・・ところが、そんな野望に燃える二人の前にはいろいろな障害がドーンと立ちはだかることになる。初めてのステージではこれっぽっちも笑いを取れないし、おまけにライブ後の打ち上げではセクハラしてきた先輩芸人をぶっ飛ばしてお説教。何でこんなにツイてないの・・・。

けれども二人はめげることなく、時にお互いを見つめ合い、時にぶつかり合い、時に励まし合いながら、ものすごいエネルギーでずんずんと前へ進んでいきます。
その様子が読んでいてとっても気持ちいい。思わず続きを手に取りたくなります（残念ながら続巻は出てませんけど・・・）

元気がないとき、気分が晴れないときにこの本を読めば、読み終わった頃にはこっちまで「・・・よし、頑張ろうかな」なんて気持ちにしてくれる。そんな本です。

Column "400字辞典"

嶋本　美幸

「忙しい」

目の前の事象で頭がいっぱいになってしまい、周囲への配慮が欠けている状態。

「忙」は心を亡くすと書く。
漢字源を引くと、
　会意兼形成。亡は、なくなる、ないの意を含む。忙は「心＋(音符)亡」で、あれこれと追われて、心がまともに存在しない状態、つまり、落ち着かない気持ちになること。
と書いてある。

高校のとき、どこかで「忙しい」という言葉は自分に対して使うものではないと載っていた。それ以来、「忙しい」という言葉を使わないように心がけている。大学になって友達に「忙しそうだね」と言われた。その時は確かに忙しいなあと感じていた。落ち着いてから忙しかった時期をゆっくり振り返ってみた。すると友達や周りの人に心遣いができていなかったことに気づいた。自分のことしか見てなかった。今は、「忙しく」ならないように気をつけている。

だれかに「忙しそうだね」と言われたとき、それは「周りが見えてないよ」というサインなのかもしれない。

⑥　ディベート

関西大学非常勤講師　米谷　仁志

（１）授業の概要

スタディスキルゼミ(ディベート)は、大学での勉学に必要なスキルをディベートに取り組む中で身につけることを目標としている。当然ディベートを行うことが中心ではあるが、本講義では、ディベートに取り組む前に大きく分けて２つの手順を踏んでいく。一つは、「リーディング」、「ライティング」、「プレゼンテーション」などの個人的なスキルの向上を主眼とした取り組みである。もう一つは、ディベートチームを組んだ際に、必要な資料調査や主張の組み立てがスムーズにできるよう、チームワークを作る取り組みである。具体的には、「価値観交流学習」などのワークショップを行う。つまり総合的なスタディスキルの養成を目指した構成になっている。

このような手順を踏む理由としては、近年の初年次学生の状況を見ると、質の高いディベートを行うには、ライティングやプレゼンテーションなどの必要な個人的スキルが不足していることがあげられる。そして、何よりも目当てとなることは、グループメンバーをお互いにある程度深く知り合う機会を設けることによってグループによる準備作業を円滑にすることである。つまり、受講生同士の人間関係をある程度深めることにより、講義やグループ作業に対するモチベーションとロイヤリティーを高め、講義としての教育効果を高めるという狙いがある。

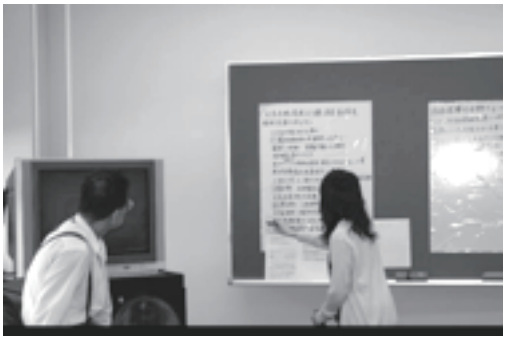
（２）ＬＡの行った活動

2010 年度、本講義には、春学期２名・秋学期３名のラーニングアシスタント（以下ＬＡ）が参加して講義をサポートしてくれた。ＬＡには以下のような活動を行ってもらった。

ＬＡの作業を参考にする受講生

１）学生お手本としての活動

「リーディング」、「ライティング」、「プレゼンテーション」など、個人的スキルの向上を目指す場面においては、受講生に対して見本を示してもらう活動をＬＡにお願いした。



ＬＡの要約文に担当者がコメント

具体的には、リーディング、ライティングの講義において、一人のＬＡには、教室のホワイトボードや黒板で、読み取りメモや要約文作成作業、あるいはスピーチ原稿作成をしてもらい、学生が自由にＬＡの作業を参照できるようにする。また他のＬＡには学生と同じように机で作業をしてもらい、それも自由に参観できる仕組みを今年度はつくっている。

ライティングの要約文作成実習の場面では、前方のホワイトボードにＬＡの答案を掲示して、担当者がそれにコメント加えた。こうすることで受講生に要約作業のポイントを具体的に指摘して、要約作業のコツを明解につかむことができることを狙っている。

スピーチ訓練の場面では、最初にＬＡにスピーチをしてもらい、それに担当者がコメントして受講

生の作業の目当てとなるようにした。この時、スピーチの組み立て、話し方などを、まずＬＡに対してアドバイスすることで、受講生の中にある話すことへの不安を解消することを考えている。

秋学期では、ディスカッションの際、ＬＡに司会者役をしてもらうことも試みた。この時には、担当者の司会のやり方をよく観察してもらい、それを参考にして司会をするよう指示を出している。

ここでＬＡが示す見本については、担当者として「模範解答」的なものをＬＡに求めてはいない。ＬＡには、与えられた機会に自分の力を自然な状態で示すことを指示している。むしろＬＡに求めたのは、担当者のアドバイスやコメントを聞き入れ、自分のスキルの向上に役立て「成長しようとする姿」を受講生に見せることであった。

２)サポーターとしての活動

受講生の作業を手助けするサポーターとしての活動もしてもらった。

具体的には、ディスカッションなどの際に受講生の記録係の横にＬＡがつき、記録がうまくいくようにアドバイスを行ったり、ＬＡ自ら補足記録を行うようにした。またペアによる意見交換の際にはペア相手として、受講生の意見を聞き、それに対するコメントやアドバイスをしてもらった。このときＬＡには、受講生の考え方に耳を傾けること（傾聴）を強く求めた。

受講生の記録係をサポートするＬＡ（左）

このようなＬＡの活動を通じて、自らの発言や考えを述べるときに、それがまず受け入れられるという実感を受講生に与えることを目指している。

３)ファシリテーターとしての活動

グループ活動の段階のおいては、それぞれのグループのメンバーとして加わってもらい、いわゆるファシリテーターとしての活動をＬＡにお願いした。

具体的には、グループによるディベートへの準備の話合いにおいて、時にはリーダーとして議論をまとめ、また時にはメンバーとしてグループの活動を活性化するような行動をとるよう指示をしている。場合によっては記録係を引き受け、議論を見守る役割を引き受けたＬＡもいた。もちろん、グループのメンバーの状況は受講生の構成などによって様々である。メンバー間にはスキルのレベルやモチベーションのばらつきもある。ＬＡには、まずメンバーをよく観察するように指示し、受講生がグループ内で孤立感を感じないように、積極的に発言を引き出すような行動を求めた。

グループ作業をリードするＬＡ

しかし、ファシリテーションの講習会を経験しているとはいえ、グループワークでのこうしたファシリテーションを実際に行うことには、ＬＡとしても戸惑いがあったと思われた。そこで特に秋学期の講義では、担当者とＬＡが講義の後に懇談する機会を設け、メンバーやグループの状況をお互いに報告しあい、問題点があれば話合いで解決する機会を作ってみた。ファシリテーターとして行動する際には、ＬＡという立場で、どのような関わりをすればよいのかなかなか明確にならない場合がある。例えば、グループ作業が滞ったとき、どのようなタイミングでＬＡが発言するのか、といった問題はある程度経験あるＬＡでも解決が難しい。懇談は、ＬＡの立ち位置や行動について担当者が助言したり、他のＬＡの意見を聞くことができる機会とした。

ＬＡによるファシリテーションを成功に導くためには、担当者とＬＡとのコミュニケーション機会を設けることが重要であると痛感している。

（3）まとめ：「学習環境」としてのラーニングアシスタント

近年、大学のおける「初年次教育」の取り組みが盛んである。背景としては、大学生の学力低下などが言われる。しかし、初年次教育の課題とは、学生が本来持っているであろう力をいかに引き出し、自発性を発揮させるか、特に大学教育の中心であるゼミにおいて適切に自分の考えを述べる力を身につけさせることであると私は考えている。

そのためにはカリキュラムにおいて「学習内容」を適切に構成することも重要ではあるが、何よりも学習や課題に学生が積極的に取り組むことができる、また自発性を発揮することができる「学習環境」を整えることが重要であろう。これまでの大学教育において、こうした「学習環境」を十分に整えるという取り組みが不足しているのではないだろうか。

「学習環境」という場合、まず教室やマルチメディア機器などの施設、特に本講義のようなファシリテーション活動を伴うような講義では、教室の椅子や机のレイアウトを自由に構成できる環境が重要になる。

しかし、初年次教育においてそのような施設以上に重要なことは、学生に自分の発言や活動がとりあえず受け入れられていると感じる環境つまりは人間関係ではないだろうか。このような考え方に対しては大学関係者には異論があるかもしれない。だが、自発性を促すことを標ぼうしながら、自発性を発揮することができる機会を高校以下の教育において学生が十分与えられていない現状を考慮しなくてはならない。ＬＡの参加する講義は、学生の自発性を促す大きな可能性を持っている。

つまり、ＬＡが参加する講義においては、ラーニングアシスタントとは重要な「学習環境」であると考えられる。ファシリテーションに関する知識を持ったＬＡが講義に参加することによって、受講生に自分の発言がまずは受け入れられていると感じる雰囲気を作り出すことができる。そうした雰囲気は学生に自信を与え、積極的に発言するモチベーションを生み出す。

そうしたラーニングアシスタントを学習環境に組み込んだ講義を「設計」することで、自発性を発揮することができ機会を学生に与え、ひいては自分の能力を伸ばす機会を提供できるのではないかと考えている。

（3） 初年次導入科目に関する情報交換会

本学における初年次導入科目は、全学の学生を対象として開講されている科目群（全学共通科目「B群科目」の一部）の他に、本学に 13 ある学部においてそれぞれ開講されている科目群からなっており、かなりのバラエティをもって展開されている。その意味で、初年次導入科目に関して、本学は豊富な教育的資源を持っていると言えるだろう。

この豊富な資源をさらに活かすためには、それぞれの科目のより効果的な連携、特に全学共通教育科目と学部開講科目との連携が重要な鍵を握っている。連携がうまく機能することで、学生の視点からすれば、全学共通の初年次導入科目と、学部開講の初年次導入科目はどう違うのか、自分に必要な能力や知識を得るには、どの科目を、それぞれどういう順序で履修してゆくことが望ましいのか、がより明確に把握できるようになると期待できよう。また、教授者側の視点からすれば、連携を通じて初年次導入教育のノウハウや課題を共有することによって、より質の高い授業を提供してゆくための基盤が得られることになる。

とはいえ、こうした連携が一朝一夕になしうるものではありえないことは明らかである。教授会にせよ何にせよ、教員集団は通常、faculty 単位で動くのが常であり、学部-全学間、そして学部間においてカリキュラムに関する情報が恒常的に行き来する、というような状況が自然発生的に成立することを期待することは難しい。そこでそうした連携作りの一助として、カリキュラムや開講授業科目のミクロ的な内容に関する貫学部的な情報交換の最初の一歩として、学部の初年次導入教育科目のコーディネーター役を担っている教員に各学部から一名ずつご参加いただき、2010 年 6 月 25 日に教育推進部の主催で「初年次導入教育情報交換会」を実施することとなった。

初年次導入教育科目においては、開講されている学部とで内容や実施体制に相違はあるものの、高等学校での学びのスタイルから大学での学びのスタイルへの転換を図っているという本質的な部分は共通している。この共通部分を基軸に、初年次導入教育のノウハウや課題について、各学部から現状に関する報告がなされ、今後の方向性や共通に取り組むべき問題点、全学共通教育に関する要望、などが議論された。以下は主な論点と交わされた意見をまとめたものである。

1. 全学共通教育

科目名：「スタディスキルゼミ（各テーマ）」・「論理的に考える」・「文章力をみがく」

- アカデミックなスキルが中心
- 2010 年度より「スタディスキルゼミ」と名称変更
- 特徴としては、以下 3 点。
  - ✓ ジェネリックなスキルの育成
  - ✓ 学生のニーズに応じたスキルの提供
  - ✓ アカデミックなコミュニティづくり
- 課題としては、以下 5 点。
  - ✓ 各学部の導入教育との連携
  - ✓ 科目の担当者間の標準化
  - ✓ 学習効果の測定（スタディスキル科目→専門科目）
  - ✓ 科目の内容吟味
  - ✓ 受講希望者増加への対応

<指摘・質問>

- 授業内容とスタディスキルは本来切り離せないのではないか
- 担当者のバランスを見て検討してみることも必要ではないか
- 各学部のニーズを反映させることも必要ではないか
- 本学での「初年次教育」とは何か（目的・方法）
- 全学共通教育での初年次教育をリメディアル教育の受け皿とすることはできないか

2. 各学部

・問題点

- ✓ 標準化をどのように実現するか（科目内容・成績判定基準）
- ✓ どのような教員を担当教員とするか（専任か非常勤か）
- ✓ 必修化すべきかどうか（必修化した場合のメリットとデメリットの精査が必要）
- ✓ 共通テキストの作成
- ✓ 各学部ごとの「学問分野」に根ざした初年次導入教育の実現
- ✓ 教員負担の大きさ
- ✓ 担当者間の情報交換を頻繁に実施することが困難

・ 全学共通科目への要望

- ✓ 各学部の初年次教育のリメディアルな受け皿としての全学の「スタスキ」＝**コンテンツの多様化が必要**
  - ✧ そのためにはコンテンツやテーマが社会科学系も含むものであるべき
- ✓ 初年次導入教育の認識も学部によって異なっているのではないか
- ✓ 初年次導入教育の定義を明確に打ち出したうえで、各学部の取り組みを分類・類型化することで、初年次の学生にとって、自分が必要なスキルを身につけるにはどの科目を受ければいいか分かるような表を作って欲しい
  - ✧ 初年次「導入」教育
- ✓ 大学の学びへの導入（高校から大学への接続）
  - ✧ ―学部の専門に特化しない導入教育
- ✓ より重層的なカリキュラムは組めないのか？（上級コースの設置など）
- ✓ 現行カリキュラムでは、一回生と上回生が混在している。
- ✓ 全学としてどう取り組むか、方針方向の検討が必要では？
- ✓ 現行の科目の内容と学部の内容が重複していてもったいない
- ✓ 全学共通教育科目と学部での初年次教育の連携や、それぞれの教育効果を知るためには、学生の成績の追跡調査や履修行動の調査の必要がある

（4）マルチメディア教育論における多人数双方向授業の実現

1）TA と CEAS を活用した双方向授業のデザイン

「マルチメディア教育論（担当：黒上晴夫)」は、総合情報学部の 3 回生以上を対象とした授業で、約 240 名が受講している。教育の情報化やブロードバンドが普及する中で、学習の質や教育の質はどのように変わっていくのか、また学習者にどのような力が形成されていくのかを考えていく授業である。このような情報化がすすんだ学習環境における、学習者、教師、コンテンツ開発者、学習管理者の関わりを多角的に検討している。

この授業では学生同士ならびに教員と学生とのやり取りを促すことで、「多様な考え方を知る」「授業内容や多様な考え方を整理する」「自分なりの考えを見いだす」力の育成を目指している。

具体的な方法として、TA と CEAS（本学の学習運営システム）を活用している。まずは TA が授業の初めに、前回の授業のリフレクションとして、CEAS に書き込まれた受講生のコメントを紹介する。投稿する議題は、「授業内容に関連することを自分で調べてコメントする」というもので、書き込みは平常点として加算される。授業コメントについては、授業者自身でも選んでプリント形式でフィードバックしている。プリントには欠席者等にも授業内容がイメージできるようにとの配慮から、①コメントとして質の高いもの、②質は高くなくても授業の内容がイメージできるもの、の両方を掲載している。質問には答えるが、コメントに対するフィードバックはしない。一方、TA のフィードバックにおいては、TA の目からみて、質の高いコメントを選んでおり、さらに自分自身の視点からそれに論評を加えている。取り上げられるコメントの種類もちがっているし、フィードバックがあるという点で大きく違う。また、プリントが無記名で紹介されるのに対して、TA によるフィードバックは記名で紹介している。

授業開始当初、CEAS に寄せられるコメントは、「今日はどんなビデオを見た」といった授業内容そのものをまとめているだけの意見や、そういった内容に対する感想に留まっている状況であった。ところが、1 か月が過ぎた頃、授業でわかったことと調べたことを合わせたコメントが寄せられ、その上での意見や感想を書かれるようになってきた。

その理由として、まず学籍番号や氏名を公開することが影響していると考えられる。名前の公開については、最初は「恥ずかしい」という意見も寄せられたが、公開される可能性があるということによって、書き込む情報の信憑性や表現の正確性を意識化してするようになったと教員らは述べている。

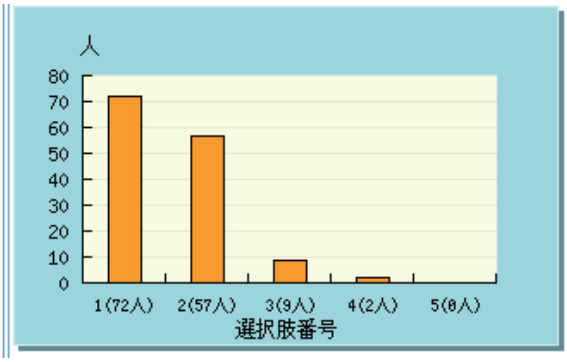
また、TA は、授業内容について学生が調べてきた内容を中心にコメントを紹介するということも学生の調べる意欲の向上へとつながっているという。TA は、どのようなコメントが価値が高いかということ、加えて、具体的にどんなことを書いて欲しいかについて、TA なりの意見も交えながら話す。こうしたプロセスを実施する中で、学生は授業内容をきちんと聞いていなければ、コメントが書けない状態になり、次第に本質を捉えていないコメントや授業と関係のないコメントは減少するようになっていった。

2）受講生対象のアンケート調査

授業後、受講生対象にアンケート調査を行った（有効回答数 140)。その結果を次に記す。 まず、受講生が授業後 CEAS にコメントを投稿したことに関しては、80%以上の学生が、「授業内容を整理することができた（設問 7)」、「授業内容に対する自分なりの意見を考えることができた（設問 8)」と回答している。また、コメントを投稿することを通じて、「授業内容に対して新たな疑問を持ったり、より深く考えたりする機会にもなっている（設問 9)」ことがわかった。 またコメントをするために、「授業についても考えながら聞くようになっている」ことが伺えた（設問 11)。このように他者の意見を知ることで、「多様な意見があることを知ることができるようになった点（設問 12)」も指摘された。

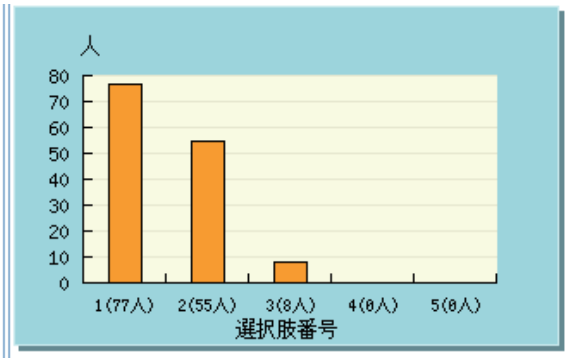
設問7:
コメントを投稿することで，授業内容を整理することができたと思いますか？

(1) かなりそう思う
(2) ややそう思う
(3) どちらともいえない
(4) あまりそう思わない
(5) まったくそう思わない



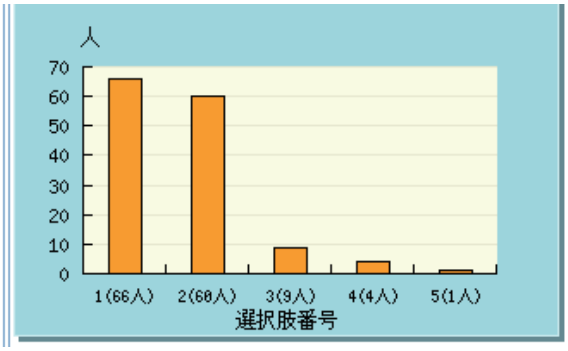
設問8:
コメントを投稿することで，授業内容に対する自分なりの意見を考えることができたと思いますか？

(1) かなりそう思う
(2) ややそう思う
(3) どちらともいえない
(4) あまりそう思わない
(5) まったくそう思わない



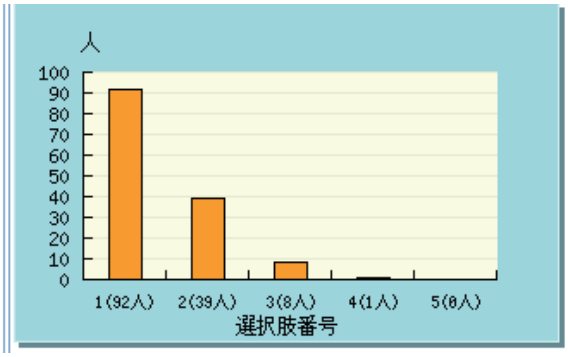
設問11:
コメントを記載するために，授業内容について自分の意見を考えながら授業を聞くようになったと思いますか？

(1) かなりそう思う
(2) ややそう思う
(3) どちらともいえない
(4) あまりそう思わない
(5) まったくそう思わない



設問12:
授業コメントの抜粋や質問への回答を読むことで，多様な意見があることを知ったと思いますか？

(1) かなりそう思う
(2) ややそう思う
(3) どちらともいえない
(4) あまりそう思わない
(5) まったくそう思わない



また、受講生からの自由記述においては、TA によるフィードバックに対して、次のような意見が寄せられた。

「TA の方がいたことにより、自分では気づかないことを知ることができたし、良いコメントが発表されているので、自分に足りない考え方や人の考えを知れた。また、そのおかげで前回の復習をでき、頭に残って、とてもためになった。」

「TA さんのおかげでできるだけ学生の視点で説明していただけたので分かりやすかったです。毎回丁

寧にフィードバックをしてもらえたのでやりがいもありました。」

「前回の振り返りの時に、受講生のコメントのまとめだけでなく、TA さん自身の意見を話してくれるので参考になりました。特に問題に対する考え方や、提議した問題をどういう方向に展開していけばよいのかということについて学ぶところが多かったです。有難うございました。」

以上のようなことから、TA と CEAS を活用することで、多人数授業において、「多様な考え方を知る」「授業内容や多様な考え方を整理する」「自分なりの考えを見いだす」力の育成するための双方向的な学習環境の実現ができたと考える。またこの授業実践に関わった TA からは、授業の効果、ならびに効果的なコメントの仕方や担当者との関わり方について次のような意見が寄せられたので、次節で述べる。

3）TA からみた授業の効果、コメントの方法

TA として、コメントを見ていておもしろいのは、授業の回を重ねるごとに、学生らの意識が変容していくのを感じられることである。授業では、ほとんど毎回、メディアを活用した国内外の授業のビデオを視聴する。そこで紹介される実践をどう捉えるかという視点が、担当者が講義で扱う情報（PC 普及率など数値データ、答申や指導要領、実際の教材コンテンツなど）とうまく繋がることで、教育そのものの捉え方も変わってきているように感じる。また、逆にビデオ視聴から、そういった背景へと関心が向けられることもある。

こういった学生の意識の変容に、授業の構成が影響していることは明らかであった。そこで、私自身もリフレクションの位置づけをもう一度考え直し、前後の授業内容との関係を考えながらコメントを紹介するようになっていった。そのためには、授業で扱う内容について担当者に確認し、授業内容について話を聞く中で、それに関連する学生の反応や関心を担当者に伝えることも行う。このように、授業について担当者とディスカッションできることは、学生の反応を的確に捉えて、授業に反映してほしいという思いにつながっている。また、そうして構成された授業の反応を、コメントとしてフィードバックされるサイクルが、TA として関わることのおもしろさに繋がっていると感じている。担当者の描いている授業のイメージを共有し、それに対して、受講者に近い立場からディスカッションをし、さらに評価として学生の反応を得られるようなシステムがあることで、担当者と受講生を繋ぐ TA にしかできない役割を担えると考えている。

（5）メディア表現論における LMS を活用したアクティブ・ラーニングの実践

メディア表現論におけるアクティブ・ラーニングの実践に関しては、巻末の岩﨑千晶、中橋雄（2010）「LMS を活用した多人数授業におけるアクティブ・ラーニングの実践」『論文誌 ICT 活用教育方法研究』第 13 巻 第 1 号：11-15 を参照。

（6）クリッカー説明会と利用教員の増加

1）クリッカー説明会と利用教員の概要

本 GP では、多人数講義でクリッカーを導入することで、教員が授業内容に対する学生の意見を聞き、学生の意見を反映させた授業を実現しやすい環境、ならびに学生が他の学生がどういった意見を持っているのかを知り、自らの考えを反省的にふりかえる環境を提供しようとした。

2010 年春学期には、教員向けにクリッカーの説明会を実施した。説明会では、クリッカーの操作方法に加えて、実際の授業でどのような利用方法が可能なのかについて意見交換をした。意見交換では、

教員が、多人数講義における学生とのやり取りを重視したいと考えていたが、現状ではその解決策を十分に得ることができずに試行錯誤している状態であることが伺えた。そこで、どのような方策を取ることが双方向授業の実現に必要なのかについて検討した。その結果、具体的な利用方法としていくつかの提案がされた。例えば、クリッカーを活用することで、教員が提示したトピックに対する選択肢を提示し、それに対する学生の意見を示し、その結果をもとに講義を進めていくという学生との相互行為を促進させるためのツールとして活用していくことである。また、授業開始当初にクイズ形式で前回の授業の復習をさせるためにクリッカーを活用するとの方法も寄せられた。

そして、春学期には、法学部「現代政治論１」、商学部「国際協力論」、文学部「少子高齢化社会を考える」、外国語学部「M 外国語教育メディア論」、総合情報学部「メディア表現論」において教員がクリッカーを活用した授業を行った。

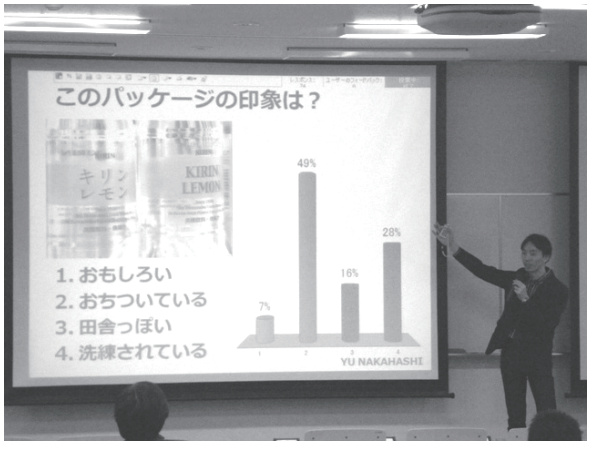
２）「メディア表現論」におけるクリッカー活用事例

総合情報学部の「メディア表現論（担当：中橋雄)」では、クリッカーを活用し、次のような授業が実施された。まず、学生はアメリカで制作されたスーパーモデルを活用した CM を視聴する。この CM は、性差別・暴力的との指摘があり、アメリカで議論を引き起こした CM である。その後、視聴した感想をクリッカーで回答する。学生は、「つまらない・悲しい・腹立たしい・おもしろい」という選択肢の中からクリッカーを活用して回答をする。そして、教員は、各選択肢を選んだ学生に理由を尋ね、全体に発表させる。従来の授業では、CM を視聴した感想を他の学生がどう感じているのかを量的に即時に示すことは不可能であったが、クリッカーを活用することで、他の学生の意見を知り、それをもとに学生同士の意見交換を促すことができた。

受講生対象に実施したアンケート（有効回答数 80 名）では、「クリッカーでは、多様な考え方があることを理解できた」という質問項目に対して、約 80%（65 名）の学生が「そう思う」「ややそう思う」と回答している。また、「クリッカーでは、他の学生がなぜそうした選択肢を選ぶのかを考えた」という設問に対して約 60%（45 名）の学生が、「そう思う」「ややそう思う」と回答している。

多人数講義では、学生同士のやり取りが困難であるという課題はあるが、一方で多くの学生の意見を聞くことができるという利点もある。総合情報学部における利用事例からは、クリッカーを活用することで、多人数双方向授業における利点を引き出し、学生同士の双方向、ならびに教員と学生の双方向授業の実現ができた事例であったと考える。

しかしながら、クリッカーを活用した授業実践の事例が十分に集まっているわけではない。今後は、各学部におけるクリッカーの利用事例を収集し、利用目的別に効果的な利用方法を検討する必要があると考える。



キ）ＦＤフォーラム

（１）第３回関西大学 FD フォーラム「対話で育てる「論理的思考」」

「論理的思考」や「批判的思考」は、いわゆる「ジェネリック･スキル」や「キー・コンピテンシー」と呼ばれる基本的な能力のひとつに数え上げられることが多く、欧米の大学では特にその育成に強い重点が置かれている。日本でも、その必要性と重要性はしばしば指摘されているものの、積極的に意見を述べることよりも、協調性や謙虚さを美徳として評価する傾向の強かった日本の文化的土壌にあっては、論理的思考や批判的思考を育成することは難しいとされてきた。そうした事情もあって、「論理的思考」や「批判的思考」には、一般に、敷居が高い、かたくて難しい、といったイメージがつきまとっているようである。

そこで教育開発支援センターでは、7 月 10 日（土）、できるだけ身近に、楽しみながら論理的思考・批判的思考を育てるメソッドを紹介するため、ワークショップ形式の FD フォーラムを開催した。ワークショップのファシリテーターは、コミュニケーション学と教育工学を専門とし、既にセンターの専門委員としてご協力いただいている牧野由香里教授（総合情報学部）。牧野教授が開発された「十字モデル」を体験していただくことが、今回のフォーラムの中心であった。

「十字モデル」のワークは、「ディベート」のような固い議論とはひと味違い、「対話」や「物語」をベースとする「やわらかい議論」を通じて（cf. 牧野由香里（2010）市民性を育てる「やわらかい議論」ワークショップの開発．情報コミュニケーション学会誌，Vol.6, No.2, pp.16–25.）、話し合いの筋道を可視化・構造化できるという特徴がある。ワークの中で、参加者たちの論理的思考を自然に促すようデザインされており、さらに、「十字モデル」は、そこに安心して参加できる対等な場作りを支援する、という機能も持っている。参加者たちが対等に議論に貢献でき、また、お互いに安全な状況でコメントしあえるよう工夫されているため、相互のコメントを経由しながら参加者の批判的思考を育むことができる。

2 時間 30 分にわたったプログラムは、牧野教授による「十字モデル」の解説と、実際に「十字モデル」を用いてのワークショップからなり、ワークショップでのディスカッションは、「電子書籍」をテーマにグループ単位で行われた。電子書籍は、Kindle や iPad などの登場によって今まさにブームを迎えようとしているタイムリーな分野であるということもあって、各グループのディスカッションは、和気あいあいとしながらも熱の籠もったものとなった。

本フォーラムは、もともと教員向けのプログラムであったが、「論理的に考える」を担当する LA、および本取組のスタッフである職員も特別に参加させていただき、ワークを通じて「十字モデル」の特徴と効果を体感することができた。この経験を踏まえ、アクティブ･ラーニングのコンテンツとして一部教員の授業のなかで、「十字モデル」を利用することが可能となった。「十字モデル」を利用した授業実践に関する詳細については、「第 3 章の 4『“十字モデルを使った試み”』」を参照のこと。

第3回　関西大学FDフォーラム
対話で育てる「論理的思考」

日時　7月10日（土）　13:30　～　16:00

場所　千里山キャンパス　第2学舎2号館4階　C401

プログラム　13:30～13:40　開会のあいさつ
13:40～15:50　ワークショップ
15:50～16:00　今後の展望

関西大学 教育推進部 教育開発支援センター

ワークショップの流れ

1. アイスブレーキング
2. 十字モデルで対話する
3. やわらかい議論の作り方

物語から入る論理的思考

- 論文で、抽象表現
- 対話で、思考する
- 物語で、具象表現

十字モデルで構造化・視覚化する

- 論文の十字
- 議論の十字
- やさしい十字

ディスカッションのテーマ

「電子書籍」

何でもOK

メモ

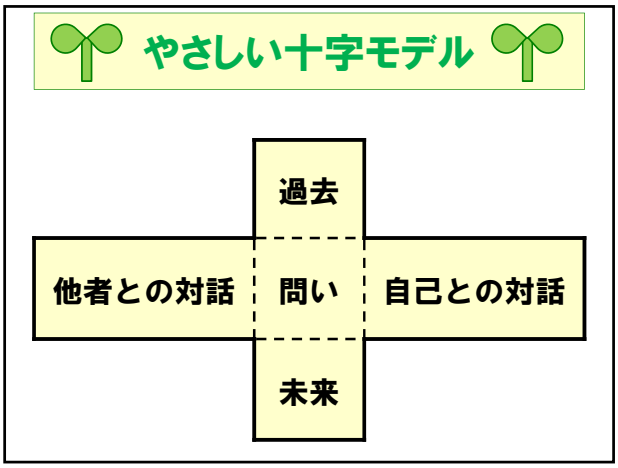
メモ

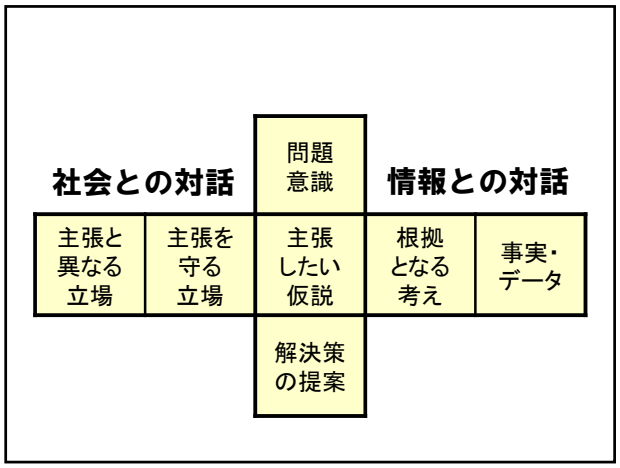
話し合いを活性化する

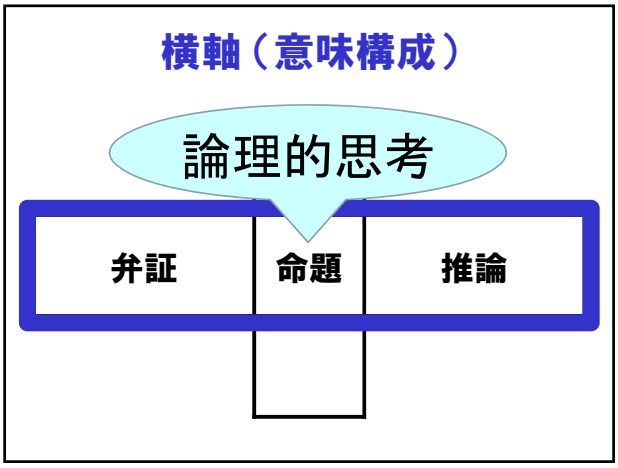
ブレインストーミング
・自由に考えを出し合う

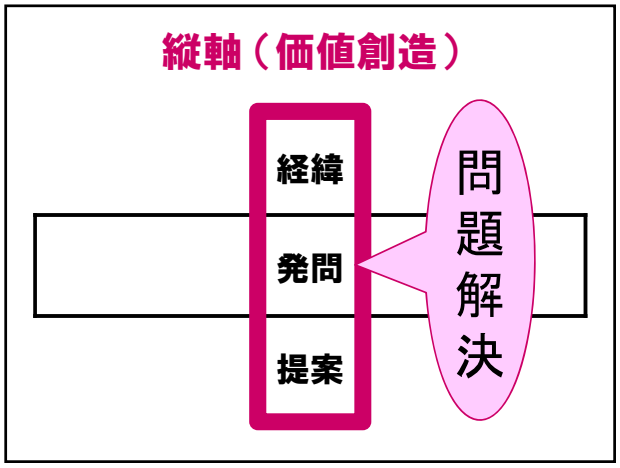
KJ法
・グループごとに整理する

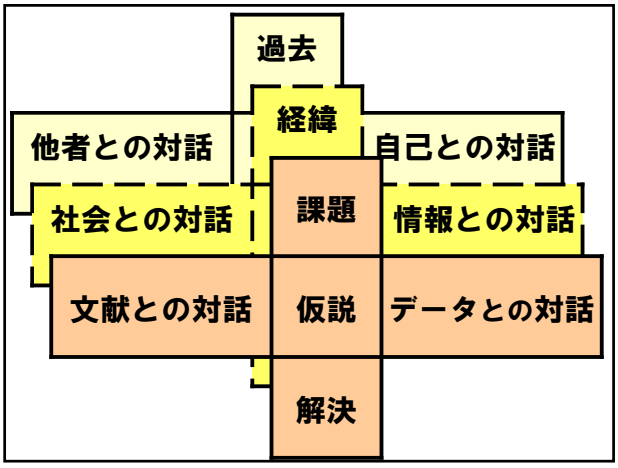
マインドマップ
・グループ間のつながりを描く

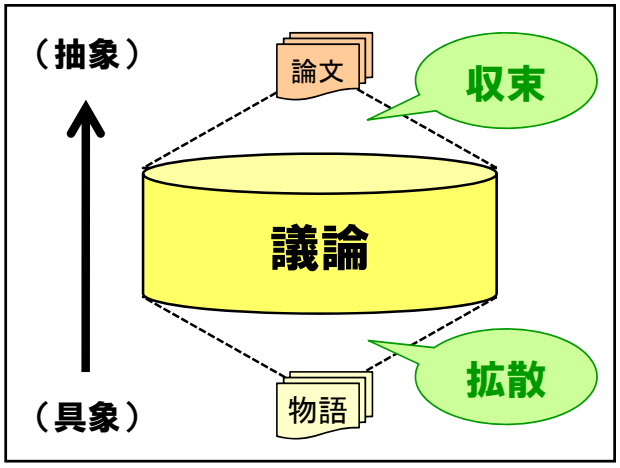

やさしい十字モデル
過去
他者との対話
問い
自己との対話
未来

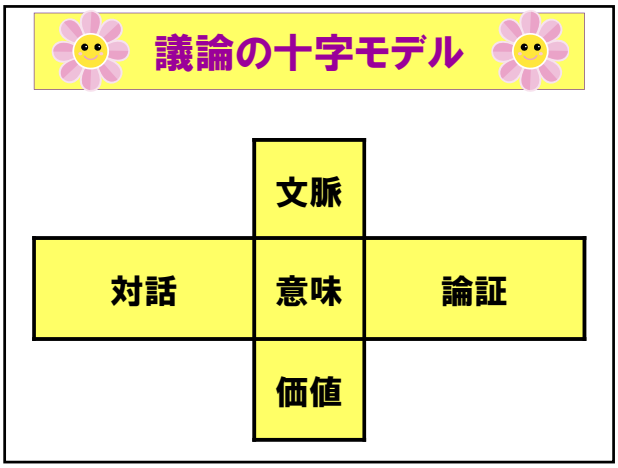

社会との対話
問題意識
情報との対話
主張と異なる立場
主張を守る立場
主張したい仮説
根拠となる考え
事実・データ
解決策の提案

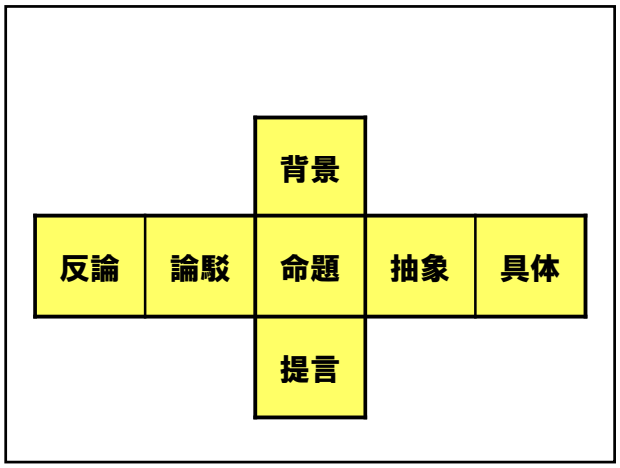

横軸（意味構成）
論理的思考
弁証
命題
推論

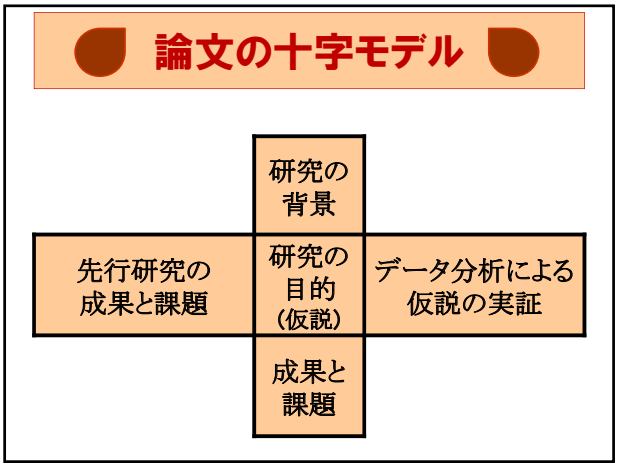

縦軸（価値創造）
経緯
発問
提案
問題解決

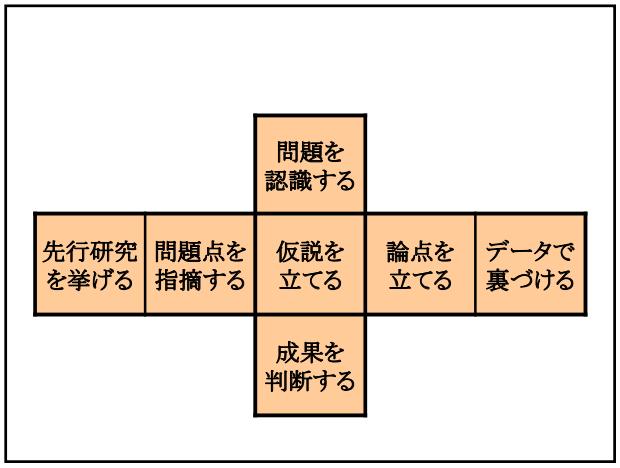

過去
経緯
他者との対話
自己との対話
社会との対話
課題
情報との対話
文献との対話
仮説
データとの対話
解決

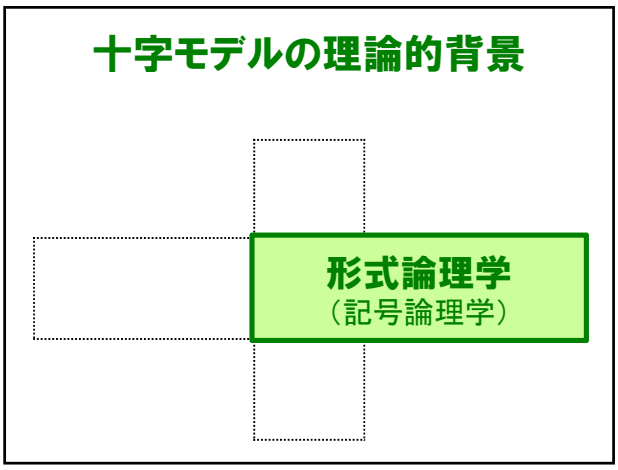

（抽象）
論文
収束
議論
拡散
物語
（具象）

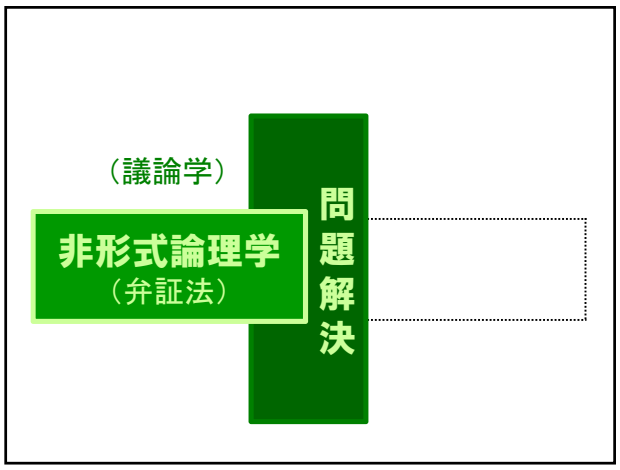

議論の十字モデル
文脈
対話
意味
論証
価値


背景
反論
論駁
命題
抽象
具体
提言


論文の十字モデル
研究の背景
先行研究の成果と課題
研究の目的(仮説)
データ分析による仮説の実証
成果と課題


問題を認識する
先行研究を挙げる
問題点を指摘する
仮説を立てる
論点を立てる
データで裏づける
成果を判断する


十字モデルの理論的背景
形式論理学
(記号論理学)


(議論学)
非形式論理学
(弁証法)
問題解決

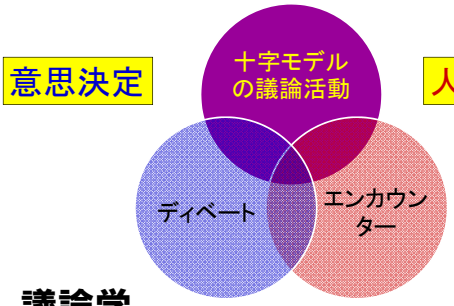
やわらかい議論の作り方

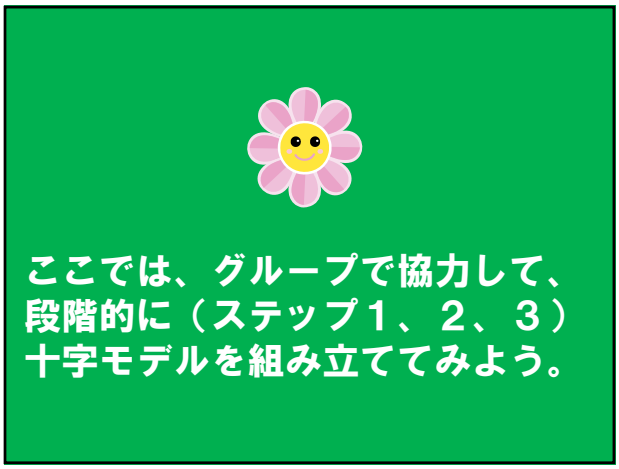
ステップ1
・グループで論証しよう

ステップ2
・書いて批評し合おう

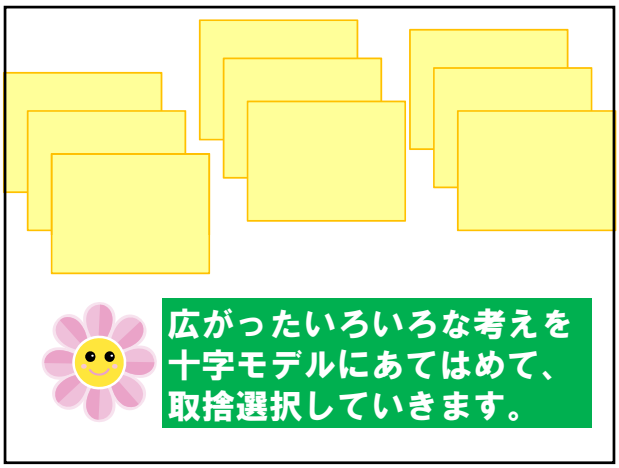
ステップ3
・十字を完成させよう

教育工学





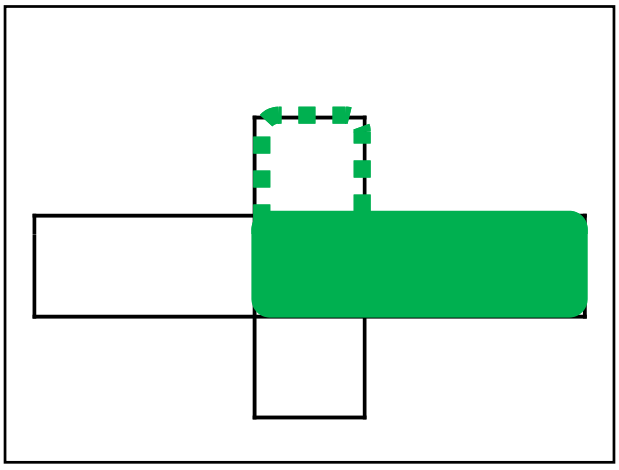
ここでは、グループで協力して、
段階的に（ステップ１、２、３）
十字モデルを組み立ててみよう。



広がったいろいろな考えを
十字モデルにあてはめて、
取捨選択していきます。

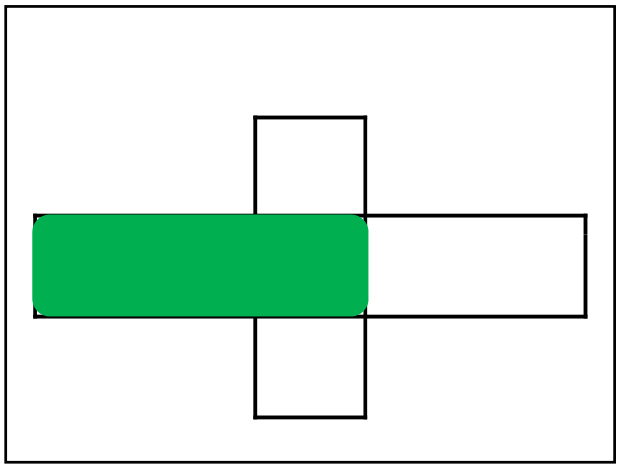
ステップ１

グループで論証しよう



ステップ2

書いて批評し合おう

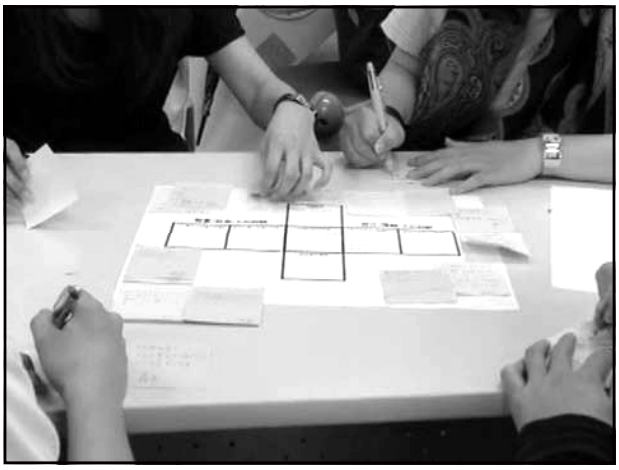


内容に関して

（枠の中）

論理に関して

（枠と枠）



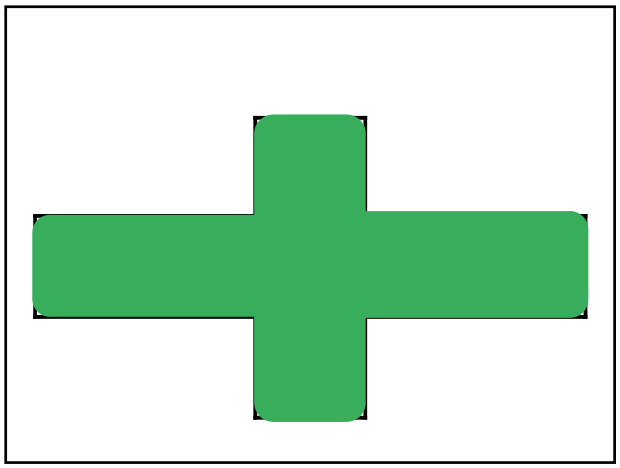
批判には反論したくなるけれど、
ここでは直接的な応答を避けて、
批判を自分の学びに取り込もう。

批評の活動から自分が学んだこと

グループで分かち合ったら、
さらに、全体で共有しよう。

ステップ3

十字を完成させよう



ク）中間報告会

本取組「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」の中間報告会を下記の通り開催した。

行事名	第 4 回 FD フォーラム（三者協働型アクティブ・ラーニングの展開　中間報告会）
主催者	関西大学
日時	2010 年 12 月 11 日
会場	関西大学千里山キャンパス第 1 学舎 1 号館　千里ホール A
参加人数	約 40 人
次第	13:00～13:10　開会あいさつ　市原　靖久　（関西大学　副学長） 13:10～13:55　基調講演①「学生参画型教育改善の可能性～ラーニングアシスタントの先に見えるもの～」 橋本　勝　氏　（岡山大学　教授） 13:55～14:40　基調講演②「アクティブラーニングだからこそ求められる知識、広がる学生生活」 溝上　慎一　氏　（京都大学　准教授） 15:00～16:00　「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開　中間報告」 三浦　真琴　（関西大学教育推進部　教授） 16:30～17:30　パネルディスカッション 橋本　勝　氏、溝上　慎一　氏、三浦　真琴、関西大学授業支援グループ職員、ラーニングアシスタント学生 17:30～17:40　閉会のあいさつ 池田　勝彦　（関西大学教育開発支援センター長・化学生命工学部教授）

中間報告会では、学生参画型 FD の第一人者である橋本勝氏（岡山大学）と、アクティブラーニング研究の第一人者である溝上慎一氏（京都大学）をお招きして基調講演をしていただき、本取組みの展望や今後の課題について、第三者の客観的な視点からご講評を頂いた。その後、本取組の中間報告を行い、さらに、基調講演と中間報告に関する質問や意見に応えるという形でパネルディスカッションを行った。その内容を要約し報告する。

■橋本勝氏（岡山大学教授）より

橋本氏からは「学生参画型教育改善の可能性～ラーニングアシスタントの先に見えるもの～」という題で、岡山大学の学生スタッフとの対談を織り交ぜながら、岡山大学における教育改善の取組の説明と、学生参画型 FD の視座からの本取組に対するご講評を頂いた。

・岡山大学の学生参画型授業改善について

岡山大学では、学ぶ者の視点を授業改善に取り込む、FD は学生と一緒にやっていくという大学の方針を打ち出している。

取組例として、改善が必要と思われる授業に対し学生が意見書を作り教員に直接改善を申し入れる「大学教育改善論」という授業、新入生の戸惑いを防ぐことを目的に年度開始直後に学生自主企画として開催する「履修相談会」、項目作りや修正に学生が参画する授業評価アンケートの作成などがある。

・関西大学への期待

関西大学の取り組みに対しては、（1）「LA が助けてくれたのでしっかり勉強できた」で終わらせない、一人でも多くの学生に「主体的な学び」の楽しさを実感させることが重要である、（2）「私もＬＡになりたい」で終わらせない、LA は補助手段であって、何がゴールかを見失わないことが大切、（3）「LA がいると授業がやりやすい」で終わらせない LA と SA は単なる呼称の変更ではないことを教職員が共通認識することも肝要、との示唆を頂いた。また、学生スタッフである秋吉氏からは、活動を通じて周りの環境を変える事には達成感があり、LA も頑張って欲しいとの応援を頂いた。

■溝上慎一氏（京都大学准教授）より

溝上氏には「アクティブラーニングだからこそ求められる知識、広がる学生生活」という題で、アクティブラーニングの概論・カリキュラムとの関連・授業システムとの関連を溝上氏自身の事例を交えてお話いただき、またアクティブラーニングと学生のキャンパスライフ・キャリア形成との関連を全国調査のデータを用いて講演していただいた。

・アクティブラーニングの概要

溝上氏は、アクティブラーニングを「授業者からの一方向的な知識伝達型授業ではなく、学習者の能動的な学習を取り込んだ授業形態を特徴づける包括的用語であり、高次の認知活動からアウトプットにつながる過程のあらゆる活動」と定義した。そして、授業を実践する際には、学生のアウトプットの活動や共同学習などアクティブラーニング型授業の質を高める仕掛けを取り入れる事、また、講義と演習を組み合わせた授業システム、さらに、アクティブラーニングを高める科目同士が連携したカリキュラムの必要性を説いた。

・アクティブラーニングの経験とキャンパスライフ・キャリア形成の関連について

2007 年に全国の大学生 2013 名に対して行った「大学生のキャリア意識調査 2007」によると、「授業外学習・読書」、「インターネット・ゲーム・マンガ」「友人・クラブサークル」の 3 種類の時間の使い方について、学生はタイプ 1「インターネット・ゲーム・マンガに時間を費やしている学生」、タイプ 2「どれにも時間を費やしていない学生」、タイプ 3「全てに時間を費やしている学生」、タイプ 4「友人・クラブサークルに時間を費やしている学生」の 4 つに分類することができ、タイプ 3 の「よく遊びよく学んでいる」学生がアクティブラーニング型の授業に最もよく参加し、さらに将来への見通しを持ち、それに向かって活動している割合が多いことが明らかになった。これらの調査から、タイプ 3 の学生を増やすことを目指す事、授業改善だけでなく学生の生活やキャリア形成へのサポートにも力を入れることが FD への近道だと述べられた。

■中間報告

本取組については、取組責任者の三浦真琴教授が本取組の概要と 2009 年度、2010 年度の活動を報告し、その後、学生スタッフである LA が実際の活動について語るという形で進んだ。まず三浦教授からは、関大内でアクティブラーニングが確実に広がっていること、教員にとって LA は授業の負担を軽減する小間使いではなく、LA とともに授業を作ることで教員は以前よりも忙しくなるが、より充実した授業になるとの報告があった。また LA2 名が登壇し、さらに 2 人の LA が録画した映像にて参加し、授業内において受講生の見本となるだけでなく、受講生が意見を出しやすい雰囲気作りや自信を持たせることに力を注ぎ、授業へ能動的な参画を後押ししている事、さらに教員に積極的にアイディアを出すなど、受講生・教員双方に影響を与えていることを報告した。

■パネルディスカッション

パネルディスカションでは、岡山大学の橋本氏・学生スタッフ秋吉氏、京都大学の溝上氏、そして本学の三浦教授・本学授業支援グループ職員竹中氏・本学 LA 尾崎氏が登壇し、本学教員須長助教が司会を務め、基調講演・本取組に対する会場の参加者からの質問、意見等に答える形で進められた。

まず 1 つ目に、本取組における LA の選定基準についての質問があった。教員によって異なるが、三浦教授は受講生の中からプレゼンテーションや文章作成などが優れた学生んで選び声をかけており、また須長助教は受講生の中から LA をやりたいと手を上げる学生を選んでいる。

2 つ目に、に溝上氏に対しアクティブラーニングの実践で教員が気をつけるべきことは何かという質問があった。溝上氏は、学生の成果物に対して教員が真剣にコメントすること、特に目標に達していない場合はしっかりとダメ出しをする必要がある。褒めることは学生にとって短期的に良くても、長期的には苦しむことになると述べた。

3 つ目に、に岡山大学への取り組みから橋本氏が抜けた場合、組織は立ち行くのかとの質問があった。秋吉氏は、教員や職員の異動や退職、学生の卒業などに備えて、活動ノートを作るなど、円滑に引き継ぎができる体制を整えていると答え、また橋本氏はどの大学の取り組みでも、個人の力に頼っていては継続することはできない、組織として推進していくからこそ改善をすることができると述べた。

4 つ目に、LA 同士のコミュニケーションはあるのかとの質問があった。尾崎氏は研修や合宿等で顔を合わせ情報交換する機会があり、コミュニティもできつつあると答えた。

次に、関大の取り組みについて「三者協働」とあるが職員の役割は何かとの質問に対し、竹中氏は、LA の労務管理、授業以外の LA の活動の場作り、授業支援 SA の中から LA の発掘、教員と共に LA の育成方法を検討するなど多岐にわたると答えた。

5 つ目に、積極的でない学生を勇気付け、主体的能動的な学びや活動に持っていくにはどうすればよいかとの質問があった。三浦教授は学生が積極的でない理由はたくさんあるので、対応は場合による、参加意識を高めることは難しいが、LA が学生自身の良いところに気付いてもらうよう働きかけると答え、橋本氏は、学生の潜在能力を引き出すためには、意欲のある学生を近づけその姿を見せ、同じ受講生の中にポジティブな人がいるという刺激を与えることで、潜在能力を引き出すのに効果があると述べ、溝上氏は、学生がネガティブな原因は授業以外のもっと深いところにある場合が多く、授業でそれを取り除くことはできないが、その学生が達成感を持てるよう授業を工夫し、学生の成果に対しフィードバックを行い、時に鼓舞または叱責するなどの働きかけが大事と答えた。

■本取組みへの示唆と期待

最後に溝上氏、橋本氏より本取組みに対する示唆と期待を頂いた。

溝上氏からは、近年大学では異学年交流の機会が減少する傾向があるが、LA のような同じ青年期に属する身近な学生・先輩・後輩が、当該授業内容に関する相談や助言をすることで、それをきっかけに大学生活の過ごし方やある問題状況の解決、将来・就職のことなど、話が広がることが多い。それは教職員の個別相談以上の教育的効果を持っている。LA の活動が定着し、LA になりたい人が増え、学生の満足感・達成感が高まっていく事を期待するとのお言葉を頂いた。

橋本氏からは、LA 同士の交流を増やすこと、関大内の他の学生参画型の活動と連携を取ること、また LA を導入したことで、関西大学の学生・学び・教職員は確かに変わったといえる状況になることを期待しているという言葉で締めくくられた。

写真

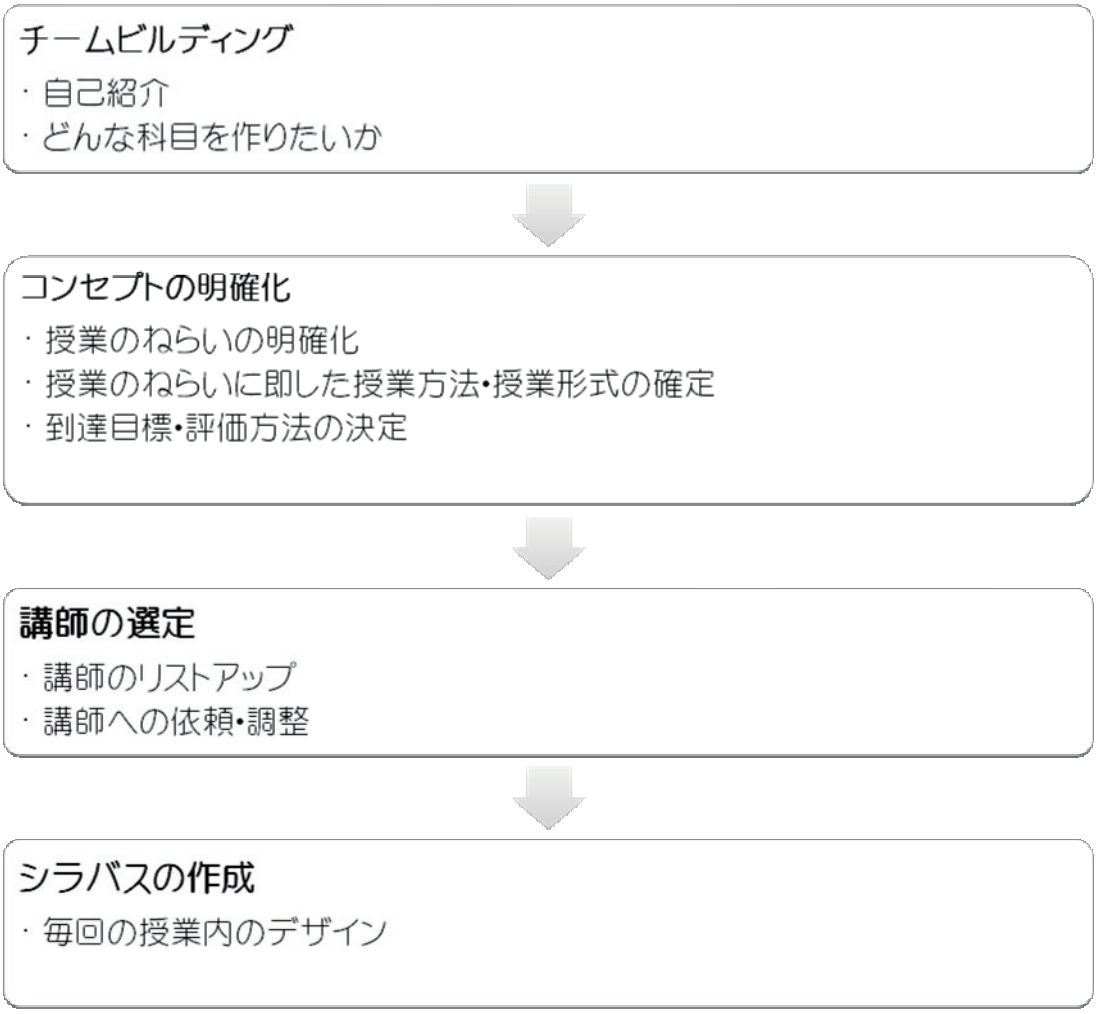
<table>
<tr><td>
</td><td>
</td></tr>
<tr><td>岡山大学橋本氏と学生スタッフ</td><td>京都大学溝上氏</td></tr>
<tr><td>
</td><td>
</td></tr>
<tr><td>本学三浦教授と学生スタッフ</td><td>パネルディスカッションの様子</td></tr>
</table>

ケ）科目提案学生委員会

1）概要

学生の自主的・主体的な学びを支援するために、関西大学では今年度より「科目提案学生委員会」の設立を決め、公募によって集まった学生たちを中心に、6 月より正式な活動を開始した。

学生が設計・立案する科目は、全学共通科目の四つの科目群のうちの「A群科目」にカテゴライズされており、2011 年度から二年間開講される予定となっている。この科目を作り上げるため、さまざまな学年・性別・所属学部の学生たち 18 名と、教員 4 名、職員 3 名が委員となった。委員たちは、それぞれ学生 6 名･教員 1 名･職員 1 名からなる三つのグループに分かれ､活動は主に夏休み期間を用いて、グループ単位で行われた（残る 1 名の教員は全体のコーディネーター役をつとめ、三つのグループ全てに関わった。ちなみにその 1 名の教員は本ＧＰプログラムの実施担当者でもある)。活動のおおまかなフローは以下の通りである（それぞれの活動の区切りの時期に、適宜全体会議を実施している)。



２） 目的と成果

本取組の狙いであり、また関西大学の教育理念でもある「考動力」を持った学生を育成するには、学生を主体的・能動的な学習者として育てることが重要であるが、それには、大学の授業を、あたかもサービスの受け手として、受動的に受講するだけではなく、より積極的に大学に関わっていこうという姿勢を育むことが必要である。

これまでの取組から、特に初年次・二年次の学生は、「未分化」なやる気や情熱を持っているという傾向が強いことが次第に明らかになってきている。その「未分化なやる気」を伸ばし、育て、発揮できる舞台を準備することができれば、学生の主体性・能動性を伸ばし、大学への参画意識を育て、未分化なパワーをうまく発揮してもらうことができるのではないか。学生に自ら学びたい科目を作ってもらう場を設けることは、そういった意味でアクティブ・ラーニングの推進と展開のために大きな意義を持っていると言える。

また、学生が授業を作っていく上で、学生たちは必然的に、単位とはどのように認定するのか、毎回の 90 分の授業をどのように設計するのか、科目全体の狙いや意義は何か、到達目標に到達できるようにするにはどんな内容が必要か、等々について学んでゆくことになる。こうした「制作者側」の視点を持つことは、学生たちがこれから授業を受ける際に重要な観点を提供する可能性がある、と言えるだろう。つまり、実際に科目を作ってみる、という作業によって、学生たちがこれから受ける全ての授業全てに対して、いわば見る目が替わり、受講態度が変わる、ということを期待できるのである。その意味では、一つの科目を作り上げる、ということは、これから受ける授業全ての質の向上に寄与しうるよう

な、大きな波及効果を持つ作業なのである。

さて、今年度は 18 名の学生が、6 名ずつ 3 つのグループに分かれて科目の提案を行い、そのうち二科目が来年度開設される運びとなった。開設に当たっては、通常の新規の全学共通科目が承認されるプロセスと同様の全学の委員会決議によって、委員の先生方にご承認いただく、というプロセスを経ている。しかし、将来的には、より多くの学生たちにも参加できるようなものへとプロセスを変えていくことが必要であるだろう（例えばいくつかの提案された科目のうち、全学の学生による投票で決定すると、といったプロセスが考えられる。これによって、実際に科目を作ったのは数名の委員会の学生であっても、そこに投票した多くの学生たちの参画意識を育むことが期待できる）。

1　科目名・講義形式　①「それいけ関大生～共に生きる４つの力～」
（テーマ内容に即した講師による講義とグループワープ）

②「プロフェッショナルのまなざし～マナビをマナブ。～」
（各学部から選出された講師によるリレー講義）
※いずれも全学共通科目「知の跳躍」として設置

2　履修可能対象者　千里山キャンパス設置学部の全学生

3　開　講　時　期　２０１１年度春学期（４月～９月）

4　修　得　単　位　数　各２単位（いずれも選択科目だが、一定の要件のもとで、
所属学部の卒業所要単位に算入される）

第２章

視察等報告

1「知のナヴィゲーター」合同合宿

2010 年 4 月 29 日から 30 日にかけて、一泊二日の行程で関西大学六甲山荘において実施された「知のナヴィゲーター」合同合宿に、須長一幸（助教）、齊尾恭子（研究員）、今岡義明（研究員）の三名が教育開発支援センタースタッフとして参与観察をさせていただいく機会を得た。「知のナヴィゲーター」は全学共通教育科目「スタディスキルゼミ」と同趣旨の文学部学生向け開講科目であり、合同合宿を行ったのは文学部本村康哲教授の担当クラスと文学部森貴史准教授の担当クラスである。全学共通科目のスタディスキルゼミにおいても、次年度以降の合宿開催が可能かどうか、また、合宿の運営ノウハウやプログラムはどうなっているのか、を確認させていただくことが、今回の参与観察の目的であった。

本村教授によると、合宿の目的と効果は、大学に入学したてで友人もまだ十分にはできていない受講生同士でのチーム作りの支援、という懇親的な意味合いにあるのではなく、むしろ学期中盤から後半にかけて授業運営の中核を担う「コア･メンバー」を育成することにあるとのことであった。合宿への参加はあくまで任意だとのことだが、本村教授は、合宿に参加した学生と合宿に参加しなかった学生とでは、その後の授業への参画の度合いが全く異なると述べている。合宿参加メンバーは、ディベートやグループプレゼンのようなグループでの作業の中で、中心的な役割を担ってくれるのだという。また、合宿参加メンバー同士、合宿非参加メンバー同士でグループを分けてしまうと、それぞれのグループの間で温度差が生じてしまうので、クラスの中でグループを編成する際には合宿参加メンバーは適度に分けてグルーピングを行う必要があるとのことであった。

合宿は、一日目の行程は 4 時間半にわたる長時間のワークと、夕食後の懇親会、二日目は、一目のワークの感想、振り返りの 1 時間程度のセッションで構成されていた。一日目のワークのプログラムは、以下の通りである。

「知のナヴィゲーター」クラス合同合宿セミナー
～社会人を視野に入れながら、大学生としての過ごし方を考える～
於関西大学セミナーハウス六甲山荘

時間	内容
13：00 （90 分）	A. パネルディスカッション「今、大学生（社会人）に求められる能力とは」（90 分） 1　大学での学びの目的を考える 1.1 大学って何をするところ？ 1.2 先輩たちの大学時代（先輩、教員の話） 2　社会人となった自分を考える 2.1 社会人とは？（大学生は社会人か） 2.2 社会とは？（社会を知ることの大切さ） 2.3 「自分がやりたいこと」それで本当に喰っていける？（先輩、教員の話） 3　社会人に求められる能力とは 3.1 学校で、仕事で 3.2 プライベート・家庭・地域で 3.3 大学時代をどう過ごすか 4　よりよく生きていくために大切なことは？ 4.1 未来の自分をイメージする 4.2 ライフプランニング 4.3 一生勉強すること

	4.4 大人になる（自己を客観的に評価する） 5　まとめ 6　質疑応答
14：30	15 分の休憩
14：45 （120 分）	B. ブレインストーミングと KJ 法
	【テーマ】社会人に求められる能力を身につけるためには、どうすればよいか？ 7 グループ（1 グループにつき 5～6 名）に分かれて、ブレインストーミングと KJ 法で上記のテーマについてディスカッションし、アウトラインにまとめる
16：45	15 分の休憩
17：00 （60 分）	C. グループ発表（60 分）
	1 グループにつき 3 分のスピーチ

ワークのテーマは、「キャリア意識形成」と呼べるものであり、入学して間もない学生たちに、目的意識をもって学習する姿勢を持たせるようにデザインされている。4 時間 30 分のワークは極めて長時間ではあるが、学生たちは特に疲れた様子もなく集中して各作業に取り組んでいた。印象的だったのは、森准教授のゼミ生（4 回生）が 2 名、「先輩」として合宿に参加していたことである。彼女たちは、ちょうど本取組の「LA」と同様の役割を果たしていた。パネルディスカッションにおいては「先輩」として自分たちの経験を披瀝し（ラーニングモデルとしての役割）、グループワークのセッションでは、各グループを廻って適宜質問を投げかけたりするなど（ファシリテーターとしての役割）、その存在感が光っていた。また、学生たちは「合宿」という言わば日常的な空間におかれ、常時軽い興奮状態にあったが、ときおり無軌道になりそうになる学生たちに、先輩の視点や立場から軽くたしなめるなど、年長者らしい環境づくりの役割を果たすこともできていた。

今回の合同合宿を観察し、キャリア意識形成を目的としたワークが時期的にも適切なテーマであり、学生たちのワークへの動機付けを十分に与えること、ならびに先輩学生が参加することの有効性を確認させていただいた。来年度のスタディスキルゼミでの合宿開催に向けて、実施体制とプログラムを調整してゆくこととしたい。

２　シカゴの諸大学訪問調査

ア）目的

シカゴの諸大学の訪問調査は、次のような問題意識に基づいている。

1. 学生がグループディスカッションの際に積極的に発言できるのはなぜか
2. 講義形式の授業の中でも、教員が意見を求めた際に多くの学生が挙手し、発言できるのはなぜか
3. 活発に発言を行う学生に対し、教員はどのようなレスポンスを返すのか。また、さらに次の発言を促すようなレスポンスを返すには、教員にどのような知識や技法が求められるのか
4. 積極的なディスカッションを促す学生スタッフはいるのか、いるとしたら、どのように育成するのか

以上の問いに対して示唆を得るため、本取組を担当する４名のスタッフ（教員２名、アドバイザリースタッフ１名、職員１名）は、シカゴ大学、ロヨーラ大学、ドミニカン大学、デポール大学の四つの名門大学への訪問調査を実施した。結論を先取りしてしまうことになり、さらにそれがあまりにもあっけないものなので恐縮なのだが、調査を経て得たわれわれなりの回答は、「準備」と「評価」である。四つの大学では、それぞれの授業の前にいくつかの論文や文献などを読んでくるようアサインメントが課され、それを前提としてグループディスカッションのテーマが出題されていた。学生たちは総じて、アサインメントをきっちりとこなし授業に臨んでおり、ディスカッションへの貢献の度合いも高い。そしてそれは主に、ディスカッションへの貢献自体が、授業の成績評価基準に含まれているからである。授業料の高いこれらの大学に通う学生たちにとっては、好成績を収めて単位を修得することが、もともと高く動機づけられる仕掛けとして機能しているようである。

しかしながら、「準備」と「評価」をかみ合わせ、機能させるためには、学生のレディネスだけではなく、教員の側の入念な準備も欠かすことができない。この際に必要となる準備とは、一本道の物語をうまく語るための準備というよりは、さまざまな局面に応じて臨機応変に物語を紡ぐための準備である。教員側の一つの問いかけに対し、学生がどのような回答を提示してくるかは正確には予測できない。しかしシカゴの諸大学の教員たちは、学生の回答をうまく拾い、その回答のなかに価値あるものを見つけ、評価し、その上で次の展開につなげる、という手法に長けていた。これは、そもそも学術的な正確さを重要視し、学生にも正確さを要求しがちな研究者指向の強い大学教員にはなかなか難しいかも知れないし、また多くの授業負担をかかえ、一つの授業にそれほど準備時間を割くことができない教員にもやはり手が届きにくいと言えるだろう。

こうした制約のなかで、日本において、あるいは少なくとも本学において、学生の活発な意見交換を実現する授業はどのようにして可能だろうか。本格的に実現を目指すのであれば、教員個人のスキル向上よりも、むしろ議論のコーディネートの支援ができる学生スタッフを育成し、教員の持ちコマ数も減らすこと（教員の負担の軽減)、学生がアサインメントをしっかり行うことができるような時間割・カリキュラム・評価制度を再設計すること（学生の負担の軽減)、といった大枠からの見直し（「ファースト･エデュケーション」から「スロー･エデュケーションへの転換」）が必要だと言わざるを得ない。しかし短期的に実現可能なところから着手するとすれば、まずは学生を動機付け、賦活し、積極的な議論へと誘うような評価制度の導入、ということになるだろう。その意味でも、本取組の来年度の課題としては、「アクティブ・ラーニングを促す評価制度の開発」が重要味を帯びていることを認識させる今回の訪問調査であった。

イ）シカゴ大学

【背景情報】

シカゴ市内の南（ダウンタウンの中心から 16 キロほど）に位置する University of Chicago の Center for Teaching and Learning の Elizabeth O'Connor Chandler 氏を訪ねた。University of Chicago は私立の総合大学で学生 8000 名、教員 1200 名（内フルタイムは 750 名）の総合大学である。センター長の Elizabeth O'Connor Chandler 氏は化学教育のバックグラウンドを持つ。

各学期 10 週間の 3 クオーターシステムを採用している。教員の担当科目数も理想的には２＋２＋２であるが、４＋２＋０にしたり、６＋０＋０にしたりして、残りの時間を研究に当てている。研究が中心の大学である。さすが全米 1 位、2 位を争う大学だけに、学内を歩く学生の表情は硬く、試験期間の緊張感が顔の表情に現れ、疲れているようにみうけられた。尋ねれば答えてくれるものの、あまり周りの困っている人には気にしないといった雰囲気であった。ほとんどの学生がクラスから別のクラスへ気ぜわしく移動しているような感じで、複数の学生が楽しく語りながら歩く姿はなかった。とても大学生活をエンジョイしているようには見られなかった。

在学生のドロップアウト率も近年下がってきた。これは、以下のことに起因する。

先ず、これまでの授業で行われてきた incomplete という成績の出し方をやめたことである。これまで、10 ページのレポートを要求してきたところを 5 ページのレポートにするなどして、極力 incomplete を出さないようにした。これにより、学生には達成感が生まれ、これまでのように、incomplete を毎学期２，３科目で取って、挫折感を味わわせることがないような仕組みに変えていったことである。次に、フルタイムのアドバイザーシステムを導入し、授業担当者がドロップアウトしそうな学生を見つけるとアドバイザーに報告し、早めに手を打ってドロップアウトしないようにするという方法である。高校までは何もしないでいい成績を収めてきた学生は特に大学に入って勉強の仕方がわからずに脱落していくことが多かった。これに対して、対策を考えていった訳である。

【ＴＡの位置づけ】

University of Chicago では、ＴＡとは大教室の授業における教員の授業補助、少人数教室に於いては本学のＬＡのような役目をする。ＴＡは主に初年次教育、2 年次の教育において利用される。ＴＡ人口の内、半分はあまり経験のないＴＡで、後の半分は advanced graduate students と呼ばれ、5 年以上のＴＡ経験を持つＴＡである。後者は一人で授業を受け持ち、本学の非常勤講師の様に振る舞う。

文系のコースと理系のコースではＴＡの対象が異なる。文系では、大学院生の 1 年目から 4 年目まで授業補助としてＴＡを行い、5 年目、6 年目には一人でコースを担当する。理系のコースでは 1 年目、2 年目にＴＡを行い、その後はリサーチの補助としてＴＡ業務は行わない。従って、理系の場合はあまり教えるという経験を持たずに大学院を終えることになる。ＴＡ業務は関大のそれと似通った業務内容である。理系の学生たちはポスドクやフェローシップで実際のクラスルームの授業運営方法を学ぶことになる。

理系では、アメリカ人のＴＡが数的に確保できずに、アジア系の大学院生の留学生にＴＡ業務を託さねばならない状況が今でも続いている。受講生からは、英語が話せないＴＡとコミュニケーションが取れない、アメリカ流の教え方ができないなどの苦情が寄せられてくる。

しかし、すべてのＴＡに対しては、新学期が始まる前の時期に、全ＴＡに対して 2 日間のオリエンテーション兼ワークショップを行い、その後、それぞれの学部で学部ごとに特化したＴＡ業務について、2 週間のトレーニングを受けるのが普通である。学期期間中は毎週の打合せで、フォローしている様である。学部や学科によっては、ＴＡになる前に、最低 1 年間授業参観して授業の運営方法などを学んで

からでしかＴＡをさせないポリシーを立てているところもある。

【ＦＤ】

ＦＤの対象は若手の教授たちである。古株の教授たちはなかなか新しい取り組み人に参加しようとしない。若手の教授たちにワークショップを開いてＦＤを啓蒙している。学内には Essays in Teaching Excellence のような賞を設けて、うまくいった授業運営のティップスや工夫をアーカイブ化し、表彰している。

また、いつ初めてシラバスを導入するという仕組みが導入されたかわからないほどの古い歴史を持つシラバスであるが、一般的には最初の授業で配り説明するのが習わしだ。その割には、シラバスの意味を理解しない授業担当者が多かったので、シラバスの書き方をワークショップで指導している。（ワークショップ導入前は、シラバスにレポート課題のテーマとその締め切りだけをリストにしているものや、学習達成目標がしっかりと記述されていないものなどが目立った。）

シラバスの学習目標の設定について、良い例と悪い例のサンプルをいただいたので、例を示す。

歴史の授業シラバス

「悪い例」

・第 2 次世界大戦が勃発した背景について理解する。

これでは、第2次世界大戦のどんな背景について問いたいのかもわからないし、理解するという表現も、あまりに抽象的でわからない。

「良い例」

・ 第 2 次世界大戦の勃発前のアメリカ側の戦争回避が不可能であった背景と日本側の背景を比較し、重要であると考えるポイントを３つについて自分なりの解釈を記述できるようになる。
・ 敵国の戦争以外に解決策がないという言い分を分析することができる。
・ 敵国の言い分を分析した上で、戦争に突入することが回避できなかったかという平和的な交渉の段取り・準備ができる。

ここでは、具体的に、しかも、ポイントを絞って、できるようになるスキルや身につけるべき知識が明確化されている。しかも、歴史の分野で、分析をする能力、決められたポイントについて比較する能力、自分の考えをまとめて記述する能力を身につけることが明確に言葉で表現されている。

これらのシラバスの書き方の指導に加え、現場に立つ教員の間から、これまでの、学部生を大学院生の様に扱い、自分たちの研究のために振り回すのではなく、学部生を学部生として扱い、学生にとっても、第一線の研究を行っている教員から直接学べるという価値の方を前面に押し出すようにして教育者側の姿勢や学生に対する態度も変えていった。

【アクティブ・ラーニングを導入することで変化した評価の方法】

アクティブ・ラーニングを導入することにより、今までのような学期末に試験だけをおこなう評価の方法が変わってきた。つまり、アクティブ・ラーニングでは学習のプロセスをも重視するためである。

アクティブ・ラーニングにおける授業評価は 2 つの部分からなる。一つは low stakes と呼ばれる formative なアセスメントである。もう一つは、 high stakes と呼ばれる summative なアセスメントである。前者は、学期中に５，６回行うインフォーマルな課題レポートの様なもので、受講生には必

ずフィードバックを返していくことが重要である。フィードバックは、回答用紙に　良い出来であれば、チェック＋（√＋）、まあまあの出来であれば、チェック（√）、あまり出来がよくなければ、チェックー（√—）のようにして返している。これはあくまで、受講生が現在の勉強のやり方でいいのか、まずいのかを知らしめるための方法である。一方、後者は、summative なアセスメントで、学期中に２，３回行い、評価にはレターグレード（A，A−，B＋、B．B−、C＋，C，C−、、、、、、）で評価される。評価の基準がぶれないようにルーブリックにより評価方法がレポート課題と一緒に提示される。

最終的な授業評価は後者の summative なアセスメントが基本的に使われる。しかし、この評価があまりに評価結果にばらつきがあり、これだけでは、評価が不可能な場合には前者の formative なアセスメントが参考として使われる。

このやり方は、学生に常にクリエーティブ・ワークを行わせ、それに対してフィードバックをかけることで、クリエーティブ・ワークを日々行う訓練を行い、学習に対するモチベーションが損なわれないように工夫がされている。しかし、授業を担当する教員にとっては常に評価作業がつきまとい、かなりの時間的、労力的な負担が強いられる。labor intensive である。

この欠点を補うために、ＩＣＴを活用し始めている。e-ポートフォリオを採用することで、それぞれの学生の授業におけるアクティブ・ラーニングのプロセスを評価し、経時的に記録を残すことが可能になる。

また、ＣＭＳを活用し、与えられた課題について、自分の考えを投稿し、クラスメイトの投稿に対して、5 回以上自分の意見を返すような要求条件を課している。このようにして、アクティブ・ラーニング（授業に積極的に関わっていく姿勢）の工夫を行っている。

【今の関西大学にとって有益な情報】

(i)　ノートルダム大学（サウスベンド校）のジェーコブス教授のコラボラティブ・ラーニングは非常に有効な情報である。ジェーコブス教授はコラボラティブ・ラーニングの第一人者である。

(ii)　ＦＤのサイトとして、PODNetwork.org が参考資料の宝庫として有用である

(iii)　アクティブ・ラーニングを奨励する授業における評価方法は参考になる。Low stakes 評価と high stakes 評価の併用によって、最終的な授業成績を出すものである。（但し、このアプローチはまだ伝統的な評価方法を完全に脱していない。たぶん、現在の教務システムを変更せずに授業における評価方法だけを工夫したやり方のようである。本来のアクティブ・ラーニングの評価方法としてはまだ改善が必要のようだ。）

ウ）ロヨーラ大学

【背景情報】

シカゴ市内の北（ダウンタウンの中心から 10 キロほど）に位置する Loyola University の Office of Learning Technologies and Assessment の Carol L. Sheidenhelm 氏を訪ねた。Loyola University はシカゴ市内にもキャンパスをもつ私立の大学である。ダウンタウンのキャンパスでは教育学、社会学を、Maywood キャンパスは医学部、我々が訪ねたキャンパスは主に化学、工学、アートを中心に展開していた。イエズス会が設立したカトリック系の大学で、大学経営がうまくいっている象徴である学内の建設工事があちこちで行われている、まさに今も進化し続けている大学である。学生 15,000 名、教員 1,350 名の大学である。この大学は、教育にも研究にも同等に力を入れている大学である。これを支えるに十分な学生が勉学に集っている大学でもある。

センター長の Carol L. Sheidenhelm 氏は元は高校の英語の教師で、アダルト・ラーナーから大学院

で学位を取得し、現在の Provost が vice provost の時に支持を得て着任した、現職 4 年目の活気に満ちた方である。

授業料が高いことでも有名な大学だからか、学生は学習に対するモチベーションは高く、モチベーションを上げる工夫をすることはあまりない。この大学の学生であることが名誉なことであり、学生にとっては自慢である。ただ、授業がこれまでは講義中心であったものを、グループワークやテクノロジーの利用でアクティブ・ラーニングができる環境を整えている。理系、化学系のラボでもアクティブ・ラーニングを施行している。とはいえ、大学としても、first generation college students や貧しい地域出身の奨学生に対しては配慮を始めた。学業成績が芳しくない学生には、early warning system というものが導入され、そこでは、教員の報告の下、フルタイムのアドバイザーがドロップアウトしないように対応している。また、哲学科では上級生によるメンタリングプログラムを始めた。これは、上級生が下級生に対してアカデミックアドバイザーのような役目をして、アカデミックな面やキャンパスライフについていろいろとアドバイスをするという仕組みだそうだ。

数年前、鳥インフルエンザで受講生や担当教員が授業に出られないことがあった。これをきっかけに直接面接型の講義形式から、Blackboard(Bb)を使った授業が注目された。ここでは、Ｂｂを使ってどうやって効果的に教えるか、学生にとって使いやすいＢｂの工夫、つまり、アクティブ・ラーニングをいかにＢｂを使って行うかが脚光を浴びてきた。

さらに、豚インフルエンザをきっかけに、伝統的な講義中心の教え方では、もう大学を運営していくことができないと強く感じ、学生が病気でも、担当教員が病気でも授業を行うことができないか、強く考えるようになった。一般にオンライン教育は、学生のコミュニティが欠けていて、教室にいるときのように他の受講生たちに囲まれて授業を受けているという感覚がない。そこで、Ｂｂのツールを活用して、同期のコミュニケーションツールを使って、バーチャルな教室で授業を受けているような感覚を醸し出すようにした。

現在の Provost の支持もあり、直接面接型の教育よりもオンライン教育を再考することを行っている。

一つのオンラインコースを準備するのにかかる人数と期間を聞いてみた。コースにより異なるそうだが、多い場合で、学生スタッフ（2 名）、インストラクショナル・デザイナー（1 名）、コンテンツ・提供者（担当教員）、アセスメント・コーディネーターと５，６名で担当して、半年から 1 年の時間をかけてコースを制作する。

【ＴＡの位置づけ】

ＴＡは大学院生を使って行っている。ＴＡの発掘は各学科で行っている。新学期開始前に 2 週間ほどの全体トレーニングに加え、通常の教員用のワークショップに教員と一緒に参加させている。

【ＦＤ】

教員に対しては教えることを考え直すことを意図した、 Focus on Teaching Workshop(教育に焦点をあてたワークショップ)を定期的に開催し、1 時間は外部から著名な教授の基調演説を含めてＦＤを行い、後の 1 時間はそれぞれの専門分野の授業における成果のあがるプレゼンテーションのワークショップを行っている。

4 年前には、アセスメントは教員間ではタブーのことばであり、毛嫌いされていた。しかし、Provost の支持もあり、Carol L. Sheidenhelm 氏は拒否反応を示す教員に対して数回足を運び、話（不満）を聞き、地道なやり方で、徐々にアセスメントを学内に普及させていった。なぜアセスメントかというと、アセスメントを考えることにより、カリキュラムの改善につながり、何を評価するかが明確化していくことになる。例えば、アセスメントにかなり抵抗する教員であっても、一貫した基準で公平に

学生のレポートを評価する工夫としてルーブリックによる評価方法を受け入れることはそんなにたいへんなことではなかったようた。反対する教員たちには彼ら自身の信条とする教育の目的を見極めてやり、それに対して提案する形のアプローチをすれば、わかってもらえたと Carol L. Sheidenhelm 氏はこの 4 年間を振り返っていう。

学生の評価についても同様であるが、教員が発信している情報には耳を傾け、フィードバックを返し、レビューをし、振り返り、何度も何度もアセスメントを行うという姿勢を失わないことである。

最近、アセスメントについて、関係者にある議論があがっている。それは、アセスメントは accreditation のために行うのか、それとも、improvement（改善）のために行うのかという議論である。しかし、Carol L. Sheidenhelm 氏はどちらか一方を選択するのではなく、ある一定の基準に達していなければ、そこには改善もないと言う。言い換えると、認可を受けると言うことは、すでに改善するレベルに達していると言うことである。この大学においては、アセスメントという「文化・価値観」は徐々にかわりつつあると言う。

大学として、ビジョンは、常に振り返りをして改善をしていくためのもので、それが出来なくなったら、ビジョンは変えられなければならない。ビジョンの状況は刻々と変化していくことを忘れてはならない。

その一例として、e-ポートフォリオの利用が広がっていることがあげられる。
まだ、始まったばかりのようである。成功例や失敗談などの経験は語ってもらえなかった。

啓蒙には、年 4 回のニュースレターを教員に配布している。オンライン・ティーチングのガイドもＷｅｂで公開している。近々、アセスメント・ガイドもＷｅｂ公開する予定である。

【アクティブ・ラーニングの導入】
上記に記した。
ラボや実験の授業でのＴＡを使ったアクティブ・ラーニングについて
オンライン教育でのアクティブ・ラーニングの導入について。

【今の関西大学にとって有益な情報】
ＩＴ　Ｃｏｍｍｏｎｓについて

ミシガン湖畔のサンドストーン作りの床から天井までがガラス張りの壁で出来た、地上３階、地下１階の 4 階建ての建物がある。学生がアクティブ・ラーニングを行える図書館とＩＴセンターが融合した学習活動を促進する環境である。建物の大きさは本学の第 2 学舎のＡ棟の様な大きさで、1、２階はグループ及び個人のソファーや椅子・机のあるソフトタッチの学習空間で、３階は個人で静かに勉強をしたい学生用の空間である。４階は１５０名ぐらいが集えるワークショップなどを行えるカジュアルスタイルの会議室となっている。各階の中心には、インフォメーションデスクがあり、４，５名のスタッフが学生対応のためにスタンバイしている。スタッフは図書館員、ＩＴセンター職員、大学学部生の学生アルバイトから構成されている。

各階には５０から６０台のデスクトップパソコンが設置されている。ソフトタッチの学習空間では、ソファーに座り、ミシガン湖の景色を見ながら学習ができるように、館内貸し出し（２，３時間の制限有り）のノートパソコンが５０台ほど準備されている。これらの設備に加えて、各階にはグループ学習用の小部屋（ホワイトボード、ネットワークなど）が予約で借りられる様になっている。２名から６名程度のグループ学習が可能になっている。

建物の外壁はほとんどガラスの壁であり、太陽光による光の調節、温度の調節がかなり大変である。

外壁ガラスには、小さい穴が無数に空いたアルミ板のブラインドがコンピュータ制御で内部の明るさを調節している。外気の取り入れもインとアウトの空気量を通気口のサイズを可変することで調節している。空調は天井からではなく、床に吹き出し口を作り、床から室内の温度調節を行っている。

学費にはＩＴサポート費用が含まれていて、学生は自分の持っているパソコンでも持ち込んでサポートセンターでサポートが受けられるようになっている。また、自分の寮の部屋はアパートにあるデスクトップパソコンのサポートもこのサポートセンターの出張サービスを受けられるようになっている。このサポートセンターのスタッフは学科を問わずコンピュータに強い、俗に「コンピュータ・ギーク」と呼ばれる学部の学生たちである。

さらに、マルチメディアコンテンツ制作を行える、ＭＩＤＩ・マルチメディア・スタジオ、２画面設定のノンリニア編集用のハイエンドパソコンが２０台ほど設置されているマルチメディア・ルームがある。ここには学生スタッフが１名、受付を行い、テクニカル・サポートも兼ねている。この受付では、家に持ち帰れるノートパソコンの貸し出しも行っている。２０台ほどが準備されている。また、ビデオ編集の機材や編集用のＰＣを初めて使ってみたいという学生のために、ビデオ撮影機材（ビデオカメラ、トライポッド、ショットガン・マイク、映像編集用ＰＣ、映像編集ソフトなど）が貸し出しように８セット準備されている。

以前は、授業の合間や授業後に学生が集まる場所は、スチューデント・ユニオン（学生会館）であった。そこでは、映画館があり、ボーリングやプールなどのゲーム施設があり、カフェテリアがあり、軽食や飲み物を飲みながら一緒に勉強をしたり、語り合ったりする社交場になっていた。その当時は静かに学習したい学生は図書館で時間を過ごしていた。図書館が閉館になるとその学生たちもスチューデント・ユニオンに足を向けた。しかし、インターネットが普及するにつれ、学生の学習スタイルやアカデミック・ライフスタイルも変わってきて、図書館に足を向ける学生が減ってきた。余暇の過ごし方も変わってきた。

これらの問題を解決する最適な方法として、インフォメーション・コモンズのような企画の施行は Loyola University では成功だったと見てよい。この館内はどこでも飲食自由で、１階中央には、サンドイッチ、すし、さまざまなドリンク、サラダなどをまるで国際空港内のおしゃれなレストラン・バーのようなお店を置いている。授業の合間には食べ物やドリンクを買いに来る学生で、長い列になるそうだ。ここでは、ゲームセンターなどの遊戯施設はないが、大学というアカデミックな面を表に出して人の集まるかつての図書館のようなことを目指すとＩＴとの融合はスマートな考えだと言える。

上記の設備を双方からサンドイッチにするかのように、教室が６つ準備されている。書籍をおいてある従来の図書館部分もここにある。床から天井までの本棚にぎっしり本を収納してある横で、サンドイッチやドリンクをすすりながら学生が勉強をしていた。２名から数名のグループで勉強している学生の姿があちこちで見られたが、インフォメーション・コモンズのような活気のあるアクティブ・ラーニングの実践の場とは言い難かった。

このインフォメーション・コモンズの創設には Richard J. Klarchek 氏が資金を寄付により提供している。正式名は、建物に寄付者の名前を必ず入れるという慣例により、Richard J. Klarchek **Information Commons** と呼ばれている。

図１　オープンスペースエリア

図２　レストラン・バー　スペース

図３　グループワークルーム

図４　IT Commons 外観

エ）ドミニカン大学

（１）はじめに

ドミニカン大学は、シカゴ市内から約 10 マイル北西のリバーフォレスト地区に位置する 1901 年創立のカトリック系大学である。学生数は 4000 人弱で、学部生と院生の割合はおおむね等しい。学士課程教育では 50 以上の専攻を持つ。FD を担当する部門である”Borra Center for Teaching & Learning Excellence”では、学生を学習にエンゲージメントさせるためのリソースとして、アクティブ・ラーニングやコラボレート・ラーニングの手法を紹介している。また、グループ学習の一形態で PBL（Project Based Learning）の応用形である TBL（Team Based Learning）についてワークショップの開催や Web サイトへの情報公開が為されている。そこで、今回の訪問では次の 2 点を目的とした。まず、実際の授業を見学し、講義形式における「能動的学習」を促す仕掛けについて調査することである。次に、TBL の特徴と、それを成功させる戦略に関する知見を得ることである。今回の訪問では、”Borra Center for Teaching & Learning Excellence”のスタッフである Jodi Cressman 氏並びに Ken Black 氏に、訪問目的に適う授業や取組をご紹介頂いた。

（２）History Class（Dr.David M.Perry）の見学

１）はじめに

西洋中世を専門とするデイビッド・ペリー准教授担当の「歴史」講義を見学した。この科目は講義形式で、履修者は 20 名程度である。私語はほとんど見られなかった。

本講義の特徴は、教師から学生への知識伝達型ではなく、学生の関心に基づき、知識や能力を生成する活動を行う「能動的学習」を促す授業形態である点である。この特徴を持つことを具体的に説明する例として、以下の「双方向型講義」「最終課題」を挙げる。

２）能動的学習を促す仕組み

ａ） 双方向型講義

講義テーマは、13 世紀後半のモンゴル帝国が隆盛を極めていた時代におけるシルクロードの役割についてであった。まず、教師より「モンゴル帝国について自分の言葉で説明できる」という今回の講義の目標について説明があった。その後、受講生に対し「もしあなたがこの時代のモンゴル帝国皇帝だったらどうするか」というテーマでいくつかの質問が提示された。例えば、“What challenges do you face?”“What opportunities do you have?”“What threats lean on horizon?”等である。

この講義の特徴は、史実がどうであったかを説明する前に受講生自身がどう考えるかを問うことが中心となっていた点である。そして、ほとんどの受講生が自ら挙手し発言するなど、受講生の積極性が見受けられた。また、教師は受講生の発言概要を板書し、発言内容に対するコメントを施していた。まさに双方向型講義が実践されているといえる。

ｂ） 最終課題

本講義の最終課題は、リサーチペーパーの提出または１冊本を熟読したものの要約（“Summary Describe Paper”）のいずれかとなっている。受講生は事前に読む図書を選択した上で、教師に報告する義務がある。つまり、課題提出に至るまでの間にも教師と受講生の双方向なやり取りがあるということである。これは日本であればゼミのような教師と学生の距離が近い形式の授業でなければあまり見られないものである。

また、教師が課題作成にあたり強調していたのは、「単なる引用では不可であり、引用した理由や自分の意見を必ず含める」という点である。つまり、修得した知識をさらに分析（あるいは批判）し、自分の考えを自分の言葉で表現することに重点が置かれているといえる。この意味で、教師は暗に「クリティカル・シンキング」の能力醸成も念頭に置いて課題設定を行っていると考えられる。

（3）TBL(Team Based Learning)の特徴と成功に導く戦略

1）はじめに

TBL は学習目標に到達するために学生同士が協同してグループで学習を行うコラボレーティブ・ラーニングの一形態である。TBL の特徴としては、次の 4 つが挙げられる。それらは、①授業期間中は固定したチームで作業が行われること、②学生のレディネス保証を授業内の活動に含めること、③授業内の活動におけるチーム作業は新しいコンテクストや問題への取り組みに焦点が当てられること、④同じチームの学生同士で相互評価が行われること、である。それぞれの内容には TBL を成功に導く戦略が含まれている。以下にその概要を説明する。

2）TBL を成功に導く戦略

a） 固定したチームでの作業

担任者は TBL を始める前にどのようなチーム編成にするかを考えなければならない。チーム編成を行う上での注意点は「固定したチーム」にすることである。受講生の専攻や学年のバランスを整えたり、座席配置を考えたりすることが必要となる。1 チームあたりの人数として適しているのは 5～7 名程度であるという。

b） レディネスの保証

TBL を成功させるためには、TBL を行うためのレディネスが保証されていなければならない。レディネスの保証に至るまでには次のような 5 つの手順を踏んでいる。それらは①テキストの予習、②テキスト内容に関する理解度テスト（個人で解答）、③テキスト内容に関するテスト（チームで解答）、④アピール、⑤小講義である。ここでの特徴は、チームで解答するテストにスクラッチカードを用いる点である。ある問題についてチームで議論した上で、正解と思われる選択肢を 1 つ選ぶ。次にスクラッチカードの選択肢の銀色部分をスクラッチする。その選択肢が正解であればスクラッチした部分に★マークが現れる。1 度目で正解を選択すれば、そのチームは満点を得られる。しかし、不正解であればマークは現れず正解が何か再度議論することとなる。これは、チームで正解を導くまで必ず議論が繰り返される仕組みとなっている。正解の選択肢に納得がいかなかった場合に教師へ不満を主張出来る機会が与えられる。主張が認められればチームの評価点に加点される。こういった機会を与えることは受講生に再度テキストを読みこませたり、問題と正解の因果関係について議論を深めたりするきっかけとなる。

このような一連の手順を踏まえた後に担任者は、受講生が今後チームで問題解決していくための背景となる知識を修得していると確信することができるという。

c） 授業中の活動

TBL を行う教室では、TBL による学習効果を高揚させるキーポイントとして「4S’s」というものを挙げている。4S’s とは、①Significant Problem（適切かつ重要な問題に基づいた作業が行われること）、②Same Problem（各チームの作業では同じ問題が扱われること）、③Specific Choice（各チームは明確な選択を求められること）、④Simultaneous Report（各チームが同時に発表すること）である。まず、問題として扱われる題材が受講生の引くものであるかということは学習への興味関心に大きく関係す

る。また、同じ問題を扱い、チームで導き出した結論を同時に発表することで、他のチームの結論について早く理解することが出来る。その上、どのようにして結論に達したかというプロセスも含めて共有することが可能となる。

d） 学生同士の相互評価

TBL では同じチームの学生同士でも評価が行われ、その結果が最終成績にも反映される。評価方法は様々であるが、Dominican University では”Peer Assessment form”のサンプルを作成している。このサンプルでは表 1 のような評価基準を設けている。また、各学生は 25 点の持ち点が与えられており、評価基準を基に点数を各チームのメンバーに割り振る。それとともにその点数になった理由として「評価できる点」と「お願いしたい点」を記述するようになっている。

表 1　学生同士の相互評価基準

評価基準	内容
準備	授業に臨む準備がされていたか
貢献	チームでの議論に貢献していたか
ゲートキーピング	他のメンバーが貢献することを助けたか
柔軟性	意見が同意されなかった時にも他のメンバーの話を聞けたか

オ）デポール大学

（1）はじめに

デポール大学は、1898 年に設立されたイリノイ州シカゴの私立大学である。 カトリック系の大学であり、“DePaul”という大学名も、17 世紀のフランスの聖人ビンセント・デポールに由来するものである。

学生数は約 25,000 人。うち約 16,000 が学部生であり、約 9,000 人が大学院生またはロースクールの学生である。専任教員数は約 900 名で、非常勤の教員数も約 900 名である。6 つのキャンパス、9 つの Collage・School からなる、アメリカでも最も大きなカトリック系大学のひとつであり、イリノイ州で最も大きい私立大学である。近年、アメリカの時事解説誌“US ニューズ&ワールド･レポート”の大学ランキングは、大学生の満足度の部門やサービスラーニングの部門で 1 位に選ばれるなど、名門大学として知られている。

今回でポール大学を視察した目的は、対面型授業とオンラインコースのそれぞれにおいて実施されているアクティブラーニングの実情を見学し、調査することにある。

2 日間に渡ってデポール大学を訪れ、1 日目は対面型授業を 2 クラス見学し、2 日目にはオンラインコースに関する発表を見学した。

（2）Linguistic Anthropology Class (ボブ・ロッテンバーグ教授) の見学

Rotenberg 教授のコースは「会話分析」をテーマとするものであり、見学させていただいた授業は、実例となっている 5 分程度の会話から、フィルタリングや分析の手法を学ぶ、という内容であった。出席者は 30 名強で、三年生が対象の授業とのことであった。

授業の形式は、グループディスカッションを中心とするものであり、グループはだいたい 6～7 名か

らなっていた。グループ編成は毎授業異なっているので、毎回顔なじみの学生同士でのディスカッションになる訳ではない。グループごとにディスカッションの課題が与えられ、学生たちはグループごとに異なるテーマでディスカッションを行う。

印象的だと感じられたのは、どのグループもワークに着手する際に特にアイスブレイキングらしきものはせず、司会進行や書記などの役割分担も決めずにいきなりディスカッションに入ってしまったことである。ディスカッション開始後しばらくは沈黙状態があるが、それでも数分後には活発なディスカッションがそれぞれのグループで展開され始めたのには感嘆した。Rotenberg 教授にあとでうかがったところ、われわれが見学した授業は既に 8 回目で、グループでのディスカッションに学生が十分なれた時期にあったことが要因であろうとのことであった。最初の数回はさすがに学生たちもぎこちない様子だったとのことである。

もうひとつ印象的だったのは、グループでの合意形成が予想以上に迅速であったことである。関西大学の学生たちにグループワークをさせる場合、特に異なる意見が複数でたような状況では、どれか一つの意見に絞るのに時間がかかるのが通例である。というのは、一つを選ぶということが他の全ての案を退けることになるケースが多いため、それが調和を重んじ、他者を傷つけることを避けることを重要視する、という通常の日本の学生の道徳律と不和を起こしやすいのである。なぜデポールの大学は日本の（少なくとも関西大学の）学生が陥りやすい道徳的なジレンマにはまらずに合意形成を行うことができるのだろうか。ロッテンバーグ教授によれば、それは学生が「相互に傷つけ合わない」ことよりも、学習成果の質（つまり、グループに割り当てられた課題に対する回答の質）の方を重視し、しかも、学習成果の質を上げるために自分がグループにどのような貢献をするか、を意識してディスカッションに参加しているからだという。そして、そのような意識は、「ディスカッションへの貢献度」を評価し合うピア評価を成績判定基準に取り入れることによって促されているとのことであった。

この仕掛けが、果たして日本の学生にも受け入れられるのかどうか。学生たちの活発な議論の背景に、好成績取得という動機付けがあるのだとしたら、その活発さの何割かは、言わば利己心に基づくものなのかも知れない。それとも「好成績」はあくまで初期段階での動機付けを与えるにすぎず、次第に学ぶことや貢献することそのものが内発的な動機付けとなってゆくのだろうか。感触的には、どうもそうではないようにも思われる（例えばシカゴ大学でうかがった限りでは、大学院生は自分のキャリアを有利にするために TA になろうとする傾向が強いので、いったん TA になってしまえば、教育に熱意を持って勤務にあたる、ということがあまりないそうなのである。もし学生が、次第に貢献することそれ自体に動機付けを感じるように成長してゆくのだとすると、利己的な大学院生が多いという事態を説明するのが難しくなる）。この点をどう克服してゆくかは、大きな課題であろう。

（3）Philosophy Class (キャサリン・チェルマーク講師) の見学

チェルマーク講師の授業の最初の 20 分ほどのセッションは、サーシャという名の TA（といっても学部学生だそうである）が勤めていた。クラスの受講生は 30 人ほど。サーシャはそれらの学生を 5〜6 名に分け、ディスカッションを実施させていた。ディスカッションのテーマは、前回の授業で扱ったヒュームの哲学を踏まえた三つほどのクエスチョン（例えばその一つは、「感官に基づかない感覚はあるか」）であり、前回の授業とヒューム自身の原著（学生は各自持参してきていた）を頼りに、数名はアサインメントとして課された宿題を前提とするものである。

初学者たちによる哲学のディスカッションは、お互いの理念や信念をぶつけ合って平行線をたどるものが少なくないが、この授業は主に初年次学生を対象とするいわゆる教養のクラスであったにも関わらず、受講生はテキストベースのしっかりとした議論を展開することができていた。

グループディスカッションの後、グループごとに自分たちの回答を述べ、その回答に対して他のグル

ープからの質問に応じる、というやりとりが行われた。このやりとりの際、三名の学生がボランティアでジャッジを行っている。

これら一連のディスカッションのセッションを見学し、サーシャの采配ぶりが、非常に訓練されたものであるという印象を受けた。グループ編成の仕方、学生への課題の与え方、課題に回答した学生に対するコメント（かなり誉めた後で的確に問題点を指摘する）、などは十分に経験を積んだ大学院生の TA レベルにあったといっても過言ではない。本取組における LA たちが、こうした役割を担うことができるようになるには何が必要なのだろうか。チェルマーク講師によれば、TA（ないし LA）に自信を与えることが重要である、とのことであった。われわれの取組における LA たちが通常そうであるのと同様に、サーシャもチェルマーク講師の哲学の授業のかつての受講者だそうである。受講者として自信を持ち、そして、その授業で何をすべきかを理解し、どのような振る舞いや発言をすればよいのかも分かっているという安心感が、グループディスカッションの采配において大きく貢献しているのであろう。とはいえ、自信は過剰に持ちすぎると傲慢な態度や受講生への過干渉の要因にもなり得るものでもある。業務が何であるかによって、その業務を果たす推進力となる自信や誇りも異なってくるとするならば、われわれは LA の学生たちにどのような自信や誇りを持ってもらうべきか、またそれを以下に育んでゆくか、その輪郭を描き出してゆく必要があるだろう。

（４）IDD（Instructional Design and Development）の訪問調査

A) 視察概要

デポール大学の Instructional Design and Development（IDD）では、オンラインコースデザインのコンサルティング、マルチメディア教材の開発、FD(ファカルティ・ディベロプメント)を担っている。（現在は Faculty Instructional Technology Services と改称している）。

この日行われていた、オンラインコンテンツを利用した授業実践を行っている教員と学生による実践報告のプレゼンテーションを視察した。その結果、オンライン上でアクティブラーニングを行うには、様々な課題があり、それを解決するための重要な示唆が得られた。

B) 教員の課題

教員の乗り越えるべき課題として、（１）テクノロジーに関する課題、（２）教育学（pedagogy）に関する課題、（３）時間管理の 3 つが挙げられる。

まず（１）テクノロジーに関する課題として、キーボードの操作やオンラインへのアクセスなどの基本的な ICT に関するスキルや、LMS（Learning Management System）の扱いに精通していなければならず、これらのスキルが弱いと授業ができない。（２）教育学に関する課題として、オンラインでは学生の表情や雰囲気が伝わらず学生の状況が見えにくく指示の出し方が異なるなど、対面で授業をしていた時のティーチングメソッドを見直さなければならない。（３）時間管理については、オンラインコースは準備に時間がかかり、場合によっては切り捨てなければならない事がある。

このように対面授業とオンラインコースでは大きくスタイルが変わり、教員自身も時に戸惑い罪悪感を抱くこともある。一方でオンラインコースで授業をする場合でも、回数を重ねるごとに徐々に慣れていき、自然にスタイルを確立していくとの意見もあった。

C) 学生の課題

学生が直面すべき課題として、（１）受講生の意識の差、（２）教材の選択、（３）教員との距離感が挙げられる。

まず、（１）受講生の意識の差については、受講生によってモチベーションや、グループワークへの

参加度、時間管理などが異なる。この問題は受講生同士で解決できない場合は教員が直接介入する必要がある。（2）教材の選択に関しては、学生には、視聴覚で学ぶ者もいれば読書で学ぶ学生もおり、ビデオ、パワーポイントのスライド、文章など教材形態の選択肢が多いほうが良い。（3）教員との距離感については、学生が教員と連絡を取りたい時、その方法（対面によるオフィスアワー、メール、電話など）と連絡可能時間帯を教員と決めておく必要がある。

D) 考察

視察の結果、オンラインでアクティブラーニングを行うためには（1）LMS、（2）支援体制の充実、（3）事例蓄積と共有が重要である事が分かった。

まず（1）LMS について、使いやすく、バグが少ない信頼性の高い LMS を導入することで、オンラインコースを活用したい人のハードルを下げること。（2）支援体制の充実については、学生が躓いた時に相談できるチューターや、LMS の操作方法を問い合わせるヘルプデスク、さらにコース作りの助言を行うインストラクショナルデザイナーなど、オンラインコースを推進するための多様な支援が存在すること。（3）事例蓄積と共有については、優れたオンラインコースの実践事例を蓄積したり、TIPS、FAQ などを用意し、オンラインコースを利用している人や、導入を検討している人の間で情報共有ができる体制が必要である。

3　河合塾主催シンポジウム「大学のアクティブラーニング」参加報告

2011 年 1 月 9 日と 10 日の二日間にかけて、河合塾大阪校 S 館において、シンポジウム「大学のアクティブラーニング」が開催された。一日目・二日目ともに、第一部は河合塾からの報告（日本全国の大学でのアクティブラーニングの浸透の度合いに関する調査結果の報告)、第二部は、すぐれたアクティブラーニングを実践している大学からの事例報告、第三部は問題提起とシンポジウム、という構成になっている。

注目すべきは、第一部の調査報告である。この報告は河合塾で実施した、全国の経済・経営・商系学部 298 学部、工学部 252 学科へのアンケート調査の結果に基づいたものである。「河合塾」という民間の機関がアクティブラーニングの調査に取り組んだのは、学生を送り込む側の立場として、学生が大学を選ぶための偏差値以外の指標として活用するためだとのことであった。

アクティブラーニングに関するアンケート調査、とは具体的にどのようなものだったのだろうか。報告によれば、河合塾ではアクティブラーニングを「PBL、実験、実習、フィールドワークなどの参加型・能動型学習」と定義づけ、それらをどのようなやり方で行っているか、を問う質問群への回答をポイント化した、とのことである。より具体的には、アクティブラーニングの導入状況が進んでおり、したがって「アクティブラーニング」であるとされるような取組（グループ学習/ ディベート/ フィールドワーク/ プレゼンテーション/ 授業時間外学習/ 振り返りシート/ レポートの提出/ ゼミの連続性）の導入の度合いが高く、それぞれの項目を学生が経験する比率が高いほど高得点になるようになっている、とされている（詳細については、河合塾『2010 年度 大学のアクティブラーニング調査報告書』, pp. 7-8. を参照のこと)。

上記の調査が多大な労力を割いて作り上げられたものであり、一定の敬意を以て迎えられるべきものであることは間違いない。ただ、現時点において河合塾の調査結果が本取組にどのような意義を持つかについては、あまり明確な結論を述べるのは適切でないように思われる。河合塾がとらえる「参加型学習」や「能動型学習」の意味内容は必ずしも明らかであるとは言えない。グループ学習やディベートなどの積極的な導入が進んでいる大学からは、確かにそこから透けて見えるある種の大学としての思想をつかみ取ることはできるだろう。しかしながら、アクティブラーニングにかかる教育コストをいかにまかなうか、学生数はどれくらいか、アクティブラーニングを実施しようとする教員に対する FD は十分か、など大学としてアクティブラーニングの実践がうまくいくかどうかにはさまざまな状況が関わってくるので、授業の内部だけを見ていても、それがアクティブラーニングの推進に寄与するかどうかは分からない。また、われわれとしてはアクティブラーニングの導入の度合いよりも、むしろアクティブラーニングがどのような学習成果や効果をもたらしているか、また、高い成果をもたらすアクティブラーニングとはどのようなものであり、それはどのようにして実践可能か、という部分に関心の力点が置かれており、その意味でも河合塾の調査とは少し軸が異なっていた、ということも指摘しておきたい。

とはいえ、全国の諸大学のいわゆる双方向型・参加型授業の導入の動向を知ることができたことだけでも、われわれにとっては本シンポジウムの参加は貴重な機会であった。本調査が、大学内だけではなく大学を受験しようとする高校生や予備校生たちに適切な仕方で活用されるよう、強く願っている。

４　ファシリテーション基礎講座　受講報告

（１）講座概要

日時：2011 年 3 月 5 日　10：00～18：30
会場：大阪市立青少年センター（大阪市東淀川区東中島 1-13-13）
講座名：ファシリテーション基礎講座
主催：特定非営利法人日本ファシリテーション協会
受講者：齊尾恭子、今岡義明(報告者)
[プログラム]

時間	項目	内容
10:00～11:10	0.ファシリテーションとは？	自己紹介・講座内容の説明
11:20～12:10	1.場のデザインのスキル	場の雰囲気づくりに関する講義・演習
13:10～15:00	2.対人関係のスキル	傾聴・主張に関する講義・演習
15:10～16:30	3.構造化のスキル	議論の構造化に関する講義・演習
16:40～18:00	4.合意形成のスキル	合意形成に関する講義・演習
18:00～18:30	5.明日からやれること	まとめと各自の今後の取り組みについて

（２）講座内容

ファシリテーション基礎講座は、教育分野だけでなくビジネスや街づくりなど様々な人を対象にしている。参加者の多くは、ファシリテーターに興味はあるものの体系的に学んだことに無い初心者であった。

参加者は 2 クラスに分かれで、1 クラス 20 名、5 人 1 組のグループを作り、終日同じグループの人と活動を共にした。講座内容は、堀公俊の著書「ファシリテーション入門」を基に、場のデザイン・対人関係・意見を噛み合わせ整理・合意形成などのファシリテーションの技能に関する講義と、グループ活動による演習を交互に行う形で進行した。

（３）考察

今回の講座では、体系的なプログラムと熟練した講師の元で、ファシリテーションを体験できたことに意義があった。また参加者は皆、ファシリテーションに関する意識が高く、講座は非常に円滑に進んだ。一方で参加者が互いに協力的であったため、意見の衝突等が起きなかった。この為、実際の会議等で起こり得る、利害が異なる参加者同士を調整する際などには、この講座に参加するだけでは対応できない可能性がある。

今後は、会議や研修の場でファシリテーションを意識して行動し、スキルの向上を図っていき、さらに伝播していきたい。

また、この講座で学んだ事を、LA 向けのファシリテーション研修に構成し直す場合、場のデザインと対人関係に 1 日、構造化と合意形成に 1 日といった様に時間に余裕を持たせ、演習により多くの時間をかける必要性がある。また演習時には、会議の進め方や、実際のスタディスキルの授業におけるグループワークに似た状況を作るなど、実際の LA の活動に即したテーマを、演習の際に設定するなど工夫が必要である。

第 3 章

アクティブ・ラーニングに関する研究成果

活動報告

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　（１）

三　浦　真　琴

１．はじめに－パラダイムシフトの意義を再確認する

今よりほぼ四半世紀前、アメリカでは『優れた授業実践のための７つの原則』（以下、『7 つの原則』と略記）というタイトルの小冊子が刊行された。これは「全米の大学関係者の間で最も認知度の高い教授法」（中井・中島、2005）との評価を博したものである。分量はわずかに 5 頁であるが、後にアメリカに限らず世界各国の高等教育関係者の知るところとなる。その中に次の一節がある。

「学ぶという営みをスポーツ観戦のようなものと同列に捉えてはならない。教室の椅子に座して教師の話に耳を傾け、授業内容を周到に網羅した自習課題への解答を脳裏にとどめおきながら教師の質問に対してすぐさまそれを口にする、というような行為によって学生が身につけることなどほとんどないからである。学生は自分が学んでいることについて言葉で語ったり、文字を使って表現したりできなければならないし、それを過去の経験と関連づけ、現在の日々の生活に活用することができなければならない。すなわち学んでいることを自分の糧としなければならないのである。」　　－Arthur W. Chickering and Zelda F. Gamson (1987)

これより遡ること4年、アメリカでは『危機に立つ国家 (A nation at risk)』が発表され、従来と以降の教育改革の在り方の分水嶺となった。このレポートでは、今後の高等教育において「学習への関与 Involvement in Learning」がきわめて重要な概念であるとされている (Koljatic & Kuh,2001) [1]。

『7つの原則』は、この「関与 Involvement」を基盤的理念として、それまでにアメリカの大学教育界で蓄積されてきた教授法研究の成果を整理し、教員による活用の便を図ったものである[2]。この歴史的な意義に富む『7つの原則』はつとに有名なので、ここではその内容について詳しく触れることはしない。しかし、ここで改めて確認しておかなければならないことがある。

その一つは、FD 活動の主眼が教育能力の向上に置かれていたこの時代のアメリカの大学においても、一方的に教師の話を聞くだけの受動的な姿勢を常とする授業がおこなわれていたということであり、教員と学生間のコミュニケーションが希薄であったり、学生同士の協同作業の機会が圧倒的に少ない授業が存在していたということであり、さらに一つは『7 つの原則』の三番目に謳われるように、だからこそ学生による「能動的な学習（Active Learning）」が求められていたということである。

しかしながら、『7 つの原則』に拠った教育の改革は必ずしも順調に広がっていったわけではない。現場における教育実践の改善に結びつかない場合もあり、教育の場では依然として学生の受動的な姿勢を前提とした授業、他の学生とのコミュニケーションが考慮されない授業が姿を消すことはなかった。

「大半の学生は、学校の教室では他の学生と言葉や意見を交わすことなく、静粛に学ぶようにと

昔から諭されている。学生が自発的に発言をしたり、他の学生と意見交換をしたりすると、それが叱責の対象にされることはあっても評価されることは皆無に近い。」

－Lawrence Lyman and Harvey C. Foyle (1990)

「多くの学生は他の学生と言葉を交わすことがない状態を当然のことと捉え、意見を共有することには抵抗を感じている。ディスカッションにいたっては、少数のモチベーションの高い学生に任せておけばよいと思っている。教師もその多くが、学生同士の意見交換など最低限のものがあればよいと考えていることが、これまでの高等学校や大学での実践によって知られている。」

－Lawrence Lyman (1995)

同様の指摘は多くの書籍や論文あるいはレポート等にて散見されるが、アメリカにおける FD 活動が新たなフェーズを迎えた 90 年代に入っても[3]、なおアメリカの大学では「受動的に教師の話を聞くだけ」の授業が、常態とは言わぬまでも、多数存在していたことがうかがわれる。

しかしながら、ここに改善すべき点を見いだした人々によって新たなパラダイムが示され、それは以前のパラダイムシフトや教育改革とは異なる速度と規模で受け入れられていく。

「アメリカの高等教育界にはパラダイムシフトが生起している。新旧のパラダイムを極めて簡潔に描写すると次のようになる。今までアメリカの大学を支配していたのは『大学とは教育を提供するために存在している機関である』という考え方だった。しかし、少しずつではあるが確実にアメリカの大学は新しい考え方に向けて歩みを進めつつある。すなわち『大学とは学習を創出するために存在している機関である』という考え方である。」

－Robert B. Barr and John Tagg (1995)

これら新旧のパラダイムがそれぞれ何を重視していたかをいくつかの項目について簡単にまとめたものが表 1 である。以下、Barr & Tagg(1995)の内容を表 1 に照らし合わせる形で記述しておく。

表 1　教育パラダイムと学習パラダイムの比較

	教育パラダイム	学習パラダイム
大学の使命・目的	教育の提供	学習の創発
成功の判断基準	教育のクオリティ	学習のクオリティ
教育／学習成果の位置づけ	学位は単位(受けた授業数)の関数	学位は知識とスキルの関数
学習理論	知識取得の外在性／教員による伝達	知識創造の内在性／学生による構築・獲得
教員の役割	知識伝達専門家	学習環境のデザイナー

従来の「教育パラダイム」においては、大学の使命は教育を提供することにあり、その使命を実現するための方法は目的と緊密につながったものとして同一視されてきた。その使命が果たされたかどうかは提供された教育のクオリティによって判断され、学生に与えられる学位は一定量の教育を受けた証であった。知識は教師によって伝達されるものであり、それは一定規模の「かたまり(chunks)」として学生に外在するものとされていた。教員は知識伝達システムにおいて中心的な位置を占める存

在であり、言うなれば賢人を演ずる孤高のアクターであった。

新しい「学習パラダイム」では、大学の使命は学習を創発することにあり、その目的を実現させるために方法・手法が新たに開発されることになる。使命がつつがなく遂行されたかどうかは学生が実践・体験した学習のクオリティによって判断され、学位はそのようにして知識やスキルを得たことの証となる。知識は教員の独占物ではなく、学習者が自らの経験を基盤として発見・発掘し、構造化し、獲得していくものであるとされる。つまり学習者は知識の創造・獲得プロセスの主体者である。教員は学生が効果的な学習を体験できるように配慮する環境デザイナーであり、主体者である学生間のチームワークを構築するコーチ役であり、時に共に競技に参加するプレーヤーでもある。

1970 年代にアメリカで展開した FD 活動は、それまでの研究業績偏重主義への反省に基づき、高等教育機関の在り方に関する中心的な理念を“Research”から“Teaching”へとシフトさせたが、それは実際には教師を中心に据えた（teacher-centered）ものであり、専ら教師による授業の在り方にスポットライトが当てられるものであった。つまりは“How to Teach”に傾倒したものであった。また、“Faculty”は集合名詞であるのに、“Faculty Development”活動の組織性についてはこれを等閑視し、“Individual Development as a Teacher”に重きが置かれてきたうらみもある。これに対して 90 年代中葉以降における変化は“Teaching”から“Learning”へのシフト、あるいは“How to Teach”から“How to Learn”への転換であるといえる。そこでは学生（の学習）が中心に据えられ(student-centered)、それを実現するためのチームワークについて言及されることが以前に比して圧倒的に多くなった。それはつまり教育という営為が個人のフレームワークではなく、チームワークという観点から捉えられるようになってきていることを物語っている。

1980 年代以降のアメリカ高等教育界における変化をわずか一本の縦糸で余すところなく描写することはできないが、学生を積極的に『学習に関与させること Involvement in Learning』こそが肝要であるとの提言、学生の能動的な学習を促進するために必要な要因に着目した『7 つの原則』、そして学生を中心に据えた『学習パラダイム』への転換、というように、通底する理念を保ちながらも、実現すべき目標を少しずつ具体的なものへと変化させながら、アメリカ高等教育界における一つの潮流が形成されてきたことは銘記しておく必要がある[4]。

２．“Active Learning”の定義について

このようにして学習者中心主義の機運が高まり、ようやく学生による能動的な学習(Active Learning)が大学教育の具体的な目標として構成員の意識にのぼるようになった。アメリカの高等教育界では“Active Learning”に関する論文や著書の数は 1990 年代以降に急増している。これに比べると我が国における展開は遅れているが、最近、シンポジウムやフォーラムなどで取り上げられることが以前に比べて多くなり、論考も充実しはじめてきている。ところが“Active Learning”についての報告や論文に耳目を傾けてみると、その定義がさほど明確ではないものがあることに気づく。

「アクティブラーニングとは学習者自身が学習に責任を持つことを重視した複数の教授モデルを表す包括的用語（umbrella term）として用いられている。」　　－根本・鈴木、2008

「これ〔アクティブラーニング〕は最も広範に亘り、最も包括的な学習の原理である。そして、ありとある学習プロセスの基盤となるものである。」　　－Cuseo, J.

学生や生徒の学習を活発にするための教授戦略(ティーチングストラテジー)が多岐に亘り(Kagan, S., 1994)、学習のスタイルに関する理論も多数あり(青木、2005)、そして実践のスタイルも多種多様であるという状況を踏まえると、この用語の説明はこれらを包括する一般的・普遍的な表現をとらざるを得ない。しかし、そのことによってActive Learningの定義が不十分なものであると指摘されたり(Seeler, D.C., Turnwald, G.H., and Bull, K.S, 1994)、普遍的な定義はないと断じられたりする(McManus, M. and Taylor, G. 2009)のは、決して有意義なことではない。反対に、たとえ普遍性を携えた有意義な定義を編み込むことができたとしても、その定義に則ることを重要視するあまり、個々の事情に見合った実践の展開が制約されるのも益なきことである。以下、Active Learningの定義の可能性と限界に鑑みた上での整理を試みるが、その前に以下の指摘には留意しておく必要がある。

「『アクティブラーニング』の定義についてはあまねく受け入れられるものはない。そればかりか、学習それ自体が人のなせる他の営みと同様の活動なのであるから、学習という名がつけば、それはそもそも能動的なものなのだとする立場の人もいる。」

－McManus, M. and Taylor, G., 2009

「学習は能動的な営為である」とは引用を俟つまでもないことだが、このことについて意図的に言及がなされている事情や理由については、これを等閑視してはならない(上記の他にBonwell, C.C., and Eison, J.A. 1991, Meyers and Jones 1993, AAHE 1998など)。つまり“Active Learning”という表現は語義にしたがえばトートロジーとなるのだが、ここで同義反復がなされるのは、既にChickeringらの指摘に見てきたように、教育の現場において“Learning”が必ずしも“Active”なものになっていないからであり、この形容詞を冠することで語義本来の状態に修復させんとする意志や願いがそこに介在・作用しているからである。このような事情を勘案するならば、“Active Learning”という用語・概念の定義には、学習を巡る問題的状況の認識と、この言葉・表現に包含される事柄の範囲が示された方がよいし、それらを踏まえた上で本質的なねらいが何なのかが盛り込まれなければならない。

以上のことを勘案しつつ、さらに以下に例示した比較的明確な定義的表現を参考にしながら、実践者である教師が個々に自らの授業の実態、あるいは実践したい授業の在り方に沿うように、“My version”の定義を編み直せばよい。

「Active Learningとは学生をなんらかの作業に参加させ、しかも自身が遂行している作業の意味や目的について考えるように促す教育的な活動のことである。」

－Bonwell, C.C., and Eison, J.A. 1991

「学習とは学習者が能動的に意味を探求する営みである。知識を受動的に得るのではなく、それを構築する営みである。その知識は経験によって形作られるものであると同時に、これから先の経験を構築していくもととなるものでもある。」

－American Association for Higher Education(AAHE), et. al., 1998

「Active Learningとは、学生を学習のプロセスへと駆り立て、巻き込むための教授学習戦略である。」

－McKeachie , W. J., 1998

試みに溝上(2010)の定義をベースに“My version”として編み直した例を次に示す[5]。

「Active Learning とは、授業者からの一方的な知識の伝達によって引き起こされる受動的な学習に対峙する状態あるいは行為である。それが学習者の能動的な学習を教育目標として取り込んだ授業形態や、そのような授業を実現するための教授法・授業デザインなどの戦略・方略を意味するものとして用いられることもある。具体的には、例えば他の学生との対話や協同作業、あるいは個々の省察を経るなど、知識を獲得するための知的プロセスを体験することによって、自らの経験と実生活とに関連性の深い知識を創造し、構築するための営みのことである。」

実はこの試行的な定義にも欠落している点がある。それは何を以て『能動的』であると判断するのか、その基準が明確には示されていないことである。しかし、大切なのは細大漏らさぬ緻密な定義をすることではなく、“Active Learning”が重要視されるに至った経緯や、それが注目される理由を踏まえた上で、個々の教員が自らの実践に活用できる柔軟性、弾力性、すなわち運用可能性を携えた表現に留めておくことである。実践者である教員が個別に定義をするための自由裁量部分が残されていた方が実用的であると考えられるからである。

３．実践・実践者から学ぶー学んだことを“my version”に編集する

小論のタイトルには「理論と実践に関する一考察」と謳ってあるが、これは Active Learning に関わる「理論」を一つ一つ検討することや、同様に「実践」を検証することを目的とはしていない。換言するならば、『「理論」と「実践」』、即ち対立項的な捉え方ではなく、『理論と実践』、即ちその関係性あるいは両者間の往復運動に関する考察を念頭に置きながら自らの実践を省察することを目指している。

報告者にとって自身の実践を省察する契機は、必ずしもこれを理論に求めることはできない。他者の実践にこそ省察と創造に必要かつ貴重な情報が示されている（時に隠されている）のがこれまでの経験によって学んだことだからである。

報告者はこれまでに Active Learning を目指していると考えられる授業を複数参観する機会を得た。あるいは実践についての体験談を聞く機会にも恵まれた。このうち、小論では本年 2 月にハワイ大学にてインタビューした Willie Marshall の話を取り上げたい[6]。但し、氏の話は比較的多岐に亘るので、小論に関わる部分だけを抽出することにする。

Willie Marshall は Learning とは何かという問いかけをインタビュアの私たちに向けて発し、その問いへの答（学ぶとは真理・真実を探究すること）を契機として「教師中心の授業(teacher-centered instruction)」と「学生中心の学習(student-centered learning)」の違いを自身の実践を踏まえながら、実に明確に説明してくれた。以下に概略を示す。

教師が知識を学生に伝え、それをどの程度確実に記憶したかをテストするのが一般的・伝統的な授業の形態であるが、ここにおける知識とはその伝達者である教師にとっての「真実」にすぎず、その教師バージョンの「真実」を如何に忠実にペーパーの上で再現するかがテストで学生たちに求められることである。しかし、このように伝えられ、記憶され、確かめられるものは、学生にとっての「真実」ではない。したがって学生はその知識と自分の経験との関係性や、現在や将来におけるその知識の有効性・価値を展望することができない。学生にとって自らが得た知識が「自分にとっての真実・真理」(“my version of the truth”)となっていなければ、それは知識としての意味や価値を持たない。

これに対し、学生を中心に据えた学習活動では、学生は「真理の探求」のプロセスに参加しながら知識を発掘あるいは加工しながら創出し、ついに自分自身にとっての「真実・真理」としてそれを獲得することができる。したがって肝要なのは、どのようにして「真実・真理」たる「知識」を獲得するために「学生を中心に据えた」活動を授業としてデザインするかということである。

Willie Marshall の話には、既に前二節でみてきた「教育パラダイム」の欠陥に対する正しい認識とこれを克服するための新たな手法開発の意志、そして「学習とは主体的に『意味を作り出していくプロセス』であり、単なる『知識の転移』ではない」（久保田賢一,2003）に通じるもの、すなわち構成主義(Constructivism)までもが感得されるが、これこそがまさに実践と理論のあらまほしき関係であり、就中、実践者の強みなのである。

この Willie Marshall の話の前段部分を報告者なりに解釈し、描写したものが図 1、後段に関わるものが図 2 及び図 3 である。

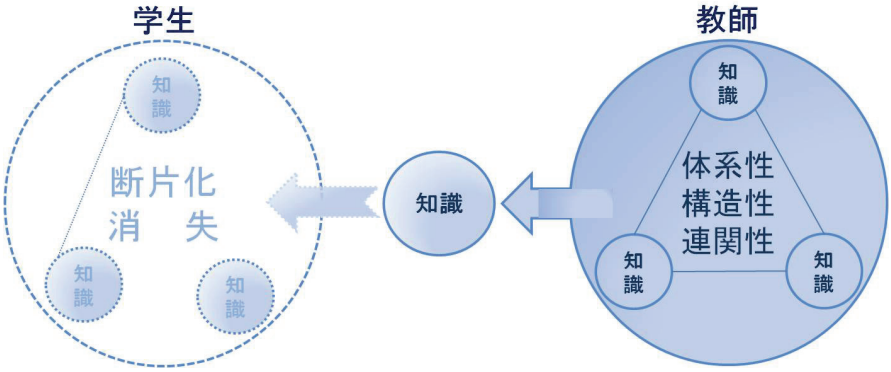


図 1　知識の位相

教師は授業において伝達する「知識」については、これを熟知しているばかりか、それがその「知識」を包摂する学問において、どのような位置を占め、他の知識とどのような関係にあるのかも知っている。つまりその「知識」に関する体系・構造を理解し、自分のものとしている。したがって、授業において「知識」を伝える際に、やむを得ず断片として示すようなことがあっても、教師の中では、それは体系性・構造性・連関性を携えたものー教師にとっての真実・真理ーのままである。ところが、そのような体系・構造を自らのうちに構築していない学生は、教師によって伝達された「知識」を配置しておくための地図を持たぬゆえ、その「知識」は断片のままである。近接的な他の知識との間に関連を見いだすことも難しく、自身の経験と照らし合わせて解釈することも希有であり、そもそも断片的に与えられた「知識」が全体として構造や体系を有すると想像することも困難である。それはテストにおいて記憶力を試された後、消失していく。

教師が如何に食べやすいように「知識」を切り取り、味付けや盛りつけに腐心しながら調理して学生の前に配膳したとしても、それは学生にとっては鮭の切り身やビーフステーキでしかない。切り身にされる前の鮭の姿や、それがどの海洋や河川を泳いでいたかといったことについては不問に付されてしまう。そのような知識注入型講義ばかりを受講していると、学生は「知識」とは与えられるもの、記憶するもの、すなわち「静的」なものとして捉えるようになってしまいかねない。

かかる狭隘なる知識観を払拭し、学生が「知識」に対して能動的な開拓者となるように導くのが教師の務めである。学生が「知識」に対して active となるのは、その「知識」が彼・彼女にとっての真

理・真実になる時、あるいはなると予感できる時である。そのためには彼・彼女が知識の発掘から加工、即ち、知識の創造プロセス全てに関与する必要がある。教師はそのような学習を学生が体験できるように授業をデザインしなければならない。そのためには何が必要なのか、多くの教師がそれを知りたいと願っているが、“Active Learning”を巡って示されているいくつかの理論は必ずしも実践的であるとは限らない。これに比べると実践者による体験談、あるいは実際の授業の参与観察は、極めて有益かつ貴重な実践的価値を有している。

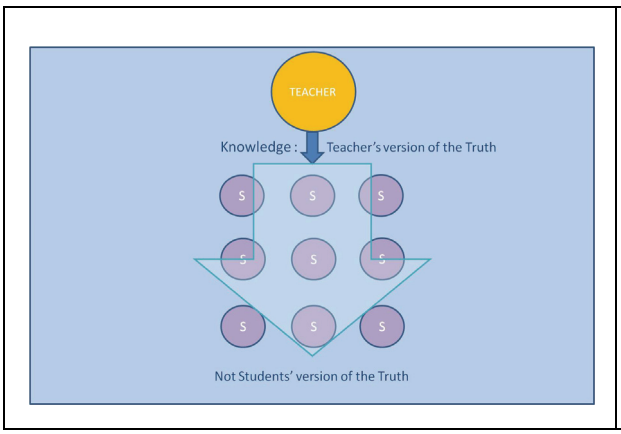


図２　誰にとっての「真実・真理」か

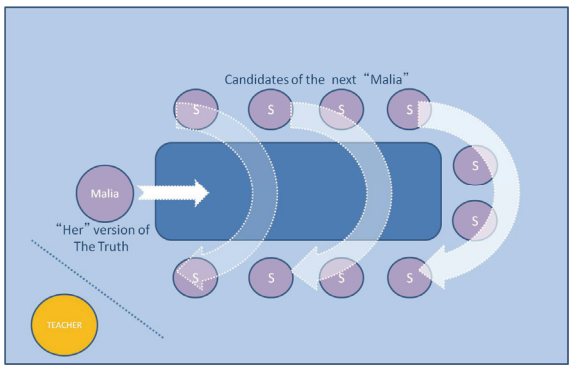


図３　Malia を育てる

註：図中“S”は Student の略。また、図２は Willie Marshall の話を再現したもので、報告者にとっては図１のヒントとなったものだが、図３と対比させるためにここに示した。

William Marshall が実践している授業方法の一つが学生によるプレゼンテーションである。氏の担当する公衆衛生学の授業は、座学（講義）と演習が原則として毎週一回ずつ実施されるが、後者において学生がプレゼンターとなって授業を運営していく。図３はそのイメージ図である。

学生は将来の職業現場において多様な背景を持った患者ならびにその家族と接することになるが、そのようなエンカウンターシーンで求められるのは、正しい専門的知識や技術、それを常に検証しながら更新する姿勢の他に、臨機応変に応対する能力、特に対話によって問題やその解決策を発見・構築していく能力である。William Marshall の授業ではそれらが見事にデザインされ、取り込まれている。

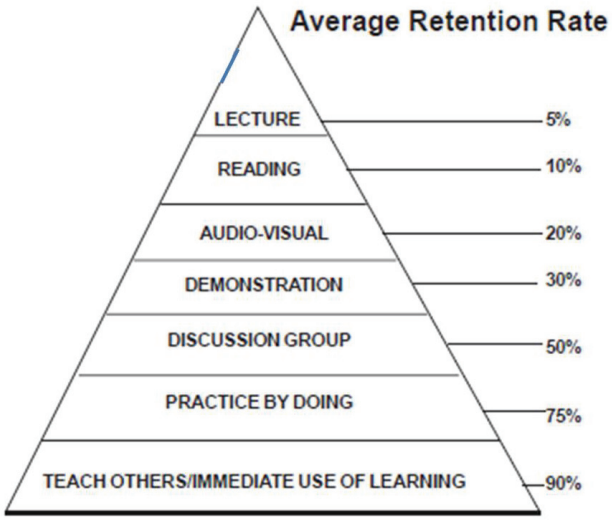
職業現場で遭遇しうるケースについて、基礎的な知識として獲得しておかなければならないこと、調査をして新たに知るべきこと、経験から判断されること、新たに判断を下さなければならないこと、そういったことを William Marshall 自身が講義で学生に伝えるのは容易なことだが、氏はこれを学生に実践させている。とはいえ、授業で扱うケース等については、学生が対話を通して「知識」を構造化していくことができるように、guiding questions を作成するなど、入念な準備が事前になされている。そのような配慮のもと、プレゼンターとして指名された学生は、与えられた question について調査し、仮説を立て、あるいは判断したことについてプレゼンテーションをおこなう。そのプレゼンテーションに対して他の受講生から質問が出されれば、それを機に集団的な仮説検証のプロセスが展開する。このプロセスの中でプレゼンターは自分が獲得した「知識」をまさに“my version”へと高めていくし、あるいはさらなる検証の必要性を認識した場合には、それを重ねた上で同様のことを目指す。他の受講生も仮説検証という作業を通じて、「知識」を借り物ではなく我が物として身につけていく契機を得ることになる。また、活発な質疑応答が見られない場合にはプレゼンター自らが受講生

から質問が出るように促す。そのために必要なスキルーエンカウンターシーンで必要とされるスキルの一つーは事前に William Marshall がその学生（氏の説明では Malia）に与えておく。つまり、Malia がプレゼンテーションをおこなう前には、実に入念な打ち合わせが William Marshall との間でなされるのである。このような教師の役割を William Marshall は「振り付け師（choreographer)」に例えていたが、これはまさに「学習パラダイム」において求められる教師の新しい役割である。

他の受講生にとって、自分と同じ立場の学生が優れたプレゼンテーションをおこなえば、それは彼ら彼女たちにとって大いなる刺激になるし、そのプレゼンテーションによって「知識」を我が物として獲得することを体験できれば、次回以降、自分がプレゼンターになった時のロールモデルともなる。

以上がインタビューでの一部を再現し、報告者の“my version”として編み直したものであるが、William Marshall の実践には、“Active Learning”に関する理論としてしばしば紹介されるものが自然な形で取り込まれている。例えば、William Marshall が講義をする代わりに学生(Malia)がプレゼンテーションをすることについては、既に“The Corn of Learning”（Dale, E. 1969）や“The Pyramid of Learning”（Bethel, Maine　図 4)などに示されているように、これは最も記憶の定着率の高い方法（学習した内容を直ちに応用しつつ、他の学生に教える）に相当する。

William Marshall の実践体験談から得られたものの意味と価値は報告者の筆に余るほど深く大きいものである。



http://www.mainesupportnetwork.org/handouts/PDF/handout%20-%20learning%20pyramid.pdf

図 4　Pyramid of Learning (National Training Laboratories, Bethel, Maine)

「行動するだけでは十分ではないし、考えるだけでも十分ではない。考え、行動するだけでも不十分である。経験を基盤とした学習は、行動と思考とを結びつけるものでなければならない。」

－Gibbs, G. 1988

この Gibbs の言葉は“Active Learning”の効果的な実現を志している教師にとって、学生の学習活動をイメージする示唆を得るものであるが、「学習パラダイム」における役割を遂行する教師にとってもまさに必要な姿勢であり、心構えである。このことを William Marshall の体験談から学んだ報告者は、次に自らの実践を省察しなければならないが、残念ながら紙幅が尽きた。

「大学教育・学生支援推進事業【テーマ A】大学教育推進プログラム採択事業『三者協働型アクティブ・ラーニングの展開』」において育成と活用の途次にある LA（Learning Assistant）は、William Marshall の授業における“Malia”に通じるものがあるが、その LA を活用した報告者の授業実践についての具体的な報告は次号を期したい。

註

〔1〕『学習への関与 Involvement in Learning』というコンセプトが優れた授業実践の基礎となるということに関連して、それが Alexander Astin の「関与理論 involvement」に基づいていると考えられるということについては中井・中島（2005）を参照。

〔2〕「7 つの原則」については周知のこととは思われるが、念のために記載しておくと、優れた教育実践を支える 7 つの原則とは、①学生と教員とのコンタクトを促す、②学生同士の協同作業機会を増やす、③能動的な学習を促進する、④学生へのフィードバックは迅速におこなう、⑤時間管理の重要性を強調する、⑥学生に大いなる期待を寄せていることを伝える、⑦学生が持っている才能の多様性を尊重し、それらを活かすためには学習方法も多様であることを認識する、である。

〔3〕1970 年代は、それ以前の研究業績偏重主義への反省から、専ら教育能力の向上が重要課題とされたが、80 年代には大学教員のキャリア形成という観点から、FD が“Professional Development”のように幅広く捉えられるようになる。ところが 90 年代に入ると“Preparing Future Faculty”のプロジェクトが動き出すなど、大学院生に対する大学教員準備教育、あるいは新任教員に対する職能開発という色合いが濃くなり、また、大学教授職の使命について再考する機運も高まった。

〔4〕 McKeachie , W. J. (1998)は次のように教室の授業風景を描写している。「学生は教師の話を耳にし、場合によっては OHP やスライドを目にし、求められた時に教科書を読む、というように、受動的な学習環境に置かれているのが常である」。これは Barr, R. B. & Tagg, J. (1995) の刺激に満ちた論考が速やかに波紋を広げていったわけではないということを物語っている。しかしながら、ティーチングを単に知識を伝達することではなく、学生が自らの学習能力に気づくような状況を創出することであるとする考えに基づいて、ディスカッションや協同作業などを盛り込んだ授業をデザインする教師を「佳き教授」であると評価するような動きが生まれつつある。教師の営みへの眼差しが以前とは異なったものへと変化しつつあるということである。このことは例えば Bain, K. (2004) などによって知ることができる。

〔5〕溝上（2010）の定義は以下。「『アクティブ・ラーニングを取り入れた授業』のように、授業者からの一方的な知識伝達型授業（学習者の受動的な学習）ではなく、学習者の能動的な学習を取り込んだ授業形態（教授法・授業デザインなど）を特徴づける包括的用語」。これは、何に対して能動的であるのかが示され、授業形態や教授法などについても言及しており、報告者の知る限り、国内では最も明快な定義である。

〔6〕ハワイ大学マノア校に William Marshall を訪問したのは、IBL についてインタビューするためである。このことについては『三者協働型アクティブ・ラーニングの展開　平成 21 年度成果報告書』（2010, 58-63）を参照されたい。

引用文献

American Association for Higher Education, et. al. (1998) Joint Report: A Shared Responsibility for Learning

Bain, K. (2004) What the Best College Teachers Do.　Harvard University Press.

Barr, R. B. & Tagg, J. (1995) “From Teaching to Learning　A　New paradigm for Undergraduate Education,”　Change

Bonwell, C.C., and Eison, J.A. (1991) Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1, Washington, D.C. George Washington University

Brozo, W. G. and Simpson, M. L. (1989) Readers, Teachers, Learners: Expanding Literacy Across the Content Areas. 3rd ed. Upper Saddle River, N.J.

Chickering, A. and Gamson, Z. (1987) Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education, AAHE Bulletin, March 39, 3-7

Cuseo , J. Active Learning: Definition, Justification, and Facilitation, unpublished paper: retrieved January 18, 2010 from http://www.uwc.edu/administration/academic-affairs/esfy/cuseo/

Felder, R. M. and Brent, R. (1996) Navigating the Bumpy Road to Student-Centered Instruction. College Teaching, 44, 43-47

Dale, E. (1969) Audio□Visual Methods in Technology. New York: Holt, Rinehart and Winston

Gibbs, G. (1988) Learning by Doing: A Guide To Teaching and Learning Methods. London: Further Education Unit

Kagan, S. (1994) Cooperative learning. San Clemente, CA.

Koljatic, M., & Kuh, G. D. (2001) A Longitudinal assessment of college student engagement in good practice in undergraduate education.　Higher Education, 42, 351-371

Lyman, L., & Foyle, H. C. (1990) Cooperative Grouping for Interactive learning: Students, Teachers, and Administrators. Washington, DC: National Education Association

Lyman, L. (1995) Group Building in the College Classroom, Interactive Learning in the Higher Education Classroom: Cooperative, Collaborative, and Active Learning Strategies. Washington, D.C. National Education Association, 177-191

McKeachie , W. J. (1998) Teaching tips: Strategies, research and theory for college and university teachers.　Houghton-Mifflin.

McManus, M. and Taylor, G. (2009) Active Learning and Active Citizenship: Theoretical Contexts. ©Sociology, Anthropology, Politics (C-SAP), The Higher Education Academy Network, University of Birmingham

Meyers and Jones (1993) Promoting Active Learning,　Jossey-Bass Inc., 1993

Seeler, D.C., Turnwald, G.H., and Bull, K.S, (1994) From Teaching to learning: Part III. Lectures and Approaches to Active Learning, Journal of Veterinary Medical Education, Vol. 21, No. 1, The Association of American Veterinary Medical Collegues

青木久美子(2005)　「学習スタイルの概念と理論－欧米の研究から学ぶ」『メディア教育研究』第 2 巻　第 1 号、197-212

久保田賢一(2003)　「構成主義が投げかける新しい教育」『コンピュータ＆エデュケーション』CIEC 会誌編集委員会編集

関西大学（2010）　大学教育・学生支援推進事業【テーマ A】大学教育推進プログラム採択事業『三

者協働型アクティブ・ラーニングの展開　平成 21 年度　成果報告書』
中井俊樹・中島英博(2005)　「優れた授業実践のための 7 つの原則とその実践手法」『名古屋高等教育研究』第 5 号、283-299
根本淳子・鈴木克明(2008)　「アクティブラーニングの動向調査」日本教育工学会第 24 回全国大会発表要旨集録
溝上慎一(2010)　「知識・技能・態度の全体的育成を目指すアクティブ・ラーニングー授業デザインと評価の関連に焦点づけてー」金沢大学創基 150 周年記念事業シンポジウム第 5 回『アクティブラーニングが創る大学教育の未来』

活動報告

「個性」は学びへのモチベーションとなるか
学生の学びへのモチベーションをめぐる考察

齊　尾　恭　子

キーワード
学びへのモチベーション、Ｊモード、学びからの「逃走」、「大きな物語」と「小さな物語」、個性化教育、キャラ化、ナラティブ・アプローチ、アクティブ・ラーニング

はじめに

かつての日本社会においては、学生が学ばなければならない意味や目的が明確であり、ほとんどの学生をひきつけるような共通の学ぶ意味や目的があった。例えば、より偏差値の高い大学や、より生涯賃金の高い企業への就職である。しかし流動性の高い今日のポスト産業主義社会の中で、共通の学ぶ意味や目的は学生にとって見えにくくなった。そしてそのことが、学生の学びに対するモチベーションの低下を招き、学びから逃走する状況をまねいたといわれている（佐藤,2000）。

以上のような状況下にあっては、学生の学びへのモチベーションを高めることが喫緊の課題である。しかし、それはどのようにして可能だろうか。すぐに思いつくのは、失われた「学ぶことの意味や目的」というビジョンを再び構築し形成することによって、という回答だろう。しかし、容易なことではない。本稿では、このような試みのひとつとして「個性化教育」をとりあげ、帰結と成果について批判的な検討を加える。そして結果として、「個性化教育」は具体的な内実を欠いていたこと、従って学習へのモチベーションを高めることはできなかったことを指摘する。

続いて、「個性化教育」が学習意欲の喚起という観点で、なぜ失敗に終わったのかを明らかにした上で、最終的には、「個性化教育」に代わるアプローチ、すなわち学ぶことの意味や価値を学生自身が見出すことを支援する手法としての「ナラティブ・アプローチ」の可能性を示唆する。また、ナラティブ・アプローチの手法を高等教育に取り入れるならばどのような課題があるかについて触れる。

学ぶ意味や目的が見えにくい

学生にとって自らが取り組んでいる学びの意味や目的が見えにくい場合に、教育界でとられる方法はおもに二つある。ひとつはテストや受験などにより外発的に動機づけることである。もうひとつは、教育心理学でいわれるところの、「内発的動機づけ」である。現行の高等教育の現場において考えてみると、前者については、卒業に必要な単位認定のための試験やレポートが学生には課せられており、学生が卒業後に就労するための選考も存在している。また、後者は、近年、高等教育において注目されているアクティブ・ラーニングの取り組みなどがあげられるだろう。学生の能動性を引き出す何らかのしかけを授業に設定することで、学生を学習活動に巻き込んでいくアクティブ・ラーニングは、学生の知的好奇心や向上心に訴えかけ、学習姿勢の育成をはかる。いってみればアクティブ・ラーニングは、元来、「学習自体は楽しいものだ。だから、楽しい授業を工夫すれば、学生はついてきてくれるはずだ」という信念にもとづくものだろう。

しかし、市川（2006）によれば、これだけで今の学生たちを動機づけていくことが困難だということは明白になりつつあり、そのため日本の教育で比較的に弱かったとされる実用志向的な動機づけをおこなわなければならないという。実用志向的な動機づけとは、学んだことがどう役に立つのか、自分の将来の生活とどうかかわるのかを可視化することをめざすものである。問題解決型学習などを通じて、授業で学んだ知識や技能が探究サイクルの学習や実生活の中に生きてくることを見えやすくすることで、学生が学んだ知識や技能の有用性を実感することによって動機を高めるものである。

しかし、こうした内発的・外発的動機づけを高める工夫をこらしてもなお、まだ学生にとっては学ぶ意味や目的が見えにくいという危惧を払拭できない。それは、学生にとって、学んでいる内容が自分の将来の生活とのかかわりが見えないために学ぶ目的を見失っているからではない。それどころか、問題はもっと深刻で、自分の将来の生活そのものが見えにくくなっているからである（山田,2007、本田,2008）。

Ｊモードの融解

では、なぜ学生に自分の将来の生活そのものが見えにくくなっているのだろうか。金子（2006）は、これまでの日本の子どもの学力の高さを支えてきた日本固有の構造である「J モード」が融解しはじめているからだと指摘する。

Ｊモードとは、日本の教育における、政府、企業、そして家計を包括した日本の近代化に特徴的なひとつの構造のことである（なお、ここではすべてに言及せず、子どものモチベーションに関わる部分のみについて取り扱うこととする）。これまでの日本の企業は、学生が職業的専門知識を保持しているかどうかを採用の選別基準とせずに、むしろ、基礎学力が高いかどうかで採用の可否を決定していた。そして、採用した社員に対する職場におけるインフォーマルな知識伝達を、ＯＪＴやジョブ・ローテーションなどを駆使しながら行うことで、各企業において求められる固有の能力をもち、定年まで長期にわたって企業の発展に貢献してくれるメンバーを育てようとしてきた。したがって、企業が基礎学力や学習能力を採用選考の基準とするのは、将来へのポテンシャルを意味するからであったため、単にまじめに授業に出ていたかどうかといった、学習能力とは無関係の要素が成績の優劣に反映されやすい大学での成績よりも、ポテンシャルを直接反映しやすい、大学での入学試験での成績が重視される傾向が生じた。すなわち、入学試験が、企業の人事採用の一次選考を行っているようなものである。よって、このＪモードが機能している間は、学生は、大学の入学試験を入口として、一生の安定した生活を確保するという定型化された展望を持って学びに向かっていた。子どもにとっては、試験準備に偏った学習は、興味を持ちにくいものであったとしても、将来を約束するというコースが見えているし、受験を目標とする学習は、学習の達成目標が明確に設定されやすい。しかもそうした目標は多数の子どもによって共有されていた。

しかし、バブル経済の崩壊後には、中高年世代のリストラが進んだため、大学を出た直後に就職し、定年まで勤務するというキャリアパスは確実ではなくなった。それまで自明視されてきたライフコースが不確実化することが、人生の早い時期から一定の目標に向かって努力するというビジョンを持ちにくい環境を形成させていった。言ってみれば、このようなＪモードの融解は、日本の子どもの間に見られる、「モチベーション・クライシス」をもたらした。子どもにとって本来学習は、自然の要求に基づくものではない。このような学習への動機づけとしてＪモードは、ある意味では巧妙な社会的メカニズムであったが、有効性が揺らいでいる（金子,2006）。

つまり、現在の日本の子どもたちにとって、自分の将来の生活そのものが見えにくくなっているの

は、Ｊモードのような戦後の日本の教育を支えてきた構造が融解しているにも関わらず、子どもたちに新たな目標を設定することなく、既存の教育システムをそのまま運用していることに問題があるといえるのではなかろうか。そして、子どもたちがかかえるこのような問題は、そのまま、学生たちのかかえる問題として捉えることも可能だろう。

だとしたら、今を生きる学生たちにとって必要なのは、新たな目標の設定と、目標の設定に即して教育システムを再構築することである。

「大きな物語」と「小さな物語」

Ｊモードにおいて機能していた、不特定多数の学生をひきつける将来像や目標とは、リオタール（1986a、1986b）のいうところの「大きな物語」と重なる部分が大きい。リオタールのいうところの「大きな物語」とは、不特定多数の人々が、価値を信じ、またその物語に沿って、ライフコースを選びとってゆくような共通の価値基準といってよい。「大きな物語」は一般に、その時代を生きる人々に無批判に受け入れられている。しかし、実際は、「大きな物語」はある程度の時代背景や枠組みが機能していることを前提としている。つまり、「大きな物語」自体がどのような状況や状態であっても多くの人をひきつけ魅了する類のものではなく、時代の変遷にともなって求心力を失いうるというところが、Ｊモードと重なる部分である。また、リオタールによると、「大きな物語」は今やもう終焉を迎えており、人間の関係性も複雑化し、技術も高度化し、情報も多様化している状況の中で、不特定多数の人々が共通了解を持つことが成立しえなくなっている状況の到来を意味しているという。これもまた、Ｊモードの融解という今日的な状況に重なるといえよう。そして、このような「大きな物語」の終焉の後にはさまざまな言説が飛び交い、一人ひとりが個別に紡ぎだした多様な「小さな物語」が出現するという。

では、このような「小さな物語」を、Ｊモードが融解している状況下にある日本の学生たちが紡ぎだすことができているだろうか。「小さな物語」とは、「大きな物語」では語られえなかったことを語ろうとする言説だと性格付けられているが（石毛,2007）、しかし、多様な属性をもつ学生一人一人が、Ｊモードに代わる、学ぶ意義や目的についての「小さな物語」を構築し語ることは、おそらくできていない。なぜなら日本の教育においては、誰のものでもない、誰に与えられたのでない自分の自身のための「小さな物語」を構築する力を、学生が身につける機会はほとんどないからである。

「個性尊重」教育

実は、「個性尊重」というスローガンが潮流として聞かれるようになった時期と、Ｊモードの融解の時期は、ともに 1990 年代初頭でありゆるやかに同期している。「個性尊重」の教育が謳われ始めたのは、もともとは J モード型の教育システムがもたらす負の側面としての教育の荒廃、言うなれば、落ちこぼれや、校内暴力、いじめ、不登校などの 1980 年代に生じ始めた問題の解消をめざしてのことだった。しかしバブル崩壊後に「大きな物語」が機能しなくなると、次第に「個性」には、当初期待されていた以上の役割が担わされてくることになる。単に、学力偏重主義という狭隘な枠の中では評価されることのなかった一部の子どもたちを、オルタナティブな価値基準に照らして評価しなおす、という役割に留まらず、「個性」はむしろ、「大きな物語」を失って学習へのモチベーションを低下させてしまったより大多数の子どもたちに対して、学習へのモチベーションを喚起し、維持させるためのキーワードとされてゆく。

例えば 1997 年の中教審答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第二次答申）」

では、次のように述べられている。「教育は、「自分探しの旅」を扶ける営みと言える。子どもたちは、教育を通じて、社会の中で生きていくための基礎・基本を身につけるとともに、個性を見出し、自らにふさわしい生き方を選択していく。子どもたちはこうした一連の過程で、試行錯誤を経ながら様々な体験を積み重ね、自己実現を目指していくのであり、教育の最も重要な使命は子どもたちを的確に支援することである。このような教育本来の在り方からすれば、一人一人の個性をかけがえのないものとして尊重し、伸長を図ることこそ、教育改革の基本的な考え方としていくべきである」（p. 3）。

ここでは、どう生きるべきかの指針やビジョンは今となっては国や社会が提示してくれるものではなく、自らが選び取らなければならないもので、そして、自己決定を行い、自己責任を負っていくために、教育においては子どもの個性尊重を原則としなければならないことが明確に述べられている。これを、「学習へのモチベーション」という文脈になぞらえて表現し直すとするならば、上記の答申の基本的なスタンスは、どのような子どもにも適用可能な定型的なモチベーションを提供することが困難になり、また代替的なモチベーションを用意することもまた難しいという現状において、こちら側から子どもにとっての目標や目指すべきビジョンを示すのではなく、子ども個人が元来持っている固有の目標やビジョンを明確化し、強化することによって、個々別々にモチベーションを持ってもらおう、という方針転換だと言えるだろう。

もし子ども個人が「大きな物語」に代わるそれぞれ固有の目標やビジョンを持ち、実現するために学ぶ必要があるのだという自覚をもつことができるのならば、教育の側が、改めて目標やビジョンを示す必要などなくなるだろう。ただ、この場合、目標やビジョンは各個人によって異なる多様なものにならざるを得ないため、そうした目標やビジョンに到達するための道筋や方略もまた、個人によって異なる多様なものになる。つまり、「個性尊重」という方面から、子どものモチベーションを喚起しようとするならば、これまでそうであったように定型的で効率的な仕方で目標達成の支援を行うことはできなくなる。たとえば、ある子どもがいまどのような状況下にあって、彼が持っている目標を達成するためには、どのような学習が必要なのか。具体的な方策を示そうとするならば、他の子どもへの指導にも流用可能な共通のアドバイスをもって済ますことは難しくなるだろう。

このように「個性尊重」を標榜する教育には、ある程度の大きなコストが存在するといわざるを得ない。もしそうならば、本来的に支払うに値するコストだと言ってよいだろう。上記の答申が明言しているように、「自己実現の的確な支援」が教育の使命だという認識は、やや大げさな感は否めないが、基本的な方向性としてはほぼ同意ができる。だが実際には「個性尊重」の教育は、子どもの学習へのモチベーションを引き出しているとは決していえない状況にある。むしろ佐藤（2000）によれば、子どもたちは学びから「逃走」しているという。

学びからの「逃走」

学びからの「逃走」は、校外の学習時間の減少に端的に示されている。国際教育到達度調査学会（IEA）が 1999 年に実施した調査によれば、世界 37 カ国の中学 2 年生の校外の学習時間の平均は 1 日 2.8 時間である。そしてこの調査における日本の中学 2 年生の校外の学習時間は 1.7 時間（塾の時間を含む）であり、比較可能な 37 カ国の中で 35 番目に位置している。しかも、佐藤独自の近年の調査（総務庁や各都道府県教育委員会、教員組合、民間調査機関などの実態調査）によると事態は深刻である。その中でも、東京都生活文化局が 3 年おきに実施している「大都市における児童・生徒の生活・価値観に関する調査」の中学 2 年生の生活実態調査をみると、1992 年には 27%の生徒が自宅の学習時間を０時間と答えている。一日あたり 1.7 時間どころか、いずれの調査報告を見ても、3 分の 2 以上の子

どもが校外で1時間以下しか学習していないし、校外で「まったく学習しない」子どもは3割以上に達している。今となっては日本の子どもは世界でもっとも学ばない子どもだと言っても過言ではないという。

また、東京都生活文化局の調査は、学びからの「逃走」の進行が過激であることも示している。2005年の調査結果をみると、中学2年生の42.6%が自宅の学習時間が0時間であると答えている。逆に、自宅で「3時間以上」学習している生徒は、14%だったものが2.4%に激減した。また、2001年に神奈川県藤沢市教育文化センターによって報告された2000（平成12）年度「学習意識調査」報告書によると、中学3年生の勉強意欲を問う「もっとたくさん勉強したいと思いますか？」という問いに対して、「勉強はもうしたくない」と回答した生徒は、1995年度には20.3%だったのが2000年度には28.8%に増加している。また逆に、1995年度には「もっとたくさん勉強したい」という生徒が31.4%だったが、2000年度には23.8%に減少している。

以上のような調査結果が示すように、1980年代半ばから始まる「個性尊重」をうたった政府の教育政策は、子どものモチベーションを引き出すことにおいては無力だったが、「個性尊重」教育は、子どもたちのモチベーションを引き出し損ねただけではなく、予想とは異なる別の帰結をもたらすことにもなった。いわゆる子どもたちの「キャラ化」の加速である（土井,2009）。

「キャラ化」とは何か

土井（2009）は、着せ替え人形のリカちゃんの遊び方の変容に、子どもたちの「キャラ化」の特徴を見出している。リカちゃんは1967年の発売から現在の4代目にいたるまで、世代を超えた人気を誇るキャラクターである。累計出荷数は5千万体を超えるというところから、まさに世代を超えた国民的アイドルといえるだろう。しかし、時代の推移とともに、そんなリカちゃんを用いた遊び方に、変化がみられるようになってきたという。

かつてのリカちゃんは、子どもたちにとって憧れの生活スタイルを演じるイメージキャラクターであり、彼女の父親や母親の職業、兄弟姉妹の有無などの家庭環境についても、発売元のタカラトミーが彼女の背後にある物語として情報提供し、設定された物語の枠組みのなかで「ごっこ遊び」を楽しむというのが、多くの子どもたちの遊び方だった。しかし、平成に入ってからのリカちゃんは、そういった物語の枠組みから徐々に開放された。現在のリカちゃんの遊び方としては、ミニーマウスやポストペットのモモなどを想起させる衣装やアクセサリーを身につけさせ、本来のリカちゃんが属性として持たされていなかった別のキャラクターを演じさせて楽しむという。自身がキャラクターであるはずのリカちゃんが、まったく別のキャラクターになりきっている状態だといえる。特定の物語を背負ったキャラクターが、同一性を保持したまま特定の物語の領域を超え、どのような物語にも転用可能になった状態、これが「キャラ化」である。

以上のように、子どもたちのリカちゃんの捉え方は変容している（伊藤,2005）。つまり「キャラ化」とは、子どもたちが、ある物語の登場人物であるキャラクターを、物語から独立して取り出して、当初の作品のストーリーとはかけ離れた独自の文脈の中で、自由に操って楽しむことをいう。なお、子どもたちがあるキャラクターを「キャラ化」した場合、そのキャラクターを、どのようなストーリーのなかに置くとしても、あらかじめそのキャラクターに備わった特徴は変えずに操って楽しむのだという。たとえるならば、リカちゃんが、ミニーマウスの衣装や尻尾、耳を付けて変身したとしても、リカちゃんの容姿は変わることはなく、リカちゃんはリカちゃんのままであるということと同様である。

以上のような現象は、物語の主人公が枠組み（作者によって与えられていた「大きな物語」）に縛られていたキャラクターの楽しみ方しかなかった時代にはありえないことだっただろう。リカちゃんに衣装を着せることで、ミニーマウスとして「キャラ化」させるという遊び方は、キャラクターが本来的に持っていた枠組み（「大きな物語」）を破壊してしまう行為だからである。

子どもたちや若者の間に、「キャラ化」現象が拡張することの意味については、子どもたちや若者たちにとって、自己実現を図りつつ個性を伸ばす、主体化という行為は、依然として困難をともない、個性化教育は、困難を子どもたちとともに乗り越えるということに失敗しているということである。個性化教育のつまずきは、子どもたちや若者に、自らが何者であり何をすべきなのかについての「小さな物語」を、自分で語り、構築させることができなかったというところにある。よって、こどもたちや若者は、「キャラ」という出来合いの枠組のなかに、依拠しておさまってしまっている。これはおそらく、これまでの個性化教育が「個性」という概念そのものを十分吟味してこなかったために、具体性を持たせることができなかったことによるものだろう。また、個性化教育は、結局のところ、ある子どもが、他の子どもたちとどのようにちがうのかという差異性と固有性を強調することに終始していたと思われる。

子どもたち一人ひとりは、それぞれが固有の属性を持つ、唯一無二のかけがえのない存在である。好みも違い、学力も違い、行動様式も異なっており、観察をすればするほど、差異というものは際立ってくる。このような個人の差異は、ある一定の基準下で同じものとして扱われたり、何らかの枠に押し込み均一化されるものではないという意味では尊重されるべきだろう。しかし、個人の差異は、単に他とは違うというだけで、何もかも「よい」と考えるのは早計だろう。「違っていてもよい（＝構わない）のだ」という場合の「よさ」は、「違っていることがよい（＝優れた、好ましい）ことだ」というような積極的な意味での「よさ」を含んでいるわけではないからである。

何かを「よい」ものと認めるためには、単に他とは違うという理由だけでは足りない。さらなる理由が必要でる。ある個人が、他とどう違うっているかということは、観察さえすれば容易に見出すことができる。しかし、ある個人が持っている他とは違う部分が、いかに「よい」のかについて語るという作業は、客観的な観察を越えた、より能動的な構築的な営みである。しかし、これまでの個性化教育は、一般的に子ども一人ひとりを「よい」と認め肯定するだけに終始し、子どもたちが自己を価値のあるものとして感じることができるような理由や根拠を与えることはできていない。学習時間の減少を示す前述のデータから見てとれるように、子どもたちは自らの将来に対するビジョンを持ったり、そこに期待や希望を持ったりすることができていない。個性化教育でいうところの「個性」は、まるで子ども一人ひとりの内側にあらかじめ形あるものとして実体をともなって存在しているものであり、それゆえ、誰かに発見さえしてもらえれば見つかるようなものだったり、もし内側に無い場合には、誰かに与えてもらいさえすれば持つことができるものである、という程度の捉えられかたをしているからだろう。言ってみれば、従来の個性化教育においては、個性の可塑的で構築的な側面を、十分に捉え切れていなかったと思われる。

教師が子どもたち一人ひとりの中にある個性を発見し、伸ばすことで、子どもたちは自分たちの進むべき道や将来のビジョンを見出し、結果としてそこに到達するために学習へのモチベーションを持つにいたるという考え方は、個性は「誰かによって発見されるべき実体」なのだ、とする捉え方を根底に持っている。しかし、こうした個性観は、自らについて語り、紡ぎ、自らが肯定されるべき根拠や理由を構築するという能動的な営みを行う機会を、子どもたちから奪ってしまいかねない。また、それだけではなく、各個人の違いを強調しすぎることによって、子どもたちの間に明確な境界線を引

いてしまうということにもなっている。子どもたちが自分の境界線の内側にテリトリー意識を持ち、そのテリトリーを脅かされないようにと自分の「キャラ」に固執している姿は、これまでの個性化教育がもたらした負の側面だとも言えるだろう。

「個性」から「アイデンティティ」へ

以上のように、日本の教育においては、子どもたちが自分自身のための「小さな物語」を構築する力を身につける機会はほとんどなかった。個性尊重という基本原則を定めたものの、子どもたちは尊重されるべき個性を自ら育むことができず、それどころか、「個性を持たなければならない」というプレッシャーにさらされるようになった。子どもたちは、自分に適した「キャラ」を誰かが与えてくれることを待つようになり、そして、その与えられた「キャラ」をひたすら堅持するという受動的な姿勢を強化していくという皮肉な結果につながってしまった。しかし、こうした結果は、個性尊重の基本原則をすぐさま抜本的に方針転換しなければならない、という帰結を含意しているわけではない。

多様な属性をもつ学生一人一人が、Jモードに代わる学ぶ意義や目的についての「小さな物語」を構築し語ることは、これまでの個性化教育においてはできていなかった。そもそも、語る、構築する、という営みに対する注目や理解が十分ではなかったということである。個性化教育の狙いを、発見すべき実体としての個性ではなく、語るという営みのなかで構築される、「アイデンティティ」としての個性の育成へと転換させてゆく必要があるだろう。

観察の結果として得られる、他者との客観的な差異としてだけの個性には、ある個人が何を目指し、これからどうするべきなのか、という未来志向的な側面はほとんど含まれない。客観科学が「どのように？」という問いに答えることがあっても、「なぜ？」という問いには答えを与えてくれないように、他者との違いをどれだけ精密に観察したところで、その個人が他者とどのように違うかという差異を示すだけである。差異としての個性は、「なぜ、何のために存在するのか？」を示してくれはしない。しかし学習へのモチベーションを高めるという観点からすれば、重要なのは「何のために？」という問いに対する答えとしての個性である。自分の存在を肯定し、自分を成長させる動機となるもの、つまり、「なぜ自分が学ぶのか」の理由となるものは、「何のために？」という問いと答えへの連鎖の中にしか含まれないものだろう。このような連鎖の原初にあるべきアイデンティティといったものへの言及なしに、子どもたちに学ぶ意味を持ってもらおうとするのは、もともと困難な試みだったのである。

だが、アイデンティティのような概念は、今となっては手垢の付いた、時代遅れの概念なのではないだろうか。たとえば上野（2005）は、一人の人間がさまざまな場所や場面で複数の役割や立場を演じることが強いられるような、複雑化した現代社会の中では、一貫したアイデンティティを個人が持つことは難しいし、また、持つ必要もないとして、アイデンティティは「有効期限切れ」の概念だと述べている。

確かに、首尾一貫して揺るがされることのないようなアイデンティティを子どもたちが持つことは難しいと言わざるをえないのが現状かもしれない。しかし、これまでの近現代の日本の教育の中で、アイデンティティを育てる、という営みが体系的に行われてきたことはほぼ皆無だったことを振り返るなら、これらの概念を時代遅れとして断じてしまうのはすこし早計ではないだろうか。有効期限が切れていようが、「大きな物語」としてのJモードの融解以降、そもそもアイデンティティは有効に機能していたことすらなかったのではないだろうか。現実にまだ着手されてすらいないものを時代遅れと断じてしまう前に、もうすこしそれらの育成の可能性に期待してみてもよいだろう。

しかし、具体的にどのようにしてアイデンティティの形成を支援すればよいのだろうか。アイデンティティは、単なる個人の好みや、他者との違いとは異なるものである。事実の領域を超えた価値の領域を、あるいは過去と現在の領域を超えた未来の領域も含んでいる。よって、常に不定的で、現在の状況や事実の解釈が異なれば、それに応じて柔軟に形を変えてゆく。少なくともアイデンティティについてのこのような捉え方は、特に目新しいものではなく、現在ではすでに社会学や社会心理学などにおいて関心と支持を集めている。このような捉え方によれば、アイデンティティは、それ自体で存在する客観的な実体ではなく、自分自身について誰かに語るという行為を通して構成されるものであり、本質としては物語的なものである（浅野,2005）。そして、物語的なものや物語るという行為を主軸に、現実を分析し切り結んでいくひとつの仕方が「ナラティブ・アプローチ」である（野口,2009）。

ナラティブ・アプローチにおいては、他者の存在やコミュニティの存在が不可欠であり、語るという作業は、語る主体だけでなく、聞く相手がいなければ成立しないからである。また、一度語れば物語は完成し、語りが終了するというものでもない。なぜなら、実態を伴っていなかったアイデンティティが、次第に密度を増してゆくためには、ある個人が、同じ物語について毎回細かな修正を行いながら、何度も何度も語ることが必要となってくるからである。

よって、ナラティブ・アプローチの成立には、忍耐強さや、聞き手と語り手の間のラポールの形成など、いくつかの困難な条件が満たされなければならないだろう。また、アイデンティティは客観的なものでない以上、コントロールが難しく、悪い意味で予期しなかった方向へと収束してゆく恐れも払拭できない。こう考えると、学校教育の現場でナラティブ・アプローチを実践するには大きなリスクを伴うのではないか、と考えられる。しかし現在、フィンランドでは、対話を通じてアイデンティティを構築するナラティブ・アプローチが、初等・中等教育の現場のみならず高等教育の現場でも実践されつつある(「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」平成 21 年度成果報告書、pp. 79－80、pp88－89)。その具体的なノウハウや手法、成果、課題などについては別稿にゆずり、最後にナラティブ・アプローチの実践的な課題について簡単にまとめたい。

結びに

学習へのモチベーションを引き出すことは、初等・中等・高等教育のいずれにおいても必要である。フィンランドでは実際、初等・中等教育の段階からナラティブ・アプローチをとりいれた授業を行っている（福田,2009）。しかし、日本において同様の取り組みを行うとすれば、まずは目的や役割が明確な、高等教育での「キャリア教育」の一環として実施しつつ、範囲を拡張してゆくことが現実的だろう。

また、アクティブ・ラーニングが高等教育の現場で広がりつつあることも、高等教育機関でのナラティブ・アプローチの実施を後押ししていると言えるかも知れない。今日では、聞く、語る、他者と協働する、といった作業が、アクティブ・ラーニングとして日常的な授業の中に組み込まれつつあり、単なる知識や情報のやりとりに留まらないコミュニケーション行為に必要な実践知が蓄積されつつある。こういった現状を、ナラティブ・アプローチを実践してゆくための機が熟しつつあると捉えることも可能だろう。

ナラティブ・アプローチの実践においては、実践に関わる教職員のための FD や、フィンランドの現状調査などを踏まえた、日本での実施方法の開発など、克服すべき課題は残されている。しかし、90 年代から続いた「個性化教育」の失敗を踏まえ、「何のために学ぶのか？」という問いに正面から答えることで学生の学習へのモチベーションを引き出そうとするのであれば、高等教育のシステムの

中に、ナラティブ・アプローチを組み込み再構築してゆくという選択肢には、十分な魅力を見出すことができるだろう。

引用文献

ジャン＝フランソワ・リオタール（1986a）,『ポストモダン通信』,朝日出版社

ジャン＝フランソワ・リオタール（1986b）,『ポスト・モダンの条件』,水声社

浅野智彦（2005）,「第二章　物語アイデンティティを越えて？」,上野千鶴子 編,『脱アイデンティティ』,勁草書房,77-101

石毛弓（2007）,『リオタールの大きな物語と小さな物語：概念の定義とその発展の可能性について』,龍谷哲学論集 21, 53-76

市川伸一（2006）,「第 3 章　学力論争における国際学力比較調査の役割」,21 世紀 COE プログラム東京大学大学院教育学研究科　基礎学力研究開発センター 編,『日本の教育と基礎学力』,明石書店,53-69

金子元久（2006）,「第 1 章　社会の危機と基礎学力」,21 世紀 COE プログラム東京大学大学院教育学研究科　基礎学力研究開発センター 編、『日本の教育と基礎学力』,明石書店、21-34

佐藤学（2000）,『学びから逃走する子どもたち』,岩波書店

佐藤学（2000）,「子どもたちは何故「学び」から逃走するか」,『世界』,岩波書店、第 674 号,77 - 86

土井隆義（2009）,『キャラ化する／される子どもたち』,岩波書店

野口裕二（2009）,「序章　ナラティブ・アプローチ」,野口裕二 編,『ナラティブ・アプローチ』、勁草書房,1-25

福田誠治（2009）,『フィンランドは教師の育て方がすごい』,亜紀書房

本田由紀（2008）,『軋む社会』,双風社

山田昌弘（2007）,『希望格差社会』,ちくま文庫

3　ラーニング・アシスタントを導入した初年次教育の実践とその評価

今岡　義明

LA（Learning Assistant）とは

関西大学では、自ら学んで行動する力を「考動力」とし、その育成に取り組んでいる。「考動力」を身に付けるためには、主体的な学習が必要である。
初年次の学生が具体的な学生像をイメージできるよう、上位年次生が LA として授業に参画する。

■関西大学における初年次教育
●スタディスキルゼミ（全学共通の初年次教育科目）
・大学で学習する際に必ず必要となる基礎的スキル（聞き取る、調べる、読解する、書く、発表する、議論する、など）を演習形式で総合的に訓練する授業
・プレゼンテーション、PC、ノートテイキング、レポート、ディベート、課題探求の 6 つのテーマ
●論理的に考える（論理的に読み・考え・議論するためのスキルを演習形式でトレーニング）
●文章力をみがく（日本語での読み書き能力を演習形式で実践的に訓練し、レポート・論文の基本能力を身に付ける）

■教員よりも学生に近い立場で
●ラーニングモデル：先輩として、主体的な学習者としての見本
●ファシリテータ：授業に参画、学習の支援
●メッセンジャー：丁寧なアドバイス、分かりやすい説明

教育改善・FD 活動のパラダイムシフト
教員を支援する How to Teach から学習者を支援する How to Learn へ

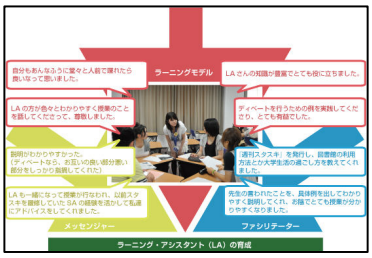


図 1 ラーニング・アシスタント（LA）の育成

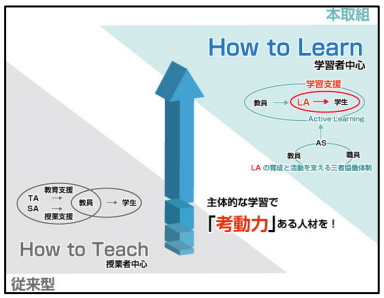


図 2　How to Teach から How to Learn へパラダイムシフト

LA育成プログラム

■LA のトレーニング
●2010 年 1 月 11 日「ファシリテーション研修」
外部講師を招き、グループワークを活性化するファシリテータ役を育成
●2010 年 2 月 23 日　「LA スキルあります」（LA 企画）
LA として最低限必要なスキルのトレーニング
(1) アカデミックスキル：プレゼンテーションスキル
(2) ソーシャルスキル：グループワークの活性化
(3) 教員とコラボレーション：教員とともにワークショップを作る
●2010 年 3 月 24 日　「スタディスキルを身に付ける」ワークショップ
・実際の授業に近い内容のワークを、教員と LA 学生が共同作業を通じて実践
(1) プレゼンテーション：魅力的な自己紹介の技法をグループで競う
(2) ディスカッション：ブレインストーミングと KJ 法を実践
(3) ディベート：プレゼン・情報収集・時間管理などのスキルを使いこなす
[今後]
アカデミックスキル：ノートテイキング、ロジカルシンキング、クリティカルシンキングなど
ソーシャルスキル：傾聴、ファシリテーションなど

■LA 交流会
5 月 31 日－6 月 4 日　[LA 交流会]
・春学期の途中で LA 同士の情報交換・意見交換会
LA 活動を通じての感想や課題、学生や先生との関わり方などの意見を出し合う
・懇親会（飲食とともに肩の力を抜いた交流）

LAとしての活動

■授業（4～7 月）
・スタディスキルゼミ、論理的に考える、文章力をみがく等
（1） ソーシャルスキル：グループワークの活性化、話しやすい雰囲気作り
（2） アカデミックスキル：プレゼンテーション、スピーチ等のお手本
（3） 教員とコラボレーション：教員と授業の一部をデザイン（学生目線で授業に貢献）

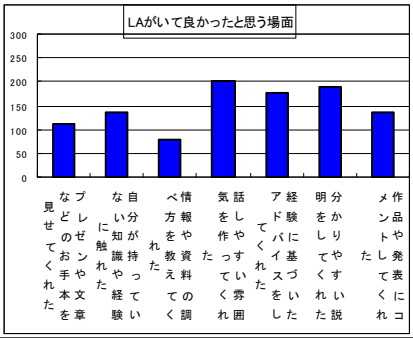
■LA の PR
●2010 年 4 月 24 日（土）
関西地区 FD 連絡協議会@京都大学
ポスターセッションにて LA が活動報告
LA がポスター制作・発表
今後、学内・学外で PR の予定

■授業以外での活動
●出前ファシリテータ
他キャンパスのワークショップでファシリテータ（多人数に対応）
●LA 企画のイベント
・研修　（LA 企画・発案型の研修、教員や職員と協働企画）
・レクリエーション（LA 同士の交流を深める他のイベント）
・合宿（今後開催予定）

研究の概要・目的・方法

本研究では、関西大学を事例に、LA の活動成果と課題を明らかにし、LA 制度の改善に役立てることを目的とする。
研究の方法として、2010 年春学期中に LA として支援を行った LA25 名から業務上の課題やモチベーションについてヒアリングを行った。また、受講生 316 名に質問紙調査を実施した。質問項目は、「LA がいて良かったと思う場面」、「LA に対する要望、改善して欲しかった場面」（選択方式・複数回答可）など LA の効果と課題に関する項目について尋ねた。さらに、春学期終了後、LA7 名に春学期中の課題や LA 自身の成長についてインタビューを行った。

受講生に対するアンケートの結果



【自由記述の一例】
[LA がいて良かった場面]
◎最初のほうの授業で LA さんがプレゼンの手本を見せてくれたのでとても助かりました。
また資料の集め方も教えていただき、とても参考になりました。
◎グループに一緒に入ってくれてメモの取り方を見せてくれたり、司会をしてくれて話しやすい雰囲気を作ってくれた。
◎作品についてのコメントなどをもらったので発表を頑張ろうと思えました。
◎ディスカッションで話し合いや意見をまとめることにつまった時、LA の方が新しい意見やアドバイスを頂けてとても参考になりました。
◎先生よりも年齢が近いので話しやすいと思いました。気軽に声をかけられるし、かけてもらえるので良かったです。
◎プレゼンのときにアイコンタクトを沢山とってくれたので、とても話しやすかった。
[LA に対する要望，改善してほしかった場面]
△何か質問ある？ と聞かれて何も言えなかった。 △PPT の構成に関して意見が分かれた
△先生の言っていることと LA さんの言っている事がズレているように感じることがあった。

LAへの調査結果

【春学期中の LA へのヒアリング】
[LA 自身] ■受講生の模範でありたい ▲自分の経験していない授業は難しい
[受講生と LA]■押し付けでは無く、やる気を引き出す ◎受講生からの「ありがとう」がモチベーション
◎受講生から話しかけられたり、LA に興味を持ってもらえると嬉しい ■受講生との距離のとり方が難しい
[教員と LA]■先生によって LA への認識が違い、戸惑う ■授業計画が知りたい ■先生に提案して良いのかわからない
■情報共有の時間が少ない ■意見を言いにくい ■授業の一部を任せてもらえたが準備が大変
[LA 同士]■LA 同士横のつながりが欲しい ■他の LA の活動を見てみたい ■LA 同士お互いをよく知らない。
[その他]■スキルアップにつながる ■相談できる場所が欲しい

	授業	サポート形態	受講生との関わり方	視点	自身の成長	課題	LAで大切なこと	その他
LA（A）	PC 課題	発表の見本、コメント、GW サポート	テーマ設定・調べ方・発表の模範を見せる	見本を見せて興味を持ってもらえているかどうか。	企画・イベントの段取りをする力	例示などは得意だが、説明などが苦手	受講生と話す、関係を作る、自分の特徴を知る	授業以外に研修・イベント企画、LA 通信発行
LA（B）	PC	教室内巡回、GW サポート	受講生が困ったときにヒントを出す。意見を引き出す、まとめる	GW が停滞していないか、仲間外れがいないか	焦らず注意深く見守ること。 傾聴	先生と授業外で話す時間がほとんど無かった	教員と授業についてよく相談しておく	
LA（C）	ﾌﾟﾚｾﾞﾝ	発表の見本、教室内巡回、教員とともに授業設計	プレゼンテーションのまとめ方、発表の仕方の見本、アドバイス	作品の進捗状況を見る	プレゼンテーションの構成 リーダーシップ	人の話をよく聞く 適度に力を抜く	自分のスタイル、武器を見つけ、生かす	教員によって LA 観が異なり戸惑った
LA（D）	ノート 論理的	GW サポート（付きっきり）	司会と書記役の受講生をサポートし、育てる	受講生が納得しているか表情よりも口調で判断する	GW の運営の仕方、話しやすい雰囲気の作り方	受講生が課題に没頭している時に話しかけてしまった	話す力。笑わせる力も必要。先生からのサポート	教員のケアが非常に手厚い
LA（E）	PC 知ナビ	教室内巡回、GW サポート（付きっきり）、司会	受講生が困ったときにヒントを出す。プロセスを伝える。	会話が止まっていないかどうか。他の LA が何をしているか	一歩引いて全体を見る。ファシリテータの働き	教員の意図が分かりにくい場合があった。授業について話し合いた	積極的であること。単なる模範にとどまらない活動	LA 同士の交流の時間がもっと必要
LA（F）	論理 PC	GW サポート（付きっきり） 教室内巡回	司会と書記役の受講生をサポートし、育てる。PC のサポート	やる気のある学生、そうでない学生に合わせた接し方	GW の盛り上げ方 授業スタイルの異なる先生との関わり方	教員と時間をかけて授業について話し合う必要がある	向上心 失敗に敏感になること	
LA（G）	文章力 ﾃﾞｨﾍﾞｰﾄ	教室内巡回、GW に参画	発表やノートテイクの見本、ﾃﾞｨﾍﾞｰﾄのﾀｲﾑｷｰﾊﾟｰ	GW が行き詰っていないかどうか、課題の進捗状況	状況の把握、段取り	焦ることが多かった 最初は受講生が警戒していた	知識や表現が豊かな方が良い	

教員に対するインタビュー調査の結果

	LAに期待する役割	LAへの指示	打合せ	LA がいて良かったこと	課題	LA に求める力
教員 A	発表の見本・テーマ決定の際のアドバイス・発表へのコメント	特になし（LA 自身が考える）	授業開始直前	学生に細かく気を配ってくれる。授業に関するアイディアをくれる。	学生を褒めるだけでなく、時には厳しく接しても良い	自分の潜在能力に気付き自信を持って欲しい
教員 B	グループワークのサポート・質問しやすい雰囲気を作る	司会役と書記役の心得を伝え、最初は見本、徐々に受講生に権限委譲していく。	授業前にメールで打合せ 授業後に反省会	最初と最後ではクラスの雰囲気が全然違う 明るくなった 受講生の精神的支柱	もっとゆとりを持って欲しい 受講生への言い方や要求が高くなりがち	受講生の見方、顔色ではなく内面や学習状況を、表情や成果物から推測し、確認しながら話す力
教員 C	受講生が困ったときにアドバイザー	受講生が困ったときに動く LA から積極的には近づかない	授業開始直前	1 人では目の届かないところに、注意を配ってくれた。	LA より個人よりも、全体として LA の活用の仕方、授業の設計の指針を作るべき。	LA は学生に積極的に近づく傾向があるが、じっくり待つ力を付けてほしい。
教員 D	受講生の見本、一緒に授業を作る	受講生 1 人 1 人やグループの進捗のチェック	メーリングリスト 授業前ミーティング	他の授業のやり方を教えてくれる 受講生のフォロー	ﾌﾟﾚｾﾞﾝ作成時の論理構築細やかな気配り	学生目線だけでなく、教員・授業を作る側の目線 受講生の考えを引き出す

まとめと今後の展望

【LA が授業に参画することで】
受講生が発言しやすい雰囲気を作り、また学生の目線でのアドバイス、
良きお手本になるなど、ファシリテータ、ラーニング・モデル、メッセンジャーとして重要な役割を果たしていた。
【課題】
[教員と LA] LA と教員間での授業前後の打合せ時間の少なさ、LA・授業に対する認識の違い
[LA 同士] LA 間での情報共有・意見交換の機会の確保、LA のニーズに合ったスキルアップ
【今後】
■LA と教員による情報共有や意識のすり合わせ、LA 同士の情報交換のためのコミュニティを構築していくための支援体制構築の必要性
→教員と LA の事前顔合わせ、研修・交流のイベントの企画、LA 主催の企画、Web を利用した活動報告システムの構築
■LA・教員のニーズにあった研修の提供：合意形成、傾聴スキル育成の研修を予定
■調査の継続：今後、更なる課題・ニーズ発掘のための教員や LA へのインタビュー調査を継続、授業の参与観察
LA 個人の成長に着目した調査、受講者の変化に関する実施する予定である。

岩﨑千晶・中橋雄(2010)「LMSを活用した多人数授業におけるアクティブ・ラーニングの実践」『ICT活用方法研究』第13巻第1号 PP.11～15より

LMSを活用した多人数授業における アクティブ・ラーニングの実践

Active Learning Utilizing Learning Management System in Large-Class

岩﨑千晶* 中橋雄**
*関西大学 教育推進部教育開発支援センター **武蔵大学 社会学部

Abstract: The purpose of this paper is to report the design and learning strategies for the course titled Media Expression of mass-class, enhanced by the forum feature of a Learning Management System (LMS), and then to share with readers the learning effectiveness, compared with the learning outcome of the earlier course design. In the new design of the course, students in the classroom are exposed to the topics prepared by the instructor. For each topic, the students are divided into groups to brain storm, discuss, and share their opinions and views. Each group presents their summaries of the activities in front of the class. After class, each student takes time to digest and organize the contents of the class and post their own view to the forum. By this spiral learning strategies, the students accept others' views and opinions and think about topics more deeply. As the result, the students will acquire diverse views of looking at the topics before forming their own opinions.
Keywords: Active Learning, Learning Management System, Large Class, Media Literacy

1. 研究の背景

知識基盤社会が到来し，学生は他者と共に学ぶことで多様な意見を知り，自分なりの意見を考える思考力が求められるようになった[1]．しかし日本の大学は多人数授業が多く，学生は授業に対して受け身になりがちであることが問題となっている[2]．現行の大学のシステムでは多人数授業を急減することは困難であるため[3]，多人数授業の改善が必要だと指摘されており[4]，その方策の一つとしてアクティブ・ラーニング（AL）が注目されている．ALは問題解決学習や協調学習など学習者の能動的な学習を取り込んだ授業形態を特徴づける包括的な概念である[5]．日本の大学では演習や少人数授業でALの実践が行われているが，多人数授業におけるALの実践は少なく，授業デザインの蓄積が求められている[5]．

2. 研究の目的

本研究では多人数授業「メディア表現論（2年次配当/受講生 99名/中橋雄担当)」を事例に，LMS（Learning Management System）を活用したALをデザインし，その評価を行うことを目的とする．本研究では，ALを自らの思考を促す能動的な学習[5]と緩やかに定義し，中でも「多様なものの考え方」を知り，「自分なりの意見」を考える力の育成を目指した．

Chiaki Iwasaki*, Center for Teaching and Learning Kansai University, ciwasaki@kansai-u.ac.jp
Yu Nakahashi**, Faculty of Sociology Musashi University

3. AL のデザイン

多人数授業では学生が受け身であることが問題だとされているが[2]，学生が思考し「自分なりの意見」を発表できれば，実に多くの意見を知ることができる良さがある．学生の思考を促すためには，ある事柄に対して複数の多様な考え方を示し，それを踏まえて「自分なりの意見」を考える機会を設けることが必要だと苅谷は指摘する[6]．そのためには他者の存在が重要となる．他者の存在は自らの思考を相対化し，思考を促すことにつながるからである[5]．そこで授業には「授業中に全体に向けた発言」「グループワーク」「フォーラムでの意見交換」を組み合わせて，数多くの学生と意見交換をする学習活動を取り入れた．

まず授業では，教員が設定した「立場によって多様な考え方が存在する課題」に対して，学生が個別で考える．その後，学生は同じ課題に対して授業で意見を発表したり，グループで話し合ったりした．様々な意見に触れることで学生が「多様なものの考え方」を知ることの重要性を認識し，他の学生の意見を知りたいと意欲を持ち，能動的に学習に取り組めるのではないかと考えた．また授業で発言し，グループで話し合うには，「自分なりの意見」を述べる必要があるため，学生は受け身ではなく，自分の主張を考えながら能動的に授業に取り組むだろうと考えた．

しかし授業中は意見を聞くことができる人数や考える時間が限られているため，多様な意見を解釈し，「自分なりの意見」を十分に検討できない可能性もある．そこで LMS である CEAS のフォーラムを活用し，学生がより多くの学生の意見を閲覧し，時間をかけて思考を深め，「自分なりの意見」を出せるようにした．なお，ここでの「自分なりの意見」とは，他者と異なる意見や他者と同じ主張でも視点を変えた意見とする．

こうした学生の活動を支援するために，当該科目を履修済みの上位学年の学部生 2 名を LA（Learning Assistant）として導入した．LA はグループワークを補助したり，投稿を整理した結果を次の授業で紹介したりし，学生の主張が拡散しすぎないように，また学生が「自分なりの意見」を再度考えるよう促した．

一連の活動（図 1 参照）を繰り返すことで，授業外においても，学生が授業内容について考える機会を持ち，学習に能動的に取り組めるようにした．LA，教員の授業内，授業外での活動は表 1 に示す．

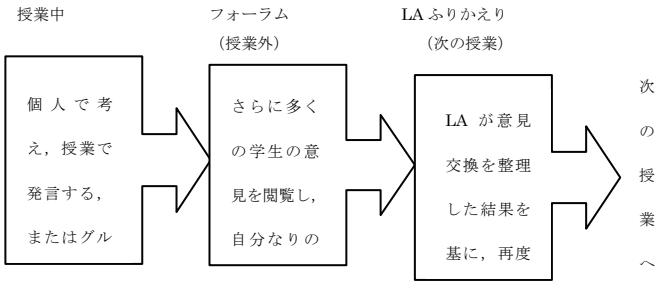


図 1　授業の流れ

フォーラムを活用した授業実践は従来の研究でも報告されている[7]．しかし AL を取り入れた多人数授業において「多様なものの考え方」を踏まえた上で「自分なりの意見」を考えるために，フォーラムを活用した実践は十分蓄積されておらず，本研究の意義があると考える．

表１　授業内，授業外における活動

	授業内	授業外
学生	授業を聴講し，課題について考え，グループで対話したり，発表したりする	他者の意見を閲覧し，フォーラムに意見を投稿する
LA	グループワークのファシリテートをする，フォーラムの意見を整理し，紹介する	フォーラムの意見を整理し発表準備をする，教員と次の授業について話し合う
教員	授業をし，適宜グループワークのファシリテートをする，LA によるフォーラムのまとめに対するコメントをする	フォーラムの議題を設定する，フォーラムを閲覧し学生の学習状況を把握する，LA と授業の活動について打ち合わせる

4. AL の実施

「メディア表現論」は，社会におけるメディア表現の意義と方法を学ぶ授業で，隔週 2 コマ連続・全 7 回で実施された．各回の主なテーマは①メディア・リテラシー②ジャーナリズムとモラル③広告分析④広告制作⑤ドキュメンタリー番組における演出⑥市民メディア⑦メディア表現技法である．

授業では，学生が「多様なものの考え方」を踏まえた上で「自分なりの意見」を考える状況をつくりだすための工夫として，講義に加え，メディア分析・制作体験，グループでの意見交換，全体への発表などの活動をテーマに応じて取り入れた．以下では，具体的な事例を 2 つ紹介する．

(1) 第 2 回「ジャーナリズムとモラル」

この授業回では，「ハゲワシと少女」というタイトルの写真を学生に見せて意見交換をさせた．これは腹を抱えるようにうつ伏せに倒れこんでいるやせこけた少女をハゲワシが狙っている写真で，スーダンの飢餓の悲惨さを伝えている．まず，この写真について「もし自分がジャーナリストなら報道と人命，どちらを優先させるのか」を個別に考えさせた．そして，数名を指名し発表させ，多様な意見が存在しうることを全体で共有した．さらに，授業後にフォーラムで改めて同じ問いについて議論させた．

この授業回は多人数の良さを活かし，学生が多種多様な考え方に触れ，自分なりの主張を論理的に説明できるようにした事例である．

(2) 第 4 回「広告制作」

「広告制作」をテーマにした授業回では，学生がコピーライターになったつもりで所属する大学のキャッチコピーを考えさせた．これは送り手の立場に立つことで，メディアが意図を持って制作されていることを実感させることが目的である．教員はまずプロのコピーライターがキャッチコピーを考えるプロセスを描いた番組を学生に視聴させた．そして，個別にキャッチコピーを 10 個書かせた．その後，グループになってキャッチコピーのねらいや意図について意見交換をさせた．話し合いが進まないグループには，教員や LA から質問を投げかけ，話し合いが活発になるよう働きかけた．授業後は「各自が考えたキャッチコピーとグループの中で最もよいと思うキャッチコピーとその理由」を投稿させた．

このように，協同的な活動や相互評価活動を繰り返すことで，学生は多様な他者の考えを学び，視野を広げた上で自分なりのものの見方を養うことができると考えた．

5. 調査方法

2009 年秋学期に「メディア表現論」の受講生 116 名に予備調査をした．2010 年春学期は本調査として授業前，授業後に質問紙調査をした．受講生 99 名のうち，89 名が回答し，有効回答数は 75 名であった．

AL では意見交換など学生の外的な活動に着目するだけではなく，学生が活動の意義を理解しているのか，実際にどう思考しているのかなど学生の内的な活動に着目する必要がある[8]．そこで，本研究では①「多様なものの考え方」を知ること（項目 1-2），②「自分なりの意見」を考えること（項目 3-10）に対して，学生がその重要性を認識しているのか，また実施できるようになったのかを調査した．②に関しては，授業，グループワーク，フォーラムの側面から調査した．また AL は授業内だけで学習を完結させてしまうものではなく，授業外においても学習に取り組む姿勢が重要だと指摘されている[9]．そこで③AL を通じて，学生が授業外においても，学習内容について考え，学ぶ機会を持てるようになったのか（調査項目 11,12）を調査した．また④学生の活動を支援する LA の寄与についても調査をした（項目 13,14）. 質問紙では他にも質問をしているが, 本研究では上記に関連する項目を分析対象とした. 質問項目には 4 件法（4:そう思う 3:ややそう思う 2:あまり思わない 1:思わない）で尋ねた．調査結果は事前と事後の評価に差があるかどうか，両側で符号検定を行った．項目 13,14 は，事後調査のみの項目であったため，平均値と標準偏差（SD）を分析データとした．また質問紙の結果を補足するため，フォーラムの投稿を事例として提示した.

6. 結果と分析考察

フォーラムにおける投稿状況について述べる. 総投稿数は 1247 件で, 毎週平均 178 件の投稿があり, 一人あたり 1.79 件を投稿していた.

事前・事後調査の結果を表 2 に示す．項目 9 は有意水準 5%で，項目 1-5，7，8，10-12 は 1%で有意差が認められた．項目 6 には有意差が認められなかった.

①「多様なものの考え方」を知ることに関する分析考察

学生は事前調査においても他の学生との意見交換が重要だと認識していたが，授業を通じてその重要性をさらに実感していったことが伺える（項目 1）．そして学生が他の学生と意見を交換する機会をより望む

表 2　事前・事後調査の結果（４件法）

質問項目	事前	事後	P 値
1. 他の学生と意見交換をすることは重要である	3.06 (.64)	3.41 (.54)	.000 **
2.他の学生と意見交換をする機会を持ち，他の学生の意見を聞きたい	2.42 (.71)	2.92 (.80)	.000 **
3.グループワークで初めて会う人に対して自分の意見を積極的に伝えることができる	2.06 (.89)	2.69 (.82)	.000 **
4.授業内容に対して，自分なりの意見を持つことは重要である	3.54 (.55)	3.77 (.42)	.004 **
5.授業中は教員の話を聞きながら，それに対して自分の意見を考えている	2.74 (.57)	3.30 (.56)	.000 **
6.グループワークの時，短い時間で自分の意見をまとめて発表するのは難しい	3.40 (.73)	3.24 (.78)	.265
7.グループワークでは，他の学生とは違う意見を発言してみようと思い，自分なりの視点や主張を考えている	2.33 (.64)	2.68 (.70)	.000 **
8.フォーラムでは，他の学生とは違う意見を載せてみようと思い，自分なりの視点や主張を考えている	2.45 (.72)	2.89 (.79)	.000 **

9. グループワークのとき，他の学生と対立する意見でも自分の意見を伝えることができる	2.61 (.85)	2.81 (.80)	.035 *
10. フォーラムでは，他の学生と対立する意見でも自分の意見を伝えることができる	2.84 (.75)	3.33 (.68)	.000 **
11. 友達と授業内容について意見交換をするようにしている.	2.05 (.75)	2.68 (.91)	.000 **
12. 日常生活でメディアの表現について意識して，メディアに接している	2.52 (.77)	2.96 (.70)	.000 **

*p<.05　**p<.01　（N=75）

ようになっていることが示され（項目 2），授業デザインが有効に機能したことが示唆された．その背景には，学生が授業やフォーラムで，1 つの課題に対する「多様なものの考え方」に触れる機会を得たことが影響していたと考えられる．例えば第 2 回の授業では，1 枚の写真に対して「写真を撮影するべきである」「人命を優先し写真を撮影するべきではない」「撮影後に助けたい」と，学生の意見は 3 つに分かれた．また第 4 回フォーラムでは 1 つのテーマに約 120 個のキャッチコピーが投稿された．このように学生は数多くの意見に触れる中で，「多様なものの考え方」の重要性を実感するようになっていったと考えられる．

②「自分なりの意見」を考えることに関する分析考察

学生は事前調査においても授業内容に「自分なりの意見」を持つことを重要だと考えていたが，その実施に関しては平均値が低かった（項目 4,5）．しかし事後調査では，「自分なりの意見」を考え，授業を聞いていた学生の平均値が上がっていた．第 2 回フォーラムにおいても，「報道により一つの命だけではなく，何百人何千人の命を救うことが出来るのです．なので，私は報道を優先します」という投稿に対し，別の学生が「報道を優先したい気持ちは分かるが，人命を優先するべき」と返答し，学生が「多様なものの考え方」に触れ，その考え方を解釈した上で，ジャーナリストの責務に対し「自分なりの意見」を交わす様子が見受けられた．また第 7 回フォーラムでは「他者との意見交換やグループで討論して，こういう意見もあるのだ，と人の意見を参考にしながら，自分の意見をしっかりと持つことも大事だと思いました」という意見も投稿された．一方で学生は事後調査においてもグループワークで短い時間に自分の意見を伝えることに難しさを感じており，今後の課題となった（項目 6）．しかし，難しさを感じながらも学生は面識がない学生にも積極的に「自分なりの意見」を伝えるようになっていった様子が示された（項目 3）．またその際，学生は他者と異なる意見を出そうとし（項目 7,8），対立する意見でも自分なりの主張を伝えるようになっていった様子も伺えた（項目 9,10）．

以上のことから，学生は授業やフォーラムで，「自分なりの意見」を考え，発言する中で，「自分なりの意見」を持つことの重要性を認識し，能動的に授業に取り組む姿勢の形成されていることが示され，授業内の AL と授業外のフォーラムを併用した効果を指摘できた．

③授業外における学びに関する分析考察

学生は授業外に学生同士で授業内容について話す機会を持つようになり（項目 11），日常生活においてもメディアの表現方法を意識的に考えるようになっていったことが伺え（項目 12），授業外でも学生に授業内容について考える態度が育成されるようになったことが推測された．

④LA の寄与に関する分析考察

学生は LA によるフォーラムのふりかえりを新たに自分の意見を考える機会だと捉え，授業への理解をより深めていることが示され，LA が学生の活動を支えていることが指摘された（表 3 参照）．

表 3　LA の寄与に関する事後調査の結果（４件法）

質問項目	事後
13. LA によるフォーラムのふりかえりは，問題提起を含んでおり，新たに自分の意見を考える機会となった	2.92 (.87)
14. フォーラムのふりかえりで，LA が学習者の意見を解釈して説明することで，より授業の理解が深まった	3.19 (.74)

(N=75)

7. まとめと今後の展望

学生は授業やフォーラムで他者の意見に触れ，「多様なものの考え方」を知り，さらに自分の主張を検討するプロセスを通じて「自分なりの意見」を考えることができるようになり，学生の思考力を育む能動的な学習に関して一定の成果を得られた．しかし本研究は一事例に過ぎない．今後は受講生数が増えた場合や科目特性が異なる授業を対象とするなど事例の蓄積が求められる．

参考文献

[1]文部科学省(2010 年 8 月 15 日閲覧)http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm

[2]宮田仁:知識共有をめざした多人数講義をサポートする携帯電話対応写真データベースシステムの開発とその効果．日本教育工学会論文誌 31(Suppl.)pp.173-176,2008.

[3]橋本勝:新・情報文化論の授業展開．情報文化学会全国大会講演予稿集 10pp.5-8，2002.

[4]木野茂:教員と学生による双方向授業-多人数講義系授業のパラダイムの転換を求めて-，京都大学高等教育研究 15，pp.1-13，2009.

[5]溝上慎一: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.269-287，2007.

[6]苅谷剛彦:知的複眼思考法．講談社，1996

[7]永田智子，鈴木真理子,中原淳,西森年寿,笠井俊信:CSCL 環境による異教科領域間交流が教員養成系大学生に及ぼす学習効果，日本教育工学会論文誌 28(suppl)，pp.5-8，2005.

[8]松下佳代:主体的な学びの原点．大学教育学会 2008 年度課題研究集，2008.

[9]須長一幸:アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題－activeness 概念を中心に－．関西大学高等教育研究創刊号，1-12,2010.

付記:本研究は，教育 GP 関西大学「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開－大学院生スタッフとともに進化する″How to Learn″への誘い－」の研究成果の一部である．

5　“十字モデルを使った試み”

須長　一幸、齋尾　恭子

“十字モデル” を使った試み

関西大学 教育開発支援センター
須長 一幸
齊尾 恭子

本発表の目的

- 論理的に思考し、それを文章で表現する、という(一連の)プロセスを**楽しく**促すメソッドの紹介
- その実践事例の報告
- あまり堅い話にはなりません…

0. 背景

0. 背景

- 学生は“総じて”文章を書くのが苦手
  - 渡辺哲司『「書くのが苦手」をみきわめる』学術出版会，2010年
- 文章を書くのが苦手な学生に対する指導としては、できるだけ**文章を書く前の作業に時間を掛けること**が重要

0. 背景

- 文章力向上のための科目は関西大学において既に開設されている。ただし・・・
  - 担当教員によってやり方が違う
    - アカデミック･ライティングに特化していない
    - 各教員の実践知に依存してしまっている
  - 個人作業が多くグループワークが少ない
    - 個別指導による教員コスト
    - 個別発表による時間コスト

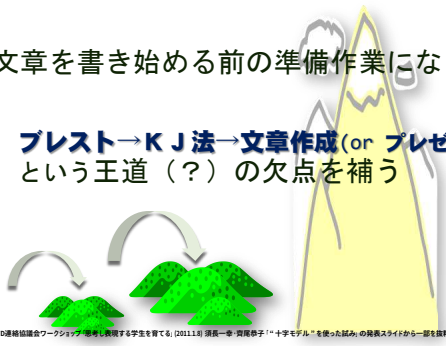
I. 求められる条件

1. 求められる条件

- グループワークが可能である
  - 学生の学習意欲が高まる
- 「論理的な構成とは何か」が理解できる
  - アカデミック・ライティングにおいてはロジカル・シンキングが不可欠

1. 求められる条件

- 文章を書き始める前の準備作業になる
  - **ブレスト→ＫＪ法→文章作成(or プレゼン)**
    という王道（？）の欠点を補う

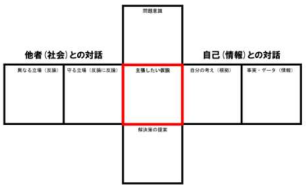


1. 求められる条件

つまり、どうやら現状で必要なのは…

グループワークでの作業を通じて、
論理的な構成を理解でき、
それ自体が文章作成の準備となり、
スムースに文章作成へと移行できる作業。
それも**シンプルで楽しく**

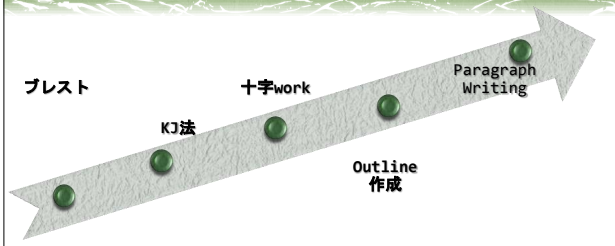
2. 「十字モデル」とは何か



2. 十字モデルとは何か

- 論理構成の単位として**最もシンプル**なものの一つ
- レポート･ライティングに必要な要素である
  「序論・本論・結論」の構造を含んでいる

2. 十字モデルとは何か



以上の一連のワークにより、
実際にレポートを書き始めるまでの作業を
グループでの共同作業として実施可能

2. 十字モデルとは何か

十字モデルの詳細については、
関西大学　牧野由香里教授のウェブページを
ご参照ください。

http://tomac.jp/

3. 実際に授業で使ってみて

3. 実際に授業で使ってみて

【論理的に考える】

- 科目の性格：全学科目，初年次導入科目
  - テーマ「関大をよくするには」
- 学生の理解は迅速
  - 協同作業を通じた相互の教え合い
- チームビルディングのためのワークとしても機能

※ KJ法でまとめたものをプレゼンするのは困難だが、十字モデルで作成したシートをプレゼンするのは容易

3. 実際に授業で使ってみて

【建築学科3回生向けプレゼミ】

- 科目の性格：専攻・ゼミが同じ高学年次学生
  - 一回目：テーマ「関大をよくするには」
    目的＝十字モデルを理解する
  - 二回目：テーマ「キャンパスの環境改善について」
    目的＝十字モデルを使い、専門的なテーマで
    思考を深める

3. 実際に授業で使ってみて

【建築学科3回生向けプレゼミ】

- 二回目の作業は、アウトラインの作成、パラグラフライティングの実施、というさらにアカデミック･ライティングに近い作業へ接続
  - 十字モデルによって、論理構造の最もシンプルな構成が理解できていると、アウトラインとは何かを理解するのも容易
  - 同様に、論理構造のシンプルな構成が理解できていると、パラグラフ、トピックセンテンス、サブセンテンスの理解も容易

授業実践事例

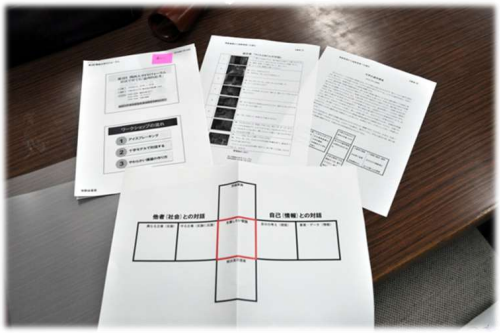
第１回「十字モデルを理解する」
テーマ：関大を良くするには

作業プロセス

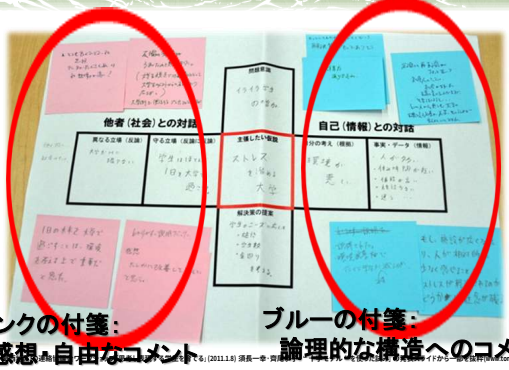
第1回「十字モデルを理解する」

手順	内容	形態
0	主旨説明・アイスブレーキング	全体
1	ブレインストーミング	個人作業
2	ブレスト内容共有	グループ作業
3	KJ法	グループ作業
4	グループ代表によるプレゼンテーション	全体
5	「十字モデル」教材配付	全体
6	「十字モデル」について解説	全体
7	KJ法よりテーマを選定し →「十字モデル」作成	グループ作業
8	グループ代表によるプレゼンテーション →オーディエンスはコメント作成	全体
9	「十字モデル」に各自コメントを貼り付ける	全体一斉

「十字モデル」教材一式



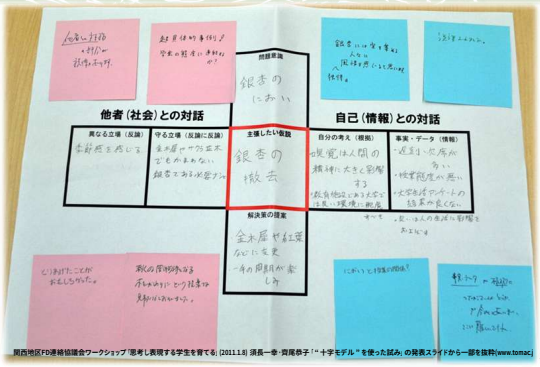
十字モデルに各人のコメントが



ピンクの付箋：
感想・自由なコメント

ブルーの付箋：
論理的な構造へのコメント

十字モデルに各人のコメントが



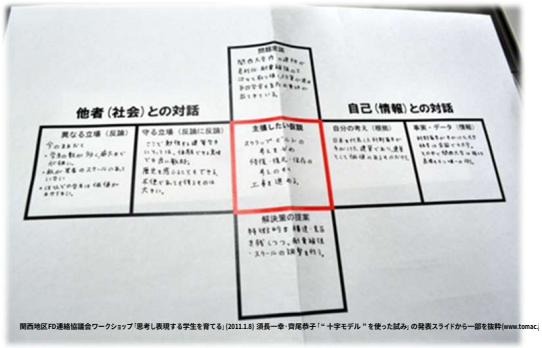
授業実践事例
第２回「十字モデルから
アウトライン作成
パラグラフ・ライティングへ」
テーマ：関大を良くするには
（より専門的な視点を踏まえて）

作業プロセス

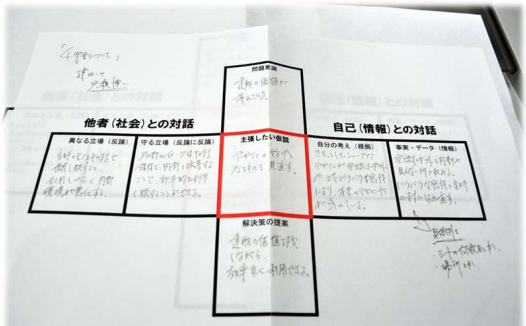
第2回「十字モデルからアウトライン作成，そしてパラグラフ・ライティングへ

手順	内容	形態
0	主旨説明・前回のふりかえり・アイスブレーキング	全体
1	専門的な視点を得る（ミニレクチャ）	全体
2	専門的な背景をもとに再びブレインストーミング	個人
3	ブレスト内容を共有	グループ内
4	テーマを選定 →「十字モデル」作成	個人作業
5	各自プレゼンテーション	グループ内
6	アウトライン作成方法について（ミニレクチャ）	全体
7	アウトライン作成	グループ内
8	パラグラフ・ライティングについて（ミニレクチャ）	全体
9	題材にする十字モデル選定	グループ作業
10	パラグラフ・ライティング	グループ作業

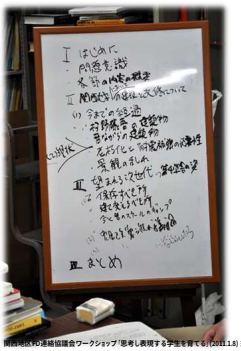
テーマを選定→十字モデルを作成（個人作業）

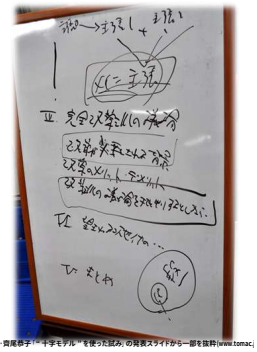


テーマを選定→十字モデルを作成（個人作業）

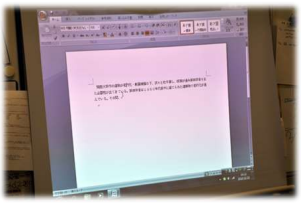


アウトライン作成（グループ内作業）





パラグラフライティング（グループ内作業）



関西大学内の建物が老朽化・耐震補強の下、次々と取り壊し・改築が進み第四学舎もまた必要性が出てきている。第四学舎は１９６０年代前半に建てられた建築物で老朽化が進んでいる。その間、阪神大震災の影響で構造的にも影響を受けている。では、どこを直して、どこを残すべきか。

3. 実際に授業で使ってみて

【参与観察の印象】

- 個人作業中
  - 全員がものおじすることなく，スムーズに作業に取り組めていた。
- グループワーク中
  - ほぼ全ての学生が何らかの形で参加（発言・作業）していた。
  - 一般的なグループワークよりも活発に活動できている印象を持った。

3. 実際に授業で使ってみて

学生自身からの感想

- 抵抗感無く受容→有用感
- 興味・関心の喚起
- 論理的な考え方の特徴に触れることが可能に
- 論理的な考え方（文章の書き方）のイメージを持てるようになる

まとめ

- （文章を書かせるorグループワークといえば，どちらもなかなか手強い部類であるが）困難なはずの「最初の最初の第一歩」をほぼ全員が踏み出せている。

4. 課題と展望

- 学生は、グループで楽しく作業ができたようだ（absorbingなワーク）
  - ただし、事前のアイスブレイクは重要！
  - 複数の案から一つ選ぶ（他の学生の案を却下する）というような意思決定は、学生は総じて苦手

4. 課題と展望

- **論理のシンプルな構成**をすみやかに理解でき、それを踏まえて**アウトライン**や**パラグラフ**などの概念の理解もできたようだ

➔ 今後の検証が待たれるが、汎用性は高そう（初年次導入科目から専門科目や卒論指導まで）

4. 課題と展望

- **ＫＪ法**・・・「主張+根拠」というシンプルな構造も十分には表現できない
- **十字モデル**・・・複雑な階層をもった論理構造を表現するのが困難
- **レポートのアウトライン**・・・複雑すぎる

➔ これらをモジュールとして、必要性や時間数に応じて組み合わせた利用ができる

第４章

自己点検・評価

1　自己点検・評価

1）　本取組の今年度の実績

本取組が今年度に行った業務は、以下の通りである。

① LA の発掘を念頭においた SA 研修の実施（3 月・9 月）。
① LA の業務振り返りミーティング（6 月）、定期的なファシリテーション研修会（LA 自身の企画によるもの（11 月）と、外部講師を招いて実施するもの（9 月）の二種類を実施。
② 主に大規模クラスにおいてモデレーターの役割を担うことを想定した、TA の研修制度を試行実施（4 月・9 月）する。
③ AS が次年度以降、LA 向けファシリテーション研修会を企画・運営・実施することをにらんだ研修会への参加（3 月）。
④ 初年次導入教育に関する情報交換会の実施（6 月）。
⑤ アクティブ・ラーニングの成果を測定する指標作成に向けた三者協働による定例研究会の実施。
⑥ 大規模クラス、および小規模クラスでの学生に対する学習実態調査の実施。
⑦ AS、および本取組担当教員の指導の下、LA が業務振り返りの合宿を実施し（2 月）、それをもとに自らが担当する業務に関する TIPS のドラフトの作成に着手。
⑧ 学習相談窓口の運用。
⑨ LA 学生からの発表を含む学生参加型フォーラムの開催（12 月）。

2）　本取組の今年度の実績の総括

本取組は、①三者協働体制の確立（AS の育成、教職協働）、②学生スタッフ（LA、SA、TA）の研修制度の確立、③少人数ゼミ形式の授業を開始点とする多様なアクティブ・ラーニングのコンテンツ作成、の三つを柱とし、大規模私立大学型のアクティブ・ラーニングの展開を図るものである。②については、取組担当者としては、意識的に LA たちに学内外での活躍の場を用意することで、LA たちのコミュニティ形成支援、ならびに LA としての自信や誇りの育成に努めてきたことが、次第に成果としてあらわれつつある、という実感を得ている。LA の活動領域は広く（本報告書の p. X を参照されたい）ほとんどの取組は LA 自身が自主的に行っているものである。LA たちの質・量ともに充実しつつあることもあわせて考えると、教職員の支援にさほど頼らなくとも、LA はすでに自律的な学習コミュニティとして関西大学のアクティブ・ラーニングを牽引してくれるもの存在になると期待してよいだろう。

③については、今年度から「スタディスキルゼミ」のメニューが増え、順調に受講者数・受講希望者数も増えているという結果から、本取組での恒常的な教育改善や情報交換の機会提供が、授業内容の質の向上につながっていると判断してよいだろう。とはいえ、全学共通教育の少人数初年次ゼミ科目が、学部で開講されている少人数初年次ゼミや、多人数講義系の科目と有機的な連携を形成できているかどうか、という点にはまだ課題が残されている。基本的に、本取組で中心的に扱っているアクティブ・ラーニング科目は「全学共通科目」であり、その性格上、必修科目ではなく学生の自由選択科目となっている。そのため、そもそもプログラムを通じて段階的に学生たちのアクティブネスを引き出してゆく、という設計が極めて難しい。単なる比喩以上の内容を伴った「有機的連携」を実現するためには、実はシステム上の課題が山積している。最終年度においては、できるだけ学生のアクティブネスを引き出す授業を多く配置する、あるいはそうした授業実践のためのノウハウを開発する、という方法だけでなく、学生がアクティブに学習することを阻害している要因を切り出し、それらを取り除いてゆく、という方向での努力も必要であろう。実は、これまでの学生調査の結果から、こうした方向での努力が目指すべ

きもののヒントは得られている。授業そのものの難易度とは別に、授業が「受けづらいかどうか」という観点で捉えた場合、多くの受講生にとって「受けづらい」講義系授業、つまり、何をしてよいか分からず、その結果思考・調査・学習などにつながりにくいと感じられる講義系の授業とは、ノートやメモをとることが難しい授業であることが分かってきている。たとえば、少なくとも授業を受けるスキルの低い初年次レベルの学生にとっては、パワーポイントのスライドを使って速いペースで進められる授業は、仮にハンドアウトとしてスライドを印刷したものが配付されたとしても、授業時間内に何をすればいいのか、という当惑がぬぐえない場合があるだろう。

もちろん、パワーポイント型の授業を減らしていこう、とわれわれが考えているわけでは全くない。そうではなく、多様な形態のそれぞれの授業の中で、学生がアクティブネスを発揮していけるよう、受講スキルを体系的に育成してゆく必要がある、とわれわれは考えているのである。スタディスキルゼミを、そこから先にある多人数講義などを踏まえ、それらの授業でもアクティブネスを発揮できるようなものへと強化していかなければならない。そのためには、受けづらい授業、何をしたらよいのか分からない授業、等の事例を蓄積し、それらの授業でも十分にアクティブに受講できるようになるためには何が必要なのか、といった分析を適宜実施しながらのコンテンツ開発が求められるだろう。

最後に、①の「三者協働体制」について振り返っておく。実施体制は取組全体の土台であり、その意味で順序としても重要度としても最優先に位置づけられる。この認識に沿って、定例的なミーティングや、日常的な意見交換などを行ってきたことが功を奏し、三者のチームビルディングは一定の効果を果たしてきた。それぞれの専門性に基づいた業務の分担に沿って、本プロジェクトが推進されてきたことは評価されてよいだろう。ただし、異なる職域、異なる勤務体系、異なる専門性の三者の協働にはもちろんながらそれなりの困難も伴う。「学生の考動力を育成する」という本取組の目標一つとっても、受け取り方やイメージは三者でそれぞれ異なっており、完全なすりあわせはできない。従って、完全な合意を待ってから業務に当たる、ということは手続き上不可能なのである。そして、それは時として取組担当者たちの目測を誤らせてしまう。多様な視点や多様な専門性があること自体は望ましいことであるが、それを単なる「眠った資源」ではなくて実際に機能する推進力として業務の中に反映させてゆくには、「必要な情報のやりとり」の前に、ともすれば過剰ともとられかねないほどの日常的なコミュニケーションが必要である、というのが今年度の取組を通じて得られた知見である。さらに言えば、行われるべきコミュニケーションとは、単に相手の価値観や行動規範を知るだけに留まるものであってはならない。相手の専門領域を単に尊重するだけでは、当該の専門領域に関することについては完全に相手まかせにしてしまうおそれがある。そうではなく、協働相手の専門領域に関する事柄についても、その内容にまで踏み込んで理解しようとする姿勢がなければ、協働は成立しない。その意味では、三者協働とは、互いに尊重し合い、分業し合うだけではなく、積極的に越境し、相手の領域まで踏み込んで理解しようとする姿勢あって成り立つものであると思われる。

しかしながら、アクティブ・ラーニングとはそもそも、固定化し、分断化した領域同士を往復し、越境し、攪拌しながらつなげていくような、脱構築的な性格を持つものである（と、少なくとも筆者には思われる）。そう考えると、アクティブ・ラーニングの展開を担う教員・職員・AS たちが、専門性を保持しつつも相互に行き交うことがなされている本取組は、スタッフ自身の中にもすぐれたアクティブ・ラーニングを実現させていると見なすこともできるだろう。ともあれ、最終年度となる来年度において、三者協働体制をより充実したものとするためにも、スタッフ自身がよりアクティブにそれぞれ異なる領域を行き交うことが奨励されてよいだろう。

資　料

1　平成 22 年度　事業推進担当者会議

回	日時	活動内容
1	4 月 22 日	1.今度の活動について
2	4 月 30 日	1.前回を振り返って　2.メンバー提起のタスク　3.各タスクのメンバー 4.平成 21 年度実績報告書・調書・ガイドライン
3	5 月　6 日	1.関大がめざす LA 像　2.各プロジェクトとメンバー割り
4	5 月 13 日	1.LA チームの報告(目指す LA 像、春学期末の振り返りについて) 2.調査チームの報告　3.フォーラムについて
5	5 月 19 日	1.LA チームの報告(中間フィードバック、春学期末の振り返りについて) 2.調査チームの報告　3.フォーラムについて
6	5 月 26 日	1.中間フィードバックについて　2.目指す LA 像　3.フォーラムについて 4.e-Learning World2.0 について
7	6 月　2 日	1.中間フィードバックについて　2.フォーラムについて
8	6 月　8 日	1.中間フィードバックについて　2.フォーラムについて　3.春学期末の振り返りについて
9	6 月 17 日	1.2 ヶ月間の活動について　2.フォーラムについて　3.LA の活用について
10	6 月 24 日	1.フォーラムについて　2.調査について
11	7 月 23 日	1.次期 LA の募集　2.リフレクションペーパー　3.LA 対象全体研修　4.GP フォーラム
12	7 月 29 日	1.スタスキ WS　2.LA 対象の研修　3.LA 配置関連　4.LA 交流会　5.GP フォーラム　6.役割分担・配分
13	9 月　1 日	1.LA のシフト　2.海外出張　3.スタスキ WS　4.LA 対象研修　5.フォーラム　6.LA 交流会報告　7.調査関係報告　8.リフレクションペーパーの電子化　9.LA のスポット勤務　10.秋学期を迎えるにあたって　11.PBL 用評価指標
14	9 月　6 日	1.リフレクションペーパーの電子化　2.海外出張　3.スタスキ WS　4.LA 対象研修　5.調査関係報告　6.LA が参加可能な外部イベント検討　7.LA のスポット勤務　8.秋学期を迎えるにあたって　9.PBL 用評価指標　10.フォーラムについて　11.TS ネットワーク関係　12.AS の発掘
15	9 月 15 日	1.リフレクションペーパーの電子化　2.海外出張　3.調査関係報告　4.LA が参加可能な外部イベント検討　5.LA のスポット勤務　6.LA 対象研修 7.フォーラムについて
16	10 月 6 日	1.リフレクションペーパーの電子化　2.海外出張　3.調査関係報告　4.LA が参加可能な外部イベント検討　5.LA のスポット勤務　6.LA 対象研修 7.フォーラムについて　8.多人数の双方向授業の完成　9.研修の記録見える化へ　10.国内出張候補地
17	10 月 19 日	1.リフレクションペーパーの電子化　2.海外出張　3.調査関係報告　4.LA が参加可能な外部イベント検討　5.LA のスポット勤務　6.LA 対象研修 7.フォーラムについて　8.多人数の双方向授業の完成　9.研修の記録見える化へ　10.国内出張候補地

18	11 月　9 日	1.リフレクションペーパーの電子化　2.海外出張　3.調査関係報告　4.LA が参加可能な外部イベント検討　5.LA のスポット勤務　6.LA 対象研修　7.フォーラムについて　8.多人数の双方向授業の完成　9.研修の記録見える化へ　10.国内出張候補地
19	12 月 24 日	1.報告書について　2.AL シンポジウム　3.国内出張　4.アンケートの結果報告　5.フォーラム　6.LA の出張　7.LA 合宿　8.LA 研修　9.Web ページ
20	3 月　9 日	1.2011 年度の計画と担当者　2.2011 年度 LA 配置　3.スタスキ WS　4.実績・成果報告　5.本年度報告書状況確認　6.LA 研修

2　関西大学　事業推進体制（平成 22 年度）

（1）事業推進担当者

役割	氏名	所属	役職
事業推進責任者	三　浦　真　琴	教育推進部	教授
	山　本　敏　幸	教育推進部	教授
	須　長　一　幸	教育推進部	助教
	岩　﨑　千　晶	教育推進部	助教
	牧　野　由香里	総合情報学部	教授
	遠　海　友　紀	教育開発支援センター	ｱﾄﾞﾊﾞｲｻﾞﾘｰｽﾀｯﾌ/研究員
	齊　尾　恭　子	教育開発支援センター	ｱﾄﾞﾊﾞｲｻﾞﾘｰｽﾀｯﾌ/研究員
	今　岡　義　明	教育開発支援センター	ｱﾄﾞﾊﾞｲｻﾞﾘｰｽﾀｯﾌ/研究員
	稲　田　一　豊	学事局	次長
	石　川　勝　彦	授業支援グループ	グループ長
	杉　本　仁　嗣	授業支援グループ	グループ長補佐
	竹　中　喜　一	授業支援グループ	-
	川　瀬　友　太	授業支援グループ	-

（2）報告書執筆者一覧

岩﨑千晶　　関西大学教育推進部（第 1 章、第 3 章）
今岡義明　　関西大学教育開発支援センター（第 1 章、第 2 章、第 3 章）
遠海友紀　　関西大学教育開発支援センター（第 1 章、第 2 章、第 3 章）
川瀬友太　　関西大学学事局授業支援グループ（第 1 章）
黒上晴夫　　関西大学総合情報学部（第 1 章）
小島亜華里　関西大学総合情報学研究科博士課程前期課程（第 1 章）
米谷仁志　　関西大学非常勤講師（第 1 章）
齊尾恭子　　関西大学教育開発支援センター（第 1 章、第 3 章）
須長一幸　　関西大学教育推進部（第 1 章、第 2 章、第 3 章）
竹中喜一　　関西大学学事局授業支援グループ（第 1 章、第 2 章）
中橋　雄　　武蔵大学社会学部（第 3 章）
牧野由香里　関西大学総合情報学部（第 1 章）
三浦真琴　　関西大学教育推進部（第 1 章、第 3 章）
三宅麻希　　関西大学非常勤講師（第 1 章）
山本敏幸　　関西大学教育推進部（第 1 章、第 2 章）

（五十音順）

（3）事務局

学事局　授業支援グループ

三者協働型アクティブ・ラーニングの展開

平成 22 年度　成果報告書

2011(平成 23)年 3 月 31 日発行
編集発行　「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」事業推進担当者会議
〒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