学び合うコミュニティをつくる ~学修支援とピア・サポート~

報告者

景井 充 (立命館大学 産業社会学部 准教授)

北野 収 (獨協大学 外国語学部 教授)

吉田えつ子 (関西大学 学生サービス事務局 ボランティア活動支援グループ)

コーディネーター

坂本 尚志 (京都薬科大学 薬学部 講師)

参加人数

41名

ピア・サポートの概念・システムは、正課・正課外を問わず、現在多くの大学で取り入れられ、 実践されている。目的とされているのは、「教える側」と「学ぶ側」という二分法にとどまらない、 学び合い、互いに成長し続けることのできるコミュニティを作り、それを継続的に発展させて いくことであると考えられる。

このような前提のもと、本分科会では、初年次教育、専門教育、正課外活動などピア・サポートのさまざまな類型ごとに、特色ある実践を行っている教職員の方々よりご報告いただく。その上で実効性あるピア・サポートの枠組みやその課題について、フロアを含めたディスカッションを行い、認識を深めていきたい。

〈第9分科会〉

学び合うコミュニティをつくる ~学修支援とピア・サポート~

1. 分科会の趣旨

ピア・サポートの概念・システムは、正課・正 課外を問わず、現在多くの大学で取り入れられ、 実践されている。目的とされているのは、「教える 側」と「学ぶ側」という二分法にとどまらない、 学び合い、互いに成長し続けることのできるコミュ ニティを作り、それを継続的に発展させていくこ とであると考えられる。

このような前提のもと、本分科会では、初年次教育、専門教育、正課外活動などピア・サポートのさまざまな類型ごとに、特色ある実践を行っている教職員の方々よりご報告いただいた。その上で実効性あるピア・サポートの枠組みやその課題について、グループディスカッションを行った。

2. 報告の概要

午前の部では、コーディネーターによる分科会の趣旨説明および報告者紹介を行った後、2名の報告者よりそれぞれの実践について報告いただいた。午後の部では、1名の報告者より報告いただいた後、会場でのグループディスカッションを行い、質問事項、コメントの集約を行った。その後各報告者より質問に回答していただき、分科会は15:30に終了した。

第一報告者の景井氏からは「初年次教育とピア・サポート」と題して報告いただいた。景井氏が所属する立命館大学産業社会学部の教学理念・教学特性と学びのスタイルがまず紹介された。次に、中等教育における「学校化」の深刻化が受動的な生徒を増加させていること、そして生活世界の消費主義化による「生産活動」経験の消失など、「学生」となる若者たちの変化の要因についての分析がなされた。そうした前提のもとで、産業社会学部の学生たちの問題として、大学での学びと中等教育の学びとの異質さに直面し、目的を見失う学生、中等教育的学びのハビトゥスに執着する「真面目な学生」、そして学びを趣味・道楽ととらえ、学習から「逃走」する学生などの問題が存在することが指摘された。こうした状況への対応として、

中等教育的ハビトゥスの学習棄却 unlearning によ る、学生を学びの主体として構成する必要性が挙 げられた。ピア・サポートはこうした学びの主体 形成を学生のコミュニティを通じて行う試みであ り、立命館大学の特色としては、大学の管理下で 研修等を行い、全学の学修支援を担う教育サポー ター (ES) に加え、学生の自治活動の一環として 各学部にエンター団と呼ばれる組織が存在し、初 年次生のサポートを担当していることが挙げられ る。エンター団は学修支援のみならず、生活支援、 自治集団作りなども行う。とはいえ、エンター団 についても集団作り、学修支援、自治集団作りな どの活動のさまざまな局面において問題を抱えて おり、決してすべてが順調に進んでいるわけでは ない。ESにとっても学部の教学特性に即した学修 支援をどう組み立てるかという課題は存在してい る。これらは今後も継続的に取り組んでいく問題 であるとの認識が示され、報告は締めくくられた。

第二報告者の北野氏からは、「専門教育におけるピア・サポート―授業・ゼミでの「学び合い」「教え合い」の試み―」と題して、ご自身の授業実践の中でのピア・サポートの活用事例とその効果についてご報告いただいた。報告では、3つの授業形態でのピア・サポートの事例が示された。まず、大講義室授業でのケースメソッド教材を利用した教室内ワークショップの事例が紹介された。次に、文献輪読の授業において、伝統的なレジュメ発表形式から話し合い方式への転換を目指した二種類



の授業実践が紹介され、全員参加の話し合い方式 によって、フリーライダーが生まれることを防い だり、文献で示されている問題意識の共有やそれ について議論を深めたりすることで、学習効果が 上がっていることが示された。第三の事例は、ゼミ・ 卒論仕上げの時期における「学びあい」の試みで あり、この実践がもっとも長期にわたり、かつ学 びのコミュニティ形成をうながすものであった。 取り上げられたのは4年生後期における卒業論文 の原稿の相互添削の作業であったが、その前提と して3年次より1年半にわたるゼミ活動での仲間 意識の醸成、卒業論文作成に向けた問題と構成の 練り上げと指導教員の承認、序論部分を3年次の ゼミ論として作成し、ある程度の論文作法を習得 している、などの条件が示された。その後、卒論 サブゼミの様子が紹介され、実際にどのように卒 業論文の添削と質の向上が行われているかが詳細 に自解説された。こうした学びのコミュニティを 形成する実践によって、学生の学習面と心理面両 面での成果があがったことに加え、教員の労力も 大幅に削減されたことが明らかにされた。最後に、 ピア・サポートの導入にあたって、目的と方法の 適切さ、実施のための周到な仕掛けづくり、分業 とルールの明確化を行った上で、明確な使用目的 と学習内容に応じてピンポイントで使用されれば 効率的であろうとの結論が示された。

第三報告者の吉田氏からは、「関西大学における ピア・サポート活動の取り組み」と題して、関西 大学で取り組まれているピア・コミュニティの活 動について報告をいただいた。まず、以下のよう な導入の経緯が紹介された。学生生活実態調査で の課外活動に参加する学生数が減少しているとい う結果を受け、正課教育にとどまらない大学の教 育リソースを活用する方策として、平成19年度よ り文部科学省「新たな社会的ニーズに対応した学 生支援プログラム」に「広がれ!学生自立型ピア・ コミュニティ~関西大学で育む21世紀型学生気質 ~」が採択されたことを契機に、ピア・サポート 活動が開始された。現在は8つのピア・コミュニ ティが活動している。関西大学のピア・サポート の特徴として、ピア・サポータ養成に関する正課 及び正課外活動システムの存在と、正課教育科目 の支援やピア・コミュニティの支援、そして正課 外教育プログラム実施を行う学生支援室が設置さ れていることが挙げられた。その後、活動の流れ と支援体制が説明され、各ピア・コミュニティの 具体的な活動が紹介された。このような活動の効

果については、定量的に測定することは難しいものの、企画ごとの事業報告書、活動全体の年度報告書等で集約、発信がなされており、またピア・コミュニティに所属する全メンバーを対象とするアンケートが実施されていることなどが紹介された。最後に今後の課題として、ピア・サポータの安定的確保、ピア・サポータの支援体制充実のための方策、関わる人のモチベーションの維持などが挙げられ、報告が終えられた。

3. グループディスカッション、質疑応答 の概要

昼休み後にグループディスカッション用に机を まとめておき、一つの島ごとに参加者3~4人に 着席していただいた。ピア・サポートがテーマの 分科会であるため、個別に質問票を回収し、報告 者がそれに答える形式ではなく、まず参加者同士 で意見交換を行っていただき、それを集約して質 間票に記入し提出していただくという形で進めた。 報告者の内容が多くの領域にわたるため、予定の 20 分を超過して、活発な意見が飛び交うグループ ディスカッションとなった。質疑応答については、 ピア・サポータの質保証や TA とピア・サポータ の使い分け、ピア・サポータ自身へのサポート体 制について、ピア・サポートの民主的な運営につ いてなど、多様な質問が投げかけられ、各報告者 から、それぞれの立場を踏まえつつお答えいただ いた。

4. まとめ

ピア・サポートについての分科会を企画するにあたって、まず問題であったのは、ピア・サポートという名前で示されうる実践が非常に多岐にわたることであった。今回は、ピア・サポートの全体像の提示を目的とした概論的な報告をしていただくのではなく、初年次教育、専門教育、正課外活動という3つの領域での事例を報告していただ



いた。それぞれの報告が正課、正課外にわたるさまざまなレベルでの具体的な実践例であり、その意味では多くの参加者の方々の今後の活動に生かせるものではなかったかと考えている。特に、どの報告も単なる成功例の紹介に終わることなく、今後解決すべき課題についても積極的に言及して

いただいたことは、ピア・サポートが決して万能 の解決策ではなく、日常的に省察と改善と忍耐を 必要とする営みであること、そしてその困難にも かかわらず効果も大きいことを示すこととなった ように思われる。

初年次教育とピア・サポート

立命館大学 産業社会学部 准教授 景井 充

1. 産業社会学部の教学理念・教学特性と学びのスタイル

(1) 産業社会学部の教学理念・教学特性

「産業社会学部は、社会諸科学に関する教育研究を通じて、新たな学問の地平を切り開き、 学際性と専門性を兼ね備え、積極的に社会に働きかけて社会問題を解決していくことがで きる人間を育成することを目的とする【立命館大学産業社会学部・学部則第3条】」

社会学を学術的ベースとする"社系学際学部""社会問題・社会批判学部"

- ⇒ 学部 (1965 年創立) の性格: discipline oriented < issue oriented
 - → "テーマリサーチ型学際学部"
 - ⇔ アカデミズム中軸型学際学部/プログラム (九州大学・岡山大学)
 - ⇔ 単一ディシプリン学部(法学部・経済学部・商学部など)

(2) 産業社会学部の学びのスタイル

実践的な"産社型アクティブ・ラーニング"、"産社型クロスオーバー・ラーニング" ⇒テーマリサーチの主体的遂行

- ・学びのセルフ・プロデュース/セルフマネジメント/エディター的能力(編集知へ) 学部の理念的学生像 ……"自走する学生"
- ・学際的な学びを、動機づけ、推進し、凝結させる、「にがり」としての"社会問題" 学びの舞台は学内外に展開 — 地域連携・社会連携・産学連携 etc
- ・状況 situation に即した「最適解 optimum solution」を生産する能力の育成 "Think globally, act locally"型知性、戦略的現場人/状況創造型現場人

2.「学生」の変化 --- 「大学の大衆化」の背景

(1)中等教育の構造と帰結

- ①「学校化」の深刻化 —— 依存性・受動性・保守性・適応主義の増大 (〈学生〉から〈生徒〉へ) ← 新自由主義化
- ② 教科教育の縦割り性 —— 異教科の知識を総合する教育構造と機会はない (⇔「総合学習」の実験)

- ③ 教育内容の抽象性 —— 普遍主義的性格の強い知
 - → locality (TPO+P) の捨象 → 「社会力」(門脇) の喪失
- ④ 教育・学習内容の社会的レリバンスの低下 ~ "何のための学び?"

(2)生活世界の状況変化

- ① 生活世界の狭隘化・分裂・一元化
 - 一 「社会」との接点・交渉の喪失、経験の抽象化(uprootedness) 生活空間が社会的制度空間に限定される傾向の増大(マニュアル化と同期) 社会的(学校的)生活空間と生活世界との分裂、さらには一元化
- ② 消費主義化の進行 ——"豊かさ"の逆説、個人主義的・業績主義的に手段化 消費される教育

→ 「生産活動」経験の消失

問題の核心は、いわゆる「ユニバーサルアクセス」状態ではなく、消費主義 化の深化

3. 学生実態 — 産社の学生たちが直面するもの

- ① 上記「1」と「2」との巨大な懸隔 —— 中等教育との深刻な異質さ
 - i) 中等教育と大学教育(とりわけ学際教育)における学びの構造と課題は異質
 - —— 「消費者」と「生産者」、input 重視と output 重視
 - ii) 学際的な学び=知を編成する学びは未経験(⇔「総合学習」の経験)
 - iii) "社会問題" "社会批判"って何?? ←具体的な社会問題・課題との没交渉
- ② 学術的専門性 —— 教科学習と学術世界との異質さ

「分かる・知っている」と「分からない・知らない」の価値の逆転

- i) 退行的 "orientation-lost" 状態 …… 《パラ産》現象
- ii)中等教育的"学びのハビトゥス"への固着・停滞 … いわゆる「真面目な学生」
- iii) 学びの趣味化・道楽化:「学習からの逃走」

4. 産業社会学部における初年次ピア・サポートの課題と実態

- (1) 産業社会学部における初年次ピア・サポートの課題
 - ② 中等教育から大学教育へ(高校生から大学生へ)の転換 … "自走する学生" へ! 中等教育的ハビトゥスの学習棄却 unlearning … 知識注入型学習からの脱却 学びの主体形成 … 学びの "当事者" としての「学生」

主体性≠当事者性 …「やりたいこと主義」や「モチベーション主義」の回避

- ② 学際教育における初年次教育でのピア・サポートの構想と具体化
- ③「学びのコミュニティ」の社会的・公的性格の創造 学生文化の消失・個人主義的業績主義の徹底 → 若者・学生の個人化・無縁化 学びのコミュニティとは何か?、その存在意義は何か

「プチ先生」ではないサポーター像は作れるか 「遊び仲間」とは異質なコミュニティは作れるか? 「学びと成長」を学生自身がどう描くか??どう描かせるか?? 「正解主義」から抜け出せるか?

④ 学部教学とピア・サポートの連携をいかに作るか

「教育」と「学習」をどう接続し、両者の間にどのような連携関係・サポート関係をつくるか?

立命館大学の場合 … 学生の自治活動の一環としての各学部エンター団 全学的管理下にある ES

- (2) 産業社会学部におけるピア・サポートの実態 …「タガ」が外れて、さあどうする?
 - 1回生の専門基礎科目「基礎演習」におけるピア・サポート活動
 - ①エンター団活動(「基礎演習」 I)

エンター団の支援課題 … 学修支援・生活支援・自治集団作り

⇒ 実態 …「集団作り」の幼稚化・イベント化 「学修支援」の形式化・技術化 「自治集団作り」の空洞化

- ← エンター団の orientation-lost 状態
- ② ES (educational supporter) の活動 (「基礎演習」 II)

学習支援に特化した支援

教員のサポート役としての ES ―― 学習支援をどう組み立てるか? 学部の教学特性に即した学習支援をどう組み立てるか?

[報告後記]

報告者の印象では、立命館大学産業社会学部においては、初年次教育に関わるピア・サポート活動の主軸であるエンター団活動が、学生たちによる自治活動の一環として取り組まれていることが、少々の物珍しさと驚きを参加者に与えたようであった。初年次の基幹科目である「基礎演習」は、前期には学生自治会のメンバーである「エンター団」約 150 名が、1 回生を大学生活全般へ導き入れる極めて重要なサポートに取り組んでくれている。

大学におけるピア・サポート活動をいかなる関係原理を学生間に構築して作り出すのかという問題は、深い検討を要求するものと考える。学びのコミュニティは、学生相互の「共助」「相互扶助」を意味するが、その中で"教員・学生"のタテ関係を再現するだけでは、あるいはまたただ単に"友達関係"を作り出すだけでも、それ自体として特段の価値を持つものにはならないだろうからである。学びのコミュニティの中で、学生たちが何を学び取り、どのような「成長」を遂げていくことができるか、高等教育の大衆化が進み、アカデミズムだけで学生を教導することができなくなっている状況と、他方で大学レベルでの高度な知的訓練が従前とは異質な形で社会的に要求されている状況の中で、ピア・サポートが作り出す「学びのコミュニティ」にいかなる<カ>を宿らせるか、我々高等教育関係者の、新たな発想と実践が求められているといえよう。

専門教育におけるピア・サポート 一授業・ゼミでの「学び合い」「教え合い」の試み―

獨協大学 外国語学部 教授 北野 収

1. はじめに~何のためのピア・サポートか

私は、大学でのアカデミックな学びの受益者は第一義的に「個」であり、学びの主体も集団・グループではなく、「個」だと考えている。それは、私たち研究者にとっての研究関心が個人の問題意識に根差している(べきだと考える)ことと同じ理由による。さらに、批判は承知しつつ、学びの中心はやはりアカデミックなものであるべきだと信じている。それは、学問研究のためというより、深い思考や問題解決能力を高めるため、いうなれば知的体力の向上にきわめて有益だからである。

それにもかかわらず、「学びの共同体」を特に意識した集団的アプローチにこだわっている。今回報告する専門教育におけるピア・サポート、学生同士の学び合いの試みもその一環である。これらは、「個」の学習(知識習得、スキル会得のどちらか)の効果と効率を向上させるための「手段」として位置づけられる。「学びの共同体」や集団学習のテクニックは、学生一人ひとりの主体的かつ深い学び1(松下 2014)の実現ための資源である。

本報告では、ピア・サポート実践の具体的な内容と暫定的教訓について、話題提供する。なお、私の専門は、私の専門は、国際開発、とりわけ、地域開発のポリティカルエコノミー、開発教育、NGO・NPO 論等であるが、学士レベルのゼミでは、(国際)社会学一般を取り扱う。

2. 大講義室授業でのワークショップ

本文科会が想定するピア・サポートに該当するかは定かではないが、大講義室での話し合いの例を紹介する。100~200 人を対象とした講義科目「開発文化論/開発社会学」「地域開発論/地域づくり論」は外国語学部と経済学部の合併開講の専門科目で、2~4年次生合同で受講する。 両科目とも 15 回の授業のうち1回、市販のケースメソッド教材を利用した教室内ワークショップを行っている。導入の目的は、15 回にわたる講義の中間とりまとめとして、具体例に即した話題を題材にして、ある程度主体的に考えてもらうこと。ある種の「気分転換」の回を提供することである。

後述する事例とは異なり、本活動のイニシアチブは完全に教員側にある。事前にリーディングアサイメントとレポート課題を課し、ワークショップ当日に提出させる。全員がリーディングをしてきたことを前提に、ランダムに8~10 グループ(1グループ6~8人)に分け、各グループに司会1名、書記1名を決めてもらう(授業貢献点あり)。教員があらかじめ用意した問いおよび進め方に関するハンドアウトにしたがって、45~50 分程度、話し合いを行い、概要を最後の30 分で共有する。

話し合いは概ね活発に行われ、沈黙が続いて話し合いにならなかったという事態に遭遇したこと はない。授業規模としては、最大 200 人がこの活動を行える限界だと考えている。

3. 文献輪読におけるピア・サポート~レジメ発表方式から話し合い方式へ

文献輪読は、講義形式の授業からさらに踏み込んだレベルでの当該分野の基礎的理論や専門的知見を習得したり、新しい研究動向を知るために(少なくとも人文社会系では)幅広く採用されている教授法である。一般的なやり方としては、指定論文、単行本の各章をグループまたは個人に割り振り、レジメを作成・配布させ、担当者が発表し、その後、質疑応答、教員からの講評という流れとなる。だが、多くの場合、当番の学生以外は文献を読んでこない、質問が出されない、後半は教員が一方的に解説するというマンネリ化、形骸化のパターンに陥る。以下、2つの試みについて、話題提供したい。

3-1. ゼミにおける文献読解

前期のゼミ(3・4年次生合同、合計 30 人)では、当該分野の基礎文献、日本語論文を読む。文献ごとのグループ分け、担当割り振りは行わない。教員は、全員が読んでくることを前提に、あらかじめ、当該週に読む論文(または専門書の章)を2~3本指定する。同時に、各自が考えてくるべきいくつかの問いを与える。問いは、自分の意見を問うものや正解を探すものではなく、準備体操、内容確認、応用、発展の4つにカテゴリー化された読解の助けになるような問いである(資料1)。

ゼミは午後なので、昼休みに4年次生が集まり²、運営係を中心に、3・4年次生の混ざったグループ分けをする。当日の全体ファシリテーター(4年次生)もあらかじめ決めておく³。グループ分けに際しては、教員が条件をつけることもある(例:開発途上国にいった経験のある人を必ず各グループに複数配置、男子を分散させる等)。

ゼミの時間は、全体ファシリテーターを中心に、4年次生がリードする形で、問いに対する各自の 読解の確認、質問事項の共有を行う。最後に、グループごとに発表した後、教員が講評し、各班から出された質問に答える。各班の3年次生から1名ずつ議事録作成者を指名し、議事録はMLで 共有する(資料1、資料2)。毎回、全体で1人ブログ担当者を指名し、当日の学習の全体概要をゼミのブログに書き込む(資料2)。

この活動の目的は、ディスカッションでもディベートでもなく、あくまでも読解を深めることである。 全員参加の「話し合い」方式により、レジメ発表方式で起こりがちな「フリーライダー」を防止することができる⁴。3年次生の正直な感想として「(先生や先輩から)やらされている」感が強い。「毎週苦痛だ」という声もある。しかし、4年次生には「後輩に対する責任」「先輩としてのプライド」が生まれ、意外と真剣に面倒をみる。教える立場の4年次生からはメール等で文献の内容に関する質問が事前に寄せられることも少なくない。使用する文献のいくつかは、卒論で使う基礎理論となることが想定されている。卒論を執筆をしている4年次生のモチベーションは総じて高い。

3-2. 授業科目「英語専門購読」におけるワークショップ方式

「英語専門購読」は定員 30 名、2~4年次生合同の選択必修科目である。専門分野に関する英語の専門書・学術論文を読み、英語の読解力と専門知識の向上を目指すものである。当該分野にあまり関心のないものもおり、モチベーションは総じてゼミよりは低い。本授業では、伝統的な輪読形式、すなわち、グループ分け、担当章の割り当て、レジメ作成・発表の形式を採っている。

現実として、発表当番でない学生の大部分は文献を読んでこない。そのことを前提として、①文献読解の学習(当日担当者のみ)、②文献で示されている問題について思考すること(全員)と、学習目標を分けることにした。発表者はレジメの最後に、クラスメートが文献の内容を理解するために役立つことを想定した設問3~4つを用意することになっている。特定の正解を探すような問いではなく、やはり内容理解とそれを踏まえた思考を促すような問いである。発表者はその問いを使用した授業内ワークショップをオーガナイズする。現実として、学生だけで問いを確定させることは難しいので、必ず事前のオフィスアワーで、レジメ案の確認と問いの相談を義務付けている。多くの場合、教員から問いの修正・追加を要求する。

授業においては、①レジメの発表は冒頭の15分、②グループ分け、問いに対する話し合い、クラス内全員での共有(ロ頭発表、グラフ、表、コンセプトマップ)に60分、③教員の講評・解説が15分、という配分となる⁵。発表者はワークショップでの情報共有、フィードバックを踏まえたまとめレポートを翌週に提出する。

以前は、古典的な「レジメ作成・発表・教員がしゃべり続ける」方式を採っていたが、ワークショップ 方式に変えてからは教室内の雰囲気も改善され、学生の関心も高まった⁶ことを実感している。

4. ゼミ・卒論仕上げの時期における「学びあい」の試み

4-1. 個人作業から共同作業へのパラダイム転換

これまで、いくつかの研究会で報告したように、ゼミ・卒論指導を通じた「学びのコミュニティ」づくりと「対話型教育」の実践から、専門教育におけるライティング指導について、一定の成果はあったと考えている(北野 2013;北野編 2008)。しかし依然として、年末に教員に提出される全体ドラフトの推敲・添削に要する時間、労力面の負担は現実的に軽視できない問題であった。以下、昨年度から試行し、本年度から本格的に取り入れた学生同士の「ピア・サポート」について述べる。これは、学生個人(執筆)、教員個人(添削)の作業から、共同作業に転換することを意味する。

4-2. 前提

4年次生後期という大学生活の最後の学期の10~12月中旬までの短期集中の活動となる。この活動に入る前の「下ごしらえ」として以下をクリアしていることが前提となる。

- ① 過去1年半のゼミ活動を通じて「仲間意識」がある程度醸成されている。
- ② 教員との面談を通じて見出された自分の問題意識に基づき「題材」「問い・仮説」が選定されている(北野編 2008を参照)。
- ③ 3年次生のゼミ論として、序論部(第1章という意味ではない)や予備作業に相当する執筆が終わっている。基礎文献読解のとりまとめ、取り扱う事例の歴史概要など。
- ④ 夏休み前に研究計画書について指導教員の了解が得られている(方法論、段取り、章構成、使用する情報など)。前期単位認定の条件。
- ⑤ 学生同士のチェックに委ねるのは、日本語の適正性、誤字脱字、説明の分かり易さ、書式(引用ルール、脚注、図表の形式など)、および論旨に限定。研究計画の変更につながる事柄には関与しない。

⑥ 上記③に関し、論文作成マニュアルがある(先輩学生が作成、後輩が随時アップデート)。

4-3. 週1の卒論サブゼミ

書き下ろした原稿を皆で読み込み指摘し合う場である。運営係(2人)を中心に運営する。人数は $14\sim15$ 人、うち男子 $2\sim3$ 人である。1日に $3\sim4$ 人、学期中に 1 人3回報告する(**資料3**)。発表時間は 1 人 45 分 $\times3$ 人=90 分が望ましいが、現実には 90 分に収まらないので、昼休みをはさんで時間を延長している。サブゼミがある日の昼休みは、皆で昼食を共にして、親睦を深めている。効率化のため、学生からの提案に基づき、以下のような工夫と改善を行った。

原稿は事前に提出:1回の報告で1章分程度の書き下ろし原稿をゼミのメーリングリストに流す。 皆に読んでもらう時間を中2日とる(サブゼミが月曜なので、提出期限は金曜夜12時)。この提出期 限は教員でなく、学生が定めた。2回目以降の報告においては、新規書き下ろし分に加えて、前回 の指摘を踏まえた修正稿も提出(原則コメントの対象外)。

コメントシートの事前提出:各自が原稿を事前に読み込み、学生が考案したコメントシートにあらかじめ記入し、ゼミの One Drive にアップする。事情により休む場合もコメントシートは提出。報告者は自分によせられたコメントシートをあらかじめ読んでおくとともに、当日、2部プリントアウトしてくる(報告者本人分、教員分、資料4)。

サブゼミの進め方:報告者がコメントを1枚ずつ読み上げ、指摘内容を共有する。そのコメントをどのように自分の原稿に反映するか簡潔に話す。コメントは、①形式、書式面での指摘(誤字脱字を含む)、②読者からみて分かり易いか(論旨、文章表現の適正性)に関することに対してである。

多くの場合、コメントを踏まえ修正・リライトすることになる。コメント内容が卒論の完成度を上げる にあたって必ずしも適切でないような場合(例:コメント者が報告者の論旨を読み誤ったり、リサーチ クエッションを理解してない場合)、教員が介入する。その他、必要に応じて、教員は処方箋を出す。 実態として、サブゼミのやりとりの約7~8割は学生同士のやりとりとなっている。

形式については、必要に応じて、その都度、新しいルールを決め、文集係が記録、卒論マニュアルをアップデートしていく。ゼミとしての活動記録、翌年度の後輩への引き継ぎ情報を兼ねて、報告者自身がゼミのブログにサブゼミ概要を書き残すことにしている(期限、翌週ゼミまで、**資料5**)。

4-4. 3つの成果

導入前との比較から、いくつかの成果が得られたと考えている(資料6)。

学習面での成果:これには3つある。(a) 当初想定していなかったことであるが、結果的に、論旨と構造を意識した「クリティカルリーディング」の学習となった。知らない誰かが書いた本ではなく、「仲間」が書いたテクストを用いたからこそ、相互扶助、仲間に対する責任の意識が働き「真剣に読む」雰囲気が醸成された。(b) 書式、引用ルール、文献リストに関する指導を教員指導から学生同士の「教え合い」へ全面的に移行することにより、論文作法の徹底が図られた。読むのは先生だけでなく、同級生全員の「閲覧」に供されることがよいプレッシャーになり、提出時の文章の質が向上した。ただし、冬休み前に教員に提出された卒論全体(案)をみると、まだまだ個人差は大きい。(c)もっとも重要な成果として、「コメントシート」「卒論マニュアル集」「順番や締切に関するルール」などの

提案が学生からなされ、主体的に「学びの共同体」を運営していく姿勢が高まった。自分たちの代だけでなく、後輩への継承を念頭においた「制度化」が図られてきた。

心理面での成果:コメントシートをみると、コメントだけでなく、励ましの言葉やジョークのようなもの (時にはイラスト)も書かれている。こうしたことと、週1回の濃密なサブゼミの時間、皆で一緒の昼食 の時間などが合わさって、仲間意識と卒論に対するモチベーションの向上につながる。常々言って きた「このゼミにおける卒論は個人作業ではなく、全員での共同作業」という言葉の意味が実感として分かって貰えたものではないかっ。最終的な成果として、卒業論文集を制作する。全員で「一冊の本をつくる」ことは、研究への動機づけのみならず、学生時代のよき思い出となる。

教員の労力削減の面:個人差はあるものの、12 月末に教員に提出されるドラフトの完成度(形式、文章の質)が格段に向上したことから、推敲、添削に要する教員の時間が大幅に減少した(大雑把にいえば、50%以下に)。10~12 月の学期中、ゼミ以外の時間帯で4年生の卒論個別指導に割く時間も大幅に減少した。

4-5. 課題

上記の試みの成果について概ね満足しているが、課題がないわけではない。また、本事例の成果をただちに一般化することはできないとも考えている。

まず、本取組みの前提として、学生の意識・能力面でのある程度の同質性が担保されなければならない。幸いにも、昨年度、本年度のゼミ生には、約束を守れない学生はほとんどいなかった。それは、全員が第一希望で当ゼミに入ってきたこともあるだろう。ゼミ応募は毎年、不確定・不安定であり、仮に、第二希望、第三希望の学生が多くなった場合、モチベーションや雰囲気を維持することは非常に難しくなると考えられる。

次に、ジェンダー特性の問題がある。外国語学部という特性から、ゼミ構成員は女子が圧倒的に多い。当ゼミには、いわゆる「真面目な女子」が何人もいることは事実だ。一般論として、女子学生の方が男子学生に比べて、几帳面であり、約束やルールを守る。細かいチェックが得意な者もいる。仮に、男子学生が多いあるいは男子のみだった場合、前任校での経験も踏まえれば、同じ成果を得るためには別の工夫が必要となるかもしれない。

最後に、教員の手間暇が減ったといっても、ゼミ・卒論指導に対してのある程度の「面倒見の良さ」 は必要である。

5. いくつかの教訓~むすびにかえて

教員からの一方的な情報伝達(知識の移転・移植)に対するオルタナティブとして、学生が学習活動に能動的に関与することが重要であり、学生同士のピア・サポートはその一手法として位置づけられるとすれば、上記で紹介した3つの試みは従来型の情報伝達型を補完、部分的に代替するものと考えられる(表)。

学生同志、学生教員間の明確な分業と運用ルールは、3つすべてに共通した前提といえる。とりわけ、「卒論仕上げ」においては、一見、すべて学生の自主性に任せているように見えるが、「分業と運用ルール」が非常に大きな意味を持つ。単なる放任とも、学生べったりの面倒見のどちらでも

ない距離観について、文章で説明することは容易ではない。これは、現場での学びの共同体づくりのプロセスからのみ見出されるものかもしれない。

表:3事例の比較

事例(対象学	学生の関与	学びの共同体	教員からの	主たる目的	副次的な目的
年、人数)	の度合	の緊密さ	情報伝達	土たの日的	副(公口)かな 日口)
大講義室授業(②	+	+	+++	情報伝達	思考への関与
③④、200人)	т	+	TTT	用物は連	心与、心角子
文献輪読(③	+++	+++	++++	情報伝達	思考への関与
④、30人)					
卒論仕上げ	+++++	++++	++	スキルの育成、	(社会的能力)
(④、14人)				思考への関与	

松下(2014:5)は、「アクティブラーニングは講義形式の授業、いいかえれば「網羅に焦点を合わせた指導」に対するアンチテーゼとして登場してきた。そのアンチテーゼの振り子が、今度は「活動に焦点を合わせた指導」の方に振れてしま(う)」という「双子の過ち」の問題を指摘している。学生によるプレゼンテーション、ディスカッション、「自主的な」サブゼミなども、目的と使用法を誤れば、学生の参加は形式的なものとなり、単なる動員に終始する恐れがある。もちろん、上記でみた各事例のなかにも「動員」的側面がないとは言い切れない。

本報告のとりあえずの結論として、①教員が**目的と方法の適切さ(戦略性)**に自覚的であることに加え、事例紹介の項で適宜言及した②実施のための**周到な仕掛けづくり**(インセンティブの付与を含む)、③**分業とルールの明確化**の3点をあげておく。これらは伝統的な知識の移転・移植に完全にとって代わるものというより、絞り込まれた使用目的と学習内容に応じてピンポイント的に活用されるべきではないか。

¹「ディープ・アクティブラーニングとは、「学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていけるような学習」ということができる」(松下 2014:23)。本報告における「他者」は、第一義的には「他の学生」(同級生、先輩、後輩)ということになる。

² 時期によっては就職活動で来られない者が多くなるが、当日、来た4年次生でなんとか対応してもらう。

³ 2014 年度は、学生が自発的に、学期初めにファシリテーターのローテーションを決めた。就活で欠席するときは本人が代役を頼む。

⁴ 誰が文献を特にしっかりと読んでいるか、明らかに読んでいないのは誰か、4年次生運営係経由で容易に把握することができる。

⁵ 時間配分からも分かるように、「プレゼンの仕方」は主たる学習対象ではない。発表者に求めるのは、あくまでも「読むこと」および「読んだことを、皆で共有し考えてもらうためにどうすればよいか考えること」である。

⁶ アンケート結果からだけでなく、①時間外の学生からの質問が増えた、②当該授業受講生からの入ゼミ希望者が大幅に増加した、③何よりも教員として指導が楽しくなった、などの理由である。

⁷ 知識とスキルの習得の他に、物事における計画と段取り、報告・連絡・相談・質問、期限と約束を守ること、他人に 迷惑をかけないこと、他者を思いやり・助け合うこと等の重要性、さらには、根拠不明の情報を鵜呑みにしないといった、社会的能力の醸成にも関係すると思われる。

引用 · 参考文献

- 北野収(2013)「自分のテーマを2年間かけて卒論に仕上げる」関西地区 FD 連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター編『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』ミネルヴァ書房、pp. 142-169.
- 北野収編(2008)『共生時代の地域づくり論』農林統計出版。※前任校日本大学での8年間のゼミ 指導の記録。
- 松下佳代(2014)「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下・京都大学高等教育研究開発推進センター編『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房、pp.1-27.

会場回覧資料

- ・サブゼミを経て提出された教員添削前の原稿(2014年度分)
- ・完成した論文集(2012、2013年度分)

会場配布資料

資料1:問い、議事録の例(省略)

資料2:文献ゼミ・ブログの書き込み例 http://ameblo.jp/kitano-seminar/entry-11854572486.html

資料3:運営係がとりまとめた報告者順番表(省略)

資料4:議事録コメントシートの記入例(会場で配布したものの一部)



【疑問点】

- ・ 考察 (など): アイリッシュだけ「 $\bigcirc\bigcirc\bigcirc$ 人」という書き方でない理由が気になりました! ほかのアイデンティティも「人」という字が無くても良いかな、て思ったけど、花ちゃんの中では「 $\bigcirc\bigcirc\bigcirc$ 人」ていう何となく固定されたアイデンティティのイメーッジだったら、むしろ「人」をつけた方が良いかなって $\bigcirc\bigcirc\bigcirc$
- ・体験記で書いてあるかもしれないのですが、ラテンアメリカや、プエルトリコについて特に強く意識するきっかけになったエピソードがあったら教えて欲しいです!(急にというよりは徐々に??かな??幼少期を思い出す中で強まった??)

【改善点】 う~ん><見当たらないです…><

すごくすごく細かいんだけど…,体験記 P3 「写真 1 」 \Rightarrow 「キンダーガーデンに通っていた頃0 写真」でも良いかなと思った!「写真 って示してあるから> くいま見つけた!「写真 1 」も MSP ゴシック太字かな?? 【コメント】

これから執筆予定の「祖母と孫の関係」もすごく楽しみにしています!なんで、孫にとって「おばあちゃん」の影響力、「おばあちゃん」との繋がりって濃いのでしょう…??

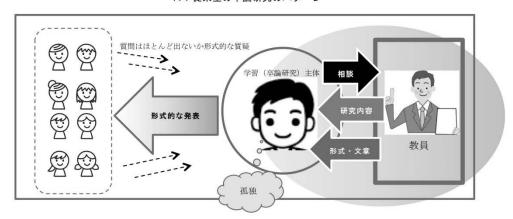
資料5:卒論サブゼミ・ブログの書き込み例 http://ameblo.jp/kitano-seminar/entry-11939618002.html

資料6:卒論仕上げへの「学びあい」のイメージ(次頁参照)

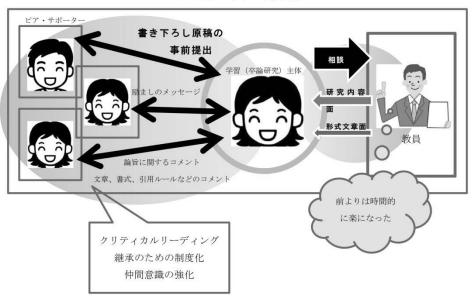
【資料6】

卒論仕上げへの「学びあい」のイメージ

A:従来型の卒論研究のパターン



B:ピア・サポート導入後



関西大学におけるピア・サポート活動の取り組み

吉田えつ子 関西大学 学生サービス事務局 ボランティア活動支援グループ



自己紹介

2001年3月 関西大学法学部法律学科卒業 2001年4月~ 学校法人 関西大学に事務職員として勤務

工学部事務室、入学試験課、人事課、 総合情報学部事務室を経て、 2011年4月からボランティア活動支援グループへ → ピア・サポート活動支援担当者に。

→ 2013年4月 日本ピア・サポート学会 「ピア・サポート・トレーナー」認定

KANSAI UNIVERSITY

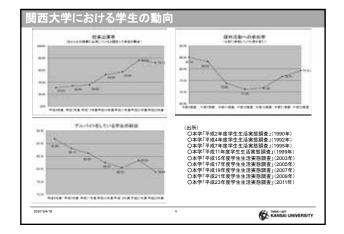
構成

- 概要説明 1
- 活動の流れと支援体制
- 具体的な活動の紹介
- ピア・サポート活動の効果
- 今後の課題



概要説明

KANSAI UNIVERSITY



生生活実態調査からの分析

平成17年度「学生生活実態調査」(関西大学学生センター調べ)によると、 関大生でクラブやサークル活動等の課外活動に参加している人は約50% である。これは22年前の同調査と比較すれば、15~20%も低い結果となる。

大学における人間形成は正課教育を中心に行われるものであるが、学生 の行う自主的な活動は、学生生活において自律性の涵養、社会性の陶冶、 あるいは学生相互の啓発等に教育的な意義があるものと考えられている。

現在、学生が運営する体育会・文化会・学術研究会・単独パート・同好会・ サークル等は、届出団体・未届団体を合わせ約300団体を数える。

- 「正課教育」を重視する学生の増加 「課外活動」に参加する学生や、アルバイトを行う学生の減少
- 「その他」

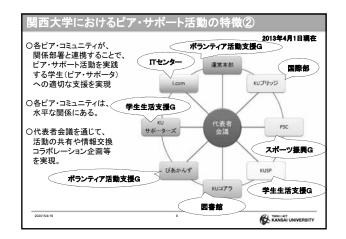
- たの他」 「大学帰属意識」の希薄化?! 「大学帰属意識」の希薄化?! 「大学帰属意識」の名字をの記述の ・関西大学統一学園祭」への参加学生の減少。 ・関西大学学の伝統の一戦である総合関関の応援に興じる学生が激減。 ・関西大学学教を知らない学生が増加。 e f c * 「**個大の学教を現る人?!」いきすか**。

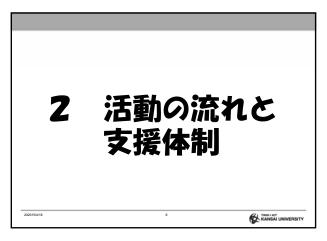
KANSAI UNIVERSITY

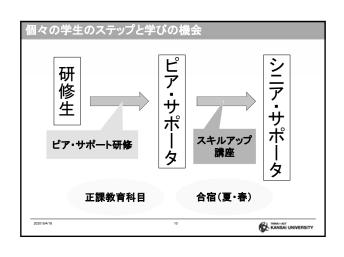
ピア・サポートのはじまり 関西大学では、キャンパスに存在する時間・空間・情報などのすべての"モノ"を教育リソースとして捉え、大学で何を学び、その学んだことをいかに実践するのか。言い換えれば、学生自らが考え、実行・実践する契機となる【何か】が必要ではないのか、と考えていた。その後、、、平成19年度文部科学省「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」に、「広がれ・1 学生自立型ピア・コミュニティ~関西大学で育む21世紀型学生気質~」が採択されたことで、ピア・サポート活動が始まった。 同じ大学で学ぶ学生を友人・仲間(ピア)として、お互いに支援(サポート)しながら、主体的、積極的に活動できるキャンパス環境を、大学とともに創造し、学生と教職員が協同(コラボレーション)することで、より一層魅力的な関西大学の創造を目指すものである。 【ピア・コミュニティとは】 主に学内での相互支援活動において、共通の関心をもった学生がグループ(ニコミュニティを形成し、大学教員や事務職員と連携しながら、組織的な相互支援活動を実践する学生の集まりをいう。また、個々のピア・サポートが宣層的に積み貫なって学生相互支援のコミュニティが出来上がってほしいというイメージが込められている。

関西大学におけるピア・サポート活動の特徴① ・平成20年度から実施された「全学共通教育改革」と連動した、ピア・サポータ養成に関する正課及び正課外教育システム。 ・正課外活動として行うもので、学生の自主性を尊重。 ・学生支援室を設置し、正課教育科目の支援をはじめ、ピア・コミュニティの支援や正課外教育プログラムを実施(ピア・サポータへの研修を含む)。

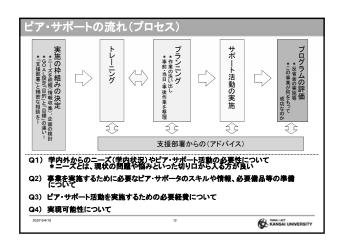
KANSAI UNIVERSITY



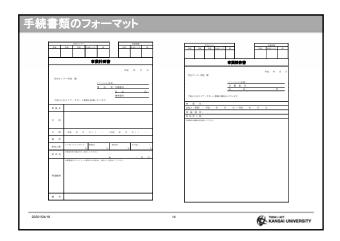


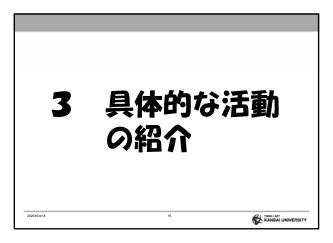




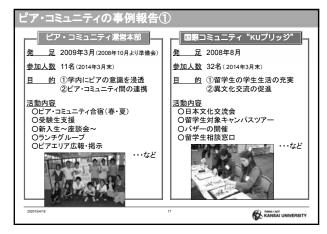




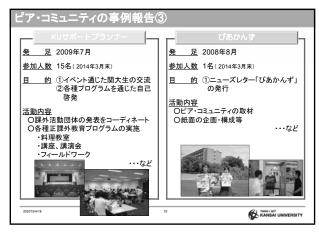


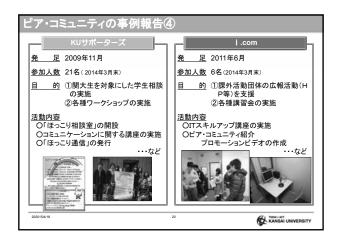


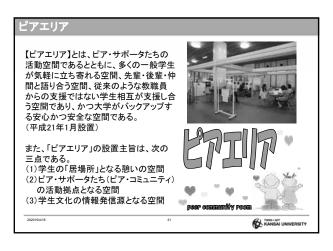


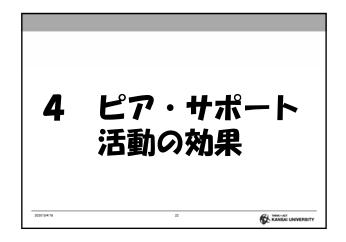


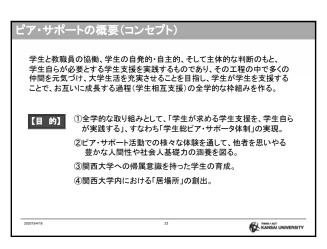


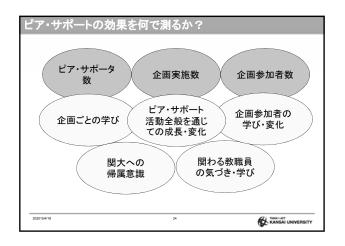


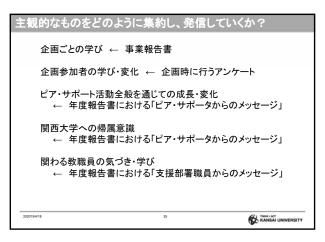


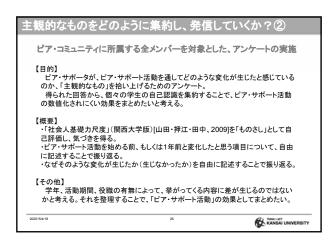


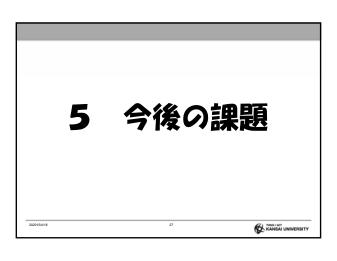












- ピア・サポータの安定的確保(質・数とも)支援体制の維持
- 関わる人のモチベーション

200154/18 28 (NANAAI UNIVERSITY

