

基礎ゼミナールIIの学生の「学び」(2)

— 自発的「学び」の契機とTAの教育的意義 —

井上 大樹, 淀野 順子*

本学社会情報学部の1年次に行われている「基礎ゼミナール」のTA後期担当制が始まって4年になる。本論では2003年度に引き続き基礎ゼミIIにおける教育実践の検討を、実践記録及び全てのTAを対象としたアンケート、資料収集をもとに行った。

2004年度の基礎ゼミIIは、発表の完成度だけでなく、ディスカッションやコミュニケーションを活性化させ、TAと学生のきめ細やかな個別指導を施すなどの様々な工夫が見られた。これらは、学生の到達度や学習要求に応じ段階的に進められ、中には、クラスの関係性の深化を目指すものもあった。また、基礎ゼミIの接続を意識的に行うことで、クラスを安心できる居場所から学びの共同体へ展開できる授業づくりの可能性が見いだされた。

今後の課題としては、授業方法の多様性を認めつつもクラス担任とTA、基礎ゼミII担当教員の連携と深め、学生の自発的な学びをクラスの仲間づくりと相互展開できるような授業づくりの模索などが挙げられ、大学の学びの見通しを確立するための教育実践について不断の検証が求められるであろう。

1. はじめに

本学部1年次に行われる基礎ゼミナールII(基礎ゼミII)における教育指導員(TA)の担当期間が後期に変更されてから4年目になる。昨年、我々に変更後の指導体制における基礎ゼミIIの教育実践のノウハウを記録し、今後の課題の提起を試みた。このことから明らかになったことは、

- ①基礎ゼミIIでも、発表レジュメの作成や司会などゼミに関わる基本的な技術(段取り)の養成に多くの時間と労力が裂かれた。
- ②発表レジュメやゼミの感想交流を通じ、TAは個々の学生と相当のコミュニケー

ションが求められている。

であり、明らかになった課題として、

- ①ディスカッション(学生同士のコミュニケーション)の活性化
- ②学生のさらなる「学び」の動機付け(発言やよりよい発表への追求)
- ③クラス毎の基礎ゼミIとの接続などがあげられた。

これらから、2004年度は基礎ゼミIIの全てのクラスの授業について把握を進めながら、基礎ゼミIIを通じてクラスの「学び」集団の質的展開を問うとともに、このプロセスにおけるTAの教育的意義を明らかにすることを本論の目的としたい。このことについて、

- ①学生の学習要求をどのようにくみ取り、自

発的学習をどのように引き出していくか

②発表レジュメ作成及び感想交流における個別指導などを通じ、TAと学生との関係をどのように構築するか

③授業における学生同士のコミュニケーションをどのように活性化させるか

などについて授業展開に則しそれぞれのTAの技術(「わざ」と残された教育的課題を集約しながら議論を進めたい。

このほか、昨年度の反省会の討論及びまとめから、以下の3点について授業運営の改善が行われた。

①基礎ゼミⅠ担当教員(クラス担任)とTAとのコミュニケーション強化⁽¹⁾

②レジュメの交換などTA間の経験交流の活性化

③単位取得要件における共通ルールの確立

以上についても、本論文では実施状況及び授業の質的向上との関係から検証を行う。

2. 2004年度の授業の傾向

本章では、今年度の基礎ゼミⅡを担当したTAへ授業終了後のアンケート及び授業で使った資料、レポートより今年度の授業の傾向についてまとめた。

2.1 クラス毎の授業づくりについて

TAの授業づくりの傾向については、目標及び指導の重点の特徴から大きく分けて次の3つのタイプ(あるいはそれらの複合型)があった。

①発表完成度重視型

授業の到達目標を発表レジュメの質的な完成に設定した場合、何回か個人発表の機会を設け、自分の興味関心の開示から資料を基に自分の意見を「論じる」内容に段階的に発表の質を高め、自発的な学びを体験させる授業構成になった。この場合は、自分の興味関心からいわゆる学問的な問いにどう展開させる

かにTAが苦勞していることが多かった。また、発表レジュメの構成や論述、作文の書き方に関わるような項目で学習困難を抱える学生もおり、発表レジュメの細かな添削指導が必要とされた。また、個人発表を2回行い、2回目は1回目の議論で指摘された点を改善させ、量、質ともに発表内容を学生自らの力で向上させる経験を積ませる授業も見られた。

②コミュニケーション重視型

活発な議論を目指す場合は、個人発表や他に呈示された共通テーマを基に口頭発言だけでなく、ゼミの後の感想文を書かせるなどし自分の考えを言語化させるトレーニングを徹底させる授業構成になった。ディベートについても繰り返し行い、自分の論旨にあった資料の提示方法や自分の意見を深めさせるための実践的な学びを追求する授業も見られた。

③参加・態度重視型

今年度から新たに毎回の授業の参加態度や個別の学習要求の引き出しに指導の重点を置く授業が出てきた。中には、欠席がちの学生や授業に疎外感を持つ学生の多いクラスでは集団遊びの時間を作るなど、生活指導の領域まで踏み込む授業も見られた。

この型の授業を中心に、今年度は議論のメモをとることを重視するTAが増えた。これは、自分の役割(発表)以外の授業の参加の動機付けのほか、自分の意見を書かせ他の学生に開示することによって意見交換の機会として活用するねらいを持っていた。この他、個別対応を重視するTAも多く、授業の感想とコメントをノートで交換しゼミの関わり方についてTAがその都度コメントし改善を求めるなどの取り組みが見られた。

これらの手法はそれぞれ相容れない性質を持つのではなく、発表の質を高めるため

に授業の議論を活用したり、活発な討論を目指すために個々人の発表の内容を工夫させたりなど、目標とそれに至るまでのプロセスをどう組み合わせるかの違いであった。

また授業の流れについて、レジュメの作り方や司会の進め方など、ゼミに関する細かな技術について段取りを細かく説明し、積み上げさせる傾向が全体的に見られた。

なお、発表などにおける共同作業についてはほとんどのTAが導入を見送り、ディベートの準備作業で3、4人でグループを組む場合でも個々人で資料収集を進めることになっていた。これは、ゼミに関わる基本的な力は個別作業を通じ全ての学生に身に付けさせたいという意図があるからだと考えられる。

授業の成果については、社会に興味をもつようになった、自分の興味関心から学ぶことの楽しさを実感したなどのゼミに関して積極的な意識を持つようになったというものが多かった。一方で、討論されたテーマについて知識を深めることや、学生同士が意見を言いあう、まとめることが出来なかったという反省が目立った。いわゆる「学びあう」関係づくりにTAが四苦八苦している様子が見える。その要因として、学生のまとめ役やムードメーカーの不在、学生間の意欲に大きな格差があることを指摘しているTAもいた。

2.2 全体の授業運営について

基礎ゼミIからの引継ぎについては、概ね良好に進み、基礎ゼミIIに入ってから長期欠席学生についての情報交換など授業を進める上でクラス担任との連携が機能したと考えられる。また、今年度から授業を担当した新しいTAにとって、授業づくりについて昨年度や前期の実践記録やプリントなどにより授業計画作成に有効になったようだ。しかし、一部では情報交換がほとんど行われず、基礎ゼミIの授業方針とギャップを埋めるのに苦

労したTAもいた。

単位認定へ統一基準の設定について今年度は、大枠を基礎ゼミII担当教員(担当教員)から事前打ち合わせでTAへ提示されると共に、「遅刻20分以上で欠席0.5回とし欠席5回まで」を統ルールとすることが授業開始数週間後に決められた。このことについて、何人かのTAから早めの提示を求める意見が出された。また、この基準を学生へ公表するかについて、担当教員やほかの専任教員との間に見解の相違が見られた。

2.3 小括

2004年度の授業では、個人の興味関心を引き出し、ゼミへの参加につなげ、自発的学びを促す様々な工夫がなされていた。そのため、TAが授業の内外で個々の学生との関わりを密にもつ工夫がされていた。その結果、TAとの信頼関係の中で自分の学びたいことを開示する学生が増えていった。

しかし、どのクラスでも発言など、学生同士のコミュニケーションを活性化することに苦勞し、自ら学ぶ動機付けを引き出すのが難しい学生を一定数抱えていた。欠席、遅刻、私語など、授業態度のみならず、不本意入学、家庭事情など生活指導のような対応を余儀なくされたTAもいた。これは、個別対応中心の指導を組み立て、TAと学生との信頼関係を授業づくりの基礎においた点では必然的であるともいえる。特に、長期欠席学生への対応はクラス担任との連携なくしては不可能であった。個別指導については、TAと学生が顔を合わせるのは週1回である限界を踏まえつつ、ゼミの醍醐味をどう味わせるかという点で授業づくりの再検討が求められる。特に、クラス集団への働きかけ(ただいるだけの集団から学びの共同体へ)についての教育実践の蓄積が基礎ゼミIIに求められているといえるだろう。

3. 基礎ゼミ II の実践事例

本章では、今年度の授業事例の詳細(目的、授業の流れ、学生の様子、評価)について、昨年度に引き続き井上クラスと淀野クラスについて TA 本人がまとめ、基礎ゼミ II における学生の学びについて明らかにする。

3.1 井上担当クラス

3.1.1 ゼミの目的

2003 年度までのゼミは、クラスにおいて学生たちが自分たちの学びあいをどう作り上げることができるかという観点から、以下の重点項目を設定した。

- ①自分の興味関心を発表を通じ多くの人にわかってもらえるよう発信する力をつける
- ②価値観や意見の違う人達とどう議論をすすめていくかの段取りを実践的に理解する

具体的には自由テーマによる個人発表の準備と発表、討論という流れで、司会、記録を分担し、ゼミに関する一通りの作業を学生が自分達で経験することとした。さらに、授業参加の一貫として発表の評価に学生と TA の相互評価を取り入れた。また、最終回には一人ひとりが半年の授業を総括し、専門ゼミなど次なるグループ学習の機会への課題を意識づける機会を設けた。

その結果、発表を通じ自分の「こだわり」を知ってもらふことの喜び、他の人の発表から相手の「こだわり」を知ることの楽しさを実感し、基礎ゼミ II が自分と他の学生をつなぐ機会になった。クラスがただ無関係に存在しあう集団から「聴き合う」集団が形成されたの。しかし、一つのテーマで議論できる時間が発表も含め 30 分弱であり、「一人一発言」などのルール設定以外の指導を行わず、司会進行もいわゆる「まわしあて」が横行したため、「話し合う」集団へ進行するには至らなかった。新たな学びをうみだし、共に一つの問題を平場で考えあふことの意義を見いだすような授業にはできなかった。

そこで、2004 年度のゼミのキーワードとして「応答性」を挙げ、ゼミを自分達で盛り上げる雰囲気づくりを学ぶことを重点目標に据えた。これは、一人の「こだわり」から発信された問題を皆で考え合うことから、自分の新たな興味関心の発見、学びの創造を経て、大学への学びに積極的に取り組むきっかけにつながり、「話し合う」集団、さらには「学び合う」集団への展開を学生が自分達で作りあげるための必要な力量を発見することをねらいとしたものであった。

これらから指導上の重点項目として、発表については自分の意見、論点(話し合っほしいテーマ)の明確化、資料のまとめと論旨を結びつけること、司会については議論の流れをつくる工夫を促すことを設定した。

3.1.2 授業の流れ⁽²⁾

授業づくりにあたっては、以下の点を改善した。

まず、学生同士のコミュニケーションを活性化させるしかけづくりを随所に設けた。発表準備では、より具体的なテーマ設定を疑問形で考えさせ、自分の意見や論点(話し合っほしいこと)に結びつく流れになるよう、アイディアシートを活用した。また、司会については口頭以外の方法について予め教示し、発表者と議論が盛りあがるよう打ち合わせをさせ、司会進行についても学生と相互評価の対象とした。口頭以外の討論方法で教示した方法は、用紙に自分の意見を書かせそれを分類させながら進める方法、お互いの意見の違いを聞きながら一列になる「列討論」や似た意見ごとにグループを組みその代表者が交代して意見をのべあう「肩たたき討論」(浅野・2002)などのアクティヴィ的手法であった。

この他、ゼミの時間帯は発言に専念、すなわち本来のメンバーの役割である発表や他のメンバーの発言に対する応答に思考を集中で

表1 授業の流れ(井上)

回	授業内容	内容詳細
1	ガイダンス, 自己紹介	授業の目的・スケジュール, 成績内容の提示.
2, 3	発表準備	レクチャー(発表の方法, レジューメ作成の方法, 資料検索の方法など), テーマのリストアップ
4	討論の工夫	発表順, 司会・記録の分担決め, 討論方法のレクチャー及びシミュレーション
5~12	ゼミナール	参加者も発表と司会の評価に参加.
13, 14	総括レポート作成	学生・TAの相互評価の資料を基に自己評価

*発表レジューメの提出はTAにメール(添付ファイル)で提出.

きるように, 必要な作業を精選した. 発表分量について, 発表者が討論の工夫まで意識がいきとどくため, 参加者が発表を聞いたその場で発表内容をすぐ理解できるよう, 2003年度までより約半分の5分程度とした. 発表者と司会以外に義務づけていた毎回の記録提出を各回一人とし, 記録者は自分の感想を追加し次の時間にクラスへ開示させるようにした.

この点は授業開始から意識したわけではないが, 発表合格に最低限の条件をつけたほかは, 学生たちが各自で試行錯誤することを重視した. 2003年度の反省では, ゼミ時間中のTAの介入も必要であるという認識であったが, 討論中のTAの関わりは行わず終了後に毎回講評を行いそのゼミの課題を学生に説明する対応をとった. これは, 発表と司会について学生と相互評価を行っているため, 学生の評価の前にTAがコメントを差し挟むことは学生の意識にバイアスがかかる可能性を恐れたためであった. しかし, 結果的にはこれが学生なりに「自分たちでゼミを進める」意識がクラス全体に芽生えるきっかけになった.

また, 総括レポート作成時に各自の発表, 司会, 発言, 記録の評価及び発表時の学生のコメントを開示し, ゼミの反省の材料に活用させた. これらの評価は, それぞれの配点を素点ではなく別の数値に置き換えて開示した. そのため, 学生の評価欄にゼミの感想を毎回任意で記入させた.

3.1.3 学生の様子

1 講時目実施のクラス1は, 男性9名, 女性4名, 計13名(うち1名休学, 1名退学)であり, 2 講時目実施のクラス2は, 男性11名, 女性4名, 計15名(うち1名休学, 1名全授業欠席)である. 2クラスとも実質の学生数が他のクラスより少なく, 特にクラス1については常時10名程度で学生一人ひとり把握するのが比較的容易であった. クラス1の基礎ゼミIの授業では, 戦争と平和についてをメインテーマに, ブックレットの講読, アクティビティなどが行われている. 授業びらき時の様子は, 授業の進行に寄与する発言を行う学生が2名ほどいたが, おとなしく課題を黙々とこなす学生が多い印象をもった. また, 単位取得に必要な最低限の要求を巧みに読み取りすりぬけていく学生が何人かいたことも印象的で, 欠席が単位取得要件ぎりぎりの7割の学生もいた.

クラス2には, 難聴学生が1名おり, サポートする学生が2名いた. 基礎ゼミIでは, 個人発表を一周させた後, 「プロ野球の合併の是非」についてのディベートを賛成, 反対のグループ別に資料収集などの準備を経て審判も学生に行わせている. このことが功を奏してか, 授業びらきの時点から, 積極的に発言できる学生が多く, 発言を促すのにあまり手をこまねくことはなかった. 一方で, 思考が必要であったり労力を伴う問いを適宜にかかわす学生が多く, 例年ではクラスに数名いる女性のゼミへの参加態度が他の学生の見本になる

のだが、このクラスに関しては基本的な授業の参加姿勢に落差が見られたのが印象的であった。

なお、2クラスとも共通している点は、集団としてのまとまりはほとんどなく、数名のグループで群れ、一人で行動する学生とたまたま授業を一緒に受ける、その場に存在しあうだけの集団であることであった。この傾向は年々強まり、クラスで「まとまる」という概念がない以上、リーダーはおろかムーディーメーカー的存在もいない状況が学生たちにとって当然のことのように思われた。

これらから、授業を進めるにあたり、お互いのことを知り合い、自由に意見が言い合える雰囲気づくりにも配慮することとした。そのためにも、自分の学習要求を明確にする、発信する力、発表などに応答する的確な発言を積極的に行える力を重視した。ちなみに、難聴学生へのサポートとしてはこちらからの教示はプリント、板書にするよう心がけ、口頭発言と司会の義務を免除した。

クラス1の個人発表で選択されたテーマは、「プロ野球新規参入」、「禁煙」、「オレオレ詐欺」、「UFO・宇宙人」、「イラク日本人質」、「日本の自動車産業の発展」、「旭山動物園」、「児童虐待」、「未確認生物」、「音楽CD販売不振」、「ロック音楽の発展」であった。クラス2では、「サッカーの世界的人気」、「『魚の雨』(超常)現象」、「インターネット依存症」、「少子化対策」、「旭山動物園」、「不況とブランド品志向」、「戦争の起こり」、「アルコール依存症」、「ギャンブル依存症」、「喫煙」、「韓国ブーム」、「日本と地震」、「飲酒と健康」であった。2003年度までと同様に女子学生には動物、子育てについて選択する傾向が強く、男子学生ではスポーツ、心の病、超常現象、自動車、時事問題を選択する傾向が表れた。議論の盛り上がりも意識して、他の学生が興味を持ちやすいテーマを選択する傾向が若干出ている。

前半の授業準備にあたっては、基礎ゼミIではノートPCを持参していたため、これを継続させ資料収集などをその場で行わせ、準備でTAが関わる機会を増やすよう試みた。実際にTAが関わる場面はワークシートを通じた発表構成にかんするものがほとんどであったが、お互いの進行状況を見ながらの作業は良い刺激になったようでレジュメの一次メ切的提出率が7~8割と2003年度より飛躍的に高まった。

また、発表準備を進めさせる一方でディスカッションの方法についても教示を試みた。紙に書く方法については比較的好評で、クラス1では半数以上の学生が活用した。アクティビティについては紹介する時間が短かく進行手順を把握するまで至らなかったのと、シュミレーションで進めたテーマ(「20年後の自分の年取」)にあまり興味がなかったため活用した学生はいなかった。実際には、司会と発表者との事前打ち合わせが、司会が発表者の論旨や論点を的確に把握することを可能にし、討論の活性化の工夫づくりにとって有効であったようだ。

授業を通じ学生の変化として、授業規律の大幅な向上、発表や司会、参加者それぞれの立場からゼミへどう関わるか意識するようになったことなどである。

遅刻、欠席については統一基準を学生に開示したにもかかわらず、授業開始時間が2クラスとも概ね授業開始5分後に早まり、全体的には遅刻、欠席が減少し後半に入っても出席率の低下は見られなかった。ゼミの雰囲気も、後半にだれることがあまりなくなった。司会についてよりよい工夫をしようとする学生が増えた。事前に御法度とした「まわしあて」をする学生はほとんどなく、議論の流れをつくり、まとめる努力が随所に見られた。なかでも、クラス1は回を重ねるごとに用紙を使った議論の仕方をよりよいものに自分たちで工夫する姿が見られ、ただ用紙の意見を

紹介する段階から分類してディスカッションを仕掛ける段階へ進化した。クラス2では、一人ひとりが意見を言い放しではなく言いあう場面が出てきて、特に「戦争が起きて親戚が死んでも仕方がない」という意見に対し活発に意見が出された場面は印象的であった。

ゼミへの参加については、応答性を強く意識した反省が総括レポートに多く書かれていた。特に発表については、論旨と資料がかみ合わなかったこと、論点がわかりずらかったことなど、参加者の興味関心を惹きつけるようなわかりやすいものにしたい、そのためにも下調べの重要性を痛感した、などという内容が目立った。実際の発表内容でも、とにかく資料をあつめたという「アラカルト」的発表がほとんど見られなくなった。この他、参加者としても自分たちで仕切りゼミを進める醍醐味を実感しつつ、そのための積極的な参加を自覚したいという反省が多く出された。

しかし、学生間の授業への取り組み意識の格差は大きく、2001年度に授業を担当して以来初めてクラス2からやりなおし発表者を出すことになった。発言がほとんどなかった学生も2クラスとも1/3に上り、これまでと同様にクラス全体のゼミの活性化には大きな課題を残す結果となった。

3.1.4 評価

出欠については単位取得要件として設定し遅刻、欠席が少ない者へは平常点に加算した。また、発表、司会、記録、総括レポートが評価の対象となり、発表、司会については学生とTAの相互評価とした。その結果、クラス1では、Aが2人、Bが9人、クラス2ではAが2人、Bが9人、Cが2人、Eが1人という分布となった。全体的にB評価の取得割合がこれまでより高くなった。なお、クラス1では発表及び司会に関する評価がTAと学生の平均がほぼ一致した。

これは、発表の質の向上、司会や発言、記

録などの作業にも真剣に取り組むようになったからだと考えられる。総括レポートこそ最終的にはTAのみで評価するものの、他の学生からの評価を踏まえてまとめており、記録は他の学生に開示しなくてはならなかった点を考慮すると、ゼミの全ての作業に他の学生の視点にさらされることとなった。発表に関するコメントなどを通じ、学生同士の率直で手厳しい意見がより効果的な学習動機付けになるようであった。

3.1.5 小括

2004年度の授業を振り返って、学生同士のコミュニケーションを促進する契機になった点において大きな手応えを感じることができた。

自分のこだわりを発信する楽しみを実感することから相互理解への意識づけ、すなわちどのようにしたら他の人が参加しやすくなるか工夫する意識が学生に芽生えた。具体的には論点の設定や司会の工夫などに表れ、発言など積極的な参加がみられた。このことは、ゼミ内のやりとりの中心が学生対TA、教員から学生同士へ移行しつつあることを示し、「聴き合う」集団への発展は自発的学び集団形成の足がかりになったと言える。

この到達の要因として、応答性を重視した授業づくりの他に、それぞれのクラスが基礎ゼミIにおいてディベートやアクティビティなどの参加型授業実践を学生が経験していたことが考えられる。このことで、ゼミナールは自分たちで参加してつくりあげるものであるという意識がある程度根付いていた。この基礎を基礎ゼミIIでも活かし、ゼミナールを自分たちで工夫する機会をつくることで、高い授業規律が維持されたと考えられる。さらには、ゼミに関わる作業が自分たちのゼミづくりとの関わりが明確であった分、TAに「やらされている」感覚が蔓延することがなかった。

しかし、学生にゼミナールを運営した分、学びを深めるという点では課題が残った。討論の時間が2003年度より長めに設定されたとはいえ、盛りあがっても40分程度の議論や単発型ではテーマに関する知識を深め合ったりする機会は得られにくい。お互いの興味関心を知り合うレベルから、議論を積み重ね学び合うレベルへゼミの水準を高めるためには、限られた時間ではあるが「積み上げ」の機会も必要であろう。記録を活用し適宜ゼミナールの進行について振り返ったり、議論が盛りあがったテーマに関して討論を継続したり、参加者が新たな資料から議論を仕掛けたりする機会を設けることが基礎ゼミⅡでも可能であると考えられる。発言をしない学生や取り組み意欲がわからない学生についても、よりきめ細やかな学習要求の掘り起こしが必要であった。そのためにも、授業の内外で多様なコミュニケーション形態の模索する工夫が社会情報学部の特性を活用しながら展開することも有効であろう。例えば、メールやブログなどの活用で、学生同士の知的コミュニケーションを促すしかけを模索することも検討したい。

2004年度の授業から「学び」の共同体づくりへの見通しが井上自身も持ちつつあるが、そのためには集团的に学びを深める機会の提供が必要であったのである。議論で浮かび上がった論点から、資料収集作業による共同学習へ結びつける。このプロセスを通じ、自分の価値の根拠を社会的事実や客観知から探り、新たな発言や報告によって新たな知を生み出す経験を通じ、異質共同による学び集団づくりとこの集団を拠点にした大学における自発的学びへ深める機会としての授業づくりを次年度は目指していきたい。

3.2 淀野担当ゼミの場合

3.2.1 ゼミの目的

淀野が基礎ゼミⅡを担当するのは、昨年度

に引き続き2回目である。

基礎ゼミを設置する目的についての認識は、基本的に、森田ほか(1998)のそれと同様であるが、今年度については、教務委員会から示された、「これから大学で学んでいくための基本的な技能を身につける」を目的として捉え、具体的には、文献や資料を読んで理解する、分からないことを調べる、調べたことをレポートにまとめる、他の人の意見を聞いて理解する、自分の考えをまとめて分かりやすく発表する、他の人と議論をする、という6点を教育目標として理解している。

しかし、森田ほか(1998)の「能動的な学習姿勢を身につけさせる」ことは、「大学での学び」の体験的理解と、学生の学習主体形成を重視しているのに対し、教務委員会から示された教育目標は、「技能習得」を重視しているように思われる。このことに見られるように、設置目的・教育目標について、クラス担任・担当教員・TAの認識には少なくとも「技能習得」と「学習主体形成」の2つの方向性があると考えられるのではないだろうか。

このことは、上記のように具体的な教育目標が示されながらも、TAへのガイダンスが、担当教員が本授業の設置目的・教育目標について異なる認識をした上で進められたことにもあらわれている。

淀野は本授業の目的を「学習主体形成」と考え、「大人の学び」の導入となるよう設計した。これは、大学には、単なる知識や技術習得の場ではなく、自分なりの答えを導き出したり、そのための・それらに基づく実践を行う方法などを学ぶ場としての役割を担うことが、社会から求められていると考えることによる。また学生は、大学在学中に就職をはじめとする自らの進路を決定するが、そのような場において、さらにその後の生涯にわたって、「大人の学び」を通じ、「生き方を問直す」ことが、必要な学びだとも考えている。つまり、課題発見・解決のための学びは、在

学中・卒業後に社会から必要とされ、また学生個人の主体形成のために、生涯を通じて行われるべきものであり、このような学びを「大人の学び」として捉えているのである。このような問題意識から、基礎ゼミIIでは、高校までの学び（既にある答えを、多く、正確に自分のものとする）とは質が異なる「大人の学び」の導入として、「大学での学び」を位置づけ、ゼミナールを通じて課題発見・解決能力を育成したり、ゼミの自主運営を含む学習の場を形成する主体的力量を身につけるためのトレーニングを行うことを大きな教育目標とした。また、そのためのツールとして、基礎技能を習得させることを当面の目標として設定した。このような教育目標の設定は、「学習主体形成」を大きな目的としながらも、そのプロセスにおいて「技能習得」を目指すものであり、「少人数集団のゼミナール形式の授業を経験することを通じ、大学における「学び方」を実践的に獲得させる」という基礎ゼミの目的とは、矛盾しないものとして確認できるだろう。

では、ここでのTAの役割についてであるが、昨年の経験から、TAは、学習者である学生に「気づき」を与え、学習者の内部にある学習の力を引き出す役割を担っていることを実感した。そのため今年度も、技術を教化するのではなく、学習者である学生との協働によって、学習を組織し、かつそれらを支援する「学習支援者」としてのTAの役割を担う

よう心がけた。

このような学習を組織するため、今年度もコミュニケーションを重視した指導を行った。これは、井上・淀野(2004)でも一部述べたように、対話によって「自己実現と相互承認」が行われ、これが「大人の学び」「生き方を問い直す学び」につながると考えることによる。そのため、意識的に他者を見たり、コミュニケーションを促進するような「しかけ」を指導に取り入れることで、他者と自己の関わりを通じて「自己実現と相互承認」を繰り返すような場の設定と、対話による個人の歴史等の共有による問題解決能力の育成を試みた。以下では、指導方法の試みや学生の到達点について、できるだけ具体的な事例にそくして述べる。

3.2.2 授業の流れ

基礎ゼミIIの授業内容について、基礎ゼミIのクラス担任(クラス2)から、「自由テーマによる発表形式で、少なくとも2回の発表というやり方が有効に思う」というアドバイスを受け、進め方については基本的に一任された。そのため、基礎ゼミIIは、自由テーマによる個人発表の形式で進め、個人発表は、原則として1つのテーマを、2回発表するよう設定した。

第1回のゼミでは、教育目標と本授業の具体的内容・スケジュールなどを、TAが作成したレジюмеをもとにガイダンスした。また、

表2 授業の流れ(淀野)

回	授業内容	内容詳細
1	ガイダンス、自己・他己紹介	授業の目的・スケジュール等の確認、発表者順決め。
2	ガイダンス、発表(1)準備	単位取得要件の確認、発表準備レクチャー(発表の方法、レジюме作成の方法、資料検索の方法など)、個人指導
3	発表(1)準備	個人指導(資料検索・レジюме作成など)
4～7	発表(1)	1コマ4人：発表5分、議論12分、記録3分
8	発表(2)準備	個人指導(資料検索・レジюме作成など)
9～13	発表(2)	1コマ2～3人：発表10分、議論15～30分、記録3分
14	発表(2)、感想レポート提出	

密なコミュニケーションを必要とする他己紹介を行い、授業における学生—学生間、学生—TA間の相互理解を深め、コミュニケーションを促進する場づくりをねらった。

第2回のゼミでは、発表で目指す到達点・内容を、TAが作成したレジュメ・見本をもとに示したほか、発表準備の方法（レジュメの作成順序・書き方、司会の仕方など準備・発表・司会の仕方）を、TAが作成した資料をもとにレクチャーした。そして、第2・3回ゼミでは、実際にレジュメを作成し、それを机間巡視してTAが個別指導を行った。

第4回以降のゼミでは、1人2回の発表と、それに基づいた議論を行った。これは、1回目の発表（以下、発表(1)）の後、内容の掘り下げ方やまとめ方等の不十分な点を確認し、それを踏まえて2回目の発表（以下、発表(2)）を行うことで、レジュメ作成などの技能習得をより効果的に目指すためである。発表では、発表者が提示した論点にそくして議論を行い、議論を通じてテーマ理解を深めるようにした。TAは学生とともに議論に参加した。発表の司会進行は、1人目の発表時のみTAが行い、その後は学生自身が行った。この発表は、できるだけ「なぜ〇〇は△△なのか？」というテーマとするように指導した。

発表後は、各学生から発表者へのアドバイス・感想を「記録・評価シート」に記入するようにした。この「記録・評価シート」への記述は、TAがシートを回収してまとめ、さらにTAからのアドバイスを書き添えて、A4版1枚の「指導シート」として発表者に渡した。「記録・評価シート」の導入は、学生相互のコミュニケーション・評価の促進、学生の意見表明の補助（時間的制約により発言しきれない・発言を苦手とする学生の表現方法の幅を広げる）などをねらったものである。さらに、TAがまとめ、学生の匿名性を約束することで、学生間の率直な意見交換・質的相互評価を促進することをねらった。また、「指導

シート」は、技術習得に欠かせない個人指導機会の確保のほか、学生とTAとのコミュニケーションを密にするために用いた。この「指導シート」には、学生の問題意識を深めたり課題解決能力を育成することを目的として、TAが見つけた、テーマに関する新聞記事や文献・webページなどの情報をつけることも多かった。加えて、レジュメ作成についての個人指導の必要性を感じたため、学生が作成したレジュメに青ペンで添削するという方法で、個人指導を行った。

最終回のゼミでは、感想レポートの提出を求めた。これは、学習の振り返りを行うことにより、学生自身とTAとが、学生の学習の到達度を把握するためと、TAの行った教育実践を、次年度以降に有効な形で反映させるためである。

以上のように、本授業の柱でもある発表と議論においては、学生の自主性をできるだけ尊重した上で、「大人の学び」の技術習得の基礎を、コミュニケーションや「意識的に見る」ことを通じて獲得できるようにした。また、レジュメ作成などに関する具体的な技術については、全体に対してのレクチャーを最小限に抑えた上で、机間巡視、「指導シート」、レジュメ添削などの個人指導を多く取り入れることで、獲得されることを目指した。

3.2.3 学生の様子

淀野が担当したゼミは2クラス（クラス1：14名、クラス2：13名）である。クラス1・2ともに、発言をためらわない・よく喋る学生と、物静かな学生とが数名ずつおり、個性豊かながら全体的にまとまった雰囲気をもっていた。2クラスとも、遅刻や欠席をする学生は少なくなく、また、授業中の私語などが多かった。しかしTAは、学生に「大学生」の学習者という自覚を持つことを期待し、目に余る時には自省を促したが、きつく指導することはできるだけ避けた。また、自分で

スケジュールを管理できるよう、単位認定時間を明示し、いつでも自分の出席数を確認できるように出席簿を公開していた。

発表に関しては、授業開始当初から、クラス1・2間に、レジュメ作成・発表技術の大きな差は感じられなかった。ただ、問題意識と結論の関係や構成の未熟さは、両クラスともに見られ、踏み込んだ指導の必要性を強く感じた。そのため、全体的な傾向についてはその都度、TAが授業内に口頭でレクチャーし、加えて「指導シート」などを利用した個人指導を行った。

発表後の議論は、発表者の提示した論点にそくして行った。この「発表者が論点を提示し、それに基づき議論を行う」ことは、学生にとって真新しく、また難しいことだったようである。ある学生は、「論点というのは自分で疑問に思ったことやみんなに聞きたいことをするものだと思います。何がいか迷いました。変なことを論点にしてしまった場合、みんなが答えるのが難しいからです。」と感想を述べている。ここには、論点を立てる時には、自分の疑問が明確になることや、議論が活発化するような工夫をする必要性があることへの「気づき」が表されており、気づいたが故に「難しさ」を感じたことが読みとれる。

学生が「難しさ」を感じながらも設定した論点には、レジュメを作成する学生自身の問題関心が端的に表れていることが多かったため、活発な議論を促進するものとして機能していた。そのため、論点に基づいた議論を行うことは、「発表について議論しようとしても議論が膨らまない」という困難を解決するひとつの方法となると考える。また、TAにとっては、問題関心が端的に理解できるため、レジュメ作成などの技術指導をしやすいという利点もあった。

発表後の議論は、学生の司会で進めた。これまで司会の経験が少ないためか、TAの作

成したマニュアルを見ながら、その通りに進める姿が多く見られた。しかし一方では、意見をまとめながら、スムーズに進行させられる学生もいたため、司会技術の習熟度は開きが大きかったと言えるだろう。

授業開始当初は、司会者の形式的な進行によって、形式的な議論に終止しそうになる場面が多々見られた。このような場面でTAは、敢えて報告者が想定していないであろう質問をしたり、自らの経験や考えを話したり、話すことにためらいのない学生に話題を振るなどした。そのうち、話すことにためらいがない学生が自分の経験を飾ることなく自分の言葉で発言することが多くなり、そのことにより、ゼミ全体が、「自分の言葉で話す」ような雰囲気がつくられていった。

この雰囲気がつくられていく過程は、クラス1において非常に顕著に見られた。ここでは、再履修生であるAさんの存在が非常に大きい。Aさんは他の学生にとって「先輩」的な存在であり、Aさんの発言を「聞かなければならない」という空気がはじめから存在していた。しかし、そのような空気に加え、Aさんの、自分の体験に基づいた意見や考えを発言する姿は、他の学生の感心を引き、「自分の意見を発言する」「他者の意見を聞く」という雰囲気の形成につながり、活発な議論が行われることへとつながったのである。つまり、このAさんは、活発な議論の場の形成や、それらの前提となる「発言することの壁」を低くする役割を担っており、その要因は「自分の体験に基づく」「自分の言葉で話す」ということであつたように思われる。

しかし、上記のように、「自分の言葉で話す」という雰囲気が育成され、活発な議論が行われることが多くなりながらも、司会技術については、それほど格段の変化は見られなかった。このことについては、TAによる「しかけ」が必要だったように思う。ただ、「議論を言い合うのもとても重要であると思いますが、そ

の議論をよりよくすすめるために、司会も重要な役割になっているので、議論をまとめることも学べたと思います。」という学生の感想にあるように、司会の役割についての「気づき」があったことと、この「気づき」が今後発展する可能性については、ある程度確認できるように思う。

発表で取り上げられたテーマは、「秋田県民と自殺の関係」「消費税について」「障害者について」「未成年の飲酒について」「プロ野球ストライキ」「北海道の交通事故について」「ベッカムについて」「コーヒーと健康の関係」「宇宙開発計画」「景気回復」「野球の変化球の歴史」「なぜ欧州サッカーと南米サッカーは違うのか」「日本競馬と世界の競馬」「梅雨」などさまざまだった。両クラスで取り上げられたテーマは、「タバコ」「消費税総額表示」「プロ野球ストライキ」「血液型占い・性格判断」で、中でも「タバコ」に関連した発表が多く、学生の関心の高さがうかがえた。

2クラスともに、発表(1)から発表(2)のタイトルを変更する学生が半数ほどいた。タイトルを変更した学生の中でも、一貫した興味関心の中で取り上げるテーマが異なるケース(表3:A)や、同一テーマながらも、視点を変えたり発展させることでタイトルを変更するケース(表3:B)が多く、自分の興味・関心のあることがらについて、こだわりをもって取り組んだ様子がうかがえた。

2クラスともに、学生にとって身近なテーマや、社会問題を含むテーマの場合、議論が活発に行われる傾向があった。そのため、発表(1)で、「調べもの」としての要素が強いテーマを取り上げた学生が、発表(2)で発表(1)と全く異なるテーマを取り上げることが多かった。この傾向はクラス2に多く見られ、4名がテーマ変更を行った。そのうち、発表(1)(2)で全く異なるテーマを取り上げた学生(表3:C)は、「1回目の発表は内容が悪かったのか、テーマ自体が悪かったのか、とにかく「わからない」という声が多かったので、2回目の発表ではもっと身近なテーマにした」としている。ここからは、議論や「記録・評価シート」を通じて、他者の意見を聞き、それらによる省察を行った結果として、発表タイトルを変更したことが分かる。

本授業での学習の到達点については、学生による評価とも言うべき感想レポートから読みとれる。

感想レポートには、本授業を通じて「難しさを知った」ことが多く記述されていた。この「難しさ」は、単にテーマを見つけたり、まとめるという作業からくるものだけではなく、「自分の中で漠然と考えていることを、ほかの人に分かるように」かつ「論点や中身について詳しくまとめ」て「自分の言葉でみんなに伝える」という、他者の存在を意識することに関連していた。

表3 発表タイトル変更例

	発表 (1)	発表 (2)
A	なぜ嫌いな人が近くに来ると距離をとってしまうのか	第一印象はなぜ当たるのか
	台風はどのようにして発生するのか	温暖化で起こる異常気象
B	覚醒剤	薬物
	なぜ未成年はタバコを吸ってはいけないのか	身近な薬物「タバコ」の依存性について
	ドイツ国民はなぜナチスを支持したのか	ユダヤ人問題について
	たばこ事業法とは	女性(妊婦)が喫煙することは法律上の問題にしないで良いのだろうか
	なぜ日本の投票率は低いのか	日本の投票率を上げるにはどうしたらよいか
C	ブラックホールはどうやってできたのか	自衛隊は日本を守ることができるか

しかし、難しさを感じながらも、その解決のためにさまざまな工夫をすることによって、学生は「気づき・分かる」ようになっていく。学生が発表と議論を通じて分かったことは、自分・他者が選択したテーマそのものについてだけではない。「自分の全く予想外の質問をされたりして困ったり」しながらも、「人それぞれ考えが全く違うこと」に気づき、発表・議論を成立させるために、自分の意見を表明することや、他者の理解を得ることの大切さを理解している。また議論を通じて、「受講しているメンバーの考え方や性格」が分かったり、「自分があまり興味のないテーマの方が客観的に考えることができ、冷静に理論的な意見を言える」という、自分自身への理解が深まったとする学生もいた。このように「気づく・分かる・できるようになること」は、学生にとって楽しい・面白いものとして感じられていた。

これらから、学生は、ゼミという学習の場を自分たちで工夫して運営するという経験と、そこでのコミュニケーションを通じ、そのプロセスにおいて、「難しさ」や「分かる」ことを実感し、その間で葛藤・止揚しながらも、省察と実行とを繰り返すことで、技能を習得し、学びを深化させていることが確認できる。また、自分たちで学習を組織する経験を通じて、学習の組織化に必要な基礎技能やその習得方法を習得したことで、苦手意識を克服したり、自己を肯定する動きも見られた。さらに、学びに由来する楽しさの実感が、更なる学びへの「正の循環」を生んでいることも確認できた。ここから、学生は共同性を発展させながら、学習の主体となる力量を形成しつつあると言えるだろう。

しかし、これらの学習の成果が、私語の減少に影響を与えたようには見受けられなかったことは残念だった。これは、TAとして指導方法を考える上での反省点として残された。

3.2.4 学生の学習ニーズとTAの役割

本授業の「実践的に学び方を習得させる」という進め方は、「今後の社会人生活で必要になってくる技術の基礎を実践・練習することが出来たのでとても実になった」「講義が楽しいと思えた」として、学生から非常に高い評価を受けている。ここからは、本授業の進め方が学生の学習ニーズと合致していることを確認できるだろう。

このような本授業における内容と指導方法について、学生からは、自由テーマによる2回の発表は、学習意欲の向上と技能習得に役立つという指摘が多かった。しかし、自由テーマであるからこそ、テーマ選択は難しく、選択しやすくするための「しかけ」を求める声も複数聞かれた。また、テーマによっては議論に濃淡が出たという指摘もあり、濃淡を出さないような「しかけ」を求める声や、大きな問題を抱えるテーマについて、徹底的・重点的に議論をしたいという要望も複数あった。また、個人指導や、プリント配布による学習成果イメージの共有の継続を求める声も多かった。

このような内容・指導方法に関するもの他に、雰囲気作りについての指摘・要望も多く出された。最も多かったのは、自由で和やかな雰囲気での授業実施を求めるものであり、このような雰囲気が学習意欲を向上させると考える学生が多いことが分かる。また、上記のような雰囲気づくりのために、私語を減らし、発表者の声に耳を傾けるようにすべきだという指摘や、TAがゼミ生の特徴やクセをつかみ、積極的にゼミ生とコミュニケーションをとるようにするべきだという指摘も出された。

しかし、淀野にとって最も興味深かったのは、クラス1において、TAや再履修生であるAさんについての感想が多かったことである。これらへの感想の多くは、「年上の人の意見や体験談が聞けてよかった・ためになった」

というものと、そのような年上の人の存在が、活発な議論やクラスの雰囲気づくりに役立っていたと評価するものだった。

このことをもとに、TAの固有の役割は何かを考えてみたい。淀野は、欠席数と単位認定をめぐる、学生・TA・担当教員との「やりとり」の中で、TAに固有の役割があることを実感した。この「やりとり」について、ここでは詳しく述べないが、TAは単位認定権を持っていないからこそ、「評価する・される」という固定された「教員—学生」の役割を、学生に感じさせにくいように思われた。つまり、TA・Aさんのような「先輩的」な存在は、「教える・教えられる」「評価する・評価される」という一面的な関係とは異なり、さらに、学生—学生とも異なる関係であることから、学生の能動性・主体性を育成する「学習支援者」としての固有の役割を果たしているように思う。また、この関係は、多角的に学生の実態や学習ニーズを把握し、本授業の目的を重層的に達成させることにつながっているのではないだろうか。

3.2.5 評価について

教育目標が、クラス担任・担当教員・TAにおいて異なっている本授業において、評価基準の設定もそれぞれにおいて異なっていることが予想される。

本授業の設置目的から考えると、本授業では、一般的な講義のような、教化した結果としての到達点を数的に評価することとは異なる評価を行うべきだと考える。さらに、そのような評価のためには、評価基準が理解されにくいという特性を踏まえた上での、客観性・公平性のある評価基準・評価算出方法を用いる必要があるだろう。

淀野は上記のような問題意識に基づき、それらを達成しうるような評価基準の設定・評価を心がけた。この評価基準の設定については、井上(2004)からさまざまな指摘を受け

ている。しかし、単位認定権を持たないTAが、単位認定権を持つ担当教員に評価の意図を伝えるためには、できるだけ評価基準を明確化する必要があるように思う。そのため今年度も、教務から指定された評価資料に加え、項目別に点数化し算出した素点等を、評価補足資料として担当教員に提示し、単位認定を最終的に判断する材料としていただくことにした。

しかし、淀野が実際に行った評価方法は数的評価であり、目指している評価のあり方とは相反していることに加え、井上の指摘を十分に活かしてきれていないことは否定できない。また、1学年において、大学での学びの基礎を育成するという本授業の設置目的に基づいた評価を行うことは、学生の将来性を評価することをも要求されているように感じ、難しい問いを突きつけられたという感覚と、強い葛藤を覚えながら、評価せざるを得なかった。

学生の多様さ・複雑さ・豊かさを、表面的・画一的に算出するのではなく、「そのもの」つまり総体として評価することは、淀野にとって昨年度からの大きな課題であったが、今年度も明確な結論を出すことはできなかった。昨年度・今年度の反省点・到達点を踏まえ、学生を総体として評価できる方法を考察し、かつTA自身の力量を上げなければならないと、強く自省の念を覚えている。本授業においては、教育目的認識やそれらの共有方法、指導方法だけではなく、評価についても、継続的な議論が行われることを希望する。

3.2.6 小 括

本年度の授業の流れ・学生の到達点を通じ、コミュニケーションを重視した、学生の学習主体形成を目指した本授業の試みは、学生の学びを促進し、技能を習得させることにつながっていたことを確認した。また、学生を教育の客体としてではなく、「学習の主体」とし

て位置づけることが、学生が能動的に学習を組織・運営することにつながっていたことも確認した。

このことは、TAが「学習支援者」として役割を果たすことが、クラスという集団の共同性を発展させながら、学生個々の学習の主体としての力量を形成させることにつながることを示していると考えられる。

また本授業を通じて、学生が主体的な学びを集団的に形成しようとする動きも確認できた。このことは、本授業を経てクラスが「学びの共同体」になり、この「学びの共同体」を拠点として、さらなる学びが大学において深められる可能性を示しているように思う。このことから、基礎ゼミI・IIを通じて、「学びの共同体」としてのクラスづくりを目指すことが、本授業の目的を達成することにつながると考える。

基礎ゼミIでの2クラスの指導内容については、詳しく把握していないため、基礎ゼミIの指導内容の違いが、基礎ゼミIIにおいて、どのように影響していたかを述べることはできない。しかし、基礎ゼミII開始当初から、両クラスとも、個性豊かながらまとまった雰囲気を持っていたところを見ると、基礎ゼミIにおいて、クラス担任が「クラスづくり」や「学習主体形成」を視野に入れた上で、さまざまな指導を行っていたことは推察された。この「個性豊かながらまとまった雰囲気」づくりこそが、基礎ゼミIIにおいて必要であり、また、それを発展させることが、本授業の目的を達成することへつながっていたことは言うまでもない。

上記から、基礎ゼミでは、個人については「学習主体形成」を、クラスについては集団的に学びを深めるための「学びの共同体」づくりを大きな目的として設定し、そのための機会や技術を学生に提供するために、クラス担任・担当教員・TAが共通に目的を認識し、引き継ぎによって連続した関係性を持たせ、そ

れぞれが固有の役割を担えるようにすることが、教育目的の重層的・効果的な達成のために、TA後期担当制以降に必要とされていることなのではないだろうか。

TAの多くは大学院生であり、その教育力、学習組織力、指導力については、クラス担任・担当教員から見て未熟に映ったであろうことは容易に想像できる。しかし、基礎ゼミIIに半年間携わったTAは、各々の授業を実践した者として、少なくとも「そのクラスの基礎ゼミIIの専門性」を獲得していると考えられる。しかし、TAは継続して授業を受け持つとは限らず、教育実践で培われた専門性は必ずしも次年度以降に活かされるシステムにはなっていない。そのため、培われたTAの専門性を、TA固有の役割に基づいて果たすための、「しくみの構築」も、次年度以降に必要とされていると考えられる。

4. 考察と提言

以上から、基礎ゼミIIにおけるTAの教育的意義と今後の課題について、学生の「学び」をどのように引き出してきたか、カリキュラムや基礎ゼミII全体の運営との関連なども含め考察する。

4.1 TAの教育的意義

基礎ゼミIIにおいてこれまでは発表の完成度を目指す授業が多かったが、学生の実態や学習要求に合わせ実に多様な手法が用いられていることが明らかになった。さらに、それぞれのTAが個性を活かし、学生の学習を促進させる様々な「わざ」、「しかけ」が見られた。ゼミに参加し学ぶために発言や記録なども含め様々な力量が必要とされる。これに対し受け持ちの学生の実態に合わせ基礎ゼミIの担任からの引き継ぎなどで情報収集をし、重点項目をTAが各自で設定したことによるものであった。

また、発表や記録などの作業が「やりっぱ

なし」や消化主義に陥らないような工夫も随所に見られた。発表、参加、司会について、TAが見本をみせる、マニュアルを作る、到達目標を変えて繰り返し取り組ませる工夫は、自分が何をすべきかいつも理解できるためであった。特に、発表レジュメ作成や資料収集、司会については物事の「段取り力」のトレーニングとして重視されていた。

しかし、いくら発表レジュメの作り方や司会の進め方がわかったにせよ、学生自身の学習意欲と結びつかなければ、TAの指示やノルマに沿った型どおりの作業に終始するであろう。つまり、学生の興味・関心を引き出すことなくしては豊かな学びが基礎ゼミでは実現できない。このため、ゼミの醍醐味であるコミュニケーションを円滑にするため、学生対TA、学生同士の関係構築について様々な工夫が施されていた。このことで、TAに回答してもらうことや他の学生の率直な評価が自信につながり、学生の学習意欲が高まる事例が多く見られた。

一方、学生対TAのやりとりの方法によっては、評価のまなざしに常にさらされる状態になり学生が窮屈な思いをした場合も散見された。これは、基礎ゼミIIにおけるTAの立場は、教員とも同じ専門ゼミの先輩とも異なることに起因すると思われる。ここから、学問的関心領域は必ずしもかみ合わないものの、学生とは兄、姉的な存在であり、評価の最終権限を持たない形で学生と「斜め」の関係が持てる特性を授業づくりにどう活かすかという論点が出てくる。TAと学生との「すれちがい」で、アカデミックなレベルをTAが求めても学生がそのような興味関心を持つまでに至っていないかったり、そのことが学習要求の把握の妨げになっている状況が見られた。しかし、高校までの被学校体験などの点においては世代が近いことで共通経験や感覚から学生と向き合うことができるようになってきている点では、担任と異なる関わり方ができ

ると考えられる。

これらから、TAに求められる主要な教育的役割として、学生自身と社会を媒介し学問との出会い直しを支えることが挙げられる。これは、専任教員よりも近い世代で共感できることで、学生の率直な興味関心の受容から「学び」への道筋づくりを共にすすめることがTAならできることではないだろうか。

しかし、学生同士の交流から新たな学習意欲が形成されることや、ゼミの醍醐味が自主的な学び、つまり学生同士の活発な議論であることを考慮すると、「学びの共同体」づくりの支援もTAの重要な役割になりつつある。このための教育実践を蓄積することが今後の課題となろう。また、クラスの学生同士の交流を活性化させるための、多様なコミュニケーション形態の活用が求められるが、テーマ設定や雰囲気作りなど、そのための「しかけ」づくりがTAの新たな役割として考えられる。

4.2 基礎ゼミIIの全体運営

4.2.1 改善点の検証

昨年からの改善点については、担任とTAの情報交換や経験者から新任TAへの授業資料の交換がおおむねスムーズに進み、担当的確なサポートもあり、効果的な授業づくりにつながった。しかし、担任からのTAへの引き継ぎについて、場合によっては基礎ゼミIにおける学生の到達点の把握ができなかった場合もあった。これについて、基礎ゼミI最終回にTAを参加させるなどより確実な引き継ぎを求めたい。

また、単位認定要件などの全クラス統一ルールについて、できるだけ授業ガイダンスに間に合うようにTAへ提示して頂きたい。原則的には、学生に対し評価基準を明確にし公開することは、授業における緊張関係を保つことに有効であると考え、出席や遅刻の要件を学生へ公開することには賛否両論があ

るにせよ、学生への個別指導などの対応方法を考える上でも必要なことであろう。

4.2.2 基礎ゼミ I との接続

基礎ゼミ I からの引き継ぎがおおむねスムーズに進められる一方、基礎ゼミ I と II の授業の位置づけや到達目標の設定における課題がクローズアップされた。

基礎ゼミ I は II と違い、クラス担任が授業を受け持つ。担任は受け持ちの学生について、学習計画や大学生活に渡って全般的なサポートが求められる場合が多い。基礎ゼミ I では、受け持ちの学生の学生や生活実態の把握の場になるとともに、クラスづくりの場としても機能しつつある。ディベートなど学生の興味関心の持てそうなテーマについて自由に語り合う授業づくりを通じ、クラスを自分の思ったことを言える場にするすることで、大学の居場所や仲間づくりへつなげる試みが行われていた。時には、様々な相談に乗ったり、長欠学生への呼びかけを行うこともあり、今日では高校までのホームルーム担任と役割が類似しつつある。つまり、大学のクラス担任には生活指導的役割が求められ、基礎ゼミ I がゼミナールのためのトレーニングの場というよりもホームルームのような場になりつつある。しかし、このことがより実践的なトレーニングを求める基礎ゼミ II へスムーズな接続につながる場合が見られた。具体的には、学生の発言が積極的であったり、学生同士聴き合う状況が授業開始時からできていたことなどである。また、基礎ゼミ II の授業進行では学生の実態をよくつかんでいる担任からは TA への確なアドバイスがなされており、学生の現実的学習目標設定などに効果が見られた。

これらのことから、基礎ゼミ I と II の接続を強化し、クラス担任、担当教員、TA の三者が連携することで学生の学びの芽をはぐくむための重層的な支援につながっていることが明らかになった。今後は、学生個々の学びや

仲間づくりの点で、基礎ゼミ I、II を通して従来と異なる位置づけや三者の役割を検討することが課題として考えられる。

4.3 学習要求の根源を培う基礎ゼミへ

基礎ゼミ II における授業を担当し学生の学ぶ姿から、「生き方」の問題との結びつきが自発的な学びへ踏み出す契機になること、このプロセスを支える他者の必要性を我々は授業づくりの確信に持つようになった。そのためには、学びを自分達のものにするための、資料収集や発表方法など「わざ」の取得と問題関心の深化の相乗効果が授業に必要とされる。しかし、どんなにパソコンの使い方やインターネットの検索方法を学んでも、興味関心が曖昧な中の学びは血肉にならず、他の授業や実習でも指示待ちの姿勢になりあらゆる授業運営に苦勞を抱き続けるであろう。すなわち大学における自発的な学びから自己形成と結びつく学習計画づくりを学生一人ひとりが見通せるかが、大学 1 年の大きな課題ではないだろうか。基礎ゼミでは、そのための学びに関するあらゆる媒介機能（対教員、対学生、対社会、対学問知）を担いうる可能性があることがこれまでの実践から明らかになりつつある。特に基礎ゼミ II において個人発表では自由テーマ方式が定着しているが、これは多様化した価値観や文化の渦中で共通感覚を持たない「若者」（という括りを本人たちは嫌う傾向があるが）たちの相互承認の契機として、学びの共同体づくりの起点としての TA 達こだわりであると考えてよいのではないだろうか。

昨年からの論点で本論文では触れることができなかったが、社会情報学部のカリキュラムとの関係における基礎ゼミ II の位置づけと他の授業との関連性について、学生たちも交え十分な議論が必要である。具体的には、担当教員で議論があったといわれる「論述・作文」の必修化、以前から指摘のある情報処理

基礎で学んだ情報リテラシーについて基礎ゼミⅡでどう活用機会を設定するか(あるいは、発表方法の習得に結びつく情報処理の授業づくりの模索)などについて学生の学びの継続性、積み上げの観点から検討する必要があるだろう。これらの議論では、学生たちの人生を切り開く見通しとそのための力量を形成するという意味における自己形成にどうつなげるかということに欠かしてはならない視点であると考えられる。これらにおける授業単位、カリキュラムレベルにおける不断の大学教育実践の検証こそが今後の Faculty Development の要であり、基礎ゼミⅡにおける一連の議論がその契機となることを願うものである。

注

- (1) 具体的には、事前打ち合わせの日程設定、日常的な情報交換(長欠学生などの指導)など
- (2) 2003年度までの授業については、井上・淀野(2004)を参照

文 献

浅野誠(1994)『大学の授業を変える16章』大月書店
浅野誠(2002)『授業のワザ一挙公開——大学生き

残りを突破する授業づくり——』大月書店
井上大樹・淀野順子(2004)「基礎ゼミナールⅡにおける学生の「学び」(1)——TA後期担当生以降の現状と課題——」『社会情報(札幌学院大学社会情報学部紀要)』Vol.13, No.2: 109-124
井上芳保(2004)「大学教育における「学び」の基本を培うために——基礎ゼミナールの担当教員としての経験を中心に——」『社会情報』Vol.13, No.2: 125-138
後藤靖宏ほか(1999)「大学におけるゼミナールのあり方と指導者の役割——1998年度社会情報学基礎ゼミナール指導の報告と今後の提言——」『社会情報』Vol.8, No.2: 1-25
ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウェンガー(1993), 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加——』産業図書株式会社
ドナルド・ショーン(2001), 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版
皆川雅章(2004)「基礎ゼミナールⅠにおいて学生の発言を促す試み」『社会情報』Vol.14, No.1: 109-122
森田彦ほか(1998)「社会情報学基礎ゼミナールにおける取り組み——1997年度の取り組みの総括と今後のゼミへの提言——」『社会情報』Vol.7, No.2: 29-45