

基礎ゼミナールIIにおける学生の「学び」(3)

— クラス内の関係性と学習の展開 —

Students' Learning on the Elementary Seminar (3)

井上 大樹, 淀野 順子*

本学部の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5年になる。本論では2004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。

2005年度の基礎ゼミIIは、発表や発言、司会などを通じ学生が自らの興味関心から学問や社会、他の学生の興味関心や意見と結びつけながら学びを深めていくプロセスが見られた。学生が自分の身に引きつく学びを展開し、クラスで学びの共同体をつくりあげる上で学習支援者としてのTAの役割がより明確になってきた。

今後は、大学の他の授業との学びをどう関連づけるか、「大学不登校」に陥る前にどれだけ多くの学生に身に引きついた学びや理解してくれる仲間の発見にこぎつけられるかが課題として残された。

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5年目になる。我々は2003年度より基礎ゼミIIにおける教育実践のまとめを進めてきた。2004年度は基礎ゼミIIの全てのクラスの授業を対象に、クラスの「学び」集団の質的展開に即しTAの教育的意義を明らかにすることを試みた。このことについて、TAの役割として学生が学問との出会い直しを通じ社会とのつながりをつくる試みを支えることであることが明らかになった。具体的には、発表や司会などについて「段取り」の修得に重点を置く指導が多く見られた。TAが見本を見せる、マニユア

ルを作る、資料のまとめ方を含めレポートの書き方を修得させる、自分の考えをノートや用紙に毎回書いてもらうなどの「しかけ」があった。これらの多くは、TAと学生一人ひとりとの関係づくりに活用されていた。学生からの自発的発言をどう促すかについてもTAも積極的に発言したり、「1日1発言」のルールを決めるなど様々な試行錯誤が見られた。つまり、多くのTAがゼミの醍醐味を味わってもらうためにコミュニケーションも個人発表と同レベルで重視していたことも明らかになった。また、単位取得要件における共通ルールの確立⁽¹⁾はこれらの授業運営が円滑に進む一つの要因となった。さらに、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が図られていた。

近年、基礎ゼミIIではゼミナールに必要な

* INOUE Hiroki 北海道大学院教育学研究科
YODONO Junko 北海道大学院教育学研究科

力(発表, 司会, 発言, 記録など), ひいては大学の学びに必要な力(資料収集と解説, レポートの作成など)を一人ひとりにつけさせることを目指してきた。一方でこれらの力が伸びる(あるいはその土壌が形成される)要因として, 本人や指導する TA に関わる様々な関係の質の変化であることも明らかになりつつあった(井上・淀野, 2005)。我々はゼミナールにおける学生主体の学びの活性化要件として, 「学びの共同体」の構築を提起し自らの教育実践においてその具体化も試みてきた。特に 2005 年度からは 1 クラスの人数がこれまでの 15 人程度から 10 人程度と減り, 学生同士や TA との関係がより濃密になると考えられる。本論文では, 全てのクラスの教育実践について学生の学びやクラスの変化に即して「学びの共同体」の構築プロセスや条件を検討したい。検討にあたり, クラスの学生同士, TA と個々の学生の諸関係をはじめ, TA とクラス担任の関係など間接的な要素にも注目したい。さらに, 学びの質を問う観点から, 基礎ゼミ II における学生たちと大学や社会とのつながりの変化や基礎ゼミ I からの接続, 他の授業とのつながりについても検討を試みたい。

2. 2005 年度の授業展開

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, 2004 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。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用した資料, レポートより今年度の授業の傾向についてまとめた⁽²⁾。

2.1 井上担当クラス

2.1.1 ゼミの目的設定

2005 年度のゼミで担当したクラスでは, 前

期(基礎ゼミ I)で発表や発言について繰り返しトレーニングを受けていた(詳細は後述)。このことから, 今回はゼミ内における交流から議論へ学生自身が活性化させることを中心に「学びあう」集団づくりへ発展させることをめざし以下の目標を設定した。

- ①(例年の学生同様,) 個人発表を資料要約, 意見, 論点設定において自分の興味関心や問題意識を他の学生に理解してもらえる発信力を身につける。
- ②自ら積極的に議論に参加する司会や発言の技術を観察, 経験的に身につけ, まずは「聴きあう」ことからゼミナールの楽しさ, コミュニケーションの深まりを実感する。
- ③できるだけ多くのゼミ形式⁽³⁾を経験し, 報告や司会の進め方, 発言など積極的な参加について実践的トレーニングを積む。特に「議論を深める」ことを重視する。

これらのうち①②を基本目標に据え, ③は授業進行及び学生の到達状況を判断した上で発展目標とすることとした。最終的には, テーマ設定から話し合いの方法まで自主的に進め, 自分たちでゼミナールを進行させる(学びを深める)力を発展させることを目指したいと考えた。

2.1.2 授業の流れ

2005 年度の授業計画は, 前年度までとほぼ同じ流れであったが, 個人発表レジュメの作成とその指導に少し時間をかけた。また「ゼミナール後半」部では, 自分たちで決めたテーマや方法で, ゼミナールを自主的かつ発展的に運営する時間として設定した。総括レポートについては, 自分の報告発表, 司会, 発言, 記録などに対する(得点を 2~5 段階に表した)数値評価及びコメント一覧が掲載された中間評価表を見ながら記述してもらった。

個人発表作成時には, 一人 2~3 回個別指導の時間をとり, それ以外は作業時間に充てた。ゼミナールは, 報告発表, 司会, 発言,

記録などを学生で分担して自分たちで進めた⁽⁴⁾。

2005年度はクラス人数の減少に伴い、一人あたりの発表時間を8分に拡大した。前半の授業準備にあたっては、ノートPCを携帯し資料収集などをその場で行わせ、準備段階からTAが関わる機会を増やすよう試みた。さらに、レジュメの完成まで2～3回TAが個別指導を行った。特にクラス1では、作業時間を中心に「次、何をやればいいのか」わからないで手が止まる学生が出ないように、手順の詳しい説明やきめ細やかな個別対応に心がけた。その結果、レジュメの一次め切の提出率が9割と2004年度よりさらに高まり、予定より1週遅れたが、概ね指定時間の報告に耐える内容に仕上がった。

また、ディスカッションの方法については2004年度と同様の内容の教示を行った。しかし、説明時間が十分に確保できなかったため、司会の役割が積極的な参加者及び参加者の発言を引き出すことであることに説明の力点をおいた。このため、今年度は用紙を使うなどの技術的な工夫はみられなかった。クラス1, 2ともにすでにお互いの性格や興味関心がある程度知り合っていることもあり、司会は発表テーマに応じて指名者を決めるなどによって討論の活性化の工夫を行っていた。さらに、自ら発言する学生も多かったことも司会進行

を容易にしていたと考えられる。

ゼミナール進行中は進行を司会役の学生に任せ、質問も含めTAは極力介入を控え、基本的には指導は行わなかった。学生が評価シートを記入した後に講評を行い、その後の発表や司会、発言へのアドバイスを行った。特に積極的な取り組みを取り上げて評価することを意識した。クラス2では、評価シートの記入時間を活用し、報告者に対しTAから発表内容から社会的背景などについての質問を行い、論理的思考を深めるポイントについて間接的に提示するよう務めた。

2.1.3 学生の様子

1 講時目実施のクラス1は、男性7名、女性3名、計10名(うち1名長期欠席)であり、2 講時目実施のクラス2は、男性10名、女性0名、計10名(うち1名長期欠席)である。昨年度までと比べてクラスの学生数が少なく、学生一人ひとりを把握するのが比較的容易であり、学生同士もある程度お互いを知り合っているという雰囲気であった。

クラス1の基礎ゼミIの授業では、自己PRを皮切りにあらゆるテーマについて資料を読みながら自分の考えを整理し、口頭発表、まとめ文の作成にほぼ毎回取り組んでいた。このクラスでは授業を休みがちな学生が3名ほど(男性1名、女性2名)いた。基礎ゼミ

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、評価方法の提示。
2～4	発表準備	レクチャー(発表の方法、レジュメ作成の方法、資料検索の方法など)、テーマのリストアップ
5	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
6～10	ゼミナール	参加者も発表と司会の評価に参加。
12, 13	ゼミナール後半	自分たちで決めた共通テーマに基づいたミニ発表、討論。
11, 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

IIの授業びらき時の様子は、グループで群れて行動するような仲間関係は見られないものの、他人のことに對して全く知ろうとしないわけではなく、個性が比較的強い学生が集まっているように思われた。一方で大学の学びにおける大きな困難を抱える学生が何人かいた。一人はマニュアル通りやることには慣れているが、(文章の意味をとらえる程度の)思考を少しでも必要とするとすぐ「わからない」と言う学生であり、もう一人は作文がほとんど出来ず、感想文も資料の要約もほとんどできない⁶⁾学生であった。

クラス2の基礎ゼミIでは、クラス1と同様に様々なテーマについて討論を行い、内容について400字の要約に取り組んでいた⁶⁾。授業びらき時の様子は、同性だけの集団ということもあり全体的ににぎやかだった。2, 3人くらいのグループに分かれるものの、1, 2人の学生を中心にクラス全体でもコミュニケーションが円滑にとれていた。また、おとなしい学生にもある程度他の学生からの関わりが見られた。

なお、2クラスとも共通している点は、前期のうちにゼミで自分の考えをまとめて発表し、他の学生の意見を聞きあう経験を十分に積み重ねていることだった。このことは、基礎ゼミIIで本来の目的とされていたゼミナールにおける実践的なトレーニングへの移行を容易にできる素地を持っていることを意味した。特にクラス2は、授業開始時点で(前期でトレーニングされた)報告発表に必要な基礎的な要約力、論述力をもとに、様々な討論を展開できる力を個人、クラス集団で形成していける段階からスタートできる状況であった。また、2クラスとも遅刻が少ないのが印象的だった。

これらから、授業を進めるにあたり、自分たちでゼミナールを進行させることを段階的に目指すこととした。そのためにも、他の学生に伝わる発表への準備、他の学生の参加を

引き出す司会技術の修得、発言などの積極的な参加などを重視した。

クラス1の個人発表で選択されたテーマは、「喫煙」、「プロ野球改革」、「アスベスト」、「メイド喫茶」、「インディーズアーティスト」、「韓流人気」、「いじめ」、「コピーガード」であった。クラス2では、「地球温暖化」、「インターネット詐欺」、「ヨーロッパサッカー」、「俵田來未(こうだくみ)⁷⁾」、「過去の大地震と対策」、「ギャンブル依存症」、「いじめ」、「ブラジルサッカー」、「ipod人気」であった。女子学生は今回2名しか発表者がいないので2005年度までと比較はできないが、男子学生ではスポーツではサッカー、プロ野球、時事問題では環境問題やインターネット、心の病では依存症というように選択するテーマが決まってきているように感じられた⁸⁾。ただし、クラス2では自分の趣味に関連するテーマを発表する傾向が強く、クラス内の自己開示が進んでいるようであった。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前年度に引き続き出していた。

発表内容の充実についてはクラス1ではおおむね8分、クラス2では10分程度の発表をほとんどの学生がこなした。量的な充実のほか、論点(討論してほしいこと)、司会において皆が議論しやすい(意見を出しやすい)かどうかを意識する学生がかなり増えた。これに呼応して、発言の増加など積極的に参加する学生が増えた。さらに司会も学生の興味関心を拾い上げながら工夫して進める学生が増えた。このような雰囲気から、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具体的な問題点や教訓を総括レポートによってほとんどの学生が意識化するに至った。

クラス1では、多くの議論で目標とした30分をクリアし、ほぼ全員が発表に対し積極的に質問した。討論時間が延びたことにより、

「楽しく『私語』できた」、「真面目な話ができるのもたまにはよい」という学生の感想が出され、ゼミの醍醐味を楽しんでいるようであった。クラス2では、全ての議論で目標とした30分をクリアし、司会などが積極的に議論を整理し討論内容の充実が顕著にみられた。また、発表方法や司会の進め方について他の学生の優れた点に学ぶ姿勢に満ちた雰囲気も印象的であった。

2005年度で初めて実施できたゼミナール後半部（テーマ設定から学生たちが自分で仕切る）については、資料集めの段階まではほとんどの学生が戸惑い実施まで時間を要した。実際議論できたのは1時間のみであったが、出席した学生が皆で試行錯誤しながらお互いの意見をまとめるプロセスに参加する経験を積む機会にはなった。

2.1.4 評価

基本的には2004年度までと同様である。出欠については単位取得要件としてのみ設定した。ゼミナール後半に関しては、提供された資料、発言などについて学生とTAの相互評価を行った。その結果、クラス1では、Aが2人、Bが5人、Cが1人、Eが2人、クラス2ではAが5人、Bが4人、Eが1人という分布となった。E評価の要因はいずれも出席不足であり、B以上の学生は素点では70点以上、クラス2に至っては半数がA評価ということでこれまでにない好成绩となった。

これは、2クラスとも発言、総括レポートの充実によって成績が伸び、クラス2については発表や司会の質の向上がこれまでのクラスより一段と高い評価を得ていた。このクラスについては、決して学生の評価は甘くなく、総括レポート作成時に他の学生からのコメントにショックを受ける学生が続出していたほどであった。つまりお互いがうち解けあうクラスから、ある程度の緊張感を持ち学びあうクラスへ変化したと考えられる。

2.1.5 学生の学び

以上のような授業の様子からクラス1、2共に充実した学生の学びがあったと考えられる。その詳細について総括レポートの傾向などから検討する。

2004年度に引き続き、個人発表を通じて自分の興味関心・意見を分かってもらうことの喜びを得る一方、「質問に答えられなかった」ことや「(図・表を入れるなど)工夫が足りなかった」ことに対して反省する学生が大半だった。特に2005年度は、「相手の立場に立って」発表する意識の強い学生が各クラス半数以上と多かったのが印象的であった。これは、逆に発言などの自分の参加姿勢・態度に対して具体的な項目を挙げ反省する学生の多さにもつながった。これは他の人の発表が「知識が増えて楽しい」「視野が広がった」などと、講義などの「かたい授業」と異なり身に引きついた学びができたことも一つの要因であろう。さらには、2005年度の方がクラス内のコミュニケーションが活発だった上に相互評価のもとある程度の緊張関係が保たれていたため、自分の発表や発言に責任を持ちつつそれらの応答性も含めてゼミナールの学びが進行するという意識が形成されたと考えられる。一方で、他の学生の発表を聞く中で「カタイテーマじゃなくてもいいんだ」と学問の理解の幅を広げることができたという学生も多く見られた。

2005年度では司会の役割認識が前年度までよりかなり深まった。これは、これまでの「進行役」的認識から発表や発言を意味づけ、結びつける(まとめる)、論点にそって発言をコントロールするという認識に多くの学生が到達していた。これに呼応するように質問など積極的な発言⁹⁾をする学生が2004年度の倍に増えクラスの2/3以上に及んだ。毎回の授業の出席率が7~8割であることを考慮すると、出席した学生は毎回自ら発言していたことになる。これは発表について「相手に伝

わったか」という視点の反省にもあるように、自分たちで「楽しい学び」を展開するためにどんな協力や努力が必要かということを追求している現れと考えられる。

前期の基礎ゼミⅠの授業からは、自分の考えを短い時間でまとめる、お互いを知り合う、漢字や語彙力をつけスムーズな文章作成ができるようになったという学生が多かった。特に、クラス2では漢字の覚え書きが思考力を高めるのに役立ち、毎回の400字程度のまとめ文作成によって文章作成能力の向上につながったようである。クラス1でもクラス2ほどではないものの毎回テーマに基づいた資料の読み込みと論述の作成を行ったため、発表レジュメの作成にはさほど苦勞を感じなかった学生が多かった。

基礎ゼミⅡで発表を準備するにあたり、クラス1の学生は資料検索及びまとめが初めての作業となり、クラス2では資料検索や読み込みが初めての作業となった。これらについては発表時間が2004年度より長くなったこともあり、準備に1時間多くかけ、テーマ設定、資料のまとめ、意見や論点の提示まで一通り個別指導を行うことで比較的スムーズに作業が進んだものと思われる。

2.1.6 小 括

2005年度の授業を振り返って、ゼミナールを自分たちで進める素地を作ることができ、クラス2については学びあいの質を高める条件を整えた点で大きな成果を得られた半年となった。

クラス1では報告準備が進まなかった学生に対して何人かの学生が相談に応じたり、積極的にアドバイスする場面があった。この雰囲気を活用し、この学生の話を引き出す時間をゼミ内で作り、本人の報告レジュメ作成の手がかりにしつつ他の学生が積極的に「聴く」トレーニングの機会とし、「学びの共同体」を深める契機にできればよかった。

クラス2では、発表や議論参加の充実度からさらに発展的な到達目標を早めに設定する必要があったかもしれない。強いて言えば、社会的背景や学問的により深い問題意識につなげる「しかけ」を試みたかった。(井上)

2.2 淀野担当ゼミの場合

2.2.1 ゼミの目的と授業の流れ

今年度のゼミは、2004年度と同様に、「学習主体形成」を大きな目的としながら、そのプロセスにおいて「技能習得」を目指すものとして設定・実施した。これは「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が、「学習主体形成」と「技能習得」であると考えられている。そして本ゼミでは上記の目的を達成するため、「ふりかえり」を重視し、「ふりかえり」の場を確保するため、コミュニケーションを重視した。これはこれまでの実践記録(井上・淀野, 2004; 井上・淀野, 2005)でも述べたように、コミュニケーションによって「学びの共同体」を形成することが、「学習主体形成」にとっても「大学における学び」にとっても重要であると考えられている。

本ゼミでは初期・中期・後期という3段階の達成目標を設定し、授業の流れを構成した(表2, 表3)。まず初期においては、学生がコミュニケーションの重要性と楽しさを実感し、自分から意見を発信することや、他者の発言を受け止めることへの抵抗感をなくすため、「他己・自己紹介」と、ラボラトリーメソッド実習という、2つの体験型実習を実施した。ラボラトリーメソッドによる実習は野々口奈央氏⁽¹⁰⁾が作成したプログラムで、「わかちあい」によるフィードバックによって「自己実現・相互承認」を促進することを目指している。

本ゼミの柱である中期・後期では、昨年までと同様に、自由テーマによる2回の個人発

表の形式で進めた。自由テーマによる個人発表にしたことは、テーマ選択に多様性を持たせることで、学生間の「個性理解」を促し、「学びの共同体」の基礎づくりを狙ったもので、さらに社会への興味関心の幅を広げるためだった。また2回の発表にしたことは、1回目の発表（発表1）の「ふりかえり」をすることで、自分の発表への「気づき」を促し、その「気づき」を2回目の発表（発表2）の「計画」に活かすことで、「学習主体形成」「技能習得」を効果的に進めたいと考えたためである。本年度は1クラスの人数が10名と少なかったため（昨年度は16名）、発表・議論の時間を長く設定した（表3）。

個人発表では各自がレジюмеを作成・発表し、発表者の提示した論点に沿って議論をした。発表・議論における司会進行は学生自身に任せた。また議論終了後は、各自に記録・

感想を書かせた。これらの感想は、次回ゼミ時までにTAがまとめ、発表レジюмеの個人添削とともに発表者に手渡した。このレジюмеの個人添削と、感想のまとめを発表者に手渡すという「ふりかえり」を取り入れることで、中期から後期へのレベルアップを目指した。ここでTAが学生の感想をまとめたのは、匿名性を守ることによって発表者に対するゼミ生の率直な意見を引き出し、効果的な「ふりかえり」を目指したためである。授業の詳細については、昨年度までの実践記録を参照していただきたい。

2.2.2 クラス内の関係性と学習の展開

ゼミのメンバー構成は、昨年より1クラスにつき6名少ない10名であった。1講目実施のクラス1は全員が男性で、全体的に個を好む学生が多いように見受けられた。2講目実

表2 各段階の達成目標（淀野）

段階	各段階の達成目標
初期	・ゲーム性の強い体験実習により、コミュニケーションの重要性と楽しさを実感し、自分から意見を発信することや、他者の発言を受け止めることへの抵抗感を減らす。
中期	・自分の興味関心・問題意識を、レジюме作成・議論を通じて発信する技術を知る。 ・論点にそって自分の意見を発言し、他者の意見を聞く。 ・司会などを体験することで、自分たちでゼミを運営する感覚をつかむ。
後期（最終）	・他者の発表を見たり、議論に参加することで、自分の意見を発信する技術を見つめなおし、向上させる。 ・議論を促進する司会などの技術をさらに向上させる。

表3 授業の流れ（淀野）

回	授業内容	内容詳細	
初期	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	わかちあい実習	コミュニケーションや相互承認の重要性の体験的理解
中期	3	発表(1)準備	個人指導
	4～7(8)	発表(1)	1コマ3人：発表5分、議論15分、記録5分
後期	8(なし)	発表(2)準備	個人指導
	9～13	発表(2)	1コマ2人：発表10分、議論15～30分、記録5分
	14	最終課題提出	授業の反省・振り返りなど

※() 内はクラス2（スケジュール変更の理由は後述参照のこと）

施のクラス2は女性4名、男性6名の男女混合クラスで、個性豊かなが全体的にまとまった雰囲気を持っており、授業開始当初から男女の区別なくクラス内の会話が活発だった。このようなクラスのまとまりは、クラス担任が学生と食事をするなどの「学生—教員間」「学生間」の積極的な関係づくりにより形成されたと考えられる。

本ゼミにおいてはゼミ内のコミュニケーションを重視し、授業開始時にそれらを促進するための2つのプログラムを行った。実習自体については、楽しんで取り組んでいる様子が見受けられ、実習の意義がある程度理解されたように思うが、プログラム終了後にそれぞれのクラスの持つ雰囲気に特段の変化は見られなかった。

発表に関しては、クラス1・2間に、レジュメ作成・発表技術の大きな差はなかった。しかし議論の場面において、クラス1、2の学生間の関係の違いが見られ、その関係の違いが学習の展開に大きく関わっていることが見受けられた。

クラス1は、司会役の学生が議論の時に「まわしあて」をして、各自1回の発言を促しただけで沈黙してしまったり、発表者・発言者の話を聞かず、議論を進めようとしめない姿が見受けられることがあった。司会役から指名された学生は意見を述べるものの、積極的に発言することは少なく、活発な議論がなされることはあまりなかった。そのため、しばしばTAが挙手をして議論に加わり、議論を促進しようと試みたが、それによって一時的に学生の発言が多くなっても、ゼミに対する積極的な姿勢にはつながらなかった。このようなゼミへの消極的な姿勢は、欠席・遅刻の多さにも現れており、遅刻率が4割を超えた学生が2人いた。

本ゼミでは、学生自身がスケジュールを管理できるよう、あらかじめ発表順を決定してプリントにして配布したり、出席簿を常時公

開していた。にもかかわらず自分の発表を欠席する学生が多く、スケジュールを変更せざるを得なかった。報告欠席や遅刻はゼミ運営・授業成立に大きく影響したにもかかわらず、課題にまじめに取り組む学生からは、欠席がちな学生へ戒めや改善を求める言葉が発せられることはほとんどなく、学生間の関係が希薄であることを示しているように思われた。

学生間の関係の希薄さは、「優先席利用」をテーマとする発表のときに強く見受けられた。この発表では発表者が「健常者は優先席に座ってもよいか」という論点を提示し、論点に即した議論が進められた。多くの学生は発表者の意見を踏まえて意見を述べていたが、ある学生は「席が空いていれば座るし、譲らない。これからも譲る気はない」と、自分の意見・態度を変える意思がないことを明言した。この「他者は他者・自分は自分」という姿勢はゼミの雰囲気を一変させ、議論を止めた。議論によって問題解決を目指そうとするゼミにおいて、このような学生の態度を変化させたいと考えたTAは、質問をしたり自分の意見を言うなどの介入によって議論の促進を試みた。しかし、他の学生から議論を進めようとする姿勢は出ず、活発な議論が再開・前進することはなかった。

TAにとってこの出来事は、学生自身が学生間の関係を積極的に結びつこうとしない姿勢を見せつけられたように思われた。また学生にとってこの経験は、「話し合うこと自体が無駄」である実感となり、学生間の関係を取り結ぶ積極性を奪い、「諦め」にも似た感覚をもたらすものになったのではないと思われる。

またクラス1では、真面目に出席し課題をこなす学生であっても、それは「単位取得のため」「良い成績をとるため」であるように見受けられ、学ぶことを楽しみ・深めようとする姿勢には見えなかった。

クラス1では、授業の実施にともない「レジュメ作成技術」の向上が顕著にあらわれた学生が複数名見られた。このことは、「学生間」の関係性の深まりにともなう学びの深化というよりも、TAがレジュメを個人添削することによる「学生-TA間」の関係性において学習が展開したことがあらわれたものであろう。

一方クラス2は、学生間で「話す」「聞く」関係が醸成されており、学生が意見を出し合いながら、自分たちでゼミを積極的に運営していた。非常にスムーズな司会を行う学生もおり、何度も驚かされた。テーマを批判的に捉えて論理的に発言する学生の意見を、他の学生が「聞こう」とする姿勢が幾度となく見られ、学生同志で学びあおうとする雰囲気形成されていた。学生間の濃密な関係は、ゼミ運営の積極性、学びあいへの積極性に強く影響しているように見受けられた。

クラス2では、授業の実施にともない、「論点の明確な提示」がなされるようになり、このことによって活発な議論が行われる、という傾向が見られた。このことは、授業の実施により「学生間」の関係性がさらに深化し、それにともなう学びが深まるという、「学生間」の関係性において学習が展開したことがあらわれたものと言えるだろう。

しかしながら、クラス1・2ともに、授業実施にともない論理的思考が発展するという大きな傾向は見られず、指導のあり方を考えさせられた。

2.2.3 「ふりかえり」と「学び」の展開

2.2.3.1 関係におけるふりかえりと学び

本ゼミでは、学生間の関係を深め、その関係性から自分を「ふりかえる」ことを重視していた。ここでは学生の書いた感想レポートから、学生間という関係性での「ふりかえり」には、どのような条件が必要かを明らかにし、本授業の役割を考察する。

感想レポートには、「Aさんは項目立てが上手で、テーマの内容が一目分かったし、何を述べたいのかもすぐに分かった」「実際にDVDやCDを流したり本を資料にしたりと、工夫して発表しているのが勉強になった」のように、レジュメの書き方やプレゼンテーションの方法などについて、他の学生を見ることから学んだとする学生が多い。また、レジュメの完成度の高さや、的確な論点提示、学生が議論しやすいテーマ選択などが活発な議論をもたらすことに「気づき」があったとする学生も多かった。

これらの学びや気づきは、「自分とは違ったやり方をしているので刺激を受けた」「人それぞれの考え方があり、自分との考えの違いに興味があった」という言葉に見られるように、他者と自分との「違い」によってもたらされたものである。この「違い」によって自分を「ふりかえる」こととなり、学びが展開したことが確認できる。本ゼミの自由テーマによる発表・議論という方法は、自由テーマ選択に学生の個性が発揮されることから、学生間の「違い」をさらに保証するものとしてはたらいている。

クラス2の学生の感想には、「Aさんは、みんなに質問されても納得できるように答えることができるし、発表の仕方がとてもうまいなと思った」など、他の学生を高く評価するものが多い。また授業中にも、論理的に発言する学生の意見を他の学生が「聞こう」とする姿勢が幾度となく見られた。ここからは、他の学生の技能などの高さを認め、そこから学ぶことで自分自身の技術を高めていこうとする「学生間」の学びあう関係、「学びの共同体」ができつつあることが読み取れる。

上記から、ゼミ形式での本授業では、学生の個性を尊重し、多様性を保証することが、「違いから学ぶ」ことの支援としての役割を果たすと言える。また、学生同士が認め合う関係・信頼関係を保証することが、「学びの共同

体」づくりへの支援としての役割を果たすと言える。

2.2.3.2 個人におけるふりかえりと学び

ここでは、学生間における「ふりかえり」と、発表1, 2への展開における学生内の「ふりかえり」に着目することで、どのように学びが展開したかを明らかにする。

感想レポートでは、多くの学生の多くが、自分の意見を伝えることや他者に分かりやすいようにまとめるという難しさを感じていることが示された。そのほかにも「テーマが漠然としているのか、なかなか深く話せるだけの論点を見つけ出すことができなかった」「普段は問題意識を持っていないから、みんなで議論できそうなテーマを選ぶことが難しかった」など、テーマ選択や議論のための論点提示に難しさを感じていることが多く示された。しかし学生の感じた難しさは、優れた発表や議論を見るという「学生間」の関係において、難しさを乗り越える方法の考察・分析がなされ、理解され、自分自身の技術向上への具体的な計画を立てることへとつながっていく。このような学びの展開は、「レジユメを見ると、自分のつくったレジユメに目を通した人とそうではない人の見分けがつく。みんなの前で発表する前に、もう一度自分で見直し、補足が必要な部分には補足するなどをする必要があると思った」という感想から読み取ることができる。

また、発表1, 2後の「ふりかえり」でも、「1回目のときあまり自分で納得できるものがつくれなかったし、失敗したなと思ったので、2回目には活かしました。1回目の失敗もいい経験だったなと思いました」と、失敗に気づき、乗り越えるために考察・分析し、次の発表を計画し、実行したという展開を読み取ることができる。

ここからは「ふりかえり」によって、発表・レジユメ・議論の良さ・悪さに学生自身が「気

づき」、それらはどのようなものかを「考察」し、自分の発表に活かそうとする（「計画」）学びのプロセスを見ることができる。ここから「ふりかえり」は「経験—気づき—考察—計画—新たな経験」という経験による学びのプロセスにおいて「気づき」をもたらし、「考察—計画—新たな経験」へと促進したことを示していると言えるだろう。

2.2.4 学生の学習ニーズと基礎ゼミナール

ここでは、学生が発表・議論した内容と、感想レポートをもとに、学生の学習ニーズと、ゼミ形式での本授業のあり方について考察する。

2.2.4.1 学生の学習ニーズ

～発表・議論の内容から～

本ゼミでは自由テーマによる一人2回の発表を義務づけ、授業を進めた。この中でクラス1のある学生は、「なぜ大学に来るのか」「大学で得るもの」というテーマで発表を行った。発表1「なぜ大学に来るのか」は、大学の入学目的と入学してからの反応に関するアンケート資料をもとに、講義方法・内容などの大学のあり方を問う内容だった。発表後の議論では、各学生が大学に進学した理由や、入学前と入学後の大学に対するイメージの違いの有無・内容や、講義内容への満足度などが話し合われた。大学に入学した理由として多く挙げられたのは、大卒の資格が欲しかった、すぐに就職したいと思わなかった、部活をしたかったなど、大学における学びの内容に重きを置かないもので、これらを理由として挙げた学生は、入学前と入学後の大学のイメージの違いに大きな差がないと述べる傾向があり、「期待していなかったから、結構勉強するんだなあと思った」といった意見も聞かれた。講義内容については、「勉強したい人には物足りないかもしれないけど、単位が取ればそれでいい」「役に立つのかわからないものがあ

る」「実習授業でのTA・SAの人数が少なすぎる」などの意見が出された。

発表2「大学で得るもの」は、高校の授業と大学の講義の内容を比較することから、大学における学びの意味を問うという内容だった。発表後は論点にもとづいて各学生が意見を述べ合い、以下に示す意見が出された。まず「大学で学びたいこと」については、一般的・常識的な知識・教養を期待する意見と、レポート作成技術などの大学や社会で必要となる知識・技術を期待する意見が、ほぼ同数挙げられた。また、自分の意見を持つことや課題解決能力など主体性の育成のほか、コミュニケーション能力の育成を期待する意見が挙げられた。「大学への要望」のうち、授業の内容に関しては、「授業の内容が社会に出てどう役立つかをしっかり教えて欲しい」といった授業の意味づけを求める意見のほか、「単なる講義ではなく、学生に何かさせたらよい」「教員が授業を有意義にする工夫をするべき」という、学生が主体的に学ぶための「しかけ・工夫」を求める意見が出された。また、「大学の欠席の多さは想像よりもひどかった。もう少し遅刻や欠席に厳しくしたほうがいい」と、学生に制約をかけるべきだという意見も出された。しかし、大卒の資格を取るために在籍しているという学生からは、特に要望は出されなかった。授業の意味づけを求める意見の中では、実習授業や専門的な授業には学ぶ意義を感じやすいが、全学共通講義や一般教養としての授業には、学ぶ意義を見出しにくいとする学生が多かった。このときの議論では、履修科目を選択するときの優先順位についても話し合わせ、ほとんどの場合、「内容に興味がある」授業ではなく、「単位のとりやすさ」を最優先していることが分かった。

この「大学における学び」についての発表をした学生は、発表後、以下の感想を述べた。「講義は自分次第、やる気を出せば講義内容が

身につく。なんだかんだ言って、自分は講義の内容とか関係なく、とにかく楽な講義を取っている。簡単なもので単位をとっても結局自分のためにはならない。ゼミの発表を通して、自分が持つ講義に対する考え方が変わったような気がする。」この学生の感想からは、発表・議論を通じて自身の抱える矛盾に気づき、「大学における学び」への考え方が変化したことが分かる。

上記から、大学生活で感じる不満や違和感、学生自身が大学で学ぶ意味を考えることによって、学びを有意義なものとするための意味づけがなされたと言えるだろう。

2.2.4.2 学生の学習ニーズと本ゼミでの学び

ここでは感想レポートをもとに、学習ニーズや、本ゼミにおける学びをどのように考えているか把握する。

まず「レジュメ作成」については、「自分で決めた題材を調べてレジュメにすること」は「他の講義のレポートを書いたり、社会に出たときに会議資料などをつくるのに必要」であるとして、本ゼミでの経験がこれらの技術習得に役立ったとする学生が多い。また「発表・議論・司会」については、「社会に出たら、自分の意見を発言したり、多くの意見を聞き、理解しなければならないことが多くなると思う」として、本ゼミでの経験がそれらの練習として有意義なものだったという学生が多かった。ここからは本ゼミでの経験は「大学生活・社会に出たときの練習」として、学びに意味づけがなされていることが分かる。しかし一方では、「議論・司会」について、「ゼミ形式以外での講義には使う機会がないため役立つとは思わない」との感想を持っている学生もいた。

上記から、学生の学習ニーズは、「大学生活・社会で役立つ学び」であり、経験を意味づけすることにより、学びの内容を有意義なものとして捉えていることが分かる。

ここで、学生が学びを有意義なものとして捉えたことには、TAによる「ふりかえり」の「しかけ」が影響していると思われる。この「しかけ」とは、オリエンテーション以外の場面におけるゼミの目的・内容の意識的な伝達や、ゼミの目的を伝達し体験のふりかえりを促す感想レポートの設問などがある。このような「しかけ」は、学生の学習ニーズを満足させるとともに、学びへの積極的姿勢を引き出し、学びへの「正の循環」につながると考える。

2.2.5 小 括

本ゼミの授業の流れを通じ、以下のことが明らかになった。第1に、濃密な学生間の関係は「学びの共同体」づくりに大きく影響している。一方、学生間の希薄な関係は、学生自身の学びを深化させるものとはならず、ゼミの成果を「TAからの指導による学習の深化」にとどめてしまっていた。第2に、「ふりかえり」は経験による学びのプロセスにおける「気づき」をもたらし、学生自身による学びを促進していた。第3に、TAによる意識的な「ふりかえり」の「しかけ」は、学生の学習ニーズを満足させるとともに、学びへの積極的姿勢を引き出していた。

上記から、今後の本授業においては、学生の主体的学習やそれを支える「学びの共同体」づくりのため、濃密な学生間の関係づくりや、「ふりかえり」の「しかけ」をすることが必要であると言えるだろう。

「学生間」「学生-TA間」において学習の展開が見られた本ゼミであったが、課題も残された。一つは、クラス1において報告欠席や遅刻の多さが授業運営に大きな支障となったことである。このことについて学生からは「出席や遅刻の回数をTAが厳しく管理するほうが良い」という意見が出された。学生の主体性を重んじるため、学生自身にスケジュール管理をさせていた本授業のあり方や、欠席・遅刻が多い学生についての情報交換のあ

り方を考えなければならないだろう。また、情報収集や情報を使いこなすことへの困難さの克服については、他講義との関係を密にすることにより、全体的な学びの素地づくりをする必要性を感じた。

今後の指導では、新聞の利用によって社会問題に目を向けさせたり、論理的思考力を身につけさせるほか、欠席・遅刻を減少させるための「しかけ」のあり方を考え、実践する必要があるだろう。(淀野)

2.3 2005年度の授業と学びの傾向

本節では、井上、淀野以外のTAが担当したクラスについて、その授業展開、学生の様子や学びの傾向についてまとめる⁽¹¹⁾。

2005年度に授業を担当したTA7名のうち2004年度からの継続は5名いたが、1クラスの学生数や性別構成が大きく変わったため授業の進め方にも何らかの変更を迫られた。2005年度からは1クラスの学生数が15名前後から10名前後と少なくなり、女子学生をクラスに3名程度配置した結果男子学生だけのクラスが全14クラス中半数以上となった。

授業開始時のクラスの様子については、男女混合クラスより男性のみのクラスの方が学生同士がよくコミュニケーションをとっている傾向が見られた。1クラスの学生数が減ったものの、ほとんどのクラスに休学あるいは長期欠席者⁽¹²⁾がいた。遅刻、欠席の傾向はこれまで2講時実施のクラスより1講時実施のクラスの方が多いと見られていたが、2005年度に限っては必ずしもそうではなかった。先述の淀野担当のクラス1のようにクラスの1/3が授業を休みがちという一方、1講時実施でもほとんど遅刻がなかったクラスもいくつか見られた。クラスによっては雪が降り出してから遅刻、欠席が目立ったり、授業の残り回数が少なくなると遅刻、欠席が半分以下に減る現象も見られた。ただし、どのTAに

も共通した指摘として1 講時実施のクラスの学生は概ね頭の回転が鈍いということが挙げられた。欠席、遅刻については個人の生活習慣やいつも行動を共にする友人の影響によるところが大きいようであった。

授業展開については全体的に自分の意見を持ち表現できること、学生にとってはかなり長文のレポート(発表)を筋道たてて作成できることを目標に据えたクラスが多かった。自分の意見を持たせるための取り組みとして、毎回の授業の感想やテーマに関する意見をコメントシートあるいはノートに記入させTAをやりとりする事例が多く見られた。発表は個人が自由にテーマを設定できる形式をとったTAが多数だったが、共通テキストやテーマをTAが設定する場合でも、テキストの選択やテーマの詳細については学生が決定する方法を採るなどあらゆる場面で学生個人あるいは集団による意志決定の機会を設ける工夫が見られた。

一方、2004年度同様学生同士が議論する状況をつくるのに苦勞するTAが多かった。要因としては学生同士の関係の希薄化や前期の基礎ゼミIでつくられた雰囲気、あるいはなかなか自分の意見を言える学生が少なかったことなどがTAから挙げられていた。先述の淀野担当のクラス1のように意見を言うことがあったとしても「言いつばなし」でおわってしまう議論を変えることが難しいと感じたTAもいた。学生同士の議論が深まったクラスでは、授業の中に学生の意志決定の機会を多く設けていたほか、前期のうちに基礎ゼミIなどでお互いの意見を言い合う雰囲気ができ、自分の意見をまとめる訓練を積んでいて発言に対してあまり苦に感じなかったことを要因に挙げていた。また、TAが学生の発言を第一に尊重する姿勢を持ったり、積極的に意義づけをする工夫をしていた場合も見られた。

2005年度は発表準備やレポート作成の指

導に力を入れるTAが非常に多かった。2004年度までにもおこなわれていた「なぜ〇〇なのか」という疑問形のテーマ設定を意識させたり、資料の調べ方を図書館まで学生を連れて行って指導したTAもいた。今回特徴的な点は、資料の読解力の低下に気づき、資料のまとめ方を重点的に指導したTAが多かったことである。中には、輪読しているテキストの要約をフローチャートで作成させたTAもいた。また、個別指導に力を入れたTAも増え、学生が考えていること、言いたいことを引き出しながら言葉にまとめさせる丁寧な関わりが必要であった。これは2005年度からクラスの学生数が少なくなったことで一人ひとりの学生にTAがより関われるようになり、学生一人あたりの発表機会も増やせることで相応のトレーニングが基礎ゼミIIの期間でも可能になったためと考えられる。量、質的にも充実した発表ができていたクラスでは、発表準備の時間、期間をTAが十分に与えていた。ただし、科学的思考や論理的な思考の組み立てという点ではほとんどのTAが目標に到達できなかつたと反省していた。これについては一部のTAはこの点を明確な目標に設定していない場合もあり、基礎ゼミIIの到達をどこまで設定するかという点において判断が分かれたと考えられる。

これらTAの授業展開に対する学生の反応は様々であった。お互いの興味関心を知り合い、聞きあう雰囲気ができていたクラスでは、「自分の意見を言う楽しさを味わった」、「他の学生の発表や発言から自分の知らないことを知れて良かった」という感想が多く寄せられた。このことが、基礎ゼミIIでは他の授業と違った学びの充実感につながっていたようである。レポートの書き方などを重点的に指導したクラスでは、レポートのまとめ方などこれから大学で学ぶ上で必要なことを学べたという感想が多かった。また、発言や人の話を聞きとる、資料を調べ、まとめること

などについて、社会に出てから必要なことを学べたという感想が多かったクラスが見られた。これは、一つひとつの作業に学生が意義を見いだせる意味づけをTAが行っていたためと考えられる。一方で、自分の興味関心と引きつかないテーマや目標で授業が展開されていたり、学生同士の関係が希薄な状態のままのクラスでは、何のためにやっているかわからないという感想も見られ、積極的な態度が見られないというTAからの評価につながっていた。

このように、2005年度の基礎ゼミIIでは1クラスの学生数が少ない分、TAと学生、学生同士の関わりを深めやすい条件を積極的に授業づくりに活用できた。このことで、大学で学ぶ基礎的な条件に乏しい学生でも発表やレポートをある程度まで作り上げることが可能になった。また、充実した発表や発言を交換することで、学生同士の学びあう雰囲気づくりが進んだクラスも多く見られた。しかし、論理的思考を深めたり、後期だけで学生同士が何も知らないところから討論することなどについて困難を伴っていた。これについては基礎ゼミIIで何をどこまで学生に学んでもらうか、あるいはどこまで指導が可能なのかという議論を必要とするが、詳細は次章以降にまとめる。

3. 考 察

本章では2005年度の授業をふまえ、学生の学びの展開における学生と大学の学び、社会、クラスの他の学生、TAなどとの関係について考察する。

3.1 大学との学びの接点をどうつくるか

2005年度の授業では、ゼミナールで必要な力を発表や発言というくりからさらに分類し、自分の意見を持つことや資料の探し方、レポートなど長い文章の組み立てなどに焦点化する傾向が見られた。これはゼミナールで

必要な力を大学の学びや社会で必要な力に拡張し、学生が学ぶ意義づけをしやすいうようにTAが意味づけを組み替えた結果であった。このことにより個人発表が単なる作業から自分の興味関心や漠然とした意見の意味づけ、根拠探しに変わった。さらに、現在の自分をどう表現するかということを本来であればTAや他の学生と共通の土台に立っているはずの社会との関わりを問いながら進めることになった。この結果、時間はかかるが発表やレポートの作成による学びの道筋づくりが学問との出会い直しや社会的自己の形成に結びつく学びの可能性を高めていくことになった。

以上のような発表準備、レポート作成を自ら行うことで他の学生の発表や発言の聞き方も変わった。他の学生の発表や発言は、自分の知らない新たな社会的視野を広げてくれる知を、身に引き付けやすい内容で与えてくれた。このような応答関係が展開されることで、さらに自ら学ぶべき課題を見いだすという相乗効果を聞く側にも発表する側にももたらしたと考えられる。

テーマ設定について基礎ゼミIではクラス担任が、基礎ゼミIIではTAが趣味的なもの(スポーツや芸能、漫画など)からのアプローチを提示したり学生からの提案を認めることが社会的な視野を広げる学びにつながった事例が見られた。さらには、自分とのつながりを問い直す中でいじめや引きこもり、フリーターなど若者と社会の問題に興味関心を広げ、皆で学ぶべきテーマであるという問題意識を持つ学生もいた。

つまり、基礎ゼミIIにおける学生の自発的学習の進展条件が、自分の興味関心の持てるテーマから社会とのつながりが見いだせること、相手に伝わる程度の自己表現を許容されながら自分のペースで思考を深められることであると推測される。

3.2 学生同士の関係性をどう深めるか

基礎ゼミIIにおけるクラスの学生が当初どのようなコミュニケーションをとれるのかについては、前期特に基礎ゼミIにおけるコミュニケーションの量及び質に起因していた。現在の学生の仲間関係では、リーダーシップをとる学生がいない、あるいはそれを受け入れたりする雰囲気がない。さらに女子学生も同じクラスに複数いたとしても個別に行動することが多くなった。このような状況では、クラスの学生数が何人でもTAやクラス担任が結びつける「しかけ」なしでは仲間関係は深まらない。しかし、お互いの興味関心や意見を十分に共有している段階に至ると、どのようなテーマでも自分たちで議論を展開するようになっていた。

クラスの学生の関係が深まる段階としては、

- ① 十分に準備された自分の意見を聞きあう
- ② その場で思ったことを聞きあう
- ③ 相手の意見にコメントができる
- ④ 批判、反論も含めた討論ができる

があると考えられる。各段階における指導法としては、①では発言一つについてでも紙に書いてゆっくり準備ができること、発言した内容に関してはTAも含めてまず聞き入れることに心がける。②では積極的な学生を中心にその場の発言を促しつつ、発言した内容に関してはTAも含めて聞き入れることで「安心してものが言える」雰囲気をつくる。③では積極的な学生が他の学生に対して応答することをTAが評価する。しかし、これだけでは発言する学生に限られるので消極的な学生の発言も促しその内容についてTAが積極的に評価するよう気を配る。これらのプロセスを踏んで④の段階に至る。④では司会も含めたい学生だけで議論を展開できるようになっている。この段階では、お互いの興味関心や考え方をだいたい理解しあっている。

つまりお互いを「知り合う」ための「しかけ」を基礎ゼミでどうつくるかが決定的要素となっているのである。

「知り合い」から「学び合い」への「しかけ」もいくつかのクラスで見られた。淀野クラスでは、1回目の発表についてTAや他の学生から評価をもらい、その反省をもとに2回目の発表を試みていた。井上クラスでは2005年度から1巡目のゼミの反省をもとに、テーマ設定から進め方まで全て学生で話し合っ進める自主運営を不十分ながら試みている。自分の発表などについての反省を記憶のあるうちに同じ集団で実践的に活用することは、相互理解を深め、学び合いの関係を深めるために必要なことである。時間的な限界もあるが、基礎ゼミIの到達によっては積極的に検討する価値はあると考える。

3.3 TAによる学習支援

2005年度の授業からは、発表などについて消化不良に陥らない程度の課題・ノルマの設定、レジュメの指導など可能な限りの個別対応がTAに求められていた。さらに積極的な発言を促す一方、コメント用紙などの活用で声にならない学生の意見をTAが拾っていく作業が学生の自己表現の可能性を広げることも明らかになった。議論が活性化するかどうかの条件としてTAにはゼミナールに積極的に「参加」するイメージを拡張することが求められていた。

その一つの例が司会の位置づけである。司会が機能するかどうかは、ゼミナールを学生が自分たちで仕切れるかどうかの生命線である。従来の「発言をまとめる」という位置づけでは発表を聞くので精一杯、自分から発言するのも大変な状態では自分なりの方法が掴めないまま、「まわしあて」をしてしまうのがせいぜいであった。この状況ではたいてい指導者は司会を学生に任せることをあきらめる。しかし、基礎ゼミIIでは司会の位置づけ

を「座長」や「積極的な参加者」とし、自らが質問や発言などで積極的に関わることをTAが求めた。その結果、司会の進め方を自分なりに理解し、自分の問題関心で議論が進むので討論のまとめに挑戦する学生も出てくることになったのである。さらに、司会を経験した学生は一参加者としてもレジユメのわからない言葉を探して質問するようになり「口火」を切る役割を果たし他の学生に影響を与えるようになった。

つまり、TAは個々の学生が自分の興味関心から進める学問や社会との出会い直しをそれぞれのペースに寄り添って支える。また、学生同士が知り合い学びあう関係づくりをクラスの状況に即して段階的に「しかけ」ていく。つまり基礎ゼミIIにおいてTAは、学生一人ひとりの学びの道筋をつけ、クラスを「学びの共同体」にするための重要な支援者なのである。

3.4 基礎ゼミIIと他の授業との関連

基礎ゼミIIで残された課題として多くのTAが、文献講読を通じた科学的、論理的思考の修得を挙げていた。2005年度もこの点を重視して共通テキストの講読を試みたクラスがあったが結果は芳しくなかった。この要因としては学問領域が特定されていない段階で、科学的、論理的思考のプロセスやイメージが学生はおろかTAも定まっていないのではないかと考えられる。それは、我々の大学や研究における学習過程をふまえると、科学的、論理的思考のプロセスは「教育学」、「社会学」など特定の学問領域から離れて抽象的に体得されることはほとんどなかったことに起因すると考えられる。つまり、この課題については講義など専門科目への学習課題の発見、結びつけの機会を基礎ゼミIIで提供するという発想の転換が必要ではないだろうか。

2005年度も基礎ゼミIとの接続は授業を円滑に進める上で重要な要素であった。実際

多くの学生は1年前期で大学の学び、仲間関係について「様子見」した結果を前提に、1年後期の授業で振る舞う傾向が見られる。特に基礎ゼミIとIIの関係においてこれが顕著に見られる。場合によっては基礎ゼミIで形成された場の論理を組み替える必要が出てくる。クラス担任からの引き継ぎからは学生の個々の到達度にそった授業の構想や対応にも役立ったというクラスがあった。クラス担任との綿密な連携は長期欠席や報告欠席学生に対する迅速な就学指導にもつながった。授業内容上の接続では、資料の要約や自分の意見のまとめ、発言などのトレーニングが十分に行われていたクラスでは、発表準備の指導や討論の活性化においてより実践的なトレーニングへ移行するのが他のクラスよりかなり早かった。基礎ゼミIIが本来の授業の目的を達成するには、「論述・作文」や基礎ゼミIなど前期のうちに、報告発表に少なくとも必要な資料の要約(800字、3分程度)と自分の意見(400字、1分程度)を述べる力を前期で全ての学生が十分に訓練することが必要ではないかと考える。

4. 残された課題

2005年度の基礎ゼミIIの授業の分析から、「学びの共同体」づくりへの展望が具体的に変わった。これらの展開を容易にしたクラス規模について、TAが学生にまんべんなく関わられ、学生同士も適度な人間関係のもとでコミュニケーションがはかれる点から10人前後が適切であることも明らかになった。

一方で、ゼミナールが学生の学びの核となるためのあらゆる関係性を生き方に結びつく学びへ組み替える可能性や課題が明らかになった。一部の学生に見られた目立った遅刻、欠席についてはそもそも授業に出ている時間が限られ、いくらTAが筋道をたてて授業計画をたててもそのプロセスに加われる可能性も低い。直接的理由も見あたらないのに個別

フォローをクラス担任と行っても後半にほとんど出席しない学生については、最低限の生活習慣が未確立であることが彼ら彼女らがまず克服すべき課題であると考え、しかし、大学の授業に慣れる以前に大学に寄りつかなくなる比率が2割近い状況では何らかの対策も必要であろう。井上担当クラスでは作文が苦手な学生に話し相手になりながら文字化を促す学生の関わりが見られた。この現象を手がかりに基礎ゼミIIでできることとして、学びの共同体づくりを通じた学生同士の学びの支え合いを可能にするTAの新たな役割の追求が課題として残された。

就職難、引きこもり・ニートの増加などに象徴される若者の社会的排除の進行とともに、大学における学びを能力的にも動機づけの上でもますます困難なものにしている。これに対抗した大学の授業論の発展に基礎ゼミII、これからのTAが寄与できるよう期待したい。(井上)

注

- (1) 欠席回数5回以内などと単位取得における出席要件を全クラス一律に設定した。
- (2) 2004年度までの授業については、井上・淀野(2004)、井上・淀野(2005)を参照。
- (3) 1つのテーマについて1人報告、1回完結の形式を基本に、同じテーマを違う視点で複数人が発表する形式や同じテーマを継続的に討論する(積み重ね)形式、ディベートなど。
- (4) 発表者は事前に自分のレジュメを人数分コピーする、記録者は次の時間に記録を人数分コピーするなどの基本的ルールはあらかじめ設定した。
- (5) 前期の基礎ゼミIで取り組んだ論述も200字以上は書けず、読書感想文すら満足に書けない状況であった。
- (6) 詳細については皆川(2004)を参照のこと。
- (7) 近年若者に人気の女性シンガー。2005年日本レコード大賞。
- (8) 2005年度の授業で発表の見本として呈示したレジュメのテーマは「旭山動物園」。(2004年度)
- (9) 1時間(2人発表)に1回以上の自発的発言を継続的に行ったかどうかを基準とした。
- (10) Crescent Worksを主催。南山大学人間文化研究科教育ファシリテーション専攻 研修生。
- (11) 本節執筆にあたり、2005年度の基礎ゼミIIを担当したTA7名を対象にアンケート、授業で使った資料及び学生の授業感想の収集を行った。(アンケート提出4名、資料提出4名、学生感想提出4名)
この他、打ち合わせ会議(2005年12月27日)の討議内容がもとになっている部分もある。
- (12) 休学の手続きはとっていないものの、基礎ゼミIIや他の授業にもほとんど出席していない学生。

参考文献

- 浅野誠(2004)『<生き方>を創る教育』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』Vol.13, No.2: 109-124
- 井上大樹・淀野順子(2005)「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——『社会情報』Vol.14, No.2: 179-196
- 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への提言——『社会情報』Vol.8, No.2: 1-25
- 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)「社会情報学基礎セミナーに
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