
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—

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、いふなら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ン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あり、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(口頭発表、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14~15人、うち男子2~3人である。1日に3~4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×3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日とする(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」が書いたテキ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)もつ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、皆で一緒に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⁷。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(大雑把に言えば、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と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(対象学年、人数)	学生の関与の割合	学びの共同体の緊密さ	教員からの情報伝達	主たる目的	副次的な目的
大講義室授業(②③④、200人)	+	+	+++	情報伝達	思考への関与
文献輪読(③④、30人)	+++	+++	++++	情報伝達	思考への関与
卒論仕上げ(④、14人)	+++++	+++++	++	スキルの育成、思考への関与	(社会的能力)

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**周到的仕掛けづくり**(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おう。

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)

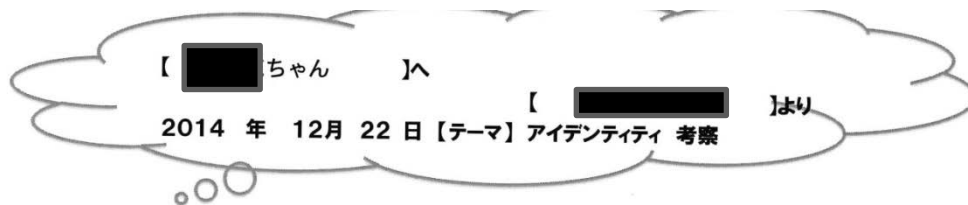
会場配布資料

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「〇〇人」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、と思ったけど、花ちゃんの中では「〇〇人」という何となく固定されたアイデンティティのイメージだったら、むしろ「人」をつけた方が良いかなって…><
- ・ 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」⇒「キンダーガーデンに通っていた頃の**写真**」でも良いかなと思った!「写真」って示してあるから>< いま見つけた!「写真1」もMSPゴシック太字かな??

【コメント】

花ちゃんがまとめてくれた、アイデンティティの選択について、とても興味深かったです!アイデンティティは選択できるって言われても、その「選択肢」は環境や言葉によって、制限されたり広げられたりするのだから、ということがすごく実感できました!そういえば、(体験記に書いてあったらすごく申し訳ないけど><)花ちゃんが進路を獨協大学に決めた理由がすごく気になります!「外国語」とか「国際」を看板にしている大学はそれなりにあると思うけど、花ちゃんにとっては、なんで獨協だったのだろう??
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」との繋がりが濃いのでしょう…??

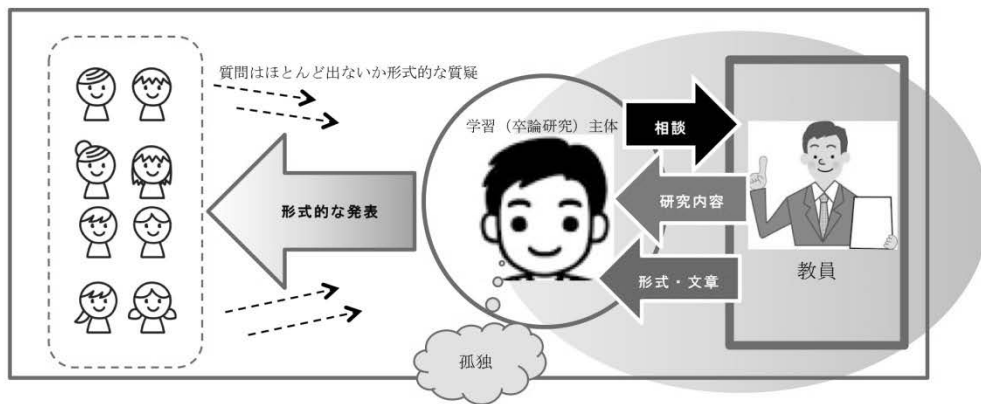
資料5: 卒論サブゼミ・ブログの書き込み例 <http://ameblo.jp/kitano-seminar/entry-11939618002.html>

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

