

初年次教育における職員の役割について

—職員主体と教職協働 第6報—

【企画者】 藤本元啓（崇城大学）
【司会者】 藤本元啓（崇城大学）
【話題提供者】 浅野由貴枝（酪農学園大学）
小杉直美（北翔大学）

1. はじめに

本テーマは6報目になるが、昨年の大学設置基準の一部改正で、教員と事務職員等の連携及び協働が法令上明記されたことから、関心がさらに高まるものと考えている。今回は酪農学園大学と北翔大学から初年次・キャリア教育に関する話題提供を得て、参加者各位との情報交換を深めたい。

2. 酪農学園大学「出会いを力に！ 社会人基礎力を伸ばすキャリア授業 —4年生講師とのチーム教育を運営して—」

2.1 はじめに

酪農学園では、2011年に改組した際に基盤教育の中にキャリア教育が位置付けられ6科目を開講している。表題の「4年生講師」は、必修科目の「キャリアベーシック」と「キャリアデザインⅠ」及び選択科目の「キャリアデザインⅡ」において、授業ごとの司会進行・巡回指導・課題添削・成績集計等を業務としている。週に1～2回会議も実施しており、講義では全員がスーツを着用している。

本報告では、4年生講師を活用したことで、キャリア科目の授業展開がスムーズになったことのみならず、4年生講師・受講生さらには1年生にもプラスの影響を及ぼした事例の紹介とその運営事例を紹介することとする。

2.2 授業の方法

4年生講師を活用した授業は、今年で5年目

となる。国家資格キャリアコンサルタントを持つ職員が授業案を作り、4年生講師にトレーニング・指導をしている。オリジナルテキスト「わいのどす」は、授業内で活用するワークシートと教職員及び4年生講師の写真とエッセイを盛り込んでいる。これは、学内にチーム教育について周知し、メンバーのモチベーションを向上する目的もある。

シラバスに「職場を疑似体験しながら、社会で適応するための能力開発を行う」と掲示し、グループのリーダーを「課長」と呼び、授業内での課題のことを「業務」と名付けている。授業方法は主に、1クラス3～5名の4年生講師が司会進行等を行い、教員は4年生講師の評価を行う。職員は4年生講師と講義の前後に打ち合わせを行う。また週1回、講義前にリハーサルという形式で実施している。教員は、指導の一環として、4年生講師の評価と受講生の評価の両面の役割を担っている。

また、年1回6月に1年生と2年生との合同授業の試みがある。これは「キャリアベーシック」の教室に「基礎演習Ⅰ」の1年生が参加し、2年生とペアワークをするもので、2年生が講師役となり、1年生に大学生活について指南する時間である。他学類同士のペアが出来ることも多く、新たな出会いの機会となっている。

2.3 4年生講師のトレーニング

4年生講師の希望者は、3年後期の選択科目

「キャリアデザインⅡ」受講を推奨している。4年生講師の人柄・能力が、履修学生のモチベーションにダイレクトに作用するため、4年生講師選びは重要である。200名の履修学生を惹きつける魅力が欲しいと考えている。

このため2月には自薦・他薦で集まった3年生に対して採用試験を行っている。試験は模擬授業と面接である。面接官は、現4年生講師及び教職員である。2月の試験を受ける迄に複数回、4年生講師を介して、意欲についてヒアリングしている。4年生講師として足りないものは何か考えさせ、解決策を提示させて結果を報告させている。

4年生講師試験に合格後は、複数回、個別面談を行う。ここでは、社会常識について理解させる。ハラスメントの注意や時間管理の徹底、態度・表情・声の出し方など事細かに理解させる。4年生講師導入の背景やキャリア授業の意義、自分の性格と適性についても十分に把握させる。4年生講師の候補者は、新4年生であることから、個別面談の中で、自らの就職活動・進路相談になることもある。これは、より深く仕事について考えるきっかけとなり、学生個人にとってもキャリア科目にとっても良い影響を与える。

4年生講師は、本学のさまざまな学類の学生が集まり、チームを作って業務を遂行する。分刻みのスケジュールの授業、高度な課題(宿題)の数々に圧倒され、複数名のチームでの授業を行う中で精神的に難しい状況を生むこともある。このような時が、職員の出番である。できるだけ早く解決するよう考えることが大事であり、4年生に対して好き・嫌いという感情で対応してはいけない。態度が悪い学生も多いが、それは私がそう感じるというだけであって、例えば教員の立場では「元気な学生」と理解していることは多い。

ただし甘えている学生に対しては、厳しく対応する。遅刻を繰り返す、忘れ物をする、個人攻撃をする、表情がかたい、このような大人

気ない学生には、具体的に伝え、直すよう指示をする。

前期は、4年生講師全員が就職活動中である。社会に揉まれて混乱している彼らが、考えを整理できる授業づくりを心がけている。社会のからくりを少しずつ紐解いていく過程で、彼らは真の大人になっていく。

後期の開始時期までに、4年生講師は過去において全員が無事内定を取っている。「キャリアデザインⅡ」(選択)において、自らの体験談を熱く語るようになる。この頃は随分成長しているように見える。遅刻もしないし、講師同士のかけあいも時事問題などを絡めさせながら面白くつくろうという意欲を見せる。そして、全員が自然な表情で堂々と語れるようになっている。履修学生の後輩たちもまぶしそうに彼らを見ている光景がそこにある。

2.4 受講学生の反応

この新しいキャリア授業は、本学に定着しつつある。受講している学生側としては、苦手だったはずの知らないひととの「業務」も回を重ねるごとに得意になっていく。自らの魅力をひとつまたひとつと発見していく過程で笑顔も増えてくる。

「コミュニケーション力、あがった気がする」とアンケートに書く学生が増えた。一番楽しいのは4年生講師じゃないか?という疑問を持ちながら授業を受けていた後輩たちは、悩みに悩んだ末、4年生講師に立候補してくるようになっている。

2.5 おわりに

4年生講師のトレーニング・指導を通じて、チームの構築がうまくいくことで、4年生講師の成長のみならず、キャリア科目の授業内容の充実、受講生の成長にもつながり、好循環になっている。教員・職員の役割分担も明確になり、一石二鳥の状況にある。元気な4年生講師の発掘も面白い作業である。

キャリア教育にあるやらされ感を払拭するための仕組みづくりを構築し、学生に社会の魅力を伝えていきたいと考えている。今後も教員や学生に刺激と感動を与える授業づくりを、4 年生講師と一緒にチーム教育で継続していく。

3. 北翔大学「教職協働の事例—初年次導入科目、就業力養成科目における職員の参画」

3.1 はじめに

北翔大学・北翔大学短期大学部では、初年次教育における教職協働という観点からとらえると、全学共通科目における二つの事例がある。

一例目は初年次教育の「導入科目」において平成 21 年度より継続的に職員が参画し、オムニバスで講義担当をしていることである。初年次教育の運用主体は教育支援総合センターである。二例目は就業力養成科目においてである。平成 24 年度より就業力養成にかかる科目の検討整備に職員が参画し、平成 26 年度の改組より「就業力養成科目」の実施に貢献したこと、加えて平成 30 年度より職員が科目担当をしていることである。就業力養成科目の運用主体はキャリア支援センターである。

3.2 初年次教育プログラムにおいて

本学では、平成 21 年度より初年次教育プログラムを整備し、改善検討を重ねてきた。「学士課程教育における学士力の育成、求められる能力の基盤となるスタディスキル、チューデントスキルの獲得等」を目的として、全学部全学科の専任教員ならびに職員による展開を継続している。

既存の参考図書に基づき、専任教員ならびに職員が執筆をしたオリジナルテキスト『北翔スタンダードの確立をめざして』（指導者マニュアルも含む）を作成し、活用している。テキストと指導者マニュアルは毎年増補改訂を

重ねて、平成 30 年度は第 10 版となる。

コアプログラムは、①大学で学ぶということ（自校教育、学長担当）②ノートテイキングの方法③情報検索の方法（司書参画）④レポートの書き方⑤文章の読み方⑥メンタルヘルス（カウンセラー担当）である。加えて、学び全般への導入をめざす学部学科独自プログラムから本科目を展開している。平成 26 年度の改組以降は全学共通科目「導入科目」群に「基礎教育セミナーⅠ・Ⅱ」として位置づけた科目で実施している。

はじめに、「情報検索の方法」では図書館司書が情報系科目担当者と連携をして、講義時間を活用した情報検索の指導に加えて図書や資料の検索等に関する指導を行っている。学生生活を送る上で、図書館を身近な存在として意識させることも意図の一つである。学修を行う上で、コンピュータ室や図書館等で情報を得るための基礎的な術は早期の理解が肝要と考えている。初年次以降、学年が進むに伴い、文献検索等にかかる上位のプログラムが図書館で用意されている。また、図書館の基礎的な利用に関するガイダンスは図書館で司書ボランティアをしている学生達が全学部全学科の初年次生へ入学後早期に日程を組んで実施している。

次に「メンタルヘルス」は学生相談室のカウンセラーがテキスト執筆に加えて、講義を担当している。本学では学生からの多様な相談を配慮して、保健センター・学生相談室・障がい学生支援室（特別サポートルーム）・教育支援総合センター・何でも相談窓口など、複数の窓口を設定して、速やかに対応することに努めている。これら窓口の存在のみを説明するのではなく、カウンセラー自らがメンタルヘルスにかかる講義を担当して、身近な存在として学生に認識させることも目的の一つである。全学部全学科初年次生を対象としており、前年度中に日程調整を行っている（同一時間に開講科目のため）。

以上、初年次生を対象にして入学早期に実施することにより、司書ならびにカウンセラーの存在は学生にとってより身近な存在として認識されている。図書館の初年次生の利用率の向上や、「障がいのある学生支援」ガイドラインを設けて多様な相談への迅速な対応を行うことに功を奏していると実感している。

3.3 就業力養成科目において

北翔大学は多様な学部学科構成であるため、専門性や就職先の違いから、学生の就業への意識は専攻分野により異なるものがあり、平成 25 年度までは 2 科目 4 単位を選択科目としていた。平成 26 年度改組の折、就業力養成の充実を目的に、「社会人としての幅広い教養とコミュニケーション・スキルを修得する科目」として「就業力養成科目」を教育課程に体系的に位置づけた。「キャリアデザインⅠⅡⅢ、キャリア演習ⅠⅡⅢⅣ、就業力特別講義ⅠⅡ、インターンシップ」の 10 科目 13 単位である。そのうち 7 科目 9 単位を必修として 1～4 学年に渡るように配当した。

これに先立ち、平成 24 年度から 3 年間、学内にプロジェクトが組まれて、就業力養成科目群の整備、科目の具体的展開に向けた諸準備、教材作成、教授能力向上研修等について取り組んだ。このプロジェクトには教員のみならず、キャリア支援センターに携わる職員をはじめ複数の職員が関わった。また、科目の運用には、キャリア支援センターが主体的に関わっており、完成年度を迎えた平成 29 年度には学生のニーズや就業力養成の度合い、就職率等を踏まえて、単位数、必修選択、学年配当、展開等の見直しを教職協働で行った。結果、平成 30 年度から科目数は同様であるが、単位数や必修数、学年配当等を改訂した。

以上のように職員が就業力養成科目の運営に参画することに加えて、平成 30 年度から、キャリア支援センター課長が講義担当として加わった。キャリアコンサルタント(国家資

格)、キャリア・デベロップメント・アドバイザー(特定非営利活動法人日本キャリア開発協会)、聴き方マスター検定初段の有資格者である。初年次対象の講義「キャリアデザインⅠ」の主担当であり、外部講師とのオムニバスであるが、社会人基礎力の測定やその結果を踏まえて、学生が自己理解を深めて、自己の行動目標を立てる部分を担当している。

合わせて 7 科目に担当として名を連ねているが、本年度は「キャリア演習Ⅰ」(3 年次対象)、「キャリアデザインⅢ」(2 年次対象)において、複数教員とともに講義を担当している。複数クラスに分けた展開のため、講義で実施した内容や学生の反応について意見交換をするランチミーティングを月に一度開催している。この定期的な意見交換の試みは本年度から開始している。

キャリア支援センターが多様なしかけにより学生に支援を行う従前の方法のみならず、講義という側面から学生に関わることによって、就業支援に結びつく確実さが期待されている。

なお、学生は 4 年間をかけて「CAREER FILE」に資料やレポート、ワークシートを順にファイリングし、就職活動の資料とすべく継続的にポートフォリオ作成に取り組むものである。講義担当者は目通しをしてフィードバックし、加えて、学期ごとには学科の担当教員も目通しをする流れとしている。

3.4 おわりに

本話題提供により、教職協働の観点から教育課程を見直す機会を得た。今後も教員と職員が連携した協力体制のもとで初年次教育について継続的に検討していきたい。

4. おわりに

成功・失敗事例や運営等の課題・悩みを語り合い、また次年度以降の継続もご相談したい。多くの職員各位の参加を期待している。

初年次教育のデザインに組織開発(Organization Development)を応用する ーヒューマンプロセスに着目してー

【企画者】川崎弘也(株式会社ラーニングバリュー)

【司会者】高松邦彦(神戸常盤大学)

【話題提供者】光成研一郎(神戸常盤大学)

加藤みどり(東京経済大学)

川崎弘也(株式会社ラーニングバリュー)

1. はじめに

H27の文科省の調査¹⁾によると、何らかの形で初年次教育を実施している大学は、既に721大学(96.6%)に上っている。これだけ広がってきた初年次教育ではあるが、以下のような悩みもよく聞く。

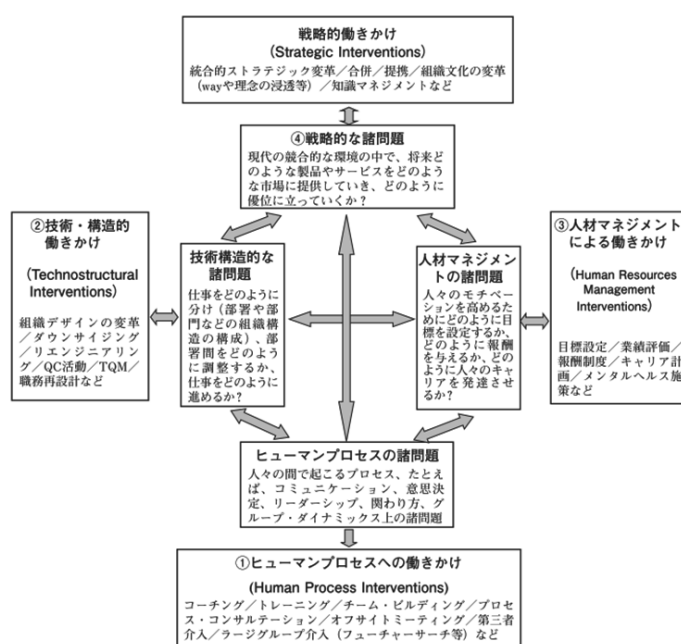
- 多数の教員が持ち回りで手分けして担当しているため、教える内容の統一が難しく、ほぼ教員任せになっている。
 - 学生の学力や学習習慣が多様で、クラスによってもバラツキがあるため、クラスごとのモチベーションの差が大きい
 - 専門外のことを教えねばならないことも多く、教員側のモチベーションも高まらない
- これらのことは、多数の教員が協働して担当すると言うケースが多い、初年次教育特有の問題であるかもしれない

さて、多数の人間が共同で事に当たる場合に、個々人の適性や能力、モチベーションなどの問題に、課題の所在を帰着させることが多いと思うが、集団を構成する個人と個人の関係性に課題がある場合も多い。組織開発(Organization Development)においては、その個人と個人の関係性に着目して働きかけを行うことで、集団全体の活性化を図り、ひいては個々人の動機づけや成長を促すアプローチをとる。そうして人や組織、集団に内在するエネルギーや主体性を引き出すのである。

その組織開発における働きかけのポイント

は中村(2013)²⁾によって4つに分類されているが(図1)、初年次教育プログラムをこの観点で見たときに、学べることが多いのではないだろうか。

そこでこのラウンドテーブルでは、初年次教育やオリエンテーションなど、多くの教職員や学生が関わる教育プログラムに組織開発の手法を応用した大学の事例を取り上げ、その設計プロセスや実際に起こったこと、成果や今後の展望などについて話題提供をしてみたい。その上でフロアのみなさん方の大学で起こっている様々な課題を、組織開発的観点から検討し、課題解決のヒントを得られるような場としたい。



(図1) 組織開発 働きかけのポイント(中村 2013)

【参考文献】

- 1) 文部科学省 (2017) 「平成 27 年度の大学における教育内容等の改革状況について」
- 2) 中村和彦 (2013) 『組織開発の特徴とその必要性』, 訪米組織開発調査団・報告書「経営に資する強い組織を作る」, 関西生産性本部, pp.1-18

2. 神戸常盤大学における全学共通初年次教育について

神戸常盤大学は保健科学部、医療検査学科・看護学科、教育学部、こども教育学科の 2 学部 3 学科からなる小規模大学である。また本学は専門職業人の養成に特化した大学である。

一部の共通科目を除き、これまでそれぞれの学科が指定規則に縛られたカリキュラムを構築し、学科ごとの教育を行ってきた。しかしながら一昨年度より学科個別の教育目標、DP (ディプロマ・ポリシー)、CP (カリキュラム・ポリシー)、AP (アドミッション・ポリシー) の上位概念として、全学共通の教育目標、DP、CP、AP を策定し、専門職業人に必要な資質、能力をときわコンピテンシーと命名し、「知識」、「思考力」、「創造力」、「市民性」の 4 つの力の育成を目的としたカリキュラム改革を実施してきた。

今回のラウンドテーブルでは、全学共通開講初年次科目「まなぶる➤ときわびと I」の取組について話題提供させていただく。

本科目の学修到達目標は、学生が自律、協働できる能力、具体的には協調性・協働力、探究力、表現力、省察力、自己管理能力などの汎用的能力、すなわち専門職業人として必要な資質・能力「ときわコンピテンシー」を修得することである。この授業の特徴として、教員はファシリテーターの役割を担い、学生 5 名×6 グループを 2 人の教員が担当するという目の行き届きやすい環境を設定したことがあげられる。そのような学修環境の下、学生が「思考する」能動的経験学習、AL を主体と

し、PBL (Problem Based Learning / Project Based Learning)・TBL (Team Based Learning) 型授業方法を実践している。また AL における学びを単なる体験として終わらせず、深化させるためには、学びの可視化が有効であると考え、学生が授業で学び、経験したことを書き込む、学びのポートフォリオを作成した。このポートフォリオは、学生が本科目においてどのような経験をし、どのような力を修得することができたかを確認し、自らの学びの軌跡を書き込むことができるものである。これを活用する効果として、学生が自らの学びのプロセスを一目で確認でき、リフレクトできることで、次の学習課題が明確になり、次の目標設定が容易になることなどを意図した。

教員側の視点に立てば、ポートフォリオ評価によって、学生の学びのプロセスを形成的に評価することができる。教員が定期的に複数回ポートフォリオを確認することで、時宜を得たフィードバックが行えたとも考える。科目の特性上、学生による自己評価、教員による評価に加えて、グループ内およびグループごとの相互評価 (ピア評価) も実施した。総括的評価としては、ルーブリック評価を活用し、学生の学びのプロセスやパフォーマンスの到達状況を評価した。

知識基盤社会、生涯学習社会で必要とされる資質や能力、いわゆる「ときわコンピテンシー」養成のための AL の定着に向けて、学習評価を次の学習指導につなげていく、いわゆる「PDCA サイクルの構築」が不可欠である。「まなぶる➤ときわびと I」が、シラバスなどの学習計画などの作成 (P)、学習指導の実施 (D)、学習指導の評価 (C)、評価を踏まえた学習指導の改善 (A) といった、「PDCA サイクルの構築」および「指導と評価の一体化」のモデル科目となるために、教員による振り返りを授業実施ごとに行った。

今回のラウンドテーブルでは、小規模大学であるからこそできたとも言える本科目の教

ラウンドテーブル RT2

育方法や評価方法の特徴について、また専門の異なる教員がどのように初年次教育に携わっているのか等組織開発の観点からお話させていただくとともに、上記したPDCAサイクルの構築についてもお話できればと考えている。

3 東京経済大学におけるプレ初年次教育の試み

東京経済大学は、経済、経営、コミュニケーション、現代法の4学部からなる社会科学系大学である。2000年代初めから、各学部で初年次ゼミを開講しているが、本日は入学前の非公式な試みについて報告させていただきたい。

本学では初めて大学で授業を受ける新入生に対し、十分な指導や相談ができていないと言えない。しかし、入学式から授業開始まで各種オリエンテーションが詰まっており、新たにスケジュールを入れるのは困難な状況である。そこで、毎年新入生向けに開催されている生協主催の **Welcome Party** の一部を借り、新入生の履修および生活面での疑問の解消や不安の緩和を目的に、グループワークの場を設けた。ファシリテーターとなる上級生に対する研修は、2日間行った。1回目がチームビルディング、2回目がファシリテーション研修であり、**Welcome Party** は研修内容の実習という位置付けであった。ただし、2回目の研修の後半には、**Welcome Party** で行われるプログラムのロールプレイングも盛り込まれた。

新入生の満足度は非常に高かったが、今回はファシリテーター学生の変化について報告したい。表1は、各回の研修の前後に、それぞれの能力が身についているか回答させ、前後で差が大きかった項目を順に並べたものである。研修後に身につけていると回答した学生の%を **b**、研修前の同様の回答比率を **a** とすると、**b-a** が括弧内の数字に相当する。

表1より、研修内容に応じて学生は自己肯

定感を高めていったことが読み取れる。また、他者との間に、相手との相違点を認めつつ相互理解が形成された喜びを自由記述欄に記載している学生も多かった。

Welcome Party で実施するプログラムの雛型はラーニングバリューから提示されたが、内容の詳細や、当日までの準備や進行は、ほぼ全て学生が話し合いながら決めていった（例：新入生からの質問を事前入手できたので、どう回答するか相談、受付での部屋割り、学生の誘導方法など）。

Welcome Party 当日は、1クラスの新入生30-50名に対し、ファシリテーター学生3-5名で、計4チームを組んで対応した。タイムマネジメントを含め、予定通りにいかないことも頻発したが、特に2回目の実習ではファシリテーター学生同士が解決策を話し合い、その場で対応していった。回を追うごとにチームとして機能している様子が観察できた。

以上より、勤務内容に関する教育は別途必要だが、短期研修でも学生サポーターとしての基本的能力は獲得できることが明らかになった。この結果は、授業外短期研修の他、集中講義へも展開可能である。

また、良質な研修内容はサポーター学生育成に必須であろう。今回は2種類の研修と複数の実践の場を用意したが、この3点は最低限必要な構成要素と考えられる。さらに、教職員は研修中の意思決定を可能な限り学生に任せ、他方研修プロセスと学生の変化を注意深く見守り、気づいた点を可能な限り早く研修メニューに反映させる重要性も示唆された。

1 回目	2 回目
自分に対する自信(54.9)	計画力 (48.8)
発信力(47.8)	創造力(42.9)
状況把握力 (46.7)	リスクテイキング(41.7)
創造力(41.2)	実行力(35.0)
傾聴力(40.1)	柔軟性(35.0)

(表1) 研修前後で学生の自己評価の差が大きかった項目

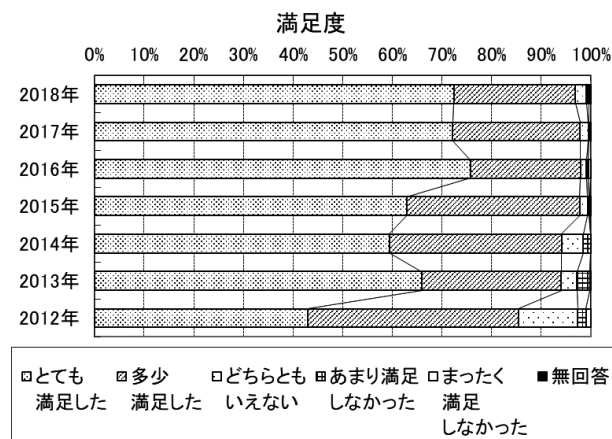
入学後に新入生から声をかけられるファシリテーター学生も多く、新入生の居場所づくりには貢献できたようである。

4. 大手前大学や摂南大学における新入生オリエンテーションプログラムについて

大手前大学では、2012 年から新入生のオリエンテーションプログラムの総仕上げとして「キャリアデザイン 0.5」という学習プログラムが実施されている。このプログラムは、同大学のグランドデザインのうち、「生命力・希望(=ここで学ぶと言う自己決定)」および「自己教育(主体的な学びの姿勢を身につける)」の2つのために置かれ、新入生が初めて出会うクラスメイトと共に自己理解を深め、大学への期待喚起や友人作り、初年次教育のクラス作りが進むように設計されている。

「キャリアデザイン 0.5」は組織開発の手法を活用したチームビルディングのプログラムであり、最大の特徴は、その運営を先輩ファシリテーターが担当するところにある。先輩ファシリテーターは3月に2日間連続の研修を2回、合計4日間受け、本番のファシリテーションに臨む。この研修も組織開発の手法を活用したチームビルディングのプログラムとして構造化している。先輩学生は研修の中で1グループ8名に分かれ、ファシリテーター役と新入生役を交互に勤めるロールプレイによって、それぞれが自分らしいプログラムのインストラクションやファシリテーションを探索し、身につけ、またグループのチームビルディングを進めていく。つまりその研修プログラムにおいても本番のプログラムのねらいである「自己理解」や「他者理解」「チームビルディング」が進むように設計しており、先輩ファシリテーターたちが自然と本番プログラムの意味・意義を感じたり語ったりできるようにしているのである。なお、先輩ファシリテーターの4日間の研修および本番のファシリテーションの実施は、2015年

から「PBL 特別演習」という授業として開講されている。それによって例年50名弱の先輩ファシリテーター希望者をコンスタントに集めるとともに、新入生の満足度を高いレベルで維持している。(図2)



(図2)「キャリアデザイン 0.5」新入生の満足度推移

この大手前大学での取り組みを活かして、摂南大学において「学修キックオフセミナー」というプログラムの設計およびSA学生と教員の研修プログラムの設計、実施を行った。ここでも組織開発の手法を活用したチームビルディングのプログラムとして本番および研修のプログラムを設計、運営した。

摂南大学の取り組みは1600人の新入生を対象としたものである。4月5～7日の3日間で、1日500名強の新入生を14のクラスに分け(1クラス約40名)、SA学生2～3名と教員1名のチームファシリテーションでプログラムの運営をしてもらった。すなわち約40名のSA学生と15名程度の教員で構成されたファシリテーターチームである。このチームの活動は2月半ばの研修会が最初で、そこからの1か月半の間に、2日間の研修会を2回実施してチームビルディングを進め、チームの力を活用して自主的な練習を促すことで、ファシリテーションの質を高め、本番の成功に繋げることを企図した。

今回のラウンドテーブルでは、これらの取り組みの設計および運営のポイントとなることを考察し、共有させて頂きたい。

大学授業における討論と学生の思考力の育成

【企画者】 小林祐也（島根大学）
【司会者】 小林祐也（島根大学）
【話題提供者】 佐伯勇（甲南女子大学）
小林祐也（島根大学）

1. はじめに

本ラウンドテーブルでは、大学の授業で学習活動として多く取り入れられている討論についてあらためて議論を展開する場としたい。

具体的には、まずは①企画者によるラウンドテーブルの目的を説明し、②討論で学生が扱う用語や文脈についての理論的考察を企画者が行い、③最近企業研修や組織開発において注目されているアクションラーニングの点から大学授業における討論のあり方をご提示いただき、それらを踏まえ④フロアと忌憚のない質疑応答を行う、という流れで進めていきたい。

2. 話題提供者① —（小林祐也）

学生に討論に関する理論的考察

今回は、思考力のなかのクリティカルシンキングを例に、学生の討論について理論的に考察してみたい。アメリカの社会言語学者であるキャズデン（Cazden, C.B.）のディスコース論は、授業課題と学び手の授業の学習活動への参加構造の密接な関係を明らかにしている。

最も重要な教育目標は、個々の学び手が学びを変容することである。教室で話されている言葉がこの学びにいかなる影響を与えているのか。観察可能な教室のディスコースが個々の学び手の観察困難な思考とそれによる学びの性質にどのように影響しているのか。¹⁾

ここで重要なのは、学び手の学びにおける変容である。キャズデンによると、教室のディスコースが学び手の思考に何らかの影響を与えているという。これは、学び手のディスコースを生み出す授業づくりが学び手の思考力の育成につながりうるということである。彼女は、「観察困難な思考にいかに影響しているか」という点へ着目していることがキャズデンのディスコース論に注目する理由でもある。さらに、教室でのディスコースの生成の具体的方法に関して、彼女によれば、学び手は、授業で他の学び手と互いに発言しあう点に言及しながら、トピックのつながりや発展の方向を主体的に作り出す会話のプロセスにおいて自身の思考に責任を負う²⁾という。

教室におけるディスコースは、学び手が自分だけでなく、他の学び手の考えを参考にして自分の考えを練り直してつくりあげることが求められる。これは、ディスコースの変容を捉えることによって学び手の思考がいかに育成されたかを明らかにできるといえよう。

このように、キャズデンのディスコース論は、授業の受講生同士の討論で生み出されるディスコースが彼らの思考に何らかの影響を与えるなかで、例えば、「思考スキルを覚える」といったトピックが重要な役割を果たすことを示せた点で大きな意義がある。しかし、そのトピックが学問的意味をもつかどうかについて明らかにするには不十分である。そこで、学び手のディスコースをオーストラリアの応

用言語学者であるムーア（Moore, T.J.）のクリティカルな要素（表 1）にそって理論的に補強することが必要であると思う。

表 1 クリティカルな要素の分析区分³⁾

探求の対象	探求のプロセス	探求の内容
どの認識論の 実在を特に分 析すべきか？	学び手は、思考プ ロセスのどのタイ プを心に描き、そ れらのプロセスの 成果を含むか？	どの規準また は区分でそれ らの実在を分 析すべきか？

ムーアは、学問的ディスコースの基礎となる現象記述学の伝統のなかで探究に価値をおいている⁴⁾。探求とは、人を取り巻く世界で様々な現象を経験したり、概念化したり、理解したりすることが物事の真相や価値などを深く考えて、筋道立てて明らかにすることにつながるプロセスを指す。この 3 つの区分のうち、「探求の対象」は、出来事の状態、活動、事件、行動、政策、現象、態度、知覚、「探求のプロセス」は、議論する、検討する、見る、主張する、評価する、説明する、考える、理解する、比較する、「探求の内容」は、原因、結果、比較、特徴づけである⁵⁾。

実際、大学授業で障壁となるのは、学生と教員がかかえるディスコースのギャップである。ムーアは、「1 年目に学生が直面する大きな問題は、教員が用いるかなり特有の言葉である。（ゾーイ 文学/文化研究）」⁶⁾という語りから、教員が授業で用いる言葉が学生にとって極めて特殊であると主張する。そこで、彼は、個々の教員の語りからクリティカルシンキングのディスコースを明らかにするために、学期中の 1～2 時間を使ってオープンエンド形式で歴史学専攻が 6 人、哲学専攻が 5 人、文学/文化研究専攻が 6 人の計 17 人教員へのインタビューを行った⁷⁾。その結果、㉗判断、㉘知識での懐疑的な視点、㉙単純な創造力、㉚注意深く繊細な読解、㉛倫理的で活動的なスタンスを受け入れること、㉜合理性、㉝言葉がもつ利便性、㉞自己省察という 8 つのクリティカルシンキングの根本的意図を明らかにしている。なお、㉗から㉞は、多くの

教員が並べた順による⁸⁾。

㉗は、注意深い判断基準として徳、真実、信頼性を含み⁹⁾、注意深い判断の妥当性だけではなく、教員の徳、信頼性などの心的状況も含むことであり、㉘は、教員が概念や信念を進んで受け入れず、対立する懐疑的な態度で学生の知識や概念も示している¹⁰⁾。㉙は、教員がクリティカルシンキングの際に学問的知識か後に必要な知識に注目するときに、質問、拒否、再構築という意味の言葉をクリティカルシンキングの基礎を構成する要素とすることである¹¹⁾。㉚では、教員は、すべての学問がクリティカルシンキングを通して注意深い読解を促すなかで「読み解いた素材から基本的意味を把握できる」¹²⁾とする。㉛は、教員が日常生活と関係づけて大学教育を理解すること¹³⁾、㉜は、物事が道理や論理に当てはまることを示す形態としてのクリティカルシンキングである。㉝では、1)利便性は、より汎用的な用語で描写したもので、広く明確で正確、流暢に言葉を用いる能力を伴い、2)教員の研究で鍵となる用語と概念を学生が焦点化することである¹⁴⁾。そして、㉞は、学生が知識にこだわるのではなく、思考の根本に返る重要性を強調して¹⁵⁾、クリティカルシンキングを学ぶ際にその背景やプロセスについて考察しなければならないということである。

参考文献：

- 1) Cazden, C.B. *Classroom Discourse : The Language of Teaching and Learning*, Heinemann, 2001, p.60.
- 2) Cazden, C.B. “Classroom Discourse”, in Wittrock, M.E(Eds.) *Handbook of Research on Teaching (3rd ed.)* : New York : Macmillan, 1986, pp.53-81.
- 3) 本表は、Moore, T.J. *Critical Thinking and Language : The Challenge of Generic Skills and Discourses*, London and New York : Bloomsbury Academics, 2011, p.111 の表から各区分の説明を省いて簡略化した

もの。

4)Ibid.p.56. なお、ムーアは、現象記述学を、学習プログラムに入る前に学生に質問した現象がもつ概念が、学生の教育経験の成果としていかに変化しうるかを見るときに用いると説明する。

5)Ibid.p.162.

6)Ibid. p.102.

7)Ibid. pp.61-62.

8)Ibid. pp.65-66.

9)Ibid. pp.66-67, 70.

10)Ibid. p.72.

11)Ibid. p.79.

12)Ibid. p.84.

13)Ibid. p.94.

14)Ibid. p.101.

15)Ibid. p.101.

3. 話題提供者② — (佐伯勇)

甲南女子大学では2017年度から、「自分らしいリーダーシップ」の育成を目的としたリーダーシップ教育プログラムを初年次全学共通選択科目として開始した¹⁾。本プログラムは、2006年度より立教大学経営学部で始まったBLP (Business Leadership Program)を本学向けにカスタマイズし、西日本で初めて正課科目として導入したものである。

本プログラムの特徴は、次の4点である。

① 「自分らしいリーダーシップ」を「チームの目標を達成するために他のメンバーに及ぼす影響力」と定義し、「リーダー」という役職や権限に関わらず全てのチームメンバーが発揮すべき特性としたこと。

② リーダーシップ行動の最小三要素「目標設定と共有」、「率先垂範」、「同僚支援」を誰もが習得すべき特性として端的に示したこと。(表1)

③ プロジェクト型学習と経験学習を往還する学習モデルであること。(図1)

④ 授業中は学習アシスタント(LA:

Learning Assistant)が教壇に立ち、「受講生のリーダーシップの学びを最大化する」という目的をもって、受講生に近い立場から授業運営や学習指導・相談対応を行うこと。(図2)

表1 リーダーシップ行動の最小三要素

リーダーシップ三要素	具体的な行動
目標設定と共有	チームの目標を設定して共有する。チームとして目標を意識し続けるように継続して働きかける。
率先垂範	目標に向けて自ら行動する。メンバーに指示や命令をするのではなく、自ら行動を起こしてチームに良い影響を与える。
同僚支援	メンバーが行動しやすいように支援する。壁や障害を取り除き、チームとして最大の力を発揮できるように環境を整備する。

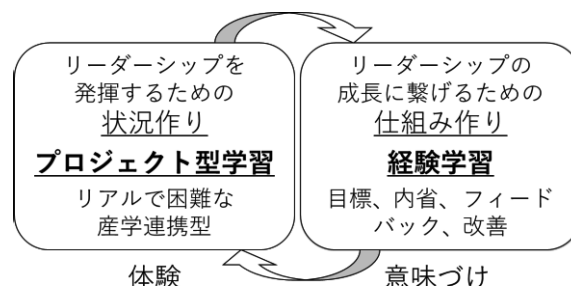


図1 プロジェクト型学習と経験学習の往還

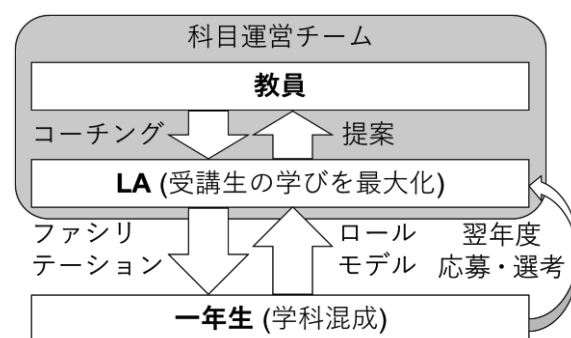


図2 教員、LA、受講生の関係

BLPを開発した日向野は、アクティブラーニングの新しい定義として「学生のリーダーシップ発揮を通じた学習」が有用であると指摘した²⁾。

一人の学生が「教室での学びを最大にすること」を成果目標に設定して、(他の学生に最初どう思われるかということの優先順位を下げ)、勇敢に発言・質問してみる(自ら行動する)と自分の理解が深まる。そこで周囲はそれに引きずられたり、最初の学生に促され(支援され)たりして、発言・質問しはじめる。その結果、教室全体での学習が進む。この過程はリーダーシップそのものではないか。(中略)

教室内の学習を最大化するという目標を共有したうえで、学生にリーダーシップを発揮させるような支援を行えば、それは即アクティブラーニング促進になるのである。

この定義によれば、各授業におけるアクティブラーニング促進に必要な学生支援を次のように「最小三要素」で整理できることになる。①教室全体やチームにおいて、皆の学びを最大化するという目標が共有されているか、②全員が目標達成のために率先して行動しているか、③率先して行動できていない学生に他の学生が手を差し伸べているか。

本プログラムにおいては、ワークシートによる振り返りや相互フィードバックに加え、LA や教員の受講生とのコミュニケーションの中で受講生のリーダーシップの発揮を促している。このため、教員や LA が他者のリーダーシップの発揮を促すスキルを持つことが重要となる。

その方法の一つとして、企業研修や組織開発において用いられているアクションラーニング³⁾(AL)に注目している。AL は「現実の課題をグループで検討し、解決策を立案し、実施(行動)する過程の中で、組織、チーム、個人の力を育成していくチーム学習と問題解決の手法」と定義される。

AL セッションは、①ルールの確認、②問題の提示、③質問による問題の明確化、④問題の再定義、⑤④に同意できるか全員に確認、⑥ゴールの設定、⑦質問による解決策の考案、

⑧行動計画の宣言、⑨全員のサポートの表明、という流れで進む。問題の明確化と解決策の考案のフェーズを分離していること、再定義された問題への「同意・不同意」表明で本質的な問題に迫ることなど、問題を個人からチームへ転嫁する仕組みが備わっている。

AL ではメンバーに意見や考えを述べさせることよりも、質問と振り返りを重視する。質の高い質問をするよう要求されると、意見を述べたい、判断を下したいという衝動が、傾聴する、省察するという態度へと変化していく。

AL で重要な役割を果たすコーチは、メンバーの行動やコミュニケーションを見守り、チームが学習し成長するように省察的な質問を投げかける。コーチはセッションの途中や最後に介入して、チームがうまく機能しているか、さらに効果を高めるために工夫できないかを確認する。

AL コーチのスキルを教員と LA が習得することで、学生に教えることよりも、考えさせ、行動を起こさせるための質問を繰り返すようになる。このことで、学生のリーダーシップ行動が促され、チームやクラス全体でリーダーシップが発揮されやすくなると期待される。

現在、佐伯が AL コーチ養成講座を受講しており、今年度後期や来年度に他の担当教員や LA の研修を試行する予定である。

引用文献

- 1) 佐伯勇(2017)「初年次リーダーシップ教育プログラムの実践—LA(Learning Assistant)制度によるリーダーシップ・パイプライン構築を目指して—」『初年次教育学会第10回大会発表要旨集』172-173.
- 2) 松下佳代編著(2015)「ディーブ・アクティブラーニング」『勁草書房』241-260.
- 3) マイケル J.マーコード(2006)「実践アクションラーニング入門」『ダイヤモンド社』.

