

初年次教育における論証型プレゼンテーション活動に対する
ラーニング・アシスタントの介入方法
An Analysis of the Support Strategy of Learning Assistants
for Argumentative Presentation Activities in First Year Education

岩崎千晶（関西大学教育推進部）

Chiaki Iwasaki (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

要旨

本研究では、論証型のプレゼンテーションをグループ活動で行う初年次教育において、「学生が抱える課題」「課題に対する教育補助者の介入」「教育補助者の介入による帰結」を明らかにすることで、教育補助者であるラーニング・アシスタント (LA) の介入方法を提示する。調査の結果、具体的な介入方法としては、学生がグループを形成した最初の段階で LA が「全員の主張・考えを聞き、班員の意見に共感することにより、班に聞きあい言い合えるルールを作ること」、学生が主題を決定する段階において LA が「班員が情報と価値を共有するように振る舞い、議論の欠損を防ぐこと」、「個々の条件判断のレベルで各班員の主張を活用できるように振る舞い、全員一致の納得性を高めること」、論理的な構成を作る段階で「学生が問題を焦点化させ、認知的葛藤に気付くように、説明探求、説明構築を求めること」を示した。

キーワード 初年次教育、ラーニング・アシスタント、プレゼンテーション、学習支援、高等教育 / First-year Education, Learning Assistants, Presentations, Learning Support, Higher Education

1. はじめに

高等教育では初年次生の学ぶ意欲を引き出し、大学で学ぶために必要なアカデミックスキルを育むために、初年次教育が実施されている（濱名 2006）。文部科学省（2015）による調査では平成 25 年度において 690 大学（94%）が初年次教育を導入している。初年次教育ではレポートライティング、プレゼンテーション、ディベートといった学習活動が取り入れられており、学習プロセスには学習者同士の対話を取り入れたグループ活動が盛んに行われている（例えば中山他、2010；尹他、2007 など）。その背景には、他者から知を受けられることによって学ぶ知識伝達の学習ではなく、学生が他者と対話を通じて協同的に学ぶ知識構築の学習への変容を重視した教育を大学が重要視していることが影響しているといえよう。

1.1. 初年次教育にグループ活動を導入する効果と課題

他者と学ぶグループ活動の効果としてはアイデアを探索したり、精緻化したりする際に役立つことが指摘されている（植田・岡田、2000）。森（2009）は初年次教育にグループ活動を導入した効果として、学習における他者の位置づけが協同的に働く力の育成に役立つことを指摘している。

しかし、グループ活動を取り入れた教育を実践するには課題も指摘されている（岩崎、2012）。茂呂（2005）は、グループ活動を成立させる条件として、班員同士の協力関係の確立、対人コミュニケーションスキルの確立等の条件を提示しているが、初年次生が班員同士の協力関係を確立させることは容易ではない。また杉原（2006）も学生同士があるグループに帰属意識を持って協同的に学び合うことは容易ではないことを指摘している。さらにグループ活動ではグループ内にある種の圧

力が働くため、こうした関係性を築くことができない場合、グループ内に問題が起き、学習者の学びを阻害する可能性がある (MacGrath,1984; 植田・岡田、2000)。植田他 (1996) も単にグループを作り活動させるだけでは、個人のパフォーマンスを有意に向上できないケースがあるとグループ活動の問題点を指摘している。

つまり、初年次教育においてグループ活動を導入することによる効果は認識されているが、その一方で、学生の発言に偏りが出たり、多数派の学生がグループ活動の決定権を握ったりして、班員同士の協力関係がうまく確立されず、結果的に、効果的なグループ活動を展開することが難しい場合があることが課題として示されている。大学に入って間もない初年次生ではなおのことこうした課題が起こっていることが考えられ、それを解決するために教育補助者のようにグループ活動をファシリテートする人物を導入させることが必要とされている (Crook,1995; Chan,2000)。

学生同士のグループ活動をファシリテートしたり、学生の学習プロセスを支えたりする学習支援の一環として教育補助者を授業に導入する取り組みは高等教育において積極的に導入されつつある。教育補助者とは、「教育課程を遂行する上で補助的業務を行うために活用される人材 (大学評価・学位授与機構、2021)」である。教育補助者の役割は授業内にグループ活動、演習、実験の補助をすること (北野、2006) や、授業外に学習相談、レポート相談に応じる学生が自主的に学ぶ活動を支えることもある (谷川、2013)。日本では、TA(Teaching Assistant)、SA(Student Assistant)、LA(Learning Assistant)、チューター、メンター等の名称で教育補助者が活動している。

尹他 (2007) は初年次教育のグループディスカッションの際に教育補助者が討論のリード役を担い、ディスカッションを円滑に進められたと報告をしている (他にも西村他、2011; 青山他、2010)。初年次教育では、知識を与えられることによって学ぶ受動的な学習態度から、自ら学んで

いくという能動的な態度が必要とされる (濱名、2006)。そのため、「教える、教えられる」という上下の関係性ではなく、同じ学生の立場という同僚性に基づいた教育補助者の導入は、学生の学びにとって有益であるといえる。

これらの教育補助者に関する先行研究では、個々の実践における教育補助者の効果は言及されてきている。しかし、初年次教育における教育補助者がどのような介入をして、学習者が抱える課題に対して、彼らの学習プロセスをどうサポートしたのかに関する研究知見については十分に蓄積されているとはいえない状況である。今後、教育補助者をより効果的に初年次教育に導入するためには、教育補助者が学習プロセスにどう介入し、学生の課題を解決したのかについて分析し、教育補助者の有益な介入方法を示すことが必要になる。

1.2. 初年次教育で扱う論証型課題の意義と課題

次に、教育補助者が解決すべきタスクの達成に関して、初年次教育ではどのようなものが挙げられるのかについて検討する。初年次教育では上位年次への円滑な接続を目指しており、大学で学ぶために求められる基礎的なアカデミックスキルとして、レポート作成、プレゼンテーション (プレゼン)、ディベート等の分野を扱う。文部科学省 (2015) による調査では、レポート・論文の書き方等の文章作法を身に付けるためのプログラム (621 大学 84.1%)、プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法を身に付けるためのプログラム (560 校 75.9%) が主に展開されている。これらの手法を習得することに加えて、初年次教育では上位年次の学習へとつながりを持たせ、学問への意味付けを行うことが重要である (井下、2010)。それは、学生が課題探求型の授業や卒業論文に取り組んでいくための準備を念頭に置いているからである。そのため、レポートやプレゼンテーションで扱う学習課題としては、学生が単に情報を紹介するだけの課題ではなく、ある現象を読み解いたり、課題について調べ、その解

決策について検討し、論理的な文章にまとめ、発表したりする論証型学習課題を導入することが重要になる(楠見他、2012)。たとえば鈴木(2009)は Toulmin モデルに代表されるようなモデルを活用して、初年次で論証型の学習を扱うことの重要性を示しているが、その一方で、初年次生が未熟であるために、論証型の学習を行う困難さも問題視している(他にも道田、2001)。

このように初年次教育において論証型の学習課題を扱うことは、初年次生にとっては重要であるものの、多様な学習動機や学力の学生が混在する中で論証型の学習を実施することへの課題も指摘されている。論証型の課題を扱うグループ活動を導入した初年次教育において、学生が具体的にどのような課題を抱えているのかに関する研究知見は十分に蓄積されておらず、これらを明示することでその解決に向けた方法を模索する必要がある。

2. 研究の目的

本研究では、論証型のプレゼンテーションに取り組む初年次生によるグループ活動に対する教育補助者の介入方法を明示することを研究の目的とする。具体的には学生の学習プロセスにおいて「学生が抱える課題」、「課題に対する教育補助者の介入」、「教育補助者の介入による帰結」を明らかにすることで、教育補助者の介入方法を提示する。調査結果をもとに、初年次教育における教育補助者の効果や有益な振る舞いを明確にすることは、グループ活動を重視した初年次教育における教育補助者の活用のための一助となりえる。

3. 研究の方法

3.1. 研究対象とした授業の概要

対象とした授業は、2011年に行われた大規模私立大学であるA大学における全学共通科目の初年次教育として開講されている「スタディスキルゼミ(プレゼンテーション)」(受講生24名)である。この科目では、グループで論証型のプレゼンテーション(主題の設定、論理的な構成づくり、スライド作成、発表)に取り組む。

授業では①課題意識を持ち主題を導き出すこと、②主張に対して論理的な構成を考えること、③主張をプレゼンテーションで表現すること、これらのプロセスにおいて④協同的にグループ活動に取り組むことを目的としている。教育補助者はこれらのタスク達成に関わる。授業計画を表1に示す。

表1 授業計画

授業回数	授業内容
第1、2回 グループ活動体験	2分間スピーチのテーマを決める (ブレインストーミング、グループでの意見を発表)
第3~8回 第1回 グループ プレゼンテーション	「大学生活を有益に過ごすために、学内における効果的な制度・学習施設」についてPREPの形式を用いてプレゼンテーションをする。発表後、レポートを提出する。
第9回~15回 第2回 グループ プレゼンテーション	「環境問題・エコライフ、災害・防災、食の安全児童虐待、教育問題、広告表現等」からテーマを設定し、PREPの形式を用いてプレゼンテーションをする。発表後、レポートを提出する。

第1、2回は、ブレインストーミング法を使い、グループ活動の体験をし、グループ活動で求められる態度や方法について検討する。その後、学生は、グループ(3~4人)を組み、2回のプレゼンテーションに取り組む。第1回目のプレゼンテーションのテーマは、「大学生活を有意義に過ごすために学内の制度、学習施設を取り上げ、それらを活用することで、どういった力が形成されるのか」である。第2回目のプレゼンテーションは「環境問題・エコライフ、災害・防災、食の安全、児童虐待、教育問題、広告表現等」のテーマから、学生が主題を設定して課題を探求する論証型のプレゼンテーションを行う。いずれのプレゼンもPERP(Point of View、Example、Reason、Point of View Restated)の流れに沿い、学生が主

張を論理的に伝えるグループでのプレゼンテーションとした（中澤他、2007）。

3.2. 教育補助者の概要

授業には、ラーニング・アシスタント (Learning Assistant 以下 LA) と呼称する教育補助者が3名配置されている。LAは当該科目を履修し、担当教員の推薦を受けた学部生である学生スタッフである。LAは授業開始前に研修を受講した後、授業に参加する。研修では半日かけて主にファシリテーション技術を学ぶ。例えばLAが受講生だった頃に抱えていた課題を出し合い、それを解決するためにはどのような方法が望ましかったのかを検討したり、ロールプレイング形式でグループ活動に取り組む学生たちの様子を観察し、学生の課題を捉えたり、教育補助者にどういった働きかけが求められるのかを考えたりする。加えてLAの制度が整備された経緯や目的、大学教育の動向に関する講義も受講している。

本実践におけるLAの業務は、課題を添削したり、学生に正解を教えたりする役割を担うのではない。LAの活動は、先述した授業目的を達成するプロセスにおいて、学生らが抱えた課題を自ら課題を解決する方法を見出せていない場合、タスクを達成できるようにサポートすることである。また、班員が発言しやすい環境作りや、学生の関心やアイデアに基づいて学習が進められるように振る舞うことである。

また授業後に、LAは自らの活動を振り返るために活動報告を執筆することも業務となっている（A41枚から1.5枚程度）。活動報告には、「グループの学習状況、授業中のLAの介入内容とその理由、授業全体における気づき、教員への連絡事項」等が記されている。

3.3. データの収集と分析の方法

教育補助者による介入方法を明示するために、インタビュー調査とLAの活動報告を分析データとした。インタビュー調査は、LAがグループ活動に対する介入方法を具体的にどう展開しているの

かを質的に把握するために実施した。インタビューは受講生（7名）、LA（3名）に対して授業終了後に調査協力を得て、半構造化インタビューを実施した。受講生はLAの活動報告に記されていた各班の学生を中心に声をかけた。学生の課題とLAによる介入について分析をするためには、LAが介入をした学生を対象とすることでより具体的な内容を把握できると考えたからである。協力を得た各班1~2名、合計7名の受講生にインタビューを実施した。LAは本クラスに参加したLA経験が1年半以上ある3名（3年生）を対象とし、学生とLAの相互作用のプロセスを分析できるようにした。授業後にインタビューを実施した理由は、授業プロセス全体における具体的な文脈を踏まえた上で学習者が抱えた課題を把握できると考えたからである。インタビューは1時間から1時間半程度を所用し、逐次文字化して分析に用いた。学生には授業の流れをふりかえりながら、グループ活動に取り組む過程で課題に感じたことやそれをどう克服したのかについて尋ねた。LAには活動報告をふりかえりながら、彼らの行動を行った理由や意図について問うた。

LAの活動報告には活動した内容、なぜその活動を実施したのかに関する考え、介入の方法、その後の学生に関する活動が記載されている。これを分析データとした理由は、授業中の学生が抱えている課題とLAが学習プロセスに介入している文脈をよりダイナミックに捉えることができ、介入方法を明示化するために有効であると考えたからである。

また、今回は学生と教育補助者のやり取りに対して、インタビューによる回顧プロトコルの形式を採用した。植田・丹羽（1996）は協同による活動のプロセスを調査する際、活動に関わる複数の関与者に関してインタビューを実施し、データの整合性を取ることを提唱している。本研究では学生とLAにインタビューをすること、またLAの活動報告も活動プロセスにおいて発生したデータとして扱うことで、複数の関与者からデータを収集し、データの整合性に配慮し相補的にLAの介

入方法を抽出に取り組んだ。

このように学生7名とLA3名によるインタビューデータとLA活動報告(3名分x15回分)を分析データとし分析を加えた。分析手順としては、戈木(2008)、Creswell(2007)を参考にし、収集したデータに対してコーディングをした。具体的には、①収集したテキストデータに対して、ラベル名をつけオープンコーディングを行った。②ラベルの類似点、差異点を考慮した上で、軸足コーディングをし、カテゴリーを作成した。③データ、ラベル、カテゴリーの整合性を検討した上で、生成したカテゴリーの中から、今回のリサーチクエスチョンに基づき、「学生が抱える課題」、「課題に対する教育補助者の介入」、「教育補助者の介入による帰結」という具体的なグループ活動に着目し、カテゴリー同士の関係性を捉え、学習プロセスの分析を試みた。課題が起こっている状況、またそれに対する介入としての相互作用、その結果何が生成されたのかを分析するための帰結について確認することで(才木2008)、LAの介入プロセスを具体的にとらえるようにした。

以上のような手順により、学生が実際にどのような課題を抱えているのかを素描し、そこにLAがどう介入しているのかを提示する。なお、本研究では、カテゴリーを【】、ラベルを<>、インタビューデータを『』で表す。

4. 結果と分析考察

4.1. インタビューに関する結果と分析考察の概要

分析の結果、122のラベルが抽出され、カテゴリー化したところ、25のカテゴリーに分類された。分析の視点「学生が抱える課題」「課題に対する教育補助者の介入」「教育補助者の介入による帰結」に沿って抽出した18のカテゴリー、92のラベルを本分析に用いて整理をした。

分析の結果、学生は大きく分けて3つの文脈において課題を抱えていることが明らかになった。第1に、グループを形成した最初の段階で「班で自分の意見を発言すること」、第2に、班で主題を

決める際に「反対意見がある中で、班で合意形成を導くこと」、第3に論理的な構成を導き出す際に「班で主題・主張を絞り、論理的な構成を導き出すこと」である。これらの文脈における課題に対してLAがその課題を解決するためにグループに介入していることが明らかとなった。それぞれの文脈に沿って、説明を加える。

4.2. 班で自分の意見を発言する

学生は、プレゼンテーションの主題を決めるために、関心事や調査したい事柄についてグループで意見交換をする必要がある。しかし、グループ活動において【プレゼンの主題を決める際に、班で自分の意見を言えない】状況に学生たちが置かれていることが示された。その理由は大きく2つに分かれていた。まず<発言に自信がないから意見を言えない>、<自分の意見を相手に伝えることが苦手・難しい>、<人前で話をするに対する緊張やプレッシャーがある>という、自分の発言への自信のなさである。学生Bが『あまりグループワークが得意ではないです。皆で話すのが』と述べているように、学生からは発言内容に対する自信の欠如や、班員に意見をどう伝えてよいのか困惑している様子が見受けられた。

次に学生Aが『(班員が意見の)言にくい人だったら言えなかつたりする』というように、<班員によって意見が言いやすい場合と言えない場合がある>、<班の雰囲気が気まずい>等、学生が班の雰囲気を読み取り、意見を出すことを控えてしまう現象も見受けられた。

第1、2回目の授業では、学生同士が話しやすい雰囲気をつくるようにグループ活動を体験する場が設けられていたが、学生は自分の意見に対する自信の欠如、人前で発言することへの苦手意識、ならびに話し合える班の雰囲気ができないことから、【プレゼンの主題を決める際に、班で自分の意見を言えない】状況に陥るといふ課題が浮かび上がった。

このような「学生が抱える課題」への「課題に対する教育補助者の介入」「教育補助者の介入によ

る帰結」を示す。LAは、まず学生がどのような課題を抱えているのかを見極め、その介入方法を決めるために、班における【議論の様子を観察して診断的に介入する】ようにしていた。LAは学生が自分たちで課題を解決する方法を見出している場合は介入する必要はないと考えていたので、＜介入の必要がない＞か、＜動きがない班に介入する＞かを判断するため、グループの議論を観察していた。具体的にはLAは学生が＜活発な意見交換がされており、介入の必要がないと判断する＞、＜ノートにメモをしながら話を進めたり、LAからの質問に的確にこたえられているので介入の必要がないと判断する＞ことをしていた。

一方、議論に参加していない学生や、発言が少なく活動がすすんでいなさそうな班を発見すると、＜動きがない班に介入する＞ように判断していた。【プレゼンの主題を決める際に、班で自分の意見を言えない】における介入方法の判断基準は大きく2つに分かれていた。1つ目は「班員の発言数の偏りと全体的に発言数が少ないこと」、2つ目は「全員の意見を踏まえたうえで、班で主題を決める議論ができていないこと」である。LAは意見に自信のない学生や控えめな学生も発言しやすい場が班で醸成されているのか、また全班員の意見を踏まえて、主題を決める議論ができていないのかを見極めて、課題があると判断した班に【班で意見を言う場を醸成するために介入する】ように心がけている様子が見受けられた。

例えば「大学における防災」をテーマにしていた班を取り上げ、【プレゼンの主題を決める際に、班で自分の意見を言えない】状況として、1つ目の判断基準である班員の発言数にばらつきがあると考えたLAがグループに介入した方法について述べる。この班には特に発言が少ない学生Xがいた。LAはグループ活動を観察し、学生Xの様子に気づいた。そこでLAは『Yさんは大学の防災対策を中心に調査したいようだが、Xさんはどう思うのか』と、学生Xの意見を尋ね、＜班員一人一人の意見を聞く＞ことや、＜話についていけない学生にLAが理解を示す＞ことをし、学生Xが

自分の意見を班員に伝えられる場を生成した。その後、この班では複数ある防災対策の中から何を調べるのかを決める際、全体的に発言数が減り議論が止まってしまっていた。これに気が付いたLAは対面では自分の意見を出しづらそうだと判断し、学生が意見を出しやすく、議論のプロセスを整理しやすいように＜付箋を渡して議論を可視化するように促す＞ようにすすめ、グループで議論をしやすくするための素地を作りだした。このグループは付箋を使って意見を書き出し、その付箋の意見を整理し、プレゼンで取り上げる防災対策を決定していった。

また「大学生の英語力を向上させる教育」をテーマにしていた班を取り上げ、【プレゼンの主題を決める際に、班で自分の意見を言えない】状況に対して、2つ目の判断基準である「全員の意見を踏まえたうえで、班で主題を決める議論ができていないこと」に対するLAの介入方法を説明する。この班は、大学で英語を学べる施設や学習の機会を取り上げようとしていたが、＜主張が強く、意見を譲らない班員がいる＞状態で、班員が意見を十分出しきっていないにもかかわらず、学生Gが強引に施設を決めようとしていた。学生AとFは学生Gの主張に押され気味の状態であった。その様子を観察していたLAは学生AとFの意見を尋ねた。それは彼らに発言の機会を提供するとともに、LAは学生Gが学生A、Fの考えを理解した上で、班員全員が合意し、主題を決定できるように配慮した振る舞いであった。その結果、学生AとFは自分たちの意見を述べ、学生Gも学生A、Fの意見を含めて英語で学ぶ学習施設を複数取り上げることで納得をし、合意を形成したうえでプレゼンの主題を決められた。

このようにLAは「班員の発言数の偏りと全体的に発言数が少ないこと」を基準とし、班を観察し＜班員一人一人の意見を聞く＞ことや、＜話についていけない学生にLAが理解を示す＞ことをし、班員の意見に耳を傾け、彼らに共感することから、学生が自信がなくとも発言できる場づくりをしようとした。またLAは「全員の意見を踏ま

えたうえで、班で主題を決める議論ができていないこと」を基準とし、班員の意見を受け止めているか、発言力の強い学生が自分の意見だけで班の主題を決めていないかを観察し、＜班員の主張の強さや関係性を把握するように努め、班員全員が意見を言える場になるよう配慮する＞ように心掛けていた。

その結果「教育補助者の介入による帰結」として【班で意見を言い合える場が醸成されるようになる】ことが指摘された。さらにLAの介入方法を見て、学生自身も＜班で意見をいうタイミングが分かるようになる＞ことが示された。例えば、防災について取り組んでいた学生Cは、LAから意見を聞かれることで『一人一人の意見を聞いてもらった時に、これどうかなと思った時も言ってみたり』と述べており、＜LAから意見を聞かれることで、自信がなくても意見を言えるようになる＞ことが指摘された。

その後、LAは先述した＜ノートにメモをしながら話を進めたり、質問に的確にこたえられたりしているので介入の必要がないと判断する＞ことや、＜活発な意見交換がされており、介入の必要がないと判断する＞と、班に話しかけることをやめていく様子が見受けられた。

以上のことから、LAは各班員の発言回数の観察、タスク活動で求められる項目に対して質問をした際に班員が答えられるのかを確認することで、グループ活動の状況を把握していた。その結果を基に、発言数に偏りがある場合や全般的に意見が減少した場合に、班員が意見を出し合えるように全員の主張や考えを尋ねるようにし、LAは各班員の意見を否定することはなく、学生に共感するように配慮し「グループで意見を聞きあい、言い合えるルールづくり」をしていた。

学生の取り組みからは、初年次生は互いに意見を聞きあい、言い合える場がない中では、自分の思った意見を十分に伝えることができないことが示されたが、佐藤（1992）は教育活動の中いきなり対峙する関係を持ち込むよりもまずは隣り合わせの関係性を導入することから始めることが重

要だと指摘している。対峙する関係性では、意義のある意見を言えないと考えている学生が委縮してしまい、グループの中で発言できずに、結果的にフリーライダーになってしまう可能性もあるからである。つまり初年次教育において論証型のテーマを取り扱う際にもグループで作業を始めるプロセスにおいては、まず学習者が「互いの意見を聞きあい、自分の意見を伝える」ルールづくりを班でつくりあげることが必要になる。とりわけ学力や学習動機に多様性が見受けられる大学では、自分の学力や発言に自信を持っていない学生が存在するため、こうした場づくりに配慮する必要がある。LAは、【プレゼンの主題を決める際に、班で自分の意見を言えない】という課題に対して診断的に介入し、班員全員の主張・考えを聞き、班員の意見に共感する姿勢をもち、学生間に意見を聞きあい、言い合える場づくりに貢献していることが示された。

4.3. 主題を決めるプロセスで反対意見がある際に、班で合意形成を導く

前節では発言できない学生の課題について論じたが、グループで意見を言い合える環境が醸成され、自分の意見を出せるようになったがゆえに学生は課題を抱えていることが示された。具体的には、学生が【プレゼンの主題を決める際に、班員の反対意見があり、合意形成を導き出せない】ことである。学生は＜意見をまとめようと思うが、班員から協力を得られず活動が進まない＞、＜自分のしたいこととずれているので、班員の意見を否定する＞など、＜班で反対意見が出た時に合意形成を導くことに困難を感じている＞状態で、＜プレゼンでやりたい主題が分かれて、合意形成ができない＞状況に陥っていることが示された。

「児童虐待」をテーマにしていた班を例に取り上げ、【プレゼンの主題を決める際に、班員の反対意見があり、合意形成を導き出せない】状況に対するLAの介入方法を説明する。児童虐待に関心をもっていた学生Dは、政策について学ぶ学部にも所属しており、児童虐待に対する政府の政策につ

いて調査したいと考えていた。一方、同じ班の学生 E は社会学を学ぶ学部に所属しており児童虐待が起こる社会的な要因を調査したいと考えていた。彼らは虐待の政策と要因に対する思い入れが強く、互いの主張を譲らない状況であった。そのため、<プレゼンでやりたい主題が分かれて、合意形成ができない>状態に陥り、班での話し合いが停止してしまっていた。学生 D は『中身をどうするかを決められなくて。お互い頑固だったんで』と述べ、彼らが<班で反対意見が出た時に、合意形成を導くことに困難を感じている>ことが示されていた。

そこで LA は、【主題を決める際、意見が分かれている班で合意を形成するために介入する】ようにしていた。具体的には班の動きが停止していることを察した LA は、学生に班ですすめていることをまず確認した。LA は主題について意見が分かれていることを把握すると、児童虐待の中でも要因や対策について調査したい理由を学生それぞれに尋ねた。班員たちは自分の課題意識を伝えていたが、なぜそこに課題意識を持っているのかという点について十分話し合えておらず、議論のプロセスにおいて損失が生じていると LA が判断したからであった。

学生 D と E は理由について述べ、お互いに児童虐待の減少を願っており、そのために、学生 D が防止対策を検討したいと考えていること、学生 E が児童虐待の原因を明らかにして、虐待の予防をしたいと考えていることを共有し合うことができた。主題を決定する際に必要な学生の課題意識は情意領域に影響するため、時に感情論になってしまい、合意形成を導くことが難しい場合もある。そこで LA は、主題を選んだ理由を問うことで、班員らが課題意識や思い入れや価値を共有させようとした。

この際、LA は<学生に思い入れの強さを確認する>こともしていた。学生の思い入れが強い場合は、どちらかのテーマを取り上げ、1つのプレゼンに絞るのではなく、個々の条件判断のレベルでそれぞれの主張を活かせるような形で支援を試

み、LA は<班員の意見を聞き、班員が納得できる主題になるように働きかける>ようにしていた。たとえば学生 D と E は両者ともに課題意識が高かったため、LA は彼らの課題意識を尊重して、対策を導き出すには何が必要になるのか、また虐待を減少させるには原因を明らかにするだけでは不十分ではないかと学生に伝えていた。LA は班を<少し離れ、班で考える時間を設ける>ようにした。結果的に学生は虐待の原因を明らかにした上で、その対策を提示するというプレゼンの構成を作り上げた。

この事例では、個人の課題意識が強い場合に合意形成を導くことは容易ではなく、学生だけでは解決できずに活動が停止してしまう課題をグループ活動において学生が抱えていることを示した。しかし、LA は学生に<質問をすることで、班員の主張と理由を共有させる>ようにし、班員のモチベーションが下がらないように、<全班員の声を聞き、全員が納得できる主題になるよう働きかける>ことをした。その結果、学生 D の班は、<意見が分かれていたが LA から問題点を指摘され、班で主題について再度話し合う>ようになった。結果として、互いに納得して【主題・主張を絞り込めるようになる】様子が見受けられた。

グループ活動では、班員の背景知識の多様性がグループでの類推をする際に豊かな個人の知を提供できるよさがある (Dumbar, 1994; 植田・丹羽, 1996)。しかし、このケースでは学生 E が虐待への対策、学生 D が原因解明をしたいと強く考えており、互いの意見をつなげて構成をつくることは考えられておらず、個人の知をもとに主題を絞り込むにあたっての類推ができていない状況であった。そこで LA は、なぜしたいのかという理由や思い入れを学生に問い、「班員が情報と価値を共有するように振る舞い、議論の欠損を防ぐこと」をし、班員が価値を共有し合う場を提供していた。また、「個々の条件判断のレベルで各班員の主張をうまく活用できるように振る舞い、全員一致の納得性を高めること」をし、対話が成立するための条件を整えるように介入した。その結果、グルー

プで協同態度として学ぶための土台が形成されていったといえる。佐藤(1992)は、対話を成立させるためには、一定の価値を与える場とそこにいる人たちがその価値を共有していることが大切だと指摘しているが、LAがこうした場を作ろうとして介入していたことが示された。

一方で、対立する意見を合意形成へと導くことから学生は学ぶともいえるため、LAによる介入の必要性について検討する余地はある。しかし15回という限られた授業回数で初年次生がそれを達成することは容易ではないといえよう。さらにグループ活動において、同調圧力が働き、班員間での相互調整が失敗してしまうと学習効果を提示できないという知見もある(Steiner,1972; 亀田, 1997)。こうしたことを回避し、学生の思い入れを把握し、彼らの主張を個々の条件判断のレベルでうまく活用し、学習者間の相互作用の効果をより高めることは、学生のモチベーションの低減を防ぐことにもつながる。それは能動的に学ぶ姿勢を育むことを目的としている初年次教育にとっては、重要な事柄だといえる。

以上のことから、LAは【プレゼンの主題を決める際に、班員の反対意見があり、合意形成を導き出せない】という課題を解決し、合意形成をして主題を決定するというタスク達成のために、班に対して問題、主張に対する理由根拠を問い、「班員が情報と価値を共有するように振る舞い、議論の欠損を防ぐこと」をするようにしていた。また「個々の条件判断のレベルで各班員の主張をうまく活用できるように振る舞い、全員一致の納得性を高めること」という介入方法をとっていることも明示された。

4.4. 班で主題・主張を絞り、論理的な構成を導き出す

初年次教育において論証型の課題を扱うことは容易ではないことはすでに指摘したが(鈴木, 2009)、主題や主張を考え、論理的な構成を導き出す過程においては、①【班員全員で納得できるプレゼンの主題・主張を提示できない】ことや、②

【班員全員で納得できるプレゼンの構成を作れない】ことが課題として挙げられた。

「格差社会」をテーマにしていた班を例に取り上げ、①【班員全員で納得できるプレゼンの主題・主張を提示できない】状況に対するLAの介入方法を説明する。学生らは、<主題をどう絞ればよいか分からず、活動を前に進めることができない>状況に陥っていた。この班では中国における「格差社会」について取り上げたいと考えていたが、主題を絞り込めず構成をつくれずにいた。班に所属する学生Hは『いざプレゼンの目的や、構成を考えようとなると、どうしよう。そもそも僕、所得格差の格差だけあげていて、どういう格差があるのかも知らなかったし、所得だけではなくて、差別とかもありますし(略)頭がこんがらがっていて、しかも構成もむちゃくちゃだったので。どういうふうにしたらまとまるのかなと思っていた』と語っていた。学生らは<プレゼンで取り上げたい大きなテーマはあるが、具体的に何に絞って取り上げるべきか分からない>状態であった。

班に動きがないことを察したLAはこの班に対して興味関心を持っていることを尋ねた。学生の関心が中国における農業と都市部との格差にあると分かった、『格差といっても、農業と都市部の格差、都市戸籍と農村戸籍の格差とか、民族間での格差とか、都市部でも格差がある。格差の中でもそれほどある、そこからどうする』と尋ね、さらに学生の返答に対し『なぜそう思うの』、『その何が大事だと思うの』と質問を投げかけていった。LAから質問を受けた学生Hは『よりよい国にするためには、やっぱり所得の問題があるんじゃないかなって思うのがあると思ったんですよ。所得の問題を解決することで、皆平等にできるのではないかなって』と答えるやりとりがあった。このように、学生Hのグループは、LAからの質問に答えるプロセスを通じて、不十分な点を認識し、調査したい事柄を絞り込めるようになっていった。その結果、学生は<LAから主題を絞るヒントを得て、グループで再考する>ことをし、<LAから質問をされ、自分の意見を聞かれることで、

主題を収束させ、決定する>ようになった。学生は「他の学生たちに自分たちが伝えたいことは何なのか」を改めて班で追求して主題を絞るようになっていった。

このように班員だけでは主題を絞り込めない場合、LAは<大きな概念や言葉を用いている場合に、その意味を問う>といった論理的に甘い部分や主題を決めた理由に関する質問をすることで、学生に説明構築を要求していた。LAは、学生の拡散した思考に対して、問いを投げかけることで、学生自身が知識の葛藤を認識し、説明構築の過程で、思考を整理、収束できるように介入をしていた。その結果、学生は説明を探求し、説明を構築するプロセスで、認知的葛藤を認識していくことが示された。

次に②【班員全員で納得できるプレゼンの構成を作れない】状況に対するLAの介入方法を説明する。学生らは<他者のプレゼンと自分の担当箇所のつながりが不十分である>ことや、<論理的な構成を作ることができない>ことに課題を抱えていた。LAは、学生に聞き手を納得するためにはどのような根拠が必要なのかについて尋ね、学生が、<LAの質問から認知的葛藤を理解し、論理的な構成を変更する>ように働きかけた。それでも自分たちで構成が作れない学生に対しては、<LAが構成の例を提示することで、自分なりの構成案を基に活動を進められる>ようにした。

引き続き、格差社会を取り上げた班を例に説明する。学生Hが所属する班は、LAから「構成はどうなっているの」と尋ねられたが、学生らは十分に答えることができなかった。そこで、LAは、「格差社会には、教育とか情報等の問題があるけれど、私たちは所得問題が重大な問題だと思うということをいつから、発表につなげていったら、やり易くならない」と構成の一例を示すようにした。LAは、「構成案が受講生で導き出せない場合は、いくつか例を出してそこから選んでもらうようにしているけれど、必ずその理由を話してもらっている」と述べている。学生らは<LAから構成の例をいくつか提案することで、納得し

て活動を進められる>ように介入している様子が示された。

学生らがプレゼン全体の構成をつくりあげると、【主張の根拠となる事例を提示するために介入する】LAの様子も指摘された。それは受講生が<プレゼンで根拠として取り上げたい情報が見つからない>、<主張の根拠として、どの情報を採用していいのかわからない>といった課題を抱えていたからであった。学生Hの班は、中国における所得格差について調査していたが、思い通りのデータにありつけずにいた。そこでLAが介入し、論文を検索するサイトを紹介し、中国の所得に関する情報を取得するサイトや書籍を共に探した。<LAから主題について調べられる情報を提供されることで、調査しやすくなる>様子が学生に見受けられた。結果として、学生は【主張の根拠となる事例を提示できるようになる】ことができ、【論理的な構成をつくれるようになる】ことが示された。

学生Hの班は主題を絞ったり、構成を作ったりする際に、班内で話し合っても納得のいく結果を出せない状況に陥ることもあった。学生らは自分の考えや知識を他者に伝えることはできるが、理解しがたい点や、論理的に弱い箇所に対する対応について、自分たちで認識することが困難な場合がある。こうした状況に対して、LAは、主題や構成において課題だと考えられることに対して学生に説明を求めるとし、知識の葛藤を認識させ、問題について考えるようにしていた。これにより学生は、認知の葛藤を認識し、問題に対処するようになっていった。また学習者が認知の葛藤を認識するには、葛藤に直面させるだけでは不十分であり、混乱している点と理解しがたい点を探索するように促される必要がある(Chan et al.,1997; Chan, 2000)。LAは学生に問いを投げかけることで、こうした点を探索するように促し、学習者の認知的葛藤を認識させるようにふるまい、議論のプロセスの獲得を支援し、学習者間の相互作用を高めるように努力をしていった。結果として、学生が主題を絞れ、構成をつくりあげ、活動を進め

ていく様子が示された。これらのことから、LAには、学生が問題を焦点化させ、混乱している点と理解しがたい点を理解させ、認知的葛藤に気付くように、説明探求、説明構築を求めよう働きかけるように介入していることが明らかになった。

5. まとめと今後の課題

本研究では、グループで論証型のプレゼンテーションをする初年次教育の学習プロセスにおいて学習者の抱える課題とその課題を解決するための教育補助者の介入を分析し、具体的な介入方法を明らかにすることを研究の目的とした。

その結果、学習者の抱える課題とその介入方法としては、教育補助者はグループの要素を観察することで課題を把握し、学習者間で課題を解決する方法を見いだせていない班に対して診断的に介入をしていた。具体的な介入としては、第1にグループを形成した段階で「班で自分の意見を発言すること」に課題を抱えていた学生らに対して、「全員の主張・考えを聞き、班員の意見に共感することにより、班に聞きあい言い合えるルールを作ること」ができるように介入し、LAは班員が話し合える場づくりに貢献していた。これは授業目標である「協同的にグループ活動に取り組む学習態度を育むこと」に貢献していたといえる。

第2に、各自の課題意識に基づいてプレゼンの主題を決める際に「反対意見がある中で、班で合意形成を導くこと」に課題を抱えていた学生らに対して、LAは「班員が情報と価値を共有するように振る舞い、議論の欠損を防ぐこと」、「個々の条件判断のレベルで各班員の主張をうまく活用できるように振る舞い、全員一致の納得性を高めること」をして、学生たちが主題を決定できるように介入していた。これは授業目標である「課題意識を持ち、主題を導き出すこと」に貢献していたといえる。

第3に主題が決まり構成を導き出すプロセスにおいて「班で主題・主張を絞り、論理的な構成を導き出すこと」に課題を抱えていた学生らに対して、LAが「学生が問題を焦点化させ、認知的葛藤

に気付くように、説明探求、説明構築を求めること」を示し、学生が論理的に構成を作ることができるようにした。これは「主張に対して論理的な構成を考えること」という授業目標に対応した活動であるといえる。

さらに授業目標の「協同的にグループ活動に取り組む学習態度を育むこと」では、全員の意見を聞くようにし、どの班員にも共感する姿勢を見せていた。また「課題意識を持ち、主題を導き出すこと」においても、情報だけではなくその価値も共有するようにしていたこと、並びに各班員の主張をなるべく活用できるようにふるまい、全員が納得して活動を勧められるようにし、学生たちの主張に配慮して介入していることが示された。

一方、課題も指摘された。本研究はグループ活動として論証型のプレゼンテーションを主軸とした初年次教育の事例を対象とした。今後は、他の授業形態も考慮に入れ、扱う文脈を広げた教育補助者の振る舞いを調査することで知見を蓄積していく必要があると考える。また本研究の方法では授業内で学生がどのような課題を抱えているのかを調査するために、事後インタビューを行い、回顧プロトコルをベースに分析を行った。今後は、学生と教育補助者のリアルタイムの対話を分析することで、本研究の結果と比較することを検討している。加えて、本調査では学生の抱える課題、それに対する教育補助者であるLAの介入とその帰結について分析を行い、目標達成に関わる教育補助者の介入方法を明示したが、教育補助者の活動に影響していた要因や教員とのやり取りについては触れていない。これらに関しては今後の課題とする。

付記

調査協力を得た方々に深謝する。本研究はJSPS 科研費 JP19K03040、JP19H01710、JP20K03100 の助成を受けている。また本研究は岩崎千晶（2012）の研究を再分析し、発展させたものである。

参考文献

- 青山巧・長沢郁夫・池山圭吾 (2010) 「新入生セミナーにおける学生の活用と成果：ピア・サポート活動と体験学修の高まり」『島根大学教育臨床総合研究』9, 1-7.
- Chan, C., Burtis, J., and Bereiter, C. (1997). Knowledge Building as a Mediator of Conflict in Conceptual Change. *Cognition and Instruction*, 15(1), 1-40.
- Chan, C.K.K. (2000) 「協同による科学学習における問題を中心に据えた探索」植田一博・岡田猛 (2000) 『協同の知を探る—創造的コラボレーションの認知科学 (認知科学の探究)』共立出版. 108-133
- Creswell, J.W (2002). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, CA: SAGE Publications.
- J.W.クレスウェル 操華子・森岡崇訳 (2007) 『研究デザイン—質的・量的・そしてミックス法—』日本看護協会出版会.
- Crook, C. (1995). On Resourcing a Concern for Collaboration within Peer Interactions. *Cognition and Instruction*, 13(4), 541-547.
- 大学評価・学位授与機構 (2021) 『高等教育に関する質保証関係用語集第5版』 (https://www.niad.ac.jp/media/008/202107/NIAD-QEGlossary_5thedition.pdf) (2021年1月18日)
- Dunbar, K. (1994). How Scientists Really Reason: Scientific Reasoning in Real-World Laboratories. In Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (Eds), *The Nature of Insight* pp.365-395, MIT-Press.
- 濱名篤 (2006) 『初年次教育 歴史・理論・実践と世界の動向』丸善株式会社.
- 井下千子 (2010) 『大学における「学びの転換」と学士課程教育の将来』東北大学高等教育開発推進センター編, 東北大学出版会.
- 岩崎千晶 (2012) 「協同学習を重視した初年次教育において学習者が抱える課題と教育補助者による介入の分析」『日本教育工学会研究報告集』12(3), 69-76.
- 亀田達也 (1997) 『合議の知を求めて—グループの意思決定』共立出版.
- 北野秋男 (2006) 『日本のティーチング・アシスタント制度—大学教育の改善と人的資源の活用』東信堂.
- 楠見孝・田中優子・平山るみ (2012) 「批判的思考力を育成する大学初年次教育の実践と評価」『認知科学』19(1), 69-82.
- McGrath, J.E. (1984). *Groups: Interaction and performance*. Enclewood Cliffs: Prentice-Hall, New Jersey
- 道田泰司 (2001) 「日常的題材に対する大学生の批判的思考：態度と能力の学年差と専攻差」『教育心理学研究』49(1), 41-49.
- 文部科学省 (2015) 『平成 25 年度の大学における教育内容等の改革状況について』 (https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/dai gaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2016/05/12/1361916_1.pdf) (2021年1月18日)
- 森朋子 (2009) 「初年次における協調学習のエスノグラフィ」『日本教育工学会論文誌』33(1), 31-40.
- 茂呂雄二 (2005) 協同学習, 茂呂雄二・森敏明編著 (2005) 『認知心理学キーワード』有斐閣.
- 中山留美子・長濱文与・中島誠・中西良文・南学 (2010) 「大学教育目標の達成を目指す全学的初年次教育の導入」『京都大学高等教育研究第16』16, 37-48.
- 中澤務・森貴史・本村康哲 (2007) 『知のナビゲータ』くろしお出版.
- 西村悠・古川康一・小林郁夫 (2011) 「学生アシスタント制度の導入による半学半教の実践報告」『プロジェクトマネジメント学会研究発表大会予稿 (春季) 2011』, 397-402.
- 戈木クレイグヒル滋子 (2008) 『質的研究方法ゼミナール』医学書院.
- Steiner, I.D. (1972). *Group process and productivity*. New York: Academic Press.
- 佐藤公治 (1992) 『対話の中の学びと成長』金子書房.
- 杉原真晃 (2006) 「大学教育における「学習共同体」の教育学的考察のために」『京都大学高等教育研究』12, 163-170.
- 鈴木宏昭 (2009) 『学び合いが生み出す書く力』丸善プラネット株式会社.
- 谷川裕稔 (2013) 「概説：学習支援と学士力」谷川裕稔・壁谷一広・中園篤典・長尾佳代子・堤裕之編著『学士力を支える学習支援の方法論』, pp.2-12. ナカニシヤ出版.
- 植田一博・丹羽清 (1996) 「研究・開発現場にお

ける協調活動の分析—3人寄れば文殊の知恵」
は本当か？」『認知科学』3(4), 102-118.

植田一博・岡田猛 (2000) 『協同の知を探る—創
造的コラボレーションの認知科学 (認知科学の
探究)』 共立出版.

尹得霞・趙晶岱・岩崎信 (2007) 「TAによる授
業支援のモデル化への基礎研究：大学1年生
向け新設科目「科学と情報」のTA実践を通し
て」『教育情報学研究』6, 55-64.