

〈論文〉

## 協働学習の主体における正統的周辺参加 ～実践コミュニティとしてのSA制度～

加藤 徹郎

### 要約

淑徳大学人文学部では、2022年度より1年生の基礎情報科目においてスチューデント・アシスタント(SA)制度を採用することとなった。本稿はこの制度に参加した学生を対象とし、彼らがどのようにその業務を把握し、習得していったのかを問いとしている。具体的には、レイヴ&ウェンガーの正統的周辺参加論を理論枠組みとして、その状況を、学期末に実施したSAへのインタビューをもとに、モノグラフとして再構成する形で記述した。結論としては、SAによる教え方の工夫においては個々でさまざまな模索が認められ、また約3カ月という短い期間でも、SAとしてのアイデンティティが醸成されることも認められた。そこから、SAは単なる「学内アルバイト」ではなく、その技能習得過程は、他のあらゆる場でも応用可能であると結論づけた。

### キーワード

SA(スチューデント・アシスタント) 協働学習 正統的周辺参加 実践コミュニティ(実践共同体)

### はじめに

多様化・複雑化する社会状況を受けて、昨今、大学における教育方法の多角化が進んでいる。現在、多くの大学でアクティブラーニングやグループワークなどが盛んに取り上げられているが、学びの場である教室に他の学科・学年の学生を参加させ、授業の補助を担当させるスチューデント・アシスタント(以下:SA)の採用も、そうした動きの一環だと思われる。淑徳大学人文学部(以下:本学)では、2022年度より1年生の基礎情報科目においてSAを採用することとなった。実際に運用された期間としては前学期中の約3カ月だけであり、立ち上がってまだ間もないが、本稿はSA制度の初期運用状況について、SAそれぞれの職務技能の獲得過程や内面の変化を軸に考察するものである。結論から言えば、たった3カ月間という短い期間でも、SAたちは各自、独自の方法論を模索しつつ、業務を全うしていた。本稿ではこれを、レイヴ&ウェンガーの正統的周辺参加論に当てはめつつ、学期末に各SAから採集したインタビューをもとに、モノグラフとして再構成していきたいと思う。SAという概念そのものさえ知らない学生たちが、初めて「教える側」として受講生の前に立つことになったとき、彼らの中では一体どのような変化がおきていたのだろうか。

---

かとう てつろう:淑徳大学 人文学部 兼任講師

## 1. SAは現場で何を学ぶのか？— 理論枠組みとしての正統的周辺参加論

### 1-1. 多様な他者との交流／協働学習・学びあい

高度な専門知識を有し、将来、教員・研究者を志望する大学院生の教育的トレーニングの場としてのティーチング・アシスタント(TA)とは違い<sup>1)</sup>、学部生を対象とするSA制度には、単なる授業補佐というよりも、さらなる積極的な目的があると思われる。外尾由美子はこのについて、SAの業務経験には「多様な他者との交流」と「協働学習・学び合い」が含まれるとしている。外尾は学内における「多様な他者」を、学年や専門の異なる学生、大学院生、教員、職員、学外者までをも含んだ「学年(年齢)・専門・立場がさまざまに異なる他者」と定義している<sup>2)</sup>。

また教育学者の坂本旬は「協働学習」をcollaborative learningと位置付け、「協同・共同学習」や、教育工学におけるコンピュータ支援型の「協調学習」と区別する。ここでの「協働」とは、単に課題を学生に分担させ、その達成を学習効果とみなす「協同・共同学習」ではない。また、単にオンライン・コミュニケーション・ツールを使用すれば「協調学習」とみなされる技術決定論を指すのでもない。坂本によれば、それは「『協働』関係の形成を志向する」ことまで含めた、広く深い概念なのである。

その要件としては、第一に、他の組織や異なる文化に属す、多様で異質な能力を持った他者との出会いを前提とし、第二に、学習者の高い自立(自律)性と対等なパートナーシップからくる、相互の信頼関係の構築が必要となる。その過程から第三に、学習目標や課題を共有するなかでの矛盾や葛藤を止揚し、新たな共同体の価値観の創造へとつながっていくものとなる。つまり坂本によれば、「協働学習」とは、「同質的な組織内学習ではとうてい不可能な高い学習目標や課題の達成が可能」となるような、「新たな『学びの共同体』と『学びの文化』」を志向する「探求学習の一形態」に他ならないのである。<sup>3)</sup>

授業を補佐するSAは基本的に受講生達より学年が上であることが多い。とすればSAの存在じたいが、教室に「多様な他者」を招き入れることになる。また情報授業のような実習授業などにおいては、当該授業の「先輩」であることも多い。であれば、かつて自分が取り組んだ課題に対する解法のコツを教えることになり、そうした知恵の継承を通じて、SA自身もそこから学ぶことも多いであろう。

### 1-2. 正統的周辺参加論

ただ、こうした「協働学習」という観点のもとより、SAには業務内容それ自体が、洞察力やコミュニケーション力などといった、別の要素の学習機会となるケースも多くあると思われる。その際、有効な分析枠組のひとつに、レイヴ&ウェンガーの「正統的周辺参加論(Legitimate Peripheral Participation, 以下:LPP)」という学習理論が挙げられる。LPPは、それまでの形式主義的な認知科学への反省から、人の学習過程を「状況(situation)」の中で捉えなおそうとした。学習者の頭のなかでの認知過程を形式化するような従来の認知科学では、暗黙的かつ広範で複雑な人々の学習過程は説明しきれない。こうした批判的視角から、LPPは学習を「変転する環境との相互作用」において「状況」に埋め込まれた形で成されるものと主張する。<sup>4)</sup>その意味で、LPPは「状況的アプローチ」とも称される。

LPPでは学習を、教える者と教えられる者との一方向的な知識・技能の伝達過程とは考えない。学習者が「実践コミュニティ(Community of Practice)<sup>5)</sup>」に参加し、そのなかで行われる数々の「実践」を通じて、「周辺の参加者(peripheral participation)」からやがて「十全的参加者(full participation)」へと移行する過程を学習とみなすのである。学習者は「新参者」として実践コミュニティに加わり、「熟練者」の実際の作業を近くで見たり、簡単な作業を手伝ったりしながら徐々に知識や技能を習得していく。したがって当初、新参者の仕事や役割、責任は熟練者に比べ軽く、集団内の位置づけとしては周辺のだ

が、様々な経験を積み、やがて実践コミュニティの継承者へとようになっていく。つまり、初めはどれほど簡素な関りしか持てなくとも、彼らはそのコミュニティへのアクセスを「正当に (legitimate)」許されているというわけである。

実践コミュニティは、いわゆる学校教育における「到達目標」のようなマニュアルを持たない。新参者は周辺に身を置くことで、次第に共同体の実践を構成している全体像を把握していく。所属するコミュニティとは、学習者の視点から見ると「日常実践における学習の資源がおかれている場」としてあり、学習の順序と日常の実践は必ずしも一致していない。またコミュニティの成員もそれぞれ、仕事に対し「異なる関心を寄せ、活動に多様な貢献をし、様々な考え方」を持っていると想定される。したがってここでは、必然的に「多層レベルでの参加」が可能となる。<sup>6)</sup>つまり新参者にとっての実践コミュニティとは、多様な仕事と人間関係に影響されながら進化する「学習それ自体が即興で生み出される」場なのであり、その意味で、最も広義の「潜在的な『カリキュラム』」がそこにはあるのである<sup>7)</sup>。このようにLPPでは、新参者が仕事を学習していくさいの、様々な「状況」の生成こそが重要とされる。

そしてLPPは、新参者が円熟した実践の場に広くアクセスできることを意味している。生産活動に参加し、熟練者に受け入れられること、そして交流することが、徒弟の観点からみれば学習に価値を与える。また実践の中では、自分の労力がコミュニティ内でどのように働いているかが明確にわかるので、自己評価も直接的である。したがって周辺参加の価値のもっとも深い論点は、新参者が徐々にコミュニティの一部になっていくというところにあり、仕事ができるようになるにつれて、「熟練した実践者としてのアイデンティティの実感」も増していくとされる。<sup>8)</sup>

このような、様々な状況に関わりつつ自ら発展的に変化していく学習のあり方は、学びによる能力の確立を個人に焦点化しただけの認知心理学的なアプローチに対比される形で、「状況に埋め込まれた学習 (situated learning)」という言葉で強調されている。

ただし、こうした実践コミュニティへの参加の過程は、学習するにつれて周辺から中心へ、あるいは新参者から熟練者へ移行していくといった、単純で固定的な構図で捉えられるべきものではない。実践コミュニティは無数の、多様な集団と場から構成されており、「関係の網の目で作られた複数の境界が様々な位置取りをしながら互いに重なりをもって存在」している。したがって周辺性とは「境界間の横断と、実践共同体内での移動を指す」、参加の多様なあり方を示す概念なのである。またそれは、先に述べたアイデンティティ形成にも大きく関わる。ここで言われるアイデンティティとは、一般的定義のとしての「自他共に認める自己像」のような静的な性質のものではない。それは「ある者が実践を通じて、他者や人工物などにつながることから生じる関係性そのものを指す」概念なのである。したがってここでのアイデンティティとは、「関係性の変化に応じて常に動的に変化することを含む概念」だと考えられる。<sup>9)</sup>

このように見ていくと、LPPは単なる新参者の「準拠集団への順応」であったり、あるいはその集団での「熟練への過程」を追ったりというような、限定的かつ固定的な学習過程を描くことが目的なのではないことがわかる。あくまでLPPが射程としているのは、そのコミュニティ内で生成されていく、関係性の変容やアイデンティティ構築の流動的な動きだろう。したがってそれは、「あくまで個人のコミュニティおよび成員との関わり方の多様性を記述するために案出された分析概念」なのである。<sup>10)</sup>

以上のような状況的アプローチに基づき、実践コミュニティの構図を教育現場に持ち込んだ論考は近年でも多く発表されている。国内の研究で特に大学生を対象にしたものとして、例えば日高は、NPOなどで大学生ボランティアに対して行われる研修や活動を実践コミュニティとしてとらえ、そこでの「役割」の変化に注目し、学生が組織社会化していく過程を論じている。<sup>11)</sup>また河野は、ゼミにおける協働的实践に着目し、学生相互の関係性の変容や実践を通じた知識創出プロセスを考察している。<sup>12)</sup>同様に

山田は、大学ゼミを実践コミュニティとして捉え、先輩と後輩とのあいだでゼミ内における文化的価値の継承がどのように行われているのかを論じている。<sup>13)</sup>

本稿はこうした知見の流れを汲みつつ、SAとして初めて情報授業に参加する学生たちの業務認識が、どのように変容していくのか考察してみたい。考えてみればSAというのは、授業初動状態においては教員でも受講生でもない、いわば「異人(stranger)」である。もちろん制度的には守られており、教員補助という役割も決まっている。しかし見ていると、しばらくは受講生とのあいだに緊張と距離感が漂い、SA自身も、教室内での中途半端な自分の立ち位置を持て余しているように思える。その意味では、彼らが参加する教室は、「教える者」としての実践コミュニティの場であり、就業当初はまさに周辺的に参加していることとなるだろう。

さらに言えば、冒頭で述べたように、本学においてはSAの制度そのものが今年度より始まっている。つまり、今年度のSAたちは、その具体的な業務がどのようなものなのか、当初は全くイメージできていなかったのである。そうした上級生たちが、下級生の受ける情報授業に放りこまれたとき、彼らはどのようにして業務を学び、SAとしてのアイデンティティを構築していったのだろうか。

## 2. SA制度設立までの経緯

では、まずは筆者が担当する授業の概要と、SA制度設立までの経緯について確認しておこう。筆者が担当する授業は、1年生を対象としたいわゆる情報の基礎授業である。本学は2022年現在、人文学部と称し、表現学科と歴史学科が設置されているが、筆者は両学科の情報授業計5コマ(1コマ30人程度)を全て担当している。前学期は課題の提出方法やファイル管理の仕方、パワーポイント、ワードを中心に実習を行う。また最終3コマくらいを使い、後学期への足掛かりとしてエクセルの初歩的な操作を確認する。

繰り返しになるが、本学においてSAの導入は、今年度が初の試みであった。まずは2021年12月、学事部の職員Dより筆者に、SA制度設立にかんする相談の連絡が届く。その後、何回かのミーティングを重ね、SAの業務内容上、PC関連の諸操作に慣れていることが必要なことから、SA採用については推薦制をとることにした。

推薦においては、筆者が2021年度に担当した授業の受講者の中から、技能・人柄等に留意し25名を選出し、事務を通じて連絡をとってもらうことにした。2022年度授業が始まる少し前の3月後半に候補者に通知を入れ、最終的にSAの参加希望者は9名ということになった。したがって、今期のSAは全員が2年生ということになる。また学科別、性別構成の内訳は表のとおりで、表現学科5名と歴史学科4名、性別構成は逆に女性が5名、男性が4名となっている。

その後は初講日の昼休みに職員Dを含め、SA全員を集めて簡単なミーティングを行った。職員Dからは本学におけるSA制度設立の経緯や給与体系の説明が行われ、その後、筆者の方から大まかな業務内容

4

【学科・性別別SA内訳】

表現学科	性別	歴史学科	性別
M.Hさん	女性	K.Kさん	女性
M.Mさん	男性	S.Mさん	女性
S.Kさん	男性	T.Sさん	男性
T.Cさん	女性	O.Cさん	女性
T.Kさん	男性	—	—

### 【SAのマネジメント】

#### ◆教室のマネジメント

- ① 教室の風景を感じとる(教室を俯瞰的に見る)
- ② “受講生”とひとくくりにしない(各々の性格・性質を見ながら個別対応を工夫する)

#### ◆SA自身のマネジメント

- ③ わからないことがあっても良い(時には課題に対し、受講生と共に悩むことも大事)
- ④ 信じるな・頼るな・従うな(SAとしての自律性)

を説明した。その際、筆者はSAに対して以下のような「業務心得」を課した。

「心得」では若干硬いので、SAたちには「マネジメント」という言葉で伝えることにした。またここでは、目標設定を大きく2つに分け、教室に関するものと自身に関するものに整理しておいた。

まず①の「教室の風景」だが、これはSAになると同じ教室でもその「見えかた」が変わるということを目指したものである。学生としては、馴染みある教室であることには変わりはない。しかしSAとなると、実習中に教室を歩き回り、各受講生の進捗を確認できるようになる。それまでは一人の「受講生」として、自分のモニターしか見ていなかったSAたちも、今度は背後から受講生の作業状況を観察しつつ、全体を見通した適度な声掛けが必要となってくるのである。

そしてその延長線上に②の「個別対応」が存在する。受講生それぞれの作業進捗を俯瞰できれば、自ずとその受講生に合った指導方法を考えられるはずだからだ。ただしこれは最初からは難しいので、できなければまずは①を意識するように伝えた。

また③の「わからないことがあっても良い」は、SAとして、かつ上級生としてのプレッシャーを軽減させるために設定した。先に触れたように、その選考にあたっては技能よりむしろ人柄において選ばれた者もいる。そうした者が実際の業務中、受講生の質問等で何かつまづいたことがあった際にも、臆することなく、しばらくは受講生と一緒に課題に取り組んでほしいと伝えた。

最後に④の「信じるな・頼るな・従うな」だが、実はこれは筆者がかつて所属していたゼミのスローガンでもある。教員に対する基本的なスタンスを示し、学生の自律を促す言葉であるが、「学びの継承」という意味も含めて、最後にこれを課すことにした。実際SAの業務では、受講生の質問に対し臨機応変に対応しなくてはならない場合もある。そうした際、授業内容に縛られることなく、教員が解説していない知識・技術も積極的に教えて良いと説明した。

基本的に筆者が伝えたのは以上4つのみで、そこから先の業務中の具体的な指導法や解説の仕方、アプローチや態度等についてはなるべく口出ししないよう心掛けた。実践コミュニティにおいては、技術をあえて教えない「積極的秘匿」が行われる場合もあるという。福島真人によれば、古典芸能における技能伝達の最たる戦略は、師匠が高度な「わざ」をあえて教えないところにある。最終到達点をあえて隠蔽することにより、弟子の技能レベルが中心に向かえば向かうほど、逆に何が中心なのか良く分からないという構造を意図的に作り出す。そうすることで、弟子は「わざ」のあり方を自発的に探究するようになり、新たな工夫が生まれ、ひいては集団全体の「漸進的革新」へとつながるのである。<sup>14)</sup> 筆者の担当授業は古典芸能ではないが、SAの自発的な動きを見ていくなかで、逆にこちらも学ぶことがあるかもしれない。SAの正統的周辺参加は、そうした意味では授業運営にかんする変革の機運も持ち合わせているのである。

### 3. 学び、変容していくSAたち

5

#### 3-1. 調査概要・方法論

では、実際SAたちは実際の業務をどのように捉え、学習していったのだろうか。調査方法としては、SA 9人に対し、学期末に簡単なアンケートに答えてもらい、それをたたき台として、各人に一対一での半構造化インタビューを実施した<sup>15)</sup>。アンケートの項目としてはまず、先に示した「SAのマネジメント」の各項目について、達成度を自己評価してもらった。加えて、筆者が授業中のSAたちを見ながら気づいたことを綴ったフィールド・メモをもとに、SA間同士の仲間意識や、SAをやったことで得られた(増した)能力、逆に下級生から学んだことなどについて答えてもらった。インタビューの方は、アン

ケート結果を振り返りつつ、その内容を詳しく話してもらおうスタイルをとったが、途中、話題が他のところへ移っても、本人が語りつくすまで基本的には話を遮らないよう心掛けた。

ところで教育・社会系心理学者の高木光太郎は、LPPでは「社会的実践の現場全体を構造化された学習の文脈として捉え、それが学習主体の行為とどのように関連しているのかを叙述していくことが必要」だとし、それを包括的にとらえるための要点として「学習主体の行為の変化(熟達化)」「現場の理解の変化」「学習主体の自己認識の変化」をあげている。<sup>16)</sup>本稿もこれにならい、実施したインタビューから上記3項目における対応部分を抜き出してみよう。また併せて、こうした経緯において授業中に協働学習がどのように現れたかについても描写してみたい。ただしここでは、一人ひとりの発話を別々に追っていくのではなく、個々のインタビューから重要な部分を抜き出し、発話の中で結ばれるSA全体の像を抽出していく。したがって以降は、教室をひとつのフィールドに見立てた、SAたちの発話をモノグラフとして再構成したものということになる。

### 3-2. 初動時 — 立ち上げから手ごたえを感じるまで

先ずは事務を通じてSA推薦の通知が届いたところから、初回授業時、さらに業務に手ごたえを感じたところまでを確認しておこう。3月の終わりに推薦のメールが届いた時点では、SAそのものの存在が認知されておらず、業務的に自分にできるのか不安だったという声もあった。ただし、教員から推薦を受けたという部分では自信を持った者もいたようだ。そこからしばらくたち、初講日には授業前に簡単なミーティングをしたのち、すぐに業務に移ることになるのだが、その時の心境を聞くと、みな一様に緊張していたようである。特にこの業務は自分の空き時間に合わせてシフトを入れるので、自分の所属とは違う学科を担当することもある。そうした場合は孤独感に苛まれ、さらなる緊張を強いられたという。なかには緊張が極度に達し、初回授業時はまったく動けなかったと告白した者もいた。

M.Mさん：最初は硬かった感じがあって。

筆者：なんで最初硬かったの？

M.Mさん：いや、ちゃんとしなくちゃと思って。「授業のお手伝いだからちゃんとやらなくちゃ」みたいに考えると、身体が動かない。後ろから見ていて…「あ、この人分かってないんだろうな」ということは分かるんですけど、身体が動かない。

6 M.MさんはPCの習熟度においては、SAの中でもかなり優秀な方である。昨年度の授業でも受講生の立場でありながら、周囲の友人の作業を手伝っていたりもしていた。しかし実際、SAとして「ちゃんとやらなきゃ」と考えだすと、硬くなりすぎて「身体が動かない」のである。実際、勤務初日は受講生への声掛けは一切できず、授業中ずっと教室の後ろで全体を眺めているだけであった。M.Mさんからは授業終了後にアドバイスを求められたので、とりあえず「次は後ろに立っているだけではなくて、声掛けはできなくても良いから教室を巡回してみるように」とだけ伝えておいた。他のSAたちも状況は似たようなものである。たまに教室を巡回はするものの、基本的には後ろの壁に立ったままであることが多かった。こちらの手が忙しくなって呼んではじめて手伝いに来るぐらいで、完全に指示待ちである。受講生に自分から声をかけるなど、もってのほかという感じだった。つまり彼らは文字通り、教室の「周辺」にしかいられなかったのである。しかしそんな状態も、ゴールデンウィーク明けから6月初旬くらいになってくると、次第に落ち着きはじめる。そしてこのようなSAの緊張をほぐしてくれたのは、むしろ受講生の側からだったというケースもあった。

筆者 : 仕事に手ごたえを感じたのはいつ頃?

T.Sさん:(受講生の)〇〇くん、高校の後輩なんですよ。たまたま担当するクラスにいたんで…。そこからですかね。話は始めるきっかけになったのは。

筆者 : 結構、受講生から積極的に声をかけられた?

T.Sさん:そうですね。近くを通りかかると、サークルの後輩なんか「分かんないっす。」みたいに声をかけられました。

SAと受講生の関係は教室のみで完結することはない。そこには高校やサークルでの人間関係も当然持ち込まれる。こうした外部要因をきっかけにして、SAたちは徐々に他の受講生とも会話できるようになっていった。そしてそれはまた、SAとしての業務を「ちゃんとやらねば」という強すぎる責任感からの解放でもあったのだろう。ここには、「普段通りの付き合い方で良い」という意識の変化も見て取れる。

### 3-3. 現場の理解の変化 — SAたちは教室をどのように見るようになったか

では、業務に慣れていくなかで、SAたちはどのように現場を理解していったのだろうか。彼らが教室をどのように眺め、動きだすきっかけはどこにあったのか見ていこう。

T.Kさん:最初の頃は教室を俯瞰しているだけで個別のアプローチはできていなかった。でも、さすがに手を挙げた学生だけに教えに行くのはなんかちょっと違うかなと思い始めて…まあ、積極的にというところまではいかないんですけど…客観的に見て困ってる子っていうのは大体わかるじゃないですか、手を挙げてなくても。そういう子を見たときに自分のできる範囲のなかで話しかけて…「どう?できる??」くらいの切り口で話しかけることはできるようになりました。

T.Kさんはもともと、物静かで穏やかな学生である。昨年、授業を受けていた時も一人で黙々と作業をこなしていた。したがって筆者も推薦時には、PCの操作には問題はないものの、受講生とはあまり積極的には絡まないだろうと予想していた。しかしこの発話からは、T.Kさん自身の気づきの過程が段階的に見て取れる。最初は後ろから教室を眺めていただけだったが、手を挙げる受講生には近づけるようになり、次第に困っている受講生を自分で見極めながら、なんとか話しかけられるようにまでなっていくのである。さらに他のSAからは、以下のようなコメントもあった。

M.Hさん:最初はまわって、学生のモニターを見るようにしてたんですけど、それだと通り過ぎた後に疑問を持つ子とかもいたみたいなので、途中から壁際で観察するようにして。そうすると明らかに作業が止まっている子とか、あきらめて机に突っ伏しちゃってる子とか、そのところに行くと声をかけた方が俯瞰はできるのかな、というところで工夫しました。

筆者 : それで実際わかることとかあった?

M.Hさん:そうですね…意外と…結構順調に進んでるなと思っていた子の手が突然止まったりとか。逆に色々試している子とかは手元が動いている分、進みは遅かったりするので、ちゃんと画面を見ないと分からないっていう弊害は感じましたね。

M.Hさんの場合は逆である。当初は教室を巡回しながらモニターを細かくチェックし、受講生の進捗

状況を確認していたが、受講生が自分に声をかけてくるタイミングのズレに気が付く。そこで方針を変え、壁際に立ち全体を見るようにすると、今度は各受講生の実習に対する態度を個別に見られるようになったのである。さらには、受講生それぞれの作業状況を逐一把握しはじめ、歩き回るか壁際に立つかそのバランスについて、悩みはじめていたのである。

また、なかには受講生だけでなく、他のSAの動きにも留意しながら、自分が何をすべきか判断している者もいた。

K.Kさん：個人的には受講生だけではなくて、他のSAの動きも含めて見れたとは思っています。

筆者：他のSAの人の動きって、どんな感じだった？

K.Kさん：そうですね…困っている人だけじゃなくて、とりあえず声をかけてみるという人がいたりとか、困ってる子に付きっきりになっている人と、あとは…後ろで見てはいて、困っている子を見つけたら駆け寄って行って、また後ろに戻る人とか。そんなパターンがありました。

たしかに業務中、K.Kさんは必ずSAがあまりいないスペースに位置取りし、周辺の受講生に比較的長い時間接していた。おそらく、他のSAの動きや位置を確認しながら、自分が今どう動くべきか意識的に考えていたのだろう。そうした意識があるからこそ、他のSAの動きも明確に指摘できるのである。このように、少し時間が経つと、SAたちは思い思いに教室という空間を理解しようとし、考えながら動き始めた。彼らの教室全体の観察眼だけみても、授業が回を重ねることによって変わっていったのである。

### 3-4. 学習主体の行為の変化(熟達化) — 寄り添い方の工夫

こうして教室を俯瞰できるようになると、SAたちは受講生との接し方においても思案をしだす。例えば先のK.Kさんは「理屈を説明した方が呑み込みの早い学生と、手順を叩きこんで身体で覚えさせた方が良い学生がいたんで、そこは使い分けました」という。学生のタイプによって、教え方を変えるような工夫をするようになったわけだ。さらには、もう少し突っ込んだコミュニケーションを試すSAもいた。

M.Hさん：明るめの子だったら、こっちも明るめにすると乗りやすいついていうのはあって。逆にグイグイ行くと引いちゃう子もいるので、そういう時は合わせて待ってあげるっていうのを意識しました。あと…1年生が相手だからといってただただ優しくするよりは、いじってあげた方が逆にやる気を引き出せる子とか、ゲーム好きな子とかは、ゲームに例えてあげると理解度が上がったりとか。

8

M.Hさんにおいては、受講生それぞれのタイプをかなり細かく見極め、個別にアプローチしているのが良くわかる。毎回の授業の積み重ねで、M.Hさんは受講生の個性をかなり細かく観察していたのだろう。そしてタイプに合わせ、その寄り添い方を変えていったのである。こうしたSA一人ひとりの工夫は、「受講生のタイプの見極め」だけに終わらない。それはSA自身の「身体の構え」にも現れてくるようになる。

筆者：T.Cさんは床に膝をついて教えてたのが結構印象的だったんだけど。

T.Cさん：ああ、やってましたね。自分が教えられる側に立った時に、上から見られるより下から見られる方が個人的にはやりやすくて。相手のこと考えてあげた方が良かったかなって。

T.Cさんは、受講生にアドバイスするさい、時間のかかる場合は教室の通路に立膝になって教えていたのが印象的だった。これは筆者にも経験があるが、情報教室のモニターは座位で見ることが前提なので、立ちながら操作し、作業の実際をやってみせるというようなことがなかなか難しい。インタビューのさい、当初はそうした返答を予想していたが、T.Cさんはむしろ受講生の立場に立ったうえで、どうすれば相手に威圧感を与えずに済むかを考えていたのである。そしてこのような「身体の構え」の変化は、初講日の感想で「身体が動かない」と言っていたあのM.Mさんにも現れる。

筆者：業務に手ごたえを感じたのは何がきっかけだった？

M.Mさん：先生に気楽にって言われて、ちゃんとやろうとしすぎと言われて。ちょっと気を抜いてやったら、逆にみんなも話しかけやすくなったのかなって。それまでは後ろに立っていただけだったんで。どっちかって言うとSAの人たちとフランクに話していると、「ああ、あの先輩あんな感じなんだ」みたいになって。

実際M.Mさんは、表面的にはかなり大人しいタイプである。昨年の受講生の時は、どちらかというところというか、優秀ではあるが、与えられた課題を黙々とこなしていくようなタイプであった。しかし、前学期も中頃になると、休み時間に早めに教室に入るようになり、待機中から他のSAと大声で話すようになったのである。大声で笑うM.Mさんの態度は、昨年の彼を知っている筆者からすれば、かなり大げさな「演出」にさえ思えた。しかしそうした会話のなかで笑っている彼を見て、今度は周りの受講生たちが気軽に話しかけるようになり、質問も積極的にするようになっていったのである。おそらくかなり大変だっただろうが、M.Mさんはこうして「身体の構え」を自ら変えていくことで、SAとしての自分の立ち位置を確立していったのである。

受講生へのアプローチに対するSAの工夫は、次のS.Kさんの発話に最もよく現れている。S.Kさんは受講生のタイプを見極めたうえで、自分の「表情」にまで配慮していく。

S.Kさん：途中から、こちらから行かないとやはり、拾いあげられない声ってあるんだなって感じて。自分から声をあげられない子がやっぱいるので、そういう子に食らいついていかないと、っていう部分は…本当に思いましたね。

筆者：それってどのくらいから気付き始めたの？

S.Kさん：(授業)5回目くらいからはやってました。たぶん。困っていきそうなんだけど、結局言えてないなっていうのが見えてきて。この子はやっぱ(言葉を)飲み込みやすいなっていうのが見えてきたんで、重点的に気にしてあげないといけないな…みたいなことは、気になりはじめたと思います。

筆者：で、そこにコミュニケーション力みたいなのが絡んでくるの？

S.Kさん：絡んできますね。やっぱ自分から行くっていうのは。その時にどういう表情でいったらいいとか。なるべくだから…その…怖い顔で行ったらやっぱり怖いじゃないですか。怖いというか…真面目な顔でいったらアレなんで、なるべくフランクめに、とか、表情をやわらかめにとかということは、気を付けてはいました。

S.Kさんは事前のアンケートの段階で、「得られた(増した)能力」という項目においてコミュニケーション力を挙げている。彼は教室の巡回中、質問したくてもできない受講生がいることに気が付く。そこから、そうした受講生にどう近づいていけば良いか考え始めるのである。繰り返しになるが、筆者は

最初に「SAのマネジメント」を伝えただけで、何かアドバイスを求められた時以外は、業務についてはほぼ指導をしていない。授業開始時には当日行う課題の内容を軽く伝え、終了時には受講生全体の進捗状況を確認するだけである。それでも、SAたちは動いていたのである。彼らは自分なりに工夫をし、どうしたらSAたりうるかを試していたのである。こうした事例からは確実に「学習主体の変化」が読み取れるだろう。彼らは教室全体を俯瞰しながら、受講生の個性を見極めたり、話す目線の角度を変えたり、どうしたら受講生が気軽に話しかけてくるか、あるいはどうしたら受講生に話しかけられるかなどの工夫を、一人ひとりが試行錯誤を重ねつつ模索していたのである。

### 3-5. 協働学習

それでは、協働学習についてはどうか。「学び合い」はよく、教える側に立つことが新しい「学び」につながる、というようなことが良く言われる。もちろん、インタビューではそうした発話もあったが、細かく見ていくと、なかにはさらにその先の、「共感」や「信頼関係」にまで及ぶものもあった。

S.Mさん：学生がパワポの内容やデザインで悩み始めた頃、「こうすればいいよ」みたいな感じでアドバイスできるようになって。その頃からですかね…自分たちも同じように悩んでいたから…そのあと、「先輩が去年作った作品見せて下さい」とか言われて。見せると逆に「先輩ここどういう風にやりましたか」みたいな質問されて。そこは自分では何気なくやっていた部分なんで、ああ、みんなこういうところが気になるんだと、自分が無意識にやっていたことが分かりました。

これはS.Mさんに、業務に手ごたえを感じた時の質問をした際の発話だが、ここからは、自分の過去の経験を追想し、その「共感」を切り口として受講生との距離を縮めていることがわかる。またS.Mさんは、過去に作った自分の作品を教材として示している。しかしそれによって逆に、これまで自分では気が付かなかったアプローチを受講生によって明確化されるのである。したがってここでは、「共感」が協働学習の資源となっていることがわかる。

また、協働学習において「学ぶ」ということは、何も「できるようになる」ことだけを指すのではない。「できるようになることを共に模索する」というケースもあるのではないだろうか。時にSAはその専門性（ここではPC諸操作の習熟度）が問われがちだ。しかし、課題が分からない時の対応もまた、SAとしての力量が問われていると思われる。

筆者：出来ないときって、学生にどう言うの？

10 T.Sさん：お兄さんねえ、これちょっとわかんないんだよねえ、と言って。で、ちょっと待ってもらって答えを見ながら…わかんないんだよねえと言いながら考えてます。

筆者：そういう時、受講生はどうしてるの？

T.Sさん：笑ってますよ。ニコニコして。嫌な反応ではないんだろうな、と思います。

エクセルなどで難易度の高い問題にかんしては、SAには予め正解を配っているのだが、このT.Sさんのケースは、その問題に取り組んでいる時の様子である。断っておくが、T.SさんのPCスキルは十分に高い。ただ、上級者向けのアドバンスド課題だったので、一瞬解法に迷っただけなのである。むしろここで重要なのは、T.Sさんの「待つ」という呼びかけに対し、受講生も素直に呼応しているとい

うことだろう。T.Sさんも「嫌な反応ではないんだろうな」と振り返っているように、ここでは両者の間に「待つ」という信頼関係が成立している。授業も終盤に近くなってくると、両者の間にはこうした信頼関係までが構築されていたのである。そして、共に課題に向かおうとするSAたちの姿勢からは、さらなる連帯感も生まれていたようだ。

T.Cさん：ちゃんと教えられなくて、できないながらも受講生に付いて一緒に試行錯誤し、「あーできた！」みたいな瞬間がありました。

M.Hさん：1年生の子と「できたー！」ってハモれた時は嬉しかったです。

この頃にはすでに、当初のような「ちゃんとやらねば」という過度な気負いは少しも感じられない。むしろ「できない」ということを結節点とし、関係を深めていくような知恵が見て取れる。先輩であるSAと一緒に悪戦苦闘しながら問題に取り組み、それを解ききったときの安心感は、受講生にとっては並々ならぬものがあるはずだ。そしてこれをきっかけにして、SAへの信頼度も高まっていくのである。では、SA同士での協働学習はあったのだろうか。

筆者：SA同士で勉強になったこととかはある？

K.Kさん：他のSAさんが学生に聞かれて分からないことがあった場合に、私のことを呼んでくれて、「これどうやってやるんだっけ？」みたいに聞いてくれたことはありました。同じことは、私自身にもあって、分からなことがあると他のSAさんに聞いたこともありました。

S.Kさん：ありますね、やっぱり。自分よりパソコン精通している人もいるので、そっちは勉強になったりしましたね。ただ、みんなそれぞれ、SAとして集められたけど、その力量が全て同じだとは限らないわけだから、そこは「教え合い」みたいなことは自然に発生していたみたいな気がします。

この発話からは、SAたちが自発的に情報交換をしていたことがうかがえる。単に個別に教室を巡回するのではなく、分からない部分は相談しつつ、サポートしあっているのである。またここでは、S.Kさんの発話の中にある「その力量が全て同じだとは限らない」という言葉も重要だろう。授業もしばらくすると、SAたち自身も互いの力量を認め合いながら、独自の「協働」関係を築いていたのだった。さらにSAたちは、受講生どうしの協働学習にも眼を配っていたようだ。

筆者：受講生同士で勉強させたりすることもあった？

O.Cさん：そうですね。この授業は友達同士で座っていることも多いので、様子を見ながら仲いい子どうしで、やっぱ同級生の方が聞きやすいっていうのもあると思うので。

S.Kさん：教え合いが発生しているのは良いことだなっていう。分からないっていうことを分からないままにしないで、周りに聞くことができてるから…それはその…分からない生徒からの働きかけであったり、分かる側の生徒からの補完だったりっていう、良い関係性を築けるっていうことではあるので。

筆者：ジーンと見てると、教室の中にもできる人を中心したコミュニティってあるよね。

S.Kさん：できる人の周りに集まるっていう。見てると、あーこの辺は彼が苦勞人なんだな。みたいな。

ここまでくると、SAたちが完全に教室を自分のものとして把握していることがわかるだろう。彼らはもちろん、これまで見てきたように、分からない受講生にも留意してはいる。しかし、受講生たちが自主的にサポートしあっていると、そこには干渉せずあえて「静観」していたのである。さらにS.Kさんは、そこに「良い関係性」という評価まで与えている。つまり彼らはSA業務を通じて、単なる課題のサポートだけでなく、受講生どうしの有機的なつながりにも気づき、配慮していたのである。

こうしてみると、教室内における協働学習は、「SA-受講生」「SA-SA」「受講生-受講生」という三つの構図で行われていたことがわかる。とすればこれは、本稿第1章で坂本が指摘していた『「協働」関係の形成を志向する』学びであると言っても差し支えないだろう。先輩-後輩という上下関係、他学科の者が参入しているという異質な他者の存在、そしてそこでの構成員全てが授業の成立に向けて努力しようという状況が、ここではまさに重層的に生まれていたのだ。私感ではあるが筆者自身も、SAたちが入ってきてくれたおかげで、クラスのあり方がより立体的になっていくのを感じた。当初は過緊張し、壁に張り付きほとんど動かなかったSAたちも、徐々に慣れるにしたがって教室を俯瞰しだし、場合によっては工夫を重ね、「わからない」ことまでをも含めて自分なりのSAのあり方を構築していったのである。そして、クラスの中で彼らの存在が大きくなってくればくるほど、実際、受講生たちの学習レベルも上がっていったのを、筆者は身をもって感じていた。

### 3-6. 学習主体の自己認識の変化 — 独自のSA像の確立と「部外者」のまなざし

SAへのインタビューは学期末に行ったので、実際に彼らがどの時点で教室の全体像を把握し、受講生へのアプローチについて工夫をしだしたのか、時系列的な部分で具体的なところは良く分からない。ただし前期を終了したとき、彼らの中では、業務に対するそれなりの自負は芽生えていたようだ。

T.Cさん：教えるというよりも、分からなくても良いから一緒に考え、こと細かに見てあげてうやむやにしないようにする。自分が分からなくても一緒に考えてあげることで、教室が明るく、一体感のあるような感じになるんです。一体感があるとその分、教室に入りやすくないですか。分からないと授業に行きたくなるけど、SAがいれば「まあ、なんかあったらSAさんに聞けばいいかー」みたいになるんですよ。それが良いなって。

筆者：ホッとほしてやるよね。多分。

T.Cさん：ホッとするのはありますね。

12

これは、T.Cさんが実際の業務をしていくなかで確立させていった、SAとしての矜持なのだろう。課題の解き方をすぐに教えられなくても、一緒に考えながら「うやむやにしない」ことが重要だと述べている。彼女はさらに、自分がそうすることによって生まれる、クラスのあり方までをも見通している。すぐに分かること、教えられることだけがSAの本質ではなく、共に悩み考えることこそがクラスの雰囲気を一層良くすると考え、そこに自分のSAとしての立ち位置を定めるに至ったのである。

このようなSAとしてのアイデンティティは、何も彼らの内面のみで構築されるものではない。それは「部外者」に認められることで補完されるということもあるだろう。本学には「公開授業参観制度」といって、教員が他の教員の授業を参観できる制度がある。今回、筆者の授業はSA制度が初めて導入された

ということもあり、前学期は3人の専任教員が授業を参観された。その時の心境についても、SAたちに聞いてみた。

T.Cさん：普段教えている側に（自分達が）教えている姿を見られていると思うと緊張しました。

O.Cさん：先生が参観していたときはプレッシャーが大きくとても緊張してしまい、普段は答えられる質問でも答えられず、1年生のサポートが上手くできなかった部分が多かったように感じました。後輩にも「あれっ、先輩メッチャ緊張してませんか？」みたいに言われました。

SAたちは相当緊張していたようだ。ただしこれも、LPPの観点からすれば興味深いことだと考える。SAたちは普段、「学生」として各先生方の授業をうけている。つまり別の実践コミュニティに所属しているわけだ。しかし今回は先生方が自分たちの実践コミュニティを——しかもT.Cさんが言うように、立場上は同じ「教える側」として——視察に来たということになるからだ。

参観後、先生方に提出いただいた「公開授業参観報告書」では、SAにかんしては一様に好評だった。その中の一節を引いておこう。

年齢の近さを活かしながら、全体の作業進度を確認しつつ、短い言葉で受講学生にアドバイスをしている様子が印象的でした。受講学生のみならず、SAにとっても貴重な学びの機会だと感じました。<sup>17)</sup>

緊張して普段通りの業務ができなかったと言っていたO.Cさんにこのコメントを見せたところ、彼女は非常に喜び、誇らしげな顔をしていた。インタビュー中に参観を好意的に捉えていたS.Mさんの発話も引いておこう。

S.Mさん：T.Y先生に「すごい明るい雰囲気良かったよ」と言われた時は、自分のやり方で間違っていたというのがあります。

このようにして、学生であるSAたちは、学内にあるいくつもの実践コミュニティを横断していく。そこで様々に立場を変えながら、その都度、自己の内面や能力を深化させていくのであろう。その点で言えば、SA制度とは、実習授業に限定される閉じたコミュニティではないのである。それはまさに、LPPが主張していた「関係性の網の目」や「複数の境界」が折り重なる「多層レベルでの参加」を可能にし、参加者が多様かつ即興的な実践を通じて、おのれのアイデンティティを確立できる場として位置付けることができるものなのである。

## おわりに まとめと今後の課題

以上、SAの受講生に対する対応の変化を、LPPの枠組みの中で論じてきた。これまで、インタビュー中での発話を読解・分析してきたが、そこでは彼らの業務の姿勢に大きな変化が認められ、それはまた彼ら自身が与えられた「状況」のなかで、「実践」を通じて培われていったものだと確認できた。以下では最後に、若干の補足を加えておきたいと思う。

まずはこうしたSAの活動を、実際の受講生たちがどう感じていたのか確認しておこう。筆者は学期末、大学主導の授業アンケートとは別に、独自のアンケートを実施している。それによるとSAの印象に

についての回答では、「優しい」が89%、「説明が分かりやすい」が77%であった。また自由記述欄では、「あまり自分から声をかけられないので、悩んでいる様子を見つけ次第、教えてくれたのが本当に助かった」というものもあった。こうした感想も、これまで見てきたような、SAたちが受講生のどこに着目し、実践の中でどう動いていたかの証左となるだろう。

次に、SA制度が導入されたことによるメリットとしては、学内での交流関係の複雑化が挙げられる。SAのシフトは学生の空き時間を元に作成されるので、他学科のクラスを担当するケースも多くある。当初はそれで過緊張していたSAも、次第に慣れていくことによって、互いの理解を深めていったようだ。「歴史学科から見た表現学科が知れてよかった。普段関わりのない歴史学科の授業態度や授業内容が知れたのは良かった」とは、T.Kさんの言である。専任の先生方による授業参観も含め、今後はこうした学科間交流もさらに広がりを見せていくのではないだろうか。これは、本学独自の「学校文化」<sup>18)</sup>をどのように構築していくかにも関わる、きわめて重要な要素だろう。

また最後に、理論的な問題点とその解釈についても触れておきたい。基本的にLPPは「周辺の参加」から「十全的参加」への流れ―「新参者」から「熟練者」への流れ―を前提とし、それを説明するものである。本稿は「教える側」の立場として新参者の位置にあるSAについて論じてきた。彼らのなかには教職志望の者もいるものの、将来の志望はまちまちであり、厳密に言えばLPPの構図からは外れる。しかし、ここではより解釈を広げ、「社会成員としての十全的参加」を目指していると考えたい。最後に、S.Mさんの発話を引いておこう。

筆者：一人ひとりの学生を見る力って、なかなか新鮮だったんじゃない？

S.Mさん：そうですね。バイトでも塾講師をやっているわけではないし…バイトではウエイトレスなんですけど…でも、全体を見る力って、バイト先でも生かしてるのかなって思います。バイト先でも、「最近動けるようになりましたね！」って言われて、これ絶対SAじゃね、って。

SAとして自分自身と格闘しつつ、試行錯誤して培った技能習得過程は、他のあらゆる場で応用できるはずである。したがって教員である我々の側も、SAを単なる「学内でできるアルバイト」として扱ってはいけないのである。そうではなく、SA制度とはむしろ、即興的な状況のなかで学生自らが成長し、変化していく契機となるひとつの「場」として、見守っていくべきものなのである。

#### 【謝辞】

SA制度発足に際し、学事部の土師香奈恵さんと遠藤梨菜さんには大変お世話になった。兼任講師である自分のアイデアを、実務レベルでここまで整備してくれたのは、他でもないお二人の尽力のおかげである。ここで、感謝の意を表しておきたい。

#### 注

- 1) 小笠原正明・西森敏之・瀬名波栄潤 編『TA実践ガイドブック』玉川大学出版部、2006年、p32
- 2) 外尾由美子「TA・SAの業務経験における協働・学び合いとその効果に関する調査報告」『大学教育』第19巻、第1号、大阪市立大学、p22
- 3) 坂本旬「『協働学習』とは何か」『生涯学習とキャリアデザイン』5巻、法政大学キャリアデザイン学会、2008年、p49、p53、pp55-56

- 4) 福島真人「状況・行為・内省」茂呂雄二編『実践のエスノグラフィー』, 金子書房, 2001年, p129
- 5) “Community of Practice”にはもともと「実践共同体」という訳語が当てられていた。しかし河野は、田辺繁治『生き方の人類学 実践とは何か』(講談社現代新書, 2003年)を引きながら、「共同体」というタームは我が国の社会科学においては特殊な含意を持つことがあると指摘し、これを「実践コミュニティ」と訳出している。本稿もこれにならい、引用文を除く本文中では後者で統一している。(河野秀樹「大学における実践コミュニティとしての学生集団の協働的学習プロセスに関する考察」『人文学研究』第18号, 目白大学, 2022年, p115)
- 6) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー 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, 1991 = 1993年, pp77-80
- 7) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー 前掲書5) p74
- 8) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー 前掲書5) pp95-98
- 9) 伊藤崇, 藤本愉, 川俣智路, 鹿嶋桃子, 山口雄, 保坂和貴, 城間祥子, 佐藤公治「状況論的学習観における「文化的透明性」概念について: Wengerの学位論文とそこから示唆されること」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』93, 2004年, p142, p98
- 10) 河野 前掲論文5), p99
- 11) 日高正樹「ボランティア教育における組織社会化過程の分析: 「役割」としての正統的周辺参加」『年報人間科学』43, 大阪大学大学院人間科学研究科, 2022年
- 12) 河野 前掲論文5)
- 13) 山田嘉徳「ペア制度を用いた大学ゼミにおける文化的実践の継承過程」教育心理学研究60(1), 日本教育心理学会, 2012年
- 14) 福島真人「序文—身体を社会的に構築する」福島真人編『身体構築学』ひつじ書房, 1995年, pp40-42
- 15) 半構造化インタビューの方法論にかんしては、佐藤郁哉『フィールドワーク増補版』新曜社, 2006年, pp191-198および藤田結子・北村文編『現代エスノグラフィー』新曜社, 2013年, pp51-61参照
- 16) 高木光太郎「実践の認知的所産」波多野諄余夫編『認知心理学5 学習と発達』東京大学出版会, 1996年, pp44-45
- 17) 報告書の文面については、当該の先生に許可を頂いて掲載している。
- 18) SA制度が「学校文化」に与える影響についての検討は、紙幅の都合上本稿では断念した。LPPを「学校文化」への分析視角として用いる議論としては、西徳宏「学校文化の経験的把握に向けた分析視角の検討—正統的周辺参加理論の援用可能性に着目して—」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』48, 2022年が詳しい。