

第一部
論考

研究論文

先輩後輩関係を指導単位とするゼミ制度の有効性に関する一考察 —B&S 制度における協同的な学びに着目して—

山 田 嘉 徳

(関西大学大学院心理学研究科博士課程)

A Study on the Effect of the Seminar System Organized According to the Instruction Unit of Relationship Between Senpai and Kouhai: Focusing on Collaborative Learning in the Brother and Sister (B&S) System.

Yoshinori Yamada

(Doctoral Program, Graduate School of Psychology, Kansai University)

Summary

The present study examined the effect of a seminar organized according to the pair system to contribute to the collaborative learning between Senpai and Kouhai. The pair system in which the Senpai plays the part of a mentor of the Kouhai, is referred to as a Brother and Sister (B&S) system in the seminar. The research explored how to learn with each other collaboratively through peer support based on the B&S system. In this qualitative research of narrative data, 38 students were subject to analysis in the semi-structured interviews. The results revealed these categories of collaborative learning: an intention to the learning as Senpai, a formation of the learning as Senpai and Kouhai, a strategy of the learning and a commitment in the learning. Additionally these categories explained the effectiveness of the pair system underpinning the instruction unit of relationship between Senpai and Kouhai from the notion of situated learning theory. Finally, the potential and the limitations of the pair system were also discussed.

キーワード：協同的な学び、状況的学習、先輩後輩、ピア・サポート、B&S 制度

Keywords: collaborative learning, situated learning, Senpai and Kouhai, peer support, Brother and Sister (B&S) system

1. はじめに

本研究は、20年にわたり継続している関西大学文学部心理学専修におけるゼミ（Tゼミとする）を対象として、大学ゼミにおける「ペア制度（pair system）」の機能の有効性を、主にインタビューによる質的調査によって明らかにしようとした実践研究である。ペア制度とは、先輩と後輩とが「ペア」になって、後輩のメンター（mentor）にあたる先輩が卒業研究・卒業論文（卒論とする）に向けた一連の指導を行うという制度を指す。近年の大学では、以前にはふつうに見られた縦の異学年交流が弱くなっているという指摘があるが（広瀬、2009）、その交流をペアという仕組みを取り入れることによって自覚的に組織化している点が、この制度の特色といえる。また、教員対学生という一対一の構図による指導だけではなく、学生同士のピア・サポート（peer support）という構図を入れ、先輩後輩関係から成る協同的な学び（collaborative learning）の形成を目指すところがこの取り組みの特徴といえる。本稿は、このような先輩後輩関係を指導の単位とするペア制度を取り入れたゼミの機能の有効性について、状況的学習論における分析枠組みを参照し、異学年で構成されるゼミにおける協同的な学びのあり方とあわせて、学生側の視点から具に検討することを試みたものである。

2. 問題と目的

近年、活動現場の状況・文脈に埋め込まれた形での学びのあり方を捉えることを目指した学習論の一つである状況的学習（situated learning）（Lave & Wenger, 1991）という分析枠組みが、研究室教育（research education）分野におけるピア・サポートを取り入れた学生メンターの学びを検討する際にしばしば用いられている（Noonan, Ballinger & Black, 2007 ; Welfare, Sackett & Moorefield - Lang, 2011）。状況的学習論の立場からみた、学習場面におけるピア・サポートによる学びへの支援効果としては、協同的な学びへの動機づけを高めること、共感性、向社会的行動、援助規範意識の形成に寄与すること（Tanaka, Yamada & Oshie, 2009）などがあげられ、特に、学びの支援者・メンターとしての主体形成という点でより大きな効果を持つとされる（Havnes, 2008）。そこで、本研究では、メンターとしての指導主体の形成という点に着目し、後輩へのサポートを行う先輩が、メンターとしての態度をいかに身につけながら協同的に後輩の学びをサポートするか、また、後輩と共にいかに学びを構成するのかについて明らかにする。ただし、Colvin（2007）が指摘するように、学生メンターによるサポートでは、学生同士で十分な意思疎通が行われないうことも多々あり、結果として学習内容に関して互いに十分な理解が得られなかったり、学生同士の間でさまざまな権力（power）がはたらいたりすることで、必ずしも肯定的な効果をあげるわけではないことも報告されている。この意味で、ピア・サポートによる協同的な学びの支援、という側面を捉えるにあたっては、そこでの先輩後輩の間でいかなる矛盾（contradiction）がはたらいしているのかも視野に入れて検討することが重要といえ、この点についての分析も試みる。さらに、状況的学習を分析枠組みに据え、それを協同での学びをベースとする学習環境のなかに取り入れ、学びの場をデザインするにあたっては、熟練者やメンターをいかに位置付けるかが重要であり、そこでの彼・彼女らのリソースの用い方、および参加によるアクセス（access）とその技法（strategy）に分析焦点をおく必要がある（Wenger, 1990）。したがって、リソース使用という視座から、先輩後輩間でなされる協同的な学びがいかに構成されるか、という分析観点からの検討も試みる。以上の分析によって得られた結果から、先輩後輩関係を指導単位とするゼミ制度の機能の有効性について考察していきたい。

3. 調査・分析対象と方法

Tゼミの概要

調査対象は、関西大学文学部心理学専修に配当される3、4年次持ち上がり制の必修科目専門演習（ゼミ）である（田中・山田・加戸, 2011）。このゼミでは、20年にわたってペア制度が機能しており、1991年から2012年にかけて、計283名のゼミ卒業生がいる（卒業予定者を含む）（表1）。

表1 卒業年別でみたTゼミの学生数

年	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
人数	10	11	25	13	14	19	17	—	20	14	16
年	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
人数	9	8	9	8	18	8	14	8	15	12	15

注）2012年のみ、卒業予定者数を示す。「—」は、指導教員が在外研究で不在のため、ゼミ自体がなかったことを示す。

ペア制度

ペア制度の概略を示すと、はじめは、新参者としての後輩がゼミの中心的活動となる先輩の卒論作成に携わり、卒論作成に関わる様々な手伝いを行うなかで、後輩の立場として先輩の中核的な活動をサポートする役割を担う。次年度には、自身が先輩になると同時に新たに後輩を迎え入れ、今度は自身の卒論作成活動に後輩に参与してもらうなかで、さまざまな学びを先輩の立場から後輩に伝えていく。Tゼミでは、このように後輩のメンターとして先輩が後輩をサポートし、他方で後輩も先輩をサポートする、という先輩と後輩とが一緒になって協同的に活動するシステムを「ブラザーアンドシスター（Brother & Sister : B&S）」制度と呼んでいる。

ゼミのカリキュラム

B&S制度を取り入れたTゼミのカリキュラムの概要を表2に示す。

表2 ゼミカリキュラム

月	3・4年次合同ゼミ	4年次生の卒業演習（卒論ゼミ）
4	ゼミ発表（3年次生中心）	卒論テーマ決定
5		
6		
7		
9	第1回ゼミ合宿 （4年次生による卒論中間発表、B&S決定）	
10	ゼミ発表（B&Sによる卒論合同中間発表）	卒論作成
11		
12		
1	第2回ゼミ合宿（B&Sによる卒論合同中間発表）	
1	ゼミ総括	卒論提出

3・4年次合同ゼミ

Tゼミでは、3年次生と4年次生が同じ時間にゼミを行う。4年次生のみの卒業演習の授業はそのゼミの前後のコマに配置し、4年次生は2コマ連続の授業、3年次生はゼミのみに参加する。

4年次生の卒業演習（卒論ゼミ）

ゼミの前後のコマで、4年次生のみの卒業演習の時間が設けられる。ここでは研究テーマの発掘から実験・調査計画、その実施、データ処理、論文執筆、校正指導等が年間計画に基づいて行われる。形式上前期・後期に単位が2分されているが、実質年間を通しての4単位の授業である。

第1回ゼミ合宿

7月には4年次生による卒論中間発表が行われる。そこでは、その発表を聞いた3年次生が、自分がつきたいと思う4年次生を指名することによって、ペアを決定する。ペア決定は、原則、学生同士の協議によって行われ、学年による人数の比率が異なる理由から、ペアの人数調整を行うこともある。また、①4年次生は、3年次生に可能な限り協力を仰ぎ、その一方で、強圧的・強制的な協力依頼とならないように配慮すること、②3年次生は、次年度に向けた自身の学びの貴重な機会だと思えるようにすること、という留意点がペア決定時に確認される。この段階から協同作業が始まる。

第2回ゼミ合宿

12月には通常授業で積み残された卒論合同中間発表が行われ、これをもって協同作業が終了する。

調査・分析対象

調査対象は、2008年度ゼミ、2009年度ゼミのそれぞれ4年次生と3年次生である。2008年度ゼミでは、4年次生8名（A1～A8とする）と3年次生15名（b1～b15とする）の23名が、2009年度ゼミでは、前年度ゼミの3年次生15名（新4年次生であるのでB1～B15とする）と新3年次生12名（c1～c12とする）の27名が調査対象者となった。3、4年次持ち上がりのゼミであるので、bとBは同一の調査対象者となっており、後述するように、先輩、後輩をそれぞれ別々で扱って分析するために、ここでは便宜的にそれらを区別している。これらの（ ）内のアルファベットの大文字は4年次生を、小文字は3年次生を示しており、A、B、Cはそれぞれ2008、2009、2010年度ゼミの4年次生を、b、cはそれぞれ2008、2009年度ゼミの3年次生を示す。分析対象は、c1～c12を除いたA1～A8、B1～B15、b1～b15の延べ38名を取り上げた。c1～c12の12名は、当時2009年度ゼミの3年次生であるので、本研究で必要とされる「矛盾」を可視化するための振り返りによる分析データを得られなかったため、ここでは分析対象から除外した。

調査手続き

データ収集には、半構造化インタビューを用いた。インタビューは、2008年、2009年の各年のゼミ開始時期である4月中、協同作業開始時期である7月の第1回ゼミ合宿終了後、協同作業終了時期である12月の第2回ゼミ合宿終了後に実施し、時間は一人平均20～50分であった（ただし、2009年7月時点のみ、Bの15名のうちB5の1名をのぞく14名が調査対象）。加えて、翌年2～3月の卒論提出が終わった口頭試問後に一人60～160分の追加イン

タビューを実施した。4月、7月に実施するのは、作業開始時点では学びへの志向がより明確に意識されると考えられるためであり、12月に実施するのは協同作業直後での振り返りによって明確に学びのあり方を意識することが可能となることが予想されるためである。また、追加インタビューによって振り返りによるデータを収集するのは、3年次生時点では「矛盾」に気づいていたとしても4年次生と共に活動を進めている手前、必ずしもそれを容易には語れないことがある、あるいは振り返ってみないと語れないことがあるものと想定されたためである。分析に用いた質問項目は、主に、先輩・後輩との協同作業に関する取り組み、先輩・後輩とのかかわり、先輩・後輩間の引き継ぎ意識、引き継ぎを行った理由・行わなかった理由、の4点である。

分析視点

ゼミにおけるピア・サポート体制の検討において、先輩後輩がそれぞれ互いをどのようにリソースとして活用し合いながら協同的な学び合いの実践を構成しているのかについて捉えることが分析のねらいとなる。ここでは、協同的な学びがいかに構成されているのかを先輩後輩のそれぞれの視点から捉え、それをひとつにまとめた形での分析を実施する。すなわち、4年次生から得られたものを「先輩データ」、3年次生から得られたものを「後輩データ」とし、別々に収集したデータをひとつにまとめて先輩後輩同士で為される協同的な学びについて論じていく。本来、ペア制度における先輩後輩同士での協同的な学びの構成を捉えるのであれば、先輩後輩のそれぞれをひとつのセットにしたペアを分析単位とし、それを縦断的に分析することが妥当なのだが、本稿では、ペアという枠にとらわれない協同的な学びのあり方も捉えるために、あえて上述の分析を実施する。それにより、ペア単位での分析では示し難いが、B&Sの機能の有効性を考える上では重要と考えられる協同のあり方を検討することが可能になる。なお、ペアを分析単位とした協同的な学びを縦断的に分析した成果については、山田（2012）を参照されたい。

分析側面について、研究目的に従って整理すると、指導主体としての先輩側の視点に着目し、協同的な学び合いの実践を行う側面を、『先輩としての協同的な学びへの志向』と規定し、その様相を先輩データのみを用いて分析する（4.2）。また、その結果として、先輩・後輩のそれぞれがどのように学びを構成しているのかについて、その側面を『先輩としての協同的な学びの形成』、『後輩としての協同的な学びの形成』と規定し、前者では先輩データのみを、後者では先輩データおよび後輩データの両者を用いて検討する（4.3、4.4）。さらに、先輩後輩同士で学び合うための技法（リソース使用）について検討することが目的であった。そこで、指導する先輩側の視点に着目し、『先輩としての協同的な学びの技法』という観点から先輩データのみを用いて分析する（4.5）。さらに、学び合いが構成されない側面に焦点をあてて検討することもねらいであった。そこで、『協同的な学びにおける矛盾』という側面から先輩データおよび後輩データの両者を用いて分析する（4.6）。以上の分析側面より、先輩後輩の関係から、先輩から後輩へのピア・サポートという実践がいかに成立しているか、という点に着目し、指導実践がいかに構成されているかを捉えることによって、ペア制度での学生自身の協同的な学びがより明瞭に浮かび上がり、ペア制度のもつ機能の有効性を考察するための視点を生成することが可能になるものと思われる。

分析手続き

本分析では、B&Sの機能の有効性や協同的な学びに対する意味づけを探索的に検討することをねらいとしていたので、仮説生成を行うことに有用な質的分析手法を採用する。分析にあたっては、既存の枠組みではなく、データそのものからカテゴリーを生成し、データに即した分析カテゴリーを生成することを可能とする質的コード化の技法（Coffey & Atkinson, 1996）を参照した。まず、①内容や語りの特徴に即してデータを区分し、そのデータ内容を端的に示すためのラベルを生成した。次いで、②ラベルについて繰り返しデータ間の比較を行い、各語りの類似性と差異から、個々のラベルを整理、統合するカテゴリーを生成した。そして、③生成されたカテゴリーを、再度データに立ち戻って吟味するため、データ、ラベル、カテゴリーの整合性、および各カテゴリーの名称の適切さを検討し、カテゴリーを洗練させた。以上の3つの手順に沿って分析を実施することで、少数事例においても仔細な分析が可能になると判断した。なお、ここでの語りとは、インタビューで得られた調査・分析対象者の発言を意味し、それを書き起こして加工を施し、まとめられたもの（トランスクリプト）全体をデータと位置付けている。ただし、語りからデータを、データからラベルを、ラベルからカテゴリーを生成する際には、もとの語りの前後の文脈が捨象され、意味内容が読み取りづらくなってしまう、という欠点もある。そこで、この点を補うため、Tゼミに週に1度のフィールドワーク調査によって、語りにおける文脈の解釈を可能とするためのデータを採取した。その際には、(1) 発言者、

(2) 発言内容のメモ、(3) 発言の意味づけ、(4) ゼミ全体の景観・雰囲気、(5) 身体表現についてフィールドノートに記し、考察のための補助資料として使用した。また、分析において、データからラベルを作成する際に、可能な限り対象者の語りをそのまま採用する、具体例を併記するとともに文脈を捨象しない形で提示する、といった工夫を取り入れた。これらの工夫によって、文脈を捨象しない形で分析を進めていくことが可能となり、活動状況に即した機能の有効性が明らかにされるものと思われる。具体例の抽出基準については、先輩後輩関係を単位とする指導実践の考察において示唆に富むと判断したものを取り上げた。

4. 分析結果と考察

4.1 分析結果の概要

カテゴリー化の過程で、29のカテゴリー、86のラベルを生成し、そのうち分析側面に従って抽出された18のカテゴリー、47のラベルを分析に用い、その一覧を表3にまとめて示した。分析側面に沿って整理すると、『先輩としての協同的な学びへの志向』では、【先輩リソースの活用】、【後輩リソースの活用】という2つのカテゴリーが生成された。また、『先輩としての協同的な学びの形成』では、【理解の深まり】、【責任の引き受け】、【経験の獲得】、【やりがいの獲得】、【気づきの獲得】という5つのカテゴリーが生成された。さらに、『後輩としての協同的な学びの形成』では、【見通し・構えの形成】、【規範の形成】、【経験の獲得】、【気づきの獲得】という4つのカテゴリーが生成された。そして、『先輩としての協同的な学びの技法』では、【積極的依頼】、【教示的依頼】、【積極姿勢の提示】、【課題の配分・調整】、【雰囲気への配慮】という5つのカテゴリーが生成された。最後に、『協同的な学びにおける矛盾』では、【わからない】、【できない】という2つのカテゴリーが生成された。

表3 協同的な学びにおける分析側面・カテゴリー・ラベル一覧

『分析側面』	【カテゴリー】	〈ラベルNo〉
先輩としての協同的な学びへの志向	先輩リソースの活用	9,16,45,52,68,72
	後輩リソースの活用	8,17,57,78
先輩としての協同的な学びの形成	理解の深まり	11
	責任の引き受け	10
	経験の獲得	51
	やりがいの獲得	71
	気づきの獲得	55,77,81
後輩としての協同的な学びの形成	見通し・構えの形成	19,25,33,36,37
	規範の形成	14,18,26
	経験の獲得	15,22
	気づきの獲得	34,35,47
先輩としての協同的な学びの技法	積極的依頼	7
	教示的依頼	58
	積極姿勢の提示	12
	課題の配分・調整	48,53,69
	雰囲気への配慮	50,75
協同的な学びにおける矛盾	わからない	49,67,84
	できない	21,59,62,63,65,83

4.2 『先輩としての協同的な学びへの志向』

『先輩としての協同的な学びへの志向』におけるカテゴリー・ラベル一覧を表4に示した。

かつて「後輩」であった先輩は、過去にペアで活動した「先輩」を協同的な学びのためのさまざまなリソースとして活用する（【先輩リソースの活用】）。たとえば、去年の「先輩たちのレジュメ」をみながら〈先輩の進度と比較〉（No9）したり（具体例1）、〈卒論の書き方や書く分量などを参考に〉（No68）したりする。また、去年の先輩のやり方に準じながらも、〈教訓を活かし〉（No72）たりして、過去にペアで活動した先輩を参照対象として位置づけて学ぼうとする。これらの例からは、先輩としての4年次生は、去年の先輩を「モデル」として比較参照するなかで協同

表4 『先輩としての協同的な学びへの志向』のカテゴリー・ラベル一覧

【カテゴリー】	＜ラベル＞	(No)
先輩リソースの活用	先: 去年の先輩の進捗と比較することによって頑張らないといけないと思うようになる	9
	先: 去年の先輩の卒論の書き方や書く分量などを参考にする	68
	先: 去年の教訓を活かして発表前に後輩と互いにやりとりをする	72
	先: 去年の先輩に優しくしてもらえたように後輩にも同じことができるように努力する	16
	先: 去年の先輩がしてくれたように後輩に緊張を強いることなく作業をしてもらう	45
	先: 去年の先輩がよくしてくれたことで自分もリーダーシップを身につけたいと思うようになる	52
後輩リソースの活用	先: 手伝ってくれた後輩のためにもしっかりと卒論を書き上げる	8
	先: 知識のある後輩に感化されてやらなければならないと思うようになる	57
	先: 自分の卒論を閲覧する後輩のためにもきちんとした形で卒論を仕上げる	17
	先: B&Sで発表することで後輩に卒論を見せる意識が強くなる	78

注) 「先:」、「後:」は、それぞれ「先輩データ」、「後輩データ」に対応していることを示す。ラベル枠内の線は、それぞれのカテゴリー毎にラベルを類型化した際の、意味内容の区切りを示す。以下、同様。

的な学びに向かっていくことが読み取れる。

加えて、先輩から情緒的な支援を受けた経験をリソースとして活用しながら学んでいくようになっていく。たとえば、〈優しくしてもらえた〉(No16)り（具体例2）、〈緊張を強いられることなく作業を〉(No45)させてもらえた経験などを活用し、協同的な学びへと向かうようになる。これらから、4年次生は先輩を情緒的リソースとして活用しながら学ぼうとすることがわかる。さらには、〈先輩がよくしてくれたことで自分もリーダーシップを身につけたいと思うようになる〉(No52)など、先輩は成長のための動機づけに寄与するリソースとしても活用されることがあることも示された（具体例3）。

具体例1〈先: 去年の先輩の進捗と比較することによって頑張らないといけないと思うようになる〉(No9) [08年12月:A4]
 去年の先輩とかの発表とか見てて、自分たちの学年と比較したら、やっぱり先輩たちの方がなんか、すごいなあと思うんですけど、…この時期の先輩たちのレジュメ見たら、うわ、なんかあつもうこんなどまで進んでするんやっていう。そういうの話してて、うちら進んでないねーみたいになって言ってたんですよ。なので、なんかちょっと頑張らんといかんねっていう話もしてたんですけど。

具体例2〈先: 去年の先輩に優しくしてもらえたように後輩にも同じことができるように努力する〉(No16) [09年2月:A2]
 私が先輩にさせていただいたようにっていう自信はないんですけど、ただ、その資料をちゃんと用意してもらって自分がどういうことを発表したくて、どういうことを卒論にしたいのかっていうこともちゃんと趣旨も伝えて、でー資料もちゃんと線も引いてここ重要やからここを重点的にとか伝えたりとかしたんで、だからーその先輩と同じようにできたかどうかはわからないですけど、できるだけ私が先輩に優しくしてもらったように私もできたらいいなあと努力はしました。

具体例3〈先: 去年の先輩がよくしてくれたことで自分もリーダーシップを身につけたいと思うようになる〉(No52) [09年7月:B11]
 本当にA6先輩がよくしてくれて、発表の時もメールで詳しくガイドラインみたいな詳しく送ってくれてわかりやすかったんで、当時も自分が4年生になったらそういう風にしよって思ってた…どっかという下からついていく感じなんで、これを機に、ぐいぐいって感じじゃないんですけど、ちょっとそんな感じでリーダーシップみたいな、能力みたいなそういう感じのことが身についたらいいなあって。

注) 枠内の《 》は筆者による補足、…は省略をそれぞれ示す。また、〈 〉はラベル名、[] はインタビューの実施時期および分析対象者をそれぞれ示す。以下、同様。

一方、先輩に限らず、後輩をリソースとして活用することができるようになっていく（【後輩リソースの活用】）。たとえば、〈知識のある後輩に感化され〉(No57)たり、〈手伝ってくれた後輩のために〉(No8)、といったように（具体例4）、「後輩の頑張り」を自らの卒論作成への動機づけを高めるためのリソースとして活用するようになることが示された。

他方で、〈卒論を閲覧する後輩のため〉(No17)であるとか（具体例5）、〈後輩に卒論を見せる〉(No78)といったことで、後輩への視線を意識し、「やっぱりやるからには多少形ちゃんとしたやつ残したい」という動機も芽生えてく

る。これらから、後輩のために卒論を研究室（アーカイヴ）に保管したり、後輩の目の前で発表するといった「リソースのみえ」の機会を確保した形で協同的な学びに向かわせるための環境を整備することが重要と考えられる。以上から、先輩・後輩との直接的・間接的なかわりが、先輩としての協同的な学びへの志向における重要なリソースとなっていることが明らかになったといえる。

具体例4〈先：手伝ってくれた後輩のためにもしっかりとした卒論を書き上げる〉(No8) [08年12月:A2]

こんな私のために調べてもらって、申し訳ない、ありがとうっていう気持ちでいっぱいなんで、あの一、私もちょっと見習わないとなあって思って、ここまで、やってくれてんねんから、自分がちゃんとした論文書き上げんと、失礼やんっていうのは、ありますね。

具体例5〈先：自分の卒論を閲覧する後輩のためにもきちんとした形で卒論を仕上げる責任を感じる〉(No17) [09年3月:A7]

先生がたとえば、後輩で似たようなことしたいって考えた子に何か前にA7って子が似たようなことやってたから参考にしてみたらみたいな感じで、それは最後まで心のどこかにはありましたね、やっぱやるからには多少形ちゃんとしたやつ残したいなってゆうのは、はい、ありましたね。

4.3 『先輩としての協同的な学びの形成』

『先輩としての協同的な学びの形成』におけるカテゴリ・ラベル一覧を表5に示した。

表5 『先輩としての協同的な学びの形成』のカテゴリ・ラベル一覧

【カテゴリ】	〈ラベル〉	(No)
理解の深まり	先：断片的な知識を後輩に伝えながら結果として卒論内容についての理解を深める	11
責任の引き受け	先：後輩にゼミ運営を引き渡す責任を引き受ける	10
経験の獲得	先：後輩と協力しながら一緒に勉強するという経験ができる	51
やりがいの獲得	先：後輩との人間関係のつながりを深めていくところにやりがいを感じる	71
気づきの獲得	先：後輩に指示ができるように早めに卒論を進めていくことがよいと知る	55
	先：自分から先輩にはたらきかけておけばよかったと後輩とのかわりを通して気づく	77
	先：指示を出すことの難しさを実際に体験することで先輩の気持ちがわかるようになる	81

先ほどの分析で、先輩としての4年次生が協同的な学びへの志向をもつ様子を記述できたが、実際に彼・彼女らは後輩への指導を通して、さまざまな形で学びを形成していった。たとえば、後輩とのメールでのやり取りを通して、〈断片的な知識を後輩に伝えながら結果として卒論内容についての理解を深め〉(No11)ていくし（具体例6）（【理解の深まり】）、また、知識・内容理解に留まらず、〈ゼミ運営を引き渡す〉(No10)していかなければならないという【責任の引き受け】もみられるようになっていった（具体例7）。責任意識をもち、より学習内容に理解を深めながらゼミを通して〈後輩と協力しながら一緒に勉強する〉(No51)という経験は重要な学びのプロセスそのものといえるだろう（具体例8）（【経験の獲得】）。他方で、そうした過程を経て結果的に得られるものについてみれば、〈人間関係のつながりを深めていくところにやりがいを感じ〉(No71)るようにもなっていく（具体例9）（【やりがいの獲得】）。また、先輩後輩の両方の立場を経験することによって、〈先輩の気持ちがわかるようにな〉(No81)ったり（具体例10）、過去の経験を振り返りながら〈自分から先輩にはたらきかけておけばよかった〉(No77)といったように、新たな気づきを得ることもあった（【気づきの獲得】）。

まとめると、4年次生における学びとは、教えながら学ぶという経験のなかで、責任を引き受けながら理解をより深めていき、その結果として、やりがいを得たり、新たな気づきを得たりする、という形で構成されていくものであることがわかった。

具体例 6〈先：断片的な知識を後輩に伝えながら結果として卒論内容についての理解を深める〉（No11）[08 年 12 月:A6]
あんまり細かくはできなかったんですけど、メールで、こうこうこうこうってひたすら（笑）。で、それをシスターに送る中で自分もやっと理解できた面もあるんですよ。シスターに送れるように、こうがんばって、わかりやすく説明してるうちに、自分もわかってきた。頭で思ってたことが整理されてきたっていう…シスターの発表を聞いてるうちに、自分の軸がやっとはっきりしてきた、卒論内容においてですけど、卒論内容の自分の軸がわかってきた。だから、よう知らん定義なんかとかがでてきたりとか、どういうふうなことを、調べようとしてるのがやっとわかってきたかなあって（笑）。

具体例 7〈先：後輩にゼミ運営を引き渡す責任を引き受ける〉（No10）[08 年 12 月:A5]
責任は、やっぱり、3 回生から、ゼミを進行していく上で、聞かれたことには答えられないとなあっているのはありますねえ…これからは、ここからここまでは任せます、ここからここまでは指示出しますってことがあるんで、やっぱり、状況が変わってるんで。

具体例 8〈先：後輩と協力しながら一緒に勉強するという経験ができる〉（No51）[09 年 7 月:B7]
後輩と一緒に学ぶ《経験》とかなないんで、バイトとか後輩はいますけど別に勉強するわけでもなく何々調べたりとかなくて、やっぱり B&S っていう面で不安はあったんですけど、実際にくれた方が一緒に学べるじゃないですけど、手伝ってくれたりとかもあるんで、協力っていう面で結構、後輩も次につなげられることになればいいなあって思う。

具体例 9〈先：後輩との人間関係のつながりを深めていくところにやりがいを感じる〉（No71）[09 年 12 月:B15]
卒論をやるとかそういうのだけじゃなくて、人間関係の部分で、まあ 3 回生とつながりあえる、またそのまあ深い関係になれるっていう部分では、まあ一つのその、ゼミをやってく上でのやりがいになっていくんじゃないかなと思いますね。

具体例 10〈先：指示を出すことの難しさを実際に体験することで先輩の気持ちがわかるようになる〉（No81）[2010 年 3 月:B4]
先輩らがあんま指示出してくれへんって思ってたんですけど、出せへんって言うのがよくわかりました、なんかもっと言ってくれたらいいのにつてめっちゃ言ってたのに、結局自分もやっぱり同じような感じになってしまったって言うのは、なんかどう、自分もどうやったらいいいのかわからないのに言えないっていうのがあって、やっぱりそういうあれやったんかなあっていう先輩の気持ちがよくよくわかったって感じです。

4.4 『後輩としての協同的な学びの形成』

『後輩としての協同的な学びの形成』におけるカテゴリー・ラベル一覧を表 6 に示した。

表 6 『後輩としての協同的な学びの形成』のカテゴリー・ラベル一覧

【カテゴリー】	〈ラベル〉	(No)
見通し・構えの形成	後：来年の自分の姿を具体的に想像できる	19
	後：来年度にむけたB&Sのビジョンを考えるようになる	25
	後：先輩と後輩とで一緒に協力しながら作業するゼミのあり方がじょじょにわかってくる	33
	後：卒論で使用する尺度の使い方を具体的に想像できる	36
	後：卒論にチャレンジする姿勢を学ぶ	37
規範の形成	先：先輩に迷惑がかからないように早めに準備することを学ぶ	14
	後：先輩のために恥ずかしくない発表をするためにきちんと準備をする	18
	後：先輩に任せられているのでおろそかな準備をしないようにする	26
経験の獲得	先：先輩の力になるために考えて行動することが勉強になる	15
	先：先輩から頼りにされる嬉しさを得る	22
気づきの獲得	先：先輩とのかかわりを通して課題や研究以外での後輩との付き合いが大事だとわかる	47
	後：先輩の発表を聞くことで発表での話し方が重要であることがわかる	34
	後：先輩の発表を聞くことで必ずしも先生の側から教えてもらえるわけではないことに気づく	35

4 年次生と同じく、3 年次生も当然のことながら、先輩からの指導を受ける過程で、さまざまな学びを行うようになっていく。たとえば、先輩の実際の作業をみることによって、〈先輩と後輩とで一緒に協力しながら作業するゼミのあり方がじょじょにわか〉（No33）るようになっていく（具体例 11）。それと同時に、〈卒論で使用する尺度の使い方〉（No36）といったものを想像したり、あるいは、〈来年の自分の姿〉（No19）にも想像が及ぶようになってい

く。さらに、こうした見通しに合わせて、〈卒論にチャレンジする姿勢を学〉(No37) んだり、〈来年度にむけた B&S のビジョンを考えるようにな〉(No25) ったりするなど、次年度への構えも同時に形成するようにもなる（【見通し・構えの形成】）。それだけでなく、たとえば、具体的なゼミ発表に至る場面などでは、〈先輩に迷惑がかからないように〉(No14)、〈恥ずかしくない発表をするために〉(No18)、〈おろそかな準備をしないように〉(No26) するといった、協同作業に対する規範意識を次第に形成するようになっていく（【規範の形成】）（具体例 12）。

こうした過程を経て、〈先輩から頼りにされる嬉しさを得〉(No22) たり、あるいは、〈先輩の力になるために考えて行動する〉(No15) といった経験を身につけていく（具体例 13）（【経験の獲得】）。もちろん、経験をただ身につけるだけではなくて、〈発表での話し方〉(No34)、〈後輩との付き合い〉方といった発表技法やコミュニケーション技法にかかわる新たな側面に対する気づきを得るようになっていく。とりわけ、ゼミでは〈必ずしも先生の側から教えてもらえるわけではない〉(No35) といったように（具体例 14）、ゼミにおける学びに対する観方（学習観）を新たなものにもしていく点は、学びの姿勢形成において重要と考えられる（【気づきの獲得】）。

まとめると、3 年次生の学びとは、先輩との協同的な活動に参加するなかで、見通しや構え、規範を形成し、その結果、さまざまな経験や気づきを得る、という形で構成されていくものであることがわかった。

具体例 11 〈後：先輩と後輩とで一緒に協力しながら作業するゼミのあり方がじょじょにわかってくる〉(No33) [08 年 12 月 :b11]
 なんか B&S とか 4 回生とまじってやるゼミっていうのが珍しいみたいで、協力してゼミの合宿でも作り上げていくみたいで、先輩後輩が作り上げていくような感じになって…まあ今は本当に明確にちゃんと思うのはやっぱり協力して、やっていくっていう、ただ先生に与えられた課題を 3 回生がやるじゃなくて、協力してやっていくっていうのははじめのうちよりわかってきた感じです…4 月とかはほんとすべてがはじめてやったんで何をしようも、なににな？みたいな感じで、とりあえず周りを見渡してどうしよって感じやったんで、今は流れというか空気をわかってきたんで、周り見てどうしよってきょろきょろするのはなくなりました。

具体例 12 〈後：先輩に任せられているのでおろそかな準備をしないようにする〉(No26) [08 年 12 月 :b4]
 卒論の手伝いとかはもうなんか私のじゃないから、先輩のやからこれは絶対に、そのなんかなんてゆうんですかおろそかにして後にどたばたやったら申し訳ないなっていうのがあって、結構だいたい前から本を借りたりして読んで自分なりにまとめたりしてっていうのはちゃんとやってたと思うんですけど…ある程度しっかりするじゃないですけど、なんか任せられているからやらないと、『先輩から』「えっこんなんで」って思われるのは嫌なんで（笑）。

具体例 13 〈先：先輩の力になるために考えて行動することが勉強になる〉(No15) [09 年 2 月 :A2]
 部活とかで、そらね一緒にすることとかはあっても、こっちははっきり言ってほんとの勉強じゃないですかー、それを一緒にするっていう経験がはじめてやったんで、その中の先輩とのコミュニケーションのとり方だったり、どうやって一緒に仕事を進めていくのかっていう、なんか、先輩が主なんで、助けられたらいいなって立場やったんですけどー、どうやったら自分は力になれるのかって、考えて行動するっていう、ことは勉強になりましたね。

具体例 14 〈後：先輩の発表を聞くことで必ずしも先生の側から教えてもらえるわけではないことに気づく〉(No35) [08 年 12 月 :b13]
 もっと深く先生がこういうことやでってって教えてもらえるのがゼミやって思ってたんですよ…じゃなくていきなり自分で調べて発表とか、先輩たちも卒論をそのまま進むところをもうグラフに出してとかって発表してるじゃないですか、それが意外やったかなあって。

4.5 『先輩としての協同的な学びの技法』

『先輩としての協同的な学びの技法』におけるカテゴリ・ラベル一覧を表 7 に示した。

4 年次生は、協同的な学びを行う上でさまざまな技法・方略を用いている。たとえば、後輩への作業の依頼のやり方に着目すると、〈後輩との接点を増やすために卒論・発表準備に関して多くの作業を手伝ってもらった〉(No7) り（具体例 15）（【積極的依頼】）、〈実験の方法について後輩に教えながら作業を依頼〉(No58) したりするなかで協同的な学びを達成しようとしていることがわかる（具体例 16）（【教示的依頼】）。また、先輩として〈真面目に頑張る姿勢を示してあげる〉(No12) というやり方も、一つの重要な技法といえよう（具体例 17）（【積極姿勢の提示】）。

さらに、〈先のみえない後輩の不安に配慮して計画を明確に〉(No53) したり、〈後輩の課題量に配慮して発表内容の範囲を調整する〉(No69) といった【課題の配分・調整】も、協同的に学ぶからこそ必要となる技法といえる。と

表7 『先輩としての協同的な学びの技法』のカテゴリー・ラベル一覧

【カテゴリー】	〈ラベル〉	(No)
積極的依頼	先：後輩との接点を増やすために卒論・発表準備に関して多くの作業を手伝ってもらう	7
教示的依頼	先：実験の方法について後輩に教えながら作業を依頼する	58
積極姿勢の提示	先：来年度に後輩に頑張ってもらえるように真面目に頑張る姿勢を示してあげる	12
課題の配分・調整	先：信頼関係を築いた上で後輩にとってチャレンジになるような課題を与える	48
	先：先のみえない後輩の不安に配慮して計画を明確にする	53
	先：後輩の課題量に配慮して発表内容の範囲を調整する	69
雰囲気への配慮	先：後輩の下の世代の雰囲気にも配慮しながら先輩世代としてみんなをまとめる	50
	先：ゼミに入ってよかったと思ってもらうためにゼミを盛り上げて後輩の不安を解消する	75

りわけ、〈信頼関係を築いた上で後輩にとってチャレンジになるような課題を与える〉(No48) という技法は、後輩の成長のさらなる引き上げに寄与するものといえる点で注目すべきものだろう（具体例18）。

また、〈先輩世代としてみんなをまとめ〉(No50) たり、〈ゼミに入ってよかったと思ってもらうためにゼミを盛り上げて後輩の不安を解消〉(No75) したりする【雰囲気への配慮】という技法も、協同的な学びの達成において欠かせないものであるといえる（具体例19）。

以上の技法は当然、状況に応じて使い分けられるべきものではあるが、いずれも協同的な学びのための重要な「手がかかり」となっているといえよう。

具体例15〈先：後輩との接点を増やすために卒論・発表準備に関して多くの作業を手伝ってもらう〉(No7) [08年12月:A1]
 やっぱりーその自分についてくれた子だし、可愛がってあげたいじゃないですけど、あるじゃないですかやっぱり。それで、私はその一個上の先輩とあんまり、本当はけっこうかわりたかったんですよ、私は。でもあんまりかわれなかった分、私についてくれた子とは仲良くしようってずっと思ってて、去年から…やっぱり手伝ってもらったりすることによってかわる時間が増えるし、と思って、だから私は、そのB8くんとB5さんに、B&Sは言い方悪いですけど、もう使えるだけ使って、接点いっぱいって、なんかそういうことで仲良くなったらいんじゃないかなと思うんで。まあ、めっちゃ手伝ってもらったらいいいと思うんです。

具体例16〈先：実験の方法について後輩に教えながら作業を依頼する〉(No58) [09年12月:B3]
 「手伝うことないですか」って言ってもらって…実験はこういう流れでしないとだめなんですよみたいなを教えつつ、教えつつでしたよね…3 回生がしっかりしてるから、じゃあこれはよろしくみたいなんはできるようになりましたね。

具体例17〈先：来年度に後輩に頑張ってもらえるように真面目に頑張る姿勢を示してあげる〉(No12) [08年12月:A6]
 私がそうだったように先輩をみて、先輩がこんなふうやってたなあって去年を思い出しながらやっているとちよつとあつて…そういうのが、受け継がれて、私けっこう真面目にやってる方だと思うんで、自分で言うのもなんなんですけど(笑) …そういう真面目な頑張り、頑張ってるっていう姿勢をちゃんと示してあげたら、示してあげることによって、来年頑張ってくれるんじゃないかなあと思います。私のできる子たちなので(笑)。

具体例18〈先：信頼関係を築いた上で後輩にとってチャレンジになるような課題を与える〉(No48) [09年4月:B14]
 《後輩との》信頼関係を築いたなかで、まあ課題とかこの人やったらどのくらいできるんやろとか、そうゆうとこがみえてからその人にちょっとチャレンジになるような、ぐらいの課題を与えてみるとか。

具体例19〈先：ゼミに入ってよかったと思ってもらうためにゼミを盛り上げて後輩の不安を解消する〉(No75) [2010年3月:B1]
 後輩とかにしゃべりかけてすごい不安とかなくて、新しく入ってくるこの後輩たちがすごいこのゼミ入ってきてよかったな、とかああこのゼミだったらやっていけそうだなって不安を解消できるように受け入れてまあゼミ自体が盛上がっていいかなって思うんですね。

4.6 『協同的な学びにおける矛盾』

『協同的な学びにおける矛盾』のカテゴリー・ラベル一覧を表8に示した。

表8 『協同的な学びにおける矛盾』のカテゴリー・ラベル一覧

【カテゴリー】	〈ラベル〉	(No)
わからない	先：後輩にどの部分をどの程度の範囲で手伝ってもらえばよいのかがわからない	49
	先：自分に2人の後輩がつくとどうしてあげたらよいのかがわからない	67
	先：後輩がどの程度自分の研究内容に興味を持っているのかがわからないので教えづらい	84
できない	先：忙しい後輩に作業を手伝うように依頼することに対して躊躇する	83
	後：先輩に自らはたらきかけることに差し出がましさを感じて躊躇する	21
	先：去年の先輩のように丁寧に後輩と協力することができない	63
	先：後輩の方がしっかりしているので指示することができない	65
	先：後輩に協力を仰いだにもかかわらず手伝ってもらえない	59
	先：後輩に分担するように指示したつもりが作業を分担してもらえない	62

先輩後輩同士での協同的な学びではさまざまな矛盾が生じうる。たとえば、発表に際し、〈後輩にどの部分をどの程度の範囲で手伝ってもらえばよいのかがわからない〉(No49)であるとか、〈自分に2人の後輩がつくとどうしてあげたらよいのかがわからない〉(No67)、あるいは、〈後輩がどの程度自分の研究内容に興味を持っているのかわからないので教えづらい〉(No84)というものがある(具体例20)【わからない】。これらはいずれも、B&Sにおけるペア指導でなされる分業(division of works)の最中において発生した矛盾が可視化された事態として解釈できるものである。

一方、さまざまな理由で先輩後輩同士で協同することが【できない】場合もある。たとえば、後輩に対し、〈協力を仰いだにもかかわらず手伝ってもらえない〉(No59)、〈分担するように指示したつもりが作業を分担してもらえない〉(No62)といった矛盾がある。これらはいずれも後輩とのコミュニケーションのやり取りに不全をきたしているものと解釈できる。

では、なぜ不全をきたしているのか、その条件を先輩後輩のそれぞれの立場から考察すると、たとえば、後輩の立場からすれば、〈先輩に自らはたらきかけることに差し出がましさを感じて躊躇〉(No21)していたり(具体例21)、逆に、先輩の立場からすれば、〈忙しい後輩に作業を手伝うように依頼することに対して躊躇する〉(No83)(具体例22)といったように、先輩後輩がもつそれぞれの事情に由来するものがあるだろう。

また、単に【できない】といっても、どのようにして【できない】と認識するようになるのだろうか。たとえば、過去に関与した先輩と比較することによって〈去年の先輩のように丁寧に〉(No63)は協力体制を築くことができないと考えている場合があるし(具体例23)、逆に現在関与している後輩と比較することによって〈後輩の方がしっかりしているので指示することができない〉(No65)と考えていることがある(具体例24)。その意味で、協同的な学びでは先輩後輩のそれぞれが互いの立場を相対的に比較することによって、【できない】という認識がそれぞれにおいて成立してしまうようになる、ということもありうるだろう。

すなわち、これらの点を鑑みれば、協同の仕方がわからなかったり、実際に協同できなかつたりする条件は先輩後輩の両者によって構成されている場合があるため、先輩後輩のどちらか一方が協同的な学びにおける矛盾を発生させているわけではなく、むしろ、先輩後輩関係そのものがそれぞれに協同できない認識をつくらせていることがある、という点に留意することが重要といえよう。

具体例20〈先：後輩がどの程度自分の研究内容に興味を持っているのかが判断できないので教えづらい〉(No84) [09年3月:B5]
 本当にそれをやりたいとか自分もそういうこと研究したいとか、その分野にすごい興味があるんやっていう子やったら、もうどんどん文献も読んでって言って、読んでもらおうと思うけど、まあ興味あるかな程度で、もしその分野にテーマについてきてくれる子やったら…そこまで言うってやるとかこうしてやんねんでってこう説明するのともうかなって思って、それが難しいかな…。

具体例 21〈後：先輩に自らはたらきかけることに差し出がましさを感じて躊躇する〉（No21）[08 年 12 月:b3]

自発的にうちらが先輩らのためについて思っても、先輩らからはたらきかけてくれるのをやっぱちょっと待ってしまうし、なんか、差し出がましかなみたいな思ったりとか。

具体例 22〈先：忙しい後輩に作業を手伝うように依頼することに対して躊躇する〉（No83）[09 年 3 月:B5]

やっぱり 4 回生がメインでそれを手伝うのが 3 回生の役目だと思うんですけど、難しいですね、4 回生になったらなったらで 3 回生はでもプライベートがあるし忙しいだろうって思ってどこまで手伝えれば言えいいのか手伝って欲しいって頼んだらいいかもわからないし…快く手伝ってくれるんやったらいくらでも手伝ってもらえるけど、無理させてまで手伝ってもらえることじゃないって…それでゼミがしんどくなってもかわいそうやし。

具体例 23〈先：去年の先輩のように丁寧に後輩と協力することができない〉（No63）[09 年 12 月:B11]

自分の見本ってゆうのが、その一個上の A6 先輩が、ほんとにすごいその発表とかでもメールで細かくこういう段階で調べてくださいみたいなことをメールで教えてくれたんで—自分も絶対そうしょって思って—、去年もらったメールも保存しておいてあったんですけど—おいてあるんですけど—なんかちゃんとその先輩みたいになんかちゃんとやるぞ—って思ってたんですけど—全然実際できなくて—あらためてその A6 さんがすごかったんだあってゆうのを感じてってゆうなんか反省ばっかりの発表でした（笑）。

具体例 24〈先：後輩の方がしっかりしているので指示することができない〉（No65）[09 年 12 月:B12]

前はもうなんか言われたままやる感じやったけど、今回はもう自分が言わなと思ったんですけど、全然 3 回生の方がしっかりしてて、もうなんか思った以上にやってくれて、なんか、だからもう C10 さんの発表聞いても、うち全くわからへんみたいな感じで。

5. まとめ

以上の分析結果を整理し、最後に、状況的学習論の視座からの考察を加え、B&S 制度の有効性と限界について検討する。

5.1 状況的学習論からみた B&S における協同的な学び

共同体への新規参入に伴う後輩側の先輩との協同的な学びの構成事態は、『後輩としての協同的な学びの形成』の側面から捉えられた。後輩は、先輩との合同発表や卒論の手伝いを通して、次年度にむけた作業に対する見通し、心構え、規範意識を形成していった。この一連の過程は、単に知識・技法を身につける過程であるだけではなく、さまざまな経験や気づきを得ることを通して後輩から先輩になっていく（becoming a Senpai）過程であるともいえ、状況的学習論の一つの代表的な理論である「正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation：LPP）」（Lave & Wenger, 1991）論における「周辺の参加（peripheral participation）」から「十全的参加（full participation）」へと向かう過程に沿って説明できるものといえるだろう。もちろん、先輩になってからも学びが終わることはなく、『先輩としての協同的な学びへの志向』を有し、じょじょに『先輩としての協同的な学びの形成』を行うようになっていく。とりわけ、先輩・後輩を学びの手がかりとして活用しながら学んでいく過程は、シラバス・カリキュラムに明示化された制度がつくる軌跡（trajectory）を辿った過程ではなく、後輩とのかかわりを通じた先輩としての彼・彼女らの主体性に委ねられた固有の学びの軌跡（松下、2003）を示したものだといえる。もちろん、ペア制度を取り入れれば、誰もがそのような軌跡を辿るとは限りらないし、そこには『協同的な学びにおける矛盾』が伴うこともあるだろう。特に、先輩後輩を指導の単位とした場合には、必然的に共同体の世代交代に伴う成員の入れ替わりが生じ、先輩後輩のそれぞれの入れ替りによってまた新たな葛藤が生起することもある。これは、LPP 論でいうところの「連続性と置換の矛盾（continuity-displacement contradiction）」（Lave & Wenger, 1991）と呼ばれるものに対応する。ただし、一方で、こうした矛盾がきっかけとなることで、たとえば、来年度の自分が卒業する姿を具体的に想像することができたり、逆にきちんとしなければならないという先輩としての責任を引き受けたりできるようになるから、そこには新たな学びの軌跡が実現する、という点も見逃してはならないだろう。

そうした学びの軌跡が先輩後輩同士でいかに実現していくのかを捉えるためには、『先輩としての協同的な学びの技法』という視点が重要となる。特に、〈信頼関係を築いた上で後輩にとってチャレンジになるような課題を与える〉などは、「認知的徒弟制（cognitive apprenticeship）」（Brown, Collins & Duguid, 1989）における後輩の学びを意識し

た形で先輩による後輩への「足場かけ (scaffolding)」そのものといえる。後輩にとっての「学びののびしろ」に期待した課題提示の方略が、信頼関係に基づき有効に使用されることによって協同的な学びがその場に成立するのだと考えられる。その意味で、先輩と後輩とのかかわりのなかで築かれるインターパーソナル (interpersonal) な領域でのサポートが重要で、それには【雰囲気への配慮】方略が重要な意味を持つ。教員による介入の代用ではない先輩からのこうしたはたらきかけこそが、先輩と直に接する後輩にとっては重要な意味をもち、それが次の世代に向けた学びのはたらきかけへとつながっていくのである。

5.2 B&S 制度の有効性と限界

以上の分析結果を踏まえると、B&S 制度の有効性は次の2点からまとめられる。第1は、ゼミにおける協同的な学びの価値が先輩から後輩へと引き継がれていく、という点である。メンターとしての先輩に支援されたことによって自分たちの下の代をよくしていきたいと後輩が思うようになる、協力しながらゼミをつくる先輩の姿勢が後輩にも伝わっていく、といったように、世代継承を下支えする環境を制度的に保証可能にする、という点で有効といえる。第2は、ゼミにおける協同的な学びの雰囲気が実感できる、という点である。先輩と後輩とが一緒になって活動を行うことでゼミの成員に対して一体感を感じることができるようになる、先輩から後輩への励ましのことばをもらえる雰囲気をつくっていくことができるようになる、といったように、先輩後輩の関係を単位とする共同体における参加意識を高めていくための環境づくりに資する、という点で有効といえる。

一方、本稿では検討できなかったが、B&S 制度の限界について大きく3つの観点からまとめることができる。第1は、先輩後輩同士のペアの相性が引き起こす問題にかかわるものである。具体的には、後輩が先輩から必要とされていない場合にはB&Sが本当に必要かどうかは捉えづらいものとなる、先輩とのかかわりが希薄であるとB&Sに対する責任が薄れてしまう、といった点である。第2は、先輩後輩同士のペアの決定方法にかかわる問題である。たとえば、ペア決定に際し、誰かが妥協しなければならない場面が生じてしまった場合におけるペア・学生へのフォローが必要であるし、また、年度の違いによってゼミを構成する人数にも差が生じるので、1対1、1対2などペアの組み合わせ方に違いが生じるためにペア間で負担が異なる、という点である。これらの問題は、ペア制度を取り入れる以上は必然的に生じるものである。第3は、カリキュラムの問題である。発表までの準備期間が短い場合には、協同の場を与えうる合同発表という実践がもつ特性を十分に活かせない。たとえば、学期がはじまり、初回に発表を担当するものは、準備に要する時間が制限されるのみならず、卒論の進捗具合によっては協同作業における先輩から後輩に依頼される作業内容の中身や質にまで制限がかかってしまうからである。以上の点については、学生同士だけで解消することは難しい問題といえるから、指導教員による適切な介入による「調整」が必要とされる。これは、1例にすぎないが、ペア決定の問題であれば、事前に学生にアンケートをとっておき、それをペア決定時の参考資料にするといった工夫が考えられる。こうした環境や場の調整が、指導教員の手腕の問われるところである。

6. おわりに

最後に、3つの展望を述べ、本稿を終えたい。本研究では、研究指導を行う教員と学生とのかかわりについては検討しなかった。先にあげたB&S 制度の限界を検討するためには、教員による教授 (teaching) のあり方とあわせて捉えることが重要である。また、こうした協同的な学びは卒論の質や卒論に対する態度にどのような影響を与えたのだろうか。先輩後輩に対するそれぞれの学びの姿勢形成に影響を与えたことは明らかになったが、卒論への態度形成にも影響するものと思われる (田中・山田・加戸、2011)。最後に、先輩後輩間の直接的なかわりにおける学びのあり方を中心に検討を進めたが、複数年度にまたがり、さまざまな形で間接的に学びが引き継がれていることがある (山田、2012)。こうした学びの継承可能性という問題は、先輩後輩関係を単位とする大学教育実践の質を確かめる視角になりうるようにも思われる。今後、これらの点について、本調査以外で得られたデータも活用しながら仔細に検討していきたい。

注

本稿は、第17回大学教育フォーラムにおいて発表された原稿に加筆・修正を行い、データを新たに再分析して執筆したものである。

引用文献

- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. 1989 Situated cognition and the culture learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–44.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996 *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. CA : Sage Publications.
- Colvin, J. W. 2007 Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (2), 165–181.
- Havnes, A. 2008 Peer-Mediated Learning beyond the Curriculum. *Studies in Higher Education*, 33 (2), 193–204.
- 広瀬健一郎 2009 「異学年合同授業で、学生は何を、どのように学ぶのか：保育実践力向上を目指す「実践共同体」の創出」『国際人間学部紀要』15号、109–129頁。
- Noonan, M. J., Ballinger, R. & Black, R. 2007 Peer and faculty mentoring in doctoral education: Definitions, experiences, and expectations. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19 (3), 251–262.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991 *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- 松下佳代 2003 「カリキュラム論」『大学教育学』 培風館、63–85頁。
- 田中俊也・山田嘉徳・加戸陽子 2011 「「卒業論文に対する態度」(SAG41) 尺度の構成」『文学部心理学論集』5号、13–22頁。
- Tanaka, T., Yamada, Y. & Oshie, T. 2009 *Developing Peer Support Skills in Student*, INTERNATIONAL PERSPECTIVES ON THE FIRST YEAR EXPERIENCE, National Resource Centre for the First-Year Experience and Students in Transition, 52, 55–60.
- 山田嘉徳 2012 「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巻1号（印刷中）。
- Welfare, L. E., Sackett, C. & Moorefield - Lang, H. 2011 Student-Faculty Collaborative Research: A Qualitative Study of Experiences with the Authorship Determination Process, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19 (2), 179–198.
- Wenger, E. 1990 *Toward a theory of cultural transparency: Elements of a social discourse of the visible and the invisible*. Doctoral dissertation, University of California, Irvine.