

論理的思考を中心としたスタディ・スキルの指導案

— 「知のナビゲーター」を一事例として—

日並彩乃（関西大学文学部非常勤講師）

キーワード：

知のナビゲーター、スタディ・スキル、論理的思考、レポート、プレゼンテーション

1. はじめに

関西大学には初年次導入教育授業として、「知のナビゲーター」という課目が設定されている。本課目は、大学で学ぶための基本的技法であるスタディ・スキルの習得を目的としている。具体的に云えば、文献資料の収集や読解、プレゼンテーションの方法、レポートの書き方などを指す。同大学は1年を前後期に2分する Semester 制を導入しており、本課目は春学期（前期）の金曜日1限に設置されている。文学部の必修科目として設定されているため、1クラス25～26名に配分され、平成29（2017）年度は全15クラスとなった。筆者は、このうちのひとつを担当している。

初年次教育にアクティブ・ラーニングを導入することの有用性はすでに指摘されており（西村2015）、本課目の研修でもその勧告があった。溝上慎一の以下の言説は、アクティブ・ラーニングに関するもっとも有名な積義のひとつであろう（溝上2015:p.31）。

一方向的な知識伝達講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。

この説明からも、この形式とスタディ・スキルとの親和性が根源的に高いことが窺える。

主体性を求める近年の社会の希求に呼応して、教育界におけるアクティブ・ラーニングの高まりは目覚ましく、導入や演習の方法、事例を紹介す

る資料は枚挙に暇が無い。教科を問わず、演習を中心とすることで実現可能なため、導入そのものは容易である。しかしながら、実際の授業は、個々の要素が独立しているのではなく、ましてや教員の望んだ通りに進むこともなく、ひとつの時間と空間の中で教員や受講生・教授内容・雰囲気・環境などの諸要素が、有機的且つ柔軟に結びついており、生き物のように柔らかい。教員は、自身の目標に合わせて授業を計画し、教授する順序や時機に気を配り、様々な伏線を張り巡らせる。それらを受講生が正確に受け取り、賛画し、すべてが複合的に調和してはじめてひとつの授業がつくり上げられる。このような場において、目標を成し遂げる授業を実現するためには、演習などの一部にアクティブ・ラーニング的要素を採用するのではなく、授業全体を考量することが必要である。翻って、授業研究の観点からは、授業の一部分を事例紹介するのではなく、授業全体を指導案の一例として蓄積することが重要であろう。

以上のような意図から、本稿は、筆者が担当した平成29年（2017）度春学期「知のナビゲーター」をアクティブ・ラーニングによるスタディ・スキル指導の一事例として取り上げる。本論では、まず教員の授業計画を述べ、次にそれに対する受講生の認識をアンケートから分析する。筆者は、論理的思考力を核とし、スタディ・スキルに実践的に取り組むことを通して、これらを習得することを目標として授業デザインを行った。その方策が受講生にどのように認識されていたかを知るため、最終授業でアンケートを実施した。筆者の授

業分析の過程を共有することによって、スタディ・スキル習得のためのアクティブ・ラーニングのひとつの具体的な事例報告としたい。

2. 授業計画—教員のアプローチ

授業を設計する際は、①教授内容、②講義と演習の割合、③取り組み方の3つの要素を重要視して、重層的に計画した。

まず、①教授内容に関しては、「知のナビゲーター」の場合、複数クラスを異なる教員が担任するため、予め以下のように内容が定められている。(A)・(B)・(C)・(D)は必須で、その他は任意で選択できる。

- (A) 資料のポイントをつかむ：文献・資料を的確に読む能力。
- (B) レポート・論文を書く：テーマに応じて、自分自身の見解を論理的にまとめた文章を作成する能力。
- (C) プレゼンテーション：調査した内容や自己の見解を口頭で発表する能力。
- (D) 図書館・コンピュータの利用技術：文献検索・文件収集の方法、その他大学での学習に必要な技術の習得。
- (E) レジюме・サマリーを作る：文献・資料の内容をまとめた文章を作成する能力。
- (F) ディスカッション：発表内容を的確に聞き取り、質疑、議論する能力。
- (G) モティベーションを高める：人文学の研究への動機づけやテーマ発見。
- (H) その他

この項目に対応した教科書も準備されている。筆者はそれに加え、同大学教育推進部で発行された『レポートの書き方ガイド』という小冊子を使用した。

筆者の授業は(A)・(B)・(C)・(D)・(E)を複合的に習得し、専門分野や卒業後の進路に関わらず汎用性をもった基礎的なスキルの習得が可能である

ように計画した。とりわけ、(B)レポート・論文を書く、(C)プレゼンテーションに比重を置き、2柱とした。これらに実践的に取り組む中で、書き方や発表の仕方などの技法と論理的思考とを合わせて身につけることを狙いとした。これを纏めると表1となる。

表1:2017年度授業計画

第1回	イントロダクション：本授業の概要・評価基準の説明など	第1段階
第2回	全体ガイダンス	
第3回	「論理的な」思考とは①	
第4回	「論理的な」思考とは②	
第5回	情報を読み解く	
第6回	プレゼンテーションについて学ぶ	第2段階
第7回	グループプレゼンテーション① 図書館活用ガイダンス	
第8回	グループプレゼンテーション② (中間報告)	
第9回	グループプレゼンテーション③	
第10~11回	グループプレゼンテーション④(最終発表)	
第12回	レポートを書く①	第3段階
第13回	レポートを書く②	
第14回	レポートを書く③	
第15回	授業のまとめ	第4段階

(2017年度シラバスをもとに筆者作成)

全体の流れを概観する。全15回を、論理的思考力を中心とした調査や読み方などのインプットの工程、グループプレゼンテーションとレポートのアウトプットの工程、最終回のまとめの4つの段階に分割した。

第1回目は導入として課目の全体像を説明する。第2回目の全体ガイダンスは初年次生を一堂に集めて、スタディ・スキルについて概観し、図書館や後述するライティングラボについて案内する。第3回目から授業が本格化し、核となる論理的思考の講義に入る。演習を加えながら、KJ法やマインド・マップといったアイデア抽出の方法と、課題に対するスケジュールも学んでおく。第5回目

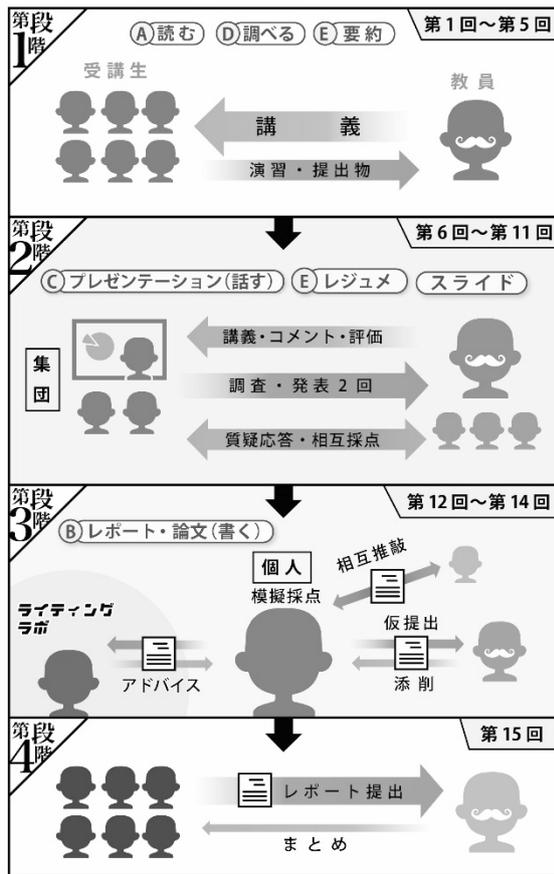


図1 授業を展開する4段階
(2017年度シラバスをもとに筆者作成)

で、文献資料の読み方や資料精査のポイント、要約などを講義・演習する。ここまでの第1段階である。

以降、アウトプットの段階へと移行する。第6回から第11回までの(C)プレゼンテーションが第2段階、第12回から第14回を(B)レポートが第3段階である。最終段階は、レポートを提出し、授業のまとめを講義する。この第15回で、授業を振り返るアンケートを実施し、自身の到達度と授業に関する振り返りを行った。これによる受講生の授業に対する意識の分析は次章で行う。

次に、②講義と演習の割合に注目すれば、授業が進むにしたがって、講義時間は減少し、演習の時間は増加する(図1)。第1段階は、講義に演習を付け加える形で受講生の活動は消極的である。受講生は教員から知識を教授される時間が長く、それを消化し蓄積することに集中する。授業が進

むにつれて、演習が授業時間を占める割合が多くなる。第2段階では、教員の講義と演習の時間は同等になる。第3段階では、現在までの学びを踏まえて、自身で作成することに力点を置き、授業内では受講生同士の相互推敲に時間を割く。第4段階で行うのは、既知の知識の復習と自己評価のみである。つまり、徐々に教員の役割は小さくなり、受講生の主体的な学びへと移行する。

そして、教員も含めて、発信者と受信者、講義と演習、話し言葉と書き言葉、集団と個人、評価者と被評価者など、授業の中で立ち位置を変えることにより、③取り組み方に抑揚をつける。本授業では、グループでプレゼンテーションを行うので、これは集団制作と同時に分担作業になる。聴衆にレジュメを配布し、スライドを表示しながら口頭発表をする。対して、レポートは個人作業で、意見を文章化する。表や図は挿入できるが、それは補助的であり、文章のみで語られていなければならない。

特に、気を配ったのは、評価者と被評価者の関係である。授業の中での評価者は教員である。本授業は評価基準としてルーブリックを受講生と共有しているが、それを実感できないのでは、教員への不満や不信感、士気の低下などに繋がる。そこで、プレゼンテーションでは受講生同士の評価、レポートでは相互推敲を行って、評価者の立場を経験した。評価する側にまわることによって、自身がどのように評価されるかを感覚的に理解することに繋がる。

全15回を通して、教員が方法を講義し、受講生からは見様見真似でまずやってみるという単純な演習の繰り返しである。講義で知識を学習し、論理的思考力を駆使して、グループプレゼンテーションとレポートに実践的に取り組みながら、体感的にこれらを習得できるように企図している。アクティブ・ラーニングの観点から筆者の授業計画の特徴を挙げるならば、第1に論理的思考力(ロジカル・シンキング)をスタディ・スキルの中心に据えたこと、第2にグループプレゼンテーション

→レポートの順に大別して演習を行ったことであろう。以下では、このふたつの詳細を説明する。

2-1. 理的思考力（ロジカル・シンキング）

論理的思考をスタディ・スキルを中心に据えれば、全体を相関的に捉えることが可能である（図2）。本節の内容は第3・4回目の授業の講義内容である。

論理的思考とスタディ・スキルの関係は、次のように説明する。ある課題が出されたとする。まず、それに関する情報を集める。授業で学んだことや、TV で見たこと、他人から聞いたことなど、思わぬところから閃くかもしれないが、インターネットや資料、本、論文などを(D)調べて、(A)読むことによって正確な情報を入手する。情報を脳に入れる作業をインプットと考えるならば、他者に伝えるためにアウトプットしなければならない。それら雑多な情報を整理し、考え、まとめる中核となるのが、論理的思考である。その際、内容は必ず序論・本論・結論の形式に当て嵌める。(B)レポート・論文は文章、(C)プレゼンテーションは

スピーチである。筆者は、プレゼンテーションに(E)レジュメとスライドも課している。

ところで、関係性を説明したところで、論理性を体感するのは難しい。高杉尚孝は、論理的であるための具体的な要素として、①明確な主張と②その論拠があり、そして③論拠が主張を正しく支持していることを挙げている（高杉 2013）。これをスタディ・スキル場合で想定すると、図3の「構成の基本」となる。

これを分かり易く伝えるため、受講生には映画や小説、ドラマなどで定番のサスペンスに準えて説明する。受講生ひとりひとは、殺人事件を解明し、犯人を特定する刑事や探偵である。ここで解決すべきは、被害者を殺害した犯人である。つまり、結論=「答え」は、「被害者を殺したのはXである」となる。これに対応して、序論=「問い」は「被害者を殺したのは誰か」である。刑事あるいは探偵は、X氏が怪しそうだと思っているが、これは仮説でしかない。「刑事の勘だ」では逮捕できない。X氏は「自身が犯人である証拠はあるのか」と問うだろう。これを証明するために客観的な証拠を集めなければならない。そのためにアリバイ・指紋・動機などを捜査する。

課題に取り組む際も、同様の考え方ができる。サスペンスと異なるのは、「問い」「答え」を自身で見つけ出さなければならないことである。また、結論への展望が不明瞭だとストーリーの方向性がみえない。オチがある必要はないので、序論で「問い」に対する「答え」をネタ晴らしする場合もある。主張を考える際にヒントとなるのは5W1Hである。「いつ」には時を、「何」には物を、「なぜ」と問われれば理由を答えなければならない。あるいは賛成か否かというクローズド・クエスチョンも在り得る。刑事の捜査にあたるのは資料調査である。主張を論証するための証拠を集めるのだから、その指針となる自身の主張=「答え」を最初に定めれば、「問い」と集めるべき根拠は自然と定まる。必要な内容が揃ったら、序論に「問い」、結論に「答え」、それを結びつけるための論証を本論に落とし

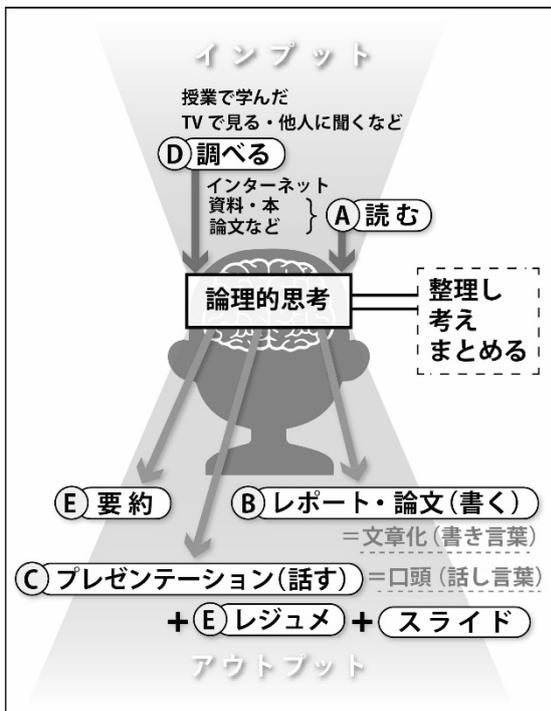


図2 スタディ・スキルと論理的思考
(筆者作成)

込む。本論には、「問い」から自身の主張=「答え」までスムーズに辿り着けるように、説得力のあるストーリー（物語）が語るため、アウトラインはよく練る必要がある。

「少子化」というテーマの論証型のレポートという具体例を想定したのが、図3の「課題例」である。まず主張を考える。テーマに関して知識がない場合は、資料調査から始め、主張を検討しながら読み進める。「少子化を解決するには、もっと子育てがしやすい環境にすべきだ」と考えた場合、これが主張であり=「答え」になる。対応する「問い」は自ずから「少子化を解決するには、どのようにしたら良いのか」になる。それが定まれば、本論ではそれを主張するに足る根拠を提示しなければならない。論文や新聞記事を読むと、(1)労働条件や(3)所得格差と少子化との関連が見つかった。また、(2)家庭や地域の子育てに対する冷淡さを指摘した文献も入手した。少子化の解決策として、これらに関して社会がどのように対策するべ

きかを考え、それを3段落構成とした。結論は、(1)・(2)・(3)を纏めて、序論と同じ内容で言葉を変えながら念押しする。

論理的思考を介在すれば、レジュメやレポート、プレゼンテーションなどに形式が変わっても構成は共通している(図4)。異なっているのは、それぞれの特徴に合わせて、相手を納得させる演出を模索することである。

知識として知るだけでは、これを運用することは難しい。そこで第2段階からは、学んだことを駆使して、実際にアウトプットしてみることに比重を置く。

2.2 プレゼンテーションとレポートの順序—話し言葉と書き言葉

『知へのステップ』(学習技術研究会編 2002)など、レポートの発展型としてプレゼンテーションを位置付けるのが一般的であるように見受けられる。しかしながら、筆者はその位置づけを反対

構成の基本	サスペンスの例	課題例
<p>序論 15~20% 「問い」 +簡単な「答え」</p> <p>課題の内容全体の説明 (1) 課題のテーマ (2) 問題の背景・意義 (3) 意見の内容など</p> <p>「問い」のヒント いつ…When どこで…Where だれが…Who なにを…What なぜ…Why どのように…How あるいは YES or NO</p> <p>本論 60~70%</p> <p>具体的な内容 (1) 自身の意見・主張 (2) その根拠・データ (3) 先行研究 (4) 肯定的意見・批判的意見の引用など</p> <p>結論 15~20% 「答え」</p> <p>議論全体のまとめ これまで述べてきた根拠などを踏まえた自身の意見の再提示など</p> <p>主張</p>	<p>序論 15~20% = 刑事・探偵</p> <p>被害者は誰に殺されたのか? =「問い」</p> <p>本論 60~70%</p> <p>(1) 監視カメラに偶然犯行の瞬間が撮影されていた (2) 凶器についている指紋がX氏のものだった (3) 被害者に対して強い恨みを持っていた</p> <p>犯人はコイツだ!</p> <p>結論 15~20%</p> <p>(1) 動画(2)指紋(3)動機を証拠として被害者はX氏に殺されたと主張する。 =「答え」</p>	<p>序論 15~20%</p> <p>「少子化問題」をテーマとして、論証型のレポートを書きなさい。</p> <p>少子化問題を解決するためには、安心して子育てのできる社会を作ることが効果的であると主張したい。 「問い」+簡単な「答え」</p> <p>本論 60~70%</p> <p>現代社会が少子化傾向にあるのは、以下の3つが大きな要因となっている。</p> <p>(1) 労働条件 夫婦共働き世帯が増えたにもかかわらず、育児休暇が取りにくい</p> <p>(2) 家庭や地域の問題 地域住民や父親が子育てに非協力的</p> <p>(3) 所得格差 子育てには費用がかかるので、資金援助が必要である</p> <p>結論 15~20%</p> <p>以上のような問題を解決するためには、会社や国、自治体などの協力が必要不可欠である。少子化対策として、社会全体で子育てをサポートする姿勢が必要とされている。 =「答え」</p>

図3 論理的思考と「構成」
(課題例の内容のみ教科書 p.135 を引用し、筆者作成)

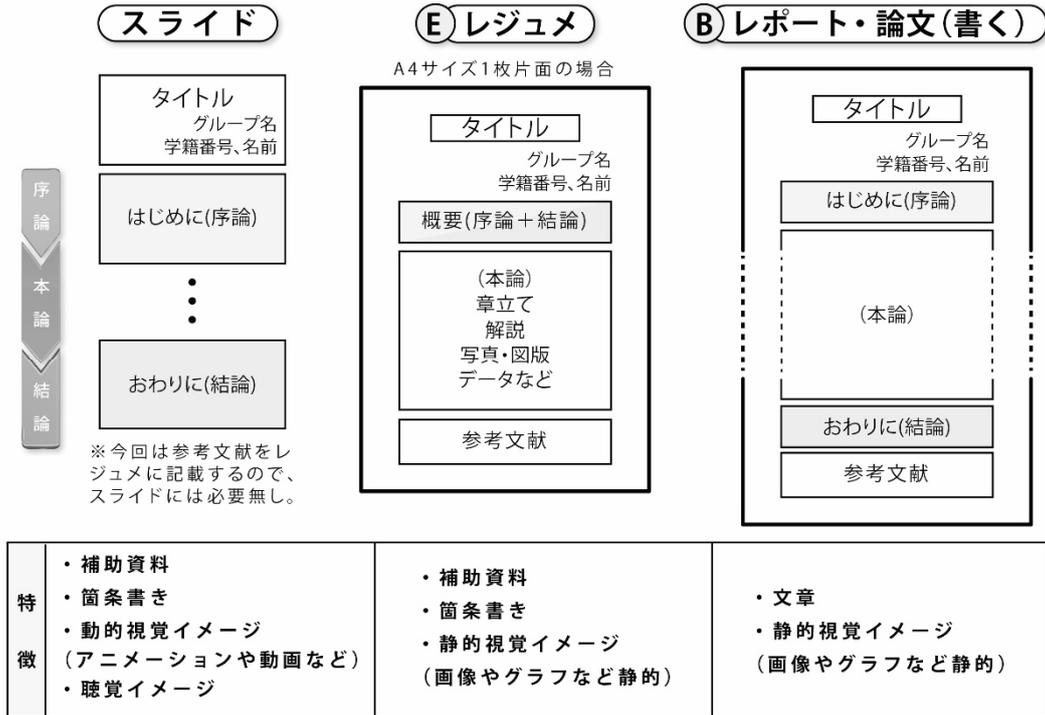


図4 論構成の汎用性 (筆者作成)

に捉えている。プレゼンテーションを先行させるのは、口語的な砕けた説明が望まれるため、パラグラフ・ライティングや書き言葉などの技術や、文章を書くことそのものへの抵抗感を一時的に避けることができるためである。慣れない調査や論理的思考力を駆使して、内容の充実に集中させる。ルーブリックも口語と文章表現の7番目の項目を除いて同じである(表2)。

グループプレゼンテーションは、第7回の中間発表と、第10・11回の最終発表の2回行う。1グループあたりの時間配分は、中間が発表時間13分と質疑応答2分、最終が発表時間25分と質疑応答3分である。

時間は学会のようにベルで告知し、制限時間を超えたものは「問い」と「答え」の対応を確認するために打ち切るとはしないが減点をする。本格的な実習に移る初めての段階であるので、発表日やテーマ、発表日の持ち物、今後の段取りをスケジュール化して書き込むことが出来るプレゼンテーション・ワークシートを配布した。

発表を2回行うのは、中間での指摘を受けて、最終発表を再考するためである。発表そのものが初めてである学生も多いため、中間は、教員による解説やハンドアウトなどを手掛かりに、まず学んだことを見様見真似で体験することが主眼である。授業では完全に説明したわけではないので、彼らは教科書や授業内容を見直しながら、なんとなく発表の形を意識して形式を合わせてくる。大枠が整ったところで、情報源の抜けや図の使い方、話し方や内容などを各班の成果を具体的な事例とし、全体に共通する注意事項として教員が直接コメントする。中間の段階では、教員はアイデアや注意点など改善すべき点を厳しく追求するが、最終発表でそれを改善しようとする努力がみられる場合は、それを大きく評価する。発表時間と配点も、最終は中間の倍にしている。成功体験として自信とやる気に結びつけるためである。

発表の際に、全体に対してコメントする利点は鹿毛雅治の以下の指摘に相応しよう(鹿毛 2010)。

表2 ルーブリック

(平成28年当時関西大学教育推進部特任助教でいらした毛利美穂氏より基本案をいただき、自身の採
 集に合わせて筆者が改変したものである)

知のデザイナーのプレゼンテーションレポートに関するルーブリック

(対象: 学部1年生)

担当教員: 日並彩乃
 2017年5月18日制作

評価ポイント	授業内容を正確に理解し、それを踏まえたうえで、決まりを守り、課題に取り組むことができているか。自身で「問い」答えを設置し、自身の意見・主張を論証できているか。最大限努力し、よいものを作ろうと努力しているか。	復習しよう	優秀までもう一歩	優秀
① 評価の観点	自分の意見を支える資料を過不足なく選択し、十分な検討を最後まで行っているか	資料に関する記述がない	資料が選択できている	自分の意見を支える資料が過不足なく選択できている
② 資料の取り扱い	※資料とは、本、雑誌論文、新聞記事、Web情報など、公表されたものを指す		自分の意見と取り上げられている資料との関連が分かりづらい	種類・年代において偏りなく集めた資料をもとに検討している
③ 問い(問題)の設定	どのような問いに取り組むのが、明確に示されているか	取り上げる問いが提示されていない	問いが具体的に絞られていない	問いが、ひとつの疑問文の形で示されている
④ 自分の意見(答え=主張)	文章において何がもつとも言いたいことなのか明確に示されているか	自分の意見が提示されていない	自分の意見が複数提示されており、どれがもつとも述べたいことなのか分かりづらい	文章において何がもつとも言いたいことなのか明確に示されている
⑤ 論証(理由)	論証を積み上げながら、自分の意見(答え=主張)を導いているか	自分の意見を支える客観的な理由が提示されていない	自分なりの解釈・説明が加えられていない(資料・データの羅列にとどまっている)	自分の意見を支える客観的な根拠・データと、それに対する解釈・説明が示されている
⑥ 全体の構成・流れ	文章全体の構成が整っているか	文章全体の構成ができていない	序論・本論・結論に書くべき内容のいずれかが欠けている	序論で取り上げている問題に対して、本論では論証(理由)が、結論では答えが示されている
⑦ 学術的な作法	用語の定義、引用のルールなど、学術的な文章として適切な作法が守られているか	1~4の項目が満たされていない	1~4の項目を満たしているが、5~8の項目のいずれかが満たされていない	すべての項目を満たしている
⑧ レポートの場合	効果的なプレゼンテーションが出来ているか	1~3の項目が満たされていない	1~3の項目を満たしているが、4~9の項目のいずれかが満たされていない	すべての項目を満たしている
⑨ 文章	日本語の文章として、表現・表記が適切であるか	1~3の項目が満たされていない	1~3の項目を満たしているが、4~9の項目のいずれかが満たされていない	すべての項目を満たしている

- ⑥学術的な作法
- 1 表題、所属[学術番号・学部・学年]、氏名の基本的な情報が記されている
 - 2 出典を明示しており、自分の意見と他者の意見を区別している(引用を明確に示すこと)
 - 3 引用文として、wikipedia(孫引き)や質問サイト(例 Yahoo!知恵袋)などを用いていない
 - 4 巻末の文献表(参考文献一覧)があり、分野ごとのルールに沿って表記されている(参考文献リスト)
 - 5 必要に応じて、キーワードや専門用語などの定義付けがなされている
 - 6 体系止め、略語を用いていない
 - 7 字体(明朝体・ゴシック体)の使用が適切である
 - 8 ページのレイアウト(行数・文字数、余白、ページ数の付与)が適切である
- ⑦プレゼンテーションの場合: ⑦発表作法
- 1 グループの場合、協力的に取り組み、全体が調和した発表となっている
 - 2 顔を上げて、大きな声で、はっきりと話している
 - 3 PowerPointやレジュメの形式を守れている
 - 4 PowerPointやレジュメにおいて、フォントや図、色彩、アニメーションなどを効果的に使用している
 - 5 話し方がスムーズである(言い間違いや読み間違いが少ない)
 - 6 話す分量が適量であった
 - 7 補助資料(PowerPointとレジュメなど)と、発表内容がきちんと対応している
 - 8 時間配分が正確である
 - 9 棒読み(音読)にならず、オーディエンス(聴衆)に対して意識的、表現豊かである

- ⑨レポートの場合: ⑦日本語の表現
- 1 誤字脱字がない
 - 2 文体が統一されている
 - 3 語彙言葉ではなく書き言葉を用いている
 - 4 助詞(で、に、を、は)や接ぎ言葉、重複表現など言葉遣いが適切である
 - 5 意味がわからない一文がない(必要な箇所)に主語、目的語、SWIHがない)
 - 6 文の作り方(主語、述語の呼称、句読点の打ち方、一文一義)が適切にできている
 - 7 段落の作り方(段落はじめの一字下げ、一段落一主張)が適切にできている
 - 8 接続表現、文末表現において同じような表現がくり返されていない
 - 9 向を指しているのがわからない指示語がない

教師が適切なタイミングで他者の発言や思考の過程を共有化する機会を設定しなければ、自らの考え方を広げたり、深めたりすることは難しい。そのままでは、他者の価値ある発言や考えは見逃され、学びを深める機会を逃してしまう。そこで、友だちの価値ある発言を児童に気づかせ、発言を意味づける教師の役割が重要になってくる。このことを、鹿毛は話し合いの方向を示す『方向付け機能』と定義している。

中間発表での各班に対する具体的な指摘は、個人に対する指摘ではなく、具体的な事例を以って、さり気無い全体への周知に置き換える。他グループの失敗を確認しているのと同じような指摘を繰り返すことを避けることができる。質疑応答で、受講生から重要な発言が出た場合は、教員が即興で反応して、受講生の感覚的な発言を一般化することで、より印象深く伝える。受講生にとって、同じ立場である受講生から出た指摘は教員ほどの強い批判性がなく、また関心を持ちやすい。受講生の発言を通して教員の意図を伝えるほうが有効であろう。

その心理を活用して、中間発表では相互採点を行う。自身の班を含めて発表を採点して、「良い点」と「悪い点」を記入させる。教員が記名欄を取り除き、各班に配布する。各班の発表へのアクティブ・リスニングを促し、且つルーブリックによる採点を実際的に考えることができる。自身の班の欄には自己採点を書いてもらう。自身の班員に対して、匿名の進言も可能である。そして、中間発表はその前の授業の要約の採点結果であったが、最終発表の順番は彼らの採点を総合して高い順に好きな順番が選べるようにしている。教員から一方的に採点される不公平感を減らす。採点する側に回ることで注意点や良い点を学び、自身の班に転用できるようにする。これらから自身の班が取り入れるべき指摘を考え、最終発表を行う。

グループ編成とテーマ決定には、第3回目の自己紹介で得た受講生の希望専修や興味をもとに行なった。受講生の動機付けを強めるべく、興味ある

分野や希望の選考が近い者を5名ずつ分け、それに近い大雑把なテーマを各グループに与える。共通点に近いテーマを提供することで、会話を促進する。初年次生は今後の大学生活やゼミ分けなどに不安を抱えているだろうことが予想される。希望の専攻が近ければ、来年度以降の交流も見据えて、密な人間関係を築く必要性が生まれる。レポートへ移行しても、ここで培った人間関係は持続される。教員には聞きにくいところも友人に聞けるような横繋ぎの互助関係を、個人作業に入る前に構築しておく。

そして、第3段階では、ここまでで涵養した能力を使いこなして、改めて「問い」「答え」を設定し、文章化のルールを学んで、ひとりでレポートを完成させる。テーマは「グループプレゼンテーションで調べたことから、自身で『問い』『答え』を設定し、さらに調査して論証する」と定めた。これは、グループプレゼンテーションにおいて活動に差が出ることが予想されるので、テーマを引き継ぐことで積極的に取り組んだ者を優位にするための救済策となっている。また、改めて資料を調査する負担を減らすことで、パラグラフ・ライティングなどの文章表現に力点を置く。さらに、知識の乏しい初年次生が、継続調査でより知識を補強することによって、論理性に深みを持たせることを期待する。プレゼンテーション同様、ワークシートを配布し、取り組みの補助とした。これには、レポートのアウトラインと、プレゼンテーションとレポート両方の「問い」と「答え」を記載して、意識的に差異を考えてもらう。これを併せて、最終授業で提出し、本授業は終了となる。

問題点は、集団授業の中で、個人のレポを細かく見ることが困難なことである。教員に提出すれば赤を入れて返すことを任意で一度行ったが、これを見るだけでは伝えないことを文章化できているかどうか判断する判断することはできない。この解決策として、ペアワークの相互推敲を行い、アカデミック・ライティングの支援組織であるライティングラボへの訪問を義務付けた。

相互推敲は、第13回目で一通り制作したレポート持ち寄りを行った。ルーブリックを知るために、サンプルレポートで模擬採点を行った。その後、互いのレポートを交換し、ルーブリックを用いて評価し、気づいた点について指摘し合った。初年次生同士の推敲は形式中心の指摘に留まり、論理性に関しては不十分である。

そのため、ライティングラボの訪問を義務付けた。本組織は、大学院生がチューターとして常駐し、40分間個別にレポートや論文をみて、一方的な添削ではなく、「気づき」を促しながらアドバイスを行う。もとは卒業論文のみを対象としていたが、アカデミック・ライティングに対象を広げたために改名された(樋口ほか 2012)。筆者もこの活動に参画している。

チューターによっては、「学生自身は十分に書けていると思っていたようで、過不足な点の指摘を受けて、困惑(軽くショック)を受けている様子だった。しかし、それらの指摘から、まだまだ推敲の必要性があると感じ取ってくれていた。(ただし、メモをとっていなかったので実際に加筆修正されるかは不明)」などの細かい様子を報告してくれることもあり、当該生徒を見る際にはその点に気を配ることが出来たので、有難いことだった。習熟度には個人差があり、熱心さや努力が必ずしも今回のレポートの完成度に結びつくとは限らないので、これは重要な評価基準となった。

3. アンケート分析と課題—受講生の反応

授業は、教員と受講生との連関の中で、共に作りあげてゆくものである。そのように仮定するならば、前章のような教員の意図が受講生に正しく伝達されていなければ、同じ目標に向かって授業を方向づけることは不可能である。

最終授業では、授業を振り返るアンケートを実施した。受講生のアクティブ・ラーニングを促すように教員が設置した課題に対する見方を問い、且つ受講生が自身の到達度を確認する役割をも兼ねている。この結果に対しては、多角的なアプロ

ーチが可能だが、本稿では教員の意図と、受講生の認知の相違に関して講究する。

設問は、選択肢9問のあとに自由記述欄を設けた。設問をまとめると以下の表になる(表3)。執筆者のクラスは25名所属しており、そのうち有効回答数は24名であった。

表3:アンケートの設問

1. 主体的な姿勢(アクティブ・ラーニング)で、この授業(知のナビゲーター)に取り組むことができたと感じていますか。
2. その理由は何ですか。(複数回答可)
3. 論理的思考(ロジカル・シンキング)で、授業内の課題に取り組めたと感じますか。
4. この授業を終えて、論理的思考力(ロジカル・シンキング)は身についたと感じますか。
5. あらかじめ課題のテーマが決まっていることについて、どのように感じますか。
6. プレゼンテーションに取り組む際に、理解に効果的だった・参考になった学習方法はどれですか。(複数回答可)
7. レポートに取り組む際に、理解に効果的だった・参考になった学習方法はどれですか。(複数回答可)
8. もっと時間をかけて欲しかった内容はありますか。(複数回答可)
9. 授業を終えて、今後(大学生生活や就職など広く生涯の中で)役に立つと感じたものはありますか。(複数回答可)
10. アンケートの回答に関する補足、授業に対する感想や意見、良かった点や分かりやすかった点、もう少しこうして欲しかった等、なんでも構いませんので自由にご記入ください。

(2017年度アンケートをもとに筆者作成)

まず、[設問1]で受講生自身が主体的に授業に参加した自覚を問うた。有効回答数と所属人数とにズレがあるが、成績と比較すると、受講生の自覚とは乖離があった(図5)。

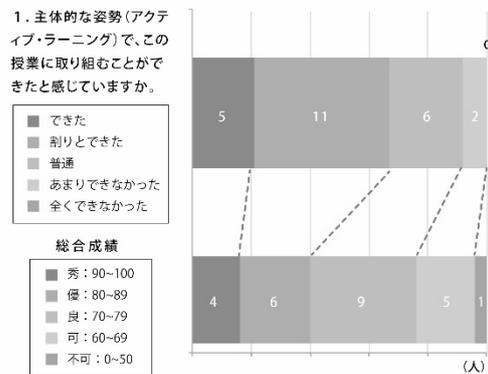


図5 主体性の自己評価と成績の連関

2.その理由はなんですか。(複数回答可)

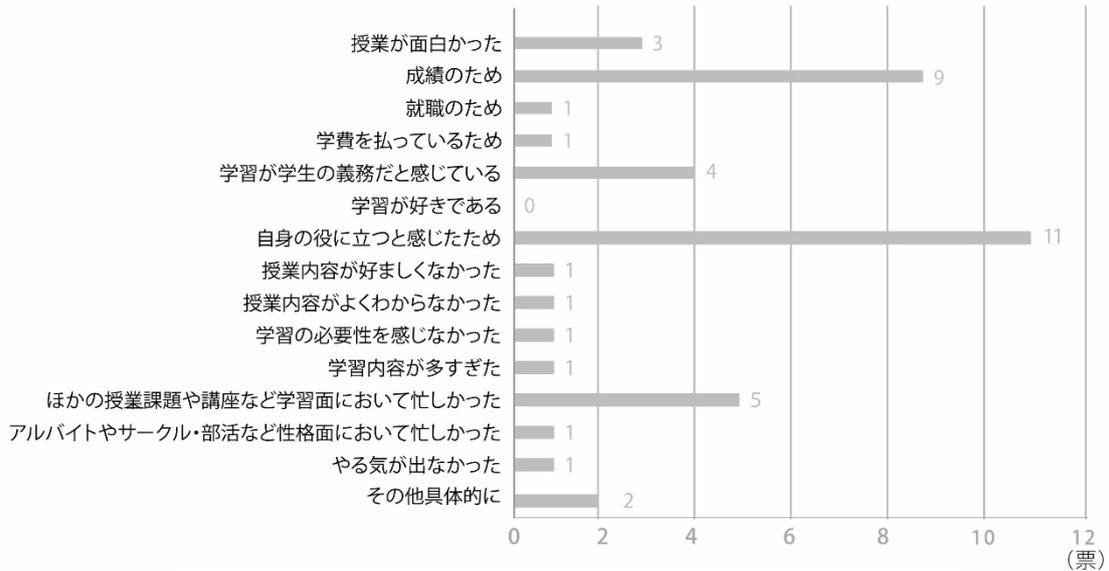


図6 [設問1]回答の理由

筆者は、論理的思考力を駆使しながら、主体的に授業に取り組むことを評価すると布告していた。受講生の自覚では、アクティブ・ラーニングの姿勢で取り組むことが「できた」5名、「割とできた」11名、「あまりできなかった」6名、「できなかった」2名である。これは筆者が授業内の取り組みから受けた印象と概ね合致する。継続的に意欲的な受講生はいるものの数は少なかった。欠席・遅刻・提出物の遅滞は固定した数名が目立った。課題に対して、なんとなくやっているだけと感じる者もいた。それが重なり、且つレポート提出が大幅に遅れて減点された結果、不可が1名となった。中間層に着目すると、これが顕著である。「割とできた」「あまりできなかった」が「優」「良」に相当すると考えると、自覚とは裏腹に、よい結果とはなっていない。受講生の自己評価は高い傾向にある。筆者は、第1回目、授業への出席と取り組み態度、提出物(30%) +プレゼンテーションとレポート(70%)とし、ルーブリックに従って成績評価することを公表している。初年次生であること、またルーブリックの特性から、形式に配点の比重を置いている。それにもかかわらず、このような数値であったことは、決して教員の狙い

通りだったとは云えない。

[設問2]で[設問1]主体的に取り組めた理由を問うた(図6)。際立ったのは、「自身の役に立つと感じた」11票、「成績のため」9票である。差をつけて「ほかの授業課題や講座など学習面において忙しかった」5票、「学習が学生の義務だと感じている」4票が続く。「その他具体的に」の2票は「プレゼンの時にあまり仕事を任されなかった」「発表など、自分から進んで参加はしていなかったから」である。

「就職のため」は僅かなので、授業で行っていたキャリア教育的な動機づけは的外れであったことになる。初年次生であるためキャリアへの意識が低かった可能性、また現状の就職状況が追い風であるために、それほど切迫感がなかったのかもしれない。彼らを動かしているのは、学生としての義務感である。これは本科目が必修であったことも影響しているだろう。受講生の多くは、授業内容が自身の何らかに役立つと感じてはいる。そのため、動機付けとしては具体的にどのようなシチュエーションで、どう役に立つのかを語るべきだったのだろう。将来の展望や知識欲よりも実利的な技術への関心が動機となっている。「授業が

3. 論理的思考(ロジカル・シンキング)で、授業内の課題に取り組めたと感じますか。

- プレゼンテーションもレポートもできた
- プレゼンテーションはできた
- レポートはできた
- どちらもできなかった

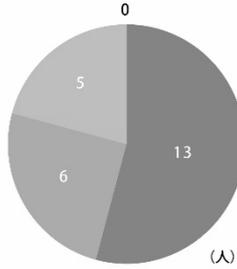


図7 論理的思考の活用に対する認識

4. この授業を終えて、論理的思考力(ロジカル・シンキング)は身についたと感じますか。

- 身についた
- 割と身についた
- 少しだけ身についた
- あまり身につかなかった
- 全く身につかなかった

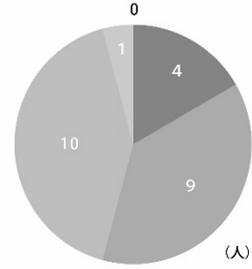


図8 論理的思考の習得

表3 課題理解に効果的だった項目

6・7. プレゼンテーションとレポートに取り組む際に、理解に効果的だった・参考になった学習方法はどれですか。(複数回答可)

共通項目		
	プレゼンテーション	レポート
教員による解説	16	10
授業毎に配ったハンドアウト	8	10
書き方ガイド(授業で配った小冊子)	7	13
自身で教科書を読んだ	0	1
ワークシート	2	1
評価基準(ループリック)の公開	5	5
	(票)	(票)
プレゼンテーション限定項目		
発表2回(中間発表と最終発表)を行ったこと		6
発表に対する教員からの直接のコメント		5
発表後の質疑応答		2
生徒同士で点数とコメントをつけた(相互評価した)こと		2
グループ内の友人との協力		4
その他具体的に		0
		(票)
レポート限定項目		
プレゼンテーションのテーマを引き継いでいること		4
教員による直接の添削		3
サンプルレポートの模擬採点		0
ペアワーク(相互評価)をしたこと		3
ライティングラボに行ったこと		7
その他具体的に		0
		(票)

面白かった」3票、「学習が好きである」が0票であったことは、そもそも主体的な学びとは何であるかという根源的な疑問を呈してもいる。ただし、言葉の持つイメージは重要で、「学ぶ」などと言い換えれば票が動く可能性はあるだろう。

授業の核である[設問3]論理的思考で課題に取り組めたかどうかに関してみると、グループプレゼンテーションとレポートの両方で論理的思考力を使用したと自覚する割合が13名である(図7)。プレゼンテーションのみは6名、レポートのみは5名である。後者は[設問2]の「その他具体的に」

の反省的な回答が関係していそうである。[設問4]この授業を終えて、論理的思考力が「身についた」と感じているのは4名、「割と身についた」9名、「少しだけ身についた」10名、「あまり身につかなかった」1名である(図8)。

[設問1][設問3][設問4]の結果を合わせると、主体的な姿勢で授業に臨み、論理的思考を駆使して課題に取り組み、それなりに身についたと23名が感じていることになる。本授業が初年次導入であることを思えば、現状に満足するのではなく成長の余地があると認識している点で妥当であ

る。授業の2柱と定めた「設問6・7」プレゼンテーションとレポートに取り組む際に理解の手助けとなった方法は、合わせて表にまとめた(表3)。共通項目に注目すると、プレゼンテーションは「教員の解説」16票、「授業毎に配ったハンドアウト」8票、「書き方ガイド」7票である。レポートは「教員の解説」10票、「授業毎に配ったハンドアウト」10票、「書き方ガイド」13票である。ルーブリックの公開は共に5票である。授業内での活動が大半を占めている。つまり、受講生は授業内で学んだことを土台として、ハンドアウトや書き方ガイド、ルーブリックなど手元にある資料を読みつつ、課題を進めたことが窺える。書き方ガイドが重宝される理由は、参考文献の書き方や引用の仕方が専門によって異なることを説明した上で、本授業のレポートはこれに統一すると伝えたためであろう。また、手軽で、解説が多すぎないことも一因である。「自身で教科書を読む」の得票数が少ないのは、自身が求める情報にアクセスするには容量が多く手間がかかるためであろう。筆者は、これ

5. あらかじめ課題のテーマが決まっていることについて、どのように感じますか。

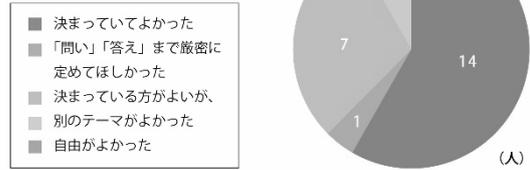


図9 テーマ設定

を各自で読むことを予習・復習として促したが、それを実行した受講生はほとんどいなかったのではないだろうか。

筆者が革新的な方策として導入したプレゼンテーションの相互採点や模擬採点、相互推敲などは受講生にはそれほど意識されていないことも分かった。相互採点に対する反応は年度で差がある。普段、教員に対する受講生の反応は乏しいものである。しかしながら、受講生が自身をどのように見ているのかには興味があるようで、結果開示の際には感情が開放的になる。平成28年(2016)度の受講生の場合、この取り組みに対して好意的な反

8. もっと時間をかけて欲しかった内容がありますか。(複数回答可)

9. 授業を終えて、今後(大学生活や就職など広く生涯の中で)役に立つと感じたものがありますか。(複数回答可)

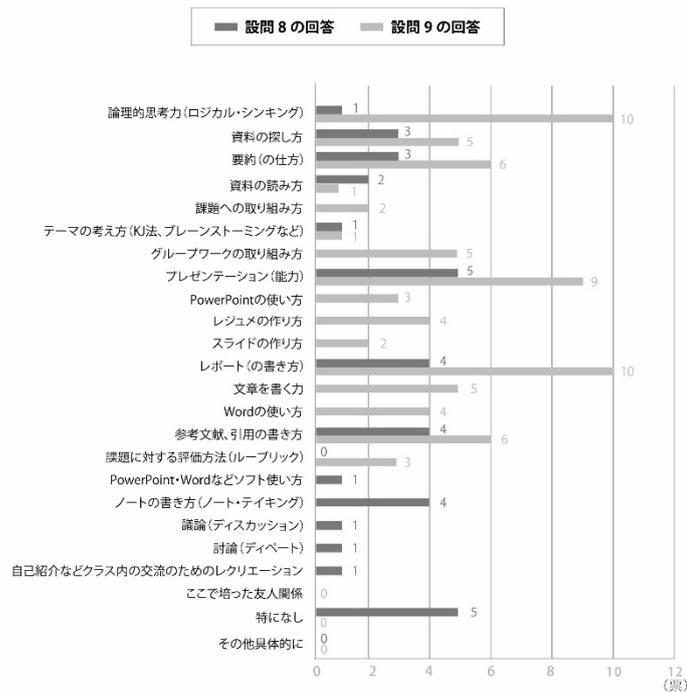


図10 授業内容の内訳と今後の展望

応が窺えた。得点を発表する際には良い意味で悲鳴もあがり、盛り上がりを見せていた。対して、平成29年(2017)度の受講生は、比較すると冷淡であった。

「指導教員による直接の添削」は、事前に告知したものの、締め切り前に途中のものでもよいかから提出することに抵抗があったのか、提出は少なかつたことも関係していよう。グループプレゼンテーションのフォローとして、レポートにテーマを引き継いだことに関しても4票しかなかった。[設問5]あらかじめ課題のテーマが決まっていることについて、「決まっていたよかつた」が14票、「決まっているほうがよいが、別のテーマがよかつた」7票で、予め定められているほうがよいが圧倒的であった(図9)。従って、グループプレゼンテーションでの貢献は別の尺度で評価すべきかもしれない。今後のテーマ設定にも配慮が必要である。

[設問8] もっと時間をかけて欲しかつた内容と[設問9] 授業を終えて、今後(大学生活や就職など広く生涯の中で)役に立つと感じたものは、共通の選択肢が多いのでひとつに纏めた(図10)。「論理的思考」「プレゼンテーション」「レポート」が、今後自身の役に立つと感じている人数が多い。「資料の探し方」「要約の仕方」「レジュメの作り方」「参考文献の書き方」などが次いで多い。従って、スタディ・スキルを習得する意義は抱いている。それと同時に、それら項目にもっと時間をかけてほしかつたという票数も少なくない。全15回の中に(A)・(B)・(C)・(D)・(E)を詰め込んだために、慌ただしい授業であったことは否定できない。ただし、「特になし」5票も存在することを考えると。受講生の能力差も考え得る。興味深いのは、本授業で行わなかつた「ノートの書き方」に4票入っていることである。他課目においてノートの書き方に困っているのかもしれない。

[設問10] 任意の自由記述には以下のような意見が挙がつた(表4)。便宜上記号を付す。

表4:[設問10]自由記述

a	楽しかつた。
b	前回の復習が少し長すぎた。
c	ライティングラボの先生が少し怖かつた。
d	先生の話が少し多めだつたかなと思ひました。
e	レポートの書き方は非常に分かりやすく、ライティングラボでアドバイスをもらえたので良かつた。
f	同じ説明を繰り返していて内容が頭に入った。
g	レポートの書き方が非常にためになるものでした。
h	はじめてのことばかりでとまどつたりもしましたが、今後の役に立つと思ひます。ありがとうございます！！
i	この授業で始めてレポートもプレゼンテーションもしたので、どうしたらよいか分らず、とても毎回準備に時間がかかつてしまいました。ですが、他の授業で専門的なレポート課題を出される前にこちらで練習できたのでよかつたです。

総括すると、受講生は総じて授業への依存が大きい。ここで今一度アクティブ・ラーニングの定義に立ち戻る。小林昭文は、本来の教師の仕事は、社会に出てひとりで生活していけるように、子どもの自立を支援することであると云う(小林2016:p.73)。つまり、主体的な学びを促進するアクティブ・ラーニングと、教育の根幹とが軌を同じくしていることを示している。

筆者は、その主体性を支えるものとして、各々の技術を教えるのではなく、それを包括的に手段として駆使する論理的思考力を養うことが重要だと考え、この授業計画を試みた。論理的思考力を養い、主体的に学ぶ姿勢を身に付けることによって、自発的に知識や技術を状況に応じて学習してもらいたいと考えた。ところが、受講生の大半の要望は、授業内で可能な限り過不足なく即戦力的な技術の教授であったことが窺えた。

須長一幸は、アクティブ・ラーニングという概念の曖昧さや、“active”とは具体的にどのような状態なのかと疑問を呈した上で、従来の「ゼミは形式としてはアクティブ・ラーニングに他ならないのだが、しかし現実的には、そこで学生が十分なactivenessを発揮するには至ってはならず、それゆえアクティブ・ラーニングとしては機能しきれていない」と主張し、以下のように述べている。

そうであるならば、アクティブ・ラーニングの本義は、技法を指すのではなく、従来の教育では実現できなかった継続的な学習者の主体性を導き出すものでなければならず、単に導入しやすい実践例を取り入れて授業形式に満足するのではなく、学生自身に主体的な参加意識を持たせ、なおかつ学習への意欲を喚起してその成果も向上させるための技法を考案し実現するのが、その本意である。

須長の指摘は、まさに正鵠を得ており、この観点から授業パターンを蓄積するべきであろう。しかしながら、学習の動機が、成績や義務感など純粋な学習意欲と薄いこの状況を鑑みると、主体性を育成するというそのものに矛盾を感じざるを得ない。

とは云え、社会を鑑みても、自身を律することは多くの人にとって努力を伴い、主体的に動くモチベーションを保ち続けることが困難であることは否めない。主体性や自立を育むことが教育の目的であるとすれば、ここに辿り着くまでの補助こそ教員の役割と考えるべきなのかもしれない。この胸懷を踏まえたくえで、先の分析結果に対して喫緊に改善可能な点として、以下の3つを考えている。

1 つ目は授業へ依存しがちなので、授業外への取り組みを促す補助である。特に、自主学習とは反するが、それを促すという目的では、予習や復習を採点の中に組み入れて管理することも考えなければならない。この対策は、「積極的に頑張れば評価してもらえる」か、「点数になるからやる」かの2つの志向が想定される。前者の場合はアクティブ・ラーニングとして成り立っているが、後者の場合はそれを本末転倒させている。ともあれ、どちらも学習をしたという結果には変わらないのだから、マイナス要因にはなり得ない。これは、そもそも能動的であるはずの学習を促すというアクティブ・ラーニングそのものの矛盾点の象徴であり、須長のように真のアクティブとは何であるのかを今一度考えなければならないということ

だろう。

2 つ目は演習時間の増加である。従来が説明し過ぎであったことは、自由記述(b)・(d)からも読み取れる。現状の授業計画は、全15回を、第1段階(講義中心)→第2・3段階(演習中心)→第4段階(反省)のように区切っている。そのため、本授業が金曜日1限であることも手伝って、眠気を助長してしまっていた。来年度は、毎授業でも講義→演習→反省を繰り返し、大局と局所の対立項を取り入れる。敢えて説明しない部分を増やし、それを予習や復習、演習時間への増加に繋げたい。完成したレポートを採点した身としては、論理的アプローチの仕方は理解し、それを実行しようとしているものの充分とは云えないというのが実情であった。知識として学習したものの、それを自身で応用するとなると、やったつもりの感があることは否めない。論理的思考を養う演習をいくつか導入する必要があるだろう。(f)のような意見に関しては、講義ではなく、演習中に個別に声をかけることによって雑談的に知識を提供する形で対応したい。

3 つ目として、演習後には必ず振り返りの時間を設けて、小まめに習熟度確認を行いたい。現状の自己確認は最終アンケートのみであったので、課題や予習と合わせてこれをこまめに行い、出席点にすることによって、主体的な学習の手助けとする。

以上のように自身の授業計画とその結果とを分析すると、筆者自身の不徳の致すところは多くあり、また初年次教育の受講生にどこまで求めるべきかという微妙な問題にも頭を抱えるところである。しかしながら、自由記述(h)・(i)のような感想は「知のナビゲーター」の目的を筆者自身に改めて気づかせてくれるものであり、このような意見を寄せてもらえたことは授業として及第であったとの認識に至ることが出来たので僥倖なことであった。

4. おわりに

筆者が実践した内容とその狙いを整理し、受講生の学習意識の様態とを対応させて分析した。本稿の意図は、論理的思考を中心としたアクティブ・ラーニング形式のスタディ・スキルの教授法の事例のひとつとして蓄積されることを意図した。

大略としては、大学で学習するための技能を獲得したかどうかの観点からすれば、この教授法は概ね有効であるとの結果が出た。本授業の目標と取り組みに関して、教員と多くの受講生の認識は一致していた。しかしながら、主体性に関する自己評価の高さに反して、結果は芳しいものではなかった。学習動機は、学生としての義務感などから生じていることが瞭然となり、アクティブ・ラーニングという概念そのものへの矛盾点も浮き彫りとなった。また、論理性という観点から初年次生にどこまで求めるべきなのかという俄かに判断し難い問題は依然として存在する。以上のような反省点を踏まえて、授業を再構築しつつも、毎年変わる受講生に即興的に対応し続ける必要がある。

根本的な問いに立ち返れば、学習とは本来主体的に取り組むもので、内容を指しているのではない。つまり、教育の根源は自身で主体的に学べるようになるために、教員の教え方こそが教育の重要部分である。それゆえに、教員が起こすアクティブ・ラーニングの真価が問われている。「知のナビゲーター」という授業は、複数クラスを跨いで同じ内容を教授するため、各教員の教授方法を純粋に比較することが可能である。スタディ・スキル習得のためのアクティブ・ラーニングの事例としての適性があると云えるだろう。筆者の一事例が教育への一助になれば幸いである。

主要参考文献

学習技術研究会編(2002)『知へのステップ』くろしお出版
高杉尚孝(2003)『論理的思考と交渉のスキル』光文社

関西大学文学部(2006)『文学部初年次導入教育研究調査報告書 知のナビゲーター2004～2005—2年間の展開とこれからの課題—』関西大学文学部

知ナビ担当連絡会議編(2006)『知のナビゲーター教授マニュアル』関西大学文学部

品川哲彦・田中俊也・中澤務・本村康哲・森貴史・森部豊・渡邊智山(2007)「初年次導入教育テキスト『知のナビゲーター』作成の試み—文学部のスタディ・スキルズ養成授業にもとづいて—」『關西大學文學論集』56(4)

中澤務・森貴史・本村康哲編(2007)『知のナビゲーター』くろしお出版。

鹿毛雅治(2010)「学習環境と授業」高垣マユミ『授業デザインの最前線Ⅱ』北大路書房

須長一幸(2010)「アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題」『関西大学高等教育研究』創刊号

樋口隆太郎・林田定男・出口由美・山田嘉徳・金田純平(2012)「文学部におけるライティング環境調査—卒論ラボを中心に—」『関西大学高等教育研究』3

西村靖史(2015)「大学における初年度教育について」『別府大学紀要』56

溝上慎一(2015)「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」『ディープアクティブラーニング』勁草書房

毛利 美穂「関西大学事例紹介」(シンポジウム「大学教育における『書く力』 どう測る どう伸ばす—ルーブリックの活用と課題—」2015年9月12日(土) 於：津田塾大学小平キャンパス) <<https://twc.tsuda.ac.jp/system/upload/file/02kiroku.pdf>>

岩崎千晶(2016)「高等教育におけるアクティブ・ラーニングの導入と授業設計」『関西大学高等教育研究』7

打越正貴・齋藤茂樹(2016)「論理的思考力を育成するための指導方法の改善に関する一考察—説明的文章における思考の共有化を通して—」『茨

城大学教育学部紀要（教育科学）』65

小林昭文(2016)『図解アクティブラーニングがよくわかる本』講談社

三宅なほみ・東京大学 CoREF・河合塾編(2016)『協調学習とは一対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業―』北大路書房

石井英真・原田三朗・黒田真由美(2017)『Round Study 教師の学びをアクティブにする授業研究―授業力を磨く！アクティブ・ラーニング研修法』東洋館出版社

福澤一吉(2017)『論理的思考 最高の教科書 論証を知り、誤謬に敏感になるための練習』SBクリエイティブ株式会社

日並彩乃（関西大学文学部非常勤講師）