

思考力を重視した初年次セミナーの授業設計

－チュートリアル型セミナーの試行実践－

中 島 英 博

＜要 旨＞

本稿の目的は、思考力の育成に重点を置いた初年次セミナーを実践した成果の検証を行うことである。具体的には、研究大学に適した初年次セミナーの形態としてチュートリアルに注目し、国外の実践事例を参照しながら、試行的な授業を設計した。

チュートリアル前の授業時間外学習では、あらかじめ提示した課題に関する複数の文献を読んだ上で、4000字程度のエッセイ作成を課した。チュートリアルでは、1人のチューターと3人の学生が相いのエッセイについて批判的に議論し、答えの定まらない問題について分析し、批判し、折衷させて問題解決を図ることを試みた。

この試行実践を通して、以下のことが達成できた。第1に、多くの学生が、文献の適切な活用ができるようになった。具体的には、未知の問題に直面した際に、学習に必要な文献を探すとともに、それが問題について学ぶ上で適しているかを評価できるようになった。第2に、多くの学生が、未知の問題に対する解決策を、文献を引用しながら文章にまとめて示せるようになった。一方、他人の文章に対して批判的な意見を述べることについては、課題が残った。

1. はじめに

2008年に出された中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」において、初年次教育が高大接続上の有効な方策として明示的に位置づけられた。入試方法の多様化を背景に、学生の学習意欲の低下や目的意識の希薄化が懸念され、それに対応する導入教育・移行教育の重要性が指摘されたためである。これを受けて2009年以降、文部科学省が行う調査において初年次教育の取り組み状況が報告されるようになり、2013年時点では

94%の大学が初年次教育に取り組んでいる。

そうした中で、名古屋大学では 1994 年という早い段階から、全学生必修の基礎セミナーを開講してきた。この前身は教養部が 1984 年に開設した文系学生向けの人文科学セミナー、社会科学セミナーであり、1989 年には理系学生向けの自然科学セミナーが開設されている。これらは、「読み・書き・討論する能力の育成」というコモン・ベーシック教育を趣旨とした初年次導入科目として開設された。現在では、「読み(文献調査、考察、検討)、書き(まとめ、報告書作成)、話す(討論、発表)を中心とした多面的な知的トレーニングを通して、「知の探究のプロセス」と「学問の面白さ」を学ばせ、自立的学習能力を育成することを目標とする」という開講目的が掲げられ、開設当初の趣旨を現在まで引き継いでいる。

初期の基礎セミナーでは、文献を読み、それをレジュメにまとめ、さらに口頭で発表するという形態が多かったが(名古屋大学四年一貫教育計画委員会 1999、黒田 2001)、2000 年代半ば以降はフィールドワークを取り入れたセミナーなど一部の体験型セミナーを除くと、自主的にテーマを設定し、テーマに関する調査探求活動を経て、スライドによるプレゼンテーションに取り組むセミナーが多くなった(近田 2005)。

一方で、知識の検索が一層容易になった今日では、知識を獲得してレジュメにまとめる活動の意味は、相対的に薄れたと考えられる。また 2003 年以降、高等学校で情報が必修となり、プレゼンテーション用ソフトウェアの使い方をセミナーの中で指導する必要性も低くなったと考えられる。

そうした中で、先に示した基礎セミナーの開講目的のうち重要性の高まった目標は、文章を書くトレーニングと考えられる。例えば、研究大学であっても新入生の 6 割以上が、まとまりのある長い文章を書くことが苦手であると自己評価していることが報告されている(渡辺 2010)。学生の多くは、大学入学以前に一定の長さのまとまりのある文章を書いた経験がほとんどないにもかかわらず、大学ではレポート課題を課す授業は少なくなっている。また、書くトレーニングは、ものごとを考える力の育成にも有効である(渡辺 2010)。

これらの背景をふまえると、基礎セミナーが目的とする読み・書き・話すのコモン・ベーシック教育を、今日の学生に対して効果的に行う授業モデルとして、チュートリアルが適していると考えられる。本稿では、チュートリアルをモデルとして基礎セミナーの授業を設計し、実践した結果を考察する。

本稿の構成は次の通りである。次節では、チュートリアル授業の設計について述べる。3節では、学生の学習状況と成果についての考察を行い、4節は結語である。

2. 授業の設計と実践

2.1 国外で行われるチュートリアル

チュートリアルは、オックスフォード大学をはじめ英国の大学で伝統的に取り入れられてきた教育方法の1つで、個別指導中心の教育を指す。オックスフォードでは、15世紀ごろには既に指導者の役割の1つとして個別指導を行うチューターの重要性を指摘した書物が存在したようである (Mansbridge 1913)。現在のチュートリアルは、週に1回1時間程度、1人の教員が1人から3人程度の学生を指導する個別指導教育である。学生は事前にエッセイと呼ばれる小論文を作成し、その内容をもとに質疑や議論を行う。チュートリアルが重視される理由は、読み書きと議論により、批判的で探究的な思考力が育成されると考えられているためである (荻谷 2012)。この点は、基礎セミナーが掲げる目標と同様である。また、書くことが考える力の育成に有効であるとする渡辺(2010)の指摘とも共通する。

英国での実践をはじめ、多くの国で行われているチュートリアルは、エッセイの作成と教員との議論という2つの段階で構成される。エッセイ課題の特徴は、多くの文献を読んだ上で、与えられた問いに対する見解の正当性を論理的に証明する論文を書く点にある。エッセイ課題は教員の専門分野に関連するオープンクエスチョンとして示される。例えば、「この20年は一貫して、欧州各国で離婚率が急上昇している。この現象はどのように説明されるべきか、さまざまな角度から分析して論じなさい。また、あなたの説明によれば、どのような社会政策が望まれるかについても論じなさい。」などの課題である。

こうした問いに答えるには、関連する文献を6冊程度用いて、自分の考えを支持する情報や、反対の立場に関する情報を収集し、それらを論拠にエッセイを組み立てる必要がある。エッセイ作成に必要な文献は、教員が示した文献リストを手がかりに自分で探索し、各文献の信頼性や重要性を自ら評価して採用する (林 2015)。オックスフォード大学の学生が、1つのエッセイに費やす準備学習時間は、毎週12時間程度であると言われる (Palfreyman 2008)。

もう1つの構成要素である、教員との質疑や議論については、その様子を記述した文献が少ない。その中で Palfreyman (2008) は、個別指導での教員の役割は、批判的・探究的な問いを投げかけて、エッセイの質を高めることであると指摘する。つまり、エッセイ課題に対する教員の見解を説明するのではなく、学生の結論に対して反論や反例をあげたり、見落とししている概念やデータを指摘する発言である。チュートリアルで身につくとされる批判的で探究的な思考力は、こうした教員や他の学生からの前提を問う質問による部分も大きいと考えられる。

2.2 チュートリアルを取り入れる授業設計

筆者が担当する 2015 年度前期開講の文系基礎セミナーA において、チュートリアルを取り入れた授業を試みた。この授業には、大学院教育発達科学研究科の博士後期課程学生 1 名がティーチングアシスタント (TA) として採用されている。教室には、文系総合館のアクティブラーニングスタジオを使用した。

外国で行なわれているチュートリアルを、そのまま名古屋大学の基礎セミナーに取り入れることは、いくつかの理由により困難である。例えば、基礎セミナーは 1 クラスに 12 名の学生が割り当てられているが、毎週 12 名の学生を対象としたチュートリアルを行うには、授業設計上何らかの工夫が求められる。本稿で示す実践では、エッセイを書くことと、批判的で探究的な議論を行うという 2 つの本質的要素を損なわないことを主眼として、名古屋大学で実践可能な形に変換してチュートリアルを取り入れることとした。具体的には、以下のような授業設計により、チュートリアルを取り入れることとした。

(1) 学習目標

学習目標として、授業終了時に次の 5 点を獲得していることを設定した。すなわち、(1) 学習に必要な文献を探して読む力を身につけている、(2) 未知の問題に対して自分の意見を明確に示すことができる、(3) 自分の意見の正当性を、異なる意見との対比を含めて論理的に構成できる、(4) 自分の考えを、他人に分かりやすい言葉で伝えることができる、(5) 他者の意見を尊重しながら、よりよい問題解決のための意見を伝えることができる、の 5 点である。

(2) 学習評価

学生の成績は、エッセイの質（60%）と議論の質（40%）の2つについて評価することとした。具体的な観点は、表1の通りである。

表1 評価の観点

| |
|---|
| エッセイの評価の観点 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 問いや質問に答えていること、自分の見解や結論を表明していること。 ・ 少なくとも2つ以上の立場や見解に触れ、それらの選択が適切である。 ・ 文章が分かりやすく構造化されて書かれている。 ・ 以上の内容を4000字程度にまとめる。（2回目までは2000字程度でよい。長くても8000字以内とする。） |
| 議論の評価の観点 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分が考えたことを、簡潔に・具体的に・論拠に基づいて説明できる。 ・ 他者のエッセイや意見に対し、事実やデータに基づいた質問ができる。 ・ 他者のエッセイや意見に対して、よりよくするための提案ができる。 ・ 他者の意見や過去の学習内容を活用して、新しい意見を考え出せる。 |

(3) 学習活動

授業全体の計画は、初回から4回目までに、オリエンテーション、図書館活用ガイダンス、エッセイの書き方とチュートリアルを進め方の時間をとり、最終回に授業の振り返りを行う機会を設けた。残りの10回を5つのかたまりに分け、5つのエッセイ課題に取り組むチュートリアルとして設計した。

12名の学生を1組3名のグループに分け、1週目に2グループを、2週目に残りの2グループのチュートリアルを行うこととした。1グループは教員がチューターを務め、もう1グループはTAがチューターを務めることとした。すなわち、1回の授業で教員とTAの2名が、3名ずつの2グループを指導する。学生は隔週でチュートリアルに参加することとなる。実際のチュートリアルの様子は、図1の通りである。

この授業計画では、学生は2週間に1回しかチュートリアルに参加しないが、十分な質のエッセイを書くために2週間を要するという判断によるものである。チュートリアルに参加しない授業時間は、文献を読む時間とエッセイを書く時間とした。

エッセイ課題は5つあるが、1つのエッセイ課題について、書籍と論文

を含む主要参考文献を15点程度示した。学生にはこれらを手掛かりとして、使用した文献の参考文献リストを用いて、さらに他の必要な文献を自主的に探すことを求めた。全員に共通で読んでもらいたい文献もあるが、1人が図書館で借りると残りに学生が利用できない問題が生じるため、共通必読文献は設定しなかった。今後、電子書籍等の普及により、こうした問題は解決される可能性がある。



図1 チュートリアルの様子

(4) その他の設計上の工夫

初回から4回目までの授業において、エッセイ課題とチュートリアルに円滑に参加できるように、さまざまなオリエンテーションを行った。例えば、エッセイ作成のヒントとして、パラグラフライティングの方法や本の読み方（スキミングやスキミング）を説明した資料を作成するとともに、TAの協力を得てエッセイを作成してもらい、授業の中で評価観点に沿って評価する機会を設けた。

また、グループは授業開始時に教員が指定し、初回の授業で十分な自己紹介の時間を設けるなど、議論に進む準備の機会を設けた。グループは、学期中に1回のみ編成し直すこととした。1回目から3回目までのチュートリアルは同一グループで参加したのち、4回目と5回目のチュートリアルを再編成したグループで参加することとした。

3. 実践の成果と課題

3.1 実践の成果

チュートリアルを通して、学生の書く力は大きく伸びたと考えられる。ここではその理由を学生の自己評価と教員の観察から考察する。

第1に、学習目標の到達に対して、学生自身が比較的高く評価した点は、「学習に必要な文献を自ら探したり、その文献が学習に適しているかを評価する」点である。5件法によるアンケートにおいて、最も高い自己評価を4点満点に換算して集計すると3.3であった。この点は、教員とTAの観察とも一致する。全ての学生が、1つのエッセイについて4冊程度の文献を用いており、そのうち半分以上は学生が自ら探してきたものである。学生が選んだ文献のうち、論拠として不適切なものはほとんどなかった。

第2に、エッセイ課題に関する重要な目標である「未知の問いに対する自分の考えを論理的な文章で伝えられる」点については、学生の自己評価が3.0であった。この評価は決して低いものではなく、学生はエッセイを書くことに対して自信を得たと考えてよいだろう。実際に、教員とTAの観察でも多くの学生が期待する水準のエッセイを作成できたと考えている。そのことに最も貢献したことは、課題に取り組む前にエッセイの標準的な構成要件を示したこと、それに沿ってTAが作成したサンプルエッセイを示したこと、文献から必要な情報を読むための技法の指導を行ったことと考えられる。

これらのオリエンテーションにより、ほとんどの学生が1回目のエッセイ課題から、質の高いエッセイを作成することができた。また、チュートリアルでのフィードバックを行ったことで、2回目のエッセイ課題では多くの学生が、一層質の高いエッセイを作成することができた。大学入学直後の初めてのエッセイであるため、2つ目のエッセイ課題までは2000字程度でよいという指示をしたが、必ずしも必要なものではなかったと考えられる。

第3に、学生の授業時間外の学習を十分に促すことができた。最終回の授業においてチュートリアルを振り返る機会を設けたが、その際に1つあたりのエッセイ課題に要した学習時間を尋ねている。平均的な学習時間は約380分であった。最も長い学生で480分であり、400分以上の学生が7名いる。一方で、120分の学生も1名いた。2回目までのエッセイ課題では700分を超える準備学習を行った学生も多かったが、4回目以降では約半分

の時間になったと振り返る者が多かった。また、エッセイ課題は2週間に1回であることを考えると、1週間当たりの学習時間は平均約3時間程度にとどまることになる。単位制度の観点からは妥当な学習量と言えるが、質の高いエッセイを書く上で十分かは議論の余地がある。

授業の最終回では、学生にチュートリアルの振り返りをしてもらい、その経験を言語化してもらうこととした。表2は、それらのうち学生が積極的に評価した経験をまとめたものである。これらの質的な記述から、実践の目的である書く力の育成と、それを通じたものごとを深く考える力の育成は、一定程度達成できたと考えられる。

表2 学生によるチュートリアルを通じて得られた点

| |
|---|
| <p>エッセイに関する点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 参考文献リスト以外にも、自分で必要な文献を積極的に探すことができるようになった。 ・ 文献の目次を見てほしいの内容を把握し、自分に必要な部分を抽出できるようになった。 ・ 論理的に文章を構成する力がついた。 ・ 他者の意見を読んで、その意見をもとに自分の意見を表現する力がついた。 ・ どのような反論があるかを予想して、それに対する回答をつくる力がついた。 |
| <p>チュートリアルに関する点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の意見を言葉にして話す力や、他人の文章の意味を短時間で理解する力がついた。 ・ 他人の意見に耳を傾ける力がついたと思う。 ・ 他人の賛成できる点、反対できる点を見つけて、それぞれの理由を述べる力がついた。 ・ 他人の意見を聞くと驚きが多くて楽しかった。 |

実践の成果の前提として、本稿の試行実践ではTAが重要な役割を果たしている。TAとはエッセイの例を作成してもらうことに始まり、チュートリアルでは、事前の打ち合わせの下で、チューターとして3名の学生の指導を担当してもらった。教員との打ち合わせで、十分な能力があるという判断の上で従事してもらったが、そうしたTAがない場合、この授業設計は成立しない。

3.2 実践の課題

一方で、実践ではいくつかの課題も残った。先と同様に、学生の自己評価と教員の観察からその原因を考察する。

第1に、他者の書いたエッセイを批判する点は、学生の自己評価が最も低く、先と同様の集計において2.3にとどまった。これは、チュートリアルを進め方に改善の余地があることを示唆する。チュートリアルでは、当日に学生が持ち寄ったエッセイを互いに読むこととしたが、事前に提出して授業開始までに他の学生のエッセイを読んでおく方が、議論の準備につながったと考えられる。その場で他の2人のエッセイを読んで批判するには、読んで理解する時間が足りないという意見もあり、今後の改善が必要である。

第2に、必要な文献が使用できない問題である。エッセイ課題に取り組む上で重要な文献があるが、図書館に所蔵された文献は1人の学生が利用すると他の学生が利用できない。教員としてはそうした基本的な重要文献については全ての学生に利用してもらいたいが、全文を複写して配布することは利用ルールに反する行為である。この点は授業設計でも苦慮した点であり、電子書籍の普及により解決を望む点である。

第3に、教員とTAの観察では、エッセイの質が3回目の課題以降高まらなくなった。上述の通り、エッセイ作成のためのオリエンテーションにより、1回目の課題から十分な質のエッセイを作成でき、教員とTAからのフィードバックにより、2回目の課題ではさらに優れたエッセイを書けるようになった。しかし、一部の学生はその後もエッセイの質が上がり続けたものの、多くの学生は3回目以降高まらなくなった。

質が高まる学生と高まらない学生の違いの1つは、参考文献の量である。質が高まる学生は、3回目以降の課題でも多くの文献を参照しているが、質が高まりにくい学生は、読む量が増えず、中には減った学生もいた。今後の課題として、読む量を減らさないような授業進行計画の工夫が必要と考えられる。例えば、5回のエッセイ課題の進行が単調であるため、途中に学生間で重要な文献を紹介し合うレビューセッションの時間を設けることなどが考えられる。

表3は、学生の振り返りの中で、主なチュートリアルの課題をまとめたものである。エッセイに関する課題は比較的少なかったが、チュートリアルの課題、特に学生同士での議論については課題を認識した学生が多かった。この点については、標準的な議論の進め方を教員からガイドライン等

の形にまとめて示すことで解決できると考えられる。

表3 学生によるチュートリアル課題

| エッセイに関する点 |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・ 政治や経済などの知識が乏しく、具体的な解決策を考える時に困った。曖昧な結論しか出せなくてもやもやした。・ 課題によっては文献をまとめただけのエッセイになった。・ 必要な文献がないことが多いことに困った。 |
| チュートリアルに関する点 |
| <ul style="list-style-type: none">・ 他者の書いた文章への批判は、自分で鋭いところをついた批判をできたという実感が無い。・ 他人の意見を理解して、問題点を指摘する力が十分でなかった。・ 質問されたことに即座に答えることができなかった。・ 他者のエッセイを読む時間が足りずに、十分な批判ができなかった。・ 課題によっては意見が分かれなかったことがあったが、自分と反対意見の人と議論できるとよかった。・ 相手に質問することに慣れていなかったため、あらかじめ質問のマニュアルなどがあれば、より活発な議論ができたと思う。 |

4. おわりに

本稿では、基礎セミナーにおいて書く力の獲得と、それを通じた思考力の育成に重点を置いた授業設計とその実践成果を検討してきた。特に、英国で行われているチュートリアルを、基礎セミナーに取り入れる授業設計の有効性を検討した。主要な結論は、以下の通りである。

第1に、多くの学生が、文献の適切な活用ができるようになった。具体的には、未知の問題に直面した際に、学習に必要な文献を探すと同時に、それが問題について学ぶ上で適しているかを評価できるようになった。

第2に、多くの学生が、未知の問題に対する解決策を、文献を引用しながら文章にまとめて示せるようになった。学生がエッセイ課題に取り組む前に、エッセイの書き方や実際のエッセイを見てもらうなどの事前指導を行う工夫により、質の高い文章を書く作業へスムーズに移行することができた。

一方で、他人の文章に対して批判的な意見を述べることについては、課

題が残った。エッセイ課題の取り組み方については、標準的な手続きや優れた例を示したのに対し、チュートリアルの進め方を標準化したり優れた例を示すことをしなかったことによる可能性がある。これらは、実際には容易でない面もあるが、今後の実践で改善が求められる。

参考文献

- 荻谷剛彦、2012、『イギリスの大学・ニッポンの大学』中公新書ラクレ。
林正史、2015、『英国の大学に学ぶ』海象社。
渡辺哲司、2010、『「書くのが苦手」をみきわめる』学術出版会。
関西地区 FD 連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター、2013、『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』ミネルヴァ書房。
黒田光太郎、2001、「基礎セミナーの実践と課題」『名古屋高等教育研究』1: 25-33。
近田政博、2005、「基礎セミナー「他人について調べて書く技法を身につける」の実践」『名古屋高等教育研究』5: 65-83。
名古屋大学四年一貫教育計画委員会、1999、『豊かな教養教育を目指して－共通教育の方針・事例集 平成 10 年度』。
名古屋大学、2011、『学生生活状況調査報告書（第 24 回）』。
Palfreyman, David, 2008, *The Oxford Tutorial: Thanks, You Taught Me How to Think*, The Oxford Centre for Higher Education Policy Studies.
Mansbridge, Albert, 1913, *University Tutorial Classes: A Study in the Development of Higher Education among Working Men and Women*, Longmans.