

第2章 「大学での学び」を支援する表現指導を目指して —— 議論すること・書くことの指導を通して ——

井 下 千以子

(慶應義塾大学国際センター)

はじめに

本稿は、京都大学高等教育教授システム開発センターが提供する全学共通科目「大学における学びの探求」に関する授業実践の報告である。科目名からも明らかなように、この授業は、大学で「学ぶ」とはいかなるものかを学生が自ら探求することを企図したものであり、平成14年度春学期と夏季に集中して開講された。

本稿の主たる目的は、筆者が授業で分担した「表現指導」を記述分析することである。

以下では、次のような章立てで述べていくこととする。第一節では、この授業がどのようにして成立し、いかなるねらいのもとに授業計画が立案されたかを明らかにする。第二節では、「大学での学びを支援する表現指導」とはいかなるものなのか、指導の目標を明らかにした上で、その背景にある理論的枠組みを解説する。第三節では、表現指導が授業でどのように展開されたかを具体的に記述する。さらに、第四節では、学生による授業評価とポートフォリオの内容分析から、授業内容や指導のあり方を振り返る。最後の第五章では、実践的観点から授業での成果を総括し、課題を明らかにする。

第1節 授業成立の経緯

(1) 「学びの支援教育」に「表現指導」が組み入れられた経緯

筆者は以前より「人はどのように考えて書くのか」というような文章産出や思考に関心があり、認知心理学の枠組みから、大学での書くことの教育と関連づけて研究してきた。授業では、書くことの教育を教養教育に位置づけつつも、専門教育との連関を意識し、単なる知識や技術の詰め込みではない、創造的に思考する力やその基盤となる表現力を養うことを重視し、実践を重ねてきた。

こうした筆者の授業内容について平成13年に藤岡完治先生とお話する機会があり、先生が「京都大学でも、書くことと考えを深めることについて教えてみませんか」と声を掛けてくださったことをきっかけとして、授業に参加させていただくこととなった。藤岡先生と溝上慎一先生は学び支援プロジェクトとして企図しておられ、その一環として、学びを支援するために表現指導を入れていこうということになったのである。また、溝上先生は前年度「大学生の心理学」というタイトルで、「大学生活」「大学生」を拠り所として、学びを深めていく授業をされており、その授業を発展させていくものとして、今年度は「大学における学びの探求」という授業が計画された。

(2) 授業計画の立案

授業が開講されるまでの平成13年秋から14年3月にかけての半年間、授業の研究開発の担当者たちは京都と東京を往復し、計6回の会合を持ち、授業計画を練り上げてきた。理念を実践に結び付けて具体化していくこと、それを授業者間で共有していくことは、遠隔であったことも重なってそう簡単なことではなかったが、会合を重ねることによって、「授業の主軸は、学び課題を自分で発見していくという学生の主体形成にある」ということで一致していったように思われる。

表1に、授業案作成に向けて実施された会合の経過を記した。以下では表1の流れにそって、会合で示した筆者の授業の捉え方、表現指導に対する考え方に焦点を当て振り返る。

第1回の会合では、授業への取組みを確認し、授業者間で考え方の擦り合わせを行った。

第2回の会合では、筆者のこの授業に対する捉え方を、授業計画案ver.1として表に示した(表2)。ここで筆者が重視したことは、「知識」としての教養ではない、実際に学生が実践を通して学びを見出していく、「知」の

表1 授業案作成に向けて実施された会合

	日程	場 所	実 施 内 容
第1回	10.15.	京大	顔合わせ、授業の取り組みの確認
第2回	11.08.	京大	授業の捉え方、授業案ver.1（井下）
第3回	12.09.	玉川大	授業案ver.2（溝上）
第4回	1.26.	大学セミナーハウス	表現指導の内容（井下）
第5回	3.10.	京大	授業案の見直し、具体的な授業準備
第6回	3.26.	慶應大	授業開始に向けて調整

トレーニングの場として授業を設計したいということだった。学生に「学び探し」をさせるためには、学生自らが考えたことを表現する場が確保されていること、表現する力を身につけること、表現した内容すなわち自分の考えの変遷を確認できる手段が必要となってくると思われた。そこで、授業計画案ver.1（表2）にポートフォリオという項目を設けた。ポートフォリオは、毎回の授業で学生が考えたことを表現し、それを記録する一つの手段と捉えている。議論したことや考えたことを書きことばとして表現し、その内容を時系列でファイルし、その思考のプロセスを確認することが、自己の学びを見つめていくことにつながるのではないかと思われたからである。また、学習内容の項目には、自己を見つめていくためのもう一つの手段として「他者と議論すること」を取り入れ、他者との相対化によって自己をメタ的に見つめさせる指導介入が必要なことを示している。

この段階の授業案はまだ荒削りではあるが、表現指導を担当していくにあたり、ここでの指導が、プロダクツ（レポートなどの成果物）の添削ではなく、プロセスを支援するものであるということを示している。つまり、学生が書き上げたレポートに対してプロダクツ重視の修辭的な指導をするのではなく、学生が学びを探究していくプロセス、考えるプロセスを支援するのだという、プロセス重視の指導のあり方を示した。

第3回の会合では、前回の会合の内容を受けて、授業のねらいを「他者と働きかけあう中で、自分の学びを明確化していく過程」とレジュメに明記し、議論したり書いたりという表現活動がメタ的に自己の学び課題を発見することにつながるのではないかということを確認した。一方、グループで議論をおこなわせても、学生が探求する学び課題は個人によって異なるわけであるから、互いに問題意識を共有することや、議論を深めていくことに難しさもあるのではないかということも、グループワークから派生する問題点として指摘した。

第4回の会合では、表現指導を実践するための具体的な方法について提案した。考えるプロセスを支援するためにどのような表現指導をおこなってきたのか、慶應大学における筆者の授業実践を例に、論点を明確化するための目標規定文の書き方や、内容を構造化するために「設計書として目次を書く方法」などについて提案した。

第5回、第6回の会合では、授業開始に向けて、授業案の細かな調整と具体的な準備がおこなわれた。

第2節 「学びを支援する表現指導」とは

(1) 「学びを支援する表現指導」の目標とその理論的背景

この授業における表現指導の目標は、学び課題を学生自らが発見することを支援していくことにある。換言すれば、議論したり書いたりという表現活動の指導を通して、自己の学びについてメタ的に考えるプロセスを支援することであるともいえる。

井下（2001）は、書くという行為を認知心理学の枠組みの中で捉え、「ことばで思考し認識したことを文章として具現化する人間の内的知識表現のひとつ」と定義している。井下にとっての「表現指導」とは、そうした表現力や思考力を習得させることを目的とする教育であり、その点では、日常の出来事をそのまま表出し、文法的・統語的に正しい文章を書くことを目標とするいわゆる「作文教育」とは明確に異なっている。

また、井下（2002a）は、表現力や思考力を養う上で、メタ認知能力を促進させることが重要な要因となることを基礎研究から明らかにして、それを授業実践に活かしてきた。メタ認知とは、自己の認知活動そのものを認知の対象とし、一段高いレベルから自己を監視し行動を調整する活動を指している。

たとえば、本稿で検討しようとしている「学びを支援する表現指導」では、自分が書いた文章（ポートフォリオ）を振り返らせることや、議論することによって他者と自己を相対化させるような活動が、メタ認知能力を促進させることにあたる。

では、なぜ、あえてメタ認知という概念を表現指導に導入したのか。井下（2002b）が提案する「考えるプロセスを支援する文章表現指導法」に基づき、その理論的背景について解説したい。

まず、学びを探究するということは、これまでの自分の知識や経験を越えて、新たな発見や理解の深化までも含む創造的な活動であると考えられる。従来の初等・中等教育の中で培われてきた、与えられた課題を遂行する力や指摘された問題点を修正する力だけでは、新たな課題を発見したり、問題を深く理解したり掘り下げたりすることにはうまくつながらない。創造的に考えさせることは、学ぶことの本質に関わる重要な課題であり、複雑であるがゆえに知識や技術を教え込むような指導だけではとても対処できない。学びのプロセス全体に関わりながら、学生がすでにもっている知識とは異なる文脈で学生自身がどう対応するかという学習の転移に結びつく指導をしなければ、主体的に考える力や書く力は身につかないと思われる。

このような異なる文脈における知識の獲得や学習の転移の問題に 대응する汎用性の高い概念として、メタ認知は認知心理学に導入された（秋田,1991）。メタ認知は、通常の認知よりも一段高いレベルの行為を想定することによって、自己の認知過程を対象化するだけでなく、新たな発見や理解の深化までも含むことを強調した概念と解釈することができる。メタ認知の概念を表現指導に取り入れたのは、表現することを通して学生がメタ的に自らを対象化することが、学び課題を主体的に発見することにつながるのではないかと考えたからである。

しかし、その目標はまだ十分に達成されているとはいえない。確かに、自己の学びを個に閉じられた形で認識することもひとつの学習と捉えることができる。従来の認知心理学では学習を、個人が知識を獲得する活動すなわち個人の頭の中のできごととして捉え、そうした学習観を教育にも反映してきた。

それに対し、近年、知識構成の活動を個人の頭の中に閉じ込めず、人との相互作用の中に求めていこうとする動きが活発化している。この動きは社会的構成主義と呼ばれ、「人は社会の中で他者とはたらきかけ合うことによって自らの考えや知識を構成していくものである」という認識論的立場をとる（佐藤,1996）。心理学においても、ヴィゴツキー理論の再評価によって他者との相互作用の重要性が強調されるようになり（中村,1998）、他者とはたらきかけ合う協同的な活動によってこそ学習が可能となるという考え方が注目されている。

この他者との関係性に着目し、授業という営みを捉えるならば、学生個人に向けた教え込みによる知識獲得型の学習ではなく、他者とはたらきかけ合う中で主体的に学んでいくとする協同的学習の場として授業をより積極的に活用することもできよう。教師と複数の学生で構成されるダイナミックな場として、学生が自ら学ぶ環境すなわち主体的に考える環境を授業の場に提供できるのではないかと考える。

(2) 何を指導するのか—表現指導の対象

先にも述べたように、「学びを支援する表現指導」では自己の学びについて「学生が主体的に考える力」を養うことを目標としている。この「自己について考える授業」を支援するため、ここでは、授業の場における他者との関係性に着目し、メタ認知を促す実践を個人の系の中に閉じ込めることなくさらに発展させることを目指して、主に次の2点を表現指導の対象とした。一つは「議論すること」であり、もう一つは「書くこと」である。

一つめの「議論すること」とは、友達との単なるおしゃべりではない。また、正しい答えを求めて勝ち負けを決める、戦いかい合う議論とも異なる。ここでの議論とは、自己をメタ的に知るための「他者との対話」である。「対話」では異なる価値観や情報が交換される。あるいは共通する知識の交換によって価値観が共有される。大学生活での経験やこれまでの自分の人生を通して考えてきたことを情報として交換し合うのである。そのような場として「議論すること」を授業のなかに設けた。学びを個人の系の中に閉じ込めずに、他者とはたらきかけ合う中で主体的に学ぶ協同的学習の場として、学生同士で議論することを重視している。こうして「議論すること」を表現指導として支援するのである。

もう一つは「書くこと」である。学生同士で議論したことを書く。自分が感じたこと・考えたことを文字として書き出してみる。文字に書き出すことによって、頭で考えていることを外部に表出させるのである。それをポートフォリオと呼び、時系列でファイルさせる。議論した内容やそこで自分が考えたことを書くという行為、あるいは書き上げたものを通して自らの思考を外在化し、メタ的に振り返らせようというのである。ポートフォリオに何を書かせるか、どのように書かせるかという書くプロセス全体に深く関わり支援することが、どのように学生が学びを深めていったかという「思考の変遷」すなわち「学びのプロセス」を支えていくことにつながるのではないかと考える。この主体的な学びを促していくために「書くこと」を支援するのである。

第3節 表現指導は授業でどのように展開されたか

— 指導内容とポートフォリオ学習の概要

(1) 学生の属性と授業の概略

「学びを支援する表現指導」は、実際に授業でどのように展開されたのであろうか。

表3は、本稿で分析の対象とする学生の属性である。受講希望レポートを提出した学生は19名であったが、本稿で分析対象とする学生はほぼ毎回授業に出席し、最終回でプレゼンテーションをおこなった12名とした。内訳を見ると、男性11名、女性1名で、そのうち1回生は7名、2回生4名、4回生1名であった。また、文系4名に対し、理系が8名という構成であった。

表3 学生の属性 (N=12)

	経済学部	法学部	工学部	薬学部	医学部	計
1回生	1	1	(1)	0	4	6(1)
2回生	1	0	1	2	0	4
3回生	0	0	0	0	0	0
4回生	1	0	0	0	0	1

()内は女性の数

表4 表現指導の授業実施日程と指導内容の概略

●：井下が京大で授業をおこなった日、◎：井下がレジュメで情報提供した日、○：井下が授業参観した日

日程授業内容	学びのプロセスを支援する表現指導配布資料の番号	ポートフォリオ
① 4/16 授業概要説明		
○② 4/23 鎌田浩毅先生からのメッセージ		内は「書くこと」を支援する 感想文
③ 4/30 上回生・卒業生を交えての座談会		
④ 5/07 第1回目の議論		
●⑤ 5/14 第2回目の議論	表現支援の 第1ステップ 「議論すること」を支援する — 学び課題の模索 ポイント：他者との相対化、リアリティの重視、プロセスの重視	資料1 リフレクションシート1
◎⑥ 5/21 第3回目の議論		資料2 リフレクションシート2
●⑦ 5/28 第4回目の議論		資料3 リフレクションシート3 リフレクションシート4
⑧ 6/04 作業計画書の提出：溝上先生からのコメントと指導		作業計画書
⑨ 6/11 作業日1	学生が個別に自己の学び課題について調べ深める期間 インタビュー・アンケート調査・本を読むなど	
⑩ 6/18 作業日2		
⑪ 6/25 中間作業報告とフィードバック：佐藤進先生と溝上先生からコメント		作業報告書
●⑫ 7/02 まとめに向けて	表現支援の 第2ステップ 「学びのプロセスをまとめること」を支援する — 内容の構造化法 ポイント：内容の構造化、思考の変容過程の外在化、論点の明確化	資料4～7 ワークシート1 論点・根拠
◎⑬ 7/09 まとめに向けて		資料8 ワークシート2 キーワード・題名
●⑭ 7/16 まとめに向けて	表現支援の 第3ステップ 「学びを他者に伝えること」を支援する — 論理性の重視	資料9 ワークシート3 概要・目次
●⑮ 7/23 まとめに向けて		資料10 発表用レジュメ
●⑯ 7/30 プレゼンテーション		
◎ 8/27 レジュメ・プレゼンに対する感想をメールで送る。		最終レポート
8/31 レポートの提出締切		

備考）前半期：4/16～5/28、中間期：6/04～6/25、後半期：7/02～7/30

表4は、授業の概略である。授業実施日程・表現指導の概要・表現指導として配布した資料・ポートフォリオ学習などについて記した。

この一連の授業を担当したのは溝上（以下、授業者として敬称を省略）と井下であったが、表4に示したように、全16回の授業のうち、井下が直接関わって表現指導をおこなったのは9回であった。そのうち教室に向いたのが7回（表4の●と○の印をつけたところ）である。そして、物理的に教室には出向かないが、レジュメで作業課題を指定したり、情報提供する形で間接的に指導したのは2回（表4の◎の印をつけたところ）であった。本来、授業はその担当者と学生とが毎週定期的に対面状況の中で相互作用がおこなわれるのが通常の形態ではあるが、筆者が遠隔地にあるため、毎週参加できないことをはじめから想定し、間接的指導も授業設計の中に入れていた。

また、4月23日には京都大学総合人間学部教授の鎌田浩毅先生に「大学時代をいかに過ごすか」というテーマでお話いただいた。そして6月25日には同大学院経済学研究科の佐藤進先生に学生の調査内容についてコメントいただいている。

(2) 表現指導の3つのステップ

まず、表現指導は、表4に示したように、3つのステップを踏んでいる。第1のステップは5月14日、21日、28日の3回の授業で、ねらいは「議論すること」を支援することであった。第2のステップは7月2日、9日、16日の3回の授業で、この時期は議論し中間作業を通して「考えてきたことをまとめる」段階であり、情報を整理分析し、これまでの思考プロセスを振り返り、内容を構造化することを支援している。第3のステップは7月23日、30日の授業で、プレゼンテーションに向けて自分の学びを「他者に伝えること」を支援している。夏期休暇に入ってから8月27日には、プレゼンテーションとレジュメに対する感想を学生にメールで送っている。

以下では、授業で配布した資料を示しながら、各回の授業内容について記述していく。また、ポートフォリオ学習の内容も併記していく。表4のポートフォリオの項目にも示したように、学生には議論したことを振り返らせ、それをリフレクションシートに記入させたり、学びのプロセスをワークシートを使って、思考を構造的に整理させている。

このように、自己の学びプロセスを「書く」という作業を通してメタ的に振り返るポートフォリオ学習を導入した。ポートフォリオ学習には、思考を外在化し、メタ認知を促進させようというねらいがある。授業では段階的に学びの足跡を確認し、その成果を次週の授業設計に活かして、学生らの学びを発展的・建設的に捉えていくことを目指した。大筋のシラバスは授業が開講される前にできあがっていたが、毎回授業での学生の学びを的確に把握するため、PDCAのサイクルで授業を作ってきたともいえる。そこで、ここでは、ポートフォリオ学習の成果（リフレクションシートの内容）を振り返りながら、表現指導がどのように展開されたのかを整理してみたい。

第1ステップ：「議論すること」を支援するー 学び課題の模索 ー

（支援のポイント：他者との相対化，リアリティの重視，プロセスの重視）

◇ 5月7日の授業：第1回目の議論

この5月7日の授業から4回連続で議論がおこなわれた。議論の時間は1時間弱。1グループ3人編成なので一人の持ち時間は約20分程度。自分はどんなことに関心があるのか、大学でどんなことに問題を感じているのかなどについて話し合われた。議論後、その日の活動を振り返り、何を議論したか、何を考え感じたかをリフレクションシートに記入させた。なお、グループ編成は授業者の溝上が行い、毎回できる限り異なる相手と議論できるよう、組み合わせが配慮された。

【5/7のリフレクションシート1より】

第1回目の議題は、4月23日の鎌田先生からのメッセージを受けて、それに関する疑問点を出し合ったものが多かった。主な議題は、「大学における出会いとは」「大学における自由とは」「大学生活について」「学びと制度の関係について」などであった。

しかし、初めての議論であったので、議論することに戸惑いを感じ、議論のあり方そのものに関する記述も多かった。たとえば「何を話すべきか定まらず、うまく議論できなかった。理由は意見の一致ばかりであったことと疑問点が抽象的過ぎること」「お互い自分の話をするのに手一杯で、議論する時間がなかった」など、互いに議題をうまく共有できなかった様子が伺える。また「自分の思っていることを相手に伝えようとしたが表現するのが難しかった」「思考を言語化する中にも自分を見出すヒントがあるのではないかと思えた」というように考えたことを表現する難しさも感じている。さらに「遠慮があるので突っ込んで話していける雰囲気を作りたい」「他人の思考のもとに全員で討論し、何がわかったのか、結論を出せるようにしたい」など、次回に向けて議論の改善点を指摘する記述もあった。

また、授業ではリフレクションシートの最後の頁にポストイット2枚を貼っておき、その日議論した二人の相手に対して感想や意見を書くことになっていた。学生たちは相手に向けて次のようなメッセージを送っている。「人と係わり合いがある限り、完全な自由などないという話に共感しました」「なぜ自由があるのにしなければならぬと思うのかという意見にハッとしました」「好きなことを学んでいく中で自然と教養が身についていくものだと思っていましたが、それは極めて文系的発想なのではないかと気づくことができました」「学んでいく中に面白さが後々出てくるという考え方に強く共感しました。その面白さを見つけることが重要なのかもしねえ」など議論を通じて共感したこと、気づいたことなどを相手に語りかけるように綴っている。この仲間との信頼関係がしだいに議論できる土壌を創り出していったものと思われる。

● 5月14日の授業：第2回目の議論

【議論することを支援する(1) 配布資料1を参照】

表現指導を担当する授業者として直接学生に向けて話をした第一回目の授業である。学生に対する井下からの

説明時間は10分程度あった。

前回の5月7日の授業で、学生は初めて議論を行い、リフレクションシートにその振り返りをしている。議論のあり方に問題点を感じている記述も多く、ここで表現指導のねらいを学生に説明しておく必要があると思われる。

そこで、「1. なぜ議論するのかー対話する意味。2. なぜ書くのかー表現する意味。」とレジュメ（配布資料1）に記し、この授業の特徴とねらいについて説明した。

まず、一つめの「なぜ、グループを作って議論するのか、学びは個々別々に探求するものであるけれども、なぜ議論する意味があるのか」ということについて説明した。配布資料1に「他者との関係性の中で学びをとらえる」「他者を知る」「他者に伝える」と記し、自分の考えや経験を相手に伝えること、また相手の話に耳を傾け、相手の論理を読み解くことで、自己の学びを明確化していくことを目指していることを明らかにした。また、そのためには「モノログではなくて対話の構造を持つこと」「抽象論ではなくリアリティが大切であること」を指摘している。

二つめの「2. なぜ書くのかー表現する意味」については、時間切れでこの回では詳しくふれることができなかった。

【5/14のリフレクションシート2より】

議論も2回目に入り、第1回目の議題を発展させるものとして、「大学での出会い」や「自由」、「制度と学びの問題」を取り上げているものが多かった。但し、前回は鎌田先生の考えに対する意見というスタンスで議論が展開されていたのに対し、今回は学生自らの体験や問題意識をもとに語られていたことに議論の進展が確認できた。たとえば「大学へは専門的知識やスキルを期待して入ったが実際のところ大学は応えてくれない。打開策はないものか」「自由な大学で縛りの感覚を持つのは目標のない人間で、語学・一般教養・専門科目などの制約に捉われているからではないか」「前回の出会いという観点から大学での問題点を考えてみたところ、大学における学問の自由と自己の責任の重みを知った」など、前回より大学における現在の自分の問題に引き寄せて考えていた。

また、ポストイットには「話も非常に順序良く語られよかったです」「論点がわかりやすいと思いました」などの相手の話し方を評価する書き込みもあり、議論が順調に進み、論点も前回よりは明確になってきているようだった。

さらに、井下の表現指導に関連した記述では「メタ的に自分を見ながら話をしたので前回より時間的にも内容的にもはるかによいディスカッションになった」「この授業をきっかけとして、人間関係についてメタ的に考えることにより、生の具体的な人間関係の構築につなげることができるかもしれないと思った」「どうやって他者と相対して対話の構造を構築できるか。この授業の特殊性。井下先生も言っていた通り、対話の構造を作り出す努力は必要だと思う」などがあった。

◎ 5月21日の授業：第3回目の議論

【議論することを支援する(2) 配布資料2-1, 2-2を参照】

この回は、次のようなレジュメ（配布資料2-1.2-2）を送り、授業中に読みあわせをしてもらった。今回の指導のポイントは2点で、「リアリティを大切に議論し、その内容を具体的に書こう」ということと「対話の構造すなわち対等な関係での他者と自己のやりとりを大切に話してみよう」ということだった。

【大学における学びの探求】

平成14年5月21日（火）

井下 千以子

受講生の皆様へ

きょうは、京都大学まで出向くことができないため、文面での参加ということでご理解願います。

まず、前回プレゼン&ディスカッションの様子を拝見して、また授業後のリフレクションシートを読んでみて、この授業の枠組みである「相手の話を聞くことによって自分の問題意識を探っていく」という取り組みは総じて学生の皆さんに理解いただいているように感じています。

前回の5/14には、「議論にならない」とか「議論がうまく進まない」という皆さんの声を受けて、主に次の2つのことを指摘しました。

1. 『リアリティ』がなければおもしろくない
 2. 議論を展開するためには『対話の構造』をもつこと
- おおよそ、この2つであったと思います。

きょうは、これまでの皆さんの取り組みを見て、気になっている点、問題と思われることを指摘したうえで、上述の2点をさらに深めつつ、いくつかの提案をしたいと思います。

1. 『リアリティ』について

もっとも気になった点は、抽象的なレベルでの感想としてリフレクションシートに記述しているということです。たとえば、シートの問1においての記述ですが、ディスカッションを通して何を考えたか、何を感じたかということは実にうまく書けているのですが、相手のどのような具体的なことばに感じたかが書けていない。リアリティがない。

すなわち、研究であるならば、結果は記述されているが、データの記述がないという状態です。データの記述がない研究には当然のことながら説得力はありません。

提案1

そこで、提案1ですが、問3の(2)気づきや発見がどのようなきっかけで得られましたか、というところをできるだけ具体的に書くようにしてみてもどうでしょう。皆さんのシートを見ると「〇〇さんの発言」とだけ記しているものが多く、具体性に欠けます。相手の発言内容を思い起こし、できるだけリアリティをもって相手のいったことばそのものを書き記してみてください。

ここでいうリアリティとは、各人の感覚を揺り動かした素朴な刺激（たとえば相手の何気ないことば、発言など）とは何だったのかということです。自分はどのような刺激に反応したかということを分析してほしいのです。この点が各人にしっかりと理解され把握されないと、ひとりひとりの「学び」というものが個人のものとして浮かび上がってこないように思います。いつまでもグループとしての議論の域を出ないように思います。

提案2

さらに「学び」課題を深めていくためには、問5の捉え方、表現の仕方は重要なポイントとなります。問5は次回の議論にむけて課題を設定するところです。

皆さんのシートを読んで気づいたことですが、問5の記述に論理の『飛躍』が散見されます。問5は、問1から問4まで積み上げてきたことの集大成の結果です。今回の気づきや発見が次回の課題につながるようにすること。つながっていることが他者にも理解できるような表現が必要でしょう。つながりや関連づけを大切にすることが、考えを収束させていくこと、学びを探究していくことに集約されていくと思われるので。この問5の表現の仕方、すなわち論理的な表現に注意を払うよう試みるのが、提案2ということになります。

2. 『対話の構造』について

リフレクションシートに「日常では他者の視線に煩わされて対話の構造が築けない」「その対極にあるのがこの授業。暗黙のルール（思いやり？）みたいなものが存在しているとは思うが」という記述がありました。重要な指摘だと思うので、ここで取り上げ、考えてみたいと思います。

「他者の視線」とは、この場合、他者とは自分を邪魔するもの、外敵の視線というような感覚がどこかにある

のでしょうか。対話の構造を構築することを目指して「双方向性のある視線のやりとり」を期待するのであれば、まずは「他者の視線を受け止める余裕、他者を受け入れる余裕」そして「他者の論理を読み解く力」を身につけていくことが必要だと思います。

実は、これが「思いやり」とか「やさしさ」につながっていると思うのです。他者に向けて自分を主張する。相手も自分の意見を主張する。対等な関係において主張が交わされるのは、相手を思いやるやさしさ、すなわち共通の枠組みが共有されているからに他ならないと考えます。

この点については、来週また京都で詳しく触れたいと思います。それでは来週を楽しみにしています。皆さんの議論が発展し、学びが深まるよう祈っています。

井下 千以子

【5/21のリフレクションシート3より】

前回と同様「専門の授業が期待はずれ」であることや「大学での一般教養は必要かどうか」という議論が続いていたのに対して「大学の制度に問題があるというだけでなく、自分の中で解決できるような問題点に修正していくこと」など議論の矛先を大学側から学生側、すなわち学生としての自己の問題に向けようとする学生も出てきた。

また、井下の「リアリティを持って具体的に話そう」という問いかけに、学生は「自分の問題点を具体的に相手に伝えることができるように意識した」「具体的な例として、人と付き合うことを挙げられて初めて勉強だけが勉強でないという意味がわかった」「精神的に満足のいく人生を送るための勉強とは具体的にどういうものかを考えた」というように、いずれの学生も具体的な例をもとに議論を試みようとしていることがわかった。

一方で「学びに対する具体的なテーマが捻出できずに困っている」「僕は他人との議論より一人で考え込むほうがあっているかも」「議論がうまくいかない、相手と噛み合わない」「テーマが定まらない、議論をしても自分のテーマは深まらない」というような、議論によって学び課題を深めていく難しさを訴える記述もあった。この授業のあり方そのものに問題を投げかける重要な記述であったため、次の授業で取り上げることにした。

● 5月28日の授業：第4回目の議論

【議論することを支援する(3) 配布資料3を参照】

この回では、前回のリフレクションシートより学生たちの発言で、特に重要だと思われた発言を2つ取り上げ、4つの提案をおこなった。

まず、一つめの発言は、「議論がうまくいかない、相手と噛み合わない」というものだった。学生らは話の内容にお互い関心を示しながらも、表面的なやりとりに終始し、相手の関心にもう一步踏みこむことができないもどかしさを感じているようだった。

そこで、提案1として「相手にも自分にも批判的であること」とレジュメ（配布資料3）に記し、建設的に批判することや多様な意見を受け入れる感受性、そして自分へのメタ的な批判も必要ではないかと説いた。

提案2としては「相手に質問すること。自分にも問いを発すること」と記し、「その意味、よくわからないんだけど」とか「なぜ、そう思うの？具体的に言うとどんなこと？」など曖昧で抽象的にならないようにということを指摘した。

二つめに取り上げた発言は「テーマが定まらない、議論をしても自分のテーマは深まらない」ということだった。学生らはたとえ議論したとしても、相手のテーマに関しては素人であるのだから大したコメントはできないと考えているようだった。そこで、「学びを探究しているプロセスそのものが重要で、この段階でテーマが定まらずとも臆することなく、むしろ、考えてきたプロセスをそのまま流してしまわないことが大切」と配布資料に記し、さらに2つの提案をした。

提案3は「必ず、表現する」ということだった。とにかく、まず「自分のことばで話してみよう、素朴に感じていることを話してみよう」「自分は何をしたいか、何が好きかなど素直に話してみよう」と提案した。

提案4は「ファイルを利用する」ということだった。これはリフレクションシートに書いた内容をポートフォリオとして活用するという意味である。この授業での議論を通して「自分がどう変化しているか、自分の変容過程をとらえる」と記した。さらにその手がかりとして、リフレクションシートでの使用頻度の高いことばをキーワードとして抽出してみることや、シートに書かれた文章の語尾（感じた、考えた、思った、気づいたなど）に注目し、思索した足跡を振り返ることを促した。

こうした一連の提案は、中間作業での調査に向けた作業計画書へとつなげていくための指導でもあった。

【5/28のリフレクションシート4より】

この日で議論は4回目、前半期の最後の議論となった。学生らは学び課題がうまく見つからないと言いながらも、議題の内容はグループで共有できる部分を含みつつ、個人固有の問題へと掘り下げているように思われた。たとえば、「大学でいかに行動すべきか」「大学と関わる方法」「一般教養に単位は必要か」「教授はどのような認識で教えているのか」「自分のことを知るための具体的な方法について」「自分の行動の意味づけについて」「やる気のある生徒とは」「自由とは」「遊びとは」「勉強とは」「学習とは」「対話とは」というような課題を挙げていた。

この個人の問題を学び課題として素直に話せるようになったのは、井下の提案3「素朴に感じていることを話してみよう」の効果も多少はあったかもしれないが何よりも、学生自身が議論を重ね、仲間と信頼感を築いてきたことに他ならないと思われる。たとえば、学生は相手に向けてポストイットに次のようなメッセージを寄せている。「〇〇の話はいつもわかりやすくてかつ考えさせられる。自分の悩みに直接ヒットして本気で参考になった。これからも頼りにしているんでヨロシク」「〇〇の悩みはまだはっきりしないようですね。その分しんどいと思います。僕もですから。でもこの授業を受け続ければちょっとはすっきりできると信じているので一緒に頑張りましょう」「一生の学びを探究していくことが重要であるという指摘には共感しました。貴方と話すと考えることが多いので楽しいです。ありがとう」「自分たちで自主ゼミを開こうとしているのですね。現状に甘んぜず改善していこうという姿勢を見習いたいです」「ヴィジョンがあり、そのためには人の目など気にせず行動する、それはすごくカッコいい生き方だと感心しました」というように共に学びを深めていく仲間にエールを送っている。そして相手にエールを送ることで自分をも励ましている。「学びを探究する」という同じ目標をもつ仲間意識のようなものが芽生え、そこにしっかりとした議論の土壌ができあがっていったように思われた。

さらに、議論のあり方に関する記述では「リアリティを出せるように意識してみた」「どうやったら他の二人のテーマと自分のテーマが結びつくのかってことについて考えることが案外自分の考えをまとめることに役立つということがわかった」「自分と相手とが衝突することでお互いの輪郭を浮かび上がらせるという方法がかなり有効であることに気づいた」というように、他者との相対化の有効性について述べているものもあった。

〔中間期〕

◇ 6月4日： 作業計画書の提出

学生一人ひとりに対し、作業計画書をもとに中間期の作業内容に関する指導が溝上先生によっておこなわれた。これ以降の中間期には授業の時間枠を越えて溝上先生が個別に指導した。

◇ 6月11日： 作業日1

◇ 6月18日： 作業日2

6月11日から6月18日までの2週間に渡って、中間期の作業として、学び課題を深めていくためのインタビューやアンケート調査などが実施された。この期間、学生は溝上先生に進行状況の報告をおこない、学び課題に関する個別指導を受けている。

◇ 6月25日： 中間作業に対するフィードバック

中間作業に対するフィードバックが佐藤進先生と溝上先生によって学生一人ひとりに向けて丁寧におこなわれた。

第2ステップ：「学びのプロセスをまとめること」を支援するー内容の構造化法ー

(支援のポイント：思考の外在化，思考の変容過程の把握，論点の明確化)

● 7月2日の授業：「学びのプロセスをまとめること」を支援するー内容の構造化法ー(1) 配布資料4～7を参照

7月2日からの授業は、前半期の議論による学び課題の模索、中間期の調査を経て、これまでの経過を振り返り、学び課題をさらに深め、内容をまとめていく時期に入った。

しかし、学生からは「何をどうまとめていけばいいのか」「情報は集まったけどどう整理すればよいのか」とか「中間期をうまく過ごせなかった」「調査も十分できていない」などの意見が出て、混沌としている状態が伝わってきた。

そこで、最終回でのプレゼンテーションと、成果のまとめとしての冊子の作成に向けて、後半期での表現指導のポイントを配布資料に示して説明した。ポイントは2点で、「論理を組み立てること」と、「相手に伝えること」である。

一つめのポイント「論理を組み立てる」という指導は、形式としての文章の書き方を強調したものではない。これまでの議論や調査を経て収集した情報を、学びの成果として筋道だてるということである。すなわち探求のプロセスを論理だてることが学びを深め、自己を知ることでありここでは説いている。

二つめのポイント「相手に伝える」こともプレゼンテーションのノウハウを伝授する形式的な指導ではない。ここでの相手とは他人だけでなく、メタ的にみた自己も含まれる。漫然とこれまでの経過を述べるのではなく、相手に向けて自己の主張があることが重要である。「自分はこんなことがわかった」とか「気づいた」とか、他社としての相手だけでなく、これまでの自分に向けて言いたいことがある。すなわち、伝えたいと思う何かを見出すことが、自己にとっての学びの発見ではないかと説いた。

そこで、7月2日の作業では、配布資料にも示したように、前述の2つのポイントを取り入れ、3つのステップの作業を提案した。

作業1は、個人の作業で、「論点を書き出してみよう」と提案した。自分は何を言いたいのか、何を主張したのか、まず結論から考えてみようということを提案した。結局、現時点で何がわかったのか、演繹的捉えてみようということである。情報が拡散していて混乱しているからこそ、余計な部分を削ぎ落として論点を明確にする必要があると思われた。新聞のリードの書き方を例に取り上げ、重点先行でまとめていく方法を提案した。さらに、その論点の根拠として「なぜ、そういえるのか」という具体的で妥当性のある根拠をこれまでに収集した情報の中から整理してみるように提案した。

作業2では、グループでの作業で、作業1でおこなった内容をグループで確認しあうことだった。論点は明確か、情報として何が足りないかをピアレビューしてチェックしあうのである。

作業3は、再び個人の作業に戻り、作業2のグループでの意見を受けて内容を修正し、シートにその内容を記述することであった。

一通り、作業内容について説明を終えると、学生から「説明された内容は納得できる。先生の腰を折るようで悪いけど、でもいきなり何がわかったかをこの場で書けと言われても無理」という意見が出た。さらに「リフレクションシートからどう変わったかを書き出すことはできるが、主張や根拠を今書くのは厳しい」「中間期の調査が途中だから主張も根拠も示せない状況だ」「何を言いたいのかをまだ探している状態」と意見が続いた。

そこで、筆者は「ここで書いてもらおうとしたことは最終的な結論ではなく、自分の考えを収束させていくための一つのステップ、暫定的なものであると捉えて欲しい。まとめていくための手がかりとして書き出してみる。そして書いた内容を何回も見直し修正を重ねていくことで考えがしだいにまとまっていくのでないか」と話した。

しかし、学生が「いきなり」「しかも、この場で」と感じるのは当然である。学生から「授業予定から考えて、この時期にまとめる方向で考えなければうまく終わることができないこともよくわかる」「この授業時間内でまず議論し、主張に近いものに絞っていききたい」「これからの方向性を見定めていくために、問題を出し合うために議論をしたい」という要望が出た。

こうした学生と授業者との議論を経て、この7月2日の授業では、グループに分かれて現状を把握するための議論が学生同士でおこなわれた。そして「論点と根拠を書き出す」という2つの課題は次週までの宿題となった。

この日は、次週までの宿題を他にも5つ課している。

一つめの宿題は、キーワードを5～8個抽出することである。まず、ポートフォリオを活用し、リフレクシオンシートや作業計画書に使用されていた語句の中から、重要と思われる語句を選び出す。さらに重要度の高い順に並べ替え、記入するようにレジメには8個のボックスを作った。

二つめは、題名を3～5個考えてくることである。題名はレポートの「顔」であり、テーマを具体的に示すものでなければならないと説明し、キーワードを用いながら、レポートの内容を端的に示した題名となるよう考えてみようと呼びかけた。さらに、問題の視点の当て方や研究方法など、表題の内容を補うものとして、できればサブタイトルも考えようと提案した。

三つめは、目次を書いてくることである。見出しをつけ、全体の構造を考え、階層的に書くように注意を促した。また、この目次は設計書として内容を構造化するためのものであること、鳥瞰図のように高いところから学びのプロセスをメタ的に眺めるための手立てであると説明した。

四つめは、論点と根拠にもとづいて、レポートの概略を「仮の概要」として200～300字でまとめてくることである。

五つめは、題名・概要・目次・キーワードを、A4の用紙1枚にまとめてくることである。そのフォーマットを統一化し、配布資料に示した。

最後に留意点として、配布資料には次のような文面を付け加え、指導のねらいを示した。

「このレポートは学術論文ではありません。また、調べ学習でもありません。個人の学びの探求が目的であり、この授業の足跡を克明に辿ることによって、自分が考えたことを明らかにすることを目標としています。自分の考えが議論を通してどのように明確化されていったかを詳しく分析するような内容を期待しています。したがって、自分の学びを探求するためのレポートであることを念頭において、目次を考えてください。この作業は内容を構造化することにもつながっています。今後は目次に肉付けするような方法で文章化をすすめてもらいます。」

以上の課題のねらいは文字に書き出す作業を通して頭で考えていることを外部に表出させ、自らの学びのプロセスをメタ的に振り返らせようとしたことにある。また、A4の用紙1枚にまとめさせたのは、自分の学びを振り返るためだけでなく、最終回でのプレゼンテーションでは、概要や目次を記したレジメのコピーを他の学生にも配布し、互いに学びを共有していくことを計画していた。フォーマットを統一化したレジメを完成させることは、プレゼンテーションで用いる補助資料作成に向けた準備でもあった。

◎ 7月9日の授業：「学びのプロセスをまとめること」を支援する－内容の構造化法－(2) 配布資料8を参照

この日は、次のような文面を送り、支援した。以下はその主な内容である（一部省略）。

「受講生の皆様へ きょうは、京都大学まで出向くことができないため、文面での参加ということでご了解願います。先週は受講生のみなさんとの議論を経て、後半期の授業内容を吟味できたことは非常によかったと思います。この授業の目的は皆さん自身の学びの探求にあるわけですから、今後も主体的で積極的な参加を期待しています。以下は、先週の議論を経て明らかになった後半期の授業予定です。あくまでも目安としての予定ですので、進行状況にあわせた細かな調整は今後必要だと思っています。」

（後半期の予定表、省略。配布資料8を参照のこと。）

「次に、後半期のグループ（班）編成についての提案をします。前半期は様々な仲間と交わることで広く自分の学びを探求することを目的としていましたが、後半期は学び課題を収束的に深めていく方向にあると思うので、現時点でのお互いの状況をよりよく知り合っている仲間と班を編成することが望ましいのではないかと考えています。したがって、先週と同様、学部別の班で議論を進めることを提案します。後半期はこの班で議論や作業を進めていってはどうかと考えていますが、どうでしょうか？」

さらに、レジメでは、本日の授業のポイントとして2点指摘している。

一つめは、「自分が考えてきたこと」を相手にわかるように説明しあうことである。宿題となっていたワークシート1. 2. 3をもとに、自分の学びについてお互いに説明、コメントしあうよう提案し、「自分の学びを説明する側」と「相手の学び課題についてコメントする側」の2つの立場からの留意点を示した。

二つめは、レポートの構造化に焦点をあててコメントしあうことである。学びを探究する過程で「自分がどのように変容してきたか」を筋道立てて説明できるように、構造化に注意を払ったコメントをおこなうよう提案した。この作業により、混沌としている部分が明確化されていくことにつながっていくだろうとの考えを示した。

● 7月16日の授業：「学びのプロセスをまとめること」を支援する－内容の構造化法－(3) 配布資料9を参照

7月16日の授業では、プレゼンテーションと冊子の作成に向けて、次の2点をレジюме（配布資料9）に記して確認した。

一つめは、学びを探究するという行為はこの授業で完結するわけではないという点である。今後に向け「発展性のある学び」とするために、いったんここで立ち止まり区切ることが必要性であるということ、これまでの過程を振り返ることの重要性について確認した。

二つめは、自分が考えてきたこと・考えてきた過程を相手にわかるように説明することである。そのためには、筋道を立て説明する論理性が重要で、発表内容を構造化すること、内容に飛躍や矛盾・漏れがないか、点検する必要もあることを説いた。

さらに、この日は宿題として、プレゼンテーション用のレジюмеの書き方について説明した（図1を参照）。

一つは、プレゼンのレジюмеとして、タイトル・キーワード・目次・概要をA4,1枚にまとめることである。キーワードは5～8個。概要は200～300字にまとめる。ここでの留意点は、タイトルは1つの案に絞ることである。

二つめは、概要の部分を膨らませて文章化することである（プレゼン用の原稿としてA4,1枚にまとめる）。原稿は1000～1200字程度とし、必ずA4,1枚にまとめる。内容の切れ目で段落を入れる。見出しを入れて読みやすさに心がけるようにする。

また、図を挿入する場合も1. 2. 合わせてこの2枚に必ず収まるよう指示した。

メインタイトル －サブタイトル－ 学部・学年・名前	メインタイトル －サブタイトル－ 学部・学年・名前
概要： キーワード：	1. ○○○○○○
目次	2. ○○○○○○
1. 1-1 1-2	3. ○○○○○○
2.	
3.	

備考：プレゼンテーションの際の補助資料として、B4サイズ用の紙、見開き2ページに印刷し配布した。

図1 レジюмеの書式

第3ステップ：「学びを相手に伝えること」を支援するー論理性の重視ー

● 7月23日の授業：「学びを相手に伝えること」を支援するープレゼンに向けた支援 配布資料10を参照

7月23日の授業では、まず、宿題のレジュメのチェックをおこなった。問題点を指摘し、その対策のためのポイントを示すためだった。

ポイントは2点で、ポイント1は、どこに焦点を当てて発表するかということだった。発表の持ち時間は一人12分間に設定したので、学びのすべてを12分間で述べるのは無理だということ。しかも聴き手はこれまでのプロセスを知っている仲間たちなので、発表でどこに焦点を当てるかを考えておこうと指摘した。

ポイント2は、探求のプロセスがわかるように構造化しようということだった。これは、調べ学習ではなく、「学びの探求」であるのだから、議論の流れ、思考の流れ、作業の流れがわかるように論理性を重視し、内容を構造化しようとして指摘した。

さらに、この日は最終日のプレゼンテーション進行に向けて、司会進行・発表順序・集合時間・発表時間・タイムキーパーなどの役割分担・発表に用いる視聴覚機器などの確認をおこなった。

最後に、プレゼンテーションに向けて留意点を2点指摘した。留意点1は、まずレジュメを完成させるということである。これがプレゼンを成功させるための第一歩であると励ました。留意点2は必ず練習してみようということである。時間を計ること。できればだれかに聞いてもらうこと。文章化したものにとらわれずに言いたいことが言えるように自分なりに発表用のメモなどを作っておくとよいことなどを付け加えた。

また、この日は7月30日に都合で発表できない学生1名が発表をおこなった。

● 7月30日の授業：プレゼンテーション

最終回の7月30日には、学生11名のプレゼンテーションがおこなわれた。

1人の持ち時間が12分、質疑8分、交替時間3分で、11名の学生が発表をおこなった。その間に休憩15分を2回入れ、全体での振り返り30分を含め、合計5時間を越える時間を費やしてプレゼンテーションがおこなわれた。タイムキーパーや司会者の役割を学生が自発的に申し出ておこない、進行は順調であった。OHPやPowerPointを巧みに使って、レジュメ(図1)を補助資料とし、手際の良い発表が続いた。

このように全員が発表するには長時間を要した。したがって、授業者が学びの内容に深く触れたり、プレゼンやレジュメについてコメントしたりする時間をこの場で設けることは時間的に難しく、詳しいコメントはできなかったことから、8月末の最終レポート提出前に、メールでコメントを送った。

(3) 後半期のポートフォリオ学習についての振り返りーワークシートの提出状況より 表5を参照

先に述べたように、7月2日から授業も後半期に入り、7月30日のプレゼンテーションに向けて、考えてきたプロセスをまとめるための作業を開始した。ここではこれまでの思考の変容プロセスを外在化し、「論点を明確化すること」や「内容を構造化すること」をねらいとして、ワークシートを3枚作成させる課題を与えている。しかし、中間期の調査の進捗状況が思わしくなく、すぐにまとめる状況ではなかったことから、授業では学生から「今、何が問題か。何をすればよいか」を話し合ったほうがよいという意見が出て、再びグループでの議論の場を設けることとなり、ワークシートは学生の希望で宿題となった。

表5に、宿題としてのワークシートの提出状況を示した。ワークシートは後半期のポートフォリオ学習に相当するものである。前半期では議論後、授業中にその場でリフレクションシートを書くことになっていたので全員がその日の成果を記録(ポートフォリオ)として残していた。それに対して、後半期はワークシートが宿題となったため、未提出あるいは未記入、または何か文字らしきものは書いてあるが解読できないものを提出する者もあった。表5を見ると、ワークシート1と2でそれぞれ合計5名ずつ、つまり4割の学生がワークをおこなわなかったことになる。徹底しなかったワークの内容は、論点と根拠、キーワードと題名を書き出すことであった(配布資料5、6のワークシート1、2を参照)。しかしながら、概要と目次を入れたワークシート3は全員提出している。ワークシート1と2の提出が徹底しなかった最大の原因は授業も終盤に入り、作業状況に個人差も出てきて、足並みを揃えるだけの時間的余裕が全くなかったことなどが考えられる。

表5 ワークシートの提出状況 (N=12)

		ワークシート 1	ワークシート2	ワークシート3
		論点・根拠	キーワード・題名	概要・目次
提	出	7	7	12
未	提 出	1	4	0
未記入・解読不能		4	1	0

第4節 表現指導は学生にどのように受け入れられたか — 学生による授業評価と最終レポートをもとに

(1) 学生による授業評価から

井下が担当した「思考支援・表現指導」について、学生による授業評価をおこなった。この授業において、井下は「表現することを通して考えるプロセスを支援すること」あるいは「考えていることを表現する指導」を主に担当してきた。特に「議論すること」と「考えてきたプロセスをまとめること」に焦点を当て、配布資料をもとに授業をおこなってきた。この「思考支援」や「表現指導」に対して、学生はどのような感想や意見を持ったのだろうか。

プレゼンテーションが終了した後、調査票と返信用封筒を学生12名に配布し、10日以内に郵送による回答を依頼したところ、11名の回答を得た。

調査は井下が指導した内容を次の4つの側面から評価させるものであった。

1. 「議論する」ための指導について
2. 「考えてきたプロセスや調べたことをまとめていく」ための指導について
3. 「相手に伝えることを意識化させる」ための指導について
4. 井下の表現指導全般について

評価は、学びを探究する際に指導内容がどの程度役立ったかを次の5つの選択肢から、もっともあてはまると思う番号に○をつけるという方法で実施された。

学びの探究に 5：非常に役立った 4：役立った 3：どちらでもない
2：あまり役立たなかった 1：全く役立たなかった

また、指導内容について改善してほしいことや、指導に対する意見や感想を自由記述で答えてもらった。以下では、調査結果をもとに表現指導が学生にどのように受け入れられたかを振り返る。

表6 議論するための指導内容に関する質問項目と平均評定値 (N=11)

質 問 項 目	平均	S D
a. 議論とは、異なる考え(体験)を持つ相手に自分の考えを述べることだという指摘は	3.91	0.79
b. リアリティを大切に具体的に表現しようという指摘は	3.91	0.79
c. テーマを定めるよりも探究するプロセスを大切にしようという指摘は	3.55	0.89
d. 相手にも自分にも具体的な問いを発しようという指摘は	3.62	0.88
e. 相手を建設的に批判しようという指摘は	3.00	0.95
f. 自分をメタ的、客観的に批判しようという指摘は	3.46	0.99
g. 議論の場には対話の構造があるという指摘は	3.91	0.79
h. 素朴に感じたことを自分のことばで表現しようという指摘は	3.82	0.83
i. 議論を通して自分の考えがどのように明確化されたかを分析しようという指摘は	4.46	0.64

1. 「議論する」ための指導について（表6を参照）

「議論がうまくいかない、議論をしても自分のテーマは深まらない」という学生の声を受けて、授業ではいくつかの提案をしてきた。これらの提案が、学びを探究する際にどの程度役立ったかを5段階で評価させた結果を表6に示した。

① 議論することのねらいについて

〔i. 議論を通して自分の考えがどのように明確化されたかを分析しようという指摘〕が4.46と最も高い評価を得た。これには議論のやり方そのものの指導ではないが、学びを探究するという授業における議論のねらいが示されており、学生は「自分の考えを整理する上で役立った」と答えている。他にも〔a. 議論とは、異なる考え（体験）を持つ相手に自分の考えを述べることだという指摘〕や〔g. 議論の場には対話の構造があるという指摘〕も3.91と高く支持されていることから、他者との議論を通していかに自己の学びを深めていくかという授業のスタンスが学生に受け入れられ、学生がその重要性を理解していたことの現われだと解釈できよう。

② リアリティについて

〔b. リアリティを大切に具体的に表現しようという指摘〕も高く評価された。調査票の自由記述の回答欄には始めの頃の議論を振り返り「抽象的なお話に終始し、具体的なテーマを捻出できずに困っていた」「人間関係ができていない段階では議論がやりにくかった」と記しているように、学生は始め互いに理念を語り、リフレクションシートに抽象的な結論だけを書く傾向が見られた。そこで、「リアリティを大切に具体的に話そう」という提案をし、リフレクションシートには議論で重要だと思われた発言をできるだけ生のことばで書くように促したのであるが、この指導に対して学生は「リアリティを大切にしようという指導は大変わかりやすかったし、タイミングとしてもよいところで指導してもらった」「具体性を意識することで議論がやりやすくなった」と評価している。また「リアリティを持って具体的に語ることや書くことの大切さを再認識した」という記述は、リフレクションシートや最終レポートにおいても散見された。ある学生は最終レポートで「今まで僕も議論の相手も抽象的な話に終始していたが、具体的な例をあげて示すというやり方があったのかと感心した。このことが後に学びの探究という授業そのもののあり方をテーマにしようと方向転換することのきっかけになった」と記している。

③ 批判することについて

〔e. 相手を建設的に批判しようという指摘〕はすべての学生には受け入れられたわけではなかった。ある学生は「個人的に相手を批判することは嫌で、相手の良いものを見ることのほうがいいと思っている」とその理由を述べていた。また、「2, 3人だと納得共感するばかりで相手の批判が出てこない」「批判することによって相手に寄与できているか疑問」「内面の話だから批判するのはなかなかきついな」という意見もあった。授業では建設的ということを強調して、批判することの意味を説いたのだが、批判ということばのイメージは相手の短所や弱点とつくという意味で学生には理解されやすいということがわかった。

④ 個別的直接的な指導について

自由回答の感想より「議論に対するこうした提案はよく理解できるが、頭でわかってでも案外できない」「議論のやり方についてグループ別にアドバイスしてほしい」「議論の中に入って直接指導してほしいが、それだともしろくないかな」という個別指導の要望があった。

⑤ 議論する時間について

「何よりも議論する時間自体が少なかった気がする」「あの短い時間で議論するのは困難」「前もって議論する内容をつきあわせる時間がもう少し欲しい」と議論する時間が足りないことを指摘する意見も多かった。

⑥ 議題について

「取り敢えず1回くらいは同じテーマのもとに皆で議論する場を設けてもよかったのではないかな」という意見もあった。「相手に適切なコメントができない」という指摘も学びの課題は個人によって異なることに起因するもので、共有できるテーマのもとで議論したいという要求に通ずる意見があった。

表7 考えをまとめるための指導内容に関する質問項目と平均評定値 (N=11)

質 問 項 目	平均	S D
a. 自分は何を言いたいのか、論点を書き出すことは	3.55	0.78
b. なぜ、そう言えるのか、根拠を示すことは	3.36	0.77
c. 重点先行型で、論理を組み立てていくことは	3.36	0.98
d. ファイルした情報からキーワードを抽出することは	3.46	0.99
e. キーワードを重要度順に並べ替えることは	3.18	0.94
f. キーワードから題名を考えることは	3.09	0.90
g. キーワードから副題を考えることは	2.91	0.79
h. 項目a～gをもとに300字程度の概要を書くことは	4.27	0.75
i. 項目a～hをもとに目次を作成することは	4.18	0.83
j. 「学びを探究する行為」はこの授業で完結するわけではないという指摘は	3.64	0.64
k. 「発展性のある学び」とするためにここで区切り振り返ろうという指摘は	3.46	0.78
l. 調べ学習ではない。個人の学びの探究が目的であるという指摘は	3.73	1.05
m. 授業の足跡を克明に辿ることが重要だとする指摘は	3.91	0.43
n. ファイルしたものを利用して自分の変容過程をとらえようという指摘は	4.36	0.66

2. 「考えてきたプロセスや調べたことをまとめていく」ための指導について (表7を参照)

① プロセス重視の指導について

〔n. ファイルしたものを利用して自分の変容過程をとらえようという指摘〕は 4.36, 〔m. 授業の足跡を克明に辿ることが重要だとする指摘〕は 3.91 と評価が高く, 「考えてきたプロセスや調べたことをまとめていく」プロセス重視の指導のあり方は支持されたといえる。学生は「これまで様々なレポートを書いてきたが、『思索の過程を述べる』ことまで要求するものには初めて出会った」とか, 「その場その場で考えると自分の変化にあまり気がつかなかったが, 考えるプロセス全体を見て考えると自分の変化がよくわかった」と答えており, プロセス重視の指導のねらいを的確に捉えていることがわかった。

② 概要をまとめることについて

〔h. レポートの執筆前に概要を書かせる〕という指導も 4.27 と高く評価された。学生は「何が何でも300字にまとめよという指導は非常によかった。少ない文字数に強制的にまとめることは難しくもあり, かつエキサイティングだった」「概要を書いていると考えがまとまってきた」「概要のまとめ方は普段も使えそう」「まとめの裏には実は大量のことばがあると実感した」と, その有効性, 応用性を評価していた。また, ある学生は最終レポートのあとがきで, 「考えを結晶化させるという, 一種のスリルを伴う体験をさせていただいた。概要をまとめることによって, 何が重要で記述する価値があるか, 何を削るべきなのであるか, 選びに選び抜くことを体験したわけであるが, この手順を踏むことによって, 一体自分は何について考えているのかを, 自分自身で精密に理解できるということがわかった」と述べている。

③ 目次を作成し, 内容を構造化させることについて

〔i. 目次を作成させる〕という指導も 4.18 と評価が高かった。「書く前に目次を作る手法は聞いたことがなかったので興味深かった」「目次を書いて『内容を構造化する』という作業の重要性有益性がよくわかった」, 「欲を言えば良い例悪い例を示してほしかった」という指摘もあった。

④ 論点と根拠を書き出させることについて

〔a. 自分は何を言いたいのか, 論点を書き出すこと〕と〔b. なぜそう言えるのか, 根拠を示すこと〕は学びをまとめていく上で重要なポイントであるが, 学生の評価は 3.55, 3.36 と予想より低かった。学生は「言いたいことを書けという指示がありましたが, そもそもわざわざ書きたいことがなかったので, どうしてもテ

ーマをひねり出すところがあった」と述べており、ワークシートでの指示の仕方、問いの作り方にも検討の余地が残されているといえよう。また「一週間計画を延ばしてくださったのは助かりました」という記述からは中間期作業がまだ終わり切らない時期でまとめの作業に入ったので後半期のはじめに論点と根拠を書くという課題は学生にとって負担が大きかったことが伺える。

⑤ キーワードについて

〔f.g. キーワードから題名や副題を考えること〕〔e. キーワードを重要度順に並べ替えること〕を学生は 3.09, 2.91 と評価は比較的低い。また、表5にも示したように、このキーワードを抽出するという課題をおこなった学生は12名中7名であったことから、キーワードを用いた作業課題は一部の学生に徹底していないことがわかった。一方、学生によっては「キーワードの抽出はこれまでの過程を思い出す上でかなり役立った」と答えている。作業の流れから考えると、論点を書き出す前あるいは中間作業の前にキーワードを抽出する作業をおこなう方が効果的であったかもしれない。

表8 伝えることを意識化するための指導内容に関する質問項目と平均評定値 (N=11)

質 問 項 目	平均	S D
a. わかりやすく伝えるため、レジюмеを完成させることは	4.00	0.60
b. わかりやすく伝えるため、声に出してプレゼンの練習をすることは	3.82	0.72
c. わかりやすく伝えるため、プレゼンをだれかに聴いてもらうことは	3.73	0.75
d. わかりやすく伝えるため、聴き手や読み手を分析することは	3.55	0.66
e. わかりやすく伝えるため、ビジュアルに表現することは	3.55	0.89
f. わかりやすく伝えるため、表現内容を吟味することは	3.91	0.67

3. 「相手に伝えることを意識化させる」ための指導について (表8を参照)

① レジюмеの作成について

〔a. わかりやすく伝えるため、レジюмеを完成させる〕という指導の評価は4.00と高かった。図1に示したようにレジюмеと称してA4の用紙1枚に題名、概要、目次、キーワードをまとめる課題をおこなわせたが、それに対して、学生は「フォーマット化による統一はきれいな中身になって発表の理解を助けた」「レジюмеを完成させることは、自分の考えをはっきりさせて相手に伝えるのにとっても役に立った」と述べている。

② 表現の吟味、声を出す練習について

〔f. 表現内容を吟味する〕の評価は 3.91, 〔c. だれかに聞いてもらう〕は 3.82 と表現法に関する知識・技術面での指導も有効であることが示された。学生からは、「日にちを決めて強制的にプレゼンの練習をさせると良い」「議論している様子のビデオを学生に見せるのも一興だろう」という意見もあった。

表9 井下の表現指導に関する質問項目と平均評定値 (N=11)

質 問 項 目	平均	S D
a. 授業で配布した資料（井下が作成したレジюме）は	4.27	0.45
b. 個人の学びには深く立ち入らず、考えることや表現することを支援するというスタンスは	4.27	0.62

4. 井下の表現指導全般について (表9を参照)

① 授業での配布資料について

評定値は 4.27 で、「基本的にわかりやすく簡潔でよかった」「先生の作ったレジюмеはまとまっていて見やすい」「貴重な提案が多かった」と評価された。「レジюмеがわかりやすくまとまっていたので説明時間を短く

して、その時間を議論や個別指導に当てることもできるのではないか」「配布していただいた資料を見返し、他の場面でも実際に用いてみることで少しでも多く身につけてみたい」「技術的指導はこれまで皆無に等しかったのであらゆることが参考になった」という意見もあった。

② 学びには立ち入らず、表現支援をすることについて

評定値は 4.27 であった。「考えることや表現することを支援することは有益であった」「表現支援はこの授業の最も特徴的なところ」「表現支援によって学びが引き出された」と評価された。しかし、「学びに立ち入らないことが有益であったかどうか。もしかしたら貴重な意見が聞けたかも」「学びについて突込みがあってもよかった」という意見もあった。質問項目を「学びに対する指導介入」と「表現支援」の2項目に分けたほうが指導内容に関する学生の意見をより正確に聞けたかもしれない。学生の回答を読むと、表現支援を非常に高く評価しているが、学びの内容にも踏み込んでコメントしてほしいという要望もみられた。

③ 指導で時間を増やして欲しいことは（自由回答）

「文章化するための指導の時間を増やして欲しい」「リフレクションシートのフォローアップをして欲しい」「意図的にしていなかったと思うが個別に文章の指導をして欲しい」というように、個人に向けた表現指導への要望があった。

④ 価値があった指導やアドバイスは（自由回答）

「思考を言語化していくプロセスを追う指導」「具体性やリアリティを大切にしようという指摘」「概要・目次を作成し、内容を構造化する方法」「他者と相対する議論の方法」「議論の過程を明確にすべきであるという助言」「あいまいな表現をばしばし指摘してくれたこと」「A4の用紙1枚にレジュメをまとめたこと」が有意義であったという回答を得た。

⑤ 指導に関するその他の感想意見（自由回答）

「距離の問題もあって顔を合わせるのが授業だけということもあったが、ビデオ、ペーパーなどでフォローができていて何も言っていないのに先生が理解してくれているのはこちらとしてもうれしかった」「正直なところ、自分のどこが変わったのか、それは何によってだったのかとか、何ら思いついて書き表せない。せっかく表現指導受けたのに」「実際に学生が参加するところ以外で先生方がどのような作業をしてこの授業をなしたたせているのかを説明して欲しかった。学生が授業という場により意識的に参加することにつながると思ったから」「このような思考支援というのは初めてだったので、これがあるとなんとは学びの探求の出来が大きく異なっていたらということがよくわかる」「言葉と心の相関について考えた」「もっと井下先生の技術を教えてほしかった。僕たちは（少なくとも僕は）文章を書くという練習というものをしたことがなかったので、そういう先生に指導されることはとても魅力的に思う」など。

(2) 最終レポートについて（表10、表11を参照）

最終レポートの締め切り日は8月31日だった。プレゼンテーションが7月30日だったのでちょうど1ヵ月後ということになる。その間にメールで発表用レジュメとプレゼンテーションに関する感想を送った。直接顔をあわせずにメールで感想を述べるのが果たしてどう学生に影響するのかを考え、レポート執筆に向け、参考となるようなコメントのみを送ったところ、学生からは「レポートを書く参考となった」というメールが返信されてきた。

表10と表11に学生が最終的に提出してきたレポートの題名とキーワードを記した。それによると、題名と副題の内容が重なっているようなもの、せっかくレジュメでは題名をつけたのにレポートには題名が記されていないもの、キーワードにテーマとなる語彙が含まれていないもの、目次を作成したのにレポートの本文に見出しも段落もないものなどもあった。しかし、それらのことは指導の時間が確保されれば、すぐに修正できる問題で、さほど大きな問題ではない。

むしろ、レポートのポイントは学びがいかに記されているかにある。ほとんどのレポートには学びのプロセスがしっかりと書き込まれてあった。さらに、その学びを分析するにあたってさまざまな工夫が施されてあった。文体を工夫することによって自分の気持ちをリアルに伝えようとしたもの。議論のプロセスを分析的に捉えよう

表10 学生が書いたレポートの題名と副題

-
01. 自分を認めることについてー自分を認めることについての考え方ー
 02. 私は何を悩んでいたのかー自己決定を促すシステムについての考察ー
 03. 「自由を感じる時」はどのようなときかー自由の感覚と不自由の感覚ー
 04. 大学生活はあいまい？ー線引きできない「遊び」を通じてー
 05. 「学びの探求」の難しさー苦痛であった4ヶ月、その白状ー
 06. 一般教養を面白くするー学びのあり方という観点に立ってー
 07. 対話の構造と生におけるその位置付けー出会いの場としての対話ー
 08. 「学問の自由」と「国立大学の独立行政法人化」ー「国立大学の独立行政法人化」から「学問の自由」をとらえ直すー
 09. 『私』のスタンスーthe environment of myself by myself for myselfー
 10. 夢・目標・やる気、そして私。
 11. 積極的に、前向きにー「時間がなかった」でごまかさないようにー
 12. 学部生にとっての大学とは何をするとところであるかー大学において将来を如何に定め、行動すべきかー
-

表11 学生が抽出したキーワード

-
01. 自分を認めることについて、ころよく、納得、目標、日々の活動
 02. <なし>
 03. 自由を感じる時、しぼりの感覚、自由そのもの、強制力、大学、必修科目、システムの利用、生きた時間
 04. 領域、整理、なんとなく、分からない、定義、線引き
 05. 曖昧な共有、他人との比較、怠惰、勉強
 06. 一般教養、全学共通科目、学び、出会い、興味
 07. <なし>
 08. 出会い、学問の自由、自己責任、他者との関わり合い、やる気
 09. 私のスタンス、the environment of myself by myself for myself、自分、大学、自分中心、無視と利用
 10. やる気、目標、夢、いい子、学生、先生
 11. 行動、出会い、時間、夢、制約、遊び、サークル、自主ゼミ
 12. 大学は研究の場、自ら探求する、「学び」≠「教育」、積極性とやる気、好奇心と継続、大学は「義務」ではない、選択と無視、出会いと利用
-

と、右側に事実、左側に心、すなわち事実と自分の意見を書き分けたもの。膨大な資料をもとに調査結果を綿密に書き記したもの。構成に配慮し問題点を先に述べる方法を思いついたものなど。

一方、学びのプロセスをレポートに記していない学生もいたし、レポートを提出しない学生もいた。ある学生は、授業中の議論においては、いかにその学び課題が引き出されたかをこれまでの自分の生活から説得力をもって語っていたのであるが、レポートでは一切触れられていなかった。書きことばとして残したくない内容だったのかもしれない。レポートに綴ることがこの授業のゴールなのではなく、学生自らが学びを探求したという認識、体験を持つことが重要であると考えれば、授業者は必ずしもレポート提出を強要したり、その学びの中身、その書式まで細かくチェックしたりする必要もないかもしれない。学びを探求したいという要求をもって参加したのは学生自身であるのだから、最後まで学生の主体性を尊重するという意味においてもその学生が「学べた」という認識を個人の中に持てればよいと捉えることもできよう。事実、授業においてどの学生もその学びの足跡をリフレクションシートやワークシートに明確にしかも力強く残していたのだから。

第5節 「学びを支援する表現指導」の成果と今後の課題

この授業における表現指導のねらいは、大学における学びを学生自らで見出し、それを深めることを支援することにあった。議論したり書いたりという表現活動を通して、学生はいかにして学びを深めていったのであろうか。本稿では、表現指導が授業においてどのように展開されたのか、これまでの指導内容を整理し、ポートフォリオと学生による授業評価をもとに、実践的観点から記述してきた。

最後に、学びを支援する表現指導として何ができて何ができなかったのか、その成果と今後の課題を明らかにしたい。

(1) 学びを支援する表現指導の3つの成果

1. 「議論すること」を支援する「書くことの指導」のデザイン

第一の成果は「議論すること」を支援するために「書くことの指導」を取り入れた授業をデザインしたことである。「他者と相対化することによって自己の学びを深めていく」という授業のねらいを授業計画に埋め込み、メタ認知を促す表現指導としてその方法を具体化したことにある。その方法とは、

- ① 「議論すること」の支援を授業計画に盛り込んだことである。議論することの意味を、「他者との対話」というフィルターを通して自己を知ること、すなわち他者との関係性において自己の学びを明確化していくことと捉え、他者と相対化させるために指導したことである。
- ② 議論し考えたことをリフレクションシートやワークシートに「書く」という「思考の外在化」によって自己の学びをメタ的に振り返るしぐみを徹底させたことである。
- ③ 議論がうまくいかない、テーマが深まらないという学生に対して「リアリティ」の大切さを説き、具体的に語ることや書くことを促したことである。

以上の3つの学習方法はそれ自体、決して目新しいものではない。しかし、これらの方法を組み合わせ、授業計画に埋め込んだことによって、自己の学びを探究させることができる程度可能になったと思われる。この授業は、議論はするが探究するテーマは学生によって異なるという難しさを抱えていた。しかも限られた時間内に深い問題を語らなければならない。この議論の難しさを支えたのは「書く」という行為であり、プロセス重視のポートフォリオ学習である。議論という「他者との対話」を、書くという「自己との対話」に昇華させ、その思考の変遷を捉えていくことで、情報を整理し学びを深めていくことができたものと思われる。

2. 「学びのプロセスをまとめる」ためのポートフォリオのデザイン —内容を構造化する方法—

第二の成果は、「学びのプロセスをまとめること」を支援するために内容を構造化するポートフォリオをデザインしたことである。以下の3つの方法は学生から最も効果のあった方法として支持されたものである。

- ① 思考の変容プロセスをポートフォリオ学習によって的確に把握しモニタリングする「プロセス重視」のしぐみを取り入れたことである。
- ② 情報が混沌としている状態の学生に対して、ワークシートを使って、キーワードを抽出させ、「概要」や「目次」をレポート執筆前に書かせることにより、「論点の明確化」と「内容の構造化」を促したことである。
- ③ プレゼンテーションにおいて、お互いの理解を促進させることを目的とし、発表用レジュメをA4用紙1枚にまとめてフォーマット化することにより、メタ的に振り返るしぐみを整えたことである。

3. 表現指導と他の科目との有機的連関 —授業での学びを支援する表現指導の試み—

第三の成果は、表現法という独立した授業枠を越えて、他の科目との連携が実現できたことである。表現指導の目標に「考えるプロセスを支援すること」を掲げるのであるならば、表現技術習得のための授業という枠を越えて、他の共通科目や専門科目と有機的連関を図ることが、学習の質を高めることにつながるのではないかと考えてきた(井下, 2002b)が、それを一つの試みとして実践する機会を得たということである。また、そのような指導内容に対して学生が一定の評価をしたことは今後の励みとなった。筆者にとっても表現指導が

京都大学の学生にどれだけ必要性をもって受け入れられるか、これまでの指導内容が問われる機会であったわけだが、学生から「思考支援・表現指導があるかないかで学びの探求の出来が大きく異なっていただろう」ということがよくわかる」「表現支援のスタンスはこの授業全体を通して最も特徴的であり大変効果的であった」との評価を得て、今後プログラムを開発していくにあたって発展的に考える良い機会となった。今回の試みは、京都大学の全学共通科目「大学における学びの探求」を支援することにあつたが、「表現することを通して考えるプロセスを支援する」という表現支援のあり方は、固有の専門領域をもった他の科目にも発展させていくこともできるのではないか。大学の授業における学びを深めていくための表現指導として、仮説ではなく、授業の1つのあり方を提案できたのではないかと思う。

(2) 今後に向けた表現指導の課題

1. 主体的な学びを促す「書くことの指導」にむけて

主体的に学びを深めることを目指すのであれば「何をどう書かせるか」「何のために書かせるか」を授業者が授業計画の段階で明確しておくことが重要だと思われる。この授業においては学びのプロセスを重視し、そのプロセスにおいて作成するポートフォリオに何をどう書かせるかということが指導の中心となった。ここではリフレクションシートやワークシートの指導がそれにあたる。文章を書き上げた後で表現の細かな添削をするよりも、このシートをどうデザインするか、すなわちポートフォリオのデザインが主体的な学びを促し、学びを深めることにつながると思われる。たとえば、論点を明確化する作業においても学生がステップを踏んで段階的に思考をまとめていくような質問項目が用意され、一目で流れがつかめるようなフォーマットを準備しておく必要がある。学生自身の力で学びを見出していける効果的なポートフォリオのデザインが課題となる。

2. 学びを深める「議論することの指導」に向けて

この授業における「議論することの指導」とは、正しい答えを求めて勝ち負けを決めるような、話し方の技術的指導とは異なる。目的は学びの探求にあるわけだから、他者との議論を通して自分は何がわかったのかを明確に分析することが重要である。今回の実践では効果的な議論をおこなうためにいくつかの提案をした。リアリティを大切にしようという提案も、抽象論に走りがちな学生には効果があった。しかし、「相手を建設的に批判する」というような提案は、いくら建設的にと強調しても、学生によっては相手の悪口をいうような意味と受け取ってしまい、批判することの真の意味を、受け入れられない者もいた。批判を建設的に受け入れるための教育や、そうした文化的な風土が培われていなければ、いくら議論のやり方について正論を説いても意味はない。学生の問題意識を的確に捉え、具体的にタイミングのよい指導が求められている。さらに、議論を振り返り、その成果を分析し、記述するポートフォリオ学習の役割も大きい。「議論の指導」においても、ポートフォリオ学習を支える「書くことの指導」のデザイン力が問われている。

3. 学生の主体性を保証する指導介入に向けて

個別指導を希望する学生もあった。今回の授業で授業者は学生のシートに赤入れをして返却することはしなかった。教師用に複写したシートに赤い線はしていたのだが、学生のための添削ではなく、学生の思考を捉え、次回にむけて授業内容を検討することが目的だった。授業内容にはシートに書かれた学生の発言を取り入れ、重要だと思われる発言は授業で学生にフィードバックしてきた。

自分の学び課題に細かくコメントしてもらうことを期待する学生もいたが、期待する一方で「それだとももしろくないかな」と自問自答していた。

学生の期待もよくわかるし、それに答えたいという気持ちも授業者として十分にある。学びを支えるという指導を目指し、授業内容を作ってきたわけであるから、学生の学びに無関心であるはずがない。しかし、学生の主体性を尊重し、個人の学びに対して深く立ち入らないというスタンスも、表現指導という役割の遂行、授業時間枠から考えれば妥当であったのではないかと考えている。

おわりに

このように学生の期待に応え、効果的に指導介入することは非常に難しい。多くのことを効率よく授業で学ばせようとする、学生の自由や主体性を奪うことにもなりかねない。授業において学生が「先生、僕はこう思うんだけど」とか「私はこう考える」と教師に問いかけてくるような素地を、学生を受け入れる器を、教師が用意しておくことも重要であろう。そうしたゆとりを持った授業のデザインや教師の構えが、学生の主体性を促す指導介入につながっていくのではないかと考える。

この授業で私は、「学生個人の学びには深く立ち入らない」というスタンスを貫いた。学生の学び課題に私個人の感想や意見をできるだけ述べないようにしていた。これは、学生の主体性を尊重するという意味もあったがチームティーチング上での遠慮があったことも事実である。正直なところ、私なりに感じていることを授業中に言いたくてうずうずしていることもあった。

たとえば、「一般教養が面白くない」という学生の議論に対しても、教える側としての言い分があった。私自身、一般教養の授業で心理学をどう教えているのか、授業で何を伝えようとしているのか、ライブで授業することの意味をどう捉えているのかなど、もっと率直に語ってもよかったかもしれない。議論に突っ込みを入れてもよかったかもしれない。

よくよく振り返ってみると、私は学生と対峙するのが恐かったのかもしれない。学生の主体性、学生の学びを引き出すには教師の勇気も必要だということを知った。そうした意味において、この授業は私にとってもどう教えるかという「学びの探求」となった。

最後に、藤岡先生と溝上先生に心から感謝申し上げたい。

注1) リフレクションシートは、溝上が前年度の授業「大学生の心理学」で用いたフォーマットに問い6を追加して使用された。質問項目は次の6問。問い1：今日のあなたの活動を振り返って、何を議論したか、あなたはそこで何を考えたか、何を感じたかを書いてください。問い2：今日の授業で、貴方にとっての意味ある気づきや発見がなにか得られましたか。次のいずれかに○をしてください。得られた人は問い3へ・得られなかった人は問い4へお進みください。問い3：①その気づきや発見とは何ですか。②それはどのようなきっかけで得られましたか。③あなたにとってその気づきや発見はどのような意味がありましたか。問い4：どうしてあなたにとって意味ある気づきや発見が得られなかったのでしょうか、考察してください。問い5：今日の反省をふまえて、次週はこんな課題や問題をさらに追求してみたい、あるいはこんなことを議論してみたいということを挙げてください。問い6：ディスカッション・グループの他のメンバーに対して、感想や意見を送ってあげてください。（次週その人のリフレクションシートに貼ります。）良かったところを中心に書いてください。また、各ポストイットの上に相手の名前を、下に自分の名前を必ず書くこと。

注2) 本稿では、概要という用語を、レポートの構想を練る段階での設計書という意味で用いている。これまでの学びのプロセスを最も簡潔なかたちで、文章化したものであり、プレゼンテーションで自分は何を主張したいのか、何を目標としてレポートを書くのかをまとめた文章を指す。授業では200～300字程度の文章に凝縮してまとめるよう指導した。木下（1990）は、設計書としての概要にあたる文章を目標規定文と呼んでいる。目標規定文という用語は木下の造語である。本稿ではこれまでの学びのプロセスを「まとめる」というニュアンスを強調するため、概要という用語を用いた。

引用文献

- 秋田喜代美「メタ認知」『児童心理学の進歩30』金子書房、1991年、75-100頁。
井下千以子「高等教育における文章表現教育プログラムの開発—メタ認知を促す授業実践—」『大学教育学会誌』23(2)、2001年、46-53頁。
井下千以子『高等教育における文章表現教育に関する研究—大学教養教育と看護基礎教育に向けて—』風間書房、2002a年。
井下千以子「考えるプロセスを支援する文章表現指導法の提案」『大学教育学会誌』24(2)、2002b年、76-84頁。
中村和夫『ヴィゴツキーの発達論』東京大学出版会、1998年。
小田勝己『ポートフォリオ学習と評価』学事出版、1999年。
佐藤公治『認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして—』北大路書房、1996年。

配布資料1【大学における学びの探求】

平成14年5月14日(火)

井下 千以子

この授業では、

1. なぜ、議論するのか。 — 対話することの意味
2. なぜ、書かせるのか。 — 表現することの意味

1. なぜ、議論するのか。

「相手との関係性の中でとらえる」

他者を知る
他者に伝える

モノローグの世界ではない
対話の構造を持つ

対話（議論の展開）
自分は他者とうどう異なるのか
他者とは異なる自分の意見を展開する

- * リアリティがなければおもしろくない
- * 理屈では説明ができないリアリティ

配布資料2-1【大学における学びの探求】

平成14年5月21日(火)

井下 千以子

受講生の皆様へ

きょうは、京都大学まで出向くことができないため、文面での参加ということでご理解願います。

まず、前回プレゼン&ディスカッションの様子を拝見して、また授業後のリフレクシオンシートを読んでみて、この授業の枠組みである「相手の話を聞くことによって自分の問題意識を探っていく」という取り組みは総じて学生の皆さんに理解いただいているように感じています。

前回の5/14には、「議論にならない」とか「議論がうまく進まない」という皆さんの声を受けて、主に次の2つのことを指摘しました。

1. 議論を展開するためには『対話の構造』をもつこと
2. 『リアリティ』がなければおもしろくない

おおよそ、この2つであったと思います。

きょうは、これまでの皆さんの取り組みを見て、気になっている点、問題と思われることを指摘したうえで、上述の2点をさらに深めつつ、いくつかの提案をしたいと思います。

I. 『リアリティ』について

もっとも気になった点は、抽象的なレベルでの感想として記述しているということです。たとえば、リフレクシオンシートの問い1においての記述ですが、ディスカッションを通して何を考えたか、何を感じたかということは実にうまく書けているのですが、相手のどのような具体的なことばに感じたかが書けていない。リアリティがない。すなわち、研究であるならば、結果は記述されているが、データの記述がないという状態です。データの記述がない研究には当然のことながら説得力はありません。

提案1

そこで、提案1ですが、問3の(2)気づきや発見がどのようなきっかけで得られましたか、というところをできるだけ具体的に書くようにしてみてもどうでしょう。皆さんのシートを見ると「○○さんの発言」とだけ記しているものが多く、具体性に欠けます。相手の発言内容を思い起こし、できるだけリアリティをもって相手のいったことばそのものを書き記してみてください。

配布資料 2-2

ここでいうリアリティとは、各人の感覚を揺り動かした素朴な刺激（たとえば相手の何気ないことば、発言など）とは何だったのかということです。自分はどのような刺激に反応したかということ进行分析してほしいのです。この点が各人にしっかりと理解され把握されないと、ひとりひとりの「学び」というものが個人のものとして浮かび上がってこないように思います。いつまでもグループとしての議論の域を出ないように思います。

提案 2

さらに「学び」課題を深めていくためには、問 5 の捉え方、表現の仕方は重要なポイントとなります。

皆さんのシートを読んで気づいたことですが、問 5 の記述に論理の『飛躍』が散見されます。問 5 は、問 1 から問 3 まで積み上げてきたことの集大成の結果です。今回の気づきや発見が次回の課題につながるようにすること。つながっていることが他者にも理解できるような表現が必要でしょう。つながりや関連づけを大切にすることが、考えを収束させていくこと、学びを探究していくことに集約されていくと思われるので。この問 5 の表現の仕方、すなわち論理的な表現に注意を払うよう試みるのが、提案 2 ということになります。

Ⅱ.『対話の構造』について

リフレクションシートに「日常では他者の視線に煩わされて対話の構造が築けない」「その対極にあるのがこの授業。暗黙のルール（思いやり？）みたいなものが存在していると思うが」という記述がありました。重要な指摘だと思うので、ここで取り上げ、考えてみたいと思います。

「他者の視線」とは、この場合、他者とは自分を邪魔するもの、外敵の視線というような感覚がどこかにあるのでしょうか。対話の構造を構築することを目指して「双方向性のある視線のやりとり」を期待するのであれば、まずは「他者の視線を受け止める余裕、他者を受け入れる余裕」そして「他者の論理を読み解く力」を身につけていくことが必要だと思います。

実は、これが「思いやり」とか「やさしさ」につながっていると思うのです。他者に向けて自分を主張する。相手も自分の意見を主張する。対等な関係において主張が交わされるのは、相手を思いやるやさしさ、すなわち共通の枠組みが共有されているからに他ならないと考えます。

この点については、来週また京都で詳しく触れたいと思います。それでは来週を楽しみにしています。皆さんの議論が発展し、学びが深まるよう祈っています。

井下 千以子

配布資料3【大学における学びの探求】

平成14年5月28日(火)

井下 千以子

＊リフレクションシートより学生の皆さんの発言を取り上げ、4つの提案をします。

I. 「議論がうまくいかない。相手と噛み合わない。」

議論とは、自分とは異なる意見を持つ相手に、自分の主張を述べること。

提案1

相手にも自分にも批判的であること。

相手への批判：建設的に。多様な意見への感受性が必要。

自分への批判：メタ的に。客観的に。

提案2

相手に質問すること。自分に問いを発すること。

・その意味、よくわからないんだけど。 (ことばが曖昧)

・なぜ、そう思うの？ (根拠が欠如)

・具体的に言うとどんなこと？ (抽象的、リアリティの欠如)

II. 「テーマが定まらない。議論をしても自分のテーマは深まらない。」

学びを探求しているプロセスそのものが重要。

この段階でテーマが定まらずとも臆することなく、

むしろ、考えてきたプロセスをそのまま流してしまわないことが大切。

提案3

必ず、表現する。

・自分のことばにする。

・素朴に感じていることを話してみよう。

自分は何をしたいか。何が好きか。

提案4

ファイルを利用する。

・自分の変容過程をとらえる。どう、変化しているか。

手がかり① キーワード (使用頻度の高いことば)

② 感じた、考えた、思った、気付いた

↓

作業計画書へとつながる。

配布資料4【大学における学びの探求】

平成14年7月2日(火)

井下 千以子

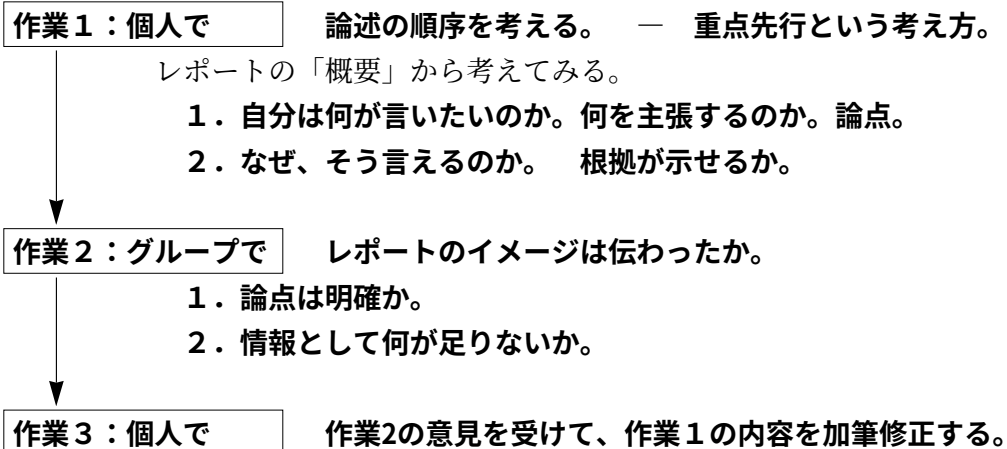
I. 後半期のポイント

「文章にまとめる」： 論述文。作文ではない。
議論をつくる。主張がある。

- 1. 論理を組み立てること
- 2. 相手に伝えること

II. 現在の問題点とその対策（本日の作業）

「情報が拡散し、混沌としている状態。」「何をどうまとめればよいのか。」



III. 来週の予定と来週までの宿題

【来週のポイント】

1. レポートの構造化。
2. プレゼン、冊子へのイメージの明確化。意見や希望を出し合う。
「どのようなプレゼンにしたいのか。どのような冊子を作りたいか。」
「何のためになぜ書くのか。」

【来週までの宿題】

1. キーワードを5～8個抽出する。
2. 題名を3～5個考えてくる。サブタイトルもつける。
3. 目次を書く。見出しをつけ、全体の構造を捉え、階層的に書く。

配布資料5【大学における学びの探求】 ワークシート1

井下 千以子
平成14年7月2日(火)

作業1：個人で 論述の順序を考える。 — 重点先行という考え方。
レポートの「概要」から考えてみよう。

1. 自分は何が言いたいのか。何を主張するのか。論点を書き出してみよう。

2. なぜ、そう言えるのか。 中間期の作業結果を受け、妥当性のある根拠が示せるか。

作業3：個人で 作業2での議論を経て作業1を振り返り、問題点を修正しよう。

配布資料6【大学における学びの探求】ワークシート2

井下 千以子
平成14年7月2日(火)

＊ 来週(7/9)までの宿題

1. キーワードを5～8個抽出する。まず、ファイルを活用し、リフレクションシートや作業計画書に使用されていた語句の中から、重要と思われる語句を選び出す。さらに重要度の高い順に並べ替え、記入する。

1	2	3	4
5	6	7	8

2. 題名を3～5個考えてくる。題名はレポートの「顔」であり、テーマを具体的に示すものでなければならない。キーワードを用いながら、レポートの内容を端的に示した題名となるよう考えてみよう。さらにサブタイトルも考えみよう。問題の視点の当て方や研究方法など、表題の内容を補うものとして活用してみよう。

1
1
2
2
3
3
4
4
5
6

3. 目次を書いてみよう。見出しをつけ、全体の構造を考え、階層的に書くこと。
 本日の作業で明らかにした論点と根拠にもとづいて、レポートの概略を200～300字
 でまとめ、題名の下に書き入れてください。

題名・概要・目次を含め、A 4 の用紙 1 枚にまとめてくること。

書き方の例

留意点

このレポートは学術論文
 ではありません。また、調
 べ学習でもありません。

個人の学びの追求が目的
 であり、この授業の足跡を
 克明に辿ることによって、
 自分が考えたことを明らか
 にすることを目標としてい
 ます。自分の考えを議論を
 通してどのように明確化さ
 れていったかを詳しく分析
 するような内容を期待して
 います。

したがって、自分の学び
 を探求するためのレポート
 であることを念頭におい
 て、目次を考えてくださ
 い。

この作業は内容を構成す
 ることにもつながっていま
 す。今後は目次に肉付けす
 るような方法で文章化をす
 すめてもらいます。

仮の題名

学部 学年 氏名

概要：

200～300字程度にまとめる。

1

1-1

第1章

1-2

第1節

1-2-1

第2節

1-2-2

第2章

2

2-1

2-1-1

2-1-2

2-2

*手書き、ワープロ書き、どちらでもよい。

配布資料 8－1 【大学における学びの探求】

平成14年 7 月 9 日(火)

井下 千以子

受講生の皆様へ

きょうは、京都大学まで出向くことができないため、文面での参加ということでご了解願います。

先週は受講生のみなさんとの議論を経て、後半期の授業内容を吟味できたことは非常によかったと思います。この授業の目的は皆さん自身の学びの探求にあるわけですから、今後も主体的で積極的な参加を期待しています。以下は、先週の議論を経て明らかになった後半期の授業予定です。あくまでも目安としての予定ですので、進行状況にあわせた細かな調整は今後必要だと思っています。

後半期の予定

7.02 後半期のポイント、授業内容に関する議論、班での議論（宿題にむけて）

〔宿題02〕 論点の明確化、根拠としての情報の整理（中間期作業の整理も含む）
内容を構造化するための作業として「キーワード・題名・概要・目次」を作成

7.09 宿題02をたたき台として「レポートの構造化」に向けた班での議論、 最終回プレゼンのイメージの具体化

〔宿題09〕 「レポートの構造化」に向けた班での議論を受け、自分の課題を進化させてくる。

7.16 宿題09をたたき台として「レポートの構造化」に向けた班でのさらなる議論 プレゼンへの具体的準備：自分の学びの探索過程をどう伝えていくか

〔宿題16〕 プレゼンのレジュメとしてタイトル・キーワード・目次・概要をA4にまとめる。
概要の部分を膨らませて文章化する（プレゼンの原稿として）。

7.23 宿題16をたたき台として班での議論、プレゼン（7.30に來れない人の発表）

〔宿題23〕 議論をもとにレジュメ、原稿を改善する。

7.30 プレゼン、前期授業の振り返り

配布資料 8-2

平成14年 7 月 9 日(火)

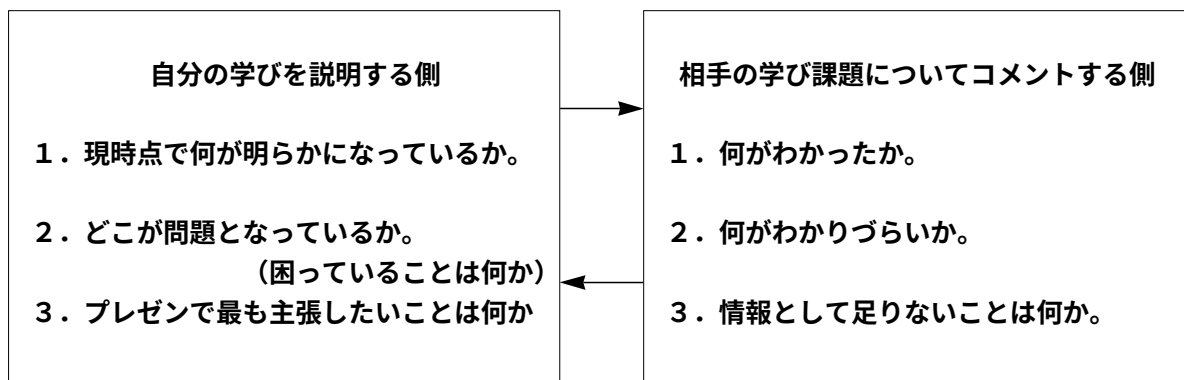
後半期のグループ（班）編成についての提案

前半期は様々な仲間と交わることで広く自分の学びを探究することを目的としていましたが、後半期は学び課題を収束的に深めていく方向にあると思うので、現時点でのお互いの状況をよりよく知り合っている仲間と班を編成することが望ましいのではないかと考えています。したがって、先週と同様、学部別の班で議論を進めることを提案します。後半期はこの班で議論や作業を進めていってはどうかと考えていますが、どうでしょうか？

本日の授業のポイント

I. 「自分が考えてきたこと」を、相手にわかるように説明しあう

宿題（論点の明確化、根拠としての情報の整理、内容を構造化するための作業として「キーワード・題名・概要・目次」）をもとに、自分の学びについてお互いに説明、コメントしあってください。以下はその際の留意点です。



II. 『レポートの構造化』に焦点をあててコメントしあう

学びを探究する過程で「自分がどのように変容してきたか」を筋道立てて説明できるように、構造化に注意を払ったコメントをおこなってみてください。この作業により、混沌としている部分が明確化されていくことにつながっていくだろうと考えています。

本日の授業の振り返り

宿題のプリントの1枚目、**作業3**のところに、本日の授業を振り返って、宿題として次回までに何を進めてくるかを簡潔に書いてください。書き終えたら、センターでコピーを取ってもらい、オリジナルの方を自宅にお持ち帰りください。

それでは来週お会いします。

井下 千以子

配布資料9-1【大学における学びの探求】

平成14年7月16日(火)

井下 千以子

本日の授業のポイント

I. 「学びを探究する」という行為は、この授業で完結するわけではないことを確認する。

今後に向け、「発展性のある学び」とするために

- ・ いったん、ここで立ち止まり、**区切る** ことが必要性。
- ・ これまでの過程を **振り返る** ことの重要性。



1. プレゼンの意味。
2. レジューメにまとめることの意味。
3. これまでの過程を文章化することの意味。



II. 「自分が考えてきたこと、考えてきた過程」を、相手にわかるように説明する。

1. 「伝えること」：伝達性

audience analysis, reality

2. 「筋道だてること」：論理性

発表内容の構造化

点検（飛躍・矛盾・漏れ・ズレ・一面的）

本日の議論

【目的】 レジューメの作成、プレゼンに向けて内容を固める。

- 【ポイント】
1. 題名から内容がスッと（すぐに）伝わってくるか。
 2. 目次は筋道だった順序に配列されているか。
 3. 「自分が考えてきたこと、考えてきた過程」が盛り込まれているか。
 4. プレゼンで最も言いたいこと、強調したい部分はどこか。
きちんと強調されているか。

配布資料 9-2 【大学における学びの探求】

平成14年 7月16日(火)

井下

7.23までの宿題

1. プレゼンのレジュメとして、タイトル・キーワード・目次・概要をA4,1枚にまとめる。
タイトルは1つの案に絞る。キーワードは5～8個。概要は200～300字にまとめる。

2. 概要の部分を膨らませて文章化する（プレゼンの原稿としてA4,1枚にまとめる）。
原稿は1000～1200字程度とし、必ずA4,1枚にまとめる。
内容の切れ目で段落を入れる。見出しを入れて読みやすさに心がける。

注：図を挿入する場合も1. 2. 合わせてこの2枚に必ず収まるようにしてください。

メインタイトル - サブタイトル - 学部・学年・名前	メインタイトル - サブタイトル - 学部・学年・名前
概要： キーワード： 目 次 1. 1-1 1-2 2. 3.	1. ○○○○○○ 2. ○○○○○○ 3. ○○○○○○

【7.23の授業予定】

7.23には、宿題の2枚のレジュメをたたき台とし、特に文章化したものに焦点を当てて、グループでお互いの問題点を指摘しあう予定です。この議論をもとに、7.30に行われるプレゼンに向けて最終的な修正を行ってください。

また、7.23には、7.30にプレゼンができない人にプレゼンをしていただく予定です。その予定の人は発表準備をしてきてください。

プレゼンは、発表時間12分、質疑応答8分です。時間厳守 !!!

制限時間（枠）を設定することで内容を凝縮する、構造化する練習。

（発表・質疑）20分 × 11人 = 約4時間 （休憩） 15分 × 2回 = 30分（振り返り）30分

本日の授業の予定

1. 宿題のレジュメのチェック

問題点の指摘と、その対策のためのポイント

ポイント 1 どこに焦点を当てて発表するか。

- ・すべてを12分間で述べるのは無理。
- ・聴き手は、これまでのプロセスを知っている仲間たち。
- ・文章化する部分の分量配分を考える。
→発表でどこに焦点を当てるか。

ポイント 2 探求のプロセスがわかるように、構造化する。

- ・調べ学習ではない。「学びの探求」である。
- ・議論の流れ、思考の流れ、作業の流れがわかるようにする。

2. 最終日プレゼン進行のための準備と確認事項

- ①司会進行
- ②発表順序の決定
- ③発表順序リストの作成
- ④集合時間の確認 11:45集合（レジュメのコピー時間を考慮）、コピー部数
- ⑤発表時間の確認（発表12分、質疑8分、交替時間3分、休憩15分×2回）
振り返り30分
- ⑥タイムキーパー（ベルによる残り時間の合図）1鈴、2鈴、3鈴
- ⑦発表に用いる視聴覚機器

3. プレゼンに向けての準備と留意点

留意点 1 まずは、レジュメを完成させる。

これがプレゼンを成功させるための第一歩！

留意点 2 必ず、声に出して練習すること！！

- ・時間を計って練習しよう。
- ・できれば、だれかに聞いてもらうとよい。
- ・文章化したものにとらわれずに言いたいことが言えるように
自分なりに発表用のメモなどを作っておくとよい。

4. 最後に

- ①発表を聴くのは、manatanの仲間。何も恐れることはありません。
- ②聴き手に「伝えること」を意識しよう。
 - ・手元のメモやレジュメの棒読みはやめよう。アイコンタクト。
 - ・口頭発表の練習の場でもあることを忘れずに。