

# 「フレッシュマンセミナー」における調査活動を用いた授業実践<sup>1</sup>

## ——「問いづくり」を起点とした協働的問題解決学習——

津村 健太, 塚原 健太, 江口 建

帝京大学宇都宮キャンパス総合基礎科目

### 概要

本稿の目的は、2018年度の「フレッシュマンセミナー」における調査活動を用いた授業実践について、その成果と今後の課題について検討することである。本授業では、特に「問いづくり」に重点が置かれた。これは、学習や研究活動などにおいて、問いづくりが重要な起点となるためである。問いづくりの技法を教示するだけでなく、問いづくりの重要性と難しさの認識を導いた点は、1つの成果と言えよう。他方で、調査活動を通じて立てた問いを意識させ続ける必要性、問いづくりの技法や習慣を定着させるための授業改善など、課題も明らかになった。

### 1. はじめに

本稿は、帝京大学理工学部の総合基礎科目の一つとして、2018年度に新設された初年次教育科目「フレッシュマンセミナー」における調査活動を用いた授業について検討するものである。本授業の実践を報告するとともに、学生の学びを教員の視点から考察し、成果と課題を明らかにすることによって、今後の授業改善につなげることを意図している。

そのため、まずは初年次教育の動向を紹介しながら、総合基礎科目における初年次教育の位置づけ、および「フレッシュマンセミナー」の概要について述べる。続いて、調査学習の実際を活動の流れに沿って報告する。最後に、成果と課題を考察することにより、今後の指針を得る。

一定の共通理解があるとはいえ、今なお様々な理解の仕方が存在する。例えば、専門の学科やコースが担う初年次の導入教育(専攻所属の学生が、入学後に専門教育を段階的に受けていくための基礎を学ぶ科目)もあれば、「文章作法」や「レポートの書き方」、「ノートの取り方」といった全般的な学習スキルに特化したものもある。また、早期から就職活動や大学生活の送り方、人生設計を視野に入れた「キャリア教育」などの隣接教育プログラムを含んでいる場合もある<sup>2</sup>。

いずれにせよ大卒において共有されているのは、初年次教育が、まさに「初年次」の学生を対象にするものである以上、大学生活4年間の学びにとって最初の一步となる重要な位置づけを担うということである。故に、大学運営者や授業実施

## 2. 初年次教育と「フレッシュマンセミナー」

### 2.1 初年次教育について

高等教育機関を中心に「初年次教育」の重要性が認識され始めてから、我が国では約20年が経過した[1]。「初年次教育」の定義については、

---

Teaching Practice by Using Research Activities in  
“Freshman Seminar”: Collaborative Project-Based  
Learning Starting from “Question Setting”  
Kenta Tsumura, Kenta Tsukahara, and Takeru Eguchi  
General Basic Subjects, Utsunomiya Campus, Teikyo  
University

---

<sup>1</sup> 2018年度の「フレッシュマンセミナー」は、次の授業担当者によって企画・運営された。江口建、佐野和美、塚原健太、津村健太、福田千枝子、牧野悠、山本美紀、横山明子(以上、総合基礎科目)、古家正暢(地域経済学科)。

<sup>2</sup> 傾向としては、価値観の多様化や社会構造の複雑化を受けて、初年次教育の使命を(専門の導入教育)ではなく、(教養教育)と見なす大学が増えている。例えば、東北大学では、2000年代初めには、専攻ごとの導入科目的な授業と、学部学科横断的な編成の授業という2つのタイプの初年次教育科目が存在していたが、後者のほうが人気が高いという調査結果に基づき、後者に一本化したという[2]。また、北海道工業大学(現:北海道科学大学)では、かつては専門教育を柱とした縦割りのカリキュラムだったが、のちに学士課程教育全体を通じて養う基盤能力の養成へと初年次教育の役割をシフトさせている[3]。

者は、「学生が1年目にまず学ばなければならないことは何であるか」という根本的な問いかけと真摯に向き合わなければならず、計画の立案にあたっては慎重な吟味と検討が必要となる。

## 2.2 総合基礎科目が担うべき初年次教育

宇都宮キャンパスで開講されている総合基礎科目の特徴は、専門分野の異なる教員が実施する多様な授業を通じて、大学生としての幅広い教養と、学問領域を限定しない学習スキルを学生が身につけられるようにカリキュラムが組み込まれている点にある。特に、宇都宮キャンパスのように、理工学部を中心として特定の学部や学科で構成されているキャンパスにおいては、しばしば軽視されがちな「一般教養」を、最低限、維持するための防波堤の役割を果たしている。

そのような特徴を持つ総合基礎科目で初年次教育を担うとすれば、必然的に「人間教育」としての「教養教育」が大きな柱となる。つまり、総合大学の学士号の称号にふさわしい「幅広い教養を持つ人間」を育てる授業である<sup>3</sup>。幾多の種類がある初年次教育の中でも、専門領域に分化した学科の導入教育ではなく、帝京大学の全学的な方針である「教養教育のミッション」に基づく「教養教育の充実」に資する授業を確保することが急務であるとの自覚から、広く大学での学び一般への導入を目的に、宇都宮キャンパスでは初となる学科合同の本格的な初年次教育科目「フレッシュマンセミナー」が開講されることになった<sup>4</sup>。

## 2.3 「フレッシュマンセミナー」について

大学生にふさわしい「教養」の体系として、「フレッシュマンセミナー」は、主に以下の4つのスキ

ルないしは資質を獲得できるように設計されている。①大学4年間で学問を修めるための「学びの基本的スキル」、②社会人として身につけるべき「社会的スキル」(メール作法, コミュニケーション能力, 協働する力など), ③大学生としての本領である「探求心」と「学問への目覚め」、④在学中の居場所としての大学における自己効力感。

それらのスキル・資質の獲得を通じて最終的に目指されるのは、「自律型学習者(Active Learner / Self-Directed Learner)」である<sup>5</sup>。

「学びの基本的スキル」には、調査スキル、まとめるスキル、発表スキルなどが組み込まれている。これらのスキルが反映される作業段階を1セットで学生に体験させるために、第6回～第9回に調査学習を実施した。

## 3. 調査学習の実際

### 3.1 調査学習の趣旨

調査学習とは、「問いづくり」を起点に、グループメンバーでコミュニケーションを図りながら協働して取り組む問題解決型の授業である。言うまでもなく、調査スキルは汎用的能力として教養人に求められる重要なスキルの1つである。

調査学習は、①問いの設定⇒②調査計画の立案・実施⇒③調査のまとめ・ポスター作成⇒④ポスター発表の4ステップで構成される。本科目における調査学習の特徴の1つは、起点となる「問いづくり」に重点を置いた点である。これには理由がある。本キャンパスに勤務する少なからずの教員から、「学生たちが簡単な問いすら立てられない」という証言を得る機会がある<sup>6</sup>。教員が尋ねても、質問や疑問がない。ただし与えられた課題は粛々とこなす。疑問がないため、自力ではテーマ

<sup>3</sup> 平成14年2月の中央教育審議会答申の中で、教養教育は、「専門教育への単なる入門教育ではなく、専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法などの知的な技法の獲得や、人間としての在り方や生き方に関する深い洞察、現実を正しく理解する力の涵養」に取り組む必要があることが明示されている[4]。

<sup>4</sup> 学部学科横断型の初年次教育の先行的な取り組みとしては、2010年度に開講された明星大学の初年次教育科目「自律と体験1」がよく知られている[5]。

<sup>5</sup> この人間像は、平成24年8月の中央教育審議会答申の中で言及されている「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材」とも即応している[6]。

<sup>6</sup> 同様のことは、本学の八王子キャンパスに勤務する教員の証言にも見られる。それによれば、日常生活で疑問に思うことや気になることを学生たちに尋ねても、「特に疑問を感じることはないです」とやり過ぎそうとし、何でもよいから書き出して「問い」の形にしていくワークを繰り返しても、なかなか紙が埋まらないという[7]。

も思いつかない。テーマがなければ、自ら進んで調べることもない。ここには、多様な現象に対する「関心」の薄さも関係しているように思われる。

この傾向は、3年次以降、卒業研究に取り組む際に、致命的であるように思われた。調査能力が低い人の特徴の1つに、そもそも本心から「調べたい」と思えるような「問い」を見つけない、あるいは、たとえ見つけても、問いの設定が不適切である、という点が見られる。なにより「フレッシュマンセミナー」の到達目標である自律型学習者(自ら能動的に学び続ける人間)になるためには、まずは「学び」の動機づけとして、自力で「問い」を立てられる人間にならなければならないことは言うに及ばない。以上の自覚から、まずは問いの立て方を丁寧に示し、実際に学生たちが問いづくりを体験するような授業デザインを立案した。

### 3.2 「問いづくり」のファシリテーション

調査の起点となる「問い」を学生たちが自らの手で立てるには、どのようなファシリテーションが必要であろうか。日頃から疑問を持つことや、自らの素朴な関心を探究課題として昇華する経験が希薄な学生たちが、調査学習に耐えうる問いを自力で見出すのは容易ではないと考えられた。そこで、第6回の授業における「問いづくり」では、①学生に調査分野の希望を募ることで、関心を共有する者同士でグループを構成すること、②個々の学生の関心によって列挙されるキーワードを使って問いをつくり、それを吟味していく過程を通して、グループの問いを生成すること、この2点をファシリテーションの要点とした<sup>7</sup>。

授業の冒頭では、学習を進める上で「問い」の重要性を理解してもらうために、調査は、何かを解決したい、明らかにしたいという欲求から始まるものであり、その起点に何らかの疑問すなわち「問い」があることを解説した。また、調査活動は、「問い」に対する「答え」を出す過程であり、見通

し、責任、協働が不可欠であると伝えた。以下では、上述の要点を中心に、調査学習の流れを説明する。

### 3.3 調査分野設定とグループ分けの方法

調査分野の設定準備として、第1回授業の後に、調査したい分野をメールで提出する課題を課した。この課題は、メール作法を題材とした第2回の授業において、学生たちが自らのEメールリテラシーの実態に気づくための材料でもある。課題に取り組みさせるにあたっては、帝京大学や宇都宮キャンパスの学部・学科、および栃木県や宇都宮市などの地域に関連した分野を探してみるよう示唆した。また、分野を探索するヒントとして、大学のウェブサイトに掲載された大学案内や宇都宮キャンパスの広報誌、大学公式のSNSなどを紹介した。学生たちが日頃から関心を寄せる分野だけでなく、調査学習をきっかけに本キャンパスや、その周辺地域に関心を向けるきっかけづくりを企図したのである。

こうして学生たちが希望した調査分野の一覧を整理することにより、複数の担当教員で合議して11の調査分野を設定した。これらの分野は第5回の授業で学生たちに提示され、調査したい分野を第3希望まで選択するアンケートを実施した。その上で、アンケート結果に基づき、4,5名から構成される複数のグループを組織した。実際のテーマは次の通りである。テーマの右に( )で示した数字は、当該テーマで調査を行ったグループの数を表している。テーマによって数に開きがあるのは、学生たちの希望を優先したためである。

- ①医療技術×帝京大学(1)
- ②自動車×技術(3)
- ③自動車×社会(7)
- ④技術×帝京大学(2)
- ⑤情報・通信技術×未来(5)
- ⑥情報・通信技術×社会(2)
- ⑦農林水産物×栃木県(2)

<sup>7</sup> 「問いづくり」の学習プログラム開発にあたっては、日本図書館協会図書館利用教育委員会ほか編著の「問いづくり」

を中心とした探究学習のテキストを参考にした[8]。

⑧観光×栃木県(4)

⑨文化×栃木県(1)

⑩くらし×栃木県(1)

⑪国際交流×帝京大学(1)

「自動車×社会」のように、2 つキーワードにより分野を構成したのは、複眼的な視点により調査学習に広がりや独創性が発揮されることを意図したためである。また、1 つのグループに複数学科のメンバーを配置するとともに、留学生を可能な限り多くのグループに配属するよう留意した。多様な背景を持つ他者とコミュニケーションを図りながら協働することも、大きなねらいの1つだからである。

### 3.4 問いづくり

第 6 回の授業では、以上のように編成されたグループごとに、次の 4 つの手順に沿って「問いづくり」を実施した。

(1) キーワードを列挙して、グループのマインドマップ®<sup>8</sup>をつくる まず、用紙の中央にグループに割り当てられた分野名を記入し、そこから派生するキーワードを 30 個以上列挙することで、マインドマップ®をつくる活動に取り組んだ。実際に 30 個以上列挙できたグループは少数であったが、テーマに関して知りうること、連想されることを総動員してキーワードを挙げることができた。

(2) キーワードを使った「問い」を沢山つくる こうしてマッピングされたキーワードを使いながら「問い」をつくり、付箋に記入していく。その際、独創的な「問い」を生成するためには、複数のキーワードを結びつけながら疑問文をつくるのがポイントであることを説明し、2 つ以上のキーワードを使うことを条件として提示した。

(3) 「大きな問い」と「小さな問い」に整理する ここでは、つくられた「問い」を整理する作業を行った。まずは似ている問い同士や関連のある問い同士をグルーピングした。続いて、それらの問いを、「大きな問い」と「小さな問い」に分類した。他の問いを従える「大きな問い」の下位に「小

な問い」を位置づけることにより、問いを階層的に把握することを意図した。

(4) 「問い」の吟味と選択 問いづくりの最後に、上述のグループごとの「問い」を吟味して、調査テーマとしたい「問い」のグループを選択した。吟味に際しては、調査実現の可能性を次の 5 つの観点から検討した。

①調査のゴールまでのイメージが抱けるか。

②期間内で追究できる問いか。

③調べる方法が具体的にイメージできるか。

④調べればすぐに答えが出てしまう問いだけで構成されていないか。

⑤問いにグループの独創性が表れているか。

こうして選択された「大きな問い」がグループの調査テーマとなり、「小さな問い」はメンバー各々が分担して調査する具体的な課題となる。これらの「問い」を調査計画シートに記入して、今回の授業は終了となった。

### 3.5 調査の計画・実施

第 7 回の授業は、「調査方法の検討、実施」であった。まず、第 6 回の授業で立てた「小さな問い」を調べるための方法を、各グループで検討した。各グループで 2~3 個の「小さな問い」を立てており、各問いを調査する担当者を決めた。調査方法として、①図書館での文献調査、②インターネット検索、③インタビュー・取材・アンケート調査、を提示した。学生はこれらの調査方法の使い方を計画し、授業時間内に実施できるものについては実際に調査を開始した。次週の授業では発表用のポスター作成を開始するため、次回までに調査を終えている(授業時間内に終わらなかった場合には課外で調査する)必要があること、次週の授業ではポスター作成にすぐに取り掛かれるよう、収集した情報を整理・加工しておくことを学生に教示した。

(1) 図書館での文献調査 宇都宮キャンパス図書館へ実際に赴き、文献を探した。図書館の使い方は第 4 回の授業にて講義しており、学生はそれに従って文献調査を行った。図書館には教員 2

<sup>8</sup> マインドマップ®は英国 Buzan Organisation Ltd.の登録

商標である。

名を配置し、文献調査のポイントと注意事項のプリントを配布、文献の検索や選定などをサポートした。また、単に文献を見つけるだけでなく、必要な情報を箇条書きにしてまとめておくよう指示した。

(2) **インターネット検索** 大学の CL 教室(パソコン教室)を用い、情報検索を行った。CL 教室には教員 1 名を配置し、インターネット上にある情報の信頼性に関する問題や、引用法などについて説明した。文献調査と同様、見つけた情報はプリンターで出力し、URL を控えるなど、情報を整理しておくよう指示した。

(3) **インタビュー・取材・アンケート調査** 取材などを行いたい場合には、授業教室に残り、教員と相談するよう指示した。教員からは、インタビューや取材のマナーや方法、内容などについてアドバイスをした。全 24 グループのうち、3 グループが帝京大学の教職員にインタビューを行った。中には、板橋キャンパス(医学部)に赴き、教員にインタビューした学生もいた。

### 3.6 ポスターづくり

第 8 回の授業では、発表用のポスターを作成した。グループごとに、A0 判の模造紙 1 枚を用いてポスター形式で調査結果をまとめた。発表方法を習得させることが主眼ではなかったため、一般的な研究報告で多く用いられるポスターの形式(例えば、IMRAD)や、作成のための見本は示さなかった。模造紙を縦置きで用い、最上部に発表タイトルとメンバー名を書く点以外は、レイアウトは自由とした。ポスターに必要な項目として、「序論(問い, 目的)」、「調査対象・方法」、「調査結果」、「まとめ(考察)」、「参考文献」を挙げ、これらの項目を必ず含めるよう教示した。また、学生同士の相互評価や教員による評価の際に用いるルーブリックを配布し、評価基準を考慮して作成するようアドバイスした。併せて、聴衆の視線の動きや文字の大きさにも十分に配慮し、文字だけでなく写真やグラフなどの視覚的な情報も用いるようアドバイスをした。

実際の作業の流れとして、以下のようなステッ

プを学生に示した。①ポスターの構成を考え、必要な項目・内容を洗い出す。②A4 判の下書き用紙にポスターのレイアウトを考え、作成箇所を分担する。③各メンバーで分担した範囲を作成し、模造紙にまとめる。

分担作業の効率化のために、各グループに B4 判の白紙を配布した。メンバーが各自でこの用紙に記入し、後から模造紙に貼り付けてポスターを完成させる方法を示した。実際に、多くのグループがこの方法を採用した。

授業時間内でのポスター完成を目標としていたが、ほとんどのグループが作業を終えられなかった。教員側もこのような事態をあらかじめ想定し、課外の時間に作業可能な時間と場所を具体的に提示し、次の授業前々日までに完成させるように指示した。

### 3.7 ポスター発表

第 9 回の授業では、ポスター発表会を実施した。授業開始前、すべてのグループのポスターを教室内および教室前のホールに掲示した。各グループの中で発表の分担(AとB)を決めた。発表時間は全 4 セッション(各 15 分)に分かれていて、①奇数番号のグループの A による発表、②偶数番号のグループの A による発表、③奇数番号のグループの B による発表、④偶数番号のグループの B による発表の順に発表を行った。学生は、4 セッションのいずれかで発表を担当し、それ以外のセッションで他の発表を聴きに行った。

学生には、発表担当時には自身が調査を担当していない箇所についても説明する必要があるため、事前にメンバーと情報共有するように求めた。発表担当者は、聴衆に対して、必要に応じて説明を行い、質疑に応じた。発表担当者には、質問内容をメモして、授業最後で行う振り返りに活用するよう指示した。

全セッション終了後、ポスターの出来や発表・質疑応答の内容をもとに、教員と学生による優秀グループへの投票が行われた。最後に、自身のグループのポスターや発表について振り返りを行った。学生はルーブリックを用いて自身のグルー

プのポスターや発表を自己評価し、活動を通じて気づいた点や改善点について自由記述にまとめた。

### 3.8 調査学習の評価

全 4 回の調査学習の成績評価は、各回に記入するリフレクションシートの提出・記入状況、および調査の成果を対象に行った。

リフレクションシートは、調査学習のねらいと特性を踏まえて、グループ活動、および個人の活動・学びを総合して振り返ることができるような構成にした。また、全 4 回の省察が記入できる欄を A4 判 1 枚両面刷りに収めることにより、調査の流れと各回の課題を把握しやすくした。

図 1 は、リフレクションシートから第 6 回の授業部分を抜粋したものである。左上の欄では、「問いを吟味し、実際に調査可能な問いを立てられた」のように、当日の調査活動の要点が示され、学生たちはチェックを入れることによりグループ活動の取り組みを自己評価した。右上の欄は、個人のグループ活動への貢献度、貢献内容、学び・貢献を示すキーワードを記入することで、個人の活動・学びを自己評価するために設けた。そして、これらの欄に示された自己評価やキーワードを視点を、毎回の調査活動の省察を文章で記入した。このようにグループの活動および個人の活動を丹念に振り返った後に、省察を記入することで、省察が表層的になるのを防ぐとともに、グループによる調査活動の質を自己評価し、さらに学生が自らの調査スキルを客観的に把握し評価できるよう促すことを意図した。

1. 問いの設定・調査の見通し	完了日	(1) グループ活動への貢献度 (数字に○を付けてください) 貢献した.....貢献できなかった 5 4 3 2 1
グループ活動のチェックポイント <input type="checkbox"/> 問いを吟味し、実際に調査可能な問い (テーマ) を立てられた。	日付 5/24	(2) あなたが最も力を入れて取り組んだ活動
<b>グループ活動の評価</b> <input type="checkbox"/> 役割分担を決めることができた。 <input type="checkbox"/> 調査の見通しを立てられた。 (活動を振り返りを入れてください)	担当教員 検印	<b>個人の活動や学びの評価</b> (3) あなたの学び (貢献) を表す 3 つのキーワード ① ② ③
活動の振り返り、チェックポイントとキーワードを踏まえて、文章で書いてください。		
両方を合わせた総括		

図 1 リフレクションシートの抜粋

調査成果の評価は次の 3 点を対象に行われた。①ポスター、および発表への取り組み状況

に対するルーブリックに基づいた教員による評価、②調査計画シートの記入状況、そして③グループ活動への貢献度の自己評価の平均値である。ルーブリックにおける評価の観点には、テーマ設定や素材選び、データ整理、結論、ポスターのデザインなどとともに、声量・発声、チームワークなどの発表技法も設定した。

## 4. 成果と課題

### 4.1 グループメンバーで協働することの難しさ、やりがい

「フレッシュマンセミナー」の到達目標の 1 つが、他者との協働・コミュニケーションであった。そのため、調査の回以外でもグループワークが多く行われた。その過程で、グループメンバーとの協働の難しさや、やりがい、意義などに学生は気づいていったようである。

実際に、学生が得た気づきとして多く見受けられたのが、グループワークにおける主体性・積極性の重要性である。本学にはコミュニケーションに苦手意識を抱く学生が少なくない。それ故、グループワークで自ら発言する、メンバーに働きかける、といったことができず、停滞してしまう場面が観察された。その中で、苦手ながらも意を決して主体的・積極的に行動してグループワークを成功に導けた学生もいれば、主体的に動かなければと思いつつもできなかった学生もいた。しかし、いずれも主体性・積極性の重要性に対する気づきが見られたという点で、グループワークの 1 つの成果と見ることができる。

他方で、教員によるファシリテーション改善の必要性も明らかになった。コミュニケーションが苦手な人にとって、グループワークで主体的に活動することは容易ではない。それをサポートするのが教員 (ファシリテーター) の役割であり、その点を心がけてはいたが、至らなかった点も多い。主体性の発揮を手助けできるよう、ファシリテーションの方法について見直さなければならないだろう。

グループワークでのやりがいとして多く見受けられたのが、「他者の意見を聴く」機会が得られる点

である。これは単に、様々な意見に触れられるというだけではない。グループで話し合うことにより、他の意見に触れ、新たな視点が見えてきたり、より良いアイデアが生まれたりする。また、メンバーの意見から、自らが知らなかったことを学ぶ、より一層理解が深まる、などの効果も期待できる。

しかし、単に互いの意見を表明しあう、あるいは他の意見を聴いているだけでは、こういった成果は得られない。他の意見と自らの意見を比較検討し、異なる意見を統合あるいは止揚するプロセスが重要となる。また、話し合いにおいては、対立意見であっても(必ずしも賛同する必要はないが)受容することも必要である。そうでなければ、新たな視点から、より良い意見が生まれることはない。こういった点についても、学生が気づきを得ていたことは、グループワークを繰り返し行った結果であろう。

#### 4.2 問いづくりの難しさの経験

調査の回では、問いづくりを授業の1つの軸とした。研究の世界に身を置く者であれば、問いづくりの重要性は身に染みて理解しているであろう。“良い研究・調査”をしようと思ったら、“良い問い”を立てるところから始めなければならない。しかし、多くの学生にとって、問いづくりの重要性は実感できない。実際、いざ卒業研究・卒業論文に取り掛かろうと思っても、何をすべきかわからない、という学生は少なくない。このような事態に陥る大きな原因の1つは、研究のスタート地点とも言える問いづくりができないためである。また、大学を卒業してからも問いづくりが重要である理由は、何らかの問題に直面した際に、問いが立てられなければ問題解決を図ることもできないからである。

グループでの話し合いの様子を見ると、自ら興味を持って選択したテーマであるにも関わらず、ほぼすべてのグループが問いづくりに苦心していた。その原因は、学生の資質や能力よりも、大学入学までに問いづくりを経験していないことが大きいと考えられる。実際に、学生が出したキーワードをもとに教員が着眼点などをア

ドバイスすれば、問いを立てられるようになっていた。

1年生の時点で問いづくりの難しさを体験し、問いづくりの重要性と難しさに気づけた点は、この授業の1つの成果と言えるのではないだろうか。実際、普段から接するものに対して疑問を持つ重要性に気づいた、という感想も見られた。

#### 4.3 問いを意識し続ける必要

しかし、「問い」に関連した感想を残した学生はごく僅かである。上述のように、どのグループも教員によるファシリテーションのおかげで調査の起点となる「問い」をつくることができたのだが、問いをつくる重要性の認識形成や、「問いづくりの技法」の習得には、大きな課題があると言わざるを得ない。日頃から問う習慣のない学生たちには、問いづくりを1回経験しただけでは不十分であり、問うことが習慣化するように何度も繰り返し経験し、身体化する方略を講じる必要がある。ここではこの観点から、2つの課題に言及したい。

第一の課題は、全4回の調査学習を通して、つくった「問い」を常に意識し続けさせることである。実際の調査活動に入ると、自ら立てた「問い」をあまり意識しなくなるという傾向が多くのグループに見られた。実査やポスター作成の流れの中で、調べた内容や文献の記述に引きずられ、当初の「問い」を忘れてしまう様子も見られた。なるほど研究者が行う調査・研究においても、問いは実験や文献調査の成果によって不断に見直し続けられる。しかし、当初に立てた問いは、研究を方向づけたり見直したりする指針であり、研究の目的を見失わないためにも重要なものである。したがって、立てた「問い」を常に意識し、調査結果をポスターにまとめる際には、当初の「問い」に対応した「答え」が出ていることを学生自身が確認できるようなファシリテートが求められる。

第二の課題は、疑問に思う態度を習慣化させるために、「フレッシュマンセミナー」の授業全体を通して、「問いづくり」を何度も経験させることである。もとより、半期15回の授業で「問いづくり」を何度も経験しただけでは、そのスキルが確実に身体

化されるとは言い難い。しかし、「問いづくりの技法」を「フレッシュマンセミナー」で育むべき中核スキルとして設定する意義があるのは、学習題材が限定されている他の科目では、様々な文脈で「問いづくり」の経験を重ねさせることは難しいように思われるからである(高度に専門的な科目では、その学問領域に固有の「問い方」を身につけることが優先される)。

「フレッシュマンセミナー」では、調査学習の他にも、大学での過ごし方や時間管理、文章作法など学生にとって身近な題材や、幅広い教養と大学での本質的な学びへの入口となる学問的なアプローチなど、多岐にわたる題材が用意されている。これらの様々な文脈において「問いづくり」を経験することで、他の分野や場面に応用可能な「問いづくりの技法」を習得する可能性が拓かれるであろう。少なくとも、何度も繰り返し「問いづくり」に取り組むことによって、その大切さや面白さに気づく機会が増えると考えられる。例えば、学生を「学問への目覚め」に導くために、人文・社会・自然科学の各学問的なアプローチを示した一連の授業回では、学生たち自身から出てきた「なぜ?」、「どのように?」という素朴な疑問を起点として学問的探究に導くような授業デザインが考えられないだろうか。また、各回の学習の省察では、自らが学んだ内容を客観的に把握して記述するだけでなく、逆に疑問に思ったこと、違和を感じたこと、もっと追究したいことを疑問文で記入してもらおう方法が考えられる。

## 5. おわりに

本科目では、調査活動を用いた授業実践を通じて、研究・学習の起点として問いを立てることの難しさや重要性、グループワークの意義などに学生自身が気づくことができた。他方で、グループワークにおけるファシリテーションや、「問いづくり」の定着に課題が残されていることも事実である。これらの課題や授業改善のアイデアを踏まえ、「フレッシュマンセミナー」全15回のデザインを再構築していくことが今後必要となろう。

**謝辞** 本稿は、アクティブラーニング推進WG/LT共催セミナー(第138回LTセミナー)での報告、およびアクティブラーニング推進WGに提出した報告書の一部をもとにまとめたものである。アクティブラーニング推進WG主査でありLT開発室室長でもある渡辺博芳教授、およびLT開発室の皆様にお礼を申し上げる。

## 参考文献

- [1] 杉谷祐美子, “初年次教育研究の動向と課題——初年次教育学会における研究活動を中心に”, 初年次教育学会(編), “進化する初年次教育”, 世界思想社, p8, 2018
- [2] 菊池滋夫, “初年次教育と小中高の取り組み——多様性を活かすアクティブラーニングの可能性”, 同上書, pp23–24, 2018
- [3] 塚越久美子・菊池明泰, “理工系分野における初年次教育と入試の改革——主体的な学生を育てるために”, 同上書, p92, 2018
- [4] 中央教育審議会, “新しい時代における教養教育の在り方について(平成14年2月21日答申)”, 文部科学省, 2002
- [5] 菊池滋夫, 前掲論文, pp24–26, 2018
- [6] 中央教育審議会, “新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて——生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ(平成24年8月28日答申)”, 文部科学省, 2012
- [7] 森玲奈, “死ぬまで学ぶために”, *Philosophy for Everyone 2013–2015*, P4E研究会編, p201, 2015
- [8] 日本図書館協会図書館利用教育委員会・図書館利用教育ハンドブック学校図書館(高等学校)版作業部会(編著), “問いをつくるスパイラル——考えることから探究学習をはじめよう!”, 公益社団法人日本図書館協会, 2011