

「知の探究」授業実践報告書

－現状とその課題－

代表：武田 裕紀

執筆者：稲富百合子・植松梓・大谷歩・東田充司・藤田龍一（あいうえお順）

Report on ACADEMIC INQUIRY classes :
Practices and Problems

Hiroki TAKEDA, Yuriko INADOMI, Azusa UEMATSU,
Ayumi OTANI, Atsushi HIGASHIDA, Ryu-ichi FUJITA

【キーワード】 知の探究、笑い、科学的知識、探求型授業、日本語表現、
アカデミック・ライティング（エッセー）

1. はじめに

2021年度のカリキュラム改革に伴って、1年生の秋学期に新たなコンセプトの科目を設置することになった。そのコンセプトは、①春学期の「日本語表現」の後を受けて、その学習内容をアカデミックなテーマで実践する、②専門の異なる3名の教員が一つのテーマに対して異なった角度から光を当ててディシプリンの多様性を体感させる、③多様な学問領域に触れることでL&S科目を選択する際の手引きを与える、④授業形態は講義一辺倒ではなく、学生自らが問題を解決するために主体的に活動する時間を積極的に設ける、というものである。

授業の運営形態は、3名が4回の授業を連続して担当し、3つのクラスを巡回するものである。13回目には、3クラス合同でテーマにふさわしいイベントを準備する。各クラスの定員は50名である。なお以下では、「知の探究」というタイトルのついた授業のことを「科目」、一つのテーマ（「科目」の副題として提示）を共有する13回分の授業（ないしその授業担当者）のことを「チーム」、各チームが担当する3つのクラスのことを「クラス」と呼ぶ。

当初は全員履修を想定して策定されたが、教員のマンパワー不足や成果が未知数という理由のため、まずは3つのチームからスタートすることになった。残念ながら、最少開講人数を満たさなかった「中国の歴史・地理・文化」が不開講となり、2021年度は2つにとどまった。

シラバスでは、共通の授業の目的として次のように記した。(1) 春学期の「日本語表現」で身につけたスキルを、アカデミックなテーマで実践すること。(2) 学術的なテーマに関する講義、討論

などを通して、最終的にアカデミック・エッセーの形式でまとめること。(3) もって、今後のレポート、卒論などに向けての基礎的なスキルと態度を涵養すること、を目的とする。

上記の条件さえ満たせば、個々のテーマの特性に応じて、担当者が自由にあるいはチームごとに授業の運営、重点項目、成績評価の方法を定めることができるようにした。

本稿の構成は以下のとおりである（カッコ内は文責）。

1. はじめに（武田）
2. 「笑い」チームの授業実践報告
 - 2-1. 「笑い」の趣旨（東田）
 - 2-2. 授業実践報告 1 米文学分野について（稲富）
 - 2-3. 授業実践報告 2 日本文学分野について（大谷）
 - 2-4. 授業実践報告 3 教育学分野について（東田）
3. 「科学的知識について」チームの授業実践報告
 - 3-1. 「科学的知識について」の趣旨（武田）
 - 3-2. 授業実践報告 4 運動による身体の適応（植松）
 - 3-3. 授業実践報告 5 トリチェッリの実験（武田）
 - 3-4. 授業実践報告 6 光の性質（藤田）
4. 報告と分析
 - 4-1. クラス選択に関する行動（武田）
 - 4-2. 履修の成果に関する自己評価（武田）
 - 4-3. 成績評価（武田＋東田）
5. 今後の課題

2. 「笑い」チームの授業実践報告

2-1. 「笑い」チームの趣旨

2-1-1. 副題の意図

「笑い」という副題を設けたこの授業は、米文学（稲富）、日本文学（大谷）、教育学（東田）の3分野にて構成された、1クラス50人規模の3クラス編成授業である。L&S科目への導入とアカデミックライティングの基礎力育成の双方を授業目的とした。それぞれの専門分野から各4週で完結するテーマを選定し、3分野をもって構成する。「笑い」や「面白さ」の普遍性を学際的視点で分析し探求する中で議論や意見交換を行い、各自が問いを立て課題作文をまとめ、最終的に代表者が発表することを目指した。

2-1-2. 授業構成の方針

それぞれに1200字程度の論作文を授業時間内に60分で作成することを課した。日本語表現で実

施する「追大日本語能力検定」の中級合格を到達すべき評価基準として添削指導を行い、計3回の書き直し論作文とその要約を求めた。各分野で扱う専門の内容は課題作文に繋がるものを第一義として選定し、毎回の課題についても添削指導を行った。授業冒頭には前週の優秀作品を例に解説して文章作成指導の徹底を図るとともに、全員の提出課題を LMS 上で共有した。

各分野で独自に授業を展開するだけでなく、授業方法や評価基準の統一化を積極的に進め、「笑い」の学際的視点での探究を深化させた。初回には3分野共通のガイダンスを行い、各分野で2編ずつ優秀作品を選定し、最終回では3分野作品発表と鼎談を実施した。

2-1-3. 重視した到達目標

自ら立てた問いについて、理由や根拠の裏付けとなる客観的なデータや文献を正しく引用し、典拠を示すことを重視した。3分野で求める課題作文の様式は大きく異なる。縦書きの日本文学と英文表記を含む米文学の修得ひとつとっても、受講生の負担は少なくない。チームティーチングの推進を目的に、3クラスの開講時限を月曜日1~3限に分散させた。このことにより相互の授業参観が可能になり、毎週授業打ち合わせを実施して目標達成のために情報共有と相互協力を行った。

2-1-4. 総括と課題

日本語表現で修得したディスコース・マーカー（談話標識）を活用し、アウトライン作成に注力させることにより、ほぼ全員が所定時間内に課題論作文を作成することができた。グループワークによる協働学習が効果的で、問いを立てる課題意識の深化に寄与したと判断できる。ただ、与えられた4回で専門分野の持つ魅力を紹介して論作文作成に至るのに必要な教材の焦点化に腐心したことも事実である。書き直しの教育的効果は大きかったものの、3回目の授業時には課題作文に取り組まざるをえなかった点で時間的な制約に課題があった。

「笑い」は受講生に未知の期待を抱かせる素敵なテーマであった。とは言え、書く力の獲得には学ぶ意欲と継続した努力が求められる。この点からのさらなる実践研究を課題としたい。

2-2. 授業実践報告 1 米文学分野について

2-2-1. 授業の概要

文学作品の中で「笑い」が特徴的な作品は複数あるが、本授業ではナサニエル・ホーソーン（Nathaniel Hawthorne, 1804-1864）の短編「ばくの親戚、モーリノー少佐」（“My Kinsman, Major Molinoux” 1832）とウィリアム・サローヤン（William Saroyan, 1908-1981）の短編「笑うサム」（“Laughing Sam”）の2作品を扱った。

前者は、1760年代から70年代の植民地時代のアメリカを舞台とし、作品冒頭には植民地における民衆蜂起を思わせる記述があり、不穏な物語展開が予想される。本作品では、反復される群衆の笑いの暴力性に着目し、民衆を扇動する笑いの感染性をキーワードに授業を展開した。主人公の少年ロビンは、イギリス側の代弁者である叔父の少佐に会うために居場所を尋ねまわるが、行く先々

で様々な種類の嘲笑を受ける。その後ロビンは少佐が残酷なリンチを受け、群衆に笑われている場面に遭遇するが、彼はあろうことか誰よりも大きな笑い声をあげる。ロビンはなぜ笑ったのか、そして何を笑ったのか、この不可解な笑いへの問いを解明するために、作品を丁寧になぞりながら、極度の恐怖を感じたロビンの身体的反応が「笑い」として表出されるメカニズムを解説した。

後者は、アルメニア系作家サローヤンの自伝的要素が少年サム的人物像に投影され、子どもや弱者に向けられる作家の善意に溢れた眼差しが感じられる作品である。特に、サムのユダヤ人としての出自が言及される場面では、ジェノサイドを経験したアルメニア人としての記憶を継承する作家自身の思いとも重なることを説明した。新聞売りで家計を支える貧しい少年サムはいじめを受けるも、自分の感情を「笑う」ことでしか表現することができない。しかし、サムに唯一寄り添う語り手「私」の視線を通して、実はサムが笑っているのではなく、泣いていることに我々読者は気づかされる。サムにとっての「笑い」の意味を取り上げ、差別に満ちた厳しい社会での処世術としての本能的な笑いや悲しみの笑いについて考察した。

最終的に両作品の「笑い」に隠された意味を読み解くことを課題作文のテーマとし、参考文献の情報を含む授業資料を LMS 上に掲示することで、学生の執筆の一助とした。

2-2-2. 工夫した授業手法

授業の導入として、日本語と英語の両言語に「笑う」を意味する語が多数存在し、愉快的な笑いや嘲笑を含む笑い等、様々なタイプの笑いを紹介した。例えば、「笑う門には福来る」という諺を例に、実際の笑いの効能を挙げ、辛苦の中の笑いが幸福感を齎す研究を紹介しつつ、真意に反する「作り笑い」の常習性を検討した。他にも、「新生児スマイル」の研究に見る、共同体で生き抜くための初期的な「自発的微笑」から「外発的・社会的微笑」への変遷を通じて、コミュニケーションに必要な不可欠な感情としての「笑い」の重要性を明らかにした。さらには、レオナルド・ダ・ヴィンチ作「モナ・リザ」を取り上げ、見る角度によって微笑が消失することを例に、スフマート技術による錯視効果を紹介した。つまり、「笑い」を多角的に考察することで、悲しみや苦しみや恐怖の内に無意識的に惹起する「笑い」の存在に着目し、その「笑い」に隠された感情や意味を探究する面白さを学生が実感できるように心がけた。

次に、文学作品に描かれた様々な「笑い」へとテーマを移した。先述したように、「笑うサム」の登場人物サムのユダヤ性について、作品内で詳細に語られているので、その民族性を知るために、ユダヤ民族の迫害の歴史を説明しながら、同時にユダヤの笑いやユーモアの性質について取り上げた。最終授業日には、ホロコーストとユダヤのユーモアをテーマとした映画『ライフ・イズ・ビューティフル』の映像を見せながら、極限状態におけるユーモアや笑いの役割について考察し、メディアを跨ぐ包括的な観点から「笑い」を捉えようと試みた。映像媒体による説明は学生からの評価も高く、絶望の内に沸き起こる笑いの価値を初めて理解できたという意見も少なくなく、映像による教育的有用性を確認できた。

最後に、「笑い」の特質とその多様性を検証すると同時に、授業では「笑い」に対する各人の考

えを自由に述べるグループディスカッションの時間を設定し、グループ内で共有・集約した意見を発表する機会を与えた。学生の瑞々しい感性が感じられる意見も多く、授業内での発表と共に、各学生のコメントを「意見集」として纏め、LMS 上にて公開し、学生へのフィードバックを行った。

2-2-3. 総括と課題

学生の問題提起力の伸長を視野に入れ、教員自らが問いを提示し、その問いに対して議論するプロセスを授業で示したが、その難しさに直面する学生も少なくなかった。しかし問題解決力同様に問題提起力も必要不可欠なスキルであるため、今後もこうした手法を授業内で実践し、その育成に努める必要があると考える。

また、代表者による優秀作品の発表会を通して、授業で強調した、課題に対して自ら仮説を立て、分析を行い、それを裏付ける文献収集とそれが適切に利用されていることが確認できたことから、そこに一定の教育的効果があったと考えられる。しかし一方で、アウトライン作成の段階で行き詰まる学生も存在し、その場合は授業時間外に個人的に指導を行った。また、ディスコース・マーカーなどの形式に囚われすぎて、逆に整合性のない作文や、清書では推敲の重要性を強調したにもかかわらず、添削が反映されない作文も目立った。改めてアウトライン作成及び序論・本論・結論の章立てを意識させた骨子作りを念頭に作文に取り組むよう根気強く指導していくことが必要であり、今後の課題として挙げられる。

2-3. 授業実践報告 2 日本文学分野について

2-3-1. 授業の概要

本授業では、『古事記』と『万葉集』の笑いに関する記述・作品を扱った。上代文学では「笑い」は未だ文学ジャンルとしては成立しておらず、作品を個々に読み解くことが中心となった。

『古事記』においては、天の石屋の神話における八百万の神々の哄笑の意図や、その様子を怪しんだ天照大御神の心情について、どのような問いを立てることが可能かを提示しながら解説を行った。また、『日本書紀』の神話とも比較し、先行研究を解説しながら神話の読解方法を説明した。『万葉集』においては、巻 16 の戯笑歌と通称される歌々を取り上げた。主として、あえて意味がとおらないように詠まれた「無心所著の歌」(3838-39 番歌)、下級官人たちが互いの容姿などを揶揄しあう応酬の歌々 (3840-47 番歌)、大伴家持が痩せている吉田老をからかった歌 (3853-54 番歌) から、具体的に数首を解説した。これらの歌々は宴席での詠歌とされていることから、万葉歌に関する基礎的な理解を交えつつ、現代と古代の類似点や違いを比較しながら解説を試みた。さらに、教員自身が『万葉集』の戯笑歌についてレポートを書くとしたら、という仮定のもと、アウトラインに沿ってどのような問いや構成を組み立てるかを例示した。以上の『古事記』『万葉集』の講義内容をもとに、課題作文の執筆に取り組ませた。作文執筆の補助資料として、関連する論文や注釈書などを LMS 上に掲載し、参照を促した。

最後に、同じ『万葉集』巻 16 の作品で、結婚に対して自分と異なる価値観を持つ女性を痛烈に

揶揄する「児部女王の嗤ふ歌一首」(3821 番歌)を扱い、古代の結婚観や価値観について解説した。この作品においても、何を問いとして抽出できるか、その問いをどのような発想や方法で解決するのかのプロセスが見えるように、アウトラインの項目・手順を意識して説明した。

講義の終盤では毎回グループワークを実施した。『古事記』の回では神話の内容理解を深めるため、神話のあらすじを相互に説明させるワークを実施した。『万葉集』の戯笑歌の回では翌週の課題作文執筆を意識し、作品理解や、古代の事象を現代にたとえた場合の具体例など、グループ内で発想を自由に共有させた。上記の上代文学の講義に加え、アカデミックライティングについての指導・解説も適宜行い、特に注と引用に関する解説は丁寧に行った。

2-3-2. 工夫した授業手法と課題

本授業を履修したのは3クラスともすべて1年生であり、高校までの古典文学の授業に苦手意識を持つ学生が少なくなかった。そのため、作品読解の導入にマンガ付きの解説本を資料として配布した。学生にとってマンガというビジュアル資料は馴染みがあるようで好評であったが、翻せばマンガがないと理解できない学生が一定数いたことも事実であろう。殊に『万葉集』においては、マンガを使用して解説した作品に課題作文が集中する結果となった。講義回数の少ない中で、高校でもあまり扱われない上代文学への導入としては効果的であったが、言葉や表現から作品を読み解くという文学研究の醍醐味が薄れてしまったのではないかと懸念する。

授業では常に〈どのような問いが立てられるのか〉を意識して解説を行った。しかし、上代文学を読解するための前提条件や、対象文献への基礎知識がとぼしい状態で、作品の読解から独力で問いを立てることはほぼ不可能に近い。そのため、現代と古代との違いや共通点の比較、神話に描かれる神々や古代の人びとの心情・状況について、自らの経験や体験を踏まえて推し量り、具体例や根拠とすることを可とした。作品を適切に理解した上で、この点を上手く展開させることができたものに優れた作文が多かった。

グループワークは、理解度の不足している学生には殊に有効であった。グループのメンバーで発想を共有し、課題作文への活用を推奨したこともあり、グループワークの話し合いによって救済されたというコメントも寄せられた。その半面、発想や具体例が類似してしまう傾向が生まれ、かえって独創性や個性がとぼしくってしまう場合もま見られた。

一番の課題は、基礎的な知識の説明時間が不足したことにより、初歩的な勘違いに基づいて問いを立ててしまうケースがあったことである。たとえば、「『万葉集』に笑いをテーマとした作品が多く収録されているのはなぜか」という問いを立てた学生が、各クラス複数人いた。『万葉集』において「笑い」をテーマとしたといい得る歌は、20巻4500余首のうちたった10数首である。このことについては当然説明しているのであるが、授業では笑いにまつわる歌のみを扱ったことから、幾人もそのように思い込んでしまったのだろう。それらの学生には、問いが問いとして成立していないことを添削で指摘したが、問いで躰いた作文の軸をどのように立て直し、整合性のある問いと考察に修正指導すべきかが最も苦心した。この点は、教材や解説のさらなる工夫が必要であり、よ

り注意深く指導する必要があったと認識している。

2-3-3. 総括

今回の受講生の中で、今後積極的に上代文学を学ぼうとする学生はほぼ皆無であろう。そのため、知らないジャンルについても確実性の高い情報を収集・整理し、問題を見つけ、他者に適切に伝わる言葉で表現できることの重要性を折に触れ伝えるよう努めた。その意味では、『古事記』や『万葉集』は学生にとっては馴染みの薄い作品であり、この狙いには適した素材であったともいえる。問題点ばかりを多く述べてしまったが、研究者には思いつかない柔軟で豊かな発想の作文がいくつも提出されたことは特筆しておかなければならない。

最後に、私のような教員経験の浅い者にとっては、稲富・東田両先生の授業運営や指導方法を大いに参考にし、悩みを相談・共有する場を多く作っていただくことができ、教員としての学びにも恵まれた授業あった。深く御礼申し上げる次第である。

2-4. 授業実践報告 3 教育学分野について

2-4-1. 授業の概要

日本の学校教育において、「笑い」を主対象とする教材や教育実践は少ない。そのような中、大阪書籍が小学校国語教科書を復刊させるにあたり、桂米朝『落語の招待席』を6年教材に採択した取り組みは、教育界を超えて大きな話題となった。落語を教科書で扱う学習指導要領上の法的根拠は何であったのか、さらに実際の教育場面で何を学ばせようとしたのかを導入段階で扱った。さらに、絵本の読み聞かせの持つ効果を、教育学的視点から資料類を使って扱った。伝承者が絶えて久しかった演目「地獄八景亡者戯」を桂米朝が復刻させたが、さらに絵本化したのが田島征彦『じごくのそうべえ』である。初めての落語絵本であったが、真正面から笑いを取り入れた落語絵本ブームの起爆剤にもなった。教育学の視点から「笑い」をどう捉えるのか、その教育効果とは何か、果たして「笑い」は教育に必要なものであるのかを、実際の読み聞かせを受講生に体験させる中で考えさせた。これら教育学としての取り組みに基づく課題設定を、問いを立てる選択肢のひとつとした。

さらに、落語そのものの探究を二つ目の問いを立てる候補とし、桂米朝による落語視聴を行った。戦国時代に誕生して400年以上の歴史を持つ上方落語を、江戸落語との比較をする中で解説し、落語を通しての笑いとは何かを参考文献に基づきながら紹介した。特に、漫才との比較に重点を置き、時代推移の中で何度も廃れる危機を脱した伝統芸能としての普遍的な価値とは何かについて、各種の資料をもとにしながら実証的に扱った。

最後に、欧米諸国で一般的な演劇の手法を活用した学校表現教育における「笑い」の教育実践を比較教育の観点から扱い、笑みを創る学びが能動的な音声表現に寄与する実習を行った。この取り組みは「リーダーシップゼミナール2」でのエポック授業「自然な笑顔」と題して昨年度より実施しているが、今回の授業でも明確な効果が見られた。この実習は、最終13回で行った代表者発表

指導を兼ねる意図もあった。

2-4-2. 工夫した授業手法

現代の大学生にとって、落語は決して身近な存在ではない。受講生の中で落語を聞いたことがあるのは1名のみであった。小難しいお爺ちゃんの道楽との扱きは、伝統芸能としての特徴がある意味で捉えている。『落語の招待席』には、いくつかの落語の一節が挿入されている。話芸の達人である桂米朝は人間国宝でもある。本人の音読音源を使って一斉精読を促したが、見事な話術に多くの受講生が驚きの感想を学修記録に書き記した程に効果的であった。さらに、教科書所収の「学習の手引き」から選択回答させたが、そのまま直接引用と間接引用の日本語表現上での確認に導いた。課題作文へ直結する意図を持った模擬授業でもあった。

落語の歴史は、資料類の紹介の一環としてテレビ映像資料を活用した。テレビ朝日が2005年12月17日に放映したSmaSTATION-5「特別企画ニッポンを知ろう！落語～上方編～」から抜粋した上で視聴させた。著作権を遵守しつつも、実際の動画を紹介する効果は大きかった。映像の無かった時代の実際の語り口調、上方落語と江戸落語の構成の違いと歴史的背景といった理解に、動画資料は必要欠くべからざるものであった。

さらに、上方文化笑学センターが所収する1463冊の開架書籍を活用した。このセンターの前身の笑学研究所は、創立50周年記念事業として2015年に発足した。「笑い」を研究対象とし、収集された多数の関係資料は本学ならではの財産である。総持寺キャンパス発足とともにアカデミックアーク2階のディスカバリープロムナードに配架された。希少本を除いて自由に手にすることができ、自動貸し出し機による学外持ち出しも可能である。

また、「笑い」を扱った絵本の読み聞かせを指導者が6種類を収録し、LMS上で選択視聴させた。笑いの扱いは、日本と外国の絵本では大きく異なる。さらに、伝統的なものから最新作までの中から選定した。限られた授業時間内での工夫ではあったが、絵本をテーマに選択した受講生が繰り返し視聴して課題作文に生かす事例がいくつも見られた。

2-4-3. 総括と課題

教育学分野で課題作文を提出した126名中、教育学選択者は72名（57%）、落語選択者は54名（43%）で、やや教育学が上回る結果となった。ただ3クラスの中の1クラスでは逆に落語選択者が多く、傾向が他クラスとは異なった。この遠因として、5人を基準に編成したテーマ選定についてのグループワークが考えられる。何を書いてよいか分からない受講生にとって、15分を基準に毎時間設定した話し合いの機会は、自らの問いの設定という意味決定に関わった可能性がある。問いを立てることの難しさを感じる受講生の不安を打開する効果があったと判断する。

課題論文作成にあたっては、アウトライン作成を重視して指導し、提出課題とした。この内容と論文の水準には明らかな相関があった。添削指導後の書き直しについては、成績下位層に明確な効果が認められたものの、上位層と中位層では個人の努力度合いにより必ずしも期待した効果が

認められない場合があった。端的に言えば、最後まで努力すれば相当な水準にまで書く力を高めたものの、途中で努力放棄したらそれなりの水準に留まったということである。初年次学生とは思えない高い水準の論作文も多く、2名の代表選出に困るほどであった。半面、日本語表現で身につけておかねばならない基礎力指導に終始した場合も少なくなかった。その際、チームティーチングによる情報共有が、指導上何よりも有効であり重要であった。

最終的に問いを立てて論作文を書かせる以上は、興味関心溢れる教材を用意すべきであり、指導上の工夫を重ねる取り組みが今後とも求められる。

3. 「科学的知識について」チームの授業実践報告

3-1. 「科学的知識について」の趣旨

3-1-1. 副題の意図

本チームは「科学的知識について」という副題を設け、宇宙物理（藤田）、スポーツ科学（植松）、科学史（武田）の各専門家が担当した。主な内容は、各担当者が普段の講義科目で取り扱っているテーマから一つを選び、「探求」という趣旨にふさわしいメソッドに構成し直したものである。最終的に、科学的知識が成立する根拠を理解し、市民として、消費者として、巷間にあふれる科学的言説に対して妥当な判断を下せるようになることを目指した。

3-1-2. 授業の概要

「科学的な知識はいかにして獲得できるか」という探求課題に対して、1. 光の実験で観察される事実と光の性質の応用例について、2. トリチェッリの実験から導くことのできる諸帰結について、3. ヒトの身体の適応について学習した内容を応用し今後の学びをどのように発展させるかについて、の3つのテーマを、それぞれ専門の教員が扱う。講義や作業を通して、アカデミックライティングとして成果を提出することが課せられる。

3-1-3. 授業構成の方針

各担当者が必ず1回は記述によるレポートないしテストを課し、添削や解説によって文章構成の指導を行い、その結果を成績評価に含めること、という縛りを設けたほかは、科目としての趣旨に沿っているかぎり、授業の手法は各担当者の判断に委ねた。詳細は、授業報告をご覧ください。

3-1-4. 重視した到達目標

「知の探究」は「日本語表現」の後継科目として位置付けられているので、主要な教育目標の一つは「日本語記述能力」である。他方で、「L&S 科目」への導入との位置づけもあり、こうした点では、「科学的知識」をテーマとした関係上、問題発見能力の涵養と論理的思考の自覚を重視している。もっとも教員側が定めたこうした到達目標が、学生に十分伝わっているとは限らない。受講

生ひとりひとりが、この授業を受講することでどのような能力がデベロップされたと実感しているかについては、アンケート結果をご覧ください。

3-1-5. 総括と課題

個別には各担当者の実践報告をご覧ください。全体として言えることは、知識提供型の講義授業と、問題解決型の探究授業とのバランスや履修時期を再度検討する必要がある点である。基本的知識がなければ、たとえ探求型の形式をとっても、学生は教員のお膳立てに乗っかっていくよりほかなく、そこに主体的な問題の発見は望みえない。基本的知識を与えるためには、やはり講義型、すなわち演繹的に展開する知識提供の仕方は非常に効果的である。昨今の「探求」はいわば流行のようになっているが、講義型科目の意義を再定義したうえで、探求のあり方も再構築していく必要があるだろう。

3-2. 授業実践報告 4 運動による身体の適応

3-2-1. 背景

現代社会はさまざまな情報であふれており、生活者はその情報を簡単に得ることができる。しかし、得た情報が科学的に誤っていた場合、生活者の心身だけでなく経済的にも不要な負担が生じてしまい、健やかかつ豊かな暮らしから遠ざかってしまう。筆者が「知の探究（科学的知識について）」を担当する打診を受けた際、科学的な知識が得られる過程を受講生が体験し、巷にあふれる情報における科学的な正しさを自ら判断できるリテラシーを身に付けることで、科学的に誤った情報に踊らされずに充実した学生生活を送れるようになって欲しいと考えた。そこで、担当する4回について次のような授業計画とした。

3-2-2. 授業計画

受講生たちの能動的な学びを引き出すために、各回にグループワークあるいはグループまたは個人発表が必ず含まれるように時間を配分した。

第1週目：「科学的知識」の条件を知る（個人ワーク，講義法）：

“科学的”と言える条件について、具体例を入れながら概説する。

過去に明らかにされた科学的知識の習得（グループワーク）：

「運動による身体の適応」をテーマとしたテキストを用いて、これまでに明らかにされている科学的知識を整理する。

第2週目：科学的知識の共有（グループワーク，グループ発表）：

第1週目にグループで整理した内容を発表し、内容を共有する。

第3週目：「Cross education」に対する科学的な考察（グループワーク）：

第2週までに共有した科学的知識では説明されない現象である「Cross education」について、起こり得るかを考える。また、各グループが出した意見に対し、どのような

実験を行えば意見を検討出来るかを考える。

行ってみたい実験の考案（グループワーク，個人ワーク）：

第3週目までで学んだ科学的な方法を踏まえ，各自が実施してみたい実験を考えて発表スライドにまとめる。

第4週目：各自が考えた実験の個人発表（個人ワーク）：

考案した実験を個人発表する。そして，参加者全員の発表を聞いた上で，必要に応じて実験計画を修正・変更し，文章に起こす。

3-2-3. 実際の授業

第1週目は，グループワークが円滑に進むよう，アイスブレイキングとして自己紹介を行った。まず筆者から，名前，所属，専門分野，好きな事などを受講生に紹介し，1名ずつ教卓付近に移動させて，氏名，学部学年，興味のある事，将来の夢などを述べてもらった。その後，“科学的とは何なのか？どのような過程を踏めば科学的に検証されたと言えるのか？”という問いを受講生に投げて意見を募り，講義形式で解説を行った。この時点で科学的な検証の条件を正確に説明できたものはいなかった。次に，受講生を4～5グループ（クラス毎でグループ数は異なる）にランダムに割り当て，「運動による身体の適応」をテーマとしたテキストを配布した。テキストは，グループ間で異なる内容とした。当初予定では，第1週目に発表用のスライドが完成すると考えていたが，テキストの精読の進捗状況が予定よりも遅れていたため，各自でテキストの精読を済ませることを課題とした。

第2週目は，各グループでスライドを完成させ，グループ発表を行わせた。

第3週目は，“Cross education”について講義形式で説明を行った。そして，この現象が起こり得るかについてグループ内で意見交換を行わせ，第2週目までに学んだテキストの内容に基づいた理由とともに各グループの意見を述べさせた。次に，どのような実験を行えば各グループの意見が検証できるかを考えさせた。この時，受講生の自由な発想の妨げにならないよう，実験の実現可能性は考慮しなくてよいものとした。その後，各グループに実験方法を口頭で発表してもらい，科学的にデザインされた計画になっているかを筆者が講評を与えた。最後に，各自が実施してみたい実験を次週発表できるよう，スライド1～2枚にまとめておくことを課題とした。

第4週目は，第3週目に出した課題について個人発表を行った。各個人発表の終了後，筆者から寸評を与えた。そして，研究計画のタイトル，背景，意義，方法の項目で構造化された800文字以上の文章を作成することを最終課題として提示した。

3-2-4. 担当回を振り返って

各クラスの雰囲気にもよるが，総じてグループワーク，個人ワークともに熱心に取り組む受講生が大半であったと感じている。また，実験計画を考える課題では，十分にデザインされた計画ではないものも見られたが，なるべく多くの事象を観察することや，要因を同定するための比較条件を

設定することなど、科学的な実験デザインに近づけようとする努力が読み取れるものが多くあった。これらのことから、身近にある情報の科学的な正しさを自ら判断できるリテラシーが十分に身に付けられたか厳密に言及することは難しいが、少なくとも、そのための足掛かりとなる知識の基盤を受講生は身に付けられたのではないだろうか。

筆者が担当した授業では、“Standing on the shoulder of giants.”という文を度々引用し、過去の文献を読んで自らの知識を増やすことを「知の巨人を育てる」と説明してきた。身近な情報に対するリテラシーだけでなく、知の巨人を育てることの楽しさも受講生に味わってもらえていたら幸いである。

3-3. 授業実践報告 5 トリチェッリの実験

3-3-1. 授業目的

本学は現在のところ文系学部のみを設置し、入試においても数学を選択する受験生の割合はきわめて低い。ましてやセンター試験で物理を選択したというような学生はほぼ皆無と推測される。こうした現状を踏まえて、中学の学習内容に遡ってテーマを設定しつつも、さらに掘り下げることで大学生の知的関心を引くような学習内容を準備する必要がある。

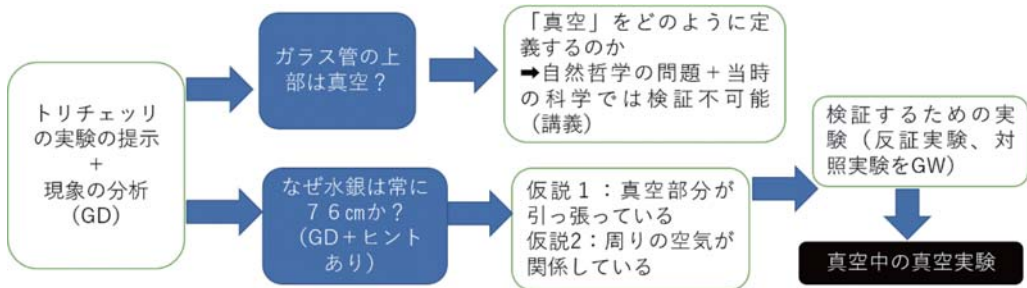
「探求」という科目名の趣旨を実現するためには、一般的に効率的な教育法と考えられている（実際に効率的だが）演繹的な方法、すなわちまず原理を教え、その応用事例として問題を解かせつつ原理に対する理解を深めていくのではなく、帰納的な方法、すなわちまず事例を与えて、そこから一般の原理を学生本人が探究し、その原理をさまざまな実験・観察によって検証するという授業展開を試みた。

このために用いたテーマはトリチェッリの実験である。これは、中等教育では大気圧の原理を習ったあと、その分かり易い演示として紹介される。本授業ではそうではなくて、トリチェッリの実験をまず提示して、その諸現象を洗い出し、現象の理由について仮説を立て、仮説を証明するための実験を考案させることにした。これは、歴史的に 17 世紀の人々がこの実験に向かい合ったさいの「探求」を追体験することである。したがって本授業は、「知の探究」の授業実践であると同時に、教育への科学史の応用事例ともなるであろう。

3-3-2. 授業内容

授業においては、映像をふんだんに与え、グループで議論する時間を豊富にとった。実際に 17 世紀にトリチェッリの実験が登場したさいも、再現実験（とそのヴァリエーション）が繰り返され、それに基づく激しい論争が起こったからである。

授業の進度はクラスごとに若干異なったが、いずれも 2 回目までは以下の図のように展開した。GD はグループ・ディスカッションのことである。



3 回目には、検証のための対照実験として「真空中の真空実験」の映像を提示し、その原理を把握した後、より操作性のよい実験装置（ロベルヴァルの装置）を提示して、その操作方法を議論させ、各グループの代表者にプレゼンテーションを依頼した。以上の作業を経て、レポート作成（個人作業）を行った。

4 回目には、①レポート返却 ②解答解説 ③類似のパスカルの装置を用いてレポート作成（個人作業） ④映像を見ながら解答・解説、を行った。

3-3-3. 成績評価

レポート課題

一回目：ロベルヴァルの装置について、1) 実験の操作を二段階に分け、2) それぞれの段階において生じる現象、3) それらの現象が起こる原因を記せ。

二回目：ロベルヴァルと類似のパスカルの装置について、上記と同じことを記したうえで、この実験から明らかになる事柄を記せ。

評価基準

すべてで 10 か所の採点ポイントを 50 点満点（5×10）、不明瞭な記述は減点。

得点率 40% 以下：授業の流れについていけていない、あるいは参加する意志が希薄。

得点率 41～79%：事柄に即して推論し、それを言語で表現する能力が劣っている、あるいは結論を暗記することに注力して、原理やロジックを理解しようとししない。

得点率 80% 以上：授業に積極的に参加し、事柄の仕組みを理解しようと努め、それを的確な日本語で表現しようという姿勢を持っている。

得点分布（D クラスのみ）

一回目の点数	二回目の点数 (0～12)	二回目の点数 (13～23)	二回目の点数 (24～30)	合計
40～50		1	5	6
21～39	3	1	2	8 (2 名欠席)
0～20	6	1		9 (2 名欠席)

3-3-4. まとめ

トリチェリの実験から導き出される流体における圧力の原理は、そのメカニズムまで考察するところかなり難しいところもあるが、しかし力の作用にのみ着目するならば、中学校の学習課程であり、それほど難しい事柄ではない。さらにグループ・ディスカッションを通して正解を示した後であるにもかかわらず、この原理を複合的に用いた「真空中の真空実験」を、満足できる程度にレポートで記述できた学生の割合は25%程度である。

このことは言語教育の観点から見れば、事柄に即して論述するという態度がほとんど涵養されていないことに起因すると思われる。従来「生活綴り方」の影響を受けたエッセイ風の作文に対する批判から、昨今はディベートを模した議論構築のための教育は進展しているが、それと並行して、個人的な価値や見解を排して、「事実在即する」言語表現を訓練する必要があるのではないだろうか。

科学教育の観点からは、理科が暗記科目であるという意識が根強いのではないだろうか。数の少ない原理にまで到達すれば、ある程度はそこから演繹的に諸帰結を導き出せるという思考を持ち合わせていない学生が多い。まずはこうした古典的な科学観を身につける必要があるだろう。

3-4. 授業実践報告 6 光の性質

3-4-1. 授業目的

自然科学では、ある自然現象を再現する実験や観察を何度も繰り返し行い、その自然現象が持つ法則性を見出すということが行われる。このようにして見出された法則性が確からしいものであると広く認められるためには、様々な観点から法則性の検証が行われる必要がある。そのために、法則の発見者は発見に至るまでの手順と観察結果を第三者が理解できる形で記録しておかなければならない。本授業では、学生が光の実験と観察を行い、その結果を第三者が理解できる形で文章として表現できるようになることを目標とする。

この目標は、自然科学の法則が確かなものであると認められるために必要な手続きのひとつであるだけでなく、信頼性の高い証拠を基に他者と議論を行うための基礎でもある。

3-4-2. 授業内容

第1回授業では光を色に分解する実験、第2回授業では光が横波の性質を持つことを確かめる実験、第3回授業では光が情報を伝達すること、第4回授業で光の性質についてのまとめを行った。各授業では、最初の25分程度で実験に関連した内容の講義と前回レポート課題の解説を行った。次に、60分程度の時間で実験の準備と観察を行い、最後に実験で観察した結果を20分程度の時間でレポートにまとめた。第4回授業では実験は行わず、後半の60分程度の時間を用いて学生が実験や講義を通して理解した光の性質についてレポートにまとめた。

各授業の実験の概要は次の通りである。第1回授業では分光シートを用いて白色光を虹のように赤色から紫色に分解する実験を行った。学生は、紙コップ、分光シート、黒画用紙を用いて簡易分

光器を作成し観察を行った。調べる光源は、蛍光灯、LED 灯、スマートフォンやパソコンの画面、太陽光とした。それぞれの光源で光の見え方が異なるため、その違いをレポートで記述させた。第 2 回授業では偏光シートを用いて光が横波であることを確かめた。自然光は光の進行方向に垂直な面のあらゆる方向に振動する横波である。偏光シートを用いるとある方向にのみ振動する光が通過するため暗く見える。また、2 枚の偏光シートを重ね一方のシートを回転させて自然光を観察すると一段と暗くなる時がある。これは、光が横波である証拠である。学生には 1 名につき 1 枚の偏光シートを配布し、スマートフォンやパソコンの画面を観察させた。次に隣の席に座る学生とペアを組み、2 枚の偏光シートを重ね自然光を観察させた。レポートでは、偏光シート越しに見える光源の明るさの変化について記述させた。第 3 回授業の前半では、音も光と同様に波の性質を持つことを利用すると音声を電波（光の一種）に変換することができ、携帯電話で通話することが可能となることを説明した。その後、4 つの楽器が出す「ド」の音について、音声解析ソフトを用いて音の振動数毎に音の大きさを調べた。これは音に関する分光実験である。この作業は最大 4 名で構成される班に分かれて行い、学生 1 名がひとつの楽器を担当し、各楽器の観察結果を同じ班の中で比較した。レポートでは、各自が担当した楽器の音の観察結果と、同じ班で比較した楽器の音の観察結果について問うた。

3-4-3. 成績評価

成績はレポート課題により評価した。授業目的で述べた「実験で観察した結果を他者が理解できる言葉で表現できるか」に主眼を置いた。質問に対応した文章が書けている場合は及第点を与えることとし、気づいた点の記述、図を添えて文章をうまく補完するなどの工夫が見られる場合は加点した。他者が読んで理解するには説明が不十分である場合、「色がきれい」など人によって基準が異なる記述がある場合は減点した。提出されたレポートはコメントを記入して採点を行い、次回授業で返却し解説を行った。受講者 62 名の成績分布を表 1 に示す。

表 1 「光の性質」の成績分布（受講者数 62）

得点率	9 割以上	9 割～8 割	8 割～7 割	7 割～6 割	6 割未満
人数	9 名	30 名	15 名	5 名	3 名

3-4-4. 自己評価

第 4 回授業レポートでは授業理解度の自己評価を選択式で問うた。選択肢は「8 割以上」、「8 割～6 割」、「6 割～4 割」、「4 割～2 割」、「2 割未満」とした。受講者 62 名のうち回答があった 46 名の成績と自己評価を表 2 に示す。

表2 「光の性質」の成績分布と授業理解度自己評価（回答数 46）

		得点率				
		9割以上	9割～8割	8割～7割	7割～6割	6割未満
自己評価	8割以上	1名	5名	1名	0名	0名
	8割～6割	6名	14名	6名	1名	1名
	6割～4割	1名	7名	3名	0名	0名
	4割～2割	0名	0名	0名	1名	0名
	2割未満	0名	0名	0名	0名	0名

3-4-5. まとめ

本授業では、学生が信頼性の高い証拠に基づく議論を展開できるようになる第一歩として、光の実験で観察した結果を他者が理解できる言葉で表現することを目指した。全4回のレポート課題の採点結果から作成した表1の成績分布によると、半数以上の受講生は8割以上の得点率である。また、表2によると得点率が高い学生は授業理解度に関する自己評価も高い傾向にあると分かる。これは、レポート作成時とレポート返却時の指導に一定の効果があつたためと思われる。しかし、実験結果から推測される事柄を記述する少し高度な内容になるとほとんどの学生ができていなかった。自然科学に関する基礎知識が十分でない学生が多いため、推測できるようなヒントをどのように提供するかが今後の課題である。

4. 報告と分析

4-1. クラス選択に関する行動

授業に先立って、クラス選択にあたっての動機を調査する目的で、以下のアンケートを実施した。

（アンケート前文）本アンケートは、みなさんがこの授業を選択した理由についてのアンケートです。次年度の授業計画に用いるものであって、成績評価などには一切関係ありません。なお、「知の探究」は、副題を持ついくつかの科目からなる科目群の総称です。以下で「知の探究」についてお尋ねしている場合は、この「科目群」のこととお考え下さい。また「テーマ」というのは、「笑い」などの副題がついたもののそれぞれとお考え下さい。

質問1. 「知の探究」という科目群をどのようにして知りましたか。（複数回答可）

質問2. 「知の探究」は「笑い」「科学的知識について」「中国の歴史・地理・文化」の3つの「テーマ」があることはご存じですか。

質問1.「知の探究」という科目群をどのようにして知りましたか。(複数回答可)

	笑い	科学的知識
シラバスを見た	56	29
前期の授業で先生に勧められた	22	8
たまたま空いている時間にあった	45	25
「日本語表現」の発展科目と聞いた	20	15

質問2.「知の探究」は「笑い」「科学的知識について」「中国の歴史・地理・文化」の3つの「テーマ」があることはご存じですか。

	笑い	科学的知識
①3つあることを知っている	29	26
②複数あることは知っていたが3つとは知らなかった	73	27
③知らなかった	44	9

複数回答可としているので、実数のみを記す。質問1については2つのチームの間に有意な差は認められなかった。質問2については、「科学的知識」の受講生の方が、3つの選択肢を知悉したうえで選択している傾向がある。考えられる理由としては、「科学」という文系の学生にとっては心理的な敷居の高いテーマを選択するにあたって逡巡したこと、あるいは、下に見るように、他のテーマが不開講や抽選落ちになったために振替で選択した受講生が一定数いることが想定される。

質問3. 質問2で①あるいは②と回答された方に伺います。受講されているテーマを選択した理由をお聞かせください。

質問4. テーマの選択にあたってシラバスを読みましたか。

質問2で①あるいは②と回答された方に伺います。受講されているテーマを選択した理由をお聞かせください。(複数回答可)

	笑い	科学的知識
①テーマ(あるいはシラバスの内容)が面白そうだったから	97	28
②別のテーマを受講したかったが時間割の都合で(あるいは抽選に外れて)履修できなかったから	10	23
③担当の先生を知っているから	8	0
④単位がとりやすそうだから	2	4

質問4. テーマの選択にあたってシラバスを読みましたか。

	笑い	科学的知識
①よく読んだ	13	5
②目を通した	112	42
③読んでいない	20	10

「科学的知識」において②と答えた、つまり積極的な理由で受講していない学生が42%に達した。この学生数を除くと履修者数は32名となり、開講最少人数30名(10名×3)に対してギリギリの

数字となる。一方で 28 名が積極的な理由で履修しており、このことが成績分布で見ると、成績評価が二極化する一因にもなっているのではないだろうか。なお、両チームともシラバスを「読んでいない」と回答した受講生が 2 割弱おり、全学的な履修指導の観点からも由々しき事態と考えている。

4-2. 履修の成果に関する自己評価

授業前アンケートにおいて、予め、授業で涵養したい能力について聞き取り、授業後にそれらの能力が身についたと感じられるか調査した。

(事前アンケート) 質問 5. 質問 4 で①あるいは②と回答した方に伺います。この授業であなたが身につけたいと思う能力を選んでください。(複数回答可)

この授業であなたが身につけたいと思う能力を選んでください。(複数回答可)

	笑い	科学的知識
論証的記述能力	48	19
問題発見能力	12	14
課題探求能力	15	19
ディスカッション能力	18	16
プレゼン能力	12	6
幅広い教養	22	17

(事後アンケート) 質問 A 以下の能力それぞれについて、この授業を受けることで向上したと思いますか。

	身についた		少しは身についた		身についたとは言えないが方向性は理解できた		身につかなかった		(今の時点では)特に身につけたいと思わない	
	科学	笑い	科学	笑い	科学	笑い	科学	笑い		
論証的記述能力	12 (22%)	52(46%)	27 (49%)	53(46%)	12(22%)	8(7%)	3(6%)	1(1%)	1(2%)	0
問題発見能力	20(36%)	36(32%)	19(34%)	59(52%)	14(25%)	18(16%)	1(2%)	1(1%)	1(2%)	0
課題探求能力	17(31%)	42(37%)	25(45%)	50(44%)	9(16%)	21(18%)	2(4%)	1(1%)	1(2%)	0
ディスカッション能力	21(38%)	30(26%)	25(45%)	45(39%)	13(24%)	30(26%)	0	9(8%)	0	0
プレゼン能力	14(25%)	11(10%)	28(52%)	44(39%)	10(18%)	42(37%)	1(2%)	15(13%)	0	0
幅広い教養	17(31%)	33(30%)	27(50%)	56(49%)	9(16%)	22(20%)	1(2%)	3(3%)	1(2%)	0

事前アンケートでは、「科学的知識」においては「問題発見能力」「課題探求能力」に対する期待が高く、「笑い」では「論証的記述能力」に対する期待が高い。これは、事前にシラバスをよく読み、テーマの特性や授業の方針をよく理解している証として高く評価できる。

事後アンケートに目を移すと、「科学的知識」においては「ディスカッション能力」「プレゼン能力」に関する達成感が有意に高い。これは、「科学的探究」がディスカッションと親和性が高いためであろう。また、「笑い」での「論証的記述能力」に対する自己達成感が際立って高く、丁寧な添削指導が学生の学力向上感に直結していると考えられる。

他方で、「科学的知識」の事前アンケートでは期待されていた「問題発見能力」「課題探求能力」では、受講生本人が納得のいくレベルまで到達できなかったようである。これには、課題そのものの難度も関係しているのかもしれない。そもそも、文系学部を選択した学生にとっては、「科学的知識」に関して「問題を発見」したり「課題を探究」したりすることのハードルが高いのは当然のことであって、「身につかず」とも入り口だけでも体感し興味を引き出すことができれば成功と言えるかもしれない。

また「科学的知識」においては、「論証的記述能力」の達成感が「笑い」と比較して有意に低い。この原因として、一部の担当者が厳しい評価の添削を返却したことで自信を喪失した学生がいることも関係しているかもしれないが、そもそも十分な記述の時間を確保していたのか検証する必要がある。

続く事後アンケートの質問 B、C は「科学的知識」にのみ該当する項目であるので、「笑い」についてはカッコ内で参考までに実数を記した。

質問 B この授業を受けてみて、受講してみようと思った教養科目（L&S 科目）を選んでください。（複数回答可）

①西洋史（科学史） 6（10） ②ものの科学 11（15） ③情報の科学 12（15） ④その他 2（78） ⑤特になし 21

質問 C 本科目は、L&S の講義科目でも扱うトピックを、「探求課題」として構成し直したものです。この内容の授業を受けるならば、このような「探求型」がよいですか、それとも「講義型」がよいですか。なお、どちらの型でも、成績評価や単位の取りやすさは変わらないとします。

①探求型 22（47） ②講義型 9（25） ③どちらも楽しく受講できそう 15（42） ④その他 1（0）

4 割以上の学生が探求型への支持を表明している一方で、過半数の学生には、探求型へのこだわりはないようである。科目単位で「講義型」と「探求型」に区別するのが好ましいのか、さらに伝統的なゼミと探求型をどのように差別化していくのかという点については、5. 今後の課題で改めて考察したい。

質問 D 「知の探究」の授業は、「日本語表現」の後継授業としても位置付けられています。本授業の中で、「日本語表現」で学習した内容を実践できたと思いますか。

	科学的知識	笑い
①実践できた	15 (31.2%)	73 (64%)
②少しは実践できた	24 (50%)	37 (32.4%)
③実践しようと思ったがどう実践してよいかわからなかった	6 (12.5%)	4 (3.5%)
④実践しなかった、あるいはそのような場がなかった	3 (6.3%)	0 (0%)

シラバスからも看取されたことであるが、「笑い」の方が「日本語表現」との連続性が意識された授業構成であり、受講生もその意図を実感できたことが伺われる。他方「科学的知識」においては、いわゆるディベート型の論述形式ではなく事実の分析という論証形式をとることもあって、「日本語表現」の学習内容をどのように適用すればよいか戸惑っていたことも伺われる。

4-3. 成績評価

4-3-1. 「笑い」について（文責：東田）

課題論作文3回（別途書き直し3回）60点、グループワーク活動記録12点、課題28点の計100点満点で評価を行った。結果は下記の通りである。

S：	90～100点	10人（7.2%）
A：	80～89点	41人（29.5%）
B：	70～79点	48人（34.5%）
C：	60～69点	19人（13.7%）
不合格：	～59点	21人（15.1%）

日本語表現の授業参観を踏まえて担当者間で予想した得点分布と比較すると、成績上位者がやや少ない結果となった。「書く筋トレ」に励むべく目標を掲げ、8回もの課題論作文を求めた日本語表現は、「確実に力がつくが、相応の努力が必要な科目」であった。本授業の受講生像は、アカデミックライティングに手応えを掴んだ実力者か努力型の何れかと予想したものの、結果的には必ずしもそうではなかったとも言える。特に、日本語表現の成績上位層の受講が、今回は少数に留まったと思われる。

3分野間の成績には緩やかな相関があった。しかし、最終回優秀作品発表で、ある分野の最優秀で選定された受講生が、他分野では成績が振るわないといった事例も見られた。また、第1クールの課題作文は全般的に良好であるにもかかわらず、2・3クールにかけて中だるみが見え始めた。これは、書き直しについて顕著であった。L&S科目への導入とアカデミックライティングの基礎力伸長の双方を目的とする授業運営の難しさにも起因すると判断する。

4-3-2. 「科学的知識」について（文責：武田）

各担当者35点満点で採点し、計105点満点の素点に対し、

S：	90～105点	8名（12.9%）
----	---------	-----------

A：	80～89 点	10 名 (16.1%)
B：	70～79 点	14 名 (22.5%)
C：	55～69 点	18 名 (29%)
不合格：	～54 点	12 名 (19.3%)

という評価を与えた。全体としてはバランスの良い分布となったのではないだろうか。また「笑い」と同じく、特定分野に優れた成績を上げた学生が、他分野では凡庸な結果に終わる事例が見られた。

5. 今後の課題

教養科目として「探求型」の手法をとる授業を置くことには、近年における中等教育における「探求授業」の展開、そして学部教育への接続という観点からは不可欠である。しかしそれをどのような仕方でもカリキュラム化するかについては、議論の余地がある。今後の改善のために、あえて問題点の方を強調することになるが、第一に、探求型授業の展開は、学生の立場からすると一回休むとついていくのが難しくなり、教員の側からするとフォローがしにくいという点である。同一の学生の評価が、担当者ごとに大きく異なるという現象が見られたのも、ここに原因があるように思われる。

第二に、探求型とはいっても、ベースとなる知識は講義形式で教授せざるを得ない。そうだとすると、本来こうした探求型授業は、対応する講義科目の単位を取得したのちに履修すべきものである。ところが「知の探究」は、「日本語表現」の発展、L&S 科目の導入と位置付けているため、講義型授業に先立つポジションになる。これはディシプリンの修得としては非効率である。L&S 科目の導入としての探求型授業はそもそもアイデアとして妥当なのか。

第三にリレー講座という方式に伴う問題点がある。リレー講座は、複数の教員による複眼的な授業を受けることができるというメリットはあるが、その反面、ひとりの教師が一つのテーマを掘り下げていく通常の半期授業と比べると、焦点がぼやけてしまうデメリットがあることは否めない。この相反する要因を天秤にかけて、それでもなおこうした3名の教員によって一つのテーマに対して異なったディシプリンからアプローチするという授業が、1年の秋学期という段階でどれほど効果的なのか、冷静に見積もる必要がある。

第四に、履修者のレベルの問題がある。本科目は「日本語表現」の発展と位置付けているので、「日本語表現」で手ごたえを感じた学生が中心であり、少なくとも「日本語表現」の不合格者は履修しないであろうと予想していたが、実際にはそうした相関性はあまり感じられなかった。これについては、学籍番号ごとに「日本語表現」と「知の探究」の成績を紐づけて検証し、場合によっては、「日本語表現」の単位取得者のみに履修を認めるなどの対応をする必要があるかもしれない。

以上の問題点はあるが、学生にとっては、大学に入学して早い段階にアカデミックな探求型の授業を受けることは今度の大学生活に活気を与えるだろうし、教員にとって——とくにゼミを担当しない基盤教育機構の教員にとって——探求型の授業を経験し、グループを組んだ同僚のさまざまな

アイデアに直接触れる経験は、FD として効果的であろう。今後の発展のためにも、本報告書が有益であることを願っている。

＊本報告書の作成にあたっては、「知の探究」を担当いただいた教員のみならず、出席した学生諸君のアンケート回答などの積極的な協力がありました。また、2022 年 2 月 15 日基盤教育機構ワイガヤ研修にて、機構に所属する多くの先生方から貴重なコメントを頂き、ご見識を拝借しています。関係する皆様全員に謝意を表します。