

2019 年 3 月 31 日

《平成 30 年度 奨励研究 報告》

人文学部・現代文化学科

伊藤 寛

【研究テーマ】（継続）

自律的言語表現能力育成のための「教育内容」・「教育評価」・「教育支援」
に関する研究

§ 1 日本語表現教育における批判的思考教育の意義と役割

§ 2 教育支援組織に関する調査報告

東北学院大学 ラーニング・コモンズ “コラトリエ”

【目次】

§1 日本語表現教育における批判的思考教育の意義と役割

- 1.はじめに
- 2.文章表現力と日本語力
- 3.批判的思考再考
 - 3-1.道田（2000）による批判的思考概念の捉え方
 - 3-2.楠見(2011、2016)による批判的思考概念の捉え方
 - 3-2-1. 批判的思考の過程における「推論の土台の検討」
 - 3-2-2. 批判的思考の過程における「知識」
 - 3-2-3. 批判的思考の過程における「態度」
 - 3-2-4. 批判的思考と「メタ認知」との関わり
- 4.批判的思考力の教育方法
 - 4-1 教育的アプローチの分類
 - 4-2. 大学生の批判的思考に見られる課題
- 5.批判的思考力と「問い」
 - 5-1.問いの二つのタイプ
 - 5-2.質問語幹リストによる批判的思考の育成
 - 5-3.日本語表現力の育成と思考活動としての「質問力」の育成
- 6.今後の課題
- 注
- 参考文献

§2 教育支援組織に関する調査報告 東北学院大学「コラトリエ」

1.はじめに

本報告書は、昨年度（平成 29 年度）に採択された奨励研究（テーマ・タイトル：自律的言語表現能力育成のための「教育内容」・「教育評価」・「教育支援」に関する研究）を継続し、改めて、大学教育における日本語表現（ライティング）教育の質的向上を目指した教育の枠組について検討するものである。

研究の目的および研究の方向性は、継続研究として昨年度を踏襲した。ただし今年度は、昨年度に示した今後の検討課題のうち、特に、「教育内容」に関する課題として取り上げた「批判的思考力を育成する教育実践の調査と検証」および「批判的思考力の育成を目指す教材の開発と検証」に対する検討を進めるために、まず学生の自律的な日本語表現力育成に批判的思考の教育の視点を導入することの意義とその役割を論ずることに主眼を置いている。

さて、昨年度の考察によって、日本語表現教育の場が学生個々の自律性を育てるための場として意味を持つためには「批判的思考力の育成」が一つの指針となり得るという知見を得た。

楠見（2011）は、批判的思考力に支えられたリテラシーを、その「主体」という要素をもとに「学生のための学問リテラシー」「研究者のための研究リテラシー」「市民のためのリテラシー」などに区分している。図 1 に示すのは、楠見が挙げたものである。

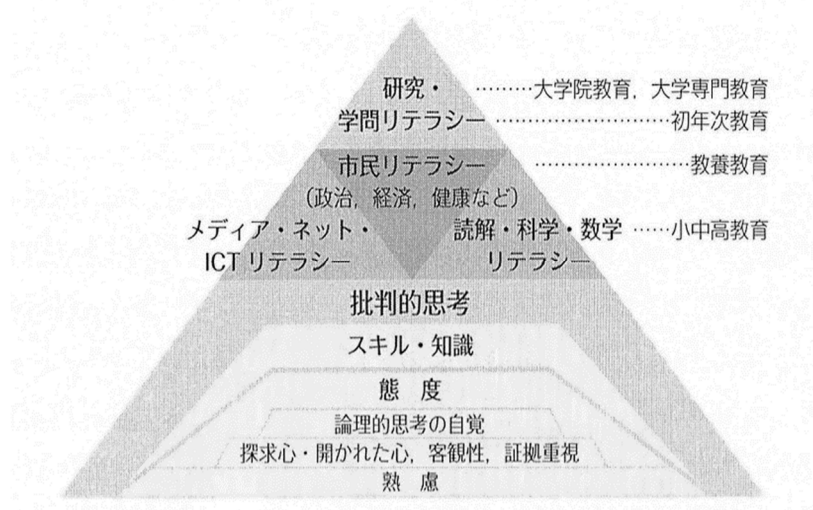


図 1 批判的思考に支えられたリテラシーの構造（楠見 2011）

この図にある批判的思考を構成する要素（スキル・知識、態度）については、改めて具体的に検討するが、ここで注目したい点は、「メディア・ネット・ICT リテラシー」のような現代の情報社会を生き抜くためのテクノロジーに関わるリテラシーと初

等教育・中等教育を通じて培われる「読解・科学・数学リテラシー」とによって「市民リテラシー」が形成され、「研究・学問リテラシー」は、その「市民リテラシー」を基盤に成り立つように示されていることである。大学における日本語表現力の育成は、かつては論理的な文章の産出を目標としたと考えられるが、大学入学者の多様化に伴い、さらに基本的な表現力が求められるようになっている。つまり、大学教育における日本語表現力の育成は、直接「研究・学問リテラシー」として捉える以前に、その基盤となる「市民リテラシー」の育成を目指す必要があるのではないかと考えられる。

楠見（2011）では、この「市民リテラシー」について、次のように述べている。

（前略）市民リテラシーは、高次の思考スキルと経済、政治、健康などの対象領域の内容的知識に基づく読解能力・コミュニケーション能力である。これらを基盤にして市民は、生活に必要な情報を読み取り、適切な行動をおこなう。市民性（citizenship）教育の中核は、市民が自律的な責任感をもって、社会に関わり、問題解決、投票行動、倫理的・道徳的判断を行うことができるように、市民リテラシーの教育を行うことである。

大学教育において育てようとする「学問リテラシー」は、ここでいう「市民リテラシー」との関連あるいは延長線上の中で考えるべきものであり、とりわけ現代社会で重視されるべきは「思考の方法としての批判的思考と問題解決スキル」（楠見2011）である点から、現在の学士教育の指標においても重要な項目として位置づけられている⁽¹⁾と言ってよい。

本報告書は、日本語表現教育が学生の自律的表現力の育成と関わる上で、このような「市民リテラシー」と「学問リテラシー」を身に付けるための批判的思考力の育成を検討する。

昨年度の研究報告においては、「教育内容」に関して「思考活動としての批判的思考力の育成」に言及した。そこでは、楠見（2014）に従い、「批判的思考」のスキルを、「収集した情報を明確化し」、「隠れた前提、推論の土台となる根拠や証拠を吟味し」、「論理的・分析的推論によって適切な結論を導き」、「最終的に、行動決定や問題解決をおこない、発言する、文章を書く」と捉えた。こうしたスキルの獲得を経て「論理的、分析的で、証拠に基づく偏りのない思考」「自分の推論過程を意識的に吟味する反省的思考」としての批判的思考を身に付けることが大学教育における課題であると考えた。そして、それを日本語表現教育という領域で捉え直し、日本語ライティングの過程にあてはめたものが、昨年度の考察であった。しかし、批判的思考力の育成と自律的な日本語表現能力の育成とを関連付け、大学教育における文章表現教育の

新たな枠組みについては言及できたものの、「市民リテラシー」「学問リテラシー」の土台となる批判的思考の構造の理解、またそれが文章表現教育においてどのように作用すると考えられるかなど、さらに具体的な問題点について考察が及ばなかった。

そこで、繰り返すことになるが、今年度の研究においては、将来的に「批判的思考力を育成する教育実践とそのための教材の開発」を視野に、批判的思考力を日本語表現教育の観点から捉え直し、学生の自律的な日本語表現力育成に批判的思考教育を導入することの意義とその役割を論ずる。

本論では、まず現在の大学教育ではどのように日本語表現力を捉え直す必要があるかについて、「書くことの教育」における課題について検討する。次いで、批判的思考力について改めてその構造とそれを構成する要素としての思考態度やメタ認知について言及する。その上で、批判的思考力育成のタイプとしての「質問力の育成」について、日本語表現力の育成の観点から検討を行なう。

2.文章表現力と日本語力

日本語文章表現を支えるのは、言うまでもなく、個々の日本語力である。この日本語力を、語彙、漢字、文法、表記といった言語知識としての日本語力（「狭義の日本語力」）と文章表現過程の諸相に関わる日本語力（「広義の日本語力」）に分けて、大学生の文章表現能力の養成を考察した研究に大島（2010）がある。

大学生が何らかの表現活動を行う際に見られる問題点は、実に多様であり複合的である。例えば、語彙の選択といったレベルや構文的なレベル、文体レベルに関わる一連の表現上の課題は、「狭義の日本語力」に関わるものであり、言語知識とその運用に関わるレベルの問題である。

大学の日本語表現科目において扱われる教育内容のうち、漢字語彙や語の用法の理解と運用、主述の対応や陳述のあり方など文レベルでの表現力、句読法や文体の統一、話しことばと書きことばの区別といった日本語表記に関わるものなどは、いわば形式的な面での日本語力が問われることに着目した教育内容と捉えることができる。このレベルの問題は、一見して学生個々の表現上の瑕疵が明確に現れるタイプの問題あることから、日本語の基礎的運用力の有無が問われる反面、指導項目は比較的設定しやすい。

一方、日本語表現力の育成の問題として、より深刻な問題となるのは「広義の日本語力」をどのように育てていくかと点である。この問題は、言い換えれば、「書く」という行為に関する書き手の思考をどのように捉えて、その問題点をどのような解決するかという問題でもある。大島（2010）は、「様々な情報のリソースを活用し、その信憑性を吟味して取捨選択し、かつそれをもとに自説を組み立てて論証を行い、読み手（聞き手）を説得する、あるいは学術分野の言語慣習にのっとった形で表現する」力を「広義の日本語力」と呼び、その養成の必要性を説いたが、「広義の日本語力」に見られるひとつひとつの過程に求められるのは、まさに大学生に求められる汎用的な日本語リテラシーである。

学生が何らかの話題について自らの考えを述べようとする場合、またそれが、大学における学習で求められるような論理性を伴った文章の場合には、少なくとも自らの知識と経験だけで述べるだけでは不十分である。特に、話題に関する知識を持たない場合は、伝えるべき考えを作り上げることは非常に困難である。

論理性を要求される文章表現の場面では、われわれはまず、その話題に関して考えるうえで必要と思われる情報を手に入れなければならない。例えば、賛否が分かれるような話題が取り上げられたとき、自分の知識がその話題のどのような点にまで及んでいるのか、これまでにその話題について考えたことがあるのか、といった段階を経て、具体的にどのような話題であるのかについて、その背景なども含め知る必要があ

る。つまり、「様々な情報のリソースを活用する」場合にも、考えるべきポイントはいくつもあると考えられる。

さて、「様々な情報のリソースを活用する」して自らの考えを作り上げる段階で、さらに問題となるのは、手に入れたいくつもの情報に対して、どのように向き合うかということにある。経験的に言えば、多くの学生にとって、手にいれた情報を「信憑性を吟味して取捨選択」するという行為は、決して簡単な行為ではない。既に、情報の入手の段階で「信憑性を吟味して取捨選択」するレベル以前に、どのような情報を手に入れたら良いかという判断が行われていない場合が多いように思われる。

「様々な情報のリソースを活用」し「信憑性を吟味して取捨選択」する能力は、メディア・リテラシーと呼ばれる能力である。楠見（2011）は、このメディア・リテラシーを「新聞、テレビ、コマーシャルなどのメディアから伝えられる情報を正しく理解し、適切な行動をするための能力」と位置づけ、そこには批判的思考が重要な役割を果たすことを挙げて、その役割として二つの捉え方を示している。一つは「メディアの表現技法、制作過程、メディア産業の目的の理解」、もう一つは「メディアの伝える情報の吟味と批判的理解」である。

前者について言えることは、メディア情報が現実を忠実に映し出したものではなく、そこには常にメディア側の規則に則って作り上げられているということの理解が求められるということである。何らかの事件や事故に対する大手新聞社の情報の扱い方などは、複数の新聞記事を比較・対照しない限り、そこにメディア側の規則が存在するなどということ個人で特定するのは難しい。メディアの特質を理解することは、手に入れた情報が現実を反映した唯一無二のものではないということを理解する上で重要なリテラシーである。

後者は、メディアのメッセージ（情報）がどのような観点から描かれたものかを吟味し、批判的に捉え直すことの必要性に言及したものである。メディアの情報は、その表し方、描き方次第でわれわれの価値観や態度、行動にも影響を及ぼす可能性がある。無批判な情報の受け入れは、その時々に対応しい判断を妨げることにもなりかねない。その点からも、「批判的で自律的な情報の理解と行動」が必要となる。いわゆる「コピペ」という行為のある部分は、するという日本語力の欠如とも関わる問題だと言えるだろう。

「信憑性を吟味して取捨選択」された情報をもとに「手に入れた情報を活用して自説を組み立て論証する、読み手を説得する」といった過程で求められる「広義の日本語力」は、「狭義の日本語力」といった言語知識に支えられた、さらにレベルの高い思考力が要求される力であると言えよう。

「広義の日本語力」で示された過程は、大学教育においては、文章表現教育の場だ

けで具体的に行われるものというよりも、どのような科目（教養科目、専門科目問わず）の教育においても必要な過程である。学生に情報収集を課し、それに基づいて意見を述べることを課す場合など、大学教育におけるさまざまな場面で学生の思考力を育成することが求められている。一方で、この過程を構造的に展開しうる点で、日本語表現教育は大学生に求められる思考の育成が期待されるものだと言える。

では、「広義の日本語力」の育成を意図した日本語表現教育に導入すべき教育内容は何か。昨年度の研究報告では、「批判的思考力の育成」を取り入れた教育内容をについて検討した。それは、批判的思考が、「収集した情報を明確化し」「隠れた前提、推論の土台となる根拠や証拠を吟味し」「論理的・分析的推論によって適切な結論を導き」「最終的に、行動決定や問題解決をおこない、発言する、文章を書く」（楠見 2014）というスキルによって具体化することが、日本語表現教育の「書くという行為」においても、必要なスキルであることによる。

本研究では、日本語表現教育の教育内容には「広義の日本語力」の育成が求められるべきであるという立場を取る。そして、それには批判的思考力の考え方を踏まえた教育内容が検討されるべきだと考えている。そこで、次に、先行研究をもとに、批判的思考力に対する基本的考え方を整理し、その育成に関わる教育的な要素について検討する。

3.批判的思考再考

既に多くに先行研究でも言及されているように、批判的思考の定義は多様である（道田 2003）と同時に、そのイメージ（敢えて言えば、批判的思考の概念図）の表し方も一様ではない。

そこで、ここではまず、道田（2000）および楠見（2016）により、批判的思考というものの捉え方を確認する。

3-1 道田（2000）による批判的思考概念の捉え方

道田（2000）は、自らの考察（道田 1999）の結果から、大学生が文章を読むときに批判的に読む構え（批判的態度）や論理的思考をあまり働かせていない状況から、「情報を批判的に吟味する力」について考えたものであるが、その中で、批判的思考を「見かけに惑わされず、多面的にとらえて、本質を見抜くこと」と定義した上で、図2のように示している。

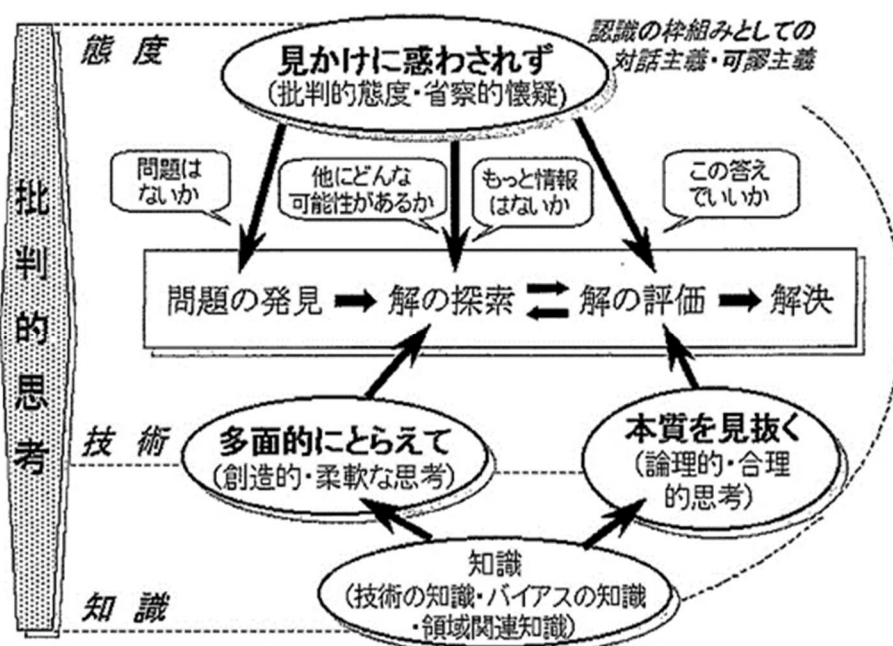


図2 批判的思考の概念図（道田 2000）

この概念図から、批判的思考は大きく「態度・技術・知識」の3要素によって成り立つと考えていることがわかる。

道田は、三つの要素の中で、まず求められるのは批判的思考の「態度」であるとする。「見かけに惑わされない」態度、それは言い換えれば、批判的思考を発動する対象

に向けられるだけのものではなく、問題の発見から解決に向かう過程のさまざまな場面で起こすべき「批判的態度」であり「省察的懷疑」ということになる。情報に向かって発せられる態度（「批判的態度」）は、自らの思考にも向かう（「省察的懷疑」）ことになる。このような能動的な思考を、道田は「狩猟思考」と呼び、例えば、もっともらしい情報の問題点などを見逃すのは、こうした思考をする態度に欠けていることによると考えている。

道田が批判的思考の中核に置くのが「技術」である。この「技術」には、「多面的に捉える」創造的かつ柔軟な思考と「本質を見抜く」論理的・合理的な思考の二つの思考が求められる。

創造的かつ柔軟な思考は、情報を一面的なものとして理解することで済ますのではなく、その情報の背景や前提、関連情報の有無などにも目を向けることを促す。一方の論理的・合理的な思考は、情報の構成、展開が妥当であるかをどうかに目を向けることを促すものである。「技術」という術語が示すのは、おそらく考え方の具体的な方法を志向し、その習得を意図したものと思われるが、道田は、この「技術」を支える（サポートする）要素に二つの「知識」を挙げている。ひとつは「領域関連知識」、もう一つは「バイアスに関する知識」である。

「領域関連知識」は、例えば、様々な学問領域を通して培われた知識も、それが専門領域にとどまっている限り、その学問領域専門の知識にしかないのに対して、その知識を抽象化し、いわば特定領域に縛られないものとして活用できる知識であると考えられる。

文章表現教育で扱う話題（トピック）は実に多様な領域を対象とする。しかも、その対象のひとつひとつは領域に固有な具体的であるものの、過去に培ったその領域に関連する抽象化された知識によって、その対象を創造的にかつ論理的に考えることが可能となる。ただし、その知識をひとつの専門領域のものとして、そのまま活用できない状態に置くことが問題なのである。では、そうしないためにはどのようななどのような考え方が求められるのか。道田は、教育によって学生の中に「認識の枠組み」を作ることが必要であるという。

さて、「技術」を支えるもう一つの知識である「バイアスに関する知識」について、道田はそれを「人がどのようなときに歪んだものの見方や偏った（biased）判断をしやすいかという知識」とする。バイアスは、一般的に知られる「メディア・バイアス」や「ジェンダー・バイアス」といったものの他にも「認知バイアス」⁽²⁾のひとつとされる「マイサイドバイアス」⁽³⁾（小野田 2015）⁽³⁾と呼ばれるものなど様々であるが、ここでいう「バイアスに関する知識」は、われわれが常にどのような状況において、どのような考え方をする傾向にあるかについて知っているということであり、それを生かすことが重要であるという指摘である。

われわれは、自ら立てた仮説を検証しようとするとき、その検証に用いる情報を探索する。この時、多くは、自らの仮説を確認するための、つまり、自分に有利な情報だけを調べようとしたり参照したりする。これは「確認バイアス」と呼ばれるもので、経験的にも、大学生が自らの意見を述べるような場合に用いられる情報も、都合いい情報（確認としての情報）が多く集められ、仮説の反証としての情報はほとんど見られない傾向にある。

こうした「確認バイアス」は、日常的にわれわれが陥りやすいものである一方で、そこで必要とされる批判的仮説検証を阻害するものでもある。また「外的な支援がなければ、学習者は自分の仮説や信念に偏った情報探索を行なう可能性がある」（小野田 2018）ように、「バイアスに関する知識」がなければ、「省察的」な思考を行なうことは難しいと考えられる。

道田は、「態度」「技術」「知識」という3要素の意義を踏まえて批判的思考力を次のように定義し直している。

「批判的な態度（懐疑）によって解発(リリース)され、創造的思考や領域固有の知識によってサポートされる論理的・合理的な思考」

このように定義される批判的思考において、最も重視されるのが「態度」、すなわち「批判的態度」である。繰り返すことになるが、それは、「問題の発見」から「解決」至る過程において発せられるものであり、常にその過程をモニターする働きとなって現れる。

この「批判的態度」に関しては、次節で改めて取り上げる。

3-2.楠見(2011、2016)による批判的思考概念の捉え方

楠見(2016)では、批判的思考を、

第一に、証拠に基づく論理的で偏りのない思考である。

第二に、自分の思考過程を意識的に吟味する、省察的(reflective)で熟慮的な思考である。

第三に、より良い思考を行なうために目標や文脈に応じて実行される、目標指向的な思考である。

と定義した上で、この批判的思考力が、学問・研究リテラシーを支えるスキルとしても、また、市民生活に必要なリテラシーを支えるスキルとしても働く、いわゆる汎用的なスキルであるとした。

問題は、批判的思考の定義だけでは、具体的に教育場面でそれをどのように育てる

かは判然としない。しかも、自律的表現能力の育成を目的と考える場合、どのようにして批判的思考を育成することが可能であるかを検討しなければならない。つまり、批判的思考が発揮される過程では、どのような要素が思考活動と関わる考えられているかが検討されなければならない。

楠見(2011)では、「意思決定や問題解決のために、テキストを読んだり、人の話を聞いたりするなかで実行される」批判的思考の過程(プロセス)とそこで適応される構成要素(スキルと知識)を、図3のように示している。

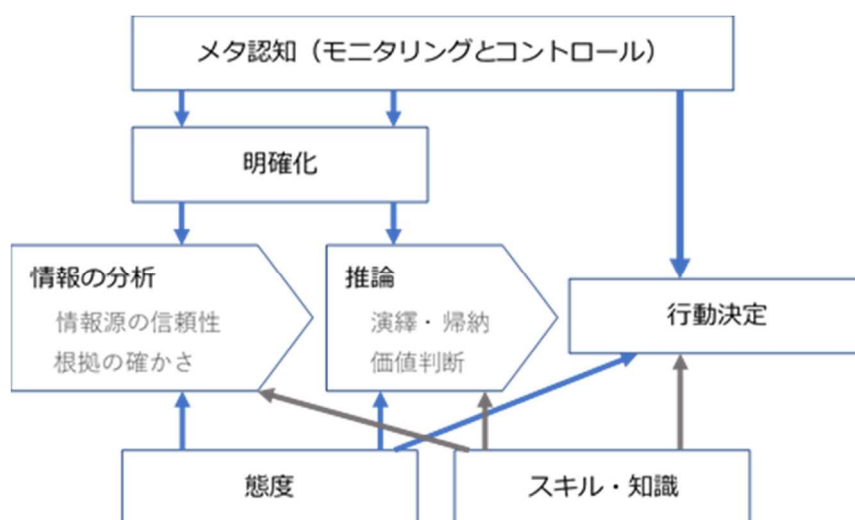


図3 批判的思考の構成要素とプロセス (楠見 2011)

図3において、「情報の分析」「推論」「行動決定」という批判的思考の過程には、「メタ認知」「態度」「スキル・知識」といった構成要素によって支えられていること、また、「メタ認知 (モニタリングとコントロール)」によって支えられた「明確化」すなわち、自らの行動決定の基となる情報の「明確化」という過程が、「情報の分析」と「推論」の過程を支える役割を持つという構図が示されている。一方、「スキル・知識」という構成要素は、道田(2000)の図2で取り上げた「技術」と「知識」と同様の要素だと考えて良さそうである。

批判的思考の基本的な構造によれば、われわれは、何らかの問題を処理するにあたり、個々の「スキル・知識」を基に、「メタ認知」の活動に支えられて、「情報の明確化」「情報の分析」「推論」を経て結論を導き、その上で「行動決定」し問題解決に至るということになるが、ここでも、問題は批判的思考の「態度」という構成要素である。

楠見(2011)は「批判的思考力のスキルを持っても、批判的思考の態度が備わっていなければ、適切に発揮できない」とし、「個人の傾向性」がその基盤となる点を

指摘している。(p.11)

道田(2000)でも、批判的思考における「態度」の重要性に言及しているが、楠見(2011)は、これを以下の6つに分けている。概略を示す。

- 1.熟慮的態度：情報を鵜呑みにせず、じっくりと立ち止まって考える態度
- 2.探究心：さまざまな情報や知識、選択肢を求めようとする主体的な態度
- 3.開かれた心：異なる意見・価値観や文化の存在を理解し、それらに関心を持つ態度
- 4.客観性：バイアスにとらわれないバランスのとれた態度
- 5.証拠の重視：信頼できる情報源を利用し、明確な証拠や理由をもとめ、それらに基づいた判断を行なおうとする態度
- 6.論理的思考への自覚：論理的思考の重要性を認識し、自分自身が論理的な思考を自覚的に活用しようとする態度

この6つの「態度」は相互に関連し合って、批判的思考力を発揮する要因となる。そして「メタ認知的に自分の思考を意識し、コントロールすることに影響する」ことから、批判的思考の「態度」を持つことは「批判的思考を実行し、スキルを学習し、熟達させることにつながる」重要な構成要素であることがわかる。

さて、図3で示した批判的思考の過程とそこで適応される構成要素の関係は、楠見(2016)では、次の図4のように示されている。

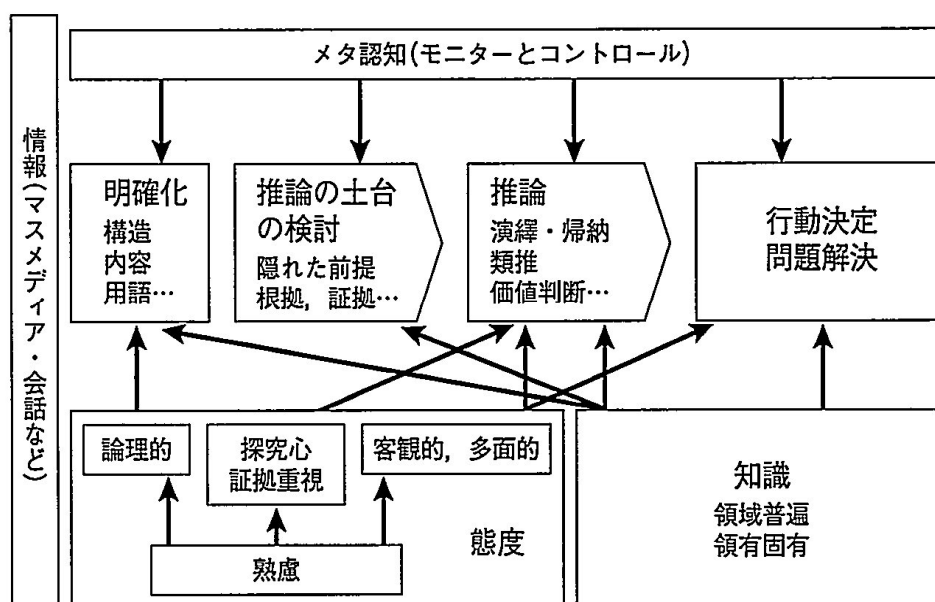


図4 批判的思考のプロセス (楠見,2016 p.4)

基本的な構成要素に関しては、図4が図3と比べてより詳細に批判的思考の構成要素として取り上げているのは、思考過程における「推論の土台の検討」、「態度」そして「知識」である。以下、「推論の土台の検討」、「知識」「態度」の順に検討する。

3-2-1. 批判的思考の過程における「推論の土台の検討」

楠見（2016）は「推論の土台の検討」ということは、第一に「隠れた前提を明らかにすること」、第二に「信頼できる証拠に基づいているかを検討すること」そして第三に「科学的事実や結果を評価すること」であるとする。

それでは、第一の「隠れた前提」とは何か。

楠見（2011）でもこの点について、書き手または話し手の主張を支える根拠、事実認識や価値観が述べられない場合がある、という言及がある。

仮に、書き手（話し手）と受け手との間で対象に対しての事実認識や価値観が共有されているとすれば、受け手は無意識に議論を成立させる前提を補って理解することも可能で、そのために主張の前提が書かれていなくとも、気づくことなく理解することもありうる。そのため、場合によっては、論理の飛躍が見逃されたまま理解が行なわれることも考えられる。書き手が表現化しなかった「隠れた前提」を明らかにすることは、主張と根拠との関係を正しく理解しようとする際に必要な手続きであろう。

こうした「隠れた前提」を明らかにするために、根拠と主張に飛躍がないか、議論が成り立つためには、どのような事実や証拠が必要か、またどのような価値観を持っている必要があるか、などといった検討を行なうことになる。（楠見 2016）

第二の「信頼できる証拠に基づいているか」という視点は、情報の信頼性の問題であり、メディア・リテラシーの課題である。ここで楠見は、道田（2000）同様に「バイアス」、具体的には「確証バイアス」の問題を取り上げている。

3-1でも取り上げたように、「確証バイアス」は偏った情報を無意識・無批判に受け入れるために、批判的仮説検証を阻害するものとなる。

「確証バイアス」の問題は、大学生を対象とした批判的思考態度の評価研究でも、「確証バイアス」によって、自分の信念を支持する点にばかり注目し、矛盾している証拠の存在に気付かなかつたり、自分の信念とは矛盾している場合には、正確な内容理解に困難が生じたりする可能性があることが指摘されている。（平山・楠見 2004）

こうしたバイアスによる偏った思考を回避する上で重要な要素が「態度」である。この点は、後述する。

第三の「科学的事実や結果を評価すること」は科学リテラシーの領域である。

科学リテラシーとは、「自然界及び人間の活動によって起こる自然界の変化について

理解し、意思決定するために、科学的知識を使用し、課題を明確にし、証拠に基づく結論を導き出す能力」(文部科学省 2004)⁽⁴⁾で、単に科学的知識を使って分析するというだけではなく、科学とはどのようなものか、科学でどこまでわかるのかなど、さまざまな状況に対して「科学的」に捉えることである。それによって、批判的思考の次の過程である「推論」に向けて、ただしく分析することが求められる。

3-2-2. 批判的思考の過程における「知識」

図4で示された「知識」について、道田(2000)では、それを「領域関連知識」と「バイアスに関する知識」との二つに分けて、批判的思考の構成要素とした。これを楠見では、「領域普遍知識」と「領域固有知識」の二つの「知識」に分類する。

このうち「領域普遍知識」は、批判的思考の「明確化」「推論の土台の検討」「推論」「行動決定」という段階を支える方法に関する汎用的知識であるという。(p8) それに対し「領域固有知識」とは、思考対象である情報に関する、社会的、科学技術的な個別領域に関する知識(p9)であり、この知識がなければ、対象とする情報の信頼性や価値判断に影響し、情報の正しい理解につながらない可能性がある。先に取り上げた科学リテラシーは、この「領域固有知識」を活用して発揮される。

ところで、「領域普遍知識」と「領域固有知識」とは、特定の分野の知識であるかないかという点だけで捉えるべきではなかろう。ある分野での専門的知識や考え方が抽象化され他の分野での考察に適用される場合も考えられる。

3-2-3. 批判的思考の過程における「態度」

批判的思考を妨げる、あるいはそれが実行されない状況とはどのような状況であろうか。言い換えれば、批判的思考が行われず、適切な行動、適切な結論に至らないのは、どのような要因によるものなのか。

批判的思考というものは、能力やスキルを持っているだけで発揮されるものではなく(楠見 2005⁽⁵⁾,2011)、また「衝動的に判断したり、先入観にとらわれたり、権威や多数意見に服従しやすい人は、批判的思考を行いにくいと考えられる」(楠見 2016)ように、批判的思考力が発揮されることと個々人の批判的思考態度との関係が問題となると考えられている。本稿の目的から考えれば、学習者に由来する批判的思考態度に関わる問題は、批判的思考を育てる教育内容を考える上での重要な項目になり得る。

では、批判的思考を支える「態度」とはどのようなものか。

平山・楠見(2004)では、大学生の批判的思考を調査し、批判的思考態度に関する

尺度として、次の四つの因子を挙げている。

- ①論理的思考への自覚
- ②探究心
- ③客観性
- ④証拠の重視

それぞれ、端的には、①「自分自身の論理的な思考力について自覚しているか」②「さまざまな情報や知識を求めようとしているか」③「主観にとらわれず客観的にものごとをみようとしているか」④「証拠に基づいた判断をおこなおうとしているか」ということになるが、これらの因子のうち、批判的思考を妨げる「確証バイアス」のような、自らの信念矛盾する証拠を低く評価するバイアスを回避することを可能とするのが②の「探究心」とであると述べている。

この平山・楠見（2004）の考察は、批判的思考の教育を考慮したもので、批判的思考に失敗しやすいプロセスとその要因を探る目的で行なわれたものである。

論理の妥当性ではなく、結論が自分の信念と一致しているかどうかによって、結論の妥当性を判断する信念バイアスや自分の意見や信念を支持する証拠ばかりを集め、反する証拠に対しては、その価値を軽減して評価する確証バイアスにより、適切な判断に失敗するケースは日常生活でも多く見られ、批判的思考の支援や教育について考えることは重要である。

平山・楠見（2004）の考察では、結果として、批判的思考に失敗するプロセスに「信念バイアス」の存在が認められ、それを回避するには「探究心」という思考態度が関わることがわかった。この知見は重要である。批判的思考の育成という場合、それがカバーする教育的内容は多岐にわたる。そうした中で、批判的思考の阻害要因が明らかになった場合、それを回避する「探究心」（「問い」を発する）を教育の中に如何に取り込みかが課題であることが示唆された意味は大きい。

3-2-4. 批判的思考と「メタ認知」との関わり

楠見（2011）および楠見（2016）の批判的思考の概念図でも明確に示されているように、批判的思考の過程を支える要素に「メタ認知」がある。

「メタ認知」とは、自らの知的活動を一段上から客観的に捉え、行動を調整する（植阪 2010）ものであり、人の認知活動に関するメタ認知的知識とメタ認知的活動によって成り立つものである。三宮（2018『メタ認知で〈学ぶ力〉を高める』北大路書房 p15）では、それを図5のように示している。

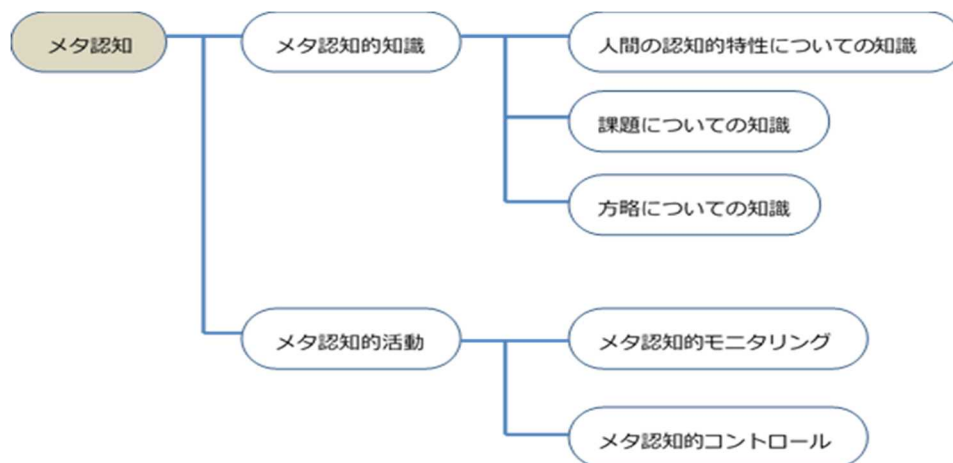


図5 メタ認知の分類（三宮 2018）

図5では、メタ認知知識には「人間の認知的特性についての知識」「課題についての知識」「方略についての知識」が挙げられている。

「人間の認知的特性についての知識」は、自分自身の認知特性や人間の認知特性に関する知識で、コミュニケーション場面などで働く知識である。また課題についての知識は、課題による性質の違いなど、個々の課題が持つ特性に関する知識である。方略についての知識は、ある課題を解決するために、あるいはある課題を遂行するにはどのような方略が相応しいか、どのような工夫が必要かに関する知識である。三宮（2018）は、メタ認知的知識があるからこそ、われわれは意思決定、特に重要な意思決定場面で慎重になったり、他者に意見を求め、それを参考にしたりといった行動がとれるという。（p15）

メタ認知的知識に対して、認知活動において働くのがメタ認知的活動である。批判的思考の過程において働くメタ認知は、主にこのメタ認知的活動であろう。

課題遂行の状況において発動する批判的思考は、極めて知的な活動であるが、それを支えるのは、自らの認知活動を把握したり問題点を診断したりする「モニタリング」というメタ認知活動の働きである。さらに、この「モニタリング」によって課題遂行に問題があれば、それに応じて行動を調整する必要がある。このような「モニタリング」の結果、行動調整を行なうことは「コントロール」というメタ認知活動の働きである。（植阪 2010）

先に挙げた図4でも、「モニタリング」と「コントロール」が各段階で批判的思考活動を支えていることが示されている。「モニタリング」と「コントロール」の関係は、図6のように説明される。（岡本 2001）この図6は「メタ認知」と「認知」との関係を示したもので、「モニタリング」と「コントロール」という「情報の流れ」によっ

てわれわれの認知活動が「メタ認知」によって制御されていることがわかる。

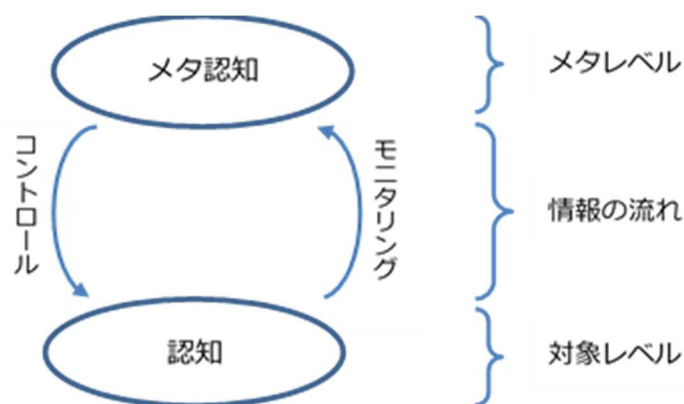


図 6 メタ認知と認知の関係

では、このメタ認知的活動における「モニタリング」と「コントロール」ル」が思考活動においてどのように働くのか。三宮（2008）では、次の三つの段階に分けた捉えている。

- ①事前段階のメタ認知的活動
 - ②遂行段階のメタ認知的活動
 - ③事後段階のメタ認知的活動
- これを図式化したものが、図 7 である

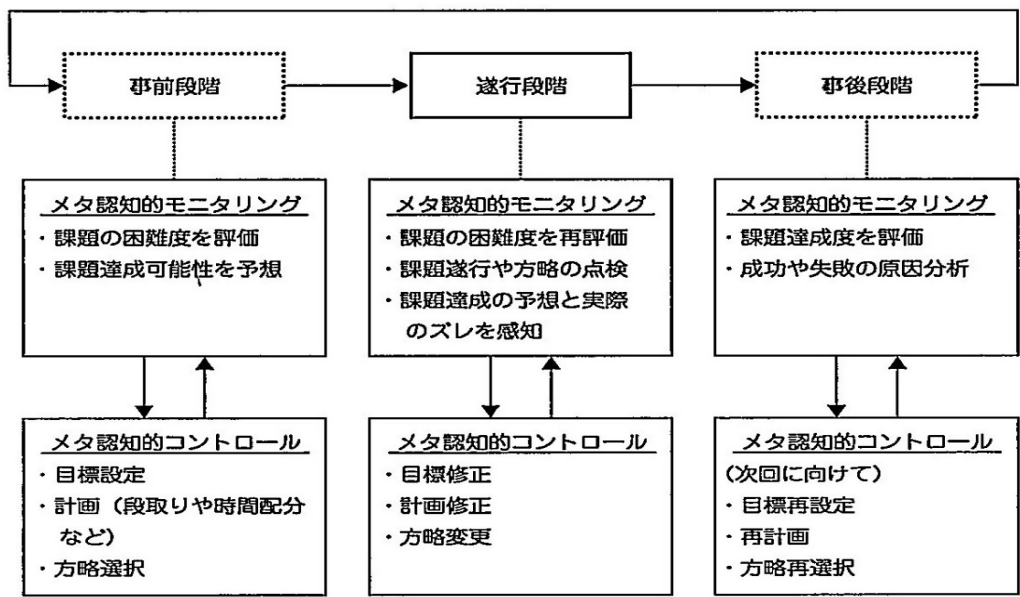


図 7 課題遂行の各段階におけるメタ認知活動（三宮 2008 p10）

特に学習活動において、何らかの課題遂行が求められた場合、批判的思考の「明確化」「推測の土台の検討」「推測」「行動決定」の過程を、ここでは3段階に当てはめて考えることも可能であろう。

例えば、課題に基づく意見文作成などといった文章表現による意思決定・課題解決の過程を考えてみると、「その課題が求める目標」、「その課題関する自らの知識」「予想される自らの意見」「自らの意見を構築するために必要な情報」等は、図7では「事前段階」であり、批判的思考の過程では、「明確化」から「推論の土台の検討」段階までを含むと考えられる。いずれにしても、この段階では、「メタ認知活動」によってモニタリングされることで、「省察的」な活動が行なわれると考えられる。

以上のように、批判的思考力とそれを支える要因を整理した上で、自律的日本語表現力の育成と批判的思考力育成との関連を考えると、批判的思考力を支える要因としての「批判的思考態度」と「メタ認知」の重要性が示唆された。

「批判的思考態度」は、われわれの信念バイアス、確証バイアスを回避するために求められるものであり、また「メタ認知」は、自らの思考に対して「省察的」であるためにも、また目標や状況に応じてどのような批判的思考のスキルを適用すればいいかの選択にも欠かせない機能である（田中・楠見 2007）ことから、大学における自律的日本語表現力の育成においても、どのように教育に生かすかの検討が必要である。

4. 批判的思考力の教育方法

図1で示したように、大学教育で求められる学問リテラシーは、市民リテラシーやメディア・リテラシー、そして初等・中等教育で培われた読解・科学・数学リテラシーなどを基盤とした高次リテラシーであり、専門的知識と批判的思考力によって支えられるものである。(楠見 2011,2016)

日常的な問題に適用される市民リテラシーにおいても、批判的思考力は重要な役割を担うのはもちろんであるが、より高い次元で大学生活における学習を遂行するためには、批判的思考は欠くことのできないものである。

では、具体的には教育的思考の育成にはどのような方法があり、具体的には、どのような実践が行なわれてきたか。この点について、まず、教育方法のタイプと大学生が抱える批判的思考の課題を捉えた実践例を挙げて、批判的思考教育の課題を検証する。

4-1 教育的アプローチの分類

では、この批判的思考育成に関する教育的アプローチには、どのような方法があるのか。この点について、よく取り上げられるのが Ennis (1989) の分類である。(道田 2011、2013a、2016 楠見・田中・平山 2012、楠見 2014、菊島・寺本・柴原 2018 など)

Ennis (1989) は、批判的思考の教育方法として、次の4つのアプローチを挙げている。

- ①ジェネラル・アプローチ (The General Approach)
- ②インフュージョン (Infusion)
- ③イマージョン (Immersion)
- ④ミックス・アプローチ (The Mixed Approach)

①のジェネラル・アプローチは、批判的思考そのものを教えることを目的とするもので、どのような学問領域にも関わる汎用的な批判的思考力を明示的に教えることになる。*注 (ジェネラル・アプローチの邦訳には、「汎用アプローチ」(楠見 2014) や「普遍アプローチ」(菊島ほか 2018) などがあるが、その捉え方には基本的に変わらない。) より具体的には、この批判的思考スキルを「ライティング・リーディング・プレゼンテーションなどの学問リテラシー教育、論理学教育、批判的思考に特化した教育において明示的に教える方法」(楠見ほか 2012) であり、ここで培った思考力

の専門領域への転移を目指すことになる。

②のインフュージョン（あるいはインフュージョン・アプローチ）は、特定の教科や専門分野の教育において批判的思考のスキルを明示的に教える方法であり、また、③のイマージョン（あるいはイマージョン・アプローチ）は批判的思考のスキルを明示的に教えることなく、特定の教科や専門分野の教育で取り上げる項目・課題に深く入り込む（immersion）中で、学習者自身が批判的思考力を獲得することを目指す。

最後の④ミックス・アプローチは、ジェネラル・アプローチにインフュージョンまたはイマージョンを組み合わせた教育方法である。

以上の批判的思考力育成のアプローチは、それぞれの学問領域が持つ教育内容や到達目標の違いを考慮して教育への導入が図られるべきであるが、その教育効果という点では、ミックス・アプローチが最も大きく、インフュージョン・アプローチ、ジェネラル・アプローチはそれに次ぐことが報告されており、また、イマージョン・アプローチだけでは、学生が批判的思考スキルを習得するのは難しいことなどが報告されている。（楠見 2014）

本研究の課題である自律的日本語表現力の育成という観点から見ると、言語技術としての表現方法と課題遂行のための批判的思考とが相互に関連し合って、より良い表現に向けての思考が発動すると捉えることができる。日本語表現科目は、いわば大学基礎教育の範疇にある。しかし、批判的思考力の育成は、一教科科目内での問題ではなく、大学教育全般における学習活動を支える能力の育成の問題でもあり、また大学卒業後の社会人としての生活を支える市民リテラシーの問題でもある。日本語表現教育においても、その実効性を検証しつつ、汎用性の期待される批判的思考力の育成を目的とした科目内容の検討が必要である。

4-2. 大学生の批判的思考に見られる課題

批判的思考は、大学教育において必要とされるだけでなく、「市民リテラシー」（楠見 2016）としても必要とされる。また大学教育における捉え方としても、汎用的かつ転移可能なスキルとして身に付けるべき思考であることを述べてきた。それは、批判的な思考が現代社会においては日常的にも発揮されるべきであるという考え方に基づく。

しかし、大学において課題遂行場面が用意されている状況と異なり、日常的場面での批判的思考はどのように発揮されるのか。また批判的思考力が発揮されるには、どのような課題があるのか。このような問題意識をもとに、ここでは、大学における批判的思考力の育成に関わるかだいを取り上げる。

既に述べたように、批判的思考には「態度」と「知識・能力」が必要な要素として

あげられる。道田（2001a）は、批判的思考教育で取り上げられる問題と日常我々が直面する問題とのズレを前提に、日常的問題の解決には、その問題の存在の認識が難しいことを指摘した上で、日常的な話題に対する大学生の批判的思考態度と能力を実証的に考察している。

そこでは、「明示的には批判的思考が要求されない場面で、論理的に問題のある文章を提示して自由な意見を求め」という方法⁽⁶⁾で、大学教育において培われるべき思考態度の検証と、その文章中の論理的問題を指摘する、言い換えれば、明示的に批判的思考を行う状況をつくることによる思考態度の検証とによって、大学生の批判的思考の能力が発揮されるかどうかの検証が行われている。

4-1 でも述べた通り、批判的思考力の教育にはいくつかの方法があるが、ジェネラル・アプローチのように、批判的思考を行う場面を設定して明示的に教える方法では、既に批判的思考力の発揮が意識化されていることが前提となる。それに対し、ここでの検証では、被験者に対して、与えられた情報が批判的に思考する対象となり得るかどうかはあらかじめ決まっているわけではない。また、その情報に対する自由意見を述べる段階では、問題の有無は被験者の判断に委ねられている。このような設定された状況は、いわば、我々が日常的に接するさまざまな情報と同様の場面であると言えよう。

道田（2001）では、考察を通して、全体的に大学生の批判的思考力のレベルが低いこと、また批判的思考力を発揮する態度にも課題があることを指摘した上で、以下のように指摘している。（傍点、筆者）

- ・ 学生が自由に情報に接するときの態度は、論理に基づく批判的思考態度ではなく、自分があらかじめ持っている信念のような、文章の論理構造とは無関係な観点から情報を取捨選択している可能性がある。
- ・ 意識的に批判的思考が行われるべき場面でもやはり、論理よりも信念に基づいて考えている可能性が高い。

また、批判的思考力の発揮と学年差との関係についても、顕著な学年差が見られなかった点から、ここでの検証が個別の事例ではなく、現在の大学教育が批判的思考態度や能力の育成に十分な役割を果たしていない可能性があることに言及している。

さらに注目すべき点は、上記の大学教育の問題には、そこで培われるはずの批判的思考力が「知的・学業的能力」であり、「日常的であいまいな状況で批判的に考える」という態度や技能とは異なる」という言及である。これはすなわち、大学教育がその育成を担っている「知的・学業的能力」は「専門あるいは領域個別的」な能力であり、

そのまま汎用性の高い批判的思考能力につながるものではないというものである。

大学教育においてどのように批判的思考力を育成するかという問題に対して、道田(2001)は、「題材(情報筆者注)に対する信念など、論理以外の要因に学生の思考や態度が引きずられやすい」という大学生の思考の特質を踏まえ、「汎用性の高い論理的・批判的思考力を育成することは急務」とした上で、その教育的対応について、次のようにまとめている。

- ・大学教育において行われている、領域に限定的な知識や論理を、その領域を離れて一般化・抽象化したり、日常の問題に適応したりする。
- ・思考能力だけでなく態度についても、意識的に評価し、教育の中に取り入れる。

批判的思考力とその態度を養うためには、まず、日常的な問題に適応できるように、領域限定的な思考の論理を一般化・抽象化する工夫と常に批判的な思考態度を持ち続ける、言い換えれば、さまざまな情報に対して常に問い続ける態度が重要であることが示されており、示唆的である。

道田(2001)の検証は、批判的思考の必要性が非明示的な状況下における批判的思考の発揮を、大学生の学年差や専攻差での違いをもとに検証したものであるが、その結果、大学教育における批判的思考の育成の課題の一端が明らかになった。この点は、日本語表現教育と批判的思考育成との関係を考える上で、重要である。なぜなら、日本語表現教育で取り上げられる課題には、領域固有の専門的な課題よりも日常的な問題が多いこと、そしてそれに対する理解と評価、そして自らの価値判断に基づいた考えが求められるからである。

先に批判的思考の構成要素である「態度」についての考察を行なった際に、批判的思考を阻害する要因として「信念バイアス」「確証バイアス」を取り上げた。さらに、このバイアスを回避するためには、「探究心」という批判的思考態度が有効である(平山・楠見 2004) ことにも言及した。

大学生が批判的思考を発揮できない場合を考えると、道田(2001)の指摘(傍点箇所)にもあるように、大学生個々の「信念」がバイアスとなって、求められる批判的思考を阻害している可能性もある。

そこで、このようなバイアスに対して、それを回避する「探究心」として、課題遂行にあたってさまざまに「問いを発する」ことに着目して、批判的思考の育成を考えたい。

5.批判的思考力と「問い」

これまでの検討から、自律的日本語表現力の育成と批判的思考力の育成との関わりを考えると、批判的思考力に関する次の二つの要素が特に重要な意味を持つと考えられる。

①メタ認知（モニタリングとコントロール）

②批判的思考態度（探究心）

「メタ認知」活動は、われわれの思考過程を「モニタリング」し、その内容を分析、評価する。また、「モニタリング」の結果によって、思考の修正や変更といった「コントロール」を行なう。また、批判的思考態度は、批判的思考を支える鍵であり、特に「探究心」は、情報内容を理解しようとするときに、誤った理解または偏った理解のもととなるバイアスを回避するのに有用である。

日本語表現力を育成するにあたって、批判的思考力を取り入れるということは、文章表現過程における要所要所で、批判的思考を具体的に発揮できる手立てを教えるという教育方法も有効なのではないかと考える。

批判的思考力の育成にはさまざまな観点があるが、表現力育成にも関連するものに「質問力の育成」という考え方がある。例えば道田（2007）では、思考力の育成を重要な教育目標に置き、「『問う』こと」つまりは学習者の「質問力の育成」を検証している。また、大学におけるライティング・スキルを養う教育においても、課題に対する問題意識を「問い」として具体化することが重要な課題でもある。（滝浦 2017 「問題意識と観点の整理」滝浦・草光（編）『日本語アカデミックライティング』放送大学教育振興会 p70 泉 2003『泉式 文科系必修論文作成術』夏目書房 西・森下 1997 『「考える」ための小論文』ちくま新書 ）

ただ、この「質問力の育成」については、ただ「問い」を発すれば思考力が育つという単純なものではない。「問うこと」とはどのような行為か、批判的思考力における「問い」の教育にはどのような考え方があるのかなど、検討を要する課題はいくつかある。

5-1.問いの二つのタイプ

野矢（1997）は、議論を組み立てる際に意識すべきことを「批判的まなざし」ということばを用いて、次のように述べている。

議論を作るには、批判のまなざしが必要ではない。そしてそれは二方向へのまなざしでなければならない。すなわち、相手への批判的まなざしと、そしてもうひとつは自分自身への批判的まなざしである。(p.129)

この野矢の指摘は、これまでに述べてきたことからわかるように、批判的思考力の核心につながるものである。特に自らのバイアスを回避して、問題を正確に捉えようとすればするほど、「自分自身への批判的まなざし」が問われる。

さらに、「理解できない議論に対しては質問しなければならない」(野矢 1997)、「疑問を持つことによって理解が深まる。」(野矢 2001) という点からも、「質問すること」の重要性を強調している。

野矢の指摘の中で、議論をよりよく理解するための「質問力」に関するものに、「意味の問」と「論証の問」がある。(野矢 1997)

「意味の問」とは、わかりにくい表現、または表現上の意味の曖昧さに関する「問い」であるが。ただ、野矢は「辞書的には難解さのない何気ない言葉が不用意に曖昧なままに用いられている場合の方が問題である」として、批判的な思考態度がなければ見落としてしまうような表現の方がより問題である点を指摘している。

読み手にとっては、こうした書き手の曖昧な表現、具体性に欠ける表現、あるいは不用意な表現は、内容理解の大きな妨げになる。立場を変えて言い換えれば、書き手自身が自らの曖昧な表現、具体性に欠ける表現、あるいは不用意な表現を常にモニターすることで、如何に読み手にわかりやすく、誤解を誘発せずに内容理解を促すかが問題であり、そのためにも、「自分自身への批判的まなざし」が必要となるのである。

次の「論証の問」とは、根拠と結論に至る展開に関わる問いである。野矢は「根拠となる主張そのものの正当性に対する問と、根拠から結論への導出に関わる問」があるという。端的には、前者は独断的な論証が行なわれていないかという捉え方、後者は論の展開に飛躍がないかという捉え方である。

このように、「問うこと」を表現上の問題と論理展開上の問題に分けて捉えることは、表現教育における「質問力の育成」の方法を考える上で取り入れるべき観点である。

5-2. 質問語幹リストによる批判的思考の育成

学生の思考力育成を目的として「質問力」を教育に導入することの問題点として、「思考を誘発する問いではなく事実を問う質問をしがちである」(道田 2011 「授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果」『教育心理学研究』59,193-205 p194) という点が挙げられる。こうした点を避け、できるだけ

質問の質を高めることを目的に考えられたものが「質問語幹リスト」(King 1995)である。

King (1995) は、「批判的に思索する者 (a critical thinker) の特徴は、探究心 (an inquiring mind) であると信じる。端的に言えば、良き思索者 (good thinkers) は良い質問者 (good questioners) である。」と述べ、学生自らが批判的思考に基づく問いを作り上げるための指導内容として、表 1 に示す「質問語幹リスト」を示している。

表 1. 質問語幹リスト (Guiding Critical Thinking) (King 1995 p.14)

Generic Questions	Specific Thinking Skills Induced
What are the strengths and weaknesses of ... ?	Analysis/inferencing
What is the difference between ... and ... ?	Comparison-contrast
Explain why ... (Explain how ...)	Analysis
What would happen if ... ?	Prediction/hypothesizing
What is the nature of ... ?	Analysis
Why is ... happening?	Analysis/inferencing
What is a new example of ... ?	Application
How could ... be used to ... ?	Application
What are the implications of ... ?	Analysis/inferencing
What is ... analogous to?	Identification of and creation of analogies and metaphors
What do we already know about ... ?	Activation of prior knowledge
How does ... affect ... ?	Analysis of relationship (cause-effect)
How does ... tie in with what we learned before?	Activation of prior knowledge
What does ... mean?	Analysis
Why is ... important?	Analysis of significance
How are ... and ... similar?	Comparison-contrast
How does ... apply to everyday life?	Application to the real world
What is a counterargument for ... ?	Rebuttal to argument
What is the best ... , and why?	Evaluation and provision of evidence
What is a solution to the problem of ... ?	Synthesis of ideas
Compare ... and ... with regard to ...	Comparison-contrast
What do you think causes ... ? Why?	Analysis of relationship (cause-effect)
Do you agree or disagree with this statement: ... ?	Evaluation and provision of evidence
What evidence is there to support your answer?	
What is another way to look at ... ?	Taking other perspectives

これらの質問語幹を見ると、それらの質問によって誘発される思考は、分析 (Analysis)、推論 (Inferencing)、比較・対照 (Comparison-contrast)、既有知識の活性化 (Activation of prior knowledge)、証拠の評価と提示 (Evaluation and provision of evidence) など、「熟慮的」あるいは「省察的」な思考であることがわかる。

学生は、何か質問を求められても、事実を問う質問を行なうことが多いとされている。(道田 2011) 事実を問う質問、例えば「～とは何か」、「～はどういう意味か」などの単純な説明を求める質問は、確かに理解に関わるものではあるものの、事実が

わかればそれ以上の思考の深まりは望めない。より深い理解には、単に事実を問う質問とは異なる、「思考を刺激する質問あるいは批判的思考の質問（Thought-provoking or critical-thinking questions）」（King 1995）が求められるのである。3-1 で取り上げた図2の「批判的思考の概念図（道田 2000）」に見られる吹き出しの問いも、批判的思考過程でより深く考えるための問いと言えよう。

King（1995）は、質問語幹リストを使うことで、効果的で適切な批判的思考の質問を生成する指導ができると言う。確かに、こうした質問の仕方を身に付けることで、学習者自身自ら問いを発する（自己発問）できるようになることによって、より深い理解や新たな知識の獲得を促すことが期待されるものである。

ただ、日本語表現力の育成において、こうした「質問語幹リスト」をそのまま活用できるかは未知数である。それは、「質問語幹リスト」の性質による。つまり、これらの質問語幹は、課題の理解や発見、資料の理解や解釈などに関わる質問行動のリストであるということである。文章表現を中心とした表現力を問題とする場合、表現過程において書き手自らが問いを発するとすれば、どのような問いが効果的かを考えなければならない。

レポートや論文の執筆といった日本語の文章表現において、書き手自身の表現過程における「問い」を問題としてあげているのが戸田山（2002）である。その考え方は次のように説明されている。

たとえば、いまが与えられたとしよう。そこに、たとえば「本当に?」という問いをぶつける。その結果として「学力低下という現象は本当に生じているのか?」という問いが生じる。あるいは、「どういう意味?」という問いをぶつけてみよう。そうすると、「学力低下って言われているけど、どういう意味で使われているのか。みんな同じ意味で使っているのか」とか「そもそも学力ってどういう意味なのか」といった問いが現れてくる。最初の問いを「ぶつける問い」、それによって得られる問いを「取り出される問い」と呼んでおこう。キーワードに、次々と問い（手玉）をぶつけることによって、新しい問いを取り出そうとするので、「ビリヤード法」と名づけたわけだ。（p.120）

表3は、「学力低下問題」という論題を例にした、「ぶつける問い」と「取り出される問い」の一覧表である。

これらの問いは、繰り返し使われることによって、論題に対して、互いに関係し合った多くの問いが生み出されることになるが、戸田山はこれを「問いのフィールド」と呼び、ここからさらに「問い→問い」「問い→答え→問い」というように、さらに論点を生み出すことで、「問いのフィールド」を充実させることを勧めている。

ここで取り上げられた「ビリヤード法」は、論題についてさまざまな思考を巡らし、その思考の結果をアウトラインへと誘導するための思考方法である。こうすることで、より深く課題を理解し、文章執筆へとつなげることになるのである。

ところで、この「ビリヤード法」は、文章表現過程のひとつひとつの段階における思考方法というよりも、論題に対する理解を深め、どのように考えるかを示した思考の方法という面が強く出ている。

表3 ビリヤード法（戸田山 2002 p.121）

ぶつける問い	取りだされる問いの例
本当に？〔信憑性〕	学力低下と呼ばれる現象は本当に生じているのか
どういう意味？〔定義〕	そもそも「学力」とは何か／どう定義されているか
いつ（から／まで）？〔時間〕	いつから学力が低下しはじめたのか、以前は学力低下論争はなかったのか
どこで？〔空間〕	他の国では学力低下現象は見られないのか
だれ？〔主体〕	だれが学力低下現象を主張しているのか だれ（どの層の学生）の学力が低下している（と言われている）のか
いかにして？〔経緯〕	どのような過程で学力が低下していったのか（急にか、徐々にか）
どんなで？〔様態〕	学力低下の現状はどうなっているのか
どうやって？〔方法〕	どうやって学力低下現象の存在を確かめたのか
なぜ？〔因果〕	学力低下の原因は何か
他ではどうか？〔比較〕	教科によって学力低下に違いはあるか 地域によって学力低下に違いはあるか
これについては？〔特殊化〕	このケースは学力低下現象なのか
これだけか？〔一般化〕	学力以外の能力も低下しているのではないか
すべてそうなのか？〔限定〕	すべての科目で学力の低下があるのか
どうすべきか？〔当為〕	学力低下にどう対応すべきか

図8は、心理学観点から文章表現過程のモデルである。（秋田 2002）このモデルは、まず、「課題環境」「書き手の長期記憶」「作動記憶内の作文過程」の三つの部分からなる。以下、「問い」の思考との関連を考えながら整理する。

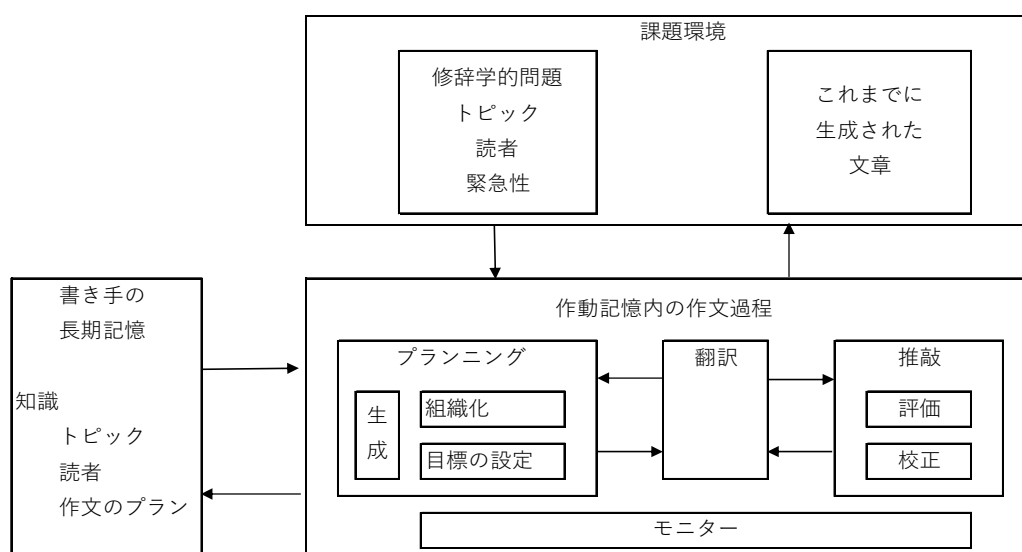


図8 文章を書く過程（秋田 2002 p.95）

まず「課題環境」は、ひとつには「修辞学的問題」と「これまで生成された文章」というふたつのカテゴリーからなる。「修辞学的問題」は、与えられた課題とその制約条件を指し、課題で扱う「トピック」、「読み手」、「緊急性（時間的制約）」などが含まれる。一方「これまで生成された文章」とは、文章の執筆過程が文集表現の課題になる点を指摘したものである。われわれは、一端書き始めた段階から、文章論や談話研究などで問題となる、文の結束性や一貫性と言った問題に向き合わなければならない。線状的に展開する文章表現では、常に既に記述されたことがらと意味的な整合性をもって書き続けるという制約がある。

後者の制約は、読み手により正確に意味を伝えるために、自らの表現を如何に批判的に検証できるかどうかというメタ認知的思考が要求される点で、批判的思考力が問われるレベルの制約でもある。

次の「書き手の長期記憶」は、書き手の持つ「知識」である。この「知識」は、さらにいくつかのタイプに分類される。与えられた課題やトピックに関する「知識」はもちろん、想定される「読み手」に関する知識、文章表現に関する構文的知識や語彙知識、アカデミックライティングに関する知識などが、これに相当する。

これまでに挙げた King の「質問語幹リスト」と「ビリヤード法」で取り上げた「問い」のあり方は、特に「課題環境」（「修辞学的問題」）と「書き手の長期記憶」にある「トピック」についての理解を深めるための思考とよく符合する。一方で、これらの「問い」は、文章表現における構文的、語彙的な部分については、十分に機能するとは言いがたい。

最後に、図 6 の中央にある「作動記憶内の作文過程」は、表現の過程を示したものである。これは、「プランニング」「翻訳」「推敲」といった、具体的な表現活動を示しているが、より正確には、「プランニング」と「推敲」は思考のレベルであり、「翻訳」が実際の執筆活動、つまり考えたことを文字化して記述するレベルである。

図 6 では、加えて、この文章表現過程を通して執筆活動を監視・調整する思考の働きとして「モニター」も示されている。これは、批判的思考の構成要素である「メタ認知」の働きが、「書くこと」においても発揮される必要があるということである。

5-3. 日本語表現力の育成と思考活動としての「質問力」の育成

「質問力の育成」は、批判的思考態度、特に「探究心」の育成に関係して、学生の思考力の育成の一つのモデルになりうるものと考えられる。この点を前提として、「質問力の育成」を文章表現力の育成に生かすには、どのような課題があるだろうか。

これまでに取り上げた King (1995) も戸田山 (2002) も、文章表現過程における「課題の理解」「構想プランニング」「推敲」において、書き手の思考を活性化させる

方法であることがわかる。一方、具体的な表現（文字化）段階、すなわち秋田（2002）の図8にある「翻訳」という過程においては、やや複雑である。つまり、「翻訳」の過程では次の二つのことが考慮されなければならないということである。

- ① 「課題内容」「構想」「推敲」と間で行なわれる相互作用と「メタ認知活動（モニタリングとコントロール）」によって評価・修正
- ② 構文や語彙を主とした言語的知識、結束性や一貫性に関する談話知識あるいは文章論的知識の活用

これは、大島（2010）が指摘した「広義の日本語力」と「狭義の日本語力」に関わる内容に相当する。また①が批判的思考力の育成、②が言語力の育成というように考えれば、「自律的表現力」を養うにあたっては、批判的思考（「問う」ことの意味と具体的方法）について明示的に教示する一方で、併せて言語表現力を育成するアプローチ、すなわちインフュージョン・アプローチ（Ennis 1989）による批判的思考教育が効果的な方法だと考えられる。

そこで、学生の文章表現の課題を検証し、そこに批判的思考力育成の観点を導入するにあたっては、上記①と併せて②に関して自ら「問う」ことのモデルを作り、実践的な検証を重ねなければならない。

6.今後の課題

以上、大学で求められる学習において批判的思考力の育成が果たす役割から見ても、これを表現力の育成に取り入れることによって、学生の自律的な表現力につながる可能性が高いということが確認できた。

道田（2013b）は、批判的思考力の育成については、「どんな批判的思考力を育てたいか」「その思考力がなぜ必要なのか（求められているのか）」「受講生の現状はどうか（何が欠けているか）」という問いかけが必要であるという。

これはこのまま、大学における日本語表現教育においてもあてはまる。

本研究の目的の「自律的な言語表現力の育成」という観点から言えば、

批判的思考態度をもって自らの表現を検証し、どのような場面や状況においても、より適切に自らの考えを伝えることができる表現能力を育てる。

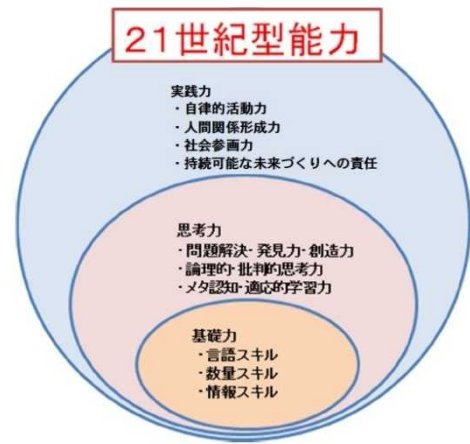
という目標が設定されるのと併せ、大学生の論理的思考、反省的思考の弱さ（道田 2001 平山・楠見 2004）に対する解決策として、また学生が自らもっていた考え（バイアス）にひきずられてしまう傾向を回避する方法として、批判的思考力の育成を軸とした日本語表現教育の構想が求められる。

本報告書では、批判的思考力の構成要素として、特に「探究心」を重要な要素として取り上げ、具体的方策としての「質問力育成」を検証し、その可能性に言及したが、詳細な方法論的提案には至っていない。具体的な方法を提示した上で、学生の表現力と批判的思考力との関連性を検証して初めて、その効果を示すことができるものの、これは、さらに次の段階である。本報告書は、その前提を検証したところまでを示す結果になったが、実際の教育場面での検証が今後の課題である。

汎用的スキルとしての日本語表現能力は、結果として、書き手が自律的に批判的思考を発動しつつ自らの考えを読み手に適切に伝える過程を遂行する能力でもある。これは、単に大学における学習スキルというだけのものではなく、楠見（2016）が提唱する「市民リテラシー」としての意味も持つものと考ええる。

注

(1)現在、大学教育で求められる能力は、かつてのように高等教育段階における能力というよりも、いわゆるジェネリックスキル、21世紀型スキルとして、現代を生き抜くための能力として議論される。国立教育政策研究所（2013）の「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5』（p.85）では、能力を「21世紀型能力」のひとつとして、「批判的思考力」が記されている。



(2)ここでは、「認知バイアス」を「無意識の思考の歪みや偏り」として扱う。本論で取り上げた「マイサイドバイアス」「信念バイアス」「確証バイアス」は、すべて認知バイアスのひとつである。

(3)「マイサイドバイアス」とは、小野田（2018）によれば、「自分に有利な情報（賛成論）を積極的に産出し、自分に不利な情報（反論）の産出に消極的になる傾向」を言う。特に意見文の産出においては、書き手は自らの考えの反証よりも確証をより積極的に提示することが知られている。

(4)文部科学省ホームページによる。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryō/1379649.htm。

(5)楠見（2005）「批判的思考の能力と態度の測定」東京大学大学院教育学研究科教育測定・カリキュラム開発講座（ベネッセコーポレーション）公開講演会 資料

(6)道田（2001a）は、「提示されている文章に問題があるのであれば、文章の好みや信念とは別個に、自ら問題を発見しそれを指摘することは大学で培われるべき態度である。」として、論理的な誤謬を含む文章を提示し、大学生の意見を評価している。なお、ここで扱われた課題は、日本語表現科目でも取り上げられるような一般的題材であり、領域専門的なものではない。

参考(引用)文献

- 秋田喜代美 (2002)『読む心・書く心 文章の心理学入門』,北大路書房,92-113
- 平山るみ・楠見孝 (2004) 「批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響」『教育心理学研究』 52,186-198
- 菊島正弘・寺本妙子・柴原宜幸 (2018) 「大学生における批判的思考力の態度の育成を目的とした教育プログラムの実践と評価」『日本教育工学会論文誌』 41(4),427-437
- 楠見孝 (2011)「批判的思考とは」 楠見孝・子安増生・道田泰司 (編)『批判的思考力を育む一学士力と社会人基礎力の基盤形成』有斐閣、2-24。
- 楠見孝 (2013)「良き市民のための批判的思考」『心理学ワールド』 61,5-8
- 楠見孝 (2014)「『批判的思考力』と大学教育」『IDE-現代の高等教育』 560,23-27
- 楠見孝・道田泰司 (編) (2016)『批判的思考と市民リテラシー 教育、メディア、社会を変える 21 世紀型スキル』,誠信書房,2-19
- 楠見孝・田中優子・平山るみ (2012) 「批判的思考力を育成する大学初年次教育の実践と評価」『認知科学』 19 (1) , pp.69-82
- 道田泰司 (2000)「批判的思考研究からメディア・リテラシーへの提言」『コンピュータ & エデュケーション』 9,18-23
- 道田泰司 (2001a)「日常的題材に対する大学生の批判的思考－態度と能力の学年差と専攻差－」『教育心理学研究』 49,41-49
- 道田泰司 (2001b) 「授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果」『教育心理学研究』 59,193-205
- 道田泰司 (2003)「批判的思考概念の多様性と根底イメージ」『心理学評論』 46-4, 617-639
- 道田泰司 (2007)「問いのある教育」『琉球大学教育学部紀要』 71,105-117
- 道田泰司 (2013a)「批判的思考教育の展望」『教育心理学年報』 52,128-139
- 道田泰司 (2013b)「三つの問いから批判的思考力育成について考える」『心理学ワールド』 61,9-12
- 西林克彦 (2005)『わかったつもり 読解力につかない本当の原因』,光文社新書 222,
- 野矢茂樹 (1997)『論理トレーニング』,産業図書,131-151
- 野矢茂樹 (2001)『論理トレーニング 101 題』,産業図書, 129-139
- 岡本真彦(2001)「メタ認知-思考を制御・修正する心の働き」『認知心理学を語る 3 おもしろ思考のラボラトリー』,北大路書房,139-160
- 小野田亮介(2015)「児童の意見文産出におけるマイサイドバイアスの低減-目標提示に伴う方略提示と役割付与の効果に着目して-」『教育心理学研究』 63,121-137
- 小野田亮介(2018)「情報探索ツールが情報発信活動に与える影響：情報発信能力の育成

- を目的とした実践事例の検討」『読書科学』 60(1),13-27
- 大島弥生 (2010)「大学生の文章に見る問題点の分類と文章表現能力育成の指標づくりの試み：ライティングのプロセスにおける協働学習の活用に向けて」『京都大学高等教育研究』 16,25-36
- 三宮真智子 (2004)「思考・感情を表現する力を育てるコミュニケーション教育の提案：メタ認知の観点から」『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要』 19,151-161
- 三宮真智子 (2018)『メタ認知で〈学ぶ力〉を高める 認知心理学が解き明かす効果的学習法』,北大路書房,16-21
- 田中優子・楠見孝 (2007)「批判的思考プロセスにおけるメタ認知の役割」『心理学評論』 50(3), p267
- 戸田山和久 (2002)『論文の教室 レポートから論文まで』,NHK ブックス,119-124
- Ennis, R.H(1989) Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research, *Educational Researcher*, 18, 4-10
- King, A (1995) Inquiring Minds Really Do Want to Know: Using' Questioning to Teach Critical Thinking, *Teaching of Psychology*, 22, 13-17

§2 東北学院大学 ラーニング・コモンズ “コラトリエ” 調査報告

訪問日時：2018 年 12 月 2 日

訪問先：東北学院大学 土樋キャンパス

ラーニング・コモンズ “コラトリエ”

対応者：ラーニング・コモンズ 特任助教 遠海 友紀氏

同 嶋田 みのり氏

昨年度の奨励研究で実施した「教育支援」の先進的取り組みの調査の継続として、今回の奨励研究では、東北学院大学のラーニング・コモンズ、通称“コラトリエ”を訪問、コモンズにて学生の学習支援に携わっておられる、遠海氏と嶋田氏に、同大学のラーニング・コモンズについて、その役割を伺った。

“コラトリエ”は同大学の土樋キャンパスに設置されたラーニング・コモンズで、2016 年の 9 月から、実質的な運用が行なわれている。

同大学には仙台市内の泉地区にもキャンパスがあり、1 年次と 2 年次の学生は泉キャンパスが拠点となっているため、土樋キャンパスには 3 年次と 4 年次の学生が中心であり、“コラトリエ”の利用も、ほぼ 3 年次と 4 年次の学生とのことであった。

“コラトリエ”は、大きく 3 つのスペースからできている。

リエゾン：イベントスペースの性格も併せ持ったスペースで、地域社会と大学とを「知」と「学び」で結ぶことをコンセプトとしている。

スペース内には、ワークショップコートと呼ばれる学習空間の他に、カフェも併設されており、オープンな雰囲気での学習を可能としている。

コモンズ：少人数のグループ学習から比較的大人数のグループディスカッションまで、フレキシブルに利用可能なコミュニケーションスペースとして活用されている。

サヴォア：各種の学術情報やアカデミックサポートの提供はここで行なわれる。また小規模から中規模でのグループ学習、プレゼンおよびポスターセッションの「場」ともなり、学術的イベント可能な「場」の提供が行なわれている。

ここでのコンセプトは「探求・創造空間」である。

さらに、施設内には、ワークショップコートと呼ばれる

このように“コラトリエ”のハード面は、利用可能な機材設備も含め、非常に充実している。

以下、概要資料を示す。



平成29年6月13日
東北学院大学学務部学事課ラーニング・コモンズ係

最終目標（ディプロマ・ポリシーの実現）

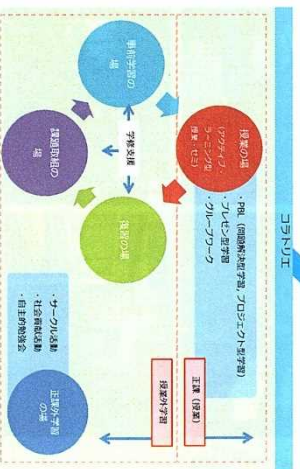
- ・学びの基礎となる利用的能力 (情報リテラシー・コミュニケーションスキル・数理リテラシー論理的思考力) の習得
- ・課題解決のためにさまざまな学習成果を総合的に活用する 能力の習得

ジエネリックスキルの習得 TGベーシックの実践

- ・ 読解・作文の技法
・ 研究・発表の技法 等

学生個々人の学びの質の向上

コラトリエ



学生が集い、互いに教え、学び合い、多様な価値観に触れることにより、主体的に問題を発見・解決するアクティヴ・ラーニングを実現し、「よく生きる」「社会に貢献できる」人が育つ知的空間

The diagram illustrates the 4C+ model with four interconnected components:

- Collaborative (協同)**: Represented by a green rectangle at the top.
- Communication (交流)**: Represented by a blue rectangle on the right.
- Commons (共有)**: Represented by a purple rectangle at the bottom.
- Co+ Learning (学び、探究)**: Represented by a red circle in the center.

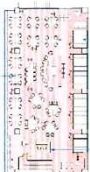
Arrows indicate the relationships between these components:

- A yellow arrow points from **Collaborative** to **Co+ Learning**.
- A light blue arrow points from **Communication** to **Co+ Learning**.
- A purple arrow points from **Commons** to **Co+ Learning**.
- A light blue arrow points from **Communication** to **Commons**.

Co- + Learning + Atelier = コラボリエ

協同学習による交流を通じて得られるさまざまな価値観や学びの共有を実現する「知的アトリエ」

1階：自由なコミュニケーション・発信空間

1階：自由な3エリーション・集客空間			
commons	面積：378㎡	席数：133席 ・フレンチスタイル、固定席48席 ・イタリアンスタイル、可動席60席 ・後援スペース：5席	 飲料可
リゼン	面積：166㎡	席数：40席	 飲食可
1階合計：面積：544㎡ 席数：173席			
2階：開放・創造空間			
サウナ	面積：715㎡	席数：149席 ・クルーズスタイル：可動席16席×2室 ・クルーズスタイル：固定席39席 ・国際会議ホール：35席 ・国際会議ホール：19席 ・イベントスペースコンファレンス：6席	 飲料可

1・2階合計：総面積1,259㎡ 総席数：322席

5 訴求イベント：コミュニティ・リエゾン（1階）

大学のイベントスペースとしての顔を持ち、地域社会と大学を「[目]」と「[耳]」でつなぐ交流の場

特徴
カフェに隣接し、オープンで寛げる雰囲気。
使いいい「コ」を囲くユニークな壁式のベンチを設置するなど、やわらかで快適な空間を演出。

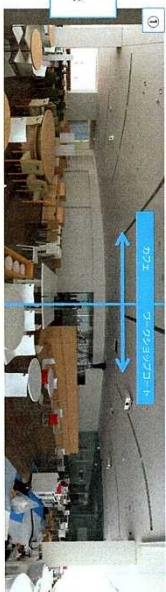


Keyword
コミュニケーション・発見・救済
コミュニティ・リエゾンは、発見・救済
の場である。

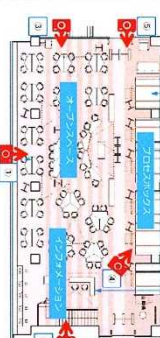
- ・カフェ・コミュニケーションはゆるやかにつながっており、学内外向けイベントなど情報伝達スペースとして活用できる。
- 例：サークル活動発表、ゼミ発表発表、地域交流、大学祭、入試説明（対向校生）イベント、就職関連（対学生・卒業生）イベント 等
- ・可動式机、椅子の設置
- 自由なレイアウトにより、大人数・少人数までの多種多様なコミュニケーション、フレキシブルなコミュニケーションに対応
- ・カフェとの連携による地域開放イベントも可能

5 コミュニティ・リエゾン（1階）

① カフェとコミュニケーションは、通称して「コ」でつながる。

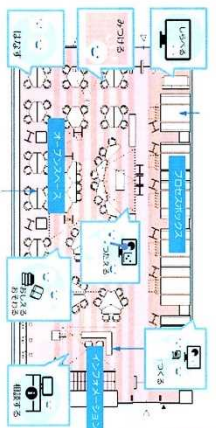


6 コミュニティ・リエゾン（1階）



6 訴求イベント：コミュニティ・リエゾン（1階）

特徴
フロアにはインフラサポート（電子黒板）、ホワイトボード、卓上型プロジェクタ、可動式の机、椅子を、並列には一人用机、脚棚には固定式の机・ソファを設置。
大人数でのディスプレイセッション、少人数、個人での学びなど、様々な学びのスタイルに合わせた多様な空間をすることで「学びの楽しさ」を高める。



Keyword
コミュニケーション・発見・救済
コミュニティ・リエゾンは、発見・救済
の場である。

7 訴求ポイント：コトリエ・サウナア (2階)

各種学習情報やアカデミックサポートの提供、か～中規模で行うグループ学習、7/24～、ホスティングセッション、各種イベントのための「場」を提供する
【創造・発信空間】

特徴

教員や教員する専門スタッフによるきめ細やかな支援を受けられるへん、各種資料、か～中規模で行うグループ学習やセミに利用し、学習室、国際交流ラウンジを設ける。



Keyword

①グループ・アカデミック・サウナ	しるべる、おしえる
②グループ・アカデミック・サウナ	おしえる、おしえる
③グループ・アカデミック・サウナ	おしえる、おしえる
④グループ・アカデミック・サウナ	おしえる、おしえる
⑤グループ・アカデミック・サウナ	おしえる、おしえる
⑥グループ・アカデミック・サウナ	おしえる、おしえる

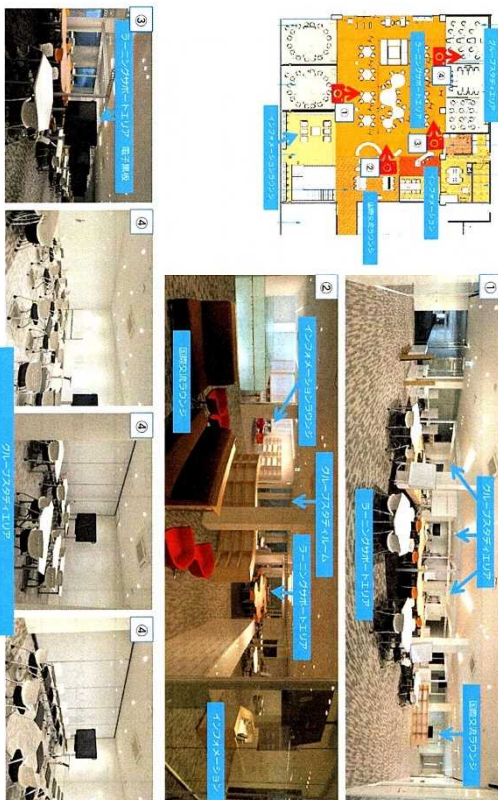
学習支援：ラーニングサポートデスクにおける提供サービス：レポート、論文の書き方指導、情報検索方法等
国際交流：国際交流委員と連携した「国際交流ラウンジ」では留学生との交流を行うことができる
国際交流ラウンジに設置された大書デスク・ライブラリーでは海外のニュース、情報資料が常時閲覧可能、卒業と修業の相乗効果により、生きた外国語を学ぶことができる

8 コトリエにおける学習支援

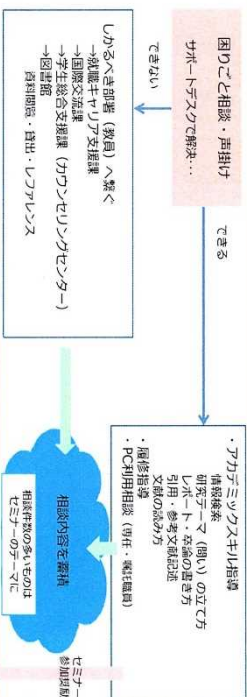


メニュー	担当	詳細
サポートデスク (相談)	IC相談	①アカデミックスキル向上に関する相談・指導 ②就職や専門分野での対応が必要な場合 → 指導 ※自身が抱える問題が不明確な学生については、問いかけを通じて明確化した上で①②の対応を行う
セミナー (進学、ワーキング)	IC相談 各教員 各部署	1. アカデミックスキル向上プログラム 2. 学内の楽しさを伝えるプログラム (創造、交流、学びのモチベーションアップ) 3. (セミナー、自己管理、目標管理、コミュニケーション、就職活動 etc)
できること	できないこと	
- アカデミックスキルのサポート - 問題の明確化 - 適切な教員・部署への依頼し - 客観的な指導・学生自身に考えさせる - 授業・セミナーの補助	- 学部の専門領域への言及 - 各々の提示 - 相談内容に対する詳細 - 担当教員に代替する形での授業 - 他部署の業務にかかること	

7 コトリエ・サウナア (2階)



サポートデスク (相談)



アカデミックスキル向上
・情報検索・文庫の読み方 (読解力、主観の読み取り方 etc)
・7/24～、ホスティングセッション、ネットワーキング
・ライティング (レポート、卒業、引用、参考文献の作成、著作権)
・思考法 (マインドマップの作り方、クリティカルシンキング、アイデア出し)
・ラーニング・コミュニティ
・学内の楽しさを伝える
・教員・学生との交流 (卒業、卒業 etc)
・国際交流委員 (IC) の情報交換 (就職、卒業 etc)
・ワーキング・自己管理、目標管理、コミュニケーション、就職活動 etc...

呼称	身分	主な業務
アカデミックアシスタント	特任助教	1. 学修支援 コトリエにおけるベネシック「人間的基礎教育」「知的基礎教育」実施のための各種指導・サポートを行う ⇒「人間的基礎教育」：各種アカデミックイベント・授業サポート ⇒「知的基礎教育」：アカデミックイベント・授業サポート 2. 学修支援 アカデミックアシスタント・学生・授業サポートを行う 3. アカデミックアシスタント・学生・授業サポートを行う 4. Faculty Developerとしてのコトリエ活用ツールの開発
アカデミックアドバイザー (大学院生) ※	大学院生	1. 学修支援 コトリエにおけるベネシック「人間的基礎教育」「知的基礎教育」実施のための各種指導・サポートを行う ⇒「人間的基礎教育」：各種アカデミックイベント・授業サポート ⇒「知的基礎教育」：アカデミックイベント・授業サポート 2. 学修支援 アカデミックアシスタント・学生・授業サポートを行う
アカデミックアドバイザー (学部生) ※	学部生	アカデミックアシスタント・アドバイザー・学生・授業サポートを行う と協力し、コトリエにおける運営・広域でサポート・関係者等との調整・折衝を行う
コトリエスタッフ	専任職員	アカデミックアシスタント・アドバイザー・学生・授業サポートを行う と協力し、コトリエにおける運営・広域でサポート・関係者等との調整・折衝を行う
コトリエスタッフ	専任職員	アカデミックアシスタント・アドバイザー・学生・授業サポートを行う と協力し、コトリエにおける運営・広域でサポート・関係者等との調整・折衝を行う

※：平成29（2017）年度以降

一方、“コトリエ” による教育支援活動は、運営スタッフの他、学生スタッフによって運営されている点は、他大学との違い感じられない。

教育支援の具体的な内容は、「学びの支援」として、ライティングに関することや勉強方法に関することなどで、特にライティングに関しては、「レポートの書き方のコツ 文章構成編」「レポートの書き方のコツ 文章表現編」および独自のループリックとチェックリストをパンフレットとして配布している。

「学びの支援」に関する資料は以下の通り。

相談できること

MENU

- ☐ 卒業論文
- ☐ レポート
- ☐ プレゼン資料
- ☐ レジューメ
- ☐ 勉強方法



個別相談 Information

時間：月～金 3時間目～5時間目
※長期休暇中は、変更することもあります。

場所：土曜キャンパス
ホーイ記念館2階 コトリエ
個別相談ブース

※泉、多賀城キャンパスの学生も利用できます。

予約方法：①コトリエカウンターで直接申し込む。
②問い合わせ先のメールに、氏名、学生番号、相談希望日時、相談したいことを書いて送る。
※予約がなくても、当日空いていれば対応します。

2018年度から、泉キャンパスでも個別相談を実施する予定です。詳細は、HPをご確認ください。

問い合わせ先
東北学院大学 土曜キャンパス
ホーイ記念館2階
ラーニング・コモンズ事務局

Tel: 022-264-6570
Mail: colatelier-support@mail.tohoku-gakuin.ac.jp

最新の情報は、コトリエHP、Twitter、Facebookをご確認ください。



コトリエHP



学びの支援
GUIDE
Learning Commons Colatelier

発行：2018年2月

◆ライティングに関すること◆

卒論・レポート・プレゼン資料・レジュメ

例えばこんなとき・・・

- ・前に授業でレポートの書き方を学んだけど忘れてしまった・・・
- ・どんな資料を添えればいいのかわからない
- ・書きたいことがあるけど、うまくまとまらない
- ・書いてはみたけど、これでもいいかな不安だ

Check Point

☐ レポートとは？	☐ テーマ設定の方法
☐ 情報検索の仕方	☐ 情報の信頼性
☐ 全体の構成	☐ 段落の構成
☐ 引用の仕方	☐ 参考文献の書き方
☐ 日本語表現	☐ 学術的な表現/文体
☐ 体裁/マナー	☐ 一貫性/論理性

◆勉強方法に関すること◆

例えばこんなとき・・・

- ・忙しすぎて、やるべきことができていない
- ・授業についていけない
- ・何をすればいいのかわからない

Check Point

☐ 適切な目標の立て方	☐ 適切な計画
☐ 優先順位	☐ その他

◆相談（40分）の流れ◆

Step1
「相談シート」に記入します。

Step2
時間内でできることを一緒に考えセッションの目標を決めます。

- ・相談したいことがたくさんある場合は、一緒に優先順位を考えます。
- ・相談内容が具体的なときは、一緒に明確にします。

Step3
相談開始

Step4
相談終了/まとめ＆振り返り
アンケートの記入

◆申し込み方法◆

①コラトリエガイインフォメーションカウンターで直接申し込み。

②問い合わせ先のメールに、氏名、学生番号、相談希望日時、相談したいことを書いて送る。
→相談日時のお知らせメールが届きます。
(平日、一～五時)

◆よくある質問◆

Q1 添削してくれますか？

いいえ、添削は行いません。基本的には自分で間違点に気づき、直すように動きます。

Q2 内容についてもみてくれますか？

専門的な内容については、授業の担当教員やゼミの先生に聞いてください。ただし、一般的な常識の範囲内で論理の矛盾や文章の一貫性については助言できます。

Q3 まだ完成していないのですが…

大丈夫です。途中の段階でも相談できます。テーマを設定する段階でも構成を考える段階でもいつでも相談できます。

Q4 質問が具体的になくてもいいですか？

はい。相談する中で、困っていることや懸念点が明確になってきます。むしろ、そんなところをぜひ挙げてもらえればと思います。

Q5 友達やグループで行ってもいいですか？

はい。ひとりでは不安な時やグループでプレゼンをする時など、複数人で来て大丈夫です。

Q6 突然相談に行ってもいいですか？

聞いていれば対応できますが、予約が重なることもありますので、事前予約をおすすめします。受付は、ガイインフォメーションカウンターまで。

同大学の学習支援組織である“コラトリエ”は、このようにハード面、ソフト面ともに、整った環境を作っていることがわかる。

特に運営面では、ファシリテーターとしての教員スタッフが、運営の要となっており、教育支援と併せ教育支援に関する研究も行なっている。

ただ、課題もあるとのことで、キャンパスの位置的状况もあるせいか、学習支援としてのレポートや論文の提出時期や就職活動に関する支援希望以外は、利用率はそれほど高くないようである。こうした点を踏まえ、FD等による学内周知はもちろん、学生への“コラトリエ”の利用を促すための周知が課題とのことであった。

とはいえ、オンデマンドのコラトリエセミナーの開催など企画され、大学における学習支援組織として、さまざまな工夫がされ、また運営スタッフのさまざまなアイデアが、学習支援に結びついている点は、本学の教育支援センターの今後の運営にも示唆するところが大きいのと考えられる。

謝辞

今回の奨励研究を機に、東北学院大学・土樋キャンパス・ラーニング・コモンズ “コラトリエ”を訪問させていただいた。

本訪問調査にあたり、同コモンズの遠海友紀先生と嶋田みのり先生には、お忙しい中、貴重な意見交換の場を提供いただいたほか、施設内の詳しい説明もいただいた。

今回の研究報告を行うにあたり、ご協力いただいたお二人には、本報告書では十分な報告に至らなかったことをお詫びするとともに、改めて貴重なご意見をいただけたことを感謝申し上げる。