

平成17年度 高崎経済大学特別研究報告書

経済学部における  
アカデミック・リテラシー教育に関する  
基礎的研究

平成18年3月

高崎経済大学

# はじめに

ボストン・コンサルティング・グループの日本代表である御立尚資<sup>みたちたかし</sup>は、勉強法に関する雑誌記事<sup>1</sup>の中で次のように述べている。「私が問題だと思うのは、『勉強の仕方』を多くの日本の大学できちんと教えていないことだ。例えば、テーマの設定や文献の探し方などを含めた論文の書き方を教えている大学はとても少ない。」認識不足も甚だしいとはこのことを言う。これは単に、御立自身が大学生のときに、勉強の仕方を教えてもらえなかっただけのことである。一時代前の大学を基準に、よく調べもせず、印象だけでも言うのは控えなければならない。

大学における「勉強の仕方」に関しては、すでに何冊もの教科書類<sup>2</sup>が出版され、一般には市販されていないもの<sup>3</sup>まで含めればかなりの数に上るものと考えられる。正確な調査はこれからだが、大学での勉強の仕方、特に御立が挙げた「文献の探し方」などを、いかなる形においても<sup>4</sup>やっていない大学など、まともな大学には絶無と言って良いであろう。問題は、どうしてその成果がなかなか上がらないかにある。

本高崎経済大学経済学部でも、平成16年度より「論文の読み方・書き方」と「経済・経営のための数学」という授業科目を新設した。これら二つの科目は、「外国語<sup>5</sup>」と併置する形での選択必修科目であり、1年次は週2コマの4単位、2年次は週1コマ2単位の授業である。

授業担当は非常勤の先生方をお願いすることになったが、私高松が専任教員として「論文の読み方・書き方」の責任者となった。我々は、予算のないまま、授業開始時からウェブ上の「掲示板(非公開)」に、毎時間その授業で行った授業内容と所見を担当者にご報告いただき、意見の交換をしながら授業を進めて行った。年度頭と前期が終わった時点では連絡調整会議を開いた。さらに夏と冬には二泊三日で合宿を行い、丸二日間部屋にこもって徹底討論を行った。なお、この試みは現在も継続中である。

本「論文の読み方・書き方」の授業は初めての試みでもあるし、全く手探りの状態でもあったので、同僚の藤野寛や林宰司らに声をかけ、授業の実践を土台として共同研究を行うことに決め、「経済・経営学におけるアカデミック・リテラシーのカリキュラム開発と運用に関する研究」とする課題名で、平成17年度科学研究費に応募した。応募する者としては、この研究課題は重要かつ必須のものであることを疑わなかったし、今なお信じて疑わないが、新味がないと判断されたか、申し込み分野が不適切であったか、あるいはそれ以外の点に不備でもあったのか、最も低い評点で落選するという屈辱的な評価を受けることとなった。

本報告書は、平成17年度高崎経済大学特別研究奨励金を受け、新たに「経済学部におけるアカデミック・リテラシー教育に関する基礎的研究」として実現可能となったものである。ここに、あら

ためて前学長石井學先生と高崎経済大学後援会に心より感謝の意を表したい。もっとも頂いた研究費は、夏冬二回の合宿と本報告書の印刷費用だけで消えてしまうことになったが。

授業担当の非常勤講師4名には、上記のような過分の負担をお願いしながら、わずかな非常勤講師手当以外のものは一切お支払いしていない。全くの手弁当である。担当者の特典といえば、論文を書くという行為を客観化・客体化する作業を通じ、自らの論文執筆にいくばくかでも役立つかもしれないこと。全入時代を迎える大学での教授法について何らかの知見やヒントなりを得られるかもしれないこと、といったところであろうか。

授業開始より2年間、奮闘努力を重ねたつもりではあるが、いまだ有効な結論は導き出せていない。この問題には妙案や妙法など存在しないということだ。本報告書により我々の苦悩と苦闘のあとを読み取っていただければ幸甚である。

2006年3月

研究代表責任者 高松正毅

#### 註

- 1 「プレジデント」2005/8/29 第43巻第17号 プレジデント社 p.37.
- 2 筆者が知り得た範囲内でも以下のものがある。①を除いても、すでに10年以上の歴史を持つことが分かる。ちなみに、東京大学教養学部「基礎演習」テキスト『知の技法』（小林康夫・船曳建夫編）が刊行されたのは1994年である。その後『知の論理』（1995）、『知のモラル』（1996）、『新・知の技法』（1998）と続いた。
  - ① M. J. ウォレス著、萬戸克憲訳（1991）『スタディー・スキルズ—英米の大学で学ぶための技術—』大修館書店
  - ② 森靖雄（1995）『大学生の学習テクニック』大月書店
  - ③ A. W. コーンハウザー著、D. M. エナーソン改訂、山口栄一訳（1995）『大学で勉強する方法』玉川大学出版部 \*シカゴ大学のテキスト
  - ④ ロン・フライ著、金利光訳（1996）『アメリカ式勉強法』東京図書
  - ⑤ 東郷雄二（2000）『東郷式文化系必修研究生生活術』夏目書房
  - ⑥ 藤田哲也編（2002）『大学基礎講座』北大路書房 \*平成13年度～京都光華女子大学のテキスト 2006年に改増版
  - ⑦ 学習技術研究会編著（2002）『大学生からのスタディ・スキルズ 知へのステップ』くろしお出版 \*平成13～14年度科学研究費「大学入学時におけるスタディ・スキルズの教材開発と運用に関する研究」の研究成果
  - ⑧ 田中共子編（2003）『よくわかる学びの技法』ミネルヴァ書房
  - ⑨ AERA MOOK（2004）『勉強のやり方がわかる。』朝日新聞社
  - ⑩ 北尾謙治他（2005）『広げる知の世界 大学でのまなびのレッスン』ひつじ書房
  - ⑪ 竹田茂生・藤木清編（2006）『知のワークブック』くろしお出版
  - ⑫ 中島祥好・上田和夫（2006）『大学生の勉強マニュアル』ナカニシヤ出版
  - ⑬ 溝上慎一（2006）『大学生の学び・入門』有斐閣
  - ⑭ 武居一正（2006）『法学部新入生のための学ナビ』法律文化社
- 3 筆者の手元にあるものは、「CAMPASS 2002（中央学院大学商学部）」「基礎演習 I テキスト（中央学院大学法学部）」、「静大生のための はじめよう経済学 Let's Enjoy Economics!（静岡大学）」で、いずれも2002年版である。前掲注2の⑥⑦を見ても分かるとおおり、2001（平成13）年

ころから、多くの大学がこの問題に本格的に取り組み始めた。

- 4 授業科目としての正式な設置はなくとも、付属図書館等が行っているケースが多い。また、たとえば関東学院大学では「学生支援室」を設け、リメディアル教育に極めて力を入れている。

<http://univ.kanto-gakuin.ac.jp/modules/acsel9/index.php?id=3>

- 5 旧称「第二外国語」。ドイツ語・フランス語・スペイン語・中国語・ハンゲル語がある。なお、高崎経済大学経済学部のカリキュラムでは、英語（旧称「第一外国語」）は必修である。

経済学部における  
アカデミック・リテラシー教育に関する基礎的研究

平成18年3月

目 次

学生に考えさせるために

——学生の傾向と諸問題—— …………… 高 松 正 毅 (1)

大学生の批判的思考に関する報告 …………… 内 藤 まゆみ (17)

社会人に必要な資質育成のための卒業論文指導 …………… 林 宰 司 (25)

戸田山「理論」と私の「実践」…………… 藤 野 寛 (33)

自分の考えを言葉にするために

——高崎経済大学「論文の読み方・書き方」2005年度報告書—— …… 福 田 敦 史 (43)

「スタディ・スキル」と「ビジネス・スキル」…………… 宮 崎 文 彦 (55)

「論文の読み方・書き方」と情報リテラシー…………… 岩 村 正 史 (61)

「論文の読み方・書き方」講座で学ぶべき最初の第1歩

——方法論を学ぶ以前に実感すべきこと——…………… 児 玉 英 明 (69)

# 学生に考えさせるために

## —— 学生の傾向と諸問題 ——

高 松 正 毅

### 目 次

1. 授業運営にかかわる諸問題
  - 1.1. 運営方針にかかわる一般の問題
    - 1.1.1. 管理か放任か
    - 1.1.2. 目標は上位者の伸長か全体の底上げか
  - 1.2. 指導内容にかかわる個別的問題
    - 1.2.1. スタディ・スキルズ全般か、レポート・論文に絞るか
    - 1.2.2. 「読む」訓練をどの程度行うか
  
2. 論文をとりまく諸問題
  - 2.1. 学生はどうして書けないのか
    - 〈理由1〉論文執筆には総合力が必要だからである
    - 〈理由2〉書けないのは読めないからである
  - 2.2. 学生はどうして考えられないのか
  - 2.3. 重要なのは、発信（＝アウトプット）力のトレーニングである
  - 2.4. 学生に考えさせるために我々のなすべきことは何か
  
3. 学生の実態に関する諸問題
  - 3.1. 学生は自分からは何もしない
  - 3.2. 学生をいかに導くべきか
  - 3.3. 学生が自ら何もしないのは「甘え」ているからだ
  - 3.4. 学生の見ている世界は極めて狭い
  - 3.5. 現代のコミュニケーション環境

## 1. 授業運営にかかわる諸問題

### 1.1. 運営方針にかかわる一般的問題

#### 1.1.1. 管理か放任か

まず問題となることに、出席や小テストなどで管理し、勉強することを学生に強いて確実な効果を得ようとするのか。出席など取らず、どこまでも学生自身の自主性・主体性に任せるのかの選択がある。

これはもちろん程度の問題であるが、結論から言えば、どうしてもある程度は管理する、ということになる。そうしないと学生は一向に学ぼうとしないからである。

後述するように学生は自立していない。したがって自主性を育み自立を促すことが我々教員の責務である。管理のしすぎは学生の自立を阻害する。しかし放任したのでは、学生は楽をしようとするだけで全くの逆効果である。この辺のさじ加減は極めて難しい。

ウェブ上にある「鬼仏表<sup>1</sup>」や「みんなのキャンパス<sup>2</sup>」を見る限り、学生による授業評価は、ある際立った特徴を見せる。

その第一は、表面的な結果（＝優・良・可）にばかり拘泥するあり方である。その現れが、楽をして「優」が取れる「楽勝科目」を求めることだ。そして、この「楽をして」とは、「一回も出席しないで」「これといった勉強を何もしないで」である。そこまで極端でなくとも、曰く「出席さえしていれば大丈夫」「寝ていても大丈夫」……、「大丈夫」とは「良い成績がもらえる」という意味である。そんな授業が少しも「大丈夫」などでないことが、どうして分からないのか全く理解できない。

安くはない授業料を払いながら（もっとも実際に支払っているのは親であるのがほとんどだろうが）、実質的な「成果」ではなく、名目上の「単位」のみを求める。大学では授業の空洞化が深く進行している。

大学では、厳正な評価にさらされることなく（嫌なら逃げ回って）、すなわち外的評価の点からは少しも社会化されることなく、学生は卒業し社会に出て行く。これでは大学の常識と社会の常識とにギャップがありすぎる。就職直後の離職率の高さが問題となる昨今だが、この事実が拍車をかけてしまっているのではないか。現実世界では、実のある成果を上げることはなかなか難しく、そう簡単に褒めてなどもらえない。実力に対する「客観的評価」とはいかなるものかを、学生に知らしめる必要がある。

「お前たちはいずれ社会に出るんだ。いい加減な仕事では他人から信頼されない。大人になれば義務と責任があることを今から学べ。学校と社会は同一線上にあるということだ。」とは、話題の漫画『ドラゴン桜』の教師桜木建二のセリフ（65限目）である。そしてこれは高校、それも学習困難者の集まる超底辺校での話である。ところが現在、日本中のどこを探しても、その延長が社会と同一線上にある大学などない。大学は「社会人としての義務と責任」をきちんと教育できていない

ということだ。授業では、遅刻、欠席、居眠り、無駄話、携帯電話いじり、放念が横行し、結果として実質的な「学び」はゼロであるにもかかわらず単位は出、学生は社会へと出て行く。

筆者は毎年、卒業式と入学式を時を置かずして経験するが、大学4年間の学生の使用前（ビフォー）と使用后（アフター）とを見ると、明らかに悪くなって出て行くのをまざまざと実感する。まさに「大学の常識は社会の非常識」である。

学生による授業評価のもう一つの特徴は、「やるだけのことがあるかどうか」である。ここでの「ある」ものとは、上述した与えられる成績評価と、授業の面白さ（＝心地良さ）の二つである。この二つが、自ら払う労力と合致することを当然のこととして望んでいる。見方によれば、学生は公平感、公正感、納得感を求めているともいえる。もとより授業は面白く（＝心地良く）、良い成績がもらえるに越したことはなからう。しかし、この二つは「学び」の本質ではない。この考えには、やはり自ら進んで獲得する「実質的な成果」という観点が完全に欠落している。

我々教員は、授業の面白さと下す成績評価にはもちろん気を配らねばならないだろう。しかし、学生の自己都合による「甘え」た一方的要求には決して迎合すべきではない。やった分だけ誰でも一様に成果が上がるのであれば、人生に悩みなど生じはしない。また、「大切なのは結果ではなく過程だ」などとも言われるが、これもとんでもない誤った教えである。真に大切なのは過程でも結果でもなく、何よりもまず本人の「実感としての充実」でなければならない。他人がどう評価するかではなく、自分自身で納得が行くかどうかの方が大事である。必ずしも達成には至らなくとも、終わった時に感じられる「力を出し切った」「物事をやり切った」という満足感、瞬間ごとに得られる「やれている」という充足感であるべきだ。

授業の良し悪しを客観的に評価できないのは、自分自身を内的実感から客観的に評価する「自己評価能力」「自己検証能力」を、学生が持っていないためだ。まさに「受け身」そのものである。

この原因には、上野千鶴子も指摘するように「生活体験の狭さ<sup>3</sup>」があると考えられる。大学入学以前に、「達成」も「挫折」も、学生は何一つ深い体験をしてきていない。

### 1.1.2. 目標は上位者の伸長か全体の底上げか

次に問題となるのが、本当にやる気のある1～2割の学生を伸ばすの（一種のエリート教育）か、全くやる気のない1～2割の学生は切り捨てるとしても、全体の底上げを図るのか。どの辺の層に照準を定め、力点を置くべきか、である。

大学は義務教育ではなく、本人の意志で進学する場所である。したがって、本筋から言えば前者で何ら問題のないことになる。しかし、大学全入時代の今日、それでは実情にそぐわないであろう。事の是非はひとまず置くとして、我々大学教員には、小中学校の教師のような対応が、今求められていると言えよう。そしてこの傾向は、今後ますます強まることはあっても、弱まることはないものと考えられる。

結論としては、そして少なくとも現段階では、全体の底上げ（＝誰もがみんなついてくること）を図る、ということになる。

## 1.2. 指導内容にかかわる個別的問題

### 1.2.1. スタディ・スキルズ全般か、レポート・論文に絞るか

指導内容として、いわゆる「基礎ゼミ」のような位置づけでスタディ・スキルズ全般を広く取り扱うのか、レポート・論文を書くために必要な事柄に絞るのが問題となる。

もっとも「レポート・論文に絞」とは言ってみても、論文を書くにあたっては、どうしても「資料の探索法」は含まざるを得ない。レポートにせよ論文にせよ、何も調べず、何も読まずに書き下ろしがきくような文章ではない。したがってスタディ・スキルズを全く無視することはできないであろう。

結論としては、スタディ・スキルズ全般を視野に置き、レポート・論文が書けるようになることを目指すというところに落ち着く。

なお、スタディ・スキルズに関するテキストは既に何冊か出ている<sup>4</sup>が、さほど役立つものではない。既存のテキストは、全てを網羅的に詰め込もうとするあまり、総花的である。その結果、表面を浅くまでるだけで半年や1年が終わってしまう。

我々は、「書く」（あるいは「考える」）という一点から、スタディ・スキルズを改めて捉え直す必要がある。話すこと（ディスカッション、ディベート）などは、その「考える」という関連から、「書く」ための補助として盛り込むにすぎない。スピーチやプレゼンテーションを含め、話すこと（オーラル面でのトレーニング）を主目的とするなら、そのことに特化した授業を別に用意すべきであろう。

また、「資料の探索法」をいくら教えたところで、普段から「書く」ことが日常化していない、「書く」ことを内発的に欲求していない学生には、そのスキルは容易に定着しない。スキルは、繰り返すことで定着し、独自に試行錯誤を重ね工夫を凝らすことで深化（進化）して行くものだからである。

この問題には、現在のところ有効な手立てが見つかっていない。

### 1.2.2. 「読む」訓練をどの程度行うか

指導方針として、情報を「読み取るための実習」（データの扱い方、文章の要約など）を、基礎訓練としてしっかりと行うか、書くことに重点を置き、ひたすらどしどし書かせるかの問題もある。「読む」と「書く」のどちらの指導に力点を置くべきかである。

本「論文の読み方・書き方」の授業は、卒業論文の研究指導ではない。したがって、卒業論文を書くことを念頭に置く必要は必ずしもない。高崎経済大学経済学部では、卒業論文は2年次後期からの「(基礎)演習」で扱う。したがって、本共同研究の宮崎文彦が行っているような「知的刺激」を与えることがまず重要となろう。しかし、それは「論理パズル」にはとどまらないはずである。広く社会の出来事を知らせることが知的刺激につながると考えられる。

なお、情報を読み取る能力は極めて重要なものだが、興味のわく内容でないただただ苦痛となる。問題は、いったいどんな話題なら学生の食いつきが良いかであるが、これも現状では、全くの

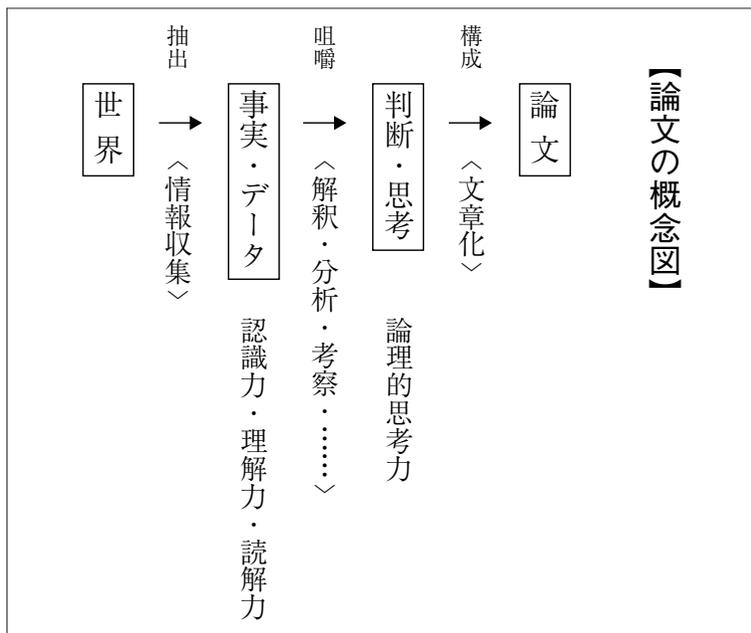
暗中模索状態である。

以上、「論文の読み方・書き方」の授業は、始めて2年目の現段階では、出席率をどのようどの程度成績に加味するか否かから、成績のつけ方全般に至るまで、何ら統一決定事項はないと言って良い。

これは内容面についても同様である。今後は、達成目標なり、到達目標なりの明確化を図り、講義内容の具体化（最低限盛り込むもの、出来れば盛り込みたいもの等）へ、さらには講義のシステム化へと進んで行きたい。新任の教員への引き継ぎを行う際も、その方がやりやすい。

## 2. 論文をとりまく諸問題

### 2.1. 学生はどうして書けないのか



〈理由1〉論文執筆には総合力が必要だからである

上記【論文の概念図】を見ていただきたい。出発点である「世界」は、社会科学系の研究分野であれば「現実世界」ということになる。しかし、歴史学であれば当然より濃密に時間軸がからんでくるし、文学であれば「作品世界」ということになる。すなわち、何を研究対象とするかによって多少の違いが生じる。

また上の概念図は、資料を収集する、集めた資料を整理する、「問い」を立てる、論の展開を考える、といった論文を書く手順や段取りと合致する。そして、論文を書き上げるには、情報収集力／読解力／分析力／論理的思考力／言語化力・文章構成力の全てが揃う必要がある。情報収集力

だけがあっても論文は書けない。また、そのうちのどれか一つが欠けても、論文はうまくは書き上げられない。ここに論文を書き切ることの難しさがある。

### 〈理由2〉書けないのは読めないからである

論文を書き上げるという行為を入口と出口の大きく二つの側面に分けると、インプット（情報収集）とアウトプット（情報発信）になる。したがって、まず最初に重要となるのが、「学ぶ（＝インプット）」力である。何もないところから、価値あるコンテンツを生み出すことなどできない。

行為としての「学ぶ」とは、本を読むことだ。本授業が「論文の読み方・書き方」である理由もここにある。読めない人間には書けない。ところが、学生は学術的な文章を全く読んでいないため、読む能力が決定的に欠如している。これが論文を書けない重大な要因である。

## 2.2. 学生はどうして考えられないのか

さらに、本を読んで得た知識は自分のものとして使いこなせなければならない。論文を書く際に最も難しいのは、得た知識を使いこなし、自分の頭で「考える」ことである。論文とは「問い」に答えた文章であるから、考えられないとは、「問い」がそもそも立たないことを意味する。

これほど問題が山積している今の世の中で、どうして学生は考えようとしない（＝問いが立たない）のか。ここに問題の核心がある。

ところで、我々大学教員が学生に自分の頭で考えることを求める以上、自分の頭で考えているレポートに高い評価を与えることになる。では、いったいどのようにしてレポートや論文を評価し得るのか。

例として次の作例を見ていただきたい。「大地震の恐怖」という学術講演会を聞き、会場の出口でアンケートに感想を書いたとする設定である。

Aさん： もし今大地震が起きたら、とても生きていられそうにありません。私は地震なんかで死にたくはありません。早くなんとかして欲しいです。

Bさん： もし今大地震が起きたら、首都機能が一瞬にして壊滅状態に陥ることが良く分かりました。政府はもちろんですが、個人レベルでも対策を講じる必要性を痛感しました。

上の例では単に「壊滅状態」とか「痛感」といった用語のレベルが高級だからBさんの感想の方が優れていると判断されるわけではない。重要な判断基準は、私や個人レベルの発言であるか、社会的な立場からの発言であるかの違いである。

多くの学生が上記のBさんのような社会的な発言ができない理由として、山田ズーニーの「『関係性』の認識・把握」という考え方は極めて注目すべきものである。

「社会性を身につけているかどうか、ということは、1つには、上記の関係性（引用者注：①私がどう思うか？ ②社会がどう思うか？ ③私と社会はどう関わるか？）の中で、ものを書けるかどうかでチェックできると思う。

以前、地球環境問題について、高校生が書いたものと、大学生が書いたものを比較したことがあった。先の3つの関係性は、その時、分析にあたった先生が言われたことだ。高校生の意見には、例えば、こういうのがある。

Aさんの意見 地球環境問題を防ぐには、どうしたらいいか。私は、ゴミの出るコンビニ弁当をやめ、自分で作るようにしています。

Bくんの意見 ここまで地球環境を破壊した現代人のつげは大きい。現代人は、利己的な考えを改めるべきだ。

この2つは両極にある意見のようだが、実は関係性の認識において似ている。

コンビニ弁当の意見は、高校生らしい、微笑ましい意見だ。個人の考えとしては、尊重できる。しかし、それで、世の中が変わるだろうか？

一方、Bは、第三者として現代人を批判しているが、自分の足は、どこに立っているのだろうか？ 自分も現代人の一員ではないだろうか。私と社会はどう関わるかという関係性が、まだ、捉えられていないのだ。

大学生になると、次第にこの関係性が整ってくる。例えば、同じ問題のある大学生に書いてもらうと、

私は農作業を体験することで、大量消費・廃棄型の生活を見直すことが出来た。現代人には、使い捨ての思想が染み付いており、これが環境破壊の主たる原因だ。私は将来、環境教育に農業体験を組み込むことで、生産・循環という新しい考え方を育てていきたい。

今の社会はどうかと、自分はどうかと、自分は社会とどう関わっていくか、とが明確に位置付けられている。<sup>5]</sup>

すなわち、学生がまともに考えることができないのは、世界や社会に自分を位置づけ、自分が問題とする「対象」との関係性が捉えられないからだと言える。

さらに、別の問題として日本語には「私」がないこともあげられる。これは夙に中津療子が指摘するところである<sup>6</sup>。「私」がないがために、なされる発言は、いつでも誰の意見なのかはっきりしない。これは学生が引用を苦手とする理由の一つでもある。レポート課題を課すと、ウェブからの剽窃・盗用が横行するが、その意見が誰のものなのか、学生にはきちんと分別できないのである<sup>7</sup>。

以上、関係性が把握できないことに、「私」がはっきりしないことが重なる。加えて夢を持ちにくい現代日本の社会状況が、物事を深く考えない状況に拍車をかけていると考えられる。豊かさを達成してしまった我々は、さらに高次の豊かさを目指す必要があると言えよう。フリーターやニートの増加が社会問題となる中、村上龍は『13歳からのハローワーク』（幻冬舎）を出版しているが、どの程度の社会的効果があるか疑問である。

### 2.3. 重要なのは、発信（＝アウトプット）力のトレーニングである

日本では、自分の意見を述べる機会が日常生活にない。小中高校でもその訓練を全くしてきていない。そもそも日本の社会では意見を述べることに価値が置かれていない。それどころか日本の社会では自己主張を行うと嫌われる。

河内和子は次のように述べている。

「多くは中学・高校時代から大学に至るまで、受身の授業態度でも何ら問題なく毎日を過ごしてきたのだ。自分の考えを人前で述べたり、自己を主張する訓練の機会も少ないまま大学を卒業してゆくことが多い。考えを人前で述べることはおろか、下手をすれば、自分の考えを持つ訓練すらしていない。<sup>8</sup>」

以上から、我々が学生を指導し鍛えるべきは、学生の「頭の使い方」「考える仕方」だと言える。自分の考えを持つことさえできれば、それをどう書き表すかの指導はさほど困難ではないからである。

また上野千鶴子は、調査を課題とする自らの授業に関して次のような体験を述べている。

「しかし、この調査をやったあとで彼が私の研究室にやってきて、「先生、よく、頭の使い方、覚えたわ」と言うのです。「それまで知らなかったの？」と聞いたら、「よくは頭をもっていたけど、使い方知らへんかっただけや」と言いました。<sup>9</sup>」

### 2.4. 学生に考えさせるために我々のなすべきことは何か

なすべきことというより、そもそもなし得ることは何か。教えることができるのは何か、練習で鍛えることができるのはどのような能力なのかを、考えて行かなければならない。

学生は「添削」されることを非常に求める傾向にあるが、添削することで伸ばし、矯正できるのは、せいぜい表現の「分かりやすさ」や文章の「体裁」など、形式面にとどまる。学生本人から出てきていないものを教員が作ってみせても大した意味はない。こんなことを書け、と例を示したところで、学生自らが生み出せるような形での能力の萌芽定着は見込めないからである。

我々が目指すべき最重要課題は、学生の「コンテンツ創出能力」の開発である。巧みな表現方法を身につけさせることはさほど重要ではない。そこで重要となるのは、オリジナリティーである。

しかし、学力低下の実態として、言われたことをきちんとこなせない学生の増加を痛切に感じる。言われたこともきちんとやれないのに、自らをセルフマネジメントし、クリエイティブな活動などできるはずがない。

一定品質を保った商品の大量生産には、一定の製作機械とシステムとを備えた製造工場の建設が先だって必要である。したがって、高度経済成長期における学校教育の均一化画一化は当然の帰結であった。しかし、「受験戦争」の終焉と「ゆとり教育」「総合学習」の導入により、学校は軍隊式教育を脱却した。バブル崩壊を経た日本に、新たな都市型労働者はもういない。

学校が変わらなければならないという結論は動かないだろう。しかし、それはもはや我々の研究グループだけでどうこう出来る問題ではない。

### 3. 学生の実態に関する諸問題

#### 3.1. 学生は自分からは何もしない

さて以下では、自らの教場での実体験に、河内和子（2005）や上野千鶴子（2002）等を参看しながら、学生の実態とその傾向およびさまざまな問題点を提起して行きたい。

現在筆者が主として担当しているのは「文章表現」「論文作法」といった文章を書くための授業であるが、以下に例を挙げるのは「日本語概説」という授業での体験である。

この「日本語概説」では「質問票」を配布し、次の時間の冒頭にその質問に答える形式を取っている。「リアクション・ペーパー」などと呼ばれるものを配布、活用している大学教員は多いと思うが、筆者の「質問票」は、学生の意見を取り入れながら双方向的な授業を行うことを主目的として行っているものではない。分かりやすくかつ丁寧な説明を心がけているつもりではあるが、講義という形式上、いったいどのような点が学生には分かりにくいのかを判定するためのモニターとして行っている。

この質問票は出席の証であり、その日の授業内容に対する質問を無理にでも書くことを強いている。学生は質問することに全く慣れていないので、苦し紛れやとんちんかんな質問が出ることも多い。

#### 〈事例1〉

以下は「日本語概説」の授業で、日本語の「表記」をテーマに扱ったときのことである。

「現代仮名遣い（じ、ぢ、ず、づの使い分けなど）」と「常用漢字（教育漢字と学年配当など）」について説明した。

学生の質問： 国語教育における各学年の学習内容は、誰がどこで決めているのか？

筆者の回答： 文部科学省（国）が、諮問機関である「中央教育審議会」などに諮問し、「学習指導要領」において決めている。

ちょっと考えれば、あるいはちょっと調べれば分かるようなことを質問してはならない。質問する前に、まず自分の頭で考える習慣をつけるべきである。君はニュースも見なければ、新聞も読まないのか。小学校の算数で台形の面積を求める公式が削除され、円周率を3と教えることを、マスコミ各社がさかんに問題にしたのはつい最近のことだ。

学生は、普段新聞も読んでいなければ、ニュースも見していない。いや、たとえ見ていたとしても、教場で学んだことと現実の世界とが、学生の頭のなかでつながることは極めてまれである。つなげるような生活習慣が少しもついておらず、つなげようとする努力を全くしないからである。

この問題に関し、河内和子は次のように述べている。

「学生が「面白い」と言う時、それは「わかりやすい説明」「応用が利くこと」「過去の事実を教えるだけでなく、それを現代という文脈の中で捉える観点」などを要求しているに過ぎない。<sup>10)</sup>

しかし、この「過ぎない」には全く承伏できない。これは、おおいに「過ぎた」要求としか言いようがない。学んだ内容を「現代という文脈の中で捉え」る仕方や「応用」の仕方を教える義務は、我々大学教員には本来ないはずである。「応用」したり、「現代という文脈の中で捉え」たりする作業は、どこまでも学生自身の責任である。

また、学生は質問に答えられないと「習っていないから分かりません」「教わっていないので分かりません」と答え、知らない・分からないのは「習っていない」「教わっていない」から当然だとする。しかし、「習っていない」「教わっていない」ことは、分からないことを正当化する根拠とはなり得ない。大学生でありながら、自ら調べ学ぶ義務を全く怠っておいて「知らない」「分からない」と言うのは、あまりに低レベルである。

結果として、今日の日本の教育は「教えられなければ学ぼうとしないバカの大量生産」を行う結果となってしまっている。

学生が大学の授業に求めているものは何かを、我々大学教員は常に考えなければならないだろう。しかし、この問題の背景には、学生が実質的な「学び」を実は何一つ求めてはいないという現実がある。すなわち、具体的にこれとこれを学びたいという切実な思いで大学に来ている者などいないということだ。大学がどんなところかを分かろうとは少しも努めずに、何となく来てしまっていると言った方が適切であろう。つまり所、直感的に「役に立ちそう」かどうか、または単に「面白い」と感じられるかどうかなどからしか授業の価値を学生は判断しないことになる。

### 3.2. 学生をいかに導くべきか

「社会や大人は、自分たちの都合で勝手な『解釈』を子どもたちに平気で押しつけ、自由を奪っている気がします。11」とする意見に筆者は同感である。

小中高校の教育は、一貫して教え込もうとし過ぎではないか。今必要なのは、自ら進んで学ぶ「学び方を学ばせる教育」への転換であると考えられるのに、同じ事を延々と繰り返している。この要因は、教員や社会の側に求められよう。自分が受けていない教育を、他者に施すことは不可能に近いからである。

我々は、学生に自分の頭で考えさせ、自分の考えを持たせる教育を、無理にでも施さなければならない。しかし、今日の日本の教育には、教えられることの不幸とでも呼ぶべき現実が存在する。

我々大学教員は、論文の読み方や書き方を正式に習ったことがない。皆独自のしかたで、試行錯誤の末に出来るようになった。それはいわば無茶苦茶であり、がむしゃらであり、無手勝流であった。そして大変な遠回りであったかもしれない。しかし、まがりなりにも出来るようになったのは、出来るようになりたいという欲求が根底にあったからである。

学生の姿勢は、全てを教えてもらえることに慣れすぎている。「学び」が、内的な必要性にかられてのものになっていない。これができるようにはならない主因である。

「学び」への切実な欲求、向上心や上昇志向がない限り、何一つ学ばれないのは当然の帰結だ。

私は宇佐美寛氏<sup>12</sup>のようにはなれない。そうならうとする努力を全く放棄してしまっているわけではないが、「どうせ俺の人生じゃないし、こいつら学生の人生がどうならうと俺の知ったことじゃない。」といった感情が、最後の最後には頭をもたげてしまう。優れた授業をしたいと心の底では確実に願いながら、自分自身がきちんとするのが何よりも大切で、やる気のないバカ者の相手をするのに時間と労力を裂くのはバカバカしくてやっていられないというのが本音だ。まことに教育者としては失格だろう。衆生を導くべき立場にいながら、小乗仏教にとどまっているからである。

今日の日本の大学は、「学び」への志を持たない者たちの集まりである。そういった学生が大半どころか七八割を占めるのが今日の日本の大学なのである。しかし、これは学生たちが悪いからではなく、大人が、そして社会が悪いからこのような状況を生み出していると言える。学生の根性や性根を根本から徹底的にたたき直さなくてはならないが、宇佐美氏のような激烈な指導を行うと、ついてくる者はいなくなってしまうのが現実であろう。

### 3.3. 学生が自ら何もしないのは「甘え」ているからだ

学生の実態について、さらに河内と上野は次のように述べている。

「(学生たちは)自立しているとは言えないような「甘え」の精神構造を持っている。(略)「勉強が大切であることを学生に気づかせる努力を教員がする」が73%、「私語などを教員が注意し、授業環境を整える」が72%、「教員が授業中、学生にもっと問いかけ、答えさせる」が63%、と他力本願な面も見せる。教員が「気づかせる」「問いかける」「整える」という、自分

たちの主体性を否定しかねない項目を六割から七割の学生が選んでいるのだ。「主体的であることはとても大切、でも自分たちは自立していない。誰か自立させてくれないか」といった甘えが見える。<sup>13]</sup>

「しかし、80年代の後半ぐらいから、「先生、出席をとってくれ」という要求が学生のあいだから出てくるようになりました。(略)

もうひとつ、教科書を決めてくれと言うようにもなりました。(略)

しかし、出席を取ってくれ、教科書を決めてくれ、と要求する学生が現れはじめた。ひと昔まえなら、それは抑圧だ、反動だ、と反発したことを、自分から要求する学生が、時期的には共通一次試験<sup>14</sup>が始まってから現れるようになったと思います。<sup>15]</sup>

学生は自立した大人としての主体性を自ら放棄し、教員がすべてを決め指示してくれと懇願する。まさに幼稚化も極まれりである。

ここにアンビバレントな、引き裂かれる現実が存在する。「授業に遅れるな。授業に欠席するな。授業中私語をするな。授業中寝るな。……」私は学生に問う。「君たちはそんな低レベルなことで叱られたいのか」と。しかし、学生は言われたいとできないのだ。叱って欲しいのだ。しかし、ひとたび言えば自立心を損ね、指示待ち人間を増やすだけである。

いったいどのように導けば良いか、極めて難しく悩ましい問題である。

河内はさらに次のように述べる。

「学生たちに、「自立とは何か」を尋ねると、「自分の考え・価値観をしっかり持つこと、それを表現できること」という学生が多い。にもかかわらず、彼らの多くは自分自身の価値観というより世間の価値観に縛られている。<sup>16]</sup>

河内が引用した「自分の考え・価値観をしっかり持つこと、それを表現できること」という学生の考え自体が、すでにどこかで聞き覚えた「世間の価値観」でしかない。ところが、この価値観は実は幻想の価値観である。というのは、自分の考えや価値観をはっきりと表明すると、日本の現代社会では非常に生きにくいからである。実際にやったことが全くないからこそ出てくる観念的で空疎な発言なのだ。

#### 3.4. 学生の見ている世界は極めて狭い

学生は、自分の見ている生活世界が唯一絶対のものだと思い込み、その視座からの発想しかできない。ときに教員とは話の大前提がまるっきり違う。その点を注意深く織り込んで説明しないと話は全く通じない。

〈事例2〉

これも日本語概説の授業で「法言語学（筆跡鑑定など、言語学的知見を犯罪捜査に役立てる学問）」をテーマに扱った際の出来事である。

1963（昭和38）年に起こった「狭山事件」を取り上げ、容疑者として逮捕された石川一雄さん（被差別部落出身）が貧困のために小学校にすら行けず、満足に字も書けなかったと説明した。

学生の質問： 1960年代、石井さんのように字が書けない人たちは日常生活に不便はなかったのか？

筆者の回答： 読み書きができないことは、「不便」などといったなまやさしい状態ではなく、所得や生活水準に直結する重大問題である。いやしくも経済学部で経済を学ぼうという者が、民族問題や南北問題における貧困などの「格差」の認識なくして、いったい何を学ぶというのか。

そもそも君は「文盲」や「識字率」といった言葉を知っているだろうか。読み書きが出来ない人は、今日でも世界中に多数存在する。ホームレスでも新聞が読める日本は極めて特殊な国なのだ。

まずは先進国（欧米）で良いから海外旅行をして、ハーレムやゲットー、ジプシーや乞食・物乞いをその目で直に見てくるべきである。

上の例に関連する学生の実態について、さらに河内から引用しよう。

「学生たちは一般的に言ってNPO、NGO、さらには中小企業などへの興味をあまり示さない。また国際的な仕事と言えすぐに欧米をイメージし、世界の多文化——ことに貧しい国々の多種多様な文化や人々と出会うチャンスにはほとんど見向きもしない。社会貢献、社会貢献と叫ばれる時代になったが、地球上の貧しい地域と出会い、自分もそこから学ぶという関心を持つ学生は、現段階では本当に少ない。（略）

価値観が多様でなく、自分たちで選択肢を狭めているようにも見える。<sup>17)</sup>

我々大学教員は、学生の生きる世界をとにかく広げてやる必要がある。現実世界の実事を知らせてやらなければならない。しかし、学生の「知る」とは、すなわち「教わる」「教えられる」ことで、自ら「学ぶ」ことではない。まずは学生の抜本的な意識改革から始めなければならない。そのためには、「勉強は楽しい」という勉強すること自体が目的化するような純粋価値を生ぜしめるか、あるいは「勉強すると必ず良いことがある」「勉強しないと必ず悪いことが起こる」という信賞必罰の原理が確実に機能するシステムを構築導入することが不可欠であろう。

### 3.5. 現代のコミュニケーション環境

現代の大学生の分析に、河内の「自信力<sup>18</sup>」などという造語を新たに作る必要は全くなく、「自立心」や「自尊心」で何ら問題ない<sup>19</sup>。そして「自立心」や「自尊心」(self-esteem, amour-propre)を学生が持てない原因は、いい年をして自立していない、独り立ち・一本立ちができていないというだけのことである。

「主体性」や「自立心」など、何のことはない「新しい学力観」や「生きる力(=自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力)」ではないか。前回、前々回の学習指導要領改定の理念はまことに正鵠を得たものであった。ところが結果は惨憺たる大失敗に終わった。小中高校における教育行政の大失態のつけが、今や大学に回ってきたということだ。

「幼児化」あるいは「幼稚化」が急速に進行している学生を、いかに賢明で分別のある自立した大人(従来のいわゆる『教養』のある人)ではない)に脱皮変態させるかが大学教育における課題の核心である。

上野は次のように学生を導くという。

「学生よりも私のほうがはるかに情報を読む能力が高いわけです。データから発見を絞りあげるときに、コンテキストにたいする情報量が多いほど、一次資料から立ち上がってくる発見の量と質とに差がつくということが、目のまえで学生にわかってきます。

私はそのときニコッと笑って言います。「この分析能力の差は、なんでつくか知っているかい? 教養の差や。新聞を読みなさい。本を読みなさい。テレビのニュースを見たらいいよ」と。そこではじめて彼らのなかに、知識や教養にたいする動機づけが生まれます。<sup>20</sup>」

問題は、学生に対し、いかに「学び」へのインセンティブを与え(動機づけ)ることができるかであろう。学問や知識に対する「価値意識」をなんとかして取り戻す必要があるが、豊かさや少子化により大学が全入時代に至り、学問や知識の「稀少性」が失われた現在、これは極めて難しい問題である<sup>21</sup>。

#### 註

1 <http://www.kibutu.com/>

2 <http://daigaku.nikki.ne.jp/>

3 「最近の学生を見ていてここ十年感じるのは、偏差値一流校から四流校まですべてのレベルの学生を通じての、長期的な幼児化の傾向です。この幼児化は、生活体験の狭さからきています。学校と家庭、プラス塾・予備校、それ以外の空間を知らない。それ以外の人間関係を知らない。しかもこの三つは、いまや学校的価値で一元化されています。それ以外の価値、それ以外の生き方、それ以外の生存戦略を知らないのです。」

上野千鶴子(2002)『サヨナラ、学校化社会』太郎次郎社 p.117.

- 4 本報告書「はじめに」の注2参照。
- 5 山田ズーニー (2001)『伝わる・揺さぶる! 文章を書く』PHP 研究所 pp.89-90. 同著者 (2006)『おとなの小論文教室。』河出書房新社 pp.190-3. 『『私』がない』には、用司 (仮名) さん、26歳の例が見えるが、こちらからは少々病的な印象を受ける。
- 6 中津療子 (1978)『なんで英語やるの?』文藝春秋 他
- 7 たとえ苦し紛れであっても、それが著作権法違反 (=犯罪) であると分かっているのならまだましである。丸写しする学生には、模範解答がどこかに存在し、それを書かないと丸がもらえないと思いつているがために、剽窃や盗用を行う者も多いようである。
- 8 河内和子 (2005)『自信力が学生を変える 大学生意識調査からの提言』平凡社 pp.85-6.
- 9 前掲書注3 p.128.
- 10 前掲書注8 p.50.
- 11 「モーニング」編集部 (2005)『ドラゴン桜 東大合格をつかむ161』三田紀房「おわりに」
- 12 宇佐美寛 (1999)『大学の授業』、(2004)『大学授業の病理—F D批判—』、(2005)『授業研究の病理』いずれも東信堂を参照のこと。
- 13 前掲書注8 pp.171-2.
- 14 「80年代の後半ぐらい」の話であるので、共通一次試験 (1979 (昭54) ~89 (平成1))」ではなく、「センター試験 (1990 (平成2) ~現在に至る)」の誤りかと考えられる。
- 15 前掲書注3 pp.17-8.
- 16 前掲書注8 p.203.
- 17 前掲書注8 p.151.
- 18 河内の定義によれば「『自信力』とは、自分を肯定的・積極的に受け入れる力のことである。自尊感情と言ってもよい。自分の欠点や弱点を含めて、各自が自分にどのくらい満足し、自己を価値ある者と思ひ、自分の能力をどのくらい信じているかである。」(前掲書注8 p.15.) 「自分の価値をどのくらい認め、自分にどのくらい満足しているかを筆者は自信力と名づけている。」(同書 p.58.)
- 19 ほぼ同義の内容を、荻谷剛彦は「自己有能感」(「このままでは日本は階層社会になる「ゆとり教育」がもたらす子どもたちの学習意欲格差」『論座』2001年1月号)と表し、永山彦三郎は「自己肯定感」(『現場から見た教育改革』ちくま新書)と呼んでいる。「自信力」なる命名は、本を売るための方便でもあろうが、河内は他者の業績を充分読んでいない疑いが強い。
- 20 前掲書注3 p.132.
- 21 上野は、大学を卒業し取得する「学士」の学位を、「生産財としての学位」と「消費財としての学位」という二つの概念に分ける (前掲書注3 p.102)。そして「私はいま、たまたま大学や学位について言いましたが、小中高大ぜんぶとおして学歴が生産財になっているからこそ、あんなつまらない授業に耐えて子どもたちはガマンしています。しかし、学歴が生産財としての機能をもたず、ガマンするいわれがなくなったとしたら? いまが楽しくない学校にだれが来るでしょうか。(前掲書注3 p.108)」と述べ、「消費財としての学位」では、「学び」へのインセンティブが働かないとする。しかし、注20のような導きで解決するほど、問題は簡単ではない。

\*引用を含め、下線はすべて筆者が施したものである。その他、読みやすさのために手を加えた部分がある。

# 大学生の批判的思考に関する報告

内 藤 まゆみ

本稿では文章を書く上で欠かすことのできない（と考えられる）「批判的思考」についてまとめた。批判的思考の意義と教育実践（評価含む）について記述する。最後に、批判的思考の教育実践における課題について考察する。

## 1. 批判的（クリティカルな）思考

### 1.1 その定義と特徴

批判的思考（critical thinking）とは、「適切な基準や根拠に基づく、論理的で、偏りのない思考」とされている<sup>1</sup>。「批判的」という日本語の言葉は、相手の欠点や間違いを責めるという意味合いで受け取られることがあるため、あえて「クリティカルな」とカタカナ表記する場合もある。

批判的思考は3つの主要な要素、①問題に対して注意深く観察し、じっくり考えようとする態度、②論理的な探求法や推論の方法に関する知識、③それらの方法を適用する技術、が含まれている。このうち、もっとも大切なものは批判的に考えようとする態度であると考えられている。たとえ知識や技術を持っていても、それらを使おうとしなければ用をなさないためであろう。

批判的に考える態度は、あるいはこの場合は習慣と言いつてもよいが、自発的に身に付けるのは容易でない。それは運動するのが体によいとわかっていても、始めるのはおっくうでありいざ始めてもなかなか持続しないと似ている。70年代から始まる、トバスキーとカーネマンによる人間の思考に関する一連の心理学的研究は、人が論理的、分析的、合理的に考えることがいかに困難であるかを繰り返し実証した<sup>2</sup>。彼らの研究に触発されて数多くの思考研究が行われたが、結果はほぼ同様である（付録参照）。それらの研究結果をみると、人間はできるだけ考える手間を省くようにできている、とすらいえる。（現行の）心理学が誕生するはるか以前に、「人は自分が見たいと欲する現実しか見ない」と言ったのはユリウス・カエサルである<sup>3</sup>。人間のデフォルト状態が批判的でないのは、今に限ったことではないのであろう。

### 1.2 批判的思考の重要性—現代を生き抜く力—

人間のあるがままの姿が「クリティカル」でないならば、あるべき姿を実現するためには意図的な介入、すなわち教育が必要になる。では、本来の姿を変えてまで、なぜ批判的思考を身に付けね

ばならないのか。批判的な思考がいったい何の役に立つのだろうか。研究職に携わるならば批判的思考の重要性は問わずもがなであり、実際、大学院に入る目的の一つはその鍛錬といえる<sup>a</sup>。では、研究に従事することのない一般の人々にとって批判的思考を身に付けねばならない理由はなにか。それは「自分の身を自分で守る」ためであると私は考える。

私たちの周りには、己に都合のいいように他者を動かそうとする悪意が存在する。第二次世界大戦中のナチス政権によるプロパガンダは、ある価値観を植えつけようとする試みによって人々が容易に豹変しうることを示した。現在でも他者を操作しようとする者は皆無ではない。宗教カルトによるマインド・コントロールや、近頃話題の振り込め詐欺もその例に含めることができよう。こうした悪意の情報から身を守るには、自ら考える能力が必要になる。

さらに、情報技術が飛躍的に発展した現状では、「悪意」はないが正しいとはいえない情報が飛び交っている。情報の洪水に流されないためには、その中から自らに必要なものを取捨選択し意思決定することが求められる。

例えば、東大入学者の両親の収入は平均より高い、という報道がなされたことがある。これを「塾や私立など、たくさんお金をかけたから子どもが東大に入学できたのだろう」と東大入学を教育費の高さによるものと解釈する人がいたとする。同時に、「収入の多い親には学歴が高い人が多いだろう。学歴が高い親は知的水準も高い人が多いだろう。そのために子どもは家庭で知的な会話や良質な本に恵まれ東大に入ることができたのだろう」と教育環境の豊かさに言及する人もいたとする<sup>3</sup>。教育産業ならば1番目の解釈を根拠にして自社のサービスを売り込むだろう。これに引き換え、2番目の解釈で利益を得るのは難しく、その解釈は表立って流通しないかもしれない。そうなると一般の人々が後者の解釈を見聞きする機会は限られてしまうと予想される。情報の偏向は東大合格の秘訣に留まる話ではない。小泉政権の人気絶頂期には、「支持率80%の首相に批判的な番組を作るのは不可能に近い」と報道関係者が述べている<sup>4</sup>。

嘘ではないがそれだけが真実ではない情報しか手に入れられない可能性はゼロではない。もしメディアが伝える情報が全て正しいと信じるならば、異なる解釈があるにもかかわらず、偏った視点に基づいて判断を下すことになる。

したがって、意図があるにせよないにせよ、玉石混合の情報が溢れている現状では、情報を精査し、自らの力で判断することが自らの身を守ることに繋がると考えられる。批判的思考はいわば現代を生き抜く力ともいえる。

---

a 私自身にはたいした批判的思考は身につかなかったが、大学院にいた時分、指導教官や先輩達のずばぬけた思考能力にはびっくり返りそうになるくらい驚かされた。その経験を通じて感じたのは、批判的思考とは意思決定に一切の感情を関与させない能力である、ということである。そうであるならば、感情的なこの文章を書いている時点で私は思考のエラーを犯していることになる。しかし、思考と感情の関係は心理学で盛んに研究されているのに関わらず本文中では取り上げる箇所がないので、ここで言及しておく。

## 2. 批判的思考能力の育成

### 2.1 高等教育における実践

日本における批判的思考の教育は、大学以外に実践の場はないと考えられる。

国外ではカナダが「メディア・リテラシー」教育を通じて批判的思考能力の育成を図っている。カナダの児童生徒は義務教育のカリキュラムの中で「メディア・リテラシー」を学び、自らの頭で考える教育を受けている。フィンランドでも90年代に入ってから教育改革を断行し、知識偏重型の教育から脱却した。その理念は、特定の教科の知識をどれだけ所有しているかではなく、主体的に社会に参画する能力を育成することにある。こうした方針の教育政策が採られている国々では、教育の初期段階から批判的思考の教育実践を行うことが可能である。

しかし、熾烈な受験競争が存在する社会では、受験科目に関係ない学習内容を教えても子どもたちがついてこない。今年度、筆者は「東アジアにおける青少年育成の取り組みに関する調査」メンバーとして香港を訪問した。香港は、NPOによる「メディア・リテラシー」教育が盛んな地域であり、学校教育においても東アジアではいち早く「メディア・リテラシー」に着目した国である。そのような状況にあっても、日本の文部科学省にあたる省庁の入試担当官は、入試科目に含まれない限り「メディア・リテラシー」教育は盛んにならないと言う。日本では「総合的な学習」が導入され、これが批判的思考の育成に貢献すると目されたが、国際学力調査の惨憺たる結果の原因として非難の対象になり、早くも下火の傾向にある。知識の量が問われる教育システムにあっては、学力選抜が終了しないうちは試験に無関係な事柄を学ぶことは困難であるといえる。

### 2.2 教養科目「心理学」における実践

以上の状況をふまえ、教養科目「心理学」における批判的思考教育を計画した。批判的に考えるスキルは数多くあるが、この授業では因果推論の方法を取り上げることにした。ものごとの原因について考えられることは、批判的思考の基礎となると考えられるためである<sup>1</sup>。

授業では、原因となる事象Xが結果となる事象Yを引き起こすという因果関係が成立するならば、そこには相関関係と時間的順序関係の2つが存在することを確認し、代替説明の可能性を排除する必要性を伝えた。これらの内容を学習して、①因果関係を確認するのは簡単ではないこと、②その検定には一致法・差異法が使用できること、を理解してもらうことが目的であった。そして、実際の新聞記事における因果関係の推定を解説し、日常場面で応用するよう促した。

### 2.3 実践の評価1—授業後アンケート—

授業後の最後に、「興味をもてたか」「わかりやすかったか」をそれぞれ5段階（点数が高いほど良い評価を示す）で評価し、また感想を記述するよう求めた。152名からアンケートを回収した。

感想には、「因果関係の推定が大切であることがわかった」「メディアからの情報を鵜呑みにしないように気をつけようと思う」という意見と、「難しい」「わからない」という意見が混在していた。

因果推論の「興味」得点をみると平均値3.59点、標準偏差1.40であった。初回2回のガイダンスを除いた11回分の「興味」得点は3.57～4.35点の範囲にあり、因果推論は下から2番目に低い得点であった。11回分の「興味」得点の平均値は3.73点であり、因果推論の「興味」得点との差について統計的検定を行ったところ、それは統計的に意味のあるものであった。したがって、因果推論は、授業平均に比べ、興味をもたれていなかったといえる。

因果推論の「理解」評価は平均値3.61点であった。11回分の「理解」得点は3.52～4.17点の範囲にあり、因果推論は下から3番目に低い得点であった。11回分の「理解」得点の平均値は3.63点であり、因果推論との差はわずかであった。統計的検定でも両者の差は意味があるとはいえない結果であった。このことから、因果推論は、授業平均と同様の程度には理解されていたといえる。

全体の「興味」得点3.73と「理解」得点3.63を比較すると、その差は統計的に意味があり、「興味」得点は「理解」得点より高いといえる。こうした傾向において、因果推論は他の授業内容に比べあまり興味をもたれなかったとすると、おそらく「心理学」の強みは学生に興味関心を持ってもらいやすいことにあるのだろうが、このままの内容では因果推論は心理学の利点を打ち消すテーマになってしまうといえる。とはいえ、理解度は他と比して極端に低いのもないことから、難易度そのものよりも、因果推論を行う重要性をアピールして興味関心を高める試みが必要であると考えられる。

## 2.4 実践の評価2—新聞記事の読解—

定期試験の問題として、大学生の「自信力」の新聞記事における因果関係の推定を出題した（別添参照）。これにより、因果推論を実際の新聞記事に応用できるかどうかを調べた。

問題は、「(1) この記事において推定されている因果関係（原因Xと結果Y）を記述しなさい。(2) (1)の原因Xと結果Yの間には、因果関係が存在するか、それとも存在しないだろうか。①共変関係と②時間的順序関係をふまえて、あなたの意見を述べなさい。」の2つであった。問題(1)の配点は4点、問題(2)の配点は6点であった。

解答は、「(1)原因X「大学生の勉強不足」、結果Y「大学生の自信力が低い」であり、(2)①共変関係：グラフ下から、勉強時間と自信力の平均値には共変関係があることが示唆される。②時間的順序関係：原因X「大学生の勉強不足」が結果Y「大学生の自信力が低い」に先行しているかどうかは、この記事からは検討不可。したがって、(1)の因果関係が存在するとはいえない。」とあれば正解とした。さらに、「①の共変関係は、原因Xと結果Yが逆の関係にある（「自信が低い」から「勉強しない」）を示すのかもしれないし、見えない原因Z（例えば、「達成したい目標を持っていない」）があるために、「自信が低」くて「勉強しない」ことが同時に起きているのかもしれない」と書いてあれば加点した。

この問題に対する学生の回答は、大きく以下の2種類に分けられる。

誤答例：「(1) 勉強時間が少ないほど自信力も低い」「(2) 因果関係は存在する。やはり、勉強していない学生は勉強をしている学生より、自信がもてるわけがない。勉強をしていない学生には自信を持つ根拠がないからだ。逆に勉強を多くした学生は、これだけ勉強したという自信を持つ根拠がある。おそらく他国の中学生は、多くの時間勉強しているからこそ、日本の大学生、中学生よりも自信力が高かったのではないだろうか」

正答例：10点満点「(1) 勉強時間 (X) が少ないほど自信力 (Y) も低い」「(2) XとYの間には、因果関係は存在しないのではないか。共変関係も第三変数の影響を考えると、果たして正確なものであるか疑わしいし、時間的順序関係を考えても、勉強時間が少ないから、自信力が低い、といちがいにはいえないのではないだろうか。目立つ事例が結び付けられているだけで、理論的な裏づけに乏しいように思われる。」

前者の回答は個人的な印象や直感から因果関係を肯定しているが、その理由は不明瞭である。共変関係や時間的順序関係にも言及していない。一方、後者の回答では、共変関係、時間的順序関係に言及して因果関係を推定している。共変関係においては、第三変数の影響も考慮されている点が評価できる。

受験者214名の「自信力」の推論得点は、10点満点で平均値4.1点、標準偏差2.3であった。これは約68%の学生が、1.8～6.4点の範囲に分布することを意味する。実際には5点以上の数値から推論の正確さが評価されることになるのだが、それに該当する学生は2割程度であった。

授業で取り上げたのと同じ新聞記事という形態で出題したのも関わらず、適切な因果推論を行わない学生が多いことをふまえると、授業で習ったことを授業とは異なる文脈（日常生活など）で活かすことがいかに難しいかが予想される。因果推論の応用を期待した試みは失敗したといえる。

### 3. 今後の課題

教養科目「心理学」における批判的思考教育は効果的であったとはいえない。因果推論への興味は高いものではなかった。またその応用が可能であった学生は少数であった。効果が上がらなかった理由は、授業アンケートによる評価で示されたように、因果推論が学生たちにとって興味をかきたてるテーマではなかったためかもしれない。この点は来年度以降の改善を要する。

しかし、授業を通じて得た実感は、ほとんどの学生は「自らの頭で考えること」の意義を理解しようとしのではないかと、ということである。批判的思考の価値を理解できるのは、教育に依らずともすでに批判的思考が可能な人なのかもしれない。これは、勉強ができる子は勉強が好きになり、勉強ができない子は嫌いになるのと同様の構図といえる。そして、勉強のできる（あるいはしようとする）学生は少数派である。現在は、批判的思考の意義はごくわずかな学生にしか伝わらないという悲観的な結論に至っている（これを裏付けるデータは手元にないので、これが主観的な印象にすぎなければよいのだが）。

対応策として、批判的思考ができれば社会に出てから役に立つと強調することも考えられる。しかし因果推論の応用で示されたように、大学で学んだことを異なる文脈で活かすことは難しい。その応用ができる人は十分「勉強ができる」人と予想される。そうした人は言われなくても批判的思考の意義を理解できるだろう。一方、「勉強ができない」タイプの人にとって、社会に出てから批判的思考を役立てることは難しいと予想される。結局、批判的思考の意義は理解されず、悪くすれば彼らは「大学の勉強なんて何も役に立たない」と熱心に後輩を論す側に回るかもしれない。役に立つとっていない学生にいくら役に立つと説得しても、彼ら自身が身をもって実証できない以上、その説得は功を奏さないのではないか。

ではどうすれば学生は批判的思考を身に付けようとするのか。残る手段は少人数による双方向型の授業と考えられる。その形態であれば、批判的思考の意義を理解できなくても教員が喜ぶからそのように考えるという、回り道だが一歩前進することも可能であろう。それは知的報酬（考えることはおもしろい）ではなく感情的報酬（先生にほめられてうれしい）に頼ることになる。批判的思考にとって感情は望ましいものではないが、それでも時間が経過すれば本来の知的報酬を味わえる能力が身につくことを思えば、やむを得ないだろう。

来年度よりゼミを担当することになったので、そこでかすかな希望が確信に変わるか諦観に変わるかを確かめてみるつもりである。

#### 引用文献

- 1 Zechmeister, E. B., & Johnson, J. E. 1991 *Critical thinking: A functional Approach*. Brooks/Cole Pub Co. (宮元博章ら (訳) 1996 クリティカルシンキング入門篇 北大路書房)
- 2 Gilovich, T., Griffin, D. W., & Kahneman, D. 2002 *Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgment*. Cambridge University Press.
- 3 市川伸一 1997 考えることの科学－推論の認知心理学への招待 中公新書
- 4 塩野七生 1995 ローマ人の物語Ⅳ／ユリウス・カエサル ルビコン以前 新潮社
- 5 辺見 庸 「漂流する風景の中で」2006年3月8日朝日新聞朝刊

## 付録 ドクター・スミスは何者か？

偏りのない思考をするのがどれくらい難しいかは、次の「ドクター・スミス」問題に対する大学生の正解率が1～2割程度であることから示唆される。

「ドクター・スミスは、アメリカのコロラド州立病院に勤務する腕利きの外科医。仕事中は、常に冷静沈着、大胆かつ慎重で、州知事にまで信望が厚い。ドクター・スミスが夜勤をしていたある日、緊急外来の電話が鳴った。交通事故のケガ人を搬送するので執刀してほしいという。父親が息子と一緒にドライブ中、ハンドル操作を誤り谷へ転落、車は大破、子どもが重体だと救急隊員は告げた。20分後、重体の子どもが病院に運び込まれてきた。その顔を見てドクター・スミスはアッと驚き、茫然自失となった。その子は、ドクター・スミスの息子だったのだ。

さて、ここで問題。交通事故にあった父子とドクター・スミスとの関係を答えよ。」

数分考えてもらった後で学生に答えを聞くと、「ドクター・スミスは同性愛者で、事故にあった父親と結婚していた」「一度離婚しており、元妻が子どもを連れて事故にあった父親と再婚していた」など、凝った答えをしてくれる。正解はシンプル（ドクター・スミスは女性で父子と家族）だが、多くの学生は、文章には一切記述していないのにまるでそう書いてあるかのような幻の条件（ドクター・スミスは男性である）を勝手に作り出し、問題を難解にしている。思い込みから抜け出せるかどうかが正解に至るカギだが、それができる（あるいはしようとする）学生は少数派である。

別添 「大学生の自信力」

経済学部長 藤田 隆

1/21

藤田 隆

1/21

藤田 隆

藤田 隆

# 慶大教授が首都圏の学生にアンケート

## 大学生の「自信力」低調

### 「充実感がほしい」でも、迷いや不安

日本の大学生の「自信力」を、慶大の河野知子教授（社会学）が約2千人にわたる調査で、現代の学生は充実した学生生活を誇りたいと願っているが、迷いや不安があり、他国の大学生よりも自信がないことがわかった。「あるがゆえに、世に迷いがある。自信を養う」と、河野先生は提言する。

（江藤 隆）

## 3カ国の中学生と比較

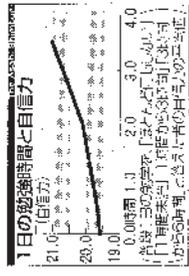
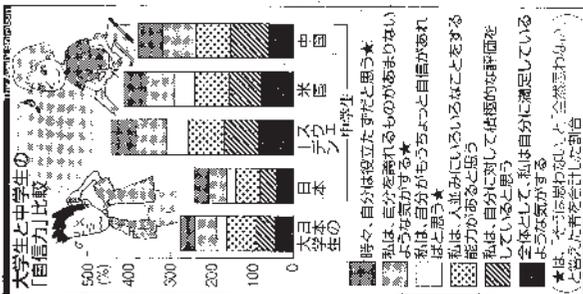
「自信」は、何かを成し遂げようとするときに必要不可欠な要素である。自信がなければ、目標に向かって進んでいくことができない。自信は、人から褒められることで育ち、人から認められることで強くなる。自信は、人から認められることで育ち、人から認められることで強くなる。自信は、人から認められることで育ち、人から認められることで強くなる。

河野先生は、今回の調査で、日本の大学生の自信力が、他国の大学生よりも低いことがわかった。また、日本の大学生は、自信を養うために、積極的に社会と接触することを求めていることがわかった。

河野先生は、今回の調査で、日本の大学生の自信力が、他国の大学生よりも低いことがわかった。また、日本の大学生は、自信を養うために、積極的に社会と接触することを求めていることがわかった。

## 「外部社会と接触を」

河野先生は、今回の調査で、日本の大学生の自信力が、他国の大学生よりも低いことがわかった。また、日本の大学生は、自信を養うために、積極的に社会と接触することを求めていることがわかった。



「日本の大学生は、自信力が高い」というイメージがあるが、今回の調査で、日本の大学生の自信力が、他国の大学生よりも低いことがわかった。また、日本の大学生は、自信を養うために、積極的に社会と接触することを求めていることがわかった。

# 社会人に必要な資質育成のための卒業論文指導

林 宰 司

## 1. はじめに

日本では希望すればほどこかの大学には入学できるという大学全入時代になった今日では、入学者が大学に期待する教育内容、および、社会が大学に期待する教育内容も変わってきている。教壇に立つ側も、入学者や社会の需要を認識した上で教育を行う必要がある。本稿では、大学で行う教育のうち、特に卒業論文指導に焦点を絞って、学生が卒業後社会で必要とする能力を育成するために必要な条件について検討することを目的とする。

以下、第2節では大学に要求される教育サービスが何であるのかを入り口側（入学者）と出口側（卒業生を採用する企業）について検討する。そして、出口側で要求される「コミュニケーション能力」の一部は、特に社会人に限って必要とされるものではなく、大学の講義を受ける以前に必要とされる基礎的な技術であることを第3節で確認する。そのような基礎的技術では、大学入学時点では学生に教育は施されないが、卒業論文指導においては明確に必要となり、卒業論文指導でどのような条件が必要となってくるかについて第4節で検討する。最後の第5節では、今後の課題について述べる。

## 2. 大学に要求される教育サービス

短大も含めた大学受験人口のうち約2人に1人の割合で高等教育を受ける時代を迎え、社会が大学に期待する教育サービスの内容も変化している。需要に対応したサービスを供給することは経済学の大原則であり、経済学部以身を置く一教員としては、社会の大学に対する要求は何なのか、国民の教育需要はどのようなものか、を把握しておく必要がある。大学に期待される教育サービスの需要は、入り口側の需要（入学者の需要）と出口側の需要（卒業した学生を雇用する企業の需要）とがある。以下、この2つの観点から筆者の知りうる限りをまとめておきたい。

### （1）入り口側の需要

入り口側の需要としては、「個別の学習に対応した少人数教育」がよく挙げられるが、それ以外は非常に不明確で、具体的には顕在化してこない。実際、筆者自身がそれを知るために、自分のゼ

ミに入ってくる学生に対して、「なぜ、本学の経済学部を志望したのか」という質問を毎年行ってきたが、「経済学部は就職に有利そうだから」という漠然とした回答しか帰ってこない。「経済学を学びたかったから」というような回答は皆無である。

こうした現状では、学生にとって大学は単なる就職までの通過点にしかすぎず、講義の履修形態も、興味に合わせて講義を選び取るのではなく、単位の取りやすい楽勝科目は何かということに関心が集中することになってしまわざるを得ない。これは避けなければならない憂慮すべき事態であり、このような事態を避けるためには、学生自身に大学で身につけるべき能力が何であるのかを認識させる必要がある。

とはいうものの、公務員試験受験のために経済学の学習を必要とする学生や、より高度な経済学や経営学を学びたい大学院進学希望者を除いた大半の学生は、就職のためという漠然とした理由以上の具体的な需要もありようがない。それならば、少なくとも就職するため、社会人となるために要求される条件を提示し、学生自身に自覚してもらい、動機付けを行う必要があるだろう。

## (2) 出口側の需要

経済学部卒の学生に対する企業の要望がどのようなものであるかについても、筆者の知る限り具体的な調査はない<sup>1</sup>。経済学部卒の学生に限ったわけではないが、雑誌記事で知りうる範囲では、社会人として要求される能力のうち、特に最近の学生に欠落しているために要求される能力は「コミュニケーション能力」であるという。「コミュニケーション能力」とは、主として最低限度の一般常識と事務連絡能力を指しているようであるが、それだけではないようである。さらには、未知の状況に対応できるような能力をも含めて指しているようなケースも見られる。

就職に際した採用試験で必要となる「コミュニケーション能力」では、特にプレゼンテーション能力が最も要求されるであろうが、「コミュニケーション能力」をいくつかの段階に分解してみると、次のようになるだろう。すなわち、①情報の受信、②情報の整理、③情報の発信、の3つの段階である。プレゼンテーションは③のうちの一部である。

このように分解してみると、未知の状況に対応できる能力には、少なくとも①の段階でより多くの必要とされる情報を収集し、②の段階で収集した情報をより高度に分析・整理すること、が必要であると考えられる。

このように入り口側、出口側ともに社会の大学に対する需要が漠然としたものである背景には、大学での教育は研究が進むにしたがってより専門分野の内容が高度化、細分化したのに加えて、高等学校での教育は、文部科学省の方針転換によって、内容を充実させる教育からゆとりの教育へと

---

1 特に、本学経済学部にて期待される内容については、就職課の積極的な調査を期待したい。

変化し、両者の乖離の幅が大きくなったことが指摘できよう。相川（2004）は、入門講座や基礎科目が大学で設置されるようになったのがその最たる証拠であると指摘する<sup>2</sup>。これに加え、大学教育が大衆化したことによって、この影響が増幅されているものと考えられる。

大学教員の側もこの乖離を認識した上で、それを埋めるための基礎教育、比較的表明されている出口側の需要を読み取った教育を実施することが必要であると考えられる。

### 3. 高等学校までの教育と大学教育の違い

大学での教育が高等学校までの教育と決定的に異なる点は、高等学校までの教育が知識提供中心型であるのに対し、大学での教育は一見、専門的な知識の提供を目的としているようであっても、なぜそうなるのかを考えることを要求する思考中心型であることである。しかも、学生からすれば、選択できる講義のメニューは高等学校のそれと比較すると格段に自由度が高く、自分の興味と関心に従って選択せよと言われても、どのように選択すればよいのかがわかりにくい。

大学の講義が思考中心で行われることを認識することがないままの学生にとっては、講義ではひたすら難しい専門用語が羅列されるように見えるに過ぎない。高等学校までは与えられた情報を自分自身で取捨選択することなく知識としてインプットし、試験でアウトプットするだけでよかったものが、大学に入って急にインプットすべき情報を自分で取捨選択しなければならなくなると同時に、それらのインプットした情報を知識化し、これまでしたことのない論理的思考が要求されるのである。大学に入学した学生が初めて論理的思考の表現を要求される場面は期末試験であろうが、答案にキーワードだけは並んでいるが意味不明の日本語（場合によっては日本語ですらない）であるという経験をしたのは筆者だけではないであろう。講義を受講する段階で思考が要求されるということを認識しないままの学生にとっては、これはある意味で至極当然な結果である。

このように考えると、講義受講以前に学生に求められる最低限の能力は、①講義の内容を正確に理解できること、②論理的に思考する能力、③論理的に考えた内容をわかりやすい表現で伝達できること、である。これら①～③は、前節（2）の「コミュニケーション能力」の3段階①～③に対応するであろう。①の講義の内容を正確に理解するためには、難しい専門用語を理解し、知識化するために専門用語集や辞典、その他の参考資料を検索する能力が要求される。それらがクリアされなければ、②で論理的に思考する段階での素材すらままならない。②の論理的に思考する能力は、普段から新聞・ニュースなどで社会事象に目が向けられ、日々訓練される必要がある。③のわかりやすい表現で伝達する能力も意図的に訓練しなければ身につかないものである。

上記の講義受講以前の最低限必要な技術は高等学校では訓練されていない。また、大学入学時点

---

2 相川（2004）、第1章参照。

でも訓練されていないのが現状である。おそらく、それらを学生自身が自覚しながら学習を進めるのはゼミに入って卒業論文を執筆する段階になってからであろう。入学時点でこれらの基礎技術の教育が必要であることを指摘すると同時に、卒業論文執筆段階に至っても、訓練なしには身につかないことを指摘しておきたい。

#### 4. 卒業論文指導と「コミュニケーション能力」

卒業論文の計画から執筆に至るまでの間には、本来学生が入学時点で身につけておくべき能力に加え、社会、特に出口側の企業が学生に要求する「コミュニケーション能力」のうちのいくつかが含まれている。専門領域の論文として必要とされる条件の中には、学生が将来、企業で執筆することが予想されるであろう報告書に必要とされる条件が含まれている（図1参照）。企業に就職する多くの学生にとっては、報告書レベルのものが作成できればよいことになる。



図1

このように、卒業論文執筆を通じて多くの学生が身につけるべき技術は何かを中心に考えると、必ずしも専門的な理論や知識は必要ではないのかもしれない。専門分野の学問領域は、論理的な思考の上に成り立っている（図2参照）。しかしながら、既存の処々の専門分野の学問はそれ自体が非常にまとまった形の体系であり、それらを学んだ学生ならば基礎的な理論は使用してもらいたいものである。

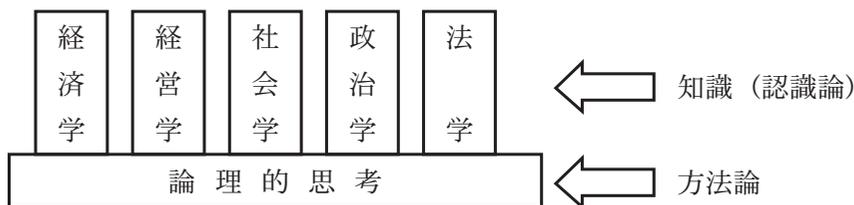


図2

出所：北岡（1995）P16を元に筆者作成

また、卒業論文の執筆までには、テーマの設定、情報の収集、中間報告なども必要になる。以下、いくつかの段階に分けて見てみる。

### （1）卒業論文の計画

卒業論文の計画には以下の4つが必要である。

- ①テーマの設定
- ②テーマに関連する資料収集の可能性
- ③分析手法
- ④実現可能性

①テーマの設定は、学生が所属するゼミによってある程度は制約を受けるであろうが、基本的には学生自身が関心を持って取り組めるテーマを設定する必要がある。そして、設定したテーマにアプローチするために必要な情報を収集するのが②である。どれだけ関心の深いテーマであっても、情報が集まらなければ取り組むことは不可能である。また、どのような新しいテーマであっても既存研究がない場合はありえないし、取り上げたテーマがいかにか斬新であっても、既存研究の結果を踏まえない独りよがりなものであれば、論文で他人を説得することは不可能である。③は、分析するための手法・ツールの確定である。④は、学生自身の能力による分析の可能性、および就職活動などとの兼ね合いによる時間的な実現可能性である。

上記の①～④はいずれも社会人に必要な資質であろう。①・②は企業においても、プロジェクト発掘の時などに必要になる。③・④についても、自分自身が仕事として取り組めるかどうかの判断として必要である。

### （2）情報の収集

情報の収集はインターネットの急速な発達によって、サーチエンジンを用いれば誰でも比較的簡単に行えるようになった。しかし、インターネット上に存在する情報は、信頼性のある情報からそうでないものまで多種多様であり、一次接近のためには活用できるが、それらを検索者自身が吟味することが必要である。

また、インターネットだけでなく日頃から新聞などの情報源によって社会事象に関心を持つことがテーマの選定に当たっても必要になってくる。

そうして絞られた関心事についてのより詳細な情報を得るためにはデータベースにアクセスしたり、専門誌を検索することが必要になる。そうした能力は極めて技術的なものであるが、それを学生自身が必要としない段階で教育してもほとんど根付かない。ゼミに入った初期の段階で教育を行っても、必要になったときには忘れていく。卒業論文執筆の作業を進める過程で必要となった学生に対して提示してやって始めて、学生自身の能力として身に付くものである。

### （3）レジュメの作成

卒業論文のテーマ報告や中間報告の段階では、レジュメを作成し、報告することが要求される。レジュメの作成は、収集した資料や情報を体系化し、知識化する作業でもある。

レジユメの作成の仕方には大きく分けて、①キーワードを列挙したものと②論点を短文で箇条書きにしたもの、の2通りがある。森（1995）は①のタイプを列挙型レジユメ、②のタイプを抄録方レジユメと呼んでいる。

避けなければならないのは、自分が読んだ文献から文章ごとまるまる抜き出してくるタイプのレジユメ作成である。そのようなレジユメを作成する学生は、報告においてもそれを読み上げるのみで聞いている側も聞き苦しく、それ以上の説明を求めても答えることができない。それに比して、キーワードのみを並べた列挙型レジユメを作成する学生は、キーワードを元に自分の頭の中で論理的に再構成しながら自分の言葉で説明できるので理解しやすく、また、質問にも耐えうる。筆者の経験からは、集めた情報を整理し、自分のものとして知識化できるのは①の列挙型レジユメであろうと考えられる。

#### （４）報告（プレゼンテーション）

報告においては作成したレジユメやスライドに基づいて報告することになるが、それらの事前に作成する資料のほかに意識しなければならないことは、持ち時間である。報告に与えられた時間によって、報告者は同じ題材についてプレゼンテーションをするにしても、その仕方を変えなければならない。事前に報告時間が知らされていれば、もちろんその報告時間を前提としてプレゼンテーションの準備をする必要がある。また、事前に報告時間が決定していない場合でも、収集した情報が自分のものとなり、十分に知識化されていれば、その場で与えられた時間に合わせてプレゼンテーションを行うことが比較的容易であろう。そのためにも、なるべく報告の準備の段階では（配布する、しないにせよ）読み上げ方の資料を作成するのではなく、キーワード列挙型の資料を手元に作成しておくことが望ましい。列挙型レジユメならば、与えられた時間に合わせて説明の長短を調整することが比較的容易であろうからである。

また、報告に際しては質疑応答の準備も行わねばならない。予想される質疑については、想定問答集を作成すれば事足りる。しかし、予想されない質疑がなされる場合も当然ながらありうる。予想されない質問に対して耐えうるためには、収集した情報が十分かつ自分のものとして知識化していなければならない。そのためにも、報告の準備はキーワード列挙型で行い、その間をつなぐ論理構成は自分の頭の中で行っておくのがよいであろう。

さらに、学生にとっては報告の機会はなるべく公式な機会を提供したほうがよいと思われる。「中間報告」と題した報告の場では、概して多くの学生が「中間だから完成してなくてよい」と考える傾向が見られ、甚だ不完全な報告をするものも多く見られる。中間報告では、例え不完全であったとしても、どこが不完全で今後をどのような資料を集め、どのような分析を行う必要があるか、という見通しを持っていることが必要である。ほとんどの学生はこれらの計画がなく、直前の数日ないし数時間で、中間報告のためだけに場当たりに準備（準備というにも程遠いが）したものが多。その理由を「就職活動が忙しいから」というところに逃げ道を求めるが、就職活動およ

び卒業論文の執筆も含めて、時間の管理・自己管理を行うことが社会人に必要とされる資質である。小浜・木村（1996）も指摘しているように、卒業論文執筆のための時間、ひいては仕事の時間、自分のための時間は自分自身で作ariusものである。事実、卒業生の多くは「就職活動にサークル活動やアルバイトを加えても、学生の時のの方が数倍暇だった」と言う。学生に時間がない訳ではない。

#### （５）論文の執筆

執筆については最終の段階になるが、テーマの設定から中間報告を経るにしたがって書き進め、時には削除し、研究の進行度合いに応じて推敲を行いながら書き進めることが必要である。ところが、レジュメもしくはメモやノートの作成を通じた情報の整理を経ることなく、いきなり執筆に取り掛かる者が多い。本を読み進めながら重要と思われる箇所を書き写し、分量だけを増やしていく。そのような執筆の仕方をする者は、報告においても質疑応答に耐えることができない。「だって、ある参考文献にそう書いてありましたから」という返答が返ってくるのみである。

### 5. 今後の課題

以上、学生が社会に出た後に必要とする資質・能力を念頭に、卒業論文指導に共通する要素のうち最低限のものについて列挙したが、これらは学生自身が自覚した上で訓練しなければ身に付きにくい。自覚するには、①何が必要であるか、②自己に何が不足しているか、③どのような方法で身に付けるか、の3つの認識による動機付けが必要である。これらを単にメニューとして提示するだけでなく、学生自身の需要や欲求としてこのような動機付けをいかに行っていくかが今後の課題である。

#### 参考文献

- 相川忠夫（2004）『大学入門講座』東京図書出版会
- 北岡俊明（1995）『ディベート入門』日本経済新聞社
- 小浜裕久・木村福成（1996）『経済論文の作法勉強の仕方・レポートの書き方』日本評論社
- 森 靖雄（1995）『大学生の学習テクニック』大月書店

## 戸田山「理論」と私の「実践」

藤 野 寛

この授業の立ち上げに始まりその後の運営にそれなりに（不）熱心にかかわってきて、どうしても感じ・考えずにはいられなくなったことの一つに、戸田山型マニュアルへのアンビヴァレントな思い、ということがある。

私は、戸田山さんの本<sup>(1)</sup>の信奉者である。心底、感心し賛同し、授業でもほめちぎり、コピーを配って毎度お世話になっている。しかし、その一方で、自分自身がどうやって論文を書いているのかと省みると、この本の中で言われているようなことは、「一切」と言ってよいほど自分が実践していない事実気づいて戸惑わされることになる。私は、戸田山さんの個々の主張に同意できる点が多いこと<sup>(2)</sup>を、戸田山「理論」そのものへの同意と勘違いしているのではないか。実際は、私は「戸田山理論」への二枚舌の裏切り者なのではないか。

この引き裂かれた状態をどう理解すれば良いのか、を考えることが、以下の考察の課題である。「掲示板」（非公開）に高松が「私自身、文章を読み書きしながら、その行為を客体化・客観化できないでいます」（2006/02/11）と書いているが、その「客体化・客観化」の試みをやってみること。つまり、自分はどうやって論文を書いているのか——それについては、もう固まりきった歴然たる型（パターン）がある——を省み、言語化してみたい。（いささか自己PR的になる点はお許しいただきたい。）

修士論文を書いていた頃から——ということは、今からもう20年以上前ということになるが——徐々に輪郭を取り始め、博士課程にいる間には既にほぼ固まってしまったやり方で、私はずっと論文なるものを書いてきた。

### 【1】「読み始める」

出発点にあるのは——いかにも平凡な話ながら——読んでみたい本を読み始めることだ。私の場合、それは100%ドイツ語の本だ。なぜ日本語ではダメで、ドイツ語でなければならないのか、はよくわからない。日本語の本を読んでも、余程の例外を除いて、感想が浮かばないのだ。哲学の分野では、おもしろい日本語の本が——随分多くなったとはいえ——まだ少ない、ということも理由の一つに考えられるが、それだけではないはずで、それどころか、それは一番のポイントとなる理

由ですらない気がする。ドイツ語のテキストの方が、私の思考——それはあくまでも日本語を媒体にしているにもかかわらず——の歯車とうまく噛み合うからだ、とでも——暫定的に——言うしかない。

もう一点、よくわからないのは、どの本を読むかの選択と、その後どういうテーマで論文を書こうとするかの決定と、どちらが先でどちらが後にくるのか、という点だ。おそらく、ここには循環がある。まずは何か考えてみたいテーマがあるからこそ本の取捨選択が可能になるのだが、しかし、実際に書かれる論文のテーマ（あるいは、タイトル）は、読書の過程で少しずつ変わっていくのだから（そして、読みたくなる本そのものも変わりうる）。

## 【2】「読むこと＝書くこと」

私にとって、読む作業と書く作業は一体にしてほとんど不可分である。というのも、読みながら書き、書きながら考え、書きながら書く、というのが、言ってみれば、「私の方法」であるからだ。

本を読む際、私はいつも、ノート（「思想のノート」と呼んでいる）と四色四本のボールペンを傍らに携えている。（いつ頃から四色になったのかはもう覚えていない。）そして、何かを読んで、チラリとでも何かが頭に浮かんだら（掠めたら）——「思想が湧いた」と呼んでいる——すぐにそれをノートに書き記す。（自転車で走っている最中なら、止まって書く。）もちろん、それは、さしあたり、忘れないためである。しかし、書き留める理由は、本当のところは、実は、備忘ということにあるのではない。そうではなくて、書くという作業そのものが思考を推し進めるからだ。書くという作業の中で、思考が一人歩きし始める。思いもよらぬ方向に進展（脱線？）したりもする。なにしろ、「掠める」というぐらいだから、最初、頭の中に現れる考えなんて、それだけを取ってみれば、ノート一行分ぐらいの短いものだ。もし、「備忘」ということだけなら、「思想のノート」にはせいぜい一行ぐらいの短い文ばかりが並んでいくはずだ。ところが、現実にはそうはならない。たった一行ぐらいのことを書き留めるために、それをノートに書き付けようとするのだが、すると、言葉が言葉を道連れにし始める。言葉が言葉を引きずり出し、動かし始めるのだ。実感としては、ペンを動かす手が考え始める、というのに近い。とにかく、気がついてみると、数行、あるいは半頁、時には二頁も三頁も何か書いてしまっている、ということが頻繁に起こる。もちろん、そこに書かれることがいつも立派な内容である、というわけではさらさらない。あとで読み返してみると、たいしたことのない内容のものでしかないこともしょっちゅうだし、繰り返しも少なくない。ただ——この点は重要だ、と思うのだが——そこで書き記されたことは、最初にノートとペンを取り出した時に書き留めようと意図していた内容にとどまるものでは決してないのだ。つまり、その時点ではそんなことを書こうなどとは考えてもいなかったような内容を書いてしまっている。自分でも驚くような予想外のことを書いていたりもする。書くこととは、例えばノート一枚分の思想がまず頭の中に用意され、しかる後に白紙の上にプリントアウトされる、というような経験ではないわけ

だ。(頭の容量は——意識としてのそれは——いかにも小さなものだ。)

この経験は、大層に言えば、書くことによって自分自身が変わる——どんなにかすかな変化でしかないとしても——ということになる。なにしろ、書く前には考えてもいなかったようなことを考える人間に、気がつけば、自分はなってしまうているのだから。それは、単に考えることの中味が一つ増えた、ということでは決してない。それまでとは違ったことを考える人間、それまでと同じようにはもう考えられない人間に自分がなってしまった、ということなのだ。

書くこと(そして、読むこと)の醍醐味は、私にとっては、一にかかってこの点にある。そのことを通して自分が変わっていくという実感が、私にはある。書くこととは、私にとって、「あらかじめ書きたかったことを書く」ことではない。そうではなくて、「(気がついたら) 想定外の範囲外のことを書いてしまっている」という出来事(事件)なのだ。だから、書くことの依頼があれば、余程無謀だと思われぬ限り、できるだけ引き受けるようにしている。書くことは、大層に言えば、「自己表現」ではなく、「自己変容」であり、そして、それが「快い」出来事であるからだ。(その「変化」とは、客観的に見れば、私の思考が誤った方向に変わってしまっただけ、「変節」したにすぎない、ということも、大いにありうるのだが。)

### 【3】「構造としての言葉／主体ならざる人間」

どうして、こんなことが起こるのだろうか。

そこには、言語と人間の関係という問題が深くかかわっていると思う。われわれは、普段何気なく「言葉を使いこなす」というような言い方をする。まるで、われわれが「言葉」に対して「主体」の位置に立ちえているかのように。しかし、それは、両者の関係の一面を捉えるものでしかない。実際には、言葉は、それほどにはわれわれのコントロール下には置かれていない。むしろ、われわれを舞台にして言葉が踊っている、という方が実情に近いのではないか。

なぜか。言葉はネットワークをなしている。体系、構造といった言い方も可能だろう。このネットワークは——網というものが常にそうであるように——その網の目のどこかに力を加えると全体が揺れ動く。私の頭の中に一つの単語が浮かぶと、それに引きずられるようにして、意味や響きの上で関連する(近接していたり、逆接していたり、その関係の仕方は様々だろうが) 様々な別の単語も共に動きだしてしまうのだ。(『Intro』に書いた例<sup>(3)</sup>を再度もち出すなら、「進歩」という言葉が「進化」や「発展」、「退化」や「頹落」、「○ンポ」や「○ンポ」といった言葉を引き連れてくる、というようなことだ。) そのようにして、私が言葉を操り動かすのではなく、私を場として、言葉が勝手に動き出す。「勝手に」と言っても、そこに、「私」——その際の「私」って何か、という問題はさておき——からの何らかの働きかけも起こっているのではあろうが、しかし、それがどのような「働きかけ」なのかは、私自身にも掌握できてはいない。(小説家が、登場人物がひとりで動き出す、というような言い方をよくするが、これは、より正確には、やはり言葉が勝手に動

きだす、と言うべきところなのではないか。)

私が変わる、とは、つまりは、言葉がそれまでとは違ったような動き方をする場に自分になることだ、という風にも表現できる出来事なのだろう。

#### 【4】「編集作業」

こうして、私は、自分の頭の中で、予想もできない仕方できだす言葉たちを大わらわで追いかけることになり、それを「思想のノート」に書き留めていく。それらの「書き留め」は、内容的にも分量的にもかなりバラバラだ。短いもの、長いもの、互いに関連し合っているもの、そうでないもの、結構いけるもの、アホみたいなもの。(統一性、一貫性がないからこそ、ペンを四色使うことになる。)

(こういうことをやっていると、それだけでも、人間の——単に「この私の」ではない、と思いたい——意識というものが、どれほど統一性や一貫性からかけ離れた仕方できているものなのか、ということが実感されてくる。しかも、その統一性・一貫性の無さこそが、生産的であるための秘訣なのではないか、と居直りたくなってくる。)

そういうんでんバラバラな書き付けが、だんだん溜まってくる。さて、いよいよ論文提出の締め切り一週間前ぐらいになると、読む作業を一旦中断する。「思想のノート」を読み返し始めるのだ。そして、そこに書かれていたことを、ある程度の内容ごとにグループ分けし、それらのグループの間に連関をつけ(でっち上げ)、論文全体のストーリーみたいなものに仕立てあげていく。言うなれば、書き留められたものの編集作業をするわけだ。(その編集作業の中で、新たに「思想が湧く」こともある。)

こうして、論文全体の構成が徐々に輪郭を現し始める中で、書き始める。しかし「書き始める」とはいても、ノートには書き留められたものが既にかかなりの分量溜まっているわけで、それを最大限活かそうとするのは当然だ。そのまま採用・再録することもある。すっかり忘れていたけれど、結構いいことが書かれていたりもして、それを活かさない手はないなどと、ナルシズム的心境に陥ったりもして。なにしろ、書かれるべきこと材料は少なからず用意されているので、この編集作業そのものには、それほど時間はかからない。論文の分量や、テーマの厄介さにもよるが、場合によっては三日ぐらいでやっつけてしまうこともある。

この編集作業は、読む(ながら書く)作業そのものと比べると、もちろん、苦しい作業だ。浮かんでくるものに身を委ねていけばよい、というわけではなく、それなりに力づくで何らかの形にまとめ上げていかねばならないのだから。しかし、結局のところ、書かれる論文の内容そのものは、この編集作業以前の段階で既に生み出されている(あるいは、生み出すことに失敗されている)のである。

## 【5】「内容／形式」

「読みながら書く」作業を第一段階とし、「編集作業」を第二段階とすると、戸田山さんの本から学べることは、この第二段階に対応するプロセスの進め方だと言えるだろうか。もちろん、前者よりも後者に近いことは確かなのだが、しかし、後者にピッタリ対応しているとも言いがたい。この編集作業にしても、そこに溜まっている「書き付け」たちの内容と相互関係にあり、それによって結構強く規定されてしまうからだ。

それに対して、戸田山さんの本は、「内容と形式」という二項関係で言うならば、まず形式から入る、というコンセプトで書かれている。これはとても秀逸なアイデアだ、と思う。まず内容から入る、などというのは原理的にほとんど不可能な気がするし、教えられることではないようにも思われる。逆に、だからこそ、書きたい内容が何もないヘタ男くんのような学生でも論文（らしきもの）が書けるようになりますよ、という甘いささやき<sup>(4)</sup>が信憑性を持っているような気がしてくるのだ。

けれどもしかし、良い論文というのは、やはり、内容の良い論文をいうのであって、形式の整った論文をいうのではない——当たり前の話だ。（にもかかわらず、教育の営みの中では、形式——これは、マニュアル化できる——から入るしかないから、論文の体裁こそ整っているが、中味の全くない論文（を書く学者）が大量に生産されていくのだろう。）実際、戸田山さんの本を手掛かりに書き始めてみても、思ったほど容易ではないことにたちまち気づかされ、新たに壁にぶつかる、というようなことが頻繁に起こっているのに違いない。つまり、戸田山さんの本を読むと、論文が書けるような気にはなるけれども、実際に書けるようになるわけではない、ということだ。

しかし、「書けるような気になる」というのは、それだけでも、なかなかの功績だとは言えないだろうか。すでに、大きな一歩前進なのではないか。

## 【6】「とにかく書く」

では、結局、「論文の書き方」は——戸田山さんの名著にもかかわらず——教えられない、という——おそらくは、誰もがぼんやり予感している——平凡な真理がこの考察の結論だ、という話になってしまうのか。そうではない。

私は、自分がやっている「方法」は——再度言えば、「書きながら読む」「読みながら書く」という方法だ——結構一般性をそなえたもの、誰にでも「使える」ものなのではないか、と傲慢にも感じている。

このやり方には長所がある。第一に、そこに「天才的ひらめき」など全く必要ない。（そんなものが私にあらうはずがない。）「私」は主体であろうとする意図などすっかり放棄して、言葉が勝手

に動きだすのに身を委ねているだけなのだから。第二に、書くことの敷居が低くなる。いつも何か書いているのだから。そして、書くことの愉しさは、メール文化全盛のこの時代、実は、結構誰もが身をもって経験していることなのではないか（と、携帯電話すら持たない私は憶測する）。このやり方は、「心にうつりゆくよしなしごと」をただ書き留めてゆくのとは大きな違いはないようなものだが、それが、「テキストという他者」との対話という仕方ですすめられる点で、牛のよだれのようには垂れ流されるチャットにならないための歯止めはかかっている、と言えるのではないか。

もちろん、こんなことを言うと反論を食らうことは避けられない——問題は、どうすれば「思想が湧く」ようになるのか、にあるのであって、その「湧かし方」が明らかにされない限り、何の解決にもならない、と。しかし、それに対しては、こう言いたい。いや、思想は——ちらっと掠めるような規模でなら、ということだが——湧いているのだ、と。掠めるのは、決して立派な思想ではない。かすかな何かにすぎないかもしれない。しかし、それを、小まめに書き留めよう——それが、私の提案なのだ。必要なことは、何かがちらっとでも掠めた気がしたらその都度面倒臭がらずに鞆からノートとペンを取り出すことだけだ。電車の中でも恥ずかしがらずにそれをやるぐらいには、人目を気にしない面の皮の厚さがつけ加わっていた方が良くもしいかもしれない。そして書き留める。

すると、言葉が勝手に動きはじめるのだ。多分。

(注)

- (1) 戸田山和久『論文の教室——レポートから卒論まで』（日本放送出版協会、2002年）。
- (2) 特に「論文だからといって、自分の意見を書いちゃいけない、ということはない。というより、ぜひ書いてほしい」（同書39頁）という断定には快哉を叫びたい。
- (3) 藤野寛「書くことの不思議、あるいは、書きながら読むことのすすめ」（『Intro——学びへのいざない』高崎経済大学経済学会、2005年）。
- (4) 「問題意識をもつにはどうしたらいいかを考えるより、問題意識を捏造する方法を考えよう」（戸田山、上掲書56頁）。

## 付記1

### (1) 「発信」重視の授業

この授業が、基本的に、発信の重要性の認識から出発していることは、あらためて確認しておいてよいだろう。そこには様々な問題が絡まっている。

第一に、大教室で教員の「教壇上の私語」をただ受動的に聞いているだけ、そして、学期末に一度の筆記試験を受けるのみで評価される、というタイプの授業でよいのか、という問題がある。有名人の有り難いお話を拝聴する、というタイプ、言わば「学術講演会」型の授業だ。私は、これは止めるべきだと思う。少なくとも、大幅に減らすべきだろう。そのかわりに、双方向のコミュニケーション型の授業が増えるべきだ。そして、これをやるためには、どうしても「少人数教育」にな

らざるをえない。

コミュニケーションには「発信」ということが不可欠の要素として含まれるわけだが、日本の大学は、従来、この「発信」という側面を組織的・体系的に軽視してきたのではないか。(従来の試験は、まさに、単に「正しく受信したか」をチェックするものでしかなかった。そこには、学生の「主体性」を問おうとする契機がきれいさっぱり欠落している。)この(組織的・体系的という)点を反省することが、第二のポイントである。

そして、第三の論点は、「発信」重視ということが学生の学習へのモチベーションを高める意味も有するだろう、ということだ。勉強へのモチベーションは、受信からよりも、圧倒的に発信から生じる、とは言えないだろうか。

以上の点をふまえた上で、しかし、他方で、われわれは、学生が全く「読めない」という現実にもたちまち直面させられる。そして、「書く」前にまず「読む」ことだ、とつい言いたくなる。そのことを私も否定はしない。思うにしかし、「読み方」というのは「書き方」以上にマニュアル化することの難しい作業なのではないだろうか。書き方は、体裁を整えることで、一応マニュアル化が可能だ。戸田山さんも、だから「書きたいことが何もない人でも論文が書けるようにしてあげます」と啖呵を切ったのだ。これは大切な点で、私もその通りだと思う。——というか、学生の世界ならぬ、専門の学者の世界を見渡してみる時、戸田山さんの挑発的発言の正しさを裏付ける実例がいかに多いかに呆れさせられる。

そこから逆に、「読む」作業の方には、意外にマニュアルが存在しない、ということが事実として指摘できるのではないか。だからこそ、われわれとしては、「読む」ことより、むしろ「書く」ことに焦点を当てるアプローチの方が有効だ、との仮定から——さしあたり——出発してよいのではないか、という気がする。

## (2) なぜ「問い」は重要か

いや、しかし、これも正確な言い方ではないのだろう。「読み方」にも「やり方」はある。戸田山さんは「論文は問い・論証・主張からなる」と言い、論文の構成要素としての「問い」の不可欠さを指摘しているのだが、この「問い」の重要性というのは、実は「読む」際にこそ強調されねばならないことなのではないか。何かを読む際、われわれは「興味」をもって読む。この「興味」というのは、おそらく「問い」の言い換えなのだ。それは、小説であれば「この後どういう展開になるのだろう」というようなかなり一般的な問いなのだが、学問的論文の場合にはもっと特定されてくる。一つの主導的な問いがあり、それが「論文のテーマ」と呼ばれることになるのだ——そして、その問いは明確に意識されているだろう——が、実は、同時にそれ以外にも複数の問いを無意識的にも抱えながらテキストを読んでいるのだと思う。そして、この大小様々の問いこそが、テキストを掘り返す力となり、感想を引き出す(思想を湧かせる)原動力となっているのだ。われわれは、決して、心を無にし、虚心に読むのではない(し、そうするべきでもない)。心に問いを——知ら

ず知らずの場合も含めて——一杯抱えてテキストの中に切り込んでいくのだ。だから、どんな問いを抱えてテキストに立ち向かうのかに応じて、そのテキストが示してくる反応、相貌も変わってくるだろう。その意味でこそ、——つまり、読む作業のためにこそ——「問い・論証・主張」の三本柱の中でも「問い」は特に重要なのだ。(そして、書く作業にとっては「論証」こそ重要だ、という話になるのだろう。)

この点は、本の選択と論文のテーマの関係という問題にも深くかかわってくる。もちろん、「問い」が本を選ばせるのだ。しかし、主導的な——意識された——問い以外にも、われわれは複数の問いを抱えているのであり、読むことのプロセスの中で問い相互の関係や比重も変わっていく。それもまた「自分が変わること」の一部だ。「問い」の重要性を強調するとしても、それを単一の固定したものとする必要はない、ということだろう。

## 付記2

### (1) 授業実践報告

私は、ここ何年か、前期に「哲学入門」と「現代思想」の講義を担当してきた。昨16年度は、ともに150名強が登録し、それぞれ120名ほどがレポートを提出してきた。240本強のレポートを読むことは、もちろん、「苦行」以外の何物でもなかった。

今17年度は、「現代思想」の登録者数が百名強に減ったのに対して、「哲学入門」、「倫理学」(後期)は300名を越えてしまった。今まで通りのやり方では、8割の登録学生がレポートを提出すると予想して、560本ほどのレポートを読まねばならないことになる。これは許容限度を越える、ということで、「哲学入門」「倫理学」は「とにかく書きたいことがある人」だけレポート提出を認めることにし、その場合も、あらかじめテーマその他について私に申告することを義務づけた。(さもないと、レポート提出の方が確実に単位が取れる、という計算から、書きたいことがないにもかかわらずレポートを書いてくる学生が多数出てくる。)[「現代思想」の方は、一律にレポート試験にした。

その結果、提出されたレポートは、「哲学入門」12本、「倫理学」6本、「現代思想」82本ということになった。これが「成功」か「失敗」か、何を意味するのかわからない。なにしろ、レポートとは別に合計500本を越える試験答案を読まねばならないことに変わりはないのだから。

提出されたレポートを読んでみての感想は、「予想どおり期待外れ」とでも言うべきものだった。とても読みごたえがあると感じたものはほとんど一本もなかった。

ただ、その後、冬合宿レポートの準備の過程で、たまたま去年の合宿のために書いたレポートが出てきたので読んでみたら、今年感じたこととほぼ同じことが書かれており、要するに、この一年間に何の進歩もなかったことが判明した。繰り返されたことを列挙すると、以下のようになる。

・今年も、戸田山さんの本は紹介した。ただし、「哲学入門」の方は授業中に本のコピーを配った

だけで、わざわざ一コマとして「レポートの書き方」の話をするのは「現代思想」だけにした。その日は、たまたま、「社会学」のレポート提出日とぶつかったようで、二つの授業を両方受講している結構多くの学生から「今日の話在先週してくれていたら」という感想が出された。

ただし、この話は自慢話にはならない。戸田山さんの本を使って「論文の書き方」の授業をすると、いつも必ずとても良い反応が返ってくるのだ。学生はみんなものすごく感激する。まるで、啓示を受けでもしたかのように。論文を書くとはどういうことかがもうすっかりわかったかのような気になって。(そして、教師の方も、満足感にひたることができる——提出された論文を実際に読むまでの間。)

というわけで、実際に提出されたレポートを読むことで、悲惨な現実連れ戻される。しかし、考えてみれば、これは当然の話だ。理論と実践、のギャップ。理屈として「論文とは何か」がわかったからといって(それすら怪しいのだが)、それで実際に良い論文が書けるようになるわけではない——当たり前の話だ。だからこそ「論文の読み方・書き方」という——実践的トレーニング重視の——われわれの授業も立ち上げられたのではないか。

- ・インターネットや本を丸写しするレポートは、ほとんど無かったのではないかと思う。口を酸っぱくして(「これはカンニングとおんなじやで。ばれたらどうなるかわかってるやろな」という脅しもまじえて)言ったのだから、これぐらいは当然かもしれない。
- ・「心情吐露文」を阻止するために、参考文献三点を捜し出し「参考」の成果がわかるように書くこと、という条件を課したが、今年も、参考文献三点を列記するのみで、実際に「参考」の成果が見て取れる論文は皆無に近かった。「読みながら書く」というのは、それほど簡単なことではないようだ。
- ・実際に書くことのアシストまではできないにしても、「テーマを絞っていく」プロセスのアシストはできるはずだと感じる。しかし、そのためには、授業がプロセスになっていなければならず、一回限りの「論文の書き方」授業では駄目だ。

## (2) カリキュラム改革

こうして、100人、いやそれどころか300人の受講生相手になされる「講義」という授業形態そのものの問題点について、いやでも考えずにはいられなくなる——「実践的トレーニング」との対比という観点から。

そう思って考えると、フランクフルト大学では、講義では単位が取れなかったことを思い出した。そもそも講義なるものの数がとても少なかったのだが、それを聴講するだけでは基本的に単位ならず、例外的に、例えば「論理学」の講義(90分)では、それとさらに90分の実習がセットになっていて、こちらを受講するとようやく単位が取れる、という仕組みになっていた。講義そのものは、基本的に、有り難く聞きっぱなし、なのだ。(逆に、もし単位につながらないとしたら、一体どれだけの講義にどれだけの学生が、いやそもそも一人でも学生が足を運ぶだろうか、と想像するだに

恐ろしいものがある。) 単位が取れるのは「演習」だった。こちらは、かなり沢山用意されていた。

もし、本当に実習重視の方針でいこうとするのであれば、一つ一つの授業の規模はどうしても小さくならざるをえず、つまりは講義が減って演習が増えるという風にならずにはすまないのではないか。今の高経大の講義受講者数の多さは異常なのだ。

この点とも関連して——受けた授業の単位をそのセメスターの間にとってしまう、というやり方も検討の余地があるのではないか。今のやり方では、学生はレポートについてじっくりと想をねりそれを書いていく時間などどこにも見いだせない。せめて、提出の締め切りを次のセメスターの中盤ぐらいにして、教員が成績を出すのもそれからでOKという風にできないものか。ドイツではそうだった気がする(私自身は、フランクフルトでは授業の単位というものを取った経験がないので、正確なことはわからないのだが)。問題は、卒業直前のセメスターでの単位認定をどうするか、だが....。

第三に、そういう風に実習重視にすると、今のように大量に単位を取らなければならない仕組みも変える必要が出てくるだろう。今のやり方では、ほとんど勉強することなく単位だけはせっせとかき集めるよう学生に要求しているようなものではないか。高経大で要求される取得単位数は多すぎるのではないか。

そして、卒業に必要な単位数が多すぎるということが、あまり主体的に勉強しなくても単位が取れてしまう現行の「受動(受信)型」教育と切り離しがたく結びついている点は、確かだという気がする。是非、見直していきたいものだ。

# 自分の考えを言葉にするために

—— 高崎経済大学「論文の読み方・書き方」2005年度報告書 ——

福田 敦 史

## 1 はじめに

本報告書では、まず次の第2節で2005年度の授業内容を簡単に振り返ってみることにする。詳細な説明を付記しなければ理解しづらいところもあるかと思うが、ここでは概観するに留めてある。続く第3節では、この授業内容のなかからいくつか主要な論点を拾い上げ、それについて論じている。4節は、簡単ではあるが、この「論文の読み方・書き方」という授業での報告者の手ごたえといったものを述べている。最後の5節は、2005年度の授業運営の際に利用した文献と特に参考にした文献等を挙げている。

## 2 2005年度授業内容の概要

### 2-1 前期（一年生）

前期一年生の前半は、まず論文というものはどういうものであるかという、いわば形式的な事柄を、主としてパラグラフ・ライティングの考えを示しながら伝えた。内容としては、論文というものが作文や感想文といったものと異なるものであるといったことや、パラグラフというものがどのようなものであり、また、どのような種類の文で構成されるかといったことなどを取り扱っている。方法としては、短いパラグラフを学生に読ませ、パラグラフのなかからトピック・センテンス、サポーティング・センテンス、コンクルーディング・センテンスに該当する文を抜き出し、それぞれの文がパラグラフのなかでどのような役割を果たしているのか説明するといった作業を行っている。

前期一年生の後半は、授業への積極的な参加、とりわけ授業中の発言を促すために、6人1グループごとに別れたグループ作業を行った。テキストとして樋口陽一『『知』の賢慮に向けて』をとりあげ、このテキスト内の同じ一つの章についてグループごとに要約を作成した。作成された要約はクラス全体に配布し、これについてやはりグループごとで批評を行い、そして、この批評に基づいて発表と討論会を行った。

続けて、同テキストの残り部分をグループごとに分担して発表をする作業を行った。各グループは、発表原稿、配布用レジュメ、そして、他グループへの質問原稿、自グループに予想される質問に対する回答原稿などを作成することとした。こうした準備原稿を基にして、各グループ担当箇所

の発表と討論会を行った。

このグループ作業と並行して、前期後半は、実際に論文を作成するための具体的な作業も行った。例えば、ブレインストーミング、そして、ブレインストーミングの結果をカテゴリ化する作業、そして問いと答えの作成、そして、簡単なアウトライン作成といったことなどである。また、文献検索、註や引用の仕方といったことについても短い時間ながら触れている。

一年生前期末のレポート課題は、グループ作業で取り組んだ『『知』の賢慮に向けて』の中から、どのようなことでも構わないので何か問題として感じたことを拾い上げ、自分の考えを展開させて書くというものにした。

#### 前期（一年生）の主な内容

- 1回（4/13）シラバス配布。論文・レポートとはどのようなものかの説明。これまでに書いたレポート・論文についてのアンケート。
- 2回（4/20）論文の型とはどのようなものかの説明。パラグラフとは何か、また、パラグラフにはどのような種類の文が含まれるのかの説明。
- 3回（4/27）トピック・センテンス、サポーティング・センテンス、コンクルーディング・センテンスについての説明。
- 4回（5/11）『新・図書館の達人』2巻と3巻を見ながら、ノート・テイキングの実践練習。
- 5回（5/18）樋口陽一『『知』の賢慮に向けて』を題材にしたグループ作業の開始。
- 6回（5/25）『『知』の賢慮に向けて』第一節のグループごとの要約作業。
- 7回（6/1）ク
- 8回（6/8）『『知』の賢慮に向けて』第一節要約のグループ発表と討論会。
- 9回（6/15）『『知』の賢慮に向けて』第一節についての解説。論文の問を作り出すためのブレインストーミング、カテゴリ化、そして具体的な問いの作成作業。
- 10回（6/22）『『知』の賢慮に向けて』後半のグループ作業開始。テキスト（『『知』の賢慮に向けて』）を対象にブレインストーミングから問いへの作成作業。
- 11回（6/29）『『知』の賢慮に向けて』後半のグループ作業。再度、テキストを対象にブレインストーミングから問いそして仮タイトルへの作成作業。
- 12回（7/6）後半のグループ作業の続き。論文での引用の仕方、註・文献表の書き方の説明。学生個々の論文タイトル、テーマ、主張についての面談と添削指導。
- 13回（7/13）『『知』の賢慮に向けて』のグループごとの発表と討論会。
- 14回（7/27）前期レポート提出。前期レポート作成に関するアンケートの実施。

期末レポート課題：『『知』の賢慮に向けて』から関心のある論点を引き出して論じる。

## 2-2 前期（二年生）

今年度の二年生は、昨年度私が担当したクラスがそのまま繰り上がることとなった。そのためもあり、論文の形式的な面について簡単に確認した後は、ゼミ形式を模した形態をとってみることにした。

論文作成時の引用や参考文献表の必要性といったこととのいくばくかの関連性への期待と入手しやすさを考慮してテキストを中山信弘『マルチメディアと著作権』にした。このテキストを学生に分担して、レジユメを作り、発表を行い、クラス全体で質疑応答をする、という大学のゼミでしばしば採られるやり方をしてみた。ただ、クラス全体での質疑応答を促す意味でも、また後に提出するレポート作成につなげる意味でも、レジユメは単に要約だけのものではなく、問題提起と自身の考えを述べた部分とを含めることとしている。

前期末のレポート課題は、この『マルチメディアと著作権』から、問題を見つけ自分の考えを展開させて書くというものにした。その際、自分の発表時に、すでに問題提起とそれに対する考察を行っている箇所を中心に作成することを勧めてはいるが、これのみに制限することはしなかった。

### 前期（二年生）の主な内容

- 1回（4/13）シラバス配布。昨年度書いた論文ないしレポートのタイトルと簡単な内容についてのアンケート。
- 2回（4/20）昨年度の復習（パラグラフとは何か、その3要素とは何か、センテンスの種類と特徴とは何か、レポート作成の段取りとはどのようなものか）。
- 3回（4/27）ゼミなどでの発表の仕方、レジユメの注意点についての説明。テキストの指定と担当箇所の選定。
- 4回（5/11）中山信弘『マルチメディアと著作権』のゼミ形式による発表と議論。
- 5回（5/18）　　〃
- 6回（5/25）　　〃
- 7回（5/1）　　〃　活発な質問と議論を促すために、報告者の発表前に、各自でレジユメを読む時間を設ける。
- 8回（6/8）　　〃
- 9回（6/15）　　〃　さらなる活発な質問と議論を促すために、報告者の発表前に、周囲の人と議論し質問事項をピックアップさせる。前期末提出予定の論文仮タイトルと概要の提出。
- 10回（6/22）　　〃
- 11回（6/29）　　〃　論文タイトルとアウトラインの提出。
- 12回（7/6）　　〃
- 13回（7/13）　　〃

14回（7/27）前期レポート提出。前期レポート作成に関するアンケートの実施。

期末レポート課題：『マルチメディアと著作権』から何か関心のある論点を引き出して論じる。

### 2-3 後期（一年生・二年生共通）

後期は、一・二年生とも共通の授業内容をとることとした。前半は、夏の研究合宿で授業内容への一案として出ていた、学生に知的刺激を与えるようなペーパーをいくつか選んで学生に読ませ、各自の意見を書かせ、そして、これに対してコメントを与えるということを行った。

後半からは、全体作業としてペーパーの読解とライティングをしながら、学期末提出のレポートのための個人面談を並行して行った。その際の注意点は、学生に、問を作り出し、問と答えの組み合わせを自覚させ、簡単なアウトラインから段階を踏みながら膨らませていくように伝えることである。また、作成中のレポートの中間発表をグループごとにするという試みを二度行っている。

後期のレポート課題は、二年生は自由に課題を選ぶこととし、一年生は前期レポートを発展させたものか、あるいは、自分で課題を選んだものかのどちらかから選択することとした。

学期末レポート提出後の2回の授業では、ディベートを行った。テーマを「いじめは管理教育強化で解決されるか」とし、準備をグループごとに行う。その後、グループ対抗の個人ディベートという形式で行った。

#### 後期（一・二年生共通）の主な内容

- 1回（9/28）前期レポートの返却とコメント。レポート作成時にステップをきちんと踏めたのか確認作業。
- 2回（10/5）内田樹『『矛盾』と書けない大学生』の読解とライティング（課題：世界が意味の虫食い状態として現れている、という著者の主張についてあなたの考えを書きなさい）
- 3回（10/12）前半：『『矛盾』と書けない大学生』についての解説。後半：西林克彦『わかったつもり』から「わかったつもり」から「よりよくわかった」への読みの深まりを実体験する課題。
- 4回（10/19）前半：『『矛盾』と書けない大学生』についての学生ペーパーへのコメントと解説。後半：『わかったつもり』から、「わかったつもり」が障害となって「わかった」ないし「より良い理解」へと向かうのを妨げてしまうということを実感してもらう作業。
- 5回（10/26）前半：西林克彦『わかったつもり』と『わかるのしくみ』から、西林言うところの「わかったつもり」についての説明。後半：『哲学の饗宴 - 大森荘蔵座談集』所収「言葉はどこまで正確か」を読み、自由にライティング。

自分の考えを言葉にするために（福田）

- 6回（11/9）前半：「言葉はどこまで正確か」に関する確認とコメント。後半：昨年の学生レポートのコメントと添削入れの体験。学期末レポート締め切りのアナウンス。
- 7回（11/16）全体：今橋映子「写真と異文化理解—21世紀の対話のために」（『16歳からの東大冒険講座 [1] 記号と文化／生命』東京大学教養学部編、培風館、2005年所収）を読み、問題を解く。個別：前回の課題の確認とレポート作成に関する面談。
- 8回（11/30）全体：『はじめての人のための基礎からベスト ex. 小論文』から「異文化」についての問題に取り組む。個別：レポート作成に関する面談。
- 9回（12/7）グループに分けてレポート中間発表。1）タイトル（仮タイトル）、2）問（問題提起）と答え（主張）の組み合わせ、3）どのようなことをとりあげようとしているのかの説明、4）アウトラインに沿って、自分のレポートの論述説明。報告者へのコメント、質問アドバイス。
- 10回（12/14）グループを組み替えてレポート中間発表その2。特に形式面についての注意。
- 11回（1/11）レポート提出日。前半：「論文の自己評価シート」で自己診断とコメント。後半：本日提出のレポートをランダムに配布してコメントを入れる作業。
- 12回（1/18）前半：先週提出されたレポートに基づいて気づいた点についてのコメント（形式面が中心）。後半：グループ単位でのディベート（テーマ：「いじめは管理教育強化で解決されるか」）の準備。
- 13回（1/25）前半：ディベートの最終準備。後半：個人ディベート。最後に添削済レポートの返却とコメント。

期末レポート課題：前期レポートを発展させたもの、ないしは、自分の興味関心のあるテーマについて（一年生）。自分の興味関心のあるテーマについて（二年生）。

### 3 授業を基にしたいくつかの考察

#### 3-1 この授業の目的

まず、報告者が考える本授業の目的というものを確認しておきたい。この「論文の読み方・書き方」という授業では、大きく二つの目的をおいている。まず一つは論文のいわば型とでもいべきものを学生に習得してもらうことである。この授業では、すばらしい学術的内容の論文を学生が書けるようになることを第一に目指しているわけではない。まずは論文というものがどのような形式を有する文章であるのかを理解してもらい、論文の形式を備えたものを作成できるようになることが、この授業での大きな目標である。

そのためには、論文が読書感想文や（日本語で言うところの）エッセイとは異なるものであり、「問い（問題提起）」と「答え（主張）」と「論証」という形式を持つものであることを学生に理解

してもらうことが重要である。さらに、ここで言う論文の形式というものには、註や文献表をつけることやその表記の仕方、あるいは引用の仕方といったことも含まれる。

こうした形式面に関する指導に対しては、学問的ではないといった指摘もあるかもしれない。しかし、多くの学生が、そもそも論文というものを書いたこともなければ読んだことも見たこともない段階においては、こうした論文の型というものを伝えることが重要である。論文というものが、ある一定の形式を備えていないとそもそも論文とはみなせないということを、大学入学の初期の時点でしっかりと自覚してもらうことが必要である。少なくとも、論文の形式を満たしていないような、したがって、論文とはみなせない「論文もどき」を、学生がそれとは知らずに提出し続けながら大学生活を送ってしまうといった事態は回避されねばならないだろう。

論文の型を習得するという目的には、加えて、論文はある程度の時間をかけ段階を踏んで作成に取り組む必要があることを理解してもらうことも重要になる。つまり、論文とは課題を前にしていきなり書き始めるようなものではなく、少しずつ組み立ていくものだということである。辞書や新書などの類で一般的な情報を手に入れる、基礎文献・基本文献を読む、問いをたて絞り込む、仮アウトラインを組んでみる、さらに必要な文献を読む、アウトラインを膨らませていく、といったことを順々に、そして必要に応じて立ち戻って行っていくことが論文作成において必須であることを学生に体得してもらわなければならない。

このことが重要であるのは、論文の読み方や書き方を学習するということが、単なる表現方法や情報リテラシーを学ぶということにのみとどまるようなものではなく、大学という場での学習の仕方というもの、あるいは、研究の仕方というものを学ぶことになる、ということである。論文作成過程でのそれぞれの段階でなされる作業というものは、論文の課題が出されている期間にだけ機能するようなものではなく、大学で学習している間は常に携わることになるものである。したがって、論文の書き方の型を学ぶことを通して、学生には（もちろん限定されたものではあろうが）大学での学び一般の型をも学んでもらうことになろう。

この授業のもう一つの目的は、基本的であり本質的なことでもある「他人の考えを理解する力と自分の考えを伝える力」を学生につけてもらうことである。大学に入学して間もない学生は、まだまだ自分の考えを表明することに慣れていない。そのため、論文という手段だけに限らず、自分の考えを言葉にする態度、ないし習慣を身につけてもらう必要がある。

このことで報告者は、授業内容に関する「高度な」質問であったり、テキストに分け入った鋭い意見といったものを提示できる力を念頭に置いているわけではない。まず学生に修得して欲しいことは、思ったこと感じたことを言葉にするということであり、「心に浮かんだ考え」を飲み込んでしまわないようにする、ということである。そして、こうしたことが、一般世間ではいざ知らず、大学において（こそ）何の問題もなく許容される（べきはずである）ということである。

そのためには、ちょっとした疑問やとりとめのないもの、あるいは授業に関するいかなるコメントであっても、できるだけ言葉にして他者（まずは他の学生と教員）に伝えるよう学生に促すと

もに、それがどのようなものであっても、言葉にされる限りは尊重して対話し対応することが教員に求められよう。学生が有意義な質問や発言ができるようになるにこしたことはないが、まずは、学生個人の思いや考えを口にする姿勢のようなものを身に付けてもらい、自分の考えを言葉にするということの重要性と大切さを十分に理解してもらうことが求められる。

これはおそらく単に論文作成の能力を養うこと以上に大切なことであり、また同時に、一朝一夕にはいかない困難なことでもあろう。あるいは、本授業の範囲を大きく超え出る課題であるかもしれない。しかし、「論文の読み方・書き方」というこの授業が、「大学での学び一般」を伝えることにもし繋がるものであるとするならば、言葉を尊重し、言葉にすることの重要性を伝えるという目的は、決してないがしろにすることのできないものであると思われる。

### 3-2 グループ作業・ディベート・レポートの添削経験・個人面談

この節では本年度授業で実践したことのうちから、グループ作業、ディベート、レポートを学生自身に添削する経験をしてもらう作業、そして個人面談について、それぞれ簡単にコメントしておきたい。

前節で示した本授業の目的の一つである、他人の考えを理解し自分の考えを言葉にする作業に資するものとして、グループ作業とディベートが挙げられるように思う。多くの学生は「公的な場」や「大勢の前」で発言することが苦手であるように思われる。本授業は一クラスの学生数が20数名という少数人数制ではあるが、それでもまだまだ、ほとんどの学生にとって「大勢」に感じられるようである。

そこで、話しやすい雰囲気作りと授業時間内に発言する機会を増やすことを主目的として、本授業ではグループ学習を取り入れている。6人前後のグループを作り、そのグループのなかで要約を作成したり、テキストに関する質問や意見を出し合ってもらったりした。また、グループ同士で質問し討論をするための準備作業といったことも行っている。20人程を相手に発言するのと比べれば、5人程を相手に発言するのは、やはり気負いというものが軽減されるのか、多くの学生がより発言しやすくなるようである。

学生がグループで作業しているあいだ、教員は各グループを回り、課題の確認や質問への応答、論点の取りまとめの手助けといったことをしながら様子を見ることになる。こうしたことをすることで、学生同士の距離だけでなく、教員と学生との距離も近づくことになろう。学生同士あるいは学生と教員との距離を縮めることは、他人の考えを聞き、自分の考えを述べるために非常に有益である。

ディベートについては多くの書籍が世に出ているので、この授業に関わる注意点だけを記しておく。本授業では、ディベートも、まずグループ単位で準備をしてもらっている。ただ、実際にディベートを行う際には、一対一（加えてジャッジ役の計3人1グループ）の個人ディベートの形式をとっている。これは、グループ作業時に「他人まかせ」にしないためと、実際のディベート時には

参加者全員に発言をしてもらいたいからである。

ディベートは自分自身の考えは一時棚上げにしておいて、ある立場にコミットすることで成り立つものである。これにはメリットとデメリットそれぞれ含まれると思うが、それでも、他人の立場にたって考えを理解することや、ある立場の意見を述べることのトレーニングとしては有効性がある。

ただ、ディベートがさまざまな面で論文作成につながる要素を持つことは確かなのだが、やはりそのままでは、論文の書き方に直結するものではない。有効な方法はまだ摸索状態だが、ディベート作業で得られる成果を、論文作成へと収斂させていく追加の作業が必要であるように思われる。

さて、この授業では、論文の形式面について学生に伝えることを大きな目標としているわけだが、それを学生が容易に理解し身に付けることができるわけではない。修得してもらうための方法としては、論文作成の数をこなし、実際の論文作成経験を増やすことが理想かもしれないが、時間的な面からも学生の能力の面からも実際問題としてなかなか難しい。

代わる方策として相当程度の効果が期待できるものとして、学生自身に論文の添削をさせてみる作業が挙げられる。取り上げる素材としては、学会誌や商業誌に載っている論文を用いてもよいだろうし、学生が書いたレポートを用いるのもよい。自分が書く立場である時には気づきにくい点も、客観的な判定者の立場から眺めることで、比較的適切に発見することができるようである。特に、学生が書いたレポートには、論文としての不備がしばしば「実践」されているので、こうした不備を学生が添削することで、論文に必要な形式を学生自身が気づくことができ、非常に有益であった。学生にも（日頃の鬱憤を晴らせるからか？）概ね好評であった。

最後に個人面談の必要性について。論文作成は、学生個人個人で進度に違いがどうしても出るものであるし、論文で取り上げるテーマも、多くの場合学生によって異なるものである。したがって、論文の書き方を修得する本授業の場合、学生個々に対応する必要がある。問いの作成、絞込み、仮アウトラインの作成、文献の確認と指示、アウトラインの改訂といったことなど、それぞれの段階で、各学生ごとに対応することが求められる。

そのためには個人面談の時間を設ける必要があるのだが、これを一時間半の授業でどのように組み込んでいくかはまだまだ思案中である。本年度は、テキスト読解と要約作業といったクラス全体の作業をさせている間に教員が各学生のところを回って面談を実施する、という方策をとった。この方策では、問いの作成や絞込みの段階では、なんとか一コマの間に全学生と面談ができるが、論文作成後半の段階の作業では、せいぜい一コマで6、7人と面談ができればよいところである。20数人という比較的少人数クラスで恵まれた状況であっても、個人面談の時間をとるのには苦慮しているところである。

### 3-3 教員による論文添削

学生が論文を書けるようになるには、教員による添削とコメントが非常に重要である。とはいえ「この授業の目的」でも述べたように、この授業では、学生に一流の学術論文を書かせることに主

眼を置いているのではない。したがって、例えば、卒業論文作成過程での指導のようなものとは異なった、より基本的な添削が求められると思われる。

この授業の性格上、まず論文の形式を踏まえたものになっているかどうか、ということが大きな添削ポイントになる。例えば、引用の仕方についての指摘、註の付けかた、文献表の書き方、あるいは半角数字や記号の使い方といったものが、まず挙げられる。

もちろん、単なる形式についてのみではなく、内容についての添削も必要である。しかし、ここで必要とされるものも、基本的な事柄になる。例えば、タイトルが具体的で内容にふさわしいものとなっているか、根拠やデータを示してきちんと論証ができていないか、自説への反論が取り上げられているか、といったことの指摘が挙げられよう。

また、留意しなければならないことは、学生が自分の言葉で説明できているかのチェックである。論文を書きなれない学生は、しばしば自分が読んだ著作から強く影響を受けてしまい、その考えに引きずられて書いてしまうことがある。したがって、たとえ、引用としてきちんと引かれていたとしても引用したままにさせるのではなく（引用がきちんとできていることは褒めなければならないが）、その引用した内容を必ず自分の言葉で説明させ直すぐらいのつもりが必要であるように思う。あるいは、抽象論が続いているようであるならば、これも、具体的な事例による説明を必ずさせる必要があると思われる。受け売りの言葉で綴られた文章が無意味であること、裏返して言えば、自分の言葉で自分の考えを説明することの必要性和重要性とを、しっかりと学生に意識してもらうことが大切である。

ところで、やや忘れられがちのようだが、添削した論文は学生に返却し、きちんと学生に受け取らせることが大事である。学生へのフィードバックが重要なわけであるから、添削したものを学生の元に帰さなければあまり意味がない。学生には（そして教員にも？）論文の提出までだけでなく、添削された論文を受け取るまでが、論文を通した学習・研究であることをしっかりと自覚してもらうことが必要であろう。

また、本授業での論文課題についてだけでなく、他の論文作成機会にも生かすことができるように、論文作成の各段階で行ってきたことを確認できるようにしておくことが重要である。論文作成の各段階で自分が書いて添削を入れられたメモや草稿、すなわち、ブレインストーミングの結果、作成途上の問い、仮アウトライン、膨らんだアウトライン、そして完成レポートといったものを、全て保存させておき、最終的に自分がどのような段階を踏んで完成論文にたどり着くことができたのかを客観的に振り返ることができるようにしておくのである。論文作成のどの段階でどのようなことをしたのか、そして、付された添削やコメントを参照することで、その段階でどのようなことに注意しなければならないのかを改めて確認できるようになっていることが理想の状態ということになる。

最後になるが、学生が書いたものは、論文だけではなく、要約であれレジュメであれ、その全てに対して添削しコメントを付して返却することが理想ではあろう。あるいは、全学生の全提出物に

ついて添削しないまでも、要約の模範原稿を配布したり添削実例を示すなどして、なんらかの学生へのフィードバックが望まれる。だが、これにも時間的な問題があり、現実実践するのはなかなか困難であるのが現状である。

#### 4 本授業での手ごたえ

以上、まとまりに欠けながら報告してきたが、最後に、この「論文の読み方・書き方」の授業での手ごたえのようなものについて書くことにする。

大学に入学したての一般の学生にとって、論文を書くということは、それまであまり経験のない、かなり大変なことである。また、ある程度しっかりと論文を書けるようになるには、やはりどうしても数をこなす必要があるのも、なかなか一年で上達するようなものでもない。

しかしながら、4コマ分設置されているこの「論文の読み方・書き方」の授業を受けている学生の論文の平均レベルは、論文やその書き方というものに積極的に触れることのない学生のものと比較するならば、おそらく高いものとなっていると思われる。少なくとも、全体的な底上げはかなり期待できるものとなっているように思う。

例えば、本年度の授業では、一年生の前期レポートであっても、ほとんどの学生が、論文に必須の「問いと主張の組み合わせ」をしっかりとつけることができていた。少ないながら、報告者のこれまでの経験から考えるならば、これはかなりの成果であるように思う。もちろん、内容や論証はまだまだ不十分なものが多かったが、問いと主張の組み合わせをつけるということは、少なくとも、彼らは「論文とは何をしなければならぬか」は理解できている（はず）ということである。これから数多く論文を書く必要がある学生にとって、この段階が第一の到達目標になるのではないかと。そして、試行錯誤、暗中模索の本授業運営ではあるが、この段階に学生を引き上げる手助けとなっているように思う。

まだまだ、剽窃の問題や、情報リテラシーの作業、アウトラインの膨らませ方などなど、本報告書で取り上げねばならないことが数多く残されているのだが、これらは今後の課題として記しておくこととする。

#### 5 2005年度の授業運営において利用または特に参考にした文献等

安藤香織・田所真生子 [編] 『実践！アカデミック・ディベート』、ナカニシヤ出版、2002年。  
今橋映子 「写真と異文化理解—21世紀の対話のために」、『16歳からの東大冒険講座 [1] 記号と文化／生命』、東京大学教養学部編、培風館、2005年。  
内田 樹 『「矛盾」と書けない大学生』、『学生会館報』840号、学士会、2003年（『書きたい、書けない、「書く」の壁』ゆまに書房、2005年に再録）。

Vaughn, Lewis *Writing Philosophy*, Oxford U.P., 2006.

大森莊蔵「言葉はどこまで正確か」、『哲学の饗宴 - 大森莊蔵座談集』、理想社、1994年。

学研高校編集部 [編] 『はじめての人のための基礎からベストex. 小論文』、学研、2003年。

紀伊國屋書店『新・図書館の達人』、紀伊國屋書店、1998年。

木下是雄『理科系の作文技術』、中公新書、1981年。

—— 『レポートの組み立て方』、ちくま学芸文庫、1994年。

河野哲也『レポート・論文の書き方入門』第3版、慶應義塾大学出版会、2002年。

戸田山和久『論文の教室』、NHK出版、2002年。

中島義道『<対話>のない社会』、PHP新書、1997年。

中山信弘『マルチメディアと著作権』、岩波新書、1996年。

西林克彦『「わかる」のしくみ』、新曜社、1997年。

—— 『わかったつもり』、光文社新書、2005年。

樋口陽一「『知』の賢慮に向けて」、『知のモラル』小林康夫・船曳建夫 [編]、東京大学出版会、1996年。

ポール・ロシター+東京大学教養学部英語部会 *First Moves*、東京大学出版会、2004年。

宮田 昇『学術論文のための著作権Q & A』新版、東海大学出版会、2005年。

望月和彦『ディベートのすすめ』、有斐閣選書、2003年。

森 靖雄『大学生の学習テクニック』、大月書店、1995年。

山内志朗『ぎりぎり合格への論文マニュアル』、平凡社新書、2001年。

# 「スタディ・スキル」と「ビジネス・スキル」

宮 崎 文 彦

## 0. はじめに：「理由」への着目

「論文の読み方・書き方」という授業は、その名のとおり、大学における論文執筆のノウハウを身につけることを目的とした科目であるが、最終的には書く内容は本人以外が決めるものではないし、また決めるべきものでもないであろう。また文章にはスタイルというものがあり、それを無視した論文の書き方の「マニュアル化」は、無味乾燥な形式だけのものばかりを生み出す結果につながりかねない。その利するところがあるとすれば、論文を採点する教員にとって面倒ではないということあるいは挙げられるかもしれないが、実際にそのような紋切り型の論文ばかりを採点することは、極めてその評価に苦慮することにもなるであろう。

また一方の「読み方」を考えた場合にも、やはり最終的には個人がいかにしてその題材を読み、感じたかということは「模範解答」が存在するものではないし、すべきではないだろう。

しかしながら、それではこのような授業（教育）は成立しないのであろうか。すべてを個人の感受性、能力、スタイルに帰してしまい、教育の可能性があるとするれば、その個人に合わせた「オーダー・メイド」の育成だけを目指せばよいのであろうか。必ずしもそうとは言い切れないのではないだろうか。

論文というものはそこに「客観性」が求められる以上、主観的なものばかりに依存することはできない。この客観性というものは科学的な客観性というよりは、論文の読み手に理解してもらい、納得させることができるかという意味においてであり、その意味では客観性ということばよりはある種の「合理性」ということばを用いた方が正確なのかもしれない。この合理性を身につけるためには、主観的なものばかりに依ることはできないであろう。

またそもそも、現代の学生の事情を鑑みると、そもそもそのような主観性さえ十分養われていないようにも思われる。本授業を担当していると、特別興味があることはない、やりたいことが見つからないといった学生が必ず相談に来る。また自分の興味あるテーマを選定していたとしても、それは選定テーマとして「妥当」とみなされるであろうものを選定していることもある。このテーマを選んでもよいか、また選んだテーマを変更することに対する許可を求める学生も多い。

以上のような状況において、求められるのはやはり「自分の頭で考える」、そしてその自分の考えを他人に伝えるという、当然といえば当然のスキルを身につけることではないだろうか。自分のやりたいこと、興味のあることがない、わからないという学生は、受動性が強い場合が多い。他人の意見に対して特別疑問も持たず、賛成もしなければ反対もしない。指示されたことは無難にこなすことができるが、自ら主体性を持って「考える」ということはできないのではないだろうか。「疑問に思うこと」からはじまる「批判的な視点」を獲得することが求められるのである。

また一方で、「合理性」ということばではやや堅苦しいが、必要とされるのは、相手に理解してもらい、納得してもらおうということ、すなわちきちんと「理由」をもって説明をすることによって相手の理解を得ることが求められるのである。

論文を「読む」際には、理由を問いたず、本当にそういえるのであろうか、という疑問から「問い」を得、それに対する考察を加えて、自分なりの検討結果を十分な「理由」でもって説明をするように「書く」。このような「理由」というものが、この授業における「キーワード」となるべきものである。

## 1. 授業の実践報告

論文を書くプロセスとしては

- ①資料の収集
- ②資料の整理
- ③問題提起
- ④論理の構成（論文のアウトラインの作成）
- ⑤論の展開（論文の執筆）

という手順が標準的なものとして考えられる。この手順に従って、それぞれの段階においてどのようなことをしなければならぬのか、またどのような点に気をつけなければならぬのかを学ばせるプログラムが、授業を構成することになる。

まず①の資料の収集という点に関しては、図書館の活用法を学んでもらうと共に、現代のインターネットの発達を考慮に入れ、コンピュータ・ルームにおいて情報検索の実習を行った。

ポイントとしてはまず論文の検索方法である。文献検索という図書を探すことだけになりがちであるが、新しい知見をまた手取り早く知ることができるものとして、論文を参照することは有意義である。国立国会図書館の論文検索サービスがあることを伝え、実際に自らの興味のある分野の論文検索をしてもらった。

しかしながら特に「環境」や「教育」といった現代の社会問題に対する関心があったとしても、そのようなキーワードでは到底絞りきれないほどの論文が、検索結果として表示されることになる。

ましてインターネット上の情報を検索しようとするれば、さらに多くの検索結果に圧倒されることになる。情報化社会と呼ばれる現代においては、自らが「必要とする」情報へいかにしてたどり着くかが、大きなポイントとなる。

その際、国立情報学研究所(NII)が提供する「Webcat Plus」を活用することは有益である。この「Webcat Plus」は「大量の情報の中から、人間の思考方法に近い検索技術『連想検索機能』を使って、必要な図書を効率的に探すことができるシステム」(ホームページ <http://webcatplus.nii.ac.jp/about/top.html>より)であり、単語のみならず文章でも検索ができるメリットの他に、検索結果に「関連ワード」を提示してくれる点で、検索の効率化に役立つものとして活用することができる。

またこのようなサイトを活用すると共に、インターネット上の情報には単に量のみならず、質においても実に千差万別なものが含まれており、その情報が確かなものであるかどうかを出典根拠を確認することによって、判断する必要性も強調した。

続く「②資料整理」は、集めた資料を単に読んでまとめるという作業を行えばよいというのではない。どれほど信頼できると判断した情報であっても、それが本当に正確なものであるのかどうかは、完全に判断することは難しい。特に先述のようなインターネット上のものであれば、なおさらのことである。また受動的に情報を受け入れてしまうことを避けるためにも、批判的な視点を獲得できるようなプログラムが求められる。

そこで「批判的視点」を得るためのもっとも手近なものとして、新聞記事を読み比べる、という作業を行った。この作業は、同じ日の同じ話題を扱った新聞記事を複数、学生に配布し、それぞれの新聞が同じ話題をどのように伝えているのか、その違いを読み分けるというものである。

新聞記事というものは、客観的な事実を伝えているものとして認識され、実際にはそのなかに事実に対する解釈が含まれるなど、主観的な要素も含まれていることが見落とされがちである。そこで、複数の新聞社の記事を比較することによって、ほぼ客観的な事実として認定することができるのはどういったことか、またそれに対する解釈として捉えなければならない部分はどういったことか、さらに執筆者の主観的な意見も含まれてはいないか、という判断を行うことができるようになる。

このような作業は新聞記事にとどまらず、どのような文献・資料を用いる場合にも必要とされるものであり、論文を書く際には複数の文献を使う必要性があることを伝えることができた。なお、扱ったテーマは「中国副首相婦国問題」「社会保険庁改革」「小泉首相の靖国参拝問題」である。

続く「③問題提起」は、情報を整理するなかで、なぜそういえるのか、本当にそういえるのかという「疑問」から生じてくるものである。この「なぜ」という部分が「理由」を求めるものであり、

その重要性を認識してもらう必要がある。そのために、2年生の前期課題では「私は～が好きである。なぜならば～」という書き出しで、どのような話題でもよいので自分の主観的な好みを、客観化して他人に伝えるというエッセイを書いてもらった。さらに後期のはじめに、1・2年生とも、哲学を専門とする土屋賢二氏の論文「どうして分かるのか——赤色と行先」を用いて、私たちが当然と考えていることも、実は疑ってみるとその理由を見つけ出すことは難しく、逆にそのように当然と考えていることを疑ってみるところが重要なのであることを認識してもらった。

このような哲学的な議論について、後期最後に行った学生のアンケート（後述）では「難しく、理解しにくかった」という意見もみられたが、普段「あたりまえ」「当然」と思っていることを疑ってみる、というところが論文を書く最初の一步であることを学んでもらえればよかったものと思われる。受動性の傾向が強い学生にとって、このような哲学的な議論はいわば「常識を覆される」ものであり、その衝撃や戸惑いは隠せなかったものとも思われる。

最後に、「④論理の構成」と「⑤論の展開」を学んでもらうために採用したのが、「競技ディベート」である。問いに対する答え（応え）は、順序をもって説明していかなければ相手を説得することは難しい。「なぜAであるのか？」という問いに対し「Bであるから」という応えは、「ではなぜBであるのか？」という新たな問いを生み出すからである。もちろんその問いかけは「無限後退」へと陥る危険性をはらんでいるが、私たちが「納得できる reasonable」であるとしうるところまで、このことは続けられなければならないであろう。

競技ディベートの場合、予め「Aである」という主張をすることが定められていて、その主張を正当化するための論理を組み立てていく。この「立論」の作業は、論文を書く際の④のプロセスに該当する。ディベートの場合、反対の立場も明確にわかっているので、相手からどのような尋問や反論が考えられるかを考慮しながら、自分たちの側の論理に説得性を持たせていくことになるが、そのような作業は論文を書く際にも求められるものである。単に自分の説をとうとうと述べるのではなく、考えられる異論・反論を考慮の上、自らの説を展開して行かなければ、十分説得的な議論にすることができないからである。

また、特に後期のディベートにおいては、賛成反対のチームわけをする以前に、グループ学習の時間を設けることで、ディベート論題に関する基本的な情報の収集に努めてもらった。こうすることにより、賛成の立場でも反対の立場でも立論することができるようにしてもらい、論文を書く際の資料収集と同じプロセスを踏んでいることを自覚してもらった。

テーマとしては「安楽死の容認」「ゆとり教育の是非」「学級崩壊の原因」「格差社会とジニ係数・非正規雇用との（相関）関係」を取り上げた。

## 2. 実践から得られた手応え・知見等

本授業では前期に大学が行っている授業アンケートを利用して定量的なものを、また後期には実際に文章で書いてもらうことで定性的なアンケートを実施した。前期のアンケートにおいて、「授業内容への関心」の項目は、2年生で平均3.4点、1年生で平均3.7~3.8点(1~5(点)の5段階による評価)。「意義・背景・目的への理解」では、2年生が3.8点、1年生は3.7点という結果が出たことで、本授業に対するある程度の関心と理解が得られていることが判った。気になった項目では、「授業レベル」(平均3.1~3.2点)や「予習・復習」(平均2.0~2.2点)であり、他の項目に比べて点数が低かった。比較的楽な授業との印象があったようで、予習復習もなくレベルも難しくないものという授業のようであった。

それに対して、後期のアンケートでは、「1.役に立ったと思われるプログラム、2.あまり役に立たなかったと思われるプログラム、3.役に立ったかどうかに関係なく興味深かったプログラム、4.自分自身でこの授業を受けて変わったこと、5.その他自由に」という5つの項目について必ず盛り込むように指示した上で、感想文を書いてもらった。

感想はそれぞれ異なるものであり、必ずしもまとめて論じることはできないが、やはり「ディベート」を実施したことに対する反応が大きかった。実際に資料収集をして、グループ・ワークを行い、時間をかけて自分たちでやったという実感が特に持てたからであろう。もっとも特に尋問の時間などを見ても必ずしも所期の目的が果たせたかどうかは、難しい。ただし、学生が「自分でやった」という実感を持たせることが自信につながり、結果として意欲を高め能力向上に寄与するという可能性も考えられるのではないと思われるので、軽視することはできないであろう。

また特に1年生のクラスでは、新聞記事の比較検討に対する反応が大きかった。新聞記事とはやはり事実・真実を伝えるものとの印象が強いので、これほどまで違うものかという印象をもったようである。これによって批判的な視点を身につけることができたという感想も多く、額面どおりに受け止めることはできないが、一定の成果を挙げることができたのではないと思われる。

## 3. まとめとさらなる考察に向けて

「論文の読み方・書き方」という授業は、文字通り、学期末のレポートや卒業論文執筆の際の方法論、注意点などを学んでもらうものであるが、「自分の頭で考える」ことを目指しているものである以上、それだけに止まるものではないと思われる。

それは単なる「スタディ・スキル」の習得に止まらない「ビジネス・スキル」の習得にも寄与することがあるのではないかという点である。

昨今、ビジネス書のコーナーにおいて「論理的思考」の獲得を謳った書物を数多く見ることがで

きる。ビジネス雑誌においても同様の特集が組まれており、本授業で取り上げているプログラムの主旨と共通する部分も数多い。

そのようななかで、例えば『『考え方』革命』という特集を組んだあるビジネス雑誌では、「論理的」であることは「相手」が決めることという点がまず強調されていた点に興味深いものであった【注1】。論理とは、何か客観的な、機械的なイメージをもたれがちであるし、その点も重要な点であるが、そもそも論理的というのは“logical”という言葉よりは“reasonable”の方がしっくりくる。つまり“reason+able”ということで、十分な理由（reason）をもって、相手に納得してもらう点が求められる。

論文にしても、ビジネスの場面にしても、求められることは相手にきちんと自分の考えを伝えることができるかどうか、それも相手の求めているものを理解しつつという点であろう。

また、本雑誌における妹尾堅一郎氏（東京大学先端科学技術研究センター特任教授）による「名案が浮かぶ『思索のツール』活用法」では「問題解決症候群」というものが指摘されていた。これは「問題は与えられるものであり、その問題には唯一の正解があり、その正解は誰かが知っている」というものであり、これは本授業でも問題となっている。

そもそも問題そのものも自分で探さなくてはならないし、それに対する答え（応え）も自分で探していかなければならない。その探索のプロセスこそが「自分の頭で考える」ことなのであるが、受験勉強で知識吸収型の勉強ばかりをしてきてしまうと、正解を出さないといけない、ということで、参考資料を探したりしてしまう。何か適当なものが見つかると、これでいいや、とって少ない資料（それも一冊だったりする）でレポートや論文を書こうとしてしまう。さらには、そのまま書き写すことへと繋がってしまう。

この「問題解決症候群」を克服しなければならないことは、実はビジネスの現場で求められることではなく、むしろ大学においてすでに克服されていなければならないことなのである。

大学においても抽象的な学問より実学志向が高まるなかで、社会に出てからも役に立つことばかりを強調するような迎合を行う必要は必ずしもないであろう。しかしながら、大学における学生のスタディ・スキルの問題にも、企業におけるビジネス・スキルの問題にも共通点が多いことは、学生にとって授業参加への大きなインセンティブになるものと思われる。

今後、より効果的な授業運営の方法を再検討すると共に、「自分の頭で考える」ことが大学の学問の場だけではなく、ビジネスの世界でも求められていること、いかなる道を選択するにしても身につけておくべきものとして、この授業の意義を高められるよう創意工夫に努めたい。

【注1】『プレジデント』2006年3月20日号（第44巻第6号）プレジデント社発行

# 「論文の読み方・書き方」と情報リテラシー

岩村正史

## 1. はじめに

筆者は平成17年度から、高崎経済大学経済学部1・2年生における「論文の読み方・書き方」3クラスを担当した。前期では主に論文・レポート執筆における心構えや方法論について、基礎的な講義を行った。後期においては、実際に学生が執筆したレポートを配布して読ませ、それを題材にして「論文の読み方・書き方」を考えさせる授業を行った。前期末には「物事の是非」を主張するレポート、後期末にはそれを加筆修正したものを提出させ、成績評価を行った。

本講義において、とくに強調して話したことのひとつが、情報リテラシー、すなわち文献や資料の探索方法である。論文・レポートを執筆するにあたって、情報リテラシー能力が必須であるの言うまでもない。大学で要求される論文・レポートは、既存の文献や資料、データを踏まえたうえで執筆されるものだからである。エッセイや作文、あるいは大学入試の「小論文」のように、既存知識や発想力で勝負するものではないのだから、情報の探索能力が重要となる。

本稿では、「論文の読み方・書き方」で講義した情報リテラシー関連の内容<sup>1</sup>を覚書風に記録し、成果について若干の考察を試みたい。

## 2. 文献探索の基本

大学生が文献を探す場合、最初にとりかかることが多いのは、その大学図書館のOPAC (Online Public Access Catalog) であろう。多くの大学図書館と同じく、高経大図書館のOPAC (<http://www2.tcue.ac.jp/>) もインターネット上から利用することができ、使いやすい。

しかし、言うまでもなく、高経大図書館にすべての図書がそろっているわけではない。経済大学の図書館である以上、学問分野によっては関連する文献がほとんど存在しないこともありうる。高経大図書館で物足りない場合は、他の図書館から見つけなければならない。

日本最大の図書館は、国立国会図書館である。国立国会図書館法の規定により、日本国内の出版

---

1 講義にあたっては、毛利和弘『文献調査法』(日本図書館協会、平成16年)を参考にした。また、外国文献の探索方法については、現段階では時期尚早と考えたため講義では省略した。

物は国会図書館への納本が義務づけられているので、明治以降の日本の出版物はすべて、原則として国会図書館に所蔵されていることになっている。同館の OPAC (<http://opac.ndl.go.jp/>) もインターネットに公開されているので、たとえ国会図書館に行く気がなくても、とりあえず日本国内にどんな図書が存在するのか調べることができる。また、図書だけでなく雑誌に掲載された論文や記事も検索できる。文献を探索する場合は、まず初めに国会図書館の OPAC で検索するのが望ましい。

例えば、タイトルに特定の用語を含む文献を探す場合や、特定人物の著作を探す場合である。いきなり高経大図書館 OPAC に向かうと、同館所蔵文献の中からしか見つけ出すことができない。それよりも、最初は国会図書館 OPAC で検索し、目当ての文献が見つかったら高経大 OPAC に切り替え、その文献が高経大に所蔵されているのかどうかを調べるのがよい。高経大に所蔵が確認できたら、自分で閲覧し、コピーする。所蔵されていないなら、国会図書館にオンラインでコピーを依頼し郵送してもらうこともできる。

ただし、この郵送サービスは有料であるし、コピーが到着するまで日数がかかる。また、著作権の関係上コピーできる分量には制限があるし、雑誌の場合は文献そのものを郵送してもらうことはできない。したがって、緊急にその文献を調査したい場合や、文献全体に目を通したい場合は、自ら国会図書館に向かいその文献を閲覧し、コピーを取ってくる必要がある。

しかし、多くが高崎市内に居住している経大生にとって、そうたやすく国会図書館へ向かえるものではない。そこで、国会図書館以外の図書館の所蔵も調べるとよいであろう。群馬県内の公立図書館や大学図書館にその文献が所蔵されていれば、閲覧に出かけやすい。各大学の図書館の蔵書(雑誌含む)は、NACSIS Webcat (<http://webcat.nii.ac.jp/>) で一括検索が可能である<sup>2</sup>。経大図書館長の紹介状を発行してもらえば、その大学図書館へ向かうことができる。また、現物を取り寄せたり、コピーを送ってもらったりすることもできる。大学図書館 2 階のカウンターで、司書に相談するのが良いであろう。

公立図書館の場合は、群馬県立図書館 (<http://www.library.pref.gunma.jp/>)、高崎市立図書館 (<http://lib.city.takasaki.gunma.jp/index.jsp>) など、各図書館のサイトにある OPAC を利用したら良い。

以上は、図書館に所蔵されている文献を探して利用する方法である。しかし、本当に重要な文献は、図書館から借り出すのではなく、実物を購入して手元に置くことが望ましい。なぜなら、学術的な読書というものは、重要箇所には線を引いたり、書き込みをしたり、付箋を貼ったりしないとなかなか頭に入らないからである。図書館から借りだした本ではそれができない。コピーしたものなら可能だが、繰り返しの読書には使いにくいし、紛失しやすい。価格にもよるが、本当に重要な文

---

2 ただし、一部の大学図書館は、すべての蔵書データを NACSIS に提供していないので注意が必要である。また、同サイトで著者名で検索を行う場合は、姓と名の間スペースを入れて検索する必要がある。

献はできるだけ購入する習慣をつけ、図書館の文献を借り出したりコピーしたりするのは購入が不可能の場合のみにとどめるべきであろう。

目当ての文献が現在流通している図書であるかどうかは、日本書籍出版協会が運営するサイト Books.or.jp (<http://www.books.or.jp/>) で調べることができる。また Amazon.co.jp (<http://www.amazon.co.jp/>) や、紀伊國屋書店 BookWeb (<http://bookweb.kinokuniya.co.jp/>) など、複数の書店サイトでも確認することができ、そこから直接注文できる。また、古書専門の検索サイト（日本の古本屋 <http://www.kosho.or.jp/>）もあり、こちらも直接注文が可能である。

一風変わった検索サイトとして、「新書マップ」(<http://shinshomap.info/>)がある。これは新書専門の検索サイトであるが、タイトル中の用語や著者名から検索するのではなく、扱われているテーマから検索できるユニークなサイトである。学生が論文・レポートを執筆する場合、いきなりその問題の専門書に取りかかると挫折しやすい。むしろ、その問題に関連する新書数冊に目を通し、基本的な知識を得ながら、論文・レポートで扱う主題を探すほうが有効である。それには、新書マップが役に立つ。ただし、書店が運営しているサイトではないので、直接注文を出すことはできない。

論文・レポート執筆にあたっては、新聞記事も重要な資料の一つである。高経大図書館の場合、主要紙の最近のものは2階で閲覧できる。バックナンバーや、縮刷版は5階に所蔵されている。なお、近年では主要新聞がデータベース化され、記事をキーワードで検索することができるようになっている。高経大図書館には、朝日新聞と日経新聞と上毛新聞のCD-ROMデータベースがある。キーワード検索ができるので、関連記事をすぐ見つけることができる。

### 3. 経済学・経営学関連の文献を探す方法

前節で述べたのは、文献探索の基本的な方法である。しかし、調査したい文献のテーマがある程度絞り込んであるならば、そのテーマ専門のレファレンス文献やデータベースを利用し、専門的な文献や資料を探すことができる。以下は、経済学・経営学専門の文献探索方法として、学生たちに紹介した内容である。

『経済学文献季報』（経済資料協議会編）という文献がある。これは、昭和31年から平成13年までの主要な経済学分野の学術雑誌に掲載された論文・記事の情報を収録したシリーズで、一部欠本はあるもののほとんどが高経大図書館に所蔵されている。

インターネットからも経済学関連の論文と記事を探すことができる。大阪市立大学が運営するオンライン目録「OCU ERI-Bibl」(<http://rdbsv01.ipc.media.osaka-cu.ac.jp/eri/search/php3/top.php3>)は、平成6年8月以降のデータを含んでいる。さらに、昭和58年以降のデータを電子化したものとして「経済学文献索引データベース」（学術研究データベース・リポジトリ <http://dbr.nii.ac.jp/>の一部として提供）もある。これらはすべて無料であり、自宅のパソコンから気軽に利用することができる。

経営学関連のレファレンス文献としては、『経営管理研究実務文献要覧』（日外アソシエーツ）が

図書館にある。1978年から1984年までに刊行された、経営学関連の図書と論文・記事の情報が収録されている。これには続編・続々編も刊行されているのだが、残念ながら高経大図書館には所蔵されていない。

なお、これらのレファレンス文献やデータベースには、論文や記事の内容そのものは収録されていない。収録されているのはレファレンス情報のみである。それをもとに、前節で述べた各 OPAC を利用して、その文献をどこで閲覧可能であるか探す必要がある。

ところで、経済学や経営学関連の論文・レポートを書く場合は、特定の企業に関する情報を調べる必要も出てくるであろう。その場合、その企業の社史を調査するのが有効である。歴史のある企業ならたいてい社史を発行しているが、必ずしもタイトルにその企業名を含むとは限らない。図書館 OPAC に企業名を入れて検索しても、ヒットしない可能性がある。したがって OPAC に入力する前に正確な社史のタイトルを知る必要があるが、それには高経大図書館に所蔵されている『会社史総合目録』（日本経営史研究所）増補改訂版が役立つ。どの企業が、どのようなタイトルの社史を発行しているのか確認できる。類似のものとして、国会図書館作成の『社史・経済団体史目録』もあるので、こちらを利用しても良い。社史のタイトルが確認できたら、先に紹介した各 OPAC で、どの図書館で閲覧可能なか探せばよい。

また、経済学・経営学関連の論文・レポートを執筆する場合、統計資料を利用することも必要であろう。政府が発表する統計データは、各省庁が年一回発行する「白書」に収められており、それは高経大図書館で閲覧可能である。しかし膨大な統計資料の中から自分の必要とするデータを見つけるには、一定のテクニック、慣れが必要である。最近の政府統計については、総務省統計局が運営している「統計データ・ポータルサイト」（<http://portal.stat.go.jp/>）で検索することにより、どの白書に掲載されているか知ることができる。一部の統計データについては、そのままネット上で閲覧することができる。もっとも、このサイトのフリーワード検索は使いにくいので、50音別キーワード機能から段階的に探していくほうが使いやすい。

統計は政府が作成したものがすべてではない。大学やシンクタンクなど、民間の研究機関が発表するものも多い。それらは「統計データ・ポータルサイト」で探すことができないので、『日本統計索引』（日外アソシエーツ）、『統計情報インデックス』（日本統計協会）などのレファレンス文献を利用することになる。これらでは、政府統計だけでなく民間統計がどの統計資料に掲載されているのか知ることができる。ただし、これらも統計データそのものは記載されていないということに注意が必要である。

#### 4. 特定の人物に関する文献を探す方法

すでに名前が分かっている特定の人物について調べたい場合がある。その人物に関する基本的な情報を知るためには、まず人名辞典を引くのが基本であろう。しかし人名辞典には、『日本近現代

人名辞典』（吉川弘文館）、『岩波西洋人名辞典』増補版（岩波書店）など、分野別にさまざまな種類のものがある。図書館でみつけた人名辞典を手当たり次第に引いていくのも一つの方法であるが、なかなか大変である。そこで、はじめに『人物レファレンス事典』（日外アソシエーツ）に取りかかるべきである。このシリーズは、その人物に関する情報が、どの人名辞典に載っているのかが掲載されている。この事典で人名を引き、そこに挙げられている人名辞典をチェックすればよい。やみくもに人名辞典を調べるよりも効率的である。『人物レファレンス事典』には旧版と新訂増補版があり、旧版は古代・中世編、近世編、現代編からなり、新訂増補版は、古代・中世・近世編、明治・大正・昭和（戦前）編、昭和（戦後）・平成編からなる。このうち、高経大図書館には昭和（戦後）・平成編のみ未所蔵であるが、それ以外はすべて所蔵されている。外国人については、別に『外国人物レファレンス事典』があり、高経大図書館には古代～19世紀編が所蔵されている。

人名辞典には、その人物に関する基本的な説明や関連文献が紹介されているが、論文・レポート執筆の題材としては物足りない。その人物について書かれた文献（伝記や評伝）がないか、より詳しく探す必要がある。その場合、学生はいきなり人物名を図書館 OPAC に打ち込んで検索しがちであるが、それは好ましくない。なぜなら、その人物に関する評伝のタイトルに、必ずしもその人物の名が含まれているとは限らないからである。

そこで、高経大図書館所蔵の『日本人物文献目録』（法政大学文学部史学研究室編）が役立つ。その人物に関する伝記はどのようなものがあるか、調べることができる。ただし、収録期間は明治元年から昭和41年までと、古めである。類書として『日本人物文献索引』（日外アソシエーツ）があり、これは、昭和55年から平成2年までの文献を収録している。文学編と政治・経済・社会編があるが、高経大図書館には後者が所蔵されている。同じく『伝記・評伝全情報』（日外アソシエーツ）があり、こちらは日本・東洋編と西洋編があるので、外国人についても調べることができる。

なお、対象人物が近現代（明治から平成まで）の政治に関係した日本人（皇室、議員、知事、外交官、軍人、思想家など）である場合は、国立国会図書館のサイト内にある「近現代日本政治関係人物文献目録」（<http://refsys.ndl.go.jp/hito.nsf/Internet?OpenFrameset>）が非常に役立つ。ここでは、その人物について3ページ以上にわたって言及している文献が網羅され、当該ページも記してある。

調査対象の人物が、どのような文章を書き残したのか調べる必要もある。その人物について論じた文章だけでなく、その人物自身が論じた文章にも目を通さなければいけないのである。その人物が作家、ジャーナリスト、学者などの場合はもちろんであるが、芸術家や企業人も文章を書き残すことが多い。国会図書館 OPAC で「著者」の欄にその人物の名前を入れて検索するのが手軽であるが、高経大図書館所蔵の『現代日本執筆者大事典』（日外アソシエーツ）を利用したいところである。それには、昭和40年から51年までの間に、どの人物がどの雑誌に何というタイトルの文章を書き、何という図書を出版したのかが網羅されている。続編として、『現代日本執筆者大事典77/82』（昭和52年から57年を対象）、『新現代日本執筆者大事典』（昭和58年から平成4年を対象）もあ

り、高経大図書館に所蔵されている。しかし、最新版『現代日本執筆者大事典 第4期』（平成14年まで対象）は未所蔵である。

## 5. 実践例

「論文の書き方・読み方」では、以上の内容を講義したあと、前期・後期に一度ずつ、実際に文献を探索する練習を行った。

前期の練習では、3～4人ぐらいずつのグループをつくり、各グループに例題を一つずつ与え、制限時間内で図書館とPCルームを利用して調べてくるように命じたのである。試行錯誤しつつも、ほぼすべてのグループが時間中に探索を終えることができた。例題は、以下の通りである。

- ①雑誌に掲載された堀江貴文氏へのインタビュー記事のリストを作成し、高経大で閲覧できるものをすべて、コピーして持ってきて下さい（最初のページだけでよい）。
- ②高橋亀吉とはどんな人物か。彼の経歴、思想、作品について簡単に説明して下さい。高橋に関する文献資料はどのようなものがあるか調べ、そのうち高経大に所蔵されているものを述べなさい。
- ③ケインズ経済学をテーマに扱った新書は、どのようなものがあるか、できるだけ多くリストアップして下さい。現在、書店で購入可能（絶版になっていない）ものはどれか。高経大に所蔵されているものはどれか。
- ④平成16年に契約されている携帯電話のうち、カメラ付き携帯電話は約何%にあたるか。それが掲載されている文献資料を高経大の図書館で見つけ、コピーして持ってきて下さい
- ⑤トヨタ自動車の社史をすべてリストアップし、そのうち高経大にあるものについて述べなさい。古本で購入したい場合、値段の相場はどれぐらいか。
- ⑥高杉良の作品に、日系アメリカ人を主人公にしたものがある。その作品のタイトル、収められている本のタイトル、出版社、出版年を述べよ（数種類ある場合はすべて）。主人公は何という名前で何をした人か。その本は高経大には所蔵されているか。購入して読みたい場合、どうすればいいか（どこで売っているか）。
- ⑦小汀利得とは何者か。経歴、思想、作品について簡単に述べよ。彼の著作リストを作って年代順に並べ、高経大図書館に所蔵されているものには○をつけよ。

後期の実践演習では、グループ制はやめて、学生一人一人に以下のような例題を与えた。

- ①ピーター・ドラッカーとは何者か。国籍・職業（肩書）と、どのような活動をした人物か簡潔に述べよ。著書（日本語の単著書のみ）を最新のものから順に7冊リストアップして下さい。論文・レポート執筆における文献表記のルールに従うこと。また、高経大図書館に所蔵されている

ものについては冒頭に◎をつけなさい。

②『日経エンタテインメント』の創刊号を保存している図書館をリストアップせよ（国会図書館を除く）。

③あなたが5歳になった日の朝日新聞朝刊のトップ記事は何か。日付と見出しを記しなさい。

このような三問一組の例題を、人名や雑誌名を変更して計7種類作り、ひとつずつ学生に配布した。同じく制限時間中に、各自調べさせて結果を提出させた。これも、多くの学生が時間内に課題をこなすことができた。

以上の如く、実際の授業時間中に文献探索を行わせたのは二回だけであるが、多くの学生はあるていど文献探索の方法を理解したものと思われた。ただし、論文・レポート執筆にあたって学生がそれを自発的に実行できるかどうかの問題である。次節では、この点について述べたい。

## 6. 期末レポートからみた考察

前期末に「物事の是非」を主張するレポートを提出させ、後期末にはその加筆修正版を提出させた。具体的には、「夫婦別姓に反対する」、「携帯電話は若者にとって必要か」、「憲法9条を改正すべきか」などといったレポートである。前期末には論文・レポートの体をなしていないようなものも散見されたが、後期末レポートではそのようなものは皆無であり、ある程度かたちの整ったレポートを作成させることができた。一年間講義した「論文の読み方・書き方」が、ある程度学生に身についたと考えられる。

ただし、情報リテラシーに限定した場合、それは必ずしも学生は身につけていないと言わざるを得ない。いくら授業中に図書館の文献探索方法を伝授しても、多くの学生は、課題レポート執筆に際してそれを実践しなかったのである。

後期末レポートにおいても、引用元として活字文献や統計資料を積極的に利用しているものは実に少なく、ごく一部の優秀な学生のレポートのみであった。代わりに参照されているのは、もっぱらインターネットサイトである。官公庁のサイトや新聞社のニュースサイトからの引用ならまだよいのだが、「ウィキペディア」や「はてなダイアリー」等の用語説明をそのまま引用するケースが目立って多かった。2年生クラスはともかく1年生クラスでは、ネット上の情報だけを利用し、活字文献をほとんど参照していないレポートが多数であったといえる。

学生たちに話を聞いたところでは、Googleなどの検索エンジンでヒットしたサイトを手当たり次第に閲覧していき、情報を探したとのことである。たしかに、それが情報を探すもっとも手軽なやり方であろう。インターネットには実にさまざまな有用情報が転がっており、これを利用しない手はない。ネット上の情報なら、コピー&ペーストでそのままレポートに貼り付けることも可能である（もちろん、この行為は剽窃であり、厳禁と学生に伝えてあるが）。

一方、わざわざ図書館に向かい、レファレンス文献で調査し、得た情報のコピーを取ってくるのは手間がかかる。統計データも、白書から引用するよりはニュースサイトに引用されているものを孫引きするほうが簡単である。学生がインターネット情報だけでレポートを書こうとするのも分からないではない。

しかし、ネット上の情報は玉石混淆である。役所や大学など、公的機関のサイトはある程度信頼できるが、それ以外のものには注意しなければならない。提供者の素性が分からない情報は、必ずしも正しいとは限らない。「ウィキペディア」は優れたサイトであるが、それでもその項目の執筆者がそれに関する正しい知識を持っているとは限らないのである。ネット上のどの情報が正しく、どの情報が正しくないのか見極める能力がなければ、ネット上の情報はむしろ危険だとさえいえる。インターネットからの情報収集の価値を否定するわけではないが、中高生ならともかく、大学生が正確な論文・レポートを執筆したいのならば、できるだけ活字文献に依拠するように心がけるべきであろう。

実は、学生がネット情報に依存することはある程度予想できていたため、ネット情報の信頼性に関する問題は何度も話していた。そして、できる限り活字文献を参照するように勧めていたのだが、やはり学生たちは、安易なインターネット検索に頼りがちであった（出来の悪いレポートほど、その傾向が強かった）。活字文献を探すためにインターネットを利用するのならよいのだが、ネット上の情報だけを利用してレポートを書こうとするのである。そして、引用元のサイトが果たして信用のおけるものなのか、そこまで注意が及んでいないケースが散見された。

以上のことから考えると、来年度講義の課題は、学生にできるだけ活字文献を参照する習慣を身につけさせること、インターネット情報に対するリテラシー能力を身につけさせること、この二つであるといえよう。前者についていえば、文献探索の実践演習を前期・後期一度だけではなく、もう少し数多く授業中に行いたいと考えている。その場合、インターネット検索を禁止し、図書館のレファレンス文献のみを利用して探索させるのが有効かもしれない。後者については、インターネット上の各サイトによって食い違う情報を取り上げ、比較検討させる演習を予定している。

また、今年度は行わなかったが、2年生クラスにおいては、外国語文献の探索方法についても紹介する必要があると考えている。

先にも述べたが、情報リテラシー能力は、「論文の読み書き」のためには必須である。1・2年生のレポートは、インターネットだけからの引用や孫引きで何とかあったとしても、卒業論文作成には活字情報の参照は絶対に必要であろう。学生たちは2年後期からゼミ（「基礎演習」）に参加するが、それまでに活字文献の探索能力を何とか身につけさせたいと思っている。

# 「論文の読み方・書き方」講座で学ぶべき最初の第1歩

—— 方法論を学ぶ以前に実感すべきこと ——

児 玉 英 明

## I 2005年度「論文の読み方・書き方」に関する講義報告

### (1) 「論文の読み方・書き方」講座とは、どのようなものか？

2005年度の後期に、1・2年生対象の「論文の書き方」をテーマにした講座を担当した。水曜日の3限に2年生を21名、4限に1年生を23名、5限に1年生を23名、計3クラス67名の学生を指導した。1クラス平均22名という人数は、他の講義に比べれば、明らかに少人数である。この少人数という特質を少しでも生かすために、教室には30名収容の演習室を使用した。講義の形式は、前半の45分間をレポートの書き方に関する教員の講義に使い、後半の45分間は報告者を毎回2名決めて、個人研究レポートの進捗状況を報告させた。

本講義の目標は、受講者が自分の問題意識に基づいて問いを立て、それに対する思考過程を示した個人研究レポートを書くことである。本講義「論文の読み方・書き方」は、ドイツ語やフランス語といった第2外国語科目と、履修上は同列の位置付けである。履修上は同列の位置付けであっても、「論文の読み方・書き方」という講座は、他の選択必修の語学科目よりも「学生ひとりひとり」に配慮した指導が求められているという印象が強い。そのため、大学の講義にしてはめずらしく、教員が受講生の顔と名前を把握しているし、学生がどのようなテーマでレポートを作成しようとしているのかも把握している。このような教員と学生の双方向の講義は、演習科目を除けば、大学の中ではほとんど存在しない。また、1年生クラスは週2回開講されており、水曜日の講義を社会科学系の教員が、金曜日の講義を人文科学系の教員が担当している。つまり、1年生は「論文の読み方・書き方」という講義を週2回のペースで、2名の教員から学んでいることになる。

### (2) 全体授業と個別指導のバランスをいかにとっていくか？

大学における大部分の講義では、全体授業の充実を図ることが教員に求められている。一方、本講義の場合は、全体授業のみならず、個人研究レポートを作成する段階で求められる個別指導とのバランスを、どのように取っていくのが課題となる。本講義の目標は、受講者が自分の問題意識に基づいて問いを立て、それに対する思考過程を示した個人研究レポートを書くことである。個人研究レポートを指導するためには、学生ひとりひとりへの配慮が必要であり、それが可能になることに少人数クラスの特長がある。その一方で、クラス全体へ向けて、何を講義すればよいのかとい

うことも、同時に考えなくてはならない。ひとりひとりの問題意識や研究テーマを尊重するのは当然だとしても、全体授業を通じてレポートの書き方に関する共通認識を形成していかなければならない。

本講義では、レポートを書く上での受講者全員の共通認識を作るために、荻谷剛彦『知的複眼思考法』講談社、2002年を使用した。このテキストは「『自分の頭で考える』ための方法を、できるだけ多くの人が身につけることの重要性」を説いた本である（同上、3頁）。本講義では、その中でも特に、第2章「考えるための作文技法」と第3章「問いの立てかたと展開のしかたー考える筋道としての〈問い〉」を重点的に学習した。第2章「考えるための作文技法」はネーミングから明らかなように、論文の書き方を教えることを意図している。同様に、第3章「問いの立てかたと展開のしかたー考える筋道としての〈問い〉」も論文の書き方を教えることを意図しているのだが、章の表題を一見しただけではなかなかその意図が伝わらないかもしれない。

荻谷は、第3章の狙いを次のように述べている。「どうすれば、考えることにつながる明確な問いを立てることができるのか。立てた問いをどのように展開していけば、初めは気づかない新しい問題の発見につながるのか。問いの一般化と具体化とはどういうことか。概念化という方法を使って、個別のケースから一般的な思考を引き出すにはどうすればよいのか。このような問いの立てかた・展開のしかたを身につけることで、ステレオタイプに陥らない自分なりの視点の持ちかたがわかる」ことが第3章の主題である（同上、61-62頁）。引用冒頭に「どうすれば、考えることにつながる明確な問いを立てることができるのか」とあるように、『知的複眼思考法』の目標は、自分の頭で考えるための方法論の提示にある。

### (3) 1・2年次のレポート指導では、何を目標とすべきか？

ここで言う受講者全員が共有すべき方法論とは何かという点に関しては、私もまだ確固とした考えを持ち合わせていない。ただ、2005年度後期の講義を指導する上で学生に意識させたことは、レポートを作成する上での「問いの立てかたとその展開のしかた」の重要性である。レポートを書きながら、どのように思考を展開していくかという点は、人それぞれであり、画一化できるものではない。しかし、画一化を求める必要はないとしても、大まかなパターンを型として意識的に採用させることは、大学1・2年次の学生に「レポート作成における問いの重要性」を伝えるためには必要なのではないかと考える。

後期の講義で学生に強調したことは、レポートを作成する上での「問いの立てかたとその展開のしかた」の重要性である。先に、思考の展開は人それぞれだとしても、1・2年次の学生のレポートの質を上げるためには、問いの立てかたに大まかな型をはめることは必要なのではないかと述べた。ここで言う大まかな型とは次の2点である。第1に、自分の問題意識を「なぜ～だろうか？」で始まる因果関係を問う疑問文の形で書き出し、それをレポートのタイトルにすることである。レポートのタイトルは、疑問文の形で書くことを指定した。なぜなら、前期のレポートには、本の丸

写しや単なる要約といったものが数多く見受けられたからである。このようなレポートを改善するためにも、問題意識を因果関係を問う疑問文の形で書き出し、それをタイトルにすることで、考えるという行為を誘発させることをねらった。第2に、疑問文の形で表記したタイトルを出発点にして、因果関係を問う問い「なぜ～だろうか？」と実態を問う問い「～はどうなっているのだろうか？」という、問いの2形態を各自のレポートの中で交互に展開することで、思考を深めることを心がけた。

レポートを作成する前に教員が出した指示は先の2点であり、非常に大ざっぱな共通認識である。レポートを作成するための方法論としては、大ざっぱすぎる感じもするが、問いの重要性を意識させ、さらにその問いに対する思考を誘発させる上では効果が見られた。前期のレポートは問いのない、要約的なレポートが圧倒的に多かったが、後期のレポートは先の2点を受講者全員が共有すべき認識とすることで、レポートの質に大幅な改善が見られた。後期のレポートでは、単なる要約にとどまらない「考えた形跡」が見られるレポートが数多く提出された。

1・2年次のレポート指導において、何を最終的な目標にするのかという点について私見を述べれば、それはレポート執筆時に「問いの重要性」を意識させることにある。教員の方も、学生が作成したレポートの論証不足を指摘するよりは、徹底的に問いの立てかたと展開のしかたに注目した上で指導を行うべきである。学生の多くは、4000字程度のレポートにしてはあまりに大きすぎる問いを立ててくるのがほとんどであるから、そのような大きな問いをブレイクダウンして、レポートにふさわしい小さな問いを立て直すように助言することが第1段階だろう。そして、タイトルを因果関係を問う疑問文で表記し、文中では因果関係を問う疑問文と実態を問う疑問文を交互に展開し、それを柱にすることでレポートを作成する。1年生に多い本の丸写し的なレポートを改善するためには、まずは問いの重要性を意識させ、レポートのタイトルや見出しを、徹底的に疑問文の形で書き出させることである。

## II 多くの学生に共通する経験則とは何か？

(1) 「書くためにはまだ準備不足である」という未練は、書く作業へ移った後も、ずっと続くものだろうか？

大学生であれば、講義でレポートを課されたことは、誰も経験しているであろう。その際、自分は課されたレポートに対して、どのような姿勢で取り組んだのか。そして、レポートを書き終わった後に、一連の書くという作業を振り返って、どのようなことに気付いたのか。このような問いを軸にして自らの経験を振り返り、そこから一個人のものではなく、レポートを書くことに直面している多くの学生に共通する経験則を抽出することが本稿の目的である。ただ、多くの人に共通する経験則といっても、本稿ではレポートの書き方に関する方法論を提示するという段階には至っていない。本講義が「論文の読み方・書き方」という名称である以上、本来ならばレポートの書き方、

つまりいかに書くのかを問うことが求められるのは当然である。しかし、本稿では、いかに書くべきかという書くための方法論を考える前に、そもそもなぜ書かなければならないのかという、レポートを書くことの根本的な意義を自らの経験に照らし合わせながら考察していきたい。

自分はレポートの課題が出された時に、どのように取り組み始めたのだろうか。レポートの課題が出されると、多くの人はいきなり書き始めるようなことはせずに、まずは十分な準備をしてから書く作業に取り組もうとする。書くためには、入念な準備をしなければならない。しっかりとした準備が整わないうちは、書き始めることができない。レポートを書くことに直面した人であれば、このような思いを抱いた経験が少なからずあるだろう。

十分な準備をしてから書き始めるということは、きわめて常識的な態度である。書くことに限らず、何ごとにも準備周到の上で取りかかることが望ましい。少しでも優れたレポートを書くために、まずはたくさんの文献を集め、それらをひとつひとつ読み進めていく。もちろん、レポートを書くことを意識しているから、ただ読むだけではなく、重要な箇所にはラインマーカーも引くし、ノートに抜き書きもする。ところが、10冊、20冊とたくさんの文献に当たったにもかかわらず、いっこうに十分な準備をしたという実感がわいてこない。そうになると、しっかりとした準備が整わないうちは書き始めることができないと考えているから、ますます多くの文献を読まなければならないという思いに囚われることになる。その結果、肝心の書く作業へいつまで経っても移行できない。

このように十分な準備をしてから書き始めようとする、いつまでたっても書き始めることができない。言い換えれば、自分の主張したい考えをはっきりまとめてから書き始めようとする、いつまでたっても書き始めることができない。このような姿勢で臨んでいるうちは、ひたすら読む作業に終始してしまい、いっこうに書く作業へと移行できない。締切がある以上、書き始めなければならないことは分かっているにもかかわらず、十分な準備をして書き始めようとするから、いっこうに書き始めることができないのである。このように、十分な準備をしようと思えば思うほど、主張したい考えをはっきりとまとめてから書こうと思えば思うほど、いっこうに書く作業へ移行できない。このようなディレンマを抱えた経験のある人は、私だけではないだろう。特に、大学1年次に、初めてレポートを書く経験に直面した学生の中には、このようなディレンマを感じながら執筆に取り組んだ人がかなりいるのではないだろうか。

十分な準備をしてから書き始めようと思っていたにもかかわらず、締切に迫られて、文献を読む作業を中断せざるをえなかったということがある。ひとまず読む作業を中断して、書く作業へ移行しても、やはりまだ書くためには準備不足であるという未練が強い。しかし、書くためにはまだ準備不足であるという未練は、書く作業へ移った後も、ずっと続くものだろうか。

自分の経験をどこまで他人と共有できるのかは、はっきりしない。それを承知の上で、自分の経験を振り返り、レポートを書くことに直面している学生に共通する経験則を抽出していく。ここでいう多くの学生に共通する経験則とは、「書くためにはまだ準備不足である」「自分の考えをはっきりとまとめ上げないうちは、書き始めることができない」という思いが、レポートを書き進め

ているうちに、自然と修正される時が来るということである。

## (2) 「論文の書き方」に関する方法論を学ぶ以前に実感すべきことは何か？

ここでいう修正とは、どういうことだろうか。書き始める前までは「しっかりと準備をしなければ書き始めることはできない」「しっかりと自分の考えをまとめてからでないと書き始めることはできない」と思っていた。つまりそこでは、「考えてから書く」という姿勢で臨んでいた。言い換えれば、書く以前に、主張したい考えが完成されていなければならないという思いに囚われていた。しかし、このような囚われは、ひとまず読むという準備作業を中断し書き始めることで、修正を迫られることになる。

レポートを書き終わった後に、書くという作業を振り返って、何に気付いたのか。「しっかりと自分の考えをまとめてからでないと書き始めることはできない」という思いが、どのように修正を迫られるのだろうか。今までは、完璧な思考過程を作り上げてから、書く作業へ移行しようと思っていた。つまり、「考えてから書く」という姿勢で臨んでいた。ところが、読むことをいったん中断して書き始めてみると、準備段階の時よりも自分の思考が展開していくという事実気付く時がくる。書き始める前までは、完璧な思考過程を作り上げてから、またはレポートの完璧な設計図を作り上げてから、書く作業へ入ろうと思っていた。ところが実際は、書きながら考えた方が思考に展開力が生まれ、確実に深まっているということを実感する時がある。

読む作業をいったん中断して書き始めることで、思考というものは書く作業を伴って初めて展開していくものではないかと実感する。つまり、「考えてから書く」という姿勢に固執するよりは、むしろ準備不足という未練はあっても、その思いはあるがままにして「書きながら考える」という姿勢でのぞんだ方が有益なのではないかという修正が、自分の中で起こる。

書くという行為を伴わないと、人間は思考を深めることができない。この場合、思考を深めることが目的であり、書くという行為は思考を深めるための不可欠な手段である。このように考えると、論文の書き方を学ぶということは、思考の展開のしかたを学ぶと言い換えた方が本質を突いているのではないか。つまり、書き方を学ぶというよりは、書くことを通してものごとの考え方を学ぶといった方が適切である。

論文の書き方に関する方法論を学ぶ以前に、学ぶべきことがある。それは、レポートを書くという自らの経験をきっかけにして、「考えてから書く」「読んでから書く」という姿勢を「書きながら考える」「書きながら読む」という姿勢へ転換することである。はっきりとした主張が最初からあるのではなく、書いているうちに自分の主張が徐々に形を帯びてくるということが、書くことに伴う私の実感である。私にとってこの実感こそが、レポートを書くことの意義を初めて意識した時である。また、この実感、つまり「書くことを伴わないと思考は深まらない」ということに気付くことが、大学1年次の学生が「論文の読み方・書き方」講座で学ぶべき最初の第1歩ではないか。

執筆者（50音順）  
岩 村 正 史  
児 玉 英 明  
◎高 松 正 毅  
内 藤 まゆみ  
林 宰 司  
福 田 敦 史  
藤 野 寛  
宮 崎 文 彦  
◎印は代表責任者

平成17年度 高崎経済大学特別研究報告書  
経済学部における  
アカデミック・リテラシー教育に関する基礎的研究

---

平成18年3月31日 印刷

平成18年3月31日 発行

編 集 兼 高 崎 経 済 大 学 経 済 学 部  
発 行 人 高 松 正 毅

発 行 所 高 崎 経 済 大 学  
〒370-0801 高崎市上並榎町1300  
TEL 027-343-5417  
FAX 027-343-4830

印 刷 者 群 馬 書 籍 印 刷 株 式 有 限 公 司  
〒370-0015 高崎市島野町890-5

---