

平成18年度 高崎経済大学特別研究報告書

大学全入化時代における
スタディ・スキルズ教育に関する
基礎的研究

平成19年3月

高崎経済大学

はじめに

「自分の頭で考える」ということ

本報告書において見出し、たどりついた一つの論点は「自分の頭で考える」ことである。大学で、学生があえて努力し身につけるべき能力は、「自分の頭で考える」ことに尽きると私高松は考えている。

自分の頭で考えることをしない限り、自分の考えや意見を言葉にはできない。とは言うものの、「自分の頭で考える」とは、いったいどういうことなのか。学生に自分の頭で考えさせるためには、いったい何をどうすれば良いのか。このことを中心的な課題として、この一年間考え続けてきた。

学生が論文を書くのは、一生のうちで卒業論文一度だけかもしれない。就職しても「論文」を書く機会などないかもしれない。それなのに、どうして大学では「論文」なるものを読み、その上書くことまでしなければならないのか。何のために論文を書くのかを、我々は学生たちに説得的に語れる必要がある。より広く高い大学教育という見地から（学生の側から見ればスタディ・スキルズの中で）、「自分の頭で考える」ことが、どうして最も重要なのかを、我々大学教員はどうしても述べなければならない。

大学教育において「論文を書く」という前提が崩れると、さらにその前提である「自分の頭で考える」必要も霧消してしまうことになるだろう。たとえその後の人生で論文を書くことが一切ないとしても、「自分の頭で考える」ことがどうしてそれ程大切なのか。

考えない方が、生きる上ではむしろ楽であろう。考える必要がなければ、他人と同じことをしていればそれで済むからである。もともと日本人は、一元的な価値観に染まり易い民族でもある。沈没し始めた客船からの脱出を促すため、乗客に海に飛び込むよう指示を出す必要があるとき、日本人が相手なら「みんな飛び込んでますよ」と乗員が説得するジョークすらある¹。このことの要因には、もちろん歴史的かつ文化的な背景が大きいのだろうが、一人一人が自分の頭で考えることをすれば、受験戦争・受験地獄なども生まれなかったと言えよう。

ところが今日、現実には、企業は自分の頭で考える人材など求めてはいないのではないかとの疑念も、私は拭いきれないでいる。上からの指示には何でも唯々諾々と従い、何も考えないイエスマンばかりを企業は求めているのではないか。その現れが、2006年に相次いで明るみに出た不祥事――耐震偽装建築、エレベーター事故、プール排水溝吸い込み事故、ガス湯沸かし器事故、必修科目

1 早坂隆（2006）『世界の日本人ジョーク集』中央公論新社（中公新書ラクレ202） pp.110-2.

未履修問題、保険金不払い、シュレッダー指切断、不二家による杜撰な食品の管理、日興コーディアルグループによる不正決算……、なのではないか。

高度経済成長期には、三種の神器（テレビ・洗濯機・冷蔵庫、後に掃除機と電気炊飯器が加わる）や3C（カラーテレビ・クーラー・カー）を誰もが求め、それらを手に入れることが一人一人の夢の実現であった。大学との関わりで言えば、高学歴を経、官庁なり一部上場企業なりに就職し、高所得を得ることが幸福であると皆が無邪気にかつ素朴に信じていられた。皆がそのために必死で努力した。日本国民全員が、同じ夢を見ていたと言っても良い。夢を持てたから頑張ることができた。

しかし、官庁や大企業で働くことに、もはや夢は見いだせなくなった。当然である。素敵でワクワクするものの獲得を目指すものでなければ夢とは言えない。達成の難しさは、夢に付随する条件の一つでしかない。

豊かさが飽和状態に至り、上昇曲線が鈍り始めると、人は「さらに良い仕事をしよう」と考えるのではなく、「何とか要領よく手抜きをしよう」と考えるようである。結果として、社会は各所で破綻をきたしている。今日、子供がおかしいのではない。大人がおかしいから、子供までおかしくなっていると見るべきである。

夢を失った若者たちは、つねに挑戦し向上を目指し続ける人生ではなく、どこかで強力なお墨付きを手に入れ、それ以降は安泰という人生コースを選びたがっているように見える。すなわち、大学の入学試験に合格するまでは勉強する。あるいは就職試験に合格するためには努力する。しかしその代わり、合格以降は楽をしたいというあり方である。合格までの努力に耐えることができない者は、ニートやフリーターと呼ばれる存在となる。

国民全員が共通して持てる夢などもはや存在し得ない。それなのに、夢の見つけ方については一切語らずに、若者に、ただ「夢を持て」と、大人が語るのをおかしい。また、夢は大きくあるべきだと決めつけるのも誤りである。夢の実現とは檜舞台に立つような華やかなものとは限らない。

そろそろ夢などといった大それた言い方は止め、自己実現と言い換えるべきであろう。各人が各様のあり方で、それぞれの身の丈に合った自己の実現をはかれば良いだけだ。

そもそも人間は生まれながらにして各人各様に異なる才能とその多寡とともに生きて行かねばならない。人は皆、生まれながらにして能力的に不平等なのである。そのことを素直に受け容れさえすれば、教育に、ことさら「個性」などを持ち込む必要はない。

さて、私の答えはこうだ。自分の頭できちんと考えられる人材を育てることができれば、日本社会の破綻を食い止めることができるかもしれない。誰か一人でもデタラメを見過ごすことがなければ、最悪の事態だけは避けられるかもしれない。教育に携わる者として、そのことに心底期待したい。

なお、本報告書で行っているような研究は、たとえば大学コンソーシアム京都が、ファカルティ・ディベロップメント（FD）研究の一環として大規模なシンポジウムを開いたり、北海道大学高等教育機能開発総合センターや名古屋大学高等教育研究センターといった大規模な組織が、特色ある大学教育支援プログラム（Good Practice Program, 略称GP）として行ったりしている。我々のように、小規模で行うべき研究ではどうやらないようである。

しかし、我々は我々なりに、日々の授業実践を通し、自らの授業運営に引きつけ考え悩みながら、日本の大学教育全般に通用するよう一般性を高めることを意識したつもりである。

自分の頭で考えることは、実はかなりきついことである。我々自身が、自分の頭で考えることを自らに強いる結果となった。その苦闘と煩悶のあとを本報告書から読み取っていただければ望外の幸せである。

2007年3月

研究代表責任者 高 松 正 毅

大学全入化時代における スタディ・スキルズ教育に関する基礎的研究

平成19年3月

目 次

本研究の概要と現段階における指導に関する覚え書き	高 松 正 毅 (1)
言葉を大切にする態度 ——対話の場を求めて——	福 田 敦 史 (7)
「質問をする」——「自分の頭で考える」ことの原点として.....	宮 崎 文 彦 (29)
学生に与えるレポート課題の設定に関する考察	岩 村 正 史 (43)
「問いを立てる」という行為の原理的把握とその指導法の標準化へ向けて ——アカデミックリテラシー教育における導入段階の実践研究—— ...	児 玉 英 明 (51)
「論文論」への構想 ——「論文」を教えるために——	高 松 正 毅 (61)
コミュニケーションを重視した共同学習の試み ——批判的思考・学習意欲との関連——	内 藤 まゆみ (81)
双方向的な授業のために ——教育の質的向上を目指して——	大 石 恵 (91)
アカデミック・リテラシーからスタディ・スキルズへ、 さらには初年次教育への展開	高 松 正 毅 (97)

本研究の概要と現段階における指導に関する覚え書き

高 松 正 毅

本報告書は、高崎経済大学経済学部にて平成16年度より新設された科目「論文の読み方・書き方¹⁾」を中心として、その授業の実践を通し、スタディ・スキルズの一環としてのアカデミック・リテラシー教育に関する研究をまとめたものである。

科目担当は岩村正史、児玉英明、福田敦史、宮崎文彦の4名の非常勤講師にお願いし、授業期間中は非公開の掲示板にその日行った講義内容と所見を記入してもらい、情報交換をはかった(現在も継続中)。その他の研究協力者に、本学専任教員として大石恵、内藤まゆみ、林宰司、高松正毅の4名らが加わり、夏と冬には2泊3日で合宿を催し、徹底討論を行った。

1. 「論文の読み方・書き方」とは

当科目「論文の読み方・書き方」における「読み方」と「書き方」の現段階におけるとらえ方は以下のとおりである。

「読み方」を教えるとは、学術的な文章の正確な読み取りができるようにすること、そして、その読み取った事柄と寸分違わぬ内容を、学生が自分の言葉で言い換えることができるようにすることである。「読み方」を身につけることは、学生自身が書くレポートや論文に、他文献からの的確な引用や正確な要約ができることの基礎となる重要なスキルである。

「書き方」を教えるとは、自分の頭で考える方法を教えることである。文章表現上の技術ももちろん伝えなければならないが、書くべき内容さえあれば、あとはそれをどう書けば良いかの指導だけである。論文に書くべき内容の中心は、自分の意見や考えである。そして自分の意見や考えは、自分の頭で考えない限り生まれない。

1 高崎経済大学経済学部では「英語」は必修であり、その他に「外国語及び基礎科目(ドイツ語、フランス語、スペイン語、中国語、ハンゲル語、経済・経営のための数学、論文の読み方・書き方)のうちから1科目を選択必修することになっている。

「英語」と「外国語及び基礎科目」は、1年次は週2コマ(4単位)、2年次は週1コマ(2単位)の取得(成績は前期・後期で1単位ずつ別につく)が卒業要件として必要である。

2. 1年次の授業と2年次の授業の差別化

1年次の授業と2年次の授業の違いについては、一言で言えば「レベルアップを図る」ということになる。しかし、素材にしろ、課題にしろ、「より高度」というのはそれほど明確に判断できるものではない。学生が早く立ち立ちできるよう「負荷（質ばかりでなく量も）を重くする」「独自に考えさせやらせる部分を増やす」と言う方がより現実に近いであろう。

3. レポートの課し方をめぐって

(1) 書かせる字数の目安

1年次 前期	最低2,000字（原稿用紙5枚）以上
1年次 後期	最低4,000字（原稿用紙10枚）以上
2年次	4,000～8,000字（原稿用紙20枚程度）

上記は、卒業論文を400字詰め原稿用紙で30枚～50枚程度と想定しての分量である。学年進行に従って息の長いものが書けるようにすることを目指す。

しかし指導してみても、学生の書ける字数は直線的には増加して行かない実感が強い。2年次で20枚は、少々多いようにも感じられる。齋藤孝が『原稿用紙10枚を書ける力』（大和書房）で述べているとおり、10枚が一つの臨界点であるようだ。まず10枚（4,000字）を書けるだけの力が着実に身につけば、それ以上の分量を書くことはそれほど大変ではなくなるようである。

(2) 与えるテーマに関する指針

次のようなテーマは不適切である。

- ×あまりに漠然としてどう取り組んで良いのか皆目見当もつかないようなテーマ
- ×問いの立て方から答えまでの筋道があらかじめ決まってしまうようなテーマ
（＝正解が先にあり、それと同じでないと評価されないもの）
（＝物事の多角的な見方も複眼思考も育まれないようなもの）

本「論文の読み方・書き方」の授業では、「問いの立て方」の訓練に重きを置いている。問いがうまく立てられないと、その後の展開も困難となるからである。したがって、「行き当たりばったりで急に思いついたようにただ書かせようとする」レポートの課し方は、厳に慎まなければならない。

逆に、授業を通じて解説がなされ、何が問題になりそうか、どのように取り組めば良いかを、学生が独自に判断できるよう十分に仕込んであれば「授業中に述べたことに関するものであれば何でも可」のような課し方でも、さほど問題とはならないだろう。

4. 解決すべき諸問題

（1）学生の能力差

取り組み態度や学習進度に顕著に表れる学生の「能力差」に、いかに対処するかには、有効な手だてが未だ見つかっていない。ただし現段階までに、論文・レポートの指導では「面談」による助言が最も有効であることを繰り返し確認してきた。面談において、教員からの問いかけにより、学生の考えを深めさせる手法である。

このモデルは、山田（2001）などに見えるものである²。

「他人ごとでなく、まさに自分の問題としてあなたが切実に受けとめるのはどんなことですか。あなたの肚はらの中から発する言葉で述べなさい」（山口大学人文学部小論文入試問題から）に対する女子生徒への指導として、山田は「『切実な問題』という大きな問いに近づくために、現在・過去・将来、彼女（女子生徒）の内面・身の回り・社会と、角度を変えて次々に小さな『問い』を作っては、彼女に投げかけ、彼女が答え、その答えた内容にさらに問いかける、ということを約1時間繰り返した。」と述べている。

その「問い」とは、具体的には以下のようなものである。

- ・あなたが、ぼーっとしている時などに、ついつい考えてしまうことは何か。
- ・夜寝るときに、考え出したら眠れなくなったようなことはあるか？ どんなことか？
- ・最近、腹を立てたことはあるか？ なぜか？
- ・これまでの人生で、自分が一番イキイキしていたのはどんなときか？
- ・一番苦しかったことは？
- ・進路はどう考えているか？ それはどのように決めたか？
- ・いまの世の中で、問題だと思うことは？
- ・あなたが「とりあえず」ですませられないことは？

最終的には、上記のような問いかけを、学生が自分自身に対し一人で独自にできるようにしなければならない。これは「問いを立てる」ことに直結する重要な能力である。

2 山田ズーニー（2001）『伝わる・揺さぶる！ 文章を書く』PHP研究所（PHP新書180） プロローグ「考えないという傷」pp.11-24.

(2) 教授内容の総合・定着と教科書

すでに何冊も出ているスタディ・スキルズの教科書にはまったく満足できていない。教えたいこと、教えた方がよいことが多すぎ、教科書はそれらを全て盛り込もうとして内容が総花的となっている。あれもこれもと欲張りすぎることは、結局は虻蜂取らずに終わることになりかねない。

また、シラバスは確かに美しく書けるかも知れないが、授業1回毎の内容が明確に規定されればされるほど、学生はそれぞれの回の課題をこなすだけで終わりにしてしまう。内容がブツ切れとなり、総合的なスタディ・スキルズとして能力が統合構築されて行きにくい。

たとえば、本を見つけることと、それを読むこと。また、本を読むことと、読み取った内容を自らの文章に活かすことが総合されて行かない。

現在、最大の問題は、実はこの「つながって行かない」ことにある。ある授業の一コマが、次なる一コマへと継続発展的にはなかなかつながって行かないのである。

当初は我々も統一テキスト（教科書）を作ることを目指した。しかし、現在筆者は考えを変えている。現在は教科書よりも、授業プラン集や学生の反応の良かった素材集の作成を目指すべきだと考えている。

たとえば、神奈川大学の東郷佳朗講師は、着任早々担当することになった「基礎演習³」において、『人を殺すな』という命題に法はどのようにかかわっているか、という問題を手がかりに、法とはどのようなものの考え方か、探求しようという試み³を行ったという。

「授業ではまず、上記の問題への接近を図るために、一連の問いを設定した。

すなわち、

問一：法は本当に「人を殺すな」と命じているか？

問二：法はいかなる場合にも「人を殺すな」と命じているか？

問三：法はなぜ「人を殺すな」と命じているのか？

問四：法が「人を殺すな」と命じていなければ人を殺してもいいのか？

問五：法が「人を殺せ」と命じていれば、これに従わなければならないのか？

以上の五問である。そして、それぞれの問いごとに具体的な素材——たとえば、問二については安楽死や臓器移植、問五については死刑制度や徴兵制、等——を用意し、これらに即して考察を進めることとした。受講者には、そのつど自分の意見をまとめ、発表してもらい、さらに希望者に対しては、関心を持った事項について報告する機会を設けた。

3 神奈川大学の「基礎演習」（現在はFirst Year Seminar (FYS)）の狙いは『法律や政治を本格的に学ぶ前のウォーミングアップ』をすることにある。「もっとも、具体的に何をどうするかはもっぱら担当者の裁量に委ねられており、唯一、新入生に学問の面白さを知るきっかけを与えることのみが求められた。」と東郷講師は述べる。学校法人神奈川大学広報委員会『学問への誘い 大学で何を学ぶか』2005年度版と2006年度版に所収。

「ああ、是非とも私が受けたい」と感じられる素晴らしい授業プランである。同時に、この授業を私自身が展開するならどうなるだろうかと即座に思いを巡らせた。殺人犯とその刑罰を巡ってなら、昨2006年6月20日に、最高裁が山口母子殺害事件に対する広島高裁の無期懲役判決を破棄し、審理を高裁に差し戻したことを入れたい。……。読ませたい本は、藤井誠二（2007）『殺された側の論理』、山本譲司（2006）『累犯障害者』、佐藤幹夫（2005）『自閉症裁判』、日垣隆（2003）『そして殺人者は野に放たれる』、……等々と、次々と浮かんで来た⁴。

このような学生の食いつきの良いテーマや授業展開のプランに、実際にやってみての反省点や所見を記述したものを集積していくことの方が、より有益であると現在は考えている。

（3）他の授業との関連

上記（2）の「つながって行かない」ことは、他の授業科目に対しても言える。科目どうしの有機的な結合がほとんど生まれないのである。

「論文の読み方・書き方」の授業をせっかく設置したにもかかわらず、他の専門科目において、レポート課題がほとんど課されないのでは、せっかく培った能力を活かす場と与えられないことになる。

教員は、履修者数が多いと読むのが大変なため、レポート課題を課さなくなってしまうがちである。また教員は、レポートを提出した学生には最低でも「可」を与えてしまいがちでもあるだろう。その結果、レポートと試験ならレポートの方が楽だとする考えを、学生に植え付けてしまうことになる。「提出しさえすれば単位がつく」と学生に思わせることは絶対に避けなければならない。デタラメなレポートは厳格に落とさないと真つ当な教育とは言えない。デタラメでも通ってしまうと、「なんだ、こんなもので良いのか」と、学生が大学をバカにし見くびる悪しき教育を施す結果となる。その結果、剽窃や盗作をますます助長する。

これは、試験においても同様で、持ち込み不可と持ち込み可なら持ち込み可の方が簡単だと思わせるようではダメ授業である。教科書の当該部を素早く見つけ、その部分を丸写しするか単に要約すれば良いのであれば、試験とは到底言えない。

また、「レポート」と言いながら、心情吐露や感想文のようなレベルの低い文章を書かせることも厳に謹まなければならない。思考過程を一切経ない印象や思いつき、ふと浮かんだことを書かせることは、百害あって一利なしである。

今後は、教員どうしのチームティーチングのような授業連携、さらには、病院のカルテのようなものを学生一人一人に作り、教員どうしが連絡を取り合いながら授業運営に活かし、個人指導を進める方法の立案も研究して行きたい。

4 私は法律の素人なので、当然専門家とは異なった内容となるだろう。

言葉を大切にす態度

——対話の場を求めて——

福田 敦 史

本報告書では、まず2006年度の授業内容を紹介しながら振り返ることにしたい。もちろん、授業内容の全容を書き尽くすことはできないので、主要な取り組みを4つ選択し取り上げることにした。その内訳は、前期授業からは、レポート作成の個人作業と文献読解のグループ作業、そして、後期授業からは、ゼミ形式での文献読解と議論、そしてディバートの取り組みである。それぞれの取り組みについては、これもその全てを説明しているわけではないのだが、かなり冗漫なものになってしまっている。とはいえ、一連の流れの中で個々の作業内容を説明する必要があるためでもあるので、ご了承いただきたい。

次の第2節では、授業を通して生じた反省点と課題についてまとめ、これに簡単な考察を加えている。取り上げている最大の課題は「学生が自発的に発言をしない」というものである。学生は、指名された場合には、何か発言できる場合であっても、自発的にこれを行うことは極端に少ない。その理由には、いろいろとあるのだろうが、本稿では、他の学生に対する（教員に対してではない）警戒感といったものを取り上げて論じている。

最後の節では、今年度の「論文の読み方・書き方」の授業運営を通じて報告者が感じた事柄から、二点取り上げて検討している。両者は比較的独立した論点なのだが、まず一つ目は、「自分の頭で考える」という、大学でも世間一般でもよく耳にする表現について、その意味するところについて論じている。二つ目は、「対話」という観点に立って見た場合に、教員は学生に対してどのような態度で接する必要があるのか、ということについて、いささか大上段ではあるが、自らを戒める意味を込めつつ論じている。

「論文の読み方・書き方」の授業運営の具体的な内容に興味のある方には1節から読んでいただければ幸いであるし、授業運営の課題や問題点の考察に直接あたりたい方は、2節から読んでいただいても結構だと思われる。

1 2006年度授業内容の概要

1.1 レポート作成の個人作業（前期）

前期の個人作業は、レポート課題が出てから提出するまでに必要となるレポート作成の各ステッ

ブを、授業時間内作業と宿題とを通しながら実際に一通り体験することにした。状況の設定としては、「なんだか聞いたことはあるけれど詳しくは知らない事柄についてレポートを書かなければならなくなった」というものを想定している。加えて、出されたレポート課題自体が曖昧なもの（「生命倫理で扱われる事柄から何か書きなさい」）で、まさにゼロの段階からレポート作成に取り組まなければならない、という状況である。

これは、大学1年生ないし2年生が、大教室での授業などでしばしば出会っているものではないかと予想される。このような状況から、レポート作成のステップを少しずつ踏んで、一本のレポートを完成させるところまでやってみようというものである。なお、この作業に入るまでに、1年生にはレポート・論文の形式面についての説明を済ませており、2年生には添削用に作成した例題レポートを基にしてレポートの添削作業に取り組むことで、レポートの形式面と内容面についての復習確認を済ませてある¹。

以下、作業について、初回の作業から順を追って見ていくことにする。その際、作業を通して浮上した反省点や問題点などは簡単に指摘するにとどめ、授業内容を振り返っての考察は節をあらためて行うことにする。

個人作業一日目（5月17日）

▽授業内作業

- ・ブレイン・ストーミングの説明と、生命倫理についての知識のない状態で、生命倫理をテーマにブレイン・ストーミングの実施

▽課 題（宿題）

- ・百科事典などから、生命倫理について扱われているところのコピーを作成し、これを読み、重要と思われる箇所の下線などの印をつけてくること。計2部作成し、1部は提出用、もう1部は自分自身用
- ・生命倫理に関係しそうな新書を探し出し、一冊、購入し持参すること

「なんだか聞いたことはあるけれど詳しくは知らない事柄」についてレポートを書く必要が生じた場合、まず取り掛からなければならないことは、その事柄についてのごくごく基本的な知識を獲得することである。そのためには、一般的な百科事典、あるいは『イミダス』や『現代用語の基礎知識』といったもので、当該項目にまずあたってみることが定石である。そして、百科事典

1 「レポート・論文の形式面についての説明」とは、例えば、「問（問題提起）－論証－答え（主張）」というレポートの持つ形態について、註や引用文献の必要性やその様式などについて、あるいはパラグラフや、パラグラフに含まれるトピック・センテンス（topic sentence）やサポート・センテンス（supporting sentence）についての説明といったものなどである。

などで事項の知識を確認した後は、関係ある（関係ありそうな・関係しそうな²）新書の類を入手し、これをひとまず通して読んでみる必要がある。このステップを、まず宿題として学生に課すこととした。

授業内では、後々必要となるブレイン・ストーミングを取り上げている。ブレイン・ストーミングとはどういうものであるのかについて説明をした後、実際に「生命倫理」という主題でブレイン・ストーミングを実施してもらっている。まだ生命倫理についてしっかりと知識のない状態でのブレイン・ストーミングなので、ほとんど書けない学生や、書いても数個のタームだけという学生ももちろんいるが、これは予想していることで、この日のブレイン・ストーミングの作業が学生にとって持つ真の意味は、個人作業四日目に明らかになる。

個人作業二日目（5月24日）

▽授業内作業

- ・ 今日までの課題（百科事典やイミダスといった類のものから、生命倫理について扱われているところのコピーを作成し、これを読み、重要そうなところなどに下線などの印をつけてくる）のチェックとアドバイス

この日の個人作業は、前回課題のチェックとアドバイスである。中心的事項については調べられても、関連事項については調べてこなかった学生や、コピーしてくるだけで済ませてしまい、読んで重要事項にチェックしてくることを怠っている者もいるので確認が必要である。また、不思議なことではあるのだが、「生命倫理」と題された見開き1ページをコピーすることで満足してしまい、記述が続けて書かれている次ページ以降のコピーをしないという学生も数人見られた。

個人作業三日目（5月31日）

▽授業内作業

- ・ 今日までの課題（下調べしたことを参考に、生命倫理に関係しそうな新書を探し出し購入し持参する）のチェックとアドバイス

▽課題（宿題）

- ・ 4つのチェック（メウロコ・ハゲドウ・ナツイカ・ハゲパツ）をしながら、購入した新書を読んでくる

この日の授業内作業は、入手した新書の確認である。慣れないテーマということもあって、関連性の低い新書を購入してしまう学生もわずかにではあるが存在する。このような学生には、自

2 まだ学生には、その新書が本当にレポート課題と関係があるのかどうか判断することはなかなか難しい。

分の方で新書を入手してきたことをきちんと認めたくえて、他の新書も参照することをアドバイスしておくことにした。

この日に出した課題は、入手した新書にチェックを入れながら実際に読んでくる、というものである。このチェック項目は戸田山（2002）からのものであり、後々レポートの間へと結びつけていくことがひとつの大きな目的である。

個人作業四日目（6月7日）

▽授業内作業

- ・ブレイン・ストーミングの練習を2回。テーマは「大学生活を意義あるものにするために」と「高崎経済大学をよりよくするために」
- ・ブレイン・ストーミングの結果をカテゴリ化する（分類わけ、関連付け、整理）作業の練習
- ・生命倫理をテーマにブレイン・ストーミング、カテゴリ化、展開
- ・今日までの課題（新書を4つのチェックをしながら読んでくる）を下敷きにし、新書でチェックした所から、論文の間になりそうな箇所をリスト・アップしてみる

▽課題（宿題）

- ・今日のブレイン・ストーミングとカテゴリ化作業の結果、そして新書からのチェック項目のリスト・アップの結果とを基にして、自分がこれから取り組む論文の間（仮のものでもよい）を作ってくる

この日の授業内作業は、レポートの間の取っ掛かりを得るためのものである。そのために、まず2つのテーマでブレイン・ストーミングを行い、この結果をカテゴリ化するところまでを練習として行った。その後、本筋の生命倫理のテーマで同様のことを行った。

この際、個人作業一日目に行ったブレイン・ストーミングの結果を返却し、百科事典を調べ新書を読む作業を経ることで、どれだけブレイン・ストーミング結果が豊かなものになったかを実感してもらった。学生に、ステップを踏んで論文作成に取り組むことの重要性と実効性を少しでも理解してもらうためである。

この日の作業などを基にして、レポートの間を作成してくるという課題を出している。

個人作業五日目（6月14日）

▽授業内作業

- ・前回作業内容（ブレイン・ストーミングから問いを作る・新書のチェック箇所から問いを作る）の再確認

▽課題（宿題）

- 1) 問いと答えのペアの作成
- 2) 問いから答えへと導くために必要な以下の論点のリスト・アップ
 - あ) 自分の立場・主張を支える論拠にはどのようなものがあるか
 - い) 自分の立場に対立ないし反対する論拠にはどのようなものがあるか
 - う) 自分の立場に対立ないし反対する立場から、あ) にどのような反論が可能か
 - え) 自分の立場から、い) やう) の主張にどのように反論が可能か
- 3) 論文の問いに関連する文献（本でも論文でも）をさらに一冊以上読んでくる
- 4) 可能であれば仮のアウトラインを作ってみる

この日の作業も、レポートの問を作るための作業が中心となった。前回の授業内作業及び課題の確認をしながら、さらに同作業を継続してもらうこととした。そして、今日行った作業から、アウトラインを作り出すための作業を課題として出している。

個人作業六日目（6月21日）

▽授業内作業

- ・現在出している課題と関係させ、対立する議論のそれぞれの主張を読み取る作業
文芸春秋編『日本の論点2005』より、斎藤兆史「二言語併用社会の幻想——小学校の『英会話ごっこ』など即刻やめよ」と唐須教光「三人のわが子を国際スクールに通わせた確信——早期英語教育は正しい」を読み、
- ・まず、次のような問いに答える
 - ⇒ 斎藤論文と唐須論文に共通している問は何ですか
 - ⇒ 斎藤論文の主要な主張を簡単に述べなさい
 - ⇒ 斎藤論文の主張の根拠として挙げられていることを簡単に列挙しなさい
 - ⇒ 唐須論文の主要な主張を簡単に述べなさい
 - ⇒ 唐須論文の主張の根拠として挙げられていることを簡単に列挙しなさい
 - ⇒ 斎藤論文の立場から、早期英語教育に賛成する立場に対する反論が書かれていれば、それを簡単に書きなさい
 - ⇒ 唐須論文の立場から、早期英語教育に反対する立場に対する反論が書かれていれば、それを簡単に書きなさい
- ・その後、以下の問題に取り組む
 - 問1) 早期英語教育に賛成か否か
 - 問2) 斎藤論文と唐須論文のどちらを説得的と感じたか
 - 問3) 早期英語教育についての自分の考えを書きなさい。その際、斎藤論文と唐須論文での主張をできるだけ用いなさい（サポートする意見としても、批判対象とする

意見としても)

アウトラインを作成するために、自説をサポートする議論や自説への反論などをリストアップする作業が課題として出ているため、この課題と関連させた作業を授業内で行った。ある問題に関して賛成意見と反対意見が述べられた論文を読ませ、それぞれの議論について、その主張の根拠、相手への反論となる論点、再反論となる論点といったものを読み取らせる作業である。

個人作業七日目（6月28日）

▽授業内作業

・今日までの課題を基に、次のことに取り組む

- 1) あなたの論文の問い（主題・問題提起）を書きなさい
- 2) あなたの論文の答え（主張・結論）を書きなさい
- 3) 問いから答えへの論証に関して、
 - a) 自分の立場・主張を支える論拠にはどのようなものがあるか、簡単でよいのでできるだけたくさん書き出してみなさい
 - b) 自分の立場に対立ないし反対する論拠にはどのようなものがあるか、簡単でよいのでできるだけたくさん書き出してみなさい
 - c) 自分の立場に対立ないし反対する立場からa) にどのような反論が可能か、簡単でよいのでできるだけたくさん書き出してみなさい
 - d) 自分の立場から、b) やc) の主張にどのような反論が可能か、簡単でよいのでできるだけたくさん書き出してみなさい
- 4) 自分が現在までに参考にしてしている書籍を、参考文献表などでの表記にしたがって書きなさい。
- 5) 「3」問いから答えへの論証に関して」を参考にしながら、以下に、アウトラインを作ってみなさい。まずは項目アウトラインを作り、可能ならば文アウトラインまで発展させなさい

▽課 題（宿題）

・レポートの途中経過を提出

今回の作業は、レポート作成の途中経過の確認ということになる。この時点で、最も進度の早い学生は、文によるアウトラインを書くことができ、逆に最も進度の遅い学生には、まだ新書を読んでいる途中という者が含まれる。レポート作成の進み具合が、学生によって異なることは当然のことであり仕方のないことではあるのだが、このように進度が異なる学生を一つの授業のなかで適切に対応するためにはそれなりの工夫が必要であり、いまだ模索中である。

個人作業八日目（7月5日）

▽授業内作業

- ・議論の進め方の悪いパターン（相手の議論を矮小化してしまうパターン、有名人や権威に頼るパターン、一般性に安易に訴えてしまうパターン、一般化に急ぎすぎるパターン）の説明
- ・反論の仕方についての説明

この時学生が取り組んでいるアウトラインの作成作業に関連させて、議論の仕方・進め方に関わる作業を行う。学生が陥りがちな、悪い議論の進め方について説明をし、その後、香西（1955）を参考にして適切な反論の仕方というものについて説明をした。

個人作業九日目（7月12日）

▽授業内作業

- ・今日までの課題（レポートの途中経過提出）の確認

レポート締め切り前の最後の確認である。この時には、基本的に個人面談形式での対応となる³。レポートの途中経過の最終確認日にはあるのだが、この時点でほとんど書けていない学生もわずかなではあるが残っている。

個人作業十日目（7月26日）

▽授業内作業

- ・レポート提出日
- ・アンケートの実施

レポートの提出日になる。この時に、ただレポートを提出させるだけではなく、レポート作成に関連するアンケートにも取り組んでもらった。

1.2 グループ作業

報告者の授業では毎年度、20数名のクラスを更に小さなグループ（4人から7人前後）に分け、このグループごとに課題に取り組む協同学習（collaborative learning）のスタイルを取り入れている。こうしたグループ作業を取り入れている理由にはいくつかあるが、まず第一に、学生同士の交

3 この授業の性格上、個人面談などの個別対応が必要となる。この個別対応を、授業という枠組みの中でどのように取り入れていくのが良いのかを検討することは大きな課題である。

流を図ることがあげられる。この「論文の読み方・書き方」の授業は、英語の授業と共に必修授業であるため、学生にとって高等学校までの所属クラスにもっとも類似しているクラスといえる。そのため特に1年生には、大学という新しい環境で自分の「居場所」を見つけてもらうためにも、授業で出会う他の学生とコミュニケーションをとり、大学に慣れることが望まれる。

グループ作業を取り入れる第二の理由は、学生に発言する機会を増やすためである。大教室の講義では、ややもすると（というよりもほとんどの場合）学生は授業中一度たりとも口を開くことなく過ごすこととなる。「論文の読み方・書き方」の授業では、自分の考えを言葉にする態度を身に付けることが大きな目標である。そのためにも、授業で発言する機会をできるだけ多くすることが必要である。今年度の協同学習の読解テキストに選定した中島（1997）も、この、発言すること、対話することの重要性を訴えているものである。

グループ作業その1

▽実施方法

- ・第1章についての準備：教室を4つのグループに分けて第1章の担当分けをし、それぞれの担当箇所の内容紹介（要約）レジュメと他のグループが担当する箇所についての質問シートを作成する。準備作業にあてたのは、5月10日、17日、24日それぞれの授業時間のおよそ半分
- ・第1章についての発表：5月31日に発表討論会を実施。各準備作業グループから一人（ないし二人）ずつ配分した新しい発表用グループを作り、グループごとに発表と討論を行う。（理想的には）各学生全員が発言

準備作業では、まずクラスを4つのグループに分けた。その結果各グループは5人から6人ということになる。読解テキストの第1章を4つに分け、それぞれのグループに割り当てた。そして、自分たちが担当する箇所の内容については要約のレジュメを作成し、他グループ担当の箇所に関しては内容についての質問シートを作成する。

第1章の発表討論会の日には、これまで準備してきた各グループから一人（出席人数によっては二人の場合も）ずつ配した四人一組の発表用のグループを作る。そして、この発表用のグループごとに、発表と討論を行った。準備を進めてきたグループから代表者に発表させるといった形式をとらず、発表用のグループを新たに作る形態で行った意図は、各学生に発表・発言する機会を与えるためである。

グループ作業その2

▽実施方法

- ・第2章～第5章についての準備：新しくグループ分けをし、担当する章を決める。「グループ作業その1」と同様、それぞれの担当箇所の内容紹介（要約）レジュメと他のグループが担当する箇所についての質問シートを作成。準備作業にあてたのは、6月14日（少し）、21日（少し）、28日（約半分）、7月5日（約半分）、12日（全て）
- ・第2章～第5章についての発表：7月26日に発表討論会を実施。担当グループごとに教壇前に行ってもらい発表、クラス全体で討論という形式

グループ作業その2も、その1とほぼ同じ形態をとって準備を進めた。ただ、発表討論会の形式はその1の際とは異なり、準備グループごとに全員で発表をしてもらい、その発表に対して教室全体で質問、議論を行うという形態をとってみた。

1.3 ゼミ形式の文献読解と議論

前期の授業運営で、毎年度のことはあるのだが、学生が自発的に質問をしないという問題が浮上した。そこで、学生が自発的に発言するようになることを目標に、後期はゼミ形式のスタイルを取り、テキストを読み議論していく形態をとることにした。テキストとしては、野矢（1996）を取り上げることにした。この本は、哲学の専門家でなくても（ひとまず）ごく普通に読めるものであり、専門用語はほとんど用いられることなく、ごく日常の普通の言葉で話が展開していくものであり、それでいて哲学的問題の面白さや厳密さはいささかも減じられていない哲学入門の好著である。

しかし、この授業でこの本を選んだのは、もちろん哲学の授業をすることが主目的なのではなく、何かを素材にまず考えてもらい、その考えを言葉にしてもらい、という目的のためである。例えば、経済学であれ何であれ、ある程度しっかりとした議論をするためには、調べ物をしたり本や論文を読んだりすることが必要になる（そして、こうした能力をつけることはこの授業の大きな目的の一つである）。だが、そうすると、準備ができていないといつまでたっても議論に入ることができなくなってしまう。予習をしてこなかったり、調べものをしてこなかった学生は、授業から排除されることになってしまう。他の授業ではともかく、この授業では、調べものをしてこなくても、あるいは専門的な知識がなくても、学生個々の経験を基に考え、その時の自分の手持ちの材料を基にして発言することができることを狙って、このようなテキスト選択と授業スタイルをとってみたいことにした。

ゼミ形式の文献読解と議論その1 (10月4日)

▽実施方法：文献を4ページほど読み、その部分についての質問や意見を促す。自発的な質問や意見などは出ないため、指名して質問に答えてもらったりしながら、議論を促す

⇒指名すれば何かしゃべるが、自発的な発言はほとんどなし(3クラスで一人)

まず第一回目は、オーソドックスにテキストを数ページ読み、その箇所についての簡単な説明をしながら、学生に質問や意見を促した。最初から発言することはなかなか困難であると思われるので、最初は適当に学生を指名して質問が何かないか、あるいは何か考えはないか聞いてみることにした。指名すれば学生は何かしゃべるのだが、結局、自発的な発言はほとんどなく、3クラスで一人の自発的な発言があっただけだった。

ゼミ形式の文献読解と議論その2 (10月11日)

▽実施方法：まず「文献を読む際の4つのチェック・ポイント」を書き込むためのペーパーを配布し、「メウロコ」「ハゲドウ」「ナツイカ」「ハゲパツ」と書かれた欄に記入しながら文献を読み、その後、このペーパーを基にして質問や発言を促す

⇒自発的な発言はほとんどなし(2年生クラスで一人と1年生クラスで一人)

単に文献を読むだけではなかなか質問や発言は出ないであろうと考え、この日は、戸田山(2002)を参考に作成したチェック・シートを配布し、これに簡単に記入しながらテキストを読んでもらうことにする。その後、時間をとって質問や発言を促したのだが、この日も自発的な発言はほとんどなかった。奇妙な(と思ってしまう)ことは、チェック・シートには各学生がそれなりに記入しているにも関わらず、それをみなの前で進んで公にすることはしない、ということである。

ゼミ形式の文献読解と議論その3 (10月25日)

▽実施方法：前回同様「文献を読む際の4つのチェック・ポイント」を書き込むためのペーパーを配布し読みながら記入。加えて今回は、無記名でチェックコメントを書いてもらい、書いてもらったペーパーを一度回収。次に、このペーパーをシャッフルしてランダムに学生に一枚引き抜いてもらい、そのペーパーに書いてあるコメントについて発言する形式。学生の発言には、

- 1) ペーパーのコメントを読み上げる
- 2) ペーパーのコメントはどういうことを言っていると思うか説明する
- 3) ペーパーのコメントに対する自分の考えを述べる

というものを求めた。

⇒ 1) から 3) の自分の発言に関しては概ねよくできるが、他の学生の発言を基にした議論はまったくできず

⇒ 発言の担当者を決めてしまうと、発言はその担当者だけにまかせてしまう

自分の意見を述べるという緊張感や重圧感をできるだけ取り除くため、少しばかりゲーム感覚を取り入れて行ってみる。チェック・シートに記入しながらテキストを読んでもらうところまでは前回と同様だが、今回はこれを一度回収する。次に、回収したチェック・シートを学生に順番にシャッフルさせた後に一枚引き抜かせ、その引き抜いたペーパーに対して発言するという形態をとってみる。

今回の形式は、結果として「発言の担当者」を決めてしまうことになるので、上記の 1) から 3) について「答える」ことはしっかりとできるのだが、この学生の発言を基にして議論へと発展させていくような他の学生の更なる発言は皆無だった。これには発言の担当者を決めてしまうことで、発言をその担当者にまかせてしまう、という理由が挙げられるだろう。

ゼミ形式の文献読解と議論その 4（11月 8 日）

▽実施方法：チェック・ポイントを入れながらテキストを読む。4 人から 5 人で 1 グループとなり、このグループ内でチェック・ポイントを基に議論

⇒ゼミ教室全体（18人から24人程度）では、ほぼまったくなかった自発的な発言が、このぐらいの人数のグループになるとおしゃべりの延長のような気楽さで発言がでてくる

これまでと同様、チェック・シートに記入しながらテキストを読んでもらった後、この日は教室全体で議論するのではなく、4 人から 5 人のグループに分け、このグループのなかでチェック・シートを基に議論してもらった。教室全体で試みようとしても叶わなかった自発的な発言が、今回のように 4 人程度のグループになると途端にスムーズに行われるようになる。

ゼミ形式の文献読解と議論その 5（11月 15 日）

▽実施方法：チェック・ポイントを入れながらテキストを読む。その後、7 人前後で 1 グループとなり、このグループ内で議論

⇒グループの人数が 2、3 人増えただけで発言数が低下。そのため、こちらからグループへの課題（テキストは何を扱っているか、何を主張しているか、主張の根拠としていることにはどのようなことがあるか）を出すことで、ようやく議論が開始

前回発言がでるようになったグループごとの討論を、今回はグループの人数を増やして試みた。人数にして 2、3 人増えただけなのだが、途端に発言できず議論とならないグループが続出した。

4～5人のグループと6～7人以上のグループとの間には大きな差があるようである。そのため、この日はグループに課題を与え、その課題をこなすように指示をした。課題を与えると、グループ内でようやく議論を始めるようになるのもよく見られる傾向である。

ゼミ形式の文献読解と議論その6（11月22日）

▽実施方法：チェック・ポイントを入れながらテキストを読み、グループでの議論。グループ作業後に、この日のテキストの内容確認テストを各人にやってもらう旨を伝える

⇒単に議論する作業時には発言しづらい人数（7人ほど）のグループでも、議論後にテストを実施する旨を伝えると発言と討論がなされた。

今回はクラスによっては、発言しやすい人数のグループもあれば、発言しづらい人数のグループもあるなかでグループごとの討論を試みたのだが、途中、グループ作業後に、この日のテキストの内容確認テストを各人にやってもらう旨を伝えてみた。すると、当然ではあるが、発言しづらい人数（7人ほど）のグループであっても、発言と討論がなされた。具体的な課題を与えると議論をするようになるのと同様の傾向である。

ゼミ形式の文献読解と議論その7（11月29日）

▽実施方法：チェックを入れながらテキストを読む。その後、3人で1グループになり、議論。この章の内容理解についての問題を配布し、グループで一枚の答案を作成し提出

⇒人数が少ないため議論が盛り上がるわけではないが、その代り、各グループのなかで、それぞれが発言

今回の形態も、発言が促されることの多いものの一つだが、グループのなかで一枚の答案を作成させ提出させるというものである。答案を作るためには、ほぼ必然的にグループの他の学生と話をする必要が生じるので、議論や討論が進むことになる。

1.4 ディベート

後期の授業では、昨年度と同様ディベートも執り行った。ディベートには功罪両面があるように思われるが、とにかくディベート授業で議論する経験をしてみることで、また、議論に必要な準備をするといったことなどは、学生にとって必要な経験であり能力であろう。

ディベート授業その1（12月6日）

▽ディベートとはどのようなものかについての説明

▽即興ディベートの実施

- ・テーマ：「お風呂は夜入るより朝入るほうが良いか否か」
- ・実施方法：クラスを3つに分け、このグループで準備作業。その後、ディベート用のグループ（3人で1グループ）を作り、個人ディベート

最近、大学入学以前にディベートの経験がある学生が少しずつ増えてきてはいるようだが、それでもまだ少数である。初めてディベートという言葉聞いた学生もいるため、まず初回では、ディベートがだいたいどのようなものであるかを簡単に説明した⁴。

その後、即興ディベートを行った。習うより慣れるというわけで、理解しようとするよりもまずは実際にやってみることが、ディベートというものを理解するのに一番だからである。その際、テーマは学術的なものであるよりも、気楽なものの方がよいだろう。

ディベート授業その2（12月13日）

▽ディベートの準備

- ・テーマ：「英語を第二公用語とすべきか」
- ・実施方法：クラスを3つのグループに分け、資料を配布しグループごとに準備

今回からしばらく時間をかけてディベートの準備を行う。テーマは授業中に取り上げた別の課題と関連させて「英語を第二公用語とすべきか」というものにした。準備の実施方法は、しばしばグループ作業時に取り入れているものだが、教室を3つのグループに分け、このグループごとに準備をするという仕方である。この日にディベートのテーマを設定し、学生は何の準備もできていないため、今回はテーマに関連した資料をこちらから配布している。

ディベート授業その3（1月10日）

▽準備ディベートの実施

- ・実施方法：クラスから、一人を肯定側に、一人を否定側に指定しこの二人でディベート。この二人以外は、全員にジャッジの役割を担当。ジャッジには判定用紙と共に、肯定側・否定側のそれぞれの良かった点と不十分な点を書き込む用紙を配布し記入
- ・目的：ジャッジの立場からディベートを見、判定することで、ディベートを行う際にどのようなことが必要なのか、そして、そのためにどのような準備が必要なのかを確認

この日は、ディベートを、ディベーター（肯定側ないし否定側）の立場からではなく、ジャッジの立場から客観的に判定することで、ディベートを行う際の立論の仕方や議論の進め方、そのため

4 ディベートの授業では、主として安藤・田所 [編] (2002) と望月 (2003) とを参考にした。

に必要な準備といったことについて確認して欲しかったので、準備ディベートを行った。

人の行っているディベートを検討することは役に立つようで、この日に記入した判定用紙は、今後の準備に生かされていたようである。

ディベート授業その4（1月17日）

▽ディベートの準備

- ・実施方法：グループ（各グループ5人ほど）に分かれ、「ディベート準備用紙」を配布。前回のジャッジとしてのコメントを各自に返却しこれらをもとに準備

前回の判定用紙を返却し、加えて「ディベート準備用紙」なるものも配布して、ディベート前の最後の準備に取り組んでもらう。

ディベート授業その5（1月24日）

▽ディベートの実施

- ・実施方法：クラスを3つのグループに分け、短時間の最終準備。その後、この準備グループのそれぞれから一人ずつ集めたディベート用のグループを計5つから6つ作って、全員参加の個人ディベート（一人は肯定側、一人は否定側、一人は判定者）。ディベートの後はゲームのように勝ち点（勝者は勝ち点3、判定者は勝ち点1、敗者は勝ち点0）などをあえて出して集計

授業時間では3回分、日数で言うと一月ほどの準備期間を経てディベートの実施である。やや準備に間延びしてしまった感があるが、ディベートそのものは概ね上手くいったように思われる。「勝ち点を出してグループごとの勝ち負けを出す」という方式は、昨年度から行っているものである。個人ディベートで勝ち点を出すやり方に心配もあったのだが、学生にはゲーム感覚として受け取られる要素の方が強いのか、勝っても負けてもみな笑いながら報告しあっているので、なかなか上手くいっているのかもしれない。

2 授業からの問題点と一考察

前期に実施した、レポート作成に必要なステップを少しずつ踏んでレポートを書き上げる、という個人作業は、まだ大学に入学したてで、レポート作成がどのように行われるものなのかを知らない1、2年生にとっては特に効果的であったように思う。多くの大学1、2年生にとって、ブレイン・ストーミングから問いを作る作業や、アウトラインを組んで膨らませていくこと、資料や参考文献を探して読み、そして自分で考えたことを一定程度の時間を費やしてレポートに肉付けしてい

くこと、といったことは、かなり新鮮な経験のようである。

レポート作成に必要なステップを、作業課題をこなしながら進めていくため、提出されたレポートのレベルはなかなかのものである。少なくとも、1年生のレポート同士を比較した場合、おそらくこの授業を履修していない他の1年生との差は歴然としたものがあるだろう。

ただ、問題はこうしたレポート作成に必要なステップをどれだけ独力でしっかりとこなせるかである。今回指示を受けながら行ったことを、自分ひとりの力でできるようになって初めて、他の授業やこれからの授業でのレポート作成時に、この授業で培った能力が活かされることになるはずである。

次に、前期に行ったグループ作業と、後期に行ったゼミ形式の文献読解と議論についてである⁵。前期のグループ作業では、最終的に、文献についての発表をし議論をするという目的をもって行っている。しかし、その実態はというと、残念ながら発表に対する質問はほとんどと言ってよいほど出ないし、ましてや質疑応答や議論にはならない。これは1年生クラスだけではなく、2年生クラスであってもである。

質問が出ないということは予想される事態なので、事前に「質問箇所をリスト・アップする作業」を自グループ担当箇所の要約作業と共にやってもらっているのだが、それでも質問が出ないのである。確かに、一部には、質問シートが上手く作成できなかったために質問できないという理由もないわけではない。しかし、むしろ、質問シートはそこそこしっかりと作れているにもかかわらず、その質問事項などを「自発的に発言する」ことを忌避してしまう、ということが見受けられるのである。学生が質問・発言をしない、ということはおそらく他の多くの授業においても見られる現象であると思われるが、「論文の読み方・書き方」というこの授業にとっては特に大きな課題として残されるものである。

そのため、学生が自発的に発言できるようになることを最大の目標に、後期はゼミ形式のスタイルをとり、文献を読み議論していく形態をとってみた。しかし、残念ながら最終的に事態はほとんど好転することはなかった。これまでと同様、自発的な発言や質問はほとんどといってよいほど出ることにはなかったのである。いろいろと発言を促す工夫を試み、例えば「文献を読む際の4つのチェック・ポイント」を書き込むためのペーパーを配布し、これに記入しながら文献を読む時間をまずとり、その後質問や発言を促したりしてみたのだが、それでも自発的な質問や発言はほとんどなされることはなかった。各学生は、チェックするペーパーにはそれなりのことをメモしているので、指名すればしゃべるのだが、自分の考えた事や分からなかった事を他の学生の前で進んで公にすることをしないのである。

このように、学生は自発的に発言をしないときであっても、言いたいこと、ないし、言えることが全くないわけではない。時には、言えることがほんとうに何もない場合もあるのだろうが、指名

5 ディベートの問題点に関しては、グループ作業の問題点とほぼ同じであるので、失礼ながら省略させていただきます。

されさえすれば意見を述べることができるという場合が少なくない。また、類似した傾向として、グループ作業などにおいて、グループ内での会話があまりなされなかったり、途絶えがちであったりする場合に、こちらから何か課題を与えると、その課題をこなすためにグループ内での会話が発活になる、ということがしばしばある。

これらの現象をとらえて、「学生は自分からは何もせず、指示されなければ何もやらない」という評を下すこともできるのかもしれない。あるいは、これまで人前で話をする機会がさほどなかったために、ただ単に発言するのが恥ずかしいだけなのかもしれない。おそらく他にもさまざまな理由があり絡み合っているのであろうが、ひとつだけあまり指摘されていないと思われる点について述べておくことにしたい。

本稿でこれまでも触れてきたように、報告者の授業では、グループ作業をしばしば取り入れている。クラス全体では発言できない学生たちも、適切な人数でのグループ内であれば発言できるようになるのである。発言しやすくなる理由には、教室の中で教員を前に発言する際には生じる緊張感なり重圧感が、グループ作業の際には友人の学生数人を相手にするので、かなり軽減されるということもあるだろう。しかし、面白いことは、作業中のグループの脇に教員が歩み寄って控えていても、発言が不活発になるような様子はないことである。もし、教員の存在故に発言しづらいのであれば、たとえグループ作業であっても、教員がいるというだけで発言しないようになったとしても不思議ではないであろう。

推測するに、学生が発言するのを控えてしまう理由は、おそらく教員の存在ではなく⁶、むしろ他の学生の存在なのではないか。発言の内容を教員から咎められたりするといったことなどを心配しているのではなく、他の学生の前で発言することを警戒し、これを避けているのではないか。

このことは、グループ作業時の人数と議論の活発さとの関係からも傍証できるように思われる。グループ作業を行う上で気づかされることの一つに、「グループ作業時に発言しやすい人数」というものがあるらしいことが挙げられる。具体的に言えば、報告者が受け持ったクラスの場合、学生は2人ないし3人のグループの場合は、問題なく（私的に不仲であるといった場合を除けば）発言しあうことができる。そして、4人から5人程度までであれば、これもほぼ問題なく発言しあうことがほとんどである。ところが、6人あたりを境に発言しづらさが生じてくるようで、7、8人を超えるとほぼ確実にグループの中での発言に支障をきたすようになるのである。

これは、単純に物理的な意味で話をしやすい人数というものがあり、それが4、5人程度なのだとしたことやおそらく最大の原因なのであろう⁷。しかし、更なる理由を穿つことが許されるの

6 もちろん、教員がいることで発言しづらいという理由もある程度はあろうし、「強圧的な」教員の受け持つ授業の場合には、もちろんその傾向はさらに強まるだろう。だが、学生が発言しないという状況は、必ずしも「強圧的な」教員のクラスにのみ見られる風景ではないはずである。

7 協同研究グループの内藤まゆみに教えてもらった話によれば、「4、5人のグループは（小学校の頃などの）給食の人数だからやりやすい」旨のことを述べた学生がいたそうである。これはなかなか面白い指摘である。

ならば、これも、警戒すべき存在である学生が増えたために、発言を差し控えるようになってしまっているのではないのだろうか。少なくとも、グループの人数によって発言の活発さが異なってくることは、教員の存在の有無では説明がつかない現象である。

そして、指名されれば発言し、課題を与えられればグループの中で発言するようになる理由も、何をすれば良いか分からずに指示を待っているわけでも、やる気がなくて発言する気がないからでもなく、「自発的な発言をしたという責務／責任」をとることを避けているからなのではないだろうか⁸。そして、その責務／責任は、教員に対してよりも、発言の際に広大な背景として控えている他の多くの学生に対して感じられているものであるように思われるのである。

学生にとって、自発的に発言することは、目立つことであり、でしゃばることであり、自分が他人から値踏みされることであり、その能力と人格を品定めされてしまうことである。しかし、教員に判断されることは、おそらくさほど怖ろしいことではない。怖れているのは、自分の発言を静かにじっと聞いている他の学生に、自分がどの程度の人物と品定めされているのか、ということなのである。もし、学生がこのような不安を少しでも抱えているのだとするならば、あえてこのような場で自らをその矢面に立たせるようなことを敬遠することは、至極当然のことであろう。

「教員に対して細細と発言する学生と、この発言に聞き耳をたてながら無言で控えている非人称的な他の学生の群れ」といういびつな教室は、大学の教室の授業では多く見られる光景ではないだろうか。ここに欠けているものは「健全な」議論の場、対話の場ではないかと思う。この最後の点については、本稿の最終節で再び取り扱うことにしよう。

3 「論文の読み方・書き方」という授業から

この節では、今年度の「論文の読み方・書き方」の授業を通して浮かび上がった課題から、2つの論点を引き出して検討することにした。一つ目は、「自分の頭で考える」という見解に関してであり、二つ目は、「対話」という観点から見た場合に教員に求められる学生への対応に関してである。

3.1 「自分の頭で考える」とは

大学では、あるいは社会においても、しばしば、「自分の考え」を言いなさい、書きなさいと言われたり、「自分の頭で考えなさい」といったことが言われたりする。「自分の考え」ないし「自分の頭で考える」ということがひとまず大切なことだとして、果たして、この「自分の頭で考える」とはいったいどういうことなのだろうか⁹。

8 繰り返し確認することになるが、もちろん「何をすれば良いか分からずに指示を待っている」場合も、「やる気がなくて発言する気がない」場合もあるだろう。

9 とはいえ、「自分の頭で考える」という通念に対する簡単な批判的指摘としては、野矢（2004），pp. 190-221を参照。

教員から「自分の考えを言え・書け」といわれた学生は、ところで「自分の考え」を言ったり書いたりする、ということは何か理解しているのだろうか。更に言えば、自分の考えを述べたり書いたりするよう求めている教員の方も、果たして自分が何を学生に要求しているのか理解しているのだろうか。

ここでは、大学1年生から2年生程度の学生の発言やレポート・論文といったものを念頭において、彼ら彼女らに求められる「自分の考え」というものについて提言のようなものをしてみたい。論考の対象にするのが「大学1年生から2年生程度の学生」なので、ここでの提案は、卒業論文を目前にした学生に対する要求としては低いものかもしれないし、ましてや大学院生や第一線の研究者にとってはなおさらのことであろう。けれども、たとえこれから提案する内容が、大学初年次の学生向けの基本的なものであっても、その内容が、後の学年の学生にとっても（そして高いレベルの研究や学問に携わる者にとっても）おそらく重要な事柄であることには変わりがないものと思われる。

さて、「自分の考え」や「自分の頭で考える」とは何か、という問いかけに対して、まず思いつく答えは、「独創的な考え」、あるいは同じことであるが「オリジナルのアイデア」といったものではないだろうか。きっと「＜自分の＞考え」は「＜自分以外のものではない＞考え」であるから、自分自身が産みだした考え、ということになるのだろう。

だが、大学1、2年生に対して独創的な考えを要求するのは、あまりに厳しすぎるだろう。独創性は、もちろんあればあるにこしたことはないが、これは専門的に研究をしているものが、その専門分野について論文を書く際に求められるものであろう。したがって、専門を持っているわけでもなく、多彩な授業の多用な課題に対応する必要のある学生にとっては、独創性は過大な要求である。

次に、主張されている内容そのものは自分独自のものではなくても、根拠や論証に独創的なものがあることをもって、「自分の考え」とみなすようなこともあるかもしれない。これは例えば、原子力発電所に賛成か反対かはすでに誰か他の人が述べているわけだから、何故反対するのか、あるいは何故賛成するのかについて、自分独自の論拠をたてろ、といったものである。

しかし、これも先ほどと同様、大学1、2年生に対して要求するのは酷であろう。思索することで獲得するにしろ、調査などしてデータを入手するにしろ、独自の論拠を得ることは至難の業である。

それでは、「自分の頭で考える」とはどのようなこととして理解すればよいのだろうか。ここでは、まず、これを「＜自分の言葉＞で考える」ないし、件の事柄を「＜自分の言葉＞で説明する」こととして捉えることを提案したい。もちろん、すぐさま「＜自分の言葉＞で考える」とはどのようなことか、という問が出されよう。これには、「＜自分で理解している言葉＞を用いて考えている（発言している・書いている）」ことと答えておこう。さらに、「自分の頭で考える」ことが、「＜自分の言葉＞で考える」ことであり、すなわち「＜自分で理解している言葉＞で考える」こと

であるとして、それでは、この「自分で理解している言葉」で考えているか否かはどのように確認できるのか、と尋ねられたらどうか。それに対しては、例えば、その言葉を別の言葉（別の自分の言葉）で言い換えることができることであり、自分自身で具体例を挙げたり創りだしたりすることができる、ということになるだろう。

つまり、「自分の頭で考える」ということは、ある言葉（自分が発した言葉であれ、対話相手の言葉であれ、あるいは、テキストの言葉であれ）を別の言葉に言い換えることができるような言葉を用いて考えることであり、実際に具体例を挙げたり考え出したりしながら考える、ということになるのだろう。そして、同様に、学生に「自分の頭で考えさせる」ということは、言いかえができるような言葉で考えさせることであり、具体例を示させたりする、ということになるだろう¹⁰。

加えてもう一点、「自分の頭で考える」ということに関して注意を促しておこう。「自分の頭で考える」ということは、時に「自分の力」で考えることつまり「独力」で考えることと見なされることがあるように思う。

しかし、これは大きな誤解を招きかねない表現であるように思う。私たちは、単独で考えるのではない。私たちは、様々な「他者」との対話、「他者」とのコミュニケーションをしながら考えているはずである。この「他者」は、例えば、具体的な他の人間たちであったりすれば、文献や資料、作品といったテキストであったり、あるいは過去の自分である場合もあるだろう。

いずれにせよ、「自分の頭で考える」ことや「自分の言葉で考える」といったことは、決して、こうした他者とのコミュニケーションを排除しているわけではないはずである。自分の頭「だけ」で考えているような場合は、往々にしてその成果は好ましいものではないものである。必要とされているのは、「自らが」対話の場、コミュニケーションの場に参加するということなのである。

「自らが」コミュニケーションへと参加するとは、「自分の頭」から「考え」を出し（言葉を表出し）、他者に言葉を差し向けることであり、他者が表出した考え（言葉）に触れる、という営みに参与するということになるだろう。そして、これらは結局、他者に対して発言したり文章を書いたりすることであり、他者の言葉を聞くことであり読むことである、という平凡ではあるが根本的な営みのことなのである。

3.2 言葉を大切にすることを示すための教員の対応

前節では、「自分で考える」とはどのようなことなのかを考察することを通して、学生それぞれが対話の場に参加するという根本的な営みを確認するところまで至った。本節では、「対話」という観点から見た場合に大学という場で求められる有り様といったものを、自戒を込めつつ、特に教員の側から具体的な場面を挙げて見てみることにしたい。なお、ここでは「対話」という概念につ

10 しかし、注意しなければならないことは、厳密に「自分が知っている言葉」のみ用いているだけでは、いつまでもたっても語彙は増えないし、表現力も伸びないことである。適切な「背伸び」を許容し、時には推奨することも必要だろう。

いての詳細な考察には取り組まないが¹¹、ひとつだけ最も重要なことを確認しておく、「対話」というものが、基本的に対等な対一（対不特定多数ではない）の関係でなされるものであり、とりわけface à faceの向き合った関係でなされるものだということである。

さて、大学でよく見られる光景に、大教室で大勢の学生を前に教員が話をする講義スタイルがある。大学を取り巻くさまざまな状況からこうした環境での講義は致し方のないことだとしても、これが学生に本来求められているコミュニケーションの場としてはふさわしくない場であることは容易に察せられるだろう。ましてや、居眠りする学生や勝手気ままに私語をする学生がいるような教室は、対話の場としては（挑発的に述べるならば）論外である。

居眠りする学生や私語をする学生がいる講義はなぜ良くないのか。それは、他の学生の授業を受ける権利を阻害するが故に、といった理由はもちろん挙げられるのだろうが、より一層深刻なこととして、話に耳を傾けない聴衆を気にすることなく語る教員は、自分の言葉を他者に届けようとする態度を放棄しているのであり、自分が言葉を大切にせず言葉の力を信用していないことを、自らの姿をもって明かしてしまっているからなのである。

日常の対話の場面でいったい誰が、寝ている者を相手に長々と語りかけるだろうか。あるいは、余所の人との話に夢中になりこちらの話を聞いていない者に対して、対話目的であるにもかかわらず、こちらに注意を向けさせずにそのまま言葉を発するような人がいるだろうか。居眠りや私語をする学生を前にしてなされる「講義」は、言葉を大切にしていない風景を、学生に見せつけてしまっているのである。これでは、学生に対話の場の重要性を納得させるのは困難なことになろう。対話の場への信頼など薄らぐばかりである。

学生からの質問や意見などの発言に対しては、それが授業中であれ授業後であれ、誠実に対応するようにしなければならない。その際、学生の発言に関して、教員の側が勝手に「期待する言葉[答え]」を期待しないこと、予期しない発言があっても拒絶しないことが肝要である。

対話は、他者という<他なるもの/異なるもの>との言葉のやりとりなのであるから、都合よくこちらの予想するような言葉が自分に表出されるとは限らない。こちらの予期する範囲でなされる会話は、決して創造的な対話であるとは言えないだろう。そして、学生の発言がどのような程度のものであっても（「分かりません」、「前回、休みました」などであっても）、最低限、発言したというそのことは拒絶せずに向き合わなければならない。

このことは決して、学生をしかったり注意してはならないというわけでも、学生に迎合しなければならないというわけでもない。対話という関係で向き合うなかでは、対話相手に注意することや怒ったりすることはあって当然のことであろう。ただ、その時であっても、対話としての対応でなければならない、対話を絶つようなものであってはならない、ということなのである。

11 「対話」という概念については、例えば（本稿での立場と同じわけではないが）、中島（1997）や永井（2001）などを参考。

この授業は「論文の読み方・書き方」という大学でのレポートや論文作成と関わる授業なのであるから、最後に、レポートに関しても対話という観点からみておこう。

大学でのレポートに関して、声を大にして言っておかなければならないこと、それは、学生にレポートを提出させたままで終わりにしてはならないということである。つまり、学生が提出したレポートは添削して返却する、ということである。そして、添削して返却したレポートに関して、学生が反論や意見、疑問点を出してきた場合には、こうしたその後の発言にも対応する必要がある。

レポートを添削することは大教室の授業ではなかなか困難なことではあるのだが、これも考えてみれば、日常の対話の場において、なにかある事柄についてこちらから尋ねたことについて、相手が返答してきたのに、尋ねた側の側が何の反応もせず無視したままなどという状況は、かなり異常なことであるといえよう。もし、レポートを添削し返却しないというのであれば、それは単に学生に反応させているだけなのであり、出席をとっているにすぎない。であれば、素直に出席をとるに済ませるべきなのではないだろうか¹²。大教室の授業でレポートを添削して返却するのが困難な場合であっても、なんらかの形で学生へのフィード・バックが必要である。

少なからぬ学生は、言葉を発することの大切さ、言葉への信頼といったものを失っているように感じられる。

彼ら [例えば、学力の低い大学生] は言葉を信じていない。あたりまえである。彼らは小学校以来、自分の語ることが (とくに授業中) 周りの者に尊重されてこなかった。自分の言葉によって全体の状況を変えることができるなど想像もつかない。自分の言葉には威力がなく、優等生の言葉には威力がある。この差別をずっと見つめてきたのである¹³。

せめて、大学という場は言葉を大切にすることの対話の場であることを学生に実感してほしいし、大学での活動を通して、言葉に対する信頼、言葉を発する場に対する信頼というものを可能な限り回復して欲しい。そのためには、容易なことではないが、発言することで、その時の対話や対話相手、話の内容、授業の中身といったものに変化を引き起こすことが可能なのだということを学生にできるだけ実感してもらうことが必要であろう。そして、言葉を口にするだけで、「状況が変わりうる」という言葉の力 (言葉の影響力・言葉のMacht)¹⁴を能うかぎり学生に実感してもらう、こうしたことが体験できる授業が求められているのではないだろうか。

12 とはいえ「学生にレポートを課す」ということは、「学生に勉強させる」という重要な側面があることは確かであろう。添削が不可能であるが故に、大教室の授業で軒並みレポートが課されなくなってしまったのは、これはこれで問題である。「レポートを課すことができる授業」を可能な限り数多くするさまざまなサポートが必要となろう。

13 中島 (1997), p. 45.

14 「言葉の力」とは、何も肯定的な面ばかりではなく、否定的な面 (例えば暴力的な力といったもの) も含まれるであろう。

授業運営及び本報告書で利用ないし参考にした文献

- 安藤香織・田所真生子 [編] (2002) 『実践！アカデミック・ディベート』、ナカニシヤ出版。
- 内田樹 (2003) 『「矛盾」と書けない大学生』、『学生会館報』840号、学生会（『書きたい、書けない、「書く」の壁』ゆまに書房、2005年に再録）。
- 木下是雄 (1981) 『理科系の作文技術』、中公新書。
- (1994) 『レポートの組み立て方』、ちくま学芸文庫。
- 香西秀信 (1995) 『反論の技術』、明治図書。
- 河野哲也 (2002) 『レポート・論文の書き方入門』第3版、慶應義塾大学出版会。
- 斎藤兆史 (2004) 「二言語併用社会の幻想——小学校の『英会話ごっこ』など即刻やめよ」『日本の論点2005』文芸春秋編、2004。
- 戸田山和久 (2002) 『論文の教室』、NHK出版。
- 唐須教光 (2004) 「三人のわが子を国際スクールに通わせた確信——早期英語教育は正しい」『日本の論点2005』文芸春秋編、2004。
- 永井均 (2001) 『転校生とブラック・ジャック』、岩波書店。
- 中島義道 (1997) 『＜対話＞のない社会』、PHP新書。
- 野矢茂樹 (1996) 『哲学の謎』、講談社現代新書。
- (2004) 『はじめて考えるときのよう』、PHP文庫。
- ポール・ロシター+東京大学教養学部英語部会 (2004) *First Moves*、東京大学出版会。
- 望月和彦 (2003) 『ディベートのすすめ』、有斐閣選書。
- Hideki Motoki & Stephen Hesse & Denji Suzuki(2001), *Debating the Issues - Opposing Views on Value Topics*, Macmillan Language House.
- 山内志朗 (2001) 『ぎりぎり合格への論文マニュアル』、平凡社新書。

「質問をする」——「自分の頭で考える」ことの原点として

宮崎文彦

はじめに——大学において学ぶべきこと

2006年度は、新学習指導要領、つまりはいわゆる「ゆとり教育」の学生を大学に迎える年であった。学力低下が問題とされるなかで、いかなる大学教育を行なうかはより一層、喫緊の課題として私たちに迫られている状況とすることができるであろう。

とはいえ、学力低下への対応として、本来高校までの教育において学ぶべきことを補うことに主眼を置いた大学教育というのも奇妙な話である。そもそも「ゆとり教育」なるものも、ただ学ぶべきことがらを「量的に減らす」ことを目的として導入されたものではなかった。「新しい学習指導要領は、基礎・基本を確実に身に付け、それを基に、自分で課題を見付け、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能力や、豊かな人間性、健康と体力などの『生きる力』を育成することを基本的なねらいとしています」と、文部科学省は「確かな学力の向上のための2002アピール——『学びのすすめ』」（平成14年1月17日）において述べている。

学力というものを知識や技能としてのみ捉えるのではなく、「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能力」として捉える考え方は評価されるべきものであろうし、むしろ大学教育においてこそ、このような主体的学習の能力は開発されるべきものではないだろうか。

本授業の主旨を説明するに際して、筆者は講義の冒頭においてこの「論文の読み方・書き方」という授業が、高校までの勉強とは全く異なる、大学での学び方について、次のような比較をして強調している。

┌	高校までの勉強→受動的：知識の習得（教わる）	【結果の重視】
	└ 大学での学び→能動的：知識の活用（活かす・使う）	【過程の重視】

高校までの勉強では、知識の習得に重点が置かれており、試験においてはその知識がきちんと習得できたかどうかという「結果」が重視される。それは授業をきちんと聞き、何が大切な学ぶべきことであるかどうかを受動的に受け止めることが求められるものであった。それに対して大学では、確かに講義という受動的な場も存在するが、それ以上に演習や論文・レポートの執筆といった能動的な行為が求められる。まさにそのような能動的行為である論文やレポートの執筆を学ぶこの授業では、いかにして能動的な学習能力を身につけることができるか、言い換えればいかにして「自分

の頭で考える」ことができるようになるかが、この授業における最大のポイントであろう。

そしてこのような「自分の頭で考える」という能動的行為は、学習・教育過程において身につけるべき学力という意味のみならず、いまやビジネスの場において求められるものであることは、昨年度の報告書においても言及したとおりである。

この点に関連して興味深い記事は、『日経ビジネスAssocie』の特集「できる人の『書く技術』」である。この特集の冒頭には次のような導入部がおかれている¹。

「あなたはビジネス文章に自信があるだろうか。
報告書や提案書、企画書、メールなどの巧拙は仕事の成果に直結する。
その大切さは誰もが認識しているはずだ。
ところが、いざキーボードに向かうと、書き上げることに必死で、
文章によるコミュニケーションの原則を忘れてしまう。
いま一度『書く技術』をチェックしよう。」

すなわち、この特集では単にビジネス文章の書き方という、形式的な技能習得が目的なのではなく「文章によるコミュニケーション」がどうあるべきかが問題とされているのである。その問題点に関して、さらに記事のなかでは岩上昌夫氏（IBMビジネスコンサルティングサービスサービス）が「若手の文章のここがダメ！」として、次の三点を挙げている²。

- ①何を伝えようとしているのかははっきり分らない
- ②「私はこう思う」という書き手の思いだけを書いた言い切りの文章が多い。その理由が分からないため、説得力がない
- ③意味が曖昧な言葉を気軽に使いすぎ

特に①と②は、一見正反対の問題点を指摘しているようでいて、実はあるひとつの問題点を指摘している。すなわち相手との「コミュニケーション」の能力が不足しているという問題点である。何らかの文章を書くということは、単なる形式的な問題点ではなく、必ずコミュニケーションの相手、すなわち読み手が存在するのであり、その読み手にきちんと「理解」してもらうために、説得的に書かなければならないという点が重要なのである。

本授業においても「必要とされるのは、相手に理解してもらい、納得してもらうということ、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」と

1 『日経ビジネスAssocie』（日経BP社刊）2006年12月5日号、26頁。強調は引用者。

2 前掲書注1、32頁

して、論理性における「理由」を重視してきた³。

このような「理由」の重視はまた、論理的思考を身につけるためのテキスト等でもたびたび指摘されていることである。岩下貢氏による『論理的コミュニケーション戦略』においては、次のような記述を見ることができる⁴。

「この『理由づけ／justification』の部分が最も論理性の高いコミュニケーション力が発揮される箇所であり、スピーカーがいかに説得力があるかを示す絶好の機会でもあります。本書はこの理由づけをいかに説得力をもって行うかという目的で書かれたものであるといっても過言ではありません」

今年度もこの「理由」という点に関しては、カリキュラムの当初より強調してきたが、これは、「書く」という何らかの主張をし、かつその主張が独りよがりな「主観的」なものではなく、「客観的」なものにするためには、読み手（相手）をきちんと説得できるだけの「理由」が必要であるということであって、その「主張」の部分には十分ふれているとはいいがたい。実際、学生の現状を鑑みてみれば、書く以前の「思考」がそもそもできていないのではという疑念がある。昨年度の報告書でも、高松が「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」と述べているように⁵、まずは、主張の中身をいかにして創出するのか、換言すれば、いかにして「自分の頭で考え」「自分の考えを持つのか」ということが重要であろう。

昨年度の報告書で触れた妹尾堅一郎氏は、「問題解決症候群」すなわち「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」という問題点を指摘している⁶。「自分の頭で考える」とは、唯一の正解を捜し求めるのではなく、そもそも正解があるかどうかと「疑う」時点から始まるものではないだろうか。疑ってみた結果が重要なのではなく、疑って確かめてみようとするプロセス自体が「自分の頭で考える」ということであり、「論理的思考」や「クリティカル・シンキング(批判的思考)」と呼ばれるものであろう。

そこで今年度は、「自分の頭で考える」という行為はどこから始まるのかを考えたなかから、「質問する」「疑う」ということをテーマに、何かすでにある主張や資料に対して、質問するあるいは疑問を持つということから始めようということにした。

3 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』2006年、56頁

4 岩下貢著『ストラテジック・コミュニケーション5 論理的コミュニケーション戦略』慶応義塾大学出版会、2004年、14～15頁

5 前掲書注3、8頁

6 前掲書注3、60頁

1. 授業での実践

1.1 「事実」と「意見」の読みわけ

一言に「質問する」「疑う」とはいつでも、何でもとにかくやってみれば「自分の頭で考える」ということになるとはいえないであろう。すなわち、先に知識の習得と活用というかたちで対比をさせたように、単に知識の有無を問うものは「自分の頭で考えた」とはいえない。それ自体は大切なことであるが、辞書やテキストを開けば解決できるようなことは、わかっただけでプロセスが終了してしまい、「考える」というレベルには至らないものである。では、どのようなかたちで「質問」ないし「疑う」ことをすれば、「自分の頭で考える」プロセスへとつながるのであるのか。

論文もしくはレポートを執筆する際の、具体的なプロセスに立ち戻って考えてみることにしよう。もちろん私たちは、何の前提もなしに、すなわち資料なくして執筆することはできない。何かを考えることでも同様であろう。考えることについて考えるといっても、それは単に循環を生み出すだけで、そこから何かしらの考えが生まれるわけでもない。

さてそのような考えるための材料、資料に関しては、まずそれが「事実」であるのか、「意見」であるのかという違いを認識することが求められる。

本授業では、木下是雄著『レポートの組み立て方』⁷の「2.2 事実とは何か 意見とは何か」(36～43頁)を用いて、事実というものが「テストや調査によって真偽を客観的に判定できるもの」であるという点に重点をおき、主観的な印象との相違を強調した。また「意見」といっても、それは事実と対比されるものの、全くの主観的な印象とは異なり、何らかの「前提」という理由・根拠があって初めて成り立つものであることを認識してもらった。

その上で、例年取り上げていることであるが、新聞記事の読みわけの作業を実施した。この読みわけとは、同じ日の同じ話題を扱った新聞記事を複数社分(3～4紙程度)をコピーで配布し、同じ話題を扱いながら新聞社によって報道の仕方が違うことを知ってもらい、同じはずの「事実」というものも、見方によって変わるものであるという点に注意を促す意図でもって実施をしているものである。

ある回の授業では、日中外相会談を受けての朝日新聞と読売新聞の社説記事の比較検討を行った。一文一文を事実か意見かに分けてもらい、実際にはどちらに分類するか判定が困難なものも多く、一見事実の記述に見えながら価値判断的な表現が含まれていることにより、意見の要素も強い部分があることを認識してもらった。

特に1年生前期では、論文作成の準備段階としての資料収集という点に主眼を置いており、コン

7 木下是雄『レポートの組み立て方』ちくま学芸文庫、1994年

ピュータ・ルームでの資料収集の実践や、自らのテーマ選定による文献収集（10点）の課題を課し、複数の資料を用いることの意義＝客観性の確保について、学んでもらっている。

その上で前期評価のためのレポートとして、1年生には、自分で選定したテーマに関して、様々な資料を使い「基本情報を整理する」という課題を出した。つまり「質問する」「疑う」ための材料をそろえるという作業をやってもらうことを狙いとしたのである。しかしながら、複数の学生において「事実」と「意見」の相違は十分に認識されているとはいいがたく、以下のような区別を理解するようにコメントを記した。

- | | | |
|---|----------------|---|
| } | 事実（として認められるもの） | ① |
| | 事実に対する解釈 | ② |
| | 意見—自分自身のもの | ③ |
| | 意見—他人（参考文献）のもの | ④ |

特にレポートの執筆などに不慣れな1年生の場合、事実と意見の違いだけではなく、自分自身の意見（③）であるのか、あるいは参考とした資料にある他人の意見なのか（④）が区別されていないことも多いが、ここでは質問の「質」との関係に着目したい。

つまり、単なる「調べればわかるようなもの」（①もしくは②）のレベルではなく、意見（③ならびに④）のレベルに関する質問、すなわち理由・根拠を問うような「なぜそうなったのか」「なぜそういえるのか」といった質問ができるようになるべきなのであろう。1年生にとって、後期の課題は、前期のレポートにおいて整理された基本情報にもとづき、後者のレベルの質問ができるようにすることが課題となった。

1.2 「質問する」

1.2.1 「質問する」ことの意義、ねらい

今年度のテーマである「質問する」（「自分の頭で考える」ことの出発点として）に関して、もう少し検討をしておきたい。なぜ「質問する」ことが重要なのであろうか。それはまず、質問をするためには、きちんと対象を読解、理解することが大切だからである。より積極的なコミュニケーション力として質問することを重視する齋藤孝氏は、次のように指摘している⁸。

『「質問力」は状況や文脈を常に把握する力が試されているといえる。質問を聞けば、その人間が場の状況やそれまでの文脈をどれだけ理解していたかが即座に分かってしまう』

8 齋藤孝『質問力』ちくま文庫、2006年、28頁

すなわち、「論文を読む」うえで、質問をする、質問を考えるということは、その理解のためには欠かせないものともいえる。何らかの文章を読む場合でも、あるいは講義や講演を聴くといった場合でも、何かひとつでも「質問をしよう」という意識をもっていると、自分が理解できる部分とそうではない部分を分けていこうとすることになる。何が自分の理解できることで何が理解できないことであるのか。このうち、後者の「理解できない」ことが、なぜそうなのかという「質問」「疑問」へとつながり、考えてみようというプロセスにつながっていくのである。

さらに述べるとすれば、「批判的な読み」「前提・仮定・定義の再考（問い直し）」という「疑問に付す」作業が「問い」を生み出すのであり、さらにその「問い」に対して、何らかの「答え」を出すのが、論文の構造の基本となるのである。

またはじめに述べたように、書くという作業は他人とのコミュニケーションである。その意味では、質問をする側のメリットだけでなく、質問された側のメリットも考えることができる。つまり、質問をされた側は、自分では気付かない説明不足な点に気付くことができるのである。

私たちは話をするにしても文章を書くにしても、自分が理解していることに関しては、分かりきった当然のこととして省略しがちである。しかしながら、背景知識の差異もさることながら、事実に対する見方でさえ、自分の理解と他人の理解には隔たりがあるものである。発信者の側は、質問をされることによって、自分の理解と他人の理解との間の差異に気づくことができ、他人に理解してもらえるような説明の工夫を「考える」ようになるものである。

このような他人との質疑応答は、自分だけの主観的な視点だけではなく、他者の視点を知り、採り入れることで、より「客観的な」文章の執筆へと歩みを進めることができるようになるのである。論文の執筆というものは、このような自分自身のなかでの、他者との対話・質疑応答ということができるであろうし、そのような思考のための訓練、実験としてディベートも位置づけられることになるが、この点は後述する。

2年生の前期レポートでは、「私は～が好きである。なぜならば～」という書き出しで、自分の趣味嗜好を客観的に眺めてみるということをやってもらった。この点に関しては、西研・森下育彦著『「考える」ための小論文』の第2章「じょうずに『考える』ために」で、「問いを明確に設定して、自分に向ければよい」、「一般的な問題を、いったん自分の体験に引き戻す。そこから自分なりの答えを出していく」ことが提唱されており⁹、「主観的・個別具体的」と「客観的・一般普遍的」との間を行き来することの重要性が指摘されていることに、授業でも言及した。

1.2.2 「質問する」の実践報告

まずは前期における「質問する」の実践報告であるが、ディベートを行うための準備作業において行ったグループ学習の中で実施した。2年生のほうは、昨年とりあげた「格差社会」の問題を再

9 西研・森下育彦『「考える」ための小論文』ちくま新書、1999年、52・60頁

び取り上げ、まずは雑誌『中央公論』の特集「若者を蝕む格差社会」（2006年4月号）から、

- ・三浦展・本田由紀「[対談]『失われた世代』を下流化から救うために」
- ・斎藤環「ニートがそれでもホリエモンを支持する理由」

の2本を、さらに雑誌『世界』の特集「脱『格差社会』の構想——「もう一つの日本」へ」（2006年5月号）から、以下の論説等を取り上げた。

- ・神野直彦・宮本太郎『『小さな政府』論と市場主義の終焉——有効に機能する『ほどよい政府』へ』
- ・神野直彦・大沢真理・三木義一「〈座談会〉有効で公平な税制とは何か」

論説の場合には、主張の部分を特に抜き出すこと、対談・座談会の場合には、論者の共通点と相違点を抜き出すことに焦点を絞って、まず各個人で読んでもらい（25分程度）、その後、グループに分かれてもらって、それぞれの読みを付き合わせるという作業をやってもらった。このグループ作業の意味は、「自分の読み」というものを相対化し、できるかぎり客観的な読みを旨とするものである。もちろん完全に客観化することはできないであろうが、少なくとも独りよがりな読解から脱することはできるであろうし、自分の読みというものが必ずしも唯一正しいものであるわけではないということが認識されれば、それでも十分であろう。

さて、続いてそれぞれの担当の論説・座談会を要約してきてもらい、その内容を皆で共有すべく、OHCを用いながらひとりひとりに発表してもらった。

さらに学生のうちのひとりを指名して、その発表に対して質問をしてもらうということを行った。もちろんこの質問をすることは事前に告知したものではなく、その場で発表を聞いての疑問を聞いてもらうことにした。その結果としてはやはりなかなか質問ができない学生も多く、講師の側から、何か聞いていてひっかかった「ことば」や「フレーズ」はないか、というところから誘導して、質問を考えてもらうこととなった。このようなファシリテイトは有効なもので、質問を考えだすことができるようになった学生は飛躍的に多くなった。もちろん、このような一連のプロセスは、最終的には自分ひとりの頭の中で出来てもらわなくてはいけないものであり、どう定着させるかは、これからの大きな課題であろう。

一方の1年生のほうは、模擬ディベートの題材を用いてこの「質問する」ことの実践を行った。望月和彦著『ディベートのすすめ』には、模擬ディベートと称して、2つの論題（「核兵器は廃絶できるか」「学校給食は廃止すべきか」）に対して、肯定・否定両側の立論、その立論に対する質疑応答、さらにそれを経ての最終弁論という、一連のプロセスのシナリオが掲載されており¹⁰、実際のディベートを知ってもらうには最適なものと思われる。

今回、この模擬ディベートの立論はシナリオをそのまま使いながら、チームを組んで質問を考えてもらい、質疑応答（尋問）の部分だけを実践的にやってもらった。すでに学生たちは、テキストに掲載されているシナリオの質疑応答を一度読んで知っていることもあり、初めてにしては、きち

10 望月和彦著『ディベートのすすめ』有斐閣、2003年、55～89頁

んとした受け応えができていた。

ただ、やはり相手方の議論をきちんと理解したうえで、その論理構成に踏み込むような理想的な質問は難しいらしく、「自説開帳型」の質問や、逆質問があったりすることが見られたのは改善されるべき点であった。

さらに後期の授業では、質問のための資料題材にも学生が書いたものを用いることとした。2年生の場合には、実際に「書く」作業も実践してもらう必要を感じていたので、計2回、B5用紙1枚1,000～1,500字程度のエッセイを書いてもらった。テーマは初めが「自らの中学・高校の経験を踏まえて、いじめや学校・教師の対応について」であり、2回目は、当然と思われることにあえて反論を考へみるという趣旨で、朝日新聞の社説（「やらせ質問 民意をなめるな」）に対する反論を書いてもらった。そのうえで、次の週にそのコピーを別の学生に渡して、そのエッセイのポイントを読み取ってもらう作業と、そのエッセイを書いた学生に対して質問を考へてもらい、書いた学生はその質問に答えるというプログラムを実施した。

また『日本の論点』（2006年版）から「少子化対策」をテーマとして「出産は社会的事業——男女共同参画と育児保険で出生率は回復できる」（坂東眞理子〔昭和女子大学副学長〕）と「子どもが減って何が悪い。〈男女共同参画が少子化を防ぐ〉は欺瞞である」（赤川学〔信州大学助教授〕）という対論を取り上げ、両論文を読んでもらった上で、講師の側から坂東組、赤川組に分かれてもらい、その立場から相手の立場への質問を考へてもらった。このプログラムはいわばディベートの代替で、立論は坂東・赤川両氏のものを使わせてもらうという趣旨である。授業の最後に坂東組・赤川組、各1人ずつでペアを組ませ、考へてもらった質問用紙を交換、来週の授業までにその回答を用意してもらい、発表してもらうということを行った。

一方の1年生のほうは、前期の課題として、自ら選定したテーマに関する基本情報をまとめてくるというレポートがあったので、それを2年生同様に別の学生にコピーを渡して、2人1組になってもらい、お互いに相手のレポートを読んで質問、コメントをするということをやってもった。この試みは今年度初めて実施したものであるが、意外なところを質問され勉強になったという感想を複数の学生から得ることが出来た。

なおこの質疑応答は教室内でそれぞれ2人ずつのペアが同時に実施しているものであったので、次の回の授業で、「どういう質問があり、それにどう答えたか」をひとりひとり報告をしてもらうという形をとった。

このような質疑応答を通して、自分の理解と他人の理解に差異があること、自分が理解していることと、それをきちんと他人に理解してもらえるように説明することは別物であることを実感してもらえれば、今回の試みは成功ではなかったかと思われる。

1.3 ディベートによる実践

競技ディベートは、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が、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が求められる¹¹。このような点は、論文を書く際にも、単に自分の立場だけに固執して論を展開するのではなく、考えられる異論・反論を考慮するというかたちで大いに役立てることのできるものである。

またディベートの実践との関連では、立論作業だけではなく、その後の「質疑応答」（もしくは「尋問」）の段階が重視される。ディベートに関して多くの入門書などを執筆している北岡俊明が、ディベートにおける質問の意義を次のようにまとめている¹²。

「質問とは、（1）何を論争するのか論点を一つ一つ明確にすることであり、（2）その一つ一つの論点のもっている問題点や疑問点を明らかにすることであり、（3）一つ一つの論点を検証し、（4）相手の論理の矛盾を明らかにすることである」

このような資料収集、立論（論理の構成）、質疑応答などの総合的な学習として、ディベートをこの授業で行っている。しかしながら、やはりどうしても学生は目先の「やらねばならない課題」とらわれてしまう。ディベートの立論であるにもかかわらず「私たちは、この肯定の立場について《調べてきました》…」というフレーズが出てしまうのは、その証拠であろう。資料収集も大切なのでその時間もとっているが、ある立場＝結論をどうやって正当化するのか、そのプロセスを学んでもらえるような工夫を今後の課題としたい。

1年生の片方のクラスは、確かにインターネットからの様々な資料を駆使して優れたプレゼンテーションをしているものの、やや資料の「量」に依存する傾向があり、自らの立場をサポートするに十分な資料に絞り込み、論理を明確にするという段階には至っていなかった。資料が多すぎると、冗長なプレゼンテーションになりがちである。

一方の1年生クラスでは、それなりに論理を組み立てているにも関わらず、それを論証する資料が欠けているという場合が多かった。この論理の組み立てといかに効果的に資料を使うかは、難しい問題ではあるが、この点こそが論文・レポートの執筆と大いに関わるところであろう。

論理というものは主張＋資料（根拠、裏づけ）の組み合わせによって構成されるものである。

「主張が論理的であるということは、主張の根拠をはっきりと明示できるということである。」

11 望月・前掲書、40頁も参照。

12 北岡俊明『ディベートの技術』PHP研究所、1997年、28～29頁

単に主観的な意見や臆断ではなく、説得力のある理由が自分たちの主張にはあるのだということを審判にアピールすることが重要である。

さらに質疑応答の中で、相手は必ず自分たちの主張の根拠を問いただしてくる。そのときにきちんと返答できなければ、自分たちの主張の説得力は大いに低下することになる」¹³

2. 意義と課題

数少ないこれまでの経験からではあるが、学生のレポートは主に以下の三つのタイプに分けることができるように思われる。

①テーマ選定も適当であり、よくまとめられている

このようなものは高い点をつけたものも少なくないが、きれいにまとまりすぎていて、面白みに欠ける。またこの次にどのような課題（テーマ）で書いていくかが見つかりにくい、といった問題が含まれる。

②主張ははっきりとしていて、文献等もよく読んでいるが偏りがみられる

あまりに極端な自己主張をしようとする学生はさすがにいないものの、ではこの文章で反対派を説得することができるか?と問うと詰まってしまうタイプ。自分の意見を持っていて、かつきちんと資料を使ってそれを展開できる点は、高く評価できる。

③テーマが絞りきれいなため、全体の内容が希薄

この手のものが実は一番多い。テーマを絞っていくというのはなかなか難しいものであるが、どうしても散漫な印象になってしまう。

この授業の意義を決して否定するのではないが、どれほどこの授業において講師の側から様々なプログラムを提供できたとしても、最終的には学生が自分でテーマを選定し、自分でそれをどう深めていくのか、展開するのかを考えてもらわなければならない。その意味で、学生が最終的に自分自身の頭で考え、自分自身でテーマを決めて展開していくことができるように、そのためのトレーニングとして何をしたらいいのか、それがマニュアル的なものにならずに、ファシリテイトできるようなものにしていくところに、この授業の意義はあるのであろう。

そのための処方箋としては、取り上げたテーマに「なぜ」関心をもったのか、どういった点に興味を持ったのかを考えてもらうことから始めていく、という自分自身が他者の視点から「質問する」ということから始めるということを考えるに至ったのである。

13 望月・前掲書、8頁

ひとくちに「自分の頭で考える」といっても、その実践は容易なことではない。確かに、いわゆる他人の受け売りではない、オリジナルな考えなり主張なりを展開することを持って「自分の頭で考えた」ということができるのかもしれないが、そもそも何らかの題材・資料なくして考えることなどできるものではない。

はじめにでも言及したように、この授業で目指すべきことは、結果でなく過程（プロセス）である。たとえ結論としてはさほど目覚しいものではなかったにしても、自分で資料を集め、自分でその資料を読解、分析したうえで、自分なりの「疑問（問い）」を得て、さらなる資料収集によってその疑問に答えようとしたのであれば、十分に「自分の頭で考える」というプロセスを学んだことになるのではないだろうか。

価値観が多様化した時代とは言われるが、それでは実際に様々な個性ある価値観が増えているかといえば、疑問に感じざるを得ない。あえて書名は記さないが、強い主張をもった書籍が圧倒的な支持でもって売れるような時代である。前期の1年生のレポートでは、そのような書籍を題材として取り上げた学生も多かった。しかし、残念ながらそれは「自分の頭で考える」とはほど遠いものであることが多い。すなわち、そのような「強い主張」に単に感化されているだけであって、自分なりの思考の結果として導き出されたものではないからである。重要なのは、そのような「強い主張」に対して、自分自身がどう考えるのか、その結論がたとえその主張と同じであったとしても、そのプロセスを経たかどうかが問題なのである。

はじめにで取り上げた若手の文章の問題点の2番目は、「書き手の思いだけを書いた言い切りの文章が多い」というものであった。自分の主張であっても他人の意見であっても、きちんとその「理由」「論拠」との組み合わせが意識されていれば、このようなこともないであろう。

まずは他人の意見・主張に対しては、その「理由」「論拠」に対して疑問を抱く（質問する）ことから、自分なりの「問い」を得て、「理由」「論拠」とともに自分なりの解答を導き出していく、それが論理的思考のプロセスであり、論文やレポートを執筆するときに注意すべき点であろう。

授業運営上の問題も細かく上げれば切りがないが、共同作業からそれを自分自身の中でやるという移行の問題、すなわち他人の視点を自らに採り入れることの難しさが挙げられる。ディベートや質疑応答は、あくまで自分自身の中でそれができるようにするための訓練であり、その段階移行をどのようにして導くかは大きな課題である。

また論文の形式面に関する指導、特に脚注のつけ方などは、やはり授業でも取り上げなくては十分に身につけることができないようであり、どのようにいつ取り上げるかなどを検討のうえ、来年度の課題としたい。

2006（平成18）年度授業実施一覧

【前期授業内容】

- ① 4/14 《1・2年生共通》ガイダンス
- ② 4/21 《1年生》図書館実習「新・図書館の達人」第1巻・第2巻
《2年生》昨年度のレポート返却+コメント、昨年度の復習
- ③ 4/28 《1年生》コンピュータ情報検索実習
《2年生》昨年度のレポート返却+コメント、昨年度の復習

—GW課題—

《1年生》文献収集課題（関心あるテーマ選定、文献を10冊）

- ④ 5/12 《1・2年生共通》新聞記事の整理・要約作業①（国民投票法案）
- ⑤ 5/19 《1・2年生共通》新聞記事の整理・要約作業②（少子化対策）
- ⑥ 5/26 《1・2年生共通》事実と意見の読み分け
木下是雄『レポートの組み立て方』「2.2 事実とは何か 意見とは何か」
新聞社説の比較検討（日中外相会談）
- ⑦ 6/2 《1年生》ディベート入門+模擬ディベート
《2年生》ディベート準備、論説読解（『世界』『中央公論』より）
- ⑧ 6/9 《1年生》模擬ディベート（尋問の実践トレーニング）
《2年生》論説要約、発表+質疑応答
- ⑨ 6/16 《1年生》ディベート①立論「ゆとり教育の是非」「学級崩壊の原因」
《2年生》論説要約、発表+質疑応答
- ⑩ 6/23 《1・2年生共通》ディベート準備（情報収集+立論作成）
- ⑪ 6/30 《1年生》ディベート②「ゆとり教育の是非」「学級崩壊の原因」
《2年生》ディベート①「非正規雇用の増加と格差社会」
「格差社会と小さな政府」
- ⑪ 7/7 《1年生》ディベート③
《2年生》ディベート②
- ⑫ 7/14 《1・2年生共通》個別面談

—前期課題—

《1年生》テーマを選定のうえ、レポートの概略をまとめる
《2年生》「私は～が好きである。なぜならば～」

- ⑬ 7/21 レポート課題提出

【後期授業内容一覧】

- ① 9/22 《1年生》講評と論理パズル
《2年生》前期レポートの講評と返却
- ② 9/29 《1年生》レポート返却
《2年生》SPI論理問題
- ③ 10/6 《1年生》2人1組で互いにレポートを読んで質問、コメント
《2年生》SPIの文章読解問題
（「設問」を自分で考える＋別の学生が答える）
- ④ 10/13 《1年生》2人1組で互いにレポートを読んで質問、コメント＋報告
《2年生》「じょうずに『考える』ために」（西研・森下育彦『『考える』ための小論文』）
「主観的・個別具体的」と「客観的・一般普遍的」
- ⑤ 10/20 《1年生》続きとまとめ「批判的な読み」「問い」に対する「答え」
《2年生》社説読み比べ（文章の構成の仕方、個別具体的な事例から一般論へ展開する
方法）＋自らの経験を踏まえたエッセイ執筆
- ⑥ 10/27 《1年生》論文のアウトライン
（「仮説構築力を試す」「主張＋理由」の組合せ）
《2年生》「色」の問題（鈴木孝夫氏『日本語と外国語』）
日常当然と思うことを疑ってみることから「考える」
- ⑦ 11/10 《1年生》ディベート準備、キーワード抽出と整理「KJ法」
《2年生》エッセイを使って「読み取り」＋「質疑応答」
- ⑧ 11/17 《1年生》ディベート準備、情報収集と立論作業（コンピュータ・ルーム）
《2年生》社説に対する反論を書く
（当然と思える主張にあえて異論を考える）
- ⑨ 11/24 《1年生》ディベート「教育格差は格差社会を生むか」
《2年生》書評への反論に関する質疑応答、コメント
- ⑩ 12/1 《1年生》ディベート「教育格差は格差社会を生むか」
《2年生》「少子化対策」（『日本の論点』）の対論で擬似ディベート
- ⑪ 12/8 《1年生》ディベート「教育格差は格差社会を生むか」
《2年生》「少子化対策」（『日本の論点』）の対論で擬似ディベート
- ⑫ 1/13 個別対応
- ⑬ 1/27 総括、アンケート、レポート課題提出

学生に与えるレポート課題の設定に関する考察

岩村正史

1. はじめに

報告者（岩村）は本年度も、高崎経済大学経済学部「論文の読み方・書き方」を担当した。本講義の担当は報告者にとって2年目である。

今年度講義も、基本的には前年度と同じ内容で行った。前期においては、「論文・レポートとは何か」から始まり、論文執筆の基本的作法に関する講義を中心に行った¹。そして、成績評価のための課題レポートでは、1・2年生共通で「物事の是非を主張するレポート」の執筆を要求している（1年生2000字以上、2年生3000字以上）。

後期においては、前期末に提出されたレポートを題材として使用し、より実践的な授業を行っている。毎回2本ずつ学生レポートを学生に読ませ、それらのどこが優れているか、どこに問題があるか、どのような改善が可能か、どのような反論が可能か、といった点について学生に考えさせた。それを提出させたうえで、報告者が当該レポートについて解説と指導を行うという形式の授業を行った。課題レポートでは、2年生に対しては「高崎経済大学の未来について、文献とデータを用いて論ぜよ」という課題を与えた（5000字程度）。1年生については、前期レポートの加筆修正版を提出させた（4000字程度）。

以上のような形式で「論文の読み方・書き方」を教えたのであるが、本稿では、前期課題として学生が提出したレポートについて取り上げたい。レポートに現れた傾向と問題点、それへの対策について考えることにする。

1 論文執筆作法の講義においては、自らの経験に加えて、以下の文献を参考にした。木下是雄『レポートの組み立て方』（ちくま学芸文庫、1994年）、戸田山和久『論文の教室 レポートから卒論まで』（NHKブックス、2002年）、河野哲也『レポート・論文の書き方入門』（慶應義塾大学出版会、2002年）、小笠原喜康『大学生のためのレポート・論文術』（講談社現代新書、2002年）、鹿島茂『勝つための論文の書き方』（文春新書、2003年）、毛利和弘『文献調査法』（日本図書館協会、2004年）。

2. 学生レポートに現れた問題点

2-1 既存議論の引用に力を注ぎすぎたレポート

前述したとおり、前期レポートの課題は「物事の是非を主張するレポート」である。この課題にしたのは、2年生はともかく1年生にとっては、レポートのテーマである「問い」を自ら見つけて設定するのはまだ難しいのではないかと考えたからである。そこで、社会的に議論されている問題、つまり既に存在する問題のなかから自由にテーマを選ぶかたちにすれば、初学者も書きやすいのではないかと判断した。もちろん、物事はすべては是非かで割り切れるものではない。イエスでもノーでもない、第三の道を主張するレポートでもよいということは事前に話してある。

提出されたレポートでは、「首相の靖国神社参拝」「郵政民営化」「死刑制度」などのテーマが取り上げられ、その是非が論じられていた(表1参照)。出来栄えについて言えば、2年生は昨年度の蓄積もあり、一部の不真面目な学生を除けば、全体的によく書けていたといえる。しかし、1年生は本格的なレポート執筆が初めてということもあって、問題点が多かった。以下、提出された1年生レポートにみられた問題点について、述べていきたい。

表1 学生が前期レポートで取り上げたテーマ

2年20組 (23名提出)	郵政民営化(3)、フリーター(2)、消費税値上げ(2) ロシアのWTO加盟、教育制度、晩婚化、安保理常任理事国加入、未成年犯罪者実名報道、ファーストフード、死刑制度、自衛隊、京都議定書、臓器移植、新聞の生き残り、早期英語教育、クールビズ、定年制度、メディア・リテラシー教育導入、介護保険
1年18組 (21名提出)	首相の靖国神社参拝(3)、早期英語教育(3) 死刑制度(2)、女性天皇(2)、裁判員制度、市町村合併、禁煙問題、携帯電話、日米同盟、駐車違反、人権擁護法案、格差社会、道州制、臓器移植、ニート
1年19組 (20名提出)	ゆとり教育(2)、首相の靖国神社参拝(2)、竹島(2)、禁煙問題、少子化、消費税値上げ、障害児教育、早期英語教育、教育基本法改正、人工妊娠中絶、クローン研究、ガン告知、相続税値上げ、死刑制度、安楽死、遺伝子組み換え作物、出生前診断

同じクラスで2名以上が取り上げたテーマは、()内に人数を示した。

報告者にとって意外だったのは、こちらが「優秀」「熱心」と判断していた学生が必ずしも優れたレポートを提出できず、むしろ形式が崩れたレポートを提出する傾向があったということである。彼らのレポートは、概して引用が多すぎる傾向があった。そのテーマに関してどのような既存の議

論があるか調査し、それをしっかりと引用し、出典を示しているのはよいのだが、そのボリュームがあまりにも大きすぎるため、レポート執筆者自身の主張が埋没してしまっているのである。

その他には、引用した議論に振り回されてしまったレポートも見られた。自分と反対の意見を引用し、それに反論を加えているのはよいのだが、それに力を入れすぎてしまって、本筋から離れてしまっているのである。具体例として、禁煙空間の拡大を主張した（禁煙を求める社会風潮に是を唱えた）、あるレポートを紹介しよう。このレポートは、たばこが健康に与える悪影響を主張するだけでなく、禁煙を求める風潮を「禁煙ファシズム」と唱えて激しく抵抗する小谷野敦の議論も紹介している。そのうえで、小谷野が「ファシズム」という用語を「誤用」していると批判する伊佐山芳郎の議論も引用し、禁煙を求める趨勢を「ファシズム」と呼んで抵抗するのは不適切であると論じている。小谷野に反論すること自体はよいのだが、彼の「誤用」を指摘するためだけに行数を費やしすぎてしまい、全体のバランスから考えると不自然なレポートとなっている。つまり、禁煙反対論者への反論に力を注ぎすぎ、肝心の「禁煙空間の拡大」の主張が淡泊な印象を受けてしまうのである。

また、その問題に関する賛否両論をともに引用したものの、どちらにも納得してしまい、反論できないまま終わってしまったものもあった。結局「この問題は難しいが、今後も真剣に考える必要がある」といった、とってつけたような「結論」でお茶を濁してしまい、結局レポート執筆者はそれに賛成なのか反対なのか分からないのである。

以上のようなレポートを提出した学生の多くは、講義を真剣な態度で聴講し、終了後には教員に鋭い質問を投げかけるなど、他の学生よりも優秀で、熱心に取り組んでいた者たちであった。おそらく彼らは、報告者が行った講義内容を忠実に実行しすぎたのであろう。報告者は、前期の論文執筆作法に関する講義において、以下のように引用の重要性を強調して話した。議論を展開するときには、必ず既存の議論を踏まえなければいけない。そして既存の議論を引用するときには、必ず出典を示し、自分の議論と区別すること。既存の議論をあたかも自分のオリジナルの議論のように主張することは剽窃行為であり、絶対にやってはいけないことである、と。

さらに、次のようにも話していた。引用する議論は、自分の主張の正当性を直接証明するものがすべてではない。自分の主張と正反対の議論を引用することも重要である。そのうえで、それに対して反論することができれば、結果的に自分の主張が正しいことを証明できる、と。

このように引用の重要性について強調したのだが、一部の学生は、これを忠実に実行しようとしすぎるあまり、既存議論への言及に力を入れすぎてしまった。あるいは、たくさんの文献を調査し、既存議論を整理した彼らは、せっかく調べたものをすべて紹介しないと損だと考えたのかもしれない。結果的に彼らが提出したレポートは、既存議論を紹介したり批判したりすることにページを割きすぎ、執筆者本人の主張が埋没した、オリジナリティのないレポートになってしまっているのである。

かかる問題が生じたのは、教員の説明の仕方に不足があったからであろう。そこで後期の授業で

は、誤解のないように、以下のように話しておいた。既存議論の引用は重要であるが、あくまでもそれは執筆者の主張を背後から支えるためのものであり、論文・レポートの「柱」ではない。「柱」になるのは執筆者の主張（レポートの結論）である。また、調べた情報をすべて紹介する必要もない。努力の成果をすべて紹介したくなるのは人情であるが、全体のバランスや与えられた字数に鑑みて絞り込む必要がある、とも話した。

もっとも、こうした「引用が多すぎる論文・レポート」は、概して初学者にありがちなことである。報告者も学生時代、指導教授にこの点を何度も指摘された経験がある。多くの論文やレポートを書き進めながら、徐々に改善していけば良いのではないかと考えている。現時点では、多くの文献を調査したこと、きちんと出典を示したことをむしろ積極的に評価すべきと考え、ある程度の高得点を与える採点を行った。

2-2 既存議論のコピーアンドペーストで作成されたレポート

それでは、「優秀な」「熱心な」学生以外のレポートはどうであったか。大多数の1年生レポートは、少なくとも形式的には整い、読みやすいレポートとなっていた。しかしこのことは、多くの学生が引用と自分の主張のバランスに気をつけて優れたレポートを書いたということではない。多くのレポートは、そもそも引用や出典明記をほとんど行っていないのである（せいぜい1、2箇所）。それも活字文献ではなくインターネット上の情報、とりわけ「ウィキペディア」であることがほとんどである。「ウィキペディア」の情報「だけ」で執筆されたものも少なくなく、学生の「ウィキペディア」への信頼は絶対であるといえる。

引用が少ない分、レポート執筆者のオリジナル性が高いわけでもない。言い回しにしろ、論旨展開にしろ、どこかで聞いたようなものばかりである。にもかかわらず、出典を示さず、あたかも執筆者のオリジナル議論のように書かれている。子細に調べると、これらのうちいくつかは、「ウィキペディア」などインターネット上の情報の一部を、コピーアンドペーストで貼り付けたものであるということが判明した。そのため、同じテーマを扱ったレポートのなかには、結論は異なってもそこに至るまでの文章表現が所々類似しているケースも見られた。明らかな剽窃である。

つまり、ごく少数のインターネット情報、とりわけ「ウィキペディア」に依存し、その記述をコピーアンドペースト（「コピペ」）して多少の修正をして提出したと思われるレポートが少なからず見られたのである。そこには、レポート執筆者が課題に際して自分の頭で真剣に考えた気配がほとんど見当たらない。しかし、前節で紹介した既存情報の整理に失敗してしまったレポートよりも、形式が整っていて読みやすく思える。また、出典がほとんど示されていないために、一見するとオリジナル性の高いレポートのようにも見える。実際、後期授業で学生に両者を対比させて批評させたところ、前節紹介のレポートに辛辣な批判を浴びせ「コピペ」レポートを高く評価した者が少なくなかった。もちろん教員としては、前述のように、多くの文献を調べて自分の頭でそれを整理しようとした前節のレポートの方を高評価したのであるが。

しばしば指摘されているように、コピーアンドペーストで「切り貼り」した論文やレポートは、パソコンとインターネットの普及に伴い急速に増加し、採点する大学教員の「頭痛の種」²となっている。現在の学生たちは、こうした行為が剽窃であることも、「手抜き」であるということも、自覚していないのかもしれない。図書館へ行って多くの文献を調べて自分で考えて議論を展開するより、Googleで見つけた情報を適宜「コピペ」してつなぎ合わせたほうが、形式は整ったものができる。おそらく彼らは手抜きをしているという自覚さえなく、優れた文章を書くために有効な方法を実践していると認識しているのではないだろうか³。

かかる悪習慣の定着は、将来的に、盗用や剽窃のいっそうの増加をもたらす可能性がある。昨今は研究者や新聞記者の盗用事件が頻繁に報じられている⁴が、そこにはやはりパソコンとインターネットの普及が関係していると指摘されている⁵。やがて、若年期からコピペに親しんだ学生たちが社会に出れば、こうした事件はおそらくいっそう増加し、多少大げさに言えば、社会問題になるかもしれない。

次節では、こうした「コピペ」レポートが数多く提出されることに対して、「論文の読み方・書き方」を担当する教員としてどのような対策を取るべきかを考えたい。

3. 対策の実践と残された課題

前述したように、1年生レポートの多くは「自分で考える」ことをほとんど行わず、少数のインターネット情報をつなぎ合わせることによって、形式的に整ったレポートを提出した。こうした行為は事実上の剽窃であり、モラル的に問題があるのはもちろん、学生に真の実力が身につかないという問題点もある。「論文の読み方・書き方」を担当する教員としては、どのような対策が有効であろうか。

ひとつの方法は、「コピペ」レポート厳禁をより徹底して学生に言い渡し、発覚したら厳罰に処すことであろう。報告者も、レポートにおいて盗用や剽窃をやってはいけないということは、前期

2 稲葉振一郎「(ブログ解説) 質の低い情報にも需要」(『朝日新聞』2007年2月13日夕刊)。

3 『毎日新聞』が「コピペ」問題に関して報じた記事では、「コピペ」で遠足の感想文を書いた中学1年生が教師に高く評価されたというエピソードが紹介されている(「ネット君臨 第8回」2007年1月9日)。また佐藤健二によれば、ネット書店掲載の書評をつなぎ合わせることが少女向け情報誌で「裏技」として紹介されているという(佐藤健二「知の職人をめざす人へ 熟練に向かう持続力と楽しみ」『論座』2007年2月号)。これらのことから、「コピペ」の「有効性」が中高生の段階である程度定着していることが予想される。

4 2007年1月から2月の間だけで、明治大学助教授の論文盗用事件、『朝日新聞』『山梨日日新聞』『新潟日報』の記事盗用事件が発覚した。『山梨日日新聞』のケースでは社長が引責辞任している。

5 2000年に発覚した『朝日新聞』記者の盗用事件の背景には、記者のインターネットやデータベースへの依存度増加があったと指摘されている。「記事盗用で朝日新聞記者倫理委員会が社内に向け『提言』」(『朝日新聞』2001年3月10日)。

講義で何度も強調して話していたのだが、それでも足りなかったようだ。学生たちは、すべて「丸写し」しなければ盗用ではないと思っていたのかもしれない。既存の議論を部分的に盗んでつなぎ合わせることもやってはいけないと強調する必要がある。そして、提出されたレポートを厳重に監視し、不正レポートをあぶり出すことも必要とされる⁶。

また、「コピペ」を減らすためには、インターネット上の情報が玉石混淆で必ずしも信頼の置けるものではないということを、学生に理解させる必要もあろう。ネット上の情報に対するリテラシー能力を身につける訓練も必要であろうし、あるいは、いっそインターネットの利用を制限してしまうということも有効かもしれない。さすがに全面禁止は無理だとしても、一定量の活字文献の利用を義務づけ、レポート執筆におけるネット情報への依存度を相対的に減少させる。そうすれば、安易な「コピペ」で済ます習慣は減っていくのではないか。昨年度報告で言及した⁷ように、ネット利用の制限は既に検討していたのだが、結局本年度は見送ってしまった。報道によれば、アメリカの大学では「ウィキペディア」の引用を禁止したところもあるというし⁸、来年度は実行してみようかと考えている。

しかしもっとも有効なのは、剽窃や「コピペ」では対応できない、自分で考えざるを得ない課題を、こちらから設定して与えることではないだろうか。「コピペ」の問題点を強調したり、発覚したら厳罰にしたりするだけでは限界がある。そもそもそれができないような課題を与える方がよいであろう。この点からいうと、「物事の是非を論ぜよ」という課題は、死刑制度にしる靖国問題にしる「コピペ」の対象となる情報が世間にあふれすぎていて、少々不適切な出題だったようだ。世間（特にインターネット上）であまり議論されていない、「コピペ」がやりにくい話題の方が適切であろう。

しかし、「あなたの将来の目標について」、「友情とは何か」といった、大学入試の小論文で課せられるような課題は、避けるべきであろうと考える。こうした課題に答えるためには、確かに「自分で考える」ことが必要とされるが、その一方で「情報を入手し、整理する」というプロセスがほとんど必要とされない。ともするとエッセイ風になってしまい、大学生が必要とされる学術的な「論文・レポート」とは異なるものになってしまうであろう。

したがって、「文献やデータを用いる必要があるが、それをつなぎ合わせるだけでは完成できない」テーマを学生に課題として与えることがよいということになる。

6 なお、情報処理系の学会においては、学生レポートのウェブページからの剽窃を見破るためのシステム構築が研究されているようである。

7 拙稿『『論文の読み方・書き方』と情報リテラシー』（平成17年度高崎経済大学特別研究報告書『経済大学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』所収）、68頁。

8 ミドルベリー大学史学部では、2007年1月から、「ウィキペディア」のような「多数の人間が編集することができ、記述の正確さが担保できない」インターネット情報の情報源の引用禁止を学生に通知した。「ウィキペディア」の記述上の誤りを無検閲で引用したレポートが増加したきっかけだという（「米名門大、テストへの引用禁止「ウィキペディア」頼り、誤答続々」『朝日新聞』2007年2月23日）。

そこで、後期レポートにおいては、2年生に対して「高崎経済大学の未来について、自分の経験だけではなく文献やデータを用いた上で論ぜよ」という課題を与えた。「高崎経済大学の未来」について直接論じたものは、おそらくネット上にはないであろう。活字文献においても、なかなか見つけられないのではないだろうか。したがって、「コピペ」は基本的に通用しない。しかし、未来の日本社会や、大学制度などに関して情報は見つけれられるだろう。そうした情報を自分なりに整理し、「それでは、高崎経済大学においてはどうなるだろうか」と応用して考えることが必要とされる。すなわち、「自分で考える」能力が問われるのである。

提出されたレポートは、読み応えのある力作揃いであった。多くは、少子化に基づく大学全入時代を見据え、他大学の改革事例（合併、学部新設、カリキュラム改訂、校舎移転など）を引用しながら、未来の高崎経済大学がどのような変貌を遂げる（べき）か、論じていた。2年生は、一部の学生を除けば⁹、こちらの期待に応じてくれた。こちらも十分の手応えを感じ、満足している。

ただし、課題も残されている。「コピペ」依存のレポートは1年生に多かったのだから、本来ならば、「コピペ」できないレポート課題は1年生にこそ出題しなければいけない。しかし、入学したばかりの1年生に「高経の未来」について考えさせるのは時期尚早とも思われ、結局見送ることとなった（その代わりに、前期レポートの加筆修正版を提出させた）。したがって、1年生への対策として、新たなテーマを考える必要がある。「自分の在学する大学の未来を論じる」という課題はやはり変化球的テーマであり、より適切な課題を見つけなければいけないだろう。

以上、本稿では、1年生レポートに現れた問題点と、それへの対策について述べた。次年度は、引用の作法についてより丹念な説明をするとともに、「コピペ」でつなぎ合わせて済ますことが不可能な課題設定でレポートを執筆させ、学生に自らの頭で考えさせることを目指したい。

9 ごく少数、こちらの意図を解さない不適切なものもあった。まったく文献やデータを用いず、自らの感覚のみで未来を予測したエッセイ風のものや、大学ホームページの記述をほとんど「コピペ」しているだけのものも、残念ながら見受けられた。

「問いを立てる」という行為の原理的把握とその指導法の標準化へ向けて

——アカデミックリテラシー教育における導入段階の実践研究——

児 玉 英 明

1 指導法を論じる上で力点を置くべきところはどこか？

——導入段階と問いの重要性——

「レポートの書き方を教えるとはどういうことか」という根源的な問いに対して、どのように答えるべきだろうか。本稿では、レポートの書き方を教えるとは、問いの立て方と展開のしかたを教えるということであり、特に自分の問題意識に基づいて問いを立てるといふ、レポート作成の初期段階の指導法の確立に力点を置く。問いの重要性を伝えるという導入段階の指導がしっかりと行われているか否かで、提出されるレポートの質は大きく変わる。つまり「レポートの質」というものは「問いの質」によって決まるのであり、問いの立て方を教えるという導入段階の指導がきわめて重要である。

書くという行為で自分がとっている方法を、始めから最後まで客観視することはおそらく不可能だろう。自分が当然のごとく行っていることを、客観的に自覚し、それを言葉にして他人に伝えることは難しい。どのような行為にもいえるのかもしれないが、特にレポートを書くという行為においては、そこで自らがとっている方法を客観的に把握することは難しい。しかし、書き方を教える以上、書くという行為にあたって自分が採用している方法を、他人とも共有できる形で示す必要がある。

レポートの書き方に関する指導法をめぐって立ち往生する前に、まずは、できるところから理論化の作業を始める必要がある。そのできるところとは何か。それは、書くという行為の「導入段階」である。つまり「最初に感じた疑問をいかに考えることにつなげていくのか」という導入段階に限定するならば、そこでとられている方法や手順を抽出することは可能である。本稿の目的は、レポート執筆の導入段階をなす「問いを立てる」という行為の原理的把握とその指導法の標準化である。

2 どのようなレポートが評価されるのか？

——文章を支える問いの柱——

大学で提出されるレポートとは、どのようなものだろうか。

学生が提出するレポートは、大きく2つに分類できる。第一に明確な問いがあるレポートであり、第二に明確な問いがないレポートである。後者の問いがないレポートとは、レポートというよりは、むしろ要約文に近いものである。明確な問いがないために、自分の問題意識に引き付けて論じているという印象が薄く、参考文献に挙げている特定の1つの文献を要約してきたという印象が強い。そこでは、自分の問題意識は影をひそめ、参考文献の筆者の問題意識がそのまま再現され、あまりにも参考文献に引っ張られすぎたレポートになっている。

パソコンの普及に伴い、インターネットからそのまま切り貼りしたレポートが提出される傾向にある。意外なことに、インターネットをそのままコピーした文章を提出した者には、なぜそれが不適切なのかが分からない者が多い。剽窃レポートと判定されてしまったとしても、提出した本人には、剽窃をしたという認識はない。剽窃したという認識よりは、むしろ特定の参考文献を忠実に要約したというのが実感だろう。本人は要約文を提出したという認識だから、そのことがなぜそれほどまでに非難されるのかが分からないのである。インターネットをコピーした文章がレポートとして不適切であることを提出者に分からせるには、どうしたらよいか。その1つの手段として、「問いの柱が立っている文章」と「問いの柱が立っていない文章」の違いを認識させることが有効なのではないか。

教員の中には学生に対して「自分の言葉で書きなさい」と助言する者もいるが、このアドバイスは学生を惑わす恐れがある。「自分の言葉で書く」というアドバイスに囚われてしまった学生は、きわめて私的なことを文章化することがレポートであると勘違いしている。たとえば、父親との葛藤や恋人との失恋劇を赤裸々に表現することが、まるで「自分の言葉で書く」ことのように、思っている節がある。そのようなレポートは「自分の言葉で書く」というアドバイスに囚われるがあまり、参考文献に即して書くというレポートの原理原則を忘れている。

インターネットのコピーを批判しておきながら、矛盾しているように聞こえるかもしれないが、全てのレポートは既存の文献の切り貼りである。レポートというものは、参考文献に即して書くものである。参考文献に則して書く以上、レポートはどうしても要約文になりがちである。しかし、本稿が目指しているレポートは、要約文とは違うものである。本稿が目指すレポートとは、自分の問題意識から発せられた大小複数の問いに、参考文献を引き付けて論じることができているレポートである。大小複数の良質な問いが存在していて、それによって文章に展開力が生まれているものが、優れたレポートである。全てのレポートが既存の文献の切り貼りに過ぎないとしても、自らが発した問いに引き付けて読むことができているか、書くことができているかで、文章の質には大き

な差が生まれる。

明確な問いがないにもかかわらず、安易に他人の問いを拝借して丸写しをするから、剽窃と言われてしまうのである。インターネットをそのままコピーしたレポートには、素人らしさがない。学生が醸し出す玄人らしさは、評価されるどころか、時に批判的になるのである。レポートを書く上で意識しなければならないことは、自らの問題意識から発せられた大小複数の問いが、いい意味で、素人らしさや手作り感をレポートに生み出すということである。たとえて言うならば、問いの柱が立っているレポートは「手作りハンバーグ」のような食感で、それに対して要約文は、手作りさに欠ける「プロのハンバーグ」のような食感である。我々が目指すレポートは、前者の手作り感のあるレポートである。それでは、文章に手作り感を出すにはどうしたらよいか。そのひとつの手段が、借り物ではない自分の内側から出てきた問いを立てることであり、その大小複数の問いの存在こそがレポートに手作り感を与えている。100本も200本も提出されるレポートの中で、教員の眼にとまるレポートの特徴は、手作り感があるものである。大小複数の問いが放つ手作り感に注目が集まるのであって、手作り感に欠ける玄人らしき要約文は逆に埋もれてしまう。

同様の見解を示しているものとして、西研による「論文ってどういうもの？」という教育実践研究がある。西によれば、高く評価されるレポートとは、レポートの中に「考えた形跡」「自問自答する能力」が見られるものだという。しかし、文章というものは皮肉なもので、あれこれ考え出したり、様々な参考文献に当たれば当たるほど、読みにくくなるのが必然である。「文章のわかりやすさ」と「思考の深さ」を両立させることは難しいが、それでも、読みにくくてもいいから、考えていることを示すことが大切だという。次に引用する西の見解は、読みやすい玄人のようなレポートが評価されると思っている者に修正を迫る。「しかし困ったことには、あまり考えないほうがわかりやすい文章になるのも事実。つつこんではいないがきれいにかたちの整ったわかりやすい論文もあれば、一生懸命考えて掘り込もうとしているからこそ、わかりにくく乱れている論文もある。『わかりやすさ』と『思考の深さ』をあわせもつ論文を書くのは難しい。でも、ぼくが出題者なら（ぼくでなくても）、わかりにくくとも考えている論文を評価する。少なくとも練習の段階では、乱れてもいいから考えなくてはいけない」¹。

大学の講義で求められているレポートは、分かりやすいレポートではなく、むしろ、いろいろと考えているがゆえに読みにくくなっているレポートである。その読みにくさが逆に評価すべき点であり、それを生み出すものが大小複数の問いの柱である。その大小複数の問いの柱を意識化させるためにも、少々極端に聞こえるかもしれないが、レポートのタイトルや章立て、節立てを、すべて問いの形で書き出させる。タイトルや章立てを問いの形で書き出すことは、不格好に思えるかもしれない。しかし、本稿では、レポートの質を決めるものは問いであり、その立て方と展開のしかたを学ぶことがアカデミックリテラシーの基礎をなすと考えているので、タイトルから章立て、節立

1 西研「論文ってどういうもの？」西研・森下育彦『「考える」ための小論文』ちくま新書、1997年、19頁。

てまで、すべて問いの形で書き出してもらおう。少なくとも1年次の学生には、多少不恰好でも、このスタイルを採らせることで、大小複数の問いの柱が文章を支えており、その問いの存在こそがレポートの質を大きく規定しているという事実を徹底的に認識させるべきである²。

3 導入段階における指導の勘どころは何か？

——「漠然とした疑問」から「考えるための問い」へ——

2006年度後期に担当した「論文の読み方・書き方（アカデミックリテラシー）」では、荻谷剛彦『知的複眼思考法』に依拠しつつ、問いの立て方と展開のしかたを学んだ。『知的複眼思考法』の中でも、特に第3章「問いの立て方と展開のしかた」は、アカデミックリテラシー教育の導入段階における指導法を示したものである。第3章を読むと、荻谷がこれからレポートを書こうとする学生を、書くという行為へいかに導こうとしているかが分かる。

『知的複眼思考法』で書かれている方法は、誰にも真似することのできない荻谷特有の術というよりは、むしろ誰にでも真似することが可能なものである。『知的複眼思考法』の第3章は、書くという行為を客観的に認識し、そこでとられている方法を誰にでも共有できる形で伝えている数少ない良書である。その中でも、特に優れているのは、書くという行為の「導入段階」をなす「問いを立てる」という行為を理論化した、176頁から196頁の部分である。

荻谷は、導入段階における指導のポイントとして「漠然とした疑問」をどうすれば「考えるための問い」に変換できるのかという点を挙げている。その際、問いには2形態あることを意識化させ、その2形態に当てはめる形で「漠然とした疑問」を「考えるための問い」に変換させようとする。後ほど詳解するが、問いの2形態とは「○○はどうなっているのか？」という実態を問う問いと「なぜ……？」という因果関係を問う問いの2つである。

荻谷によれば、考えることの出発点とは「まずはものごとに疑問を感じること、『ちょっと変だな』と疑いを持つこと」³だという。しかし「どうしてだろう？」「なぜだろう？」といった疑問を感じても、そのままにしておいたのでは、考えることにつながらない。そこで重要となるのが「ど

2 初稿を提出する時、多くの学生は、自分のレポートを支える問いの柱をあまり意識していない。そこで教員がやるべき添削は、学生のレポートの中から、大きな問いの柱と小さな問いの柱を意識化させる添削である。問いになっている文章を、教員が黄色の蛍光ペンでマークすることで、見出しの付いていない、べた書き状態の原稿に問いの柱を浮かび上がらせることが添削である。参考文献を紹介したり、長い文章を短い文章に添削するといった指導以前にやるべきことがある。それは「問いの立て方と展開のしかた」の意識化である。このように添削者である読み手も、書き手がどのような問いを立て、それをどのように展開しているのかに注目しながら、文章を読み進めている。このような姿勢からすると、読むことと書くこととは表裏一体であり「問いの立て方と展開のしかたをいかに意識するか」という1点で密接に結びついている。

3 荻谷剛彦『知的複眼思考法』講談社、2002年、178頁。

うしたら疑問を、考えるための『問い』に変えていけるのか⁴ということである。「疑問」と「問い」は、似ているようで違うものである。まず「疑問」は、感じるもの、思うものであり、答える行為を前提としていない。それに対して「問い」は、立てるものであり、答える行為を前提とする。苅谷によれば「疑問を、解答することを前提とした問いとして表現し、位置づけし直すことによって、最初に感じた疑問を、考えることにつないでいくことができる」⁵だという。

なぜ、漠然とした疑問を、疑問文の形（問いの形）で書き出す必要があるのか。それは、自分の問題意識を疑問文の形で書き出すことで、問いと答えの関係として、再把握するためである。苅谷がレポート執筆の導入段階で、学生に対して発する次のアドバイスはきわめて当然のものである。しかし、苅谷が導入段階で行っているこの発問を、当然のこととして実行している教員が、果たして何人いるだろうか。「ここさえうまくいけば…」という導入段階における指導の勘どころを象徴している記述を引用してみよう。「そこで、私は学生たちに『問題関心を疑問文で表現してみなさい』とっていました。関心を向けている対象を、疑問文で言い表す。それによって、関心を持っているテーマがどのような〈問い〉として表現できるのか、そして、その問いに対して期待される〈答え〉は何なのか、という構図をはっきりさせるためです。そういう問いと答えの関係として、自分の問題関心を考える。そのように意識をはたらかせてもらうために、『疑問文でいってみなさい』と提案するのです」⁶。

教員も学生も、レポートを書くという行為に先走るあまり「問題関心を疑問文で表現してみなさい」という、たった一言を導入段階で発してこなかったのではなからうか。それゆえに、提出されるレポートは、読んできた文献を忠実にまとめた要約文のようなものが多くなり、そこには大小複数の問いの柱が立っていない。特に、4000字を超えるような長いサイズのレポートを求める場合は、問題関心を疑問文で表現することを徹底する必要がある。このサイズのレポートになると、字数を満たそうとすることがあまり、多くのレポートは既存の文献をまとめただけの要約レポートになってしまっている。教員が長いレポートを書かせようとしたがために、学生は字数を満たすことに頭がいっぱいになり、大小複数の問いの柱が文章を支えるのだという原点を忘れてしまっている。これでは、本末転倒である。まず1年次の学生には、2000字程度の短いサイズで、問題関心を疑問文の形で書き出すことを起点にして、文章を書かせるトレーニングを積ませた方がよい。

導入段階で、または執筆段階に入った後でも、教員が「問題関心を疑問文で表現してみなさい」と繰り返しアドバイスを送ることで、レポートの質は大きく改善される。教員のみならず、レポートを書く学生自身も、書き始めから書き終わりまで、常に自分自身に向けて「問題関心を疑問文で表現してみなさい」と繰り返し投げかけなければならない。

問いの2形態とは「○○はどうなっているのか？」という実態を問う問いと、「なぜ……？」と

4 同上。

5 同上、179頁。

6 同上、184頁。

いう因果関係を問う問いの2つである。次に、事例を挙げて問いの2形態を比較し、それぞれの特徴を見ていこう。例えば、北朝鮮の拉致問題をテーマに問いを作ってみる。「横田めぐみさんの生年月日はどうなっているのか?」という実態を問う問いは、調べれば分かるレベルの問いである。それに対して「なぜ横田めぐみさんは北朝鮮から日本へ帰ってこられないのか?」という問いは、前者に比べて、考えることが必要とされる問いである。同様に、小泉首相の靖国参拝について問いを作ってみる。「小泉首相が靖国神社に参拝した回数はどうなっているのか?」という実態を問う問いは、調べれば分かるレベルの問いである。それに対して「なぜ小泉首相は、周辺諸国に反対されているにもかかわらず、靖国参拝にこだわるのか」という問いは、前者に比べて、考えることが求められる問いである。

このように「なぜ……?」で始まる因果関係を問う問いは、実態を問う問いに比べて、考えることを誘発させる問いの形である。荻谷は、このように問いを立てるという行為を、2形態という点から原理的に説明し、因果関係を問う問いの重要性を次のように述べている。「もちろん、この『なぜ』に対して、『なぜなら……』という見込みがどれだけ正しいのか、最終的には調べてみて確かめることが必要です。しかし、その前にその答えについて、自分なりの想像をはたらかせてみることで、つまり、原因を探ってみることは『どうなっているのか』を問題とする以上に、深く考えることにつながっていく可能性があるのです」⁷。『『なぜ』という問いの場合には、その理由や原因を予想すること自体、私たちの考えを深めるきっかけとなります。想像力を駆使して、『なぜ』の答えを考えたり、仲間と議論することは、解答にさまざまな可能性があるだけに、『どうなっているのか』を勝手に予測する場合以上に、考える力をはたらかせることになるのです」⁸。

高く評価されるレポートの特徴は、レポートの中に「考えた形跡」があることである。考えた形跡を示すためには、どうしたらよいか。どのような問いを立てれば、考えた形跡を示すことができるのか。そこで登場するのが問いを2形態という側面から把握する考え方であり、特に「なぜ……?」で始まる因果関係を問う問いの重要性を訴える指導である。

レポートを書く際、問いの重要性を認識している人は多いだろうが、問いというものを原理的に考えた場合、大きくこの2つの形態しか存在しないことを認識している人は少ない。意識的にせよ、無意識的にせよ、問いを立てる時には、この2形態を前提にして、それに当てはめる形で問いを作っているのである。問いを立てるという行為を原理的に認識し、その2形態の形で自分の問題意識を書き留めるという習慣を付けるだけでも、レポート執筆の導入段階は大きく改善される。また、導入段階のカリキュラムを、問いを立てるという1点に限定するならば、その指導法の標準化も可能である。

7 同上、187-188頁。

8 同上、188-189頁。

4 問いの立て方を教えるとは、どういうことか？

——問いの2形態と問いのブレイクダウン——

荻谷剛彦『知的複眼思考法』に書かれている指導法は、優れた書き手が無意識に行っていることを、学生に意識化させる作業である。その作業を4段階に分けて、検討していこう。

第一に自分の問題意識がどこにあるのかを確認させることである。ここでは、学生ひとりひとりに「私は〇〇に関心があります」という短文を作らせればよい。いきなり研究計画書やレポートを書かせる必要はない。まずは、たった1つの短文で構わないのである。例えば「私は、中村獅童と竹内結子の夫婦に関心があります」といった程度で構わない。

第二に自分の問題意識「私は〇〇に関心があります」という短文を疑問文の形に変形することである。その際、レポートには「問い」が重要だと強調する必要はない。「問い」というよりは「自分の問題意識を『疑問文』の形で書き出せ」といった方が学生には分かりやすい。ここでは「なぜ……？」で始まる因果関係を問う疑問文を1つ作ればよい。たとえば「なぜ竹内結子は、中村獅童とスピード離婚したのか？」といった形で、短文を作らせればよい。この短文の形をとった疑問文が、後々、レポートを支える大黒柱の役割を果たすことになる問いである。

第三に疑問文には、大きく2つの形式があることを意識化させる。問いには2形態しかないことを意識化させるだけでも、レポート執筆の初期段階は大きく改善される。問いの重要性を指摘する教員は多いが、その問いを2形態という点から原理的に説明する教員は少ない。つまり、問いの立て方そのものを根本的に問うてこないまま、問いの重要性のみを強調していたところに、既存の指導法の限界がある。

問いには2種類しかない。一つ目の形式が実態を問う問い「〇〇はどうなっているのか？」という形であり、二つ目の形式が因果関係を問う問い「なぜ……？」という形である。先ほど挙げた「なぜ竹内結子は、中村獅童とスピード離婚したのか？」という問いは、因果関係を問う問いである。一方「竹内結子と中村獅童はいつ離婚したのか？（離婚した日は、どうなっているのか？）」という問いは、実態を問う問いである。後者の実態を問う問いは、調べれば分かるレベルに留まるものであり、あまり考えることを要求されない。離婚したのは、2006年〇月△日という事実は、新聞を調べれば分かるものである。それに対して「なぜ竹内結子は、中村獅童とスピード離婚したのか？」という因果関係を問う問いは、ワイドショーを見れば明らかのように、あれこれと考えることを要求される問いである。レポートのタイトル（大黒柱）になる問いは「なぜ竹内結子は、中村獅童とスピード離婚したのか？」という因果関係を問う問いの方である。しかし「なぜ竹内結子は、中村獅童とスピード離婚したのか？」という因果関係を問う問いにすぐ答えることは難しい。考察すべき問いが大きすぎるのである。そこで、次に指導すべきことは何か。

第四に、大きな問いの中には、複数の小さな問いが含まれていることを意識化させることである。

つまり、いきなり大きな問いに答えようとするのではなく、まずはそれを構成する複数の小さな問いに答えていこうとする姿勢を強調することである。荻谷はこれを「問いのブレイクダウン」⁹と呼ぶ。問いのブレイクダウンとは「最初の大きな問いを複数の小さな問いに分けていって、それぞれの問いに答えることが最初の問いへの解答になるようにしていく方法」¹⁰である。

小さな問いの重要性を指摘する「問いのブレイクダウン」という発想は、文章を自動車にたとえ、文章を構成する一つ一つの短文を部分品にたとえた清水幾太郎の発想にも通じる。書くという経験に乏しい者は、短文に注目することなく、長文を一気に書き下ろそうとする傾向がある。しかし、書いてみれば分かるように、長い文章を一気に書こうとすることや、大きな問いにいきなり答えようとするのは不可能なことである。清水は言う。「私の場合は、短文が長文の基礎或いは要素になっている。沢山の短文を繋ぎ合わせたり、組み立てたりすることによって長い文章が出来るのである。到底、長い文章を一気に書くというようなことは出来ない。敢えて試みたことはあるが、みな途中で失敗している」¹¹。文章はいきなり書けるものではない。まずは文章を書こうとするのではなく、自分の問題意識を、たった1つの疑問文の形でメモすることから始めよう。その疑問文がレポートの起点となり、最終的には文章を支える大黒柱になるのである。

清水の議論を問いの立て方に関する議論に引き付けるならば、いきなり自動車を作ろう（いきなり大きな問いに答えよう）とするのではなく、まずは自動車を構成する数々の小さな部分品（小さな問い）を作る気持ちでのぞめばよい。1台の自動車を作る場合、いきなり自動車という全体像を組み立てることはできない。自動車という機械を作るためには、まずそれを構成する何千、何万といった部分品を作ることが先決である。このように清水は、長文を機械にたとえることで、私たちの眼を短文(部分品)の重要性に向けさせる。「私の気持ちでは、何百枚という長い文章は1つの機械のようなもので、沢山の短文は、相寄って機械を組み立てている部分品のようなものである。前に触れた方法で短文即ち部分品を作って置いて、それを組み立てることによって、長い文章即ち1つの機械を作り上げるということになる。私にとって、短い文章は長い文章の絶対の前提である」¹²。

レポートにとって、小さな複数の問いは、1つの大きな問いに答えるための絶対の前提である。ここでは「なぜ竹内結子は、中村獅童とスピード離婚したのか？」という大きな問いにいきなり答えようとするのではなく、まずは「竹内結子と中村獅童の結婚のきっかけは、どうなっているのか？」「中村獅童の家系はどうなっているのか？」「中村獅童の母親と竹内結子の関係はどうなっているのか？」「中村獅童の女性関係をめぐる報道はどうなっているのか？」等の小さな問いを1つ1つ調べていく姿勢を強調する。これが「問いのブレイクダウン」の発想である。長い文章を一気に書き下ろそうとする者が多い中、部分品を作ることや小さな問いに取り組むことの意識化は、導

9 同上、180頁

10 同上。

11 清水幾太郎『論文の書き方』岩波新書、1959年、17頁。

12 同上。

入段階の指導においてきわめて重要である。

問いの2形態を論じる上で、誤解してはならないことがある。それは、実態を問う問いも、因果関係を問う問いに比べ、負けず劣らず重要であるということである。「なぜ……？」で始まる因果関係を問う問いは、考えることを誘発する効果を持っている。そのため、因果関係を問う問いに対して、即座に解答することは難しい。ここではまず、因果関係を問う問いにいきなり答えようとするのではなく、因果関係を問う問いに関連する複数の実態を問う問いを一つ一つ調べていくことが、問いのブレイクダウンであり、部分品を作ることである。実態を問う問いは、調べれば分かるレベルの問いであり、因果関係を問う問いに比べると、あまり考えることが求められていない。しかし、このことは実態を問う問いが、問いとして不適切であることを意味しているわけではない。小さな問いを作る、部分品を作るという立場をとる以上、実態を問う問いを軽視してはならない。先の例で言うならば「なぜ竹内結子は、中村獅童とスピード離婚したのか？」という因果関係を問う問いも重要だが、それに劣らず「竹内結子と中村獅童の結婚のきっかけは、どうなっているのか？」「中村獅童の女性関係をめぐる報道はどうなっているのか？」といった実態を問う問いを調べることも重要である。

因果関係を問う大きな問いに答えようとするのではなく、まずはそれを構成する複数の小さな問いに着目する姿勢において、実態を問う問いは因果関係を問う問いに答えるための大前提である。確かに、考えることを誘発させるのは、因果関係を問う問いであり、文章の大黒柱になる問いも因果関係を問う問いである。しかし、因果関係を問う大きな問いに、いきなり答えることは不可能なので、まずはそれを構成する複数の実態を問う小さな問いを調べていくしかない。実態を問う小さな問いに一つ一つ答えていくことが、最終的に因果関係を問う大きな問いに答えることにつながる。これが問いのブレイクダウンであり、問いの2形態に関する正しい理解である。

問いの展開を図ることとは、問いをブレイクダウンすることであり、問いの2形態である「実態を問う問い」と「因果関係を問う問い」を交互に繰り返すことである。原稿用紙10枚、20枚といった長い文章が書けるかどうか、問いの存在自体が左右している。思考の連鎖が次から次へとつながっていくのは、様々なサイズの問いが存在するからである。この意味で、問いとは文章に展開力を生み出すエンジンであり、文章の長さは問いによって規定されている。

【参考文献】

荻谷剛彦『知的複眼思考法』講談社、2002年。

清水幾太郎『論文の書き方』岩波新書、1959年。

西研・森下育彦『「考える」ための小論文』ちくま新書、1997年。

「論文論」への構想

—— 「論文」を教えるために ——

高 松 正 毅

目 次

1. はじめに
2. 論文とは何か
 - 2.1 論文の定義
 - 2.2 論文の構成要素
3. 論題論
 - 3.1 論題（タイトル）の担う役割
 - 3.2 論題はいかにつけるべきか
4. 問い論
5. 論証論
6. 引用論
7. 「論文論」からの提言
—— 「問い」を深めるために ——
 - 7.1 学生の症状とその所見
 - 7.1.1 無知
 - 7.1.2 思考停止
 - 7.1.3 日常の言語生活
 - 7.2 学生に自分の頭で考えさせる手法
 - 7.2.1 セルフレクチャー
 - 7.2.2 思考を溜める
 - 7.2.3 問いを変換する

付 私の大学教育改革試案

1. はじめに

我々は今「論文」を教えようとしている。「論文」を教えるために、教える者は「論文とは何か」を十全に理解していなければならない。論文に関する論、「論文論」を必要とする所以である。

本稿では、まず、筆者の構想する論文論の概略を述べる。おわり7に「論文の読み方・書き方」の授業運営に関連し考える所を述べることとしたい。

2. 論文とは何か

2.1 論文の定義

論文の書き方について書かれた書をひもとけば、論文とは何かについての説明が必ずある。鹿島(2003)は、<良い論文とは『?』で始まり、『!』で終わる¹⁾>と洒落た説明から始めている。言わんとするところは、「問題提起で始まり、結論で終わる」ということであろう。

高校生向けの本だが、宅間(2003)は「論文とは、問い(テーマ)の設定から結論に至るまで、論証の跡(研究成果)を記述したものである。つまり、研究の結論が、どうして、そのようなものになったかを、論拠を示し、筋道をたてて説明したものである。」と定義づけた上で、「つまり、論文は、次の3つの要素で成り立っています。」とし、①問い ②論証 ③結論を「論文の3つの要素」として挙げている²⁾。

筆者が、現在入手可能な書籍のなかで最も優れた論文の書き方の一つとする戸田山(2002)は、次のように説明している³⁾。

【鉄則5】論文にはつぎの三つの柱がある。

- (1) 与えられた問い、あるいは自分で立てた問いに対して、
- (2) 一つの明確な答えを主張し、
- (3) その主張を論理的に裏づけるための事実に・理論的な根拠を提示して主張を論証する。

宅間と戸田山の言っていることは、2番目と3番目の提出順が逆になっているだけで同一である。論文には、問いと答えがある。そして、問いと答えを緊密に結びつけるために論証がなされる。

論文に、問い(問題)と答え(結論)があり、それら問いと答えを結ぶものとして論証が必要と

1 鹿島茂(2003)『勝つための論文の書き方』文藝春秋(文春新書295) p.30.

2 宅間紘一(2003)『新版はじめての論文作成術 問うことは生きること』日中出版 p.14.(初版は2000年)

3 戸田山和久(2002)『論文の教室 レポートから卒論まで』日本放送出版協会(NHK Books 954) p.41.

なるのは、提示された結論が学術的に立証されている必要があるからである。

「問い、答え（結論）、論証」の三つは、論文の屋台骨である。もっとも論文の実現形としては、それらだけを書かかれたのでは、読みににくくてたまらない。そもそもどうしてそのことを問題にするのかといった背景などもある程度述べ肉付けをし、本論に入る前に読者との共通の地場を形成する必要がある。論文全体が長くなれば、当然それまでのまとめやこれからの予告を、適宜織り込む必要も出てこよう。

論文には踏むべき手順や段取り、あるいは定まった形式があらかじめあるということだ。

2.2 論文の構成要素

戸田山（2002）は、「論文とはつぎの五つの構成要素がこの順序通りに並んだものだ。」⁴としている。その五つとは次のとおりである。

- (0) タイトル・著者名・著者の所属機関
- (1) アブストラクト
- (2) 本体
- (3) まとめ
- (4) 注、引用・参考文献一覧

次に、筆者が担当する「論文作法Ⅰ」の授業で配布している「論文の内容構成モデル」を掲げる。

【論文の内容構成モデル】

【序論】 1	<ul style="list-style-type: none"> 背景説明 — 事物の説明、先行研究の紹介 問題提起 — 問題点の指摘、疑問の提示 方向付け — 論文の目的・問題解決の方法の明示 全体の予告 	
【本論】 8.0~8.5	<ul style="list-style-type: none"> 論拠提示 <ul style="list-style-type: none"> 1 事実（データ）提示 2 意見提示 <ul style="list-style-type: none"> { (1) (データ) 分析・解釈 { (2) 考察 ↓ 結論提示 行動提示 <ul style="list-style-type: none"> { 予 告 { まとめ 	普通、この部分は重層的に何回も繰り返される。
【結 び】 1~0.5	<ul style="list-style-type: none"> 全体のまとめ — 目的・方法の要約、論拠の要約、結論の要約・再確認 評 価 展望提示 	

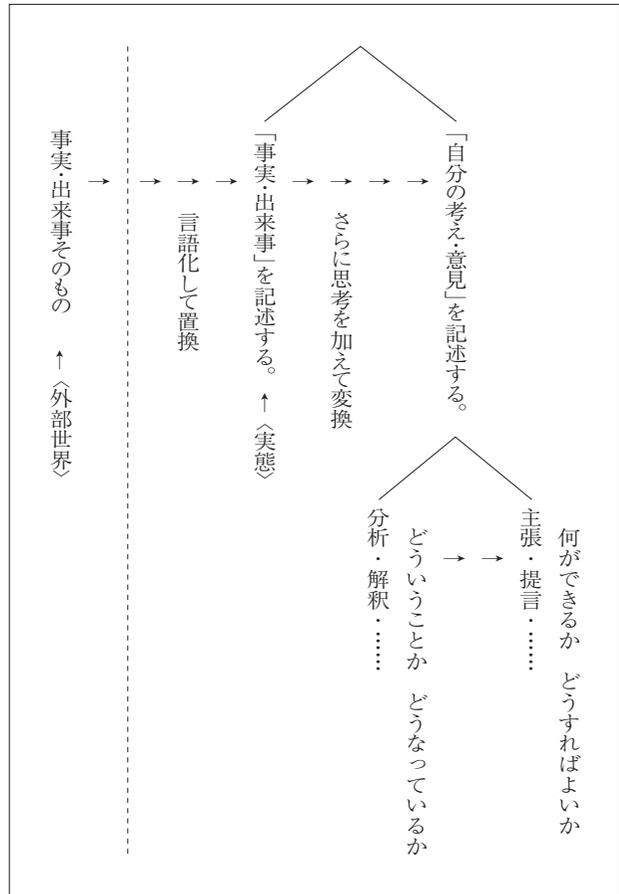
上記は、「論文作法Ⅰ」における使用テキスト『大学生と留学生のための論文ワークブック』（浜田麻里・平尾得子・由井紀久子1997）くろしお出版 をもとに作成。「結論」は「本論」の中で述べられ、一般に言われる「序論・本論・結論」ではないことに注意。
なお、数字は当てるべき割合を示す。

4 前掲注3 p.76.

論拠提示部は、1の事実の提示（どうなっているか、「実態」の記述）と、2の意見の提示（どういうことか、「事実から言えること」の記述）の二つに分けて考えることができる。

これら二つは明確に峻別されるとは限らないが、ここでさらに注意してもらいたいのは、2の意見提示部（2）の考察には、主張や提言（対策・対処法・解決策・解決法・進むべき方向性・……）が含まれる場合があることだ。ただし、主張や提言は、いつでもどんな問題に対してとも言えるわけではない。

この部分は、さらに右のように図示することができる。



さて、筆者の構想する「論文論」は、「論題論」、「問い論」、その「問い論」から派生して「論証論」、また他文献からの「引用論」などの各分

野から構成されることが予測される。「問い論」を核に、「論証論」は「結論論」と言っても良く、問いと答えとの関連を考えるものであり、「論題論」は、論題と本文の関連を考えるものである。

すなわち、「論文論」は、論文を構成する要素のそれぞれの役割と互いの関係性をとらえようとするものである。

3. 論題論

3.1 論題（タイトル）の担う役割

論題論は、タイトルの果たす役割、また良いタイトルとはどのようなものか、タイトルはどう付ければ良いか、また、タイトルと本体との関係はどうなっているかなどを考えようとするものである。

題と言われて、筆者に即座に思い起こされるのは、学生が筆者に送ってくるメールの件名や標題だ。そこで非常に気になるのが「田中です」のような件名である。

筆者は「文章表現Ⅰ」という授業の中で、ビジネス文書の基本的なセオリーを扱っているが、この件名などは、セオリーを完全に無視している。

メールの件名は、その件名をただで何の話か分かるように書けと口を酸っぱくして言っているが、何度言っても学生はなかなか変えようとしない。これ程スパムメールが多い昨今、おかしな件名だとそれだけで中身を一切見てもらえずに削除されることも考えられる。きちんとした件名に発信者名を添えるのならば分かるが、件名で名乗るなど言語道断である。

タイトルは中身全部の代表である。文章全体を、何らかの意味で抽象化したものでなければならない。

論題について、戸田山は「論文のタイトルには、『この論文を読むと読者は何が分かるようになるのか』を書く。」（【鉄則17】）とし、次のように述べている。

「『動物に権利を認めるべきか』。これはなかなか良いタイトルだ。何が問題になっているのかがはっきりしている。私も論文を書くときにはなるべく疑問文のタイトルを付けるようにしている。こういう疑問文のタイトルを付けると、その問い⁵に答えなければならなくなるから、論文の内容にピシッと筋がとおる。

反対にダメなのはつぎのようなタイトルだ。『動物の権利をめぐる』『動物の権利について』『動物と権利』『動物・権利・幸福』『動物の権利に関する考察』『シンガーにおける動物の権利の概念について』……こういうのは、本当にめぐりめぐるだけで、何が問いなのかさっぱりわからない。⁶」

タイトルと内容の対応パターンには、ちょっと考えただけでも、次の四つを挙げることが出来る。もとより簡単に割り切れるものではなく、（2）と（4）などは重なる場合がある。

（1）テーマ提示

論題：「X（について）」「Xをめぐる」「Xに関する一考察」……

内容：Xについて書いてある文章

（2）内容要約

論題：「XはAだ」

内容：XについてAであることを説明した文章

（3）問い・問題提起（疑問文、もしくは否定的な文）

論題：「Xなのか？」／「Yではない！」

5 ただし、この「動物に権利を認めるべきか」との問いは、ディベートの論題と同じ形式である。答えはおのずから「認めるべきである」か「認めるべきとはいえない」の賛否いずれかになる。

6 前掲注3 p.77.

内容：「問い」に対する「答え」が示されている文章

(4) 答え・主張・提言（結論提示）

論題：「Aすべきだ」

内容：どうしてそう主張するのかを論証・解説している文章

3.2 論題はいかにつけるべきか

では、そもそも題（タイトル）とは何のためにあるのか。それは、その題をみただけで、内容を推し量るためである。言わば中身の見えない箱の外側に記す「商品名」のようなものだ。したがって題は、一読して全体の内容が分かるようにつけなければならない。

すなわち、論文に題を与える際には、中身から題を考えることになる。題を先に確定してから書き始めるのは本来的でない。

戸田山は、論文の題として（1）の「テーマ提示」のような漠然とした付け方を否定するが、そのように付けざるを得ないこともある。そのときは副題で絞り込めば良い。それなら、副題をそのまま標題にすれば良いと考えるかもしれないが、それではどうしてもおかしく感じられてしまうことがある。

杉原（2001）⁷は、情報処理学会論文誌（1994年～1998年の5年間）に掲載された論文のタイトルを、以下の「W型、H型、その他」の三つの型に分類した。

W型とは、「何を」と「なぜ」のみを含むタイトル、および「何を」のみを含むタイトルである。

H型とは、「いかに」という手段に関する情報も含むタイトルである。典型例は「…を用いた」「…に基づく」「…を利用した」「…による」などの表現を含む。

その他のタイトルには、「…に関するある考察」「…に関する一つの提案」「…について」などがある。（この「その他」は、戸田山が否定するタイトルの付け方に当たる。）

そして、この期間に論文賞を受賞した論文22編のうち、約3分の2がW型であることから、「論文のタイトルでは『いかに』は書かないで済むものなら書かないほうがよい。」と結論づけている。その理由として、「『いかに』を書いてしまうと、世界で初めて解決したという主張がぼけてしまって、すでに解決されている問題を別の方法でも解決できることを示したかのような印象を与えてしまうからである。」と述べている。

理科系の論文作法を、人文・社会学系の論文にそのままあてはめることは出来ないかもしれないが、どのようなタイトルが良いタイトルかを、上記のような見地から考究した研究はあまりないはずである。

まずは、自らの専門である日本語研究論文から論文のタイトルの吟味を始めたいと考えている。

7 杉原厚吉（2001）『どう書くか 理科系のための論文作法』共立出版 pp.30-2.

4. 問い論

「論文とは何か」を一言で言えば「学術的な問いに説得的に答えた文章」となるだろう。問いがなければ答え（結論）もないわけで、問いが論文の出発点である。問題意識のないところに、何かをあえて述べる必要はない。

それでは、問いと答えの対応、あるいは関係はどうなっているのだろうか。これを考えるのが「論証論」である。

この「論証論」を考える以前に、「問い」とはそもそもどのような形を取るかを考えるのが「問い論」である。「答え」はおのずから「問い」に呼応した形になるはずである⁸。

ちなみに、英語における疑問文はYes-NoクエスションとWhクエスションとに分けられる。Yes-Noクエスションは、IsやDoなどの助動詞を用いたイエスかノーで答えることができる疑問文であり、Whクエスションは、WhyやHowなどの疑問詞を用いた疑問文である。

ここではプレ調査として、ベッティナー・シュティーケルが編集した“Kinder fragen, Nobelpreisträger antworten.”（原著はドイツ語）の英訳本⁹と和訳本¹⁰の項目を見ることにする。英語版には独自の編集が施されているため、各章の配列が異なり、項目に出入りがある。ここでは便宜上、英語訳の目次をもとにする。

21ある質問のうちWhy（どうして）が14、What（何）が3、Howが3。疑問詞を使っていないのは、クローン実現の可能性を問う⑫一つだけである。これは、イエス・ノーでは文章がそれだけで終わってしまいかねないからでもあろう。

英語と日本語訳の対比も面白い。またいったいどのように答えているのか、即座に読みたくもなるだろう。この本の問いと答えの対比については別稿を用意したい。

自分自身がそうかどうか、するのかもしれないかといった問いなら、イエス・ノーで答えられる。また、死刑制度、臓器移植、癌告知、安楽死、……のような問題なら、自分は直接関わらなくとも賛否は言える。「どうするかの問題」は、最初から「するかしないか」の問いを含んでいる。当然答えは「する」か「しない」になる。

ところが、大学受験小論文の指導者には、あらゆるテーマを、このイエス・ノーで書けと主張するとんでもない教師が現実存在する。

8 「私の師匠はいつもこう言っていました。正しい質問には最初から答えが含まれている。迷うのは、問いの立て方が間違っているからだ、と。」（大東流合気柔術六法会岡本正剛宗師の言葉）が、筆者には即座に想起される。天願大介（2002）『AIKI』メディアファクトリー p.183.

9 Stiekkel, Bettina. ed. (2001) *The Nobel Book of Answers*, Atheneum.

10 哇上司訳（2003）『ノーベル賞受賞者にきく 子どものなぜ？ 何？』主婦の友社

“Kinder fragen, Nobelpreisträger antworten.” 英日項目対照表

	英語版	日本語訳
①	How do I win the Nobel Prize?	どうしたらノーベル賞をもらえるの？
②	Why can't I live on French Fries?	どうしてフライドポテトばかり食べてちゃいけないの？
③	Why do we have to go to school?	←日本語訳なし ちなみに回答者は大江健三郎（どうして学校に行かなくちゃいけないの？）
④	Why are some people rich and others poor?	どうして貧しい人とお金持ちの人がいるの？
⑤	Why do we have scientists?	科学者って何をする人なの？
⑥	What is love?	愛情って何？
⑦	Why do we feel pain?	←日本語訳なし（どうして痛みを感じるの？）
⑧	Why is pudding soft and stone hard?	どうしてプリンは柔らかいの、石は硬いの？
⑨	What is politics?	政治って何？
⑩	Why is the sky blue?	空はどうして青いの？
⑪	How dose the telephone work?	電話ってどうしてつながるの？
⑫	Will I soon have a clone?	もうすぐぼくと同じ人ができるようになるってホント？
⑬	Why is there war?	戦争はどうして起こるの？
⑭	Why do mom and dad have to work?	どうしてママとパパは働かなくちゃいけないの？
	英語訳なし→	お芝居を最初に作った人はだれなの？
⑮	What is air?	空気って何？
⑯	Why do I get sick?	人はどうして病気になるの？
⑰	Why are leaves green?	葉っぱはどうして緑色なの？
⑱	Why do I forget some things and not others?	忘れちゃうことと忘れないことがあるのはどうして？
⑲	Why are there boys and girls?	どうして男の子と女の子がいるの？
⑳	Why does 1 + 1 = 2?	1たす1はどうして2なの？
㉑	How much longer will the earth keep turning?	地球はいつまで回っているの？

イエス・ノー、あるいは賛成・反対で書くことは、問題を二元論に限定化し、最初からYes-Noクエスションの問いしか立てないと決めてしまうことである。しかし、WhクエスションをYes-Noクエスションに変換することなど絶対に不可能である。

長尾（2001）も、「複雑な事柄を強引に単純化して、YES, NOで答えられるような決めつけを行う答案は書いてはならない。これは一部に存在する、そうした姿勢を促すロクでもない参考書¹¹があるだけに、特に注意が必要なことである。¹²」と明快に述べている。

この問題を考える上で、関連の考えられるものを最後に二つあげておく。一つは野矢茂樹の「質問」の三分類、もう一つが戸田山和久の「知識」の四分類である。

11 この「ロクでもない参考書」とは、予備校講師樋口裕一が著した小論文の受験参考書を指すと考えられる。入試小論文程度ならば、そのような見当はずれの文章を書いても合格が可能なのかも知れない。しかし、大学の論文においては到底是認できない低劣極まりない指導法である。

12 長尾達也（2001）『小論文を学ぶ——知の構築のために——』山川出版社 p.36.

野矢茂樹の「質問」の三分類¹³

1. 意味の問い：分かりにくい表現の意味を問うもの
2. 論証の問い：根拠と導出の構造に関わる問い
3. 意図の問い：（1）散漫で不明、全体として何を言いたいのか
（2）どうしてそれをこの場面でとくに言わなければならないのか

1の「意味の問い」は知識に関する問いである。3の「意図の問い」は文脈に関する問いである。いまここで筆者が考えようとする論文論に関連が深いのは、2の「論証の問い」である。「論証の問い」は、どうしてそうなるのか、どうしてそう言えるのかに関わる問いだからである。

戸田山和久の「知識」の四分類¹⁴

1. know-that（命題知）：命題化することのできる知
2. know-how（どうやってやるかの知）：実際にできる。言葉での伝達は時に困難。
3. know-what（何であるかの知）：対象をいつでも再認できる。
4. know-what-it-is-like（どのようなものであるかの知）：体験的な知

知識が問いにより意識化明確化され、最終的に言語化されるとすれば、知識のあり方を探り、そこから遡ることで「問い」のあり方にたどり着くことも可能だと考えられる。

もっとも、問うことで得られるのは主として実態に関する知識である。上記の四分類では1の命題知に当たる。我々は学生に「自分の頭で考えろ」と促すが、思考過程を経て得られる意見や判断は、一回の問いかけから即座に得られるものではない。考えるには、どうしても問いの連鎖・展開が必要である。

荻谷（1996）¹⁵は、「第3章 問いの立てかたと展開のしかた」の「1 問いを立てる」で、「『どうなっているの？』——〈実態を問う〉問い」を、続く「2 〈なぜ〉という問いからの展開」で、「因果関係を問う」と「疑似相関を見破る」を挙げている。（下線引用者）

5. 論証論

主張や結論さえあれば、論文と言えるのかというと、そうではない。論文にはどうしても論証が必要である。

もっとも論証が必要なのは論文には限らない。論証がないと説得的な文章になり得ないからであ

13 野矢茂樹（1997）『論理トレーニング』産業図書 pp.130-1, p.179.

14 戸田山和久（2002）『知識の哲学』産業図書 pp.5-7.

15 荻谷剛彦（1996）『知的複眼思考法』講談社 ここでは2002年刊の講談社+α文庫版によった。

る。説得的でないとは、問答無用の個人的な主観の押しつけである。根拠を欠いた言説は、読み手が独自に追試や追体験により検証することができない。したがって、正しいとも誤りとも判断が下せない。

別の言い方をすれば、論文の構成に関する限り、結論がどうであるかはさほど重要ではない。どう言えるかは問題ではなく、どうしてそう言えるのかの方が、はるかに重要である。

また「論証論」には、「論証形式の類型」の洗い出しが考えられる。根拠と結論の構築のしかたや検証の方法もまた研究の対象となる。どのようなデータを根拠として示せば、そのことを証明したことになるか、何が言えたら、そのことを立証したことになるか、という問題である。これは、論文における結論の客観性とは何か、に通じる問題である。

たとえば戸田山(2002)は、妥当な論証形式として「モードゥス・ポネンス、モードゥス・トレンス、構成的ディレンマ(場合分けによる証明)、背理法」の四つ、そして、ちょっと弱い論証形式として「帰納的論証、仮説演繹法、アブダクション、アナロジー」の四つをあげている¹⁶。

しかし、これらも現実の論文を精査して得た結果ではないであろう。背理法など、数学の証明問題でなら習った憶えがあるが、筆者の知る範囲内では、論文に背理法を使ったものには出会ったことがない。実際の論文をつぶさに読むことで、このこともより深く考えてみたい。

6. 引用論

論文における「引用」の意味や意義を考えるのが「引用論¹⁷」である。

自分の考えを書くのが論文であれば、すべて自分の意見で埋め尽くして構わないはずである。どうして他人の論文を要約して引いたり、そのまま引用したりする必要があるのか。

まず、自分の考えと関連のないものを自分の論文に引くことはあり得ない。そして、関連性を持つものの典型は、自説に「対するもの」と自説に「類するもの」である。

自分とは異なる意見の持ち主の存在は重要である。我々がなぜ論文を書き、自分の意見を述べるのかと言えば、それはこの世に自分とは異なる意見の持ち主がいるからである。したがって、引用する第一の目的は、反論する相手として必要だからである。誰も反対しないことをあえて述べる必要はない。

同時に、自分と類する考えを持つ人がいることもまた重要である。その人の論は自分の論をサポートし、アシストし、補強してくれるからだ。

論を押し進めるにあたっては、拠って立つところがどうしても必要である。すなわち、引用は論文を書き進める上での手がかり・足がかりであり、推進役を担っていると言える。

論文の筆者は、立論にあたってどうしても事実(あるいはデータ)を外世界から持ってこなけ

16 前掲注3 pp.149-70.

17 実際の論文では、そのまま引用するばかりでなく要約することも多い。しかし、他の文章から引くことには変わりがないので、「引用論」で代表させておく。

ればならない。事実には、言語の外にある「事実そのもの」と、言語により「事実を記述したもの」とがある（p.64の図参照）。論文を書く際には、外部世界から筆者自身が自らの言葉で言語化¹⁸する場合と、すでに誰かが言語化してくれているものを筆者が借りる場合がある。

全ての事実を自分一人で記述することはそもそも不可能であるし、またせっかく他の人がやってくれているものを活用しない手はない。自分で最初からやり直しても、それ以上の結果にはならない場合ならなおさらである。

他人が言語化してくれたものを借りるのが「引用」である。したがって「引用」には、他人が事実を記述したものと、他人の考え・意見とがある。後者の他人の考え・意見が、先に述べた「自説に『対するもの』と自説に『類するもの』」になる。

なお、文章において事実を描写することの重要性については拙稿¹⁹で述べた。

7. 「論文論」からの提言 ——「問い」を深めるために——

7.1 学生の症状とその所見

7.1.1 無知

学生が考えないのは無知だからであると考えられる。というのは、思考し何らかの判断を下すためには、判断を下せるだけの知識を、その前提として持っていなければならないからだ。学生の多くは基本的な知識を身につけていないと考えざるを得ない。

ところが筆者は、平成18年度のセンター試験の社会の問題を一瞥して驚いた。こんなことを「学習」するのかと。

たとえば「世界史A」では、ピカソの「ゲルニカ」の図版を載せ、作者と作品名の組み合わせで正しいものを選ばせる（問10）などしている。人類の為した文化遺産としての芸術作品について、知識人・教養人なら知っていて当然である。この程度のことを知っていることは単なる「たしなみ」であり、敢えて「学習」して憶えるようなことではないと、反発すら覚えた。

大学生ではないが、考えない例として、たとえば次のようなものがある。

2005年11月30日付け朝日新聞の「声」欄に、「皇室の儀式に『なぜ』と長男」と題する投書が掲載された。熊本市に住む主婦（36歳）からのものである。

「結婚を前に、紀宮さまが両陛下に感謝の言葉を述べる儀式をニュースで見た。お二人が娘に

18 他に、データ処理およびグラフ化・図表化などもある。

19 高松正毅（2007）「大学での文章指導に関する一考察—事実を具体的に描写することがどうして重要か—」『日本語論叢 特別号 岩淵匡先生退職記念』日本語論叢の会 pp.389-96.

「お言葉」をかけられるのを見て、小学1年の長男は素朴な疑問を口にした。『どうしてお父さん、お母さんと子供なのに、校長先生が賞状を渡す時みたいな話し方なの』

鋭いところを突いてくると私は感心した。多くの人は、皇室のしきたりに庶民の感覚とはかけ離れたものを感じても、わざわざそれを指摘しないだろう。(後略)

おかしいこと、不思議なことには必ずわけがある。そのわけをどうして考えようとしないのか理解に苦しむ。たとえば、幸田文の『父・こんなこと』(新潮社)や青木玉の『小石川の家』(講談社)を読めば、お正月には幸田露伴が上座に座り、娘の文と孫娘の玉が下座からきちんと新年の挨拶を申し述べ、露伴が二人に言葉をかける様子が描かれている。武家には武家の作法としきたりがあった。皇室として日常的にあのような言葉遣いをしているわけではあるまい。たとえ実の親子であっても、正式な場では敬語を使うのが日本の文化であった。儀式はどこまでも儀式である。ところが今や、日本の文化をきちんと保持しているのは皇室以外にはなくなってしまった。

投書者は「皇室のしきたり」が「庶民の感覚とはかけ離れ」ていることを口にした我が子を褒め称えたいようだが、せつかくの教育の機会を逸したことはまことにもったいないとしか言いようがない。これでは単に親の無知を子に伝染させているだけである。

幸田文や青木玉を読んだことはなくとも、いやその名前すら知らなくとも、(それが受験のためとはいえ)勉強してきた大学生であるのなら、何かは知っていて良いはずなのだが、……。

学問とは本来、貴族のものであった。一億総中流化した現代日本では、家庭文化の継承には、上述のとおり、もはや教育効果は全く期待できない。家庭では教養ではなく、今や無知が継承されている。伝統や文化に対する畏敬の念を復活させるのも、もはや困難であろう。現在はさらに、大学の大衆化が加わっている。

そうであれば、教師こそが知性と品格の伝道師であることを目指さなければならないようである。

7.1.2 思考停止

推薦入試の面接をして、毎回毎回受験生に辟易させられるのは、たとえば、「私は公認会計士または税理士になりたいから経済学部を選びました。」と志望動機を語っておきながら、「では、公認会計士や税理士にはどうしたらなれますか。」「公認会計士と税理士の仕事の内容について簡単に説明してください。」「公認会計士や税理士の仕事の魅力は何ですか。」などと筆者が問うと、とたんに言葉に詰まってしまうことである。公認会計士も税理士も、実は口から出任せの美辞麗句に過ぎなかったと受け取らざるを得ない。

これと似たことは授業でも繰り返し体験している。たとえば、「文章表現Ⅱ」の授業で、横浜市立大学でTOEICの得点が規定に達しないために2年生の約半数が留年の危機にあるとの記事(2006年12月6日付け朝日新聞)を扱った際、「大学には明確な目的を持って進学するのが当然だから、設定された目標を達成できないのはおかしい。」といった趣旨のことを書いた学生が数名いた。

そこで、そのように書いた一人一人に「では、君はいかなる目的を持って高崎経済大学経済学部に入學したのか。」と尋ねたところ、明確に答えられた者は一人もいなかった。

本当のことを言えば、偏差値が合ったから、実家から通えるから、授業料が安いから、経済学部ならつぶしがききそうだからといった理由で高崎経済大学を選んだというのが本音なのではないのか。それなのに、ご大層なもっともらしいことをぬけぬけと文章に書いてしまうのは、少しも考えていない証拠である。

自分が言ったこと書いたことに対しては最後まできちんと責任を負わねばならない。また、言葉にした内容が、自分の頭で考えたことであるのなら、基本的な質問にはきちんと答えられるはずである。そんなに簡単に言葉に詰まることなどあり得ない。

有名な就職活動指南書、中谷彰宏の『面接の達人 バイブル版²⁰』の帯には、「みんなと同じことを言わないために」と書かれている。これは「陳腐なことを言ってみても、抜きん出て目立つことはできない」の意味であろう。

しかし現実には、結果として「みんなと同じこと」を言うのは一向に構わない²¹。大切なのは、どこかで聞き覚えたようなきれいごとではなく、自らの言葉で表現できることである。また、自分の言葉になっているからこそ、その発言の論理的な破綻にも気づくことができる。

筆者は学生たちに良く言う。「君たちの頭は新品同様だ。なぜなら、まったく使っていないから」と。

学生から「意見」が出にくいのは、考えを深めないからである。物事を深く考えようとはしないからである。学生の考えようとししない態度、口先できれいごとを言う傾向は極めて顕著である。

だから、私は学生に向かい「問え、問え、さらに問え！²²」を連呼している。問い、そして答える。どうして(Why) —なぜなら(Because)の思考のメカニズムを、学生の生活に染み込ませたい。

人は「問う」ことをやめると、「考える」ことまでやめてしまう。答えが出たと思ってしまうと、それ以上はもう考えようとしなくなる。この事実を、ジョン・スチュワート・ミルは「或る事柄に関してはや疑問がなくなると、その事柄については考えることを止めてしまうという人類の宿命的な傾向²³」であるとした。問いや問題意識、疑問のないところに思考は生じ得ない。

だから、答えに簡単に至ってしまわないこと、分かったような気に安易に陥ってしまわないこと

20 ダイヤモンド社刊。バブル絶頂期の1991年版（1990）から毎年刊行されている。当初の副題は「面接で通る奴面接で落ちる奴」であった。1992年版に「問題集」が加わり、「バイブル版」と銘打ったのは1993年版（1992）からである。他に「問題集男子編」「問題集女子編」などがある。

21 自説の「オリジナリティ」を、「突飛なこと」や「他人とは異なること」と取り違えてはならない。

22 レーニンの論文「ロシア社会民主主義派のうちの後退的傾向」に見える「まなびまなび、さらにまなび」を改変した。レーニン全集刊行委員会（1964）『レーニン全集 第四巻』大月書店 p.301.

23 J. S. ミル著、塩尻公明・木村健康訳（1971）『自由論』岩波書店（岩波文庫白116-6） p.89.

が極めて重要である。考えを溜めること、それこそが思考を深めるために必須である。

ところが昨今の学生の場合、症状はさらに重篤である。「疑問がなくなる」のではない。どうい
うわけか「最初から疑問を感じない」ようだからである。考えられないというより、考える必要性を
感じないようなのである。これこそが学生が考えようとしないう要因、考えが深まらない主因である。

学生には「学び」の本質（学ぶのは面白いから、どこまでも自分のため）をしっかりと伝え、分
からないときのほんのかすかな違和感を「問い」に結びつけるよう強力にシ向け必要がある。

昨今の学生は知らないことに会ってもプライドが傷つくことがな過ぎる。気にするのは、他
の学生からの視線ばかりである。

7.1.3 日常の言語生活

文章を書くためには、話し言葉からの干渉を何よりも真っ先に断つ必要がある。ところが、話し
言葉で書いている当の本人はそのことの重要性・必要性に全く気づいていない。気づかない原因は、
日常の言語生活にある。一つは学術的な文章に触れた経験が全くないからである。

また、一文がだらだらと長くなるのも、話し言葉で考えていることが原因である。そして、その
元凶はメールにあると筆者は見ている。メールは文章作成能力を一切伸ばささないどころか、その能
力の進展を著しく阻害する。

メールや手紙など、具体的な相手に直接語りかけるものは、形は文章でも話し言葉であり、文章
ではないことを明確に認識させる必要がある。

小学校の1年生で習ったはずの原稿用紙の基本的な使い方すら出来ない大学生も多い²⁴。それは、
段落の書き始めは一字分下げる（インデントする）ことや、句読点や閉じカッコなどの区切り符号
は行頭には書かない（禁則処理する）ことである。そして一回や二回言ったくらいでは、容易に直
らない。

昨今の学生は、いくら言っても聞かせてもなかなか受け容れようとせず、素直さが無いことにも辟
易させられる。年寄りなら理解できるが、若くして柔軟性を欠くのは明らかにおかしい。

またときに教師は、どうしても学生の生活態度や生活習慣にまで立ち入らざるを得ないこともあ
る。そうしないと良くはならないことが明らかな場合である。ところが教員の親身の指導や助言を、
無用の介入として拒絶する者が、昨今の学生には少なからずいる。

7.2 学生に自分の頭で考えさせるための手法

7.2.1 セルフレクチャー

先に、学生は受験のために勉強し、何かは知っているはずであると述べたが、結局は試験対策用

24 國學院大學教授野村一夫も「原稿用紙の使い方自体は大学以前に習得すべきものであるけれども、
現実にはそうになっていないようだ。」と述べている。野村一夫（1999）『社会学の作法・初級編 改訂
版』文化書房博文社 p.107.（初版は1995年）

のその場限りの丸覚えで、考えるために使える知識にはなっていない。学んだことが使える形で身につけにくく、成果が上がりにくい要因はインプットばかりしようとする、いわゆる「詰め込む」からだと言われている。インプットすることよりも、アウトプットさせることにこそ力を傾注すべきである。

アウトプットできない知識は本物とは言えない。また、うまくアウトプットできないことで、何が足りないかも自覚できる。

たとえば、一冊の教科書をマスターしようとするとき、筆者は目次を使つての「セルフレクチャー²⁵」を学生に勧めている。

インプットとアウトプットとをサイクル化することにより効果を倍加させることも可能であろう。我々研究者と同じ方法を取ろうとするのであれば、「調査→発表→執筆」のサイクル化である。

7.2.2 思考を溜める

筆者が担当する「文章表現Ⅱ」では、新聞記事を読ませ、そこに書かれた事実をもとに800字（制限時間60分）で書かせている。大きな二つの意味段落で書くもので、一段落目に記事から抽出した事実²⁶を書き、二段落目に自分の考え、意見を書くものである。その授業で配布している「使用禁止表現」を次頁に付す。

1については異論²⁷もあろう。この教えは、事実と意見を混濁させても良いと主張するものではない。日本語では「今日は晴天である。」という一文が、事実ともなり得るし、判断ともなり得る。「(私は) 思う」「(私は) 考える」といった表現形式に依存することなく、判断は判断とはっきり分かるように書くべきとの指導である。このことについても別稿を用意したい。

もとより、この「使用禁止表現」は「絶対」のものではない。疑問形で主張を書くこともあるし、「……のだ。」「……のである。」を文末に使うこともある。ところが学生は、それらをあまりに安易に多用し過ぎる。学生が日常使う日本語を、レトリックに依存しない素直なものに変革していく必要がある。これは、それを教えるための方便である。

禁止事項の多くは表現上の問題だが、賛成・反対で書いてはいけない（7）。解決法や対策を書いてはいけない（9）。それで、どうするのかと即座に問い返されるようなことを書いてはいけない（8）とし、学生が思考せざるを得ないように追い込んでいる。安易な逃げ道を全て断つことで、考えざるを得ないように仕組んでいる。

ところがこうされると、学生はどうしたらよいか分からなくなり当惑するようである。

25 この方法を筆者が知ったのは栗山実（1987）『マルチ速学術入門』ダイヤモンド社 によってだが、伊藤真（2006）『夢をかなえる勉強法』サンマーク出版 にも同趣旨の内容が見える。

26 自分の考えや意見を展開するのに必要なことだけを書けば良いので、記事の「要約」ではない。

27 「レポートでは、こういうあいまいな、責任回避的な表現は避けて、はっきり『私は……と考える』、『私は……と思う』と書くべきである。」木下是雄（1990）『レポートの組み立て方』筑摩書房（ちくまライブラリー36）p.138.

〈使用禁止表現〉

- 1 「(私は) ～と思う。」 「(私は) ～と考える。」
あなたの意見を書けというのが課題である。あなたの思わないことや考えないことを書いて良いはずがない。自らの意見に「～と思う」「～と考える」をわざわざつけると、自信のない印象を読み手に与えるだけである。言い切りには、「～だ。」「～である。」「～だろう。」等を用いる。
- 2 「ひどい」「信じられない」「驚きである」……
あなたの意見を書けとは言ったが、感想を書けとは言っていない。ふと直感的に浮かんだ思いや印象を、一言だけ書いてみても無意味である。すわなち、ひどい出来事に対し「ひどい、ひどい」と繰り返しても意味をなさない。
- 3 「～(し)てほしい」「～(し)てもらいたい」……
いったい誰に向かって言っているのか、いかなる立場でものを言っているのかをよく考えること。いくら叫んだところで何も起こらず何も変わらないようなことは、最初から口にすべきではない。
- 4 「～ではないだろうか。」
自分の意見や主張を、疑問文(反語)で書かない。説得的に語るとは、筋道を立てて論理的に語ることである。読み手に問いを投げかけ、賛同や同意を得ようとするのは感情に訴えようとする事だ。自分の意見には責任を持ち、「～だ。」「～である。」等で明確に言い切る。
- 5 「～(な)のだ。」「～(な)のである。」
これは、思い入れの強い自分の判断を、力任せに読み手に押しつける表現である。自らを高みに置き、お前は知らないだろうからわざわざ教えてやるのだ、神妙に良く聴くのだといった態度を表す。「～だ。」「～である。」で素直に書く。
- 6 「～というく」
取り去って意味が通じるなら全て取り去る。使わないで表現できないか工夫をしてみる。
- 7 「賛成」か「反対」かで書かない
賛成・反対で書く悪い癖をつけると、賛成か反対かでしかもの考えることができなくなってしまう。社会の問題を、賛成・反対で二分することなどできない。
- 8 「では、どうするのか。どうすべきか。」と即座に問い返されるような書き方をしない
どんなにすばらしい正論でも、実現に向けての具体的な方策が思い浮かばなかったり、何をどうしたら実現できるのかが説明できなかつたりするようでは、ただの観念論にすぎない。その解決が簡単ではないからこそ問題になる。誰が見ても正しいまがいことを言っても無意味である。
- 9 「解決法」や「対策」を安易に書かない
ちよつと考えて上手い方法が浮かぶくらいなら、もうすでに行われ効果も現れているはずである。どうすれば良いかではなく、問題点を深くえぐり、分析的に考え、批判的に書くようにする。自分が書いた文章に対しても、さらに「問い」を投げかける。

どうして自分の意見や考えを「～ではないだろうか。」と書いてはいけないのか
 疑問形で書くのは、多少なりとも疑問があるからである。疑問がないのに疑問形で書くのはおかしい。
 問題提起（疑問の提示）には、当然のことながら疑問文が用いられる。疑問文で書いていけないのは、「自らの意見や主張、自らが下した判断、自らが得た結論」などである。

- 「いじめ/体罰/不倫/……は、いけないことである。」
- × 「いじめ/体罰/不倫/……は、いけないことではないだろうか。」

一 問題提起（＝その考えを明確に書く場合）ならあり得る

それが自分の考えであるなら、「いけないことである」ことはそれまで述べてきたことで明らかでなければならぬ。そのように書かれていないと説得的な文章とはいえない。

また、「いけないことである。」という自らが下した判断、自分の書き出した結論や意見を、他人に尋ねてはならない。その主張は自分のものであり、その判断には自らが責任を負わねばならない。

断定すべきところを断定しないと、説明の不充分さや自信のなさや露呈し、責任逃れと受け取られるだけである。言い切ることでできない場合でも、せいぜい「～だろう。」や「～と考えられる。」などにとどめたい。もともと、これとて多用すれば読者は落ち着かなくなる。

ちなみに、この形式に出会い場面がある。「こんな非道な振る舞いがどうして許されるのでしょうか。」のようなものである。これは敢えて問いかけることによって反語の効果を高めようとするものだ。国家や大会社などの強大な相手に、何らかの対処や救済を求める「派の訴え」である。賛同や同意を得るための感情的、情緒的、訴感的な表現であるから、街頭演説や電卓状など、直接観衆や読み手に訴えかける表現として用いられる。

どうして賛成・反対で書いてはいけないのか

「賛成または反対の立場を明確にして書く」のように、小論文の問題として出される場合は、最も単純かつ初歩的な問題だと言える。答えは書き始める前から二択択一で決まっており、賛成・反対のどちらを選んだかは自らの結論として明確に示さなければならぬ。あとは選んだ結論に向けて、きちんと説明責任を果たすだけだ。それができているかどうかが（他に、自分とは逆の立場への考察、すなわち多角的に考えられているかどうかなど）を見れば良いので、採点する側も楽である。したがって、意見文・論議文、説明文を書く練習としては取り入れられることが多い。

ちなみに、ディベートでは、小論文と同じく採点のしやすさのために、また、問題点・論点・争点を明確にするために、賛成と反対の立場に明確に分かれて議論をする。

また、政策論争（新政民営化、憲法改正、……）では、やるかやらないのかのどちらを選択するかが問題である以上、賛成論か反対論しかあり得ない。

しかし、本講義では答えを最初から決めて書くこと（いわゆる「決め書き」「型書き」）を許していない。「賛成」「反対」と書いてしまうと、自らの思考が「賛成」か「反対」かではばられてしまい、問題を深く考える（＝思考を深める）ことができなくなってしまふ。問題点を深く考えるためには、当然クリティカルに考える必要がある。立場としては、もちろん「肯定論」か「否定論」のどちらかに寄り添って書くことが多いだろう。しかし、「全面的に賛成」や「全面的に反対」といった問題は、ほとんど存在しない。また、たどる存在したとしても、そういう問題は誰が考えても答えは一つで、議論するまでもなく自明であることが多い。

さらに、いかなる立場で、誰に向かってものを書いているのかをよく考えること。部外者であるあなたが「賛成」あるいは「反対」の意向を表明したところで、社会的に仰ぐ意味を持たない。これは、「～（し）」でもらいたい」「～（し）」が使用禁止表現であるのと同様の理出である。

7.2.3 問いを変換する

学生は、考える能力を磨こうとするのではなく、何を書けば良いかの正解ばかりを求めがちだ。これは高校までの学習の悪弊であろう。代々木ゼミナール講師田村秀行も、「何を言えというようなことは教えたくない。言いたいことのない人間は小論文などやる資格がない、とはっきり思っているからである。また、答えを初めから決めてかかるのでは、知識ではなく思考力を試すという小論文入試そのものの狙いに反することになるからである。²⁸⁾」と述べている。

本「論文の読み方・書き方」では、「自分の頭で考える」ことを学生に求めている。それは、本授業の目的が論文を「書く」ことにあり、論文が問いに「答え」た文章だからである。

そして、その「答え」とは、出来合いの答え（正解）ではない。既成の答えがどこにも存在しない以上、自力でそれを導き出すためには、自ら考える以外に方法はない。

頭をどのように使うのかを教えるのは本当に難しい。思考の過程を明示することが難しいからである。また我々は、考える際に決まり切った手順など踏んではいけない。

学生に学ばせたいのは、一般性の高い思考技法だが、実際の訓練では具体的な個別の課題を扱う以外に方法がない。数多くの事例に触れさせることで、一般的な手法を学び取ってもらうしかない。体験的に思考方法を会得させ、何が起こっても対応し得る脳を作り上げることを目指さなくてはならない。

答えに至るための手法として、大きな問いを、具体的に答えられる問いに変換する技法がある。刈谷はこれを「問いのブレイクダウン²⁹⁾」と呼んでいる。戸田山は「問題を細分化する³⁰⁾」と言っている。しかし、どちらの表現も筆者の実感とはしっくり合わない。

そのままでは答えることのできない元の問いよりも、得られる問いが何らかの意味で「小さい」ことは確かである。しかし、分割解体するのも、切り分けるのでもない。置き換えている（置換あるいは変換）と言う方が、筆者の実感には近い。

これを自力で行うことは、学生にはなかなか難しいようである。学生との直接対話により、ソクラテスの思考の産婆術を施すことが、教員には求められている。初めは教師から問いを投げかけ、答えを言葉にさせることで、学生に学生自身の思考を客体化させる。頭だけで考えるのではあつという間に行き詰まってしまうから、文章に書かせて考えさせる。

そうすることにより、考えられるようになった、書けるようになったと学生に実感を持たせることができれば、授業は成功だと言えよう。

28 田村秀行（1990）『田村の小論文講義1〈根底力養成編〉』代々木ライブラリー「はしがき」

29 前掲注15 p.180.

30 前掲注3 p.115.

付 私の大学教育改革試案

大学全入化のもたらすものとして、学生の「多様化」が言われることがある。しかし、これは単に「いろいろな人がいる」という意味ではない。そういう意味でなら、本来人はみな「いろいろ」だからである。また、社会人入試や留学生の受け入れなども行われてはいるが、社会人は一向に増えていないから学生の年齢層は固定化している。留学生はアジアからばかりで、欧米からは一向に増えていないから国際化が進んでいるとも言えない。

「多様化」の問題としては、学生の「学ぶ力」「学ぶ意欲」「学ぶ動機付け」がてんでんばらばらで、一定の水準が見られないことが一番大きい。

小学校や中学校に行くのと同じ感覚で、みんなが行くから何も考えずに来た「惰性進学者」、本心では勉強などしたくないのだけれど、就職等で不利になるから仕方なく来た「消極的進学者」、第一志望は他の大学だったのだが、現在の大学しか受からなかったから来た「不本意入学者」らが、今日の日本の大学には入り乱れている。

あるいはごく少数の上位は以前とそれほど変わってはいないのかもしれない。しかし、下位の者の劣化は明らかである。特に気になるのは、現実世界における臨場感の欠如、社会の一員としての当事者意識の低下である。別の言い方をすれば、精神的未成熟化、幼児（稚）化である。

今日の日本の社会状況では、ファカルティー・ディベロップメントもカリキュラム改革も大学生を勉学に向かわせることにはほとんど功を奏さないであろう。大学改革よりも、教員間の連携を取り入れた教授方法への移行と個々の教員の授業運営方法の改革の方がより有効だと考えられる。

以下に大学の教育システムに関する筆者の私案を述べる。

修養年限不定期（上限なし）の大学予備門あるいは予科を復活させ、高校を卒業してすぐには大学に行けないようにする。このことの目的は主として二つある。一つは、高等学校の学習を大学受験対策から解放すること。もう一つは、一定水準以上の基礎学力（一般教養および各学問分野への入門知識）を身につけないうちは大学に在籍できないようにすることである。

授業に出ても出なくても試験一発で成績を決めて良いような科目、一定の内容を理解すれば良い科目、高等学校の延長のような科目は、大学では基本的に授業をすべて廃止する。誰が担当しても同じなら、誰も担当する必要はない。独学で充分である。そのような科目は、試験範囲を全国共通で明確に設定し、すべて大学予備門あるいは予科における試験単位とする。試験対策および試験場はそこに任せる。試験は年に四回程度は実施が必要だろう。

試験となれば、勉強は必ず試験のためのものに堕してしまうから、そういう勉強は予備門あるいは予科に閉じ込め、大学での勉強をも試験対策から解放することがこのことの目的である。

大学は講義を全廃する代わりに、授業は少人数の演習（ゼミナール）のみにする。もし講義を残

すとなれば講演会とし、単位は取得できないものとする。これはドイツ方式である。

大学の授業は演習のみとなるから、一週間に履修できる上限科目数は、現在の三分の一以下程度にまで減らす必要があるだろう。発表と討論、そしてレポートによる演習で学生を徹底的に鍛え上げるのである。

今や大学は全入なのだから、当然入学試験は推薦も含め全廃である。入り口での品質管理が不可能である以上、出口での品質管理に変えて行くしかない。留年者や退学者の割合がいくら増えようと一切問題視しないことだ。まずは、現在定員割れを起こしている大学、また志望者全員に合格を出しても受け入れが可能な大学から入学試験を廃止する。

大学予備門もしくは予科において取得すべき科目の数と種類、それぞれの科目ごとに要求する成績水準等を、各大学の各学部がそれぞれに設定し公表する。選抜は、応募書類による選考となる。これはアメリカ方式に近い。

大学予備門あるいは予科には、現在の大学予備校と定員割れを起こしている大学の一部が当たれば良い。

コミュニケーションを重視した共同学習の試み

— 批判的思考・学習意欲との関連 —

内 藤 まゆみ

大学での勉強は社会に出ると「役に立たない」という意見を耳にすることがある。もちろん大学は就職予備校ではない。全ての教育活動を就職後の業務支援を目的として行うことは不適切である。しかし学生の多くは大学の先に就職を考えている。では、大学生にふさわしい知的作業であり、かつ就職後も活かすことのできる内容の授業であればいかがであろうか。それは一石二鳥の授業ではないだろうか。

両者の要求を満たす授業として、本年度は、他者との議論を通じてテキストを理解する共同学習を行った。そして、共同学習への取組が学習意欲およびレポート作成とどのように関連するのか検討した。

1. 大学生に必要な能力とは

1.1 大学生として求められる能力

大学教員が学生に求める能力は、批判的思考という言葉に収斂されるように思われる。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」である¹。権威や特定の主張によらず、「自分の頭で考える力」である。研究活動では、数多くの文献の中から何が必要か・なぜ必要かを主体的に判断し、自らの視点から情報を再構成することが求められる。批判的思考は研究活動の基盤となる能力であり、その向上は高等教育における目標のひとつといえよう。

1.2 社会人として求められる能力

それでは、民間企業で求められる大学生の能力とは何か。そのひとつは「他者とうまくやっていく力」であるようだ。例えば、朝日新聞2006年3月20日朝刊の「07年春主要100社採用計画調査」によれば、採用にあたり重視される能力は「コミュニケーション能力 (76%)」「行動力 (56%)」「熱意 (41%)」「人柄 (32%)」の順であった。コミュニケーションとは、意味の込められたメッセージを伝達する過程である²。そこにはメッセージの送り手と受け手が存在する。コミュニケーションは、送り手がメッセージを適切に伝達し、受け手がそれを適切に解釈してはじめて成立する。

入社すれば組織の一員として機能することが求められる以上、企業の採用担当者がコミュニケーション能力を重視するのはもっともであろう。

1.3 大学と社会が求める能力は違うのか

大学では批判的思考、社会ではコミュニケーション能力と、それぞれが大学生に求める能力に若干のズレがあるように思われる。しかし、本質的には両者は同じものではないか。コミュニケーションとは、自らの主張・思考を他者に適切に伝える過程を意味している。それを円滑に行うには、他者の立場に立って自らのやりとりを観察することが欠かせない。もしかしたら、相手は自分ほど当該の内容に関する知識がないかもしれない。今は忙しくて人の話を聞く余裕がないかもしれない。こうした自己と他者がおかれた状況の差を正しく認識し、適切な手段を選択して初めてコミュニケーションは成立する。すなわち、論理的な内的作業が要求される点でコミュニケーションは批判的思考と類似しているといえよう。

1.4 求めるスキルのズレ

むしろ大学と社会の求めるものがズレているのは、論理的な内的作業を表現するためのスキルにあるのではないだろうか。大学においては、講義ノートの作り方、図書館における文献収集、インターネットを利用した情報検索、レポートの書き方などのアカデミック・スキルが訓練される。こうしたスキルは就職してからも十分役に立つだろう。むしろ就職してからの方が重要性は増すといえるかもしれない。ビジネス雑誌の特集や実用書に「情報活用術」「読ませるレポート作成」などのタイトルをしばしば目にするのはその現れといえる。高校までの学習内容ではアカデミック・スキルが扱われないため、その習得のための講義を開設する大学が増加している。

これに対し、コミュニケーションにおいて求められるスキルは大学で特に訓練されるものではない。日常生活を送っていれば誰でも使っており、あえて人との話し方を練習する必要はないと判断されるためであろう。しかし、最も基本的なコミュニケーション・スキルですらいざ実践しようとするれば難しい。例えば、話を聞くスキルに相手の話題を違う言葉で要約するという技術があるが、いざこれをしようとするとなかなかできない。相手の話をよく聞いていなくてはいけないし、それをまとめようと考えなくてはならないからだ。にもかかわらず、そうしたコミュニケーション・スキルを鍛える機会は少なく、そして就職活動の際に採用されるかどうかを決定してしまうかもしれないのである。

1.5 大学の役割

大学を知的活動の場として捉えるならば、専門的知識による批判的思考の育成に専念し、就職のことは考慮せずともよいのかもしれない。コミュニケーション・スキルという個人的な領域にまで教育の対象を広げなくてもよいのかもしれない。しかし、就職後に要求されるコミュニケーション

は公的な意味合いが強く、学生の中に主に経験する私的なコミュニケーションとは性質が異なる。公的コミュニケーションとは、組織の一員として行うものであり、組織が設定した目標達成のために行われるものである。これに対し、私的コミュニケーションは好き嫌いの感情的要因が大部分を占める。学生の中に公的コミュニケーションを経験する機会が少ないならば、大学授業でのみ経験できる公的コミュニケーションの場、集団討議や個人対多数のプレゼンテーションなどの機会を設けることは大いに意義があろう。

さらに、コミュニケーション能力の向上がめぐりめぐって同種の能力である批判的思考の向上にもつながることに期待したい。昨年度、筆者は批判的思考の向上を目的とし心理学概論で批判的思考を取り上げたが、評価テストの結果では講義による教育効果は認められなかった。評価テストは批判的思考を実際の新聞記事に適用する形式であったが、十分な得点を示した学生はごくわずかであった。これにはいくつかの原因が推測されるが、批判的思考の育成に一方的な知識伝達はふさわしくないという可能性は小さくない。抽象的な知識だけでは批判的思考を育てることができないとすれば、どうすればよいか。その解決策として、他者とのコミュニケーションを取り入れることが有効なのではないかというのが現在の結論である。誰でも多かれ少なかれ他者とわかり合いたいという親和欲求を持っている。誰かに自分のことをわかってもらえるのは嬉しい。それゆえに、コミュニケーションを通じた学習では、日頃本を読まない学生であっても他者に受け入れられる喜びをバネに、自ら考えるよう努めるのではないかと予想（期待）される。

2. Learning Through Discussion (LTD) 話し合い法の実践

2.1 実践の概要

そこで今年度は他者とのコミュニケーションを中心とした授業を設定した。具体的には教職志望者のための「教職特別演習」において話し合いによる共同学習を導入した。共同学習にはいくつか方法があるが、本年度はLearning Through Discussion (LTD) 方式を用いた。LTDはアメリカの社会心理学者ヒルが提唱した学習法である。その目的はテキスト教材の理解にあるが、他にも論理的・批判的思考スキルの向上、コミュニケーション・スキルの向上などの効果が期待されている³。

LTDは事前予習とミーティングの2つから構成されている。ミーティングは数名のグループで行われる。ミーティングは分単位で話し合う内容が決められている。今日の調子（予習の程度、体調）から話し合いが始まり、以後、語彙の確認、主張の理解、話題の理解、知識の統合、知識の適用、主張の評価、ミーティングの評価で終了する。ミーティングに先立ち、各メンバーはそれぞれのステップについて予習を済ませておく。LTDを体験すると、十分な予習なくしては満足のいくミーティングにならないことが実感できる。LTDの詳細は杉江ら（2004）を参照されたい。

表1 LTD話し合い学習法の過程プラン：ミーティングの進め方

ステップ	ステップの活動内容	配分時間
St. 1 導入	状態の確認	3分
St. 2 語いの理解	語いの定義と説明	3分
St. 3 主張の理解	著者の全体的な主張の討論	6分
St. 4 話題の理解	話題の選定と討論	12分
St. 5 知識の統合	他の知識との関連づけ	15分
St. 6 知識の適用	自己との関連づけ	12分
St. 7 課題の評価	著者の主張の評価	3分
St. 8 集団の評価	ミーティングの評価	6分
	ミーティング全体の時間	約60分

2.2 授業概要

分析対象授業と受講者 教職特別演習は通年であるが、主に前期の内容について紹介する。後期は、就職活動で欠席者が多い回にLTD以外の課題を実施し、またレポート作成の回を多くとったため、LTDに割りあてた時間数が少なかったためである。受講生は30名であった（4年生7名、3年生23名。男性22名、女性は8名）。このうち男性1名が3回目の授業から出席しなかったため、実質的に29名がLTDを行った。

グループ編成 授業は5～6名からなる5グループにわかれて行われた。グループの指定は教員が行い、各グループに必ず1名は女性が入るようにした。グループ指定の手順は以下の通りである。まず受講生に個人志向性・社会志向性尺度⁴を実施した。これは個性を尊重し主体的に行動する特性を意味する個人志向性と、他者との共存や社会適応を志向する社会志向性を測定するものである。次に、社会志向性得点を用い、男女別に得点の高・中・低の3群にわけ、各群から1名をランダムに抽出し、男性3名、女性1名のグループメンバーを決定した。残りのメンバー1名は、グループ分けされていない個人からランダムに割り振った。

授業計画 前期授業13回のうち、最初の2回はガイダンスに、9回はLTDに、途中1回はレポートに関する説明に、最後1回はまとめにあてられた。初回ガイダンスではLTDの概要を説明し、個人志向性・社会志向性尺度を実施し、5グループにわかれてミラーリングによる自己紹介を行った。ミラーリングとは、自己紹介したメンバーが他のメンバーを指名し、自分の名前を答えてもらうものである。自分の名前を覚えてもらえれば嬉しく感じ、正しく思い出してもらえなければ悲しく感じる。このように自己紹介によって人に話を聞いてもらうことの嬉しさを体験してもらうことを目的としている。指名されたメンバーは自己紹介をし、また他のメンバーを指名して名前を答えてもらう。メンバー全員が自分の名前を答えてもらうまで続けた。

2回目のガイダンスでは社会志向性得点によるグループ分けを行い、再度ミラーリングによる自己紹介を行った。そして、NHKの報道番組で放送された「教えない塾」のビデオを視聴し、自分

で考えることの重要性について話し合ってもらった。

3回目～12回目の授業ではLTDを行った。グループは2回目と同じであった。テキストには重松清著の「教育とはなんだ」を使用した。著者が教育に関するエキスパートにインタビューした内容をまとめたものである。話し言葉で書かれてあり、かつ1章が短い（15ページ前後）ので読みやすい。LTDでは1回の話し合いで扱えるテキストの量は少なめが望ましいとされていること、かつ今の教育現場の動向を知ることができるため、本書を教職演習に適した教材であると判断しテキストとして使用した。

最後の授業では、LTDから得られたこと、今後の改善点について受講生全体で話し合いをした。

授業評価 各回の授業では、事前評価、LTD、事後評価、相互評価を行った。事前・事後評価と相互評価は専用のシート（事前事後評価シートA4版1枚、相互評価シートA5版1枚）を用いた（杉江ら（2004）を参照）。事前評価と事後評価（両方とも100点満点）は受講生本人が行った。事前評価では予習の程度やLTDへの意欲などについて評価した。事後評価ではLTDへの取り組み方や満足度について評価した。相互評価（100点満点）は本人と他のグループメンバーによって行った。相互評価では、まずシートに自己評価得点を記入し、次にシートを他のメンバーにまわす手順で全員の評価得点を記入させた。そして「全得点の合計点÷メンバー数」によって相互評価の平均点を算出し、各回の出席点とした。3回～12回の授業で10個の出席点が得られた。予習をしなかった場合は相互評価の得点1/2を出席点した。さらに「全ての出席点÷授業回数（10回）」によって出席点の平均値を求め、LTD得点とした。公欠の場合は授業回数から差し引いてLTD得点を求めた。

レポートでは「LTDで取り上げた章のなかで自分の関心のある内容について意見を記述すること」を求めた。その作成に当たっての文章構成を解説し、学生が書いたレポートで評価が高かったものを例として提示した。レポート評価では、レポートが「主張・論拠・結論」の構成を意識して書かれていること、引用文献に基づいた論拠が述べられていること、テキストに書かれていない自分なりの主張がなされていること、これら3つのポイントをふまえて60～100点の間で採点した。評価にあたっての3つのポイントは批判的思考の現われと考えられるため、これをもって批判的思考の測定法とした。

LTDの効果として意欲の向上が期待されており、その効果を検討するために2回目と13回目の授業で意欲低下領域尺度を実施した。これは「学業」「授業」「大学生活」における意欲の程度を測定するものである。得点が高いほど「学業」「授業」「大学生活」への意欲が低下していることを示す。

3. 授業評価の結果と考察

3.1 授業担当者および受講生の実感

授業担当者 全体として受講生は真面目にLTDに取り組んでいるように見受けられた。LTD実施前には、果たして学生だけで議論が成立するだろうかと不安を感じていたが、開始後その心配は

杞憂であったと感じた。多少の雑談はあったものの、テキストの主張や内容に関する議論がなされていた。予習をせずに出席する学生は各回1、2名ほどいたが、ほとんどの学生は予習をしてLTDに臨んでいた。ただし議論の質はグループ間で差があり、LTDの各ステップの意義（なぜこのステップが設定されているか）を念頭に置きながら話し合っているグループもあれば、大まかにテキストの内容に関連する話を交わすグループもあった。

本年度の実践からLTDが十分に機能することが実感できたが、グループ間でLTDの質に差が出ることは問題である。差を縮めるためのサポート方法の明確化が次年度以降の課題として残された。

受講生 予習は、真面目に取り組んでいる学生で約2時間、平均約1時間かかるとのことであった。授業最後のまとめでは、LTDで得られたこととして、教育の現状把握、漢字・語彙の知識、意見の表明の仕方、意見の集約の仕方、予習の習慣があげられた。教育の現状把握は個人でテキストを読んだとしても得られることであったが、それ以外のものはLTDを通じなければ習得されないことといえる。一方、今後の改善点としては、テキスト以外の話題への脱線防止、ステップ5の知識の統合の充実、必ず予習をすることがあげられた。LTD自体を行いたくないという意見はなかった。しかし相互評価の改善を求める意見があった。これは自分が評価されたくないのではなく、他者を評価したくない旨の意見であった。他の学生からは評価に関する意見がなかったため、相互評価については次年度以降の反応をふまえてから対応することとした。

3.2 データ分析

LTD得点、社会志向性得点、レポート評価、意欲低下領域得点の平均値を表1に示す。これらの得点について以下の分析を行った。

表1 本授業で測定された各得点の平均値と標準偏差

	平均値	標準偏差
LTD 得点	74.2	10.0
社会志向性得点	34.9	5.0
レポート評価	85.7	9.0
意欲低下領域得点 (2回目の測定値)		
学業	16.2	3.3
授業	14.8	5.0
大学生活	12.1	4.9
意欲低下領域得点 (13回目の測定値)		
学業	15.3	3.7
授業	14.5	4.7
大学生活	12.5	4.3

社会志向性とLTD得点の関連 社会志向性尺度得点とLTD得点（出席点の平均値）の相関係数を求めたところ、その数値は.29であった。受講生が29名であったため有意水準には達していない（偶然このような数値が得られたという可能性は否定できない）が、数値自体は弱い相関を示す数値である。すなわち、社会志向性の高い学生の中にはLTDに積極的に参加するものもいると考えられる。本年度は社会志向性の得点が高い学生と低い学生が等しく1つのグループに含まれるようにしたが、「何もしないよりは」グループでの議論の活性化度を等しくしたと考えられる（後期の授業ではくじ引きによりグループを編成したが、前期のLTDよりも議論の質が高くなかったように感じられた。これも社会志向性によるグループ編成の方がランダムな編成よりも適切であることを示すものかもしれない）。

LTD得点とレポート評価の関連 LTD得点と前期末のレポート評点の相関係数は.28であった。社会志向性と同様に、LTD得点はレポート評価と弱いながらも相関するといえる。すなわち、LTDに積極的に参加する学生の中には評価の高いレポートを作成するものもいると考えられる。しかしLTDの主要な目標は批判的思考の向上にある。弱い相関を示すこの数値をもってして目標達成に至ったと解釈することは難しい。強い相関が示されなかったのには三つの理由が考えられる。一つ目はLTDでは批判的思考を伸ばす効果が得られないというもの、二つ目は本授業におけるLTD実践の方法に何らかの問題があったというものである。三つ目はLTDは批判的思考を向上させるが、本授業でのレポート作成方法の説明が不十分でそのスキルが習得されず、批判的思考が十分に表現されなかったというものである。もし三つ目の理由が正であるならば、レポート作成のスキルを身につけている学生ではLTDによって高められた批判的思考を表現できると考えられる。これに対し、そうではない学生ではLTDによって高められた批判的思考を表現できないと考えられる。すなわち、既にレポート作成について学んでいる学生では、そうでない学生より、出席点とレポート評価の相関係数が大きくなると予想される。次年度は「論文の読み方・書き方」などレポート作成を求める授業の受講歴を尋ねた上で相関係数を求め、受講歴の有無によって相関係数が異なるかどうかを検討したい。

ただし、出席点とレポート評価の相関係数が高くても、それが必ずしもLTDがレポート作成能力（ひいてはそこから示唆される批判的思考能力）を向上させることを意味するのではない。もともと真面目に授業に取り組む学生は、LTDにも真面目に参加し、かつレポートも真面目に作成したのかもしれない。次に述べる意欲低下領域得点のようにLTD前のレポート評価を求めることは授業進行の都合上難しいため、それ以外の手段を持って「もともと真面目」であることの影響を除外しなければならない。次年度はそのための手続きを工夫する必要がある。

LTD得点と意欲低下領域得点の関連 「学業」「授業」「大学生活」は3回目と13回目の授業で測定されているため、合計6得点についてLTD得点との相関係数を求めた（表2）。LTD得点と意欲低下領域得点の相関係数はいずれの組み合わせでも有意な負の値を示した。すなわち、LTDに積極的に取り組んでいる学生では、「学業」「授業」「大学生活」における意欲が高いといえる。し

表2 LTD得点と意欲低下領域得点との相関係数

	授業3回目での測定値			授業13回目での測定値		
	学業	授業	大学生生活	学業	授業	大学生生活
LTD得点	-.395*	-.651**	-.407*	-.473*	-.419*	-.478*

* $p < .05$; ** $p < .01$

かし、LTDとの相関が得られたからといってLTDが3領域の意欲を高めたとは言い難い。もともと真面目な学生がLTDにも積極的に取り組み、「学業」「授業」「大学生生活」への意欲も高いという可能性があるためである。

その可能性を除く方法として、意欲低下領域得点に関しては縦断調査の手法を用いた。LTDが「学業」「授業」「大学生生活」における意欲を高めるのであれば、LTD開始前よりもLTD開始後に各意欲領域得点が高くなっているはずである。この仮定を検討するために重回帰分析を行った。分析では従属変数を13回目の授業で測定された意欲低下領域得点とし、説明変数をLTD得点、2回目に測定された意欲低下領域得点、社会志向性得点とした。この分析によって、二つの意欲低下領域得点の違い（2回目から13回目にかけての意欲低下領域得点の変化）に対し、個人差（社会志向性）の影響を除いた上で、LTDがどのくらい影響をおよぼしたのか、を明らかにすることができる。

分析の結果、「学業」「大学生生活」についてはLTD得点の効果はみられなかった。すなわち、この2領域については「もともと真面目」な学生がLTDに積極的に取り組み、「学業」「大学生生活」へも高い意欲を持って臨んでいると考えられる。「授業」に関してはLTD得点の影響が認められた。しかし、その影響は正のものであった。すなわち、LTDに積極的に取り組んでいる学生ほど授業への意欲が低下するという結果を意味するものであった。この結果をLTDが学生の授業への意欲を損なわせるとして解釈するのは適切ではないと考えられる。相関係数では授業意欲低下得点と負の相関を示しており、かつLTDのプロセスのいずれにもそのような悪影響を及ぼす内容は含まれていない。むしろ、LTDのような自主性を重んじた共同学習を好む学生は、授業の大半を占める講義形式では意欲を減衰させていくのではないだろうか。本来ならば意欲的に学習に取り組むことのできる学生が、大学の授業を受けることによってかえって学習意欲を損なってしまうという現状が考えられる。この結果が教職特別演習を履修した今回の学生にだけあてはまるのかどうか、次年度以降も同様の調査を行って追試する予定である。

4. まとめ

本稿では、LTD学習法を通じて学生にコミュニケーションの機会を提供し、批判的思考能力を高めてもらうことを目的とした授業実践を報告した。実践の結果、学生による議論は雑談に陥らずに十分に成立し、時にはその質も高いものとなると感じられた。学生からも概ね好意的に受け取られたようであった。しかし、データ分析の結果から、LTDによる批判的思考の向上については今

後更なる検討が必要であることが示唆された。特にレポートによる批判的思考の測定には工夫が必要であると考えられる。このように今後の課題も提示されたが、LTDにおけるコミュニケーションが批判的思考を高める可能性を否定する結果は得られなかった。LTDの教育効果は測定法の改善によって検出できると期待したい。

また、合わせて検討したLTDと学習意欲との関連ではLTDによる負の影響が示された。これは講義型授業の改善が必要であることを示すものかもしれない。この点についても引き続き検討を行う。

大学の授業だけでレベルの高いコミュニケーション能力が身につくとは考えられない。しかし、学習心理学では小さな成功体験がその後の大きな成功体験への努力を促すとされている。その小さな成功体験を得る機会を持たない学生が少なくないならば、そのまま高いコミュニケーション能力が要求される実社会に出るよりは、どんなに小さくても成功の実感を与えられる大学授業を提供すべきではないだろうか。適切な手続きを経れば、そのような授業によって「自分で考える力」も高められよう。このようにみるならば、大学で勉強することは十分「役に立つ」といえる。

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 中島義明ら (編) 1999 心理学辞典 有斐閣を参考に、一部改変した
- 3 杉江修治ら (編) 2004 大学授業を活性化する方法 玉川大学出版部 p.107-144.
- 4 伊藤美奈子 1993 個人志向性・社会志向性尺度の作成及び信頼性妥当性の検討 心理学研究, 64, 115-122.

双方向的な授業のために

——教育の質的向上を目指して——

大 石 恵

1. はじめに

ゆとり教育¹を起因とする学力低下など、教育の受け手である「学生の問題」が、多くの場で議論されている。しかしながらその一方で、教育を行う「教員の問題」が置き去りにされる傾向がある。教育の現場において、「学生の問題」と「教員の問題」が車の両輪であるならば、その両者を視野に入れた議論が必要であろう。ファカルティ・デベロップメント（Faculty Development；以下、FD）の本質が見失われたまま、講義を教員側の一方的な自己満足（自己判断）で終わらせないためにも、本稿では「学生の声」の重要性を確認しながら、「教員の問題」の根底にある制約を取り上げる。

第一に、いわゆる偏差値に起因する制約である。教員によっては、学生のレベルを大学の偏差値に基づいてのみ評価する場合がある。たしかに、基礎学力を表す指標のひとつとして偏差値はわかりやすい面がある。しかし、入学時の偏差値と在学中の成績とは必ずしも比例しない。さらに、大学は偏差値を伸ばすための教育機関でもない。それにもかかわらず、教員側に偏差値幻想があれば「学生本来の能力を伸ばす」という言葉は空虚なものとなってしまうかねない。講義を進める上で重要なのは、入学時の偏差値よりも科目への理解度である。入学時の偏差値に基づいた判断は、学生の現状を誤解させかねない。教育の質的向上を目指すためには、教員側が学生の能力、それも数値化されにくい能力を伸ばそうという真摯な姿勢が求められている。学生の多くは、教員によって異なる教育への熱意を見抜いている。

第二に、学生の意見を軽視することによって生じる制約である。実際、教員は学生の現状や要望を完全に把握しているのだろうか。近年の大学教育においては、教員が学生の現状を理解することがますます重要になっている。なぜならば、教員がかつて学生であった当時と現在とでは、学生を取り巻く環境が大きく異なるからである。同じ空間にいたとしても、教員と学生では立場と環境が違う。教員側の一方的な推測・判断では、現在の学生の実態を完全に把握できない。よって、教

1 ゆとり教育は1977年から導入されており、1970年代末以降に教育を受けた世代は、広い意味で「ゆとり教育世代」と言えよう。しかし、学力低下が問題視されるようになったのは1989（平成元）年以降の学習指導要領改訂のことであり、1980年代までのゆとり教育とは区別して考える必要がある。

育の質の維持により万全を期すのであれば、学生自身の意見を参考にする必要がある。そこで浮上するツールのひとつがアンケートである。

教員の中には、学生アンケートを疑問視する声も少なくない。なぜなら、学生によっては「簡単に単位がとれる授業を高く評価」し、「単位取得が厳しい授業を低く評価」することが想定されるからである。また、学生の中には自己の出席態度を差し置いて回答する場合もあろう²。「専門知識を習得中である学生では、講義に関する適切な判断ができない」と指摘されることもある。しかし、それらは学生の意見を聞く手段自体を否定する理由にはならない。教員にとって耳の痛い指摘ほど、実際は傾聴に値する意見であり得る。

学生に対して「問の立て方を工夫しよう」と指導する場合がある。同じことは、教員の学生に対するアンケートにもいえるのではないだろうか。仮に学生の意見に重要なものがないと感じるのであれば、アンケートの設問が適切かどうかを検討することも有益であろう。アンケート自体を否定する以前に「問の立て方」、つまりアンケートの「聞き方」に改善の余地がある場合も考えられる³。

アンケートには大きく分けて2つの効果が期待できる。講義における「教員の問題」を改善する効果と、同時に、学生の講義への参加意識向上という「学生の問題」を改善する効果である。なぜならば教育上の課題が浮かび上がるだけでなく、アンケートを利用することによって学生を講義に巻き込み、出席意欲・態度を向上させるきっかけが得られるからである。つまりアンケートは、講義の質の向上（「教員の問題」）と、学生の参加意識向上・学習意欲の喚起（「学生の問題」）の両者にアプローチしながら、双方向的な講義を可能にする手段のひとつなのである。

2. 授業の質的向上に向けた取り組み

現在、FDの一環としてシラバス作成、授業評価アンケートを実施している大学は多数存在する⁴。

- 2 実際、筆者が過去に勤務した大学には、授業評価アンケートの自由記入欄で悪意のある回答をされた経験を持つ教員が複数存在した。雇用（大学）側には、悪意のある授業評価にまで耳を傾け、教員を不当に低く評価することがないよう、アンケートを濫用しないシステム作りが求められる。
- 3 「学生の視点に立ってみると、現在多くの大学で行われている『授業評価アンケート』には、いろいろな問題があるように思えてならない。学生にしてみれば、アンケートにきちんとした評価ないしは改善意見を書くことが、どのような仕方で来学期ないし次年度の授業の改善に役立つのかが示されているかどうかが重要だ。たとえば、調査結果や自由記述はどのような人が読むことになるのか、担当教員だけなのか、それともカリキュラムに責任ある立場の人は目を通してくれるのか。その上で、結果として、こんなふうに改善することにしましたと、学生にきちんとしたフィードバックをすることが重要ではないだろうか」（池田輝政ほか『成長するティップス先生』玉川大学出版部、2001年、147ページ）。
- 4 中央教育審議会大学分科会制度部会（第21回）の資料によれば、2004（平成16）年度の段階でFDを実施している大学は全体の約75%（534大学）にのぼる。その内訳を見ると、国立・私立大学と比較して公立大での実施率が低いことが分かる（以上、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/003/06102415/004.htm参照）。

たとえば、北海道大学や名古屋大学のように、教育法開発や授業支援などを行う組織を設置し、全学的に授業改善を目指しているケースは枚挙に暇がない⁵。鹿児島国際大では、FDの一環として2004年4月から「パイロット授業」（実験的公開授業）⁶を導入し、2005年度から全学で授業公開を行っている⁷。また、学生の授業評価アンケートは多くの大学で学期ごとに実施され、非常勤講師も含めた教員間で集計結果を共有し、フィードバックに役立てるケースが目立つ。というのも、それは来学期以降の授業設計の参考資料になりうるし、複数の教員で同一科目を担当している場合であれば、各クラスの授業内容の均質化を図る目安として活用できるからである。

このような教える側の改善が熱心に行われる背景には、何があるのだろうか。一つには、大学（や短大）では教員免許を取得していなくても教員になれる、という事情が関係していると考えられる。教育職員免許法に基づき、初等・中等教育機関などでは、教育職員免許状（教員免許）を有していなければ教員になれない。ところが、大学はこれに含まれないため、いずれかの教育現場を経験することなく、大学の教壇に立つことも可能である。それゆえ、授業運営を含む教育現場でのノウハウを、大学で一から吸収しなければならない。それがFDを実施していない大学であれば、教員は授業運営の参考とすべき基準、指針すら持ち合わせず、授業評価アンケートの機会もなく、手探りのまま講義を続けねばならない。

本稿で重視しているアンケートについては、いくつかの大学で紹介されてきた実践例にもあるように、場合によっては複数回の実施——例えば、講義期間のうち前半に1回・後半に1回など——も検討すべきであろう⁸。

その理由は大きく分けて2つある。第一に、回答した学生自身にも利益があることが伝わりやすいからである。アンケートの結果が（来年度ではなく）現時点の講義に活用されるとわかれば、回答が自分の受講中の授業を改善し得るため、学生のより主体的で真摯な回答を引き出すことも期待できる。第二に、複数回の実施によって、前回のアンケート結果からどれだけ改善されたか確認することも可能になるからである。この点は、後述するように、教員が黒板の字や声の大きさなどという物理的な問題を改善させようと試みている際、特に有用である。学生の適切な要望に応えようとする姿勢を示せば、教員の熱意が伝わりやすく、ひいては学生の受講態度の改善につながり得る。一方で、形だけのアンケートが実施されるようであれば、学生も真剣に回答しない。学生のアンケートへの態度は、教員のアンケートへの態度に比例するように思われる。

もちろん、アンケートの回数を増やせばいいという問題ではない。また、時間的制約のため複数

5 北海道大学高等教育機能開発総合センター高等教育開発研究部ホームページ(<http://socyo.high.hokudai.ac.jp/>)、名古屋大学高等教育研究センターホームページ (<http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/index.html/>) 参照。

6 専任教員の授業を学内外の教員・研究者に公開するとともに、授業担当者の自己評価、学生の授業評価、参観者との意見交換を通じて授業改善に役立てる取り組み(<http://www.iuk.ac.jp/pilot/Pilot.html>)。

7 鹿児島国際大授業公開ホームページ (<http://www.iuk.ac.jp/pilot/index.html>) 参照。

8 例えば、前述の名古屋大学高等教育研究センターホームページ (<http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/index.html/>) 参照。

回のアンケートが困難であることも考えられる。それらの点に留意しながら、次節では複数回のアンケートを例示しながら、有効な実施方法を検討していきたい。

3. アンケートの利用

3-1 無記名アンケートの実施

筆者は、担当科目（中国経済論Ⅰ〔前期〕・Ⅱ〔後期〕）で無記名式アンケートをほぼ毎週実施し、学生の授業理解度を把握しようと心掛けた。なぜならば、教員が何らかの形で学生の理解度を知り、その上で次回の授業を組み立てなければ、講義が教員の自己満足で完結したり、多くの受講者を置き去りにしたりする危険性が懸念されたからである。

該当科目で実施した無記名式アンケートの内容は、以下の通りである。

1. 授業の内容は全体的に
(①簡単だった ②ちょうどいいレベルだった ③専門的で難しかった)
2. 話の分量は (①少なめだった ②ちょうどよかった ③話題が多すぎた)
3. 授業は全体的に (①わかりやすかった ②わかりにくかった)
4. それは、特にどのような点ですか？【記入欄の設定】
5. 授業のスピードは全体的に (① 早い ② 適度 ③ 遅い)
6. 声は？ (① 大きい ② 適度 ③ 小さい)
7. 座っていた場所は (① 前方 ② 中央 ③ 後方)
8. 質問等があれば書いてください。【記入欄の設定】

このように、1～5で授業内容に直結する項目を設け、各学生が当日の授業をどのように感じたか、回答を求めた。また、3で②と回答するケースを想定し、4で具体的な内容を記載させるようにした。6と7は教室の音響に問題がなかったか、8は授業内容に関する質問事項を知るための項目である。座席の確認は、音響だけでなく意欲的な学生の意見を重視することも考慮しているからである（もちろん、座席は目安にすぎない）。

アンケートの結果、中国経済論Ⅰ（全15回）の第4回までは、1と2で③と回答する学生が3～7名いた。これは、筆者が1回の授業に話題を詰め込み過ぎたことを反映していると推測できた。そのため、90分間で講義する内容を若干削減し、プリントを配布して授業内容の補足を行う改善策をとった結果、第5回以降は解消された。

また、8は自由に記述できるため、他の受講生に対する苦情（遅刻、途中退室など）が書かれることもあった。だが、ほとんどの記入は授業内容に直結した質問であった。この質問をもとに、授業の進捗、内容、プリントの利用方法を見直すことが可能になり、最終的に、授業を「専門的で難

しい」と感じる学生をなくすことにつながった。また、アンケートの質問に答えることで、学生の講義への参加意識を喚起した。

3-2 自由記入欄の意義

先に述べたように、無記名式アンケートでは質問等の自由記入欄を設け、授業への質問事項など学生の声に配慮した。授業中の質問と異なり、アンケートの場合は学生の精神的な負担が少ない。実際、講義中あるいは終了時に個別に質問する学生が少数であることを想起されたい。学生が質問できる手段と質問しやすい雰囲気を提供するのには、学生の学習意欲と参加意識の喚起につながる。筆者がアンケートを通じた双方向的な講義を重視する理由は、ここにある。講義中、教員が出席者に質問の有無を問うても、アンケート以上のリアクションは期待できない。

実際、自由記入欄を設けたところ、中国経済論Ⅰ・Ⅱを通じて、平均して1回3～5件の質問が寄せられた。その内容は、およそ次のように区分できた。

1. 教員の説明不足についての指摘
2. 授業内容をさらに詳しく知ろうとする質問
3. 授業の進め方、補助教材に関する質問

とりわけ1の質問は、授業改善に直結する。

それと同時に、自由記入欄は学生の理解度を垣間見る手段ともなった。実際に経験した例は、次のようなものである。講義のなかで、中国の要人（鄧小平）に言及した回があったが、その日のアンケートで、鄧小平と台湾の要人（李登輝）の名前を混同した質問が記入されていた。その質問によって、鄧小平と李登輝の存在は知っていても、それぞれの名前と業績を正しく覚えていないことが判明したのである。その他の学生も理解が曖昧であり得る。そこで翌週に補足を試みるようにした。もしもこの時アンケートを実施していなければ、こうした誤解の存在を見過ごしていた。教員は、学生の理解が十分であるか様々な機会を利用しながら配慮する必要がある。アンケートが万能であるとは言えないまでも、有効な一手段であることに変わりはない。

4. おわりに

演習や外書講読など一部の講義を除いて、教員は受講者数の多い科目を担当する。その際、教員がただひたすら話すだけの、一方的な授業をしていては、教育効果が限定されてしまう。可能な限り双方向的な授業を行い、学生のナマの声に耳を傾け、有益な意見については積極的に反映させる姿勢が、教員に求められていると考えている。

本稿では、担当科目のアンケートに焦点を当てて検討したが、その次なるステップは、各科目のアンケートを横断的に集計し、それぞれの講義に反映していくことである。アンケートの実施にばらつきのある組織も存在するようであるが、全学的に授業評価アンケートを実施し、その集計結果

をもとに次年度の授業へつなげる努力をしている大学は、もはや珍しくない。もちろん、他の多くの組織が実施しているから自分たちも実施する、という主体性のない表面上の決定では、期待以上の効果が望めない。教員個人が各自で工夫しながらも、同時並行的に組織全体で効果的なアンケートの利用法を検討していくことが、中長期的視点からよりよい授業、そしてよりよい大学教育を作り上げる一手段となり得る。

アカデミック・リテラシーからスタディ・スキルズへ、さらには初年次教育¹への展開

高松正毅

二つのあり方——精神論と方法論——

ここに二冊の本（新書版）がある。一冊は神奈川大学の『学問への誘い^{いざない} 大学で何を学ぶか²』、もう一冊が専修大学の『知のツールボックス 新入生援助集^{フレッシュマンおたすけ}』である。前者が大学で学ぶ心構え、いわば精神論を扱った書であるのに対し、後者は大学で学ぶ上でのテクニック、いわば方法論をまとめた書である。

これらには、完全には二分しにくい部分も含まれるが、分けて挙げることにする。

1. 大学で学ぶ心構え、または精神論に関する本

著者名	出版年	書名	出版社等	著者の役職等 (専門分野)
増田 四郎	1966	『大学でいかに学ぶか』	講談社 講談社現代新書78	元一橋大学教授・学長 東京経済大学教授 (西洋経済史)
加藤 諦三	1979	『大学で何を学ぶか 自分を発見するキャンパス・ライフ』	光文社 カッパ・ブックス 1985年に光文社文庫	早稲田大学教授 (精神衛生・心理学)
隅谷三喜男	1981	『大学でなにを学ぶか』	岩波書店 岩波ジュニア新書38	元東京大学・信州大学教授 東京女子大学学長 (労働経済学)
J. H. ニューマン 田中秀人訳	1983	『大学で何を学ぶか』	大修館書店	英国カトリック神学者

1 1年次教育や導入教育と呼ばれることもあるが、ここでは濱名篤・川嶋太津夫（2006）『初年次教育—歴史・理論・実践と世界の動向—』丸善 に従い、初年次教育とする。

2 目次だけなら、2002年版から2007年版まで見ることができる。http://www.kanagawa-u.ac.jp/04/bu_yoko_kihon/index.html

大学全入化時代におけるスタディ・スキルズ教育に関する基礎的研究

著者名	出版年	書名	出版社等	著者の役職等 (専門分野)
森 茂也	1984	『大学でどう学ぶか －新入生へのガイダンス－』	同信社 同文館出版発売	南山大学教授(イギリス価格論・古典派需給論)
渡辺 幸博	1985	『現代社会と知識 いま大学で何を学ぶか』	玄文社	関西大学教授(哲学)
講談社編	1985	『学生時代に何をすべきか』	講談社	
講談社編	1986	『学生時代の何が役に立ったか』	講談社	
講談社編	1988	『学生時代に何を学ぶべきか』	講談社	
講談社編	1990	『学生時代に何を確かむべきか』	講談社	
長野 倬士	1995	『大学で何を学ぶか 息子よ娘よ』	プレジデント社	(株)国際観光会館副社長
三田 誠広	1995	『大学時代をいかに生きるか きみたちは「やさしさ」を知らない』	光文社	作家 早稲田大学文学部非常勤講師
浅羽 通明	1996	『大学で何を学ぶか』	幻冬舎 1999年に文庫化	評論家 早稲田大学非常勤講師
中谷 彰宏	1996	『大学時代にしなければならない50のこと』	ダイヤモンド社 2000年にPHP文庫	文筆家
中谷 彰宏	1997	『大学時代に出会わなければならない50人』	ダイヤモンド社 2001年にPHP文庫	文筆家
荒巻孚・朝比奈知彦	1997	『大学時代(キャンパスライフ)で人生は変わる』	ビジネス社	荒巻は専修大学経営学部教授(地球環境学)、朝比奈はビジネス作家・作詞家
鷲田小彌太	1998	『大学時代に学ぶべきこと、学ばなくてよいこと』	PHP研究所 2003年にPHP文庫	札幌大学教授(哲学・倫理学)
講談社編	1998	『新・学生時代に何を学ぶべきか』	講談社	
岩波書店編集部編	2000	『大学活用法』	岩波書店 岩波ジュニア新書357	
安河内哲也	2000	『それでいいのか?大学生!』	ナガセ ナガセブックス	予備校講師

著者名	出版年	書名	出版社等	著者の役職等 (専門分野)
鷺田小彌太	2000	『「知」の勉強術 大学時代に何を学ぶか』	KKベストセラーズ ワニのNEW新書026	札幌大学教授（哲学・倫理学）
桜井 邦明	2000	『大学は何を学ぶところか』	地人書館	神奈川大学工学部教授 (高エネルギー物理学)
東京大学教養学部 センター運営委員 会編	2000	『大学で学ぶということ—21 世紀を生きる君たちへ—』	学会センター関西 学会出版センター発売	1999年6月2日～4 日、駒場キャンパス数 理科学研究科大講義室 で開催したシンポジウ ムの記録
飯田 史彦	2001	『大学で何をどう学ぶか』	PHP研究所 PHP文庫	福島大学助教授（人事 管理論・経営戦略論）
和田 秀樹	2003	『頭のいい大学四年間の生き方』	中経出版 2007年に文庫化	精神科医 大学受験勉強法研究者
中山 茂	2003	『大学生になるきみへ 知的空間入門』	岩波書店 岩波ジュニア新書452	元東京大学・神奈川大学 教授 神奈川大学名誉教授 (科学史)
山田 耕路	2005	『大学でどう学ぶのか』	海鳥社	九州大学大学院農学研 究院教授（食品科学）
浦上 昌則	2006	『“学生”になる！ 進学が決まった時に読む本』	北大路書房	南山大学人文学部教授 (発達心理学)

上記リストでは、書名に「大学」「大学時代」「学生時代」などを含み、大学で学ぶ者を対象に書かれたものに限った¹。青春の読書や、青年時代における社会勉強といった青年期の過ごし方となると、これら書目は大幅に増えるであろう。遺漏多きことと思う。大方の叱声を期待したい。

これら精神論書は、書き手の立場から二つに分類できる。一つは、功成り名を遂げた者たちが後進に向けて書いたメッセージ集、もう一つは大学の教員（非常勤講師を含む）が学生に向けて書いたメッセージである。

これら書目も、社会の変化や大学の変化と無縁ではない。内容の精査はこれからだが、小説家の三田誠広や評論家の浅羽通明らが大学の非常勤講師を経験し、出版を始めた1995～6年以降と、そ

1 学生向けとはいえ、キャリア開発・キャリアデザインに関するものは含んでいない。ニート・フリーターの増加が問題となる中、今後はこれらが増えてくることが予想される。なお、当然のことながら大学教員向け、たとえばファカルティ・ディベロップメント（FD）に関するものは含んでいない。

れ以前とで、分けることができると考えられる。

なお、大学が独自に発行する販売ルートに乗らない小冊子やパンフレットのようなものを、すべて把握することは困難である。

神奈川大学が1987年から毎年出版している『学問への誘い 大学で何を学ぶか』（上述）は、2006年度から同大学の「FYS（First Year Seminar）」の副読本として用いられている。

FYSとは、神奈川大学が2006年度から新たに導入した初年次教育科目である。新入学生（1年次生）を対象に、約4,300名全員を少人数のクラスに分け、“大学への入門”をセミナー（演習）形式で教育・指導するものである。入学年度の半期を使い、大学で学ぶための技能と視座の涵養を動機づけることを目的とし、具体的には、以下のような能力を身につけた学生の育成を目指すという³。

- (1) 大学で学ぶことの意味を理解し、自分を客観視することができる。
- (2) 教育課程を理解し、4年間の学修計画をたてることができる。
- (3) 学内の施設を知り、また学修支援システムを自立的・継続的・多面的に利用できる。
- (4) 図書館の利用により、独自に文献・資料等を検索または収集できる。
- (5) 既存の文書を指示された要件に従って要約・再構成でき、またレポートや小論文を所定の期限までに完成できる。
- (6) 事象や既存の理論に対して「問題」を発見し、また疑問を提示することができる。
- (7) これらの能力を応用して、付加価値の高いノートが作れ、また完成度の高いレポートや小論文を作成できる。
- (8) グループ学習に際しては、協調性をもって主体的に参画することができ、また意見を述べることができる。
- (9) プレゼンテーションに際しては、自ら資料を作成し、論点を整理し、所要時間内に口頭発表ができる。
- (10) 自らの能力を自己評価でき、新たな達成目標を設定することができる。

(4) (5) (6) (7) などが、我々の「論文の読み方・書き方」と関係の深いものである。なお、(8) (9) のオーラル面の訓練に関しては、別個に授業科目の設定が必要だと筆者は考えている。ディスカッションやディベート、プレゼンテーション等を「書く」ために行うことはあっても、「論文の読み方・書き方」の授業では、主とすることはしない。

3 「神奈川大学ホームページ」http://www.kanagawa-u.ac.jp/04/bu_yoko_kihon/index.htmlより引用。

2. 大学で学ぶためのテクニック、または方法論に関する本

著者名	出版年	書名	出版社等	備考
M. J. ウォレス 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	
森靖雄	1995	『大学生の学習テクニック』	大月書店	
A. W. コーンハウ ザー 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	シカゴ大学テキスト
野村一夫	1995	『社会学の作法・初級編 社会学的リテラシー構築のた めのレッスン』	文化書房博文社	1999年に改訂版
ロン・フライ 金利光訳	1996	『アメリカ式勉強法』	東京図書	
東郷雄二	2000	『東郷式文化系必修研究生活 術』	夏目書房	
京都文教大学 臨床心理学科編	2000	『ザ・臨床心理学科 大学で何をどう学ぶか』	創元社	
藤田哲也編	2002	『大学基礎講座』	北大路書房	京都光華女子大学テキスト (平成13年度～) 2006年に改増版
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	関西国際大学高等教育研 究所、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 2006年に改訂版
和田寿博・河音琢 郎・上瀧真生・麻 生潤	2003	『学びの一步 大学の主人公になる』	新日本出版社	
田中共子編	2003	『よくわかる学びの技法』	ミネルヴァ出版	

大学全入化時代におけるスタディ・スキルズ教育に関する基礎的研究

著者名	出版年	書名	出版社等	備考
塚谷正彦	2004	『脱フリーター宣言！ 大学生の生き方・考え方』	実教出版	
相川忠夫	2004	『大学入門講座』	東京図書出版会	
AERA Mook	2004	『勉強のやり方がわかる』	朝日新聞社	
岡地勝二	2004	『経済学部で何を学ぶか』	同文館出版	
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	
K. L. アレン編 伊藤俊洋監訳 伊藤佑子・黒澤麻 美・吉田朱美訳	2005	『スタディスキルズ 卒研・ 卒論から博士論文まで、研究 生活サバイバルガイド』	丸善株式会社	
家入葉子	2005	『文化系ストレイシープのた めの研究生生活ガイド』	ひつじ書房	
竹田茂生・藤木清 編	2006	『大学生と新社会人のための 知のワークブック』	くろしお出版	
中島祥好・上田和 夫	2006	『大学生の勉強マニュアル フクロウ大学へようこそ』	ナカニシヤ出版	
溝上慎一	2006	『大学生の学び・入門 大学での勉強は役に立つ！』	有斐閣	
武居一正	2006	『法学部新入生のための学ナ ビ』	法律文化社	
佐藤望編著 湯川武・横山千 晶・近藤明彦	2006	『アカデミック・スキルズ 大学生のための知的技法入 門』	慶応義塾大学出版 会	
専修大学出版企画 委員会	2006	『知のツールボックス 新入 生援助（フレッシュマンおた すけ）集』	専修大学出版局	2003年より『学びの道具 箱』として新入生全員に 無料配布していたものを、 市販化にあたり改訂。
玉川大学コア・ FYE教育センター	2006	『大学生生活ナビ』	玉川大学出版部	小原芳明監修

次なるリスト（上掲）は、昨平成17年度の報告書『アカデミック・リテラシー教育に関する基礎的研究』「まえがき」の注2に掲載したものに、遺漏やその後出版されたものを加えたものである。

アカデミック・リテラシーからスタディ・スキルズへ、さらには初年次教育への展開（高松）

2002年に刊行された『大学基礎講座』と『知へのステップ』の二著を一つの契機とし、それ以降陸續と出版されているのが現状である。

方法論書には、当然のことながら、大学一般論ではなく、学ぶ内容や学部に特化したものが見られるのが特徴である。他にも優れた著作が多数あると思われるが、書名だけからの探索は難しかった。遺漏多きことと思う。こちらも大方の叱声を期待したい。

なお、専修大学の『知のツールボックス 新入生援助集』の内容は次のとおりである。

プロローグ 大学での勉強はこうなっている

第1章 話を聞き、ノートをとる

第2章 資料を探して集める

第3章 文章を読む

第4章 ひとと議論して考える

第5章 レポートを書く

第6章 プレゼンテーション

第7章 ネットのコミュニケーションを活用する

第5章が、我々「論文の読み方・書き方」担当者の中心的な課題だが、第2・3・4章も、「書く」ためには関連の深い部分である。

我々の授業「論文の読み方・書き方」は、アカデミック・リテラシー（学術的読み書き能力）を鍛えるための科目である。アカデミック・リテラシーは、大学におけるスタディ・スキルズ（学習技術）の一つに数えられるものであり、初年次教育においては必ず扱われる内容である。

次なる課題は、アカデミック・リテラシーをスタディ・スキルズの一つとして明確にとらえ、他のスキルとの連関を考えること。そして、初年次教育における位置づけを考究することである。

おわりに

夏・冬2回の合宿で、丸二日間会議室にこもったままの発表と議論は、体力的には極めて過酷なものだが、毎回本当に楽しい。議論とはこんなにも楽しいものかと毎回毎回思ったものである。

夜は夜で自前の缶ビールを傾けながら我々は語り続けた。話題にのぼるのはヴィトゲンシュタインから機動戦士ガンダムまで、シェークスピアからプロレスまでと、参加者の話題の範囲の広さには圧倒される思いであった。

そして、本報告書に収められた論文を読むのもまた楽しい。互いに専門を異にする者どうしが、大学教育という同じテーマで論文を書くことは、もっともっと行われて良いのではないかと私は考えている。

研究代表責任者

高 松 正 毅

執筆者（50音順）

岩 村 正 史
大 石 恵
児 玉 英 明
◎高 松 正 毅
内 藤 まゆみ
福 田 敦 史
宮 崎 文 彦
◎印は代表責任者

研究協力者

石 井 伸 男
林 宰 司
藤 野 寛
和 田 悠

平成18年度 高崎経済大学特別研究報告書
大学全入化時代における
スタディ・スキルズ教育に関する基礎的研究

平成19年3月31日 印刷

平成19年3月31日 発行

編 集 兼
発 行 人

高崎経済大学経済学部
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

群馬書籍印刷株式会社
〒370-0015 高崎市島野町890-5
