

なぜ論じられないか — もう一つの文章表現教室、「文章構成法」

紺野 馨・本郷 朝香・石川 伸晃・室岡 一郎

キーワード：論文の学習、論文の書きかた、文章表現、考える力の育成、
アカデミック・ライティング

概要

桜美林大学・基盤教育院には、文章表現に関わる演習科目が三つある。「文章表現Ⅰ」「文章表現Ⅱ」「文章構成法」である。

「文章表現Ⅰ」は文章によるコミュニケーションの基礎を学ぶ全学一年生の必修科目(コア科目)であり、選択科目である「文章表現Ⅱ」はその第二段階(中級上級編、応用編)として位置づけられている。「文章表現Ⅰ」と「文章表現Ⅱ」が、文章によるコミュニケーション能力を初歩から段階的に向上させることを目標とする科目である。

これにたいして、「文章構成法」は2年生以上を対象とし、「論文の書きかた」や「論の組み立て」の学習に特化した科目である。だが、端的に「論文の書きかた」を学んでゆけるかといえ、そうはいかない。論じること自体に困難を感じる学生は多く、その原因となっている問題は複雑多岐にわたる。論文を整えるまえに、論じられるかどうか、そこに多くの問題が潜んでいる。それに応じて、担当教員の試行錯誤が続いている。

論文を学ぶ教室でなにがおこなわれているのか。論じられない学生はどのような問題を抱えているのか。なぜ論じられないのか。そして、担当教員はその問題とどのように向きあっているのか。本稿では、主として「文章構成法」の教育実践報告に基づき、論文の学習における諸問題について考察し、学生が論じられない理由に迫る。

まず、三科目の概要を示し、各科目の目標と論理的文章の学習の諸相、ならびに、科目間の連携を概観する。次に、現在、「文章構成法」を担当している4名の教員がそれぞれの教室での体験を報告し、それに基づく論考をおこなう。論文学習の各過程で遭遇する諸問題、それらへの対処方法、残された課題を明らかにする。

I. 三つの文章表現科目における段階的学習

1. 「文章表現Ⅰ」「文章表現Ⅱ」「文章構成法」の概要

2010 年度現在の三科目の概要は下表のとおりである。表中の「随筆系文章」とはいわゆる「作文」であり、「論文系文章」とはいわゆる「小論文」や「レポート」を含めた広義の論理的文章を指す。「文章表現Ⅰ、Ⅱ」では基礎から応用へと幅広く、文章を書く訓練を重ねるのにたいして、「文章構成法」は学習対象を論文に絞り、論の組み立てや論文執筆方法を学ぶ。全学 1 年生対象の必修科目である「文章表現Ⅰ」を履修後、最短で 2 年次までに、段階的に各種文章の学習を重ねることができる。各科目とも週 1 回、一学期に 15 回の授業をおこない、修了により 2 単位を認定する。なお、「文章構成法」には先修条件がないが、2 年次科目であるため、受講生は少なくとも「文章表現Ⅰ」を修了していると考えてよい（「文章表現Ⅰ」未修了の学生でも履修できるが、その可能性はないに等しい）。

文章表現関連科目の概要（2010 年度春学期現在）

文章表現Ⅰ	科目の目標：すべての文章表現に通底する基礎を身につける。
	履修条件等：全学 1 年生対象の必修科目、クラス指定（1 クラス 25 名以内）
	クラス数：春学期 47、秋学期 45
	主な内容：受動的な感想文を脱し、発信する姿勢を身につける。随筆系文章を中心に、具体的かつ正確に伝える訓練を積む。論文系文章の最小限の留意点を学ぶ。
文章表現Ⅱ	科目の目標：文章の完成度を高める。各種文章に応用する。
	履修条件等：全学対象の選択科目、先修条件「文章表現Ⅰ」、1 クラス定員 20 名
	クラス数：春学期 22、秋学期 18
	主な内容：随筆系文章と論文系文章の基礎を再確認しつつ、それらの完成度を高める。実用文への応用として、エントリーシートや手紙の基本を学ぶ。
文章構成法	科目の目標：論の構築、論文の書きかたを学ぶ。論理的思考力を錬成する。
	履修条件等：全学 2 年生以上対象の選択科目、先修条件なし、1 クラス定員 20 名
	クラス数：春学期 6、秋学期 6
	主な内容：論の構築から基本書式まで、論文の書きかたを学ぶ。

2. 三科目の連携と論文の段階的学習

大学生が「小論文」や「レポート」が書けないようでは困る。就職試験にも「小論文」がありうる。社会へと巣立ってからでも、「論理的に説得する力」や「説明責任を果たす力」は不可欠だ。論文系文章の学習は必須であることは間違いない。その意味では、「文章表現Ⅰ」の段階からそれに重点をおく方法も考えられる。だが、事態はさほど単純ではない。

「文章表現Ⅰ」の教室で出会う学生の多くは、書いて伝えることに慣れてない。「書くのは大嫌い」「文章を書いた経験がない」「なにを書けばいいのかわからない」という段

階にいる学生が多いのだ。「感想文」の域を出ない文章しか書けない学生、批判や主張のみを書いて「論じた」と思っている学生もいる。高校で「小論文」の学習経験があっても、型どおりの一般論で終わる。論文系文章の課題では知識不足も障碍となるが、知識を補うための資料を示すと、「こんな問題があると知り、勉強になった」と感想を書く。あるいは資料を再構成しただけの内容になる。まず、こうした現象に潜む問題を解消する必要がある。

「文章表現Ⅰ」ではまず、「書いて伝える意味を知り、書くことに慣れる」を目指す。不特定多数の人々に向かって、独自のメッセージを具体的な事実（体験）に基づいて正確に伝える訓練を繰り返す。一つひとつの語句や文、表現の正確さとの確かさを問う。独自のメッセージがあるか、それを発見できるか、そこも問う。やがては随筆系文章と論文系文章の差を考え、両者を書きわけけるための基本的な留意点を学ぶ。15回の授業ではここまですべてが限界であり、学生の現状を見るかぎり、基礎の習熟に時間をかけることが肝要だ。

「文章表現Ⅱ」になると、論文系文章の学習にいくらか重点を置くことができるが、「文章表現Ⅰ」で始めた基礎訓練を継続する必要もある。正確かつ豊かに表現する力をもっと磨く。内容の深化を目指して、さらに踏みこんで考えて書く。随筆系文章であれ論文系文章であれ、「視野を広げ、よく考えて書くこと」の重要性に変わりはない。そこがなによりだいじなのだ。基礎を固めつつ、表現と内容の質的向上を目指す、それが主たる目標となる。

かくして、論文系文章の総合的学習は「文章構成法」の守備範囲となる。回り道のようにも、三科目における段階的学習と反復練習が必要なのだ。書くことによるコミュニケーションに通底する重要事項をまず確認しなければ、論文は書けない。

Ⅱ. なぜ論じられないか ― 「文章構成法」の教室から

ここでは、2010年度春学期に「文章構成法」を担当した教員4名が、論文学習の現場で起こる諸問題について考察する。主に序盤の授業で遭遇する問題を室岡が、中盤については石川と本郷が、終盤の最終論文については紺野が述べる。

なお、具体的な教案は各教員に任されているが、次の4点は共通の授業方針とし、共通シラバスにも記載してある。①論文の書式よりも、問題を発見し解決への道筋を考える力を身につけることを重視する。②正確な情報の収集と選別、論理的な文章の構築、多角的な検証、客観的かつ個性的な主張の創出といった論文作成過程に習熟する。③数編の小論文のほか、4,000字の最終論文を執筆する。④多角的調査と検証、論の相互批評などにグループワークを活用する。

1. 授業報告 A (担当：室岡 一郎)

なにか論じてみる

まずは受講生のお手並みを拝見しなければなにも始まらない。初回授業では、小手調べの論(800字)を書かせる。課題設定は「なにかを論じる」だ。「論じる」の意味、論の基本的な要素と型。「文章表現Ⅰ」でも学んだそれらを理解しているか、そこを確認する。みずから論じたい問題があるかどうか(問題意識)もみておきたい。

問題を特定しなかったのは、「知らないことは論じられない(なにも書けない)」という事態をひとまず回避するためでもある。たとえば社会問題を扱うような場合、社会の仕組みに関する基礎知識の不足が、論じられない最大の理由ともいえる。

論文のイメージが不明瞭

初回授業の出席者は18名。8作品には「問い・論証・答え」の三要素があり、「序論・本論・結論」の基本型もある。問題の指摘のみ、あるいは体験的事実や感想のみの作品が7本。3名が「なにをどう書いたらよいかまったくわからない」と、400字ほどの嘆きを書いた。

問題意識はどうか。題材はなかなか多彩だ。電車の優先席不要論、中高生の染髪のは是非、地域主権と地方メディアの役割、音楽のウェブ配信の弊害、日本のアニメ文化。普天間基地移設問題、いわゆる「非実在青少年規制問題」など、ホットな話題もある。

ただし、「どこかできいたような話」も多く、個々の内面から生まれた真の問題意識かどうか、そこには疑問が残る。うまく書けそうな題材を選び、「ありがちな論」をまとめるのは、入試対策としての「小論文学習」の影響かと、つい憶測もしたくなるのだが、「試験問題に答えること(正答を書くこと)」と「主体的に探究して論じること」とは別ものだ。

ともあれ、問題なのは、半数以上の受講生が、いわゆる「作文」と「論文」の差違はなにか、「論文」とはどのような文章か、そこをよく理解していないことだ。

「文章表現Ⅰ、Ⅱ」で学んだことがまだ実践できない学生もいる。論文系文章が苦手な学生ならば、なおさらだ。「文章表現Ⅱ」を未履修の2年生、「文章表現Ⅰ」が遠い体験となった3、4年生もいる。訓練の反復や継続をどう担保するか、履修条件や各科目の教案を再考する必要もあるだろうか。

論じるとはどういうことか——コミュニケーションの態様から考える

二回目の授業では論文の基本的イメージを再確認するため、随筆、小論文、論説記事などを載せた作例集を読み、構成要素にどのような違いがあるか、なにをねらっているか、といったことを全員で分析する。多種多様の文章を読んだ経験をもつ学生は稀であり、随筆であれ論文であれ、かれらの抱くイメージは貧困だ。そこで、コミュニケーションの当

事者として、「伝えかた」と「伝わりかた」の差違を自分の目と頭で確かめさせる。

私は「いじわるおじさん」に徹し学生の実験結果に次々と文句をつけ、受講生は総がかりで私を納得させる。ある学生が小論文を例に、「意見や主張がある。それが論文だ」と指摘すると、「じゃあ、こっちはどう？」と私は随筆をとりあげる。「作者は、これが愛だ、と意見を述べているようだけど、これも論文なの？」と全員に問いかける。

意見や主張があるから論文だという学生の指摘は、もちろん正しい。だが、短絡的に、意見や主張を書くのが論文であると考え、落とし穴にはまる。その認識で論文を書くと、批判や提案を並べただけの文章になる。論文において最も重要な要素である「論証」や「根拠」が欠落する（あるいは、きわめて乏しい）。意見や主張の存在は、「作文」と「論文」を書きわけるうえで学生を惑わす最大の要因ともいえる。「作文」にも意見や主張は存在するからだ。作者の主張が明記された「作文」もあるし、ある種の意見（伝えたい思い）はどの「作文」にもあり、それは「作文」の命でさえある。その意味では、両者に差異はない。「なにを、どのようなねらいで伝えるか」、注目すべきはそこだ。「伝えることの質」や「伝える目的」の差違が、書きかたの差違を生む。それが両者の差違の正体だ。

明らかにしたいことがある、調査や思索を重ねて明らかにする、それらを伝えて他者を納得させたい。このとき、「論じる（論文を書く）」という手段が選ばれる。だからこそ、「なにを明らかにするか（問い）」「どう明らかになったか（答え）」「どうやって明らかにしたか（論証）」の三要素が不可欠となり、目的達成（読み手の納得）には正確かつ十分な論証が必要となる。そして、三要素を明瞭に整理するために、三部構成という型が使われる。

「書きかた」や「型」を機械的に知ることよりも、まず、コミュニケーションの態様を見極めることが肝要だ。人間はどのようなときに「論じる（論文を書く）」のか、そこから考える。そうすれば、「書きかた」や「型」の留意点はおのずと見えてくる。

要約できない症候群？

二本目の課題作「大人の条件とはなにか（800字）」を執筆後、各自の論を発表させるために要約させたとき、想定外の事態に直面した。細かい語句を削って短くしている学生、途方に暮れている学生。多くの受講生が自作の要約に苦しんだ。かれらはまず、要約の意味を知らなかったのだ。要約とは、論の基本的構成要素である「問い」「論証」「答え」の三点に絞って文章を再構成することだ。たんに文章全体を縮めたり、「あらすじ」を抜きだしたりすることではない。その解説後もなお、作業は難航した。少なくとも論の基本的構成要素の確認はすませたあとの課題だ。三要素の抽出にそれほど苦しむものだろうか。

最大の困難は、「論証」の抽出にあったようだ。「問い（大人の条件とはなにか）」と「答え（条件）」の抽出は容易だが、「論証（なぜそれが条件となるか）」の抽出は、そもそも正確な論証ができていなければ、困難になる。論文には論証が必要だと知ることと、正確

な論証ができることとは話が別だ。それは当然のこととして納得できるが、少々、気になっていることがある。その「正確な論証」へとつながる思考の整理や論の構築過程においても、学生たちは「要約による再構成」がうまくできないのではないだろうか。

いわば「要約できない症候群」を疑う事例にはよく遭遇する。たとえば、グループワークで活発に討論している学生たちに「いま話題にしているのはつまり、どんな問題か。どんな論点があるか。議論の現況を説明せよ」と求めると、答えられない。問題さえ明確に意識していないのでは、とりとめのない議論が続くだけだ。扱っている問題や論点はなにか、随時それを確認して議論の方向を定める。議論の結果を整理して新たな問いを見だし、さらに考察をすすめて問題の本質へと迫ってゆく。そのためには、「要するに〇〇だから〇〇だ。では〇〇はどうか」という思考方法、換言すれば、要約力が必要だ。

「文章表現Ⅰ、Ⅱ」においても同様だ。教員がいくども問いたださないと要旨がわからない意見や説明を口にする学生、いくども同じ説明をしないと留意点を把握できない学生とたくさん出会う。中心がなく話がまとまらない作文、体験的事実のなかに見たものを的確に捉えていない作文もよく見かける。こうした現象にも、「要約により再構成して理解する能力」、「要約を反復して本質に迫る能力」の有無が関わってはいないか。日常会話からして、あまりにもとりとめのない「おしゃべり」に浸りきったことによる「生活習慣病」も疑いつつ、要約力に注目した序盤の教案を考えている。

2. 授業報告 B (担当：石川 伸晃)

問題を見つけることの困難さ

たんなる情報整理に終わるのではなく、モチーフのはっきりした論じる文章を書くためには、まず、自分自身で問題を設定できる力が必要だ。しかし、学生たちにとってはこれが一番の困難のようだ。その傾向の主なものを以下にいくつかあげておきたい。

問題が大きすぎる：「問題意識が大切」とこちらが言うと、学生たちは世間で「問題」と言われているものを探す。たとえば「環境問題」がそれだ。

しかし、このテーマは大きすぎる。「環境問題」といってもそのなにを具体的に問題にしたいのか、問題をさらにしぼり込むことのできる学生は少ない。また、たとえ、「日本のCO2排出量の問題」とテーマをしぼったとしても、これも膨大な資料を必要とする大きなテーマだ。こうした大きなテーマを選んだ学生は、結局、情報の収集に追われ、文章としては情報整理で終わってしまうことが多い。

こちらとしては、大きなテーマを選びがちな学生には、なるべく自分の身近なテーマに問いをしぼりこむことをすすめている。たとえば、「環境問題」から入るのではなく、「大

学でのゴミの捨て方」、「自分の住んでいる地域のゴミ問題」から問いを立ててみてはどうか、と提案するようにしている。

テーマを自分と関係づけられない：「喫煙マナーの問題」をテーマにとりあげた学生がいた。学校やレストランなど公共の場所での受動喫煙の問題、歩行喫煙の危険性などを述べて、それなりに具体的に問題を論じた文章を書いた。だが、論調が一方的で、世の中から喫煙者はいなくなっている、という内容だった。

そこでこちらが「世の中にはタバコを吸っている人もいるけれど、その人たちはこの主張を納得するだろうか？」と聞いてみると、「あっ、じつは、自分は喫煙者です！」とのこと。自分が喫煙者であることを棚上げしているから、喫煙者に対していくらでも強く言うことができる。書き手が文章と完全に分離されているから、「自分のため」ではなく「ただ書いてみました」という文章ができ上がってしまう。

「問題意識」とは、ただたんに「問題を考えてみました」ではなく、「問題をきちんと自分のあり方と関係づけられている」ということであるはずだ。自分と文章が分離してしまうような学生には、「自分の生きている現場から、自分自身がちゃんと問題と感じられることを書こう」とアドバイスをする。

問い自体がみつからない：論文とは、自分が問題と感ずることを、感情のレベルで語らず、客観的な具体例、データや資料を示しながら、自分と異なる意見をもっている他者も説得するよう、冷静に表現することでもある。

ところが、この論文の入口であるはずの問いが立てられない学生がかなり多い。「問題がみつかりません」と学生はよく言う。問題の発見ということ自体がかなり大きなハードルになっているのだ。この理由は、いまの学生たちが、怒りといった強い感情を表に出したがることにあるのかもしれない。また、理不尽な社会のあり方や他者の言動を見ても、それを悪いと言わず、自分は自分、他人は他人、と割り切り、かかわらないようにしているからなのかもしれない。

しかし、学生たちはこれから社会に出て、いやでも理不尽なことを目の前にしなくてはならない。やっかいな事態にかかわり、それを他者とともに処理・解決しなくてはならない場面にならず出くわす。そのとき、どのように、自分の意見を述べて、他者の意見にも配慮しながら、多くの相手を説得できるか。問題の解決に向かっていけるか。論文はこの一連の試みの練習でもある。だから、その出発点である問いを発見する力がなんとしても必要になってくる。

そこでつぎに、問いを発見する手がかりのひとつを示そうと思う。

「気になる」を深めること

なかなか問題がみつからないある学生が、「問題や怒りは感じていませんが、気になる

ことならあります」と言った。その学生は「手帳には、1月や4月といったきりのよい月ではじまるものだけでなく、さまざまな月からはじまるものも多いのが気になります」とのこと。学生が自分の「気になる」をもとに書いた文章は以下のようなものだった。

1月や4月からはじまらない手帳はなぜ存在するのか。季節ごと、月ごと気分を変えたい人もいる。企業の決算月や異動の時期を基準に手帳を変える人もいる。また、派遣社員は、年始め、年度始めという一年区切りで特定の職場に派遣されるのではなく、数ヶ月で派遣先が変わる場合も多い。1月や4月を区切りとすることを当たり前としているのは、主に学生の身分だからであって、社会人は、さまざまな月を区切りとして生活している。1月や4月のようなきりのよい月ではじまらない手帳が存在している理由は、社会で生きる人びとの多様な生活の区切りを反映している。

この文章は、明確な問題意識からはじめ解決策を提示する文章ではない。自分の気になること、疑問からはじめ、その謎を解くうちに、手帳という身近なものの中に、社会や自分とは異なる生活を営む他者を発見している。

この文章の読みごたえは、身近なものの「文脈」の発見にある。文脈とは、社会や他者を発見することだ。たとえば、手帳のように、ある物ひとつを取り上げても、そこから、自分と異なった生活を送る他者や日本社会の産業構造（非正規雇用の多さ）も見えてくる。

こうした文章は、ある意味で「ただ調べただけ」という印象もある。しかし、自分の身近な「気になる」をけっして手放さず、自分と文章が分離していない。これは、明確な問題意識をもとに具体的な解決策を提示する、いわゆる、問題→解決型の文章にとっても重要な態度でもある。問題点を調べ上げるためには、つねに「この問題はなぜ起こったのだろう」という「気になる」意識が必要だからだ。そのため、自分の「気になる」を育てることは、問いを立て考える、あらゆる論文の基礎になると言えるだろう。

多くの学生にとって、問題や怒り、社会への疑問がみつげにくいのは、彼らに、自分と自分の親しい人間関係を超えた世界の実感が希薄だからだと言える。「気になる」を深めることは、この世界を実感し、明確な問題意識をもつための手がかりにもなるはずである。

たとえば、自分と異なった意見をもつ他者がいるということを実感することだけでも学生たちには大きな経験となる。つぎに、授業で行っているその実感の試みを示したい。

つつこみ合うこと

授業では学生同士がお互いの文章について相互講評を行っている。お互い文章について「改善すべきところ」、「反論」をコメントする。ようするに、「つつこみ合い」をやっている。

他の学生からのコメントを受け取ると、学生たちは「こんなにつっこまれているなんて

へこみました」と反応する。自分と同じ立場の学生に文章をつっこまれ、批評されること。これは学生にとって教員に改善点を指摘されるより大きなショックである。しかし、こうして少し傷つくことによって、学生は「自分の言うことがうまく通じない相手がいる」、「自分の主張に賛成しない相手がいる」と実感する。自分は自分、他人は他人、他人同士の集合体である社会にも無関心という学生たちの日常の態度が壊れはじめる。

親しい友人同士であったら、なんとなくわかり合える。つっこみ合ったり、傷つくことを避けることができる。しかし、親しい間柄を超えた他者に対しては、雰囲気だけでは話が通じない。世の中にそういう相手がいることを学生は相互講評を通じて実感する。この実感は、かならず、他者や社会に向けて明確な問題意識を立てる、という論文の入口、社会人として必要となる態度につながっていくはずである。

3. 授業報告C (担当：本郷 朝香)

感想と事実の違い

論文・レポートの書き方において、「感想」と「考察」をいかに区別するか、「感想」から「考察」へどうステップアップさせてゆくか、この方法をこの二年ほど模索し、思った以上に難航している。

「感想」と「事実」のごく一般的な区別の説明は割と容易に学生に理解してもらえるのだが、「考察」となると、「事実」から言い得ることを自分なりに構築する作業で、多分に創造の余地がある。与えられた諸「事実」から無理なく導き出せる意見と、導き出せない意見との境界線をいかに伝えるか。

何らかの社会状況について、賛成か反対かと問うだけなら、多くの学生は個人的に感情移入できる方に賛成し、嫌悪感を覚える方に反対して終わってしまう傾向にある。たとえば死刑制度についてならば、もし自分が家族を故意に殺された遺族だったら、犯人が死をもって償うのでなければ納得できないという理由で賛成し、自分が冤罪だったらそれで死刑にされるのは嫌だという理由で反対する。これは感想レベルである。

しかし主観的に感情移入しやすい方を選ぶというのが全く間違っているのかというと、そうとも言えない。賛成理由と反対理由を複数考慮し、それらをつき合わせて、理由が多い方を選び取るという作業は「考察」に近くなっていく。これは結局、感情移入できる対象、できない対象を複数用意することであり、主観を複数に分裂させることでもある。一つ一つは主観的視点でも、少しずつ視点をずらして無数の主観を敷き詰めていけば、客観らしいものに近づいてはいく。さらに、反対理由、賛成理由を複数見つけ出す過程に、創造性が発揮されていると言い得る——多くの人がそこに反対もしくは賛成理由を見出せるとは思っていなかったような点に注目するなど——ので、その点が単なる感想との分かれ

道でもあろう。

つまり、「事実」と「感想」の間にそれほど溝はないかもしれないという点、「事実」は、「感想」もしくは「感情」の集積である場合がある——アンケート調査の結果の数値など——一点が、問題を少しばかりややこしくしているのだが、自分の中にどれだけ多くの感想（ということは多くの主観）を設定できるかがカギであることが分かれば第一関門突破であろう。死刑制度存廃問題で言えば、世間一般で挙げられている、存続に賛成する理由、反対する理由を視野に入れ、自身で思いつく限り、調べ得る限りの理由を考慮して結論を出すなら、論文の体裁は整ってくる。

事実と考察の違い

しかし面白い論文となると、独創的な考察を提示するという第二関門突破が必要となってくる。これはある意味で第一関門と矛盾する位置にある。世間一般で言われている意見を考慮すればするほど、それに引きずられ、一般論に近くなってゆくからである。ここ一年は、こちらの訓練の方に力を入れてきた。すなわち、世間一般で多く言われている意見と、自身の意見とを共に提示し、自身の意見の独創性を際立たせる書き方の訓練である。

具体的には、①問題設定(状況説明)②その問題に対する一般的意見③一般的意見とは異なる自分独自の意見④結論、という四つのブロックに分けて論を組み立てる練習を繰り返した。本来なら第一関門突破後に第二関門に取り組むべきところだが、15回の限られた授業数でできることとして、少しは論文作成の醍醐味を感じられるかもしれない後者の方に重点を置いたわけである。②問題に対する一般的意見、③一般的意見とは異なる自分独自の意見、を一度書かせた後、③の意見を②の一般的意見に練り下げて、空白となった③に新たにさらに独自の意見をひねり出させてみるという練習をしてみたところ、学生の四割ほどが前より独創的な意見を出すことに成功した。ただし、もともと独創的な意見を出していた学生は二度目に伸び悩んだという当然の結果も出た。成功したとは言いきれないが、失敗というわけでもなく、一度試してみる価値はあるというくらいの実験結果であった。

思索への強制的介入という試み

書き直しをさせるべきかどうかは再考の余地はあるが、四つのブロックという形式を与えることで、未整理だった学生の思い付きが整理されていくという利点は確かにあったようである。ここで形式をさらに強め（または狭め）、考察の方向性を恣意的に限定してみたらどうなるであろうか。翌学期はさらにその方向に実験を進めてみることにした。

少し話はさかのぼる。「文章構成法」を受け持った初めての年に、最終レポートを作成する土台作りとなる、グループディスカッションのテーマを、「サルの特異点仮説」にしてみたことがあった。この仮説は、「無数のサルが無限の時間タイプライターを叩き

続けたら、いつかシェイクスピアの作品と同じものができるかもしれない」というもので、偶然出来上がったこの作品を芸術と呼び得るかどうか、という問いでグループごとに自由に論じてもらった。下調べや知識をそれほど必要とせず、誰もがその場で考えてみることのできる題材であったためか、学生たちはそれぞれ生き生きと互いの考えを述べ合っていた。ただしそれらの意見をグループごとの発表としてどうまとめるかという段になると、とたんに会話の勢いが削がれ、戸惑うグループが多くなった。感想から考察にどう転換させてゆくかをうまく伝えられぬまま、このような抽象的なテーマを与えた私にも責任はあった。

とはいえ、抽象的・普遍的テーマで、かつ学生の思索意欲を刺激するらしい件の仮説の魅力は捨てがたい。この仮説を別の題材との抱き合わせで論じさせてみてはどうかと思いついたのが今年の春学期である。抱き合わせる題材は、サルのタイプライター仮説とは一転して、具体的で現代的な「製造物責任法」(PL法)——製品事故における賠償責任を、製品の製造過程での「過失」ではなく、製品そのものの「欠陥」に求める法——にした。サルのタイプライター仮説と並べる意義は、両者とも、製品もしくは作品の成立過程と結果のどちらを重視すべきかというテーマをはらんでいることが一つ。もう一つは、そもそも製品と(芸術)作品は同列に論じられるのかという問題にも広げることができるという点である。

グループディスカッションでは、製造物責任法とは何かを学ぶためにも、これの功罪のみに絞って発表してもらった。その後、各自が仕上げる最終レポートでは、製造物責任法とサルのタイプライター仮説を並べて論じるよう求めた(どちらを中心に論じるかは各自に任せた)。その際上述したような、両者の共通点なども解説しておいた。ここまでくると、手取り足取りというよりは、思索への強制介入になってしまっている自覚はあった。が、思索の方向に制限を設けることで、感想を超えた何かが得られるのではないかという、追い込み漁にも似た心境であった。

最初に思索の方向に制限をつけてしまったため、あがってきたレポートも当然、予想通りの論じ方、結論のものが多かったし、一定数、そもそも何が求められているかが解らないとうたえる学生もいた。私自身にとっては長期的な実験でも、それに付き合わされる学生は半期ごとに入れ替わるのだから、確かに、私の目指す全体像をもう少し強調して学生に提示し続ける必要があったと、後になって反省した。しかし数人、私自身も思いつかなかった面白い共通点を見つけて論じた学生がいた。

本来は、何かを題材として論じる際に、論点を明瞭にするのに貢献しそうな別の題材を例に挙げて考察してゆくこと自体を、自主的にできるようになるのが望ましい。しかしこういう強制介入の体験を通して、別の機会に、このような論じ方の可能性もあるのだということ思い出さきっかけになればという期待もある。今後の課題としては、授業内で各自それが達成できるようにしてゆくことだが、まだしばらく試行錯誤と実験を繰り返すこ

とになりそうである。

4. 授業報告D (担当：紺野 馨)

なぜ4,000字の論文？

いよいよ最終論文である。基本的に原稿用紙10枚以上、つまり4,000字以上の「長い」論文を書くことが課題である。「文章構成法」は最初から長い文章を書くためのクラスとしてスタートしたわけではなかった。結論的に言えば、「文章構成法」の授業を通じ、自分なりの意見をもってなにか意味のある論文を書くとすればある程度の長さが必要条件であることがはっきりしてきた結果である。

問題になっている事柄のさまざまな要素を整理し、何が問題点であるかを考え、自分以外の人々の意見をも念頭に置きながら、なおかつ自らの感受性と知性を動員して論文を書くとすれば、やはり1,000字、2,000字では取まりきらない。

なかには問題点を明確にしながら自分の意見を原稿用紙10枚程度で書くことにさほどの苦労を感じることもなく、添削するさいに感心させられるような文章を書く学生も少なくない。しかし、多くの学生にとって4,000字はかなりハードな要求である。自分が書物やインターネットで得た情報をもとに明快な段落構成をするにはまだ相当の苦労をすることになる。しかし、そうした長文という条件で考えることによって、「知性の筋肉」を鍛えてもらうこと。これも長い最終課題論文の狙いの一つでもある。

多くの受講生にとってもっとも「キツイ」と感じられるのは、おそらくいわゆる「コピペ」(インターネットからのコピー&ペースト)では到底4,000字をカバーできず、他人の書いた文章をあくまでも論文の部品の一つとして利用しながらも、論文全体の組み立ては自分で行わなくてはならない事態に直面させられてしまうことだろう。この点も長い文章を課す副次的な理由でもある。

インターネットからの引用

当然ながら「文章構成法」では論文を書くに先立って、書物やインターネットからの引用について、一般的な引用注のつけ方はもちろんだが、それ以上に書き手としてのルールへの尊重、剽窃と引用の違いについて注意することに力を置く。さらに、引用注さえつけばよいというものではない、という当たり前の事柄も強調しておかなければならない。それを怠ると、本人の文章はインターネット上のサイトにある文章の「紹介文」の域をほとんど出ないケースがでてくる。ただし、これを一概に学生の学ぶ姿勢の問題だと断定することはできない。インターネットからの引用が多い論文と少ない論文の違いは明らかにテーマが関連しているからである。

最終論文のテーマは全員一律ではなく、4ないし5グループで別々のテーマを取り上げ、グループワークを経て、一人ひとりが独自の論文を仕上げる。お仕着せのテーマでは書く際のモチベーションが高くないことが経験から明らかだからである。どんなテーマにするかはそれぞれに複数の希望するテーマを発表してもらい、4ないし5のテーマに集約する。どのテーマが選ばれるかは、提案者のプレゼンテーションの力にかかっている。各グループでは資料集めの分担などの作業、テーマについてのディスカッションを行う。ここで活発な議論が行われたグループのメンバーの論文は、当然のことながら質が高い。

どんなテーマで書いているか

ではこれまで受講生たちはどんなテーマを選んで最終課題の論文を書いてきたか紹介しよう。選ばれるテーマは大きく分けて二つのグループに分けられる。一つは「時事的問題」である。「エコロジーについて」「環境問題」「表現の自由について」「早期英語教育の是非」「表現の自由」「臓器移植」など、その時々にはジャーナリズムで問題として取り上げられているテーマのグループである。後で触れる「障がい者」なども一応このグループに入るだろう。もう一つは、個人的な体験から発する疑問である。例えば、「マナーについて」「受動喫煙」など。

後者のグループのテーマは、こちら側から見ると無謀だと思われるのだが、なぜか「マナーについて」は人気があって毎学期何人かが書きたいテーマとして挙げる。なぜそのテーマ？ と尋ねてみると、道路でタバコの「ぼい捨て」や電車中の電話での通話など、どうしてそんなことをするのかと思って、といった答えが返ってくる。義憤に発するわけである。

ところが、こうした種類の問題は、基本的には扱いが難しい。「マナーについて」だけでは倫理的問題というよりも美学的問題であるし、資料も乏しく、論文にするにはやっかいである。グループワークが始まると、危惧したとおり、途中で話が進まなくなる。最初は自分の体験を語り、聞き手がうなずくところまでは行く。ところが、いざどんな風を書くべきかの段になると、全員が黙りこくって頭を抱える。どこから手をつけたらいいのか、見当もつかなくなるのである。この場合はやむを得ず、どういう方向性に進んでいくか話し合ってはどうかといった最小限のサジェスションをする。使えそうな資料もちらほらとしかないのだから当然ながら、「マナーについて」では「コピペ」はしたくてもできない。

逆に、いたるところで論じられているテーマ、例えば「環境問題」をテーマにするとあまりに多くのデータ、論文がありすぎて、情報の洪水のなかで溺れてしまうケースも少なくない。わずか一月でそうしたテーマについて情報を整理して、その上で自分の意見を形成し、それを書くのは誰にとってもたいへんなことである。まず環境問題の現状についての情報を取り込むだけで精一杯な学生がいても不思議はない。楽をしようとしたわけではなくても引用の羅列になる。こうした場合の「コピペ」は道徳・倫理問題ではなく、実力の問

題である。もちろん、そうした情報の洪水のなかでも自分の視角をきちんと保持して問題の本質にきちんと対応できている受講生もいることは付け加えておかなければならない。

予想外の好作品

このように、受講生たちはディスカッション、それから執筆の過程で自分たちの選択がどんな困難をもたらすか、それぞれに気づくことになる。これも論文を書く際の重要なポイントなので、そのテーマは難しいからやめるようにといった指示はけっして出さないことにしている。もう一つやめるように言わない理由は、こちらの危惧とは裏腹に、資料、問題設定ともに難しいだろうと予想していたテーマで、グループのほぼ全員が、逆に予想もしなかったほど質の高い作品を書く例もあるからである。

2009年秋学期、女子学生六名で「障がい者について」をタイトルとする論文を書くグループができあがった。初回のディスカッションではほとんど何を糸口にすればよいのかもアイデアが出てこないようで、ほとんど全員が沈黙しているうちにチャイムがなった。ところが、このグループは残り二回のディスカッションを経て、全員が期待以上の論文を提出した。

インターネット上のみならず、書物にも糸口になるような情報が何もない事態に直面した彼女たちは、全員がそれぞれに、障がい者とは何か、根源的な問題を自分自身で考えることを余儀なくされたのである。人間の本質は「共生」する存在であると定義し、共生のために必要なコミュニケーション能力が何らかの形で損なわれていることが「障がい」ではないだろうか、という視点からバリアフリーのあり方などを論じた学生もあった。どの学生も受け売りではない自分の経験からの立論で好作品に仕上がっていた。「誰が障がい者か」というタイトルで書いた学生は「障害者基本法」「障害者の雇用促進等に関する法律」「発達障害者支援法」「特別児童扶養手当等に関する法律」などの法律の条文を挙げ、「障がい者」は様々な法律が定める保護や支援の対象のモザイクに過ぎず、行政はほんとうに具体的な個々の「障がい者」について考えてはいないと論じていた。その着眼はなかなかのものであった。

このように、まだまだ試行錯誤を繰り返しながらよりよい「文章構成法」のクラスを目指す途上にあることを、蛇足ながら繰り返しておくことにする。

Ⅲ. 自分の言葉で伝える経験を積む——論じられるようになるために

いわゆる「全入時代」を迎え、大学生の基礎学力を疑問視する声がある。「文章の書きかた」や「アカデミック・ライティング」を初年次教育に取り入れる（あるいはそれを検

討している) 大学も増えている。従来の日本の大学教育では本腰を入れた文章指導がほとんどおこなわれていなかったこと自体も問題だが、その必要性はいよいよ高まっている。桜美林大学の学生にかぎらず、「大学生なら論文やレポートが書けて当然」ではないのだ。

ただし、論文やレポートの執筆マニュアルを示すだけでは、事は解決しない。「文章構成法」担当教員の現場からの報告にもあるように、論の構築や論文執筆の諸段階で学生がつまづく問題は多種多様だ。その一つひとつにどう対処するか、担当教員に与えられた課題は山積みだが、論じられない根本的な原因は、「論じる」というコミュニケーションの場に立った経験の不足にあると考えられる。

石川の報告にもあるように、「論じる場」そのものを避けようとする学生の気質も見逃せないが、高校までの学習においても、まとまった論述をおこなった経験はもちろんのこと、ちょっとした意見や回答さえ、自分の言葉で考え、自分の言葉で語る機会が少なくなっているのではないだろうか。

あるとき、「高校までのテストは穴埋めや択一式ばかりで、教科書丸暗記と勘で乗りきった」と語る学生がいた。またあるときは、「論文って、自分の考えを書いてもよかったんですね」と大発見をしたように目を輝かせる学生がいた。この学生は、「ある問題の正解を書くタイプの論述文」や、いわゆる「学習報告レポート(習ったことや勉強したことをまとめる)」と論文を混同していたらしい。思えば、大学入試もほとんどがマークシート方式である。与えられた選択肢から正答を選ぶだけのテストを目標にした学習では、すくなくとも、「自分の言葉で思考を正確に伝える能力」は鍛えられない。

言葉は思考の道具でもある。自分の言葉で考え、自分の言葉で思考を語る。その経験の反復により「考える力」と「伝える力」が鍛えられる。論文への道もそこから開かれる。どのようにして、この経験不足を補い、また、「論文の書きかた」を身につけさせるか。「文章構成法」ではもちろんのこと、隣接科目である「文章表現Ⅰ、Ⅱ」の教室においても、担当教員の試行錯誤と挑戦が続いている。

最後に、論文の書式について、すこし触れておきたい。よりよい授業を目指すためには教員同士の情報共有、意見交換もたいせつだ。私たちもよく、互いの教材や担当クラスの学生作品を示しあい、話しあっている。そのなかで、折に触れて問題になるのが、論文やレポートの共通書式をどうするか、ということだ。とくに論文の書式は学問領域によっても多少ことなるため、なかなか悩ましいところだ。

たとえば、基盤教育院で「桜美林大学における論文やレポートの基本書式(桜美林スタイル)」を作成する、という手はどうだろうか。初年次生の手引きともなり、のちのち専門性の高い本格的な論文を書く際の土台ともなる、まさに「基盤の書式」があれば、書式に関する学生の混乱も防げるし、教員にとっても学生指導の一助となるだろう。