

# ノートをとる学生は授業を理解しているのか？

## —〈大事なところは色を変えて板書してほしい=83%〉を前にして—

筒井美紀

### 要旨

本稿は、大学生の授業理解・ノートをとる行為・授業外の学習の3つが、どのように関係しているのかについて解明する。学生の多くが「知識の伝達—貯蔵モデル」への過剰適応によって大学で学ぶことへの準備が不十分である。それゆえ、まず必要なのは「いかにノートをとるべきか」的な指南ではなく、「大学での学びのレディネス」を高めさせることだ。ではどうすればよいか。こうした問題意識に基づき、次の4つの知見を得た。第1に、大事なところが分からないことが多い学生ほど、キーワードしか板書されない場合に自分で文章化したり、板書がなされない口頭のみ説明をノートしたりすることが少ない。第2に、大事なところが分からないことが多いか否かは、「前進的理解（ノートを早くとり終わった時に疑問点や重要点をまとめる）」の有無に影響しない。第3に、「前進的理解」をしている学生は、していない学生と比べて、平均的に自学自習時間が長いものの有意ではない。第4に、「前進的理解」をしている学生は、していない学生と比べて、平均的に読書時間が有意に長い（2倍強）。これらの知見の含意は「読むことの聴くことへの効用」である。読書は「自律的オーディアンス」を育成するので、「大学での学びのレディネス」を高めるのだ。以上より、取り組むべき実践的課題は、いかに読ませ書かせるか・いかにフィードバックすべきか、すなわち、「言語獲得の受動性と応答性」が埋め込まれた機会を、とりわけ1年次の早期段階において、構造化することである。

キーワード：「知識の伝達—貯蔵モデル」への過剰適応、大学での学びのレディネス、前進的授業理解、自律的オーディアンス、読むことの聴くことへの効用、言語獲得の受動性と応答性

## I 問題の所在と本稿の課題

本稿は、大学生の授業理解・ノートをとる行為・授業外の学習の3つが、どのように関係しているのかについて、質問紙調査の分析に基づいて解明する。この解明が重要なのは、大学教育の成立基盤の一角である、学生の授業理解および授業参加それ自体の意味の理解が何とも危うく、それが崩れるのを傍観しているわけにはいかないからである。この「危うさ」を示すデータを挙げよう。筆者は、京都女子大学現代社会学部の平成16年入学生を対象に、セメスターごとに質問紙調査を実施してきた。第3セメスター調査（2回生前期）の、ある質問項目「大事なところは色を変えて板書してほしい」に対する回答は、「よく当てはまる」が52.7%、

「まあ当てはまる」が30.5%と、あわせて83.2%にも達しているのである。講義内容を理解できない、あるいは理解できているのかどうか不安なのだろう。

「自分が授業をしているのは、果たして『大学』と呼べる場なのであろうか？」「学生は大学を、穴埋め式・マルバツ式問題への対応力をつける予備校と勘違いしているのではないか？」と、思わず誰もが（当の学生たちを除いて）つぶやいてしまうデータである。思わずつぶやいてしまった後に、何とかこの「危うさ」に対処しようとしても、どうすれば有効な手が打てるのか、頭を悩ませずにはおれない。「大事なところは色を変えて板書してほしい」学生に、「大事なところは自分で見極めるものなのだよ」「大事だと思ったところは、板書されなくてもノートにとるのだよ」と言っても通じないのだから。これでは「指南」にならないのだ。では一体どうすればよいのか。実は、こうした場合には、すぐさま対処方法をひねり出そうとするよりはむしろ、一見遠回りに見えても、次のような問いから出発するのが生産的ではなかろうか。「大事なところがよくわからない」学生は、「大事なところ」というものを、どのようなイメージを持って認識しているのだろうか？と。

私たちは、「筋道を立てて授業で説明をしているのに、『大事なところがよくわからない』というのは、どこか認識基盤がズレているからなのだ」と推察する。では、それはどういうズレなのか。必要なのは、ズレそのものを修正する働きかけ（＝指南）なのであるから、それがどういうズレなのかを考えていく方向性が重要だと言える。

この点を展開して考えていくために、2つのエピソードを挙げよう。1つ目は、旧七帝大のひとつで教えている社会学者の経験である。講義終了時に学生が質問にやってきた。「先生、いまの授業で大事なところはどこですか？」「大事なところ…大事なところって、そりゃ全部だよ」「でも、その中でどこが大事なんですか？」「だから、全部だって！」——この学生は終始解せない様子だったそうである。このズレ・ギャップの原因はどこにあるのか。思うにそれは、この学生が「大事なところ」というものを、キーワードや矢印一本程度の公式として表されるものとしてイメージしているのに対し、この社会学者は論理の流れ全体そして全体と部分の連関として捉えているからである。したがって、もし「大事なところ」の色を変えて板書しようとするならば、結局全部同じ色になってしまうのだ。

2つ目のエピソードは、筆者自身の経験である。1回生後期のオムニバス科目「社会思想・学説史Ⅱ」で、デュルケームの『自殺論』を取り上げたときのことだ。カトリックとプロテスタントの共通点と相違点を説明したのち、「さて、カトリックとプロテスタントでは、これは19世紀の半ばから後半の話だけど、どちらの方が、自殺率が高かったと思う？」と質問し、ある学生をあてた。「プロテスタントだと思う」「どうしてそう思うの？」「うーん、えっと、やっぱりカトリック」「どうしてそう思うの？」「先生の顔つきが『プロテスタントじゃない』って感じしたから」。

第1のエピソードよりも第2のエピソードの方が、「危うさ」の程度がより高いと言えよう。だが、この2つのエピソードには、さらには「大事なところは色を変えて板書してほしい」と

の間には、共通点がある。すなわち「大事なところ」の見極めを、学生が論理内行的に行っていないという点である。論理の流れ全体が追えない（論理の流れ全体を追うという動作を知らない）ために、信号やサイン（チョークの色や教師の表情、「ここが大事だ」という注意喚起）という外在的なものに依存しているのだ。残念なことに、これでは条件反射と大して変わらない。

以上のようなデータやエピソードを前に考えてみると「ノートをとるという行為に人々が認める効用は、誰しもによって発揮されるわけではない」ことに留意すべきだ、という結論に至る。ノートをとる、より一般的に「書く」という行為は、意識と無意識を統一する精神神経筋肉活動 psycho-neural-muscular activity であり、それによって自己の考えが明確に形づけられ、全体と部分の連関がよりはっきりと見えてくる、と言われている。つまり、学びの効果を高めるといふわけである。だが、論理外的な信号やサインに依存している学生が、こうした効果の発揮を味わえているのか、これはかなり疑わしい。だとすれば、授業の受け方やノートのとり方を学生に「指南」しても、有効性は低いだらうと考えられるのである。

もちろん、「大事なところは色を変えて板書してほしい」に対して、同じ「よく当てはまる」と回答した者の中でも、上記の依存の程度は一様ではなく、少なからずグラデーションがあるだろう。つまり、授業内容が本当によく理解できないため「色を変えて板書してほしい」学生もいれば、ノートのとり方を工夫しつつ、自分なりに理解しているものの、理解しているか否か不安なため、「“正解”の提示」としての色を変えた板書を望んでいる学生もいる、ということである。

授業理解・ノートをとる行為・授業外の学習の3つは、どのように関係しているのか。この問いの解明は、必ずしも容易ではない。なぜなら、授業の理解度を、例えば筆記試験によって評価・測定し、そのスコアがノートのとり方（ex.板書を写すだけか、文章を補ってノートするか）によって、あるいは授業外の学習（自学自習時間の長さ、読書の時間の長さ）によって、どのように異なるかを分析する必要があるからである。本稿が用いる質問紙調査は、各学生が受けている授業「全般」に関して理解度やノートのとり方、授業外の学習のあり方を尋ねている。したがって、スコア化された或る授業の理解度を、活用することはできない<sup>1)</sup>。

そこで本稿は次善の策として、授業の理解度がノートのとり方に反映されているという前提

1) 期末筆記試験にスコア化された或る授業の理解度と、学習者の意識や行為の関係を分析したものとしては、筒井(2006c)を参照。筆者は担当科目「社会学アプローチ」(1回生担当)の期末筆記試験にミニ・質問紙を付加した。この分析から得られた興味深い知見は、「講義中に教科書や論文を(独りで)読むよりも、板書をノートしている方が、自分にはしっくりする」かどうかで、平均点が変わってくることだ。「講義中に教科書や論文を(独りで)読む」というのは、グラフを作成・記述し、そこから因果仮説を考えるエクササイズの後、それに対応する教科書(筒井2006b)の箇所を自力で読み考えるという作業を行わせた、という意味である。分散分析を行うと、「しっくりする」「どちらでもない」「しっくりしない」学生のそれぞれの平均点は、57.7点<58.9点<62.9点(有意確率=.055)であった。しかも、「『この図表/公式を覚えれば大丈夫』という形で重要箇所を明示してくれる受験指導が大好きだった」とクロスさせると、大好きだったほど「板書をノートしている方がしっくりする」ことがわかる(Somers'd=.197)。すなわち、「①これを覚えれば大丈夫式受験指導が大好き→②自力で読むよりも板書をノートする方がしっくり→③得点が低い」という流れが確認されるのである。

に立ち、分析を進める。すなわち、どのようなノートのとり方をしているかを見れば、授業の理解度が把握される、という考え方に立脚する。例を挙げると「板書を写すだけの学生よりも、文章を補ってノートする学生の方が、授業理解度が高い」ということである。

本稿の分析は、具体的には次の4つのステップを踏んで進んでいく。第1、学生は授業の筋道・論理をどの程度理解しており、どのようなノートのとり方をしているのか（度数分布による確認）。第2、授業の理解度は、ノートのとり方のどのような違いとなって現れているのか（上記前提に立脚することの妥当性の検証）。第3、ノートをとるという行為は、「論理に追いついている」というレベルの授業理解のみならず、自分なりに要点をまとめたり疑問点を出したりするという、より前進的な授業理解は、どのようなノートのとり方となって現れているのか。第4、こうした前進的理解を促すものは何か。

本稿は以下の構成をとる。次の第Ⅱ章は、授業の受け方やノートのとり方の「指南書」を検討し、なぜその有効性が低いのか、その原因を考えてみると上記4つの疑問の解明が指し示されることを述べる。続く第Ⅲ章は、これら4点を解明していく。最後に第Ⅳ章は、得られた知見を整理した上で、大学教育研究への理論的含意と大学教育への実践的示唆について説明する。

本章の最後に、データについて述べておく。前述したように、本稿のデータは、京都女子大学現代社会学部の平成16年入学生を対象に、セメスターごとに実施してきた質問紙調査である。本稿執筆の2006年3月現在、第1セメスターから第4セメスターの都合4回、実施された。以下で活用されるのは、授業理解とノートのとり方に関する質問項目を用意した、第4セメスター（2回生後期、以下「4セメ調査」と略記）のデータである。

「4セメ調査」は、2回生後期の必修科目「データ処理論Ⅱ」の最終授業日である2006年1月12日に実施された。当日の回収率は82.5%であり、その後掲示等による呼びかけによって、2週間後の1月26日までに回収率は88.3%に達した（回収212票／在籍240名）。

## Ⅱ 先行研究の検討

### 1. ある指南書を題材に

大学生のあり方・大学生活の過ごし方・勉学の仕方などについての指南書は、数え切れないほど出版されている。ここではその中で、淑徳大学国際コミュニケーション学部基礎演習教材作成チーム著・松原健司編2003『大学生活サバイバル術』（研成社）を取り上げる。同書は「淑徳大学国際コミュニケーション学部の共通基礎科目群の予習と復習のための統一教材」である。同書を取り上げる理由は、まさに本稿が対象としたい学生に向けられた指南書だと考えられるからだ。目次を見ただけでも、そのことがうかがえる。「第1章 大学とはどのようなところか」から始まり、「第2章 学習計画を立てる」「第3章 授業に参加する」「第4章 ノートを作成する」「第5章 レポートを作成する」「第6章 図書館を利用する」「第7章 インターネットを使う」「第8章 Microsoft Power Point によるプレゼンテーションと資料の作り方」、そして「第9章

大学で何をしていたらよいのか」で終わる。極めて「手取り足取り」の指南書である。こうした指南書を同学部が必要とするのは、それは「大事なところは色を変えて板書してほしい」ような学生をマジョリティとして前提とせざるを得ないからだ、と考えられる。

では、この指南書はどの程度有効なのだろうか。学生が読んで「そうか、なるほど、そうだったのか！」と眼からウロコが落ちるような感覚を味わうことができるであろうか。この点について考えてみよう。本稿の目的と紙幅の都合を考慮すると、「第4章 ノートを作成する」について検討するのがよいだろう。

第4章の「はじめに」は、「大学の授業方法はいろいろありますから、皆さんのイメージしていたノート作成の方法だと、何が書いてあるかわからないノートになってしまう可能性があるんです」(64頁)とある。「皆さんのイメージしていたノート作成の方法」というのは、しっかりした板書技術を暗黙の前提としたノート作成のことである。

「おそらく入学後しばらくは、どのようにノートをとったら良いのか戸惑うのではないでしょう。高校生までの授業ノートというのが、どれほど先生方に依存していたか気づくかもしれませんね。大学生になるとノートの取り方まで先生に頼るわけにもいきませんから、自分で工夫しながらノート作成を心がけることになります。その試行錯誤が自分の知力を高めることにもなってきます。」(68頁)

高い板書技術によってよくまとまった板書内容を「コピーする」ことに慣れ、それを自明のこととしてきた高校までの自分を相対化し、ノート作成の試行錯誤が知力を高めることを認識せよ、というメッセージが、以上の記述に込められていることがわかる。同書は表現を変えてこのメッセージを繰り返す。それは次の引用の、第1パラグラフにも表われている。

「ノートを作成することは、レポート作成や試験対策にとっては最も大事なポイントとなるでしょう。そして、自分の思考方法や、整理方法を確立しレベルアップさせてゆくのも、ノート作成と関連しています。(中略)小中学校の先生は「板書技術」を研究し、皆さんに学んだことを整理する力を身につけさせてくれました。高校では更にそれを受験勉強しやすいノートに発展させたかもしれません。

ところが、大学とは専門の研究をスタートする場所です。学問というのはいろいろなスタイルがありますから、学ぶ方法もいろいろです。そして何よりも大学生に必要なのは自ら学ぶことです。先生の講義の中から大切なものを見つけだすのも自分です。」(69頁)

上記引用の第2パラグラフは、「先生の講義の中から大切なものを見つけだすのも自分」であることを強調している。では、どうすれば「大切なものを見つけだす」ことができるように

なるのか。同書は、「何が重要かは授業の進め方で少しずつ分かってくる」(77頁)として、とにかく試行錯誤せよ、と述べている。

このあと同書は、「授業法別ノート作成のポイント」として、(1)教科書のある授業、(2)プリントで進行する授業、(3)教科書もプリントもない授業(板書中心主義/講義中心主義)の3タイプに分け、手取り足取り、対策法を紹介する。例えば(2)では、「レジュメを配布しても、ノート作成が重要だと考える科目もある」ので、「ノート作成するとき、その項目がレジュメのどのページに該当するのか必ず記入してください」(74-75頁)とある。また(3)では、「教科書やプリントがないので、板書量が多くなる傾向がある」ものの、「大量の板書は先生も学生も疲れるので、どうしても最低限の内容となってしまう」から、「説明や例は口頭のみですから、大切だと思ったら…メモしましょう」(76-77頁)。

さて、以上からは、同書が「ノートをとることによって自己の考えが明確に形づけられ、全体と部分の連関がよりはっきりと見えてくるようになる」ことを味わわせようとして「いかにノートをとるべきか」を事細かに紹介している、ということがわかるだろう。

## 2. 「指南書」の有効性はなぜ低いと考えられるのか？

だが繰り返せば、「大事なところは色を変えて板書してほしい」学生に、「先生の講義の中から大切なものを見つけだすのも自分」「説明や例は口頭のみですから、大切だと思ったら…メモしましょう」と言っても通じないのである。なぜか。それは、大学入学までの学び方によって、穴埋め式・マルバツ式問題に過剰適応しているからである。これは「知識の伝達—貯蔵モデル」への過剰適応(筒井2006a, 2006c)と言い換えてもよい。「知識の伝達—貯蔵モデル」への過剰適応とは、暗記すべきキーワードや矢印一本程度の公式を渴望し、自分で試行錯誤して思考を展開せずに、暗記すべきパッケージの提供を当然のこととして待つ態度である。

こうした態度にあっては、「高校生までの授業ノートというのが、どれほど先生方に依存していたか気づく」可能性はかなり低いであろうし、「小中学校の先生は「板書技術」を研究し、皆さんに学んだことを整理する力を身につけさせてくれ」たのではなく、むしろ、整理されたものを身につけるのを自明視するようになっている、と考えられるのである。

「知識の伝達—貯蔵モデル」への過剰適応を助長するのが、筆記試験問題の或る形式だということを、社会学者の故・清水幾太郎は、既に1950年代に鋭く指摘していた。清水(1959)は、「東京の或る中学で行われた三年生の社会科定期考査の問題の一部」(図1)を具体例に、次のように述べている。

次の空らん中に下の語句の適当なものを (B), (C) それぞれの記号でかきこみなさい。

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
憲法改正	独占資本	内閣優先	ファシズム	家族主義	社会保障	政 党	圧力団体	日中貿易	外国への従属	A
										B
										C

l	k	j	i	h	g	f	e	d	c	b	a	
官僚主義	占領政策の是正	主従関係	与党	司法権の確定	安保条約	共産主義	コンツェルン	国交回復	国家主義	低い生活水準	国民の政治活動	(B)
ヲ	ル	ヌ	リ	チ	ト	ヘ	ホ	ニ	ハ	ロ	イ	
二大勢力の谷間	基本的人権	保守党との総合	失業対策	小選挙区制	国会の監視	民意圧迫	国会軽視	砂川問題	A・A地域	野党	地主・小作	(C)

図1 清水 (1959 : 172) に掲載された中学3年生の社会科定期考査の問題

『『マルバツ式』と総称されるこの方法で答えるのは、その約束になれていないせいか、私には非常に難しく感じられるが、生徒たちは約束を呑み込んでいるので、そう難しくは感じないのであろう。むしろ、反対に、文章的表现によって答えることを要求されたら、生徒たちは殆ど手も足も出ないであろう。例えば、A欄のトップの『外国への従属』については、B欄にg『安保条約』、C欄にニ『砂川事件』を記入するべきなのであろうが、この三者の具体的な関係を生徒が明確に把握し、それを自分で文章によって表現するというのは、大変な仕事である…私たちは、自分で表現の苦しみに堪えて初めて本当に理解することが出来る…しかし、文章的表现のチャンスがないならば、教科書に充満している抽象的観念は生徒の精神の表面には触れても、そこに二度と消えぬように刻み込まれることはない。『外国への従属』と『安保条約』と『砂川事件』との間には『何か関係があるらしい』という程度のフワフワした気分だけが残ることになろう。』(清水 1959 : 173-174)

「自分で表現の苦しみに堪え」ることが要求されず、「『何か関係があるらしい』という程度  
のフワフワした気分」で対応が可能であれば、それで済ませようとするのが通常の成り行きだ  
ろう。そして、ここから「知識の伝達—貯蔵モデル」への過剰適応への距離はそう遠くはない  
のである。

近年の少子化の進行と非正規雇用の拡大は、中学高校の「進学“面倒見”競争」（筒井2006a,  
2006c）を加速したと言える。なぜなら、「ニート・フリーターにさせない大学への進学」とい  
う「顧客ニーズ」に応えつつ、生徒数を確保しなければ学校経営が成り立たないからだ。問題  
は、その面倒見の中身とそれに対する「顧客」の評価である。入試対策としてよく効く、暗記  
すべきパッケージを的確・迅速に提供できる学校が、「面倒見が良い」学校だと考えられている。  
「これが入試で出るから、このキーワードを／公式を／チャートを覚えなさい」的な教授方法  
が的確に迅速に提供でされること、清水の表現を借りれば「約束を上手く呑み込ませてくれる」  
教授方法が、「面倒見が良い」ということになっているのである。

こうした状況で育つのは、繰り返せば、「知識の伝達—貯蔵モデル」に過剰適応した生徒で  
ある。彼らは、「自分で表現の苦しみに堪えて初めて本当に理解することが出来る」という経  
験が皆無に近いから、その味わいを知らない。自分で試行錯誤して思考を展開せずに、暗記す  
べきパッケージの提供を当然のこととして待っている。このような態度の下では、「いかにノー  
トをとるべきか」という指南は、彼らにとっては「いかに暗記すべきキーワード／公式／  
チャートを完璧にコピーするか」を意味することになってしまうのである。

読者の皆さんは『ドラえもん』の「暗記パン」をご存知であろうか。このパンを教科書の上  
に乗せると内容がコピーされ、それを食べると完璧に暗記ができるという代物である。勉強の  
苦手な のび太は、これ幸いと片っ端からコピーしては食べ、挙句の果てにお腹を下し、翌日の  
試験を前に食べ直すというオチがついている。「知識の伝達—貯蔵モデル」に過剰適応した学生  
にとってのノートをとるといふ行為は、のび太の「暗記パン」と変わりが無い、と言えよう。

要するに彼らは、「知識の伝達—貯蔵モデル」への過剰適応が原因で、大学で学ぶことへの準  
備が不十分なである（unreadiness for learning in college）。準備が不十分な学生に対しては、  
準備を促すこと、つまり「大学での学びのレディネス readiness for learning in college」をつけ  
させること・高めることが先決となる。これは、「いかにノートをとるべきか」という指南の  
前に必要な働きかけだ。では、それはどのような働きかけなのだろうか。それを見出すには、  
「大学での学びのレディネス」が十分な学生の学習行為の習慣を、そうではない学生と比較し  
ながら探ってみればよい。これが、第Ⅲ章で分析していくことである。

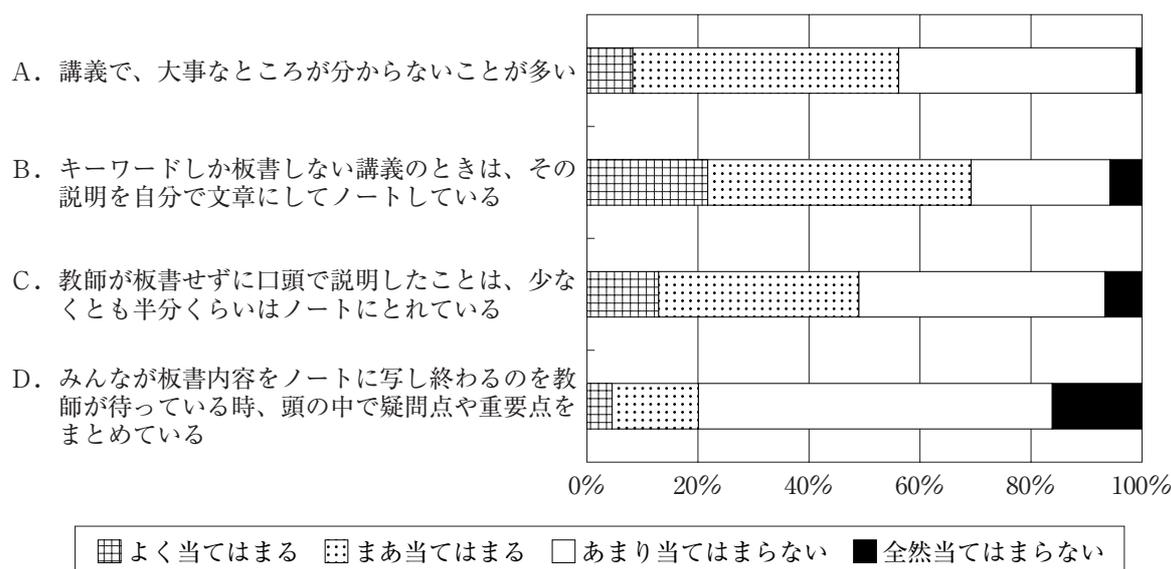
### Ⅲ 分析と考察

#### 1. 授業理解とノートのとり方の関係

まず、学生が授業の筋道・論理をどの程度理解しており、どのようなノートのとり方をして

いるのか、確認していこう。「4セメ調査」のQ7は次の4項目について4スケールで質問している。「A. 講義で、大事なところが分からないことが多い」「B. キーワードしか板書しない講義のときは、その説明を自分で文章にしてノートしている」「C. 教師が板書せずに口頭で説明したことは、少なくとも半分くらいはノートにとれている」「D. みんなが板書内容をノートに写し終わるのを教師が待っている時（自分は早く写し終わって）、頭の中で疑問点や重要点をまとめている」の4項目である。この結果を図2に示す。

図2 授業の理解度とノートの取り方



「A. 講義で、大事なところが分からないことが多い」は、「よく当てはまる」9.0%、「まあ当てはまる」47.2%で、合計56.2%と過半数を超している。ノートのとり方を順に見ていくと、「B. キーワードしか板書しない講義のときは、その説明を自分で文章にしてノートしている」は合計69.5%と、ほぼ7割に達している。ところが、「C. 教師が板書せずに口頭で説明したことは、少なくとも半分くらいはノートにとれている」になると、合計49.0%と、約半分になる。最後に、「D. みんなが板書内容をノートに写し終わるのを教師が待っている時（自分は早く写し終わって）、頭の中で疑問点や重要点をまとめている」は23.1%と、4人に1人程度に減じている。以上、B→C→Dのノートのとり方は、この順番で段々と高度化しているので、「当てはまる」の割合もこれに従って減少していることが明らかである。

続いて、第I章で本稿が立脚すると述べた「授業の理解度がノートのとり方に反映されている」という前提の妥当性を検証しよう。このためには、「A. 講義で、大事なところが分からないことが多い」学生の方が、BCDそれぞれのノートのとり方をしている割合が減少することが言えればよい。そこで、Aを原因（独立変数）、BCDを結果（従属変数）とした二重クロス表を作成する（表1、2、3）。

表1からは、大事なところが分からないことが多い学生ほど、キーワードしか板書されない場合に自分で文章化にしてノートしていないことがわかる（81.7% > 59.7%、1%水準で有意）。同様に表2からは、大事なところが分からないことが多い学生ほど、板書がなされない口頭のみ説明をノートしていないことがわかる（66.7% > 35.3%、1%水準で有意）。

ところが表3においては、こうした傾向は確認されない。「余裕の時間」に疑問点や重要点をまとめたりしているのは、「大事なところが分からないことが多い」学生で21.0%、そうで

表1 Q7BとQ7Aのクロス表

		講義で、大事なところが分からないことが多い		合 計
		当てはまらない	当てはまる	
キーワードしか板書しない講義のときは、その説明を自分で文章化してノートしている	当てはまらない	17	48	65
		18.3%	40.3%	30.7%
	当てはまる	76	71	147
		81.7%	59.7%	69.3%
合 計		93	119	212
		100.0%	100.0%	100.0%

有意確率 = .001

表2 Q7CとQ7Aのクロス表

		講義で、大事なところが分からないことが多い		合 計
		当てはまらない	当てはまる	
教師が板書せずに口頭で説明したことは、少なくとも半分くらいはノートにとれている	当てはまらない	31	77	108
		33.3%	64.7%	50.9%
	当てはまる	62	42	104
		66.7%	35.3%	49.1%
合 計		93	119	212
		100.0%	100.0%	100.0%

有意確率 = .000

表3 Q7DとQ7Aのクロス表

		講義で、大事なところが分からないことが多い		合 計
		当てはまらない	当てはまる	
みんなが板書内容をノートに写し終わるのを教師が待っている時、頭の中で疑問点や重要点をまとめている	当てはまらない	69	94	163
		74.2%	79.0%	76.9%
	当てはまる	24	25	49
		25.8%	21.0%	23.1%
合 計		93	119	212
		100.0%	100.0%	100.0%

有意確率 = .411

はない学生で25.8%と、4.8パーセント・ポイントの差しかなく、さらに有意確率=0.417と、統計的有意性は認められないのである。

以上を整理すると、表1と表2は「授業の理解度がノートのとりに方に反映されている」という、本稿が立脚する前提の妥当性を表していると言える。板書を写すだけの学生よりも、自分なりに文章を補ってノートする学生の方が、授業理解度が高いのだ。ところが表3が示すように、「余裕の時間」に疑問点や重要点をまとめるという、より前進的な理解を行っているかどうかは、大事なところが分かっているかどうかを反映しているわけではない。

考えてみれば、これは「さもありなん」と言えよう。なぜなら、「B. キーワードしか板書しない講義のときは、その説明を自分で文章にしてノートしている」「C. 教師が板書せずに口頭で説明したことは、少なくとも半分くらいはノートにとれている」が示しているのは、「論理に追いついている」というレベルの授業理解だからである。授業を聴いて「なるほど、そういうことか、分かった」でとまるか、それより前進するか。これら2つの理解レベルには大きな隔りがある。前者から後者への成長は、連続的というよりは非連続的で、いわば「跳躍」が必要とされる成長であろう。そのために、大事なところが分からないことが多いか否かは、「余裕の時間」に疑問点や重要点をまとめたりするという前進的理解を行っているかどうかを左右していないという、表3の結果が生じたのだ、と考えられる。

もちろん、「論理に追いついている」レベルに達していれば、「大学での学びのレディネス」はある、と言って差し支えなかろう。ただし、それでは決して充分ではない。なぜなら、授業を聴いて「なるほど、そういうことか、分かった」でとまっているのであれば、「知識の伝達—貯蔵モデル」から脱却しているとは言えないからだ。したがって、前進的理解を行っているかどうかこそを、「大学での学びのレディネス」が充分にあるかの指標とすべきなのである。

## 2. 「前進的理解」を促す要因

それでは、「前進的理解 advanced understanding」を行っているかどうかを左右する要因は何だろうか。これについて考えてみると、次の3つの仮説が浮かび上がってくる。

1つ目は、自学自習に励んでいることである。ノートを読み返したり疑問点を調べてみるなど授業外の学習を行っているほど、授業内容の理解も進むので、前進的理解が促される、と考えられる。

2つ目は、文章的表现の習慣である。前出の清水（1959）で見たように「私たちは、自分で表現の苦しみに堪えて初めて本当に理解することが出来る」からだ。ただし、本稿が対象とする学生にとって「自分で表現の苦しみに堪え」ることが日常化しているとは考えにくいので、これを検証しようとしても結果は出てこないだろう、と予想される。

3つ目は、読書の習慣である。なぜなら読書は、筋道を追うこと、疑問を持つこと、想像力を働かせること、行間の隠れた意味をくみ取ろうとすること、こうした構えやスキルを発達させるからだ。しかも読書は、自己のペースで行うことができる。その重要性は、他人のペース

に合わせなくてよいことのみにあるのではない。それに勝るとも劣らず重要なのは、「自律的オーディエンス autonomous audience」が育成されるという点である。なぜなら、分からなかったらそこで立ち止まる、前に戻る、つまらなかったらとぼして先に進んだりすることは、「なるほど、そういうことか、分かった」でとまらない傾向を促進する、と考えられるからだ。さて、以上から、2つの仮説を定式化しよう。

仮説1：前進的理解を行っている学生は、そうでない学生よりも、平均的に自学自習時間が長い。

仮説2：前進的理解を行っている学生は、そうでない学生よりも、平均的に読書時間が長い。

これらの仮説は、2つの母集団の間で平均が異なっているか否かを検証する手続きを必要とするので、t検定を用いる。表4は、変数の一覧である。

表4 変数一覧

変数	概念	概念の操作化
グループ化変数	前進的理解	「Q7D. みんなが板書内容をノートに写し終わるのを教師が待っている時（自分は早く写し終わって）、頭の中で疑問点や重要点をまとめている」「よく当てはまる」「まあ当てはまる」「あまり当てはまらない」「全然当てはまらない」の4スケールを、値の再割り当てによって「疑問点や重要点をまとめている」「疑問点や重要点をまとめていない」の2カテゴリーとする
検定変数	自学自習時間	2006年1月11-12日の平均自学自習時間（授業は除く）
	読書時間	2006年1月11-12日の平均読書時間（女性誌やファッション誌は除く）

分析の結果を、表5（記述統計量）と表6（検定結果）に示す。なお、有意水準は両側検定で $\alpha = 0.05$ に設定した。まず、表5で自学自習時間を見ると、「疑問点・重要点をまとめている」の平均時間は165分、「疑問点・重要点をまとめていない」は136分と、前者の方が28分長くなっている。ただし、表6にあるように、等分散の仮定のいかんにかかわらず、5%水準で有意ではない。したがって、「仮説1：前進的理解を行っている学生は、そうでない学生よりも、平均的に自学自習時間が長い」は支持されない。

次に、表5で読書時間を見ると、「疑問点・重要点をまとめている」の平均時間は49分、「疑問点・重要点をまとめていない」は21分と、前者の方が約28分と、ほぼ2倍長くなっている。表6にあるように、等分散は仮定され（F値=11.785、有意確率=0.001）、t値=2.968と1%水準で有意である。

表5 「『余裕の時間』に疑問点・重要点をまとめている」か否かによる自学自習時間・読書時間の平均値の相異

	疑問点・重要点をまとめている	人数	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差
1/10-11の平均	当てはまる	34	165.0	118.5	20.3
自学自習時間(分)	当てはまらない	129	136.6	122.3	10.8
1/10-11の平均	当てはまる	38	49.7	74.5	12.1
読書時間(分)	当てはまらない	119	21.1	42.2	3.9

表6 検定結果

	等分散の仮定	Leveneの検定		2つの母平均の有意確率		平均値の差	差の95%信頼区間		
		F値	有意確率	差の検定…t値	(両側)		標準誤差	下限	上限
1/10-11の平均	する	0.383	0.537	1.214	0.226	28.450	23.429	-17.817	74.716
自学自習時間(分)	しない			1.237	0.222	28.450	23.001	-17.683	74.583
1/10-11の平均	する	11.785	0.001	2.968	0.003	28.623	9.643	9.574	47.672
読書時間(分)	しない			2.256	0.029	28.623	12.686	3.070	54.177

なお、差の95%信頼区間は、下限が9.6分、上限が47.7分となっている。平均の差が28分であることを考えると、9.6分から47.7分という幅はかなり広いと言える。この推定結果には、読書時間が尋ねられた2日間は、火曜・水曜と平日であることが影響しているのかもしれない。平日は授業が入っていたりするので、休日の方が、読書時間が長くなっている学生が多いかもしれない。したがって、休日と平日の読書時間の平均をとれば、分散が小さくなり、その結果として差の標準誤差も小さくなり、信頼区間の幅ももう少し狭くなったのではないかと考えられる。だが、調査実施日が木曜日だったため、直前の日曜日の読書時間を尋ねても、覚えていないという問題が生じていたであろう。しかし、いずれにしても、上記の95%信頼区間は0を挟まないで、「帰無仮説2：前進的理解を行っている学生と、そうでない学生の平均的な読書時間は等しい」は棄却され、「仮説2：前進的理解を行っている学生は、そうでない学生よりも、平均的に読書時間が長い」が支持される。

以上の仮説検証から明らかになったのは、書物を読むことの、授業を聴くことへの効用である。繰り返せば読書は、筋道を追う・疑問を持つ・想像力を働かせる・行間の隠れた意味をくみ取ろうとする・分からなかったら読み直すといった作業を、自分のペースで行う「自律的オーディエンス」を育成する。こうした構えやスキルは授業を聴くときにも発揮され、「なるほど、そういうことか、分かった」でとまらない傾向を促す、と考えられる。audienceの語義が「読者」と「聴衆」であることは、読むことの聴くことへの効用を、如実に指し示している、と言えよう。

## Ⅳ 結 論

以上本稿は、大学生の授業理解・ノートをとる行為・授業外の学習の3つが、どのように関係しているかについて解明してきた。「大事なところは色を変えて板書してほしい」学生が83%というデータの考察から展開して至ったのは、学生の多くが「知識の伝達—貯蔵モデル」への過剰適応が原因で、大学で学ぶことへの準備が十分にできていないこと、彼らにとってまずもって必要なのは「いかにノートをとるべきか」の指南ではなく、「大学での学びのレディネス」をつけさせること・高めることだ、という結論である。

では、それはどのような働きかけなのか。こうした問題意識に基づく分析から得られた知見は、次の4点である。第1に、大事なところが分からないことが多い学生ほど、キーワードしか板書されない場合に自分で文章化にしてノートしたり、あるいは板書がなされない口頭のみ説明をノートしたりすることが少ない。第2に、大事なところが分からないことが多いか否かは、「余裕の時間」に疑問点や重要点をまとめたりするという「前進的理解」を行っているかどうかを左右していない。第3に、「前進的理解」を行っている学生（4人に1人と少数派だ）は、行っていない学生と比べて、平均的に自学自習時間が長いものの有意ではない。第4に、「前進的理解」を行っている学生は、行っていない学生と比べて、平均的に読書時間が有意に長い（2倍強）。

読書の効用——本稿の知見をまとめるならば、この一言に尽きるかもしれない。そしてこれは「いまさら何を」と、特に新鮮味もなく思えることかもしれない。だが、そうではない。なぜならポイントは、「読むことが、人の話つまり授業を聴くこと・理解することの質を上げる」こと、「読書が「大学での学びのレディネス」を高める」ことだからである。

私たち教員が「本を読みなさい」と口を酸っぱくして言うのは、読む力をつけてほしいからであり、知識のみならず、洞察力や想像力、そして異なる他者への共感を深め広げてほしいからである（もちろん私たち自身もそうしたいのである）。こう言われる学生側も、「本を読まなくては、読解力／知識／洞察力／想像力はつかない」「本をよく読んでいる人は言うことが違う／自分の考えをはっきり述べる」と感じ考えていよう。だが本稿の知見は、読書の効用が、読解力と表現力の向上にとどまらないことを明示したのだ。すなわち読書は、ノートをとる技量を上げ、しかし授業内容の完璧なコピーの作成に飽き足らず、自分なりに疑問点を出したり重要点をまとめたりするという前進的授業理解を、促進するのである。

この点は、乳児の言語獲得の受動性と応答性という、発達心理学・言語心理学の理論を思い起こさせる。「乳児は養育者の豊かなことばの語りかけを聴くところから、ことばの獲得を始める。たくさんのことばを心の中のためこむことで、ようやくみずからのことばをつくり出す。そして、ことばにならない音声での語りかけに親が意味を与え応じることによって、しだいに意味を獲得しことばをふやしていく」（秋田2006：228）。「豊かなことばの語りかけを聴」き

「たくさんのことばを心の中にためこむ」のが受動性であり、「ようやくみずからのことばをつくり出」し、「ことばにならない音声での語りかけに親が意味を与え応じる」のが応答性である。なお、ここでひとつ留意すべきことは、「言語／ことばの獲得」が意味するのは、ルールとしての言語体系の暗記＝コピーというよりはむしろ、言語／ことばを媒介とした、社会への参加・社会での実践だ、という点である。

さて、いま確認したのは、乳児の言語獲得の受動性と応答性であった。この点は、大学生にも当てはまる。もちろん大学生は、乳児と比べてはるかに多くのことばを知り、そしてそれを媒介に、人々や社会とのはるかに様々な関係性を持っている。だが、(新たな)ことばの獲得プロセスは両者で共通している。プロセスが共通だというのは、まずもってその受動性である。上記引用中の「乳児」を「大学生」に、「養育者」を「書物」に置き換えてみると、その意味が理解されよう。すなわち、書物の豊かな語りかけを聴き、様々な概念を蓄積し、自分なりの表現＝概念の組み合わせをつくり上げているからこそ、上述の前進的授業理解が可能になるのである。

ところで、自分なりの表現＝概念の組み合わせをつくり上げる作業は、「知識の伝達―貯蔵モデル」への過剰適応から脱却し、「大学での学びのレディネス」を高めるプロセスにもなっている。だが、この脱却は「言うは易し、行うは難し」である。再び清水(1959)の指摘を見てみよう。

「生徒が読む教科書には抽象的な言葉が充満しているけれども、現在の教育方法の下では、生徒自身がこの言葉を用いて実際に表現活動を営むということが殆どない…受動的の姿勢で言葉を読み且つ聞きはしても、それを能動的の姿勢で書くチャンスが殆どない…即ち、強い内的緊張に堪え、多量の精神的エネルギーを放出して、これに文章的表现を与えるという機会が極めて乏しい…自分で表現せねば、本当の理解は成立しない…」(清水1959:171)

ここで清水が言う「生徒が読む教科書」とは、「中学校の教科書、とりわけ、社会科の教科書」(前掲書:170)を指している。しかし、「生徒」を「学生」に置き換えても、「教科書」に「書物一般」を加えても、彼の指摘は依然としての的を射ている。加えてこの指摘は、言語獲得の受動性と応答性についての説明そのものである。すなわち、「受動的の姿勢で言葉を読み且つ聞きはしても、それを能動的の姿勢で書くチャンスが殆どない」というのは、受動性だけでは言語獲得は不十分であり、応答性を不可欠とする、ということに他ならない。秋田(前掲書)の言う「ことばにならない音声での語りかけ」は、清水の「強い内的緊張に堪え、多量の精神的エネルギーを放出して、これに文章的表现を与える」ことと平行である。

「余裕の時間」に、自分なりに疑問点や重要点をまとめたりするという前進的授業理解を行っている学生は、「能動的の姿勢で書く『わずかな』チャンス」を活かしていると言えるだ

ろう。だがそれは、あくまでも「わずかな」チャンスであり、「強い内的緊張に堪え、多量の精神的エネルギーを放出して、これに文章的表现を与える機会」を十全に活かしているとは言えない。

それでは、レポートや論述試験は、そうした機会になっているだろうか。もしなっていたとしても、「親が意味を与え応じる」——これと平行に「大学教員が意味を与え応じる」という働きかけをなさない限り、受動性と応答性は円環をなさない。平たく言えば、学生のレポートや論述の答案に点数をつけて返すだけでは、意味を与えて応じたことにはならない、ということである。

「そこまで丁寧なフィードバックは時間的に極めて困難だ」「大学は、そこまで丁寧なフィードバックをするところではない」——こうした指摘を、筆者は否定するつもりはない。なぜなら、できることとなすべきことについては、しっかり議論する必要があると考えるからだ<sup>2)</sup>。だがその際に、視野の外においてはならないのは、高校段階と大学段階で形成される能力の、質的ギャップを拡大する社会的な流れが存在し、好むと好まざると私たちはその中にいる、という現実である。

「高校までの学校のスタイルに慣れて、覚えるばかりで考える事をあまりしなかったが、この授業では、「なぜか」「本当にそうなのか」を重視していたので、難しいが面白いとも思った。」

「自分の考えを論理的に述べることは大変難しいと感じた。グラフから何を読み取ればよいのか、またそこからどう考えるかという訓練が必要だと思った。また、何故そう感じたとか、結論をはっきりと書かなければならないと頭では分かっているけど文章にしてみるとできないもんだなと感じた。」

上記は、筆者が某非常勤先での講義「職業の社会学」の期末筆記試験に記された、授業と試験に対する感想・コメントである。ここからは、大学入学まで、「知識の伝達—貯蔵モデル」へ過剰適応してきたことがうかがえる。こうした学生は、少子化の進行過程で増えこそすれ、減ることはないだろう。なぜなら少子化は、高等学校の生徒獲得競争を激化させ、大学進学実績の上昇に血道をあげさせるため、進学先別クラス編成の早期化のみならず、「暗記パッケージ」を明確に提示する受験指導が渴望されることになるからである。

---

2) 教育哲学者の宇佐美寛（千葉大学名誉教授、1934年生）は、「道徳教育」という2回生対象の大講義で、1週1冊ペースで課題文献に対するレポートを課し、添削をして返却するという授業方法を何年にもわたって続けた（宇佐美1999）。その枚数は、週に何百枚にも達したそうである。こうした教育実践をなしてきた宇佐美は、「なすべきこと」に関して次のように主張している。『「一般教育（普遍教育）」についても、『専門教育』についても、どの科目を何単位とらせるというカリキュラム談義に私は全く関心が無い。授業方法抜きで、そんなことを論じても意味が無い。『楽勝科目』を何単位とっても、学力はつかない。方法こそが重要なのである」（223頁）、「読み書きの指導は単に補助的・周辺的なものではない。その学問の本質的データをどう読みどう書くかを学ぶのである。専門内容の指導は、同時にその内容での読み書き指導にならねば、学生の思考は働かない」（219頁）。全く同感である。

さて、上記の学生たちは何回生か。1 - 2回生ではない。3回生（の後期の末）である。大学入学後、3年近くが過ぎてこの状態なのだ。彼らを、このまま社会へと送り出してよいものかどうか。大学の早期段階で、何とか手を打つべきではないだろうか。朝日新聞実施の「2007年春 主要100社採用計画調査」によれば、新規大卒採用で重視する点は「コミュニケーション能力」「行動力」「熱意」が選択式回答の上位3つだったことに加えて、自由回答では論理的思考力・文章力を重視する企業が目立った。こうした結果は、レトリックあるいはイデオロギーの要素も少なくなかろう。だが、その要素の多寡に拘らず、グローバル化や知識資本主義化を背景に、大卒労働市場の競争が厳しくなっていることは、厳然たる事実である。

以上のように、高校段階と大学段階で形成される能力の、質的ギャップを拡大する、社会的な流れが存在する筒井（2006c）。こうしたマクロな社会的状況を視野の外において、大学教育で何ができるか／何をなすべきかの議論を行うべきではない。

「最近の大学生は本を読まない」「最近の大学生は知的な文章が書けない」——それはそのとおりだろう。だが、そう指摘していても、読まない・書けないという事実は消えてなくなりはない。取り組むべき実践的課題は、いかに読ませ書かせるか・いかにフィードバックすべきか、すなわち、言語獲得の受動性と応答性が埋め込まれた機会を、とりわけ1年次の早期段階において、構造化することなのである。

#### 引用文献

宇佐美寛1999『大学の授業』東信堂。

秋田喜代美2006「ことばの学びと学力」秋田喜代美・石井順治編『ことばの教育と学力』明石書店、222-252頁。

読書コミュニティネットワーク著、秋田喜代美・庄司一幸編2005『本を通して世界と出会う—中高生からの読書コミュニティづくり シリーズ読書コミュニティのデザイン』北大路書房。

清水幾太郎1959『論文の書き方』岩波書店（岩波新書・緑F92）。

淑徳大学国際コミュニケーション学部基礎演習教材作成チーム著、松原健司編2003『大学生活サバイバル術』研成社。

筒井美紀2006a「教育という名の『振り子』はどう揺れる？—人材言説と労働需給のメカニズム—」京都私学教研2005年度ミニシンポジウム（2006年2月19日、於洛星中学高等学校）発表資料。

筒井美紀2006b『高卒就職の変貌と高校進路指導・就職斡旋における構造と認識の不一致—高卒就職を切り拓く—』東洋館出版社。

筒井美紀2006c「『知識の伝達—貯蔵モデル』への過剰適応と理性的能力形成の問題—高校の『進学“面倒見”競争』が大学教育にもたらす影響—」日本教育社会学会第58回大会発表要旨収録。