

『ポスト・エヴァンゲリオンの教理問答』再考

－知的能力発達の可視化・論理的推論能力・価値の創発－

原田康也¹、阪井和男²、栗山健³

¹ 早稲田大学法学学術院教授・早稲田大学情報教育研究所所長

² 明治大学法学部教授・次世代大学教育研究会事務局長

³ 明治大学サービス創新研究所客員研究員

1. はじめに

1990年代初頭にいわゆるバブル経済が崩壊したのち、日本国内の経済活動が長期的な停滞に陥り、大学生の新卒採用に向けた就職活動は困難な状況が続いている。一時期は景気に若干の回復も見られたものの、「リーマン・ショック」以後、民主党政権による政治の混迷と東日本大震災・東京電力福島原子力発電所の放射能漏れなどによる日本国内の経済状況の混迷にともない、若年層のキャリア形成¹はますます厳しくなっている。就職活動の長期化・困難化により、3年次以降の大学生の授業出席率が低下し、そのことが大学における学習意欲と学習成果の低減につながっていることは大学で教える者が誰しも感じている²ことである。採用側の企業は即戦力となる学生を求め、少数の学生は早い段階で（複数の）内定を確保するが、大多数の学生が長期間にわたってどこからも内定を得られないまま就職活動を継続し、すべての生活意欲を喪失するという報告も多く見られる。国内を対象とした経済活動だけでは大手のみならず中小の企業の存続も危ういことから、『グロー

バル人材』を求める声は日本国内で高まっており³、企業・大学・学生の三者の間で思惑がすれ違い、空回りの悪循環⁴となっている。

就職活動の長期・困難化・就職率の低減傾向にも関わらず、大学生が新卒採用後三年以内に離職する割合が高止まりしている⁵ということも大学関係者の憂慮すべき事態として喧伝されている⁶。

こうした学生と職業との乖離とミスマッチといえる状況に対する対策として、キャリア教育が小学校段階からの課題⁷となり、経済産業省では2006年2月に「産学の有識者による委員会（座長：諏訪康雄法政大学大学院教授）にて『職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力』を3つの能力（12の能力要素）から成る『社会人基礎力』[29]として定義づけ」た。

学士力・教育の質保証が近年大きな課題として論じられており、理工系の学部教育についての提言として日本技術者教育認定機構（JABEE）による日本技術者教育認定基準共通基準[25]がまとめられたほか、日本学術会

¹ 研究職・専門職を目指す大学院進学者についても、大学院重点化から司法試験制度改革まで、不徹底なシステム変更のはざまに取り残された『国家の詐欺』の被害者も多い。ポストドクター問題：科学技術人材のキャリア形成と展望[23]などを参照。

² 一つの例として齊藤孝[8: p. 39]は、「私が彼らに頼先生の授業について聞いてみても、知的な校風を味わった経験はほとんどないようです。...結局、学問の奥深くまで入り込まずに学生時代を過ごし、三年生の半ばになると本格的な就職活動を始めることとなります。...この時期になると気も焦って授業どころではなくなります。...就職が決まると、もう意識が学問から離れてしまう。...こうして、浅く短い大学生活を終えていくわけです。」と述べている。

³ 「グローバル人材」が何を意味し、「グローバル人材育成」が何を狙っているのか、必ずしも分明ではないが、[34]-[37]などが参考になるであろう。

⁴ 「大学にハローワーク」というのは、「小学校からの英語教育」と同じような結果をもたらすと考えるのはうがちすぎであろうか。「ハローワークと大学等との連携による未内定者の就職支援スキーム」[28]を参照。

⁵ 厚生労働省取りまとめによる新規卒学生の在職期間別離職率の推移によると、高卒の新卒採用後3年以内の離職率は2006年で44.4%、大卒の新卒採用後3年以内の離職率も2006年で34.2%で、2000年より若干の低下を見せているとはいえ、いずれも高い水準にとどまっている。

⁶ 城繁幸[10]を参照。

⁷ 中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（答申）[38]など参照。

議による「大学教育の分野別質保証の在り方について」[24]や私立大学情報教育協会による分野別学士力の考察[26,27]など、さまざまな組織による提言が公表されている。

経済界からの要請は文部科学省の施策や学習指導要領にも反映され、文部科学省が2002年7月12日に示した『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想：英語力・国語力増進プラン』[31]では「国際社会に活躍する人材等に求められる英語力」について「各大学が、仕事で英語が使える人材を育成する観点から、達成目標を設定」することが求められるとしている。文部科学省高等学校学習指導要領[32]第13節英語の《第1款目標》には「英語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う。」と記されている。同じく、中学校学習指導要領[33]第9節外国語の《第1目標》には「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。」と記されている。こうしたコミュニケーション能力の重視は英語・外国語に限らず、情報も含めてすべての教科に関する学習指導要領における通奏低音的なもつとも基礎となる目標となっている。

しかしながら、現代の大学生は大学入試までの抑圧的な学習観・学習習慣から脱却する時間的・精神的余裕がないまま就職活動に追いまくられる生活⁸となっているため、クラス・ゼミ・サークル活動などでの学生間の交流を通して人間関係構築やコミュニケーション能力の発達を遂げる機会を失い⁹つつある。

⁸ 石渡嶺司・山内太地[4]などを参照。

⁹ 齊藤孝[8: pp. 30-33]は、「定点観測のように18歳から22歳程度の若者と付き合っていると、彼らの気質の変化を肌で感じるができます。その第一は、濃い交わりが苦手になってきているということです。...たとえば一晩中語り合うことは、私が学生だった頃には珍しくない風景でした。...私が勤める明治台卓でも、最近では飲み会を企画してもなかなか人が集まりません。...昨今の学生は、一対一のコミュニケーション能力についても未熟な感じが

著者たちは、こうした状況を改善する方策の一つとして、富士通サイエンティフィック・システム研究会知的能力可視化ワーキンググループにおいて大学生の知的能力の発達を可視化する方略を検討した。これは、大学における教育が特定の領域固有の能力ではなく、転移可能な一般的知的能力を涵養するために役立つことを示す上での参照基準となることを目指している。

2. ポスト・エヴァンゲリオン¹⁰の教理問答

青年期の若者は欲求と現実の葛藤から様々な「不安」に陥ることが自然である。現代の若者たちの「不安の駆動」を象徴的に示す3つの疑問文を原田康也は[13]で「ポスト・エヴァンゲリオンの教理問答」として提示した。

- (1) ここはどこ?
- (2) わたしは誰?
- (3) ここにいてもいいの?

上記の(1)と(2)はマンガなど日本のカウンターカルチャー的著作物で失見当識(disorientation)を示す典型的表現として用いられてきた。こうした失見当識の表明は世界各国の童話・民間伝承にみられる貴子流浪譚を典型として、教養小説(ビルドゥングス・ロマンス)などにもしばしば見られるが、青年期心理学的には、自己同一性の不安と帰属性の不安¹⁰と説明することができるであろう。手塚治虫の諸作品(ならびにそれ以降のマンガ)や1960年代以降の日本SFなどには、青年である主人公が、あるとき自分が人間以外の何かであることに気づく、あるいは、両親や家族が人間でない何かであることに気づく、という設定とストーリーが多いが、これは上記のような青年期特有の不安を契機として物語がつけられることを示している。吸血鬼・ゾンビなどを主人公または主要な登場人物と

します。たとえば知らない人との世間話は、明らかに苦手になっています。他人とゆるやかな関係をつくったり、その場を雰囲気よく過ごす術を知りません。」と述べている。

¹⁰ 大塚英志[6: p. 137]は「子供に向かって『おまえは橋の下から拾って来たのだ』と言ってからかう習慣は、漱石の時代に限ったものではありません。...現在では『コンビニの前』というバージョンが結構あるようです。」と『ファミリーロマンス』について紹介している。

する映画は 20 世紀後半から制作されてきたが、20 世紀末にかけて映画だけでなくテレビドラマシリーズなどでもこうした趣向が広まり、2004 年前後になると、アメリカを中心として青年（女性）向けにこうした物語が大量に出版され *paranormal romance*¹¹ というジャンルを形成するに至っている。これは、吸血鬼・ゾンビといった超常的な存在でなければ、人妻であろうが老人であろうが、ロマンス（悲）恋が成立しない¹²、といった現代社会を反映していると考えて間違いないだろう。

自分が存在する場と自己同一性との認識に欠落感がなければ物語は成立しない。境界を越えて往来するトリックスターが社会を変革するというのは英雄物語の常道である。George Lucas のストーリーに基づいて Alan Dean Foster がノベライゼーションを担当した *Star Wars* [21] の冒頭¹³が「場違いな時と所に場違いな人たちがいた。彼らがヒーローとなるのは当然のことだった。」と始まっているのは自然なことである。*Stranger in a Strange Land* を持ち出すまでもなく、場違いな人物が場違いなところに存在することが物語の前提であるが、それだけでは社会の変革は生まれない。革新が起こるのは、場違いな人物が場違いな場所にいる意味を見出した時であり、そのとき初めて「ここにいてもいいの？」という質問に対して肯定的な答えが得られる。

就職活動を前にして、多くの学生は模擬試験の成績から志望校を絞り込んだ高校・大学受験の経験から『企業分析』（「ここはどこ？」）と『自己分析』（「わたしは誰？」）を独立して行うものだと考えているために『新たな意義の発見・価値の創出』（「ここにいてもいいの？」）に至ることができず、そのことが新卒採用入社後に比較的短い期間で退職す

る可能性に通じていることが懸念される。内定がなかなか得られない学生は『自己分析』（「わたしは誰？」）ばかりが堂々めぐりして、『企業分析』（「ここはどこ？」）と折り合いをつけることができなくなるのではないかと懸念される。生きる力・学ぶ力の源泉¹⁴は生きる欲求・学ぶ欲求にあるはずだが、日本の学校教育ならびに若者を取り巻く環境が、そうした欲求を活かすことに成功しているかどうかは深刻な課題となっている。¹⁵

大学におけるすべての授業において、グループ活動に基づく自律的相互学習を通じて受講生の一般的な知的能力の向上と対人関係構築力も含めたコミュニケーション能力の向上に注力すべきである。深い内容について十分な論理的展開を加えながら文章をまとめる能力も未発達であり、自他の発言を明確に峻別し、出典を明示しながら他者の知見や意見を踏まえて自らの見解を述べる訓練が圧倒的に不足しているため、こうした能力を訓練によって向上させることが求められている。

3. 不安駆動型推論能力モデル

本節では、第 2 節で論じた現代の若者がいなく「不安」から、どのように適切な「行動」へと転換できるかを検討する。不安という「感情」から「行動」への橋渡しは、知性や理性を活かすことによって可能となる。すなわち、「感情」から出発して、適切に構造化された「思考」を経ることによって、「行動」への動機を生み出せばよい。ここで、われわれは

¹⁴ 芥川龍之介[1]には「その代わりに我々人間から見れば、実際また河童（かっぱ）のお産ぐらい、おかしいものはありません。...お産をするとすると、父親は...『お前は这个世界へ生まれてくるかどうか、よく考えた上で返事をしろ。』と大きな声で尋ねるのです。...すると細君の腹の中の子は多少気兼ねでもしているとみえ、こう小声に返事をしました。『僕は生まれたくはありません。...』という予言的な描写がある。

¹⁵ 齊藤孝[8: pp.3-6]は、「現在『勤勉なる日本人』は、神話と化した。実態は、『学び嫌いの日本人』である。...『学ぶ意欲』それ自身が、そもそも内発的におきてこない。...「生きる力」とは、学ぶ意欲とともにあるものだ。しかし、日本の教育界では、1980年代以降、『勉強』が『生きる力』とは関係ないもの、むしろそれを阻害するものとされる、とんでもない誤解が横行してきた。...他者とどう向き合い、世界とどう関係し、どう自分の世界を作ればいいのか。自己形成を軸とした根源的な問いを、問い続け、語り合う心の習慣をなくしたことが、どれほどの傷であったのか。」と慨嘆している。

¹¹ *paranormal romance* については以下を参照。
<http://paranormalromance.org/>
<http://paranormalromancewriters.com/>
<http://paranormalromance.wordpress.com/>

¹² 水谷静雄は[14: p.9]で「成就するものは恋ではないんです。...成就しないのが恋なんです。」と述べている。

¹³ 原文では「They were in the wrong place at the wrong time. Naturally, they became heroes.」となっている。
http://starwars.wikia.com/wiki/Alliance_to_Restore_the_Republic (2012/05/18 にアクセス)

「思考」が3つの推論能力：(1)演繹推論、(2)帰納推論、(3)アブダクション（創造的推論）——によって構成されるという立場を採用する[10]。

不安を引き起こすある特定の状況（ドメイン知識に相当）とこれら3つの推論能力がどのように結びつくかを考えてみよう。

まず、ある特定のドメイン知識が存在するとする。この知識にたいしてどのような推論能力が結びつくかでどんな「力」が働くかが決まるが、それはどんな種類の関心を向けるかという「関心の焦点」と、そこから引き起こされる「不安の駆動」に依存している。これらの関係を表3.1にまとめる。

表 3.1 推論能力の関心・不安・欲求と PAC モデルの関係

推論方法	学カダイアグラム図上の向き	生じる疑問	関心の焦点	PAC	不安の駆動	PAC	欲求の駆動	PAC
演繹推論	上向き：「知の具現化」軸の正の方向	how: どう使えるか	「評価」：暗黙に仮定されている「評価軸」に沿った「評価」に関心をもつ	P	「ここはどこ?」：「評価」（あるいは既存の価値観）にたいする不安	AC	自己を高めたいとする欲求	AC
帰納推論	下向き：「知の具現化」軸の負の方向	why: どうなっているのか、なぜ存在するか	「存在」：ここにあるドメイン知識そのものの「存在」に関心をもつ	A	「わたしは誰?」：「存在」にたいする不安	AC	他者を愛する欲求	NP
アブダクション	右向き：「知の創造」軸の正の方向	what: どんな意味があるのか	「意味」：この知識からどんな「意味」がもたらされるかに関心をもつ	C	「ここにいってもいいの?」：「意味」にたいする不安	AC	創造する欲求	FC

※P：親 (Parent)、A：大人 (Adult)、C：子ども (Child)、AC：従順な子ども (Adapted Child)、FC：自由な子ども (Free Child)、NP：養育的な親 (Nurturing Parent)

なお表3.1の第6列と第8列には、「知識」に働く「力」の動機としての「不安の駆動」と「欲求の駆動」を追記した。これは、「関心の焦点」によって引き起こされた不安にたいして、どんな感情が生じてどの心が駆動され欲求が顕在化するかによって、推論方法が決定されると考えているためである。

欲求の分類については、山口栄一（2006年，pp. 268-270）[19]による真木悠介（1971年）[16]の引用に従いつつ表3.2のようにまとめられる。「もっとおいしいものを食べたい」という欲求から「自己を高めたい」まで10個の欲求を挙げているが、これらは大きく2つの「原初的な欲求」と「実存的な欲求」に分けられる。原初的な欲求とは、外因的価値観にもとづくもので、「もっとおいしいものを食べたい」「もっと快適な生活がしたい」「もっとたくさんの快樂を求めたい」

という生理的な欲求と、「富を得たい」「他者の優位に立ちたい」という社会的な欲求、そして、「他者に対して誠実，寛容，率直でありたい」¹⁶「会社の役に立ちたい。会社に評価され誉められたい」¹⁷という道徳的な欲求に分けられる。一方、実存的な欲求とは、内因的価値観にもとづくもので、よりよい生への欲求¹⁸を意味しており、自分自身がこの世界の中でどのような内なる価値をもっているかを問うものである。これに属するものが、「創造する欲求」「他者を愛する欲求」「自己を高めたいとする欲求」である。

¹⁶ これは、従順・礼節・忠勇への欲求であり、他者がそうあってほしいとする欲求の内面的反映といえる。

¹⁷ 承認欲求といってよい。

¹⁸ これがアイステシス (aisthesis: 美しさや心地よさ、安心の希求を意味するギリシャ語) を求める実存的な欲求と指摘したのは山口栄一である。エラー！参照元が見つかりません。

表 3.2 欲求の分類

欲求の種類		欲求の内容	欲求の実現法
原初的 (外因的価値観)	生理的	もっとおいしいものを食べたい	How おいしいものを食べられるか?
		もっと快適な生活がしたい	How 快適な生活ができるか?
		もっとたくさんの快樂を求めたい	How 快樂を求められるか?
	社会的	富を得たい	How 富を得られるか?
		他者の優位に立ちたい	How 優位に立てるか?
	道徳的	他者に対して誠実, 寛容, 率直でありたい	How 誠実, 寛容, 率直であれるか?
		会社の役に立ちたい。会社に評価され誉められたい (承認欲求)	How 会社に評価されるか?
実存的 (内因的価値観)	より	創造したい	What 創造するか? ... and how?
	よき	他者を愛したい	Who 愛するか? ... and how?
	き生	自己を高めたい	Why 自己を高めたいか? ... and how?

※山口栄一 (2006年, pp. 268-270) エラー! 参照元が見つかりません。をもとに加筆。

この表には、これらの欲求の実現方法もまとめておいた。特徴としては、原初的欲求がすぐいかにして実現するかという *how* を問うことができるのにたいして、実存的欲求ははじめに何を (*what*)、誰を (*who*)、なぜ (*why*) を問わなくては実現方法を問う *how* に行きつけないことである。このことは、外因的価値観にもとづく原初的欲求はすべてすでにある価値観や評価にもとづく演繹推論と結びつきやすいのにたいして、内因的価値観にもとづいてよりよき生を目指す実存的欲求は「関心の焦点」から陥った不安と結びついて不安を解消すべく活動するための動機をもたらす。たとえば、「自己を高めたいとする欲求」の「関心の焦点」は「評価」であり、「他者を愛する欲求」は「存在」、「創造する欲求」は「意味」がそれぞれ「関心の焦点」となっており、表 3.2 のように 3 つの推論と結びつく。

ここで前の表 3.1 にもどって、推論能力の関心・不安・欲求と PAC モデルとの関係を説明しよう。たとえば演繹推論が働く場合は、この知識の「評価」に関心があるときである。なぜなら、演繹推論は知識を前提として「*how*」を考え具体化に向けて詳細化するも

のであり、そのときは必ず暗黙の「評価軸」が設定されているからである。「評価軸」に沿った高い評価に関心があるからこそ具現化しようとする「力」が働くのである。この「力」は規範にもとづいて秩序づけようとするものであるため、PAC モデルでいうと「親」の心 (P) に相当するものである。これにたいして「従順な子ども」の心 (AC) で順応しようとしたとき、求められる評価よりも自己評価が低すぎると不安が生じる。その不安とは、「評価」、あるいは既存の価値観にたいする位置づけの不安であり、一言で表現すると「ここはどこ?」という問として表現できる。この不安は「従順な子ども」の心 (AC) が順応しようにもできないことからくるものである。この不安にチャレンジ可能な能力をもつ場合や何らかの防護柵としてのプロテクトフレーム¹⁹ が認識された場合は、「従順な子ども」の心 (AC) のままでも、リバーサル理論^{20, 21, 22}

¹⁹ プロテクトフレームとは、リバーサル理論 (反転理論) (アプター[2]) における用語である。

²⁰ リバーサル理論によると、覚醒度が低く心地よい安全ゾーンにいる状態から覚醒度が高くなるにつれて不安が大きくなり、危険ゾーンから外傷ゾーンへと向っていき不快感が強くなる。このとき、危険ゾーンと外傷ゾーンの境目にプロテクトフレームがあると認識するだけで不安が一気に興奮へと反転するという理論である (雨宮・

にしたがえば覚醒度の上昇とともに不安から興奮へと反転することで意欲を生み出して行動することが可能となる。

次に、帰納推論の場合は、ここにあるドメイン知識そのものの「存在」に関心をもつことから始まる。「存在」に関心の焦点があるからこそ、いったいどうなっているのか、なぜ存在するのかという疑問が生じる。いったいどうなっているのかを問うことは、目の前にある詳細を構造的に捉えて抽象化しようとするものであり、なぜ存在するのかを問うことは、存在の理由を発見するために帰納推論することにはかならない。いずれも「知の具現化」とは逆の向きの「力」を生み出すものである。この「力」はいまここにある現実を観察することを通して考えることであるため、PACモデルでいうと「大人」の心(A)に相当している。この対象が他者やものに向いている場合は大きな不安に陥ることはないと考えられるが、自分を対象としたとたん不安が沸き起こる。この不安とは自己の「存在」にたいする不安で、「わたしは誰?」という「従順な子ども」の心(AC)から発せられる根源的な問として表すことができる。この場合、自己評価が確立していないことによる不安であるため、他者との関係のなかで築きあげていく必要がある。このような他者との関係の親密化をもたらしてくれる動機は「養育的な親」の心(NP)にもとづく「他者を愛する欲求」である。

最後に、アブダクションの場合は、知識がどんな「意味」をもっているかに関心がある。なぜなら、この知識の意味を理解するために、さまざまな既知の知識を組み合わせ、何らかの意味ある仮説を生み出そうとする「力」が働くからである。この「力」は「知の創造」軸の正の方向に向いており、アナロジーや新結合によって創造的飛躍をもたらすような遊び心あふれた活動であるため、PACモデルでいうと「子ども」の心(C)相当する。意味を探る遊び心あふれた活動が不安に陥るのは、

生田[3]を参照)。

²¹ アプター, M.J.[2]を参照。

²² 雨宮・生田[3: pp.123-165]を参照。 .

他者との関係から自己の存在にたいする積極的な「意味」を見いだせない場合である。この「意味」にたいする不安は、自分の存在に意味があるかを問う「ここにいてもいいの?」という問、すなわち「従順な子ども」の心(AC)から発せられるものとして表すことができる。この不安を駆逐してくれるのは、「創造する欲求」により高い満足をもたらしてくれる「自由な子ども」の心(FC)であるが、覚醒度の高まりとともにAC状態からFC状態へと自発的に反転するダイナミカルなメカニズムが存在することが仮定できればよい。

このように、知識に働く「力」として推論能力の3成分を捉えることができるため、任意のドメイン知識にたいして「評価」「存在」「意味」のどの関心に焦点が向けられるかによって、3つの推論方向の「力」が働くことが理解できる。そしてここで起こる不安と欲求の関係は、交流分析のPACモデルとリバーサル理論^{20, 21, 22}やフロー理論^{23, 24}などの心理学理論を統合的に援用することでさらに理解を深めることができるだろう。

4. 『場』と『自分』

小学校から大学までの教育・就職活動・社会人としての生活において、英語・日本語を問わず、「コミュニケーション能力」が重視されているにもかかわらず、大学新入生の『コミュ力』、特に「対人関係構築力」は自覚的にも客観的にも一般に極めて低い。大学入学時の「オリエンテーション」というのは、「ここにいてもいいの?」という不安に対する対処法(必ずしも解消法ではなく、共に生きるすべてを身につける方法)を中心的課題とすべきであろう。³⁷

大学生のコミュニケーション能力について

²³ フローとは活動に没頭する経験をいい、そのフロー経験を繰り返すことで活動を遂行するより複雑な能力を身につけていく。フロー理論とは、チクセントミハイ, M. [11] がこのプロセスを理論化し、「人間発達のモデル」を構築して「モチベーションの理論」として確立した。

²⁴ チクセントミハイ, M. [11] 参照。

³⁷ 不安という「感情」が駆動する不適切な「行動」を阻止して適切な「行動」へと変容させる方法を検討する上で、『ポスト・エヴァンゲリオン』の3つの質問を活用することができる。

多大の懸念が示される一方、冷泉彰彦[20]は社会人にとってもまたコミュニケーションが困難な時代になっていることを「一対一の会話がうまくいかないコミュニケーション不全が社会全体に蔓延している」([20: p. 53])と指摘している。「純粹に初対面の人と『特に用事もなく、話題も決まっていない』会話がうまくいったという経験は非常に少なくなつて」([20: p. 54])きており、その理由は「雑談が成立するための共通の価値観は見事に消滅して」おり、「『当たり障りのない話題』が無効に」なり、「話題に伴う『会話の形式』が無効になってしまったのだ」([20: p. 62])という。

接辞的人称詞との共起屈折を示さない日本語の人称詞(あなた・私・われわれ)は、動詞の活用的語尾変化ではなく話し手が指示対象(主語)を話し手・聞き手・談話の場との関係の中でどのように捉えて、それをどのように聞き手に提示するかにより語彙選択の重点がある。対称(聞き手)を示す表現が(あなた・あんた・あなたさま・お前・貴様・こいつ・このバカ・自分・・・)など限りなく存在し、しかもタブー語³⁸と同じように歴史的賞味期限が極めて短く、一つの意味・用法で同じ語彙が100年ともたないというのはこのためである。青年期の学生にとっては、自分と相手の関係を示すことは極めて難しく、コミュニケーションに積極的になりにくい³⁹一つの要因となっている可能性が考えられる。鈴木孝夫[9: p.198]は「日本語に見られるこの自己規定の対象依存的な構造は、私たち日本人が未知の他人と、来やすく言葉をかわすことを好まないという行動様式と無関係ではないと思われる」と述べている。⁴⁰

大学生の一般的な知的能力の向上と対人関

³⁸ 鈴木孝夫[1973: p.144]に「私は佐久間氏によって指摘された日本語の人称代名詞の子お特色を、タブー型変化と呼んでいる。」とある。

³⁹ 榎本博明[5: p. 96]にも「学校教育や社員研修において自己主張能力が重視されるようになって暗黙のうちに機能している文化規範に則って、自己主張を抑え、相手の意向を察して遠慮してしまう若者が相変わらず少なくない。

⁴⁰ 日本語の人称詞と敬語の体系が対等な二者における対話の成立を難しくしていることは三輪[17]も指摘している。

係構築力も含めたコミュニケーション能力の向上には、学生をグループに割り振って共同作業を進め、その結果をクラスとして共有する中でプレゼンテーションや文書作成の基本を自律的相互学習の中で身につけることが有効である。この場合においても「不安の駆動」という「感情」から、知的な推論能力を用いて「思考」によって動機を生み出し「行動」にいたるという不安駆動型推論能力モデルが有効性をもちうる可能性がある。⁴¹

5. 謝辞

本稿で論じようとした課題は富士通サイエンティフィック・システム研究会・知的能力の可視化 WG における議論ならびに次世代大学教育研究会・日本英語教育学会・電子情報通信学会思考と言語研究会などでの研究発表と討議が契機となって明らかとなってきたものである。

文 献

- [1] 芥川龍之介, 「河童: どうか Kappa と発音してください。」「改造」, 1927 (昭和 2) 年 3 月 1 日. 青空文庫
http://www.aozora.gr.jp/cards/000879/files/69_14933.html
- [2] アプター, M.J., 『デンジャラス・エッジ (「危険」の心理学)』, 山岸俊男監訳, 渋谷由紀訳, 講談社, 1995 年 6 月 8 日. 原著: Michael J. Apter, "The dangerous edge: the psychology of experiment", The Free Press, 1992.
- [3] 雨宮俊彦・生田好重, 「動機づけのダイナミズム: リバーサル理論の概要」, 関西大学社会学部紀要, 関西大学, 第 39 巻第 3 号, pp.123-165 (2008).
- [4] 石渡嶺司・山内太地, アホ大学のバカ学生グローバル人材と就活迷子のあいだ, 光文社, ISBN 978-4-334-03664-5 2012 年 1 月 17 日.
- [5] 榎本博明, 「すみません」の国, 日本経済新聞社, 2012 年 4 月 9 日.
- [6] 大塚英志, 物語の命題: 6 つのテーマでつくるストーリー講座, アスキー出版, 2010 年 11 月 10 日.
- [7] 久保敦, "国際社会に必要な「批判的思考力」を養う指導法: Critical Thinking が日本の英語教育を変える," TOEIC Bridge Newsletter, No.20 を見たら pp.20-21, 財団法人国際ビジネスコミュニケーション

⁴¹ 「ここはどこ?」「わたしは誰?」「ここにいてもいいの?」という三つの質問はプレゼンテーションのまとめ方にも活用できる。言語学的観点からすると、「ここはどこ?」という質問は統語的關係を示し、「わたしは誰?」という質問は範列的關係を示すと見ることができる。そうした観点からは、「わたしは誰?」という質問は語用論的關係を創出するための質問と見ることができるであろう。

- ン協会, 2011年12月.
- [8] 齊藤孝, なぜ日本人は学ばなくなったのか, 講談社, 2008年5月20日.
- [9] 鈴木孝夫, "人をあらわすことば," ことばと文化, pp.129-206, 岩波書店, 1973年5月21日.
- [10] 城繁幸, 若者はなぜ3年で辞めるのか? 年功序列が奪う日本の未来, 光文社, 2006年9月15日.
- [11] チクセントミハイ, M., フロー体験: 喜びの現象学, 今村浩明訳, 世界思想社, 1996年8月.
- [12] 中野和子, 「学び方を学ぶ地理Bの授業構成(現代世界の諸課題の事例を通して)」, 『平成14年度広島県高等学校教育研究会地理歴史・公民科研究紀要』, 第3号, 教員研究シリーズ51, pp. 17-24, 2004年3月.
<http://www.hiroshima-c.ed.jp/web/publish/j/pdf2/kj51/3.pdf> (2012年4月22日アクセス)
- [13] 原田康也, 「早稲田大学の情報関連組織とその課題について: 組織を超えたサービスの実現に向けて」, 富士通サイエンティフィック・システム研究会平成14年度合同分科会, 新神戸オリエンタルホテル, 2002年10月31日.
- [14] ハワード・ガードナー教授講演会資料(ソニー(株)・上條雅雄(2003.05.26))
<http://www.japanmi.com/mifile/review/review/hglecturemidrft.htm> (2010年10月21日アクセス)
- [15] ブルーア, ジョン T., 授業が変わる: 認知心理学と教育実践が手を結ぶとき, 松田文子・森敏昭訳, 北大路書房, 1997年9月.
- [16] 真木悠介, 人間解放の理論のために, 筑摩書房, 1971年10月.
- [17] 三輪正, 一人称二人称と対話, 人文書院, 2005年2月15日.
- [18] 水谷静雄, 曲がり角の日本語, 岩波書店, 2011年4月20日.
- [19] 山口栄一, イノベーション: 破壊と共鳴, NTT出版, 2006年3月3日.
- [20] 冷泉彰彦, 「上から目線」の時代, 講談社, 2012年1月2日.
- [21] George Lucas, *Star Wars: From the Adventures of Luke Skywalker*, Ballantine Books, December 1976.
- [22] 富士通サイエンティフィック・システム研究会・知的能力の可視化WG, 『知的能力の可視化WG成果報告書』, 2012年5月11日.
- [23] 国立教育政策研究所・日本物理学会キャリア支援センター(編集), ポストドクター問題: 科学技術人材のキャリア形成と展望, 世界思想社, 2009年5月19日.
- [24] 日本学術会議, 回答: 大学教育の分野別質保証の在り方について, 2010年7月22日.
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-k100-1.pdf> (2012/01/07 にアクセス)
- [25] 日本技術者教育認定機構, 日本技術者教育認定基準共通基準(2012年度~), 2011年5月31日.
http://www.jabee.org/OpenHomePage/kijun/criteria1_2012_110531.pdf (2012/01/07 にアクセス)
- [26] 社団法人私立大学情報教育協会, "分野別「学士力」の考察," 2008年11月17日.
<http://www.juce.jp/gakushiryoku/02kousatu.pdf> (2012/01/07 にアクセス)
- [27] 社団法人私立大学情報教育協会, 「本協会による分野別教育「学士力考察」の報告・提言について」, 2008年11月17日.
<http://www.juce.jp/gakushiryoku/2009/index.html#eigo> (2012/01/07 にアクセス)
- [28] 内閣府, ハローワークと大学等との連携による未内定者の就職支援スキーム
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kinkyukoyou/suisin/Sdai2/siryoku3.pdf> (2012/05/18 にアクセス)
- [29] 経済産業省, 社会人基礎力
http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/kisoryoku_image.pdf (2012/02/08 にアクセス)
- [30] 厚生労働省: 平成22年版労働経済の分析, p. 33.
<http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/roudou/10/>
<http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/roudou/10/dl/01-1.pdf> (2012/05/01 にアクセス)
- [31] 文部科学省, 「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想: 英語力・国語力増進プラン, 2002年7月12日.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm#plan (2012/01/05 にアクセス)
- [32] 文部科学省, 「高等学校学習指導要領(平成21年3月)」,
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf (2012/02/08 にアクセス)
- [33] 文部科学省, 「中学校学習指導要領(平成20年3月・平成22年11月一部改正)」,
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/_icsFiles/afieldfile/2010/12/16/121504.pdf (2012/02/08 にアクセス)
- [34] 文部科学省, 「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」について平成23年7月13日初等中等教育局国際教育課外国語教育推進室
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/houkoku/1308375.htm (2012/03/18 にアクセス)
- [35] 文部科学省, 「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策~英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて~」(本文・概要)
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf (2012/03/18 にアクセス)
- [36] 文部科学省, 「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」参考資料(1)
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_2.pdf (2012/03/18 にアクセス)
- [37] 文部科学省, 「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」参考資料(2)
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_3.pdf (2012/03/18 にアクセス)
- [38] 中央教育審議会, 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(答申)平成23年1月31日.
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf (2012/05/18 にアクセス)