

卒論指導の臨床教育学のために

毛利 猛

(香川大学教育学部)

Toward a Clinical Pedagogy on Graduation-Theses Guidance

MOURI Takeshi

(Faculty of Education, Kagawa University)

Summary

Lectures, seminars, and graduation-theses guidance are the main teaching activities in universities. When we look at these educational activities from the viewpoint of students' learning, writing of the graduation theses is the activity that marks the end of their four-years of learning. It is the most active and inquiring learning activity. Therefore, their pleasure and sense of achievement are great when they finish writing their theses.

Although research in higher education has been considerably active in recent years, very little research is conducted on guidance for graduation-theses. One reason for this is that guidance methods for graduation-theses vary greatly depending on the levels of the students and their specialties. Another reason is that although graduation theses are significant for students, guidance for these is considered rather less significant. However, it would be very important to consider guidance methods for graduation-theses in order to improve overall faculty education.

In this paper, I considered guidance methods for graduation-theses based on my own experiences and reflections.

1. はじめに

多くの(文科系の)大学教員にとって、講義、ゼミナール、そして卒論指導の三つが、大学における主だった教育の仕事になるであろう。もちろん、授業の準備や採点、いわゆる学生指導など、これ以外の教育の仕事にも、大学教員はかなりの時間とエネルギーを割いているし、逆に、上の三つの仕事の一部を担当しないこともある。主だった三つの教育の仕事のどれにどのくらいの時間とエネルギーを使うかは、各教員によってさまざまである。しかも、それぞれの教育活動が、まったく重なり合わないわけではない。たとえば、履修表の上では、講義形式となっている授業でも、受講者の数によってはゼミナール形式の授業になることが多いし、また、ゼミナールのなかでは卒論指導も行われている。しかし、それでもやはり、大学における教育の仕事の中心は、講義とゼミナールと卒論指導の三つであるといって間違いなからう。

こうした三つの教育活動を、学生の学び方という点からみれば、講義をただ聴講するよりは、ゼミナールで発表し討論するほうが、さらには、卒業論文を作成するほうが、より能動的、追求的な学び方になっている。卒業論文の作成は、大学四年間の学びの仕上げの位置にあって、もっとも能動的、追求的な学びとなっており、それだけに、この課題に真剣に打ち込み、努力した学生は、必ずや一回り大きく成長している。しかも、苦労しながらも書き上げたときの学生の喜びと達成感は大い。

近年、大学における教育活動を見直そうという動きが強まり、高等教育研究もかなりの活況を呈しているが、しかし、上の三つの教育活動のうち、ゼミナールと卒論指導のあり方に関する研究はあまりなされていない。とくに卒論指導については、ほとんど手付かずといつてよい¹⁾。教育がローカルな営みであり、それぞれの大学の学生の質や専門の違いによって、その指導のあり方が大きく異なることが、手付かずのままになった理由の一つであろう。また、

学生にとっての卒論作成の意義は大きいにもかかわらず、その指導に関しては、ほとんど放ったらかしで、これをあまり重視してこなかったということもあるかもしれない。しかし、われわれと卒論生との指導関係、および指導過程において繰り返し起こり、その見かけの個性、特殊性にもかかわらず学問的に扱えることは決して少なくないし、「学部教育の向上」を図るためにも、卒論指導のあり方を見直すことは、極めて大事な課題であるはずである。

2. 学問の危機と卒論指導

学生の「活字離れ」が言われるようになって久しい。確かに、「読書嫌い」の学生は増えたし、学生の「書くこと」に対する抵抗感は、年々強まっているように感じる。こうしたことは、少し大げさかもしれないが、大学と大学における学問の存立自体にも関わる大きな問題であるように私には思える。

大学における学問、とりわけ文科の学問は、活字文化の上に花開いたものであり、活字メディアと読み書きの能力の衰退は、そのまま大学における学問的営為の基盤をゆるがすことになるからである。しかしながら、大学関係者の間では、「読むこと」と「書くこと」の衰退が、大学という制度とその知的基盤をおびやかしているという危機感は、一部を除いてかなり希薄であるように思う。

人間の考えるという活動は「言葉を繰る」ことで成り立つから、言語性の能力の低下は、実はそのまま、考える力の低下に直結すると考えてよい。大学教育において、「読むこと」と「書くこと」が重視されなければならないのは、それが「ものを深く考える」のに不可欠の能力（リテラシー）だからである。

「読書嫌い」の学生が増えており、学生の「書くこと」に対する抵抗感が強まっているということは、われわれの卒論指導がますます「困難に」なると同時にますます「大切に」なることを意味している。卒業論文を作成するには、高い言語性の能力が必要である。ところが、これらの能力は、卒業論文を作成することで最もよく鍛えられるものである。この前提として必要とされる能力と結果として身につく能力との間の「溝」を埋めるものこそ、学生の悪戦苦闘ともいえる努力であり、また、そのような努力を促すわれわれの卒論指導である。

3. 教育活動の評価

ところで、大学教員の教育活動を評価することは大変難しい。最近、多くの大学・学部で「学生による授業評価」が実施されるようになったが、それはあくまでも、多様な「教育活動の評価」の一項目（もちろん重要な項目ではあるが）にすぎない。その他の項目として、たとえば、ある学科やコースのなかで、それぞれの教員がどれぐらいのゼミ生や卒論生を抱えているかは、彼らの学識と教育する力を測るための、かなり正確なものさしになると思う。

このように言うと、いや、ゼミ生や卒論生の数が多いか少ないかで、教員の教育活動を評価してはならない。学生に多くを要求する教員、厳しい指導をする教員は、学生から敬遠されるはずだから、彼らの教育評価が不当に低くなってしまふという反論が返ってきそうである。しかし、実際のところは、多くのゼミ生や卒論生を抱えている教員の指導が必ずしも甘いわけではない。もし、ある教員のもとに学生が集まらなかつたら、それは、彼の指導が厳しいからではなく、彼の学問と教育者としての彼自身に学生を惹きつけるだけの魅力がないからである²⁾。

4. テーマを決める

私は教員養成学部で教育学を教えている。大学における「教育学」教育は、学生たちが教育について何も知らないわけではないという事実から出発する。学生たちは、彼らの教育的な経験から、教育についての前反省的な理解をもっている。これを明瞭な自覚にもたらしするためには、しっかり文献を読みながら、自らの教育的な経験に徹底した反省を加えなければならない。

卒業論文の作成は、テーマを設定することから始まる。しかし、多くの学生は、このスタートの段階で躓いてしまう。なかなかテーマを絞りこめないのである。無理もなかろう。自分の関心を深めるための読書をしておらず、あいまいな問題意識のままなのだから。そこで、テーマを設定する段階での、われわれの指導が重要になってくる。

まずは、学生に「何に関心があるのか」を尋ね、彼ないし彼女の話をよく聴いてやらねばならない。こういう機会を、3年次のゼミナールの時間に、あるいは個別にも何度か設けてやりたい。関心の所在を言葉にすることで、何をやりたいのかが本人にもはっきりするからである。そして、その関心を深めるために読むべき文献を紹介する。ただ

し、そうした文献を読み進めながら、自分の問題意識を明確にすることができるゼミ生はごく僅かである。たいていの学生はすぐに挫折する。なかには、文献を読むたびに、「何か違うような気がする」といって、関心がころころ変わる学生もいる。こういう学生は、「これでもない、あれでもない」と迷った挙句、私が最初に「読んでみたら」と勧めていた人物（の著作）に戻ることも多い。

卒論のテーマ設定に当たっては、教員が「押しつけた」わけではないけれども、学生がまったく「自由に」決めたわけでもない。学生の関心を尊重しつつも、やはり、教員が「見通し」をもって「導いて」おり、その導きによって、学生が自分の問題意識に目覚めるようでありたい³⁾。

ちなみに、この5年間で、私が指導した学生の卒業論文のテーマは以下の通りである。

平成11年度

- ・子どもの対象喪失について
- ・青年期のアイデンティティ形成—時間的関連性を手がかりに
- ・子どもの成長と「かくれること」をめぐって
- ・コミュニケーションの悪循環へのパラドキシカル・アプローチ
- ・アダルトチルドレンについて—彼らの恋愛行動を中心に

平成12年度

- ・育てるカウンセリングを生かした人間関係
- ・オカルトと共同幻想—岸田秀の唯幻論を手がかりにして
- ・早期教育ブームを通して見る教育家族のゆくえ
- ・ボルノーの教育的雰囲気について
- ・「日記」を綴る—自己形成の試み

平成13年度

- ・「楽しむ」ということ—チクセントミハイのフロー概念を手がかりに
- ・娘から見た父親像
- ・とらわれからの解放—森田療法を手がかりに
- ・女子のインフォーマルなグループにおける「いじめ」の考察

平成14年度

- ・「自己」の成り立ち—ウィニコットの対象関係理論を中心に
- ・日本の集団とリーダーシップについて—土居健郎の「甘え」概念を手がかりに
- ・自分ということ—木村敏の自己・あいだ・時間をもとに
- ・援助的関係の中でのファンタジー—グッケンビュール・クレイグの『心理療法の光と影』の研究を中心に

平成15年度

- ・「型」における学び—芸道の「わざ」の教育から
- ・大人になることの難しさ—内的体験としてのイニシエーションと外的体験の関わりについて
- ・呑み込む母と育てる母—ユング派の太母元型を手がかりに
- ・イメージによる自己形成—ロージャズのパーソナリティ理論を手がかりに
- ・教室における笑い
- ・教育現場で戦い続ける教師—「プロ教師の会」の現状分析を手がかりに
- ・現代社会における個と公のあり方について—小林よしのりの『ゴーマニズム宣言』を中心に

上の卒論のテーマを、今から45年前、30年前、15年前に当たる、昭和33、48、63年度に、私の所属するコース（教育学研究室）を卒業した学生のそれと比べてみると、この間に、学生たちの関心がかなり変化してきていることが分かる。学生たちの関心は、理念や制度のような硬いもの、外的なものから、人間関係や心といった軟らかいもの、内的なものへと、次第に軟化、内化しながら、しかも多様化してきており、それだけに、われわれ教員の側には、学生の関心を大切にしつつも、学問的な問題意識の深化を促すような、きめの細かい指導が求められるのである。

もし教員が、自分の狭い「専門」にしがみついて、学生の自由なテーマの選択を認めないならば、学生のやる気は大いに阻害される（あるいは、卒論に本気で取り組むことから逃れるための格好の口実を、学生の怠け心に与えてしまう）であろう。逆に、もし教員が、自主性の尊重という大義名分のもとに、一切の指導を放棄するならば、多くの学生は、自分の問題意識を自覚化することなく、結局は、いい加減な論文を書いてしまうことになるだろう。

5. 書くことへの抵抗

私の所属するコースでは、3年次の2月末までに「題目表」を提出して、そのあと「構想発表会」を終えると、学生たちは一旦卒業論文から遠ざかる。就職活動や教員採用試験のためである。それが一段落する夏休みの後半に、やっと論文作成の取り組みを再開する。長いブランクを挟んで最初に行なうのは、ノートないしカード作りである。もう一度基本的な文献を読み直すとともに、必要に応じて参考文献を探して読む。今度は、重要なところを要約・抜粋しながら丁寧に読んでいく。読みながら考えたことも、そのつどメモしておく。次に、このノートないしカードを読み返して、自分なりに論点を整理し、論文の構想を練るのである。こうした作業を10月のはじめごろまで行なう。

さて、とりあえず論文の構想（見取り図）はできた。それぞれの章や節で、自分が何を書くつもりなのかも分かっている。問題は、そこからである。学生たちはなかなか書き始めようとしない。書くことに対する、学生たちの心理的抵抗は強い。何かと理由をつけて、書くことを先延ばししようとする。もっとも、まったく抵抗なしにスラスラと書けるような学生など昔から一人もいなかったし、かくいう私自身、締め切りから逆算して、もうそろそろ書き始めないと間に合わなくなるという時点まで、なかなか書こうとせず、いつも後になって「もっと早く書き始めていたら」と後悔している始末である。ここから自戒を込めて言えることは、書くことに対する抵抗がもっとも強く働くのは、書き始めのときであり、書き始めてしまえば、心理的抵抗は次第に軽減していくということ、そして、しばしば他人と約束した期限（締め切り）の逼迫が、われわれの背中を押してくれるということである⁵⁾。そこで、結局、「どこが一番書きやすいだろう。…それじゃ、来週までに第○章の第○節を書いてきなさい」という具合に、約束の期限と分量を小さく区切って、とにかく毎週書いたものを持ってこさせるしかない。

実際に書いてみることで、問題意識がいつそう鮮明になり、論理的なつながりが見えてくるようになる。書くということは、全体の構想をにらみながら、つねにある部分を書くことだが、そのことで、構想自体の見直しを迫られることがある。このように部分と全体のあいだを何度も往復することで、考えが深まるのである。

6. 主体化と客体化

もう一つの往復運動がある。教育学のような人間に関する学問には、できるだけ自分の問題に引き寄せて読んだり書いたりしようとする主体化の方向と、逆に、できるだけ自分を抑制した態度で読んだり書いたりしようとする客体化の方向がある。二つの方向はどちらか一方が正しく、もう一方が間違っているということではなく、むしろ、両者のあいだで均衡のとれた往復運動を繰り返すことによって、われわれの学問研究は深まっていくのである。ところが、学生たちには、この二方向を何度も往復しつつ、両者のあいだに均衡をとるのが難しいようである。彼らはたいていどちらかに著しく傾斜しており、そのことは、彼らの卒業論文の書き方にもよく現れている。

すなわち、一方で、自分なりの主体的な問題関心は強いものの、それを客観的な統一にもたらす努力をしない学生がおり、他方で、借り物の体系を要領よくまとめるだけで、それを自分の生活現実と結びつける努力をしない学生がいる。私の卒論指導においては、前者のタイプには「独りよがりな文章を書くな」と言い、後者のタイプには「もっと自分らしさをだせ」と言うという具合に、どうしても学生の「傾向」と相反する方向を強調していくことが多くなる⁶⁾。

これは学生の側からすれば、自分ない「傾向」をつねに求められるわけで、かなり苦しいことである。実は、多

くの学生は、書き始める前と後で、彼らの「傾向」をがらりと変える。すなわち、書き始めるまでは、自分の「思い」（問題関心）に忠実であるかに見えた学生が、いざ書き始めると、自分の「思い」をうまく表現できず、それでも書かなければならないとなると、今度は一転して、自分の「思い」よりも「文献」に忠実になるのである。この学生の「変節」に応じて、私の指導の「方向」も変わらざるをえない。テーマ設定の段階では、「もっと文献を読み」「それは学問的な問題意識ではない」と言って、どちらかというと客観化の方向を強調していたのが、執筆の段階では、「これが本当に君の書きたいことなのか」「もっと自分らしさをだせ」と言って、主体化の方向を強調しているのである。この指導の方向転換は、「学生が変わった」ことへの私側の「対応」なのだが、学生のほうでは、「先生が変わった」と受け止めている場合がある。

そもそも書くこと自体が大変苦しいことである。苦しみの原因は明らかに、うまく書けないということ自体にあるわけだが、学生の意識の上では、私が学生を苦しめていることになる。とにかく早く書けと急かし、書いたら書いたで「書き直し」を要求する私が苦しみの原因にすり替えられ、ときには、私と卒論生との指導関係が、一時的に「険悪に」なることもある。しかしやはり、このお互いにとってつらい時期を乗り越えて、何とか書き上げたときのほうが、成果は大きいように思う。

7. 卒論生との関係

私と卒論生との指導関係は、かつて私が学生の立場で経験した指導関係より、よく言えば懇切丁寧、悪く言えばややお節介りともいえる関係である。学生との「距離」もずっと近い。もっとも、ここで、二つの指導関係を比べて、どちらがよいとか悪いとかということを行うつもりはない。それを言うには、それぞれの指導関係を成り立たせている前提条件があまりにも違いすぎるのである。もともと個々の学生の能力が高く、しかもプラス方向の同調が強く働く研究大学では、ゼミナールのなかで「どこまで書けたか」を順番に発表させれば、卒論指導としては、それでもう充分なのかもしれない。しかし、これと同じやり方が、どの大学でも通用するわけではない。われわれの場合には、コース（教育学研究室）全体で行なう「構想発表会」（4月）、「中間発表会」（10月）、そして「卒論発表会」（2月）があり⁷⁾、構想、中間発表会にあわせたゼミナールでの指導に加えて、さらに個別的な卒論指導を行なっている。

研究大学における卒論指導と比べれば、教員養成学部におけるわれわれの指導は、明らかに結果よりも過程に重きをおいたものである。出来上がった作品も大切だが、それ以上に、取り組みの過程で、本人がどれだけ悪戦苦闘したかということ、そして書き上げたとき、やり遂げたという達成感を本当にもてるかということを重視している。研究史や学会の潮流への目配りというようなことは、あまり言わない。二次的な文献への依存を強めてしまうことが多いからである。

10月の後半から、卒論生たちとは、ほぼ週一回のペースで顔を合わす。学生が書いた一週間分の草稿に目を通すのである。ただし、当初学生が期待するほど、文章の一字一句を手直しすることはしない。学生に「雑なものを書いて、先生が直してくれる」と期待させないためである。書き直すのは、あくまでも学生である。

言葉は悪いが、彼らは「われわれの出方を窺っている」ところがある。「自分が書き直すのか、先生が直してくれるのか」。あるいは「どこまで先生が直してくれるのか」。もっと言えば「どこまで手拔きが許されるのか」。それに対して、われわれはそれぞれの学生がぎりぎりまで頑張って、自分の限界を越えてほしいと願っており、ここに、教員と学生の「攻防」がある。こういって、学生側にまったくやる気がないように見えるが、実は、どんなに怠け者に見える学生でも、「楽をしたい」という気持ちと同時に、自分の限界を越えたいという気持ちをもっている。だから、教員と学生との「攻防」は、学生のなかの二つの気持ちの「攻防」でもある。われわれ指導教員は、学生たち自身の「頑張りたい」という気持ちを掘り起こし、これを後押ししているのである。いや、正直にいうと、教員の側にも、学生と同様のやる気とやる気のなさがある。残念なことに、教員のやる気のなさや学生のそれが「手を結んで」しまうことがある。教員自身が自分のやる気を掘り起こさなければ、教員の「指導の手抜き」を学生が歓迎し、学生の手抜きを教員が黙認するという、由々しき結託を招いてしまうのである。

学生が「手抜き」をする方法はいろいろあるが、もっとも多いのが「のりとはさみで書く」というやり方である。逆に、「勝手なことを書く」というものもある。そして、もう一つ、指導関係ということとくに注意しなければならないのが、教員に過度に依存するというやり方である。文献とのあいだの依存と独立の主題は、そのまま教員とのあ

いだでも繰り返される。つまり、文献への過度の依存を否定されると、今度は教員への依存で窮地をしのごうとするのである。極端な言い方をすると、「丸写しできないなら、先生が書いてくれ」ということになる。ここまで極端でなくても、先ほど述べた「雑なものを書いて、先生が直してくれる」という期待を、どの学生も抱いている。われわれは、この学生の期待をまったく裏切るわけにはいかないが、まったく期待どおりに直してやるわけにもいかない。やはり、学生自身が苦しみながら何度も書き直すように、もっていくしかないのである。この点でも、教員と学生の「攻防」が見られるが、それは、大変微妙な「心理的攻防」である。「懇切丁寧な指導」は、一つ間違えると、学生の甘えを助長し、依存心を強めてしまう。「親切的先生」と思われたいという自己愛的な動機から、われわれが必要以上に手助けするならば、それをよいことに、抜け目のない学生は自ら努力することをやめてしまうだろう。

私は、学生が初めて草稿をもってきた日の指導が、とくに大事だと思っている。その日は午前中に会う。たいてい、つぎはぎして作り上げたものか、勝手なことを書いたものである。夕方までに書き直してこいと言って、6時間後にもう一度会う。これを最初にするだけで、学生たちのそれ以後の取り組みが変わる。本当にもがき苦しみながら書くようになるのである。それからは、ほぼ1週間に1節か2節というペースで草稿をもってこさせるが、面白いことに、少しずつ書き慣れてくれば、ペースが上がるはずなのに、学生が毎週もってくる分量は変わらない。早く一次稿を書いてしまうと、最終稿までに何度も見直しさせられるから、わざわざ推敲のための時間がとれなくなるように、勝手にペース調整（若いのに、よく風邪をひく）しているのである。ここにも、ちょっとした「攻防」を見てとることができる。何回でも推敲させたいわれわれ教員と一通り書いて終わりにしたい学生との、終盤の「攻防」である。

8. おわりに

今回は、教員養成学部で教えている私自身の経験の反省に基づいて、大学における卒論指導のあり方について考察した。言うまでもなく、無条件に正しい卒論指導などというものはない。それぞれの大学教員の「教育する場」の条件によって、卒論指導のあり方は違って当然である。しかし、だからといって、「卒論指導はどうあるべきか」をめぐって議論することに意味がないわけではない。むしろ、そうした具体的な「教育する場」の条件をふまえた「臨床的」な研究が、もっと多くなされてよいように思う。

現在勤務している香川大学教育学部に赴任してきて、今年で15年目になる。この間に70人の学生が、私のもとで卒業論文を書いた。毎年のことながら、こうした学問を介した知的な交流を学生とのあいだにもてることは、私にとって大きな喜びである。

注

- 1) わずかながらに、それぞれの専門分野ごとに、教員から専攻学生までの幅広い読者層をもつ学術雑誌の特集などで、卒論を書くことの意義や具体的な書き方とともに、その専門分野での卒論指導のあり方が論じられることがあった。たとえば、「レポート・論文必携」『別冊国文学』通号20（1983.10）、「特集：卒業論文」『英語教育』（1988.10）、「特集 卒業論文をどう書くか」『歴史評論』通号518（1993.03）などに、そうした卒論指導のあり方についての言及を見出すことができる。
- 2) なかには、毎年、ゼミ生がほとんど集まらない教員、何年にも亘って、卒論生がつかない教員もいるが、こういう教員は、同僚の目からみても、明らかに研究が「停滞」しており、さらに、人間としての魅力に乏しく、付き合いにくい人であることが多いのではなかろうか。
- 3) 卒論のテーマ設定において、どこまで学生の自由な選択に任せたらよいのか、逆に言えば、どこまで教員が強引に導いたらよいのか、その「程合い」については、学生のレベルや専門分野によってかなり違って来る。一般に、研究重視の大学はそうでない大学より、文科系は理科系より、学生の自主性を尊重しているように思われる。もっとも、これについては「放任」という見方もできようが。
- 4) 今から45年前、30年前、15年前に当たる、昭和33、48、63年度に、教育学研究室を卒業した学生の卒論のテーマは、以下の通りである。

昭和33年度

・ヘルバルトの教育思想　・ソクラテス研究—道徳教育論を中心として　・健康教育に関する研究—特に漁村の高学年児童を中心として　・理科教育における視聴覚的方法—現状と問題点　・初等教育の近代的実践について—相互作用を中心に　・若い教師の教職観　・マス・コミュニケーションと教育—とくにマンガを中心として

昭和48年度

・教育運動における訓育と陶冶の統一過程　・性の意識とその指導について—性道徳面を中心として　・教育改造試論—学校体系をどうする　・ルソーにおける社会観と教育思想　・遊びの教育的意義について—社会性の発達を中心に　・テレビ視聴行動の分析的研究—VTRを利用して　・問題視される児童とその環境要因—特に家庭環境を中心にして　・婦人の労働権と幼児の教育権—母親による養育を原則とした考察

昭和63年度

・現代の若者像—小説から探る　・子どもの持つトリックスター性について　・性別役割とその形成に関する研究　・セレスタン・フレネの教育方法に関する研究　・英才教育について　・コンピュータの活用と学習指導　・現代の若者文化を考える—ビートルズ世代から新人類まで　・子どもと教育の人間学的考察　・ミヒャエル・エンデに関する研究　・母—子どもの《被包感》について　・学校における「行政法的思考」の現れとその問題点—生徒心得を手がかりにして　・子どもにとっての「鬼ごっこ」体験について—現象学的方法に基づいて　・ルソー教育思想の研究—「有用」の概念を通して　・女によるWORLD DISCOVERY—上野千鶴子を読む　・現代社会における子どもの精神衛生について　・失われた子ども＝人間性を求めて

- 5) 書くように仕向ける力として、仲間がもう書いているという焦りも強く働くかもしれない。ただし、こういうプラスの集団心理が働くのは、多くの場合、研究重視の大学であって、偏差値ランキングの下位校では、仲間もまだ書いていないから大丈夫という、マイナスの集団心理のほうが強く働く。進んでいる者に引っ張られるのか、それとも、遅れている者に引っ張られるのか、この同調の方向の違いは、一人ひとりの学生の取り組みに大きな影響を与える。
- 6) 学生にない「傾向」を求めるとはいえ、それは、それぞれの学生が消化できる、ぎりぎりの限界までのことであって、決して学生を途方にくれさせるような、そういう無茶な求め方はしていないつもりである。
- 7) こうした発表会には、下級生も参加する。「明日の我が身」である先輩方の発表を聞くことが、下級生にとっては、論文作成に向けた貴重な準備教育の機会となっている。