

大学教育研究開発センター年報

第 4 号



平成12年 3 月

茨 城 大 学
大学教育研究開発センター

表紙中央の図案は、茨城大学の校章であるノイバラ (Rosa Multiflora) の若芽をイメージして、教育学部の島田裕之先生にデザインしていただいた大学教育研究開発センターのロゴマークです。センターの刊行物 (ニュースレター等) で使用しています。

目 次

巻 頭 言	田村 武夫 (大学教育研究開発センター長) ……	1
教養教育シンポジウム		
○招待講演		
「フレッシュマン・ゼミナール」—ソフトランディングの期待と現実—	川辺 邦彦 (静岡大学教授, 同大学教養教育委員会委員長) ……	3
○パネル討論「教養を育む授業とは—主題別ゼミを中心として—」		
討論の概要紹介	山中 一雄 (大学教育研究開発センター) ……	9
関連主題による招待論文		
・社会科学入門—一つのケースとして	佐川 泰弘 (人文学部) ……	11
・教養を育む授業とは—主題別ゼミナールを中心として—	田中 茂穂 (教育学部) ……	15
・理学部における主題別ゼミナール	三輪五十二 (理学部) ……	19
・工学部における主題別ゼミナールについて	市村 稔 (工学部) ……	23
・農学部における主題別ゼミナールの実施状況と問題点	高村 義親 (農学部) ……	31
教養教育に関する論文・研究ノート		
○大学における教育と研究は両立するのか	深谷 信夫 (人文学部) ……	37
○教師の職業的社会化の研究—パネル・データの分析—	小島 秀夫 (教育学部) ……	45
センター活動に関する批判と展望		
○大学生の潜在能力を引き出すために	小林 正典 (工学部) ……	55
○大学の教養教育 (リベラル・アーツ) の過去と未来	野田二次男 (理学部) ……	61
教養教育点検・評価報告		
○総合科目特別授業の点検・評価について (平成10年度総合科目重点目標報告書)	曾我日出夫 (教育学部) ……	69
平成11年度大学教育研究開発センター活動内容		
○大学教育研究開発センター活動の経過	……………	77
○大学教育研究開発センター関係委員名簿	……………	80

巻 頭 言

大学教育研究開発センター長

田 村 武 夫

政府・与党の行政財改革の重要なターゲットになってきた国立大学の独立行政法人化という方策は、大学の根幹を変更する内容をもっているがゆえに、高等教育を負託されている大学人として対国民への責任という意味でも、徹底的に吟味して教育改革に資することのない構想部分は厳しく批判しなければならない。改めるべきは改めさせ、他方で、現場にいる専門集団として真摯に大学教育・研究の活性化のための対抗策を提起していく責任をはたさなければならない。

こういう観点に立って大学の現状を考察したとき、もっとも基本的な、それゆえ深刻な問題は、研究と教育の対立、矛盾である。大学教育の大衆化は好むと好まざるとにかかわらず、教員の教育負担を量的質的に増大させる。理解させるための手立てを多様に駆使し、準備時間も増加して精神的な苦勞は昔日の比ではない。当然に研究、思索などの時間が少なくなり研究の進捗の遅れに悩む。打開の妙手を模索してきてはいるがこれぞというものはなく、確実にいえることは学生の授業不満、教員批判、大学への失望が深化しているということである。独立行政法人化政策も、昨今の大学関係法令の改正および大学審議会の答申等によって提起された大学教育・研究体制の変更措置も、一面で、このような学生（父母）の不満、批判を汲み上げ解消しようとした方策である。必ずしも全面的で、底上げを図るというものではなく、部分的でエリート育成という性格を拭いきれないが。

とくに理工学系の大学新生に高校授業の補習をして専門教育に誘っていくという悲喜劇を文部省は、「補習という表現ではなく高校教育の多様化に照応する大学教育の責務の拡充、大学の多様化」などと賞賛・督励しているが、大学教員にとって教育と研究の矛盾の象徴例であるといえないか。

真に必要な打開策は、教員定数を速やかに拡大して、クラス・サイズを縮小しかつ多様な関心事に即応しうる多様多彩で合理的な一貫性のあるカリキュラム・メニューを用意し、必要な教育機器類など設備を整え、学生・父母への情報提供・情報公開をもっと旺盛にし、学生相談（質問）に対応する責任体制を確立し、教員の授業改善を質的に促す（点検・評価システムの抜本的改善）、といったことなどを実行することである。

対政府には大学の存立基盤・機能条件の大幅な整備充実を、大学内部にあっては教育研究労働の合理化・適正な見直し——当然、手抜きのすすめではない——、したがって効率的で合理的な（学生も納得のいく）教育課程・カリキュラムの編成（学部・大学院併せて）を実現していかなければ、大学の真のルネッサンスは不可能であろう。

付言すれば、大学新生が最初に体験する教養教育の授業にこそ教職員が全力を挙げなければならない。さらに、大学の个性的でかつ多彩である主因は教養教育にある。専門教育は本質的に全国共通の内容枠組みであり同一水準を求めている。いわば没多様性である。教養教育の充実にむけての諸方策を内部的にも、対文部省にも提案し実現していくことが大学の基本課題であると訴えたい。

本年報の編纂にご協力いただいた執筆者はじめ各位に深謝申し上げます。

教養教育シンポジウム

蝶舞自心之活也

招待講演

フレッシュマン・ゼミナール—ソフトランディングの期待と現実—

川 辺 邦 彦 (静岡大学教授, 同大学教養教育委員会委員長)

はじめに

このような立派なシンポジウムにご招待下さり有り難うございます。静岡大学では、教養教育に関して定期的にきちんとした検討を行うような状況も力量も備えておりませんので、茨城大学のこのような立派なシンポジウムに心から敬意を表すとともに、むしろ、教養をいただくのは私どもの方であると考えております。本日は静岡大学の教養教育の現状と問題点をお話させていただきますが、質疑討論や頂いた資料などから多くのことを学ばせていただくつもりであります。

I. 静岡大学の教養教育の現状

(1) カリキュラム

静岡大学は、人文・教育・情報・理・工・農の6学部からなり、入学定員は一学年2,198人(昼間コース2,048, 夜間主コース150), 講義担当教官(講師以上)649人, 静岡キャンパス(人・教・理・農)と, 80 km離れた浜松キャンパス(情・工)に分かれています。

静岡大学では、1993(平成5)年度から表のような教養科目としての共通科目を実施してまいりましたが、たまたま、来年度入学生からカリキュラムが改訂されることになっております。教養部が1995(平成7)年9月で廃止され、共通教育の担当が曲がりなりにも全学出動方式になったことに合わせ、各学部からの改革案をもとに改訂されたものです。

(2) 運 営

教養教育の実施組織として、茨城大学のセンター方式と異なり、全学教養教育委員会制をとっています。全学部の幅広い意見を反映しうる体制としては優れていると思われませんが、時には、多少、学部の利益代表

〈現 行〉

〈次年度以降〉

フレッシュマンセミナー		新生セミナー	
教養科目 A		教養基礎科目	
教養科目 B			
主題別科目			
外国語 科 目	英語 未修	外国語 科 目	英語 初修
保健体育科目		保健体育科目	
総合科目		総合科目	
		情報系科目	

フレッシュマンセミナー：1年前期開講。大学での学習と学問について理解を深め、よりよい大学生活をめざし、少人数クラス(23-25人)制。複数の学部・学科の学生で構成。選択2単位。

教養科目 A, B：1年次開講。「知」の基礎をなす学問分野について、その体系性を学習し、「知」の全体像を理解する足がかりとする。2科目4単位必修。

主題別科目：「言語と文化」「社会と人間」「人間と行動」「地球と環境」「自然と数理」の5つの主題群からなる。あるテーマについて関連する内容を深く学習することと、広い分野への視野を広げることを目的とする。1つの主題群から3科目6単位を含む、計4科目8単位必修。

的な面が払拭できないくらいが無きにしもあらずです。全学的見地からの責任集団意識次第である、と考えております。

下記のような部会制をとっており、とりわけ、その下の科目分野別分科会の機能が一番重視されております。

教養教育委員会——部会(人文系, 社会系, 自然系, 芸術系, 語学系, 保体系, 総合系, 情報系)
——科目分野別分科会——全学の全教官

教養教育委員会——専門委員会（授業計画実施、
将来計画、経費施設、自己評価点検、広報の各
専門委員会）

(3) 問題点

全学の講師以上の教官は、上記の部会のどれかに、また、科目別分科会のいずれかに登録しなければならない。

講義担当は全学出勤方式の方針が認められているが、学部間・分野間・部会間、そして、各教官間の担当の公平・不公平感の問題があり、その調整に関してはまだ全学的な合意に達していない。

例えば、上記主題別科目と教養科目 A・B の一例を挙げてみると、文系（人文・社会・芸術）では所属206人で106本立てているが、理系では314人で61本である。この数字だけで議論するのは正確ではないが、文系教官からは不公平感のひとつの理由とされている。担当のあり方は今後の大きな問題点のひとつである。

そのほか、講義のクラスサイズと受講生決定方式の問題、静岡一浜松キャンパス問題、夜間主コースの講義メニュー小と非常勤数大の問題など、取り組まなければならない問題は山積している。（Cf. 昼コース非常勤33.9%（茨城大は44%）に対し、夜間主コースは57.4%）。

II. フレッシュマンセミナー

(1) 経過：制度外から制度内へ、少人数教育から導入教育へ

静岡大学での少人数セミナーは放課後の自然発生的なものとしてスタートした。当時社会的にも大学のマスプロ授業が批判されていたこともあり、有志による自発的なセミナーで、もちろん単位はでなかった。実績を踏んで、単位認定外ではあるが、制度的に認知されたのが1981年、1991年にやっと「一般教育セミナー」として単位化された。この頃のセミナーの主たる目的は少人数による学習であった。

1993年、現行のカリキュラムに移行する時、「フレッシュマンセミナー」と姿をかえ、1年生前期に固定した。学生の質の変化に対応したのである。大学に入学しても目的意識が希薄な学生が多く、大学で学ぶこと

や、大学生活そのものに対する指導が必要となったという認識であった。（結び所で再びふれますが、100%成功した、とはとても言えない結果ではあった。）

先に述べましたように、来年度からはさらに学生の質の変化に対応して、「新入生セミナー」として再出発することになっています。一言で言えば、大学への導入だけでなく、それプラス、一市民としての基礎的マナーの習得もさせねばならなくなった、という認識に至った、ということです。（大学で、そんなことまで指導する必要があるのか、という議論は今も残ります。しかし、いってはいられないというのも事実です）。

(2) セミナーの実際

静岡大学では、フレッシュマンセミナーは1年前期に選択科目として開講しています。

セミナーの目的・内容から入学したての1年生に必要だからですが、必修にすると、不可の学生は2年次以降でも履修しなくてはならなくなり、その点目的と異なり、選択としました。しかし、時間割の配置で、1年前期には殆ど全員がとらざるえないようにしてあり、事実ほぼ全員が履修申告しております。

授業内容・形態は基本的には担当教官に任せておりますが、多くの場合、学生各自が当番制で調べてきて発表し、討論するスタイルで実施されております。その際、担当教官の役割は、必要な時に助言をしたり、進行状況に注意し、討論が活発に行われるよう誘導したりしております。私の場合では、授業の始めと終わりの5分か10分をその日のテーマとは別の、大学生活への導入的な話題やマナーなどについて話し合う時間に当てました。

今年度、本学で実際に開講されたフレッシュマンセミナーの授業科目一覧をご参考までに次ページに挙げておきます。題目からは多少専門的な内容ではないか、と思われるものもありますが、そして事実一部それに近かったものもあったようですが、多くは、学部横断的なクラス編成のせいもあり、入門的な内容で実施されてきました。

フレッシュマンセミナー 授業科目一覧 1999

人文・工学部 1年次生対象

教育・情報・理・農学部 1年次生対象

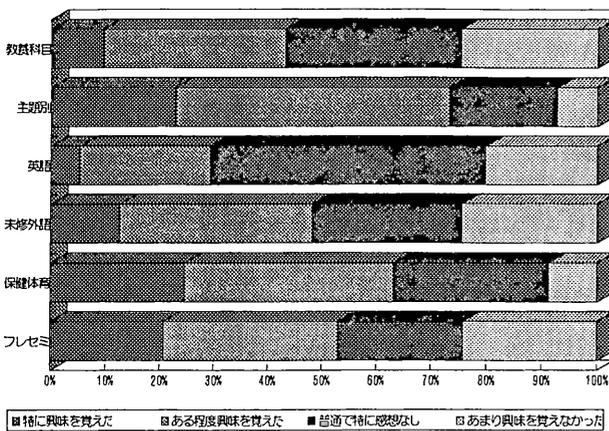
セミナーのテーマ	セミナーのテーマ
豊かさとは何か	セミナーへの取り組み方
新聞記事で学ぶ経済学	現代日本経済を考えるために
国際関係論入門	大学と高校の違い
現代日本政治の構図	哲学的な見方・考え方を学ぶ
世界経済と日本	一般音楽について(音楽教育, 実技・鑑賞など)
いつも持とう問題意識, 体得しよう発表技術	ものづくりを考える
科学と文明の発達と環境・資源・エネルギー	生命とは?—その不思議を考えてみる—
脳, この未知なる世界	よろず問題解決学
化学の夢	森林資源とその利用再生のあり方
幾何学を楽しもう	沙漠の環境と人々の生活
心理学入門—知覚・認知—	“音を考える”
レポート作成のためのパソコン入門	情報科学をいかに学ぶか
現代社会と大学—大学の歩きかた—	Asahi Weekly『Travel Log』を読む
アメリカ社会と黒人	北海道の自然
日本軍はアジアで何をしたか	台所の科学を通して食を考える
文学作品の映画化	21世紀の文明を考える
環境問題, 科学技術の発展と人間の尊厳などの諸問題	シネマで考える社会問題
現代社会と教育	物理学にかかわる諸話題(歴史, 現在のトピックス)
現代社会と人権	美術・デザイン入門A
日本社会と人権—エコロジーとフェミニズムを中心に	美術・デザイン入門B
大学生の目で社会現象を見る	大学生の生活行動を健康で科学する
科学技術の進歩を考える	計算機科学の紹介
環境問題を考える	食と安全
身の物理から近代物理まで	高機能自閉症児と学ぶ・遊ぶ
玩具の物理	“地球環境の未来を考える”何がホントで, 何がウソか?
複雑系の社会理論	統計ってなんだろう
コンピュータ入門—パソコンを中心に—	環境ホルモンとはなにか?
情報処理入門(ホームページを作ろう!!)	プレゼンテーションとコンピュータによる作品づくり
自分を癒す社会学入門	リサイクル(物質循環)
知的探求の方法—現代社会を考える第1歩として	コミュニケーションのための会話術
日本語を考える	日常の中の異文化
複素数について	中国古代社会論
論理的文章の読み書き	音楽を楽しむ
有理整数の性質	〈自分探し〉の授業 Part II
ものづくり不思議百科	複素数と非ユークリッド幾何
くるまとエアコン	コンピューター体験—有名ソフトを走らせてみよう—
宇宙開発に関する情報の正しい読み方について	世界の極限環境に生きる植物—北極, ヒマラヤ, アンデス, アフリカ—
太陽エネルギーの利用	玩具の物理
技術立国日本の光と影	有用植物の世界
リレー・スイッチの変遷歴史についての調査	農薬と遺伝子組換え植物・いろいろな見方
玩具の物理	住宅の機能と文化
『暗号』を考える	食品に含まれる機能性成分について
	ジェンダーの社会学—女性と男性の関係性を考える—

(3) 学生側の反応

下記の図は科目別の学生の反応の調査例ですが、フレッシュマンセミナーに対して「ある程度興味を覚えた」以上の学生は、期待に反して50%ちょっとで、それより前の調査（1996年）時の64%からも激減しており、力を入れてきただけに、私どもは苦しんでいるところです。

セミナーが初期の目的を達成できるか否かは、セミナーの内容もさることながら、担当教官がどの程度セミナーの趣旨を理解し、その実現に工夫して取り組んでいるか、にかかっていると思われます。

各科目別・興味の程度



(4) 他大学における少人数セミナーの様子

本年（1999年）5月、金沢大学で「全国国立大学教養教育実施組織代表者会議」が開かれ、第二分科会でこの問題について議論されました。

話題提供大学の名古屋大学の一例を紹介してみましょう。同大学で平成6年から実施されている「基礎セミナー」（1年次、4単位（理系は2単位））は、専門科目の必修として実施されているが、内容は教養的なもので、一クラス17人、「問題意識を持って資料を探し、自分なりに考えをまとめ、グループ討論し、学問のコモン・ベーシックを身につけさせ、専門教育への転換・導入を図る科目」ということでした。開講テーマは、文系38、理系96もあり、名誉教授の方の熱心な担当も取り入れてあり、このセミナーは今後とも必要のアンケートは70%を越える、とのことでした。

問題点としては、総合大学としてのメリットをもつ

と生かす為に、受講学生の学部横断型を更に進めたいということと、担当教官側の趣旨の理解徹底と技術的な工夫の必要性（FD的な面）をあげていました。これらは、いずれの大学でも共通の問題点と思われました。

全体的な討議ではいろいろなことが取り上げられました。少人数セミナーの趣旨についての意見交換では、一番多かったのは「大学教育への導入」でしたが、理系では「専門教育の基礎」として位置づけたい、という考えがあり、大切なことは、どちらなのか、どちらもなのか、はっきりして取り組まなければいけないということです。実施上の問題点としては、学生の多様化が挙げられました。テーマを多様化すればいい、というだけでなく、学生との対応の仕方や指導の方法について、一段と工夫がいると思います。

参考までに、会議参加33大学の少人数セミナーの実施状況のデータを挙げておきますと、教養教育として実施しているのは21大学（茨城大、静岡大等）、専門科目としては5大学（上記、名古屋大等）、実施していない—7大学。学部横断型12大学（北大、東大、静岡大等）、学部内型8大学（茨城大、岐阜大等）、両方—1大学（東北大）。因みに、私の静岡大学では学生の90%が混在型の方がよい、と答えています。

(5) 最後に

私の経験と、これまでにセミナーを担当してきた教官に聞いて回った内容から、セミナーに関する多少のコメントをメモとしてあげてみます。

◎セミナーの目的について

- ①少人数教育としての意味——共通科目としては数少ない少人数構成の授業であるから、一人一人の個性と理解度に応じた指導ができ、かつ、学生自身による発表・討論が可能になる。
- ②大学での学問・研究への導入——大学とはどういう所か、大学で学ぶとはどういうことか、講義を受ける態度、単位の取り方、今後の目標、研究とは？、教官への近づき方、図書館の利用の仕方、等々
- ③大学生としての生活のあり方の指導——多くの学生

にとって、大学生活は、突然、時間とお金と異性、そしてライフスタイルそのものがパッと自由になる時である。方向性を失う学生がでてくるのも、現代学生にとっては不思議ではない。

読書や友人を作ることのすすめ、アルバイトのしすぎ戒め、訪問販売詐欺の注意など、(きりがいい?)

④学外での過ごし方——地域住民としての自覚、一市民・一社会人としての自覚に目覚めさせる。

◎セミナーの展開について

①自分で調べる——発表させる——討論——要旨を日本語で(流れ図でなく)書かせる

②教師の誘導は最低限必要。できるだけ自主性を引き出す——忍耐が必要。

③年々変化する学生の質の変化に対応する。——他の授業ではなかなか難しい。

(指示待ち症候群、キライなことはしない、根気がない、等々——指摘されるのを待っているきらいあり。)

結 び

演題で頂いた「ソフトランディング」は、静岡大学では成功しているか。

YES, or NO で答えなければならないとすれば、残念ながら現状ではNOと言わざるを得ない。理由はいくつかありますが、主たる理由は担当者側にあり、主なものだけ挙げさせてもらっても、

- ①趣旨を十分理解して実践しているか、
- ②テーマは興味あるものを設定してあるか、
- ③担当をイヤイヤまでではないにしろ、コナシテいないか、
- ④進行・話題・話術等工夫・努力しているか、等々。

根本的には、学生の質の変化にどう対応していくか——お客様に合わせて目下「ダッチロール中」というところでは。

パネル討論「教養を育む授業とは—主題別ゼミを中心として—」

討論の概要紹介

山 中 一 雄 (大学教育研究開発センター研究開発部長)

教養教育シンポジウムにおいては、例年、特定の教養科目を対象とする「テーマセッション」が設定され、教育理念から教授法までを含むさまざまな研究発表や議論がなされてきた。平成10年度の分野別科目について、平成11年度は主題別ゼミナールがとりあげられることになったが、周知のように、教養教育改革検討が現在進行中であることを念頭において、主催者側から論点のひとつを提示させていただくことにした。それは、「どのような授業が教養を育むのか」ということである。主題別ゼミナールは、授業における自由度が大きいという点で、このような議論の題材として相応しい科目であると考えた。

上記の議論の場を設定するにあたり、今回の新しい試みとして、研究発表と質疑応答の形式ではなしに、パネル討論の形式を用いることにした。パネリストは各学部教務委員長の推薦によりつぎの方々をお願いし、司会を山中が担当した。

佐川 泰弘 (人文学部)

田中 茂穂 (教育学部)

三輪五十二 (理 学 部)

市村 稔 (工 学 部)

高村 義親 (農 学 部)

また、指名討論者としてつぎの3名の方々のご協力をいただいた。

山根 爽一 (教育学部)

内藤久仁茂 (工 学 部)

太田 寛行 (農 学 部)

はじめに各パネリストから各学部の主題別ゼミナール実施状況が報告され、5名のパネリストによる討論、3名の指名討論者による質疑応答、一般参加者による質疑応答とつづき、2時間余りにわたる討論会を

閉じた。

議論の内容は多岐に亘り、この討論会としての結論らしきものに到達することはできなかったが、ある論点について意見の違いが鮮明になった。それは、教養科目としての主題別ゼミナールの位置付けに関するもので、専門への導入として専門基礎知識を与える科目であるとする立場と、学問への動機付けやその社会的意義の理解を目的とする科目であるとする立場が一見対立する形となった。このような論点は、そもそも教養科目とは何かという一般論への切り口として重要と思われる。長めに設定したつもりの討論時間がきわめて不足に感じられるくらいに活発な討論会であった。参加者各位の熱意と関心の高さに敬意を表したい。なお、パネリストの方々にとくにお願いして、関連する主題の論文をこの年報にあらためて寄稿いただいた。あわせてご覧いただけるようお願いしたい。

社会科学入門 ――一つのケースとして

佐川 泰弘 (人文学部社会科学科)

Yasuhiro SAGAWA

1. 授業計画, 基本的な考え方

『教養科目履修案内』によれば, 主題別ゼミナールとは「学問への動機づけや課題意識を与え, 自主性, 企画能力, 表現能力などを養成する科目です。学生が主体的に学修し, 教官がサポートするゼミナール形式です。必要に応じて調査, 実験, 実習, 見学を行い, その結果を発表, 討論します」(5頁)とされている。

私は本学に就任して約1年の新米教官であるため, 主題別ゼミナールを担当するのは当然のことながら初めてである。果たしてどのような授業を行うか相当迷った。「社会科学入門」は, 人文学部社会科学科の学生を対象とするが, そこで何を教えるか, 学生が獲得すべき事は何かという点については, 担当教員間の合意や基準はない。何人かの先生にうかがったところでも, 実際に本授業で行われていることは, 担当者により実に様々であった。

そこで, 自分が学生時代に受講した1年生向けの「プロゼミ」をイメージした授業を予定し, 学生を募集することとした。私は某私学の法学部法学科の出身であるが, そこでは, 機械的に振り分けられた45名程度のクラス内で10程度のグループを組織し, 各班が重要判例とそれに関する論文を集めたテキストの担当テーマを報告し, 問題提起を行う。それを受けて, 他のグループが内部で討論し, 意見を表明する。それをさらにクラス全体で討論する。そして, 全員が当該テーマに関してレポートを提出し, 担当教員が講評する。10ほどのテーマについて, 同様の作業が1年間繰り返されることになる。私が受講した1年次のプロゼミは, このようなものであった。実際に, 相当課題が多く, それは決して「楽な」授業ではなかったことを覚えている。しかしながら, これは法学部に入学した学生が初めて

学ぶ専門科目であり, 後々の学習への導入としては非常に興味深かった。

それに対して, 問題の「主題別ゼミナール」は教養科目として位置づけられているため, 「教養」ゼミとしては何を教えるべきかという点では, やはり釈然としない。しかし, この授業には教養一般ではなく, 「社会科学入門」というテーマが与えられているのだからと自分を納得させ, 学生募集と授業準備を始めることとした。

2. 実際の取り組み

(1) 説明会

社会科学科の主題別ゼミナールは, 1年次後期に開講される。しかし, 授業内容は担当教員ごとに異なるため, 6月末に全担当教員と全1年生が一堂に会して説明会が行われる。そこで, 各教員が自身の授業内容を簡単に説明する。

講義形式やテキスト輪読形式を採られる先生もあるため, 「グループでの準備・発表, 討論, レポート」を繰り返すという私のやり方は, 学生にとっては決して楽ではない。この説明会でも, 「楽な授業にはならない」ことを明言した。また, 受講希望者は社会的事象の範囲内で, 自分が調べたい・深めたいテーマを考え上り第一回の授業に望むように告知した。

これを受けて, 学生募集が始まったが, 開講後最終的には定員20名のところに, 14名の学生が応募してきた。社会科学科の主題別ゼミは, 火・1と木・2の時間帯に開講されているが, どちらかといえば, 火・1は早朝の授業というだけで敬遠される傾向があるように思われる。

(2) 導入の授業—グループ分け、「ノウハウ」教育

授業開始にあたり、この半期の授業の目的を2つ設定した。第一は、社会科学者の卵として、これから少なくとも4年間研究を行うにあたって、そのきっかけとなる問題を発見すること。第二は、社会科学を学ぶ者としての「ノウハウ」を身につけることである。というのは、後期開講授業とはいうものの、資料収集やレジュメ作成の方法、レポートの書き方などをこれまで正式に教わった受講者はおらず、教養科目の前期試験の答案でも、レポート（答案）の体をなしていないものも少なからず見られたからである。

それゆえ、第1回から第3回までの授業では、問題関心に応じた学生のグループ分けとともに、「ノウハウ」に関して担当者がレクチャーを行った。

具体的に述べれば、まず第1回の授業で各人の問題関心を聞き、可能な限りグループ化を行った。受講調整を経て第2回からの出席者もいたため、作業は少々手間取ったが、以下のような4つのグループ報告と3つの単独報告が行われることになった。つまり、介護保険（4名）、国のお金の使い方（3名）、北朝鮮問題（2名）、日の丸・君が代問題（2名）、ペイオフ解禁、教育問題、NATO（各1名）である。テーマ設定に当たって教員側から枠をはめることをせず、学生の希望を尊重したため、単独報告者が3名出た。グループでの共同作業を経験させることも重要であると思われるので、それを重視するならテーマの枠組を事前に設定する必要があるだろう。

第2回、第3回では、社会科学を学ぶ意義、資料収集の方法、報告の方法（レジュメの作り方）、レポートの書き方について講義を行う。教員が概略を記したレジュメを用いて説明を行ったのだが、内容が十分納得されたかどうかは不明である。レジュメやレポートなどに関しては、具体的に見本を示す必要があったと反省している。

第4回は、教員と相談をしながら資料収集を行ったり、グループごとの打ち合わせを行う準備時間に当たった。これを機に、質問に頻繁に研究室を訪問する学生も数名できた。このような学生の本授業に対する満足度は高い。

(3) グループ報告・討論

第5回、第6回、第7回前半は、介護保険制度についての報告、質疑応答、討論を行う。報告は制度導入の背景、制度の説明、問題点の指摘に分担して行われた。今日非常に注目を浴びているテーマであり、資料も豊富にあったことから、包括的な良い報告がなされた。報告者以外の学生の関心も高く、質疑応答も活発に行われた。ただし、討論となると報告班も十分な問題提起ができず、全体として何を討論したらよいかわからないという雰囲気でも時間が過ぎた。教員側から挑発的な質問もしてみたが、うまく噛み合わなかった。

第7回後半から第9回前半までは、「国のお金の使い方」をテーマとし、①銀行への公的資金の導入について、②愛知万博について、③公共投資の効果について報告が行われた。①について報告者自身は相当な労力を費やし準備を行ったが、公的資金投入の「仕組み」自体が難解であり、短時間で皆に理解を求め、討論するには無理があった。それに対して②は構図が明確な問題であるため、比較的多くの質問も出た。③は理論的であり、グループ外の学生の関心は比較的低かった。統一テーマ自体が壮大であり、一括りにするところに無理もあるため、報告は個別関心に基づいたものとなり、やや整合性に欠けた。

その後第9回後半から第10回は北朝鮮問題を扱った。ここでは①南北朝鮮問題の歴史、北朝鮮の政治体制、②日朝関係の2つの報告を受けた。

第11回と第12回は日の丸・君が代問題を扱った。ここでは、①日の丸・君が代の歴史、②最近の法制化をめぐる問題の報告があった。

その後は、教育問題（学級崩壊など）、ペイオフ延期論について、NATOの動向についての報告が行われる。

3. 運営上の経験と問題点

本稿の執筆時点では、まだ学期の途中であるため最終的な評価は下せないが、運営上の経験と問題点を暫定的に示しておく。

意欲のある学生は非常に積極的に資料収集を行い、時間外にも質問のために教官訪問を行う。そのまま卒業論文にも発展させられるようなテーマを設定する学

生もいる。あるいは、どのようなテーマに関しても積極的に質問し、議論をリードできる学生もいる。その一方で、他人のテーマには関心がないからか、遅刻や欠席が多く、発言もほとんど行わない者もいる。著しいとは言えないものの、学生間に一定の乖離が生じている。ただし、議論が進展しない場合に、教員側から指名すると質問したり、意見表明をできる者も多い。このような学生の積極性をいかに引き出すかが課題である。

いずれにせよ、1年生にとっては、レジュメを作成し、報告し、討論するというのは、おそらく初めての経験であろうから、その点を考慮する必要がある。そこで学生に対して強調しているのは、ここでの報告や討論の目的は「正解」を導き出すことではなく、あくまで「練習」であること、研究はこれから始まるのだから、気楽に取り掛かること、現時点で「方法」を身につければ、今後の研究を優位にすすめられることである。

また、学生が取り扱ったテーマは、まさしくアクチュアルなものである。それらは報告準備中、報告後に刻々と進展していった。それゆえ、受講者は他者の報告や意見を聞き「こんな問題もあるのか」と驚き、ニュースを聞くにつけ「あの時に聞いた問題が、今このように展開しているのか」と興味を覚えるようになったという感想も出されている。この限りでは、本授業の目的の一つである「テーマの発見」は、ある程度果たされているように思われる。

4. 制度上考えるべき課題

新任であり、主題別ゼミナールも初めて担当した私には、この科目が設定されることになった経緯や、現行形態をとることの必然性はわからないので、歴史的に見てこの授業の評価を下すことはできない。そこで、自らの学生時代の経験も念頭に置きながら、半期間担当してみて感じた課題を最後に列挙しておく。

第一は、主題別ゼミナールは実際のところ「教養科目」か「専門科目」か必ずしも明確ではないということである。形式的にはこれは「教養科目」であるが、私の頭の中では「導入的専門科目」だという意識が7割を占めている。科目名は「社会科学入門」であり、

受講者は全員社会科学科の学生である。実質的に「教養科目」でなければならないのか、「専門の導入」でよいのか、非常に悩むところである。

第二は開講形態の問題である。社会科学科では1年次後期の開講であるが、学問のノウハウを教えることを目的の一つとするのであれば、入学直後の前期より開始すべきであろう。学生が資料収集や報告方法を早く修得できれば、それだけ以後の学習が効率的に行えるようになるはずである。また、私の担当した学生は偶然14名であったが、これが定員一杯の20名であれば、討論を行うことは一層困難であっただろう。さらに、1コマ90分では、報告準備も指導しながら討論までこなすことは不可能である。サブ・ゼミの制度化の検討も必要である（ちなみに3・4年次のゼミには通常3時間くらい要している）。

第三は教えるべきことの共通化である。各教官の専門は異なるため、授業の素材まで統一することは難しいかもしれないが、レジュメの作り方、レポートの書き方といった「ノウハウ」の面での教育内容統一化は必要でないだろうか。

第四は学生の帰属組織（クラス的なもの）と主題別ゼミ単位の接合である。これも社会科学科に特有の問題であるかもしれないが、本学科の学生は3年次のゼミ所属まで、正規授業での所属単位がない。サークル活動等に参加していない学生は、「居場所がない」「深く付き合える友人ができない」という悩みを抱えている。基礎的帰属単位が必ずしも主題別ゼミのクラスでなくてもよいが、それを一つの可能性として考えられないだろうか。

教養を育む授業とは —主題別ゼミナールを中心として—

田中茂穂 (教育学部)

Shigeho TANAKA

本来は、教育学部の代表として、教育学部全体の主題別ゼミナールの実施状況や問題点を報告すべきところであるが、多くの講座が様々な形態で実施している現状をまとめるのは非常に困難であるし、私にそれをまとめる能力も時間もなかった。したがって、主題別ゼミナールをディベート形式で実施している学校教育教員養成課程保健体育教育系保健体育選修、および人間環境教育課程のスポーツコースと健康コースの学生を対象とした授業の進め方を提示し、教養教育を考える上での材料としたい。

尚、教育学部の実施状況について簡単にまとめておく。教育学部には、学校教育教員養成課程・養護教諭養成課程・情報文化課程・人間環境教育課程がある(平成11年度入学者の場合)。主題別ゼミナールは、学校教育教員養成課程においては各選修(国語・社会・英語・数学…)毎に、それ以外の課程では課程毎に実施している。平成11年度は、学校教育教員養成課程の技術選修の学生向けに限り3本の授業が用意されていたが、それ以外は1本ずつで、学生に選択の余地はない。全て1年生の前期に授業を実施しており、入学してすぐに学習の進め方を習得する場となっている。1クラス当たりの学生数は、選修・課程によって異なるが、平均すると20名程度で、どちらかというと複数教官で担当している場合が多い。担当する教官が、専門あるいはそれに近い領域の学習を通じて、主体的に学習する意欲を育て、学習方法を修得することをねらいとした形がほとんどである。

ディベート形式のねらい

保健体育教育選修では、「主題別ゼミナール」が始まって以来、様々な形式で実施してきたが、平成10年

度よりディベート形式を取り入れてきた。この授業の最初に受講生全員に配付するマニュアルの冒頭に、ディベート形式で実施する主題別ゼミナールの目的として以下の5点が示してある。

- ・論点を明確にし、その論点について議論をする。
- ・1つの論点だけでなく、様々な論点から問題をとらえ、議論をする。
- ・肯定・否定双方の立場を理解しながら議論をできる(相手の意見も予測し反論する)。
- ・周到な準備のもと説得力のある資料・根拠を取捨選択し、それを組み立てて(三段論法)意見を述べる。
- ・短い時間で、自分達の意見を上手に伝えることができる。

一方、「履修案内」には、主題別ゼミナールが以下のような授業であるとされている。

- ・学問への動機づけや課題意識を与え、自主性、企画能力、表現能力などを養成する科目
- ・学生が主体的に学修し、教官がサポートするゼミナール形式
- ・必要に応じて調査、実験、実習、見学を行い、その結果を発表、討論する

比較すると、「履修案内」の方の3番目にある「実験・実習・見学」とは結びつきにくいものの、かなり一致している。ディベート形式をとることによって、主題別ゼミナールの目的が達成しやすいことがわかる。本授業の目的の最後にあるように、プレゼンテーション能力の獲得にも、ある程度力を入れている。特に、TVで用いられている手段等を例にとりながら、視覚的効果を最大限生かすように指導している。聞き

手を見ながら論理的に話すことはもちろんである。最初の2回の授業では、数枚にわたる配付資料を使ってガイダンスを行うが、そこで、この授業で使用可能ないくつかの方法を駆使する。まずは、配付資料だけを使って説明を行う。そうすると、自然と視線が下がり、聞き手の集中力が落ちてくる。そこで、OHPで配付資料と同じ内容を示し、視覚的効果の有用性を強調する。図を指し示したり、大事な結論を伝える時などにOHPのような手段が有効なことを実感させる。その後、黒板を使うなどして、配付資料・OHP、黒板、口答説明それぞれの長所・短所を、実際に実演しながら説明していく。

尚、この授業を受講するのは、保健体育教育選修の学生20名強だけではない。後半から、人間環境教育課程のスポーツコースと健康コースの各10名強が加わる。途中から加わるため、ガイダンスの不徹底や保健体育教育選修の学生との兼ね合いの点で問題はあるが、学生どうしの協力もあって、何とかうまくやっているとはいっていないのではないかと考えている。人間環境教育課程では、前半は課程共通で優れたプログラムを実施している。それについては、「平成10年度教養科目主題別ゼミナール実践例報告書」にある松井らの報告にある。

学生による授業評価の結果

毎年、全ての授業が終了した後、三十数問（平成11年度は35問（記述式の設問を含む））からなる授業評価を、学生に実施してもらっている。そのうち、「この時間を通じて物の見方が広がった」と「この時間を通じて伝達能力が身についた」という2つの設問に対して五肢選択式（「強くそう思う」から「全くそう思わ

ない」まで）で回答してもらった結果を、それぞれ図1と図2に示してある。いくつかの観点でディベートを行うため、「物の見方が広がった」という点についてはかなり肯定的な答が多い。一方、伝達能力については、期待したほど肯定的な答が得られたわけではない。上手なプレゼンテーションを見て評価することなどを通じてある程度の成果は認められるが、きめの細かい指導を行っているとは言えないせいか、成果を認めない者も多い。その他、「論理構成力が身についた」「情報収集力が身についた」などは、これらの中間程度の評価であった。

成否のポイント

この授業の進め方の詳細については、「大学教育研究開発センター年報第2号」や「平成10年度教養科目主題別ゼミナール実践例報告書」に示しており、以降若干の方針変更やディベートのテーマ・担当者の変更があるだけなので、ここではふれない。過去3年にわたって実施してきた中では、「テーマ設定」と「教官による事前指導」の2つが、成否に大きく影響するように感じられる。

1. テーマ設定

この点については、以下のようなポイントがあげられる。

- ・学生にとって興味深いか？
- ・資料が収集可能か？
- ・深められる論点がいくつかあるか？
- ・肯定・否定の立場がはっきりするか？
- ・肯定・否定の勝敗の可能性は五分五分か？

テーマは、5人の担当教官が2つずつ決定するが、

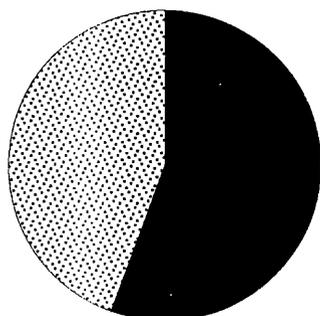


図1 物の見方が広がった

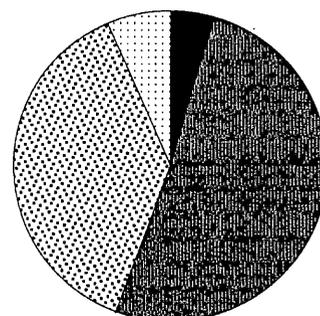
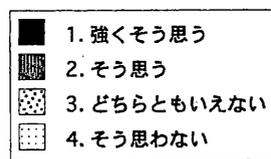


図2 伝達能力が身についた

「教養学部」の「保健体育」(あるいは「スポーツ」「健康」)なので、保健体育・スポーツ・健康関係で1つ、もう1つは教育問題あるいは広く時事的な問題からテーマを選択することを原則としている。ただ、実際はスポーツ関係の方が多くなっている。

2. 事前指導

教官を交えて2回行うのを原則としている。一週間以上前に1度集まり、どういった論点が考えられるか、どういった資料がありどうやって探すか、といったことを20分～1時間程度で確認する。2回目は、ディベートの前日までに行う。立論の概略を確認し、論点が明確か、提示する資料は適当か、といった点について検討する。また、相手の反駁を予測した上で、可能な限りその素材を検討する。プレゼンテーションの方法についても、教官がアドバイスする。

こうした指導をおざなりにした場合、ディベートの本番も浅い議論に終わることが多かった。ペースをつかめていない最初2、3回のディベートについては、特にそうであった。これにかかる教官の負担は少ないが、かなり重要な位置を占めていると考えている。

現状での問題点

自由記述欄を含む上記以外の設問への回答も参考にした上で、本授業の現時点における問題点を以下にまとめてみる。

1. 資料収集法

現在のところ、担当教官がすすめる本や雑誌、新聞の切り抜きなどをベースにして、学生が自力で資料を付け足している。しかし、足掛かりとなる資料も、できれば自分で探せるようにしたい。そういう意味では、図書館の充実が必要であるし、またこの授業でも、図書館の利用法を修得できるチャンスを与えるべきであろう。尚、今年度一部のテーマにおいては、インターネットが多大な威力を発揮し、その時の学生の取り組みも非常に熱心であった。今後、インターネットをより利用しやすい環境になればなるほど、この授業における資料収集は容易になると予想している。

2. 反駁の形式

最後の一回を除いて、各ディベーターが2分間の持ち時間の中で順に反駁を行う形をとった。そうすると、事前にある程度予想して反駁の準備をしておくこともあり、かなり硬直化した議論になっているのは事実である。そうした点に不満を抱いた一学生の意見を取り入れて、最後のディベートのみ、決まった時間内で、一方が次から次へと質問し、もう一方がそれに答えていく、という形式をとった。慣れないせいもあり、質疑応答がスムーズに行われたとは言えなかったが、「回を重ねればうまくできるのでは…」という期待を抱かせる様子でもあった。学生も、この形式に対して比較的肯定的であった。今後は、最初の数回はこれまで通り固定化した形式で、その後は質疑応答を自由に行う形式に変えてみてはどうかと考えた。

3. 担当者以外の充実度

ディベーターにとっては、事前準備にかなりの時間をとるし、授業当日も有意義な時間となるが、その他の学生にとっては、ある程度ディベートが充実していないと、ぼんやりとしたまま時間を過ごしかねない。学生による授業評価にあった意見を参考に、2年目より質問コーナーを取り入れた。これにより若干の緊張感が加わり、議論に多少なりとも参加できるようになったが、尚一層の工夫が必要である。

4. 上級学年での発展

現在のところ、ディベート形式でなくてよいのだが、主題別ゼミナールと似た目的を有している授業はない。卒論指導のための授業が最も近いと考えられるが、かなり専門的に内容を深めることを目的としており、これらの間をつなぐような授業が必要なのではないかと考えている。

5. 教官の負担

保健体育関係の教官が15名おり、そのうちこの授業が入っている水曜1限が空いている教官を毎年5名選んで、なるだけ持ち回り(およそ2年に1回のペース)となるよう、担当者を決定している。やむを得ないかも知れないが、1テーマにつき2回の事前指導など担

当者の負担は小さいものではなく、学生がより自力で進められる方法はないか、模索中である。

まとめ

以上のように、ディベート形式をとることにより、ほぼ主題別ゼミナール本来の目的に沿うような授業を実施している。論理的思考やプレゼンテーション能力を高めるなどの目的については、十分な成果とは言えないかもしれないが、少なくとも問題意識を与えるなどのきっかけづくりはできていると考えている。

今のところ、ディベートのテーマとしては、専門の保健体育・スポーツ・健康といった領域に含まれるものが多い。しかし、それはあくまで学生の興味を引きやすいためであり、専門以外のテーマも入っている。そもそも保健体育領域は非常に学際的であり、医学や生理学・力学等の自然科学から社会学、人文科学まで幅広く含んでいる。このような様々な領域を扱いながら、幅広い物の見方や学習の方法論を修得することができるのではないかと考えている。これは、専門ではなく、教養科目が担うべき内容である。

参考文献

田中茂穂，國枝タカ子：ディベート形式による主題別ゼミナール．大学教育研究開発センター年報．第2号，63-72，1998.

田中茂穂 他：ディベート形式による身体科学入門．平成10年度教養科目主題別ゼミナール実践例報告書，茨城大学大学教育研究開発センター，13-25，1999.

松井宗彦 他：大学への導入教育と「主題別ゼミナール」．平成10年度教養科目主題別ゼミナール実践例報告書，茨城大学大学教育研究開発センター，320-336，1999.

理学部における主題別ゼミナール

三 輪 五十二 (理学部教務委員長)

Isoji MIWA

1. はじめに

主題別ゼミナールとは一体どのような科目なのか、教養科目の一つに含まれているが本当に教養教育の理念にあった内容で行われているのか。大学教育研究開発センターは主題別ゼミナールにどのように関わっているのか。主題別ゼミナールに関してはまだまだ共通認識になっていないことや疑問点がたくさんある。茨城大学の主題別ゼミナールの目的には「学問への動機づけや問題意識を与え、自主的、企画能力、表現力などを育成する。学生が主体的に学習し、教官がサポートするゼミナール形式であり、必要に応じて、調査、実験、実習、見学を行い、その結果を発表、討論するという小人数教育が特徴である。」と書かれている。最近の学生は主体的に学習しないとか、発表したり討論する能力が劣っていると言われている。たしかにそのような能力を高めるには小人数で行う授業は効果的である。また、高等学校から大学に入学して来たばかりの学生に学問への動機付けや大学生生活のノウハウを教えることもこれからは必要となってくる。多様な学生がますます多く入学してくるようになると、学生と教官とのコミュニケーションはより一層重要になってくる。そのような時に主題別ゼミナールの果たす役割も大きくなっていくものと思われる。ここでは理学部における主題別ゼミナールの現状を報告し、教養教育としての主題別ゼミナールの問題点を考え、あるべき姿を探ってみたい。

2. 現 状

理学部では平成7年度から専門基礎科目として対話ゼミナールⅠ、Ⅱを1年次の前期と後期に開講していた。対話ゼミナールの一つは理学部全教官が担当した

が、もう一つは様々な分野で活躍している学外の第一線の研究者を講師として招き、自然科学の魅力を対話形式のゼミナールで新生に伝えていただいた。これらの授業は専門教育への動機付けには十分効果があり、学生にとっても人気のある科目であった。そのような中で平成8年度から始まった教養科目としての主題別ゼミナールは理学部にとって一つの戸惑いでもあった。1年次に対話ゼミナールをやっているのに、3学科とも主題別ゼミナールの開講は2年次の後期にすることとした。そのため実質的な開講は平成9年度からとなった。主題別ゼミナールの内容も当初はどのようにやってよいのかよく分からないまま、その目的を各々が解釈してそれに合うように行った。そのため主題別ゼミナールの内容は学科によって特徴があり、たとえば平成10年度の授業題目は表1のようになっている。数理科学科は英語または日本語のテキストを読みレポートにまとめて発表し討論する。また、情報処理認定試験の合格を目標とする授業もある。自然機能科学科はテキストを読んだり講義を聞いて、レポートにまとめ発表討論する。地球生命環境科学科は野外観察や関連研究機関の見学も取り入れユニークな内容で行っている。また、大学院生を参加させたり、文章作成法なども指導している。各学科とも対象は自学科の学生で、どの授業を取るかは学生の希望により自由に選択させている。希望者に偏りが出た場合は抽籤などで振り分けている。担当者は講座内で順番制を取っているが、地球生命環境科学科は全員で担当している。

私自身は平成9年度に「細胞と生命」という授業題目で主題別ゼミナールを行った。「遺伝子の分子生物学」と「細胞の分子生物学」をテキストに使い、その中から学生に勉強したい章を選んでレポートしてもら

表1 理学部主題別ゼミナール授業題目

数理科学科	自然機能科学科	地球生命環境科学科
数学入門Ⅰ	宇宙と物質Ⅰ	生体と物質環境
数学入門Ⅱ	宇宙と物質Ⅱ	生態学とは何か
数学入門Ⅲ	物質と機能	地圏の進化学
数学入門Ⅳ	自然と物質	生体と環境
情報と数理	分子と生命	地球の「うち」と「そと」
自然と数理Ⅰ	細胞と生命	自然史科学入門
自然と数理Ⅱ		

い、それに基づいて全員で討論する形態をとった。受講生は12名であったので1回一人の割合で行うことができた。全員が将来は生物系の卒研を希望する者であった。自分から主体的に行う授業は初めてのこともあり、個人差はあるが全員が興味をもってレポートを行った。一部の学生はテキスト以外の資料も調べ多面的に発表を行ったり、別の学生はビデオを録画してきて話題提供を行った。討論も活発に行われゼミナールの目的は一応達したように思う。しかし、どうも教養教育としての主題別ゼミナールとは違うような気がしてきた。以前教養部に属していたのでその時考えていた教養教育に照らしてみても、自分の行った主題別ゼミナールの授業は専門教育の動機付けが前面に出てしまい教養教育とはどうしても呼べないものであった。このような内容の主題別ゼミナールは理学部の平成10年度の中にも多く見ることができる。

3. 問題点

(1) 大学教育研究開発センターの発足当時から主題別ゼミナールの企画調整はすべて学部にて任せてきたためその性格が曖昧になり、内容が各学部、各学科間でかなり異なっている点である。もちろん異なることによって特徴が出て、学生にとって有意義な内容になっているものも多く見られる。しかし、理学部は開講年次が2年次の後期ということもあり、学科によって異なるが、内容がかなり専門的な専門基礎科目となっている。専門教育への動機づけや問題意識の高揚には大いに役立っているが、教養教育の理念からはかなりかけ離れているように思われる。主題別ゼミナールを教養教育の目標に合った教養科目として位置付けるか、専門の学習への動機づけを主とした専門基礎科目

として位置付けるのか明確にさせたほうが今後の教育のためによいのではないか。

(2) 主題別ゼミナールを教養教育の一つとして位置付けた場合、対象学生は自学部、自学科の学生でよいかという点である。教養教育の目標の第一にあげられる項目に、専攻する学問とは異なる専門分野の学問に触れることにより、多種多様な文化と価値観を理解し、幅広い視野を見につける機会を確保するとある。できれば他学部、他学科の学生にも広く門戸を開き、他分野を専攻する学生との間で討論することで一層幅広い視野のもとに問題意識を見つけることができるのではないか。

(3) 教養教育としての主題別ゼミナールの内容は、教養教育の理念と主題別ゼミナールの目的にあっていれば担当教官に任せてよいと思われるが、共通に必要な内容はないであろうか。大学教育を受けたり、大学生活を送っていく上で必要最小限のことを教官とのコミュニケーションの中で教えていくことも必要ではないだろうか。

4. 提言

(1) 主題別ゼミナールの位置付けと内容を考えるには、教養教育全体の見直しのなかで一緒に行うほうがよい。教養科目は共通基礎科目(外国語・健康スポーツ・情報関連)と主題別科目(分野別・総合・ゼミナール)に分かれている。共通基礎科目は国際化・情報化の社会や生涯教育に主体的に対応できる能力を養うために必要な科目である。主題別科目については、分野別科目の中で学部の専門教育に関連した科目は専門基礎科目として位置付ける。教養部がなくなり各学部が4年一貫教育を実施している現在、学部の教育理念に

あった教養科目は積極的に専門基礎科目として位置付けたほうが分かりやすいのではないかと。具体的にいうと、現在理学部の学生は分野別科目の自然で数学、物理、化学、生物、地学の5科目が教養科目として選択履修できるが、それらの科目は専門基礎科目として教育したほうがよいということである。近年自然科学は急速な発展をとげ、理学部で教えている内容も総合化、学際化の方向に向かっている。そのような中で理学部の学生は将来どのような分野を専攻するにしても自然系科目の多くは基礎的学力の充実のため必要となってくる。また、最近では理学部入学生の中でも高等学校の自然系科目を数科目しか学習してこない学生が多くみられる。専門教育の中で当然要求される自然系科目の基礎的学力の補強のため、高校での未履修科目に対しては補習的授業が必要となる。そして、これらの科目は専門の基礎科目として学部が責任を持って行うべきであろう。このような点から見れば主題別ゼミナールも現在のように自学科の学生に閉じた形で開かれ、専門教育の動機付けを主たる目的としたものであれば当然専門基礎科目に位置付けるべきであろう。

では、教養科目としての主題別ゼミナールはどのようなものか考えて見よう。そのためには教養教育とは何なのか、その理念と大学教育における必要性を十分認識する必要がある。これまで教養教育に関する議論は幾度となく繰り返されてきたが、教養教育に対する考えは人により様々で、未だ共通概念が確立しているとは言い難い状況である。しかし、少なくとも茨城大学の教養教育の目標の2～3項には次のようにある。学際的・複合的学問分野に触れることにより、総合的・全体的に物事をとらえる態度を養う機会を確保する。物事を主体的に判断し、実証的な態度や批判的能力を見につける機会を保証する。選考する学問と自然、社会および人間とのかかわりについて考える機会を確保する。このように教養教育とは自分の専門分野からは一步離れて総合的に物事を見たり、各自の専門分野の視点から周りとの関わりを見直し将来の市民生活に応用していくことにある。主題別ゼミナールも教養教育の観点から見れば自学部自学科に囚われず広く全学の学生に向けて開講すべきであろう。

もう少し極端に教養教育の内容を考えてみると、教

養科目は主題別総合科目のみでもよいのではないかと。ということである。共通基礎科目の外国語に関しては、専門科目を学習する上で必要となる語学は専門基礎科目とし各々の学部で責任を持って教えたほうが効率的であろう。一方、異文化理解のための語学や健康維持に関する科目は主題別総合科目の中で開講し、必要とする学生や熱意のある学生に対して選択制にすればよいのではないかと。情報関連科目も情報処理のように技術として学習するものは専門基礎科目とし、学問としての情報科学は総合科目として立てる。もちろんこれらを実行する前提には各学部で4年一貫教育の実施を責任をもって行うことが必要である。分野別科目の中の個別科目は内容を多面的に捕えむしる総合科目として主題別ごとに開講したほうが教養教育の主旨に合っているのではないかと。そして、主題別総合科目の中味を内容的に多様化させ人文系、社会系、自然系、市民教養系に分ける。クラスサイズもいろいろ用意し、大人数クラスに適した科目、小人数教育に適した科目に分ける。その小人数クラスの中の一つとして主題別ゼミナールを位置付ければよいと考える。主題別ゼミナールは必修とし、その他の主題別総合科目はすべて選択にする。最近いろいろところで教養教育の見直しや重要性が言われているが、魅力ある主題別総合科目をなるべく多く選択履修させる必要がある。履修年次に関しては、主題別ゼミナールは1年次前期のフレッシュな時に履修させ、高校未履修科目や専門基礎科目は低学年で履修させる。その他の主題別総合科目は4年一貫教育と平行して1年～4年次にかけて履修するのが適当であろう。

(2) 一方、アンケート調査によれば現在の主題別ゼミナールに対する学生の期待は次のようになっている。小人数教育。学問への動機付けを得る。自主性を養う。企画力をつける。表現力を養う。教官との交流。学生同士の交流。学生は小人数教育であるゼミナール形式の授業で、自主的な学習や交流を期待しているのである。高等学校とは違い大学らしいゼミナール形式の主題別ゼミナールは教育効果の大きな授業である。主題別ゼミナールは入学直後から行い、大学教育を受ける上での心構えや大学生活を送る上での必要な事柄なども共通に教え、大学教育の面白さなどを含め、学問へ

の動機付けや問題意識の教育を各々の教官がユニークな方法で行う。教官には熱意と教養教育に対する理解が当然要求される。教官は主題的内容を全学に提供し学生は自分に合ったテーマを自由に選択する。

(3) 教養科目をすべて主題別総合科目にした場合、学生の中には就職や資格取得の準備のために従来の分野別科目に含まれる個別科学の履修を強く希望する者もいるかもしれない。そのような学生に対しては各学部において開かれている専門基礎科目の一部を他学部にも解放して学部横断的に履修可能な科目を用意する必要がある。多様化する学生に対して多様な履修方法を提供するのもこれからの大学の義務かも知れない。

5. まとめ

教養部がなくなった後は各学部が教養教育と専門教育を一体化させた4年一貫教育を行っている。従来教養科目として扱われている科目の中には専門基礎科目として位置付けた方が教育効果の上がるものが少なくない。そのような科目は積極的に専門基礎科目に位置付け学部が責任を持って教育していくべきである。専門基礎科目はある程度強制的に学習させざるを得ないが、教養科目はその主旨からいってすべて学生の自由選択に任せたほうがよい。主題別ゼミナールは全学出動体制のもと全学の教官がそれぞれのテーマを提供し、学生は学部をこえて自由に選択し学習する。異なる学部の学生同士が異なる問題意識をぶつけ合って討論する、そんな主題別ゼミナールも楽しいのではないだろうか。

工学部における主題別ゼミナールについて

Education on the Introductory Seminars in Faculty of Engineering

市村 稔 (工学部)

Minoru ICHIMURA

Faculty of Engineering

1. 起 源¹⁾

本学の教養教育は、H8年度より、従来の区分制教育課程から4年一貫教育課程へと大幅な改変が実施された。その結果、教養と専門の2課程が1本化され、教養科目の主題別科目の中に、全学必修の「主題別ゼミナール」が新設された。教養科目履修案内によれば、その目的は「学問への動機付けや問題意識を与え、自主性、企画能力、表現能力などを養成する」事である。つまり、学生はあるテーマの下で主体的に学習し、これを教官がサポートするようなゼミナール形式での授業である。テーマ学習の展開に合わせ、必要に応じて、調査、実験、実習、見学などを行い、その結果を発表、討論するという、小人数学生と教官との双方向意思疎通型の教育形態が特徴である。従来の授業形態である多数学生に対する教官側からの一方通行型授業形態の変更に主眼として、出発したものである。

改革実施後4年を経た現在、「主題別ゼミナール」の実施状況を調査・把握し、問題点を整理・検討して、今後の対応策とする事は重要であると判断した。他学科との比較を基に、工学部各学科の実施状況について調査した結果を以下のように報告する。本学の「主題別ゼミ」の内状は、それぞれ、学科内の事情や担当教官によって大きな違いがあることが分かった。今回はその1例として、物質工学科内の実施状況についても報告する。工学部各学科の「主題別ゼミナール」が現在抱えている問題点を整理して、今後、解決すべき将来の課題としてこれを提起したい。

2. H10年度「主題別ゼミ」実践例²⁾

茨城大学教育研究開発センターはH10年度の「主題別ゼミナール」実践内容を調査し、実践例としてこ

れをまとめた²⁾。「新入生・小人数」の教育を主旨目標として、4年前にスタートした「本ゼミ」は、その設営が、各学部、学科、あるいは各担当教官への依存度が大きいために、学生側から見れば、履修形態から内容成果の評価に至るまで、学生が所属する、学部、学科、グループ、個人の間差が大きいという基本的な問題を含むことになる。対応する学部学科のカリキュラム編成と授業実施の両面から、教育効率に対する大学側の責任が重い。この事例集は「本ゼミ」の実施状況を大学全体として見直し、教育カリキュラム上の問題点を整理し、教育成果を再検討する上で極めて重要な報告書である。

本ゼミの開講時期は1年前期(人文、教育)、1年後期(人文、工/都市システム)、2年前期(工、農)2年後期(理、工)、3年以降(なし)であり、学部によって異なる。以下の表1に現状の学科別開講時期と本数を示す。本来「主題別ゼミナール」は教養必修科目であり、大学教育導入科目として捉えれば、1年前期の開講が望ましい。しかし、特に工農ではキャンパス問題など地理的な理由で、2年次での開講が主体となっている。また、講義内容的には、水戸地区にありながら2年次開講の理学部を含めて、どちらかと言えば、専門基礎導入型の授業内容での実施例が多い。学生の要求に合った科目内容と開講時期の設定の問題は、各学部・学科の4年一貫カリキュラム構想の基本にかかわって重要であり、今後も各学部・学科での早急な検討が必要である。

表1 学部別の開講時期と本数

学部 学年・時期	人文 (L)	教育 (P)	理 (S)	工 (T)	農 (A)	計/%
1年前期	7	17				24/31%
1年後期	16			1		17/22%
2年前期				5	9	14/18%
2年後期			19	3		22/29%
計	23	17	19	9	9	77/100%

3. 工学部各学科の「H11主題別ゼミ」内容³⁾⁻⁵⁾

3-1. 機械工学ゼミナール (2年後期, 金3, 教官5名)

学生20名ずつ5班に分けて教官5名が分担する。技術論文のまとめ方、書き方とプレゼンテーション法を学ぶ。学生各自にテーマを与え、提出された論文等の評価とアドバイスをを行う。このテーマでのプレゼンテーションをOHP使用で行い、各自討論、最後に総合評価する。

今年度担当者の意見：大学進学率アップに伴い、学力低下が著しい。一時代前の教養教育では、学生の能力レベルに対応できない。1年次前期に高校復習講義(数, 物, 化, 英, 国)が必須である。主題別ゼミを今年担当、発表能力, 社会問題の認識, 一般教養レベル等の低さは憂慮すべき問題である。彼らに対して、更なる補習教育が教養と専門の両分野で必要である。/各専門に応じた目的意識の持たせ方, 高め方に十分配慮した教科内容を、特に教養教育で真剣に考慮する必要あり。目的意識のない無気力学生が多すぎる。/英語教育では、日本人非常勤英語教師の単位倍読みによるポスト削減が問題視されているが、国際感覚を身につける為に、ネイティブ講師採用比率の増加が必要である。

3-2. 物質工学ゼミナール (2年前期, 木1, 物質全教官)

学科全教官が担当する。学生3~4名グループに分け、半期の前半と後半で各班を再配置して、2教官の主題テーマを受講させる。1グループ2教官, 1教官2グループ対応方式である。内容の詳細は、次項4.の「学科内調査の一例」で述べる。

3-3. 電気電子工学ゼミナール (2年前期, 木4, 電気電子全教官)

学科全教官が担当、学生3~4名のグループを各々担当、半期の前半後半で再配属して、異なるテーマでゼミナール形式の講義を実施。1グループ2教官, 1教官2グループ担当方式。内容としては、日本語や英語の各種論文講読, 研究室紹介と簡単な実験などもあり、学生と教官の接触強化がねらいの一つ。

3-4. メディア通信工学ゼミナール (2年後期, 火4, メディア通信全教官)

学科内全教官が選ぶ基礎的なテーマについて、1教官当たり、半期1グループ(学生5~6名)が教官とふれあって学習する。受講生は2年生定員50名+3年編入生数名。内容としては、先端の技術情報をやさしい解説書を教科書としての読み合わせが多い。すなわち、マルチメディア, 通信ネットワーク, 電子情報デバイスなど、基礎的な学問分野が選ばれる。英語文献を読む事もある。将来の目標設定に有効であるという学生の意見あり。教官が先輩として社会の進んだ状況を知らせ、かつ技術解説するという事に意味がある。学生は教師(社会人)が思うほど、新聞や技術雑誌から技術情報を手に入れていない。これは特に不思議な事ではない。20年前の学生とは大違い。学生はうまく動機を付ければ、調査は素早い。インターネットの活用がある。しかし、動機付けの仕方が難しい。子供から大人への脱皮援助が重要。(参考, H10年度テーマ: Mathematicaでプレイ, デジタル信号処理入門, マルチメディアの基礎技術, 光について, 光情報処理入門, これからのパーソナル通信技術について, 科学英語上達法, 通信工学入門, 最近の通信事情, 脳・複雑

系・カオス・量子について)

3-5. 情報工学ゼミナール (2年前期, 木4, 情報教官4名)

H11年度受講者, 87名を4クラス(22名)に分け, クラス毎に異なる教官4名が半期1クラスを担当した。例えば, A教官は, 情報関連の「ブルーボックス」(用語解説が1/3)を使用し, 本文100頁(全体の2/3)を易しく講義しながら, 学生が自選したテーマについて調査検討の結果をレポートに纏めて提出する。B教官は, 2人に1テーマを与え, 共同調査結果の合同発表のために, 予め説明資料の提出を課し, 発表者以外は当日1回以上のコメント質問を必須とした。C教官はJavaプログラミングでのプレゼンテーションと討論をテーマとし, 選択した課題プログラムを修正発展させ, 両プログラムの作成と実行結果の比較検討結果を中間レポート化しながら, 口頭発表・説明討論した後, 最終レポートに纏めて総合評価した。問題点: 1クラス22名は多い。学生発表の時間が十分に取れない。公開討論を目指したが, その前に, 自己紹介や学生間の会話が不良。学生の資料調査を支援する環境整備が望まれる。他の専門に比べて楽という学生認識あり。プログラミングの慣れ不足。学生の発表資料の作成とプレゼンテーション方法に課題。一部学生のレポートレベル(内容, 期限)が低い。クラス別に異なる内容のゼミナールのため学生の知識が偏重する。将来像: より小人数のゼミ形式の提案あり。発表資料作成とプレゼンテーション方法修得にはより長期間の指導訓練が必要の提案あり。

3-6. 都市システム工学ゼミナールI (1年後期, 木5, 都市システム教官2名)

15人程度の小人数グループ, ゼミナール形式の授業によって, その分野の動機付け, 課題意識, 自主性, 企画・表現能力を養う。テーマ: 「地球環境を考える」, 「21世紀のみちづくりを考える」。当学科では本ゼミナールを重視し, 1年後期(I)から, 2年前(II)後期(III)まで, 3本開講し, 内容および受講生の一貫性とバランスに工夫している。

都市システム工学ゼミナールII (2年前期, 木5, 都市システム教官2名)

15人程度の小人数で, ゼミナール形式の授業を行

う。テーマ: 「社会基盤をどのように整備・維持するか?」, 「エンジニアのための地震学入門」。

都市システム工学ゼミナールIII (2年後期, 木5, 都市システム教官2名)

15人程度の小人数で, ゼミナール形式の授業を行う。テーマ: 「建設構造物の成り立ちを考える」, 「交通弱者の体験学習」。

3-7. システム(Aコース)工学ゼミナール(2年前期, 木4, システム教官3名), システム(Bコース)工学ゼミナール(2年前期, 木4, システム教官3名)

2年生Aコース(65名)・Bコース(80名)のクラスをそれぞれ4グループ(18~21名)に分け, 1グループ3人の教官が対応する。すなわち, 1教官は全クラス4グループを半期 $1/3 = 4 \sim 5$ 週担当する。テーマ(形態): ホームページの法規制は必要か?(ディベート), 統計学のベイズの定理(講義・演習), 移動ロボット入門(講義・討論), 最先端ロボット(講義・見学), 微分方程式の導出と解法(講義・問題演習), ゼロからの技術開発(ビデオ, 意見発表・討論), 身近な物理現象, 学会誌解説記事3頁/人(調査・発表), 光通信電子システムの現状と将来(3人*7班別の調査・全員発表・討論)。学生の反応/ほぼ全員熱心, 興味あり, 質疑応答活発, ユニークなロボットの提案あり, 英語教材が良, パワーポイント利用好評, 学生意見の引出しに苦勞, 少し反応が鈍い, 一部理解不足, など。問題点: 2年より3年開講, 形態の重複調整, テーマ内容の予知による学生のテーマ選択, 小人数で長期間の研究体験, 各科実施内容の公開・集約して実施方法の大枠設定, 内容公開と学生評価, シンポジウムで方向性模索を期待。

上記のような工学部各学科の「本ゼミ」担当形態とその特徴をまとめて表2に示した。

以上は工学部各学科の実施内容をまとめたものであるが, 更に, 学科内の各教官による実施内容をチェックするために, 一例として「物質工学科」の内容を調査した。担当全教官の約半数の教官から得られたアンケート回答を以下(次章4)に列記して, 問題点と今後の課題整理の資料とする。

表2 工学部各学科の担当概要の分類とタイプ分け

学 科	98 T 学生定員	開 講	班 数	1 班人数/ 対応教官数	教官(テーマ)数 /対応班数 (担当期間)	担当形態の タイプ分け
機械	90	2 年後期	5	~20/1	5/1 (半期)	B
物質	85	2 年前期	25	3~4/2	25/2 (半期)	A
電気電子	55	2 年前期	16	3~4/2	16/2 (半期)	A
メディア通信	50	2 年後期	13	5~6/1	13/1 (半期)	A
情報	70	2 年前期	4	~22/1	4/1 (半期)	B
都市システム I 都市システム II 都市システム III	60	1 年後期 2 年前期 2 年後期	6	~15/1	6/1 (半期)	B
システム A	65	2 年前期	4	~18/3	3/4 (半期/3)	B
システム B	80	2 年前期	4	~20/3	3/4 (半期/3)	B

表2-2 ゼミナール授業形態のタイプ

タイプ	学 科	1 班人数/対応教官数	教官(テーマ)/対応班数	教官の授業 担当の形式
A: 小班多教官	物質, 電気電子, メディア通信	3~6/1~2	13~25/2~1	毎年連続担当
B: 大班少教官	機械, 情報, 都市システム, システム A, B	15~22/1~3	3~6/1~4	1 年交替ロー テーション

4. 学科内調査の一例 (物質工学ゼミナール)

[1 研] 「化学英語のテキスト輪講」/化学英語に関する市販の参考書をテキストにして輪講する。

[2 研] 「環境情報の調査発表」/環境に関するテーマを決め、そのテーマに関する新聞雑誌の記事を集めて学生に渡す。学生(数名)各人の分担順番を決めさせて、学生の個別調査の結果を発表させる。発表に対してコメント、補足を行う。

[3 研] 「学生テーマの調査発表(含む教官)、見学、実験」/初日にグループ討論して勉強したいテーマを決める。各自分担の仕事(調査事項など)内容を決め、全体計画をワープロで作成する。各自(教官を含む)の調査結果を報告する。内容によって、工場見学あるいは小実験を行う。まとめのための OHP による発表準備と発表打合せを行う。大学院生、卒研究生の協力で

聴講者を集め、研究発表を行う。/学生の選択テーマ例、熱力学と状態図、コソボ問題の理解、イースト菌とビール。/反省: 1 チーム 4 人から 8 人程度に増やして、現在の全教官毎年担当を、2 年に 1 回担当にした方が良い(大班少教官型)。

[4 研] 「教官資料の講義討論」/教官選択資料を講義説明する。3 名ずつ 2 回実施。毎回出席者は 1 名(判定 A)。他の 5 名は 1 回以上欠席(ギリギリ合格判定)。ゼミの欠席は許されない。不合格判定が望ましい。

[5 研] 「学生テーマ(材料)の調査発表」/先端材料に関する百科事典の中から学生にテーマを 2 つ選ばせる。毎回 2 名ずつそのテーマについて調査結果を発表させ、討議する。自発的に目標を持って勉強する姿勢を作るのに良い実施方法である。できる限り、実物や資料を見せるようにする。4 名 * 2 グループ = 8 名は

少ない。大班少教官型希望。/教養教育の中から、専門に必要な基礎的科目を専門に振替えて、教養の全体科目数を減らしてはどうか？(専門基礎としての一般教養が不足)

6研 「学生テーマ(物質材料先端技術)の調査発表」/学生に「私が最も関心を持つ物質(材料),先端技術」という主題で、各自テーマを設定する。20~30分の発表を行う。多くの学生は熱心に下調べを行い、レジメを作って発表するが、テーマによっては発表後の討論が困難な場合がある。実施4年を経て、テーマの種類、内容、形態について見直しを含めて検討中。現状の分散方式は教官の時間負担が大きすぎるので、大班少教官型を希望。

7研 「教官テーマの調査研究と小実験(見学希望)」/実施内容:課題として「水のイメージ」をレポートに書かせる。日立市の河川を例にとって水質の改善状況を示し、水環境汚染への関心を高める。化学の基本的な小実験(酸塩基反応,強酸と弱酸,酸解離定数の測定理解)を実施し、化学への興味を持たせ、これを酸排水の中和処理に応用する。/問題:操作不慣れでデータ取得に長時間を要し、グラフから得た情報の理解に至らず、消化不良。時間不足で、河川や施設の見学ができず、教室の知識と現場の結び付きが不良。

8研 「教官課題の学生解答説明討論」/実施形態:予め教官が用意した問題を時間内に解かせ、解答後に教官が解説する。毎回宿題を出し、次回に解答の説明をさせる。2年前期は専門導入時期なので、内容は数学パズル的なものを選んだ。/問題:工学部学生として最低問題が解けない。数学的基礎部分の教育に疑問。学生の積極的な授業参加意欲が不足。/将来:学生の自発性、積極性の向上に向けて、内容の検討と発表の工夫が必要。

9研 「金属英語の読訳輪講」/金属に関する洋書コピー

を読んで、訳して、討論する。年々、学生の英語力低下を憂慮。

10研 「教官資料の輪講討論」/肩の凝らない本の輪講、従来のテーマは「男は女より頭が良いか」「複雑系の科学」「物性の話」や、パソコンのBASICプログラム、などがある。実際のゼミナール効果はなかなか達成困難。学生と教官のコミュニケーションはもちろんのこと、学生同志の会話も成立困難な状態にある。(半分冗談だが)電子メールやケイタイでのバーチャル討論でも考えるしかないか。少数学生に対応する本来のゼミナール実施形態、すなわち、物質現行の「小グループ、全教官毎年担当方式」は限界、「大班(20-25名学生)、少教官(4-5年ローテーション)分担方式」に変更して、科学論文用の国語や英語を集中訓練させる。

11研 「パソコン英語(材料基礎)の輪講」/材料科学の基礎部分をパソコンで学ぶ。Materials Science on CD-ROM Ver.1.1(An Interactive Learning Tool for Students)を使用し、パソコン操作と金属基礎部分(状態図の作り方,熱力学,核生成成長,拡散など)に関する復習と興味を深める。パソコン画面はすべて英語なので、画面毎に学生(4名)が交替して、英文を読み、日本語に訳し、内容を説明する。動画やシミュレーションが人気。途中の演習問題も有効。7週目にレポートを課す。

以上、物質工学科の内容調査結果をまとめると以下の表3の様になる。内容的には工学部他学科とそれほど大差はないと思われる。学生のテーマ選択方法と共に、テーマ内容の工夫と実施形態の改良との上手な組み合わせが必要であり、その結果が本ゼミナールの質の向上に繋がるとと思われる。最終的にはしかし、学生の意欲不足の問題もさることながら、担当教官あるいは教官団のFDが改善の決め手であると思われる。

表3 ある学科のテーマ内容と実施形態

テーマ資料, 研究室		テーマ内容	実施形態
教官が用意	8研	化学英語, 環境情報, 物質材料, 先端技術, 水問題, 金属英語, パソコン英語, 数学系	輪講, 講義討論, 調査発表, 説明討論, 小実験, 見学
学生が選択(用意)	3研		

5. 工学部「主題別ゼミナール」の将来像

工学部で実施中の「主題別ゼミナール」について、A、B 両タイプ別の問題点の特徴をまとめると、以下の表4の様になる。A、B 両タイプ共に、現状では概ねそのタイプを良好と判断しているが、同時にある学科では、現状タイプへの不満足意を持っており、これを他方タイプへの修正希望という形で問題提起をしている。A、B 両タイプの長所欠点は同時に相補の関係で表面化しているものと判断できる。授業形態の面から、A、B 両タイプに対して、このように長短両面の評価が成されるという事は、すなわち、いずれのタイプにおいても、そのタイプに最もふさわしい方法で、学生教官双方の授業に対する意識改革が成され、また、より積極的な改善への取り組みを条件として、かなり有効な学習効果の達成が可能である事を示している。この「主題別ゼミナール」が教養必修科目として、特に大学導入期に設定されている本来の教育目的を実現する為に、われわれ教官側の更なる授業改善努力と教育内容研究に関する早急な対応が必要とされるであろう。これがFDである。

結論としては、H8年度以来これまで4年間、各学科毎に積み重ねられてきた貴重な経験を踏まえて現状を見直し、各科ノウハウの整理・再検討を進める事が重要である。そしてまた、他学部および他学科の実施例として、A、B 両タイプの得失を十分に参考にしながら、今後の各科「主題別ゼミナール」の実効増加に向けて、学科別の実施方法、形態と内容の改善・改良を目指す必要がある。大学改革のこの時期、各学科の「光と輝き」の増加のために、教養科目「主題別ゼミ

ナール、2単位必修」の果たす役割は極めて大きい。近い将来に予想される学部・学科別の外部評価に耐える為には、外向きにアピール可能な学科特徴と魅力を備えた「茨城大学型の4年一貫カリキュラム」の完成を急ぐ必要がある。本学教養改革のポイントはこの点にある。

6. 結 論

6-1. 工学部実施の「主題別ゼミナール」の実施形態は2つある。Aタイプ=小班多教官型/3学科（B志向あり）とBタイプ=大班少教官型/4学科（A志向あり）である。

6-2. A、B 両タイプ共に、現状では概ね良好な実施形態である。ただし、現状タイプへの不満足意は、他方タイプへの修正（A→B、B→A）希望となっている。

6-3. H8年度の教養改革以来、4年間の実績に基づいて「主題別ゼミナール」の教養必修科目としての位置づけの再検討が必要である。

6-4. 教養と専門の繋がり方に十分な注意を払いつつ、教養科目の教育成果実現に向けて、各学部学科で教育改革が進行するこの時期に、4年間の学科進行の締めくくりとして実施された、「主題別ゼミを中心にした」第4回教養教育シンポジウムの開催の意味は大きい。

6-5. 「茨城大学的な4年一貫カリキュラム」の完成に向けて各学部学科の更なるカリキュラム研究が求められる。

表4 タイプ別の問題点

タイプ	学 科	学生の反応	問 題 点
Aタイプ (3学科)	物質、電電、メディア通信	▲テーマと実施内容形態の工夫により学生に概ね良好。(メディア通信)	▲教官負担と対応学生数のバランスの点から、大班少教官化が望ましい。 <u>Bタイプ志向</u> 。(物質4研) ▲学生への専門学修への動機付けが重要で困難である。(メディア通信)
Bタイプ (4学科)	機械、情報、都市システム、システム	▲テーマと内容の工夫で学生に概ね好評。3年開講への教官希望あり。(システム)	▲時間が不足、班の学生数を減らして、 <u>Aタイプ志向</u> で小班多教官化が望ましい。(情報) ▲小人数の長期ゼミが望ましい。 <u>Aタイプ志向</u> 。(システム)

参考文献

- 1) 茨城大学教育研究開発センター, 平成10年「茨城大学教養教育に関する自己点検・評価報告書」, H 11 (1999) 3月, {工学部の教養教育目標} p.9, {工学部の4年一貫カリキュラム} p.18, {全学出動体制下における4年一貫教育理念と実施方法} p.36, {各学部の教養教育理念に基づくカリキュラム提示とセンターの役割} p.40.
- 2) 茨城大学教育研究開発センター, 平成10年「茨城大学教養教育に関する自己点検・評価報告書」, H 11 (1999) 3月, {工学部の主題別ゼミナール} p.112.
- 3) 茨城大学教育研究開発センター, 平成10年度 (1998)「教養科目シラバス」, p.283.
- 4) 茨城大学教育研究開発センター, 平成11年度 (1999)「教養科目シラバス」, p.315.
- 5) 茨城大学教育研究開発センター,「教養科目履修案内」, 平成11年度 (1999), p.7, p.88, および, 同センター,「教養科目履修案内, 教養科目シラバス」(工学部システム工学科Bコース), 平成11年度 (1999), p.2, p.8, p.37.

農学部における主題別ゼミナールの実施状況と問題点

高村 義親 (農学部)

Yoshichika TAKAMURA

1. 主題別ゼミナールの成り立ちと性格

平成3年の大学設置基準の一部改正による「大綱化、弾力化」のもとで茨城大学の教育課程の改革が進められた。平成6年7月には、一般教育課程と専門教育課程の区分が廃止されあらたに教養系科目が設定され、その科目区分と性格が決められた。平成6年7月の評議会決定では、以下を教育課程の改革の基本方針と定めた。

一般教育課程、専門教育課程の区分を廃止し、4年一貫教育を実施する。

各学部の理念に沿って、教養科目と専門科目とを一体的に組み入れたカリキュラムを編し専門的能力のみならず幅広い教養と総合的な判断力を育成することを目的とする。

かつての一般教育課程が担当していた、大学教育における「幅広い教養と総合的な判断力」を育成することの重要性は継承され、「4年一貫カリキュラム」「全学出動体制」をキー・ワードとする新しいカリキュラム体系が策定された。「大綱化、弾力化」のもとで大学教育は専門技術者あるいは専門性を身につけた高度職業人育成に一層傾斜した。しかし、大学における専門教育だけでは、専門家馬鹿あるいはオウム事件を引き起こすような視野狭窄な若者が輩出することへの懸念が出された。このことが、現行の教養系科目と単位数の設定につながっている。主題別ゼミナールもその時期に教養系科目の一つとして新設された。平成6年7月の評議会決定では授業科目の性格は、次のように書かれている(学報136号—平成6年8月—)。

教官の指導・援助の下で学生が主体的・自立的に行うゼミナール形式により、個別の学問への動機付けや課題意識を与えるとともに、

自主性・企画能力・表現能力を養うことを目的とした科目である。

2. 主題別ゼミナールの二面性

主題別ゼミナールは教養系科目でありながら、他の教養系科目とは異なり大学教育研究開発センターの手から離れ、各学部の責任で実施されてきた。主題別ゼミナールという授業科目の誕生する過程で、当時「導入科目」とか「転換科目」とか改革の目玉になるいくつかの授業科目名があげられていたことを記憶する。学部・学科単位で入学してきた学生に対する専門教育の導入、一般性を軸とする高校教育から専門性を軸とする大学教育への転換等の必要性が主題別ゼミナールを新設する底流にあったように思う。“ゼミナール形式により、個別の学問への動機付けや課題意識を与える”点はまさに専門教育。“主体的・自立的に行う、自主性・企画能力・表現能力を養う”点は「幅広い教養と総合的な判断力」を目的とする教養教育。頭は教養系、尾は専門系の二面性があるように思う。この授業科目は平成8年度茨城改革の新機軸の授業科目の一つであるが、その性格・理念について、学部レベルで十分に練り上げられたとはいえない。このことが、学部段階で実施に移されてから、その教育効果を巡って賛否両論の意見を生み出す要因の一つとなっている。

ともあれ、農学部では3年にわたり主題別ゼミナールの性格・理念をかなり忠実に反映させた授業運営に苦勞と努力を重ねてきた。本稿では農学部における実施状況を検証しその問題点について報告する。

3. 農学部の平成10年度主題別ゼミナール

農学部においては、平成9年度から農学部キャンパ

スで二次生を対象に前学期に主題別ゼミナールを開講している。学部を構成する8大講座と付属農場から9課題が出され、その中から学生は自由に1課題を選択できる。平成10年度に開講された大講座ごとの主題別ゼミの課題とおおよその内容は表1のとおりである。これらの実践結果は「平成10年度教養科目主題別ゼミナール実践報告書」のページ122～237に詳しく記載されている。それぞれの大講座が、大講座の教育目標に沿って、「学問への動機付けや課題意識を与える」努力をしている。

さらに重要なことは、内容が、専門教育の講義や実験・演習と重複しないように、また、「学生が主体的・自立的に行う……、(中略) 自主性・企画能力・表現

能力を養う」ように工夫していることである。

4. 主題別ゼミナールの検証

議論を深めるために、あえて独断と偏見の誹りを受けることを覚悟で、平成10年度に農学部で開講された主題別ゼミナールの一部について検証し、5段階評価で採点してみた。表2に示したように採点評価の項目は、主題別ゼミナールの性格・目的にある「教官の指導・援助の下で学生が主体的・自立的に行うゼミナール形式により、個別の学問への動機付けや課題意識を与えるとともに、自主性・企画能力・表現能力を養うことを目的とした科目である。」の下線の箇所等8項目についてである。

表1 農学部で開講されたの主題別ゼミ (平成10年度)

I	「土・水・人間」：生産環境工学大講座 講義・施設見学・フィールド観察・路上体験演習・レポート。 施設見学：大岩田浄水場，農業土木研究所，小貝川水門・機場，つくばリサーチギャラリー等
II	「食と農と環境のデザイン」：生産管理学大講座 パソコン・インターネット検索・Eメール・レポート。
III	「エコアグリシステム」：資源情報計画学大講座 講義・パソコン概論・パソコン演習・インターネット検索・レポート。
IV	「持続的農業を考える」：農業化学生態学大講座 略(後出) 施設見学：農業環境研究所等
V	「生物資源の有効利用を考える」：生物資源科学大講座 講義・演習・施設見学・レポート。 「酵素を目で見ると見るⅠ・Ⅱ」「チーズの科学—牛乳タンパクと酵素」 「パンの科学—小麦タンパクと酵母—」 施設見学：水の博物館，大岩田浄水場，湖北流域下水道終末処理場
VI	「人間と農のテクノロジー」：農場 講義・演習・宿泊研修・レポート。 宿泊研修：鮫川村農家1泊2日農作業体験：「田植え・ハーブガーデン」 「田の草取り合鴨農法」「稲刈り家畜管理」「農山村食生活体験とハム作り」
VII	「動物生産の科学」：動物生産学大講座 ガイダンス・ゼミナー・施設見学・レポート。 牧場見学，農水省畜産試験場見学，プリマハム工場見学
VIII	21世紀のバイオテクノロジー：生物工学大講座 ガイダンス・ディベート・インターネット検索法の講義・施設見学。 ディベート①遺伝子組み替え食品の安全性②クローン人間研究の是非 農水省畜産試験場，茨城県生物工学研究所見学
IX	日本の農業と茨城県の農業：作物生産学大講座 ガイダンス・ゼミナー・施設見学・レポート。 研究会(茨城県病虫害研究会)(外部)：引率参加 農水省農業生物資源研究所見学

表2 平成10年度農学部開講主題別ゼミの検証

評価項目 \ 主題別ゼミ	I	II	III	IV	V	VI	平均
主体的・自立的	2	2	2	4	2	4	2.7
自主性	2	2	2	4	2	4	2.5
企画能力	2	2	2	4	2	3	2.5
表現力	3	3	3	4	3	3	3.2
動機付け	4	4	4	4	4	4	4.0
課題意識	3	3	3	5	3	5	3.6
専門との有機的連携	5	4	5	5	5	5	5.0
授業の工夫度	3	2	2	5	5	5	3.7
合計	24	22	23	35	26	33	27.0
到達率%	60	55	58	88	65	83	68.1

- I 「土・水・人間」生産環境工学大講座
- II 「食と農と環境のデザイン」：生産管理学大講座
- III 「エコアグリシステム」：資源情報計画学大講座
- IV 「持続的農業を考える」：農業化学生態学大講座
- V 「生物資源の有効利用を考える」：生物資源科学大講座
- VI 「人間と農のテクノロジー」：農場

まず、表2には示していないが、29名の学生を引き受けたところを除いて、授業はすべて少人数のゼミ形式により実践されている。次に、内容であるが、「主体的・自立的」「自主性」「企画能力」「表現能力」等の学生自身の「幅広い教養と総合的な判断力」の養成を目的とする教養科目の項目はおおよそ2～3点と評価が低い。

例外は、IV「持続的農業を考える」(農業化学生態学大講座)とVI「人間と農のテクノロジー」(農場)である。一方、個別の学問への「動機付け」や「課題意識」等、専門性に近い項目は4～5点と評価が高い。専門との有機的連携と言う項目で評価するとほとんどの大講座は5点である。主題別ゼミナールは専門科目に傾斜していることを示している。しかし、どの大講座でも専門教育との重複を避けるために従来の専門科目とひと味もふた味もことなる内容を導入し、専門科目にならないように工夫をこらしている。たとえば、一方通行の講義は極力減らし、施設見学、実地体験、実習・実験など学生自身が、目で見、手を触れ、体で感じることなどを重視している。

ここで、最も評価の高かったIV「持続的農業を考える」について、内容を詳しく見てみたい。

この課題は表3の通り、ガイダンス・講義、演習・フィールド観察、施設見学、特別講演会(外部)へ引率参加から構成され、多様なメニューが用意されている。

特筆すべきは、「主体的・自立的」「表現能力」等の学生自身の能力を掘り起こすのに熱意と工夫を持って実践したことである。同様なことは、VI「人間と農のテクノロジー」の鮫川村農家1泊2日農作業体験にも見ることができる。しかし、学生自身の自主性・企画能力となると、この授業科目の中で満足させるの困難であったように見える。

5. 主題別ゼミナールの成功と問題点

農学部開講の主題別ゼミナールの成功と問題点を検証してみると表4のとおりである。成功例では、主題別ゼミナールに対するコンセプト・目標・位置付けがしっかりしている。そして、指導教官の当該課題に対する情熱、とくに学生に対する情熱である。教官チー

表3 「持続的農業を考える」(農業化学生態学大講座)の具体的内容

1	ガイダンス・講義 (受講学生数: 29名)
2	演習
1)	リモートセンシングによる地球環境観察
	①霞ヶ浦水質汚濁 ②東京湾水質汚濁 ③浅間山植生回復
	④ピナツボ火山 ⑤アマゾン河熱帯降雨林
2)	グループ研究・発表
	①ゼミ報告会; 「硝化とは何か」「脱窒とは何か」「窒素固定とは何か」「窒素の無機化とは何か」 「N ₂ O, NOが大気に及ぼす作用は何か」
	②「Nature」英文和訳・要約・発表
3)	林地, 畑, ビニールハウスの土壌サンプリングと性質の観察
4)	アメリカシロヒトリ誘引物質の効果のフィールド観察
3	施設見学 (外部)
	農林水産省農業技術環境研究所 (つくば市) (見学と陽先生の講演) 『陽先生への手紙』グループで作成・郵送
4	特別講演会 (外部): 引率参加

表4 主題別ゼミナールの成功と問題点

1	成功の要因
1)	主題別ゼミナールに対するコンセプト・目標・位置付けの確立
2)	指導教官の教育に対する情熱
3)	教官チームの連携
4)	授業に対する工夫
5)	ガイダンスの徹底と学生自身の履修目的
2	問題点
1)	1年次で開講できない。授業時間帯がとれない。実験実習室の確保が困難。
2)	予算措置がない。
	(1) 外部施設見学・フィールド観察の必要経費
	(2) 器具薬品の必要経費
	(3) 学生の事故対策
3)	専門科目への傾斜
4)	実施後の自己点検評価の不足

ムの連携も重要であるが、担当教官の人数ではない。学生を感動させ、眠りを覚醒させ、勉学の方向性を導き出すのは、ほかならぬ教育に当たるものの情熱であり、それを裏付ける学問の深さであろう。

繰り返すが、農学部の主題別ゼミナールは2年次、農学部キャンパスで開講されている。このことが、主題別ゼミナールの性格・目的に大きな影響を与えている。一言で言うならば、専門科目への傾斜である。この授業科目がフレッシュな1年次生に開講されていたら、どれだけ、プラスの面がでることであろうか。この授業科目の一層の展開を図ろうとするならば、たと

えば金曜日を全学的に主題別ゼミナールの日と設定し、水戸の農学部一年次生は大学バスで阿見キャンパスに来ることができるようにするべきであろう。個別学問への「動機付け」や「課題意識」等については阿見キャンパスの雰囲気越しに、教官との出会い、大学院生や学部の先輩たちの勉学の姿を見たり、話す機会が増えることなどによって一層の成果をあげるのではなかろうか。

表1に、示したような各大講座で様々な工夫をこらしながら実践している主題別ゼミナールを水戸の一年次生に開講することは不可能である。講義を中心とす

るゼミ形式は成立するが、実験・演習・フィールド観察、施設見学、特別講演会(外部)へ引率参加、体験学習など、多様なメニューの実施は不可能である。

現在の学生は、大学入学に至る家庭教育と小・中・高教育のなかで、可能性豊かな自己主張や、自由闊達な個性的な資質が閉じこめられ、ドングリの背比べのように同質化し、マニュアル化されている。このことを考えると、主題別ゼミナールが当初の性格・理念に沿って理想的に展開されるならば、教養教育と専門教育の四年一貫教育の上で果たす役割は大きいと思われる。よく言えば、入学動機も就学目的も多様な、悪く言えば、目的があいまいで、高い志(prepared mind)を持たない受信的な学生に対して自主性や企画力の開拓は大変である。しかし、大学教育において学生の豊かな自己主張と自由闊達な個性の養成を重視する立場に立てば、この授業科目が従来にはない魅力ある授業科目となる可能性を秘めている。それにも拘わらず、この授業科目に対して何ら予算措置がないのはどういうことだろうか。大岩田浄水場、水の博物館、湖北流域下水道終末処理場、農業土木研究所、小貝川水門・機場、つくばリサーチギャラリー、農業環境研究所、牧場見学、農水省畜産試験場、プリマハム工場、畜産試験場、茨城県生物工学研究所、農水省農業生物資源研究所の視察見学、研究会(外部)への引率参加など、講座費の持ち出しである。この問題に対して学長のリーダーシップを切に望みたい。

以上

教養教育に関する論文・研究ノート

十一ノ歌冊・又篇る本関コ育恩貴尊

大学における教育と研究は両立するのか

深谷 信夫 (人文学部)

Nobuo FUKAYA

はじめに

大学教育の一年間の幕が下り、新しい一年間の幕が上がる。また、いくつかの講義や演習の舞台が始まる。一年間であったり、半年間であったり、専門であったり、専門外であったり、様々である。稽古をはじめなければと思う。私が前にしている学生たちに、なにを・どう語りかけなければならないのか。

茨城大学の教壇に立って、13回目の春を迎える。歳月の経過のなかで、ますます強く考えなければならぬと感じるのは、〈大学教育〉の問題である。

なお、ここでは、専門教育にはふれない。本質的には、関連性をもっと考えるが。

●なにを・どう教えるのか

ところが、この大学における教育問題については、あまり真剣な議論がされていない。いくつかの議論があることは承知しているが、なにを・どう教えるのか、という具体的であり本質的な教育問題へと議論は深化していないという印象を持っている。それはなぜか。

最大の原因の一つは、大学教育をめぐり提起されている諸問題を、大学教員が十分に認識していない、ということにある。現状認識の深淺が、大学教育問題の重大性と緊急性と根源性を把握できるかどうかを決しているといえる。重大性というのは、文字通りの意味である。緊急性というのは、当該年度の学生たちにとっては、数年後の改革は意味がなく、いま・なにを提供してくれるのかということが意味を持っているということである。根源性というのは、従来からの自明とされていた学問論の諸命題の書き換えをまで求めるであろうという意味である。

もう一つの原因は、大学教育の問題を独立した問題

領域とは取り扱わないという理論的な認識にある。大学の自治、学問の自由、研究の自由、そして、教育の自由とつづく理念的な理論的な認識の問題である。この文脈からは、対国家との関係における問題の整理は可能である。しかし、大学教員は学生になにを・どのように教育すべきか、という対国民との関係における教育の義務論は展開しない。対国家との関係に偏重した理論認識が再検討されなければならない。

●なにが問題か

その出発点は、現状の認識から始められなければならないであろう。が、このこと自身が論争的である。学ぶということとの関係で現状を知ることとはどのようなことなのか。暗記している事項の数を調査することではもちろんない。社会に輩出していく学生になにを学んでほしいと願うのか、ということがそもそも論争点なのである。ともかく、大学教育の戸口にたった学生の現状を、大学教育を進めていく前提として、認識しておかなければならない。

“分数ができない大学生”。理系に進学する学生の基礎学力のなさを象徴する事例として、喧伝されている。しかし、それは、大学が教育の対象とする新入生の〈学力・能力・資質〉問題の一部でしかない。私が大学教育の問題と思う事柄を列記していくと、第一に、必要な基礎的な知識が教えられていない問題、第二に、考える力が形成されていない(いや逆に、奪われてきた)問題、第三に、人間関係が豊富化されるのではなく切断・分断されている問題、第四に、モラルとか価値観とかの個々人の生きる力(理念・思想)が形成されない問題、という四つの問題が存在するといえよう。

さて、こうした問題に接近するために、なぜ私自身

がこのような問題意識を抱くにいたったか、私自身の個人的な経験を紹介しつつ、先の諸原因の分析に進みたいと思う。

一 大学教育の課題

学生たちになにを学んでほしいのか。どのような資質と能力をかねそなえた人格として、自己を形成してほしいのか。私の勉強不足か、この問題についての「研究」の到達点が解らない。だから、我流の大学論でも作り上げられなければならない、と考えている。

1. 現代日本社会と大学教育

〈大学教育〉を問題化させる契機は、現に大学で学び生活している在学生達の現状からだけではない。大学を巣立っていった元学生達の現状からも、問題は提起されている。私は、そう考える。

●刑事被告人となるサラリーマン

刑事被告人を輩出した大学法学部のトップは東京大学法学部である、といわれる（私自身が統計を確認してはいないが）。キャリア官僚など学歴社会のハイ・タレントたちに、客観的にみれば、たとえ彼らもその学歴社会の犠牲者であるとはいえ、あまり同情的にはなれない。

問題は、バブル期とバブル崩壊後の官財のスキャンダルのなかで、そのハイ・タレントたちの手足となって、社会的な犯罪者となった元学生たちのことである。茨城大学などの地方大学や中堅私立大学などの出身者たちである。慣例としてやられていた業界の談合を取り仕切って、結局は、逮捕され、刑事被告人となったゼネコンの若いサラリーマン、などなど元学生達の大学を出てのその後も悲惨である。金融スキャンダルや官僚スキャンダルなど企業社会が生み出した病巣のなかで、トカゲの尻尾切りのように、責任をとらされる若手・中堅のサラリーマン。トップの腐敗に自身もモラルを失い、刑事被告人となるノン・キャリアといわれる官僚や中間管理職にある中高年サラリーマン。

企業社会の構造のなかで、〈強制された自発性〉から、働きつづけて過労死にいたる労働者。さらに、企業社会からの〈解放〉をもとめて自らの手で命を絶たんと過労自殺する労働者。官民を・男女を・年齢を・

職業を・地域を問わず、過労死と過労自殺の犠牲者は拡大している。

さらに、子ども達が学校で自己を防衛するためにするのと同様に、職場にナイフを持ち込むなど奇行に走る若いサラリーマン。いまここでは具体的に列挙することはできないが、それは極端な限界事例ではない。

なぜ、いとも簡単に、病巣のなかで生きることを選択したのか。選択せざるをえなかった、とはよく言われる。しかし、なぜ拒否できなかったのか、なぜ脱出しなかったのか。拒否しうる力を、脱出する力を、なぜもてなかったのか。通過したであろう大学生活の場で、それらの力、価値観やモラルを手にすることができなかったのか。これは、上記の大学教育問題の第四の問題である。

●過労死とホモ人間関係

現代の労働問題の象徴的な事例の一つが、過労死・過労自殺の問題である。なぜ日本の労働者は、死ぬほどに働きつづけるのか。この問への答にかかわって、ダグラス・ラミス/斉藤茂男『なぜ日本人は死ヌホド働クノデスカ?』(岩波ブックレット198)で、斉藤は、企業への滅私奉公の構造は会社人間の男たちの“ホモ人間関係”と裏腹であると発言していた(同書18頁)。斉藤は、過労死に至るような労働のなかにいる労働者が、這ってでも職場に向かうのは、同僚との競争に勝つためにではなく、緊密な心理的なつながりのある粘着的な人間関係を失いたくないからであるというのである。企業戦士にとって、薄く歪んでいるとはいえ、人間的な関係のある唯一の場がまさに企業社会なのである。企業社会から脱落するという事は、単に競争に遅れ、振り落とされることだけではない。人間としての唯一の関係を失うことなのである。

たしかにそうである。ほんの一例からであるが、この説明に納得した。私の講義には、37都道府県からの学生が出席していた(1999年度法学)。故郷を離れ、家族と離れ、幼なじみと別れ、北は北海道から南は鹿児島までの学生が教室にはいた。故郷のなまよりも消え、「共通語」を共通言語として、学生生活を終えて、また散りぢりに各地に就職していく。彼らは、偏差値による選別と差別の受験競争のなかで、まともな人間関係・日常的でしかも自己を根本のところで支える人

間的な関係を形成することができずに、ひとときの楽しい大学生生活を終え、まさに白紙のままに、企業社会に入り込んでいく。そこで文字通りの24時間の企業人としての生活が待っているのである。

こう考えてくると、斎藤が語った企業戦士にとっての企業社会における人間関係がもっている意義の大きさが解るのである。失われたというか未だ手にすることのなかった人間的な関係を、企業社会の外に、企業社会に足を踏み入れる前に、どう築きあげるのか。このことに、大学という社会はどのように係わることができるのか。これは、上記の大学教育問題の第三の問題である。

2. 基礎知識と考える力

学生たちに、なにを・どのように教えるべきなのか。抽象的には、過去から現在に連なる歴史を知り、現代が問いかける課題をつかみ、自己の位置を定めていく。そのためには、学生たちがなにを・どの程度に学んできたのかを知っている必要がある。

●欠落する現代と社会

所属する社会学科における社会科学の探求にとって、とりわけて戦後の歴史と現代日本社会の現状を認識していることは前提条件であるといえる。しかし、現実はどうか。私の狭い経験であるが、知っていてほしいことを、ともかく知らない・知らされていない。

例えば、歴史のこと。憲法の制定、保守合同・左右社会党の統一、三井三池争議、新安保条約の成立、日韓基本条約締結、安保条約の自動延長、沖縄返還、ドル・ショック、オイル・ショック、日米防衛ガイドライン策定、バブル経済崩壊、自民党単独政権終焉、金融スキャンダルという戦後の歴史過程を正確に追うことができない。そもそも、現代史を、戦後日本の歴史を、これまでの学校教育の場で、正面から教えられたことはないのである。現代日本の歴史年表すらみるのが初めてという学生が大半である。九州の大牟田の中学で、三井争議のことを話してもらった学生は、まさに例外的な存在である。もちろん、日本ばかりか、世界についても同様である。

また例えば、現代日本社会のこと。これからの日本社会の在りようを決定するであろう社会問題といわれ

る事象について、聞いたことも、考えたこともない。例えば、なぜ現在なお70万人近い在日韓国・朝鮮人の人々が、この日本で生活しているのか。この問いに答えることのできる学生は、これまた例外的な存在である。脳死・尊厳死、部落差別、アイヌ差別、在日韓国・朝鮮人、男女平等、安保条約と憲法、憲法と自衛隊、環境と経済、などなど、なぜ・どのように問題なのか、十分に説明できる学生はまずいない。

現実に存在し、学問の在り方を問い、さらには人々の生活を左右する課題を提起する現代日本社会の諸問題について、基礎的な知識もなく、考えるべき問題も明確になっていない。

このような現実を、私達大学人は、まずは共有しなければならぬ。このような現実から、まずは出発しなければならない。そして、こうした現実からは、ともかく、事実を伝えること・教えることが必要である、という課題が提起される。歴史と現在を知らずして、ここでは社会科学と限定するが、どのような個別領域の社会科学の研究も成立しえない。これは、上記の大学教育問題の第一の問題である。

●奪われた考える力

事実を知らないということで、詰め込み式の教育を繰り返すわけにはいかない。必要な事実を知るという知識の集積の問題と考える力の形成という問題との関係について考えなければならない論点を、不勉強であったが最近知った。

朝のNHKニュースで、数学者の秋山仁さんが、結論だけの丸暗記は考える力を失わせていく、という趣旨の発言をされていた。ドタバタと動き回るときであったので、正確さに欠けるが。

が、そのように聞こえた発言は、吟味せずに私がつけていた常識を否定した。その常識とは、結論の丸暗記と技術的な応用力のみを教わっていて、考える力が身に付いていない、そうであれば、考える力が身につくような教育が必要である、という思考である。しかし、秋山さんの発言は、詰め込み教育の長期間にわたる継続は、子どもたちの頭脳から考える力を奪う過程でもある、という趣旨と私は理解した。

右脳は感情、左脳は論理、という区別とも違う。この区別の場合は、使っていない脳をバランスよく使わ

なければならない、という課題となる。しかし、〈記憶力の偏重は論理的な思考能力を失う・論理的な思考をつかさどる脳細胞を失う〉ということは、使えбайいということではない。脳を蘇生しなければならないということである。

そうであるとする、問題は深刻である。考える力を身につけるためには、失われた・失われつつある脳の力を蘇生することが必要であるということになる。どうすればいいのか、答えはいまはない。秋山さんの認識を確認することも今はできていない。とはいえ、自分のできる程度に、学生たちに語りかけ、可能な限りともに考えながら、進んでいくしかない。これは、上記の大学教育問題の第二の問題である。

3. 茨城大学と大学教育

これまでの事例は、日本の大学教育に問題を提起する一般的普遍的な性格の問題である。しかし、私達は、ここ茨城大学で、大学教育を実践している。個別的特殊的な問題状況を認識しておくことが必要であろう。このことの重要性を痛感した学生との会話から、話を始めようと思う。

●茨城大学と書くのが恥ずかしい

それは、昨年の卒業生との会話であった。就職活動をしていた女子学生が、会社説明会会場で、参加者名簿に、出身大学名を書くときに、列の前の学生が東京の有名私立大学(某J大学)の名前を書いているので、自分の大学名を、つまり、茨城大学と書くのが恥ずかしかった、というのである。

私は、一面で同情しつつも、他面では悲しくなった。つぎには、その学生に怒りを覚えた。茨城大学が恥ずかしいのではなくて、恥ずかしいと感じている君自身が恥ずかしい。三年前、偏差値による格差づけのなかで、茨城大学に押し込まれたとき、茨城大学に入学したと誇りと自信を持って言えなかった、ということなら「少しは」理解できる。しかし、それから三年たつて、今でも茨城大学と書くのが恥ずかしいというのは、それは、君の責任だ。この三年間に、社会を知り、自分を知り、はたらく・いきる方向を見つけだしてこれなかったというのは、君の責任だ。もし、この三年間の大学生活のなかで、生きる・活きる方向と場所を

見つけだすことができたならば、茨城大学などというのはたんなる符丁にしかすぎなくなる。逆に、この茨城大学で、働き方と生き方を見つけだすことができた、と誇りと自信を持って、自分自身をアピールすることができるはずだ。輝いている君をみることができなくて、大学名で選別するような企業であれば、そんな企業は君の方から、払い下げたらいい。それができないのは、君が情けないのだ、と詰問した。

しかし、そう叫ぶ私に対して、もう一人の自分は、「それでは、深谷先生は、この学生に、講義で、ゼミナールで、一年間なにを語りかけてきたのか」と反論してきた。確かにそうだ。たまたま、私と話す機会があったから、素直に真情を吐露したのだ。こうした学生が多いのかもしれない。一人の特殊な学生の問題ではないのかもしれない。

●なにをなすべきか

この茨城大学で・人文学部で・社会科学科で、このことを学びたいので、将来こうした道に進みたいので、だれがなんといおうとも入学したいのだ、といって茨城大学の門をくぐってきた学生がいるのだろうか。いないともいわないが、それが圧倒的多数であるとはいえない、極端な少数派である。これは確信を持って言える。すべての大学に共通しているかもしれない。違いがあるのは、差別と選別による意識の差異や劣等感の強弱などであろう。

大学は人生における一つの通過点である。しかし、学生たちの自由な意思で、将来を見通して、茨城大学が選択されているわけではない。偏差値によるランク付けのなかで、その広狭はあろうが、限定された選択肢のなかで、その強弱はあろうが、強制された選択の結果、茨城大学に進学している。極端な場合には、高校の国立大学への進学実績を作るために、茨城大学以外には内申書を書かないといわれて進学し、結果として、不登校から中退した学生もいる。これらとは違う例外的存在を否定するつもりはない。県内と近県出身の女子学生に代表される女子学生の元気さである。しかし、そうした女子学生は、いくつものに階層分化している学生たちのなかの一部である、と私は考えている。

偏差値で差別選別されて、そのことによって人間的

な要素も形成され、自己の現在と未来に確信をもてない学生達を、私たちは、教育対象としていた・いるのである。例えていえば、国家公務員I種試験を受けようとも思わない、「冗談でも」受けようとする余裕のない学生たちなのである。断っておくが、キャリア官僚になることを進め、それ以外の道を否定しているのではない。私の価値観からすれば、まったく逆である。

これまで、この茨城大学で学生生活を送ったということで、これからの自分の人生を支える自信と勇気と誇りとを手にした学生がどれほどいるのだろうか。それでは、自信と勇気と誇りを学生たちが手にすることができると、われわれはなにをしてきたのか・しなければならぬのか。

大学は、自立し・自律できる学生たちを社会に排出する場であり、国民のための学問を創造する場である。抽象的・一般的には、そうである。しかし、この茨城大学で、この学生たちを前にして、自分は、どのような教育をすべきなのか、このことを自問するのである。

4. 私の目標

●四つの課題

ここでも、大学生として身につけてほしいと私が考えている内容との関係で、学生の現状を考えざるを得ない。それでは、私が目標として設定していることはなにか。項目的にはあるが、列記する。

第一に、過去から現在における日本と世界の歴史を知ること。第二に、現代が問いかけてくる問題を知ること。環境ホルモン問題に象徴されるように、人類が人類を緩慢に絶滅させるところにまで、事態は進行してきた。自然と人間が共生していくために、自然科学や社会科学という人為的な分類を超えて、考えなければならない問題としてなにが提起されているのか・なにが解決されなければならないのか。第三に、現代社会における人権の問題、逆に言えば、国連や国際社会から撤廃されるべきであると指摘されている日本社会におけるさまざまな差別の問題を知ること。そして、第四に、考えて、それを表現し、記述する力を身につけること。これらのなかから、いずれにせよ、社会的に生きる力を身につけてほしいのである。

こうした目標を私は設定している。

●考える力とは

ところで、失われた考える力というのは、そもそものような力なのか。これも、定説はないようである。そもそも、自然科学にせよ、社会科学にせよ、学問の方法論という分野そのものが、未開拓である。

私自身が大学院に進学したとき、ところで研究能力とはどのような能力なのか、と自問したが、あまり頼りになるものはなかった。唯一、井尻正二『科学論(上・下)』(大月書店)のみが、一般的な考察をしていた。

そこから、自分勝手な定式化をした。多少の語呂合わせもふくめて、研究能力とは、気力・体力・能力によって構成される、と。気力とは、価値判断にもとづく、問題意識・課題意識(なにを・なぜ解こうとするのか)である。体力とは、日常生活の雑事のなかで、瞬時の空き時間に課題に取り組む力、集中力である。能力とは、構想力であり、物事を構造的に把握する力であり、それは分析力と総合力を内容とする。このような定式化をして、研究生生活を始めた。

学生に考える力をつけるということも、学ぶということに対する気力と体力と能力を形成することであろう、と考えている。

●夕日という字が美しい

「夕日という文字を、初めて習ったとき、これまで幾度も美しい夕日を眺めてきたが、その日の夕日ほど美しく思えたことはない。そして、夕日という文字の、なんと美しいこと」(『学校なんかするもんか/ドキュメント夜間中学』(1970年、東邦出版社)147頁)。

文字も読めず、バス停も絵として覚えて、方向を間違えると歩いて戻るといった生活していた在日の老婆。その文盲であった老婆が、夜間中学に通うなかで、文字を覚えはじめる。夕日という文字を覚えた後のつぶやきである。なぜこの本を購入したのか、いまでは記憶が鮮明ではない。しかし、その一節だけは妙に頭の片隅に残っていた。

文字を知り、知識を重ねていくということは、客観的な状況をつかみ、対象を自己のなかに取り込み、自己という主体をその対象のなかに位置づけることができるといえることであろう。そして、感動を手にするこ

とであろう。

学ぶということは、こうした感動を手にするこゝであるだろう。そのような感動を手にするこゝは、大学という場でも可能なのか。可能としたいのである。

そのようなことが、私の経験のなかで、皆無であったわけではない。人生を飛躍させていった学生もいる。しかし、それは、毎年のことでもない。例外的な希少な事例である。

二 大学における教育と研究

1. 研究と教育の理論問題

●教育と研究のすれ違い

大学人の多くは、学問研究の視点から、研究は・学問は・真理への探究は、一朝一夕でなるものではない、という。大学人の多くは、大学問題が問題化するこゝ、つねにこうした返答をしてきた。社会が・世論が、大学の教員はなにを・どのように学生たちに教えてくれるのですか、という問いかけをした場合でも、答え方は同じである。しかし、それでは、すり替えである。答えになっていない。

研究は、悠久な作業である。問題を発見し、その問題に対する認識水準を確認し、課題を設定し、実証・論証の作業をすすめ、一定の結論が見えたこゝで、記述するという執筆の作業に入る。このプロセスを、組立ラインで一台の車を組み立てるように、時間で予め区切ることではできない。雑誌論文のように締切日を設定できるのは、最後の執筆という作業の段階にある場合である。いずれにせよ、真の意味での研究というこゝは、時間決めでできるものではない。

だが、一人の学生に対する教育の時間は、無限ではない。限られた時間のなかで、なにを・どのように教えるのか、ということが問われている。四年間を単位として、最善の教育をいかにしたら提供することができるのか、という問題なのである。

●教育と研究の本質論と機能論

この問いに答えるためには、研究と教育の本質的同一性と現象的背反性という問題をふまえておかなければならない。ありていに言えば、前者、本質的同一性とは、〈教えるとは学ぶこゝ〉という表現に象徴される認識である。後者、現象的背反性とは、少ない時間

を、教育のために使うのか、研究のために使うのか、ということである。

この二つの視点の違いは、極論をすれば、教育公務員である大学教員は、教育を優先するか、研究を優先するかという違いとなる。二者択一が現実には迫られることになる。その選択を迫られたとき、教育を選択しなければならないのではないのだろうか。両立を求めるこゝが、最善の道であるし、そのために最大限の努力をすべきであると思うが。

繰り返すが、学生の現状から求められているこゝと、社会が大学教員に求めているこゝとは、〈大学教育〉の問題である。そうすると、この要求に応えるのに、学問論や、教育と研究の本質的同一性論というレベルで、答えを書いているこゝは不十分である。こういう質と内容をもった大学教育を実現するためには、こういう教育条件と研究条件が必要である、と教育の視点から、問題を説き起こしていくこゝが必要であろう。

●教育の自由か教育の義務か

だが、こゝで、〈大学教育〉問題に向かおうとするこゝ、一つ確認しておかなければならない論争点がある。教育は自由なのか、教育は義務なのか、である。

国家との関係でみれば、教育は自由である、というこゝが確認されなければならない。しかし、学生・国民との関係でみれば、教育は義務である、ということも認識する必要がある。

どうも、国家との関係での問題側面のみが注目され過ぎたのではないか。その問題側面では、学問の自由論と同様の文脈から、教育の自由という理念が照らし出される。そして、教育の自由論からは、教育にはいっさいの権力は干渉するな、ということが要請される。

だが、国民のための大学論の観点からは、教育をめぐるもう一つの側面が提起されることになる。国民の〈豊かな生活〉(物質的なそれのみではもちろんない)をささえる学問と研究の場としての大学、豊かな知識と専門的な能力を持ち、自律できる生きる力を持った学生を社会に輩出することのできる大学、などが国民のための大学であろう。もとより、その大学で働き生活する教職員の自由と権利、必要な労働条件(もとより研究条件もふくめてだが)が確保されているこゝは必須のこゝがらである。

この国民のための大学論からは、教育の義務論が提起されることになる。とりわけて大学教員に、教育の義務が課せられている、という認識が確認されなければならない。この認識が前提にならないと、研究至上主義になり、つねに教育は第二次的要素になる。

いずれにしても、私たちが、大学教育のために、いまなにをしなければならないのかを考えなければならない。結論的にいえば、〈教育は義務である〉という視点から、問題を析出し、課題を設定する、という協同の作業が意識的に追求されてこなかった・追求されようとしていない、と私は感じている。

●学問と教育の一体化論の吟味

大学は、学問研究の場であり、教育の場である。もとより、大学構成員の生活権が確保されなければならないことは言うまでもない。しかし、これまで、学問研究と大学教育との関連性について充分議論されていたであろうか。

私の出発点の問題意識は、教育の客体であり、主体である学生の変化をどう認識するかである。終着点の課題意識は、短期的・一時的には、研究を犠牲にしても、大学教育について、考え実践しなければならないということである。もとより、長期的恒常的ではない。なぜならば、大学教員は、〈教育労働者〉ではないのであるから。大学教育にとって、学問研究は前提である。学問研究を抜きにして、教育技術からのみの大学教育の改革論などない。教員が、問題意識を持ち、課題意識を鮮明にして、研究活動を行うのは当たり前のことである。研究を放棄して、教育に専念すべきである、などという底の浅い議論をするつもりはない。考えなければならないことは、それ自体としては検討されてこなかった大学教育の問題である。学問研究一般の問題には解消されない大学教育固有の諸問題が存在する。それらの諸問題の解決のために、個人的な努力はもちろんのこと、集団的な組織的な努力をしなければならない。私は、このように考えている。

こうした問題意識との関わりで、従来自明のこととして主張されてきた諸命題が再吟味されなければならないであろう。学問の自由と、研究の自由と、教育の自由と。これらの命題の理論的な射程を、国家・国民・学生という多層的な関係のなかで整序していかなければ

ならない。ここでまた結論的に確認しておきたいことは、これまでの多くの大学論において、学問の自由や研究の自由や教育の自由という問題への理論的アプローチの視点は、国家や社会的な権力との関係という問題側面に据えられていた。その限りでは正しかった、と私も思う。しかし、問題を、国家や社会的な権力との関係にのみ限定することはできないのである。問題を、国民と学生との関係からも考察していかなければならないのである。

繰り返すが、私が強調したいことは、大学教育の客体であり主体である学生との関係では、教員（もちろん職員も）は、〈教育の自由〉という視点からではなく、〈教育の義務〉という視点から、現状を分析し、問題を析出し、課題を実践していかなくてはならない、ということである。

2. 茨城大学と大学教育

●個人名のない「点検評価」

現状を認識し、問題を分析する、という教育問題への取り組みのなかで、〈教育の自由〉論と〈教育の義務〉論との具体的な争点のひとつになるのは、「点検評価」の実施方法・内容の問題である。

〈教育の義務〉論者である私は、個別評価のない「点検評価」など制度的にあり得ないと考える。しかし、私の所属する人文学部では、そのようになっていない。

なぜ個人の点検評価を行わないのか。行わないということの理論的な根拠に、〈教育の自由〉論が存在するように思われる。不特定多数の学生から、勝手気ままな評価を受けることは、個人の研究を基礎として行われる教育を適切に評価することにはならず、個人の研究への情熱と意欲を喪失させ、ひいては研究をとん挫させることにもなる。高度の内容をもち、厳しく指導する講義は嫌われるに違いない。結局のところ、研究と教育の自由を侵害することになるのである、と。

しかしながら、〈教育の点検評価〉と〈研究の点検評価〉は違うものである。この二つの事柄の違いを前提にしなければならない。教育はその受益者が評価するのは当然のことであろう。受益者である学生からみれば、ひとつ一つの講義は、それぞれがさまざまな用

途をもった「商品」である。そのひとつ一つの「商品」の個別的な評価をせずに、茨城大学人文学部の「商品」一般の総合的な評価をすることに、どのような意味があるというのであろうか。そうまったく意味がないわけではない。まったく意味がないわけでないから、いいのだ、ということにはならない。

なぜ「深谷の労働法講義」の点検評価を実施しないのか・してはならないのか。そのことが問われなければならない。

●教育が問われない大学組織

考えてみれば、点検評価だけでなく、大学の組織と機構において、〈教育〉問題はその重要性に照らして、必要な位置を与えられているのだろうか。

例えば、その1。教員の採用・昇進の審査において、教育能力・教育実績がその審査における必須の要件になっているのだろうか。枕詞的な表現・規定が、ないわけではない。しかし、実質的な意味はもっていない。純粹の研究機関であれば、そうであってもいいのかも知れない。しかし、教育機関において、そうであってもいいのか。

その2。〈教育〉問題を、それとして問題とする学科・学部・全学の組織があるのか。制度的な問題を検討する各種の委員会は存在する。しかし、社会と学生の現状から、なにを・どのようにして教えるのか、という問題を考える組織が機構がない。教育の内容を造るために協力してくれる事務組織もない。

その3。日々の教育についての大学財政がない。教育は、個人の努力と犠牲で行われている。教育にかかる費用は、個人研究費で支出される。配布する資料代も、個人研究費である。受講生が多数の講義の場合の労力と支出は、大変である。

以上の問題について、この茨城大学でも、いくつかの努力がなされていることは承知している。しかし、体系的ではなく、組織的でもない。

教育問題に取り組むということは、人と組織と財政という大学の組織と機構の基本的なあり方を問うことにもなる。人と組織と財政という基本構造が教育のために改革されなければ、部分的・一時的な改善はできても、全体的な長期的な改革は実現できない。

〈教育〉問題から、現在の大学の現状を分析して、

大学の改革の方法を探ることが、私たち大学人に問われている課題であるといえよう。そのなかで、教育条件の向上や教育環境の改善ばかりでなく、教育の質そのものも問題とされるべきである。

最後にもう一度繰り返すが、大学における研究と教育は本質的には補完的一体的な関係にある。にもかかわらず、教育それだけを取り出して議論しなければならない現状を認識できるかどうか、問題を共有し、実践を協同できるかどうかの分岐となろう。

おわりに

●リストラなき大学教員

昨今は、社会の眼も、大学人の学問研究の質の問題と同時に、大学人のモラルと大学教育にも向けられているとあってよかろう。任期制法に賛成する国民の声も、怠惰な大学教育の状況をその論拠としていた。熱心に教育をやらない教員は、その職を解いてもやむをえないというのである。当然である。普通の労働者は、仕事をさぼれば、処分を受ける。仕事ができなければ、収入は減り、ある場合には、身分を失う。

一年間ほとんど教授会に出席しなくても不利益は受けない、会議への無断の欠席・遅刻・なか抜け・早退きが横行する、時代の要請と学生の希望からかけ離れた怠慢な授業をつづけていても不利益は受けない、研究を完全に放棄していても責任を問われない、などなど。なぜ、こういうことが許されるのか。ともかく教授という職位にある人間は、不利益を受けることがない。不利益を受けたということを聞いたことがない。大学教員だけが、なぜ一生にわたって、その仕事の質に関わりなく身分が保障されるのか・保障されなければならないのか。

学生にモラルを問う前に、自らのモラルを問わなければならない。

教師の職業的社会化の研究 —パネル・データの分析—

A Study on Occupational Socialization of Teachers — An Analysis of Panel Data —

小島 秀夫 (教育学部)

Hideo KOJIMA

Faculty of Education, Ibaraki University

問 題

教師の職業的社会化研究についてのこれまでの研究を整理してみると、研究の対象は大きく2つに分類できることが明らかにされる(伊藤, 1973; 耳塚・油布・酒井, 1988; 現代教育研究会, 1989; 篠原, 1996)。その1つは現職の教師を対象とした研究であり、教師の教育観、力量形成、モラルなどが、教育社会学ばかりでなく教育心理学や教育行政学などさまざまな専門領域で研究がなされてきている。他の1つは、大学生を対象とした研究である。ここでの研究は主として教員養成系教育学部の学生を対象とし、学生の教職意識、教育観、子供観、パーソナリティ特性などの解明が、時には教育学部以外の学生との比較でなされている。

これまでの研究を整理することによって明らかにされるのは、教育学部の学生が実際に教職についた場合にどのように態度変容をしているのかということを実証的に解明した研究がなされていないことである。その点を解明するためには、同一個人を対象としたパネル調査がなされる必要がある。本研究はパネル・データを使用して教師の職業的社会化過程の解明を行うことである。

デ ー タ

本研究において使用されるデータについて説明しておこう。パネル・データの作成については別に述べてあるので(小島, 1991; 小島, 1994)、ここでは簡単に説明しておくこととする。本研究は将来パネル調査を実施することを念頭に置いて1984年に開始されたものである。最初1984年に茨城大学教育学部生2・3・4年の在学者869人に調査を実施した。この数は、当

時の教育学部2・3・4年の在学者の約69%にあたる。その後、1986年に教育学部の2年生155人に対して調査を実施し、初期のサンプル数は1,024となった。調査では、将来コンタクトがとれるように学生の実家の住所と氏名を記入してもらった。ここでの調査内容は学生の教職意識などを中心とするものであった。

その後、1991年に現在教職についていることが明らかになった人と、教職についている可能性のある人の合計803人に対して郵送調査法を使用して調査を実施した。最終的に回収された調査票は592(回収率73.7%)となり、そのうち591サンプルを学生時代のデータと結合させることができた。以下の分析では、結合させることができた591サンプルを使用する。なお、以下では学生時代の調査を学生調査、教師になった後の調査をパネル調査とよぶこととする。

教職適性認知と「一人前」意識

ここでは教職適性認知と「一人前」意識について分析する。教職適性認知は教師の職業的社会化の中心概念を構成するものと考えられる。すなわち、自分が教職に適していると判断している人ほど教職への社会化がうまくなされているであろうし、反対に自分が教職に適していないと判断している人ほど教職への社会化がうまくなされていないと思われる。「一人前」意識は職業的社会化の達成度を測定する指標として適切であろう。まず最初に、教職適性認知について分析してみることにする。

教職適性認知の変化

教職適性認知は学生調査では「あなた自身は、自分が教師にむいていると思いますか。それともそうは思

いませんか。」と質問し、「非常にむいていると思う」「ややむいていると思う」「どうともいえない」「むいていないと思う」の選択肢の中から1つを選択してもらった。単純集計結果では「非常にむいていると思う」9.1%、「ややむいていると思う」42.5%、「どうともいえない」37.6%、「むいていないと思う」10.8%であった。したがって、教育学部に在籍し実際に教職についた人においても教職適性認知がきわだって高いというわけではない。この教職適性認知と学年の関連を調べてみたが、統計的に有意な差は認められず、学年が上昇しても教職適性認知は上昇していないことが明らかにされた。

パネル調査ではこの教職適性認知は「あなたは自分の性格が教師に適していると思いますか。それともそうは思いませんか。」と質問し、「適していると思う」「どちらともいえない」「適していない」の中から1つを選択してもらった。単純集計の結果では「適していると思う」が33.3%、「どうともいえない」53.1%、「適していない」13.2%、無回答が0.3%であった。この単純集計の結果を見ても、実際に教職についている人の教職適性認知は高くはないといえよう。では、教職適性認知は学生時代と教師になった現在ではどのように変化しているのだろうか。この点を明らかにするために、学生調査の選択肢の「非常にむいていると思う」と「ややむいていると思う」を合併し、3カテゴリーとし、パネル調査とのクロス表を作成した。

学生時代の調査では「むいている」という選択肢で、パネル調査では「適している」という選択肢で回答してもらっているが、このワーディングが同じ内容のものであるかどうかを調べることに、「むいている」「どうともいえない」「むいていない」がうまく順序を形成しているかどうかを調べてみることにする。そのた

表1 教職適性認知の変化

学生時代	現 在		
	適している	どうともいえない	適していない
むいている	143	145	16
どうとも	47	141	34
むいていない	7	28	28

めに使用する分析方法は、log-multiplicative model (lmm)である。このlmmについてはGoodman(1981)やClogg(1982)などの論文に詳しく説明されているので、ここでは要点のみを簡単に説明しておくこととする。Lmmは加法モデルでは、以下のように表現される。

$$\log F_{ij} = \lambda + \lambda_i^R + \lambda_j^C + \phi \mu_i \nu_j$$

ここでlogは自然対数、 F_{ij} はセルijの期待度数、 λ は総平均、 λ_i^R と λ_j^C はそれぞれ行効果と列効果であり、 ϕ は行と列の内的関連(intrinsic association)の強さを示し、 μ_i は行のスコア、 ν_j は列スコアを示す。表1のクロス表にlmmを使用した場合に重要なのが μ_i と ν_j の値である。このlmmのデータへの適合度は通常 L^2 (likelihood-ratio statistic)を求めることによって判断されるが、サンプル数が大きい場合には非類似指数(index of dissimilarity)によって判断することも可能である。このlmmを表1のデータに使用した結果では、自由度が1であるのに対し L^2 は2.80でうまくデータに適合しており($p > .05$)、 μ_i はそれぞれ μ_1 (むいている)=-.706、 μ_2 (どうとも)=-.000、 μ_3 (むいていない)=.707、 ν_j はそれぞれ ν_1 (適している)=-.685、 ν_2 (どうともいえない)=-.040、 ν_3 (適していない)=.726となった。ここで μ_i と ν_j の値がほぼ等しいように思われるので、 μ_i と ν_j が等しいという制約条件をつけたモデルをデータに適合させてみた。その結果、自由度が2であるのに対して L^2 は2.91でありデータにうまく適合すること($p > .05$)が明らかにされた。ここで μ_1 (むいている)=-.695、 μ_2 (どうとも)=-.022、 μ_3 (むいていない)=.718であることが明らかにされた。したがって、2時点でのワーディングは同じことを質問しているといえる。さらに μ パラメータ間の距離をそれぞれ求めてみると、 $\mu_2 - \mu_1 = -.022 + .695 = .673$ 、 $\mu_3 - \mu_2 = .718 - .022 = .696$ となり、それぞれ「むいている」と「どうとも」の距離と「どうとも」と「むいていない」の間の距離がほぼ等しくなっていることが明らかにされる。したがって、表1で主対角線以外のセルは実際に教職適性認知が変化し

た人々を示しているといえる。

表1で主対角線上のセルの度数は学生時代と現在で教職適性認知に変化のなかった集団であり、その比率をここでは不変化率とよぶこととする。主対角線上の右上のセルは、学生時代よりも現在において教職適性認知が低下した集団であり、その比率をここでは下降率とよぶこととする。反対に、主対角線の左下のセルは学生時代よりも現在において教職適性認知が上昇した集団であり、その比率をここでは上昇率とよぶこととする。実際に不変化率、上昇率、下降率を求めるとそれぞれ53%、13.9%、33.1%であった。ここで注目すべき点は、上昇率よりも下降率が大きくなっている点である。

表2の下部には教職経験年数別にみたそれぞれの変化率が示されている。ここで経験年数1年の絶対数が少ないため、経験年数1年と2年を合併した。経験年数別にみても不変化率は52%前後であるのに変わりはない。上昇率は2年以内で20%とやや高いが、3・4

表2 経験年数別にみた教職適性認知の変化

経験年数	不変化率	上昇率	下降率	実数
全体	53.0%	13.9%	33.1%	589人
2年以内	51.4	20.0	28.6	35
3年	54.2	15.6	30.2	96
4年	52.7	12.8	34.5	203
5年	53.3	10.9	35.8	165
6年	51.2	17.9	31.0	84

(注) まるめによる誤差のために合計が100%にならないことがある。

表3 男女別、学校段階別にみた教職適性認知の変化

	不変化率	上昇率	下降率	実数
男性	57.7%	13.5%	28.8%	281人
女性	48.7	14.3	37.0	308
小学校	49.8	14.8	35.4	229
中学校	52.7	13.7	33.6	277
高校	65.9	9.1	25.0	44
養護学校	61.8	17.6	20.6	34

(注) まるめによる誤差のために合計が100%にならないことがある。

年と低下し、5年では10.9%にまで低下し、6年では17.9%となっている。下降率は2年以内では28.6%であるものが3年30.2%、4年34.5%、5年35.8%、6年31%となっており経験年数5年目が教師の力量形成の1つのターニング・ポイントとなっている。今度は教職適性認知の変化を男女別、学校段階別にみてみよう。表3の上部には男女別にみた変化率が示されている。ここで目につくのは下降率が男性よりも女性において高くなっている点である。表3の下部には学校段階別にみた結果が示されているが、下降率は小・中学校において相対的に高くなっており養護学校で相対的に低くなっていることが明らかにされる。上昇率は養護学校において相対的に高くなっている。

表2では経験年数によって、表3では性別によって教職適性認知に差が存在していることが明らかにされた。この点をさらに分析するために、性別 x 経験年数別 x 変化率の3重クロス表を作成した。その結果が表4に示されているが、ここで注目すべきことは経験年数3年以上においては男性よりも女性において下降率が一貫して高くなっていることと、女性では経験年数が2年以内では下降率が25%となっているが、3年35.8%、4年38.7%と上昇し、5年では44.4%まで達し、6年で32.7%と低下している点である。先に経験年数5年目が1つのターニング・ポイントとなっていることを指摘したが、このことは女性の教師につい

表4 性別・経験年数別にみた教職適性認知の変化

年数	性別	不変化率	上昇率	下降率	実数
2年以内	男性	45.5%	18.2%	36.4%	11人
	女性	54.2	20.8	25.0	24
3年	男性	58.1	18.6	23.3	43
	女性	50.9	13.2	35.8	53
4年	男性	55.7	14.4	29.9	97
	女性	50.0	11.3	38.7	106
5年	男性	61.3	9.7	29.0	93
	女性	43.1	12.5	44.4	72
6年	男性	57.1	14.3	28.6	35
	女性	46.9	20.4	32.7	49

(注) まるめによる誤差のために合計が100%にならないことがある。

てあてはまることである。なぜ、このように女性の教師において経験年数5年目で教職適性認知が急激に低下するの理由はこの調査項目からでは明らかにすることはできないが、おそらく結婚や出産といった新しい役割が加わることによる変化のためであろうと思われる。なお、経験年数2年以内の男性の下降率が高くなっているが、これはサンプル数が少ないためによるものと考えられるので、ここでは判断は差し控えるべきであろう。

教職適性認知変化の要因

教職適性認知はどのような要因によって変化するのであろうか。以下では、この点についての分析を試みることとする。一般に意識の変化の要因は単一の要因が存在するのではなく、多様な要因が存在しそれらが相互に関連しあっているのが普通である。したがって、ここでは次のような方法をとることとする。まず学生時代と現在を比較して教職適性認知がプラスに変化したグループ(N=82)とマイナスに変化したグループ(N=195)に注目する。そして、さまざまな要因の中からこれらのグループを分類するのに貢献していると判断される変数を探索的に発見し、最後に統計的に有意な変数のみを分析に使用し、その中でどの変数が教職適性認知の変化に影響を与えているのかを明らかにする。その目的のためにここでは判別分析(discriminant analysis)を使用する。判別分析は量的な予測変数が与えられた場合に、それらに適当な重みを与えることによってグループの判別を行うものである。予測変数の判別に対する貢献度は判別係数を比較することによって知ることができる。

まず時間的に先行する学生調査の調査項目を予測変数として判別分析を実施してみた。学生時代の生活価値観が教職適性認知変化に関連していると考えられる。ここで、生活価値観とは「あなたは、現在の生活において次に示されている事柄をどの程度重視していますか。」と質問し、それぞれについて「かなり重視している」から「まったく重視していない」の5段階の選択肢の中から1つを選択してもらったものである。具体的な項目は、多くの友人をつくること、本をたくさん読むこと、広い教養を身につけること、専門

的知識を身につけること、特定の異性の友人をつくること、大学の教師と親しくなること、特別な資格をとること、青春を楽しむこと、旅行をすること、アルバイトをして世間を知ること、事務的能力を身につけること、の11項目である。判別分析の結果ではこれらの変数の中で統計的に有意なものは存在しないことが明らかにされた。すなわち、学生時代にどのような生活価値観を有していたとしても、それは教職適性認知の変化とは関連していないのである。

学生調査の不安感を使用した分析も試みた。不安感は「あなたは、次のような事柄について不安を感じるようなことがどの程度ありますか。それぞれについて答えて下さい。」と質問し、「よくある」から「まったくない」の4段階の選択肢の中からそれぞれ1つを選択してもらった。質問項目はたとえば、「自分が現在学んでいることが将来どのくらい役立つのかわからず不安を感じる。」などのような文章の形で質問されているが、ここではキー・ワードのみを挙げておくこととする。質問項目は、職業適性、専門知識、学習の有用性、就職、人間関係、授業、生徒の親、健康状態、子供理解、事務能力、事務機器、創造性の12項目である。分析の結果では12項目の中で統計的に有意であったものは「自分がどのような職業にむいているかわからず不安を感じる」という職業適性不安のみであり、標準化された判別係数は.794であった。

今度は現在の意識に目を転じてみよう。現在いっている不安は適性認知の変化にどのような影響を与えているのであろうか。不安は「あなたは、次のような事柄について不安を感じるようなことがどの程度ありますか。」と質問し、選択肢は「よくある」から「まったくない」の4段階の中からそれぞれ1つを選択してもらった。不安の質問は、たとえば「教育の管理化が進み、自分の思うようなことができなくなるのではないかという不安」といったようにやや長い文章で質問されているために、ここでもキー・ワードのみを挙げておくこととする。項目は、教育の管理化、受験競争、心のふれあい、価値観、無気力、学力、「一人前」の教師、問題が多発、家庭、自分の視野の10項目である。分析の結果、どの不安も統計的に有意ではないことが明らかとなった。

現在の満足感についても分析してみた。満足感は「あなたは、以下のそれぞれの事柄について、どの程度満足していますか。」と質問し、「非常に満足」から「非常に不満」の4段階の選択肢の中からそれぞれ1つを選択してもらった。質問された項目は、同僚との人間関係、現在の収入、校長や教頭などの管理者との人間関係、教師の社会的地位、通勤時間の長さ、現在の勤務校の地理的位置、生徒の親との人間関係、学校での仕事の量、現在の勤務校の施設・設備の9項目である。分析結果では、現在の収入と学校での仕事の量の2項目のみが統計的に有意であり、標準化された判別係数の値はそれぞれ.571と.424であることが明らかにされた。

気分についてもみてみよう。これは教職適性認知の変化の結果であるかもしれないものである。気分は「あなたは、以下のような気分になることがどの程度ありますか。それぞれについて答えて下さい。」と質問し、「よくある」から「まったくない」の4段階の中からそれぞれ1つを選択してもらったものである。項目は、疲れやすい、安眠できない、憂うつな気分になる、イライラする、ばく然と不安になる、生徒との接触がわずらわしい、同僚と顔をあわせたくない、生徒の親との接触がわずらわしい、授業のとき気が重い、勤務が苦痛だ、の10項目である。これらの質問項目は最初教師の不適応を測定する目的で松本(1987)によって作成されたものであるが、教師のバーンアウト測定にも使用されているのものである(小島・中村・篠原, 1999)。ここでは、次の7項目が統計的に有意であることが明らかにされた。()内は標準化された判別係数。安眠できない(.464)、憂うつな気分になる(.088)、ばく然と不安になる(.009)、生徒との接触がわずらわしい(.311)、生徒の親との接触がわずらわしい(.334)、授業のとき気が重い(.226)、勤務が苦痛だ(.377)となった。ここで、憂うつな気分とばく然と不安の判別係数は小さいために以下の分析に使用しなくてもよいかも知れないが、統計的に有意であるということで以下の分析に含めることとする。

教職適性認知の変化は教職意識とも関連していることが予想される。「専門的知識をもつこと」や「社交

表5 判別分析結果

変数	判別係数	変数	判別係数
職業適性不安	-.677	ばく然と不安	.169
収入満足	-.263	生徒との接触	.171
仕事量満足	.158	生徒の親	.135
仕事の強度	.182	授業	.084
仕事の内容	-.358	勤務が苦痛	-.068
強い使命感	-.256	指導方法	.229
安眠できない	.087	自分の家族	.197
憂うつな気分	-.005	忙しすぎる	.380

(注) 判別係数は標準化されたもの。

的なこと」など良い教師であるための特性を16項目留意し、それぞれがどの程度重要であるか判断してもらったが、これらのなかで教職適性認知の変化に関連のあるものは認められなかった。教職認知との関連も調べてみた。教職認知は「以下には、教職がこういう職業であると述べた文がいくつかあります。それぞれについて、あなたはどのように思いますか。それぞれについて答えて下さい。」と質問し、「高度の専門的知識を要する」など12の文章を用意し、それぞれについて「非常にそう思う」から「決してそうは思わない」の5段階の選択肢の中から1つを選択してもらった。これらの質問群を使用して判別分析を実施したところ「強い使命感を必要とする」のみが統計的に有意であることが明らかにされ、判別係数は.740となった。教職の職業特性も使用して判別分析を実施した。職業的特性認知は「以下の各項目は教職の職業的特性を示していますが、それぞれについてあなたはどのように思いますか。」と質問し、収入、社会的評価、社会的意義など10項目を用意し、それぞれについて5段階に区分された選択肢から1つを選択してもらった。たとえば、収入については「とても多い」「やや多い」「中間」「やや少ない」「とても少ない」の選択肢から1つを選択してもらった。分析の結果は「仕事の強度」と「仕事の内容」のみが統計的に有意であり、判別係数はそれぞれ-.446と.845となった。

悩みと教職適性認知の変化の関連についても検討した。悩みは「あなたは、以下に示されている悩みを現在持っていますか。あてはまるものいくつかでも○印をつけて下さい。」と質問し、「毎日の校務に追われて、

授業の準備や生活指導が十分できないこと」など11項目を用意し、該当するものすべてを選んでもらった。ここで各項目は0, 1のダミー変数でとられているために11項目を一度に判別分析に使用するの是不適切である。かわりに、教職適性認知の変化と悩みについての2×2のクロス表を作成し χ^2 検定を実施し、統計的に有意なものを選び出すこととした。その結果、統計的に有意であることが明らかにされたのは、次の3項目である。1つは「子供達が授業を熱心に聞いてくれないことや、自分の指導方法」であり、他は「自分の子供の教育や家族の問題」と「学校の仕事が忙しすぎて、私生活が犠牲にされすぎていること」であった。

ここまでの分析で教職適性認知の変化に関連のある変数は、以下のようなものであることが明らかにされた。(1) 自分がどのような職業にむいているのかわからず不安を感じる、(2) 現在の収入満足、(3) 学校での仕事の量満足、(4) 仕事の強度、(5) 仕事の内容、(6) 強い使命感を必要とする、(7) 安眠できない、(8) 憂うつな気分になる、(9) ばく然と不安になる、(10) 生徒との接触がわずらわしい、(11) 生徒の親との接触がわずらわしい、(12) 授業のとき気が重い、(13) 勤務が苦痛だ、(14) 子供達が授業を熱心に聞いてくれないことや、自分の指導方法、(15) 自分の子供の教育や家族の問題、(16) 学校の仕事が忙しすぎて、私生活が犠牲にされすぎている。これらの16変数を予測変数として判別分析を実施した。その結果が表5に示されている。

これらの変数を使用した場合の判別率的中率は69.7%であり、比較的うまく判別がなされているといえるであろう。表5の判別係数をみると、職業適性不安の値が大きく、ついで忙しすぎる、仕事の内容の値が大きくなっていることが明かとなる。すなわち、学生時代に「どのような職業にむいているかわからず不安を感じる」人ほど、教職適性認知の変化がプラスの方向に変化しているのである。このことは職業不安の高さと職業適性認知の間に負の相関があることを考えると不思議に思われるかもしれないが、学生時代に教職適性がないと思っている人が教職についた場合に学生時代よりも適性がないと判断することはなく、適性がないか、適性がプラスの方向への変化しか存在しないこと

によるものである。「忙しすぎて私生活が犠牲にされすぎている」と感じることは教職適性意識をマイナス方向にむけ、反対に、仕事の内容がおもしろいと感じることは教職適性意識をプラスの方向に変えている。したがって、教職適性認知の変化は職業適性不安を除けば、仕事の内容がおもしろいという内的報酬と、私生活が忙しさのために犠牲にされすぎているかどうかという外的条件によって規定されているといえる。授業や指導方法はそれほど大きな影響を与えているわけではないことが、判別係数をみることによって明かとなる。

「一人前」意識の形成要因

どのような職業においても「一人前」になるのには時間がかかることは知られている。「一人前」と周囲から認められることが職業的社会化の到達点であるともいえる。しかしながら、どのような能力や資質を獲得した状態が「一人前」であるのかは、きわめて曖昧である。教師の場合についても、この点は例外ではない。自分は「一人前」であると考えている教師とそうでない教師では、どのような資質に差がみられるのであろうか。ここで「一人前」意識の形成について分析する前に、「一人前」意識の内容について触れておくこととする。そのために補助的なデータを使用する。使用するデータは、茨城大学情報教育研究室が1996年に実施した教師調査である。茨城県内の2,000名を対象（管理職者を含む）に郵送調査法によって調査を実施し、有効回収率は63.5%となったものである。ここでは一般教師（N=1,104）のみを分析の対象とする。調査では「あなたは、自分は教師として『一人前』であると思いますか。それともそうは思いませんか。」と質問がされ、「一人前」だと思うから、「一人前」だとは思わないの4段階の選択肢から回答してもらった。この質問と同時に「教師にはさまざまな資質や能力を身につけることが要求されていますが、あなたは以下のような特性や資質をどの程度自分で備えているとお思いになりますか。それぞれについて答えて下さい。」と質問し、それぞれの質問に対して「かなり備えている」から「まったく備えていない」の5段階の選択肢の中から回答してもらった。具体的な資質は、

専門的知識, 社交性, 人間の可能性を信じる心, 子供に対する高い関心, 安定した性格, 人の心の動きをすばやく感じとる力, 事務的能力, 人の世話をすすんでやる行動力, 明るい性格, 広い教養, うまく話す能力, 絵や歌の能力, 体力, ユーモアのセンス, 協調性, 忍耐強さの16の特性である。ここでも判別分析を使用する。ちょうど「一人前」だと思ふとどちらかという「一人前」を合併した数が545となり, あまり「一人前」だとは思わないと「一人前」でとは思わないを合併した数が530となったので, 判別分析を使用するには非常に適している。

ここでの問題は, これら16の特性はどれも「一人前」であるための教師の資質としては重要なものと考えられるものであるが, これらの特性の中でどの特性が「一人前」かそうでないかを区別するのに貢献しているのかを明らかにするということである。判別分析の結果では体力のみが統計的に有意ではなく, 他の特性は全部有意であった。それらの特性の中で判別係数が相対的に大きなものは, うまく話す能力と専門知識であり, 係数はそれぞれ.398と.380であった。さらに係数の数値は.280とやや小さくなるが, 事務的能力も相対的に大きな数値を示している。したがって「一人前」の教師かどうかを規定しているのは, これら3つの特性であるといえる。

こうした予備知識を得た上で, パネル調査の「一人前」意識を分析してみることにする。パネル調査でも「一人前」意識は先ほどの教師の調査の質問と同じものが使用されている。単純集計の結果は, 「一人前」だと思ふが4.1%, どちらかという「一人前」だと思ふ19.0%, あまり「一人前」だとは思わない49.1%, 「一人前」だとは思わない27.7%, 無回答0.2%であった。この「一人前」意識を男女別にみると, 女性よりも男性において「一人前」意識が高くなっていることが明らかにされる。「一人前」とどちらかという「一人前」の合計の比率は男性が27%であるのに対して, 女性では19.5%となっている。では, どのような要因が「一人前」意識を規定しているのだろうか。ここでもそれらの要因を探索的に明らかにしてみることにする。探索的方法をとらなければならないのは, われわれはどのような要因が「一人前」意識を規定してい

るかについての明確な知識を有しておらず, なおかつ因果関係も明確ではないためである。そのために, ここでは重回帰分析を使用し, 関連があると思われる変数群から統計的に有意なものを抽出し, 最終的にそれらの統計的に有意な変数を独立変数として「一人前」意識にどの要因が大きな影響を与えているのかを明らかにしてみることにする。

まず最初に, 学生調査の調査項目との関連を調べてみることにする。学生時代の生活価値観との関連についてみてみよう。この生活価値観は, 教職適性認知変化の分析で使用されたものと同じものである。以下では独立変数に関しては, 大きな影響を持っている変数を最初から抽出するために, 統計的有意水準が.03以下の変数のみに注目することとする。生活価値観では「大学の教師と親しくなる」の1変数のみが統計的に有意なものとして抽出された。学生調査では, この生活価値観が卒業までにどの程度達成されるかも質問している。内容はまったく同じである。これらの変数を使用した場合にも「大学の教師と親しくなること」のみが抽出された。不安感も使用して分析を試みた。この不安感も教職適性認知変化の分析に使用したのと同じものである。ここでは「教職についた場合, うまく授業ができるかどうか不安を感じる」と「教職についた場合, 子供をよく理解できるかどうか不安を感じる」の2変数のみが統計的に有意なものとして抽出された。これらの2つの変数は「一人前」意識の形成にはマイナスの影響を与えている。学生調査の良い教師の条件認知や教職認知を構成する変数群も使用してみたが, 統計的に有意な変数は1つも発見されなかった。学生時代の職業観や教育観なども独立変数にして分析を試みた。具体的には, 職業観, 大学教育観, 教職適性意識, 友人からみた教職適性意識, 教職に対する親からのすすめ, 教職につきたい欲求の程度, 小・中・高校の頃の教職アスピレーション, 小・中・高校の頃の尊敬できる教師の存在の有無の12変数を使用し, 分析を試みた。分析では教職適性意識のみが統計的に有意であることが明らかにされた。

パネル調査の項目についてみてみよう。16項目の良い教師であるための特性を使用した分析では, どの変数も有意ではなかった。教職認知は12変数を使用した

が、「強い使命感を必要とする」「教育指導の技術者になる必要がある」「旺盛な研究心を必要とする」の3変数が統計的に有意であった。ここで注目すべき点は「旺盛な研究心を必要とする」と感じる事が「一人前」意識にマイナスの効果を与えていることである。職業特性認知では10変数の中で「社会的評価」のみが統計的に有意であった。パネル調査では教師の資質を高めるための要因を調べるために、「あなたは、以下のような事柄がこれまでにあなたの教師としての資質を高めるために、どの程度役立ったと思いますか。それぞれについて答えて下さい。」と質問し、「先輩・同僚教師の個人的アドバイス」や「研究会への参加」など11項目を用意し、それぞれの項目について「非常に役立った」から「まったく役に立たなかった」の5段階の選択肢の中から1つを選択してもらった。これら11項目の中で統計的に有意であったのは「自分の意欲や努力」のみであった。こうした積極性が教師の成長にとって重要であるということは新任教師の研究でも明らかにされている(根本・宮崎・四倉, 1991)。「一人前」意識は実際の役割遂行能力によっても促進されるであろう。この点を明らかにするために、学業不振児の指導、問題行動児の指導、登校拒否児の指導、情緒不安定児の指導の4項目を用意し、それぞれの指導にどの程度自信があるかを質問した。さらに、現在の時点での教職適性意識が「一人前」意識に関連していると考えられるため、これらの5つの変数を使用して重回帰分析を実施した。結果は、学業不振児の指導と教職適性意識の2つが統計的に有意であった。この分析結果は、教師の「一人前」意識は学業不振児の指導と問題行動児の指導がどの程度できるかという意識によって規定されていることを明らかにした篠原(1995)の結果とはやや異なっている。

ここまでの分析で統計的に有意であった変数を整理しておこう。有意であった変数は、以下の12変数である。(1) 大学の教師と親しくなること、(2) 大学の教師と親しくなることが達成される程度、(3) 教職についての場合、うまく授業ができるかどうか不安を感じる、(4) 教職についての場合、子供をよく理解できるかどうか不安を感じる、(5) 教職適性認知(学生時代)、(6) 教職は強い使命感を必要とする、(7) 教育指導の

表6 「一人前」意識の規定要因

変数	β 係数
教職適性意識(現在)	.175
経験年数	.146
技術者	.100
社会的評価	.076*
旺盛な研究心	-.159
教師と親しくなる	-.015*
授業不安	-.112
意欲や努力	.113
学業不振児の指導	.208
強い使命感	-.004*
教職適性意識(学生時代)	.023*
教師と親しくなる(達成予想)	.075*
子供理解	-.001*

R² = .241 *は p > .03

技術者になる必要がある、(8) 旺盛な研究心を必要とする、(9) 社会的評価、(10) 自分の意欲や努力、(11) 教職適性認知(現在)、(12) 学業不振児の指導。これらの変数に年齢も加え重回帰分析を実施した結果が表6に示されている。

分析で使用された13変数のうち6変数が統計的に有意であることが明らかにされた。決定係数(R²)は.241と小さく、従属変数の分散の24%しか説明されていないが意識の場合には決定係数がさほど大きくならないのが普通である。統計的に有意な変数の中でβ係数の値が一番大きいものは学業不振児の指導であり、ついで現在の教職適性意識、経験年数となっている。数値がマイナスとなっているものは、旺盛な研究心と授業不安である。したがって、こうした分析から「一人前」意識は、学生時代に教職についての場合に授業がうまくできるかどうかという不安はなく、現在教職適性意識が高く、自分の意欲や努力で資質を向上させ、学業不振児の指導に自信があるという要因によって促進されることが明らかにされる。

退職危機意識の形成要因

パネル調査では「あなたはこれまでに、教職をやめたいと思ったことがありましたか。」と質問し、「あった」「なかった」という形で退職危機意識を質問している。単純集計結果は「あった」が63.8%で、「なかっ

た」35.7%，無回答0.5%であった。この退職危機意識は経験年数とは関連しておらず「あった」の比率が65%前後となっている。退職の危機は職業生活のさまざまな局面で発生していると考えられるが、パネル調査にはその原因を明らかにできるような項目は含まれていない。なぜならば、「あなたはこれまでに、教職をやめたいと思ったことがありましたか」という形で質問されているために、現在そのように思っているのか過去にそう思ったことがあるのかが不明なためである。しかしながら、退職危機意識を時間的に先行する学生調査で説明することには問題はない。そこで学生調査の12の不安項目と教職適性意識、教職につきたい欲求の程度、さらに性別の14変数を独立変数とし、退職危機意識を従属変数としてロジット分析を実施した。その結果、統計的に有意な変数としては性別と「自分がどのような職業にむいているかわからず不安を感じる」の2変数のみであることが明らかにされた。したがって、よく教師は授業や生徒指導がうまくできないことによって退職危機をむかえるといった議論がなされることが多いけれども、青年教師の場合にはそうした問題以前に、職業適性や職業選択に関する不安感が存在しているといえる。また、この調査対象者が教育学部の卒業生であることを考えれば、教育学部における教職の予期的社会化は達成されているとはいえない。退職危機意識が「あった」の比率は男性では50.9%であるのに対し、女性では76.2%と高率になっている。

要約と結論

本研究はパネル・データを使用して教師の職業的社会的な社会化過程の解明を行うことを目的とするものであった。データを分析した結果、以下のようなことが明らかにされた。

- (1) 学生時代と現在の教職適性認知変化についてみると、不変化率が53%，上昇率13.9%，下降率は33.1%であった。下降率は教職経験年数5年の女性で高くなっていることが明らかにされた。
- (2) 教職適性認知変化の要因について探索的な分析を試みたところ、学生時代の職業適性不安と仕事の内容のおもしろさ、忙しさのため私生活が犠牲にされ

すぎているといった意識の3要因が存在していることが明らかにされた。

- (3) 重回帰分析を使用した「一人前」意識の規定要因の探索では、学業不振児の指導に対する自信、現在の教職適性意識、経験年数、自分の意欲や努力が相対的に大きな影響力を有していることが明らかにされた。
- (4) これまでに教職をやめたいと思ったことが「あった」と回答したのは全体の63.8%であることが明らかにされた。この退職危機意識の背後には、職業適性不安あるいは職業選択不安が存在していると考えられる。

教師の研究はこれまでも多くなされてきているが、教師個人の変化のプロセスを研究したものは存在していない。教育環境の悪化がさげられる中で、教師の職業的社会的な社会化のプロセスがどのように変化をするのかということを解明することは重要であろう。そうしたデータが整備されれば教員の資質の向上や教員養成に対してより政策的な発言をすることが可能になるであろう。この研究はそのための最初のステップである。

文 献

- Clogg, Clifford C., 1982, "Using association models in sociological research: Some examples." *American Journal of Sociology* 88, pp. 114-134.
- 現代教職研究会編, 1989, 『教師教育の連続性に関する研究』多賀出版.
- Goodman, Leo, 1981, "Association models and canonical correlation in the analysis of cross-classifications having ordered categories." *Journal of the American Statistical Association* 76, pp. 320-34.
- 伊藤敬, 1973, 『『教師の社会学』に関する文献』『教育社会学研究』28, pp. 187-206.
- 小島秀夫, 1991, 「教育研究におけるパネル調査について」『茨城大学教育実践研究』10, pp. 255-261.
- 小島秀夫, 1994, 「教師への変身」松本良夫・河上婦志子編『逆風のなかの教師たち』東洋館出版社, pp. 259-282.
- 小島秀夫・中村朋子・篠原清夫, 1999, 「教師のバー

ンアウトの測定」『茨城大学教育実践研究』18,
pp.43-58.

松本良夫, 1987, 『中学校教員の役割革新に関する基礎的研究—学校病理との関連で—』(東京学芸大学教育学部教育社会学研究室).

耳塚寛明・油布佐和子・酒井朗, 1988, 「教師への社会学的アプローチ」『教育社会学研究』43, pp.84-120.

根本橋夫・宮崎浩幸・四倉知子, 1991, 「新任教師の成長過程」『千葉大学教育学部研究紀要』39(第1部), pp.19-37.

篠原清夫, 1995, 「教員の満足感・一人前感の形成要因」『学校教育研究』10, pp.131-145.

篠原清夫, 1996, 「教師の職業的社会的な研究の課題と方法」『人間科学論究』4, pp.125-137.

附記：本研究は第51回日本教育社会学会大会(1999年10月1日—10月3日, 東京大学)において発表したものを加筆・修正したものである。

センター活動に関する批判と展望

聖刻の撰集を関の庵書一々々々

大学生の潜在能力を引き出すために

To Educate Latent Faculties of Students

小林 正典 (工学部)

Masanori KOBAYASHI

Faculty of Engineering, Ibaraki University

1. はじめに

最近、本学の元教養部の先生方から、すでに7年ほど前に私が提案した「教養教育の私案」のことを話題にされて話かけられることがある。

自分ではすっかり忘れていたが、そのころのコピーを捜して読んでみた。大学教育改革への使命感から、次々と関連書物を読み、思索し、文章にまとめていたころが甦ってきた。

それらの内容は、現時点でもまだ通用する「教養教育の改革」への提案となっているように思う。字句や記号などを一部修正して以下に記述して、本学の学生に真に役立つ教養教育を創設するために参考にしたいだけだと願っている。

さて、私が中心となり試みた教養教育の実践例の中には、学生の参加を取り入れた多人数会話型講義があり、学生の評価が高かったので紹介する。

また、平成10年度から工学部電気電子工学科では入学時の学生に重要な動機づけ講義として、発表会を取り入れた講義を開講している。学生の評価が極めて高く、本学の教育改革を行う際に具体的な参考例にもなりうるので、紹介する。

2. 学校教育の社会的背景

現在、日本の大学は、第三の危機の状態を向かえていると言われている。第一の危機は、1949年の新制大学への移行の時代、第二の危機は、1968年～1970年の大学紛争の時代であったと言われている。このような危機は、約20年の周期で起きていることになる。

現在の危機の主なものは、つぎの三つである。

(1) 財政の危機

(2) 高等教育大衆化の危機

(3) 18歳人口の急減の危機

しかし、いつの時代でも、若い人々は「充実したおもしろい学問を学びたい」との想いをいただいているはずである。この若い人々の、内在している心の叫び声に耳を傾けて、それに誠実に応えてやるのが今、大学人に求められている。

次に、教育課程改革を行う時には、その理念がもっとも大事である。この理念を考えるために、現在の学校教育がどのような社会的背景に置かれているかをみてみる。学校を取り巻く社会的悪環境の主なものとして、つぎの三つがあげられる。

(1) テレビの普及と父親不在に代表される「子供の人間教育能力」を失った核家族

(2) 急激な社会変動と都市化によるコミュニティの崩壊

(3) 管理の強化と受験競争の激化

自らの生きる意味を問いかけることもなく、管理されるままに、ただ両親や学校が敷いたレールの上を走り、落ちこぼれることなく入学してくる学生たちに、最近問題が生じている。まず、多くの学生が若者としてのエネルギーを失い、レジャーのためにアルバイトに熱中し、しかも自己を取り巻く人々と正常なコミュニケーションを持つことができなくなり始めている。大学に入学した若者が本来持っていた未知の分野の学問への関心を忘れたかのふりをして、講義を理解出来なくても気にもせずに出席だけはする。これは、大学だけの危機ではなく、現代日本の社会の危機と考える。核家族の中で多くの家庭電化製品に囲まれて、何の不自由もなく過保護に育てられた子供たちは、自分の身の回りのことを処理する技能を家庭生活の中で身に付ける機会が極めて少ない。また会社人間である父

親は家庭に不在のことが多いために、子供は両親からの適切なしつけを受けていない。そして、友達との遊びに夢中になることもできないままに、受験競争に巻き込まれてしまっている。小学校時代から忙しいスケジュールに追い回されて、その合間を見つけてはテレビやファミコン、漫画を楽しみ、真剣に読むものと言えば受験参考書ということでは、学問をするための基盤・基礎(コモン・ベーシック)を修得出来ていない。そして、何をやろうとするのかの確認も出来ないままに大学に進学してしまっている。すなわち、不本意就学の学生が多い。

大学の講義は、自然事象であれ社会事象であれ、それを説明するには専門の用語や記号が用いられるが、そこには一定の経験が前提にされており、記憶力とは違った能力が必要とされる。そのためのコモン・ベーシックの欠乏した現代の学生たちにとっては、大学の講義は理解しづらい。さらに、現実のカリキュラムや講義の進め方などの一貫性のなさなどが複雑に影響して、学生たちに知的な刺激を与えることが出来なくなっている。知的好奇心を満足させない講義、人間交流のない大教室でのマスプロ教育の中で多くの学生たちは、深い孤独感を味わっている。特に、工学部と農学部の学生の水戸での一年間は、授業ごとにメンバーが異なり、友達が出来づらく、孤独な学園生活を送っている学生が多い。

3. 教育課程改革の理念

流動的で複雑な社会や学術の新たな展開、さらには国際化・情報化の進展に適切に対応し得る知的・身体的能力の育成が重要である。この意味で、自ら考え、判断させる教育、幅広く深い教養及び学問の基礎を重視したカリキュラムの編成、情報処理能力、外国語能力、表現能力など学問の基礎となる能力の訓練などが重要である。一方的な知識の伝達にとどまらない双方向的授業を重視する。

上述したことを考慮して、新教育課程の理念を次のように定める。

- (1) 学問をするために必要なコモン・ベーシック(基盤・基礎)を養成する。
- (2) 学生の自己開発・自己啓発を助成する。

- (3) 自ら考え判断できる能力と自己表現能力を養成する。
- (4) 地球環境の持続的発展の立場に立ったものの考え方をかん養する。
- (5) 異文化間コミュニケーション可能な国際感覚と英会話力をかん養する。
- (6) 学問の基礎を重視し、応用能力と創造性を養成する。
- (7) 以上の教育理念を実現するために、学生の参加をとり入れた双方向的な授業を目指す。

4. 新しい教養科目と共通基礎科目をめざすこと

上述した教育課程改革の理念を実現するために、教養科目と共通基礎科目を次のように実施する。

- (1) 教養科目、共通基礎科目、専門科目のバランスのとれた開講をめざす。理解のむずかしことは避けて、完全吸収をめざした講義内容とする。
- (2) グループ学習による教育の機会を4年間にわたって用意する。
- (3) 学生の自主性を引き出し、能動的な学習態度を養う。
- (4) 多人数会話型授業あるいは寺小屋式授業を多くして、学生同志で学ぶグループ学習を取り入れ切磋琢磨、協力・協同のおもしろさ、学生自身が主人公の授業をめざす。管理教育で育ったので他人とことなることを嫌う。これを逆に教育の充実に取り込むことが好結果を生み、学生の自主性を育てる。心理的に他の学生が一生懸命勉強すれば自分もそうする。しかも、それが彼らは真に楽しいし、かつ充実する。江戸時代の松下村塾の若者の自己啓発に学びたい。教養のかん養は他から与えられるものではなく、自分からうるものである。教育とは教えることではなく、学生の能力を引き出してやることです。この観点から考えると、グループ学習の方が効果的である。そして、これらの教授法の成功には裏方に徹した、教官の献身的な授業の準備が何より大事である。
- (5) グループ内討論を活発にして、友人とのコミュニケーションと自己啓発をうながす。真の友情のかん養に役立つ。

- (6) 自分の考えていることを、日本語および英語で正確に内容豊かに表現できる能力(作文、口頭発表、討議)をかん養する。
- (7) 地球規模でのものの考え方をかん養する。地球が持続可能となるようなものの考え方をかん養する。その結果として、専門科目と同じくらいに文系の学問をも修めた学生を育てることをめざす。
- (8) 日本の文化を真に理解し、他国の人にそれを説明できるだけの教養と英会話力をかん養する。これからの社会は何ごとも地球規模であるので一か国語でもいいから徹底的に自分を表現できる語学力が不可欠である。2年次までには英語で自分を表現できるようになっている学生を育てることをめざす。3年次には専門科目に英語での講義および工業英語などを開講して、さらに英語の能力のかん養を計る。これらのことを本学部のセールスポイントにして、「大学冬の時代」を乗り越えて、多数の卒業生が博士課程へ進学するような学部をめざしたい。
- (9) 諸民族の立場を理解できるような教養と、諸宗教を理解できるような教養をかん養する。特に科学、哲学、宗教などに知識を分化せずに、それらを高度に融合したようなものの考え方のできる教養をかん養する。
- (10) 生きていることの意味が真に理解できるような教養をかん養する。
- (11) 豊かな心の生き方ができるものの考え方をかん養する。
- (12) 生きとし生けるものへのやさしさのあるところをかん養する。
- (13) 自分とは何かを生涯にわたって問い続けたいような教養をかん養する。
- (14) 健康な心と体力の維持に必要な教養をかん養する。
- (15) 以上の結果、学生たちが既成の枠と価値観から自己の魂を一度解き放ち、自己評価を変え、自己の多様な可能性に目覚め、主体的にさまざまなことに挑戦し、自己の人生を選択できる力を獲得できるようになることをめざす。卒業時点で、「入学してよかった」と思えるような人間教育を主体

にした教育課程をめざす。

5. 主題別ゼミナール

- (1) 人間開発、自己表現、整理学、礼儀作法、手紙や報告書の書き方、図書館の上手な利用法など大学生として、さらに人間生活での基本的なことを学ぶ。
- (2) テキストを用いたグループ学習を主体にする。
- (3) グループの人数は約10名とする。9グループに分ける(90名のクラスの場合)。
- (4) 教官は、学生の自主性のかん養に努め、裏方に徹する。
- (5) 主題別科目と密接に関係プレーを取って行う。

・自己啓発・表現学Ⅰ(1年前2単位)

キーテキスト(必須テキスト)

木下是雄:理科系の作文技術,中公新書

言語技術の会:実践・言語技術入門,中公新書

サブテキスト(グループごとに1冊を選択)

・自己啓発・表現学Ⅱ(1年前2単位)

キーテキスト(必須テキスト)

加藤秀俊:人間開発,中公新書

向坂 寛:対話のレトリック,講談社現代新書

サブテキスト(グループごとに1冊を選択)

6. 主題別科目

(\$印の必須テキストと指定図書からサブテキスト1冊を選択して計2冊)

- (1) 1週と2週 担当教官による講義。著名人の講演会および講義のビデオ、テープなどを用いての動機づけの講義と授業の進め方の説明。グループ分けとテキストの決定。(1グループ15名)
- (2) 3週—6週 キーテキストをもとにしたグループ勉強会、討論会。
- (3) 7週 グループ内の発表会。
- (4) 8週—10週 サブテキストをもとにしたグループ勉強会、討論会。
- (5) 11週—12週 全体発表会のための準備。OHPによる発表資料作成。
- (6) 13週—15週 全体発表会。
- (7) 各人がリポートを提出。それにて成績を判定する。(出席を重視する)

- ・テキストの科学Ⅰ（地球環境倫理）（1年後2単位）
\$ 梅原 猛：「森の思想」が人類を救う，小学館
- ・テキストの科学Ⅱ（日本の文化）（1年後2単位）
\$ 鈴木孝夫：ことばと文化，岩波新書
- ・テキストの科学Ⅲ（哲学・思想）（2年前2単位）
\$ 梅原 猛：哲学の復興，講談社現代新書
- ・テキストの科学Ⅳ（社会学）（2年前2単位）
\$ てる岡淑子：豊かさとは何か，講談社現代新書
- ・テキストの科学Ⅴ（異文化間コミュニケーション）
（2年後2単位）
\$ アグネス・チャン：アグネスの体験的国際交流
論，日本放送出版協会
- ・テキストの科学Ⅵ（宗教と科学）（2年後2単位）
\$ 河合隼雄：宗教と科学の接点，岩波書店
- ・テキストの科学Ⅶ（東洋の思想）（3年前2単位）
\$ 丸山真男：日本の思想，岩波新書
- ・テキストの科学Ⅷ（憲法）（3年前2単位）
\$ 住井すえ：九十歳の人間宣言，岩波ブックレット
- ・テキストの科学Ⅸ（心理学）（3年後2単位）
\$ 時実利彦：脳の話，岩波新書
- ・テキストの科学Ⅹ（社会科学・日本の歴史と文化）
（3年後2単位）
\$ 青柳まちこ：「遊び」の文化人類学，講談社現代
新書
- ・テキストの科学Ⅺ（社会学）（4年前2単位）
\$ 野坂昭如編：科学文明に未来はあるか，岩波新
書
- ・テキストの科学Ⅻ（政治・経済）（4年前単位）
\$ 佐和隆光：これからの経済学，岩波新書
\$ 浅井基文：日本外交反省と転換，岩波新書

7. 外国語科目（英語）

- (1) 話す，聞く，書くのコミュニケーション主体の講義とする。
- (2) まず，1年次と2年次では，英会話を主体にする。
1年次終了時までには，自分の考えを英語で表現できるレベルまで持ってゆく。3年次と4年次では書くことと日本文化の紹介を主体にする。
- (3) 4年間にわたって，NHK ラジオ講座の英会話の聴講を課して，その1週間分の内容を講義の主たる

教材とする。

- (4) 4名を1グループとして，役割を決めて会話の練習をさせる。丸暗記させるとともに，筆記もさせる。
- (5) 時事問題や映画などのビデオを用いて，国際的感覚の吸収にも努める。
- (6) LL装置を活用する。授業を会話とLLなどにグループ分けして，途中で交代すれば少人数教育にもなる。
- (7) TIMEなどを教材とした読む教育も行う。
- (8) 日本文化の紹介を中心とした英語表現の教育と話す教育を行う。
- (9) 英検1級または英検準1級の受験を奨励する。合格した時点で英検1級には8単位，英検準1級には4単位を無条件で与える。（この単位の授与は入学時にも有効）
- (10) TOEFLの受験を奨励する。550点で8単位，500点で4単位を無条件で与える（この単位の授与は入学時にも有効）

8. 未修得外国語

（中国語，韓国語，ドイツ語，フランス語）

- (1) これからの日本の立場として，アジア諸国との交流が大事になるので，中国語と韓国語の履修を奨励する。
- (2) 両国からの留学生が多いので，学生間のコミュニケーションにも好影響を与えると同時に，異文化間のコミュニケーションの実践にもなる。
- (3) NHK ラジオ講座の聴講を課して，その1週間分の内容を講義の主たる教材とする。

9. 健康・スポーツ科目

- (1) 予防医学と在宅医療を含んだ保険理論と，生涯にわたって健康な身体を維持できるための健康科学および病気になった時の病院の上手なかかり方などの講義は受講を義務づける。
- (2) 体力の維持および増進のため，余暇時間の有効利用のためのスポーツ関連の実技を開講する。

10. 教養科目と共通基礎科目の開講時間数

	1年 前/後	2年 前/後	3年 前/後	4年 前/後	合計 前/後
教養科目					
主題別科目	0/4	4/4	4/4	4/0	12/12
主題別ゼミ	4/0				4/0
未修得言語		2/2	2/2		4/4
共通基礎科目					
英語	8/8	2/2	2/2	2/0	14/12
健康・スポ	2/2	2/2			4/4
情報処理	0/2				0/2
合計	14/16	10/10	8/8	6/0	38/34

11. 教養教育再改革は可能か

可能かどうかではなくて、やろうと思えば必ずできるし、やらなければならない。大学人のこのような向きの姿勢が切望されている。教養教育の改革を試した私の実践例を以下に述べる。

・実践例1：私は平成5年度の教養部の教養教育の「芸術」2単位として、「教養としての能入門」（国際人としての教養としての日本文化の理解）を企画して、非常勤講師にて集中講義を2月中旬に開講した。日本が世界に誇る古典芸能の一つである能について基本知識を学び、あわせて謡曲および仕舞の実技の基本を習得することを狙った。さらに、平成6年度の2月には同じく「国際人のための教養としての能入門」を企画し、集中講義を開講した。これらの集中講義の学生の期待は極めて高く、工学部の学生ばかりでなく、水戸キャンパスそして阿見キャンパスの学生が受講した。講義の最終日には、グループ毎に地謡のもとで仕舞の発表会を実施した。その感想文集（講義の詳しい内容とともにセンターにて一部保管）を読み、感激を新たにした。

・実践例2：私は平成6年度工学部のBコースの教養科目「比較文化論」2単位として、「テキストの科学（教養としての宗教）」を企画して、非常勤講師と一緒に担当した。上述のテキストの科学Iを実践してみたことになる。多人数対話型授業は可能であり、発表会を実施することは学生を鼓舞する極めて有効な手法であることがわかった。

・実践例3：私は平成6年度教養部の教養科目「生命科学」2単位として、「電磁気と生物」を企画して、水戸キャンパスにて開講した。工学部以外の学生が多数受講した。多人数対話型講義は可能であり、発表会は教養教育に必要であることがわかった。

・実践例4：私は平成6年度工学部専門科目として、「市民教授特別講義」と「社会人入門特別講義」を企画し、工学部教務委員会の皆さんとともにその開講を実現した。各種報道機関や文部省から高く評価され、その後の各大学での関連講義の開講の参考にされた。「ひたち生き生き百年塾」の市民教授や大学のOBなどの方々が、実社会の現実の姿を語りかけるように、学生の不足し、欠けていることを理解可能な程度のことばで熱心に夢中になり講義することが極めて大事であり、効果が大きいことがわかった。これらの講義は現在は総合科目として継続開講されている。（私のところに保管してある各年度毎の感想文集を参照してほしい。）

12. 全教官参加の1年次動機付け講義の実践例

水戸キャンパスにて、毎週金曜日、午後2時20分から午後5時30分、電気電子工学科の先生全員のリレー方式で、1年間開講している専門科目の4時間連続の講義がある。前期は「電気電子工学Ⅰ」の4単位、後期は「電気電子工学Ⅱ」の4単位の授業である。1年次の学生の評価が極めて高く、友達作りとクラスのまとまりなどに効果を発揮している。そのシラバスの概要を以下に紹介する。

#1 この授業の狙い

電気電子工学を学ぶための動機付けとなること、口頭発表と文章の書き方の技術の習得、および電気電子工学科の学生と全教官との顔合わせ、そして一番大事と思われる友達作りの場となることを狙っています。

#2 この授業の概要

電気電子工学とは、目には見えない電子の動きをいかに上手にコントロールして、高度にそれを活用するかに関する学問です。（――途中略――）

そのためには、まず電気電子工学の全体像を1年次に学んで、これからどのような内容を学ぶことができ、どのようなことまで分かるようになるのかをしっ

かりと、把握しておくことが肝要と言えます。皆さんのこのような動機付けのために、電気電子工学科の全教官が一丸となり、この講義を担当します。さらに、皆さんの「やる気」を助成するために、前期はグループ毎の発表会、後期は個人別発表会をそれぞれ設けて、授業に直接参加してもらいます。

このように、この講義は、電気電子工学科でのこれからの4年間の学生生活を、楽しくて有意義なものにしてゆく上で極めて重要であると言えます。

3 「電気電子工学Ⅰ」（1年前4単位）

(1) この授業のガイダンス・班分け・自己紹介など

（1グループ5人・12グループ）—4/16

この時にクラス全員の学生の現住所、さらに帰省先住所、それらの電話番号、そして班分けを名簿としてまとめてワープロ処理して、それを印刷したものを各人に配布する。

——途中略——

(2) 発表会（グループ単位）—7/10（土）

- ・10:00~12:00（発表会・1~6グループ）
- ・昼食 12:00~13:00
- ・13:00~15:00（発表会・7~12グループ）

(3) リポート（グループ単位・1200字）の提出

——発表会当日が締め切り。

4 「電気電子工学Ⅱ」（1年後4単位）

(1) 発表会（個人単位、5分/人）—12/18（土）

- ・10:00~12:30（発表会・25人）
- ・昼食 12:30~13:30
- ・13:30~17:00（発表会・32人）

(2) リポート（個人単位・1200字）の提出

——発表会当日が締め切り。

5 成績の評価

- ・欠席0~2・発表・リポート——A
- ・欠席3~4・発表・リポート——B
- ・欠席5~6・発表・リポート——C
- ・その他の事情の場合は担当者の判断に任せる

6 教訓

口頭発表とリポートの提出に対して学生の評価が高い。自分が参加して何かをやらなければならないとすることが、学生を高度に刺激しているようである。クラスのまとまりがよくなる。

13. あとがき

私がこのように、教育と学生の指導に取り組み始めなければならないと意識し出して、約10年くらいになる。その後に1年次学生の自殺などがあり、学生のメンタル面を何とかしてやれないかと考え、種々の本を読み自分を鍛えた。

「自分とは何か」を学生に問うように努め、それが人生の大事と伝えるようにしている。出席は手を挙げさせて、「はい」と返事をさせて、その声と顔の様子から健康状態をチェックしながら取るようにしている。4回連続で欠席していると危険信号と考えて親元に電話連絡して様子をみてほしいと頼んでいる。父親が夜行電車を乗り継いでこちらに直ちに駆けつけて、大事にならないで半年後には元気になった学生がいた。このような事例が毎年増えてきている。

本年度は2回の連続欠席で学生の対応をするようになった。そして、行方不明になっていた学生を幸いにも母親が見つげ出すことができた。学生は憔悴し切っていたとのことである。もう少しで手遅れになるところであった。

このように、学生達は人間として未熟でひ弱な状態にある。何とか「教養教育」を見直して、現実の学生にマッチした内容の講義を提供し、学生達が人間として生きて行く上での豊かな教養を修得できるようにしてやりませんか。やろうと思えば必ずできます。できるところから確実に始めませんか。

平成8年度の教育課程の改革から4年が経ち、機は熟し、「何とかしなければ」とのたくさん声を聞いたような気がしましたので、再度まとめ直してこの原稿を時間の経つのも苦にせずにタイプしているところで

す。
学生のための教養教育の新改革に取り組みましょう。ふたりそろえば何かできますよ。声のかかるのを楽しみにしています。

大学の教養教育(リベラル・アーツ)の過去と未来

The Past and Future of Liberal Arts in Ibaraki University

野田 二次男 (理学部)

Hujiyo NODA

Faculty of Science, Ibaraki University

1. はじめに

90年代の大学改革の中心のひとつが教養教育の改革であった。この教養教育をめぐって大学教育における〈リベラル・アーツ〉の役割をめぐる特別委員会は平成11年1月に全国の国立大学の現状の問題点を整理し、「大学教育における〈リベラル・アーツ〉の役割について」(以下、「リベラル・アーツ報告」とする)として報告している。その中で現状の問題点を、1) 制度的な問題(教育の責任母体が制度上、空洞化して運営が厳しい状況にある)、2) これまでの教養教育の理念(教養主義や人文、社会、自然の三区区分から一定数の単位を修得させる一般教育)が空洞化あるいは形骸化し、それに代わる新しい理念が打ち立てられていないと指摘し、各大学の試行錯誤中の「実験」を通じての積み重ねにより「教養教育」の内容を創造していかなくてはならないと述べている。

一方、茨城大学でのいわゆる「平成8年度改革」による現在の教養教育体制への移行は、それまでの教養教育の改革の実践を踏まえた多くの教官の努力と協力そして真摯な討論により生み出されたものである。一面、それは議論の不十分さにより詰めの甘いところがあることも事実である。それは学部間の「教育観」や「学問観」の相違等に起因している面もある。それにも関わらず一定の評価が与えられているのは、教養教育の責任を「空洞化」させないで、不十分ながらも新たな「教育理念」を打ち出す努力がなされてきたからである。

「平成8年度改革」以降、改革で積み残された問題の検討は平成8年、平成10年に将来構想委員会教養教育等分科会で議論されてきた。平成11年3月には茨城大学点検・評価委員会が平成10年度茨城大学の教育活

動に関する点検・評価の報告書を出し、同時に茨城大学大学教育研究開発センターが教養教育に関する自己点検・評価報告書(以下、「教養教育評価」とする)をまとめている。それらは茨城大学での教養教育の現状の到達点を判断する上での一つの材料を与えている。そして、後者では「教養教育の改善の方向」がまとめられ、いくつかの改革の提言がなされている。また、平成10年8月の将来構想委員会教養教育等分科会報告書は、「高校において新課程により教育された学生が入学する事に対応すべきで、大学教育とは何かという根本的な議論から始めることが必要であり、その中で教養教育と専門教育の内容を高校教育の内容との関連で全学的に検討する事が必要である」ことを要望している。

それらを参考に茨城大学での教養教育の問題点を探ってみることとする。ここでは次の順番で検討してみる。

- 1) 90年代教養教育改革の流れ
- 2) 教養教育の理念とは何か
- 3) 教養教育を担う主体者は誰か
- 4) 学内での制度はどうすべきか

教育観は教官個人個人でそれぞれの考えを持ち、異なっていて当然である。したがって、「教育」を議論すると、いろいろな考え方が存在するため議論は果てしなく続く。お互いを知ることからはじめなくてはならないからである。しかし、英知を集めてその都度どこかで共通点・一致点を見出すことが重要で、不十分な点は次のステップへ残し、更なる努力を続けることが必要であろう。茨城大学の現状も一つの「実験」なのである。したがって、すべてが成功するわけでもないし、すべてが失敗することもないであろう。この間

の大学改革の議論に参加したのものとして茨城大学での教育改革の過去を振り返りながら、21世紀への展望を考えることとする。

2. 90年代教養教育改革の流れ

「平成8年度改革」にいたる歴史を簡単に振り返っておこう。90年代の「教育課程改革」は四つの段階を経て進んだと考えられる。その改革の中では学内から提案された新しいアイデアが取り入れられ、多くの「検討」と「実験」がなされた。

第一期（浜田学長；90年～92年8月）

91年（平成3年）の7月に「大学の大綱化」が決定され、大学改革が動き始める一年前に、茨城大学の大学改革の議論は90年の浜田学長時代に始まる。将来構想委員会のもとに「理念・教育課程分科会」と「点検・評価の分科会」が設置され、両分科会を中心に大学改革が検討された。その後、教育改革と組織改革とを議論するために「研究組織改革委員会」が91年9月に設置され、委員会主催のパネルディスカッション（第一回教育改革、第二回組織改革）が開催された。そして「教育課程の改革実施要綱」が91年11月に決まり、中央教務委員会（現在は存在しない）に改革実施の議論は移った。しかし、全学的討論を経てきた教育課程の改革ではあったが、その実施は合意に到らず、92年10月に延期となった。この間、教養部中心に進められていた改革の柱は、1）はやく専門を学びたいという学生の声に対して専門を低学年に下ろし、教養科目を高学年に置くいわゆる「くさび形」教育システムの導入、2）高校教育の焼き直しという批判に対して人文、社会、自然の科目に新しく「総合科目」を導入、3）語学、保健体育教育の改善、4）少人数教育を推進するために「教養ゼミ」を試験的に開講、5）学生の講義選択の幅を広げるために「自由履修制」の試験的導入、6）教育担当の相互乗り入れの推進などであった。

第二期（橋本学長；92年9月～94年12月）

新学長のもと将来構想委員会を中心に大学改革の議論が再開された。各学部改革との調整上、教養教育を中心とした教育課程の改革が先行的に議論され、組織改革はそのあとで議論された。「茨城大学改革のマスタープラン」が全学的討議の後に94年9月にその概要

が評議会で決定された。（この時期、学部教育の改革は各学部にまかせるべきであるという雰囲気が強かった）

第三期（橋本学長；95年1月～96年3月）

マスタープランの内容にそって教養教育の改革が平成7年4月より先行的に実施された。その特徴は、1）教養教育の枠から専門基礎を外し、教養科目を共通基礎科目と主題別科目に分類、2）共通基礎科目として外国語科目、健康・スポーツ、情報関連科目（来るべき国際化、高齢化、情報化時代に対応して）とし、主題別科目として分野別科目、総合科目、主題別ゼミナールから構成（「主題別ゼミナール」は座学中心の多人数教育に対して少人数教育として導入され、改革の目玉とした。当初、学部間の枠をこえて考えられていたが、実施上の困難さから各学部の責任での実施と現在はなっている）、3）非専門科目を重点的に履修し教養の幅を広げることとし、最低履修単位数を全学部26に設定、4）学生の履修授業の選択の自由を認める「自由履修」の単位枠の導入などであった。

第四期（橋本学長；96年4月から現在まで）

教養教育を担っていた教養部が廃止され、大学教育開発センターが発足し、「平成8年度改革」が船出した。平成8年度へ向けの先行的な実施という実績をもって「マスタープラン」を基礎に文部省との協議にはいったが、教養教育に関してマスタープランの一部変更を余儀なくされた。文部省からの「質問」内容は、1）教養科目の履修単位数が減るのは教養教育の軽視でないか、2）授業科目区分はなぜ変更したか、3）各科目の選択・必修、履修年次についての説明などであった。特に、科目区分と自由履修制は評価されたが、指摘1）の「教養教育軽視の印象」の点が問題となり、教養教育の基本的考えに修正がなされ、教養教育の最低履修単位数を26単位から38単位（教育学部は26のまま）に変更した。教養教育の中身の整理という先進性は修正され、教養教育に専門基礎教育的なものが戻された。平成7年度の改革を一部修正した教育課程の枠組みが「平成8年度改革」として開始された。（99年度以降、宮田学長の元で新しい方向が検討されている。）

3. 教養教育の理念とは何か

3.1 理念・目標

現在、「教養教育」については、99年の「リベラル・アーツ報告」で指摘しているように、これといった共通認識が形成されていないのである。したがって、その報告では、「専門教育」に対して「主に大学1,2年生を対象に行われている専門教育に還元できない一般的な教育」という言い回しで規定している。専門教育と教養教育の整理がまだ十分なされていないのである。(報告はこの教育の新しい理念を提示できる新しい用語の確立が有効であるとしている。例えば、「専門教育」に対して「根幹教育」,「教養」に対して、「総合文化教育」等を挙げている)。しかし、この教育の重要性を強調している。

さらに、「教養教育の理念的なもの」として次の提案を行っている。

- 1) 専門的な知識を学ぶために、あるいは社会のなかにあって知的責任のある振る舞いをするために欠かすことのできない基本「言語」の修得(論理的な日本語, 諸外国語, 古典語, 数学, 情報言語, 法の言語, 身体言語など)
- 2) 必然的に国際的である社会のなかで、知にかせられた課題があり、それを担うことが知的人間の使命であることの自覚への促し(異文化理解, 自然との共生すなわち平和・人権・環境などの人類的課題についての啓蒙)
- 3) 学問への真の動機付け
- 4) 学生自らが自由な意志によって、自分のために「基礎教育」を自由に組み立てられることのできる多様性と柔軟性のあるカリキュラム群

一方、「教養教育評価」では学則などに教養教育の理念・目標等に関する規定が明確でない点を指摘しているが、全国的な現状を考慮すればその理由も納得できる。実際、教養部廃止という組織改革を伴っていたため全学的な合意を形成するには時間的余裕がなかったのである。したがって、理念・目標は平成8年度以降から教育研究開発センター(その準備委員会での議論も含め)を中心に議論され、現在では次のようにまとめられている(教養教育の基本方針(平成12年度)から)。

a. 茨城大学の教養教育の理念は「豊かな人間性を涵養し、人類や自然との共生及び学問と社会との開かれた関係を築きうる能力を育成」することである。

b. 教養教育の目標として

- 1) 専攻する学問と異なる専門分野の学問に触れることにより、多種多様な文化と価値観を理解し、幅広い視野を身につける。
- 2) 学際的・複合的学問分野に触れることにより、総合的・全体的に物事を捉える態度を養う。
- 3) 物事を主体的に判断し、実証的な態度や批判能力を身につける。
- 4) 専攻する学問と自然、社会及び人間とのかかわりについての考えを養う。
- 5) 国際化・情報化の社会に主体的に対応できる能力を培う。

これはかなりまとまってはいるが、通過点でのまとめと考え方がいい。

教育の理念・目標についていくつか検討してみよう。ユネスコの高等教育世界宣言(98年)では「21世紀の大学教育の目標」として、1) 批判的・創造的・総合的思考力, 2) 研究能力, 3) 民主的市民の育成, 4) 平和文化の創造などが挙げられている。ハーバード大学では、学生達に期待される人間像として「教養のある人間とは」として、1) 明白かつ効果的に考え書くことができること, 2) 宇宙, 社会, そして我々自身についての知識と理解を得、応用する方法に批判的な認識力をもつこと, 3) 他の文化, 他の時代に無知であってはならないこと, 4) 道徳的倫理的問題に関する体系的な思考の理解と経験を持つことが期待される, 5) 何らかの特定の分野での深い知識を持つべきであると具体的な目標が提示されている。また、最近話題のビジネススクールの教育目標は米国のシリコンバレーでは「ビジネススクールの3S; 1. Specialist (専門家), 2. Smarts (洗練されたセンス), 3. Startups (失敗の自由による挑戦)」であり、フランスでは1. Social life (社交術), 2. Case Study (具体的研究), 3. Decision (理由を明確にした決断力)が挙げられている。目標の記述が、日本では抽象的で、外国では具体的である。学生からすれば理解しやすい

方がよい。

さらに、「日本技術者教育認定機構」が示すグローバルエンジニアの「共通基準の試案」は、1) 人類の幸福・福祉とは何かについて考える能力と素養(教養教育を含む)、2) 工学的解決法の社会および自然に及ぼす効果・価値に関する理解力や責任など、技術者として社会に対する責任を自覚する能力(技術者倫理)、3) 理論的な記述力、高等発表力、討議などのコミュニケーション能力、4) 数学、自然科学および工学的知識を応用できる能力、5) 自己学習能力、6) 種々の科学・技術を応用して社会のニーズを解決するためのデザイン能力、7) 与えられた条件下で計画的に仕事を進める管理能力などを挙げている。ここでは専門から教養までの教育全体をどう考えるかという視点からまとめられている点に注目したい。

以上の例を参考に21世紀の教育理念・目標を再検討することが必要であろう。学問分野により理念・目標は異なるが、それらを出し合って専門から教養まで含めた大学として「共通項」と各学部の「個性」とを整理する必要がある。

3.2 科目区分

教養教育の理念・目標の内容を実体化するのが科目区分の内容で最も重要である。「リベラル・アーツ報告」では一層の「実験」を各大学に期待している。この間の教育改革では次のように変更された。

- a. 改革前(一般教育課程;平成6年度まで)
 - ・一般教育科目(人文科目, 社会科目, 自然科目, 総合科目)
 - ・外国語科目
 - ・保健体育科目(保健理論, 体育理論, 体育実技)
- b. 改革後(教養科目;平成8年度から)
 - ・共通基礎科目(外国語科目, 健康・スポーツ, 情報関連科目)
 - ・主題別科目(分野別科目(人文, 社会, 自然), 総合科目, 主題別ゼミナール)

「リベラル・アーツ報告」と茨城大学の現状とを比較すれば、報告の提案の1)「言語」は共通基礎科目に、提案2)「知にかせられた課題」は主題別科目に対応していると考えられる。しかし、それらの概念の

含みうる範囲は若干異なっている。提案1)の「言語」に論理的な日本語、数学、法の言語が含まれている点はより幅広い捉え方であり、提案2)に関して興味を引くのは平和・人権・環境などの人類的課題が取り上げられている点である。この平和・人権・環境に関する教育は21世紀の中心的テーマで大学教育の根幹であろう。したがって、提案2)の枠組みは分野別科目、総合科目と専門教育との対比でもっと柔軟に考える必要がある。

90年代の日本の改革よりおよそ10年はやく、米国では教養教育の位置づけ、見直しが行われた。例えば、ハーバード大学でのカリキュラムの枠組みは三分野(1. 人文科学, 2. 社会科学, 3. 自然科学)から五分野(1. 文学と芸術, 2. 歴史的研究, 3. 社会分析と道徳論究, 4. 科学, 5. 外国文化)に再編されている。それは大学間の競争時代に生じた「実益中心の学部」に学生が集中したことに対して「大学教育からしてそれがいいことなのかどうか」という反省と、「学生が就職志向の実学専門教育に入る傾向が強くて、幅広いリベラル・アーツが犠牲にされては立派な市民を育成することが出来ない」ことへの危機感からであった。この例から考えて、その部分が「リベラル・アーツ」であるとするれば、現在の分野別科目と総合科目とを再検討することが必要であろう。事実、「分野別科目と総合科目との差は何か」という疑問が学生からも挙がっている。

「知にかせられた課題」としての「リベラル・アーツ」は専門科目といかなる関係にあるかは重要な問題である。「リベラル・アーツ報告」でもこの点を強調しているが、専門科目と同等の位置を持つと考える方がいい。一、二年に集中している「教養教育」を改善するために、4年一貫教育の「専門科目と教養科目との有機的関連」を考えれば、次のような考えも検討に値するであろう(少し古いだが92年頃に検討されたもの)。

大学教育は専門系科目と教養系科目、共通科目とに区分し、それらは次のような内容である。

- 1> 専門系科目: 学生の専攻する専門を学習するための科目(一年から系統的に配置)
- 2> 教養系科目: 社会人として必要な基礎知識と教

養を身につけるとともに他分野との相関についての知見を広める科目(低学年から高学年までの履修を考え、各学部の専門授業の一部を開放する)

- 3) 共通科目: 時代の変化に対応した基礎的な技法(スキル)を原則として全学の学生に共通に修得させる科目(資格等を持つ学生には受講を免除出来るものとする)

現行との対応は、専門系科目=専門科目、教養系科目=主題別科目、共通科目=共通基礎科目である。これらの科目間の関連をトライアングルの位置づけると相互関係がより明確になり、大学教育全体のイメージが浮かび上がってくる。このトライアングルの関係が重要で、これを「専門」と「教養」のみに区分すると専門と教養が対立的関係になったり、従来の上下関係になったりして、議論が混乱する。実際、学部には高学年での専門教育重視の根強い考えがあり、「くさび形」方式として一定進んでいた高学年での教養科目の履修が「平成8年度改革」では大幅に後退した。

平成10年度のアンケート(教官)は、科目区分に関して、現状でいいが65%で、変更必要が8%程度で、分からないが25%であることを報告している。しかしながら、先にみたように工学教育の「グローバル・スタンダード」の議論も進んでいることを考えると、検討課題とせざるをえない。今後、主題別科目の高学年履修を考え、主題別科目のうち分野別科目(人文、社会、自然)と総合科目の内容、位置づけを再検討する必要がある。さらに、大学教育改革の一環として専門教育改革の議論を多にすべきであろう。学生が受ける教育内容の全体像が議論されてはじめて、専門教育で行うものと教養教育で行うものとの整理が可能となる。

「124単位の設計」という視点からの「私論」を紹介しておこう。

- a. 大学教育の二面性として専門教育、教養教育を次のように規定する。
- 1) 専門教育: 特定の専門を専攻して具体的に学び、専門性を身につけた人材として職業選択の一つの基準となる教育
 - 2) 教養教育: 高齢化社会、国際化時代に一人の社会人、市民として生きていくための教育、人

間教育

- b. 教える側と学ぶ側との相互の立場に考慮して124単位の設計を次の三つの構成部分から考える。

〈大学教育の三つの構成部分〉

1. 「大学ミニマム」
2. 「専門ミニマム」
3. 「学生の自由設計」

- c. 具体的内容についての試案

1. 大学ミニマム: 市民、人間教育として大学の課す枠で次のもので構成
 - ・人間基礎科目(哲学・文化・芸術・歴史・科学・人間など; 4~8単位)
 - ・教養基礎科目(自然・人文・社会・言語基礎など; 10~16単位)
2. 専門ミニマム: 専門性を身につけるための専門教育の枠で次のもので構成
 - ・専門基礎科目(専門を学ぶための基礎となる科目; 10~20単位)
 - ・専門科目(特定の専門を学ぶための中心となる科目; 20~30単位)
 - ・専門関連科目(専門科目の周辺に位置する教育効果を高める科目; 4~10単位)
 - ・卒業研究(6~10単位)
3. 学生の自由設計: 学生の主体性により学びたいものを選択して学ぶ枠で次のもので構成
 - ・総合科目、言語科目など
 - ・各学部の専門基礎科目、専門関連科目など
 - ・自由研究(少人数教育; 2~4単位)

この案ではまだ十分考えが展開されていないが、「リベラル・アーツ報告」での「コア・カリキュラム」は「大学ミニマム」に、自由選択の「ア・ラ・カルト・カリキュラム」は「学生の自由設計」に一応対応していると考えることもできる。専門教育と教養教育との関連性もうっすらとであるが浮かび上がってくる。また、最近話題の「オープン・カリキュラム」の考えも取り入れられている。

最後に教養教育での最低履修単位数の問題について、平成10年度アンケートは教官と学生との間で興味ある結果を与えている。それを現状のまま又は増やすが教官は51%にたいして学生は76%に上っており、そ

れを減らすが教官41%に対して学生23%である。学生はかなり満足している現状と「教養重視」の観点から考えると「単位数」が問題ではなくその授業の中身が問題なのである。この間の「ひずみ」を修正し、学生が興味を持つ授業の開講に教官側の一層の努力が必要である。

4. 教養教育を担う主体者は誰か

「平成8年度改革」から教養部が廃止され全教官が専門教育に何らかの形で従事する体制となった。その意味で教官間に以前のような「専門を教える教官」と「教養を教える教官」という「差別」はなくなった。逆に、一般学生対象に行う講義を専門的に取り組む教官集団がなくなった現在、教養教育は「全学出動体制」という標語のもとで実施されている。およそ46%の教官が「全学出動は機能している」と評価しているが、不十分という評価も32%に上っている。不十分の評価の中には「担当への不満(学部内や、学部間での不公平感)」があることが推察される。また、本学特有の三キャンパスの物理的な分離に起因するものも少なくない。

教養教育を担当することの意味をかなり自覚していないと「結局、専門の授業しか教えられない」、「単に義務感でやっている」という教養教育への不満となる。教養教育を行うには、専門教育では感じない「バリアー」が存在する。自分の専門を研究する時間の一部を発想の異なった形での「教養教育」の内容の吟味にあてなければならないことは教官にとってかなり苦痛である。放っておけば「エントロピー」の増大する方向(教養教育からの離反)へ動いてしまう。「現在はその道を選択した訳だから仕方がない」と精神論を説いても説得は難しい。さらに、入学してくる学生の学力の多様化に対して基礎能力の異なる学生に向かって教育する教授方法を身につけ、鍛えなければならない。精神的、時間的余裕も十分ない現状では満足のいく教育を行うのは困難である。したがって、かなり「強制的な仕掛け」を設定しないと教養教育は安定的に維持できない状況にある。(今日、教養教育の開講本数は各学部等が責任を持つ部分と「任意開講科目」として教官の「情熱の発露」として開講されるものことから

なっている。前者は半強制的なものであり、後者は一種の「ボランティア」によるもので、教養教育の中身をより豊富にし、学生の選択の幅を広めている。この後者については当初、あまり評判はよくなかったが現在は一定定着してきている。(「任意開講科目」のアイデアは将来構想委員会教育教育等分科会(平成8年)で出された。)

「リベラル・アーツ報告」は3で述べた意味の「教養的な教育」の質に責任を持つならば、「知的市民」のための教育内容と方法が検討されるべきであり、教える側の自覚を教官集団が持つことを提起している。特に、「自らの専門と、その専門への入門的教養教育とは別に、専門家や前専門家でない学生に対して」どのように向かつて教育するのかが問われていると。「教養教育の新たな創造」を目標に、教官の意識を高め、教官の「情熱の発露」として行っていないと長続きはしないであろう。「教養部」時代の様に教育内容が悪いぞと第三者的に言っておれないのである。全教官が教養教育の責任の一端を担っているのである。単に、「授業の担当」を全学的に担うというのではなく、「全学を挙げて取り組まなければならない根本的な教育」であるという認識を「全学出動体制」の標語は意味している。今日、講師以上の茨城大学の教官は専門教育と同時に教養教育も義務となっている。

5. 学内の制度はどうすべきか

教養教育を専門に担う教官と組織がなくなったために「教養教育の維持」は全学の教官の協力と意欲が重要となる。茨城大学での「全学が挙げて取り組まなければならない根本的な教育」という全学的な合意の形成は紆余曲折はあったが、相対的にはうまくいったと考える。それは、一部に問題があるものの、曲がりなりにも毎年の教養科目の本数が確保されているからである。「安定的に必要な本数を確保」することは担当部局がなくなったことにより大変な労力を必要とする。人的余裕があれば話は別であるが、一本の授業を増やすことも並大抵のことではない。(大学改革の中でも教養教育を教えることを「負担」という言葉で議論された時期があった。しかし、「担当」という言葉に途中から統一された経過がある。)

現在の茨城大学教務委員会、大学教育研究開発センター運営委員会、専門部会、責任部局・協力部局といった組織は一見複雑である。マスタープランの討議の頃、先行する大学の改革事情を考えながら運営組織が検討されたきた。当時、二つの方式が各大学で進行していた。「専門部会方式」は教養教育の分野ごとに部会を全学的に設置し、全学の教官は担当する分野を登録し、それにしたがって授業を行うものである。教官の「改革への意欲」に頼るこの方式は、意欲により本数が安定しなくて教育に必要な本数を確保することが難しい状況にあった。一方、「責任部局方式」は学部ごとに教養教育の本数を割り当てて実施するもので本数が減らないという一定の成果を挙げていた（実際は教官の配置数に応じて担当するものであった）。

旧教養部時代から一部進行していた専門部会方式を継承して運営することも考えられたが、この委員会の権限からしてこの委員会のみではうまくいかないという認識が生まれた。そこで、二つの方式のいい面を取り入れて実施組織をつくれれば、「安定した本数が確保」できるのではという議論から、少し複雑であるが二つの方式を合体させたものが考えられたのである。そのためにそれぞれの役割・権限などは十分詰められなかったし、全体像を把握している教官は大変少なかったものと考えられる。したがって、平成10年の将来構想委員会教養教育等分科会は平成8年度の諸規則間の矛盾を無くすことが一つの仕事であった。

一方、センター運営委員会・専門部会と各学部との関連の問題がある。「前者は後者の意に従えばいい」という考えと「前者と後者は対等である」という考えがある。これもなかなか決着がつかない問題である。学部は本来、教育に関しては閉鎖的である。筆者は、「センター」が最も教養教育について全学的な視点から議論する場であると考え。したがって、センター側と各学部側とは適度の緊張関係にあった方がいい。それがないと教養教育の発展はない。

さらに、「教養教育評価」でも指摘されているが「責任部局と専門部会との関連」の問題はかなり試行錯誤的な嫌いが強いのが現状である。現状でもそうになっているのだが、専門部会はある程度「理想案」をつくり、責任部局はそれを受けて実施可能な「現実的な案」を

協力部局と協力してつくることが出来れば最高でないかと考える。実施可能とは責任部局と協力部局の協議により実施する「担当本数」を決めるという意味である。この学部間で実施する担当本数を決める作業が一番大変なのであり、最終的には部局の長である責任者間の調整も必要となる。その手続きがないと「運営が厳しい」ものとなる。また、それらの組織的違いを薄めているのは、現在の専門部会の部会長が責任部局からでることに起因しているのかもしれない。

大学改革は基本的に教育改革と組織改革を分離して行うことで進行した。教養教育の維持の問題（基本的には授業本数の確保）と各学部への教養教官の再配置問題とは微妙な関係にあり、どの大学も苦労した点である。平成8年度へ向けての教養教育実施案は「センター」設置準備委員会を中心に議論された。各学部の担当本数を決める方法は設置準備委員会で多くの「試案」が検討されたが、結論にいたらなかった。そのため将来構想委員会の小委員会でも検討されたが、「小委員会案」は将来構想委員会で合意に到らないで「廃棄」された。最終的には将来構想委員会で各学部長の「責任ある決断」でもって「平成8年度各学部教養科目授業本数」として決定された。この表を基に毎年部分修正がなされ、「安定した」教養教育の実施につながっている。その意味で、この「表」の持つ意味は大変重要である。担当本数を決める「算出方法」は一見合理的面を持つが、それを見つけるには各学部の教養教育に対する高度な意識がないと難しい。各学部で、再配置教官の教育・研究上の平等性が確保されることが最も重要な点である。

現在、教養教育はややもすると教官の頭から消えがちな‘か弱い’存在である。しかし、複雑な組織は多くの教官が色々な形で「教養教育を考える」機会を増やしている。

6. 今 後

今日、教官からは「学生を一生懸命教えても何も理解していない」との感想があり、他方、学生からは「十分教えてくれない」という声がある。90年代の大学教育のなかで「学生の学力低下」（学習に必要な基礎的能力や意欲など）を約50%以上の教官が感じ、それが

教育を実施する上で何らかの障害を感じている教官が約80%もいることを最近の調査は示している。さらに、学力低下の顕在化は教養系教育から専門系教育へと進むにつれ現れると感じ、授業を分かりやすくし、補習授業を増やし、必修を増やすなどの「改善」が全国的に行われている。

選手の能力を引き出す教訓としてメジャーリーグのドジャースコーチは「教えすぎるな (Don't teach over)」であるという。「大学教育とそれ以前の教育とは質的に異なるのだ」「大学では主体的に学生が学ぶものだ」と声高にいいつつ、学生を信じ、ケッコネンという「批判的思考と、恵まれない人たちとの連帯感と共感を一人一人に育て、生命尊重に関する確信と人道的方向付けにより、より公平な世界創造のために他の人と協力し行動できる人をつくりだす」新たな挑戦が必要である。

「教養教育評価」でも指摘されているように、現時点の「専門教育と教養教育との有機的な連携を包含した4年一貫教育のカリキュラムの確保」は各学部とも十分なものではない。「全学を挙げて取り組まなければならない根本的な教育」であるからこそ大学として「教育目標」の設定となり、茨城大学の教育の特徴が現れ、大学としての個性を打ち出す「イメージ」のひとつとなる。各学部は学部固有の専門教育を柱に専門教育を組み、学部教育の「イメージ」とする。学部の「教育目的・目標」を明確にし、それにしたがって教育内容・方法を設定し、いかなる教育成果が出たかを点検評価し、その改善のためのシステムを検討しなければならない時代でもある。各学部は「大学のイメージ」と「学部のイメージ」を融合した4年間の教育設計をすべきであろう。

大学をとりまく状況は一層の厳しさを増し、「教養重視」、「教養教育と専門教育との有機的連携の確保」が問題となり、「優れた取り組み」などが求められている。現在、教養教育も「理念、目標、履修基準、実施方法など」について大学教育研究開発センターで平成13年度以降を目標に再検討中と聴くが、将来を展望した真摯で民主的な全学的議論により新たな飛躍を望みたい。

参考文献

1. 茨城大学大学教育研究開発センター，平成10年度茨城大学教養教育に関する自己点検・評価報告書（1999年3月）
2. 茨城大学点検・評価委員会，平成10年度茨城大学の教育活動に関する点検・評価の報告書—茨城大学における教育活動の一層の充実のために（1999年3月）
3. 大橋秀雄，世界に飛躍する技術者をそだてよう，日本機械学会誌（1997年7月）
4. 大学教育における〈リベラル・アーツ〉の役割をめぐる特別委員会，大学教育における〈リベラル・アーツ〉の役割についての報告（1999年1月）
5. 大学入試センター，学生の学力低下に関する調査結果（1999年4月）
6. 野田二次男，大学改革への私論（1991年12月の教育改革パネルディスカッションにて）

教養教育点検・評価報告

吉嶽前稿・麻点育燈義燈

総合科目特別授業の点検・評価について

(平成10年度総合科目重点目標報告書)

総合科目専門部会長

曾 我 日出夫 (教育学部)

総合科目の平成10年度重点目標は次のようなものであった。

複数の専任教官あるいは複数の非常勤講師によって構成されるオムニバス形式の授業を対象として、学習効果、学生の学習意欲、知的啓発の度合い等についてのアンケート調査を実施し、点検評価を行う。

本報告書はこの点検評価結果をまとめたものである。

1. 点検評価の趣旨

総合科目の目的は、従来の学問分野の区分にとらわれない総合的な把握力・分析力・判断力を育成することにある。言い換えるならば、

- ① 複数の学問領域にまたがるテーマや従来の問題意識を越えたテーマ取り上げる
- ② 現代社会の動向に密着した課題意識を育てる
- ③ 学生の知的欲求や発想力を活性化する

ことを目指している。このような目的を達成するため、総合科目専門部会および責任部局（教育学部総合教育教室（現人間環境教育教室））では、複数の非常勤講師により「オムニバス形式」の授業（特別授業）を用意してきた。総合科目では、非常勤講師時間枠はこれらの授業のように①～③の趣旨をたかめるため使ってきている。

はじめに述べた通り、総合科目の平成10年度重点目標は、これらの特別授業を中心に、どの程度上記の目

標が達成されているかを調べ、今後の授業設定の参考にすることであった。そのため、以下で説明するようなアンケート調査などを行い、この種の授業の点検評価を行った。

2. 全体的アンケート調査の内容

(1) 総合科目の責任部局（教育学部総合教育教室）では、各特別授業について、全体的なアンケート調査作業を一年早くスタートさせて平成9年度後期の授業から始めた。それ以後のものも含めて、調査を行った授業のすべては次の通りである。

1997年度後期

- A 「社会人入門・特別講義（理学部担当）」
- B 「21世紀の文化の創造（教育学部担当）」
- C 「21世紀の政治と社会（特別企画）」
- D 「戦後50年、いま私達の社会は（特別企画）」

1998年度前期

- E 「隣接領域比較史論（人文学部担当）」
- F 「社会人入門・特別講義（工学部担当）」
- G 「市民教授・特別講義（工学部担当）」
- H 「現代まちづくりの群像（特別企画）」

1998年度後期

- I 「社会人入門・特別講義（理学部担当）」
- J 「21世紀の文化の創造（教育学部担当）」
- K 「研究する喜びⅡ（教育学部担当）」

(2) 調査の方法は、授業の最終回に、次のような10項目の質問用紙を担当講師に依頼して、受講生にマークカードとともに配布してもらい、記入後、回収した。

この授業の全体的な印象についてうかがいます。以下の項目について、
「1：あてはまる」「2：ややあてはまる」「3：あまりあてはまらない」「4：あてはまらない」のいずれかで評定し、マークシートに記入して下さい。

- Q1：全体的に授業を受けてよかった
Q2：授業はわかりやすかった
Q3：授業を履修するのにシラバスが参考になった
Q4：さらに進んだ詳しい話を聴いてみたいと思った
Q5：文献にあたるなどして、自分でもっと詳しく調べてみようと思った
Q6：人間や社会の具体的問題に目を向けるきっかけとなった
Q7：日ごろ接する機会の少ない人の話が聞けてよかった
Q8：いろいろな分野の話が聞けてよかった
Q9：これからもこのような授業があるといいと思った
Q10：各講師の話がテーマのもとにまとまっていた

各項目は、おおよそ次のような点に着目して設定した。

- (a) 全体的印象：学生側からみた授業の全体的印象はどうか（質問項目1, 2, 9）
(b) 理解度：学生の授業に対する理解度はどうか（質問項目1, 2, 3）
(b) 発展性：その後の学習意欲を喚起する授業になっていたか（質問項目4, 5, 9）
(c) 知的啓発：知的啓発に効果のあるような授業になっていたか（質問項目6, 7, 8）
(d) 内容の統一性：各話の内容が全体のテーマとあっていたか（質問項目10）

3. 全体的アンケートの調査結果

- (1) 個々の授業の調査結果は表1～表10の通りである。
(2) 表1～表10の結果の平均値は表11の通りである。

4. 全体的点検評価について

上記のアンケート結果等をもとにして全体的な反省点をまとめると以下の通りである。

- 1) Q1, Q2, Q9の結果から、全体的に授業に対する満足度は高かったといえる。同種の質問に対する他の教養科目あるいは他のタイプの総合科目の結果と比較してかなりいい数値がでている。
2) シラバスに関するQ3の結果はやや低調であった。シラバスに記載された授業の案内だけでは、授業については情報量が欠如している可能性があり、何かより詳しいガイダンスが必要であるだろう。
3) 学生の「発展性」については、一応肯定的な影響を与えていると考えられる(Q4～Q6)。しかし、Q5の結果がやや低調であることから、自主的な学習の意欲を啓発するという点ではもう少し工夫が必要と思われる。
4) オムニバス形式の授業の最大の特徴は、さまざまな分野の話が聞けることや普段接することのない学外講師と交流が持てることなどであろう(Q7, Q8)。こうしたことについては、かなり肯定的な評価を得ている。Q9の結果ともあわせて考えると、一応特別授業の目的は達成されていると判断できる。
5) 上記の結果、さらに次章「5. 詳細アンケート調査について」での結果などから、特別授業について留意すべき点あるいは課題には次のようなことがある。
・「各回の授業をつなぐ」コーディネーターの重要性がもっと強調されるべきだろう（当該年度ごとの各授業概要の集約と次年度に向けての点検評価が行われることが望まれる）。
・各授業の主題（講義テーマ）の選択とそれを具体化するための講師の配置に工夫が必要である。
・学生の積極的な自主学習を触発する工夫を考える

必要があるだろう。

- ・非常勤時間とコーディネーターの労力から考えて、特別授業の本数は現行の6本が妥当な数であるだろう。

表1 Q1:「全体的に授業を受けてよかった」

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
あてはまる	87.9%	48.7%	55.7%	88.2%	15.9%	52.0%	42.7%	67.4%	79.4%	27.7%	46.0%
ややあてはまる	10.6%	48.7%	31.4%	11.8%	45.5%	37.4%	35.8%	25.8%	19.1%	63.9%	48.5%
あまりあてはまらない	—	2.5%	11.4%	—	31.8%	10.6%	15.9%	4.5%	1.5%	8.4%	5.5%
あてはまらない	0.7%	—	1.4%	—	6.8%	—	5.2%	2.2%	—	—	—
欠損値	0.7%	—	—	—	—	—	0.4%	—	—	—	—

表2 Q2:「授業はわかりやすかった」

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
あてはまる	62.4%	24.7%	30.0%	73.1%	9.1%	24.4%	23.3%	41.6%	47.1%	15.9%	20.0%
ややあてはまる	35.5%	56.3%	52.9%	25.8%	36.4%	58.5%	50.0%	47.2%	49.3%	59.6%	61.3%
あまりあてはまらない	0.7%	17.7%	12.9%	1.1%	43.2%	14.6%	21.6%	9.0%	3.7%	23.2%	18.1%
あてはまらない	0.7%	1.3%	2.9%	—	9.1%	2.4%	4.7%	2.2%	—	1.2%	0.6%
欠損値	0.7%	—	—	—	2.3%	—	0.4%	—	—	—	—

表3 Q3:「授業を履修するのにシラバスが参考になった」

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
あてはまる	48.9%	26.6%	32.9%	18.3%	27.3%	15.4%	16.4%	21.3%	46.3%	25.6%	7.7%
ややあてはまる	34.8%	30.4%	28.6%	32.3%	38.6%	39.0%	25.9%	46.1%	36.0%	30.5%	17.3%
あまりあてはまらない	12.8%	33.5%	30.0%	39.8%	25.0%	26.0%	30.6%	20.2%	14.0%	28.0%	38.5%
あてはまらない	3.5%	9.5%	8.6%	9.7%	9.1%	19.5%	26.3%	12.4%	3.7%	15.9%	36.5%
欠損値	—	—	—	—	—	—	0.9%	—	—	—	—

表4 Q4:「さらに進んだ詳しい話を聴いてみたいと思った」

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
あてはまる	31.9%	13.9%	20.0%	46.2%	15.9%	26.0%	14.2%	16.9%	25.7%	12.0%	17.7%
ややあてはまる	53.9%	55.1%	50.0%	41.9%	40.9%	48.8%	46.1%	51.7%	47.8%	55.4%	51.9%
あまりあてはまらない	12.1%	30.4%	27.1%	11.8%	27.3%	20.3%	28.4%	24.7%	22.1%	30.1%	26.6%
あてはまらない	2.1%	0.6%	1.4%	—	13.6%	4.9%	10.8%	5.6%	4.4%	2.4%	3.8%
欠損値	—	—	1.4%	—	2.3%	—	0.4%	1.1%	—	—	—

表5 Q5：「文献にあたるなどして、自分でもっと詳しく調べてみようと思った」

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
あてはまる	5.7%	3.2%	10.0%	8.6%	2.3%	9.8%	7.3%	7.9%	5.1%	6.0%	6.4%
ややあてはまる	34.8%	31.6%	22.9%	32.3%	29.5%	36.9%	23.3%	25.8%	29.4%	33.7%	29.9%
あまりあてはまらない	51.1%	57.0%	50.0%	40.9%	50.0%	38.5%	41.4%	48.3%	46.3%	50.6%	51.0%
あてはまらない	8.5%	8.2%	17.1%	18.3%	18.2%	13.9%	26.3%	18.0%	19.1%	9.6%	12.7%
欠損値	—	—	—	—	—	0.8%	1.7%	1.1%	—	—	—

表6 Q6：「人間や社会の具体的問題に目を向けるきっかけとなった」

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
あてはまる	34.0%	20.9%	27.1%	51.6%	13.6%	35.8%	22.4%	37.1%	40.4%	21.7%	16.5%
ややあてはまる	55.3%	50.0%	41.4%	36.6%	43.2%	40.7%	40.9%	46.1%	45.6%	45.8%	46.8%
あまりあてはまらない	8.5%	27.8%	25.7%	10.8%	25.0%	22.0%	26.7%	13.5%	10.3%	28.9%	28.5%
あてはまらない	2.1%	1.3%	5.7%	1.1%	13.6%	1.6%	9.5%	3.4%	3.7%	3.6%	8.2%
欠損値	—	—	—	—	4.5%	—	0.4%	—	—	—	—

表7 Q7：「日ごろ接する機会の少ない人の話が聞けてよかった」

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
あてはまる	81.6%	61.4%	60.0%	86.0%	40.9%	61.8%	56.5%	68.5%	82.4%	63.9%	66.9%
ややあてはまる	15.6%	32.9%	34.3%	14.0%	36.4%	31.7%	31.5%	25.8%	14.7%	32.5%	31.9%
あまりあてはまらない	2.1%	4.4%	5.7%	—	13.6%	4.9%	6.0%	3.4%	2.9%	3.6%	0.6%
あてはまらない	0.7%	1.3%	—	—	6.8%	1.6%	4.3%	1.1%	—	—	0.6%
欠損値	—	—	—	—	—	2.8%	—	1.7%	1.1%	—	—

表8 Q8：「いろいろな分野の話が聞けてよかった」

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
あてはまる	83.7%	58.2%	54.3%	60.9%	27.3%	61.0%	59.9%	56.2%	82.8%	55.4%	66.7%
ややあてはまる	15.6%	35.4%	38.6%	31.5%	40.9%	34.1%	24.6%	31.4%	15.7%	38.6%	30.3%
あまりあてはまらない	—	6.3%	7.1%	5.4%	27.3%	4.1%	10.8%	9.0%	1.5%	4.8%	2.4%
あてはまらない	0.7%	—	—	2.2%	2.3%	0.8%	2.6%	1.1%	—	1.2%	0.6%
欠損値	—	—	—	—	2.3%	—	2.2%	2.2%	—	—	—

表9 Q9:「これからもこのような授業があるといいと思った」

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
あてはまる	89.4%	41.1%	67.1%	86.0%	20.5%	57.7%	47.0%	68.5%	89.6%	39.8%	51.9%
ややあてはまる	9.2%	54.4%	24.3%	10.8%	34.1%	32.5%	28.9%	21.3%	9.7%	49.4%	42.5%
あまりあてはまらない	0.7%	4.4%	7.1%	—	29.5%	8.9%	13.8%	3.4%	0.7%	10.8%	5.0%
あてはまらない	0.7%	—	—	—	9.1%	0.8%	6.0%	3.4%	—	—	0.6%
欠損値	0.7%	—	1.4%	3.2%	6.8%	—	4.3%	3.4%	—	—	—

表10 Q10:「各講師の話がテーマのもとにまとまっていた」

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
あてはまる	42.6%	13.3%	22.9%	45.2%	22.7%	17.9%	22.0%	30.3%	50.4%	10.8%	19.2%
ややあてはまる	48.2%	55.7%	54.3%	45.2%	54.5%	51.2%	44.9%	56.2%	45.9%	51.8%	52.6%
あまりあてはまらない	7.8%	27.2%	17.1%	4.3%	15.9%	24.4%	22.8%	10.1%	3.7%	33.7%	25.0%
あてはまらない	0.7%	2.5%	2.9%	—	4.5%	6.5%	9.1%	2.2%	—	3.6%	3.2%
欠損値 (又は無回答)	0.7%	1.3%	2.9%	5.4%	2.3%	—	3.0%	1.1%	—	—	—

表11 Q1～Q10の結果の平均値

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
あてはまる	55.6%	33.7%	26.0%	21.8%	6.5%	29.1%	66.3%	60.5%	59.8%	27.0%
ややあてはまる	34.4%	48.4%	32.6%	49.4%	30.0%	44.7%	27.3%	30.6%	28.8%	50.9%
あまりあてはまらない	10.2%	15.0%	27.1%	23.7%	47.7%	20.7%	4.7%	7.8%	8.4%	17.4%
あてはまらない	3.2%	2.7%	14.0%	4.9%	13.7%	4.8%	2.3%	1.4%	3.4%	3.9%

5. 詳細アンケート調査について

特別授業はさまざまな講師が係ることになる。ひとつの科目の中で、講師講師でどの程度違いが生じるのか興味があるところである。しかし、すべての特別授業について詳細なアンケートをとることは困難であるので、集中講義形式で開設した授業「研究する喜びⅡ」のみについて以下のような各講師ごとのアンケート調査を行った。

(1) 授業の概要

授業科目区分：人間文化論

授業題目：研究する喜びⅡ

対象学生：1年生以上、全学部生

趣旨：学生の皆さんには、「研究する」ということはどういうことなのか、またその喜びとは何なのかなかなかみえてこないのではないだろうか。そこで、専門研究の第一線で活躍している研究者を幾人か迎え、自分の体験談を交えながら、研究内容の紹介や研究する喜びなどについて講義してもらい、「研究する」ことへの理解を深める。

講師：赤塚 伊巳 (愛国学園大学)

池上 良正 (筑波大学)

池田 宏 (筑波大学)

岩松 幸雄 (福島工業高等専門学校)

堀口 悟 (シオン短期大学)

宮野 伸也 (千葉県立中央博物館)

曾我日出夫 (茨城大学教育学部, コーディネーター)

橋浦 洋志 (茨城大学教育学部)

日程:

12月25日 (金)

8:50~9:50 曾我日出夫 (全体ガイダンス等)

10:00~13:00 A 宮野伸也 (社会性昆虫)

14:00~17:00 B 赤塚伊巳 (植物の免疫—イネを中心として)

12月26日 (土)

10:00~12:00 C 曾我日出夫 (研究活動の要点について I)

13:00~16:00 D 岩松幸雄 (都市計画)

1月6日 (水)

9:30~12:30 E 池田 宏 (自然地理学)

13:30~16:30 F 堀口 悟 (日本文学と日本文化)

1月7日 (木)

9:30~12:30 G 池上良正 (宗教学)

13:30~15:30 H 橋浦洋志 (研究活動の要点について II)

(2) 各講義の個別アンケートについて

上述の各講義 A~H について個別に表12~表15のようなアンケート調査を行った。出席者は、いずれの講義もおおよそ140~160名である。

(3) アンケート調査結果の考察

上記アンケート調査結果から読み取れることを列挙すると以下の通りである。それらは、「4. 全体的点検評価」で既に述べた内容と同傾向のものである。

1) 全体的に肯定的な評価を得ている。分かりやすさ、授業進度、(学生にとっての)新しさなど、平均的にはいい評価を得ている。

2) 講師ごとのばらつきがかなり大きい。評価の(相対的に)低い講師の結果を詳しくみると次のことが言える。

分かりにくかった(設問1)という人数が多い講師は、学生は興味を覚えにくく(設問5)、もっと話を聴いてみたい(設問6)とも思わなし、他

の人にすすめたい(設問7)とも思わず、授業に集中できなかった(設問9)と答えている。一方、学生側がもう少し熱心に話を聞くべきだった(設問10)と難しい話が多すぎた(設問8)が高い比率を示している。これらは以下のことを意味していると考えられる。

・一回性の強いこの種の授業では、「その場で分かる」分かりやすさの工夫をする必要がある。積み上げ的理解を前提とする内容は別のタイプの授業に求めるべきだろう。

・評価の低い講師は、話の内容そのものというよりこのようなことへの配慮に問題があったと判断される。さらに、学生自身の履修態度にも問題があったと思われる。

3) 設問3の「研究する喜びが何であるかが分かりましたか」については、一部を除いて「よくわかった」との回答は多くなく、「少し分かった」が多数を占めている。このことから、授業全体のテーマを強く意識して、一層(2)で述べたような工夫をする必要があると思われる。もっとも、十分な知識と経験のない学生に「研究の喜び」を伝えることは、もともと難しいという面もあるだろう。

4) オムニバス形式の授業では、上で述べたように、積み上げ的理解を前提とする普通の授業にはない工夫をする必要があり、それは結局、講師陣の人選、(各講師への)授業趣旨の周知等を行うコーディネーターの努力に負うところが大きいだろう。

表12 設問1 分かりやすかったですか。

	A	B	C	D	E	F	G	H
1 分かりやすかった	26.4%	5.7	34.9	14.7	75.7	38.9	36.2	41.8
2 まあまあ分かりやすかった	55.2	26.8	53.4	41.7	21.7	55.4	45.4	50.9
3 あまり分かりやすくなかった	16.0	44.6	10.3	31.3	2.6	5.1	18.4	4.8
4 分かりにくかった	2.5	22.9	1.4	12.3	0.0	0.6	0.0	2.4

表13 設問2 授業の進度はどうでしたか。

	A	B	C	D	E	F	G	H
1 はやい	23.9	14.0	2.7	11.0	11.8	8.9	7.9	10.3
2 ちょうどだ	73.0	80.3	93.2	82.8	87.5	87.9	81.6	89.1
3 おそい	3.1	5.1	4.1	6.1	0.7	3.2	10.5	0.6

表14 設問3 研究する喜びが何であるかが分かりましたか。

	A	B	C	D	E	F	G	H
1 よく分かった	9.2	7.1	17.2	9.3	53.3	23.6	19.3	29.9
2 少し分かった	52.1	40.6	64.1	37.0	42.0	56.1	54.0	57.9
3 あまり分からなかった	35.0	43.2	17.2	47.5	4.7	19.7	25.3	10.4
4 全然分からなかった	3.7	9.0	1.4	6.2	0.0	0.6	1.3	1.8

表15 以下の設問ではあてはまる者のみの%である。

	A	B	C	D	E	F	G	H
設問4 この時間の講義ははじめて聞く内容だった。		80.9	44.5	76.2	73.9	57.6	78.9	71.7
設問5 この講義で扱ったテーマに興味を覚えた。	39.3	19.1	41.1	28.7	79.7	40.5	48.7	39.8
設問6 もっと詳しい話が聴いてみたいと思った。	28.8	10.8	32.2	17.1	66.0	28.5	30.9	32.5
設問7 再びこの講義があるならば、他の人にすすめたい。	23.3	12.1	24.7	16.5	64.1	21.5	27.0	24.1
設問8 難しい話が多すぎた。	14.7	65.6	14.4	32.3	4.6	5.7	9.2	10.2
設問9 授業に集中できなかった。	19.6	33.8	4.1	20.1	2.0	13.9	10.5	7.2
設問10 学生側がもう少し熱心に話を聞くべきだった。	22.7	22.3	4.8	16.5	3.3	11.4	9.9	7.8

平成11年度
大学教育研究開発センター活動内容

平賀直平

大正學堂開業部一巻ノ多録開業部音選大

平成11年度 大学教育研究開発センター活動内容

大学教育研究開発センター活動の経過

月 日	事 項	備 考
11. 4. 22 (木)	大学教育研究開発センター運営委員会拡大委員会 (第1回) <ul style="list-style-type: none"> ・教養教育点検・評価結果について ・平成11年度教育改善推進費(学長裁量経費)教育基盤設備充実経費要求について ・平成11年度教養教育に関する運営費について ・教官研究室の後利用について 	
5. 12 (水)	第35回12大学教養教育実施組織代表者会議・事務協議会 <ul style="list-style-type: none"> ・FDの在り方について ・教養(共通)教育の在り方と担当教員確保策について 	主催：富山大学
5. 13 (木) ～14 (金)	平成11年度全国国立大学教養教育実施組織代表者会議 <ul style="list-style-type: none"> ・教養教育における成績評価の在り方と検討状況について ・大学審議会答申を踏まえた今後の教養教育の在り方について ・国立大学教養教育担当組織協議会との連携について 	主催：金沢大学
5. 13 (木)	大学教育研究開発センター専門部会長会議 (第1回) <ul style="list-style-type: none"> ・平成12年度教養教育の基本計画について ・非常勤講師時間の調整について ・専門部会委員の新規加入について ・平成13年度改革について 	
5. 27 (木)	大学教育研究開発センター運営委員会拡大委員会 (第2回) <ul style="list-style-type: none"> ・平成13年度改革検討の進め方について ・平成11年度教養教育図書費執行要領(案)について ・後学期開講授業の受講希望調査について 	
6. 17 (木)	大学教育研究開発センター運営委員会拡大委員会 (第3回) <ul style="list-style-type: none"> ・平成12年度教養科目の基本計画(案)について ・平成12年度非常勤講師時間の配分(案)について ・平成11年度教養教育図書費執行要領(案)について ・学校教育法施行規則等の一部を改正する省令の施行等に伴うトフル及びトイックの取り扱いについて ・平成11年度教養科目任意開講科目(案)について 	
6. 30 (水)	大学教育研究開発センター専門部会長会議 (第2回) <ul style="list-style-type: none"> ・平成11年度教養教育シンポジウムについて ・平成11年度教養教育FD研修会について ・平成11年度教養教育に関する基本調査の実施について ・平成11年度学長裁量経費について 	
7. 22 (木)	大学教育研究開発センター運営委員会拡大委員会 (第4回) <ul style="list-style-type: none"> ・教養教育改革検討に係る各学部教務委員会への照会について ・平成11年度教養教育シンポジウム(案)について ・平成11年度教養教育FD研修会(案)について 	

月 日	事 項	備 考
11. 7. 22 (木)	<ul style="list-style-type: none"> ・平成11年度教養教育に関する基本調査 (案) について ・学校教育法施行規則等の一部を改正する省令の施行等に伴うトフル及びトイックの取り扱いについて ・大学教育研究開発センター専門部会の組織の変更について ・昼休み時間について ・茨城大学教務委員会成績評価基準検討小委員会の設置 (案) について ・学長裁量経費について ・平成11年度非常勤講師 (センター保留分) の配分について ・平成11年度教養科目任意開講科目 (案) について 	
9. 9 (木)	<p>大学教育研究開発センター運営委員会拡大委員会 (第5回)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・平成12年度教養教育実施計画 (案) について ・昼休み時間について 	
10. 7 (木)	<p>大学教育研究開発センター運営委員会 (第6回)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・平成12年度学年暦及び新入生オリエンテーション日程 (案) について ・教養科目の履修基準改訂の検討について 	
11. 4 (木)	<p>大学教育研究開発センター運営委員会拡大委員会 (第7回)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・平成12年度学年暦及び新入生オリエンテーション日程 (案) について ・平成12年度履修案内 (案) について ・平成12年度教養教育シラバス (案) について ・学生の履修科目登録単位数の上限について ・平成11年度教養科目任意開講科目 (案) について 	
12. 1 (水)	<p>第4回教養教育シンポジウム開催</p> <ul style="list-style-type: none"> ・招待講演 「フレッシュマン・ゼミナール」 —ソフトランディングの期待と現実— 静岡大学 川 辺 邦 彦 教授 (静岡大学教養教育委員会委員長) ・パネル討論会 「教養を育む授業とは—主題別ゼミを中心として—」 	
12. 2 (木)	<p>大学教育研究開発センター運営委員会拡大委員会 (第8回)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教養教育の改革について 	
12. 1. 27 (木)	<p>大学教育研究開発センター運営委員会拡大委員会 (第9回)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教養教育の改革について ・平成13年度基本方針に向けて 	
2. 24 (木)	<p>大学教育研究開発センター運営委員会拡大委員会 (第10回)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教養教育の改革について ・平成13年度教養教育の基本方針 (案) について ・平成11年度教養教育実施結果報告書について ・平成12年度教養教育に関する運営費 (案) について ・平成12年度教養科目履修ガイダンス実施要領について 	

月 日	事 項	備 考
12.3.7 (火)	大学教育研究開発センター専門部会長会議 (第3回) ・平成13年度教養教育の基本方針 (案) について	
3.8 (火) ～9 (水)	第2回教養教育FD研修会開催 ・茨城大学長講話……「近未来社会と茨城大学」 ・パネル討論会「大学教育が育むべき『教養』とは」 ・分科会Ⅰ「一般教育と教養 —かつて一般教育課程が目指したものは?—」 ・分科会Ⅱ「大学教員の教養と大学教育 —教養教育に求められる専門性とは?—」 ・分科会Ⅲ「無気力学生への対応—いかに勉強させるか?—」	
3.10 (金)	大学教育研究開発センター運営委員会拡大委員会 (第11回) ・平成13年度教養教育の基本方針 (案) について ・教養教育等の実施体制見直しに関する教務委員会への報告について ・主題別ゼミナール (システム工学科Bコース) の開講年次の変更について ・平成12年度教養教育に関する運営費 (案) について ・平成12年度教養科目任意開講科目 (案) について	

大学教育研究開発センター関係委員名簿

【運営委員会委員】

- ◎ センター長 田村武夫 (人文学部)
- 副センター長 服部恒明 (教育学部)
- 副センター長 山中一雄 (工学部)

区分	人文学部	教育学部	理学部	工学部	農学部
学部選出 併任教官	佐藤 惠一	江幡 裕	天野 一男	友田 陽智 山内	足立 吉数
学部 教務委員長	梅田 武敏	竝木 崇康	三輪 五十二	市村 稔	軽部 重太郎

【実施調整部教養科目専門部会委員】

- ◎ 実施調整部長 服部恒明

部会名	責任部局選出 併任教官	学部選出専門部会委員				
		人文学部	教育学部	理学部	工学部	農学部
外国語科目	※笹倉 貞夫	青木 研二	竝木 崇康	天埜 堯義	稲垣 照美	太田 寛行
健康・スポーツ科目	※岡本 研二	小泉 淳二	國枝タカ子	仁木 雄三	城 道介	原 弘道
情報関連科目	※奈良 宏一	山内 祐平	小室一比古	卜部 東介	澁澤 進	田附 明夫
人文科目	※杉井 和子	守屋 唱進	早川 和子	野口 高明	神子 直之	森 英紀
社会科目	※飯塚 和之	鈴木 博人	大槻 功	高橋 正樹	鹿子嶋憲一	中島 正道
自然科目	※堀内 利郎	金本 節子	海津 聰	小島 純一	仁平 猛	高村 義親
総合科目	※曾我日出夫	古屋 等	生越 達	藤間 昌一	佐藤 直幸	中村 豊

(注) ※印は、当該専門部会の部会長を示す。

【研究開発部専門部会委員】

- ◎ 研究開発部長 山中一雄

部会名	人文学部	教育学部	理学部	工学部	農学部
教養教育研究 開発専門部会	佐藤 惠一	江幡 裕	天野 一男	友田 陽智 山内	足立 吉数
教育課程調査 研究専門部会					

平成11年度 大学教育研究開発センター年報 編集委員

佐藤 惠 一 (人文学部・併任教官)
天野 一 男 (理 学 部・併任教官)
友田 陽 (工 学 部・併任教官)
山内 智 (工 学 部・併任教官)
田村 武 夫 (人文学部・センター長)
服部 恒 明 (教育学部・副センター長)
○山中 一 雄 (工 学 部・副センター長)

○印 委員長を示す

発刊年・月	2000年3月
発 刊	茨城大学大学教育研究開発センター
住 所	〒310-8512 水戸市文京2-1-1
電 話	029-228-8414
F A X	029-228-8499
印 刷 所	いばらき印刷株式会社

Annual Review of
the Center for Research and Development
in Higher Education

No. 4

Contents

Foreword	1
A Symposium on General Education	3 ~35
Papers and Short Papers on General Education	37~54
Activities of the Center – Criticism and Prospect –	55~68
Evaluation Paper on General Education	69~75
Activities in 1999	77~80

2000 · March

IBARAKI UNIVERSITY

Center for Research and Development in Higher Education