

第11分科会

学部ゼミナール運営の課題

報告者

毛利 猛 (香川大学 教育学部 教授)

柴原 宜幸 (日本橋学館大学 リベラルアーツ学部 人間心理学科 教授)

伏木田 稚子 (東京大学大学院 学際情報学府 文化・人間情報学コース 博士課程)

コーディネーター

廣瀬 直哉 (京都ノートルダム女子大学 心理学部 准教授)

大学教育改善の取り組みの中で様々な研究が行われているが、専門教育において重要な役割を果たしている学部ゼミナールについての研究は必ずしも多くない。卒業論文作成や専門教育のための学部ゼミナールは、他の授業と比較すると、教員の個性が発揮されやすいこと、教員＝学生および学生同士の距離が近いことなど、かなり独自性の高い授業であるといえる。しかしながら、最近ではゼミも一授業科目として捉える学生も増えてきており、ゼミ学生同士の共同体意識も薄らいできているように思える。そうした中で以前に比べて、ゼミ運営について困難を感じておられる教員も少なくないように思われる。そこで、本分科会では、主に社会人文系学部において開かれている学部ゼミナールの運営について取り上げる。分科会の参加者間で、ゼミ運営の課題や対処を共有することで、今後のゼミ運営への一助になれば幸いである。

<第11分科会>

学部ゼミナール運営の課題

参加人数	32名
報告者	
第1報告者	毛利 猛 (香川大学 教育学部 教授)
第2報告者	柴原 宜幸 (日本橋学館大学 リベラルアーツ学部 人間心理学科 教授)
第3報告者	伏木田稚子 (東京大学大学院 学際情報学府 文化・人間情報学コース 博士課程)
コーディネーター	廣瀬 直哉 (京都ノートルダム女子大学 心理学部 准教授)

分科会のねらい

第18回FDフォーラムの全体テーマは「学生が主体的に学ぶ力を身につけるには」である。大学において、主体的に学ぶ機会は様々あると思われるが、主体性を発揮し、専門的な知識を用いて、自ら問題を発見し、解決する能力を身につけていく上で重要な役割を担っているのが、学部ゼミナールではないだろうか。同じゼミナールでも、基礎ゼミ、入門ゼミなどと呼ばれる1年次を対象とするゼミナールは、初年次教育の重要性が叫ばれる中で取り上げられる機会も多いが、3、4年次(場合によっては2年次も)を対象とする専門教育の学部ゼミナールはこれまでFDでは取り上げられる機会は少なかった。

学部ゼミナールは、XX演習、XX研究など様々な名称がつけられているが、一般には、教員の名前で、〇〇ゼミ(例えば、廣瀬ゼミ)と呼ばれる。また、卒業生は、〇〇ゼミ出身などと呼ばれることもある。このように、学部ゼミナールは、それを担当する教員の独自性に強く依存し、ゼミに参加する学生にとっては単なる授業を超えたコミュニティとして機能している側面もあるなど、かなり異質な授業である。したがって扱いが難しく、これまでのFDにおいては積極的には取り上げられて来なかったのではないだろうか。しかしながら、(コーディネーター自身を含めて)ゼミを担当している多くの教員は、学部ゼミナールこそが、大学らしい主体的な学びを身につけるのに相応しい授業であると考えているのではないだろうか。そのような考えのもと、本分科会では、学部ゼミナールをテーマとして取り上げて、その運営の課題について

参加者とともに検討することとした。

報告の概要

午前の部は、最初にコーディネーターから、本分科会のねらいについて、短い説明を行った。その後、3人の報告者にそれぞれの立場から学部ゼミナールの課題に関して、約30分間の報告をいただいた。報告の詳細はそれぞれの報告者の資料をご覧くださいととして、ここでは概要のみを以下に示した。

毛利氏

第1報告者の毛利氏は、「学部ゼミナールの運営を考える」というタイトルで報告された。最初に、ゼミに関するFDの困難さを指摘され、その理由について、ゼミの多様性(教育する場の条件に左右される)、ゼミの密室性(人目に触れることが少ない)、ゼミの全人性(教員の人間性が反映される)の3つを挙げられた。次に、所属大学におけるゼミの形態と運営の仕方について紹介された。さらに、毛利氏のゼミでの卒論指導を中心に、学部ゼミナールの運営のあり方や難しさについて論じられた。毛利氏のゼミで、書くことへの心理的抵抗を軽減するための工夫されていることや、主体と客体のバランスをとることが重要であることを話された。また、「教員と学生の攻防」として、学生は教師の出方を見ているので、学生の手抜きを助長するような懇切丁寧な指導は避けなければならないことを強調された。最後に、ゼミに関するFDは、教育する場の条件により異なるので多様であり、個々の教員が自己の教育者としてのあり方を問い

直すようなFDが求められると結論づけられた。

柴原氏

第2報告者の柴原氏は、「学生にとっての「ゼミ」の意義～簡単な調査を踏まえて～」というタイトルで、御自身のゼミの運営と元ゼミ生への調査を中心に報告された。最初に、柴原氏の大学の背景とゼミの位置づけについて話された。柴原氏のゼミでは、文献を読み、レジュメを作成し、発表するというオーソドックスなスタイルであるが、「です」「ます」調の禁止、課題が終わるまで終わらないエンドレス・ゼミなど独自のゼミ運営をされていることが紹介された。次に、ゼミでの活動の意義について卒業生に尋ねた調査について報告された。当時のゼミ活動を通して学んだことについての自由記述は、分析の結果「対人関係的側面」「学習的側面」「個人的側面」の3つに分類された。その中で「対人関係的側面」が最も大きく、学生にとってのゼミは社会的スキルを学んだ場であり、教員が目指していた専門性を学ぶ場ではなかったと解釈された。そして最後に、「自分の意見をキチンと言える空間は最初から完成されているものではなく、そこに所属している人間が作り上げていくものだ」という印象的な卒業生の言葉で締めくくられた。

伏木田氏

第3報告者の伏木田氏は、「学部ゼミナールを研究することでみえてきた課題」というタイトルで、これまでご自身が行われてきた学部ゼミナールの研究について報告された。最初に、多様なゼミナールの形態について、多くの写真を使って具体的に紹介された。次に、学生対象とした調査から、学習意欲、共同体意識、教員による指導、汎用技能の成長実感などの構造についての知見を示され、汎用的技能の成長実感を高めるには、教員による指導が重要であり、それは学習意欲や共同体意識を媒介として影響を与えていることを明らかにされた。また、ゼミナールに対する魅力は、教員と学生の相互作用や学習内容などが関わっていることを報告された。さらに、教員対象の調査からは、学生の特性把握、教育目標・学習目標の

設定などの構造についての知見が得られ、人文系・社会系の違いや経験年数の違いによって、教育・学習目標が異なっていたことを報告された。最後に、これまでのゼミの研究は個々の教員の実践報告に留まっていたが、自分は多くのゼミを見てゼミの全体像を鳥瞰図的に描くことを目指したいと述べられ、発表を締めくくられた。

報告に対する質疑ならびに全体討議の内容 報告に対する質疑

報告に対する質疑は、時間の関係から、午前の部では短い質問だけを受け付けた。それ以外の質問は質問用紙に記入いただき、午前の部の終わりに回収した。午後の部の最初に、回収した質問用紙に記載された、個別の質問および報告者全体への質問を報告者に投げかけ、各報告者から回答が行われた。それぞれの質問及びそれに対する報告者の回答の概要は以下の通りである。

毛利氏への質問

Q: ゼミ生が2名程度の場合と10名程度の場合では、ゼミの卒論指導はどう変わるのか。

毛利氏: 1回の指導時間は1時間程度であり大きくは変わらないが、同時に学生に来てもらい指導時間に重なりを作るなど工夫をしている。他の学生が指導を受けているのを聞くのも勉強になる。年度によって指導が変わることは避けたいと思っており、なるべく他で時間を削るようにしている。しかし、今回の報告のため10年前のことを振り返ってみると、現在の方が様々な仕事で忙しくなっており、指導も変わってきていることを痛感した。

Q: 卒論の必要性・意義についてどのように考えておられるか。

毛利氏: 卒論はどちらかと言えば軽視されるようになってきている。教員養成課程では、教職実践演習が4年後期に導入され、卒論との両立が難しくなってきた。しかし、大学は活字文化に根差しており、読むこと書くことの指導は大学教育において欠かせないので、今後も卒論は重視して行きたい。

柴原氏への質問

Q: なぜ発表で「です」「ます」調を禁止するのか。「である」調ということか。

柴原氏: 友だち同士で、「です」「ます」調は使わない。「である」調ではなく、若者が普段友だち同士で使う言葉で発表させている。

Q: ゼミがエンドレスであると、時間割上の制約や学生の時間調整が必要と思うが、どのように対応されているのか。

柴原氏: 時間割上、ゼミは木・金の4・5限に割り当てられており、それ以降に授業はない。学生にはゼミが決まった段階で、バイト等を入れないように指示しているので、学生の不満はあるかもしれないが、支障なく行えている。

Q: 他の先生からのねたま等はないか。

柴原氏: 批判は受けたことはない。自分の感性の問題でもあるのではっきりは言えないが、ねたまれる覚えはないと思っている。

Q: ご自身が学生時代に受けたゼミと現在のゼミは関連しているのか。

柴原氏: 少なからず影響を受けている。大学時代のゼミでは、英語の文献をかなり多く読まされた。それをやれたことに自信がつき、大学生だと思えた。今の学生もしっかり勉強することで、大学生をやっているという実感を持ってもらいたい。

伏木田氏への質問

Q: 話の中でゼミ教員がクラス担任のような役割を有していることに言及されていたが、どういうことか。

伏木田氏: ゼミ運営では教員が一人で様々なこと(例えば学生個人に面談をするなど)をするので、小中学校のクラス担任と似ている。ゼミ自体も共同体的な部分があり、小中学校のクラスとも似ている。

全体への質問

Q: 「ゼミ間格差」はあってもよいものか、それと

もあってはならないものか。

毛利氏: ゼミ間格差といっても、人数の差、指導の差など様々なものがある。事実としてそのような格差があるので仕方がない面もある。柴原氏が述べられたように、それぞれの教員が持ち味を発揮することで、様々な学生にとっての受け皿や居場所を与えることにもつながるので、必ずしも格差をなくすことがよいと言えないのではない。

柴原氏: 自分のゼミではしっかり勉強をやるが、アルバイト中心の学生でもやっていけるゼミもあってよい。ただし、それは教員がさぼっていいとか、楽して単位がもらえるということではない。一定以上の卒論を書かせることが前提で、力の持って行き方の違うゼミはあってもよい。そういう意味での格差であれば問題ない。

伏木田氏: 大学が違えばゼミは異なるし、教員の教育目標が違えば、ゼミの運営の仕方も当然異なる。ゼミを受けている学生から見ると、ゼミで自分の力をどれだけ伸ばせるかが重要であるので、違いはあってもよい。「格差」ではなく「違い」と捉えた方がよいのではない。

グループディスカッション

報告者に対する質疑が終わった後、午前の部の終わりに回収したアンケートをもとにして、6つのグループに分けた。アンケートでは、学部ゼミナールにおける教育に関する18個の領域(教育目標、ゼミ分け、卒業研究、学習意欲など)から、関心のある領域に丸をつけてもらい、なるべく関心が近い人同士で討論ができるように配慮して、コーディネーターがグループ分けを行った。そのような配慮の効果もあつてか、それぞれのグループでは活発な意見交換が行われていた。約1時間のグループディスカッションの後、各グループで討議した内容について、代表者に手短かに報告いただいた。主な内容は以下通りであった。

●ゼミが必修であるかどうか、卒論があるかどうかによって、ゼミの運営の仕方が異なる。ゼミが選択の場合は、他の授業との関

係（例えば、他の授業より単位が取りやすいかなど）に、大いに影響を受ける。また、共学と女子大でも、ゼミの運営の仕方が違ってくる。

- ゼミの中で、学生とプライベートな話をどの程度すべきか。プライベートな話はゼミ生との距離を縮めるが、あまりしすぎると、学生が緩んでしまう。プライベートはゼミの中では一切話さず、コンパなどの時だけ話すと、はっきり分けている教員もおられた。
- ゼミの中で学生に役割を与えて任せると、よい成果をあげてくれることがしばしばある。学生に任せてやる気にさせるような働きかけ方をわれわれ教員は学ばなければならない。
- ゼミの中でなかなか学生が発言しないので、教員側が話し過ぎてしまい、双方向的なゼミでなくなるがあったが、工夫をされている教員の話聞いて参考になった。
- 出来る学生とそうでない学生の差が大きい。意欲の低い学生への対応については、教員の考え方も様々で結論は出なかった。
- 学生が卒論のテーマを自分で決めることは難しい。また、学生の卒論の進捗の報告はあてにならず、工程を自分で管理させることは困難である。教員側のサポートが必要である。
- 卒業論文と就職活動の両立が難しい。ゼミによって就活の扱いが異なる場合がある（就活中ゼミは休みにするかしないかなど）ので、統一を図っていくべきではないか。
- 個人面談を通して学生の状況を把握するなど担的な役割は重要であるが、教員の負担が増え、ゼミでの学びがおろそかになることがある。ケアの側面と学習の側面をどのように両立させていくかは思案のしどころである。

分科会を終えて

本分科会を企画した動機の一つは、コーディネーター自身が、自分のゼミの中で、または他のゼミを見ている中で、運営上の問題にしばしば遭遇したためである。本分科会に参加いただいた方も、同じような問題意識で参加いただいたのではないかと思う。グループディスカッションを傍らで聞かせていただいていると、それぞれの教員がゼミにおいて様々な課題を抱えておられることが推察された。

報告者の発表やグループディスカッションを通して、個人的にも色々な気づきを得られ、今後のゼミで活用してみたいと思った取り組みもいくつかあった。学部ゼミナールは多様であるので、それぞれの参加者が抱えておられる課題に関して必ずしも解決策は見つからなかったかもしれないが、少なくともヒントが得られたのであれば幸いである。今後も継続的に学部ゼミナールに関して議論の機会を設けられることを願いたいものである。最後に、分科会の報告者と参加者の皆様に感謝の意を表したい。

1. ゼミに関するFDの難しさ

社会人文系学部で教えている多くの大学教員は、ゼミナールこそは最も大学の授業らしい授業形態であり、その教育効果は大きいものであると信じている。しかし、ゼミがいつもうまくいくとは限らず、誰がこれを担当するかで教育効果に大きな差があることは明らかである。それだけに、ゼミ運営に関するFDの必要性は高いと言えよう。

にもかかわらず、ゼミ運営に関するFDは、これまであまり行われてこなかった。それを行う必要がないからではなく、それを行うのが難しいからである。難しい理由は三つある。まず一つ目は、ゼミのやり方が講義形式の授業以上に、教育する場の条件によって左右される（ゼミの多様性）からであり、二つ目は、多人数が受講している講義以上に、人目に触れることのない「密室の仕事」になっている（ゼミの密室性）からであり、三つ目は、ゼミという対面教育においては、教員の「生き方」「人間性」という要因が、講義の場合以上に入りこみやすい（ゼミの全人性）からである。

こうしたゼミの多様性、密室性、全人性のゆえに、ゼミ運営に関するFDを計画し実施することは、講義形式の授業に関するそれ以上に難しい。この第11分科会に参加することが、それぞれの条件下での個性的な実践の交流を図りつつ、ゼミ運営のあり方と同時に自己の教育者としてのあり方を問い直していく契機になればと思う。

2. 方法としてのゼミ、場所としてのゼミ

ところで、ゼミナールには、二通りの意味がある。一つは、大学における講義とならぶ授業の一形態としてのゼミナール、ないしは教育方法としてのゼミナールである。もう一つは、そのような授業が行われる場所、ないしは教師と学生の共同体としてのゼミナールである。学生にとって、ゼミナールという形態の授業をとることは、同時にゼミナールという共同体に所属することを意味するのである。

われわれの課題の一つは、前者の授業形態ないし教育方法としてのゼミナールのやり方をめぐって議論することである。最近、たとえ履修上は講義形式の授業であっても、そこにいかに演習的な要素を組み込むかが、授業改善の一つの眼目になっている。それとともに、もう一つの重要な課題がある。それは、学生が所属する共同体としてのゼミナールのあり方について考察することである。

後者の課題と関連して、船曳健夫氏が、ある出版社のPR誌の連載（「ゼミの風景から」）のなかで、「ゼミは communal なものか、social なものか」を論じていて大変興味深かった。東大で教える船曳氏は、どちらかと言えば、もう少し social な方向に、ゼミのあるべき姿を見ながらも、「この二つのあいだで常に迷います」と述べていた。どちらの性格が強くなるべきかについては、それこそ、「教育する場」の条件によって違ってくると思うが、われわれの大学で行うゼミは研究大学で行うゼミより、もう少し communal なものであってもよいように思う。

3. ゼミナールの諸形態

ゼミナールは、いくつかのタイプに分類することができる。ゼミナールを分類するための一つの観点は、それが大学教育のどの時期に実施されるのかということである。この観点からは、大学に入学して間もない時期に一般教育のなかで実施されるゼミ（教養ゼミ、

大学入門ゼミなどと呼ばれる)、専門教育の入門期で実施されるゼミ(プロゼミ)、専門教育のなかで実施されるゼミ(専門ゼミ)の三つに分類することができよう。

もう一つのゼミナールの分類は、これをどういうやり方で行うかという観点からの分類である。そのやり方は多岐にわたるが、専門教育に関して言えば、最も一般的なやり方は、テキストの講読を行うものと、個人またはグループで設定した研究テーマで発表するものである。

どういうやり方がよいかは、それぞれの大学の学生の質や専門分野、ゼミを主宰する教員の得手不得手、先にみたゼミを実施する時期、さらにゼミの規模(受講している学生の数)など、さまざまな条件によって違ってくるし、また、これらの条件に規定されながら、そもそも、そのゼミが何をねらいとしているのかという、ゼミの目的によっても違ってくるであろう。

4. ゼミナールの運営の仕方

私が香川大学で担当している(いた)ゼミナールは、全部で5つである。それぞれのゼミナールの運営の仕方について簡単に説明しておきたい。

①教養ゼミナール

全学共通(教養教育)科目として、全部で60ほどのゼミナールが1年次前期又は後期に開講され、いろいろな学部の1年生が受講していた。学生は、自らの興味・関心にしたがって開講された教養ゼミのなかから一つを選べるようになっていたが、各ゼミの定員が25名なので、第一希望のゼミに入れないことも多かった。

どういうやり方で教養ゼミを行うかは、担当教員に任されていた。ゼミナールのやり方をシラバスでみると、個人又はグループで設定したテーマで研究し、成果の発表と討議を行うものが最も多い。テキストを一緒に読んでいくやり方は、われわれ文科系の教員にとってはお馴染みともいえるやり方であるが、こういうやり方で教養ゼミを行う教員は次第に少なくなっている。注目すべきは、何らかのグループ活動を取り入れ、これをゼミナールの運営の中心に据えているものが、年々増えていることである。

教養ゼミにおいて、グループ活動を取り入れたゼミが増えているのはなぜか。その理由はいろいろ考えられるが、一つは、各ゼミの定員が25名となっており、ゼミ形式の授業としては受講生が多いことから、多人数ゼミの運営上の工夫として、25名を数グループに分けている、いや、もっと積極的に言えば、グループ活動を取り入れることが、ゼミのcommunalな性格を強め、このことが授業への満足度だけでなく、大学生活そのものへの満足度を高めているという理由が挙げられる。

これまで、教養ゼミナールの運営の仕方について、多くを過去形で述べてきたが、実は、平成24年度から、教養ゼミナールは「大学入門ゼミ」と名称を変えるとともに、それぞれの学部ごとに、自分の学部の新生を対象に、大学生として必要な学習方法の習得をめざした内容を含めて行うものになった。と同時に、学部のクラスづくりのための授業であるという性格も強くなり、学び方についてのスキル教育とともに、AL(アクティブラーニング)の考え方のもとにグループ活動をより積極的に取り入れたゼミ運営が行われるようになりつつある。

教養ゼミが「大学入門ゼミ」となり、学び方の共通コンテンツとALの考え方を絡めて、初年次教育として行われる入門ゼミの底上げを図ることができたのはよかったと思う。しかし、「底上げ」ができた反面、伝統的なやり方で人気ゼミを運営できていた学識ある教員にまで一律に規格化されたやり方を押しつけてよいのか、「読んで考える」ことを中心とするゼミのやり方が持っていた潜在力を見損なっていないのか。評価の分かれるところである。

②教育学チュートリアル

われわれのコース（教育学研究室）の2～4年生（2、3年生必修、4年生自主参加）が、いくつかの異学年編成のグループをつくり、グループごとに設定した研究課題に協力して取り組む「縦割りゼミ」である。研究成果は夏の教研合宿で発表する。コースの各教員は、いずれかのグループのチューターになる。

かつて教育学研究室には、学生たちの自主的な運営による学習会、いわゆる「自主ゼミ」がいくつもあった。それは、研究室に所属する異学年の学生からなる、体験活動重視の自主的な学習会であったが、残念なことに、90年代に入って自然消滅した。その自主ゼミを復活させようと、教員の方から働きかけて、異学年の学生のグループ活動を中心とする学習会を組織化し、やがてこれに単位を出すようにしたのが、この教育学チュートリアルである。

今年度、私が担当したチュートリアル（学生たちはチューターの名を冠して毛利チュートリアルと呼ぶ）は、「創作紙芝居の上演」を研究課題とした。その主な取り組みは、以下の通りである。

- 市立図書館での「読み聞かせの会」の活動取材（4月）
- 市販紙芝居を使っての仲間内での上演会（5月）
- 創作紙芝居づくりと仲間内での上演会（6月）
- 市立図書館（お話コーナー）での子ども相手の紙芝居上演（7月）
- オープンキャンパスでの創作紙芝居を使った研究室紹介（8月）
- 夏の教研合宿（於、小豆島）での創作紙芝居の上演（8月）

こうした活動の多くは、私のいない授業時間外に行われる。この授業での私（チューター）の役割は、研究課題の達成に必要な情報を提供し、学生たちの活動が停滞しないように適宜助言を与え、励ますことであった。

③教育学演習 I

2年生になり、われわれのコース（教育学研究室）に入ってきた学生を対象とするプロゼミ（基礎ゼミ）である。通年の授業を、コースの教員全員がリレー方式で行う。一人の教員が担当するのは、わずか5回前後である。教育学の基礎的な文献を読んだり、教育の今日的課題について議論することで、教育学的な問題意識を養う。最終回の授業では、専門ゼミの配属に向けたガイダンスを行っている。

また、教育学研究室の2年生全員が毎週同じ場所で顔を合わせるので、この授業は彼ら

のホームルームとしての役割も果たしている。

④教育学演習Ⅱ

コースの各教官が主宰する、いわゆる専門ゼミである。(イ)から(ホ)まで5つのゼミが開講されている。教育学研究室の学生は2年次の2月末までに、この5つの専門ゼミのなかから一つを選ぶことになるが、彼らにとって、専門ゼミの選択は、単に1コマのゼミナール形式の授業を選ぶということ以上の、大きな意味合いをもっている。

というのは、第一に、専門ゼミにおける教員と学生、あるいは学生同士の結びつきが大変強いからである。専門ゼミを選ぶことは、「〇〇ゼミ」という「共同体」の一員になることを意味する。しかも、第二に、教育学演習ⅡとⅢ（卒論指導）は、原則として持ち上がりなので、学生は、専門ゼミを選ぶことで、誰の指導のもとで卒業論文を書くのかを決めることになるからである。

さて、私の専門ゼミの進め方であるが、3年次の前期は、一緒に文献を読むことにしている。学生たちは、ゼミ決定の際に「志望調書」を提出しているのので、そこに書かれている各自の関心に近いところで、数冊の文献を決める。一緒に読むのはこの数冊だが、同時に、個別の読書課題を出して、ある程度の分量を読ませる。文献を読むことで、学生の関心の在り処は少しずつ変わってくる。それをよく聴いてやり、新たな文献を紹介する。また、自分でも文献を探して読む。これを繰り返しながら、学生が自分の（しかも学問的な）問題意識に目覚めるのを助けるのである。

後期は、まず初めに、それぞれの問題関心にしがたって、これまで読み進めた文献のなかから、最も重要だと思うものの内容を紹介してもらおう。それが一巡したあと、卒業論文のテーマ設定に向けて、自分にとって何が問題であり、何を明らかにしたいのかを、暫定的なテーマとともに発表してもらおう。3年次の2月末が「題目表」の提出期限であり、それまでに、大抵何度も（OKが出るまで）発表してもらおうことになる。

⑤教育学演習Ⅲ

4年生になったゼミ生（卒論生）に対して行う卒論指導である。本来なら、こちらの個別指導をチュートリアルと呼ぶべきかもしれない。私がどのように卒論指導を行っているのかについては、「卒論指導の臨床教育学のために」（『京都大学高等教育研究 第10号』2004年）を参照されたい。

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

5. 卒論生との指導関係

私と卒論生との指導関係は、かつて私が学生の立場で経験した指導関係より、よく言えば懇切丁寧、悪く言えばややお節介ともいえる関係である。学生との「距離」もずっと近い。もともと、ここで、二つの指導関係を比べて、どちらがよいとか悪いとかということを行うつもりはない。それを言うには、それぞれの指導関係を成り立たせている「条件」があまりにも違いすぎるのである。

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

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

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

学生が「手拔き」をする方法はいろいろあるが、もっとも多いのが「のりとはさみ（コピペ）で書く」というやり方である。逆に、「勝手なことを書く」というのもある。そして、もう一つ、指導関係ということでとくに注意しなければならないのが、教員に過度に依存するというやり方である。文献とのあいだの依存と独立の問題は、そのまま教員とのあいだでも繰り返される。つまり、文献への過度の依存を否定されると、今度は教員への依存で窮地をしのごうとするのである。極端な言い方をすると、「丸写しできないなら、先生が書いてくれ」ということになる。ここまで極端でなくても、先ほど述べた「雑なものを書いても、先生が直してくれる」という期待を、どの学生も抱いている。われわれは、この学生の期待をまったく裏切るわけにはいかないが、まったく期待どおりに直してやるわけにもいかない。やはり、学生自身が苦しみながら何度も書き直すように、もっていくしかないのである。この点でも、教員と学生の「攻防」が見られるが、それは、大変微妙な「心理的攻防」である。

6. ゼミにおける教師の指導とFD

ゼミナールにおける教師の指導のあり方は、どのようなやり方でゼミを行うのか、テキストを一緒に読むのか、自由なテーマで発表するのか、あるいはそれ以外のやり方で行うのかによって違ってくる。また、グループ活動を取り入れて、これを中心にゼミを運営するのか、あくまでも個人の活動が中心になるのかによっても大きく異なる。

もちろん、グループ活動さえ取り入れたらゼミは活性化するというような簡単な話ではない。というのは、もしわれわれ教員が集団過程に対して適切に働きかけなければ、マイナスの「同調」と他人任せによって、グループ活動を取り入れたゼミは、それを取り入れていないゼミ以上に低調なものに終わる可能性があるからである。

とりわけ最近では、仲間と話し合ったり、協力して何かをしたりすることが苦手な学生が増えているだけに、グループ活動によってゼミを活性化するには、プラス方向の「同調」を促しながら、全体のやる気を高めていけるような、集団過程に対する教師の適切な働きかけが求められるのである。また、授業のために事前に準備しておくことと、その場で柔軟に対応することが同時に求められるのである。すなわち、どのようにグループの研究課題を設定し、どのようなスケジュールで共同研究を進め、どのようにグループ内で役割分担をするのかについて、一方では、かなり明確な方針をもって（とくに初回のゼミにおいて）臨みつつ、他方では、話し合いやグループ活動の展開のなかで何ができてきても、学生たちの自主性を尊重しながら、これに柔軟に対応することが求められるのである。

ゼミナールに関するFDは、ゼミのやり方を規格化しようとするものではない。それぞれの「教育する場」の条件によって、また、担当する教員の得手不得手によってゼミのやり方は違って当然である。ただし、いくらゼミのやり方が多様であることを認めるからといって、この多様性を隠れみのにして手抜きゼミが放置され、低調なゼミが改善されないのは困ったことである。最初に述べたように、ゼミの密室性、全人性からくる教員の恐れや心理的抵抗は強い。これを巧妙にかいくぐるためには、フォーマルなFDのみに固執しないほうがよいだろう。ゼミのあり方が多様であるように、ゼミに関するFDのあり方も多様であってよいはずである。要は、それぞれの条件下での教員の個性的な実践の交流を図り、ゼミを担当する一人ひとりの教員が自己の指導法と教育者としてのあり方を問い直していく契機となるようなFDが求められているのである。

最後に、もう一つ確認しておきたいことがある。それは、グループ活動を取り入れたやり方が、どれだけ多人数ゼミ（とりわけ入門期の）において効果的であっても、他方では、学生が一人で本を読んで考えることを前提とする従来のゼミのやり方が、それでもオーソドックスであることに変わりはないということである。大学における学びには、集団的性格とともに個人的性格があり、とくに、卒業論文に取り組んでいる学生は、学びのもつ後者の側面としっかり向き合う必要がある。与えられた「教育する場」の条件のなかで相応しいやり方を選ぶためにも、オーソドックスを踏まえたうえで、新しいやり方を試みたいものである。

学生にとっての「ゼミ」の意義～簡単な調査を踏まえて～

日本橋学館大学 リベラルアーツ学部 人間心理学科 教授

柴原 宜幸

学生にとっての「ゼミ」の意義 ～簡単な調査を踏まえて～

日本橋学館大学
人間心理学科
柴原 宜幸
(学科長・FD推進センター長)

前提として: 日本橋学館大学

- ▶ 2000年開学の新興大学
- ▶ 1学部(人文経営学部)で、学年定員250名の小規模校(現在はリベラルアーツ学部、定員150名)
- ▶ 2年次に各専攻に分かれる(現在は、学科募集)

前提として: ゼミの位置づけ

- ▶ 3・4年次に開講(途中の変更はできない)
- ▶ 卒業必修科目
- ▶ 4年次の卒業論文(卒業必修)とリンク
- ▶ 本ゼミは、心理学(発達心理学・教育心理学・社会心理学)を対象とし、卒論はデータに基づいた考察を重視

前提として: ゼミの基本的な展開

- ▶ 指定された課題(多くは学会発表論文集)を読み込み、レジュメを作成し、それに基づいて発表する
 - 学会発表論文集は、結構「穴」があったり、想定力を要したり、教材として面白い
- ▶ 発表の際の「です」「ます」調は禁止であり、発表中でも、疑問があったら、その都度質問する
 - 日常会話の延長線

前提として: 学生

- ▶ 人文経営学部の中に、心理臨床専攻があり、ゼミ生は、すべて専攻の所属学生であり、第一希望のゼミに入れる
- ▶ 本ゼミに関しては、真面目な学生が多い⇒結構厳しい通常の授業の影響か?
- ▶ 学問で身を立てようとする学生はいない
 - 心理臨床専攻の場合、入学当初はカウンセラー希望者が多いが、ほぼ全員が学力(英語)的に挫折する

学生の全般的な傾向とゼミ展開

- ▶ 「出席重視」がいい
 - 出席は前提であって評価しない⇒「出勤」という概念
- ▶ 「わからないことを表明しない」
 - 「わからない」と言わないことは罪である
 - ⇒「わかった」ふりをする事の集団過程における責任
- ▶ 他者の発表に質問すると「報復される・迷惑をかける」
 - ゼミ生同士の人間関係の構築⇒「遊び」の時間を設定
- ▶ 「とりあえず我慢すればいい」
 - 課題が終わるまで終わらない⇒エンドレス

ゼミ生の進路

- ▶ ほとんどが一般の中小企業
- ▶ 少数派ではあるが、児童指導員や福祉関係
- ▶ 本学校法人に2名、公務員に1名
- ▶ 卒業後、専門学校や短大、通信制大学に入り直して、小学校の教員や看護師、保育士

何を問題に感じたか？

- ▶ ゼミでの活動には、どのような意義があるのか？
 - 学生は、ゼミに何を期待しているのか？
 - ゼミ担当者が意図していることは機能しているのか？
 - ゼミを通じて、学生は何を得ているのか？

卒業生調査：方法

- ▶ 期間：2009年2月～5月
- ▶ 対象：調査時点での卒業生(I～VI期生)93名(男性54名・女性39名)
- ▶ 手続き：ゼミのMLを通して、調査協力を依頼
- ▶ 調査項目：
 - ① なぜ柴原ゼミを選んだのか
 - ② 当時のゼミ活動を通して何を学んだのか
 - ③ 当時のゼミ活動に対する不満は
 - ④ いま考えて、このゼミはどのように役立っているか、あるいは役立っていないかの4項目

卒業生調査：対象者の内訳

	1期生	2期生	3期生	4期生	5期生	6期生	合計
男性	5(62.5)	3(18.8)	4(40.0)	1(12.5)	3(50.0)	0	16(33.3)
女性	4(36.4)	0(0.0)	1(20.0)	0(0.0)	2(66.7)	2(100)	9(25.7)
合計	9(47.4)	3(12.0)	5(33.3)	1(7.7)	5(55.6)	2(100)	25(30.1)

()内は、構成員数に対する%

卒業生調査：結果(1)

ゼミ選択の理由	度数(重複あり)
柴原の他の授業を受けて	10(40.0)
柴原と相性が合いそう	9(36.0)
学びたい分野だった	7(28.0)
きついという評判	2(8.0)
少人数	2(8.0)
楽しそう	2(8.0)
消去法	1(4.0)

()内は、全回答者数に対する%

卒業生調査：結果(2-1)

- ▶ 当時のゼミ活動を通して何を学んだのか
 - 記述内容を、「対人関係的側面」「学習的側面」「個人的側面」にカテゴライズ(括弧内は度数：重複あり)
- ▶ 対人関係的側面
 - 協力することの重要性(8)
 - 相手に分かるように話すこと(3)
 - コミュニケーションの重要性(3)
 - 人との接し方(2)

卒業生調査:結果(2-2)

▶ 学習的側面

- 自分で考え、動くこと(3)
- 客観的なものの見方(3)
- 分からないことは「分からない」と言うこと(2)
- 物事の解釈には多様性があること(2)
- 他者の考え方を知って、自分の視点を持つこと(1)
- 物事を消化し、さらに展開させる重要性(1)
- 1つのことに対して、色々に関連することを調べる必要性(1)
- 論文を解読していくことの楽しさ(1)

卒業生調査:結果(2-3)

▶ 個人的側面

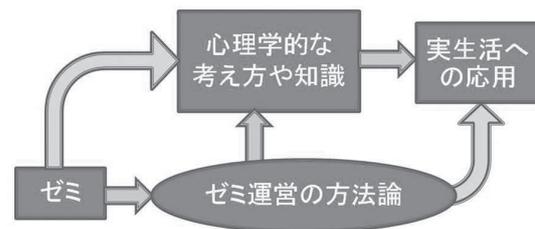
- 忍耐力(3)
- 期限を守ること(1)
- オンとオフの切り替えが大事(1)
- 人前に立つことに対する免疫(1)

学生にとって「ゼミ」とは何だったのか？

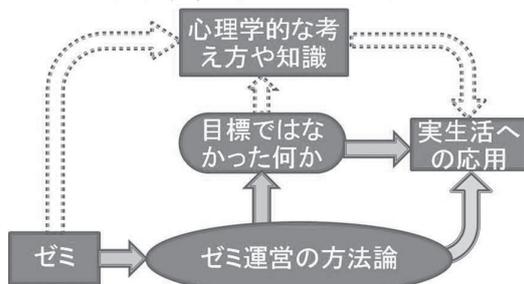
▶ 社会的スキルを学んだ場

- 専門性を学ぶ場ではなかった
 - ・ 学生はそれを求めていたのだろうか
 - ・ そうでなければ、ゼミの運営は失敗か？

考察(1): 私なりの狙い



考察(2): 卒業生の認識



現象的裏付け

- ▶ 学問的知見と根拠のない情報との乖離
 - 相変わらず
 - ・ これだからB型は...
 - ・ 長男っぽくないよね...という会話が飛び交う
- ▶ 光明としては...
 - 専門職に就いた卒業生からは、「研究的視点を学べて良かった」との声

今後、検討すべきこと(1)

- ▶ 学びと日常の連動
 - 大抵の学生は、学問を専門として生かしていく訳ではない
 - 一方で、学習材料や研究方法論は、客観的思考につながる
 - そこを意識した運営方法や展開方法によって、どれだけ学びと日常が上手く連動するか
 - ・ 割と真面目に考えるが、あまり上手く出来ない

今後、検討すべきこと(2)

- ▶ 学習意欲のない学生
 - それに対処できれば苦労はしないが...
 - 学習意欲をもたせるのではなく、ゼミというコミュニティへの帰属欲求を刺激する
 - ・ 他のゼミ生による困り込み
 - ・ 理科系にみられるような徒弟制度の導入

今後、検討すべきこと(3)

- ▶ 相対性
 - 教員個人がやりたいようにやっているといいのか
 - 多様な学生のニーズに対応し得るように、ゼミの臨機応変性も必要⇒学生にとっては選択肢が限られている
 - 私のゼミのようなやり方だけでは、学生の切り捨てになりかねない⇒恐らく他の教員が配慮してくれている
 - ・ FD的視点(個人の教授能力の向上もさることながら、組織としてのバランス)が非常に重要

さらなる課題の出現

- ▶ 第1志望と第2志望
 - 精神分析を専門とするゼミとの選択に悩む
 - 何を勉強したいか、という観点は薄い？
- ▶ 真面目な学生ほど、他のゼミ構成員を過度に気にし、均質化を求める
 - 「目標ではなかった何か」の学習(潜在的カリキュラム)が疎外される可能性
 - ここの重要性を再認識
- ▶ 双方向のバランスが学部レベルでは必要？

最後に...

- ▶ 「ゼミ」という特殊な授業形態は、学生の潜在的な力を発掘するに格好の場である
 - ▶ 逆に、ごまかしでやってきた学生の「穴」が見える場でもある
- ⇓
- ▶ ゼミという組織やそこでの活動が、キャリア教育につながっている？

学部ゼミナールを研究することでみえてきた課題

東京大学大学院 学際情報学府 文化・人間情報学コース 博士課程

伏木田 稚子

この度は、貴重な報告の機会を与えていただき、誠にありがとうございます。修士研究を含めて4年間、いわゆる文系の学部ゼミナールについて、質問紙調査やインタビュー調査を中心に研究を進めてきました。本日は、文献レビューやこれまでの調査を通じて得られた知見をご報告させていただきます。

1. ゼミナールとは

- ・ 発表と議論が中心の教育方法と、教師と学生の共同体という2通りの意味がある（毛利 2006）
- ・ 指導教員を交えて数人から20人程度で定期的に会合をもち、研究内容を深める体制で行われる授業を指す（齋木 2004）
- ・ 学生の研究を教員が援助・指導する場である（梅根 1970）
- ・ 活発に行われる議論を通じて、学生が教員と共に成長する場である（鈴木 2001）
- ・ 特定の専門科目に関する内容研究において、教員による指導を受けるのが一般的である（齋木 2004）
- ・ 未確定の知識の探究活動を含む大学教育の象徴である（朴澤 2009）



図 1. ゼミ X の風景



図 2. ゼミ Y の風景



図 3. ゼミ Z の風景

2. ゼミナールはなぜ重要なのか

- ・ 豊かなゼミナールは、学生同士が仲間として学び合う対面的な側面を内包する（船曳 2005）
- ・ ゼミナールでの教員と学生間の対話は、理解の促進や多面的な能力の習得、学習意欲の醸成につながる（中澤ら 1998、田崎 2001、山内 2003）
- ・ ゼミナールでの能動的な活動は、汎用的技能や批判的思考の発達を促す（Oberst *et al.* 2009、Tsui and Gao 2007）

3. ゼミナールで求められる教員の役割とは

- ・ 現場対応の出たところ勝負といったブリコラージュの面が強い（船曳 2005）
- ・ 教員は学生の深い理解や刺激を引き出すために、学生が積極的に参加できる環境を整え（King 2001）、学生自身が取り組む学習を支援する必要がある（Fluck 2001）
- ・ 教員には、学生の興味や関心に合うテーマを選ぶこと（Fluck 2001）や、学生が自身の問題意識に気付くことができるように見通しをもって指導すること（毛利 2007）などが求められる

4. 本研究で扱うゼミナールとは

- ・ 「少人数での対話を通じた共同体的な学習環境」として、ゼミナールを操作的に定義する
- ・ 単位が取得できる、シラバスに正式名称が記載されている、教員と学生が参加する、定期的にかかれるなどの条件を満たす授業としてのゼミナールに焦点を当てる

5. ゼミナールでの学びについて、学生はどのように感じているのか

【調査の概要】

- ・ 2010年9月30日（木）～11月26日（金）に質問紙調査を実施した
- ・ 調査の対象は、国立大学2校、私立大学11校の計13校において、人文科学、社会科学、総合科学系の学部で開かれている授業に出席していた学部3、4年生で、分析の対象は計387名であった
- ・ 質問調査票では、学部3、4年生が2010年度前期に受講したゼミナールに焦点を当て、[1]受講動機、[2]学習意欲、[3]活動、[4]教員による指導、[5]教員に対する評価、[6]共同体意識、[7]汎用的技能の成長実感、[8]充実度を中心に質問項目を設定した
- ・ それぞれの質問項目について、「1. 全くそうでない（全くそう思わない）」～「4. とてもそうである（とてもそう思う）」の4件法で回答を求めた
- ・ 加えて、ゼミナールに対して感じている魅力と不満については、自由記述形式で回答を求めた

【学習者要因・学習環境・学習成果の構造に関する知見（伏木田ら 2011）】

- ・ 回答データをもとに因子分析または主成分分析を行った結果、以下のような示唆が得られた
 - ・ 受講動機には、ゼミナールの学習環境への期待と、ゼミナールでの成長の期待の2種類がある
 - ・ 学習意欲には、他者とのかかわりを通じて学ぼうとする協調志向と、知識の習得や自分の興味関心を追究しようとする探究志向の2種類がある
 - ・ 活動には、共同活動、教員による知識伝達、発表と議論の3種類がある
 - ・ 教員による指導は、達成すべき目標の明示や、課題の進め方に関する具体的なアドバイスに代表される
 - ・ 教員に対する評価には、教員の姿勢に対する評価と、教員の能力に対する評価の2種類がある
 - ・ 共同体意識には、学生とのつながりや居心地の良さといった結束性と、疑問の共有や手助けといった互恵性の2種類がある
 - ・ 汎用的技能の成長実感には、対人関係力、問題解決力、情報リテラシーの3種類がある

【学習者要因・学習環境・学習成果の関係に関する知見（伏木田ら 2011）】

- ・ 因子得点を用いてマルチレベル相関分析を行ったところ、以下のような示唆が得られた
 - ・ ゼミナールでの学習成果と関係のあるメンバー同士のつながりや共に学び合うという共同体意識や、他者の考えを理解し、協調して行動する力および問題点を発見して解決する力の成長実感、さらには充実度に対しても、教員による指導が正の影響を与える

【ゼミナールに対して感じている魅力と不満に関する知見（伏木田ら in press）】

- ・ 自由記述回答文にテキストマイニングを適用した結果、魅力については11個、不満については7個の特徴が析出された（表5-1、表5-2を参照）

表 5-1. ゼミナールに対する魅力

魅力についての特徴(計11クラスター)	
1	教員と学生間の距離の近さ
2	テーマや議論の内容
3	他者の意見や考え
4	分野の多様さと自由度
5	学生間のかかわり
6	専門的知識や発表する力の習得
7	構成員間(教員-学生, 学生-学生)の仲や雰囲気の良い
8	深い学びの機会
9	メリハリと学生主体の活動
10	先生の人柄や話の面白さ
11	自身の興味関心の充足

表 5-2. ゼミナールに対する不満

不満についての特徴(計7クラスター)	
1	交流の少なさ
2	時間の長さ
3	授業理解や知識習得への配慮不足
4	人数や課題の多さ
5	テーマ設定や発表のむずかしさ
6	学生のやる気と教員の指導
7	不活発な発言や議論

- ・ 魅力については、構成員間（教員－学生、学生－学生）の相互作用が特に重視されている
- ・ 不満については、授業時間内の活動が特に問題視されている

6. 教員は、どのような構成のゼミナールを実践しているのか

【調査の概要】

- ・ 2012年1月6日（金）～3月30日（金）に質問紙調査を実施した
- ・ 調査の対象は、東京都内に本部が所在する大学の中で、人文学、社会科学、総合科学系学部に所属している専任講師以上の教員で、分析の対象は計125名であった
- ・ 質問調査票では、2011年度の後期または通年で担当したゼミナールに焦点を当て、[A]学生の特性把握、[B]教育目標の設定、[C]学習目標の設定、[D]学習活動の設定、[E]学生に対する指導を中心に質問項目を設定した
- ・ それぞれの質問項目について、「1. 全くそうでない(全くしなかった)」～「4. とてもそうである(よくした)」の5件法で回答を求めた
- ・ 加えて、ゼミナールに対する魅力と不満については、自由記述形式で回答を求めた

【授業構成の構造に関する知見（伏木田ら 2012）】

- ・ 回答データをもとに因子分析を行った結果、以下のような示唆が得られた（一部抜粋）
 - ・ 学生の特性把握については、学問に対する興味関心、意欲などの把握と、就職活動の状況やゼミナール以外に受講している授業などの把握の2種類がある
 - ・ 教育目標の設定については、共同体の運営目標と、専門教育の充実目標の2種類がある
 - ・ 学習目標の設定については、能動的学習の体験目標、探究心の向上目標、専門性の達成目標の3種類がある
 - ・ 学生に対する指導については、テーマ設定や文献の読み方に関するアドバイスといった課題遂行の支援、発表の形式的評価、発表内容の検討の3種類がある

参考文献

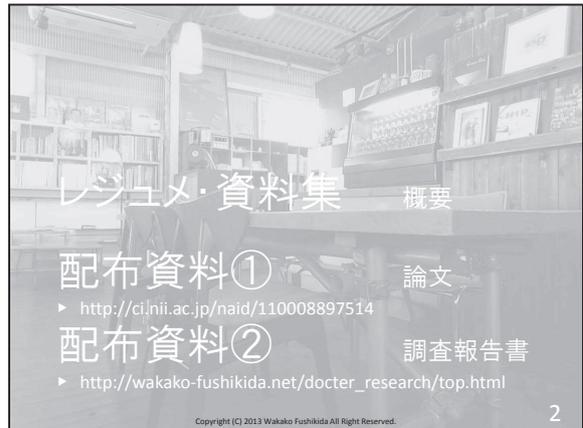
- Fluck, R. A. (2001) A multidisciplinary first-year seminar. *The American Biology Teacher*, 9: 648-54
- 船曳健夫 (2005) 大学のエスノグラフィティ. 有斐閣, 東京
- 伏木田稚子, 北村智, 山内祐平 (2011) 学部 3, 4 年生を対象としたゼミナールにおける学習者要因・学習環境・学習成果の関係. *日本教育工学会論文誌*, 35(3): 157-168
- 伏木田稚子, 北村 智, 山内祐平 (in press) テキストマイニングによる学部ゼミナールの魅力・不満の検討. *日本教育工学会論文誌*, 36(Suppl.): xxx-xxx
- 伏木田稚子, 北村 智, 山内祐平 (2012) 専門教育としての学部ゼミナールの授業構成と汎用的技能の成長実感との関係. *日本教育工学会第 28 回全国大会講演論文集*, 151-154
- 朴澤泰男 (2009) 一橋大学の教育条件と授業の効力—全国大学生調査を用いた研究ノート(2). 一橋大学大学教育研究開発センター年報, 25-37
- King, D.L. (2001) From calculus to topology: teaching lecture-free seminar courses at all levels of the undergraduate mathematics curriculum. *Primus*, 11: 209-27
- 毛利猛 (2006) ゼミナールの臨床教育学のために. *香川大学教育実践総合研究*, 12: 29-34
- 毛利猛 (2007) ゼミ形式の授業に関する FD の可能性と必要性. *香川大学教育実践総合研究*, 15: 1-6
- 中澤宣親, 笠原輝久, 福永卓之, 松村恒, 村山正雄, 山口巖, 広重佳治 (1998) 学生アンケートに基づく「コースゼミ」の評価. *大学教育学会誌*, 20(2): 165-168.
- Oberst, U., Gallifa, J., Farrilos, N. & Vilaregut, A. (2009). Training emotional and social copetences in higher education: the seminar methodology. *Higher Education in Europe*, 34(3) : 523-533
- 齋木喜美子 (2004) 演習の方法. *日本教育方法学会(編) 現代教育方法辞典*, 東京, p.494
- 鈴木雄雅 (2001) 大学生の常識. 新潮社, 東京
- 田崎宣義 (2001) 一橋大学: ゼミナール 古く新しい伝統の指導法は学部を超えて機能する. *カレッジマネジメント*, 19(5): 18-21
- Tsui, L., & Gao, E. (2007). The efficacy of seminar courses. *Journal of College Retention*, 8 : 149-170
- 梅根悟 (1970) 大学教育論. 誠文堂新光社, 東京
- 山内乾史 (2003) 教養教育における少人数ゼミに関する一考察(その 1): 他大学における実施状況. *大學教育研究*, 11: 1-22

第18回FDフォーラム
第11分科会 学部ゼミナール運営の課題
2013.2.24(日)

学部ゼミナールを研究することで みえてきた課題

東京大学大学院 学際情報学府
文化・人間情報学コース 博士課程2年
伏木田 稚子

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.



レジュメ・資料集 概要
配布資料① 論文
▶ <http://ci.nii.ac.jp/naid/110008897514>
配布資料② 調査報告書
▶ http://wakako-fushikida.net/docter_research/top.html

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved. 2

- 10分 ゼミナールの全体像
- 10分 学生としての視点
- 10分 教員の視点

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

3





Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

7

少人数での対話を通じた 共同体的な学習環境

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

8

文系学部の 専門教育としてのゼミナール

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

9

- 単位が取れる
- シラバスに名称が載っている
- 定期的に行われる
- 教員ができる限り参加する
- 学生の参加が基本とされている

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

10

受け手としての 送り手としての 学び

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

11

専門分野を超えて応用できる 基礎的な能力・態度

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

12

ゼミナールを
実証的に俯瞰する

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

13

参与観察



インタビュー調査



質問紙調査



Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

14

2009-2011 修士研究
学生 からみたゼミナール

2011- 博士研究
教員 からみたゼミナール

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

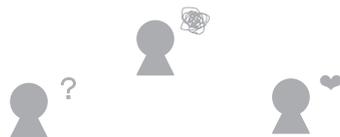
15

What どんな / How どういうふう
ゼミナールを運営しているの？

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

16

What と How の 共有



Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

17

ゼミナール運営の課題や対処を共有するための

素材を提供する

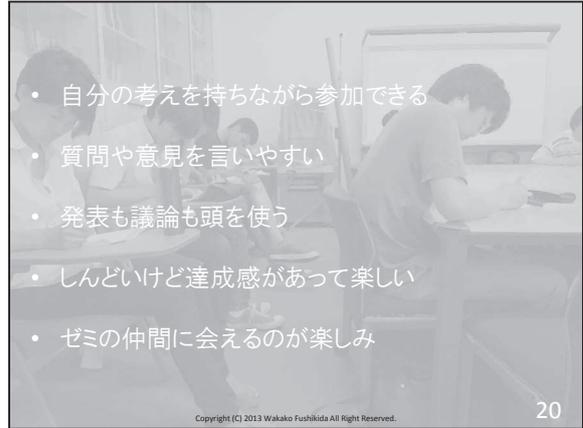
Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

18



学生としての視点

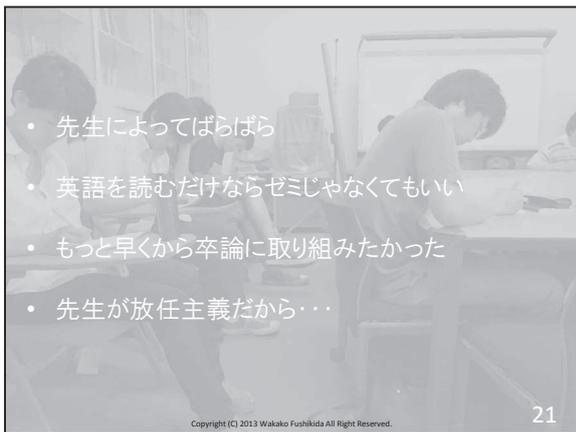
Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.



- 自分の考えを持ちながら参加できる
- 質問や意見を言いやすい
- 発表も議論も頭を使う
- しんどいけど達成感があって楽しい
- ゼミの仲間に会えるのが楽しみ

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

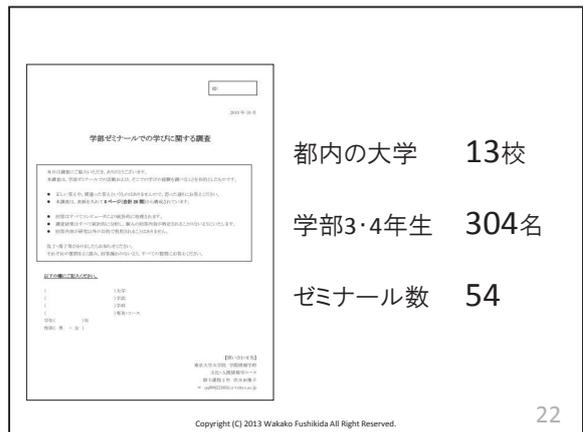
20



- 先生によってばらばら
- 英語を読むだけならゼミじゃなくてもいい
- もっと早くから卒論に取り組みたかった
- 先生が放任主義だから・・・

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

21



都内の大学 13校
学部3・4年生 304名
ゼミナール数 54

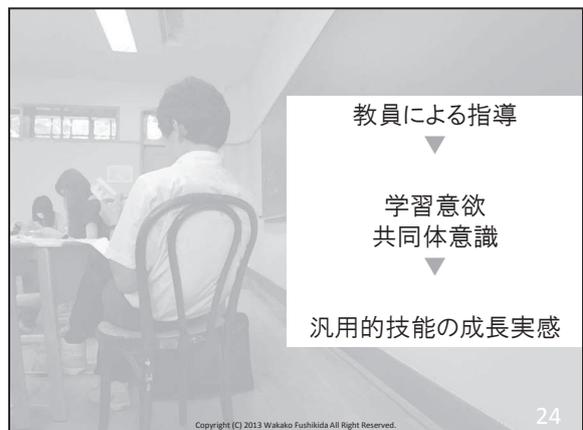
Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

22

受講動機	学習環境への期待 成長の期待
学習意欲	協調志向 探究志向
活動	共同活動 教員による知識伝達 発表と議論
教員による指導	教員による指導
教員に対する評価	姿勢に対する評価 能力に対する評価
共同体意識	結束性に対する意識 互恵性に対する意識
汎用的技能の成長実感	対人関係力 問題解決力 情報リテラシー
充実度	充実度

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

23



教員による指導
▼
学習意欲
共同体意識
▼
汎用的技能の成長実感

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

24

達成目標の **明確な** 提示

課題の進め方に関する **具体的な** 指示

テーマ設定 に関するアドバイス

...



Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

25

かかわりの中で 学ぼうとする

知りたいことを **突き詰めよう** とする

メンバー同士の **つながり** を感じる

共に 学び合っていると感じる



Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

26

他者の考えを **理解** して
協調 して行動する力

問題点を **発見** して
解決 につなげる力

...

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

27

ゼミナールの魅力

333名の自由記述回答文に

テキストマイニングを適用

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

28

「教授の話が面白く、筋道を立てて話すので
学びがいがある。」

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

29

「1つのテーマに向かって各々調査する**個人**
プレーと、その結果から何かを見出そうと議論
する**チームプレー**の両方があった。」

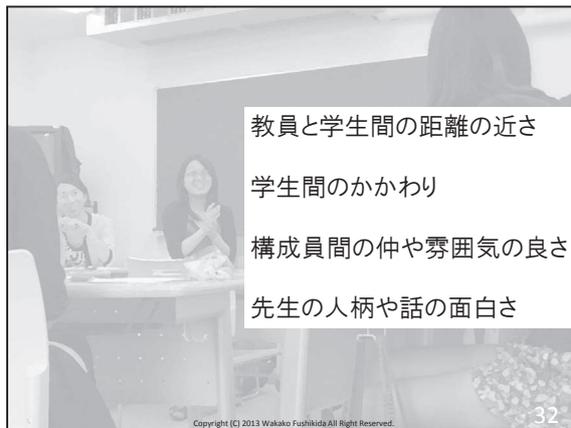
Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

30

「興味・関心が似たメンバーの中で、自分の興味・関心が高いことを**追求できる。**」

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

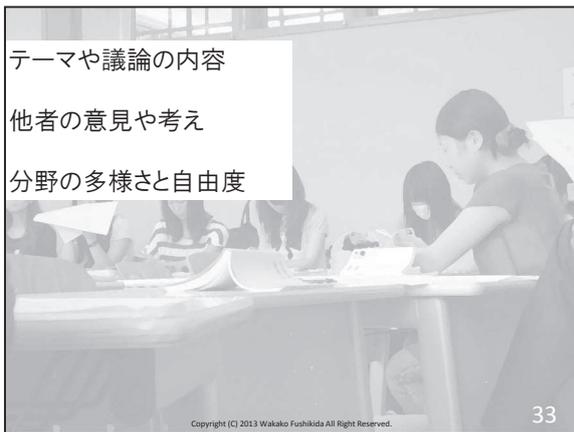
31



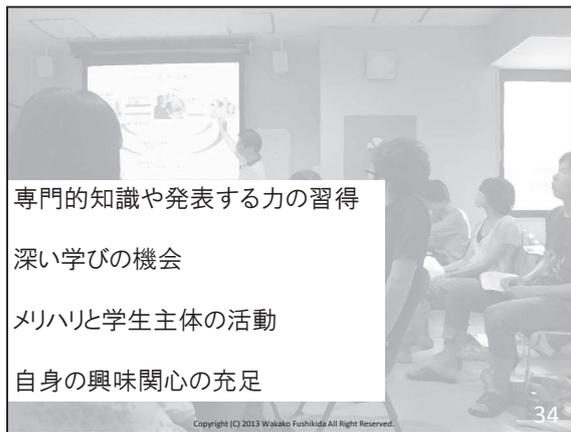
Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

32

テーマや議論の内容
他者の意見や考え
分野の多様さと自由度



Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.



Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

34

ゼミナールに対する不満

307名の自由記述回答文に
テキストマイニングを適用

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

35

「一方的な授業で、学生同士のディスカッションは皆無。
知識や問題の理解・解決のためにも、ゼミの場を利用した**討論の機会**が必要。」

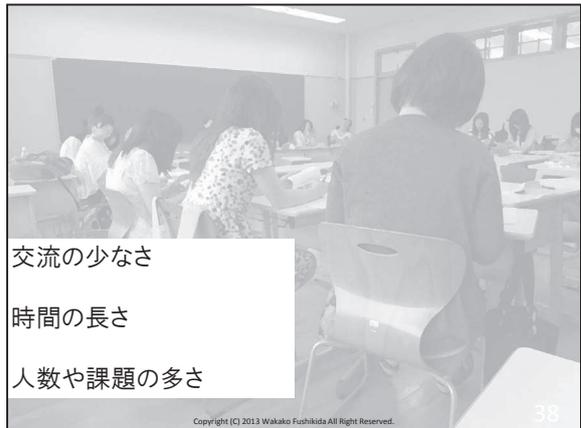
Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

36

「全体での議論ではあまり発言がでない。
話し合いに活気がない。」

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

37



交流の少なさ
時間の長さ
人数や課題の多さ

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

38

授業理解や知識習得への配慮不足
テーマ設定や発表のむずかしさ
学生のやる気と教員の指導
不活発な発言や議論

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

39

【教員用調査票】学部ゼミナールの授業構成に関する調査

- 学部ゼミナールの授業構成に関する調査結果を、以下の通りまとめた。
- 調査結果は、調査結果をまとめた表に示す通りである。
- 調査結果は、調査結果をまとめた表に示す通りである。
- 調査結果は、調査結果をまとめた表に示す通りである。
- 調査結果は、調査結果をまとめた表に示す通りである。

都内の大学 53校
学部数 93学部
教員数 125名

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

40

学生の特性把握	心理的特性 状況的特性
教育目標の設定	共同体の運営目標 専門教育の充実目標
学習目標の設定	能動的学習の体験目標 探究心の向上目標 専門性の達成目標
学習活動の設定	グループでの共同活動 学生による発表 教員および学生間での議論 教員による知識伝達
学生に対する指導	課題遂行の支援 発表の形式的評価 発表内容の検討

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

41

教員によるゼミナールの
授業構成の相違点

分散分析を適用

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

42

教員による知識伝達

人文学の教員 > 社会科学の教員

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

43

専門性の重視

担当年数が

11年以上の教員 > 10年以下の教員

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

44

自立性・能動性の重視

対象学年に4年生が

含まれるゼミ > 含まれないゼミ

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

45

共同活動・議論の重視

ゼミナールの参加学生が

21名以上のゼミ > 10名以下のゼミ

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

46

ゼミナールの授業構成と

汎用的技能の成長実感との関係

マルチレベル相関分析を適用

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

47

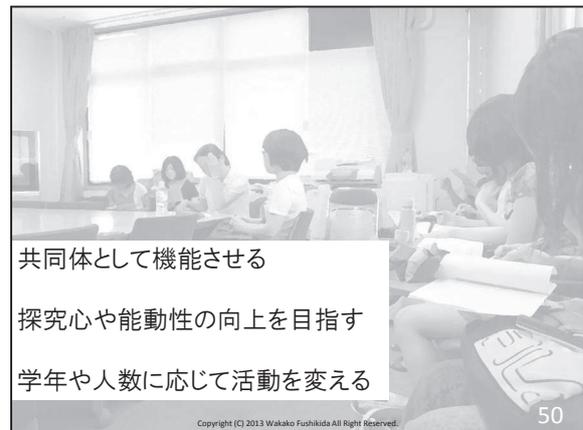
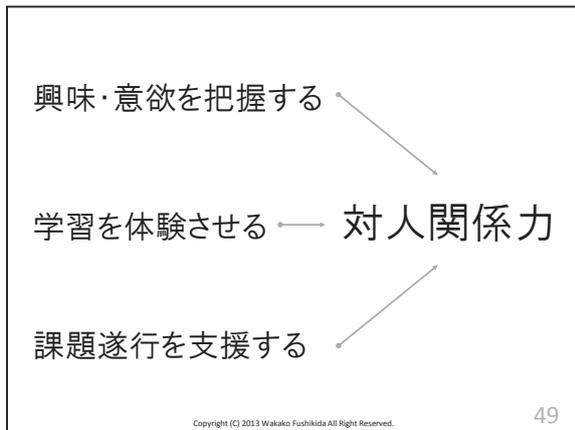
探究心を向上させる

グループで共同させる → 問題解決力

メンバー間で議論させる

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

48



就職活動 による難航

基礎学力の ばらつき

定型化 のむずかしさ

...

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved. 51

「ゼミの規模とゼミ生全員の討議への参加度のバランスをとるのが難しい。全体で情報や討議の過程を共有したいが、グループ内や、ネットをツールとして使うゼミ生間で、局所的なコミュニケーションが進行しがち。」

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved. 52

「ゼミでの学生の発言力が年々低下してきている。そうした中で、発言を促すには、ほめる場面が多くなり、年々甘くなっているように思われる。」

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved. 53

「年度によってメンバーの考え方が大きく変わるので、年度ごとのすすめ方を毎年探らなければいけない。」

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved. 54

「基礎学力の不足、アルバイト、早まっている就職活動との兼ね合い、学生ひとりひとりの家庭環境までがゼミ活動にかかわって来る。一人ひとりの個性や家庭環境、社会環境を見極めつつ、指導していくためには、**多くの時間**が割かれ、研究時間との兼ね合いを図るのがむずかしくなっている。」

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

55

大学教育研究フォーラム

2013.3.14 - 3.15

教員がゼミナールの授業構成上で抱える困難の検討

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

56



Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

57



Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

58

みなさま のゼミナールの
What と How をぜひ教えてください。

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

59



✉ qq096224@iii.u.tokyo.ac.jp
HP <http://www.wakako-fushikida.ne.jp>

Copyright (C) 2013 Wakako Fushikida All Right Reserved.

60