

Works Review

vol. 13

大学教員はどんな行動をしているのか ——人が育つゼミに着目して——

豊田 義博

リクルート ワークス研究所 主幹研究員

大学教員はどんな行動をしているのか

——人が育つゼミに着目して——

豊田 義博 リクルート ワークス研究所・主幹研究員

人が育つゼミでは、大学教員は何をしているのか。授業内容ではなく、教員の教育行動に着眼し、23のゼミの実態を探索した。ゼミの構造は同質的だが、教員個々が掲げる学修ゴール、それに対応した教育行動には特徴があり、それぞれが有機的に関連してゼミの人材育成の品質を高めていた。学修ゴールを4類型に、教育行動を10のカテゴリーにまとめ、その関連性を体系化した。

キーワード： 教育の質保証、大学教員、学修ゴール、教育行動レパートリー、教育行動カテゴリー

目次

1. 問題意識と研究目的
 - 1.1 ゼミへの着目
 - 1.2 教育行動への着目
2. 研究の枠組みと調査の概要
 - 2.1 研究の枠組み
 - 2.2 調査の概要
3. 調査結果の概観
 - 3.1 学修ゴール
 - 3.2 構造
 - 3.3 教育行動レパートリー (プレ・ステージ)
 - 3.4 教育行動レパートリー (メイン・ステージ)
 - 3.5 教育行動カテゴリー
4. 考察

1. 問題意識と研究目的

1.1 ゼミへの着目

1990年初頭より、さまざまな観点から推進されている大学の学部教育改革。近年では、「大学全入時代」を前提に、「質保証」の観点からの教育内容の品質向上に関する議論が中核となっており、AP, CP, DPの策定、再構築、学修成果の可視化など、次々と全学的、組織的な施策が講じられている。

教員（組織）の能力開発を目的としたFD活動も義

務化されており、講義やワークショップなどの研修会、教員相互の授業参観などの取り組みがなされている。このような全学的な活動の背後には、「教育の質を、個々の教員の力量ではなく、仕組みによって支えていく」「誰がやっても一定レベルの成果が出るようなシステムを構築していく」という思想がある。

このような底上げの施策にはもちろん価値がある。しかし、そこで得られるのは「底上げ」ではない。また、教育の質を最終的に担保するのは、現場の教員である。現代においても、大学教員個人の存在が学生に与えるインパクトは十分にある。

リクルートワークス研究所が実施した「大学生の学び調査」によれば、「大学教員は、高い専門知識を持っている」「大学教員は、人生経験が豊富である」「大学教員は、尊敬できる」「大学教員は、親身になって指導してくれる」という問いに対し、半数以上の大学教員があてはまると回答した比率は、順に79.3%、63.3%、46.6%、42.9%であり、大学生の相当程度が、大学教員を高く評価している（表1）。

また、「あなたがこれまでに会った大学の教員（教授、准教授、専任講師）の中で、あなた自身の生き方や考え方、価値観に影響を与えた教員はいますか？」という問いに対して、38.3%の学生

が「いる」と回答している。

そのように影響を受けた教員は、どのような機会に出会った教員かという問いには、「大人数講義の教員 (27.6%)」「少人数講義・演習の担当教員 (28.6%)」と、一般の授業での接点も少なからずあるが、その筆頭に上がるのは「ゼミの担当教員 (36.4%)」であった (表2)。本調査の対象は大学2年から4年生と幅広く、ゼミの当該年度に至っていない学生も含まれる。また、近年はゼミが必須ではない大学も増えていることから、ゼミを受講している母集団は限られることが推定される。その母集団に置き換えれば、回答比率はさらに高まることになる。ゼミが及ぼす影響は、やはり大きいといえるだろう。

そこで、本研究では、ゼミに焦点を当てる。大学生の生き方、考え方や価値観に影響を及ぼしているであろう教員は、ゼミにおいて、何をしているのかを探索していく。

ゼミナールは、19世紀のドイツに起源を持つ (潮木 1997)。単に知識を身につけるだけの教育スタイルを脱し、研究活動を通して学んでいくという新たなスタイルとして一世を風靡し、世界へと広がった。日本においても、京都大学が創設期に導入したのを皮切りに、広く日本の大学にその学修スタイルが浸透し、今日に至っているものと想定される。ゼミナールという学修スタイルの持つ元来的な意味からしても、今改めてゼミに着目することには意味があるものと考えられる。

表1 大学教員に関する認識

	大半の教員が、あてはまる	半数程度の教員が、あてはまる	2,3割程度の教員は、あてはまる	そのような教員は、少数しかない	そのような教員は、まったくない
高い専門知識を持っている	45.6	33.7	15.3	3.3	2.1
人生経験が豊富である	26.3	37.0	25.7	8.1	3.0
親教できる	15.9	30.7	31.3	17.0	5.1
親身になって指導してくれる	14.9	28.0	29.5	20.8	6.7
日常的によく会話をする	8.6	15.3	24.5	31.4	20.3

出典:「大学生の学び調査」リクルートワークス研究所 (2018)

表2 影響を受けた大学教員との接点機会

大人数講義の教員	27.6
少人数講義・演習の担当教員	28.6
ゼミの担当教員	36.4
クラス担任の教員	3.6
その他	3.8

出典:「大学生の学び調査」リクルートワークス研究所 (2018)

1.2 教育行動への着目

これまでも、教授法への着目はなされてきた。定型的な知識移転型の教育からの脱却が叫ばれ、学生主体のアクティブラーニングの重要性が謳われて久しい。文部科学省 GP 系列事業、経済産業省社会人基礎力関連事業などを通して、授業のグッド・プラクティスは共有されてきた。また、そうした授業の持つ特徴を抽出した研究はある (経済産業省 2014)。確かに、どのように講義・授業を進めるかは、重要な視点である。しかし、近年の教授法で語られている範疇は、大学教員が教育に関して行っている内容の限られたパーツ、氷山の一角にすぎないように思われる。

細谷 (1991) は、教授法を、考察の視点によって四つの種類に分けている。第1は、一斉教授法、集団教授法、個別教授法など、学習者の社会的組織形態に着目するものである。第2は、教員の教授活動の様式に着目するもので、講義、説明、示範、発問、賞賛などの方法である。第3は、学習者の学習活動の様式に目を向けるものである。作業・実習などの実践的活動、討議・発表などの談話的活動、作文的活動、観察的活動、読書の活動に対応する教授法である。第4は、教員と学習者の相互交渉過程に着目するもので、対話、話し合いなどのコミュニケーションである。

このように教授法には多様な視点があるが、近年の議論は、上記のうち第1、第2、第3に傾注している。第4の視点、言い換えれば「教員が、もっとミクロな行為レベルで、学生に対して何をしているのか」という行動面は着目されていない。

また、大学教員が教育に関して行っている内容とは、「講義・授業」の時間に閉じるものではない。特にゼミや近年増えている少人数講義などでは、「講義・授業」時間以外にも、学生との多様な接点を持っている。また、関係者は学生に限定されない。企業・地域との協働など、外部者の関与が、教育の質を高めるうえで大きな要因となっている。そうした接点を含めたトータルな関係性の品質が

問われている。

しかし、教員の実態はブラックボックスである。日々の時間の使い方などを探索した調査・研究はあるが、教育時間をどのように使っているか、に関する子細な研究は見当たらない。大学教員に、どのような能力が求められるのか、その要因を抽出したり、身につけた度合いを調査するといった調査研究成果が生まれている(文部科学省 2016)が、こうした研究においても、説明変数は活動レベル(授業をする、ゼミを運営する等)にとどまっている。大学教員が行う行動レベル(誰かに何かをする、何かを作る等)の探索が望まれる。

そこで、本研究では、大学教員の教育行動に着目する。

2. 研究の枠組みと調査の概要

2.1 研究の枠組み

本研究においては、教育行動を、教育に関する期待成果、目標の達成に資するすべての行動と定義する。具体的には、ゼミ運営を進めていくうえでのさまざまな行動に着目する。

教育行動を、以下の三次元で探索していく。

- 初期設定の工程……学修ゴール(学生にどのような変容をもたらすか)の設定、それに伴うゼミの計画立案、ゼミ生の受け入れ
- 実践の工程……授業・ゼミの実施
- 検証の工程……学修ゴール達成状況の検証

教育行動を、以下の四層構造で捉える。

- ゼミの時間内における学生に対する行動
- ゼミの時間外における学生に対する行動
- ゼミの時間外における学生以外に対する行動
- 大学教員個人の行動

こうした枠組みをもとに、大学生の生き方や考え方、価値観に影響を与えていると考えられる教員へのインタビュー調査を行い、その調査結果から、大学教員の教育行動の特徴を抽出する。

2.2 調査の概要

大学生の生き方や考え方、価値観に影響を与えている教員を特定することは難しい。一部の大学では、ベストティーチャー賞を選定しているが、学生評価のスコアが基準になっているなど、今回の研究視界にフィットしているとは考えられない。一方で、学内、あるいは同じ教員間には、暗黙的な認識、知見がある。「あの先生のゼミは、活気がある」「あの先生のゼミ生は、成長している」などの評判情報である。今回の調査対象の選定にあたっては、こうした暗黙的な評判情報を頼り、筆者が接点を持っている大学関係者(教職員)ならびに、仕事を通じて大学教員と深い接点を持っている方に、当方の意図に該当すると思われる教員を推薦していただき、インタビューを依頼した。

また、学部学科専攻、地域、ならびに大学進学時の競争度合いによって、学修ゴールには違いがあることが想定される。対象選定にあたっては、条件をある程度統制するために、首都圏にあり、偏差値40~50台に位置し、大学での学びと卒業後の進路のつながりがあまりない経営・経済、人文・社会系の学部学科(名称は異なっても、意味合いとしてその範疇に収まっているもの)に在籍する教授、准教授のゼミを対象に置いた。

インタビューは、仮説に基づく半構造化インタビューである。ゼミ担当教員に以下の項目を事前に送付し、インタビュー時には、その項目を記した用紙を提示した。インタビュー時間は90分から120分であった。

【インタビュー項目】

- 学部の大学生を教育するうえでの学修ゴールおよびその理由
- ゼミにおける学修ゴールおよびその理由
- ゼミの内容、進め方などの概略と、その意図
- ゼミの時間で、学生との関わり方(意識していること、重視していること)
- ゼミの時間外での、ゼミ生との関わり方(意識していること、重視していること)
- ゼミ運営に関わる学内外の組織、個人の概要および関係構築における意識、重視点
- 教員自身の対外的な活動のうち、ゼミに間接的

に影響を及ぼしているものについて

○ゼミでの学修ゴール達成状況の検証について

○大学教員としての自身の教育理念、理想とする大学教員像について

結果として、23件のゼミ情報を収集した。概要は表3のとおりである。なお、うち2件はゼミナールではなく、複数のコマから構成されるカリキュラムとなっているが、ゼミに大きく通ずるところのあるものであるためサンプルに加えている。

3. 調査結果の概観

3.1 学修ゴール

ゼミにおける学修ゴールはそれぞれ個性的なものであった。各教員の専攻のバックグラウンド、学生時代の師の存在、自身のキャリアプロセス上の経験、大学が掲げるディプロマポリシーなどが複雑に絡んでいた。また、その内容は、多くのケースにおいては、あらかじめ用意されたものというよりは、その場のやり取りを通じて表出、確認されたものであった。一部の教員は何らかの機会にこの内容について先行して言語化していると推察されたものを提示してくれたが、その数は5件程度であった。エッセンスを表4に掲げる。

個性的な言葉が並ぶが、意味合いを解釈していくと、その内容は以下の4つの要素に集約される。
自己確立……自己を知り、自己の基軸を確立する
考える力……学び方を学び、考えることができるようになる

社会を見る眼……社会を知り、関心を持ち、関わり方を考えられるようになる

自己信頼……自己をあるがままに受け入れ、自信、向上心、成長意欲を高める

3.2 構造

ゼミの内容、進め方などの概略は、時系列に沿ったインタビューを通して確認された。ゼミの構造は、かなり似通ったものであった。

多くのゼミが、ゼミスタート時に「土台作り」を行っていた。その多くが、書籍、文献を読み、まとめ、発表する輪読スタイルのものであった。そうでないものも含め、なにがしかの資料を「読む」、それらをレポート、メモなどの形に「書く」、その材料を発表し、また質問などを行う「話す」、つまり「読む・書く・話す」という基礎的な力を身につけること、そうした行動に慣れることを目的とした反覆訓練的なものであった。ある教員は、それを「筋トレ」と呼んでいた。

また、こうした反覆訓練的な学習ないしはのちに説明する「社会実習」を、個人ではなく「グループ」で行わせるゼミが大半を占めた。

「社会実習」は、ゼミメンバーとの交流に閉じない、学外と深く交わる活動である。

1つめは、「企業・地域との協働」である。PBLあるいはインターンシップのスタイルをとる。しかし、その中身は、世に多くあるような表層的な協働ではなく、企業や自治体から明確な役割を託されているケースも散見された。実際に売り上げを立てていたり、自治体の予算が付いているところもあった。中には、実際に株式会社を運営し、ゼミ幹事が代表取締役に就任しているというケースもあった。

2つめは、「フィールドリサーチ」である。定性的ないしは定量的調査を企画・設計・実施し、分析し、レポートとしてまとめる活動だ。人文・社会系のゼミに多く見られる。旧来からある社会調査演習と同質なものと捉えていいだろう。この活動は、のちに紹介する「論文」の素材となることが多い。

3つめは、「他流試合」である。他大学のゼミとの接点だ。教員同士の個人的なつながりを通して形成された2つないしは数個のゼミが一堂に会して、それぞれの活動を報告するクローズドなスタイルのものと、ある組織・団体が主催者となり、コンテスト形式で行っているオープンなものに二分される。後者には、ビジネスプランコンテスト、インナー大会や社会人基礎力育成グランプリなど、

表3 調査対象一覧

ゼミ名	専攻系統	偏差値	教員の民間等経験	ゼミ概要	ゼミ期間
A	経営・経済	β	○	人材マネジメントの最新トピックを題材に、輪読、テキスト作成、論文作成を通して知の体系化を行う。本ゼミサブゼミを合わせて週8～10時間の「地獄」。	3年次の1年間
B	経営・経済	α		アジア経済に関する研究活動を通じて、独立した個人として、モノを考え、そして行動できる人材を育む。3～6人の少数。	3, 4年次の2年間。
C	経営・経済	β		マーケティング、経営戦略。問題発見力、解決力を磨く。サブゼミでは、社会課題を解決するビジネスを提案。さまざまな外部大会にチャレンジする。	3, 4年次の2年間。
D	経営・経済	α		「何でも経済学」。考えるための道具としての経済学を活用して、社会のさまざまな事象を解き明かしていく。	2, 3, 4年次の3年間。
E	経営・経済	β	○	マーケティング、ブランド戦略を題材に、フィールド活動を通して経営を学ぶ。アクティブラーニング、リーダーシップがキーワード。	2, 3, 4年次の3年間。
F	経営・経済	β	○	ケースメソッド、フィールドワークなどを通じてビジネスの実態を学ぶ。学生は質問攻めにされ、深く考えることを求められる。	3, 4年次の2年間。
G	人文・社会	β		グローバルコミュニケーションをテーマに、文献から芸術、スポーツなど広く社会のさまざまな事象を題材に学ぶ楽しさを追求する。	2, 3, 4年次の3年間。
H	経営・経済	β	○	企画表現演習。対話力・文章力などの学習、プロジェクト活動を通じて、自己形成を図る。*ゼミではなく、全学年を通じたカリキュラム。5人の教員による体系的運営。	1, 2, 3, 4年次の4年間
I	経営・経済	α	○	テーマは「若者と仕事」。学びの核心は「考えて伝える」。基礎トレーニング、地方自治体との協働活動などを通じて、社会で自己実現できる人材を育成。	2, 3, 4年次の3年間。
J	経営・経済	γ	○	地域コミュニティの一員として、地元の活動にコミット。地域の課題解決。ゼミ＝プロジェクトという捉え方。外部から仕事を請け負う。2,3,4年生混成で活動。	2, 3, 4年次の3年間。
K	経営・経済	α	○	長期有償インターンシップを基軸としたCOOPプログラム。 *ゼミではなく、3年間にわたるカリキュラム。1人の教員が包括的に推進。	2, 3, 4年次の3年間。
L	経営・経済	α		“Think different”をコンセプトに掲げ、社会構成主義のテキストの活用などで他ゼミとの差別化を図る。徹底した学生主体。	3, 4年次の2年間。
M	人文・社会	α		さまざまな文献の輪読や調査実習、地域の探索を通して、他者への共感、社会を見るまなざしを養っていく。学生主体、納得感重視の運営。	3, 4年次の2年間。
N	経営・経済	β	○	観光を題材に、産学連携、PBL中心で、考える力、問題発見力を磨く。	3年後期から4年の1.5年間
O	経営・経済	β		株式会社の運営。中小企業の経営者とコラボしながら商品・サービスの開発、販売を行う。	3, 4年次の2年間。
P	経営・経済	α		企業会計のゼミ。先輩学生の活躍事例をさりげなく活用する中から、学生の中に眠る潜在力を引き出す。	2, 3, 4年次の3年間。
Q	経営・経済	α	○	マーケティングをベースに、社会に出てからの実務に近いことを経験させる中で、自信、成長意欲の形成を図る。華やかで楽しそうなゼミとは一線を画す。	3, 4年次の2年間。
R	人文・社会	β		“Think different”をモットーに掲げ、歴史学のもの見方、捉え方をベースに、自分の力でものを考えることをゴールに置いたゼミ。	3年次の1年間。
S	人文・社会	β		歴史学のもの見方、捉え方をベースに、自分で考え、自分の意見を持つことをゴールに、対話的学習を重視。	3年次の1年間。
T	人文・社会	α		青年期の発達課題を題材とし、学生の自主性を尊重する「緩め」のゼミ。緩いと見せかけて、質の高いアウトプットを輩出する。	3, 4年次の2年間。
U	人文・社会	α		心理学の実証調査、論文執筆。ハードなスケジュールを課し、達成支援を惜しみなく提供し、自信創出を図る。	3, 4年次の2年間。
V	経営・経済	γ		ブランドをテーマとした実活動ゼミ。売り上げ目標を持ち、単年度の企業体として運営。研究会、プロジェクト、インターンシップという3つの単位の集合体。	2, 3, 4年次の3年間。
W	人文・社会	β		「先生の思いつき」から、次々と新たな試みを実施するフロンティアゼミ。「放牧教育」をモットーとし、学生の関心喚起に注力。	2, 3, 4年次の3年間。

注: α = 偏差値55以上 β = 偏差値45以上55未満 γ = 偏差値45未満

歴史あるものも数多く存在する。いくつかのゼミは、毎年特定の大会へのエントリーを行っていた。複数にエントリーするケースもあった。なお、「他流試合」で報告される内容の多くは、1つめの「企業・地域との協働」での活動である。

ゼミ活動の集大成は「論文」である。多いところでは、4万字という大作を学部生に課していた。

「卒論」はゼミとは別単位であるため、その前哨戦として「ゼミ論」を課しているところもある。

要望の高さはゼミによってもちろん差があるが、

多くの教員がこの活動を極めて重視していた。その理由は、大きく以下の二つである。

1つは、論文執筆のプロセスは社会に出てからの仕事のプロセスと全く同じであり、論文執筆で培った力は、社会にデビューしてから極めて有用なものである、という見解である。民間企業の経験が長い教員も、この意見を述べている。

もう1つは、一定数以上の文字を書くこと自体が、学修ゴールに結びつくというものだ。集約した4つの要素のいずれにも結び付くという見解だ。

表4 学修ゴール

ゼミ名	ゼミの学修ゴール	学修カテゴリー			
		自己確立	考える力	社会を見る眼	自己信頼
A	知の体系化, 自身の基軸となる思考のフレーム作り。社会に出て問題解決, 相手を説得するため, 自分が納得するためには, 知の体系化が必要。	●	●		
B	独立した個人として, モノを考え, そして行動できる。団体ではなく個人で, そのためには書くこと。文章にすることが個人を創る。書きあげたという経験値がすべての学びのプロセスにつながる。	●	●		
C	人間主義, アカデミーレタシ(情報収集力, 情報整理力, 論理構築力), 就業力(対人基礎力, 討議推進力, 自己育成力, 課題設定力, 目標達成力, 環境変革力)。学部でのDPを意識。	●	●	●	●
D	考えられる人間になること。学びは大学で終わるわけではない。学び方をどうやって学ぶか。自分で学べる人になってほしい。重要なのは卒論。卒論=仕事のプロセスと同じ。		●		
E	大学では, 専門力, 一般教養, 人間性をトータルで学んでほしい。そのためには, 座学だけではなくフィールドで学ぶことが必要。就活のためではなく, 生涯につながるキャリア教育。	●	●	●	
F	社会規範を批判的に捉え, 自分のビジョンを確立し, 世界を切り開く人材の輩出。そのためには, 思考行動の変容が必要。学生の実感のあるポイントを引っ張り出し, 言葉を与え, 広げ, 思索を深めていく。	●	●	●	
G	学ぶことの楽しさを, 活動を通して知覚させる。社会人になって学び続けられることは大切。調べて議論して, その楽しさを経験的に感じて学んでほしい。		●		
H	自信を持たせたい。自信が行動につながり, 興味・関心が広がる。時間の中で何かをやりきった達成経験, 何かにつながったという達成動機の形成を図る。				●
I	考えて伝える。的確に分かりやすく伝える能力こそが, 社会で求められる。やりたいことをやるためには, そういう力が必要。徹底して考えて研ぎ澄ませて自分の言葉にして初めて伝える。		●		
J	社会をよりよくなることに尽くす人材の輩出。社会は変えられると考え, あきらめずに行動する人材を育てたい。師の教えである「公に尽くせ」という考え方が基底にある。		●	●	
K	「学習する方法」「問題発見・解決方法, 見通しを立てる力」「自己を知り個性を磨く方法」「適応力ある社会性」。問題意識の起点は米国の実態研究。卒論を重視。仕事のプロセスは卒論と全く同じ。	●	●	●	●
L	自分なりのもの考える視点, フレームを持てるようになること, そこから考えることにワクワクしてくれるようになること。研究の道に進むのでなくとも, 生きていく上でそのような視点・フレームは必ず役に立つ。	●	●		
M	他者への共感ができること。他者の気持ちを想像できる力を持つこと。身の回りの物をきちんと見ることができるとは, 社会を生きていく上で必要な能力。社会を批判的に見る。		●	●	
N	考える力, 問題発見力の形成。そのために産学連携でのPBLが中核となっている。観光は実学であり, そのような学びが最もフィットする。社会で活躍するスタートラインに立つうえでも, 武器になる。		●		
O	自分で意思決定できる人間。周囲や社会に流されずに, 自身の人生や考えに責任を持ち, 自発的に動ける人。そのためには論理的思考が重要。また, PDCAサイクルを回せるようになることも重要。	●	●		
P	向上心の醸成, 学習への動機付けを図り, 質の高い研究を志す。過去の実例を活用し, 高いゴールの設定・共有を図る。背景にあるのは, 目的を喪失している学生の実感。		●		●
Q	大学に入ってからでも成長できるという実感, 社会に出て実務を担える自信の醸成を図る。実務に近いことをやらせる中から, 思考力が鍛えられ, 自分で勉強するようになる。		●		●
R	自分の力でものを考え, 自分で疑問を持ち調べていく人材の輩出。多くの情報を, ただ受け入れるのではなく, 判断基準を持って精査する。自信をつけさせたい。ゼミでの経験を今後の人生に活かしてほしい。	●	●		●
S	自分で考えられるようになること。自分の意見を持てるようになること。その入り口にあるのが質問とその受け答え, つまり対話。対話を重ねることを通して, 自己形成を促進する。	●	●		
T	自尊心, 自己肯定感を高めること。学生はコツコツ地道なことはできるのに, 自分はいいたいことないと自分を小さく捉えている。自信を持ってほしい。自分の興味・関心を大切にしてほしい。				●
U	自己の存在意義を前向きに捉え, 自己肯定感を高めること。自信のない学生が実に多い。心理学で学んだことを活かして, 幸せに生きてほしい。				●
V	ビジネスの実践力を身につける。DPでうたっていることの実践。企業経営の実体験を先行させ, そのプロセスで, 足りないものに気づいてもらい, 学びを促進させる。		●		
W	学生が, 面白がる, 関心を持つようにすること。関心を持ってば, 彼らは自ら学んでいく。そうなるために, 学生の知的好奇心を育む仕掛けをたくさん施す。			●	

けない」「これだけのものを書きあげたことが, 大きな自信になる」などの声が聞かれた。

こうした意見の中に, 「プレゼンと論文は違う」という根強い声も散見された。学生の多くは, 場数を重ねることで, パワーポイントで要点を整理し, 要領よくプレゼンテーションすることはできるようになるという。発言する, 意見を言うという行動もできるようになるという。しかし, その力は, いい論文を書くことにはつながらないことを, インタビューの多くは経験的に認識していた。

表5 ゼミの構造

ゼミ名	土台作り		社会実習			論文	
	読む・書く・話す	グループ	企業・地域との協働	フィールドリサーチ	他流試合	ゼミ論	卒論
A	○	○			○	○	
B	○	○	○				○
C	○	○	○		○		○
D	○	○			○		○
E	○	○	○		○		
F	○	○	○				○
G	○	○	○	○			○
H	○	○	○				○
I	○	○	○		○		○
J	○	○	○				○
K	○	○	○				○
L	○	○		○	○		○
M	○	○		○		○	
N	○	○	○				○
O	○	○	○				○
P	○	○			○		○
Q	○	○	○	○			○
R	○	○			○	○	
S	○	○				○	
T	○	○		○			○
U	○	○		○			○
V	○	○	○				○
W	○	○		○		○	○

3.3 教育行動レポーター (プレ・ステージ)

教員の教育行動は、インタビュー内容を精査し、23 ケースの中で 3 件以上に共通するものをリスト化した。その数は 55 項目であった。

次期ゼミ生を迎え入れる活動からゼミが軌道に乗るまでの期間をプレ・ステージ、軌道に乗ってから、ゼミ生を送り出すまでの期間をメイン・ステージと位置付け、整理した。

プレ・ステージで確認された教育行動レポーターは 10 項目である。このステージは、2 つのサブステージに分かれている。ゼミ生を集め、選考する「オリエンテーション・ゼミ生選考」、ゼミ生が決定してから、新学期を迎えて実ゼミ活動が開始し、本格化するまでの「スタートアップ」だ。

●オリエンテーション・ゼミ生選考 (2 項目)

◎ハードルとゴールを明示する……オリエンテーションの場において、ゼミが目指す姿をはっきりと提示、宣言する。高いハードルを設定している場合は、その点を強調している。

◎学生を前面に立てる……オリエンテーションの場で、先輩ゼミ生が登場してスピーチする、オリエンテーションをすべて学生にて行う、ゼミ生選考の面接、対象者選抜をも学生が行うなど。ゼミを体現しているのは学生自身であり、どのような学生がゼミにふさわしいかは、学生自身もよく理解しているという考え方に基づいている。

●スタートアップ (8 項目)

◎慣らし運転をする……新学期がスタートする前から、先輩たちが活動しているゼミに先行して参加させ、ソフトランディングさせている。

◎チームビルディングを行う……ゼミ生全体で行うゲームや、自身の興味関心を共有するワークショップの実施など、相互理解を促す機会をゼミの初期に組み込んでいる。

◎面談する……個々の学生と面談を行い、ゼミへの応募動機や、どのような意向を持っているのかを聞き取る。

◎観察する……個々の学生がどのような特徴を持っているのかを、ゼミ終了後の雑談などのさり

げない機会、タイミングを活かして観察している。形式的な場では、学生が構えてしまい、本当の自分を出さないことを経験的に知る教員は、あくまで、さりげなく観察することを心がけている。

◎役割を決める……ゼミ運営に際しては、ゼミ幹事をはじめ、さまざまな役割を学生に担わせるのが通例であり、「スタートアップ」のタイミングで選任するケースが多い。決め方は、自薦を募る、学生自身で決めさせるなどさまざまだが、選考に関与した上級生が指名するという例もあった。

◎役割を決めない……ゼミ運営に際して、役割を決めないというケースが散見された。そのいずれも、あえて決めずに、時間の経過とともにゼミ内で自然に役割秩序が形成されるのに任せるというものだった。最後までゼミ幹事を指名しない、というゼミも存在した。

◎ゴールとマイルストーンを明示する……前期の 3 か月、学年通しての 1 年間の展望をしめし、いつごろに何があるのか、いつが忙しくなるのかという全体像を共有している。

◎春合宿をする……ゼミスタート時に、春合宿を行っている。

3.4 教育行動レポーター (メイン・ステージ)

メイン・ステージで確認された教育行動レポーターは 45 項目である。どのようにゼミを進めていくかを明示する「場のルール」、暗黙的に行う「プロセスマネジメント」、学生の行動に対する「フィードバック」、ゼミそのものを運営するうえでのベースとなるスタンスである「インフラ」という機能別に教育行動が抽出された。

●場のルール (9 項目)

◎学生に仕切らせる……ゼミの時間の司会進行、さまざまな企画の運営を学生に託し、彼らに仕切らせている。

◎学生自身に決めさせる……全体で何をするかという意味決定、各学生がどのようなテーマを選ぶかという意味決定など、多くの機会に、学生に意思決定させている。

◎**全員参加させる**……発表する番ではない時にも、必ずゼミの場に何らかの貢献をするように、全員が出席するだけでなく、ゼミ活動に実質的に参加するようにと求めている。

◎**質問させる**……聞き役の時には、積極的に質問することを求めている。「全員参加させる」の典型的な具体策として活用される。

◎**一人一役果たさせる**……ゼミ幹事などの主要な役割以外にも、何らかの役割を作り、ゼミ生全員がそれを担うようにさせている。

◎**ルールを課す**……ゼミの規範を定め、そのルールを徹底させている。

◎**締め切りを設ける**……大小さまざまな提出物の提出期限を明示している。

◎**宿題を課す**……毎週、夏休み期間中など、ゼミの日以外のインプット・アウトプット活動を求める宿題を課している。

◎**発表させる**……レポート内容、自身の意見など、さまざまな機会に学生に発表させている。

●プロセスマネジメント (21 項目)

◎**まずやらせる**……やり方などを事前に教えることなく、まずやらせていた。うまくいかないことを織り込んでの行動であり、まず行動することが、学びの質を高めるという経験的な確信から来ているものと拝察される。

◎**言葉で何度もきちんと伝える**……目的や課題、ルールの意味、意図を、機会あるごとに言葉にして繰り返し伝えている。

◎**他者が見ることを意識させる**……レポートなど学生が形にしたものが、人の目に触れることになる機会を作るなどして、他者の存在を意識してアウトプット物を作ることを意識させている。

◎**テーマ設定にこだわる**……特には論文のテーマ、問いの内容、立て方にはこだわり、ハードルを高く設定している。

◎**学生起点のテーマを引き出す**……ありきたりなものではなく、学生自身の固有の想いや独自の行動、意見に基づく研究テーマを、学生との対話を通じて引き出すことを意識している。

◎**個別の時間をとる**……論文などの個人研究が

佳境になる時には、多くの教員が自身の研究室で指導を行っているが、ある学生の状況が思わしくない時など、気になる状況が生じた場合は、個別に呼び出すなどして、学生との時間をとっている。

◎**方法論は教える**……テーマ決定など、何をするかについては、学生自身の意思決定を重視するが、どのようにするかという方法論については、先んじて教えている。

◎**失敗を織り込む**……グループ活動においては、スタートして数か月程度すると、グループ内に不協和音が生じるなど状況が悪化することが往々にしてある(ある教員は「魔の6月」と指摘した)。このような状況が生じること、ことがうまく進まずにストレスが生じることなどを織り込んでいる。

◎**チーム意識を維持する**……最終学年となり、論文が仕上げで佳境に入り、どうしても個人活動が中心になる時も、ゼミの場でのミーティング、のちに述べるコミュニケーションプラットフォームを活用して、「みんなでやっている」という意識を維持、醸成している。

◎**均等に期待する**……特定の学生への傾注は、他の学生に著しいモチベーションダウンを生じさせる。ゼミの崩壊を伴うこともある。決してそのようなことが起こらないように、ゼミ生全員に期待のまなざしを向けている。

◎**メンバーを替える**……グループ活動をいつも同じメンバーで行うのではなく、活動の切り替わりに合わせてシャッフルしている。

◎**学年を混ぜる**……2年ないしは3年継続するゼミの場合は、2つの学年が一緒になって活動する機会を創造する。常時一緒に活動しているケースもある。

◎**OB・OGを活かす**……ゼミの卒業生を、合宿や大きな発表の機会などの節目のタイミングに呼び、ゼミ生への指導、激励にあたらせたり、活躍しているOB・OGをロールモデルとなるように紹介するなど、身近な社会人として活用している。

◎**夏合宿をする**……ゼミの活動内容、モードは前期から後期に切り替わる時に往々にして変わり、本格化していく。本格化前の下準備を行い、一気

にモードを切り替える儀礼の場として、夏合宿を行っている。

◎コミュニケーションプラットフォームを利用する……学内のイントラネットを活用した活動内容の共有、主にはLINEを活用した日常的な連絡、コミュニケーションなどを行っている。

◎外部の人との接点を作る……「社会実習」の機会を中心に、その他のさまざまな機会に、学外の人（社会人）との接点を作っている。学外の人と交わる機会こそが、学生を成長させると指摘する声も多く聞かれた。

◎外部との目線合わせをする……「社会実習」の機会において、外部の組織、関係者との間で事前に協議し、学生のレベル、想定される行動を伝えるとともに、学生に働きかけてほしいことなどを伝えている。

◎結果にこだわる……他流試合において顕著に見られる行動である。チャレンジする以上、高い評価を獲得しようと旗を高く掲げる。学生の意欲を引き出すことを意図しているものである。

◎目に見える形にする……完成したレポート、論文などを冊子や印刷物にする。1冊にまとめる工程を担う編集委員という役割を置いているゼミも多い。

◎親に見せる……最終成果である卒業論文の報告会を、外部に開いた形で行い、学生の両親を招待する。我が子の成長ぶりに感激する親の姿が、学生自身の自信や自負心をより確かなものにすると思定される。

◎年によってやり方を変える……ゼミ生は毎年変わり、チームコンディションは一定ではない。コンディションに即して、やり方、進め方を臨機応変に変える。

●フィードバック（9項目）

◎問いかける……主には、学生の発言の根拠を問う。論理性、思考力を鍛えるという側面と、学生の内面にある固有の考え方、感じ方を引き出す側面を持っている。

◎揺さぶりをかける……学生が様子見をしている時、本腰が入らない時、中だるみが見られる時

などに、意図が読み取りにくい指示をするなど、チームに一石を投じる。

◎追い込む・ダメ出しする……学生の提出物のレベルが教員の想定レベルに達しない時に、やり直しを指示し、より深く考えることを要望する。一方で、学生との関係性が一定レベルにまで形成されないうちにそうした行動に出ると、学生が深く落ち込んだり意欲が大きく低下したりするため、否定的な表現は極力控え、改善提案にとどめるという声も多く聞かれた（ある教員は、それを「ソフトなダメ出し」と表現した）。

◎褒める……若年に対して接する時の基本態度といえるような行動だが、件数は想定ほどには多くなかった。この行動を意識的にしている教員より、時宜を誤ると逆効果を生むため、教員自身のセンスが問われると指摘する声も聞かれた。

◎叱る・見捨てる……学生は、時として至らない行動に出る。そして、それが学生自身の力量不足ではなく、配慮を著しく欠く行動や確信犯的な手抜きである場合、厳しく叱る。しかし、その背後にあるのは、学生の未来に想いを馳せる姿勢だ。行為を非難するのではなく、そうした行為を繰り返してはならないと学生を諭している。そのような行動をした学生を見捨てるという姿勢はそこにはない。なお、この行動をしている教員2名より、「最もきつく叱ったゼミ生が、一番懐いてくれた」という声が聞かれた。

◎学生同士でチェックさせる……教員からのフィードバックではなく、学生相互のフィードバックを画策する。提出物の字がきれいになるなど、提出に臨む姿勢自体への影響が見られるという。一方で、学生同士のチェックを学生が拒絶するケースも聞かれた。

◎学生をどう本気にさせるか悩む……本気になって何かをやったことがないという学生は少なくない。そこそそそれなりに考え、それなりのものを作るにとどまっている学生に対し、どうすれば本気になるのか、どのように働きかければいいのか考え込む。こうした行動をとっている教員は、この段階をいかに乗り越えるかが最も重要と捉え

ていると考えられる。

◎見守る・手を出さない……個人での研究推進、グループでの討議は、往々にして迷走する。そうした時に、あえて静観する。

◎答えを言わない・各論でFBしない……状況により、何らかの指導が必要なケースにおいても、あえて答えは言わずに、概念的な話をしたり、例を挙げるなどして、個別、各論でのフィードバックを行わない。

●インフラ (6項目)

◎「何でも言える」安心・安全な環境を作る……学生が生き生きと自発的に活動するベースとして、ゼミの雰囲気作り全般に配慮する。

◎一人ひとりと真摯に向き合う……能力、態度などを含め、多様な学生がいる中で、一人ひとりの持ち味や可能性を信じ、否定的に評価することなく、誠実に、かつ真摯に向き合う。学生は、教員のこうした意識、態度を極めて敏感に感じ取るという見解は数多く聞かれた。教員が本気で心を砕いて接しなければ、彼らの態度に変容をもたらすことはできないという声も聞かれた。

◎外部と良好な関係を作る……学外の組織・団体、あるいは個人との関係を広く持ち、良好に保ち、何かの折には協力してもらえるギブアンドテイクの関係を構築している。

◎社会・研究の最前線を常にキャッチアップする……学生への指導の水準を保つために、広く社会で起きている出来事や最近の潮流、研究領域の最新動向などを積極的に掴んでいる。

◎研究活動とつなげる……ゼミで取り扱う題材や活動そのものを、自身の研究テーマとリンクさせる。ゼミ活動で得られた知見が、自身の研究活動の推進力となる。

◎教員自身が楽しんでいるところを見せる……学生と接する態度、研究に打ち込む姿勢などから、教員自身が楽しんでいるということは伝わるという。そして、そのように楽しんでいる姿勢が、学生のゼミへの参加態度や教員への自己開示性を高めると経験的に認識している。

3.5 教育行動カテゴリー

ここまでに掲げた 55 の教育行動は、プレ・ステージ、メイン・ステージという時系列、ステージごとの機能に着目して抽出・整理したものである。概観すると、それらの教育行動には、その目的が定められていると考えられる。ステージ、機能という括りを外して目的別に整理すると、以下の 10 カテゴリーに分類された。

【ゴール明確化】

「ハードルとゴールを明示する」「言葉で何度もきちんと伝える」などから構成される。ゼミスタート時から、ゴールを常に意識させる一連の行動である。象徴的な発言を掲載する (以下同)。

「つまり卒論っていうのは、テーマを決めて、それに課題を立てて、そしてそれに対して仮説を立てて、根拠付けるみたいなってことをやるんだってことが。で、それは、『実は仕事のプロセスだ』みたいな話を、最初からしてる、もう何度もなくしてるわけなんですけども」(Dゼミ)

【チームコンディション】

「慣らし運転をする」「観察する」などから構成される。ゼミという集団の学びが促進するようにコンディション作りをしていく一連の行動である。

「一人ひとり個性がありますし、あとはやっぱり得意不得意があるので、そういった部分というのを見極めて、そのうえでチームを組む時に偏りがないようにしないと。2月の春合宿でチームを決めてそのチームごとでスタートするんですね。その前までの段階でよく観察をしながら」(Cゼミ)

【学び誘発環境】

「役割を決める」「質問させる」などから構成される。学生の学びが必然的に誘発されるような環境を作り上げる一連の行動である。

「そこに面白い仕掛けがあるんです。司会者は当日指名なんです。司会者が議事進行とディスカスポイントを3つ考えなきゃいけないんです。読んでこない人はゼミに参画できないんです」(Aゼミ)

【学生主体】

「学生を前面に立てる」「学生に仕切らせる」など

から構成される。

「関心を持てるように、耕せるようにすると、あとは機会さえ与えれば自分たちでやっていくので。できなかつたり、壁にぶち当たったりしたら、コーヒーでも飲んで話をしますかみたいな。放牧教育です」「ゼミ長はわざと決めないんです。すると勝手に、これが事実上ゼミ長なんじゃないかっていうやつが出来上がってくるんですよ」(Wゼミ)

【一人ひとり】

「学生起点のテーマを引き出す」「学生をどう本気にさせるか悩む」などから構成される。学生一人ひとりに、自身のテーマに当事者意識を持たせるように働きかける一連の行動である。

「これはきちんと考えてない、表面的に取りあえず発言するためだけに考えてるとか、そういうのでは駄目だなんて。すっごい考えます、結構。次のゼミの時までに結構考えてる時があります。どういうふうに表現すれば自分事というか、もっと身近に真剣に考えてくれるかなって」(Mゼミ)

【プレス】

「問いかける」「叱る・見捨てない」などから構成される。強く求めることを通じて、学びに向かう態度形成を促す一連の行動である。

「むしろ叱ったほうが学生は私のほうを見てくるんですよ。おかしいことはおかしい、駄目なものは駄目、守ることは守るっていうのを、とにかく結構叱る。できたら褒める。単に、努力してないのに褒められても学生も分かるんですよ。おだてられてるって見くびられるだけなので」(Gゼミ)

【ストレッチ】

「テーマ設定にこだわる」「結果にこだわる」から構成される。高い目標を掲げ、学生の学びを促進させる行動である。

「単純に経営学というか、会社のこういうところが成功したじゃなくて、これが社会にどういう影響を与えてるとか、社会の変化がビジネスにどう影響を与えてるとか、何か社会との関係性みたいな部分とかを少しでもタッチするような、触れるような研究にしよう」と(Lゼミ)

【モチベート】

「目に見える形にする」「年によってやり方を変える」などから構成される。学生のやる気を引き出すための一連の行動である。

「(題材は)年によって全然違います。学生になるべく主体性を持たせようと思ってるので、学生にいろいろ投げかけてみて。そうすると、1回目の授業で、大体、様子が分かって、ちょっと厳しい年とか。今年は結構、優秀な学生も集まっています、少し難しいのしても大丈夫かなと思って、こんな分厚い、国際政治の、結構、本格的なテキストを使って」(Rゼミ)

【場の多様性】

「学年を混ぜる」「OB・OGを活かす」などから構成される。さまざまな人との交流の機会を作り、異なる価値観の受容や自身の特徴の認識の促進を図る一連の行動である。

「発表する以上にフィードバックの時間が長いんですね。で、2年、3年と一緒のゼミなので、先輩の学生が1年間そういうのをやられてきたので、先輩がやっぱりそういう指摘をばんばんしてくれる。私が言わなくても上級の先輩が突っ込んでくれる」(Iゼミ)

【教員自身の行動】

「社会・研究の最前線を常にキャッチアップする」「研究活動とつなげる」などから構成される。ゼミを活きたものにするために教員が自身で心がける一連の行動である。

「このゼミによって自分も勉強できてるんじゃないかなと。会社っていうのを、実際ゼミで持つるので、あ、中小企業経営、って結構やっぱこういうところ厳しいんだなっていう課題みたいなものもゼミを通して分かったの。それはやっぱり自分の今後の研究の1つの糧になってるのかなと」(Oゼミ)

10項目の教育行動カテゴリーと各レポートリーとの対応、ならびに各ゼミでの実施状況を表6に掲げる。なお、網掛けは、各教育行動カテゴリーに含まれるレポートリーのうち、6割を超える数を実施しているゼミを表している。

表6 教育行動カテゴリー

ゼミ名	ゴール明確化			チームコンディション									
	ハードルとゴールを明示する	ゴールとマイルストーンを明示する	言葉で何度もきちんと伝える	慣らし運転をする	チームビルディングを行う	観察する	面談する	春合宿をする	チーム意識を維持する	均等に期待する	夏合宿をする	コミュニケーションプラットフォームを利用する	「何でも言える」安心・安全な環境を作る
A	○	○	○		○	○		○			○		○
B	○	○	○	○		○			○			○	○
C	○	○	○	○	○	○			○			○	○
D	○	○	○	○	○	○			○			○	○
E	○	○	○	○	○	○			○			○	○
F	○	○	○									○	
G	○	○	○		○	○		○				○	○
H	○	○	○		○	○						○	○
I	○	○	○									○	○
J	○	○	○									○	○
K	○	○	○		○	○						○	○
L	○	○	○	○		○						○	○
M	○	○	○						○			○	○
N	○	○	○									○	○
O	○	○	○					○				○	○
P	○	○	○		○	○			○			○	○
Q	○	○	○									○	○
R	○	○	○		○							○	○
S	○	○	○									○	○
T	○	○	○		○							○	○
U	○	○	○									○	○
V	○	○	○	○								○	○
W	○	○	○	○	○	○						○	○

ゼミ名	学び誘発環境												
	役割を決める	全員参加させる	質問させる	一人一役果たさせる	ルールを課す	締め切りを設ける	宿題を課す	発表させる	まずやらせる	他者が見ることを意識させる	失敗を織り込む	学生同士でチェックさせる	方法論は教える
A	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
C	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
D	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
E	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
F	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
G	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
H	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
I	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
J	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
K	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
L	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
M	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
N	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
O	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
P	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Q	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
R	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
S	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
T	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
U	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
V	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
W	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

ゼミ名	学生主体				一人ひとり				プレス				
	学生を前面に立てる	役割を決めない	学生に仕切る	学生自身に決めさせる	見守る・手を出さない	答えを言わない・各論でFBしない	学生起点のテーマを引き出す	個別の時間をとる	学生をどう本気にさせるか悩む	一人ひとりと真摯に向き合う	問いかける	揺さぶりをかける	追い込む・ダメ出しする
A	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
C	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
D	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
E	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
F	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
G	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
H	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
I	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
J	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
K	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
L	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
M	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
N	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
O	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
P	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Q	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
R	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
S	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
T	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
U	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
V	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
W	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

ゼミ名	ストレッチ		モチベート			場の多様性				教員自身の行動					
	テーマ設定にこだわる	結果にこだわる	目に見える形にする	親に見せる	年によってやり方を変える	褒める	メンバーを替える	学年を混ぜる	OB・OGを活かす	外部の人との接点を作る	外部との目線合わせをする	外部と良好な関係を作る	社会・研究の最前線を常にキャッチアップする	研究活動とつなげる	教員自身が楽しんでいられるところを見せる
A	○	○	○	○											
B	○	○				○									○
C	○	○													○
D	○	○													○
E	○	○													○
F	○	○													○
G	○	○													○
H	○	○													○
I	○	○													○
J	○	○													○
K	○	○													○
L	○	○													○
M	○	○													○
N	○	○													○
O	○	○													○
P	○	○													○
Q	○	○													○
R	○	○													○
S	○	○													○
T	○	○													○
U	○	○													○
V	○	○													○
W	○	○													○

注: 網掛けは、各教育行動カテゴリーに含まれるレポートのうち、6割を超える数を実施しているゼミを表わしている

4. 考察

各ゼミの学修ゴールは、個性的なものであったが、底流には「自己確立」「考える力」「社会を見る眼」「自己信頼」という4つの学修ゴールがある。各ゼミは、それらのいずれかをゴールに掲げ、ゼミ運営を行っていた。中でも「考える力」は、ほぼすべてのゼミで学修ゴールとして掲げられているものであり、ゼミの、ひいては大学教育における基本的なゴールであるといっていだろう。

ゼミの構造は同質的であった。ほぼすべてのゼミが、「土台作り」「社会実習」「論文」という構造を保有していた。学修ゴールを目指す土台と位置付けられるだろう。

ゼミ活動の時系列整理、機能整理に基づいて、55の教育行動レポーターが抽出された。それらを目的別に分類すると、10の教育行動カテゴリーが浮かび上がってきた。

10の教育カテゴリーのうち、そのレポーター内の6割を超える数を実施しているゼミが過半数を超えるものは、「ゴール明確化」「学び誘発環境」「学生主体」「一人ひとり」の4つである。これら4つのカテゴリーは、ゼミの世界を高めるための「共通行動」といえるだろう。どのような学部学科、どのような学修ゴールを設定するかのかんにかかわらず、ゼミ運営において意図して取り組むべき行動群であると考えられる。

その他6つのカテゴリーは、各教員の個性に基づく行動である、という側面が強い。「個性行動」といっていいだろう。インタビュアーとして接した23名の教員はみな個性的であり、また、その個性が教育行動に顕著に表れていた。

だが、彼ら教員の個性は、生まれ持ったものというよりは、研究者・教育者となるに至るプロセスによって形成されている側面が強い。インタビューでは、最後に、彼らが大切にしている教育理念を尋ねているが、その答えは、「師の教え」「専門領域で研究を深めるプロセスでの気づき」にほぼ集約される。そして、そうした理念が、各教員

表7 学修ゴールと教育行動カテゴリー

	ゴール明確化	チームコンディショニング	学び誘発環境	学生主体	一人ひとり	プレス	ストレッチ	モチベート	場の多様性	教員自身の行動
自己確立	70.0	46.0	59.2	66.7	67.5	55.0	70.0	32.5	55.0	48.0
考える力	71.9	42.1	54.7	63.2	63.2	51.3	60.5	34.2	51.3	47.4
社会を見る眼	76.2	45.7	59.3	78.6	60.7	42.9	50.0	25.0	50.0	45.7
自己信頼	75.0	41.3	56.7	52.1	53.1	56.3	56.3	43.8	43.8	32.5

注: 各学修ゴールを掲げているゼミのうち、各レポーターを実施している比率を算出し、カテゴリー別に平均値を算出。

が大切にしている学修ゴールへとつながっている。

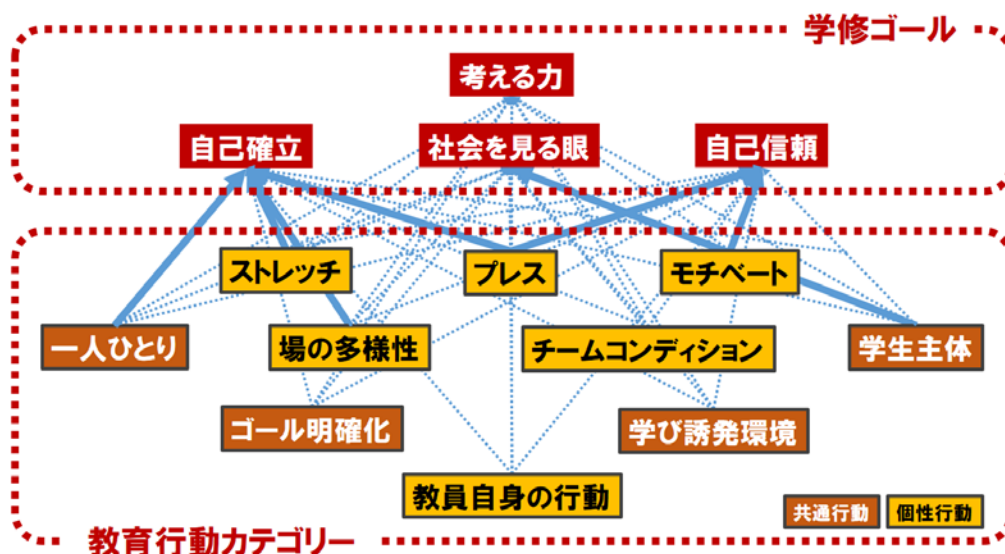
では、学修ゴールと教育行動カテゴリーの関係はどのようなものだろうか。学修ゴールそれぞれについて、それを掲げているゼミと10の教育行動カテゴリーとのあてはまりを数値化した(表7)ところ、「自己確立」と関連の強い教育行動カテゴリーとして「一人ひとり」「プレス」「ストレッチ」「場の多様性」が、「社会を見る眼」と関連の強いカテゴリーとして「学生主体」が、そして「自己信頼」と関連の強いカテゴリーとして「プレス」「モチベート」が抽出された。これにより、以下のような理論モデルが成り立つと考えられる。

- 「一人ひとり」の違いを教員が強く意識すると同時に、「場の多様性」をゼミに埋め込み、異質な他者との接点を増やし、「ストレッチ」によって目標を高く掲げ、さまざまな「プレス」を行うことで、「自己確立」が推進される。
- 「学生主体」により本人の興味・関心や主体性を重視することで「社会を見る眼」が形成される。
- 「プレス」される状況と「モチベート」される状況を併存させることで「自己信頼」が育まれる。

一連の考察結果を体系化したものを、図1に掲げる。

考察の最後に本研究の課題について触れておきたい。本研究は、限られた対象、サンプル数によるものである。得られた情報は、90分程度の対面インタビューによるものにすぎず、各教員の行動をすべて抽出できているわけではない。参与観察を行ったわけではないので、各教員がそのような行動を実際にとっているかどうかは定かではない。また、今回のゼミが、各教員が想定したとおりの学修ゴールを実現しているかどうかは検証されていない。そうした課題を大きく抱えた研究ではあ

図1 大学教員の教育行動体系図



るが、得られた材料は有益なものではないかと考えている。さらに分析、論考を深めていきたい。

論文を締めくくるにあたり、「2.1 研究の枠組み」で論点提示した「学修ゴール達成状況の検証」について触れておきたい。この質問に、大半のインタビューイは顔を曇らせた。数値化、視覚化に否定的だったのだ。近年流通しているルーブリックに関しても、その実効性には否定的な声が多数であった。

では、教員は、自身が課した学修ゴールを検証していないのか。決してそんなことはない。いずれの教員も、暗黙的ではあるが、確かな手ごたえを得ている。年によって、あるいは学生によって成果が出ていないことも自覚している。

そんな教員が、ことのほか喜びを見せるのは、ゼミの卒業生に話が及んだ時であった。教員によってそのつながりの多寡、厚みに差はあるが、卒業生の社会に出てからの活躍を、我がごとのように嬉しそうに話してくれた。

教育の成果は軽々に測れるものではない。また、教育の成果は遅効性だ。学んだことを活かすのは卒業後である。しかし、成果は確実に上がっている。そして、それを把握することにはもちろん価値がある。安易な数値化、視覚化の波に踊らされることなく、本質的な学習成果の捕捉に向けた取り組みが進むことを願ってやまない。

最後に。今回の研究は、23名の教員の方々の多大なご協力によるものである。感心、感激し、心打たれることしきりであった。皆様のご厚意に、篤く厚くお礼を申しあげる次第である。

参考文献

- 有本章, 2005, 『大学教授職とFD——アメリカと日本』東信堂。
 浦田広朗, 2009, 「大学の変容——供給構造と賃金配分の変動がもたらしたもの」『高等教育研究』12: 29-48。
 ——, 2013, 「大学教員の時間使用と授業改善」名城大学編『大学・学校づくり研究』5: 15-24。
 小方直幸, 2012, 「大学教員の授業への構え——『自営モデル』と『組織モデル』からの検証」『大学経営政策研究』2: 21-40。
 金子元久, 2007, 『大学の教育力——何を教え、学ぶか』筑摩書房。
 ——, 2011, 「大学教育の基本課題」2011年10月6日中教審教育振興基本計画部会資料3-4。
 経済産業省, 2014, 『「社会人基礎力を育成する授業30選」実践事例集』。
 潮木守一, 1997, 『京都帝国大学の挑戦』講談社。
 大学経営・政策研究センター, 2010, 『大学教育の現状と将来』全国大学教員調査報告書, 東京大学。
 豊田義博, 2011, 「キャンパスライフに埋め込まれた学習」『Works Review』6: 8-21。
 ——, 2015, 『若手社員が育たない。』筑摩書房。
 ——, 2016, 「『良質な経験・学習』をもたらすもの・阻害するもの」『Works Review』11: 20-33。
 羽田貴史, 2011, 「大学教員の能力開発をめぐる課題」『名古屋高等教育研究』11: 293-312。
 細谷俊夫, 1991, 『教育方法 第4版』岩波書店。
 文部科学省, 2008, 『学士課程教育の構築に向けて』中央教育審議会答申。
 ——, 2014, 『大学等におけるフルタイム換算データに関する調査』。
 ——, 2016, 『大学教員の教育活動・教育能力の評価の在り方に関する調査研究 報告書』。