

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—

山内乾史 (神戸大学大学教育研究センター助教授)

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—

山内乾史（神戸大学大学教育研究センター助教授）

1. はじめに：新しい「神戸大学」の誕生と全学共通授業科目の課題

神戸大学は平成15年10月に神戸商船大学と統合し、新たな「神戸大学」となって、平成16年4月より新たな学生を受け入れていくことになる。予定通りであれば、法人化も同時期になる。神戸大学の百年の歴史は、見方を変えれば、兵庫県下の高等教育機関の統合、昇格の歴史でもある。

さて、統合に伴い、当然学生数が増加し、全学共通授業科目の受講生規模の拡大も必至である。もとより、ここ数年、大学教育研究センターでは懸案の大規模授業の解消に向けて様々な案を提示し、いくつかを実施してきた。しかし、様々な事情から、一定レベル以上の大規模授業のさらなる少人数化は困難であることが予想される。また、教育効果という点からも、単純に少人数化すればするほど教育効果があがる、というわけではないであろう。科目によっては、大規模とはいわぬまでも、中規模の授業で小規模の授業と同等の効果を上げることも可能であろう。大学教授法に関する著作としてまとめたもののうち、日本国内で発刊された最も古いものの一つに、ロンドン大学教育研究所大学教授法研究部『大学教授法入門』がある。原著は1976年、訳書は1982年に刊行されている。この書物において、「大学教育で要求される学習の非常に多くがこの講義方法で十分に達成できる内容のもの」である旨が述べられている（87頁）。問題は「多くのコースが、講義という教授法に頼りすぎる」（同）ことにあるのであり、講義という教育方法は一定の限界をもちつつも、極めて有効な教育方法であるのである。しかし、その欠点を補う方法も何らかの形で必要なのであり、同書ではバズ学習はじめ様々な討議形式や少人数形式を取り入れた教育方法が検討されている。たしかに、大規模授業は一定の知識を伝達するには、効率的な、優れた授業形態であると考えられ、経営という点からみても、無制限な少人数化は望み得るものではない。教育効果という点からみても、大規模授業が少人数化すれば自動的にすべての問題が解決するというのではない。現実的な判断では、大規模授業は必然的に残るのであり、その利点を生かしながら、欠点をどのように補うかが問題なのである。教育理念・授業目的に応じて柔軟に対応していくしかないわけである（同様の指摘を日本の事情に関して浅野誠（1994、2002）、田中一（1999）もしている）。

それでは、大規模授業と小規模授業をどのように組み合わせれば効果的であるのか、授業目的によって授業形態・授業規模を変えるのが望ましいとして、具体的にはそれぞれの授業形態に対してどのような授業目的を設定すればいいのだろうか。ここで後にみるように、国内外で盛んに取り組まれている教養教育における少人数授業（特に、ゼミ形式のもの）が浮かび上がる。

この点に関して、根強くある議論の一つに、「少人数ゼミは専門科目として、専門分野に関して行うべきものである」という議論がある。少人数ゼミは教養科目としては成り立たない、専門外分野では成り立たないという議論である。本稿はこのような大問題に決定的な解答を見つけることを目的とはしない。それは筆者の能力を超える課題であり、不可能でもある。ただ、現実国内諸大学やアメリカ合衆国の大学においてどのような位置づけ・方法・目的で、教養教育における少人数ゼミが展開されているのかを簡略に整理し、本学での可能性を検討していく際の素材としようという、至って控えめな意図をもつに過ぎない。

しかし、実際のところ「教養教育としての少人数ゼミが不可能である」と論じる教員は、自身が教養教育とし

ての少人数ゼミを受けた経験があり、その経験に基づき発言しているのであろうか。それとも専門教育としてのゼミしか経験したことがなく、それ以外のゼミについて思いもつかないということなのであろうか。筆者のみるところ、後者の教員が多いようである。しかし現実には、旧教養部時代に少人数ゼミないしはそれに類する試みをしてきたところもいくつかある。筆者の知る範囲では北海道大学、千葉大学、大阪大学教養部にはそういった試みがあった。また、本学教養部にも、全教養部的な広がりをもたなかったにしても「演習（特講）」、「G」という実践があったのである（これについては後述する）。現在行われている教養教育としての少人数ゼミについても、いわゆる「大学生の学力低下」問題に悩みを深くする新設大学、あるいはオープン・アドミッションに近い大学のみが設置しているわけではない。後にみるように、旧七帝大のすべて、さらには広島大学などにおいて、実践されているのである。

特に、後述するようにこれからは「総合的な学習」に小学校からなじんだ学生が入ってくるのが予想される。この参加型、体験型の学習を中心とする科目を受けた学生たちに、ある程度そういう要素を取り入れつつ、「大学の教育とはこれだ」、「大学生に求められる学習スタイルとはこれだ」というものを効果的に、しかも早期に提示する必要があるだろう。その一つの可能性としても、教養教育としての少人数ゼミがあるように思われる。

さて、かなり以前から構想されていた教養教育における少人数ゼミに関して、次年度より試験的に研究部専任教員4名が担当することになった。4名が1コマずつであるから、合計4コマであり、総受講生数は100人にも満たないであろう。したがって、実にささやかな試行ではあるが、こういった教養教育における少人数ゼミの成否が、今後こういった授業形態の教養科目の広がりにも何らかの影響を及ぼすとも考えられる。

こういった認識に基づき、本号と次号において教養教育における少人数ゼミに関する考察をまとめることとする。まず、本号では、教養教育における少人数ゼミとは何か、何を狙いにして、具体的に何が教えられ、それを学生や教官はどう評価するのか、などについて管見に入る限りの資料を整理してみたい。次に次号では、次年度に実践する予定の筆者自身の教養教育における少人数ゼミを素材にして、その実践記録の分析と評価を行い、問題点を洗い出すこととしたい。

2. 初年次教育とは何か？：その概念的整理

まず、本題に入る前に、初年次教育（一年次教育）とは何か、その概念について整理しておきたい。教養教育における少人数ゼミは、その一環をなすものと考えられており、またその最も効果的な授業形態の一つと考えられている。そもそも初年次教育とは何か、それと関連してオリエンテーションとか、ガイダンスとか、導入教育とか、転換教育とか呼ばれる類似の教育の名称が意味するところ何か、こういった概念的な側面の整理を試みたい。

・アメリカ合衆国の状況

アメリカ合衆国では、かなり古くから一部の大学で初年次教育＝ファースト・イヤー・セミナー（First Year Seminar以下、略してFYS。注：かつてはフレッシュマン・セミナー（Freshman Seminar）と称されていたが、女子学生の増加を考慮して現在は呼称が変わっている）に相当するものが展開されていた。しかし、全米的な広がりを見せるのは1970年代から1980年代にかけてである。1970年代には、SDSの指導による学生運動の終息を受けて、何かと対立しがちであった学生と大学・教官の相互理解を深める目的で、いくつかの大学でオリエンテーション・タイプのセミナーが設定された。この狙いは、要は、自己の所属する大学、およびその大学に所属する自己に対する否定的なイメージを肯定的なイメージに転換することを狙いとしたと考えられている。また、1980年代には、アメリカ合衆国では一足早く少子化が進行し、高等教育を受けるレディネスが十分に備わっていない

学生が大量に入学する事態が生じた。こういった学生がスムーズに大学教育を受けることができるようにするという目的から、初年次に各種の導入教育・転換教育が展開されるようになった。導入教育とは、大学教育全般、あるいは専門教育への導入を行う教育という意味であり、高校教育と大学教育とをスムーズに接続することを狙いとする教育である。他方、転換教育とは高校教育とは大学教育が基本的に異なる学習スタイルを要するという認識に立ち、学習スタイルを転換するという教育である。したがって、多くの大学では、転換教育とは専門教育ではあり得ず、教養教育としてのみ展開されている。

さらに、当然のことながら、現在日本でも行われているようなりメディアル（補習）教育も、当時のアメリカ合衆国でも展開されていたが、それを受ける学生が負のスティグマを張られるということであり評判がよくなかった（後述）。そこで導入教育や転換教育を包摂して初年次に展開されるFYSはそのオルタナティブとして登場してきたのである。また、アメリカ合衆国ではドミトリー・システムをとり入れた大学も多く、コミュニティとのつながりを重視する。大学あるいは生活するドミトリーだけではなく、より広い地域住民をも含み込んだコミュニティの一員としての意識を育成する目的で、各種ボランティアや地域活動がFYS等のカリキュラムに組み込まれている大学も多い。

ちなみに、導入教育とか、転換教育とかいう用語はもともと職業教育の世界の用語として用いられてきたようである。例えば、新しいOA機器が導入された場合、それをどう使うのかといった類の教育が導入教育と呼ばれるものである。転換教育とは、職場内での職務変更、あるいは他業種からの転職者に対して、新たな職務をこなすために必要であり、施される教育という意味である。ここから転じて大学教育の世界でも使われるようになったようである。

つまり、FYSの多くは、よく誤解されるように、単なるスキル修得に留まるものではないのである。学生と大学・教員の相互理解、学習のレディネス、共同体意識の醸成がその目的に組み込まれているケースが非常に多いのである。しかし、これにもましてFYSの目的として何よりも重要なことは、共同体意識の醸成ということとも関連するが、学業継続率(retention rate)の維持・向上にある。アメリカ合衆国の大学は、転入・編入など在校中の学生の移動が激しい。そこで、学業継続率が問題になってくるわけである。学業継続率は卒業率とは異なり、1年次から2年次に進級する者の割合であり、逆に言えば、それだけこの時点で学生の移動が激しいのである。いうまでもなく、学業継続率の低下は大学経営を直撃する。授業料収入の減少ばかりではなく、政府や各種団体からの助成金・補助金収入の減少にもダイレクトに結びついているし、アクレディテーションにも影響を与える。些か大仰な表現ではあるが、学業継続率の維持・向上は大学の死活問題なのである。

この学業継続率の維持・向上を計る上で、FYSが、これまでとは異なる意味で大きく注目され始めているのである。大学生活の中で一番重要な時期はおそらく最初の時期であり、この時期に適切な教学上の指導・支援を受けておく必要があることには異論はなからう。しかも、アメリカ合衆国においても、一部の大学を除いて、学生は厳しい選抜試験をくぐり抜けて大学の門を叩くわけではない。一般に大学の試験には(i)選抜試験、(ii)適性試験、(iii)OA（オープン・アドミッション）と3つのタイプがある。選抜試験は厳しい競争率の中、学力の高い少数者が選抜されるというタイプのものである。だが、多くの大学は一部の不適格者を除いて大半のものに入学を認めるという傾向にあり、その一部の不適格者を発見するために行われる試験が適性試験である。その極限の形がOAである。無試験・無選抜で大学への入学を認めるわけである。適性試験を行う大学とOAの大学がかなり増加しているのである。このような状況では、学生の入学以前の（高校時点までの）学力については、ほとんど保証されず、しかし、保証されないまま学生は大学に入学してくることになる。したがって、何の手だてもなく、学生に通常の大学授業を受けさせようとしても、授業が成立しない（留学生の言語の問題も含まれる）。そこで、これまではりメディアル教育が熱心に展開されてきたわけである。高校までに学習しておくべきことを、大学の中で、主として高校教師や教育産業関係の非常勤講師に習っていたわけである。学生からみれば、大学の

教が多く、選り好みできる状況にある訳だから、学生は少しでも気に入らない、サービスが悪いと思えば次々と転学してしまう。授業が理解できない原因が、「自分が不勉強だから」ではなく、「先生の教え方が下手だから」となってしまう状況では大学側も何らかの手だてが必要になるわけである。

当然のことながら、リメディアル教育は、すべての学生が受講するわけではないので、受講している学生に否定的な自己意識を与える可能性があることが再三指摘されてきた。また、そういった授業を受ける学生を見る周囲の意識にも良くない影響を与えることが広く指摘されてきた。さらに、単位認定されないなど、カリキュラム上の位置づけも軽く不明朗で、学生の学習意欲をむしろ削ぐという問題が指摘されてきた。専任教員が担当しないケースが多いこともこれに輪をかけたわけである。

また、オリエンテーションなども先輩学生や職員が担当するものが、現在でも散見されるが、やはり単発のものは単なる「イベント」で終わってしまう危険性をはらむ。

そこで、新たな形態として、すべてないしは大半の学生が参加し、かつカリキュラム上の正統な位置づけをもつFYSが登場してくることになるのである。FYSには、学力の補償を目的とするものもあるが、本学でいう専門基礎のゼミのようなものもある。導入教育、転換教育あるいは優秀な学生のみが受講する特権を持つというオーナー・プログラムもある。とにかく、共同体意識を植え付け、大学の教育システムに対する理解を深め、他の専攻分野の教員・学生との相互交流を図り、大学やコミュニティに対する愛着を育むというわけである。大学からすれば、学生は在学中だけ関わる存在ではなく、OB・OGとなってからも寄付活動や就職支援など様々な場合に大学の存在をサポートする半永久的に関わる存在である。それがFYSの暗示的な目的として共同体意識の醸成・愛校心の育成がしばしば挙げられる原因の一つであろう。

このような授業が教養教育における少人数ゼミとして展開される場合には具体的にどのような形になるのだろうか？カリキュラム論の基本的な考え方として、専門教育と教養教育に分ける場合に、前者が深さDepthを追求するのに対し、後者はWidthを追求するという考え方がある。専門教育では、同じ専攻分野の学生たちとともに、その分野の教員から専門的な知識・技術を習得するのに対して、教養教育では、異なる専攻分野の学生たちとともに、異なる分野の教員から複合領域的な、あるいは当該教員の専門分野の基礎的なレベルの事項について学ぶわけである。これは具体的に言えば、抽象的なものではなく具体的なもの、理論学習型のものではなく、参加型・体験型のものということになる。実際に教室外での学習ということが非常に強調されているプログラムが多いようである。

なるほど、これまでの日本の教養教育においても（かつてのアメリカ合衆国の教養教育においても）異なる専攻分野の学生たちとともに、異なる分野の教員から学ぶという形態は存在した。しかし、それは大規模授業が主であり、「物理的に同じ教室内にいる」ということに過ぎず、実質的な教官＝学生間、異分野の学生＝学生間の相互交流は絶無に等しい。そこで考えられてくるのが、教養教育における少人数ゼミである。専門の同じ学生が集まる専門分野のゼミとは異なり、そのゼミに集まってくる学生は、ある種の前提となる共通の基礎知識、リテラシーが欠如している場合もある。しかし、専門が同じ分野の学生との論議とは質的に異なる、「こんな物の見方もあるのか」「こんな学生もいるのか」というような、他分野の学生の全く異なる視点からの考え方を肌身をもって感じる事が出来るようになる。これは学生のみならず、こういう機会がなければ他分野の学生と接する機会がほとんどないであろう教員にとっても同様であり、自分分野の学生ではなく、他分野の学生とのディベートにしばしば触発を受けるということが起きる。また、異分野の教員がオムニバス形式で一つの授業をもつ場合に、事前準備として行われる打ち合わせで、異分野の教員の質的に異なる発想に触発されるという報告も数多い。

これらは、もちろん、成功したゼミの例ではあろうが、重要なことは狭い専門分野の枠に閉じこもり、教養教育としては大規模の、相互交流のない授業しか受けないというケースでは到底得られないものが得られるとされていることである。それは異分野の学生や教員と直接接することにより、自分の存在する大学の、教育＝学習資

源としての豊かさを肌身をもって感じるということであり、自分がこの大学に所属することによって何ができるか、を考えさせるということである。教育＝学習資源というのは何も大学のキャンパス内には限られない。地域への積極的な参加を通して行われるもの(コミュニティ・ディベロップメント)のようなプログラムにおいては、大学だけではなく、大学の所在する地域をも含めてその教育＝学習資源としての豊かさを肌身をもって感じることになるわけである。

逆に言えば、教養教育における少人数ゼミをはじめとするFYSは、その大学にいたら自分に何が出来るのか、自分の専門分野の学生以外にどのような学生がいるのか、自分の専門分野の教員以外にどのような教員がいるのか、どのような資源があるのかを感じさせる授業である必要がある。こういった授業が存在しなければ、おそらく専門が異なる教員や学生とは、クラブ活動などでごく一部に関わるに過ぎないであろうし、クラブに所属しない学生であればそれすらないということになるだろう。しかし、FYSでは、異分野の教員、学生に積極的に関わらせることによって、大仰に言えば、その大学の教育方針や教育の本質、学生像、教員像をつかみ取らせることにつながっていくとされている。当該大学の教育を体感させるという意味で、このタイプの授業は、リメディアル教育のような傍流のものではなく、本流のものであり、中心に据えられるべきものであるのだ。FDを受けた専任教員が責任を持って担当するゼミが成功するとされているのも、そこに起因するのである。このようなゼミがうまく展開すれば、学生の学習への動機付けもうまくいき、またそればかりか、教員の教育への動機付けにもつながるといえるわけである。

いささか乱暴に総括すれば、専門教育における少人数教育(特にゼミ)は専門分野についての知識や技術を深めるという先述のDepthの追求上効果的な授業形態であるのに対して、教養教育におけるFYSは異分野の教員・学生との相互交流を課外活動ではなく正規のカリキュラム上ではかり学生の視野を広げる先述のWidthの追求上効果的な授業形態であると考えられる。後者では特定の知識、スキルや技術の習得よりも大学生生活全般へのスムーズなとけ込みを重視し、他分野との学生との共同作業が重視されている。

さて、昨年11月30日に京都外国語大学において、大学教育学会の課題研究集会の一環として、ランディ・スイング博士(Randy Swing, Ph.D.)の講演会が開かれた。スイング博士はノースカロライナ州のBrevard大学FYS政策センターのCo-Directorであり、この分野の研究の第一人者である。博士の講演は最新の調査結果や理論的研究の成果を織り込んだものであったが、要約すれば、FYSにおいて①単発のオリエンテーション型が減って継続的な学問的セミナー型が増加している、②(単なるpass and failureではなく)四段階(ABCD)評価による成績評価法採用が増加し単位数も増加している、③必修としての開講が増加している、④教員担当セミナーが増加し職員担当のセミナーが減少しているなど、学内の教育プログラムでの重みを増しているようである。もちろん、これはこういったプログラムが学内で評価されているからである。しかし、一方でアメリカ合衆国でも教員の負担問題が大きくクローズアップされている。これに関しては、手当や教育業績評価において考慮することによってインセンティブをつけているとのことであった。また、全員が一律に同じ負担をするのではなく、情熱のある人にお願いすることが成功の秘訣であり、せっかく学習へのインセンティブをつけ、大学に肯定的なイメージを持たせるためにやるFYSが逆にインセンティブを削ぎ、大学に否定的なイメージを持たせることになってしまうのだということであった。

すなわち、(I)単位化され、通常の授業と同じく数段階の成績評価の対象になるなど、カリキュラム内で正統な(中心的な)位置づけを与えられ(リメディアル教育とはここが違う)、(II)スキル伝達(図書の検索法とか日本語作文の技術とか)に留まることなく、大学による差はあっても、何がしかのアカデミックな要素を含み、(III)専任教員が担当し(リメディアル教育の場合には非常勤がしばしば受け持つし、一回ぼっきりのガイダンスやオリエンテーションの場合には職員や先輩学生がもつこともある)、担当教員はそのためのFDを受け、計画・実施に直接かつ積極的に関わり、(IV)担当手当(あるいはそれにかわる報酬)があり、担当することが

教育業績評価の中で一定の位置を占める、などがFYSの成功上重要とされているわけである。学生に対するインセンティブとして単位認定をし、教員に対するインセンティブとして業績評価、手当支給を行う。またプログラムの中身についても、その位置づけに見合うようなアカデミックなものにし、専任教員がFDを受けた上で担当することで保証しようとしているわけである。このようにみえてくると、FYSは従来のリメディアル教育や1日ばっきりのオリエンテーションとはかなり趣を異にすることが読みとれよう。なお、スイング博士によればFYSはいまやアングロ＝サクソン系の先進諸国のみならず開発途上国にも広がりを見せようとしているということである。

・日本国内の状況

さて、次に国内の事情について、いくつかの先行研究から、その実態を探ってみよう。とはいえ、教養教育としての少人数ゼミについてまとめた研究は管見に入る限りではなく、初年次教育、一年次教育、導入教育、転換教育などの一つとして研究の対象になっているようである。したがって、これらの論稿が目指すものと本稿の目指すものとの直接の連関性は薄いかもしれないが、これらの論稿を手がかりにして全国的な実施状況の輪郭をつかむことは可能かと思う。

山田礼子（研究代表者）（1999）は1997年から1998年にかけての調査（以下、97年調査と略）の中で、日本全国の大学を対象にして導入教育に関するアンケート調査を実施した。ここでいう導入教育とは、もちろん、専門分野をベースにする転換教育も含まれる。山田らの調査では回答大学の73.8%が導入教育を実施しており、私立大学の方が概して熱心に取り組んでいるという結果が得られている。そのうち、1年前期に行うもの29%、1年後期に行うもの2%、1年通年で行うもの32%となっている。なお、山田ら（2002）の2001年秋の私立大学のみを対象とした調査では実施状況は80.9%になり、予定・検討中もあわせると90%に達する。

また、97年調査では必修が48%であった。クラスサイズについても20人以下が約40%、21人から40人以下が約30%と少人数教育が行われているわけである。授業形態としては15%が講義形式、29%が演習形式である。内容的にはオリエンテーション、リメディアル、ソーシャル・スキル、アカデミック・スキルなどの習得を目指すものが多く、複数のカテゴリーにまたがるものもある。これらのうち、リメディアル教育は近年減少し、変わってFYSが増えているということである。なお、オリエンテーションとは、単発の（授業科目として設定されないものも含む）もので、職員や先輩学生が担当するケースもある。ガイダンスなどと呼ばれるものもここに含まれる。またキャリア設計などもここに含まれる。リメディアルとはいうまでもなく、補習授業であるが、文章作成・表現などのタイプも一部ここに含まれる。ソーシャル・スキルとはコミュニケーション・プレゼンテーション能力などを指す。アカデミック・スキルとは文章作成能力などを指す。またノートテイキングなど学習の基本スキルも私大を中心に展開されているようである。これらの授業などの中には専門に位置づけられるものも当然含まれている。専門への入門として「〇〇学入門」という授業が設定される場合などはその例である。

個別大学の実践例としては、民主教育協会（略称IDE）が毎月発行する冊子『IDE・現代の高等教育』2001年6月号では一年次教育という特集が組まれた。ここには国内諸大学の一年次教育への取り組みの例が示されている。示される例は千葉大学の「新入生導入セミナー」、会津大学の「一年次教育」、金沢工業大学の「一年次教育」、武蔵野女子大学の「新入生研修会」と「一年次教育」である。

千葉大学では少人数で行うセミナー型科目が教養部時代の遺産としてある。そこで「学問へのオリエンテーション」セミナーが設定された。1年次前期に開講され、全学生必修である。ただし「普遍科目」か「専門基礎科目」とするかは各学部の判断に委ねられる。人数は10人以下を原則とする。各学部の教員が自学部の学生を対象に開講する（これは後にみるかつての東北大学の方式に似ている）。

会津大学では、「コンピュータ教育と語学教育」、金沢工業大学では「自己啓発セミナー（時代や環境から技

術者像を展望し、自己啓発を図る。人生設計の支援)」や「修学基礎能力演習（情報活用スキルと表現スキル）」が開講されている。また、武蔵野女子大学や東海大学では専門をベースにした野外活動、フィールドワークタイプの初年次教育を展開している。

これらを概観すると、こういった初年次教育のあり方は実に多様である。学問領域、大学・学部の社会的位置づけ、教員の能力、学生の気質、スキルの有無などによって、大きく変化し得るものである。本学が教養教育における少人数ゼミを設定していく際に参考に出来るのはどういう大学であるのか。これは、学部によって異なるかもしれない、様々な異論はあろう。ただ、上述したように本学は異分野の教員・学生との接触を可能にしやすい総合大学であり、負担問題を抜きにして考えれば、上述のような実のある教養教育における少人数ゼミを開講しやすい立場にある。また、上述の入試の類型で言えば、まだ選抜型の、競争型の入試を行い得る環境にあり、その意味で旧帝大等の国立総合大学の実践例がよい参考例となるであろう。

3. 旧帝大などでの教養教育における少人数ゼミの実践例

以上、初年次教育に関してきわめてラフなスケッチを描いてきたが、初年次教育、そして教養教育における少人数ゼミの在り方は大学の社会的評価や規模、学部の多様性などによって大きく異なるのは当然である。そこで本学のような多様な学部を要する大学として、教養教育における少人数ゼミの在り方を考察する上で参考になると思われる旧帝大などの実践例を紹介してみたい。

旧帝大においても、筆者の知る限り、七大学のすべてで教養教育としての少人数ゼミが行われている。北海道（一般教育演習）、東北（基礎ゼミ）、東京（基礎演習、全学自由研究ゼミナール）、名古屋（基礎セミナー）、京都（ポケット・ゼミ）、大阪（基礎セミナー、体験的課題追求型授業）、九州（少人数ゼミナール）など様々な名称ではあるが、いずれも本稿で述べてきた教養教育としての少人数ゼミである。（表1参照）ちなみに七帝大以外でのこれに相当するものの名称をみると、「フレッシュマン教育」とか「プレゼミ」といった名称がある。ここでは特に、北海道、東北と大阪の例を中心に、教育目的や内容、教室数確保の問題、教員数確保の問題などを概観する。さらに、広島大学の事例や、本学教員の内、四十歳未満の教員にはよく知られていない、本学の旧教養部の「特講（演習）」や「G」を概観したい。

・北海道大学の事例（一般教育演習）

北海道大学は、いささか旧教養部の組織が他大学と異なっていた。つまり旧制の北海道帝国大学時代に予科があり、それが新制北海道大学になった時点で教養部とされたのであるが、特定の教員が教養部教員として存在したわけではなく、各学部に所属する教員が教養部に出てきて授業をするというスタイルだったわけであり、教養部のあった時代からすでに教官は分属していたのである。

その旧教養部時代、1980年代後半から全国に先駆けて導入されたのが「一般教育演習」である。もともとは、まさに導入教育・転換教育の一環として設定されたもので、高校生活からこれは1クラス当たりの受講者が20名以下に限定されている。全学生が必修というわけではないが、開講コマ数は120コマ以上、延べの受講者数は2000～3000名に及ぶとされている。担当教員については、各研究科・研究所の教員数を基礎に「最低これだけの人数は出すように」と算出されたミニマムの数が各学部・部局に提示されるとのことだが、その数はほぼ問題なくクリアされているようである。

北大では同演習のために、同大学高等教育機能開発総合センター高等教育研究部の編集で『授業担当者のための一般教育演習ガイドライン』（以下、『ガイドライン』と略）を2002年3月に作成し、2002年度より使用している。これによると一般教育演習は「コアカリキュラムにおいてもっとも重要な科目の一つと位置づけられてお

り、(1) コミュニケーション能力を高め、(2) 学問や社会の多様性を理解し、(3) 研究の一端に触れながら独創的かつ批判的な考え方を身につけ、(4) 社会的な責任と倫理を理解する」ことを目的としている。つまり、「北海道大学における教養教育の目的を端的に表現する」ものなのである。

また、『ガイドライン』には、授業内容について「それぞれの担当者の専門性に基礎をおいた授業となるのは当然ですが、専門教育そのものではありません。他の教養科目と同様「最良の専門家による最良の非専門教育」となるよう心がけて下さい。」と述べている。同授業で重視されるのは、同書によれば、「論理的思考方法、コミュニケーション能力、双方向的授業、ITの利用、論文指導（これについては後述）」である。つまり、スキルの面を含みながら論理的な思考法とその表現法を学ぶというところに根幹があると思われる。具体的な学習目標の例としては、同書には「自分／社会の境界をフィールドワークする」、「料理を科学する」、「科学ジャーナリズムの在り方について議論する」、「映画を作ろう」、「洞爺湖フィールド調査：地震・火山のメカニズム」などがあがっている。なお、教室の数を確保するのは、北大に限らずこういった授業を設定するどの大学でも大問題になっているようであるが、北大では一般教育演習は特定の曜日の特定の時間帯に行うように設定し、その時間帯にはいっさい他の教養教育の授業は行わない。したがって、教室の数は確保され、少人数教育には不適切な大・中規模の教室も含めてではあるが、各担当教員に配分される。しかし、同大学高等教育機能開発総合センターの小笠原正明教授によると、現実には最初だけ割り当てられた教室で開講して、あとは集まった顔ぶれと授業内容にもよろうが、学部演習室など少人数ゼミに適した部屋で開講しているようである。

北大の場合、前身校である旧制札幌農学校時代から広大なキャンパス、特に演習林や牧場などに恵まれており、そういった広いキャンパスをフルに生かして一般教育演習は体験型、参加型のものを中心に行われているようである。つまり、北海道大学の教育＝学習資源の豊かさを学生に体感させ、「この大学にいたら何か（自分のやりたいことが）」できそうだと実感させる、あるいは「自分に何が出来るか」を具体的に考えさせることが、一般教育演習の一つの目的とされる。

筆者は2002年3月1～2日に支笏湖で行われた『ガイドライン』作成に、講演講師として参加し、「教養教育としての少人数ゼミの効果と問題点」について話す機会をいただいた。講師としてどれほど北大の役に立てたか心許ないが、筆者の方は実に多くのことを学ばせていただいた。この『ガイドライン』作成というのは、以下のような経緯で登場してきたものである。一般教育演習はせっきくの少人数形式のゼミであるのにもかかわらず、講義形式で授業を展開する教員がいることが学内で問題視され、何らかの形で「論文指導」（これは学術論文というよりも日本語による論文作成の基礎能力育成という意味）を組み込み、双方向的な授業であることを担保する必要性が学内で広く認識されていた。そこでその「論文指導」の『ガイドライン』を作る必要があるということで上記の会合がもたれたわけである。しかし、この『ガイドライン』は、「論文指導」のハウ・トゥー的なものではなく、一般教育演習とは何か、それを担当するに当たって教員は何を心がけるべきかなど、まさに前述の担当教員へのガイダンス・FDを兼ねた内容になっているのである。例えば、アイス・ブレイキングの効用について、同書では述べられている。クラスの雰囲気をやかにするために行われるのがアイス・ブレイキングであり、授業冒頭で、自己紹介するとかペアをつくって相手を紹介するとかゲームをすることといった試みが奨励されている。

そのほか、リーディング・アサインメントの課し方、成績評価の方法、成績分布の在り方などについても述べられ、さらに具体的なシラバスの作成法なども述べられている。

同書の中核にある「論文指導」の『ガイドライン』については、指導の観点、指導のポイント、具体的な指導例がわかりやすくまとめられている。もちろん、一口に「論文指導」と言っても、学問分野によって異なるであろうが、そういった学問分野別の詳細な学術的論文の指導ではなく、日本語によって自分の考え方を論理的に表現するということが指導の中心におかれているようである。

北大の一般教育演習のリストをみると、北大ならではの、北海道ならではの広大なフィールドと自然をフルに生かした参加型・体験型の演習が数多くあり、他大学、他地域所在の大学には求め得ないものが多数含まれている。先述のようにこのタイプの科目の目的には、大学、あるいはより広いコミュニティへの愛着と帰属意識を醸成することがあるのだが、北大の一般教育演習はこの面でかなり効果的な科目ではないだろうか。

なお、このタイプの科目については教員が優秀な学生を自分の研究室に引き込む、いわゆる「青田刈り」に利用するケースが、一般には多く見られるが、北大ではそういったことに利用しない旨が合宿でも繰り返し強調され、参加者の間で確認されていた。

・東北大学の事例（基礎ゼミ（転換少人数科目））

東北大学では北大の一般教育演習に相当するものは基礎ゼミ（転換少人数科目）として平成14年度から開講されている。その前史として平成11年度から自学部の学生を対象に少人数の教養科目を設定してきた経緯がある。しかし、これは専門教育との区別が不明瞭であり、専門教育ではなく全学教育として、あらたに基礎ゼミをスタートさせたわけである。原則として定員20名の基礎ゼミが開講されており（前期のみ）、平成14年度は142コマ、平成15年度は144コマが設定されている。同大学大学教育研究センターの齋藤絏一教授によると、このうち、50コマは「観察・実習・実験」を取り入れた授業になっているとのことである。学生はいずれか一つに所属する。つまり必修である。受講手続きに関しては入学手続きの書類と同時に第5希望まで書かせて決定する。学生は入学前から基礎ゼミについて考えることを求められるのだ。一方担当者へのFDもある。学生向けの同大学大学教育研究センター発行『転換少人数科目・基礎ゼミの手引（シラバス）』（2002年度版）によると、「この授業では、他の1, 2年生で受講する多くの授業のような、教官からの知識の伝達を主とするということはありません。学生が積極的に参加することが求められます。」ということであり、討論、実験、実習、見学や合宿など多様な参加型・体験型の授業が設定されているのである。

東北大学の基礎ゼミの担当者については、分属の経緯にとらわれず、各研究科・研究所・附属病院・センターの講師以上の教官数を基礎にしてミニマムの拠出数が算出される。現在のところ、教員数の確保については大きな問題はないようである。また、東北大学の基礎ゼミの特徴としては名誉教授が参加していることである。具体的には名誉教授11コマ、文学研究科6コマ、教育学研究科3コマ、法学研究科4コマ、経済学研究科5コマ、理学研究科16コマ、医学研究科（含む附属病院）17コマ、歯学研究科（含む附属病院）5コマ、薬学研究科3コマ、工学研究科24コマ、農学研究科6コマ、国際文化研究科5コマ、情報科学研究科7コマ、生命科学研究科5コマ、金属材料研究所5コマ、加齢医学研究所2コマ、流体力学研究所2コマ、電気通信研究所3コマ、多元物質科学研究所7コマ、各種センターから計8コマとなっている。

これにみるように、旧七帝大の場合、本学と比べて理科系教員が多く、また理科系の研究所がかなり多い（本学は経済経営研究所1つのみ）。そういった研究所の教員は大学院に協力講座教員などという立場で関わっていることはあっても、学士課程の学生の教育に関わっているケースは少ない。そういった教員が積極的に参加する傾向が強いというのは、旧七帝大に共通してみられる。

さて、東北大学の基礎ゼミは具体的にはどのようなものであろうか。例えば、「宮沢賢治の美しい石」という基礎ゼミは、文学研究科教員ではなく理学研究科（地球物質科学）教員によって提供されている。賢治の文章を読むだけでは分からない部分を、実際に調べたり見たり触ったりする必要があるとし、理学者の視点から、結晶や地球科学的知識を背景に解明するというのである。ちなみにシラバスによると、賢治は「シリトンや琥珀など結晶の名前の響きと夢幻的な色を表した」ということであり、「楡ノ木大学士の野宿」や「まなづるとダリア」などを題材に吟味するというのである。授業は研究室の中だけで行われるわけではない。博物館などの見学も予定に組み込まれているのである。

前出の齋藤紘一教授によれば「基礎ゼミ」が開講される時間帯は決められており（月曜日3～5限、木曜日5限）、その時間帯には他の教養科目は開講しないとのことである。月曜日は2コマ連続で行いたいという授業のために、あるいは川内キャンパス以外の場所で開講される授業のために、広い時間帯が設定されている。教室は川内キャンパスの場合には、60人収容の教室や実験室を使っており、平成15年度からは最近完成した講義等でも行われることになる。この新しい講義棟は60人収容の教室が3室あるが、間仕切りにより各部屋を二分して使うことが出来るので、その場合には6室となる。もちろん、これらの教室には液晶プロジェクター、LANコネクタなど（間仕切って使う場合でも各教室に）完備されている。川内キャンパス以外でも各教官の研究室などで開講されており、教室確保に大きな問題はないようである。

・東京大学の事例（基礎演習、全学自由研究ゼミナール）

東京大学では、周知の通り、教養教育は教養学部が担当している。同大学の『夏学期（第1・3学期）前期課程科目紹介・全学自由研究ゼミナール紹介・時間割表』（2001年度版）によれば基礎演習は文科系一年生の夏学期の必須科目として開講される。同書によれば「自分の課題を発見し、調査をして発表を行い、討論をする、論文をまとめるなど、大学における学習の基礎的な技法を習得することを目標としている」ということである。これは学生の自由選択に委ねられるのではなく、必修であるから、語学クラスを二分して25名前後のクラスをつくり、受講すべき演習は完全に指定されている。なお、かつて出版された大きな話題になった小林・船曳編『知の技法』（東京大学出版会、1994年）は「基礎演習の趣旨である、大学での学習に必要な技法について論じたものである」とされている。

一方、全学自由研究ゼミナールは前期課程の学生を対象に、教員の専門性の濃いテーマが設定される。全部で74コマ（2001年度）開講されており、受講に当たって学生への説明会が行われる。人数は指定しているゼミナールとそうでないゼミナールがあるが、指定しているゼミナールがかなり多い。指定されている場合、概ね20名以下と指定されているが、ゼミナールの内容によっては100名というものもある。また、理系学部の学生のみに限られたゼミナールもいくつかある。

・名古屋大学の事例（基礎セミナー）

同大学発行の『全学共通科目履修の手引』（2001年度版）によると、全学生に必修とされ、文系学部と情報化学部（自然）の学生は1年次を通して、理系学部の学生は1年次前期に受講する。同書によると、「設定された（あるいは学生が選択した）特定のテーマについて、学生が、参考文献や関係資料の検討、あるいはフィールドワーク等の調査研究を行い、その結果をまとめて発表し、討議を行うセミナー形式の少人数授業」である。この授業の狙いは「学生自身が自主的に検討すべき問題点の発見、その問題を解決するための文献・資料の検討や調査、調査研究の作業結果のまとめと考察、問題についての解答（解決策）の導出、報告書（ないしその用紙）の作成、発表および討論などの一連の作業を行うことを通じて、未知の事象や問題に対する探求心、創造性を養い、問題解決能力、発表能力、討論能力などの基礎的能力（コモン・ベーシック）を身に付けることによって、専門科目学習への準備を整える」ことにあるとされる。もちろん、教官、TA、他の学生との人間的な交流も目的に織り込まれている。

・京都大学の事例（ポケット・ゼミ）

京都大学では総合人間学部が教養教育を展開してきた。授業科目の中に新入生向け少人数セミナー（ポケット・ゼミ）があり、平成10年度から開講されている。同大学発行の『全学共通科目履修案内』（2001年度版）によるとこの授業の目的として「教育経験の豊富な各学部・研究所・センターの教官がフェイス・トゥ・フェイスの親

密な人間関係の中で、様々な形態の授業を行うもの」であり、同書では「出来るだけ自分の学部以外の教官と接することによって視野を広げ、人間・社会・自然について深く考える力を養成するようにして下さい」と自分野以外の教官のゼミをとることをすすめている。授業は前期のみで2単位、教室は各教官の研究室ということである。

学生は第3希望までを提示し、無作為抽選ないしは担当教官による学生の選択によって受講科目が決定される。受講できるのは1科目のみである。数名の知己の教官に聞いた範囲では京都大学のポケット・ゼミはオーナー・プログラムの傾向が強く、優秀な学生が自分の専門分野以外の学問についても勉強するという目的で利用するケースが目立つということであったが、全体的な傾向であるかどうかは分からない。

総合人間・文・教育・経済・理・医・薬・工・農では卒業に必要な単位として認定され（工学部は学科によって異なる）、法学部のみが認定しない。

・大阪大学の事例（基礎セミナー、体験的課題追求型授業）

大阪大学の基礎セミナーと体験的課題追求型授業は非常に大きな特徴を持つ。基礎セミナーとはわれわれの通常理解するところの少人数ゼミに近いものであり、体験的課題追求型とは授業自体が公募によって選抜され予算を配分されるものである。

まず、通常的基础セミナーについて述べる。同大学発行の『全学共通教育科目 履修の手引』（2001年度版）によれば、基礎セミナーとは「大学における学修と生活へのオリエンテーションを与え、学習意欲と創造性を刺激する科目」であり、「少人数教育による学問研究の基本的態度の習得と発表能力の開発を目指す」科目であるということである。クラス・サイズについては1クラス平均20人である。現時点では「人間教育科目」や「特別科目」とともに選択になっており、1科目2単位である。平成13年度は311科目が開講されている。なお、大阪大学では高大連携の一環として、府立北野高校の生徒を1セミナー当たり2名まで受け入れている。

興味深いのが、この基礎セミナーを中心にした科目の中から選抜される「体験的課題追求型授業」である。体験的課題追求型授業とは、同授業の公募書類によれば「体験を通して勉学させることを前提に、受講生に自主的に課題に取り組みせ、1セメスター内に一定の成果を達成させて教育目的を果たす授業の総称」ということである。つまり、基礎セミナーの中で特に体験に重点を置いた科目なのである。その背景として、同書類によれば、「現今の新入生の多くは、本学に入学することで、それまでの勉学の目標を果たしたと受け止め、次の目標設定が十分に果たせないままに新学期を迎えてい」という状況がある。しかし、「未だ解決していない環境などを課題に取り上げたり、専門領域とは異なる分野を教養的科目として学ぶ場合には、特に、問題の所在を明らかにすること自体が科目学修の目標になって」いるわけであり、基礎セミナーを中心に、「主題別教育科目」「人間教育科目」「特別科目」「健康・スポーツ教育科目」「専門基礎教育科目」などで開設できるものとしてこの授業は設定されたわけである。ことに重視されているのは、到達感・達成感である。

公募書類には次のようにある。体験的課題追求型授業はさらに三つに分かれる。「体験的課題追求型授業」「体験的課題追求型授業補完講義」「体験的授業」である。まず最初の「体験的課題追求型授業」については、受講生は20名程度で「3～4チームに分けて各チームごとにまとまって学習させ、成果は最後にプレゼンテーションさせるとともに各チーム間で成果の優劣を競わせるなど、自習を促す契機を用意する」とあり、全授業終了後には教員は報告書に成果をまとめることとなっている。また「Webを立ち上げ、常時進行状況を把握できるように」しておくことが義務づけられている。費用としては50～200万円程度が校費として支給される。次の「体験的課題追求型授業補完講義」は、受講生は20名で「ひとまとまりの必要な知識を90～180分で教えるように整理された講義」ということであり、テーマの例として「(1) パワーポイントの利用を主体とした計算機リテラシー、(2) エクセルによる統計計算の実際・・・」などがあがっている。10～15万円が支給される。最後の「体験的

授業」は「平成13年度第Ⅱ Semesterおよび平成14年度第Ⅰ Semesterに開設予定の授業を、特に体験的課題追求型の授業方式に変えて実施するもの」であり、受講生は60名以内とされる。教官は援助者とされ、報告書をやはり提出することが義務づけられる。20～50万円が校費として支給されるということである。なお、いずれのタイプもオフィスアワーの設定が義務づけられている。

もともと大阪大学では、旧教養部時代から教養のゼミの設定はあった。1年次に主として講義科目を修得し、2年次に熱心な学生が各セミナーを選択で修得していたのであり、基礎セミナーとこの体験的課題追求型授業はその流れをくむものともいえる。

同大学大学院文学研究科／全学共通教育機構の溝口宏平教授によれば、現在のところ理系の教官が非常に熱心に取り組んでいる、学生の満足度・評価は概して高い、希望する学生すべてに行きわたらないのが悩みである、教員の教育業績評価への組み込みは考慮中である、などの諸点が特徴、課題としてあげられている。

この授業実施のために特別に用意された費用は3150万円弱であり、教育研究基盤公費の3%が重点経費として拠出されたものである。採択科目数は、平成13年度第Ⅱ Semesterには、「体験的課題追求型授業」1件（申請1件）、「体験的授業」8件（申請8件）、平成14年度第Ⅰ Semesterには、「体験的課題追求型授業」10件（申請10件）、「体験的課題追求型授業補完講義」1件（申請3件）、「体験的授業」18件（申請19件）である。なお、授業で使用された備品はすべて授業終了後全学共通教育機構が回収し、再利用に供するとのことである。

同授業の学生による評価では、出席については「90～100%」が77%、「この授業を意欲的に受講したと思いますか」が「そう思う」＋「強くそう思う」が95%、「授業の予習に毎週どのくらい時間をかけましたか」では「まったくしない」が50%、30分以上は11%である。「受講してみて、この科目への興味が増した」では「そう思う」＋「強くそう思う」が86%、「この授業を受講してよかったと思う」では「そう思う」＋「強くそう思う」が92%、「友人や後輩にすすめられるよい授業だと思う」では「そう思う」＋「強くそう思う」が86%となっており、非常に好評のようである。全学共通教育機構の発行する機関誌『創造と実践』には基礎セミナーや体験的課題追求型授業について詳しく述べられているので、参照されたい。

・九州大学（少人数ゼミナール）

九州大学では、「少人数ゼミナール」なる科目が開設されている。同大学全学教育機構発行の『全学教育科目履修要綱』（2001年度版）によれば、少人数ゼミナールとは「多人数教育の欠点を補って、学部学科を越えた学生相互の、ならびに学生と教員との交流を重視しながら学習を進める科目です」とある。また「高校とは異なる大学における学習への適応を促進し学習意欲を向上させること、および、優れた人格形成に資する人間的交流の場をつくることを目標とします」と明確に謳われている。少人数ゼミナールは3つのタイプに分かれる。「少人数ゼミナールA」は、「1学期に終了する科目で、理系と文系の異なる専門分野の学生が一緒に、「読む、書く、調べる、発表する、討論する」などの学問を進めていく上での基礎的な能力の育成を目標とします」とされ、主として名誉教授が担当する。「少人数ゼミナールB」はやはり1学期で終了する科目であり、テーマは授業担当教官に任されるが、「専門が異なる学部の学生が履修できるレベルと内容の者とします」ということである。「少人数ゼミナールCⅠ、CⅡ」は前期にCⅠ、後期にCⅡが開講され1年を通して学習することが原則とされる。やはり様々な学部の学生が混じって学習し、テーマは授業担当教官に任される。これら少人数ゼミナールは「コア教養科目」との選択必修である。Aが概ね45コマ、B＋Cが45コマの合計90コマである。

なお、同大学大学教育研究センターの長野剛助教授によれば、少人数ゼミナールのBとCは水曜日以外の5限目に開講することで教室を確保しているとのことである。机の固定していない50名収容程度の教室を適宜机を並べ替えたりして使用しているが、4年前に総長裁量経費で50名の教室4つを少人数ゼミナール用に25名の教室7つと講師控え室1つを作ったとのことである。一方、少人数ゼミナールAは通常の授業（1限～4限）と平行

して行われているようである。

・広島大学の事例（教養ゼミ）

広島大学では、平成9年度から教養的教育の改革が実施されたが、その特徴は二つにまとめられる。一つは「パッケージ別科目」であり、もう一つは「教養ゼミ」である。後者は「大学教育へのオリエンテーション機能の充実を意図して開設された少人数教育」（於保(1998)）である。於保の記述を以下、参考にして概略を述べていきたい。於保によると、「大学で学ぶ学生にまず求められる事柄は、高校までに受けてきた教育と大きく異なり、自主的に学ぶということ」であるにもかかわらず、多くの学生はこのことが十分に理解できず、「学習意欲を失い、知的活動のおもしろさに気づくことなく、不十分な学力で卒業する例が多くなっている」というわけである。そこで広島大学では基本的には約10人程度の規模で基礎ゼミを全学生必修で開設することにした。ただし、概ね学部単位でクラスが構成されているようである。平成9年度には3097人の新入生を対象として258コマが用意された。同ゼミのスタートに当たって、広島大学では「ガイドライン」を作成した。ガイドラインによれば、教育目標は「知的活動への動機づけ」を入学後の早い段階で高めること、「教官および学生相互のコミュニケーションを図り、学習集団の形成に役立てる」こととされている。

また教養ゼミを実施する背景としては「積極的に研究・学習活動に参加させ、知的興味を育む機会および学生と教官とのコミュニケーションを促進する場を提供するものである」とある。具体的な期待される教育効果としては「自主的な学習態度の形成」、「問題発見能力の開発」、「問題をとらえる視点の多様性に関する理解」、「文献資料の収集方法（図書館の使い方など）の習得」、「読解力、文章構成力の研磨、発表力、討論の方法などの習得」、「学生が教官あるいは学生同士が互いに語り合う下地の醸成」が挙げられている。

また教育方法に関しては少人数であるから、「輪講、討論、実験、実習、実地調査などのように、講義形式を離れた、体験的、双方向的学習形態をとる」こととされる。なお、授業評価に関しては62%の学生が「満足した」と回答しているとのことである。

・神戸大学旧教養部での試み

さて神戸大学にも、旧教養部時代にそういう試みはすでにあつた。一つは「演習」とか「特講」とか呼ばれた科目であり、もう一つは「G」である。本学教養部が1989年に発行した『教養科学部設立と一般教育の改革』によると、「特講」について「少人数教育を目的とする新しい一般教育科目として昭和44年に教養セミナーとして「演習」が開設され、翌年開講数を増やし、通年開講という形で拡充が図られた。」とある。その後昭和54年に「特講」と改称され、週2時間、2単位の授業科目になったとのことである。昭和63年度以降の開講科目名は表2の通りである。

なお、同書によると、当時の新設予定学部であつた「教養科学部」（教養部が「丸ごと新設学部移行」する想定）の「一般教育」メニューの中に「特講」がのこっており、「勉学のための目的意識の涵養、学習意欲の向上、大学教育を受けるための心構えなどを養うためには、少人数による教育が適当である。少人数教育を目標としてこれまで実施されてきた『特講』を『特別科目』と改め、なお一層の充実を図る。そのためには、現在の教養部の施設・教官だけでは不十分であり、既設学部の教官の協力を必要とする。」とある。これは今日、大学教育研究センター研究部専任教官が取り組もうとする少人数ゼミの目的と重なるところが多い。

この同じ文言は同教養部『教養科学部設立と一般教育の改革』（1990年版）にもみられるが、教養部が「丸ごと新設学部移行」する発想は、翌年の同教養部『教養部改革構想』（1991年版）では消え、国際文化学部の新設を目指す動きが新たに登場する。それと同時に「特講」を引き継ぐという文言も消えてしまっており、当該年度開設の特講の授業科目名のみが掲載されている。

さて、当時の学生や教官に「演習」や「特講」はどのように受け止められていたのであろう。毎日新聞社神戸支局編『神戸大学』（毎日新聞社、1978年発行）によると、「この演習が採り入れられたのは、四十三、四年の大学紛争後のことである。教養部改革の手だてをさぐる中から誕生した」とある。大学紛争当時は教養部のマス・プロ教育化、形骸化や、やる気のない教員の存在、レジャーランド化が盛んに攻撃されていた。そして大学・教員と学生との間の相互不信も増した。この社会的背景を反映する形で登場してきたわけである。さらに同書は言う。「『高校の延長』と酷評されるマス・プロ講義の弊害を少しでも取り除き、学生相互のマン・ツー・マンの対話や交流を深め、学生の勉学意欲を触発していこうというのがネライ。学生にとっては専門課程ゼミへの肩ならし、教官には研究欲求の充足、というメリットもある」ということである。学生には概して好評のようではあるが、当然すべての学生が受講できるだけの教官と教室のリソースはない。「全教官が演習を開き、全学生をどこかに必ず参加させる”プロ・ゼミ”構想がある」とのことであった。しかし、学内教員には賛否両論があり、負担問題や、教養教育は狭くやるべきでないという理念の問題がでてくる。最後に、当時の小島教養部長のコメントが載っており、「専門へのワンステップというより、むしろ一般教養の独自性を高めるために、条件を整えながら、演習を拡充していきたい」とある。

さて、他方の「G」であるが、これは「教官・学生グループ」の略で教員の名前を冠して「〇〇G」とよばれていた。筆者を例にとれば、「山内G」となる。これは、前掲の毎日新聞神戸支局編『神戸大学』によると、教養部発足時からあった「指導教官制度」が前身である。教養部の履修届のハンコをつくとか、成績表を返すとかいった役割の、かつての大学教養部どこにもあった制度に近いものであった。「全学生を機械的に振り分け、教官一人を指導役としてつけた。大学でのホームルーム、担任制である。・・・(中略)・・・ところが大学紛争では『指導教官制度』は無力さを露呈。・・・(中略)・・・『やりこめられている教官が学生を指導するわけにはいかない』という理由などもあって、この制度は中断された。紛争が収まった四十六年、復活を求める声が出て、『G』の名称で再開した。しかし中身は全く違った」。専門に無関係に学生グループを教員が募集し、ざっくばらんな会話を楽しみ、様々なイベントを楽しむ。つまり、教官、学生ともに任意であり、「G」の活動の中身も「コンパ、旅行、文集発刊、大学祭での模擬店開設」などキャンパス・ライフをエンジョイする方向へと向かった。

何かと、クラブ以外には学生間の交流が極めて薄い旧教養部であるから、学生の評価は高いようだが、教員の間では様々な意見が飛び交っていたようである。同書によれば、レジャーランド化を助長する、「いやしくも大学というのなら学問で結びつくべきだ」とか、先生も遊んでいるだけ、など辛辣なものもある。

いずれにせよ、アメリカ合衆国の事例の箇所ですべてのように、大学紛争を背景にした学生・大学・教員間の相互不信とマス・プロ教育への批判を背景に「よりコミュニケーションを」と設けられたもので、演習（特講）は制度化され、単位化されていたが、「G」は制度ではなかった。現在多くの大学の教養教育における少人数ゼミはこの両者の性格を折衷したものであろう。しかし、より広汎に、より規格化した形で行われているのである。

さて、このように旧七帝大のすべてで教養教育における少人数ゼミが開講されている背景として、次のような事情を指摘できるであろう。一つには高校以下で、いわゆる「総合的な学習」を受けるなどして、体験型、参加型の授業を経験しなびてきた学生に対する有効な導入教育・転換教育としての意味である。もう一つはこれら旧七帝大のほぼすべての部局が大学院重点化＝部局化を果たしたことにより、(1) 大学院に教育の重点が移行しすぎることに配慮、(2) 学士課程教育全体の教養教育化と二つの潮流が指摘できる。また、共通部局としての教養部の解体に伴い、大学が単なる学部・研究科・研究所の寄せ集め状態（マルチバーシティ）化することへの危惧から、総合大学であることの特性を最大限生かしたプログラムの一つとして、教養教育における少人数ゼミが登場しているという側面もある。

よく、こういったFYSや少人数ゼミは、学力のさほど高くない学生の集まる大学において、学習へ向けて動機づけるために展開されているという見解を聞くが、これはおよそ的はずれな誤解である。それぞれの大学がそれぞれの大学の実情に応じてこういった形態の授業を必要としているというのが実状であろう。前述の学士課程教育全体の教養教育化という視点からすれば、確かにDepthを追求する専門のゼミは大学院に移行し、学士課程のゼミとしては専門であれ、教養であれむしろWidthを追求するゼミになっていくのかもしれない。というよりもむしろ教養教育と学部レベルの専門教育との垣根が非常に低くなっているという見方も出来る。この点は領域によっても、大学・学部の社会的位置づけによっても異なるところであろうから、これ以上議論しない。

<参考>

他に参考になる事例として神戸大学の実験授業と京都大学の公開実験授業を挙げておきたい。

・神戸大学の実験授業

これまで神戸大学には、制度化された形での教養教育における少人数ゼミはなかった。しかし、個別的に、毎回授業で展開された素材をどう捉えるかを書かせ、大規模授業でもレポートへのコメントを返し、指導を展開している教員が多数いる。僭越ながら、筆者もその一人である。いってみれば、形成的評価による授業の振り返りと授業改善を行う実験をおこなってきたわけである。

一般に、授業の評価の在り方には(i)事前評価、(ii)形成的評価、(iii)事後評価(総括的評価)があるとされる。iは学生の基礎的・予備的な知識のレベルを知るために、一連の授業開始前、ないしは開始時に行われる。この事前評価によって授業の内容・方法を予め修正するのである。iiは毎回授業終了後に学生に評価をさせ、それをもとに教員は学生の理解度を知り、改善への要望を知り、次回の授業、あるいはそれ以降の授業の目的・方法・到達目標などを修正するのである。iiiは、全授業終了後に行うもので、全授業を通して、iiによるこまめな目標・方法などの修正が全体としてうまくいったかどうかを評価するものである。iiiはかなりシステマティックに行われる評価であるのに対して、iiはプライベートに行われる評価である。つまり、iiiはシステムとして授業がうまく機能したかどうかを(多くは無記名で)チェックするものであるのに対し、iiは教員が「どの学生のどの点に関する理解が行き届かないのか、それはなぜか、改善するにはどうすればよいか」を、(基本的には学生の顔の見える形で)行うのである。

神戸大学のこれらの教官が目指すものは、北大の「論文指導」のゼミそのものではないにせよ、ある素材をもとに学生がどのような文章を書いてくるのか、それに対し教官がどのような評価を与え、どのようなコメントを返すのか、というインタラクティブな指導のあり方、つまり目指すところは重なる側面が大きいように思える。なお、富山大学や高知大学では日本語表現とか言語表現という授業を独立に設けている。

神戸大学では、数年前にセンター教官(米谷・山内)による実験授業を展開した。これは全学共通授業をフィールドにしてさまざまな視聴覚教材の使用や実験的な試みを行い、授業終了後に学生のコメントや参観していた教官の意見を交えて効果を検証するという授業である。後述する京都大学の田中毎実教授の公開実験授業にインスパイアされたものである。実験授業では、毎回授業終了後に授業内容に関する自分の見解と質問をレポート用紙に書かせ、短いコメントをつけて返していた。この実験授業自体は今回の論稿の趣旨とはあまり関係がないので省略し、実際に学生がどのようなコメントを寄せていたか、それに対して私自身がどう評価したかを述べたい(学生に返したコメントはもう少し短く、ソフトに書いてある)。多人数授業(397人、実質は300人程)と少人数授業(29人、実質は18人)のそれぞれについて論稿をまとめたので、参照して頂きたい。

・拙稿(1998)「教養原論におけるビデオ学習の効果と問題点(1) — 神戸大学の研究(その2) —」『大学

教育研究』第6号、神戸大学大学教育研究センター

・拙稿(1999)「教養原論におけるビデオ学習の効果と問題点(2) — 神戸大学の研究(その3) — 」『大学教育研究』第7号、神戸大学大学教育研究センター

・京都大学の公開実験授業

京都大学・高等教育教授システム開発センターの田中毎実教授の公開実験授業は、大変に手間がかかり大変な授業ではあったが、しかし大学授業研究の一つのモデルを提示したものと思う。山内も研究協力者として同授業に参加し、下記の書籍にその成果をまとめる際、学生の自由記述を分析した論稿を掲載していただいた。田中教授の授業は比較的少人数(30人前後)で、綿密なシラバスづくり、毎回の授業予定表の作成・事前配布、授業時間中のビデオ撮影、授業終了後のビデオと参与観察した教官のフィールド・メモと学生の自由記述をもとにした討論会、学生へのコメントのフィードバックなどの工程からなる。現在では田中教授を含む複数教官によるオムニバス形式の授業にかわり、多人数化しているようだが、毎回コメント(それも比較的長文の)を全員に返し続けているようである。これについては、拙稿(1997)「学生は何を感じ、どう変わったのか」京都大学高等教育教授システム開発センター編『開かれた大学授業をめざして — 京都大学公開実験授業の一年間 — 』玉川大学出版部を参照して頂きたい。

・少人数ゼミ実施上の問題点

以上、検討してきたように、少人数ゼミは非常に盛んに教養教育に取り入れられている。しかし、いいことばかりではなく、様々な問題点も浮き彫りにされている。技術的な問題として、すべての学生が受講できるだけの数を確保できるかどうか、教員を確保できるかどうか、教室を確保できるかどうかという問題がある。

しかし、より深い問題として例えば、佐賀大学の全学教育協議会フレッシュマンセミナー改善委員会が2002年3月に出した『フレッシュマンセミナー改善委員会調査報告書』によれば、教養科目なのか、専門基礎科目なのか、あるいは転換教育なのかという点について教官の中で、学生の中で理解に幅があるということがあげられている。この問題は内容の性格と実施責任部局の不明確さとも関連していくつかの大学では問題になっているようである。ただし、知的活動を共同作業を通じて体験的に学ばせるというタイプのものが多く、何らかのアカデミックな要素を含みつつ、従来の講義形式、あるいは専門のゼミのスタイルでは学習できないような方法で学んでいくところに要諦があるように思える。

4. 小括

少なくとも、多くの場合、少人数ゼミは、高校段階までの受動的な学習者を能動的な学習者へと変換することを目的として設計されている。つまり、高校段階以下と大学では求められる学習スタイルが異なるのであり、その転換を助けるために少人数ゼミが設計されつつある。社会人など長年学習から離れていたもの、留学生など異なる学習スタイルを身につけているもの、そして学力低下以前に学習習慣が十分に身に付いていない現代の伝統的年齢層の学生に対して、効果的な教育を施すには、教員がFDでいくら頑張っても、それだけではダメであり、教官に対する教育支援同様、学生に対する学習支援のシステムが必要である。実際にレポートを書かせると、支離滅裂な文章はさすがに少ない(皆無ではない)が、黒板の文字をそのまま写しただけのものとか、論理展開が稚拙なもの、授業と無関係に勝手な思いこみを書き連ねるもの、誤字脱字、ひらがな乱用のオンパレードなど、さまざまな問題が浮かび上がってくる。また、こういったレポートを書く前提として、ある程度の時間外学習をする必要性を感じさせて、予習ないしは復習をさせる習慣を身につけさせる必要もある(神戸大学生の1日当た

り学習時間は31分である)。

こういった少人数ゼミを基軸に、情報収集、ノートテイキング、プレゼンテーション等スタディスキル全般の修得に結びつけていくことも可能であり、少人数ゼミは、その意味で非常に重要な授業であろう。そしてさらに重要なことは、スキルの修得に留まらず、専門・非専門の学習への意欲の醸成、他の(学部の)学生や(他の学部の)教員との密な交流を通じた大学への愛着心、中規模・大規模授業でも自律的な学習者として対処できるような意識改革である。

こういった授業形態は総合大学こそ実りのあるプログラムを提供し得るのであり、本学における可能性も大きいと言えよう。ただ、教員確保という点からみれば、旧七帝大の場合は理系の研究所からかなりの参加がみられることも事実で、旧七帝大と本学の教員リソースの違いにも留意しておかねばならない。

<引用・参考文献>

浅野誠(1994)『大学授業を変える16章』大月書店

浅野誠(2002)『授業のワザ一挙公開—大学生生き残りを突破する授業づくり—』大月書店

大学教育学会2002年度課題研究集会実行委員会(2002)『元気が出る大学改革』同集会配布資料

生和秀敏(1997)「基礎学力と教養—教養ゼミに期待するもの—」広島大学大学教育研究センター編『大学教育と高校教育—その連続と断絶—(第25回(1996年度)研究員集会の記録)(高等教育研究叢書45)』広島大学大学教育研究センター、90頁～96頁

権隆(2001)「アメリカ合衆国の大学における学習スキルテストの効用と学習支援」『高等教育研究叢書』第3号、関西国際大学高等教育研究所、23頁～41頁

ロンドン大学教育研究所大学教授法研究部(喜多村和之・馬越徹・東曜子編訳)(1982)『大学教授法入門—大学教育の原理と方法—』玉川大学出版部

毎日新聞社神戸支局編(1978)『神戸大学—キャンパスの人々—』毎日新聞社

民主教育協会(2001)『IDE・現代の高等教育』2001年6月号

於保幸正(1998)「教養ゼミとパッケージ科目」有本章編『教養的教育からみた学部教育改革—広島大学の学部教育に関する基礎的研究(4)—(高等教育研究叢書48)』広島大学大学教育研究センター、93～102頁

田中一(1999)『さよなら古い講義—質問書方式による会話型教育への招待—』北海道大学図書刊行会

山田礼子(研究代表者)(1999)『大学における導入教育の実際』プール学院大学国際文化学部

山田礼子他(2002)『私立大学における一年次教育の実際—『学部長調査』(平成13年)の結果から—』日本教育社会学会第54回大会(於広島大学)配付資料

山内乾史(1997)「学生は何を感じ、どう変わったのか」京都大学高等教育教授システム開発センター編『開かれた大学授業をめざして—京都大学公開実験授業の一年間—』玉川大学出版部、134頁～147頁

山内乾史(1998)「教養原論におけるビデオ学習の効果と問題点(1)—神戸大学の研究(その2)—」『大学教育研究』第6号、神戸大学大学教育研究センター、43頁～52頁

山内乾史(1999)「教養原論におけるビデオ学習の効果と問題点(2)—神戸大学の研究(その3)—」『大学教育研究』第7号、神戸大学大学教育研究センター、11頁～26頁

北海道大学高等教育機能開発総合センター高等教育研究部(2002)『授業担当者のための一般教育演習ガイドライン』

東北大学大学教育研究センター(2002)『転換少人数科目・基礎ゼミの手引(シラバス)』

東京大学(2001)『夏学期(第1・3学期)前期課程科目紹介・全学自由研究ゼミナール紹介・時間割表』

名古屋大学(2001)『全学共通科目履修の手引』

京都大学(2001)『全学共通科目履修案内』

大阪大学(2001)『全学共通教育科目 履修の手引』

神戸大学教養部(1989)『教養科学部設立と一般教育の改革』

神戸大学教養部(1990)『教養科学部設立と一般教育の改革』

神戸大学教養部(1991)『教養部改革構想』

神戸大学教養部(1992)『教養部改革調査報告書』

神戸大学編(2002)『第39回国立大学教養教育実施組織会議全体会議議事要旨』

九州大学全学教育機構(2001)『全学教育科目履修要綱』

佐賀大学全学教育協議会フレッシュマンセミナー改善委員会(2002)『フレッシュマンセミナー改善委員会調査報告書』

<付記>

本稿の作成に当たり、北海道大学・高等教育機能開発総合センター 小笠原正明教授、東北大学・大学教育研究センター 齋藤紘一教授、大阪大学大学院文学研究科 溝口宏平教授、神戸大学国際文化学部 瀧上凱令教授、九州大学・大学教育研究センター 長野剛助教授から、様々な機会に公的あるいは個人的に伺ったことが大いに参考になり、またご教示・ご提示頂いた資料を参考にさせて頂いた。お礼を申し上げます。

表1 旧七帝大における少人数ゼミの実施状況

	北海道大	東北大	東京大	名古屋大	京都大	大阪大	九州大
名称	一般教育演習	基礎ゼミ	基礎演習 全学自由研究ゼミナール	基礎セミナー	ポケット・ゼミ	基礎セミナー 体験的課題追求型授業	少人数ゼミナール
選択・必修別	選択	必修	基礎演習は必修	必修	選択	基礎セミナーは選択	選択
科目数	120以上	144	全学自由研究ゼミナールは72	人数分	?	311	約90
事前の教員FD	○	○	?	?	?	?	?
教員確保	頭割り	頭割り (名誉教授有)	全学自由研究ゼミナールは任意	頭割り	任意	頭割り	任意 (名誉教授有)
教室確保	専用時間 帯をつくる	専用時間 帯を作る	教官研究室	教官研究室	教官研究室	教官研究室	一部専用時間 帯を作る

表2 本学旧教養部における「特講」の授業内容一覧

昭和63年度に開講した特講は次のとおりである。

	授業科目名	講義内容
前期	1 人文科学特講第二	人権
	2 〃	戦後史と天皇
	3 社会科学特講第二	日本経済に関する「大國意識」と「生活実感」
	4 〃	近親相姦の研究
	5 〃	シミュレーション・ゲームと政治
	6 〃	政治人類学に関する原書講読
	7 〃	幸福追求権(憲法13条)について
	8 〃	現代法律学の諸問題
	9 自然科学特講第二	計算機図学
後期	1 人文科学特講第一	R. ヴァーグナー体験のこころみ
	2 〃	現代朝鮮語入門
	3 〃	人権
	4 〃	ベルグソンの「笑い」を読む
	5 〃	現代フランス文学
	6 〃	カール・マルクス
	7 社会科学特講第一	閑達と廃棄
	8 〃	朝鮮史及び朝鮮事情
	9 自然科学特講第一	放射能と放射線被曝の諸問題

平成元年度に開講された特講は次のとおりである。

	授業科目名	講義内容
前期	1 人文科学特講第二	戦後史の諸問題
	2 人文科学特講第二	人権
	3 人文科学特講第二	女性史
	4 人文科学特講第二	道徳哲学の諸問題
	5 人文科学特講第二	心理学実験実習
	6 社会科学特講第二	現代法哲学の諸問題
	7 社会科学特講第二	社会調査法
	8 社会科学特講第二	憲法一四条・二四条と男女平等
	9 社会科学特講第二	人類と地球環境
	10 社会科学特講第二	オランダ構造主義
	11 自然科学特講第二	コンピューターグラフィックス
	12 自然科学特講第二	「細胞の分子生物学」
	13 自然科学特講第二	コペルニクスを読む
後期	1 人文科学特講第一	人権
	2 人文科学特講第一	音・言葉・思想
	3 人文科学特講第一	ニーチェとポスト構造主義
	4 人文科学特講第一	リヒャルト・ワーグナー
	5 社会科学特講第一	朝鮮史および朝鮮事情
	6 自然科学特講第一	「細胞の分子生物学」

平成2年度に開講された特講は次のとおりである。

	授業科目名	講義内容
前期	1 人文科学特講第二	人権
	2 人文科学特講第二	小説にみられる心理学
	3 社会科学特講第二	計算機統計学
	4 社会科学特講第二	市場と計画
	5 自然科学特講第二	「Molecular Biology of the Cell」の輪読
	6 自然科学特講第二	イスラームの学術と文化
	7 自然科学特講第二	ヨーロッパ技術史
後期	1 人文科学特講第一	人権
	2 人文科学特講第一	現代行為論の諸相
	3 人文科学特講第一	カール・マルクス
	4 人文科学特講第一	ドイツの詩と音楽
	5 人文科学特講第一	現代ドイツを読む
	6 人文科学特講第一	現代朝鮮語入門
	7 社会科学特講第一	朝鮮史および朝鮮事情
	8 社会科学特講第一	環境と開発
	9 自然科学特講第一	「遺伝子の分子遺伝学」(原書)の輪読
	10 自然科学特講第一	微積分学の歴史
	11 自然科学特講第一	オブジェクト指向プログラミング入門

平成3年度の開講された特講は次のとおりである。

	授業科目名	授業内容
前期	1 人文科学特講第二	人 権
	2 社会科学特講第二	経済と環境
	3 自然科学特講第二	「細胞の分子生物学」の輪読
	4 自然科学特講第二	科学論入門
前期	1 人文科学特講第一	カール・マルクス
	2 人文科学特講第一	リヒャルト・ワーグナー
	3 人文科学特講第一	言語学概論
	4 人文科学特講第一	現代朝鮮語入門
	5 社会科学特講第一	朝鮮史・朝鮮事情
	6 自然科学特講第一	「細胞の分子生物学」の輪読
	7 自然科学特講第一	運動生理学

A Study on the Seminar as General Education(1)

YAMANOUCHI, Kenshi (Associate Professor, R.I.H.E., Kobe University)

In this paper, I intended to examine the method and effect of the seminar as general education. Especially, in this paper my aim was to research how this kind of seminar was done in the other universities. Main results will be summarized as follows:

(1) In U.S.A. and also in our country, this kind of seminar is regarded as incentive to motivate students forward study as university students. Besides this fosters students' readiness and community consciences among students.

(2) In seven former imperial universities, this kind of seminar is regarded as the keystone of general education. And more and more, the number of the seminar is increasing.