

## 学生時代に研究指導を受けた経験が現在の研究指導に与える影響 徒弟モデルの再検証

Reconsidering the apprenticeship model in research supervision

近田 政博(神戸大学 大学教育推進機構 教授)

杉野 竜美(神戸大学 大学教育推進機構 特命助教)

### 要旨

徒弟モデルは従来の研究者養成において大きな影響力を持っていたが、今日ではその閉鎖性が批判されることが多い。本稿では、「SPODフォーラム 2016」参加者の一部に対する質問紙調査と神戸大学の人文・社会科学系教員に対する面接調査により、大学教員が学生時代に受けた研究指導が現在の自身の研究指導にどのような影響を与えているかを明らかにする。

調査の結果、学生時代の指導教員から受けた研究指導と自身の研究指導との関係性は、順接的な場合と逆接的な場合の両方が存在することがわかった。また、専門性によらず、教員の人格的な影響に関する内容も存在することがわかった。この結果に基づき、大学教員の研究指導上の特性を次の3つのタイプに分類した。

第一は、自身の指導教員の具体的な指導方法を現在の自身の研究指導に内面化している「スキル継承型」である。第二は、自身の指導教員の方法は必ずしもモデルとはならなかったが、自分なりに創意工夫して研究指導の方法を試行している「創意工夫型」である。第三は、自身の指導教員の人間的な側面についてさまざまなプラスの影響を受けており、それを内面化している「人格感化型」である。

### 1. はじめに—研究指導をめぐる議論

本稿の目的は、日本の大学教育における研究指導上の徒弟モデルを再検証することである。徒弟モデルは従来の研究者養成において大きな影響力を持っていたが、今日ではその閉鎖性が批判されることが多い。本稿では大学教育における徒弟モデルを、研究者養成を一義的な目的として行われる研究上の指導として定義する。その研究指導を通して指導教員は研究者としてのあり方を学生に示し、学生は研究の知識、スキル、規範、価値などを内面化していくとする前提に立つ。本稿では、大学教員に対する質問紙調査と面接調査の結果から、かつて大学教員自身が学生時代に受けた研究指導が、現在の自分の学生に対する研究指導にどのような影響を与えているかを考察する。これにより、研究者養成の論理で育てられてきた大学教員が、大衆化した大学教育現場のゼミや研究室教育において、自身が受けてきた経験をどのように活かすことができるかについて問題提起を行う。

日本の大学における研究指導については、これまでその閉鎖性が繰り返し指摘されてき

た。たとえば、中教審答申「新時代の大学院教育」では、いわゆる「たこつぼ型」研究指導の弊害について次のように指摘している(2005: 21-23)。

「人社系大学院における教育・研究指導には、これまで、ややもすると学生の教育がそれぞれ特定の研究室の担当教員による個人的な指導に過度に依存する傾向も見られた。」

「従来、多くの理工農系大学院においては、学生に対する教育と教員の研究活動が渾然一体となつて行われ、学生に対する教育が研究室の中で完結するような手法が中心となつてきた。しかし、この方法は、個々の教員の指導能力に大きく依拠するため、場合によっては、専門分野のみの閉鎖的な教育にとどまり、産業界等で求められる幅広い基礎知識や社会人として必要な素養が涵養されにくいなどの課題が指摘されている。」

「医療系大学院における教育・研究指導には、これまで、ややもすると大学院学生が所属する各研究室の指導教員に教育を任せ切りにするという傾向も見られた。」

上記の表現は、研究室教育の閉鎖性に由来する問題点が、学問分野によらず存在するという認識を示している。また、2015年9月の中教審審議まとめ「未来を牽引する大学院教育改革」には次のような記述もある(11-12)。

「教育課程編成・実施の方針(カリキュラム・ポリシー)においては、研究室での研究活動に過度に依存して蝸壺的な教育に陥ることのないよう、体系的なコースワークの実施などに留意すること」

「我が国の大学院では、各研究室の面倒見やチームワークが良く、学生が共同研究に参画でき、先輩から知識を得ることもできるなど、研究室における教育には様々な効用があるとされている。しかし、一方で、学生の所属する研究室と研究テーマが早期に特定されてしまうことや、大学院の教育研究活動が研究室の枠にとらわれてしまう点も指摘されている。」

中教審が繰り返し指摘しているのは、研究室での教育が狭い専門分野ごとの指導教員、人間関係によって縦割りになっているため、個々の教員に過度に依存し、教育システムとしての透明性が低く、柔軟性に欠けるという点である。このため、日本の高等教育政策では個別の研究室教育に依存する状況を改善するために、コースワークを充実させる方針を一貫して進めてきた。具体的には、たとえば専門への導入的役割を果たす授業、幅広い研究スキルや方法論を修得するための授業、研究倫理について修得するための授業、キャリア支援となる授業などを正課の教育課程の中に組み入れることを意味する。

ところがこうした政策にもかかわらず、多くの大学教員は今でも研究室教育の重要性を

強く認識している。全国の大学院の専攻長に実施した調査からは、「答申が提言する体系的な教育プログラムよりも、旧来の研究室教育のほうが非常に高く評価されている」（橋本他, 2011, p.31）という結果が出ている。日本全国における理工系大学院の研究室教育に焦点を当てて、そのコースワークや研究指導について、大学院生と教員の意識を調査した報告書もある（北陸先端科学技術大学院大学編, 2012）。これによると、コースワークに対する評価は教員・院生ともに低いのに対し、指導教員による個別指導に関して言えば、教員は比較的高く評価しているにもかかわらず、学生側の評価は必ずしも高くない。大学教員が今なお研究室教育の重要を認識しているのは、そこに何かしらの本質的な意義があると彼らが考えているからではないだろうか。閉鎖的で属人的であると批判されてきた研究室教育には、現在においてどのような意義が考えられるだろうか。

これまで紹介した研究室教育や研究指導に関する先行文献の多くは、大学院教育に関するものである。しかし実際には、大学院教育において存在する課題は、学士課程のゼミや研究室教育においても存在する可能性が高いと考えられる。多くの大学教員は学士課程と大学院課程を両方担当し、学部生と院生が一体となって研究室が運営されているケースが少なくないからである（むろん、学士課程だけを担当する教員や、大学院課程だけを担当する教員も存在する）。

## 2. 研究指導における徒弟モデル

近代的な学校教育が普及するまでは、職業に必要とされる技能や知識は、その職業に見習いとして従事しながら、親方や先輩のやり方を見よう見まねで学ぶものであった。前近代の社会においては父親の職業を継ぐことが自然なことだったので（阿部, 1997: 53-54）、親方とは多くの場合は父親を意味した。新参者が学ぶべきことは、熟達者や親方あるいは父親の知識や技術だけでなく、その立ち居振る舞い、生活様式、価値観、人格など、あらゆる面に及んだ。そこには一律の教科書や一斉教授のための教室など、可視化された養成システムは存在しない。新人の仕事は雑用係や単純作業から始まり、組織内の暗黙知を学びつつ、次第に一人前の仕事を任されるようになる。やがては各部門のリーダーへ抜擢され、いずれは全体を統率する人望や指導力を身につけていくことが期待されたのである。

つまり、伝統的な徒弟モデルとは同心円の周辺部分から見習いとして参入し、やがては成員としてその中心に向かって熟達していくプロセスであると説明できる。この考え方は「正統的周辺参加論」(legitimate peripheral participation)として知られている。正統的周辺参加においては、学ぶという行為は単なる知識習得に限らず、全人格を巻き込むプロセスであると説明される（レイヴ&ウェンガー 1993: 29）。つまり、徒弟モデルにおける学びは、職能集団内のアイデンティティ形成と、成長に伴って発生する役割変容のプロセスであると言えよう。

徒弟モデルのような前時代の教育形態と比べて、近代の学校教育は教科書や一斉教授な

どの方法を用いることから、より効率的かつ進歩的な教育方法だとみなされてきた。社会が工業化するにつれて、伝統的な徒弟モデルはルーチン化した作業の再生産にしか向かない時代遅れのものだとみなされた(同上: 43-46)。それでもなお、仲間同士で学び合う文化や実践の本場を新人に見せて、彼らに成長の軌道をイメージさせることは、職能集団の後継者養成においては今でも一定の意義を持ちうるかもしれない。研究者養成の世界においても、単に知識や技術を学ぶだけではなく、アカデミックな世界の規範を学び、研究の世界のさまざまな通過儀礼を体験する全人的なプロセスであると考えれば、徒弟モデルが持つ正統的周辺参加の考え方は今日でも一概に否定はできない。

徒弟モデルに関するもう一つの考え方に、「認知的徒弟制」(cognitive apprenticeship)という概念がある。認知的徒弟制とは伝統的な徒弟制のなかにある学びの過程を、さまざまな状況に適応できるように概念化(脱文脈化)したものである。その目的は、新人と熟達者の仕事内容の違いがなぜ起こるのかを振り返り、自己修正や自己検証の能力を高めることにある。Brown と Newmanによれば、認知的徒弟制における学びは次のようなプロセスをたどると説明される(1989: 453-494)。

①モデリング

熟達者がやってみせ、新参者に観察させる

②コーチング

新参者にやらせてみせて、熟達者が観察し、ヒントを与える

③スキップオールディング(足場作り)

不慣れな新参者でもできるような一時的支援(足場作り)を行う

④フェーディング

新参者がだんだんとできるようになったら、一時的支援を徐々に取り除く

⑤振り返り

新参者に自分の実践過程と熟達者の実践を比較し、その違いを考えさせる

⑥探求

新参者が獲得した知識をもとに問いを立てて、それを解決するように促す

この認知的徒弟制の特徴は、知識は一方的に与えるものではなく、熟達者と新参者の間でさまざまな教授・学修手法を多層的に積み重ねていくことによって、熟達者の技が新参者のなかによりやく内面化していくに注目した点にある。人は説明しただけで物事を容易に理解し、習得できるようになるわけではない。上記のプロセスが物語るのは、実際にやらせてみせて、繰り返し説明し、必要かつ具体的な支援を行い、上達度に応じてその支援の度合いをだんだん減らしていき、新参者自身に振り返る機会を与える、といった労力と時間を投入することの重要性である。これを大学における指導教員の役割として置き換えれば、指導教員の役割は学生一人一人の特徴をよく把握して、ゼミや研究室の新入り学生

を励まし、進捗状況をよく観察し、段階を踏んで適切な支援を行うことにあると説明できよう。

これらの「正統的周辺参加論」や「認知的徒弟制」の考え方を、教授(親方)と新しくゼミや研究室に入った学生(新参者)の関係に当てはめてみると、どのように説明できるであろうか。両者の知識・技量・経験知には大きな差があり、ゼミや研究室にはそれぞれ固有の伝統がある。このため、学生は環境に適応すべく知力・体力・気力等を動員しなければならない。教授は、新しく入ってきた学生を一個の人格として受け止め、彼らの適応を促すために適切な段階設定と支援体制を整備する必要がある。

日本の大学の場合、徒弟モデルの伝統が色濃く残っていたのは、旧帝大を中心とする研究大学の講座制においてであった。講座制は、成員内で濃密な人間関係を形成し、研究者養成の機能において一定の存在意義をもっていたと言える。しかし、今日のように質的に多様な学生を擁する学士課程に一定の質保証が求められるようになると、研究者養成の徒弟モデルを学士課程教育に単純に援用できるわけではない。徒弟モデルがうまく機能するには、親方の目が届く少人数の規模に限られ、弟子が親方と同じ職業を志向し、基礎的な能力が担保されていることが前提だからである。

学士課程における学生の意欲や志向性や基礎学力は著しく多様化しており、彼らの多くは研究者を目指すわけではない。しかしながら一定の学年に達すれば、多くの学生はゼミや研究室に所属し、就職活動をしながら卒業論文や卒業研究に取り組み、やがて大学を卒業すればアカデミックな世界とは接点がなくなる可能性が大きい。そうした学士課程の学生に対して、学問の世界の伝統的な徒弟モデルで育ってきた大学教員は、ゼミや研究室での研究指導の場面で何ができるのであろうか。

### 3. 大学教員の研究指導体験に関する調査結果

本研究では、「SPOD(四国地区大学教職員能力開発ネットワーク)フォーラム 2016」の参加者の一部に対して質問紙調査を実施した。さらに神戸大学教員に対して聞き取り調査を実施した。その結果から、かつて大学教員自身が学生時代に受けた研究指導が、現在の自身の研究指導にどのような影響を与えているかを考察する。

SPODフォーラム 2016の参加者に対する質問紙調査は2016年8月に実施した。回答者(以下、SPOD回答者)は同フォーラムのうちプログラム「研究指導入門—卒論作成を支援する」(担当講師: 近田政博、実施日 2016年 8月 25日)の参加者(47人)を対象とし、このうち31人から回答を得た。SPOD事務局から参加者に質問紙をインターネットで送付し、所定のフォーマットに記入した回答をメールに添付して筆者に返送してもらう方式をとった。SPODフォーラムの当日には、その回答結果を一覧にしたものを参加者にフィードバックする形で研修内容に活用した。SPOD回答者のうち、自身が研究指導を現在行っていることが明確に確認できたのは20人であった。本稿ではこの20人を考察の対象とする。そ

の内訳を分野別(研究指導を受けたときの学部名あるいは研究科名)に分類すると、人文・人間科学系 2人、社会科学系 1人、自然科学系(環境・情報等を含む) 11人、医学系 4人、不明 2人であり、自然科学系が比較的多数を占めた<sup>1</sup>。神戸大学教員に対する聞き取り調査は、人文・社会科学系教員 9人を対象に 2016年 9月に実施した。

神戸大学の教員に面接調査を行ったのは、SPOD参加者への調査がインターネットを介した書面による事前調査であり、設問内容を対話によって深く掘り下げて尋ねることができなかつたため、この点を補完する必要性を感じたからである。神戸大学での教員調査の対象を人文・社会科学系の教員に絞ったのは、いわゆる文系分野の研究指導は指導教員と学生の間の一対一の関係になりやすく、徒弟モデルの影響がより反映されやすいのではないかと考えたからである。

両調査の設問項目は同一であり、「①日常のゼミ・研究指導において心がけていることは何か」、「②学生時代にどのような研究指導を受けたか」、「③学生時代に受けた研究指導の内容・方法は、現在の自身にどのような影響を与えていると思うか」の 3点である。回答者の職位に関しては、神戸大学の面接調査では一人を除き全員教授であったのに対し、SPOD回答者は助手、助教、講師、准教授層の教員が多く含まれる。このため、研究指導の経験知は神戸大学の回答者の方が比較的多く、SPOD回答者は比較的少ないという特性がある。これは筆者が神戸大学での面接調査を行うにあたり、若手教員からは得にくい経験知について、研究指導経験の豊富なベテラン教員から深く聞き出したいという意図があったからである。

以下、両調査の結果を述べる。③に関する意見は、研究指導を受けた経験と現在の自身の考え方が順接関係にある場合と逆接関係にある場合に分類した。順接関係にあるとは、自身の指導教員の方法を基本的に受容して、現在の学生に対する指導に継承している場合を指す。逆接関係にあるとは、自身が受けた研究指導の方法を基本的に継承せず、自分なりに工夫して現在の学生に対する研究指導を行っている場合を指す。

### 3.1. SPOD参加者調査の結果

#### ①日常のゼミ・研究指導において心がけていることは何か

- ・ 学生の自主性を高めるために、学生からの質問に対して直接的な答えを言わずに、学生自身に考えさせるようにする。(6件)
- ・ 学生同士の十分な意見交換を促し、4年生が 3年生を導くように指導するなど、学生間で学び合う環境を作る。(6件)
- ・ 論文を提出するまでの計画を学生に立てさせる。(4件)

<sup>1</sup> 神戸大学では教員の所属部局をグルーピングする際に、人文・人間科学系、社会科学系、自然科学系、医学系に分けることがある。学内関係者はこれを「四大学術系列」と呼んでおり、委員会やワーキンググループを編成する際の方法として用いられることがある。SPOD参加者の分類においても便宜的にこの方法を用いることとする。

- ・ 学生が方向性を見失わないように導いたり、ポジティブなフィードバックを行う。(4件)
- ・ 実験ノート、研究ノート、研究成果報告書などの記録を義務づける。(3件)
- ・ 研究の目的に基づいて、作業工程等を打ち合わせる。予定を組み立てる。(2件)
- ・ 学生の興味・関心からテーマ設定させたり、自分の言葉で自分の考えを述べるように指導するなど、学生のオリジナリティを尊重する。(2件)
- ・ 3年生の指導と4年生の指導を分けている。(2件)
- ・ 参考文献の書き方、引用方法を指導する。(2件)

複数意見がみられたものを抽出したところ、学生自身が考えるように習慣づけること、学生同士が協力するような環境をつくること、具体的な計画や工程を立てさせること、前向きなコメントを行うことなどの意見があった。

### ②学生時代にどのような研究指導を受けたか

- ・ 基本的には学生の自主性を尊重し、自由放任だった。(14件)
- ・ 指導教員と一対一で議論や対話を重ねた。(7件)
- ・ 文章やグラフの添削を通して指導して頂いた。(6件)
- ・ 投稿論文の指導を通して、資料の扱い方、論文の構成、論旨の一貫性、分析方法について教示・指摘を受け、推敲を重ねた。(5件)
- ・ 論理的思考、批判的思考を求められた。(4件)
- ・ 輪講を通じての指導。(3件)
- ・ 参考文献を提示・紹介された。(3件)
- ・ 研究の意義や独自性について話し合い、指導された。(2件)
- ・ 国際・国内学会で発表することを勧められた。発表前は、研究成果の確認とプレゼン方法の指導を受けた。(2件)

学生時代に受けた研究指導は基本的に自由放任的だったとするコメントが多くみられた。このなかには肯定的なニュアンスと否定的なニュアンスの両方が含まれる。一方では、指導教員と議論を重ねたり、論文の添削指導を受けたという意見も多くみられた。

### ③学生時代に受けた研究指導の内容・方法は、現在の自身にどのような影響を与えていると思うか

#### \* 研究指導を受けた経験と現在の自身の考え方が順接関係にある場合

- ・ 卒論、修論ともにあまり細かな指示を受けてこなかったもので、そのやり方をそのまま踏襲している。
- ・ 学習レディネスに応じた指導を受けたことで、学ぶべき要点を押さえることができた

ので、現在は学生のモチベーションや学習レディネスに関心を持つようになった。

- ・ 干渉されずに自分の研究を進めてきた経験から、意思決定を自ら行うことができるようになった。
- ・ 指導教員が研究を楽しむ姿勢・態度を見て、自分の研究指導でも「楽しむことがモチベーションにつながる」という信念を持って指導を実践してきた。
- ・ 「意見への批判」と「人格の否定」は別物であることを認識できるようになった。
- ・ 指導教員は、学生の論文を「自分の論文」という意識で指導してくれた。その上で、最終的には自分で判断することの重要性を学んだ。
- ・ 論理的に思考するように言われ続けたので、日常生活にもその影響があるように思う。
- ・ 指導教官は仕事面で「NO」と言わない人だった。私もそれを受け継いでいる。

#### \* 研究指導を受けた経験と現在の自身の考え方が逆接関係にある場合

- ・ かつて自分が受けてきた指導では学生の自主性を尊重するものだった。現在は学生の自主性を尊重していたら、いつまでたっても何もしない学生の方が多いため、学部生には細かく指導している。
- ・ 複数の指導教官の言い分が食い違うなどの苦しい立場を経験した。現在はそのような状況になっても主指導教員と副指導教員の役割を明確にしながら研究室運営を行っている。
- ・ 放任的な指導を受けてきたため、学生への指導という点では受けてきた指導を「反面教師」として捉えている。
- ・ 自分自身は放任的な指導を受けてきたが、現在は学生の指導をていねいに行っている(平易な読みやすい文章の作成させる、的確なレジュメを短時間で作成させる、実証的に事実にもとづいて思考させるなど)。
- ・ かつての受けた指導では学生の自主性・自立性が重要視されていたが、現在自分が実施している指導では、学生が自力で出来ないで困っているときは見逃さないで指導するように心がけている。

順接関係の場合は、指導教員が学生の研究の細部には干渉しない方針を受容・継承しているケース、教員の研究指導に対する熱意や誠実さに敬意を抱き、受容しているケースがみられた。これに対して逆接関係の場合は、自身が受けた研究指導は自由放任的なものであったが、このやり方は現代の学生には必ずしも適していないという立場に立ち、自身は学生に対して適切に介入するようにしているという意見が複数みられた。全体的には、順接関係を示す意見と逆接関係と示す意見が拮抗していた。



### 3.2. 神戸大学教員調査の結果

#### ①日常のゼミ・研究指導において心がけていることは何か

- ・ 先行研究を徹底して調べるように指導する。(6件)
- ・ 個人指導(1対1)を実施している。(2件)
- ・ 集団指導と個人指導の両方を使い分けている。(2件)
- ・ ワードの構成機能を利用し、修正やコメントを書き込む。(2件)
- ・ 学生が提出したドラフトに赤を入れて返す、ということを繰り返す。(2件)
- ・ 国内外での発表や投稿を促している。(2件)
- ・ 学生の体調、精神面を気遣う。(2件)
- ・ 学生のタイプに合わせて接し方を変える。(2件)
- ・ 学生と対話を重ね、学生を理解し、研究の糸口を見つけてやり、提案を重ねて軌道修正しながら、最終的には学生が結果を出すように導く。(2件)

複数意見がみられたものを抽出したところ、研究指導の際に先行研究を調べることを強調するという意見が多くみられた。このほか、学生一人一人の特性に合わせて指導するというコメントが数件みられた。

#### ②学生時代にどのような研究指導を受けたか

- ・ ジャーナル投稿、学術誌への投稿時に具体的な指導を受けた。(4件)
- ・ 学問に対する厳しさ、誠実さを感じた。(4件)
- ・ 基本的には学生の自主性を尊重し、自由放任だった。(4件)
- ・ 提出した論文(レポート)に赤ペンで修正・コメントが記入されるという指導を繰り返し受けた。(3件)
- ・ 指導教員以外の人(副指導者、先輩)から指導を受けた。(2件)
- ・ 先行研究のフォローをするように指導された。(2件)
- ・ 自宅で指導して頂いた。(2件)
- ・ 当時、先生というのは偉い人で、怖い存在だった。分からない箇所があっても容易く聞きに行ける存在ではなく、会う時は襟を正す必要があった。(2件)

学生時代に受けた研究指導は、自由放任であったという回答と、具体的な指導を受けたという回答が拮抗している。この点はSPOD回答者の内容と類似していると言える。

#### ③学生時代に受けた研究指導の内容・方法は、現在の自身にどのような影響を与えていると思うか

**\* 研究指導を受けた経験と現在の自身の考え方が順接関係にある場合**

- ・ 論文に赤ペンを入れてもらうという作業を何度も繰り返してもらった経験から、自分も学生の書いたものを何度も見直すのは当たり前だと思っている。
- ・ 指導教員は学問と実世界が関係しているというスタンスをもっていたので、自分も現場を知ることが重要視するスタンスを取っている。
- ・ 指導教員から受け継いだのは、文献をよく読むということである。
- ・ 学部生のときに、「ともかく50枚レポート書きなさい」と指導された記憶がある。この自分が受けたやり方を現在踏襲している。
- ・ 学生1人に1冊のファイルを作成しているのは、かつてそうしていた教員に出会ったからである。
- ・ 留学先の大学の教員には、よく話を聞いてくれ、面倒を見てもらった。この経験から学生の面倒を見るというのは、大学教員の仕事の一部だと考えている。
- ・ 指導教員は実直に研究する人だったので、その姿勢や学問に対する誠実さなどは身に染みていて、自分もそこから外れることは出来ないと思っています。
- ・ 指導教員から体調を気遣っていただいたので、自分も学生の精神面などを気にしている。現在はアカハラ、パワハラ、セクハラに気をつけている。
- ・ 現在学生の困っている感覚を理解し、言葉をかけるようにしているのは、かつて自分の思いを先生に受け止めて頂いたということがあったからだと思う。
- ・ 学問だけではない生き方を模索されている先生が、他者に流されず自分が正しいと思うことを主張される姿を見て、大変だと思うが見習っていこうと思った。
- ・ 本人に考えさせるという学生との距離感は、指導教員から得た教育だったのだなと思う。
- ・ 今、知性を大切にすることや知的な感動を伝えたいと思うのは、かつての先生に衝撃を受けたから。
- ・ 昔の先生は「偉い人」だった。この先生に褒めてもらえるような者になりたいと思っていた。

**\* 研究指導を受けた経験と現在の自身の考え方が逆接関係にある場合**

- ・ 私は自分の研究テーマを教え子に押しつけるのは好ましくないと思った。そこで、自分が指導する時には、学生の自由を尊重し、関与しすぎないようにしている。
- ・ 昔は一人の教員が指導する学生数が少なかった。学生が増えている現在、昔のようなスタイルで指導することはできない。環境が異なるので、昔自分が受けた指導と、現在自分が行っている指導を比べることはできない。
- ・ 自分が受けてきた指導は放任型だったので、「もっと指導してもらいたかった」という願望を持っている。その願望から、現在は丁寧な指導を実践している。

順接関係の意見は、学生に対して具体的な指示を与えること(文献をよく読むこと、とにかく書くこと、十分に考えることなど)、教員自身が心がけていること(学生の書いた原稿を何度も見直す、学生ごとのファイルを用意する、学問に対して誠実であり続ける、学生の状況に注意を払うなど)に大別される。逆接関係の意見は、指導教員が学生に対する介入する度合い(たとえば研究テーマの選定を指導教員と学生のどちらが行うかなど)が、自身の学生時代と今日では状況が異なるので、必ずしも同じやり方は適用できないとするものであった。

#### 4. 考察

両調査の結果をまとめると、学生時代の指導教員から受けた研究指導と自身の研究指導との関係性に関しては、順接的な場合と逆接的な場合の両方が存在することがわかった。また、特定の学問分野や研究テーマに関する専門性によらず、学問に対する考え方や研究する姿勢、学生に対する接し方など、指導教員の人格的要素に関する内容も多く含まれることがみてとれる。そこで、両調査の結果を図1に整理した。

縦軸は前述したように、学生時代に受けた研究指導の内容・方法が現在の自身に与えた影響について順接的か逆接的かを表す。横軸は影響を受けた内容がより専門的か、あるいは指導教員の人格に関する内容かを表す。この二軸によって、全体は時計回りに四象限(a.順接的かつ人格的、b.順接的かつ専門的、c.逆接的かつ専門的、d.逆接的かつ人格的)で構成される。各意見の主要フレーズをこれら四象限に分類した。

「a.順接的かつ人格的」には、指導教員自身が研究を楽しむ姿勢を見せること、親身になって学生の面倒をみること、学生のことを思いやること、学問や研究に対して誠実であること、知的感動を大切にすることなどのフレーズがみられた。これらは具体的なスキルというよりも、研究者あるいは教育者としての愛情や姿勢などを体現したものであろう。

「b.順接的かつ専門的」には比較的多くのフレーズが集まり、学生に考えさせる、学生に意思決定させる、学生の学習レディネスに関心を持つ、文献をよく読ませる、まずは文章を書かせるなど、研究指導に関する具体的に行動や方法に関する内容が多かった。これらの回答者の大学教員は、自身の指導教員からこうしたスキルを基本的に受容し、継承していることが読み取れる。

「c.逆接的かつ専門的」は、教員自身が自分の指導教員から受けた指導方法を必ずしも受容・継承しないというパターンがあり得ることを示している。このことは、学生に対して研究指導上でどのように介入するのが適切かについて、教員自身が試行錯誤を重ねてきたことを意味する。

「d.逆接的かつ人格的」は、自身の指導教員の人格的な面を受容できなかった場合を指す。今回の調査に関する限り、該当する意見は見当たらなかった。つまり、自身が受けた研究指導の具体的な方法については賛否両論がありうるが、それはあくまで方法上の話であり、

自身の指導教員の人格面に関してはそれを否定する意見はなかったということになる<sup>2</sup>。

上記の結果から、次の3点を導出できる。

①指導教員の人格に関する内容で、かつ関係性が順接的な場合は、自身の指導教員の人間的な側面についてさまざまな影響を受けており、それを内面化している。これを「人格感化型」と名づける。

②専門的な指導内容で、かつ関係性が順接的な場合は、自身の指導教員の具体的な指導方法を内面化しており、現在の自身の研究指導に活用している。これを「スキル継承型」と名づける。

③専門的な指導内容で、かつ関係性が逆接的な場合は、自身が受けた研究指導は必ずしもモデルとはならなかったが、自分なりに創意工夫して研究指導の方法を試行している。これを「創意工夫型」と名づける。

上記のいずれのタイプについても、図1を見る限り、大学院レベルの研究者養成にしか適用できないような項目は、管見の限り、ほとんど見当たらなかった<sup>3</sup>。「スキル継承型」は研究分野の専門性に大きく関わるものであるが、実際に得られた回答の大半は大学院レベルに限らず、学士課程レベルのゼミや研究室教育に援用可能なものであると考えられる。各大学教員は自身が大学院で受けた研究指導の実体験を咀嚼して、現在の学士課程の学生に対して柔軟に対応していることが推察できる。また、「人格感化型」に分類されたフレーズを見ると、大学教員あるいは研究者としてのあるべき姿勢に加えて、学生への思いやりや気遣いが感じられる内容となっている。ここからは、指導教員が学生をよく観察することの重要性、および意識的に学生をケアすることの重要性を読み取ることができる。このうち、研究者としての姿勢は必ずしも研究者を目指すわけではない学士課程の学生にとって参考になるとは限らないが、学生に十分な注意を払う点は学士課程教育にも援用可能であると思われる。

本稿の主題は、研究者養成の徒弟モデルに基づいて育てられてきた日本の大学教員が、その経験のなかで獲得してきたスキルや価値を、研究者養成を目的としない大衆化した大学教育の研究指導に援用できるのかという可能性を探ることにあつた。この点に即して言えば、「人格感化型」、「スキル継承型」、「創意工夫型」のいずれにおいても、調査結果をみる限り、「研究者養成の論理」に基づいて自身が学生時代に受けた研究指導の経験は、

<sup>2</sup> 実際にはdの場合（人格的な観点から指導教員を受容できなかった場合）も存在すると思われるが、特定の人間関係に関する内容なので、質問紙や短時間の面接によって公的に聞き出すことは難しい。

<sup>3</sup> 本調査は、大学教員自身が受けた研究指導の体験談を回顧して、専門分野の異なる教員（筆者）に対して語るという前提に立っている。このため「スキル継承型」や「創意工夫型」のタイプの意見が専門分野の文脈に即した内容になりやすく、一般的なコメントになりやすいことはある程度想定された。この点も本調査の限界である。また、「研究指導において学生に介入しすぎない方がよい」という趣旨においては同じ意見であっても、自身の指導教員との関係性において順接の場合もあれば、逆接の場合もあることがわかった。

現在の学士課程における「教育の論理」にも援用できる可能性を秘めていると言えるだろう。また、今回の結果から敷衍される観点として、学士課程の学生にとっても、指導教員から励ましてもらった経験は、大学教育全体への充足感や達成感、自信につながる可能性を持ちうる。この点については今後の検討課題としたい。

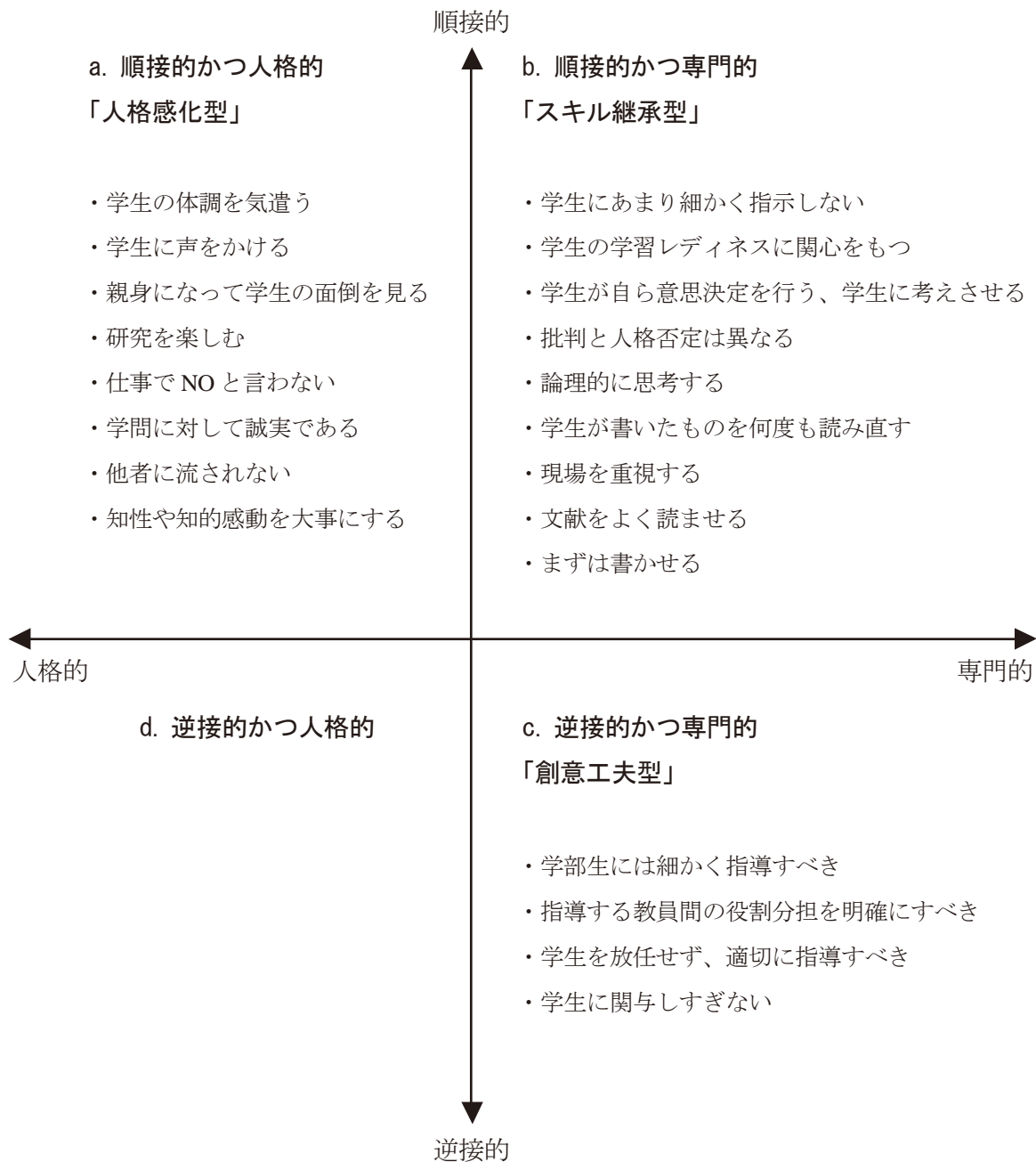


図1 学生時代に研究指導を受けた経験が現在の研究指導に与える影響の類型

備考: 筆者作成

## 参考文献

- 阿部謹也 (1997)『「教養」とは何か』講談社現代新書
- 紅林伸幸 (1997)「正統的周辺参加理論の教育社会学的一展開—学校化への視角: メタファーとしての《徒弟制》—」『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』no.47、pp.37-52.
- 国立大学法人北陸先端科学技術大学院大学大学院教育イニシアティブセンター (2012)『理工系大学院における研究室教育実態調査報告書』
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S.E.(1989), “Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics” , in Resnick, L.B., *Knowing, Learning, and Instruction Essays in Honor of Robert Glaser*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp.453-494.
- 近田政博 (2009)「大学院の研究指導方法に関する課題と改善策—名古屋大学教員に対する面接調査結果より—」名古屋大学高等教育研究センター編『名古屋高等教育研究』第9号、pp.93-111.
- 中央教育審議会大学分科会 (2015)「未来を牽引する大学院教育改革—社会と協働した『知のプロフェッショナル』の育成—(審議まとめ)」  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/09/1366899\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/09/1366899_01.pdf)(最終アクセス: 2016年 11月 30日)
- 中央教育審議会答申 (2005)「新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—答申」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05090501/all.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05090501/all.pdf) (最終アクセス: 2016年 11月 30日)
- 橋本弘信、濱中義隆、角田敏一 (2011)「研究室教育再考—理工系大学院の教員意識調査の分析—」『大学評価・学位研究』第12号、pp.31-48.
- Barker, K.(濱口道成監訳) (2011)『アット・ザ・ヘルム 自分のラボを持つ日のために』第2版、メディカル・サイエンス・インターナショナル
- リチャード・ジェームス、ガブリエル・ボールドウィン(近田政博訳) (2008)『研究指導を成功させる方法—学位論文の作成をどう支援するか』ダイテック
- 立教大学 大学教育開発・支援センター (2016)『大学院指導の組織とシーケンス—立教の点検と展望から—』大学教育開発研究シリーズ no.25.
- レイヴ, J. & ウェンガー, E.(佐伯胖訳) (1993)『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』産業図書

## 謝辞

本調査にご協力くださった「SPODフォーラム 2016」参加者各位および神戸大学教員各位に御礼申し上げます。