

# ゼミナールの臨床教育学のために

毛利 猛  
(学校教育)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

## Toward a Clinical Pedagogy on Seminar

Mouri Takeshi

*Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho Takamatsu 760-8522*

**要 旨** 多くの文科系の大学教員にとって、大学における代表的な授業形式と言えば、講義と演習（ゼミナール）を意味することは間違いなからう。近年、大学の授業を見直そうという動きが強まり、高等教育研究もかなりの活況を呈しているが、しかし、上の二つの授業形式のうち、ゼミナールのあり方に関する研究はあまりなされていない。本研究では、教員養成学部で教えている私自身の経験の反省に基づいて、ゼミナールにおける教育活動について考察する。

**キーワード** ゼミナール 高等教育 教育学チュートリアル 臨床教育学

多くの（文科系の）大学教員にとって、講義、ゼミナール、そして卒論指導の三つが、大学における主だった教育の仕事になるであろう。われわれは、この三つの教育の仕事にかなりの時間とエネルギーを割いている。

近年、大学における教育活動を見直そうという動きが強まり、高等教育研究もかなりの活況を呈しているが、しかし、上の三つの教育活動のうち、ゼミナールと卒論指導のあり方に関する研究はあまりなされていない。

今回は、教員養成学部で教えている私自身の経験の反省に基づいて、ゼミナールのあり方について考察する。それにしても、同じ大学の授業でありながら、なぜ、ゼミナールについての研究は、講義に関するそれと比べても少ないのか。その理由はいろいろ考えられるが、一つには、それぞれの大学教員の「教育する場」の条件に応じて、ゼミナールのあり方が多様だから

である。もちろん、講義のあり方も、「教育する場」の条件に左右されることは間違いはない。しかし、その条件に応じた授業の多様性は、講義よりもゼミナールの方が大きいように思う。

もう一つは、ゼミナールにおける教員の教育活動が、いわゆる「密室の仕事」になるために、これを批判的に検討しにくいということがある。もちろん、講義についても、授業の密室性ということは言えるわけだが、ゼミナールの場合、ゼミ生以外の目にさらされたり、比較されることが少ないだけに、その密室性はより高いと言えよう。

このようにゼミナールのあり方が多様であり、また、そこでの教育活動が人目に触れることもあまりないからといって、これらをめぐって議論することに意味がないわけではない。むしろ、それぞれの「教育する場」の条件を踏まえた「臨床的」な研究が、もっと多くなされて

よいと考える。

## 1. 教育活動の評価

大学教員の教育活動を評価することは大変難しい。上にあげた三つの教育活動のうち、講義については、最近、多くの大学・学部で「学生による授業評価」が実施されるようになったが、それはあくまでも、多様な「教育活動の評価」の一項目にすぎない。その他の項目として、ある学科やコースのなかで、それぞれの教員がどれぐらいのゼミ生や卒論生を抱えているかは、彼らの学識と教育者としての魅力を測るための、かなり正確なものさしになると思う。

このように言うと、いや、ゼミ生や卒論生が多いか少ないかで、教員の教育活動を評価してはならない。学生に多くを要求する教員、厳しい指導をする教員は、学生から敬遠されるはずだから、彼らの教育評価が不当に低くなってしまふという反論が返ってきそうである。しかし、実際のところは、多くのゼミ生や卒論生を抱えている教員の指導が必ずしも甘いわけではない。

では、どういう教員のもとに学生は集まるのか。まず、多くのゼミ生を抱えている教員には学識がある。学識のある教員は、絶えず学び続けており、どれほど学問が専門分化しようとも、学問がどのように現実の問題と切り結ぶのかを、生き生きと学生に示すことができる。だからゼミ学生は、学識のある指導教員をモデルとしつつ、学んだことを自分の生き方に関連づけることができるのである。

さらに、人気ゼミを主宰している教員は、「学問」の魅力とともに「人間」の魅力によって多くの学生を惹きつけている。J. ローマンによれば、大学における優れた教育は、二つの次元の異なる能力、すなわち、話す力と対人関係における能力によって構成されている。言うまでもなく、少人数ゼミナールの運営においては、とりわけ後者の能力が重要になるだろう。対人能力の高い教員は、ゼミの雰囲気をつかみ暖かいものにすると同時に、ゼミ生のやる気を高める

ことに成功している。

## 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、比較的少人数の学生による発表と討議を中心とする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としてのゼミナール、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。

ゼミナールは、18世紀にドイツの大学で発生したものとされている。当時のゼミナールは、教授の自宅での一部の選ばれた学生だけを対象とする輪読会のようなものであったらしい。この意味で、もともとゼミナールは、とくに選ばれた学生のための学問訓練の場であり、教授とその周りに集う学生の共同体を意味するものであった。やがて、その教育方法としての有効性が認められるようになり、一般の学生にも開放されて、大学における講義とならぶ授業の一形態となった。そのために、ゼミナールと言えば、今でも、ある特定の授業形態ないし教育方法を意味するとともに、教師と学生との共同体をも意味しているのである。

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。また、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も、われわれの重要な課題である。

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. ゼミナールのいくつかの形態

ゼミナールは、いくつかの形態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とは、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、学生の専攻とかわりなく全学共通ないし学部共通の科目として行われる教養ゼミ（基礎ゼミ、大学入門ゼミ、フレッシュマン・セミナーなどとも呼ばれる）、専門教育の入門期で実施されるプロゼミ（これが基礎ゼミと呼ばれる場合もある）、専門教育のなかで実施される専門ゼミ（プロゼミに対して、本ゼミとも呼ばれる）の三つに分類することができる。言うまでもなく、もともとゼミナールは専門教育の後期において実施されてきたものであるが、近年、大学の教育方法を改善するために、大学入学直後や専門教育の入門期でも実施されるようになってきたのである。

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、最も一般的なやり方は、テキストの講読を行うものと、各自の研究テーマで発表するものである。その外に、フィールドワークや共同制作を行うもの、あるいはディベート方式を採用入れたものなどがある。

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。

ちなみに、私が香川大学で担当しているゼミ

ナールは、以下の4つである。

\***教養ゼミナール**：いろいろな学部の1年生が受講している。定員25名。ほぼ隔年で担当している。

\***教育学チュートリアル（イ）**：われわれのコース（教育学研究室）の2～4年生をいくつかのグループ（5名前後）に分けて、グループごとに設定した研究課題に異学年の学生が協力して取り組む。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。

\***教育学演習Ⅰ**：いわゆるプロゼミ（基礎ゼミ）。教育学研究室の2年生約15名が受講している。コースの教員全員がリレー方式で行う。今年度は6回分だけ担当した。

\***教育学演習Ⅱ（ニ）**：いわゆる本ゼミ（専門ゼミ）。3年生でこのゼミを選ぶと「毛利ゼミ」という共同体に所属することになる。

この他に、履修表の上では教育学演習Ⅲ（ニ）という授業もあるが、これは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。

今度は、われわれのコース（教育学研究室）の学生の側から、彼らが4年間で受講するゼミナールを見ると、以下のようになる。

1年次	教養ゼミナール	前期又は後期	全学共通科目	教養ゼミ
2年次	教育総合セミナー	前期	学部共通科目	教養ゼミ
	教育学チュートリアル	前期	専門科目	プロゼミ
	教育学演習Ⅰ	通年	専門科目	プロゼミ
3年次	教育学チュートリアル	前期	専門科目	プロゼミ
	教育学演習Ⅱ	通年	専門科目	専門ゼミ
4年次	教育学演習Ⅲ	通年	専門科目	専門ゼミ

このように教育学研究室の学生は、1年次から4年次まで、ほぼ一貫して何らかのゼミナール形式の授業をとるようになってきている。教育学演習ⅡとⅢは、原則として持ち上がりなので、学生は、コースの教員（5名）が開いている教育学演習Ⅱ（イ）～（ホ）から一つを選ぶことで、同一教員のゼミに2年間所属することになる。

#### 4. ゼミナールの運営の仕方

上にあげた6つ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、平成16年度は、全部で58のゼミナールが1年次前期又は後期に開講されている。教育学部の学生は半期（2単位）必修、それ以外の学部の学生は必修扱いではないが、2単位までは教養教育の卒業要件単位数（24単位）に加えることができる。学生は、自らの興味・関心にしたがって58のゼミナールのなかから一つを選べることになっているが、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い。

どういうやり方でゼミナールを行うかは、担当教員に任されている。ゼミナールのやり方をシラバスで見ると、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。58のゼミのうちの半数がこのやり方である。テキストを一緒に読んでいくやり方は、58のゼミのうちの11でそれほど多くない。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（下の表の網かけ部分、昨年度は全部で27）が、年々増えていることである。

シラバスからみた授業のすすめ方（平成16年度）

テーマで発表	グループでテーマ設定	14
	個人でテーマ設定	15
テキストの講読	グループで分担	1
	個人で分担	10
グループワーク・グループ制作		9
その他	グループ活動が中心	3
	個人の活動が中心	6

グループ活動が中心の運営か個人の活動が中心の運営か

	平成8年度	平成12年度	平成16年度
グループ活動が中心	6 (16.7%)	12 (24%)	27 (46.6%)
個人の活動が中心	30 (83.3%)	38 (76%)	31 (53.4%)

##### ②教育総合セミナー

平成10年度に改正された教育職員免許法に基づく省令における「総合演習」に対応する科目。教育学部の学生は、これを2年次前期に履修することになっている。10クラス（一クラス約20名）を編成し、全クラスの共通テーマのもとに、クラスごとのサブテーマを設定して、共同研究に取り組む。全体発表会はコンテスト形式で行っており、優秀な発表をしたクラスは、オープンキャンパスにおいて高校生の前で（授業紹介を兼ねて）もう一度成果を発表する。

##### ③教育学チュートリアル

教育学チュートリアルは、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）

市販紙芝居を使っの仲間内での上演会（5月）

栗林小学校での「土曜お話会」の見学取材（6

月)

創作紙芝居づくりと仲間内での上演会(6月)  
栗林小学校学童保育(栗林教室)での子ども  
相手の紙芝居上演(6,7月)

学部説明会(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。

#### ④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。

#### ⑤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、「○○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」を提出しているのだから、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たがって、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。

#### ⑥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。

### 5. グループ活動を取り入れたゼミの指導

ゼミナールにおける教師の指導のあり方は、どういう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。

私の場合、教養ゼミナールと教育学演習Ⅱの前半は、テキストを一緒に読むやり方、教育学演習Ⅱの後半は、各自のテーマで発表するやり方、教育学チュートリアルはグループワーキングを中心とするやり方で行っている。

このうち、テキストを講読するやり方と各自のテーマで発表するやり方は、文科系の教員にとって、お馴染みともいえるやり方なので、ここでは、グループ活動を中心に据えたゼミナールの運営と、そこでの教師の指導について少し述べておきたい。

ゼミナールの適正な規模については、十数名ぐらいまでと言われている。ところが現実には、20名を超えるような多人数ゼミも珍しくはない。香川大学の教養ゼミナールも定員が25名であるから、ゼミナール形式の授業としては、やや人数が多すぎる。前にみたように、教養ゼミナールにおいても、多人数ゼミを活性化するために、何らかのグループ活動を取り入れ、これを中心にゼミを運営する教員が年々増えている。そこでの教師の指導は、一人ひとりに直接何かを教えるというより、それぞれのグループ内およびグループ間で、相互により影響を与え合いながら、研究活動への意欲が高まるように「導く」という間接的な指導になるであろうが、当然のことながら、そのような集団過程の扱いに関して、すべての大学教員が習熟しているわけではない。われわれ教員が適切な仕方で働き

かけなければ、マイナス方向の「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もあるのである。

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、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臨みつつ（とくに初回のゼミにおいて）、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。

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は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。