九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

[1]大学教育 : 1

https://doi.org/10.15017/21914

出版情報：大学教育. 1, pp.1-43, 1995-03. 九州大学大学教育研究センター
バージョン：
権利関係：

「大学教育」の発刊にあたって

九州大学大学教育研究センター長　原田　　溥

大学教育研究センターの研究年報『大学教育』の創刊号を発刊することになりました。

大学教育研究センターは、九州大学における全学的な教育改革、組織改革の一環として平成６年４月１日、学内共同教育研究施設として設置されました。したがって大学教育研究センターの任務の第一は、４年（６年）一貫カリキュラムの下で全学参加体制により実施される全学共通教育を企画、調整、運営することにあります。

新しい特色のある全学共通教育のカリキュラムは、専攻教育との有機的関連を配慮した教養教育科目（コア教養、周辺教養、高年次教養の各科目）、言語文化科目、健康・スポーツ科学科目、基礎科学教育科目から編成されていますが、新制度にふさわしいこのカリキュラムを有効に機能させ、また全学共通教育を活性化させるためには、絶えざる自己点検と創意、工夫が必要かと思われます。

と同時に広く大学教育そのものの研究、開発を行うことも、大学教育研究センターに課せられた重要な任務です。

というのも、世紀の転換期にあたって、資源、環境、科学技術、国際摩擦、情報化等々、今日の社会が提起している問題は多様かつ高度化しています。こうした諸問題に対応するためには、大学教育そのもののあり方についての深く、かつ多面的な研究、開発が要請されているからです。

大学教育のあり方に関する研究という場合、それは大学教育制度から教育内容、教育方法等の改善に至る基礎的および具体的研究という非常に広汎な領域を包括しています。したがって本年報においては、全学共通教育の具体的な実践報告、カリキュラム改革に関する研究、提言、大学教育制度、教育史、教育思想、さらには大学制度の国際比較研究等に至るまで広く大学教育全般にわたる具体的、理論的、歴史的研究に関する成果を発表していきたいと考えております。

大学教育研究センターが新組織として発足し、新しいカリキュラムの下で全学参加体制の全学共通教育が実施されて一年が経過しました。一年を振り返って、新制度の運営、全学共通教育の実施上の諸問題、新カリキュラムのさらなる補正等、検討すべき問題も多くあります。こうした問題の検討をつうじて、その成果を全学共通教育をふくむ大学教育全体に反映させ、その活性化をはかることができれば、大学教育研究センターはその使命の一端を果たすことができるかと思います。

年報「大学教育」は、大学教育の研究、開発に関する多くの研究成果の発表の場を提供することによって、こうした研究活動のお役に立てることを念じております

第一号のそれぞれの研究報告は、大学教育に関する長年の蓄積を基礎にすえており、全学共通教育をふくむ大学教育の今後の発展に寄与することができると考えております。

九州大学をはじめとして、大学の内外の皆様方の忌憚のないご批判とご鞭撻をお願いして発刊のご挨拶といたします。

全学共通教育における少人数教育の在り方について
－11年間の「教養部ゼミナール」授業経験から－

九州大学健康科学センター　**藤原　勝紀**

大学における高等教育の根幹をなす教育形態が「授業」である。授業にはさまざまな授業形態があり、その最も一般的なものが「講義」である。この講義形態による授業は、一度に多数の学生に対して教育できるという、主に「知識伝授型」の面における効率性に主な利点があると考えられている。

九州大学教養部では、授業における学生数の適性規模という面からの教養教育の工夫として、また教養教育の質的な向上を図るために、「教養部ゼミナール制」による少人数教育を行なってきた。

この授業は、昭和５７年度を試行期間として、昭和５８年度から正規の授業形態になったものである。著者は、この制度の試行期間から平成６年３月の教養部廃止に至るまで、『精神分析を学ぶ』という題目でこの授業を開講してきた。

平成６年度からの九州大学では、新しい教育体制がスタートしている。そして、これまで一般教育と通称されていた教養教育は、主に低学年次教育として改革され、「全学共通教育」の名のもとに継承を図っている。

こうした現状において、従来の教養部における教育実績を点検・評価することは、これからの全学共通教育の在り方を検討し、不断の教育改革を推進していく上でも重要であると考える。その具体的なひとつの試みとして、ここでは少人数教育に関する著者の経験について、以下の点からまとめてみる。

1　教養教育における「教養部ゼミナール」の制度的位置
2　教養部ゼミナール『精神分析を学ぶ』の沿革
　1)　ゼミナールの受講生について
　2)　ゼミナールの授業形態について
　3)　授業における各回のテーマ内容（シラバス）
　4)　授業の進め方と具体的内容
3　教養部ゼミナール経験からの教養教育に関する覚え書き
　1)　少人数教育の授業形態の利点をめぐって
　2)　『精神分析を学ぶ』ゼミナール経験からみた教養教育
　　a　受講生が学際的で多様な構成であったこと
　　b　性別構成をめぐって
　　c　学外での実習・ゼミナール行事等を実施したこと
　　①遊戯治療に関する体験学習の機会の提供
　　②過去のゼミ経験者との世代間交流の機会の提供
　　・「夏期合宿ゼミ」の経験から
　　・クリスマス・パーティの経験から
　　d　報告書等の記録を作成してきたこと
　3)　授業内容の修得状況について
　4)　学生相談担当者が行なうゼミナールであったこと
　　a　学生相談担当者が行なう授業の意義
　　b　学生相談にとっての授業を行なうことの意義
4　おわりに－まとめにかえて－

1　教養教育における「教養部ゼミナール」の制度的位置

この科目の教育目標は、講義における一般概論的な知識教育を補完するとともに、学生の主体的な学習意欲とニーズに対応しながら進展を図ることにある。

このゼミナール形態による授業は、少人数教育（２０名程を原則とする）を行なう点に特徴がある。

この授業は、全学部の学生に開かれた自由選択科目であり、原則として２年次生を受講対象として学期単位で開講される。授業時間割りは毎週５時限目（16:10～17:40）である。

受講者は、各学期毎に単位（１単位）を取得する。その単位の種別は総合科目単位（選択科目単位）として認定される。

授業を担当する教官の自発的な意志によって開講する授業であることも特徴のひとつである。従って、この授業科目の開閉設についての決定は担当者の自由意志によるが、いわゆる授業担当ノルマとしては換算されない。授業の開設は、各学期に先立つ総合科目委員会の承認を経て、正規のカリキュラムに組み込まれる。

2　教養部ゼミナール『精神分析を学ぶ』の沿革

このゼミナール形式の少人数教育科目は、試行制度として昭和５７年度前期に開講した。その際の受講希望学生数は、４０数人であった。そこで、進学後に学習機会のある教育学部志望者には夏期休暇期間に別途行なうことを約束して辞退させ、２０名に制限して始めた。夏期休暇中には、受講生の自発参加者を含む各１０数名の学生（一年次生を含む）を対象にして、２日間の自主的ゼミを２回開講した。この学期の受講生で単位認定を希望した者は１名であった。

試行的に開始した初年度のゼミは、延べ人数にして約５０名程の学生とともに始められ、この制度に対する学生の意欲が根強いことを痛感した。このことによって、翌年からの制度化に向けての開設可能性を確かめることができたので、同年度後期は準備期間とすることにして開講しなかった。

正規に制度化された翌昭和５８年度前期からは、およそ次のような概要の授業として毎学期に開講してきたが、平成５年度後期を最後に教養部が廃止されたことによって、教養部ゼミナールという制度的な名称は、新制度における少人数教育科目及び新たに設置された「学際主題ゼミナール」として発展的に解消されるに至った。そこでこのゼミナールについても一応の区切りをすることにし、制度化されて以来１１年間２２学期、試行期間を含めると２３学期にわたるこのゼミも幕を閉じることになった。

1）本ゼミナールの受講者について

このゼミナールを受講した学生は、原則として２年次生である。しかし、医学部と歯学部以外の学生が進学して教養部キャンパスから離れる後学期には、１年次生の希望者の受講を認めた。

昭和５７年度の試行期間から平成５年度までの１１年間に受講を希望した学生数、単位認定者数は下表のとおりである。

年度		57	58	59	60	61	62	63	元	2	3	4	5
前期	A			28	20	28	32	28	24	33	19	23	12
	B	14	19	25	17	26	25	21	19	25	17	20	9
後期	A		30	22	26	25	11	25	22	24	23	19	17
	B		23	21	18	22	10	21	18	21	21	15	14

注；Ａは受講希望者数、Ｂは単位認定者数

表に見るように、本ゼミナールは２３期にわたっており、単位認定者総数でみると４５１人の学生が受講したことになる（単位認定を希望しなかった者、非登録での受講を許可した者は含まない）。

内訳を単位認定者の男女別でみると下表のようになる。

年度		57	58	59	60	61	62	63	元	2	3	4	5
前期	男	9	13	8	14	14	13	8	7	9	7	11	6
	女	5	6	11	3	12	12	13	12	16	10	9	3
後期	男		13	17	8	12	9	14	11	8	13	8	8
	女		10	4	10	10	1	7	7	13	8	7	6

内訳を単位認定者の学部別でみたものが下表である。

年度		57	58	59	60	61	62	63	元	2	3	4	5
文科系学部	文	3	9	6	2	8	1	7	3	6	4	5	8
	教		5	2	8	8	11	4	6	14	6	4	1
	経				2		5	3		2		2	2
	法	1	8	6	4	6	3	1	4	3	5	4	2
理科系学部	理	2		9	4	5	4	12	6	8	14	9	4
	農	2	5	10	2	5	2	2	11	5	1	5	1
	工	2	3	4	4	5	2	5	7	4	2	2	4
	医	3	12	4	4	8	6	6		3	3	4	1
	歯	1		3	3	3	1	1			3		
	薬			2	2			1		1			
総人数	文	4	22	14	16	22	20	15	13	25	15	15	13
	理	10	20	32	19	26	15	27	24	21	23	20	10

2） ゼミナールの授業形態

a　教室での授業：本ゼミナールの授業は、毎学期およそ１２～３回の９０分間授業を原則として行なわれた。グループ討議や実習を行なうために、机や椅子が可動な教室を使用した。

b　教育相談室見学と実習：前期においては、昭和５８年度より福岡市教育センターの教育相談部の御協力をいただき、毎年７月の夏季休暇前に午後５時から約２時間半にわたって、相談室を開放しての実習を行なってきた。そこでは、プレイ・セラピィの体験学習及びセンター・スタッフによるショート・レクチャーが行なわれた。

3） 授業における各回のテーマ内容（シラバス）

教室での授業内容は、必ずしも知識伝授を中心とはしないこのゼミナールの性質上、前回授業との流れの中で、学生の希望や教官の意図的な介入などによって柔軟に運営された。しかし、授業での実績を踏まえて、昭和５９年度からはおよそのガイドラインが定着したように思われる。それらは以下のような授業テーマであり、「シラバス」となっている。

1　オリエンテーション
2　ゼミを進めていく上での「３つの約束」
3　「３つの約束」についての話し合いに基づく意志決定
4　面接法における人間関係に関する体験学習（約３回）
5　対話・グループ形式による話し合い（約２回）
6　自己理解の仕方と自己課題の発見に向けて
7　ネンドを用いた自己像についての実習
8　自己像（ネンド）との関わりについての発表とコメント
9　自己課題レポート作成に向けての話し合い

以上の他に授業の一貫として、前期には福岡市教育セ

ンターでの「教育相談室見学及び遊戯療法の実習」、「夏期合宿ゼミナール（昭和５９年～６３年は正規授業として、平成元年からはＯＢ会主催ゼミに合流する形になった)」を行なった。

また、後期においては、受講生が主催する「クリスマス・パーティ」としてＯＢ及びゼミ関係者との合同会を行なってきた。

授業の一貫としてのこれらの行事には、その学期の受講生の他にゼミ出身者（例えば後期受講者が教育センター実習に参加する等）やゼミ関係者（例えば教育センターのスタッフ・ゼミ生や教官の学内外同伴者等）が含まれ、ゼミ経験の展開とゼミの活性化にも大きな役割を果たしてきたと考える。

代表的なゼミナール行事への参加者数を下表に示す。

年　度	57	58	59	60	61	62	63	元	2	3	4	5
A	?	14	15	40	41	58	74	72	64	74	63	84
B			31	36	47	52	42					
C								33	31	41	30	22

注；Ａはクリスマス・パーティ，Ｂは夏合宿ゼミナール，ＣはＯＢ主催合宿

4）　授業の進め方と具体的内容

教室での授業は、オリエンテーションにおいて、受講者の選択を行なうことから始める。多いときには数十人が参加した（『蛍雪時代』旺文社,1984年6月号,90-91ｐに講義誌上レポートとしてその様子が紹介されている)。

選択基準は、まず学生の主体的な自己決定を促すために、次のような説明から始めた。「このゼミは、精神分析を知的に学習するものではなく、文献を正しく知的学習をするための基礎準備をするためのものである。主に実習や話し合いによって、自己のこころをみつめ理解することを中心にするので、参考図書は用いるがそれを抄読して進めるものではない。従ってそれぞれが自分の内面に関わる作業が前提になるので、相応の覚悟も必要」といった説明をする。次に「自分が主体的に行なうしかないので、それぞれが自分への関心を寄せながら、お互いに作っていくようなゼミにしたい。多分このゼミだけで完結することはなく、自分のこころと付き合う仕方の手始めになるぐらいのところで学期が終わるだろう。単なる興味本位では心を扱うこのゼミに耐えられないだろうし、必要があれば途中でも断ることがある」

以上の説明をする毎に自発的な退室を促しながら進め、次に「可能な限り、異なった学部の学生で構成したい」と説明し、１０学部別にそれぞれの参加者人数を挙手によって確認する。

およそ以上のような内容説明をし、あわせて単位認定の仕方について、「毎回教官へのメッセージを兼ねたミニ・レポートを提出する。必要な時には教官からコメントをすることによって自己理解の手助けをするためのものである。継続して受講した者はそれぞれのテーマで自己レポートを作成するが、その際に参考文献の紹介や作成の要領についてはコメントする。さらにゼミ行事への参加レポートを含めて提出したものは、原則として単位を取得できる」と説明し、あらかじめ単位認定のためのガイドラインを示す。

以上がオリエンテーション回に必ず説明しておく内容である。これを参考にして、その回で人数が確定することもあれば、次回の出席行動を意志表示として待つこともある。

初回に行なうこともあるが、次のテーマは、このゼミの性質を明確化し、受講の為の固有の心得を積極的に準備することである。

それは、このゼミ受講生の間では『３つの約束』と通称されており、教官が行なうゼミ受講のための固有の原則について説明することである。

これは受講生の努力目標としての原則事項である。それらは、1「秘密保持の努力」・2「継続受講の努力」・3「黙秘の権利を認める努力」であり、これらについて約束する覚悟ができることが受講の条件であることを説明する。

この約束について、自己紹介を兼ねて、対話・グルー

プ形式による話し合いをさせて確認を促す。その後、3回目の授業出席者によって受講生の最終確定とすること、それ以降は新たな受講生は認めないことを確認する。

こうして確定した受講者が、先に表でみたこのゼミの「受講希望学生数」である。

約束を行なってこのゼミを進めることの必要性について考えるために、ある学生による「3つの約束について」と題するレポートを次に紹介する。

★受講生レポート1　最初先生が「3つの約束」を言われた。それは「ゼミの時間と場を非日常的な世界とし、現実の日常世界とは区別する」・「休まず出席する」・「しゃべりたくない話や事柄・時がある場合、話すことをパスしてよいし、相手にそれを認める」であった。

どうしてこれらの約束が必要かを考えなさいと言われたが、正直いって初めの頃はどんな意味を持つのかよく分からなかった。これまでゼミを受けてきて自分なりに考えたこのことの意味について、思っていることを書いてみます。

先生はよくこのゼミでは、他人の精神分析ではなく自分自身の精神分析といわれる。自分の心を分析するということは、常に自分のこころの動きや内容の事実をみつめ、それがどういう意味をもっているのかを考えることから始まると感じている。「事実」というのは、自分では当たり前のように分かっていたつもりで、案外気づいていないものなのだ、と3週間ほど前のゼミで思った。自分がいま何をどう感じているのか、考えているのか、その心の状態の事実をよそに、それを打ち消すようなことばかりを私たちはどれほど多くやっていることだろうか、と気づいた。だから、その意味で本当の心の事実に目をむけるこのゼミの時間は、非現実・非日常的な世界である、と先生は約束の中でいわれているのではないかと思う。

ゼミに来たり来なかったりでは、本当の自分の事実には出会えないと思う。目を閉じて、自分の心の中にあえて注意深く目をむけるような姿勢でなければ本当にはできないことを感じた。気分まかせで自分の内面の本当のこころを分かるはずはないし、そんなことで本当の自分を理解しているなんて思いたくないという、当たり前のようなことが今になって気が付いてきた。厳しいけれど、でも嬉しい気分です。

パスの約束は、いままだよく分からないのが本当のところなのですが、自分の心の事実は自分が気づけばそれでいいのであって、それを他人に言いたくなければ言わなくていいし、まして他人にその大事な心の事実を話すことを強要する権利なんてないんだということではないかと思う。

ところで先週のゼミの時間、先生が私たちの態度や姿勢についてはじめて腹を立てられたことが、分かるような気がしてきたのでこれを書いてみました。多分先生は、このゼミで必要な「心や自分の事実を見ようとする態度」に私たちが少し甘くなってきていることを注意されたのだと思います。こころはもっとお互いに真剣に、大事に考える態度だけはこのゼミで身に付けたいと、やっと覚悟できそうになってきた感じです。私がいま「自分が感じている事実」をそのまま素直に書いただけのことですし、少し書けるようになってきたという感じなので、先生にもそのつもりで読んでいただきたいと思います。

紹介してきたレポートから、「3つの約束」が、このゼミを進めていく上での重要な枠組みを提供するという、こころを見つめるゼミに固有のセッティングとしての意図をもってなされていることが理解できると思う。

こうした授業の設定によって、ゼミの空間と時間の中で学生が自分なりの見つめ方で過ごすことがお互いの共通理解として定着するにしたがって、以後のテーマについてもそれぞれの仕方で深めていったと考える。そのプロセスは、あくまでも個々人の内容とペースによるので、終盤になると個人差もしだいに大きくなる。

そうした展開の内容については、相当に個人的な対応が必要であるので、しだいにミニ・レポートや授業時間中の個別的なコメントが重要になり、教官の存在意義が大きくなる面がある。しかし、その反面、外的な行動やゼミの人間関係は、むしろお互いを尊重しよく相互に傾聴しあうようになってゆく印象がある。

こうしたゼミの進展は、少人数による形態でなくては図ることができないと考えられる。個別的で主体的な各学生個人の個人史の内容とペースによる個性的な展開過程は、ゼミ形態に固有の展開として興味深いものである。

ゼミの詳細を紹介することは難しいが、授業場面で受講生がどのような過ごし方をしているかについて、レポートの一部を紹介することによって理解の一助としたい。

★受講生レポート2　まわりの環境や皆が変化しているのに、自分の未来については何ら方向も分からず、それに対する不安感が自己を省みる機会を作っていった。そのために、今までぼんやりしていたものが急にはっきりと身に迫ってきたように感じられ、焦りや不安が生じてきてしまう。自分だけがとり残されたような気持ち、それを友達や他のゼミ生だけにではなく、何だか親や兄弟にも感じてしまうのです。自分の性格、特に今まで依存的だった自分に気づいて、そうした支えとでも言うべきものが急に周りから去っていく感じは、多くの先生なら自立というのでしょうが、当人にとってはとても厳しくつらいものです。すばらしい未来へと自分をもっていけるなんて感じはしませんし、今までこのことに本当に気づいていなかった自分を後悔しながら、ひとりでそれでもニコニコしていないといけないような毎日です。何だかこのゼミを恨んだりしている自分を感じていましたが、でもここに来ると何だか皆がそんな気持ちをもっているんじゃないかと感じる雰囲気があって、わけもなくありがたいのです。この頃黙っていますが、先生心配しないでください。先生はそのことを解ってくれていると思っていますから、またいつか話し始めたときは応援してください。

★受講生レポート3　「きみはいつもあまりしゃべらないようですね」　ええ、あまりしゃべりません。でも退屈はしていません。といって、頭の中ではさまざまなこと、例えば、いま他の人は何を考えているのかとか、私ならこう返答するのにとか、そんなことばかり考えているわけでもありません。「では何をしているのですか」難しいですね、もちろん多くの場合ゼミの内容と関係あることを考えています。「多くの場合でないときを、少し思い起してみてください」　そう、外のパチンコ店の看板を眺めたり、向こうのビルに動く人影を眺めたり、でも主には、あーこの人は今こんなことを考えてるんだなあ、と想像しています。「どんなことを」彼は先刻から退屈そうに足を揺らしたり、時計をこれみよがしに見たり、あくびをしたりしているけど、本当に退屈しているのだろうかとか。それにしてもうっとうしい態度だ。ふと僕もそう見られてるのかと気になりだしたけれど、僕はこういう感じでも退屈じゃないから、多分迷惑かけているわけでもないだろう。「それはそれでいいんじゃない」　僕は、実は自分の心のなかに浮かんでくるもう一人の自分のイメージを待って、それを動かして遊んでいる感じで座っているようにしています。今、「影の現象学（河合隼雄著）」をテキストにしてレポートを書くことを考えているところなので、本で読んだことをこのゼミの時間にやってみながら資料にしようとしているのです。このゼミのような純粋な自分をみつめる所なんてないし、いつもそんなことしていると生活できないし、それにみんなの中でやらないと非現実的すぎるし、ここは僕をじゃましないでいさせてくれるから大事な時間なのです。もうしばらく、僕らしく続けてみますから、皆さんそのままにしておいて下さい。

★受講生レポート4　このゼミも後2回で終わりです。疲れが溜まった金曜日の5限目に、2時間のゼミは精神的にも肉体的にもきついものでした。最初は、あの沈黙が重苦しく、先生も何もしてくれないと恨みましたが、自分が何をやってるのかわからなくて自分に腹が立って嫌なゼミの時期もありました。この頃は、身体はきついながらも、心は楽しみになっています。私にとっては、貴重な「語る場」であり「聴く場」であり、「考える場」になっています。

私は今まで言っていませんでしたが、自分自身にもっと近づきたいという気持ちでこのゼミを受講したことがこの頃はっきりしてきました。私にとってこのゼミで「聴くこと」は特に重要な意味を持っています。普通の生活では、私は「語り手」であることが多いからです。今までそれで明るく思われていたことを喜んでいましたが、何か無理していることは薄々気が付いていたのですが、このゼミを受けていて、あまり無理して「語り手」にならないでいると、本当に安心して心の疲れがとれることに気が付いたのです。実は、最近のことなんですが。

先生は「そう考えるほうが自然やないか」とよく言われるのを気づいておられますか。私はこの言葉が印象的で、このことばによって「聴くこと」の大切な聞き方を学んだつもりです。もったいないから秘密にしていたんですが、この前のゼミでそのことを誰かが話すと、OBの人からその言葉を先生が使うと聞いたといっていた人がいて、ちょっと残念な感じもしたのですが、ゼミの先輩と仲間になったようで、やっとゼミ生になれた気がしました。

以上の受講生のレポートの内容は、学生が書いたものの一部を抜粋したものである。紙数の関係で、人間関係の体験学習（『新看護心理学(上里一郎他編)』新曜社刊に紹介している著者が開発した「カウンセリング実習」のこと）や「ねんど実習」などの内容には触れることができないが、ゼミの展開の中で受講生がどのような授業参加の仕方をしているかを推測するための手がかりとして参考までに紹介した。ミニ・レポート等を含めた詳細の報告は他の機会に譲ることにしたい。

これらのレポートを読み直しながら印象深かったことは、ここで紹介したものが５９年度～平成３年度の受講生のものであり、多くの点で初期の受講生と最近の者とにテーマや内容上に大差がないことを痛感した点である。

3　「教養部ゼミナール」経験からの教養教育に関する覚え書き

少人数教育としての「教養部ゼミナール」授業は、著者にとってとても示唆的な経験であったと考えている。それは極めて多様な内容にわたるが、参考までに以下に少し整理してみる。

1）　少人数教育の授業形態の利点をめぐって

ゼミナール形態による授業は、受講学生の規模としてはおよそ２０人をガイドラインにしている。少人数による教育形態であるので、教官と学生関係・受講者間の関係が直接的で緊密になる点が特徴である。そこに少人数教育ならではの教育効果が期待される。

しかし、教官と学生・受講者間の関係の「直接性・緊密性」という特徴が、この授業形態の利点として常に機能するとは限らないばかりか、ときには欠点になりうる可能性もあることを考慮しておくことが必要である。少人数授業ゆえに教官も学生からみられ、より実際的に評価され、ときには亀裂を生んだり学習意欲を減退させることもありうるということである。

授業での関係が直接的で緊密になるということは、人間関係に相互性が活性化することである。それは授業における人間関係の基盤が重要な規定要因になる可能性が増大することである。従って、この授業形態においては、教官と学生それぞれに、講義におけるよりも授業における人間関係の能力が必要であると考える。

このように考えると、この授業形態による教育のねらいは、「人間関係の能力を高める」という方向と「人間関係を基盤にして行なう知識等の教育内容を習得する質の向上」にあると思われる。

もちろん、この二側面は相互的に展開するものではあるが、「知識伝授が技術的に容易である」といった点を強調し、それが少人数教育形態による教育の主な特徴であるとすることには疑問がある。著者の経験からすると少なくとも低年次の学生においては、「主体的に学習する」・「相互討論をする」といった少人数ならではのねらいを実現すること自体に相当の授業期間が必要であるということである。そこで、自発的な発言や意見発表・自主的な学習等の能力を受講生が発揮するようになるためには、そのこと自体の必要性を体験的に学習し、授業場面をつうじてそれを実現できるように援助するような授業の進め方に工夫が必要になってくる。

このゼミナールでは、学期のほとんどすべての時間を「人間関係と自己理解」といった知的理解の基盤づくりにあてた。しかし、授業のまとめとしての課題レポートを「自分のこころの事実(１部)・それに関する理解(２部)」として学生が提出したものをみると、よく思考し文献を読んで整えた自己理解の深まりにしばしば驚かされた。自分にとっての必要性や意味が感じられるようになると、学生の知識欲と読む本の種類や読み方にも、いわゆる知識教育に相当する以上の展開がみられることを痛感した。

少人数教育が、こうした主体的な知的好奇心に基づいた知識教育の質的向上という効果をもつ事実から、この形態による授業では、実は知識教育以外の面での教育効果こそが中心的な意味をもっていることがわかる。それは、むしろ知識教育の面が副産物であるようにみえる。

おそらく、この少人数教育授業は、学生の知識教育の基盤になる主体的な学習意欲を促進するだけでなく、学生期にある青年の生活意欲や人間形成といった、より重要な発達促進的な教養教育としての意味をもっていることが考えられる。

2）　『精神分析を学ぶ』ゼミ経験からみた教養教育

これまで述べてきたことから、この授業が少人数教育の利点を生かすためにさまざまな工夫をして進められてきたことがわかる。しかし、その展開を支えた最大の要因は、何といっても受講学生によって受け入れられ、受

講生数が維持できたことであると考える。そして、そのことが著者の教授意欲と授業を進展させるための知恵を開発させることになったと考える。

以上から、このゼミナールは、受講生と教官のまさに相互作用を軸にして展開しているうちに、いつの間にか２３期にわたる小さな伝統を作ってきた授業であると考えることができる。

このようにゼミナールが維持されてきた要因にはさまざまなことが考えられる。そこで著者が受講生達と関係してきた経験から推測されるいくつかの代表的な要因について整理する。

a　受講生が学際的で多様な構成であったこと

第１節の表にみたように、この授業の受講生の志望学部は全学部に及んでいる。具体的な全受講生数は、文（６２）・教（６９）・経（１６）・法（４７）であり全文系では１９４名であった。また理（７７）・農（５１）・工（４４）・医（５４）・歯（１５）・薬（６）であり全理系では２４７名であった。

このような受講生の構成が意味をもったことは、ある学生の受講動機についての次のミニ・レポート内容からも推測される。

★受講生レポート　できることならいろんな学部の人と混ざって、いろんな興味と生き方を考えている人の中で、いろんな討論をしあって考えてみたいと思ってきました。特に教養部が１年半の理系学部の人とは、この機会を逃したらこういった問題に取り組む機会をもつこと自体が困難だと思います。ある理系学部の先輩が、進学してはじめて気が付いて悔やんでいたことは、自分の専門に関係する科目を教養部で熱心にやってきたけれど、進学すると専門は飽きるほど聞けるのに、教養部でしか勉強できない科目を熱心に聞かなかったことが残念である、ということでした。私も全くそう思いますが、講義では他学部の人と議論できないので、ぜひこのゼミで他学部の人と一緒に勉強をしたいと思います。サークルではいろんな学部の人と話していますが、先生がいる場で授業として討論しないと深まらないし、勝手な議論の遊びになってしまうように感じます。

著者は、ゼミが始まって２年ほどが経った頃、このゼミのことを同門の人に話していた時、「話を聞いていて何か変だと思っていたら、自分がやっているゼミは同じ専攻の学生だけど君のは違うゼミなんだ」とのコメントを受けた。つまり、我々がゼミといえば即座に浮かべるイメージが、いわゆる学部で行なう演習である。そうした一般的な「ゼミのイメージ」には、文系・理系の学生が集った授業という意味が含まれていることは少ないように思うのである。

この文理の学生で構成されたゼミナールは、キャンパスが分散する九州大学では、技術的にも機会的にも教養部でしか設定できない授業である。それは総合大学であるから構成できることでもある。さらには受講生がまだ専門領域的思考が不明確な中で暮らす低年次生であり、その輪郭を明確化することへの願望が特に強いと考えられる学生であるからこそ、相互に他の領域の仲間と違いを求めて討論できる背景にあるのではないかと考える。

こうした点が、このゼミに学際性という固有の意味を与えていると考えると、そこに少人数教育として文理の学生で構成する授業の大きな存在意義があると考える。

b　性別構成をめぐって

青年期にある学生は、相応に異性とまじめに話してみたいという願望もあると思われる。そうした興味や関心が、ある意味で現実的な利害が少ないゼミの促進要因になることは大いに考えられる。教官がこの要因に配慮して工夫すれば、単なる異性への興味・関心で動機づけられていたかもしれない受講生が、授業の思わぬ主要な促進者として位置をえることもある。

こうした異性関係のテーマは、一般的な人間関係についての課題をよりいきいきと顕在化させるように思われる。とりわけこのゼミでは人間関係のテーマが主題になるので、受講生がゼミの教育課題にアプローチする際により体験的な実感に基づいて行なうことを促進する要因になったと考える。このことは、精神分析的な観点からみても、精神分析学についての知的理解を促進する上で重要であり、その理解の質的水準を高めることにもなったと考える。つまりこのゼミ教育の質的向上を図る上で性別構成のバランスは意味をもつ重要な要因であることが考えられた。

ところで、ゼミの運営においては、いわゆる男女関係をめぐるさまざまな現実的テーマが生ずることが予想さ

れる。それがときにはゼミ運営だけでなく、受講生にとってストレス要因になることがありうることを、相応に配慮しておくことが必要であろう。

この問題は、基本的には受講生個人の問題である。しかし、このゼミでは、精神分析における分析者と被分析者の人間関係（分析関係）が中心テーマになるために、人間関係における信頼関係と恋愛感情の問題が特に重要な教育課題になる。つまり、精神分析では、分析関係における「転移性恋愛」というテーマが中心概念であるので、このゼミにおける人間関係に表れる恋愛感情が、成熟した信頼関係の形成にどのような意味をもっているのかを考えることは、とても重要な教育課題である。

また、こうしたテーマについての学習を促進するねらいから、身体感覚への微妙な体験をモデルにした実習を行なうので、このゼミでは特に男女間の緊張関係が課題になりやすいと考える。従って、ゼミにおける受講生相互の信頼関係や親密さが、講義や通常の少人数教育の授業の場合よりも得られやすいという利点が、このゼミに固有の特徴であると考える。しかしそれだけに、特に男女関係のテーマが否定的な機能をもつ可能性も高まる面があることを忘れてはならない。

著者の経験では、少人数教育形態の授業は、人間関係が身近になるだけ、授業の人間関係に緊張感を与える利点があると考える。このことが、受講生の同性関係においても、教官と受講生の関係においても生まれやすいことが、おそらくこの授業形態に期待される教育的な質の向上にとっての最大の要因ではないかと考える。しかし授業における緊張感の高まりは、つねに利点にもなり欠点にもなるといった裏腹に機能する可能性があることを考慮することが、教官に授業運営上の人間関係の工夫を要請するということである。

以上から、異性が含まれる授業関係では特に、受講者にも教官にも、授業における緊張関係という課題を典型的なかたちで実際的に提供することになり、多分この点が授業の活性化につながる重要な要因であると考える。

c　学外での実習・ゼミナール行事等を実施したこと

このゼミは、第２節で紹介したような授業の一貫としてのさまざまな行事を行なってきた。それらを簡単にまとめながら、教養教育としての意義について以下に整理する。

①　「遊戯治療に関する体験学習」の機会を提供してきたこと

この実習が教室での授業の展開に役立った点は、第一に子どもの心理治療についての知識習得の機会を提供したことにある。

実習では、日常業務の終了後に指導していただくセンター・スタッフの熱意をはじめ、子どもの教育相談室がどのように秘密保持に配慮して行なわれているか、また子どものこころを理解するために教育者がどのように努力を重ねているか、といったことに直接触れることができる。多くの学生にとって、かつての学校時代における教師の世界について驚きをもって再認識する様子が、実習後のレポートから明らかであった。

この実習では、プレイ・ルームで実際に遊び体験をすること、箱庭療法室で実習ができること等によって、学生が自らの子ども時代をなつかしく振り返る機会としても意味をもっている。そのことをつうじて、精神分析における過去体験の意味について考えるための自己資料をえる、という意味もあったようである。

この実習は、教官にとっても意味深い機会となった。すなわち、教室場面での受講生の傾向を確認したり、遊び場面における意外な傾向（例えば寡黙な学生が嬉々として遊ぶとか、遊び場面になると意外なほど遊べない傾向をみせる等）を発見する機会にもなり、受講生がレポートをまとめるための適切なコメントをする上での参考にすることができた。

教育センターのスタッフから受講生についての傾向の変化や感想を聞くことができたことは、学外者からの率直な意見として、学生理解に多くの示唆を与えてくれた。

②　過去のゼミ経験者との世代間交流機会を提供したこと

このゼミでは、授業の最終回に「継続的に深め考えたいひとのために」という趣旨で、ゼミ終了者による会（通称『藤原ゼミＯＢ会』）があることを紹介し、登録制で参加を呼びかけてきた。その際に、連絡先等の個人情報の管理は教官が行なうこと、登録者にはゼミ行事の情報が提供されることを伝えた。ほとんどの受講生が登録しており、このＯＢ名簿は現在もなお退会や住所変更を含めて基本情報になっている。以下は、このＯＢとの経験が中心になる。

・「夏期合宿ゼミ」の経験から

第一回目の合宿は、昭和５９年の８月末に阿蘇簡易保険保養センターで行なわれた。第４期生と教官が中心になって「九大九重研修所」での合宿を計画していたが、借用ができなかったために上記で行なった。厚生補導経費からの大型バス利用の補助を受けた。

この合宿ゼミは、教官が「これはゼミの一貫として行なう」という希望を、学生が主体的に具体化したもので、現在に至るまでこの回の計画・運営原則等は継承されている。その意味で、当時の幹事が提出してきた計画案に感心した著者の経験は、ゼミのみならず授業一般を考える上で、今もとても大きな意義をもち続けている。

合宿ゼミは一泊合宿である。日程は、朝８時に教養部を出発し、適当な名勝地で昼食をとり夕方に宿泊地着。その後オリエンテーションを幹事が行い、夕食・入浴後に「ゼミ・セッション（午後７時から９時まで）」をもつ。準備の後に飲食をともなうセッションを始めるが、これには１時間はゼミとして参加することが義務づけられており、１時間後は自由とする。また幹事及び上級生の配慮事項として、「午後１１時以降の屋外への外出禁止の原則」が設けられている。この原則は、女子学生の参加も多いこと及び宿泊施設が山中にあるための危険性を考慮して作られた。

翌朝には、セッション（９時から１１時）がもたれ、その後全体のまとめ会を行ってレポートを提出して終わる。昼頃に出発して適当な景勝地で弁当を食べ、およそ５時頃に教養部に到着し解散。

この朝のセッションの持ち方も、第一回合宿での経験から継続されるようになった。小グループ（５～６人）に分けて自由に場所を選んで行なうもので、受講生には「高原散策ゼミ」と通称されている。これには教官はグループに入らないで、宿泊施設において散策ゼミをパスした者や個別的に相談に来るものの相手をするが、ほとんどは一人で休養していることが多かった。

この散策ゼミの場合には必須のこととして、ＯＢと高年次者から選択して散策ゼミグループの責任者を決め、他は無作為に編成してほぼ違った年次の者で構成される。回を重ねるに従って卒業生の参加も増えてくると、世代間の交流は大いに意義深いものとなった。

昭和６３年までの間は、以上の形式で毎年夏の終わりに行なったが、平成元年６月には「ＯＢ会主催合宿発足準備会」が教養部厚生施設「亭々舎」において４１名のＯＢが集まって行なわれた。その後は同年１０月の「藤原ゼミＯＢ会主催合宿」として、福岡市内ピオネ荘・近郊の三群会館・九重研修所・市内志賀島荘・近郊の篠栗豊栄館において発展的に継続されてきた。そして、平成６年本年からは、教養部廃止にともなって制度的にゼミがなくなったことを機に、ＯＢの会員制による『六本松くらぶ』として独立し、１０月には第一回宿泊合宿が２３期受講生の希望者を含む３０名余りの参加者で行なわれた。

こうした宿泊合宿による世代間の交流は、現在の受講生だけでなくＯＢ生にとっても大きな意義がある。現在の受講生や在学生には卒前・卒後教育的な意義もある。またＯＢには単なる同窓会という意味合い以上の世代間交流の場として、また著者も授業における教官としてでなく交流できることは、率直な大学評価を含む意見交換をつうじて、教養教育の学生期における意味を考える上で貴重な体験になっている。

著者が行なっている教育界などでの自発的な事例研究会にＯＢが参加しその活性化に役立っている。ちなみにそうした卒業生は、精神分析領域の者は１名であり、他は福祉行政や外科・精神科・小児科・歯科の医師である。また、著者が関係する「福岡いのちの電話」にも、自主的にボランティアとして活動している者がいる。ここでも、専門からすると近いはずの教育学部関係者ではなく医学・経済・理学専攻の学生であることが興味深く思われる。

・クリスマス・パーティの経験から

この行事は、最初はゼミ経験者による暮れの集いとして始まったが、すぐに世代間の交流企画となり、教育センターの先生方やゼミ支援者等の学外からの参加もえて、恒例行事として行なってきた。

現在の受講者（通称現役生）が案内状を作成して、外部の方や卒業生にははがきで案内する。当日の運営は、教官と現役生が５時から８時迄の間を通して在席するが、参加者はいつ来ていつ帰ってもよく、入場の際に千円を支払う形式で行なってきた。飲み物や料理はあらかじめ現役生が準備し、当日及び翌朝の片付けも現役生が行なう。

この会の趣旨は、現役生が招待するというしくみを理

解し社会性を身につけること、現役生を紹介すること、外部の方にお礼と交流を図ること、卒業を迎えるＯＢのお祝いと送別の会であること、その他結婚報告や出産者が子どもとの同伴参加ときには恋人同伴といった、自由な中にも相応のねらいをもった会として発展してきた。

この会の二次会は、８時半頃からキャンパス界隈の恒例の店（焼き鳥屋）で行なわれ、その際の運営はＯＢが行う。原則として現役生からは参加費を徴収しない。最近では仕事の都合や東京等のもので一次会に間に合わなかった者等が、例年１０人程がこの会に合流する。解散時には、ＯＢの数人が女子学生が一人で帰宅することがないように配慮している。その後教官がＯＢの幹事及び遠隔地からの参加者を中心に労う会をして全日程が終わる。

この会は、いわば現役生が初めてＯＢとの交流に参加する意味を持ち、併せて外部の社会人の方を接待するゼミ生としての大人性を経験する機会でもある。ゼミや教官について、ＯＢや外部の人からの参考意見や評価を現役生が聞く機会でもあり、このことがゼミの活性化や受講姿勢あるいはその後の学生生活へのよきガイダンス的な機能を果たしてきたと考える。

著者は、この会に現役生が参加することによって、受講生がゼミ生になるイニシエーション儀式的な体験になっているように思ってきた。例えば、教育センターの先生方や外部の方が帰るときにＯＢが挨拶を促したり、遅れて参加した人への配慮などをはじめ、お酒の通称「一気飲み」もこの会では生じないことなどを、現役生が体験的に学ぶ機会になっているようである。合宿やその他のこうした場でのこのゼミでの付き合い方の原則を身につけるといった、いわばこの会自体が世代間交流によるゼミ関係のオリエンテーションのような位置にあると考える。こうした機会を提供してきたことが、受講生の学生生活一般や人生についての生きた教養教育的な体験学習としての意義をもってきたと考える。

d　報告書等の記録を作成してきたこと

このゼミそのものについての著者の報告は、『九州大学教養部報』の№72(1982.10) と№76(1983.10) において行なっている。しかし、学生が自発的に企画し著者が援助して作成した『ＯＢ主催合宿報告書』が、１９９０年の第二回合宿以来毎年まとめられている。その内容は、「藤原先生のご挨拶・参加者名簿と合宿日程・合宿に参加して・合宿を振り返ってー幹事報告ー・不参加の方のメッセージ・合宿までの足跡」といった目次で構成されている。

特に１９９３年の第５回報告書は、「ゼミの足跡」を第２部として編集し、毎回の記念写真とともに、夏期合宿(1984～) からＯＢ会主催第４回合宿までとクリスマス・パーティ(1983～)の全参加者名と参加者のメッセージを掲載し、教養部制度の最終年度にあたっての学生による記念誌の観がある貴重なものになった。

この報告書に掲載されたＯＢ会主催第５回合宿の参加者の感想文と著者の挨拶文から抜粋して以下に紹介する。

★参加者レポート　１０年ぶりにきて、自分自身を見直して、やっぱりよかった。自分を伝える、相手が伝わる、というのはすごく気持ちのいいことだと思う。是非みんなも、これから１０年、２０年、自分を忘れずに自分として生きていって欲しい。東京ではＯＢ会東京支部を作っているので、興味のある人は連絡してください。

★参加者レポート　仕事について一年目、何もわからず、何もみる余裕がなかった。２年目、３年目はただひたすら仕事にのっておもしろかった。仕事がゲームのようだった。４年目、５年目は、仕事にかかわる責任とプレッシャーで確かにきつかった。ひとつひとつ積み重ねた。６年目、７年目は前と違って確かに悩みは尽きないけれど、手掛けている仕事が私の夢になっている。そこまでやった後は何が来るのか、おおまかな流れはみえているけど、もう少しこのままにして、本当にやりたいことが煮詰まってくるまで、側に置いておこう。４０歳の自分が愉しみだから、おっいい顔してるじゃないか、そう自分でほめてあげるためにも、今日の一日・明日の一日。

★参加者レポート　出会いの場は不意に表れます。とくにきまりはないけれど、年に一度、３年に一度、５年に一度、出会うべき人には必ず出会えるような気がします。「縁」があるっていうのでしょうか。ゼミで出会える人たちは、それぞれにナイーブで、それでも何とか自分を抱えていこうと頑張っていて、私はとても好きです。どうかその思いを抱えたまま、一歩一歩現実を踏みしめて生きていて欲しいなと思います。先が見えなくて恐いの

は誰だって同じです。

★著者の挨拶　「節目を迎えて想うこと」　皆さん変わらず元気にやっていることと思います。それぞれのペースとスタイルで自分にも人にもやさしく暮らしていることを信じます。今年も合宿が企画され、いつものように暑い夏の終わりに集うことができたことを嬉しく思います。そして報告書が続いて発行の運びになったことを心から喜んでいます。

自分にとっての１０年スパンということで東京から参加したＴ、同じく東京からかけつけた旧姓Ｋ嬢、大学院試験の前日だった人や仕事が終わってかけつけた人、今年も多くの面々と会えて心を交えることができました。参加した人・できなかった人が、皆でこの合宿にリスポンスしたエネルギーこそが、幹事を支えこの集いを成功に導いたことを感じます。参加できなかった人からの多くの返信コメントをこの報告書に記す習慣は、多分このような深く温かい意味があってのことなのでしょう。

昨年の合宿以来とても多くの結婚報告を受けました（１４名）。すでに結婚している人を含めると結婚組も増えた集団になったと思います。結婚ばかりが能じゃありませんが、まあそうなった人はその道筋で幸せ目指しましょう。

今年の合宿で特に感じたことは、それぞれの領域で随分と自分の領分を築いている人が増えてきたという点です。５月に東京で数人の人に会いましたがその時にも痛感したのですが、そろそろ私も少し専門的な領分からの仕事のことなどで意見や情報交換をしたくなりました。

ところで、九州大学ではいよいよ本年度をもって教養部という制度がなくなります。しばらくの間は、小生の研究室はいままでと同じですが、ともかく教養部がなくなるわけですから、このゼミも本年度２３期生が最後になります。新制度でゼミを開こうとは思っていますが、このゼミは一区切りということです。

１９８２年が第一期で、今期も２０名程が集っていますが、それにしても今も何らかのコンタクトがある人は二百数十人ですから、皆でよく作ってきたものだと思います。・・・ほんとうに幾多の顔・顔・顔を想います。その中には亡くなった２人のゼミ生の顔もあります。「器」が続いていることに感慨深いものがあります。

最後のクリスマス・パーティは、「イヴの夜」にエンジェル・チャイムで過ごすことになりました。どんな顔に会えるか、どんな顔して出掛けようかと楽しみにしています。元気でやっていてください、祈っています。

３）　授業内容の修得状況について

すでに述べてきたことから、このゼミを経験することによって、著者は多くのことを体験的に学んできたと考える。それは単に学生生活をめぐる教養的な面だけでなく、精神分析をめぐる学問的な教育においても、相応の成果をあげえたと考える。

その実績を示す経験としては、著者が指導者として日本余暇文化振興会（文部省所轄財団）の「グアム地球人学校」という子ども（小５～中３）の野外キャンプに５回（1984・1985・1987・1988・1989）参加した際に、ゼミ生が延べ２０人程参加した。そのキャンプでは、野外活動の専門技術スタッフとともに、受講生ＯＢ達に子どものグループ指導者として、カウンセリング的な関わりに徹する役割を担ってもらった。そのキャンプは、子どもの自発性を尊重した自由な体験活動をねらったもので、通常の野外生活技術中心のキャンプではなく、あくまでも受容と共感的な関わりを中心にした人間関係訓練とこども理解の試みであった。

専門スタッフは技術指導や野外活動の指導者であったが、しばしばその指導原理と学生達の自発性尊重の原理が対立し、夜を徹してミーティングをもち議論を重ね、とても興味深いキャンプを行なうことができた。

その際に、著者が授業で考えてきた人間関係の考え方が驚くほどこの学生たちの身についており、専門スタッフと相応に議論できる力量を発揮することが確認された。専門スタッフが対立原理として感じるほど、また議論を積極的に望むほどになったのは、学生達が著者のねらう子どもへの接し方を具体的に体現し、議論できるほどの知的理解も進展していた証拠に他ならないと考える。もちろん著者にとっても、このことは驚きであった。何故なら、現職の学校教師が、必要あって教育相談やカウンセリング的な接し方を研修する場合でも、それを身につけることがいかに困難であるかを痛感するからである。

こうしたことから、著者が想像したよりもこの年代の受講生達にとっては、このゼミがねらう教育内容としての精神分析的な人間関係の在り方が、それとは知らずにしても実質的には相当のレベルで習得されうることが考

えられる。このような経験から、おそらく人間関係を含む教養教育的な領分においては、低年次教育においても相当の質的な展開が期待できると考える。

こころの領域の教育については、知識伝授型の場合のような階梯に従って進展するとは限らないということである。そうした人間関係とか学生生活といった領分は、教育内容からすると一見して生活指導とみなされて、大学での教育としては軽視されたり無視されたりする傾向があるが、そうした領分においても相当に専門的なレベルでの習得がなされうる可能性がある。教育水準を維持した解りやすい授業をすることが大事であることを痛感する。

4） 学生相談担当者が行なうゼミナールであったことについて

著者は常勤のカウンセラーでもあり、『九州大学教養部カウンセリング・ルーム』で臨床心理士として学生相談にあたっている。

ここでのカウンセラーは、教養部の授業を担当する教官として位置づけられており、著者も昭和４９年の赴任以来授業（他の教官の半分の授業時間）を担当してきた。つまり本学では、カウンセリングは授業の一貫であるという認識が歴史的に定着している。

具体的には「心理学Ｂ」・「心理学実験」をはじめ、昭和５７年にカウンセリング学科として独立してからは、学科の特色を生かした開講科目である「人間関係の科学」を加えて講義を担当し、併せてこのゼミナールも行なってきた。（注；全国学生相談研究会議編『現代のエスプリ：現代学生へのアプローチ』159Ｐ～161Ｐの本ルーム紹介を参照）

こうした経験から「学生相談担当者が行なう授業の意義」及び「学生相談にとっての授業をすることの意義」について考えてみる。

a 学生相談担当者が行なう授業の意義について

著者の専門分野は臨床心理学であり、臨床心理士でもある。しかし、カウンセラー２名と学生指導（ガイダンス）教官２名で構成するカウンセリング学科では、固有の講義科目として、心理学としてではなく学科の特色としての「人間関係の科学」を開講してきた。

そうした著者らが、臨床心理学を基礎にした学生相談の経験をいかして授業をすることは、「学生相談の教育的機能」としての大きな意義があると考える。こうした観点から、例えば著者は次のような報告を行ない、カウンセラーが講義を行なった経験について考えてきた。

・「カウンセラ-としての講義の経験」(1992) 九州大学教養部カウンセリング・リポ-ト,No4,28-34.

・「教育指導における学生相談的機能」(1993) 九州大学教養部カウンセリング・リポ-ト, No5, 21-49.

・「学生相談担当者による授業の固有性について-人間関係の科学に関する学生による評価から-」(1994), 九州大学教養部カウンセリング・リポ-ト、No6,19-33.

このゼミナールについてみると、そこには学生相談担当者であることが、講義の場以上にさらに授業に生かされていると考える。

学生相談に携わるカウンセラーは、人間関係そのものの効力をいかした専門的な面接相談を行なっている。従って、人間関係づくりやその展開については、いわば得意な領分であると考える。その実践面と学問的知識を駆使して、このゼミナールが運営されてきたことは既にみてきたとおりである。

例えば、「３つの約束」といった授業のセッティングの工夫、人間関係に関する体験学習（これはカウンセリングの人間関係における信頼関係づくりをモデル化した実習；「新看護心理学」(1989,内山・上里編,ナカニシヤ出版)に著者が紹介している第13章:援助としてのカウンセリングの実習である)、ネンドを用いた非言語的な内的理解の手法などは、すべて精神分析的な理解を促すための専門的な観点からの教授法であった。また、遊戯治療や箱庭療法の見学・実習もこのことをねらったものである。また、授業の進め方や著者のコメントは、カウンセリング面接における専門的な観点と技法を駆使して行なわれた。

こうした教授法と教育内容は、学生相談室における学生との面接経験からえた心理的な学生像に基づいたいろいろな仮説によっている。そして、それらを授業での直接的な関わりの中で実際的に検証し、学生像の修正と発見を繰り返しながら進めたものである。それは、自己発見や自己理解をねらった集団カウンセリング的な発達・開発的意義をもった面もあると思われる。

ときには、授業に対して治療的な効果を期待して参加する受講生もいる。例えば、対人関係の改善や留年によ

る生活の乱れを修正するためといった動機での受講生もいれば、そうとは知らずに受講していて実は多くの過去の心の傷を発見して自己理解を深める者もいる。著者は、原則としてカウンセリング面接と受講を同時に行なうことを許可しない。例えば受講生が授業の進展とともにカウンセリング面接を求めてきたりした時には、原則としてどちらかを選択させる。また、カウンセリングを受けているクライエントを受講させることはしないで、終結ないし面接が一区切りした段階で対人関係訓練をねらって受講させることはある。

受講後や受講の途中でカウンセリング面接を契約した学生もいるが、その目的は多くの場合さらに自己理解を深めたり、医学部生などは将来の専門基礎訓練としての意図で来談した。

このように、本ゼミナールは内界へのアプローチを行なうので、相応の危険性が伴ったり、またそうした内面への親和性をもった受講生が含まれる可能性は高いと思われる。そこに授業における緊張感や真剣な取り組みが促進される利点があると考えるが、一方では相当に専門的な素養がなくては授業の展開を安全に図ることができない面がある。このゼミに関する限りは、安易に質的展開を図っていると、ある意味でどの受講生にも心の危険性を感じることがありうるように思われる。

こうしたゼミでねらう質的な展開は、受講生の内面的なこころの世界にアプローチすることによってこそ可能になると考える。しかしその質的な深まりは、同時にある種の危険性と裏腹な関係にあることが予想される。従って、他の授業と違った相当の配慮が必要であることは当然であるが、とりわけ少人数であることとともに、ミニ・レポートといった整理と個人的なメッセージによるきめ細かな学生理解が求められる。このゼミは、教官がカウンセリングの専門家であるがゆえに可能な授業である、という面がある。そこに、学生相談担当者の行なう授業の質的な固有性があると考える。

多くの学生は、年代的にも青年期にある。高校から大学への発達課題としての、いわゆる五月危機と呼ばれる混乱の可能性は、どの学生にとっても重要な課題である。しかし、単にそうした一過性のテーマに学生は生きているわけではなく、実はさらに多様で本質的な青年期危機とされる、ある意味でとても大きな人生の転換期にあると考えられる。

こうした学生ならだれもが抱えているはずの青年期危機のテーマは、学生個々によって多様な表れ方をするし、その程度や意味についても極めて個別主観的である。本来ならこうしたテーマについては、個別的な教育体制が望ましいと考えるが、現実的に全学生に応じることは不可能であろう。著者はそこに個別教育としてのカウンセリング活動の教育的意義があると考えている。

大切なことは、おそらく学生のだれもが悩みながらも、実際には危機状況をつうじて自己理解を深め適応を果たしていっているという事実である。そこには、学生自身による自己治療的ないしは自己開発的な心の働きが考えられるのであり、大多数の学生は人知れずこの発達課題を超えているに違いない。

著者らは、学生相談担当者に固有の授業として、『人間関係の科学』を開講してきた。それは、単なる知識伝授の授業としての性格に止まることなく、むしろ学生の生活に身近なテーマとして、現実的な生活実感に触れる内容で構成されている。

著者は、この授業でも毎回ミニ・レポートを提出させ、講義の関係でも可能な限り、受講生の個別的なテーマに対応することを試みてきた。それは、次回の講義で一般的にコメントするという形で生かしてきたが、そのコメントをつうじて多くの学生が「自分だけかと思っていたらみんな悩みながら暮らしているんだと思った」というような感想を寄せてくることが少なくなかった。こうした試みは、多数の受講生に毎回対応するには難しい点もあるけれども、しかし授業の活性化とともに、受講生の身近な暮らしに触れながら内的・主観的な心に働きかけることによって、学生自身の自己適応力を活性化することになると考える。

こうした講義での試み自体を支える要因のなかで、コメント内容と視点が重要であることはいうまでもない。その点で、学生相談担当者は、個別的な面接経験に基づいて、また専門的な青年期心性の理解に基づく相応に適切なコメントを行なうことができる有利さがあると考える。

学生の自己適応力に働きかけることは、いわば学生の自発性や主体性を活性化し自律を促すという意義があると考える。そうした努力は、学生の生活という大学教育を受ける基盤としての主体に働きかけるという意味で、すぐれて教育的であると考える。そうした観点から、著

者はさらに広く学生に働きかけるために、「教養部報」に学生生活欄を設けてもらって以下のような題目で掲載してきた。

「こだわりと気づき」(1984・6)、「気づきと心の体力」(1984・10)、「厚みのある自立」(1985・2)、「愛せる過去づくり」(1987・4)、「みづからのこととして」(1988・6)、「自分にとって意味のある世界」(1988・11)、「自己への提案者」(1989・2)、「都合よさの自己吟味」(1990・6)、「さりげない出発」(1992・4)、「学生期の起点づくり」(1993・2)、「澄みとおるまなざし」(1993・10)

こうしたさまざまな工夫をつうじて、学生相談担当者が面接室外で活動することは、学生相談の原点が基本的に「教育の一貫として行なわれる営み」という点にあり、実際的な教育的機能をはたしうることは大いに評価されてよいと考える。その典型的な活動として「学生相談担当者が行なう授業」があり、最も身近な専門に基づいてなされる授業としてのゼミナールがあると考える。

b　学生相談にとっての授業をすることの意義

このテーマはここでの主題ではないが、学生相談担当者が授業を経験することは、実は学生相談室におけるカウンセリングや指導・助言活動と重要な不可分の関係にあることを指摘しておきたい。

学生相談について、例えば「どんな問題の学生が相談に来ますか」とよく尋ねられる。こうした質問はかなり一般的であるが、その背景には、カウンセリング・ルームを利用している学生は「問題のある学生」というとらえ方がある。たしかに問題といえばそうであるかもしれないが、しかしその多くは「発達課題を抱えた学生」であり、いわゆる問題といわれるイメージに含まれる病理的ないし病的状態という事例は稀である。

カウンセリング・ルームを学内医療クリニックないし治療機関と認知している人は少なくないかもしれない。しかし、学生相談の基本は、青年期にある学生の発達援助ないし発達課題の発見と自己開発的な個別的援助にあると考える。すなわち、その中心が医療的な精神保健活動にあるというよりは、来談学生の相談内容や課題は、量的にも質的にも教育的な適応促進活動にあると考える方が、実情に即した理解であると考える。

学生相談が、大学という高等教育機関における相談システムであることを考えると、カウンセリング活動は教育モデルで構築されることが自然であると考える。

・「学生相談機能を考えるためのひとつの枠組み」(1992) 九州大学教養部カウンセリング・リポート, No4, 23-27
・「大学改革と学生相談」(1993) 第26回全国学生相談研究会議「高知シンポジウム報告書」, 33-35.

実際に来談する学生の多くは、進路や修学上の訴えで来談するものが圧倒的に多いのは当然であろう。例えば、病理的な問題群の来談者の場合でも、その多くは「授業が解らない」・「授業に出れない」・「授業場面が恐い」・「眠れなくて勉強ができない」・「まったくやる気がでない」といった訴えで来談することが稀でない。

このように考えると、「どんな問題の学生」というとらえ方（疾病性・問題性）ではなく、ともかく暮らし難さを感じて来談した学生（事例性）ととらえる観点から、学生相談を理解することが必要であることがわかる。そうした学生理解に立つ時、学生生活者としての来談者は、全体としての人間であり、その理解にあたってはまず学生としての暮らしを中心にすることが基本になる。

なぜこの学生は暮らし難い状態に陥ったのだろう、という視点から理解することも重要である。しかしより重要な観点は、大多数の学生はなぜどのようにして問題や暮らしにくい不適応状態に至らずに済んでいるのだろうか、その心の働きはどのようにして身についてきたものであろうか、といった内的な健康さ（自我の強さ）に注目することである。そこに教育的なカウンセリングの基本的な観点があると考える。

カウンセラーが授業を担当することによって、相談室に訪れることのない大多数の一般学生を理解する機会があることは、相談室における来談者の訴えや悩みの背景とその解決可能性を考える上で、必須のことであると考える。つまり、その暮らし難さは、あくまでも現実の多とその解決可能性を考える上で、必須のことであると考える。つまり、その暮らし難さは、あくまでも現実の多くの学生と関係するまさに学生生活において発生し、それが継続・固定し、改善もまたそうした生活環境において進められるし、改善後はその学生集団の中で適応してゆくことが目標であるからである。　著者の２０余年間

にわたる相談経験からの印象では、カウンセリングに来談した学生の課題は、過去の学生のそれと変わった点よりも変わらない点が多いように思われる。もちろん、その現われ方や受けとめ方の程度あるいは課題解決に向けての援助過程の複雑さなどにおいては、確かに時代的な変遷は明らかである。そこで、時代に応じた特徴的な問題群（例えば留年学生の増加やスチュデント・アパシィが中心テーマとしてとりあげられたこと等）があるとする観点がある。

学生相談の歴史を振り返ってみると、新制大学発足当時のＳＰＳ運動に始まり、その後さまざまな変遷があったが、それがその時代に中心になった問題の学生像によって展開してきたことも事実である。

（この点については、第２７回全国学生相談研究会議（1994）鳥取砂丘シンポジウムで著者が行なった「大学教育と学生相談」と題した基調報告を参照）

しかし、それは同時に来談学生の「問題性」を中心にした視点からの、担当者が捉えた学生像に基づく学生相談像であったと考える。そこには学生相談者の学生相談についての考え方が、具体的に現れていることが理解できる。しかし著者は、時代によって中心になる現われ方には変遷があるにしても、その背景ないし基盤にある学生の心性は、依然としてやはり「青年期の発達的危機」のテーマに他ならないという構造的な理解が必要と考える。

（もちろん例えば登校拒否児童・生徒の問題の増加にみるように、時代状況にかかわらず増加傾向が不変であるような不適応群の場合には、おそらくこの内的な構造そのものの変化が注目される必要がある）

いま必要なこれからの学生相談像を考えるためには、学生の来談行動の観点からの「事例性」を中心にした、より教育的な視点からの学生像に基づくことが大切であると考える。そのためには、学生相談担当者が授業をはじめとした教育活動を行なう中で、より広く学生の生活そのものに密着した現代学生像の理解に基づいて構築することが必要と考える。

以上から、これからの学生相談像を考えるとき、カウンセラーがキャンパスに常駐し、しかも学生の生活の中軸になる授業を担当することが必須のことであると考える。その意味で、九州大学教養部カウンセリング・ルームの活動は、全国国立大学の学生相談のこれからを考える「教育モデルによる学生相談像」の数少ない歴史的な実績として高く評価されてよいと考える。

研究者としての学生相談担当者は、臨床心理士という高度な職業人としての心の専門家であることが望ましい。そして同時に、その専門分野の研究を進めるためにも、また研究成果を社会貢献として実際的に推進していくためにも、まず学内においては学生に密着した相談活動を行なうことが必要である。そして、その一貫として授業の場における教育活動が必須であると考える。

著者らは、教養部廃止後の本年、健康科学センター（旧保健管理センターの発展組織）に配置替えとなった。しかし、従来と変わらず相談室活動を行なうとともに、授業「人間関係の科学」・「学際主題ゼミ」等を併せて行なっている。

それは、学生相談を「全学共通教育」の一貫としてとらえる観点の具体的なシステムとして、自然で有効なこれからの学生相談像を展望するものであり、その実績はこれまでもこれからも「教育のモデル」としての意義をもち続けると考える。

4　おわりに－まとめにかえて－

ここではカウンセラーである著者が行なってきた、教養部ゼミナール授業『精神分析を学ぶ』について、過去１１年間の経験をまとめながら教養教育について考えてきた。

このゼミナールの特徴は、主に次のような点であった。

① 多様な学部の受講生で構成された「学際的な少人数教育」であり、総合大学の特色をいかした授業であったこと

② 学外実習や行事による「世代間交流」が活発だったこと

③ 学生相談担当者による固有性をいかした授業であったこと

以上から、この授業は質的な水準を維持しながら、主体的な学生生活の活性化、大人性への発達・自己開発といった教育成果をあげえたものと考える。

こうした実践経験から、18歳人口の激減期を迎えるこれからの大学教育において、学生相談活動と授業が密接不可分な形で展開される必要性についても述べた。

既に高校教育課程の改革が実施された現在、学生の多様化はさらに加速されることが予想される。今後の大学教育においては、「高校から大学へ」と「大学から社会

へ」という両面において、高等教育全般の見直しと発達教育的な一貫性のある教育体制を構築する必要がある。

そうした教育状況において、高度な知識教育とともに、その基盤としての「学生・人間」に注目した質の高い教養教育の意義がますます増大すると考える。その意味で、ここでの「主体・こころ・人間関係」に注目した教育実践は大いに参考になると考える。

鍾乳洞と少人数一般教育
－自然科学特論実践報告－

九州大学理学部　吉村　和久

1．はじめに

九州大学教養部では、１９８８年の大幅なカリキュラム改正の際に、一般教育の活性化の一環として各種少人数教育科目を開講した。自然科学特論はその中の１つである。学生数が多くカリキュラムが過密であるために、理系学生全員を対象とすることは不可能であったが、基礎教育科目および外国語科目の時間数の一部削減にともない、理系学生の中の受講希望者を対象として開講された。２単位の科目であり、空き時間がいくぶん多くとれる２年生前期における受講希望者がおもな対象となった。授業内容は欧文文献の輪読のほか、科学実験や計算機実験などさまざまなものがあり、クラスの規模も５０人を越すものから、数名以下のものまでさまざまであった。１９９４年度の教養課程の廃止とそれに伴うカリキュラムの一大変革により、自然科学特論という講義の名称は消えたが、あらたな少人数一般教育へと移行しつつある。ここでは、自然科学特論に計６回にわたって実際に関わったものとして、今後の少人数教育の参考になることを願いつつ、その経験の一端を紹介したい。

2．自然科学特論　地球化学入門「秋芳洞に化学平衡を学ぶ」の概要

石灰岩地域は、地球温暖化ガスの１つである二酸化炭素の最大のたまり場である。そこでは、今何が起きているのであろうか。地球表層で生起することを理解するためには、それぞれの現象を化学反応として捉えることが重要である。また、それぞれの現象には生物が関与することも多く、１つの狭い研究分野にとじこもっていては、現象の全体像を正確に捉えることが困難となる。ここでは、石灰岩地域で起こっている諸現象を化学の目で眺めることを中心におくが、あまり「化学」にこだわることなく、自然科学のあらゆる分野の研究領域と横断的に交流を行いながら研究（のまねごと）を行い、それを形あるもの（報告書）として残すことを目標とする。

上に示したのは、１９９４年度自然科学特論の講義内容より抜粋したものである。講義手順の概要は図１に示した通りである。山口県秋吉台へ講義の一環として出かけ、野外調査を含む種々の調査・研究を行ったが、地下水が石灰岩を溶かして洞窟を形成するのか、あるいは地下水から炭酸カルシウムが沈澱して鍾乳石ができるのかを明らかにするために、地下水の化学分析をおこなうことから出発した。表１に示したように、テーマはさらに広領域に展開し、１９９４年度は、秋吉台の酸性雨、鍾乳石の絶対年代、コウモリグアノからの鉱物生成、tufa（秋芳洞の洞口に滝をつくる堆積物）に関する研究等がテーマとして取り上げられ、生物、地学の領域にまで及んだ。日頃交流の少ない他学部・学科の学生の交流の場として研究室を開放し、数人からなるグループが、自ら設定したテーマに向かって講義時間や空き時間を利用して化学分析等の実験を行った。最終的に、得られた結果をまとめて口頭発表した上で、それらを成果報告書としてまとめた。すなわち、卒業論文作成の「まねごと」を目指したことになる。

講義とビデオ教材で予備知識を与えた後に、複数のテーマの中から研究テーマを選択させ、そのテーマのもとに数人からなるグループ編成をした。半年で何等かの成果を出させることが重要であるから、２、３人からなるグループに分けることが最も効果的であった。グループ編成と同時に、役割分担を決め、そのあとの講義の運営は受講生たちに一任した。巡検のための準備（ＯＢ達への連絡、資料冊子の作成、所持品チェックリストの作成、買い出し）および、感想文原稿の督促、研究報告、報告書の作成はほとんどが受講生の手によるものである。私が行ったのは、講師（洞窟学、水文学、生物学、地質学の専門家）への協力依頼と、秋芳洞の未観光洞部分の巡検も計画に入るために、洞窟探検の経験者への指導の依頼と装備（ヘルメットとキャップランプ）の借入の手配、秋芳町への協力依頼であった。

NHK「地球大紀行」ビデオによる学習

地球上に海が生まれ、原始大気中の大量のCO_2が石灰岩として固定。
生物活動により大気中にO_2が出てくる。

地球表層で起こっている化学反応の理解

テキストの輪読方式
平衡定数を用いて以下のテーマについて計算練習
a．大気汚染のない地域の雨水のpH
b．CO_2-HCO_3^--CO_3^{2-}の酸解離平衡について各化学種のモル分率のpH依存性
c．大気中における石灰岩の溶解度の温度依存性
d．石灰岩の溶解度に及ぼす二酸化炭素濃度の影響

研究テーマの設定、約割分担（代表者、会計、現場監督、編集委員）の決定

秋吉台でのサンプリング、巡検

２泊３日　国民宿舎または山口県立青少年宿泊訓練所泊
感想文提出

それぞれのテーマにしたがって実験、研究

研究レポートおよび受講感想文の提出、報告書作成

図１．自然科学特論　地球化学入門「秋芳洞に化学平衡を学ぶ」の講義手順

表1．特論テーマの推移

年度	テーマ
1988	地下水の方解石に関する飽和度
1990	地下水の方解石に関する飽和度、地下川の流下にともなう水質変化
1991	鍾乳石と化学平衡の関係（秋芳洞内の滴下水について）、秋芳洞地下川の流量測定、秋芳洞地下水分析
1992	洞窟鉱物生成に果たす微生物の役割、秋芳洞地下水分析、水量調査、Bio-induced mineralization
1993	コウモリグアノ－洞窟鉱物生成に果たす微生物の役割、地下水の化学分析－秋芳洞地下川の流下にともなう変化、水量調査、Bio-induced mineralization、酸性雨、鍾乳石年齢測定
1994	tufa、洞窟鉱物の生成に関与するコウモリグアノ、酸性雨、鍾乳石の絶対年代測定

表2．受講者数および秋吉台巡検参加者数の推移

年度	1988	1990	1991
受講者数	2	18	24
（学部内訳）	（工）	（理、農、薬、歯）	（理、工、農、薬）
巡検参加者数（OB）	5（0）	26（0）	43（0）

年度	1992	1993	1994
受講者数	13	14	9
（学部内訳）	（理、工、農、薬）	（理、工）	（理、工、農、医）
巡検参加者数（OB）	24（1）	33（3）	34（6）

３．受講者、巡検参加者からの評価

受講者数の推移は表２の通りである。受講者２名から始まったこの特論は、講義時間が５時間目に移された１９９２年から受講者が１０名程度となった。活気がなくなるほど少なすぎず、教官研究室で講義ができたのは、少人数教育の醍醐味ということになろうか。秋吉台巡検には、化学にこだわらずに、野外調査を専門にしている方々を講師として同行していただき、現地での講義や実地指導をお願いした。参加者には、特論受講者ＯＢを含めて受講者以外の参加者が多かった。１９９４年にはＯＢ６名が参加したが、さらに他大学の学生の参加もあって、巡検の総参加者数は３０名を越えるに至っている。危険防止をかねて、研究テーマ別に５、６名のグループに分け、それぞれの班に洞窟探検経験者を配置した。ＯＢも受講生であった時はサンプリングや測定で探検気分を味わうことはできなかったに違いない。そこで、ＯＢのほとんどは、特別に編成された探検班や洞窟成因班に入って前年とは違った視点で巡検を楽しんでいた。

この特論で受講者や参加者が何を思い何を感じたかは報告書にくわしい。参加者のそれぞれが受けたインパクトの内容は異なっているが、それぞれ何等かの収穫を得ているようであり、それは回数を重ねても変らなかった。ここでは、その一部を報告書（吉村和久，1988～94）から転載することで紹介に代えたい。

３．１．秋吉台巡検を終えて

眼前に広がるカルスト地形を見たとき、そのあまりの規模の大きさに驚愕した。新緑の丘に何かの残骸のように剥き出しになった石灰岩。奇妙に思えてならなかった。長年の雨と土壌の二酸化炭素で大地が溶けてしまうなど、どうもピンとこない。この大自然の中では、人間など小さな存在にしかすぎないのではないだろうかとさえ思えた。洞窟ははじめての体験であったが、いきなり観光洞のルートを外れたので不安になった。何せコウモリの飛び交う中で暗黒の世界へ足を踏み入れていくのだから。しかし、慣れるにつれ、何故こんなに大きな川が地下にあり、大きな空間や興味ある景観ができるのか不思議に感じた。こんなどこから手をつけていいかわからないようなことをきちんと調べている人が多数いるなんてすごいと思う。机の上を離れた学習を実感できたように思う（受講生）。

４回連続で参加した巡検、２年生の時の自然科学特論の受講生としての思い出は、やっぱり、いろいろあります。tufa、琴ケ淵、グアノ、ナイトケービング、帰り水、博物館、長者ケ森、洞窟学会、編集の仕事、トランプなどなど……。全体として、この自然科学特論が、毎年少しずつ改良されて、充実してきているので、とてもうれしいです。反対に言えば、自分が受講生の時の努力が足りなかったということになってしまいますが。それでも、自然科学特論を通して学んだことは、たくさんあります。今でも役に立っていることが多いです。受講生のみなさんは、ここでしか得られないことを十分吸収して、この自然科学特論を受講していない人よりも、プラスアルファのことを学んだという特権と自信を持って、本学に進学して下さい（受講生ＯＢ）。

毎年おなじみのように参加させていただいている巡検にとうとう社会人になっても行けることになり、行く前から、今年はどんな人達がくるのかな？とか、どんな旅行になるかとたくさんの楽しみを抱えてきました。今年は、本当に『いろんな人』が集まったと思います。学年も、大学、学科も違う人や去年会った人に、しかも一年ぶりに会えるっていうのはとてもいいものです。私もはじめての参加の時は、「恐くて死にそう」でした。年を追うごとに琴ケ淵（注：秋芳洞未観光最奥部）が近くなっていくのが不思議です（受講生ＯＢ）。

毎年恒例の夏の始めの特論巡検も、私にとっては３回目である。会を重ねるごとに盛り上がりを増す一方の特論だが、毎回関心させられるのが、秋吉から帰った後の受講生の皆さんの頑張りである。毎日毎日実験室にこもっている受講生の人達や指導される吉村先生の姿を見ていると、偽善者たる私は「また来年も巡検に参加して、少しでもこの人達の役に立とう」と思ってしまうのだ（洞窟探検指導者）。

今回久しぶりに参加させていただきましたが、折からの好天にも恵まれ、実に楽しい巡検となりました。このセミナーの魅力のほどは、ＯＢが正規の受講生よりも多く参加する事からもうかがえます。私自信の学生時代を思い起こしても、こういう刺激に満ちた野外学習を組み込んだカリキュラムは経験がありません。たんなる見学ではなく、自分自身でサンプリングをし調査もする。こういう野外観察旅行がいかに若い人達のサイエンティストとしての成長に重大な影響を与えるか、それは想像以上のものかと思います。チャールズ・ダーウィンか王室

帆船ビーグル号に乗り込んで、５年間の調査旅行に出発したのは弱冠２２歳のことでした。このときの経験が、この偉大な科学者の一生にとってどれほどのインパクトを与えたかははかりしれません。残念ながら、今回のセミナーはわずか２泊でしたが、参加者の誰もが何らかの収穫を得たに違いありません（講師）。

３．２．特論を終えて

せっかくこんなにデータがあるのだから、これをもう少しうまく使いこなせるほどに理解できればなあと少し残念。でも“天地創造”が神の力ではないことが何となく分かって少しだけ安心（受講生）。

この授業は、他の教養の授業とちがって、体で学習することがほとんどで、ひと味違う楽しみ方ができたと思う。特に洞窟へ行ったのは一生のいい思い出として残りそうだ。その後の水の分析も自分たちでやって、複雑な機械に触れてみることができ、本学への小さな予備知識の１つになったと思う（受講生）。

ふだん何も考えず、当り前のようにみている自然現象をすべて数式で表わしていくのはむずかしいし大変なことだけれど、その分とっても面白いです。今回は鍾乳洞という神秘的な自然のつくったものだったけど、これからもいろいろと興味をもってとりくむ積もりです（受講生）。

今まで私がやってきた勉強は、与えられた事項を覚えたり紙の上で計算したり文章にしたりするだけのものだった。初めて野外へ出て観察し、自然の中で学習するということを体験した。が、その自然現象を考察し解析していくとなると、全然頭がまわらない。先生に口頭で説明してもらってやっとどのように考察すればよいかがわかる程度だった。自分の頭の回転の悪さ、発想力のなさが腹立たしかった。この特論は、私の学問に対する考え方を変えてくれたと思う。高校までの教育では、このように「考える」という事を主体にしたものはなかった。自分で考え、それを文章あるいは口で表現することの難しさ、大切さ、そして面白さを教えてくれた。初めて大学で勉強しているのだという気になった（受講生）。

「秋芳洞に行きたい。」軽い気持ちで臨んだ今回の特論、しかし振り返ってみると思い浮かぶのは、秋芳洞に行ったことよりも夏休みである。連日の猛暑、水不足の中、室温３１℃の部屋にこもって実験、実験…あっという間に２カ月が過ぎたが、充実の２カ月であった。大学に入学して１年半、必修で化学実験を受講したものの、この時はただ教科書通りに行えばよかった。しかし、今回の実験は、何度も失敗を繰り返し新しい方法を考えてやっていった。それはまさに理系の喜び、理系に進んだ喜びといったところだろうか。研究の真似事であったかもしれないが、この特論を受講しなかった他の学生よりも早く、このようなことを経験できたのは非常に良かったと思う。というのは、実験をする喜び、楽しみを得たことはもちろん、教養課程での授業はどんな科目であれ無駄ではないということがわかったからである。この１年半で、数学や物理、化学などを学んできたが、これが将来どのように役立つのかわからず、学んでいても今一つ勉強する意欲がわかなかった。今は、もう少し勉強しておけばよかったと後悔している。入学してすぐに、この様なことが体験できればそれから先の勉強に対する心構えができてよいのではないかと思う。しかし、この様な実験を行うには、ある程度の知識が必要なので難しいところである。教養部の廃止に伴い、この自然科学特論もなくなるが、別の形で続いていくことを切に願う。必修科目ではない一般科目の一講義、だけどいろいろな面で収穫があったと思う（受講生）。

編集の仕事、大変でしたが、終ってみるとやってよかったなあと満足、満足。皆も休日に出てきてくれて嬉しかったです。思うことはいろいろあるけれど、個性的な友達がいっぱい出来て、私は幸せものだなあって本気で思っています。この冊子捨てないでくださいね（受講生（編集委員））。

４．おわりに

１９９４年度には、夏休みを返上して研究を行うグループもでて、非常に活気に満ちたものになった。テーマによっては、他学部、他学科の先生の指導を仰ぐグループもあった。この特論に対する教官の負担は小さいものではなかった。受講生にとっても同様に、通常の講義に比べると負担は大きかったに違いない。しかし、教養課程で学んだことは全て異次元の世界のこととして、単位を獲得する以外に興味を示さないといわれる学生達と、この講義を通じて、学問することの楽しさと苦しさをともに分かち合うことができたと感じている。「授業を受ける」のではなく「授業を創る」ことであったとの受講者のうれしい評価、私と受講者ＯＢおよびＯＢ同士の交

流が現在も続いていること、特論の成果を報告集として残すことができたことなど、私にとってなにものにも代え難い収穫であった。洞窟は幼いころからの探検への憧れを満たしてくれるためか、卒業研究などで野外調査をする機会をもたない学生にとっても興味ある対象であり得たことが、この講義の成功した理由の１つなのかも知れない。今後も、形を変えながらであっても、同様の講義を続けて行くことができればと願っている。

最後に、この講義を続けていくなかで、多くの方々に御援助と御協力を賜わった。厚く御礼申し上げる次第である。

５．引用文献

九州大学教養部（１９９２）：九州大学における一般教育の活性化.

吉村和久（１９８８～９４）：自然科学特論　地球化学入門「秋芳洞に化学平衡を学ぶ」報告集Nos. １～６.

大学あるいは学部・学科選択の指標と大学生活についての認知

九州大学学生部入学者選抜情報室　長野　剛

問題提起

自らの将来を方向づける進路選択を偏差値に依拠して行なうことによって問題が生じていると指摘される。大学や学部・学科の進路選択である大学入試をめぐっては、偏差値偏重が大学の序列化を促進し、不本意入学や不適応学生の増加を助長していると言われる。しかし、偏差値に代わる進路選択に有効な指標が提起されているわけではない。たとえ、「偏差値でなく目的意識を大切にしなければならない」と言われても、多くの場合、目的意識の強調を偏差値の重視と区別することは困難である。なぜなら、よりよき進路を選択しようとする目的意識は、相対的によりよき（少しでも高い偏差値の）大学あるいは学部・学科への合格を目指すという意識になりかねないからである。つまり、偏差値に代わって進路選択を促すはずの目的意識が、偏差値による序列化を前提にした選択に他ならなくなってしまうのである。いずれにせよ、偏差値より重視するに値すると考えられる指標が提起されないかぎり、偏差値を考慮することは偏差値偏重と同じことにならざるをえない。

大学入試センター研究開発部が行なった高等学校の進路担当教師を対象にした調査(柳井ら1991)では、教師は大学進学をめぐる指導にあたり学力偏差値の情報を重視し(75.2%)、偏差値に基づいて算出される合格可能性を重視し(86.4%)、この合格可能性によって順序づけられた難易度ランキングを重視している(91.4%)。また、「偏差値の高い有名大学に進学することが、生徒の将来における社会生活を有利に導く」という考え方に対する教師自身の同意回答が14.8%であり、52.4%の保護者はこの考え方に同意すると教師が見なしている。さらに、高校生を対象にして行なわれた調査(大学入試センター1991)においては、約70%の生徒が偏差値中心の進路指導が必要だと考えており、自分の成績が上位だと考えている者ほどこの傾向が強いとの結果が得られている。つまり、教師が進学指導において学力偏差値を重視しているだけでなく、保護者は学力偏差値による大学の序列は子どもの将来の社会生活に影響を与えると考えており、生徒は入学試験が選抜である以上、偏差値によって算出された難易度ランキングと合格可能性は不可欠な指標であり、学力偏差値が重視されるのはやむを得ないと受け取っているのである。

もちろんのこと、学力偏差値の偏重から脱却して新たな教育を検討しようという動向は枚挙にいとまない。前述の調査（大学入試センター1991）は、『高等学校の進路指導は、どちらかといえば、偏差値偏重で本人のもっている特性の一部である学力のみが重視され、意欲、興味、性格、価値観といった多面的な特性を重視した進路指導が行なわれているとは言い難い。このような状況において、生徒が進路選択に関してどのような意識を抱いているのかを、自己の適性理解、希望進路の実現可能性、実現化のための努力、あるいは悩みなどの多面的な側面から検討することにより、個性を尊重した進路指導を実現するための基礎資料を提供する』ことを目的として行なわれた。その結果、高校生が進路決定時に重視する事柄は、①自分の興味・関心・意欲に合う、②将来就きたい職業に関連している、③将来の生き方に合う、④自分の得意科目が生かせる、⑤自分の学力に合っている、⑥自分の性格に合うなどであることが明らかになっている。しかし、一方では、進路決定時における高校生の悩みが、①学力不足、②自分の適性不明、③自分が就きたい職業が不明、④進路についての情報が不足しているなどであることも明らかになっている。つまり、高校生は進路選択で重視するのは、興味や関心、職業、学力であると回答しているものの、自分がどんな適性をもっているか、自分がどんな職業に就きたいかが不明であるため、実際の進路選択では何をどう重視していいのか偏差値以外に拠り所がないのである。例えば、「あなたは自分の興味や関心に合った大学や学部・学科に進みたいですか？」と尋ねるならば「はい」と回答されるが、「では、あなたはどんなことに興味や関心をもっていますか？」と尋ねるならば「(何に対して興味や関心があるか) よく分りません」と回答されるわけである。偏差値重視に代わって、個性を尊重した進路指導を行なうとしても、生徒

個々が自分の個性に気づいているわけではないことが明らかになっている。

偏差値という進路選択の指標が内包している特質が生徒や学生へもたらす影響の解明は、きわめて今日的な課題である。そして、偏差値偏重の影響をこうむった学生が入学してくる大学としては、何が問題となっているかを把握し、問題解決にとって有効な教育的働きかけを行なう必要がある。そのためには、学力偏差値を偏重して進路を決定した学生が問題を抱えているとしたら、それがどのような問題であるかを明確にしなければならない。これに加えて、学力偏差値以外に何を指標にして進路選択がなされているかについても把握する必要がある。また、何が問題になっているかを明らかにするにあたっては、学生個々が大学生活をどのように送っているのか、それぞれの体験に即して検討することが重要である。なぜなら、問題が生じた因果関係を仮定して物事を見るならば、仮定された因果関係に矛盾しない側面にのみ注意が向けられ、問題を指摘する側の価値観や先入観が裏づけられるにすぎず（長野1994a)、教育的働きかけ方を改善するための指針は得られ難いからである。この意味で、学生個々の大学生活体験に分析検討の端を置く調査研究は有効であると考えられる。

質問紙調査Ⅰ

質問紙調査Ⅰは、平成4年度に、九州大学の文学部、経済学部、理学部、農学部の新入生を対象に、入学後ほぼ一ヶ月半が経過した5月下旬の講義時間中に実施された。分析検討の対象として有効な回答者数は、文学部61名、経済学部62名、理学部111名、農学部85名の計319名であった。

質問紙調査Ⅰは、高校生にとって有意義な大学情報の内容と提供方法について検討するための資料収集を1つの目的として実施された。①大学についての情報を何から入手し、②何(誰)が大学や学部・学科の選択に影響を与え、③大学を志望あるいは決定する時期はいつであるかなど志望大学あるいは学部・学科の選択決定に関わる諸要因の把握がなされた。

さらに、前述の問題提起した事柄を検討するために、④どんな大学を魅力ある大学として思い描いていたか、⑤受験する大学と学部・学科を選択した実際の理由あるいはきっかけ、⑥入学前に予想していた大学生活と現実の体験とのずれについて、記述による回答が求められた。④に関しては、「高校時代のあなたには、九州大学以外に魅力を感じていた大学がありましたか。それはどんな(何)大学だったのでしょうか。あなたが、その大学について知っていた特徴なり感じていた魅力などについて教えてください」との質問が、⑤に関しては、「あなたが実際に九州大学を選んだのはどんな理由やきっかけからですか」と「あなたが今所属している学部・学科を選んだのはどんな理由やきっかけからですか」と2つの質問が設定された。⑥に関しては、「九州大学に入学して、あなたが予想していたこととどんなところが異なっていましたか。あるいは、予想できなかったので驚いていることは何ですか。いくつでも構いませんので、思いつくまま記入してください。」という質問が設定された。質問④は質問⑤の、質問⑤は質問⑥の記述を促す、いわば下敷きの質問としても設定された。質問⑥に対する記述回答から、大学生活についての学生個々の認知の内容を把握することが、質問紙調査Ⅰの記述回答の目的であった。

質問紙調査Ⅰの結果の整理

①②③に関しては、大学についての情報源がきわめて限られていること、教師が進路選択に影響を与えたと見なされていないこと、合格したからと結果的に大学あるいは学部・学科を決定した者が多いことなどが明らかになった（長野1994b)。

大学生活をめぐる認知(質問紙調査Ⅰの⑥の記述回答)には、対照的に、ポジティブと評定されうる認知とネガティブと評定されうる認知とが出現した。記述されたすべての認知を、性別、現役・浪人の別、入学者選抜の別（前期日程・後期日程・推薦・帰国子女）に分類した。しかし、各分類において認知がポジティブであるかネガティブであるかに関して一貫した傾向を見い出すことはできなかった。

そこで、質問⑥の記述回答を質問⑤に関連づけて、偏差値群と興味関心群の2群に分けて整理したものが表1である。偏差値群とは、志願大学の選択と、学部・学科の選択理由あるいはきっかけに関する質問⑤に対して、大学選択と学部・学科の選択の両方あるいはどちらか一方において、偏差値や大学入試センター試験の結果に依拠して決定したと記述した者の群のことである。興味関心群とは、質問⑤に対して、大学選択と学部・学科の選

択の両方、あるいは大学選択か学部・学科選択のどちらかにおいて、自らの興味や関心に基づく選択であったことを具体的に記述した者の群である。なお、「数学が好き」「英語が得意」「物理の成績がよかった」などと、高校で学習する教科の成績やそれらに対する好き嫌いに言及しただけの選択理由は、興味や関心について具体的に記述されているとは見なさなかった。319名のうち 49名(15%)が偏差値群、 98名(31%)が興味関心群となり、両群に入らなかった者は172名(54%)であった。なお、表1には、物理的環境についての認知、講義についての認知、同級生についての認知、全体的認知、自分の姿勢についての認知の順番に、重複を避けて記載してある。

（表1）大学あるいは学部・学科の選択の相違と大学生活についての認知の対比

○：ポジティブな認知　●：ネガティブな認知

偏差値群 偏差値やセンター試験の結果に基づいて大学あるいは学部・学科を選択した新入生の認知	興味関心群 自なりの具体的な興味や関心に基づいて大学あるいは学部・学科を選択した新入生の認知
●キャンパスが狭い	●狭い ・人が溢れている ・エレベータがない ・便所が多い
●図書館の蔵書が少ない ●校舎が古い ●建物が汚い ●設備が貧弱	●設備が古い ・国立のわりに設備がいい ○設備が充実している ○古さに伝統を感じる
●食堂のメシがまずい	○学食のメニューが多い
●講義がおもしろくない ●講義が楽しくない ●面白くない講義が多すぎる ●学科に無関係の講義が多い ○おもしろい講義がある ●教授の話がつまらない ●授業内容が吟味されてない ●分かるように教える教官が少ない ●字のきたない教官が多い	○講義がおもしろい ・授業がむつかしい ・授業のレベルが高い ●興味をもてる講義が少ない ・時間割がつまている ・休講が多い ○選択の幅が広く時間割が自由につくれる ・頑張らないとついていけない
●同級生に馬鹿が多い ●やる気のない者が多い ●ヤンキーぶったやつをやっつけてやりたい	○きさくな人物が多い ○学生が明るい ○おたくが少ない ○石頭が少ない ○友人が沢山できて嬉しい
●おもしろくない ●自由でない ●馴れていくだけ ●どこも同じではないだろうか ●他者に九大は勧めない	○自由 ○明るい ○解放的 ○雰囲気がよい ○居心地がいい ○教官が親切 ・先生とのつながりが薄い ○担任に頼れない ◎自分から活動しないと独りになってしまう ◎自分から働きかけないと何も始まらない

考察Ⅰ（質問紙調査Ⅰについて）

偏差値群の新入生は、大学生活のどの側面に関してもネガティブな認知をしている。偏差値群において、「おもしろい講義」を見い出したと記述している新入生は例

外と捉えることができる。一方、興味関心群には、ネガティブな認知からポジティブな認知まで記述されている。ただし、ネガティブな認知は、主に物理的環境に関する認知である。興味関心群の新入生が、同級生に関して、また、大学の雰囲気や全体的印象に関しても、すべてポジティブな認知をしていることは偏差値群の認知と顕著な対照を示している。

偏差値群の新入生は、「校舎が古い」「建物が汚い」「設備が貧弱」と認知しているが、興味関心群には「設備が古い」と認知している新入生だけでなく、「設備が充実している」と認知している新入生がいる。偏差値群だと「食堂のメシがまずい」のに対して、興味関心群では「学食のメニューが多い」と、両群の視点が異なると考えられる。興味関心群の新入生は、自らの体験についての認知がポジティブかネガティブかといった二者択一的な評定につながる場合、認知的不協和が生じないように認知をポジティブなものへと方向づけるべく知識を動員する傾向があると考えられる。このことは、「国立のわりに設備がいい」とか、「古さに伝統を感じる」といった記述からも推測できる。偏差値群には認知をネガティブなものへと方向づける傾向があることが示唆されている。

偏差値群と興味関心群とでは、大学生活への自己関与のさせ方に相違があることが、講義に関する認知から推察される。偏差値群の新入生の講義に関する「おもしろくない」「楽しくない」「無関係」といった認知のいずれもが、おもしろいかおもしろくないか、楽しいか楽しくないか、関係があるか無関係かなど、いわば○×形式で評定可能な二者択一的構造をもった認知である。これに対して、興味関心群の新入生の認知は、講義が自分にとってどうであるかへ言及した認知になっている。講義は、自分にとって「むつかしい」「レベルが高い」「興味をもてる」、そして、自分にとって「頑張らないとついていけない」などの認知は、学生個々の自己表明になっている。したがって、興味関心群の認知は、新入生それぞれにとって講義がどうであるかをうかがい知り、講義内容や方法を改善する手がかりを与えてくれる。

自分にとって講義がどうであるかをめぐって認知を展開している興味関心群の新入生の記述には、教官という他者についての言及が出現していない。このことと対照的に、偏差値群の新入生は、「つまらない話しをする」教官、「授業内容を吟味していない」教官、「分るように教えない」教官、「字のきたない」教官などと、自分を傍らに置いて教官について言及している。かつ、偏差値群の新入生の場合、視点をネガティブな事象へ向けて認知がなされているので、教官についての言及は攻撃（批判）的であるとさえ受け取られかねない。しかし、偏差値群が興味関心群より批判的であるとは言えない。なぜなら、講義に自己を関与させている興味関心群は、その批判を、講義が「むつかしい」「レベルが高い」と感じる自分のこれまでの勉強ぶりに向けていると考えることもできるからである。興味関心群は自己を関与させて（体験に基づく）認知を行なっているが、偏差値群は講義という大学生活における主要な事象をめぐっても自己を関与させた認知を行なっていないと考えられる。

偏差値群の新入生の認知がネガティブな方向づけをこうむっているために、さらに攻撃的な様相を呈するのがその同級生についての認知である。これを、興味関心群の新入生が98名であったにもかかわらず、同級生に対するネガティブな認知が皆無であったことと対比させるなら、偏差値群の対人認知には特徴的な傾向があると指摘できる。興味関心群の新入生が、入学後一ヶ月半が経過した時点で、「きさく」「明るい」「おたくでない」「石頭でない」同級生と数多く出会い「友人が沢山できて嬉しい」と対人関係を体験しているのに対して、偏差値群の新入生は、同級生の中に多くの「馬鹿」「やる気のない者」を見い出し、「やっつけてやりたいヤンキーぶったやつ」と一緒に大学生活のスタートを切っている。なお偏差値群の回答には同級生についての記述が興味関心群よりはるかに少なかった。偏差値群は興味関心群ほど友人探しをせず、ネガティブな視点に合致する他者に対しては注意を払っていると考えられる。

教官や同級生をめぐって、こうした認知を行なう偏差値群の新入生にとって、大学生活全般をポジティブに認知することは困難であり、「馴れていくだけ」「どこでも同じではないだろうか」と、諦めと受け取れる記述が出現している。「他者に九大は勧めない」との言及も、自分はしかたがないとの諦めであると考えられる。興味関心群の新入生は、大学生活の体験を「自由」「明るい」「開放的」「雰囲気がよい」「居心地がいい」と認知し、ポジティブに受けとっているので、大学入試をめぐる進路選択を肯定的に振り返ることができているにちがいない。となると、そういう選択をした自分をポジティブに引き

受けることもできるのである。一方、偏差値群は、進路選択を間違いであったと省みているのかも知れないと危惧される。となると、そういう選択をした自分をポジティブに引き受けることは困難であろうと考えられる。

偏差値群に出現せず、興味関心群においてのみ出現しているのが、講義以外の場面での教官との関わりについての認知と、大学生活に取り組む自らの姿勢についての言及（表１中の◎印）である。「自分から活動しないと独りになってしまう」「自分から働きかけないと何も始まらない」と感じている興味関心群の新入生は、「先生とのつながりが薄く」「担任に頼れない」状況の中でも、主体的あるいは能動的に働きかけるならば「教官が親切」と感じられるエピソードを体験する機会を得られるであろうと考えられる。

質問紙調査Ｉの結果から、新入生が入学当初の大学生活をどのように認知するかは、入学前の進路選択のあり方に対応づけられることが明らかになった。この対応は次ぎのように整理される。

1)偏差値に依拠して、あるいは、大学入試センター試験の得点結果を指標にして、大学や学部・学科を選択した新入生（偏差値群）の入学当初の大学生活についての認知は、ネガテイブな認知となる傾向が顕著である。

2)あくまでも自分の興味や関心を生かすべく、大学や学部・学科を選択した新入生（興味関心群）の入学当初の大学生活についての認知は、ポジティブな認知となる傾向が顕著である。

3)興味関心群の新入生にはネガティブな状況であってもポジティブな意味づけを行なおうとする認知的不協和克服に有効な認知的構え（視線の向け方）が形成されている。

4)講義に関する偏差値群の新入生の認知には、ネガティブな認知（例えば、「講義がおもしろくない」こと）の原因を他者（教官）に帰する他罰的な傾向がある。一方、興味関心群の新入生には、講義を自分にとってどうなのかと意味づけする（例えば、「むつかしい」「レベルが高い」など）傾向がある。そして、大学生活に自己関与させている興味関心群の認知には他罰的な特徴を見い出すことができない。

5)同級生に関する偏差値群の新入生の認知はすべてネガティブである。一方、興味関心群の新入生は、同級生に関心を向けており、ことごとくポジティブに認知している。興味関心群の新入生にとっての大学生活は新たな友人との出会いによって肯定的にスタートを切られている。

6)大学生活全体に関しても、偏差値群の新入生はネガティブな認知を行なっており、大学へ順応し損ね、学生生活について将来展望が抱けていないことがうかがえる これに対して、興味関心群の新入生の認知はポジティブであり、大学という新たな環境へ適応していることがうかがえる。そして、偏差値群の新入生には、入学当初から大学生活に対する諦めを示している者がいるが、興味関心群の新入生には、大学生活に対する能動性あるいは自主性（例えば、「自分から働きかけないと何も始まらない」）の萌芽が見い出される。

質問紙調査II

質問紙調査Ｉにおける偏差値群と興味関心群のきわめて対照的な大学生活に対する認知は、実施時期の影響を受けていることが考えられる。自らの興味や関心を生かすべく進路を選択した新入生たちが、さまざまな（心的）準備を行なっており入学するなり大学生活のスタートを切ることができている時期に調査に臨んだのに対して、何よりも大学へ入学することを優先し偏差値やセンター試験の結果を重要視した新入生たちは、所属学部の学生として何を要求されているのか、また、大学生活をどのように送るのかを模索している時期に調査に臨んだ可能性がある。ことごとくポジティブな認知を行ないつつ新たな生活を始めている興味関心群の新入生と接している偏差値群の新入生の認知は、無批判な受容を拒否するかたちでネガティブとならざるをえないとも考えられる。大学や学部・学科の選択にあたって興味や関心に依拠することと偏差値に依拠することが大学での生活体験の認知にどのような影響を及ぼしているかについて、実施時期を変えて調査する必要があった。

そこで、質問紙調査Ⅱは、平成５年度に、九州大学全学部（文・教育・法・経済・理・医・歯・薬・工・農学部）の新入生を対象に、夏期休暇、期末試験、大学祭などを体験し入学後半年以上が経過した11月下旬の講義時間中に実施された。各学部ごとの回答者数と入学者に対するその百分率は、文学部（26名・14％）教育学部（52名・81％）法学部（52名・17％）経済学部（92名・31％）理学部（128名・39％）医学部（40名・40％）歯学部（44

名・75%）薬学部(48名・56%）工学部(365名・40%）農学部(75名・27%)で、回答者総数922名は入学者総数の35%に相当する。質問紙調査Ⅱには、質問紙調査Ⅰの質問④⑤⑥がそのまま採り入れられた。質問紙調査Ⅱの結果、学部を問わず大学についての情報源が限られていること、所属学部によって高校時代に考えていた「いい大学」の条件が異なることが明らかになった(長野1995)。

質問紙調査Ⅱの結果の整理

結果の整理において、性別、現役・浪人、前期日程・後期日程・推薦・帰国子女のいずれの選抜で入学したかを区別していない。新入生の大学生活についての認知(記述回答）を、現在所属している学部・学科を志願した理由と大学選択の理由別に整理した。それぞれに典型的な選択理由が記述回答された教育学部(表2-1)、経済学部経済工学系(表2-2)、理学部生物学科(表2-3)、医学部(表2-4)、工学部電気系(表2-5)に関する結果を示している。教育学部は、高校までの教科にない学問への興味や関心が学部選択の理由になっている。経済学部経済工学系の選択理由は、その名称から他大学に類似したもののないユニークな専門領域について学ぶことができるからとされている。理学部生物学科は、高校で学んだ教科をより深めていけるからと生物学への興味や関心があげられている。医学部は、学部の選択が職業の選択とほぼ同一視されている学部である。工学部電気系では入学後に学科への進路選択が行なわれるので、系を構成する学科の内容について知りたいと入学前の問い合わせが多い学部・学科である。

（表2-1）教育学部新入生(52名)：進路選択の理由及び予想と異なった大学生活

大学選択の理由	学部・学科選択の理由	大学生活についての認知
a 家に近い・通学できる	心理学への興味や関心 ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ (20/24)	1年次に専門が学べない・思ったより授業がおもしろくない・教官しだいで興味のもてる講義とそうでない講義がある・一般教育科目のレベルがそれほど高くない・時間割がハード・さぼっても単位がとれる・大学祭に対する規制がきつい・常識にとらわれた同級生が多い・入ったサークルが活発・サークル活動が不活発・どこもかしこも狭い・設備が貧弱
b 臨床心理学を学べる・カウンセラーになりたい	■■■■■■(6/6)	やる気をなくさせる教官がいる・野球部に入ってしまった・学生が真面目・クラスの友人関係が親密・履修方法がややこしい・教育学部は垢抜けている
c 旧帝大・知名度が高い	■■■■■(5/5)	クラスの結び付きが弱い・専攻と関係のない講義を受けさせられる
d 家に近い・通学できる	他学部不合格・偏差値 ■■■■(4/24)	高校時代が充実していた・学生に情熱がない・生物や化学の細かいところまで勉強しなくてはならない・食堂が狭い・箱崎(学部)キャンパスが暗い

＊ 例えば、(20/24)は、大学選択の理由として「家に近い・通学できる」と述べた24名中の20名であることを示している。

＊ また、■は出現頻度を表わす。

（表2-2）経済学部経済工学系新入生（38名）：進路選択の理由及び予想と異なった大学生活

大学選択の理由	学部・学科選択の理由	大学生活についての認知
	入試科目と配点	
a 家に近い・通学できる	■■■■■■■■■■■■■(11/18)	講義がつまらない・馬鹿が多い・酒を無理強いされる・コンパがつまらない・施設が貧弱・立地条件が悪い・バイトが優遇されていない・狭い
b センター試験結果・偏差値	■■(2/5)	キャンパスが狭い・クーラーがない・活気がない
c 就職がいい	■(1/1)	心も気候も寒い
	経済に関心・ユニーク	
d 経済工学科がある	■■■■■■(6/6)	外人が多いが交流がない・先輩と仲がいい・講義内容が多様・おもしろくない講義が多い・勉強しなくても単位がとれる・ラーメンが安い
e 家に近い・通学できる	■■■■(4/18)	役に立たない講義が多い・聴講制限がある・学びたくないことまで学ぶ・酒の無理強い・単位取得が楽・九大で一番ブラボーな学科
f センター試験の結果	■(1/5)	教養と学部のキャンパスが離れすぎ
	就職がいい	
g センター試験の結果	■■(2/5)	単位のための勉強が忙しい（高校の延長）・いろんな活動が活発でない

（表2-3）理学部生物学科新入生（50名）：進路選択の理由及び予想と異なった大学生活

大学選択の理由	学部・学科選択の理由	大学生活についての認知
	関心や興味	
a 家に近い	■■■■■■■(7/9)	文系の教官は考え方が危ない・都会的・暇がない・サークルが凄まじい・熱心な学生とそうでない学生に差がある・生物学実験が難しい・教官によって授業内容と評価の仕方が違いすぎる・建物が古すぎる・履修制限がある
b 研究内容・多彩な専門領域	■■■■■■■(7/7)	自分の学習意欲が落ちるとは思わなかった・一般教養科目はおもしろくない・気の合う友人が多い・面白い奴が多い・学食が高い・単位取得があぶない
c センター試験・偏差値	■■■■■■■■(8/14)	雰囲気が暗い・人との出会いが少ない・必須ばかりで大変・勉強がきつい・熱意のない教官が多い・講義が教官の自己満足・講義はつまらないが生活は意外に楽しい・高校時代に生物部の奴は明らかに推薦狙い
d 先生の勧め	■(1/4)	ここまで九大がダサイとは思わなかった
e 九州（博多）で暮らしたい	■■■■■■(6/6)	専門科目が少ない・生物学にほとんどふれていない・都会にある・教養部が別のキャンパスとは知らなかった・部活に熱中するとは思わなかった

（表2-4）医学部新入生（40名）：進路選択の理由及び予想と異なった大学生活

大学選択の理由	学部・学科選択の理由	大学生活についての認知
	医者になるため	
a 家に近い・地元	■■■■■■(6/13)	交通の便が悪い・キャンパスが狭くて汚い・教官がへぼ・優秀な教官がいる
b 学力・成績	■■■(3/6)	体制が古い・教官にやる気がない・九大の学生はイモだった
c 入院体験	■(1/1)	教養の必然性がわからない
	自分を最大限に発揮したい・やり甲斐がある	
d 伝統と実績	■■■■(4/4)	学生が意外に真面目・教養部の講義はあまり面白くない・学生食堂の席が足りない・興味のある授業が見つからない
e 家に近い・地元	■■■(3/13)	人間が多すぎる・心理学がとれない・出席するだけでは成績につながらない
f 博多が好き	■■■(3/3)	退屈な講義が多い・学生に活気がない・校舎が古い
g 学力・成績	■(1/6)	図書館が利用しづらい
	経済的安定・趣味を広げられる	
h 学力・成績	■■(2/6)	教養課程は無駄・単位が多く毎日きつい
i 家に近い・地元	■■(2/13)	授業がつまらない・おたくが多い

（表2-5）工学部電気系新入生（61名）：進路選択の理由及び予想と異なった大学生活

大学選択の理由	学部・学科選択の理由	大学生活についての認知
	興味や関心	
a 家に近い・経済的問題	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■(22/30)	忙しい・九大の評価がそれほど高くない・教官との関係が疎遠・聴講制限がある・設備が整っていない・試験期間が長い・土曜日が休み・夏休みが長い・早く専門に進みたい・体育がある
b 伝統・知名度	■■■■■(5/5)	図書館の本が古い・ネットワーク使用が無料・授業が本質的でむつかしい・さまざまなタイプの人物がいる・必修が多い
c センター試験の結果・偏差値	■■■■■(5/6)	意味のない授業が多すぎる・高校の授業の延長・早朝から夕方まで授業
d 他大学不合格・他大学断念	■■■■(4/6)	イモ九と馬鹿にされる・性格の悪い教官が多い・狭くて汚い・テストが厳しい
e 博多（九州）での生活	■■■(3/3)	必修が多い・面白い授業ばかりではない・定食がまずいが安い
f 先生の勧め	■■(2/4)	教授が横柄・学生が熱心でない

考察Ⅱ（質問紙調査Ⅱについて）

質問紙調査Ⅱで得られた大学生活についての認知は、質問紙調査Ⅰのものより、その出現頻度において、ネガティブな認知へと著しく変化している。そこで、数少ないポジティブな認知が、学部・学科選択の理由と大学選択の理由とを対応づけるなら、どのように限定された出現の仕方をしているかを検討することにする。

教育学部（表2-1）：学部を選択した理由として、心理学への興味や関心があったと記述した新入生の中に、「臨床心理学を学べる」「カウンセラーになれる」大学だからと、大学選択が学部選択と同じ理由になっている新入生がいる（1b群）。興味や関心を生かすことを重要視して学部を選択し、そうした学部があるからと大学を選択した1b群には、「クラスの友人関係が親密」「教育学部は垢抜けている」「学生が真面目」とポジティブな認知が出現している。同じように、興味や関心に依拠して学部を選択したと記述している新入生でも、「旧帝大である」とか「知名度が高い」ことなど序列的指標を用いて大学を選択した場合（1c群）、1b群の認知とは逆に、「クラスの結び付きが弱い」との認知が出現している。

自らの興味や関心を抜きにして、他学部不合格、あるいは偏差値によって学部・学科を選択選択した新入生の場合（1d群）、「高校時代が充実していた」と入学から半年以上が経過しても大学生活が充実していないことがうかがえる。また、1d群では、「学生に情熱がない」とか「学部キャンパスが暗い」など、同級生や外的要因についてネガティブな認知がなされている。この1d群と大学選択の理由が同じ（「家に近い」「通学できる」）であっても、学部選択が学部の教育内容への興味や関心に拠っている1a群の新入生の認知は、「教官しだいで興味のもてる講義とそうでない講義がある」とか、「時間割がハード」と「さぼっても単位がとれる」、「入ったサークルが活発」と「サークル活動が不活発」などの記述に示されるように、群全体としてはポジティブあるいはネガティブの一方のみに偏ったものにはなっていない。1c群の「専攻と関係のない講義を受けさせられる」との認知や、1d群の「生物や化学の細かいところまで勉強しなくてはならない」との認知からは、新入生の受動的な姿勢（強いられているという感じを抱いていること）がうかがえる。しかし、興味や関心を進路選択の指標にしている1a群の認知は、それがネガティブなものであっても、「一般教育科目のレベルがそれほど高くない」「思ったより授業がおもしろくない」「教官しだいで興味のもてる講義とそうでない講義がある」といったように、講義を受けさせられている、勉強させられているといった受動的な姿勢の表出ではない。自分にとってどうであるかに言及した認知であるので、大学生活に自己が関与していると考えることができる。

教育学部の場合は、高校までの教科にないこと（心理学あるいは臨床心理学）を新たに学べるからと選択されている学部である。したがって、学部で学ぶ科目への興味や関心の有無によって、大学生活に対する認知に差異が生じていると考えられる。入学後半年が経過した時期に、大学生活についての認知がポジティブであり、大学でのさまざまな体験に自己を関与させているのは、学部・学科の選択を興味や関心を生かすべく行なった新入生たちである。

経済学部経済工学系（表2-2）：「先輩と仲がいい」「講義内容が多様」と、大学生活についてのポジティブな認知が出現しているのは、経済に対する関心とか学科がユニークであることを理由にして学部・学科を選択し、かつ、学部・学科の選択が大学選択より優先している新入生の場合（2d群）である。このことは教育学部においても同様であった。他のポジティブな認知としては、自分の選択に満足しているという意味で「九大で一番ブラボーな学科」との認知がある。これは興味や関心に拠って学部を選択し、大学が地理的（あるいは経済的）理由によって選択された新入生の場合（2e群）である。いずれにせよ、ポジティブな認知が出現する場合には、進路選択の指標として偏差値でなく興味関心が用いられていることが指摘できる。

「就職がいい」からと学部・学科を選択し、センター試験の結果で大学を選択した新入生（2g群）も、入試科目とそれらの配点によって学部・学科を選んだ新入生も、大学選択の理由が何であれ（2a, 2b, 2c群）、ポジティブな認知を行なっていない。物理的環境の不備の指摘に加えて、「単位のための勉強が忙しい（高校の延長）」「いろんな活動が活発でない」「講義がつまらない」「馬鹿が多い」「バイトが優遇されていない」「心も気候も寒い」と大学生活を認知している。2d群の認知と2a, 2b, 2c, 2g群の認知が対照的になっている。なお、「就職がいい」ことが学部・学科選択の理由である場合は、偏差値やセ

ンター試験の結果に依拠して選択がなされている場合と同様に、大学生活に対してはネガティブな認知を行なっていることに留意する必要がある。

経済学部経済工学系は、その名称から他大学に類似したもののないユニークな専門領域について学ぶことができるからとの理由で学部選択がなされている例である。高校までの教科にない新しいことが学べるという点では、教育学部と同じである。しかし、興味や関心があるとの記述は、学系の名称への言及にとどまっており、経済工学の内容についてあらかじめ具体的な知識が得られているわけではない。興味や関心に具体性がないまま学部・学科の選択が行なわれていることが、自分にとっての意味づけがなされた認知やポジティブな認知の減少につながっていると考えられる。そして、「就職がいい」という選択理由は、大学生活についての認知をポジティブなものへと方向づけないことも留意する必要がある。

理学部生物学科（表2-3）：理学部生物学科の場合、学科の選択が興味や関心を生かすべくなされているので、学生それぞれの進路選択の指標は、大学選択において異なってくる。そこで、大学を選択するにあたって研究内容や専門領域について情報を集めて吟味した新入生（3b群）と、大学の選択を偏差値やセンター試験に拠って行なった新入生（3c群）とを比較する。3b群では「気の合う友人が多い」「面白い奴が多い」と認知されているのに対して、3c群には「人との出会いが少ない」「高校時代に生物部の奴は明らかに推薦（での入学）狙い」との認知が出現している。同級生との出会い方が、3b群と3c群とでは異なっている。また、3b群の新入生が、「自分の学習意欲が落ちるとは思わなかった」「単位取得があぶない」と大学生活を自分にとってどうであるかと自己関与させて認知しているのに対して、3c群の新入生は、「熱意のない教官が多い」「講義が教官の自己満足」と他者（教官）をめぐってネガティブな認知をしている。このことも質問紙調査Ｉの興味関心群と偏差値群の認知と同様の対比をなしている。

「家に近い」「九州（博多）で暮らしたかった」と、大学選択の理由として地理的要因をあげている3a群と3e群の認知は、興味関心群である3b群と偏差値群である3c群との中間的な特徴を示す。偏差値やセンター試験の得点を指標にしていない3a, 3e群の認知は、全体としてポジティブともネガティブとも評定できない。「熱心な学生とそうでない学生に差がある」「教官によって授業内容と評価の仕方が違いすぎる」など、事実の指摘という点で客観的な認知がなされている。認知が他罰的でなく、「暇がない」「サークルが凄まじい」「生物学実験が難しい」「部活に熱中するとは思わなかった」など、自分にとってどうであるかと自己関与させたものであるという点では、3a, 3e群の新入生は3b群の新入生に類似した認知をしている。なお、自分の判断でなく先生の勧めによって大学を選択した新入生（3d群）の場合、大学生活についての予想がネガティブな方向へとくつがえっていることに注目したい。

理学部生物学科の新入生の学部・学科選択は、高校で学んだ教科の延長上で捉えられているものの、より深い生物学という学問への興味や関心に基づいている。進路選択において求められるのは、どの大学にするかという判断である。大学を選択するには、教育と研究の内容について予め情報を得る必要がある学部・学科である。興味や関心に加えて、情報を検討する必要があるという進路選択の経緯が、物理的環境や講義を客観的に認知し、大学生活における自らの体験をモニターする視点をもたらしているのかもしれない。あるいは、物事を客観的に捉えるという認知的構えは、進路選択の経緯の影響と考えるよりも、理学部を選択する学生を特徴づけると考える方が適切かもしれない。いずれにせよ、理学部生物学科の新入生においても、偏差値を指標にして進路を選択した場合、大学生活をポジティブには認知していない。

医学部（表2-4）：医学部の新入生には、大学生活をめぐってポジティブな認知を促すと考えられる進路選択の理由は見い出されなかった。大学選択の理由として学力・成績をあげた新入生の認知は、学部選択の理由が何であれ（4b, 4g, 4h群）、すべてネガティブである。これらの群の中で、学部選択の理由として「医者になるため」と記述した新入生（4b群）の認知は、「教官にやる気がない」と他罰的であり、「九大の学生はイモだった」と九大生と自分とを隔てており、「体制が古い」と既存のシステムへの批判になっている。医学部選択は医師という職業の選択と同一視されているために、「医者になるため」という理由は、他学部における「就職がいい」という理由と同様の認知をもたらしているとも考えることができる。もっと直接的に、経済的安定など職業としての条件がいいことが学部選択の理由であると言及してい

る4h群と4i群では、「教養課程は無駄」「授業がつまらない」「単位が多くて毎日きつい」「おたくが多い」と教育システムや講義そして同級生へのネガティブな認知がなされている。

「自分を最大限に発揮したい」とか「やり甲斐がある」といった理由で学部を選択した新入生（4d, 4e, 4f群）にも、ポジティブな認知が見い出されない。「興味のある授業がみつからない」「出席するだけでは成績につながらない」「退屈な講義が多い」などの認知は、講義に自己関与できていないことの表明と考えられる。自らの興味や関心を生かそうとすることと、「自分を発揮し」「やり甲斐を見つける」こととは、基本的に異なった認知的構えに根ざしていることが示唆される。つまり、「医者になるため」あるいは「自分を最大限に発揮したい」「やり甲斐がある」といった学部選択の理由は、学部の教育・研究内容への興味や関心を抜きにして、社会的評価という序列化の指標に照らし合わせての理由になっているのではないかと考えられる。なぜなら、医学部の新入生のみが「いい大学」の重要条件として「教官が優秀である」ことを挙げている（長野1995）からである。医学部という学部を選択するにあたっては、興味や関心よりも偏差値や序列など評価指標に依拠することを余儀なくされているわけである。

医学部新入生の認知がネガティブになっていることは、他の観点からも考察できる。医学部に入学するために要求される学力偏差値を満たすということは、偏差値序列の高位に自らが位置づけられることになる。したがって、大学生活に対する要求水準（予想なり期待）が高くなる。その結果、大学生活についての認知は予想や期待に比してネガティブな方向づけをこうむらざるを得ない。また、職業に対する社会的評価がどうであれ、自己関与させながら体験を吟味することなく入学と同時に職業がほぼ約束されるということは、可能性や将来の生き方の限定でもあるために、ネガティブな認知が促されるのかもしれない。

工学部電気系（表2-5）：学部・学科の選択は興味や関心に基づいてなされている。しかし、興味や関心について、「コンピュータに興味があった」とか「情報工学を学びたかった」などと記述されているものの、コンピュータや情報工学をめぐる具体的な記述はきわめて少なかった。また、学部・学科の教育や研究の内容についての情報が大学の選択に影響を与えていると考えられる理由づけは出現しなかった。つまり、興味や関心の抱き方に具体性がないまま学部・学科の選択がなされており、地理的（あるいは経済的）理由から大学を選択した新入生が多い。

相対的にネガティブな認知の出現の少ない群は、「伝統がある」「知名度が高い」との理由で大学を選択している5b群である。伝統や知名度という選択理由は、ある意味で偏差値と同じように序列化につながるが、興味や関心を具体的に展開するまでに至っていない工学部電気系学科の新入生の進路選択においては、大学の独自性を見い出す指標となり、認知にポジティブな方向への影響を与えていると考えられる。この5b群には、自分にとって「授業が本質的でむつかしい」との認知や、同級生を「さまざまな人物がいる」と二者択一的に評定していない認知や、「ネットワーク使用が無料」といった不協和を回避しようとする認知とかがある。これに対して、興味や関心によって学部・学科を選択しても、偏差値やセンター試験の結果によって大学を選択し（5c群）、他の大学を断念あるいは不合格だったからと消去法によって大学を選択している（5d群）と、講義に対して「高校の授業の延長」「意味のない授業が多過ぎる」と消極的な認知をし、「イモ九と馬鹿にされる」と他者の視線を認知し、「性格の悪い教官が多い」と他罰的に教官を認知している。なお、先生の勧めで大学を選択した新入生（5f群）の認知も「教官が横柄」「学生が熱心でない」とネガティブである。

工学部電気系は専門分野の選択が入学後に行なわれるが、系を構成するそれぞれの学科の内容についての高校生からの問い合わせが多い。このことは大学間の差異を知りたいということでなく、興味や関心に具体性をもたせることによって学部・学科の選択を裏づけようという意図のもとでなされているのではないかと考えられる。工学部電気系学科の新入生の記述回答には、大学によって学部・学科の教育と研究の内容が異なっているという観点が見い出されなかった。大学間に差異があったとしても、その差異を意味づけできるほど専門的知識が十分でないのであろうと考えられる。

質問紙調査Ⅱの結果から、大学生活が半年を経過した時期になっても、進路選択の指標として偏差値を用いたか、興味や関心に基づいたかによって、大学生活をどの

ように認知するかが異なっていることが明らかになった。進路選択の指標が大学生活についての認知に与える影響は、次ぎのように整理される。

1)学部・学科選択の理由として、高校までの教科にない専門分野に対する興味や関心を記述した新入生は、大学生活についてポジティブな認知を行なっている。

2)学部・学科選択が大学選択に優先している進路選択は、大学の教育と研究の内容を自らの興味や関心に照らし合わせて吟味することになる。このことは大学生活に対するポジティブな認知につながる。

3)学部・学科の選択理由として記述された興味や関心が具体的な場合には、旧帝大であることや知名度が高いことなどを理由にして大学の選択がなされるなら、大学生活についての認知はネガティブな認知になる。しかし、興味や関心に具体性がない場合は、旧帝大、知名度といった大学選択の理由は、大学の独自性への気づきをもたらし、大学生活についての認知をポジティブな認知へと方向づける。

4)学部・学科の選択理由にしろ大学の選択理由にしろ、どちらかが学力偏差値に依拠してなされるなら、認知はネガティブなものになる。他大学（学部）への不合格や消去法による選択も、きわめてネガティブな認知をもたらす。

5)就職状況がいいからとの理由による進路選択は、偏差値に依拠した選択と同じく、大学生活についての認知をネガティブな認知へと方向づける。また、職業の選択と学部の選択が同一視される場合にも、大学生活についての認知に偏差値依拠の場合と同様の影響を与える。

6)ポジティブな認知を行なっている群の新入生は、大学生活のさまざまな側面が自分にとってどのような意味をもっているかについて言及している。

7)ネガティブな認知を行なっている群の新入生は、大学生活を自分の取り組み方や関わり方として捉えていない。既存の教育システム、講義、教官あるいは同級生について、自己関与させることなく、あるいは、自分と距離をもたせて（例えば、自分を同級生と同じ九州大学に帰属させることなく）認知している。

8)高校の先生の勧めによって進路を選択した新入生の大学生活についての認知はいずれもネガティブなものであり、勧めに従うことは自己決定された進路選択とは異なった認知をもたらしていることが示唆された。

総合考察

大学あるいは学部・学科を選択する際に、学力偏差値を指標にするか自分の興味や関心を指標にするかによって、入学後の大学生活をめぐる学生個々の認知が対照的な差異を示すことが明らかになった。学力偏差値を指標にして、あるいは大学入試センターの試験結果に依拠して進路を選択したとする学生は、大学生活をさまざまな面でネガティブに認知している。一方、自らの興味や関心を生かすべく学部・学科を選択した学生は、その興味や関心が具体的であればあるほど、大学生活をポジティブに認知している。この両者の相違は、入学して間もない大学生活をスタートする時期に顕著である。また、入学して半年が経過しても、大学生活に対するポジティブな認知は、興味や関心に依拠して進路を選択した学生群においてのみ出現している。偏差値に基づいて大学ないし学部・学科を選択したと回答している学生群においては、半年が経過してもポジティブな認知は出現していない。

興味や関心に基づいて進路を選択した学生の認知は、「自分にとって（大学生活が）どうであるか」という観点からなされている点に特徴がある。興味や関心に依拠して選択判断を行なうことは、事象（講義や環境など）に自己を関与させて受け取るという認知的構えを培っていると考えられる。したがって、何らかの障壁に遭遇しても、自分ならどうするかという取り組み方ができる。このことは、積極性や能動性の萌芽へとつながっている。

進路選択を機会に、興味や関心を具体化することは、自分にとっての物事の意味づけを試みることになる。興味や関心が具体的になるにつれ、自分ならではの世界（個性）が明確化してくる。さらに、ポジティブに自らの体験を認知することができるようになる。大学あるいは学部・学科の選択という岐路において興味や関心を育むことは、認知的構えの在り方にまで影響を与える。自分ならではの興味や関心を確かめることは、偏差値に代わる進路選択の指標として、きわめて有効である。Markus, H. と Nurius, P. (1986) が指摘しているように、自分はどのようになりたく、どうなりたくないのかという、自分についての知識によって進路選択が動機づけられるなら、主体性や能動性が培われるのである。

学力偏差値に依拠して進路を選択する学生の認知には、「自分にとってどうであるか」という視点が欠けている。

したがって、その認知は、講義、教官、同級生について、いわば大学という場において新たに与えられたことに対する受動的な認知となっている。しかも、物事や他者を評価あるいは順序づけの尺度を用いて認知することになる。自分ならこうするという視点がないために、その認知は、きわめて他罰的で攻撃的な様相を呈している。偏差値に依拠して自らの進路を選択することによって、自らの体験を関与させることなく物事を意味づけし解釈する認知的構えが形成される。このことが、偏差値偏重がもたらした問題を特徴づけていると考えられる。

偏差値偏重の場合と類似した認知をもたらしているのが、就職情報の重視である。就職についての情報は、学部・学科の教育や研究内容としてでなく、大学が就職を保証する場として見なされることになる。つまり、興味や関心を生かす中で自分らしさを獲得していくプロセスなしに、将来の自分の在り方を限定してしまうところに問題があると考えられる。もっとも、高校生や新入生にとっての就職は、仕事内容を指しているわけではない。就職状況を重視する背景には、大学に所属するように会社（企業）に所属し、自己を帰属集団の名前という肩書きで表明しようとする暗黙の意図があると考えられる。

大学から新入生への教育なり働きかけなりが行なわれる以前に、新入生の物事の見方や受け取り方は、すでに方向づけられていることが明らかになった。興味や関心を生かすべく進路を選択した学生は、大学生活のさまざまな側面の中から自己関与する事柄を見い出すことができるし、主体的あるいは能動的な活動が萌芽し展開する可能性をもっている。教育を改善する側として、興味関心群の学生の意見や批判は、斟酌の対象となる。一方、偏差値群の学生の場合は、自己関与する術を欠いているため、その意見や批判が他人事としての特徴を帯びている。大学の側としては、この偏差値群の学生に対してどう働きかけるかが大きな問題である。しかし、認知的構えの変容は、価値観や世界観など当人に根本的な変容をもたらすので、マン・ツー・マンの状況においても容易に促せることではない（長野1994c）。したがって、興味関心群の学生への働きかけを、学生の主体性や能動性を助長するより有効なものへと改善することによって、偏差値群の学生にもその認知を変容する機会を提供することになるであろうと考える。

引用文献

大学入試センター　1991　高等学校の進学指導における個性尊重に関する調査研究報告書－偏差値を主とした進学指導の改善を中心として

Markus, H & Nurius, P. 1986 Possible Selves American Psychologist, Vol.41, No.9, p.954-969

長野剛　1994a　教育相談における自己モニタリングの試み　「発達と障害の心理臨床」　九州大学出版会 p.34-51

長野剛　1994b　大学および学部の選択理由と入学後の意識　大学入試研究ジャーナル　第4号　p.45-49

長野剛　1994c　教授モデル段階における初心者セラピストの自己と役割の認知　認知・体験過程研究　第3巻 p.27-39

長野剛　1995　大学および学部の選択理由と入学後の意識(2)　大学入試研究ジャーナル　第5号　印刷中

柳井晴夫ら　1991　高等学校における進路担当教師を対象とした進学指導の実態に関する調査研究－学力偏差値を主とした進学指導の改善を中心として　大学入試センター研究紀要　No.20, p.93-166

大学教育改善のための一つの問題提起

九州大学大学教育研究センター　**押川　元重**

ワープロや計算機ソフトを使い始めようとしたとき、使用説明書を読むのに苦しんだ経験を持つ人は少なくないにちがいない。それは内容が難しいからではなくて記述の仕方に問題があるからであろう。まったくの素人を対象とした説明書としては説明が詳しすぎるからである。初歩の人にとって必須とは思えないようなさまざまな手法が最初から細々と説明されている場合が多い。入門と名付けられた説明書にもかかわらず、使用法をよく理解している人を対象にして書かれているのではないかと疑いたくなるものもある。ワープロを使える人にとって、また、使えるようになった人にとって、その使用は難しいものではない。それにもかかわらず、ワープロ説明書が難解であるという理由で使用を諦める人が少なくない。もし、使用説明書を一行一行丁寧に読み進める以外に道がなかったならば、ワープロ利用を放棄する人が増えるだけに終わったであろう。ところが実際は、説明書に頼るのではなく、ワープロを使える人をつかまえて、その人の説明を聞きながら、容易に使えるようになった人が少なくない。このように人から人へと教え継がれることによって、ワープロの大衆化は進んだのではないだろうか。

同様のことは授業にも当てはまることである。授業に用いるテキストで、あたかも授業内容をよく理解している人だけを対象として書かれているのではないかと思われるものがある。学問もまた、それを理解した人にとって、また、それを教える人にとって、それほど難しいものではない。しかし、初めて学ぶ学生にとって如何に難しいものであるかは、教師が想像する以上のものがある。その困難の壁を乗り越えることができずに、放棄する学生も少なくない。この困難の壁を乗り越える手助けの役割を果たすのが教師である。もしテキストや参考書が容易に読み進めることができるものであるならば、その分だけ教師は不要になるであろう。しかし、一般にはテキストや参考書を一人で読みこなすことは容易ではない。なんとか読みこなせるとしても、それには多くの時間を要することになる。独習する場合は、同じ内容のものを理解するにいたるまでに教師から教わる場合に比べて何倍もの時間を使うことになる。教師は学習内容のキーポイントを教えてくれる。キーポイントをつかんだうえでの学習は効率的である。学習者は度々理解の混乱に陥りがちである。そのような混乱も教師の適切な一言で解消されるものが多い。学習者は暗闇を歩く人と同じようにおずおずと慎重に学習を続け、ときには不安になって停滞しがちである。教師はそのような学習者を前に踏み出すように勇気づける。このように学習を進めるための手助けする教師がいなければ、教育の大衆化は進まなかったであろう。

大学教育の大衆化は大学のレジャーランド化であるという指摘は、一部の現象だけを見れば、的はずれであるとはいえないまでも、そうとだけいってすますことができない変化が、人間と学問との関係に起こっているといえるのではないだろうか。つまり、大学教育の大衆化はわずかな割合の人々だけが大学の門をくぐった時代と違って、大量の人々が大学で学習を進めることができるようになったことを意味する。かっては選ばれた人々だけにしか理解不能と考えられた学問に多くの人々が接近できるようになったのである。こうした教育の大衆化は一歩一歩進んできたし、さらに進もうとしている。明治時代に義務教育が導入されて、すべての子供が小学校へ通うようになり、戦後の教育改革で義務教育が中学校まで延び、その後次第に高校進学率が上昇し、ほとんどの子供が高校に通うようになり、さらに、大学進学率が上昇して、かっての高校進学率を上まわるようになった。そして今、大学院への進学率が上昇しつつある。このような変化のたびに、高校、大学、大学院で学習するにふさわしい能力を持たない者まで、高校生、大学生、大学院生になっているという批判を伴いながら、高学歴化は着実に進展している。このような高学歴化に伴って、それぞれの教育はレベル低下するだけであるという主張がある。しかし、レベル低下という現象が見られる一方では高いレベルの教育を受ける人口が着実に増加しているという事実は否定できない。大学教育の大衆化や大学院教

育の拡大が、その是非の論議を伴いながらも着実に進んできた理由についてもまた、さまざまに論議されるところである。ここではそれを正面から論じることは避けるが、少なくともその理由の一つとして、広い意味での研究を仕事とする職種に従事する人口が増加してきたし、さらに増加しつつあるという事実を無視できないであろう。大切なことは、大学教育の大衆化や大学院教育の拡大という事実を認め、それを前提として、大学としてふさわしい教育をどのように確保していくか、また、大学院としてふさわしい教育を可能とするための大学教育をどのようにして確保していくかということである。

他方、大学教育の大衆化を取り巻く別の側面にも注意を向けることが大切である。かって書籍を手に入れ、教師を探すことから苦労した時代には、楽をして学問を進めることは不可能であったが、同時に学問することについての大きな誇りと夢があった。学問することは良いことであり、特権でもあった。それに比べて、学問に関する書籍や情報はあふれ、教育機関も整備された今日にあっては、学問や学問することに対する意識が変化してきている。学問することは夢であるというよりも圧迫感をおぼえる対象と感じとったり、学問に関する情報や教師から逃れることによってこそ、人間性回復の道があるとまでに感受する若者も少なくない。学問することが社会的ステイタスではありえても、学問することそのものを含めた価値は人間の意識のなかで相対的に低下している。学問の社会的価値がますます大きくなっていることとは矛盾するこの事実は、学問の大衆化の別の側面である。また、大学教育の大衆化が大学受験競争の激化を導き、それが高校教育の変質をもたらし、さらにそれが大学に入学する学生の質に影響しているという側面も見逃すことができない。

九州大学に入学した学生についてみても、彼らは大学の学習に適応するために苦しんでいる。それは高校教育がますます受験シフトを進め、学習が個別事項の暗記を中心に進められるようになっていることにも由来する。入学試験に出題されないような教育内容は省いて、入学試験に適応しやすいようにマニュアル化された内容の習熟に力を入れる傾向が高校教育にますます強くなっている。例えば、数学についていえば、微分・積分の意味やその関係についての重要な説明は省いて、微分・積分の計算法だけに集中したり、数学のなかでも最も世の中で直接役立っている統計理論を教えることになっていても、入学試験での出題が困難であることを理由に、教えないで済ますということがまかり通っている。そのような受験シフトの教育の結果は、大学の授業の場においても学生は、試験に出題されそうな内容であるかどうかを見分ける能力を身に付け、試験に出題されそうでない授業内容については要領よく無視するという習性を示すほどである。しかも試験出題に不向きな授業内容にこそ、その学問分野の基本的な考え方に関わるものが多く、しかも論理的なものが多い。ここで用いる論理性という言葉は数学の論理性といったような狭い意味のものではなく、あらゆる学問に現れる「何故」という疑問とそれを説明する論理といった広い意味のものである。このような論理性にかかわる教育が高校教育のなかで軽視されていることが、大学に入学する学生の論理的思考力が弱いという結果を招いている。簡単なことについて順序だてて説明することができず、自分の意見をまとめて説明することができない学生が多い。それに比べて、大学の授業はずっと論理的である。1回分の授業が全体として論理的に構成されているだけではなく、数回以上にわたる授業が全体として論理的に構成されているものが多い。そこに学生が大学の授業に不適応を起こす原因の一つが潜んでいるといえる。その点でいえば、かっての大学初年次学生についてもそれほど論理的思考力を身に付けていたとはいえないが、少なくとも最近の学生よりも論理的思考力を身につけようとする自発性・内発性を持てる環境のもとにいたといえるのではないだろうか。

学生が論理的思考力を身につけるためには、注意深い訓練が必要である。論理的な思考は人間の精神活動のなかでも最も高度のものであるので、その訓練は自発性を伴ったものでなければならない。わかったふりをしたり、わかったつもりになるのではだめで、わかったことを自ら確認し、それによって一歩一歩自信を深めていくことが必要である。脳の活動は神経回路の結合が生成されることによるものであるといわれるが、特に論理的思考は、いくつもの論理の道が結びつくことにより確認され確立するという、単線型というよりも網の目型であることを特徴とするものであるので、そのための訓練も多面的であり自由でなければならない。論理的思考に熟達すれば思考の速度も速くなりえるが、論理的思考の訓練においては、自ら納得することを第一にして時間を惜しまない

ことが大切である。ここで用いる訓練という言葉は、マニュアル化されたものの繰り返しというより、目的を定めた系統的・継続的な教育という意味のものである。学問が事実の羅列に終わらず論理的な性格をもつものであるなら、学生が学問に対する意欲を持つためには、このような論理的思考力を育てる訓練が不可欠であろう。

大学初年次の学生を対象にしてこのような論理的思考力を身につけさせ、学問への意欲をもたせるための効果的な教育方法の一つが、適当なテーマのもとで調査・発表・討論を行わせる少人数教育である。そこにおいて、資料調査や実地調査などを含んだより具体的な課題が学生に提起され、学生は一定の時間その課題に取り組み、得られた成果を発表する。このような調査発表をするにあたっては、対象についての全体的で論理的な思考が求められる。発表することによって、その成果は他の学生から認知される。努力の結果が他人から認知されることは、発表者がさらに意欲を引き起こす契機となり得る。よりよい発表をめざして学生の間の競争も起こり得る。しかし、発表は発表者が期待したほどうまくいくものではない。聴衆（学生）に納得してもらえる立派な説明ができるものと予期していたのに、結果は結論についての短い不十分な発言に終わってしまうことも起こる。発表者のこの点に気付かせること、即ち、十分に理解していると思っていたことについてさえ、うまく説明できるほどには論理性に整理ができていなかったことを自覚させることは、論理的思考力を育てる効果的な教育となるであろう。そのうえで再度の発表に挑戦させることによって、また、討議の経験を重ねることによって、全体的・論理的な思考力を効果的に育成することができる。

私はこの１年間、このような少人数教育のクラスの一つを「大学と教育」というテーマのもとで担当してきた。学生は九州大学の教育研究活動をさまざまな角度から調査し発表し、大学をめぐるさまざまな論議の中から取りだしたいくつかのテーマについて討論した。私は引き続きこのようなクラスを担当しながら改善を進めていきたいと考えているので、詳しい報告は後に延ばすことにするが、参加した学生の多くが発表や討議において成長を示し、学習に対する意欲的、積極的な態度が見られるようになったことを報告しておきたい。さらにこのような経験を通して、当然のことであるが、学生は学問に対して意欲的、積極的になり得ることを確信した。それは、これまで数学教育だけを担当してきた私にとっては、驚きさえあった。大学初年次の学生を意欲的、積極的にすることは可能であるのに大学や教師がそのようにしないで放置しておくことは大きな損失であること、また、学生を意欲的、積極的にできるかどうかは大学や教師の指導の在り方にかかっていることを痛感した。

今や、大学教育のためのテキスト、参考書などはかなりの程度に整えられているので、もし、大学教育のシステムの外で独習を志すとしても学習の対象についての絶対的な不足はない。このことは大学の存在価値に係わる状況の変化が起こっていることを意味する。大学教育や授業において、学生が自信をもって学習に取り組むことができるようにするために、また、学生が効果的に学習の成果を獲得するために、教師がどのように効果的な役割を果たし得るかが問われるようになっているのも、このような状況の変化によるものであろう。大学教育や授業の改善においても、学生が高いレベルの内容を容易にしかも確実に理解できるために、また、それに必要な能力を身につけるために、大学や教師がいかに効果的に機能するかという観点からの努力が求められているのではないだろうか。