

社会人大学院生を対象とする 研究方法論の授業実践

近 田 政 博

〈要 旨〉

本稿の目的は、博士前期課程（修士課程）における社会人学生を対象とする授業特有の課題と、その対応策を明らかにすることである。名古屋大学教育発達科学研究科教育科学専攻では、社会人大学院生の研究関心が具体的である反面、学術論文を書くための基本スキルが不足している事例が多くみられた。そこで彼らを対象に、大学院生活への適応方法と修士論文を作成に必要な基礎的スキルの習得を目的として「高等教育基礎論－研究方法－」の授業を開講した。

授業終了時に効果測定を行ったところ、修士論文に求められる水準についての理解や情報・文献収集の方法に関して、一定の改善効果が見られた。また、この授業実践を通して専攻レベルで対応すべき課題がいくつか明らかになった。第一は、修士論文に求められる水準を専攻・分野レベルで明示することの必要性である。第二は、大学院において専門的内容を学ぶのに不可欠な基礎科目、ならびに大学院生活への適応や学術論文の書き方に関する導入科目の充実である。第三は、大学院生の学習ニーズに関する調査の必要性である。大学院教育を改善する上で、個別の大学・研究科の実情に適した授業実践の地道な研究蓄積が求められている。

1. はじめに

本稿は、人文・社会科学系の博士前期課程（修士課程）において社会人学生向けに開講した授業の実践内容を扱う。そのねらいは、この授業実践から得られた知見を通して、社会人を対象とする前期課程に特有の課題を

明らかにし、その課題をクリアするために専攻・分野レベルでどのような方策が必要かを検討することである。具体的には、名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻の高度専門職業人養成コースの一つである「高等教育マネジメント分野」において、筆者が平成19年度前期に開講した「高等教育基礎論（研究方法）」の授業実践の意図と背景、授業プロセス、その成果をとりあげる。この授業は、社会人の大学院新入生を対象に、研究生活への適応方法と、修士論文を作成するための基礎的スキルの習得を図ることを目的としている。

日本の大学院教育は大きな転換期を迎えている。1990年代以降、大学審議会などの政策主導によってもたらされた飛躍的な量的拡大を経て、2005年あたりからにわかに質の充実へと政策転換の舵が切られている。量的拡大のきっかけとなったのは、よく知られているように1991年から始まった一部の国立研究大学の大学院重点化である。これらの大学では、予算拡充を意図して学部学生の定員を大学院定員に振り替えたことにより、大学院定員が大幅に増えた。このほか、大学院の夜間開講、通信制大学院、法科大学院などが矢継ぎ早に認可・実施された。この追い風を受けて大学院生数は急増し、今日では日本の大学院は著しく多様化するに至った。

ここで言う「多様化」にはいくつかの意味が込められている。第一は、「前期課程（修士課程）の機能の多様化」という意味である。後期課程は分野を問わず、今日でもなお研究者養成を一義的な目的とする分野が多く、設置される専攻数や定員に一定の制限が設けられているのに対し、前期課程において研究者養成はすでに中核的な機能とは言えない。エンジニアや臨床心理士に代表されるような高度専門職業人の養成、あるいは生涯教育的な観点から高度な知識・教養を提供するという新しい機能が存在感を増している¹⁾。また、前期課程（修士課程）のみでキャンパスを離れる学生が増加していることも指摘されている²⁾。

第二は「学生のバックグラウンドの多様化」である。従来大学院は前期課程・後期課程を問わず、研究大学においては自大学の優秀な学生の中から講座の跡継ぎを養成するための「再生産装置」であった。他方、研究大学以外の大学における大学院は、制度としては一応存在するが、恒常的に定員が埋まらないという意味で「からっぽのショー・ウィンドウ」（潮木守一、1999: 424）³⁾であった。ところが、今日では出身大学以外の大学院に進学することはありふれた光景となっている。この傾向は人文系において特に著しい⁴⁾。大学院にはこのほか、特別選抜コースの設置奨励など

によって、有職者、退職したシニア層、主婦層、留学生も多く含まれるようになって⁵⁾。

第三は、教育・学習における「質の多様化」である。入学する学生の基礎学力・意識および行動様式の多様化が、最終的に作成する学位論文の質の多様化をもたらしていると考えられる。このことは多くの大学教員が研究指導を通して実感するところであり、大学による学生調査の結果からも指摘されている⁶⁾。

こうした大学院の多様化による水準低下を危惧した文部科学省は、2006年3月に「大学院教育振興施策要綱」を発表し（以下、「要綱」）、①大学院教育の実質化、②国際的な通用性・信頼性の確保、③国際競争力のある卓越した教育研究拠点の形成、の3本柱に沿って施策を進めることを明らかにした⁷⁾。この要綱の方針に基づいて、「大学院設置基準」の改定が行われ（2006年3月31日付）、人材養成に関する目的を学則等に定めること（第一条の二）、授業、研究指導、学位論文、修了認定などに関する評価基準を明示すること（第十四条の二）、授業及び研究指導の改善を図るための組織的な研修や研究を実施すること（第十四条の三）などが新たに盛り込まれた⁸⁾。

さらに、「魅力ある大学院教育イニシアティブ」（平成17年度：97件採択、18年度：46件採択、以下「イニシアティブ」と略す）や「大学院教育改革支援プログラム」（平成19年度、126件採択、以下「支援プログラム」と略す）のような政府主導の競争的資金が全国の大学院に専攻単位で配分され、「大学院教育の実質化」というキーワードのもとに組織的取り組みが促進されている。具体的には、大学院コア科目の設定、多様な学生に対する基礎教育の実施、複数の教員による研究指導体制、グループ学習、フィールドワーク、海外ネットワークの形成などの試みが進められている。これらは、従来は個別の指導教員とその研究室任せになってきた大学院教育を、講座や専攻などの組織全体で支えようとするものである⁹⁾。

つまり、日本における大学院改革は、各大学院から内発的・自生的に沸き起こったものではなく、良くも悪しくも大学審、中教審、文部科学省などによる一連の政策誘導の結果であるといえよう。こうした「外圧」に触発されて、今後数年間のうちに、個別の大学院教育プログラムの開発や大学院教授法・研究指導法に関する実際的な議論・研究が深まることが予想される。本稿の趣旨は大学院レベルにおける授業研究の議論となる材料を提供することである。すなわち、社会人を対象にした大学院プログラムを

提供する場合に、上記に示したような「さまざまな意味での多様化」に対応しつつ、教育・学習水準を維持・向上するためにどのような方策が必要かを具体的に検討することである。

2. 日本の大学院教育に関する先行研究

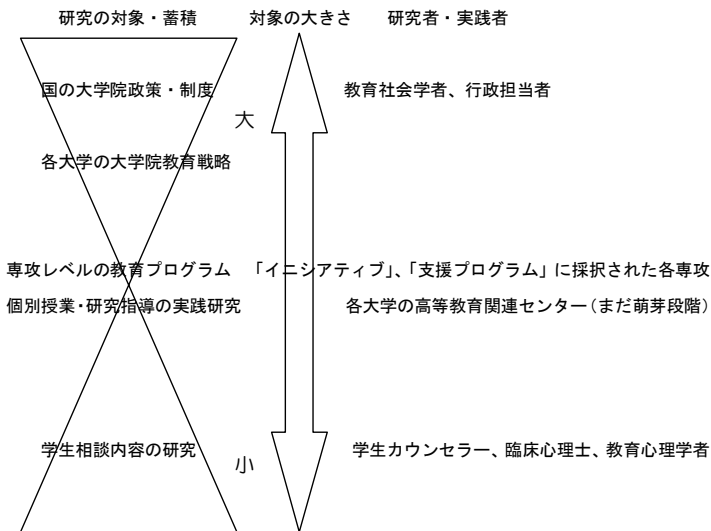
日本の大学院教育に関する研究には大きく二つの潮流がある。一つは、大学院のマクロな歴史・制度・政策に関する分析・解説であり、主として高等教育を研究対象とする教育社会学者によって進められてきた。取り上げられるテーマは、日本の大学院が近年に至るまで学位授与機関としてなぜ実質的に機能せず、定員充足率も低いままであったのか、1990年代から行われた政策誘導によって量的拡大がどのように発生したのか、政策誘導は大学院の多様化や大衆化にどのような影響を与えたのか、などである。こうした大学院研究は、個別の事例よりも政府の高等教育政策を研究対象としており、現状分析に加えて、将来予測や今後起こりうる課題を提起している¹⁰⁾。

もう一つのアプローチは、大学院での学習・研究生生活における学生の葛藤に関する研究であり、主に学生相談を担当する臨床心理士や教育心理学者らによって行われている。学部生から大学院生になることは、学生にとって「学問の消費者から生産者への転換」（鶴田和美、1998:3-10）¹¹⁾を意味し、ゼミ形式の少人数授業あるいは研究会などの場で自発的に研究関心を掘り下げることを要求される。また、研究室に本格的に所属することにより、大学院生は研究室内の疑似家族的な人間関係を体験することになる。学部生時代には学業だけでなく課外活動やアルバイトなど多種多様な経験ををするのに対して、大学院に入るとまず修士論文をどう書くかに問題意識が収斂する¹²⁾。また、大学院で指導教員と良好な関係が保てるかどうかは、学位論文を作成する上できわめて重要であり、裏返せばそれだけ摩擦やトラブルが起きる可能性が高いともいえる。実際に、いくつかの研究大学ではアカデミック・ハラスメントに関する学生相談の大半は大学院生によるものであることが報告されている¹³⁾。

政策・制度に関する研究や学生相談に関する研究と比較すれば、大学院でのコースワークや研究指導に関する実践的な研究はこれまでほとんど行われてこなかった。これまで日本の大学で実施されてきたFD（ファカルティ・ディベロップメント）のほとんどが学士課程・学部教育を対象とし

たものであり、大学院の授業は研究対象としてほとんど注目されなかった。ましてや、コースワークと並び、大学院教育の両輪として位置づけられている研究指導については¹⁴⁾、今でもほとんど（プロセスが見えないという意味で）ブラックボックス状態に置かれているといっても過言ではない¹⁵⁾。どの大学も学士課程の改革に忙殺され、大学院教育にまで手が回らなかったというのが実情かも知れない。図1は大学院教育に関する研究の類型を図式化したものである。研究対象がマクロな政策・制度研究や、反対にミクロな視点で個人を扱う学生相談の研究と比較して、個別プログラムや授業実践に関する研究の層が著しく薄いことを示している。

図1 日本の大学院教育に関する研究の類型



そもそも高等教育研究自体、1990年代に至るまでは少数の教育社会学者らによる政策や制度の研究が大半であった。ところがこの10年間、大学設置基準の改正や認証評価基準によって学士課程段階での教育改革が政策誘導され、全国の高等教育関連センターを中心として授業研究や教授法、学習支援に関する研究がさかに行われるようになってきている。これに対して、大学院教育は学士課程改革から遅れること5~10年にしてようやく、個別の研究科や専攻のニーズに応じた教育プログラムの研究・開発に着手しよ

うとしている段階にある。本来、教育プログラムの未整備や課程博士授与率の低さなどは、政府の責任というよりも個々の大学側の責任によるところが大きいのであるから¹⁶⁾、個々の大学の自助努力なしに大学院教育の改善を期待することはできない。実際に、「イニシアティブ」や「支援プログラム」への採択を契機として、大学院教育の本格的な見直しがいくつかの大学で始まりつつある¹⁷⁾。

3. 博士前期（修士）課程における社会人向けコースの特性

次に、本稿で取り上げる博士前期（修士）課程における社会人対象コースが持っている特性について考えてみたい。一般的に、前期課程（修士課程）の最大の課題は、2年間で修士論文をどう書くかである。ただし、社会人向けコースの場合、従来のアカデミックコースの大学院生と比較すると、修士論文を書き進める上での制約要因が非常に多いという特徴がある。

第一の制約要因は、社会人の大学院生は学術論文の書き方（いわゆるアカデミック・ライティング）に関する知識・スキルをあまり知らないということである。学術論文の基本型とはすなわち、先行研究の特徴を把握し、理論モデルの適用可能性を検討し、仮説を立て、方法論を立て、その結果と成果をまとめ、残された課題を指摘するという、大部分の学問分野に共通する手続きのことである。

社会人大学院生の大半が学術論文の書き方を知らないのは、彼らにその能力がないからではなく、学部生時代あるいは職場でそのようなトレーニングをほとんど受けていないからである。多忙化しつつある大学教員にとって、学部ゼミ生の卒業論文に関して、論文の書き方の基本に至るまで指導する時間的余裕は乏しい。まして、学生がそのまま大学院進学をしない場合などは、卒業論文に学術的な価値を期待する教員は稀であろう。幸いに、学生時代にそれなりの研究指導を受けることができたとしても、その後の長い就業経験を経て、大学時代に受けた指導内容を記憶していることを社会人学生に期待するのは無理がある（もっとも、今日ではアカデミックコースの大学院生も、卒業論文作成において十分な研究指導を受けていることはほとんど期待できない）。

仕事を継続しながらわざわざ大学院に入学するには大きな覚悟と目的意識が必要であろう。実現可能性や学術的意義はともかくとして、社会人学生の多くは大学院を志望する段階で自分が研究したいテーマをすでに固

めていることが少なくない。そのベースとなっているのは、長い職業経験の中で育んできた問題意識である。しかし肝心なことに、彼らの多くはそれをどうやって学術論文として形にしたらよいのを知らない¹⁸⁾。

第二の制約要因は、伝統的なアカデミックコースの大学院生と比較して、社会人院生には修士論文作成に割くことのできる時間がきわめて限られているということである。授業は仕事が終わった後の夕方・夜間に行われるので、各授業で出される課題をこなす時間は授業のない平日の夜か週末しかない。修士論文作成のための資料収集、読み込み、調査などは、週末や休暇を充てるしかない。アカデミックコースの大学院生が、ゼミの時間やアルバイトの時間以外は基本的にはすべて自分の研究に充てる時間的余裕があるのとは大きく事情が異なる。社会人であるから、家族のために費やす時間や、職場における想定外のトラブルも考慮しなければならない。入学してから正味2年足らずの中で、こうしたさまざまな制約要因に阻まれながら、まとまった内容の説得力を持った修士論文を書き上げることは容易でない。

第三は、学習環境上の制約が大きいことである。社会人学生は時間をやりくりしながら職場と教室と自宅を往復する日常を過ごしており、ゼミや研究指導の時間以外に所属する研究室で他の大学院生と意見交換したり、研究会や自主ゼミを行う時間的余裕は乏しい。アカデミックコースの大学院生のように、研究室の中で切磋琢磨するという「みえない大学院」¹⁹⁾の効果を十分には期待できないのである。その分だけ、指導教員との関係が研究上の命綱になりがちであり、幸いにも指導教員とよい関係を築ければ研究が成功する可能性は高くなるが、関係がこじれてしまうと修士論文は言うに及ばず、大学院生活全体が危機に陥るリスクが高い。

社会人大学院生の置かれたこうした種々の制約要因を考えると、できるだけ早期に学術論文の基本スキルや研究計画の立て方を習得させ、個別の指導教員から受ける研究指導を論文のコンテンツに集中させることによって、限られた時間を効果的に活用することが求められる。本稿で紹介する「高等教育基礎論（研究方法）」はこうした問題意識を背景として企画・実施したものである。

4. 「高等教育基礎論－研究方法－」の目標、受講生の属性

本授業「高等教育基礎論－研究方法－」が属する「高等教育マネジメント分野」は、名古屋大学教育発達科学研究科の教育科学専攻が開設する高度専門職業人養成コース（社会人向けコース）の一つである²⁰⁾。その目的は、高等教育に関する職業人（大学職員、教員、高等教育行政や教育関連産業に関わる人）を対象に、「理論的・実践的専門教育を行い、高度な専門性を身につけた高等教育のプロフェッショナルを養成すること」²¹⁾である。入学者には近隣大学の中堅職員が多い。入学選抜は外国語筆記試験と研究計画書に基づく面接による。教育科学に関する筆記試験は課されておらず、面接において研究関心と研究計画および専門知識が試される。

ただし、このコースはロースクールや教職大学院など、学校教育法第65条第2項で定義される「専門職大学院」ではなく、一般の大学院課程として位置づけられている。このため専門職大学院とは異なり、カリキュラム上、修士論文の提出が義務づけられている。

卒業に必要な単位は30単位で、修了すると修士（教育）が授与される。新入生は4月下旬に研究計画書を提出し、その時点までに指導教員を決定しなければならない²²⁾。必修科目は「研究調査指導Ⅰ」（1年後期）、「研究調査指導Ⅱ」（2年前期）、「研究調査指導Ⅲ」（2年後期）の3つであり、いずれも指導教員による個別指導の形をとっている。これに加えて、高等教育学分野の基本知識を学ぶ「高等教育マネジメント講義」を1年前期に履修する²³⁾。このほか、さまざまな選択科目を履修し、最終的に修士論文を作成・提出する仕組みとなっている。

平成12（2000年）年度からスタートした「高等教育マネジメント分野」であるが、学生の研究関心が具体的である反面、学術論文を書くための基本スキルが不足しているケースが多いことが指摘されていた。このトレーニングを「研究調査指導」の範囲内で行おうとすると多くの時間が費やされ、修士論文の内容自体を指導する時間が圧迫されてしまうという声が何人かの教員から寄せられていた。また、アカデミックコースには従来から研究方法論を学ぶための授業が開設されていたが（「研究方法基礎論」）、研究スキルについてより入念に学生に対応すべき高度専門職業人コースには、こうした趣旨の授業は開設されていなかった。そこで高等教育マネジメント分野を担当する他の教員と相談の上で、1年前期の段階で、学術論文の基本スキルを身につけることを目的とした授業を高度専門職業人コー

ス全体の選択科目として開講することにしたのである（水曜7限：午後8時～9時半）。

授業目的については、初回の授業で配布したシラバスに次のように記している。

「この授業のねらいは、論文を書くことの意味を理解し、その基本的作法を習得し、修士論文の基本構想を組み立てられるようにすることです。これまで職場で実務的な文章を書く経験をされてきたと思いますが、学術論文の書き方には独特のセオリーがあります。修士論文として求められる水準を知り、そこにどうやってアプローチするかを学びます。」

受講対象者は主として、教育科学専攻の高度専門職業人コースに属するM1とし、特に高等教育マネジメント分野だけに限定しなかった。また、希望者についてはM2以上も受け入れることとした。これは、高等教育マネジメント分野の学生がわずか数名であること、他分野においても高等教育マネジメント分野と同様に、入学時点において学術論文の書き方に関する授業が開講されていないこと、M2以上の院生からも事前の受講希望があったことなどを勘案した結果である。

初回の授業をやってみて驚いたのは、M1（10名）に限らず、修論作成を控えたM2（5名）や後期課程の学生（2名）からも受講申請があったことである（計17名）²⁴⁾。10名のM1のうち、高等教育マネジメント分野の学生は2名だけであり、他の高度専門職業人コースの学生が7名、アカデミックコースの学生が1名という内訳であった。つまり、授業名称は「高等教育基礎論」であるが、受講生は生涯学習開発分野、学校科学臨床分野、高等教育マネジメント分野、生涯スポーツ科学分野など、教育科学専攻内のさまざまな高度専門職業人コースの学生が混在し、ほとんど共通の会話が成り立たないような状態であった。したがって、授業名称には「高等教育」の文字が冠されているものの、実際には学問分野に関係なく学術論文の書き方を学ぶ内容とした。その意味で本授業の内容は大学院における初年次教育あるいはリメディアル教育に相当するのかもしれない。

また、初回の授業では受講生のレディネスに関して調査を行った。大学時代の所属学部を尋ねたところ、教育学系はわずか2名、最も多かったのは社会科学系で6名、次いで人文科学系4名、理・工・農・医学系2名、学際系（環境、情報、総合など）1名、その他2名（芸術、家政など）であった。社会科学を学んだ者が比較的多いが、理工系から芸術系まで学部

教育のバックグラウンドは多様であることがわかった。

卒業論文を書いた経験については、17名中13名が「ある」と回答している。別の卒業課題（レポートや実験など）を仕上げた者が2名、いずれも行わなかった者は2名であった。ところが、学術論文の書き方を学んだ経験については、「十分に学んだ」は0名、「ある程度は学んだ」が4名（うちM1は3名）に過ぎず、全体の76%にあたる13名（同7名）は「あまりない」あるいは「ほとんどない」と回答している。

また、修士論文に求められる水準については、「だいたい知っている」は0名、「ある程度は知っている」が5名（同2名）、「あまり知らない」が7名（同5名）、「ほとんど知らない」が5名（同3名）であった。情報・文献収集の方法については、「ほぼ知っている」は0名、「ある程度は知っている」が9名（同4名）、「あまり知らない」が5名（同3名）、「ほとんど知らない」が3名（同3名）であった。大学院での学習・研究生活に不安があるかどうかについては、「ほとんどない」0名、「いくつもある」11名（同5名）、「多い」5名（同4名）、「非常に多い」1名（同1名）であった。

この結果からは、①受講生が受けた学部教育のバックグラウンドは多様であり、必ずしも教育学の基本知識を身につけていないこと、②大多数が卒業論文を書いた経験があるが、学術論文の書き方、修士論文に求められる水準、情報・文献収集の方法などについてはM1の半数以上がよく知らないこと、③大学院での学習・研究生活についてもM1の半数は不安を多く抱えていること、などの特徴が判明した。こうした特徴から、授業内容を一部修正し、最初の数回分は大学院生活への適応方法について扱うこととした。情報・文献収集の方法についても2回分にわたって取り上げ、収集方法だけでなく、集めた文献の読み込み方等についても扱うこととした。

5. 授業の内容

この授業はまず、修士論文で求められる水準を受講生に伝えることから始めた。すなわち初回の授業において、修士論文に必要な水準とは「一定の学術的意義のあるテーマについて、学術論文の基本手続き（問題提起、先行研究の整理・分析、理論・分析枠組みの検討、方法論の提示、結果・成果のまとめ、残された課題の整理、注や参考文献など）に基づいて検証を行い、一定の結論を導き出せること」であると説明し、学生に周知した。

これに対して、博士論文とは「上記の基本手続きに則って、該当分野において新しい知見・発見・解釈を提供し、その学術分野の発展に貢献すること」であると説明し、修士論文との水準の違いを明示した。つまり、修士論文においては世界初の発見や世紀の発見といった水準は求められておらず、一定の手続きに基づいて、自分なりの結論を導き出し、それを他者にわかるように説明できればよいとした。

上記のメッセージを効果的に伝えるため、学術論文の書き方に関する比喩として、初回の授業ではモーツァルトの交響曲（第38番「プラハ」第1楽章）の演奏映像を見せて、基本テーマを一定の規則に基づいて展開することによって効率的に曲全体を完成できることを説明した（音楽用語でいうところの「ソナタ形式」）。ここで伝えたことは、論文を書くとは型に基づいて書くトレーニングをすることであり、限られた時間内で一定水準の文章を書くには、この方法がより効率的・合理的だということである。ただし、こうした一連の定義は専攻内で合意されたものではなく、一教員である筆者の個人的見解であること、個別の修士論文作成にあたっては、必要な水準や要件についてあらかじめ各自の指導教員に確認しておくべきことを伝えた。

「高等教育基礎論（研究方法）」の授業内容は次のように構成した。大学院での研究・学修生活への適応方法から始まり、修論コンセプトの検討を経て、修論の執筆計画作成に至る流れとなっている。

- 第1回 オリエンテーション、事前アンケート
- 第2回 事前アンケートの結果報告、大学院での対人関係をどう築くか
- 第3回 指導教員との関係をどう築くか、ストレス管理
- 第4回 自分のやりたいことを言語化する（問題意識の構造化、テーマの立て方）
- 第5回 調べるスキルを身につける①（先行研究の検索・収集）
- 第6回 調べるスキルを身につける②（集めた文献のレビュー方法）
- 第7回 修論の基本コンセプト発表①+ディスカッション
- 第8回 修論の基本コンセプト発表①+ディスカッション
- 第9回 修論の基本コンセプト発表①+ディスカッション
- 第10回 学術論文のセオリーを学ぶ（論文の基本要素、文章表現上の注意事項）
- 第11回 修論の執筆計画を立てる（陥りやすい失敗、タイムマネジメント）
- 第12回 修論の執筆計画発表①+ディスカッション
- 第13回 修論の執筆計画発表②+ディスカッション
- 第14回 修論の執筆計画発表③+ディスカッション

第 15 回 打ち上げパーティー

教科書は、理系大学院生が研究生生活を送るために必要な基本知識とスキルについて、英国がん研究所が編集したガイドブックの翻訳版である『スタディスキルズ 卒研・卒論から博士論文まで、研究生生活サバイバルガイド』（2005、丸善）を使用した。本書には、文系・理系に関係なく、学術論文を書くのに必要なエッセンスがまとめられている。

成績評価については、①教科書のうち特定の章や別の指定した論文を読み、自身のコメント（自分の意見とそう考える根拠）および論文の構造図を作成する、②修士論文の基本コンセプト（目的・動機、先行研究の特徴、研究方法、予想される結果・結論）を作成する、③執筆計画を作成する、の3種類の課題および議論への参加態度を総合して評定した。この授業の最終的な合格水準は、「自分の修士論文の基本コンセプトを説明でき、実行可能な執筆計画を立てられるようになること」とした。

図2 執筆計画作成に用いた共通ワークシート

修論作成ワークシート

氏名: _____

修士論文のテーマ:

サブテーマ:

	執筆項目	テーマ決定	先行研究の整理	理論・分析枠組の発見	研究方法の確定と実施	本文執筆	修正・追加	編集・注・参考文献
<div style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;"> 金 の し よ う し ょ う </div>	基本方針	テキストをこの枠内に収めるためには、右クリック→図形の書式設定→テキスト折り返しボックスをオンにする						
	実行計画 M1前期 9月まで							
	実行計画 M1後期 10月～ 3月							
	実行計画 M2前期 4月～ 9月							
	実行計画 M2後期 10月～ 1月10日							

図2は最終課題である執筆計画の作成に用いた共通ワークシートである。横軸は修論作成に要する項目を時系列順に挙げ、項目の内容と順番は受講生の執筆スタイルに合わせてカスタマイズすることができる。縦軸には時間軸をとった(M2生については、M1の研究内容を振り返り、M2の計画を立てる方法をとった)。このワークシートを課したねらいは、タイムマネジメントの観点から、一定の期限において取り組む内容の優先順位を考えさせることにある。

授業の全体的な進行方法は、伝統的なレクチャースタイルでなく、学生に問題提起を行い(たとえば、「なぜ筆者はこのような論理展開を行っているのか?」「先行研究の分析において難しい点は何か?」など)、それに対して学生が議論しながら答え、筆者がさらに次の問いを発するという問答中心の「ソクラテス方式」を取り入れた。これは受講生に問を立てることの重要性を伝えると同時に、自発的に考え、意見を発する習慣をつけさせるためである。また、修士論文作成の経験について、D1以上の院生および教員をゲストスピーカーとして随時招聘し、話題提供を行った。

6. 授業の成果

14回目の授業で初回のレディネス調査と同様の設問を行い、この授業の効果測定を行った。「ほぼできている」「ある程度できている」「あまりできていない」「ほとんどできていない」をそれぞれ、3点、2点、1点、0点に換算し、設問ごとの平均点を計算し、レディネス調査と事後調査の差を測定した。設問は、「情報・文献収集の方法を知っているか」、「大学院での学習・研究生活について不安な点はないか」、「現在、修士論文の構想はできているか」、「修士論文に求められる水準について知っているか」の4点である。なお、最終回は打ち上げパーティーとし、この効果測定結果について発表し、意見交換を行った。

図3はM1の受講結果、図4はM2以上の受講結果を示したものである。これによると、学年によらず、すべての項目で改善効果がみられた。最も効果が大きかったのは、修士論文に求められる水準に対する理解であり、M1で1.6、M2以上でも1.6の改善がみられた。次の効果の大きかったのは、情報・文献収集の方法に対する理解であり、M1で1.2、M2以上で0.7の改善がみられた。全体的な点数はM1よりもM2以上の方がやや高いが、改善効果はM1の方がやや大きかった。M2以上の特徴として注目されるの

は、大学院での学習・生活上の不安についてはほとんど変化がみられない一方で、修論の構想についてはM1以上の効果がみられたことである。

また、受講生の自由記述意見からは次のようなコメントを得ることができた。

- ・ 自分の考えを言語化することを習慣化できた。(M1)
- ・ 修論のゴールを知ることができた。ゴールにいたるプロセスを知ることができた。(M1)
- ・ 指導教員の先生と関係維持するスキルを学んだ。(M1)
- ・ 先行研究の理論・分析枠組を大いに利用することを知った。(M2)
- ・ 論文執筆の計画を立てることで、時間マネジメントの意識をもつようになった。(M2)
- ・ 院生が陥りやすい間違いや思いこみがあることがわかった。(M2)

図3 M1の効果測定 (N=10)

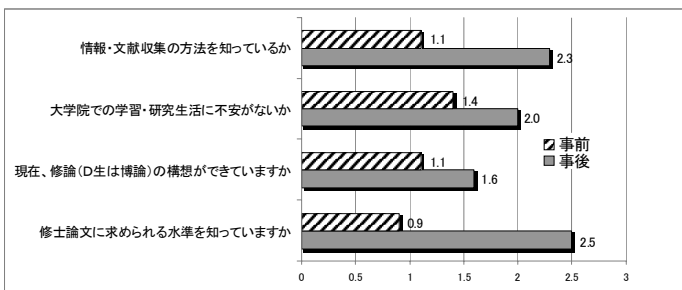
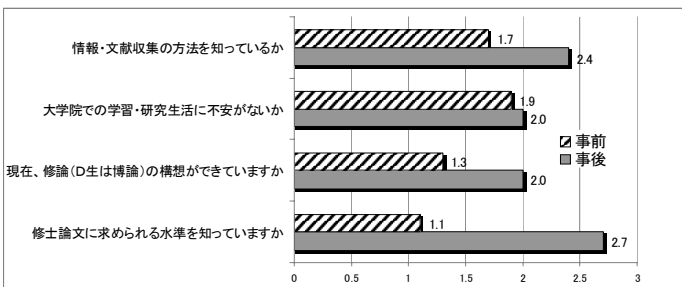


図4 M2以上の効果測定 (N=7)



このほか、最終回には毎回の授業で伝えた内容をティップス化（ティップスとはコツ、秘訣のこと）し、「修論作成ティップス（試作版）」（付録）として受講生に配布した。本授業で取り上げた個別の内容については、このティップスを参照されたい。

この授業の最大の反省点は、学生による修士論文の基本コンセプト発表に対する筆者のコメントが、これまで学生と指導教員が積み重ねてきた議論に沿っておらず、一部の学生に研究上の不安を与えてしまったことである。こうした大学院における共通教育ともいえる授業では（カリキュラム上は選択科目であるが、受講を推奨したことは事実）、個別の修士論文のコンテンツにまで立ち入ると、指導教員の指導内容と食い違ってしまう恐れがある。あくまでセカンドオピニオンとして参考意見にすぎないことをことわっておくこと、あるいは授業内容を基本スキルの習得に限定し、個別のコンテンツには立ち入らないようにするなどの配慮が必要だということが明らかとなった。

7. 残された課題

上記のように、初めての試みには比較的大きな成果を得ることができた本授業であるが、厳密な意味での効果測定はまだできていない。現在のM1が来年度修士論文を完成し、これを審査する段階になってはじめて、教員にとってはこの授業が個々の研究指導の効率化・合理化に役立ったのか、学生にとっては修士論文作成に役立ったのかを検証することが可能となるだろう。

現時点で本稿の考察から導き出せることは、修士論文に求められる水準を組織として明示することの必要性である。大学院設置基準では、学位論文を評価する上での基準を学生に対して明示することが求められている²⁵⁾。実際に筆者が所属する名古屋大学の教育発達科学研究科においても、課程博士論文の作成に関していくつかの段階を設定し、その達成基準を学生に明示しているが、修士論文についてはアカデミックコース、高度専門職業人向けコースのいずれも明示された基準が存在しない。このため、修士論文にいかなる水準が要求されるのかという知見が大学院志願者・入学者に共有されていない。本授業では一教員である筆者が考える水準を参考意見として受講生に示したが、これが指導教員の考える水準と食い違う場合は、受講生に混乱を与える可能性がある。少なくとも分野別、できれば専攻単

位で修士論文の要求水準について合意を図り、これを学生に明示する必要がある。今日のように大学院生の基礎学力やバックグラウンドが著しく多様化している状況では、学位論文として最低限達成すべきこと、および絶対にやってはいけない基本ルールを明らかにし、ガイドラインの形にまとめて示すことは喫緊の課題である。

最後に、上記の結論から派生する課題を2点指摘しておきたい。第一は、大学院における補習教育あるいは初年次教育プログラムの必要性である。本稿で繰り返し述べてきたように、大学院生のバックグラウンド、基礎学力・スキルは著しく多様化している。社会人や他大学および他学部・研究科からの入学者が増えるにつれて、専門分野の基礎知識が備わっているという前提で授業を行うことは困難になっている。仮に書きたい論文のテーマが決まっても、それに必要なアカデミックライティングの基礎スキルが十分でない場合が少なくない。そのまま放置すると、修士論文作成時の研究指導コストが増大し、教員にとっても学生にとっても不幸な結果となる。このため、専門分野への導入となる基礎科目の充実、ならびに大学院生活への適応や学術論文の書き方に関するコースワークの充実が必要と思われる。本稿は教育発達科学研究科の事例であるが、大学院生がアカデミックライティングのスキルを身につけることは、あらゆる学問分野にとって必須のことであろう。

第二は、大学院生の学習ニーズに関する調査の必要性である。本授業の実施計画を立てる上で最も役立ったのは、初回に行ったレディネス調査であった。これによって、学術論文に求められる水準についての知識が受講生に不足していることや、文献の収集方法をよく知らない受講生が多いという潜在的ニーズを知ることができ、当初考えていた授業内容を軌道修正することができた。翻ってみれば、現在の多様化した大学院生が置かれた状況、学習ニーズや志向性について、大学はどれほど正確に把握しているのだろう²⁶⁾。名古屋大学では学部生や大学院生を対象として学生生活状況調査を隔年で実施しているが、その結果が個々の授業に有効活用されているとは言い難い。別途、各研究科・専攻単位で大学院生が抱えている課題やニーズについて具体的な調査項目を立て、その結果をカリキュラムの見直しや授業改善に活用することが必要だろう。

大学院教育の改善にとって制度改革や政策による誘導は必要条件ではあるが、それだけでは十分とは言えない。個別の大学・研究科の実情に適した授業実践の研究蓄積が求められている。

付録 修論作成ティップス（試作版）

2007年7月18日作成

- ①修士論文に求められる水準
 - 社会的・学問的に意義のある課題意識
 - 明確かつ実行可能な研究目標の設定
 - 先行研究の整理と特徴把握
 - 既存の理論・分析枠組みの活用
 - 研究目的に即した調査・実験方法
 - 調査・実験結果と、そこから導き出される結論
 - 注、参考文献のリスト
- ②大学院生活で気をつけること
 - 指導教員と定期的に連絡を取る。近況を報告する
 - 指導教員の研究指導を受ける時はアポイントをとる
 - 積極的に各種の研究会に参加して、自分の意見をアピールする
 - 研究が思うようにはかどらず自己嫌悪に陥った時でも、コンスタントに勉強を続ける
 - 互いに励まし合う友人、辛口のコメントをしてくれる友人を見つける
 - 社会との接点を保つ。新聞を毎日読む
 - 時には気分転換を図る（スポーツ、趣味、家族など）
- ③大学院での発表で気をつけること
 - 重要なことを最初に言う
 - 原稿を読み上げない。説明は重要な部分だけに絞る。
 - 聞き手は予備知識がないものと思って話す
 - 厳しく突っ込んでくれた相手に感謝する
 - 未熟でも言い訳しない
 - 質問では前置きしない。聞きたいことを最初に聞く
 - 人の発表にコメントするときは、最初に良いところを指摘する。
- ④課題提出時に注意すること
 - 締切を守る
 - 分量を守る
 - 様式を守る
 - バックアップをとっておく
- ⑤先行研究の探し方
 - 著名な研究者、多くの人が引用している論文
 - 指導教員が高く評価している論文
 - 多くの図書館に所蔵されている本
 - 著者に対する学問的な評価が高い文献
 - 自分で読んでみて、納得できる部分が多い文献
 - 思考・分析の枠組みが図式化されている文献

⑥ 先行研究の読み方

- 読むべき文献を事前にリストアップする
- コピーをとるときは、奥付も一緒に
- 本のコピーは半分以下にとどめる（著作権法）
- 目的、方法、結論部分に注目する
- 論理展開（ロジック）の工夫を学ぶ
- 読み手をどのように説得しようとしているかに注目する
- 図表に注目する
- 理論・分析枠組みをどう図式化しているかに注目する
- 専門用語の定義に注意する

⑦ 良い論文とは？

- 研究の意義が伝わってくる
- 構造・文章がシンプル
- 章・節などのバランスがよい
- 読みやすい
- 熱意を感じる
- 主張が明確
- 感動がある

⑧ 問題意識の立て方

- 疑問に思うことを how や why で問いを立てる
 - なぜ○○なのか、どうやったら○○になるのか
- How や why で立てた問いに対して、自分なりの仮説を立ててみる
- 有力な先行研究から理論・分析枠組みを見つける
 - 研究の効率化（先人の研究蓄積をフルに活用する）
 - 既存の理論や分析枠組みの問題点・矛盾点を検証する

⑨ 研究テーマの選び方

- 自分にとって最も大事なキーワードは何か
- 社会的・学問的な可能性があるか
- 自分の人生・キャリアにとって役に立つか
- 目標にしたい先行研究があるか
- 実現可能か
- 個性・インパクトがあるか

⑩ 調査・実験で気をつけること

- 調査・実験計画を立てて、事前に指導教員の了解を取る（必ず！）
- 調査対象、被験者に迷惑をかけない、プライバシーを守る
- 録音、録画、論文化することを相手に事前了解をとる

- ⑪章立ての際に気をつけること
 - 先にテーマを固める
 - できるだけ単線的な構成に（目的、先行研究、方法論、結果、結論など）構成に必然性があるかを検証する
 - 序章に力を入れすぎない
- ⑫文章表現上で気をつけること
 - 曖昧な表現を避ける
 - 一文をできるだけ短くする
 - 論理的に意味のない読点（、）を極力少なくする
 - 主語・述語の対応関係を明確にする
 - 指示語、代名詞をできるだけ使わない
 - 話し言葉を使わない
 - 専門用語・業界用語を慎重に取り扱う
- ⑬リスクへの対策
 - 不意のトラブルに備えて予備の時間を確保しておく
 - 作成したファイルのバックアップを定期的にとっておく
 - 消耗品を備蓄しておく

注

- 1) 平成 17 年度に「魅力ある大学院教育イニシアティブ」に採択された 97 プログラムに在籍する大学院生のデータから算出すると、平成 18 年度の前期課程修了者のうちアカデミックポストに就いた者およびそれを志向する者（大学教員や公的研究機関への就職、後期課程への進学の内合計）の割合はわずかに 25.3%である。その一方で、進学も就職もしない者は 15.0%に及ぶ（ちなみに人文社会系では 36.4%）独立行政法人日本学術振興会編「魅力ある大学院教育」イニシアティブ委員会編『「魅力ある大学院教育イニシアティブ」＜平成 17 年度採択教育プログラム＞事後評価結果報告』2007 年。
- 2) 金子元久、2006、「人文社会系大学院の展望」『IDE 現代の高等教育』478:37（2006 年 2-3 号）。
- 3) 潮木守一、1999、「日本における大学院教育と研究組織」バートン・クラーク編著（潮木守一監訳）『大学院教育の研究』東信堂、424。
- 4) 平成 17 年度文部科学省「魅力ある大学院教育イニシアティブ」に採択された 97 プログラム（国立 78、公立 3、私立 16）に在籍する大学院生のデータから算出すると、他大学出身者は全体の 43.5%、人文社会系に限って言えば 65.8%を占める。国立大学にウエイトが置かれたこのデータの特性を考えれば、旧帝大など国立の研究重点大学の大学院において他大学出身者が大きな割合を占めていることが推察される。日本学術振興会編、上記報告書 1。

- 5) ちなみに筆者の本務校である名古屋大学の2007年5月時点における社会人大学院生の数は900人であり、全大学院生数5989人の15.0%を占める。ここで言う社会人とは文部科学省の定義によるものであり、退職者や主婦などを含んでいる。
- 6) 川嶋太津夫は、神戸大学や東京大学が行った学生調査の結果から、研究意欲・能力の低い院生が少くないのは、大学院の量的拡大に伴って、消極的な理由で進学する学生が増えているからではないかと指摘している。川嶋太津夫、2003、「二一世紀は大学院の時代か」有本章・山本真一編著『大学改革の現在』（講座「21世紀の大学・高等教育を考える」第1巻）、248-9。
- 7) 文部科学省「大学院教育振興施策要綱」平成18年3月30日策定。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/03/06032916/001.htm (2007年11月16日検索)
- 8) 文部科学省「大学院設置基準」平成18年3月31日改正。
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ninka/06022332/019.pdf (2007年11月16日検索)
- 9) 日本学術振興会「魅力ある大学院教育イニシアティブ」
<http://www.jsps.go.jp/j-initiative/index.html> (2007年11月16日検索)
日本学術振興会「大学院教育改革支援プログラム」
- 10) このアプローチには、上記の金子元久論文、潮木守一論文、川嶋太津夫論文などが該当する。このほか代表的な著作として、市川昭午・喜多村和之編著、1995、『現代の大学院教育』玉川大学出版部、および川嶋太津夫・丸山文裕、1999、「日本の大学院教育－工学、物理学、経済学、歴史学－」バートン・クラーク編著（潮木守一監訳）『大学院教育の研究』東信堂、442-69などがある。
- 11) 鶴田和美、1998、「学生相談で語られる「勉強」から「研究」への移行過程」『名古屋大学学生相談室紀要』10:3-10。
- 12) 齋藤憲司、2001、「大学院学生期の特徴」鶴田和美編著『学生のための心理相談 大学カウンセラーからのメッセージ』培風館、44-53。
- 13) たとえば東京大学では2003年に学生から寄せられたアカデミック・ハラスメントに関する相談のうち、75%は大学院生からの苦情であった。高野明、2004、「東京大学におけるアカデミック・ハラスメントの傾向と対策」『「アカデミック・ハラスメント」防止等対策のための5大学合同研究協議会 第1回報告書』、11-5。高野は、アカデミック・ハラスメントに潜む問題として、教員側の問題（人格的な問題、対人関係の不得手さなど）、学生側の問題（被害妄想、対人関係の不得手さなど）、大学側の問題（研究重視の教員

評価制度が教員に与えるプレッシャー、閉鎖的な研究室環境など)を挙げている。

- 14) 「大学院の教育は、授業科目の授業及び研究指導によって行うものとする。」
(大学院設置基準第十一条)
- 15) 管見の限りでも、英語圏諸国ではすでに大学や学会レベルで研究指導に関するガイドラインづくりが活発に進められている。たとえば、リチャード・ジェームス&ガブリエル・ボールドウィン編著(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(原著の発行は1999年)。他にも次のような文献がある、Eley, A.R.& Jennings, R., 2005, *Effective Postgraduate Supervision: Improving the Student/ Supervisor Relationship*, Open University Press, McGraw Hill Education, UK. Wisker, G. & Sutcliffe, N.,1999, *Good Practice in Postgraduate Supervision*, Seda Paper 106, Staff and Education Development Association Ltd., UK. The Graduate School, 2005, *Mentoring: How to mentor graduate students: a faculty guide*, University of Washington.
- 16) 寺崎昌男、2007、「立教大学の課題」『立教大学大学院の現状と課題を考えるために』立教大学 大学教育開発・支援センター調査報告シリーズ、1:15。
- 17) 上記の立教大学の報告書は、各研究科・専攻の壁を越えて、大規模総合大学が全学的見地から大学院改革に着手したことを示す資料として貴重である。本報告書は、最初に大学審議会以降の大学院政策をフォローしながら、大学院教育に対する現状認識と将来展望について各研究科長に詳細な聞き取り調査を実施している。
- 18) 社会人向け大学院プログラムでは修士論文の学術的価値に重きを置くべきではなく、もっとハードルを下げて、研究レポート程度のペーパーを最後に提出すれば十分とする意見もある。この点について、筆者が高等教育マネジメント分野の学生数名に聞き取りを行ったところ、むしろ職場では得られないような理論的な枠組みやアカデミックな素養を身につけることによって、大学職員としての現場知を深く掘り下げたいとする意見が多くみられた。社会人学生イコール実践的な知識を求めているとは限らない。
- 19) 川嶋太津夫・丸山文裕、前掲論文、460。
- 20) 教育科学専攻の博士前期課程全体の定員は32名であり、これはアカデミックコースと高度専門職業人コースを合計した数である(高度専門職業人コースの定員は若干名となっている)。
- 21) 阿曾沼明裕、2003、「名古屋大学～高等教育マネジメント分野」大場淳・山野井敦徳編『大学職員研究序論』(広島大学高等教育研究開発センター『大

学研究ノート』第 74 号)、102。本学高等教育マネジメント分野の設立経緯はこの文献に詳しく紹介されている。大学職員向けの大学院プログラムは桜美林大学、広島大学、名古屋大学、東京大学、名城大学などで開設されている。次の文献では桜美林大学、名古屋大学、広島大学の各プログラムの特徴を比較している。馬越徹、2004、「大学経営の原点を支える人の養成を考える：職員のキャリアアップのための大学院教育」桜美林大学大学院国際学研究所『桜美林シナジー』3: 19-32。

- 22) 名古屋大学教育発達科学研究科では、入学試験の際に受験生は自らの面接試験を担当する教員について希望を出すことができる。これらの教員のうちの一人が指導教員になるケースが多い。
- 23) 「高等教育マネジメント講義」は、この学問分野の基礎を学ぶための授業であり、学術論文の基本スキルを身につけることを目的とするものではない。平成 19 年度の授業目的は「高等教育にかかわる諸問題を概観し、それらに関する基礎知識を身につけること」と示されている。授業で扱うトピックは、高等教育の概念、歴史と政策、ユニバーサル化にかかわる諸問題などである。名古屋大学教育学部・大学院教育発達科学研究科『学修案内 2007~2008』、143。
- 24) 受講生の年齢は、17 人中 8 人が 40 代であり、次いで、20 代が 4 人、50 代が 3 人、30 代が 2 人と幅広い構成であった。
- 25) 「大学院は、学修の成果及び学位論文に係る評価並びに修了の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする（傍点ママ）。」（大学院設置基準 第十四条の二）
- 26) 平成 19 年度の名古屋大学教育発達科学研究科教育科学専攻におけるアカデミックコースの M1 を対象とする「研究方法基礎論」（必修）の授業において、「将来、大学教授職を目指しているかどうか」を尋ねたところ、手を挙げた学生は 18 名中わずか 1 名にすぎなかった（2007 年 11 月 22 日実施）。その理由を尋ねたところ、「なんとなく大学院に進学しただけ」「学校教員をめざしている」「一般の就職をめざしている」といった意見が大勢を占めた。このように、今や社会人向けコースだけでなく、従来型のアカデミックコースにおいても、かつて大学院進学が研究者志望とほぼ同義であった時代と比べると、学生の意識は大きく様変わりしつつある。大学院プログラムを改善するには、まずはこうした学生の意識変化を正確に把握することが重要と思われる。むしろ、こうした大学院生の意識は専門分野によって大きく異なるだろう。