

教育改善活動に参加する学生の意識変化

— 名古屋大学物理学教室における学生教育委員会の事例 —

安 田 淳一郎*

近 田 政 博**

〈要 旨〉

名古屋大学物理学教室学生教育委員会(以下、「学生教育委員会」)は、大学教育の改善をその活動の目的として、2003年に数名の学生らによって創設された。その創設は、大学教員から働きかけを受けることなしに、学生の自発的な意思によって行われた。学生教育委員会では、物理学教室の学生の学力向上を目的とした企画が発案・運営されている。

本稿の目的は、学生が大学教育の改善活動に自発的に参加することによって得る意識変化の内容を明らかにすることである。最初に、自発的な大学教育改善活動を通じて、学生は主体的に行動する意識を身につけることができるという仮説を提示する。この仮説を検証するために、学生教育委員会のメンバーに対して半構成型による面接調査を実施した。その結果、主体的に行動する意識を身につけるには3年以上の経験年数が必要であることがわかった。さらに、それらの経験に伴う成長を「物事を幅広く考える視野を身につける」、「企画立案・実行能力を身につける」、「主体的に行動する意識を身につける」という3つの段階によって説明する。

1. はじめに

名古屋大学物理学教室では、2003年4月に、大学教育の改善をその活動の目的とした学生組織である名古屋大学物理学教室学生教育委員会(以下、「学生教育委員会」)が創設された¹⁾。この学生教育委員会の創設は、大学

*名古屋大学高等教育研究センター・特任講師

**名古屋大学高等教育研究センター・准教授

教員から働きかけを受けることなしに、学生の自発的な意思によって行われた。学生教育委員会は自発的な活動として、物理学教室の学部生・院生の学力向上を目的とした企画を立案し、運営している。また、物理学教室教育委員会への参加、および、独自の授業評価アンケートの実施など、広い意味で大学運営に参加する活動も実施している²⁾。学生教育委員会の活動のように、学生側の自発的な意思に基づいた大学教育改善への学生参加は、近年においてはあまり例を見ない特徴的な事例である。

その一方で、大学側の意思に基づいた大学教育改善への学生参加は、2000年代初頭から国内でも事例が増えている³⁾。大学教育改善に学生の参加を促す大学側の意図としては、学生のニーズに合わせた大学運営を行うこと(文部省, 2000)、大学運営に参加する学生の成長が見込まれること(溝上, 2005)などが挙げられる。文部省(当時)の立場は学生を大学の構成員の一員と見なし、学生の意思を大学運営に反映させること自体に意義を認める立場であるのに対し、溝上の立場は学生が大学運営への参加を通じて得る教育的な効果に価値を認める立場であると言える。

こうした、大学教育改善への学生参加の効果については、現時点において十分に検証されているとは言い難い。先行文献においては、大学教育改善への学生参加によって学生が身につけるものとして、「社会人としての意識や資質」といった一般的な意識や態度を挙げるに留められており、実証的な調査が行われていないことが伺える。特に、学生教育委員会の活動のように、学生側の自発的な意思に基づいた大学教育改善への学生参加はそもそも事例が少ないため、その実態すら十分に把握されてこなかった。

そこで本稿では、学生の大学教育改善への参加形態の中でも、学生側の自発的な意思に基づいた形態を取り上げ、その活動に参加する学生自身が得る教育的効果を明らかにすることを目的とする。そのために、学生は自発的な大学教育改善活動を通じて、主体的に行動する意識を身につけられるのではないかとという仮説を立ててみたい。この仮説を検証するために、本研究では現役の学生教育委員会のメンバー11名に対して自由回答方式による面接調査を実施した。

本稿の構成は以下の通りである。最初に、大学教育改善への学生参加に関する議論の歴史的な経緯と事例について概観する。続いて、名古屋大学物理学教室学生教育委員会の目的とその活動内容を紹介する。次に、学生による自発的な大学教育改善活動が、学生教育委員に与える効果について、面接調査から明らかになった結果およびそれに対する考察を示す。最後に、

結論と残された課題についてまとめる。

2. 大学教育改善への学生参加に関する経緯と現状

2.1 大学教育改善への学生参加の分類

本稿では、「大学教育改善」という用語の意味に、教員による教授法の改善とともに、学生による学習環境の自発的な改善も含めることにする。そのため、本稿においては学生による自発的な学習イベントの開催なども「大学教育改善」の一部に含まれる。

現在国内で実施されている大学教育改善への学生参加活動の分類については、図1に示すように図式化できる。この図において横軸の右方向は、その大学教育改善への学生参加活動において教員の主導性が強いことを表している。また、この図において横軸の左方向は、その大学教育改善への学生参加活動において学生の主導性が強いことを表している。図の横軸中央付近には、教員と学生のいずれに主導性があるかが明確でない事例が配置されている。縦軸の上方向は、その大学教育改善への学生参加活動において、大学教員的意思決定に学生の意思を反映させる際の度合いが強いことを表している。縦軸の下方向は、その大学教育改善への学生参加活動において、大学教員的意思決定に学生の意思を反映させる際の度合いが弱いことを表している。なお、ここで指標として用いた「大学教員的意思決定への学生の意思反映の度合い」についての分類は、渡辺(1971)に記述のある、日本学術会議大学特別委員会「大学問題についての中間報告」(1970)の記述を基にした。その記述によれば、大学教員的意思決定に学生の意思を反映させる形態は、「大学の管理運営に学生の意思をなんらかの形で反映させる形態」、「大学の管理運営の意思形成過程に学生が権利として直接参与する形態」、「大学の管理運営の最終意思決定そのものに学生が直接参与する形態」という3つの形態に分けることができる。これらの形態は、どの程度まで学生の意思を大学運営に直接的に反映させるか、ということを基準にして区別されており、後に挙げた形態ほど学生の意思反映の度合いが強い学生参加であると言える。

図1に配置したいくつかの事例について、具体的に説明する。「TA制度」は大学によって導入された制度であり、教員の主導性が強い。また「TA制度」においては、TAとなる学生およびそのTAから指導を受ける学生の意思を、大学教員的意思決定に反映させることを第一義的には意図して

いないため、TA 制度は図 1 の右下の隅に配置されている。「FD 委員会への学生参加」には、教員が主導性を強く発揮しているような事例もあれば、教員が活動の土台を形成した上で、学生が主導性を示しているような事例も存在する。「FD 委員会への学生参加」においては学生の意思を大学教員の意思決定に反映させることが明確に意図されており、その度合も高いため、「FD 委員会への学生参加」は図 1 において中央より右上の付近に配置されている。

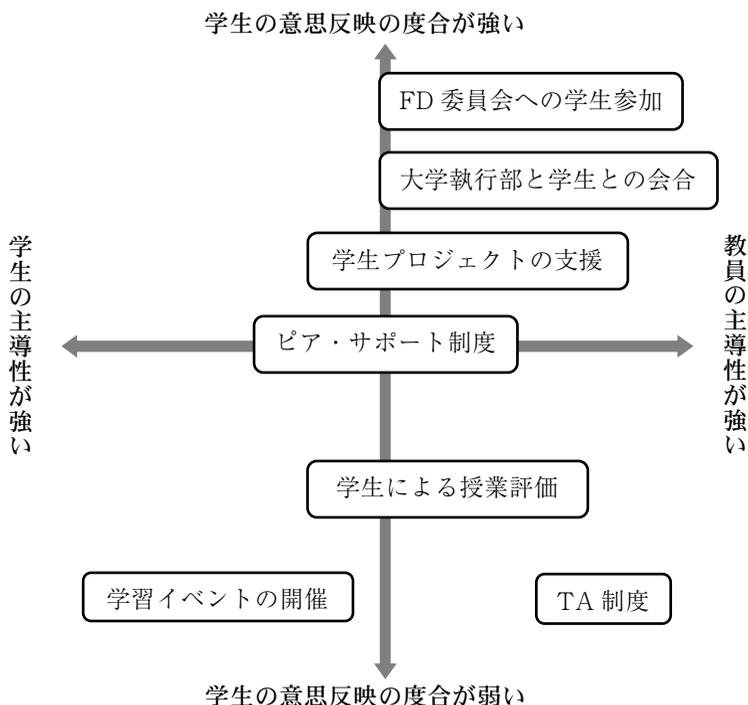


図 1 大学教育改善への学生参加の諸形態

2.2 大学教育改善への学生参加に関する経緯

近年における大学教育改善への学生参加については、2000 年に当時の文部省が発表した報告、「大学における学生生活の充実方策について(報告)－学生の立場に立った大学づくりを目指して－」が論じている。「廣中レポート」と呼ばれるこの報告書の中では、「いかに自立した人間として成長した

か」ということが「社会における大学の評価の際の基準の1つ」になる、すなわち、学生の自主性を高めることは大学の社会的責任の1つであるという認識が示されている⁴⁾。このような認識に基づいた上で、学生の主体性を高める効果が見込める方策として、「学生に対する教育・指導に学生自身を活用すること」および「学生が積極的に大学運営に関わること」ことなどが挙げられている⁵⁾。大学教育改善への学生参加に関する近年の文献では、この「廣中レポート」に関する記述が多く見られる。

2.3 大学教育改善への学生参加の現状

図1において右下の領域に含まれるような、学生の意思反映の度合いが弱く、教員の主導性が強い大学教育改善への学生参加の事例は、すでに国内の多くの大学において確認できる。例えば、「TA制度」は平成18年度において、全国の大学の465大学、約66%において導入されている(文部科学省, 2008)。また、全学的な「学生による授業評価」は、平成18年度において、全国の大学の541大学、約74%で実施されている(文部科学省, 2008)。旧帝国大学七校に限定すると、平成19年度までの大学機関別認証評価自己報告書、および、平成19年度までの中期期間・年度期間に係わる業務の実績に関する報告書からは、「TA制度」および「学生による授業評価」は7大学全てで実施されていることが確認できる。

図1において右上の領域に含まれるような、学生の意思反映の度合いが強くなり、教員の主導性が強い大学教育改善への学生参加の事例は、国内の大学においていくつか確認できる。例えば、「大学執行部と学生との会合等」を全学的に行っている大学は、全国の大学の68大学、約26%で実施されている(広島大学高等教育開発センター, 2007)。また、全学的な「学生の意見を反映させるような組織」⁶⁾を設置している大学は、全国の大学の48大学、約19%にとどまっている(広島大学高等教育開発センター, 2007)。旧帝国大学七校に限定すると、平成19年度までの大学機関別認証評価自己報告書、および、平成19年度までの中期期間・年度期間に係わる業務の実績に関する報告書からは、学生との会合等を設けている大学は7大学中4大学にとどまっていることが確認できる。さらに、九州大学においては「学生を含めた教育諮問会議」の事例が、北海道大学においては学生の自主的な企画・立案に対して経費の助成を行う「北大元気プロジェクト」の事例が確認された。

つまり、「TA制度」や「学生による授業評価」のように学生の意思反映

の割合が弱く、教員の主導性が強い大学教育改善への学生参加の事例は全国に広く普及しているが、「学生の意見を反映させるような組織」の設置のように学生の意思反映の割合が強く、教員の主導性が強い大学教育改善への学生参加の事例はまだそれほど多くない、というのが国内の現状である。

このような現状がある一方で、図1の左側にある学生の主導性が強い大学教育改善への学生参加の事例として、名古屋大学物理学教室での取り組みが挙げられる。名古屋大学物理学教室では古くから伝統的に学生が教室運営に積極的に参加する文化が根付いている。この伝統を受け継いで、2003年には、名古屋大学物理学教室の学生らによって、自発的に大学教育を改善しようとする組織である学生教育委員会が創設された。このような事例は少なくとも他の旧帝国大学七校の物理学科では確認されていない。

3. 名古屋大学物理学教室における学生参加の事例

3.1 学生教育委員会の概要

学生教育委員会は、大学教育の改善をその活動の目的として、2003年4月に当時博士前期課程1年であった学生を中心とした数名の学生らによって創設された。この学生教育委員会の創設は、大学教員から働きかけを受けることなしに、学生の自発的な意思によって行われた⁷⁾。

学生教育委員会の目的とする大学教育の改善とは、具体的には物理学教室の学部生・院生の学力向上を指している。ここでいう学力とは、専門的知識を修得することによって得られる基礎学力にとどまらず、主体的に行動する力や、コミュニケーション能力などの社会的基礎能力を含んだ能力を意味する。また学生教育委員会の副次的な目的として、委員会の活動を通して学生教育委員自身の学力向上を図ることが挙げられる。このように、学生教育委員会の活動においては、自発的な大学教育改善活動を通して委員自身の自己教育を行なうことが明確に意識されている。

2008年度現在における学生教育委員会の構成メンバー（以下、「学生教育委員」）の数は計19名であり、その内訳は、博士後期課程学生3名、博士前期課程学生4名、学士課程学生12名である⁸⁾。学生教育委員は、物理学教室の学士課程2年生および博士前期課程1年生を対象に、毎年度初めに行われるガイダンスで選出される¹⁰⁾。選出の方法は、基本的には学生の立候補を募る形式を採っているが、立候補者が現れない場合には、教員の推薦または学生間の推薦によって選出される。そのため、すべての学生教

育委員が加入当時から大学教育について主体性・積極性を持っている訳ではない。

学生教育委員会の特長は、学士課程2年生から博士後期課程3年生までの学生が所属しているという、幅広い学年構成にある。これは、学部生を中心的な構成員とした一般的な部活動やサークルとは大きく異なる点である。この幅広い学年構成により、下級生委員は学年の異なる上級生委員から学習支援や進路相談を受けることができるため、自己のキャリアについて見通し良く設計することができる。

3.2 名大物理学教室における学生参加の伝統

名古屋大学物理学教室には、長年にわたる学生参加の伝統が存在する。

それを示すものとして第1に、名古屋大学物理学教室憲章が挙げられる。1946年6月に施行された名古屋大学物理学教室憲章には、学生の代表が物理学教室の最高議決機関である教室会議に参加する資格を有すること、さらに、その学生代表が議決権を持つことが明記されている。これらの記述より、当時から現在に至るまでの約60年もの間、学生の教室運営へ直接的な参加が継続的に行われていることが伺える。なお現在では、教室会議に参加する学生代表は、博士後期課程に在籍する学生から主に選出されている。

第2に、学生オブザーバー制度が挙げられる。この制度は教員が中心の物理学教室教育委員会に、学部学生がオブザーバーとして参加することを認める制度である。この制度の目的は、学生の授業に関する意見や希望を物理学教室の運営に反映させることにある。学生オブザーバーは、各年度の最初のガイダンス時に立候補または教員の推薦によって、各学年平均2名が選出される。選出された学生オブザーバーは、毎月一度開催される物理学教室教育委員会に出席し、授業等に関する教員からの質問に答えることを任務としている。ただし、学生オブザーバーは議決権を持たない。この制度は、1995年3月に制定された物理学教室運営規則に明記されているため、現在まで13年以上にわたって、学生がオブザーバーとして物理学教室教育委員会に継続的に参加していると推定される。

物理学教室憲章は、教室会議において教員と同等の権利を学生に与えることで、学生が教員に対して自由に発言できる風潮をもたらした。また、学生オブザーバー制度は、学生に自らを取り巻く教育環境について客観的に考える機会を与え、大学教育を改善しようとする意志を持った学生を引

き合わせる機会を提供した。これらの憲章および制度の性質が、学生の自発的な大学教育改善ネットワーク形成のきっかけとなり、学生教育委員会の創設に至ったと考えられる(これらの流れを図2にまとめた)。

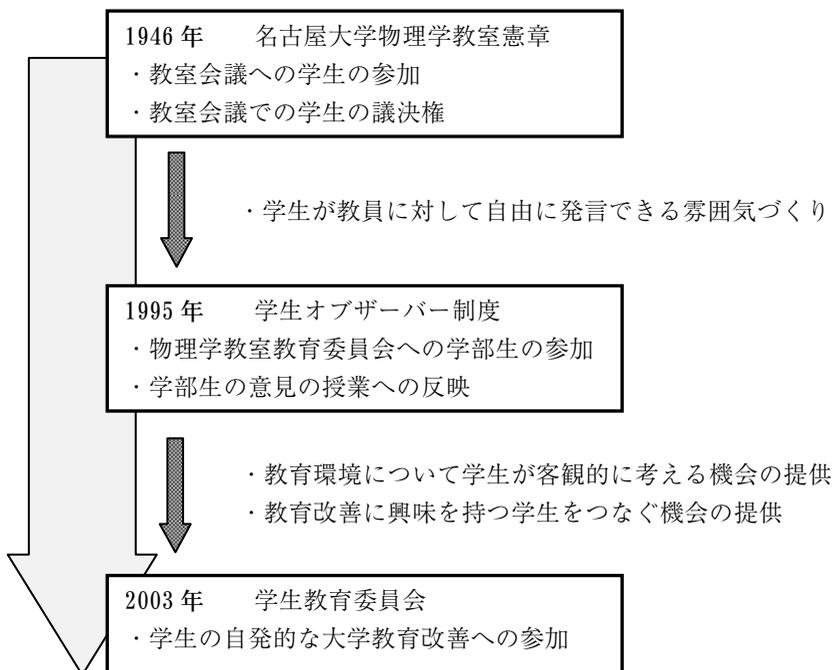


図2 名古屋大学物理学教室における学生参加の伝統

3.3 学生教育委員会の活動内容

学生教育委員会の活動は、学生が自発的に行う活動と教員から依頼を受けて行なう活動の2つに分類することができる。

学生教育委員会が自発的に行う活動としては、物理学教室の学部生・院生の学力向上を目的とした企画を立案し、運営することが挙げられる。その際、基本的には学生が主導的な役割を果たして企画を運営するが、物理学教室教育委員会において教員の承認及び協力を得ることもある。これまでに学生教育委員会が実施した主な企画の名称・対象・目的・内容をまとめたのが表1である。

表 1 学生教育委員会が自発的に行った活動の具体例

企画名	対象	目的	内容
物理学科新歓セミナー	理学部新入生	新入生の学習意欲が旺盛な時期に、物理学の楽しさを教えること。	新入生向けに物理の各専門分野をわかり易く紹介した。
LaTeX セミナー	理学部学生	正課で学習しない基礎知識の補完。	LaTeX(理系学生がレポート・論文作成時に用いる基本的なツール)の使い方を実践的に講習した。
物理学科分属説明会	理学部1年生	2年次の学科分属を控えた理学部1年生への物理学科の紹介、および1年生と教員との交流。	独自に作成した学科分属案内冊子を配布するとともに、物理学科の教員方に物理の各分野の説明を依頼した。
物理学科ウェルカムパーティー	物理学科新2年生	学部学生・院生・教員の交流。	立食形式の食事会を実施した。
カミオカンデツアー	理学部学生	体験による学習意欲の向上、および地域理解の向上。	事前セミナーの実施、およびカミオカンデの見学。

教員から依頼を受けて行なう活動としては、月に1度物理学科が開催する物理学教室教育委員会において学生の立場から授業改善の要望を提出すること、また同委員会において教員から学生の視点からの意見を求められた場合に、それに回答することなどが挙げられる。この物理学教室教育委員会への参加は、学生教育委員会創設前に、委員が学生オブザーバーとして個別に活動していた頃から引き継がれている活動である。この他に、学生教育委員会では独自の授業評価アンケート用紙を作成し、それを配布・集計している。得られたアンケート結果は、学生教育委員によって統計分析され、報告書として各授業担当教員に送付される。その報告書について、教員は授業でコメントをする。このように学生教育委員会が実施する授業評価は、教員に効率良くフィードバックされるように工夫されている。

4. 学生教育委員に行った面接調査の結果とその考察

4.1 面接調査の設定

次に、現役の学生教育委員に行った面接調査の結果から、学生による自発的な大学教育の改善活動が、その活動に参加する学生自身にどのような影響を与えるのかを考察する。

本稿では、学生は大学教育の改善に自発的に参加することで、主体的に行動する意識を身につけるのではないかという仮説を立ててみたい。この仮説を立てるにあたっては、「廣中レポート」の中の「学生に対する教育・指導に学生自身を活用すること」および「学生が積極的に大学運営に関わること」ことによって、学生の主体性を高める効果が見込めるという記述を参考にした。

この仮説を検証するために、本研究では、学生教育委員会の現役学生 11 名に対して面接調査を行った。面接調査を受けた学生教育委員らの基本属性および質問項目をまとめたものを表 2 に示した。今回の面接調査では対象者の回答方式として、口頭による方法とその場でアンケート用紙に記述する方法のどちらかを選択してもらう方式を採った。また一連の質問を用意するが、回答方法には制約を設けない、半構成型の調査方法を採用した。

表 2 面接調査を受けた学生教育委員の基本属性および設問項目

学年	学部 2 年 (3 人)、学部 3 年 (1 人)、学部 4 年 (2 人)、 修士 1 年 (2 人)、博士 1 年 (2 人)、博士 3 年 (1 人)
学生教育委員 の経験年数	1 年 (4 人)、2 年 (1 人)、3 年 (4 人)、4 年 (1 人)、 5 年 (1 人)
性別	男性 (6 人)、女性 (5 人)
住まい	自宅 (3 人)、自宅外 (8 人)
質問①	あなたが学生教育委員会の活動に現在参加している動機 は何ですか？参加を決めた当時と比べて、動機について 変化したことがあれば、それも合わせて答えて下さい。
質問②	あなたが学生教育委員会の活動を通じて、学生教育委員 以外の学生と比べて、身についたと思うことを何でもい いので思いつく限り挙げて下さい。

4.2 面接調査の結果

図3は、回答者が学生教育委員会に参加している現在の動機をその経験年数別に示したものである。この図において、棒グラフの色の濃い部分は委員としての経験年数が1～2年の学生による回答を表しており、また棒グラフの色の薄い部分は経験年数が3～5年の学生による回答を表している。また、この図において示した7つの参加動機は、学生教育委員から自由回答式で得られた回答をキーワードに基づいて筆者が分類したものである。この図より、経験年数が1～2年と短い学生教育委員は、「自分の能力向上のため」を参加動機として挙げる傾向があるのに対して、経験年数の長い学生教育委員は「他学生のために貢献したいから」、「人間関係を豊かにするため」と、他学生との人間関係を重視した動機を挙げる傾向にあることがわかる。

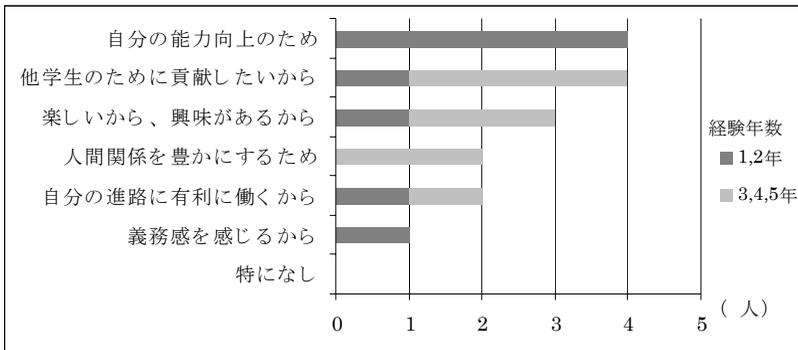


図3 現在、学生教育委員会に現在参加している動機(経験年数別)

図4は、回答者の学生教育委員会に参加している動機が加入当時から現在までに、どのように変化したかを示したものである。この図において、棒グラフの色の濃い部分は委員の加入当時の動機を表しており、また棒グラフの色の薄い部分は委員の現在の動機を表している。この図において示した7つの参加動機も、学生教育委員から自由回答式で得られた回答を、キーワードに基づいて筆者が分類したものである。この図より、加入当時の参加動機は「自分の能力向上のため」、「人間関係を豊かにするため」と回答した学生教育委員が多いことがわかる。また、加入当時の参加動機を「特になし」と答えた学生教育委員も何人か見受けられる。この一方で、

現在の参加動機は「自分の能力向上のため」、「多額性のために貢献したいから」、「楽しいから」と回答した学生教育委員が多いことがわかる。また、現在の参加動機を「特になし」と回答した学生教育委員はおらず、加入当時は動機を特に持たずに加入した学生教育委員も、現在は何らかの動機を見出していることがわかる。

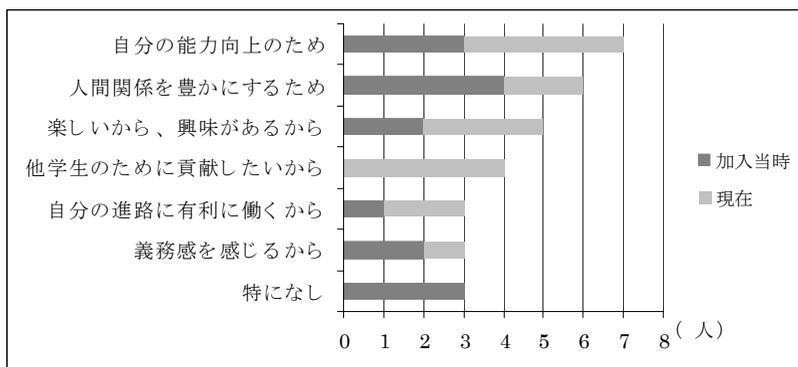


図4 学生教育委員会への参加動機の変容

図5は、回答者が学生教育委員会の活動を通じて身につけたことを経験年数別に示したものである¹¹⁾。この図において、棒グラフの色の濃い部分は委員としての経験年数が1~2年の学生による回答を表しており、また棒グラフの色の薄い部分は経験年数が3~5年の学生による回答を表している。また、この図において示した9つの意識・能力は、学生教育委員から自由回答式で得られた回答を、キーワードに基づいて筆者が分類したものである。この図より、回答者が身につけたことの中で特徴的な項目は、「先を見通しながら計画を立てる能力」、および「物事を幅広く考える視野」であることがわかる。また、経験年数の短い学生教育委員には、「物事を幅広く考える視野」や「組織への帰属意識」が身についたという意識の変化が起こる一方で、経験年数の長い学生教育委員には、「先を見通しながら計画を立てる能力」や「仲間と協力して企画を実行する能力」など計画立案・実行に関する能力が身についたことがわかる。ここで挙げた9つの項目のほぼすべては、一般的な学生の自発的な活動においても身につけられそうなことであるが、その中で、「教育について考える機会の増加」や「説明する能力や教える能力」という項目は、大学教育改善に参加することで得ら

れる特徴的な項目であると考えられる。

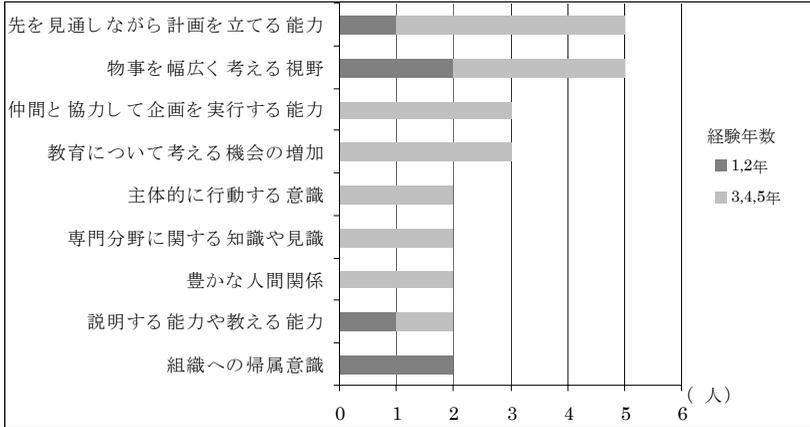


図5 学生教育委員会の活動を通じて身につけたこと(経験年数別)

本稿では「自発的な大学教育改善活動を通じて、学生は主体的に行動する意識を身につける」という仮説を設定したため、ここで挙げた9つの項目の中でも特に「主体的に行動する意識」に着目した。すると、図の中では明示していないが、「主体的に行動する意識」が身についたと回答したのは、経験年数4、5年の学生のみであることがわかった。すなわち、「主体的に行動する意識」は他の意識・能力に比べると、長い経験を積まなければ身につかないものであり、この意識が身についたと自覚するようになるには、約3年以上の経験を積む必要があることがわかった。

4.3 面接調査の結果に対する考察

前節で示した面接調査の結果をもとにして、本節ではそれに対する考察を行う。

図3、図4において、経験年数1～2年の学生教育委員は現在の参加動機を「自分の能力向上のため」と回答する傾向にあるが、経験年数3～5年の学生教育委員は現在の参加動機を「他学生のために貢献したいから」や「人間関係を豊かにするため」という人間関係を重視した回答をする傾向にあることをみた。このような学生教育委員の参加動機の変化を促す要因の1つとして、大学の正課プログラムからの影響を挙げることができる。物理

学教室の学生は、学年が上がるにつれて専門分野の研究に対する志向性が高まり、企画発案・実行能力など社会的な能力に対する向上心は低下すると一般的に指摘されることが多い。その一方で、研究に没頭すると人間関係が狭くなるため、学生教育委員会の活動を通じて、研究室以外の人間関係を維持しておきたいと考えるようになるのではないだろうか。このほか、先輩委員から受けた恩義を、今度は自分が後輩委員に返したいという意識もいくらか働いているのではないかと思われる。

図5においては、経験年数1～2年の学生教育委員には、「物事を幅広く考える視野」が身についたという意識の変化が起こる一方で、経験年数3～5年の学生教育委員には、「先を見通しながら計画を立てる能力」や「仲間と協力して企画を実行する能力」など計画立案・実行に関する能力が身についたことをみた。また、経験年数4～5年の学生教育委員には、「主体的に行動する意識」が身についたことをみた。

このような学生教育委員の成長は、学生教育委員が学生教育委員会で担う役割と関連づけることにより、3つの段階を用いて説明することができる。

まず、経験年数1～2年の第1段階では、学生教育委員は学生教育委員会の企画の補助係を担当する。学生教育委員は企画の補助係を担う中で、大学教育に関して教員および一般学生がそれぞれどのような態度で臨んでいるかという、大学教育の実情を知る。たとえば、ある学生教育委員は授業評価アンケートの補助係を担う中で、教員がそのアンケートの結果をどのように捉え、どのように教員自らのフィードバックに活かしているか、また一般学生がアンケートに対してどのような態度で回答しているかを知る。これにより、学生教育委員は大学教育を俯瞰的な視野によって捉えることができるようになり、物事を幅広く考える視野を身につけたと実感するようになると考えられる。

次に、経験年数2～3年の第2段階では、学生教育委員は、先輩委員の助言を受けながら、学生教育委員会の企画立案・実行において、中心的な役割を果たすようになる。学生教育委員はその企画の立案・実行を担う中で、起きうるトラブルを予測し、それを未然に防ぐ手法や、仕事をメンバーに的確に割り振る手法を学ぶ。たとえば、仕事を自分一人の力で遂行するよりも、分散させて遂行した方が、組織内における情報の共有化や、仕事の能率化の面においてメリットがあることを知る。こうして、学生教育委員は、先を見通して企画を立案し、仲間と協力しながら企画を実行する能力

を身につけたと実感するようになる。

最後に、経験年数3~4年の第3段階では、学生教育委員は、統括者として学生教育委員会の運営において指導者の役割を果たしたり、年長の助言者として俯瞰的な立場から助言を与える役割を果たしたりするようになる。学生教育委員が統括者や年長の助言者としての役割を担う中で、大学教育の改善すべき点を自ら発見し、その解決のために自らが発案した企画の立案・実行までを遂行するようになる。さらには、学生教育委員会の企画や組織運営の改善すべき点を自ら発見し、その解決策を提示し、自ら実行するようになる。このように、問題発見から解決策の遂行までを自分の意思によってやり遂げることにより、学生教育委員は、主体的に行動する意識を身につけたと実感するようになると考えられる。さらに、ここまで成長した学生教育委員は後輩委員に適切な助言を与えられるようになる。その喜びから「他学生のために貢献したい」という意識が生まれるのではないかと推察される。

第1段階(経験1~2年)：物事を幅広く考える視野を身につける
学生教育委員会の企画の補助係などを担当する。これにより、学生と教員の間を俯瞰する視点を得るなど、物事を幅広く考える視野を身につける。



第2段階(経験2~3年)：企画立案・実行能力を身につける
先輩委員の助言を受けながら、学生教育委員会の企画立案・実行を担当する。これにより、先を見通して企画を立案し、仲間と協力しながら企画を実行する能力を身につける。



第3段階(経験3~4年)：主体的に行動する意識を身につける
学生教育委員会において、指導者や年長の助言者としての役割を担う。大学教育における問題点を発見し、その解決のために自らが発案した企画の立案・実行までを遂行する。これにより、主体的に行動する意識を身につける。

図6 学生教育委員会の活動を通しての、学生の変容プロセス

これらの考察をまとめ、学生教育委員の変容として表したものを図6に示した。このような学生の意識変化の順序性を、以下のように考察するこ

とができる。

第1段階から第2段階への変容過程において、学生教育委員は企画立案・実行能力というスキルを習得する。企画の立案・実行にあたっては、学生教育委員の時間的・精神的な負担が大きくなるため、第1段階目から第2段階への変容過程はトレーニング的な過程と言える。このような時間的・精神的負担を学生教育委員が克服するためには、次のような意識変化が必要であると考えられる。つまり、学生教育委員は第1段階で広い視野を身につけることにより、大学教育をただ受動的に与えられるのではなく、自らの手で改善できる対象であると認知するようになる。このような意識変化により、学生教育委員は大学教育の改善を目的とする学生教育委員会の活動に意義を見出すことができると考えられる。これにより、学生教育委員は企画の立案・実行にあたって生じる時間的・精神的な負担を克服できるようになる。すなわち、第2段階への変容の過程においては、第1段階で身につけた広い視野を土台とする必要があると考えられる。

第2段階から第3段階への変容過程において、学生教育委員は主体的に行動する意識を身につける。ここでいう主体的に行動する意識とは、他人から言われて問題に取りかかるのではなく、自ら進んで問題に取りかかる意識を指す。このように自ら進んで行動を起こそうとする意識は、問題に取りかかる際に、あらかじめ解決の見通しをつけることによって促されると期待できる。なぜならば、解決の見通しのつかない問題には、いざ取りかかってみた後に多大な時間的・精神的な負担がのしかかってくる危険性があり、そのようなリスクは、自ら進んで行動を起こそうとする意識を抑制すると考えられるからである。問題解決の見通しをつけるためには、企画の立案から遂行までを一通りやり遂げることによって身につけた企画立案・実行能力が役に立つ。すなわち、第3段階への変容過程においては、第2段階で身につけた企画立案・実行能力を土台とする必要があると考えられる。

5. おわりに

本稿では、学生が大学教育の改善活動に自発的に参加することによって得る意識変化を、名古屋大学物理学教室学生教育委員会の事例を用いて検討した。最初に、大学教育への学生参加に関する資料の分析から、自発的な大学教育改善活動を通じて、学生は主体的に行動する意識を身につける

のではないかという仮説を立てた。この仮説を検証するために、本研究では現役の学生教育委員会の11人のメンバーに対して面接調査を実施した。調査した結果から、主体的に行動する能力を身につけたと自覚している学生はたしかに見られたが、その能力を獲得したと実感するためには3年以上の経験年数が必要であることがわかった。さらに、それらの経験に伴う成長を第1段階：「物事を幅広く考える視野を身につける」、第2段階：「企画立案・実行能力を身につける」、第3段階：「主体的に行動する意識を身につける」と、3つの段階に分類し、主体性を身につけるためには、数年をかけていくつかの段階を経る必要があることを説明した。

本稿で得られた結果は、名古屋大学物理学教室学生教育委員会という限られた枠組みの中で行われた調査および考察に基づくものであり、広く一般性を保証するものではない。しかしながら、今後他の機関及び組織において同様の研究がなされる場合に、一定の参考となるだろう。

学生教育委員が身につけた主体的に行動する意識は、大学教育改善活動以外の活動に対しても効果をもたらす可能性がある。例えば、学生教育委員は大学教育改善活動に限らず、研究活動などにおいても自ら進んで問題を発見し、その解決に取り組む姿勢を持つことが期待できる。さらに、主体性を身につけた学生教育委員が他の学生を刺激することにより、他の学生の学習意欲を高める効果も期待できる。このような効果が実際にあるかどうかを明らかにするためには、学生教育委員会のOBや学生教育委員の周囲の一般学生に対して詳細な調査を実施する必要があるが、これらについては以降の研究の課題としたい。

注

- 1) 学生教育委員会は、当時博士前期課程1年であった著者を中心とした数名の学生らによって創設された。
- 2) 大場(2005)の定義に従えば、これら学生教育委員会の活動について、学生が自発的に行う企画の発案・実行は「学習や自治会活動等学生が自律的に行うこと」に含まれるものであり、学生が教員組織の委員会に参加することは「大学の活動全般並びに各段階における意思決定やそれに至る過程に学生が関与すること」に含まれるものであると考えられる。
- 3) 国立大学における事例としては、2001年に発足した岡山大学の「学生・教員全学FD検討会」(現：学生・教職員教育改善委員会)が挙げられる。私立大学における事例としては、立命館大学、仁愛大学、武蔵野大学などにおける

大学教育への学生参加の事例が挙げられる。

- 4) 学生の自主性を高めることを大学の役割の1つであるという議論の源流は、昭和33年の学徒厚生審議会答申まで遡ることができる。そこでは、「学生生活の環境的条件を調整するとともに、学習体験の具体的な場面に即して、各学生の主体的条件に働きかける教育指導を行うことによって、その人格的形成を総合的に援助する」(昭和33年学徒厚生審議会答申)正課外教育の役割が、学生の主体性を高める上で重要視されている。学徒厚生審議会によるこのような答申があったにもかかわらず、「40年以上を経た現在に至るまで、この点に対する大学の取り組みが遅れてきたことは否めない」(文部省、2000)ということが、「廣中レポート」の中で指摘されている。
- 5) ただし「廣中レポート」の中では、大学運営の学生参加については、日本における歴史的な経緯から「慎重に検討すべきもの」であるとされている。ここで1つ注釈しておきたいことは、現代における大学運営への学生参加の背景と、1960年代-70年代における学生闘争の時代の大学運営への学生参加の背景は区別して然るべきものである、ということである。その背景の相違点の1つとして、現代における学生参加の背景は、大学側が学生への教育効果などを目的としてトップダウン的に付与しようとするものであるのに対し、60年代の学生参加の背景は、学生側が大学の構成員としての権利を享受することを目的として、ボトムアップ的に獲得されたという点が挙げられる。周知の通り、60年代の学生参加は学生組織が政治的な色彩を帯びたために、大学側が学生参加に対して消極的な立場を取るようになり、それ以後、学生参加の議論は衰退した。
- 6) 「大学執行部と学生との会合等」と「学生の意見を反映させるような組織設置」の相違点は、名称を配した組織を設置して学生の意見を反映させるかどうか、という点にある。前者は「大学の管理運営に学生の意思をなんらかの形で反映させる形態」に分類され、後者は「大学の管理運営の意思形成過程に学生が権利として直接参与する形態」に分類される。
- 7) ただし、創設のきっかけとなったのは、物理学教室教育委員会にオブザーバーとして参加する学生に対して、当時の物理学教室教育委員長から、「もし『特色ある大学教育支援プログラム』に物理学教室が採択されたら、その予算を何に使いたいかを考えてみなさい。」という課題が与えられたことであった。この課題を議論するうちに、学生オブザーバーの間に組織化の意思が芽生えていった。ちなみに、この課題に対する学生オブザーバーからの要望は、優先順に、①大学教育に関わるシンポジウムの実施②物理の研究に関わるシンポジウムの実施③学科独自の授業評価アンケートの実施④TA・SAの増員⑤物理学教室OBによる就職ガイダンスの実施⑥物理学図書室の開室時間の延長⑦学生実験器具環境の改善であった。
- 8) 学生教育委員会の男女比率は、およそ男：女=1：1である。名古屋大学物理

学教室における男女比率は、およそ男：女=9：1であるため、現在は女子の方が学生教育委員会に積極的に参加する傾向にあることがわかる。

- 9) 学生教育委員の1つの特徴として、他大学への大学院進学率（以下、「他大学院進学率」）が、一般の物理学科の学生と比べて高いことが挙げられる。例えば、東京大学大学院工学研究科(2005卒)、東京大学大学院工学研究科(2006卒)、京都大学基礎物理学研究所(2007卒)など、近年においては、毎年一人の学生教育委員が他大学の大学院に進学している。これは、学生教育委員の約50%が他大学の大学院に進学していることにあたる。物理学科における平均的な他大学院への進学率は約20%であるため、学生教育委員の他大学院への進学率は相対的に高いことがわかる。なお、ここで言う他大学院への進学率は、大学院進学者のうち何%の学生が他大学の大学院に進学したかを表している。名古屋大学物理学科のデータについては、1998年から2007年までのデータの平均を与えた。
- 10) 名古屋大学理学部では学部2年次に学科分属があるため、物理学科生として学生教育委員会に参加できるのは学部2年次からである。
- 11) 本稿では、「学生がある能力を身につけたと実感したと回答した」ことをもって、「その学生がその能力を身につけた」とみなしている。

参考文献

大阪大学のウェブサイト、「業務の実績に関する報告書」。

(http://www.osaka-u.ac.jp/jp/annai/information/joho/gyoumu_jisseki.html, 2008.10.26.)

大場淳、2006、「欧州における学生の大学運営参加」『大学行政管理学会誌』第9号: 35-49。

大場淳・小貫有紀子、2007、「部局を超えた組織の構築と学生の参加」広島大学高等教育研究開発センター編『大学の組織変容に関する調査研究』(COE研究シリーズ27)、65-78。

岡山大学教育開発センター学生・教職員教育改善委員会のウェブサイト。

(<http://cfd.cc.okayama-u.ac.jp/stfd/>, 2008.9.23)

大学評価・学位授与機構・大学機関別認証評価のウェブサイト。

(http://www.niad.ac.jp/n_hyouka/daigaku/index.html, 2008.9.23.)

東京大学のウェブサイト、「中期目標・中期計画インデックス」。

(http://www.u-tokyo.ac.jp/gen02/b05_j.html, 2008.10.26.)

名古屋大学大学院理学研究科物理学教室、2008、「物理学教室案内」。

廣内大輔、2008、「わが国の大学運営における学生参加－その実現可能性を中心に」『大学教育学会誌』第30巻 第1号: 103-8。

- 広島大学高等教育研究センター編、2007、『大学の組織変容に関する調査研究』(COE 研究シリーズ 27)。
- Benesse 教育開発研究センターのウェブサイト、2005、「学生の活力を大学改革に活かす(事例 1-4)」『Between』第 214 号(平成 17 年 6-7 月)、17-27。
(<http://benesse.jp/berd/center/open/dai/between/2005/0607/0607main.shtml>, 2009.1.5)
- 北海道大学のウェブサイト、「北海道大学中期目標・中期計画および年度計画」。
(<http://www.hokudai.ac.jp/bureau/info-j/info.htm>, 2008.10.26.)
- 溝上慎一、2005、「学生が求めているのは『居場所』と『コミュニケーション』」『Between』第 214 号(平成 17 年 6-7 月)、1-6。
(http://benesse.jp/berd/center/open/dai/between/2005/0607/01toku_01.shtml, 2009.1.5)
- 文部省、2000、「大学における学生生活の充実方策について(報告)－学生の立場に立った大学づくりを目指して－」。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm, 2008.9.23.)
- 文部科学省、2008、「大学における教育内容等の改革状況について」。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/06/08061617.htm, 2009.1.1)
- 立命館大学教育開発推進機構のウェブサイト、「教育サポーター(ES)」。
(http://www.ritsumeit.ac.jp/acd/ac/itl/student/es/student_es1.html, 2008.10.26.)
- 渡辺洋三、1971、『大学改革と大学の自治』日本評論社。