

## 学類の専門教育とサービス

樽川典子

人文社会科学研究所助教授

はじめに

国立大学法人化には、2つの流れがあった。直接的には、内閣主導による、中央政府の組織・権限の縮小・再編を目的とした行政改革が契機となり、この過程で本学は法人化後の目標を2002年『筑波大学の将来設計』、2004年『国立大学法人筑波大学中期計画』において策定したことは周知のとおりである。ただし、それに先立ちあるいは平行しながら、文部科学省による「大学改革」が研究教育システムの変更を推進し、それらが国立大学法人のモデルに盛りこまれる経緯もあった。

現在にいたる学群・学類教育の変化は、この経緯にそくしてみると、1991年「大学設置基準の大綱化」に源流を求めることができよう。大綱化では各大学・学部で卒業に必要な単位の設定に自由度を与えながら、自己点検、自己改革、授業評価、外部評価を導入した。その後、早期卒業や大学院へ

の「飛び級入学」制度などが開始され、今年度は大学院での授業科目履修を検討している。学生の要望と意向に対応できるシステムの導入といえよう。

こうして学類・学群教育は、社会の変動に対応しつつ、いっばうで質の高い専門教育を提供し、たばうで学生を教育サービスのユーザーとして位置づけて、そのニーズに対応する方向へと転換することをめざしてきたといえる。法人化後、2年が経過してみえてきた理想と現実のギャップの一つは、この2つの目標を設定したことにあるように思える。

### <基礎>と<初級>

教育サービスのユーザーとしてとらえたとき、1年次の学生は、まったくの初心者であり、筑波大学の生活と勉学に適応できるよう、諸レベルでガイダンスやオリエンテーションをおこなっている。しかしそれ

らを、特に専門的な知識の習得を身体化するには、時間と配慮が必要となる。

社会学類で提供している専門基礎科目は、しいていえば2とおりにわかれる。一つはそれを提供する主専攻が、その後の段階的な学習を想定し、その分野に不可欠な基礎的な理論や概念の習得をめざす授業である。いま一つは、同じような性格をもちつつ、他分野にも共通する社会科学的な思想、認識がふくまれる授業である。いずれにしても、高等学校で体験した社会科の授業とはまったく異質な講義は、1年生にとって異文化体験にひとしい。

たとえば、上述の区分でいうと第二のタイプに分類できるある科目の履修者から、「むづかしい」「とても基礎科目とはいえない」という声がよせられた。質が高くよく工夫されているその授業では、大学における学問的な〈基礎〉とは何かを説明している。だが、基礎をく初級〉とイメージする一部の履修者にとって、易しくない専門基礎科目の存在は理解の範囲をこえていたらしい。

履修者たちがもつ〈基礎〉イメージは、高等学校までの学校教育が学年別、難易度別に教育内容を編制するカリキュラム原理を徹底してきた歴史の産物であり、大学における学問の〈基礎〉も社会科学の発展のなかで成立した認識である。両者のギャッ

プは必然性をもつものであるが、法人化にともなって導入されたシステムは、それを顕著にした。このギャップを埋めるには、ユーザーとしての成熟をうながす働きかけが、これまで以上に必要になりつつある。

## 専門性に対するニーズ

専門科目の履修の比重が大きくなる2年次以上については、各主専攻や授業科目の種類によってニーズも多様性をもつようになる。

まず第一に、専門的な勉強をしたい、専門科目を早くから履修したいという学生の意向はつよい。しかし、高等学校までに形成されたステロタイプな社会問題像が、授業の理解を阻んでしまう。とりわけ、社会の変動に対応した新しい社会科学の理論は、学生たちがもつ社会にかんする〈常識〉と対立する事態が発生しうる。それが、専門的な教育をおこなうときに意識されるギャップである。

これを埋める有効な方法の一つが、わが学類が重視する、少人数による演習であろう。講義科目で感じた魅力が演習を選択する学生の動機になり、演習での成果が講義科目の理解をうながすという連動性は、こちらが期待する以上に高い。身近な学生をみるかぎりでは、3年次の1年間でめだって力を伸ばし、報告・討議やゼミ論文の執筆

を楽しんでいる例さえある。こうした相互に連動する緩やかなシステムがユーザー教育としても機能し、学生のニーズそれ自体を開発して教育効果を高めるという理想は、一定でいどの成果をあげているといえる。

もちろん、これとは異なるニーズも存在する。その一部は、所属する主専攻でおこなうより専門的な教育と、各専攻が提供する授業によって社会の現実を多元的に理解させる教育という、2つの側面をもつ社会学類の特徴に由来する。興味をもつ社会的事象に多元的な接近をしたいと考えるもの、幅広く学べる魅力ゆえに主専攻を決定できず迷うもの、広く浅く学んで卒業単位をそろえ、サークルやNPO活動に専心したい学生などである。このような例にたいして基本的には、学生生活については悩むことの自由もふくめて、自己決定を尊重することを原則としている。それも自覚せざるニーズという一面をもつからである。もちろん、授業に興味をもてない結果として選択された例は、この判断にふくまれない。

## おわりに

学生による授業評価が提示された1991年以来、社会学類はその導入に対してラディカルに消極的、懐疑的であった。理由の第一は、授業評価をする目的や何を評価するかその対象の曖昧さにある。学生に評

価ができるのかという疑問も種々の観点から提示されたが、ユーザーとしての成熟度が評価を左右する問題を考慮すべきである。くわえて学生は多様なニーズにもとづいて授業にのぞむ。これらを考慮した授業評価の方法とはどのようなものか。また、講義科目と演習の連動性を客観的に把握して自己点検するには、別の方法を必要とする。この2年、教育課程委員として理想的な授業評価を模索してきたが決定打はみいだせていない。暗中模索と試行錯誤は、しばらく続きそうである。

さいごに、社会学類は留年生の出現率が高い。学群・全学レベルでの卒業判定会議では、それが問題とされ毎年、その理由が問われる。アドミッションセンターの調査・研究報告でも、留年率はネガティブな指標として使用されている。確かに、そのような一面もあるが、社会学類の近年の留年には、難関の家庭裁判所調査官試験等に挑戦する、卒業を延期して留学する、中国で井戸を掘るNPOに参加するなど、積極的な留年の選択がめにつく。これも学生のニーズのひとつとして尊重されるべき現象であろう。

(たるかわ のりこ/社会学)