

研究室指導体制の特質に関する一考察

—— 工学研究科大学院学生への質問紙調査から ——

小川 佳万・駒板 孝
東北大学大学院教育学研究科

授業時間以外の研究指導は大学院学生にとって最も重要な時間であるにも関わらず、これまで各教員の個人的方針に全面的に任せられ、その実態や効果が明確にされてこなかった。しかしながら多様な興味・関心をもった学生が大学院にますます入学しており、各大学院は効果的な学生指導の開発を焦眉の急として取り組まざるを得ない状況下におかれている。そこで本論では、本学工学研究科の大学院学生に対して実施した質問紙調査からこの問題の一端に迫ることを目指した。工学研究科の研究指導の特徴は、複数の指導教員によるゼミと打ち合わせという二段階指導体制を採用していることである。この指導方法の利点は、学生側が自分の行っている研究活動に対して何がしかの助言を常に求めているという点を満たしていることである。学生は日々の研究活動でしばしば不安に陥る。そうした際に頻繁にチェックされる制度が存在することは、学生にとってはその不安を解消できるだけでなく、研究へのモチベーションを維持でき、したがって研究活動をよりスムーズに行うために効果的である。

キーワード：研究指導 研究室 ゼミ 打ち合わせ

1. はじめに

(1) 課題

1990年代以降国策としての大学院拡大政策を受けて、日本の大学院は急速に拡大してきている。1991年に10万人程度であった大学院生数も2006年現在約26万人と、この15年間で2.6倍もの拡大を記録している(文部科学省、2006年)。この変化は1980年代まで「閑古鳥が鳴く」と言われてきた(特に文科系の)大学院(潮木、1986年)に大いに活気を与えてきており、世界的な競争を各分野で繰り広げてきている日本が、大学院に関してもやっと国際的な比較が可能な数字にまで拡大、つまり国際水準の体裁を整えてきたことを意味している。

ただし、このことは学力面だけでなく進学目的等、まさに多様な学生が大学院に進学してくるようになったことも意味し、大学院教育に対する大学側の関心を喚起することとなった。そのため、多くの大学院では、学士課程の改革と連動するかたちで、学生のニーズに応えようと学生評価を取り入れ、成績評価の厳格化やシラバスの徹底化など教育課程の整備に力を入れ、その教育は劇的に変化してきたと言える(大山、

2004年：清水、2004年）。ただし、専門職大学院以外の多くの大学院教育では、修士課程で30単位以上の取得が義務付けられているものの、依然として学位論文執筆を最も重視していることに変わりはない。つまりそれは学生の研究活動に関連した学生指導が大学院教育の最も重要な柱であることを意味する（Ogawa, 2007）。大学院学生に対して質問紙調査を実施した広島大学高等教育研究開発センターの研究でも、「大学院における研究生活を充実したものにするために何が必要か」という質問に対して、ほぼ全員の学生が「論文を執筆する機会」（95.4%）、「指導教員と相談する機会」（93.9%）と答えている点からも明らかとなる（広島大学高等教育研究開発センター、2004年）。

ところが、大学院学生にとって最も重要なこうした研究指導は、これまで各教員の個人的方針に全面的に任され、その実態や効果が明確にされてこなかった。同じ大学院の教員同士でさえ学生に対してどのくらいの頻度で何時間行っているのかという基本的な情報を共有していないのが一般的である。したがって大学院学生に対してどのような指導方法がより効果的なのかという点は個々人が漠然とそう思うことはあっても、明確な研究関心として教員間で認識されてきたとは決して言えないのである。にも関わらず、多様な興味・関心をもった学生はますます増加してきており、各大学院は効果的な指導の開発を焦眉の急として取り組まざるを得ない状況下におかれていることは間違いない。

（2）工学研究科への注目

文科系大学院の場合、これまで実質的に研究者志望の学生のみを受け入れ、学生個人の独立した研究が強調されることが一般的であった（川嶋・丸山、1999）。そこでは授業は存在してもあまり機能していなかった。また授業時間以外の研究指導も個人指導が中心であったが、基本的に学生個人の自主性を尊重し、いわゆる放任主義の場合が多かった。確かに学生数が小規模でほぼ全員が研究者志望の場合、それが当たり前のこととして問題にならなかったといえるが、近年の学生数の増加は各大学院が研究者志望以外の学生を多く受け入れることとなり、そのためこれまで暗黙の了解とされてきたこうした従来の「伝統」が通用しない事態が顕著になってきたのである。

こうした事態のため大学院課程は近年大きく変化してきたと言えるが、授業時間以外の研究指導が変化したということは少なくとも文献レベルでは聞かれない。つまり基本的にこの傾向が現在でも続いていると推察される。こうした文科系の指導方法に対して、少なからぬ大学院学生が不満をもっていると考えられる。この点を詳細に検討した論文は管見の限り皆無であるが、関連した先行研究のひとつである広島大学高等教育研究開発センターの博士課程学生に対する調査において、文系大学院学生の約16.4%が研究指導が「十分ではない」と答え、その頻度は月に1,2回程度が37%でトップを占めていた（広島大学高等教育研究開発センター、2004年）。また教育学研究

科の学生に対して実施されたアンケート調査では指導教員の指導頻度が多いほど学生の満足度は高まり、指導頻度は月に1,2回、平均指導時間は1時間未満が過半数を占めていた(橋本・佐藤、2006年)。こうした特徴を逆に言うと、指導教員との人間関係がうまくいかない場合、個人指導が成り立たず、そうなると大学院教育が実質的に成り立たないという危険も孕むことになる。

文系大学院のこうした個人指導の問題に関心を払う場合、その対極にあると考えられる工学研究科の研究指導体制は検討に値する。工学系の大学院は1990年代以前から大学院の定員が埋まっていた例外的なケースである(潮木、1999年)。しかも、一般企業等において修士課程での修学がキャリアとして評価されるため、研究者志望だけでなく、企業への就職希望者も大学院に進学していたという点で当時から学生の大学院進学目的は多様であった。

その工学研究科の研究指導の特質としては、教授や助教授との複数指導者体制であることと研究室を単位とするゼミ等の(正規の授業時間以外の)研究指導体制が確立していることが挙げられる(Ogawa, 2007)。こうした研究指導体制の長所や問題点を含めてその特質を明らかにすることは、文科系の研究指導体制を反省することにもつながり、工学研究科の研究指導体制の長所を部分的に導入することも可能となる。しかもその際重要なことは、教員側ではなく学生側の意見を重視するという点である。その指導体制がうまく機能しているかどうかの判断は、大学院が大衆化するなかでまずもって学生の意見が最も反映される必要があるからである(川嶋、1999年)。

本論では、こうした課題意識をもとに、本学工学研究科の大学院学生に対して2007年2月に実施した質問紙調査の分析結果を通してその研究指導の特質の一端を明らかにする。工学研究科の大学院学生2,100人に対して質問紙を配布し、464人から回答があった(有効回答率は22%)。本論では、そのゼミ教育と集団研究指導体制について学生たちはどう認識しているのかという点からこの問題について明らかにしていくことにしたい。

2. 研究室指導体制

(1) 研究室の構成員

工学研究科の場合大学院学生は特定の研究室に所属し、そこで多くの時間を過ごすことになる。その意味で研究室は教育研究の単位であるとともに、学生の物理的・精神的な居場所となっている。本質問紙調査によれば、1日あたり12時間研究室で過ごしている学生が33%を占め第一位となっている(全体の平均は10.8時間)。しかも12時間以上を研究室で過ごす学生が半数近くに達するという結果は文科系院学生の現状を考えると驚くべき数字である。

しかも彼らは毎日研究室に来ることを半ば義務付けられているのである。毎日同じ

メンバーが一同に会していることは、集団で何かを行おうとするときには非常に効果的であり、連絡事項もスムーズに伝達でき、学生相互がお互いに切磋琢磨しながら成長できる環境が整っていると言える。いずれにせよ、研究室での教育研究活動が学生個人に多大な影響を及ぼしていることは十分予想できるのである。

またこうした環境では、学生間も教員と学生間もともに心理的な距離がかなり近くなるという特徴も有している。その意味でインターネット全盛時代であっても電子メールを研究指導の道具として使う教員はそれほど多くないことは驚くにあたらない。本質問紙調査によれば60.6%もの学生がメールでの指導を受けていないと回答している（「ある」と回答したのは17.3%）。つまり毎日顔を合わせるため、そうする必要がないのである。

次にこの研究室の構成員はどのくらいであろうか。本質問紙調査によれば、それは平均18.5人であり、10-25人あたりに集中していることがわかった。ではこの19人のなかで教員と学生はどのくらいの割合で構成されているのか。まず教授陣数は、平均3.1人という結果がでた。この場合、教授1人、助教授1人、助手1人という構成が最も多く、それに技官が入る場合もある。学生側の度数分布をみると、博士課程学生が1-3人、修士課程学生が5-10人、学部生が2-6人という構成になる。それ以外に研究室の構成員として博士課程後研究員（ポスドク）と秘書を数に入れる回答も多くあった。選択肢になかったにも関わらず両者を記述する回答者が多かったところから考えると、学生にとって両者は様々な点で不可欠な存在になっているのであろう。いずれにせよ、構成員は修士課程学生が多数を占めるという構成になっているのである。

ただこの数字は文科系大学院から考えるとかなり多く、十分な指導ができていのかという点が気になってくる。この点を検討したのが表1である。

表1 研究室規模*満足

研究室規模		満足or問題有		合計
		満足	問題有	
15以下	度数	38	53	91
	期待度数	25.0	66.0	91.0
	残差	13.0	-13.0	
16~19	度数	20	87	107
	期待度数	29.4	77.6	107.0
	残差	-9.4	9.4	
20以上	度数	30	92	122
	期待度数	33.6	88.5	122.0
	残差	-3.6	3.6	
合計	度数	88	232	320
	期待度数	88.0	232.0	320.0

P=0.001

この表は、「現在の研究指導方法をどう思いますか」という自由記述欄の質問に対して回答のあったものを筆者らが整理したものである。その欄の多くは改善点や不満な点が述べられているが、「満足」や「今のままで良い」という回答も少なからずみられた（88件）。そこで後者を「満足」というカテゴリーで括り、前者を「問題有」とし、両者を研究室規模との間で χ^2 検定した。

表1でわかることは、15人以下の研究室規模の学生が「満足」と回答する学生が期待度数よりも多く、有意差が出ているということである。研究室が2-3人では寂しく活気がないとしても、逆に多ければいいというものでもないことがわかる。やはり教員との接触度が満足度に影響を与えていることが推測される。

（2）複数指導体制の利点と問題点

研究室に教員が約3人いるということは、当然のことながら、教員同士指導の役割を分担することもできるし、時間的な面でも相互に補うこともできる。自由記述欄にみられる学生の感想に、例えば「時々教授は忙しいため、指導のための時間は十分ではないと思います。」や「教授が忙しすぎてアドバイスが満足にももらえない。」があるが、その場合でも助教授や助手が代わりに指導することによって教授の分を補うことができるのである。

また学生側に指導を受ける教員を選択できるという利点もみられる。「教授に気軽に相談できない、助教授がいると教授と学生の意思の疎通がよりスムーズに行える。」という回答は、仮に教授との対話が心理的に苦手であったとしても他に相談できる相手が存在していることを意味する。本質問紙調査でみる限り特に教授によく相談するとか、助手に最初に相談するというような傾向はみられず、学生側で聞きやすい相手を選択していることが伺える。

そして教員同士の役割も「教授が方針決め、助手と研究を進めており、効率的。」という意見にあるように役割が分担されていれば学生側もある問題について誰に最初に聞くべきか判断ができることになる。また複数指導体制の場合教員同士の相互チェックが働くため、1人だけの場合よりも、研究活動はかなり効率的に働くことは間違いないであろう。

さらにもう一つ重要な点を加えるとすれば、教えを請う相手は教員だけではなく、先輩院生も含まれるということである。「院生の先輩が後輩にアドバイスする状況は良い。」というように、最も気軽に何でも相談できる相手が身近に、しかも毎日存在する環境は学生にとってより居心地の良い研究室になるであろう。少なくとも質問紙調査からは、院生先輩が研究指導で非常に大きな役割を果たしていることがわかったのである。

ただしその一方で、複数指導体制に問題がないわけではない。第一に研究室の規模に関連した意思疎通の問題である。例えば「ある程度道筋、方針を示した上で研究する体制を整えて欲しい。」という学生の意見は、大規模な集団にはよく発生する問題である。研究室内で研究テーマが乱立していたり、目先のやるべきことは明らかであっても全体として何をしているのかが不明確な場合、学生の士気を維持することはできない。全体のなかで自分のやっていることの意味を折に触れて明確にすることは複数指導者がいる場合は特に必要なことであろう。

また教員同士の意思疎通が十分でない場合、それぞれから出される指示が時として矛盾を生み、それがその指示のもとで実験を行っている学生に混乱を生じさせることになる。「スタッフの指導が行き届いておらず、論文提出間際になって方針を変えられたりする場面が目立つ。以前に OK を出した方針を何かの期限の直前にくつがえすようなことはないようにしないと学生・スタッフともに不幸。」という点は学生側の問題ではなく、むしろ教員側の問題であることは間違いない。

3. ゼミと打ち合わせ

(1) ゼミの頻度と時間

言うまでもなく日本の大学院は課程制であり、修士（博士前期）課程ではコースワークとして 30 単位以上の修得が義務付けられている。しかしながら週あたり何コマ（1 コマは 90 分授業）とっているかという質問に対して、59.8%が 0 コマ、つまり授業はないと答えている（平均は 1.2 コマ）。有効回答者の属性をみると 379 人が修士課程、84 人が博士課程である。課程との関係を探っていくと、博士課程は基本的に授業がないため 0 コマであること、修士課程も 1 年次だけが授業をとり、2 年次ではほとんど授業をとっていないことがわかる。したがって授業に関しては文科系と大きな違いがないことがわかる。

しかし、にもかかわらず彼らの多くは平均で 11 時間研究室にいる。毎日これだけ長時間いるということの教育的意味は決して小さくない。彼らの多くはそれらの時間を実験活動に費やしているが、授業に相当するような時間も存在している。それは研究室単位で行われるゼミ（セミナー）である。一般にゼミと称される教育活動は、インフォーマルであり、時間帯や内容は研究室によって異なっている。

ゼミは研究室メンバー全員が参加を義務付けられた定期的な報告会である。ゼミでの内容を自由記述してもらった欄は、回答者の書き方に多少違いはあるものの、極めて標準化されていることがわかる。それは学生による実験経過及び結果の報告（69.9%）、文献・論文紹介（31.1%）、学会発表準備（7%）、スケジュール等の連絡（6.2%）の四種類に分類できることである。そしてその中でも主要な活動は、学生の実験報告とその内容に関するディスカッション、最新ジャーナル論文の紹介とその内

容に関するディスカッションの二種類である。

ゼミ時間に関する度数分布をみると、多くが1時間から3時間の間に集中していることがわかるが、学生側からみた場合、そのゼミの時間をどう考えているのであろうか。そのことを示したのが表2である。

表2 ゼミの平均時間

ゼミ時間の感じ方	平均値	度数	標準偏差
短い	55.714	7	50.2849
ちょうどよい	109.460	291	47.9462
長い	172.962	130	71.6735
合計	127.869	428	63.9070

この表はゼミの時間を「短い」、「ちょうどよい」、「長い」と感じている学生をそれぞれ分類し、実際の彼らのゼミ時間の平均を計算したものである。この表から明らかになるのは、109分をちょうど

よいと感じ、56分では短く、173分では長いと感じていることである。つまり、1時間「短い」、2時間「ちょうどよい」、3時間「長い」と感じていると言い換えられよう。少なくとも学生側からみたばあいゼミは2時間ぐらいにとどめておくのが適当ということになる。

次の表3は、ゼミの頻度とその頻度をどう感じているのかという点に関する χ^2 検定結果である。

表3 ゼミ頻度 * ゼミ感じ方

ゼミ頻度		ゼミ感じ方			合計
		少ない	ちょうどよい	多い	
毎日 or 2～3日に1回	度数	0	19	13	32
	期待度数	2.9	25.4	3.7	32.0
	残差	-2.9	-6.4	9.3	
週1回	度数	11	230	29	270
	期待度数	24.6	214.5	30.9	270.0
	残差	-13.6	15.5	-1.9	
月1～2回 or ほとんどない	度数	28	91	7	126
	期待度数	11.5	100.1	14.4	126.0
	残差	16.5	-9.1	-7.4	
合計	度数	39	340	49	428
	期待度数	39.0	340.0	49.0	428.0

P=0.000

この表の結果も常識的なものになっている。ゼミが「毎日」あるいは「2-3日に1回」行われている学生は多いと感じ、「週1回」はちょうどよく、「月1-2回」もしくは「ほとんどない」は少ないと感じているのである。実際多くが週1回開かれているので、これは学生たちの感じ方と合致した適切な頻度ということになる。

ただ興味深いのは以下の表4である。

表4 ゼミ頻度 * 満足

ゼミ頻度		満足or問題有		合計
		満足	問題有	
毎日・2～3日に1回	度数	1	27	28
	期待度数	7.9	20.1	28.0
	残差	-6.9	6.9	
週1回	度数	53	143	196
	期待度数	55.3	140.7	196.0
	残差	-2.3	2.3	
月1～2回・ほとんどない	度数	32	49	81
	期待度数	22.8	58.2	81.0
	残差	9.2	-9.2	
合計	度数	86	219	305
	期待度数	86.0	219.0	305.0

P=0.001

この表は、現状を「満足」と答えた学生と実際のゼミの頻度との関係を χ^2 検定した表である。ゼミの頻度が「ちょうどよい」と感じていると満足度は最も高くなるのであるが、頻度が少ない方が「満足」が高いという結果が出ている。もちろんこれはゼミの頻度だけに関して「満足」と答えたものではなく、全体として「満足」と答えた学生がどうゼミを受けているのかについて示したものであるが、有意差が出ていることから、月1-2回の方が学生たちに実際のところ喜ばれるのではないかという推測も成り立つのである。

(2) 打ち合わせの頻度と時間

さて、工学研究科の多くの場合、研究室単位で行われるインフォーマル教育はゼミだけではない。ゼミと称される時間以外に打ち合わせと称される時間も存在することは非常に興味深い。その打ち合わせでは何が行われているかという点、質問紙調査でみる限り、実験報告、研究相談、実験相談、連絡事項確認が行われているようである。つまりゼミが報告会だとすると打ち合わせは相談会であるといえそうである。ただし、誰と打ち合わせしているかという点に注目すると、助教授であったり助手であったりする場合が多い。つまり、ゼミと大きく異なる点は、打ち合わせの単位の多くが研究室のサブグループとなっていることである。しかもそのグループは一つの実験を担当している小グループであるという点が重要である。例えば研究室の構成員が18人程度の場合、3つの実験が平行して行われていることがよくあり、それぞれ6人ずつ担当している、という具合である。その6人で定期的に打ち合わせが行われることになる。

打ち合わせにかかる時間は、10分程度から2時間程度までかなりばらつきがあるが、多くは30分もしくは1時間かけていることが度数分布からわかる。そしてその打ち合

わせの時間を「短い」、「ちょうどよい」、「長い」と感じる時間を平均したものが、以下の表5である。

表5 打ち合わせ平均時間

打ち合わせ長さの感じ方	平均値	度数	標準偏差
短い	20.667	30	17.1068
ちょうどよい	49.116	327	43.6395
長い	144.082	49	76.3195
合計	58.475	406	57.5107

これらの数字は、学生たちが打ち合わせはゼミよりも時間が短いものであると認識していることを示しているが、「ちょうどよい」と考えるのは49分、つ

まり1時間弱であることがわかる。さすがに20分では相談事は不十分だということであろう。ただ興味深いのは「長い」と感じている学生たちの打ち合わせの時間が144分とゼミの平均時間とかわらない2時間強もかけていることである。内容もゼミとかわらない研究報告の場合あり、この場合は打ち合わせというよりも、少人数によるゼミの時間と言い換えることも可能であろう。

したがって、ここから浮かび上がるゼミと打ち合わせの違いは、構成員が部分か全体かという点が最も大きいということである。その内容も打ち合わせが実験等の細かな相談事が中心になるのに対して、ゼミでは全体の前で実験経過もしくは結果を発表することが義務付けられていることである。つまり、学生にとってみれば、打ち合わせが細かな指示を受ける機会、ゼミが実験や研究に関する全体的な方向性の指示を受ける機会ということになる。さらに言えば打ち合わせが予選であり、ゼミが本選であるとたとえられよう。そう考えれば表6で示される傾向にも納得がいく。

表6 打ち合わせ頻度 * 打ち合わせ感じ方

打ち合わせ頻度		打ち合わせ感じ方			合計
		少ない	ちょうどよい	多い	
毎日・2～3日に1回	度数	1	48	2	51
	期待度数	10.2	37.6	3.3	51.0
	残差	-9.2	10.4	-1.3	
週1回	度数	10	130	19	159
	期待度数	31.6	117.2	10.2	159.0
	残差	-21.6	12.8	8.8	
月1～2回・ほとんどない	度数	73	133	6	212
	期待度数	42.2	156.2	13.6	212.0
	残差	30.8	-23.2	-7.6	
合計	度数	84	311	27	422
	期待度数	84.0	311.0	27.0	422.0

P=0.000

表6が示すとおり、週1回が「ちょうどよい」と答えている学生が期待値よりも多いのは理解できるが、それよりも「毎日」または「2-3日に1回」をちょうどよいと考えている学生も同じように多いのである。先に述べたとおり、打ち合わせはゼミよりも時間が短く、相談事がかなりの割合を示している。とすれば打ち合わせの頻度はゼミの週1回よりも多い方がちょうどよいと考えるのは理にかなっていると言えるであろう。

ただし表には載せていないが、度数分布では「週1回」が一番多く（35.4%）、次に「月1-2回」（29%）が続いているため、学生のニーズとはこの点でずれていることがわかるのである。

（3）ゼミと打ち合わせの相互補完

このようにみえてくると、工学研究科のインフォーマル教育は二段階で構成されていることがわかる。それらは、既述したとおり、週1回2時間程度のゼミと週1回1時間程度の打ち合わせである。つまり学生たちは実験の傍ら、平均して週に2回、計3時間程度半ば公的なインフォーマル教育を受けることになるのである。

この二種類の教育はいずれの点でも補完的な役割を果たしていることがわかる。ゼミは教授を中心に研究室メンバー全員の参加が義務付けられる教育活動であるが、一方打ち合わせは助教授や助手を中心に研究室のサブグループで行われる教育活動である。学生にとっては前者が皆の前で発表という点で特に緊張を強いられる時間になるが、後者は比較的気軽に相談できる時間となっている。

ゼミでは学生が研究の途中経過や結果を報告し、その後議論を開始するのに対し、打ち合わせでは、どのように実験をこれからしていくのかとか、なぜ研究が現在行き詰っているのかを相談する時間となっている。もちろん最新のジャーナル論文を紹介することに時間をかけている場合もあるが、質問紙での回答をみる限り、その教育活動の中心は疑いなく実験報告であることが回答から明らかになっている。つまり前者が（途中経過であっても）一定の成果報告を求めるのに対して、後者ではそれ以前のまだ成果が出ていない段階の疑問点の報告を求めることになる。そしてゼミで学生の報告から研究の全体的な今後方向性が示されるのに対し、打ち合わせでは目先の問題点を解決することに主眼がおかれることになる。

こうした二段構えは担当する教員の教育面での役割分化を生むことにも繋がる。教授は全体的な指針を示す教員、助教授や助手は具体的な研究活動で指示を与える教員、技官は実験の補助を、先輩学生は日々の細々した問題の解決の助け人というように、ある程度の役割分担が実際生まれている。こうした分担は個人指導が主である文科系大学院では不可能であり、教員一人が全てを担わなくてよいという点でたいへん贅沢なものであることがわかるのである。

そしてこうした二段階教育の利点は何よりも、学生側が自分の行っている研究活動に対して何がしかの助言を折に触れて求められる環境になっていることである。実験等で自分のやっていることでの疑問点（特に実験のやり方）は日常的には先輩学生や技官に聞いて解決することができるが、実験データの分析やその結果に関しては、学問的に意味のあるものなのか、ただのノイズなのかは非常に不安になる。そうした際に、定期的にチェックされる制度が整えられてあることは学生にとっては非常にありがたい制度になっていると言えるのである。

4. おわりに

以上、本論で工学研究科の大学院学生を対象とした質問紙調査結果をもとに、工学教育の特質に言及してきた。明らかになったことは本文で述べたとおりであるが、ここでは文系大学院にはここからどのような示唆が得られるのかについて三点言及したい。

第一に、質問紙調査から明らかになったのは、学生たちは自分のやっている研究活動を定期的に確認され、指導を受けたいと予想以上に考えていることである。その意味で工学研究科でゼミや打ち合わせが定期的に開催されている現状は学生たちをある程度満足させるものとなっている。したがって、文科系大学院でも学生との指導時間を努力して今まで以上に増やす必要があるであろう。学生たちは教員との接触を強く求めているのであり、その際たとえ一回の指導時間が短くても、指導頻度を多くすることが重要であろう。

第二に、複数指導体制の利点は、仮にある教員が極めて多忙であって学生指導に時間を割けられなかったり、また学生がある教員を非常に苦手であると感じていたとしても何らかの指導を別の教員から普通に受けられる環境になっていることである。この点は個人指導体制の問題点にも繋がるが、個人指導では学生にいらぬ研究上の不安やストレスを与えやすくなっているとも言えそうである。したがって、個人指導体制の場合は複数の教員が参加する合同ゼミのような機会を定期的に設けたり、気軽に他の教員から助言を得られるような仕組みを整えることが必要であろう。

第三に、研究指導を行う場合、常に明確で首尾一貫した指導が教員には強く求められているということである。そのためには、学生の研究上の進捗状況を折に触れて把握し、どこまで進んでいるのか、何に行き詰っているのかという点を指導学生ごとに理解しておく必要がある。例えば、以下の回答は質問紙に記入されていた研究指導の現状に対するある学生の意見である。「教授が思いつきでしゃべるので、いざ実行しようとなったときに、何の意味があるのか分からないことがよくある。ビジョン・背景を踏まえて納得させてほしい。」この学生の意見がどれだけ妥当性があるものかはわからないにしても、少なくともそう感じている学生がいるという点は重要であろう。学

生は日々大きな不安と戦いながら何時間、何日間にもわたる実験を行っている。その際に、前回と全く異なる、混乱をきたすような助言はその不安をさらに助長することになり、教員不信も招くことになるであろう。

いずれにせよ、大学院には大学院側の指導方法に関する「伝統」があるとしても、学生放任主義の時代はすでに終わり、現在は学生側のニーズにまずは応えるような体制づくりを心がけなければならない時代にいるという点は認識しておいても損はないであろう。

参考文献

- ・ 潮木守一『キャンパスの生態誌』中公新書、1986年。
- ・ 潮木守一「日本における大学院教育と研究組織」クラーク（編）（潮木守一監訳）『大学院教育の研究』東信堂、1999年、409-441頁。
- ・ 大山泰宏「教育の評価」山野井敦徳・清水一彦編『大学評価の展開』東信堂、2004年、55-80頁。
- ・ 川嶋太津夫「大衆化する大学院」佐伯等編『変貌する高等教育』岩波書店、1998年、197-220頁。
- ・ 川嶋太津夫・丸山文裕「日本の大学院教育—工学、物理学、経済学、歴史学—」クラーク（編）（潮木守一監訳）『大学院教育の研究』東信堂、1999年、442-469頁。
- ・ 清水一彦「学生の成績評価と単位認定」山野井敦徳・清水一彦編『大学評価の展開』東信堂、2004年、81-104頁。
- ・ 橋本鉦市・佐藤明日香「修士課程女性院生のキャリア・パスに関する一考察」『東北大学大学院教育ネットワーク研究室年報』、2006年、1-9頁。
- ・ 広島大学高等教育研究開発センター編『大学院教育と学位授与に関する研究—全国調査の報告—』広島大学高等教育研究開発センター、2004年。
- ・ 文部科学省『平成18年度学校基本調査』、2006年。
- ・ Yoshikazu Ogawa (2007). Features of Graduate Education in Japan and in the United States: A Comparative Study from the View of International Students. *Research in Higher Education (Daigakuronshu)*. Vol. 38. pp. 293-310.

<付記>

本研究は東北大学大学院教育学研究科教育ネットワーク研究室、平成18年度先端的プロジェクト型研究費の補助を受けた。