

大学における社会学教育のレリバンズ

—過少／過剰系統性の観点から—

本田由紀（東京大学）

香川めい（成蹊大学）

二宮 祐（一橋大学）

1. 本研究の問題関心

本研究では、科学研究費助成研究「人文社会科学系大学教育の内容・方法とその職業的レリバンズに関するパネル調査研究」（研究期間：2012～16年、研究代表：本田由紀）の初年度に予備調査として実施したインタビュー調査結果に対して分析と考察を加えることにより、大学における社会学教育の諸側面が学生にとってのレリバンズ—特に職業的レリバンズ—といかなる関連を有するかについて、仮説的な提起を行うことを試みる。

この研究プロジェクト全体の目的は、人文社会科学系大学教育の内実を、専門分野別に、さらにはその内部の教育機関別に、教育課程の設計や個々の授業の内容・方法を言わば「微分」する形で詳細に把握した上で、それが学生の学びや就職活動、卒業後の仕事の仕方などにどのように影響しているかを、初年度のインタビュー調査および2～5年度目のパネル調査によって把握することにある。

周知のように、1990年代以降に大学教育が量的に膨張した結果、その「質保証」が政策的・実践的な課題として浮上している。それ以前から大学教育の効果研究には蓄積があり、「質保証」への関心の高まりに伴って研究関心も再燃しているが、これまでの実証研究は、大規模な調査対象に対して経験した大学教育の特徴をざっくりと問う形の調査票を用いたもの（最近の例として、金子 2013、濱中 2013 など）か、個別の教育機関の個別の取り組みや実践の効果を把握するものに大別される。前者の場合、専門分野の分類の仕方は、社会科学や自然科学といった大括りな分類が用いられる場合が多く、後者の場合は分野というよりも個別機関・個別実践の評価検証という性格が強い。他方で、日本学術会議では、2012年以降、「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」の作成が進められているが、これは経験的データではなく分野別の委員会における議論に依拠している。

以上を要するに、個々の学問分野に即して、各大学の教育課程編成や授業の内容・方法の特徴と

成果を、機関横断的に把握し検討するという研究手法は、これまで手薄であった。

確かに、学問分野の融合と細分化、新分野の興隆が進む中で、既存の学問分野がこれからも盤石であるかどうかはわからない。しかし、現時点では、比較的確立された学問分野に即して大学教育が編成されている部分はいまだ大きい。それゆえ、こうした個別の学問分野に関する各機関の教育の具体的なあり方に着目することは、大学教育の「質保証」、言い換えればレリバンズの向上の方途を考える上で、有効な切り口であると考えられる。

本研究プロジェクトでは、このような観点から、従来は職業的レリバンズが高くないことが指摘されてきた人文社会系の複数の学問分野に着目した調査研究を試みる。今回の学会大会では、初年度のインタビュー調査の結果から、社会学（本発表）、教育学、法学（後二者はそれぞれ別個に発表）の3分野について、暫定的知見を報告する。

調査においては、各分野について学部もしくは学科3機関を対象とし、それぞれ教員2名、学生5名に対して各1時間程度のインタビューを行った。学生には事前に調査票への記入を依頼し、インタビューはその記入内容を確認しつつそれ以外にも展開する半構造化形式で実施した。調査時期は2012年10月～2013年2月である。

以下の本発表では、第2節において社会学分野のカリキュラム編成のあり方について、第3節では社会調査（士）教育のあり方について、第4節ではゼミナール・卒業論文のあり方について、それぞれ焦点を当てる。分析に際して、調査対象の3機関はS1・S2・S3、インタビュー対象の教員はt1・t2、学生はs1～s5と表記する。調査対象の3機関のうち、S1とS3は社会学という言葉を含む名称の学部の中の社会学に焦点化した学科で、S2は人文系の名称をもつ学部内にある社会学に関する学科である。本報告では、これらの学科を仮に社会学科と呼ぶ。匿名性確保のため、いずれも私立大学であること以外の大学情報は提示しない。

（本田由紀）

2. 社会学教育のカリキュラム編成

2-1 本節の目的

社会学という学問分野の「分かりにくさ」は多くの入門的教科書で指摘されている。片桐(2008)はその理由を具体的で特定の領域を指さない「社会」という言葉のイメージの把握のしにくさの中に見出している。そして、社会学の学問的アイデンティティは「独自の考え方、ものの見方」によって確立されているとする。

では、このとらえにくい「社会学」という学問を学生はどのように受容しているのだろうか。奥村(2008)は、日本社会学会社会学教育委員会が2003年に実施した調査をもとに、社会学を学ぶ学生の約8割が社会学を「役に立つ」と認識しているが、それは、進路やスキル、社会学の知識といった「専門性」としてではなく、「ものの見方」や「仕事以外の生活や関係」といったものとして認識されていることを指摘している。

片桐が指摘するような社会学の特徴は系統的学習という観点からみると、水路づけの困難をもたらし、学生が学んだことを「ものの見方」以外の言葉では言語化しにくい状況を生み出しているのではないだろうか。本節では、社会学教育のカリキュラムの設計に注目することでこの問題を試論的に考えていきたい。

2-2 社会学は学生にどう受容されているのか

社会学を学んだことを学生はどうとらえているのだろうか。いずれの機関においても学生がとらえた社会学の効用は類似しており、「物事を鵜呑みにせず、幅広く多角的に、客観的にとらえられるようになった」ことに集約される。この幅広さを担保しているのは、提供科目の多様性であり、興味関心の幅が広がることで学生の満足度を高めるよう作用している。一方でカリキュラム上の制約(年次配当や開講時限の偏り)により発展的な学習が阻害される事例も見られた(S3)。S1では、1年生必修の概論が難しいという声が多くきかれ、上級生になってある講義を履修したことで腑に落ちる経験をした学生がいた。学生の学問的理解は科目の有機的連関があることで深化するが、現状では、偶然にまかされているようである。

また多くの場合、社会学の知識の職業的レバンスは高いとは認識されていない。むしろ社会学を学ぶ上で身につけた姿勢(物事を掘り下げる力、議論する力など)が役に立ったと認識されている。

2-3 社会学のカリキュラムはどのように設計されているのか

対象となった3つの機関のカリキュラム編成の特徴を確認しておく。S1の特徴は必修科目の比重

が相対的に高いことである(卒業要件単位の約半分)。この機関は、理論研究と実証研究を柱にカリキュラムを構築してきた歴史があり、これら2つを学ぶ科目が必修科目として設定されている。このようなカリキュラム設計に関して「大枠ではよくできている」と評価する教員がいる一方で、海外実習や体験実習が充実している他学部や他学科と比較して、学生のキャリアデザインとの接点という意味でいかなる付加価値をつけうるのかについて改善の余地があるとする教員もいた。

S2とS3では、必修科目の比重は高くなく、必修科目の大半はゼミナールで占められている。いずれの機関でも必修以外の科目は基礎的な科目群と応用的な科目群に分けられているが、S2の場合は5つの領域に、S3の場合は6つの領域に対応して設計されている。S2もS3も領域に関する縛りは卒業要件にはなく、何らかの系統的な履修が強制されているわけではない。S2の場合、教員側はそれを問題とは認識していないものの、S3の場合は、系統的に履修しないことが問題として認識されている(「系統的に取る気は全くなくて、空き時間の、たまたま空いている時間に、やっているのを取るか、取りやすいんで評判のやつを取るか、そういう傾向が非常に強かったです」S3-t1)。この状況に対して、系統的な履修をさせるためにコース制を導入して縛りをかけるプランが検討されている。

2-4 まとめ

先行研究の指摘通り、学生は社会学を学んで身につけたことを「ものの見方」としてとらえている。これは社会学という学問の特質によってもたらされる不可避なものであるという見方ができる一方で、学生にとって科目間の連関が見えにくいことから「そうとしか語れない」状況が生み出されていると見ることもできる。前者の見方をすれば社会学教育は成功しているといえるし、後者の見方をすればまだ工夫の余地があるということもできる。カリキュラム設計と学生のレバンス認知の関連を考えていくことは、「役に立つ」ことへの要請が高まりつつある中で社会学教育がそれにいかに戦略的に対応していくのかを検討することを要請するであろう。(香川めい)

3. 社会調査教育

3-1 本節の目的

本節では、社会学教育の中でも重要な位置を占めると考えられる、社会調査教育のあり方に関し、いずれも社会調査教育を重視しているが組織形態や教育課程編成の特性を異にするS1とS2を対比

する形で検討する。S3は各教員のゼミナールと融合させる形でG科目を提供している点で他2機関とは異質性が大きい。本節の分析では焦点化しない。なおS1・S2は社会調査士資格に対応しているため、これらの大学の社会調査教育を検討することは、同時に社会調査士教育のあり方を問うことでもある。

社会調査教育の現状と課題については、すでに様々な指摘がある。たとえば大屋(2008)は社会調査士の課題として、学生の関心や思考の不足、大人数教育の限界、調査実習における教員の負担、施設設備・TA・費用等の支援体制の不備、データ収集の困難さを挙げており、片瀬(2008)は分析手法を学ぶ機会の少なさを指摘している。

これらを踏まえ、本研究では、S1・S2という2機関における社会調査(士)教育の特徴を把握した上で、学生に対するインタビュー調査の結果から、そうした教育上の特徴が学生にとっていかなるレリバンスの差異をもたらしているのかについて検討する。

3-2 両大学の社会調査教育カリキュラム

まず、両大学の基本的な組織形態と社会調査教育実施体制について確認する。S1では、①学部生全員に対して社会調査に関する実習(社会調査士G科目)が必修となっているため、G科目は非常勤教員が担当するものを含む10数クラスが開設されている。②A・B科目は学部全体の必修(1年次、半期、5クラス、講義形式)、C科目は選択必修、D科目は社会学科の必修(1年次)、E・F科目は同学科の選択必修である。③社会調査士関連以外に、1年次に社会学の概論および情報関連科目が学部全体の必修となっており、また社会学科では2年次に学史に関する科目が必修である。

他方のS2は、①G科目(量的/質的の2クラス展開)は選択必修。②B・C科目が1年次の必修(通年、2コマ連続、2クラス)である以外は、A・D・E・F科目は選択必修である。③他の必修科目はゼミナールのみである。

それぞれの特徴を改めてまとめるならば、S1は大人数の学生を対象として体系性を重視し縛りが強い教育課程を編成している。それに対してS2は、社会学を学ぶ規模はこじんまりとしており、初年次のB・C科目以外は教育課程の縛りが強いことが特徴である。なお、いずれにおいても社会調査士取得者は社会学科の学生の半数弱である。では、これらの特徴は学生にどう受け止められているのか。

3-3 学生から見た社会調査教育

学生インタビュー調査から、総じて、S1では1

年次の必修科目が学生に与えるインパクトが弱く(「本当に雰囲気というか、そういうやつでした。あんまり印象に残っていないです」(S1-s3))、3年次必修のG科目についても「調査もそれほどしてないです。アンケートも自分で取ってないし、SPSSもできる子がやってたし、ほとんど私、ノータッチです」(S1-s2)といった回答がしばしば見られるなど、社会調査に必要なスキルの積み上げが十分に機能していないことが推察される。就職活動に際しても大学での学習が言及されることはほとんどない。

それに対し、S2では、初年次必修のB・C科目において量的・質的方法論の初歩を実践的に指導しており(「大学の授業ってけっこう話聞くのが多いじゃないですか。その中でも、唯一自分でやってける授業やったんで、(中略)大学の勉強に対して自分でちょっとやっていこうっていう、そういうモチベーションが高い授業でした」(S2-s3))、3年次の社会調査実習はその「発展版」(同)として明確に位置づけられている。その経験は、就職活動の際にも、「データを集めたりとか、ニーズの分析とか、実習とかを通して、ある程度できますよみたいな」(S2-s4)、「社会調査の実習が、かなり行動力もいるし、考えないといけないっていう風なので、その経験を生かして、まあいつでも走り回って、いつでも物事考えてやっていきますっていうのを前面に出してました」(S2-s1)といったように、アピールポイントとして打ち出されている。

インタビュー対象者数の限定性により、推測に留まるが、上記2機関の対比からは、大人数の学生に対して方法論的および理論的な諸科目を必修化するという、ある意味で過剰な体系性をもつ教育課程が、逆にその内実やレリバンスを減じてしまい、むしろ初年次段階で双方向性や実践性を重視した導入的な調査科目を充実させることが、それ以降の学年における社会調査教育にとって有効なのではないかという仮説が引き出せる。

なお、S1・S2のいずれでも、一部の教員から、社会調査士資格のための体系的な科目設定の必要性が、社会学教育の課程編成を不自由にしているという指摘が見られた。社会調査(士)教育を、形式的な体系性ではなく実質的な有効性や学生にとってのレリバンスという側面から再検討する必要が示唆されている。(本田由紀)

4. ゼミナール・卒業論文

4-1 本節の目的

本節ではゼミナールや演習(以下、ゼミ)、卒業



論文の執筆におけるレリバンスの特徴を、B. Bernstein の〈教育〉言説の類型論を手掛かりにしつつ、主として教員、学生間のコミュニケーションに焦点を合わせて考察する。

大学教育の「質保証」が課題とされる近年、質問紙調査による実態把握や Faculty Development の必要性からのゼミ研究が始められている。たとえば、伏木田ほか（2013）は質問紙調査の結果から、汎用的技能の習得という目標が設定されていることなどを明らかにしている。また、毛利（2007）は多様性、密室性、全人性という特徴を指摘したうえで、多くの教員がその教育効果を大きいとみなす一方で、なお改善の余地を見出して集団活動の方法などを検討している。ただし、これらの研究はレリバンスに着目するわけではない。学生の職業生活への移行という観点からゼミの経験を検討する課題が残されている。

4-2 〈教育〉言説の類型論

Bernstein（1996＝2000）はコンペタンス・モデルとパフォーマンス・モデルという〈教育〉のモデルを提起する。前者は学習者がすでに持っている能力の実現を求めるものであって、教員による学習者に対する内容、順序、ペースなどに関する統制は弱いように見える。後者は学習者が獲得すべき目標は他者によって定められていて統制は強いものである。そして、それぞれのモデルには複数のモードが存在する。大学教育は伝統的に後者のモデルであった。そのモードである個別学領域学に加えて、「社会人基礎力」「人間力」などの概念は一般的スキル・モードに該当するだろう。一方、ゼミには前者のモデルが見られる可能性がある。ゼミにおいて教員は学習者に欠けていることよりも獲得したもののそれ自体を評価の対象とするだろうからである。

4-3 コンペタンス・モデルにおける学生の戸惑い

ゼミに関しては様々な場面で統制の弱さが指摘される。ゼミ内部においては、教員によるテーマや教科書に対する統制はやや強いこともあるものの、議論の展開に関する統制、卒業論文の内容やペースについての統制などについては弱いという語が多い。たとえば、教員は学生に議論を任せることがある（「基本的には僕は喋らないことにして、その学生達にお互いに議論させるということをやってる」（S3-t2））。卒業論文の内容についても学生の意思を重視する（「社会学という学問分野の特徴というのは、自由にそのテーマ設定ができるとこだと思うんですね」（同））。

ただし、統制の弱さゆえに学生が戸惑いを覚え

ることがある。教員による具体的な指示がない（「自分の好きなことをやっていいって」

（S2-s1））、卒業論文の執筆のペース配分が自由である（「1回も先生の目に、ほとんど触れることがなかった」（同））ことは一見すると「進歩的」である。しかし、到達したことがらの自覚が難しいというコンペタンス・モデルの特徴が表れる。将来の職業に関連することで獲得したものは何かという質問への答えは曖昧である（「卒論、変わったこと、短期的な集中力はめっちゃくちゃ高まった」（同）、「正解はないので、自分なりの結果を出せばいいんだと思うんですけど。まあ本当にこれでいいのかな」（S2-s2））。学生の主体性を重んじることがかえって学生が獲得したものを説明することを難しくする。学生は頑張ったという漠然とした自己評価をできるけれども、どのような目標に対してどれほど到達できたのかという評価をするには至らない。一方で、教員が教科書を指定して、数人の集団に分けて議論の進め方に工夫を凝らすような場合には、そうした傾向はやや低いようである。また、ゼミ外部に関しては、教員に対する他の教員からの統制はほとんどない（初年次教育のゼミについては、内容や順序を標準化していることもある）。そのため、同じ大学であってもゼミによってその内容、順序、ペースなどの特徴は異なる。

そして、教員は社会学という学問分野自体にレリバンスがあるという（「社会学だとわりと近いので、別に設けてたとえば労働の話をしなくても、まあ、できるよみたいな」（S2-t1））。一般的スキル・モードの内容についてはキャリアセンターに任せってしまうともいう（「キャリアセンターのやっていることには別にそんなに批判的ではないんですよ。それはある種の社会人スキルっていうか、昔はOJTで企業の中で教えていたようなことを外注していると考えれば」（同））、あるいは、就職活動自体に内在する（「しゃべらないように、しゃべらないように、っていう練習してきているような感じがあって。目立たないように、おとなしくしているのが処世術みたいな」「就職活動なんかをやると、やっぱりしゃべれるようになります」（S1-t1））。

これまでゼミの教育効果は大きいと想定されてきた。しかし、一般的には「進歩的」とみなされるコンペタンス・モデルとして理解されるゼミにおいて、学生のレリバンス認知には一定の限界があるという事例も見られるのである。（二宮祐）

※データ・文献は当日発表資料で詳細を示す。