

教養ゼミナール農芸クラスの成果と課題 —教養教育としての意味を探る

片桐 隆嗣 | Ryuji KATAGIRI

1. はじめに

前掲論文の内容を客観的なデータを使って補足するという意味も含め、本稿では、まず、2011年度と2012年度の授業評価アンケートを分析対象にして、教養ゼミナール農芸クラスが学生からどのような評価を得たのか、また、授業が開設された1年目から2年目にかけて、その評価がどのように変わったのかを見ていくことにしたい。

そして、次にそれをふまえて、それでは学生たちの授業評価に影響を与えた要因は何であるのかを、とりわけ授業担当教員の認識と取り組み、そしてその変化に注目して考えてみたい。教員たちは学生たちの畑での活動の現実をどのように理解し、何をどのように捉え直したのであろうか。また、それを授業改善にどのように結びつけていったのだろうか。

そうした議論をふまえながら、最終的には、そこから見えてくる、教養ゼミナール農芸クラスが持つ、教養教育としての意義と可能性、そして今後の課題について考えてみることにしたい。

2. 授業評価アンケートから見た、教養ゼミナール(農芸)の評価

2.1 本学の授業評価アンケート

まず、本学の授業評価アンケートについて、その特徴を整理しておきたい。本学は芸術学部とデザイン工学部から構成され、専門領域が芸術から工学まで幅広い。芸術

学部だけをとっていても美術史・文化財保存修復、歴史遺産、美術、文芸と専門分野が多岐にわたっている。そのため、専門演習の形態・方法・内容も、修復作業、文献購読、作品制作、グループワークなど多様である。そのこともあって、授業評価アンケートは、「講義用」「演習用」「教養ゼミナール用」の3種類に分かれ、さらに学科別に「演習用」アンケートが作成されている。本稿で分析の対象とするのは、その中の「教養ゼミナール用」授業評価アンケートである。項目は[図表1]のように11項目からなる¹。そこではまず「授業の準備」や「ねらい達成のための工夫」「教員や他の受講者との交流」など、一般の授業と同様に、教員の授業への取り組みに対する評価が尋ねられている。

それに加えて、「自ら学ぶ姿勢や意欲を身につけることができましたか」「新しいことに取り組むことの楽しさがわかるようになりましたか」「自分の意見を他の人に適切に伝えることができるようになりましたか」など、初年次教育のねらいである「意欲、自主性、社会性」の習得度を尋ねた項目も並ぶ。

一方、教養ゼミナールのもう一つのねらいである「身体性」について直接尋ねる質問は設けられていない。しかし、「体験を言葉にすることの大切さに気づきましたか」という項目を設けることで、「観察や体験や実感を言葉にする」(身体知から言語知へ)というねらいがどの程度具体化されているかを尋ねることにした。また、初年次教育の一般的な目的の実現を尋ねる項目として「今後の大学生活を考えるきっかけが得られましたか」という項目も設けられている。

ちなみに、本学の授業評価アンケートは、前期・後期の年2回、すべての授業を対象に、授業終盤にあたる14~15回目で行われている。その結果は、各教員に返却されるだけ

ではなく、大学のホームページ上に実名で公開される。FD活動の浸透もあり、授業評価アンケートの結果を組織的に授業改善に結びつけている大学も増えてきている。本学では、残念ながらそこまで進んではおらず、授業評価アンケートを活用した授業改善は、教員の個人的な意思と努力に委ねられている。そのような状況の中、授業担当教員の協力を得て、ここでの分析を教養ゼミナールの授業改善に組織的に役立てていこうという、ねらいも本稿には含まれている²。

項目	
1	教員の授業に対する準備や取り組みは十分にできていましたか。
2	授業のねらいが理解できるような工夫がなされていましたか。
3	教員や他の受講者と有益な交流ができましたか。
4	自分の意見を他の人に適切に伝えることができましたか。
5	今後の大学生活を考えるきっかけが得られましたか。
6	自ら学ぶ姿勢や意欲を身につけることができましたか。
7	新しいことに取り組むことの楽しさがわかるようになりましたか。
8	体験を言葉にすることの大切さに気づきましたか。
9	クラスの人数は適切でしたか。
10	このゼミは有意義でしたか。
11	ファシリテーターの指導や助言は的確でしたか。

[図表1] 授業評価アンケート項目(教養ゼミナール用)

2.2 授業評価アンケートから見る、2011年度の成果と課題

それでは、まず、2011年度分の授業評価アンケート結果から見ていくことにしよう。分析結果を示したのが[図表2]である。数値は、それぞれの項目に対する回答「とてもそう思う」「ややそう思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」に対して5点から1点までを割り振り、項目ごとに算出した平均点である(少数点2位で四捨五入。以下、断りが無い限り、数値は平均点を示す)。ちなみに、2011年度は、10クラスの教養ゼミナール(農芸)が開講されたが、授業評価アンケートは8クラスでしか実施されなかった。それゆえ、8クラス分のデータをもとに考察を行うこととした。

授業評価アンケートについては、「4点を超えればまずは合格」という暗黙の認識が大学の教育現場にはある。そこ

で、4点を一つの基準として表2の数値を見てみることにした。まず8人の教員の平均点を見ると4.2点である。全体的な数値としては、まずまず合格というところであろうか。その一方では、教員間の差もないわけではない。最低ではA教員の3.6点なのに対して、最高はF・H教員の4.6点と平均点で1点の開きがある。

次に項目ごとの傾向を見てみる。「クラスの人数の適切さ」「新しいことに取り組むことの気付き」「教員や他の受講者との有益な交流」「教員の授業に対する準備や取り組み」「授業のねらいが理解できるような工夫」「有意義さ」の6項目では、4.3点から4.4点と数値が高くなっている。

「新しいことに取り組む楽しさ」は、大学の通常の授業にはない一連の経験、つまり自分たちの手で畑作りを行い、土を耕し、生命を育て、それを調理し食べるという「農芸」という授業の経験の独自性や新規性から生み出されていると考えられる。

「クラス規模」については、この授業の定員を25名と設定した時に、ほとんどの担当教員から「人数が多すぎる」という不安の声があがったのだが、意外にも学生の評価では「適切」だったとされた。畑での活動は共同作業が多く、多様な役割が求められる。単純であるが、「手は多ければ多いほど良い」ということが、その理由の一つとして挙げられるだろう。また、ここでの評価は、以下に取り上げる「教員や他の受講者との有益な交流があった」とする回答と無関係ではない。そこに交流があり、その交流に意味を感じているのであれば、人数の多さはデメリットにはならない。

それでは、学生の感じた「交流の有益さ」とはどのようなものであろうか。次に、その点について考えてみたい。

まず、この授業では、畑づくりや作物の世話、畑の整備作業、調理や食事の時間など、雑談も含めて話をしたり議論をしたり、他者と協力して活動する機会が多かった。それゆえ、学生は「仲間や友達」ができたという点に「交流の有益さ」を見い出していると思われる。加えて最終ポートフォリオなどでのコメントなどを読むと、「内気で」「人づきあい」の苦手な学生が、この授業を通して自分でも驚くほど他者と交流ができたとする者が少なくない。こうした事例から言えることは、畑での活動は「共同性を構築していく力」を若者にもたらすということである。我々は、その点に関心

クラス	1 教員の授業に対する準備や取り組みは十分にされていますか。	2 授業のねらいが理解できるような工夫がなされていますか。	3 教員や他の受講者と有益な交流ができましたか。	4 自分の意見を他の人に適切に伝えることができるようになりましたか。	5 今後の大学生生活を考えるきっかけが得られましたか。	6 自ら学ぶ姿勢や意欲を身につけることができましたか。	7 新しいことに取り組むことの楽しさがわかるようになりましたか。	8 体験を言葉にすることの大切さに気づきましたか。	9 クラスの人数は適切でしたか。	10 このゼミは有意義でしたか。	合計
A	3.6	3.4	4.2	3.6	3.1	3.5	3.8	3.4	4.1	3.8	3.6
B	3.8	3.6	3.8	4.0	3.6	4.0	4.0	3.8	3.8	3.4	3.8
C	4.4	4.3	4.1	3.5	3.9	4.1	4.3	4.0	4.2	4.5	4.1
D	4.4	4.4	4.5	4.0	4.0	4.1	4.5	4.2	4.6	4.5	4.3
E	4.8	4.6	4.4	3.7	4.0	4.2	4.4	4.1	4.4	4.7	4.3
F	4.7	4.7	4.7	3.8	4.5	4.5	4.8	4.6	4.7	4.8	4.6
G	4.4	4.4	4.6	4.2	4.2	4.2	4.4	4.2	4.5	4.6	4.4
H	4.8	4.8	4.8	4.0	4.4	4.5	4.5	4.6	4.7	4.8	4.6
合計	4.4	4.3	4.4	3.8	4.0	4.1	4.3	4.1	4.4	4.4	4.2

【図表2】2011年度授業評価アンケート平均点

をもっと向けるべきなのかもしれない。

加えて「有益さ」という点で強調しておきたいのは、他学科の学生との交流を通して、視野や発想、世界観が広がったという点である。例えば、「人の繋がりも増えた。違う学科の人との交流で、知らなかった世界観を知ることができた」「いろんな学部学科の集まりで交流できた。物作りはこういう土台がなくてはできない。同じ科で集まると自然と似たような考えばかりが集まって異質なものと追いつく」といった受講者の声をあげることができる³。専門教育の土台となる部分を他学科の学生との交流が形作っているという指摘は、教養教育として教養ゼミナール（農芸）のあり方を考えていく上で大きな参考になる。

さらに、この授業では、担当者の判断で、農業指導者、ファシリテーター（卒業生による授業指導者：以下「FA」と表記）、ティーチングアシスタント（アルバイトで授業補助を担う大学院生：以下「TA」と表記）、スチューデントアシスタント（ボランティアで授業の手伝いをする学部生：以下「SA」と表記）など、教員と受講生以外の人材を授業に関わらせていたクラスが少なくなかった。そうした点も、交流の幅と深さを広げ、「交流の有益さ」という点での高い評価に繋がったと思われる。

第四に指摘しておかなければならないのは、授業に対する教員の取り組みに対する評価の高さである。この授業では、作物や花の育て方に関する情報の提供、苗や種・畑作

業に必要な道具の準備や購入、調理にあたっての材料や道具の準備、毎回の自己評価シートや資料の準備など、準備にかなりのエネルギーを費やさなければならなかった。また、農業指導者が配置されていると言っても2クラスに1人であり、現場にいてくれるのは授業開始時点から1時間程度である。それゆえ、見よう見まねであっても教員が畑での活動を指導・指揮せざるを得なかった。また、草取りから水やり、時には調理や後片付けを、教員が率先して取り組まなければならないことも少なくなかった⁴。「準備」や「取り組み」に関わる、こうした教員の姿が4.3から4.4点という高い評価を生み出すことになったと言えそうである。

教員が授業の準備にエネルギーを注ぎ、授業中も率先して体を動かし、これまでにはない新しい経験ができ、多様な他者と有益な交流ができるのであれば、当然ながらその授業の「意義」は大きくなる（全体の平均点4.4点）。A・B教員を除けば、全員が4.5点を上回ることとなった。

2011年度の取り組みは、教養ゼミナール（農芸）クラスが必修化されて1年目のものである。前掲論文のように、担当教員が不安と課題を持ちながら、試行錯誤をしていた時期である。そのような状況の中でも、授業評価アンケート上では、学生がこの授業の意義を高く認めていたことは注目しておいてよい。

その一方で、課題がないわけでもなかった。「自分の意見を他の人に適切に伝えることができましたか」

「自ら学ぶ姿勢や意欲を身につけることができましたか」といった、教養ゼミナールの目的である「社会性」「自主性」「意欲」といったねらいに関わる項目の平均点は、それぞれ3.8点、4.1点であった。また、初年次教育全体のねらいでもある、「今後の大学生活を考えるきっかけが得られましたか」という項目の平均点も4.1点、身体知から言語知へというねらいに関わる「体験を言葉にすることの大切さに気づきましたか」という項目でも平均点が4.1点と、4点をぎりぎり上回っているに過ぎなかった。

そうした2011年度の状態をふまえて、2012年度の教養ゼミナール農芸クラスの運営のあり方を考えるために開催されたのが「2011年度TUAD「学生の学びを活性化する」プログラム 第4回FD研修会2011年度教養ゼミナール農芸クラス報告会」である。ここでは、農芸クラス担当者が事例報告を行った他、筆者が「授業評価アンケートの結果分析から見る成果と課題」というテーマで報告を行った。

そこでの報告にあたっては、①これまで個人的にしか活用されてこなかった授業評価アンケートを組織的に活用するための一事例とすること、②「数値の低さ」に注目して「問題教員」を発見したり攻撃したりするのではなく、「数値の高さ」に注目して改善策を考えること、③授業評価アンケートの数値が一人歩きしないように、自己評価シート(毎回記入)やポートフォリオなどの質的なデータで結果の解釈を補っていくことなどを原則にして議論を進めて

いった。

そこでの議論をまとめると、2011年度の教養ゼミナール(農芸)の成果と課題は、全体的にみれば授業の意義が認められ、とりわけ教員の姿勢、体験の新しさやそこで交流という点では高い評価が得られた。しかしながら、その反面、教養ゼミナールの目的に関わる項目(「主体性」「意欲」「社会性」、初年次教育に関わる項目(「身体知から言語知へ」「大学生活を考える」という点では、改善の余地がまだまだ残っていた。加えて、クラス間の格差も見られた。このように整理することができる。

そうした成果と課題を共有した上で、授業担当者がそれぞれ授業改善に取り組み、臨んだのが2012年度の教養ゼミナール農芸クラスであった。

2.3 授業評価アンケートから見る、2012年度の成果と課題

2012年度の教養ゼミナール(農芸)は、8クラスで開講。一クラス当たりの受講者数が1・2名増えることとなった。学科コースの構成が全学科コース混合ではなく1~3学科コースの混合となったこと、白杉クラス・片桐クラスに試験的にFAが配属されたこと、成果発表の形態を「交流」から「展示」に変えたことなどを除けば、組織運営面での大きな変化はなかった。

2012年度の授業評価アンケート結果を示したものが[図表3]である。その結果を見てみることにしよう。第一に、

クラス	1 教員の授業に対する準備や取り組みは十分にされていますか。	2 授業のねらいが理解できるような工夫がなされていますか。	3 教員や他の受講者と有益な交流ができましたか。	4 自分の意見を他の人に適切に伝えることができましたか。	5 今後の大学生活を考えるきっかけが得られましたか。	6 自ら学ぶ姿勢や意欲を身につけることができましたか。	7 新しいことに取り組むことの楽しさがわかるようになりましたか。	8 体験を言葉にすることの大切さに気づきましたか。	9 クラスの人数は適切でしたか。	10 このゼミは有意義でしたか。	合計平均
A	4.6	4.5	4.8	4.5	4.5	4.4	4.5	4.4	4.3	4.7	4.4
B	2.5	2.7	3.1	3.3	3.0	3.4	3.2	3.2	3.6	2.7	3.1
C	4.7	4.4	4.6	4.0	4.4	4.4	4.8	4.8	4.6	4.8	4.6
D	4.3	4.4	4.6	4.2	4.3	4.3	4.5	4.5	4.6	4.6	4.4
E	4.9	4.9	4.8	4.7	4.9	4.8	4.9	4.8	4.7	5.0	4.8
G	4.8	4.6	4.7	4.2	4.5	4.5	4.5	4.8	4.6	4.9	4.6
H	4.9	4.8	5.0	4.5	4.6	4.7	4.8	4.7	4.8	4.9	4.8
合計	4.3	4.3	4.5	4.2	4.3	4.3	4.4	4.4	4.4	4.5	4.4

[図表3] 2012年度授業評価アンケート平均点 注)教員Fは2012年度授業評価アンケートを実施しなかったため、数値を割愛した。

2011年度に比べて数値が全体的にあがっている。例えば、すべての平均点が4.2を超えており、10項目中7項目で平均点が上昇している(2項目で変化なし、1項目で下降)。ちなみに、授業全体の評価を尋ねた「このゼミは有意義でしたか」では、B教員を除く全員が4.6以上の点数を得ている。

第二に、A教員の平均点が3.6点から4.5点へと1点近く上がったことで、クラス間の格差の一部が減った。

第三には、2011年に課題となった「意欲」「社会性」「自主性」「大学生活への適応」「身体知から言語知へ」という初年次教育や教養ゼミナールのねらいに関わる項目が、「自分の意見を他の人に適切に伝えることができるようになった」(3.8→4.2)、「今後の大学生活を考えるきっかけが得られた」(4.0→4.2)、「体験を言葉にすることの大切さに気づいた」(4.1→4.4)、「自ら学ぶ姿勢や意欲を身につけることができた」(4.1→4.3)といずれも上昇した。

加えて、A教員やE教員のように、授業改善によって飛躍的に数値が上昇したクラスが出たことも強調しておきたい。例えば、A教員ではほとんどの項目で平均点が1.0前後上昇した。また、E教員では、すべての項目が4.7点以上であり、とりわけ「授業の有意義さ」ではアンケート回答者全員が「とてもそう思う」に回答していた。

ちなみに、A教員は前掲論文「農業の教養ゼミナールで学生はなにを得るか」を執筆した古藤氏であり、E教員は前掲論文「教養ゼミナール「農芸」の実践からみえてきた学び」を執筆した柳川氏である。二人とも論文執筆にあたっては、2012年度前期分の授業評価アンケートを活用することはできなかったため、執筆内容が授業評価と直接結びつけられているわけではない。しかしながら、我々がそこで学べることは多い。古藤論文では、授業評価の平均点が1点以上も上昇した理由は何であるのか。柳川論文では、授業評価で「満点である」と評価される授業づくりの秘訣は何であるのか。それぞれの論文を、授業評価アンケートの結果もふまえながら、改めてお読みいただければ、さらに多くの気づきが得られるように思われる。

3. 教養ゼミナール(農芸)の成果と課題

ここまでは、2011年度と2012年度の授業評価アンケートを分析対象に、学生から見た授業の捉え方を見てきた。2011年度から2012年度にかけては、授業担当教員の努力の甲斐もあって、授業評価も全般的に高まり、授業目標の達成という点でも高評価を得ることができた。

それでは、こうした高評価はどのように生み出されたのだろうか。とりわけ、教員が学生たちの畑での活動の現実をどのように理解し、何をどのように捉え直したのであるだろうか。それを授業にどのように生かし改善していったのだろうか。そうした議論をふまえながら、そこから見えてくる、教養教育としての教養ゼミナール農芸クラスが持つ意義と可能性、そして今後の課題について考えてみることにする。

なおここでは、前掲の3本の論文⁵と片桐の2011年度・2012年度における教養ゼミナール(農芸)の実践から得られたデータをテキストに論じていく。前掲論文の中では、三人の執筆者がそれぞれの事例を提示し、2012年度の授業にあたって、どのように認識を変え、取り組みを変えていったのかを論じている。ここでは、三人の執筆者に共通する要素を抽出して、あるいは農芸クラス担当教員に共通する要素を抽出して、2012年度の「授業改善」のありようを整理してみることにしたい。

3.1 畑での活動における学生の学び

まず、学生にとって教養ゼミナールというのは、どのような時間であったのだろうか。学生はそこで何を感じ、何をどのように学んでいるのだろうか。そして、そのような学びを可能にした条件とは何であったのだろうか。教員の認識や取り組みの変化を考えるにあたって、まずその点について整理してみたい。

以下の2つのデータは、学生にとっての農芸クラスの実態と意味を考える上で、非常に参考になる⁶。

データ1: 農ゼミを通してとても多くのものを得た。……「農業」の授業だったら、そうは思わなかったかもしれない。ただ、植物を育てるだけなら、いつでも一人でもできる。いろんな学部学科の集まりで交流できた。……。

畑に出ていくうちに、自分から体が動くようになってきた気がする。「○○しなきゃ!!」「動かなきゃ」「自主性つけなきゃ!!」と意識して必死になるのではなく、ごく自然に動ける。「話したくないけどやらなきゃ」と嫌々やるのではなく、スッと行動ができる。この瞬間、自分が自分でなくなったような気恥かしいような……。こういう「自主性」っていいなと思った。言葉スケッチ名言集の中に「人は疲れた時の方が仲よくなれる。」と書いている人がいたが、本当にそうだった。……自分が自分で居られる貴重な場所だった。……農ゼミで得られた素直に感じる力、人とのつながり、想いの大切さを見失わないように、この先過ごしていきたい。……。

データ2:「○○さんは○○をやりなさい」「△△君は△△をやりなさい」ときっちり区切られるような指示はされない農ゼミ。最初のうちは慣れず全然動けなかった。でもだからと言って怒られることもない。その時間をどう過ごすかは個々で違うと認めてくれる。誰かと比べて優劣をつけて責めることもない。考えたり感じることを強制されない。

この授業は自分から物事を考えられる余裕を与えてくれた。何も拘束されなければ目の前には畑があった。畑があるだけ。手を抜いて喋っていたって野菜が文句を言うわけではない。でも野菜たちはずーっとあの畑にあり続ける。台風が来ても晴れ続きでカラカラでも変わらずに。この感覚って不思議。目が変わったような。体の芯がスッと冷えるような。長靴をはいて畑の土をふむと自分が自分じゃなくなるような感覚。こうなれば、いろんなことを見つけられるし、周りの目を気にせず、打ち込むことができる。

まず、学生たちは、この授業での「自主性」を、非常に感覚的・身体的に捉えていることがわかる。例えば、データ2の学生は「目が変わったような。体が芯がスッと冷えるような」と表現している。そして、それは、これまでの学校教育で経験してきたような「(自主的であることを)強制された自主性」(「○○しなきゃ!!」「動かなきゃ」「自主性つけなきゃ!!」)ではなく、畑や野菜、仲間たちのために「ごく自然に」「スッと行動ができる」自主性である。それは、これまで学校教育制度によって慣らされてきた、「拘束された自主性=自発的服従」ではない。「誰かのため」「何かのために」(「あるだけ」「あり続ける」だけのもののために)行動しようとする、内発

的に動機づけられた自主性である。さらに厳密に表現すれば、行動にあたっての事前の「動機」さえ、そこにはないのかもしれない。その「自然さ」において「身体」が「スッと」動いてしまう、非常に「感覚的」「身体的」な自主性と言える。

ただし、留意しておかなければならないのは、こうした自主性はすぐに学生たちの中に生まれるわけではないということである。「最初のうちは慣れず全然動け」ず、「畑に出ていくうちに、自分から体が動くようになって」くるのである。また、この自主性のもとで動くことが、どれだけ慣れない新しい経験であるのか。「気恥ずかしさ」という言葉でデータ1の学生は語ってくれているが、この繊細でナイーブな感覚を私たち教員はもっと共有する必要がある。

そして、こうした自主性のもとでは、「自分が自分じゃなくなるような感覚」や「自分が自分でなくなったような」感覚が生み出される。それは、別な学生の言葉を借りれば「自然の一部になった」感覚であり、「不思議な世界」「なんだか違う世界」の感覚と表現されるものである。それらは非日常的な感覚と言ってよい。

そこは、データ2の学生が語っているように、「指示はされない」「誰かと比べて優劣をつけて責めることもない」「強制されない」世界であり、日常的な役割期待や人間関係、評価から解放された世界である。それゆえ、全能感や活動への意欲が生まれることとなる。例えば、データ2の学生の「いろんなことを見つけられるし、周りの目を気にせず、打ち込むことができる」という言葉が象徴的である。さらに、ここでの経験を自信に繋げるものも少なくない。ある学生は「自分の苦手なところ、またできることを新しく発見できた。自分がここまで人と話せるなんて世紀の発見くらいすごい。この時間を通してすごく自信を持つことができた」と語っている。

もちろん、こうした感覚のすべてをすべての学生が持つわけではない。しかしながら、農芸クラスを選択している学生の多くが、断片的であっても一部であっても、こうした感覚を持ちうるのだという認識を持つことが教員にとっては重要である。

3.2 教員の授業改善—「自主性」の捉え直し

こうした学生の感覚に気づき、そこに寄り添うように、感

覚的身体的な「自主性」に中心においた授業運営に変えていったのが、2012年度の担当教員たちの実践であったと言ってよい。例えば、柳川氏は「一方的な指示を与えるだけにならないように配慮。…学生たち自身が見つけ出し発表し合うということを実践」⁷し、早野氏も「担当や内容は学生に委ねる。若干の指導は必要だが、週を重ねる度に全員が適所を見つけはじめる」としている⁸。

その一方で、古藤氏が吐露しているように「これでよいのか?」と教員が逡巡する場面も少なくなかったはずである⁹。畑作業の経験値や知識の少ない学生たちである。彼らの「自主性」に任せることは、失敗や回り道を覚悟しなければならない。作物の収穫がうまくいかなければ「以後の授業計画をどうするか」「他クラスとの比較」など、教員にとっての不安材料が増える。しかしながら、彼らの「自主性」を原則にするのであれば、学生の判断に委ね、活動を任せるしかないのである。「失敗や回り道から学ぶものも多い。」「成果も大切だが過程をより大切にする。」さらに「学生はそうそう失敗しない。」こうした認識の転換が教員には求められることになった。

ちなみに、学生の「自主性」を基本に置いた場合に、担当教員は自らのテーマを授業に持ち込めないのかと言えば、そうではない。例えば、柳川氏は「生きる・食べる」、早野氏は「おもてなし」といったテーマを設定し、学生から高い授業評価を得ている。

例えば、早野氏の場合を見てみよう。5週目に映像を見て郷土料理を調べるレポートを課し、6週目にその発表を行っている。7週目には「世界の飢餓、食肉、実験動物等の現状を探る」作業を行い、8週目から「おもてなし」をテーマに他グループに料理を振る舞うための準備を始めさせ、14週目に実際に料理で「もてなし合う」活動を実践している¹⁰。一コマ目を畑での活動、二コマ目を教室での活動とはっきり分けて運営する、あくまでも畑での活動に中心を置き、そこに教員が設定したテーマを組み込むなどの工夫をすることで、調べる、話し合う、発表するなどの活動を上述のように組みこむことも可能なのである¹¹。

3.3 教員の授業改善—「教養」の捉え直し

とは言え、授業担当教員が上述のような授業形態に簡

単に辿りついたわけではない。1年目は、試行錯誤の連続であった。とりわけ多かったのは、畑での活動の他に、調べ学習や文献購読などを並行して行った教員である。その結果、古藤論文で指摘されているように、①授業のねらいが「ダブル・スタンダード」となり曖昧になってしまったり、②どちらにも十分な時間をかけることができずに中途半端になってしまったりした¹²。

そうした問題が生じることが、ある程度予想できていたにもかかわらず、担当教員がそれでも無理をしてしまった理由がある。それは畑での活動を通して学生たちが出会う環境(例えば、畑、作物、生き物、風、暑さ、仲間など)が持つ教育効果についての知識が教員の側になかったことである。教員は、畑での活動を「農作業」「農業体験」というイメージで捉え過ぎ、そこに教養教育の意味を見出すことができず、文献購読や調べ学習を通じて「教養」を身につけさせようとしたのである。

しかしながら、2年目を終え、畑での活動が持つ教養教育としての教育効果が明らかになってきている。この授業で学生たちが出会う多様な環境、土、作物、泥、生き物、農機具、風や暑さ、そして仲間や教員、先輩、地域住民、そうした、そのものに「教育力」があるということへの気づきが深まってきていると言ってよい。例えば、前掲論文で指摘されたように、畑での活動には「命」や「食」、「人間と自然との関係」に関する学びがある。さらには、柳川論文で指摘された「あたり前さ」=「自明性」を疑い、何が真実かを考え判断する力の獲得や、2.2で指摘したように、異なる学科コースの仲間との交流の中から「専門性の土台となるもの」を作りあげていくことなども、そこには含まれるだろう。

また、畑での活動が受講者にとって自己に向き合い、自己を見直し、再発見する時間になっているという点も見逃せない。例えば、片桐クラス2011年最終ポートフォリオからの抜粋であるが「言葉スケッチや収穫、野菜の世話や草とりをすることで自分と向き合い、心の整理がついた」「自分」という人間自体を変えたというか、見直すことができた。野菜や植物、自然の「声」を傾けて「会話」をした」「人とは何か。生命とは何か。自分はどう関わることができるのか。掘っていたのは畑ではない。土を掘るとともに、人間性を掘っていたのである」などのコメントが参考になる¹³。教養を自我の形成、自ら問いを発し、その問いに対する答え

を求め、自ら思考し実践していく力と定義するとすれば、教養ゼミナール農芸クラスは、教養教育に十分に値するものであったと言える。

4. おわりに

「身体」から「知性」へ。「感覚」から「言語」へ。その変化を生み出す媒介としての「意欲」「主体性」「社会性」。そうした構図のもとで、本学の初年次教育は設計されている。そして、ここまで見てきたように、授業評価のレベルでは、2年間の取り組みを通して、「意欲」「主体性」「社会性」の部分では、高い評価を学生から得られるようになった。また、「知性」や「言語」への受け渡しの部分についても、「農芸日誌」や「スケッチ」の活用によって、2年目で大きな改善を見たと言ってよい。

わずか2年間で、この授業が学生からこのような高い評価が得られるようになったことには、いくつかの理由が考えられる。そのことを整理しながら、今後の教育研究活動の方向性や課題について指摘しておきたい。

まず第一に指摘できることは、学生たちが授業を通して出会った環境そのものに、重層的で多様な「教育力」が内在していたということである。そのことはしっかりと確認しておきたい。学生は、畑での活動を通して、「命」や「食」について考え、「人間と自然との関係」を学び、「自分自身を見直し」、「自明性を疑う力」、「専門性の土台となる教養」を身につけることができた。そして、それらは十分に教養的知性と呼べるものであった。畑での活動から生み出される、こうした教養的知性のありようについては、本学教養教育センターを中心に、より実証的にそして継続的に研究を進めていくことが必要である。

また第二に、3.1で見たように、そのような畑での活動に鋭敏に反応する感性を学生たちが持っていたことも見逃せない。畑での活動に、どのような教育力が内在しているとも、学生の中にそのことに反応する感性がなければ学びは成立しないからである。それが美術大学の学生の特性であるからか。自然志向が強い本学学生の特徴であるからか。そのことの分析は必要である。もし、3.1で整理したよ

うな感覚世界を一般化することができるのであれば、美術大学以外の大学でも、都市部の大学でも畑での活動を中心にした初年次教育や教養教育の展開が可能となる。

第三に指摘したいのは、1年間の授業を通して、畑の活動の教育力と学生の感性を見抜き、授業改善に繋げていった担当教員の柔軟性である。理論や哲学、方法論に強く拘るのが大学教員の特性である。農芸クラスの担当を依頼され、それを引き受けた教員は、それぞれ自分なりの理論や方法論を抱いて授業に臨んだはずである。実際に、1年目には自然農法や有機農法に拘って授業を展開した教員も少なくなかった。

しかしながら、学生が求めていたのは、いわゆる「農業」や「農作業」ではなかった。それはあくまでも手段に過ぎず、彼らの望みは、仲間づくりであり自我形成であり、多様なものの見方の獲得であった。このような学生の認識とのズレに気づき、多くの教員は学生の側に寄り添って授業を変えていったのである¹⁴。本論で、その一端についての考察を行ってみたが、学生の分析と同様に、教員の専門性の特徴や教員組織の特性、FDの取り組み方などを変数に、この授業においてなぜ授業改善がここまで行われたのか、また、それがなぜ成果を上げたのかを、より実証的に検討することも可能であろう。

最後に、本学での初年次教育あるいは教養教育における検討課題として、二点ほど指摘しておきたい。まず一点目であるが、畑の活動において「意欲」「自主性」「社会性」といったものが引き出されることは明らかになった。また、その可能性の大きさについても論じたつもりである。しかしながら、現時点で受講者全員がその恩恵を被れているわけではない。この授業が持つ感覚に合わない受講生も見受けられる。この授業への適性をどのように整理して、それをどのように入学者に伝えるのか。言わば、選択におけるミスマッチをどれだけ少なくするのが課題となる。

また、本授業で引き出された「意欲」や「自主性」、そして身につけた「社会性」がそのまま持続する学生ばかりではない。また、ここで生み出される「意欲」や「自主性」、「社会性」は、教養ゼミナールにおける畑の活動という、言わば限定的で非日常的な空間の中で生み出されたものである。その意味では、本授業で引き出された「意欲」や「自主性」、「社会性」がその後の学生生活にどのような影響を

与えることになったのかを見ていく必要がある。加えて、本学だけの現象ではないだろうが、「意欲」や「自主性」「社会性」の低下に悩む学生や自我形成に時間がかかる学生も増えてきている。そうした学生のためにも、本授業での成果をもとに「意欲」「自主性」「社会性」「自我」の形成などを授業目標に据えた、農芸クラスの発展科目を教養教育の枠の中で開設することも検討されるべきであろう。

註

1. 11の質問のうち、1から10までは受講生全員が記載し、11についてはファシリテーターのいるクラスの受講生だけが記載した。「わからない」については、平均点算出の際の母数からは除いている。
2. 本稿は、『2011年度TUAD「学生の学びを活性化する」プログラム 第4回FD研修会2011年度教養ゼミナール農芸クラス報告会』で報告した内容を加筆修正したものである。本学では、教養ゼミナールの立ち上げのための準備委員会も含めて、年に数回の話し合いを持ち、意見交換・情報交換を行っている。FDとも連携させ、2011年度の報告会をFD研修会として開催、そこでの報告や議論を次年度の授業に生かし、さらにその報告会をFD研修会として2012年度12月にも行った。さらに、この2年間の授業内容を事例に共同研究論文として本学紀要に掲載することにした。その意味では、本共同研究論文の執筆は授業評価アンケートの活用による組織的な授業改善の一例と位置づけることもできる。なお、本学では、紀要編集委員会を中心に、個々の教員の教育活動の工夫や改善を、大学紀要に教育研究論文としてまとめて貰うことを通じて、FDに結びつけていくことを考えている。
3. 「片桐クラス2011年度農芸ゼミポートフォリオ」より引用。なお、2012年度は諸事情で学科混合の編成ができなかった。そのため、1クラスが1～3学科(コース)の学生から構成されることとなった。それでも授業評価アンケートの数値は下がっていない。しかしながら、2012年度には、ここで挙げたような受講生の声は得られなかった。
4. そうした準備や取り組みの手助けとしてFA、TA、SAが配置されたわけであるが、とりわけFAの効果については白杉論文で論じられている。
5. 古藤浩「農業の教養ゼミナールで学生は何を得るか」、早野由美恵「農芸ゼミナールでの試みと成果」、柳川郁生「教養ゼミナール「農芸」の実践から見えてきた学び」。以上、すべて「東北芸術工科大学紀要第20号、2013。」に掲載。
6. 「片桐クラス2011年度農芸ゼミポートフォリオ」より引用。
7. 柳川2013 p.36
8. 早野2013 p.26
9. 古藤2013 p.19
10. 早野2013 p.27～p.29
11. 片桐は、授業時間の不足を補うこともあって、大学がブログセンターに設定しているブログを活用した。授業記録を毎回写真入りで掲載し、そこでの学生の活動の様子や声(ミニツペーパーや言葉スケッチなど)を紹介し、さらに自分の考えや感想なども掲載した。ブログの閲覧について義務にはしなかったが、2012年度のクラスでは7割程度の学生が閲覧していた。授業の様子や先生の考えがわかってよいという声が多かった。<http://blog.tuad.ac.jp/doing/?p=1111> 東北芸術工科大学TUAD BLOG CENTER「521 片桐研究室(かたけんブログ521)」
12. 古藤2013 p.17
13. 授業に自我形成の機能を求めるのであれば、「農芸日誌」(白杉・古藤・早野)や「畑のスケッチ」(柳川)、「言葉スケッチ」(片桐)など、手を動かしながら考える活動が重要となる。それも、自分自身に向き合うまでに時間のかかる学生も少なくない。そのために時間をたっぷりとってやる必要がある。また、お互いに考えたことを受講者同士で見せ合ったり語り合ったりすることも必要である。そうすることで見方が広がり、自己を考える上での参考材料となる。
14. このような認識にたつて、自分の授業では「農業」や「農作業」の授業ではないことを受講者にきちんと伝えている。それゆえ、45頁のデータ1のような学生の声が出てくるのである。また、学内でもそう話しているが、認識が一致しているわけではない。本稿でも「農業」や「農作業」とせず、「畑での活動」と表記している。

[執筆者]

片桐 隆嗣

Ryuji KATAGIRI

教養教育センター

Center for Liberal Arts

教授

Professor