

卒業論文指導考

徳 本 達 夫*

On the Guidance for the Graduation Thesis

Tokumoto Tatuo

In this paper, the author explained the purpose of the graduation thesis. First, the graduation thesis is a result of university education both for teachers and students. Second, students are expected to empower themselves through the thesis. Third, through the guide of the thesis, teachers are expected to develop their faculties, especially teaching abilities.

Key words : graduation thesis, student development, faculty development, university education

はじめに

第三者評価の時代にあつて、卒業論文指導のあり方は大学教育の質を問う大事な観点になる。小文は、筆者がこれまで報告してきた卒論指導に関わる基本原則、成果と課題の一端を踏まえ¹⁾、卒論指導の方針を評価の観点から提示する。教員の力量形成、FD (Faculty Development) は学生の力量形成、SD (Student Development) と一体である。学生の自己形成を批判的に助成する営みである教育においてこの問題を捉える上からも、卒論指導という教員共通の土俵に立った論議の契機としたい²⁾。

1. 卒業論文の意義

卒業論文は、学生の大学における学びの集大成をなす。個人の能力は個人的体験の総和であるため、学生が大学時代に大学内外で体験した学びの集大成、とりわけ学習・研究の集大成が卒論であるともいえる。卒業論文の意義について

では共通した見解がある。「(卒業論文は) 4年間の集大成で、自分でテーマを設定し、問題を徹底的に掘り下げ、学問の神髄に迫ります。」「4年間の学習・研究の集大成ともいべきものであり、大学における自らの主体的な知的探求の証となるものです。」³⁾などである。

だが、卒論の質に関わる評価に関する合意は明文化されていない。卒論を指導過程等を含め総合的に評価するためである。指導教員の教育観、指導観によって評価基準は異なることはあるにせよ、共通の前提はある。「4年間の学習・研究の集大成」としての卒業論文において「問題を徹底的に掘り下げ、学問の神髄に迫」ということは、本学学則第1章に規定する大学の目的及び使命の達成のためである。

文学部から人間科学部へ改組後の学則第1章は、次のように規程する。

「本学は、教育基本法及び学校教育法の定めるところに従い、建学の精神に則り、現代社会を支える学問の基礎・基本となる教養と時代の変化・発展に対応できる専門的学術を教授研究し、深い知識と高い識見と豊かな人間性を養い、もって社会の要請に応えうる人間の育成を目的とする。」

* 本学教授

教育基本法第1条教育の目的「人格の完成をめざし、「平和的な国家及び社会の形成者」になること、学校教育法第52条大学の目的「学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的道徳的及び応用的能力を展開させること」を具現化する人間の育成が目的とされる。教育基本法の理念および大学以前の各段階の学校の教育目的を基盤にした大学の目的及び使命である。その上で本学建学の精神「真実に徹した女性の育成」に則った教育である。

卒論は社会的教育的機関としての大学における教育機能の一環としてある。しかも卒論が大学時代の学習・研究の集大成として位置づけることから、卒論は社会的意味をもつという認識をより確かにする必要がある(資料1)。

2. 大学教育における付加価値

卒論指導の基本に関する合意がないと論議は空転する。卒論は大学教育の質を問われる問題であり、大学時代に学生が獲得した付加価値の内実を学生と教員が共に確認する作業である。

付加価値とは「企業が自己の段階において新たに作り出した価値」(岩波書店『広辞苑』)である。大学教育における付加価値とは、大学が入学後の学生に対して在学期間中に学生に新たに獲得させた価値ということになる。学生主体に言えば、在学中に学生自身が新たに作り出した価値である。モノや動植物ではない学生相手に付加価値の形成に当該大学がどれだけ寄与、関与できたか。本学一年次必修科目「人間科学入門」に倣って言えば、「人間科学入門」としての卒論の質が付加価値を量一つの尺度になる。本学学則に規程された大学の目的・使命、本学の建学精神を体現した卒業生を出すためにも卒論の評価を厳格にする必要がある。

教育における付加価値を考える時の問題は3つある。第1は、相手は生きた人間である。村井実の教育モデルに従って言えば、対象は工業生産品、植物、動物ではない、人間である。援助するという視点を欠くと生産、栽培、飼育・調教に堕する。「認め、支え、励ます」という関わり方が要請される。各自がその気になるように、内発的な動機付けが可能になるような批判的助成をどう具体的に行っていくかである⁴⁾。

第2は、付加価値の「価値」の中身をどう評価するかである。本学は実践的な力量を持った専門家の養成を目標とする。その内実は大学の目的・使命、本学の建学精神である。「人間科学入門」の原論として記したように⁵⁾、人間のあらゆる営みを人間だけ、強い個人のみの利害に置くのではなく、より広く生類全体を視野に入れていく学びである。市民性に裏付けられた科学性、専門性である⁶⁾。生類の一員であるという「生き物性」を基盤に置く価値である。その意味で本学の学園訓第3項がいう「謙虚にして、優雅な人」は、本質的で気高い価値になる。

第3は、人間の能力は多面的重層的である。学生が身につけた価値は大学での学びによって獲得したのか、あるいは大学外で獲得したのかは不明である。大学での学びに関しても正規の教育活動が全てではない。最近、企業が入社試験の面接で大学時代に何ができるようになったか、総体としての大学での学びを問い始めた。修得した単位の総和がその学生を語るのではない。単位の修得における学生の主体性、総合性が問われているのである。だからこそ、意図的教育機関である大学及び教員の責任は大きい。

大学は付加価値論議にどこまで自覚的であろうか。大学は学生が生と学の主体者として育つ上でどのように関わってきたか。付加価値の意味が「新たに作り出した」である以上、入学時

点での学生の諸能力—学力を含む、表現力、応答能力、課題探求能力、「社会力」⁷⁾等—が卒業時点ですばほどの付加価値として結実しているのかという検証が必要になる。

本学は「AO」「推薦」「一般」「センター」等、多元的な入学試験で合格、入学した多様な学生で構成される。付加価値の観点から全体的な傾向を把握するためにも、入学以降、卒業時点までの追跡調査が必要になる。大学の総体としての教育力を量る尺度の一つになる。これは学生自身における節目作りの一環にもなる。4年間（+α）の経済的・時間的・精力的な負担に見合った付加価値を高めたいという思いを全ての学生が持てるような、学生への批判的助成を行うことが大学教育の責務であり、その営みが結果として大学の教育力を高めるであろう。卒業後の追跡調査も必要になる。自律的な自己評価を通して厳格な評価尺度を創りだす必要がある。

付加価値論は、本学の創設者が強調してきた「性能伸張教育」⁸⁾でもある。この卓越した理念は、偏差値といった一元的な価値基準とは異なる、新たな価値を各自が創造することを大事にする。付加価値論議には本来、一律の画一的尺度はなじまない。2004年度開設の法科大学院の創設に関わってある大学からだされた授業料値下げ、成績優秀学生に対する授業料免除措置などは、より資質の高い入学生を獲得しようとする方策である。出口の尺度が共通であるが故の方策である。尺度が共通でない場合には、あてはまらない。大学の目的・使命を共通の基盤とした上で各自の持ち味が最大限発揮できるような大学の知的空間作りが求められる。

性能伸張は学生の実態理解を基盤にしてはじめて実践的に可能になる。学生に対する教職員の有形無形の日常的な関わりの集大成は卒論や

出口の部分で顕在化する。付加価値を学生、教職員が共に高めたいという大学構成員としての思いの集積が鍵を握る⁹⁾。

3. 卒論指導と評価の観点

卒論は出口の段階で大学教育の説明責任の象徴として位置付けられる。教員の自覚的な卒論指導が要求される所以である。もちろん、ことからは卒論以前の各科目において大学教育の説明責任をどう果たしていくか、大学の目的・使命、本学の建学精神をどう具体化させるかという実践的課題と一体である。卒論指導を大学教育の象徴とした所以である。

以下は卒論評価の観点であり、卒論に取り組む学生の行動目標である。教員の指導方針でもある。筆者は卒論指導を通して、以下のような能力、態度が形成されるような指導を行う。学生自身は、教員の指導が以下の通りであった否かを評価する。これは従来、学生に提示してきたものだが、文書化する。時制を変えれば、評価目標にも、行動目標にもなる¹⁰⁾。

資料2 卒論指導と評価の観点

1. テーマは具体的で、必然性があったか。

卒論指導では、自他に関わることから社会的歴史的観点から構造的に把握する力量と態度の形成に意を用いたい。そのためにテーマ設定が大事である。漠然としたテーマ、一般的・抽象的なテーマでは研究にはならない。年間続かない。自分の切なる課題だからこそ本気になれる。自分のこととしてのテーマ、当事者性のあるテーマにしたい。当事者性があれば自ら具体的なものになる。必然性がある。「親子関係について」という題でいえば、親子関係の何を、なぜ問題にしたいのか。自分にとって親子関係は何だったのか。今日の親子関係をどう見ているのか、等々。研究はここを具体的に押さえることから始まる。

自らの切なる課題は徹底して掘り下げていけば、決して自分だけの課題ではないことが分かる。私的な課題が公的なものへと繋がっていく。逆に言えば、公的なものへと繋がっていかないテーマは具体性や必然性を欠くか、掘り下げ不足という

ことである。吉原賢二『私憤から公憤へ—社会問題としてのワクチン禍—』（岩波新書、1975年）は象徴的な書名である。十分に取組み、私的なものを公的な文脈から押えたい。

2. テーマは過去の体験を踏まえて考えられたか。

テーマは卒論段階になって突然やってくるわけではない。この世に誕生して以来、意識するにせよ、しないにせよ、自らが課題と感ずることがテーマとなる。これまでの全体験、体験の総和の結果として生まれる。それを卒論という舞台に乗せるのである。あるいは、卒論を書くことを迫られて過去の体験の総和を振り返ることもあろう。

時代や社会への関心を前提として、大学教育に関しては授業、教育・保育実習、介護等体験、部活、その他、大学外体験に関しては、家族、友人、地域活動、ボランティア、アルバイト等々、テーマに関わるあらゆる体験を思い起こすことによって、テーマはより具体化する。逆に、これまでの諸体験から切実な課題、テーマが生まれてこないとしたら、それらの体験の意味が弱かったということである。大学教育に関する体験の中にそれがないとすれば、大学や教員の力量不足である。

卒論という学びの集大成は、テーマについての自らの学びを確認することから始まる。課題に誠実に取り組んできたことを卒論に生かす。読み直すことで理解は進み、卒論に生かせる。卒論中間発表会、最終発表会に参加して、聞き手としてレポートを書いた経験も生かせる。

3. 関連文献は自分の力で探したか。

テーマを掘りながらの中で捉えるために関連文献や資料を蒐集し、読むことが必要になる。その際、文献や資料は自分の力で探しだすことが学ぶ力を鍛えることになる。担当教員から紹介されたものを活用するのも悪くはない。だが、一人立ちする力をつけることが大学で学ぶこと、大学教育の総決算としての卒論である。まずは自分の力で検索したい。授業でも一定程度の文献や資料が紹介される。教材として取り上げられたものもあろう。活用したい。仮にそれらが使用に耐えないとすれば、それだけ力が付いたという証拠である。

（筆者ははじめから文献を紹介することはしない。情報検索能力は時代が求める力の一つである。図書館主催の情報検索講座が3年生対象に何回も開かれているのはこのためである。卒論がある程度進んできた段階で基本的な文献を紹介することはある。本来は、基本文献をゼミ生自身が発見してくれる方がうれしい。卒論に取り組む中で学生の知的欲求が昂じて、情報検索にいつそう励むことが期待される。文献や資料はインターネットでの検索に終わらないことが肝要である。現物に当

たってみることも大切なことである。）

4. 関連文献を批判的に論文に生かせたか。

テーマに関する文献が全て、ゼミ生の見解と同一ではない。反対の見解も当然ある。むしろ、反対の見解にしかと耳を傾けて、それを批判的に乗り越える姿勢が必要である。「同調圧力」の中で育ってきた学生には、自分の見解に同調する文献を読むのは楽しいことであろう。だが、葛藤社会のなかで生き抜く知恵を持つためには自らと相反する見解と対話する力をつけたい。賛同する文献であっても批判的に読み取りたい。それらをどこまで批判的に生かそうとしたか。授業の中で取り上げられた文献もすべてが活用の対象になる。

よくあることだが、不安は助言や解答を求める。自分の課題の答えを書いた本があるのではないかと。皆無ではなからう。だが、運よく出会った場合でも、自分の課題は自分の課題である。解答が書いてあると思っても、納得したか否かは自らが答えを出さなくてはならない。答えを超えて、新しい課題が発見されるような本は優れている。

5. テーマは一貫していたか。

論文の章構成は普通、数章立て、各章数節、各節数項立てである。各部分は相互に有機的連関をもち、全体として一貫性があることが肝要である。曼陀羅の形でありたい。ツギハギやモザイクの場合は出来栄は今一つという証拠である。今日求められているのは知の総合化である。総合化の度合いが高いか低いかはテーマの切実さによる。それは同時に、テーマが自己の日常性や生活の中に反映している程度の問題である。生活と関連がないテーマの場合は、テーマの一貫性を実現することは難しい。神は細部に宿り給うという言に倣っていえば、真理は細部に現われる。作品の核心を絶えず意識しながら、取り組みたい。

6. 毎回資料を作成してゼミに臨んだか。

大学教育の総決算、集大成としての卒論は、日常のレポートのなかでもテーマと規模の点で大きなものである。これまでの学びを対象化しつつ、資料を作成したい。年間、週1回、計30回のゼミに毎回資料を作成して臨めば、相当程度の作品ができる。対話を繰り返す中で、自らを作り上げる営みを繰り返したい。筆が進まない時は、その旨報告したい。それが卒論の一頁となる。

卒論作成の流れは以下。基本線は自らの切なる思いを形にする作業の繰り返しである。ここを離れては書けない。思いを伝えたいから書く。この姿勢である。感じ、思い、書き、伝え、考えの繰り返しである。家をたてるイメージで取り組む。

動機→資料収集（自己の体験を振り返る、他者の経験を本等で読む、他者の経験を観察するな

ど)→読み込みと考察→レジュメ作成(事実と意見とを区別する)→報告と集団討議→各自の補足と修正→動機の確認→資料収集→読み込みと考察→レジュメ作成→…→最終案→相互読み込みと相互批判(表現、表記、内容等)→朱筆入れ→修正→…→完成→提出

(レポートに慣れてはいても、卒論は自分の内なる課題に関わるテーマで始まる。他者からの問いに応えるという習慣の中で応える姿勢が身に付いた学生には自ら問いを発する習慣が必要になる。また、事実と意見とを区別する。意見は事実に基づいて示す。根拠を欠く意見は感想であり、時には妄想となる。直接引用、要約しての引用、書物全体の要約、部分的な要約を区別する。「」(カギカッコ)の使い方、アタマを下げて記すなど、授業の中で使用する教材を通して学んでおく。文章は主部と述部との対応をはっきりさせる。長い修飾語、修飾句はつけない。)

7. ゼミでの指摘(コメント)を生かしたか。

卒論は個人作業であると同時に、共同作業である。他者からの指摘が得られる。また、そのためにこそ集団で学ぶ。自分では見えない自分の弱点、優れた点を作品に生かしたい。他者からの指摘に耳を傾けること、分かったふりをしないことが大事になる。その場しのぎの対応は自分を育てることにはならない。このことは、自分の報告に対してだけではなく。他者への他者からの指摘についても同様である。他人ごとの発想に立っている限り力は付かない。卒論ゼミを通して「打たれ強くなった」という感想を持つことができれば、力が付いてきた証拠である。自分の中に学びを通して、自持の精神が生じてきたからである。かくして、簡単に他の意見に流されることはなくなる。

8. 分量4万字以上は書けたか。

量的には4万字(400字詰め100枚)以上書けば満点である。4万字以上の作品を書くことは、切実な課題がない場合には大変である。逆に、切実な課題は4万字以上の作品を要請する。これまでのレポートなども活用しながら、4万字以上をめざしたい。ここでも知の総合化が問われる。

9. 総括(まとめ)を書けたか。

作品の全体像は要約することで明らかになる。2000字程度の要約を行う。節目節目でおおまかな要約を試みておく。最終総括は作品の末尾に載せる。総括をもとに相互討論を行うことも最終段階での学びになる。最終発表の資料にもなる。

10. 発表(中間、最終)での質問に応えられたか。

作品が自家薬籠中のものになっていれば、大半の質問には応えられる。質問の意図、背景も理解できる。質問によっては反論もできよう。根源的

な質問を受けて立ち往生する時は、正直にその旨応える。教えを乞うような発表をしたい。質問がでない発表は聴衆の関心を喚起しきれていないということである。制限時間を守ることは最低の条件。事前の予行演習は怠らない。予想質問と応答の準備も、自らの予想力を知る機会になる。

11. 先輩の卒論を2冊以上、読んだか。

先輩の作品は問題関心、書き方等の面で参考になる。同時代を生きる者として、先輩がどこに関心を持ち、どのように解決の方向を探っていたか、今後の課題として何を挙げているかなどが見えてくる。自分の作品もいずれ、後輩たちが読む。少しでも完成度を高めたい。

12. 今後の課題が明確になったか。

質的には問題の所在、現状と背景、先行研究の考察、今後の課題等が明確であればよい。多くの難問があるのだから簡単に解決できるような卒論が書ける方が不思議と思いたい。それこそ一生抱えてよいような課題に若い頃に出会い、生涯追究し続けられるものでありたい。

13. 作品を親しい人に読んでもらったか。

本気で書く力作なら作品に愛情がわく。当然、読み手を想像する。家族や親しい人に読んでもらいたいと思うだろう。忙しい人にはせめて、まえがきと要約、あとがきだけでもよい。説得的であれば、本文も読みたくなろう。その意味からも説得力のある、分かりやすい文章で書くという努力は大切になる。

14. 他のゼミ生にコメントしたか。

卒論は個人作業であると同時に、共同作業である。相互にコメントすることは、切磋琢磨の上で重要である。遠慮せずに指摘したい。学びの質が深まると、活字上の本人と生活上の本人と両方を知った上での指摘が可能になってくる。それは時に鋭く、時に優しいものであろう。教員には難しいこの作業は、ゼミ生同士で実現してほしい。

15. 発表会で他の学生に質問したか。

発表会(中間、最終)という公の場での質問は、勇気がある。ゼミでそのような力をつけているだろう。自らの関心枠と絡めながらの質問を試みたい。質問できたということは、その証左である。それでこそ、集団での学びの成果である。同窓として学んだ同志として他学生の研究における学びを自らのなかに取り込みたい。

16. 必要に応じて、実地研究等を取り入れたか。

活字の世界だけで卒論が書けるということはない。抽象と具体との相互連関が不可欠だから。実際に現場に出かけて資料蒐集をしながら、考察を加えることも大切にしたい。教育・保育実習、介護等体験等は貴重な実地研究の一部になる。

17. テーマを生活のなかで活かそうとしたか。

テーマは一般的抽象的なものではない。個別的具体的なものである。自分が課題とする事柄が眼前にあれば、それに向き合いたい。卒論が生活に生きてくる。テーマと生活との繋がりを大事にしたい。学びは他者との関係の中でなされてこそ意味を持つ。他者理解というテーマは、足元の仲間である他者理解を要請する。「優しさ」というテーマは、眼前の仲間に関心を抱くことを要請する。それらを欠く卒論は活字の上だけに止まる。空しい時間、精力、資金の使用は避けたい。

18. その他

卒論作成において、自ら評価したい項目があれば挙げて、評価したい。

4. 集団での学び

上記の行動目標がゼミ生のものになる条件は何か。ゼミ生がその気になるために学生と教員は何をすべきか。集団での学びが鍵になる。筆者のゼミは集団での学びを重視する。集団での学びは参加者の学びの世界の拡大と深化に繋がる。学びは他者との関係の中で為されてこそ意味を持つ。集団での学びとは、自己の経験をはじめ、他者の経験からも学ぶことを意味する。著作という他者の経験を読むこと。感じる。考えること。意見交換すること。全て世界を広げ、深めることが目的である¹¹⁾。その前提条件は参加であり、相互交流である。集団の適正規模はある。各自の学びを対象化し、多様な研究課題を交流させ、世界を広げ、深めたいという思いを共有するには4名は必要であろう。最多12名の際も、ゼミ生の自覚で十分機能した。

最終段階での卒論下書きの相互読みも、テーマと内容の理解を共に交流してきた学びの帰結である。語句面での指摘に終わらない関与ができた。一人は他からの支えを得てより優れた作品を生み出すことができた。同時に、一人は他を支えてより優れた作品を生み出す手伝いができた。相互に謝意を感じるのは自然であろう。

学生時代にこのような繋がる経験を持つと、社会人・母親になってからも他者と繋がる際に相当の馬力を必要とはしないだろう¹²⁾。「公園デビュー」や「お受験」殺人事件等へと繋がる悲劇を断ち切れるだろう。あるいは、時代と社会の病に対して共同して立ち向かえよう。

すべては繋がっている。自分の子どもを救うためには、逆説的だが、自分の子ども以外の子どもを救うが必要になる。その意味からも学生時代に他者と繋がる経験を持つことは、卒業後も自己を表現しつつ、他者の表現を受けとめる相互作用、相互交流の味を知って動くことのできる社会の形成者の一人になれるのであろう。繋がる経験とは、相互に要求しあい、批判しあえる関係を意味する。表面的なものなら「同調圧力」に過ぎない。ゼミではそうした関係が万全ではないとはいえ、平素の授業よりは機能した。対話の量と質の成果である。卒論指導が長期にわたる関わりであることも幸いした。毎年、夏季休暇中を除き、毎週2.5コマ分。追い込み時期の集中指導を除けば、30回分。基本的に一人あたり25—30分である。関わりの時間量は質を高める必要条件であろう。

集団での学びは、課題のさらなる追求に向けられる。巨大な現代社会、社会システムに立ち向かうには、一人ひとりの力は絶望的なまでに無力に見える。だが、一人ひとりが共に立ち向かうならば、全体像の一部が次第に見えてくる。各自の持ち場で自らが立つことによって、その足場が見えてくる。それらを総合すれば、全体像の一部になる。そのような時代を見抜く目を持つことが大学人としての、教養ある市民としての素養である。テーマを自らの生活に生かす生き方が要請されるのはこのためである。

各自が自らのテーマに即して浅く掘っている時は、自他のテーマが相互に関連があるという

実感はない。深く掘れば掘るほど、少しずつ自他のテーマが相互に関連していることが分ってくる。だから、学びは浅いよりは深い方がいい。狭いよりは広い方がいい。学びの容積が増した分、学びは向上する。高い山は裾野が広い。学生に徹底的に広く、深い学びを要求するのは、お互いが繋がるためである。どこに立とうとも、立脚点は共通のものがあるのだから。

例年、主題は共通である。共通だから集まるのか。集まって相互に交流させるなかで、各自の問題が根底の部分で繋がっていることを実感するから主題は共通になるのか。いずれにせよ、共通であることは当然であろう。同時代を生きる者として卒論に取り組むのだから、同時代が持つ病に無関心ということはありません。それこそ、無関心＝責任放棄ということになる。参加者に応答能力としての責任（responsibility）、応答する能力が共通にあったということである。共通の課題を抱えた一人ひとりであったということである。またそのような感性があったから、他のゼミ生の卒論の終結が他人事とは思えない学生が育つのだろう。ゼミの時間、空間がそのような力量を形成する上で多少でも役に立てば、ゼミの存在意義はある。参加することが参加者にとって有意義になること、これがゼミ担当者の役割である。

おわりに一次年度以降の課題―

卒論を書き、卒業するのは学生である。教員は限られた時間内での指導を通して、卒論指導の責任を果たしたい。学生も多くの活動との調整の中で、卒論を書く社会的意味を理解して卒論ゼミに参加することは、学生としての社会的責任を果たすために必要である。社会的責務を全うする一つの営みとしての卒論作成であり、指導である。時代と社会との応答を、今を生き

る一人として為すことの責任である。

付加価値論でいえば、大学の目的・使命、本学の建学精神を体現する力量の形成に繋がった分が学びの成果である。自分の生に誠実に向き合おうとする姿は美しい。誠実に向き合うことは時として苦しい。身体が反応して涙がでることもある。それは自然であり、当然である。卒業とは始まりを意味する。卒論とは新たな始まりを生み出すための一里塚としての論文である。一人ひとりの過去の学びの集大成としての卒論はこれまでの学びの上に立った新たな学びの始まりである¹³⁾。課題に対して当事者として誠実に対応、報告し、他者の報告に誠実な応答する。表現力、読解力、応答力も、卒論ゼミを共同で創るなかで相応に形成された結果としての力量である。

註

- 1) 徳本達夫「卒業論文考Ⅰ」『広島文教教育』第13巻、1999年。同「卒業論文考Ⅱ」広島文教女子大学『人間科学研究年報』第2号、2000年。
- 2) 初等教育学科においては卒論の様式等の形式に関しては共通の合意があるものの、学科の教育目標「実践力のある逞しい女教師の育成」「教育に理解を示す社会人の育成」を卒論指導においてどう具体化させるかは各教員の実践的課題になっている。もちろん、ことがらは、卒論以前の各科目において学科の教育目標をどう具体化させるかという実践的課題と一体である。「私たちは、この建学の精神を自らに問いつつ、学生の指導にあたっているだろうか。大学における4年間の期間でこの精神を、この教育目標を学生一人ひとりに浸透させたいものである。」と学科長が構成員に呼び掛ける文言の通りである。（広島文教女子大学人間科学部初等教育学科『初教「創立20年」を迎えて―現状と課題を探る―』2001年、1頁。）
- 3) 『広島文教女子大学学生便覧1994』（国文学科、英文学科）。なお、初等教育学科は各コースの独自性との関わりで説明しているものの、卒業論文の意義は記述していない。2003年度版も同様である。
- 4) 村井実『教育する学校』玉川大学出版部、1982年。
- 5) 徳本達夫「大学導入期教育に関する一考察―本

学「人間科学入門」の場合―」広島文教女子大学『人間科学研究年報1』1999年、112-125頁。

- 6) 高木仁三郎『市民科学者として生きる』岩波新書、1999年。
- 7) 門脇厚司『子どもの社会力』岩波新書、1999年。
- 8) 広島文教女子大学教育研究所『武田ミキ人間教育論』1992年。
- 9) 学生の非社会的、反社会的な行動については厳格に対応することが必要である。安易な温情主義は検討の余地がある。実社会で通用するような常識を前提とした実践的専門的力量を身につける指導が欠かせない。大学の目的・使命、本学の建学精神に照らし合わせての評価としてである。厳格な成績評価の徹底は、行動面での厳格さへと生かせよう。ただし厳格は厳罰を意味しない。
- 10) 筆者はこれまで全員にA合格のレベルに至るまで卒論の質を要求するという方針で指導に当たってきた。結果として、大部分がA判定であったが、ごく若干名B判定の学生がいた。1年間の取り組みの姿勢、論文の完成度、課題の明確さなど、総合的に評価した結果である。担当教員としての責任性に立った成績評価を心がけた結果である。それらがどこまで厳格な成績評価であったかは、論議を要する。現在でも筆者の評価基準が適正であるか否か、自問している。今回、指導の方針と基準を明記したのはそのためである。卒業生の明日に刮目している。

学科共通の評価基準を提示するには困難が伴うことは容易に理解される。領域や担当教員によって評価基準に幅があり、合格点の共通合意が不明確だからである。だが、初等教育学科の教育目標という共通の視点からの合意形成は必要になろう。そのためには担当教員各自が卒論指導を通して、学生に形成をめざす行動目標とは何であるのかを示すことが必要となる。現状でも卒論発表会をはじめ、卒論の2日間に亘る教員への開示によって、教員の相互理解は進んではきた。多様な学生に対する指導の困難さも共通に理解されている。それを前提として、指導教員は一定の指導を行う役割を大学と学科から一任されている。教員は個人的業務としてではなく、大学という公的機関の一員として卒論指導を行うことが原則である。したがって、相応の指導にも拘らず合格レベルの結果がない場合は「不合格」にするのが原則である。「教育的配慮」という言葉には慎重でありたい。「教育的配慮」が本当に教育的な配慮になるかどうかは、余人にはわからない。棺を蓋いて事定まるの世界のこと。唯一できることは、卒論として一定水準の作品であるか否かの判定である。一年間という長期の指導に関わるなかである程度予想はつくこ

とだからである。

合格レベルの結果がでない場合は、引き続き指導を図るという役割を果たすことが担当教員が担うべき責任である。学生の主体的な生き方を育む上で批判的に助成するのが教育である。教員や大学は、学生が自ら付加価値をつけようと思い、行動させてこそ本来の役割を果たすことになる。この点からも卒論の発表会は学科行事として実質化させることも必要だろう（付記、下記の通り）。

学生が底力を秘めていることは大学内外での各種活動、アルバイト等で証明済みである。修得単位の内実が卒業時点ですばほど問われないのなら、学生が「楽勝」科目を選ぶのは当然だろう。「最小努力の最大成果」という効率化を求める時代の病に侵されているのだから。だが、昨今の現実の厳しさが学生をして修得単位の内実を問い始めた。状況は変わりつつあるといえる。

付記 卒論発表会の学科行事化（私案）

- ①. 全員参加を義務付ける。
- ②. 質疑応答の充実を一最終発表会は通過儀礼的な意味を持つ。したがって、基本的な質問に応えられない場合は、それまでの作業が不十分であったという証であり、指導教員の責任において単位認定に値するまでの学びを保証することが必要になる。一人あたり15分の方式は従来通りとしても、10分発表と5分質疑応答の配分を、8分と7分にしたい。発表は、レジュメを充実させ、発表内容を要約すれば可能である。むしろ、研究内容が自分のものになっている程度を試問する場なのだから。発表時間の延長などは不可。
- ③. 卒論の要約を『文教教育』に掲載する一各自半頁もしくは400字程度で。紙幅の面では可能だろう。卒論の質が高まる。
- ④. その他一資料は両面印刷とする。資源の節約になる。かさばらない。
- 11) 岸健雄の詩による絵本『わたしは ひろがる』（小峰書店、1994年）は、このことを直截に表わしたものである。
- 12) 尾木直樹『子どもの危機をどう見るか』岩波新書、2000年、133-137頁。
- 13) 毎年、一定の方針で取り組んできた卒論ゼミのあり方を振り返る機会として、個人的に総括文書を作成してきた（資料3）。小文は、2001年度総括ゼミで配付したもの（2002.2.21）に加筆したものである。ゼミ生への責をようやく果たした。

資料1 卒業論文を書くことの社会的な意味(1998.10.25)

1. 「開かれた」卒業論文

中間発表会は例年になく、大盛況であった。2年次生（119名）がほぼ全員、参加したおかげだろう。会

場によっては、50人以上の参加者で熱気にあふれていた。質問も素朴な観点から本質的なものが出された。発表者5人に対する一括質疑応答時間は例年の5分から7分に増やした。それでも短く感じられた。1年生や実習期間中の3年生の参加がもっとあれば、一層の迫力が生まれたであろう。参加者の数と意識は、発表会を活性化させる。

これによって、報告者中心の内輪の卒論中間発表会から、本来の「開かれた」卒論中間発表会へと脱却する第一歩となった。最終発表会の充実が期待される。

2. 時代や社会への応答を一卒業論文を書くことの社会的な意味—

(1) 部分と全体と

聞き手に後輩が多いということは、研究の本質の部分での問い直しが求められるということである。卒論生にとっては研究テーマは自明のことではあろう。聞き手に納得してもらえだけの研究の動機と目的が示せたか。そのことは、卒論を書くことの社会的な意味についての問いとも重なる。

卒論の社会的な意味とは何か。研究分野が遠いと思われる分野の学友と意見交換したい。例えば、「何を（卒論として）やっているのか、よく分からない」「難しいことをやっているんだね」という他者（学友）の感想に本人は言葉がなくなる、落ち込むという。そうだろう。しかし、いうまでもないことだが、自信をなくす必要はない。他者からの問いかけは他者自身に帰っていく。卒論の意味とからめて意見を交わしたい。同時代を生きる者同士、しかも同窓生。お互いの研究の意味がつかめないのは悲しい。また、理解されないまま放って置いていいわけではない。

お互いがお互いを理解しないことが生み出す矛盾、災難、厄災がどれだけあるか。相互理解のための時間はかかっても、身近な足元から理解を進めていかずして何がいえるというのか。現代は専門分化が進み過ぎて、ことからの全体像が分りにくくなっている。部分の肥大化・先端化、全体の矮小化・縮小化が進んでいる。科学技術に関わるさまざまな事件はそうした今日の傾向が生んだ悲しい結果である。全体を意識した学びを心がける意味でも、情報交換に努めたい。

(2) 学生という立場

なぜ、卒論か。この問いはなぜ、大学生かという問いでもある。あるいは、学生に対して教員として何を期待するか、要求するののかという、教員自身の問題でもある。大学生は、大学という教育機関に一定程度の期間身を置く者であり、税金を一部とはいえ、享受・利用している身である。社会的な責任が付いて回るのは当然である。このことは、税金の援助が相対的に低い私学の学生であっても当てはまる。

大学を通過点として位置付ける見方もある。どのように通過するか。一人ひとりの人生の節創りの一環と

しての大学とするか、節なしの時代とするかの違いだ。基本は個々人が選ぶべき領域ではある。教員としては前者の立場に立ちたい。学生という立場は、学校の歴史が示す通り、直接生産活動に従事していない、社会的優遇された立場である。それは、社会的な還元を通して相応の責任を果たすことが期待されているから付与されている。したがって、卒論はそのような力量を形成するための一環として書く。経済不況のなかで、学生の進路が定まらないという辛い状況の中、真理を見極める作業として書くことが求められている。

(3) 同時代を生きる者として

学生だけが相応の責任を果たすことを期待されているのではない。現代社会を構成するすべての者が「平和的な国家及び社会の形成者」としての力量を形成しているか否かの問いを抱えている。今という時代を生きる者としての責任を含めてのことである。時代や社会がさまざまな課題を抱えているがゆえに、その課題解決のためには、多くの知恵が必要になる。知恵を身につけることが期待されている。直接の労働現場から離れていることが時代や社会を対象化してとらえる上で有利になる。そうした期待を学生は受けている。単なる消費者としての期待では淋しい。

教育史、教育哲学等の授業で提示したように、期待されることとは、同時代を生きる者として時代や社会への応答をするということだ。それが、実際の卒論においてどのように生かされているのか。授業担当者として考えたい。いわば、授業者としての自己点検である。卒論の中間・最終発表会では、私はゼミ生以外の発表を聞くことにしている。

3. 研究の対象に何を取り上げるか

研究の対象に何を取り上げるかという問題は簡単なことである。自分にとってのつびきならないもの、こだわっているもの、気になっているものを日頃から自分に問うことが大切になる。それを卒論という公的な場に、公的な手法で乗せるということである。それを論文に記述するか否かは、その人の個人的問題である。だが、具体的に動機を表明しないまでも、自分が取り上げたい対象だから、取り上げたはずである。卒論の全頁にその思いが底流としてある。行間を読む、眼光紙背に徹するならば、卒論生の思いは読み手には響くであろう。

このことは必然性を踏まえた卒論を書くという意味である。必然性なくして、卒論を書くという作業は苦痛であろう。もちろん、研究課題が明確には把握されていないが、心のどこかでわかまりがあるという場合はあろう。その場合は、そのことを表明すればよい。研究を進めるにつれて、少しずつ明らかになっていく。卒論を書き終えた時点で、そのことをもう一度振り返ればよい。科学というものは、隠されていたものを覆いをとって明らかにすることを意味する。卒論

に取り組む中で、自分が気づいていなかった部分の覆いをとって明らかにし、新しく自分と向き合うことも、辛いことだが長い人生のなかでは大事にされる。

仮に、自分にとって切実な研究動機がしかと自覚できていないのなら、20数年間にわたって自分自身が取り組むべき課題を自分の手で明らかにすることができなかったということである。この事実にはしかと向き合いたい。「与えられるものの過剰、獲得するものの過剰」（大田堯『教育とは何か』岩波新書、1990年、72頁）の時代を生きる若者に共通の闇かも知れない。そのような自分を形成してこざるを得なかった過去の教育に対する異議申し立てをすればよい。被害者は失うものはないのだから。そのことが研究の対象になってもいい。自分の問題であるがゆえに苦しい研究作業になるかもしれないが、研究に現実味、真実味が生まれる。結果的に読者の心に響く作品になるであろう。さらには、そのような作品を書くことによって、矛盾を自分の世代で喰い止める小さな一歩、契機にはなろう。それが、先に生まれた者としての後からくる者への責任であろう。あるいは、後から来た者として先を歩く者に対して申し立てることのできる異議の表明である。これは若い者の特権である。活用したい。

4. 自己形成史（自分史）を振り返る意味

研究の動機、目的が自らを問う。筆者の卒論ゼミでは「卒業論文考」で記した通り、このことを問うてきた。研究の動機、目的が問われる。その上で、研究の概要との関わりが具体的な問題として論じられる。あまたある研究テーマの中から、なぜゆえにそのテーマを選んだのか。これを自分のこととして明らかにしつつ、論文を書きたい。卒論は自らが書く。大学という機関に卒論が規定されているのは、卒論を書くことの積極的な意義が共通理解としてあるからである。小学生に卒論を書かせる実践もある。自分探しと自分創りに繋がる優れた教育実践として評価したい。

「生きる力」は自らが獲得することによって身につくものであって、与えられたものでは剥落してしまう。食肉用飼料^{フィードグレード}的であることには、自らの誇りにかけて拒否したい。自分のこととして卒論を書く。過去の卒論生は、この点について妥協していない。「自分の全てを卒論に生かしたい」「自分の内的問題だから、妥協したくなかった」等の声がそれである。その意味で、今回、中間発表会で学生同士が「何のための研究か」「どのような意味があるのか」「その研究によって何が明らかになるのか」といった、極めて素朴な疑問を交わしたのは研究の基本を考える上で貴重であった。「意外な、予想だになかった質問を受けた」ような反応を示すことはないようにしたい。自分の内部にその課題を取り上げる必然性があるから取り上げているのだから。具体的な内容への深まりが不十分であっても、動機に関しては積極的に応答できるであろう。ま

た、動機にふさわしい研究内容と方法について参加者との応答が展開できれば、学びの世界は一層広がる。

一通り研究が終わった時点で、研究の動機、目的を再考することが大事になる。何がどう分かり、何がどう分からなかったのか、これからどうしたいのか。これらはすべて自分のこととして取り組むからこそ、生まれてくる自分自身への問いとなる。それはまた、研究に着手した段階での自分からの、研究を終えた段階の自分への励ましになろう。それが新しい自分を生み出す原動力になる。この問いはすべての学生が、かつて学生であった大学教員も含めて、考えるべき事柄であろう。また、ことがらは卒論のテーマだけのことではない。日常生活に関わっている。「開かれた卒論」という点で言えば、卒論での学びが日常生活に繋がることが期待される。内容的な接点はもとより、姿勢に関しては接点は随所にあるはずだから。

5. 研究がもつ社会的な意味の自覚

(1) 研究における倫理性

話は飛躍するが、ナチス・ドイツ時代のこと。原子物理学の研究に従事していたある研究者は、その研究成果が原爆の製造に結びつく可能性、すなわち、危険性を予知して、研究から手を引いた。その上で同様の研究に取り組んでいた知人に対しても研究を取り止めるように、進言している。ここに、研究者としての高い倫理性をみる（この情報は、村上陽一郎による）。

学生の卒論であっても、部分だけを見て、全体を見ないと、結果的に意図とは違う扱われ方をする可能性もある。倫理性はもちたい。研究は大ざっぱであるよりは、精緻な方がいい。だが、精緻な研究は同時に、結果だけがひとり歩きする怖れもある。人種学の研究者の研究成果が悪用されたことも歴史的事実である。哲学を踏まえた研究が求められる所以である。できるからやるのではない。可能性は妥当性ではない。没社会的な研究に従事していればよいというものではない。研究それ自体の喜びはあるだろうが、その研究がもつ社会的な意味を、反社会的な意味も含めて、念頭に置いて取り組むことが必要であろう。オウム真理教＝サリン事件はもとより、現代ではクローン人間の製造も技術的には不可能ではない段階に来ている。研究に従事するものの倫理性が問われる。アマゾンの哲学者アユトン・クレナックが述べた「人間が月に到達することよりも、お互いが理解し合うことの方が難しいし、大切なこと」という趣旨の言葉はかみしめる価値があろう。

(2) 向き合う

環境問題、エイズ問題等、すべて、人間が生み出した問題である。問題解決のための妙薬はある。お互いが向き合うことであろう。研究のテーマが自分のこととどのように結びつくのか。このことを、自分に向き合うことで明らかにしたい。それはまた、自分という

窓口から時代と社会を見ることに繋がる。それが今を生きる者としての時代と社会に対する責任を果たすことになる。インターネットが縦横に活用できる時代になりつつある。情報はいつでも入手できる。だが、溢れる情報に吞まれないことである。いつも、自分を確かに持って当たりたい。(掲載するに際して一部省略した。)

資料 3 卒論ゼミ2001総括

1. 特徴的なこと

第1に、例年と違い、涙の場面が少なかった。内面を語ることによってお互いの距離が狭まったことは十分あった。各自のテーマは切実なものが多い。内心では誰かに聞いてほしいものがあるのだろう。これは過去のゼミでの体験からの実感である。それらを各自がどこまで出せたのだろう。筆者に十分受けとめる器がなかったのかも知れない。あるいは、それだけ重いためにしなかったのかも知れない。反省事項である。2.21総括ゼミの際に、涙の意味を実感できたことを報告したゼミ生がいたことは、うれしい感想であった。

第2に、刺激的なテーマが多かった。食、平和、胎教、非行、夫婦問題は、本ゼミでは新しいテーマ。虐待、障害者との共生、主体性、自分らしさ等のテーマも従来同様の深まりを見た。時代が進んだ分だけ、参考文献の点でも深まりはみられた。時代の追い風のおかげだろう。文献も多くなったのだから、ある意味では当然だろう。その分、読む量も増えた。

第3に、教員が年々多忙さが増すなかで、例年以上に合理的で意味ある指導態勢を作ることができた。具体的には毎週、授業時間方式で実施。夏季休暇中を除き、毎週1.5—2コマ分。後期より2.5—3コマ分。基本的に一人あたり20—25分。全時間をゼミ生が自分の作品に生かすべく活用する姿勢が次第に高まったことは最大の成果だろう。総時間は、構想段階のそれを含めると100—144時間か。締切り数日前に完成させたことも、正解であった。卒論の質は卒業後の学びも含めて考えると良い。

第4に、過去の学びとの繋がりを意識したい。概して人は自分のことでないと、関心を持たない。大人数の授業では100人分の1という感覚があるのか、100分の1の力を出せば良いという感覚になるのだろうか。本気にならない。当事者意識を形成することに寄与できれば学びとしてはよしとしたい。卒論ゼミも教育の一環である。「人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者」になるような学びが展開されることが必要になる。100人であろうと、一人の「私」という感覚を身につけたい。卒論以前にこうした意識を形成することが課題である。

各自のテーマは、授業や実習体験、介護等体験での学びとどう繋がったのか。生かされたのか否か。生かせ

なかった場合の理由は何か。ここを学生が押えることが教員には役立つ。授業が単なる「情報」提供以下に終わっていたのか否か。どうすれば「情報」提供以上の授業になるのかを模索することが課題になる。

一見、各主題は違うものとみえる。だが、半年も関わっていけば主題が共通であることを実感する。各自のテーマを共通の土俵に乗せる役割を果たすことが教員の仕事である。主題が共通であることを早い時期に認識できれば、より質の高い卒論になる。テーマや思いが共通だから集まるのか。集まって相互に交流させるなかで、各自の問題が根底の部分で繋がっていることを実感するから主題は共通になるのか。相乗効果であろう。テーマの土俵が共通のものであることは当然である。同時代を生きる者としての卒論だから、同時代が抱える病に対して無関心ということはいえない。応答能力としての責任がゼミ生に共通にあった証である。底流で共通する課題の持ち主が集まって相互に交流させる中で、さらに共通の課題が生まれた。ことからは他のゼミでも同様と思われる。一年後の作品に、そうした交流の成果がどの程度出ているかは論議の対象になる。担当教員の指導力の問題になる。

2. ゼミ指導に関わる教員の学び直し

ゼミ指導は教員の学び直しを要求する。過去のゼミ生と同じテーマであっても、研究全般の進展とゼミ生の問題意識の違いが指導のマンネリを拒否する。

(1) 乳幼児・児童虐待一統発する虐待の事実を心に痛めない大人はいまい。「幼い」親たちの行為に、時代の病を感じる。虐待を受け、死傷に至る被害者たちの無念さをどこまで実感できるか。虐待とは、*abuse*を意味する。こうした事実で全ての構成員が関心を持ち、相互に育て合い、支えあう関係を持つことが課題解決に繋がろう。加害者として確信犯として虐待に走っているのではない。幼さゆえの行為である。どう防ぐか。喫緊の課題である。まずは、被害者である子ども救済の緊急措置が必要である。児童虐待防止法も制定、施行された。子ども—大人関係のなかで子ども自身が、「いや」「もっと」といえる力を身につけることが必要となる。そのような力は自尊感情の形成が必要である。家庭でそのような力が育たないとすれば、保育所や幼稚園で関わる保育士や教員がそのような力を育成する責任があろう。専門家としての力量である。近隣の地域の教育力も問われる。加害者になる大人に対する対応も欠かせない。そのような虐待に走る親たちは、どのような育ち方、育てられ方をしてきたのか。時代と社会への目を持つことで見えてくる。

子産み、子育てを母親の責任とする社会的な風潮は、母親を追い込む。性差別という社会的虐待である。虐待を生む社会的風土は何か。追い込まれた人の暴力はより弱い人へと向かう。メディアがそれに拍車をかける。そうした力に抗するためには、時代や社会の有り

様を学ぶことが必要となる。親自身が「いや」「もっと」といえる人間関係を作ってきたのかという問いでもある。虐待をテーマにするということは、自他の報告に関して「いや」「もっと」といえる力をつけることをゼミ生に要請する。ゼミの時間、空間が多少でも役に立てばこの上ない。

(2) 主体形成の保育—子育て・教育の最終目的は主体形成である。私らしく生きることをどのように奪い返すか。主体形成は強制的な関わりでは達成できない。主体性を尊重しながら主体性が高まるような関わりとは、実際にどのようにするのか。「いや」「もっと」といえる人的環境、物的環境を作り出すという作業が求められる。実践的にどのような環境にするか。

(3) 少年非行—少年法が制定後50年を経て、改正された。さまざまな非行事件の背景がどこにあるのか。神戸事件のA少年は自らを「透明な存在のボク」と呼んだ。「透明な存在」を生む時代と社会のなかにおいて、同時代を生きる者として私はどこまで「透明な存在」に近いのか、遠いのか。実在感、存在感のある生き方をしているのだろうか。

自己肯定感、存在感は最も身近な意味ある存在（親や養育者）からの絶対的庇護を受けて、はじめて得ることができる。したがって親や養育者は子どもという他者に対してそのような姿勢を持つことが第1に大事にされるべきである。子どもの権利条約が強調する通りである。不幸にして子どもが、それを得られにくい状況にあったとしたらどうするか。周囲から疎外を受けてもなお自らの存在に肯定感を持つようになるには、どこに価値を置けばいいのか。

(4) 夫婦関係、胎教—子どもはある日、突然この世に誕生するのではない。ある特定の夫婦の生活の中に生まれ出る。したがって、子どもの育ち方は夫婦関係の質によって大きく影響される。いわんや、胎教に関しては母胎および母胎を取り巻く夫婦関係、夫婦を取り巻く時代や社会関係にまで視野を拡げて考えることが必要になる。子育てを夫婦、社会全体のこととして捉える発想が必要になる。時代や社会への関心を持つことが不可欠になる。

(5) 食—食を通して「私」は、他者、他の生物と繋がる。食のあり方が歪むと生活のあり方も歪む。本年度は、食に関する卒論が本ゼミ以外に5つあった。どこまで根源的に、全体的に当事者の問題として取り組むかである。『もの喰う人びと』の発想にどこまで共感できるか。食そのものが根源的であるがゆえに、食を問うことは自らの生き方を問うことになる。

(6) 障害を持つ人と共生する—障害を持つ人への偏見や差別も同様の構造を持つ。ここでも自尊感情の形成が最終の主題となる。「健常」者自身は、本来的な意味での自尊感情を有しているのだろうか。有しているとすれば、なぜ、他者、とりわけ「障害」者に対し

て優越感を抱こうとするのか。存在証明欲しさか。共生という思想は、存在証明をどこで得るかという問いでもある。全ての者が障害を持ち、老いる時代を迎えるなか一人ひとりが拠って立つ基盤をどこに置くかを考え続けたい。地域で共に生まれ、共に育っていく営みが要請される。それはつまるところ、一人ひとりが他者をどのような存在として見なし、関わっているのかという足元からの問いを離れてはありえない。お互いが「教材」に成り合う、学び合い、育ち合う関係に立ってこそ、共生は実現する。

(7) 身体言語を問う—一人は他者に関わるのが不可欠の生き物である。その意味から自他の身体言語に敏感になり中身を問い直すことが必要となる。他者の身体に届くような言葉の感化力を身につけるためには、内なる言葉と外なる言葉とが自身においてどれほど一致しているのかを自身が問うことが必要である。言葉の感化力は内なる言葉に自覚的になれば自然と生まれってくる。内なる言葉に素直に反応する時に、言葉は言葉をもつて他者に届く。本ゼミの時間はそのことを実感する一つのレッスンの場になりえたか否か。参加することで、確認したい。

(8) 生物としての人間存在—人間は、他の生物と共通のいのちの故郷を持つ。〈はじめにDNAありき〉である。遺伝的には全ての生物は共通の存在である。このような事実のなかで人間は何を特質とする生物として生きるのか。他の共通点と人間独自のものと。大自然の一部、宇宙の一部として、全てのいのちとの繋がりの中での存在として、今日のような日新月异の生命科学、科学技術に本質的な問いをいかに提起するのか。クローン技術の進展のなか、人間の遺伝子ヒトゲノムの扱いをどうするかという問題へと続く。

以上は関係論の視点からすれば、より明確になる。親—子関係、教師—生徒関係、「健常」者—「障害」者関係の応用問題である。いずれも、尊厳性の確立に繋がるものを考えるために、本来的自己と現実的自己との関係の問い直しを通して明らかにしたい。対自然との関係の視点も欠かせない。私の足元の問題に対する自覚を欠くと見えない。ものごとが加速度的に進行する時代にあって、本質が見えにくくなっている現代において、自覚して根底を見ていく努力が必要となろう。次に、当事者性、共生の視点も明確になる。いずれも、どこまでも個別具体的な課題、自らの課題としての問いだからである。

結論的に言えば、各自が役割自己に囚われることなく、一人の私としての本来的自己を生きることの大切さをどう実感しているかである。大人自身が自己存在感、肯定感を持って生きているかどうか。自らの成育史にまで溯ることで明らかになる。

自己肯定感を欠くと、他者である子どもとの関係に歪みがでてくる（鳥山敏子『生まれ変わる家族』法蔵

館)。他者が大人であれば対等な反応を示す。立場的に弱い子どもはそうはいくまい。立場の強い者が自己存在感を持たないことの悲劇は、大は大量殺戮の例を挙げることができよう。小は身近な所にある。刑犯少年の数が戦後、第4のピークを迎えた(2000.1.15、中国新聞)。子どもによる事件のみではない。幼女殺害事件の加害者と私たちは、紙一重の違いである。いくつかの要因が重ならなかつただけのこと。それだけに、早い段階で、自らを愛することの意味を実感的に学んで欲しい。自己肯定感を育くむためには、自分を愛せるのはなぜか。逆に、なぜ愛せないのか。これをさまざまな人の生き方に出会うなかで明らかにしたい。

最終的には、人間存在を生み出した万物自然の恩恵への畏敬の念に辿り着く。そのような実感を生きている他者との出会いがあるか否か。向き合うことは、親子間に留まらず、自己、他者、世界への拡がりが必要である。関係は、人と人の関係にとどまらない。自然との関係の中で自らの存在を感じる感受性、感性が肯定感の根底に置かれる。

3. 今後のゼミへの繋がり

生の実感が乏しい時代に生きる者として何をなすべきか。時代や社会の閉塞状況感は、強い、偉大な指導者を待望する。ここには、指導者に凭れかかりたいという、あなた任せのな心性がある。自らの足で立つことは辛い。だが、喜びは辛さをくぐらないと生まれない。残念ながら、表層的な喜びは安直に手に入る。薬物、買い物衝動、性的交渉、等である。無論、代価支払いのため金作りに走る。自らの存在感を喪失して、浮遊する人たち、「透明な存在」を生み出す社会や時代の感性というものがあるだろう。国家大でいえば、経済至上主義という国策がもたらした悲劇であろうか。家族大でいえば、団欒家族のための電化合理化であろうか。ホテル化した家族である(尾木直樹『子どもの危機をどう見るか』岩波新書、2000年)。課題は、時代を溯って親、そのまた親の代にまで行き着く。一人ひとりがそのような歴史の課題を過去に溯って継承することなくしては、結果的に自らも救われない。繋がるのが大事になる。全ては全ての人の生身の生き方、生のありように係っている。

参考資料

岡山大学教育学部平成4年度
『学生の手引き』(15-16頁)

8. 卒業研究

(実施の趣旨)

- (1) 本学部において「卒業研究」を課す目的は、それぞれの専門分野における研究や実習に関し、科学的な方法等を身につけ、将来の研究や実践の基礎をきづくためである。したがって、その題目を選ぶ際には、直接に教育と関連のある問題を取りあげることが望ましい。

(資格)

- (2) 原則として、翌年3月に卒業しうる学生であって、指導教官の承認を得たもの。

(種類)

- (3) 論文、報告書、制作、演奏、作曲、実験等。

(単位)

- (4) 卒業研究の審査を受けて合格した場合は、4単位が与えられる。この場合、前期後期各2単位に分割できる。「卒業研究」の単位を修得しなければ、卒業は認められない。指示された期日までに履修届に記載して教務係に提出しなければならない。提出後の変更は認められない。

(指導教官)

- (5) 毎週約2時間指導を受ける時間を定め、それに出席して指導教官の指導を受けなければならない。その時間には、演習、実習、話し合い、研究発表、個人指導等が行なわれる。他学部と関連する教科の専門の場合においては、指導教官の指示により、他学部の教官の助言を受けることができる。

(題目の定め方)

- (6) 各学生は、それぞれ十分に指導教官の指導を受けて、その題目や研究概要を決定するものとする。学生は、所定の用紙に、指導教官の署名と捺印を得て、題目と研究概要とを、卒業年度の7月10日までに教務係に届けなければならない。

半年遅れて卒業する見込の学生は、その前年の12月24日までに、上記の手続きを終わらなければならない。

上記の手続きをしないものは、「卒業研究」の履修が認められない。

(提出締切)

- (7) 論文、報告書は、卒業の年の1月末日までに、教務係に提出しなければならない。制作、演奏については、担当教官の制作受領書もしくは演奏確認書を提出することとし、期日は上記に準ずる。

半年遅れて卒業する見込の学生は、その年の9月30日までに、教務係に提出しなければならない。