

大学院教育の PDCA

——「研究基礎」の事例を中心にして——

佐 藤 郁 哉

はじめに

I 問題の背景：量的整備の功罪

II 「研究基礎」の概要と主なねらい

III 今後の検討事項と論点

結語：誰がどのようにしてコース横断的な授業の PDCA サイクルを「回す」のか？

はじめに

「研究基礎」は、研究論文の作成に関する基本的理解の習得を目的とした必修科目である。必ず1年次春学期に履修し、修了までに2単位修得すること。

——「商学研究科 履修の手引き 2023」

本稿は、同志社大学商学研究科（本研究科）において2018年度いらい開講されてきた「研究基礎」の概要について、これまでの授業実践の経験を中心にして解説するとともに、同授業科目の今後の方向性について検討していく際に参考になるとと思われる幾つかの論点を提供しようとするものである。

研究基礎は、本研究科のカリキュラムにおいては、「研究方法論（定量）」および「研究方法論（定性）」という2つの科目とともに、「研究基礎科目」という分野横断的なカテゴリーの授業として位置づけられている。このような一連の科目が設置された背景には、大学院の大衆化と大学院生の多様化にともなって、研究方法論や論文作成法に焦点をあてた導入的な内容の授業科目を設定することの必要性が認識されていたからに他ならない。

筆者は本講義の前身となる科目も含めれば、過去7年あまりのあいだこの大学院教育における「ミニマム・エッセンシャルズ」とでも言うべき授業を担当してきた。また、退職を目前にして授業科目のスムーズな継承が必要であるという認識を持っている。本稿では、著者自身の7年余の経験を踏まえて、今後の展開にとっての「たたき台」となるような実践記録的な解説と、幾つかの論点を判断材料として提供することを目指す。したがって、本稿は、何らかのモデルの提示を意図するものではない。

ただし、（言うも愚かな）理の当然ではあるが、どのような種類のカリキュラムの改変

ないし改革に関しても、最も重視されるべきはその教育効果であり、受講者にとっての利益であろう。つまり、何らかの「大人の事情」などを付度すべきではないのである。それらの点も考慮して、ここでは、以下の3点を特に強調しておきたい。

- ①科目適合性：ほとんどあらゆる面から見て「研究基礎」は大学院後期課程教員が担当すべきである（前期課程教員やそれ以外の教員による「科目担当」は論外である）。また、特定のコース担当の教員のみが担当すべきではない。なお、複数の後期課程教員が担当する場合には、機械的な割り振りによるモジュール化は断じて避けるべきである。
- ②議論の進め方：コース横断的な科目でもあり、講義の内容と具体的な運用方針については、研究科全体としての協議と合議が不可欠である。この点については、本研究科における教育実践の実績がある教員が中心となって、あくまでも教育現場の現実 に即して公開の場で議論を進めるべきである。
- ③イニシアチブ：英明かつ公正なリーダーシップによって長中期的なビジョンを構築し、また受講者にとっての利益を第一の優先事項に据えて、透明性のある果敢なる意思決定をおこなうべきである。

I 問題の背景：量的整備の功罪¹

1. 「大学院生倍増計画」の概要

教育ジャーナリストの柗井秀一は、1996年に、日本における大学院改革政策が、文部省も大学自身についても、その取り組みには「ご都合主義」的な性格が濃厚であったと指摘している。その上で、次のように手厳しく批判している。

大学院生倍増計画が掲げた、学術研究の高度化や研究者の養成、留学生の拡大、高度職業人の養成などは、いずれも根拠に乏しく、必要性に欠ける。

当面は必要なくても、これからの日本には、もっと多くの大学院と大学院生が必要とされるというのなら、各大学でそれだけの議論や手続きを経ていなければならないだろう。はたしてそうか。何の準備も見通しもないままに、行政や大学、大学教授など大学人の必要だけで大学院生を量産し、それが、社会とミスマッチを起こしたとき、その責任はだれが取るのだろうか。（柗井 1996: 34）

上の引用で柗井が「大学院生倍増計画」として挙げている政策の直接的な契機となったのは、大学審議会から1991年に出された「大学院の量的整備について」という答申——以下「量的整備答申」——である。この答申には、大学院学生数の規模を2000年までに「全体としては、少なくとも現在の規模の2倍程度に拡大することが必要」と明

1 本節の一部は佐藤（2019：第5章）の記述を下敷きにしてている。

記されていた（文部省高等教育局 1991²）。

量的整備答申が出された 1991 年当時、大学院課程在籍者の総数は 9 万 8700 人弱に過ぎなかった。それが、2000 年度には 20 万 5000 人あまりへと約 2.1 倍の増加を示し、さらに 2005 年には 25 万人、ピーク時の 2011 年度には約 27 万 2600 人までに拡大している（2021 年度は約 25 万 5800 人）。つまり、1991 年に策定された倍増計画は、目標年度である 2000 年までに当初の計画以上の実績を示し、さらにその約 10 年後には約 3 倍という、目覚ましい「成果」を達成したと言えるのである。

2. 「量」的整備 vs. 「質」的充実

もっとも、「量」的整備という点では当初の想定以上の成果を上げた一方で、大学院教育の「質」に関しては必ずしも思わしい成果を上げたとは言えない面がある。その顕著な例は大学院課程修了者の就職難であり、また「博士離れ」という、相互に密接に関連する 2 つの問題である。前者の問題については「高学歴ワーキングプア」（水月 2007）という言葉に象徴されるように、大学院の量的拡大にともなって、毎年大量に生み出される修了者が非常勤の職員や社員あるいは任期付きの教員などの不安定な形態の就労に甘んじることを余儀なくされるという事態が頻繁に生じてきた（浦田 2004）。

この点については、既に量的整備答申が出された前後から、高等教育の専門家によって懸念が表明されていた（例えば、市川 1993；喜多村 1995）。また、政府の審議会等でも何度か問題が指摘され、各種の対策が講じられてきた。しかし、それらの対策は必ずしもはかばかしい成果をあげてきたとは言えない。状況はむしろ悪化した面さえある。例えば、修士課程修了者の博士課程への進学率は、2000 年に全体として 16.7 パーセントというピークを迎えた後はほぼ一貫して下落傾向を続けており、2012 年以降は平均して 9 パーセント台にまで落ち込んでいる。また、博士課程の入学者数自体も 2003 年に 1 万 8232 人のピークを達成して以降はほぼ一貫して減少傾向にあり、2022 年度には 1 万 4382 人にまで落ち込んでいる。

これらの点を踏まえて、文部科学省科学技術・学術政策研究所では、2021 年と 22 年に、修士課程在籍者を対象にして、対象者が受けてきた経済的支援状況や修了後の進路展望などに関する質問表調査をおこなった。その内 2022 年に実施された第 2 回目の調査では、博士課程進学を選択しなかった理由として、「博士課程に進学すると修了後の就職が心配である」および「博士課程の進学のコストに対して生涯賃金などのパフォーマンスが悪い」を選択した回答者が 3 割以上に及んでいた（川村・渡邊 2023: 40³）。

2 実際には 1991 年の量的整備答申以前にも大学院制度の弾力化や評価に関する一連の答申が出され、また大学院に関する各種の制度改革がなされていた。この点については、佐藤（2019）第 5 章参照。

3 もっともこの「アンケート」調査では、実際に博士課程への進学意欲の程度によって回答者を区分した上で集計しているわけではない。したがって、その分析結果（集計結果）については割り引いて考えろ

修士課程の「出口」に関して、このような問題が認識されてきた一方で、この30年あまりのあいだに大学院課程を持つ大学の数は確実に増え、また修士課程への進学者も増加してきた。大学院課程が設置されている大学の数は、1990年には313校であったのが2018年には636校と2倍以上になっている。これは、国公私立を含む日本全体の大学のうち実に8割以上に大学院課程が設けられていることを意味する。大学院教育をおこなう研究科の数も、この30年ほどのあいだに修士課程で763から1753、博士課程の場合には、562から1364と、それぞれ倍以上に増えている(学校基本調査(2022年度))。

3. 大学院の大衆化と院生の多様化

このような量的拡大によって、今や、大学院および大学院生——以下しばしば「院生」と略記——はそれほど珍しい存在ではなくなっている。たとえば2018年度には、学部卒業生全体の10.9%が大学院に進学している。つまり、今や10人に1人以上が大学院に進学するようになってきているのである。また大学在籍者数を学部学生と大学院生の比で見ると、2018年度現在では10.2対1となっている。これは、全在学生の11人に1人が大学院生となっていることを意味する。さらに国立大学の場合に限って言えば、学部生が4に対して院生が1となり、およそ5人に1人が大学院生ということになる。

日本の場合には学部レベルでの本格的な大学の大衆化は、既に1960年代中頃には進んでいたとされることがよくある。大学院については、量的整備答申を受けて1990年代から急速に大衆化が進んでいったと考えることができる(川嶋1998)。このような大学院の大衆化は、高度な科学知識と学術研究の成果を広い範囲の人々に提供してきたという点ではそれ相応の意義があったとは言える。しかしながら、それは一方では教育の現場に少なからぬ戸惑いと混乱をもたらしてきたと言える。

問題の一端は、量的拡大にもかかわらず、それに見合った教育指導体制が十分に整備されてこなかった点にある。特に、かつて修士課程修了後の進路については研究職を目指す大学院生が相当数を占めていたのに対して、院生数自体が2倍ないし3倍にまで拡大し、また、企業の従業員や行政機関の職員など多様な進路を目指すという状況にあっては、本来、それまでとは異なる教育の内容と教育方法が必要になってくるはずである。しかし、現実には、必ずしもそのような対応が取られてきたわけではない。その意味では、冒頭の引用で舂井が指摘しているように、大学院課程における教育内容と社会の要請、そして何よりも当の大学院生の需要や要望とのあいだには極端な「ミスマツ

ゝ るべきであろう。また、総じてこの報告書は、リサーチ・クエスチョンや仮説が明確ではなく、基本的に回答データの一次的な集計結果を羅列した資料集ないし「ベタな実態調査」(佐藤2021: 166)に近い性格を持っていることにも注意が必要である。

チ」が生じてきたと言えるだろう。

当然ながら、以上の点は、院生数の多寡にかかわらず多くの大学院課程が直面している問題である。例えば、私立大学の大学院、特に人文社会科学系の大学院課程のように、在籍者数が比較的少なく、さらに定員割れを来している例さえ少なくない場合であっても、修了後の進路に関する展望の多様性からすれば、本来、従来型（＝量的整備以前）の、研究者養成を前提とした教育指導とは本質的に異なる発想が要求されることになる。端的に言えば、次世代の研究者および教育者の養成を前提として、「学術誌に掲載される論文ないし研究書を書くことができるようにする」ためだけではない、相応の知識や技術を身につけるための教育が必要とされるであろう。

大学院課程の在籍者数とはかかわりなく切実になってくる事柄の1つには、院生が入学以前に身につけてきた素養や語学力の多様性という問題がある。例えば、かつて「理科系」を含む大学院では、学部課程に在籍していた同じ大学の大学院課程に進学する例が多かった。それに対して、現在では、入学者の出身大学が多様化し、しかも学部時代に専攻していた領域とは異なる分野の課程を選択する例も多くなってきた。さらに、留学生の場合には、それに語学能力という問題が加わる。

実際、「文科系」の専攻分野では、近年になって外国人院生の比率が飛躍的に上昇している。たとえば2021年時点では、社会科学分野の修士課程では在籍者の5割以上（約52%）、人文系の分野でも約4割（38%）を外国人院生が占めている（学校基本調査（2021年度版））。留学生の比率が増加したこと自体は高等教育機関の国際化や多様性という意味においては好ましい点も多い。しかし、一方で教育指導という点では、知識や技術の指導というだけでなく基本的な意思疎通という面でも大きな問題を孕んでいる場合も少なくないのである。

4. 多様化に対応した大学院カリキュラム

現実の教育現場では、このような状況の変化に対して、必ずしもそれぞれの研究科や教員が十分に対応できてきたとは言えない面がある。特に、筆者自身を含むある程度以上の年齢層の教員については、それが指摘されるように思われる⁴。実際、その年輩の教員が院生であった時代にはまだ大学院課程自体が全体として小規模であった。またその当時は、「一子相伝」ないしいわば「見よう見まね」ないし「先輩や先生の背中を見て学ぶ」ような形で知識や技術を修得してきた例も少なくなかった。そのような場合は、かつて言われていた（若干乱暴な表現ではあるが）「放牧型」の大学院教育であっても、多くの

4 量的整備前あるいは30年以上の歳月を経て、現在では教員の世代交代が進んでいる。実際、大学院教育の構造化の重要性が指摘され「コースワーク」が強調されるようになって以降に大学院課程を修了した上で教員になっている例も少なくない。しかし、それら中堅および若手の教員にも、必ずしも現今の大学院生の多様化に対応できているとは言えない面があるようにも見受けられる。

修了者がまがりなりにも研究者ないし高度職業人として成長することも期待できた。

ところがある時期からは、院生の側のそのような自学自習や自己研鑽に多くを期待できなくなってきた。これについては、1996年時点で、筆者自身が共同研究者として参加していた研究プロジェクトの報告書において既に指摘されていた以下のような点が、今日ますます切実な問題を孕む課題になっていると言えるだろう。

……最近では、文献の探し方からその読み方、論文の書き方、時にはテーマの選択にいたるまで教師の側が指導しなければならず、また、学生の方からもそのような指導を期待する傾向が強くなってきた。また、学生たち自身（および若手の教員）による自主ゼミにも多くを期待できなくなっている。このような状況下では、プログラムとカリキュラムを整備し、「どう学ぶか」だけでなく、そもそも「何について学ぶか」、また「それをどう表現し発表するか」に関しても、授業を通しての基礎的な訓練が必要な時期になってきているのではないか（後略）（佐藤・藤田・川嶋 1996: 11）。

本稿では以上のような認識を前提として、同志社大学商学研究科——以下「本研究科」——で筆者が2018年度から6年間にわたって担当してきた「研究基礎」を主な事例として、大学院生の多様化に対応する幾つかの提案をおこなっていきたい。ここで研究基礎を取りあげるのは、この科目がもともと本研究科における2010年代中期のカリキュラム改革をめぐる議論の中で、学部卒業生や留学生の方法論的な知識および学びへの姿勢の多様化という認識を踏まえてその対応策として設置されたものであるからに他ならない。

5. 3つの構成要素＝人、カリキュラム、プログラム

なお、以下では「研究基礎」という特定の講義の「カリキュラム」について論じていくが、実際には、このような大学院教育をめぐる議論の場合には、狭義のカリキュラム以外の要素との関連を常に考慮する必要がある。この点で特に重要なのは、人、(狭義の)カリキュラム、プログラムという3つの要素間の関連である（佐藤・藤田・川嶋 1996: 8）。

大学院教育を構成する1つめの要素としての「人」というのは、言うまでもなく「教える者」と「教わる者」、つまり教員と大学院生である。どのような教育制度ないしシステムを構想する場合でも、そのシステムにとってのインプット・スループット・アウトプットを構成する「人」という構成（数、質、動機、展望等）を抜きにしては考えられない。実際、大学院の大衆化と多様化に由来するさまざまな課題は、何よりもまずその「人」の要素と他の要素とのあいだのミスマッチをめぐる問題でもあった。

2つ目の要素は、教師から学生へ提示・伝達される「内容＝知識」すなわち狭義の「カリキュラム」である。このような意味でのカリキュラムを具体的な形で示しているのが、各種のテキストや文献あるいは各講義における学修内容の項目として学生に提示

されるシラバスだと言える。

そして3番目に「人」や「カリキュラム」を秩序づける様々な「仕組み」つまり「プログラム（課程）」がある。このプログラムにより、伝達される知識が順序づけられ、年齢や能力によってグルーピングされた学生が順次その知識を大学教員から伝達されたり、教員がその修得の程度について評価し、学位を授与すべきか判断する。それは諸規則や要件あるいは試験制度となって具現化することになる。現在ではほとんどの日本の大学院がそれぞれいわゆる3ポリシー、すなわち「アドミッション・ポリシー」、 「カリキュラム・ポリシー」、 「ディプロマ・ポリシー」を策定している。これは、本稿で言う「プログラム」の重要な構成要素となっていると言えるだろう⁵。

以下、本稿の第Ⅱ部以降では、研究基礎という講義に関わる狭義のカリキュラム、人、プログラムという3者の問題について見ていくことになるが、特にこれら3つの要素を分けて論じる必要がある場合を除けば、議論の中では特に区別せずに論じていく。

Ⅱ 「研究基礎」の概要と主なねらい

1. 研究基礎科目=4コースを横断するミニマム・エッセンシャルズ

「研究基礎」は、本研究科のプログラムにおいて「研究基礎科目」を構成する3科目のうちの1つである。本研究科では、これら3科目以外に4つのコース（ファイナンス・コース、マーケティング・コース、マネジメント・コース、アカウンティング・コース）それぞれの「基本科目」が2科目ないし3科目、また、4コースのそれぞれに「コア科目」として数科目が開講されている。それ以外の科目区分としては、「演習科目（いわゆる「ゼミナール」）」と「実践科目」、そして「論文」が設定されている。

「研究基礎」については、科目区分上の名称の一部と科目名が同一であるために少し紛らわしいところがあるが、研究基礎科目には、これ以外に「研究方法論（定性）」と「研究方法論（定量）」の2科目があり、合計3科目から構成されている。修士課程の修了要件としては、研究基礎科目については2単位以上を取得することが要求されている。また、他の2科目が選択科目であるのに対して研究基礎は全ての修士課程の院生にとっての必修科目であり、原則として1年次の春学期に履修することになっている。

つまり、導入科目としての性格を持つ3つの研究基礎科目の中でも「研究基礎」は、4つのコースを横断する「ミニマム・エッセンシャルズ」を構成する科目として考えることができるのである。実際、先に述べたように、これらの研究基礎科目は、もともと

5 しかしながら、現実の大学院教育においては、それらの形式上の方針からなるプログラムが必ずしも「人」と「（狭義の）カリキュラム」との密接な連携を欠き、あえて極限すれば「仏作って魂入れず」という例がまま見られることは比較的よく知られている（佐藤 2018; 2019）。

本研究科における2010年代中期のカリキュラム改革をめぐる議論の中で、入学者の多様化という認識を踏まえてその対応策として設置されたものである。

なお、設置の経緯については必ずしも明らかではないが、全国の大学院課程でも同様の位置づけを持つ研究方法論関連の導入的科目を設けている例は少なくない。例えば、関西地方のある国立大学では、「定性的方法論研究」や「統計的方法論研究」などを修士課程1年次前期の基礎的な導入科目として履修することが推奨されている⁶。もっとも、この国立大学の場合には、これらの導入科目は専攻分野別に設定されており、全ての修士課程入学者が必修科目として履修すべき科目とされているわけではない。

2. シラバスの実例

図1 「研究基礎」講義日程

(実施回 / (内容/Contents) Week)	
1	ガイダンス：「牛読馬書」とは何か？・3段階のリサーチ・リテラシー
2	「リサーチ・デザイン」について理解する
3	研究計画を立ててみる①
4	研究計画を立ててみる②
5	研究計画の発表①
6	研究計画の発表②
7	研究事例から論文の構成について学ぶ
8	文献レビュー
9	研究倫理について知る
10	実験とサーベイ
11	フィールドワーク（観察とインタビュー）
12	個別発表：私のリサーチ・デザイン（1）
13	個別発表：私のリサーチ・デザイン（2）
14	ゲストスピーカー：私の修論作成まで
15	まとめ・総括

図1は、同志社大学のシラバス・システム（Webシラバス）に掲載されている研究基礎——以下しばしば「本講義」——の日程に関する記述内容である。Webシラバスの「概要」欄には、以下の記載がある。

実証研究の進め方および研究論文の作成に関する基本的理解の習得（研究倫理、論文の書き方、テーマの設定、資料・文献収集の仕方、調査研究の方法、分析の方法論、資料の利用方法等）について学ぶ。講義はグループワーク形式を適宜取り入れながら進めていく。

上記の記述は日本語として明らかに変則的なものであるが、これはシラバス入稿シス

テムへの入力期限までに修正作業が間に合わなかったためである。実際に初回の講義で受講生に対して配付されているシラバスはこの点も修正した上で、以下のような記述になっている。

講義の概要

以下の2点を主な目的とする

- (1) 実証研究の進め方および研究論文の作成に関する基本的知識と技能（研究倫理，論文の書き方，テーマの設定，資料・文献収集の仕方，調査研究の方法，分析の方法論，資料の利用方法等）の習得を目指す。
- (2) 自分の研究計画について発表することを通して「プレゼン力」を身につけるとともに，他の受講生の発表を批判的に検討することによって「コメント力」を修得し，「耳学問」を通して商学に関する幅広い知識を獲得する。

なお，シラバスには，この他，本講義においては拙著『ビジネスリサーチ』（2021）をメインテキストとして使用する旨が明記されている。

以上の2通りのシラバスは，いずれの場合も，分量の制約があつてかなり簡潔な記載内容になっている。次節では，講義の際に受講者に対して口頭で解説してきた内容も含めて，講義の実際のねらいと使用教材の具体的な内容について，次の4点に分けて解説していく——(1) リサーチ・デザインに関する学修と実践，(2) 受講生同士の「横のつながり」への支援，(3) 「耳学問」による，特定の専攻領域を越えた広い視野の獲得，(4) 「プレゼンテーション力」と「コメント力」の養成。

3. 4つのねらい

(1) 「リサーチ・デザイン」に関する学修と実践

シラバスの記載内容からも明らかのように，本講義では「研究」とは言っても理論研究というよりは実証研究の方法に関する解説と実習が中心になっている。また，その実証研究の分析結果を論文としてまとめていく際の基本的な発想と具体的な方法について理解していくことを第一義的な目的としている。（それ以外にも，例えば図1に示した日程に見るように，文献レビューの方法と論文における文献引用の基本的なルール（8回目），研究倫理（9回目），および各種研究技法の導入的な解説（10回目，11回目）も含まれている。）

もっとも当然ながら，一口に実証研究とは言っても，研究分野によって扱うデータの性格や分析方法には大きな違いがある。また，10数回程度の講義で各種の技法について網羅的に解説することにそれほどの意味は無いだろう。したがって，本講義では技法論というよりは方法論，特に全体的なりサーチ・デザインを構成していく際の方法について理解していくことに焦点をあてている。また，各受講者には，その理解を踏まえて自分の修士論文のリサーチ・デザインを（仮のものとして）策定してみることを求めている

る。

ここで注意が必要なのは、「リサーチ・デザイン」という言葉はきわめて多義的であり、研究方法論に関する各種の解説書の中でも一致した見解が見られるわけではない、という点である。本講義では、リサーチ・デザインについては、メインテキストである『ビジネス・リサーチ』⁷で解説しておいた定義を採用している。⁸同書では、リサーチ・デザインを以下の要素から構成される、調査研究の基本的な構想ないし基本設計および論文の骨格を示すものとして定義しているのである——問い(リサーチ・クエスチョン)、仮説、理論、事例(調査対象)、変数、調査技法。この、「論文の設計図」という意味でのリサーチ・デザインは、修士論文で言えば「問題」および「方法」(いわゆるIMRADではIとM)の部分に相当する。したがって受講生には、実際に修士論文でこれら2つの部分の草稿を作成することを想定して一連の作業を進めていくことを求めている。

なお、『ビジネス・リサーチ』は、本講義および学部講義の「ビジネス・リサーチ」(書籍のタイトルと同じ講義名)で使用することを想定して執筆し刊行されたテキストである。また、同書にはそれまで数年のあいだそれらの講義および著者が学部演習で教材として使用していた資料の内容も盛り込まれている。

ここで、改めて『ビジネス・リサーチ』の構成(章立て)を示すと、以下のようになる(各章のタイトルの下に示したのは実際に同書で使用している副題ではなく、該当章における主な解説内容の要約である)。

第1章 リサーチ・リテラシーを目指して

- 調査研究に関わる基本的な能力の重要性

第2章 問いを育てる

- リサーチ・クエスチョンの設定

第3章 仮説をきたえる

- 仮説の構築

第4章 論文のストーリーラインを踏まえて調査を企画し実行する

- 論文のアウトラインの決定

第5章 文献レビュー

- 先行研究の検討

第6章 What と Why をきわめる

- 実態把握と因果推論の関係の確認

7 この点については、佐藤(2022: 18-22)参照。

8 田村(2006)の優れた解説書のタイトルは『リサーチ・デザイン』というものであるが、同書は本講義に比べてより専門的な内容を含んでおり、また論文執筆法に関する解説は盛り込まれていない。

第7章 リサーチ・デザイン

－分析図式の作成

第8章 サンプリング

－事例の選択とサンプリング

第9章 測定

－社会的測定が持つ性格に関する確認

「リサーチ・デザイン」という用語は第7章のタイトルとしても使われている。しかし、上の章立てからも明らかなように、実際には『ビジネス・リサーチ』全体が広義のリサーチ・デザインに関する解説になっている。実際、同書は、その姉妹編である拙著『社会調査の考え方 [上] [下]』（2015）では全体として6章構成になっている。「リサーチ・デザイン」と題した第Ⅱ部の内容を改めて整理してまとめたものである。また、『ビジネス・リサーチ』の執筆にあたっては、学部生向けの同名の講義である「ビジネス・リサーチ」および「研究基礎」の講義資料や、ビジネスに関連の深い話題や題材を適宜追加した。

なお、ほとんどの受講生は入学選考時の必要書類の1つとして「研究計画書」を提出しており、その中には、ここで言うリサーチ・デザインに関連する内容が盛り込まれていることが多い。しかしながら、研究計画書の中に上記の要素が明確な形で網羅的に示されている例はそれほど多くはない。また、そのこと自体は特に大きな問題ではでないが（むしろ望ましいことだとも言える）、研究テーマや調査対象をはじめとして研究計画書の記述内容と最終的な修士論文の内容のあいだに著しい違いが生じている例も多い。その意味でも、受講生が本講義において、改めてリサーチ・デザインについて見直し、またあらかじめ論文の骨格的な部分を構成する各種の要素の意味や相対的な位置づけについて理解しておくことには一定の意義があると思われる。

また、その点を念頭において、前節で示した日程表にあるように、講義の前半と後半にはそれぞれ1回ずつ、受講者各自の修論のリサーチ・デザインについて発表する機会を設けている。前半の発表内容の場合は、基本的に入学試験の際に提出した研究計画書の記述内容を踏まえて再度それを整理してみるという例が多い。一方、後半については、リサーチ・デザインを構成する幾つかの要素について一通り学習した後で改めて全体の修論の骨格について検討した結果にもとづいて発表することが求められる。また当

9 『社会調査の考え方』の第Ⅲ部では質問表調査や実験室実験などの主な調査技法について解説しているが、『ビジネス・リサーチ』の場合はリサーチ・デザインの解説が中心になっている。なお、本講義では、2017年度から2020年度までは、『社会調査の考え方』を使用していたが、2021年度以降は『ビジネス・リサーチ』をメインテキストとして採用している。

然ながら、そのあいだに研究テーマをはじめとする研究計画の内容の変更があった場合には、それを反映してリサーチ・デザインを再構成していくことになる。

(2) 受講生同士の「横のつながり」形成に対する支援

上記のシラバスに明記されているわけではないが、本講義の副次的な効果として想定されている目的の1つに、院生同士の「横のつながり」の形成・強化への支援というものがある。

量的整備をはじめとする大学院「拡充」政策の中では、しばしば「コースワーク」を中心とする大学院カリキュラムの構造化が強調されてきた。これは1つには、それまでの大学院プログラムが、ともすれば専攻分野別に設定される研究室・実験室ないし「所属ゼミ」単位でおこなわれる教員による個人指導に終始し、タコツボ化(サイロ化)しがちな傾向があったという点に関する反省にもとづいている(中山1995)。実際、この大学院レベルのコースワークは、基本的に学部の場合と同様に「授業」を通して基本的な知識や技術を修得することを目指す点が顕著な特徴である。それと同時に、個人指導ないし所属ゼミの数人の院生を基本単位とする演習とは異なり、コースワークでは、専攻分野が異なる院生が同じ授業を履修することによって分野横断的な関係が形成されるという効果が想定できる(これは、筆者自身が米国の大学院に留学していた際と前任校での在外研修中に実際に体験したことでもある)。

もっとも、コースワーク自体が専門分野別に編成されている場合は、その効果は限定されてしまいがちになるだろう。それに対して、「研究基礎」は先に述べたように1年次の必修科目である。また、本研究科の院生にとってこの講義は、同期入学者の全員が同時に履修するほぼ唯一の講義になっている。したがって、院生同士の「横のつながり」の形成ないし強化という点では恰好の機会になり得ると思われる。この点を念頭に置いて本講義では、前節で解説したリサーチ・デザインに関わる各種の講義や実習を、可能な限りグループワークとしておこなうようにしている。つまり、各受講生がみずからの修論に関するリサーチ・デザインを設計していく作業を個人ベースでおこなうだけでなく、それに関わるさまざまな作業——発表内容についての合評、読書課題に関する議論、簡単なクイズに関する討議等——をグループワークとしておこなうことによって院生同士の「横のつながり」が形成されることを意図しているのである。

実際、同期生集団が、専攻分野だけでなく出身大学も出身国も異なる10数名から構成されている場合には、互いの名前すら知らずに修士課程を修了するという例も珍しくないだろう。その点で、春学期の10数回の講義期間だけではあるが、週に一度全員が一堂に会して講義に参加し、またグループワークをおこなうことには「同期生」としてのチーム・ビルディングという点においても少なからぬ意義があるものと思われる。

この点を考慮して、本講義では前半と後半でグループの組み合わせを変えることによって、共同作業のメンバーが固定化することを避けている。また、前節で述べた各受講者のリサーチ・デザインに関する発表の際の発表者と指定討論者の組み合わせについては、可能な限り専攻分野が異なる受講者同士になるように配慮している。なお、本講義では、リサーチ・デザインに関する2度の発表に加えて初回の授業における「自己紹介」の際には、自分の研究テーマと研究計画について簡単に述べてもらうようにしている。したがって、本講義のあいだだけでも互いの研究内容について知る機会は全部で3度ある、ということになる。

（3）「耳学問」による、特定の専攻領域を越えた広い視野の獲得

上記の、研究テーマやリサーチ・デザインに関する発表については、分野横断的な人間関係の形成・強化という効果だけでなく、理論や方法論あるいは研究テーマなどに関して専攻分野に限定されない広い視野を獲得できる、という効果も期待できるだろう。これは、講義時に配付したシラバスでは「耳学問」という言葉を使って表現したものである。実際、専攻分野が異なる院生全員が互いの発表に耳を傾け、その発表内容に対して質問やコメントをおこなうことによって、異なる専攻分野におけるテーマや分析方法について知ることができる。また、その「耳学問」は、自分自身のテーマや研究手法について新しい視点から見直しにつながっていくこともあるだろう。なお前節で述べたように、リサーチ・デザインに関する発表の際には、各回の発表について1名の討論者を指定するだけでなく、受講者全員が事前に他の院生の「レジメ」に目を通しておくことを求めている。

このような授業の構成にした背景には、筆者自身の日本の大学での院生時代および前任校での教員としての体験がある。

筆者は、博士課程の2年次の前期までは、東北地方にある国立大学の文学研究科で心理学を専攻していた。その心理学教室では、演習科目として月に1度、修士課程と博士課程の院生および教員がそれぞれ全員参加して、院生の研究内容やその成果について発表する機会が設けられていた（各回の発表の件数は数件）。一口に「心理学」とは言っても、教員の場合も院生の場合も、その専攻分野は実に多彩であり、演習の機会に報告される研究成果の内容もバラエティに富んでいた。例えば、ミリ秒単位の感覚刺激に対する反応に関する研究を実験室実験を通しておこなう知覚心理学や認知科学系を専門とする教員・院生の研究発表がある一方で、他方では、非行少年や犯罪者の数年ないし数十年に及ぶ生活史について社会心理学的な視点から検討した発表もなされていた。さらに、臨床心理学を専攻する院生は、病院や各種施設での心理テストやカウンセリングの体験を通して得られた知見を元にした研究発表をおこなっていた。

筆者としては、当初は、自分の専門や研究テーマとは縁遠いように思われる内容の発表を「聞かされる」ことにある種の戸惑いもあった。しかし、回を重ねる中で、領域の異なる分野を専攻する先輩や後輩の研究内容について見聞きすることで理論という点でも分析技法という点でも、狭い専攻領域の枠の中に閉じこもっている限りはその存在すら知ることができなかつたような多くの事柄を学ぶことができたと思っている。また、心理学という学問領域の幅の広さを実感することもできた。

同様の点は、筆者の前任校である関東地方の国立大学の研究科で、21世紀 COE (Center of Excellence) プログラムおよびグローバル COE (Global Center of Excellence) プログラムという補助金事業の一環として開催されていた研究発表セミナーについても指摘できる。それらのプログラムで企画されたイベント中には、学内の施設ないし学外の研修所などを借りて2泊3日程度の日程でおこなわれる研究発表の機会が設けられていた。それは、分野横断的な一種の「ミニ学会」的な性格を持っていたのであった。

当時の同研究科では上述の筆者の大学院生時代とは異なり、院生と教員が一堂に会しておこなわれる発表機会はほとんど無かつた。それもあって、院生だけでなく教員にとっても上記のようなセミナーは、互いの研究内容やその理論的背景および手法について知る上できわめて貴重な機会になっていたと言える。また、何度かそのような機会を重ねていく中で、いつしか、たとえ自分にとっては不案内な領域の発表ではあっても、むしろ積極的に「門外漢」からの視点からのコメントをおこなう慣行が根付いていくことになった(同様の慣行は、筆者が在外研修中に何度か参加した lunch (eon) seminar でも観察することができた)。また、それを推奨するような雰囲気形成されていった。なおそのようなコメントをおこなう際には、「私はこの分野には不案内なのですが」ないし「門外漢なのですが」という前置きをすることが一種の「作法」となっていた。

なお、本研究科で開講されている科目である「総合演習」は、本来、同様の分野横断的なセミナーとしての機能を持ちうるものだと思われる。現在は、原則として後期課程の院生および大学院後期課程任用教員のみに参加が限定されている。今後、前期課程の院生および後期課程任用となっていない教員を含めて参加の機会を設けることを考えてみるのも良いだろう。

(4) 「プレゼンテーション力」と「コメント力」の養成

これまで何度か述べてきたように、本講義では、全日程の前半と後半でそれぞれ1回ずつ研究計画に関する発表機会が設けられている。その際には、単に院生が自分の研究テーマや具体的な調査計画について発表するだけでなく、ローテーション方式で指定討論者として特定の発表についてコメントを加えることになっている。シラバスにも明記してあるように、これは、院生の「プレゼンテーション力」と「コメント力」の養成を

意図している。

この点は、学部レベルの演習（「学部ゼミ」）における研究発表の場合に期待されるものと基本的には同様の効果を期待している。また、各自の研究テーマに関する発表や他の院生によるコメントは、それぞれの院生が所属する演習単位でもなされていると思われる。もっとも、本講義におけるリサーチ・デザインに関する発表（プレゼンテーション）は、それらとは次の2点で異なっている——①個人ベースでの研究発表、②「他流試合」としての性格。

学部ゼミ、特に比較的大人数のゼミの場合には、研究活動自体および発表がグループワークとしてなされる場合が少なくないだろう。さらに卒業論文の作成にあたっては、論文を幾つかの部分（モジュール）に分割して分担執筆にするケースが多いと思われる。それに対して、修士課程の場合には基本的には個人ベースでの（孤独な）作業になる。特に、比較的長文の一貫したストーリーにもとづいて論文を作成する作業は、院生にとって初めての経験である例も多い。（受講生の中には学部時代に本格的な卒業論文を作成した経験が皆無という者が含まれている場合もある。）

研究基礎の講義における発表を通して期待されるプレゼンテーション力の養成については、分野横断的な発表の機会における「他流試合」的な性格が重要であると考えられる。というのも、個別の院ゼミで同じ専攻の教員や院生を対象にして発表をおこなう場合には、ともすれば、共通の知識の内容や了解事項を暗黙の前提にしているために説明が不十分なものになりがちだからである。それに対して本講義での研究計画の発表のように、限られた時間で異なる専攻（「門外漢」）の教員だけでなく他分野を専攻する同期生にも可能な限り分かりやすく解説することは、発表者自身が自分の研究内容についてそれまでよりも深いレベルで理解することにもつながるとと思われる。それと同様の点が、異質な分野の発表内容について質問したりコメントしたりする場合についても指摘できることは言うまでもない。

なお、本講義では、研究テーマとリサーチ・クエスチョン（問い）に関しては、それらにはどのような点で、自分自身および他者にとっての「魅力」ないし「面白さ」があるかを明らかにする、という点を強調している。これもまた、「専攻分野の『常識』や『通念』とは別の次元で、テーマや問いの斬新さや研究の意義について考えていく」という点で重要なポイントになると考えられる。

Ⅲ 今後の検討事項と論点

以上では、「研究基礎」の事例を取りあげて、リサーチ・デザインを中心にして研究方法論に関する「ミニマム・エッセンシャルズ」について学修していくことを主なねら

いとする講義の内容について解説した。筆者は同種の講義を2017年度いらい担当してきたが、前章(Ⅱ章)で解説した講義の内容や構成がほぼ固まってきたのは、この3~4年のことである。その間には、さまざまな試行錯誤があった。実際、先に述べたように、例えば『ビジネス・リサーチ』自体、そのような試行錯誤を踏まえた上で本講義用のテキストとして執筆したものなのである。

したがって、「はじめに」でも述べた点ではあるが、本稿は前章のようなカリキュラムを何らかのモデルないし「手本」として提示しているわけではない。あくまでも単に1つの「たたき台」として提示しているのである。実際また、受講者数などをはじめとする院生側の状況や教員の構成など各種の条件が今後大きく変化していった場合には、効果的な教育という点では、むしろ筆者の実践記録などはほとんど考慮に入れずに「ゼロベース」で考え直した方が良いかも知れない。

以下では、そのような点も含めて、研究基礎という講義のカリキュラムの構成について検討していく上で重要な意味を持つと思われる幾つかの条件について、主に教科内容、受講者数とその構成、語学力、担当教員という4つの項目に分けて見ていくことにする。

1. 教科内容：何を教えるか？ 何を学修するか？

ここで改めて、履修要項にあげられていた本講義の目的に関する文言を再掲すると次のようになる——『「研究基礎」は、研究論文の作成に関する基本的理解の習得を目的とした必修科目である』。当然ではあるが、このような目的を実現するための教科内容には、前章で解説したもの以外にも多様なアプローチが可能である。

テキストについても、『ビジネス・リサーチ』ではなく、これまで刊行されてきた内外および古今の研究方法論関連の定評ある教科書ないしマニュアル(例えば、Sternber 1981; Raudenstam and Newton 1992; Franfort-Nehmias and Nachmias 2000; Babbie 2011; Bryman and Bell 2015; Booth et al. 2016; Appleton and Straits 2018; 木下 1994; 戸田山 2002; 田村 2006; トウラビアン 2007; グラスマン・デュール 2011; ベッカー 2012; 酒井 2015; 経済セミナー編集部 2011)を使用し、それらの書籍に準拠する形で、講義を中心とする授業——つまり、研究発表などは含まない形式の授業——をおこなうことも十分に考えられるだろう。あるいは、それら複数のテキストブックの記載内容や資料から「研究基礎」の趣旨に適合するものを取捨選択した上で独自に組み合わせ解説していく、というような構成もあり得る。

いずれにせよ、実証系の研究論文の執筆法ということであれば、以下のような項目が定番的であり、実際また必須の教科内容になると思われる。

論文の構成法：IMRAD (問題・方法・結果・考察)

リサーチ・クエスション

因果推論の基礎

仮説

文献レビュー及び文献表記法

サンプリング

測定

各種研究技法

研究倫理

さらに場合によっては、調査技法に関する解説については別立ての講義を設けても良いだろう。あるいはその種の解説は同じ研究基礎科目のくくりの中の「研究方法論 (定性)」および「研究方法論 (定性)」の方に移行することになるかも知れない。また、その場合は、研究基礎に関しては、主として明快で論理的な文章の構成法や文献レビューの方法、研究倫理などに絞って講義をしていく、というような科目間の役割分担にも考えられるだろう。

さらに、院生の将来展望、特に進路展望の違いについて一定の配慮が必要になるかも知れない。というのも、本研究科の場合には、現状では、修了者の多くが研究職以外の企業等での就職を選択しており、本研究科ないし他学の研究科への進学を希望している院生は数えるほどしかないからである。その点を考慮すれば、入学時から博士課程への進学を考えている院生の場合には、海外ジャーナルへの投稿なども視野に入れた指導を別枠の講義として早期におこなうことが必要になってくるかも知れない。

2. 受講者数とその多様性：何人に教えるのか？ 何人が学ぶ (学修する) のか？

研究基礎という科目をどのような教科内容を盛り込んだ講義として設計する場合にせよ、具体的な講義の進め方に関しては、受講者の構成が重要な検討事項になるだろう。特に受講者の人数と知識水準については配慮が必要である。

(1) クラスサイズ (受講者数)

どのような種類の講義であっても、具体的な教授法はクラスサイズ (受講者数) によって左右される部分が多い。例えば、前章で解説したような形で修士論文を想定したりサーチ・デザインを中心とする発表を受講者全員が何度かおこなう場合、1人の教員が単独で担当できる受講者数は十数名程度が上限であろう。

受講者数が20名を越える場合には、優秀なティーチング・アシスタント (TA) による「実質的」な補助が必要になるだろう (事実、例えば、筆者が米国の大学で履修した講義では、

試験の採点や成績評価も含めて TA がそのような実質的な役割を担っていた。¹⁰) また、クラスを専攻分野 (コース) 別に分割して複数の教員が担当することも考えられる。ただし、その場合でも、もし「耳学問」的な効果を想定するのであれば、院生全員が一堂に会して発表がおこなえるような機会を別途設ける必要があるだろう。

もっとも教員の講義負担や TA 等のリソース等の制約がある場合には、前項で述べたように、講義が中心の授業にならざるを得ないだろう。¹¹ 実際、筆者が担当している授業の場合も、同じ『ビジネス・リサーチ』をメインテキストとして使用している学部の講義では、クラスサイズとの関係で、教室でテキストの内容について解説することが中心になっている。

(2) 予備的な知識の水準

先に述べたように、大学院の量的拡大にともない、大学院課程には多様な経験、素養、将来展望を持つ院生が入学するようになってきている。したがって、教科内容もそれにあわせて調整しなければならないケースが多い。場合によっては、カリキュラムの大幅な組み替えが必要になる場合も少なくないだろう。もっとも、本講義のように、リサーチ・デザインに焦点をあてた論文作成に関わる基礎的な知識と技術の修得という点が中心になる場合には、多くの受講者の学修内容について共通の項目が設定できると思われる。

特にリサーチ・デザインにおけるリサーチ・クエスションの位置づけという点に関しては、教育学者のパトリック・ホワイト (White 2017) が指摘するように、これまでほとんど未開拓の領域であった (アルヴェッソン&サンドバーグ 2023 も参照)。したがって、本講義のように、「研究上の問いの立て方と育て方」という事柄に関して最低限押さえておくべき内容について解説し、また受講者がみずからの研究テーマに沿ってリサーチ・クエスションを構築し、またリサーチ・デザイン全体におけるその研究上の問いの位置づけを確認していくことには、一定の意義があると思われる。また、そのような基本的な教科内容であることを考えれば、修士論文にくらべて上限の字数が少ない「課題型修士論文」を当初から選択している院生の場合も、教科内容について特に区別を設ける必要はないだろう (本研究科では、どちらのタイプの修士論文にするかという点については、2 年次秋学期の講義登録時点までに決定すればよいことになっている)。

10 したがって、同じ言葉を使っている、本学の場合も含めて日本の多くの大学で運用されている TA 制度は、モデルとなった米国のそれとは本質的に異なる別物だと言える。

11 もっとも、博士課程の院生が優れた指導能力を持っている場合には、その「先輩」が修士課程の院生の修士論文の指導にあたるということは十分に考えられる。実際、かつての「自主ゼミ」ではそのようなボランティア的な指導がおこなわれていたし、例えば理科系の研究科では、研究室ないし「ラボ」単位でそのような院生同士の指導がおこなわれている例も少なからずあるようだ。

一方、前節で触れたように、標準的な解説書などを使用して研究方法論ないし論文作成法について講義中心のカリキュラムを編成していく場合には、受講生の知識水準や過去の体験の違いに応じて講義内容にバリエーションを持たせていく必要が出てくる。例えばコース横断的な講義ではなく、専攻分野別ないし知識水準別に分けて基礎的な方法論の講義を開講することも考慮すべきだろう。

なお、研究テーマおよびそれに関わるリサーチ・クエスチョンの構築の作業に関しては、院生自身が独自にテーマを設定するのか、それともある程度教員が特定のテーマないしその枠組みの範囲を指定するのかという点も重要な検討事項になるだろう。現時点では、研究テーマは、大学院課程への入試時に提出した研究計画書などを踏まえて院生が独自に設定するケースが多いようである。つまり、いわば問いを「一から起こして」いくケースが大半を占めているらしいのである。しかし、少なくとも修論の段階では、むしろ、教員の側がテーマの範囲を決めた上で、一定の「型」を覚えることを中心とする指導をおこなう、というのも1つの有力な選択肢として考えられるだろう。例えば、優れた内外の論文をモデルとする追試 (replication) 的な研究をおこない、それを論文にまとめる作業を経験することで、一通りの論文作法や研究の作法を身につける、というようなアプローチである。

3. 語学力

上述した、入学者の多様性という点に関連して、大学院課程における教科内容や授業運営法について決定していく際に検討すべき重要な要素の中には、語学面での能力も含まれる。先に述べたように、近年の日本における「量的整備」のかなりの部分は外国人留学生の増加によるところが大きい。本研究科の場合も、他学からの進学者のうち留学生が占める比率が高い年度が多かった。2017年以降の実績でみると、一部の例外的な年度を除いて半数以上が留学生であった。ある年度の場合は、修論提出者8人のうち6人を留学生が占めていた。

留学生の増加それ自体は、多様性の確保や教育機関の国際化という点で好ましい点も少なくない。もっとも、その反面、論文作成の際の「作文指導」という点だけでなく通常の授業における意思疎通という点でも困難な局面が少なからずあるということもまた現実の一面である (佐藤 2019: 106-107; 與那覇 2018: 180-181)。例えば、筆者はある年度の本講義の講義では、16名の受講生が提出したレジメおよびレポートの全ての文章について添削指導をおこない、それを返却していた。これはさすがに過大な負担がともなう作業であり、ほとんど「苦行」に近い面もあった。また、受講生には事前に添削指導を受けた上で提出することを求めたところ、数名の受講生は演習指導教員にそれを依頼したことによって少なからぬ混乱が生じることもあった。

それを踏まえて、研究科には留学生の添削・校閲指導について何らかの措置を要請した。幸い、本研究科では2020年度から独自の留学生サポーター制度が設けられて、ある程度事態は改善されたと言える。実際、現在では筆者が添削指導をする必要はなくなっている。また、本講義では21年度から日本語を母語とする院生も含めて、レジメの提出の際には校閲者の氏名も併記することを求めている。なお、記載されている校閲者の氏名を見ると、日本語を母語とする院生の場合は、受講者相互で校閲をおこなっている例が多い。また、留学生の場合も、サポーターが校閲している例以外では、他の受講者に校閲を依頼しているようである。これはある程度は、文章の校閲だけでなく副次的効果として「横のつながり」の形成にとって効果的なのではないかとも思われる。

ちなみに、筆者の場合は、担当する留学院生の論文校閲にあたっては、院生指導用の予算を使って有料の校閲サービスを利用したことが2度ある。両方とも中国人留学生が書いた修論の草稿を校閲してもらったのである。英語の校閲サービスに比べて同種のサービスはまだ数が少ないようであるが、基本的な「てにをは」や誤字脱字等については比較的質の高い校閲サービスが提供されたと思われる。もっとも、「論文」としての文章という点に関しては、専門領域や用語の特殊性という点からしても、やはり指導教員がかなり手を入れていかなければならない（実は、この問題は、日本語を母語とする院生の場合も同様なのだが）。

4. 担当教員と「モジュール化」の功罪：誰が教えるのか？ 何人で教えるのか？ どのような形で分担するのか？

(1) 複数教員による担当の意義：クラスサイズと専門性

本講義では、毎年、本研究科の教員1名ないし2名にゲストスピーカーとして、修論作成時の体験談を語っていただき、また院生に対するアドバイスを提供していただいた。（事後に受講者に書いてもらったエッセイによれば、そのセッションは概ね好評であった。）しかし、それ以外は、基本的に筆者が本講義先を単独で担当してきた。

既に述べた点ではあるが、例えば次のような場合には、むしろ複数の教員が「研究基礎」という科目を担当することが望ましいだろう。

- ・ 受講者が一定数を越える場合
- ・ 研究方法論の「ミニマム・エッセンシャルズ」について履修すべき内容が専攻分野別にかなり異なっておりクラスを分割する必要があると判断される場合
- ・ 修了後の進路の違いによってクラスを分割する必要があると判断される場合
- ・ 受講生の予備知識や語学力のレベルによってクラスを分割する必要があると判断される場合

1つのクラスを複数の教員が担当すること、あるいはクラスを分割することには、教員側にとっては授業負担の軽減というメリットがある。しかし、言うまでもなく、本来それ以上に考慮すべきなのは受講生にとってのメリットである。例えば、特定の教員が1人で4コースの院生全員を対象とする授業を担当するのではなく、各コースの院生がより専攻に近い教員からの指導を受けられることには利点があるだろう。また、1つのクラスを複数の教員が担当する場合には、院生にとってそれぞれの教員から異なる角度からのアドバイスや示唆が得られることも大きなメリットになり得るだろう。（もっとも、その場合は、複数の教員が可能な限り全ての回に授業に参加することが望ましいだろう。特に、学修の進捗状況の確認および前後の文脈の理解という点では、少なくとも前半と後半のリサーチ・デザインの発表の際には担当する全教員が参加することが望ましい。）

(2) 「不毛な神学論争」の回避と科目適合性：博士後期課程教員こそが適任

これまで何度か述べてきたように、本講義では専攻分野の異なる場合も含めて受講生全員に対して、修論のリサーチ・デザインについて発表することを求めている。また、その発表内容については、他の受講者だけでなく科目を担当する筆者もコメントも加えてきた。具体的には、各受講生の発表内容に関しては、講義時に筆者なりの感想や見解を口頭で伝えるとともに、別途、レジメに関する文章校閲と簡単なコメントのメモを書き加えたものを添付ファイルとして電子メールで送付してきたのである。

このようなコメントの提供の仕方には、デリケートな問題が含まれることも多いだろう。というのも、本研究科に限らず、多くの大学の大学院課程では院生が特定の教員の演習（ゼミ）を履修して指導を受け、また最終的には修論を書き上げることが想定されているからである。このような慣行になっている場合には、指導教員以外の者が院生に対して何らかのコメントを加えることについては「他の教員に干渉される」と受け取られるケースもあるだろう（実際筆者は、前任校の場合も含めて、合同発表会のような場（あるいは学会の発表大会の場合ですら）では、院生の発表に対してなされたコメントに対して当の院生が答えるのではなく、指導教員が代弁するような形で発言する姿を何度か目にしてきた。）。また、指導教員が、自分のものとは異なる内容の指摘やコメントを受け取ることによって院生が混乱してしまうことを懸念する場合も多いだろう。

その点を考慮して、筆者は、先に述べた発表に関するコメントを含むメール文には次のような1文を添えることにしてきた——「（講師は）この分野については門外漢ですので、コメントの内容については指導教員の先生ともよく相談した上で判断してください」、「あくまでも『素人』のコメントです。その点を割り引いて考えてください」。また、この点に関しては、講義の際にも受講者に対して何度となく同様の解説をしてきた。これは、1つには、筆者が商学ないし経営学系の多くの分野に通じているわけでは

なく、むしろ文字通り「素人同然」の面が多いからに他ならない。しかしながら、本稿で分野横断的な研究発表や「耳学問」の効用について指摘してきたように、筆者は、「素人」的な感想も含めてあえて異なる分野の発表についてコメントを提供することには、少なからぬ意味と意義があると考えているのである。

もっとも、それはあくまでも筆者の個人的見解に過ぎない。したがって、もし以上のような授業の運用に何らかの問題があると判断される場合は、今後はリサーチ・デザインを中心とする研究発表自体の是非も含めて再検討すべきであろう。なお、もし今後複数の教員が本講義を担当し、また、現在おこなっているような分野横断的な発表とそれに対する教員のコメントの機会を設けるのであれば、それが「不毛な神学論争」にならないように慎重に配慮していく必要になるだろう。また、担当教員には、基本的な存在論（オントロジー）や認識論（Bryman and Bell 2015: Ch.2；野村 2017：第1章；アルヴェッソン&サンドバーグ 2023）ないし理論的な前提あるいはまた方法・技法論のテクニカルな点も含めて自分の専門分野とは異なる点が多く、あまり知識を持ち合わせていない研究上のスタンスに関しては謙虚かつ寛容な対応が求められるだろう。

以上の点からしても、本講義を担当する教員の「科目適合性」（「高等教育機関において授業を担当する教員が担当する授業科目の内容に即して、当該授業科目を担当するにふさわしい教育上の経歴・経験、研究業績、職務上の実績等を有していること¹²⁾」）に関しては、単に研究方法論や論文作成法に関連する豊富な知識や優れた技術を有するだけでなく、多様な研究分野に対する目配りができるような資質と度量の広さが求められるだろう。また、自分の専攻分野以外の領域の研究に対してコメントすることに関する懸念も考慮に入れれば、博士後期課程教員が担当すべきであると思われる。実際また、後期課程任用教員は、「年の功」も含めて、研究実績や「総合科目」の場などにおける体験を通して、そのような点については相当程度の耐性・寛容性（トレランス）と度量の広さを兼ね備えているはずである。

(3) モジュール分割型講義の功罪：専門性と統一性のトレードオフ

複数教員による担当に関する以上の議論は、あくまでも今後もこれまでの本講義の内容や形式を大筋で踏襲することを前提としている。それに対して、当然ではあるが、この「研究論文の作成に関する基本的理解の習得」（『商学研究科履修の手引き』『履修上の注意』）および「論文作成やプレゼンテーション方法など研究内容を公表する際の基本的な作法を習得できる」（本研究科カリキュラム・ポリシー）ことを主な目的とする研究基礎という科目については、全く異なる発想にもとづくカリキュラム編成もあり得るだろう。¹³⁾

12 独立法人大学改革支援・学位授与機構「大学質保証ポータル」<https://niadqe.jp/glossary/5231/>

13 なお、本研究科のカリキュラム・ポリシーには、「カリキュラムは、研究倫理、定性的・定量的な研究の基礎を学ぶ『研究基礎科目』……」という文言がある。これでは、研究基礎がもっぱら研究倫理に関わる講義であるようにも受け取られてしまう可能性が出てくるのではないだろうか。この点について

例えば、先に触れたように、受講者数が一定以上の場合には、リサーチ・デザイン関連の実習は省略して、もっぱら講義を中心にして、論文作成に必要な技術と知識を修得していくような構成が考えられる。あるいは、明快で論理的な文章の構成法などに焦点をあてて講義をおこなうことも想定できるだろう。また、これも先に述べた点ではあるが、その場合には、定評のある古今、内外の教科書を使用することが考えられる。

そのような講義中心の授業形式を採用する場合に1つの選択肢となり得るのは、全体を幾つかのモジュールに分割した上で複数の教員が担当し、各モジュールについてはそれぞれ1名の教員を配置する、という設定である。（幾つのモジュールについては複数の教員が担当するという方式もあり得るが、ここでは議論を単純化するために、各モジュールを1名の教員が担当するスタイルを想定している。）このモジュール方式には、受講生と教員にとってさまざまなメリットとデメリットがあると考えられる。

受講生にとってのモジュール化のメリットの1つは、それぞれのモジュールの内容について造詣の深い教員からより専門的的確なアドバイスを受けられる可能性が高い、という点である。特に、受講生と同じ専攻分野の教員からの指導を受けることができれば、一般的な「論文作法」というだけでなく、より専門性の高い内容の指導が期待できるだろう。教員側にとっても、自分の得意分野に焦点を絞った講義や指導ができるというメリットがある。その意味では、複数の教員による授業担当は、カバーする範囲の広さと深さの両面で大きな利点となるだろう。複数教員によるモジュール化された講義が教員にとって持つもう1つのメリットには、授業負担の軽減というものがある。さらに、教員の組み合わせを工夫することによって、授業負担の平準化と公平化が図れるだろう。

一方で、当然ながら、複数教員が担当するモジュール方式の講義の場合は、その運用のあり方次第ではさまざまなデメリットが生じる可能性がある。この点で特に注意すべきなのが、授業全体の統一感やモジュール間の関連性という問題である。これは、ある種のオムニバス形式の授業が陥りがちな弊害でもある。実際、オムニバス形式の授業の場合、受講者にとっては、全体の構成やモジュール間の関連が不明なままに終了してしまうことがある。日替わりないし週替わりで多彩な講師による興味深い話を聞くことができたとしても、全体の授業については統一感が欠如しているという印象が否めない例も少なくない。そのような事態を避けるためにも、事前に十分な打合せを重ねた上で、授業を統括する責任者が全体の構成について改めて解説する、というような工夫が欠かせないだろう。

以上の点を踏まえてみれば、「研究基礎」という科目をモジュール化された講義として複数の教員が担当して運用していくためには、担当教員数は3名以内とした上で、事

々 は今後検討が必要になるだろう。

前に十分に協議を重ねておくべきだと思われる。また、「責任の所在が曖昧なままに講義を担当する複数の教員間で十分な調整がなされず、講義内容については各モジュールを担当する教員に一任される¹⁴」というような事態だけは回避しなければならないだろう。

実際、万が一そのような事態が生じてしまった場合には、その授業は安直な共著方式の教科書のようになるだろう。つまり、編集方針について事前の打ち合わせが十分になされずに、執筆内容については分担執筆者に「丸投げ」されてしまったような教科書である。その場合、出来上がった教科書は、論文集ではないのにもかかわらず、文体はおろか用語法すらも統一されていない例が多い。さらに、各章の記述のあいだに無意味な重複、極端な場合には著しい矛盾が存在していることさえ少なくない。したがって、読者にとっては、読み進めていく上で大きな困難を抱えてしまうことになるだろう。

結語：誰がどのようにしてコース横断的な授業の PDCA サイクルを「回す」のか？

本稿の冒頭で断っておいたように、以上の解説は、あくまでも筆者個人がこれまで「研究基礎」という授業を担当してきた個人的な経験にもとづいて本講義の性格や運用上の注意点についてまとめてみたものである。ここでもう1つ注意が必要なのは、本稿の議論は、主として担当教員の側から見た授業運営の姿に過ぎない、という点である。筆者も折に触れて受講者に授業の方針について聞いてみたことはあったが、それはインフォーマルな「雑談」程度の聞き取りに過ぎない。また先に述べたように、本稿で解説したような形式での授業の運用方針がほぼ固まったのは2019年前後からなのである（メインテキストの『ビジネス・リサーチ』自体は、それからかなり遅れて2021年に刊行されることになった。）

したがって、今後本講義の内容や担当あるいは運用の方法について検討していく際には、それらの点を割り引いて考えていく必要があるだろう。また、何よりも過去にこの講義を受講生として体験した人々の忌憚りの無い意見や感想あるいは不満ないし「苦情」につても詳しい聞き取りを進めていくことは不可欠の作業になるに違いない。実際、その聞き取りを踏まえた結果として、「研究基礎」という科目のあり方を抜本的に変えていくことが必要になってくるかも知れないのである。

14 いわゆる「丸投げ」。

15 ここで告白をすると、筆者自身かつてそのような教科書の特定章の執筆を担当したことがある。また、その反省から自分が編者をつとめることになった書籍あるいは共訳書の場合には、可能な限り、全体の構成やバランスあるいは用語・訳語や内容の統一感に留意して編集作業を進めるようにしてきたつもりである。

いずれにせよ、どのような授業の場合であっても、確固たる実質を持った——つまり、制度的な圧力に屈した脱連結的なウィドウ・ドレッシングではない——「PDCA」的な教学マネジメント・サイクルを念頭において、常に見直しの機会を設けていくことが重要なポイントになるだろう（佐藤 2018 a, 2018 b）。当然のことながら、その場合には、明らかな「失敗」についての謙虚な反省を含む徹底した評価・点検とそれにもとづく改善が不可欠となる。また、それぞれの科目の本来の趣旨という意味での「原点」に常に立ち帰って検討を進めていくことが大前提となることは言うまでもない。

その「原点」に関しては、ここで改めて、研究基礎をはじめとする研究基礎科目が、各コース別に設定された基本科目やコア科目とは異なり、コースを横断する共通科目である、という点について再確認しておく必要があるだろう。したがって、研究基礎科目については、その本質的な性格上、いずれも、特定のコースに所属する教員のみが（あるいは任用の年度等によって）担当すべき講義科目ではないはずである。したがって、授業の構成・内容および担当教員の配置については、しかるべき責任者（本研究科の場合には、研究科長と大学院主任がそれに該当すると思われる）の英明かつ公正なリーダーシップのもとにコース間の調整を慎重におこなった上で、条理と道理を尽くし、また、あくまでも教育現場の現実に即した（地に足のついた）議論を重ねて決定していくべきであろう。また、定期的に本講義についてだけでなく大学院課程における教育（人、カリキュラム、プログラム）についての見直しをおこない、それにもとづいて改善を図っていくことが必要になるに違いない。

引用文献

- Appleton, R. A. and Straits, B. C. (2018) *Approaches to Social Research* (6th ed.). Oxford University Press.
- Babbie, E. (2011) *Introduction to Social Research* (5th ed.) (International Edition). Wadsworth.
- Booth, W. C., Golomb, G. G., Williams, J. M., Bizup, J., Fitzgerald, W. T. (2016) *The Craft of Research* (4th ed.). University of Chicago Press.
- Bryman, A. and Bell, E. (2015) *Business Research Methods* (4th ed.) Oxford University Press.
- Franfort-Nchmias, C. and Nachmias, D. (2000) *Research Methods in the Social Sciences*. (6th ed.) Worth.
- Raudenstam, K. E. and Newton, R. R. (1992) *Surviving Your Dissertation*. SAGE.
- Sternberg, D. (1981) *How to Complete and Survive a Doctoral Dissertation*. St. Martin's
- White, P. (2017) "Research Questions in Education Research," In Wyse, D., N. Selwy, E. Smith, and L. E. Suter (eds.) *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research. Volume 1*. pp.180-202.
- アルヴェッソン, M.・サンドバーク, J. (佐藤郁哉訳) (2023) 『面白くて刺激的な論文のための リサーチクエストの作り方と育て方：論文刊行ゲームを越えて』白桃書房。
- 市川昭牛 (1993) 「修士大学院に展望はあるか」『IDE』第 347 号, pp.5-11.
- 浦田広朗 (2004) 「拡大する大学院」江原武一・馬越徹編著『大学院の改革』東信堂, pp.31-50.
- 川嶋太津夫 (1998) 「大衆化する大学院」佐伯眸ほか編『変貌する高等教育』岩波書店, pp.197-220.
- 川村真理・渡邊英一郎 (2023) 「修士課程（6 年制学科を含む）在籍者を起点とした追跡調査（2021 年度修了（卒業）者及び修了（卒業）予定者に関する報告）」文部科学省 科学技術・学術政策研究所。
- 喜多村和之 (1995) 「大学院拡充政策の課題と展望」市川昭牛・喜多村和之編著『現代の大学院教育』玉

- 川大学出版部, pp.289-303.
- 木下是雄 (1994) 『レポートの組み立て方』 筑摩書房.
- グラスマン・ディール, H. (甲斐基文・小島正樹訳) (2011) 『理系研究者のためのアカデミック・ライティング』 東京図書.
- 経済セミナー編集部編 (2022) 『経済論文の書き方』 日本評論社.
- 酒井聡樹 (2015) 『これから論文を書く若者のために 究極の大改訂版』 共立出版.
- 佐藤郁哉 (2015) 『社会調査の考え方 [上] [下]』 東京大学出版会.
- (2018 a) 「大学教育の『PDCA 化』をめぐる創造的誤解と破滅的誤解 (第1部)」 『同志社商学』 第70巻第1号, pp.27-63.
- (2018 b) 「大学教育の『PDCA 化』をめぐる創造的誤解と破滅的誤解 (第2部)」 『同志社商学』 第70巻第2号, pp.31-88.
- (2019) 『大学改革の迷走』 筑摩書房.
- (2021) 『ビジネス・リサーチ』 東洋経済新報社.
- (2022) 「実践型仮説による命懸けの跳躍: 問いのかたちと答えのかたち・第4部」 『同志社商学』 第73巻第4号, pp.1-24.
- 佐藤郁哉編著 (2018) 『50年目の「大学解体」 20年後の大学再生: 高等教育政策をめぐる知の貧困を越えて』 京都大学学術出版会.
- 佐藤郁哉・藤田英典・川嶋太津夫 (1996) 「本研究の目的・枠組み・方法」 藤田英典 (研究代表) 『大学院における教育カリキュラムの日米比較研究』 (平成6~7年度文部省科学研究費・国際学術研究・研究成果報告書), pp.5-20.
- 田村正紀 (2006) 『リサーチ・デザイン: 経営知識創造の基本技術』 白桃書房.
- トゥラビアン, K. L. (沼口隆・沼口好雄訳) (2007) 『シカゴスタイル 研究論文執筆マニュアル』 慶應義塾大学出版会.
- 戸田山和久 (2002) 『新版 論文の教室: レポートから卒論まで』 NHK 出版.
- 中山茂 (1995) 「国際的にみた日本の大学院」 『市川昭牛・喜多村和之編著『現代の大学院教育』 玉川大学出版部, pp.98-119.
- 野村康 (2017) 『社会科学の考え方: 認識論, リサーチ・デザイン, 手法』 名古屋大学出版会.
- ベッカー, H. S. (2012) (小川芳範訳) 『ベッカー先生の論文教室』 慶應義塾大学出版会.
- 水月昭道 (2007) 『高学歴ワーキングプア: 「フリーター生産工場」としての大学院』 光文社.
- 糊井秀一 (1996) 「文部省・大学のご都合主義 教育不在の大学院改革」 『RONZA』 1996年2月号, pp.28-34.
- 文部省高等教育局 (1991) 『大学審議会ニュース』 No.8 (1991年2月).
- 與那覇潤 (2018) 『知性は死なない: 平成の鬱を越えて』 文藝春秋.