

大学教育におけるゼミナールのあり方と指導者の役割

— 1998 年度社会情報学基礎ゼミナール指導の報告と今後への提言 —

後藤 靖宏・広瀬健一郎・大谷 直史・青木 一真・加藤 克

大学教育におけるゼミナールのあり方と、それを指導する指導者の役割をまとめた。札幌学院大学・社会情報学部の1年次において必修科目となっている社会情報学基礎ゼミナールは、担当教員の監督のもとで“指導員”が学生を指導する。本稿では、1998年度の本ゼミナールにおいて、実際に学生を指導した指導員のうちの5名が具体的な取り組みの様子を報告している。通年科目である本ゼミナールを前期と後期に分けて指導経験を述べ、さらに1年間を総括して指導の感想や反省点、学生の反応等をまとめた。その取り組みは多岐に渡っており、テキスト購読の訓練に重点を置いたゼミ、自由テーマの発表を行ったゼミ、ディベートを採り入れたゼミ、プレゼンテーションの訓練に重点をおいたゼミ、研究論文の作成を課したゼミなどがあった。最後に、これらの経験を踏まえて、より活発なゼミナールにするための考察を行った。

1. はじめに

本稿は、基本的には、森田らによる論文『社会情報学基礎ゼミナールにおける取り組み—1997年度の取り組みの総括と今後のゼミへの提言—』（森田・吉野・後藤・竹田・高橋；1998）の続報という性質を持つ。すなわち、札幌学院大学・社会情報学部の1年次に必修科目となっている“基礎ゼミナール”について、1998年度の取り組みをまとめたものである。

基礎ゼミナールを設置する目的や意義についての筆者らの認識は、森田他（1998）のそれと全く同じであり、本稿ではそれらについては触れない。本稿の目的は、基礎ゼミナールを実際に指導した体験を総括することに

よって、経験を今後に残し蓄積していくことである。ゼミナールは、いわゆる講義形式の授業と比較すると、より直接的に学生と接触するという形式をとるため、実際にどのような事柄に留意して取り組んだかという具体的な体験がその指導には非常に有用である。しかし現実には、本学の基礎ゼミナールにおいて実際に学生を指導する“指導員”は北海道大学の大学院生や日本学術振興会の特別研究員（PD）であり、長くても数年程度で交替してしまうために、それらの体験が残りにくい。ここで指導員の経験を紹介しまとめておくことは、今後本学の基礎ゼミナールを指導する上で有効であると思われる。同時に、各指導員の報告から大学教育におけるゼミナールのより一般的なあり方を帰納することによって、指導者の果たす役割についても考察し得ると考えられる。

本稿をはじめににあたり、以下のことをあ

GOTO Yasuhiro	日本学術振興会特別研究員
HIROSE Ken-ichiro	北海道大学大学院教育学研究科
OTANI Tadashi	北海道大学大学院教育学研究科
AOKI Kazuma	北海道大学低温科学研究所
KATO Masaru	北海道大学大学院文学研究科

らかじめ断っておく。本稿は森田他(1998)の続報ではあるが、形式的には若干の相違点がある。森田他(1998)では、各指導員がそれぞれのゼミにおける取り組みを報告し、それらを担当教員である第一著者(森田彦助教授)が総括した。第一著者は隔週で全てのゼミを巡回しており、それぞれのゼミの取り組みや学生の特徴を比較することができた。一方、本稿をまとめた第一著者(後藤)の立場は指導員であり、原則として他のゼミの具体的な状況は把握できない。そのため本稿は、各指導員の報告に焦点を置くという形式を採っている。

次章では、本年度の指導員のうちの5人が、実際の具体例を紹介する。本年度は、1人の指導員が2つのクラスを指導した。特別な断りがない限り、2つのクラスをそれぞれ“クラス1”、“クラス2”という表現で示している。

2. 1998年度の取り組みの実際

2.1 後藤担当ゼミの場合

後藤が社会情報学基礎ゼミナールを指導するのは2年目であった。ここでは本年度の取り組みを中心に述べるが、本年度の指導は昨年度の教育経験に基づいた部分も多い。後藤の昨年度の取り組みについては森田他(1998)を参照されたい。

本年度後藤が担当したゼミは2クラス(クラス1:男性15名・女性4名, クラス2:男性16名・女性3名)であった。後藤が年間を通して心がけたことは、可能な限り学生の自主性を重んじ、指導員は最低限のサポートをするにとどめるということである。基本的な指導内容は、一部を除いて両クラスとも共通していたため、以下ではまとめて述べることにする。次節以降では、まず前期の取り組みについて述べ、次に後期の取り組みについて述べる。最後に、いくつかの観点から1997年度と1998年度の指導内容を比較し、1年間の

総括を行うことにする。

2.1.1 前期の取り組み

主目標として「大学における“ゼミ”とはどのようなものであるかということを経験する」ということを掲げた。そして、その下位目標として「調べる」、「考える」および「議論する」力を身につけるということを設定した。

これらの目標を実現するために、本年度は授業に“ディベート”の方法論を採り入れた。ディベートそのものの定義や目的等については、本題から外れるためここでは深くは触れない。前期にこの方法を採用した理由は、人前で自分の考えを述べることへの抵抗感をなくすこと、他人の意見を聞き、それを消化して自分の考えを述べる訓練をすること、論点を調べることによって情報をまとめる力をつけること、などであった。この方法は、議論すべきテーマを指導員の側で指定することによって、学生に対して一定の方向づけを行える一方で、勝ち負けを判定するというゲーム的な要素もあるため、円滑なゼミの運営に必要な“打ち解けた自由な雰囲気”の形成に効果的であるという利点があり、ゼミの導入として有効であると考えられた。

具体的な指導は以下の通りであった。まずクラスを4班に分けた。1班は4～5名から成り、前期を通して固定されていた。次に、それぞれの班が「進行班」、「議論班(肯定派)」、「議論班(否定派)」および「判定班」を全て経験するように順番を決めた。それぞれの班の役割は以下の通りであった。

進行班 あるテーマについて、書籍や新聞・インターネット等、利用可能な媒体から情報を入手し、取捨選択してレジュメを作成する。授業時にはディベートの司会を行い、議論をまとめて進行する役割を担う。

議論班 肯定・否定いずれかに割り当てられたそれぞれの立場から議論する。準備

された資料を基にして立論し、論点を明確にして相手を論破することを最終目的とする。班員が必ず全員発言をしなければならない。更に、発言の順番が後の学生は、それまでに出た意見とは異なった意見を述べなければならない。

判定班 議論班の討議を聞いて、どちらの意見がより妥当性が高いかを判定する。個人的意見や私情を挟まず、出来る限り客観的に議論の妥当性を判断しなければならない。

議論するテーマは1回の授業時間につき一つであり、「判定」の機会を3回設けた。たとえば、後藤が準備した第1回目のディベートテーマ「金属バット実子殺人事件について」に沿って述べると次のようになる。1996年11月息子の家庭内暴力に耐え兼ねた父親が、金属バットで我が子を撲殺するという事件がおこった。この事件は世間に大きな衝撃を与え、その判決に大きな注目が集まった。子供の教育と暴力との狭間で苦悩した父親に対し、世論は父親を擁護するものと批判するものに2分されており、そのいずれも一概に否定しがたいものであった。授業では、議論班を「父親擁護派」と「父親批判派」とに分け、まず最初に事件の概要のみを記した資料を配布してそれぞれの立場から第1次討議を行い、判定班にどちらの主張が妥当かを判定をさせた。次に、事件がおこるまでの背景と、息子の行動を改善しようとして行った父親の努力について記した資料を配布して第2次討議を行い、判定をさせた。最後に、識者の意見と、類似したその他の事件の判決結果を記した資料を配布して第3次討議を行い、最終的判定を行った。ディベートはこの時点で終了し、その後は自由に議論する時間を設けた。

議論するテーマは、できる限り時事的なもので社会性の高い話題を選択するようにした。後藤が指定したテーマは「ガン告知の是

非について」、「マスコミ報道の自由とプライバシーの保護について」、「偏差値による学生の評価の是非について」、「死刑制度の是非について」、「安楽死の是非について」、「少年法による少年の保護について」、「夫婦別姓の是非について」、「核保有と核実験の是非について」、「学生が選択したテーマは「脳死と臓器移植の是非について」、「サッカーくじの是非について」、「ユーロ参加国における通貨統一の効果について」、「中絶の是非について」であった。なお、2クラスの間で指導方法に若干の違いを設けた。一方のクラスはディベートのみ8回を行い、そのうちの4回が指導員が与えたテーマ、残り4回が自主選択テーマであった。一方、他方のクラスではディベートとテキスト輪読を併用し、それぞれ交互に4回ずつ行った。2クラスの間で指導方法の違いをつくった意図および結果については第2.1.3節で詳細に述べる。

前期末に提出を求めたレポートによると、「授業に積極的に参加できた」という感想と「反省すべき点があった」という感想とに分かれた。前者は、「最初は『自分の意見を述べる』ということにとまどったが、回を重ねるにつれて慣れてきた」、「担当部分の準備を頑張った」といったものがみられた。一方、後者は、「最小限の発言しかできなかった」、「準備に十分な時間を取らなかった」、「緊張してうまく説明できなかった」などの意見がみられた。また、授業を通して得られたこととして、「レジュメの作り方がわかった」、「議論にはしっかりした論点が必要だということが分かった」、「討論の仕切り方が身についた」など、主に技術的な側面について触れたもの、「積極的になってきた」、「自分の考えをうまくまとめて発表できるようになった」、「物事を様々な角度から見られるようになった」、「社会で問題となっていることを詳しく知ることができた」、「語彙が増えた」などといったような、いわば自分自身の知的成長について触

れたものなどが多くみられた。また、「他人の意見を聞くことの大切さ・難しさを改めて認識した」、「考えたことを言葉にする難しさが分かった」といったものや、「考えを言葉にすることによって、視野が広がり新たな思考が生まれるということを体験した」、「自分とは異なった意見を聞き、自分の考えの幅が広がった」などというように、ゼミの目標の一つを達成したと考えられるものもあった。

2.1.2 後期の取り組み

後期の目標は「プレゼンテーションの経験を積むこと」とした。これは、前期の学生の様子を観察した結果、ゼミに必要な最低限の技術（調査、レジュメ作成など）が身についたと判断したこと、一定の時間内に、自分の考えを論理立てて発表する経験を積むことは有益であると判断したことによる。

後期は各自が自由なテーマを選択して30分間で発表することとし、プレゼンテーションの仕方を工夫するように指導した。具体的には、レジュメ以外に最低一媒体使用することを義務づけ、プレゼンテーションツールやOHP、ビデオ、CD等のAV機器の使用を奨励した。

基本的な指導方法は1997年度を踏襲し、「発表者の順番の決定」と「発表計画書の作成」および「電子メールの利用」については昨年度と全く同様に行った。クラス別に専用のメーリングリストを立ち上げ¹、発表担当者は自分の発表の一週間前までに、発表タイトルと概要および要望（〇〇を考えてくること、〇〇を読んでくること、など）を流し、それ以外のメンバーは必ずそのメールを読むように指導した。発表終了後は、後藤が発表の感想や評価を毎回メールで知らせた。こういった一連の作業を徹底することによって、事前

に興味を活性化させること、授業時間内にできなかった議論や質問をすることを期待した。

本年度は更に、発表者とは別に「司会者」を設けた。司会者は議論を進行して論点を絞り、質問を求めたり、ある意見に対する反対意見を引き出したりする役割を担うものである。司会者はまた時間管理も担当した。

実際の授業では、第1回目に後藤が例を示し、それ以降は学生が2人ずつ発表を行った。内容としては、日本の福祉の現状についてのレポートや女子高生に関わる話題、環境ホルモン、日本版ビッグバンなどといったような現代社会の諸問題を扱ったものや、“音”や“色”、“睡眠”について心理学的・生理学的に調べたものがあつた。また、スキーやスノーボードといった北海道ならではの話題を独自の観点からまとめ直すといったようなものや、ノストラダムスの予言や映画「タイタニック」に関するテーマなど、時期的に旬の話題が多かったのも本年度の特徴であつた。全体としてみると拙さが残る発表が多かつたものの、中にはかなり充実した発表もあつた²。また、前期における議論の訓練が役立つか、質の高い議論が見られるようになってきた。これには司会者の果たした役割が大きい。最初は、単に「質問はありませんか?」といったような型通りの司会しかできなかったのだが、徐々に発表内容に興味を持っている人を中心に意見を求めたり、わざと発表者とは反対の考え方を表明してそれに対する意見を引き出そうとしたり、といった工夫が見られるようになってきた。

後期の授業について学生から得られた感想としては、「準備が十分にしている人の発表は聞いていて安心できた」、「質問に的確に答え

¹本年度は、昨年度とちがってゼミ毎にメーリングリストを立ち上げるということをしなかった。そのため、後藤が個人的にパソコンに“Linux”（フリーのOS (Operating System)）をインストールしてインターネットサーバを立ち上げ、自前のメーリングリストを開設して運用した。

²学生が行った発表のテーマおよび内容梗概は、クラスごとに筆者のホームページ (<http://www.psych.let.hokudai.ac.jp/~goto/OtherTopics/SGU/>以下) に掲載してある。

られる発表は素晴らしい」、「具体的な論拠を示されると納得する」といった、他者の発表を見て学ぶところがあつたというものや、「視聴覚に訴えるプレゼンテーションは印象に残る」、「機材をバランス良く使用することが大切である」、「やみくもに様々な機材を使用すると、かえって効果が半減する」などといった、主にプレゼンテーションツールの利用に言及したものなどがあつた。また、「30分という時間の長さ（短さ）が分かつた」、「時間に対する計画性が重要だということが分かつた」などの時間配分に関するものや、「話し方のうまい人は思わず聴き入ってしまった」、「適切な声の大きさが大切である」、「流れが理路整然と整っている人の発表は聞きやすい」などの発表の仕方に関するものもみられた。さらには、「司会をすることによって、発表の全体を把握しようとする姿勢が身についた」というものもあつた。

2.1.3 1年間の総括

前述したように、後藤は1997年度、1998年度の2年間に渡って本ゼミナールを指導した。ここでは両年を比較しつつ、いくつかの観点から総括する。

ディベート方式の功罪 本年度の後藤担当クラスでディベートの方法論を採り入れたのは昨年度における体験に基づく。昨年度後藤が担当したゼミの一方のクラスでは、なかなか打ち解けた雰囲気形成されず、授業開始後しばらくたつても「自分の意見を自由に発表する」ということができなかつた。ところが、「犯罪と人権」というテーマについて、神戸の連続通り魔事件の容疑者少年を例に挙げながら議論した時に、ある学生が「殺人者に人権はない」と言い切つた。それに対し、それまでほとんど発言のなかつた学生たちが、賛成・反対の立場から自分の意見を次々を出していき、非常に充実した議論ができたということを体験した。この時の学生達の様子から、ひとつのテーマについて意見が明確に対立す

る場合は、より議論がしやすいということが分かつた。そこで、本年度は最初からそのような状況が設定されるディベート方式を採用してみようと考えたのであつた。

4月当初は、自分の考えとは必ずしも一致しない立場で発言することは難しく、議論にならないではないか、という心配があつたが、いざ授業が始まってみると、学生達はこちらの予想をはるかに越えて活発に議論を始めた。最初は議論もたどたどしあつたが、6月くらいになるとかなりの論客も出現し、議論の質も向上した。また、授業時間が終わつても白熱した議論が続くことが多々あり、クラスの雰囲気も充実したものとなつた。更に、このことは後期の「自由テーマ」の発表時にも有効に働き、かなりしっかりした議論がなされることにつながつた。

こういった経験からは、立場を明確に指定して発言させることは、活発な議論のために一定の効果があることが分かる。これは、「自由に意見を述べよ」という方が、かえって意見を出しにくいという側面がある、ということの裏返しであるとも言えよう。自由に意見を述べるということは、発案、立論から発言まで全て自分で考えてやらねばならず、高校までの「与えられる」形態の授業とは全く異なるために、大学に入学したばかりの1年生にとっては負担が大きいと思われる。学生が自分自身の意見を自発的に述べ、そこから議論が発展するということが重要なことであり、大学教育におけるゼミの最終的な目標の一つであることは言うまでもない。しかし、導入的要素の強い「基礎ゼミナール」においては、議論に至るまでの過程として、あらかじめ立場を決めておくディベートのような方法は一定の効果があるだろう。更に、学生の感想として「純粋に議論自体を楽しめた」、「負けたくない」というゲーム感覚の楽しさがあつた」、「高校までとは違つた授業形態であり、『自分は大学生である』という精神的充

実感を味わった」などといったものがあったが、これらはディベートを採用したことによる副産物といえるであろう。

一方で、ディベート形式の授業による問題点もみられた。議論の内容よりも勝敗にこだわってしまい、枝葉末節をつつくような議論になってしまう場合があること、司会がうまくできないと方向違いの議論になってしまうこと、準備や議論などを班単位で行うために一生懸命やる学生とそうでない学生との差がでてきてしまうことなどはその例であろう。こういった場合には、指導する側が適切な舵取りをする必要があるだろう。

プレゼンテーションの訓練の効果 1997年度の後藤担当ゼミでは、後期の自由テーマの発表時にレジュメ以外の方法を採用した学生はごく少数であった。これに対し、1998年度はゼミの目的として「プレゼンテーションの仕方を訓練する」ということを全面に打ち出した。これは、自分の考えや調査した内容を、人前できちんと発表するということを経験するのは有益であると考えたからである。学生は工夫を凝らし、それぞれが効果的なプレゼンテーション法を模索した。その一つがレジュメ以外の方法を利用したことであり、クラス1では、全19人中OHPを16人、ビデオを10人(うち自分で編集したビデオを使用したのは8人)、CDを2人、クラス2では、全19人中プレゼンテーションツール(Microsoft社 PowerPoint)を16人、OHPを5人、ビデオを4人(うち自分で編集したビデオを使用したのは2人)、CDを2人(いずれも延べの人数)の学生が使用して発表を行った。

これらの経験を通して、学生達は効果的にプレゼンテーションを行うにはどうすればよいか、ということを実感したようである。学期末に提出を求めた学生の感想では、「満足する出来ではなかった」という意見が多く、総じて反省点が目についた。たとえば、発表全

般に関しては、「時間配分を誤った」、「十分に準備しておいたつもりだったが、人前で話すときには緊張してしまってうまく説明できなかった」といったものがあった。また、プレゼンテーションツールについては、「文字と背景の配色のバランスが悪く、見にくくなってしまった」、「見栄えにこだわりすぎたため、内容が薄くなってしまった」、OHPについては、「文字ばかりのため、レジュメよりもかえって見にくかった」、「準備した写真がぼやけてしまって何が写っているのか分からなくなってしまった」などの意見がみられた。

ほとんどの学生にとって、「自分で調べてまとめ、限られた時間内に大勢の人前で発表する」という作業を行うことは初めての体験であり、皆かなりの苦戦を強いられたようである。また、それぞれのプレゼンテーションの方法がもつ長所と短所をきちんと把握し、うまく使いこなすことのできた発表は少なく、単に「使用すること」に終始してしまっただけが目立った。しかし、多くの学生の感想に「自分の伝えたい内容をもっともよく伝えるにはどのような方法がいいのかを考えることが重要である」、「一度経験したので、次回はもっとうまくできると思う」、「いろいろなツールを使うこと自体が楽しく、そのせいで研究発表をうまくやりたいと思った」などということが挙げられていたことを考えると、本ゼミでプレゼンテーションの体験をしたことは意義があったと考えられる。また、学生のなかには卒業研究発表会や就職後の会議の練習としてとらえている者もいた。

なお、プレゼンテーションツールを利用する時に使用したパソコンは後藤の私物であった。当初は大学の備品を利用する計画であったが、現実には上級生の使用が優先されるために、1年生の使用が不可能であった。こういった点については改善が望まれる。

テキストの効果的な利用について 後藤担当ゼミでは、1997年度と1998年度でテキスト

を使用してゼミを行ったが、その使用の仕方にはいくつかの違いがあった。ここでは、兩年のテキスト使用の仕方を比較することによって、ゼミナールに効果的なテキストの利用方法を考察する。

1997度は、ゼミに必要な基礎事項を身に付けさせることを目的として、前期に心理学の入門書（『サブリミナル・マインド』、下條信輔、1996）を使用した。学生には、テキストの内容をまとめ、レジュメを作成して発表することを求めたが、大部分の学生がテキストの内容を深く理解できないまま発表するということになってしまった。そのために議論や質問も少なく、結果としてクラスには自由に発言しにくい雰囲気形成されてしまった。

1998年度は、一方のクラスでのみテキストを使用し、使用しないクラスとの違いを観察することによって、テキストの効果的な使用方法と意義を再考することを試みた。使用したテキスト『知的複眼思考法』（荻谷、1996）は、ある物事を考える際に、本に書かれている事や一般的に述べられている事柄を鵜呑みにせず、様々な観点からとらえ直すことの重要性とその方法を説いた本であり、やや高度な内容の本であった。前期において、一方のクラスでこの本の輪読とディベートを隔週で行い、ディベートのみを行うクラスとの違いに注目した。テキストの内容をきちんと理解し活用できれば、両クラスの間議論には違いが生じるだろうし、逆に、テキストの理解が不十分なら両者に明確な違いは現れないであろうと予測したのである。

授業開始時にはとりたてて顕著な違いは見られなかったが、月日がたつにつれ、2つのクラスの間、論の組立・展開の仕方や議論の運び方等の点で質的な違いが見られるようになってきた。テキストを併用したクラスでは、議論の論拠が多岐に渡り、途中で形成が逆転することも増えてきたのである。不利な立場に立たされた側が発言する場合に特にこ

の傾向が見られ、最後まで諦めずに相手を論破しようとする姿勢が強く観察された。年間を通じたゼミの感想として、併用クラスの18人中12人の学生が「物事を様々な角度から見る習慣がついた」ということを挙げたことから、学生がテキストの内容を理解し、活用しようと考えていたことが推測できる。しかしその一方で、発言数という観点からは、ディベートのみのクラスの方が活発に発言し、テキスト購読を併用したクラスでは発言数が少なくなるという状況も見られた。これは、テキストを使用した負の影響とでも言うべきかもしれない。『知的複眼思考法』を読んで発言が制限されるというのは一見矛盾しているようであるが、学生は、テキストで示されているような“よりよい”内容の発言をしようとしたがなかなかうまくできず、そのせいで発言が減ってしまったと考えられる。

これらのことは、どうすればテキストを効果的に使用できるか、ということを示唆していると考えられる。昨年度は、テキストの使用を「書かれている内容をまとめる」、「関連文献にあたって調べる」などのような、いわば“基礎トレーニングの場”として位置付けていた。本年度は更に、テキストを単なるテキストとして終らせず、いかに実感をもって理解させるにはどうしたらよいか、ということについて試行錯誤を繰り返した。本年度の経験を踏まえると、まず学生達に自由に議論をさせ、自己流のやりかたの限界に気づかせた上で、方法論や知識の獲得のためにテキストを使用する、ということが実現できれば、その時に初めてテキストが生きると言えよう。もちろんこういったことを実際に実現するのは容易なことではない。学生全員がテキストの内容を完全に把握するのは難しいことであるし、それを実際の場面とどのようにリンクさせるか、ということまで指導するのも困難であろう。また、全ての学生が一様に興味を持てるようなテキストを選択する事は現

実には困難であるという問題点もある。しかし、ゼミでテキストを使用し、真の意味でその効果を求めるならば、指導する側でこういったことを常に留意し、工夫しなければならないであろう。

電子メールの利用について 後藤担当ゼミでは、昨年度、本年度ともに電子メールの利用を積極的に指導した。特に本年度は、発表担当者に発表タイトル、概要および要望をメーリングリストに流すこと、それ以外の学生はそのメールを読むことを義務づけた。こうすることによって、学生の興味を事前に活性化させておくことができた。本年度末の感想の中に「発表前にテーマを知ってゼミの時間が楽しみになった」、「内容がメールで流されたのを読み、関連するテレビ番組を見た」、「発表日まで待てずに直接本人と話をした」等の報告があったことを考えても、事前に発表内容を知らせておくことの一定の効果があったと考えることができる。

一方で、本年度も電子メールによる議論はほとんど行われなかったことは残念であった。昨年度と同様、「授業中に聞きそびれたことや、以前の発表で忘れてしまったことを確認するためにも使用するように」ということを指導したが、実際に議論まで発展したケースは2クラスあわせてわずか3例しかなかった。授業後のアンケートによると、その理由として「学校のパソコンがなかなか空いていない」、「パソコンの起動に時間がかかるため、休み時間などの短時間内には書き終らない」、「打ち込むのに時間がかかる」、「話した方が早い」などが報告されていた。

このように、ゼミにおいていかに電子メールを効果的に利用するかついてはまだ模索中であるが、少なくとも、週に一度しか学生と会うことのない指導員とのコミュニケーションの道具としての利用価値は高いと思われる。たとえば、後藤担当ゼミでは、電子メールを使用することにより、教室の移動やレ

ポートの提出の連絡がスムーズに行うことができたことや、コピーカードやゼミ単位で購入したOHPシートの所有者が分からなくなったときに、メーリングリストで呼びかけたらすぐに分かった、ということがあった。また、授業とは無関係な話題をやりとりすることによって学生との親近感が増し、その後のゼミの運営がスムーズになったということもあった。このような内容のものも含め、後藤と学生との間のメールのやりとりは2クラスあわせて合計で130通近くにのぼった。こういった例に見られるように、最初は事務的な側面や、あるいは授業とは直接関係のない側面からの使用を推進していくと、後にそれが議論にまで発展していくという可能性が出てくるであろう。

本年度の学生は、昨年度の学生と比較して電子メールの使用に関する抵抗感が極めて少なかったことが印象的であった。昨年度は、後期に入ってしばらくしても「メールの出し方がよく分からない」という学生がいたが、本年度は夏期休業に入る前にはほとんどの学生が自分のメールアドレスを把握しており、日常的に使用しているという学生や、大学で割り当てられる他に個人でアドレスを持っている学生もいた。インターネット環境の急速な発展により、コミュニケーションの一般的な道具として、電子メールをはじめとした様々な情報ツールが使用されるという傾向は今後ますます強くなるであろう。教員・指導員の側でもそれらに柔軟に対応できる必要性があるだろう。なお、これらのツールを積極的に利用することは有意義であるが、インターネットをめぐる昨今の事件を考えると、その問題点も同時に指導していくべきなのかもしれない。

2.2 広瀬担当ゼミの場合

広瀬が担当したクラスは、男子14名、女子4名の18名のクラスと、男子16名、女子3名の19名のクラスである。どちらのクラスも

同一の方法でゼミナールを進めた。設定したゼミナールの課題は以下の3つである。

1. 討論を通して自らの認識を鍛えるという学習形態を体得すること。
2. 批判的な読書の方法を身につけ、実践すること。
3. 学術研究の基礎的な方法を知り、研究論文を執筆すること。

前期は『知的複眼思考法』（荏谷，1996）を輪読した。本書は物事を多面的に把握する方法を平易な言葉で説いた書である。具体的には論説文の批判的な読み方と研究課題の立て方、論文の執筆方法を叙述している。後期は本書で得た知見をもとに、学生に論文の執筆を課した。何をテーマとするかは学生に任せた。自らの足で資料を集め、自らの頭で考え、自分なりの見解をもてるようになることを目標とした。以下、実際の取り組みをできるだけ具体的に叙述しつつ、今年度の成果と問題点を提示する。また今後の課題を述べておきたい。

2.2.1 前期の取り組み

テキスト『知的複眼思考法』は、文字通り「複眼思考」を行なうための手引書である。したがって方法論を説いた書という性質から、本書の講読だけでは批判的な読書法を体得することは困難に思えた。そこで、社会情報学の基礎的且つ新しい研究論文を取り上げ、批判的読書を実践してみようと考えた。取り上げたのは『メディア学の現在』（岡他，1994）、『ジェンダーからみた新聞のうら・おもて』（田中他，1996）、『メディアがつくるジェンダー』（村松他，1998）、『情報社会の光と影』（吉田他，1997）の4冊である。これらに収められている論文の中から、比較的読みやすく適当な分量の研究論文10編を選んだ。『知的複眼思考法』のレポートを担当するか研究論文を担当するかは学生の判断にゆだねた。『知的複眼思考法』と研究論文を隔週ごとに検討した。とりわけ内容の把握には、かなり丁寧な検討

を試みた。

レジュメの作成については、1) 本文を各節ごとに簡潔に要約すること、2) 各節ごとに疑問点や感想などコメントを付すこと、3) 全体を通しての疑問点・論点を提示することの3点を要求した。要約するという点では各学生ともに、丁寧なまとめをしていた。だが、単に要約するだけで、疑問点も字句上のものに留まる者が多かった。論点の提示も困難なようだった。語句の意味やその読み方さえ調べて来ない学生も多かった。

討論も活発な議論にはならなかった。自ら進んで意見を述べるものが2、3人いたが、多くは指名されるまで発言しようとしなかった。広瀬担当ゼミではレポーターとは別に司会者を立てていたが、司会者自身が発言をしないことも多かった。そこで司会者に指名させることにした。指名されれば議論を活性化させ得る意見を述べる者もあった。しかし、そこから討論へと発展することは稀であった。さらにゼミへの集中力を欠き、私語をはじめたり、寝てしまう学生までいた。

前期についての学生の感想を読むと「はじめはゼミというものがどういうものかわからなかった」「人前で話すのが苦手」「高校までの勉強とは違う」と述べる学生が多い。また「どのようなレジュメを書けばいいのか大変困った」と述べた学生もいた。文献を丹念に読むという作業についても、「読書の習慣がなかった私にとって苦痛だった」というような感想を書く学生が何人かいた。たしかに、ゼミナールは高校までとはまったく異なる学習形態である。学生の多くは、文献を丹念に読み、自らの意見を自由に述べたり書いたりすることに慣れていない。彼らが戸惑うのも当然ではある。

こうした戸惑いを解決していくために、なるたけリラックスし和気藹々とした雰囲気作りに努めた。天気の良い日は屋外の芝生でゼミをしたり、バスケットボールなどのリクリ

エーションを楽しんだこともあった。ゼミでの学生の発言はなるだけ尊重し、そこから新たな議論が導けるよう心掛けた。「〔何を言ってもいい、という意味で〕自由に発言しやすい雰囲気だった」「和気藹々として楽しかった」という感想文があるから、この点は成功したかもしれない。しかしながら、高校までの学習とのギャップを埋めるような丁寧な指導は不十分だったと言わざるを得ない。たとえばレジュメ作成の模範を示したり、一人でも多くの学生を討議に巻き込むための工夫—たとえば指定討論者を置くなど—が必要だった。文献講読、討議の場の構築など、いずれも、様々な問題を抱えたまま終講となった。

2.2.2 後期の取り組み

夏期休暇中に、学年末に提出する論文のテーマを考えてもらった。A 4一枚程度に何を研究したいのか、またどんなことに関心があるのか、参考文献としてどんなものを考えているのかまとめてもらい、後期の初回に報告してもらった。これによって各自の関心の方向を確認した。この報告をもとに参考文献リストの作成、課題の設定、中間発表、ゼミ論文の執筆—という順序でゼミを進めた。

まず、各自の関心に沿って、資料を調査・収集してもらい、参考文献リストを作成してもらった。本学附属図書館、北海道立図書館の蔵書検索と学術情報センターのWeb-Cat、国立国会図書館雑誌記事索引CD-ROM、大宅壮一文庫雑誌記事索引CD-ROMの利用を義務付けた。課題によっては朝日新聞CD-ROMによる新聞記事の検索を求めた。先行研究の知見をふまえた確かな研究方法を身につけてもらいたかったからだ。

次に、ゼミ発表の当日までになるだけ多くの文献を収集して読んでもらい、そこから具体的な研究課題を設定するよう求めた。とくに意識したのは、なぜそのテーマに取り組むのか、そのことを明らかにすることでどんな

ことを考えたいのかを突き詰めて考えてもらうことだった。学生のレポートは、その間に読んだ文献の要旨を整理したものが多く、研究の方向性も定まっていなかった者が多かった。もっとも、たったの1週間や2週間でテーマを絞れという方が無理なのであって、学生のこうした反応はむしろ当然である。だからこそ、短期間ではあるが、自分は何をおもしろいと思うのか、どんなことにこだわりたいのかという問題意識を醸成することに力点を置いた。

中間発表に入る前に、まず広瀬がレポーターを務めた。自作のレポートをもとにしながら、課題を明確にすること、参考文献を引用するときの作法、資料提示の方法、論文の組み立て方などを説明した。ここではできるだけ自分の研究の手の内を明かして、研究の進め方を学んでもらおうと考えた。

中間発表の目的は、ある程度明確になった課題意識のもとに資料収集をし、知り得たことを報告してもらうことであった。当然のことながら、課題が比較的明瞭で、よく文献・資料を収集した学生の発表は質の高いものとなった。このような発表の場合、質問もよく出、しばしば活気のある議論となった。

しかし、全体的にはそのような学生は稀であった。知らないことを調べて、それを報告するに過ぎなかった。中間発表においても、これから何を調べ、どんなことを考察していきたいのか不明な者が多かった。結局、何にこだわり、何に焦点を当てて、どんなことを考えたいのかということを、討論を通して突き詰めるようなゼミが多かった。

広瀬が残念に思ったのは、殆どの学生が自ら作成した参考文献リストを活用していなかったことである。附属図書館で手に入る1、2冊の本をもとに、要約をするに過ぎない学生が多かった。できるだけ多くの参考文献を収集すること、ひとつつでも多くの参考文献・資料を使って執筆するよう強く求めて終講と

なった。なお、「ゼミ論文執筆要項」を作成して最終講に配布し、課題の明示の仕方、資料の提示や引用の仕方、参考文献を列挙すること、まとめの書き方などを具体的に説明した。また『知的複眼思考法』を座右に置いて、問いの立て方や執筆の進め方の参考書とすることを勧めた。

ゼミ論文の提出締め切りを、1999年1月19日に設定した。できるだけ執筆に時間を割けるよう配慮したつもりである。最後まで受講した学生全員がゼミ論文を提出した。論文の内容は、犯罪報道やCMや広告を分析した社会情報学の研究テーマから、タバコの害、骨粗鬆症、ストレスを扱った医科学的なテーマ、高齢社会や環境ホルモンなどの社会問題、科学者やミュージシャンなどの人物研究など、多岐にわたる。制限字数は自由としたが、ひとり当たりの平均はおよそ6000字ほどとなり、総じて熱心にレポートに取り組んでいた。広瀬が常々語ってきたこと一何を考えたいのかをつきつめること、資料を収集すること、資料から自分の見解を組み立てること一に、学生たちは果敢に挑戦していた。その結果、ゼミ論文は中間発表の時点から見ると、はるかな成長を示すものであった。

まず、一次的資料を使った研究が幾つもあった。「報道」を扱った学生は新聞記事を分析し、人物研究をしたものは当該人物の書簡集や発言を掲載した記事を使い、またゴミのリサイクルをテーマにした論文でも、市町村の取り組みを一次資料を使って取り上げた。ダイエット食品をテーマにした学生は、知り合いの病院長にダイエット食品の問題点についてインタビューをするなど、まさに足を使った論文であった。

もっとも、二次的資料を使った論文の方が圧倒的に多い。しかし二次的資料を使った論文であっても、自身の関心にそって先行研究の知見をよく整理し、その上で自らの見解を組み立てていた。引用や資料提示の仕方もほ

ぼ完成されたものが多く、「誰々によれば『…………』だと言う」というような形で、参考文献の見解を相対化しようとしていた。

なお、1割ほどの学生は、資料をもとに自分なりの見解を組み立てるといった作業ができなかった。これらの学生に共通しているのは、何を課題として、どんなことを考察したいのかが最後まで不明確だったということである。せっかく文献を使って調べたことを整理しているのに、そこで考察がとまってしまい、結局文献に書かれていることをそのまま要約・整理するに留まってしまった。また参考文献を十分に調べることなく、自分の印象だけを書いた者、結論だけが先にあって考察が支離滅裂だった者もいた。自分の足で資料を集め、自分の頭で見解を組み立て、自分の言葉で執筆するというゼミの目標を、彼らに対して果たすことができなかった。

最後に、ゼミでの討論についても触れておきたい。後期は自由研究になったこともあってか、発表内容に関心を示すものが多くなったようだ。ほとんどの学生が「後期はおもしろかった」と述べている。友人の発表にいかにも鋭い批判を投げかけるかと手ぐすねをひいて待つ、というような雰囲気も生まれ、比較的内容の深い討論となっていた。

もっとも、後期に入ってからもしばらくは前期同様に沈黙が多く、ゼミの内容に倦怠し、集中力を欠くものが少なくなかった。結局、広瀬が発言することが多くなり、さらに司会をするようになった。広瀬が司会をしてレポーターへの質問や意見を求め、発言がないときは指名して質問・意見を出してもらい、質問・意見が出尽くしたところで、質疑で触れなかった論点を提示し、これをめぐって全体で討論するという形をとった。学生を指名した際には、必ず何か一つ意見を述べてもらうようにした。これによって私語は殆どなくなり、学生が集中してゼミの討議に参加するようになった。また、学生が各々なりの意見・

主張を表明するようになり、しばしば重要な論点を学生の口から引き出せた。

しかし問題点も大きい。ひとつは、学生にいつ指名されるのかわからないという緊張を強いてしまったことだ。自由な討議によって自己の認識を鍛えるというゼミの趣旨からすると、大きなマイナスである。広瀬が指名するようになったことで、学生はいつしか指名を待つようになり、結局前期よりも自主的に発言する者が少なくなってしまった。また、当然のことながら、司会の役割やその重要性を十分認識してもらうこともできなかった。「司会をさせることにより司会としてのまとめる力が養われ、また人の意見に対して一個人としてではなく、代表者としての意見も出せる……学生に司会をさせていたときの方がそのことについての考えをまとめていた」と、まったく真っ当な批判を寄せた学生がいる。恥じ入るばかりだ。結局、討論の場を築くという点では、大きな問題点を抱えたまま講義を終えることとなった。

2.2.3 1年間の総括

前期のゼミを学生たちはどのように受け止めていたろうか。「いろいろな方向から物事を考えることができるようになった」であるとか、「たとえ知識がなくとも、物事を疑ってかかるということが大切だということを知った」というような感想文がいくつもあった。「複眼思考」という着想に驚いた学生も多かったようだ。たとえば、自らは殆ど発言しなかった学生が、「様々な立場に立って意見を言えるという事に感心した。そして、自分でも実行できたらと思った」との感想を寄せた。また別の学生は、「今までつまらないと思っていた講義に対しても、その裏側にあるものは何か考えるようになった」との感想文を寄せた。様々な課題を抱えたまま終講となった前期のゼミではあったが、学生たちはこちらが伝えたいと願っていたことを認識してもらった。丹念な文献講読を積み重ねた成果だと思う。

だが、「はっきり言っておもしろいと思ったことはなかった」というような感想を述べた者も僅かだがいる。文献講読自体が学生にとって苦痛な作業であったとしても、ゼミへの参加がおもしろいと思えるような工夫が必要だ。たとえば文献講読の方法も単に要約して疑問点と論点を出せというのではなく、どんなところを問題点としてとりあげ、どのように論点を導くのか、私が範を示すべきだった。討議の場においても、複眼思考を身につけることでどんなに対象を深くおもしろく把握できるのか伝えることができるような工夫が必要だった。

ゼミ論文に対する感想文では「大変困難でした」というものが最も多い。自分で課題を設定しなければならぬ点や資料から自分の見解を導く点、また考えたことを文章にする点を「困難」だと感じたようである。しかしながら、同時にこうした点に「おもしろさを感じた」と殆どの学生が述べていた。「はじめ自由研究は嫌で仕方がなかった」けれども、「やってみると以外におもしろかった」であるとか、「自分なりの結論を持つことができたのが良かった」といった感想文がある。課題設定や資料と格闘する苦しみと喜び—まさに研究の醍醐味を味わっている。研究のおもしろさを伝えることができたのは、問題意識を掘下げて行くことと資料に即して考える訓練を丁寧に続けてきた成果だと思う。

討論については、最後まで学生の自主的な発言が少ないまま終講となった。それでも、「もっと発言すればよかった」「もっとみんなが発言するようなゼミに変えて行くためには、自分たちでやるしかない」「この授業は自分たちでつくっていくところだと思いました」というような感想文も少なくなかった。ここから「ゼミの主体は自分たち学生だ」という自覚の芽生えを見て取ることができる。討論という面では失敗したものの、ゼミがどのようなものなのかという点については学生

に伝えることができたように思う。

だが反省すべき点も多い。まず司会の役割を私が代行してしまったことだ。また発言しすぎたことも反省点の一つである。たとえ集中力を逸しようとも、多少私語があろうとも、また沈黙が多少長く続こうとも、目に余るものを注意するほかは、学生に議事進行を任せべきだった。私が司会をやってしまっただけでは、学生の主体的なゼミへの参加を制限してしまう。

感想文を読むと、「沈黙」のなかでゼミをどうすればよいか思い悩んでいた様子を窺うことができる。「つまらないなら自分からどんどん発言して楽しくすればいいのに……口で言うほどこれは簡単なことではなく、自分独りだけやる気があるのもなかなかやりづらい……そういう時は指導員の先生が気を遣ってやりやすいムードを作っていくべきだったと思います」と述べた学生がいる。真摯に受け止めたい。学生のこうした考えを汲み上げ、活かすような工夫が必要である。

とは言え、私自身はこうした問題の打開策を自覚しているわけではない。ただ振り返ってみると、学生と話し合いをした絶対的な時間が少なかったように思う。週に1度のゼミと、よくてもゼミ後1時間ほどを議論したに過ぎない。学生もどのように学習をすすめていいのかわからず困ったのではないか。こうした状況を打開する手段として、たとえば電子メールの活用は有効かもしれない。森田他(1998)にも述べられているように、ゼミへの感想やレジュメの草稿を送ってもらって意見の述べたり、是非とも実行してもらいたい事柄を指示することもできよう。ゼミでは発言の少ない学生が、電子メールでなら本音を語るということもあるだろう。学生と腹藏なく話しをする場をどのように作っていくか、来年度の課題としたい。

2.3 大谷担当ゼミの場合

大谷の担当クラスは、クラス1が19名(男

性16名、女性3名)、クラス2が18名(男性14名、女性4名)であった。大谷がこのゼミナールに期待したのは、対話であり、学生にはそのための技術を身に付けてもらうことを目標とした。対話は、自己表現と相互承認の相互規定的な過程としてあるから、自分の意見を発表し、相手の意見を聞き、新たな認識に到達できるような能力が必要となる。この過程を通して、ゼミという学習の場を形づくる主体となると考える。

しかしその困難さは、昨年度の実践報告(森田他, 1998)からも窺うことができる。そこで指摘されていたのは、第一に、ゼミ員の報告が「自分の意見」の発表になっていないことである。発表がテキストの言葉をつなぎあわせてただけで、発表に対する執着の欠如から単純な質問に答えることができない。そのことは第二に、対話の成立を妨げる。単方向の質問と応答があるだけで、他人の発言に突っ込んだり、批判することもなく、沈黙の時間が過ぎる。そしてその結果、第三に、遅刻や報告の形式的な約束ごとを守らないなど、ゼミの運営意識はおろか参加意識さえ希薄になってしまうのである。

これは自分の言葉を語ることを抑圧されてきた結果でもあるのだが、これらの反応を否定的にばかり見ることはできない。自分の言葉を語らないのは自分を守るためであるし(クラス1では「自己主張を他人に開示することの危険性を知っているのに、自分の自己主張を聞くのはどうだろう?」という感想があった)、他人を批判しないのは他人を傷つけまいとする「やさしさ」から発したものである。

以下は、大谷なりの取り組みであるが、提示した課題に遠く及ばず、みんなが下を向き誰とも眼を合わせないようにして沈黙が続いたり、おぎなりの発表に質問の1つも無い場面も数多くあった。発言があっても、「正しい答え」と「一般的な結論」で終始したときも

あり、そのつまらないゼミをみんなで耐えているという状況もあった。

さてゼミナールの形式は、昨年度の経験と報告から、大きく「自由テーマ方式」と「テキスト講読方式」とに類型化でき、それぞれの特徴を踏まえて運用することが効果的と考えた。そこで、クラス1では前期「自由テーマ方式」—後期「テキスト講読方式」、クラス2では前期後期を入れ替えて実施した。

また両クラスとも1年を通して、基本的には以下の方法でゼミを進めた。これらはすべて指導員による設定である。

1. 報告者・司会・記録を設定し、半期の間にゼミ員各自が1回ずつ担当する。
2. 自由テーマの場合、報告内容は、各自の興味・関心に即して自由に設定する。
3. 1人あたりの報告時間は、質疑応答・討論合わせて30~40分とし、90分の講義時間のなかで2人が報告する。実際には1人の報告と討論で終わることもしばしばであった。
4. それぞれの報告のあとで、全員が感想(議論の内容・言い足りなかったこと等)を記入する。この感想は、前期は指導員、後期はゼミ員によって次回まとめて発表される。

2.3.1 クラス1の場合

前期の取り組み 自由テーマの発表は、やや「かたい」社会問題(「体罰について」「子どもに対する暴力」「クローン問題」等)に集中したが、意外にも自発的な発言が多く、対立した意見を闘わせることもしばしばであった。「様々なテーマに関してみんなの意見を交えていろいろな議論ができたこと」「人によってさまざまな意見があると気づき、自分にとって有意義だった」「他の授業と違い、自分が発言でき、参加できるのがよかった」という感想に見られるよう、11人(13人中)が楽しかったと答えていることがそれを示している。ゼミという形式に対する新鮮さも手伝い、

意見が対立するほど自分の考えを主張し、「討論する時間がもう少しあったらよかった」とゼミに目を向ける。

ゼミの進行上特にこだわったのは、「自分の意見」を表明させることである。そのため、執拗にそのテーマを選んだ理由を尋ねたり、「例えばそれはどういうこと」「誰が? 名前は? いつ? どこで?」と個人の考えの背景を聞いた(前期は特に司会の主導権を指導員が握っていた)。これは一方で、プライベートに関わり過ぎで無神経だという旨の批判をあげたり、あまりに生々しい体験(いじめや家庭問題)を語られて、指導員もゼミ員も、発言者本人さえも収拾を付けることができず、何も言えなくなったことなどの失敗も招いた。とはいえ、概ね個々人の体験を語ることで、発言しやすい雰囲気が形成された。

しかし、そういった態度がみんなのものになっていくかということ、そうではない。自発性だけに任せると、発言者が片寄り、発言しない者はますます発言できなくなってしまふ。そういった状況を是正するのが司会の役割なのであるが、司会はただ機械的に順番に当てて行くばかりである。しかも、わずか19人のゼミ員の名前を覚え、「次の人」と呼ぶこともしばしばである。その根底には「他者に対する無関心」ともいべき状況があり、結局それを克服できずに終わる。一部のできる人(比較的外向的で自己主張のできる人)だけの授業になってしまうことを克服する取り組みの必要性を感じる。

後期の取り組み 後期はあるテーマを設けて、それに関するテキストを2冊読むことを提起し、前期の最終回に討論を行った。その結果テーマは「生と死」となり、このテーマに即して夏休みの間にテキストを考えてくるようゼミ員に指示したが、彼らからの提起はなかった。結局、指導員が用意した6冊のなかから2冊(『子どもたちのサブカルチャー大研究』, 中西新太郎, 1997; 『学校を救済せよ』,

尾木他, 1998) をゼミ員が選び, 各自1章づつ報告するようした。しかしこの一件はゼミ員の参加意識を低めることになった。「後期のテーマの決まった発表は難しくてよくわからなかった」「後期になってからのゼミの内容があまりおもしろくなかった」という感想がこれを示している。また出席率も下がり, 8名でゼミを行うこともあった。「自由テーマ方式」から「テキスト講読方式」への接続の難しさを感じる。

後期はなるべく議事の進行を司会に任せ, 大谷は一人一人の意見を類型化しながら黒板に書き移すことに努めた。それぞれの意見を類型化することで, 自分の意見を相対化してもらうことを意図したものである。これは, 前期から留意していたことで, その効果は, 後期のゼミ員によるまとめに現われた。しかし一方で「先生の意味とか入って, まとめが方向付けられていくのが嫌だった」という批判もあった。

後期のアンケートでは「ちょっとつまらなかった」と答えた者が倍増している。ではなぜ彼らはゼミがつまらないということを指導員に訴えることなく(態度では十分訴えていた), ただ我慢し続けたのか。なぜゼミを楽しむことへのあきらめが支配してしまったのだろうか。

その理由の1つは, よかれと思って指導員がゼミを形づくり議論を引っばっていったことであろう。ゼミ員がゼミをつくる主体であるならば, なぜゼミ員にテキストを探し出させなかったのか, あるいはテキスト講読方式をやめてゼミの進め方を討議させなかったのか。学生に任せるべきところまで指導員が介入することで, 言いたいことを言えないゼミとなった可能性がある。指導員がゼミの進め方に対する考えをもっていることは当然であるが, それを押しつけて行われては, ゼミ員の参加意識は萎えてしまう。ただ言葉では表さないものの, 感想用紙を通しての非

難はあり, 文字を通してのコミュニケーションが確保されていた。これをいかに集団的な討議の場に持ち出し, 集団的な合意のもとにゼミの在り方を考えていくことができるのが今後の課題である。

2.3.2 クラス2の場合

前期の取り組み クラス2の基本的な形式はクラス1に準じている。ただし, 先に述べたように, クラス2では前期にあらかじめ決められたテキストである『知的複眼思考法』(荻谷, 1996)を読み, 後期は自由報告とした。ただしテキストの理解を深めるため, いくつかの新聞記事の論考を配布し, 前半でテキストの報告を行った後, 後半の発表はテキストを踏まえて記事を読み説くことを指示したり, 自由にテーマを設定して「知的複眼思考法」を用いて考察せよという課題を提示した。

なお, クラス1も同様であるが, レジュメの書き方や論点の提示のやり方, 司会の進め方などは, 初回に見本を示し, その後も適宜注意した。

前期のアンケートによると, 「つまらなかった」とする者が10名おり, 「発言が少ないせいか, 毎回しらけていた」「本がむずかしい」「興味がわくこともなかった」と痛烈な批判が並ぶ。ただしこれはテキストの難しさやその利用自体を否定するものではない。現に毎回の感想用紙には, テキストの語句や内容に対する疑問や意見が記入されているのである。その疑問をゼミ中に発表することができないだけである。その証拠に「話しやすい話題が出て, 皆が個々の意見を述べたときはわりと楽しかった」「言いたい事が言えたのでまあ楽しかった」と, 意見が活発に表明されたときには喜びを感じ, 自分の要求と議題がかみ合ったときには積極的に発言できるのである。

クラス1と比較して, 何でも発言できる雰囲気を作れず, 発言に積極的な少数のグループと, 発言に消極的な多数のグループが形成

されてしまった。ゲーム的な要素を取り入れるなどしたが、前期に「テキスト講読形式」をとることの難しさがあったと言える。

後期の取り組み 後期はゼミ員とともに、前期はなぜ議論が活発でなく、つまらないゼミになったのかを反省することから始めた。しかしここでもクラス1と同様、指導員の提起が先にたち、反省とそれを踏まえた改善策の提起がゼミ員のものとなっていたとはいえない。指導員としては、自由発表はテーマの拡散を招くと考え、最初の6人は自由にテーマを選び、その後の発表者はそれまでの発表テーマのいずれかを引き継いで報告することを提起した。そしてその提起はほとんど議論されることなく受け入れられるのであるが、最終回のアンケートでは「自分の意見を発表することができなかった」「自分のやりたいテーマを調べて書きたい」との意見が述べられていた。

さらに、自由テーマが「もっと明るい内容ならいい」「社会的なテーマよりもっと個人的なことについて書きたかった」「少し頭の悪いようなレジュメがあってもよかった」という意見に示されているように、総じて「社会的問題」「まじめな問題」をテーマとしなければいけないように縛られていたようである。「まじめな問題」が個人的興味を引かないとは思わないが、彼らのリアルな問題から発していない限りそれは対岸の火事にすぎず、一般的な議論と結論のほかは望むべくもない。この点、日常生活の疑問から発したレポート「公園の利用について」や、自分の抱えている悩みを報告した「大人って!？」は優れていた。

この様な自己規制やゼミの進め方に関して発言できない状況は、いかにして打ち破ることができるのであろうか。後期ももう終わりに近いころ、あるゼミ員が「この方法はよくない」とゼミの進め方を非難した。このとき小人数での討論を実施していたのであるが、グループが固定化しグループ内の討論では発

言しても、全体で議論する段になると発言がなくなるという事態を招いていた。こういった非難を契機として参加意識を高めることができると思う。

2.3.3 1年間の総括

ゼミの目的は、先に記したよう、自らが学びの場をつくる主体となることであった。そのためにはまず、「自分の意見」を表明し、他者との対話能力を身に付ける必要があることを示した。この課題に即して、いくつかの考察と今後の課題を記しておきたい。

まず「自分の意見」を表明させるために、感想を毎回書かせて、次の回にコメントを付けて発表することを徹底した。発表できないことでも書いて伝えることは案外と得意なようである。これは電子メールの活用の可能性を示している。だが書くことと話すことの間には、ギャップがある。直接的なコミュニケーションの補完手段として、書くことを位置付けたとき、書いたことを話すことに結び付ける方法が追求されなくてはならない。

対話能力の形成については、名前をすべての人が覚えていないことや、批判することができず「人それぞれ」という結論になってしまいがちであったことを見ると、到達点の低さを実感せざるを得ない。また、対話が成立したとしてもそれは一部の間のことだけで、集団的には達成されていない。仲間意識が形成されていないのである。共通に持つ獲得目標の不在と共同性を認識しづらい集団のなかで、他者の問題を自分の問題として捉えることの困難を感じる。そうでありながらも、ゼミ員が飾らない言葉で心情を吐露したりしたときには、「かっこいい」と少し照れながら承認しあう場面があった。

それを引き出すために、指導員は発表者を問い詰め、中傷とも捉えられかねない発言を行った。これは指導員と発表者の対話の可能性を開きはしたが、ゼミ員相互間の対話を形づくることはなかった。ゼミ員間の対話を困

難にしている「やさしさ」を突き崩すしかけが必要である。また、指導員の予想以上に、指導員に対する批判は抑圧されている（してはいけないことと規制している）ことが分かった。少なくとも指導員側の批判可能性を確保することが必要であろう。

自らが学びの場をつくる主体となるために「指導する側であまり詳細にゼミのやり方のルールを設定」しない方がよいという提起があった(森田他, 1998)。筆者の経験からもそのことは明らかであり、指導員の親切で手を出すほど、ゼミ員は受動的になり、指導員に対する要求をささやかに行うだけになってしまう。発言を促すようなしくみ（グループ討論・質問者の設定等）は、時とともに形式的になり、自発的な参加に結び付かない。むしろそういった指導員の提起する方法それ自体を批判し検討する場を提供すること、批判可能性を提供することが、形骸化されたゼミを活性化させるものとする。

2.4 青木担当ゼミの場合

今までどのくらいの学生が、人前で自分の意見を述べたり疑問をぶつけることを行ってきたのだろうか？ 親や兄弟、親友にすなおな自分の考え（気持ち）を伝えることが出来たのだろうか？ 高校を卒業したばかりの学生たちが、どれだけコミュニケーションについて学んで来たのだろうか？ 人と話すことよりブラウン管に向かっていて時間が多いと思われる世代にとって、今までどのようなコミュニケーションを取ってきたのだろうか？ 学生が選んだテーマの中にも多くあったが、いじめ、不登校、少年犯罪など未成年者による社会問題が多い昨今、コミュニケーション不足から発生したと思われるような事件が、特に新聞等をにぎわす世の中になってきたようである。この基礎ゼミナールという授業がどのような役割を果たすことが出来るのか、出来たのか、また、どのような影響を与えたのか、担当した大学1年生2クラス（それぞ

れ18人、19人）の1年間を振り返ってみる。

2.4.1 クラス構成と当初の方針

クラス構成の大きなひとつの要因となるかわからないのだが、男女比は、クラス1が15：4、クラス2が15：3で2クラスの比率はほぼ同じであった。どのクラスも個性豊かでバラエティーにとんだ学生が多く、自ら積極的に発言をする学生もいれば、授業中に一度も声を聞けなかった学生もいたが、彼らの率直な意見を聞くことができ楽しいものであった。

授業を始めるにあたり、ひとつの方針を考えた。それは、最終的に学生が、少しでも言葉のキャッチボール、すなわち、人とのコミュニケーションがうまく出来るようになってほしいということである。この方針にしたがって、授業の進め方にも配慮した。最終的には、指導員がいなくても授業が進んでいくような授業、学生のための活発な議論の場として作りあげていきたかったからである。指導員は単なるアドバイザーであるという立場に立ち、彼らの議論が続かなくなると、いつも「君らの授業であって、私の授業ではないのだよ」と、何度も言っていたような記憶がある。仮に指導員がこの授業を全部取り仕切ってゼミナールを行えば、進行もスムーズに行き、ある程度の議論は進むことであろう。しかし、それでは、高校卒業まで与えられたものしかやってこなかった受け身の彼らにとって（全部がそうではないが、与えられたこと以上のこと、すなわち応用力をつけるという訓練を今までやってこなかったのではないのかと思われる）、本当に力がつくのかどうかは疑問であった。この授業は、彼ら自身がつくりあげていくようなものにしたかった。そこで、各個人の自主性を尊重して発表テーマを、自分の興味や最近の社会事情などについて調べてもらい、発表を行ってもらった。とにかく、発表テーマはクラスで議論できるものであれば、何でも良いということにした。残念なこ

とに、多くの発表を聞きたかったが、限られた授業時間と人数の関係上、1人あたり前期1回、後期1回の計2回しか発表の場を作ることが出来なかった。では、下記に各組ごとの授業内容を簡単にまとめてみた。

2.4.2 クラス1の場合

前期の取り組み 発表者、司会者、記録係、各1名ずつを1組として1回の授業で、2組の発表を行った。発表と討論の時間を組に約30分、報告書作成に10分とした。発表テーマは、前期から自由テーマとして、学生の独自性を尊重した。まず、発表者は、当日までに自分のテーマに関して、A4用紙2枚程度のレジュメを作成して、当日に全員に配布するようにした。報告書は、A4用紙1枚に2組の報告について、簡単にまとめる形式をとった。

後期の取り組み 後期についても、前期と同様な発表形態とした。変更点は、レジュメの枚数を前期より多く書いてくるようにし、彼らなりの前期の反省を踏まえて、発表準備をしてもらうようにした。

クラス1の総括 前期からある程度の意見交換、議論が行われたが、はじめのうちは、発表者は発表方法に、司会は進行方法について、どのように行っていけばいいのか、戸惑いがあったようである。これは、これからの授業を進めるにあたって、学生に対してどのように指導していけばいいのか、今後の課題となってくるであろう。前期のテーマについては、最近の社会問題(例えば、「高齢化と少子化」、「いじめ問題」など)から自分の興味のある話題を提供するものが、3分の2程度を占めており、社会問題に対する関心の高さが窺えたが、発表者の準備不足と聞き手の聞き方に問題が感じられた。この原因は、普段から新聞や本などからあまり情報を得ていないためではないかと感じられた。あとの3分の1は、自分の興味のある話題(例えば、「天使ってなんだろう」、「結婚について」など)を提

供してくれた。面白い取り組みとしては、「なぜ公園の子供が減ったのか?」というテーマのときに、発表を戸外で行い、実際に自分たちが子供の頃に経験した遊びを行いながら、このテーマに取り組んだこともあった。

後期のテーマについては、前期と同様の傾向にあったが、多少前期と違って、何かを皆に訴えたいというのか、伝えたいという傾向が現れてきたようだ。前期、後期通して、特に感じたことは、未成年者に関する話題についての関心の高さである。最近のいじめや凶悪化している少年犯罪、教育の問題についての議論に対して、活発な意見交換が行われたと思われる。あと学生らは、人前での発表の難しさを、この授業でよく感じとったと思うが、このクラスでは、報告書を書かせることにより、発表では言えなかったような自分の気持ちを書くことが出来たので、発表する訓練をもっとする事により自分の気持ちを相手に伝えることが出来るのではないか、この授業が何かのきっかけとなって欲しいと感じた。

2.4.3 クラス2の場合

前期の取り組み 基本的にクラス1と同じ形態を取ったが、ここでは、発表者と司会者だけとし、記録係は置かず、報告書作成も行わなかった。1回の授業で、2人の発表を行った。発表と討論の時間を1人に約40分。発表テーマは、前期から自由テーマとして、発表者は、当日までに自分のテーマに関して、A4用紙2枚程度のレジュメを作成して、全員に配布するようにした。

後期の取り組み 後期は、前期の発表形態を変更し、1回の授業で、2人行っていた発表を2人1組として、今まで1人で発表するところを2人の共同発表という形式を取った。レジュメの枚数を前期の倍にして、内容を深めることに注意を払った。これは、前期の発表内容が一夜漬け的な発表であったために変更したものである。後期の発表形式を変えた

ことで、よくなったかどうかは判断が難しいところであるが、レジュメの枚数を増やした効果より、2人で調べてくるという効果の方が授業に反映されたと思われる。しかし、2人で発表することが良かったグループもあれば、どちらかが調べて、片一方が何もしていないのが明らかに感じられるグループもあったので、難しいところである。

クラス2の総括 クラス1と比べると授業に対する取り組み方が積極的ではなかったような気がするが、個人個人では発表しようという思いはあるようだった。クラスの雰囲気も重要で、彼らにとって人前で自分の意見を自由に話すことが難しかったようである。前期のテーマについては、「サッカーに負けるなジャイアンツ」といった個人的な興味から「死刑について」や「医療の問題」など多岐に渡るテーマがあった。後期は、2人で1テーマということで、発表時間も前期の倍であったが、発表、発言が活発にはならなかった。しかし、発表者の工夫により全員参加形式のテーマの時や一部の聞き手側の努力により後期の後半には、いい傾向に進んでいるようであったが、限られた時間しかなかったためこれからの彼らに期待したいものである。

2.4.4 1年間の総括

彼らにとっての大学とは？ 最初の授業で彼らにとっての大学とはという質問をしたところ、なんとなく大学に来たという回答が多いように思えた。これは、本当にそう思って回答したのかは疑問であるが、こちらとしては、「遊びに来た」でもいいから、彼ら自身の率直な気持ちを知りたかった。知ってどういふつもりもないが、授業料が高いだの授業がつまらないだのと言っているのはいるが、今まで、高校までになかったような授業を始めるにあたって、これからの授業方針を立てる際に、悩むところであった。型にはまった授業をするつもりもない。しかし、与えられたことしかできない、というわけではなく、しない学生た

ちに、どのようにして彼ら自身の考えや意見をクラス全員に伝えるような訓練が、この授業で出来るのか疑問ではあった。

金八先生か、GTOか、それとも…… 今、求められている先生は、誰なのか？ゼミナールの発表の中でも「不登校問題」や「いじめの問題」についての議論は、活発なテーマのひとつであり、そのような問題に対して、彼らも自分なりの意見や社会に対する不満や解決策を考えているようだった。いま、何が必要なのか、何が求められているのか、もう少し学生たちと議論をしてみたかった。

教室というフィールド 面白いもので、授業中の指導員の居場所はどこがベストなのか？そんなに重要でないかもしれないが、この疑問については、1年間たった今でも解決しなかった。普通、教壇に立って授業をするのが本来の姿であるが、この授業に関しては、教壇には立たなくてもよい。そうすると、どこにいるのが一番いいのか？私の授業では、発表者が前にすわり、それを取り囲んでコの字型に皆が座る形態をとった。私は、いろいろな場所に座ってみたが、彼らは私がどこに座ろうと関係ないのだ。そんなことより、自分の前にたくさんのクラスの人間がいる方が、発言するとき問題であったようだ。

1対1の発表 後期の最初の授業は、前期になかなか発言が出来ない学生もいたので、1対1であれば発表をしやすいのではないかと思ひ、この方法だと、どのくらい発言ができるのか実験をしてみた。どのように行ったかという、2人1組で向かい合わせにすわってもらい、いろいろテーマについて議論してもらった。そこで、ただ議論をするのはつまらないので、そのテーマに対する反対の意見の人は、賛成の立場にたって議論を、また賛成の意見の人は、反対の立場に立って、逆の立場に立って意見を述べてもらい相手を負かしてしまうようにした。最初は、自分とは正反対の意見を述べなければ行けないので、彼

らも苦勞していたが、通常のゼミナールより議論が活発に行われたようである。1対1では、話せるのに大勢になると話せなくなるのは、やはりそのような経験をしてこなかったことに原因があるのではないかと思われた。これは、つねに受け身にならざるを得ない日本の学校教育（受験教育）に端を発しているのではないか。議論が活発に行えないときは、気分転換にこのように行うのもよいのではないかと思う。

インターネットの発達 社会情報学部の学生ということで、普通の大学生に比べると、インターネットにふれる機会が多いであろう。最近、インターネットの普及により、より多くの情報がリアルタイムに手に入れることができるようになった。発表でもインターネットに関する発表もあったが、他のテーマに関しても、ある程度インターネットで検索すれば、調べることが可能である。しかし、ここで困った問題が起こってくる。インターネットから得られた情報の善し悪しの判断をしないまま、自分のテーマとして発表してしまう。インターネットだけでなく、自分のテーマにあった本や資料を調べ、レジュメを作る際にも同じような傾向にある。自分で書いたレジュメの漢字が読めない学生がたくさんいたのは問題外であるが、そのようにただ、何かをうつしたまま発表する学生が何人か見受けられたのは残念であった。

携帯電話 携帯電話をもたない私にとって、授業中の彼らの行動については、不思議な光景に見えた。必ずと言っていいほど、机の上には携帯電話がのっており、あたかも文房具の一部のような感覚である。物心ついたときには、携帯電話が普及していた彼らにとって、不思議ではないのであろうか。テーマのひとつに、「携帯電話は必要か？」という発表があった。発表者も携帯電話をもっており、クラスの9割以上が携帯電話を持っている。電車や公共の場所でのマナーについてよく議論

されていたが、結論は「マナーを守ればよい」という見解にいたった。しかし、実際に授業中にかかってくる電話を見ると、彼らの結論には、非常に矛盾を感じてならない。こう思うのは私だけであらうか。

最後に クラス1とクラス2とは、多少異なる方法で授業を進めてきたが、柱は一緒であった。授業方法の違いは、学生が違うということによって一概に結論はでないものであろう。この授業が彼らにとって、どのような影響を与えたかについては、個人によって受けとめ方は異なるであらうが、少なくとも彼ら自身が何かきっかけをつかんでくれたとは思ふ。最後に、私の授業につき合ってくれた39人の学生たちに感謝するとともに、この授業が少しでも彼らにとって、これからの社会生活に少しでもプラスになることを願っている。

2.5 加藤担当ゼミの場合

「基礎ゼミ」の指導員としての最重要課題はいかなるものであるか。指導員によって意見はさまざまなものとなるであらうが、加藤の意識としては、大学生にとって最も基本となる情報収集とその理解、検討の能力を育むトレーニングとしてゼミを利用し、獲得したその能力を今後の研究、さらには今後の人生に有効活用することができるようにするという点を課題としている。

以下、前期・後期の取り組みを通じてその成果と反省点を挙げたい。

2.5.1 前期の取り組み

前期ゼミ開始前に課題とした点は、学生が実際どの程度文章を理解し、その内容を他者に解説し、問題点を見出すことができるのか、そして他者によるその解説についてどの程度受けとめることができるのかを把握することである。そのためにはゼミ参加者全員が、あらかじめ準備ができるようにテキストを利用することが必要であらうと考えた。そのテキストの内容であるが、1) できるだけ平易な文章であること、2) ゼミ参加者それぞれが

関心を持つことができる内容であること、3) 本の内容や教員の意見はすべて正しいという固定観念を打ち崩すことができるような内容であることが望ましい、と考えた。ここから、『日本語はおもしろい』(柴田, 1995)をテキストとして用いることに決定した。その理由として、1) 新書であり読み易いこと、2) 「ことば」は誰もが用いており、全く関心を持たない学生はまれであると考えられること、3) 「ことば」は地方により、あるいは年齢や環境によって明らかに異なる側面を持っていることから、本州に生まれ育った著者、あるいは加藤の意見と反する意見を持つことができうると考えたためである。

このテキストを用いて、以下の方針でゼミを進めた。1) テキストの節ごとにレポーターを指定し、その内容をレジюмеにまとめた上で、気付いた点、疑問点について発表する。2) 各発表に司会者を指定し、レポーターの提示した問題点を中心として議論を円滑に進める。3) 質問者を各発表につき2名指定し、レポーターの意見に対しての質問・意見を他のゼミ参加者以上に求める。

以上の方針に基づき、第1回目の発表は、指導員の加藤が行い、レジюме作成におけるルール(書籍を引用する場合の作法など)を重点的に指導すると同時に、司会者として求めること、ゼミのルールとして参加者は理解できない言葉の意味程度はあらかじめ確認して出席すべきことについても触れた。しかし、次に挙げるような点が問題として浮かび上がった。レポーター以外の参加者がテキストをあらかじめ読んでくることが非常に少なく、指定された質問者の質問が言葉の意味を尋ねるものであったりすることが多く見られた。ひどい場合にはレポーターすら言葉の意味を理解しないまま発表する場合もあり、そのレジюмеも内容理解に基づくものではなく、テキストの丸写しであるケースが間々見受けられた。このような状態では活発な議論

も生まれるはずもなく、これに対する苦肉の策として、加藤が複数の国語辞典をゼミに持参し利用させることとしたが、この行動に応える形で学生が自主的に持参するケースも生まれた。この行動はゼミ本来の目的ではなく前段階の問題ではないか、と考えることもあったが、この時点における必要不可欠なトレーニングとして捉え、ゼミ中にも積極的に辞書を引くことを勧めた。これにより(テキストの内容とは離れた部分ではあるが)、記された言葉をさまざまな視点から理解した上で文章を理解することの重要性を認識することができた。ただ、前期を通じて議論の糸口をレポーターや司会者、質問者が導き出すまでには至らず、加藤が主導することが多かった。

以上のような文章理解の重要性の確認とそのトレーニングに終始した前期のゼミであったが、反省点としては次の点が挙げられる。第一点として平易な文章であるにもかかわらず、関心を持ってテキストを理解しようという姿勢を持たせることができなかったことがある。この理由としては、テキスト選択理由の2)に見られるような内容的にも身近な「ことば」を題材にしたにもかかわらず、より深く理解することができるようにと担当部分を極力少なくすべく、節ごとにレポーターを割り振った。これによりテキスト内容の整理や論点を提示することが困難である部分について担当するレポーターを生み出してしまった。機械的に割り振ることをせず、学生の関心を集める部分のみを担当部分としたならば、レポーターは責任をもってその前後の内容理解に努めることが必要となったであろう。そうすれば、テキスト全体を把握しなければ(テキストの丸写しではあっても)レジюмеを作成できないという意識を持たせることができたのではないだろうか。第二点として、テキストの題材が身近すぎることから、参考文献にあたることに必要性を感じない部分もあったかもしれない。しかし、前述したよう

に、前期ゼミを文章理解のトレーニングを兼ねる場として捉えたならば、結果的によかったとも考えられる。

成果としては、テキストに記されている「ことば」についての説明と自分たちが普段用いている「ことば」に対する意識が明らかに異なっており、「そんなことはない」という発言も見られ、テキスト選択理由の3)については達成できたように思われる。

2.5.2 後期の取り組み

後期ゼミにおいては、前期と同様な方針で進めることにしたが、題材は学生の関心のあるものを自由に用いることとした。他に前期と異なる点としては、レポーター以外はあらかじめ準備できないので質問者を設けなかったこと、ゼミ参加者全員の議論に対する意見、関心を把握するために、毎回レポート用紙を配布し、議論されている内容をどれだけ適切に認識しているか、発言しなかったがどのように考えているかを提出させたことがある。これは20人弱のゼミ参加者がレポーターをするとすると、長くとも50~60分程度しか時間を配分することができないため用いたものである。

後期ゼミにおいては、「環境問題」「クローン」「ノストラダムスの大予言」といったレポーターの関心のある題材であることから、さまざまな文献を自ら発掘し、独特の視点による疑問点や他の参加者に対する質問も生まれた。同じような関心を持つ学生がいた場合には活発に議論することも可能となり、前期とは明らかに異なる状況が生まれた。しかし、この運営方針は関心の無い題材が提示された場合に全く発言しない学生や、発表内容を全く理解できない学生が生まれるという現象を引き起こすことも事実である。レポーターの発表を他の参加者にも理解させ、議論を生み出すことができるように、司会者は極力同じような関心を持つ学生を指定したが、他の参加者の関心を引くことができずに司会者とレ

ポーターのみで会話する状況を生み出すこともなった。このような状況を解消するために、発表された題材を極力自分の身近なものに置き換えてみることや、この議論をすることで自分にどのような利益、不利益をもたらすのかという視点で考えることを加藤から促したところ、多少の議論の進行とレポートによる多くの意見が生まれた。これは新しく考えたことを多数の前で表明することへの不安感が強いことによるものと考えられる。

以上のゼミ運営による成果として、以下の点が挙げられる。学生が自主的に選択した題材を用いることで、レポーターの責任を大きくすることができた。これにより他のゼミ参加者や加藤に指摘された逆の考え方に同調することなく、かつそれを受け入れ、より自分の意見・主張を膨らませることの重要性を認識することができたと思われる。次に、意見の交換に最も効果をもたらしたものに電子メールがある。毎回提出させたレポートに書かれた事柄をまとめ、加藤からメールを通じて「これについてどのように考えるか」と質問した。これによって短いゼミの時間ではできない意見の交換や再確認することができ、加藤が仲介となってゼミ後も議論した問題について検討を重ねた場合もあった。

反省点としては、レポート提出を義務付けたことにより、口よりも手を動かしている時間が長い学生が多く生まれたことである。本来のゼミの目的である議論をすることなく単方向の発表が行われ、加藤が議論の糸口を提示したり、考え方の例を挙げて出席者を指名することをしなければ議論が始まらないことがあった。レポート記述時間を最後に設定したほうがより効果的であったかもしれない。電子メールの効果については前述したが、その習熟度によっては全く返信してこない学生もいたので、これを評価の指標とすることはできなかった。

2.5.3 1年間の総括

後期ゼミ終了後に学生に「自分の何が変わったか」というレポートを提出させたが、ここに見られる学生たちの意見を通じて一年間の総括を行いたい。

「前期のゼミは何をしているのか分からなかった」「つまらなかった」という意見があったのに対し、「後期のゼミは自分の意見と人の意見が異なっていることに気付き、それについて話し合うことができたのはよかった」「ゼミを通じて、『大学』という今までとは違うものを理解したように思う」「人の意見を理解するためには自分なりの情報を入手しておかねばならず、ニュースや新聞に対する見方が変わった」など肯定的な意見が後期ゼミについては多くを占めた。

このような変化は、トレーニング段階を終了したこと、学生同士が親しくなったこと、大学に慣れてきたことによるものであろう。前期の段階ではそれぞれがゼミ参加者の名前を把握しておらず、司会者が質問しようとしても、指名することができなかったこともある。この問題は出席確認を兼ねた座席表を回り、それを司会者に渡しておくという手段によりある程度解決することができた。また、後期の第1回に加藤の発表「大学とはどんなところか」をテーマに議論を進めたことで、学生がなぜここにいるのか、何を考えて生きているのかと自分自身を見つめなおすことができたことも大きかったのではないだろうか。どんな形であれ、指導員は学生に対して「なぜ大学でゼミをするのか」を自分から考えるような状況を作り出す必要性を実感した。

以上のように、他者の意見を理解し、積極的かつ批判的に利用するというゼミの目的に気付くことができたことは評価できるように思われる。しかし、自主的に意見を発表することで停滞した議論を打破しようという姿勢をもたせることができなかったのは、加藤が司会者を差し置き、口をはさみすぎたことも

あると思われる。この点については葛藤もあったが、司会にとって必要な状況把握能力を、議論を通じて習得してほしいと考え積極的に議論に加わり続けた。これに対して学生は、司会者を指定してあったにもかかわらず、加藤が議論を主導した状況を「司会が上手くできなかった」など反省をすると同時に、「議論が活発になり、よかったように思う」という意見もあり、指導員がゼミに応じて最もふさわしい接し方を考え、使い分ける必要があると考えられる。

3. さいごに

～より活発なゼミにするために～

本稿は、1998年度に社会情報学基礎ゼミナールを指導した指導員5人の取り組みをまとめたものであった。冒頭でも述べた通り、本稿は、まとめた第一著者（後藤）の立場が指導員であったため全体的な考察をしにくく、森田他（1998）に比べるとやや羅列的な感がするのは否めない。しかし、かえってそのせいで、充実したゼミにすべく工夫と試行錯誤を繰り返している各指導員の様子が、より直接的に伝わるのではと考えている。最後に、より活発なゼミにするための提言として3つの事柄について触れ、本稿のまとめとしたい。

1つ目は、活発なゼミの運営に効果的なのはテキスト購読型か自由テーマ型か、という問題である。このことはすでに森田他（1998）でも扱われており、ゼミナールを運営しようとする時には必ず考えなければならない問題であると言える。テキスト購読型のメリットとしては、指導する側が内容を指定し把握することができること、レジュメの作成や関連文献の検索などの基本的な作業を身に付けさせやすいこと、ゼミ運営の計画を立てやすいことなどをあげることができる。一方、自由テーマ型のメリットとしては、学生自身のモチベーションが高まること、クラスに発言し

やすい雰囲気形成されること、そしてその結果ゼミを楽しみを感じるようになる、などといったことをあげることができる。言うまでもなく、一方の方法のメリットは即もう一方の方法のデメリットになる。すなわち、テキスト購読型の方法では、全員が興味を持つテキストを選択することは事実上不可能であるために、学生には「やらされている」といったような雰囲気が生まれてしまい、やる気が喚起されにくくなってしまふ。一方、自由テーマ型の方法では、各人が興味あるテーマのみを扱うために発表内容の拡散を招き、1つの内容をじっくりと深めることが困難になる場合がある。また、レジュメ作成などのゼミに必要な作業を身に付けさせることが難しくなることもある。

我々の印象では、テキスト購読型のゼミでは、クラスの雰囲気は打ち解けたものになりにくいと思われ、実際に学生の感想も概して不評であった。それに比べ、自由テーマ型のゼミでは、早い時期に自然な雰囲気が形成され、その後により影響を与えたようにも思える。事実、青木担当ゼミでは年間を通して自由テーマ型の方法を採用し、それなりの効果をあげている。しかし、自由テーマ型だけでは学生の興味の維持が難しく、ゼミの雰囲気がだれたものになりやすいという問題点もある。こういったことを考えると、理想としては両者のメリットを併せ持つ方法を採ることができればよいということになる。そのヒントは、後藤および広瀬担当ゼミにおける取り組みに示唆されている。後藤担当ゼミでは、前期にディベートとテキストの購読を交互に行うことによって、テキスト購読を行いなながらも自由に発言できる雰囲気を形成することができた。また広瀬担当ゼミにおいては、テキスト購読を主に据えながらも、屋外のゼミやレクリエーションの時間を設けることによって和気藹々とした雰囲気を作っていった。両ゼミとも完全にうまくいったわけでは

ないが、テキスト購読と自由テーマを完全に分離してしまうのではなく、両者のよさを融合した方法を見出して実践できればかなりの効果をもたらすだろう。

考察の2つ目は、ゼミナールにおいて指導者の果たす役割についてである。指導する側の人間がどのような立場に立ち、どのような役割を果たすべきか、ということは大切なことであり、特に本学の基礎ゼミナールのような導入的要素の強いゼミナールにおいては重要な意味を持ってくると考えられる。

我々の体験では、ゼミナールの運営には指導者と学生との“距離のとり方”がとても大切であると感じた。授業が学生が主体となって進み、指導する側の人間はアドバイザーに徹することができれば、ゼミナールの姿として理想的ということが出来る。学生が自分で論点を発見・整理し、そこから自発的な議論がなされ、その結果一定の知見が得られれば、それは最も望ましい状況である。しかし、大学に入学したばかりの1年生によるゼミの場合には、このような状況が実現されるのは非常に難しいという現実がある。やはり、ある程度指導する側の方から働きかけ、方向づけをする必要があるだろう。

年間を通して我々は“適切な距離”を模索したわけであるが、必ずしもうまくいったわけではなく、反省すべき点も多かった。各指導員の報告には「司会を代行してしまった」、「ゼミを形づくり議論を引っぱってしまった」、「司会者を差し置き、口をはさみすぎた」などというものがあつたが、これらには学生との適切な距離をとることの難しさが端的に表れている。確かに、学生の準備が不十分であったり、議論ができずに沈黙が続いたり、などといったことにはがゆさを感じてしまうのは偽らざる実感であり、ついでいろいろと口をはさみたくなるというのも正直なところである。しかし、これらの多くは学生がゼミナールという形式の授業に不慣れなため

に起こる事柄であり、彼らの成長を辛抱強く見守るという態度を持つことも大切であろう。また、大谷が指摘しているように、「指導員の提起する方法を批判・検討する場を提供する」ということも一考の余地があると思われる。

3つ目は、“初期段階における指導の重要性”ということである。基礎ゼミナールの感想として、多くの学生が「4月当初はとても緊張した」、「知らない人の前で自分の意見を述べるのは不安だった」ということを報告している。彼らは入学してすぐにゼミナールの授業を体験するわけだが、未知の世界に初めて触れ、見知らぬ人と接することは心理的な負担が大きく、おそらくは教員・指導員が想像する以上に緊張していたと思われる。そのような緊張状態の中においては、冷静な客観的判断がされにくく、教員や指導員から指導される事柄をそっくりそのまま受け入れてしまう傾向が強い。彼らを見てみると、他の事柄と比べて、4月当初に身についたことは、それが良い事柄でも悪い事柄でも年間を通して維持されるといったようなことが多く、いわゆる“すり込み(刻印づけ, imprinting)”に似たものを感じる事がよくあった。

こういったことを考えると、ゼミナールの指導では、初期段階における指導内容が特に重要性を持っていることが分かる。この時期は、クラスの雰囲気作りにとって非常にデリケートな時期であり、たとえば言うなら“雪道における車の坂道発進”のようなものである。雪道の坂道発進では最初の一転がりがとても重要であり、それがうまくいけば無事に発進できるが、失敗するとどんなにアクセルを踏み込んでもタイヤは空回りしてしまっただけで発進することができない。同様に、大学に入学してすぐに始まるゼミでも、最初に適切な目標を設定し、うまく学生を“のせる”ことができれば、クラスに自由で活発な雰囲気が形成され、それ以後はことさら特別な指導を

しなくても、彼らは自然とより高度な目標に向かって進んで行く。逆に、この段階で、低い目標しか設定しなかったり、到底実現不可能な理想的目標しか設定しないと、学生は“こんなものか”とたかをくくったり、“どうせそんなことはできない”と諦めたりしてしまう。こういったことは全て負の影響を与え、クラスには重苦しい雰囲気形成されがちになる。そして、ひとたびこのような雰囲気ができてしまうと、後になってそれを変えようとしてもなかなか変わらないものである。そう考えると、加藤担当ゼミで行った「大学とはどんなところか」というテーマは、入学してすぐのこの時期に全てのゼミで議論するに値するテーマかもしれない。

以上を総括すると、クラスによい雰囲気を作り、有意義なゼミの時間を過ごすためには、指導者になるべく早い段階で学生と打ち解け、的確に彼らの能力と特質を見抜き、可能な限り彼等の要望を満たしつつ適切な指導をするような心がけを持つことが肝要であるということが言えるであろう。前章で報告された各指導員の指導の方法は多岐に渡ってはいるが、学生1人1人を丁寧に観察しているという点では皆共通している。直接述べられてはいないものの、あるゼミでは、4月の1ヶ月間は繰り返し「自己紹介」をして学生1人1人の特質を掴もうとしていたし、別のゼミでは、指導員が学生と個人的に話す事によって、議論の中心に成り得る中心的人物を発見しようと努めていた。また、ゼミコンパの企画に参加したり、授業後に一緒におしゃべりをしたり、授業とは無関係な事柄の相談にのったり、などといったような工夫もされていた。こういったこと全てが後にゼミのスムーズな運営に影響していると考えられる。どのような方法を採用かということは各指導員の個性や専門分野によって異なるであろうし、学生の特徴によっても変わってくるであろうが、いずれにせよこのような小さな工夫

の積み重ねが後に活発なゼミに繋がるであろう。そしてそのような工夫が実った時、初めてゼミが意味のあるものとなるであろう。

文献

荻谷剛彦 (1996) 『知的複眼思考法』講談社。

森田 彦・吉野 巖・後藤靖宏・竹田唯史・高橋哲男(1998) 『社会情報学基礎ゼミナールにおける取り組み—1997年度の取り組みの総括と今後のゼミへの提言—』社会情報, Vol.7, No.2, 29-45.

村松泰子・ヒラリア・ゴスマン (1998) 『メディアがつくるジェンダー—日独の男女・家族像を読みとく』新曜社。

中西新太郎編 (1997) 『子どもたちのサブカルチャー大研究』労働旬報社。

尾木直樹・宮大真司 (1998) 『学校を救済せよ』学陽書房。

岡 満男・山口功二・渡邊武達編 (1994) 『メディア学の現在』世界思想社。

柴田 武(1995) 『日本語はおもしろい』岩波書店。

下條信輔 (1996) 『サブリミナル・マインド』中公新書。

田中和子・諸橋泰樹編 (1996) 『ジェンダーからみた新聞のうら・おもて』現代書館。

吉田良生・富川国広・和泉潤編 (1997) 『情報社会の光と影』成文堂。