

# 社会情報学基礎ゼミナールにおける取り組み

— 1999年度の取り組みの総括と今後のゼミへの提言 —

森田 彦・津久井陽司・高橋 哲男・青木 一真・前田 輪音

社会情報学部では、1年次の学生に社会情報学基礎ゼミナールという必修科目を課している。本ゼミナールにおいては、学生の大半がゼミ形式を経験したことがないため、指導者の適切な指導が必要になる。その際、個々のゼミ生の個性や全体の雰囲気に応じて臨機応変な対応が要求される事になる。そのため、実際の指導に当たっては、指導する側が手探りで試行錯誤せざるを得ないのが実状である。その便宜を図るという観点から、これまで過去2年度(1997・1998)にわたってゼミにおける取り組みが紹介され、経験として蓄積されてきた。本稿は、それに引き続いて今年度の様々な取り組みを紹介し各々の総括を与えるものである。さらに、これまでの3年間の総括を素材として、ゼミを活性化しその教育効果を高めるためには、どのような事が必要あるいは有効であるのかを考察した。その考察結果を、今後のゼミへの提言として与えている。

## 1. はじめに

本社会情報学部では、1年次の学生を対象に社会情報学基礎ゼミナール(以下、基礎ゼミと略す)を必修科目として課している。これは、講義形式のみでは得られにくい、自ら学ぶという主体的な学習姿勢を培う事をその主な目的としている。本ゼミは、1名の専任教員の下に、大学院生からなる4名の演習教育指導員(以下、指導員と略す)を配置し、実際のゼミの運営・指導はその指導員が行うという形式をとっている。ここに専任教員は、受け持ちの4つのゼミを適宜巡回するという形で、各ゼミを監督している。

ところで、学生はこの基礎ゼミと並行して、「情報処理」という実習科目において、ワープロによる文書作成や電子メールの送受信、インターネットのホームページ検索による情報収集などのコンピュータ・リテラシーのトレーニングを受けている。さらに後期になるとPowerPointを用いたプレゼンテーションの技法も学ぶことになる。そこで、森田が受け持つ4つのゼミでは、基礎ゼミを「情報処理」で学んだ基礎的な情報処理技術の実践の場として捉え、学生には、ゼミの運営や議論に電子メールを活用することや、分かりやすい効果的な発表を行うためにPowerPointを活用する事を奨励する様にした。ただし、これは強制ではなく、実際の運用に関しては、個々のゼミを担当する指導員とゼミ生との話し合いに委ねる事とした。こうした点を森田

MORITA Hiko 札幌学院大学社会情報学部  
TUKUI Yoji 北海道大学大学院工学研究科  
TAKAHASHI Tetsuo 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  
MAEDA Rinne 北海道大学大学院教育学研究科

と4名の指導員(津久井, 高橋, 青木, 前田)で申し合わせた上で, 今年度の基礎ゼミを開始した。

本稿は, 今年度, これら4つのゼミで試みた様々な取り組みを紹介し, その総括を与えるものである。ゼミには画一的な指導法などはない。なぜなら, 各ゼミには指導員とゼミ生との個性が織りなす独特の特徴あるいは雰囲気があり, それに応じた臨機応変な指導が求められるからである。そのため, 実際の指導に当たっては, 指導者は手探りで試行錯誤する事になる。そこで, 実際に試みられた様々な取り組みを, その総括を含めた“経験”として蓄積しておき, 後の指導に活用する事は有意義であり, また必要な事である。特に, 実際の指導に当たる指導員が大学院生であり, 長くても数年で交替せざるを得ない現行システムの状況を考えると, なおさら, そうする事は重要である。この観点から, これまで1997年度(森田・吉野・後藤・竹田・高橋, 1998), そして1998年度(後藤・広瀬・大谷・青木・加藤, 1999)の2カ年にわたって, それぞれ当該年度の取り組みとその総括が公表されてきた。本稿は, それらに続くものである。

さて, 今年度を含めるとこれで3年間の“経験”が蓄積された事になる。そこで, 今回はさらに, 今年度の取り組みとその総括から何を学ぶことができるのかを, 以前の2カ年の総括を振り返りながら行う事にした。そして, その考察から, 今後のゼミに対する提言を, 3カ年にわたる蓄積の一つの成果として導き出すことを試みた。

以下, 第2章において, 4名の指導員が担当したゼミについて, 順に各々の取り組みの紹介とその総括を与える。続いて, 第3章において, ゼミの運営に関して, 今年度の取り組みから学び取ることができる点を, 適宜以前の2カ年の事例を参照しつつ考察し, それを基に今後のゼミに対する提言を与える事に

する。

## 2. 今年度の取り組み

本章では, 2.1~2.4の各節で津久井, 高橋, 青木そして前田が担当した各々のゼミの今年度における取り組みをそれぞれ前期, 後期に分けて紹介する。そして各節の最後に1年間の総括を与え, それぞれの取り組みの反省点等をまとめる事にする。

1で述べた通り, 森田が受け持つ4ゼミでは, 電子メールの活用やプレゼンテーションツール(PowerPoint)を用いた発表を行う事を奨励した。そこで, メールによるコミュニケーションの場を保証するために, 各ゼミ毎にメーリングリスト(ML)を立ち上げ, また, 教室でPowerPointを用いた発表が出来るように, ノート型パソコンやプロジェクタの貸し出しを行う等の措置をとった。

なお, 各指導員は, 森田所属のゼミに加えて, 他の専任教員所属のゼミをもう一つ担当している。つまり全員2つずつゼミを担当している訳である。そこで, 以下の取り組みの紹介では, 適宜, それら二つのゼミの取り組みを紹介し, 必要に応じて, それらの比較等を行っている。

### 2.1 津久井担当ゼミの場合

津久井が担当したゼミは2クラス(クラス1:16名, クラス2:14名)である。両クラスともゼミの基本的な進行は, 年間を通じて全く同じ形式で進めることとした。進行方法は, はじめに指導員が決めたが, 学生が変更の必要性を感じた場合はゼミ中に話し合うことで随時変更可能ということにした。また, 片方のクラスで決められた事項はもう片方のクラスに提案するようにした。

ゼミ開始当初に学生に目的として提示したのは次の2点である。

1. 自分の主張を第三者に伝える能力を養う
2. 議論する能力を養う

前期は主に『知的複眼思考法』(荏谷, 1996)の講読を行った。本テキストは読書法, 作文法, 問いの作成法などを通じて, ものごとに対して自分なりの視点を持つための手法について書かれている。後期は, 学生にテーマを自由に選択させ最終的にプレゼンテーションツールを用いた発表を行った。

### 2.1.1 前期の取り組み

まずテキストの読み合わせを開始するに当たって, 次のことを約束ごととした。

1. 発表者はテキストをレジюмеにまとめる。この際, レジюмеには疑問点・自分の考えを書くものとする。
2. 見やすく, わかりやすいレジюмеをこころがけること。ワープロを使用することが望ましい。
3. レジюмеの枚数, 時間等の制限は設けない。
4. 司会者をおき, 各節ごとに質問・意見を受け付ける様にする。また指定質問者2名をあらかじめ設定し, 発言を義務づける。

また, テキスト『知的複眼思考法』の内容は複眼思考を身につけるための方法論であるため, 内容を理解するだけでなく実践的なトレーニングを行うことが有効であると考え, 各章終了ごとにテキスト内容に呼応してそれぞれ次のような課題を行うこととした。

1. 自分で選択した文章に対して, テキストに基づいた批判的読書を行う。
2. 指導員が作成した文章に対して, テキストに基づいて修正を行う。
3. 二つのグループに分かれてディベートを行う。

テキストをまとめ, 発表を行うという点では大部分の学生がある程度のレベルに達していた。しかしながら, 学生から出された質問は, 語句の意味, まとめ方の不備に関する内容が多く, 議論に至る場面はあまりみられなかった。最も問題であったのは沈黙が続く状

態が目立ったことである。授業終了時に行ったアンケート等から「沈黙」が続く原因が窺える。第一に雰囲気が悪く発言しづらい点, そして第二にレジюмеを理解し考えをまとめ, 発言に至るまでに長い時間を要するという点である。実際, 後者を裏付けるように長い沈黙の後に発言が起こり, 意見のやりとりに発展する場面も何度かみられた。

一方, トレーニングとして行った批判的読書, 文章の修正, ディベートについては比較的発言が多かった。ゼミ中に発言がなかった学生でも, 授業終了時のアンケートに自分の考えを書いてくる者が多く, 関心の強さが窺えた。

以下, 前期の取り組みの総括を述べる。全体を通してみると, 学生から自発的な発言は少なかった。司会がうまく機能していなかったこともその一因であると考えられる。ほとんどの場合, 司会担当の学生は機械的に質問を求めるのみであった。指導員が司会の役割を担い, 参考にするように話してみたこともあったが成果は上がらなかった。司会はある程度固定し, 同じ者に何度も経験させるという方法もあったと思う。

一方, アンケートには「スポーツなどリクリエーションをやってはどうか」という意見もあり, 発言しやすい雰囲気作りという点では学生も何かしら考えてはいたようである。しかし, 指導員から提案してみた時には全体では同意に至らず実現しなかった。発言しやすい雰囲気をつくるために, 場合によって指導員主導でレクリエーション等を行うことも必要であると感じた。

次に前期の内容についてであるが, 毎回のアンケートでテキストについて「難しい」「つまらない」という意見もいくつかみられたものの, テキスト終了後にとったアンケートでは, 「ためになった」という意見が目立ち, テキストの選択は妥当であったと思われる。ただし, テキストの読み合わせよりもトレーニ

ングとして行った内容で発言が多い傾向が見られたことから、このような内容のゼミを隔週程度設けるべきであった。

### 2.1.2 後期の取り組み

後期は自分で自由にテーマを設定し、最後にプレゼンテーションツール (PowerPoint) を用いた発表を行うことを目標とした。夏休みの間に各自テーマを設定し、後期の最初の時間でテーマについて発表することを課題とした。発表内容はテーマの他に、前期で使用したテキストを参考にして調査内容・方法など、研究の方向性について具体的な見解を含めるように指示した。また発表は各自、中間報告と最終発表の二回行うこととした。中間報告において、中途段階における発表内容について議論を行い、その結果を最終発表に反映させることを狙いとしたのである。

後期のゼミの形式は、学生の提案で話し合いが持たれ次のように決められた。

1. ゼミの最後に翌週の発表者は発表内容の概要と論点を予告する。また、同様の内容を ML に流す。
2. 司会はおかず、進行は発表者が行う。また、指定質問者は設定しない。

ここに、「1」は沈黙している時間が長いことへの対応策として決まった内容であり、事前に発表内容を把握することで思考する時間の短縮を狙ったものである。「2」は前期に司会が機能していなかったため必要ないということと、発表者が進行した方が論点等を提示しやすいという理由で決められた。

このように後期は議論をすることを強い目標において開始された。しかしながら、中間報告において研究の方向性が明確になっていたものが少なかったため、発言が出づらいつい状況となってしまう。単なる事実の羅列に過ぎず話の流れがないもの、論理展開が支離滅裂であるもの、中には調査の中身がほとんどなく結論しかない報告などもみられた。このような報告に対して、「これでは発表にならな

い」といった直接的な批判や調査方法に関するアドバイスが学生から出されることもあったが、議論にはなり得なかった。学生からの発言がない場合は、もっぱら発表者と指導員のやりとりに終始した。指導員は発表者の論点や論理展開を明らかにすることで、議論できる題材を導こうとしたが、多くの場合発表者自身にとっても調査で明らかにしたい内容もしくは手段が明確でないため、ゼミの時間中に方向性が見いだせない場合が多々あった。このように中間発表を終えた時点では、最終発表が困難であると思われる学生が多かった。これに対して主に講じた対応策は電子メールの利用であった。指導員が考えられる範囲内で研究の方針、方法についてアドバイスを与えた。ただし、これを行えたのは指導員の労力に限界があるため全学生のうち半数程度であった。

最終発表においては多くの学生が、ある程度筋道の通ったプレゼンテーションを行うことができた。中には発表内容が格段に進歩した者もいて、調査内容を分析し、自分の見解を筋道立てて発表した者もいて驚かされた。このことから中間報告の果たした役割は大きかったといえるものの、全般的には当初の狙い通りに行ったとは言えなかった。

以下、後期の取り組みの総括を述べる。特に後期に掲げた目標である「議論すること」の達成には大きな隔たりを感じた。中間報告の質の低さが直接的な原因であると考えられる。前期のテキスト講読から後期の自由発表への移行に失敗したと思われる。多くの学生がテーマ選択時もしくはそこから中間報告までに、調査もしくは考察に対して十分な時間を割いていなかった。学生には、最終的にプレゼンテーションをしっかりと行えば良く、中間報告の時点では多少内容が不十分であっても良いという意識があったように感じる。あらかじめ自由テーマの設定や中間報告の重要性をより明確に学生に伝えておく必要があっ

た。更に、内容の乏しい発表に対して指導員が介入し過ぎた。確かに指導員の質問やアドバイスのによって、学生が問題に直面する姿勢は進歩し、ゼミ当初に掲げた「自分の主張を第三者に伝える能力を養う」という目標には近づいたかもしれないが、こういった指導員の過度の指導がゼミの理想の姿であるとは思われぬ。指導員が介入すればするほど、学生が発言しにくい雰囲気形成してしまい、「議論する」という目的に対しては逆効果となってしまったように思われた。学生同士で意見を交換できる別な方法を模索するべきであった。

### 2.1.3 一年間の総括

最終発表におけるプレゼンテーションを見る限り、ゼミの目標である「自分の主張を第三者に伝える」という点は、ある程度達成されたといえる。一方、「議論する」という目標が達成されなかったことに対しては、指導員の工夫が必要であったと反省される。

年間の最後のアンケートに最も多くみられた意見は「雰囲気が悪くて発言しづらかった」という意見である。指導員が担当した2クラスを比べると、仲が良く友達づきあいがあるクラスの方が発言も多かった。ゼミの進行について何度か話し合いがもたれたのはこちらのクラスである。しかし発言が多いことが、議論が多いことに直接結びつくわけでもない。普段ほとんど発言のないクラスであっても、報告の内容によっては突然議論に発展することもしばしばみられた。発言を増やすためには、指導員が雰囲気づくりを意識することも大切であると強く感じた一方で、発表の質の向上や自発的な議論に学生を導くためには、学生に知的興味を刺激する題材や機会をより多く与えることが、より重要なのではないかと思われる。

## 2.2 高橋担当ゼミの場合

高橋が本ゼミナールを担当するのは、今年度で3年目であった。1年目(1996年度)は、

沈黙したままの学生を前についあれこれと説明してしまい、学生の思考を奪ったことへの後悔の連続であったように思う。2年目(1997年度)は、議論ができるゼミづくりを目標にしたが、せいぜい会話のレベルにとどまった。それでも、沈黙の時間が減ったことを成果として喜んでいて(森田他, 1998: 37-40)。しかし、3年目の今年度、果たしてそれで良かったのかという疑念が生じてきた。ゼミの目標をもし会話のリレーと少々の議論のレベルに置くとすれば、携帯電話あるいはチャットと変わらないのではなかろうか。思考するための沈黙は無駄ではないと今さらながら気づいたこともあり、今年度は、大学で研究する目的を感じてもらおうという一段高い目標を設定した。議論を重視した2年前の目標設定は、あるいは誤りだったかもしれない。目的の理解があってこそ議論の必要性がわかるのである。この点が、2年前とは違う今年度の運営方針のひとつである。もうひとつの変更点は、ゼミの司会を高橋が担当していたのを改め、学生に任せたことである。

### 2.2.1 前期の取り組み

前期はテキスト講読形式とし、『知的複眼思考法』(荻谷, 1996)を1回20頁程度のペースで読み進めた。毎回1名の司会者と2名の報告者を決めた。報告者には、本文の要約と3つ以上の論点、その論点に対する自分の見解をレジюмеにまとめてくるよう指示した。2年前には、少しでもゼミへの「参加」者が増えるようにと、さらに毎回2~3名の指定討論者を立てあらかじめ質問を考えてもらっていたが、今年度はこれを廃止した。昨年度の取り組みにおける大谷の主張「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」(後藤他, 1999: 17)に賛同したからである。

『知的複眼思考法』は、常識にとらわれることなく物事を多面的にとらえようとする「複

眼思考」の方法について述べている。論文やデータを批判的に読むことを通して、それまでは既存の知識を受容する存在であったろう読者に対して、知識創造の必要性和面白さを説いている。答えることを前提にした問いの立て方とその展開の仕方についても事例を通して説明している。大学1年生が読むのに適当な、研究方法論の解説書とも言えるだろう。「複眼思考」の意味を理解して実践できるようになることを、ゼミの目標と置き換えてもよいかもしれない。しかし、ゼミの中では、「なぜ複眼的に物事を見る必要があるのか」、「批判的に読むのは著者に対して失礼ではないか」という論点が繰り返し出される。一方で、常識にとらわれた時点で思考が停止し問いが発展しなくなることを指摘する発言も出されてくる。そのような場合には、高橋は、最大限に同意する旨を表明し要点を再度繰り返す発言を行った。このようにして、「複眼思考」の意義を伝えるようにした。

また、このテキストで述べられている思考法を実践する場が欲しいと考えた。そこで、ゼミの運営方法は変えることなく、各章が終わった段階（およそ3～4週に1度）で別のテキスト『まちがったっていいじゃないか』（森，1988）の一部を講読することにした。実践するという当初の意図とは別に、思考のノウハウを説いた同じテキストを読み続けることから生じる、学生の「飽き」を防ぐ効果もあったと思われる。

前期で工夫した点をもうひとつ上げれば、論点の提示の仕方についてである。「誰[たいていは著者]のどういう意見と誰[たいていは報告者]のどういう意見が対立しているのか」を明示するように繰り返し要求した。こうすることによって、テキストの内容の深い理解が必然的に求められることにもなる。もっとも、対立点が明確になった論点が提出されることは少なかった。それでも、そのような論点が出されて学生の意見が二分された

ときは、姑息ではあるが対立が激しくなるよう煽ったり劣勢の意見を支持するように努めてみた。結果的に、「～についてどう思うか」という漠然とした形で出される論点では活発な討論になりにくいということを、前期を通じて学生自身が感じ取れたようである。

### 2.2.2 後期の取り組み

後期は自由テーマ報告形式とした。最初の1回は、第一次報告として全員に自分の選んだテーマについて述べてもらった。翌週からは、1回に2名ずつそのテーマについての中間報告をワープロで作ったレジюмеによって行った。最後の4回は1回に3～4名ずつ、PowerPointによる最終報告会を行った。

テーマ決定の第一段階として、前期末課題で、自分の興味のある事柄について「なぜAはBなのか」という問いの形で述べさせた。これは、『知的複眼思考法』からヒントを得ている。「なぜAはBなのか」というテーマ設定は、「Aについて」という漠然としたものと比べて「AはBである」という事実認識の表明を含む分、高次のレベルにある。そして、報告の際には「AはBである」ことを示すデータの提示が不可欠になるため、まず何を調べればよいのかが明確になる。さらに、「なぜ」を問うことによってその理由を予想したくなるのが普通であろう。この予想行為は、仮説を立てるという研究上の重要な要素になるものであり、研究の進め方がある程度明らかにもする。「なぜAはBなのか」という課題設定は相当な有効性をもつといえよう。

第一次報告及び中間報告で注意した点は2つある。1つは、「なぜAはBなのか」をなぜ問題にするのかという研究の目的を尋ねたことである。自分の趣味に関することからテーマを選んだ学生は、調べることによる知識の吸収・増加とそれにとまなう満足感を目的にあげる傾向にある。そのような場合は、「それは大学生にならなくてもできたのではないか」と問いかけた。知識の受容よりも創造が

求められる場にいるのだということを伝えたかったのである。もう1つは、仮説の根拠となる認識を尋ねたことである。仮説の検証により、どの考えが否定あるいは肯定されるのかを明確にするねらいからである。その他、「複眼思考」を実践する意図から、様々な仮説の可能性を示唆した。以上のことは、発言者は限られる傾向にあったものの、学生同士の間でもなされた。仮説の矛盾点をつく発言に報告者が慌てたり、研究の目的を迫及されテーマの一部変更を余儀なくされる場面もあった。「ゼミの皆から貴重な意見や質問を頂きその後の発表に役立てることができた」、「質問や意見のおかげでどこを調べたら良いかがわかった。発言することの良さがわかった気がした」という感想も出されている。

また、中間報告の時期には、ほぼ毎週ML上で「今日の2人の報告について、質問・要望・感想などを寄せて下さい」と要請した。テーマの意義をストレートに問うもの、新たな仮説の提案、わかり易い発表にするための助言など、すばらしい投稿がいくつもあった。にもかかわらず、ML上で議論に発展することはなかった。ゼミでは消極的な学生がMLへの投稿をきっかけとして積極的になるという、MLの利用に際して期待した点についても、全く効果がなかった。ゼミ当日の発言数は、後期が進むにつれてむしろ減る傾向にあった。

最終報告会では、1人15分の発表時間を与えていたが、大半が5分程度の発表に終わってしまった。中間報告での議論をふまえておらず質的向上に乏しいものや、中には、中間報告よりもレベルダウンするものもあった。PowerPointによるスライドづくりが相当な負担になったものと思われる。比較的優れた最終報告をした学生からも、「PowerPointに悩まされました」という感想が出されている。確かに、この感想は、PowerPointの困難さではなく、最終報告の資料づくりそれ自身につ

いての言及であるかもしれない。しかし、その部分を割り引いてもなお、ワープロソフトよりも扱い慣れていないPowerPointを最終報告会で利用させることの危険性について、再検討しなければならなくなったと考えられる。

### 2.2.3 1年間の総括

学生の発言回数は、ゼミが軌道に乗り始めた前期の中頃から後半をピークとして、後期は下降の一途をたどった。後期は、各自のテーマへの接近方法のほか、研究の目的について問いかけることを繰り返し行った。目的の大切さは認識できたのではないか。それを問われる厳しさを痛感できたからこそ、他人への質問を手控える「やさしさ」から、あるいは、自分の課題に置き換えて必死に考えていたから、発言が減ったとも考えられる。発言数の多い活気のあるゼミを必ずしも目指していたわけではないから、むしろ、当初立てた目標がある程度達成されたと評価したい。

前期にテキスト講読形式、後期に自由テーマ報告形式にした点については、学生の反応は概ね良好であった。前期末にとったアンケートでは、後期もテキスト講読形式を支持する意見が多かった。しかし、どのような内容のテキストがよいかという問いに対しては、個人的趣味に関するものが多く挙げられたため、自由テーマ報告形式にした。結果として、後期については、「達成感のようなものが感じられた」、「テーマの結論は出すことができた」と自己満足している」というような感想が寄せられている。学生の達成感・満足感という点から見た自由テーマ報告形式の有効性が、改めて検証されたといえるだろう。

### 2.3 青木担当ゼミの場合

今年度の青木担当ゼミの基本方針は、昨年度同様変わらず、「言葉のキャッチボール」、すなわち、コミュニケーションについて学ぶことである。より具体的には、ゼミ生全員の前で発表し議論することを通じて、自分自身

で学び取ってもらえるようなゼミナールを目標とした。基礎ゼミナールの担当は、昨年度に引き続き2年目であるが、こちらの心構えが同じでも、構成するゼミのメンバーによって全く違う雰囲気になってしまうことは、身にしみている。経験から言えることは、その年の最初の授業が重要であり、その後のゼミの雰囲気を左右するということである。最初の授業は、授業進行をどのようにしたらいいのか、学生の動向を窺いながら、手探りで行わなければならない。逆に、各ゼミにはそれぞれのカラーがあるので、そのカラーをどう引き出していくかは、楽しいものでもある。

ゼミの運営に当たっては、対象が高校まで受け身の授業が多かった新大学1年生である事を考慮して、学生自身でその議題、問題を考え、自分たちで作り上げるようなゼミになるように心がけた。理想としたのは、私はなるべくアドバイザーに徹して、私がいなくてもゼミが進んで行くような形である。しかし、現実には私が舵取りをしなければ、なかなか先には進んでくれないのが実状である。また、学生にとっての先生（指導者）の影響力は意外に大きいものであり、どのような指導者であればよいのかは判断が難しい。私の場合、比較的學生と年齢が近いせいもあって、お兄さん的な雰囲気になってしまうが、学生はどのように思っているのだろうか。学生との接し方は2年目でも難しいというのが正直な感想である。

### 2.3.1 前期の取り組み

昨年度は、最初から自由テーマで學生に発表を行わせていたが、今年度は、まず、本を読んでそれについて自分なりの解釈を行ってから、自分自身の意見や感想などについて発表を行ってもらうことにした。本は、エイブラハム・J・ツワルスキーによる「When Do The Good Things Start? (いいことから始めよう)」(Twerski, A. J., 1988=1995)を使用した。この本は、有名なアメリカの漫画『ピー

ナッツ』を題材に、著者がいろいろな角度からその漫画について分析を行っているものである。ゼミナールで使った題材は、4コマ漫画とその解説が一セットになった2、3ページからなるもので、ここにいくつか例をあげると、「自己評価一覧表をつくってみる」、「本当の自分を表現する」、「愛って何だろう?」、「友だちをつくる方法」、「勝者に学んでみよう」、「心配はトラブルのもと」等々である。これらの中から、各學生に一つずつテーマを選んでもらい、下記の項目について発表を行ってもらった。(1)このマンガ、文章を読んで、何を感じたか?、何を読みとったのか?(2)読みとれなかったこと、わからなかったこと。(3)自分が言いたいこと、マンガの作者が言いたいこと。(4)まとめとみんなで議論したいこと。(5)その他、何でも。上記の(1)~(5)までの内容についてA4用紙2枚程度にまとめたものをゼミ生全員に配り、ひとり25分で発表と議論を行った。発表内容については、個人差はあるものの學生は真剣に取り組んでいたように思われる。普段、例えば「友だちをつくる方法」や「愛って何だろう?」などと考えて生活している人は、あまりいない。そのような素朴な疑問をゼミで採り上げるとは、自分の頭で考えるようになるための最初の導入としては、よかったのではないかと思っている。

この本を用いた発表が一巡した後、昨年同様に各學生の好きなテーマに関して自由に発表してもらうことにした。ここに発表時間はひとり40分、そして発表内容をA4用紙4枚程度にまとめることとした。また発表者、司会者、記録係を各1名おいてゼミを進行した。ここで昨年と違うことは、全員ワープロを用いて要旨作成を行ってもらうことである。その中には、図や表が入っていたりなど、色々工夫がこらされたものも見られた。1年次に同時進行している「情報処理」の実習でコンピュータ・リテラシーを学んでいるた



め、このような要旨作成は問題なく出来るようだ。発表内容は、社会問題から自分の興味まで多岐にわたったが、特に自分の身の回りに関係した発表が多かった。その一例として驚いたのが、「食生活について」という発表である。発表者の意図は、クラスみんなに食生活を改善してもらいたいということであった。この議論を通じて、今の若者を象徴するような食生活の乱れが自分自身にも当てはまることを、改めてゼミ生全員が実感し認識したのではないだろうか。自宅から通学している学生は、親が食事を作ってくれることもあり、心配は少ない(そうとも言い切れないが)。しかし、自宅外通学の学生はほとんどが朝食抜きで、自分の好きなものばかり、例えば夕食にお菓子だけという学生もいて、他人事ながら心配になってしまった。

議論の雰囲気は、2回目の発表ということで、だいぶ慣れてきているようだが、自分から進んで議論に参加するということはまだ少なく、司会者に当てられて発表することがしばしばである。聞く側について言えば、そのテーマについて知っている内容であれば発言するのであるが、知らないと無関心で、関心を持つという態度はあまり見られなかった。一方、発表者の側も自分の調べてきた内容に関する表面的な報告が多く、何をゼミ生に伝えたいのかわからない発表も見受けられた。

### 2.3.2 後期の取り組み

後期は、まず前期の自由テーマの残りを行った。後期に入りクラスの仲間とも慣れてきてはいるが、議論の場になると、まだ自主的に発表する学生は少ない。学生自身、発表する意志はあるらしいのだが、その一歩が難しいようだ。そこで、発表が一巡したところで、昨年同様、学生を使って次のような実験を行ってみた。学生に2人1組になってもらい、いろいろなテーマに関して1対1で議論を行ってもらったのである。結果は昨年同様、

活発な議論の場となった。今年は、さらに2人1組を3人、4人……全員と増やして議論を行ってもらった。実験の結果は、3、4人までが、学生にとって活発な議論を行える限界のようだ。それ以上増えると、分裂して話し出してしまう、全員になるといつも通りだまってしまう。学生に何故こうなるのだろうかと聞いても明確な回答は得られなかったが、一定人数の前ではなかなか話し出せない自分を認識してはいる様である。15、6人くらいでも、学生にとっては、発言することは難しいようである。

最終発表を前に、社会情報学部という学部の特徴を踏まえ、学生にコンピュータを使ったプレゼンテーションの技法に触れて欲しいと考えた。そこで、PowerPointを使ったプレゼンテーション技法のデモンストレーションを森田教員にお願いし、学生にその発表を聞くことで学んでもらった。ほとんどの学生が、非常に興味深くこのプレゼンテーションを見ていたようだが、結局、その後の発表では、PowerPointなどを使ったプレゼンテーションを行った学生がいなかったのは残念であった。しかし、一度でも見ておくことで、今後、自分で行うときに、役に立ってくれるはずである。

最終発表は、2人1組でグループを作ってもらい自由テーマで発表する形式をとった。進行役もその2人である。一方、もう一つのゼミでは、クラスを2つのグループに分けて発表を行ってもらった。この、2グループに分けて発表したゼミでは、1グループが7、8人のため、何もしないで終わってしまう学生がいたのが残念であった。それに対してこのクラスでは、2人の共同製作ということもあって、各グループの個性ある発表となり、楽しいものであった。先にプレゼンテーションの技法を見たということと、3回目の発表でもあったため、発表にも慣れてきて、個人差はあるにせよ成果が上がってきたのではな

いかと感じられた。発表内容は、2回目と似ているが、クラス全員に伝えたいという意気込みを感じられた。

### 2.3.3 一年間の総括

この1年間のゼミを通して、学生たちが、何かを感じ取り、何かを学び取ってくれたのであれば幸いである。学生が何を感じ、学び取ってくれたかについては、例えば数学の方程式を習うことと異なり、個人個人、全く違ったものになったと思う。発表に関しては、自分の身近な話題の提供が多かったようであるが、議論しようとする、話題に詰まってしまうことが見受けられ、もう少し、物事を考える力をつけるようなトレーニングの場が必要なのではないかと思われた。

主体的に考える、あるいは判断することの必要性を痛感した一例として次のようなことがあった。学生は発表内容を調べるに当たって、よくホームページ検索により、資料を集めてくることが多い。非常にいいことではあるが、残念なことに小さい頃からテレビゲームなどに向かい、本や新聞といった活字を読むことをあまりしてこなかったためか、そのホームページの内容の善し悪しを判断することが出来ないことが多いようである。目から入るものは、全部受け入れてしまうような傾向が強いようである。高校までの授業もそうだが、テレビなどのようなメディアが小さい頃から当たり前のように存在していたことで、考えるよりも既存の情報を無批判に受容する、という姿勢が助長されたのではないかと心配する。でも、私が心配するより、案外学生はよく考えているのではないかと思う点もあるので、ここではこれ以上深く掘り下げないことにしたい。

後期の最後の時間に、学生には他のクラスの発表を見学してもらった。他のクラスでは、PowerPointなどを使った発表が多かったようで、きれいなプレゼンテーションが自分達と同じ学生によってなされていることに、少

し驚きもあったようである。しかし、発表内容や議論の場では、他のクラスの指導員の方々には失礼かと思うが(ごめんなさい)、私のクラスの方が楽しかったという学生の意見が多かったので、うれしく思っている。

今年初めての取り組みとして、後期の最後に、授業に関する意見や感想を電子メールでやりとりしてみた。方法としては、まず学生からメールで提出してもらい、それに対して、私の方から返事を書き、またその返事をもらうということは何回か行ってみた。普段のゼミでは発言しないようなことを含め学生はいろいろ書いてくれており、正直言って非常にうれしい思いで返事を書いた。ゼミの発表では、自分の意見を表現できない学生が多いものの、メールやレポートでは自分の意見を書くことが出来るようだ。しかし、やはり全員に返事を書くのは、非常に大変な労力であった。

なおゼミに対する学生の意見の中には、このような機会がもっとあればいいなあという内容のものも多数あった。思えば、彼らのこれまでの学習の大半は一つの答えを暗記するというものであったろう。そのため、(ゼミのように)答えが決まっていない、あるいは分からないテーマについて皆で一緒に議論するという経験は初めてだったと思われる。これらの意見は、その醍醐味を認識し出したものとも受け取れる。ゼミを指導した立場からも、教員が一方的に教えるのではなく、学生同士がお互いのやりとりを通じて理解を深めて行く、ゼミという形式は今後も必要だと感じている。

最後に、偶然にも今年度、私のゼミに参加してくれた学生に、この場を借りて感謝したい。彼ら・彼女らにとって、このゼミがこれからの社会生活に何らかのきっかけを与えることになってくれればと願う。また、昨年度教えた学生が、構内で会ったときに、声をかけてくれて、あのときのゼミが楽しかったと

未だに言ってくれることは、非常にうれしく思う。授業を楽しく行うことが、私にとってのモットーであり、少しでも学生たちのプラスになってくれればと考える。

## 2.4 前田担当ゼミの場合

前田は本年度2つの基礎ゼミナールを担当した（沖田教員と森田教員にそれぞれ所属している。以下、「ゼミ1」「ゼミ2」と呼ぶ）。ゼミ1が16名（うち2名は一度も出席せず）、ゼミ2が14名で構成され、両ゼミともに26回ずつ行われた。

年間通して目標としたことは、ゼミの楽しさ（調べ、学び、論点を整理し話し合う）を味わうこと、である。両ゼミは次の2ステップで構成された。

第1ステップ「個人による自由テーマ報告」

第2ステップ「グループによる自由テーマ報告」

ここに、第1および第2ステップは進行状況の関係で必ずしも前期および後期に対応しなかった。そこで以下では、この各ステップ毎に2つのゼミを振り返りながら、基礎ゼミナールのあり方について考えてみたい。なお、ゼミ生には最終ステップとして自己評価と称して1年間の総括の提出を求めた。これをもとに、最後に1年間の総括をまとめる。

### 2.4.1 第1ステップの取り組み

第1ステップの目標は、「お互いの関心事を知りながら、意見交流を活発にし、ゼミの雰囲気味わう」こととし、個人で自由にテーマを決めて1人1回ずつ報告を行った。

まず、本ステップ全体の流れについて述べる。1回目にゼミ生全員で簡単な自己紹介を行い、お互いを知り合う第一歩とした。2回目に指導員から第1ステップの解説（後述）を行った。3回目から報告・討論が開始され、ゼミ1は10回目、ゼミ2は15回目で全員の報告を終えた。そのあと、ゼミ1のみ第1ステップの反省（目標に到達できたか・興味を

ひかれた報告・自分の報告に対する議論の有無とその理由等）を行った。次に、いくつかの点について解説を加える。

まず、指導員が行った本ステップの解説について述べる。解説では、毎回の進行方法（1回のゼミにつき2名報告する、司会者を輪番にする、時間配分は報告20分・質疑や討論20分、発表内容・方法への感想等も出す）と、テーマ設定の仕方及び次のようなレジюме作成のいくつかのポイントを示した。たとえば、レジюмеでは、取り上げたテーマについて知らない人にもわかるように資料を提示しながら解説するよう求めた。また、次の要素を含めることが重要なこと、及びその理由を述べた。報告者氏名、報告する日付、クラス、テーマおよびテーマを選択した理由、報告の要約（テーマの解説）、参考とした文献、関心をもった点・疑問を抱いた点、もしくは感想、ゼミ生に討論してほしい点（＝論点）、である。これらを、「レジюме作成ポイント第1段階」と称した。

これらを解説したあとで、レジюмеの一例（前田が作成）を配布した。時間の関係でゼミ1ではあとで読むよう指示したのみだったが、ゼミ2では実際に模擬報告（「国際司法裁判所による核兵器使用・威嚇に関する勧告的意見について」）を行った。質問や発言は少なかったが、ゼミ生が記述した感想には、提示した論点に対していくつかの説得力のある意見が述べられた。また、ゼミを楽しくするには、身近なテーマと分かりやすい報告、そして発言が必要である、という意見が出されていた。

次に、ゼミ生の報告について述べる。テーマは、報告者自身の関心事を中心に、多彩なものが取り上げられた（スポーツ障害、食品添加物の成分と安全性、ノストラダムスの大予言、立ち会い出産、MP3と著作権問題、部活の上下関係、ハッカーとクラッカー、携帯電話、サッカー等々）。レジюмеは、1冊の文

献の一部を写し書きしただけのものが少なくなかったものの、中には報告者自身の知識を軸に文献で補ったものや、複数の文献から異なる見解を整理したもの、新聞記事を集めてきたもの、そして複数の文献から複数の見解を整理し自らの見解を引き出したものなど、工夫をこらしたものもみられた。また、討論に結びつく論点を提示しようとしたもの、実際に多くの討論を引き出したものもいくつかあった。

最後に、発言・討論の状況について述べる。ゼミ1では、質問が若干だされるのみで討論に至ったことは一度もなかった。この点についてはゼミ生自身も問題視していた。たとえば本ステップ最終日の反省では、「お互いの関心事を知ることができた」と評価しつつも、「意見交流を活発にする」点では、「発言を多くすれば話をもっとふくらんだのではないかと思う」などの意見が寄せられた。「ゼミの雰囲気味わ」えたかどうかについては、討論の足りなさ故に「味わえなかった」とするものが多かった。だが、「初めは静かなゼミだったけれど、少しずつ回を重ねるごとに各々のことがわかってきて、雰囲気はだいぶよくなったと思う。討論という面ではまだまだだけど、雰囲気がうまくできてくれば、これから先よい発表ができるようになると思う」と、今後に期待した意見もだされた。

一方、ゼミ2は活発な発言が出され、時には討論だけで1回分が過ぎたときもあった。発言の意義を見出し実行しようとする同じ顔ぶれの数名が、発言の先陣を切ることが多かった。が、その数名の発言にとどまらず、影響された他のゼミ生も意見を出すようになった。また、司会者が全員に指名して発言を求めるという習慣がいつのまにかできた。こうして、毎回全員が必ず一度以上発言するようになり、時には議論に至ることもしばしばだった。これらは、報告に入る前に実施した模擬報告（ゼミ2のみ実施）の際に、ゼミ

生自らが必要と感じ取った事柄（身近なテーマと分かりやすい報告、そして発言）を、ゼミ生自身が実行した結果といえるのではなかろうか。

自由テーマ報告は、全てのゼミ生が共通の土台（テキスト）を持たない。だからこそ、報告には、わかりやすさと適切な論点の提示が求められ、他のゼミ生にはそれについて議論しようとする積極的な姿勢が求められるのである。これらが一つでも欠ければ、ゼミは実り多いものとはならない。自由テーマに限らず、これらがゼミにおいて必要であることを認識することが、ゼミをゼミとして機能させる原動力となることは間違いない。ゼミ1とゼミ2の議論における差はここにあると考える。

#### 2.4.2 第2ステップの取り組み

第2ステップは、両ゼミともにグループによる自由テーマでの発表を最終目標に取り組みされた。第1ステップとの関係で、ゼミ1は14回分を、ゼミ2は10回分を用いた。

第2ステップの方針は次のように決められた。ゼミ1は、年度当初より、沖田教員が受け持つ4つのゼミ生全員と指導員4名、計約60名の前で最終発表を行うことが取り決められていた。さらに、2グループに分かれること、最終発表の前に概要(A4版1枚)を全員に配布することなども、共通事項とされた。一方、ゼミ2（森田教員受け持ち）は、第1ステップ終了後のアンケートと話し合いにより、4つのグループに分かれて自由テーマでの発表に取り組むことになった。

まず、本ステップ全体の流れについて述べる。最初に、指導員が取り組み方を解説した。次にグループごとにテーマを決め、参考文献などにあたりながら、順次グループ内で報告、討論を重ね、中間報告などを経ながら（これはゼミ1のみ）最終発表に至った。

次に、指導員が行った本ステップの解説について述べる。最も強調したのは、前ステッ

プとの違いである。本ステップでは、ひとつの文献にとどまらずに複数の文献を調べ、かつ個人の発表の時と異なり、グループで討論を重ねてさらなる課題を見つけ、文献を調べていく、ということを繰り返し、グループとして主張したい点を明らかにしていく、という方法をとることを述べた。また、テーマについては、数カ月かけて準備するにふさわしいものを選ぶこと、できるだけ絞ること、入手可能な文献で調べられるものにする、等を指示した。

そのあと、グループごとにテーマを決めた。テーマは話し合いごとに絞られていき、最終的には次のように決定した。ゼミ1は「少年は刑法で裁かれるべきだったのか?」、「薬物乱用の低年齢化」、ゼミ2は「著作権」、「ゲーム(中古ゲームソフト)」、「夫婦別姓」、「厚底靴」である。テーマ決定の後に、グループごとに計画書(項目:テーマ,どのような点について調べるのか,参考文献)を作成し提出する事を求めた。ここまでが、両ゼミ共通の経過である。

さて、本ステップの場合、第1ステップと異なり、両ゼミ間でいくつかの違いが生じた(主に時間の都合による)。よって、以下、ゼミごとに若干詳細に経過を述べる。

ゼミ1は、第2ステップに入ってからすぐ夏休みに入ったので、夏休みに入る前に各自担当する参考文献を決め、夏休み後に順次グループ内での報告が開始された。ゼミの時間の大半は、グループで各自調べてきたことの報告と検討及び次回までに調べてくることの打ち合わせに費やされた。調べてきたことは、すべてレジюмеとして作成してくるよう指示し、指導員への提出も要請した。しかし、担当した文献が、いざ調べてみると活用できなかったり、担当者の準備不足で報告がなく沈黙の時間が続いた時もあった。そのような状況ではあったが、15, 16, 19回目に2グループ合同の中間報告を2回ずつ行った。これは、

調べたことの整理と次の課題を明確にする目的で行ったが、グループを越えた意見交換の機会にもなり、グループ間の刺激にもなった。また、この中間報告を終えた20回目には、指導員によりレポートの構成方法の解説をレジюмеにして配布し、解説した。これは前期のステップ1で示した「レジюме作成ポイント第1段階」に続くもので「レジюме作成ポイント第2段階」に相当する。これには発表概要の作成法も含まれている。作成に当たっては主に『レポートの組み立て方』(木下是雄, 1994)を参考にした。このころから、グループ内で活発な討論が始まった。各グループは、自主的にレポートの構成方法に沿って発表全体を組み立てはじめた。この際、発表時間(20分)分の原稿を作成すること、原稿の要点をOHPシートに印刷することを指導員の方から強調した。最終発表は、23~25回目に行われた。両グループともに、発表の数日前までには原稿を完成させ、発表当日には、OHPシートも適切に利用して、調べたことをもとにした主張も盛り込まれた、よくまとまった発表がなされた。

ゼミ2は、4グループともに活発に話し合いが進められた。毎時間、大半のグループで着実に資料が蓄積されていった。資料が多岐にわたり、整理するのに手間取ったり、結論をだすのに苦心するほどだった。選んだテーマの新しさ故に文献が乏しいグループもみられたが、その分実際の調査等を試みて補おうとした。発表の方法として、4グループ中2グループがPowerPointを用いて発表することを希望し、準備にかかった。時間の関係上、ゼミ1で実施したような中間報告は設定できなかったうえに、レポートの構成方法の解説もレジюмеを配布したのみで終わった。しかし、グループ内での話し合いは進んでいるようだったので、最終発表の順序構成などについて、指導員による指示や確認は行わなかった。最終発表は、25, 26回目に行われた。発

表は、よく整理されたものもあった一方、打ち合わせ不足のため手間取ったものもあった。また、同じ言葉を繰り返し用いた未整理のものもあった。全体的にみて順序構成のしっかりした整理された発表は半分以下であった。

最終発表においてこのような差が出た主な原因は2つ考えられる。第1は、指導員が行ったレジユメの構成方法の解説である。ゼミ1ではこれに沿う形で発表準備がなされていた。第2は、ゼミ1における2度の中間報告の実施である。このときの整理が最終発表の作成に反映されていた。ゼミ2の時間不足も無視できまい。また、ゼミ1の発表が他の3ゼミを含む大勢の前で行うものだったので、その緊張感も作用したのかもしれない。

#### 2.4.3 1年間の総括

全体を通してほぼ同じステップを踏みながらも、いくつかの要素が両ゼミに違いをもたらした。違いをもたらした主な要素は、模擬報告、レジユメ構成方法の解説、中間報告、の3点である。いずれも、指導員により、一方のゼミでは行われ他方のゼミでは時間の都合上行われなかったものである。無論、行われた方で効果がみられた。これは、指導員による何らかの働きかけが変化を生み出すことを示している、といえよう。

だが、これらの要素が基礎ゼミ全体のどの段階でどのように提示されるのがふさわしいのかは、検討されねばならない。例えば、レジユメの作成方法は、どの段階でどのように解説されるべきだろうか。今回は2段階に分けたが、それはそれぞれのステップの報告内容や形態を考慮したからである。これは効果があったのだろうか。少なくとも、最初にレジユメ作成方法の大半を解説したところで、それらがなぜ必要なのかは理解されないう。必要性を学生自身が認識する何らかの課題設定が必要である。また、今回特に行わなかった議論の方法についても検討される必要

があるだろう。

さて、本ゼミナールは「ゼミの楽しさを味わう」ことを目標とした。これはどこまで達成されたのか、すなわち学生は何を得たのだろうか。ゼミの最終回に課した、学生自らが行った「自己評価」から、それを示すことにする。自己評価ではいくつかの項目を設定したが、ここでは、第2ステップを終えて成長した点（特に第1ステップの時と比較して）を記述した箇所から、いくつか取り上げてみる。

ゼミ1では、別々のグループに所属していた次の2名の評価に着目してみたい。「得た情報や資料を活かして文章を書くことができるようになった。ただ、文章の隣に資料を置くのではなく、資料からも何かを見つけ、文章に活かせるようになったような気がします」、「たくさんのレジユメをつくることによって、ワードを使うことが上手になった。一つの物事に対し、いろんな方向から考えるということが身に付いたと思う。」この2名は、第2ステップ中、グループの中で積極的に話し合いを組織してきた。また、グループ内で決めた順序構成に従って各ゼミ生が分担して作成してきた最終報告を、順序構成などを再調整してまとめるという、重要な役割を果たした。また、1名はOHPシートをすべて作成した。これらを通じて、考えること、表現することの面白さを認識することで、自分が進歩したことへの満足感を抱くに至ったことが読み取れる。また、他のゼミ生は「第1ステップと違い、漠然と調べたことを相手に伝えるのではなく、そのことに対しての自分の考えを伝え報告することができるようになった。しかし相手の調べたことに対して、自分の考えを伝えることはできていなかったと思う」と振り返ったり、「ただ本に書いていることだけを写して自分の考えを何も持たなかった」という反省もみられた。反省は、何が重要なのか・何が達成できなかったのかが分からなければ

できない。してみると、これらは、自分の考えを持つこと・伝えることの重要性を認識したものと捉えられるだろう。

ゼミ2では、「レジユメの作成法など、来年につながることを出来たと思う。ステップ1に比べ、ステップ2のレジユメはだいぶわかりやすくなったと思う」と、レジユメ作成について言及したものをはじめ、「結構変わったと思う。最初の発表のときなんかはなんかもうどーしていいかわからん!! って感じだったけど今はきちんと考えて、いろいろなるほどーとか頭の中でやっている。でも最後まであまり積極的に発言できなかったことを反省している」と、考えることの楽しさを味わったものや、「何も成長しなかった。やっぱり調べ学習だった。色々な本を読んでいると、問題が広がって行って、何を書いたらいいかわからなくなっていく。自分の言葉で書けなくなっていく。自分の考えを結論としてみんなに伝えることが『違うんじゃないかな』と思えてくる」と、考えることの面白さと表裏一体である怖さに気付いた見事な自己評価もなされた。

基礎ゼミナールは多くの課題を抱えている。しかしその第一の任務は、考えること、表現すること等の重要さについて、学生の認識を向けることにあるのかもしれない。

### 3. 今年度の総括と今後のゼミへの提言

1997年度以来、基礎ゼミの取り組みを紀要にまとめてきて今年が3年目になる。この間、ゼミを活性化あるいはその教育効果を上げるため様々な方法を試みて来たが、ここに来てそれらも出そろい、また各々の長・短所も明らかになってきた様に思う。そこで、ここでは先行する2カ年の総括を踏まえ、今年度の取り組みから何を学ぶ事ができるのかを考察する事で、過去3年間の取り組みの総括としたい。以下、2年前より議論されて来た問題

点、すなわち「テキストか自由テーマか」、「電子メールを有効に活用するためには」、「プレゼンテーションツール活用の実態と今後の課題」そして「ゼミを活性化するためには一指導者の果たすべき役割とは」の4つのテーマについて順に述べる事にする。

#### 3.1 テキストか自由テーマか

1年次の学生を対象とした基礎ゼミを実施するに当たって、より教育効果を上げるためには、オーソドックスな「テキスト講読形式」がよいのだろうか、あるいはゼミ生各自が自由にテーマを設定して発表する「自由テーマ形式」の方が有効なのだろうか。この点については、過去3年度にわたって試行錯誤を重ねてきた。これまでの経験から、テキスト講読形式を採用すると、文献内容を理解しそれをレジユメにまとめるという基礎的な訓練を行いやすい反面、学生が文献の理解という点に心を奪われて受け身になるため、自由に意見を言う雰囲気が形成されにくく、また学生の興味・関心を維持しにくい、という問題点があった。一方、自由テーマ形式にすると、個々の興味に応じて発表するのでゼミ生の自発性を促し、ひいてはゼミの雰囲気を打ち解けたものにするという効果があるものの、テーマが毎回変わり継続性がないのでゼミの発展性がなくなり学生も次第に飽きてくるといった問題があった。そこで、一般には後藤らが指摘しているように（後藤他，1999：24）、両者のメリットを融合したスタイルが求められるのであるが、今回、次に述べる事例から、テキストを有効に活用するための一つの方策が見えてきた様に思う。

今年度は、津久井、高橋担当ゼミで前期にテキスト『知的複眼思考法』（荻谷，1996）を使用した。これらのゼミの様子をみると、最初から自由テーマを採用した前田担当ゼミあるいは、最初に短いテキストを使用したものの1巡後に自由テーマに移った青木担当ゼミと比較すると、発言量はやはり少なく沈黙の

時間も長かった。これだけを見ると上で述べたテキストを使用する際の問題点が典型的に現れている様に思われるが、これだけではゼミの教育効果を計れない事が次のような事であった。

まず、津久井担当ゼミでは、2.1.1で述べた通り、テキスト講読の節目にその内容を実践する形で3つの“演習”を行った。それらは、まず、新聞記事等の内容を批判的に検討する「批判的読書」の実践、次に津久井の作成した文章（これには予め論理展開に不備な点を意図的に含ませていた）を皆で読んで問題点を考察しさらに真意を探る試み、ここに後者は「考えるための作文技法」のポイントの確認を意図したものである。そして最後に議論展開の訓練としてのディベートである。結果はいずれも普段よりも議論が活発になり、また発言の内容も的を射た鋭いものが含まれていた。普段のゼミでは沈黙が多く、議論は低調に推移していただけに、これらの場面でのゼミ生の活躍振りは驚きであった。つまり、日頃のゼミにおける発言こそ少ないものの、テキスト講読で蓄積された学習内容は、それを発揮する場面を与えると発露されるのである。さらに、2.1.1で述べた通り、これらの試みに関する学生側の関心も高かった。

実は、この“現象”に関しては、すでに前年度後藤によって指摘されている（後藤他、1999：6-8）。後藤の指摘によると、テキスト講読（今年度同様、『知的複眼思考法』を使用）とディベートを交互に隔週で実施したところ、ディベートのみを実施したクラスに比較して議論の内容や進め方に質的な違いが見られるようになったとのことである。もちろん、テキスト講読を併用したクラスの方が議論の質が高かった。後藤は、そこで、テキストを用いる際、その内容を実践する形の“演習”形式を織りませると教育効果が上がるのではないかと示唆しているが、今年度の津久井担当ゼミの事例はまさにその事を裏付けてい

る。もっとも、それには目的にふさわしいテキストを選択する事が最重要である事は言うまでもないが、今回の『知的複眼思考法』（荻谷、1996）は一つの好候補であると言えるだろう。

一方、高橋担当ゼミにおいては、後期の自由テーマ形式の発表に当たって、テーマ（あるいは問題）の設定や、議論の展開の仕方等に、テキストで学んだ内容を実践するよう厳しく求めた。その結果、最終発表においては、ゼミ生間で内容に若干差がみられたものの、総じてしっかりとした発表がなされていた様に思う。また、議論においては発言自体は多くないものの、発言のある場合は本質を突いたものが多く、最後の時間に見学した青木担当のゼミ生は「するどい突っ込みに驚いた」といった感想を漏らしていた。この高橋担当ゼミの場合も、テキストの学習内容を応用させ、相応の教育効果を上げた例であると言える。学生側にも相応の実感あるいは達成感があった様である。というのは、森田が最終日に実施したゼミに対するアンケートでは、高橋ゼミの場合「ためになった」という趣旨の感想が多かったからである。

このように、議論の展開の仕方や質を向上させるという点において適切なテキストを用いることは有効と思われる。ただし、その際、テキストの規範が強いせいか、学生はある程度きちんと頭の中で意見を組み立てられないと発言しないという傾向が窺える。これが、一見沈黙の時間が多いゼミの雰囲気を作成するものと思われるが、この点、何か改善の手立てはないであろうか。確かに「2.2 高橋担当ゼミ」の冒頭で述べた通り、「思考するための沈黙は無駄ではない」ので、辛抱強く待つことも必要である。とは言え、もう少し発言をしやすくする雰囲気を作る必要がある事も論を待たない。その点については、比較的発言が多く、打ち解けたゼミの雰囲気を作成していた青木、前田両ゼミの取り組みにヒントが



ありそうである。また、津久井担当ゼミの事例において、普段のゼミでは少なかった発言が“演習”では活性化されたのはなぜであろうか。ここにも一つヒントが含まれていると思われる。これらの点については3.4.2及び3.4.3で改めて考察することにする。

### 3.2 電子メールを有効に活用するためには

1997年度(森田他, 1998)および1998年度(後藤他, 1999)の取り組みで指摘された様に、ゼミ生と指導員・教員とのコミュニケーションを補完する手段として、電子メールは有効である。今年度においても例えば次の様な事例があった。前田が、「電子メールで、前田あてにこれこれについて意見を寄せてください」という要請をしたところ、数名のゼミ生が送信してきた。その中の1名は、要求した内容以上に、具体的かつ詳細な意見を述べ、さらに1度のゼミを経て再び自分の意見を述べてきた。このやりとりを通じて、前田はその学生がいかによく考えているかを把握する事ができた。因みにこの学生は、ゼミでは必ずしも積極的には発言しない学生だった。この例の様に、直接の対話は不得手でも文章でなら率直に意見を表明できる学生は少なくない。このことは、また、2.3.3で述べた様に青木担当ゼミでの最終課題における、活発なメールのやりとりにも典型的に現れている。そして指導員あるいは教員とのコミュニケーションをきっかけに当該学生のゼミへの積極性が促されることが少なくない事を我々は経験してきた。したがって、特にそのような学生が積極的にゼミに取り組むきっかけを与えるものとして電子メールは有効な媒体と言える。

それでは、さらに一步進んで電子メールを、ゼミにおける議論を補う、あるいはゼミでの議論を促す手段として活用する事はできないであろうか。もちろん、議論はゼミ時に直接行う事が最善である事は言うまでもない。しかし、せっかく議論が起こっても時間のため

未消化なままで終わってしまったり、あるいはもう少し考える時間があれば議論に発展したのでは、と思われる場合も少なくない。その際、翌週のゼミの時間まで継続的に議論を行う事の出来る場を提供することで、議論の深化、ひいてはゼミの議論を活性化させるという点は期待できないだろうか。

この観点から我々は、一昨年度以来、ゼミ用にメーリングリスト(ML)を立ち上げ、そこでの議論の発展を見守ってきた(1998年度は後藤担当ゼミのみ実施)。今年度も10月初旬に各ゼミ毎にMLを立ち上げたのだが(MLは森田が責任者となって立ち上げたが、高橋担当ゼミの場合は高橋が自身のサーバに独自に設定した)、結果として、そこで議論が起ころことはなかった。主にMLが活用されたのは、指導員からゼミ生へのアドバイスや運営上の連絡事項を伝える掲示板的な用途としてである。ゼミ生から投稿されたものは主に、報告者が事前に発表内容を伝えるアナウンスである。これは、青木担当ゼミを除く3つのゼミにおいて、指導員がその様に指示した事による。さらに高橋担当ゼミでは、中間報告の際に報告内容の感想や意見を寄せるよう指示したが、これについては後にもう一度ふれる。要するに、現状としては、一方的な連絡事項の掲示板として以上にはMLは使われていない。

こういった結果の背景には、学生のメール活用度が低いという実態がある。アンケート調査によると、メールをみる回数が1週間に1回以下である学生の割合は7割に上る。そして「情報処理」という実習科目で、出席メールの提出等が義務づけられている事を考えると、このことは7割の学生がその実習時以外は自主的にメールをみないという事を意味する。一昨年はこの数字が8割であったから(森田他, 1998: 40)、それよりも若干改善されたものの、依然活用度は低いと言わざるを得ない。しかし、MLの必要性について、学生が否

定的である訳ではない。アンケートの結果を見ると、「MLが必要と思うか」という問いに、「必要ないと思う」と答えた学生は15%程度に留まるからである。そして、多くの学生は指導員からの指示やアナウンス等には有効である旨の意見を述べている。さらに、「事前に発表内容が分かるのは役に立つ」という回答もあった。この様に連絡掲示板としてのMLの有効性は多くの学生が認めている。しかし、「必要と思う」と答えた学生の中にも、その理由として「MLを使って意見を交換するため」という趣旨の記述はなかった。要するに学生側からは、MLは、議論あるいは意見交換の場としては認識されなかった様である。

メールを日常的にみる事が習慣化されていない現状を考えると、学生側の自主性のみ任せておいてMLを通じた議論が発生するとは考えられない。やはり指導する側からの働きかけが必要であろう。今回、2.2.2で述べた様に、高橋担当ゼミにおいて、各ゼミ生の中間報告の内容に関する感想や意見をMLに投稿する様に指示し、何らかの議論が生まれる事を期待した。確かにそれに応じて、幾つかの鋭い意見が出されたものの、それが双方向の議論に発展する事はなかった。こうしてみると、さらにもう一押し働きかけが必要なのかも知れない。学生側にMLを通じての意見交換の経験がない事を考えると、何かそれを経験させる機会が必要と思われる。ここで、ある学生がMLの活用について、「MLに何らかの意義を持たせなければ意味がないだろう。……(中略)MLを活用したイベントを企画してみたらいいと思う。教える側も教わる側も負担は増えるが、その価値はあると思う。」という興味深い意見を述べていた。ここにいうイベントとは、ML上での意見交換会のようなものであろう。確かに、指導する側の音頭で、やってみる価値はあるであろう。例えば「どのようなレクリエーションを行いたいのか？」という様なテーマで1週間の間各

自の意見を出し、その経過により翌週のレクリエーションを決める、という様なものでも良い。その際には、必要に応じて意見の整理をして議論がしやすい様にするコーディネータの役回りを指導者側が果たす必要があろう。一度でも活用経験を積んでおけば、何か必要が生じた際にそれが発露される可能性が高くなる。今後試行してみる価値はあるものと思われる。

### 3.3 プレゼンテーションツール活用の実態と今後の課題

今年度は、青木ゼミを除く3つのゼミでプレゼンテーションツール(PowerPoint)を用いた発表を最終発表の際に行った。利用を促したのは、制限された時間内に分かりやすく伝えるための一つ的手段として、その有効性あるいは欠点等を認識する事は有意義であると考えたからである。なお、1年次に同時に履修している「情報処理B」ではPowerPointの使い方を(最終発表の時期に入る11月末頃には)既に学習している。そこで、この基礎ゼミをその実践的な応用場面と位置づけた訳である。なお、最終発表に先立って、スケジュールの関係で時間がとれなかった高橋ゼミを除いて、他の3つのゼミでは森田がPowerPointを活用した発表の一例を示し、同時に分かりやすい発表のポイントについて解説した。

PowerPointを用いた発表については、学生の反応は概ね良好で、「PowerPointを用いた発表は効果的であると思うか」という問いに76%が効果的であると回答した。「どちらとも言えない」あるいは「あまり効果的ではない」と答えた学生は、その理由として「資料などはレジュメとして配布すべきでPowerPointで見せるだけでは内容を判断できない」、「ポイントとなる点は配布して手元にないと忘れてしまう」あるいは、「効果的かどうかは使い方次第。使う人によっては分かりにくくなる」等々、いずれもPowerPointそ

のものというよりもレジュメとの併用の必要性や、活用方法についての指摘であり、いずれももっともな内容であった。また、効果的であると答えた学生の中にも、「ただ使えば分かりやすくなるものではないという事が分かった」と記述している学生もいて、学生なりに長所および短所を認識した様である。これらの回答をみると、我々が当初持っていた危惧、すなわち、表面的な出来映えに拘泥して発表の中身がおろそかになるのでは、という点については、あまり心配はないと言える。なお、今回ゼミの発表では使用しなかった青木担当ゼミのゼミ生が、最終日に高橋担当ゼミで見た発表を見た際の感想として、「PowerPointを使った発表は、すごく見やすいし画面の方に集中してゼミの内容を聞いた。」と記していた。

ところで、1997年度の基礎ゼミでは、「準備が大変だ」という理由でまだ抵抗感が強く、1ゼミでしか使用しなかったPowerPointであるが(森田他, 1998: 41)、今年度は3ゼミで導入し、特に高橋および津久井ゼミでは全員が使用した。これからすると、学生自身の抵抗感はかなり薄れているように思える。もっとも、2.2.2で言及した通り、高橋ゼミでは「準備が大変だ」という感想が多かったが、これは最初にデモンストレーションを見なかった事が影響しているのだろうか。断定はできないが、慣れない発表を行うに当たっては、最初にPowerPointを活用した発表のデモを見せ、適当なガイダンスを与える事は有効であるとは言えるだろう。

なお、森田は5～6名程度の学生から最終発表を行った感想を発表後、直に聞いてみた。いずれもPowerPointを用いて発表した者だが、皆異口同音に「発表の準備は大変でした」と述べていた。しかし、その意味を聞くと「発表内容が整理されていないと、発表資料が作りにくいから」という内容であった。PowerPointのスライドを作るに当たっては、1枚

のスペースが限られているために、羅列的に多くの内容を記述する事はできない。必然的にポイントを絞って、あるいは強調して提示する事が求められる訳である。彼らは、その点に苦労した様である。このように、スライド作成段階で明示的に論点の表現の仕方を意識させるという点は、PowerPointを用いる一つのメリットであろう。

今回、発表に用いたノートパソコンは森田専門ゼミ用のパソコンをその時間だけ融通し、プロジェクトについては、学部の2台のプロジェクトでは足りないので、学内の他の部署にあるものを借用した。今回は何とか事足りたが、同時に開講している他の4ゼミ(別の専任教員所属)も実施するとなれば、対応できない状況である。今後も基礎ゼミの発表の際に、積極的にPowerPointを活用する事が望まれるが、特にプロジェクトについては、必要な台数分を用意しておく必要がある。

### 3.4 ゼミを活性化するためには—指導者の果たすべき役割とは

これまで、ゼミにおける議論を活性化させるために、様々な試みが成されてきた。その際、ポイントとなるのは指導者がどこまで指導するか、ということである。初めてゼミを経験する不慣れな1年生を対象に、その自主性のみ任せゼミがうまく進む筈がない。かと言って、指導者が細かく学生に指示を与えると、学生はその指示のみを無難にこなそうとする様になり結果的に自主性を損ねてしまう。この指導の範囲をどの程度にするかという“バランス”を求めて、各指導員は苦労してきた。昨年度の取り組みでも指導員は一樣にこの微妙な“さじ加減”あるいは“バランスの取り方”に苦慮している。(後藤他, 1999)

この問題に対処するのに、画一的なマニュアル等ない。なぜなら、ゼミは構成員によってその雰囲気異なるので、それに応じてとるべき対応も異なって来ると考えられるから

である。しかし、これまでの経験の蓄積から、特にゼミがうまく進行した時の状況を分析する事で、ゼミを活性化するために指導者が果たすべき役割を学び取る事はできるのではないであろうか。本章では、以下、4点に分けてそれらをまとめる事で、今後のゼミへの提言としたい。

### 3.4.1 ガイダンスの実施

第一に挙げられるのは、適切なガイダンスの実施である。2.4で述べた通り、前田担当ゼミでは発表の仕方を会得するための模擬報告、および最終発表に向けてのレジュメ構成方法の解説を行った。いずれも、時間の都合で2つの担当ゼミの内、一方のみで行ったのだが、両ゼミの間で大きな違いが生じ、ガイダンス実施の効果が現れた。すなわち、前者により議論が(実施していないゼミに比べて)より活発になり、後者の解説により、より論旨のはっきりしたレジュメが作成されるようになったのである。また同様に、最終発表の前に森田が実施したPowerPointを使ったプレゼンテーションのデモについても学生の反応は概ね良かった様である。

このように、レジュメのまとめ方や発表の仕方等、ゼミにおいて身につけるべき基本的なスキルについては、指導者が具体的に例を示すという形のガイダンスが有効と思われる。ただし、ここで注意しておきたい事は、この例が、模範例を意識してあまり子細に指示を与えて自由度を拘束してしまう内容だと、昨年度の取り組みで大谷が指摘しているように(後藤他, 1999: 17)、学生はそれの受容あるいは模倣のみに帰してしまい、すぐに形骸化してしまう、という点である。我々は、この様なガイダンスは、完璧なものにするためというよりも、むしろ最低限守るべきルールを徹底し、あまり常識はずれな発表やレジュメ作成等が生じないようにする、という意味において有意義であると認識している。つまりいわばゼミのレベルの“底支え”のた

め、という事である。これまで学生を指導してきた経験では、学生が最も強く影響を受けるのは、同僚である学生自身の“よい発表”である。実際、1997年度の取り組みにおいて、後藤担当ゼミでは、後期の発表順を前期で優れた発表をした学生を最初の方に持ってきたところ、以降の学生の発表がその発表に引っ張られる形で、質が向上したという事例がある。(森田他, 1998: 34-35) また、同じく同年度は、竹田ゼミにおいてのみ、PowerPointを用いた発表形式が試みられたが、これは最初に竹田自身がデモンストレーションを行った事が大きく寄与しているものの、その後に発表した学生が手際よくそして皆の目をひく発表をした点も、それに負けず劣らず大きな影響を与えたものと思われる。(森田他, 1998: 45) 竹田担当ゼミでは、その後、相応の対抗意識が働いて(そして物珍しさも多少手伝って)、多くの学生がPowerPointを使ったプレゼンテーションにチャレンジしたのであるから。

以上の様に、指導者がガイダンスによってゼミのレベルを“底支え”し、以降は学生の“模範例”が質を向上させて行くという形が、これまでの経験から、ゼミが“うまく行っている”状態であると言える。2.4.3で述べた通り、ガイダンスの内容や実施形態の詳細については、色々と検討の余地があるものの、いずれにしても最低限のガイダンスは、1年次対象の基礎ゼミでは有効であるし、また必要である。

### 3.4.2 発言しやすい雰囲気形成

第二にふれたい点は、ゼミ生同士の議論が生まれるような雰囲気をいかに形成するかという点である。やはり画一的な方策はないのであろうが、そのヒントを、今年度、最も“発言しやすい”雰囲気を形成していた青木担当ゼミから探ってみよう。青木は、まず最初に、ゼミの目的は(人と人との)コミュニケーションができるようになること。」という趣旨の説

明をし、続いて「ゼミでは“発言する”ことが大切だけど、君たちはこれまで人前で発言する機会があまりなかったのだから、(発言内容が)少し位的外れでも全然恥ずかしくないよ。今この場で失敗しても、次の機会に話せるようになるのだから、何でもいいから声を出そう。」というアドバイスを繰り返し徹底した。これに呼応して「皆で本音を出して、楽しいゼミにしよう」と発言する学生が現れ、この時点でその後のゼミの雰囲気が決まった様に思われる。端的に言うなら、「ゼミでは何を発言しても良い」という雰囲気である。実際、青木担当ゼミでは、自発的に発言する学生は限られているものの、どの学生も指名されれば(答えに窮するような内容でも)率直に自分の考えを述べ、発言を求められて、「特にありません」という形の返答がなされる事はほとんどなかった。

ここで、このような“話しやすい”雰囲気とは、皆が発言を“聞いてくれる”雰囲気でもあると置き換えても良い様に思う。多くの学生にとって、人前で自分の考えを披露するのは“勇気”のいることである。その緊張を和らげるのは、皆が聞いてくれる、もう少し正確に言うと、“理解してくれる”という雰囲気であろう。青木担当ゼミでは、ある発言があると「なるほどなあ。」、あるいは「ほー、面白い考えだな。」という様な声がよく周りの学生から発せられていた。このように、一人が発言した際に皆がそれをよく聞き、反応を返してくれるという雰囲気が、発言しやすい雰囲気なのであろう。この、皆が自分の発言をよく聞いてくれる、という雰囲気は、やはり学生の発言の多かった前田担当ゼミにも通ずるものがある。前田担当ゼミでは、当初、学生の発言があった時に、「それはこういう意味なの」、あるいは「そういう事実は広まっているの」等という様に「私はそれについて知らないから、よく教えて欲しい」という態度で前田自身が真摯に学生に問いかけていた。

そしてそれに呼応して、学生同士で質問し合う様になった。そういったやりとりを通じて、ゼミ生各自が、発言があると何らかの反応がある、つまり自分の発言を皆がよく聞いてくれるという安堵感に似た認識を持つようになった様に思われる。それが、発言することのためらいを減じた事は間違いない。

これまでの経験では、学生にあまり否定的な問いかけを繰り返しても効果は上がらない。発言を引き出そうと指導者が追求するほど、多くの学生は、頭に出かかった事を“まだ不十分な内容である”と考えますます発言を自制する様になる。まず、どんな内容でも発言すれば、その内容を肯定的に聞く、という共通認識をゼミで持つ様指導することが有効なのではないだろうか。多くの学生は、議論というと「相手を批判し合うこと」という見方で捉える傾向がある。ところが、議論のスタートはお互いの意見を理解しあう事である。これなしでは有効な議論など成り立たない。その意味で、青木担当ゼミの様に、相手を分かり合える手段としてのコミュニケーション能力を身につける事をゼミの目的に掲げ、あえて“議論”という言葉を用いなかった点、そして学生がそれを好意的に受け入れた点には、示唆的な内容が含まれている様に思われる。因みに、青木担当ゼミの場合、学生のゼミへの満足度はすこぶる良く、「不満がある」と回答した学生は1名もいなかった。

### 3.4.3 論点を絞った、議論しやすい場面の設定

上の、話しやすい雰囲気を作る事に関連して、津久井担当ゼミにおいて、“演習”形式を実施した際に、なぜ普段のゼミよりも発言が活発になったのかについて考察してみよう。まず、テキストにおける「批判的読書」および「作文技法」の内容の応用として行われた“演習”では、普段のゼミよりも議論すべき点、つまり論点が明確であった点とその理由として挙げられる。さらに、論点が明確に絞られ、

その範囲内で意見を述べるという形式で行われたため、発言内容が拡散する事はなく、必然的に学生同士の発言がかみ合う、つまり議論になったものと思われる。こうしてみると、何についても自由に発言してよい、という普段のゼミの状況は、学生に、より多くの思考自由度を与えるため、却って発言のきっかけをつかみにくいという状況を作るのかもしれない。この点は、昨年度の取り組みで後藤も指摘している。(後藤他, 1999:5) また、第3の“演習”としてディベートを行ったが、ディベートの様に、予め立場を決めておく事は、上に述べた事情と同様に、むしろ発言をしやすい状況を作るものと思われる<sup>(4)</sup>。そこで、ゼミ当初にテキストと絡めてディベートを行う事の効用を後藤も指摘しているが(後藤他, 1998:5-6)、今年度の津久井担当ゼミの事例でもその有効性を示唆している。このように、論点を絞った状況で発言をする機会を設ける事は、初めてゼミを経験し、発言する事に不慣れな学生を対象にする場合には有効であると思われる。

#### 3.4.4 議論における仲介者としての役割

最後に、ゼミでの議論における指導者の役割についてふれたい。これまで指摘されて来た様に、指導者が議論自体にあまり介入すると学生の自発的な発言を抑制してしまうが、議論が発展しやすい様に、議論の仲介者としての役割を果たすことは、特にゼミの初期段階では必要なのではないだろうか。ゼミ中には、質問とそれに対する答えがかみ合わなかったり、途中から論点がずれて行ってしまったりする様な事はよくある。その様な場面は、往々にして(うまく行けば)議論に発展する可能性を孕んでいる事が多いのだが、その機会を逸してしまうと、その後議論として復活する事はほとんどない。そこで、議論の“交通整理”を行う、仲介者が必要になって来るのである。今年度の場合も、指導員が議論の方向修正や論点の整理等を行う事で、

議論に発展したケースがどのゼミにおいても見られた。例えば高橋は、議論が途切れた時に「今の議論で、途中から全体の主張点が変わって行った事に気づいた？」と司会者に確認を促したり、質問に対して報告者が紋切り型の答えで締めくくろうとすると、「その様に答える根拠はどこで示された？」と司会者を通じて報告者に再考を求めたりした。いずれもその後、より深い議論に発展して行った。また、前田担当ゼミでは、ゼミ生が気兼ねなく発言する様になっていたのだが、その結果議論の收拾がつかなくなる事もままあった。その際前田は、論点を整理して“仕切り直し”を行った。その結果、このゼミでは安心して発言できるという雰囲気形成され、さらに発言が促された様に思う。もちろん、この“仲介者”としての役割も、あまり度を越すと学生の自主性を損なう事になる。しかし、ほとんど全ての学生が大学入学以前にゼミ形式での議論経験のない事を考えると、何度か議論の経験を積むまでは、その役目を果たす必要があるだろう。

以上、4点にわたって、ゼミを活性化するための提言を行ってきた。これらは、ゼミの進行がうまく行っていると思われる時の状況から我々が読みとったものであるが、それはその時の指導員の個性やゼミの雰囲気という背景とは無関係には存在し得ない。繰り返しになるが、ゼミの運営については画一的なマニュアルなどないのである。

各ゼミには、それに見合ったやり方がある。ゼミによっては、とにかく(たとえ稚拙でも)人前で自分の意見を発言するという事に主眼を置いた方がよい場合もあるし、あるいは例え沈黙の時間があってもじっくり考える時間を保証するという事で、力が伸びるゼミもある。このように、ゼミにはそれぞれの可能性が秘められているというのが、我々の基本的な考えである。本稿が、そのような、ゼミ

の特性に応じた指導を検討する際のヒントを与えるものとして役立てば幸いである。

#### 注

- (1) ここに、ディベート形式がいつも抵抗なく学生に受け入れられる訳ではない点に言及しておく必要がある。我々の経験では、一般に学生は(YesかNoかの)立場を決められる事に、ある種の難しさを感じずる様である。津久井担当ゼミでは、テキストを用いて論理展開に関する内容の学習を行った後に、その実践としてディベートを行う旨のアナウンスをしていた。そのことで、ディベート形式を受け入れる準備が学生側にできていたものと思われる。

#### 文献

- 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
- 後藤靖宏・広瀬健一郎・大谷直史・青木一真・加藤 克(1999)「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——」『社会情報』Vol.8, No.2: 1-26
- 苅谷剛彦(1996)『知的複眼思考法』講談社
- 森 毅(1988)『まちがったっていいじゃないか』筑摩書房
- Twerski, A. J. (1988) *When do the good things starts?*, Topper Books=(1995)小関康之(訳)『いいことから始めよう』新潮社
- 木下是雄(1994)『レポートの組み立て方』筑摩書房