

基礎ゼミナールⅡにおける学生の「学び」(1)

—TA 後期担当制以降の現状と課題—

井上 大樹, 淀野 順子*

本学社会情報学部の1年次に開講されている「基礎ゼミナール」(以下, 基礎ゼミ)は, 少人数集団のゼミナール形式の授業を経験することを通じ, 大学における「学び方」を実践的に獲得させることを目的として設置されている。本授業の指導方法については, 学生の実態を踏まえた上で担当指導員の個性が自由に発揮されることが望ましいとされている。しかし, 基礎ゼミⅡで初めて指導を担当する場合, 必要な事前情報が十分に与えられていないことが問題点として2003年12月16日の反省会では指摘されていた。新カリキュラムになり, 現在の指導体制に変わってからの授業方法の蓄積が不十分であり, 基礎ゼミの授業事例についての入念な検討が必要であることは我々二名のみならず, 基礎ゼミに関わる全ての教員, TAが共通して感じているのではないかと考えられる。

本論は, そうした必要性に鑑みまとめられた。1.~3.にてTAを担当した二名の立場から2002年度, 2003年度の基礎ゼミⅡの授業からいくつかを取り上げ, その取り組みを紹介するとともに, 授業事例における学生の「学び」の実態や成果と課題を述べる。4.では以上を踏まえ, 今後の基礎ゼミとその運営に関しての提言を行う。

1. はじめに

本学社会情報学部の1年次に行われている基礎ゼミは, 「他人の意見を聞きそれを理解した上で自分の意見を述べる, というゼミ形式を早い時期に経験することによって, 講義のみでは獲得しにくい能動的な学習姿勢を身につけさせる事を目的」(森田彦ほか, 1998)とし, 15人程度の少人数集団のゼミナール形式の授業を経験することを通じ, 大学における「学び方」を実践的に獲得させることが目的とされている。

基礎ゼミの指導は15人程度のクラス毎に行われている。前期の基礎ゼミⅠはクラス担任が指導し, 後期の基礎ゼミⅡは専任教員と

実習指導員(以下, TA)が共同で指導する体制が2001年度からとられている。2003年度の場合は, 専任教員が3名(狩野陽, 小出良幸, 井上芳保), TAが8名(井上大樹, 黒田暁, 康秋月, 下野祐典, 新藤慶, 宮入隆, 山田みちる, 淀野順子)で16クラスを分担して担当する体制で行われた。すなわち, 各TAが火曜日の1, 2時間目にそれぞれ1クラスを担当し, それを1時間目については狩野, 小出両教員が, 2時間目については狩野, 井上両教員がそれぞれ4つのクラスを交互に回って指導する形で実施された。教員の立会いは4回に1回の割合となるため, 通常実質的にクラスの学生と向き合うのはTAという形になっている。単位認定権は教員が有している。

HIROKI Inoue 北海道大学大学院教育学研究科
*JUNKO Yodono 北海道大学大学院教育学研究科

基礎ゼミの指導方法については、ゼミナールの性質上、学生個人、クラス及び指導者の特性を鑑み、最大限の教育効果を上げる手法を指導者個人が模索するのが望ましいという前提のもと、同一科目にも関わらずTAを含む指導者個人に授業構成から評価に至るまでかなり自由な裁量が認められている。このことは一方で、授業内容や到達目標、評価において統一的な基準がないことをも意味し、特に初めて基礎ゼミⅡを担当するTAにとっては全く事前情報がない中で授業に臨まざるを得ないこともしばしばであった。また、学生の様子や授業の進め方の参考に過去の授業内容を知りたくても、シラバスを読む、専任教員、知り合いのTAから口頭で情報を得る以外の手段はない。ただし、TAが通年でクラスを担当していた2000年度以前の基礎ゼミについてのまとめが本紀要に掲載されており、これを入手できたTAからは授業づくりに最も参考になったという声も聞かれる。後期の授業回数は14回前後であり、限られた時間で学生の実態を掴み、効果的なゼミ指導を行うためには、同じ指導体制で行われた授業の指導方法、成果、教訓及び課題を総括し、その蓄積を次年度に引き継ぐ必要があると考えられる。

そこで、本論では、過去2年間のいくつかの授業実践事例の検討から、現在の指導体制になってからの基礎ゼミⅡにおける学生の学びの可能性と課題を提起する。なお、本来なら全ての指導員について調査等を行うべきであるが、今年度の授業が終わってから日も浅く本稿執筆までの期間が限られていたので、さしあたり執筆者自身の取り組みを事例として取り上げることとする。

2. 基礎ゼミⅡの実践事例

ここでは、執筆者自身の取り組みを、TAが設定した授業のねらいと流れ、学生の様子、

評価などについてまとめ、基礎ゼミⅡの教育実践の現状を概観する。なお、基礎ゼミⅡのTAとしての経験は、井上は2001年度後期中途から、淀野は2003年度後期からであるが、2002年度井上担当クラス、2003年度井上、淀野担当クラスの計6クラスについて事例として取り上げる。

2.1 2002年度 井上担当ゼミの場合

井上は2001年度の中途から基礎ゼミのTAを経験する機会を得た。授業方法については混乱を避けるため前任者の方針をほぼ踏襲し、発表は自由テーマで一人でも複数でもよい、発表者は次の発表の司会を務める、評価は学生自身の評価とTAの評価の相互評価にすることなど学生の自主性を最重視することとした。これは事前の説明から、前期の基礎ゼミⅠでゼミの手法についておおよそ理解し、基礎ゼミⅡは実践編であると思ったからである。

当初の実状は井上の予想とはるかに異なるものであった。グループ発表の中には準備作業に個人がどれだけ関わっているか見えず、一部の学生しか取り組んでいないようなものもあった。特に1時間目のクラスで欠席、遅刻が目立ち、出席率が半数を切ることもあった。また、グループ発表にもかかわらず発表の突然のキャンセル・延期が頻繁に起き、ひどいものではなかったものの携帯電話(メール)の使用、私語も時には見られた。

とにかく、自発的発言を促すのに相当苦勞した。司会もクラスの学生なのに名前を呼んであてることがほとんどなかった。クラスの雰囲気をよく観察してみると、その少人数のクラスの中でも狭い交友関係でしかおしゃべりをしていない、その枠を越えて話し掛けたりできるのは人見知りしない性格の一人か二人くらいだった。しかも触れ合うことのない小グループ同士が、狭い演習室に同席している状況では、お互いを意識して皆が「借り

てきた猫」になり、授業前ですら緊張感のある沈黙があった。このような状況では、率先して発言することはおろか、司会が人の意見に触れたり特定の人を指名したりということは相当勇気のいる行動のようにも感じられたのである。

2.1.1 ゼミの目的

2002年度では、前年度に垣間見た学生の様子から、発表（プレゼンテーション）、自発的発言、参加態度（出席、「聴く」など）の3つの重点的学習課題を設定した。

個人が自由テーマで発表を行う。ただし、発表機会は1回とし、後期の前半をその準備や必要なレクチャー、及び個別指導に充てる。前年度のグループ発表形式では準備作業に個人がどれだけ関わっているか見えにくい。単にただ乗りを防ぐという意味だけでなく、ゼミの根幹でもある報告力量について、学生一人ひとりが確実に身につくように発表準備にもある程度時間をかけて指導したいと考えたからである。これにより、共同作業の機会はないものの、自分のこだわりで作った発表に対し議論ができれば「ともに学ぶ」ゼミの醍醐味は実感できると判断した。

自発的発言を促すため、質問（わからないことはわかるまで聞く）、意見（発表内容に即した上で率直に言う）など参加姿勢について踏み込んだ指導を試みたいと考えた。そこで、司会をはじめ発表者以外の役割について積極性が身につくように具体的に指導する。それらの前提となる発表者や他の人の発言をより深く聞く習慣を身に付けさせるため、メモをとらせることとした。

また、単位取得のための出席要件をガイダンスで明示した上、厳格に扱った。遅刻、報告欠席も欠席回数に重み付けして反映させる。出席以外に発言やメモも評価の要件に加えることで評価に大きく影響する状況を実質的に作り、自分の発表以外の時間でも、明確な学習動機づけを行うことで態度の改善にも

つながると考えた。これは、ゼミ成立のためには授業よりも高い自律性が求められるので、前年度の実態から学生のゼミへの取り組み意識を根本的に変えるような指導の必要性を実感したからである。

2.1.2 授業の流れ

授業の流れは、前半の自由テーマによる個人発表の準備に、後半の個人発表によるゼミ進行の2段階とした。

9月は、授業ガイダンス及びゼミの発表及び準備の方法についてのレクチャーを行った。10月は、発表準備（テーマ探し、資料選定、レジュメづくり）に時間が割かれた。この時期は、テーマ設定、資料選定、下書き、清書（一次提出）と段階ごとにチェックし、個人指導を行うよう試みた。しかし、レジュメのまとめ方をよく理解していないものが多く、下書きの集まりがクラス3人程度と非常に悪かったため、レジュメの書き方について型を決めてレクチャーし1人5分程度の時間をとって個別指導を行った。なお、平日夜間及び休日にアルバイトをしている学生の割合が高いため、発表準備の時間を授業時間内で保障することにした。実質は各クラス2コマほどを自由作業時間に充てた。

実際のゼミは11月から始まることになる。発表時間は10分程度、質問・議論10分程度とし、1コマに2、3人分の発表が行われるように予め順番を決めた。司会は、自分が発表した直後の発表者について行うことを原則とした。発表についてはやり直しもあることをあらかじめ告知し、一次提出のレジュメの出来具合から発表レジュメの書き直しを認めた。

司会は事前のレクチャーにかかわらず、意味や役割についてほとんどの学生が理解していなかったことがわかった。よって、とにかく発表者と別に議論をまとめる役がいることを体験できるよう、今回の形式に対応した形でシナリオ化して改めてレクチャーし直した。発言は1時間に1回行うよう促し、また

司会のときは率先して発言し議論をリードするよう指導した。

発表、司会以外の者の作業として、記録用紙の記入（発表内容、議論内容、コメント）及び発表評価用紙（内容、説明、意見、態度について4段階で評価し、学生平均とTAの合計を発表点とした。無記名。）の記入を課した。記録用紙は回収、チェックの後、最終授業で返却した。

最終日には、総括小レポート（自己発表の反省、他人の発表の感想、他に基礎ゼミで学んだこと）をその場で書いてもらい、評価に反映させた。これは基礎ゼミの授業の性質上、学習の振り返りを確実にやり2年以降に活かせるようにすることは重要だと考えたからである。

2.1.3 学生の様子

この年、井上が担当したクラスはクラス1（1時間目、男性14名、女性2名、計16名）、クラス2（2時間目、男性12名、女性3名、計15名）である。

クラス1は授業時間外でもよくしゃべる学生が何人かおり、全体としてもまとまった明るい雰囲気であった。一方、クラス2は授業時間外ではほとんど会話をする学生もなく、2、3人の友人以外とは声をかけることもない様子であった。2クラスとも遅刻、欠席ともに少なく、授業中は適度な緊張感が保たれはじめがついていた。クラス2では後半になって欠席が増えた者が2名おり、恐らく自分の発表が終わったら単位が取れると判断したと考えられる。クラス1の発表テーマは発表順に、「犬と猫どっちが飼いやすいか」「いい服はなぜ高い？」「ギャンブル」「いやし系」「精神異常」「髪の色について」「ひきこもり」「暴走族」「できちゃった結婚」「ダイエット」「食べ物」「マイナスイオン」「視力低下」「睡眠」「経済」であった。クラス2の発表テーマは発表順に、「本屋に行くとなぜ便意をもよおすか」「お札の図柄」「宇宙人」「三冠王の条

件(野球)」「アルコール」「結婚・同棲」「フリーター」「インターネット普及」「過疎化」「アフガン空爆」「学力と入試」「喫煙マナー」「トイレの変遷」「ゆとり教育」「死刑制度」であった。2クラスとも途中で大きくテーマを変更する学生はほとんどなく、自分の興味・関心のあることがらについて約2ヶ月かけこだわりをもって調べた様子が伺えた。

10月末の一次提出は1週遅れも含めほぼ全員が提出したが、この時点で合格レベルに達していたのは2/3ほどである。発表やりなおしはなかったが、レジュメ再提出は各クラス1人ずつ。発表順変更は1/3ほどあったがいずれも事前に申し出るか、忌引きなどやむを得ぬ事情であったので報告欠席はなしとした。発表は、2ページ以上、10分程度とした。発表ではほぼ全員が問題意識、資料の説明、自分の意見まで述べる事ができた。

司会については、配布されたシナリオ棒読みの者も含めほぼ全員がこなす事ができた。自発的発言は1時間あたり5人程度だったが、普段おとなしい学生が発表者や他の学生をうならせるような指摘をすることもあり、ゼミの盛り上がりは一役買っていた。クラス1では、ムードメーカーの学生が口火を切って雰囲気を作り、それに普段おとなしい学生が時々発言をする流れができていた。一方、クラス2では是正の指導を入れたにもかかわらず、一人一言ずつ発言させる進め方を司会が行うことが多く、発展的な議論につながらないため面白みに欠けたゼミになってしまった。全日程を通じ、約9割の学生が1回以上は自発的発言を行う事ができた。メモ、評価用紙の導入によって、私語はなくなり人の発言を聞く姿勢が出てきたが、発言内容を練るのに支障があったという学生もいた。なお、この期間の欠席は遅刻も含めるとほぼ2、3名程度であった。

総括小レポートは、B4の表裏をめいっばい使って書く学生が多かった。結果的に学生

からの授業に対する感想、評価もよく把握できる内容であった。回答は、「発表が面白く自分が興味のないテーマでも発表に興味を持てた」、「司会や発言が上手くないとゼミが盛り上がらない」、「聞く人にどう興味を持ってもらうか発表を工夫しなくてはならない」、などという内容が主であった。これは、ゼミの醍醐味を各々が実感する一方、そのためには発表、司会、発言などそれぞれの役割について自分が何をすべきだったかという反省をし、ゼミは自分たちで作る上げる学びの場であることを確認していると考えられる。

2.1.4 評価

単位認定の最低条件として、出席率7割、発表合格(TAの評価)、総括レポート提出を設定した。評定は、出席点、発表内容からはTAと発表者以外の学生の相互評価の得点、総括レポートは記述分量に応じ配点、司会進行、発言、記録やそれ以外の項目は量及び内容に応じて加点することとした。

結果は、Aは52%、Bは32%、Cは13%、単位不認定は3%で1回も出席していない学生であった。出席7割を満たしていない学生が若干いたものの、ほとんどが基準をわずかに下回る状況であったので出席点なしとして評価したところ合格点に達していたのでCの評定とした。

2.1.5 小活

この年の井上担当の基礎ゼミⅡでは、学生たちは自分たちの問題関心からゼミを作り上げる醍醐味を実感できたようだ。自由テーマで自分の興味・関心・意見を発表することを通じて表現しきることのやりがい、相手の発表から興味・関心・意見を聞き取ることの楽しさを得たと考えられる。その発表は力作が多く、自分が興味のないテーマでも発表に興味を持てたことにより、ゼミで他の人の発表から考える習慣がついたし、また、議論が盛り上がらなかった場面から、聞く人にどうしたら興味を持ってもらえるか発表を工夫しな

くてはならない、司会、発言などでも積極的に参加することが重要であるなどのことに気づいていったと考えられる。

一方、個人発表の準備には予想以上に時間を要した。自由テーマの場合、資料の選定やまとめ方について個別指導をもう1回行うと、レジュメの仕上がりが1時間程度早まったのではと考えられる。

議論の活性化については課題を残した。記録用紙に記入するのに気を取られ発言の機会を逸し、司会が機械的に指名を行う(一人一言ずつ言わせる)ことで自発的発言の機会が少なくなってしまった。発表や発言の記録はメモ程度に抑え、司会進行の指導を工夫し発言しやすい環境を醸成することが課題としてあげられる。また、全員が異なるテーマによる発表形式では、議論が1回完結でゼミの中で議論を蓄積、発展させる経験が得られないが、同じ文献や一つのテーマで議論する形式も導入できないか検討する余地がある。

2.2 2003年度 井上担当ゼミの場合

2.2.1 ゼミの目的

前年度の反省を踏まえ、発表準備や司会進行にあたって必要な「段取り力」(齋藤孝, 2001)、資料を読んだり他の人の報告、発言に対応するにあたって必要な「質問力」「コメント力」(齋藤孝, 2001)をつけることを学習課題に設定した。特に、自分の言いたいことに合わせて資料を引用しまとめる力、資料や発表から疑問を見つけ出す力、比べながら自分の意見を述べる力をどうつけるかに重点をおくことにした。

2.2.2 授業の流れ

基本的には、前年度の手法をほぼ踏襲した。発表準備においては、使用する文献資料については必ず一次資料を含めることとし、ウェブサイトからの安易な引用にならないよう指導した。また、発表レジュメ作成のための個別指導を2回にし、発表レジュメは発表日に完成させればよいものとした。個別指導

のうちクラス1は指導教員である狩野先生を交え、クラス内の検討会となった。ゼミ進行については、司会についてはまわし当での禁止を徹底させ、1回の発表の終了後にTAがコメントをまとめて出すことで次回以降の進行に活かしてもらうよう自主性の喚起に務めた。

また、前年度は発表レジメの印刷に手間取るなどで出欠チェックの時間がまちまちになり遅刻記録に不公平が生じた。この反省から、本年度は出欠チェック時間を決め（授業開始10分後）遅刻の基準を明確にした。

記録用紙については記入方法の簡素化をはかった。前年は1回の発表について1枚の用紙だったのを1コマにつき1枚とし、記入時間を授業終了前に充てた。なお、本年度はTAが添削に時間を割けなかったため記録用紙は返却できなかった。

2.2.3 学生の様子

クラス1（1時間目、男性15名、女性2名、計17名、内過年度生1名、休学1名）は、よくしゃべる学生はいるが、クラス全体をまとめるほどではなかった。しかし、司会や発表の変更は仲間同士で連絡をとりあって予め済ませることもあり、自律性は高かった。発表テーマは発表順に、「カジノ」「絶滅動物」「難民」「英語教育」「犬と人間」「医療問題」「医学と薬」「長寿」「交通事故」「車の流行と進化」「依存症」「苗字のルーツ」「諸葛孔明」「日本のスポーツ強化」で、パワーポイントやマンガを資料として活用するなど内容や方法に創意工夫が見られる力作が目立った。

クラス2（2時間目、男性14名、女性2名、計16名、内休学1名）は、学生のつながりは少人数単位で、クラスのまとまりはない。欠席が続いている学生がいても忠告できる学生がいないなど、学生同士の関係の希薄さが目立った。発表テーマは発表順に、「ワールドカップの国際政治」「セブンイレブンの

表と裏」「インターネット」「映画の歴史」「出会い系サイト」「イラク問題」「地震」「北朝鮮」「セブンイレブンの営業戦略」「野球のバッティング」「黒人の強さの秘密」「たばこ」「拒食と過食」「宝くじ」「現代の非行」で、スポーツや時事問題を取り上げる学生が多かった。

発表についてはやりなおし、レジメの書き直しはなく、発表した全員が1回で合格した。先に発表した学生の方が、発表形態（パワーポイント使用）やレジメ（意見をわかりやすくのべる、具体的な論点提示）に工夫が見られたが、後に続く学生が触発されることはなく、資料のまとめも不十分なものが目立った。一方で自分の興味・関心の深いものを突き詰めた発表に関しては、内容もよくまとまっており、他の学生も興味深く聞いていた。また、時事問題について自分の主張が明確な発表に対し嫌悪感を示す学生が一部にいたのが記録用紙などで明らかになった。さらに、発表順番が進むにつれて、発言の減少、無気力な司会進行が目立った。

全体的に、学生の反応や学習の様子は前年と変わらなかったが、優れた発表や参加態度が真似されず前回まで指導したことが積み上がらなかった印象を持った。

2.2.4 評価

基本的には前年度と同じであった。単位認定の最低条件として、出席率を7割から5割に変更した。これは基礎ゼミⅡ全体の評価基準の設定によるものである。結果は、Aは9%、Bは64%、Cは12%、単位不認定は15%で大半が休学状態の学生であった。Aが前年より減少したのは、発表、発言、司会の評価が低下したのと、全ての項目をまんべんなくこなす学生が少なくなったことによるものと思われる。

2.2.5 小括

本年度は、個別作業中心の授業の弊害が如実に現れた結果となった。評価基準を明確に

した分、「これだけやっていたら単位が取れる」具体的な条件が学生に見え、向上心をそいだ。発表の準備などでは、自分の課題をこなすのに精一杯な中、TAと1対1の個別指導によって他の学生がどのように準備しているかのプロセスが見えずらく、他人のことに興味を示さない学生気質に拍車をかけた。クラスの中には、発表方法を工夫したり、わかりやすく自分の意見を述べたり、議論をつくる司会をしたり、よく人の話を聴き記録したり、様々な長所を持った学生がいただけにもったいないことであった。

これらの問題点から、応答性を引き出す授業方法に乏しかった点が反省点として挙げられる。このようなクラスの雰囲気では、TAが議論に参加し発表や発言の積極面を率先して評価する関わりを行い、発表する学生と聴いている学生の媒介をすることでお互いの理解を深める場面を作る努力が必要だったと考えられる。

ゼミナールに関わる力は、発表や発言、司会の力量が個別に、個人に直接備わるものではなく、活発な議論の中から自然に備わっていくものである。井上はこの側面を軽視していたことへの問題提起を学生の反応から思い知らされることとなったといえる。

2.3 淀野担当ゼミの場合

2.3.1 ゼミの目的

淀野が社会情報学基礎ゼミナールⅡを指導するのは、今期が最初である。

基礎ゼミを設置する目的や意義についての認識は、森田ほか(1998)のそれと同様である。そのような中でこの授業で学生に期待したのは、多数性に深く関わるコミュニケーション力の習得であった。そのため学生にはそのツールとしてのレジュメ作成・プレゼンテーション・議論等の体験を通して、技術を獲得し、ゼミの自主運営を含む学習の場を形成する主体的力量を身につけさせることを目標とした。これは後藤ほか(1999)での大谷

の記述にもあるように、自分の意見を発表するという自己表現と、相手の意見を聞くという相互承認の相互規定的なコミュニケーションの過程を通じ、学生はゼミという学習の場を形成する主体になると考えることによる。

さらに、コミュニケーション力の習得は、社会生活を営む上でも重要だと考える。そのため、ゼミ開始時のガイダンスでは、ゼミの方法を実践しながら身につけてもらうことを本授業の一応のねらいとするものの、それにとどまらず、学生として、また後に社会人として必要となる素養を身につける訓練にしたいという希望を学生に伝えた。

このように、ゼミをコミュニケーションの場として機能させたいという思いから、伝えようと努力すること、人の話をしっかり聞くこと、の2点を特に意識して行うように指導している。

また、TAは「先輩学生」として授業に臨むため、学生とTAとの間に「壁」をつくらぬよう心がけた。まずその第一歩として、ガイダンスではTAのメールアドレスを公開し、欠席の報告や、直接TAに伝えるにくい授業への意見・感想などを、メールを介して伝えてもらえるよう促した。

さらに、学生が「大学生にふさわしい自己責任」を持つことを期待し、授業態度や出欠についてはあえて注意せず、ゼミでの行動は他人に失礼のないように自分で判断するよう伝えている。

2.3.2 授業の流れ

淀野が担当したゼミは2クラス(クラス1:17名、クラス2:16名)である。第1回目のゼミでは、ゼミナールの目的やおおまかなスケジュール、評価要因(欠席数)などのガイダンスに加え、TAの自己紹介、学生の他己紹介を行った。この中で、基礎ゼミⅠでの学習内容の一部が学生を通じてTAに伝わったため、当初予定していたゼミ内容およびスケジュールを一部変更することにした。

これに伴い第2回目のゼミでは、新たなスケジュールや1回目発表の具体的な準備方法、レジュメ作成の方法、司会の方法などを、TAが作成したマニュアルをもとにレクチャーした。さらに図書館に場所を移し、発表準備として新聞記事の検索などを行った。

淀野が授業開始当初にガイダンス等で使用したレジュメや、その後の指導で使用したりアクションペーパーなどは、過去にこの授業のTA経験のある井上大樹、大谷直史のレジュメなどを参考にした。

ゼミは「自由テーマ方式」により、学生が2回発表できるようにした。これはTAによる設定である。このうち1回目は新聞記事を用いた発表（以下、新聞記事報告）を行い、2回目はプレゼンテーション方法の選択を含めた自由発表を行うこととした。

新聞記事報告は、各学生が興味を持った新聞記事を選び、A3の半分に新聞記事のコピーを載せ、残り半分には、その新聞記事を選んだ理由・問題意識と、新聞記事の要約、まとめ、論点を書き、それに沿って学生が議論をするものである。これらについて、発表6分、議論10分、記録4分と設定し、1回の授業で4人が発表できるようにした。新聞記事を利用したのは、①指導員がその現時点での学生のレジュメ作成力を知りたいと思ひ、②そのために新聞記事を資料としたレジュメ作成が、量的・質的に分かりやすいと判断したという他に、③新聞を介して、身近な社会問題に関心を持たせたい、と考えたからである。

新聞記事報告を行うにあたり、TAがゼミ生にどのような報告を期待しているかが伝わるよう、見本を作成し、第2回ゼミ時に配布して、準備・発表・司会の仕方を簡単に説明している。

また、学生にゼミの記録を行わせ、さらにTAが学生の現段階での力量を把握するため、「記録・評価シート（以下、シート1）」

を作成・配布し、毎回の記入と提出を義務づけた。このシート1には、発表テーマと質疑応答の要約の簡単な記録欄の他、学生の相互評価・自己評価に加え、学生から報告者への感想・アドバイス記入欄を設けた。このうち感想・アドバイス欄への記入については、TAが毎時間シートを回収してまとめ、さらにTAからのアドバイスを書き添えて、A4版1枚にまとめ、次回ゼミ時に報告者に渡した（以下、指導シート）。

この指導シートは、TAがゼミ開始時には学生相互のコミュニケーションがどれくらい図れるか予想がつかなかったため、議論中に各学生が意見を出しきれないことを想定し、その補助として導入したことに加え、開講期間内で学生と指導員とのコミュニケーションを密にするために用いた。

新聞記事報告は、第3～6回ゼミで行う予定だったが、実際には報告者の欠席が相次いだことから、第7回と第8回（クラスによって進度が異なる）まで行った。

自由発表は、より密度の濃い発表を行えるよう、プレゼンテーション時間を長く設定し、発表15分、議論10分、記録5分とした。当初、1回の授業で3人が発表し、6回の授業で全員が発表を終えるように計画していたが、新聞記事報告が予定通りに進まなかったため、スケジュールの変更を余儀なくされ、1クラスを2グループに分け、1回の授業で4人（1グループで2人）が報告し、少人数で議論をする形式を取ることにした。これは、一部の学生から少人数による議論の希望が出されたことを受け、TAが学生にこの形式の提案を行い、了解を取り、変更に至っている。

自由発表についても、TAが参考のレジュメを作成・配布したが、パワーポイントをはじめとするプレゼンテーションの方法を学生が選択できるようにした。しかし、結果として全員がレジュメによる発表を行った。

自由発表においても、「記録・評価シート(以下、シート2)」を作成・配布し、毎回の記入と提出を義務づけた。このシート2はシート1よりも質疑応答の要約欄を大きくし、ゼミ記録を詳細に取るよう指導した。さらに新聞記事報告時の指導シートに対する学生のリアクションを受け、自由発表時も指導シートを作成・配布することとした。

また、TAは新聞記事報告のレジュメを見て、より詳細なレジュメ作成指導が必要であると感じたため、学生が作成した自由発表のレジュメに青ペンで添削し、次の授業時に本人に渡すという、個人指導を行うことにした。

新聞記事報告、自由発表のどちらにおいても、①発表者による発表、②発表者の提示した論点について学生が議論、③司会は前回の報告者が行う、④記録は各自が毎回行う、⑤TAは学生とともに議論に参加する、という進め方を取った。

最終授業では、感想レポートの提出を求めた。これは、学習の振り返りを行うことにより、学生自身とTAとが、学生の学習の到達度を把握するためと、TAの行った教育実践を、次年度以降に有効な形で反映させるためである。

この感想レポートは、最終回の1回前の授業で形式を説明した。回収はクラスにより授業進度の違いがあることから、クラス1には冬休み中を利用してレポートを書き、最終回に提出するよう指示し、クラス2には、最終授業中に記入・回収することを伝えた。また、最終回を欠席する学生は、メールで提出させた。そのためクラス1の学生の方が、詳しく感想を述べる傾向があった。

2.3.3 学生の様子

〈クラス1の場合〉

1時間目の開講であることが影響しているのか、欠席・遅刻が目立ち、半数しか出席しない回も数回あった。また、報告者が欠席・遅刻することも多く、授業のスケジュールを

変更せざるを得ない状況だった。

新聞記事報告で取り上げられたテーマは、「津波対策」「腹腔鏡手術ミス」などのタイムリーなものや、「少年犯罪」「郵政民営化」「時効」「高速道路無料化」「ホームレス」「ピッキング」「悪徳商法」などの社会問題、「子どもの歯並び」「CG訓練」「携帯回収不調」「外国人観光客」と様々だった。

学生たちはTAの見本を参考にしたため、一応の形式がとれたレジュメを作成することができていたが、論点の提示が問題意識からかけ離れていることが多いなど、踏み込んだ指導が必要な状況だった。そのため、全体的な傾向についてはその都度、TAが授業内に口頭でレクチャーし、個人指導が必要であろう点については、指導シートを利用して個人対応を行った。

司会については、TAが一度手本として行った以外は、全て学生に任せた。これまでに司会の経験がないためか、マニュアルを見ながらおそるおそる司会する者が多かったが、スムーズに進行させられる者もあり、習熟度に関心が大きかった。そのため司会についても、全体への口頭指導に加え、指導シートを併用しての個人指導をした。司会の経験がない学生にとって、マニュアルは、「あるとやりやすかった」と好評だった。

自由発表はクラスを2グループに分けて行う予定だったが、出席者が足りず、予定通りの形式で発表を行えたのは2回のみであり、それができない場合は、新聞記事報告と同様に、出席者全員で議論した。

自由発表で新聞記事報告と同テーマを取り上げた学生は1名のみだった。自由発表では、A3用紙7枚にわたる力作のレジュメをつくった者がいる一方、ホームページをコピーしただけの資料1枚を用意した者がいるなど、学生によって力の入れ方に差があった。

自由報告では、シート2にゼミの記録を取りながら、議論に参加するように指示した

が、このことは慣れていないこともあり難しかったようだ。学生によっては、記録に注意を向けるあまり、発言や司会が手薄になることがあった。

記録は、ゼミの内容が全て把握できるように丁寧に記入する学生がいる一方で、数行しか書かない学生も多く、記録には個人差が大きいことが分かったが、強い指導は行わなかった。これは、沢山のことを一度に求めると、学生が「いっぱいいっぱい」になるのではないかと思ったからである。

新聞記事報告、自由発表ともに、社会問題を含むテーマの場合、議論が活発化する傾向があったように思われる。また、出席者が多い時は、形式的な指名によって形式的な議論に終始し、逆に出席者が少ない時には、自由に意見を発言する学生が増え、議論が活発に行われる傾向があった。

議論に活発さが失われつつある時、TAは学生に発言を求めだけでなく、敢えて報告者が想定していないであろう質問を行い、議論に変化を与えるようにした。

クラス1の学生は、授業終了後も教室内に留まる者が多く、しばしばTAを交えてゼミの続きの議論や、雑談をすることがあった。このような関わり合いが、学生とTA、学生同士の関係作りにはたらき、その結果として、ゼミにおいても活発に議論できる雰囲気を作られたように感じる。

TAが授業を行う際に立てた教育目標に関するものとして、ある学生は、次のような感想を記述してきた。「一番印象に残っているのは『ホームレスについて』だった。それまでホームレスの人は、みんな働く気がなく、ただ毎日をただただ過ごしているんだと思っていたけれど、討論の中で、住所がないと就職できないことが分かったり、ホームレスの中にもいろいろな人がいて、行動を起こそうとしている人がいることも分かった。行動を起こそうとしているのに、就職できないため

に、毎日寒い中で、屋外で過ごしているのかなと思うと悲しくなる。」

この他にも、「一番の収穫だと思ったのは、細かな話が聞けて、社会問題・政治など、いろいろなものに興味を持」つようになったことで、今後は、「まずは図書館などを利用して自分で調べ」て、「自分の教養を深めるとともに、これからの人生においてこれらの内容が活かされるよう、これからも自分なりに努力していきたい。」と記述した者もいた。

この2つの感想からは、ゼミを通じて、学生が社会に関心を持つようになったことが読みとれるのではないだろうか。

授業の感想の他に、それとは関係ないことを記述してきた学生が2名いたが、「こんな小さなことでもこんなに文字が出てくるようになったのは基礎ゼミの授業があったからだ。以前の自分とは全く違うことを書けるようになった。それが基礎ゼミで得たことだ。」と、自らの成長への気づきが記されており、非常に興味深かった。

レジュメ作成については、「添削によって、文章の書き方を学ぶことができて良かった」とする技術的な感想の他、「レジュメがあると議論が円滑に進みやすい」ことに気付いたとする感想があった。

クラス1の感想レポートを読み、TAが最も驚いたのは、ゼミの技術を獲得させるTAの能力への感想よりも、TAの態度に関する感想が多かったことである。このことは、学生がTAに対し、指導力や教育能力を求めているだけではなく、人間的な関わりをも求めていることの表れではないかと感じる。もちろんこれは、「人なつこい」性格の学生がこのクラスに多かったことも関係しているだろう。

〈クラス2の場合〉

クラス1と比較すると、出席率は高く、報告者の欠席・遅刻も少なかった。

新聞記事報告で取り上げられたテーマは、

「汚泥タイル再生技術」「地震」「名古屋ビル爆発炎上」「品川駅開業」「音の出る液晶画面」「札幌ラーメン」「テロ」「個人情報保護条例」「オンラインゲーム」「コースター脱線事故」「イラク復興」「携帯回収不調」「地震」「タバコ」と様々であった。新聞記事報告では、ほとんどの学生が、TAが期待したレベルのレジュメを作成していた。

司会については、はじめからスムーズに司会を行える者がいる一方で、自由報告であっても、マニュアルを見ながら行う者が少なくなかった。司会の仕方がよく分からない学生には、TAがアイコンタクトによって、指名の順序や進め方を指示することが多かった。

自由発表のテーマは、すべて新聞記事報告とは異なるものだった。自由発表では、文献検索を行い信頼性の高いデータを使うように指導したが、インターネットでちょっと調べて、それで終わりという学生も多かった。しかし、大学図書館だけではなく、道立図書館に足を運び、レジュメを作成した学生もいた。

クラス2では、早い時期の発表の方が力作である傾向があった。議論については、後になると意見が沢山出るようにはなったが、それほど顕著な傾向ではなかった。

また、クラス2では、司会者が座っている順に一人一言ずつ発言させることが多く、感想を言うだけに終始してしまい、発展的な議論には繋がらず、面白味に欠けたゼミになることが多かった。このような場合、TAから「順にあてずに、指名してもいいんだよ。」と言うと、一時的に指示に従うことがあったが、やはりそれまでの方法を踏襲することが多かった。新聞記事報告の際に、自分の意見は言えるが、それまで出された他の人の意見を一度自分のものにしてから、自分の考えを発展させることは、学生にとって難しいように見受けられたことを踏まえ、自由発表では「共感」をテーマに据え、できるだけ他の人の意見を踏まえた自分の意見を発言するよう

促した。これにより、ある程度の改善は見られたものの、十分には浸透させることができなかった。

しかし、自由発表でテロ撲滅について議論した際、「イスラム教を信仰している人は死を恐れないから、テロは防ぎようがない」と発言する学生が多い中、1人の学生が「自分の考えをテロでしか表現できない状況に追い込まれているのではないか」と発言したことを発端として、テロが起こる背景にまで踏み込むことができていた。

自由発表では、3回少人数での議論を行えた。だが、この形式を取ると、TAが議論に参加できないグループが出てくる。そのため、その時の発表者に対しては、指導シートと青ペン添削を詳しく行うことで対応した。このことが学生にとってベストであったかは分からない。しかし、TAが参加できなかったグループの発表者が、指導シートを読み、授業終了後、テーマを取り上げた理由やテーマに対する自分の考え方を、自らの体験を元に、TAに直接話してくれたことがあった。このことはTAにとって、多くを考えさせられる貴重な体験となった。

授業を進めるにつれ、前期の基礎ゼミⅠの内容が学生を通じて明らかになってきた。それによると、淀野の授業内容と前期のそれとは、グループ発表か個人発表か程度の違いしかなかったようである。クラス2はクラス1と比較すると、何でも発言できる雰囲気にはならなかったが、これは、後期は前期のゼミの繰り返しで、発展性がなかったため、学生にとっては面白みのない授業となってしまったからではないだろうか。もっと早い時期に前期のゼミ内容や、学生の到達度が把握できていれば、後期の基礎ゼミⅡの進め方をもっと違う形にすることができ、学生にとって有意義なものにできたのではないかと悔やまれる。

2.3.4 評価

ゼミナールという科目は、他科目とは異なる

り、授業の主体である学生に評価基準が明確に理解されにくいという特徴を持っていると考える。さらに、高校教諭をしていた時の経験から、学生および第三者が納得できる評価の算出方法を用いる必要性を感じている。そのため本授業においても、評価基準をある程度明確にし評価を算出した。評価の詳細については、希望する学生に個人的にメールで公開している。

TAとしては、これにより算出した評価は、概ね妥当性が高いものになったと考えている。しかし、今回の評価方法は、教育目標に対する妥当性と、客観的公平性を持ち得ているのかを精査する必要があるだろう。これについては、今後の様々な方面からの指摘をもとに考えていきたい。

今回、学生から出された感想レポートを読み、評価のあり方を強く考えさせられた。それは、教育目標として設定した到達点に達していないために低い評価しかできなかった学生であっても、成長が著しかったり、議論での発言は未熟でも、感想シートには非常に深い考察を記述してくる者がいるなど、学生の内面が非常に複雑であることが分かったからである。そう考えると、今回の評価は、学生の表面を画一的に算出したものになっているとも考えられる。このような反省を踏まえ、学生の内面をしっかりと汲み取ることができるような評価法を考察するだけでなく、TA自身の力量を上げなければならないと、強く感じた。

2.3.5 小括

両クラスに共通していたのは、司会の力量によって、また発表内容によって、議論の発展が左右されたことである。そのため、司会の方法・テーマ選択については、もっと踏み込んだレクチャーなどが必要だったように思う。

授業態度については、私語をしたり、携帯画面をチラチラと見る者がたまにいたが、ゼ

ミ成立に大きく影響を与えることはなく、学生のゼミへの取り組み意識には、ある程度の自律性が見られたと考える。私語については、アイコンタクトで静かにするよう促し、それでもダメな場合は口頭で注意をしたことがあったが、それにより一時的に人の発言を聞く姿勢は出たものの、ゼミの回数を重ねるにつれ、その態度が培われる傾向とはならなかったのが残念だった。

また、順番が進むにつれて、発表の質が向上することはなく、授業の積み重ねが、直接、レジュメ・発表に活かされる傾向にはなかったことも残念だった。

議論においては、学生が本音で発言していないと感じることが多々あり、自発的発言を促す言葉を何度かかけたことがあったが、これにより変化が表れたということではなかった。むしろ、TAが自ら議論に参加し、発表に真剣に耳を傾け、それに対して本音で意見を言ったり、わざとそれまでとは異なる切り口で質問等をした方が、学生の本音を引き出す契機となり、その後の自発的発言に繋がったように思う。

自由発表では、クラスを2グループに分けて行ったが、これについて学生からは、「発表者の声が重なって聞き取りにくかったが、少人数だと深く話し合えるので、それなりに良かった」という感想が出された。

授業最終日に提出を求めた感想レポートによると、全員が「楽しかった」「レジュメ作成の方法が分かった」等の肯定的な感想を記述していた。

またこの感想レポートからは、授業開始当初、学生の多くは、これまでの学生生活では経験が薄かった「人と議論すること」に新鮮さを覚えながらも、恥ずかしさや不安やとまどいを感じたり、「正直に言うのだる」と思っていたが、「意見を言うといろんな人から厳しい意見が飛んでくるから、へこんだりしながらも、議論の経験を積み重ねるにつ

れ、「思ったことを言えるようになり」、「一つのテーマについて考察を深めていく、議論の楽しさ」に気付いていったという過程が読みとれる。

ある学生は、「これまでは間違っただけの意見を言ったら、その議論は意味のないものになるだろうと思っていた。だけど、意見が間違っていたとしても、議論の中で反対意見が出ることにより、修正・改善される。間違いが出たことにより発展もする」「議論では、まず自分の思ったことをみんなに伝えるべきだ」と考えるようになり、このことが「大きな発見」であると考えようになっている。また、議論を通じて、「一つの事象には様々な要因があり、それらを検討する際、多方面からの視点がある」ことに気付いた学生もいた。

おそらく学生たちが知った「議論の楽しさ」とは、この「気付き」だったのだろう。これらに気付いた学生たちは、議論を重ねるにつれ、発見を学生内で共有し、活発な議論につなげていったのではないだろうか。

しかし、ゼミの「楽しさ」は、「議論の楽しさ」だけではなく、「困難を乗り越えよう」と努力した時、「経験が今後のためになることに気付き、やりがいを感じる」からも生まれている。

しかし、ゼミを通じて学生が感じたのは楽しさだけではない。他者に分かりやすく伝えたり、膨大な資料の中から自分に一番ふさわしいものを選んだり、他者の意見に耳を傾け、共感したり受け止めることの困難さや大切さを実感した者は非常に多かった。また、伝えるための準備の順序立てや司会技術が身に付いたと実感したり、文章を書くことへの苦手意識が減少したなど、技術面での克服をした者も多かった。これらを記述した学生は、「それらは社会に出る上で必要な基礎的な力」であり、その力を「ゼミで養えた」とし、「このことは後の学生・社会人生活にも

確実に影響すると思う」と述べる者が多かった。

以上の感想から、ゼミにおいてTAは学生に「気付き」を与えるような支援をすることが必要なのではないかと考える。

自由テーマでの発表は、学生が興味をもって学習に臨むのに役立ったと考えられる。学生の中には、自分自身の問題を理解・解決しようとする姿勢に繋がった者がいたからである。また、テーマを自由に選択させたことで、「その人がどんなことに興味があるのかが分かり、面白かった」とする学生が多いことから、学生相互の理解を深めるのにも、このことは役立ったと考えられる。しかし、自らの興味・関心を重視するあまり、議論が活発になるようなテーマを選ばない学生が多かった。この点に関しては、新藤TAによる「なぜ〇〇は△△なのか」という形でテーマ設定をして報告させた例が、一つの解決に繋がるであろうと思われる。

本授業のTAの反省としては、学生の到達点の把握に時間がかかり、それに対応するための授業内容にできなかったことを残念に思う。これについては、前期のゼミの担任と早い段階から連絡を密に取ることで、ある程度の解決がはかれるであろう。

報告力について、もっと高度な技術を学生に求めても良かったのではないかとも思う。ただ、そのためにはよりきめ細かい指導が必要となるであろうが、実際に指導シートによる個人指導を行ってみて、これ以上の指導は、TAの時間的負担が大きく難しいと実感している。この点についてはさらに考える必要があるだろう。

ゼミは出席者全員の参加姿勢によってその質が大きく左右されることから、それぞれの学生の「持ち味」を活かすゼミとはどのようにすべきか、より分析しつつ、踏み込んだ指導が必要であると考えられる。

今回はじめてこの授業を受け持った淀野に

とって、他クラスの TA との交流は非常に役立った。これらは授業終了後の交通機関内で行うことがほとんどであったが、そこでの交流によって、各 TA の実践の蓄積が他の TA と共有され、個人の蓄積が全体の教育実践の質の向上に強く影響したと考える。TA としては「手の内を明かす」ことに強い抵抗感を覚えるが、本授業にはそれが必要なのではないだろう。

本授業を通じて得られたものは、学生にとっては議論することの楽しさであったり、社会人になっても必要なものであったりしたことが感想レポートから分かるが、TA にとっても、学生に教えられることが多く、自分自身のあり方について考える良い機会となり、得たものは非常に大きかった。

本授業を通じて関わることでできた学生・他クラスの TA に深く感謝したい。

3. 考察

ここでは、これまでに紹介した事例より基礎ゼミⅡにおける学びの可能性及び授業における課題について考察を行う。

3.1 学生の学び

基礎ゼミⅡ開始当初の学生の様子としては、前期の基礎ゼミⅠの受講だけでは、クラス内のコミュニケーションが不十分だったり、発表レジュメの作り方や司会進行の方法などゼミに必要とされる技術や段取りの理解が未熟で、自分の興味・関心に合う資料の探し方が十分に身に付いていないこと等が傾向として見られた。基礎ゼミⅡを通じて学生たちは、基礎ゼミⅠだけでは不十分だった様々な要素の重要性を感じ、技術を身につけるとともに、自分の興味・関心を突き詰め・表現する充実感を覚え、相手の渾身の力のこもった発表を聞くことから、さらに様々なことに興味、関心をもつようになっている。

この授業における学生の姿として、何事も「指示待ち」でなく、明確な目標を設定でき

るよう TA から課題を提示すると積極的に取り組む傾向が強く、その上で自由な学びを要求していることが明らかになった。また、TA とのコミュニケーションを潜在的には渴望していることもあらためて確認できた。しかし先の事例から、これは単純に TA に何でも話を聞いてほしいとするのではなく、クラスの他の学生や社会との応答性を何らかの形で深めるための一つの契機としての要求ではないかと考えられる。また、総括レポートや記録シートへの丁寧な記述は、学生が成長しようとする自己との対話を試みていると考えられる。基礎ゼミの授業によって、学生たちは自らで対話の関係や、社会と自らのあり方を取り結びながら、大学の学びに必要な問題発見能力、論理構成力をつけていく契機になるものと思われる。つまり、これらの学びの展開への入口となる、レジュメの書き方、司会の進め方などゼミの段取りについては、きめこまやかな指導が必要であると言えるのである。

3.2 基礎ゼミⅡの授業構成

基礎ゼミに関して、これまでの論考では、「自由テーマか統一テキストか」「PowerPoint や E-mail など情報機器の活用」「指導員の役割とは」などについて論じられてきた。今回も、これまでの論点をふまえながらも、指導体制が変更されてから新たに生じた問題もふまえて、基礎ゼミⅡの授業構成や指導のあり方について論じる。

まずは学生の自主性をどこまで尊重するかである。今回の事例では、発表が自由テーマだったこと以外は、従来より管理的と言えなくもない。しかし、レジュメのまとめ方や司会の方法、ゼミ参加の仕方などについて「自分はどうすればよいか」具体的に知りたいという学生の学習要求もあったため、これらを汲み取り、習得に結びつけるためかなり細かくハードルを設けた。結果的には全体的にゼミに積極的だった（になった）かどうかとい

う軸で、評価がより正確にできたと考えられる。同様の理由で、基礎ゼミⅠではよく取り入れられていたグループ発表についても、この事例では取り入れられていない。

基礎ゼミⅡにおけるTAの役割であるが、井上はゼミナール(大学の授業)をこなすための基礎力の養成にこだわり、淀野は社会現実を媒介にTAを含めたクラス全体へのコミュニケーション(関係づくり)を重視した。これはこれまでのそれぞれの教育経験の違いによるところが大きい。これは、ゼミの個性の要素となるものであり、一つに縛るべきものではないが、基礎ゼミⅡの到達目標や学生の学習要求との関係で常に吟味されるべきものであるともいえる。

一方で、学生の実態から基礎ゼミⅠで何を学んだかがあまり見えてこない場合もあるという問題も明らかになっている。そのような場合、結果的には、実際の授業内容として基礎ゼミⅠより基礎ゼミⅡの方が基本的な力をつける構成になっているように思われる。このことに徹しようとするとならば、TAの担当する後期の期間だけでは到底時間が足りないのである。基礎ゼミⅠ、Ⅱを通じ結果としてどのような到達目標をもつか、その上で基礎ゼミⅠ、Ⅱでどのような段階を設けるか、指導方法は千差万別でも最低限の統一見解については、この両科目の指導に関わる全ての教員、TAで確認される必要性を感じる。また、発表準備にあたってのWordやPowerPointに関する基礎知識をもう一度基礎ゼミでアドバイスすることも少なくなく、情報処理や資料収集法その他の基礎科目として連関をもたせた到達目標、授業構成をすることで、学生の授業に臨む姿勢が変わるのではないかと思う。

4. おわりに——学部への提言

以上をふまえ、基礎ゼミⅡをより有意義な授業にするため、社会情報学部に対していく

つかの提言を行いたい。

第1に、学生が授業の早い段階で授業内容や評価基準などを明確に把握できるようにする環境を整えることである。そのためには、指導員に対する基礎ゼミⅠを担当したそれぞれのクラス担任からのガイダンスが早い段階で確実に行われることが必要であろう。

第2に、未経験のTAでもスムーズに授業を行えるよう、授業開始前に学生の実態を把握できるように、TAの自主研修機会を確保し、さらにTAの授業経験をストックすることも必要だと考える。先輩、後輩のTAが一同に会し、授業経験交流などを行い、他TAのプリントなどの資料をいつでも見られる環境にすることで、そのクラスに適した授業方法を容易に見つけ出すことが可能になると思われる。自主研修については授業時間と同様に労働時間に含むことを希望したい。

第3に、TA、教員、そして受講学生へのアンケート(授業実態調査)の実施である。本論では井上、淀野以外の他のTAによる基礎ゼミⅡの授業方法、指導教員の視点からみた基礎ゼミⅠ、Ⅱの実態については全くふれられていないし、また受講学生からの匿名の声も全く収集できていない。この不備を補うために、基礎ゼミ全体の授業の課題などについてより正確な実態把握が必要であると考えられる。実施主体と様式は問わないものの、今後の基礎ゼミⅠ、Ⅱのより具体的かつ統一的なカリキュラム構成につながる内容となることが望ましい。

最後に、本学部の特性や学生実態に即した基礎学力についての全学部的論議と、学生の学習プロセスに即したカリキュラム間の連関の形成を求めたい。これは、本学部の専門科目や調査実習などに即するものであれ、社会に出るために必要な力として定義するものであれ、4年間でどのような学力をつけ、そのためにどのような努力が必要か、学生自身がマネージメントを可能にする水準で具体化す

る。このことが、自ら主体的に学ぶ学生を生み、厳しい時代を生き抜く社会人の養成につながる一歩になると考えるのである。

文献

後藤靖宏ほか（1999）「大学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: 1-25

森田彦ほか（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

齋藤孝（2001）「学校は何をする場所か」『世界』第686号: 124-132

汐見稔幸（2000）『「教育」からの脱皮』ひとなる書房