

秋田大学 教養基礎教育研究年報 29 — 40 (1999)

初年次ゼミの現状と展望

— 国際言語文化課程・欧米文化選修の実践例 —

長谷川 章 佐々木 和 貴
川 東 雅 樹

1. はじめに

本年度、教育文化学部の発足に伴い、新1年生を対象に初年次ゼミが開講されることになった。その主たる目的は、「秋田大学『教養基礎教育改革』の概要」に集約されているとおり*1、1年生に課程・学部・大学の教育目標を理解させ、今後の学習に必要な予備知識ばかりでなく、討論の方法と自主的思考法の基礎を身につけさせることにある。

上記の目的を実現するために、本学部国際言語文化課程のスタッフも、この全く新しい試みに取り組むことになった。授業の進行に関しては、各講座の代表（日本・アジア、欧米文化、国際コミュニケーション。国際言語文化課程では、講座名と選修名は同一）が話し合い、新1年生を名簿に従って、A・B・C、3つのクラスに分け、それぞれの講座が5回ずつクラスを担当することが決定した。たとえば、欧米文化講座は、B→C→Aの順序で各クラスの授業を受け持つことになった。なお、この際、どのように授業をするかは完全に各講座の自主性に任せられた。

欧米文化講座では、以上の経緯を受けて、主な担当者を3名（佐々木和貴、川東雅樹、長谷川章）選んだうえで、初年次ゼミの中心テーマを「本」とし、1クラスの初年次ゼミを次の要領で行うことが決められた。

第1回：選修担当教官の紹介、「欧米文化」に関するブックガイド配布、学生の読書傾向に関するアンケート

第2回：佐々木教官の担当回

第3回：川東教官の担当回

第4回：長谷川教官の担当回

第5回：大学図書館の利用法

中心テーマが「本」であるのは、欧米文化選修の専門領域と密接に関連があるためだけではない。秋田市のような地方都市でどうやって情報を集めるかといった問題は、日常生活でどの学生にとっても切実な問題であり、このような「知のサバイバル術」について考えられるのは、欧米文化選修に進む、進まないを別として、きわめて重要なことと判断したからである。なお、ここでの「本」とはもちろん活字出版物のことであるが、一方でビデオ、インターネットなどの他のメディアにも関連を持たせる配慮がなされていたことも特記しておきたい。また、各教官の担当授業では、事前に学生に課題を与え、それを元に意見発表や討論を行う方針も立てられた。ゼミという授業形態からこれは当然のこととして了承された。

* * *

本稿では、2～4章で、佐々木・川東・長谷川がそれぞれ自分の担当回の様子と問題点を、5章では合同で大学図書館での実習の様態を報告し、初年次ゼミ全体での問題を最後の6章で扱っている。5章で述べられている大学図書館実習では、長谷川が書庫・視聴覚室などを案内し、佐々木が図書館検索システムの利用、川東がインターネットでの図書検索（外国語図書室）を担当した。そのため、この章は三人がそれぞれのパートについて意見をまとめた体裁をとっている。各学部、各課程での初年次ゼミの実態を知る情報源は、それほど多くはなく、この短い報告が関係者の参考になれば幸いである。

* 1 秋田大学教養基礎教育運営準備委員会（編）「教養基礎教育改革資料集」（1998年）pp. 58-59

2. 佐々木担当

1) 目的

佐々木の担当授業では目的を2つ設定してみた。一つは、本（＝活字）というものを、必要な情報を取り出し、加工し、最終的には自分から情報を発信するためのメディアとして学生に捉えさせることである。つまり高校までの知的生活型読書（＝「本を読む」）とは異なる、「知的生産型読書」（＝「本に当たる」）という視点を提示しようとしたことになる。そして二つ目はこうした情報のインプットとアウトプットのために、つまり、大学生として豊かな知的生産を行うために、何が必要とされるノウハウなのかを具体的に伝えることであった。そこでテキストとしては、わかりやすさと分量、さらには著者の学生への知名度も考慮して、「知のソフトウェア」立花隆（講談社現代選書）を選択した。

2) 実践

事前の準備としては、前掲書全12章の中から以下の8章を選び、

- 第1章 情報のインプット&アウトプット
- 第2章 新聞情報の整理と活用
- 第3章 雑誌情報の整理について
- 第5章 入門書から専門書まで
- 第8章 アウトプットと無意識の効用
- 第9章 コンテ型と閃き型
- 第10章 材料メモ・年表・チャート
- 第11章 文章表現の技法
- 第12章 懐疑の精神

担当者に一章ずつ割り当てた。具体的には、800字程度で要約し、さらに内容について自分なりに具体的なコメントを述べるという作業を課した。一方、受講生全体に対しては、全掲書の概要が把握できるように、目次及び選択した各章の主要部を抜粋して配布した。授業の形式は、学生にゼミナールであるという意識を持たせるために、担当者が一人ずつ前に出て要約文を読み、コメントを述べる、さらにそれに対して教官が質問し、又補足するという形式を取った。その結果、教官とのやりとりを通して、担当者には授業に主体的に参加しているという意識、ある程度持たせることが出来たように思われる。実際の授業では、たとえば「第5章 入門書から専門書まで」を例に取れば、この章で述べられている。「どんな書店で、またどのようにして本を買うかという、いわばマテリアルなプロセスが、実は知的生産と密接に結びついてい

る」という趣旨を、担当者のコメントまた教官の実体験も交えてさらに展開し、秋田の書店（図書館）案内も試みた。また「第10章 材料メモ・年表・チャート」では、レポートを書く際に大変有効な示唆を得たという学生のコメントを手がかりに、この章で提示されている「質の高いアウトプットを可能にするノウハウ」を、学生のレポート製作の実際に具体的に応用してみせた。その結果、学生に対して、本（＝活字）から、どのように情報を収集し、加工し、さらにはそれを発信するかという視点を、ある程度理解させ、また多少の興味も喚起することができたように思われる。

3) 反省点および今後の課題

形式面：授業が教官と担当者とのやりとりに終始してしまい、学生間の論議という方向には発展しなかった。ゼミナールである以上全員に参加意識を持たせるべきだったろうが、そのためには、話題を絞る或いはディスカッションの時間帯をもうける等、もう少し工夫が必要であったかもしれない。

内容面：本（＝活字）から、どのように情報を収集し、加工し、再びそれを発信するかという視点が、学生にとってある程度の興味を引くものであることは、授業を通して明らかになった。しかし、今回テキストとして選んだ「知のソフトウェア」立花隆（講談社現代選書）は、その提示するノウハウが、インプットからアウトプットへという流れに沿っており、ようやくインプットを始めたばかりの1年次の学生よりは、むしろ3・4年次の実際に卒業論文などに取り組んでいる学生向けであったようだ。従って、初年次ゼミという授業の性格を考慮するならば、さらに分かりやすい、つまり1年次の学生により身近な情報のインプットを教えてくれるテキストを選択することが、重要であろう。

その他：月曜の9・10時限というのは、条件としてはもっとも劣悪な時間帯の一つである。土日の疲れに、朝から3コマないし4コマ程度の講義を続けて受けた疲れも重なり、学生の中には注意が散漫なものもかなり見うけられた。時間帯について、できれば再考を希望したい。

3. 川東担当

読書というのは本来孤独な営みではない。書き手と読み手のコミュニケーションを成立させる場であることは言うまでもないが、同じ物を読んだもの同士の、あるいはある本を読んだ者と読んでいない者の間のコミュニケーションも当然作り出す。そのような場が制度として確立されているのが大学のゼミであることはいうまでもない。

欧米の大学でのゼミ形式の授業というのはそのほとんどがディスカッションに費やされる。毎回二〇分程度の報告が担当の学生によってなされ、残りの時間で出席者のかなり激しい議論が展開される。よく聞いていると内容は必ずしも生産的かつ創造的というわけでもないがとにかく議論がとぎれることはない。担当教授はときおり議論の方向を適切に修正し、最後に問題点を指摘するという役割を果たすのがふつうである。日本の大学のゼミも基本的には同じやり方を目指していたはずだが実状はまったく異なる。学生に報告させるところまでは同じだが、その先の議論がない。質疑の時間をもうけてもよほど話しやすいテーマでもない限り、放っておけばいつまでも沈黙が続く。この沈黙に耐えられなくなるのはたいていは教師の方で、結局自分の知識と見解を一方向的に話す羽目になる。

一方通行の授業に対する批判はいまに始まったわけではないし、学生も対話型の授業を望んでいることはさまざまな調査から読みとれるのだが、だからといってそのような機会を設けても学生がそう簡単にのってくるわけではない。さあ話さないと言われて、話し始めるほど学

生はナイーブではない。

ディスカッション中心の授業がそもそも日本に伝統的な知識伝授型の授業形態より優れているのかどうかという根本的な問題に触れる余裕はここではない。とりあえず大学のゼミという形式のなかで新入生の発話意欲をできる限り引き出すことを目的に、読書報告とそれについての簡単なディスカッションを今回の初年次ゼミのプログラムに組み込んだ。

あらかじめ50ページ程度の短い論説文を学生全員には配布し、さらに7～8人の学生にはそれについて400字程度の要約及び同じ量の内容についての批判をレポートして報告させる。そしてそれを授業の当日すべてコピーし、出席者全員に配り、目を通す時間を10分程度与え、その資料をもとにディスカッションを始めるというものである。今回選んだ素材は西尾幹二の『ヨーロッパの個人主義』の第1章、第2章そして岸田秀の『「日本人の不安」を精神分析する』の一部の三種類で、三つのクラスにはそれぞれ別のものを読ませた。テキスト選択の基準は、できる限り論点の分かりやすいもの、論争を挑発する内容であること、反論しやすいこと、その反論が日常の感覚から浮かびやすいもの、そして国際言語文化課程ということで日本を外から眺める視点を含んでいること、である。あくまでもディスカッションの素材として使いやすいということである。報告者にテキストへの批判を課したのも、反論することを意識させるためである。前もって報告を出すことによって論点の整理、報告の相手に対する配慮、つまりわかりやすさ、そして反論を想定した思考と自分の意見の確認というような予行演習的な作業がなされることを期待した。

学生のみならず日本人の多くが一般に議論下手だと思われることはよく知られている。議論好きそのものが評価されるかどうかは別として、冷静なディスカッションをうまくこなせるということはいくつかの理由が挙げられる。歴史的に見て、異文化、異民族との日常的な接触が少なく、言語の論理性を軸にしたコミュニケーション経験が乏しいこと。したがって言葉になる以前の過程で物事が決められることが多く、発せられた言葉は論証のためではなく、決定事項を告げる性格を持つ傾向があること。その結果、議論が個人の自立性を生み出す場として尊重されない風土であること。またそのような意識の反映としての教育の場での一方的な知識伝授とそれに伴う筆記試験重視の評価。もちろん日本では議論が全く成立しないというような極端なことを言っているのではない。発言を評価する位相がほかとは違うと言うことである。一般にヨーロッパではひとつひとつの発言が、全体として抛りよい結論を構築するために必要なプロセスを形成するものとして理解されている。したがって発言の内容の善し悪しそのものよりも、まず発言することが議論を全体に寄与するものとして評価されるのである。そこでの沈黙は何も考えることのできない無能を意味しかねない。そこでの発言は、量だけの問題ではないことはいうまでもないが、基本的には加算式に評価されるのである。日本で発言が評価されるのはそれが含蓄に富み、重要なこと、決定的なことを指摘している場合のみである。意味あることを言わないくらいなら黙っておいたほうが無難であり、さして中身があるとも思えない意見はマイナスに評価されることはあっても、その逆はない。つまり減点法の世界である。「沈黙は金なり」というのはそういう風土が生んだ処世術である。ゼミという授業形態に限って言えば、ここで言う評価とは教師の側からだけのものではなく、むしろ他の出席者によるもののほうが目に見えない圧力を加えてくる。友人の目を過剰に意識するのである。また発言内容と発言者の人格を混同する傾向も議論を不毛にする原因の一つである。意見への批判を人格への批判と受け取ることがままあり、対立を恐れるという日本人独特の感性も重なって、ディスカッションが生き生きとしてこないのである。

このような状況を念頭に置いて、教師は議論を導いていくことになるのだが、その際、学生

には次のことをあらかじめ明言しておいた。どのような発言内容に対しても教師自身の意見、批判を向けるつもりはないこと。ただし原則として発言内容と対立する立場からの質問はする。もちろんこれはさらに発言を促すためであること。教師が取り扱われているテーマに関して正しい解答を所持しているわけではないこと。つまり教師はここでは教えるとか、答えるという役割をもたないし、そのような権威が幻想であること、したがって最終的に何らかの統一見解にまとめるというような姿勢がはじめからないこと。矛盾、混乱、もつれ、支離滅裂のままでも時間切れになっても気にしないこと。ちなみに評価については何も触れなかった。個人的には加点法のほうが適切だと考えているが、たった1回の、しかもなじみのない形式をとる授業で評価の方法を説明するのはよけいな心理的負担をかけるだけと考えたからである。評価について云々できるのは一定期間のゼミが予定されていて、十分学生の理解と信頼を得られる余地がある場合だろう。さらにこちらの心構えとして留意したのは、とにかく誉めるということである。何とか肯定的な材料を見つけて、ひとこと誉め、いい気持ちになってもらうのである。インチキ臭く、子供っぽいやり方に思えるかもしれないが、経験的にみて、これが思いのほか効果的なのである。以上、いずれも方法というレベルには及ばないもので、とにかくディスカッションに臨む学生の逡巡、気後れという心理的抑制を軽減するための教師の側の心がけといった程度のことである。

さてそれで実際にやってみてどうだったか。内容はともかくとして、意見を活発に交換するという目的は果たせたか。まずあらかじめ提出させた報告だが、これは期待した以上の出来であった。受験を終えてまだ日が経っていないのでこういう作業は得意なのかもしれないが、論点の明快な素材を選んだということの効用も少しはあったのかもしれない。いまの学生がマニュアルに頼るとはよく言われることだが、逆に言えばはっきりした指示と課題を示せばそれなりに応えるということなのだろう。何でもいからやってみろ、というような曖昧な課題はただ困惑させるだけだと想像できる。

次に問題のディスカッションの成否だが、じつのところははっきりこうだと言いつけるような結果は出なかった。同じ方法を三つのクラスで行ったのだが、反応がそれぞれまったく違ったのである。想像以上に活発に議論が展開されたのが最初に担当したBクラスであった。こちらが大して煽らなくてもクラスの半数以上が発言するという進行に少々驚いたくらいである。次のCクラスは、議論の中身の充実においてはもっとも見るべきものがあった。意見が飛び交うということにはなかったが、一人一人の発言が挑発的で、議論のメリハリがあり、傍らで聞いていて面白いと感じられるものだった。その際、あらかじめ準備した報告が議論の出発点になったことは言うまでもない。なにも問題点を提供しないままに始める議論と比べたわけではないので、その効果を断言することはできないが、少なくとも学生たちはまず自分の仲間の意見を理解し、それとつきあわせる形で自分の考えを提示するという展開に比較的なめらかに入っていたと推測できる。問題を自分で見つけるというのがもっとも難しく、学生ならずとも苦労するところなのだが、同僚の明確な意見が文字の形で目の前にあるということは、相手の発言を正確に理解し、その勘所をつかまえ、そして反論を頭のなかで組み立てるという通常のディスカッションの流れよりも、負担を減らしてくれるのかもしれない。言葉を発するよりも理解すること、文字を追うことばかり鍛えられてきた学生にとって、少なくとも相手の言っていることだけは把握しているという安心感の持つ意味は大きく、臨機応変の対応を迫られる純然たるディスカッションへの移行過程として考慮に入れてもよい方法ではないかと思われる。

ここまでは予想以上にうまくいったといえるのだが、Aクラスではそれも通用しなかった。いきなり沈黙が支配し、仕方なしにこちらが指名してもじっと黙りこくるか、口を開いてもど

うにもそのあと話が発展しようもない感想をぼつりとつぶやくだけ。何とかその貧弱な感想の切れ端からこちらがさらなる疑問や質問を向ければ、なぜ私にそんなことを聞くのだといわんばかりの恨めしげな眼差しを向けてくる。時間の経過が異様に遅く感じられるクラスだった。まさに日本の大学のゼミでの典型的風景である。

結果だけから見ればBとは成功し、Aでは不首尾だったということになる。この違いはどこから来るのか。クラスを構成する学生のもっているもとの性格、資質の違いがあることは言うまでもないし、それが決定的になりうることもあり得る。ただそれは時間的な余裕があればその資質、性格を把握してそれなりの対応も考えられるものだし、ここではこの種のゼミの方法上の問題を考えるのが目的なのだから、この要件は除外したい。では三つのクラスの反応の違いはどこから生まれたか。

まずうまくいった理由と考えられるものを挙げてみる。ひとつは積極的な学生がひとりでもいること。Bクラスがそうだった。こちらはその学生の発言を軸に問題を広げて行くことだけに注意すればよく、あとは自然に展開したという具合だった。積極的な学生の発言を徹底的に利用して、一種の協力者に仕立て上げることができたのである。次にとんでもない発想の発言が飛び出したこと。これは他の参加者を挑発し、少し話す気のある学生ならひとこと言わずにはすまなくなるというものである。気の利いた発言や、鋭い指摘はどちらかというディスカッションのとどめを刺すみたいで、むしろ議論の続行ということだけから考えれば、おかしな意見、突飛な視点のほうが必要なのである。他にも理由は挙げられるだろうが、とりあえずディスカッションが成り立ったということこちらの準備（心構えのようなものも含めて）がどこまで関連があるのかははっきりとは言えない。たぶん出席者の資質に拠る部分があるのだろうが、ただ少しでも発言する気持ちがある学生に対して、その気持ちを摘み取るか、それとも後押ししてもう一步踏み出させるかの分岐点では、手前味噌だが何らかの効果があったのではないかと推測している。

ではうまくいかなかったのはなぜか。活発な発言者も出ず、驚かせる意見も出なかった以外に何が考えられるか。ここでは時期の問題だけを指摘しておきたい。初年次ゼミといってもAクラスを担当したのは夏休み明けの9月半ばである。残念ながら新入生の新鮮さはもうない。夏休みを経て、いい意味でも悪い意味でももう十分に自分なりの生活のリズムを確立し、大学に対する過剰な幻想や思い入れからは自由になり、日常的な感性を取り戻している。意識のなかで、大学という存在の比重は入学時に比べればはるかに下がっている。特定の友人もでき、情報交換とそこから割り出した処世方法も身につけている。クラスという集団がすでに何らかの雰囲気形成しており、それなり人間関係が成立してきていると考えれば、これはもう日本人社会である。ディスカッションをためらわせる環境が整いつつある。互いの顔色をうかがうほどにはまだ親しい関係を確立していなかった4月、5月とは事情が違うものと理解できる。時期の設定ひとつでディスカッションの成否が決まるというのではあまりにも情けない結論だが、あたりまえのことだが、活発な議論を手っ取り早く実現させる方法が見つかるほど、日本の通常人間関係の構造は脆弱ではないということだろう。

この機会に意識的に試したこと以外にも、ゼミ形式での議論を活性化させるさまざまな工夫が考えられるだろうが、それらは放っておいてもよく喋る学生や、逆にいかに水を向けても言葉を発しない学生に対するものではなく、おそらく少しかけを与え、コツを教えれば話し出す可能性のある多くの普通の学生に向けられるものだろう。特効薬などあるはずもないし、求める筋合いのものでもなく、そういう学生が言葉を発しやすい環境の構築を常に意識することから始めるしかないというのが今の時点での理解である。

4. 長谷川担当

Q：高校時代、本を読むのにどのような困難を感じましたか？

A：先生が授業のたびに最近人気のある本や私に興味を持った本の内容を教えてくれたので、本を読む必要がなかった。

(初年次ゼミの読書傾向アンケートから)

長谷川の担当授業は、2つの目標をもっていった。1つは「本」というメディアの歴史に学生の注意を喚起すること。2つ目は、秋田市で本を手に入れる方法という実際の側面である。

ただし、90分の時間制約では、2つの目標を完全に果たすことは不可能であり、秋田市での本の入手方法はパンフレットにして、学生に配布せざるをえなかった。「秋田で本が読みたい!」と題された、この8ページのパンフレットは、市内の主要な新刊書店と図書館の案内、書評誌・インターネットでの新刊情報の入手法などの情報を掲載したほか、書籍の再販制度撤廃による中小書店経営の危機(店頭に並ぶ本の種類が激減する可能性)についても触れている。何らかのガイドを作成して学生に配布する、この種のやり方は、すべての学生が目を通すわけではないという、欠点をもってはいるが、実際にパンフレットの情報を利用した学生も数名おり、授業の不備を補うものとしては有効であろう。過剰な親切は、時として、この章のエピグラフのような失敗をもたらすだろうが、それはちょっとした「自戒」にこそなれ、何もしなくてよいということにはならない。

もう一つの目標、メディアとしての書物の歴史は、学生の歴史認識の活性化を狙ったものである。「もの」にもそれなりの変遷の歴史があるという事実は、学生の意識の中では忘れられることが多い。しかし、これを教えるにも1回の授業では時間的な制約があり、20世紀に入って「本」が直面した2つの危機、全体主義社会での禁書・焚書、及びテレビなどのニュー・メディアの台頭に話を絞った。

まず、授業では、「燃える書物」という一つの具体的なイメージを取り上げ、「ぼんやりとした書物の危機感」の一例として、ボルヘスの短編「砂の本」(1975) * 1を扱い(「一冊の書物としての世界」という信念の崩壊、炎上する書物=図書館のイメージ)、ついで、さらに危機感を明白に意識した作品として、映画『華氏451』(F・トリュフォー監督:1966年)を実例にあげた。このアンチ・ユートピア映画は、焚書が日常化した、テレビ的無文字社会と全体主義が結びついた世界を描いており、60年代、映画界と出版界がともに、新しいメディアに警戒感を抱いていたことを示している。ここからなぜそれほどテレビが脅威だったかを概説し、さらに全体主義と書物の関係を、ナチス・ドイツの焚書や、スターリン時代の詩人アフマートヴァのケース(粛清の犠牲者を悼む長詩を友人に暗記させては原稿を燃やした)、日本での「不完全燃焼の焚書」とでも呼ぶべき事例(例えば「風流夢譚事件」)をあげながら説明した。講義としては、これで十分だろうし、ある程度の興味もひくことができたと思うが、問題は学生をどう参加させるかであった。結局、最初のBクラスでは、様々な事項(ボルヘス、スターリン時代など)を調べることを、あるいは作品(「砂の本」、『華氏451』)の概要をつくりコメントを添えることを、事前に学生(7名)に課題として与え、発表させた。しかし、このやり方だと、「砂の本」や『華氏451』を読んだ、あるいは見た学生は1名に限られ、いま一つ論議という方向には発展しなかった。また、学生の20世紀史理解の不十分さも、もう少し考慮に入れておくべきだったろう。

そのため、次のCクラスからは、前回の歴史に関わる部分をかなり整理し、「砂の本」と『華氏451』のみに焦点を絞り、それを前半とした。

後半は、津野海太郎『新・本とつきあう法』（中公新書、1998年）を新たにテキストとして取り上げることにした。後半部分でテキストとして採用した津野の本は、コンピューター社会の登場でそれまでの本が現在どのように変貌しているのかを、平易な文章で論考している。凡百のパソコン本とは異なり、津野の本は、この状況で自分が何をできるのかを、文化的な側面から一貫して真摯に模索しており（津野は編集者でもある）、自主的な思考法を学ぶ良質のガイドブックにもなっている。

この本の中から、電子本、インターネットでのテキスト配布、コンピューターが日本語に及ぼす影響、自動翻訳ソフトの将来性といった問題を扱った章を選び、学生全員に事前に配布し、発表担当の学生に、それぞれの章を要約させコメントさせるという方針を新たに立てた。それまでが、本をめぐる過去の経緯をもっぱら扱っていたのが、2回目からは、本の現況も積極的に考慮に入れることになったのである。

結果としては、2回目以降の方が、学生の理解度はよかったと思われるし、ある程度の意見を出す余裕もあった。パソコンの知識不足は、危惧していたほどではなかった（少なくともインターネットが何であるかは大体知っていた。これは1期に情報系の授業があるからだが、1回目のBクラスでは授業がそこまで進んでいないので問題が生じただろう）。ただ、7～8人の学生に各章を発表させるという方式は、テーマが多岐に渡る上に、時間も制約され、各テーマに対する学生の興味もばらばらという問題が依然として残ってしまった。

今後、もし教官が、一回ずつ担当する今年度のやり方を踏襲するのであれば、自分が担当する授業のテーマを、学生が積極的に参加できるような、もっと一般的なものにする必要があるだろう。しかし、あまり予備知識もなく済むような一般的テーマだと、こちらが退屈してしまうおそれもあるので、十分な配慮が必要である。また、テーマを説明し、最低限必要な予備知識を与える講義の部分と、それをふまえた討論の部分とをどう配分するのかといった点も、今後の課題となるだろう。この点では、今回、自分の担当した授業では不満が残った。

一方では、外面的なことについても触れておかなければならない。一つは、準備期間の短さである。今年度に関しては、新学部発足の初年度という事情はあろうが、実際には、担当者のそれまでの専門を越える授業には、最低でも1年の準備期間が必要である。この点を考えれば、各課程での初年次ゼミの体制は、一度大枠を決めたら、数年はその体制で徹底的に可能性を極めてみるという姿勢の方がいいように思われる。もう一つは、教室の問題である。現在、教育文化部や一般教育棟には、20数名の学生が教官を「コ」の字に囲んで座ってゼミができる教室が少ない。まして、そこでビデオが使える教室はさらに限定される。会議室には両方の条件を備えたものもあるが、黒板が貧弱だったりする欠点もある上に、そもそも授業を目的とした部屋ではない。学部の組織面だけでなく、ハード面の充実も急がなければならないと思う。

最後に、各クラス初回に実施した読書傾向アンケートについても触れておく。実際の授業では、時間の制約で活用できなかったが、読み込めば読み込むほど、いろいろと考えさせられる結果である。例えば、学生に「自分のおすすめの本」を書かせると、大半が小説を挙げる。これは、本＝小説＝文学という図式が彼らに根強いことを示している。小説がまださかんに読まれていると喜ぶべきか、本は文学のように「古くさい」と思われているのか、人によって、様々な意見があると思う。それでも、上の図式の「＝」をいちいち疑ってみることに、授業の「ネタ」があるという点では、大方の人に異存はないだろう。今後は、こうしたアンケートの積極的な活用法も、初年次ゼミに限らず、考えていきたい。

* 1 翻訳は篠田一士訳短編集（集英社、1987年）に所収。

5. 大学図書館利用法に関する授業

(1) 佐々木の担当したパートは、図書館1階に据えつけのコンピュータを使った情報検索の方法を学生に具体的に教えることであった。30分弱の限られた時間なので、学術論文・朝日新聞・学内図書 of 3つの分野に関して、教官がまず検索してみせ、その後、学生にも（原則として全員に）、実際に検索をしてもらった。検索自体は比較的簡単な操作なので、コンピュータ（＝キーボード）に慣れた学生は、驚くほどすばやく習熟した。30分後には、自分の興味のある分野についての具体的情報を収集し始める学生も出現したほどである。他方、コンピュータ（＝キーボード）が初めてという学生にとっては、操作はかなりハードルが高かったようである。前者のタイプの学生は、おそらく情報検索のために、今後特別のケアなしでもコンピュータを使いこなしていくであろうが、後者のタイプの学生に対しては、今後もさらに継続的なケアが必要であろう。近年、情報検索のためのメディアが、冊子からCD-ROMへと急速に転換してきていることを考慮するならば、なおさらのことである。

以上、学生の反応を中心にまとめてみたが、いずれにしろ、彼（女）らの大半にとってはコンピュータの操作は、結構楽しめる体験であったようだ。今後こうした形式の授業をした方が、初年次ゼミという形式にも沿うし、学生にとっても意味があるかもしれないと思ったほどである。少なくとも、こうした実習的授業の比率を増やす方向は、今後真剣に検討されるべきであろう。

(2) 川東の担当したパートでは、文献調査に関する一種の実習として、インターネットの活用をプランに加えた。文献の調査ということでは、具体的にさがす本がわかっている場合は図書館や本屋に行くだけなのだが、経験から判断して学生たちはその前の段階で戸惑っていることが多い。つまりどんな本を読めばいいのか、どんな本があるのかがわからないのである。関心を持った本や雑誌論文に挙げられている参考文献や註を活用する、新聞の書評記事、書評新聞を丹念にチェックする、出版社のPR誌に目を通す、普段から本屋や図書館をぶらつく、といったような古典的な探索方法が自分自身の知のネットワークのようなものを構築するのに役立つ、結局はもっとも効果的であることは間違いないのだが、これだけを学生に勧めることは、「勉強すれば、賢くなるよ」と言っているようなもので、当たり前すぎてもう一つインパクトがないのである。もちろんこういう方法があることすら知らない学生も多いのだから、これはこれで教えておかなければならないことはいままでもない。授業ではさらにそれ以外の方法としてインターネットによる文献検索を紹介した。

内容は難しくない。明確ではないが何となく関心をも持っている事柄について調べようとする場合にインターネットはどのように使えるかを身をもって体験することである。インターネットを使い慣れている者にはなんでもないことだが、図書検索のホームページにアクセスすること、またサーチエンジンを使って関連領域のホームページを我慢強くチェックするだけである。いまの学生はキーボード操作自体をほとんど苦しめないで、指導するのはキーワードを多角的にとらえるということだけである。たとえば「レオナルド・ダ・ヴィンチ」について書いてある本をできる限り検索するという課題を出す。すると「ダ・ヴィンチ」ないしは「レオナルド・ダ・ヴィンチ」というキーワードで調べる。これはふつうである。しかしそれで得られる情報は案外多くはない。そこで他のキーワードも考慮するように指示する。少しヒント

を与えれば、「ルネサンス」「メディチ家」「最後の晚餐」「モナ・リザ」、さらに勘のいい学生なら「ラファエロ」「ミケランジェロ」「フィレンツェ」などの言葉を思い浮かべるのだが、連想が働かない学生には、サーチエンジンを使って関連するホームページにアクセスし、そこから別のキーワードを探し出す方法があることを体験させる。

次は目的の図書がはっきりしているときそれをどのように入手するかというケース。これは本屋で注文するとか、図書館で借りればそれで終わりなのだが、秋田という地理条件を考えれば、また図書にかかる費用を惜しむ現代の学生気質を考えるとそうもいかない。目当ての本が秋田の図書館にはない、買おうとしても高価である、買う決心が付いていてもすぐには手元に届かない。洋書になると話がさらにこじれてくる。こういうことは学生でなくてもわれわれ自身が日常的に経験していることである。そのような悪条件の克服法として学生にひとつだけ提示したのは Webcat による文献探索である。これは NACSIS（学術情報センター）のサービスの一環で、インターネットさえ使えば簡単に目的の図書が日本国内のどの大学付属図書館に所蔵されているかを知ることができるものである。日本全国の大学人の情報能力と乏しい図書予算の苦心の合作ともいえるデータベースである。これを使って図書の所在がわかれば、あとは付属図書館で相互貸借の手続きを済ますだけで、早ければ数日で、しかも千円たらずの送料の負担で読みたい本を手にすることができる。洋書で緊急に調べる必要があるときに絶大な力を発揮する。

このふたつの検索を学生に実際体験させたのだが、正直なところどの程度効用を理解しているかはわからない。キーワードを打ち込み、モニターの画面に膨大なデータが映されると、珍しいものを見た「おっ」と真意が不明の喚声を上げ、たいしたもんだというような顔つきはするのだが、もともと文献探索の苦労を知らないのだから多分実感はないと思われる。また1クラス20人あまりの学生に対する実習というには、時間（30分）も機材（パソコン1台）あまりにも貧弱であり、こういう方法もあるという紹介の段階にとどまっていることは認めざるを得ない。しかし時間的かつ設備的に余裕を持ったプランを組むことができれば、学生ひとりひとりに個別の検索テーマを与え、それを各自がインターネットのみならず、付属図書館、県立図書館、市立図書館の活用も含めて、秋田市に在住してどこまで資料を渉猟できるかを実地に体験させるのは意味ある試みになると想像できる。

(3) 長谷川の担当したパートでは、ともかく即物性に徹することにした。それほど広くもない図書館で、学生にはあまりなじみのない場所をできるだけ紹介することにしたのである。30分弱の限られた時間で案内した場所は下記の通りである。

- 1) 新書庫 2 F～3 F
- 2) 旧書庫全階
- 3) 視聴覚室
- 4) 語学演習室

このうち、書庫はその蔵書量に驚いた学生も多かった。また、新書庫には江戸時代の出版物、ヒゲ文字で書かれたドイツ語の教科書などもあり、こうした本に少なからぬ学生が興味を示した。もちろん、本に対して無関心な学生もいたが、それでも電動式書架を動かすのは楽しかったようだ。将来、卒論文献を探していて圧死しないためにも、少しは貴重な体験になったはずである。

旧書庫は、教官研究用図書のコーナーにも入り（通常学生は立入禁止）、各教官がどんな本を公費で購入しているかを詳しく論評しようかと思ったが、時間がないので、自分の本を見せるだけにした。なお、旧書庫は雑誌が中心だが、学生の大半は世の中にこれほどの雑誌があるとは知らなかったようである。

視聴覚室、語学演習室は使い出のある設備だと思う。特に、語学演習室は初年次ゼミがはじまるまで長谷川も入ったことがなかった。ここは、ビデオとテープレコーダーを備えた部屋で、狭いのが難点とはいえ、一人で申し込むこともできる。大学内で学生が一人で利用できる部屋というのは、ここだけだろう。「誰にも会いたくないときにどうぞ」と紹介しておいたが、後日、ここに通い詰めの学生がいることを知った（大丈夫だろうか？）。

以上、学生の反応を交えて短くまとめてみたが、結果としては、様々な設備を案内したことは、それなりの意味があったと思う（初年次ゼミの授業アンケートにそのような記述が見られる）。また、当方にとってもけっこう刺激になった。各選修5回ずつであれば、図書館での実習をメインにおいて授業をしてもいい、大学図書館以外にも市内の図書館、書店にまで場を広げていきたい、と思ったほどである（どなたか、業界に詳しい書店員をいませんか？）。現実には、いろいろな制約が付きまとうだろうが、可能性としては大いに検討したいところである。

6. むすび

今回、われわれ欧米文化講座が担当したものに関しては、事前に何度か話し合いをもった。結果的には「本」といういわば非常にありふれたテーマに落ち着いたわけだが、今の時代にあってもそれが知を構築する基本の媒体であることに変わりはないという認識を確認したからであり、さらに、現代のメディアの多様性を視野に入れることによって、学生の関心を喚起できると考えたからである。最後に行った授業アンケートの結果から見る限り、このようなテーマ設定、およびディスカッションを積極的に取り入れたことについては、学生たちは理解と好意的な評価を示してくれており、授業を担当した当事者としてもそれなりの手応えを感じることができた。もちろんいくつかの検討事項も残っている。時間の割に内容を盛り込みすぎたのではないか、テーマをさらに絞って、実習形式に徹するともっと効果が上がるのではないか、また学内の情報設備や図書館のみならず、利用する施設の枠を広げて、人文系の図書の充実している県立、市立の図書館なども実際に使ってみてはどうかなど、まだまだ工夫の余地があることはいうまでもない。

欧米文化講座が担当した具体的な実践については以上の通りだが、国際言語文化課程担当の初年次ゼミとして行った授業アンケートには、自分の専門の話がそれぞれが勝手にしゃべっていったとか、教官のほうがこのゼミの趣旨を十分理解していないのではないかと、というような厳しい指摘がいくつかあった。他のふたつの講座の実施内容を承知していないので、これが何を指しているのかははっきりしないが、すくなくとも今回のゼミが見切り発車の寄り合い所帯であったことと関わりがあることは間違いないだろう。新学部発足を目の前に控えた年度末まで、この初年次ゼミという新しい授業の内容について、明確なイメージと関心をほとんどの教官がもつことができないまま、とにかくやれることから始めたというのが実状だった。国際言語文化課程でも新入生を三つのクラスに分割して、15回分の授業をそれぞれの講座が5回ずつ、ローテーションで担当するという形式を決めただけで、内容についてはいっさい論議しなかった。当然、課程としての共通テーマや方針なども立てられなかったわけで、国際言語文化課程という枠でくくられたゼミであっても、実際には内容上何の繋がりのないものが三つ並んでい

たということになる。そのような内輪の事情を知る由もない学生には全体の構成が分かりにくい形式に見えたことは想像に難くない。共通のテーマを設定すること自体が議論の分かれるところだろうが、それぞれの講座が何をどのような視点から実践しているのかを知っておいて悪いはずがない。まだ1回しか実施していないからこそ、このゼミの目的も含めて運営上の方針について課程全体で共通理解をはかる必要があるだろう。

次に本論でも触れた実施時期の問題をもう一度指摘したい。とりわけ新入生の導入教育という性格を重視すれば、よほど系統的に組み立てられたものでない限り、現在のような3講座ローテーションの方式では夏休み以降のゼミはモチベーションが低下する。正直なところ教師の方も3回目ともなると、緊張感が落ちてくる。15コマの授業を1学期の間必ずしも等間隔に開講する必要がないとすれば、たとえば全体の半分ないしは三分の二を6月までにふつうの授業として行い、残りを夏休み直前に集中して実習するなどのメリハリをつける、というような案も考えられる。むろんそのためには現行の方式を、内容も含めて全面的な見直しを行われなければならない。各選修の講義、ゼミ等の独自性を紹介する「専門基礎ゼミ」とはもともと開講の趣旨が違っていることを考えれば、すべての学生が各講座均等に接する機会を設けるという原則にこだわらなくてもよいのではないか。課程全体で初年次ゼミを担当するプロジェクトチームを編成し、それがひとつのチームとして責任を持つ形でもいいし、あるいは担当するテーマに従っていくつかのグループ（講座の垣根を取り払って）を形成して指導にあたるなど、様々な方法が考えられるだろう。その方法、テーマ次第で適切な時期を設定することもできるのではないだろうか。

最後に成績評価の問題を挙げておく。今回は前もって厳密に成績評価の基準を決めたわけではなかった。基本的には各講座が出した成績を単純に集計して単位を認定した。欧米文化では全員にレポートを課したので、それをなるべくプラスの方向で評価することにしたが、実際には出欠を点数化し、そこで足りない場合にレポートを加点するという措置をとることにした。他の講座も同様に出席しか評価の材料を用いなかったと聞いているが、結果的に一人の不合格者がでてしまった。要するに出席が少なすぎたのである。第一に学生当人の姿勢が問題であることはもちろんだが、反省すべき点はこちらにもある。学生にこのゼミの趣旨を十分に説明し、また評価の基準も周知徹底していたとはいえないのである。参加することが重要だといっても、具体的に試される知識や技術があるわけではないことを思えば、学生の成績評価に対する関心が薄くなるのは仕方がないし、教師のほうも何をもって成績をつけるかということではもうひとつ曖昧なので、学生に対して明快な態度を打ち出せなかったのである。しかし本来このようなゼミに成績評価をつけるということはなじむのかという根本的な疑問が湧いてくるのである。知識も技術も習熟度も問わず、なめらかに大学生活へ導いていくことを目的とする授業では成績のつけようがないのではないか。出席だけで合否を判定した結果、必修だということで2年次、ひょっとすれば最終学年で導入教育の単位を取得しなければならないという、笑うに笑えない事態も考えられるのである。単位というものを厳密に考える限り仕方がないのだが、なるべく学生が不利にならないような運営上の方策を練るにしても、早急に検討して共通の理解をはかるべき問題だと思われる。