

日本文学科「基礎ゼミ I」の試み

Japanese Literature Department "Basic seminar I" trial

五味 澗 典嗣¹, 木戸 雄一¹, 倉住 薫¹, 小井土 守敏¹

¹大妻女子大学文学部日本文学科

Noritsugu Gomibuchi¹, Yuichi Kido¹, Kaoru Kurazumi¹, and Moritoshi Koido¹

¹The Department of Japanese Literature, Faculty of Language and Literature, Otsuma Women's University

12 Sanban-cho, Chiyoda-ku, Tokyo, Japan 102-8357

キーワード：初年次ゼミ，コアカリキュラム，コミュニケーションスキル，学びの準備，人文学

Key words : First-year seminar, Core curriculum, Communication skill, Intellectual readiness, Humanities

抄録

日本文学科では、2014年度から始まった新しいカリキュラムにおいて、初年次セミナー科目「基礎ゼミ I」を導入した。この科目では、学生に大学教育への適応を促すとともに、調査と口頭発表のスキルを中心に、日本文学科での学習の基礎を着実に定着させることを目指した。その目標を達成するために、授業担当者は授業期間内に6つの課題を設定、共同して教材開発を行った。

現在の日本において、大学教育の意義や有効性に対する社会の視線は厳しさを増している。だが、今回の日本文学科の試みは、いたずらに新自由主義的な経済界からの要求に迎合するのではない人文学のあるべき教育の姿について、教員が自らを問い直すきっかけともなった。

1. はじめに

——「基礎ゼミ I」導入の経緯とねらい——

文学部日本文学科は、2014年度からの文学部新カリキュラム導入を機に、初年次教育にかかわる学科専門科目「基礎ゼミ I」の授業をスタートさせた^[1]。1年次前期配当、原則として1クラスを20名で構成する少人数ゼミナール形式の科目である。同様のクラス規模で、2年次前期に配当される「基礎ゼミ II」とともに、学科の卒業論文ゼミナールに接続する基幹的な科目として、学科専任教員が授業を担当することになる。この報告は、共同執筆者4名が2014年度前期に狭山台校地で担当した「基礎ゼミ I」パイロット・プログラムの実践のあらましと、そこから得たいくつかの知見、今後の課題について記述するものである^[2]。

これまでの日本文学科のカリキュラム（以下、旧カリキュラムとする）が、初年次教育・導入教育に冷淡だったわけではない。2年次以降の専門教育との接続を意識しながら、とくに大学入学段階での理解度にばらつきが目立つ古典・漢文分野に関して、1年次前期に「入門」科目を設置し、「日本古典文学入門」では、学科独自の共通教材を作成・活用する試みも続けられてきた。加えて、文

学部の他学科と歩調を合わせるかたちで、全学共通科目「日本語 A（文章表現）」を必修化、〈書く〉ことにかかわる基礎知識の確認・定着に努めてきた。

しかし、〈授業科目数の圧縮〉と〈学位プログラムの体系化〉を至上命題とする大学当局の要求を踏まえたカリキュラムの検討を行って行く中で、従前の学科としての初年次教育について、いくつかの課題も浮かび上がってきた。まず第一に、大学教育への導入が、専門教育の内容面にのみ偏り、〈考え方〉や〈学び方〉を含む、学修のスキルにかかわる部分へのフォローが不足していたのではないかと、ということである。このことは、30名規模でのクラス必修としていた全学共通科目「日本語 A（文章表現）」の授業内容が、いわゆる社会的なマナーを含む実務的なレベルと、大学での学修の基礎リテラシーに関する内容とに引き裂かれ、いささか中途半端なものとなってしまっていた、という第二の問題と表裏の関係にあると言える。そして第三に、日本文学科の学生に顕著な傾向として、〈書く〉ことには抵抗を感じないものの、他者を前にしたプレゼンテーションやグループ・ディスカッションが不得手であるために、

社会的なコミュニケーションの場面で強い緊張を感じてしまう学生が少なくないことが指摘されていた。就職支援に携わる大学の事務スタッフからは、その点で日本文学科の学生が〈損をしている〉部分があるのではないか、という声も挙がっていた。

高校までの学習と大学でのそれが異なることは誰もが知っている。何より学生本人たちが相当に意識しているし、そこにある種の〈予期〉や〈期待〉を持つ者もいるはずだ。では、中等教育の教室と大学での学びとは、具体的にはどこがどのように違っているのか。日本文学科の場合、学科での教育・研究は中等教育「国語科」の延長線上にあるとひとまずは言えるが、とすれば、日本文学科での学修と「国語科」とはどこが同じで、どんな違いがあるのか。その違いから、あらためて「国語科」の内容を見直してみたときに、いったいどんな風景が見えてくるのか。

そこで、今回のカリキュラム検討にあたっては、日本語・日本文学に関する学術的な枠組みに即して設定されていた従来の学科専門科目に加え、学生たちに中等教育から大学での学修へのシフト・チェンジをより明確に意識させる方向で、4年間の学修の体系性を構想した。具体的には、日本語の言語・文化資産を学術的に考える上で必要な知識やスキルの獲得をねらいに掲げた、いくつかの科目を新設した。また、文学部共通科目を含め、過去や現在の列島社会やアジアとの関わりを、ことばや文化の面から考えることを目指す授業科目も設定した。さらに、日本文学科の学生の現状を踏まえ、学生が互いの差異を尊重しながら、他者と協働し、議論を積み重ねていく体験を実践を通じて共有できるような授業を早い段階から実施できないか、とも考えた。日本文学科「基礎ゼミⅠ」「基礎ゼミⅡ」は、こうした学科としての〈学位プログラム〉の入口であり、土台となる科目として提案・導入されたのである。

とはいえ、急いで付け加えねばならないが、現在の大学教育にあって、こうした初年次ゼミナール科目の設置自体は、決して目新しいことではない。東京大学教養学部の「基礎演習」用として公刊された『知の技法』（東京大学出版会、1994年）以降、各大学・学部・学科・専攻レベルでさまざまな試みがなされ、そのうちのいくつかは書籍として公刊されている。学内のみで通行する教材も含めれば、初年次教育・初年次ゼミナール用の教

材は、いまや大学の教科書として一定の存在感と市場規模を有していると言えるだろう。こうした趨勢は、各大学に「学習の動機付けや習慣形成に向けて、初年次教育の導入・充実を図り、学士課程全体の中で適切に位置づける」取り組みを求めた中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008年12月24日）以降、ますます加速しているのだから、日本文学科での初年次ゼミナール科目の導入は、むしろ後発組に属すると見た方が適切だろう。

ただし、あらゆる教育活動がそうであるように、カリキュラムや科目という〈枠組み〉を作ればそれでよい、というわけではない。先掲の中教審答申が同じく各大学に求めた「キャリア教育」との関連で、初年次教育の必要性を、新自由主義的な自己責任論に依拠した職業観・就職観に接続して訴えていく言説は、すでにあちこちで語られている。日本文学科への入学者の学修意欲は比較的高いと見てよいが、一方でそれは、「自分自身の未来をマネジメントしリスクを軽減することに忙殺され」^[3]る「全身就活時代」（大内・竹信^[4]）のプレッシャーにさらされる中で、半ば無意識に強いられたいようである可能性も否定できないのである。ちょうどその裏返しで、入学者確保をめぐる激しい競争に焚きつけられている大学においても、「社会的要望」として語られる政治や経済界からの要求、メディアによって増幅された学校批判に耳を傾けた学生や保証人たちからの期待に対処していった結果、本来の教育活動より学生への〈サービス〉が過剰に重視される側面があることは否定できない。女子大学として、長い間「面倒見のよさ」を学校文化の要としてきた本学では、そうした〈サービス〉競争にもともと親和的な風土があるのかも知れない。

こうした現状に鑑みるなら、現在の本学での初年次教育を構想する上で大事なことは、新奇で耳に心地良いキャッチ・コピーを並べ立て、学生や受験生の消費者的な感覚に訴求していくことではないだろう。また、新卒正規雇用の数字にのみとられ、大学の学修を、グローバル化した巨大企業を頂点とする経済界の棲み分けにマッチした「人材」の供給へと翻訳し、変質させていくことでもないはずだ。児美川孝一郎は、2012年度の文部科学省「学校基本調査」と厚生労働省「新規学校卒業者の就職離職状況調査」統計にもとづき行った推計で、「高校入学者が一〇〇人いたとすれ

ば、どこかの段階までの教育機関をきちんと卒業し、新卒就職をして、そして三年後も就業継続している者は、実は四一人しかいない」ことを明らかにした^[5]。つまり、児美川が「ストレーター」と名付けたような、かつての日本社会がモデルとも自明のものとも考えていたライフ・コースは、もはや「普通」という語では括れなくなってしまうのである。しかも、相も変わらず女性に対する差別的な視線や制度、多様な生の選択それ自体を容認しない法的社会的な構造、民族的文化的な多様性の顕在化を忌避するイデオロギーが岩盤のように根づいている日本社会のありようは、改善に向かうどころか、もはやタテマエという名前でようやく保たれていた最低限の“タガ”さえ、外

れてしまっているように見える。

もちろん、ことは社会的・経済的な構造に関わる以上、個別の大学や学部学科の取り組みでどうできる問題ではない。とはいえ、自分たちの目の前を通過する4年間だけをひとまずやり過ごせばよいのだからと、学生たちを前に空疎で楽観的な言辞のみを語り続けることは、教育に携わる者としてあまりに無責任であるだろう。大事なことは、こうした厳しい状況下で大学を後にする彼女たちに向けて、したたかに現実と交渉し、しなやかに自分の生を生き抜くための態度と技法の価値を、その必要性を、いかに訴えていくか、ではないのか。

(資料1)

2014（平成26）年度「基礎ゼミ1」シラバス

授業のねらい：

大学で学ぶために必要な基本的スキルを身につけます。ここでの基本的スキルとは、「対話できる能力」そして「自分のテーマを自分の言葉で議論できる能力」のことです。具体的には、資料の調べ方、資料を情報化する方法、情報と思考のまとめ方、発表の仕方です。個人作業だけではなく、グループで考えをまとめ発表する訓練も行います。

この授業で身につける能力は、大学の学び全般から最終的には卒業論文の作成にまで必要な能力です。同時に、就職活動や社会に出た後も必要な能力です。大学の学びを成功させるために、また自分の将来のために、知的活動の基本を身につけます。

授業内容とスケジュール：

- 1回 ガイダンス
- 2回 図書館活用法
- 3回～6回 取材して発表する
- 7回～8回 要約する
- 9回～11回 本を紹介する
- 12回～14回 グループで調べて発表する
- 15回 まとめ

備考：

調べる課題や、作品などを選ぶ課題の場合は事前に自宅学習が必須となります。また、教科書の内容を読んでおくよう課題を課す場合もあります。口頭発表が必要な課題は事前にリハーサルしておくこと。スキルは訓練を反復することで身につきます。授業終了後も一度は課題を復習しておくこと。

評価の方法及び基準：

出席と授業ごとの課題の達成度によって評価します。

教科書・参考書：

教科書 佐藤望ほか編『アカデミック・スキルズ 大学生のための知的技法入門』（第二版）、慶應義塾大学出版会、1000円、2012年。

※ 実際の授業にあたっては、授業スケジュールを柔軟に調整した。

小野正嗣は、静かに、しかし断固とした調子で「文学の死はすなわち、人間社会の死である」と書いている。「社会というものが人と人とのつながりであるならば、その絆を可能にしてくれるのは何よりも言葉である」からだ^[6]。だが、「絆」を結ぶはずのことばが、「人と人とのつながり」を本質的な部分で切り離し、想像力の壁をつくり出してしまいうることもある。そうしたことばの魅惑／魔力を見つめ、感受性と想像力を鍛え直すことで、同じ時空を共有しない他者にも届きうるようなことばを紡ぎだすこと。文学部の新しいカリキュラムのキーワードは「生き抜くための文学」だが^[7]、ことば・文学・文化を学ぶことは、まさに、この時代に人間と社会が生き抜くための技法を身につけることに貢献できるのではあるまいか。少なくともわれわれは、そう確信している。

なお、狭山台校地にて開講した2014年度「基礎ゼミⅠ」は、千代田校での授業開始に先立つ実験的なプログラムと位置付け、クラスのサイズを30名とし、資料1に掲げたシラバスを修正・変更しながら授業展開を行った。また、実施にあたっては、15回の授業を全体で6つの課題を設定、課題のねらいや内容、必要な教具を共有しながらも、クラスの状況と各担当者の問題意識・関心に配慮し、授業の進め方には一定の裁量を認めることとした。ただし、授業期間内にも担当者間で積極的に情報交換を行い、経験と情報のフィードバックを密にするよう心掛けた。

以下、各節ごとに、本年度「パイロット・プログラム」での試みについて、テーマごとに記述する。内容については、4名それぞれの授業実践を総合的に踏まえたものとしたが、一部、各クラスごとで行った独自の工夫についても記述している。各節ごとの取りまとめは分担して行ったが、それぞれの記述については、共同執筆者全員による確認・検討・修正を経たものである。よって、文責はこの4名に等しく属するものとする。

2. 大学教育への導入

2.1. 「基礎ゼミⅠ」の出發

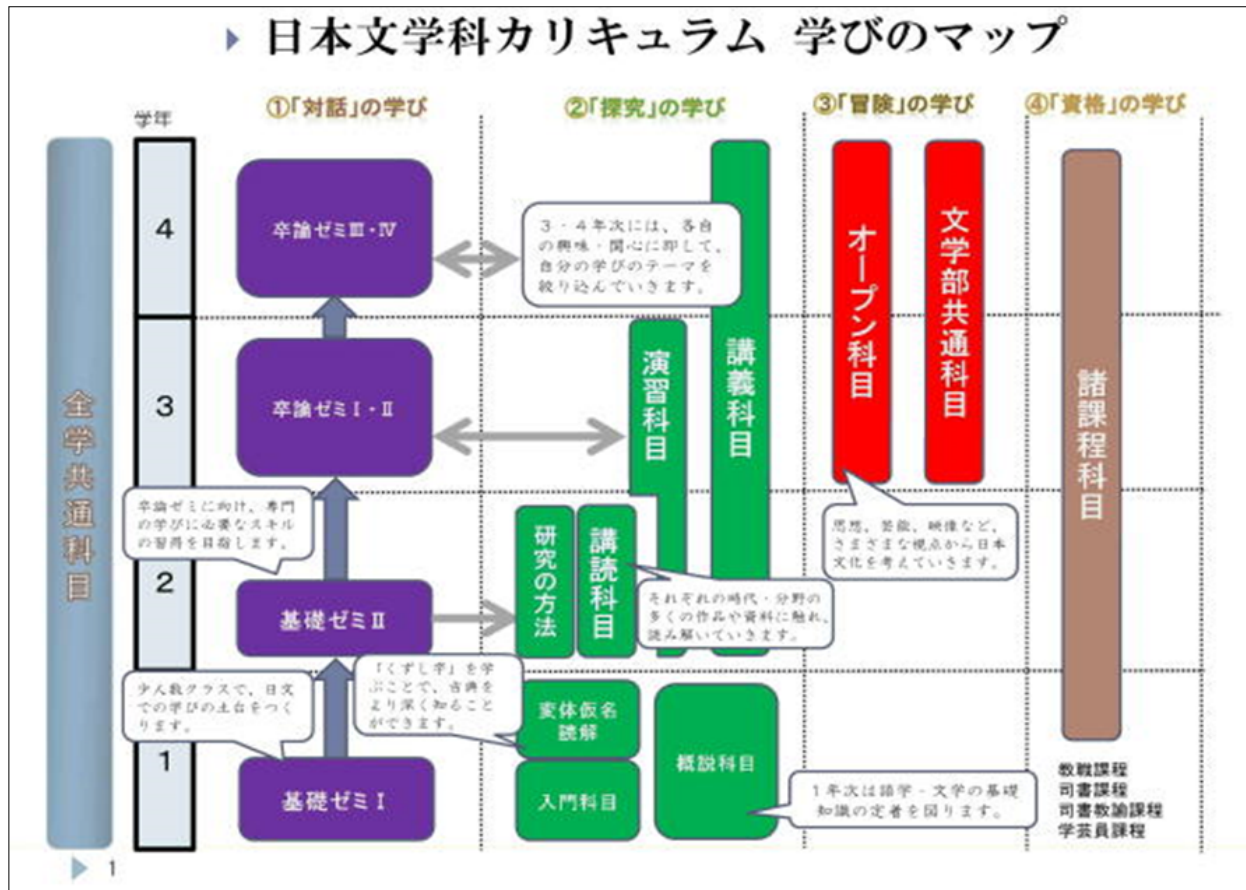
水谷隆之は、「初年次教育の主な課題は、①大学生活への円滑な適応、②大学での学びに必要な学習技術の獲得、およびそれを基盤とした③専門教育への導入」である、とする^[8]。日本文学科「基礎ゼミⅠ」が目指す着地点もこの3点に集約されると言えようが、4月の授業開始にあたっては、ひ

とまず①・②に重きを置く必要があるというのが、担当者の見立てであった。

どの大学でも基本的には同じなのだろうが、本学1年次生の4月はとにかく忙しい。入学式をはさんで、各種ガイダンスや配属クラスの顔合わせ、教務関係の説明とWebによる履修登録、健康診断等のメニューがほぼ毎日のように続き、その合間を縫って、学科主催の新入生オリエンテーション——学科所属の全専任教員と1年次生が参加する「初顔合わせ」のイベント——や、全学共通科目「大妻教養講座」の一部授業が加わる^[9]。学生たちは、入学直後のわずか10日間ほどで、新しい環境に慣れるだけではなく、大学生活にかかわる大量の情報を処理しなければならない。こうした状況自体、改善の余地が大いにあると考えるが、「基礎ゼミⅠ」のような時間が、いきなり厳しいスケジュールに投げ込まれた学生たちとクラスの状況を確認する、中等教育でのホームルームに類似した役割を担えることは確かであろう。

というわけで、「基礎ゼミⅠ」1回目の授業では、『アカデミック・スキルズ』第二版（慶應義塾大学出版会、2012年）の紹介、全15回の大まかな予定、評価の方法といった通常のオリエンテーションの他、少し立ち止まって、学生にとっての〈いま・ここ〉をあらためて意識化する時間を取ることとした。具体的には、日本文学科の卒業までの学修の道りを視覚的に表現した資料（資料2）を提示し、その上で、科目としての「基礎ゼミⅠ」の位置を説明する機会を設けたのである。

そもそも文学部とは何をするとところで、日本文学科ではどんな学修のプログラムが用意されているのか。こうした情報自体は、オープン・キャンパス等の機会を含め、さまざまなかたちで示されている。たとえば、現在の大学では、「学校教育法施行規則」（第172条の2）に則り、学部・学科・専攻レベルで〈個性化〉〈差異化〉を図るべく、独自の「ディプロマ・ポリシー」「カリキュラム・ポリシー」を明示し、それらに依拠したカリキュラムを組み立てている（ことになっている）。だが、これら「ポリシー」やカリキュラムを熟読玩味して大学を選ぶ学生が多くいるとは思われない。また、日本文学科では入学直後の教務ガイダンスの中で、学科のカリキュラムを紹介・解説する時間を作っているが、その時点での学生の関心は履修登録の方法や授業科目の選択・確定の方に集中してしまっているの、教員の注意もそちらに向き



(資料2)「日本文学科カリキュラム 学びのマップ」

がちである。だとすれば、彼女らが1年次に履修する授業がある程度見えてきたところで、中等教育の教室と大学の学修の違い、学科での学修の今後について見直しておくことには、それなりの意味があるはずだ。

ただし、この時点では、詳しい内容の部分にまで立ち入った説明はなるべく避けるようにした。西山雄二は、著書『哲学への権利』の中で、「大学の教育目的は学生を独学に耐えうる人間に育て上げる点にある」という管啓次郎の発言を紹介しているが^[10]、そもそも、個々の学生が学ぶ道すじを学部・学科カリキュラムの内側のみに包摂するのはわれわれの本意ではない。だいいち、学科構成員の一人に過ぎない「基礎ゼミⅠ」授業担当者が、学科での学修内容を網羅的に語ることはまず不可能なのである。授業にあたっては、学年ごとの学修の展開を大まかに素描し、自分で自分の研究テーマを確定して、規定字数以上の「卒業論文」を完成させることが最大の目標であることを強調した。そのうえで、「基礎ゼミⅠ」を、その最初のステップとなる授業として位置付けた。

この他、学生たちに意識して語ったことは、この授業が目指す〈コミュニケーション〉のありようである。この曖昧なことばは、文脈によっては、体制や制度に対する〈協調性〉〈従順さ〉の意味で用いられることがある。あるいは、たんに計量可能な口数の多さや、いかにも新自由主義者が好みそうな〈意識の高さ〉をアピールする力として理解されることも少なくない。だが、日本語ということばと向き合い、ことばについて／ことばを手がかりに考えていく日本文学科の学修にとって大事なことは、他者と対話し、テキストや資料と対話を重ね、さらにそれを自己との対話へと折り返していく姿勢・態度に他ならない。そうした考え方のもと、この授業の中では、大学での学修を充実させる上で必要な〈コミュニケーション〉のあり方を実践的に学ぶことを目指し、クラスのメンバーと対話し、議論する機会を積極的に設定していくこと、資料調査を含めたグループでの作業やプレゼンテーションの場面をできるかぎり作っていくことを、それぞれの担当教員が説明していった。

最初の「基礎ゼミ I」の授業を終えた担当者の間では、まだまだ本学・学科の環境や雰囲気になじみきれず、とまどいを感じているらしい学生がいるようだ、という認識は共有されていた。今後出てくるであろう長期の欠席者に対するフォローをどうするか、というのも心配のタネであった。だが、新入生ならではの意欲の高さにも助けられ、授業としてはおおむね順調に船出することができた、とは言えるだろう。

2.2. 自学へのツール——図書館とノート

どれほどインターネット環境が充実しても、文学部・日本文学科の学修にとって、図書館の意義・価値は不変である。しかも、本学の図書館は、関係者のこれまでの努力によって、草稿や古典籍といった貴重資料も含め、日本語による教育・研究にとって相当に充実した環境が作られてきたと言ってよい。今回の「基礎ゼミ I」でも、かなり早い段階から、学生と図書館との出会いを授業に組みこむことは規定路線となっていた。

2014年度の開始に合わせて、狭山台校図書館のスタッフに「基礎ゼミ I」2回目の授業を図書館ガイダンスとすることが可能か打診したところ、図書館を身近に感じる機会になればと、快く引き受けていただいた。ただ、狭山台校図書館では、個々の授業のレベルで図書館の概要を説明したことはあるが、学科単位でのガイダンス実施は初めてではないか、ということだった。そこで、こちら側の要望として、90分の授業時間の2/3ほどの時間(50~60分)間で、本学図書館の現況、図書貸し出しと図書館設備利用のルール、OPACによる情報検索について図書館スタッフの紹介・説明をお願いし、残りの時間を使って、授業担当教員が『日本国語大辞典』第二版(小学館)、『大漢和辞典』(大修館書店)、『日本古典文学大辞典』(岩波書店)、『日本近代文学大事典』(講談社)等、いわゆる参考図書を中心に、日本文学科の学修にかかわる基本文献を紹介したい旨を伝えた。

図書館スタッフの厚意と協力で、実際の授業も、ほぼこの予定に沿って進めることができた。授業の後半では各クラスで課題を実施したが、あるクラスでは、これらの基本図書をOPACで検索させ、実際に手に取らせて、その物理的な〈重み〉を実感させることを優先した。早速に図書館資料の活用を作業に取り入れ、ある一つのことばをジャンルの異なる複数の辞書・事典で調べさせ、情報の

濃淡や質的な違いを確認させる課題を実施したクラスや、最初のグループ・ワークとして、特定の作家・作品について図書館の文献を用いてまとめさせることを課したクラスもあった。

もちろん、時間的な制約は厳然とあるので、1回の授業時間内でできることは多くない。だから、実際に学生たちに具体的な作業をさせようとする、いきおい、課外での自学を求めることになる。今年度にかんしては、各クラスごとの課題の中身は授業担当者の裁量に委ねたが、今後は、一定の共通課題の設定を考えたほうがよいのかもしれない。図書館での最初の作業が、以後の学修にとっての大事な出発点ともなるからである。また、それに応じて、図書館スタッフに依頼する説明の内容や、授業担当者の図書紹介のあり方も変わってくる。2015年度以降、「基礎ゼミ I」の授業は千代田校地に移るが、千代田校図書館では、日本文学科3・4年次生の卒業論文にかかわる資料調査を意識した、きめこまやかなガイダンスや説明会の実績がある。また、ホームページ等で、分野や調査対象のメディアごとに〈資料の探し方〉を解説するリーフレットを公開している。大学によっては、学科・専攻単位で参考図書・基本文献のリストを作成しているところもあるが、今後は、そうした試みにも学びながら、図書館スタッフとの連携・協働を以前にまして充実させていくことが必要だろう。

入学当初の段階で、空間としての図書館を体験させることの意義は、たんに日本文学科が文献に依拠した教育・研究を軸にしているから、というだけではない。知のアーカイブとしての図書館とどうかかわるのかという点に、高等学校までの中等教育と大学での学修の〈態度〉〈構え〉の違いが、典型的にあらわれているからである。

自ら学び、考える力の向上を目指して、近年では初等・中等教育レベルでも、いわゆる〈調べ学習〉の機会はさまざまなかたちで導入されている。高等学校段階で言えば、「総合的な学習の時間」や、国語科の「国語表現」、地歴公民科の「地理」「公民」等の授業で、インターネットや図書館(図書室)を利用する自学課題が取り入れられている。しかし、1クラスあたりの規模が大きいため個別指導やプレゼンテーションの時間が取れないこと、素点による成績評価の難しさ、図書館(図書室)や情報環境の未整備などの理由から、実際の

現場ではこうした課題を敬遠する向きがあることは否めない。そもそも、〈調べ学習〉という呼び方自体、自学課題が通常の学習活動から差異化されていることの証左とも言えるのである。とすれば、学生たちの中には、すでに語られた知と向き合いながら、自分の関心に即した問いを考えるという経験をほとんど持たないまま、大学の教室に入ってくる者も少なくないわけだ。巷間多く公刊されている初年次教育の教科書が、ほぼ例外なく情報リテラシーとしての調査スキルの修得を重要な目標として掲げ、長きにわたって木下是雄『理科系の作文技術』（中公新書、1981年）が大学1年次生の必読書として紹介されてきたのは、決して理由のないことではないのである。

言ってみればこれは、筒井美紀が論じたところの「大学での学びのレディネス」の問題である^[11]。筒井は、京都女子大学現代社会学部の学生に対する質問紙調査の中で、「大事なところは色を変えて板書してほしい」という質問項目に、83%の学生が「よく当てはまる」「まあ当てはまる」と答えたことに注目し、情報が色分けされ、視覚的に整序された板書を書き写すことに慣れてしまった学生が、大学の教室で感じるとまどいについて指摘している。そうした状況に対応してのことだろう、今回共通教科書に採用した『アカデミック・スキルズ』でも、第2章に「講義を聴いてノートを取る」との一項を設けている。

2014年度の「基礎ゼミⅠ」では、こうしたノート・テイキングにかんする授業をはじめから予定していたわけではなかった。だが、中等教育と大学の学修の〈態度〉〈構え〉の変更を意識化させる必要がある、という意見では一致を見たので、授業のどこかの段階で、メモ・ノートの作り方を内容に組みこむことにした。クラスによっては、ノートの空間を情報の質で区分する、いわゆる〈コーネル大学方式〉などの事例を紹介したが、大事なことは、美しいノートという作品を完成させることではない。問題は、メモを取り、ノートを取ることにしかかわる意識・姿勢の転換である。そこで、教員ごとに授業と板書のスタイルが多様であることを紹介した『アカデミック・スキルズ』の記述をたどりながら、大学では、授業時間に語られ・示された情報を主体的に整理することが学生の側にも求められること、実際の社会的コミュニケーションの場面では、あらかじめ整序された情報を転写するよりも、能動的な聴き手として、情

報の整理と要約をそれぞれの立場で行うことが求められること、を付け加えた。とくに後者の説明は、学生たちの意識を、次の「インタビュー」課題へと接続する意味でも有効だった。

4月に行われた1・2回目の授業は、いわば「基礎ゼミⅠ」の導入にあたる部分である。それは、学生たちからすれば、大学での学修の最初の導入としての時間でもあったはずである。この年度の授業ではノート・テイキングの位置付けが曖昧なままで終わってしまったが、授業者から見たとき、このことに触れるか触れないかでは、学生の授業に対する〈構え〉に小さくない影響があったように感じている。とくに、後に触れる映像表現の要約課題に際しては、この作業の有無が授業の理解度・達成度を大きく左右することは確実である。メモやノートに意識を向けるような授業内容を、どの段階で・どんなかたちで盛り込んでいくかは、今後検討すべき課題の一つであるだろう。

3. 自分と他者と——取材して発表する

大学生にとって「自分探し」は、とても切実な問題であるようだ。おおよそ18年間さまざまな体験や経験を積み重ねながら作ってきた「自分」とは「探す」ことのできないものである、ということに気がついていない学生も多くいる。「自分」を「自立した自己」として認識することで、世界と関わりをもつことができるということも学生たちは自覚できていない。大妻女子大学では、全学統一教育理念として「関係的自立」を掲げているが^[12]、「基礎ゼミⅠ」の三つ目のテーマである「取材して発表する」は、①「自分を見つめる」②「他者を紹介する」を通じて、〈いま〉の自分を把握することと机を並べている同級生が協働可能な他者であることとを自覚する契機になるのではないかと、との狙いもあった。

「基礎ゼミⅠ」の後半は、ビブリオバトルやグループで調べて発表する、すなわち、調査とプレゼンテーションという学生主体の活動に重きを置いている。本節の「取材して発表する」は、学生の主体的な活動内容の一つ目にあたり、主に4月後半から5月に3・4回かけて行ったものである。目的意識をもち対象を客観視し調査・発表をする前段階として、対話しながら情報を聞き出し、文章を書くというインタビュー形式のテーマを設定した。具体的には①「自分を見つめる」では自己分析を行い（1回）、②「他者を紹介する」では、

2人のペアあるいは3人程度のグループを作り、①をもとにインタビューを行い(1回)、他者紹介の文章を作成し読み合わせを行う(1・2回)、という流れである。

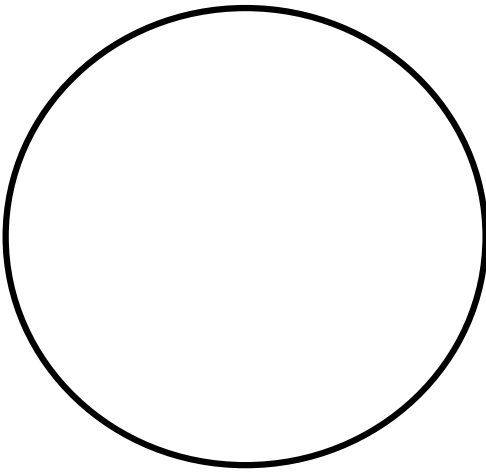
①自己分析は、円グラフの左図を用いたクラスもあったが、担当者によっては、「××とわたし」というテーマでエッセイを書いたクラスもあった^[13]。まずは、資料3を用いた稿者の授業を中心に紹介していきたい。

(資料3)

基礎ゼミ I

取材して発表する——自分を見つめる——

自分を円グラフで表すと?



2014年 月 日現在の ××

このテーマ活動の最初に、自己分析→インタビュー→他者紹介作成という、大まかな流れをアナウンスした。自己分析は、就職活動においても行われているが、この方法は新たな活動の場での指針となるものでもある。つまり、〈今〉の自分を理解することで、自己の〈未来〉を見つめることが可能となるのである。こうした〈今〉の自分の把握によって、高等学校から大学へ進学し1ヵ月ほど経った彼女たちが、大学での学びを意識的に行うことを期待してもいた。

円グラフのシートにどのような書き込みを行うのかは、学生の自由とした。ただし、インタビューに用いるので、他者に知られたくないようなことは書くのを避けるよう伝えた。好きなものや影響を受けた要素(例えば、部活・好きな本など)

を円グラフの割合で表した者が多かったが、根幹となる要素を中心に配置し円の外に近い部分に他者に見えている自分(愛想笑いなど)を記した者、歩んできた18年間の細かな樹形図で記した者、今一番関心のあるものとして円を「月」と見立て絵を描いた者などもいた。円グラフのシートの下には、「2014年 月 日現在の ××」とあり、〈今〉の自分がどのようなものであるかを強く意識させるものであった。自分の今までを振り返り、本学の日本文学科に入学した理由とつながった学生もいた。

稿者のクラスでは、②他者を紹介する、を以下のような流れで行った。

1. 自分の名前を伝え、シートを交換する。
2. シートから相手のことを想像する。相手により深く理解するための質問を10項目以上考えメモする。(10分程度)
3. メモした質問項目に沿ってインタビューを行う。(15分程度)
4. 質問項目の中で特に興味をもった項目について、より詳しく具体的にインタビューを行う。(15分程度)

2人あるいは3人のグループは稿者が決めたため、初めて会話する学生たちもいた。初対面に近い学生たちの間には、最初は息苦しさを覚えた者もいたようだが、実際にシートの交換が始まると、緊張感よりも相手に対する関心が強くなり、熱心に質問項目を考える様子が見えかけた。学生には事前に、インタビューとは、人と人との対話であり、聞き手の質問内容や態度によって、相手の答えることも変わってくるものであると説明していた。相手のことを問うのであるが、実は自分がどのようなことに関心があるのかなどの自分の視点が問われることでもある。質問項目を最初に10以上考えさせたのは、相手の全体イメージをおぼろげながらも掴むためである。その中で聞き手が興味をもった項目が、相手と自分との繋がりともなり得る。

このインタビューをもとに、他者紹介文の作成を行った。インタビューを通じて得た相手の情報から、相手のイメージがわく、手触りのある他者紹介文を書き上げることを目標とした。他者紹介文は、箇条書きの羅列ではなく、一つの文章として構想するように伝えた。できあがった紹介文には、以下のようなものがあつた。(稿者によって改めた箇所がある)

- ・質問をすると「そうだね。」とって優しく相づちを打つ彼女は、高校時代も茶道部の友人たちとゆっくり時間を過ごしていたのだろう。今は彼女の声が私を落ち着かせてくれている。
- ・小栗虫太郎を愛する〇〇さんは、楽しそうに本の解説をしてくれた。私は読んだことはないけれど、怪しい世界に足を踏み入れたくなる。高校の時は不思議がられたそうだが、きっと、大妻の日本文学科では受け入れられるだろう。こうした紹介文には、聴き手が発見した相手の姿が描き出されている。聞き出した情報と、インタビュー時の相手の様子なども盛り込まれ、生き生きとした姿が立ち現れている。さらに、相手と対峙する自分の思いや、相手の今や今後のことにまで視点が向かっているのである。机を並べているだけではなく、協働可能な存在としての他者認識が生まれているともいえる。

他者紹介文は相手と交換し読み合わせをし、また、何人かはクラスにおいて発表を行った。読み合わせで多かった意見は、「自分のようである自分ではない」「自分が相手にどう見えているのかが分かった」といったものであった。他者を通しての自分の印象から、自己を認識する契機ともなったようである。

授業後のコメントペーパーやアンケートでは、「相手のことを聞き出すのが難しかった」「インタビューの内容が偏ってしまった」という意見があり、インタビューの難しさを痛感しているようであった。一方「取材は、就職した後に役立ちそう」というコメントもあり、プレゼンテーションの入り口として一定の成果を上げたといえるだろう。

また、資料3を用いる方法で、質問者と回答者の対話関係を段階を踏んで構築することを重視したクラスもある。

第1回で円グラフと自己紹介文を書かせた後、第2回で他者にインタビューし、それをふまえて他者紹介を書いた。まず、既知の人を避けつつ3人1組でグループを組み、最初は何も見ないで会話をさせ、相手の何から聞き始めたか、相手を理解できそうなきっかけをつかめたかを自答させた。

次に、円グラフを見ながら会話をさせた。先ほどつかんだきっかけは円グラフを見てからも会話の中で展開したか、円グラフを見てから新たな会

話のきっかけは見つかったかについて自答させた[14]。

次に、インタビュー内容をあらためて考えさせた上でインタビューを行い、取材メモをとらせた。質問の際の注意として、相手の特徴をとらえるために、自分を座標軸にしてみることをすすめた。自分と同じ所について会話し、自分と違う所について質問すること、どちらも具体的な内容を聞くようつとめることを指示した。また、質問に対する回答の際の注意として、まったく異なる相手に、自分がどんな考えを持っているか、どんなことをしているかを伝えるためには、まず相手の考え方や興味の有りどころについて理解することからはじめる必要があること。相手が何に興味を持っているかが解れば、それにたとえて説明できることなどを説明し、一方的な質問-回答の関係ではなく、質問者のことも知ろうという働きかけを回答者も行うことによって、対話的なインタビューの実現を目指した。

今後の課題は、2人あるいは3人という小規模な単位でのコミュニケーションを不得手とする学生へのサポート、また、取材相手との相性の問題が挙げられる。「基礎ゼミI」は、他者との交流も授業での目的の一つとなっているので、避けては通れないのだが、個別のグループワークはこうした問題が生じやすいのも事実である。加えて、他者紹介文作成に際し、事前に作文技法などの説明をする時間的余裕はなく、個別の添削で対応することしかできなかった。フィードバックのあり方も課題である。

4. 要約する

4.1. 記述と解釈

要約は文章表現の授業などで長文の要点をつかんで短くまとめる訓練として行われることが多い。たしかに発表レジュメやレポート、そして卒業論文に至るまで、要点をつかみつつ要約する技術は必須である。しかし要約とは単に文章のあらすじのみを意味するものではないだろう。たとえば顧客の要望を聞いて要約しつつメモをとる、生徒を観察してその行為の意味を理解しつつ要約する、錯綜した議論を要約して議事録を作成するなど、実社会で「要約」という営みは多様なかたちで実践されるものである。この授業では文章表現にとどまらない汎用性のある作業として要約を位

置づけ、いま眼前に起きていることを要約する訓練を行った。

眼前に起きていることを要約するとはどのような営みであろうか。まずは生起しつつある事象を記述する必要がある。すなわち起きていることをただちに文に変換する作業である。次に記述した事象を解釈することによってその意味を理解する必要がある。この作業によって、生起している事象の重要な点を抽出する要約という作業が可能になる。この授業では、事象の記述としての〈あらすじ〉と、それをふまえてさらに事象の解釈をほどこした〈解説〉を書くことで、記述と解釈という二つの行為を意識しながら、要約する訓練を行う。

もちろん、記述そのものはすでに解釈の所産である。たとえば目の前の人を、「走っている」と記述するか「早足で歩いている」と記述するかは観察者の解釈による。同じ行為も記述者によってそのとらえ方は異なるはずである。しかし、そのような記述の複数性は、記述と解釈をいったん分離して「客観的な」記述を目指すことによってむしろあらわになる。受講する学生のほとんどは、これまで眼前の事象の記述と解釈を未分化のままにとらえてきているであろう。自分にとっての「客観的な」記述と他者にとっての「客観的な」記述を比較する機会をもうけることで、記述の複数性への気づきをうながすことができる。この授業は、記述と解釈という作業を受講者が遂行できれば目的を達したとみなすことができるが、さらに受講者が記述の複数性（すなわち解釈の複数性）に気づくことができれば1年次前期の初年次ゼミナール科目としては成功といえるだろう。

4.2. 授業

この授業では、アニメーションを視聴して要約することにした。記号化された表現を用いることで、受講者の記述の負担をいささかでも軽減することができるからである。しかし、テキストの内

容は記述や解釈の多様性を喚起できるものを選んだ。テキスト内に生起している事象に解釈の余地を大きく与えることで、受講者は記述と解釈を分離しやすくなり、また記述の多様性にも気づくチャンスが得られるからである。このような条件に適したテキストとして、ユーリ・ノルシュテイン『霧につつまれたハリネズミ』（ソ連、1975年）を採用した。この作品は主人公のハリネズミが友人の子グマを訪問する途中、霧の中に迷い込み、樹木・白馬・コウモリ・犬・大魚などさまざまなものに出会う物語である。事物や体験がそれぞれに暗示的であり、共産主義政権下のソ連に対する寓意が込められている。しかしこのテキストの優れた点はそのような歴史的背景を知らなくとも、さまざまな解釈を許容できるところにある。このようないわゆる「空白」の多いテキストが、上記の目的を達成するには適当と考えた。

稿者は2回に分けて授業を行ったが、担当者によって3回で行った事例もあった。

[第1回] テキストの視聴。メモ用紙にしたがい事象を記述する。記述内容から〈あらすじ〉を書く。

受講者のメモのために下図のようなメモ用紙（資料4）を作成した。出来事を把握し伝えるために必要ないわゆる5W1Hを、記述的要素から解釈的要素が強い順に3つにグループ化し、受講者はそれぞれのグループに対応する内容を記載できるようにしたものである。記述的要素が最も強いものとしてWho・Where・Whenを第1グループとし、それよりはやや解釈的な要素が強いものとしてWhat・Howを第2グループ、そして最も解釈的要素が強いものとしてWhyを第3グループとした。このメモ用紙により、受講者は記述の質的差異を意識しつつテキストを視聴することができる。メモは第1グループと第2グループのみをテキストを視聴しながら取り、その後第3グループを考えるとという順番をとった。

(資料4)

Who/Where/When	What/How	Why

1. テキストは最初に4回視聴した。1回目はメモなしで視聴することでテキストの全体を把握し、2回目は第1グループ、3回目は第2グループのメモをとりながら視聴した。4回目はメモを補足するために視聴した。
2. メモを見ながら〈あらすじ〉を文章化した。その間、テキストは繰り返し上映し、受講者が任意に視聴してメモの内容を確認できるようにした。
3. 授業終了時に作業用紙と〈あらすじ〉を回収し添削した。添削は〈あらすじ〉の記述が粗い点に注意を喚起するにとどめ、内容の誤りは指摘しなかった。第2回の授業で各自のメモを班内でお互いに批評し議論する作業を予定しているため、受講者の記述に教員が正誤の判定を与えたと見られないようにするためである。

[第2回] 〈あらすじ〉とメモ用紙の記述を参照して解釈する。メモ用紙を班内で比較し議論する。議論をふまえた解釈を反映した〈解説〉を書く。

1. メモと〈あらすじ〉を返却し、前回の記憶を喚起するとともに次の解釈の作業をしやすくするために、テキストを1回上映した。つづいて、メモの第1・第2グループを参照しつつ第3グループを書いた。
2. 3名ずつ10の班を組んだ。班内で各人のメモを交換し、記述や解釈の違いについて議論し、班の統一見解としての解釈を考えた。
3. 2班ずつ組み、班の見解を互いに発表し、相違点について議論した。
4. 議論をふまえ、記述と解釈を関係づけてまとめた〈解説〉を書いた。
5. メモと〈解説〉を回収し、添削して次回に返却した。添削は記述と解釈の対応と解釈の妥当性、そして解説文としてまとまっているかを基準に行なった。

議論はおもに解釈の相違に集まっていたが、行為の記述についても議論がなされていた。その中で、2つの班から、背景や行為の記述と解釈をどこで分ければよいか分からなくなったという意見が出た。これは先に述べた記述の複数性に迫った意見であった。そのような意見に対しては、なぜそのような行為の受け取り方の違いが生じたのか、そしてそれはその場面やテキスト全体の解釈

の違いに結びついているかについて、さらに話し合うように求めた。記述と解釈の関係について理論的解説をすることも可能だが、「基礎ゼミⅠ」では、記述が解釈と骨がらみになっていることを実感することがまずは重要であると判断した。

議論をふまえて〈解説〉を書いたが、班内の議論で見方が変わった場合はメモと異なる内容になってもかまわないこととした。議論により見方が深まったり、変わったりすることが、「基礎ゼミⅠ」の目的にもかなうからである。

この授業は、作品の読解と解釈という日本文学科本来のアカデミックな営みとも直結する授業であったといえる。日本文学を学ぼうとする学生の資質に沿った授業であった。ただし、全体の授業時間との関係で2回の授業にやや詰め込みすぎたきらいがある。授業を3回に分ける方が余裕を持って授業できたであろう。

5. プレゼンテーションとディスカッション

5.1. ビブリオバトルとは

「はじめに」でも触れたように、本学科の学生が不得手とするプレゼンテーションの場を、いかにして設けたらよいか。どのようにしたらその強い緊張感や苦手意識を克服していけるかを考えるところから、本課題設定の議論は始まった。前節の設定課題をうけ、映像資料からその対象をテキストへと進め、要約と批評を口頭発表する、すなわち「書評」のような課題が提案された。この「書評」という課題は、卒業論文ゼミナールへ接続していく基幹的な科目としては不可欠な課題でもあるからである。しかし、「書評」が対象とする「書」は、研究論文あるいはそれに類する手続を踏んで書かれたものである（むしろ、論理的な文章である方が「評」しやすいわけだが）。他の設定課題に比しても格段に専門的な知識が必要とされる課題である。初年次教育として、また、そもそも「プレゼンテーション」に対する「壁」を排除することが目的であるならば、話題はまず身近で平易なものがよい。学科の特性上、比較的読書量の多い学生が集まる本学科において、好きな本を紹介し合う（発表し合う）のはどうであろうということになり、については「ビブリオバトル」なるフォーム化されたものがある……ということになったのである。

ビブリオバトルは、京都大学の理系学生が「効率よくよい本に出会うため」に考案された。2009

年頃から普及し始め、現在では「知的書評ゲーム」として広く認知されているものである。本学科の学生の中にも、すでにその存在を知っている者もあったし、高校時代に経験したことがある者もいた。ともあれ、「プレゼンテーション」の場に慣れていくための課題として、このビブリオバトルが設定されたのである。

以下は、他の授業担当者の状況をふまえて、基本的には稿者の授業実践に基づいて報告するものである。

授業初回のガイダンス時に、全15回のスケジュールを紹介したところで、すでに告知したことはあるが、ビブリオバトルの課題に入る2週間前

に、課題の再告知と、紹介できる図書を最低2作品選定しておくよう指示した。複数の作品を準備させたのは、紹介作品の重複は認めないこととしたためである。もちろん、紹介予定作品を事前に公開することはしない。従って、当日、紹介する予定の作品が他者と重なる可能性もあるわけで、その場合に備えての指示である。と、同時に、プランBの重要性と、それがあることによる自分自身への効果を期待したのである。

1週間前には、推薦図書として、谷口忠大『ビブリオバトル 本を知り人を知る書評ゲーム』（文春新書、2013年）^[15]を紹介し、併せてビブリオバトルの公式ルール（資料5）^[16]の周知を行った。

（資料5）

【公式ルール】

1. 発表参加者が読んで面白いと思った本を持って集まる。
2. 順番に一人5分間で本を紹介する。
3. それぞれの発表の後に参加者全員でその発表に関するディスカッションを2～3分行う。
4. 全ての発表が終了した後に「どの本が一番読みたくなかったか？」を基準とした投票を参加者全員一票で行い、最多票を集めたものを『チャンプ本』とする。

【ルールの補足】

1. 各発表参加者が自分で読んで面白いと思った本を持ってきて集まる。
 - a. 他人が推薦したものでもかまわないが、必ず発表者自身が選ぶこと。
 - b. それぞれの開催でテーマを設定することは問題ない。
2. 順番に一人5分でカウントダウンタイマーをまわしながら本を紹介する。
 - a. 5分が過ぎた時点でタイムアップとし発表を終了する。
 - b. 原則レジュメやプレゼン資料の配布等はせず、できるだけライブ感をもって発表する。
 - c. 発表者は必ず5分間を使い切る。
3. 紹介された本について2～3分のディスカッションを行う。
 - a. 発表内容の揚げ足をとったり、批判をするようなことはせず、発表内容でわからなかった点の追加説明や、「どの本が一番読みたくなかったか？」の判断を後でするための材料をきく。
 - b. 全参加者がその場が楽しい場となるように配慮する。
4. 全ての発表が終了した後に「どの本が一番読みたくなかったか？」を基準とした投票を参加者全員一票で行い、最多票を集めたものを『チャンプ本』とする。
 - a. 紳士協定として、自分の紹介した本には投票せず、紹介者も他の発表者の本に投票する。
 - b. チャンプ本は参加者全員の投票で民主的な投票で決定され、教員や司会者、審査員といった少数権力者により決定されてはならない。

（参加者は発表参加者、聴講参加者よりなる。全参加者という場合にはこれらすべてを指す。）

授業担当者によっては、受講者を2グループ、あるいはそれ以上に分割し、それぞれのグループ内で発表と投票を行い、チャンプ本を決定するという方法を採用したということである。また、紹介する書物のジャンルに制限を設けたケースもあった。

5.2. ビブリオバトルの進め方

稿者の担当クラスにおいては、各受講者が全員の前で発表することとして、次のような手法で進めた。

1. 本の選定については、基本的に制約を設けなかった。唯一、マンガ・雑誌の類は除くこととした。なお、事前のガイダンスとして、選書自体が、その人となりを表すものであることを伝えている。
2. 全体を6つのグループに分け、1つのグループが教室の前方に出て、一人ずつ、所定の5分間で本についてのプレゼンテーションを行う。紹介する本は、必ず持参する。なお、時間表示は公式ウェブサイトのものを利用し、モニターに映し出して発表者・聴衆ともに時間が把握できるようにした。
3. 発表の方法は自由。黒板の使用も認める。ただし、公式ルールにもあるように、資料の配付は行わないこととする。
4. 各発表の後に、質疑の時間を設ける。
5. 1つのグループによる発表が終了した時点で、無記名による投票を行い、最多得票者を「チャンプ本」として発表する。投票は、受講者全員で行い、開票は授業担当者が担当した。発表は、チャンプ本となった書名のみとした（得票数は発表しない）。

1回の授業時間に2グループが発表し、3回にわたって本課題を行った。

参考までに、各回で取り上げられた本とチャンプ本となった本（★印）を以下に掲出しておく。

第1グループ

1. 『青天の霹靂』劇団ひとり
2. 『青空のむこう』アレックス・シアラー
3. 『思考の整理学』外山滋比古
4. 『ミッキーマウスの憂鬱』松岡圭祐
- ★ 5. 『谷崎潤一郎マゾヒズム小説集』谷崎潤一郎

6. 『あの日見た花の名前を僕達はまだ知らない。』岡田麿里

第2グループ

1. 『魔女の宅急便〈その3〉キキともうひとりの魔女』角野栄子
2. 『風が強く吹いている』三浦しをん
3. 『今夜は眠れない』宮部みゆき
- ★ 4. 『その手をにぎりたいたい』柚木麻子
5. 『14歳』千原ジュニア

第3グループ

1. 『孤狼と月 フェネル大陸 偽王伝』高里椎奈
- ★ 2. 『のぼうの城』和田竜
3. 『レインツリーの国』有川浩
4. 『カラフル』森絵都

第4グループ

- ★ 1. 『ジョーカー・ゲーム』柳広司
2. 『終の住処』磯崎憲一郎
3. 『悪魔のいる天国』星新一
4. 『一鬼夜行』小松エメル

第5グループ

1. 『きらきらひかる』江國香織
- ★ 2. 『ぼくは勉強ができない』山田詠美
3. 『エンジェル・エンジェル・エンジェル』梨木香歩
4. 『自閉症だったわたしへ』ドナ・ウィリアムズ（河野万里子：訳）

第6グループ

1. 『私が弁護士になるまで』菊間千乃
2. 『蹴りたい背中』綿矢りさ
3. 『パプリカ』筒井康隆
- ★ 4. 『でかい月だな』水森サトリ

ビジネス書、啓蒙書の類が少々見られるが、取り上げられた多くは純文学作品であった。票を集めたのはやはり文学作品であったが、そのジャンルとしては、恋愛小説からサスペンス、時代小説といった具合に、特定のものに偏ることはなかった^[17]。

各授業の終了間際、チャンプ本が決定した後に、稿者が、主にプレゼンテーションのあり方について、総評を加えた。

初回の発表者はやはりまだ慣れておらず、準備してきた原稿を読み上げる発表者が多かった。原稿を読み上げる発表と、そうでない発表とでは、

訴求効果の違いは歴然である。また、5分間という時間をうまく使い切れない発表がまま見受けられたが、時間をモニターに映していることにより、発表者はもちろん、聴衆も、時間配分について考えることになる。実際、時間をうまく使うこと、原稿に目を落とした発表ではなかったことが、得票数にも直結したことを指摘した。

こうした指摘を受けた2週目の発表は、格段に向上していた。手控えとしての原稿は用意しつつも、視線は聴衆を捉え、書名を提示するタイミングにも工夫を凝らす発表者が出てきた。時間をびったり使い切る発表には、自然と拍手が上がることもあった。聴衆として得たものを発表に活かす、あるいは発表の経験が聴き方の成熟を促すといったところであろう。

3週目になると、選書についても工夫が見られた。紹介しようとしていた作品がすでに取り上げられてしまった者もあったようだが、プレゼンテーションによって「読みたくなった本」が票を集めるのであるから、多くの人がすでに読んでであろう作品はどんなに魅力的な作品であっても票は集めないであろうというような分析もあったようである。発表の場の雰囲気も、ずいぶんリラックスしたものとなってきて、発表者も聴衆も、互いに楽しむ空気が感じられた（もちろん、すべての受講者についてはではないが）。そうした雰囲気を作ること自体が、プレゼンテーションを効果的に行うことにプラスとなる事は言うまでもない。

授業後に受講者から提出されるコメントペーパーからも、本課題がおおむね好評かつその目的に迫れたことが確認できた。そのいくつかを紹介する（稿者によって改めた箇所がある）。

- ・発表は緊張したがやってみておもしろかった。
- ・人前で話をすることに慣れなければと痛感した。
- ・原稿を見過ぎないこと、聞き手の様子を見ること、身振りなども重要なんだと思った。
- ・時間配分が難しかった。しかし、それを上手にまとめると、良いプレゼンになることに気づいた。

プレゼンテーションの入門編としては、一定の成果を上げられたと言って良いだろう。その他に、

- ・他の人のお薦め本を知ること、その人のことが知れたような気がした。
- ・自分と好きな本が同じだったので、今まで話を

したことがなかったけど今度話をしてみたいと思った。

- ・全く触れてこなかったジャンルの作品を紹介されたので、自分の読書のバリエーションを広げたい。

本を通して人を知る、他者を理解するといった成果も上がったようである。

今後へ向けた課題としては、その運用方法とフィードバックのあり方であろう。稿者の担当したクラスではこの課題に3週を費やしてしまったわけだが、他の課題との関係性を考えると、やはり時間をかけすぎた感がある。しかし、先述の通り、3週にわたったことで、発表者・聴衆双方、プレゼンテーションの場が、より熟したことも事実である。ただ、発表後の質疑については、決して活発だったとは言えないところが課題の一つである。また、ゲーム感覚でチャンプ本を選ぶところまでに終始したが、プレゼンテーションのあり方、善し悪しや改善点について、学生による議論ができなかった点も、大きな課題であろう。

6. グループで調べて発表する

6.1. 学修スキルの総仕上げ

受講者はここまで、学修のためのスキルをそれぞれのステップに区分されたかたちで学んできた。各ステップの方法については修得することができたはずだが、大学における学修の基本的な流れとはどのようなもので、それぞれのステップがその中でどのような意味を持っているのかについて、まだ具体的なイメージを得ているとはいえないだろう。

「基礎ゼミⅠ」の最終課題は、与えられた課題についてグループで調査・討議し、最後は受講者各自のレポートを作成し提出する。この課題は今まで学んできた学修のためのスキルを一連の作業として体験することを目的とする。また、その作業を通して発表レジュメの作成法と、レポートの作成法を身につける。

課題の中で以下の作業を必ず行うことを本講義の条件とした。

- ①グループでの作業とする。
- ②具体的な題材は受講者各自で決める。
- ③図書館等で調査する時間を設ける。
- ④グループ内外での討議をおこなう。

⑤レジュメを作成し、発表する。

⑥最後にレポートを作成する。

すなわち、題材の決定、情報のインプット、そしてレジュメ・発表・レポートといったアウトプットをグループでの作業を行いつつ体験することが、本課題の必要条件である。

テーマの設定は講義担当者の自由裁量で行った。担当者の専門に即した内容にできるよう配慮したが、結果的に担当者は自らの専門性にこだわらなかった。テーマは「文学の使いみち」を考える」というテーマが2人。「作家／作品／研究者について調べる」「ことば」について考える」が各1人となった。「文学の使いみち」を考える」とそれ以外のテーマとはその性質に違いがある。

前者は〈問題提起型〉のテーマである。容易に解決不能な問いに対し、どのような題材に着眼し問題に答えていくかという戦略を立てるところに重点がある。実社会で遭遇する新たな問題に対し、その解決方法を自ら構築し実践する力を身につけるためにも有効な訓練である。本学文学部が目指す「生き抜くための文学」という目標に即したテーマといえる。

後者は〈課題解決型〉のテーマである。今までに学んだノウハウを生かし、課題を解決するために必要な情報を適切に取得・配置し、伝えるという一貫した情報処理過程の修得に力点が置かれている。これもまた、実社会で日々せまられる課題解決のための迅速かつ適切な情報処理という、端的に「役に立つ」能力の訓練である。

以上二つの性質は、「基礎ゼミⅠ」がここまで行ってきたステップのいずれにも含まれる要素であり、最終課題でそのいずれに力点を置くかというところで、担当者の本講におけるスタンスが反映されたものともいえるだろう。「生き抜くための文学」や「関係的自立」という目標を重視すれば、特に「基礎ゼミⅠ」という段階では前者のような課題が適切かもしれない。後者の課題は「基礎ゼミⅡ」のアカデミックな訓練にまわすということも考えられる。ただ、課題後のアンケートに「レポートの書き方をもっと早く学んでおけば前期試験に間に合った」という趣旨の回答があったように、適切な情報処理とプレゼンの能力は学生が目下の学修に当たって必要を感じている能力でもある。今後の「基礎ゼミⅠ」「基礎ゼミⅡ」の内容編成に際し、あらためて検討すべき問題であろう。

6.2. 問題提起型

最初に「文学の使いみち」を考える」というテーマの共通の説明として次のような文を示した。

ことばや文学、文化を学ぶことは、いったいどんなことに役立つのだろうか。あるいは、ことばや文学・文化について学ぶことで、ひとは、いったい何ができるようになるのだろうか。他者の意見を参考にしながら、「文学の使いみち」について、自分なりに考えてみよう。

大学で学ぶことの意義づけを、教える側にまかせるのではなく自分で見つけ出すという課題は、学ぶということへの根源的な問いかけを含む。高校までは与えられた課題をひたすら学習してきた受講者はこのような問いに慣れていないであろう。したがってブレインストーミングによって問題解決のためのさまざまな材料や可能性を想起する訓練と、ディスカッションを通じて自分の思考を検討し深める訓練をする必要がある。

この課題では、個人のレジュメ・発表・レポートの作成を中心にディスカッションをグループワークとして取り入れる担当者と、グループワーク中心にレジュメ・発表を班別に作成しレポート作成は個人作業とする担当者とに分かれた。また、題材の選択は複数の文献について言及するという点では共通していたが、古典と近現代を両方必ず選ぶという制約によって日本文学に対する全体的な目配りを要求する授業もあった。

授業は共に5回分を設定した。授業の基本的な流れは以下の通り。

第1回 ブレインストーミング

第2回 レジュメの作り方・ディスカッションの説明・発表の作法の説明

第3・4回 グループ発表・レポートの書き方

第5回 レポート提出

グループワーク重視の場合は第1回、第2回でもグループワークをおこない構想の検討をさせた。レポートは発表と討議をふまえて作成した。

「文学の使いみち」を考える」というテーマのポイントは、学生たちに日本文学科での学修を改めて意識化させることにある。ただ、入学してすぐの学生たちに〈ことば〉〈文学〉〈文化〉を学ぶ意義や価値について、直接的に問うのはあまりに

酷だろう（だいいち、教員自身がそれらをじゅうぶんに語れるかどうかも疑わしい）。そこで、文学・文化の〈有用性〉に問いの軸をずらすことで、具体的な場面を想定しながら、人間／社会にとって文学・文化が果たしてきた役割や意義を、自分のことばで考え表現する場面とすることを狙いとした。もちろん、ここでの〈有用性〉を、経済の言語で語る学生が出てくるだろうことは想定していた。しかし同時に、担当者としては、そうした声を相対化するような議論が出てくることも期待していた。

この課題は、全4クラスのうち2クラスが採用したが、ここでは、口頭発表をグループワークで、レポートを個人作業として行ったクラスの実践例から紹介したい。

このクラスでは、最終回はレポート提出と全体講評、授業アンケート実施に充てたので、実質的な授業数は全4回。うち前半2回を課題説明・課題指示の時間とし、後半2回でグループ発表を行った。グループ発表は直前の課題「ビブリオバトル」のそれを応用し、7～8人を1グループとし、それぞれのグループ内で発表と質疑応答を行うこと、その際には必ず配付資料（レジюме・ハンドアウト）を用意することを指示した。また、グループ内で行った発表をもとに、最終的な課題レポートを作成・提出することも指示に含めた。

〔第1回・第2回〕 課題の説明にあたって、他大学・他学科の友人や知人から、「文学部とは何を学ぶところか」「日本文学科では何を学ぶのか」という質問を受けたことがあるか、と問いかけたところ、相当数から経験あり、という声が挙がった。そこで、課題についての解説の中で、文学部や日本文学科の〈外〉のひとたちに、ここではどんなことが学べるか説明できるようにしよう、と補足した。また、高等学校時代の学習内容を確認したうえで、口頭発表とレジюмеの作成については、かなり手厚く指導を行った。

また、授業時間内はグループごとに着席させ、それぞれでブレインストーミングを行う時間をとった。グループの様子を確認しながら、テーマのアプローチにとまどいを感じているらしい学生には、「すでに「文学とは何か」を考えたひとの本を読んでみる」「世の中の人々が「文学」をどう考えているかを知ることから始める」「自分や他者の経験から出発する」等の考え方を紹介、考えるき

っかけを提供することにつとめた。

〔第3回・第4回〕 しかし、最初のグループ発表の時間に、発表担当者のうち何名かが欠席してしまった。7～8人のグループで2コマ分に分けて発表をするので、だいたい一人当たりの発表時間は10分程度を目安と考えていたが、グループごとの終了時刻を合わせるために、いきなりグループの一部組み替えを余儀なくされたのは大きな誤算だった。さらに、10分間という時間の長さをつかみきれず、本来なら質疑応答にあてるべき時間まで使って発表を行ってしまったグループや、質問が出て来ずに司会ばかりが一方的に話すことになってしまったグループもあった。こうした状況を踏まえて、授業終了時には、発表担当者の欠席が授業にどんな影響を及ぼすかについて注意をうながした上で、口頭発表後の質疑応答によって、内容をさらに改善することができることを強調した。

ビブリオバトルの方式を採用したこともあり、稿者はすべての発表とディスカッションの様子を確認できたわけではない。しかし、各回に提出された配付資料の内容と、最終的に提出されたレポートを見る限り、なかなか興味深い内容のものが少なくなかった。図書館資料を活用し、イーグルトンや大橋洋一、桑原武夫といった著者の仕事を参照しつつ議論をくり広げた学生や、自らのツイッターのフォロアーにアンケート調査を行った学生、学科の他の授業で学んだことを踏まえて、作品の例をあげながら、〈ことば〉〈文学〉〈文化〉から人間とは何かを考えることができる、という〈答え〉を導き出した学生もいた。

この方式を採用することで、確かに学生の発表時間を一定以上確保し、口頭発表に対する心理的なハードルを下げることはできた。学生たちは、これまでの「基礎ゼミⅠ」の授業で培った仲間意識も手伝って、それなりに活発に活動していた様子が見ええた。しかし、その一方で、なかなか議論が深まらなかつたり、質問の角度や質問者が固定化してしまつたり、という弊害が見られたことは事実である。やはり、どのタイミングかで教員が所見を述べたり、個々の発表内容に具体的な指導を行ったりする場面はどうしても必要になる。このクラスでは、課題の内容とプレゼンテーションの形式という点で、再考の余地を感じる結果となった。

6.3. 課題解決型

「作家／作品／研究者について調べる」では、これから学ぶ日本文学の情報について調査・報告することを目的とした。課題の最初に次のような問いかけを行った。

作家／作品／研究者の例。

「島崎藤村」について調べる。

「源氏物語」について調べる。

「中村幸彦」について調べる。

対象を調べる軸や項目には、どんなものがあるだろうか。

調べた結果を、どのように提示するのがよいだろうか。

本課題に取り組むためにはまず、日本文学科の専門分野を広く参照しつつ、まずは対象の選択のために予備的な知識を吸収しておく必要がある。課外での予備調査や普段の読書が問われる課題であるといえる。

回数は3回で設定した。各回の内容は以下である。

第1回 6人でグループ分け・題材の決定・構想の検討・役割分担の決定・構想メモの作成提出。

第2回 調査・レジュメ作成・中間報告メモの提出。

第3回 発表・質疑応答～レポートの作成へ。

[事前準備] 前時の終盤に最終課題に関する告知を行い、それぞれが編成されたグループ内で何らかのアイデアなり完成イメージなりを提示する準備をしてくるように指示をした。

[第1回] 6名のグループを編成し、題材決定のための討議を行った。場所は自由。必要に応じて図書館への移動も可とした。まずは討議の進行役（とりまとめ役）の選任からブレインストーミングへと進み、題材がほぼ決定されたら、その題材について何を調べるべきかの検討へ進んだ。さらに調べるべきことの分化とともに役割分担も行った。このあたりから、場所を図書館やPC室へ移すグループが現れた。議論が進まないグループについては、教員が積極的に関わることに努めた。第1回は、「構想メモ」（いわゆる「章立て案」）の作成を目標とした。

[第2回] 授業の冒頭で、前時終了時に提出された「構想メモ」の中からいくつか、その題材・調査項目等をかいつまんで紹介した。お互いに、自らのグループに不足する点に気づく者もあったようである。なお「構想メモ」は、適宜朱を入れて各グループへ返却した。本時は、調査のとりまとめ、レジュメの作成を目標とし、授業終了時には、メモ程度の中間報告を求めた。あらためてグループで確認すべきこととして、「その題材について、どのような項目を、どのような順序で提示するか、その提示方法から導き出される妥当な結論は何か」を周知した。レジュメの作成は、次回（発表）までに、クラス全員分作成することとし、授業外の時間でそれぞれ発表準備を整えておくように指示をした。なお、口頭発表ではレジュメの読み上げは禁止、すなわちレジュメが発表原稿にならないように注意を喚起した。

[第3回] 発表。発表時間は1グループ10分、5分程度の質疑と講評という時程で行った。グループ構成員全員が前面へ出て、発表を行う。発表の形式は自由としたが、ほぼすべてのグループが、それぞれの分割基準で発表者を交代させていた。残念ながら、すべてのグループが、発表時間10分には至らなかった。質問もなかなか出ず、このあたりは今後の課題と言えよう。ただ、その時間短縮が幸いしてか、教員からのレジュメの不備（誤字、発表者名や資料番号の不記載など）や、発言中の言葉遣いなどについての指摘に対して、後続のグループは修正を加えることができたようである。なお、グループワークとして取り組んだ今回の課題について、最後に1,000字程度の個人によるレポート作成を課した。「構想メモ」が章立てとして有効であることを実感してほしかったのと、グループ内で分担した自他の報告をそれぞれが結びつけてまとめてほしかったのである。

こうして、最終課題「グループで調べて発表する」を行ってみたが、やはり少し時間が足りなかった。学生をかなり急がせてしまったようだ。また、試験期間と重なりはじめたことも問題となる。ただ、発表後のコメントペーパーには、発表内容というよりも、調べて、整理して、発表するという手続に関するコメントが多かったのは、本課題の意図がある程度学生に伝わった証しではないかと思われる。なお、発表題材は、すべてのグループが近代文学の作家であった。古典文学系概説科目が開講されていなかったことがその大き

な理由と思われる。

一方、「ことば」について考える」では、最初に受講者に次のような授業の目的を提示した。

「基礎ゼミ I」の最終課題として、今まで学んだノウハウを応用しながら、グループで調査・討議し、最後は各自レポートを提出する。本課題を通じて発表レジュメの作成法と、レポートの作成法を学ぶ。

このように、学んできたノウハウを生かしてレポート作成までの一連の作業を行うということを重視した目的となっている。ただし、授業で学んだこと以外にも既存の文献から関連するテーマを見つけ出す訓練、およびテーマ間の関係を意識する訓練を新たに付け加えている。

授業では、課題について考えるきっかけとなる材料として新聞掲載の特集記事を各班に配布した。「ことば」という漠然としたテーマについてどのような問題系が考えられるのか、その一端を参考として示すことで、受講者が具体的なテーマを想起しやすくした。また、テーマの設定を大きなテーマから具体的なテーマに段階的に考えて設定することを重視した。参考として提示した問題を手繰りながらそれらとつながりのある問題を見出すと同時に、問題の広狭や審級を意識し問題系を整理する訓練としたかったからである。

授業回数は3回に設定したが、授業前準備や宿題などを多く課した。各回の流れは以下の通りである。

[事前準備] 6人のグループに分けた。新聞特集記事「ことばにめざめる」(朝日新聞別冊『GLOBE』, 2014年4月20日, 全6ページ)を各グループに1部配布し、一人1枚ずつ割り当て、内容を要約する宿題を課した。

[第1回] グループ内で共通テーマを決めた。図書館を利用した。まず、大きなテーマから具体的なテーマへと段階を踏んでテーマを考えることを求めた。段階は次のように設定した。

- ・親テーマ 「ことば」について
- ・子テーマ 「ことば」に含まれる〈子テーマ〉(グループ内共通のテーマ)
- ・孫テーマ 〈子テーマ〉に含まれる具体的なテーマ(各担当者のテーマ)

このようにテーマの階層化を意識させながら、まずは宿題としていた担当箇所の要約をグループ内で各自発表し、図書館を使用して班単位で資料を渉猟しながら〈子テーマ〉〈孫テーマ〉について絞り込ませた。さらに各自が担当する〈孫テーマ〉が調査可能なものかどうか予備調査をすることを宿題とした。

[第2回] 各自のテーマについて調査し、発表レジュメにまとめた。引き続き図書館を利用した。図書館で各自の具体的なテーマについて調査し、レジュメを作成した。その際「データベースの使用法」を配布し、具体的な資料の探し方について随時個別に指導した。また、「レジュメの作り方」として形式を指定したメモを配布した。

[第3回] グループ内で発表・討議を行った。グループ内でレジュメを配り、各自10分の口頭発表をした。発表の際にはただレジュメを読み上げるのではなく、以下のポイントについて口頭でよく説明することを求めた。

- ・テーマの明示
- ・レジュメ構成の意図
- ・事例と分析(資料の出典、執筆者の情報、資料の要約)
- ・論証(「自分は〇〇の理由で□□と考える」という論述。その際の論拠となる資料の明示)

質疑応答をふまえて、調査の追加と1,200字以上のレポート作成を宿題とした。レポート作成に当たっては、口頭発表と討議をふまえて新たに作成することとしたが、その際、既存のレジュメに手を加え、レポート作成に当たってはレジュメの構成通りに引用および論述をすることを求めた。構成がしっかりしたレポートを作成するためには、下書きのレジュメを作成することが有効であることを体感させることが目的であった。

以上の作業に当たっては、各回で行っている作業が、「基礎ゼミ I」で学んだどの作業の応用に当たったのかを逐次説明した。新聞記事の要約は「要約する」、新聞記事の要約の発表と議論は「ビブリオバトル」、図書館で調査しながらのテーマ設定は「図書館活用法」「取材して発表する」などである。学生からは先に述べたようにレポート作成につながる情報処理のプロセスが理解できたという意見が多かった。

7. パイロット・プログラムのまとめと今後の課題

7.1. 授業アンケート

本稿で紹介している2014年度「基礎ゼミⅠ」の授業実践は、前述の通り“パイロット・プログラム”である。今回設定した6つの課題が果たして、〈学位プログラム〉の入口にふさわしいものであったかどうか、常に検証し、改訂を加えていかねばならない。

そうした意図のもとに、授業の最終回に、全学生を対象としたアンケートを行った。それぞれの課題に対して、大学生として学んでいくために役立つ課題であったかどうか、5段階評価で回答するもので、自由記述欄も設けた。4名の担当教員全員が全受講者に対しておこなったが、前記の標準質問項目に加え、付随する独自の項目を設けることを許容した。よって、すべての受講者の単純な集計結果を提示することはできないが、それぞれの集計結果からその概況を掴むことはできるであろう。

以下、「役に立たなかった」を「1」、「大いに役に立った」を「5」として、各クラスごとに回答者数を表示する。()内はそのパーセンテージである。

[Aクラス]

課題1 図書館活用法

1... 0 (0.0) 2... 2 (6.9) 3... 4 (13.8)
4... 12 (41.4) 5... 11 (37.9)

課題2 取材して発表する(分析・記述=円グラフによる自己分析→自己紹介文)

1... 0 (0.0) 2... 1 (3.4) 3... 13 (44.8)
4... 9 (31.0) 5... 6 (20.7)

課題3 取材して発表する(取材・記述・表現のちがい=インタビュー→他者紹介文→自己紹介文との比較)

1... 1 (3.4) 2... 2 (6.9) 3... 10 (34.5)
4... 10 (34.5) 5... 6 (20.7)

課題4a 要約する(映像を見てあらすじをつかむ=作中で起きている事柄の把握)

1... 0 (0.0) 2... 2 (6.9) 3... 6 (20.7)
4... 11 (37.9) 5... 10 (34.5)

課題4b 要約する(映像を解釈する=作中で起きている事柄の意味を考える→解説文)

1... 1 (3.4) 2... 2 (6.9) 3... 4 (13.8)
4... 12 (41.4) 5... 10 (34.5)

課題5 プレゼンテーション(ビブリオバトル=情報を効果的に伝える)

1... 1 (3.4) 2... 0 (0.0) 3... 7 (24.1)
4... 9 (31.0) 5... 12 (41.4)

課題6a グループで調べて発表する(テーマを決める=大きなテーマから個別のテーマへ)

1... 1 (3.4) 2... 0 (0.0) 3... 7 (24.1)
4... 13 (44.8) 5... 8 (27.6)

課題6b グループで調べて発表する(調査する=文献の題名と所在の確認・文献の入手)

1... 1 (3.4) 2... 0 (0.0) 3... 5 (17.2)
4... 10 (34.5) 5... 13 (44.8)

課題6c グループで調べて発表する(レジュメの作成→発表と質疑)

1... 1 (3.4) 2... 0 (0.0) 3... 4 (13.8)
4... 9 (31.0) 5... 15 (51.7)

課題6d グループで調べて発表する(レジュメからレポート、そして論文へ...)

1... 1 (3.4) 2... 0 (0.0) 3... 4 (13.8)
4... 10 (34.5) 5... 14 (48.3)

自由記述

課題4b

- ・他人の考えに触れられてとても良かった。
- ・映像の解釈を考えるのが楽しかった。

課題5

- ・難しかったが磨きたい。
- ・自分の感じたことをきれいにまとめて相手に伝えるのは案外奥が深いと思いました。プレゼンテーションの難しさを知りました。
- ・ビブリオバトルは1位になりとてもうれしかったです。
- ・基礎ゼミⅠの課題の中で、一番難しかった。
- ・人に何かを伝えるのが難しいことが分かりました。
- ・難しさがわかった。
- ・紹介する本をいかに魅力的だと思わせるかを考えるのが楽しかったです。

課題6a

- ・個人よりもグループのほうが大変だった。
- ・大きなテーマから個別に持っていくのが思ったより時間がかかりました。

課題6c

- ・資料を揃えてどれを使ってどうまとめるかの流れが大変でした。

課題6d

- ・レジュメのあとのレポートは作りやすかったこ

とが新しい発見でした。

- ・レジュメから作成してレポートを書くとき書きやすかったです。
- ・レジュメを元に作るとレポートも作りやすかったです。
- ・レジュメとレポートの作り方が分かりました。周りの人と比べても、どう違いがあるのかが分かり、自分があまりできていないということがよく分かりました。
- ・将来的にすごく役立つことだと思った。
- ・レジュメは、レポート作成に役立つのだと実感しました。
- ・論文やレポートを書く上でこれからも役立つと思った。

改善等

- ・実用的でこれからの大学生活＋社会生活に役立つそうです。
- ・基礎ゼミと概説での先生が違う人みたいで授業を受けてとても楽しかったです。特に「霧につつまれたハリネズミ」を見て、ユーリ・ノルシュテインが好きになりました。
- ・一番忙しい時期での調査、レジュメとレポートの作成になってしまったので、もっと早い時期に行うか、課題を早くに公開するかしてもらえたほうがうれしかった。そのほうが調査を念入りにできた気がするし、早い段階で出された他の教科のレポートをより良いものにできた気がする。
- ・レポートの提出などはテスト期間でない時に実施していただけると、もっと丁寧に行うことができた。

[Bクラス]

課題1 図書館活用法

1... 0 (0.0) 2... 0 (0.0) 3... 8 (29.6)
4... 12 (44.4) 5... 7 (25.9)

課題2 自己をみつめる (円グラフを用いて)

1... 0 (0.0) 2... 3 (11.1) 3... 10 (37.0)
4... 9 (33.3) 5... 5 (18.5)

課題3 他者を紹介する (取材と発表)

1... 0 (0.0) 2... 1 (3.7) 3... 9 (33.3)
4... 9 (33.3) 5... 8 (29.6)

課題4a 映像を要約する (グループ活動)

1... 0 (0.0) 2... 1 (3.7) 3... 9 (33.3)
4... 13 (48.1) 5... 4 (14.8)

課題4b 映像を要約する (個人レポート)

1... 0 (0.0) 2... 1 (3.7) 3... 8 (29.6)
4... 12 (44.4) 5... 6 (22.2)

課題5 ビブリオバトル

1... 1 (3.7) 2... 1 (3.7) 3... 2 (7.4)
4... 7 (25.9) 5... 16 (59.3)

課題6 グループで調べて発表する

1... 0 (0.0) 2... 0 (0.0) 3... 1 (3.7)
4... 12 (44.4) 5... 14 (51.9)

自由記述

全般

- ・自分の書いたものなどに一つ一つコメントをもらえるのは嬉しいし参考になる。発表に対する評価も今までされる機会が少なかったので参考にしたいと思う前に、まず面白く感じた。
- ・役に立つだろうなと思いました。ありがとうございました。
- ・グループワークが楽しくてびっくりしました。
- ・ビブリオバトルの自分の発表に対する感想をもらえるのは嬉しい。また、グループ活動に対する責任感の違いを知ったので、私は誠実でありたいと思った。
- ・グループワークはやってみると大変ですね。班員の協力はとても大切だと思います。
- ・高校までの授業とはまったく変わったゼミの授業、新鮮でした。しかし、ただ講義を聴くより、ゼミのような話す(主体となる)方が楽しいです。口語が得意になった(かも)。ビブリオが楽しすぎて、今後もやりたい。最後の先生の「使い道」心に響いた。目からウロコ。
- ・初めてのことも多かったため、戸惑うこともあったが、文学部として大学で学んでいくためのレベルアップに役立ったと思う。
- ・「映像を要約する」の回は、結局あの映像が何を言いたかったのかよく分からなかったのでモヤモヤしてます。
- ・「千代田を知る」も時間があればやりたかったです。基礎ゼミを通して他者との関わりや文学についての見方が変わったような気がします。
- ・映像を要約するのが難しかったです。しかし、あまり要約することがなかったので、とてもいい経験になりました。ありがとうございました。
- ・「大学での学び」のイントロとしては適切ではないかと思います。

[Cクラス]

課題1 図書館活用法

1... 0 (0.0) 2... 2 (8.3) 3... 6 (25.0)
4... 7 (29.2) 5... 9 (37.5)

課題 2 自己をみつめる (円グラフを用いて)

1... 0 (0.0) 2... 6 (25.0) 3... 11 (45.8)
4... 4 (16.7) 5... 3 (12.5)

課題 3 他者を紹介する (取材と発表)

1... 0 (0.0) 2... 1 (4.2) 3... 9 (37.5)
4... 9 (37.5) 5... 5 (20.8)

課題 4a 映像を要約する (グループ活動)

1... 1 (4.2) 2... 6 (25.0) 3... 5 (20.8)
4... 9 (37.5) 5... 3 (12.5)

課題 4b 映像を要約する (個人レポート)

1... 1 (4.2) 2... 3 (12.5) 3... 8 (33.3)
4... 7 (29.2) 5... 5 (20.8)

課題 5 ビブリオバトル

1... 1 (4.2) 2... 2 (8.3) 3... 1 (4.2)
4... 9 (37.5) 5... 11 (45.8)

課題 6 グループで調べて発表する

1... 0 (0.0) 2... 2 (8.3) 3... 4 (16.7)
4... 7 (29.2) 5... 11 (45.8)

自由記述

課題 1

- ・PCの使い方があやふや。
- ・どこにどんな本があるのかプリントだけで十分だったように感じた。
- ・閉架図書と別キャンパスの本の取り寄せの貸し出しの違いについての説明が欲しかったです。
- ・図書の検索機の使い方と図書の分類が知れたので図書館の利用法が分かり、調べものが楽だった。
- ・ほぼ毎日通って、いろんな本に出会っています。先生方の紹介する本を読むのも楽しいです。

課題 2

- ・役に立ったのでしょうか。

課題 3

- ・取材はとても良い。おもしろかった。
- ・商品のプレゼンのある企業に就職するなら、他者や何かものを紹介するのはいい機会だったと思います。

課題 4a

- ・いろんな意見が聞けて良かった。
- ・他の人の感じ方と自分を比較できるのはいいけど必要かどうかは微妙。
- ・人それぞれの新しい観点に触れることができ楽しかったです。

課題 4b

- ・他の人から吸収したものを含め、再構築するのは初めてでした。

課題 5

- ・本をまちがえた。
- ・おもしろかったので来年も続けてください。
- ・みんなの本の紹介が聞けて良かった。タメになった。

課題 6

- ・個人でもよかった。
- ・最終課題はみんなで協力して一つのもを作り上げるのがとてもやりがいがあった。
- ・もう少し調べる時間が欲しかった。
- ・もう少し長く時間が欲しかったです。
- ・今まで知らなかった作家さんのことが知れて良かったです。
- ・グループ発表は役に立つと思います。
- ・もう少しグループで学習の時間が欲しかった。

改善等

- ・発表たくさん楽しかったです。改善点は特にないです。
- ・ビブリオバトルから後の授業はとても楽しかったです。全体的にとっても役に立つ授業だったと思います。
- ・最後のグループ発表についてですが、知り合っ間もないグループと1週間という短い時間で発表を仕上げるとするのは、グループ発表自体に苦手意識を持たせるだけだと思います。あと、テスト前のレポートはどうかと思います。

[Dクラス]

課題 1 図書館活用法

1... 0 (0.0) 2... 2 (6.9) 3... 8 (27.6)
4... 6 (20.7) 5... 13 (44.8)

課題 2・3 自己をみつめ、他者を紹介する

1... 2 (6.9) 2... 1 (3.4) 3... 6 (20.7)
4... 11 (37.9) 5... 9 (31.0)

課題 4 映像の要約と批評

1... 1 (3.4) 2... 2 (6.9) 3... 11 (37.9)
4... 8 (27.6) 5... 7 (24.1)

課題 5 ビブリオバトル

1... 3 (10.3) 2... 0 (0.0) 3... 3 (10.3)
4... 7 (24.1) 5... 16 (55.2)

課題 6a 「文学の使いみち」を考える・グループ発表

1... 3 (10.3) 2... 0 (0.0) 3... 1 (3.4)
4... 7 (24.1) 5... 18 (62.1)

課題 6b 「文学の使いみち」を考える・個人レポート

1... 3 (10.3) 2... 0 (0.0) 3... 2 (6.9)
4... 4 (13.8) 5... 20 (69.0)

自由記述

課題 1

- ・丁寧な説明でとてもわかりやすかったです。
- ・この授業だけでなく、他の授業でも役に立ちました。
- ・図書館の利用がイマイチ分からなかったので大変ありがたかったです。
- ・正解しないと終われない空気は苦手です。でもためになりました。

課題 2・3

- ・とてもいいきっかけになりました。
- ・たのしかった。
- ・エッセイだけでなく、小説も面白いと思いました。
- ・自分の意見を言うのは難しく、聞くのも難しいことが改めて分かった。

課題 4

- ・世界観がひろがったと思います。
- ・要約のやり方を理解できたのでやってよかった。
- ・個人の考えが持ててとても面白かったです。
- ・ヨージックは本当、意味が分からなかった。

課題 5

- ・物語以外でのしぼりというのが特によかったと思う。
- ・苦労しましたが、読む本の幅が広がりました。
- ・勉強になった。
- ・普段自分が読まない本を読むきっかけになった。
- ・1回でいい。心臓がもたない。
- ・本を紹介するというのは初めてだったので新鮮だった。
- ・グループ外の人の発表が気になりました。
- ・おもしろかった。
- ・新しい経験ができました。

課題 6a

- ・文学の使いみちを改めて考えられて良かった。
- ・“文学”についてたくさんの意見があって面白かったです。
- ・さまざまな意見が聞けて楽しかったし、勉強になった。
- ・発表までがギリギリでした。
- ・今後の人生に役立つと思いました。
- ・もう少し時間が欲しかったです。

課題 6b

- ・レポートを書き終えた時、大学生らしい！と嬉しくなりました。
- ・今後の人生に役立つと思いました。
- ・自分の頭の中をまとめるのに役だった。

改善等

- ・グループ発表・レポートの準備期間がもう少し欲しかった。
- ・半年間ありがとうございました。
- ・短い間でしたがありがとうございました。

7.2. 授業アンケートのまとめ

ここで、仮に、各課題ごとのパーセンテージの平均値を取り、全受講者の回答をまとめてみるとどうなるであろうか。(例えば、[A クラス]における 6a~6d については、それぞれの回答のパーセンテージの平均値とする(例 6a-5 : 27.6, 6b-5 : 44.8, 6c-5 : 51.7, 6d-5 : 48.3 の平均値 43.1 を [A クラス]における「5」の値として計算する)。また [D クラス]における「課題 2・3」は、課題 2, 課題 3 とともに、同じ値を充てる。)

課題 1 図書館活用法

1... 0.0% 2... 6.0% 3... 24.0%
4... 33.9% 5... 36.5%

課題 2 自己をみつめる

1... 1.7% 2... 10.7% 3... 37.1%
4... 29.7% 5... 20.7%

課題 3 他者を紹介する

1... 2.6% 2... 4.5% 3... 31.5%
4... 35.8% 5... 25.5%

課題 4 映像を要約する

1... 2.3% 2... 9.1% 3... 28.5%
4... 36.8% 5... 23.5%

課題 5 ビブリオバトル

1... 5.4% 2... 3.0% 3... 11.5%
4... 29.6% 5... 50.4%

課題 6 グループで調べて発表する

1... 3.4% 2... 2.1% 3... 10.7%
4... 32.2% 5... 51.6%

割合の数値で見ると、すべての課題において受講生たちの多くが「大学生として学んでいくために役立つ課題」と認識していたようである。この結果をもって、ただちに課題そのものを変更していくのは拙速というものだが、課題の提示の方

法や他の課題との関連性など、授業進行に工夫が求められるであろう点は、今後我々にとっての課題であろう。

7.3. 今後の取り組みに向けて

各セッションごとの反省と課題はそれぞれの節で記したので、ここでは、日本文学科「基礎ゼミ I」パイロット・プログラム全体にかかわるまとめと今後の課題について、覚え書き風に書き置くことにする。

今回の授業担当者 4 名は、授業期間中に授業進度・授業内容の確認と情報交換を行う機会を設けたが、その際に必ず出てきた感想が〈時間が足りない〉というものであった。だが、おそらくこの感覚には、複数のニュアンスが含まれているように思う。この感覚をどう捉え、解釈するかということが、今後の「基礎ゼミ I」の授業内容とカリキュラムにおける位置付けを決定づけるのではあるまいか。

すぐに思い浮かぶのは、ごく実質的な意味で授業運営に時間的な余裕がない、ということである。今回の「基礎ゼミ I」では、先に見たように、15 回の授業を 6 つのセッションに分け（「自己を見つける」「他者を紹介する」を連動する学修と考えれば 5 つになる）、それぞれに 2~4 コマ分の授業時間を配当した。また、本年度のパイロット・プログラムでは、日本文学科の学生の現状を意識して、授業時間内に個人やグループでの発表（プレゼンテーション）と質疑応答（ディスカッション）の時間をなるべく設定するよう配慮していたことは、ここまで紹介してきた通りである。そのため、各セッションにおいて、学生の活動に充当する時間を相当程度確保しておくことが必要になった。そのことは、教員側から言えば、それだけ各セッションでの指示・指導・助言を手際よく進めなければならない、ということの意味する。4 人の授業担当者がひしひしと感じるようになった〈駆け足感〉は、こうした授業展開上の要因に由来すると考えられる。

日本文学科「基礎ゼミ I」の本格的な実施が始まる 2015 年度には、如上の状況はいくぶん緩和されることになる。狭山台校舎の閉校に伴って、授業校地が千代田校に移り、クラスサイズも本年度の 2/3 となる（30 名→20 名）からだ。授業担当者は 4 名から 6 名に増えることになるが、情報交換

と共有を密に行っていくうえで、本部校地での千代田校で授業が行える意義はたいへん大きい。また、一クラス 20 名という規模は、少人数ゼミナール科目として適正なものと言ってよい。現在進行中の千代田キャンパスへの集中化のいかんによっては、十分な設備の整った教室が確保できないかもしれないという外的な問題は残るが、来年度以降は、ひとまず各セッションの授業をていねいに行うことができる環境が整ったとは言えるだろう。

だが、それを割り引いて考えたとしても、「基礎ゼミ I」パイロット・プログラムの内容は、決して時間的にゆとりのあるものではなかった。われわれ担当者としては、本年度に行った 6 つ（5 つ）のセッションでの取り組みには、それぞれ意義も効用もあったと感じているので、さらにスリム化するのはなかなか難しいと言わざるを得ない。ただし、容易に予想できるように、あまりに詰め込まれた授業プログラムは、授業展開からゆとりを奪い、教室での柔軟な対応の余地や、ときに思考と討論の起点ともなる教室空間の遊動性を著しく掣肘することになりかねない。また、この時間が、中等教育機関でのホームルームに類似する役割を持ちうることも既述したが、そのため、学校カウンセラーや保証人等との連携の中で、クラスの状況や特性に応じた授業運営が求められることも考えられる。2014 年度は、授業全体のねらいや流れ、各セッションごとの確認事項を逸脱しない範囲で、割り当てる時間数、課題設定、個人発表・グループ発表の別など、各担当者の裁量に委ねることにした。グループ発表の場合も、教室全体に発表する形式を採るクラスと、ビブリオバトルの形式を応用して、小グループの中で発表を完結させるやり方を選んだクラスにわかれた。今後の授業プログラムの見直しにあたっては、〈各セッションごとの時間配分は担当者に委ねる〉〈各授業担当者の個性と専門性を踏まえた創意工夫を束縛しない〉という方針は、原則として踏襲されるべきと考える。「基礎ゼミ I」に限らないが、大事なことは、すべての授業プログラムをつつがなくこなすことではない。学科学生の現況への反省に立って授業を組み立て、各セッションごとのねらいを担当者が了解しあった上で、この時間では最低限何をしなければならないのか、ここでの取り組みを通じて学生のどんな感性・感覚を鍛え、どんな力と知識を涵養したいのかを明確にすることが大切なのである。教員は技術や知識を伝達するだけの存在

ではないし、学生はそれを一方的に受け取り吸収するだけの存在ではない。人間どうしのコミュニケーションとは、上流から下流に向かって水が流れるように知識が伝達されていくというような、単純で機械的な構図には収まらないものであるはずなのだ。そもそも、教室において教員の主体的な裁量が認められないかぎり、教室の学生たちが能動的に考える時空が出現することはないのである。

だが、教員の裁量を際限なく容認すれば、学科の基礎科目としての水準を担保することが難しくなる可能性は否定できない。そこで重要になってくるのが、担当者間の情報の共有・交換の場面である。2014年度にかんしては、担当者4名がインターネット上でデータを共有できるフォルダを作成、共通の資料や教具・教材、プリント類に加え、それぞれが独自に作成した配付資料、他大学でのよく似た取り組みにかんする資料などをアップロードすることにした。その結果、ある担当者が指導の必要上作成した資料が他の担当者によって活用されたり、アレンジを加えた上でそれぞれのクラスに持ち込まれたり、ということが何度かあった。クラスの状況や授業展開のあり方については、インフォーマルな場面もふくめ、短い時間でも共通の話題とすることで、学生の反応や授業運営上の問題点などを確認した。2014年度の担当者4名が、日本文学科の新カリキュラム検討に直接的にかかわった教員だったことも、授業全体のねらいを共有する上では重要だった。教員なら誰もが経験していると思うが、授業での小さな失敗や学生たちの反応、教室の雰囲気などについて話し合う、一見他愛ないものにも映る教員間の日常的なやりとりが、次の授業のヒントになったり、自らの授業の進め方を見直すきっかけとなる。そんな肩肘の張らない・必ずしも形式的でないコミュニケーションを積み重ねていくことこそが、本当の意味での教育改善活動だと稿者は考えるが、担当者間の連携・協働については、それを可能にする環境づくりをふくめ、学科として大切にしていけるべきことがらだろう。

だが、一方でわれわれは、次のようにも問わねばならないのではないか。かりに十分な授業時間が与えられたなら、「基礎ゼミⅠ」のような科目の目標を、十全に達成することができるのか、と。

2015年1月14日付の『毎日新聞』は、文部科

学省が、「卒業する学生の質」を確保することを狙いとして、各大学に「卒業要件を厳格化」すること、「卒業させる学生像を明確に定めた「卒業方針」の策定を義務付ける」ことを盛り込む方向で、大学設置基準の改定を目指していることを報じた（「卒業要件厳格化へ 15年度に省令改正 文科省方針」）。このことは、〈この道しかない〉と新自由主義経済政策のさらなる徹底化へと舵を切った現在の日本国家が、〈人材〉育成と教育の責任を放棄したい企業・経済界の思惑を踏まえ、大学教育に労働者としての規律＝訓練の最終的な責任を担わせようとしていることを意味している（安倍晋三首相のOECD閣僚理事会「基調講演」での発言は^[18]、この文脈で理解すべきではないかと稿者は考える）。この間進められてきた大学の役割分担（機能別分化）なる考え方は、大学で学ぶ同一世代の人間たちを輪切りにした上で、経済界の要求するいくつかの労働種別に最適化した、画一的な〈人材〉の供給を可能にするための仕組みに他ならない。さきの報道は、文科省が「しつかりした学生を社会に送り出す責任を果たす大学を財政的に支援して、改革を加速させる方針」（傍点引用者）であることを伝えている。もしそうなれば、かりに就職者と就職先企業とのミス・マッチが起こったとして、その責任は採用した企業にはない、ということになる。それは、就職以前に自己の適性と能力を再帰的に振り返る教育を怠った大学の責任であり、さらには、そうした教育を自分のものにできなかった就職者当人に帰責されることになる。〈人材〉が払底しているのは大学／教育のせいであるという、ほとんど信じ難いほどの飛躍を含む論理以前の確信が、大学／教育を規定しようとしているように見えるのだ。結局のところ、ここで言う「卒業要件の厳格化」とは、ベルトコンベアの上に乗って流れてくる人間について、出荷前の商品よろしく品質検査を行って〈不適格者〉をはじき出せ、ということではしかない。

こうした発想の根本にあるのが、教育活動の成果はすぐに効果として身体化される、というごく単純な信念である。広田照幸は、現在の「教育不信を表明する言説のかなりの部分が、「今までの教育ではダメだから、もっと濃密な教育を」という論を展開している」と指摘し、そのような教育批判言説が「あらゆる問題は、自分が提唱する教育のもつ無限のパワーで解決できる」という過剰な思い込みの上に成り立っていることに注意をうな

がしている^[19]。広田はこれを「教育依存」と名付けたが、注意しなければならないのは、「基礎ゼミ I」のような学び方・調べ方・考え方を中心に取り上げる授業科目は、往々にしてこうした「教育依存」的な発想に陥りやすい、ということだ。

西山雄二の言うように、「人文学」の「主たる活動」が、「人間の精神的所産を人間が読み解く」という「広義のテキストの読解と注釈」にあるならば、日本文学科の学修は、すぐれて典型的かつ古典的な「人文学」のそれを志向していると考えてよい^[20]。人間は工業製品ではないから、教育を通じて人間が〈成長〉〈成熟〉することはありえても、〈完成〉することはない。だが、その中でもとくに人文学の教育については、つねに不十分さ、未完成の感覚、挫折と失敗の意識を抱え込まざるを得ない。それは単に、人文学が取り扱う人間の文化的活動が不断に更新され、新たな成果が生まれ続けているからというだけではない。そもそも人文学の学修とは、単線的・一方向的な道筋の上での達成というよりも、むしろ、そうした判断にかかわる時間軸そのものの複数化・複線化をこそ目指すものだからである。

どういうことか。読まれるように、今回の日本文学科「基礎ゼミ I」のパイロット・プログラムでは、初年次教育としてそう特別なことを行ったわけではない。構想段階ではさまざまな大学での先行事例を参照し、各担当者のこれまでの授業実践も一部に盛り込んでいる。いわゆる〈キャリア教育〉を標榜する授業で扱う内容とも重なっている部分がある。こうした点を踏まえて、7.1.で示したアンケートの結果を振り返ってみると、受講した学生の中で、今後の大学での学修や就職活動の場面にも接続可能な知識やスキルにかかわる課題に対する評価が高かった一方で（課題 1「図書館活用法」、課題 5「ビブリオバトル」、課題 6「グループで調べて発表する」）、自己分析・他者紹介と並んで、「映像を要約する」課題に対する評価が相対的に低いことが注目される。

というのも、今回のプログラムの中では、この第 4 課題「映像を要約する」が、内容的には最も日本文学科の学修の専門性と近いものだからである。もちろんこの結果は、対象とした映像資料自体に大きく依存するものではある。だが、第 4 節で述べたように、今回題材とした『霧につつまれたハリネズミ』は、明示的なストーリーが乏しく、「空白」の多い、「記述や解釈の多様性を喚起

するテキストだった。そのような種類のテキストに対し、〈意味がわからない〉〈モヤモヤしている〉という声が複数挙がっていたことには、容易に看過できない問題がはらまれているように思う。なぜなら、日本文学科の学修が中心的に取り扱う文学的・文化的・歴史的テキストは、即時的に意味に還元することが難しい、曖昧で複数の解釈に開かれているようなものがほとんどだからである。なるほど『霧につつまれたハリネズミ』についても、〈わからない〉という感覚は、教員側の補足や解説によっていくぶんか軽減されただろうことは間違いない。しかし、このことは、第 2 節で言及した、日本文学科の学修に対する〈学びのレディネス〉の問題でもあるのではないか。学生たちは、〈将来に役立つ〉と漠然と認識できる課題を積極的に支持している反面、人文学としての日本文学・日本文化の専門的な学修に必要な〈構え〉とはいかなるものか、じゅうぶんに認識できているとは言えないのではないか。

テキストと向き合うことは、大量の情報を効率よく知識に変換し、データとして蓄積・活用していくといった類の技術ではない。時間をかけてじっくりと文字や言葉や映像を受けとめ、場面に応じて一定の枠組みへとそれらを翻訳しながら、他者に向けて発言し、対話を開始することである。わからないものをわからないものとしてとどめおきながら、要約という名の情報化・単純化を相対化できるだけの余白とゆとりを、自分の中に作っていくことである。そして、情報を知の体系や歴史と照合し、そのことを通じて、断片的な知識を反省のよりどころ・判断基準としての智慧へと編み直すことである。テキストと共にある時間は、人間の時間をこのようにして複数化・複線化していくのである。

「基礎ゼミ I」にかんして、技術的な問題・運用上の課題は少なからず存在している。成績評価のあり方（あまりにも低い評価は学生の学ぶ意欲を著しく削ぐことになる）や、長期欠席者への対応、再履修となった場合の学生へのフォローなどについても、検討することが必要だろう。しかし、本質的に重要なことは、この科目での実践を人文の学びとしての学科の専門性といかに連動させ、接続していくのか、ということではないだろうか。日本文学科が目途する人文科学的な身体（構え）と感覚・感性の重要性を、いかに学生たちに訴えていくのか。〈自学する身体〉の教育という考え方

が、それ自体として矛盾をはらんでいることは言うまでもない。だが、その矛盾をいたずらに権威化したり神秘化したりすることなく、学生と向き合う日々の実践へと落とし込むためには、〈自学する身体〉の先行者としての教員自身が、ふだんの教育研究活動を通じて、自らの身体の〈構え〉と感性を研ぎすませ続けることが、最低限の必要条件となるのだろう。

注

- [1] 文学部の新カリキュラム検討は、2012年1月に設置された「文学部将来戦略検討チーム」と当時の文学部教務委員との連携・協働の中で行われた。その際、早くから学科専門科目に「1年次ゼミ」「2年次ゼミ」を導入していたコミュニケーション文化学科の事例を参照しながら、文学部3学科がそれぞれ基礎ゼミナール科目を設置、少人数クラスによる学科単位での初年次教育を検討することになった。
- [2] 文学部としては、当初、新しいカリキュラムの検討を、2015年度の千代田校地における4年間一貫教育体制開始のタイミングを目標として設定していた。だが、全学レベルでの教育改革を急いだ大学当局の強い意向で、狭山台校地での授業最終年度である2014年度からの実施が決定された。「基礎ゼミⅠ」「基礎ゼミⅡ」については、千代田校地での開講によって、柔軟な授業時間割設定、少人数ゼミナールに適切なサイズの教室の確保、映像関係機器の積極的な活用等、技術的なレベルの問題や施設・設備面での課題を解消できるはずである。
- [3] 村澤和多里、山尾貴則、村澤真保呂『ポストモダニズム時代の若者たち 社会的排除を超えて』（世界思想社、2012年）。
- [4] 大内裕和・竹信三恵子『全身〇活時代 就活・婚活・保活からみる社会論』（青土社、2014年）。
- [5] 児美川孝一郎『キャリア教育のウソ』（ちくまプリマー新書、2013年）。
- [6] 小野正嗣『ヒューマニティーズ 文学』（岩波書店、2012年）。
- [7] 大妻女子大学文学部ホームページ「学部長から」（須田喜代次文学部長、<http://www.lit.otsuma.ac.jp/message/index.html>）を参照。
- [8] 水谷隆之「初年次教育」（『FD Review』〔佛教大学教授法開発室〕7:2011）
- [9] 日本文学科の2014年度1年次生のガイダンス期間の日程は次に示す通りである。この年度の授業開始日は4月11日（金）であった。
- 4月2日（水） 学生生活、図書館ガイダンス／履修登録ガイダンス／学生証配付
- 4月3日（木） 学科ガイダンス、クラス別ガイダンス／ロッカーキー配付／履修相談
- 4月4日（金） 全学共通科目「CDP1」説明会、教職課程履修ガイダンス（いずれも希望者）
- 4月5日（土） Web履修登録説明会／日本文学科新入生オリエンテーション
- 4月7日（月） 入学式（全学共通科目「大妻教養講座」を含む）
- 4月9日（水） 健康診断／課外活動紹介／履修抽選結果発表、第1回追加履修登録（Web）
- 4月10日（木） 全学共通科目「大妻教養講座」
- [10] 西山雄二『哲学への権利』（勁草書房、2011年）。
- [11] 筒井美紀「ノートをとる学生は授業を理解しているのか？ —〈大事なところは色を変えて板書してほしい＝83％〉を前にして—」（『京都女子大学現代社会研究』9：2006.12）。
- [12] 大妻女子大学ホームページ「学長メッセージ」（荻上紘一学長、<http://www.gakuin.otsuma.ac.jp/university/greeting.html>）を参照。
- [13] この円グラフを用いる方法は、学生たちにかんがいの〈自己開示〉を要求することでもある。「××とわたし」という課題設定は、自己分析→インタビュー→紹介文作成という基本的な流れを踏まえつつ、限定的な〈自己開示〉のみで授業を展開できるようにすることを目的とした。ただし、円グラフを作らせたクラスに比べ、言語化・文章化という制約が、囚われない自由な発想や、教員が予想していないスタイルの表現を難しくしてしまったことは否定できない。
- [14] 前の時間に円グラフによる自己分析を行った。まず円グラフ内をできるかぎり細分化するよう指示した。対象を具体的に分析するためには細分化が有効であるということを、自己分析という作業の中で体感させることを企図した。また、「脳内地図」のように円グラフを地図化してもよいことにした。実際に受講者が地図化した例を見ると、各分析項の関係性や重要度の差異などを意識しながら図を作成することができるため、自己分析の方法としてそれなりの有効性を持っているように見受けられた。
- 次に各分類項をグループ化して色分けするよ

う指示した。この作業によって細分化された情報を分類し整理する訓練とした。

[15] 考案者とされる谷口氏による書。その歴史やルール、意義、また、ライトノベルふうな物語を収め、導入書としては良書であろう。

[16] ビブリオバトル公式ウェブサイト、
<http://www.bibliobattle.jp/>(2015年4月27日閲覧)
掲載の公式ルールを利用した。

[17] あるクラスでは、ビブリオバトルの選書に際して、「小説」「詩・短歌・俳句」を除く、という制限を設けた。学生たちに幅広い知的関心を惹起することがねらいだったが、中には、「基礎ゼミ I」の最終課題とかかわらせ、文学の概説書や理論書を持ち込む学生もいた。授業で「チャンプ本」にはならなかったが、こうした書物にチャレンジし、他者に紹介しようとする意欲を喚起できたことも、「ビブリオバトル」の成果の一つだと言えよう。

[18] 2014年5月6日、パリで開催された OECD 閣僚理事会「基調講演」で、安倍晋三首相は「自動で豚肉の骨を除去する日本製のロボット」や「コンパクトディスク」のような革新的な技術開発にとって「モノカルチャー的な高等教育」は不適切であるとして、「学術研究を深めるのではなく、もっと社会のニーズを見据えた、もっと実践的な、職業教育を行う。そうした新たな枠組みを、高等教育に取り込みたいと考えています」と発言した（首相官邸ホームページ、
http://www.kantei.go.jp/jp/96_abe/statement/2014/0506kichokoen.html。2015年1月19日閲覧）

[19] 広田照幸『教育不信と教育依存の時代』（紀伊國屋書店、2005年）。

[20] 西山雄二「人文学と制度」（西山編『人文学と制度』未来社、2013年）。

Abstract

The Japanese Literature Department introduced its "Basic Seminar I" for first-year students as part of the new curriculum, which launched with the 2014 academic year. The goal of this course is primarily to provide students with the foundation necessary for their training, including research and presentation skills, as a way of facilitating their entry into university-level studies. In order to achieve that goal, the instructing faculty members established six topics to be covered during the course, and then worked together to develop the necessary teaching materials.

In Japan today, society is directing increased scrutiny at the significance and efficacy of a university education. This experiment by the Japanese Literature Department has become an opportunity for faculty themselves to reconceive of the form that Humanities should take, rather than being a superficial attempt to meet the demands of the neoliberal marketplace.

(受付日：2015年8月27日、受理日：2015年9月9日)

五味 典嗣 (ごみぶち のりつぐ)

現職：大妻女子大学文学部日本文学科准教授

慶應義塾大学大学院文学研究科国文学専攻博士課程単位取得退学、博士（文学）

専攻領域は近現代日本語文学・文化研究。現在は、おもに戦争・アジア太平洋戦争期の日本語による戦争や戦場の表象とメディア統制とのかかわりについて考えている。

主な著書：『言葉を食べる——谷崎潤一郎、1920-1931』（世織書房、2009年）、『コレクション・モダン都市文化 96 中国の戦線』（編著、ゆまに書房、2014年）ほか。