

《シリーズ対談：教養教育とその周辺》

習いを超え、学びを超え、創造的な人に成る —ことばと思考の捉え方—

佐々木康成[†], 小西 賢吾[‡], 川村 義治[§], 桑野 萌^{††}

1. はじめに

前回の対談からおおよそ1年が経過した⁽¹⁾。創刊号の紀要本文には載せなかったが、一年前のその対談で話し始めたのは、担当する科目でどのようにしたら学生たちの思考の過程をとりだせるような授業や試験ができるか、あるいはどのようなレポート課題を課すのがよいか、というようなことであった。実は今回の対談でも、やはりその問題から始められた。これは、科目を通した学生たちの学びの評価と課題について、いつもわれわれは考えているのだと、改めて思い知らされるエピソードでもある。ともかく、「教養教育とその周辺」と題したシリーズの一環として活発な対談が行われたので、前回同様に対談形式を踏襲して編集したものをお届けする。

2週にわたって行われた4名の教員による対談は、前回対談の佐々木、小西に加えて、現教養教育部長兼人文学部長の川村と本紀要編集委員として今年度から新たに加わった人文学部の桑野により、教養における思考やことばに関する自身の経験や考え方などについて対談した。この対談シリーズの趣旨説明を新しい二人に説明するに至る前に、冒頭、人間として生きる上での本分とも考えられる「問いを立てる」ということについて、各自の記憶をさかのぼる場面から始めたいと思う。

2. 問いを立てるということ

佐々木(佐) —前略— それでは、これもみなさんから聞きたいことなんですが、これが自分で問いを立てていることになるなあ、と思われたり気づいたりされた記憶というのがありますか？

桑野(桑) わたし、自分で意識しなくてもいろいろ疑問に感じるタイプで...

佐) うん、まあだからこそみんな研究者やってると思うんですけどね... !! (笑)

全員(全) あははは!! (笑)

桑) 5歳くらいのときだったか、人間のいのちってなにでできてるんだらうかっていうことに関心を持ったことは覚えています。人間はアタマじゃないし、なにかなあとかね。

佐) そうそう思いましたねー、ボクがいまだに思い出すのは、これ、いまボクがボクって思っているボクがここにいる、でもこのボクがあの子の中にボクとしてあったら、ボクはボクじゃなくなって向こうがボクになるのか、みたいなことをね、小学校のときに考えてた記憶があります。

小西(小) みんなややこしい子どもだったんですね... (笑)。

佐) このボクのボク感っていうかね、今でいえば自我とか意識に関することになりますが、一体どこにあたりなになであたりする

[†] ysasaki@seiryu-u.ac.jp (Kanazawa Seiryu University, Liberal Arts and Sciences)

[‡] konishik@seiryu-u.ac.jp (Kanazawa Seiryu University, Liberal Arts and Sciences)

[§] kawamura@seiryu-u.ac.jp (Kanazawa Seiryu University, Faculty of Humanities, Liberal Arts and Sciences)

^{††} mkuwano@seiryu-u.ac.jp (Kanazawa Seiryu University, Faculty of Humanities)

のかってということがね。そもそもボクがボクじゃないと思うときはボクなのか、みたいなものね。

桑) そう、アタマの中にいるのか足にいるのかバラバラにしたらどこにいるのかなってね。でも、当時、母親にそのことを話したら、母はその当時起こっていた事件と結びつけてしまったらしく、えらく怒られてね。

小) それで仏教の古典「ミリンダ王の問い」というのを思い出しました。インド人の仏教僧ナーガセーナとギリシャ人のメナンドロス王が対話するエピソードなのですが、ナーガセーナが王様に問いかける。ナーガセーナという人がいるって言うけれど、どこにいるんですか、というようにして問いを繰り返していく。どれがナーガセーナですか、名前ですか、手ですか、足ですか、心臓ですか、どこにもいませんね、というようなたとえから仏教的な話につながっていくんですけど、それと似ています。自我について問いを繰り返すと、きりがなくなってしまう。でも、考えることをやめられない。

川村(川) いま、「バラバラ」で思い出したんですが、昆虫を夏休みにつかまえたりしますよね、そうするとあれをバラバラにしてどこまで生きてるのかな、みたいなのとかね。

全) あーあー...

川) バラバラにするというか、捕まえたら弱ったり死んじゃったりするじゃないですか、それが不思議でね、網で取ったりしていると羽が取れちゃったりするじゃないですか。

佐) あの羽だけになったときにアレは生きてるのか生きてないのかとかね。

川) そう、ちょっとはみんな感じたとおもうよ。

佐) 「問う」っていう意味でね...

川) 虫取りは大切だとおもうよ(笑)。

桑) そういうのだれにでもあるんだけど、オ

トナになるにつれて当たり前というか問いじゃなくなってくるというか...

佐) さっきの話でも、お母さまが事件と結びつけちゃって、社会的な大人の目から見たときのこととしてつなげてしまって、ああそうなのか、という風に子どもは学んでいく訳なんだけれども、その発想というか創造性みたいなのが、本当はオトナになっても必要な場面があるはずで、それが、問う、思考する、ということの源泉になるはずなんだけど、それはどンドンとオトナ、例のね、オトナになるにつれて...

小) いまのオトナは、前回の対談に出てきた、カタカナの「オトナ」ですね⁽²⁾。

佐) そう、そのオトナになるにつれて、うすれていったり、あるいはそれを抑制しようしたり、というようなことが社会的には少しずつなされていくよね。

小) でも実際に働き出して業務に追われるようになると、そんなこと考えている暇はない、そんなところで立ち止まっている場合ではない、というようにして日々が過ぎて行ってしまうということになる。

川) 例えば、就職活動の面接練習一つを取っても、練習しないと身につかない。エチケットだとか人の対応の仕方とかも含めてね。でも、それだけではないですよ。繰り返しの練習に考える要素が加わってくるはずでしょ。

—中略—

小) 就職活動では、最低限身につけるマニュアル的な部分と、その人のオリジナルな思考や問いをぶつける部分がありますよね。特に後者は、自分の知識や経験を一度相対化して、メタ認知のレベルにもってこないとなかなかでてこない。ただそれだけを重視してもうまくいかないかもしれませんが。その点で、就職についてのメタ認知をもつことが、はたしてシュウカツの成功に役立つのかどう

か、というのはすごく難しい問題ですよ。

3. 思考を取り出す

佐) 一方で、そういったメタ認知的なのって、大学や短大での科目や授業では、実は存分に働かせてもらわなくっちゃならなくなる場面が多いわけですよ。振り返るとか、関係づけるとか、一歩引いて見るとか、批判的に考えるとか、科目内や科目間でいろんなメタ認知を必要とするとか...。で、問いを立てたり、その問いを自分で解いたり、あるいはその問い自体について思考する、というような過程をどうやって取り出すか、ということになると、いつもわれわれが考えてるレポート課題というような話になると思うんですが、そういった思考のプロセスを取り出すのにみなさんどのようにされているかなあと思ひまして...。例えば、レポート課題なんかはどんなふうに課しておられるんでしょうか?ボクの場合、レポートの課題で何々を説明しろなんて課題は課したことがないんですけど、そういう課題を出す場合も、科目によってはあるんですよ?

川) それを聞いてパツと思ひ浮かぶのは、昔の試験の中には、なんとかを説明せよって3つぐらいの問いが書かれているだけの出題をよく見かけたなあ。

佐) そうそう、それね、どのくらい意味があるかなあ、っていう話にしていこうと思うんですけどね...。ボクそういう何々を説明しろっていうような課題は出したことないですよ...。何か考えろとか何かしろとか、そういうのは課してもね...。

川) 説明せよって言うのはつまり、佐々木先生の言いたいのは、授業で説明したことをもう一度そこでやれっていうことを言っておられるんですか?

佐) そうです、ボクね、思考のプロセスを取り出したいわけだけど、結果しか見ないこと

にならないかなあってね?

川) うーん、もし、ボクが説明を求めるレポート課題を課す側に立つとすればですよ、何かを説明せよということがあって、説明のプロセスで、一つは、やったことを学んでるかどうかということと、その説明の仕方がきちっとした論理を踏んでいるか、ということは見ることができる。

佐) うん、それはできます。でも、それは、その課題でやらなくてもいいっていう気がしないではない⁽³⁾。例えば、短大の担当科目で「プレゼンテーション」というのがあるんですが、ボクはもともと短大や大学の科目で、なぜ「プレゼンテーション」なんていう科目があるのかなって思っていたけれど、4年ほど担当してくると、いやそうじゃないな、この科目も使いようがあるな、とね。つまり、説明力とか論理性とか表現とかを自分でどのように工夫するかっていうことを学生たち自身がね、まあ必修科目なんでね、やらせるっていうことは可能だなあっていうのもあるし、また、ピアレビューさせればなおさらお互いの表現や趣旨や目的がわかるようなプレゼンができるようになるよなあっていうのがあって、プレゼンテーションっていうのも使いようによってはいいなあと思ひ始めて、まあ担当者としての自分自身への動機づけも含めて、もう一人の担当者とも最近はそのように考えていこうということになってきてるんですけどね...。要するに、論理的な道筋を立てて発表だけでできればいいよ、というようなプレゼンテーションの授業ではなくてね、考えさせるという過程そのものを導くツールとしてプレゼンテーションという科目を捉える、と...。でもお、説明するという課題の場合には、もちろんいま川村先生がおっしゃったような「中身」も見えるのは確かなんだけど、そこに終始しないか、っていう危惧もね...。

- 川) もう一つこっちの説明させるっていう側に立つとすると、レポートがたぶんいくつかあって、最初はこんな風に手順を覚えさせて、その後にはいま言われたような別の課題があるのかもしれない、というのもよく考えるとあるのではないですか。
- 佐) もちろんあると思います。でもね、それは基礎ゼミとカリテラシーみたいな必修の科目でやったほうがいいんじゃないか、ということになりませんかね。
- 桑) 『知のナビゲータ』⁽⁴⁾を使いながら思ったんですけど、基礎ゼミにおいて一番大切なのは、学生が自分で問いをもつこと、4年間かけて、自分がどのようなことでもいいんだけど、なにかしら問いを持ち、それを探求し続ける態度が大事じゃないかなと思って。だから学ぶためのスキルももちろん大事なんだけど、その前に、自分の関心があることについて問いを立てる、そういう姿勢をどのように養っていったらいいのかなというのが今の私の課題です…。
- 川) そう、だから、やっぱり方法論ってあるから、特に、意見を述べて、例証して、目的もキチンと書いて、というようなのがわかった上で、何かがあるのかもしれない。
- 小) 何かを説明しろという課題の場合、それが授業のスライド資料をなぞるだけだったら確かに意味がない。ただ、たとえば僕の担当している「ワールドトピックス」では、「宗教」と「民族」と「国家」について自分のことばで説明せよ、という課題を出しました。それはなぜかというと、定義が非常に多様なものだから、その中で自分はどこにフォーカスするのかを考えてほしかったからです。今後は、これを子どもにもわかるように説明せよとか、さらにアレンジすると、おもしろいんじゃないかな、と思っています。授業内容の復習だけではあまり意味がないかもしれないですけど、そこからどう自分で主体的に考えられるか、という課題ならやりがいがあると思います。
- 川) いまのこの説明の仕方に関して言うと、いわゆる抽象のレベルっていうのがあるわけでしょう。つまり、基本的なことと、授業でやったことを踏まえて、学生が各自に関わる具体的な例を検討しながら全体を抽象的にまとめる、みたいな説明の仕方っていうのだったらどうですかってことですね。抽象的な思考ね…。
- 小) 抽象的な概念をどのようにかみくだいて扱えるかは重要ですね。
- 川) ところが抽象的な概念だけだと、ポコポコってそういうのだけで埋めてできあがっちゃうようなレポートだと困っちゃうわけで、その点では危惧されるので、やはり具体的なもの、という…。
- 佐) うん、そうそう、だからそこに、学生たちのオリジナリティが出てくる、という…。もちろん、思考するための課題をどのように課すか、ということについて書かれている図書⁽⁵⁾もあるので、まずは、科目の担当者がどのようなレポートの課題を設定するかっていうときに、まあ、最近ではルーブリックなんかの話も出てきて今後どうしていくんやろうなって思っていますけど、さきほどから出ている説明せよ的なものだったりするならば、ルーブリックも作りやすいとは思いますが、われわれのような教養系の科目の場合に、通常は、そういう説明せよ的なレポートは課しませんから、そういうときにどういうふうにわれわれは評価するのかっていうことを考えながら実際に課題を設定していかなければならなくなる、ということになって、じゃあキッチリ設計していかなければならないね、ということになって、おいおいちょっとアタマ痛くなってくるよなあ、というふうにはなりつつある。だから、なにを学んだか、というよりも、どのように学んでいるの

かっていうことを取り出したい。そんなレポート課題にしたいといつも思っています。

川) そうすると、最初に言われたようなレポートが、授業でやったことをもう一度説明せよみたいなレポートだと、それなりのメリットもあるけれども問題点もあるということで、この問題を中心に考えると、その背景には、学力ってなにかってということがあるわけでしょ？

佐) だから、オリジナルに、現状に合ったものをやっていく必要はあると…。というような話もちろんいろいろあるかとは思いますが、ええーっと、そのような話ばかりしているわけにもいかないので…(笑)。

4. 教養の普遍性と新奇性

佐) 前編集長という立場から一言申し上げますと、前回は、小西先生と私との対談ということでまとめましたが、そこで話していたことは、「教養での学びとそのデザイン」、というような話の中で、「教養」というのが、ややもすると知識ベースなところに寄った認識であると、教養を深めるということが知識を深めるというようなことになってしまうところもあるわけですが、そうではなくて、われわれの「教養」というのは、考え、そして物事を関係づける、みたいなチカラが、たぶん、重要なところである、というような話をしていたわけです。その話の中でよく出てきたのは、創造性ということの一方で、常識も知らなければならない、ということでした。例えば、ゼミナールなんかで学生たちが何かの日常の写真を見せながら説明するのを見てると、さも常識であるかのように説明しながら発表している場面であっても、実はそれって常識ではないよ、というようなことがあったり、逆に、その写真の説明として創造的だと思って喜んで話しているにもかかわらず、いやそれはただの常識だよ、というこ

ともある。その常識と創造性ということの一つの軸として考えるなら、その中でわれわれは日常生活を送っているわけだから、そのどこにいまいるのかな、どこを考えているのかな、という立ち位置を意識しながらしゃべれるようになってくれば、それで教養は身についたことになるよ、というような話をしていたわけです。

小) 補足すると、この対談は、授業設計をどうしようか、という議論の中から生まれてきたものでした。教養教育というのは、佐々木先生がおっしゃったように、単なる教養的な知識の詰め込みではないし、資格試験の勉強のようにコレとコレを習得したら単位がもらえるというものでもない。ではなにを教えるのかというときに、思考の方法とか物事の関係づけのさせ方などになってくると思うのですが、学生にどこまで創造性を発揮させてよいかということも問題になってくる。授業の枠組みでやるべきことと、それが無制限に広がっていく面も教養教育にはあると思います。なんでもありな面と、大学の授業として成り立たせることとのバランスも重要だ、というような話もしていたところだったわけです。それは、大学の授業にとどまらず、大学を出ていわゆる社会人として活動するときに、オトナとして身につけなければいけない常識・知識はあるけれども、そこを飛び越えていくときにどのような飛び越え方があるのか。あるいは、教養教育がそれに何らかの寄与ができるのかもしれない。では、それはなんなのか、というような話をしてきたわけです。

佐) 前の対談で話したのは、われわれ二人の教育や学びの経験を少しずつつまびらかにするというようなことからまずは始めようということで、ざっくばらんに話し合った、開示し合った、というところがあって、その一部分を切り出して載せたわけですが、本日は川

村先生をお招きして、先生自身がこれまで学んでこられたこととか、教えてこられたことも含めてなんですが、こういうのが教養的な学びだとか、教養的な教え方だな、というようなことが多くの経験の中にはあったと思いますので、そういったお話をお聞かせいただければありがたいなと思います。また、今号から編集委員となられた人文学部の桑野先生にも前半加わっていただき、忌憚無くお話しただければと思っています。

川) えーと、それじゃあ、教養教育とその周辺ということに沿ってお話ししていくことですので、まず、humanitiesとsciencesというふうに学問を分けて考えてみることにしてみましょう。humanityっていうのは日本でいうと、例えば、万葉集のようなのがあって、あの中に愛だの恋だの夫婦の関係だのいろいろ入ってるわけですが、もうすでにあの頃からあのような感情は歌われていて、われわれの21世紀になっても同じように共感できるということは、ある意味、humanityの部分は完成しているとも見るができるけれど、scienceのほうはまだまだ伸びているということが言えると思います。インターネットができて、さらにいろんなものができてということになってくると、その大まかなことが、つまり、それも踏まえて対処できる対応力が教養っていうことになるのかな、と思ったりするんですが、そのあたりはどうですか？

佐) うん、たしかにね、その人文に関わる部分っていうのが、われわれscienceの側から見ると、どうしても「現象」と思ってしまうところがあって、その現象自体は、ある意味一貫していると言えますね。つまり、人間が人間である限りは、その人間として通常行われている様々な営みが、心の作用としてもそうだし、行動としてもそうだし、社会を作ることについてもそうだし、それらに関

わるということもそうだけれど、現前とそのまま存在している。たしかに言われてみればそうですね... (笑)。

川) 九州の防人なんかに行って奈良かどこかから家族がどうのこうのっていうようなのはね...。

佐) ... ていうのはね、いま現代のお話とも全く同じく通じますもんね...。

川) ね、自衛隊が出て行って家族が云々っていうのも同じですもんね...。

佐) その心的な構造の一貫性というか不変性というか、あるいは普遍性と言ってもいいかもしれませんが、たしかに、いまお聞きして改めて意識化されることですね。

川) えっとー、現生人類の前にいたのはなんでしたっけ？

小) ネアンデルタール人が有名ですね。

川) そう、ネアンデルタールにしてもね、墓に花を置いたの置いてないの、添えたの添えないのってあるわけだから、死を悼むというような感情が数万年前からあったということで、人間の感情そのものは、例えば、子どもを亡くしたり、親を失ったりすれば悲しみに打ちひしがれ、逆に子どもが生まれたり成長したりする姿を見て満ち足りた気分になったであろう。その一方で、science、例えば、『2001年宇宙の旅』だっけ、キューブリック⁽⁶⁾では有名な映像がありますよね。石器時代に何かを投げるとそれがくるーと回って宇宙船になるみたいなね...。

佐) もう過ぎてしまいましたけどね、2001年っていうのは... (笑)。

川) そうそう、それも言いたかった...。

佐) あの『バック・トゥ・ザ・フューチャー』⁽⁷⁾でさえもう過ぎてますからね。現代は、まだ空もクルマは飛ばない、みたいなね... (笑)。

川) われわれは精神的にも不完全で、様々な苦痛なものがあるんじゃないかな。毎日の感情だの思考だのっていうのが自分でうまく

コントロールできないとか、悩みがあるから鬱になったり自ら命を絶ったりということがあるわけで、そういうものと、極端に、scienceやtechnologyの発達とが相まって大学にもその課題が来てるんじゃないかと思うんだよね…。つまりは、教養とは何か、とね…。で、ある意味古くさいものと、パソコンなんかを使って解決できるものが入り組んでいるんだよね。

小) 例えば、scienceの論文で19世紀に出た文献を引用するなんてことはよっぽどのことがないとありえないですが、人文学の論文だと2000年前の文献でも引用できるわけですよ。そういう意味で、humanityの営みとscienceの営みにはかなり違いがあるのではないかと思います。それを踏まえて、教養教育をどのように深めていけるのかが問われている。humanityは、時代によって変わらないものにも目を向けますが、教育や研究が役に立つのかという議論は、そうしたものに社会の目が向かなくなっていることの現れかもしれない。

佐) そうすると、川村先生が最初におっしゃったhumanitiesとsciencesというのを人文学と自然科学というように言い換えるとする、ある面から見れば対立的な分野や方法論というのはたしかにあるわけですが、一方で、社会科学や芸術学なども含めた意味での教養というくくりで考えてみると、humanitiesが教養に近くてsciencesが教養から遠いというような話にはならなくて、学問分野をうまく関係づけて捉える、思考して捉える、というのが「教養」ということではないかなあという感じがしてならないのですが、どうでしょうか？

小) そうですね、究極的には学問や知というものを総体的かつ相対的に捉えることが教養につながっている気がします。人間が自らをふくめて、世界をどのようにいきいきと捉え

ることができるのか。様々な方法や考え方があるけれど、それは実は意外と根っこではつながっているかもしれない。個別の方法は専門でやればいいわけですよ。

5. 記憶の中の教養科目

小) ちなみに、川村先生が学生の頃に受けた教養教育で印象的なものがあれば教えてください。

川) あはははっ、そりゃーもうところてん方式で大量にっていうような感じじゃなかったかなって思うけれど、とにかく、一般教育⁽⁸⁾の授業にしてもそうであったような気がします。いまみたいに、単位の取り方にしてもこんなに詳しくは教えてくれないし、大学のどこかに何か貼ってあってそれを見逃したらおしまい、みたいな感じのものではなかったかなと思います。

佐) そうような傾向はボクらくらいの世代までは、そうですね？つまり、放ったらかし大学教育みたいな感じの…。

川) 人数が多かったというのもあるだろうけど、そんなに丁寧に手当はしていらなかったですよ。

桑) 私でぎりぎりですねー。

小) ぎりぎりその世代ですね。僕達より下⁽⁹⁾から親切になった印象があります。

佐) なにか、フィードバックだの、評価だの、あるいは学生主体だの、というようなことがわざわざ言い始められて、一般教養科目についても言われるようになったのは、そのあとくらい…？

小) これは1990年代以降の教養教育をめぐる大学の状況を踏まえる必要がありますね。林哲介『教養教育の再生』⁽¹⁰⁾にコンパクトにまとまっています。親切になったというのは、2002年に、国立大学が教養教育に関する自己点検報告を出した頃と重なりますね。

桑) わたしの母校は全体的に面倒見の良い大

学だったので、学生の主体性を大切にはしていたけど、とても丁寧な指導してくれました。特に私の所属していた学部は、ですけど...

川) 私学でそれなりに有名なところっていうのは大量に受け入れますからね。そういった手当はできなかったんじゃないかな...。むしろ、国立のほうがきちっとやってくれたと思うんでね...。人数ももともと少ないしね...。特に私学文系なんてね... (笑)。

佐) あのころの、川村先生の頃の教養科目の中で、いまでも印象に残っているようなのでありますか？

川) うーんっと...。あったかなあー?? (笑)

佐) 科目でもいいし、先生でもいいし、内容でもいいんですけど...

川) うーんっと、あんまり記憶に、申し訳ないけど、ないか、な... (笑)。

全) (笑)

佐) 小西先生どうですか？

小) 一番印象に残っているのは、大学1回生のときに受けた「日本史学基礎論」という授業で、担当の先生の専門が平安時代の官衙の構造で、ほぼその柱の数についてだけで15回授業されたという...

全) ほおーっ!!

小) こんな授業があるのかと思って、その先生がとてつもない先生に見えた覚えがある...

佐) 教養科目としてはおもしろい... !!

川) みなさんにもきいてみましょう。

佐) ボクが一番印象に残っているのは、「外国史」で、その授業は1限の授業で、みんなもうでないよーみたいな感じだったので、先生もそのことはよくわかっておられたのか、8時40分から始まる所を9時から始めてくださって、10分の休憩を含めて110分の授業⁽¹¹⁾のところを70-90分くらい毎回しゃべられるんだけど、その当時⁽¹²⁾、コロンブ

スが大陸を発見したのが1492年だったので、その500年後がちょうどまもなくやってくる年にEC(欧州共同体)が統合されてというのはとても運命的なものを感じる云々っていう話、やっとうこういうまとまる時代が来たよ、というような感じで蕩々とね。たしか70近い年の先生だったと思うけれど、要するに、その92年という年に非常にこだわってお話しされていたのを覚えています。

桑) 私の場合には大学がキリスト教の大学だったので、キリスト教人間学に根ざした教養教育をととても大切にしていました。その人間学教育を1、2年を中心に徹底的に受けたんですね。そのなかでも一番記憶に残っているのが、スペイン人でイエズス会宣教師のG先生の倫理学でした。G先生の倫理学はアリストテレスを中心としたギリシア哲学とキリスト教哲学を軸としていました。ただそれを学生同士の恋愛談等、学生生活を具体的に例として挙げながら毎回講義をされていました。それが、いまだに、こう、印象的で鮮明に記憶に残っています。先生のお話の仕方といい、仕草といい。たしか受講生は300人くらいいて、ちょっとおしゃべりしたり寝てたりっていう学生もいるじゃないですか、で、あれだけ人数いるのに一人ひとり丁寧に指導するんですよね、先生...。でも、その注意や指導の仕方が、本物の教育者だなというのを感じる、ホントに学生ひとりひとりのことを愛してるんだなっていうのが伝わってくるような授業でした。

佐) 具体的にはどういった注意のされ方をされるんですか？

桑) あのーもう、丸形の講堂だったんですけどもね、「ちょっとそこの赤い服着てるあなた、いましゃべりましたね、いま授業中ですよ、もう授業聞かないなら出て行ってください」ってそれだけなんですけど...

川) いまのを見ると、高校までに受けた授業と

の違いっていうのも心打つよね, そうじゃないですか?

全) そうですね。

川) まあ, 受験偏重になってきてるとすると, たぶん, 新しい経験をさせなければいけない...

桑) 試験のための勉強というのではなくて, 自分で考えるっていうことをずっと言ってきたわけだけど, 自分の生活に立ち返って, リアクションペーパーっていうのを必ず書かされてたんですね。自分の日常をふりかえって, それをなおかつ倫理学に即して省察し, 書くっていう訓練を自然にさせられていたってのがすごく新鮮で, 勉強するってこういうことなんだなっていうね。

6. 科目を教えるか, 科目で教えるか—○○学スルということ—

川) そうするとね, 倫理学っていうのはこうであるというのではなくって, 自分の生活の中でこう書かせて, 倫理的にはこのように見えるよ, というようなことかな?

桑) そうですね。

佐) やっぱ, この場合も, 倫理学「を」教えておられるのではなくて, 倫理学「で」教えておられる, という感覚じゃないかと思うんですね。ボクらどうしてもその分野をこういうもんだとか, あるいはこういう知識とはこういうものだとか, そういった教え方する人多いんだけど, でも実は, そういう学術分野というのはあくまでもツールであるように思うんです。そのツールを使って自身の考え方や学んでほしいことを操作する, というようなイメージを持っています。ボクが担当している「心理学」とか「情報学」とかなんかも, 「教える」なんていうおこがましいことではなくって(笑), 心理学「で」とか, 情報学「で」こんなことがわかってくれたらいいな, とかね⁽¹³⁾。まあ, 細かな話でいえ

ば, 担当している「情報リテラシー」の中でだと, 例えば, マクロっていう自動処理のできる機能について言うと, それが何かということがわかったりそのマクロのプログラミングができたりというのではなくて, そういう機能を使うとなにかこんな便利なことになりますよとか, 逆に怖いしくみも作れてしまいますよとか, あるいはキミたちの日常の中だったら同じような自動処理みたいなことってどんなことがありますか, みたいなことを想像させるっていうことだけでも, たぶん, いいんじゃないかなってボクは思っているんですけど...。つまり, 情報リテラシー的に日常を学ぶ, という感覚とでも言えばいいですかね...

小) 例えば, 人類学者はよく「人類学スル」というふうに動詞的に使います。哲学でも「哲学スル」というふうに使いますね。「人類学スル」という表現は, 人類学的な視点をもって世界を見るとこういう風に見えるんだ, そして人類学的な態度で世界に関わろうという実践的なニュアンスを持っています。授業では, もちろん個々の学説や方法論をフォローするのも重要ですが, 「人類学スル」ことが大切だということを重視しています。

佐) そのサ変名詞の話はたいへんおもしろくって, さっきの授業⁽¹⁴⁾でアルゴリズムの話をしてたら, 学生が, 「こんなふうにアルゴリズムすると...」とかって課題の感想⁽¹⁵⁾に書くんですね。でも, ふつう, アルゴリズムという用語は, 作成したり, 書いたりするものとして使うからね, って言ったんだけど, いまの話と合わせて考えてみると, そういうふうにサ変名詞として用語を使うっていうことが, そのままその学生の身になっているのかな, っていう気がちょっとしますね。

川) そうすると, いまのは, アプローチのやり方やね。だから, 教員としてそういうアプローチのやり方をわれわれが学ぶっていうこ

とと、恐ろしいのは、そのアプローチのやり方を取ってなにかが返ってきたときに、それをもう一回見るには、教員のほうでさらにもう一つ広い視野がないとできないから、教員の側の方法論だけしててもできない部分があるね。そこも恐ろしいところで...

佐) そうそう、だから、こんな方法あんな方法をFDで紹介しあったところでね...

川) 使えることは使えると思うんですけど...

佐) ... けど、ある種のポリシーがない限りは、使った、で終わっちゃうので、使うっていうことが、さっきの話と同様に、目的になってしまう。教員の研究分野や担当の分野を「使って」どんなふうを考えさせることができるかっていうことが、やっぱり真ん中にくるようにしたいなあって思います。そうすると、実際に教養の先生たちはなにを自分の中にもっているといいか、ということが自ずと出てくるんじゃないかと思います。まあ、これ、教養の先生だけじゃなくって...

川) そうそうそう。

佐) すべての先生たちがね...

桑) そもそも研究が本来そういうことですね。その、G先生の倫理学はアリストテレス哲学に基づいていたんだけど、授業の中ではアリストテレスっていう言葉が一言も出てこなくて、私は最後まで気がつかなかった。他の人にあの先生はアリストテレス哲学に基づいて講義をされているのよって言われて初めて気が付き、改めて読んでみて、あ、そうだったのか、納得、っていう。でも、気がつかないくらい先生の講義では日常用語を駆使して、わたしたちにわかりやすく伝えてくれていたんです。ふつうの哲学の授業だったら、アリストテレスにおける〇〇の概念はこのように解釈できるとか、この思想は〇〇世紀の〇〇のコンテクストがあって、みたいな内容なわけですが、そういうのが一

切出てこないという。でもそれって、あれだけキチンと日常語でしゃべれるっていうことは、それだけご本人が、その哲学を極めて、さらに血肉化していないとしゃべれないわけじゃないですか。自分のものになって、自分がそれを生きてるからこそしゃべれるっていうか。でも、それを今の私が教員としてやってって言われたら、ちょっと一、難しいですよ。

佐) 自分の得意な研究分野の中でだけでそれを知らしめる、例えば、ゼミ生に研究の指導をしているときとか、いま自分がやってる研究の直接的なテーマに関わることならできるかもしれないけど、分野っていうこと、あるいは科目っていうことになると、その中で、例えばボクの場合、そのことを心理学という言葉を使わないで心理学的にとか、心理学的にさせるとか、あるいは学ばせるということになるとね...

川) 例えば、与謝野晶子の短歌を持って来て...⁽¹⁶⁾。

佐) アハハ、そうですね、まあそういうのが、ホントはボクらの創意工夫であるのかなというふうにも思うし、そこにまたそれ自体のおもしろみや、教育することの楽しさが、たぶん、出てくるんじゃないかと思うですよ。

川) そうすると、すべての教員が急にそうなるわけじゃないから、教員のほうの幅広さと同時に、教員の協力態勢みたいなものも必要になると...

佐) まあ、この場はまさにそうであると...

川) ふつうはありますよね、学科や学部ごとに集まれる場所があったよね。図書館以外の本なんか置いてあって、事務員も一人か二人いて、お茶も飲めて、そういう感じの部屋ってなかったっけ?

佐) ふつうの大学はありますね。ラウンジ的なのだったり、学科や学部の図書室だった

り, そういのですね。この大学も昔は下の階にあったって聞いたことがありますね。昔はあったのになんで無くしちゃったのかなっておっしゃっていた先生もおられますよ。今で言えば, 講師控え室みたいなちょっと広い感じのところがあって...

川) 新聞とかも置いてあったりして, 図書館とは違ってっていう感じだけど, 学部の先生たちが気軽に話せるような雰囲気だね。そういう場も要るよね。

佐) まあ, それを, いまはある意味, 意図的にでもつくりないと, こういう風には話せないのですね...。一対一で廊下で2時間立ち話, みたいなのははいくらでもあるんだけど...(笑)。

小) グローバルコモンズ2階のラーニングコモンズをそのように使えたらいいんですけどね。カフェカウンターのところは, そんな感じのスペースになりつつあります。

全) そーですねー。

川) 教員が集まって少し雑談をするみたいな場所になってるから, 本とか置いておくといいかもしれないですね。学生もあそこだったら質問に来るし...

佐) その点で, 以前, 人文学部からグローバルコモンズに図書館分室を置くという要望を出していただいたと思いますが, 早く実現するといいなと思いますね。それと, この話の最初に言ったこととも関連しますが, 科目「で」教えるときにはその科目のことだけでなく, 他の分野や科目のことも考え意識して行く必要があるんで, 教員どうしていつも話し合っている場が必要であるようにも思うときがあります。教員どうしの横のつながりの場, という意味で, 学部内だけでなく, 学部間でのつながりの機会は, やはり重要だと思います⁽¹⁷⁾。

7. ことばを捉える, ことばで捉える

佐) 教えるということについて, この対談の4人だと, ある程度ここまでのような考え方とかアプローチの仕方とかは共有している感じに思えるんですが, 川村先生ご自身が大学院を出られた後とか働き始められてから, 学ばれているというようなことなどあれば...

川) 大学以外で, おもしろい経験がありました。ダグラス・ラミス⁽¹⁸⁾っていう人がいて, 彼は鋭い批判精神と豊かな想像力を併せ持った政治学者で, 日本の文化にも精通していました。その彼が英語講座を開いてたんだね。そこはまあ, 政治・経済の話を含め, 生活の中でテーマを決めて, エッセーを書き, それらについてみんなで話し合う講座でした。それはまあ, 大学の授業とは大きく違っていたのでよく覚えています。

佐) それはいつどこでのお話ですか?

川) 20代のときかな...。東京の神田です。

佐) 塾か何かですか?

川) 英語のクラスを含めていろんな講座が開かれていたと思います。

佐) どういう人たちが受講してたんですか?

川) 主に社会人のためのディスカッションのクラスですね。ラミスさんはたくさんの本を執筆していますが, 『イデオロギーとしての英会話』⁽¹⁹⁾という本で注目を集めました。1970年代です。

佐) それはどのような内容ですか?

川) 当時の英会話という考え方を批判するようなものでしたね。一般的な英会話コースで使われたテキストは, しばしばアメリカの生活をモデルにしていました。各家庭には大きなクルマや冷蔵庫があって週末には家族で出かけるといったイメージであふれていた。ラミスさんはそれを批判したわけです。目の前の暮らしとかけ離れた会話をなぞるのはまったく不自然であること, さらにアメリカの文

化とか価値観を無自覚に賛美して取り込んでいないかと述べたわけです。

全) あーあー、なるほどー。

佐) 押しつける、というような意味ですね...。

川) 英会話テキストに潜む文化事情を指摘したわけです。で、生活の中であるテーマを決めて、それに関してみんなで意見を出し合いたいなね。教科書は使わないので、生活の中でのことを英語で話し合う、というね。戦争という問題から当時はやったインベーダーゲームまでをとりあげましたね。それがおもしろかったです。

佐) ボクが科目の中でちっちゃなレポートを書かせるときは、例えば、「心理学」の場合だと、身近な中から心理学的な現象を見つけ出して自分と結びつけて書こうとか、「情報学」の場合だと、自分の身近なデータがあったらどういう風に処理したら新たな情報が出てくるかとか、について課題を課すっていうことはよくありますけど、英語でも身近な自分の周りのことをっていうことですね。

川) そうそう。それまではね、いつもアメリカでの買い物に関するが多かったのですが、その場面や生活だったりというのを英会話の本に基づいて取り上げることが多かったんで、そもそも日本人のあなたの生活はどこにありますか、というようなね。

全) あはははっ!!

川) いまはそうじゃないですよ、ちゃんと日本の状況を紹介するというようなものですが、当時は、アメリカの生活をベースにしたようなものだったわけです。

桑) NHKのラジオ講座なんかもだいたいアメリカの生活を基盤にしたようなね、中身がね。

佐) フランス語だとね、パリのシャンゼリゼ通りから始まって、みたいなね...。

小) そうそう、タコスを食べに行きましたと

かね...。普段タコスなんてほとんど食べないし。

佐) まだ食べたこともないですし... 笑。

全) あはははっ!!

川) あこがれみたいなのは喚起するけれどね。でも、自分の生活はどこにあるねんっていうね。

佐) うーん、これがね、観光立国でやっていこうというようないまの日本の場合、英語をみんなが日本の中で使うというようなときが出てきたときは、それではちょっとね、ということになりますよね。自分の、日本の中で暮らしている限りでは、文化とか習慣とかを身につけて活動をしたほうがいいわけだから、その中で学ぶということをししないと、自分のその理性だけ外国へ行って、そこで学んだものを取り出しているというだけでは、学びにはならないんだらうなという気はしますね。

川) まあ僕らの国際文化学科の新しさは、世界のどこで暮らそうとも世界とつながっているから、日本と世界のつながりを注意深く思索するための材料や方法を提供することにあると思う。

小) 川村先生がよく模擬授業で「アタマの中に英語の世界を作ろう」っておっしゃっているのは、そういう意味も含まれているのでしょうか？

川) それは二つの意味があるんです。ひとつは、文字通り心に英文を再現して音声と文字をつなげながら短期記憶の時間を延ばす試みね。厳密にはワーキングメモリと呼ばれている記憶⁽²⁰⁾ですね。もうひとつは、自分の言葉、日本語でも英語でも、その表現形式と内容を自ら絶えず意識的に問い直すという作業です。それはたぶん、あの一、ロシアのあの研究者の考え方につながるんじゃないかなと思う、内言っていう考え方の...。

佐) あ、それ、ボクの実験分野ですね...。えっ

と、なんでしたっけ...(笑)。

川) しっかりせんかあーい!(笑)

佐) そう、内言ですね、外言と内言ってというのがあってね、外言っていうのはいましゃべっている言葉、あ、ヴィゴツキー⁽²¹⁾ですね、思い出しました…。それで、例えば、ピアジェ⁽²²⁾とかだと、内言というのはアタマの中で考えるツールとして使う言葉、で、例えば、自己中心性の強い幼児とかだとどうなるかっていうと、内言が外言化して独り言のようなことを言うようになる、という考え方もある。

川) 最初は、たぶん、親から聞いていて、その言葉を、例えば、A子ちゃんだとすると、A子ちゃん寝なさいよと言われて、言いながら、だから佐々木先生のおっしゃるのとたぶん逆ですね、そのうち、ぶつぶつ言いながら内言化されていく…。

佐) そう、発達心理学の中では、ピアジェが言うところの内言から外言の向きと、ヴィゴツキーが言うところの外言から内言の向きは、違うということになってますね⁽²³⁾。

桑) ちょっとその一わたりいまいちょうど赤ん坊がいて、川村先生のおっしゃった方が近いように思うんですけどね。

川) そうするとね、まあ、一応その、言葉とということの定義がまた難しくなるわけですが、つまり、われわれが普段話しているのは、書くことにしても同じですが、物理的なものに概念を託して記号化していく、ということですよ。この中⁽²⁴⁾だと物理的なものはないんですよ。あるとしても脳の中の神経の電気信号か何かがあるのかもしれないけれど、少なくともこの中だから、ある種の操作をしていると思うんですよ。だから、そこに考えるチカラがあるんじゃないですか?そうすると心理学で言うところの自分の考えをふりかえる、自分の言葉をもう一度考える、という操作がアタマの中で必要じゃないかな

と⁽²⁵⁾、しかも自覚的にね。

小) リフレクティブ(内省的)に捉えるということですね。

川) そうそう、それが「捉える」ということ。

桑) そのリフレクティブにやらせないようにしちゃうと原理的な教育みたいになっちゃうのかなって…。—中略—考えることをさせない教育だと単に模倣するだけの人間に成ってってしまう…。

佐) もちろん、子どもたちもレベルがあるけれども、その発達段階に応じた教育の中で育ってくるわけで、その場面設定を間違えると、そっちの方向に行っちゃう危険性がある。

川) 結局、その真似から入るじゃないですか。それを自分で考えることによって、だんだん言語化されていったりとか、だけどそういう部分を全部カットしてしまっ—…。

佐) そうそう、言語の場合は、さっきの科目の話と同じで、言語「で」考えるという部分と、言語「を」考える場合があって、後者の場合はこの言語ってなんだろうなっていう概念的な処理をしているときと、前者の場合はこの言語を使ったらどんなことになるんだろうなという思考の操作をしている段階とがあるから、それがどっちが先かというような話になったときに、さっきの外言とか内言とかの方向性の説明の違いになったりするっていうことはあるように思います。

8. 習いと学び—まねながら、考えながら—

川) 最初に話したhumanityなんていうのは昔からあるわけだけど、結局、自分との対話というか、自分で自分を考えるというか、それがいまの言葉で言えばメタ認知ということだから、まあ、新しい言葉で現象は見えてくるんだけど、問題意識は昔からあったと思うね。むかしの、江戸時代の新井白石の時代、もっとむかしでもいいけれど、本当にものを

考える人というのは、自分で自分のことをふりかえる、ということはやってて、アタマの中で考えてたんじゃないかな。それが考えるチカラでしょ。その練習は高校まででは十分にはできないですよ。まあ、やってはいるだろうけど。だから、すくなくとも大学で教養っていうことであれば、一度、外化して書いて、それを直してっていう作業でもいいし、自己との対話ってというのがリフレクションでしょ。それが欠けてるんじゃない？

小) 京都で世阿弥研究会という研究会に参加していたことがあったのですが、その中では稽古論に関連する話がよく出てきました。お稽古は最初真似から始まるんですよ。茶道でも、なぜ茶筌をこのように動かすのか、はじめは意味もわからないままやるけど、だんだん意味が飲み込めてきて、最終的には考えなくても手が動くように身体化してこない、うまくいったということにはならない。一方、高校までの教育では、もちろん知識を詰め込むだけではないですが、がっちりとしたカリキュラムがあって、それを習ってまねして覚えることで評価される。大学の教養教育ってというのは、そこを飛び越えていかなければならないから、その飛び越え方をどうするかポイントになってくる。

佐) そうね、だから、「習う」から「学ぶ」に変わるといのはそういうことなんだろうし、いまの学生たちにもよく言っているのは、『知のナビゲータ』にも書いてたように、スキルとか知識とかをどれだけ透明化できるかということが重要で、つまり、無意識化できて初めて学べる状態になるというか、あるいは思考ができる状態になるとかね。だから、パソコンのマウスをどう動かしたらどうなるとか、どのキーを押したらどの機能になるとか意識してたら仕事にならないよ、そこを透明化できるくらいにならないと情報リテラシーまでは行かないからね、いま君らが

やってるのは情報リテラシーじゃなくてコンピュータリテラシーだからねって、オレの授業が終わって初めて情報リテラシーが学べる状態になるんやぞーってね(笑)。

桑) あ、あたし、コンピュータリテラシーしかやってません...(笑)。

全) あはははっ!!

小) なるほど!

佐) んで、やっと自動化できるところまで学べたなあ、知ることができたなあ、じゃあ、自分だったらあんなデータやこんなデータをどんな風に処理していこうかなっていうことをやっと考えられる状態になる。だから、その、「状態」を作るっていうことが、ボクらの教師としてのチカラなのかな、と思ったりします。

川) 今ひとつ思ったんだけど、感覚としてのスキルと頭ん中っていうのがあるんだけど、まねるっていうのもありましたよね。でも、自分との対話をして、そのスキルがどんなのかっていうのをわかりながら自動化していくってのが、ほんとのね、踊りとかお茶なんかと同じで、そこなんだよね。意識してやっても技巧的にやっちゃうとダメなんだよね、意識してわかっていても無意識でもできるみたいなね。まあ、そこまで到達できるかわかんないけど...

佐) でもね、ここで教養における常識と創造性の狭間って言ってるところの常識と創造性の使い方、違いになってきて、身につけてきたスキルを常識的に働かせることと、透明化してなんでもできますよというふうになっている状態と、というふうには、スキルについてもそんなふうには揺れるんだなあということをお話を聞いていて思いました。

川) スキルでもあるんですよ、同じことをやっても、単に無意識にやってるんだろうけど、どこかで自分の中で消化したものと単なるまねてる部分とは違うんじゃないか

な。それはたぶんスポーツ選手でも同じでしょう...。

小) もちろんメタ認知が完全にできるわけではないけれど、そういう世界があるということ、考え方の展開ができるということ、簡単でも示してあげることから始めることかな。ただ具体的な方法としては、たとえばスポーツ学科の学生ならスポーツの例えを出せばすごくわかりやすいと思うし、経済学部の学生が多いなら経済の例えで教えた方がしっくりくることもあるし、人文学部であれば英語や異文化に引きつけた話をしたほうがいいのかもわからない。

川) われわれのほうでそういう幅広いスキルのようなものもあるし...

佐) そういうのが、例えば教養の場合は、なに学科なに学科というのを意識しないでもできるような授業にボクはしたいと思ってるんですけど、それについてはみなさんどのようにお考えですか？

確かに、各学科の学生にとって身近だと思われる事例みたいなを出してあげるのは直接的に結びつくことが多いので、あるいはそのまま専門へいったときに「ああそういうのがあったなあ」と思ってもらうのはいいんだけど、でもそこが実際に教養科目としてのありかたのようには思えないですよ。もうちょっと10年くらい先のことを見て、generalに教養を身につけていってもらって、考え方を知ってもらって、という意味においては、学科を意識しないようにしたいとも思っています。いま例えば、「情報リテラシー」では、人文学部と経済学部の学生が一緒になってるクラスがあるんですけど、いままでと同じような内容と教え方でやってるんですよ。そういうのについてはみなさんどうですか？

桑) 私、大賛成です。私の卒業した大学でも全学共通科目で、理工であっても経済であっ

てもどの学部であっても、必ずみんな「人間学」を取るって決まってる、だからいろんな学生が一緒になるんです。だから、理工系の人たちでも人文系のを学ぶし、逆に私は人文系にいたけれども科学史とかを取ってたし、幅広く取っていくとかいうか、そういう教育を徹底してたので、それがよかったんですよ。だから、理工学部にいるから自分の専門だけやっていけばいいというのではなくって、人間学的な基礎とか哲学をしっかり学んでくださいね、というね。例えば、キリスト教神学であっても、科学的なことも知ってくださいねというように組まれていたので、4年間経って大人になったときに、そのときは実際たいへんなんですけど、大人になったとき、社会人になったときに全く見え方が異なってくるので、すごく大事なことだと思って...

佐) それは、学生側からするともちろんそうだろうし、カリキュラム的にもそのように組まれているからそういう風になってる、なれたわけだけど、その中の一人の教員としてご自身が入られたときに、そのカリキュラムとか学生たちに対してどういったスタンスで臨まれるかと、あるいは科目を担当されるか...

桑) 私は、個人的には人間学、倫理学でもいいんですけど、あるいは生命倫理とか、生きていくために必要な考え方っていうか、そういうのは全学共通科目であってもいいかなと思うんです。特に、どの学部で通用する、今後生きていく上でも必ず問題になってくることだし、自分がどういう価値観に基づいて判断していくのかというようなことに関する根本的な教育はとても大事なかと...

佐) だとすると、教養教育については、横断的な関係性という観点を意識しながらわれわれは携わっていくというほうがイイよね。

川) いまのもわかるんですけど、それぞれ個

別の学問っていうのもあるんですよね。例えば、文化人類学でもtermっていうのがあるので、termから見て、あるいは学科や分野の窓から見て見える世界というのがあるので、それはそれぞれ専門の知識って必要であって、例えば、文化人類学だとポトラッチ⁽²⁶⁾というシステムがあればこんな風に見えるとか、その用語から見ないと、たとえ助け合いだの、ものを燃やしてこうだといっても、ポトラッチという言葉がないと見えてこないものがある。それぞれ専門の見方とかtermがあると思うので、個別の科学の重要性というのはあるんじゃないかな。それをgeneralにしちゃうと見えてこなくなっちゃって、ぼやけてしまう部分でないの？

佐) むしろそのgeneralなスタンスで専門分野を通して、まあ、これも専門分野「で」ということになるわけですが、学生たちには見てもらうというほうが、習うから学びへの方向付けとしてはいいんじゃないかな、と個人的には思ってるんです。

川) ああ、そういうことか。

小) ただ、まあその場合、ほんとに分野に依らない形で教養教育するとなると、教員には忍耐力というか、懐の深さというか…。

佐) うん、いる、とても、要る…。

小) 目の前の受講生が、全然自分とは縁のない話が繰り広げられていることにぼかーんとなっていることに耐えるというか、それでもなお、これは重要なんだというふうに確信を持って伝えられるような、ある種の強靱さは必要かなと思う。

佐) でも、桑野先生がさっきおっしゃったのはそういうことですよ。そういう強靱さは、教員はもってなくちゃそういうところでは教えられないし、そういう風にも教えられないし、あるいはそういう学生をもつこともできない。あるいはそんなふうに学生たちに考えさせることもできない。大きな総合大学

なんかだと各学科から一人ずつ先生たちが出てくれば、総合教育の科目は揃うので、それぞれに所属していても問題ないんだけど、小さな大学の場合は、その教員のアイデンティティがそこそこ担保されるように強く感じます。

9. 言語を学ぶことに臨んで—習う、学ぶ、超える—

ここまで、学生たちにどうやって多くの思考の機会を与えるか、思考のプロセスをどうやって取り出すか、あるいはその際、担当する科目や研究分野などをどのように使えるかなどについて、習うこと、学ぶこと、そして創造的になること、それぞれが教養教育において必要であると述べてきた。ここからは、同じように習いと学びと創造性とを働かせたスキルや思考や関心の向け方などについて、主に英語と日本語で生じる様々な言語的な学び方の違いに焦点を当てながら、特に、言語のもつ構造的、機能的な制約や文化的な背景からくる言語の特性を取り上げて、習うから学ぶへ、学ぶから創造への道筋を議論していく。

小) 川村先生にお聞きしたいのは、英語教育を志されて、英語教育の枠組み以外でも、さまざまな英語教育をされてきたと思うんですが、その遍歴からどのようにいまのようなお考えに至られたのかということについてお話しいただけますか？

川) 具体的にはどういうところからがいいかなあ…。

小) もともと学生の頃から英語教育というのは意識されていたんですか？

川) そう一応、教職課程を取っていたからね。まあ、とってよかったということですね、職業と結びつけたという意味でもね。まあ、就職するのに時間かかりましたんでね。最初、英語の教員では多いんですけど、産休の

替わりなどのも含めて非常勤はやってたし、その後、星稜高校に勤めました。大学に移ったときは経済学部だけの単科大学でした。やがて人間科学部ができてそっちに移って、こんど新しく人文学部ができてこっちに来たわけです。

佐) 最初に常勤の職に就かれたのは?

川) 星稜高校ですね。で、高校の授業というのはやはり大学受験があるので、その成果を出さなければならない。で、今は留学させるためにIELTSという英語能力判定試験の指導が必要です。どんな授業でもそうだけど、見えるかたちで教育の成果を客観的に示す必要がありますよね。そうしないとわからない部分はありますからね。だから、資格とか試験とかいうのがあるんだと思います。もう一方で、言葉を使って自分を表現する、というような部分もあるんじゃないかなと思います。そここのところでもいつも悩む、わけです。

佐) 川村先生が高校で担当されていたときには、どうしても英語「を」教えるということになっていたんだろうとは思いますが、大学の場合だと、たとえ語学の授業であっても、英語「を」教えるのか英語「で」教えるのかということについては意識されることはあるんですか?

川) 学生の学力というのも考慮しながら、教養として教える場合には基本的には、読む、書く、話す、聞く、というような基本に集中して教えてきたと思うね、特に本学の場合はね。

9.1. 一関係性に観ることばの理解の仕方一

佐) いまお聞きしている英語「で」教えるというのは、英語を話して教えるという意味ではなくて、例えば、その英語でいう文型が、SVOになっているということと、われわれの話す日本語がSOVの形になっているということとの比較から、英語の場合は日本語から見てこんな風に特殊だからこんな風に学ぶ

といいよ、みたいな話とかの授業の仕方のよなのではないんですか?

川) 例えば、「週末は楽しかったですか?」という場合、日本語の「は」はトピックを出すんだよね。いわゆる英語の主語とは違うんですね。

佐) だから、「Is weekend happy?」とかではないわけなんですよ。(笑)。

川) 「週末は楽しかったですか?」は“Did you have a good weekend?”ですね。人間を主語に立てて、動詞があって、目的語や補語があるっていう構成です。そういう意味ではもの見方は違う。その状況をどういう風にやっていくかっていうね。外国語をすぐに書いたりしゃべったりできるようになるっていうのは、一つはトレーニングですよ。とにかく口に出して言う、みたいなね。つまり一つのかたまりで記憶する。もう一方で、いま言われているように、もの見方について意識させるというのは必要ですよ。

佐) ボクがなぜそういうような英語「で」っていう質問をしたかって言うとね、自分が大学のときに英語を学んでいたときに、例えば、英語の小説の内容を解説する先生、英語を話しながら英国人だったか米国人だったか忘れましたがさっきの話に出てきたような日常生活を英語で話してくれるっていう先生、それから文法の授業をする先生、で、それらを聞いてて、大学っぽい感じのところも少しはあるんだけど、ボクがホントに知りたいと思っていたのは、例えばさっきのお話のように、主題と主語という捉え方が日本語と英語では違うというようなこととか、主述の語順の違いがなぜ生じることになっているのかとか、あるいは単数形と複数形をあんな風に厳格に分ける理由はなんなのかとか、そういうような種類のことを知りたかったわけですが、どの先生もそんな話題はなかったんですね。そういう思考したり注意を払ったり

する観点のようなのがわかってくればね、自分からもっと英語を勉強してみようと思ったたり、自分でも英語が勉強できるんじゃないかと思ったりしたことが何度もあったので、さっきのような質問をしたんですよね。

川) あーあ、なるほど…。ヨーロッパの言語全体はとても普遍化はできないんだけど、英語だと、実体としてのモノとモノとの対決とか対峙とかいうのを見るっていうのがあるんですよね。日本語だと、現象として、コトとして見る。モノとしてみるということとコトとして見るということとの違いがあるので、そうすると、モノとしてみるということとそれが複数であるか単数であるかというのは重要な概念であるので、出来事としてみれば、個々の数に注目するよりも推移する一つの出来事としてみるということになるんじゃないかなと思いますね。

小) なるほどっ、すごくわかりましたよー。

佐) そうですね。それでね、いま、おっしゃったようなことがなぜいまのボクが理解できるのかというと、例えば、情報学分野ではオブジェクト指向⁽²⁷⁾というのがあって、アメリカから入ってきた考え方なわけですが、そこでは、モノとモノがどのような作用をするかということを考えるわけです。インスタンスとインスタンス、あるいはインスタンスの属するクラスはなにか、みたいなね。ところが日本の場合は、川村先生がおっしゃったみたいに、コト文化なので、モノとモノとの「関係性」という概念がわれわれの言語の体験にはすごく強く入っていて、humanitiesのところでお話したような「現象」ということをとってみても、何かと何かとの関係性についての状態を表すわけですよ。でも、向こうから入ってきたのは、モノどうしの作用の仕方に関することなので、オブジェクト指向の考え方そのものが、システムの開発者やプログラマにとってはなじまない

というような意見があったりもするんです。

川) それに近い話かどうかわかんないけど、湯川博士の中間子論だって、その関係性という考え方だからこそ出てきた考え方だったかもしれないし、科学の世界にもものの考え方や見方として反映している部分もあるのかもしれないということが、いま思ったよ！(笑)

佐) そうするとね、例えば、英語の先生がどこかでそういうような話を聞きかじっていて、その話と結びつけて、実は英語というのはね、モノとモノとのね、とか、日本語というのはコト文化のようなね、のような話をやってくれると、少なくともボクはですよ、英語と日本語はそんな風に違うんだから、こういう風に学んでいったらいいんだというような動機づけにはなっただろうなあとね。

川) あーあ、なるほど…。

9.2 一実体化と抽象化一

川) あとね、オブジェクトとかモノ化するとか実体化するというのは、とりわけ、抽象的な概念、例えば日本だと、「ずっとこんなことをぜひしたいと思っていました」、とか言う場合、英語だと *desire* という言葉がぼんっと出てくるでしょ。そうすると、“I have a desire to do…” というようなことになりましたが、そんなの出でこないですよ、日本語からの発想だとね。英語では人の属性は、髪や手足のような身体的なものであれ精神的なものであれ、所有するという捉え方をよくします。

佐) そういう話そういう話ッ!! ボクは大学の英語の授業でそういう話が聞いたかったんです!!

川) とりわけね、抽象的な概念の扱いは興味深いね。向こうでは普段の日常生活で使っている言葉が抽象的な文脈でも使われる傾向があるわけですね。それが和訳されると抽象的な語彙に置き換えられて日常から切りはなされたものになるわけでしょ、日本語ではね。

その言葉の使い方の違いは分かりづらいと思う。とりわけ日本にずっと住んでね。

佐) いつまでも英語ができない学びたくないっていうところに、テクニカルでも概念的にでもいいのでもっと聴ける授業があったら、英会話でも高校までの授業でも出ないので、そういう話をもっとあったらなあ、って個人的には思うんでうんですよね。

小) それは、習うというところから一歩進むということですね。

佐) そう、習うから学ぶ、学ぼうという風になると思うんですよ!だから、いまの語学の授業が習うということに終始するというのが、もちろん学力レベルを鑑みてということはあるんだけど、それでもなお、大学の中にそういうような授業が一つ二つでもあれば、ボクも出てみたいとか聞いてみたいなど思ったりもしますね。そしてしかも、自分自身の英語の学びのために活用できるんじゃないかなと思うんだけど...

川) むずかしいよねえ(笑)。

9.3 一名詞中心と動詞中心—

小) 川村先生がこれまで学んできた英語学や英語教育に関して、いまの先生の考え方に影響を与えたものはありますか?

川) 日本の英語学の文献では池上嘉彦氏の一連の著作かな。池上氏はある状況を言語で表現する場合、状況の中の個体に注目する傾向がある言語と出来事全体に注目する傾向がある言語に大きく分けます。前者は主体と客体に分けて物事を捉える傾向があり、後者は物事の推移に注目することになります。英語は前者で日本語は後者の傾向が強い。モノ的とコト的な表現、あるいは名詞中心と動詞中心と言い換えることもできると思う。この違いをいつも意識しているわけではありませんが、心のどこかで感じていると思います。そこでどうしたらうまく名詞表現が使えるかがひとつテーマになってきます。むかしはね、

ベーシックイングリッシュっていう考え方があったんです。英語の中でも850語という限られた語彙を使ってメッセージを発信しようというシステムですね。それも私に影響していますね。それはね、基本動詞と名詞をつなげて意味の拡大をはかるやりかたです。

小) それは日本で発達したものでなくて?

川) C.K. オグデンという英国の言語学者が考案したシステムです。彼はI. リチャーズとの共著『意味の意味』⁽²⁸⁾でよく知られていますね。リチャーズが中心になってハーバード大学言語研究所で開発して、以前日本でも出版されて好評だった『絵で見る英語』シリーズ⁽²⁹⁾は、ベーシックイングリッシュの知見を活かしています。

佐) さっきのオブジェクト指向というのだと、モノを中心に考えるので、そのモノをどうやって操作するのかっていうことを考えると、SVOの形式が考えやすいわけですね。日本語のようにSOVの並べ方だと、SとOとの関係を操作する際に、オブジェクト指向的に考えるのにぴたっと当てはまらないんだそうですよ。SVOだと...

川) ... そう、だから、英語のようなSVOだとね、たぶん、Sはアクターであり原因となりうる。

佐) オブジェクト指向でもアクターという用語が出てきますね。

川) そのSという典型的には行為者である力を持ったものが目的語であるOに作用するというのが、図式的にもわかりやすいんでしょ。行為や出来事をする側とされる側に分けて考えるでしょ。日本語の場合は、「する」ではなくて全体として「なる」として見る傾向があるからね。それに日本語の主語は義務的ではないよね。

佐) その状況や状態がどうであるかという風に見ますからね。

川) われわれ日本人の場合、「それはどうして

そうだったんですか?」って言うけれど、つまり出来事ですよ、でも、英語だと、「どうして」じゃなくて、原因がわからないから、whatと置くわけですね。“What made you do that?”みたいにするわけで、それはなかなかできないですよ。まあ、高飛車に「what」とまず置くわけですからね... (笑)。

佐) そうそうそういう話が聞きたい聞きたい。

9.4 一人称と場所化

小) それは、言語を話す主体がどう形成されるかということと関係がある話ですね。「I」と表される主体はすごく強いですよ。

川) そうですね。

小) それに比べて日本語は一人称がすごく大量にありますね。

佐) ないときもあるし...

川) よく言われるのは、日本語では「私」というのは場所化されるということですね。「わたしにはたくさん趣味があります」は、「わたし」という場所には「たくさんの趣味が存在する」という論理です。しかし英語では“I have many hobbies.”となるわけですね。だから思った通りに英語に書きなさいって言われても思った通りにそのまま書いたら変な英語になりますよ。「日本にはこんなところがあります」っていうのだから、「Japan has...」という風にはなかなかできないですよ。

佐) ボクらどうしても「In Japan...」って始めてしまいますもんね...

川) 主体を立てて対象と対峙させるというような発想はね、なかなかできない...

佐) 対峙させる、ね...

川) オブジェクト指向ってたぶんそんな感じでしょ... ?そして、それがこうなって次はこんな結果を導き出すとか、次の目的は何かとか、結果とか目的も明確にしなければならなくなる。

佐) その通りですね。

川) んで、まあ、公の場になればなるほど、「私の中にはそのような考えもあります」、というようなね。「私はもっとこう思います」、というようなふうにはできないですよ。つまりは、場所化して、自分を背景化するということですね。

小) 個人が主張するのではなく、背景に溶け込むことによってなんとなく合意が形成される。

佐) 心理学で言うところの図と地の問題にもなりますね。つまりこの話だと、図のほうではなく地のほうをどのように意識化するかということですね⁽³⁰⁾。

川) 図と地という概念が語順とどう関係するかはむずかしい問題ですが、話題のつながりという観点から言えば、英語も日本語も発言は既知の情報から始めて新しい情報を述べるほうがわかりやすいですね。そういう意味では地から始まる。ただし、英語の主語は先に述べたように、行為者や原因というモノから始まる傾向が強いのでどうしても個体が目立つ。

佐) 日本だと、場所化した地から作るというようなね。

川) 「私は」ではなく「私には」とか、「台風が」ではなく「台風のせいで」と反射的に言ってしまう。

佐) だから根回しなんかもそうだし、場所化して発言するというのも、まず地を作っておいて、むしろ発言者を図として目立たせないようにするというようなね。図を目立たせてこれこれはこうでこうだというような言い方はしないし、ましてやhierarchicalに言うってこともない。

9.5 一所有と存在

川) 私のように組織に縛られている典型的な人間は「～と私には思われます」と言い、自分の主張を通したい人は「私は」と言う言葉から始めるんじゃないかな (笑)。

小) そうですよ、使うメインの言語が何であるかによって、主体の位置づけは本当に違うんですよ。

川) チベットはどうなんですか？

小) チベットでも、所有は私に属するって言うんです。たとえばペンは「ニュグ」というんですが、「ンガ・ラ・ニュグ・チク・ヨー」「私にペン一本あります」って言うんです。で、チベット語も基本はSOVですから、この部分は日本語に近い感じがしますね。一方で中国語では「我有筆」とSVOになる。これはむしろ英語と近い印象ですね。

川) 意味論で言えば、所有という概念と存在という概念の関係ですね。英語における主体とその所有物との所有関係は、しばしば日本語では場所表現とそこに物が在るという位置関係で表されるということです。

小) 人類学でも所有の人類学というのはおもしろい分野で、「もっている」っていうのはとても自明なことのようには思えるけれど、実は世界的な事例を見れば全然自明じゃないこともある。例えば、使うことによって所有権が生じるとか、どんどん人からパクることがある場面では許容されているとか、与えれば与えるほど評価が高まるとか。所有という概念は西洋由来の概念に縛られていて、なにかを所有しているというけれど、ホントはなににも所有してないのかもしれないということを考えるきっかけになる。

川) でもね、所有者っていうんだから、チカラ持ってるんだからね、モノを持つっていうね。「私たちには娘が二人います」「我が家には車が三台あります」は、“We have two daughters.” “We own three cars.”と対応するでしょ。

佐) 日本だとね、「ある」っていうね…。本だってね、これ研究室にあるって言いますね。ボクの本、っていうよりもね。“I have…”っていう風にはなかなか言えないで

すよね。心理的にもね、なかなか言えない気がします…(笑)。

川) だからといって、言葉の形式が精神にどう作用するかははっきりとはわからないと思う。もちろん深い影響は与えている可能性はあるけれどね。チベット語もそういうニュアンスがあるのかもしれないね。

佐) そういうものの伝わるニュアンスの違いっていうのが知れると、ちょっとでも英語とか、あるいは言語みたいなことがわかった気になるんですけどね。

川) あーあー。

9.6 一型、学び、その先にあるもの一

佐) だから、英語を学ぼうっていうよりは、英語を知った気になるというか、理解した気にならせてほしいっていう部分がボクの中にあっただのは確かですね。英語ってこういうことなのかとか、日本語とこういう風に違うのかっていうようなものね。そういうことがわかる方が、英語の文法だのイディオムだの単語だのっていうのがわかるよりももっと知りたいことでしたね。

小) たぶん、そこがわかることによって、学生はなぜ自分がつまずいているのかとかということがクリアになるんでしょうね。英語ができるかどうかは、単に記憶力でもアタマの回転でもなくて、日本語と英語の違いやその背景をきちんとのみこめているかにかかってくると思いました。それが理解できないと、単語が覚えられないというところで終わってしまう。

川) 覚えるということに関しては、ひとつは、スキーとかスノーボードとかのスキルと同じで、やっぱり繰り返すことが大切だと思う。4月の新入生研修で学生に話しましたが、単語 practiceの意味がとても興味深い。「実行」のほか、「練習」、「習慣」というように語義が広がる。まず、身体的に口を動かすっていうのが大事よね。実際に唇や舌を動かし、繰り返

返して練習することで、定着する。practiceの多義がそのことを教えてくれている。もう一方では、考えるっていうこと。日本語が圧倒的に優勢である日本において外国語を学ぶには、やはり深く考えるということが不可欠だと感じますよ。逆に外国語が身につかないのは母語のチカラがそれだけ強いっていうことで、基本的な知性が確立しているっていうことでしょ。母語がくずれるようでは話にならないからね、ちょっと外国語を学んだからといってね。つまり、母語としての日本語が確立しているということでもあるし、70年、80年、知識を持って生きていけるわけでしょ。それは誇っていい部分でもあるんですよ。そこがちょこっと外国語をやっただけでくずれていっちゃうようでは生きていけなくなっちゃうからね。だから、母語のチカラっていうのはそれだけ強いっていうことですよ。外国語を学ぶとは母語を問い直すことになりますから。

佐) そう、だから、そういうようなことも授業の中で学生たちに伝えることができれば、いいんじゃないかなあって思う。例えば、「情報リテラシー」やってて学生たちがそもそもできないのは、Excelのポインタのアイコンが動かす毎に変化しますよね、いろんなアイコンに、あの違いを検知できなければ、何もできないわけですよ。でも、最初に、ここに注意を向けるんだよ、ということをお話しておけば、あとはポインタをどう動かすかっていうことについてはスムーズになりますからね。そういったgeneralな注意力とかっていうのを学生たちにちょっと言ってあげることですいぶんと改善されることがあるんじゃないかって思います。

川) なるほどなるほど、ちょっと考えてみますわ。

佐) どこでつまづいてるの、ってなったときに、やっぱりその頑健な日本語からの移し替

えができない、なにかもやもやした理由が自分の中で知りたいと思うわけです。

川) 昨日ちょうど試験だったわけですが、終わりの5分前とかに一言声をかけるわけですよ。では残り5分って英語で何て言いますか、Five minutesから始めてもいいけれど、人を主語にしたら...

全) “You have five minutes !!”

川) leftを最後に付けて“You have five minutes left.”にする。でも、そういうふうになっているのはなかなか難しいですよ。主語を立てて、所有表現にして、five minutesに状態を示す過去分詞を後ろに付けるっていうのはね。だから、そういうのは意識しなくちゃならんよとは言いましたよ。これだとhave構文の使い方も説明できる。私はそこまでは考えますよ、いちおう英語の...(笑)。

小) それはコツとかツボとかいうことばで表されるものかもしれないですね。どこそこに注目すればクリアになるよ、ということは、教員は学生よりも経験的に理解できているから、それを伝えることはすごく意味のあることだと思います。その一方で、お稽古事と同じように理屈抜きに頭を空っぽにして反復することも重要です。僕はチベット語でどうしてもうまくできない発音があって、子どものお坊さんに練習相手になってもらって、何回も繰り返していました。むこうもずっと根気よく発音してくれるから、こちらもずっと繰り返す。で、ある時にふとできるようになって、「わおーできたー！」ってね(笑)。そういうことを繰り返していました。

川) そう、型から入るっていうのもあるからね。カラダの型っていうかね。

佐) いわゆる透明化しなければならぬスキルの部分と、ある種の次元の転換をするための手がかりみたいなのを両方与えてるような授業だったら、もっと進むんじゃないかなあってね。

川) 発音なんかもよく言われるのは、英語の先生だったら誰でも知ってるけど、口の使い方っていうのが違うんですよね。特に顎の使い方だと思うんだけどね、典型的には。appleとかcatとかのようなaとeの中間の音([æ])なんかがね、あれでできる人って誰かって言うと、歳いって入れ歯になった人なんか「あえ」って発音すると一発なんですよ(笑)。

佐) ある英語の先生が英語の発音を練習するのに必死で口と舌の形のマネをするっていう訓練を徹底的にやったっておっしゃっていたのを思い出します。

川) この[æ]というのは力を抜けばできるんですよ、でも難しいんですよ、力を抜くのがね。なかなか顎を落とせないんですよ。落語なんかで出てくる老婆とかの「あえー」っていうようなのを練習していると、ああできた、ってね(笑)。

佐) そういった日頃学生たちが注意しないような次元のことに注意を向けさせるっていうことは、教養科目で語学に限らず重要なあつて思います。例えば、情報リテラシーでマウスがいつまで経ってもうまく動かせない学生の原因は、マウスの上に手のひらを置くから、なんですよ。

川) ほー!!?

佐) そうじゃなくって、マウスを持ったら、親指と小指(実際には薬指も)を地面に着ろって言うんです。そうするとちょっとずつ細かな動きができるようになるからね。マウスの上に置くと支点が肘や肩になってしまうので、大きな動きしかできないんですよ。親指と小指を机に付けて操作するだけでものすごく緻密に動かせるようになります。

小) それはまさにお稽古ですよ。

佐) ポンっ、そう!その角度はこうするのよ、ってね。その角度がわからないからね。でもそれを言わないことにはいつまで経って

もうまくはならないんですよ。日本舞踊っていうんですか、あの踊りでも、扇子の立て方の角度が違うのよ、って言ったり、バレエなんかでもね、片足を上げて立つだけのようなときにもね、ある演目のその役のある特定の場面では、お尻の角度はこうするのよっていうのとかね。でも、そういうのは、意識化されないと直らないわけですよ。だから、どこかでそういう次元の違う注意の仕方を教えてあげないと、ね。そこは、まさに、教える、ということになりますね。

川) そうなんだね。教えなくちゃならないところもあるんやね。

佐) そこは、学ぶ、もんじゃあない。教える部分と学ぶ部分のね。これはボクの場合だけだけど、もしかすると、多くの大学の先生たちはその教える部分と学ぶ部分とを逆にしてしまってるんじゃないかなって、気がするんですよ。こういうのこそ教えんならんことであつて、学ばせるものじゃあないんだと思う。

小) そうですね、場数を踏めばできるようになるだろうって教員が思いこんでいることの中には、実はしっかりとコツを教えなければならぬことがあるってことですね。

川) 場数を踏んでいくとさらにわかりにくいつていうのもあるんだろうね。どうしてもカラダがそうってしまったこともあるからね。

佐) それに自ら気づけというのはボクは酷だと思うので、しかも効率もよくないのでね。もちろん、ボクらが、もし、職人を育てるんなら、つていうんだつたらそれでもいいのかもしれないよ⁽³¹⁾。でも、4年間で質保証しようとかいうときに、そこがまさに教えなければならぬことのように思いますね。で、学ばせなきゃならないところを教えちゃってるから、学生たちも学ばないことになる、とボクは思う。

川) あははははははっ!

佐) いつもね、こんなことを考えながら授業をやってるわけなんですけどね...

川) そうすると、さっき話してた、所有と存在の話とか、時間が残っている話とかの表現がね、どうやってでてくるようになるかっていうことなんだよね。これはなかなか難しいですよ。たとえば、存在が所有概念で表すんだよといったってダメだろうし、そこんところを具体例を挙げさせながら考えさせる、というの難しいんじゃないかな。ま、これ一例ね。

佐) でも、そういうのが、授業の中で垣間見れたら、ああ腑に落ちたって理解できる学生は少なからずいるんじゃないですかね。

川) 腑に落ちる、ね。

佐) 英語の力があるかないかにかかわらず、大学生になったような子たちなら、いまのレベルの話はわかると思うんですよ。

小) 大学教員というのは専門家として研究対象のことを四六時中考えてきた経験をもっています。僕ができていのかどうかはわかりませんが、少なくとも文化や宗教について何年も考えているうちになんとなく少しは自分の中でかみ砕けていることがある。そこまで来てやっとある程度相手に伝えるっていうことができるようになると思うし、たぶん英語にしても、人の心にしても、それなりにずっと考えてきているからこそ教えられる何かがある。それが大学の教養教育が持っている利点で、それを守らないと教養教育は成立しないかもしれません。

10. まとめと展望

教員が日々の授業でもっとも関心を払い、かつ悩み苦しんでいるのは、「学生にどのようにすれば教員の伝えたいことが伝わるのか」「どのようにすれば、学生は自分で考え行動するようになるのか」という問題である。教育にとつ

ての永遠の課題ともいえるこの問いに、教養教育はどのように応答できるのか。今回は、筆者らがそれぞれの学問観や教養教育観を出し合い、議論を重ねた。大学での学びでは、知識を覚えるだけではなく、それを踏まえて主体性、創造性を発揮することが求められる。それを目指して、教養教育では、そもそも学問とはなにか、知とはなにかをつかみ、そこに分け入り活用するための作法を身につけることが主眼の一つとされる。

教育においては、稽古などの伝統的な方法がそうであるように、教えられたことをくりかえし「習う」段階がある。そこから、その内容の意味を理解し応用できるようになる段階へと進んでいく。その過程のディテールは、学問領域によって多様ではあるが、教養教育はそこに共通する基盤を見いだそうとするベクトルを持っている。分野を問わず、習い学ぶことを超えて、オリジナルな思考を紡ぎ伝えるにはどうすればいいのか。学生よりも少し長い間先に生きて、そういうことを考えてきた「先生」としての教員ができることは、あたりまえの日常から一步踏み出した視点を持ち、多様な事象のあいだにつながりを見だし、扱いやすいように切り出すための知の補助線を引くことなのかもしれない。

このように考えると、教養と言語は切り離せない関係にあることに気づかされる。今回の対談においても、英語を学ぶことはその根底にある思考の枠組みを知ることにつながるを見てきた。前回の対談でも、事象をつかむための適切な用語の重要性が話題になった。わたしたちは、多様なことばで思考する。同じ日本語であっても、場面や対象によって語りのモードや語彙は大幅に異なる。ことばを使いこなすことは、思考を研ぎ澄ますことにつながっていると言える。それをどのように教育の現場で実現していくのか。次回にも継続して考えていきたい。

注

- (1) 個人ベースでの立ち話的な長話は毎週どこかで時間を持つことにしていたが、本紀要の第1巻が創刊号の1号だけであったということが、時間のあいた主な理由である。
- (2) 「社会の中でうまくやっていく」ための形式的なやり方を身につけ、「社会人」として適応した状態。生きていくために不可欠ではあるが、それが思考や行動の無限の可能性を狭めてしまうという点で、多少ネガティブな意味で用いている。「オトナ」ではなく、大人になるためにはどのようにすればいいのか、もっと言えば、「人間」になるためにはどうすればいいのか。この対談シリーズが共有するテーマの一つである。
- (3) 授業で説明した論理をそのままぞっているかどうかを確かめるだけ、ということになる可能性が高くなるのではあるけれど、一方で、授業の要約をしっかりとさせて内容の理解をどの程度しているのかという点について確認した上で、さらに考えさせる課題を課すというふうにすることも必要であると考えるに至り、この対談を終えてから、佐々木の担当科目でもなるべく2段階のレポート課題を課すようにしている。ただし、授業を十分に聞いて積極的に参加していなければ考えられないような論題にすることも可能であり、実際、受講生の中には、課された課題に対する取り組みについてそのことに気づいている学生もいることから、課題の課し方に関しては、やはり常に考えさせられる場面が多い。
- (4) 『知のナビゲータ』中澤務・森貴史・本村康哲編（くろしお出版、2007年）、本学の1年次基礎ゼミナールでテキストとして用いたり用いていたりする図書の一つ。
- (5) 『学生を思考にいざなうレポート課題』成瀬尚志編（ひつじ書房、2016年）。
- (6) スタンリー・キューブリック Stanley Kubrick, アメリカの映画監督。監督を務めた『2001年宇宙の旅』は1968年に公開された。
- (7) アメリカの映画『Back To The Future Part II』で主人公がタイムマシンで飛んでいった未来は2015年であった。
- (8) この言葉は、現在の大学ではあまり用いられなくなったように思われるが、大学設置基準大綱化以前の共通（教養）教育では、よく用いられていた。また、当時は、大学の低学年次は教養部に属して、一般教育を学ぶ大学が多かった。また、「般教」という呼び方で、おざなりでぞんざいな扱われ方をしていた印象が強いと思われる。
- (9) 大体2000年頃以降に大学に入学した世代かと思われる。
- (10) 林哲介『教養教育の再生』（ナカニシヤ出版、2017年）。教養教育の現状とこれからを考えるためには、1990年代以降大学が経験してきた様々な改革や転換の経緯をふまえる必要がある。大学設置基準の大綱化（1991年）は、教養教育の実質的な縮小をもたらした。そして1992年に18歳人口がピークとなり、全入と定員割れが現実化した。その後、1998年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」において教養教育の重要性が再提起され、1999年には「大学評価・学位授与機構」設立、「第三者評価」が制度化された。そして2000年の大学審議会答申「グローバル化時代に求められる高等教育のあり方について」では学部教育を教養教育へシフトを提言、2002年中央教育審議会（大学審議会を省庁改編に伴い改称）「新しい時代における教養教育のあり方」へとつながる。同年、国立大学の自己点検・評価書の中で教養教育について自己評価が行われた。2004年には国立大学の法人化が行われている。2005年以降は、教養教育と専門教育の統合が模索され、2008年「学士力」答申（3つのポリシーなど、教育方針の明文化と規格化を推進）。この時期までに、特に中小私大における定員割れが顕在化し、学生確保のため、教養教育に特定のスキルの習得といった「手習い」が流入した〔林2017：24-46〕。
- (11) 当時、佐々木の所属していた大学は、1コマ50分を半期受けると1単位で、2コマ連続のを通年受けると4単位という、非常にわかりやすく単位の計算ができた。
- (12) 1990年前後である。
- (13) このあたり、筆者らは、研究者同士で「心理屋」とか「物理屋」とか言うのと同じで（人類学などの分野によっては、「人類学徒」とか、「アフリカニスト」のように表現するのも聞き及ぶ）、学部あるいは学科というのは、その学術分野の用語で日常を語れるようになってくると、価値観としてその分野の色に染まるようになってくるとかいうように、各学術分野が求める人間像のようなものが学生の間に培われる場であるものと理解している。その一方に、教養教育や共通教育のような、それぞれは専門化していても、教育全体としては般化的である、あるいは関係的であるというような教育母体も必要であるとも考えている。
- (14) この対談は授業の合間を縫って行われており、直前の授業が佐々木担当の「情報リテラシー」であった。
- (15) 佐々木の授業で課す課題には、ほとんどの場合、感想を書かせるようにしている。自分の行った課題に対する取り組み方や態度、難易度とその理由、今後の課題など、かなり反省的に思ったことを自由に書けるような感想である。
- (16) 川村先生とお話するときは、いつも、いろんな角度からアイデアがポコッと突然入ってくるものが多く、それらを拾っていただけでもさまざまな創意が湧いてくる。

- (17) 本学では全学単位だけでなく各学科や部門単位でのFD活動を年間通じて行っているが、2017年度からは、教養教育部が主体の拡大FDを開催し、他学科や他学部の有志の先生方との意見交換を積極的に行い、組織の縦のつながりだけでなく横のつながりを重視していくためのFD活動を行い始めたところである。
- (18) Charles Douglas Lummis, 日本在住のアメリカの政治学者、評論家、1980-2000年まで津田塾大学教授等歴任。
- (19) 『イデオロギーとしての英会話』ダグラス・ラミス(著), 斎藤靖子(訳)(晶文社, 1976年)。
- (20) Working memory. 認知心理学での用語に従えば、中央実行系、視空間スケッチパッド、音韻ループ、エピソードバッファから成るBaddeley(2000)などのモデルがよく知られている。ここでは、主に、音韻ループとエピソードバッファを指していると思われる。
- (21) レフ・セミョノヴィチ・ヴィゴツキー, ベラルーシ出身の旧ソビエト連邦の心理学者。『新訳版・思考と言語』レフ・セミョノヴィチ・ヴィゴツキー(著), 柴田義松(訳)(新読書社, 2001年)が代表的な著作。
- (22) ジャン・ピアジェ, スイスの心理学者。
- (23) 内言から外言へというのがピアジェの考え方で、ヴィゴツキーでは外言から内言へというのが主な考え方である。後年、ピアジェは自身の理論を修正したと言われる。
- (24) アタマ, とか, 脳, のことを指している。
- (25) おそらくメタ認知のことをおっしゃりたかったのだと思うので、佐々木がフォローすべきだったが、少し違うことを考えていたので、できなかった…。
- (26) 北アメリカ大陸の太平洋岸北西部海岸に沿って居住する先住民によって行われる祭りの儀式のこと。もともと北米の先住民の間で、莫大な富や食物の贈与を行うことで、非日常的な贈与が集団の威信と結束を高めると解釈される。
- (27) Object-oriented. オブジェクト, つまりモノ同士の相互的な作用としてシステムの振る舞いを捉えたり考えたりする方法の一つである。したがって、「思考」ではなく「指向」と訳される。
- (28) 『意味の意味』C.オグデン, I.A.リチャーズ(著), 石橋幸太郎(訳)(新泉社, 2008年新装版)。
- (29) 『絵で見る英語BOOK』(1-3巻, スルーピクチャーズシリーズ) I.A.リチャーズ, クリステイン・ギブソン(IBCパブリッシング, 2006-2013年)。
- (30) 実際には、注意の向けられ方によって図と地は入れ替わることになるので、「図と地」と言うてはいても、どちらがどちらになるかということは一意には決められない問題でもある。
- (31) 職人を育てるときにも本来は効率的に教えるあるいは学ばせるという場面も多々あるだろうが、伝統的な技術や技というような種類のものは、さらにそこに以心伝心される不文律のようなことばにできない様々な要素や状態があると推察されることから、「教える」ということが難しい部分も自ずと出てくるものと思われる。