

《シリーズ対談：教養教育とその周辺》

ことばの育て方と創造性 —異質なことばの受容と運用を探る—

佐々木康成[†], 小西 賢吾[‡], 中村 朱美[§]

1. はじめに

多様な専門分野を背景とする教員が、研究と教育の現場における経験に根ざして教養教育について語り合う本企画も3回目を迎えた。前回の対談においては、英語教育を切り口として、教養と言語が密接な関係にあるという問題が提起された。ことばを習得し使いこなすということは、思考の方法を身につけ、場面や対象に応じて的確に発信することでもある。現代の大学における初年次教育にレポートの書き方やプレゼンテーションの方法が盛り込まれて久しい。それは裏返せば、日本語ネイティブであっても日本語を「使いこなせていない」という現状が教育現場において認識されてきたことである。これは学生のみならず、「大人/オトナ⁽¹⁾」として生きる上でも避けては通ることのできない問題である。

日本語を使いこなすというと、「正しい日本語」を使うべきだ、といった議論を想像されるかもしれないが、本稿では異なる角度からことばの使い方に切り込んでいく。それは、ことばの特性を理解し、多様な語彙を身につけることで、混沌とした世界をうまく切り取るための方法をめぐる議論であり、本対談に通底する「創造的な人間になる」ためのことばを模索する試みでもある。

今回は、日本語学を専門とする教養教育部の中村朱美教授をゲストにむかえ、ことばの諸相

について検討する。日本語を使いこなし、新たな価値観を生み出していくことに教養教育はいかに貢献できるのか、そのためにどのような教育をデザインしていけばいいのかについて議論していきたいと思う。

2. 日本語としての習う、慣れる、まねる、学ぶ

小西(小) 中村先生に今回の対談にご参加をお願いしたのは、前回の対談で英語を事例にお話したようなことについて、日本語の場合だとどのように考えられるのかということをお聞きしたく思ったからです。そして、ことばを鍛えていくという面から教養教育を捉えるとうなるかと思ったからです。それは、単に読み書きプレゼンを身につけるだけではなく、学生が今まで知らなかったことばを身につけていく過程でもあると思います。以前、中村先生が佐々木先生と、学生が0次元で生きているというお話をされていたと思うのですが...

中村(中) ああ、3次元でもなく2次元でもなく1次元でもなく、なにか利他的に行動しているという。

佐々木(佐) ああーあ、ありましたね。1次元ですらなくてむしろ0次元じゃないかっていう話ね。立ち話しましたね、中村先生とね。学生の思考とか価値観とかが全然関係づ

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

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

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

けられてなくて、時間的にも空間的にも広がりがなくて、極めて短い時間、小さい場所、小さなコミュニティ、あるいは同質な仲間たちとの間などで行われていることが多いから、実は使われることばもそのようになっていくのではないかと、というね。

小) それは、すごく面白かったと思います。中村先生が教養教育の観点に立たれるとき、ことばというのはどのようにとらえることができるとお考えでしょうか？

中) 前の対談で習うと学ぶというのがありましたね。私は専門領域が古典ではあるんですが、実はその専門をどこでも教えたことがなく(笑)、私が専門を教えるということになると国文という狭い世界でしか教えられないので、まあ、そういうふうなところには就職できなかったですから、結局ずっと教養的なものを少し専門に絡めて教えてきたかなっていうところだったんですよ。で、古典からすると、「習う」は「習ふ」となって、「慣らふ」とも音が通じていて、慣れるのほうの、つまり慣れるようにするというのも「ならう」で、「習う」というのと「慣れる」というのと二つあって、また、「学ぶ」というのは「まねぶ」、つまり、まねをするということからきていて、まあどちらも源氏物語あたりには使われているので、前の対談を見ていて、今の「学ぶ」や「習う」というのはどういうふうなかなあというのがあって、古典ではどちらもまねをするというところがあるので、それほど差異があったとは思われないんですよ。もちろん、データを取ってみないとこれ以上は言えない訳なんですけれども、まあ、どちらも誰かのすることをまねをするというふうなところから来ているみたいで、でも、今はちょっとこの二つは違うみたいかなっていうね。それで、「習う」から「学ぶ」へ、さらに創造性へっていう風にならなげていったわけですよ。

佐) たぶん、中村先生や佐々木が大学の頃には、学ぶという言葉自体が、習うという言葉との差異としてはあまりなかったんじゃないかと思うんです。つまり、今は、「学ぶ＝アクティブラーニング」というか、主体的に、自律的に、積極的に学ぶというか、習うということもいろいろひっくるめて「学ぶ」と言ってるんじゃないかと思います。それに「習う」という言葉も、「学習」という言葉があったので、高校までは「習う」で、大学以降は「学ぶ」、人生は「学んで」行こうね、というふうになっていってるんじゃないかとね。だから、生涯学習というようなもの射程に入れて、「学ぶ」という言葉で置き換えているというような印象をボクはもってるんです。ボクらが大学や高校の頃に「学ぶ」と「習う」という言葉に違いがあるというような風潮自体がそもそもなかったような気がするんです。だって、学習という言葉にすでに「学ぶ」と「習う」という言葉が入っていますからね(笑)。学習するということはそのくらいの意味でしか捉えていなかったけれども、大学生は「学ぶ人」なんだという、生涯学習なんかも含めて人は学んでいくものなんだ⁽²⁾ということが言い始められたように思います。

小) 例えば、やまとことばの中で、単にまねをするというだけではなくて、創造的な意味を含んだような、今の大学でよく使われている「学ぶ」という意味に相当するような言葉ってあるんですか？

中) あの頃は、「学問する」というようなことは漢詩というか、漢文を学ぶという意味だったんですよ。ひらがなの仮名文というのは、むしろ遊び的な感覚であったと思いますが、「学問」ということと「学ぶ」というのは結びついていったような形跡は見えますね。ですから、「学ぶ」というのは「学問」というような漢語で表されるようなもので、大和

言葉でというようなのは、即答はできず、調べてみなければなりません、いまのところ「学ぶ」という言葉以外にはちょっと浮かばないですし、「学ぶ」という言葉は学問的なものと結びついていて、「習う」という言葉はオウムの人まねのような形で、日常的なものと結びついていくようなところが強くなっていて、「学問」というのは「まねぶ」ではなくて「学ぶ」というのと結びついていて、というようなところがあったのではないかと思います。

- 小) 「学問」という言葉は古いんですか？
- 中) 学問というような漢語レベルのものはダイレクトに入ってくるので、その専門ではないですけども、おそらく古くから入ってきてるんじゃないかと思います。
- 小) 学問という言葉には問いという文字も入っているので、問いを立てるという意味も含まれているのでしょうか。
- 中) ああ、問い、ですよね。
- 佐) あの学問という熟語はどう読むの？
- 中) 学び問うという形でしょうね。大和言葉的にはですね。問いを發することを「学ぶ」という見方もできますけれどもね。
- 佐) なるほど、それなら今の大学でも当てはまるような解釈とも言えますね。
- 中) いまの「習う」に関して、前の対談⁽³⁾の注の10番のところ、「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〕」ってというのは、私たちの大学で『知へのステップ』⁽⁴⁾でやっているような、学習における作法のような手習いなんではないでしょうか。
- 小) いわゆるレポートの書き方に代表されるものですね。
- 中) あ、やっぱり。
- 小) ノートの取り方やレポートの構成、プレゼンテーションの練習などそういう類いのことですね。もともとそういうのは、初年次教

育がなかった時代には必ずしも体系立てて教えられていたわけではありませんでした。以前は1年生前期の期末レポートで、いきなり4000字を書かせるようなことが多かったと思いますが、ではどうやって書いたらいいのかを最初に教えることになってきた。それをここでは「手習い」と言っているというわけです。

- 佐) ボクらもこういうのは習ってないというか、こういう授業はなかったもんね。
- 中) うん、もうそれは前提で、当然それは通り越しているという前提のもとに、きつとね。

3. ことばの一对一对応から脱する

3.1. ことばを習わせる

- 佐) さっきの話に戻しますと、習うと学ぶとそこからどうやって脱していくかという話になるんですが、中村先生ご自身は、そういう考え方についてどのようなご意見とかお考えがありますか？
- 中) 前任校での所属が留学生センターということでしたから、日本語教育ということになってましたが、専門は日本語教育ではないわけですね。まあ、日本語学という立ち位置から日本語を教えるというような立場だったわけです。日本語教育ということは、ある程度トレーニング的なところがあって、しかも初級レベルの人たちを担当して、前の大学にいたのは9年ほどでしたが、その半分は上級の、ここの大学の学部で学んでいるような留学生たちに教えるというような仕事にシフトしたんですが、どちらかというところとトレーニング科目、なんですよね。ですから、学ぶとか習うというようなものの境界を考えないというか、意識しないような分野というか…。
- 佐) そうか、だから、前の対談で川村先生とお話していたときにも感じたことがあったのは、学ぶという以前にまずは習ってくれよ

というような感じがね、節々に見られるというか…。

中) そうですね、この大学でもご苦労された時代は、なんとかして英語に目を向かせるといふような大学の状況だったのでしょうか。

佐) だから前の対談でよく出てきた言葉としては、学力という言葉だったり、学ぶとか習うとか言ってもらえない、まずはトレーニングだ、スキルだというような、習わせるんだ教えるんだというようなことであったりだったので、むしろ川村先生ご自身からどうやってそれ以外の言葉を引き出せるかというのを考えながら前の対談をやっていた感じがします(笑)。今の中村先生のお話のなかでも、トレーニングという中で教えている、ということのようなので、学ぶとか創造的になるということのようなことは意識されなかった、ということなんですね。

中) うん、トレーニングというか、授業自体がそうになってしまうので…。

小) そのトレーニングっていうのはまねをするというニュアンスが強いですか? 反復するとか…。

中) そうですね、教材で習ったことを実践させる、というトレーニングですね。

小) まさに教科書に書いてあることを再現できるという内容ですね。

中) そうです。

小) 以前の対談でもお稽古の話をしたんですけども、お稽古というのははともかく型、例えば、茶筌の扱ひ方をひたすら繰り返すことから始まります。その意味というか、なぜこんなことをしているんだろうかというようなことを考えて立ち止まると、スムーズにいかなくなってしまいます。ある程度段階が進んだら、これにはこういう意味があるんだよっていうことが納得できるんだけど、最初はこうやれと言われてればやるしかないというような段階がある。同じように、初級の語学とい

うのはそういうところがあるのかなと思って

3.2. ことばと感受性

中) ただ、少しレベルが上がっていくと、まねをするっていうところから少し自分で考えるっていうところにもっていくことができ、前の大学での後半は、学部での日本語の授業だったので、まあ、この大学でもそうなんですけど、そういうふうになると、社説を比較させたり、日本語を使って社会なんかアプローチしていくっていうのは、少し段階が上がらないと余裕が出てこないということがありますね。で、私もやっと昨年度から「日本文学」を担当させてもらえることになったので、文学的な感受性というようなところに気づいてほしいとか、アプローチできるようになったということなんです。

小) 「日本文学」の授業ではどのような形で授業されているのかお話しいただけますか?

中) あ、はい。「日本文学」は、二つのクォータで二人の担当者がそれぞれ担当するというスタイルで、もちろん日本語で教えるんですけども、一方の担当者は「奥の細道」をなさっていて、二人でやるということになったときに話し合ったんですね。で、私は同じものをやりたかったんですけども、違うものの方がよいという風になったので、二人で考えて、「百人一首」でもやりますかということになって、まあちょっとなかば強制的に(笑) 決まったんですけども、「百人一首」は古典であり、一番古いのは奈良時代にできたというものもあるわけですが、それを古典として教えるということはやってないですね。で、最初、どういうのを教科書にしようかというときに、写真などが入っている『百人一首今昔散歩』⁽⁵⁾ というようなタイトルの新書版くらいの手頃なのがあったんです。昔と今を比較するような写真が載ってい

るようなので、同じその歌が詠まれているその風景が、今はこういう風景、昔はこういう風景というようなのがあって、今と昔を比べられるような写真が並べられているというようななんですね。そこで、ビジュアル的に「百人一首」にアプローチしようということテーマにしてみようかと…。

小) ああ、いまの逢坂の関はこのようになっているというような、ですね…?

中) ええ、そうですね。で、期末レポートは、一人一首を選んで、歌にまつわるビジュアル資料を集めなさい、というふうにして、その歌の作者の写真でもいいし、図でもいいし、20くらい集めてレポートにしてください、というようなので、まあ、言葉にしまうと古典ということになって難しいところもでてくるわけですし、音からアプローチできる部分もあるかな、ということでCDを大音量にして聞かせて(笑)、何が感じとれるかなというような、音の響きのなものとかね。メロディというわけではないですが、和歌を詠むときの特別なリズムというようなのもあったりしますから、そういうようなところから何かをつかんでくれたらいいなというようなね。ここは文学部でもないし、ましてや国文でもないの、考えたのがビジュアル的なのというのと、音からのアプローチっていうのと、それとその一つの歌の作品世界に自分でアプローチしてほしいというか、絵(を手がかりとして)からアプローチしてほしいという風に考えて、1年目はいけたんですね。で、2年目は、その本が絶版となって再版もないっていうので、急遽教科書を変えることになって…。

佐) あ、そうすると、その教科書を使ってということですか?

中) ええ、そう、何もないと難しいので、教科書をお手本として使って、ということですね。で、その1年目に使っていた教科書が

ないということで困ったのですが、ちょうど参考書として使っていたものが、そのときの教科書ほどではなかったのですが、絵のあるものだったので、それを使うということでのいんだんです。そういった感じで古典である「百人一首」にアプローチするっていうことを考えて、さらによりよくしていこうと考えているところなんですね。

佐) その授業ならボクも受けたいですねっ(笑)。ボクが学部の方に受けた「文学」の授業で教科書だったのがここにあるんですが…。

全員) あ、ここにあるんですか…?(笑)

佐) 『小倉百人一首の言語空間』⁽⁶⁾とかだったと思うんですが…。ちょっとすぐ見当たりませんが…。

小) もしかしてそこには昔の教科書があるんですか?

中) おーすごいっ(笑)。

佐) ええ、小学校1年生からの国語の教科書が全部ね。国語という教科というか授業は大嫌いだったんですが、教科書に書いてあることは楽しかったというか…。

中) 書いてあることが楽しいのに、なんで授業が面白くないのか、ちょっとなんか不思議な感じが…(笑)。読むことが国語なのに…(笑)。

小) それ、先生の話聞かずにずっと教科書だけ読んでるような感じですね(笑)。

佐) なんかいろいろ示唆的ですな…(笑)。…ええーっとちょっと見当たらないんですが、その授業は教養の授業ではなくて、専門の「文学」という科目⁽⁷⁾だったと思います。むかしは、そんな写真付きだの音付きだのというような本はほとんどなかったと思いますね。さっきのもう一方の「日本文学」のクラスの「おくのほそ道」なんかだと、一緒に旅をするような感覚とかね、あるいは地理的なのと結びつけたような、いわゆる人文地理学

的な視点も入れてもらえてたら、ボクなら楽しいなあって思えるでしょうね。

小) 一度は親不知⁸⁾に行ってみるとかね。

佐) そうそうそう、何で行ってみるかとかね。実は歩いて行っったんやねっていうことがあったときに、こんなに大変やったんやでってなって、学生たちは何を感じるか。中村先生がさっきおっしゃった感受性というのがね、教養の中ではポイントの一つになるかなとね。

中) ただ、私はそのように感じ取ってほしいと思ってるんですけども、学生がどう受け取っているのかっていうことについてはね、まあ、一人でも二人でも感じ取ってくれてればいいなとは思いますが、やはり数は多ければ多いに越したことはないので、そのあたり、どう伝えて、伝えたいことをどう伝えるかというところですね。ただ、私は専門ではないっていうところを意識しているようなしていないようなところはあるんですが(笑)、専門ではないものをそんなに強制的にというのは絶えず思うので、学生にはそんなに強くは言わないし、おもしろい話からそういう風なところにつなげていけたらいいな、というそのくらいのもなんですけども、そうなると、私の伝えたいことっていうのは、伝わっているのか、伝わらないのか、そこが結構悩ましいところではあります。ただ、昨年、A11教室⁹⁾で授業をしていましたが、まあ、自己満足なのかもしれないんですけど、結構伝わっていたような(笑)、錯覚に陥っているのかもしれないんですけど、後ろのほうで寝ていたり違うことをしている学生もいるんでしょうけれども、私が勝手に聞いてくれているという風に感じていたのかもしれないです。

3.3. ことばと連想

佐) その評価というか、課題というか、そういうのはどうされていたんですか？

中) 期末試験もありますし、期末レポートもありますし、またミニ課題のような形で、どのようなことをこれこれについて感じましたか、というようなね。例えば、百人一首では秋の歌が一番多いんですね。では、どうして秋の歌が一番多いと思いますか、というようなことをあなたが思うところを自由に書いてみてください、というようにです。まあそれがどのくらい意味があるのかっていうこともあるんですけども、その学生たちが自由にいいから何か理由を考えて書いてくださいというふうにしたんです。

佐) その中に面白いのはありましたか？

中) んー、今ちょっとすぐには思いつかないですが…。あ、今ひとつ面白いと言えるなら、紅葉狩りってという言葉がありますよね。で、お花見ってという言葉もありますよね。でえ、なぜ、紅葉見、ではなく、紅葉狩りって言うのかということを書いてもらったことがあるんですよ。

全員) (思案中)

中) そこに面白いのがあって、狩りってというのは動物をつかまえることだから、何かをつかまえることでなければならぬので、もみじも持って帰ってくることになるのではないかと、というふうなのとか、狩りってというのは動物を狩るっていうことだから血を見ることもあるので、真っ赤に紅葉したもみじと関連するのだというようなのかを書いた人もいました。

佐) 連想というような感じですね。

中) はい、そうですね。それで、さらに面白かったのは、紅葉狩りって言葉があって花見って言葉があるのだから、桜狩りってことばはあるんだろうか、っていうのもありました。で、実際、桜狩りって言葉はあるんです。

全員) あるんですか!!!

中) あるんです。今は桜狩りって言わないで

すよね。いまでこそ桜はソメイヨシノなわけですが、ご存知のように江戸時代に作られたものなわけですが、護岸工事に合わせて植えたらしくて、したがっていまは生活の周りに桜はあるんですけど、昔は山桜、奥山に行かないと桜は見られない。貴族は庭園に植えられたのを見られますが、ふつう桜を見に行こうと思えば、奥山に出かけなければいけないから、桜狩りだったんですね。

佐) それって桜を実際に狩ってくるから桜狩りなの?それともすこし心理的な面から考えて、例えば、狩りのモードになって奥山に分け入っているから、見るんじゃなくて狩る、というような言葉になるんですか?

中) ああ、狩るっていうのは、動物を狩るの意味だけでなく、求める、訪ねるという意味もあって、紅葉にしても桜にしても、それらを訪ねて山に分け入る、求めていくっていうような意味だったらいいんです。

小) 狩るというプロセスを表しているということなんでしょうか。

中) そうそう、わざわざそれをもとめてここではなくそこにいく、というような意味ですね。葡萄狩りというような何かを求めて狩るという意味もちろんあります。動物を狩るという兎狩りのような意味もあるんですけど、何も得なくてもそれを求めに行くというような意味があるということですね。

小) 今の話に共通しているのは、あることばと意味との記号的な一対一対応の世界からちょっと解放たれてみるということかな。つまり、見るっていうことはこういうことだとか、狩るっていうことはこういうことだとか、一対一で正解を想定していたことに対してそれ以外の意味の広がりを知ることとつながっていると思います。それこそイメージの中ではいろんな意味になり得るし、現場に行ったら違うし、また深く考えてみたら違うしというような。それがテストの正解を覚え

るのとは異なる、大学ならではの教養的な学びなのかもしれないですね。

4. 意味の構造をさぐる

佐) ことばっていうのは、この対談シリーズでは、ことば、というのを「言葉」ではなく「ことば」というふうにひらがなで書くようにしているところがあるんですね。用語なんかはもちろん「言葉」という風を書くことが多いわけですが、「ことば」というふうに書くことで小西先生がおっしゃったように一対一の対応ではないことばの意味と言いますか、一つの意味ではないことばの意味を自分で求めるといえるか、自分で学んで自分なりのそのことばの理解をする、ということに相当するのということであれば、大学での学びという点では有意義なことだと思えますね。

4.1. 『黒き猫』をめぐる

中) ああーちょっと話はそれるんですけども、菱田春草っていう江戸時代の画家がいて、猫の絵が公開されるということで名古屋にある美術館まで見に行ったんですよ。それが『黒き猫』というタイトルで、私はそのタイトルが黒猫だと思ってたんです。その黒き猫というのが、つまり今だったら黒い猫なわけですが、その『黒き猫』というタイトルを見たときにとっても感動したんです。私はずっと黒猫だと思ってたんです。黒猫っていうカテゴリというかその黒猫という範疇で描いたと思っていたんですが、それがただの黒い猫だった。白い猫でも茶色の猫でもなく、どこにでもあるただの黒い猫を描いたということにとっても感動したんです。これわかってもらえます?? (笑)

小) 実物の絵の写真は検索できますか?

佐) これですか?⁽¹⁰⁾

中) そうそうこれがたぶん見に行ったのと同じだと思うんですけど...

小) 黒猫というカテゴリではなくてただそれがあるという…。

中) そう、ただの『黒き猫』が描かれていた…。切手の絵にもなっていたりしますね。朦朧体っていう描き方で輪郭をぼやかすのが特徴なんですけどね。

全員) (鑑賞中)

佐) 中村先生が最初に想像されていたのは？

中) 黒猫というカテゴリだと私は思っていたわけです。でも、菱田春草が描いたのは、黒い猫なんです。白い猫もいるし茶色もいるし、でも、その猫は単に黒だった、という、そういう意味だったんだと、私はそのことにとっても感動したんです。

小) なるほどなるほど。

佐) あのお、ボク、まだ、ちょっと、わかってない… (笑)。

中) うふふふつ (笑)。

小) その(最初に思われた)黒猫というのは、黒猫のアイデア的なものがすでに存在するみたいなものだったんですよね？

中) そうそう、そうですね。最初はそういうものを描いたと思っていたんですけれども…。

小) つまり、黒猫という記号的なものが一対一であったけれども、この『黒き猫』という絵はそのアイデアを写し取ったものではなくて、単に黒い猫を描いただけだったという、つまり、黒猫というものが実在するのではなくて、いろんな猫がいる中でここではたまたま黒い猫がいたから黒い猫を描いただけで、この人は黒猫を描こうと思って描いたのではなくて、描こうとした猫が偶然黒かったから黒い猫を描いたということを感じ取られたということなんですか？

中) あ、はい。そのことが『黒き猫』というタイトルなんだということに気づいてとって感動したんです。

佐) そういう感覚っていうのは、どういうと

きにでてくるものなんでしょうかね。そういうのあるんですか、小西先生…。

小) ときどきありますよ。なんかこう、うーん、すぐ思いつかないんですけど、あるんですよ。つまり、アタマの中でそういうカテゴリやと思い込んでしまったというか、例えば、自分の専門用語なんかもそうなんですけど、何たら効果というのがあって、何たら効果やと思ってるんだけど、それは実体としてあったわけじゃなくって、あくまでも事象が先行してるんだということに気づかされる、というか…。いい事例がないかなあ…。

—中略、佐々木がこの感覚的なことについてまでも腑に落ちないので、何度も中村先生と小西先生から同じ会話を繰り返され続ける…—

佐) うーん、なんとなくわかってきたような…。でもその感覚はどうやって人に伝えられますかね？これ、経験というか、現象論的なというか、中村先生の中にその現象があるような感じがするんですが…。

中) うん、そうですね、なにか個人的な感じとか…。

小) うーん、なんやろ、これ具体例がやっぱりすぐに思い浮かばないんですが、例えば、黒猫を描いてください、と言われれば誰でも描けるんですよね。つまり、ここで猫を描いて黒く塗れば黒猫になるわけですよ。つまり、モデルがいなくても黒猫は描けちゃう。でもこの黒き猫は、そういうアタマの中の記号処理とは違うかたちで描かれているんですよ。

佐) うーん、ボクはそのプロセスが知りたい。そういう風に感じられたのはなぜかという…。

中) それが、黒猫っていうことばと黒い猫っていうことばとの違いっていうか、それが黒

猫っていうタイトルでなくて、『黒き猫』というタイトルになった理由なんじゃないかと...。

佐) それって結果として黒だったというようなことでしょうか？

中) うーん、... まあ、結果論としてはそうなってしまうかなあ...。

佐) いま、ボクはどういう感覚の変遷でそのように中村先生がお感じになったのかというプロセスを知りたいんですけどね...。小西先生は理解されたわけでしょ？

小) 僕も言語化はちょっと難しいかもしれないけど、たしかに直感としてそういうようなことはあるっていうのはわかる。フィールドでもよくあるんですよ、これがほんまのこれやったんやっていうようなニュアンスね。うーん、なんやろうなあー...。自分の経験に即した具体例が出てくればいいんやけど...。

中) まあ、目の前にあるのは、猫、ですよ。それが、黒猫というカテゴリの中の猫なのではなくて、それは、猫で、その色は、黒だった、という、まあ、やはり結果として黒猫だったということになるんですが... (笑)。黒猫というのを描こうとして描いたのではなく、目の前にあって描こうとした猫が黒だったという、まあそう言ってしまえば、結果的に黒だったということになるんだけど、でも、結果的に黒だったっていうこととはちょっと違うんですよ。その眼前にあるものが黒であって、黒猫というカテゴリの中にあるものを描こうとしたのではないからこそ、黒き猫なんじゃないかというふうに私が受け取ったわけです。

佐) そういう風に絵というのは鑑賞するんだねえ (笑)。ボクね、絵とか美術の鑑賞の仕方って全然わからなくてね...。

中) あ、いや、それは、私がちょっとことばにこだわるというところがあるからであって、美術の鑑賞の仕方とはちょっと違う。

佐) でもさあ...。

中) うん、でも、タイトルとその絵との関係性を強く感じるからであって、美術一般の鑑賞と私の鑑賞とは違うから、それが普遍的なものではないと思う。まあ、一つの鑑賞の仕方ではあると思うけど...。

佐) うん、なんとなくわかってきたのは、概念と現象との不一致感っていうのかな、あるいは一致感っていうのかな、そういうのが中村先生の中で起こったっていうことですよ？

中) うん、まあ、そうですね。

佐) あ、いやね、心理屋としてはね、そのメカニズムとかプロセスを知りたくなるから、どういう風に説明が付くのかっていうのをボクはちょっと問うてる訳なんだけどね。

小) 概念と現象が不可分やと思ひ込んでたものが、また別の現象を見ることによって、実はそれが不可分であるということが自明ではなかったということに気づかされるということ、かな...。

佐) うん、そうかな、おそらく...。

中) うん、そう、かな、私には黒猫という概念がまずあって、その絵も黒猫だと思っていた、けれどもその『黒き猫』というタイトルを見たときに、今までのそれは違うものだというふうに意識したっていう...。

小) 自分にひきつけて考えてみると、僕は祭り研究をしているのですが、祭りってこういうものだという通念的な理解がありますよね。にぎやかな非日常的空間とか。その一方で、神社での神事に参加してつぶさに観察すると、神様をお迎えして、五穀豊穡を祈る場面が必ず出てくる。ここでは確かに「まつっている」、これが祭り/祀りの中核なんだと感ずることがあります。現場での経験を通じて、ことばの意味をより精緻に理解できるようになるというか、より複雑な構造をもっているものだというふうに気づかされる。最初の対談でことばの粒度⁽¹¹⁾の話があった

じゃないですか。文化人類学者は文化っていうことばを専門性が高くなればなるほど使いにくくなるということがあって、軽はずみに文化なんて言っちゃうと専門の議論としては軽はずみすぎてもっと複雑な過程がある。でも、みんな向けに general な話をするときには、これは文化ですねって言うてしまうという、そういうのとも結びついているんじゃないかなと思ったんですが、この話は結構深いですよ…。

佐) これ、面白いな…⁽¹²⁾。この対談ならではやな… (笑)。あの、さっき、話はそれでしたが、って中村先生はおっしゃったんですけどね… (笑)。

小) より深く核心を突いた話になってきたと思いますね。

4.2. ことばの概念と実体—カテゴリー的理解と例示的理解—

佐) うん、やっぱり、ことばを中心に考えていると、概念とか現象とかことばが持っている意味の度合いとか大きさとか、そういうのをいつもね、ボクらはいつも意識しなくちゃなんないはずなんだけど、実はしゃべっているときに、同じことばに関してある大きさの粒度で話している間もあれば、違う粒度で話しているときもあるわけですよ。 「情報学」の授業では最近時間は無くてやれてないけれど、ちょっと前までやってたのは、概念、あるいはことばの使われ方ですね。例えば、「新幹線」ということばがあったときには、「乗り物」という概念の中では「新幹線」という実体、つまり具体例になります。他の「乗り物」の具体例として「自動車」とか「船」なんかあげられますね。こういうのはインスタンス (実体) って呼ばれます。一方で、「北陸新幹線」とか「東海道新幹線」と言ったときには、その新幹線たちは「新幹線」という概念の中に位置づけられて具体例として存在することになりますよ

ね。ということは、「新幹線」ということばが、こんどは概念としての「新幹線」を意味することになります。こういうのはクラスって呼びます。カテゴリといってもいいかもしれません。つまり、ことばは、インスタンスにもなるしクラスにもなる。言い換えれば、事例としての具体例を表す可能性もあれば、概念的あるいは抽象的な意味を表す可能性もある、ということになります。ボクらはそれを日常生活の中で、何も意識せずに使っている。使うときはね。でもよくその会話を聞いて観察していれば、今話された「新幹線」ということばが、概念としての新幹線であるのか、あるいは実体としての新幹線であるのかということは分析できるわけです。これがボクの言ってることばの粒度ということなんです。意味の粒度と言ってもいいですね。

中) 広い意味と狭まるっていう意味とですよ。

小) それは例えば、明日金沢から東京に行きます、という人がいたとして、「新幹線で行くのですか?」と尋ねるときには、それは北陸新幹線を指しているのであって、九州新幹線のことは指していない。一方で、「A君は新幹線が好きです」って言ったときは、北陸も東海道も九州も入ってる。

中) そう全部入ってる。

小) そうそう、そういうことありますよね。で、教育の方に結びつけるとすれば、高校生までの間に学生はそういうカテゴリをある程度身につけてくるんですよ。例えば、人文学部の新入生研修で留学して何をしたいですかって言ったら、日本文化を発信したいですって言うわけです。でもそこで、日本文化って何、って訊いたら、あんまり返ってこない。なんとなくアタマの中に漠然とした日本文化のイメージがあるんだけど、実はかなり表面的にとらえている。一対一のような感じで、例えば、アニメだったり漫画だっ

たり,あるいは兼六園とかかなあとか,かなり少ないイメージで文化を語ろうとする。それらを大学では広げてやらないと次には進めないということなのかなと思います。

佐) そういう意味で,これ,ことばを教える,ということになっちゃうけど,もちろん学んでもらってもいいんだけど,ことばを知ってもらおうというのは大事かなとは思いますがね。だから,各学部での専門教育でことばはたくさん知ってもらわなくちゃならないとお考えになる先生方が言葉の試験をされるのは重要なことなのかもしれないけれども,「知る=ネットワーク化される」かどうか,さらには「関係づけられる」かどうかということとはまた別なので,そこをどうやって補ってやるかということが教員の腕だろうなあという風にいつも感じるんですよ。

中) その言葉の試験っていうのは,専門用語のっていうこと?

佐) うん,そう,これは何か説明しろ,っていうことですよ⁽¹³⁾。あるいは説明されているものに対して用語を答えられないと,専門の中ではそういう言葉が使われるわけだから,その概念を知ってなくてはならないですよ。つまり,言葉と概念を知ってなきゃならないんだけど,そのときにただ知ってるだけではダメだよってね。

中) それはなにか一対一的な感じがしますよね。

小) たぶん二つのフェーズがあって,一つは一般的な言葉の意味を広げていく,例えば,心理学だったら,心っていう言葉はどういう意味をもっているのかという点で意味を拡張する,より専門的なところに入ってくるとピンポイントな専門用語というのは幅広い事象の中のこの部分を指しているんだっていうふうに説明されて身につけないとわからないというように,一般的な言葉と専門用語との二つの次元があるような気がします。

中) その専門用語だけを提示しても,ただ暗記するというのではとっても残念で,暗記しても何にもならないっていうことであって,それをもとに考えられるようにならないと,小西先生がおっしゃったように,一般的な範囲はこのくらいで,このくらいが専門用語なんだっていうような,いわば対比的なところを見せてあげないと,こちらのこの狭いところではこうですよって示したところで暗記するだけにしかならないような気がしますね。

4.3. ことばの理解における回り道

佐) しかも,なんちゃら論っていう専門科目の中で,ある用語があって,次に用語があって,というふうになっていって,それらの言葉の関係がこうなっているよと言われても,それぞれの用語の中の一つでもわからない用語があったときには,たぶんその関係性やつながりもわからなくなるということになるだろうというのは容易に想像できるので,どっかですみずくということはそういうことなんだろうし,学生たちがどこかで引っかかるとかいうのは,この関係づけのリングというかリンクがどこかで途切れちゃうというか,そうするとその先に行かれなくなっちゃうというかね。そうするとね,パラレル⁽¹⁴⁾なコースというかリンクをどのように作っておいてやるかということが重要だなと今の話を聞いていて思うし,これだけ順番にキチンと教えていけばいいというようなものではないんだろなあ,とも思いますね。そこね,例えば,つまずきがあっても迂回して,違うコースを使って...

中) ...少しは遠回りはするけれども...

佐) そう,辿り着けるというか,関係づけられるというか,そういうことを考えておいてやらないと,これらを順番に覚えていけば,理解していけばよというように期待するのは,大学として,今の大学としてはね,ダメな気がしますね。高校までの中等教育だったら

ね、一個一個のパーツが独立しててもね、例えば、物理の分野だったら、電気と電流のところはわかんないけど力のところはわかるというようなことがね、そういうのはあってもいいと思うけれど、大学だとそのやりかただとほんとに理解したことにならないからね。本学の評価には、S、A、B、C、Dという風にあるんだけど、実際にはSとDくらいしかないんじゃないかっていうような感じもね、します（笑）。

中) 中間がないっていうね...（笑）。

佐) そのくらいのことなんじゃないかっていうふうにもね、今の話をしていると思いました。

中) 1か0かっていうようなね...

小) そこは難しいところで、この前のFDでの講演会⁽¹⁵⁾でも質的なところをどのように評価するかという話がありました。ただ、レポートを採点している感じなのですが、直感的に僕が言いたいことをわかってくれた!というレポートもあれば、一方で全然わかってなくてないってレポートもあります。そういうのは、学生と教員がどのくらいシンクロしたかっていうところに依存しているようなところがあるから、それを定式化することはすごく難しいなって改めて思いました。

佐) 『黒き猫』もそうなんだけど、いまだにボクは中村先生の感じられたことや小西先生の納得されたところにはまだはいけてないから（笑）、この感覚をどうやって評価してもらうか、評価するかということになると、これは難しいかなあ、とね。レポートも同じようなのかもしれませんが。学生たちのを読んでいて、すぐに納得できるレポートと、いくらたくさん書いてあってもこちらの意図が届いてないと感じるレポートとがあるからね。

小) そこで共感できるかどうかってところに言葉の使い方とか選び方が関わっているのは間違いないと思う。

佐) 学生たちがすでにもっているイメージとかネットワークにどれだけわれわれが付帯するとかくっついていってやれるかというところは、現代の大学においては考えてあげないとという思いはありますね。教師についてよく言われるのは、言い換えが重要とか、言い換えるのが得意でないとダメじゃんっていうでしょ!?

全員) うんうんうん...

佐) いろんな言い方、いろんな説明の仕方の一つのことをしゃべれないと、表せないよね...だから、『黒き猫』について中村先生には何度も繰り返して言ってもらったんだけど、まださらにもう少し言い換えて言ってもらわないと、ボクがaha!!という風にはならないということかもしれませんね（笑）。

中) 共有できないというか、共感できないということですね。

小) たぶん、いろんな例を出してみることで、その現象のメカニズムというところに迫っていくということですね。それは似たようなことがあって、心理学的にうまくいくような事例が見つかる佐々木先生はぐさっとくるんじゃないかと思います。

佐) まあ、中村先生が白猫だの三毛猫だの黒猫だのって思われていたのなかで、黒い猫だったんだというのの感覚はわかるんですよ。でも、中村先生が感じられたそのときの感動を共有するというところまではいけてないわけですね。それはもちろん、ボク自身がそのときの状況を経験していないからかもしれないけれどもね...

小) 例えば、文章のうまい方の文章を読んだときに、うまくは言えないんですが、あるひとつひとつのことばが、ほんとうにそういう意味なんだなというふうに伝わってくるような印象を受けるときがあるんです。例えば教養ということばの説明が書いてあったときに、この人は教養ということばの意味をよく

わかって書いているのだなとわかる時のように、意味がその意味のまま伝わってくるときがあるというか…。これ、うまくなかなか言えないんですけども…。

佐) それやろな…。感覚っておっしゃっていたのとか、意味が意味のままっておっしゃっているのとか、それ、まさにね…。

小) ほんとにこのことばってこの意味だったんだなということにいちいち気づかされるってというような文章がたまにあるんですよ。

佐) それって直接入ってくるんでしょ?

小) そうそう、直接入ってくるんですよ。それを感じさせる文章がたまにあるんです。

佐) 意味だけじゃなくって、感覚とか感情とか感性とかいうものも、文章を読んだり、歌を聴いたりしたときに、理性じゃないところにズバっと入ってくるというような感じかな…。たしかに経験的にはメタ記憶としてあるように思いますね。

小) なんとというか、素通りさせてくれないんですよ。例えば、社会や文化にしても、普段立ち止まって考えていたらややこしくて仕方がないし、当たり前を感じている訳だけれど、そこに出逢ったら、ああそうだったんだというふうに立ち止まってしまう。でもそれは全然不快な経験じゃなくって…。

中) …ああ、そう、気づかされるというね。

小) …そう、わかって嬉しいっていうか…。

佐) …だから、それ、小西先生とこの前話していたことだけど、ボクの大学院のときの指導教官が、木曜に毎週研究室で研究会を開いて発表者が論文の読み合わせをするんだけど、そのとき先生が質問されるんですよ。その質問のされ方や質問の中身が、そのものがボクにとってはね、ああそういうことだったのか、そういう質問をしなくちゃいけないんだ、そういうことを考えなくちゃなんないんだ、というようなことがよくあったんですよ。一中略— こういうのは、たぶん、いま

話されていたような、意味が、気づかなければならないところに直接入ってくることそのものだったというか、そのことをお二人はおっしゃっているんだろうなあというふうに思います。

小) たぶん、それが、黒猫と黒き猫の話につながっていますね。

中) そうですね。

小) それは、それ自体を定式化できることではなくて、コミュニケーションの中でふつとでてくるようなものですね。それは対人だけでなく、芸術作品に対してでも、思わぬところで偶発的に発生するような類いのことですよ。

佐) 学生たちの課題の感想を読んでいると、たまあにこの学生はそういう感覚なのかなあっていうのはありますね。ああそういうことだったのかっていうふう風に書いてくるというか、先生の言いたかったこと、伝えたかったことはそういうことだったのか、というようなことをね、レポートの本文よりもむしろ感想のほうにつらつらと書かれていることがあってね。そうそうそれに気づいてくれていればイイよ、というようなね。それなら感想じゃなくって本文のほうに書いてくれよっていうふうにも思う訳なんですけど… (笑)。ちょっとしたメタ認知も含めて、そういった感覚的なものというのがたまにあるわけなので、イメージとか感性とか感情とか感覚ってというのがダイレクトに入ってくるという感じというのができるといいんですけどね。

5. ことばと語彙

5.1. 語彙の増やし方

小) この対談でよく出てくるテーマの一つに、日本語の語彙をどうやって増やしたらいいかという話があります。この日本語は学生に通じなかったとかいう話を佐々木先生と二人で

よくしてるんですが、もちろんジェネレーションギャップもあると思いますが、学生と教員が共通の場を作っていく上で、このことばを知っていないとうまく回らないというようなこともありますよね。英語だけでなく日本語のボキャブラリをちゃんと増やしておかないと英語もできないぞ、というようなことは僕が人文学部で担当している授業ではよく言っているんです。でもそれってどうやったら増やしていけるのかなってというのはいつも考えていることなんです。

佐) 例えばね、そのやりとりの最初にメモしてあるのを見てみるとね、「密接な関係がある」という言い方しますけど、その「密接」の意味がわからないとか、「データを格納します」というの「格納」の意味とかね。

中) ああ、「格納」はわかんないかもしれないけど…。

佐) 「このボタンには機能がある」というの「機能」の意味とかね。わからないって言うんですよ。…どうしましょう？(笑)「密接」に関して言うと、1年次基礎ゼミだったと思いますが、プレゼンでメンバの一人が使った「密接な関係」というの「密接」の意味がわからなかったのが難しかった、というような感想が書かれていてね。

中) ふうーん…。それは耳で聞いてわからないという意味ですか？

佐) まあそうですね。

中) 目で見ればわかるけれども、耳で聞いて「密接」ということばを聞いてその漢字のイメージが出てこないということであって、書いてあればわかるということなのかな？

佐) そうかもしれないんですが、ミニッツシートに実際にそのように「密接という意味が」云々という風に書かれていたので、そのあたりは定かではないんですが…。でね、前職の大学でね、そのようなことばの理解というか既知かどうかという点でいろいろと不安

があったものですから、次のようなQ&A集を作ったことがあったんですよ。

これね、情報工学系の学科での2年次後期に始まる情報工学実験っていう実験科目の手引き書なんですけどね、最初に実験の心得とか実験の流れとかレポートの書き方とかが書かれてあるんです。そのレポートの書き方のところには、書式とか見出しとか図表とかいろいろ書いてある訳なんですけど、この4ページくらいの部分を精読させて、わからない言葉とか用語とか不明な部分とか初めて出会った表現とかあったら下線を引かせて、そのあと、それらを電子データで送らせてボクが整理してQ&Aの方式にしてまとめたのがこれなんですけどね⁽¹⁶⁾。その中でこの対談に関連するだろうと思うのは、言葉に関するところですね。やっぱり言葉を知らないということはたくさんあって、例えばですね、どこかで言われていたり聞いてきたりしたはずなんですけど、「マージンってなんですか」とか、「長音とダッシュの違いってどう違うんですか」とか、「てにをはってなんですか」と言うから、助詞の使い方のことですよ、って言ってもわからないとか、「修飾被修飾の関係について教えてください」とか、ほかにもね、「節とはなんですか」とか、「検討事項ってなんですか」とか、「合理的という言葉がわからない」とか、「あらましってなんですか」というから要約だの梗概だの摘要だのいろいろ書いて応えたっし、「諸点ってなんですか」とかね。まあ、「言及という言葉がわからない」とかあったのは、たしかに「言及」という言葉はなかなか難しいとは思いますがね。

小) どこでこういうのわれわれは覚えたんやろ…。

中) うん、私も小西先生と同じでどこで習い覚えたのかなってちょっと考えてたんですけどね。

小) たぶん習ったわけじゃないんですよね。

中) 習わないけど自然と身につけてきた。

小) 気がついたら知っている。

佐) 慣用句とかことわざみたいだね, そんな言葉知らなかったよってなって, 調べて覚えてってというような言葉もあるんですけど, 先に挙げたようなことばって, お二人がおっしゃったように, そうじゃないですよ。

中) どこかで出合って知っているはずだけれども, でも出合わずにきてしまったわけですね。

小) これに限らず, 佐々木先生と前に話していたのは, メールを書くときの文面でも, 「お世話になっております, みなさま万障お繰り合わせの上, ご参加いただきますようお願い申し上げます」, みたいなのもわれわれはいつからどこで使うようになったんだろうってね。

中) それはまねですよ。何かそういうものを見て, ああこういう風を書くんだあっていうふうにしてまねしている。

佐) よくわかんないんだけどこの場面ではこんな風を書くんだというふうに, 場面と設定をわきまえて, まねる?

中) うんうんうん。何かそういう風にしたものを見る, あるいはそういう風に話されているのを聞く, というようなところで身につけてきている。

佐) 今の子たちの場合は...

中) ...そういう場面が, ない。

佐) それだね, 前から小西先生と言っている粒度の問題であったり, 中村先生とお話ししていたときに言っていた0次元の問題だったりだね, 短い時間の, 小さな空間の, 小さなコミュニティの, 同じ価値観の子たち...

中) 極めて限定的な...

佐) そういう子たちどうしてしか話さないからそういうことが起こってるんじゃないかっていうね。

中) けれども, 私も友人関係が広がったわけでもないし, せまーい友人関係の中で生きてきましたけど(笑), そんなふうにならなかったのはなぜなんだろうって思うんですけど...

5.2. 話し言葉と書き言葉で伝える

小) こういう話もありました。文語と口語の使い分けが学生たちのアタマのなかではっきりしていない, むしろ文語が実は使えないのではないかということ。つまり, すべてのコミュニケーションが口語ベースになってしまっているので, 文章を書いているときも口語で書いていて, 文語特有のことがこれまでのコミュニケーションの世界に存在していないということなのかもしれない。

佐) それと, 主語とか目的語だとかも, 口語では文脈で落ちてしまうことが多いから, 設定せずに過ぎ去って話してしまうということもあるのかなとね。で, 文章にしたときも, 先生は知ってるんやろうって感じで書いてしまう。だから, ものすごく短い文章にしなければならないというか, もちろん短い文章で書いて意味がよくわかるのならいいんですが, たいがいはそうならないわけだね。

中) たしかに, 会話調で文章を書く学生はいますが, けれどもレポートなんかを見てみると, それほどひどくはなく, もちろん短大もそうで, 「日本語表現法」を担当しているので文章は見ているんですけども, そんなにひどいことはないんですが, ただ, 書き言葉で書くことのできない学生は多いように思います。だから, その書き言葉で書くということを授業ではやっているんです。なるべく書き言葉を意識して書きましょとね。それは日常会話ではないんですよ。日常会話のようなことを書いていたらそれは話し言葉であって, それは文章を書くときの書き言葉ではないというふうにね。

佐) 例えば, 先生たちが書き言葉でしゃべっ

たらどうなるのかな？

中) 書き言葉って言っても言葉自体は変わらないですね。特にフォーマルなところではね。文末や文の接続以外はかわらない。

佐) たしかに、中村先生のことばは、書き言葉に近い形でいつもお話しされてますもんね。

中) 授業でも私はこうです。だから、私が話しているのを参考にしなさいと言います。私は話すときはフォーマルに話そうとしていますからね。

佐) 短大も先生の中にはそのように書き言葉のように話される先生もおられるし、口語というよりも何かを読んで話しておられるように見えます。だから、そういう授業がたくさんあれば、そういうのを学生たちはまねていくから…。

中) あ、でも、学生たちは、書くときよりもむしろ話すときに、より話し言葉的になるというふうには見えます。書くときはもう少し意識するのかどうかかわからないけれども、話すときにはほんとに会話的にしか話せないような学生もいます。

小) それは、ある程度訓練が必要なものかもしれないですね。それはたぶん、敬語とかフォーマルさとかとは別の話で、書き言葉で話すといったら変かもしれませんが、議論をするための言葉で話すというか、自分の考えを整理して話すモードに切り替えないといけないところでしょうね。そうした経験というのは、学生はそんなに多くないでしょう。ただ、プレゼンの練習は高校までにしてきているので、人前で話すことについては、そんなに抵抗はない。でも、話し方は見てあげないと、だらだらと話し言葉で話してしまっ、何を言いたかったのかいまいちわからないというようなことになってしまう。

佐) ここでゼミ生たちとサブゼミをやっているときに⁽¹⁷⁾、おしゃべりを聞いたり、問い

かけたことに対する答えを聞いたりするとき、パッと意味のわかる文章として返してくる学生っていうのは、二種類いて、一つは、日頃から論理的に考えようとする学生、もう一つは、じっくり考えていることを貯めてから表出しようとする学生、この二種類はたいがいまともなことばが返ってきます。—中略—やっぱり、自分で考えられる学生とか、自分で理屈をつけたいと思う学生とか、そういう風にもっていくことが、あるいは態度をもたせるといことが、ことばを洗練することになっていくんじゃないかなって思っはいるんですけどね。つまり、まねるだけではなかなか難しいというところはあるなど…。自分の考えたことを正確に伝えたいと思うからこそことばを学ぶんじゃないかしら？そんなことないですか？

小) それはありますよね。自分の言ったことや意図したことがうまく伝わらないというのはフラストレーションが溜まるというか、相手に伝わるような表現をしたいっていう願望はあると思います。そのレベルの話であれば学生たちに伝えやすいですね。例えば、将来、客先からの電話を取り次がなければならぬことになったとき、あなたのこの語彙でお客様の言いたいことが自分の上司にうまく伝えられますか、というようなことは言えると思うんですけども、でもそれは、自分のことを反省的にというかりフレクティブに見られる機会がないと、自分の言っていることがいかにわかりにくいかを認識することは難しい。たまたに授業でプレゼンをビデオに撮って見てもらうと、いかに自分の言っていることがわかり難いかが身にしみてわかりますよね。学生はそういう授業の受け方はあまりしてきてないと思うから、書いたことに対して赤が入って返ってくることはあっても、発言に対して添削されるっていうのは、まあ、シュウカツの面接対策でくらいしか経験しな

いかもしれない。

佐) それってやっぱりまねてるのかな。その言い方ややっぱりいいやんとか, あの言い方わかりやすいやんとか, だからまねるという感じかな。

小) それはたぶんあると思う。そのなかで話し言葉の基準みたいのが決まってくるのかもしれない。変な話, 大学教員は書き言葉で話すことに慣れた人たちが多いような気がするの, そこから観ると全然ダメに見えるのかもしれない。ただ多くの学生たちが専門家になるわけではないから, 学生たちが妥協できる範囲でということになると, やっぱりシウカツの面接で伝わる程度のっていうことになるのかなという気がしますけどね。

全員) (笑)

中) やはり学生同士が発表できる場を作ってあげる, そこで学生レベルでのよい話し方をまねる, ということですかね。...それにしても, 語彙の貧弱さというのはどこから来るのか...

小) 単純に読書量が不足しているからだとか, ことばに触れてないからだっていう話はよく耳にするのですが, その他に原因があるということであれば聞きたいところですね。

佐) われわれとしてはね, その原因よりも, むしろ, どうすればそういった学生たちにまともに書かせるようにしたり話せるようにしたりさせれるかを考えてやる必要はあるわけやよね。だからといって, リメディアルだの初年次教育だのっていうのではなくって, 授業科目の中でたくさんの先生たちがそれぞれの努力(つまり, 創意工夫)をされることで, 学生たちは身につけていくんじゃないかと思うんですよね。つまり, 一部の先生たちあるいは一部の科目でそれらをやるのではなくてね。この大学の先生たちはみんなその姿勢もっているというような感じにならないと, と思います。

全員) うんうん...

佐) 特に1, 2年次はね...。3, 4年になって卒論なんかでキチンと指導するからいいと思っておられる先生方もおられるかもしれないけれど...

中) ...でも, 3, 4年になって急になっていうふうにはならないですものね。

佐) 1, 2年生のときにどれだけたくさんのことばを浴びせさせられるかが大事なような気がします。

5.3. 語彙に出会うためのことばとの向き合い方

中) そういった意味でも, リサーチの必要なディベートね, とにかくいろんなことを調べてみるっていう, それを積極的にしないからなにも手に入るものがないので, 日常生活の狭い友達同士の世界だけで完結しているので, いつまでも身につかないしふれることもない。

佐) そうね, どっかに書いてあるもんね, 「合理的」なんて言葉はどっかに書いてあるもんね。

中) そういった語彙が見いだせるようなものをリサーチさせる, 調べさせるっていうことでないと, 近づけていくっていうことはできないように思うんですけどね。

佐) さっき, 読書がって言っておられたのも, そう, さっきの狭い短い「0次元」の話と同じで, 例えば, 「合理的」なんて言葉は何かの軽い小説ばかり読んでいたのではほとんど出てこないかもしれないし, 「言及」なんて言葉だって出てくるかどうかかわかんないのですね。そういうのがでてくるようなのをボクらがあえて提示できればおもしろくなるんだろうなって思うんですけどね。

小) そういう意味でも, 教養科目を提供する教員の多様性というのは必要だと思っています。大学教員には教員免許があるわけではないから, 同じ教授法のベースもっているわけではないので, ある程度, いろんな背景を

持った相手に伝わることばっていうのを磨かなければならないっていう状況がありますよね。そういうことをもう少し教員も学生も意識してみることで、いろんな先生の授業を受けることでいろんな先生に通じるようなことばを磨くということは重要だと思います。

佐) それを伝える科目ってというのがないとダメな気がするんですよね。それが結果的に初年次教育だったりリメディアルだったりってことになるのかもしれないけれど、なんていうか、大学ってというのはこういうところだよとか、こういう風に授業や先生の話は聞くんだよとか、こういう風に調べるんだよとか、ですね。調べ方とか聴き方の方法ではなくて、態度、ですね。それをどうやって知らせるか、それがたぶん基礎ゼミの第1クォータなんじゃないかな。まずは態度形成ね。それが圧倒的に欠けてるんじゃないかな。

小) どうやったらその態度っていうのを作ることができるかな...。少なくとも、僕より下の世代はわかんないですけども、態度の問題となってくると、先生や先輩たちの背中を見るしかなかったわけですよ。先輩はこういう風にやってるから、先生たちはこういう風にやってるから、同じようにやったらうまくいくから、じゃあまねしようってね。それをたった1クォータの2ヶ月半ほどで身につけさせることができるのかどうか...

佐) 「心理学」の授業ではそのような働きかけはいつもやるようにはしています。例えば、注意と注意過程というようなテーマの回のときだったら、先生の話の聞くときに向けているのも注意だし、なにか選択的に意識を集中させているときっていうのも注意だし、周りのことを無視してあることに注意を向けるっていうのもそうだし、っていうふうには、日常的な場面をいつも想定しながら心理用語を使う機会を与えるというか、使える場面を例示する

というか、そういう感じですね。心理学の場合は、まあ、それがやりやすい、例示しやすい科目であるということもあるとは思いますが、でさらに言えば、そのことばやその概念を直接教えたり学ばせたりするのではなくて、それらのことばや概念を通して、つまり使って、もっと学ぶ態度や姿勢や意味を伝えられるようにできるのがいいなと思ってます。その意味で、いつも言いますが、初年次教育とかリメディアルなんていうのは大学には必要ないと考えているわけです。先生方の場合はどういうふうですか？

小) いずれにしても、ことばに対して自覚的であることは重要だと思っています。例えば今年度の人文学部基礎ゼミでは、学生たちの希望を聞いていたら自然にそうなったのですが、日本語と英語について翻訳を通して比較していこうということになりました。具体的には映画や文学作品を自分で翻訳してみて、翻訳できないことばを抽出して、なぜそれが翻訳できないのかを考えてみようということになったんです。先ほどの話と通じると思うのは、英語が対立項としてあって、今まで自明だと思っていた日本語の意味がひっくりかえされるといいうか、より深く考えさせられるというか、そういう機会になっていると感じます。結局これは英語の学習ではなくて日本語の学習になると思っています。つまり、どのようなかたちであれ、自分たちが使っていることばそのものを意識する機会というのは、早い内にあったほうがいいなと思います。

佐) それはたしかに直接的に意識されるタスクやよね。短大でされている表現法だってね...

中) ...「日本語表現法」ですね。あれは専ら書くことですからね。

佐) そういう態度形成にはとてもいいなあと、思います。

中) 去年はできなかつたんですが、「日本語表現 I」のところでは発表をやらせてみたんですね。ただ、いかんせん時間が足りなくて、発表だけでもかなり時間がかかりますから、レビューというのがいいんでしょうけれども、さらに学生たちどうしてピアレビューさせるというのがもっといいんでしょうけれども、なかなかその時間が無いんですよ。いまはクラス45人程度なんですけど、発表を2回はさせるようにして、社説の簡単な発表ともう一つはブックレビューということで、30秒と1分くらいとなんですけれども、発表はそういった意識づけには、やはり、効果があるように思うのですが、時間との問題というのがあって...

小) しっかり前後のレビューとかも含めてやろうとすると、何時間もかかるということになりますね。

中) そうすると他のやりたいと思っていることにも影響してくることになりますね。それに、3, 4コマもモチベーションを保たせる力量が私にあるかどうかというのもあって...。つまり、自分の発表はいいとして、人の発表を聞くというところになると、私がそれを誘導できるのかなっていうのもあります。

佐) それは「プレゼンテーション」の授業でも、もう一方の担当者と議論に毎年なるのは、発表するということよりも、聞くということ、聞く耳を持たせるといことが、ほんとにいつも問題になってますね。プレゼンテーションの授業準備での議論で毎年話題になるもんだから、1年次後期のプレゼミナールの最初には聞くってということがどういうことかっていうのを自覚するようになり言います。発表はもちろんだけれども、人のを聞いて自分がそこにどれだけ意味づけができるようになるかとか質問ができるようになるかということのをいつも意識していなさいっ

て言うんです。これは何回も何回も言うんですけどね。それでも、半分くらいの学生たちしか意識的に手を挙げるということにはなっていないので、もちろん、他の半分の学生たちにしてみれば、先に言われてしまったというようなふうになっているのかもしれませんが、でもそういう学生たちがどのくらいことばに対する意識づけができてくるのかは非常に不安なところではありますね。ただ、そこは割り切って、積極的に手を挙げる学生たち中心に回って行ってしまってますけどね。まあ、7掛けくらいならね、ヨシとしますけど、いまのままだとね、半分いくかいかないかだから、教育効果も含めて、ちょっとね、疑問に思うところがありますね...。結局人数か、というような話になってしまうんですけどね。

6. ことばによる制約と脱却

小) 授業中に黙ってしまう学生のボタンには大きく2つあって、一つはジックリ考えているからいまはまだ、というのと、もう一つはどこかでフォローできなくなっちゃってるというのがあるとおもうんです。後者の場合は途中でもうムリとなってしまう訳なので、どういうふうにそれをすくい上げていくかというのは難しいと思います。

佐) そうそうさっきのリンクの話もそうだけど、どこかでプチッと切れちゃうとね、周知の方法や話や工夫をプレゼンターが用意しているわけではないから、ボクらがむしろどのくらいフォローしてやれるかっていうことが大事になってくるかもしれないし...

小) 必ずしも、そのついていけない学生が怠惰だとは限らないという気がしています。しっかり聞いているように見えても手元のノートには何も書いていないという学生はわりといて、ひよっとすると、そういう学生は話を100%理解しようとして途中で失敗し

ているのではないかな。自分を振り返って、相手の話を100%、1から10まで聞いているわけではなくて、話の中から自分とのつながりを見いだして、内容を自分なりに理解していくというのが、聞くことの技術になっているかもしれない。先生が内容をすべて黒板に書いてくれるタイプの授業とは異なる聴き方に切り替えることを、ノートテイキングの技術に関連して意識しておく必要はありますね。

中) これに関連して、日本語教育のことで思い出したんですけども、例えば、読解ということで文章を読むっていうのがありますが、とても真面目な学生なんだけれども、一つのことばの意味がわからないと先へ進めなくなる学生がいるんです。それがわからなくても読み進めていけばイイのに、100%理解できないから先へ進めないでそこで途切れてしまうという。

佐) その傾向は、現代の学生たちには、強いかもしれませんね。

中) なにかひとつひとつ完成形を目指していくっていうか、これが終わって次へ進んでというようなね。

佐) 課題の感想でよく出てくる単語でね、「絶対に」とか「完璧に」というようなことばがものすごくたくさん出てくるんですよ。もちろん、いやあーそんなムリやから、ってコメント書くんですけどね。ボクらそんなことば使ったことほとんどないと思うんですが、使いたくもないけれどね(笑)。

中) もしかして、大学でそうありたいっていうふうに思ってるんですかね?

佐) ああ、そうかもしれないですよ。

中) いままでの高校までとは違う、そういう風に頑張ろうっていう気持ちの表れなんですかね?それとは逆方向というか逆効果になってるんだけれども、モチベーションとしてはなにかとてもいいものなんだけれども手法を

間違っしてしまっているというか...

佐) あるいはその「完璧」とか「絶対」のレベル自体が低い設定かもしれませんけどね。

中) そうか、完成形が低いということか。

佐) で、それすらできないという可能性のある学生たちがそういうことをむしろ書いてしまう傾向にあるということかもしれません。

小) 完璧、ということになると、100点か0点ということになってしまうので、完璧でないということになった時点でボキッとなっちゃうのかもしれませんがね。99点でもあーってなっちゃう可能性がね。

佐) さっきの日本語の授業もそうだけれど、プログラミングの授業なんかでもね、途中でこだわっちゃって止まってしまうのは、プログラミングの成績はものすごくよくなっちゃうんですよ。後でもうちょっとだけ考えるときに考えればイイのに、止まったところでクリアできないまま止まっちゃう。実は、ボクも、たぶんそういうタイプの学生だったと思うんですよ。聞いてるのにわからなくなってそこでワーってなっておしまい、みたいなね。授業はずっと先に進んでるのになにが起こってるのかわからない。しゃあなしノートを見せてもらうとかプログラムをコピーさせてもらってあとで読み解くみたいなね。だから後手後手になっていたということはたしかに記憶の中にあったりします。プログラミングなんかは特にそういう子たちが当てはまった気がしますね。だから、ちょっと適当さ加減というか、そういうのも必要だという。それも態度の問題なんですけどね。んで、それをどうやって伝えればいいのかなんてね。「情報学」の授業なんかではそんなふうに冒頭では言ってるんですけども、考え始めるとそうはいかなくなっちゃうんでしょうね。たぶん、学生たちもここでこうしなければならぬというようなモードにどんどんなっていくって、質問をしてくるか

ら, ううんそれはもう大丈夫だから次へ行こうって言うんですけど, まだ止まっているということがよくあります。下手をするとそこで半時間くらい止まったまんまになってるといふね。そういうのってどうやったら解けるか, 溶けるか, 説けるか…。その緩解の仕方というか, 技術をわれわれは身につける必要があるのかもしれませんが。そういうFDどこかでやりたいところです。

小) それは身につまされる話ですね。僕は論文の筆がそんなに速い方ではなくて, 書こうとして止まってしまうということを繰り返しがちです。大学院生のときにもらったアドバイスで, 論文はどこかであきらめないと書けないとか, 完璧主義を捨てる, というのを何度も思い出しています。だから学生には偉そうに言えないのですが, 少なくとも前に進まなくて0になるよりは, 前に進んで60~70%くらいになる方がいいんじゃないの, という見方はできるようになってきた。ただそれには共通の解決策があるわけではなくて, ある程度は個人の性格も関係しているだろうし, こだわることが良い方向に働くこともあるだろうから, 止まってしまっている学生には, それを認めつつも, そこで止まったままだと苦しくないかい, っていうことは言ってあげたい気がします。

佐) それをボクらも毎回諦めずに言ってあげることが重要なあ。一回だけ言うんじゃないかって毎回課題をやるたびにとかプレゼンのたびにね。完全に聞かなくていいからねとか, 言われたことでも質問していいからねとか, まあそういうのはボクらが言い続けるしかないのかなあって言う気もする。

小) そういう風に適当にやっても大丈夫だっていう空気を教室に作ってやる必要はある。

佐) それが創造性というところにつながる可能性もあるんでね。

中) やはり, 黙っているよりもなにか発言す

るということのほうが意味があるのでね。

佐) 伝えないとね。まあボクも毎回言えばいいんだけど, 言われた学生にしてみれば前にも言われたしってなるし, わかってる学生に取ってみればまたかよ先生っていうことになるんだけど, 質問をするっていうこととか, わからないこととか, 例えばそれがみんなが知ってるかもしれないことだとしても, 君のわからないということをもみんなに言うことで, その君のわからないということのわからなさ加減がみんなにわかるから, だからみんなに影響したことになるじゃないとね。みんなが知ってるかもしれないけど君のわからないことを言うことで実はみんなが知ってると思ってたことが明示的に意識化されるんやよってね。そうすればみんなが知ってると思ってたことであってもみんなに影響したことになるんだから, 言わないままでいたらとても損だよ, っていうふうには言うんですけどね。だからねえ, 手を挙げないままの子たちをそのディスカッションに引っ張り込むかっていうのは, ボクらがその場を作るしかないのかなあ…。

7. 新しい価値観と教養教育のデザイン

7.1. 教養が生み出す価値観の醸成

佐) この前, 中村先生と話してたときに新しい価値観をどうやって生み出していったらいいか, その価値観っていうのは, 拡大する方の価値観ではなくって, 縮小する方の価値観, 最近よく言われる足し算の価値観から引き算の価値観ね(笑)。つまり, 足るを知る, という価値観ね。そういう価値観を世界にどうか社会に作るができるかどうかね。前にもある先生とお話ししていたときに, カメラを作らないカメラメーカーとか, クルマを作らないクルマメーカーとかね, そのくらいじゃないとこの世界はもうもたないんじゃないかというね, 物質的にはね。だから, 精

神的にどのような新しい価値観をどうやって作るとよいかっていうね。例えば、日本だったら、江戸時代のようないろんな意味で循環システムのあるような持続可能な社会も経験してきたわけだから、その現代版のようなのもあっていいんじゃないかとね。長生きにしてもそうなんだけど、そういうような全く違う価値観ってというのがね、あってもいいんじゃないかとね。

小) たとえば、宗教を研究対象にしているとよく耳にするのが、これからの社会が必要とする価値観の中に、伝統的な宗教をどのように位置づけていくかという話です。特に日本では、オウム真理教事件のあと宗教が社会的に周縁化されてしまった経緯があり、それをどのように乗り越えていけるかが重要な論点になっています。ただ、価値観を発信するのと、それを人口に膾炙させられるのかはまた別の問題ですよ。どこどこ大学のなにに先生が変わったことを考えている、で終わってしまうかもしれない。それを、教育の現場からどのように社会につなげていくかという問題なのかな。

佐) そういうようなことって、高校のときや大学のときに社会学とか宗教学とかってというのがそういうことを考えているっていうのがボクなんかのアタマにはなくて、社会科学系の法律学とか経済学とかってもののしかアタマになかったけれど、この前お二人にもご紹介した『断片的なものの社会学』⁽¹⁸⁾のような、一見、えっそれなにか意味あるのっ、ていうようなことにどういった意味を見いだせるか、というような考え方というかそういう態度を学生たちに少しでも知ってほしいというか関心を持ってほしいというか…。

中) …提示する。

佐) うん、そう、それで、そういうなのもあつたなっていうことを経験させて卒業する

と、いつのまにか10年くらい経つと、なにかあんな風なのでもよかったんだなというふうになれば、いまのような利益と効率と成長だけの経済的な社会じゃないような価値をすこしずつの人たちからでいいので持っていてくれるんじゃないかなっていうふうに思いますね。

小) そうですね、それはほんとに野心的なことだと思っています。一見役に立たないと思われることが実は面白いということに共感してこなかったような人たちに、共感させようとするわけですからね。大学院をはじめ、専門分野の内側にいるとある意味楽なのですが、やはり今の時代では、こんなことやって一体何の役に立つんですかという問いに、うまく答える必要が出てくる。ただここでやり方を間違えると、単にオタクが自分の趣味を開陳してるだけになってしまうので、そこは気をつけないといけないと僕は思ってるんですけど(苦笑)、例えば僕ならチベットの宗教がどれだけ面白いかはべらべらしゃべることはできるんですけど、それでほーって思ってくれるような学生はそんなにはいないかなと…。その仕掛けは考えてやる必要はあると思います。

佐) そこはね、ちょっとした感受性を醸成しとかなければならぬっていうこともありますからね。『プラタモリ』なんかをみているとほんとにタモリさんっていろんな感受性をもっているんだなってね。

中) すごいねー、あんなに広範ないろんなことに関心があるっていう人がいるんだなってね。

小) 語り口もいやみったらしくもないっていうか、知識を開陳するっていう感じじゃないんですよ、だから、興味が無い人でもすっと入ってくるっていうことなんでしょうね。タモリさんはかなりマニアックな世界を生きていると思うんですけど、それをうまく伝える

やり方を知っている感じがします。

佐) 大人というかシニアになってあのプラタモリのおもしろさがやっとわかるというような社会じゃあなくて(笑), 学生たちくらいのころからあのプラタモリのおもしろさがわかるようなくらいの社会の価値みたいなのがね, あるといいのになあというか, そういう風にしていけるように, 担当する科目の多くでできるといいなと思ってます。プレゼミナールとかゼミナールとかでやってるのはそういうようなことなわけで, 自分たちで面白いものや考え方をどれだけ発見できるかっていうようなことやからね...

小) とりあえず, 「ブラささき」をやってみましょうか(笑)。

佐) さあいくぞーってね。亀が出てきて今日のお題, みたいなね。今までもあのような番組はあったように思いますが...

中) ...切り口があるっていうのはね...

佐) あんまりなかったですよ。その場その場でっていうのはあったけれど, 切り口というか通したテーマをどうやって設定してやれるかっていうのはね。まあ, ウチのゼミナールやプレゼミナール, あるいは前にやってた基礎ゼミナールなんかは, ある意味, 認知科学とか心理学とかデザイン学で「ブラささき」をやっている(いた)のかな, って思い返すときはありますね(笑)。

7.2. 専門分野「で」教える

佐) 授業やゼミの場合は15回しかないので, まあフリーで考えさせるっていうことになるけどね。

小) 『プラタモリ』が面白いのは, 地形や古地図という切り口を一貫して入れているところですね。どんな場所に行ってもおんなじフォーマットでできて, 必ず発見がある。それはすごくうまいなと思います。専門分野ごとにああいふ地図のような, これを基準にすれば話が立てやすいっていうのを設定でき

れば...

佐) それがあれやんね, 前の対談でも言っていたように, 専門分野「で」というあれですね。専門分野「を」教えるのではなくて, 専門分野「で」, つまり, 専門分野を使って授業を構成する, デザインするっていう考え方だとボクは思うのね。せっかく教員には研究者としてのいろんなツールがあるんだから, その知識や方法論「で」伝えたいことを伝えたり, 学んでもらいたいことを学んでもらったり, 発見してもらいたいことを発見してもらったり, っていうようなことができればいいかなあって思います。2014年度と2015年度に担当していた2年次基礎ゼミなんかでは, 今年度の「複合領域科目II」でやるようなやりかたで半期はやってたわけですけど, 学生たちは何かしら題材をもってくるのでね, 気になることをなにかもってくると大人である教員が2人なり3人なりいると, 切り口になるようなことをポロッと行ってあげられると, そこから話が進んでいくとか, 話の多様性が出てくるかもしれません。基礎ゼミのときは担当者であるボク一人だけだったけれど, 2, 3人いるとね, さらにおもしろいことになるかなとね。意味のないところに意味を見つけさせる練習っていうのは, ボクは必要だなって思うんです。なぜかって言うとな, 自分が学部的时候にフランクルの『夜と霧』っていうのを読まされてね⁽¹⁹⁾, 意味のないところに意味を見いださなければ生きていけないっていうような過酷な状況におかれたというか, 生きるということに意味があるっていうふうに思えるからこそ生きられるというか, その動機が維持できるというかな。今こうして教員として教える立場になると, 当時はあまりそのようには捉えてなかったこともあるけれど, 意味というか, 何かすることの意味を自らが見いだせるかどうかということが, 例えばさっきの質問をするとか

いうのもそうなんだけど、質問しろって言われてるから質問するんじゃないかって、発言しろって言われてるから発言するんじゃないかって、それを君がすることで周りにどのような影響を及ぼすことになるかっていうことを自分で考えろっていうことを考えてること自体が意味になるから、その意味を自分で見つけなさいっていうことをずうっと言い続けたいんですけどね。

中) その、質問を発言させるっていうのではなくて、なにかに書かせるっていうようなことにすると、全員参加できるっていうようになるってことは、それは甘い?

佐) ボクは一応それをやろうと思ってミニッツシートを配ってはいるけど、それすら出さない学生もいるんですよ。

中) それと手を挙げて発言するということとは違うレベルのことですか?

佐) そうですね。例えば、自分が手を挙げて議論が進みますよね、そして次の学生が手を挙げてまた議論ができますよね、また全然違う質問が来たりもしますよね、そういうのが一つのプレゼンに対していくつか出ますよね、それ以外のアイデアとか考えとか議論についてミニッツシートには書くようにしましょうっていうことにしてますね。

中) ああ、ということは、ディスカッションの中でのキーワードの一つとしてそれぞれの発言があるという訳なんですか?そのディスカッションを成立させるための発言として手を挙げるということですか?

佐) そうそう。もちろん、その発表での題材や材料に対して、簡単な質問というものもありますよ。どの場面であるとか、いつであるとか、いわゆる5W1Hみたいなのに関する質問も必要ですね。でも、むしろ、プレゼンターが考えたり思ったりしたことを発表したときに、それに対してそうじゃない考え方とか見方のようなのを発言できるかどうかって

いうことですね。そんな中に、キラッと光るものも出てきたときは、ボクがフォローして議論を広げたり深めたり、あるいは知識に関わることもあるのでそれを教えたり、というようにして進めていくわけです。いまの発言にあったようなのはね云々、っていうふうに一言二言、場合によってはちょっとしたミニ講義になっていたりということもありますね。そうするとね、社会問題に関することに発展したり、科学の問題に発展したり、さっきのような価値観の問題に発展したりというようなことはあるんです。でね、たまにね、ボクが名言的なことを言うんだそうですよ、短大部のゼミ生に言わせるとね。今覚えているので言えば、おまえたち時間を止められるのは自分だけやからな、っていうようなことを言ったそうで、そのときのミニッツシートには、惚れてまうやろ、みたいなことが書かれてあったことがあったんですよ(笑)。

全員) (笑)

佐) 照れるわーみたいなね。そういったことがミニッツシートに書かれるときもあるし、またそれに対してコメントをして返却するということになりますね。

中) そこに書かれたことをみんなに紹介するというようなことは?

佐) ゼミではそれはしないことにしてるんです。というのも、ミニッツシートがゼミ生たちとのコミュニケーションツールとなってもいて、個人的なこととか相談なんかも書いていいよということにしてるんでね。ミニッツシートはみんなには見せないことにしますからって約束してやりとりしてます。

中) それで、そうか、思い思いの好きなことを書けるということなんですか?

佐) まあ、半分はゼミの授業でのこと、半分は個人的なことというふうになってる学生もいますね。でも、「複合領域科目Ⅱ」の場合は、ゼミじゃないので、もう少しそのときの

議論のまとめであったり、キーワードを提示してそのことについて考えてくるように指示するとか、まあ、やりながら考えていくという感じになりますね。中村先生と二人で担当ということなので、ボクの担当回ときは中村先生が課題を指示いただくというようなのもよいと思いますね。ゼミと比べるとかなり理性的というか客観的というかそういうほうに振られたような課題になると思いますね。ゼミはやや affective というか感情も渦巻くというか、そんな感じなのです(笑)。

ちなみに、ミニッツシートって minutes sheet なわけですが、minutes で書けるくらいの、つまり数行で構成される sheet のものが一般的な教育場面での使われ方としてはふつうなんです。ミニッツペーパーとも呼ばれます。でも、実際には、ボクはA4一枚を用意してるんです。裏も書いてよし。というのも、ボクが呼んでる「minutes」の意味は、自分の考えてることや感じてることや気づいてることや悩んでることをオレが「minutes」で理解できるように書いてくれ、っていうふうにしています。コメントはゆっくり書かせてもらうけれど、読んで理解するには minutes でわかるようにうまく書いてくれっていうふうですね。実際にはこのA4一枚手書きで書いたとしても600 - 800字くらいなので、実際にも minutes で読めるんですけどね(笑)。まあ、minutes で理解させられる文章でね、っていうふうに強調してます。ただねえ、毎回ちゃんと書いてくる学生はほとんどと文章はキチンと書けるようになっていくわけですが、たまにしか出さない学生は、ダメですね…。まあ、もちろん、これは、卵が先か鶏が先かと同じで、書けないから出さないのかもしれないけどね(笑)。

小) それだねー、それが…。

7.3. 思考の切替と多面的視点

佐) さらに言うとね、ひよっとすると、そも

そも忘れてしまっている、あるいは忘れようとしている、のかもしれない。心理学では意図的忘却っていうのがありますけど、たぶん、ほんとに忘れたわけではないのかもしれないですが、忘れたことにするっていうことなんですかね。

小) 論文のメ切のことを忘れないと授業の準備ができない、というようなね。

佐) そうそう覚えているままだと気になって気になってできないってね。

小) ありますね。

佐) さっきのこだわるこだわらないっていうのもね、そういう思考のスイッチングができていく学生たちが多くなってきてるのかなって思いますね。

中) やはり、こう狭くなってしまって、ということですかね。多角的にいろいろな角度からっていうふうなのができていくようになってるんですかね。

佐) そのチャンネルがたくさん開いていれば、狭角になってしまうっていうようなことはないですよ。やっぱりその多角的、多面的、多様さというようなのを日頃からね、訓練のようにね、やっていくことで、狭角にさせないようにするっていうことなのかなあってね。彼らが狭角だからそのように訓練するということではなくて、そうしていれば彼らはそうならないというふうにボクらの見方を変えたほうがいいのかもかもしれませんね。そしたら自然とそうやっていってくれるというかね。

小) 実際、そのように捉えておく方がおもしろいよっていうことですよ。広角になってくれる方がね…。逆に狭いことによってへこみやすくなってしまっていたりとか、うまく進まなかったりとかっていうね、そういうことがなくなるんだよってね。

中) そね、一つ失敗しても別の道があるっていうね。

佐) リンクが切れたらそれで終わりっていう

わけではないからねえ。

小) そういのはね、学校だけでなくってね、いろいろオプションは作っといた方がいいですからね。

佐) ただ、まあね、その気質的なものっていうのはなかなか抜けなくってね。だから、卒業生でも今の学生でもね、しんどくなった子たちにはね、まず、冥王星まで行ってきてごらん、って言うんですよ(笑)。

全員) (笑)

佐) でね、行ってきまあつす、っていうのならね、もうすでに多角的なのでね、いいんですよ。でも、そこで、なんですかそれ、っていうようなのだとね、その時点でダメなんです。だからね、そこはどうしたらよいものでしょうね...。冥王星まで行ってこいって言って、帰りに地球がいろんな角度から見えるやろおって言ったときに、見える見えるっていうのはいいんですけどね(笑)。そもそも冥王星まで行けない子たちがいるっていうね、そういうのはどうしたらいいんやってね...

小) 結局、とりあえず逃げろっていうか、そういうのでイイと思うんですけどね。そこで逃げられん子もいるし...。そうやねえ、冥王星まで行けない子か...。うーん...。これ、学生っていろんな顔もってるから、自分の中で逃げ場になるような世界とかもってないとキツイですよ。別にそれは学校の成績がわるかろうが、その子の安定が保たれているほうが僕はいいと思うので、何らかの形で逃げ込めたり、冥王星だったりアンドロメダだったり行って帰って来ればいいんだけど、学校、職場、家、終わり、みたいな感じになっちゃうと、よくないし、学校が単一の世界だというわけではないし、学校の中にもいろんな世界があるっていうことを知ってほしいし、仕事でも、こういう仕事のアプローチがあるけど別の方向から行ってもいいって

というようなことは知っていてほしい。それを教育でできるかどうかっていうのは、わからないですね。100%それで解決できるようなら社会はもっとよくなっていると思うけれど...

佐) やっぱり自分の経験からやることが多いからなんだけど、ボク自身が小中高って学校大嫌いだったから、学校のことしか考えてなかったから、行事とか教室とか友達関係とかすごく小さなことにしか見えなくて、その小さな中に自分も入り込んでしまって嫌やイヤやってなって、しかも嫌やのに、さっきの完璧主義の話じゃないけど、学校には絶対毎日行かなければならないって思い込んでいる自分がいて、結果的に皆勤賞とかになっちゃうと、結局行ってたのか、みたいなことになって、なにか変なところの中になってるというかね。それで、たまあにね、地球からちょっと離れたところからものを見るようになってたなあっていうふう思い返されて、少しは楽になってたなあというような経験があるとね、学生たちにも同じようなことを助言してみたりするわけです。だから、自分の経験からしかね、そういうようなところは伝えられないというか、それがまあもどかしさでもあるんですけどね。こうしてみなさんとお話していることで別の方法論が見えてきたり、気づきがあったりするからこの職業はいいなと思うんです。

小) やっぱり大学教員っていうのはある程度自分の経験が資本であるとも思うので、自分のキャラクターを前面に押し出して、このオレに共感できるかー、みたいなところでもいいかもしれないですよ。もし共感できなくなっても、また別の教員がいて、そっちに共感していくっていうことはありますからね。

佐) 一中略一だから、いろんな先生と低学年次から出会っておくということはいいことだろうなって思うんですよ。

小) この大学だと履修プランは、卒業までの道筋がわりと限られているというか、見えやすくなっていますが、ある程度偶然性をデザインしてやるっていうことが、さっきのゼミの話と同じように、よりよい効果を生む可能性はありますね。

佐) 「偶然性」というのはキーワードとしても重要であるような気がしますね。

中) そうですね。この大学の場合、小さなグループを形成しやすいというのがありますね。こども学科なんかでも4年生までずっと同じグループができてっていうようなことをおっしゃっておられた先生もおられて、そういうのはどうかなあ、って思っておられることもあるようなので、シャッフル的に他の学部や学科に入るような人たちの価値観も必要ですね。

小) 人文学部の場合はさらにメインの講義棟も離れているので、その傾向はさらに強くなるのかなと。

中) とはいっても、海外へ飛び出して、海外の価値観とふれあうことができるわけだから、イイと思います。それぞれの学科で仲良くなるのはいいけれども…。

小) 人文学部の場合なんかだと、行き詰まったらまた海外に飛び出すっていうのもありですからね。たぶん(1年次の留学以外に)途中で休学して何人かは行くだらうと思いますからね。

佐) そもそも、4年間で卒業しなくちゃならないっていうふうにはならない学生がわりと出てくるんじゃない?

中) 4年間で卒業できるようなプログラムは目指しているけれども、意欲的な学生は、そういうことにはこだわらずにいろんな経験をしたっていうふうになると思う。

佐) そういうバラエティさがコースというか進路にあるっていうことを他の学科の学生たちや他の学科の先生たちも知ったほうがイイ

と思うし。

中) なにかひとつの学部の中に閉じ込めようってする傾向があるし、またそれを売り物にしようっていう傾向もあるように思う。

佐) ちっちゃい大学であるにもかかわらず、っていうところがさらにおもしろいことになっちゃってますよね。

全員) うーん、うーん。

7.4. 偶然性もたらす教養教育のデザイン

佐) で、結局のところ、小さいからこそ、多様な偶然性を担保して、あるいはデザインしてと言ったほうがイイかもしれませんが、なるべく多くの先生たちが、なるべく多くの学生たちと出会って、その個性や価値観や考え方、もちろん専門分野にも触れて、そのたびに、思考の切替や価値の切替ができるようになるとか、考え方や見方が多様になれるとか、できれば科目の取り方や授業の受け方なんかにも冗長性があるようにできるとか、そういったことが推奨されるような大学になっていけるといいのになあ、とこの大学に来てから少しずつ思うようになってきました。中村先生はご自身が大学に入られてからの教養系の授業の中でこういったことと関連して印象に残っていることはありますか?

中) 私の教養の思い出という、大教室で一斉授業というくらいしか、あまり記憶にはないんですが、もちろん語学はある程度こじんまりしたところでのという感じでしたが、その中で、ゼミとは呼んでなかったんですが、教養に所属してらっしゃる先生が今で言うゼミのような形でそれぞれの専門に近い内容を教えるというような科目が、いくつあったかは記憶してないんですけども、ありましたね。その中で私は児童文学のようなのを選んだんですが、先生の研究室に集まって、大学院のような感じで、っていうのが新鮮でした。もちろん、大教室での授業も新鮮でしたね。高校までは40 - 50人のクラスで習ってますから

ね。大教室というのは大学らしい感じがしましたね。

佐) その一方で小さなそういった授業もあったんですね。たしか、京都大学にはポケットゼミ、今はILAS (Institute for Liberal Arts and Sciences) セミナーというのになってるみたいですね。何度か時計台ホール⁽²⁰⁾に聴きに行ったことがあります。で、今で思い出しましたが、前の拡大FD⁽²¹⁾でも言われていたような基礎ゼミナールのありかたとして、例えば、先生方の専門分野に近いようなのを、っていうのがいいって話をしていたと思うんですが、今おっしゃったのはそういうような感じの感じですか？

中) うん、そういう感じですね。

佐) そういうのが12、13人でできればね、いわば、「専門基礎ゼミ」、のような形でのものがつくればいいなあとずっと思ってたんです。もちろん、第1クォータはみんなバラバラでランダムにしてっていいと思うんだけど、そのあとの第2、3、4クォータとか、もしかすると2年次に相当する第5、6クォータくらいまで、先生たちの専門分野や個性に触れるという面があるだけでいいので、できるだけ多くの先生に会えるといいように思うんです。偶然性も担保できますし…。

小) 京大のポケットゼミの面白いところは、全学の学部や研究所等の教員も関わって、しかも学生にしてみると自分の将来の専攻する分野とは関係なく履修できるから、それこそ文学部の学生が理学部のポケットゼミを履修してその研究室の本格的な実験機材なんかを触らせてもらえるとか、逆に理学部の学生が文学部のゼミを取って、古典を勉強するのに参加したりとか、すごく流動性のある授業で、そのまま専門にステップアップしなくても、大学にはいろんな専門分野があるんだということに触れられるというか、いっきに深

いところまで知れるというか、そういうおもしろさがありますね。

佐) あれは1年次の必修科目ですか？

小) いや、必修ではありませんでした。実は僕はとってなかったんです(笑)。

佐) 全学の何%くらいが受けてるんやろね？

小) いやそれはちょっとわからないですね。

中) 履修者数の上限なんかはあるんですか？

小) セレクションはあるみたいで、シラバスには内容に応じて定員は何人程度ですというようなことは書いてありますね。履修希望者が多い場合は志望理由書や面談などで受講者を決定していました。

佐) それだと本学の場合ならまぜこぜでもいいよね。一学年400人くらいいるとして、先生たちがずらーっと並んでいて、そのままランダムに割り当ててというのでいいですよ。それで1クォータ分が決まって、二つ目、三つ目、四つ目とクォータ毎に割り振っておけばいいんじゃないですかね。完全にランダムというのでいいけれど、希望を聞いてあげるというのもアリかなとも思います。例えば、専門ゼミへ行くときにあの先生が良いから「専門基礎ゼミ」でもその先生を取っておこうという学生がいてもいいし、専門ゼミは専門だから1、2年のときくらいは違う分野の先生の専門基礎ゼミを取っておこうというマインドの学生もいてもいいし、というようなね。だから、そのあたりは、学生たちの価値の多様さになるべく対応してあげるというシステムもいいかなとも思います。そういう設計を教養教育部がやっていけるといいんじゃないかなとも思います。

小) そこで気になるのは、今の学生の間では、何かがこの科目によって身につく、何かすぐに役に立つものが得られるというようなことを期待して授業を選択するという価値観が比較的強い印象があります。そうした中で1、2年生のときに専門的な学びがぼんっと提

供されたときに、私はこれに強く関心があります、というようなことを言える学生は少ないんじゃないかと思うんですよね。そういった学生たちに、学びっていうのを超えたところの段階っていうのがこんな風に面白いんだよというようなことをうまく伝えられるかなと思っています。

佐) ただ、現在の短大の1年次後期のプレゼミナールというのが、さっきボクの言ったのが想定しているものなんですよ。例えば、短大の先生たちにして見ても、プレゼミやゼミを運営するにあたって、ご自分の専門分野をカチッと決められてされているというわけではなくって、ゆるやかにキャリア系とか観光系とか経営系とか会計系とか情報系とかっていうような感じになっていて、ご自分の専門分野をそのままバーンと当てはめてやっておられるわけではないですからね。実際ボクも非常勤で担当していますが、専門の心理学をガッツリやってるわけではなくって、情報やらデザインやらいろいろ織り交ぜながら学生の関心に沿った形で考えることとかそのプロセスとかあるいは創造性とか批判的思考のようなのを養ってあげればいいなという感じでやってるんでね。んで、可能なら、探求というか研究というかそういうところまで進んでくれるようになってくれればなおよいかなあというようなね。だから、その程度の感じで先生方が文面で、つまりシラバスで学生たちにプレゼンができるかどうか、というところが求められるような気がします。したがって、学生たちからしてみても、なんちゃら論とかなんちゃら学とかをやれるぞ、と思って選択なんか実際にはしないわけだし、もうちょっとほんやりしたものを望んでくるんでしょうから、その辺りはそのように設計する必要はあるので、小西先生のおっしゃるとおり、「専門基礎ゼミ」としてのコンセプトはキチンとしておく必要はありますね。だか

ら、例えば、金沢大学のGS科目⁽²²⁾のように考えると、ジェネリックスキルみたいなのが10個くらい並んでいて、それに対して先生たちの「専門基礎ゼミ」がずらーっと並んで、ジェネリックスキルのどこにそのゼミだと○がいくつ付きますか、というようなのを先生方に決めてもらっておく、というような感じですね。で、そのゼミにそれぞれテーマがあるということになるわけです。

中) 短大はそのプレゼミの選考には面接はされるんですか？

佐) うん、される先生もいればされない先生もいるし、学生からしてもしてほしいという学生もいればしなくて判子だけというのもいて、その取り決めは選考の説明会をキチンと開いて、担当者がそれぞれ口頭で説明して、学生たちはその指示に基本的には従うということになります。—中略—このときいろいろと学生同士や先生同士で公平性が問題になる場合もありますが、それはすべて担当者が説明会で責任を持って説明することで、先生方や学生たちからなにか言われるというようなことはないわけです。いちいちそんな文面にして面倒なルールを作るよりもよほど合理的だと思います。まあ、われわれがオペレーションをするということになった場合には、希望なんかわざわざ取るよりもランダムに割り振った方がいろいろなくていいですけどね(笑)。

小) ランダムのほうが何に出くわすかわからなくて、思わぬめぐりあいがあるかもしれない。

中) 意外性のようなね。

佐) そやよね、そのほうがいいかもやよね。先生方どうかわかんないですが、少なくともボクの場合は心理学を目指して大学入ってませんからね(笑)。最初入るときは法学でしたね。ほんとは民法を勉強したかったんですよ。

小) それで思い出したのは、中高生の段階で大学の学部、しかも文系の学部をちゃんとイメージして選ぶのは難しい。その中で、法学部や経済学部だったら比較的イメージしやすいかもしれません。京都に住んでいたとき、市バスの中で中学生の会話を聞いていたら、おまえ大学どこ行くん？、法学部、なんで？、弁護士になったら金持ちになってモテる、っていうようなことがあって（笑）。

佐) すんごく狭き門のことをまるで典型的な例のように考えるっていうか、想定してる感じよね。

小) そうそう、こんなに世の中にはいろんな学問分野があって、さらにその専門家がたくさんいてっていうようなことは、受験の段階では想像できないですよ。

中) そうですよ、私もなとなーく選んだような感じがします。

小) 僕も最初から文化人類学を志していたというわけではなくて、なんとなく文化をやりたいなあという感じで入学したので、一年生の段階からゴールが見えていてステップアップしていったという感じではなかったです。大学に入ってから文化人類学と、それに関連するいろいろな分野に初めて出会って、関心を持つようになった。そういう意味で、学生の主体的な選択のみに任せるよりも、ランダム性があるって何に出逢うかわからないというほうが結果的にイイかもしれないですね。

中) そうでないとね、また仲良しグループがどーっとやってきてあまり意味のないことになりかねないですし…。

佐) そうね、だから、ねらいを定めるという点に関して、教養教育の生み出す価値としてキチンとデザインすればいいのかなということでしょうかね。

8. おわりに

われわれオトナが日常で使っている日本語や

ことばというのは、学校で教えられたものは実はほんの少しばかりであって、実際には、日々の暮らしの中で身近な友人や先生、家族や親戚、あるいは周辺のコミュニティの人々、さらに現代ではSNSやインターネット上で蔓延する無数の人々とのコミュニケーションによって醸成されてきたものがほとんどであると言ってよい。同じことは学生や子どもたちにも言えることであるが、決定的に違うのは、そのコミュニティの同質性と稚拙性によることばの蓄積と理解の貧弱さである。ことばでしかことばの意味は理解できないし、その意味や概念もことばでしか言い表せない。ましてやそのことばを使うということになれば、ことばやその周辺について知っておかなければならないことは、ことば自体の意味や概念だけでなく、その使われ方や使う人たちの立場や特性まで理解していなければならない。つまり、人や場所や時間を慮ることができなければならないと言える。

とはいえ、ここまで見てきたように、ことばには、その意味や使われ方を差し置いて、直接的に理解できるような文脈や概念も存在する。それはまるで意味が心にズドンと入ってくるような、いわゆる腑に落ちるということも経験的にはある。しかし、ふつうの人たちがふつうの会話や文章の中でふつうに表現したり理解し合ったりするためには、小さな世界で同質の仲間たちと稚拙なことばで相互理解しているだけではまったく成り立つものではない。広い世界で多様な仲間たちと膨大な数のことばを使って自分を表現し、また相手に深い理解をもらおう、そして相互作用的な影響を及ぼし合うことによって、ことばによる多面的な価値の創造ができると考えられる。さらに言えば、そこに少しばかりの感性的な刺激の受容があることが、文化的で豊かな生活を享受するものにもなると言える。

教養というのは、ことばという側面から考えてみると、単なる知識や言葉の寄せ集めではな

い。現代の教養は、そのような静的なものではなく、物事を批判する力、多角的に創造できる力、問題に対応したり対処したりできる力、自分自身を修養できる力、あるいは常識と創造との間で自分を位置づけられる力、というようなもっと動的で能動的な能力のことであると筆者らは考える。したがって、ことばを蓄積して理解するということは、創造性や自己の修養、あるいは相互理解に資することになり、ひいてはことばの本質や言語の運用に飛躍的な向上をもたらすことになる。0次元からの脱却だけでなく、ことばのマトリクスの次元を多次元へと引き上げるようにしていくことこそが、物事に対する価値や意味のつけかたとその関係性の理

解に大きく寄与するようになると考える。そうした態度と姿勢を学生だけでなく教員や周りのオトナたちがまねばせるように、学ばせるように、そして問いを発せさせるように方向付けていくことが現代の社会には必要であるように感じられる。そのためには、heterogeneousな多くの人たちとたくさん出会う、つまりは対人的な偶然性ということもことばの習得と人間の修養にはとても大切なことであると考えられる。

教養の本質とことばとの関係性について2回にわたって議論してきたが、次回以降、さらにことばの問題だけでなく、その教育のあり方や方法論、さらには教員のシステムとしてのあり方などについて議論していきたい。

【注】

- (1) 佐々木康成, 小西賢吾, 川村義治, 桑野萌 (2017) 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—, 金沢星稜大学人文学研究, 第2巻第1号, p85注(2)参照
- (2) 最近ではリカレント教育というようなことも盛んに言われており, 生涯にわたって教育と他の活動とを交互に行っていくような活動に関して, 生涯におけるどの段階に教育をどのように配置するかという問題として取り上げられることが多い。
- (3) 『金沢星稜大学人文学研究』第2巻第1号pp.61-86 (2017)
- (4) 『知へのステップ 第4版—学生からのスタディ・スキルズ—』学習技術研究会(くろしお出版, 2015年)
- (5) 『百人一首今昔散歩』原島 広至 (中経出版, 2012年)
- (6) 『小倉百人一首の言語空間—和歌表現史論の構想』糸井通浩, 吉田究 (編) (世界思想社, 1989年)
- (7) 筆者の一人である佐々木は総合科学部の出身で, 当時は文科系も理科系も総合的に科目選択ができるようになっており, 人文, 社会, 自然, それぞれの科学分野の専門科目をかなり自由に履修することができた。
- (8) 新潟県糸魚川市の日本海沿岸にある交通の難所。『おくのほそ道』に登場することでも有名。
- (9) 本学では最も大きな収容人数の教室の一つである。
- (10) 『黒き猫』(重要文化財) 1910/永青文庫所有・熊本県立美術館寄託。(参考) <http://www.eiseibunko.com/collection/kindai1.html>
- (11) ことばの粒度というのは, 同じことばであっても, 概念的なレベルの違いや文脈での使われ方の違いによって, そのことばのもつ意味が少しずつ異なってくる場合があることについて, そのことばの意味や使われ方の細かさや粗さの違いを表すのに筆者の一人である佐々木がよく使っていることばであり, この対談シリーズの著者らともよく共有して使うことばでもある。特に, 情報学では, 概念と実体, あるいはクラスとインスタンスのように, 用語として全く異なる意味であるにもかかわらず, モデルの中では文脈が異なると同じことばでも概念としての意味をもったり実体としての意味をもったりすることがあることから, ことばの持つ意味の粒度を意識する機会が多い。

これは, 初学者向けの講義と, 研究者向けのセミナーで話をするときのことばの使い方の違いによくあらわれる。あることばの意味を構成する背景をどれだけ知っているかによって, そのことばの印象は大きく異なってしまう。たとえば, 文化人類学における議論で伝統ということばを使うとき, 研究者はよく「伝統」とカギ括弧に入れて用いる。これは, 一見伝統的に見える事象も実は近代において再構築・創造されてきたものが多いという有名な議論(『創られた伝統』エリック・ホブズボウム, テレンス・レンジャー (編), 前川啓治ほか (翻訳), 紀伊國屋書店, 1992年)を踏まえたものである。専門的な議論の場で伝統ということばを不用意に使ってしまうと, それがあたかも単純に過去から連綿と続いてきたことをナイーブに信じているような印象があり, 聞き手にある種の「素人臭さ」を感じさせてしまう。しかし, カギ括弧に入れることで, 上記の議論を踏まえた上で調査対象の人びとが伝統だと考えている

ものを議論の俎上にのせていることを示すことになる。ここでカギ括弧は、ことばの意味を限定する効果、言い換えれば、粒度を細かくする効果をもっている。しかし、講義においては、そもそもその前提となる議論からはじめなければ聞き手には伝わらない。すなわち、粗い理解からスタートしてより粒度を細かくしていくことが、専門分野への入り口になっているのである。

- (12) 実はこの『黒き猫』の話、情報学での理解としては、クラスとインスタンスの関係として理解すればよい話だろうとはうすうす感じながら聴いてはいたものの、一方で、心理屋としては、そこからさらにメカニズムに話を持っていきたかったということもあって、かなりの時間を中村先生と小西先生に何度も繰り返して同じことをお話させてしまった。
- (13) 前回の対談では、例えば、レポート課題でさえ、なにかを説明させるような課題とするだけのものも散見されるというようなことに言及したが、ことばを知る、ことばを理解する、そしてさらにことばのネットワーク化、関係づけをする、ということができさえすれば、ことばを説明させる課題も大きな意味を成してくる。
- (14) 厳密には concurrent, つまり並列、並行、同時という言葉のほうが合っているかもしれないが、情報処理の世界でも parallel processing を並行処理と呼ぶことがあったり、一般的な言葉として並び立っていることを parallel で表現することもあるので、ここでは広義の意味としてパラレルと表すこととする。
- (15) 松下佳代「学生の学びをどう評価するかーパフォーマンス評価を中心にー」2017年9月14日、金沢星稜大学FD全体研修講演会、金沢星稜大学A41教室。
- (16) 60項目ほどのQ&A集を対談の最中に見せながら議論している。
- (17) 短大部の2年次ゼミナールの通常開講時限とは別に、週に1コマないし2コマ分の時限を決めて、ゼミナールを補うようにサブゼミナールを研究室で開催して、有志のゼミ生と研究や教育や時事に関する議論を行っている。
- (18) 『断片的なものの社会学』岸政彦（著）（朝日出版社、2015年）
- (19) 『夜と霧ードイツ強制収容所の体験記録』V.E.フランクル（著）、霜山徳爾（翻訳）（みすず書房、1985年）。2002年に新版として『夜と霧』ヴィクトール・E・フランクル（著）、池田香代子（翻訳）が発行されている。
- (20) 京都大学のポケットゼミの最終的な発表の場が吉田キャンパスにある時計台ホールで、英語でのプレゼンテーションが行われていた。
- (21) 金沢星稜大学では、2017年度より全学を対象とする教養教育の現状と将来について議論する学部横断的なFDの場が設けられ、教養教育科目を担当する全学部の教員による議論が行われている。
- (22) 金沢大学が2016年度から始めた新しい共通教育の科目群の総称。（参考）https://kanazawa-u.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=7351&item_no=1&page_id=13&block_id=21