

《シリーズ対談：教養教育とその周辺》

型にはめる教育と冒険させる教育 —大学教員という仕事のなかでできること—

佐々木康成[†], 小西 賢吾[‡], 大島菜穂子[§]

1. はじめに

本紀要の創刊号から掲載してきた対談シリーズも4回目を迎えた。主に学内の共通教育科目の中で教養教育にも関わるゲストを毎回お迎えしながら、教養教育の周辺を含めた大学教育のあり方だけでなく、筆者らの具体的な授業経験や方法、あるいはそこに至った経緯などについても語られる場面が多かった。教員も人間であるので、様々な失敗や間違いを起こすこともあるし、またそのなかから多くのことを教員自身が学ぶこともあれば、学生たちが学んでくれることを期待することもある。そして、われわれ教員は、そうした試行錯誤の中で、学生たちにとって必要な教育の目的、方法、姿勢、信条など、日々悩みながら授業や科目のデザインを行っていると言える。

こうした教員を取り巻く状況は、FD活動と呼ばれる一連の取り組みによって多様な教育のあり方や教育能力に変化をもたらすことができ、個々の教員やその属する組織の教育におけるチカラを伸ばすものである。本対談シリーズもそうしたFD活動の一環であるとも捉えつつ、毎回ゲストをお招きして、研究や担当科目の分野の違う教員とともに、意見や議論を交わしてきた。今回のゲストには、本学教養教育部で教職関連の科目を主に担当している大島菜穂子講師をお招きして、ご専門である教育委員会や教育組織などをはじめとする教育行政学の分野か

らだけでなく、初等・中等教育における授業やそのあり様についてもトピックをお話いただくことにした。教室の作り方や教員の子どもたちへの関わり方などについても言及しつつ、大学教員であるわれわれの「仕事」ということについて考えていきたいと思う。また後段では、最近学生たちがよく使う「成長」ということばについても議論してみたいと思う。

小西(K) 正直僕は最近、本来のFDに飢えている感じがちょっとあります。普段からよく佐々木先生とFD的な話をしてるので、例えば、真面目な授業のやり方から、大教室でどうやったら学生を黙らせられるかに関するFDとか、学生にどうやってわかりやすい日本語で伝えるかとか...

佐々木(S) 二人FDはかなり多いよね...(笑)。最近是非常勤の先生なんかに交じってもらって、研究室でお話しすることは多くなってきましたね。組織的なところでも、もっとそういった本当の意味でのFDをやりたいところです。ことばや概念の話がやっぱりよく話題になりますね。もちろんそれらを使う思考も含まれるけど...

K) 特に日本語ですよ。前回の対談では中村先生がゲストに来てくださって、日本語をどういうふうに使えばいいのかという話をしていたところで⁽¹⁾。例えば、英語

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

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

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

を学ぶ場合には単語を覚えたり文法を覚えたりすることが必要になりますが、実は日本語でもそれが必要なのではないかという話とか、読解力の問題でやっぱり読めてないよねっていう話とか、読んででも頭に入っていないし誤解してるよねとか。最近話題の本で『AI vs 教科書が読めない子どもたち』⁽²⁾というのがあって、読解力不足にフォーカスしていたので、これはちょっとタイムリーなのかなって思ったりしたんです。

この対談シリーズの企画段階で話をしていたのは、そういうテーマを教育学者の視点から見るとどうなのかというのを聞きたいのがメインのテーマではあるんですけども、最初からその本質的なところまでずばずば行かなくても、大島先生のバックグラウンドからゆっくりお話いただければと思います。

大島(O) ちなみに私は博士は教育学なんですけど、専門は教育行政なので、教育学とはちょっと違うんですね。行政学に近い感じですよ。

S) その違いすらも、そして、ボクらは教育学とか教育学部の話ですらあまり知らないから、その教育学とか教育行政学といった分野の話からしていただければ、ボくらとしても後学のためになると思います。

O) あの一私しゃべるの苦手なんですよ。

S) だいじょぶですよ、ボくらがたくさんしゃべりますから... (笑)。

O) ほかにもいっぱい苦手なことがあるんですが、拙いですけど、よろしくお願ひします...。どこから始めたらいいですか？

S) まずは先生のご出身の学部は？

O) 東北大学の教育学部です。教育学部は、その中で大きく2つに分かれていて、心理系と哲学・行政系になります。教育学は領域学なので、教育心理学とか教育哲学とか教育行政学のように教育学のうしろに方法論がつくような感じになっています。その中で私は

教育行政学を選んだということです。

S) なぜ行政を選ばれたんですか？

O) メインで人気があるのは教育心理学なんですけど、あんまり面白味を感じられなかったのと、かちっとしたのが好きなんだと思いました。行政のほうが型にはまっているので、合っていたんだと思います。

S) 心理のボクからすると教育心理でさえカタイ感じがしますけどね (笑)。

O) あ、そうですか...。

S) 東北大学の場合、心理学自体は文学部のほうにあるんだと思いますけど、教育学部で教育学なら、ふつうに教育に関する学問なんだろうなあって思うんですが、そこで教育行政っていうのを浮かべられるっていうのは...。

O) よく学生には肉まんをたとえにして説明しています。肉まんには肉と皮があって、肉の部分が学校内での教師と生徒とのやり取り、そしてこの教師と生徒とのやり取りをどのようにサポートしていくかっていう条件整備が、肉まんの皮にあたる教育行政の役割ということです。この話はずっと私と私の指導教員だった先生が、もなかの餡ともなかの皮として話されていたものを、より学生に親しみのある肉まんにしました。そして、求められているのは肉と皮とが上手に調和が取れている状態だよと説明しています...。

K) 肉まんのように一緒に食べたほうが美味しいし、もなかの皮のように破れちゃいけないし、肉汁もこぼしちゃいけないし、っていうようなことですね。

S) そうすると、この2つの話があってこそさらにわかりやすくなりますね。そうか、それが教育行政のあり方、というわけですね。その行政っていうのがそもそもわからなくなると...。

O) 教育委員会とかですね。例えば、学校で何か問題があったときに教育委員会がどのよ

うに責任をとるかとか、教育行政の扱う領域って幅広くて、学校を設置して、そこに教師を配置して、教師がどんなことを教えるかっていうカリキュラムを決めるところまで、教育行政に含まれてきます。

- K) 具体的に研究の資料はどのようなものを使うんですか?
- O) 私の場合は完全に教育委員会の仕事に関してのことなので、都道府県の法規則とか文科省の政策過程の資料とか新聞記事等ですね。
- S) そうすると文科省の諮問やら答申やらの資料などは見ておられるんですか?
- O) ただ私はメインが教育委員会なので、教育委員会関係の諮問や答申は見ていますが...
- S) なるほど、教育委員会か...。となると、小学校や中学校っていうイメージですかね。高校もですかね...。大学となるともうそれはないから、相当する組織はなんですかね? さっきの肉まんの肉と皮で例えると...
- O) 大学の行政全般を担当しているのは、文部科学省ですね。ただ都道府県立や市立などの公立大学は、各自治体の首長の担当になっています。自治体レベルでみると、公立の小学校・中学校・高校が教育委員会の担当ですが、私立の小学校・中学校・高校、公立大学そして幼児教育の幼保連携型認定こども園は首長の所管なんです。権限が複雑に分有されていて面白いですよ。

2. 「わかる」とは何か

2.1. 書き言葉をかみくだくための「写経」

- K) 前の対談では語彙について議論した部分が多かったのですが、学生が使える語彙に限界が来たときにどのように能動的な学びをフォローできるかっていうことがあって、それについてどのように考えられますか?
- O) 一年生の「教職入門」の授業では、教科

書のある一章分の各段落の冒頭一文を全部書き取るレポートを課しています。授業で私が説明しても右から左で頭の中に入っていないんですけど、学生自身がひたすら「視写」⁽³⁾って言うんですかね、これをしていくと、言葉が自分自身の頭に入っていくという感覚がよくわかるみたいです。でも、それが苦手なダメな子もいるんですよ、ひたすら書いて何も身につかなかったっていうコメントを書く子もいるんです。でもちゃんとできる子もいるので...

- S) そのできない子っていうのはどういうタイプの学生なんだろう?
- O) やっぱりなんかこう、させられているという感じが強い子、あとひたすら書くのが嫌な子、ですかね。
- S) ひたすら書くの嫌な子、ね。一中略いや、この前から、ある学会のワークショップでも話題になったし、学内の先生方と話しているときにも同じような話をしてるのはね、学生たちは、読めてないだけじゃなくて聞けてないんじゃないかっていうことなんです。ジェネリックスキルとかいう以前の問題かなってね。見えてないとか聞けてないとかね、言葉が聞き取れていない可能性がある。だから、ボくら教員は、そういうところから気をつけなければならぬという意識を持っていたほうがいいんじゃないかってね。そういうのって小学校とか中学校とかでも話題になるんですか?
- O) うん、なってると思います。でも、大学の教科書って難しくないですか?急に言葉が高度になって、このギャップを埋めるための何かが必要だなと思っていて...
- S) それに加えて長くなる。
- O) そうなんですよ。だから、主語と述語の対応とかがぜんぜん分からなくなる。
- S) そうか、文が長くなる、段落が長くなる、それから一節が長くなる。たしかに、高校ま

での教科書だとせいぜい2頁くらいまでで(トピックは終わって)、しかも文字のサイズも12ポイントくらいでわかりやすくなってるけど、大学からは9ポイントとか10ポイントくらいの文字になったりして…。それは、あるかな…。

O) わたし自身も大学1, 2, 3年まで教科書がぜんぜんわからなかったです。それで、まずは教科書の大事だなと思うところを自分でノートを作ってまとめ始めたんですけど、頭に入らない、理解できないとわかって、そこからは、ひたすら写すことにしました。文字を一つずつ写していくと頭に入っていくっていうことによく気づいて、それなら学生たちにもそれをやらせてみようって。大学生生活で一回だけでもと思って。

S) それありかもしれないなあ。聞けてない、見えてない、読めてない、ということが、ある。

K) 前回の対談で話したのは、たしか、学生たちは文語が苦手なんじゃないか、つまり書き言葉ですね。コミュニケーションとかレポート書くときとか、学生にとっては口語の延長線上で全部やってしまっている。ただ、大学の教科書や本っていうのは、高度な書き言葉で書かれているので…。

O) なになににおける、とか…(笑)。

全員(全) (笑) たしかに!

K) そういうのを音声で聴いたところでまったく頭に入らないかもしれませんね。そういう意味で視写というのはすごくいいと思います、まさに究極の手習いというか、写経みたいな。

O) そうなんですよ。

S) たしかに重要かもね。「おける」ってふつうの会話では出てこないもんね。

O) 使わないですもんね。

S) 前の対談でも「合理的」とか「言及」とかふつうの会話で使わないもんねって話して

たけど、前置詞的な言葉でさえ、ということやな。

2.2. 読解力と教員の「解説」

S) …ただ、その中でちょっといま思うのは、口語で教科書を書いたとすると、こんどは、例の0次元の話になっちゃって、「今」を理解するのはできるようになるんだろけれども、全体としてこの段落は何が書いてあったんだろかということになると、それをつかめるようになるんだろか、っていうのは直感的には思うんだけど…。

O) どういう意味でしょう?

S) 書き言葉で書いてあるからこそ、その段落の構成がきちんとつかみやすいんだろと思うんだけど、それがもし口語で書いてあったとすると、個々には理解できたとしても、段落間の関係性とかはパッと入ってくるんだろかなあってというのが、直感的にはですよ、疑問としてすぐ出てくる。

K) それは僕の感覚からするとどちらかというと小説的な読み方になるというか、話の流れが面白ければすらすら一っとう入ってくる。例えば、僕の好きな夢枕獏の小説は言葉のリズムで読ませるようなものがあって、この言葉気持ちいいなっていう風にすらすら一っとう流れていって、構成を気にしなくてもいいんです。基礎ゼミの教科書では、文章をパラグラフに分解して構造をつかむことが読解のキモだと説明されているけど、なかなかそんな読み方は普段してないし、現代文でもそういう読み方はやってないかもしれない。そこで、高校までの現代文をわるものにはしたくないんですけど、中等教育における現代文教育と大学での「読めない」との断絶がなぜあるのだろうと思っているのです。

O) なんででしょうね。解説しちゃうからってことですかね。高校とかまでは…。

S) なるほどっ、生徒や学生たちが自分で理解したことだけを表現しろっていうんだった

- らしいかもしれないけど、どうせ先生が解説してくれるし、板書してくれることを書いてりキーワードを拾っておくと、読んだ気になる、わかった気になる、というようなことですね。
- O) そうなんですよ。
- K) その気になる、か…。なんか難しいこと書いてあったけど、実はこんなことやったんかっていうのを先生が言ってくれて、そういうことだったんですね、というようなことになるわけですね。
- 全) そうですね、ありますね。
- S) 逆に、大学の場合は、それを言ってあげるようにしないとダメなんですよ。ワーって書いてあるたくさんのことについて、コレとコレとコレをまとめると、あるいはこういう言葉で表すことができるんですよという風にまとめてあげると、それがやっとな読めるようになる、わかるようになる、とね。こういう風な文章があるわけなんだけど、たかだか4、5頁のものがあって、それぞれのことをそれぞれで理解すれば理解できるはずのことなのにもかかわらず、解説してしまう、ということですね。なるほど。
- O) そうかなって思います。
- S) うん、それはあるわ、たぶん。中学校でもあるわ、それ。詩とかでもそうやもんね。
- O) はい。
- K) で、実際それがテストされますもんね。そこで先生の言った意味をメモしておいて、それをテストで書くと正解がもらえるということですね。
- O) だから、視写は、段落の冒頭文だけですね。それ以外は写させないんですよ。で、冒頭文だけ写してくと、あ、各段落の冒頭が大事なんだなっていうことがわかるし、冒頭に書いてあることが本文の中で具体的に説明されているんだというような構造がつかめていくんです。
- S) なるほど、よく構成されている文章であればってことね。
- O) はい、そうですね、そういう文章なら大丈夫っていうことですね。で、逆にそれを繰り返していくと、あ、この人の文章は下手だな、とかいうこともわかってくるってことです。
- K) そうですね。下手な人の文章の冒頭はよく見てもわからないということですね(笑)。
- O) そういうことです(笑)。
- S) うん、なるほど。それは、大島先生ご自身の経験が根になっているということですね。ほほーっ…、いっぺんやらせてみようかな。
- O) 一応、学生には選択肢を与えています。一つは、視写というか写経のように文字をそのまま書き写す方法、もう一つは、教科書の読み方を教えたいので、図と表だけを手描きで写して、それぞれの図表の要約文を作るという方法です。そっちのほうは要約なので、写経より楽だよって言うんですけど、今年の学生は全員写経を選びました。
- 全) (笑)
- O) 要約とか難しいって。
- S) 考えるのイヤなんやね。…それはなんていう科目で?
- O) 「教職入門」っていう科目です。
- S) それは伝道師としてすごくイイよ!またそれその子たちが伝道師になってくれるからね。自分たちが小中の先生になったときにまたそれやってくれると思うからね。
- O) でも、学生の評判では、それよりも、アイズブレイクのほうが好きようです。
- S) そりゃあそやる(笑)。まあそれはでもさ、テクニックとしてどこにでも書いてあることだから、自分が経験してというよりは、チュートリアルとして検索すればいくらでも出てくるわけだし、その点でも、自分たちで

実体験させるほうがいいですよ。うん、それ、何かの機会にやってみようかな。なにの科目でやろうかな…。

K) それは、今しよーもなかったとしても、コレってこういう意味だったんだっていう風に気づく瞬間がやって来る可能性が高いですよね。

S) それなら教科書使う意味あるね!

O) なにかあったときに予習復習もできますし、一から読もうとすると気持ちが萎えちゃうので…。

S) 一回書いてるからね。…これいいFDだねー!

K) 『知のナビゲーター』写させてみようかな。

S) いろんな教科書でやってみるのいいかもやねえ。一中略…んー、そういうような種類のこと昔やったことあるなあ、んーと、なんやったっけなあ…。

…あ、そうや、塾の講師で小学校の算数をやってたときの話です。自分が小1か小2のとき、父のいとこに夏休みに同じような感じでやってもらったのを思い出してやってみようって考えたんです。例えば、小6になると分数のかけ算とか割り算とかあるでしょ。で、割り算って逆数かけるやん。でも、最初意味わからんし手続きやなっていう感じやから、約分とか通分とかでもおんなしなんやけど、その手続きばっかしやらせるっていう時間を何コマかとるんですよ。理屈とか説明とかほとんど教えずに、ドリルとしてたっくさんやらせる。その何日か経ってから、説明なり理屈なりしくみなりを教える。というふうにすると、わりと多くの子たちで理解が一斉に進む。さっきの手習いの話と一緒に、自分の中に慣れというか、頭の中で操作ができるようになって、暗算でも筆算でも、なにかこう操作ができるというモードができあがってから、ちょっと難しい説明をす

るようにしてあげるといふうにしてきたんですよ。さっきお話にあった写経の話の聞きながら同じようなことしてたなあと思って聞いてたんですけど、それがドリルでしたね。さんざんさせてから理解させるための説明をする、ということですね。そういうのが、今の大学での自分のやりかたにも通底していて、まずはやらせてみて、やってみて、そしてあとで実はね、というふうの説明を加える。心理学でのデブリーフィングなんかでもそうだけれど、実験をまずやって、そのあとでその実験の目的やしきみについての話を実はねっていう感じにするわけですが、そのやりかたのほうがよい理解に結びつくのではないかと思っています。反転授業なんかもそういうところがあるのかなあと思いながら、使い方としてはいいんだろうなと思ってはいるんだけどね。

K) それはこの対談シリーズでよく出てくるお稽古論の話で、最初意味もわからずお稽古をするけれどもある段階まで達するとそのお稽古の中の動きというのがいろいろと連動していたんだということが初めてわかるというふうなね。その意味でも、さっきのお話にあった「解説」のよしあしというのは、ほんとはもっと吟味されてもいいのかもしれないね。

2.3. 「わからない」をめぐって

S) さっき、ご自分でも写経のようなことをされていたというのは、大学の頃ですか?

O) 大学の頃もですが、そのときはそこまではやってなくて、大学院になってからですかね。

S) それをやり始めようと思ったキッカケは単に理解の問題だけだったん?

O) はい、あの一、読んでも頭に入らなかったんですよ。自分の専門分野にもかかわらず何言ってるのかわからなくて、とりあえず書き始めたら、あ、意外といいこと言ってる

んだ一、みたいな(笑)。

全) (笑)

S) でも、その、わからないっていうことが、わからないとダメじゃないですか?

O) あ、でもその場合は、何がわからないかがわからないんじゃないかって、ぜんぶぶがわからないって感じだったんです。

全) はーっ。

O) 読んでても右から左で、何も頭に残らないので、それで書き始めたらようやく残るようになったってことです。

S) わからないことがわからない子たちにはどうしたらイイでしょうね。

O) でも、それは佐々木先生がやられてるように、クエスチョンを投げかけるということだと思います。

S) そうすると、ボクらの範疇でしか学ばないことになるでしょう?

O) あ、でも、クエスチョンを投げかけ続けられてると自分でも投げかけるようになるんじゃないですかね。

S) うん、なってる感じの学生たちもいるように思うけど、例えば「心理学」なんかでも先生言ってることわかんないって言う学生たちと、よくわかるという学生たちとがいて、そのわからないって言ってる学生たちが最後の授業の感想で聞くと、なんとなくコレとコレとはわかったというようなことを言う学生も出てくることから、それだけでもわかってくれるならイイかとは思いますが、もうちょっと全体としてわかってもらえるようにするには、っていう風にも考えちゃいますね。ただ、あれだけ小レポートを毎回何回も書かせていてもその程度だから、これ以上は時間的にオレが見れないよって思うくらいになるんだけど、やらせっぱなしだったらいっくらでもそういうふうに見えるっていうのはあるけど、それ評価しなければならんっていうことになると、こっちが億劫になっちゃ

う。だから、そこを何とかできないかなと思いつながらね...。160, 170人ということだと、しかもクォータ制の週2コマの授業回数だとやっぱりたいへんだなということにもなったから、100人までならなんとかこのペースでいけなくもないけれど、200に近くなるとと厳しいかなってね...。まあ、だから、もうちょっと効果的な問いかけと発言をどのようにしていくかっていうことですかね。

K) んー、的確に問いかけるには、実はすごく能力が要求されると思います。例えば、学生が質問するときのコメント力とか質問力というのはあるけれど、相手の言っていることを受けとめられないと、問いを発することはできない。そのためには、最初の対談でもありましたが、混沌とした状況をことばで切り出すことができるかどうか、っていうことがポイントになってくる。でもそれを即興的にやるにはすごい積み重ねが必要で、そのためには写経のようなものも必要になってくるのかなということですね。

S) そうやね、だから、ノートを取るというようなことを一つ取っても、先生の話をよく聞いてメモしておかないと、簡単な小レポートの問いかけですら解けない、考えられない、ということがわかった、というふうにアンケートに書いてくれた学生たちも最後にはいたので、その学生たちは解けなかったけれどもそのことはわかったと言ってるので、次のステップの科目では次はできるようになるのかなあと思って、それはそれでいいか、だからボクらの授業の中で、例えば心理学「を」教えるのではなくて、心理学「で」考え方のポイントとかノートの取り方のポイントだったり物事の関係づけの仕方だったりを学ぶ、そういうような経験をいろんな先生たちの科目を受ける中で積み重ねていくことでおそらく卒論も書けるようになるだろうし、社会に出てからもいろんな意味付けがで

きるようになるだろうなというふうにはボクは信じています。だから、心理学「を」教えるんじゃないかって心理学「で」、つまり心理学を使って、用語なんかを覚えなくていいから、そういうような考え方だけ知ってくれ、結びつけ方や関係づけ方を意識するようにしてくれというふうにだいたい言うようになってきました。まあ、だから、そういうことを言い続けるしかないかあ、そういう風にしか効果的なことはできないなあ、とね。

全) そうですね。

3. 言葉を「ことば」にする⁽⁴⁾

3.1. 視点の変換とパラフレーズ

K) そのなかで、数を撃ってみて、佐々木先生の授業にヒットする学生がいたり、他の先生の授業の誰かにヒットするというこのことを目指していく、ということですかね。...例えば、学部の授業でコレは面白かったというのがありますか？

O) 政治学と社会学ですかね。それまでと物の見方が違っていたということと、何て言うんでしょう、...一つの考えをいろんな事象に当てはめて、そんなところでも使えるんだってというのがおもしろかったですかね。

S) 何かトピックは思い出せる？

O) 为什么呢ね...。少しずれるかもしれませんが、印象に残っているのは、例えば、雨が降ると自民党が勝つとか、ですかね。つまり、遠い因果関係が理由をつけて説明できることのおもしろさですね。そんなふうには知らなかったことを知る、わかるっていうおもしろさですね。

S) ああ、なるほど、たどってみると実は雨が降っていた、というようなことですね。例えば、雨が降っていかなくなる人が多くなると組織票が増えてた、みたいなね。そうやね、例えば共産党だと雨が降っても晴れても数は変わらないしというようなことだっ

たり、無党派が多いと雨が降るだけで減っちゃって組織票は増えるとかね。なるほど、だから、政治学とかにふれるとハッとすることがあるということですね。

O) なんかこう日頃何気なく接していることに実はそんな論理があるんだとか裏があるんだということがあるということがおもしろかったですね。

S) シャベってる側からすると、そんなに新奇なおもしろい話ではなかったりもするんですけどね。この前の「心理学」の授業でもそんなにたくさんしゃべったつもりはなかったんだけど、期末授業評価アンケートをみるとね、日頃全然気がついていないことが多くてどうたらこうたらってたくさん書いてくれて、そんなにオレ新しいおもしろいことしゃべった覚えはないんだけどなあ、と思ってね(笑)。でも、学生たちからするととても気になることだったっていうことなんですね。

全) うんうん、そうですね。

S) だからね、ボクら、かなり話のレベル下げてもいいんじゃないかっていう実感というか、そこまでいなくても感触的にはそのくらいでもいい感じ。だから、写経っておっしゃったのだから、ホントに写経だけっていう人もいるかもしれないけど、ご自身が経験されてそれをやらせてみようということになって、実際やってみたら効果があるということでもんね。だから、自分の中に根拠になるようなものがあるということですからね。ボクらはやっぱりよっぽど難しいことをしゃべりすぎてんじゃないかっていう意識ももったほうがいいように思いますね。

O) そうですね、結局、原理というようなのを教えたりもするわけですが、その橋渡しが必要なんですよ。

S) んでね、そのとき、具体例を出せるかどうか、あるいはボクらがどれだけもってるかどうかっていうこと、それから、前の対談で

も話したように、言い換えをたくさんできるかどうかということ、同じことを何回も違う言い方をするということですね。その違う言い方のたくさんできる先生がイイ先生ということになるかな。

O) そうですね。

K) 人文学部の学生で英語をやってる子たちがよく言うのは、パラフレーズ、つまり言い換えが難しいということです。留学してきた学生でも授業の中でうまくパラフレーズできなかったっていう学生が多い印象があります。うまくパラフレーズできるようになるにはどうすればいいんですかね?単に語彙を増やせばいいというわけではないようにも思いますけど...

S) 語彙以外にね...

O) 多読以外にっていうことですよね...

K) そのスキルは必要なんだけど、どうやったら身につけられるんだろう?

全) (思案中)

3.2. 自分の「ことば」とはなにか

S) いろんな経験をたくさんしておくというくらいしかないなあって思うけど(笑)、例えば、考え方の多様性をたくさん学んでおくということ、それは、むずかしい、かもしれん、...か。その場その場の文脈に合った考え方の中で作っていきなきゃなんないからね。

K) そういうふうなある種の即興性みたいなのはたしかに求められるし、授業でも、この授業はうまくしゃべれてるぞっていう授業と、なにをしゃべっても学生たちはきょとんとした顔をしていてこれはアカンなあと思いながらやる授業とあって、あの違いってどこから来るんだろう。うまくいってるときってどういう実感がありますか?ことばがうまく出てるという感じをより分析してみるとどうですか?

O) やっぱり私自身に馴染みがあるっていうことですかね。それに対して知的好奇心が

あって自分のことばになっているかどうかってことですかね。

K) 教える立場になると付け焼き刃っていうのがホントにわかるなっていうのがあって、授業の前の日に読んで知ったことを言おうとするとほほうまくいかない。

S) しかもさ、そのとき、こんな理論確かにあったよ、面白いなあって思って、自分の中でものすごく理解度高まって、コレは明日授業で話したろうって準備したスライド見せる間に、ええっとどういう論理やったっけ、みたいなことよくあるからね。

全) (笑)

S) なにかキーがあったなと思いながらそのキーが見つけれなくて困ったことがありましたね(笑)。

K) あ、自分のことばになる、っていうのがね。自分のことばになる...。自家薬籠中のものにする、っていう言葉がありますけどね。

S) そうそう、つい最近その言葉知ってさ、ネットで調べて、ふんふんそういう意味ね、と思って覚えたつもりが、小西先生が発せられる直前にそういえばそんな言葉あったなあと思いながら、いま小西先生から聞いてやっと思い出して、意味は合ってたけどすぐに出てこなかったという... (笑)。

全) (笑)

S) なかなか自分のものというか自分のことばとして出てこないですね。この対談をしてよく小西先生が「開陳」っていう言葉を使われるんですね。ボクはこの歳になって初めて知って、意味も調べて理解はしたけど、たぶんボクの中ではこの先も使わない言葉なんだろうなあと思いながらね。でも、小西先生の中ではびたっとくるから使われてるんだと思うんです。ボクだと心理学の言葉で「開示」という用語があるのでよく使うことはあるけれどね。つまり、ひとそれぞれ同じような意味なんだけれども使いやすいことば、自

分の中でじっくりくることばというのがあって、それぞれが使うことばが違ってくるといふことなのでしょうね。人の文章を見ていると「視角」という言葉が出てくるときがあるんですが、ボクは心理学の用語のvisual angle⁽⁵⁾のほうが先に思い出されるので、なんでココで出てくるんやと思うけれど、その分野の人たちはわりと使われる方がいて、いわゆる「視点」とか「視座」といった意味と同じような意味で使われているのかなと別の文章をいくつか読んでみて思ったというようなこともありました。

3.3. AIとボキャブラリー

K) うん、そういうこと、ありますね。それに、たしかに、視座って言葉もありますよね。科研の申請書とかだとほんとによく見ますね。前にAIに科研の申請書が書けるかっていうような話をしたことがありますが、どう思われますか？

O) 書けそうな気がしますね。

S) むしろイイのが書けたりしてね(笑)。

K) むかし、『知の欺瞞』⁽⁶⁾っていう本があって、適当に難解な物理学の専門用語をちりばめた哲学論文をジャーナルに投稿したらアクセプトされちゃったというようなある種の事件があったんですけども、おなじようにして科研の申請書も通っちゃったらどうなるんだろうっていう話なんですけどね。

S) もうすでにやってる人いるかもしれないよね。

K) いるかもしれないですね。

S) 自然言語処理とか人工知能とか複雑系とかやってる人ならもうすでにやりはじめてるかもしれませんね。

K) それって逆にいうと、あるモードでなにかを表現するときにはそのような言葉を使えばなんとかなるというようなことがあるということでしょうね。となるとここで二つ選択があって、それを身につけさせることがいい

ことなのか、例えば、こう書けばシュウカツのエントリシートもオッケですよとかね。で、もう一つは、AIにできないことを書けるようになりましょうっていう風にもっていくのかっていうことですね。

S) 前者のほう为社会の中では適応的なものかもしれないし... (笑)。

K) そうなんですよ。この対談シリーズでよく話題になるのは「オトナになる」っていう話で、実はそういうパッケージみたいなのを身につけて、いわゆる社会に出て行くということのほうが短期的にはオトナとしてうまくいく可能性がある。だからこそ授業もむかしに比べたら手取り足取り教えるっていうふうになってくるけれども、しかしそれで果たして長い人生を豊かに生きられるのかっていうことになってくるから、そういうのに関して授業の中で考えられることってありますか？

O) 確かに学生が求めているのは、その授業で何かスキルを身につけることだと思うんですけども、大学教員に一番求められるのは、学問って面白いよっていうその入口のおもしろさを提示することかなと思っています。AIがいくらできててもAIを使ってどれだけおもしろさを付加するかっていうところは、人間の創造性が必要となる部分だと思っています。そのためには手取り足取り教えてハイこまでできましたっていうんじゃないかって、自分でできるように仕向けていくっていうのが大事で、そのために教員ができるのは、おもしろさを提示することなのかなと...。あ、でも、できてないので課題だなんて思うんですけど...。

S) 何か価値観を身につけさせるとか何かスキルを身につけさせるとか何か社会に役立つことを直接身につけさせることがっていうのではなくって、AIができるかできないかとか、AIが価値観をもつかどうかとっていうのは、実はAIにわかることなのでAIに任

せておけばよくなって、人間にしか、というか、キミにしかできないなにか、キミにしかつくれないなにか、あるいは関心とか興味とかっていうのを、くすぶってるだけかもしれないけれども、それらを燃やしてみましよう、っていうことのトリガーにわれわれはなればなあって思うんです。

4. 大学教員という仕事

4.1. 教養教育で教えるということ

S) ウチの短大のゼミナールではね、10年ビジョンっていうのを掲げててね、まあ、彼らがそう言うからそれに乗っかっちゃってるって面もあるんですけど(笑)、成果は求めないから報告書は最終的に出してねって言ってますが、その報告書のつづきは10年で出してねって言ってるんですよ。つまり、みんなに子どもができて自由研究するときとか、子どもがたくさんの疑問を持ったとき、お母さん昔こんなこと考えてたことがあったのよって言って子どもにも考えさせられるようになったほうがいいじゃない、って言ってるんですよ。そういうようなことを最初の一年としてこの一年間のゼミナールで取り組んでみませんかかって言ってるんです。だから、自分の中で好奇心とか関心っていうようなのを見つけたら広げたりあるいは創造したりっていうことができないとまずはダメなので、その能力がそもそも萎縮してるんじゃないかって思うんですよ。そういうことを広げてやるってのがボくら教員の仕事なのかなって思うんですよ。

むかしはね、大学来る人たちって内発的な動機づけがあって、自分の中にそういうものを見つけ出そうっていうチカラがあったと思うし、出し過ぎちゃって社会に出たらたたかれてそれなりにまた生きていけるようにオトナになっていく。でも、今の時代はそこまですらいかないというか、内発的動機づけです

ら下の方でくすぶってるだけというかね。だからせめて土の上にくらいまでは持ち上げてやって、そして剥いでやってっていうところまでは助けてやらないと、彼らの中から芽が出ないというようなことになってるんじゃないかな。ただ、じゃあ、なぜ、その種が地中奥深くにまで追いやられてしまっているように見えるのかってというのは、また次の問題ですけどね。それを追いやらない教育が実はホントはあるんでしょうけどね。種はあったのにもかかわらずということがあるようにも思えます。

K) ということは、その学生たちがもともとってるような種にあたるものをどうやってわれわれ教員は見つけてあげられるか、あるいは掘り起こしてやれるかっていうことになるし、また、その接続部分を大学に来るまでの初等中等教育でどのように担保してあげられるかということも重要な課題であるようにも思います。大畠先生がこれまで教育行政という分野の中で研究されてきた教育委員会って初等中等教育のところだと思うんですが、例えば、いま大学で教えられたり研究されたりしているときに、中等教育と高等教育とのつながりのようなところは関心をお持ちなんですか？

O) 特に関心がなかったもので、授業でもあまり話したりはしないですね。そもそも私の担当科目が教育行政学ではなく、中等教育の教育方法論とか教育学概論の哲学的な話とか生徒指導論なので、高等教育は対象としていないんですね。

K) どっちかっていうと教養教育部の教員って自分の専門を教えているわけではない場合が多いから、それらのギャップをどのようにして埋めるのかということに関して悩みながらやっているところがあって、例えば、佐々木先生も昨年度⁽⁷⁾から初めて「心理学」を担当されていますが、それまでは「情報テラ

シー」とか「プレゼンテーション」とかなので、自分の専門性と教養としてどのように教えていくかということとの間でどういうふうに折り合いをつけていくかということが重要かなと思っています。

O) 私の場合は教えているのが「教育方法論」や「生徒指導論」なので、勉強になります。自分が教えながら、教育ってこういう風になくちゃいけないんだっていう、まさに肉まんの肉の部分の部分を学んでいる感じで…。

S) それやっぱ、一から勉強するんよね？

O) はい、そうですね。

S) 同じような教育の分野であっても、自分の分野というのがある一定の範囲だとすると、その関係をもちながらもどうしてもそうなりますよね。だから、ボクもそうだけど、自分の専門分野以外の担当科目の内容に関する事は、こんな風に教科書がたくさん研究室に並んでしまう⁽⁸⁾ということになりますね。それで、こうした教科書の中で同じようなことが書いてある部分を探して、あれば、共通部分として取り出して授業に反映させる、とかね。

ボクは看護学校で心理学を非常勤で教えていたことがあるんですが、その若い頃に柔らかいアタマで取り上げていたトピックをもう一度ここで紐解いてみて、実験なんかまじえながらできたらいいかなっていうふうに思いながら、自分の専門とする基礎的な心理学をメインにしてるんですが、やっぱり学生たちの中には臨床心理とか発達心理とか社会心理といった分野をやってほしいっていうのもたくさんいて、そっち側の学生たちからすると不満もあるかもしれないけれども、そういう割り切り方っていうのも必要になってくるのもたしかですからね。

O) そうですね。

S) だから、やっぱり自分が理解できる範囲での授業をやるということになりますよね。

全) そうそうそう。

O) それと、みなさんもそうだと思うんですが、自分がつまらないと思うことは、教えられないんですよ(笑)。

全) (笑)

O) だから、難しいなって思います。それと、自分がおもしろいと思っても、学生がおもしろいと思ってくれるわけじゃないし…。

S) それは、いまの大学の教員としては、よい傾向ですよな。

O) どうなんでしょうね。

S) いやあ、そういうふうに考えながら授業に臨める教員がたくさん増えてくれたほうが、大学はいろんな意味で多様になると思うんです。

K) この対談でもよく話すのは、結局、大学教員って免許があるわけではないので、自分の中から出てくるものを教えるというふうにしかわれわれは自己を確立できないっていうこともありますね。例えば、レポート課題を出すときにもどんな課題を出すかっていうときに、結局その課題って自分が普段から考えていることじゃないかって思って、あまり自分が興味のないことは聞けないですよな。試験とかレポートって、普段から考えていることを聞いて、意外とコレって難しいんやけど学生はできるかなあって思いながらやるっていうのはありますね。

O) だから日々試行錯誤ですね。

4.2. 「教育原理」とその周辺

S) 仙台では非常勤はされてたんですか？

O) 1つだけしてました。保育士養成の学校で、教育原理を教えていたことがあります。

S) 教育原理…、ああ、一番イヤなヤツや…。

全) (笑)

K) 告白すると、学生のときに教育原理は挫折したヤツです。

O) ああそうなんですか！

S) ボクも同じです。

- O) 挫折ってどういう感じだったんですか?
K) まあ、要するに、最後まで辿り着けなかったんです。
S) 同じです...。
O) 出席がってことですか?
K) うん、モチベーションが上がらなかった...。
全) (笑)
O) そうですよ (笑)。
K) 僕自身は教員免許は考えていなかったんですが、学芸員を取りたいなと思ってたので、教育学部へ出て行って教育原理にでてみたものの、うーんってなって... (笑)。
S) うん、つらい、っていうかね。何言ってるかわかんなくなってくるっていうか。
O) うん、つらいですよ (笑)。
K) ある意味教え方の問題もあるんかもしれないけど、あのような課程に必要な科目って、教員がどこまで自分の色を出せるかっていうこともあるんでしょうけど、あれってあんまし色を出しちゃダメっていうことはあるんですか?
O) そんなことはないと思いますね。たぶん、教科書に沿って教えてるからつまらないっていうこともあるのかなと思ってます。
S) でも、教育原理って言うくらいの名前の科目なんだから、その原理があって、その原理に反するような人だったらどうやって教えるんやろか。
O) どういう意味ですか?
S) その原理自体に納得できないと思ってる人はどうやって教えるんやろか?
O) あ、でも、教育原理って一つじゃなくっていくつかの思想があるので...。
S) そのうちのどれかをやるって感じ?
O) それらのいくつかを紹介しながら、例えば、学生も教育の作用っていうのはどういふものかっていう考えを漠然と持っているもので、それがこれまでの思想家のどの考え方に近いかっていうのを考えさせたりとかですかね。
S) はあーん。先生の場合は?何論とか...。
O) プラトンみたいに、理想像が遠くにあるって、そこに向けてたどり着くのがいい教育っていう考え方とか、ルソーみたいに理想像は外にあるんじゃないかって一人ひとりの中にある可能性から引きだしてくるのがいい教育だっていうのとか、デューイのように実生活と関わりながら自分で正解を作っていくとかですね。正解が外にあるか内にあるか自分たちで作っていくのかっていう考え方で、じゃあみんなの教育観はどれに近いかなというような聞き方をします。
S) ああー、ボクらがいまそういう授業を受ければ、それぞれ自分に合ってるとかどうとかっていうのが判断できるかもしれないけど、学生のときにそれを言われても、覚えるだけ、みたいにならないかな...。
O) 私の場合は最初に、教育に関してマインドマップを描かせて、次に「教育とは、○○である」という定義を自分なりに書かせて、その定義がさきの3つのどれに一番近いかってやると、キミはプラントンタイプだねとか、ルソーだとか、実はデューイだねっていうふうに分かれるので面白いですね。
S) そんなふうには教えてもらえなかったらなあ...。
O) 私もそんなふうには教わらなかったですよ。
K) それだったら面白そう。それは学生のときも面白かったかもしれないけど、自分がいま教育に関わっているから、教育をメタ的に見るということができていうのが面白いっていうのもあるし、学生時代にあまり教育論に触れてこなかったから、教員になった今改めてそのおもしろさがわかるというか。
- #### 4.3. 型にはめる, 型にはまる
- S) そのときにいつも思うのは、そういうの

を真剣に学んでこなかったからこそ、今こういう職業について自由にこういうことについてしゃべってるんだっていうふうにもよいように解釈して思うんですが、その点についてはご自身はどのようにお考えですか？

O) 型にはまっていないうって意味ですか？

S) うん、そうね。型にはめようがないので、自分の中で作ってきたものしかないのね。小西先生もよくおっしゃるのが、自分の経験そのものがリソースにしかならないので、教育にしろ研究にしろ自分が経験してきたものをもとにしか話すことができなくて、だからこそその中で作られてきた自分っていう人間のなかから出てくるものを学生たちの前で表現するというか、そういうことしかわれわれ教員はできないよね、っていう話をよくするんですけどね。それは、さっきおっしゃったような原理とか理想というような何かを、実はないがしろにしているわけではないんだけど、あるいはどこかでは聞きかじってはいるんだけど、自分の中では自分の中に何かを探し続けているからこそそれでしかできないという風になっているとも言えますね。だから、われわれのような教養教育部のようなところだとある程度自由に教えられる、学ばせられるのかなということがね、半分は自負であったりもするけれど、半分は、小西先生がおっしゃったようなそれをよしとするのかしないのかということについて迷いながらやっているという事実もある、と…。だから、そうじゃなくて、教育学部だとそういうのをキッチリ学んで教員になられている方も多いと思うんですが、そういう人たちだとどういう風に教えられるんだろうかなあ。

O) どうなんでしょうね。私もちゃんと学んでいるほうではなかったので…。そういう理想を自分で言語化できているほうが良い教育ができるかっていうことですか？

S) 例えば、昨今のアクティブラーニングなんかもそうだけど、ルーブリックのような評価や学ばせ方もそうだけど、議論のさせかたにしてもそうだけど、あるいはカリキュラムマップのようなのもそうだけど、自分たちの中でちゃんと学んできた人たちがそういう体系を作ってるんですか、それともそうじゃない人たちが作ろうとしてるんですかね？

O) 基本的にはアメリカなどの実践を参照しながら、試行錯誤で作成していると思います。

S) 教育の原理とか方法論とかいうのが昔から今までどういう風に変遷してきているのかすらボクら知らないから、そのへんの解説があると嬉しいなと思って…。

O) 私も専門ではないので簡単な変遷しかわかりませんが、歴史的には、教育の自由化を求める流れと、教育の標準化・共通化を求める流れとが交互に来ているといわれています。それは、学習指導要領の変遷から分かります。戦後初期は、アメリカの影響を受けて、自由で経験主義的なカリキュラムが求められました。子供が調べて討論したり、生徒会活動によって社会的スキルを身に着けることが重視されて…。しかし、そう簡単にうまくいかないわけで、1950年代になると、基礎学力の重視と系統的な学習に舵をとります。その後も、自由化と標準化が交互に来ていますね。ただ、自由化するにしても、大学入試が変わらない限り、難しいと言われてきました。以上が小中高のカリキュラムの変遷ですね。

S) 行政の面からはどうなんですか？

O) 大学入試センター試験には、高校校までの学力を保障する役割があると考えられてきました。だからこそ、入試改革をどうするかが長年の行政の課題となってきました。今、高大接続のための新たな入試制度が検討されていますが、学習指導要領の改訂をふまえ、思

考力, 判断力, 表現力を評価することが重視されています。アクティブラーニングの導入も, 講義一辺倒の授業からの脱却を意図していますし, 大学のおしなべて単調な講義形式に対する疑問とそれを変えていこうとする動きが行政側にはあると思いますね⁹⁾。

- S) ボクくらい世代だと大学はまだつまんなかった人が多いんじゃないかな。
- K) 僕くらいまででもつまんなかったんじゃないかと思えますね。
- O) つまんなかったですね(笑)。
- K) 同い年ですよ。
- O) そうですね, 昭和55年生まれですから。
- K) ギリギリレポートを手書きで出してもよかった時代, ですかね。
- O) はい, そうですね。
- K) 授業始まる直前に急に休講になるようなそんな時代ですね。
- S) ああ, まだその時代ね。
- K) 院生が休講ですって教室まで言いに来るような時代, ですね(笑)。
- S) それより下のいまの20代くらいだと授業はわりとキッチリされるようになってきているようなね。前にいた大学でも, 評価とかシラバスとかちゃんとなっていて, シラバス通りとか, 15回キッチリやってとかっていう時代は2005年くらいからはそうだったかなあってね。だからここ10年ちょっとだと20代くらいの子たちで, その大学の教育は年々そのようになってきているなっていう感覚は, すくなくともボクが教員になってからはありますね。この大学でも教務部なんかキッチリやってっていうふうになってる感じはありますね。
- O) 佐々木先生がおっしゃったのは形式の部分だと思うんですけど, どのくらい中身に, つまり授業のおもしろさに反映されてるんでしょうか?
- S) ああー, おもしろさについては, これ

はこんどは, 先生たち自身の話になってくるから, もうちょっと経たないと面白くなっていうふうにはなっていないかもしれないけど...。研究者がやってる研究テーマの多様性というのは出てきてるんじゃないかと思えますね。論文なんかでも昔のは1/3くらいがイントロみたいなのがあって, やっとその論文のテーマにたどり着いたと思えば前の研究の追試に近いようなのだったりというのが多かったように思うけれど, 最近はやっぱり面白いことをやろうとする先生たち研究者たちが多くなってきているように感じるので, 当然そういう研究者や先生たちが授業やってるのを想像すれば, 面白い授業をやっているだろうって思えますからね。一昔前だと, 学会のシンポジウムなんかに登壇されている先生たちが授業やってるのを想像してもきっと面白くなさそうだなって思わされることは多かったですからね。今はそういうような先生たちはずいぶん減ってきてるような印象をもってます。

- K) うん, それはいろんな背景があるかもしれないですよ。例えば, 大学教員の採用にしても模擬授業をするようになってるから, そこであまりにつまらない授業なんかやったら評価は低くなるだろうから, やっぱりそういうことは意識せざるをえないし, ポスドクの就職先問題などを背景に, 就職のために教育スキルを磨くことが必要とされてくる。僕は大学院生向けの教育ワークショップ¹⁰⁾を受講したことがあるんですけども, 大きな大学では授業の仕方まで少しフォローしてくれるようなことが出てきていると思います。面白い授業, 面白い授業とはなにかという大きな問題はありますが, それができるかどうかは研究者の生き残りにもつながっていると感じます。

4.4. 説明することの是非—教えると学ばせる—

- S) やっぱり, 教える授業というよりは学ば

せる授業というか、同じことではあるんだけど見た目が違いますよね。

O) そうですね。

S) だから、教える人というよりは学ばせられる人というのを大学側も望んでいるということはあるでしょうね。もちろんそれは、大学の数が増えて、多くの子たちが大学に来るようになってるからってということも、要因としては、あるいは要請としてはあるのかなっていうふうには思ってるけどね。—中略—アクティブラーニングなんていうのは高校とか中学のほうにもさがってきているから、そういうような面白い授業というのをやる傾向は強くなってきてて、ボクらはその子たちに対してまた授業はやりやすくなってくるといふ形にはなっていくでしょうね。

K) ここの大学の新生入研修でも高校生と大学生との違いについて言うことがあって、生徒と学生との違いは主体的に学べるかどうかの違いだというようなことを言うし、僕もよくステレオタイプ的に高校までは言われたことを聞いていればよかったけれども、これからは自分で調べたりしなければならなくなるよって言っちゃうんですけども、それがはたして実態を反映しているのかってということがちょっと気になっていて、つまり、おそらく中等教育でもそういうようなことは当然行われてきているわけだし、逆に教育法研究というような面では高校や中学の先生たちのほうが熱心な傾向にあると思うんですが、そのあたりってご自身の経験の中であるいは授業の中で感じられていることってありますか？つまり、高校まではアクティブじゃないけど大学からはアクティブ、だとは限らないっていう事例ってありますか？

O) どうなんでしょうね、小学校は完全にアクティブっていうことで進んでいて、しかもすごく熱心にやっていて、なんかやっぱり小学校の先生が授業方法には一番力を入れて研

究されていて、中高になると知識を教えるということがメインになっているので、大学で、私も、自分の興味があったことを調べなさいって言ったときに、できない学生が多くって、難しいなって思います。どういう風にしていったらいいかっていうのが一つ課題ですね。

K) それは、中高まででそういう風な勉強の仕方をしてこなかったからってということに結びつけがちなんですけども、それがホントにそうなのかなっていうのが気になっていて…。

O) そう思ったキッカケってなんですか？

K) やっぱり頭の中には受験勉強的な勉強の仕方があるし、授業でも先生が板書することを写すことが勉強することっていう意識はあると思うので、それがあからそういう風になってしまおうというところがあります。でもそれは僕が高校生のときのイメージで止まっちゃってるという危惧があるので、いまのいろんなかたちの教育を受けてきている高校生が大学に来たときに、じゃあ大学教員としては、大学の学びは高校までとどう違うと言えるのかというのが気になってるんですけどね。

O) 日本で一番大きな教師の団体でTOSS (Teacher's Organization of Skill Sharing: 教育技術法則化運動) って言うのがあるんですけど、TOSSでは、授業は、発問と指示だけなんです。授業で教師の指導言は、発問、指示、説明に区別できるんですけど、このうち、小中高大学となるにつれて説明が増えていくんですよ、教師は。これに対してTOSSの授業では説明を減らして発問と指示だけでできる限り構成しなさいっていうことになっていて、そうすることで子どもたちが考えるようになるってことを伝えていきます。

K) おもしろそうなことになってきましたね。

S) そうなんですよ。説明するっていうこ

とを止めたいっていうのがずっとあって、この対談でも何度か言ってるんだけど、レポートとかテストとかでほにやらを説明しなさいっていうようなことはもう今の時代意味ないから止めようよ、すぐ調べたらイイヤンっていうね。だから、そのおっしゃった発問と指示、あ、実際には指示と発問ということになるのかな…。

O) あ、いや、発問して、隣の人とこれこれについて話し合いなさいっていう指示になりますね。

S) あ、そっか、だから、発問をずっと続けるっていうことになるよね。短大のゼミなんかでは、発表して発問して質問しろっていうことだけで構成されてて、いまのこれについてどう思うどう思うってボクが言うてるだけで、実際にしゃべってるのはあの子たちばかりで、何かわからないことが出てきたりしたら、じゃあ調べろって言うだけで、オレが知ってても教えない、という、まあ、そういうことをずっとつづけてる「だけ」なんですよね(笑)。だから、説明を省いてっていうのは非常に、いいなあ…。

K) うん。それって、極論すれば、授業を小学校スタイルに近づけていくということですかね。

O) そうですね。

4.5. 教職へのモチベーション

K) 例えば、ウチの大学の学生で教員になりたいっていう子たちのモチベーションってどういうところにあると思いますか？

O) 理由ですか？

K) 教員になりたい理由ってどういうことを学生たちは言いますか？

O) 教職科目を取っている学生は、高校までの間にイイ先生に出会っています。自分に影響を与えた先生がいて、目指す、それが一番ですね。逆に言えば、小中高でそういうような先生に出会ってない学生は教職科目を取ら

ないと思います。

K) イイ先生っていうのは具体的にどういう影響を与えてくれたっていうことでしょうか？

O) 中間レポートでこれまで出会ったイイ先生とかワルい先生とかっていうのを書かせるんですけど、そうするとやっぱり2パターンあって、一つはすごく熱心で自分と向き合ってくれたっていうのが一番多くて、次に一風変わって世間の常識にとらわれてない人、っていうこの2パターンに分かれるかなっていう気がします。

K) そしてそういう先生みたいに自分も成りたい、ということですね。

O) そんな風な先生に出会ったので、自分も子どもたちにそんなふうに接してあげたい、みたいな感じですね。

S) 大学は逆な感じがしますよね。あんなヤツみたいにはなりたくないと思って大学の教員になる、みたいなね(笑)。

K) (笑)

O) そうですねー(笑)。

K) 大学の教員ってね、ご自身たちどうでしたか、研究者になりたいと思ってましたか、それとも教員になりたいと思ってましたか？

O) 研究者ですね。教員にはあまりなりたくなかったです。

S) ボクはどっちも考えてなかったかもしれないです(笑)。

K) 僕は実はどっちかっていうと大学教員になりたかったんです。大学で教えるということがとてもステキやと思っていて、もちろん、研究もとてもマニアックなことでありますからとても好きではあるんですが、僕はそういうモチベーションがあったんです。

S) うん、あ、たしかに、大学院に入ってもなくしてからは、大学の教員になりたいとは思ってましたね。大学院に入る前まで、あるいは入って間も無しの頃は教員とか研究者

とかっていう風には思っていなかったですけど、院生として卒論生の指導をしたり、アルバイトで塾の講師をしたりしていく中で、コレはおもしろいかも、っていうふう思ったのはたしかで、それで大学の教員になりたいという風に思うようにはなりませんでしたね。

K) そこは中高の教員との違いで、大多数は研究者になりたいと思ってて、自分の関心がベースとなっているところをどこかで他者に向かって開いていかなければならないという段階があるけれど、それに対して中高の教員は、最初から生徒のほうを見てますよね、子どものほうをね。その点で、必然的に教え方ということについても差が出てくるのではないかと思うんです。ただ、それにしても、なぜそんなに熱心に子どもに向き合いたいと思っていた学生が、大学にくるまでに関心が埋もれちゃってるように見えるのか...

O) 関心が埋もれちゃってるっていうのは？

K) さっき佐々木先生がおっしゃったように、もし、自分で考えるということができなくなってるというのが本当ならば、そんなに熱心に接してくれる先生がいたにもかかわらず、なぜ、自分の関心を育てるっていうようなことがあまりできてないんだろうか、ということについてなんです。

O) あ、たぶん、熱心に接してくれるっていうのは、生徒指導とか、心の、つまりメンタルな部分だと思うんですよ。だから、自分の好奇心を広げるという方ではないですね。

S) うん、そやな、そやろな。だから、たまぁにその両方をやってくれる担任の先生がいるわけや。ボクも小5小6のときの担任の先生は両面で熱心やったように思うな⁽¹¹⁾。一中略—でも、ふつうは、メンタル面のほうが影響は大きく出ますよね。

O) そうですね。

4.6. 「いい教員」と「変わった教え方」

K) 一方で、一風変わった先生ってどういう

感じだったでしょうか？

S) いた??高校はいると思うけど、小中ってあるかな？

K) 教室でギター弾いて歌歌う先生はいましたね。休み時間とかにとりのトトロの歌とかみんなで歌っていた覚えはありますね。

S) 教え方とかすごい上手でっていう先生とかどうですか？

K) 小学校の先生って教え方が上手いとかいうよりも、その先生といると心地よいか、そっちに重きが置かれていたように思うし、僕にとってもそのほうが重要やったと思うんですけど、中学のときは...、あ、僕の場合は中高一貫だったから事情がちょっと違うかもしれないんですけど、それでいうと、中学一年の最初の世界史の授業でいきなりマルクスとエンゲルスのお話をし始めた先生がいて、そのときはぼかーんと聞いていただけだったけれど、後から考えるとあの先生はなんやったやろうってね。

S) ふつうはアウストラロピテクスとかから始まるんじゃないん？

O) ふつうは世界の気候とかから始まるんじゃないですか？

K) そうそうそう、それで旧石器時代とかになってですよ。教科書は使わず、中公新書の歴史の本を教材として使ってというような先生でしたね。

S) あ、それは一風変わった先生やね。

K) いや、見た目は特に変わったところはないんですが、今から考えると、大学ですずっと研究してらして、何かのきっかけで中学高校に来たのかなっていう感じですね。研究肌とかいろいろ自分で考えをもっていて、たぶんボクらもその先生の全貌はわからなかったと思いますね。

O) 私もやっぱり教え方の上手な先生に惹かれましたね。メンタルとかじゃなくて...

S) メンタル強いもんなつ(笑)。

- O) (笑) 生徒と同じ目線とか全然そういうのを求めてなくて、自分の知らない世界をバーンって見せてくれる先生が好きでしたね。
- S) 具体的にどんなトピックがありますか?
- O) みなさんもやってるのかもしれないですけど、小学生のときだと、例えば、円の面積を求めるために円をひたすら切ってひたすらつなげてっていうふうにするような、実際のものを使って算数も勉強していく、みたいなのですね。
- S) なるほど、まさに身につけさせるというような感じやね。
- O) で、そこから公式を自分たちで考えなさいってというような課題でしたね。
- S) ボクの場合は2人いて、小3のときの先生で、それはボクがそう思ってというよりもボクの母が何度もその先生の話をするからっていうのがあるんですが、つまり、覚えてないようなことでも母が何度も言うもんだからいつのまにか思い出させられるっていうのもあるかもしれないんですが(笑)、それによるとですね、毎日宿題があったそうで、その宿題のなかには好きな宿題をやりなさいという日もあったみたいで、自分がわからないことを宿題にしてもイイし、何もなかったら絵を描いてきてもいいし、ボクはだから電車好きだったから電車の絵を写真からですよ、正確に計ってね。宿題のない日もあったよねとか、あるいはなにかあんなの書いてたねとかいうふうに思い出させられるとかね(笑)。いま思うといろんな意図が考えられると思うけれど、まあその当時は、こちワルくはなかったですよ。
- もう1人は中学の進路か生徒指導の先生だったと思うけれど、教え方としてはアレはピカイチだったなあと思うんだけど、なんともなんとも丁寧に教えてくれるんですよ。ほんとにこんなにゆっくり進んでいいの
- か、くらいのね。で、いまだに忘れないしくみとして、4サイクルエンジンと2サイクルエンジンのしくみ、ですね。その先生は技術家庭の先生で、模型ではなくて黒板に丁寧にエンジンの切断面の図を描いて、吸気・圧縮・爆発・排気という4サイクルとそれと比較した2サイクルのエンジンのしくみと動力の伝達ですね。で、もうずーっと聞き入っちゃって、なるほどそういうしくみか、とね。だから理路整然とした理解ができてほんとはよかったです⁽¹²⁾。
- K) それもやっぱり熱心なんでしょうね。
- O) 教え方のおもしろさですかね。
- S) それとともに、やはり先生ご本人がこのしくみについてわからせたいという欲求というかね。見た目は一生懸命教えてるっていうふうには見えないんですよ。でも、すごくよくわかるというか。たぶんご本人はよくわかっておられるからそのように教えられるということかもしれません。いまだにだから覚えてるわけですからね。
- K) いまでも覚えてるなら、その先生にしてみれば万々歳ですよ。まあその先生も一風変わってると言ってもいいかもしれませんね。
- S) 技術家庭の先生はわりとそういうタイプの人は多いように思うけどね。
- K) それ言うと大学の先生ってみんな一風変わってる。
- S) はずっ!!
- K) そうですよ。でも、それが、学生にあなりたいと思わせられてないとすれば、なんでやろう(笑)。
- 全) (笑)
- O) 教え方っていう意味での一風変わってるっていうのじゃないからじゃないですか?
- K) ああなるほど!!
- O) それに一風変わってるっていうのは常識にとらわれないとか、芯があるっていう意味で使われますけど、大学の教員はただのマニ

アツクな感じがありますよね（笑）。

S) そうね、社会からは逸脱しているっていうことを学生たちはよく知っているっていうかね（笑）。だからね、短大のゼミ生が言ったんですよ、先生に面白いって言われるのはうれしいけれども複雑な気持ちですってね（笑）。

全)（笑）

S) うん、そうね、そうそう、なんかそれ、わかるよー、ってね。

K) 教えたいっていう気持ちが強いわけではないんですよ。

全) そうそう。

K) 単に変な人っていう場合があるってことか（笑）。

S) あと学生たちにいろんな視点とかいろんな考え方とかを知ってほしいっていうことはあるから、そのことはずっと意識してるような感じはするんだけど、つまり、結果的にそうになっていけばいいなっていう程度で、日頃からアレ教えたいコレ教えたいっていうふうには、少なくともボクはなってない感じがするな。でもそういう風に思ってる先生たちもいるかもしれないし、だから、さっきから言ってるように、科目「を」教えるタイプの先生と科目「で」教えるタイプの先生とがいるというか、目的としての科目のあり方とツールとしての科目のあり方とっていうのがあるなあ、ってこの対談シリーズではいつも思うことだし、FDとしても議論の重要なところかなあって思ってます。だから、「説明」ってなっちゃう先生と「発問」っていうふうになる先生とがあるってことですかね。

K) うん、そうですね。ただ、まあ、話がまた元に戻りますけど、大学っていうところは教師が教えようとするをたたき込む場所ではなくって、ほんとは学生が上がってこないという意味がないっていうようなところが前提としてあるから、だからといって中学高校の

一風変わった先生みたいになれば進歩するのかっていうとそうでもなんだろうなっていうのもあって、学生との適切な距離感とかそういうのはどこが落としどころになってくるのかなってね。僕は基礎ゼミの最初の授業で大学って先生も勉強してるんだから、先生の言ってることは絶対正しいとは限らないんだよ、だから先生が間違ってると思ったらちゃんと反論できるようになれるのも受け付けてますからって言うんですが、まあ、それで、元気な子はいろいろ意見を言ってくれるけれど、ま、そういう距離感っていうのは重要だなって思ってた、それってうまく明文化しにくいっていうか、カリキュラム的に組み立てていうのも難しい話だし、個人的にはそういう風にしてるけど、全体としてはどうなんだろうなっていうのは気になる。

O) でも、大学の先生のスタンスって基本そうじゃないですか？

S) でもお、実務やってた先生なんかだとまた違ったアプローチをされているかもしれないし、大学教員としての権威とか名誉とかそういうのに重きを置いておられるような教員の場合はそうじゃないかもしれない。ずーっと学者肌で研究もして研究者たちと議論してきたっていう人たち、まあ、いまの若い先生たちはほとんどがそうだからイイと思うんだけど、そうじゃないなにか履き違えている人もいるのかもしれないというのは可能性としてあると思うんですよ。

K) 私がそういう考えに至ったっていうのは、大学のときにそういう（反論してもいい）雰囲気を出してる先生が多かったっていうのがあって、ご本人ははっきりおっしゃらなかったけれども、こういうことなんだろうなっていうのは思っていました。僕はことばにして学生たちには言ったほうがいくなって思ってたんですけども、まあ、分野にも依るといふ気はしますね。あなたは勉強不足だか

らわかっていないという指導が一般的な分野もあつたり、知見を積み重ねたところに権威というか hierarchy ができる分野もあると思うし、まあ人類学は比較的緩いと思うんですが、その一方でこのテーマで研究するには誰々先生と誰々先生の研究を必ず押さえておかなければならない、という分野も多いと思う。

- S) 教育学とかだとそういうの多いんじゃない?
- O) どうなんでしょうね。教育学の王道のほうはあるかもしれませんがね。でも、私は王道じゃないので、そういうのは全然ないですね。
- S) ジャあわりと自由にもものが言えるという。
- O) そうですね。
- S) だからあ、いろんな教育の仕方とか方法もできるようになるということなんですかね。
- O) そうですね。
- S) ボクも心理の王道のところには全然ないから、もし実験心理の王道のところにいる人たちのところにいたら、どうなっていたかっていうのはありますね。—中略—... 院生の頃はまあそうだったわけだし、でも、工学部に移って、わりと緩い調べ方と実装の仕方っていうのにも出合って、ああ、モノを作るっていうのはガチガチでは作れないんだなあっていうことを学んだし、こっちの大学に来てなおさらそれでいいんだなあっていうのが正直なところで、だから、自分が自由に授業ができるかとか、あるいは学生たちにもそういった自由さというのをどれだけ伝えられるかっていうことにシフトしてきたのは確かだなあ。

4.7. 守から破へ

- O) でも、やっぱりキチッと大学院で訓練されてきたのはよかったんでしょうね。
- S) うん、もちろん、それは必要だったんだ

と思う。だから、バックボーンっていうか、真っ直ぐ自分の中に通ってるものっていうのはあって、そこからどれだけ逸脱してるかっていうことを自分で計り知れるということが重要というか。だからこそ、専門教育というのは勝手に学ばせるだけじゃなくって教えなくちゃなんないこともたくさんあるんだろかなあというのはよくわかります。つまり、さっきの話でいうところの「説明」の部分も必要だなあとの対談シリーズを通して思うことがよくあります。ただ、—中略—この大学の役割として、卒業研究でどのレベルまで求めるのかということに関しては、もう少し吟味したほうがイイように思われる部分も学生たちの側からすればあるのかなあと思うようなところもありますけどね。だから、ゼミや卒業研究だけでなく、ふつうの授業に関しても、同様に考えていったほうがイイ部分もあると思われるところはあると思うので、FDなんかでそういったことが議論できると、あるいは意見交換できるとホントはイインですけどね。まあ、自分の中に真っ直ぐあるものから離れてるコトや考えをどのくらい計れるのかということが大切で、そういったことを学生たちにも身につけてもらいたいと思いますね。

- K) それはやっぱりお稽古論というところからすると型を崩せる段階まで来てるということですよ。
- O) 守破離の破ですね (笑)。
- K) そうですよ。だからそれをやるためには、ひたすら茶筌を回さねばならない、ということですね (笑)。
- S) そうね、この角度で回さねばならないというね (笑)。
- K) 回してるからここまでは許容できるとか、これは全然違うということがわかるというね。...それをやるためには、...時間がかかりますね。

S) しかも、そういった考えを背景にお持ちにならずに、ただいま現在のお稽古だけをさせるというような教え方をされる先生がおられないわけではないように感じることもあるのでね。

K) それとさらに、学生が短期的にあるいは長期的にどのように感じているかということもありますね。例えば、「社会調査論」という科目の授業アンケートの感想であったのは、Word, Excel, PowerPointの使い方がわかった、というようなのがわりとあったんですね。そのスキルが身についたっていうのですね(笑)。

全) (笑)

K) で、まあ、実はそのほうがいいのかも思えないなと思うところもあるんですが、もちろん、社会調査とは何かということを受けとめた上で書いてくれた人もいたんだけど、僕はそれらを見たときに、どちらも正解なんだろうなと思うんですよね。あとはもう受けとめられ方に依るんだろうなあとね。5年後にどう思ってくれるかとかは、もうこちらがコントロールできる要素ではないし、大学の授業において結果が(つまり、目的がと言ってもいいかもですね)一つに収束していくというようなことはしないほうがイイのかなっていう気もするし、その点でも「社会調査論」は考えさせられた授業だったなと思います。丁寧にパソコンを使ってきめ細かくやったからこそそういうのが出てきたという面があるし、一方で言いたかったのはそういうことではないというのも実はあるし、難しいなと思います。その科目でのレポートでは、北陸地方は幸福度が高いっていう言説を質的調査により検証せよ、っていうのが課題だったんですけど、これ結構いろいろおもしろいこと書いてきましたね。

O) どういう調査をするんですか?アンケートとかですか?

K) いや、そこは自分で考えなさいっていうことですね。僕は文化人類学のフィールド研究がベースなので、アンケート結果を統計処理するやり方は細かく教えられないので、インタビューとか現場に行って調べてきてくださいというスタンスだったんですが、ほんとにいろいろやってきてくれました。例えば、富山県の一人当たりの畳数、つまり家の面積と幸福度との関係を書いてくれたのもいて、実際に自分の家の面積を測ってみて居住環境として快適なのかどうかというようなことを考えてくれた学生もいました。そういうのがおもしろいと感じてくれた学生はいいんだけど...

—中略—

4.8. 学生の「スイッチ」をいれる

K) 学生たちとコミュニケーションするときに、どうやったらうまく語りを引き出すことができるのか、っていうのは常に考えてることではありますね。

S) もっと学生たちに表現豊かになってもらうにはどうしたらいいのかってね、いつも考えますね(笑)。

K) きっとどっかでスイッチが入るんですね。そのスイッチってなんやろ?

S) ミニッツシートはゼミでは毎回書かせるけど、アレにどわーって書き始めるタイミングがそれぞれにあるんですよ。もちろん最初は何書いていいかわかんないから、自己紹介とか好きなものとか差し障りのないことから書き始めるわけですが、あるところから自分の内面を書き始めてくれるようになる。ゼミ以外の授業でもそんなふうになにか書いてきてくれるようになればいいのになって思うんですよ。「心理学」なんかの小さなレポートでも、自分の体験や経験のような個人的な内面を使って心理学的に表現できるようになってきてくれればね、いいんだけど、調べたことだけを書いてくるようようなのは

やっぱり多いのでね。まあ、そういうのを続けていくとね、期末のレポート課題で本の一節の要約に続いて関連する自分の体験を書いてみましょうってなると、8割から9割は自分自身のことと結びつけて書けるようになってくる。どの授業でもそうですが、ずっと身の回りに関することを考えようって言い続けていけば、わりとそういうふうを考えるように捉えるようにはなっていくてはくれるんだけど、ただ、それをやるには、毎回なにか発問しなくちゃなんないし、毎回何か書かせなくちゃなんないし、毎回それを見なくちゃなんないし、そして評価もせんならんし、ちょっと時間がね、というところはあります…。

- K) そうなんですよ、ただ、そのアプローチはほんとにアリだと思うんですよ。外圧と刺激を与え続けて、そのレスポンスを待つというやりかたですよ。一方でそれと違ったアプローチってあるのかなあ。例えば、基礎ゼミとかで、これをキッカケにみんなで盛り上がったというような経験てありますか？
- O) アイスブレイクですかね。
- S) 毎回？
- O) 毎回必ずですね。毎回違うアイスブレイクを入れていて、しかも隣の人とやるアイスブレイクなので、緊張が緩むというか、それで楽しくなるみたいです。で、さらに、この教員おもしろい自分を見せてるなって感じさせると、ちょっとこう開いてくれる感じはあります。
- S) それって例の三十数人のゼミか…。
- O) そうです。
- S) そうすると、半年くらいだとまだ学生同士は全員が打ち解けるところまでは行かないんやろうね。
- O) 学生同士はそうですね。
- S) だから、お互いどんなヤツかっていうのはみんなが知るまでにはならないんやろ

うね。

- O) 私はまだうまくないんですけど、まずはグループごとに小集団が作られて、その中からリーダーをピックアップして、さらに大集団にまとめていくためにはイベントが必要で、学校だったら文化祭だったり運動会だったりってというのがその団結力のためなんですけど、大学だと最初の新歓以外はそういうのがないですもんね。
- S) この前ある先生たちとお話ししていたときにね、そういうのがなくてもいけるようにはならねえーかってっていうことなんですよ。われわれがリーダーを決めたりグループ分けをしたりってような、教員が考えなくてもできるようになっていこうはないんだらうかってね。ボクらがそこにリソースをつぎ込まなくてもイイようにしたいなって思うんですけど、そういうのってなにかないんでしょうかね？
- O) どうなんでしょうね。
- S) 逆に言うとな、そういうことを小中の先生方はいつも考えておられるわけでしょう？ そんなことを考えないでできるようにならないですかね？
- O) 考えないで他人とつながるってことですか？
- S) あ、いや、その子たちは考えなくちゃなんないよ。でも、先生が考えなくてもできるようなんないですかね？
- O) いままでそういうのは見たことがないですね。私が見てきたのは、教員側が学級を作っていくっていうかたちでしたね。
- #### 4.9. グループワークと役割分担
- S) それがね、これからの社会をつくっていくのに、どのくらい必要かっていうね。今後ますます個になっていく場面が多くなる中で、先生やリーダーがお膳立てっていうふうにはできなくなる可能性だってあるわけじゃないですか。社会だって企業だってどんどん

転職したり流入流出が多くなっていく中でね、そのときそのときに集まった人たち同士ですぐにいろんなことができるようになるようになったほうがイイと思うし、誰かがお膳立てするというようなことはない方がイイんじゃないかともうんですけど、どうでしょうか。

- O) 最近、ソーシャルスキルやファシリテーションのスキルを小中高でも取り入れてやっているの、もしかしたら変わってくるかもしれませんね。
- S) そしたら、うまくいくようになれば基礎ゼミの先生がいちいちクラス運営的なことをデザインしてやらなくてもできるようになるのかな？
- K) 人文学部はそれができてる学生がある程度はいるかなと思います。新入生研修でかなりみっちりゼミ活動をするんでね。例えば、新入生研修でポスターを作らせるわけですよ。なぜここに来たのかとか、留学に関することとか、ポスターにまとめさせるような作業をすると、勝手にリーダーが発生することがある。でも、ちょっとうがった見方をすれば、そういうのって中学校以来ずっとやり続けてきていると思うんですよ。何かテーマを決めて模造紙に何か書いてまとめていくっていうのって慣れてると思うんですよ。だからぱっとできるんやと思うけど、これをよりなにか専門的な議論にもとづいたものについてうまくファシリテートできるかどうかっていうのは未知数だし、そこはちょっと教員が押しやらないと今の時点ではできない気がする。

今日はこういう風にあえて話さないと、これまで中等教育における教え方の基本のようなのに関心が向いてなかったの、この機会に意識できるのはいいなと思います。よく考えたら模造紙で壁新聞つくれとかこれまでずっとやってることだなと思って、プレゼン

とかでもやってるところあるんじゃないかと思うんです。

- S) ホワイトボードとか模造紙とか使ってプレゼンみたいなのはボクらのときに比べればすごく増えてるかもしれませんね。
- K) みんなちゃっちゃとやってカラフルに仕上げて見栄えのイイものを作ってササッとプレゼンまではやってのけるというのか。
- S) そうそう、だから前言ってたよね、プレゼンテーションはできるんですよ。
- K) うん、それがプレゼンテーションと呼べるかどうかは別として、人前でしゃべるということについては、そんなに抵抗がない。むしろ、僕ら世代は、そんなのできなかったような気がします。
- S) ましてやグループごとにとか何したらええねんってなってると思いますね。
- 全) できませんでしたね。
- S) できない子でもできるようになってくるんやと思うわ。
- K) ただ、そこに、自分自身のオリジナリティとかクリエイティビティを入れるように指示したりすると、棒読みになったりするのはあるかなあ。
- S) やっぱり考えるという作業は省きたいという子たちが多いのかな。ゼミなんかではね、みんなメンバがequivalentな状態というか、みんなが発言してほしい、誰かが発言したことに乗っかっていくだけでなく、それぞれの発言をしてほしいと言ってます。つまり、自分が思ったことは散発的でもイイからしゃべってほしいとね。もちろん関係づけてっていうのができればなおいいけどね。でも、それでも、20人中半分くらいしかしゃべれるようにはならないけどね。もちろん、トピックによってはボクが引っ張るような、あるいは解説するよなという場面もあるけれど、できるだけ個々の発言を重視したいというか、しゃべれるようになってほしいとは

思ってます。

K) ただ、一方で、役割を与えられることで学生がイキイキするということはありますよね。例えば、司会してね、書記してね、発表してね、質問してねっていう風に役割を与えると、やる気になるというか。

O) 役割がわかるとね。

K) そう、何をすればいいのかがわかるとね。でも、それはどこかから与えられないと沈黙のままで終わってしまうというようなこともある。

S) まあ、それをやってもダメな子もいるし...。あ、ボク、いつもゼミでやってたのは、コレでくじ引きするんですよ⁽¹³⁾。

K) ああ、このほうが整理しやすいか。僕、あの、これ、厚手のカードでやってたんですよ。

S) 実は、この割り箸、地べたに全部落としちゃって、食べ物用に使えないなあってしょんぼりしてたときに思いついたんですよ(笑)。

全) なるほどー(笑)。

S) これね、ランダムにできていいなあって思ってたんですけど、わりとランダムにならないヤツも出てきて、いつも同じ役割になるとか、いつも女の子ばかりの中に一人男の子っていうのが続いたりしてね、ランダムってわりとランダムじゃないんですよ(笑)。ExcelのRAND()関数も「1, 1, 1...」って続くこと多々ありますからね。心理学ではよく疑似ランダムっていう言葉を使いますが、人間がランダムに見えるようにランダム化するというか、計算機に任せてランダムにすると、かならず同じのが続いてしまったり偏っているように見えたりするのでね...。でも、まあ、公平性という意味ではいいかなあ...。役割を与えてうまくいく学生と役割を与えても乗っかっちゃうだけの学生といますからね。

K) まあ、でも、役割ってというのが何かのスイッチを入れるのに役立つてはいると思うんですけど、それ以外のスイッチを見つけてあげるといってもいいのかもしれないし、何がスイッチになるのか、ですね。

S) 活動してる間にみんな自分なりに見つけられるといいんだけどなあ。

全) (思案中)

K) あとは、共通点が何か見つかったら、自分の何かに引っかかるとばーっと言葉が出てくるというのもあるし、この紀要の学生投稿なんかでも一中略一、自分のなかの何かにカチャッと引っかかるようなのがあれば、スイッチが入るというようなことも、一般論かもしれないけれども、あるかなあと思います。

S) 基礎ゼミでどうですか、自分から発言するようなタイプの学生っていましたか?

O) あんまり...。

S) いないよねえ...。一中略一いままでの自分と違う自分にスイッチが入るっていうような学生がもっといればなあと思うけれど、いないなあ...。

4.10. プロジェクト・アドベンチャー

O) 参考になるかはわかりませんが、プロジェクト・アドベンチャー⁽¹⁴⁾ってご存知ですか?教室の中にもっとアドベンチャーを入れようっていう取り組みです。例えば、教室に30人がいたとして、みんなばらばらだけど、ここにライオンが入ってきたらみんな協力するじゃないですか。そんなふうには、人間ってなにかがあると協力するから、そういうアドベンチャーを学校の中にどんどん入れていこうというプログラムです。ただ、そのためには、子どもたちにとっての安全地帯が必要なんです。3層構造で一番真ん中がコンフォートゾーン(=安全地帯)で、次にストレッチゾーンっていうドキドキするようなところ、さらにその外側にパニックになるゾー

ンがあります。このコンフォートゾーンを学級の中で広げて、ここが自分にとって安全な場だっという気持ちをもてるようにしていくことがまず大事で、その上で自分にとって挑戦的なストレッチゾーンを広くできるように、いろんなものを教室の中に入れていきましょうっていう取り組みがあるんです。

S) それは小中で?

O) はい、小中高ですね、1970~80年代に始まって比較的長い歴史があります。とはいえ、長いことされてるといっても、そんなには広がってなくて、教科書ガチガチでやっているところに全部自分のペースで進めてイイよっという感じに入れてたりもするので、結構チャレンジングなんですけど、やっぱり学生を見てると自分にとって居心地のいい、自分が安全だと思えるという空間のあることが挑戦するうえで大事で、これを集団の中でどういう風に作っていけるかというのがポイントになりますね。ここでちょっと発言しても大丈夫というような空間作り、教室作りですよ。

S) 短大1年次のプレゼミとかだと、二十数名いて、半分くらいの学生にとっては、ふつうに手を挙げれるようになるけど、1/4くらいの学生にとってはそのストレッチゾーンがなかなか広がらないで2年次ゼミナールになってもそのまま広がらないですね。残りの1/4くらいがテーマやトピックによっては流動的という感じかな。で、最初に言った半分くらいの子たちというのは、この研究室に来てワイワイしゃべれる子たちなんですよ。だから、先生との距離も近く感じられるようなチカラのある子たちと、先生は先生、自分たちは自分たちっというふうになってる学生、そういうような見方で見てしまう学生たちとの解離もあるのかなあ、というのもあるって、それをどうしようかなあというところで、みんな近くにしよう方がいいのか、

逆にみんな近くないことにして離しておくほうがいいのか、いまの話聞いていて今後考えてみようと思いました。コンフォートゾーンを学生たちがどのように捉えてるかっていうところから学生にも聞いてみたいなと思います。

K) そのコンフォートゾーンをある程度確保した上で意図的にアドベンチャーを放り込むという形になるんですよね。その場合のアドベンチャーってどんなものが考えられるでしょうか?

O) 学校でできることは限られるかもしれないんですけど、なんでも自分の好きにしていってという時間を作ったり、例えば、作家の時間って言って、ひたすら自分で創作活動をする時間とか、あるいは野外活動のような形ですごい上の方までよじ登るみたいなのとか、周りとか協力しながらやる中で、助け合うというようなことを学んでみたいなのとかですかね。

S) プロジェクト・アドベンチャーのプロジェクトっていうのは、その創作活動とかよじのぼってみたい活動のことですか?

O) そうですね、それによってアドベンチャーな状態になる、ということですね。

S) で、コンフォートゾーンを広げる働きをそのアドベンチャーというかプロジェクトがするだろうという考え方ですね。

O) はい。メインはそのアドベンチャーをしていく子を育てていくっていうことで、そのためにコンフォートゾーンが必要だよっていうことです。

S) あーあ、なるほど。

K) 拠点がないとフィールドワークはできないということと同じですね。

O) だから、何か失敗してもコンフォートゾーンに戻れば大丈夫、みたいな感じですよ。

S) ボクはそのコンフォートゾーンを広げるってことはしてるけれど、どっちが先

かっていうことがボクの中で整理できてないな、アドベンチャーが先なのかコンフォートゾーンが広がるのが先なのか…。

O) 記憶があいまいですが、確かコンフォートゾーンが先だったと思います。それは小中学生を対象にしているからかもしれませんが。それでどんどんチャレンジさせるようにする。自分がこんなにもチャレンジできるんだってということがわかると、もっとチャレンジしていこうかなっていう風になる。

S) だから、コンフォートゾーンが固定ではなく、それが広がっていくっていうのが前提なんですよ。

O) 広げていくことですね。

K) 人文学部だと、そのアドベンチャーっていうのが留学だったり英語資格試験だったりするので、ゼミは帰ってこれる場所っていうのを意識しています。英語漬けで疲れたらゼミで少し違ったことをしてください、というような感じですね。だからいまの話はすごく当てはまるなあと思って、ゼミでわりと勝手な議論をしても大丈夫だから他のところでがんばれるというようなそういうのはちょっとあるかもしれないな。

その意味では人文学部はある程度カリキュラムの中にアドベンチャーは入ってる。ただ、それは、少し特殊な学部だからということもあるので、他の学部では学生が冒険するっていうのは何があるでしょうか。

O) 地域体験とかですかね。

K) そうですね、人間科学部でいえばフィールド演習とか専門ゼミのプロジェクトとか、ですかね。それを飛び越えるといっきにシユウカツまでいっちゃいますよね。シユウカツまで行くと一人ひとりがバラバラの方向に向いていくしかないから、あんまりコンフォートゾーンがどうのこうのっていうことではなくなくなってくるし、そうかそうか。

S) ボクが思ってるアドベンチャーは、前に

小西先生とお話ししてたときに言われてたことでもあるんですが、外じゃなくて教室の中で同じようなことを引き起こせないかっていうことをおっしゃってて、そうそうそれがやりたいから、例えば、「心理学」の授業でのマイクロレポートで考えろっていうときに、手取り足取り考え方を教えるんじゃないで、どう考えるかっていうことだけの問いにして、自由にみんなが考えることができるかどうか、ですね。例えば、いままだ何も教えてないけれど、色が見えるしくみって脳でどうなってると思うか、というのを問いにする。そうすると、色の三原色の話とか調べて細かく書き始める学生もいるんだけど、そうではなく学生自身の考える、つまり、こういう風に見えてたらいいなあというくらいのことまで書けるようになってほしいなと思って、わざと教えてないことについて自分でしくみを考えてほしいと思って課題を出すんですね。で、さらに、それに対して課題をやった後の感想も書かれてきて、その中には先生がどういうつもりで課題を出しているのかわからないというのももちろん散見されるけれども、一方で、こんなふうに考えるっていうことを狙ってるんだらうなあという学生もちゃんといて、色が見えるしくみについて自分なりに考えて書いてるなあというのが明らかかなのもあって、そういうのが、小西先生のおっしゃってた教室の中でどのように冒険させるかっていうことの一つだとボクは捉えています。

さらに言えば、それらの課題のピアレビューができたり紹介できたりする時間があればいいなと思っていても、まあ、ちょっとしたことをちょっとでも考えられるくらいの、そしてそれらが積み重なるっていうのがそのアドベンチャーに当たって、わざわざ留学するとか地域に出て行くとかしなくとも、その時間の中で、教室の中で、冒険ができる

というかね。ちっちゃい頃、ちょっと夢見がちな子とかっていうのはある意味そういうアドベンチャーなことをしてたわけで、そういうチカラっていうのをわざわざしなければならないというわけではなくって、内なる目をもってそういうことができるようになってほしいと、心理学者としては思うわけだけどもね。

- K) んー、文化人類学者としては、どうしても僕自身がチベットの山奥で得たものが多いと思っただけに、とりあえず飛びだしていけばなんとかなるだろうと考えがちになるんだけど、それとは別に教室の中でそういう風な経験をさせるというのはほんとに重要だと思っっていて、いま思ったのは、アドベンチャーってventureですよ。ある種の投企というか自分をそこに投げ入れられるかどうか、というのが重要かなと思って、コンフォートな部分からちょっとジャンプできるかどうか、バンジージャンプを飛ぶ手前で一步踏み出せるか、また後ろからその背中を押せるかどうか...
- S) そやなあ、そこで飛ぶか飛ばないか、落ちるか落ちないかっていう瀬戸際のところ、彼らなりにどうしようかどうしようかって思っただろうけれども、それを自分で意思決定してほしいというのがボクの方針やなあ。さっきの大島先生のことばでいうところの理想っていうのに結びつくなあ。ボクは理想的にはそっちやな。いつもなにかプロモートするんじゃないかってね。例えば、卒業まで手が挙げられないだったら挙げられないまま、ですな。

5. 「心の経年変化」と成長

5.1. 自信と評価

- K) そこはほんとにむつかしいっていうか、自分もそんなに学生のときハイハイってできたほうではないので気持ちはすごくよくわか

る。だからそれをいまの学生たちにだけ求めるのはあまりフェアじゃないなっていう気持ちももちろんある。でも、留学絡みでアンケートなんかを取ったりすると、自信をつけたい、というようなことばかり書いてる。そうすると、逆に自信っていったい何なんだろうってね。自信がないからできないんだろうか。それもまた疑問だし、そうすると自分も教員として若い頃の実験からわかるよとは言えるけど、そこはどうかしたら突破できるのかなってね。

- S) あるレベルでの分析的な見方をすれば自信があるかないかっていう話なんだろうけど、その自信というのが何を根拠に自信があるとかないとかって言おうとしてるのかってというのは、その分析をすることがメタ認知であって、それができて初めて発言ができるようになる、ってことなんじゃないかって思うんだけど、どうでしょうか。
- O) そんなにステップがかかるってことですか？
- S) うーん。
- K) 例えば、学生時代の記憶から考えるとそういうのなにかありましたか？自信がココで芽生えた、とか。
- S) 手を挙げられるようになったー、とか。ボクはあんましないんだけどね（笑）。
- O) 私も質問はしますが、もともと手を挙げられないタイプだったので...
- K) それがどっかの時点で自信になった。でもそれは自信がないからとは思ってなかった？
- O) そうですね、自信が...。でも学生たちの自信って自分がコレでイイって思えることで、そのためには、何て言うんでしょう、飛び出して冒険するとか、誰かに評価されるっていうことが自信の源にあると思うんですけど、オトナになるとそういうのって自信じゃなくなるっていうか。

- S) ああ、それが足かせじゃなくなる、という事か。
- K) そうですね。評価はまあ普段は気にしないですよ。承認されるとか、そういうのはそこまで目の前の関心事ではなくなる。
- O) 他者からの評価を気にしている時点で自信がない証拠という感じがします。
- K) そう、そのように、ある程度オトナとして過ごしているとそのように言い切ってしまうんですけども、学生の頃の事を考えると、やっぱりこう何かの裏付けがほしいという気持ちがあった。...いま、必死に19歳くらいの自分を思い出そうとしてるんですが。
- S) 最初の対談のときに話したんですが、ある先生がおっしゃったという例で、ある学生が質問をしに来たから本を貸してもあげたら来なくなった、という話があって、それはなぜ来なくなったかというのを問うたらそれは評価が関係してるんじゃないかっていうことになって、つまり学生と先生との関係になっちゃったからだっていう議論になったんです。質問しに来たときはそうでもなかったのに、その関係性に気づいてしまって、というね。そういうのがオトナの関係の場合にはある程度薄い場合が多いというのもある。ふつう、大学の教員というか研究者の場合は、ある程度対等な関係が担保されているから、あるいはそうありたいと思って発言をしたりされたりする、そういう素地があるからというかね。だから、最初の話にあったような、授業はこうあらねばならないと思う教員と、こうあった方がよいと思う教員との違いというのが、そうした自由度を小さくしたり大きくしたりしている、それがそのまま学生たちの学びにも自由度が小さかったり大きかったりというそれぞれの働きが出てしまうというか、そういった自由度をどういう風に担保するかという話とさっきの自信のあるなしの話っていうのはボクの中ではつながってる

なって、いま話をしている思いました。

5.2. 自分が変わるということ

- O) でも、学生、みんなじゃないかもしれませんが、基本的に自分の力を伸ばしたいっていう欲求は常にどこかにあって、それを伸ばしてくれる人に会おうとすごくイキイキするように思います。一度、「教職入門」でTOSSサークルで全国の教員に研修して回ってる小学校の先生に来てもらったんです。1時間授業をしてもらったあとの学生たちの感想がすごかったです。「今日も朝の1限でしんどいなって思ってきたけど、来て良かった」、「大学で一番イイ授業が聞けました」というようなことが書いてあって...。完敗という感じでした(笑)。学生もすごく積極的に発言したりしていて、私の普段の授業との差を感じましたね。だからやっぱり教師がどんな言葉掛けをするかによって全然違うんだっていうのが衝撃でした。
- K) その方のされたことで具体的に印象に残ってることってありますか？
- O) 普段小学校でされている実践を紹介されました。とにかくまずは自分で話すためにいろいろとゲーム形式でさせる。例えば、日本の地図をフラッシュカードでどんどん見せて2人立たせてどっちが早く言えるかというゲームを入れたりとか、プレゼンの練習を4人でさせたりとか。それからその先生の教え子たちが1年間でどのくらい変わるかという実例を見せてくれました。例えば日記を3行しか書けなかった子が1年で20ページも書くようになる、それも非常に論理的な文章になっていたり。ああ、自分もこの先生のもとだったらこんなに変わるんだっていう自信が、たったの90分でつくんですよ。
- S) なるほど、自分にもできるだろうっていう自信がね。
- O) はい。こんな私でもこの先生だったらきっと変わっているっていう。だから、みんな

- などこかに変わりたいっていう欲求があって、それこそ自信をつけたいじゃないですけど、そうした欲求が自分を変えてくれる先生を前に自然にあらわれたんだと思います。
- S) 発揚されるというような感じなんですね。
- O) だから、いかに自分が至らないかをまざまざと思い知らされました(笑)。
- K) 変わりたいっていうのが、なんとなく理解できるのは、そこまで自己評価が低くなっちゃってるのかなってね。僕らの世代って大学のときは自分探しの世代で、でも僕は自分探していることばがすごくキライで、そんなに探さなくてもここにいるやろってずうっと言ってたんです。僕も全然ダメなところばかりやったけれども、それは自分は自分であって、それを変えたいというふうには思っていなかったんですよ。このまま発達していきたくって思ってたんですよ。
- S) あ、それはオレもおんなし!!自分を変えたいとか自分が変わりたいって思ったことはボクも一度もないなあ。
- O) それはすばらしいですね。
- K) いやいやいや。ただひねくれてるだけかもしれないですけど... (笑)。
- S) そうそうそう(笑)。
- K) それは僕もはっきりとと思ってたことがあって、それはそれで大学4年間は悩み苦しみの時期もあったんですが、それは自分が自分だからこそ出てきてる話であって、自分の問題点っていうのもわかってるし、だから変わりたいっていう気持ちはホントになかったんですよ。
- O) ふーん。
- K) ただ、それだけでは行き詰まることも多かったです。だからそれだけでうまくいったという話ではないんですけど、だからその学生が変わりたいって思ってることの背景をちょっと知りたいなって思うんですよ。
- O) たぶんお二人は、なんていうんでしょう、自分で自分の足で歩けたっていうか...。
- K) よく言えばそうかもしれないし、逆にというか、カッコよくいえば単にレールの上を歩きたくなかったっていう話なのかもしれないけど、そんなカッコいいものではなかったかもしれない。
- S) ああ、でも、そうやわきつと... (笑)。それが周りから見ると自分の足で歩いてるように見えるかもしれへんね。
- O) 学生は自分では自分を伸ばせないから誰かに伸ばしてほしいみたいな、伸ばし方がわからないから誰かについているのはあると思います。
- S) それは人間科学部の子たちに特有のことであるのかなあ。例えば、少なくとも短大のウチのゼミ生たちってというのは、ボくらタイプですよ。
- K) ああーっ(笑)。
- S) 変わりたいなんていうふうには思っていなくて、むしろ私のこんなおもしろいところを知ってほしいとか、私にはこんなヘンなところがあるから認めておいてほしいとか、たぶんさっきのコンフォートの話と一緒になんだろうと思うけど、そういう部分を自分の中で担保したい、経営実務科というところでそれを担保したい、それがウチのゼミだった、ということかなと。たしかに、学年の割ちょっとはこういうタイプがいてもおかしくないし、実際そういう子たちがやって来る。—中略—経営とか会計とかキャリアとか情報とかっていうようなゼミだと、もともと経営実務科プロパーの方向性をもった子たちがあつまるところからね。その意味でもゼミってフィルターなんだろうなって思うけど、あんまりその変わりたいっていうような子たちっていうふうには感じたことないですね。
- O) あ、いや、私も見えていなかっただけなんです。その先生が授業をして初めて、実はみんなそうだったんだあということなんで

す。その科目は経済の学生もスポーツ学科の学生もいて、私が話していると、ふーん、みたいに全然やる気のない感じが、その先生がしゃべるだけで急にどうした、みたいに変わったんです。だから、言葉掛けと教師がいかにあるかということが大事なんだなって。

全) (笑)

S) 自己肯定感が下がった!?? (笑)

O) 完敗です (笑)。私自身が勉強になりました。

全) (沈黙)

5.3. 成長とはなにか

O) でもその経験を通じて、学生は変わりたいたいとか、心のどこかで成長したいという気持ちがあるんだということに気づきました。

全) それはあるかもですね。

S) あ、でも、それも思わなかったんやな (笑)、成長したいってということもね。つまり、このままなっていくだろうっていうか、このまま大学の先生になっていけばいいなあというか、大学からは離れたくないなあとか、というようなところがただ強かっただけで、非常勤とかやって食いつないでたときも、研究所とかっていう手もあったんですけど、大学っていうところで、しかも学生たちと一緒にっていうのだけは担保しておきたいという気持ちでやってきた感じがあるから、そこで自分を変えたいとか成長させたいとかなんかこうありたいとかっていうふうにしたことはあんまりなくて…。

K) うん、たしかに。これって、成長とかっていうのを社会的に考えた研究ってないのかな? ということかっていうと、最近のシュウカツの際にですね、この企業は自分を成長させてくれるからその企業に入りたいっていうのって一般的にあると思うんですよ。ただ、そういう文脈で成長って言葉が使われるようになったのっていつ頃からだと

か、どういう文脈で使われるようになったのかってというのがいまのお話を聞いていて気になって、なにかこうした問題を扱った研究ってないのかなって思います。もちろん人間って一生成長するっていうのはあると思いますが、だけど、成長することが目的になって生きるとなるとゴールが見えないということになりますよね。それはもしかするとオトナになるっていうことが遅くなってるということとどこかで関係しているのかもしれないって、なんていうか、成長できるからどんどん次の進路を選んでいくというか、成長できるから先生をどんどん選んでいく、それはいいんだけど、じゃあその先どっかで、階段を上っていくときに踊り場で足を着いて落ち着かなければならない段階もどっかで来るだろうと。それが成長だけに捕らわれているとそこが落としどころが見えなくなってしまうかもしれない。

O) どっかで足を着くってというのはどういう意味ですか? 就職するっていうこと? コレでイイって思うことですか?

K) なんていうか、成長した先のゴールというか、こういうとこまで来るとこういうことができるよというか、つまり、成長したいっていうのは彼らにとって漠然と総合的に何かができるようになりたいとかなかなか言えるようになりたいとかそういうのはわかりやすいんですけど、その先に何があるのかっていうのが見えてないとどんどんしゃべれるようになってもどんどん考えられるようになっても実はあんまり意味がないかもしれないって思うんです。

O) そうですか…。

K) その先に自分は何がしたいのかってのが描けてる子と描けてない子とがいるのかなって思います。そういう実感はないですか?

O) どうでしょうね。教育の目的って、法律

だと「人格の完成」で、そこに向けて常に自分を成長させていくっていう考えです。でもその成長と、自分の好きなことを追求するのが同時並行で進まないっていうことですか？

K) 進むとは思うんですけど、変化したい、変わりたい、成長したいっていう部分が強調されすぎると、どこまでいっても自信がない状態が続いてしまうっていうサイクルに陥ってしまわないかっていう意味なんです。

S) 逆に彼らはそのことまでは知らないでっていうことかな。

K) そこまでは見通してなくてたんに成長できたから嬉しいということか。

S) うん、そうじゃないかな。

K) うん、なるほど。

S) それと、成長っていうことばがどこかで聞いたことがあるから（役に立つという意味で…、例えばシュウカツ）その言葉を使うっていうことはないかしら？ボクは成長っていうことばをその意味で使ったことがないのでね。使いますか？

O) ありますね。…未熟な自分をもっと高めたいって思うときですかね。

全) (思案中)

O) でもそれって、プラトンのようにイイものは外にあってそこに向けて自分をついていうようなことになりそうですけど。

S) さっきの理想の話と一緒にね。

O) はい。

K) アイデアに近づいていくみたいなね。それも一つある。

全) (思案中)

S) ボクは馴染みがないんですよ。

K) 僕は成長するっていうよりも課題を解決していくっていうニュアンスのほうが強いですね。自分の中に存在している何かココが足りないのであればそれを解決しようっていう思いのほうが強いですね。それを成長って

いう風に捉えたことはあまりなかったですね。もちろん人に語るときはむかしより成長したと思いますって言えるけど、自分から成長したいっていうモチベーションでなにかをやるっていうことはあまりなかったかもしれない。

S) ああ、ボクのなかにはどの意味でも成長ということばはないかもしれないな(笑)⁽¹⁵⁾。

K) ということは、もしかしたらこの10年くらいで、成長ということばがある種の社会的な意味付けを獲得してる可能性もありますね。

S) ボクの中での成長という言葉は、植物の成長とかいうようないわゆる生長ですね、その意味でしかボクのボキャブラリの中にはない感じがしますね。まあ発達というか、身体の成長というような意味で使うことはあっても、人格の陶冶という意味での成長という言葉は使わないな…。

K) 僕の中の成長の単純なイメージは、単調増加のグラフのような感じなんです(図1)。高度経済成長とか、のぼっていくみたいなんです。ただやっぱりこの先に何かがあるのか見えてないと、永久にのぼってかないといけないんじゃないかなっていうのはある。

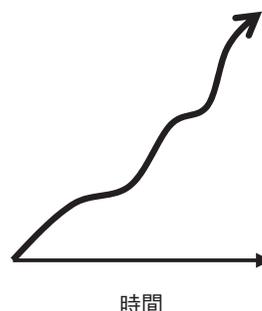


図1 「成長」の一般的なイメージ

S) ボクはそれがコワイからそれほどこの言葉を使わないのかもしれないけど…。

K) 実際みんなそれぞれの人生の中で落とし

どころを見つけてうまくやるっていうのはあると思うんですけどね。また、のぼっている最中は周りが見えないから、どこか踊り場のようなところで立ち止まって、振り返らないと成長の実感がわからない面もありますね。

S) うん、ほんとに…。そういえば、毎週短大のゼミが終わるとやってくるようになったゼミ生と話しているときに、小西先生がおっしゃった成長の捉え方の話をしたことがあったんです。そしたら、確かによくわかるって言ってましたよ。でね、立ち止まってみる、振り返ってみる、ということをしないう限り、成長してる実感って計れないですよ、って言ってたのが印象的でした。担当授業の課題の感想にね、成長したって書いてくる学生がわりと多いんですけど、そういうことだったんですかね。

K) でも、一つの授業で成長したって書いてくるのってある意味すごいことじゃないですか。いやあ、成長ってなんかすごいですね。

O) でもよく言いませんか、人間みんな心の中では、良いうことが大好きで、よくなるうっていう意識が常にどこかに働いてるっていうこと、それって成長っていうことじゃないですか？

S) あ、それ、ボクがよく言ってる「心の経年変化」っていうやつやね。経年変化ってあまりよくない意味で使われることが多いけれども、あの一、明石家さんまちゃんが「生きてるだけで丸儲け」って言ってたのを言い換えたような感じで「心の経年変化」ですね。人はなにも意識あるいは目的を持たないで生きていても、生きてるだけで人と関わっていれば、まさに成長はしてるはず。それが「心の経年変化」ということで、心が少しずつ変わって行ってだんだんと大人/オトナとしての心ができあがっていく。だから、教育をたくさん受けなくっても、あるいは自分自身がこうなろうと思わなくっても、人と関わって

生きているということは、たぶん、心は少しずつ変化して行って、それが学習であるだろうし、あるいは記憶として残っていくだろうし、それらが総体として自分を陶冶していくということになる。それで心が変わっていく、良い方に変わっていく、っていうふうにはボクは思っていて、学生たちだって、まあ、大学でふつうに過ごしていれば、十分成長してるよという風になるだろうと思うけどね(笑)。ボクらがわざわざ操作しなくともね。

K) そうなんですよ。実は、大学1年から4年まで経てば、勝手に成長してるんですよ。それは授業でなにか働きかけを受けたからとは限らない。

S) もちろん人と関わらなければダメだけれども、大学4年間いてればもう否応なしに人と関わることになるし、卒業するまでにすべての単位を取るためにいろんな先生と出会わなくちゃなんなくなるし、その場で受講生と出会わなくちゃなんないし、事務の人たちとも会おうし、通学してる中でいろんなことが起こるし、その4年間でね、高校までだとかなり一定のところ短いところ、小学校だったら歩いて30分くらいのところ、中学校だったら自転車で30分くらいのところ、高校だったら電車で30分くらいのところ、大学だったら自分の車で30分くらいのところ、そういうような空間的な広がりの中なかで過ごしていく、そういう中で空間的な認知も高くなって、人との対応も莫大に増える。その増えていくこと、広がっていくこと、深まっていくこと、そういうものの総体が、時間的な流れの中で少しずつ積み重ねられていく、少しずつ影響するようになっていく、ということかな、と…⁽¹⁶⁾。

5.4. 時間の効用と回り道

S) そういうことが自動的に4年間を意味のあるものにしてるんじゃないかとね。だか

ら、大学院にも行ってほしいって思うのは、そういう時間を少しでも長くとることが「心の経年変化」を促すことになるし、できれば、博士課程にまで行ってほしいとは思わないけれども、マスターコースには現代の学生たちはいつくてもいいんじゃないかなって思うんです。それでちょうど昔の大学生のような感じとして（社会から）認められるんじゃないかなって思う⁽¹⁷⁾。特に、教員になる子たちは、ですね。医師とか薬剤師とか師のつく資格はほとんど6年一貫制になっているのに、教師だけはなぜ未だなのかがいまだに不思議です⁽¹⁸⁾。それは教えるっていうんじゃないかって、その6年間を経験させるといことだけで心の経年変化を生じさせることができるんじゃないかなって思うんですよね。もちろん、良い場所にいれば、ですね。良くない場所なら良くないように変化するでしょうけれども、いまの大学というところは、昔のように放ったらかしというわけではないし、よくないところという風には思えませんからね。

K) 「心の経年変化」って、関わった人の人格を少しずつ取り込んでいくことだと思うんですよね。そこが年輪のようにつながって行って、核には3、4歳くらいの自分があるんだと思うんですけど、何十年もかけていろんな人と関わる中でその人たちのいろんな部分を少しずつ取り込みながら生きていく、それがまさに成長だと思うんです。こころや人格が育っていく、まさに物理的に量が増えていく感じがするんですよね。でも、たまにふりかえれば、自分の真ん中には子どもの頃の自分があるような気がするから、それも認めてあげつつ、いろんな人との出会いを大切に。どっちかだけだと宙ぶらりんになってしまう。逆にその自分の中の核になる部分を認められなくて他人の評価を頼っていくといつか破綻してしまうんじゃないかと思います。

S) そうすると一、大学に来るくらいまでにやっぱりなにかこういう核になるようなものが育てられてないと、アカン...!?

K) 理想的には、ですけどね。

S) 自分の例だとぜんぜんそうじゃないかもしれないけど、ボクの場合は早く実家から出たかった、地元から出たかった、というのが当時はあって、大学というところへ行ってとても自由だったから、好きな時間の使い方ができる、こんな素晴らしいことはないなと思って、自分一人の時間をどうやって楽しもうかと考えてましたね。そういうような時間を過ごしたからかもしれないけれど、こんな風に好きなように言うようになったのかもしれないけど（笑）、でも、そういうのをみんな経験できていたらちょっとおもしろい社会になるんじゃないかなって思う。

全) あーあ。

S) だからゼミなんかでは好きなことを言いなさい、好きなことを考えなさい、好きな科目を取っていきなさいって言うんですよね。全部選択科目でもいいのにも思うくらいです。そんなような先生だから、先生に面白いって言われても複雑だなあって思わせてしまうというのもわからなくもないんですけどね（笑）。

K) 文系の研究者だとある程度それは共感できるところはあって、つまり、4年2年3年で文系では学位なんか取れないじゃないですか。いろんな回り道をしながら自分のペースでなんかやらないとうまくいかないし、そのままやって30代半ばまでいろいろやった結果としてここにいるからこそ、ストレートで来なかったからこそ見えるものが見えるようになったというか...

O) そうですよ。

K) まあ単なるモラトリアムなのかもしれないけれど、よく言えばそれがあがる程度確保できたからこそ豊かになれたというようなね。

ただ、それを学生たちに大手を振ってそうや
れってというのはなかなか言えないわけですが
(笑)。

全) (笑)

K) たしか、大嶋先生は大学院での籍を置き
ながら中国に交換留学にいられたんで
したよね?

O) 南京に3年いました。日本語を教えてい
たので、中国語は幼稚園児みたいな言葉しか
しゃべれませんが (笑)。

K) でも、向こうの雰囲気はわかっておられ
ると思うので。

O) はい。でも、金沢に戻ってきて、そこ
からだったんですよ、私の研究人生って。そこ
で、王道を外れて、ふつうだったら2、3
年でストレートでいくところを紆余曲折して
王道を外れたから、もう自分の好きなことし
ようってようやく思い切れて、もうそこ
からはほんとにひたすら、実家からときどき金
沢大学の図書館とかに通いながら勉強して、論
文書いて、それを先生に見てもらって、って
いう形で、だから、自分が興味を持ったこと
をひたすら追求するって大事だと思って

全) なるほど。

S) だから、そういう時間がね、みなさんど
こかにあるんやね。

K) 僕は四川省の成都に1年ちょっと留学し
て、そのあと何回も往復して調査して、そ
の時間はもう純粋にそればかりやってた時
間で、あとそれこそ中国語とかチベット語の
辞書を写経してましたね。でも、そういうこ
とをやってるうちにどんどん学位取得は遅れ
ていくんですよ (笑)。でもそれは全然ム
ダじゃなかった。

O) そうですよ。

K) お金は厳しかったけど...。そういうよう
なことがあるからこそわかることもある。そ
ういうようなことも学生に伝えたいだけ

ど、学生がそんな時間は私にはないんですよ
と言ってきたときに、どうしようかっていう
ものもあります。人文学部のガイダンスなん
かでも、先生たちは留学経験豊富だからいい
けど、私には留学チャンスが1回だけしか
無いので頑張ります、って書く学生もいるん
ですよ。それももちろん理解できる。だけ
どほんとはやりたいことをやるためにいろん
なルートをとってくれてもいいなと思ってい
ます。

S) いまのお話を聞いていて、目的をもって、
ある組織に入るとか、ある段階を踏むとかっ
ていうことになる、どうしてもルートも決
めざるを得なくなるという、つまり、次は
こうする次はこうしなければならぬその次
はっていう風になっていきますよね。でも、
ボク自身のことを振り返るとそれがなくなっ
て、何度かお話ししてると思いますが、最初
は法学を勉強しようと思って大学を目指して
たんですよ、特に民法の勉強をね。それで
入れたのが法学部じゃなくて総合科学部し
かなくて、でも一応は民法の先生も一人お
られたのでまあイカと思ってたんですが、
ご担当の科目が1科目しかなくて、それ
だと勉強しにくいなと思って、どうしてい
こうかなあと悶々としてた学部時代があり
ました。で、3年次から行動科学、まあ心理
学ですね、のほうにコースをとって、まだ
そのときも公務員にでもなればよかったら
いにしか思ってなくて、そろそろその勉強
もせんとなあって思ったら、ゼミの先生が
大学院へは行かないんですかって言われて、
え、大学院 (?), なんですかそれ (?), くら
いの感じだったので、なんというか、ボクが
自分でこうやるののためにこうするという
ようにして目的的にルートを選んできたの
ではなくて、非常にヒューリスティックな
感じで人生をやっている感じがあって、そ
のなかで大学に関わればよかったという風
に思うよ

うに最終的にはなったんです。だから、いまの学生たちがいろんな場面でなにか目的的にのみのいろんな選択をしているということがそれでいいのかなあって感じるがよくあります。

K) まあ、そこにうまく適応してなんの問題もなくやっていけるんならイイんですが、僕の場合は大学院で何やってもいいよって最初言われたから逆にわかんなくなってしまうって、自分は何をおもしろいって思ってるんだらうって考えるのに時間がかかったというのはあったんですけども、目的を掲げるっていうのはあくまでもオトナの事情に過ぎなくて、ほんとは実は100%目的に合わせて生きるっていう人はいないし、ただその一方でだましましにやってもいつかは限界がやってきてこれではやってけんっていうふうになる。

S) 本質的にね...

K) うん、本質的に。で、ヒューリスティックっていうほうが自然なことで、いまの学生のように、さっきの成長にしてもそうだけど、こうやってこうやってこうしてっていうふうにやればオッケーだみたいな段階を経るようなのが、ホントにしてるかどうかは別としても、社会には受け入れられやすいついていうのがあるから、それはいつかガタが来てしまう可能性はある。個人的には、いま関心を持っているのが社会関係における縁の位置づけなのですが、縁があるとかないとかっていうのは目的本位で結びついてるのではなくて、ある種行き当たりばつたりのものなんだけれども、それによって自分の道が逆に定まってく面があったりする。でも、そこを見据えるには余裕がないといけないということもあって...

S) 対応できるっていうこととね。

K) それに教える側も機が熟するとか、目的からのズレを許容してあげないと、自分の道

に出会うチャンネルを見つけられない。

S) さっき言われたステップがこうあってっていう人生設計するやり方っていうのは、実は、高度経済成長期にいる人たちのような、最初はカローラ、末はクラウンっていうのか、あるいは持ち家を持つようになって、というようなのが王道の成長の仕方というふうに捉えてる人たちがいまの会社を経営しているわけですね。

O) そうですね。でもいまはそうではなくなってきましたよね。

S) うん、そう、だから、前の対談の最後のほうでも話に出てた価値観の問題、引き算の価値観とかいうのもみんなが知る必要があるとも思うし、そのための対策としてのヒューリスティックな生き方というのは必要なんじゃないか、あるいは適応的なんじゃないかっていうね。

K) うーん。

S) いまの学生たちがコレやらんならんアレやらんならんってなってるのは昔のやり方なんじゃないかなって思えてならないんですよね。

K) うん、もしくは、実は昔のほうがそこに幅があって、わりとテキトーでもやれてたんだけど、いまはそういう型にはめないと保障(保証)されないっていうことがあって、みんな守りに入るからそうなっちゃってるっていう面もあるかもしれない。

6. おわりに

時間をどのように過ごしていくかというのは、発達の段階や人生の中での位置や立場によって、人それぞれに多様であり、またその価値自体もさまざまであることと思う。しかし、ただ時間を過ごしているだけでも、実はかなりの「成長」があり、「変化」があり、多様な価値観を身につけるチャンスに出逢える。冒険する時間を過ごしても、型にはまった教育を受け

る時間を過ごしても、おそらく自身の変化と成長を何らかの形で享受することになる。問題は、そのなかでどうやって創造性を身につけていくか、一方でどうやって常識を身につけるかである。そして、変化する日常と環境と社会に対してどのように対峙し、対応し、問題を解いていけるかである。

ここまでの対談シリーズで見えてきた教養教育に関するキーワードは、シリーズの表題におおよそ込めてきた。今回の対談では、前回対談までの言葉についての様々な側面に加えて、さらに自分の「ことば」としての理解や表現をどのように促せるのか、そして、自分の「ことば」にできるときにどのような変化と成長を意識できるのか、ということについて議論してきた。特に、その過程の中で、「心の経年変化」による成長と、自らが能動的に変化したいという欲求のもとでの成長が、守から破への学びや教育の相互作用として成される可能性があることを示唆した。

さらに今回の対談でみられた新たな展開は、

教育学と周辺分野の知見を踏まえて、改めて大学教員が自らの仕事をメタ的に見つめ直すことであった。教員免許を持たず、特定分野の研究者としてキャリアを積んできた教員にとっては、自分のこれまでの経験に大きく立脚して教育をせざるを得ない側面がある。しかし、この企画のような対話を通じて、ことばや教養、学びといったキーワードを共有しながら自らの教育手法や姿勢について反省的、発展的に考えていくことが、本来の意味でのFD活動にもつながっていくと確信している。教育の現場は、教員と学生のインタラクティブな関係の中で、常に評価し評価され、互いに自信を得たり自信を失ったりする場である。そうした過程を、時にまっすぐに、時に揺れながら歩いていくことが、教員と学生双方にとっての成長なのではないかと考える。そのために費やされる時間は膨大であり、回り道もあるだろうが、学生には大学の4年間あるいは短大の2年間、型と冒険のあいだでもがきながら、自分の「ことば」を創ってほしいと願う。

注

- (1) 佐々木康成, 小西賢吾, 中村朱美(2018)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—, 金沢星稜大学人文学研究, 第2巻第2号, pp.51-82参照
- (2) 『AI vs 教科書が読めない子どもたち』新井紀子(東洋経済新報社, 2018年)
- (3) 文章をそのまま書き写すという実践について『視写の教育—<からだ>に読み書きさせる』(シリーズ大学の教育実践3)池田久美子(東信堂, 2011年)では、「学生には視写こそが最も役に立つ学習方法だ」と述べている。ただ、本学の「教職入門」では、全文ではなく、各段落の冒頭文を書き写すことで、アカデミック・ライティングで重要となるパラグラフ・ライティングを意識させている。
- (4) 本対談シリーズでは、当初から、一般語や用語のような一対一の対応のある意味の言葉とは異なり、ことばの意味が一つの意味ではないような、あるいはことばの意味を自分で求めて自分で学んで自分なりに理解したようなことばについて、おおまかではあるけれども、それぞれ「言葉」と「ことば」というふうに表現して区別しているところがある。
- (5) visual angle, 視角, 視野角とも呼ばれるが、視対象が目の網膜に投影されたときに映る大きさを目のレンズの中心から見たときにできる角度のことを言う。
- (6) 『「知」の欺瞞——ポストモダン思想における科学の濫用』アラン・ソーカル, ジャン・プリクモン(著), 田崎晴明, 大野克嗣, 堀茂樹(翻訳)(岩波書店, 2012年)
- (7) 本対談は2017年度末に行われたので、2016年度のことである。
- (8) この大学に来てから、研究分野の専門書よりも授業の準備で用いる教科書的な図書の数が圧倒的に増えた。
- (9) アクティブ・ラーニングは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」(「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて(答申)」中央教育審議会, 2012年)と定義されている。アクティブ・ラーニングについては、『アクティ

ブ・ラーニングとは何か』梶田叡一責任編集，人間教育研究協議会編（金子書房，2015年）を参照。

- (10) 京都大学高等教育研究開発推進センターによる「大学院生のための教育実践講座—大学でどう教えるか—」。このような取り組みは，アカデミックポストを目指す大学院生のための「プレFD」として位置づけられ，大規模国立大学を中心に実施されつつある。（参考）<http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/prefd/about/>
- (11) 高校まではあまりにも過保護ではないかという話をされた先生と立ち話する機会があった。なにかあるといけないから，メンタル的にも強く関わるといことか理解はできたが，あまりにも事前にいろいろ対策しすぎであるようにも感じることもある。
- (12) ひょっとすると佐々木がさらにその授業の後に興味を持ってしまって，自分でいろいろ調べたことも混ざって記憶に残しているのかもしれない。
- (13) 割り箸に役割の略号と班番号が振ってあるくじ引きのための道具。司会，書記，タイムキーパー，発表（複数）の略号と班番号が振ってある。
- (14) （参考）<http://www.pajapan.com/>
- (15) 成長という言葉は、『心理学辞典』（中島義明，安藤清志，子安増生，坂野雄二，繁榊算男，立花政夫，箱田裕司（編集），有斐閣，1999年）によれば，「生物の個体発生の過程で個体の量的側面の各部分が不可逆的に増大すること（たとえば，身長や体重の増加），人間の場合にはこれに加えて個人がその心理的，内面的な部分で大きく変化すること（たとえば，認識能力や感情表現の成長）」であり，「成長は量的側面，発達は質的側面も含むとされることが多い」とされる。また，欠乏欲求から成長欲求へというような過程としてとらえるときの言葉として使われることもある（『心理学』無藤隆，森敏昭，遠藤由美，玉瀬耕治（著），有斐閣，2004年）。しかし，心理学の分野では，発達という用語を使うことがほとんどであり，成長という用語は生物学的な側面として使われることが多いと言える。
- (16) ただ，その心の経年変化が自然と起こっていく場合と，やはりなんらかの手を加えてあげないとうまく変化していけない，あるいは滞ってしまうような場合のある子たちも少なからず存在することが，教育を改善していくことの源泉でもあるのだろうと筆者らは思い始めている。
- (17) 認知的な様式やスタイル，あるいは価値感なども含めて，大学生の人としての様々な側面が変化してきていることを社会の制度やシステムとの関連でどのように考慮していけるかという問題も検討していった方がよい時代になってきているとも言える。
- (18) しかも，医師等では研修の期間も設けられている。