

## 《シリーズ対談：教養教育とその周辺》

### 多面性を保ちながら教える —専門性と教養教育の間で—

佐々木康成<sup>†</sup>, 小西 賢吾<sup>‡</sup>, 永坂 正夫<sup>§</sup>

#### 1. はじめに

学部での専門教育と総合的な教養教育との関係やあり方は、これまで幾度となくこのシリーズでは議論を重ねてきた。学生たちになにをどのように学んでほしいのかに関して、専門的な知識だけでなく、教養的な見方や考え方や知識にも目を向けてもらい、これまで議論してきたような創造性や総合性あるいは言葉や身体感覚を多様に身につけて社会で役立ってほしいと考える一方で、学部を超えた議論やFD活動をおこなうことはなかなか困難を伴うことであると日頃の大学運営の中で実感することもある。学生の側に立っても、学部や学科での彼らの目標や目的が異なるため、教員の専門性や総合性はどのようなバランスで発揮されるとよいか、あるいはできるのかを探りながら向き合っていることもあるかもしれない。こうした大学教育での専門性と教養との関係についての大学教員の板挟みや教育プロセスでの打開の方法、あるいはこうした教育の関係性のデザインに関して我々大学教員が考えていく必要のあることはなんだろうか。特に、文科系の学科や教員がほとんどを占める本学での教養教育について、理科系の科目や教育はどのように位置づけられるだろうか。

8回目の対談シリーズとなる今回は、理科系の立場からの考えと議論を頂戴するべく、本

学人間科学部の永坂正夫教授をゲストとして迎えた。永坂教授は、河北潟の水系や生態系などの環境に関する研究を進めており、また教育においては理科教育を中心に教鞭をとり、教養教育科目の「環境学」や「自然科学概論」などの自然系科目も担当してきた。現在は本学副学長として大学執行部における運営、管理の立場にもあるが、本シリーズのいつものどっぴらんな議論の展開を読者とともに共有できればと思う。

いつものように研究室での会話から始まり、研究室の学生への解放の仕方、学修支援システムの利活用とその人的管理資源の重要性、さらに採用人事に係るST比や雇用条件などについての他大学の動向、学生やゼミと担当教員との関係性や科目の運営などについて話が進んだ後、今回の対談の趣旨を話していく場面から起こしていく。

小西(こ) これまでのゲストは、ことばや身体、そして哲学を専門とされていたのですが、自然科学のゲストはいらっしゃらなかったもので、永坂先生をお招きした次第です。佐々木先生の場合、自然科学プラス人間科学で、私は文化人類学で、霊長類学や生態学にも関心を持ちながら人文学的なことをやってきたようなところがあります。今日のお話は

<sup>†</sup> yasaki@seiryu-u.ac.jp (Liberal Arts and Sciences, Kanazawa Seiryu University)

<sup>‡</sup> konishik@seiryu-u.ac.jp (Faculty of Humanities, Kanazawa Seiryu University)

<sup>§</sup> nagasaka@seiryu-u.ac.jp (Faculty of Human Sciences, Kanazawa Seiryu University)

文理の狭間といったところから話を広げていくと面白いかなと思っています。

佐々木(さ) そうそう、この前、永坂先生とはそんな話をすでにお話しさせてもらっていて、小西先生もきっとそのようにお考えだろうというふうな話を勝手にしていたわけです(笑)。

実は小西先生とは実際には打ち合わせはしていないんですけれども、同じようなことを考えていたということで、そういう方向で行こうと思います。まずは自己紹介からお願いしたいと思います。どういう感じでここまで来られたかということからいただければと思います。

永坂(な) 学部は理学部の生物学科です。子供の頃に考えていた将来の仕事は獣医さんとか、もともと生き物好きだったというのもあるんですけれども、高校時代に山岳部というのに入っていて、山っていいな、自然っていいなという経験が大きく影響していますね。次第に野外の生物を扱う生態学というのをやりたいなという風に思っていた訳です。当時、野生生物を扱っているところはけっこう限られるし、信州大学の生物学というところを選んだわけです。そのあとも興味が持続した形で生態学研究室という研究室を選んだのですが、その研究室のメインフィールドが湖でした。

さ) ということは今の河北潟<sup>(1)</sup>というのにも繋がっているということですね？

な) そうということです。全部繋がっていますね。もうちょっと陸上の生物とか哺乳動物もやりたかったのですが、信州大学では哺乳動物をやっているというのは少なかったんで、まあ少しはやってもいいよという先生はいたんですけど、それ以外だと昆虫とか虫メインになっちゃってということで…。虫は嫌なので…(笑)。

さ) 虫キライやったん!??(笑)

な) いやキライなわけじゃないのですが、自分の好きじゃない虫をやっていたので…。

さ) それは何ていう虫だったんですか？

な) ハムシって言う虫でした。その研究ではいっぱい虫を殺さざるを得ないので、かわいそうでやめとこうということにしました。長野県の白馬の沿線に湖がありまして、青木湖、中綱湖、木崎湖<sup>(2)</sup>というフィールドとしてはかなり恵まれた場所があり、修士課程まで湖の生態学をやることになりました。そこで取り掛かったのが、外来種のコカナダモ<sup>(3)</sup>という水草で、アメリカから入って来ているやつなんですけれども、どうして増えたり減ったりするかというのが当時わからなかったんです。外来種が入るときは、「わあー」って増えるんですよ。ところが、ある時、急にしぼんでいっちゃうんですよ。琵琶湖でも同じようなことがオオカナダモ<sup>(4)</sup>とかコカナダモなど外来の水草が「わあーっ」と増えちゃうんですけど、ある時消えちゃうということがあったんですね。それがちょうど長野県内の湖に入ってきた頃なので、それを追いかけるということをやってみたのです。ところが取り掛かってみると、ちんぷんかんぷんで分からなくてこれはもうだめだ、と…。

さ) それは原因がわからなそうだからということなんですか？

な) 手掛かりも得られず、もうこれは太刀打ちできなさそうな感じだったんです、全く…。まあそれでちょっと挫折気味で金沢に帰ってきたというわけです。

さ) 修士論文は書いたけれどもっていうことですね？

な) 書いたんだけど蔵にしまって無かったことにしたい、という感じです。

さ) それ、みんなこの対談でおっしゃる話ですね(笑)。

な) 実家がこちらだったので帰っては来たものの、職はない。でも本学の非常勤のお話が

あったんです。その後に常勤になりますかっていう話を頂いて、言葉は悪いのですがそのときに潜り込んだということですね。そこから教養科目の生物学とか環境学とかを教えることになったわけです。しかし、自分が挫折したままで学生に何かを教えるというのは、これはいかがなものかということで、金沢大学の大学院に社会人入学で入れて頂いて、研究の再スタートを切りました。金沢大では別テーマでとのサジェスションを頂いたのですが、コカナダモを片付けないことにはどうにも気持ち悪くて、結局6年かかったんですけれどもなんとか片付けることができました。

さ) ということは原因が分かったということなんですね!?

な) 分かった。結局、大量に「わあーっ」と育つのでリソース使っちゃうんですよ。分ってみるとわりと単純で、栄養を使い果たして自滅するというような感じですね。

さ) じゃあレミング<sup>(5)</sup>とかと同じような感じですか?

な) 近い感じですが。陸上植物の競争と多様性とかに近いような形で、栄養が乏しい方が多様性が高くなる場合があるんです。いろんな資源をちよびちよび使うような、ありとあらゆる奴が暮らすというような形ですね。ある資源を大量に使うやつが出てくると「わあーっ」と最初に勝ってるんだけど、使い終わっちゃうと増殖力の遅い奴らに負けていっちゃうってことです。分かっちゃうと生態学のオーソドックスな理論の枠内だったのですが、結局僕が見たのは湖内の土壌中のリンを吸い上げ尽くしておしまいになったということでした。日本や世界で起きている現象のすべてを説明できるわけではなく、中綱湖や木崎湖などでおこっている場合は、という括弧付きではあるのですが、統一した説明ができました。

こ) それを言うために実際にフィールドでさ

れているのは、土を取ってくるということですか?

な) そうです。現場での測定と、実際とってきて実験的にやるということなんです。状況証拠にしかないので、結局最後は栄養を添加して実験的にやるという手法になります。実際にそれをやらないと駄目ですね。潜って植物を植え込むというようなことをやるということなんです。

さ) あーそっちの実験かあ...!! イメージしてたのは、なにか箱の中に土を入れておいて、そこに蒔いて行くのかな<sup>(6)</sup>と思ったんですけど...。

な) リン<sup>(7)</sup>が足らなければ植物が育たないということは当たり前なので、ただそのフィールドには他の植物が生育できるだけのリンはあるけれど、こいつ(コカナダモ)にとって足りなくなっているということを証明しなくちゃならないんです。おそらく原因は栄養塩だということを推測できた段階で「もう一回このテーマでやろうか」となったのですが、「それは賭けだから止めておけ」と金沢大学の先生には指摘されました。まあ5年でも6年でもやってだめだったら、その時こそ違うテーマでやればいいや、という風に開き直ったところはありました。

さ) それはでも、その部分がものすごく面白くなったということですよ?!

な) それは面白かったです。手掛かりを掴んだ時は飛び上がるくらい嬉しかったです。シュノーケルをつけて現場で潜っていて、「わーっ」て水中で叫んだというようなことがありました。「これかあー」って...。現場を見ないと分からないというようなことが多く、潜ってみるとやっぱり地形とか泥の状態とかが違うことが分かるわけです。だから土壌だということが推測できたわけです。...というのが自分の学術的な再スタートですから、だいぶ遅いですよ。

- さ) それで30代ですか?
- な) 20代の後半に再スタートして、書き終わったのは34才だったと思います。
- こ) 僕も同じくらいだったかと…。博士論文出したのが32才ですから同じですね。
- さ) ボクも同じく32か33ですね。
- こ) 27才のときはチベットの山奥にいました。永坂先生とはフィールドワーカーとして通じるようなところがありますから…。現場で何かを追いかけている時に感じる、わああって興奮する感じと言うか、よく理解できるように思います。そうだったなあと思って…。
- な) 今、「教員として教えている」ということとちょっとズレがありますよね。

## 2. 大学教員の多面性とジレンマ—教員の資質と専門性—

### 2.1. 「教養的に」やることと「専門的に」やること

- さ) そのズレというのが、研究者としての専門と教員としての教養的ななにかということでもあるんでしょうかね。
- な) 雇われた当初の仕事というのは、「教養の理系科目をやりなさい」ということだったので、生物学を最初に担当したのですが、もう少しリベラルアーツ的なものとして教養的な科目のほうがいいだろうと当時から考えていました。
- さ) 今の科目で言うと「環境学」とか「自然科学概論」とかですかね?
- な) 当時の自然科学系の科目では、受講者のうち結構な人数をバツサリ落とすというようなことをやっていました。経済学部<sup>(8)</sup>の学生たちが全然興味を示さないのに、教員側はなんとか物理学や統計学のスタンダートを教えるようにするので、ずいぶん掛け違いが生じていたように思います。
- さ) 当時の大学の教養の先生たち、基本的に

- そのスタイルが多かったように思うんですけどもどうですか?教養部が無いようなところ、学部にも所属してるような教養の先生ですね。一方で、例えば、私が卒業した大学の場合には教養部というのがあって、教養部というのは教養的に教養を教えなきゃならないから教養部の先生たちはわりと一般教養的だったような印象がありますが…。
- な) 自分が卒業した大学では、そういう感じではなかったように思います。ミニ理学部やミニ文学部といった感じで、全く自分の専門を好き勝手に教えているというような感じでした。当時の金沢経済大学ではもう少し教養的だったとは思いますが、それでも教員の教えたいことを教えていたように思います。大綱化<sup>(9)</sup>は方針として間違いではなかったと思うのですが、専門教育を先にやれば良いという風になって、さらに教養教育は縮小する方向、やらなくてもよいという方向に進んだと思います。
- こ) その教養的にやらなければならないということがなんとなく皆の共通理解になってきているように思うんですけども、教養的にやるというのは、単にレベルを下げるということではないと思うんですね。永坂先生にまずお伺いしたいのは、今こども学科で教えられている学生は理科や生物に興味があったり、理科の先生になりたい、あるいは教員になりたい、というようなバリエーションがあると思うんですけども、そのバランスは先生からどう見えるのかなという点です。あくまでも教員になりたいが先にあって、その中で理科と生物をやるのか、あるいは理科が好きでたまらないんですというような子がやってくるのかということなんですけれども…。
- な) 基本的には先生になることをゴールに志望してきていますので、いろいろ学問的に興味があってここに来たというのはごく少数だ



と思います。国公立大の教育学部だとそういう学生もいるんですけど、例えば、理学部は落っこちちゃったもんで教育学の理科専攻を受けた、というような学生がいたりしますが、本学ではやはり教員になりたいという志望が明瞭な感じです。

こ) 先生の立場としては理科ってこんなに面白いんだよっていうふうに働きかけていくというほうですか？

な) そういうほうです。

こ) そのためにどのようなことをされてますか？

な) できるだけ外に連れ出して見せる。例えば、川に入れる、植物観察する、昆虫館にも虫を触りにゆくというように…。外に出てみると面白い、触れてみるのが面白いというような体験に欠けた学生が多いので、できるだけ見せる・触らせる・経験させるということを意識的に取り入れています。昨年まで担当していた「こどもと環境」「保育内容(環境)」は、保育士資格を取る学生が受講するのですが、学生らを公園に連れ出して、子供たちがどのようなことに興味を持っているかを想像しながら見てごらん(本当はあなたたちがまず見てごらんなんだけどね)、というのをやってみました。例えば国語なんかもそうで、先生になりたい学生が読書嫌いでどうやって子供に読書を勧められるのかと思いますが、たとえ学生本人が虫が嫌いだとしても、子供が何に夢中になるか、心を奪われるのか再び気づくことができるように心掛けています。受講生にどれだけ通じていたかは、ちょっと分からないですけども…。

さ) 杉林先生との対談<sup>(10)</sup>のときも、自分がスポーツするんじゃなくてスポーツを見たりとかそういうのは好きなのはいるんだけど、自分がスポーツするっていう学生たちは少なくなってきたというようにおっしゃっていたのと似ているように思いますね。

な) 似ていると思いますね。そういうのが楽しいと思えない学生が先生になったときに、確かに面白く教えたり、面白さを伝えたりということが出来るのかな、という疑問はすごくありますね。

## 2.2. 専門領域で教える

さ) さっきの話に関連してちょっとお二人に聞きたいと思っていたことは、担当科目と専門領域との関係についてなんですが、永坂先生の場合はこの大学の中で最も先生に近い担当科目というのは何ですか?「環境学」ですか？

な) そうですね、自分の専門領域となれば一番近いのは「環境学」ですね。

こ) 僕の場合は「文化人類学」なんですよね。僕は「ワールドトピックス」っていう授業が人文学部の授業では一番好きです。あまりにもなんでもありなので…。

さ) ただ研究分野ということとの関連で言えば…。

こ) 「Globalization & Local Culture」かな…。あの科目は僕の本当の専門のところを濃く話す授業にしています。

さ) 例えば、こっちの小西先生の科目の場合は専門科目なのだけれども、永坂先生のは教養教育科目として「環境学」をやっているわけですが、その場合に、プロパーの話に戻っちゃいますが、その中で何を貫いて背骨にして教えるということにしておられるんですか。例えばボクの「心理学」の場合、最終的に知ってほしい、わかってほしいと思ってることは、心と脳の関係は強いよということですよ。実際まあ最初のアンケートだと、心の在処はどこかとか、心って何かとか聞くと、脳って答える学生は2割か3割しかいないんですよ。それが授業の終わりに6割7割8割になってくる…。もちろん心と脳との関係を強く全面に出した講義を意図的にしているわけではないんですが、全体として

その二つの関係がどのようなものであるかということをおもひにわかってもらえればという思いでやっているところはあります。そういう意味で先生方の場合、どういふことを知らせたい、あるいは知っていてほしいと思つて授業をやっておられるのかなつていふのを聞きたいと思つているんです。

な) やつぱり生き物といふか生物存在としての僕らは、生きていく上で環境とセットになつて生きてるわけで、「環境が大事」とかいう言葉は小中学生でも知つていますが、それは自分たちと離れた環境であつて、自分たちと重なつていふという認識は無いように思ふます。人間社会を成り立たせる上では経済社会がうまく回る必要があるのですが、それだけではないですよ、人間は外界と切り離されて呼吸を止められたら1分間でも気絶するんだよ、そういう自身の存在が環境とは切り離せないことへの理解、主体-環境系の理解が基本なんだといふことですね。「宇宙船地球号」<sup>(11)</sup>じゃないですが、それ忘れちゃつたらこの世界に先はないんだよといふのをわかつてほしいと思つてます。

さ) なるほど...。で、そのことを先生がこの受講生らは分かつてくれたなあと思感されるのが何割くらいいる感じになりますか?ボクだと2割か3割くらいなんですけど...

な) だいたいそんなもんですね3割はいないかもしれません。面白かつたつていふのを含めて2割くらいですね。

さ) いやそこがなんとなく口惜しいところでね...

な) いや2割いたら上出来だと僕は思つてるんだけど...

さ) いや、願わくば半分くらいは、と思いません?

な) 自分の専門分野を学生に面白いと思つてもらえるといふのは、なかなか贅沢な悩みですよ。もうひとつ教養教育科目として担当し

ていた「自然科学概論」は、自分の専門ではないのですが、ここでは科学史と科学リテラシーの中間のような感じでやつてました。僕ら現代人にとって科学って何だろうといふのをやろうと思つてたんです。これはもうすこし多くの受講生に「面白い」と言つてもらえました。こんなに科学といふのは自分たちの社会に深く影響していふといふのは知らなかつたとか、科学と宗教とが結びつていふといふのを初めて知つたとか、科学といふのは単なる道具だと思つていふのに社会とか人間存在のあり方とすごく強く結びつていふ、だから面白いといふ学生もいました。自分の専門分野ではなく、学生にとってすぐには役立たないけど必要なこと、教養を教えねばと思つたのですが、こういう風に考へるのはやつぱり教養担当が長かつたからだと思ふます。多分理系のどこかの学校に勤めていればあまりそういうのは自覚的にはならなかつたかもしれません。

こ) それもやつぱり環境といふことかもしれませんね。

さ) それが性に合つてることなのかもしれませんね。どうなんやろね。合つてないけどやつてるんやろかね!?

全員(全) どうでしょうねー。

な) 小西先生はどの段階で研究者になろうと思つましたか?

こ) 僕ものすごく古いんです。僕は小学校の卒業文集に書いたのがそのまま実現したといふ感じですよ。僕の場合は他のことが全くだきなかつたんで、どつかの時点で頭で勝負するしかないといふように思ひ込んじつたんです。もちろんそれだけでなれるほど甘いものではなくて、大学院生になる頃には七転八倒して、23歳くらいが一番暗い時期だつたように思ひます。

いろいろなことが分からなくなつてしばらく足踏みしてました。チベットへ行つたのは

博士課程になってからなんですが, なんやかんやで寄り道しまくっている感じがします。最初の目標としてはあったわけですが, 実際にそれが実現されるまでにはものすごい時間があった...

さ) でも, 小西先生は教育をやりたいっていう, あるいは教師になりたいっていうのがかなり強かったっていつだったかおっしゃってましたよね。

こ) それは確かにいつ頃からか思うようになりましたね。大学教員になりたいと思ったんです。何かの時期に...。研究者ももちろんやりたかったけれど...

さ) それもだいたい同じなんですよ。小西先生よりは遅いんですけど, 大学院のときに終わりの方になって大学教員になりたいという風に思いましたね。もちろん最初から教員になりたいという風には思っていないわけですけどね。

な) へえ..., 全く真逆ですね。研究者にはなりたかったし憧れもあったのですが, 教えるのは嫌で嫌でしょうがなかったのにやってみたら案外向いていました。

全) (笑)

さ) だから大体そうなんです。ボクも実際, 大学院までは教えるなんていうのは全然考えたこともなかったし, どちらかと言うと研究に関してもまあ学者に関してもわりと漠然と考えていたところがありました。大学院で卒論とか自分の研究テーマを卒論生とともにやっていってその中で指導っていうことをするじゃないですか。実際には指導教員が指導するんじゃなくて院生が指導することが多いですよ。そういう場面が三度四度とやってくると, 毎年毎年, それが面白かったというのはありました。それで指導教員の先生からも, 佐々木君は教えるの向いてそうだねって言われたりして, ますますそうかなという風になったというね...。それで大学というところ

ろは面白いかもしれないなという風に思い始めたという記憶はあります。もちろん教えるということについては, その卒論生たちを指導してるときもそうだったんですが, 教えるというよりはその頃からモットーとしてののがやっぱり「教えず教える」ということですね。その頃から指導してた学生たちにも教えるというよりはどうやったら自分で学んでくれるかなとか考えてくれるかなというようなことを常に考えていたように思いますね。そういう考えをしていたことが結局教員になってからもずっとそれをやってるという感じがします。

な) へえ...

さ) だから小西先生が教師にもとからなりたかったってという話を聞いたときにそうだったのかという風に思いました。

こ) そうでしたね。教えるのが面白かったのかな, なんだったのか...。色々あるんですよ。小学生のとき落ちこぼれの同級生の宿題を手伝って感謝されたのが嬉しかったとか...

さ) そういう原体験的なものもあるんでしょうね。

### 2.3. 教員内の多様性と教員間の多様性—教室内外でのモードの切り替え—

こ) 大学院のゼミが徹底的な本当のゼミで, 質問とか議論が出尽くすまで3時間でも4時間でもやるっていうゼミだったので, そこでものすごくコメント力が鍛えられました。そこでお互いにコメントしていく中で論文が改善されていくということが非常に面白くやりがいがあるという風に思って, だから誰かの仕事を見てそれにコメントする楽しさを感じたんですね。

さ) それは教師としては良い資質ですよ。

こ) 大教室ですつとしゃべり続けるのは向いてるのか向いてないのかわからないんですが...

- さ) ボクはわりとキライだ... (笑)。
- こ) ...ゼミぐらいの規模で、こっちが延々喋り続けるのではなくて、対話してやるのはすごく好きではあるし、逆に大教室ではステージに立つ意識でやっていますね。そういう風に割り切るといふか振り切って行くという感じでやる、さあーいくぞーみたいな感じでね...。演劇的に入ってしまう感じという...。
- な) あーそうですね、演じながらやっているという意識はあります。
- こ) 大教室でやるときは何か別のモードに変えていかないとたない。大学教員というのはいろんな顔を持たなければやっていけないなあと思います。
- さ) そういうのってなってみてわかるよね。
- 全) うん...。
- こ) 逆に研究者であり続けるといふためには極論するとある種の狂気を保ち続けなければならないという気がします。研究者は、誤解を恐れずに言えば、世間からみるとちょっとネジが外れている側面がある。そうでないと、他人が興味をもたないことを面白いと思って探究していくことができない。そういうモードと、オープンマインドで教えることのバランスをどうとっていくのかといふのは、まだ教員5年目ですけれど折り合いはつけられていないという感じです。
- さ) なるほど、そっかあ... (笑)。
- な) 研究者といっても競争が好きでという人もいますよね。競争に打ち勝つということを持続するといふか。あの人たちは競争の中にととても幸せそうなんだけど、傍から見るとすごく不幸そうにも見えるって...。
- こ) そのモチベーションで僕は研究はできませんね。...確かに理系だとそういうことはあるかもしれませんね。このジャーナルに載ったら勝ちだとか...。
- さ) だって学会とかで発表している最中にそのことに必ず言及する人いますもんね。例えば、あの人たちは半年前に出しちゃったからどうのこうのとか、こっちの論文はあのジャーナルに出したのにぼしゃっちゃってどうのこうのとか、そういうことにすごくセンシティブになっている人は確かにいますよね。
- な) 生態学のジャンルではあんまりそこのタイプの人はいないように思いますが、生命科学でラボ型の研究ジャンルではそういうタイプの人は多いですね。
- こ) 文化人類学の場合はそれぞれが自分のフィールドを持っていて、どちらかというかわれ関せずという感じですけどね。
- な) 競争にならないところでやっていることもありますよね。あまりにも独自のなということもあるでしょうし...。
- こ) ...ならないですね。みんなが世界で唯一の研究をやっているという意識を持っている側面もあるかもしれません。だからこそ研究に打ち込んでいるときは目の色が変になっていると思いますね。それで何回かそのモードに自分を入れて授業をしてみたことがあるんですが、学生はやっぱりポカンとしていて、あかんかったと思ってしまったことはありました。
- 全) (笑)
- な) 先生スイッチが入っちゃったな、みたいな?
- こ) そうそう、よくなかったなーということはありません。次の授業のときにこの前は実はこういうことなんだよという風に優しくフォローしてみたりということはありません。
- さ) そうか、ボクも集中講義のときだとそういうふうになっちゃってることがあるかもしれないです。喋りながらシステムの例であるとか情報の使い方であるとか思いつくままにみんなに話し始めると止まらなくなっちゃって、大方自分の中で今思いつくこと全部言ったなあという風に思った瞬間、シーンってい



う感じになるときがあるのはそうなのかもしれません。

な) 先生, 何言ってるか全然わからんーというようなね。

こ) 学生から見ると先生がそれを好きなことは分かるんだけど...

全) (笑)

こ) 先生がそういうことに打ち込んでいるってことは分かりましたとかね。

さ) いつだったかレポートの感想に書いてたのが印象的で, 先生が授業で話していたり課題についての解説をしたりするときに先生のスピードがすごく速いときがあって, きっと先生は頭がいいからだとか, きっと僕らがわからないことを色々よく知ってるからだとかいう風に受講生が書いてきたのがすごく印象的でした。いやいやとてもそういうふうじゃないんだけどねとコメントしても, なんだかなあという感じに思われてたかもしれません...。なので, なんか失敗したなあというふうに思うことはよくあります。ボクはだからやっぱり講義はあまり好きでないというも思うのは, そういうことにも関連してるかなーと今こうして話しながらまた反省してるっていう感じですね。喋ってしまうと駄目だとかね...

な) お話を伺っていて, 先生方が教育に興味を持ったという理由がなんとなくわかります。良い先生の条件として, 人がうまくいったのを共感できるかというのがるように思います。一生懸命やってた子がちょっとでも伸びたというときに, 「良かったね」って自分のことのように喜ぶとか。そういうセンスに乏しい人って結構いますよね。そういう人はちょっと教員には向かないのじゃないかなという風に思ったりもします。

こ) それはつまり1年生がちゃんとレポートを書けるようになったということだけでもいいですよ。そこでできたねっていう風にな

るだけでも嬉しいし...

な) 一生懸命やってくれたのが伸びたとなれば嬉しいし...

さ) そういうことに対して注意をやっぱり払うようになっていきますよね。

こ) そういうところで伸びてくれる学生がいてくれたらいいし, それこそさっき2割しか理解してくれてなさそうだということもありましたが, 色んな先生の授業を回ることでどっかでヒットしてくれればいいかなと...。たとえ僕にヒットしてくれない学生がいても永坂先生の授業に行ったらヒットしたとかあればいいなという風に思います。だからこそ大学には多様な人が必要なんだという風に思います。

#### 2.4. 教員への情緒的依存

こ) さっき伺ったように, そもそも自然やスポーツや言語そのものに面白さを感じられないのに先生になりたいと思っている学生がいるのはなぜでしょうか?

な) やっぱりその, 先生になりたい動機は勉強じゃないんですよ。結局, すごく困ったときに助けてくれたとか, メンタルな部分やコミュニケーションの面で信頼できた先生の存在, それが彼らの中にあるなりたい先生像ということだろうと思います。

さ) それ, 確か大畠先生との対談<sup>(12)</sup>でも同じようなことをおっしゃっていたような記憶がありますね。

こ) 確かにそれでてましたね。高校のときにとっても素敵な先生がいて, その先生のようにになりたいという生徒がいたというようなことです。その先生は勉強を上手に教えてくれるというようなことではなくて, 心の支えになってくれたというようなのか, あの人のようになりたいというようなのであったりということだったと思います。そういう出会いがきっかけだったということですね。

さ) ボクそういう意味では小学校の5年生と

6年生のときの先生はとてもいい先生で、それを見て先生になりたいという風に思った友達は何人かいました。でもボクはその逆で、いやこういう先生じゃなくてと思ったのは、メンタリティをどうにかするというようなことを考えるような先生ではなくて、という風に思ったからじゃないかとも思います。この先生のもとだったらなんか信頼できて安心して何かできるとかっていうのはどうでもいいからという感覚はちょっとあったかもしれません（笑）。

な) もちろん信頼できる人柄であることは大事なことだとは思いますが、小学校の先生になったとして、子供たちが何がきつって一日中授業がわかんない中で座らされていることほど苦痛なことはないわけで、子供たちがわかるっていう授業ができることが大事だと思うんですよね。プロとして分かる授業、学ぶのが楽しい授業というのができないと駄目だろうと思っています。あえて僕はそこら辺をしつこくやろうかなと思っています。

さ) プロフェッションと言うかプロフェッショナルとして教育の特に小学校の先生というのは、ボクらは大学の先生というのは免許もないし形もないしというところがあるんだけれども、免許もらってその教育のプロとして期待されるのは、一番ちっちゃい頃からやらなきゃならないことでもあるし、それがすごいことだなあというふうにはボクらから見ると見えるし、教えるということのあるいは学ばせるというか学びを分からせるというようなことを彼らが楽しいとか面白いと思ってやってくれるかどうかということの方がものすごく大事だという風に思いますよね。で、さらに、それを紹介できるようないろんなリソースをこっちに持っているみたいな経験をしておくということでしょうかね。いい先生だなあと思ったその5、6年の先生も建築系の会社に入ってやめてこられたとか、ボクが

高校のときの数学の先生もわかりやすいなと思ってたんですが、それも現場監督をされていた経験があってその後高校の先生になられたという先生でした。そういうタイプの先生たちはわりとボクにとってわかりやすい授業をしてくれる先生ではあったと思います。まあボクの場合は教え込もうというタイプの先生はちょっと無理っていうのはありました。

こ) 中高で生徒が先生に安心感を求めてしまうことと、大学での学びをいかに結びつけるかですね。人文学部の1年生でも、最初はディスカッションで発言できないことが多い。授業で型から外れることをやろうとか、自分の考えを自由に展開させようとするとなりずしてしまう子たちが8割ぐらいいると思います。留学から帰ってくるとそれがかなり改善されるということはあるんですけども、中高から英語が好きでも積極的に何か発言したりする子は少数派だと思います。それが一体何が原因になっているのかというのがわからなくて...。そうは言っても初等中等教育で何もしてこなかったというわけではなく、それこそ体験型や総合的な学習を通じて、何かがわかることの面白さを感じているはずが、どこかの時点で先生の言うとおりにすることが授業だという風になるのが不思議でたまらないのです。

## 2.5. 評価軸の多次元化と専門教育のジレンマ

な) 小学校の高学年くらいから、中学校では端的だけれど、勉強がやっぱり階層化のための仕組みになってくる側面があるので、周りと比較されるということへの抵抗感が強くなってきてますよね。人にバカにされるのではないとか、できるだけ手の内を見せないようにとか。小学校の低学年の授業では無邪気に手も挙がりますが、高学年になるとそうした比較から逃れたいという様子が見てとれます。

さ) 結局, ピアで評価し合うようになっていってしまいますからね。

な) あいつはできるやつだ, できないやつだというような価値判断が勉強というものさし一個でおこなわれている傾向があります。それを否定する場合でも, いやウチはスポーツや芸能など特殊技能で勝負させますからと結局は別の評価軸を持ってくるだけで, どちらも子供の評価軸として一本しか持ち得ていないことに疑問を感じたりします。

さ) 大学の教養なんかの場合だとその軸がいっぱいになってきて, 実際にたくさんあるんだよということになって, もちろん我々教員が用意しているということもあるんだけど, 彼らはそのうちのどれをやれば一番いいというようなことになっているところはありますよね。だからそれが多様であるということをして1年次の間に知らせたいわけですよ。その一本だけじゃないよ, ということをよく知らせたいわけですよ。その一本だけを探そうとしているだろうというようなところが実際授業をやっていると感じますからね...。それをやめてくれという風にやはりしていきたいと思っているわけですね。

な) そんな感じがしています。

さ) それが大学というところでずっとボクのことではないかと思っていますね。

こ) 高校までのやり方の延長で, この授業はどうやったらSが取れるのかという最短ルートを探そうとするふしはありますよね。どうやって効率よく課題をこなせばいいんだろうかということになっちゃうんだけれども, 本来大学ではそれを取っ払うということをやりたいわけですよ。

さ) でも, さっきの一昔前の大学のことを思えば, 今の大学はかなりそこは改善されているという風に思いますよね。

全) 相当改善されてると思いますね。

さ) 先生たちもそれでいいんだという風にな

りかけてるし, アクティブラーニングとかといういろいろ外から降ってくることはあるんだけれども, まあそれはそれでいいという風にやっているという人も多いと思う。

な) 教養の内容として, うまくやっているあるいは機能しているように見える大学もあるように思いますが, どうでしょうか? 要するにどのようなものを教養として提示するかというのはわりと明瞭になっている大学もあるように見えるんですけど...

さ) 例えば, 金沢大のGS (Global Standard) 科目の構成などは, 制度的にはデザインとしてそのように見えますけれども, 学生側からしてみるとどういう風にとろうかというのは, あるいは動機はというのは, さっき小西先生がおっしゃったように, どうやったら単位がうまく取れるかというような風になるんじゃないかと想像されます。

な) 3科目選択必修でとるとなったときにどうやったら簡単に取れるかというようなことを考えているとも言えますね。

さ) そうそう, そういうふうなことだろうとは思いますが。当然今の子どもたちはそのように考えているだろうと思います。制度的にいくらデザインしたとしてもやはり学生側からすると, というのはあるだろうと思います。

な) 例えば, ○○を知る, 鍛える, 表現する, つながる, 取り組むとなっていて, 将来について考えるというような構造がきちり示されているように見えて, なかなかやるなという風に思えますが...

さ) そうですそうですね, GSのstandard (基準) が明示されていて<sup>(13)</sup>, 授業の科目群の名前が目的ということになってますからね。

な) そうそう, なかなかうまいことやるなと思って見えています...。実際にうまくいってるかどうかというのは分からないでしょうかね?

さ) それはまだわからないですね...

- な) これは一度聞いてみたいところではありますよね。でも、教員の教えてる中身がこれまでと一緒だったら駄目ですよ。
- さ) だから、「教養ゼミナール」<sup>(14)</sup>のいいところは、そこがわからないふうになっているところが非常に面白いのではないかと考えています。教員一人一人が違うことを教えるということもあるし、学生側からしてみればどのように対処すればいいのかということも簡単には働かないだろうというふうに思われるのでね。どうしても科目群としてデザインしてしまうとそのデザインを相手である学生たちにも、つまりループリックがボクは嫌いなのは結局こっちの評価しようとしていることをovertにするということなので、そうするとどうしても学生にしてみれば対策しよう、対処しよう、こなそう、ということになってしまう場合が往々にしてあるんじゃないかと思うわけです。
- な) その通りに歩こうとしますからね。
- さ) うん。だから、それはどうもね、教育のあり方としてどうやねんというのはずっと思っているところではあるんです。ボクのループリック嫌いなところはそういうところからきています。
- な) ループリックはシラバスが学生との契約であるという発想の延長ですよ。シラバスに書かれた内容を何割理解したらSがつくとかAがつくとか、あらかじめ契約の一部として提示しておこうというね。
- さ) その契約書の通りに履行してもらって彼らもその通り振る舞えばっていうことになれば単位がつくということですよ。
- こ) ループリックの話で教養のときに言っていた<sup>(15)</sup>のは、僕の大学院の修論の構想発表で、ある先生に「なんかグッと来ないんだよ」っていう風に言われたことがあって、えーってなって(笑)、そこで判断するのかというふうに思ったことがありました。なので、ループリックはそういう事態を防止するという意味ではいいんじゃないかと思ったこともありました。あなたはこの項目のここが足りないからもっと頑張ってくださいと言ってほしいという意味では意義がありますよね。学生側からすれば評価基準がよく分かるということになると思います。グッと来るか来ないかっていうことが判断にならないわけですからね。
- さ) いっそのことループリックにぐっとくるかどうかということを書くのもいいかもしれないですが... (笑)。
- な) 徒弟制度とかならばそれでもいいのかもしれないとは思いますがね。
- さ) 大学院から上だったらそれでいいかもしれないですよ。
- こ) まあ人類学の大学院というのも徒弟修業のようなところはありますから...。
- な) 確かに学部教育でそれをやったら崩壊するんじゃないかとは思っています。小西先生のおっしゃるとおり、一定の必要性がループリックにはあるとは思っています。もう一つ、教養教育をどういう風にするかということについては、学部の専門教育に関わっていらっしゃる先生たちももう少し考えた方が良いのではないかと考えています。専門教育はできるだけ多くやった方が良い、だから4年間のうち少しでも早く専門教育を始めるべきだというのは、かなり安易な発想ではないかと思っています。
- さ) しかもそれでうまくいっていると思っているところがありますよね。
- な) そうなんです。自分もこども学科の専門教育に携わっているときには、さっさと学生を仕込まなくてはというのが一方ではあって、少しでも早く専門教育を始めようという発想にかなり加担しています。卒業後に彼らがどのように伸びるかということを考えるのであれば、もっと1年生のときに広く色ん



なことを学んだ方がいいのですが...

- さ) 教育学部も結局そういうことですか?
- な) 古いやり方の国公立大学だと全然違いますけどね。ミニ理学部とかミニ人文学部とかっていうことをやっている学校は結構あるかと思います。
- さ) それならそれでいいですよ。
- な) そうなんですけど、文科省はそれが気に入らないということなんでしょうか、学校現場経験のある実務家教員をたくさん増やして、学校現場を見る実習も増やしてという方向で教員養成改革を進めています。
- さ) じゃあそういう意味ではこのこども学科は合ってるということですよ。
- な) 合ってますね、とことん合ってると思います。そこら辺で強いジレンマを感じるところではあります。
- さ) 実際にこども学科で永坂先生のようにお考えの先生方ってというのはおられるんですか。
- な) ジレンマですか?わりと持っている先生はおられると思います。私はもともと理学部出身という、ベースが教育系じゃなかった教員ですが、同じように教育系をベースに持っておられない先生方では、ジレンマを感じる場面は多いように思います。
- さ) でもその話は、今の学長も色んなところで考えておられたりされたりしていることでもあるかもしれないなと思ってます。前の学長の宮崎先生もおっしゃってたんですよ。結局、こども学科の場合には教養の科目をほとんど取らずに出て行けるので、制度上は取れるんだけど、実際には、「情報リテラシー」と「日本国憲法」で終わり<sup>(16)</sup>というふうになってる学生は多いですよ。もしかすると、それらの科目でさえ無ければ、もう全部取らないということもありえるかもしれません。ゼミだけで終わりというような形ですね。実際制度上それで抜かれる、つまり、専

門科目だけで卒業ができるようになっていきますからね。宮崎先生が学長を退任されるときにそれを結構強くおっしゃってたんですよ。もっとこども学科に教養の科目を取れるようにできないか、とね...

- な) それは強く思いますね。
- さ) 実際、ボクらの科目でもそうだけれども、例えば、担当している「心理学」の場合、年間で400人ほど履修のうち、こども学科はほんの数人とかそんな数ですからね。スポーツ学科の方が履修者数としてはその数倍多いくらいです。

### 3. 教育観と教育のプロセス

#### 3.1. 価値観の与え方

- な) 卒業後に伸びる、伸びないというのは何を持って伸びるかという難しさはありますが、もかしたらバラエティのあるものを学んでいるスポーツ学科の学生たちの方が社会に出たときにたくましく生きている可能性はあるんですよ。こども学科の卒業生の場合、価値観の硬直した先生になってはいやしないかと危惧しています。現場の評価でもちょっとそういう指摘は聞こえてきたりもしています...
- さ) 何かこうじゃないとだめだとかこうあるべきだとかいうような、なんとというか原理的なとか、そういうふうになっちゃってるのは困るなあというふうに思っていますね。
- な) 教員採用試験の際に、「星稜さんは真ん中の方にそろえてきますね」というようなことを担当者から評されたことがあります。一定の水準は超えてますが、ピン（飛び抜けた学生）はいないねえと...。興味範囲の狭い教員を輩出してしまっているのではないかと...
- さ) でもそれは元々の学力とかということではないんですか?
- な) いや、やっぱり大学に入学してからの教育だと思います。「先生になる」という明確

な価値観と取り組むべき課題を入学初日から明示している...。親切ではあるんですが...

さ) それに関連して思い出す話があります。今年度<sup>(17)</sup>の「情報リテラシー」の受講生でこども学科の学生が二人やってきて、幼保と違って入っているんだけれども、今んところCDP<sup>(18)</sup>も受けないことにして、実は進路もまだ決めかねていて、んで、CDPを受けなかったらどうなるかという風なことを大学に聞いてもなかなか色々適切には答えてくれないというような悩みがあって、まあなぜかこの研究室にやってきて相談を色々聞いてたんですよね。そのうちの一人は後日またやってきて、「こども学総論」だったかの科目で課題として出されたテーマに対して授業と全然違う意見を書いたということで、それで良かったと思いますかっていうような相談だったんですよね。それはその方がいいよという風にボクの方からは言ったんですが、その学生にしてみると、本当でしょうか、というような心配があったようなんですね。で、その後、その科目のその学生の成績を見てみるととても良くてSだったんですよね。なので、やっぱりそういうふうを考えているというか悩んでいるというか、そういう学生たちというのは成績いいんだよなあという風にまあ思ったわけなんですけど、でもその学生自身はそれでよかったのかどうかというのはずっと悩みだったわけですよ。それはなぜかと言うと、その学生に依れば、周りの子たちはこうあった方がいい、こうあるべきだ、というふうに考えている人たちが多かったので、本人にしてみるとかなり悩みだったというか、自分がこれでいいのかというふうに考えてここにやってきたみたいなんです。つまり、何か価値があってそこにハマらなければならないのでしょうか、というようなそういう悩みだったと思うんですね。そういう疑問を抱いてた

またまこの研究室に相談にやってきたということだったんだと思います。

な) そう思いますね。

さ) で、それを受けてくれるというような人がいないということだったようなんです。それでこの研究室の方に喋りに来て相談しに来たというようなことだったんだらうと思います。

こ) そこは多分最後に採用試験というのがあるというのが様々な範囲を狭めているということなのかもしれませんよね。

な) まさにそう思います。

### 3.2. 教育の二面性

こ) 話が飛ぶようで恐縮なんですけど、僕の研究テーマの一つにお坊さんの教育があります。チベットのお坊さんが、経典を暗記して、その内容について問答をしながら学んでいくというものです<sup>(19)</sup>。チベットのフィールドで聞いた言い回しがあって、ボウルからボウルへミルクを移し替えるように師匠から弟子へ教えを受け渡す、つまり一滴もそれを残さずに受け渡すという、それがいいお坊さんになるためのお寺の教育でおこなわれていることなんだという、まあ、これが理念としてあるということです。これは何百巻ものお経を覚えてその解釈を身につけていくという意味では有効なんでしょうけど、そこからクリエイティブなお坊さんというのが出てくるのかどうかを考えています。つまり、仏教の継承者としてはいい人になるかもしれないんだけど、それ以外のことはそれだけではできないということですね。仮にミルクを満たしたボウルが指導要領であるならば、そのミルクを移しかえることは教育の仕組みを通じてシステムティックにできるだろうと思うんですが、その先に何が見えるだろうというのを、聞きながら考えていたところなんです。

な) その基礎を身につけていること、ミルクが満たされていることはクリエイティブになる条件でもあるということなんじゃないかな。

- そうではなく、硬直化してしまうということ  
なんでしょうか？
- こ) そこはどうなんでしょうかね。
- な) 歌舞伎とか能のように達人がその通りに  
教わったことをその後破ってということ  
はないんでしょうか。
- さ) 実はその話はこの対談では何度か出て  
きている話でもありますね。
- こ) ただお坊さんについて言えば、あんまり  
そこは教育には期待されていないことの  
ようです。
- な) クリエイティブなお坊さんというのはい  
らないということなんですか？
- こ) 教えから外れすぎると問題になるという  
ことなのかもしれません。ただ確かにクリ  
エイティブだと思うお坊さんもいて、彼らは  
話が上手かったり、人を惹きつける力を持  
っていたりします。それはより多くの普通のお  
坊さんがいてこそその存在でありますけど  
ね。芸能の演者は観客を魅了することが第一  
になってくるでしょうから、それがプロフェ  
ッショナルとしての仕事になると思います。  
そこでいかに花を見せるかというようなこと  
ですね。世阿弥の話なんかも出てましたけ  
れども、お坊さんについては教義をどのよ  
うに継承するかということに教育の現場で  
は重点が置かれている。知識を受け継ぐこ  
とと、創造的になること、の間にあるグラ  
デーションの一番端っこにある形なのかな  
と思います。初等中等教育の現場で行われ  
ていることに対して、教養的な貢献ができ  
るとすれば何なのかと考える中で、そうい  
った教育の形を思い出した次第です。
- な) 公教育には、個人が教育された結果とし  
て色々な能力を開花させていくということ、  
つまり個人がクリエイティブになるという  
陶冶の側面と、もう一つ公教育としてのル  
ールの枠内での均質な人をつくるという二  
面性があるかと思っています。もともと教  
育にはそうし  
た二面性にもとづく矛盾があるのですが、  
そのことが分かっている先生になってほ  
しい。自分が携わっている教育というの  
は、その子たちと向き合ってクリエイ  
ティブな面も引き出しながらも、一方  
である程度の公教育としての枠にはめ  
るということをやっているんだという  
ことに自覚的でないと良い先生にはな  
れないと思います。むしろ気がつか  
ないでやるとすごく危ないので、それ  
が分かっている教員をどのように輩出  
してゆくかということですよ  
ね。
- こ) だから教育に対するメタ認知がどの  
ように確立されているかという話にな  
っていきと思います。
- さ) ...というようなことになってい  
くだろうというのは、この対談の中  
でずっと話してきたことであって、一  
番最初から一貫しているのは、常識  
と呼ばれるようなことと創造性と言  
われるようなことの二面性ということ  
が今お話しされているようなことと  
対応するのかなと思います。自分がど  
こにいるかということがすごく大事  
で、それを自分で知ることが今のお話  
の中でのメタ認知ということであるし  
、翻ってそのことを子供たちにどの  
ように知ってもらえるかということ  
であろうかと思っています。
- な) 子供たちというのは大学生のこと  
ですか？
- さ) 大学生にもそうだし小学生のよ  
うな子たちにも実際にはそうなって  
いて欲しいと思うわけです。そうい  
うようなプロセスを普通は社会の中  
で放り出されて生きているとい  
つのか常識と創造性の間ということ  
で理解できるようになるわけですが、  
これはクリエイティブだとかこれは  
常識的なんだというようなことは  
自分で判断できるようになる一方  
で、それを教育の中で学生たちにも  
そういう風にさせていくことを知  
って欲しいと思うし、その子たちが  
また将来教える立場になったとき  
にもそれを小さな子供たちに

transferしてほしいということでもあるわけですね。特に教養的な考えとしては、この二つは両方必要でその中のどこに自分がいるのかということを知ることが必要ということですね。例えば、自分が今喋っていることがものすごくクリエイティブだなあと思いつながりながら喋っていても外から見たらすごくそれは常識的なことなんだよという場合だと単に常識知らずと思われることになるし、一方ですごく常識的に喋っていると思ってもずいぶん非常識で飛んでるよという風に思われるようなことだってあるわけですね。そういう認識を自分でキチンとわかる人になってほしいというのが、学生たちに対してボクのずっと思っていることです。この対談ではそういうことが教育になるだろうというふうに思っていることでもありますね。

な) だいたいそこら辺に落ち着くというのは、やっぱり教養教育の根っこがそこら辺に問題意識があるということなのかなと思います。

さ) それを先生たちにも分かっているほしいというふうに思うわけです。

全) (笑)

### 3.3. 教員の教育観と学生の指向

さ) それをね、一時期、教養教育部で調査でもしようかというような話も出ていたんですけどもね。

な) 学生として理学部に所属していた頃は、クリエイティブじゃないと意味がないという風に信じ切っている先生たちに教わっていたので、今の所属の雰囲気とは逆側にいた感じなんですね。本学に勤めて教え始めたときからすごく違和感を感じていて、どうも当時の経済学部先生方とも話がなかなか噛み合わないということがありました。当時の先生方もご自身の研究に関してはクリエイティブだったとは思いますが、学生教育に関してどのように考えておられたのか、今でもよくわからないですね。

こ) そのあたりは「教養ゼミナール」のFD<sup>(20)</sup>の中でも議論はあったと思うんですけども、結局その両極端の間にいる感じだと思うんです。それぞれに正解がある感じで、逆に全部を教養的なほうに寄せるというのもあまり現実的ではない気もするんですね。ただそういう役割分担があるというのは意識して欲しいなと思ってはいます。つまり教育には、型にはめる部分と型から外す部分とがあって、教員がどの位置にいるかというのを教員も分かりながら教えるということをするれば、効果が上がるというだけでなく、教員同士の相乗効果が期待できるということになると思うんです。だから例えば、佐々木先生のゼミでは好きなもの持ってこいよというような感じで、他の先生のゼミではもっとカチカチのことをやっていたとしても、お互いそういうことをやっているということを知っていて、かつそうした相乗効果があれば、学生も自分たちの立ち位置を自ら見出していくことができるかもしれない。けれども、それぞれの先生が自分のやってることが一番正しいんだという風に思ってやっていると、結局なんかあまり良くないなということは思いますがね。

な) 人文学部には比較文化というなんでもやっていいよという側面と、もう一つはインターナショナルな共通言語としての英語習得という、どちらかというスキル習得という異なる二つの側面が両存していることで、何か難しいというようなことはあるのでしょうか？

こ) あー確かにそんな風にも見えるかもしれませんがね。

な) 一方で、学生はメタ認知ができるようになる学部という気がしているのですが。

こ) そうであって欲しいとは思っています。基本的に留学するまでは学生たちはほぼ英語だけに興味が向くので、英語力を伸ばしたい



という風になっていますが, じゃあ帰ってきてから英語で何ができるかということになると, そこで自分の関心を見つけないといけなくなるから, 資格試験で何点とるかとかってというのは遅かれ早かれそこまで意味がなくなるということですよ。もちろん就活には役立つわけですが, 本本当に自分がやりたいことのためにどうするかっていうのを2年生になると考えさせられるわけなので, そこからいろんな方向に向かっていくということになります。人文学部の場合は良くも悪くも特定のディシプリンで教えているわけではなく, いろんな専門の先生が混ざっているの, そういう意味ではかなり教養的な色彩が強いという風に言えるかもしれません。

な) 教養学部的なということですね。

こ) 文化人類学は教えますけれど文化人類学講座はないわけで, 文化人類学だけを修めて卒業するというわけではないわけです。学生もそれなりに本当の意味で視野を広げてくれている, あるいはそうなりたいと思ってくれているわけです。

な) 大学院に行ってみようという学生はどれくらいいますか?

こ) 1期生では結局二人いました。

さ) 三十数人で二人だから多いと言えますよね。

こ) ジャンルとしては全然違うところへ二人は行きましたね。

さ) 途中でやめてファッション系のところへ行くとか進路を変えていくというような子たちもいましたよね。そういう風なのはある意味健全と言えますよね。

こ) この前は留学先の大学を卒業したいという学生も出ましたからね。

な) その学生の学びとか成長としては大正解だと思いますね。せっかく入学してもらった大学側としてはどうかというのは多少考えますけど...

さ) そういうような進路のある, 選択の仕方がしやすい, あるいはやってみることのできる学部であるという風にも言えるし, またそういう子たちがやってくるということもあるのかもしれないと思います。

な) いやーやっぱり教養教育的なんだろうと思います。あるいは確かに留学が作用しているのかもしれないけれど。入ってきたときはみんなの顔色を窺いながらという感じなんだろうと思いますが, 留学したり, バラエティに富んだ専門をお持ちの先生たちの中で教育を受けていることが影響しているのではないかと推測しています。

こ) そのバランスがどのようになっていけばいいのかということがこの対談の大きなテーマでもあり, 基本的に人文学部にいる教員も好きなことをやっていきたいという先生方が多いと思いますから, 逆にそういった教員がなにかの型にはまるといふ風になることはなかなか難しいかもしれません。その反面, 文科省の話もありましたけれども, こういう人材になって欲しいとか社会人はこうであって欲しいとかシラバスにしてもこういう力がつきますよというような風に設計をしていかないといけないという縛りはある。確かに何らかの型を身につけることは, 例えば「情報リテラシー」でも最初から何でもありだという風にしてとなればみんなハテナってなるので, 佐々木先生でもExcelのポインターの動きをこうやれとかっていうのを手取り足取り教えないとということはあるんですよ。そういう武器を手に入れないことにはできないという風になっていますから...。何か面白いのを持ってこいよというだけではやっぱりそれだけでは効果は上がらないということかもしれません。

な) すごく腑に落ちることですね。

さ) ところで, 先生のところにやってくるゼミの学生たちってどんな感じの子たちなんで

すか？

な) 型にはまるということに対して疑問を抱いている学生たちが多そうですね。ストレートに「先生になるぞ!」というような学生たちはどちらかというと学校現場での教育経験のある先生のところを選んでいると思います。いろいろなことにちょっと迷ってる学生たちがどちらかというと入ってくるように思います。手間のかかる奴が来るとも言えますね。

さ) それはボクの短大のゼミでも同じ傾向なんですよ。何か自由な感じの学生たちと言えいいでしょうかね。

な) で、蓋を開けてみれば、思ったより僕が放任型ではなくガチガチなので、びっくりするということもあるようです。

さ) それはボクも同じです。

な) 「こんなに型にはめようとする先生だとは思わなかった」というふうに後で言われることがありますね。それを聞くとかなり落ち込みますが...

さ) ボクの場合はこんなに課題が多くなるとは思わなかったという風に言う学生がかなりいますね。

な) 迷ってるという感じの学生だけでなく、最近生き物とか自然とかが好きという学生も増えてきてますね。学生の興味範囲が以前よりも多様になってきたかなという感じはします。「先生になりたい!」というだけじゃなくて、ちょっと違うことも勉強してみたいと言う学生がどのゼミでも増えてきているように思えます。

さ) それはやっぱり大学全体のレベルが上がってきているということもあるんでしょうね？

な) 間違いなくあると思います。一昔前には「先生になる!」というのがゴールだったような学生が多かったんですが、もうちょっと色んな興味を持って入学する学生が増えてきているように思います。

### 3.4. 多様な教員から学ぶ相対化のプロセス

さ) そうすると、なおさら教養的な科目というか教養の科目を取ってくれるというようになってくれた方がいいですよ。そういうデザインというかシステムにした方が良いでしょう。

な) 「こども学総論」というこども学科の全員の先生が自分の専門分野だけを話すというのを一年生に聞かせています。2回連続で一人の先生が担当するという科目なんですけど、それに対してすごく面白かったという学生が出てくるようになっていきます。いろんな切り口で教育とか人間とかをテーマにしているんですけども、例えば僕も人間の進化というかお猿さんの進化の話だけをするという風にしてるんですけど、それは凄く面白かったという風に言ってくれます。切り口は色々あるんだよということが学生たちも理解するし、教育学ではない子ども学、人間学という広い内容に興味を持つ子たちが増えてきたということだと思います。今年で5年目ぐらいだと思うのですが、こういうを提供しなきゃっていう共通認識がある段階で学科内でできて始まりました。

こ) 実はそれを参考にさせて頂いて、人文学部の新カリでは1年生の共通科目として必修の中に比較文化のオムニバスを入れたんです。学科の教員全員が出てきて専門分野を語るというふうにはですね。それは本当に重要だと思っていて、人文学部の場合は専門がもっとバラバラなので、どっかにヒットしてくればいいというようなことを考えているんです。

さ) それの中で大事なことはすべての先生が学科の学生たち全員を1年生の間に一度は見ているという状態を作ることだと思うんですね。そうすると先生方もその学年がどういような子たちであるかというのがわかるわけです。学生たちにしてもこんな先生

たちがいるということがわかるわけですよ。こんな先生たちというのはこんな分野があるということでもあると思いますが、そういうことが分かるということが大学としてすごく大事で、そういったデザインっていうかまあカリキュラムマップとかいう形をとることが学生たちにとっては学科の中でやっていくということにおいて非常に重要なという風に思っています。「教養ゼミナール」の説明会でもお話しするつもりなんですが、「大学スキーマ<sup>(21)</sup>」のようなのが早い段階で身につくということが重要だと思っています。経済学部の場合には、それは1年次からそのようになっているかというとおそらくそうではなくて、例えば「リサーチリテラシー」であっても2年次からやっと始まって複数の先生が担当するという風になっていますよね。1年生からそのような科目であったりそのような形態の授業があるということが重要であるのではないかなという風に思ったりもします。

専門教育と教養教育とがくさび形で構成されている<sup>(22)</sup>という風に本学ではなっていますが、くさびの先がそれぞれとんがっている状態であるのがボクは気に入らなくて(笑)、実際には台形のような形になっているということの方が本来的なのではないかなという風に思ったりもしています。そういうことを1年生の段階から全ての先生が全ての学生を見ているというような状態をどこかで作っておくということの方が健全なのではないかなという風に思っています。もちろんこの大学の場合には全体が小さいということもそういうことができる可能性があるということを書いてるのであって、大きい大学ではなかなかそれも難しいかなと思います。したがって、小さいことのメリットというか長所をデザインしていくことはあっていいのかなという風に思ったりします。理系の場合で

もそうなんですけど、100くらいの人数の学科ならそういうことができるだろうと思うけれども、経済学部のように170とか270とかっていう学科だとそれもなかなか少し難しいのかなという風にも感じはします。

...やっぱり学生たちが大学に入ってきて何を知ってほしいかっていうと、立ち位置をどう設定するかという前に出た話もちろんですが、いろんなものを相対的に見れるようになる、あるいは相対的に位置づけることができるかというような態度でどのくらいいられるかということが、まあ、ある意味原理的に教えるということがあったとしても、いいわけですよ。

な) 学生側の問題として相対化することができるようになればいいということですね。

さ) そうなんですよ。それを早い段階で学生たちに知らせたいと思います。いままで中等教育までだとノートはこういうふうにかくなくちゃならないとかこうあるべきだとか先生の話はこういうふうにかかなくちゃならないとか勉強したらこれが伸びるとかそういう1次元の尺度でのことでしかなかったんだけど、そうじゃないんだっていうことを大学に来てもっと早い段階で知らせてあげたいなという風に思います。そういうことが教養でならやりやすいのかなという風に思っています。でも実際には教養だけでできるということではなくて、先生たちみんなが、いまお話ししているようなマインドというか態度というか方針で総合的に教える意識があるということも非常に重要なのかなという風に思っています。そういう意味でもう少し1年次の教育を教員みんなでできないかなという風に思っています。いつも言いますが、ボクは初年次教育という言葉はあまり好きではないということなんですけれども、そういう意味でのいわゆる「初年次教育」ということであれば、デザインとして成り立っていくのでは

ないかなという風に思っているところなんです。

こ) 1年次が重要だというのは本当にそうだと思います。人文学部で言えば、それは教室での教育に加えて、留学を信じて留学に投げちゃうというところがありますね。今聞いて思ったのは、入学したての学生は、誤った方向のメタ認知をしているんじゃないかというか、例えば先生が何かを求めたときに学生たちは色々頭が働いて、ここではどう振る舞うのが有利とかかそういうことも考えるんだと思います。それでつい固まってしまうということはあるのかもしれませんが。でも認知すべきところはそこじゃないんだよというところに上手いこと持っていく必要があるように思います。学生たちも別に何も考えていないというわけではなくて、本当は費やさなくてもいいところにリソースを費やしてしまっているあるいは費やし過ぎちゃっているという感じがあるんじゃないかと思います。つまり、自分の発言や行動というのがどういう効果を生むのかをメタ認知するのではなくて、つまりこれだと自分にしか話が向いてなくて、他者であるとかモノであるとか自然であるとか異文化であるとかというところにちゃんと認知を向けて欲しいということです。そうした方向付けは大学教員だからこそやりやすいのかもしれないな—と思います。

さ) で、かつ、その大学の教員間で多様だからね。やっぱり中等教育までの場合はそこまで多様であるという風なことはないでしょ…。

こ) うん、そうでないし、それはなぜかと言うとボウルに入った指導要領があるのでね。それは仕事として必要なこととしてあるわけですからね。

さ) 確かに小学校とか中学校とかあるいは高校とかの先生で印象に残っているというのはそのボウルの中でなくて外にいたような感じの先生だったようにも思いますね。

こ) あるいはこれを入れるとちょっと味が変わるよとかを教えてくれるような先生ですね。確かにお坊さんの場合なら普段はお寺に籠っていてもいいわけなんですけど、実際に外に出てやらなければならないというような先生たちの場合は違いますよね。

な) やっぱ教員が自覚的でないとダメかもしれないですね。

さ) それって、しかもね、自覚させるっていうことが難しいんですよ…。

な) それを言ってしまうと…。

さ) そう、だからシステムとしてのデザインでそれを支えなければならないというふうに思っているんです。

全) なるほど…。

こ) 大学教員は良くも悪くも個人個人の経験にすごく依存しているところがあるので、それこそ湖に潜ってた先生とネズミを走らせた先生とチベットで坊さんと喋ってた先生とってというような教員の個人の経験をそれぞれ信じ切るところからしか生まれてこないようにも思うので…。

さ) でも、にもかかわらず、例えばこの三人だとそんなに多分変わらないんですよ。教育に対する価値観であるとか学生に対する教育のあり方とか学校ってこうあった方がいいだろうなあという何かとか、多分そんなに変わらないと思うんですよ。これまでこの対談シリーズにゲストとして参加いただいた先生方もホントにその意味で同じようなところがあると感じます。

な) 何で?なんでだろうな…??

さ) でも全然違う人たちもいるんですよ。

な) いますね。なんで…??

全) (思案中)

な) そうなんですよ。なんでだろうってずーっと思ってきたんですよ。

さ) 例えば、廊下で1時間立ち話できる先生と5分も持たずに終わってしまう先生とい



るんですね。なんで...??

全) (思案中)

#### 4. 教養的な教育と思考の多様性

##### 4.1. 理学的な思考と工学的な思考

こ) 今日は永坂先生に来ていただいているので今まで聞きたかったと思ってたこととして、理学的な思考と工学的な思考って違いますよね。

な) だいぶ違いますよね。

こ) ここの三人は理学的な思考は持っているんですね。たぶん、工学的な思考というのも別にあって、たぶんそれはこれをする事によってどういう風な効果が出るかとか何ができるかということに関心があって...。でも、理学的な思考というのは別にサイエンスだけではなくて人文系でも哲学とか人類学なんかは理学的な思考なんですよ。特に僕が学んできた人類学は霊長類学や生態学の影響も受けているんでなおさらなんですけど、やはり理を探そうとする。つまり、なんでなんやとか、なんでこうなるとるんやとか、それがわかった瞬間にものすごく知的な快感というか、うおーこれこれってなる(笑)。

さ) ボクらはやっぱり原因側において、工学の場合は結果側に目が行きますから...。工学の場合は原因がどうであろうが作れば良いというところがあります。例えばプログラムなんかでも、こうしてこうなるという理屈がよくわかんなくても、あるいはこうしてこうしたほうが理に適ってるやんとか、そういうのよりもまずは動けば良いというところは実際問題あるんですね。ある意味AIはその最たるものとも言えるかもしれません。評価なんかでもそうで、評価の方法は何でもいいからその評価が作れば良いというようなそういう見方なんですよ。

な) 原理にはこだわらんという、そういうことですよ。

さ) なので、学生たちからしてみると、どういう風にそうなるかということじゃなくて、その結果を得るためにはどうすればいいかということ求めてきますよね。ある意味明快とも言えます。

な) あともう一つは理学的な発想は、価値が入ってこないというか、この世の存在は自明のこととして、その中で起こることの法則を知ることだけが目的であって、見つけた法則そのものに価値があるかどうかということとは本来的に無関係なんですよ。やっぱり工学的な発想というのは役に立つかという価値に結びついていることが多いですね。人の社会の出来事に結びつかないのでは「やった意味がないじゃん」ってなるわけですよ。

さ) 昔、大学の頃に読まれた本で科学と価値とかなんとかっていうのがあったと思うけど、あんなのも今になるとちゃんと読んどけばよかったんだろうなというようなものだったんでしょね。

こ) それ何でしたっけポアンカレでしたっけ?

さ) そうそう...。『科学の価値』<sup>(23)</sup>ですね、さすがっ。

な) ただ結局、工学的な思考の方が勝ってるんですね。アメリカなんかでもマサチューセッツ工科大学とか工学的な発想で大成功しているわけです。分子生物学も同様ですね。

さ) ある意味、経済もそういう風なことですよ。

な) そうですね。

こ) 国家とか官僚制というのは工学的な発想がないと回らないでしょうし、今の中国の指導部も工学的なバックグラウンドの人たちが多いわけですし、そういったこと存在意義も認めなくてはならないですよ。...科研費の申請書を書くときでも、文系の研究者は研究計画の意義を書くのに苦心するということがあって、本音としてはこれはおもしろいからや!という風に言いたいわけです。なの

で例えば、「昨今の社会情勢を鑑みて…」なんていうような枕詞をつけないと申請が通らないけれど、それがやっぱり話が通じにくいことの原因になってるんじゃないかとも思えます。これで国や生活を回してるんやからいいやんみたいなどころがあるのかもしれないね。

さ) 教育学部なんかでも、結局役に立つ何かになって欲しいという、あるいは自分の今教えていることは学生が教員になるのに役に立ってるという風に価値づけるのでという先生と、やっぱり好奇心とかまさにこういう行動をしてみしてほしいとかという風にドライブされる先生との間にパッカーンって…。

な) …分かりますね。

さ) そこは結構大きな教育者としての分かれ道というか分類と言うか…。

な) スタイルというか…。

さ) …なのかもしれません。

な) ただ、どちらが親切かって言うと、もちろんきちんと粋を与える方が親切なんですよ。まあこれは自分にとって完全な自己矛盾なんですけれどもね…。

全) (笑)

さ) しかも前の対談でも話したように、その方がボクらも授業はしやすいしい、評価もしやすいしい…。

な) …学生もある程度よく見てくれるしい…。

さ) そうなんだけどお、でもどうあってもやっぱり教養にいる先生たちの場合だと、少なくともボクとか小西先生とかだと、やっぱりこういう風に学生たちにはあって欲しいとか考えてほしいとかっていうふうに思っている、まあそんな我々というのがいるわけですよ。

な) 自分の場合も教養教育担当として15年くらい勤めた経験が影響しているのかもしれない。

さ) そう、だから、ボクももしも大学院出て

すぐに、そんないろんなところ行かないで心理学科に入ってたなら…。

な) …ガチガチの心理屋になってたと思いますね (笑)。

さ) そういう風にして最初に置かれた立場というか組織というかに依存して、30代前半ぐらいで置かれた状況や環境が結構後で効いてくるということがあるのかもしれない。

な) 効いてくると思いますね。どっちが学生に教えるときに親切かということ考えたときに未だに悩んじゃうんですね、彼らが就職してすぐに役に立つ内容に絞って教えてやらんといかんのかなーとかね。

さ) 特に学科におられるとね。

な) そうなんです。試験に受からないことには結局価値のないものつまりご飯を食べることができないということになってしまいますからね。

こ) そこでやっぱり工学的思考の誘惑というのが出てくるんですね。

な) うんそうそうそう、そう思いますよ。なので人文学部の先生方と人文学部の学生たちを見てて、いっそ羨ましいというか、気持ちいいですもんね。

全) (笑)

—中略—

#### 4.2. 総合性、再び一文系ベースのアプローチ

さ) この対談シリーズの編集では、テキストに起こした後、編集作業としてまずはアノテーションを付けながら見出しを構成していくことが多いんですけども、ボクと小西先生でそれぞれつけていって、大体同じようなタイトルと見出しと切り方で出来上がってくるところがまたこれ面白いところなんです。

こ) なので思考のバックグラウンドも似てるのかもしれないです。僕も佐々木先生も学部が総合系の学部だったので、僕は総合人間学部で佐々木先生は総合科学部で、はじめから文

理が混ざっているという学部ですね。ものすごく文系的なことをしているようでサイエンスは大好きというところはあって、特定の専門性やdisciplineの生む効果や、それにいかに貢献するかということ自体にはあまり関心がないというところがあって...

さ) そうそう、それでちょうどいいからこの話の続きで、文理融合っていうところについては永坂先生はどのようにお考えかというのも一度聞いてみたいと思っていました。まあ例えば、文と理がどのようにあると良いかという話をこの大学であるかどうかというところを踏まえてお話いただきたいのと、国とか世界のレベルでだとうどうあればいいかということについてお話しいただけないかなと思います。

な) 研究ベースですかそれとも教育ベースですか?

さ) できれば両方からお話しいただきたいなと思います。

な) 個々の研究ベースではちょっと無理な気がします。

さ) そうですよ。それが結果的に融合しているよねということはあるんだと思うんですが、融合させようと言ってやろうと思うと無理なんですけど、結果的にそれは文理融合だねというような評価はできると思うんですが、研究ベースではそのような評価にしかないということですね。

な) そうですね、研究が認められるかどうかはそれぞれの研究者の属するソサエティが握っているんで、なかなかできないと思います。現実の世の中の問題を解決しようという工学的なアプローチならば文理融合は当然ありうとは思いますが...

さ) 教育に関してはどうですか?この対談シリーズはずっと文の先生が多かったので、理の先生にぜひ聞いてみたいなと思っていましたことだったんです。

な) 文系ベースでいいと思うんです。この社会というのが科学技術文明でしょ。決定的にその技術や何かが社会を変えていくってときに、メタの視点で科学を見るということをお教えなきゃならないと思っています。科学が見つけ出した知識や法則そのものを理解させるというのはあまり意味がないと思っています。科学っていう営みは何だろうとか、この新しい技術が社会にどういう影響を与えているのかとか、そういう科学の働きを理解してもらえよう教育をしなくてはだめだと思います。必ずしも文理融合というような形ものを提示しなくてもいいとは思っています。文系的に現代科学技術文明を教えるということですかね。そのようにずっと思ってきました。

さ) それは理系の先生もそうあってほしいということですね。

な) そうでなくては本学のような学部構成の大学で教える意味がないという風にも思っています。

さ) 文系の先生もややサイエンスの目を持ってしゃべってほしいということでもありますよね。枝村先生なんかも元々は理系で、途中から哲学をやるということになったようなんですけれども、ライブニッツをやっているというのも、もともとその文と理を両方やっているという感じが面白そうだということだったようです<sup>(24)</sup>。小西先生にしてもボクにしてもまあ曲がりなりにも理のところにいる経験があって、そういう来歴の人であれば結果的に文理融合的になっちゃうというような気もしないではないんですけどね。

な) 何か具体的に問題解決に取り組みなくてはならないというような状況では、両方の視点で両側から攻めてゆくことが必要になってくるので、研究でも文理融合でやらなくちゃならないということもあると思います。本学では教員も自分の専門をやるのが精一杯、

ちょっとプロジェクト型で何か文理融合型をというのなかなかできないのではないかと考えており、学生に対しても文理融合型の教育をというのも難しいだろうなと思います。ベースは文系でいいんだけど理系のことを文系の文脈で教えていってあげるということは必要だろうと思います。

さ) たぶんソレが教養的な教え方ということかもしれませんよね。

な) そうだと思っています。

こ) より具体的に言えば、今の教養教育科目における理系科目の存在意義ということはどこにあるかということなのですが、履修する科目を本学は制限していませんが、ある分野から何単位取れというような設計の方がいいのか…。

な) 教養を担当していたときは、義務教育の知識、つまり中学までの知識でわかる理系科目やりますって宣言していました。つまり、15回ずっと科学周辺のトピックスを聴かせている感じですね。理系の場合は、基礎から特定の知識群を理解して、応用可能なレベルまでスキルアップしなくてはならないわけですが、そういう理解の仕方は教養教育や総合的な教育では必要無いと思います。

#### 4.3. 教養教育と専門教育の関係性

さ) そうするとさあ、そういうような教養的というか文系ベース的な態度とか姿勢で教えたほうが良いというふうになるんは、なぜでしょうかね？

な) 専門だけだと興味持たないからじゃないんですかね。

さ) でもお、さっきの物理とかの先生の話にちょっと戻りますが、物理の基礎を教えるんだーっ、という風にしてやっておられた先生は学生によかれと思ってやってたわけなんでしょ？(笑) …そうじゃなかったんかな！？

全) (思案中)

な) …自分の専門分野でやれるってということ

は、自分が習ってきた内容の入門編をやれば良いわけですから、楽だという面はあったかもしれませんね。

さ) あーそうそう、だからあ、入門っていう言葉も好きじゃなくて…。概論というのもあんまり好きじゃないんですけどね…。

だからね、教養教育科目を何かの基礎だ、あるいは専門分野の基礎だ、という風に思ってる先生が少なからずおられるわけなんですけど、そういうのを払拭したいと思っています。

な) うん。

さ) 教養と基礎は全く違うもので、もちろん基礎も必要でそれを共通教育でやるような分野もありますけど、大概是違うものであるという認識をどういう風にしたら持ってもらえるかなと思っています。

な) NHKスペシャルを15回見てると同じようなのを目指したい。ただし、あまりにも体系としてバラバラだと知識体系として残らないので、15回面白い話を聞いたなあというよりはもうちょっと体系立てて並べるよう工夫はしました。

さ) それは永坂先生が生物出身で生物のバックボーンをお持ちであるからということできうることなわけですよ。

な) 一応は15回全体でそういう背骨になるようなものが残るようにはしてますよ。

こ) それはとても重要で、例えば文化人類学を教えていても、変わったものを見せて、なんかおもしろかったなーで止まっちゃうことは往々にしてあって、それを人類学的に意味づけるのは最終レポートなどでできるだけ聞くようにはしているんですが、単に興味を持ってもらいたいということでキャッチーなものも取り入れたくなっちゃうのも事実です。ただそれを、その分野の背骨的なものと関連づけることができるということ、今まで全く知らなかったことについて何らかの関連を見つけて



くるというような働きというのは重要だと思います。

話が飛びますけれども、うちの3歳の長男を見ていると、「これはどこどこで見たことがある」というのはすごく効果的なんです。この本に載ってるこれはあの時のあれと似てるねということはよく言うんですが、子供はこういうときに記憶が定着していくんだなという風に観察できるわけです。学生たちにしても、高校までに身につけてきた知識と大学の授業で見聞きすることの間にはまったく断絶があるわけではなく、どこかで関連があるということなので、そこのチャンネルが開かないと、何か先生が難しいことを言っていたとか、変わった動画を見たということまで終わってしまうことはあり得るわけです。その関連づけをなんとか作ってあげるための弾をいっぱい撃つということですね。

- な) ある程度学生たちが勉強しなければ関連付けたりすることもできないのだけれど、先に見取り図を見せてあげるのも必要ですよ。今やっていることが全体のどの部分に当たるのかとか、人間社会をこういう側面から見ているんだとか、シラバスにはそれを書いてあげないと駄目ですよ。
- こ) そこを確かにやってあげないと、例えば

授業評価アンケートとかでこの授業は知らないことばかりで難しかったみたいなのが書いてあったりしますが、それは知らないのは当たり前のことなので、でも知らないことばかりだったけれども面白かったという風に書いてくるようにするにはどうすればいいのかなあと考えてます。知らないから難しいのは当たり前のので、その辺りの転換はどうしたらいいのかなという風に思ってます。

な) カリキュラムの全体像があって、マップがあって、ナンバリングがあって、シラバスがきちんと書かれていると、学生も「今、こういう部分をやってるんだ」と自覚的になるのではないのでしょうか。ちょっと理系的なというか、教育工学的な発想ですが...

さ) それも教養の科目の中で作ることはなかなか難しいのかなという風に思っています。教養教育部の中で提案したことなんですけど、専門科目が並んだマップがあって、我々の教養教育科目というのはそのマップの周りに円環状にぐるっと取り囲むような形でマッピングされているというようなのが、あり方としてはいいんじゃないかという風にモデル化できないかと思ってはいるんですね(図1)。そうすると専門科目のある分野から、円環状に置かれている教養教育科目のどれかに色ん

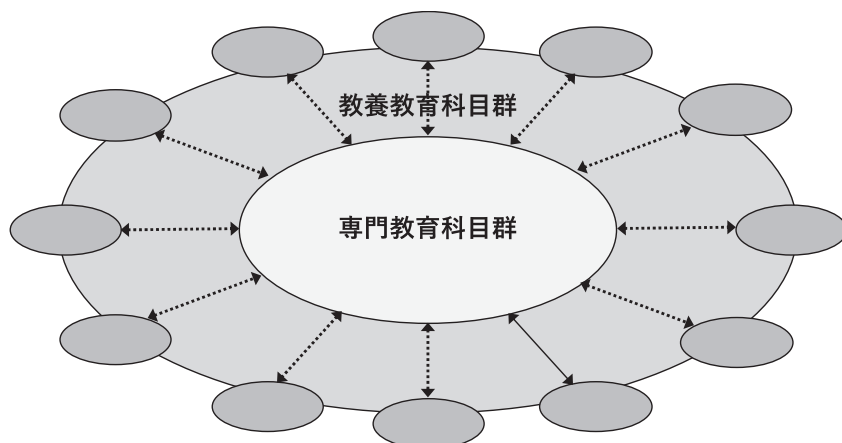


図1 教養教育と専門教育の科目群マッピングのモデル図

な弾が飛んでくるとか、逆に教養教育科目の方から専門科目の方へと関連付けるような形で届けるというようなことができるんじゃないかなあと思っているわけです。

な) 曼荼羅を作りましたよ、っていう感じですね。

さ) まさにそのときは小西先生なんかも曼荼羅の話も出してくれてたんだったと思います。だからそういうようなあり方というのが教養の科目の設計だなという風には思っています。

な) 金沢大学のGS科目のような形ということですね。つまり社会の全体像が見えて自分がどういう風に生きるかというのが見えて、まあいわば修学のスタートがあってゴールがあるというような立てつけになっているわけですが...

さ) いや、あれはデザインする側の奢りのように見えます。

な) エゴ?あれ見た時に「カッコいいなあ」とか素直に「うまくできてるなあ」と思ったんですが...

さ) 紀要にあれを載せたのはある意味ちょっと批判的なところもあったんです<sup>(25)</sup>。

こ) 良くも悪くもあれは工学的によくデザインされているという風に見えますね。完成しているようには思いますが...

な) JABEE的ですね<sup>(26)</sup>。工学部の教育プログラムの発想ですかね。

さ) そうねえ...。JABEE, ホントそれ...。目的的というか...

一中略一

#### 4.4. 多様な思考を担保する教養教育のデザイン

こ) 無理やり繋げるとするならば、文理融合と、理学的思考と工学的思考というのは重なり合うところがあって、僕の考えだと文系の中にも理系的思考と工学的思考というのがあって、経済学も大枠では工学的思考であるかもしれないし、文学は理学的であるとか、

教育学の中にも色々あると思うので、つまり原因を意識するのか結果を意識するのかというところで文理というのを上手く整理できるとまた新たな見通しが出てくるかもしれません。

さ) 今の話で思い出しましたが工学の中にも seeds oriented と needs oriented というのがあるわけなのでね。

な) ありますね。pure と apply みたいなそういう切り口は昔からありますね。

さ) あるいは基礎と応用ですかね。そういう自分自身の教育とか研究とかがいつでもどこに位置づけられてるのかって意識している人と意識していない人がいるんじゃないかなと思ってます。

で、その意識をしていないような人はちょっと教員としては困るなあという風に思ったりね。色々やりにくいなとかね...

全) うーん。

な) そういうような気がしますね。

さ) 別に原理的であってもいいんだけど、それが自分はちゃんと原理的だということを意識して、あるいは分かってやってくれてるならってというのは、すごく大事だなと思います。まあこれもメタ認知の有る無しなわけですが...

こ) それってどうしたらいいんでしょうね。そんな検証をやっても改善するっていうふうには思えないし...

な) やっぱり具体的にカリキュラムを組むときにディスカッションするしかないのかなという風に思います。手間暇はかかるんですけど...

こ) それを佐々木先生は、だからもうシステムでコントロールしようというふうを考えておられるわけですよ。

さ) そうですそうです。教えてもダメ。だいたいそこに来ないし...

な) それダメですよ...

さ) そう, その人たち, ぜんぜん来ないし...。  
な) ディスカッションしてみたら意見の相違がこんなにあったんだ, ということがわかったときにその人にもメタ認知が起こるわけですよ。

さ) その通りです。

な) それって共通で何か作業していくしかないのかな...。

こ) そこでメタ認知してくれる人もいれば, あいつは話が通じないで終わっちゃう人もいるでしょうね。どっちかなあ...。

な) 目的が違っちゃったりするとなおさらね。

さ) ただ, 面白いと思うのは, 方向性が同じだと方法論が違っててもすぐおしゃべりはできるという風になりますし, 一方でその逆に, 目的や方向性が違うと方法論が同じでも本当にどうしようもないことになってしまうのは何度か経験してますね。金沢大学のGS科目に関するデザインのお話がありました, 学生の側からすると単位を取っていくのにデザインを意識しながらということはなかなか難しく想像がつかないでしょうけれど, 教員の側に対するメッセージとしてはわりと効くかもしれないと思います。ただそれも, いみじくも永坂先生がご理解されていたように多くの先生方が理解されるかどうかということについては, やはり, 教養的な視点や教育観をおもちだからこそというのもあったと思うわけです(笑)。

な) まあ良い教育をしようという最低限のところでは同じなんでしょうけれど。学生にとって何か役に立つ教育をしようというのを持っている先生方は以前よりずっと多いと思うんです。

さ) そうなんだね...。

—中略—

な) あそこ(金沢星稜大学)はいいねって, 今後言われるようになるかどうかの境目にあると思えます。どうしても就職に役立つ力を

身につけさせようとか, 学びの枠組みはこちらで与えておかないととか, そこから離陸できない先生たちがいます。私自身が本学の古株でもあるので, 染み付いてるところがあります(笑)。ゼミなんかでも選択制にすればいいんじゃないか, という既にかなり上空を飛んでいる方もいますが, それはまだ無理じゃないかと思ったりします。

こ) 人文学部ができるときの公募は衝撃だったんですよ。このご時世でこの分野でこんなに公募してくれるというのは, 周囲ではものすごい話題になってテンションが上がってという印象があるし, 大御所の先生でもここは攻めてるよねって風におっしゃってた人たちもいるし, だから逆に人文学部ではアカデミックな人が大半だという風になっていますよね。それがどう変わっていくか, というのはこれからにかかっているんだとは思いますが...。

な) 人文学部の学生たちにとっては, それがもちろん合うと思うんです。

こ) それが合うようにしていかないととは思ってます。

さ) ここのレベルの大学に入ってくる子たちはそのようなすごい先生たちがいるということはあまり知らないで入ってくるから, そういう意味でも少しその広告というか宣伝の仕方を工夫すればいいのになという風には思ってますよね, 副学長...!!<sup>(27)</sup>

な) そうですね。

さ) せっかく上げているバルーンと中にいる人たちの属性をもうちょっと周知してもいいのではないかという風に思います。

な) そろそろ教育内容をPRしていかなければならないと思います。どうしてもそこいら辺がまだもう一つというところはありますね。教育内容でこんな風にやっている, こういった点がすごいんだということを, 就職実績のPRとともに出していかなくてはならないと

思うんですが...

こ) そこは、でも、入ってから分かってもらってもいいんじゃないかというふうには思います。新生研修で教員が濃い話をすると、なんじゃこいつらというような風に視線が変わるわけですが...。そういうふうになるわけです。教員の自己紹介で十数人の教員たちが違う言語で一言ずつコメントするというようなことがあって、そんなことがあったら学生たち引きますよね... (笑)。

全) (笑)

こ) これすごいとこに来たなあと思いますよね。そういうふうには仕掛けていければ...

さ) こっちの本館側にいる学生たちにとってみるとそういう衝撃というか内容的な多様性ということを経験する機会はまだ少ないかもしれないですね。もうちょっと増やしてあげたいなという風に思いますね。何言うてはるのこの人、みたいな反応をもっと機会として与えてあげたいなという風に思います。何かその知識とか方法とかこれ役立つあれ役立つという風にだけでやるんじゃなくて取り込むんじゃなくて...

な) ...そうやねー、悩みどころなんですよ。もちろんバランスもなんだけど、悩みどころです。

さ) まあ早く永坂先生には教養教育担当副学長にもなってもらって...

な) 本当ですね、でも悩んでばかりになりますよ... (笑)。

さ) 次の段階の教養教育をみんなでやれるようになれるといいなと思いますけど...。また喋りましょう。

## 5. おわりに

現代ほど大学教員に多面性を求められる時代はないのかもしれない。大学内外の様々な場面や状況で、様々な人との間で、様々な研究対象や問題に対して、我々大学教員はいろいろな立

場や価値観をその都度設定していかなければならない。大学教員は、1つしかない身体に背負う多面的な役割や価値の中で、常にジレンマを抱えながら職務にあたっている側面がある。実際今回の対談の中でも、そうした揺らぎが率直に示されている。またこうした中で大学教員は、研究者としての専門性と教育者としての総合性を保ちながら大学教育というシゴトに対峙していると言える。この対談シリーズを通して、専門分野「を」教えることと専門分野「で」教えることとの違いを議論しながら、大学教員としての教育の態度のあり方に言及してきた。それは、自らが学んできた考え方ややり方を専門的に学生たちに教授したり指導したりすることもあれば、より自由な発想や創造性で専門領域を超えたところの学びを促すような授業や学生との向き合い方をする場合もある。文理融合というのも、教育においてはある種その役割を果たせる可能性のあるものである。一方、研究においては、細分化された専門分野同士では容易に成り立たないことが多い。そこから何か新しい価値が生まれることは常に期待されているものの、例えば若い研究者にとってはまず各分野での研鑽が求められ、その後もそれぞれの専門領域に立脚しながら研究実績を積み上げていくことがキャリア形成に不可欠になる。筆者らもそうした過程を様々な形で享受し、専門分野の中で学ぶことではじめて総合的ななにかが見えてくるという経験をしてきた。

この対談で筆者らが共有していると思われるのは、専門性をもつ研究者が大学教員として学部教育を行うとき、文系や理系、工学的、理学的といったことばで示されるような境界を柔軟に乗り越えていくことが、学生の創造性を引き出すことにつながっていると考えていることである。専門分野を異にしながらも、研究対象に対する率直な好奇心の発露、そして特定のディシプリンだけを絶対化することなく、相対的、俯瞰的のものごとをとらえて問題にアプローチ



していくという姿勢がそのベースにあることが見えてきた。社会の実践的な課題を解決する場合でも、自然現象や人間存在に関する謎であっても、個々の専門分野以前に存在するのは、具体的な出来事や、目の前にいる生き物である。そこから知を立ち上げていく営みとしての側面

を教養教育は持っていると言える。だからこそ、こうした対談企画にとどまらず、FD活動や、よりインフォーマルな対話を通じて多様な揺らぎを共有し、認め合い、その上でよりよい教育と研究のあり方を模索していくことが求められるのではないだろうか。

## 注

- (1) 石川県の金沢近郊にある湖で、かつては北陸最大の湖だったが現在は干拓地調整池となっている。
- (2) 長野県北部の仁科三湖（にしなさんこ）の3つの湖である。
- (3) 北アメリカ原産の被子植物門トチカガミ科の沈水植物の一つ。
- (4) 南アメリカ原産の被子植物門トチカガミ科の沈水植物の一つ。
- (5) 北極やツンドラに生息する哺乳綱ネズミ目キヌゲネズミ科ハタネズミ亜科レミング族の動物の総称。3、4年周期で大増殖と大減数を繰り返すとされている。
- (6) 佐々木は実験心理学の出身なので、つい、実験室での実験を思い浮かべていた。
- (7) 生体内で必須の元素であり、リンの生態系での循環は、植物が吸収することから始まると言ってよい。
- (8) 当時は金沢経済大学という経済学部のみ単科大学であった。
- (9) 1991年に行われた大学設置基準の大綱化により、教養教育の実質的な縮小をもたらした。
- (10) 佐々木康成, 小西賢吾, 杉林孝法(2019)学びにおける身体感覚の効用—スポーツと教養の接点を探る一, 金沢星稜大学人文学研究, 第4巻第1号, pp.31-61
- (11) 地球上の資源の有限性や適切な使用について語るため、地球を逃げ場のない閉じた宇宙船にたとえた言葉で、核戦争の勃発にリアリティがあった冷戦時代によく使われた。
- (12) 佐々木康成, 小西賢吾, 大畠菜穂子(2018)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—, 金沢星稜大学人文学研究, 第2巻第2号, pp.61-97
- (13) GS (Global Standard) 科目は、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。
- (14) 2020年度から経済学部と人文学部で新しく開講された特色ある1年次のゼミナールで、クォータ毎にゼミの担当者が入れ替わる形で担当し、担当者の専門分野周辺のトピックと方法論の多面化による学生の多様な学びと、複数の担当者による協同的な教育のありかたを実現できるように、新しいゼミナールのシステムとして設計されている。
- (15) 小西は2019年度まで教養教育部に所属していた。
- (16) 教職課程のなかでは必修科目である。
- (17) この対談は2019年度末に行われた。
- (18) 本学独自の教育プログラムである Career Development Program の略称で、大学内で受講できる専門職業の受験プログラムとしての学習環境が整備されている。
- (19) 佐々木康成, 小西賢吾, ブローダウェイリック, クラッスンマーシャル(2019)総合性指向で「教養力」を培う—ローカル最適化からの解放に向けて—, 金沢星稜大学人文学研究, 第3巻第2号, pp.63-88. p82参照。
- (20) ここでは、1年次ゼミナールに関するテーマを扱う学内のFDを指しており、2020年度から経済学部と人文学部の1年次学生を対象に新しく開講された「教養ゼミナール」(注14)に関するFD活動が行われてきた。
- (21) スキーマは、心理学、認知科学の用語で、過去の経験を構造化、体制化(組織化)した心的な枠組みのことをいう。対象に関する一般的・抽象的な知識であり、階層構造や関連した概念の組み合わせが特徴的で、意味のあるまとまりや目標と計画の知識の集合でもある。ここで言う「大学スキーマ」は、授業や科目での多様な学び方や教え方、あるいは担当者の豊富な専門分野周辺を経験することによって、大学での学びに対するとらえ方や概念を形成したり、中等教育までの学びの次元をさらに上げたりするための支援的な方法を理解することでもある。
- (22) 注19, p66図1参照。
- (23) 『科学の価値』ポアンカレ(著), 吉田洋一(翻訳)(岩波書店, 1977年)
- (24) 佐々木康成, 小西賢吾, 枝村祥平(2020)「人間する」ための「教養力」—人工知能と経済合理性の時代に大学教育が果たす役割—, 金沢星稜大学人文学研究, 第4巻第2号, pp.31-64

- (25) 注19参照。
- (26) 一般社団法人日本技術者教育認定機構 (<https://jabee.org/>) が認定する技術者育成のための教育プログラムは、「技術者に必要な知識と能力」「社会の要求水準」などの観点から審査される。「教育プログラム」は認定の対象とする教育の主体であることが特徴で、プログラム自身による教育の質保証と改善、科学技術の専門知識・デザイン能力・コミュニケーション能力・チームワーク力・技術者倫理などの基準をもつことが挙げられる。
- (27) 永坂は2018年度から本学副学長である。