

《シリーズ対談：教養教育とその周辺》

大学という場で学「術」を使う人たち
—大学教員どうしの共創的自己分析—

佐々木 康成[†], 小西 賢吾[‡]

1. はじめに

2016年度に金沢星稜大学人文学部が設置されてから6年目を迎え、その紀要としての本誌の編集委員会も軌を一にしてきた。この対談シリーズは、本誌創刊号の編集長と編集委員であった筆者らによる企画として始められ、早くも9回目を数えることとなった。筆者らによる立ち話的FDを研究室に持ち込んで行ったことが始まりで、教養教育に係るさまざまなテーマやトピックを材料としながら、大学や短大など高等教育に関する非常に多くの論点や観点到気づかされる営みを享受してきた。特に、大学での教育のありかたや教育方法に言及しつつ「教養教育とその周辺」と題して行ってきたこの対談シリーズでは、高等教育における多様な関係性デザインにも意識を向けながら、今後の高等教育に関する研究の一助にもなるようにとの思いもあった。

第1回目の対談となった佐々木・小西(2016)では、「教養での学びとそのデザイン—常識と創造性のはざままで—」と題して、学生からの学びを通して授業の設計を行ったり、学生の言葉をいかにして意識化できたりするか、またその中で学びを常識と創造性との間でどのように位置づけるとよいのかについて議論を重ねた。

第2回目となる佐々木・小西・川村・桑野(2017)では、「習いを超え、学びを超え、創造

的な人に成る—ことばと思考の捉え方—」と題して、学生たちから思考を取り出すときには教師の問いの立て方が重要であり、そのための手立てとしての言葉の使い方やとらえ方、あるいは言葉そのものを学ぶことが教養教育の中ではかなり大きな位置を占めていることが示唆された。そして、いかに言葉と思考を関連づけて創造的な人間となっていくのかについて議論された。

佐々木・小西・中村(2018)では、「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—」と題して、やはりここでも言葉が重要な問題として取りあげられた。特に、稚拙な言葉の空間からどのように抜け出すことができるか、言葉と概念とさらには実体としての対象をどのように関係づけられるかという問題について、言葉の意味構造、語彙、言葉による制約などの観点から議論された。さらに、教養教育に関する新しい価値観やデザインへの言及も重ねられた。

佐々木・小西・大島(2018)では、「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—」と題して、ここでも前半は言葉の問題に議論の中心が置かれ、書き言葉の読解、パラフレーズ、自分自身のことばの所在などに関する「わかる」もしくは「わからない」という感覚について議論が進んだ。

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

[‡] konishik@seiryu-u.ac.jp (Faculty of Humanities, Kanazawa Seiryu University)

また後半では、大学の教員という大学で教える人やその仕事について、大学教員が教えるという仕事をするときの多様な方法論について述べられることとなった。さらに、「心の経年変化」に伴う成長ということばが意味する青年期の様々な心理的な問題にも議論が及び、他者からの評価と自信、自分の変化への気づき、時間的な迂路の効用など、学生たちの発達心理学的な問題にも触れる機会となった。

佐々木・小西・ブローダウェイ・クラッソン(2019)では、「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—」と題して、主にアメリカでのリベラルアーツと日本の教養との問題が比較され、「教養力」と呼びうるチカラをどのように身につけていけるのかという議論の中で、様々なレベルや範囲でのローカルな最適化に身を委ね続けるのではなく、総合的な指向性のもとで自らを発信し、自らを発見する機会を求めていくことが大切であることが示唆された。また、具体的な教養教育における方法論についても多くの知見を得ることができた。

佐々木・小西・杉林(2019)では、「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—」と題して、スポーツと教養との結びつきにヒントを得て、教養的な学びが、反復、分解、統合を通して行われるスポーツにおける身体化と共通点をもつこと、また、言語モードと身体モードとの関係性を通じた教育のあり方、さらには身体と総合性に関する議論など、教養教育とスポーツとの間にかなり強い親和性があることがわかった。また一方で、過程論と成果論に関してはそれぞれ教養的観点とスポーツ的観の違いが浮き彫りにされたものの、学びへのフィードバックや身体的総合性などその方法論的な共通性も持ち合わせていることが示された。

佐々木・小西・枝村(2020)では、「『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—」と題して、専門とする学術分野の局所性や個としての学問のとらえ方などこれまで携わってきた学問に対する考え方や態度や動機づけなどが吐露されながら、やはりここでも脱ローカル化とメタ思考を通して学問から学びへとどのように応用していきけるかが議論された。また、今般のAI時代における大学の教員像にも触れ、大学における教員のあり様や必要とされる教員の能力などに言及しつつ、教養教育における人間性と思考のあり方に関する教育がいかに今後の社会にとって大切であるかを示唆した。

第8回目となる前対談の佐々木・小西・永坂(2021)では、「多面性を保ちながら教える—専門性と教養教育の間で—」と題して、大学教員がかかえるそもそものジレンマやその要因となる多面性の間には、教養的であることと専門的であることとの対比が見え隠れしていることが示された。専門領域で教えることと専門領域を教えることとの違いに象徴される教育観や教育プロセスの違いを包含しつつも、教養的な教育における思考の多様性をどのように担保できうるかについての議論によって教養教育のデザインがなされていく様子が明らかになったと言える。

このように、これまでの対談シリーズにおける議論の概要を行ったが、振り返ってメタ的な視点で観てみれば、教養教育ひいては大学教育に関する筆者らの基本的な考え方は大きくは変わっていないことを実感する。最初の対談がトリガーとなって総勢9名のゲストとの意見交換を教養教育周辺に関する多様な議論に結びつけていくことができたが、実際にはことば、創造性、「人間する」ことと言ったキーワードを主軸とした螺旋階段をどんどん上ってきた感覚と言え般的を射ているかもしれない。その中で、それまで教育に携わる中で漠然と抱いていた問題意識や思いを言語化できたのは大きな収穫であった。

そこで今回は、2020年度から全面的に導入せざるを得なくなった遠隔授業とその運用⁽¹⁾に関する議論、およびそのふりかえりを交えながら、少し議論のレベルや方向性にアソビをもたせつつ進められたので、ここに紹介していこうと思う。まずは遠隔授業に伴ういくつかの問題や気づきを述べる場面から起こしていくことにしよう。

2. 対面授業と遠隔授業

2.1. 情報欲とモノへの憧憬—バーチャルとリアルの間で...—

小西(こ) 最近、ビデオスイッチャーを買うかどうか迷ってるんです。そこまで授業の配信の仕方にこだわる必要があるのかとは思いますが、資料提示用と配信用のPCとを分けられるのがメリットやと思います。そこまで必要ないかもしれませんが、物欲は刺激されるんですよ。

佐々木(さ) 本当にちょっとのことなんだろうけれども、ちょっとだけでも良くするっていうかね... 物欲っていうのももちろんだけれど、情報欲っていうのもありますよ。こんなまたこんなまたってなるとますます欲しくなると...

こ) 実際には新しいおもちゃが欲しくなるということでもあるんでしょうけれど...

さ) ... だから何かモノを介しているんな関係性を強める、強めたい、というようなことかなと思います。この一年間ずっとモノ探してみたいなことはしてたような気がします。日頃は、ほんとに欲しいと思っていたモノについてもう1回掘り下げて考え直してみるというようなことをやってた気がします。

こ) 実際の生活の中でのマテリアリティと言うか、モノ感ということの埋め合わせをしているのかもしれません。

さ) 逆に、情報だけに頼ってしまっているっていう意味で実際の物理的なモノっていうこ

とに対するちょっとした憧憬っていうのもあるのかもです。

こ) 手触りと言うか、そういうモノへのこだわりというのはあるのかもしれませんが。人間はまだ手触りのない世界で生きられるところには至ってないなと感じられたのがこの1年間でしたね。

さ) でもその一方で、バーチャルの方がもしかしたら本当、つまりリアルかもしれないという話(佐々木・小西・杉林, 2019)もしてたと思うんですが、今だからこそ逆に、リアルなものを求めるっていうような傾向にあるのかもしれません。人間の、あるいは動物のと言うか、心の中だけでの操作というのではなくて、身体を使った操作というのがどのくらいバランス取れてるかということとの裏返しでもあるのかなと思います。

2.2. ゴワツとする話—繰り返して使うということ—

こ) 今回の話はそういう話題を入れていきたいということもあるんです。最近、オンライン授業に新鮮味がなくなってきつつあるなという感じがあって、特に今回⁽²⁾このオンラインは辛いものがあつた。去年まで⁽³⁾は、やっててまだ楽しかったんですよ。

さ) まだ作る(創る)段階やったからっていうことでしょうかね。

こ) これを繰り返して運用し続けるというのはちょっとしんどいなあという感じですね。

さ, こ) (笑)

さ) そうねー、作ったものをねー。今の状況だとわりとムービーを作ってたそのムービーをもう何回か使うみたいなことはやるわけですからね。もちろんリファインもするんだけど、基本的には同じになっていて、それをやり始めると、もちろんこれまでも毎年の授業っていうのはやっぱり昨年のを踏襲しちゃうよなっていうところはあるんだけど、でも本当に1年経って、そうこの4

月、5月にちょうどなって、ふと、何かゾワッとしたんですよ。オレ、もしかして新鮮味なくしてる(!?)、みたいな感覚になったんです。しかも前の大学からこっちにきて9年目なんですけど、来たときは短大、その次は教養教育部ができてそっちに移って、そして人文学部ができて新カリになって、もちろんいろいろ改良してるところはあるんだけど、ふと、あれっ、この5年間ぐらい似通ってきたかなってふうなことを振り返ると、何かゾワッとして、ずっとほほほほ同じやん、っていう風感じてしまったんですよ。方法論的には色々変えているんだけど、あるいは期末課題とかでもちょっと面白い取り組みに変えてはきている⁽⁴⁾んだけど、いろんな評価の方法を考えようとする、あるいは学生から思考をどうやって取り出すかっていうことをしようとする、という風にはやっぱりいつも考えているんだけど、何かゾワッと言うかね…。実はそんな話をね、ある先生と研究室でしゃべってたときに話題になってね。でもそうは言うものの、ノートで毎回同じ講義をされる先生もおられると思うっていう話をされて慰められてね(笑)。でも、だから余計に逆説的だけどころにゾワッとしたというか…。

こ) ゾワッというね…。デジタルになる事の一つの面として、たとえば僕はGoogleドキュメントを使って字を打ちまくって授業をするんですけど⁽⁵⁾、良くも悪くもあれはログが残るんですよ。やっぱりそのログを見ちゃうわけですよ。いいところは次もコピペしようってなるし、使い回しもできてしまう。これでいいんかと思うのは、陳腐な言い方をすると授業のライブ感であるとかアナログの生の感覚というのがなくなった状態で、純粹にデータだけが伝達されるというような感覚に陥ってしまう。これのタチが悪いのは、学生の感覚としてはその方が受講しやす

いかもというのもあるんですよ。この感じをどうしていけばいいのか…。どうなんですかね？

さ) そうやねん。一度いいと思うものができちゃうと、そのままやっぱり使いたくなるんですよ。

こ) うん、なる。

さ) しかもこれで学生たちが感想なりコメントなりでそれなりに向上したというようなことを書いてくれると、ますますこれでもいいんやんなあという風になってしまうんですよ。

こ) そうそうそう。

さ) それもあってね、ゾワッとしたんですよ、きっと…。

こ) この行き着く先っていうのは、大学で授業リポジトリというようなのを作って、そこから抜き出してきて授業を作ることも可能なわけですよ。実際にオンデマンド授業が増えるってのはそういうことですよ。

2.3. 過程論か結果論か—教養と専門の教育の目的—

さ) しかもね、教養教育にいる立場からだとおもうのは、知識を伝達することよりも、むしろ思考を訓練するとか、プレゼンさせたり書き物を書かせたりして出力そのものを訓練するとかってのを意識することが多いので、何か情報を新しくどんどんアップデートするというよりは、もっと複雑な思考になっていってほしいっていう方向に我々は行こうとしてしまうので、教材やコンテンツそのものはそんなに難しくなくても新しくなくてもいいって思ってしまうところはあるんですよ。

こ) そうそう。だからそこで何か思考を引き出すとして、例えばオンラインでリアルタイムで対話できる人数なんていうのはたかが知れているわけで、例えば教養ゼミの規模、20名程度で常に双方向でやり取りする、あるい

は対話の中で思考させるのは相当難しい。今年度の経済の教養ゼミ⁽⁶⁾は対面でスタートして、90分の半分を説明、半分をワークにして、出てきたものをどんどん添削して行く形でやっています。それが途中でオンラインに切り替わった。それでも与えられたものを習得できた、という反応は返ってくるんですが、果たして本人がそれを越えたところの、まさにこの対談シリーズでのテーマである創造的なものが発揮できてくるかはよくわからないんですよ。そういうのは学生の顔つきが変わるとか、分かったというような反応をするとか、何か伸びたことが見えるからこそ、教員側も今はイケてるなという風に思えるわけですよ。そういうやり取りがオンラインではできないように思います。

さ) 一方で、ある先生は対面授業でも、zoomを使ってプレゼンさせたりブレイクアウトルームで議論させたりして授業やって、物理空間での密度は下げながらも活動の密度を高めようという風にされている先生がおられて、なかなか頭が下がるなあという風に思っています。いずれにしても、やっぱりどのようにして創造的だなという風に自分がなってるかということをメタ認知させるのが難しいように思えますね。

こ) そうなんですよ。もう一つは、オンラインで快適な環境をお膳立てすることはできるかもしれませんが、前に先生が言ってたようにコンフォートゾーンから出してしまったりか冒険させるとかっていうことにはあまり向いてないんじゃないかと思っています。既に構築されている中で何かを学ぶというような場を提供することはできるかもしれないけれども、そこでどんでん返しを食らわせることにはそこまで向いてない。僕自身がまだまだできてないってただけなのかもしれないですが、できる自信があんまりないですよ。

さ) 確かにそれやれてる先生がいたら話聞きたいと思いますね。一つ自分のことで思い出すのは、途中でそのことを諦めてしまう自分がいるということがありますね。例えば担当してる「情報リテラシー」なんかでも、対面授業の場合にはマクロの操作やマクロのコード⁽⁷⁾を実際に書かせることで受講生にハッとさせるようなことは行ってみたいと思って実際にやってきたんですよ。つまり、それがビックリにつながって、パソコンって便利とかすごいなという風に感じてくれるようになるんだけど、オンラインだとそこまでさせようというような勇気がなくてね。オンラインだと受講生たちは自宅にいる場合もあって様々な環境にあるので、あるいは自宅のパソコンを壊させてしまうということにもなりかねないので、というようなことを色々考えてしまうと勇気がでないというところがありますね。そういうところでハッとさせるようなビックリさせるようなことをさせるのはなかなか難しいなと思っています。

2.4. 感情喚起のチカラを求める—非言語情報の受容と活用—

さ) 教養教育部では部門長⁽⁸⁾であるブローダウェイ先生を中心にコンピテンシーベースの教育に関するFDを少しずつやってるんですが、その中でコンピテンシーっていうものにそもそもどういうものがあるかっていうときに、例えば、語学のスピーキングのレベルだったら挨拶ができるとか自己紹介ができるようになるとかいろんなcan doがたくさんあると思うんですが、でもそれを心理学とか哲学とかっていう一般科目で考えたとき、そういうようなcan doを見つけるのはどうするんだろうなという風になったんですよ。それでさっきお昼にブローダウェイ先生としゃべってたら、学生たちがいろんなことにビックリしたり感動したり共感したり興味を持ったりしてくれるようなときがいい感じがするって

いう話になって、そうか、もしかすると can surprise とかでもいいのかもしいね、っていう風に言ったんですよ。ただね、日本語で例えば「びっくりできる」とか「感動できる」とか言ってしまうんじゃないかと陳腐な感じがするんだけどね。まあでも、そういう種類のほうが実はコンピテンシーとして今の学生たちには必要なのかもしれないな、あるいは教養的なコンピテンシーとしては必要なのかもしれないな、という風な話になったんです。そういう方向で何かビックリさせるというような機会を作ったら、感動したよというようなことを表現させる、つまり出力させる機会を作ればいいんじゃないかという風に思ったんです⁹⁾。そうでなければさっき言ったようなゾワッていうのがずっと続いてしまうのではないかというふうに思ってしまっただけです。

こ) それはつまりオンライン授業を前提としなくてもということですか？

さ) ああそうですね、確かに対面でも遠隔でもそうかもしれませんが、遠隔のほうがその傾向は強くなるのかな...

こ) 文化人類学の授業をやっているときが一番そうなんですけれど、学生たちが何かに驚きを感じるとか気持ち悪い感じを覚えるとかっていうことをその場で共有することが大事だなと思ってます。こういうのは教員と学生の対一の関係で生まれてくるというよりは、学生同士の横のつながりから生まれてくるということがあって、みんながゾクツとしたりぞわつしたりってということが重要な感じがしています。祭りの調査で、祭りって何でみんなで盛り上がるんだらうということと繋がるのかもしれないけれど、集合的な感情を喚起できるかどうか教室でも結構重要かなと思っていて、オンラインの場合はそこがぶつぶつに切れてしまうということがあるので辛いですね。先日もある学会で、コミュニ

ティや共同体の話をしていた分科会で、zoom が切れると一気にこの共同性は消滅してしまいますからというような話があって...

さ) せっかくこんなにまとまって色々お話しして集合知を作っているのによさね(笑)。

こ) そうなんですよ。オンラインはぶつって切れるんですよ。一方で対面では、その場に偶然出くわすとか、終わったらだんだんと人が拡散して行って、残ってしゃべる人もいるし、色んな活動が残るわけですよ。もちろんオンラインでもそういった活動ができる例もあるかもしれませんが、そういうことに voluntary に付き合ってくれるというのはなかなかないということもあります。

さ) かなりオプションなことですよ。

こ) そういう難しさというのがあります。でも、そういうところがとても重要と言うか...。逆にその重要性を主張できなければ、我々の授業はオンデマンド方式ですべて代替可能になってしまうんじゃないか、という危惧はありますね。

さ) 先生、前にも言ってたと思いますが、対面だとしゃべってる最中に学生たちがざわざわわわって授業の中でそれぞれしゃべり合って何かを補完し合っているよさだということがありそうだとおっしゃってましたよね。そういうのもないんですよ。

こ) ないないない。ないし、ちょっとハードル高めの課題をやらせたときに、みんながこれどうすんのってひそひそ言いながら取り組んでいて、僕らがそのひそひそを拾ってヒントを言ってあげることができるし...

さ) 確かにそういうことは対面だとその場ですぐできますが、オンラインだとなかなか難しいことですよ¹⁰⁾。実際ミュートされて聞いているわけですからね。チャットとかそういうものがリアルタイムに見れてたとしても実時間で反応することは難しいですね。

2.5. 十分と思わせてしまうオンライン授業 —逆説的な学習効率と有効性—

こ) 厄介なのは、学生も教員もこれで十分だ
というふうに思ってしまったということ
かもしれませんね。

さ) 伝えられる程度に合わせて伝えてるところ
はありますからね。わりとみんな満身に勉強
できてるという風に思ってしまうところがある
というか...

こ) そうなんです。まあええんちゃうの、っ
ていう風にみんな思ってしまうところはある
ますね。これは以前テーマになった、教員から
学生にエラーなく何かが伝わることイコール
教育効果があるという風に言い切れるのか
というのと関わっていると思います。実際は
エラーだらけなんですけれどね。

さ) そうねそうね。杉林先生のときの対談
(佐々木・小西・杉林, 2019)でもエラーの
話が出たと思いますけど、教える側のエラー
をきちんとエラーとして伝えることができる
かどうか、あるいは学生たちのエラーをいか
に修正してやれるかということとかね。そう
いうコーチとしての話でもあるんだけど...。短大のゼミなんかでも、彼らが出してくるト
ピックとか卒業研究のテーマとかに関するこ
とでなんとかそこで答えられることはパパ
パッと答えるわけだけど、答えた後に何だか
薄かったかな—という風に自分では反省して
しまうところがあって、あるいはちょっと甘
かったなあというようなこともあってね。例
えば、2週間くらいでできるような範囲の
ことで留めてしまったなというようなことが
あったりね。そういう反省がここ何回かのゼ
ミではよくあることですね。でも、それ以上
のことを求めちゃうと今度はもう全然出して
こないことになっちゃって、つまりはプロ
ポーズが出てこないことになっちゃうので、
それではまた困るので、結局オンライン
ってというのは出力と入力常にないと成り

立たないわけですよ。場を共有してって
みんなであーんってなるようなことって難
しいじゃないですか。

こ) そうそうそう。沈黙がつらいですよ、
オンラインというのは。沈黙からこそな
にかが生まれるみたいなことがいっぱいある
ので。

さ) オンラインだと沈黙の場合はたんに回線
が止まっているのかという風にも思ってしまう
ときがありますからね。

こ) まさに放送事故って感じになっちゃうの
で、何かやらなきゃなんないという風になる
んですよ。

さ) そうするとその部分は本当に薄くなっ
ちゃうんですよ⁽¹¹⁾。

こ) 人間ってというのは思ったよりもいろん
なことに時間がかかるもんだっていうことに自
覚的であったほうがいいと思うんですよ。
そんなにスピーディにできるものではないや
らうってことはありますよね。ある種の
パッケージに収めようとする人が多いわけ
ですけど、実は時間かかるんですよ。

さ) だからオンラインでの授業にしてもディ
スカッションにしても会議にしても、その
パッケージの中でなんとかなることだけでし
か生まれてこないようなものに取り組んで
ることになりますよね。

こ) それこそFDとか、オンラインでめっちゃ
やりにくい感じがします。

—中略—

3. 情報の入力, 処理, 出力—中等教育ま での国語教育と言語空間の稚拙性—

こ) 今年の経済の教養ゼミは、プレゼンやレ
ポート作成の基本をたたき込むことに集中し
てるんですが、パフォーマンスの比率として
は2:6:2という感じ。下の2はホ
ントにがんばれ—って感じです。

さ) 昨年度の教養ゼミを担当したときも、第

- 4クォータに至ってでさえ2：6：2の印象だったなあ。下の2は本当に書けないわっていうくらい書けなかったですね。書けないっていうか、書けて言っても書かないというか...
- こ) 添削で段落分けまでしてあげたのに、書けないと言う...。今第1クォーターで出している課題は300字から1000字の方に拡張していくというものなんですけど、これで書いてくるかどうかというので大体分かるかなと思ってます。
- さ) 5月の中頃ぐらいだと教養ゼミでは半分くらいが終わっているところだと思いますが、ボクの担当している「情報リテラシー」でレポートを書かせる課題を課したら、こんなにたくさん書いたことないとか、そもそもレポートを書いたことがないっていうのがかなりたくさんいて、1年生ではあるんだけれども教養ゼミでみんなやってると思ってたので、ちょっとドキドキしながらの課題でした。
- こ) アウトラインの考え方を直感的に理解できる学生と全くそういう考え方のない学生とがいますね。全くないほうにアウトラインの考え方をインストールするのは非常に苦労します。今年から意識してることとして起床転結はいらぬよっていう風に言ってます。特に転の部分はいらぬ。
- さ) うん、いらぬ。
- こ) 今年はそこをかなり教えたので作文とレポートとはかなり違うということが分かったようです。
- さ) 高校までの国語教育がどのくらいかっていうのがやっぱり問題になるような気がしますね。
- こ) 国語というよりも生物とか化学とかの実験レポートなんかを書いたことがないんじゃないかなっていう風に思います。そっちを書いておくということの方が文系であっても実際には大学ではそっちに近い書式なので、話が通じやすいんじゃないかと思います。
- さ) 社会の中でも、例えば会社なんかでもそっちの書式に近いんじゃないかと思いますからね。
- こ) そうなんですよ。実用的なことを考えればA4一枚にまとめて書くということの方がどこにでも応用できるというふうに思うんですけどね。
- さ) 小説の批評を書けとかなんか感想書けとかそういうことではないわけですからね。
- こ) あなたの思うところを吐露せよというようなことも、大学でも職場でもほとんどないわけですからね。
- さ) 事実をそのままきちんと述べられるかどうかということの方が重要だと思うんですけどね。
- こ) この事実をそのまま述べるということがとてもハードルが高いということですね。
- さ) アナウンサーの訓練でそういうのありますよね。見たままをそのまま口でしゃべってことばにすることができるかというようなね。前に大島先生との対談(佐々木・小西・大島, 2018)でもありましたよね、教科書の写経のような話ね。きちんと移(写)せるかとかきちんと述べられるかとか。
- こ) そこやと思います。
- さ) そういうのきちんとやってないかもしれないですね、初等中等教育で...。ボクらもやった覚えはあんまりないように思いますが、どうでしょうかね。
- こ) 極めて情緒的なんですよ。現代文では著者に共感できるか、言いたいことを読み取るとかが重視されたりしますが、例えば入試の問題に載せられた著者自身がその入試問題を解けなかったというような話がありますよね。結局そういう類の設定って実はどこまで意味があるのかっていう風に思います。大学以降は言いたいことを当てるんじゃなく

て、それがあなたにとってどのように使えるのか、それをもとになにを言うのか、が重要だと思います。そこがたぶん感覚的にストンと来るかどうかもしくは情緒的なままで行くかどうかというところで話は分かれてしまうという。

さ) まさに関係論的デザインですね。だからボクもよく言うのは、意味を付けられるかどうかという事です。あなた自身の意味をそこにつけられるかどうかということをつも考えてねって言ってます。そこはまず最初の読解ができていないという問題もあるんですが...

こ) そうですね読解というのはひとつ突き当たるところではありますね。

さ) 突き当たりますね。今やってるドラマの『ドラゴン桜』⁽¹²⁾でもやりましたよ、読解の話...

こ) どんな話でした?

さ) 三つくらいその方法があって、同等関係、つまりはパラフレーズがわかること、対比関係についてわかること、そして因果関係みたいなね。そうすると東大に合格するよ、みたいなそんな話でした。勉強になる勉強になると思ってドラマ観てました。そういえば対談でも先生がパラフレーズの話されてたなあと思いついて見ましたよ。

こ) 入試現代文の必勝法と、レポートに使う上での文章の読み方というのはちょっと違うかもしれませんね。

さ) ただまあメソッドとして知ってるかどうかは大事かなって思います。

こ) 多分東大の問題はそのやり方、つまり徹底的に構造を洗い出して理詰めでなんとかできるっていうところはあるかもしれませんね。

さ) 彼らが彼らなりの読解をできるかどうかというの、どうやって出力させるかっていうことでもあると思うんですよね。結局

入力するところから始まって、入力段階で頭の中で読解するっていうこともさることながら、さらにそれを述べるという出力の段階ももちろんさることながらということになって、どの段階で君たちはできないかなっていうことが、つまり三つともできないとダメなんだよっていうことでもありますよね。

こ) 最初に突き当たるのは日本語の単語がわかんないっていうことでもんね。そこはもうひたすら調べさせるしかないのですが...

さ) この前も毎日の毎っていう字について「クラス毎」っていうのを「くらすまい」っていう風に読んだ学生がいましたね。前の大学にいたときも「用いて」っていうのも「よういて」っていう風に読んだ学生が大学院生でもいましたからね。

こ) 普段自分が暮らしている言語空間から抜け出せるか。例えば外国語を勉強するときに単語をずっと調べて覚えればしゃべれるようになるって言うんだったら苦労はないわけで、もちろん調べるっていう事は悪い事ではないんだけど、その言語空間で生活する習慣がないことにはいつまでたってもその世界の言葉が実感をもって迫って来ないということになりますよね。外国語にしても、オトナの言葉にしても。専門用語っていうのはまだ先の話になって、... 全然違う言葉をしゃべっている人たちの言葉やなっていうところで止まってしまうということはあるかもしれません。

さ) 中村先生のときの対談(佐々木・小西・中村, 2018)でも言ってたように、やはり言葉の稚拙さですね。言語空間が稚拙だからその本人もずっといつまでたっても稚拙なまんまである。稚拙なまんまで言葉をハンドリングしてしまう。

こ) 文語ができないっていうことですね。口語であつたらできるけれどもっていうことですね。

- さ) そう、それももちろんあるんだけど、互いにしゃべっている子たちが元々稚拙であるってことだから稚拙なまままで言葉が止まってしまうということ、理解ももちろん同様に稚拙なところで止まってしまうということです。言語空間の稚拙性っていうのがね。
- こ) それがその稚拙なところでぐるぐる回っているっていう事が起こっているだけでは何も起こらないわけですよ。
- さ) そうそう何も起こらないと思います⁽¹³⁾。

4. 多様な相手からの情報を感じて実践する — sense and practice —

- こ) それをバーンて引き上げてしまうのが理想ではあるんだけど、大学のゼミで専門的なことを議論すると、端から聞くとわけのわからんことを話しているっていう事はあるんですよ。この人が言っていることは本当にききとれへんわってこともあるわけです。これが大学院生とかだと、議論についていかないと自分は生き残れないんじゃないかっていう危機感があって、だからこそ専門用語を使いこなせるようになっていくのかもしれないんだけど、学部生にこの用語が使えないとどうにもならないぞというように圧力をかけていくのは難しいところがありますね。かといって社会人になったらこれがいりますよっていう風に言っても、弱いように思います。
- さ) だから、オンラインになってフィードバックすることはもちろん多くなったけれど、学生たちが自分で書いたものを自分で読ませることをもうちょっと増やすと、人を見てこそ学べるっていうことがやっと分かってきてる学生たちも出てきてるので、やっぱりピアレビューさせるっていうことは非常に重要なんだなという風に思います。
- たまたま昨日ちょうど第1クォータの「心

理学」の最終回が1限目の授業で終わった後、2限目の授業を16番目の授業っていう風に言ってzoomを開いたら、なんと3人も男の子がやって来てくれて、結局一時間半ほど議論してしまいました。その中でピアレビューについてあるいはフィードバックについてどう思うか聞いてみたんですよ。その子たちは、日頃ボクが返している課題についてみんなのをちゃんと見てる学生たちだとわかってたんですよ。一方で、実際に少ししか書かないっていうような課題に対する取り組みの学生もかなりいるんですよ。この16番目の授業に来てくれた子たちは実際に授業の最後にコメントを求めてもやはり何百字っていう風を書いてきてくれるわけなんだけど、そうじゃない学生も少なからずいるわけです。実際例えば20字とか30字みたいな学生だっているし、100字も書かないっていうのが2割くらいはいるわけです。まさに2:6:2です。確かにそういう子たちに対してはもうコメントする余地もないのではないわけなんだけど、そういうことについてその3人の学生たちに聞いてみたところ、やっぱり見てないんじゃないですかって言うんですよ。で、確かに昨年度もその分析をしたところ成績良くない子たちっていうのは、特に毎回の課題自体の評価が良くない子たちというのは、配布資料というのはよく見てる、少なくともアクセスはしてるんだけど、みんなの課題の結果であるとかボクのコメントバックみたいなものはアクセス頻度がすごく少ないんですよ⁽¹⁴⁾。履修者の中で半分ぐらいの子たちは次の授業までにそのようなピアレビューなりフィードバックを読んできている学生たちなんだけど、最終的に見終わるっていうのも、6割から7割ぐらいの子たちが主であり、あとの4割3割はどうしたのかなっていう風に思います。見てる子たちは当然前の週なりその時間の前ま

では、書いてあることをすぐに実行して次の課題に反映させておくことができてるわけだし、みんなが書いてあることを学んでそうした方がいいというふうにしてる学生たちなわけです。でも一方でずっと止まったまんまという学生たちもそのように何割かはいるということなんですよ。じゃあそういう学生たちに対して内発的な動機づけをつけるにはどうしたらいいんだろうかっていう話を昨日の教養教育部の部門のFDでは行っていたわけです。

こ) そこではどんな話が出たんですか?

さ) 昨日のコンピテンシーの話とかも含めてかなり面白かったのですが、一方で一般科目に当たるような「哲学」とか「心理学」といった科目においてコンピテンシーっていうのがどういう風にして評価できるかということが難しいよねっていう話にはなりました。ピアレビューとかコメントバックなどにどのようにアクセスさせるかというところをもっと鍛える必要があるなっていう話はしました。

こ) 学生にとって自分と担当教員以外の関係が入ってくることがすごく重要ななという風に思います。それがまさにピアだったりするし他の先生だったりとかっていうそういうことが結構大きいんじゃないかと思います。

さ) 昨日のその4人で16番目の授業をしたときに、その中の経営学科の学生が悩んでることがあるって話をしてきました。心理カウンセラーになるかそれとも会社勤めにするかっていうことについてだったんです。進路支援の話かなにかかなと思いつつも少し論点を変えてボクの考えを述べました。もちろんスペシャリストとしての心理カウンセラーを目指すのもいいし、会社勤めでサラリーマンをやるのもいいかもしれないんだけど、この現代の時代っていうのはコーチとかプロモーターに当たるような人、あるいはメンターやメディエーターというようなものの訓練

を今のうちからしておくといよいよっていう風に言ったんですよ。AIが出てきたので、例えばカウンセラーのような仕事でさえAIが部分的に代替する可能性だって出てきてるわけです。実際、お医者さんの世界でもそうですが、問診含めて画像の診断なんかもAIが代替してくれる可能性はかなり大きくなってきてますよね。なので、むしろAIと人間との間に入ってその二者をどのように近づけられるかとか信頼させることができるかとかそういうようなメディエーターやプロモーターの勉強した方がいいんじゃないかという話をしたんですよ。そしたらその学生だけでなく彼ら3人ともそういう話はかなり理解しているようで、AIの能力みたいなのもそれなりに知ってるし、職業のスペシャリストがどういうことかっていうこともなんとなく知ってるんだけど、それらの間を取り持つような仕事っていうのはあんまり想像できないようなので、そういうことをもうちょっと吹き込んでおいて、そういう風になるためにはどうしたらいいかっていう話になりました。で、その一つとして話したのは、君たちがいっぱい色々な先生たちに出会って今教えてもらってるっていうときに、実際に内発的動機づけがいま得られたなあとかが得られているなあとかが動機づけられたなあとというときがあるだろうと思うんだけど、そういうときにまさに自分で感じたらそのまま実践してごらんっていうことを言ったんですよ。多様な人たちに出会うっていうことはもちろん必要なんだけれども、だからこそ先生たちの部屋をいっぱい回ってみたり、いろんな先生の授業を受けてみたりすることはいいよって言いました。また同時に、そこで感じたことを自分で実践するっていうことが重要なんじゃないかなという風に言ったんですよ。で、その話をブローダウェイ先生にもさっき話したらね、頭に浮かんだ言葉がsense and practice

やでっていう話になって、それいいねって二人でなりました（笑）。そのセンスをするときに多様な人からセンスするっていうことが非常に重要なんじゃないかっていうことなんです。それがまさにみんなにとって一番身近なところはピアレビューであったり教えてもらってる先生たちだしてということなんじゃないかって言うと、学生たちはどうやら繋がったようだったんですね。

こ) この授業は面白かったっていうことの方に続けたいですね。みんな最近よく書くコメントでハッとさせられたとかいうのがありますよね。

さ) そうそう、あと他によく出てくるのが、「衝撃を受けた」って言葉ですかね。

こ) でもそれは分かったからその先にいってくれ、って思うわけです。ハッとしてその次どうするかっていうことを考えて欲しいですよ。

さ) まさに、sense and practiceやね（笑）。まあでもそうは言っても、そのハッとできるってこと自体はいいんじゃないかっていう風に思います。can surpriseとかcanなんちゃらとかっていうのすらできない子たちはいるわけなので、can senseみたいなことができるっていうだけでも素晴らしいなと思いますよ。

こ) これは学力とか偏差値とかで区切られるものでは全然ないような気もするんですよ。制度的な、システムのなところと、自分が知的なことを展開するというのは、本来的には実は全然関係がないかもしれないっていうことですよ。そこに上手く乗れなかったようなタイプがどうなるのかっていうね。

—中略—

5. 心の未成熟と大学生としての標準

さ) まあもちろん心の経年変化⁽¹⁵⁾っていうのが起こっていないっていうタイプの子たちも

まだまだいるのかなっていうふうには思いませんね。精神的にというか...

こ) そこはまあ大学生としてはある意味健全なんじゃないかなっていう風には思ってますけどね。

さ) 1年生から2年生、2年生から3年生、3年生から4年生ってなるのに本当に変化が大きくなりますからね。

こ) 特に3年になったぐらいに変わりますよね。みんなこなれたようになるというか。自意識と折り合いがつけれるようになるのかなと思いますね。1年生だとまだ思春期真っ只中っていうところがあって、そこでの独特なドロドロした集団の中でそのまま来ちゃったというような、まだ個というものが出てきていないと言うか埋もれたままと言うか。以前の対談でも出たようにまだ高校4年生という感じですかね。

さ) そうね、まだまだ匿名的な私って感じでしょうかね。

こ) そういう中から少しずつ個が出てくるってのが3年生になってからという風に思いますね。

さ) そういえばそれで思い出すのが、今年の第1クォータの「情報リテラシー」である人文学部の女の子がペラペラペラペラよくしゃべる子で、うるさい子やし集中力ないし、と思いつながって思ってたら... —中略—、5月の遠隔授業にスイッチするときぐらいからだったかな、途端にしっかり取り組む姿勢になり始めて、遠隔始まってからもコースフィード⁽¹⁶⁾に書き込みするようになったり何かちょっと感想とかコメントを書くのも量が増えてきて、授業の中で何をどうしなければならぬかというのが分かったような感じになったんじゃないかと思います。この1ヶ月2ヶ月ぐらいしか経ってないのに、そのぐらいでそんな変わるだろうかとも思ってたんですけど、ちょっと驚いたところはある

ました。

- こ) あの子はおもしろいと思うんですね⁽¹⁷⁾。
- さ) その周りの子たちに聞いてもあの子あの子っていう風に言うから、有名なのかなーって思いましたね。
- こ) あの子は多分エネルギーの行き先をチョンってやってあげればうまくいくんじゃないかなと思いますね。
- さ) そうですね、ちゃんと声かけるとちゃんと方向付けられるっていう感じはありますね。
- こ) 僕は逆にあのタイプが金沢で生き残れてきたっていうのがわりとすごいなと思ってます。大阪だとあのタイプはいっぱいいると思うんですけどね。
- さ) そうそう、そう思いますね。
- こ) やっぱりここで生きるの大変だった子たちっていうのも結構な数いるかもしれませんね。
- さ) ボクはこの6年間の人文学部の学生については担当科目を通して見てきてただけですが、そのなかでも廊下でちょっと立ち話したり研究室で長話したりしてきた学生を思い出すと、おっしゃるような学生たちが実際にいるのは感じる場所です。また、ものすごくできちゃう学生とか能力高い学生とか勘のいい学生とか、実際に本学にはいますよね。
- 中略—

6. ギアを上げる—授業でのジレンマ—

- こ) 授業のレベルをどこにもっていくかというところで、話のギアを何段階かあげられる子がいると逆にやりにくいってところはありますね。そっち向けに我々としてはギアをあげたくなるのでね。
- さ) そこをぐっと抑えるっていうのは確かにしんどいところはありますよ。
- こ) 残り8割はボカンとなるっていうことはありますね。

さ) そこ、だから、専門科目のジレンマになって感じですかね。

- こ) そこでわざとギアを落としてやるとなると、もっとギアを上げてくれて思ってる子たちに申し訳ないっていうのも思ったりするんですよ。
- さ) そうねー。教養の授業なんかでもボクも「心理学」だとかなり情報量多くて処理量も多いらしいんだけど、ボクからするとそんなに高いレベルの話をやってるつもりはないんです。かなり基本的なことをしゃべってるって思ってるんですよ。でもやっぱり処理の量としては、クラスの中で最もよく書いてくるような学生⁽¹⁸⁾でさえギリギリっていう風に感想で返してることがあるからね。
- こ) レベルを上げるときには、前提となる条件とかが吹っ飛んじゃうことがあるので、大きく飛躍させると、その間を飛んでこれる子と飛んで来れない子がいるわけで、飛んで来れない子は当然置き去りにされるからそこは辛いところで、折り合いの付け方はなかなか難しいところですね。「Globalization and Local Culture」と言う専門科目では奇跡的にうまくいって、そこでは地道なやり方をして、専門の論文10ページぐらいのを7回かけて読ませました。30人で...
- さ) それは凄いなあ。
- こ) みんな苦しくなってきたと思ったら補助プリントを渡して押さえていく感じですね。毎年やるのはなかなかしんどいかもしれないです。その授業は今年度は70人以上履修しているんで、ちょっとそのやり方ではできなくなってしまいますね。ここ数年で、学生間の学力差が広がっている実感があって、2:6:2なんだけれども、一番下の2に合わせるのがかなり難しくなっていることはあるかもしれません。2016年頃は、中の6と下の2の間ぐらいにセットすればちょうどいいくらいでしたけど、それが適正なライ

ンとして難しくなってきたような感じがします。1年生のゼミの内容は難しいところで、上位の学生からこんなことしょうもないっていう風に文句が出る一方、下位の学生たちはついて行けなくなっている、というのが難しいところですね。

—中略—

7. 大学という場

7.1. 適応的か非適応的か—束縛と自由—

さ) 大学なのだから、なんとかぜんぶ救おうっていうのはどうかと思うし...

こ) それが教育熱心と言えるかどうかはね...。教養ゼミはもちろん全部救っていい訳だけど、専門は置いてくほうがいいかなっていうところありますね。それはさっきのエラーなくっていう話に繋がるんですけど、永坂先生のときの対談(佐々木・小西・永坂, 2021)で話したように、チベットの鉢から鉢へミルクを移し替えるように教える、っていう方がいいのか、もしくはたくさんお椀も持ってくるから自分の入る分だけ取れっていう方がいいのか...

さ) 昨日の会議でも教養のある先生が授業の中で教科書を使うかどうかっていうことを学生に聞いたら、自分たちでテーマを選んでトピックを選んでっていう方がイっていう風になったらしくって、その方が実は自分たちの動機づけが高まるっていうことになったようで、再履修のクラスだったけれども、その方が成功してるというような話をしておられましたね。教養ゼミなんかでも隅っこの方で座ってるっていう学生がいるっていう報告も受けましたが、それをどうしていけばいいかっていう風になったときに、その学生に見合った環境とかやり方とかっていうのが当然あるんだろうと思うので、そういうことを本人に直接聞いてみるっていうこともやってもいいんじゃないかっていう話をみんなでした

んですよ。

こ) 昨日の人文の教養ゼミは合同授業で、ある先生が異文化としての学校という話をされていたんですが、登校拒否とか不登校っていう話に留まるのではなくて、学生がパフォーマンスを発揮できないことを、学校っていうのはかなり特殊な状況であるので、そこの不適應を起こしているのとらえる。うまく自分の経験との間でずっと入ってこないとマッチングミスになってしまう、というお話で学生たちはかなり興味をもって聞いてましたね。

さ) その逆の人が多いですからね。つまり、学校にだけ合うという人と言うか...

こ) 二つの側面がたぶんあって、これまでの対談では学校に過剰適應した人間を解放してあげるという働きが大学には一つあるんじゃないかと。それと同時にこれまで学校に不適應であった人間に対してさらにもうちょっと幅を広げられるっていう可能性を提示できるのも大学であると思いますね。

7.2. 場の物理的構造が及ぼす心理的影響

さ) 昨日のその4人での16番目の授業のときも、先生も前におっしゃってたように、スクール形式になっているっていうことがなかったらいいのっていう話は、やはり学生たちも同感してくれてましたね。

こ) どっかでやっぱり設備の方に言わなければならぬと思うんですけど、ゼミ室にもっと工夫がいると思いますよ、この大学は...。巨大な円卓を置いてみるとか雲形定規みたいな机にしてみるとか...

さ) その話をしたときにボクは固定の机がそもそもあるっていうこと自体が大きな不満であるっていうことをその学生たちに言ったんです。あっち向いたりこっち向いたりしながら、あるいはご飯食べたり飲んだりしながら講義自由に聞ける方がいいじゃんって言ったら、みんなうなずいてましたからね。

こ) そうやと思いますね。そういう意味では人間科学部はスポーツ学科もこども学科もそういうことができる場⁽¹⁹⁾が確保されているので、そっちで何か補っているかもしれないなと思いますね。

さ) そやね、特殊な部屋がいくつかありますからね。ボクなんかなら学生ホールで授業をしたいくらいよっていう風に言ったら、それはありですかね(?) っていうような話にはなりましたけどね(笑)。ちょっと言い過ぎたかもですが、彼らでさえそんな風言うくらいだから、もっと自由に授業の形態というのがあっていいのかもしれないです。

こ) 大学によっては、講座ごとにゼミ室があって雑多な感じのものがその中にも置かれていて、よくわからん本が置いてあったり一昔前だと一升瓶が置いてあったりパイプ椅子が雑然と並んでいるとかそういうのを想像するわけなんですけど、そういう場所がとっても大切で、スクール形式でちゃんと座ってありがたい話を拝聴するというようなスタイルじゃないんだよということを見せたいですね。

さ) そうなんですけどね。そういうのも昨日の教養のFDの方ではうちの部からは提案していきましょうという話⁽²⁰⁾にはしましたけどね。

こ) ぜひゼミ室の改善というのはやりたいところですよ。

さ) 人文のほうのグローバルコモンズの方はどうなんですか?

こ) バラバラの机をゼミのために並べ替えて使っているっていうような感じだけなので、やっぱり大きい机は欲しいなという気がします。もうちょっと自由な配置ができるような机ですかね。人文ができる時にはギリギリ黒板をホワイトボードに変えるっていうのが精一杯だったっていう気がしますね。

さ) しかもそういう風に少しずつでもゼミ室

の改善ということがなされていたとしても、実際にその中に入れるゼミのサイズっていうのがまだまだ大きいままの学科もあるので、例えばこの本館の上のゼミ室なんかでもホワイトボードで全面貼られていて使い勝手は良くなったと思いますが、一方でサイズが12ないし16人ならいいと思うんですけど、20超となるとかなり苦しいと思いますね。

7.3. クラスサイズの心理的影響

こ) 20人っていうのはやっぱりすごく動かしにくいんじゃないかと思います。今年の比較文化調査演習は履修登録が53人になってしまい、とてもできないということになって最終的には18人ぐらいまで絞ってもらったっていう経緯があります。20人以上をそれぞれ互いに双方向的にさせるというのは相当難しいと言うか、だからそれを超えると自然とグループを作る形式にしておいてその中で何らかの工夫を様々にするという事の方がいいのかなと思いますね。それこそe生活文具(iPad)⁽²¹⁾上で何かをさせるとか共有のファイルで作業をさせるとかっていうほうが学生にとってもちゃんと考えられるんだと思います。

さ) 16ぐらいのサイズだとほんとにイイよね。4人で4つのグループ作ってわりとハンドリングしやすいと思うんですけど5つ6つ作らなきゃってことになってくるとだんだん見えにくくなるっていうことはありますね。認知的な人間のチャック⁽²²⁾というのはどうしてもあるので、7を超えたら無理ですよってということがあったりね。いくらちゃんとしてても、もうこれ以上は無理ですよということはやっぱりあるわけだね。そういうことを自分でももちろんコントロールできる先生たちならいいんだろうけど、基本的には一般的な人と同じ能力であるわけなので、そういう限界は教育の場においても人間中心設計で決めていく方がいいんじゃないかなという風

に思っています。単に全体のサイズであるとか課題へのフィードバックの数であるとかっていうだけではなくて、実際の授業を行う上での担当者側から見た人間中心設計というのが教育を行う上での重要な要素になるのではないかなという風に考えます。なので、設備中心ということだけでなくという意味で考えていきたいところですね。

こ) そうですね設備中心じゃなくてということですね。

さ) スクール形式であった場合に、ボクだと100ぐらいのサイズが限界で、100を超えちゃうとその瞬間にもう学生たちの名前を覚えるということをデジタル的にしなくなってしまうという傾向は今までずっとあったので、おそらく多くの先生たちにとっても100というのはcriticalな数字だろうと思います。例えば、スプレッドシート上で100人分を並べ替えしたときに、その評価のグレードがS, A, B, C, Dというふうに考えた場合に、少なくとも20人ずつぐらいにgradingされてそれぞれの評価段階ごとにチャンクが作られるわけなので、S, A, B, C, Dと言うチャンクでコントロールすることができます。すると、授業をやりながらでもレベルのコントロールをするっていうときにわりと学生の顔や名前がそのときに浮かんでくるというようなことがあるかもしれませんよね。15回も授業をやれば最終的にはそのイメージはかなり強いものとして頭の中にデザインされますね。100を超えるとそのチャンキングがそれよりも大きくなったりあるいは細かくしなければならなくなったりするので、もしかするとボクの中ではいきなりすとーんとシャットダウンするような状態になってしまうのかもしれないと今しゃべりながら考えていました。

こ) 前に山極先生がお話しされてたことで、集団で暮らす共同体の規模は150人程度が限

界だという話がありました。それは顔と名前が一致する範囲の限界だと⁽²³⁾。

さ) なるほどね。

こ) 教育というものが知識をそのまま移し替えるということであるとするならば、そこは取っ払ってもなんら問題にはならないはずなんだけれども、その行き着く先はあまり明るくない気はしています。これは別に倫理的なことを言っているのではなくて、うちら教員の生存に関わってくると思います。そういうのを突き詰めてしまうとAIで代替可能ということになってしまうので、つまり、300人であってもパッケージ化してオンラインで配信しちゃえばそれで何の問題もないということになるかもしれません。そうではなくて少人数でお互いに何かを作るというような面白さですよ。

さ) そうそう、あの学生たちのコメントに対してフィードバックするときってというのが一番楽しいんですよ。なぜ楽しいかって言うと、いつも言ってくる質問とかコメントとかっていうのもあるんですが、いつも来ないようなコメントがやってくるとすごく反応してしまって、いつも以上にもものすごく書き返してしまうということがあります。そういうのがものすごく楽しいということが実感としてあります。それをしかも学生たちみんなに読んでほしいと思いますね。そっちの方がむしろ授業にしたいというか授業でやりたいことなのかもしれません。反転授業とか言うんだけれど、実はそういう種類の授業デザインができないかなという風に思いますね。

こ) 本質的にやはりそれはゼミナールのですよ。すごくゼミ的。

さ) その場でリアルタイムでおしゃべりするってことは少しハードルが高いかもしれませんがね。コメント書かせてそれにフィードバックをつけてピアレビューさせるということがいいっていうことなんですけ

ど、後はどうやってそこにアクセスさせるかっていうことですかね。アクセスすらしに来ない学生たちっていうのに対してどのようなシグナルを送ってあげればいかなって思って、ボクの中ではまだ思いついてないんですよ。まさにそれが内発的動機づけであるという風にも思いますからね。

7.4. 課題や授業のカテゴリの少なさ—「大学課題スキーマ」の単純さ—

こ) そこはやはり二つのアプローチがあって、ある程度いってもこちらからいってもついてこない子たちは切り捨ててしまうということ、そこでも振り向いてほしくて何かを仕掛けるっていうことをするか結局どちらかになりますね。教師ってどこかにやはり管理をしようというところがありますからね。しかも賢い子たちの中にはその管理のやり方を見抜いてくる学生たちもいますからね。そこに則った行動ができれば良い成績が取れるというようなね。なので、ある程度そういう意味では適当にしたほうがいいのかなっていう風にも思ったりします。後はもう以前から言ってる話ですが弾を撃ちまくるということでしょうか、どこで当たるか分からないですからね。

さ) そう、だからその弾も、昨日の教養のFDで言ったようなコンピテンシーベースっていうのも、トピックとしての弾ではなくてコンピテンシーとしての弾をこっちが用意しておいてあげるときっと親和性高くなって、これならできるこれならできるっていう風に思ってもらえるのかなという風に思いますね。トピックだとどうしても知らないことに出会ったとき、自分にこっちは合わなくてこっちは合っているのが認識できないということがありますからね。コンピテンシーなら、あれできるこれできるってなるんじゃないかなあってね。なので、その他のカテゴリの種類を考える必要があるのかな—っていう

風に思いました。

こ) 学生のやる課題の種類がわりと定まり過ぎていてということがありますよね。

さ) そうなんですよー。

こ) 大抵のものはつまり何日以内に何文字で書けというような課題であったりしますからね。

さ) そうそう、だからレポートかプレゼンか何かみたいな、3種類か4種類程度の課題の種類しか実際にはカテゴリズできてないところがありますからね。

こ) そうそう、だから4年間も経てば飽きてしまいますっていうのはありますね。

さ) 昨日の会議でもプロダウエイ先生が紹介されていた中にスピーキングの能力を示すために何でもいから自分で課題をやってきてっていうものがありました。ある学生は何枚かの紙に金沢の紹介を紙芝居風にしてプレゼンするというようなことをやりましたが、とても上手に行っていたように思いました。単にレポートをその場で読むつまりスピーキングして読むというようなことをする学生もいただろうと思います。自分から話すということをしてどのようにして教員に対して示せるかという、つまりスピーキングというコンピテンシーは決まっているわけだけども、その方法は決まっていないわけだから、どのようなアプローチで話すかということをして先生にどれだけ示せるかということが結局重要だということになります。なので、ボくらとしてはこの課題をこの方式で出しなさいって言うわけだけど、そうじゃない何かもっと自由度もそこに与えるということが必要かなと思います。まさにその方法に対して学生は創造性を働かせるということにもつながりますもんね。いつも振り返りなんかをやっていますが、レポート方式で行ってもいいいくつかの中の課題の方式から選ばせるというようなこともあっていいかもしれないと思いま

すね。ある先生はそのような方式をとっておられる課題もあるようで、期末の課題もプレゼンでやるかレポートでやるかというようなのを選ばせるということですね。そこにチョイスの自由度を与えてっということでしょう⁽²⁴⁾。

こ) そこは確かに面白いところで...

さ) ちょっと今までそのようなことはしてこなかったようにボクら思いますよね。

こ) 教員からすると単発の課題なんだけれども、学生側からするとそういう課題だけ出してくる授業が10個ぐらいあるわけなので、いちいち先生たちがこれをテーマに何字、という風にしてくるだけで、学生たちからは画一的に見えるでしょうね。テスト前の学生の立場からすればここまで何字ここまで何字ここまで何字というような風にしか見えないかもしれませんね。

さ) カテゴリというか、学生にしてみれば大学での課題スキーマのようなものが構築されてしまうということでしょうね。

7.5. 演劇的エスノグラフィー—学術分野への馴染ませ方—

こ) 僕はどこかでやはり演劇的な要素を入れたいと思っています。

さ) 平田オリザさんが入試に演劇を入れてっというのがありましたよね⁽²⁵⁾。あのときからボクも何か方法として入れられるといいなという風にはずっと思っていましたよ。

こ) ヴィクター・ターナーという僕の大好きな人類学者がいるんですが、エスノグラフィーを学生に演じさせるという実験的取り組みをやったんですよ。自身が調査したアフリカの儀礼についてのエスノグラフィーを用いていました⁽²⁶⁾。

さ) あーそうか、演劇で言うところの台本の代わりにエスノグラフィーということか。

こ) そうそう、台本の代わりにということです。

さ) それはおもしろいなあ。方法の勉強にもなるしなあ。

こ) すごい面白いなと思っていて、専門ゼミとかでやらせてみようかなと思いますよ。

さ) ボクの「心理学」の最初の授業では、例えば、2×2の要因のある実験計画のグラフを見せるんですよ。それで3つのパネルを見せるんですが、このグラフ群を心理学的に解釈しようという風になったときに、学生たちは結構楽しく解釈しようとしてくれるんです。こんなグラフからこんなことが心理学的にわかるってということが分かるのが面白いという風に思ってくれるようなんです。だから、心理学の分野の中でdata drivenに解釈していくことそのものが彼らにとっても心理学的な解釈をする上でそのことをなぞれるということそのものなんだなあという風に思いました。本当はそういう研究論文の代表的なものの中からうまくトピックに重なるように選んでいろんなグラフを見せて、つまりデータを見せて、心理学的な解釈をテーマに沿ってというのがいいんだろうなとは思いますが、ボク自身がこの大学の心理学の授業でしかも教養のところで使える研究をあまり持っていないということもあってうまく働かせられてないかもしれないんですけど、授業の中で実際に実験をしてもらってその結果をデータとして用いたり、そのデータをもとに解釈するというようなことはかなりの回数やっているんで、心理学というのがデータを基にした経験科学である、あるいは実証的な科学であるというふうに考えてくれるようになるんじゃないかなとは思っています。なので、課題の中では、最初に必ず結果を書くことにさせて、そして解釈つまり考察をさせてというふうにはしていますね。データがあってグラフがあってそれらを読み解くってということがわりとできるんだということが分かったので、研究結果を見せれるとい

いなという風にも思い始めているところですよ。エスノグラフィーとかだつてその分野で勉強しようと思ってる人たちにとってみれば面白いんじゃないかなと思いますね。このように記述されているということが一体どういうことを意味しているのかということや演劇を通して知るとのことでしょうかね。

こ) そこはどっちにしてもワンクッション噛ませることになって、自分の中でもう1回噛み砕くプロセスが入ってくることになるから、そこは楽しいんやと思うんですよ。単にボールを受け取るだけじゃなくってボールを自分の中で料理して打ち返すところまでが課題だということや強調されていることが面白いんだと思います。だからこのデータはこのように解釈するんですよって教えてもらうだけだったら全然面白くないんだけど、つまりチベットではこんな変わった習慣があるんですよという風なだけだったらああそうですかで終わっちゃうんだけれども、人類学者としてはやっぱり疑似的にフィールドワークをさせるということの感覚に近いのかなという風に思いますね。ほんらい身体性がないはずのところや身体性を出現させた方が面白いんじゃないかと思えますね。本当に学生に演劇をやらせてみたくなってきたなあ。どうしよう、なんかやらせたくなくなってきたな...

さ) 演劇は日常の中でのもちろん社会も含めての日常の様子をほぼ含んでいるから、昨日のFDの中でブローダウェイ先生も言っていたんだけど、コンピテンシーっていうのはreal worldと直接つながっているっていうことがすごく重要であつて、でも、学校っていうのは実はnot real worldなんですよ。

こ) そうなんですよ。そこがかなりキモだと思わんですよ。

さ) だから擬似的であっても演劇でもダンスでもいいと思うんだけど、世の中とつながる社会統計とかもそうかもしれないけどね。

こ) そのように拡張していったほうがいい気がするし、その方向と、まあ二つかなと思うんですが、学校をより前衛化して行って、学校が特殊なのであればとことん特殊にしていこうということの方が面白いと思うし、それはお寺で修行したりだとかっていうことと同じかもしれないけど、つまりあんな極端なところでやっていたんやから社会に出ててもやっているとやろうっていうことですよ。そういう感覚っていうのはちょっと覚えたところがありますね。そこで確かに学者は社会のことをわかっていないという風に言われることもあるのかもしれませんが、その辺のバランスと言うかね。

—中略—

8. 大学教員の自由とエンパワーメント—「教育」と距離を置く—

さ) 昨日その学生たちの中の一人がどうやって先生たちの研究室に行ったらいいんですかって質問してきたんですよ。いや、ふつうにトントントンってすればいいやんって言ったんですけど、入っていいんですかっていう風に言う子もいて、メールでアポ取ったりしてするのはいいんじゃないのってのも言ったんだけど、ボクとしてはいきなり研究室行ってもいいんじゃないかと思うけどね、みんなのための先生なんだからねって言うといたんですけど...。学生たち、いいんですか(!)って言うからね。

こ) その点で言えばG館にいる方がハードル低いかもしれないですね。

さ) ラーニングコモンズと同じ階に研究室があるからっていうのがいいですよ。

—中略—

さ) さっきの学生たちの内発的な動機づけっていう話だけじゃなくて、教える側の内発的な動機づけをどうやって求めるかっていうことを真剣に考えておかないと思っているとこ

- ろはありますよね。
- こ) 教える側の内発的動機づけね。
- さ) FDとかやればやるほどその人の中で解発される場合と、逆に色々教えられてやる気なくしてく人っていうのがあると思うんですよね。どういう風にして教員を勇気づけるかっていうことはよく考えないとね。
- こ) これはまさにエンパワーメントの問題なんじゃないかと思います。教員が一番疲弊するのは何かって言うことなんですけど…。
- さ) … 一番疲弊するのはやっぱり自由を削がれることでしょう。
- こ) そうですね、自由を削がれることですね。
- さ) それがなくなると様々なことに影響してくると思いますね。
- こ) カタギのふりはしているけれどもっていうところはあると思うんですよね。あまりにもそれをさせすぎると壊れてしまいますよというようなことはあるんじゃないでしょうかね。
- さ) 「キョ」のつく自由業って誰か知ってるか?!
- こ) 大学教員!! そして(実務家教員でなく)虚務家教員!(佐々木・小西・枝村, 2020)少なくともこの対談シリーズで話してきたことの感じだと、自分の好奇心を存分に学生にぶつけてそれで何か返ってきたときってというのが一番やりがいがあると思うんですよね。その自由な発露が妨げられると感じたときにはしんどいと思うんじゃないですかね。
- さ) その自由なインタラクションっていうのが妨げられるというか制約されるっていうことがたぶん一番教員にとってはしんどいことなんだろうな。
- こ) たぶん、根っからの教員っていうのはそうじゃないかもしれないっていうのは思ったりもするんですけど、そこらあたりがFDの中での分断の原因になったりするんじゃないか
- いかと思います。この話を素直にみんなが了解できるなら、そもそもこれまでの佐々木先生の苦労はないはずなんですよ。教員という仕事に対して持っているものが相当に違うっていうことがあるんじゃないかと思えますね。
- さ) そのこのタイプがあるんだな。学長室で学長とある先生とボクと3人でしゃべってる時に必ず2対1になることがあって、いつも学長とボクが2人でしゃべってることに對してその先生は、「先生たちは勉強好きなんですね」って言われて、「学生がみんな勉強するっていう風に思ってるでしょう」ってね。リベラルなその先生でもやっぱりそれは専門教育の先生だなというところが垣間見られることがありますね。二度か三度ありましたね(笑)。ましてやそこにコマ数が人よりも多いとか少ないとか言い始める先生が存在するとなれば、それはもう第三極だもんね。その違いがどこで生じるか、どうやって生じるか、もとのものなのか…。
- こ) ここに来るまでの来歴っていうのももちろんあると思いますけど…。
- さ) あるいはどういう人に出会ってきたかとかかな。… 先生の場合はどういう感じだったんですか。例えばボクなんかの場合は、大学院にいたときは実験心理の分野の中でこうしなくちゃみたいになって思い込むことがあって、博士論文を書くまでずっと統計の結果に悩まされて、ここに差が出ないとかここに交互作用が出ないとかってのがずっと付きまとってたんですけど、次に移った大学の工学部にいたときに、わりと工学部はそうでもないというところがあって、さらに本学に来る直前は生物学出身の先生と共同研究やってたので、しかもそれがかなり自由な考え方の人で、べき論みたいなものが全然ない人だったんですよね。で、こっちきてからは短大と教養教育部が所属なので、メンバみんなも自

由な発想の人たちが多くいわけで、言ってみればこのシリーズの最初にも言っていたように、まさにボク自身が自分自身を相対化して設定するっていうことができたっていうことはあるかもしれないです。そういうことに注力できたということですよ。前にも言ったように、元々心理プロパーってあるので心理学科みたいなのところに入ったとすれば、これはボク自身がどんな人間、あるいは教師になってたかっていうのを考えると、実は非常にスクエアな人になってた可能性はあります。そういうのがここに来るまでに会ってきた先生たちもとの実験心理の分野との間でかなりその違いを知ったということは影響していると思いますね。

こ) これは前にもお話ししたかもしれませんが、学部るときから周りになんでもありすぎて、常にあなたは何に興味があるのっていうところから始まるんですよ。大学を選ぶ時点から、特定のディシプリンには染まりたくないけれどもオレが知りたいのは何なんだろうっていう意識でやってたんだと思います。学部るときに文化原論っていう講座に所属していて、方法論としては人類学なんですけど、興味としてはもう少し広げたい気持ちがありました。指導教員の関係で大学院に入ってから文化人類学の講座で研究して今に至っているけれども、本質的には自分が何を知りたいのかっていうことで動くようになってると思います。その先に教えることの楽しさというのが出てくるっていう風に思います。自分は大学教員になりたかった口ではありますが、2周くらい回って自分はやっぱり学者やったんやなと最近思うようになったんですよ。教員というよりも、です。教えるのは楽しいしやりがいもあるんですが、多分本質的には学者的な面が切り落とされるとすごい苦しいなというふうになるようになってます。

さ) 確かにそれはあるよね。自分としては教員っていうわけじゃないんだよね。

こ) そうそう、そこなんですよ。

さ) 大学で働いてます、だったらいいんだけどね。

こ) そうそう、そうなんです、教員ですって言うとうどうもなんか...

さ) ... 恥ずかしいみたいなのところもね。

こ) そこが実はポイントかもしれないけど、さっきの話で言えばシンプルに教員になりたくて教員になったって人も確実にいるわけで...

さ) なるほどな、そこかもしれないですね。そこかもしれないなあ、一つはね...

こ) ... なんかだから、我々二人が話してて面白いところは、教育熱心ではあるんだけども教育というところから少し離れててというあたりじゃないかと思います。

さ) 確かに確かに。その話今までしてこなかったですね(笑)。

こ) ここで教育熱心な教員が真面目に教育について語り合ったら実はあんまりおもないって言うことじゃないかと思います。

さ) そうですね、確かに...。そうなんだよなあ、大学の先生っていいな一って思ってたんだけど、それはいわゆる学者っていうか学術の分野の中にいるからこそその教員だっていうイメージを強く持ってたからってことでしょうね。教員が研究してるんじゃなくて学者が教育をやっているということがポイントなんでしょうね。

こ) そういうところからしかいろんなことは出てこないというか、学者の底から漏れ出たものがそういうところからしか出てこないという感じでしょうか。

さ) だからこそ何か「を」教えるっていうよりは何か「で」教えるっていうことになるんじゃないかな。

こ) そうそうそうそう。だから逆に「文化人

類学を教える先生」なんてできないんじゃないかという風に思いますよ。そういうのはやっぱり中等教育までの考え方とか価値観なのかもしれないですね。

さ) そうだよ。この話はこれまでしてなかった気がしますね。そうそう、二人とも教育には熱心だよ。熱心だけど...

こ) ... だけど、教育者としてというのはそういう意識はないっていうかね。

さ) そうそう、教育しているっていう意識はそんなにないということでしょうね。

こ) でも学生たちと何かをやり取りしたいっていうことは大好きだっていうそういうことですよね。

9. 学「術」を使う

こ) 半分冗談かもしれないんですけど、やっぱり学術なんですよ。アートなんですよ。そこを越えて何かえらいことをやってるんじゃないかと思えます。

さ) そして実際にそういう学術をバックグラウンドとしているわけですからね。今回の公募の件⁽²⁷⁾でも後で違いが出るかもしれないですよ。すんなりこちらの意を理解してもらえる人とそうでない人とね。

こ) そう、だから多分公募の分野の一つであるデザイン学であれば、デザイン学の教師やと自認している人は候補者からは外れるっていうことになるんじゃないか。そういう風に考えるとちょっと難しいところはあるかもしれませんが、そこまで考えてある種達観した人物を取れるかどうかっていうのは...

さ) ... そういう人たちがちゃんとその価値のもとで出してきてくれるかっていうのも楽しみですよね。一方でそういう人たちに限って書類不備とかいろいろイタしてくる人たちがいたりもするのかもしれないですよ (笑)。

こ) で、しかもそういう人たちはあんまり

JREC-IN⁽²⁸⁾をチェックしていない人たちかもしれないですからね (笑)。

さ) マメじゃないかもしれないですよ (笑)。

こ) そういうところはきっとあると思うんですよ。

—中略—

さ) 逆にものすごくマジメだけの人ということもあるかもしれません。なので、応募書類なんかでもこまめに書式のこととか並べ方のこととか聞いてくる人もいると思うんですけど、業績がいくらたくさんあるとかってなっても、学術っていうことをどういう風に捉えているかっていうのがわかっているのかわかっていないのかっていう風に思ってしまう人はいるかもしれませんね。

こ) 術師ではないって言うか...。そこはね、建前としてどういう風に言うかは別として、そこを共有しておくことはとっても大事だと思うんですよ。術を使うからこそのいろんな人を魅了することができるわけで、そういうところから組み立てられるようなことのできる人に来て欲しいと思えますね。

さ) まあボクらがやっている括弧付きのいわゆる「教育」は、自由業なんだよね。

こ) 「キョ」のつく自由業ですね。

さ) それを使っていかに学生たちを方向づけたりとか勇気づけたりとかエンパワメントしてみたりとかっていうことの役割と言えますよね。

こ) そういう術を使う人たちということですね。術を使う人たち。今日のタイトルになるんじゃないですか。

さ) しっくりくるねー。副題に「術を使う人たち」っていう風に入れましょうか。久しぶりに、コレ、きましたねー。対談中にタイトル来るのは久しぶりだね (笑)。

こ) 久しぶりですね (笑)。

さ) えらいタイトルつけましたねって言われ

てしまいそうですけどね。

こ) いまの編集長ならだいじょぶですよ。

—中略—

10. 教師のタイプ—戦士型, 僧侶型, そして術師型—

こ) 大学の経営側とか事務局側に術師が少ないという気はしますね。それこそちょっと飛躍させるとすれば, 戦士を養成するのは簡単かもしれないですよ。魔法が使えない戦士ですね。刀で斬りかかるというような戦士です。ただ術を使わせるためにはそれだけではだめなのでね。

さ) 戦士タイプの先生は結構おられるかもしれませんが...

こ) 僧侶タイプもいるかもしれませんね。いわば倫理的なところを解くのが上手であるとか...

さ) きちんと原理も持っておられて...

こ) ... ドグマがちゃんとあるというようですね。ありがたいお話はうまくできるというものです。

さ) そういうところで教養的な観点からすると, 学生たちにおいてはむしろメタ的に認知できるようなチカラを持ってほしいなという風にも思いますね。でもそうすると逆にもうこの宗教は無理っていう風になってしまう学生たちも存在するようになってしまうのかもしれません。

こ) 学科によっては入った瞬間に出家してしまいますからね。

さ) そうだね, ある学科に入ってからどっちかに行くってことはもちろんあるわけでしょうけど...

こ) どっちかに行くでしょうね。あるいはどっち行けという風に野に放つということもあるかもしれませんね。

さ) 学科によっては解きほぐしてあげるといようなプロセスがあってもいいような学生

たちもいるかもしれませんね。

こ) 前の対談でもあったと思いますけど, ただそうは言ってもそのようにする時間がないという風になっているところもありますからね。4年間修行をさせないと悟りが得られないというようなことがあるかもしれません。

さ) ボクは昔から思ってるんだけど, 医師にしても薬剤師にしてもそしてもちろん教師にしてもですが, 「師」という言葉のつく職業の場合には6年一貫の方が良いように思っていますよ。師のつく職業の中で唯一6年行ってないのは教師だけ⁽²⁹⁾ですよ。この情報化の時代の中で4年間で教育学部を終えて教師になるというのはやはり早すぎると思います。6年一貫までの大学院までの教育とするのか薬学部や歯学部のように6年一貫の学部とするのかは別として, やはり教師になる人たちには6年くらいの教育期間はあったほうがいいんじゃないでしょうか。いまの教育学部はもうすでに古いのかもしれないと思えてならないです。

こ) 幸か不幸か僕が知ってる教育学部出身の人は術使う人がわりと多いんですよ(笑)。

さ) アハハ, 類は友を呼んだか!?(笑)

—中略—

こ) だからね, こういような視点はすごく面白いと思います。そうは言っても術使いだけでは組織は成り立たないということもあるでしょうね。成り立って欲しいとは思いますが、本来は...。術使いの場合は組織の運営とかに本来は興味がないわけですからね。

さ) 生態学の話の中でも, 例えばアリなんかの社会で2割はいつも働かない奴らがいるとかっていうのと同じで, 真逆に教師の世界の場合は2割の人たちが組織運営しなきゃならないという風に思っているところがあったりということかもしれないのがおもしろいところです。

- こ) 結果として術師であってもコミットする
かしないかっていう風な人たちが出てくる
ということかもしれないですからね。
- さ) だから濃淡がちょっとでもあると濃い方
へ仕事が回っていくってだけのことも
言えますからね。なので、日頃の発言や行動
がそういうつもりでは言ってなくても、いつ
のまにか濃い方へ方向づけられてしまうとい
うようなことかもしれません。
- こ) 今から思うと自分自身は過剰適応など
ころがあると思うので、だから回ってくるんだ
なあという風にも思います。
- さ) あー、そういえばそのように先生のこと
をおっしゃる先生もいましたね。適応的過ぎ
るんじゃないかっていう風にね...。その場
に適した仕事をきちんとやってしまうから
って言うね。
- こ) それは確かにあるんですよ。それはあ
まりよくないなあとも思いますがね。そう
なんですよ、だから院生の頃は永遠のゼミ係
だったんですよ...。
- さ) 確かに各研究室そういう人は必ず一人は
いますよね。ボクのいた研究室にもおられま
した。ホントにそうで、指導教官⁽³⁰⁾ですら
もそんなふうに言っていた覚えがありますよ。
いろいろつい頼み過ぎちゃうんだよな一
つ...。
- こ) ちょっとやっぱり過剰適応なんですよ
ね。
- さ) それはそういう風にドライブされるの?
- こ) どうなんかな...、そこはあまり俯瞰的
に考えたことなかったですね。
- さ) こうせんならんああせんならんという風
に考えてしまうようなタイプの人もあるじ
ゃないですか。こう言われてるんだからこう
せんならんていう風にね...。そういうのは
過剰適応という風に思いますけどね。その
メタ認知がないにも関わらず適応している
ように見えるとなるとね...。
- こ) 多分僕は金沢星稜大学のフィールドワー
クをしてるんじゃないかと思います(笑)。
さ) なるほどっ...(笑)。
こ) 意識としてやっぱり今のポジションで
求められる動きとか行動とっていうこと
に対して溶け込んでみるっていうことが...。
さ) ... 一つのプリミティブな動機づけに
なっているのかもしれないよね。
こ) 意識としてはそういうところがあるか
もしれませんね。例えば秋田に行って祭りを
やるかってなったときに、現地の人と同じ
ように祭りにはまることで現地を理解する
っていうことやし、チベットに行ったら坊
さんと同じようにお経を読んでみるとか
ですよ...。
さ) ... やっぱりそれは術を使ってる
っていうことかな?
こ) そういう風な人であるように見せ
かけられるような術を使っているって
いうことですかね。
さ) 下世話に言えば職業病とも言える
けどね。
こ) やっぱりどっちかって言うと過
剰適応のような気がしますけどね。
さ) でもそれってさ、文化人類学的な
視点とフィールドワークのメソ
ドロジーを使って今の生活の中にも
溶け込ませているというふう
に振る舞っているということなん
じゃないですか。あれはそれ
のように振る舞っているって
いうことなんじゃないですか。
それって例えばボクが人の
行動を見てあの振る舞いが
この行動の次に来てるから
こういう原理とかこういう
因果関係とっていうことを
考えながらいつも考
えてしまうってということ
と、それに対してボク
自身が何らかの反応を
するという、これは
学生に対しても先生や
事務の人たちに対
しても組織に対
しても同じな
んだけど、その
ようなことを
しようと意識
的に実際に
やることが
多いだけ
けれど、
そういう
自分が
持っている
バック
グラウンド
を使って
ある種の
適応を
している、
あるいは
applyで

あるということじゃないかね。

こ) まあ確かにここで生きるとか教員としてやるとか研究者としてやるとかっていうそういう実存的な部分とうまくリンクして行くのであればそれは無理はかからないと思うんだけども、ただそっちが目的化しちゃうとしんどくなってくるから、そこはちょっと適度にコントロールしなきゃなんないなっていうふうになるし、今年度から少し仕事は分散させるようにはしてるんですけど...(笑)。

—中略—

さ) まあ、もちろん、でもどこかに強迫的な部分っていうのはあるわけなんだけれど、かなりの部分でゆるっとしてていいやんかっていう風に思うところがあるので、その強迫的な感じの人と比べるとずいぶん違うなというふうには思えますけどね。そこまで逆にできてしまうんだらうっていう風に思ったりもしますからね。

こ) やっぱりメンタリティー的にteacherな人はいますからね。

さ) もっと術使ってよっていう風に思ったりしますよね。

こ) うん、術を使って欲しい。戦士的なteacherじゃなくてね。僧侶的なteacherはドグマのためなら何でもできますからね。

さ) ... でもさ、その術を使うっていうことになったときにさ、どっかに価値っていうのがあるでしょう?例えば学生に対してこうあってほしいとかこうなってほしいとかこう理解して欲しいとか何かの価値はありますよね。そういうのは戦士の人でも僧侶の人でも一緒なんだろうか?それともその価値からして違うんだらうか?例えばそこも違うなあと思う先生たちってなんとなくいるように思うんですよね。そっち狙ってるのかー、みたいなね。ボクはそこは狙わないんだけどっていうね...

こ) 戦士は目の前の適応的と言うかつまり目

的をバサバサ目指していくっていうところがあって、経済的に豊かになるとか仕事が見つかるとかそういうことに向かってバサバサと行きますよね。僧侶の場合は、ドグマに対してどのように貢献するかっていうことですから、そういう方向性に向けて人々をそれぞれに向けていくっていうことですよ。たぶん術師は人々を方向付けることには興味があるんだけどその先の責任はあなた自身にあるんですよっていう風なスタンスなのかもしれません。

さ) なるほどなるほど。

こ) そういう風に思いますね。—中略—変わったら嬉しいけどその後どうなるかっていうことにはそんなに興味がないって言うか、頑張ってくださいねっていう風になると言うかね。

さ) そうね、変化の過程と変化の結果で言えば、前者に圧倒的な関心があるもんね。

こ) 僧侶型の方はきっと気に病むと思うんですよ、自分の教え方がどうだったかとか...。戦士型の方はもっと違うやり方で行けという風になったりしてまた別の武器を渡すとかだと思うんですよ。そういう意味では術師が一番タチがワルいかもかもしれませんね。そういうところが通じ合うかどうかっていうところではやはり最初のときの縁みたいなものが出てくるのかもしれませんね。

11. 共創的自己理解—対談による相補的カウンセリング—

さ) そういう話もそういえばあまりしてこなかったですね。しかしよく考えると実は本質的なところかもしれませんね。ボクらの場合何か目的っていうことがあまりないところがありますからね。

こ) そうなんですよ、ないんですよ。一番ナイーブな言い方をすればおもしろい方向についているのがあって、これが面白いから学生にも

やってみようとかやらせたいな—とかっていう風に思ったり、またそこからおもしろいっていう反応が返ってきたら嬉しいし、その延長で世の中が変わってしてくれたらいいなという風に思うわけですね。ただその変わった先が何になるかっていうことについては、こうかわってほしいというようなゴールは与えないと思うんですね。ただ一方で効果はあってほしいというゴールが明確に設定されてる先生もやはりいるわけですね。

さ) そうかそうか、この対談ええ—なあ—..., 互いに自己をわかり合っていくっていうか...。共創的の自己理解、とでも言いますか...(笑)。

こ) ある種の双方向カウンセリングとも言えますよね(笑)。

さ) 言えるね。

こ) お互いが問わず語りになっていくっていうか...

さ) そういうのもまた学生たちに対していつもやっている術師の営みとわりと似てたりするのかもよね。だからこうしなさい、ああしなさい、っていうのはあんまり言わないもんね。こうなったらいいんじゃないかとまでも言わずに、これでもいいんじゃないかぐらいのどっちもあるよっていうか、オプションをできるだけたくさんにしてあげたいってのが強くあるな...。可能性というか...

こ) それはだから自分の人生の生き方の裏返しでもあって、僕自身がオプションはたくさんあった方が嬉しいタイプなので、多分これからもそうなので、自由が制限された感じになるとすごくストレスを感じるということになるんだと思います。

さ) で、そのタイプの術師の先生は少なからずいるってことだし、そのタイプの先生がたくさんいる大学というのは、学生たちもその自由度を上手く利用してくれることを期待するし、そのようなタイプの学生が増えれ

ば増えるほどその大学のキャンパスはかなりの活力度を高くするというようなことになるんじゃないかと思いますね。一方で、教えて教えてモードの学生たちばかりがそういう所にやってくると適応できなくなるかもですがね。

こ) 教えて教えてモードの学生たちの場合、僧侶タイプの先生たちの方が当然いいと思いますよね。これがドグマです、これを習得すればいいのです、というようなそういう考えで互いに合うわけですからね。そして頑張り頑張りという風に言っていますからね。

さ) それは必然的に授業評価は良くなりますよね。

こ) 授業評価もそうだし当然教員側からしても一年間通してその学生を持ちたいという風にドライブされるんじゃないでしょうかね。

さ) 持ちたいっていうのもあるし、また持たなければならぬというふうにも思う人もいるかもしれませんね。

こ) そのように持たなければ学生はここに到達できないという風になるのかもしれない。

さ) ... だいぶいろいろよくわかってきた。

こ) もちろん自分の中にはどちらの面もあるとは思うんですよ。

さ) もちろんそれはそうでしょうね。

こ) おそらくゼミ生と密に議論をしていると、学生からみれば教員のドグマを押し付けられたなって思うこともあるでしょうし、そこはもちろん白か黒かではないとは思いますが、やっぱり傾向としては術なんだろうなという風に思いますね。大きな研究大学は術師が多いとは思いますが、術師ばかり集まると黒魔術師みたいな人も出てくるんですね。これもまた難しいところやなと思います。

さ) ネガティブビームみたいなですかね(笑)。

こ) まあそういうのはどこにでも発生するのかもしれないんですが、術師の間で術を競い

合いすぎると大変なことになるということだと思います。本来術師は個人商店なので、それこそチベットでもお寺に所属しているお坊さんと洞窟で修行している行者さんというのは違うので、お寺という共同体に所属しなかったら共同体に適合的に振る舞わないといけないわけですが、それに対して洞窟で修行している人たちは俺があいつよりすごいというような風にはならないわけです。お寺の場合だと厳然たるヒエラルキーがあるしトップがいて血筋があってという風になります

が...。

さ) あーそうか、昔の武士の道場のようなところの師範のような人と、一人で修行しに行った剣客のような人とは違いがありますからね。

こ) 体系を学んで昇段していく人と、個人ベースの剣豪みたいな人とは全然違うわけですよ。どっちにしても剣は使っているんだけどやり方とか振る舞いは全く違うということになります。

さ) 確かに大学の先生でもその2種類はいるというふうに考えられますね。しかもそれが同じ術師であってもね。

こ) 白魔術と黒魔術っていう風にいるかもしれないし...、いろんな術があるんでしょうね。

さ) まあそこらへんのバランスというか、一人ひとりの個人の中でどのように多様であるかっていうこととも関連しますね。

こ) 教養の方で今度採りたい人って言うならそういうタイプの人なんだろうと思いますからね。

—中略—

12. マジメな二人—特殊から一般へのススメ—

さ) そうそう、特殊なことができるということは実は一般もできるということのように思

いたいわけです。一般しかできないのに特殊なことはできないと思うんですよ。

こ) それねー、ほんとにピンポイントだと思いますね。

さ) ボクらのように学者だけでやってきたような人たちにとってはずっと特殊なことをやってきて、一応イッパンピープル⁽³¹⁾として生きていくようにしてはきたわけですが、あれはそういったことの何かしらのスキーマを身につけてきたわけで、でも一般のことをやっていてこれ特殊なことをやりなさいっていうのは果たしてどうなるかっていうのはボクはわりと懐疑的だなー。

こ) そこはある種の覚悟のようなものかもしれないですね。学者はある意味マトモな人間ではないという自意識を持つべきだと僕は強く思っていて、もちろん一般社会との接点を模索し続けて社会の期待に応えることは重要だけれども、内面的には変なところを持ち合わせていることをわきまえていた方が変なことにならないんじゃないかなという風に思いますね。ある先生に、君も社会人のふりをしてる口やなって言われましたよ。専門になればなるほど学生に対してもそのようなところがにじみ出てくるわけなので、おそらく一年生に対しては普通のセンセイとして振舞って、優しくレポートの書き方を手ほどきしてくれるというようなところがありますよね。そこからこの人ちょっとおかしいんじゃないかっていう風になっていくプロセスが年次が上がるにつれて出てくるんじゃないかと思えます。

さ) この人全然ちゃうかったー、みたいなね。
—中略—

こ) ま、そんなふうには言っているけれども、僕らはかなり真面目なほうで...。方向がちよっと明後日の方向を向いてるのかもしれないけれども...。

さ) ... 教育的っていうよりもむしろデザイ

ンのっていうふうになる方が大学というところは教育は上手いくんじゃないかなという風に思ったりもしますけどね。

—中略—

全方向な感じの人々というのがいて、どこに行くんやろうかな—とか興味あるんやろかな—というような、まあいろんなところに興味を示してしまっているっていう人が確かにいますよね。

こ) 実際全方向の人たちが集まってきてどこ行くんやろうと思ってるんですけどフェードアウトしてしまう人もいますよね。

さ) その中で自分自身を持って自分の意思でここに行く、みたいなのがあればすごく強いんだらうと思いますね。

こ) すごく強いと思います。その方向づけがないと糸の切れた凧のようにどっか行っちゃう非常に危険なことになってしまうということでもあります。

さ) 無指向性なんだな...

こ) そこは結構きついですよね。つまり、術を教えてもらえるけれども術を使うようになるために自分で山にこもるところから始まる場所ですからね。文学部の場合には術を伝授してあげるぞよ、になる。それで術を使える人になるし、でもその術はめちゃくちゃ難しい術やから使えなくて挫折しているっていう人もいます。総合人間学部⁽³²⁾はどっちかって言うと術を自分で編み出してくださいというところがあるので...

さ) ... そうだよ、フィールドワークする人は、さっき中に溶け込んでっていう話があったけれど、あるいは適応してっていう話があったけれど、その適応した中でやらなければならぬことは自分がどうやってとか、どうやって見つめるかとか、どうやって書くかというような、そういうことだもんね。

こ) そうそう、そういうことです。

さ) そのどうやってっていうのは自分しかわ

からないんだよね。

こ) そうなんです。だからそこで主体が残る余地があると言えますね。そこで残らないともう病んでしまうという気がします。

さ) ある種の現象学やってるようなもんだからね。

こ) そうです、そうです、と言うか現象学そのものです。人類学はフィールド哲学だ、って言い方もあるくらいで⁽³³⁾。

さ) もしかするとその方法論すらもその現象学の一部になっているのかな。

こ) なっていると思うし...

さ) ... 観察している対象だけじゃなくてね。

こ) そこにある意味総がかりでコミットしちゃう、かつ、そっからちょっと冷めてるって言う状態...

さ) その総体があなた自身のフィールド哲学であるということか...

こ) そういうことになりますね。

さ) 多分その状態にならないとこの分野で術を使うっていう風にはなれないっていうことなんでしょうね。

こ) なれないですね。

さ) 全方向的じゃあダメなんだね。

こ) そうですね。そこが大変なところで...

さ) 総合性思考っていう話(佐々木・小西・ブローダウェイ・クラッスン, 2019)がこの対談シリーズの中でもありましたけど、どこかに何らかの特殊思考がないとダメなわけで、ボクらでさえ後ろに何か盾があってそこから醸し出される何かがあってそれが一応特殊と言う働きになっていて、やっとかきそれに方向づけられて全方向から守られているっていうことかな。

こ) いっぺん特殊を通っていないと難しいでしょうね。

さ) そうなんです。だから最初から general っていうわけではダメなんです。何も身に付かなくてね。杉林先生が学生が

- 終わったときに、あぁいい経験した、っていう風にだけ言うのでは困るんだよね、って言われてたのはそういう意味も実は含まれてたのかもしれない⁽³⁴⁾。
- こ) そこは総合性の怖さでもあるんですよね。
- さ) 学部のレベルだったらまあいいのかなとも思いますけど、どうなんやろ。
- こ) もし学問することに大きな比重を置いていないなら特に問題ないような気がしますけど...
- さ) ...むしろその方が社会に出たときに適応していきますよ、ってなりますからね。
- こ) そうすると思うんですけど、大学院に行こうということになるとかなりしんどいということになりかねません。
- さ) ちょっとレベルが全然変わってしまうけど、短大のゼミで彼らにテーマを求めているのはちょっとそういうやり方をしてしまっているのかもしれないです。どこかで自分ということを中心に据えたときに、その身の周りとの関係で考えてくださってというふうにもいつも言わざるを得ないのは、専門分野の学問的な素養を一年生から積み上げてるわけではないので、何か研究をしようというときの拠り所となるのは自分自身そのものしかないと思って、だからボクは半分シャーなし「自分」ということから始めてみなさいっていうのは仕方なく言ってしまうところはありますね⁽³⁵⁾。あなた自身なら特殊でしょっていうことは、つまり周りとは違うでしょっていうことが言えるだろうと思うので、それを基準に考えてみるっていうことを最初にテーマを見つけて行くときにいつも言っていることではありますね。
- こ) なるほど。僕は専門ゼミ生にはアジアと日本の人類学っていう大枠を与えておいて、後は勝手にやってくれていう風にしてます。夏にかけてはちょっと自由な方向に飛ばしてみようかなという風に思っています...
- 中略—その後は更に縁結びについていろんなことさせてみようと思っています。それこそさっき言っていた演劇のようなことをさせられないかなとか...
- さ) このご時世ちょっとワクチンを打ってからでないと難しいかもしれないけれども、例えば、誰かと縁を結んで来い、というようなのも本当に佳き課題になるかもしれませんよ(笑)。
- こ) まさにそういう話とかね。それこそ縁結びの典型的なストーリーを演じてみなさいというようなのもいいかなと思っています。
- さ) そうですね、そしたら君にとっても縁って何だっということが分かるかもしれないですよ。
- こ) そうというような表現ですね。
- さ) これまさにデザインだもんなあ...
- こ) そういうのに多分親和的なんだろうなという風に学生を選んだつもりではいるんですよね。その他には中国に興味があるって言う学生が実際に入ってきてますね。
- さ) ゼミ生を選べる年⁽³⁶⁾っていうのはある意味良い年なわけで、選べない年っていうのは本当に大変なときがありますよ⁽³⁷⁾。前の大学にいたときは合理的な抽選というようなやり方で行ってましたね。吹きだまりにならないような状態をつくるっていうことはとても重要なと思ってます。そうでないと、たいへんな学生たちがたくさん集まってしまうというのは担当教員にとって相当な負担になりますからね。ボクの短大のゼミは毎年だれか一人は留年か退学かするからなあ...
- こ) 人文の場合はコロナ禍で留学ができなかったのが戦略的に留年するという学生もいると思いますね。
- さ) ある大学では自動的に卒業してしまうということがありましたね。つまり、例えば就職が決まらなかったなどで本当は留年したいと思っても、担当教員が何も手続きをしないと自動的に卒業という形になってしまう

ということがありましたね。つまり、止めない限り合格になってしまうという手続きです。ここの大学はちゃんと単位認定されて卒業研究報告書を提出することによって合否がきちんと決まるという風になってますけどね。

こ) ま、いずれにしても何を使えるようになってくれるかっていうのは楽しみですね…。あ、では、つぎゼミなのでそろそろということにします…。じゃあ術を使う人たちという方向で…。

13. おわりに

第1回から約5年を経てふたたびこの企画は二人の対談へと戻ってきた。さまざまなゲストとの対話を通じて培われた視点や考え方を織り込みつつ、対話をアップデートしてきたと思える。大学教員の教育への関わり方を考える上で、これまでの専門/教養という対比に加えて、今回は教育の対象である学生や、教育の場そのものにどのように働きかけていくのか、ということが主要な論点になった。

コロナ禍による授業の遠隔化、オンライン化は、教室における活動が持つ身体性や、いわゆる場の空気のような非言語的な要素を大きく変容させた。オンライン教育が教育効果をどのように担保できるのかについては慎重な検証が必要であるが、少なくともオンライン化によって抜け落ちるもの、そしてオンラインだからできたことを考えることは、教育の場において実際にどのようなコミュニケーションが行われてきたのかを考えることにつながる。

伝統的な講義スタイルの授業であれ、多様な工夫を盛り込んだ双方向授業であれ、教員はなにかを学生に伝えたり、ともになにかを創り出したりすることを通じて、学生が何らかの形で変化することを目指してさまざまな働きかけを行う。学生の変化は、何らかのスキルや知識の習得、特定の職に就くのにふさわしい人物像に

近づくこと、また既存の価値観を更新して新たな考えや好奇心の対象が開花することなど多岐にわたる。今回の対談の後半で、いささか戯画的なたとえで表現しようとしたのは、教員がそれらのどこに力点をおいて教育の場に参加しているのか、ということであった。

いうまでもなく、指導要領や教員免許が存在しない高等教育の場においては、それは教員の数だけ答えのある問いでもある。とはいえ、この対談で示唆されたように、とくにアカデミックな領域でキャリアを積んできた教員にとって、「教える」ためのベースになる研究を根元で駆動してきたのは、なにかに関心を持ち、驚き、探究し、発見することの興奮であろう。研究者自身の実存から出てくる問いと探究を他者が了解できる形に表現する作業を通じて、人間の知は更新されていく。学術とはそのようにして継承され発展していき、それに魅了されてしまった教員は、学生も同じように魅了されることを願って⁽³⁸⁾、日々さまざまな術を編み出し、教室や画面上でそれを繰り出している。

この対談シリーズは、教養教育のあり方や創造性を出発点として、参加者が大学教員としての自己をメタ的に分析していくプロセスでもあった。今回の対談ではその様子が「共創的自己分析」という形で実際に現れることとなり、新たな気づきや発見が見出された。学生は一般的な就職活動においてしばしば徹底的な自己分析を要求されるが、アカデミックなキャリアを積んでいく場合にはとすれば研究業績の質・量のみが重要視され、大学で教えることへの動機づけは等閑視される。その一方で、教員採用にかかる書類選考や面接では、業績リストからほうがい知れない人柄や、研究すること、教えることへの姿勢がにじみ出る。それは、教員としての仕事を続ける中でも、この対談のような広義のFD活動を通じて絶え間なく更新され、よりよい研究教育活動を生み出す原動力になっていくと言えよう。

注

- (1) いわゆる全世界的なSARS-CoV-2による「コロナ禍」と言われる状況のことである。
- (2) 金沢星稜大学では、2021年度開始当初は大規模授業を除いて対面授業を実施したが、その後Covid-19の感染状況に応じて5月17日から6月14日、7月15日から21日、7月27日から8月31日までの各期間、全面的にリモートでの授業と試験を実施した。実施形式がめまぐるしく入れ替わったため、教員、学生、ならびに事務員いずれも対応に追われる日々であった。
- (3) 金沢星稜大学の2020年度は、前期(第1, 2クォータ)は全面オンライン授業、後期(第3, 4クォータ)は大規模授業はオンライン授業のままでそれ以外は対面授業となっていた。
- (4) 佐々木担当の「心理学」では、期末課題として論述課題を2題課すのがこれまでだったが、この論述方式をプレゼン方式にして、聴衆として担当者だけでなく、一緒に学んだそのクラスを受講生や今後その科目を受講する学生を対象とするプレゼンを想定した課題を期末課題としてみた。論述方式だとコンテンツや論述のレベルが学生間でどうしても画一的になる傾向にあり、担当者としても読んでいても大きな発見や気づきが無くなってきていたが、プレゼン方式にすると、受講生たちのオリジナリティや表現のレベルや論点の深さや課題への動機づけなどが大きく異なって見えるようになった。
- (5) 小西のオンライン授業は、ゼミではzoom (Zoom Video Communications, Inc.) を使用した配信を行ったが、その他の科目では共有ドキュメントをリアルタイムで更新する形を多用した。ドキュメント上に課題の回答フォームを貼り付けることで学生からのレスポンスをすぐに授業内容にフィードバックできるなどのメリットがあるが、教員は画面の前でキーボードをたたき続けているため腱鞘炎になる可能性が高い。
- (6) 本学で2020年度から開講された「教養ゼミナール」は、学部間、学科間の先生たちが担当者となる場合もあるので、人文学部所属の小西が経済学部の教養ゼミの担当者となる場合もある。
- (7) マクロは、計算機科学の分野でアプリケーションソフトウェアの自動操作や自動化処理を行うプログラムコードの一種である。ソフトウェアによっては、アクション、オートメーター、サブルーチンなどさまざまな呼び方がある。
- (8) 本学の教養教育部では、学部で言うところの学科長に相当する役職として部門長を置いている。
- (9) これに関連して、EQ (Emotional Quotient, あるいはEmotional Intelligence Quotient心の知能指数) という概念も提唱されているので参考にされたい。
- (10) 対面授業でなければならないことは、遠隔授業でできないことを探すよりもそのできること(正確にはできそうなこと)について授業進行シミュレーションと共に吟味してみることによって、そのできることの本質的な意味を見出すことがある。例えば、対面授業での机間巡視は、遠隔授業であっても全体をモニタできたり一人ひとりブレイクアウトルームに入れておいて見回ったり手元カメラを用意させてノートの様子を見たりできるかもしれない。しかし、その行為そのものが受講中の学生に及ぼす心理的な影響や学びの最中にある思考過程への影響を鑑みると、対面授業での机間巡視で行っていた教師の営みというものの本質が見えてくる。すなわち、机間巡視で行っていたことは、単にワークの進捗や理解度を見て回っていただけではなく、受講生の心理や思考過程を遮ること無く巡視しつつ、教師側も全体と個別を同時的に比較したり受講生のちょっとした動きを捉えたりしながら、おそらく無意識的に教室全体と授業運営を把握できることであったのではないか。そしてこれは、日常これまで実はあまり意識してこなかったけれども、極めて素朴で単純に思える営みそのものこそが対面授業で発揮されていた非常に重要な本質だったということではないだろうか。例えば板書という行為も同様に、遠隔授業でも画面共有しながら手書きでもキータイピングでも見せることはできる。しかし、小さな画面しかないスマートデバイスやパソコン画面だけでの利用状態では、見せる側にしても見る側にしても、既に書かれてきた事柄も同時に数段組で板書を見渡せる対面授業に比べると、把握できる情報の量と質とレベルは大きく異なるものになると言うことができるだろう。ここにあげた二つの例は、特に、人間の目の視野が持つ視角の大きさ(およそ200度)と同時処理または並列処理に長けた脳の機能に大きく依るものであり、遠隔での時間と空間の共有に比べると、対面でのそれらはかなり大きなアドバンテージを有していると考えることができる。
- (11) それとともに、なにかやらねば、となった途端、その方向に思考が振られたり動機づけのリソースが持って行かれたり注意の持続が途切れたり、結果的に「時間」が断続することになってしまう。
- (12) 東大を目指す高校生とその教師たちを描いた学園ドラマで、2005年に第1シリーズ、2021年に第2シリーズがTBS系列で放送された。原作は三田紀房で、2003 - 2007年の『モーニング』(講談社)からマンガとして出版されている。
- (13) その意味でも教師を含めてオトナたちとたくさんおしゃべりしたりメールしたりすることは、言語空間の稚拙性から抜け出すために非常に重要であるということを学生たちには常に言い続けたいものである。

- (14) 佐々木康成, 二口聡, 中川将志(2021)LMSへのアクセス状況と課題評価との関係—遠隔授業における受講生の課題への取り組みを中心に—, 第27回大学教育研究フォーラム発表論文集, p46
- (15) 佐々木・小西(2016)の注20参照。
- (16) 本学のLMSの機能の一つで, SNSのように双方向的にその科目のクラスの全メンバと互いにやり取りのできるテキストベースのコミュニケーションツールである。いわゆる「いいね!」機能やそのカウントによる参考点付与や画像添付機能なども備えている。
- (17) この話をしているときに小西もそれが誰であるかが分かるくらいによく目立つ学生であったことがうかがえる。
- (18) 本学には非常に多様な高校や進学をしてくる学生たちがいる。通信制, 定時制, あるいは農業科, 総合科, 工業科, 商業科など, 教育課程や学科などが多様であったり, 県内トップ高からの進学者も少なからずいたりする。ここで述べている学生は金沢大学附属高等学校からの進学者を指している。
- (19) 本学には, 「あそび」「表現」「リズム」「造形」「実験」「ナースリー」「クッキング」のスペースからなる創造空間として, 「ピアツツア工房」という教室が複数設置されている。こどもについて実践的に学ぶ場として, またこどもたちと学生たちとの交流の場として地域へも開放されている。
- (20) 本学には270人収容の教室が2室, 210人収容のが2室, 165人収容が2室ある。階段教室となっている前二者は困難としても, 後二者はいずれも数十人収容に区切れば, 新たな小教室が12ないし16教室となり, 配室の余裕が出るだけでなく, 少人数教育推進にもなるし, 大人数クラスはオンラインへ転換していくというメッセージにもなり, 昨今の収容定員増に伴うキャンパス狭隘化に対してリフォームで十分対応できるようになると考える。
- (21) 本学では, 2021年度から1年次に対してApple社のiPadを無償貸与することとし, 「新しい学びの構築」というプロジェクトとして年次進行していくこととなった。これにより, 学内の専用無線LANの整備とe生活文具 (iPad) の利活用が, 授業だけでなく大学生活全般を支える情報インフラとしての役割を果たすこととなり, 学生と教員とひいては大学全体での情報ネットワークが構築されていくことが期待される。
- (22) 心理学ではチャンキングと呼ばれ, 7 ± 2 程度のまとまりとしての情報の断片を何らかのカテゴリに基づいてより大きな情報の断片の中に統合する過程を言う。容量の小さいワーキングメモリで扱えるように知識を構造化したり圧縮化したりする場合もある。記憶対象を分割化や群化して記憶負荷を軽減する技法としても知られている。データや情報をより小さな要素に分割したりより大きな要素にまとめたりする処理とも言える。
- (23) 山極寿一(2020)霊長類学から考える『つながり』と人間社会—共鳴力と共感力が築いた人類の歴史, 山田孝子(編)『人のつながりと世界の行方—コロナ後の縁を考える』英明企画編集, pp.9-23
- (24) もちろんこの場合, 個々に違う方法での課題遂行を認めることもあれば, クラス全体での民主主義でやり方を決めるということもありえる。評価がむずかしくなるのは前者であるが, 受講生に求めるコンピテンシーをどのように設定するかに依存して評価のルーブリックを調整することができるのではないかと思われる。
- (25) 脚本家, 作家の平田オリザ氏が四国学院大学学長特別補佐のときに行われた2016年度入試 (https://www.sg-u.ac.jp/2015/enter_exam/7238/) 以降の入試改革として演劇を導入した (<http://www.seinendan.org/oriza/2015/11/07/4759>) 入学者選抜試験を指している。
- (26) ターナー・ヴィクター(1981)パフォーマンスとしての人類学, 現代思想, 9(12)pp.60-81。ターナーは自らのフィールド経験がエスノグラフィー(民族誌)としての文字記述のみで表現されることの限界を感じ, パフォーマンス研究者と共同で実験的なワークショップを行っていた。それは, 社会のプロセスを演劇として分析する「社会劇」の概念をベースとしている。慶田勝彦(2005)「民族誌を再演する—ターナーとパフォーマンス」太田好信, 浜本満(編)『メイキング文化人類学』世界思想社, pp.189-213も参照。
- (27) 2022年度に向けた教養教育部の採用件数では, 複合領域分野のもと, 複数の専門分野を横断的, 総合的に求める教員公募とし, かつ公募要領も一般的な担当科目提示ではなく応募者自身が科目群設計を行うというこれまでに無い新しい要領での公募を行った。
- (28) 国立研究開発法人科学技術振興機構が運営する教育研究人材のためのキャリア支援ポータルサイトである。特に高等教育機関や研究機関の公募情報はほぼすべて掲載されるようになってきている。
- (29) 技師, つまり技術者になろうとする場合は, 事実上大学院へ進学して6年間の教育を受ける学生が多い。看護師や保健師なども実際には6年くらいの教育期間が必要ではないかとさえ思えるが, 卒業してからの研修期間がそれを適切に埋めていると言える。庭師や猟師や漁師なども一人前になるためにはかなりの年月を要し, 事実, 師となるためにはさらに多くの時間を要することは周知のことである。なお, この「師」に関しては, 佐々木・小西・大島(2018)でも言及されている。
- (30) 当時佐々木が大学院生だった頃は国立大学であったので, 教員は教官と呼ばれることが多かった。
- (31) 佐々木の自宅のあるマンションに住んでいる画家の描いた100号以上の大きな絵がエントランスに飾ら

れているのを観ていたら、その画家に「イッパンピープルにはなかなか理解できない」と言われたのを思い出しながら、自分自身をやや自虐的に表現していたかもしれない。

- (32) 小西の卒業した大学での学部名称である。
- (33) 佐藤知久, 比嘉夏子, 梶丸岳(編)『世界の手触り フィールド哲学入門』(ナカニシヤ出版, 2015年)。人類学の営みをフィールドワークと哲学的思索の往復運動としてとらえる中から「フィールド哲学」を立ち上げる試みがなされている。
- (34) 佐々木・小西・杉林(2019)のpp.42-44参照。
- (35) その意味では、この短大でのゼミ活動は、いたって教養的であると言えるのかもしれない。
- (36) 大学も短大も、本学ではゼミナールはほぼすべての学科、学年で必修となっており、特に大学3, 4年の専門ゼミナール, 短大1年後期と2年のプレゼミナールとゼミナールは、学生による希望数に依るため、定員設定の上限に達しない場合は、担当教員の選択権は無く自動的に配属が決定される。
- (37) とは言え、これまでのゼミ生たちは、いずれも概ねよくついてきてくれたものと感謝している。
- (38) その「魅了」を完了形で語れる研究者としての教師と未然形でしか想像できない学生との間を埋める作業が、授業をはじめとする大学の主たる役割の一つである教育であると言えるが、そのあり様は、教師と学生との関係性と互いの内発的動機づけに依存するところもあり、そのデザインと解発とをそれぞれどのように促すことができるかもFD等での重要な論点となるだろう。

引用文献

- 佐々木康成, 小西賢吾(2016)教養での学びとそのデザインー常識と創造性のはざまで一, 金沢星稜大学人文学研究, 第1巻第1号, pp.87-97 (http://www.seiryu-u.ac.jp/u/research/gakkai/ronbunlib/humanities_ronsyu_pdf/No1/07_sasaki_konishi.pdf)
- 佐々木康成, 小西賢吾, 川村義治, 桑野萌(2017)習いを超え, 学びを超え, 創造的な人に成るーことばと思考の捉え方一, 金沢星稜大学人文学研究, 第2巻第1号, pp.61-86 (http://www.seiryu-u.ac.jp/u/research/gakkai/ronbunlib/humanities_ronsyu_pdf/No2/05_sasaki.pdf)
- 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ー異質なことばの受容と運用を探る一, 金沢星稜大学人文学研究, 第2巻第2号, pp.51-82 (http://www.seiryu-u.ac.jp/u/research/gakkai/ronbunlib/humanities_ronsyu_pdf/No2_2/04_sasaki_konishi_nakamura.pdf)
- 佐々木康成, 小西賢吾, 大島菜穂子(2018)型にはめる教育と冒険させる教育ー大学教員という仕事のなかでできること一, 金沢星稜大学人文学研究, 第3巻第1号, pp.61-97 (http://www.seiryu-u.ac.jp/u/research/gakkai/ronbunlib/humanities_ronsyu_pdf/No3_1/06_sasaki.pdf)
- 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」を培うーローカル最適化からの解放に向けて一, 金沢星稜大学人文学研究, 第3巻第2号, pp.63-88 (http://www.seiryu-u.ac.jp/u/research/gakkai/ronbunlib/humanities_ronsyu_pdf/No3_2/05_sasaki.pdf)
- 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ー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.23-53 (http://www.seiryu-u.ac.jp/u/research/gakkai/ronbunlib/humanities_ronsyu_pdf/No4_1/03_sasaki.pdf)
- 佐々木康成, 小西賢吾, 枝村祥平(2020)「人間する」ための「教養力」ー人工知能と経済合理性の時代に大学教育が果たす役割一, 金沢星稜大学人文学研究, 第4巻第2号, pp.31-64 (http://www.seiryu-u.ac.jp/u/research/gakkai/ronbunlib/humanities_ronsyu_pdf/No4_2/04_sasaki.pdf)
- 佐々木康成, 小西賢吾, 永坂正夫(2021)多面性を保ちながら教えるー専門性と教養教育の間で一, 金沢星稜大学人文学研究, 第5巻第1号, pp.53-82 (http://www.seiryu-u.ac.jp/u/research/gakkai/ronbunlib/humanities_ronsyu_pdf/No5_1/06_sasaki.pdf)