

第2部

時代が求める教養教育像の探求

(1) 平成 27 年度のリベラルアーツセンターの活動を総括して

京都三大学教養教育研究・推進機構 リベラルアーツセンター長／京都府立大学 教授

石田 昭人

昨年度まで教育 IR センターに所属していたが、任期終了後、図らずもリベラルアーツセンター長を仰せつかり、本年度も引き続き本事業に関わる事となった。本事業も 4 年目を迎え、関係各位のご尽力により順調に進行していることから、本年度はこれまでの経緯と経験をもとに、定常的な業務に加えて、未着手事項などに対する積極的な検討を行うことにした。いささか大袈裟な言い方をすれば挑戦的・未来指向的な意味合いをもつ新規な活動を取り入れることを強く意識した。一方で、そろそろ事業終了後についても考えを巡らさねばならない時期に來ていることから、カリキュラムの編成に関してはやみくもな拡大を避け、教育の質や学生の満足度を向上させるなど、足元を固めることを基本方針とした。

本年度の活動項目を列挙すると次のようになる。このうち、*を付したものが新規な取組である。

- 1) 28 年度カリキュラムの編成
 - ・授業科目の拡大の検討
 - ・科目の入れ替えと分類の検討
 - ・京都学の再構築
- 2) *教育 IR センターとの連携
 - ・科目担当学会議の開催
- 3) *学生主体の探求活動支援
 - ・学生シンポジウムの企画と実施
 - ・宿泊型研修の検討

詳細が後述される事項もあるが、以下に概要を説明する。

1) 28 年度カリキュラムの編成

28 年度は本事業の最終年度であり、諸般の事情を考慮して、カリキュラムについては現状維持に留めて科目の新設は考えないことを基本方針と

したので、昨年度までのような科目新設についての議論は行わなかった。とは言っても三大学からの提供科目をそれぞれ前年度と同様に確保することは必須であり、非常勤講師枠の削減や教員の異動などによって撤廃や改変を余儀なくされた科目もあるのでそれらの対応を行った。削減された科目については代替科目を準備したが、その際には授業目的区分 (A, B, C) をもとにして、これまでの科目の内容との整合が取れるような代替科目を選抜した。また、京都学など一部の担当教員が異動したリレー講義では、新たな担当者を選抜・交渉し、科目の趣旨を損なわない範囲で内容を改変した。これらの作業は決して容易なものではなかったが、関係各位のご協力により来年度も本年度に勝るとも劣らない内容を提供できることになった。

2) 教育 IR センターとの連携

本事業における教育の質保証に関しては教育 IR センターが担当し、その活動の柱の一つとして科目担当学会議を実施してきた。この会議には常勤非常勤を問わず多数の教員が参加して活発な議論が交わされてきたが、共同化教育の経験が蓄積されるにしたがい、議論は教育の質保証に留まらず、授業の進め方のような技術論から科目の理念や共同化教育のありかたといった概念的なものにまで及び、共同化教育における FD を包括するものになってきた。そこで、今年度からこの担当学会議を教育 IR センターとリベラルアーツセンターの共催とし、共同化教育を支え育む場として活用しようということになった。やってみれば、当初からこうあるべきであったとも思えることではあったが、担当教員の機運が高まってきた証もあり、今後、この担当学会議がますます建設的

な議論の場となっていくよう、両センターが努力を継続していく必要があろう。一方、内容が類似した分野の課題については担当者会議で議論するよりも当該分野の担当者間で細かい議論を行うほうが効率的と思われる。そこで、化学分野についてメーリングリストを試行したところ、有用な議論が行われた。今後、他分野に広げていきたいと考えている。

3) 学生主体の探求活動支援

本事業ではこれまで著名人を招いてシンポジウムやフォーラムを開催してきたが、それらは本事業の理念を社会に発信する位置づけを重視していたため、学生よりも一般の参加者が目立つものであった。昨年度は学生を主対象とする講演とワークショップを開催したが、学生達は依然として著名な先生の講演を拝聴する受身の姿勢に留まっているように思われた。本事業では「学生同士が交流し、共通のテーマで対話し議論する力を育む」ことを目標としている。そこで、本年度は学生達の姿勢を受身から共創へと一気に脱皮させることを目標に、学生主体によるシンポジウムを企画することにした。すなわち、シンポジウムを学生教育の場として位置づけ、その成果を社会に向けて発信しよう考えたのである。しかし、大学入学間もない学生達が自ら議論に基づいて課題を定め、調査・研究を行い、発表準備を重ねたうえで一定以上の成果を得るためには緻密で丁寧な指導が不可欠であることは言うまでもない。最初の課題設定だけは私が指導したが、その後の指導は全てリベラルアーツセンターの藤井准教授が担当してくれた。

そもそも、このような学生主体の企画は本事業

はもちろん、各大学にとっても初の試みであって、当初は三大学の学生達がこの企画に乗ってくれるかどうか、相当な不安があった。しかし、それは杞憂に終わり、8月に開催された準備会議には三大学から計20名以上の学生が参集し、白熱した議論が交わされた結果、「人 - サル - 植物の相互関係」について調べ考えることで「知の源流」に迫るとともに「知の未来」を描き出そうということになった。その後、学生達は4つのグループに分かれてそれぞれのサブテーマを定め、情熱的に調査活動に取り組んだ。

また、人類学・霊長類学者で京都大学総長の山極壽一先生と植物学・植物園学者で京都府立植物園名誉園長の松谷 茂先生がアドバイザー・ゲストコメンテータとして参加下さることとなり、学生達には非常に大きな励みとなった。参集した学生達はいずれも積極性が高く、部活動などでも多忙を極めていたが、試験や大学祭といった重要行事と重なりながらも、粘り強く調査活動を続け、11月のシンポジウムにこぎ着けることができた。詳細は藤井准教授の報告をご覧いただきたいが、彼らの情熱と努力は予想を遙かに超えるものであり、シンポジウム当日の発表内容についても、自らの手で新たな「知」を創り出すという意気込みに恥じないものであった。

ただし、シンポジウム当日の一般学生の参加者は期待に反して少なく、一般学生の関心を引き込むことについては大きな課題を残すことになった。これは単に、PR不足や天候などの技術的・表層的な問題ではなく、本質的な問題ではないかと考えている。なぜなら、シンポジウムと同日に同じキャンパス内で開催された関西六公立大学総合競技大会においても、応援しているのは関係者ばかりで一般学生はほとんどおらず、関心が極めて低

いことが明らかだったからである。競技大会との相乗効果を狙ったのであるが、残念ながら全く当てが外れたといわざるを得ない。学生達の知への関心や三大学全体としての一体感をどのように醸成していくか、これは本事業の発展の根幹に関わる、非常に重大な課題であると言えよう。

しかし、ともあれ、最初の試みで、20 名以上の学生達が、貴重な体験とともに非常に大きなものを掴み取ることができたという成果は、三大学の学生達の今後に大きな期待を抱かせるものであった。終始一貫して学生達の指導に当たった藤井准教授の努力に敬服するとともに、シンポジウム開催にあたって御協力いただいた三大学の教職員をはじめとした関係者各位に厚くお礼を申し上げたい。

もう一件、本事業で当初から計画されている学生主体の探求活動支援として、宿泊型研修がある。これについては、来年度の実施を目指して調査を行ってきたが、地域興しをテーマとして、丹後地方における活動を具体化する方向で検討中である。事前学習と現地調査を組み合わせ、いわゆる限界集落の活性化や、遠隔ビジネスの可能性を探ることに挑戦できればと考えている。

以上、本年度のリベラルアーツセンターの活動を総括した。来年度はいよいよ本事業の最終年度となる。事業終了後、どのような形で共同化教育を継続・発展させていくかの議論を進めて行く必要があるが、共同化教育と各大学の教養教育の整合といった本質的な部分にも踏み込んで考えていく必要があるように思われる。機構の両センターがこれまで行ってきた活動についてはいずれも各大学の教養教育を先導できる内容であったと自負しており、その取組や成果を継続・発展させる方向で議論が進むことを願っている。

(2) 平成 27 年度の教育 IR センターの活動を総括して

京都三大学教養教育研究・推進機構 教育 IR センター長／京都工芸繊維大学 教授

大倉 弘之

教育 IR センター（以下 EIRC と呼ぶ）は、本機構の質保証に関する取り組みについて、研究・企画を分担してきた。昨年度は、共同化科目実施初年度であり、機構としての質保証の取り組みについては、それまでの企画に基づいて一通りの形が出来上がり、実施してきたところである。本年度は、そのことを踏まえて、質保証の取り組みが適切に行われているかを検証し、それらの取り組み自体の改善の課題を抽出することなどを中心に活動してきた。以下、昨年度の取り組みをどう受け継いできたかも含めて、活動を振り返る。

1. 授業評価アンケートについて

昨年度は、各大学の授業アンケートとは別に、機構の教育目標（A、B、C）に焦点を当てた設問を中心に、共同化科目ごとに実施した。前期はのべ受講者数 3245 名に対して 2367 名（72.9%）、後期は同じく 2651 名に対して 1777 名（67.0%）の回答があった。これらの科目ごとの集計結果は、担当教員にフィードバックされるよう機構から各大学の教務事務に渡された。昨年度前期の様式では、学習時間の設問に不備があり、後期からは修正したが、今年度はその修正版を用いて、同様の取り組みを行うこととした。前期については、のべ受講者数 3839 名に対して 2756 名（71.8%）の回答があり、後期も同様の取り組みを予定している（今年度の様式については 133 ページ参照）。

2.1 年次生アンケートについて

機構の取り組み全般にわたって、学生にどう受け止められているのかを直接調査することにより、改善の取り組みに生かすことを目的として昨年度

末に取り組みされた 1 年次生アンケートは、各大学の学術情報システムを通じて WEB アンケートとして取り組み、全対象者 1260 名に対して 363 名（28.8%）の回答が得られた（集計結果の概要については 77 ～ 78 ページ参照）。履修科目数や履修方法、受講案内のあり方、学生間交流、大学間移動、共同化施設等に関する満足度調査と意見聴取の両面を持ったアンケートであり、具体的な意見については直接機構や各大学で対応を検討してきたが、各事項に対する満足度については、機構の取り組みの実効性を判断する指標として、今後引き続き経年変化を追って行くことを展望している。今年度末にも同様のアンケートを実施する予定である。昨年度は、当初の紙ベースを想定して設計したものから出発したことと、学術情報システムの整備と並行して行われたことから、ごく一部に混乱があったが、今年度はよりスムーズな取り組みが見込まれている。

3. 共同化科目担当者会議と教員アンケートについて

本機構の質保証の取り組みについては、教養教育のあり方について、その目的や中身、教育手法等も含めて、担当教員同士がコミュニティーを形成して改善を図っていくという方向を当初より持ってきた。その意味で、担当者会議はその中核をなす取り組みであり、昨年度に引き続き今年度も前期終了後の 8 月 5 日に 29 名の教員の参加の下開催した（開催報告については 41 ページ参照）。今年度はリベラルアーツセンターと共催の形で特に「教養教育共同化科目の 1 年半を振り返って～多様な背景を持つ受講生と創る授業～」という全体テーマを設定し、特に、理系・文系といった

学生の多様な背景を考慮した科目のあり方を共に考える機会となった。このテーマの設定自体、それまでのアンケート等での学生の声を背景にしたものである。さらに、この中で、担当教員から科目の質保証と履修者数の問題が新たに提起され、今後の検討課題とされるに至っている(次節参照)。

昨年度末には、昨年度の担当者を対象に教員アンケートを実施して昨年度の担当者会議に出席できなかった方々を含めて意見を聴取した。昨年度の全共同化科目 68 科目を担当する 57 名(複数教員担当科目では代表者)に対して 38 名(66.7%)の回答が得られた。成績評価、学生間交流、学生へのフィードバックを軸にして、多様な背景を持つ学生に対する科目運営上の工夫等について、多様な意見が得られた。集計結果(その一部は、本総括の最後の補足に掲載)については、昨年度と今年度の担当教員に「まとめ」を送った。また、上述の今年度の担当者会議でも EIRC からの報告を行い、多様な意見の共有を図った。今年度も、同様のアンケート実施を検討している。

4. 学生の履修状況と履修方法について

今年度の履修状況については、すでに報告されている(15～17 ページ参照)ように、履修方法の改善により、大学ごとの空き定員を他大学に回すことにより、履修者総数も増え、交流枠(科目の提供大学以外の学生の履修)数も増えた。これにより、学生の履修希望に全体としては応えやすくなったと予想されるが、学生がどう受け止めているかについては今年度の 1 年次生アンケートの結果等にも注目したい。

さて、上述した今年度の担当者会議で、科目ご

との履修者数の問題、より具体的には履修者数上限の設定ができないのかという問題が新たに提起された。この問題は、これまで、3 大学間で合意を計りながら決めてきた、各大学からの提供科目数と共同化施設の教室数・教室定員の実態から、3 大学の学生の教養科目の受講要求を全体として満たすために、できるだけ履修希望を満足させるという方向で採ってきた改善策との関係で、慎重に検討する必要がある。各大学からの基本提供科目について、履修者数の上限を教室定員未満に設定することを、一般に認めると上記の基本的な合意事項と矛盾してしまうからである。一方、教員アンケートでは、教室定員一杯の受講者に対しても、グループ学習を取り入れるなどの工夫により、学生間交流や多様な学生の背景に対応しようとしている実践例も報告されている。履修者数の問題は、今後の質保証に関する課題として、EIRC でも引き続き検討していきたい。

5. 公開研究会について

教養教育の質保証に関して、学術会議等で活躍して来られた藤田英典氏を招いて、「現代における市民性とは何か?～京都三大学教養教育共同化への期待～」をテーマとした研究会(教養教育質保証フォーラム)を 2 月 6 日(土)に、全国から 43 名の参加者を得て開催した。藤田氏による基調報告と担当教員からの報告に基づき、教養教育の究極の目標としての市民性の涵養というテーマの現代的な意義を改めて問い直しながら、本機構の質保証の取り組みを全国に発信する場となった。

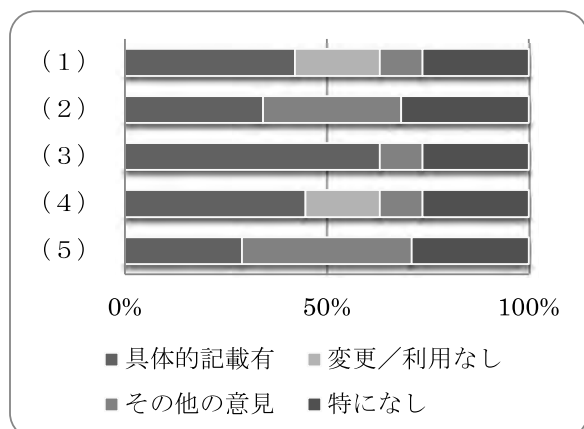
6. 今後の課題

本機構としての質保証の取り組みの形は確立してきたと言えるが、それらの検証を通じて、より深い内容の検討が必要とされてきている。履修者数の上限の問題もそうであるが、昨年度の外部評価で指摘された成績評価の質の問題等、今後共、担当教員間の意思疎通をより緊密に図っていくことが求められている。担当者会議の開催は、それほど頻繁にはできないので、それに代わる方法を検討する必要があるが出てきている。メーリングリストの構築も含めて、より日常的に情報交換、意見交換ができる場を提供することができるかどうか、今後の当面する検討課題である。

〔補足〕教員アンケートの集計結果より

設問の項目（文末は省略）は以下の通りであり、それらに対する回答状況の概要を図示する。

- (1) 共同化科目の成績評価について、従来から変更されたこと、あるいは工夫されたこと
- (2) 三大学の学生交流について、何か配慮されたこと、工夫されたこと
- (3) 学生へのフィードバックについて、何か工夫されたこと

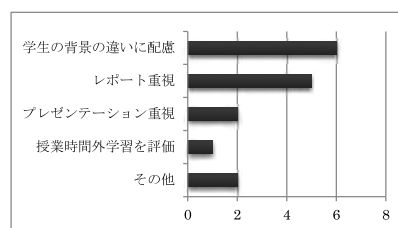


(4) 教養教育共同化施設について、お気づきの点

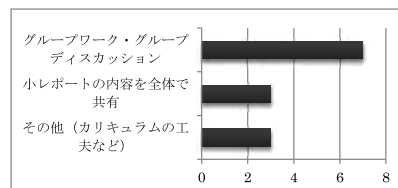
(5) 共同化科目の取組全般について、ご意見

以下 (4) 以外の各設問に対する具体的な回答を分類集計したものである。

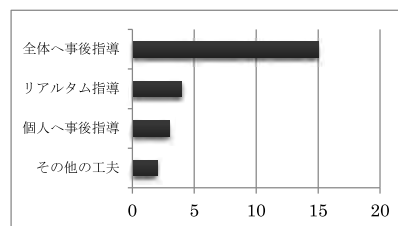
(1) 成績評価



(2) 学生交流

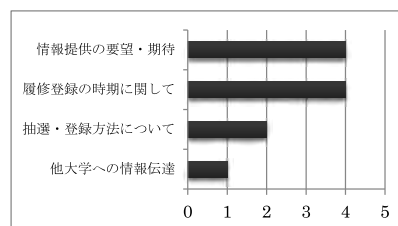


(3) フィードバック



(4) 共同化施設については 107～108 ページ参照

(5) 取り組み全般に対する意見



以上

(3) 共同化科目担当者会議

京都三大学教養教育研究・推進機構 教育 IR センター／京都府立医科大学 教授
上原 正三

今年度は、2015 年 8 月 5 日に、共同化科目担当教員、機構教員が出席して共同化科目担当者会議が開催された。実際に共同化科目を担当することで浮かび上がってくる問題点なども含め、担当講義などについての報告と意見交換が行われた。

共同化科目に関するさまざまな情報を共同化科目担当者で共有することにより、共同化科目の教育の質向上につながり、本取組に役立つ有用な会議の一つであると考えている。

会議は、昨年度実施した三大学機構による各共同化科目共通の授業アンケート、共同化科目への取組全体に関する 3 大学全 1 年次生へのアンケート、および共同化科目担当者へのアンケート結果の報告からはじまり、つづいて

- * 歴史の中に理系の興味を

～環境・農業・衣食住～

- * 物理学の '言葉' を題材にした授業について

- * 講義で物理学（科学的）な思考を促せるか？

- * 学問の体系を伝えることと学生の興味は両立できるか？

と題してのそれぞれの教員によるまとまった報告があり、出席者全体での議論へと進められた。

アンケート報告については、現段階ではこのアンケートを始めたばかりで経年経過はみることは出来ない。そのため、特に共同化科目取組全般に関する全 1 年次生のアンケートは集計結果の確認程度の報告にとどめられた。

授業アンケートにおいても、時間的な制約から報告では科目毎のデータ解析の詳細までは触れず、少数の設問を例に全体的な傾向についての的を絞った報告であった。

共同化科目担当者へのアンケートは記述式であり、本会議での全体議論のためにも、いくつかの具体的な意見、感想が報告された。

個々の報告については、事前に、いわゆる学問分野と専門分野が異なる学生も同時に同じ講義室で受講する教養教育科目として提供するに際して、講義内容、構成の考え方、さらに具体的な工夫などあればそれらも報告に含んでいただくように依頼されていた。

例えば、自然科学系科目は専門基礎として講義される場合、ガッチリと組まれた体系的にまとまった内容の講義となることが通例である。一方、文化系学生も一緒に受講することを前提とする本共同化科目では、焦点を絞る方法や、いくつかのトピックスでこのような考え方、見方をする学問分野があることを文科系学生にも理解されるような講義を心掛けているなどの報告があった。

その他、全体討論では、受講に見られる 3 大学の学生に共通する点、異なる点などについて、受講者数に対応して講義内容をどのように変えるかなどについても意見交換がなされた。

アンケート結果から共同化科目の良い点、問題点を読み取ることや、学生の変遷を経年変化から見出すだけではなく、実際の担当者の意見交換により具体的な事例も報告され、新たな問題点、課題も見えてくることも多いと考えられる。

さらに、年度が変われば担当者や科目の入替えもあることから、共同化科目の質保証のためにも今後もこの会議を開催していく予定である。

(4) 共同化科目の授業研究

ア 「京の意匠」における展示の活用

京都工芸繊維大学 教授

並木 誠士

「京の意匠」では、京都でどのような意匠（デザイン）が生み出され、また、時代の変化に応じてそれがどのように変遷していったのかを、年度ごとに「やまと絵と日本の文様」「室町時代における和漢の融合」「江戸時代の美術工芸」などのテーマを設けて講義している。2012年度からは「近代京都の美術工芸」というテーマを設定して、美術工芸資料館の収蔵資料を活用した講義をおこなっている。

この講義では、明治時代の京都において、日本画や洋画、友禅染や西陣織といった染織、京焼と呼ばれる陶芸、蒔絵や螺鈿を駆使した漆芸など伝統的な美術工芸が、時代の「近代化」という流れにどのように対応していったかを、出来る限り実際の作品に即して考えることを目的としている。

通常の講義の際も、美術工芸作品の画像を示しつつ、その歴史的な位置と美術史的な特質について講じているが、美術、デザイン分野における理解は「実物」を見ることにより、より深まるものである。つまり、実物を通して講義内容をより具体的に理解してもらうことが必要であり、また、美術工芸資料館の収蔵品は、そのことを可能にする貴重な資料であると考えている。

美術工芸資料館の収蔵資料は、1902年の京都高等工芸学校（京都工芸繊維大学の前身校）の開校以来、教材として使用されてきた美術工芸品や教師の作品、生徒の課題作品や卒業制作からなっている。

これらの美術工芸品のなかには、ロートレックのポスターやティファニーのガラス器のように、いまでは貴重な美術品として評価の高いものも多いが、それだけではなく、新しい時代にふさわしい新しい意匠を創るための、教師や生徒たちの試行錯誤の結果も含まれている。新しい時代に適応

したものや適応できなかったもの、そういったさまざまな美術工芸品を見ることにより、伝統工芸が立ち向った「近代」について深く理解することができる。

2014年度には秋の「京都学事始ー近代京都と三大学」展、冬の「まねる・まねぶ・まなぶー複製に見る教育と保存ー」を活用して、さまざまな美術工芸品類を見せながら、それが果たした役割を説明した。展示を見る前に教室で歴史的な背景や関連事項の説明をしておくことにより、学生は、実際に、伝統産業が近代化するためにどのような知識や技術が利用されたのかという点をリアルに実感することができたと思う。

2015年度も1月12日から始まった「中澤岩太博士の美術工芸物語ー東京・巴里・京都ー」で展示された美術工芸品類を通して、化学者である初代校長中澤岩太が伝統工芸界に果たした役割、1900年のパリ万国博覧会が近代京都に与えた影響などを作品に即して講じた。

大学ミュージアムの存在とその活用により、このような講義が可能になることを考えると、あらためて大学教育におけるミュージアムの重要性が理解できると思う。



イ 「京都の歴史」に理系の興味を

京都三大学教養教育研究・推進機構 教育 IR センター／京都府立大学 教授

菱田 哲郎

共同化科目の「京都の歴史Ⅰ」は、府立大学文学部歴史学科の3名の教員による前期のリレー講義であり、後期の「京都の歴史Ⅱ」と合わせて、原始・古代から近代にいたる京都の歴史について学ぶことができるようになっている。もともと府立大学の教養の講義として長い歴史をもっていたが、三大学の共同化科目となって、受講者に大きな変化が出てきた。その最大の変化は文系と理系の受講生の数が逆転し、多数を理系の学生が占めるようになったことである。これまでも理系の学生の理解を図ることが求められていたが、その要求が一層高くなってきたと言える。筆者は、「京都の歴史Ⅰ」の中でも最も古い平安京以前の京都について扱っているが、その際にいかに理系の興味をかき立てていくか試行している点について報告しておきたい。

理系と一口にいても多様な学問領域があり、それぞれの学生の関心也多岐にわたる。そこで、環境と食、農業と開発、技術と生産といった点を取り上げて、平安京以前の歴史の中でこれらの問題を時代順にみていくこととした。環境については、縄文時代の環境復原が進んできたことにより、その生存戦略が明らかになっていることを触れた。広葉樹の進出による堅果利用の促進が、定住的な生活が可能になったことを比叡山西南麓の遺跡群を題材にして説明した。とくに、あく抜きといった堅果利用のための技術が普及し、そのための道具の発達など、遺跡遺物からわかる縄文人の食生活にも言及し、また北白川遺跡群で発見されている京都盆地最古の早期の竪穴住居についても紹介した。食や住居の歴史の原点として、学生に知ってもらいたいという観点からである。

水田稲作農業の開始と同時に、洪水に代表される自然災害との戦いが開始することも、遺跡の状

況から説明した。同時に、洪水砂の下からは、人間の足跡のほか、根株の痕跡も確認されるなど、田植えの実施といった情報を得られることを示した。そして、大規模な灌漑が生産力の向上をもたらした例として、古墳時代における^{かどののおお}葛野大堰の設置と用水路の開削を紹介した。京都盆地の開発の画期が古墳時代にあり、その背景に秦氏に代表される朝鮮半島からの渡来人の存在があることに言及した。府立大学の近く、深泥ヶ池の周辺に7世紀の製鉄炉や須恵器窯があり、平安時代にいたるまで手工業拠点であったことも取り上げたが、現在の景観からは想像しがたい光景が広がっていたことに、思いをいたすように工夫をしたつもりである。

そもそも、稲盛記念会館の位置する場所もまた植物園北遺跡に含まれ、隣接する建物の敷地においても多くの古代建物遺構が発見されている。古代よりこの地域を潤した灌漑用水である乙井川も府大農場の中央水路として近年まで目に見える形で存在していた。このように、普段に生活している場所が、実は歴史の舞台であり、過去の人の営みが蓄積されているということに気づいてほしいというのが、この講義の目的でもある。足下に眠る歴史への気づきは、必ずや人生を豊かにするという思いからである。講義で聞いたことを意識して、通学の道すがら、歴史の痕跡を探ることができるになれば、大学生活も一層の充実がはかれるに違いない。このような点をさらに発展させていくためには、フィールドワークなどの新たなワークショップが必要となるが、学生の要望などもふまえながら、カリキュラムの改善に繋げていけたらよいのではないだろうか。

ウ 5つの問いかけ、7つの文芸作業－文芸創作論の教育実践について

京都府立医科大学 特任教授

藤田 佳信

本講義では、色々なトピックとテーマを掲げ、受講生に、テーマに関する5つの問いかけをし、7つの文芸作業をしてもらった。その概略を以下に紹介し、活動報告としたい。

- * 5つの問いかけ:「文芸創作、何が問題なのか?」「現代文の源流は?」「文章の命は?」「文章の基本単位は?」「誰のために書くのか?」
- * 7つの文芸作業:「タイトルをつける」「要約する」「削約する」「パラグラフの書き換えをする」「パラグラフの入れ換えをする」「写生する」「感想・意見を書く」

ものを書くのは、さまざまな制約の中で書く、ということだ。本講義に通底するメインテーマであり、受講生へのメッセージである。なぜひとは、制約の中で書くのか? それは、「読者」と対話し理解してもらうためである。自分の、ぜひ表現したいこと(テーマ)を。

上記の、「5つの問いかけ」で問題意識を育て、作家の苦心の跡をたどる「7つの文芸作業」の実践により、創作の具体的な技法、<書く制約>を意識した創作態度を、効果的に身につけることができる。

最終目標は、エッセイ3編(身辺雑記・紀行文・読書感想文)の創作、とした。自分の気持ち・考えを整理し表現する、(話しことば・書き言葉合わせて)言語化する力、聞くひと・読むひととの対話力を育てるために。

1. タイトルをつける －「國語問題」を入口に

文芸作業の題材として、初講義で、作家・志賀直哉のエッセイ「國語問題」を取り上げた。同エ

ッセイは、復刊した総合誌『改造』に発表された。敗戦まもない混乱期の、昭和21(1946)年4月号に。文芸で大成した志賀は、当時63歳。敗戦で解放されたのか、(文責の自覚も含め)いかなる制約もなく書いた、としか思われない文章である。受講生が<書く制約>について考える、好材料だと言える。

「國語問題」なるタイトルを掲げながら、志賀は、当の國語問題については何も述べていない。(作者本人が文中で、そう書いている。)國語をくこの際(戦争に負けた今)、日本語をやめてフランス語にすればよい>との提言は、作者のテーマ(ぜひ言いたいこと)だろうか? 作者は本気で、そんな主張をしているのだろうか? 他に言いたいこと(テーマ)があるのだろうか?

タイトルは、いわば文章の命である。実際、タイトルをつけるのは難しく、作者本人のつけたそれが必ずしもベストとは言えない。そこで受講生には、文芸作業「タイトルをつける」に挑戦してもらった。志賀自身の「國語問題」とは別の、同エッセイの内容を的確に反映する、タイトルを案出する作業である。決定版タイトルを模索する試行錯誤の過程で、読解力が向上するのを期待して。

同作業の実践にあたり、「トピック」と「テーマ」を区別しておく必要がある。トピックは外から(読者を意識する編集者、課題の場合は教師から)与えられるもの、テーマは内から(ぜひ書きたい!と思う作者の内から)湧き上がるもの、と定義しておくとう分かりやすい。

作業をする上で「國語問題」を、本文のタイトルではなく、トピックと考えてみてはどうか。トピック「國語問題」は、編集者から課された制約の1つである。そしてタイトルに、サブタイトルをつける。そうすれば読者は、文章の中身を容

易に予想しやすくなるだろう。受講生にとっては、1) 作者の側から読むための、2) 「読者」の存在を意識するための、有効な方法である。

仮に「國語問題」を、編集者から原稿依頼されたトピック（お題）だとすれば、「國語問題について（志賀が）思うこと」がテーマとなる。トピックを与えられて、作者の脳裏にあれやこれやと雑多な事柄（題材）が思い浮かぶ。その中から、メインのテーマを絞り込まなければならない。仮のタイトルが産まれる、手前のステップである。受講生は、志賀本人になったつもりで（受講生に課した制約）作業に取り組む。

- 1) エッセイを読み直す
- 2) 「要約する」➡ キーワードを探し、要点（テーマを表現するのに必要な事柄）を書きだす
- 3) メインテーマ（主題文）を探す
- 4) 主題文を中心に、本文内容を簡潔にまとめる
- 5) （要約作業を通じて）タイトルを決める

基本は、タイトルは本文の内容を的確に反映する、である。例えば、以下のようにタイトルとサブタイトルに分ける。

日本語をやめて、フランス語を國語に採用しよう！（タイトル↑）
ー 國語問題について（思うこと）
（サブタイトル↑）

作業後に、近代化（欧米化）への大転換、幕末・明治以後の國語問題論争史、先の大戦、敗戦後の社会状況、「國語問題」を読んだ識者の反応あれこれ、＜読む＞ポイント等々について話をした。受講生に別の角度から、志賀エッセイを再読・再々読してもらうためである。

受講生のタイトル（案）模索の成果は、次回フ

ィードバックすることにより。

3つの課題エッセイについても、タイトルとサブタイトルに分ける方法を試すよう求めた。例えば、読書感想文の課題は「太宰治『斜陽』について」。トピックは、太宰治『斜陽』で、テーマは「太宰治『斜陽』について（私が）思うこと」。メインテーマをしぼり、思うことを漫然と書かない。そして感想文には、自分のオリジナルなタイトルをつけること。

2. 読解力を高めるー漱石「語學養成法」と削約作業

現代文の源流を訪ねて、日本人が近代化の荒波へ乗り出した明治期へ遡る。受講生は作家・夏目漱石の文章を、「削約する」作業に勤しむ。筆者が＜削約＞と呼ぶ文芸作業は、読解力を高めるための、効果的で、また効果の実感しやすい練習技法である。

題材は、夏目漱石「語學養成法」。1911（明治44）年に、雑誌『学生』1月・2月号に掲載された。漱石自ら書いたものではなく、記者による口述筆記。談話であるから、話は時に横道にそれる。削約作業では、本筋からそれた箇所を（漱石先生には無断で）削らせてもらうことにー。

削約のポイントは、以下である。

- a. 同じような内容（表現）の、くり返し部分を削る
- b. 本筋（メインテーマ）を探り当て、それから脇道にそれた部分を削る
- c. 接続詞、副詞・形容詞などの修飾語を削る

削約（さくやく）とは、対象の原文を＜削って、約（つづ）める＞作業である。筆者は＜要約＞と

の違いを理解してもらうために対比して、＜削約＞と呼ぶことにしている。

要約では、原文からテーマを表現するのに必要な文句を選び出して、自分の文章で、自分流に簡潔にまとめる。主体は、読者の自分。逆に、削約は作者の原文を尊重し、不必要な箇所を削って（作者の原文そのものを）短縮する方法である。原文から、メインテーマを伝えるのに不必要な、あるいは必要度の低い箇所を思い切って削除してゆくこと。読者の自分は、ひたすら削るのである。

実際の作業は、以下の要領で行う。要約では、原文テキストとは別の用紙に、テーマ展開に必要と思う文句を抜き出して書く。削約では、原文コピー用紙をそのまま使い、原文の不必要な箇所に直接、上から線を引いて文句（文字）を消す。要約と削約を混同しない、確実な方法である。

志賀エッセイ「國語問題」と同じく、漱石「語學養成法」も内容から判断し、雑誌社から与えられたトピック（書く制約の１つ）として扱う。削約した文の中からメインテーマを発掘し、タイトルをつける作業が、次のステップである。

「語學養成法」の漱石は、16歳から英語を、1890（明治23）年から東京帝国大学で英文学を学んだ。1900（明治33）年9月、官費留学生として英国へ。留学中に世界最強国の元首・ヴィクトリア女王が没し、日英同盟が締結されている。03年1月に帰国し、第一高等学校教授 & 東京帝国大学講師に。大学では、小泉八雲（ラフカディオ・ハーン）の後任になった。教育の担い手が「お雇い外国人」から日本人へと移る、時代の象徴的な出来事だった。漱石「語學養成法」は、そのような時代の変遷を回顧し、学生の語学力衰退の理由を述べたものである。

（後の漱石）夏目金之助は、近代化（欧米化）の大転換期からすれば、第二世代の人である。教育制度が一応整った当時、学生の英語力が落ちるのは＜自然の成り行き＞と漱石は語った。明治の末には、開国後の混乱期も過ぎ、近代化の新たな段階に入っていたのである。現代文の源流も、この辺りにある。

第一世代は、とにかく大変だった。ペリーの米艦隊が浦賀に来航してから6年、1859（安政6）年に、福沢諭吉は早くも「蘭学」から「英学」に転向している。翌60年、幕府の咸臨丸がアメリカへ渡海。63年には、長州藩士5名が密出国し、英国へ留学。64年、新島襄が脱国し、アメリカへ。65年、薩摩藩士19名、密かに英国へ留学。その中には、後の初代文部大臣・森有禮（もり・ありのり）がいた。志賀直哉の「國語問題」にも登場する、國語の英語化論を唱えた人だ。

67年、前島密が將軍・徳川慶喜に＜漢字御廃止之儀＞を建白。これは後に続く「國語問題」の、発端とも言える出来事だった。明治改元の前年、夏目金之助が生まれた年である。

3. 活きた文体を求めて 一 写生文と漱石誕生

「身辺雑記」は、課題の1つ。写生文、で書く。お手本に、エッセイスト・武田百合子の日記を選ぶ。『富士日記』（1981年）から、ほんの一部を抜粋して読んだ。知る人ぞ知る「愛犬ポコの死」の件を。作品は、日記であり、日記の形をとっているが、エッセイ（身辺雑記）としても評価が高い、写生文である。

写生文では、日常生活で身辺に起こる、平凡なことを好んで書く。取るに足りない出来事・自身

の心の働き・身近な物・普段の会話などを。飾らない平易な文章で率直に、客観的に写生する。現代では珍しくない書き方である。

写生文は明治期に、俳誌『ホトトギス』の俳人たちが始めた。正岡子規・高浜虚子らが中心になって。当時の文筆家たちは、生まれたばかりの新日本を写す、活きた文章を追い求めていた。夏目漱石も、写生文から出ている。明治の末には、写生文はそのまま、現代に通じる文体に変身していた。

作家・漱石が誕生するのは、日本が日露戦争に勝利した、1905（明治 38）年。同俳誌でその年、時代を画する小説『吾輩は猫である』の連載が始まった。ようやく國家・國民・國語の、形らしきものができた頃のこと。漱石は、欧米を手本とする新日本語文で書く、という制約の中で創作活動を始めたのである。

1900（明治 33）年の「小学校令施行規則」で、万葉仮名に起源をもつ多種多様な平仮名が、今の五十音図にある形に整理統一されている。夏目金之助が独り、ロンドンで英文学と格闘していた頃に。06 年には「句読法案及び分別書き方案」を、文部大臣官房図書課が発行。マル（句）、テン（読）、ポツ（中黒）、」（カギ）、』（フタヘカギ）等の基準が示された。いずれも活版印刷・新聞・教育などの普及に伴う、国家主導の國語・國字改革の一環である。

『吾輩は猫である』に、主人公の苦沙彌（くしゃみ）先生が、3 通の手紙を受け取る場面がある。2 通は活版印刷で、候文（そうろうぶん）。江戸期までの旧日本を代表する、文語文だ。漢文もどきの白文だから、句読点がない。あとの筆書き（隸書体）の 1 通には、句読点があり、『猫』が世に現れた頃はまだ、新旧文体入れ替わりの過渡期だ

ったことがよく分かる。

文体練習の題材に、筆者は漱石の短編小説「文鳥」（08 年）とエッセイ「猫の墓」（09 年）を取り上げた。書斎の人・漱石は、文鳥と猫をそれぞれ身近に観察し、「活写」している。

写生文を書く、基本的な心構え（パワーポイントのスライドを、スクリーンに映し出す。）

- a. 事物・事象を細かく観察したい、と強く思う
- b. 見聞きするものの範囲を狭く限り、意図的に些末な、平凡な題材を選ぶ
- c. 選んだもの（情景や事物）が目にくっきりと浮かぶように、詳しく丹念に書き続ける
- d. 短い文を用い、文を飾らない

心構え b) の重要なポイントは、「すべてをありのままに描く」という対象に公平な態度ではなく、選択行為であり、作者が自身にあえて視界の狭さという制約を課すということだ。漱石は「硝子戸の中」から観察する、という制約を自らに課している。

もちろん写生するだけで、活きたエッセイ・小説を書けるわけではない。漱石は単なる写生文の域を出た、英国流「写実法」を重視していた。ロンドンでの孤独な闘い、必死の読書体験から得た創作態度だ。中でも漱石は、家庭小説で名高い女流作家 Jane Austen の写実的な創作態度を、『文学論』（07 年）で絶賛している。

エッセイ「猫の墓」は、単なる写生文ではない。身近な日常の情景を鋭敏な目で観察し、克明に描く漱石は、日常の中で超現実を垣間見ている。漱石の少女が玩具のヒシャクで、「猫に供えた茶碗の水をしゃくって飲んだ」光景がそれだ。「文鳥」では、文鳥を観察し写生するうちに、ふいに「昔

し美しい女を知っていた」で始まるパラグラフが挿入される。日常の現実が、超現実へとワープする瞬間である。

写生文の域を突き抜け、a～dの心構えで課題の「身辺雑記」を書いてほしい。

4. 感想・意見を書く ー編集者からの手紙

開講後、筆者のエッセイが『現代農業』（11月号）に掲載された。同エッセイを早速、題材に使うことにする。新たな作業は練習メニューの1つ、「感想・意見を書く」である。それから、「タイトルをつける」の作業も。（筆者の同エッセイは、「聞き書きの方法論（2）」の回で用いた。）

編集者からの、原稿執筆依頼のメール（7月25日付）をスクリーン上で検討した。作者は何を求めているのか？あるいはまた、誰のために書くのか？（これは筆者の、受講者への問いかけの1つである。）注文に応じて書くために、作者は考え続けなければならないー＜読者へのメッセージ＞と＜自分のテーマ＞の接点について。

依頼文は2つのパラグラフからなる。

1つめに、テーマは（仮）榎原道雄「私のシベリア抑留体験」を読んで思ったこと、とある。「戦後70年のいま伝えたいこと」に寄せた、戦争体験記（同誌8月号掲載）について。2つめは、「今回の戦争法案の可決がどのように目に映ったのか」。筆者はまえに評伝『司馬遼太郎とその時代ー戦中篇』を刊行したが、執筆調査にあたり、多くの戦争体験者の「聞き書き」をしている。その立場から原稿を書いてほしい、というものだ。

要するに、トピックが2つ、テーマも2つある、ということ。

トピック➡「私のシベリア抑留体験」と「安保関連法案（の可決）」（法案は、9月19日に参議院で可決された。可決前夜の執筆依頼である。）

テーマ ➡「私のシベリア抑留体験」を読んで思ったこと、「安保関連法案（の可決）」について思うこと

2つのトピック、2つのテーマを結びつけなければ、編集者の依頼には応えられない。筆者にとって、1つめの制約だ。「安保関連法案（の可決）」は、その時まさに進行中の極めて政治的なトピックで、（憲法学者でもない）筆者に何が言えるのか？これが、2つめの制約である。他にももちろん、制約はある、字数制限や締切りなど。

外から与えられるトピックは、つねに1つとは限らない。練習メニューの1つ、「パラグラフを入れ換える」で題材とした、女優・高畑淳子さんのエッセイ「思い出の地ってどこだろう」（『読売新聞』掲載）ー「旅・ひと・心」と3つ。3つのトピックを念頭に、作者は題材を選ばなければならない。

問題は、テーマは1つでなければならない、ということ。メインテーマ（作者がぜひ言いたいこと）を1つにしぼり、1つのタイトルに昇華しなければならないのである。筆者は原稿完成の段階で、タイトルは「国の財政が破綻したら」と決め、戦争体験を読んで思ったこと、をサブタイトルに回した。

タイトルを決める主なポイントは、以下である。（1～4は、互いに関連している。）

- 1) 文章の内容を的確に伝えているか
- 2) 分かりやすい表現か
- 3) 読者にアピールするか（表現がキャッチーか）
- 4) 作者自身が納得しているか

ポイント1)は、タイトルを決める基本である。3)では、作者と読者を仲介する、編集者の思惑が大いに働く。当の原稿タイトルは、1)の基本をおさえて、無難なところで、「国の財政が破綻したら」とした。『現代農業』の読者層をイメージするために、事前調査はしていたものの、3)は考慮せず、後は編集者に委ねることにしたのである。

最終的な誌上のタイトルは、以下になった。

戦争はすでに始まっている

ー八月号「私のシベリア抑留体験」を読んで

編集者からの返信メールには、「国の財政破綻が大きなテーマですが、上記のほうにインパクトがあるかなと思ったため」とあった。ポイント3)の、編集者の思惑が働いたのだ。(タイトルは、原稿文中の表現をとったものである。)

受講生には、編集者になったつもりでという制約をつけて、「感想・意見を書く」「タイトルをつける」ように求めた。編集者には、「読者」という制約がある。受講生の場合は、おそらく『現代農業』の読者層をイメージしにくいと思われるので、自分以外の、身近な人を読者に想定するように、とした。

提出された課題文を読み、少なからぬ学生の前向きな姿勢に、筆者は感銘を覚えた。社会問題意識とか、より良い文章を書きたい欲求、批判精神などが、それぞれに現れていて。

5. 文章の基本単位は？ ーパラグラフの書き換え(1)

<パラグラフ>は、文章を構成し展開するための、基本単位である。その認識をもつ(新たにしてもらう)ために、練習メニューの1つ、「パラ

グラフの書き換え」を実践した。

* 練習の目的 ⇩

- パラグラフの(パラグラフによる文章展開の)重要性を知る
- 文体の特徴(作者の意図と感性の表現)を、細かく観察するポイントを知る

* 作業内容 ⇩

- パラグラフを分ける
- パラグラフ内の文を分けて、分かりやすくする(長文を分けて、短文にする)
- 題材の原文を現代風に、あるいは小説風に書き換える

* 練習の題材 ⇩

- ・民俗学者・柳田國男『遠野物語』(1910年) ザシキワラシのパラグラフ
- ・米ノーベル賞作家・E. ヘミングウェイ(Ernest Hemingway)『武器よさらば(A Farewell to Arms)』(1929年)の冒頭パラグラフ
- ・エッセイスト・須賀敦子『ヴェネツィアの宿』(1993年) 冒頭パラグラフ

柳田國男『遠野物語』については、「聞き書きの方法論(1)」の回に、現代自由語訳への書き換え作業をしてもらった。パラグラフ分けをしたり、表現を替え、地の文に会話を入れたり、と。

以下にE. ヘミングウェイ『武器よさらば』の、翻訳本を用いた文芸作業を紹介したい。用意したのは、大久保康夫(1972)・高見浩(2006)・金原瑞人(2007)三氏の翻訳。共通するのは冒頭1つのパラグラフを、いずれも原文の文体に忠実に(訳者にとっての制約)、パラグラフ1つのまま訳してあることだ。

その年、夏も終わりの頃、おれたちはある村の屋敷で暮らしていた。村からは川がみえ、そのむこうには平野が広がり、さらにその先には山が連なっていた。川の浅いところは水面から出た大小の石が日光で白く乾き、澄んだ水が軽やかに流れ、深いところは青く見えた。部隊が次々に屋敷の横の道を通り、まきあげる土埃が木々の葉を白っぽく染めあげた。木々の幹にも土がこびりつき、葉は例年より早く落ちた。部隊が道をいくたびに、土埃が舞い上がる。葉は風に吹かれて散り、その中を兵士が歩いていく。部隊が通り過ぎたあと、木の葉以外に何もおおうもののない道は白茶けてみえる。(金原瑞人訳)

仮に、作業内容 a) のパラグラフ分けをすると、文章の印象や効果はどんな風に変化するだろうか？ どこで段落分けできるのか、受講生に試してもらう。

ヘミングウェイの写生文を、筆者はあえて、翻訳者の制約から解放されて、3 つに分けることにした。以下は、筆者の解答案。

あの夏の終わり頃、ぼくらはある村の一軒の家ですごしたが、村は川と平野をへだてて山々と向かい合っていた。(かわいた)川床では小石や丸石が、日に照らされて乾いて白く(光っていた。)、水は幾筋にもわかれ、澄んで、流れも速く、青かった。

部隊がつぎつぎと家の側を通りすぎ、道路をくだっていった。彼らの巻き上げるほこりが、木々の葉に白い粉をふりかけた。幹もほこりにまみれていた。その年は葉の落ちるのが早かった。ぼくらは部隊が街道を行軍するのを見ていた。ほこりが舞い上がり、木の葉が風にゆさぶられて落ち、兵隊たちは行軍をつづけた。

そのあと、道路は木の葉だけで、ただ白っぽく見えた。

パラグラフを3 つに分けると、読みやすくなった。「部隊がつぎつぎと家の側を通りすぎ」、まもなく戦闘が起り、静かな村も戦場になるのかも知れない。3 つめの、1 文 1 パラグラフを独立させるのは、ある特殊な効果を生む。部隊が通り過ぎた後の、静まり返った光景が際立ち、より印象的になるだろう。パラグラフを分けると、語り手の心象風景(読者の受ける印象)に変化が起るのだ。

文芸作業「パラグラフの書き換え」は、一種の実験である。筆者の解答案はもちろん、作者ヘミングウェイの文体ではなく、作者の意図や感性を表わしてはいない。また、筆者は終わりの1 文を、パラグラフとして独立させただけではない。(実は)同時に、作業内容 b) も実行し、ヘミングウェイの長文を短文に切り分けてもいる。

パラグラフ末の処理、3 種の翻訳文では、大久保・金原両氏が終わりに、1 文を分離している。両氏がもう一歩踏み出せば、パラグラフとして独立させる選択もあるだろう。

原文パラグラフの終わり部分は、次のようになっている。

"and we saw the troops marching along the road and the dust rising and leaves, stirred by the breeze, falling and the soldiers marching and afterward the road bare and white except for the leaves."

文末で1 文を分離独立させるのは、訳者のどんな心の働きによるものか？(冒頭パラグラフに全部で15 個もある中) 終わりの "and" と2 音節

語“afterward”の組み合わせ、“the road”の後に動詞-ing (being) がない、などの影響があるのかも知れない。“the road bare and white”は、ハイクの写生のようでもある。よく推敲された詩的な文体で、眺めるうちに印象が微妙に変化してゆく。その様相に翻訳者は繊細に、心を添わしていかなければならない。(大変だ!)

ただ、よく見れば、“the road”は、“saw”という動詞の、目的語の1つだと分かる。目的語の“the road”は、かなり後ろに離れてはいるけれど。その点だけを判断材料にすれば、大久保・金原両氏が、直前にカンマのない“and afterward the road bare and white except for the leaves”を1文に分離独立させたのは、原文に(作者の意図と感性に)忠実とは言えない。“the road”以下も、語り手が見た光景の、1つに過ぎないのだとしたら。その意味では、高見氏の訳は原作者の意図と感性に沿うと言える。

『武器よさらば』のテーマは、＜戦争＞ではなく、一組の男女の恋愛と別れである。舞台は、第一次大戦中のイタリア。主人公の男女は外国人で部外者、いわば傍観者である。

冒頭パラグラフは、語り手フレデリックの視点で描かれている。通り過ぎる部隊もまた、傍観者フレデリックの目に映る、単なる光景の1つに過ぎない、のだとしたらどうか。パラグラフ分けは、作者の意図と感性に忠実ではないことになる。

作業の結果は、多くの受講生が、「部隊がつぎつぎと家の側を通りすぎ」の前で切り、パラグラフを2つに分けていた。筆者は解答案をスクリーンに映し出して、解説する。作者の文体(意図と感性)、パラグラフ分けと長文の短文分け、1文1パラグラフの効果について話をした。



6. 文章の基本単位は？

ーパラグラフの書き換え(2)

題材：須賀敦子『ヴェネツィアの宿』

冒頭パラグラフ

シンポジウムが開催されるヴェネツィアの空港に着いたのは、正午ちょっとまえだった。ターミナルまで迎えに出てくれた、古くからの友人でヴェネツィア大学教授のアドリアーナが、そのまま、まっすぐに案内してくれたハリス・バーでの昼食は、大運河を一望する夢のような席を招待者側が用意してくれていて、それだけで、ああ、またこの街の人たちのすてきな芝居にくみこまれると、期待に胸がときめくのだった。

いきなり「シンポジウム」というカタカナの単語で始まる、状況がずっと頭に入ってこない文体だ。写生文、ではない。同時代のエッセイストでありながら、「写生文」で題材にした武田百合子とは、対極とも言えるほど、個性・創作態度が違う。武田の書き方が＜写实的＞なら、須賀のそれは＜連想的＞である。

同パラグラフは2文で構成され、後の文がとても長い。「空港」「昼食」「席」の前の、修飾表現が長い。例えば、「アドリアーナ」の前には、3つも長めの修飾表現がついている。が、その「アドリアーナ」も、入れ子式で、「昼食」(主語)にかかる非常に長い修飾表現の1要素にすぎない。「アドリアーナ」って、どんな人? 「この街の人たちのすてきな芝居」って、どんな芝居? (生活、ではなく芝居?) 「この街の人たち」とは明らかに、不特定多数の見知らぬ人たちである。

ヴェネツィアが華やいだ憧れの、夢の世界のよ

うである。作者は写生文のように、目に映る情景を写してはいない。自己中心的な語り、興奮気味で、高揚した気分が語られているのだ。スノビッシュとも言える、気取った文体。「アドリアーナ」も、「大運河」「ハリス・バー」「シンポジウム」と同じく、語り手にとっては、「芝居」の単なる道具立てに過ぎないかのように、同じような文体の、第2パラグラフへと続く。

受講生には同パラグラフを、a) 分かりやすさの視点から、b) 地の文に会話を織り込む、小説風にアレンジしてもらった。文体の書き換え練習であるから、須賀敦子独特の文体（意図と感性）は失われてしまうが（須賀ファンには、しばし目を瞑ってもらって）。

各自作成した課題文を回収し、スクリーンに筆者自身の解答案を写し出す。

a) 分かりやすくするために、文を切って短くする。できるだけ作者の用いる元の表現に即しながら、表現を替え、あるいは語句を移動させる。パラグラフはそのまま1つで。

ヴェネツィアの空港に着いたのは、正午ちょっとまえだった。ターミナルまで、アドリアーナが迎えに出てくれた。古くからの友人で、ヴェネツィア大学の教授をしている。シンポジウムの会場ではなく、私たちは、そのまま、まっすぐに（あの）ハリス・バーへ向かった。大運河を一望する夢のような席。昼食を、招待者側が用意してくれていたのだ。それだけで、私の胸は期待でときめいた。〈ああ、またこの街の人たちのすてきな芝居にくみこまれるのだ〉と。

1パラグラフを、2つに分けることもできるだろう。空港の場面と、ハリス・バーへ向かうアド

リアーナの車（あるいはタクシー）の中の場面とに。語り手は、車窓に映るヴェネツィアの街の様子に胸をときめかせるのだ。

b) 小説風にアレンジするとー。

正午ちょっと前、空港に着いた。ここヴェネツィアで、シンポジウムが開催されるのだ。

空港では、友人のアドリアーナが、ターミナルまで迎えに出てくれた。古くからのつきあいで、いま彼女はヴェネツィア大学の教授をしている。空港を出ると、私たちはそのまま「ハリス・バー」に向かった。

「ハリス・バーでお食事なの」と、アドリアーナが満面に笑みを浮かべて言ったのだ。「ねえ、ステキじゃない？」

大運河を一望する席での昼食。そんな夢のようなすてきな席を、シンポジウムの招待者側が用意してくれていたのだ。それだけで、私の胸は期待でときめいた。

〈ああ、またこの街の人たちのすてきな芝居にくみこまれるのだわ〉。

須賀敦子『ヴェネツィアの宿』を題材にしての書き換え、須賀が受けたはずの、さまざまな書く制約から受講生は解放され、1パラグラフだけ、気ままに、作家になった気分で作文作業ができた。楽しく、作業の効果を実感できる試みだったと思う。

（本年度は講義の補助として、パワーポイントの新しくて、効果的な、可視化の試みを模索した。スライド作成では、奥島デザイン工房・奥島肇さんのお世話になった。記して感謝の意を表したい。）

エ リベラルアーツ・ゼミナールⅦ 感性の実践哲学

京都三大学教養教育研究・推進機構 非常勤講師（東京工業大学大学院社会理工学研究科 教授）

桑子 敏雄

東京工業大学では、2011年にリベラルアーツセンターを開設した。わたしは、初代センター長として、センターの理念の形成と体制の整備を行った。教養教育としての理念として「人間としての根っこを太くする教育」を掲げた開設当時、京都三大学によるリベラルアーツセンターの開設にむけたヒアリングを受け、また、シンポジウムに招かれたこともあった。

こうしたことがご縁となり、三大学リベラルアーツセンター開設の「リベラルアーツ・ゼミナールⅦ」を担当させていただくことになったことに、深い縁を感じている。

わたしの担当科目、リベラルアーツ・ゼミナールⅦは、「感性の実践哲学」というタイトルである。感性とは何かという問いに対し、わたしは、「環境と自己との関係を覚知する能力」（桑子敏雄『感性の哲学』（NHK ブックス、2001年）と理解している。

授業では、学生諸君のもつ感性の力、環境と自己の関係を意識化する能力をフィールドワークで磨きつつ、京都という豊かな空間で大学生として学ぶ時間を過ごせることの意義を実感してもらうことを講義の目的とした。

科目の概要は次の通りである。

環境からの刺激を受け止め、解釈し、さらに環境に創造的に作用する能力を「感性」と捉えることができるのであれば、京都という地域空間の構造と履歴には、この地に生きた人々の感性的経験が蓄積されていると考えることができる。本講義では、空間の構造・空間の履歴・人びとの関心・懸念を総合的に捉える「ふるさと見分け」の方法によって、京都の地域空間を実践的に捉え、その感性的価値を考えてみたい。日ごろ見馴れた風景のなかに自己の存在と自己の生が営まれる環境との

関係を見出すための知的なトレーニングです。学生諸君には楽しみながら、新たな知の発見を経験していただきたいと思っています。

また、学生に向けたメッセージでは、「日ごろ見馴れた風景のなかに自己の存在と自己の生が営まれる環境との関係を見出すための知的なトレーニングです。学生諸君には楽しみながら、新たな知の発見を経験していただきたいと思っています。」とした。

センターのご好意により、二日間の集中講義のうち、第一日にバスを使ったフィールドワークを実現できたことは、幸いであった。第二日には、ワークショップ形式の授業を行って、第一日の体験を参加者で共有・意識化し、言語化する作業を行った。

この授業は、平成26年から担当させていただいており、昨年度は、嵐山をフィールドとし、渡月橋から右岸を上って千光寺で関係者のお話をうかがい、また周辺の環境を実見したうえで、翌日、地域の課題の確認と改善の提案をプレゼンしてもらった。

本年度は、文化と風土との関係をテーマに、比叡山の無動寺、根本中堂、横川中堂をめぐる。講義は9月初旬であったことから暑さが心配されたが、折から変化のある気候を体感することができた。

無動寺は霧の中、根本中堂では曇天、横川では土砂降りといった変化する天気の中かで、自然と歴史・文化の融合する空間において、学生たち（驚いたことに、20名ほどの学生すべてが比叡山はじめてであった）には、五七五七七の歌を読んでもらい、新鮮な感動を言語化するという作業を行った。平安末の僧、西行が親友の慈円と望んだ琵琶湖の風景がはるかな時を超えて雲の切れ間に

眼下に広がってゆく風景に、学生諸君も感動を共有することができたと思う。

京都という空間で学ぶことの喜びを実感してもらえた授業であったと思う。貴重な授業の機会を提供していただいたことに対し、リベラルアーツセンターに感謝したい。

オ 吉野源三郎『君たちはどう生きるか』に学ぶ教養教育の原理像と思想性 ー リベラルアーツ・ゼミナール「社会科学の学び方」のティーチング・ポートフォリオ ー

京都三大学教養教育研究・推進機構 教育 IR センター 特任准教授

児玉 英明

I はじめに

日本における教養教育は、歴史的現実の中で民主主義を考える姿勢を養うことを目的としてきた。教養教育への期待が高まる時期は、簡単には解を見出すことができない「のっぴきならない問題」に社会が直面する時期である。

のっぴきならない現実社会に直面した時には、「民主主義とは何か」を問い直さざるを得ないような局面が必ず現れてくる。これは一義的な正解のない問題における多数決への違和感となって現われることがある。

自分の意見と他者の意見にズレが生じた場合、その解決策は時間のかかる「対話」を重ねることである。自分と考え方が異なる他者との対話に、どのように向き合うかによって、その人の民主主義への姿勢が見えてくる。一義的な正解のない問題に関しては、異なる意見が衝突するため、事態は硬直化する。そこで求められる民主主義的な姿勢とは、他者の言論の自由を保障しながら、価値観の違いを調整し、相対的によりましな合意へと高めていく姿勢だろう。

教養教育の原理とは、同時代論の中で、民主的社会とは何か、民主的市民とは何かを、主権者として一人ひとりに考えさせることである。

II 人間のモラルと社会認識を一体的に問う

丸山眞男は、教養教育の古典として読み継がれている吉野源三郎『君たちはどう生きるか』のユニークさについて、二つの問いの存在に着目する。

二つの問いの柱とは、次のようなものである。第一に、「人間としてどのように生きるか」というモラルを問う問いである。第二に、「自分はどのような時代に生きているのか」という社会認識

を問う問いである。この二つの問いが切り離されることなく、不可分に結びついた問いとして、「中学2年生のコペル君にあくまで即して、コペル君の自発的な思考と個人的な経験を基にしながら展開されていく」¹⁾ ところに、丸山は『君たちはどう生きるか』の特長を見ている。

この二つの問いが「不可分に」展開されることが最大のポイントである。自分が生きている時代を問うという点で、教養教育は同時代論であり、丸山が指摘した二つの問いの柱は、教養教育のカリキュラム・ポリシーである。

社会が一義的な正解のない問題に直面する時、人間は「自分はどのような時代に生きているのか」と自身の社会認識を問い、同時に「人間としてどのように生きるか」というモラルを問う問いに向き合わざるを得なくなる。

III 『君たちはどう生きるか』が書かれた背景

教養教育の古典として読み継がれている吉野源三郎『君たちはどう生きるか』が出版された1937年という年は、どのような時代だったのか。

吉野は『君たちはどう生きるか』を自ら論じた「作品について」という論文の中で、当時の時代背景を次のように記している。「1935年といえ、1931年のいわゆる満州事変で日本の軍部がいよいよアジア大陸に進攻を開始してから4年、国内では軍国主義が日ごとにその勢力を強めていた時期です。そして1937年といえ、ちょうど『君たちはどう生きるか』が出版され『日本少国民文庫』が完結した7月に盧溝橋事件がおこり、みるみるうちに中日事変となって、以後8年間にわたる日中の戦争がはじまった年でした。『日本少国民文庫』が刊行され『君たちはどう生きる

か』が書かれたのは、そういう時代、そういう状況の中でした。』²

1937年5月には、文部省によって『国体の本義』が発行されている。『国体の本義』は、全国の学校・官庁に配布されて国民思想の教化をはかった。第一次近衛内閣は10月から国家主義・軍国主義を鼓吹し、節約・貯蓄など国民の戦争協力を促すため、国民精神総動員運動を展開した。

軍国主義の勃興とともに、言論の自由が制限されていた当時の様子を、吉野は次のように記している。『『日本少国民文庫』の刊行は、もちろん、このような時勢を考えて計画されたものでした。当時、軍国主義の勃興とともに、すでに言論や出版の自由はいちじるしく制限され、労働運動や社会主義の運動は、凶暴とっていいほどの激しい弾圧を受けていました。山本先生のような自由主義の立場におられた作家でも、1935年には、もう自由な執筆が困難となっておられました。』³

IV 『君たちはどう生きるか』に込めた志

1937年に発行され全国の学校に配布された、文部省『国体の本義』は、『記紀』をもとにして国体の尊厳・君臣の大義を説き、日本は天皇中心の家族国家とする運命共同体を唱導した。1937年12月には、『帝国主義下の台湾』などで日本の大陸政策を批判していた矢内原忠雄（東京大学教授）が反戦思想として右翼から攻撃され、教授を自発的に退職するという矢内原事件が発生した。矢内原は戦後復帰して初代教養学部長、のち総長として教養教育の構築に尽力した。

『君たちはどう生きるか』が出版された当時は、もはや言論の自由は残されていなかった。そのような中で「せめて、次世代を担う子どもたちには、

まだ訴えかける余地が残されているのではないか」と思い立った人々が、作家の山本有三を中心に集まった企画が『日本少国民文庫』全16巻である。

日本の教養教育は言論の自由が制限され、国家主義的気運が高まった戦前への反省によって基礎づけられている。日本の教養教育には、このような歴史性があり、「次の世代を担う少年少女には、偏狭な国粋主義や反動的な思想を越えた、自由で豊かな文化のあることを、何とかして伝えておかねばならない」という志があった。その志は時代を超えて共通である。吉野は日本少国民文庫を企画した山本の志を次のように述べている。

「この人々（次の世代を担う少年少女）には、偏狭な国粋主義や反動的な思想を越えた、自由で豊かな文化のあることを、なんとかしてつたえておかねばならないし、人類の進歩についての信念をいまのうちに養っておかねばならない、というのでした。荒れ狂うファシズムのもとで、先生はヒューマニズムの精神を守らねばならないと考え、その希望を次の時代にかけたのでした。」⁴

V 内在的に理解させること

現代の日本において、「非国民」という言葉を目にしたり、耳にしたりする機会はほとんどない。しかし、「非国民」という言葉が死語になりつつあるとしても、「非国民」という言葉が持つ偏狭な性質を、学生に内在的に理解させることは、現代においても相変わらず重要なものである。「非国民」という言葉は表には出なくなっても、人間の深層には、依然として偏狭な国粋主義や愛国心が息づいていることがあるからである。それらがなぜ問題なのかということを、教員が天下り的に上から外在的に理解させるのではなく、学生一人ひとりが自分

に引きつけて内在的に理解することが重要である。

戦争の反省から生まれた日本の教養教育は、「非国民」という言葉が持つ偏狭な性質を、学生に内在的に理解させる任を積極的に担ってきた。丸山は、吉野への追悼文として著した『君たちはどう生きるか』をめぐる回想——吉野さんの霊にささげる——の中で、その任こそが『君たちはどう生きるか』を教養教育の古典として使用する教員にとって、何より大切だという。丸山の次の記述は、教養教育が持つ「思想性」を象徴している。

「1937年という時代に、きわめて広く流通していた『非国民』という用語をあえて用いて、時代思潮に抗しようとした著者の勇気と論理は、まさに『非国民』という言葉が感覚的に通用しにくくなった現代こそ正しく伝承さるべきではないのか。それを少年読者の心に内在的に理解させることが、この『少国民』のための古典を教材とする教師にとって何より肝要な問題である。」⁵

VI 「偏狭な国粹主義」と「ヒューマニズムの精神」を一体として教える

(1) 偏狭な国粹主義

吉野は『君たちはどう生きるか』の主人公コペル君が通う中学校において、「柔道部の上級生による学校の気風を引きしめる運動」が起きていることを、「偏狭な国粹主義」のエピソードとして、子どもでも理解できる形で描く。

「北見君が、思い出したようにいいました。『そうそう、山口といやあ、先学期の終りに、僕、へんなことを聞いたよ。』みんなは、北見君の方を見ました。すると、北見君はこういいました——『柔道部の上級生が、僕と山口とを、いつか殴ること

にきめているんだってさ。』『君と山口だって?』と、コペル君はびっくりして、きき返しました。みんなも意外な気がして、北見君のまわりに集まって来ましたが、当人の北見君は平気な顔で答えました。『ああ、僕と山口が殴られることになってるんだってさ。僕、二年の樋口から聞いたんだ。』——コペル君の学校では、最近、柔道部の上級生が中心となって、学校の気風をもっと引きしめてゆこうという運動が起こっていました。その連中にいわせると、このごろ、生徒一般の士気が衰えて、校内にどうもダラけた気分がただよっていていけないというのです。』⁶

「『愛校心のない学生は、社会に出ては、愛国心のない国民になるにちがいない。愛国心のない人間は非国民である。だから、愛校心のない学生は、いわば非国民の卵である。われわれは、こういう非国民の卵に制裁を加えなければならぬ』というのが、その人たちの主張でした。』⁷

「もちろん、学生は、自分たちの学校を愛するのが本当です。自分たちの学校を愛し、それを少しでもよくしてゆこうと心がけるのが本当です。また、下級生は、自分たちの先輩である上級生に、後輩として敬意をもって対してゆくべきですし、学生である限り、低級な娯楽などに心を向けないように心がける方がいいのです。ですから、この柔道部の上級生たちの唱えていることは、それだけなら決して間違っていないでした。』⁸

「しかし、この人々は、自分たちの唱えていることが正しいと信じると同時に、自分たちの判断も一々正しいと思いこんでしまっていました。そして、自分たちの気に喰わない人間は、みんな校風

にそむいた人間であり、間違っただ奴らだと、頭からきめてかかるのでした。だが、それよりも、もっと大きな誤りは、この人々が、他人の過ちを責めたり、それを制裁する資格が自分たちにある、と思いあがっていることです。同じ中学生に、そういう資格はないはずです。』⁹

上記のエピソードは、『君たちはどう生きるか』が出版された 1937 年当時の社会の雰囲気や、中学校になぞらえているのだろう。柔道部の上級生による学校の気風を引きしめる運動によって、下級生は毎日ビクビクして上級生に脅えている。

多様な考え方をする人々が世の中には存在している。その他者との間で、闊達な議論ができてはじめて、自由の気風や民主主義の精神は保たれる。それを中学生でも実感できる、身近な学校のエピソードに埋め込むことで、吉野は「多事争論」の精神を学生に内在的に理解させる。

(2) ヒューマニズムの精神

ある日、校庭で雪合戦をして遊んでいる時に、コペル君の親友の北見君は、不注意から上級生の雪だるまを壊してしまう。北見君は、上級生から見ると、生意気な下級生として日頃から映っている。北見君は、雪だるまを壊してしまったことがきっかけで、上級生の黒川君に殴られてしまう。

『『おい、北見！すこし、生意気だぞ。』黒川の声は、気味の悪いほど落ちていました。『いったい、貴様、おれたちをなんだと思っているんだ。』『……』『貴様にとっては上級生だぞ。大体、貴様はふだんから生意気なんだ、下級生の癖にして、上級生を上級生とも思わず、欠礼なんかしょ

っちゅうじゃないか。これまでは、一年生だからと思って大目に見ておいたが、今のよう態度を取るんなら、おれたちにも覚悟があるぞ。』『そうだ、そうだ。やっつけちゃえ。』と誰かが叫びました。』¹⁰

もし、上級生から理不尽な制裁を加えられるようなことがあれば、コペル君、北見君、水谷君、浦川君の 4 人は、友人として団結して抗議することを約束していたにもかかわらず、コペル君だけは、3 人の親友を裏切ってしまう。

あれほど団結して上級生に抗議することを約束していたにもかかわらず、コペル君は、上級生の前で、恐怖から体が動かなくなってしまう。そして、親友を裏切り、仲間の北見君に制裁が加えられることを、見て見ぬふりをしてしまう。

『コペル君は、完全にひとり取り残されました。からだをくっつけあって校舎の方へ引き上げてゆく、三人の後姿を見送っていると、コペル君は、生まれてはじめて、胸を掻きむしられるような思いを知りました。』¹¹

『雪の中にしょんぼり立ちつくして、コペル君は、だんだん遠ざかってゆく、三人の友だちの後姿をみつめていました。すると、今までに味わったことのない、苦しい、熱い涙が眼にあふれ来て、三人の姿も霞んでしまいました。コペル君は力なく頭を垂れました。』¹²

友達を裏切った後悔の念から、コペル君は何日間も寝込むことになる。病に伏すコペル君に対して、コペル君の叔父さんは次のような言葉をかけて励ます。

「そういう苦しみの中でも、一番深く僕たちの心に突き入り、僕たちの眼から一番つらい涙をしばり出すものは、——自分を取りかえしのつかない過ちを犯してしまったという意識だ。自分の行動を振りかえって見て、損得からではなく、道義の心から、『しまった』と考えるほどつらいことは、恐らくほかにはないだろうと思う。そうだ。自分自身そう認めることは、ほんとうにつらい。だから、たいていの人は、なんとか言訳を考えて、自分でそう認めまいとする。しかし、コペル君、自分が誤っていた場合にそれを男らしく認め、そのために苦しむということは、それこそ、天地の間で、ただ人間だけが出来ることなんだよ。」¹³

このエピソードは、どんなに弱く臆病な人間でも、それを自覚させるような経験を通じて、モラルの面でわずかなりとも成長が可能なことを伝えている。そして、これができるのは人間のみである。このように吉野は、「偏狭な国粋主義」が柔道部の中学生に悪影響を及ぼしていることを描き、その悪影響に巻き込まれたコペル君が犯した過ちを通じて、「人間のモラル」を問うている。

VII 常に自分の体験から出発して正直に考えてゆけ

『君たちはどう生きるか』に見る「社会科学の学び方」とは、ひと言で言えば、「常に自分の体験から出発して正直に考えてゆけ」というものである。自分の心の中で、何かひっかかるものを感じたならば、その感覚を大切に、なぜひっかったのかを考えてみよという姿勢である。

コペル君が親友を裏切ったという行為は、それ

だけを見れば、取りかえしのつかない行為である。叔父さんの言うように「損得からではなく、道義の心から、『しまった』と考えるほどつらいことは、恐らくほかにはない」だろう。しかし、その過ちに気づき、何日も寝込むほどの後悔によって、人間として肝心なことを、心にしみとおるように知れば、その経験は決して無駄にはならない。吉野は柔道部の上級生に殴られるという「偏狭な国粋主義」のエピソードを通じて、それとは一見結び付かない「ヒューマンイズムの精神」をコペル君の後悔と成長を描くことで、一体として伝えている。

大学における社会科学の授業は、抽象的な理論学習が中心である。経済学部であればマルクスの『資本論』、ケインズの『一般理論』などが定番である。そして、これらの古典には、研究者による解説書（コンメンタール）が用意されている。この種の解説書は、どんなによくできていても、古典の解説書である限り、古典の構成をいわば不動の前提として、それをできるだけ平易な表現に書き直すことに落ち着く。つまり、「古典からの演繹」である。それに対して、『君たちはどう生きるか』はその逆で、「あくまでコペル君のごく身近にころがっている、ありふれた事物の観察とその経験から出発し、『ありふれた』ように見えることが、いかにありふれた見聞の次元に属さない、複雑な社会関係とその法則の具象化であるか、ということとを一段一段と14歳の少年に得心させて行く」¹⁴という「身近な現実からの帰納」である。

柔道部のエピソードの他にも、親が政治家や医者といった裕福な家庭環境の学生が集うクラスの中で、貧しい豆腐屋を家業にしている浦川君が、家業で手伝っている「アブラアゲ」の臭いをからかいのネタにされる。人前で話すことが苦手であるにもかかわらず、浦川君に演説をさせようと記

した紙がクラスに回り、浦川君に恥をかかせようといういじめのエピソードが描かれている。

『アブラアゲニ、エンゼツサセロと……。アブラアゲって誰のことだい。』 あっち、こっちから、クスクスという笑い声が起きました。山口は得意でした。『誰のことかなあ。』 そういつてから、浦川君の方へ向きなおし『ねえ、浦川。君、知っているかい』と、たずねました。浦川君は、明らかにロウバイしました。めんくらった顔を山口の方へ向けて、はすかしそうに頭を左右に振りしました。『僕、わからないんだ。』山口の仲間はドッと笑いました。つりこまれて、ほかの者も声をあげて笑いました。それを聞いた瞬間、浦川君にはすべてがわかったのでしょう、サッと顔色が変わりました。 — うちの商売、自分の弁当！ そうだ、アブラゲとは自分のことなんだ！ 浦川君は、見る見る、真赤な顔になりました。耳まで赤くなったのが、コペル君のところからも見えました。』¹⁵

親の職業をからかいのネタにして、いじめを企てるというのは、いじめの中でも最も陰湿である。大好きな親が家業にしている仕事が、他人からどう見られているのかを、いじめを通じて浦川君は知る。この描写には、皮肉ではあるが、いじめられた体験を通じて、浦川君自身が「自分を中心とした世界像」からの転換をはかるという面もある。また、あえて裕福な家庭の子どもばかりが集まる、多様性に欠ける学校を舞台にすることで、学校という場所は、本来、多様性理解の場ではないのかという吉野の批判がある。これは現代の格差社会論や教育を通じた階層の再生産にもつながる視座である。

VIII おわりに

日本の教養教育の源流には、戦前の国粋主義的時代への反省といった歴史的背景や、戦後民主主義への強い志がある。このような思想性を欠いた実用主義的教養教育は傍流である。

おわりに吉野の想いが凝縮されている記述を紹介する。これが『君たちはどう生きるか』に見る社会科学の学び方であり、教養教育の規範である。

「だから、こういう事についてまず肝心なことは、いつでも自分が本当に感じたことや、真実心を動かされたことから出発して、その意味を考えてゆくことだと思う。君が何かしみじみと感じたり、心の底から思ったりしたことを、少しもゴマ化してはいけない。そうして、どういう場合に、どういう事について、どんな感じを受けたか、それをよく考えて見るのだ。そうすると、ある時、ある所で、君がある感動を受けたという、繰り返すことのない、ただ一度の経験の中に、その時だけにとどまらない意味のあることがわかって来る。それが、本当の君の思想というものだ。これは、むずかしい言葉でいいかえると、常に自分の体験から出発して正直に考えてゆけ、ということなんだが、このことは、コペル君！ 本当に大切なことなんだよ。ここにゴマ化しがあったら、どんなに偉そうなことを考えたり、言ったりしても、みんな嘘になってしまうんだ。」¹⁶

¹ 丸山眞男『君たちはどう生きるか』をめぐる回想—吉野さんの霊にささげる— 1982年、310－311頁。(吉野源三郎『君たちはどう生きるか』岩波書店、1937年、307－338頁に所収)

² 吉野源三郎「作品について」1967年(吉野源三郎『君

たちはどう生きるか』岩波書店、1937 年、301 – 305 頁に所収)

³ 同上、302 頁。

⁴ 同上。

⁵ 丸山、前掲論文、338 頁。

⁶ 吉野源三郎『君たちはどう生きるか』岩波書店、1937 年、164 – 165 頁。

⁷ 同上、166 頁。

⁸ 同上。

⁹ 同上。

¹⁰ 同上、206 – 207 頁。

¹¹ 同上、216 頁。

¹² 同上、217 頁。

¹³ 同上、255 頁。

¹⁴ 丸山、前掲論文、313 頁。

¹⁵ 吉野、前掲書、41 – 42 頁。

¹⁶ 同上、54 頁。

力 教養科目としての数学－射影幾何学を主題として－

京都工芸繊維大学 教授

塚本 千秋

1. 構想

主務としては専門基礎教育としての数学を教えており、将来、理工学の勉強・研究に役立つ知識・技術が習得できるようにすることがそこでの第一目標ですが、その中でも、数学でのものの考え方やそこで習うことの先にどのような世界が広がっているかについて、説明するようにはしています。

しかし、数学をこれから先は道具として使わない学生や、数学を道具としてしか使わない学生に、数学自体の話をする機会があると良いと思っておりました。

共同教養科目の提供に当たって、一つは数学史を辿りながら、数学的なものの考え方の発展を知る科目としての「人と自然と数学 α 」が構想されたのに対し、もう一つ別に、数学のある分野を具体的に扱う科目としての「人と自然と数学 β 」を構想することを提案させていただきました。

次のように考えました。1) 大学の専門基礎教育で習うような内容は言うに及ばず、高校教育でも理系に進む者以外は習わないような話は前提としない。2) 直観的に理解できる。3) 手で扱える。4) 一つの数学的体系の全体像まで辿り着ける。5) 脇道が沢山ある。以上の条件を満たすものとして、「射影幾何学」を取り上げることにしました。解析の話よりは幾何学の話のほうが取っ付き易いでしょうし、公理からその分野の全体像が見えるところまでの里程が短くて済むものでもあります。線形代数学が使えないという前提は少々困難ですが、非実用的な世界に見えることでは良いのかも知れません。(本当はそうでないと気付いて欲しいのかも知れません。)

2. 構成

とはいえ、学生が受講する気にならないようでは話になりません。掘みを何にするか。

射影幾何学は透視画法の考え方がその前史となります。13世紀頃から絵画に遠近感をもたらすよう取り入れられた透視画法は、14世紀のイタリア・ルネッサンスの発展と共に進化し、ドイツ・ルネッサンスの巨匠デューラーによって16世紀初頭に実作と解説書とが出され、一般的なものとなりました。その歴史をスライドで見せると共に、デューラーの「室内の聖ヒエロニムス」の消失点をプリントの上で見つけて貰うところから出発しました。毎回、出席確認代わりに意見・質問を提出させていますが、この回は好評であるようです。

透視画法でものをキャンバスに写し取るとき、何故、消失点が現れるか、を考えるとところから数学が始まります。高校教育までで習った平面と直線についての平行の定義と性質を復習しつつ、消失点への対応物としての空間・平面の「無限遠点」というものの導入を行います。実は射影幾何学が数学においてその存在を認められるには、ユークリッド幾何学の呪縛からの開放が必要でした。東西に伸びる平行な2直線、例えば線路の2本のレールについて、東に無限に進んだとき無限遠の点で交わるとすると、対称性から、西に無限に進んだときにも無限遠の点で交わります。ユークリッド幾何学においては、そしてそれを長さ・角度の概念を除いて拡張しようとしている射影幾何学においても、相異なる2点を通る直線は1本に限るので、その無限遠の2点の間の直線が平行2直線であることは矛盾すると思われるのです。この矛盾は無限遠の2点の実は同じ点であるということにより解消されます。実際、平面上の直線を透視画法でキャンバスに写し取るとき、反対側に伸びる方は、「透視」はできませんが、

視点と直線上の点を結ぶ直線とキャンバスとの交点を考えることにすれば、消失点に反対側から近づいていくことが実証できます。

このような考察を通じて、直観的に無限遠点の導入の正当性を感じて貰うと共に、数学においては「東に進んで交わる点と西に進んで交わる点とは相異なる」といった思い込みを排して、論理だけに基づいた議論をしなければならないことを伝えようとしています。なお、ヒルベルトによる現代的なユークリッド幾何学の公理化においては、「順序の公理（東と西とは違う）」が射影幾何学との差別化において重要になっています。

平面に無限遠点を付け加えたものを現実的な存在として実感して貰えるように、球面上の対蹠点の組が射影平面のモデルとなり、球面上の大円が直線に対応することを説明したり、そのモデルの位相幾何学的な性質について考察したりもします。

赤道の近くに対応する射影空間の部分はメビウスの帯となるのですが、学生の興味のために、メビウスの帯を赤道で切ったり、赤道から等間隔のところで3分して切ったりするとどうなるか、という実験をのりとはさみでやって貰っています。

ユークリッド幾何学より射影幾何学が扱いやすい点は、その公理が基本的には「相異なる2点を通る直線がただ1つ存在する」「(平面上の)相異なる2直線は必ずただ1点で交わる」の2つで済むことです。(「1直線上には少なくとも3点が存在する」も重要ですが。) この公理から、どのように射影幾何学が構成されていくのか、を解説するのが本論になります。数学においては、公理系自体よりも、その公理系で考えることができる有用な概念を見つけることの方が重要です。射影幾何学においては「部分空間」の概念、次元の概念、共線の点群、共点の線群、などです。第

一の定理はデザルグの定理となります。数学において、定理は証明しないと意味がありませんが、数学は、そして数学の定理の証明は、「鑑賞」するだけでも意味がある、というのが教養科目としての数学の原理です。

毎回配るまとめには定理の証明を書いておきますが、証明の鑑賞には Cinderella という平面上の直線や円やそれらの交点を表示するソフトウェアを用いて作図したものを表示しています。このソフトウェアを用いると、任意の点の配置についてデザルグの定理が成立することも観察できます。

デザルグの定理は3次元以上の射影空間に含まれる射影平面で成立するのですが、そのとき射影直線上の3点 $0, 1, \infty$ を与えると、 ∞ を除いた部分に良い代数的構造が入ることが分かります。更に、パップスの定理が成立するなら、その代数的構造は「体」となり、その射影平面は体で分類されます。有限体を用いて有限射影平面を考えると、数学の自由さを経験できることになります。デザルグの定理が成立するがパップスの定理が成立しない射影平面の例から4元数の話をし、更にその拡張としてのケーリーの8元数の話にも進んで、数学の世界の広がりも実感して貰います。

3. 今後

射影幾何学では双対性も重要ですが、射影平面での点と直線の双対性位しか触れられておりません。また、2次曲線の話も重要ですが、平面上の放物線を透視画法でキャンバスに写し取ると楕円になる、といった話しかできていません。非調和比の話もできていませんし、双曲幾何学との関係もできていません。2年目で少し題材の入れ替えもできましたが、3年目には脇道を色々と探索できればと思っています。

キ 物理学の「言葉」を題材にした授業の試み ―目指すこと、試みたこと、反省すること―

京都工芸繊維大学 教授
萩原 亮

京都工芸繊維大学物理学科目グループは、2年あまりの議論・準備期間を経て、3大学共同教養科目:「人と自然と物理学」をスタートさせた。その立案に関わらせてもらった一人として、初年度の授業を経験した段階において思い巡ること等を含め、報告したい。

この新規科目は、物理学分野全般を貫いて流れる考え方や方法論の本質的な性格を、いくつかの観点で区分した Theme に沿って横断的にまとめ、概観することを主旨として構成したものである。実施体制としては、15回通して講ずるのでは、話しが重厚になり過ぎて、学生の集中力をつなぎ止めるのが難しいだろうと考え、1学期の講義を、2名の担当が異なる Theme を掲げて半分回ずつ分担する方式とした。このやり方によって、(先々の事まで考えて)担当者探しの柔軟性も増すことを期待した。

開講初年度の担当には、当方萩原と播磨教授が就き、以下の Theme を受けもって講義を行った。

- 萩原 亮:『物理学のことば』
- 播磨 弘:『科学の進む方向』

以下、今回の報告は、このうちの萩原(筆者)担当の講義を対象として記載させてもらう。

さて、筆者の長年の物理教育の経験の中でも、大学新入生に物理を教える際の困難性が、「言葉」の問題に発していることを悟ったのは、比較的最近である。量間の関係としての「大きい(小さい)」とか、「基準に対する差をとる」などの言葉の意味を、多くの学生が正しく受け取ってくれない。考えてみれば、自然現象を言葉の世界に写して表し、演繹的な考察を加え、新たな現象を予見する…これが物理学でやっている事のほぼ全てであるのだが…という思考の営みは、ほとんどの学生にとって未知世

界であった。その世界で用いられる言葉については、伝達相手の主観に依存する曖昧性が生じてはならないので、単語レベルで、暗黙の了解事を排した用法に適合すべく、意味が再定義されていることが多いのである。一方、日常の言語は、暗黙の共通認識の土台の上で意を伝え得るように出来ていて、こうした日常語に馴染んだ学生に物理的な言葉がうまく伝わらないのは必然なのであった。

このような事情だから、問題は、難解な専門用語(特に単語)にあるのではなく、日常語としても意味の通じる、基本的な動詞や形容詞などの用言に存している。そこで当講義では、物理的な表現の中でも特に注意を要する基本的な言葉の組を以下のようにセレクトし、それぞれの項目を1話として各回の授業にあて、事例を見て考えるためのビデオクリップ等を交え解説することを試みた。

―『物理学のことば』各話項目―

1. 「限りの無い話」
2. 「同じ, 大きい, 小さい」
3. 「特殊, 一般」
4. 「粗い, 詳細, 連続的」
5. 「再現性, 客観性, 普遍性」
6. 「因る, 依る, 由る」
7. 「まとめとチェックテスト」

紙面の制約もあるので、ここでは、第1話の主要題材とした「アキレスと亀のパラドックス」を基にして、言葉の表現に潜む落とし穴、および、それが物理学的方法論の特徴や、初心者误解のメカニズムを知ることにもつながっていく様を紹介してみよう。

古代ギリシャ(エレア派)の哲学者 Zenon が提示した有名なパラドックスの中、「アキレスと亀」は今なお思考を刺激する傑作である。それを提示する文章には、正しい前提と正しい演繹から得られた正しい帰結が、異なる内容にすり替ってしまう巧み

ーアキレスと亀ー

一匹の亀がある方向にまっすぐ歩み進んでいる①。俊足の勇者アキレスは、亀の少し後ろから亀を追いかけた②。しかし、アキレスが走り始めた瞬間に亀がいた地点にアキレスが達してみると③、亀はそこよりも少しだけ先に進んでいる④。そこで、このときの亀の位置まで進んでみると、やはりまた亀は少し先にいる⑤。このことがいつまでも続く⑥ので、アキレスは決して亀を追い越すことができない⑦。

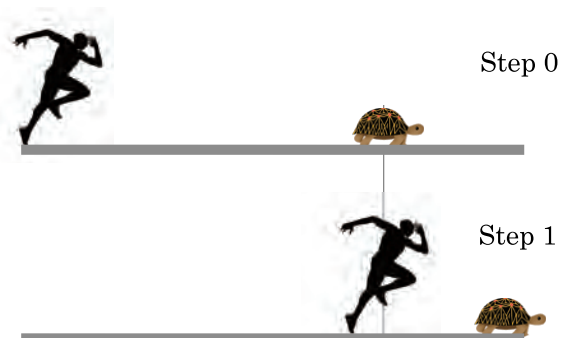


図1. ーアキレスと亀ーの命題展開。右はその第0ステップと第1ステップの状況のイラスト。

な仕掛けが備わっている。その文章を図1.に掲げるので、読者諸氏も、各文一つ一つ精査しながら、どこで誤魔化されるのかを見抜いてほしい。ヒントは、暗黙の事柄の上に動詞を意味づけていないか、多義的な言葉を常識を働かせて狭く解していないか、等である。

名作たる本パラドックスに瑕疵はなく、①から⑦までの文章をつなぐ論理はどこも間違っていない。しかし、最終的な⑦の帰結は明らかに偽に見える。そうとなれば、読み手が、⑦の表現を、正しく受け取っていないと判断するしかない。この誤読を周到・巧みに誘導する文が⑥である。‘いつまでも’は、日常・常識的には、‘時間がいくら経っても’の意味で使われる。しかし、このパラドックスの論理展開には、時間変数は一切登場しない。出来事の進行は、③～④の手続き（およびその繰り上げ反復）を単位とするステップ数に対して記述されている。つまり、⑥は、‘ステップ数をいくら繰り上げても’の意味なのであって、日常的な常識を補ってはいらなかった。

続いてとどめのように、⑦の‘追い越すことができない’が現れる。この文を日常・常識的にとれば、走る人（今の場合アキレス）の立場に立って、どうやっても追い越す状況が実現しない状況を指し、それは正に、自然時間がどれだけ経っても追い越す事態には至らないという意味である。しかし、帰結を導く論理は、ステップ数を繰り上げる考察者（読み手）の思考中で進められるのだから、自然時間上の変化については言及できるはずがない。

結局、この論理展開は、ステップ数（アキレスが亀に迫り着く時点を無限遠にとる変数）を使って記述すれば、アキレスが亀を追い越した状況は表現されないという、ごく自然な結論を導いているだけである。このことをより誤解され難いように書くならば、⑥～⑦の部分は、次のような表現であるべきだった。『③～④の思考操作のステップを繰り返すとき、ステップ数をいくら大きくしても、アキレスが亀を追い越した状況は現れない。』

これを、あえて日常的に受け取れる文章表現に替えて表すことで、パラドックスが生み出された。その文章が、読み手によって（勝手に）次のように誤読されることを狙ったわけである。

『③～④の繰り返しが永遠に続くために、アキレスは、いつまで経っても亀を追い越すことができない。』

以上で、解決を見たことになるが、「論理的帰結が正しいと言われても釈然としない。」との感覚をもつ学生も多いようである。だから、講義では、必ず次のような話しも加える。『アキレスと亀の動きを動画で映しつつ、皆でこのステップを踏むとしよう。ただし、前回の亀の位置にアキレスが到達したとき、一瞬だけ動画を止めて、メモを記録する（記録内容は何でもいい）。こうすると、実際、何時間・何日作業を繰り返したとしても‘アキレスが亀より先に居る’という場面を見ることはできなくなる。』つまり、ステップ毎に僅かでも時間を費やせば、ステップ数は自然時間上の推移につながる。ただし、その時間は、ひたすら走るアキレスと亀に対する自然時間ではない。ステップに刻んで考察する者にと

っての自然時間である。

Zenonのパラドックスの多くは、微分概念が生まれるはるか以前に、言葉の論理を使って連続関数の扱い方の問題提起をした性格のものだったと言える。そうとなれば、大学で初めて関数の微分を物理現象に適用することに触れる新入生が感じる疑問感覚にも通じる部分があるだろう。特に「アキレスと亀」のパラドックスは、以下のような物理学の方法論の大原則を意識させてくれる好例となる一こう考えたわけである。

一般に、物理的考察は、現象が起こっている舞台に飛び込んで為すのではなく、現象を客観的に舞台の外から認識し、論理的・数学的關係に写して進めることが基本である。この認識をもたない初学者は、ついつい、現象の舞台に自分を置く、あるは、現象に登場する人等に自分の主観を移入して考えようと試み、ある段階で破綻的に混乱してしまう。力学上の‘加速度’や‘作用 - 反作用’や‘仕事’などの概念が誤解され易いことの最大の理由もここにある。

ステップを刻む考察者の意識活動と、現象の舞台にいるアキレスの意識活動は、明確に区別しなければならない。アキレスの立場に立って考えることは厳禁である。そうしないと、いつの間にか、自らが目の前の亀に追いつけない悪夢のイメージがもたげて、論理的な考察が混乱してしまう。このようなことを、受講者に、直感的に納得してもらいたかった。

さて最後に、初年度授業を実行した経験を踏まえた反省に言及しなければならない。約70名（構成比は工織大2:府立大1）の受講者の反応は概ね良好であり、7回の話に対して興味を持続しつつ聴講してくれたと思う。しかしながら、自由記述形式の理解度チェック試験を実施した結果を見ると、記憶に残ったらしい断片的な知識をはめ込んだ文

章は少なからず書き綴ってくれたのだが、こちらが伝えたかった本質を突いた記述は、どの文章中にも見い出すことができなかった。「アキレスと亀」の関連で言えば、正しい論理的帰結の意味を問うたところ、「正しい帰結は、アキレスが亀に追いつくことだ。」旨の答え方が多くを占めた。「追いつくことができる。」という動詞句の意味を疑い深く探ってくれた形跡は皆無であった。試験になって初めて‘帰結’の意味を問われたのにも困惑した。

物理的な考察は、曖昧性を排した言葉で客観的に現象を表現することから始まる。この大原則の価値を多少でも実感してほしいだったが…正直なところ、この願いは（少なくとも初年度には）叶わなかった。

あらためて強く感じることは、名詞的な知識を追加するのは比較的容易であるが、それに比べ、動詞（句）などの用言を使った科学的叙述の意味を考えさせるのは遥かに困難であるという、厳しい現実である。しかし、これを突破しないことには、物理の最大の効用たる『揺るぎない理解与えてくれる』ことの真価を伝えられない。逆に言えば、ここを前進させれば、職業的なスキルと離れて、市民・ユーザーサイドで教養の物理的思考が大いに活かされる時代が到来し得るのだと思う。

問題は、言葉を使って十分考えることを試みる場が、受験と就職活動が軸となって進行する学習行動の中に欠乏している現状である。大学新入生に対して、物理入門のもう一つ手前に、言葉を用いて科学的に考えることを練習するガイダンスを的な教科を置き、また、そのための書物を完成させていくことが求められるだろう。初年度の講義をとおしてこの確信が得られたことには大きな意義があった。

ク「物理学Ⅰ」昔と現在

京都府立大学 教授

春山 洋一

与えられたテーマは「教養教育のカリキュラム研究」の中の「教育実践に関する寄稿」であるが、最近とりわけ何かを工夫したという実践はないので、昔話と感想を交えた雑文でお許し願いたい。

現在、三大学共同科目に提供されている府立大学の「物理学Ⅰ」という講義の前身は文系の教養科目の「物理学A」である。私が前任の河村光博教授からこの講義を引き継いだのは1988年のことであるから、随分と長くこの講義を受け持っていたことになる。当時はまだ教養課程があり、卒業には「一般教育科目については自然、人文、社会の三分野にわたり合計28単位以上を修得しなければならない」とされていた。1991年の「大綱化」以降、この教養教育の在り方は大きく変わってしまった。府立大学では1994年度に体系が変わり、物理学Aは物理学Ⅰに名前を変え教養教育科目の基礎科学に配置されることになった。それに伴い、理系向けの物理学Bも物理学Ⅱと変わり、同じく基礎科学に配置され、今のような姿になった。

河村先生は当時やっと普及してきた単漢字変換しか出来ないPCのワープロを駆使して、教養物理のテキストを2冊上梓された。私も助手か助教授になり立ての頃、原稿チェックをお手伝いした覚えがある。残念ながら、完成は先生の退職後になり、府大の教育では使われることはなかったと記憶している。「要約 自然科学概論」と「相対性理論へのみちすじ」と名付けられた2冊は当時の教養のセンスが溢れた良書であると私は思う。

「自然科学概論」は文系向け自然科学講義のテキストであった。このテキストの序では「科学の諸分野（数学、物理学、化学、生物学）において、最も重要な発見が如何に形成され、どれが他の分野と如何に相互作用し合いながら発展したかを中

心主題に据えて」と書かれている。個別科学にとられずに自然科学全般を科学史、技術史、社会と関連づけて扱うという試みが自発的に行われていたということが先進的であったと思う。

もう一つの「相対性理論へのみちすじ」の序には次のような一節がある。「私がこの本を書こうとした動機は、(略)、相対性理論が自然観の(略)一つの到達点であったという視点を、思想の葛藤の歴史として、および実験的検証という厳しい試練の歴史として浮き上がらせたいという処にあった。(略)心がけたことは、考え方の前進や飛躍がどのようになされたか、革新的な考え方が現れる前に、何かどのように問題とされたかを説得的に明らかにしようとしたことである」。私はこの認識に賛同するものであり、これは教養の物理や科学のみならず、人文科学や社会科学も含めて、教養の講義全般に通用する重要な視点だと考えている。私の講義の基本的なスタイルは河村先生のこれらの視点を引き継いでいる積もりである。浅学非才および近年の雑事に追われる生活故に、その意図が十分貫徹出来ていないことは忸怩たる思いである。

その後、1990年代半ばにオーム真理教の事件が起きた。優秀であったであろう理系の院生や学生も空中浮揚だの水中修行などという非科学を信じたということが先ずショックであった。その上に洗脳され、教祖の指示のまま批判者への殺人事件や無差別殺人とも言えるサリン事件などを起こしたという二重に衝撃的な出来事であった。この事件を受けて、物事をより原理的、合理的、批判的に考える力をつけることを講義の目的に加えた。

当初は、批判的視点と合理的思考を強調していたと思う。講義のガイダンス時にはカルトや似非科学の話をかなりしていた。しかし、何時頃から

か問題はそれ以前にあると思えるようになってきた。どうも正しい知識が十分備わっていないのではないかという気がするようになってきたのである。

大学のレベルでものを考えるためには一定程度の基礎となる知識が必要である。知識が一方的に与えられるものであれば、先生や教祖の言う間違ったことも「鵜呑み」にせざるを得ない。そうしないためには様々なソースからの「常識的」な知識を身につけていることが必要だろう。

知識の源泉としては読書が最も効率的なものであると思うが、最近では全く本を読もうとしない学生が増えてきた。私が学生の時代は本を読んでいないというと、それは学生でないという雰囲気であった。少し前までは、本を読んでいないことに若干恥かしさを感じていたと思われるが、最近では堂々と「本は読みません」と応える学生が多数派のように感じられる。そこで、私の物理学Ⅰでは受講者には読書を勧めている。かつては各テーマのイントロ時に参考文献を示していたが、それでは効果が上がらない。最近では、読書レポートを提出すれば、出席と試験以外に別ポイントを加算して単位取得に有利になると誘導している。それでも今の学生はなかなか本を読まない。複数の読書レポートを出す学生は数える程である。余談であるが、読書の癖がついていないのは、テキストを読ませると良く分かる。漢字が正しく読めていないのである。教養の講義ではないが、最近では時々テキストを音読させるようにしている。

さて、そのようにして得た個々の知識を総合化し、その個人の価値観の上に体系立てられたものがその人、その時代の教養になるのだろう。その意味では、教養教育はある程度、学生の水準が揃っていないと成立しないと思われる。現在の府立

大学と工繊大は幸いにも同じような学力レベルであるから共同化が可能なのであろう。府立医大が積極的に参加して来ないように見えるのは、カリキュラムの問題だけだろうか？

知識の統合化のためには、喋ってみることが良いと思っている。かつては講義中に色々と学生に質問をしながら話を進めていた。そのような進め方をするためには出来るだけ少人数であることが必要で、百人近い学生相手にそのようなやり方はできない。質問に答えられないときには「パス」を認めていたが、最近の学生は質問を嫌がるし、実際、知識が穴だらけの感がある。あまり、質問すると講義室の空気が冷えてしまうこともあるので、良くないとは思いつながら、最近はかなり控えめにせざるを得ない。知識の体系を自己のものとして確立するためには他者との議論が必須だと思うのだが、そのようなパワーを与えられる講義にはほど遠い有様である。

最後になるが、学生のレポートの感想を一言記しておく。物理学Ⅰでは、複数回のレポート提出を求めている。書かれたレポートを読むと、数少ない文系の学生のレポートは比較的読みがいがある。言葉が活きている感がある。一方、理系の学生のレポートは必要最低限の言葉に届かず、数式と答えの殴り書きした暗号もどきのものが多く見られる。忙しくて読むのが精一杯で、レポートを添削して返すゆとりはないが、言葉や思考を大切にするには、良いレポートテーマとその添削が有効だろうと思う。そのためにも少人数教育を大切にしなければと思う。