

大学教育における「他者としての教員」の実存可能性

—ゼミ場面のフィールドワークに基づく実証—

比較教育社会学コース 元 濱 奈穂子

An existential possibility of “a teacher as the other” in the context of university education: an empirical analysis based on a field work within a seminar.

Naoko MOTOHAMA

This study aims to discuss the importance to have a concept of “a teacher as the other” as a counterpart to those of “teacher as a facilitator” and “interventions.” Literature concerning university education has requested teachers to become facilitators who enhance students’ learning. In line with this recognition, teaching is seen, to a certain extent, as the concept of an “intervention,” which means teachers can teach only when it would encourage students’ learning experiences.

In this study, however, I will reconsider whether facilitators and interventions are the only ways through which teaching can be accepted in classrooms. This study is comprised of two parts. First, guided by the works of a philosopher, Gert J. J. Biesta, I will discuss the importance of a concept of “a teacher as the other,” suggesting that the concept of a teacher as the other allows us to overcome the critical challenge to learning theory, that is, the issue that teachers’ actions cannot coexist with students’ subjective learning.

Second, an empirical discussion will be provided by analyzing interviews and field notes taken during a seminar in a medical college to show the possibility of the existence of the teacher as the other. The results indicate that the concept of a teacher as the other emerged when the teacher renounced the facilitator’s role. It is also suggested that a teacher can respect the students’ subject-ness by presenting them with different opinions and simultaneously accepting the students’ thinking resulting from the teacher’s presentation.

目 次

1. 問題設定
2. 他者としての教員という「実存可能性」
 - A. 主体を喚起する他者
 - B. 「他者としての教員」の捉えの意義
 - C. ファシリテーターという役割論と他者としての教員の在り方—本稿の立場
 - D. 他者としての教員と教育実践との接続—本稿の課題
3. 本稿の視角と事例
 - A. 何を実証するか
 - B. データ
 - C. 倫理的配慮
4. ファシリテーターとしての教員役割とその困難
 - A. ファシリテーターとしての教員の自覚と実践
 - B. ファシリテーターであり続けることの困難
5. 他者としての教員の発現の仕方
 - A. ファシリテーターからの逸脱
 - B. 学生の思考のはじまり

- C. 他者として語りかけ、主体を尊重する教員
6. 議論

1. 問題設定

本稿の目的は、大学教育における教員の役割に関して、「他者としての教員」という評価軸をもつことの意義を主張することである。「他者としての教員」という概念は、教育哲学者のビースタ（Biesta）らの議論にその多くを負うものであるが、こうした哲学的な議論からは、そうした教員がどのように発現するのか、そして、そうした教員の在り方が認められていくことが、実践的にどのような意味をもつのかは議論できない。それに対して本稿は、ゼミのフィールドワークで得られた教員と学生のやり取りを用いることを通して、「他者としての教員」の実践上のイメージと意義を実証的に提示することを特長とする。具体的には、「他者としての教員」は、教員が「ファシリテーター」として振る舞うことが困難になったときに発現

すること、そのときの教員と学生の会話は大学教育において大きな価値をもつと言えることを示す。これらの知見は、「ファシリテーター」や「介入」といった概念の正当性が強く信じられている大学教育界に対して示唆的だと言える。

大学教育においては、学生に知識を教える者から学生の学習を促進する者へと教員の役割の転換が求められてきた(Weimer, 2013=2017; 中井, 2015)。その理由の1つに、教員の積極的な働きかけが、学生の主体的な学習と相容れないものだと考えられてきたことが挙げられる。たとえば、アクティブラーニング(AL)論の基礎となっているBarr & Tagg (1995)は、教員が教えることと、学生が学ぶことを明確に対置して捉えている。

そうした中で、教員の働きかけは「介入」という概念の下で、限定的に正当化されてきた。たとえば溝上(2014, p. 154)は、質の高いALを達成するためには学生に「間違っているでもいいので、……できるだけ自分の頭で考えて言葉にして外に出させる」という「学生に任せる部分」と、「指導や助言を入れる部分とをしっかりと分ける、介入のタイミングを見分ける」ことが重要だと述べる。また、Weimer (2013=2017, pp. 88-89)は、「すべての介入は、学生が間違いから学ぶ可能性を損なう」と否定的な前提を提示したうえで、「初級レベルの学生は…介入を必要とする場合がある」と述べる。そしてそれは「倫理的責任」(他の学生の学習を妨げる行為が見られた場合)と、学生が「経験から学ぶ可能性を損なう場合」であるという。このように、現時点での共通理解は、教員の介入は学生が主体的に学習を進めるうえで困難が生じている限りにおいて認められるという消極的な意義付けだと考えられる。

それに対して本稿の問いは、大学教育における理想の教員の在り方は果たしてファシリテーターでしかありえず、また、教員の働きかけは「介入」以外の概念では正当化され得ないのかというものである。この問いは決して、これまでのファシリテーターや介入の位置づけを否定するものではない。田中(2011, p. 219)は、「教育関係は、そのつどに相互性と役割関係という両極の間のどこかにあ」と指摘する。これはつまり、教員と学生は常にファシリテーター—学習者という「役割関係」に固定されているわけではなく、状況に応じて様々な関係を形成しうることを示している。だとすれば、上記のような消極的な意義付けに加えて、教員の働きかけに関してより積極的な捉え方があっても良いのではないだろうか、というのが本稿の主張である。

本稿はこうした上記の問いに対して、「他者としての教員」という教員の在り方の実存可能性を実証することによって応えていきたい。他者としての教員とは、レヴィナスの主体論に基づいて教員の役割を論じたBiesta (2017=2018)に着想を得た概念である。

本稿の構成は以下のとおりである。まず次章で、他者としての教員の意味と意義を整理する。次に、他者としての教員が具体的にどのように発現するのかを実証的なデータを用いて示す。データの詳細が3章、具体的な分析が4章・5章で提示される。最後に6章で、他者としての教員という捉えが、ファシリテーター・介入という概念ではすくい切れなかった実践を評価するのに有効であることを主張する。

2. 他者としての教員という「実存可能性」

A. 主体を喚起する他者

Biesta (2017=2018)は、学生が主体であることを目指す教育において、教員は「学習者の傍らにいる支援者」、すなわちファシリテーターとしてしか存在しえないのかという問いと向き合う。そして、学生の主体性を重視する教育において、教員が「教えること」がより積極的な意味をもつ「第三の選択肢」の「実存可能性」について論じている。

ここでのビースタ(Biesta)の議論の中核の1つとなっているのが、独特の方法で主体論を展開した哲学者レヴィナスによる「他者(the other)」の概念である。レヴィナスは、人々が主体であることを、その人自身が満たすべき一般的な条件(たとえば、特定の資質・能力を身に着けていることや、その人自身が世界に関する知識を構築すること)の問題として議論しない。その代わりにレヴィナスは、人間が主体になることを、他の誰もその人を代替することができない状況として捉えようとしている(Biesta, 2017=2018)。

レヴィナスによれば、人間が主体となる瞬間は、「顔(the face)」もった他者、すなわち、具体的な人間が自己に対してだけ語りかけてくるときである(Levinas, 1972=1990)。このとき自己は、自分以外の誰も他者に対して応答(response)することができないこと、つまり、他者に対する応答責任(responsibility)を自覚することを通じて、主体であることに「気づく」(Biesta, 2017=2018, p. 21)という。したがって自己は、自己に語りかける他者の存在があってはじめて主体として認められる(Biesta, 2010=2016)。

Biesta (2017=2018)はこうしたレヴィナスの議論

に基づいて、他者として生徒に語りかけ、応答責任を生じさせる行為として、教えるという行為を再定義する。この定義は、生徒（学生）の主体性の尊重を志向しているにもかかわらず、ファシリテーターとして介入を最低限に抑えようとする教員の在り方とは別の可能性に到達している。前章で述べた通り、教員をファシリテーターとして捉えるとき、教えることは介入、すなわち、学生の主体性を脅かすリスクを伴う行為として定義される。他方、ピースタの定義では、教員は生徒に教えることを通して、学生の主体性を逆に喚起するのである。

なお、これはファシリテーターとしての教員の在り方自体を否定することを意味しない。ピースタが目指したのは、学習者とファシリテーターという関係性以外の関係性が、実際の学生と教員の間で発生しうること（「実存可能性」）、そしてそうした関係性においても、学生が主体であることは必ずしも否定されないということを示すことである。

B. 「他者としての教員」の捉えの意義

本節では、学習論における主体性概念の抱える課題を指摘し、ファシリテーター・介入以外の教員の在り方・行為の捉えが必要な理由を議論する。そのうえで、主体の捉え方を変えることによって導かれる他者としての教員という在り方が、その1つの可能性として提示できることを示す。

学習論の基盤となっている構成主義は、世界は主体の解釈を経ることで初めて存在するという認識論を前提とする。知識は主体自身が構築するから、得られた情報を知識の構築にどのように使うのかを決める自由は主体に属する（Weimer, 2013=2017）。したがって、対話を通じて知識が構築されると考える場合も、1つひとつの対話の意味は個々の主体の解釈に依存する（Weimer, 2013=2017）。ここでの主体は、対話を知識の構築に使用しないという選択をすることもできる。

ここで問題になるのが、ある人が主体となるときに、その人と対話する相手那人にとって客体となってしまうこと、つまり、相手とのあらゆるやり取りが、主体の知識構築という目的を通じてしか理解されなくなることである。自己が主体となることと、他者の主体性を尊重することの両立を不可能にするこの問題は、学習論において教員の介入を正当化することを難しくさせる原因の1つとなっているように思われる。教員が学生に働きかける瞬間は、学生が教員の客体だとみなされてしまうからである。

しかしだからと言って、教員の働きかけが、学生の主体性の否定としてしか存在しえないと決めつけてよいのだろうか。たとえば田中（2011）は、教員と学生の関係性が「相互性と役割関係の両極」の間を揺れ動くと指摘した。これは実践の中で、教員と学生が常にファシリテーター—学習者という主客関係（「役割関係」）を維持しているわけではなく、相互に主体性を尊重しあっている状態（「相互性」）に近づくこともあることを示している。しかし前述の通り、学習論の主体性概念を前提とする限り、この「相互性」に近い関係性を肯定的に評価するのは難しい。本稿がファシリテーターや介入といった捉え以外の教員の在り方・行為を模索するのは、こうした理由による。

ではレヴィナスの主体論では、前述の問題をどのように乗り越えることができるのだろうか。レヴィナスが、主体の発現は、語りかけという他者の行為に依存すると考えたことは先に述べた通りである。Levinas（1987）によれば、この他者との出会いは、主体が自己の主観の外にある外的世界との関係性の中で生きることを可能にする、主体の認知作用の契機となる。Levinas（1987）はこれを思考（thought）と呼ぶ。

思考は、自己の外の世界で生じるあらゆる出来事を自己が再構築する行為ではない¹⁾。なぜなら、外的世界を自己の主観に吸収することで、外的世界は自己によって「死」に至らしめられるからである。これは外的世界との関係性の中で生きることを不可能にする。同時に、思考とは、自己が外的世界に完全に吸収されることでもない。それは逆に、外的世界によって自己が「死」することである（Levinas, 1987, p. 27）。

したがって、主体が外的世界との関係性の中で生きるためには、これらの両極端の「中間点」にとどまらねばならない（Biesta, 2017=2018, p. 25）。Biesta（2017=2018）は、教育の課題は、人々にこの「中間点」に留まろうとさせることだと述べる。言い換えるなら、自己と外的世界とをどのように共存させていくべきかについて、主体の思考を喚起することである。

このとき、他者は主体の思考を喚起する存在であって、主体の思考の内容には踏み込まない。つまり、相手が実際にどのような形で主体になるかは主体の思考次第であり、他者の範疇にはない。このように他者は、「ある特定の仕方で振る舞うように他の人間に強制することのできない」方法で、主体を喚起するのである（Biesta, 2017=2018, p. 21）。こうした主体論を下敷きとすることでBiesta（2017=2018, p. 21）は、「私たちの意図や行為の客体としてではなく」、「他の人間が主

体であることを尊重」するように相手に働きかける教員の在り方を提示しようとしている。

ここまでの議論を通して、他者として学生に働きかけることを通じて主体に外的世界を突き付け、主体の思考を喚起する教員の在り方が浮かび上がってきた。また、このような教員の働きかけは、学習論から導出される介入という捉えとは根本的に異なることが見出された。したがって、他者としての教員という在り方は、ファシリテーターとして介入を最小限に抑える教員役割とは別の実存可能性として提示することができる。

C. ファシリテーターという役割論と他者としての教員の在り方—本稿の立場

ここまでの哲学的論考をベースに、本稿がとる立場を明確にしておきたい。ピースタがレヴィナスの主体論から導き出した、他者として主体（学生）を喚起するために働きかけるという教員の在り方・行為は、ファシリテーターという教員の役割や、介入という行為と対比させてどのように理解すべきなのだろうか。

まず第1に、他者としての教員は、学生を主体とみなす点で、ファシリテーターとしての教員役割と大きく立場を異にするものではない。いずれの教員の在り方も、教員の無条件の権力を否定する進歩的な思想を根本にしていると言える（Biesta, 2017=2018）。

しかし第2に、すでに述べたように、ピースタが主体の現れとして理解しているものと、学習論が議論する主体性との間には大きな違いがあることも念頭に置かねばならない。学習論では、知識を構築するのは主体なので、主体である学生とファシリテーターとしての教員は、完全に立場が異なる。このとき教員の介入は、学生の主体性を一時的に停止する行為とみなされる。他方、ピースタは、主体の発現は他者の行為に依存すると考える。このとき教員の働きかけは、学生が主体であることを自覚し、外的世界との関係性の中で生きるための思考を始める契機となる。

そして第3に、こうした差異は、学習論が前提とする教員役割とは別の実存可能性を示すものであって、二者択一を求めるものではないという点を強調しておきたい。前項で示したように、Biesta (2017=2018) は、学習科学の認識論を否定してはいない。ピースタが主張しようとしているのは、こうした教育の見方が、教育に関する議論を占拠してしまうことへの懸念である。

したがって、ここで議論してきた他者としての教員の姿は、ファシリテーターとしての教員と併存可能な

ものであるとみなせる。本稿の試みは、他者としての教員という観点を提示することで、ファシリテーターとしての教員という基準から見たときにはこぼれ落ちてきた教員の行為を、別の角度から再評価することである。これは、日々の教育の中で多様な判断に迫られる教員の実践を積極的に評価していくことにつながると思われる。

D. 他者としての教員と教育実践との接続—本稿の課題

このように、ピースタとレヴィナスによって導かれる他者としての教員という捉えは、学習論がほぼ暗黙の前提として共有されている今日の大学教育界に対して重要な批判的視座を提供する。しかし、ここまでの議論はファシリテーター・介入概念ではすくい切れない教員の別の在り方を理論的に意義づけるものである一方で、その実践上の意義についてはほとんど何も明らかにしていない。すなわち、他者としての教員の姿が具体的に教育実践の中でどのように発現するのかという点や、他者としての教員という捉えがあることが教員の実践にどのようなメリットをもたらすのかという点は、哲学的な議論を通じては説得的に示すことができていない。そこでここからは、具体的な教育実践のデータを提示しながら、他者としての教員の实存可能性を実証していく。それを通して、他者としての教員の具体的なイメージを共有し、さらに、こうした捉えをもつことによって、教員が自身の教育実践をポジティブに評価できるようになる可能性があることを示していきたい。

3. 本稿の視角と事例

A. 何を実証するか

ここから本稿が目指すのは、積極的に学生に働きかけながら学生の主体性を喚起する、他者としての教員の实存可能性をデータに基づいて示すことである。そこで、日ごろファシリテーターとしての教員役割を自覚的に引き受けている教員を事例として取り上げ、この役割からの逸脱を、他者としての教員という新たな教員の在り方の芽生えとして評価していきたい。

実証の手順を以下に示す。まず、教員のインタビューから、教員がファシリテーターという役割を自覚していることを明らかにすると同時に、その役割に伴う困難に焦点を当てる。次に、実際に教員がファシリテーターとしての教員の役割を一時的に放棄したと

思われる学生との議論の場面を取り上げ、そこで教員が他者として学生の主体性を喚起していたと評価できることを示す。

以上を通して、教員がファシリテーターとしての役割から降りることに関して、「過度な介入」といった否定的な評価ではない評価がありうることを主張していく。これはつまり、ファシリテーターとしての教員という枠組みからは過度な介入としてしか見えなかった場が、他者としての教員というレンズを通して見たときに、全く異なった見え方をするということである。

B. データ

本稿が用いるのは、ゼミ活動の参与観察の記録とインタビューデータである。対象は、大都市圏に位置するX大学医療系学部の教員Pのゼミである。X大学医療系学部は、3年次に約1か月間の集中的なゼミ期間を設けている。学生は本人の希望を基に、原則3名を1組として各教員のゼミに振り分けられ、期間中はほぼ毎日ゼミ活動に従事する。教員Pのゼミはこの期間を利用して、フィールドワークを通して医療問題に触れ、医療者としてできることを考える活動を行っている。筆者は2017年度の教員Pのゼミ活動の参与観察を行った。2017年度のゼミには、第一希望者3名(学生A・B・C)が配属されていた。

本稿の課題に対して教員Pのゼミを事例として取り上げることが妥当な理由は2つある。第1に、教員Pは、学生の学びにおける教員の役割を自覚しており、それはファシリテーターとしての教員に非常に近いものであった。第2に、学生的人数が3名と少数であることから、教員と学生との直接のコミュニケーションを多数目の当たりに行うことができた。それによって、教員Pが日ごろからファシリテーターとしての教員役割を進んで遂行している様子や、一貫してそのように振る舞うことの困難、そして、困難に直面した際、

別の方法で学生とかかわる様子を見ることができた。

筆者はゼミの活動の参与観察を実施し、フィールドノーツを書き起こした。さらに、教員と学生に対して半構造化インタビューを行った。分析に使用したデータの概要は表1に示した通りである。

なお、教員と学生のやり取りで筆者がほぼ発言することはほぼなかったが、教員に促されて一言程度意見を述べることも数回あった。また、学生がフィールドワークに赴く際は、筆者も学生と同じ立場で活動に参加した。

C. 倫理的配慮

本稿の研究は、調査前に筆者が教員Pの共同研究者という形でX大学の倫理委員会に申請し、認可を受けた。学生3名には倫理委員会の認可を受けた方法を用いて調査の合意を得た。

筆者は教員と学生双方に、筆者の目的はありのままのゼミ活動をみることであり、それを評価することではないと事前に伝えた。また学生には、筆者が学生を評価したり、評価に関わる情報を教員に提供したりすることは一切ないことを伝えた。加えて、筆者に知られたくない・見られたくない場面では、筆者が退席するので申し出てほしいと依頼をしたうえで観察を実施していた。さらに、教員や学生とは、観察場所以外での食事や雑談を通じて交流を深め、筆者の観察に対する調査協力者の心理的負担が小さくなるように努めた。

4. ファシリテーターとしての教員役割とその困難

A. ファシリテーターとしての教員の自覚と実践

まずは、教員Pの教育観、そしてその中で教員としての役割をどのように認識しているのかを確認する。

<引用1(教員Pの語り)>

たぶん、ほんとの理解っていうか、自分の内から生ま

表1 分析に使用したデータ

データ名	データ量	収集期間	調査実施場所
フィールドノーツ	30本(19日分※) ※全活動日25日中、フィールドワーク先の都合等で筆者が観察できなかった6日を除いた日数。	2017年6月～7月	X大学内、もしくはX大学周辺のフィールドワーク先
インタビューデータ	5回分 教員：2回 学生全員(グループ)：1回 学生B・C個別：各1回	2017年6月～9月	教員：教員P研究室 学生：X大学内の学生ラウンジや食堂

れて初めて自分のものになるかなって気がするんですよ。「こういう場合はこうです」とか、「こういうときには、こうしないといけません」というのをいくら聞いても、なかなか自分のものにならない。だけど、いろんな体験を通してとか、ほんとに体験を通すのが1番強いと思うんですけど、「あ、こういうときにはこうしなきゃいけないな」って思えたときに、初めてほんとにその人のものになると思ってるんですよ。だから、私はどっちかというと言いすぎちゃうんですけど(笑)。言いすぎないように、本人が気がつく、そういう貴重な機会を取らないようにします。(6/27インタビュー)

「自分の内から生まれて初めて自分のものになる」という語りに象徴されるように、教員Pの教育観は、学生が知識を構築するという学習論と親和的である。そうした中で教員Pは、自身の役割を限定的に捉えている。教員の話す「いくら聞いても、なかなか自分の[学生自身の]ものにならない」ので、「[学生]本人が気がつく…貴重な機会」を教員が「取らないように」心がけているという語りは、自身の介入（「言いすぎること」によって学生の学ぶ機会が失われる可能性を常に自覚していることを示している。

次に、こうした役割の自覚の下で、教員Pが具体的にどのように教員として振る舞おうとしているのかを見ていく。

<引用 2（教員Pの語り）>

深い内容でいろんな考え方があるときは、一概に「正しい・誤ってる」は言えないじゃないですか。…「あ、それ違うよ」とか言うと、もう言えなくなっちゃう。「あ、間違ったことを言う」と指摘されるんだ」と思ったら言えなくなるから、間違っても、「ああ、なるほど」みたいなとか、あるいは、「ああ、そういうのもあるかもね」みたいなぐらいで、とにかくいっぱい意見を出してもらってというのは心がけてますかね。(6/27インタビュー)

このように教員Pは、「いろんな考え方」を「とにかくいっぱい…出してもらおう」ために、「ああ、なるほど」と「間違った」ことを「指摘」しないようにしているという。つまり教員Pは、学生に対して自由に考え、発言することを促すことが重要だと捉えており、その実現のために学生の発言に対する評価を控えて、まずは承認するという振る舞いを心がけている。

教員Pのこれらの語りは、学生が「経験から学ぶ可能性」(Weimer, 2013=2017, p. 89)を最大限尊重することを志向している点や、学生に「間違っていてもいい

ので、……できるだけ自分の頭で考えて言葉にして外に出させる」(溝上, 2014, p. 154)ことを狙って自覚的に振る舞おうとしている点で、ファシリテーターとしての教員の役割と親和性が高い。このように教員Pは、学習論の観点から自身の役割を捉え、学生の学びを損なわないように周辺的な役割に徹しようとしている。

こうした教員Pの役割の自覚が典型的に表れた場面を確認しよう。引用3は、在宅医療のフィールドワークを行った後、教員Pが学生たちに振り返りを促しているところである。

<引用 3（教員Pと学生たちのやり取り）>

教員P：[在宅医療] 普通の外来と何が違うと思った？

学生A：うーん…問診の長さは違うなと思いました。

教員P：なるほど…(学生Bに向けて)何が違うと思った？

学生B：訪問診療はバイタルサインが全てで、病棟での診療はもっと細々している印象でした。

教員P：なるほど…(学生Cにも同じ質問)

[中略]

教員P：在宅ならではのものがあって、それが何かを見出してもらわないといけないと思う。(7/10フィールドノーツ)

ここで教員Pが用いた「なるほど」という承認は、学生の発言を促すために教員Pが心がけている振る舞いと一致する。教員Pがインタビューで語ったファシリテーターとしての教員役割と、それを実現するための振る舞いを、教員Pが実践していることがわかる。

B. ファシリテーターであり続けることの困難

しかし、引用3の教員Pの最後の発言（「在宅ならではのものを「見出してもらわないといけない」）は、学生の発言内容に対する教員Pの不満を暗に示している。ここからは、学生の考えや発言を促すことが、必ずしも教員Pが思い描く成果に結びついているとは限らないことが見てとれる。

こうした実践上の課題を踏まえて教員Pの語りを振り返ってみると、そこには、複雑な状況下で教員役割を全うすることに対して、教員Pが多少の困難を感じていることがにじみ出ていることに気づく。引用1波線部の「私はつい言いすぎちゃう」という語りは、役割に対して自覚的であったとしても、「つい」そこから逸脱してしまう可能性が、教育実践の中には常に存在していることを示唆している。それと同時に、こうした逸脱を過度な介入とみなし、肯定的には捉えられ

ていない教員Pの自己評価が垣間見える。

ここまで見てきたように、教員Pは、自身はファシリテーターとして周縁的な役割に徹するべきだと考えていたが、そこからの逸脱の可能性にも気づいていた。ただし、そうした中でも教員Pは、自身が学生に働きかけていくことに関して否定的な自己評価を下していた。ここから示唆されるのは、ファシリテーターとしての教員役割を自覚する教員であっても、その役割を終始徹底することは困難であること、そして、このような困難を教員自身が自覚しているにもかかわらず、学生に積極的に働きかけることに関して、過度な介入という捉え以外の評価枠組みが不足していることである。

5. 他者としての教員の発現の仕方

A. ファシリテーターからの逸脱

次に、教員Pがファシリテーターとしての教員役割を徹底することが困難になった場面を引用する。以下の引用は、貧困層が多く住む地域で医療活動をするQ医師（「Q先生」）のクリニックに学生たちが見学へ行き、その後初めて学生と教員Pが議論した場面である。教員Pは最初、見学の感想を学生に自由に語らせていた。そこで学生は、訪問した地域の現状を「声をかけられたり、からまれたりするかも」といった表現を用いて説明した。このような発言が貧困状態にある人々の「ステレオタイプの像」につながるのではと懸念した教員Pは、前章で自覚していた役割やストラテジーとは明らかに異なる方法で、学生と接している。

<引用 4（教員Pと学生Cとのやり取り）>

教員P：たしかに、急にからまれたり、予測できないことも起こるかもしれない。…けど、そこに住む人全員が暴力的で、からんでくるわけじゃないと思うんだけど。どう思う？

学生C：正直、そう【筆者注：急にからんでくるような人だと、第一印象で】思った人は一人もいないです。…【でも、】この人は薬やって、Q先生がやめさせて…けど、またやっちゃってっていう人もいて。でもその人、普通の明るいおじちゃん、だから、見かけだとわからないな—って。（7/3フィールドノート）

教員Pは、学生の意見に対立する自身の意見を表明し（「そこに住む人全員が暴力的で、からんでくるわけじゃないと思う」）、学生に「どう思う？」と問いかけている。この接し方は、評価を控えることで学生の自由な発言を促すという、教員Pがファシリテ

ター役割を引き受けるときに心がける振る舞いからは説明できない。

B. 学生の思考のはじまり

注目すべきは、学生が教員の立場に一部理解を示しながら（「正直、そう思った人は一人もいない」）、自分の考えを教員Pに説明しようと試みている点である。学生は教員Pの意見を完全に無視しているわけではなく、自身の意見を基礎としつつも、教員Pの意見の異質性とも向き合おうとしているのである。このような学生の応答は次の場面でも見られる。

<引用 5（教員Pと学生Bとのやり取り）>

教員P：Q先生の患者さんに対する優しいまなざしとか、患者さんを敬愛するような場面もあったような気がするのよね。…どう？

学生C：Q先生の接し方は当たり前って言うか。…たしかに、患者さんに対するフランクさをいつも持っていて、でも、それを言葉にして伝えるとかじゃなくて、当たり前にできるようになるう、って思う事だから、言わずもがなになってるのかな。（7/3フィールドノート）

ここでの学生は、「たしかに、患者さんに対するフランクさをいつも持っていて」と、教員Pから提示されたQ医師の別の側面を再認識しながら、それは「当たり前にできるようになるう」としていることだと自身の観点を付け加えている。このように学生は、教員Pの語りかけを契機として、外的世界と自身の主観との共存を図るための思考をめぐらしている。

後日実施した教員Pのインタビューからは、教員Pの語りかけによって、学生の思考がその後も継続したことが示唆された。

<引用 6（教員Pの語り）>

直接的ではなかったかもしれないですけど、学生のほうでも自分が意図している言葉、「これを言いたかった」っていうことを伝え直すっていうようなこともあったりして。だから、私が最初に、「ええ、そんなふう思ったのか」っていうのとは、またちょっと違ったのかもしれないっていうこともあったりするの。…そこにいる方たちが「ほんとに、そういう人たちなんだ」っていうふうに決めつけたというよりは、そういうふうに思わせる環境であると。その人たちへのステレオタイプの思い込みというよりは、やっぱりああいう地域というか、コミュニティに対する感想だったみたいな。（9/1インタビュー）

学生が後日教員Pに対して「これを言いたかったっ

ていうことを伝え直した内容からは、当初のやり取りではもっぱら「人」に焦点を当てて発言をしていた学生が、「地域」という新たな観点を得ている様子が垣間見える。もちろんこれが学生自身の発言をそのまま反映しているとは限らないが、教員Pの「またちょっと違ったのかもしれない」という発言からは、学生の思考の成果が教員Pにも理解可能なものがあったことを示唆している。つまり学生は、自身の当初抱いていた理解と、教員Pの提示した観点との整合性を保つ努力をしながら、外的世界を理解し直したのである。

C. 他者として語りかけ、主体を尊重する教員

また、一連のやり取りを通じた教員Pの変化にも注目したい。

<引用 7 (教員Pの語り)>

なんかのときに [学生が] ちょっと言っていたのは、たとえば道端に座って将棋をしているとか、なんかわからないけれども。そういう方たちのところを通り過ぎるとき、よその感っていうか、あるいは侵入者として見られてるような感じなのかなと、ちょっと想像しました。(9/1インタビュー)

教員Pは、学生が「なんかのときにちょっと言」った内容から、初めてその地域を訪れたときに感じるごちない感覚（「よその感」、「侵入者として見られてる感じ」）を「想像」することを通して、学生の理解を尊重しようとしている。教員Pは最初、自身の意見を提示するという方法で学生に働きかけた。しかしそこから生じた学生の思考の結果を受けて、次は教員Pの側が、学生自身の理解と自らの理解を共存させようと試みている。このような過程を通して、教員は学生が主体であることを否定しない形で、他者として学生に働きかけることに成功していると言える。

この事例では、教員Pは普段心がけているファシリテーターとしての教員役割から逸脱した方法で学生に働きかけている。しかし、働きかけを契機に始まった学生の変化、そして教員Pがその変化を受容するまでの過程は、ファシリテーターとは別の方法で、教員が学生を主体として尊重していることを示している。したがって、ここでの教員Pの行為がファシリテーターとしての教員役割から逸脱しているからと言って、その行為は「過度な介入」として否定的に評価されるべきではないだろう。

6. 議論

本稿は、ファシリテーターとしての教員役割とは別の観点から、教員の在り方や行為を評価することができないかを模索した。そのために、ピースタがレヴィナスの主体論を発展させながら形成した教育哲学を基に、他者としての教員という新たな教員の実存可能性を提示した。そのうえで、ファシリテーターとしての教員役割を自覚する教員の実践を事例として取り上げ、その役割の継続に困難が生じた際の学生へ働きかけをどのように評価すべきかを示した。具体的には、教員の働きかけに対する学生の応答責任の自覚、それに端を発した思考のプロセスを通じて、学生が新たな観点から外的世界を理解していく様子、そしてその理解を教員が尊重する様子を示した。これらの過程をとおして、学生に働きかけることと、学生を主体として尊重することの両方を同時に達成する他者としての教員の在り方を提示した。

学習論が前提とする構成主義は、主体である学生への働きかけを極力控えるファシリテーターとしての教員役割を強調する。ここでは、学生への働きかけは、学生の学びを促すための最小限の介入という捉え以外の方法では積極的に概念化されてこなかった。

学生への働きかけを表現する方法として介入以外の概念が存在しないことが引き起こす問題に関して、本稿が明らかにしたのは以下の2点である。第1に、日々の教育実践の中で、必ずしもファシリテーターとしての教員という役割を徹底できない教員が、自身の実践を否定的に評価してしまう可能性である。

第2に、実際に教員が積極的に働きかけている場面に、介入という言葉では説明できない事象が含まれているという問題である。学習論において介入は学生の主体性を制限する行為であるから、過度な介入は望ましくない結果をもたらすことが演繹的に推論できる。しかし実際には、最低限の介入以上の働きかけが行われても、否定的な結果が表れないこともある。5章での教員Pの学生への働きかけ方は、最低限の介入だともみなせないが、そこから始まった学生—教員間の対話は決して無駄とは言えない。学生は、他者である教員の観点を取り込みながら、教員とともに成長²⁾している。

このように、他者としての教員という捉えは、これまでの学習論を前提とした理論体系からは説明できなかった教育の在り方や成果を、積極的に評価するための新たな枠組みを提示している。こうした代替枠組み

があることは大学教育研究にとって意義深いはずだ。大学教育が果たすべき役割に関して長年の議論があったことから示唆されるように、学習論の観点から実践を評価することが主流化したからと言って、「大学教育のあるべき姿」がただ1つに限定されることは決してないからである(広田 2019, p. 193)。また、田中(2011)が、教員と学生の関係性が「相互性と役割関係の両極」の間を揺れ動く指摘したように、ファシリテーターや介入といった教員の役割・行為の捉え方が普及したからと言って、それ以外の学生との関わり方が大学から消滅するわけでも決してない。これらの議論はいずれも、大学教育の理想の在り方が1つの観点で塗り固められることが望ましくないことを示している。

繰り返しになるが、この実存可能性を示すことが、ファシリテーターとしての教員役割の有効性を否定することにはならない。重要なのは、教員が実践においてファシリテーターの限界に直面した際、代わりにどのように振る舞うことができるのかの選択肢が増えることである。

本稿が示した他者としての教員は、あくまでファシリテーターではない教員の在り方の1つの可能性である。したがって、他者でもファシリテーターでもない、別の評価枠組みの実存可能性も残されている。教員がファシリテーターとしてどうあるべきかという議論もまだ尽くされていないが(関田, 2017)、こうした技術的な議論と同時に、どのような教員の在り方が望ましいのかという根本的な問いを絶やさないことも重要だろう。

謝辞

調査にご協力いただいたP先生、学生のAさん・Bさん・Cさん、ならびに、フィールドワークを快諾してくださったQ先生をはじめとするすべての方々に御礼申し上げます。なお本稿は、上廣倫理財団平成28年度研究助成の成果の一部である。

注

- 1) この点でレヴィナスの認識論は、構成主義の認識論と大きく異なる。
- 2) ここでの成果を、学生の学んだ内容や、学び深さという観点から評価することもできるかもしれない。しかしこうした評価を試みることで自身が学習論を前提としており、それはファシリテーターとしての教員役割とは別の教員の在り方の実存可能性を示そうとした本稿の立場と矛盾する。そこでここでは、本稿と同様に

学習という観点に限定した教育の成果の評価に批判的なBiesta(2017=2018)の表現を援用し、「成長(grown-up)」という言葉を用いて、5章で引用した実践の意義を提示することにした。Biesta(2017=2018, p. 26)によると、成長とは「他者とともに生きる人生にとって、私たちが望むものが望ましいものなのかどうかと問うことによって、私たちの欲望が点検された現実を受け入れるプロセス」であり、世界の中で生きる主体にとって不可欠な過程であるという。なお、学習論においてはdevelopmentの対訳に「成長」が用いられることがあるが、これは学生の変化が既存の「成長」指標を満たす度合いを示す概念であり(溝上・及川, 2012, p. 126)、ここでの「成長(grown-up)」とは意味が異なる。

引用文献

- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning — A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-26.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. London: England: Routledge. G. ビースタ(藤井啓之・玉木博章訳)(2016)『よい教育とはなにか—倫理・政治・民主主義』白澤社.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group. G. ビースタ(上野正道監訳)(2018)『教えることの再発見』東京大学出版会.
- 広田照幸(2019)『大学論を組み替える』名古屋大学出版会.
- Levinas, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme*. Montpellier: Fata Morgana. E. レヴィナス(小林康夫訳)(1990)『他者のユマニスム』水声社.
- Levinas, E. (1987). "The Ego and the Totality." In *Collected Philosophical Papers* (pp. 25-45). The Hague: Martinus Nijhoff.
- 溝上慎一(2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂.
- 溝上慎一・及川恵(2012)「学生の学びと成長・支援」『生成する大学教育学』ナカニシヤ出版, pp. 119-159.
- 中井俊樹(2015)「アクティブラーニングの課題を理解する」中井俊樹編著『アクティブラーニング』玉川大学出版部, pp. 11-19.
- 関田一彦(2017)「監訳者あとがき」M.ワイマー(関田和彦・山崎めぐみ監訳)(2017)『学習者中心の教育—アクティブラーニングを活かす大学授業』勁草書房, pp. 293-296.
- 田中毎実(2011)『大学教育の臨床的研究』東信堂.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: five key changes to practice (2nd edition)*. San Francisco: CA, Jossey-Bass. M.ワイマー(関田和彦・山崎めぐみ監訳)(2017)『学習者中心の教育—アクティブラーニングを活かす大学授業』勁草書房.

(指導教員 中村高康教授)