



TITLE:

<シンポジウム報告>「教えること」と「教育」の間に:P.ジャーヴィス氏との対話をふり返って

AUTHOR(S):

吉田, 正純

CITATION:

吉田, 正純. <シンポジウム報告>「教えること」と「教育」の間に:P.ジャーヴィス氏との対話をふり返って. 京都大学生涯教育学・図書館情報学研究 2012, 11: 161

ISSUE DATE:

2012-03

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/158652>

RIGHT:

「教えること」と「教育」の間に
—P. ジャーヴィス氏との対話をふり返って
Between “Teaching” and “Education”: A Reflection on Dialogue with P. Jarvis

吉田正純
YOSHIDA Masazumi

1 『生涯学習支援の理論と実践』出版記念関連企画の概要

2011年3月、京都ジャーヴィス研究会（渡邊洋子代表）は、ピーター・ジャーヴィス編著『生涯学習支援の理論と実践～「教えること」の現在』（明石書店）の翻訳・出版を記念して、ジャーヴィス氏（サリー大学名誉教授）を京都にお招きして、一連のシンポジウム・ワークショップを開催した。2日・3日には京都大学総合研究2号館において「討論・教えることの今を問う！」と題して、研究会メンバーと大学院生を中心にディスカッションを行なった。5日には京都大学楽友会館にて、「変動する社会の中で『教えること』とは—高等教育・生涯学習をめぐる日英研究者の対話」と題して、上杉孝實氏（京都大学名誉教授）・溝上慎一氏（京都大学准教授）を招いたシンポジウムを開催した。さらに6日にはキャンパスプラザ京都で、「専門職教育で『教えること』」と題して、実践・研究交流会を開催した。それぞれのテーマからもわかるように、訳書の題名ともなっている「教えること (teaching)」に焦点をあてて、一連のプログラムを立案し実施した。

京都大学での討論「教えることの今を問う！」では、大学院生を中心としたメンバーが、半年前からジャーヴィス氏の著書を読み合わせし、それぞれの問題意識のもとに用意した質問をぶつける形で、現代において「教えること」とは何かについて討議を行なった。初日に予定通りそれぞれの質問（問題提起）を読み上げた所で、今回のセッションで最も印象的な「事件」が起こった。ジャーヴィス氏は直接の質問に少しだけ答えた後、今度は「それではあなたたちにとって『教えること』とはどういうことですか？」という問いを發したのである。参加者たちは懸命に言葉を探して答えていたが、ジャーヴィス氏は「それではどのように教えるのですか？なぜそのように考えるのですか？」と、静かに問うだけで、次第に沈黙が続いた。終了後、ジャーヴィス氏と教員は別室に移して学生だけでゼミ室に残されたのだが、そこから一体これはどういうことなのか、長時間にわたって議論が行なわれたという。訳書の中で「ソクラテス法」という問いだけを發することで、自分たちのあり方を振りかえる手法ではないのか、そのために借り物ではない自分たちの考えを掘り下げていなかったのではないのか。あるいは同書の中の「断絶(disjuncture)」という、今までの認識枠組みでは理解しきれない事態を意識することこそ、今ここで求められているのではないかなど。実はジャーヴィス氏自身も初めて会う学生たちとどのようにセッションを活性化するか迷ってはいたようだが、結果的にただ「お話を聞く」だけではありえない強い印象を残すこととなった。翌日のセッションではうって変わって、参加者それぞれから「私は『教えること』をこうとらえるが、ジャーヴィス先生はどう思うか」といった議論が提起され、ジャーヴィス氏も自らの経験や思考をもとにさまざまなアイデアを提供してくれた。教える場面、特におとなに教える場面では、この初日のような「沈黙」や「断絶」

を恐れることが多々あるが、それを恐れず「問い」を投げかけ続ける勇気を、また学習者が自らを掘り下げたことを、私たちは学ぶことができたと思う。

3月5日に行なわれたシンポジウムについては、本誌掲載のシンポジウム報告の渡邊洋子「P・ジャーヴィス教授の招聘とシンポジウムの趣旨」、およびP.ジャーヴィス「学習支援者になるために」をご参照いただきたい。ジャーヴィス氏は「よい学習支援者（教師）になるとはどういうことか」という問いを立て、自らがおとなの学習支援者として関わってきた経験をふり返り、変動する現代社会でも変わらない「教えること」の本質とは何かについて提起した。著書にもあるように「教えること」とは単なるテクニックや知識の体系ではなく、多様な学習者それぞれがどのように成長したいのかをつかみ取る、職人的な「わざ」を含んでいるとされたのが印象的であった。そのためには経験を積むだけではなく、教える実践に含まれる経験知・暗黙知を振りかえり、意識化することが不可欠であり、そこにこそ専門職(professional)としての教師の専門性があることを強調された。

続いて「多様化する学習者、多元化する教育実践—教える『専門性』をめぐる」と題して、上杉孝實氏と溝上慎一氏の報告をもとにシンポジウムが行なわれた。上杉氏の報告では、「生涯学習・社会教育実践の現代的課題」として、日本におけるおとなを教えるという実践について検討された。上杉氏は社会教育では、講座のチューター（講師）は学習者と1、2回しか顔を合わせる機会がなく、また社会教育職員は教師ではなくオルガナイザーであるため、いずれもおとなを「教える」ことが意識されにくかった点を指摘された。しかし学習者個人の経験や相互学習を、社会的背景を含む「全体的なパースペクティブ」に結び付けるような「省察的学習」を支援するためには、より高度な専門性をもった社会教育実践者が必要であると述べられた。続いて溝上慎一氏から、「アクティブラーニングの観点から高等教育における新しい『教えること』の展開を見る」というテーマで報告が行なわれた。溝上氏は高等教育において学習者の能動的な学習（アクティブラーニング）を取り込んだ授業について、その定義と質を高める装置について言及された。その上でアクティブラーニングを妨げる日本型授業システムの限界として、講義と演習が一体化していない点や学生の「将来の見通しと実行」が不明確な点などが指摘された。各報告の後、会場から数多くの質問・意見が出され、報告者から「教えること」について改めてそれぞれの角度からの応答が述べられた。まとめとして前平泰志氏（京都大学教授）から、近代において「教えること」が専門職として成り立ってきたことと、その「教えること」の自明性が揺らいでいることが指摘された。またそのことを今後の議論の共通の土俵とした上で、今一度「教えること」と「学ぶこと」の非対称な関係を改めて問うていくことが必要ではないかという意見が述べられた。

3月6日に行なわれた「実践・研究交流会」では、教育関係の研究者だけではなく、医療や企業内教育・ユースワークなど、様々な分野の「専門職」育成に関わる実践家も交えて、意見交流が行なわれた。ジャーヴィス氏は自ら半世紀以上にわたって「教えること」に関わってきた経験をふり返りつつ、高度な専門性に関わるおとなに教える際の困難さと課題について、問題提起された。この日は講義形式だけではなく、お互いの日ごろの実践を持ち寄って、その経験をリソースとして話し合うことを目的としていたため、少人数でのグループディスカッションを行なった。看護職の育成や中小企業・行政機関での研修など、

吉田：「教えること」と「教育」の間—P. ジャーヴィス氏との対話をふり返って

さまざまな場面で「教えること」の多様性を実感しながらも、共通する課題や参考になる実践もあり、白熱した議論が行なわれた。特に後半部では「学習者のモチベーションが低いという問題をどう克服するか」が焦点となり、さまざまな手法や工夫が述べられる一方で、ジャーヴィス氏からはそもそも何らかの関心・動機をもって参加している学習者を理解・信頼することの大切さ等、貴重な助言をいただいた。異業種の専門職の間で「教えること」の共通課題を探る試みはこれまで決して多くはなく、参加者からこのような実践・研究両面での交流を続けたいという意見が数多く寄せられた。ジャーヴィス氏の帰国後に立ち上げた「異業種間専門職教育(Inter-professional Education)研究会」も、こうした議論を踏まえて発展的に継続しようという試みである。

2 『生涯学習支援の理論と実践』を読む視点

ここであらためてジャーヴィス氏の著書『生涯学習支援の理論と実践—「教えること」の現在』（渡邊洋子・吉田正純監訳、2011年、明石書店）から、「教えること teaching」と「教育 education」のあいだにどのような区別がなされていたのかを、再考してみたい。

「教えること」は、「教育」とは同じではない。生涯学習論が提起されて以降、学習者を中心とする根底的な転換が起こった後の、一回りした後の「教えること」の再考が、同書のテーマである。タイトルでもあるこの「教えること teaching」こそ、私たちが訳語にもっとも苦心した言葉である。「学習 learning」が「学ぶこと／学び」とほぼ同義であるのに対して、対になる「教育」は education であって、「教えること／教え」ではない。日本語でも「教育」は行為としての「教えること」と、制度としての「教育」の両方を含んでいるが、その違い・「ズレ」に気づくことが、理解の鍵になると思われる。

これを解きほぐすため、まず元木健・田中萬年編著『非「教育」の論理』（明石書店 2009）を取り上げたい。ここで田中は、「教育」は education の訳語として適切でないのではないか、と問題提起している。というのは「教育」の語は「教育勅語」を前後する時期に、文部省によって国家に統制を強める意味で導入されたものであり、education の「能力開発」的な意味から程遠い言葉だからであるという。そこでは庶民にも広く用いられてきた「学問」(learning の意味)に代えて、誰か(国家・学校・企業…)に「与えられるもの」としての「教育」が確立してきたものと分析されている。これは「学校化社会」が成立し、制度として学校へ行くことが「教育」を意味するようになり、人が「教えること」が「教育」に取り込まれていくのとも軌を一にしているように思われる。もっとも本書で述べられているように英語の education も、近代において「本来の」一対一の関係から、制度化され他律的なものとなってきたのも事実である。その意味では非「教育」の「教えること」の空間を探求することは、世界共通の課題になりつつあるのかも知れない。

もう一つ「教えること」を考える示唆を与えてくれるのが、戦後長く国語教育にかかわり「単元学習」などで知られる大村はまの実践である。大村は「教えない教師」を繰り返して批判し、『ほんとうに学ぶこと』を教え、教師である自分を越えていけるような人に育てる(『教えるということ』[新編]、ちくま学芸文庫、1996、p48)ことを目標としてきた。雑誌や広告などを含む多様な教材を用いた「単元学習」は、一般に経験主義教育・生徒中心の実践の一つとして位置づけられてきた。しかしそれは「学習」を放置することとは程

遠く、学習者の「問い」を引き出すために、万全の研究・準備と手立てをもって臨むことを意味していた。それは自分の意見をはっきりと言葉で述べて話し合いを行い、「自分の心を文字というものを使ってそのまま伝わるものにする」（大村はま／荻谷剛彦・夏子『教えることの復権』ちくま新書、2003、p71）ために、教師はあらゆる支援を行なうというものである。学校現場では管理・評価・会議などによる「教育」の質向上が強調される反面、子どもと向き合って「教えること」はますます難しくなっているのは、イギリスでも同じである。そうした意味で社会的困難に立ち向かう「社会的な役割としての『教えること』」（前掲書・荻谷 pp214-219）を考察することが、本書でもまた大きなテーマになっているといえる。

これらを踏まえて、改めてジャーヴィス編著『生涯学習支援の理論と実践』の、特にジャーヴィス氏が執筆した第一部を中心として、「教えること」がどう位置づけられているか追ってみたい。まず第1章では総論として、学習社会と知識社会への変化のなかで、「教えること」の意味がどう変化してきたかを整理している。すなわち学習社会において「学習者中心」となる一方で、計画化や市場化が進み、他方で知識社会では「知」が実践や経験に開かれたものであることが求められるとされる。その両方によって「教えること」は、教師による一方的な知の伝達であるだけでは、もはや通用しなくなっていることが示されている。第2章ではこれを受けて、「教えること」の概念を精査したうえで、近代において「教えること」が客体化した「技術 technology」として成立してきたと述べる。一方で「教えること」には教えるスタイルや倫理も含めた「わざ art」の側面もあり、そこに教育を人間のプロセスに引き戻す契機があることが指摘されている。第3章ではこのうち「教えるスタイル」、すなわち教える方法・技術と区別された教師の個性やふるまいを取り上げ、そこでの学習者との対面での交流に注意を払うことをもとめる。第4章ではもう一つの教えることの「倫理」、つまり教える者と教えられる者の関係性について、ブーパーやレヴィナスを引用しつつ、いかにして「他人」から「顔と顔」の関係に入っていけるか考察している。いずれもジャーヴィスの手になる原稿で、「教えること」という人間的な「わざ」＝アートを、学習社会の中でいかにして取り戻していけるのかを考察していると思われる。

以上のように、同書では昔ながらの啓蒙的・権威的な教育への回帰を訴えるのではなく、「学習者中心」以降の「教えること」のあり方を、さまざまな面から再考している。それは学習者が本当に自ら学び考えることを支えていくためにこそ、教育者ならではの「わざ」や能力が必要だという立場だといえる。日本でも生涯学習論の登場以降、学校教育以外では「教えること」の専門職や施設は不要で、「自由な学び」があれば十分とする言説が、政策的にも影響を与えてきた。学校教育でも「ゆとり教育批判」以降の議論は、（大村はまの意味での）「教えること」を放棄した、一律の能力評価・管理をはじめとした非対話的な教育方法への回帰が「教育」と誤認していることが多い。イギリスの事例はその意味では理想的な「お手本」としてではなく、むしろサッチャリズム以降の「教えること」放棄へのひとつの批判・反省として、本書を読むことができるだろう。そうすれば私たちの日々の実践において、「教えること」の専門性とは何か、「教える」役割とは何かを考えるヒントが、数多く発見できるとと思われる。

吉田：「教えること」と「教育」の間に—P. ジャーヴィス氏との対話をふり返って

3 「3.11 以後」に「教えること」を問う

ジャーヴィス氏の来日直後、入れ替わりでM. ラニニベル氏とN. ビール氏を迎えたセッションを開催している最中に、あの東日本大震災が起こった。「ローカルな知とエコ＝ロジカルな人間の形成」をテーマに話し合っているまさにその時に、私たちは福島第一原子力発電所の事故をはじめとして、最先端の科学的知の象徴がもろくも崩れ去り、エコでもロジカルでもない現実にも向き合わざるをえないことになった。ジャーヴィス氏が『生涯学習支援の理論と実践—「教えること」の現在』で繰り返し述べるように、「教えること」の正統性を保障してきた学問分野の専門性や社会的な権威は低下し続けてきた。「真実」の知の伝達を独占するような「伝統的な教師」（同書 pp27-29）や、すべてを予測し対策を計画しうる「専門家」のイメージは、すでに過去のものとなりつつあったといえるだろう。さらに東日本大震災のなかで「教えられてきた」ことの不確かさが明らかになるにつれ、「想定外」「隠蔽」「御用学者」「安全神話」等といった言葉が日常会話で使われるほど、人々の間に「専門性」や「計画」への不信は広がっている。

ジャーヴィス氏が同書で述べているとおり、今までの認識では解決できないような事態が生じた時にこそ、「学び」が起きる可能性が生じる。その意味では、あまりに多くの犠牲を払ったとはいえ（だからこそ）、私たちは予期しない災害やエネルギー問題に対して、根底から「学び直す」機会も与えられたといえるだろう。しかしながらそこで何が具体的に解決しなくてはならない問題なのか、解決のためにどのような手立てが必要なのか、といった適切な「問い」が立てられなければ、当惑し立ち止まるほかない。ジャーヴィス氏は同書で世界の自明性が崩れ、それまでの経験(biography)と現実が調和しないときに、そこに（答えではなく）「問い」を提示する試みこそ、「教えること」であると述べている（同書 p162）。しかし逆にこの「教える」行為がなければ、人は不安な状態に陥り、あえて目前にある問題から目をそらし、あるいはカリスマ的な権威にすがることによって考えることを放棄することもありうる。「3.11 以後」の日本では震災復興・地域再建や原発問題のなかで、これまでにない学びが生じる一方で、残念ながら「学び」や「教えること」を放棄した思考停止と「強制としての教育」への回帰もまた広がっている。こうした事態のなかで単に「学び」の自発性を称揚するのみならず、改めて伝統的な「教育」とは異なる、問い・思考するための「教えること」のあり方が、根底から問われている。前節で触れた大村はまの実践も、従来の価値体系が崩壊した戦後混乱期の新制中学校において、日常生活と密着した「ことば」の中で生徒が自ら学習することを支援するものであったこととも通じあう。

翻訳作業と来日が終わった直後にこの「断絶」に直面するなかで、ジャーヴィス氏の著書や発言から、考え始めるための手がかりをいくつも得ることができた。その一つは、「ソクラテス法」で述べている、「問うこと」としての「教えること」である。これはソクラテスの「助産術」を換骨奪胎し、学習者が現実の生活の中で身につけてきた「暗黙知」や「経験知」をふり返り、対象化するための「問い」の設定である。興味深い例として、看護教育のなかで看護師が患者の状態を把握する際に、「におい」を判断材料にしていることに気づかせるという事例があげられている(P161)。学習者（特におとなの学習者）は経験や体験を通じて様々な感覚的・感情的な側面を含めた「学び」を重ねてきているが、そのことは「教育」による客観的な知識・スキルの獲得とはしばしば切り離されている。こうした

「暗黙知」「経験知」は「職人のわざ」や「言い伝え」のように非常にローカルな文脈に依存し、一般化が難しい（あるいは不可能な）「知」の形である。私たちは「問うこと」を通じて、近代教育がそぎ落としてきた「教えること」の個別性・特異性を、改めて構築することが課題になると思われる。学習者が自ら「問い」を発することが可能になるようなリソースを準備することは、既存の知識や価値を伝達するよりもはるかに困難で、沈黙や拒絶をうむものでもあるが、思考停止を越えるために避けては通ることができないだろう。

もう一つは同書の第1章でも言及されている、「リスク社会」と再帰性の問題である。ジャーヴィス氏は「社会の諸問題には必然的に、証明済みの答えなどまったくない」なかで「人びとが自分自身で決断を下す」(p40)ことが求められる社会が、リスク社会であり再帰的社会であるとしている。ここでも引用されているU.ベックはまさに「チェルノブイリ以後」において、近代の科学技術の発展によって解決される問題だけではなく、放射能汚染や環境破壊など科学技術そのものがうみだした矛盾につき当らざるをえないことを指摘していた(U.ベック『危険社会』、東廉・伊藤美登里訳、1998、法政大学出版局)。そしてそれは「開発・成長・近代化」といった一元的な問題解決策を出すことが問題である以上、それぞれの個人やコミュニティがそれぞれの状況の中で、より適切な判断を下すための討議なしに何も事態は変わらない社会でもある。しかし(ベックやギデنزの期待とは反して)リスク社会は必ずしも社会を再帰的にはせず、また「個人化」された人々が自らのリスクについて能動的に学ぶわけではない。むしろリスク社会以後の「政治」(およびサブ政治)は、個人に「自己責任」を負わせるために「学ばせる」テクノロジーを、マスメディアと「教育」を通じて作りあげてきたとさえいえる。そうであるからこそ、「教えること」を客観的・中立的な技術にとどめるだけではなく、立場性や価値性が書き込まれた批判的・省察的なプロセスへと向かう働きかけとしてもとらえ直す必要があると思われる。

そうした点からも訳書を出版後にふり返ることになったのが、第4章の「倫理と『教えること』」の、倫理的な実践としての「教えること」という部分である。ジャーヴィス氏はレヴィナスの『全体性と無限』の議論を参照しながら、「教えること」に込められた主観的・価値判断的な側面について強力なメッセージを込めている。ここでレヴィナスの「全体性」は「客観的・合理的な社会システムが支配的な社会」の個人を同一化・従属させるものとされる。教育がこうした「全体性」に向かうならば、他者としての学習者の存在とが否定され、いわば「顔」をもたない「よそ者」として扱われることになると指摘する。これは教室内における教師と学習者の関係だけではなく、自己完結的に批判性を喪失した一元的価値体系としての「教育」制度を意味するだろう。現代の教育において(日本でも英国でも)この「全体化」する力は、強圧的に一つの思想を強制するような形ではなく、むしろ評価や手続きなど一見客観的な教育システムの運営自体に、教育者を忙殺させることで機能していると思われる。ジャーヴィス氏はこうした「全体化」を越えて、学習者を変化しつづける「無限」としてとらえ、対話的な関係を築こうと試み続けることを対置している。同書ではフレイレも引用しながら、「教えること」には、こうした他者と対面しつづけるという「ユートピア的な夢や無限と倫理への願望」(p102)が込められているとする。それは自らと異なる他者としての学習者に対して、誠実に応答し続けることを自らに責任として課し、自らの「教えること」を不断に再帰的に問い続けるという、教育実践者の「倫理」に

吉田：「教えること」と「教育」の間に—P. ジャーヴィス氏との対話をふり返って

まで踏み込んだものである。

東日本大震災と原発事故の大惨事に直面してもなお、全体性に寄りかかることをやめない「教育」に何ができるかではなく、人々が生きるために学ぶことに寄り添って「教えること」への希望を捨てない責任こそ、ジャーヴィス氏から私たちに手渡されたメッセージであるとする。