

「個の深み」を支援する新しい 社会教育の理念と技術(その4)

—出席ペーパーに表れた学習者からの
教育批判と教育評価①—

西 村 美 東 士

1 今回の論文の位置づけ

「個の深み」を鍵概念としたこれまでの一連の拙論の副題を挙げれば次のとおりである。その1(平成3年3月)「「個の深み」を支援する新しい社会教育の理念と技術(副題なし)」、その2(平成4年3月)「出席ペーパーに表れたその実態と可能性」、その3(平成5年3月)「学習者の発言(ペーパー)に対する指導者の対応のあり方」。

今回は、学生の出席ペーパーをもとにしながら、現代青年の批判精神の所在について明らかにしたい。そして、とくに「mito 的授業」への学生からの 実際の批評をとりあげることによって、大学運営の目下の課題のひとつである学習者自身による授業評価(社会教育でいえば事業評価)のあり方をより本質的にとらえるための一助ともしたい。ちなみに、教育評価に関する私の問題意識としては、次の3つがある。

- ① その教育を支持する人が量的にどれぐらいいるかを気にするだけの評価ではなく、たとえ1%の学習者の批判であっても、それを教育に反映できる評価にしたい。
- ② 良いか悪いかの「程度」だけを気にする平板で固定的な評価ではなく、新しい教育の方向を探り出せるような個性と開発性の豊かな評価にしたい。
- ③ 学習者が被調査者として固定されることなく、名実ともに評価主体として成長できるよう、教育側と学習側とがともに育つという教育的観点を取り入れた評価のあり方を明らかにしたい。

以上の教育評価の問題においても、そこで問われているのは、評価主体(ここでは学生)が真の意味での批判能力をどれだけもっているかということである。そのため、これらについてはかなりの分量の記述が必要になりそうである。簡単には語りつくせそうもない。そこで、下記の3以下に予定した内容については次回以降に譲ることとする。これに関わる出席ペーパーおよび私のコメントは事例としてはすでにまとめてあるので、それを希望される人には MS-

DOS 標準テキストの形態で提供する。

- 1 今回の論文の位置づけ
- 2 知的水平空間における学生からの教育批判とその対応の実際
- 3 教育「される」ことへの反発
- 4 教師による学生批判
- 5 楽園追放は受けとめるしかない
- 6 批判は否定とは異なる
- 7 批判は必ずそれなりの真実を表している
- 8 真理には到達しえない
- 9 批判の刃を自己にも向ける
- 10 他者の存在が自我を深める
- 11 自他批判を通して身を構え直す学習者たち

なお、ここで紹介した「出席ペーパー」とは、学生が講義を聴いている中で、関心をもったこと、感じたこと、関連して考えたこと、関連する情報の提供、それらの考察などを、口語体でもイラスト入りでもよいから自由に書くものであり、それに対する私のコメントは翌週の授業の冒頭に行われる。また、ここに挙げた「S大・S短大」の学生は、音楽を専攻しながら教職や社会教育主事の課程を学ぶ大学生と短大生であり、「T大Ⅰ部・Ⅱ部」の学生は、おもに教育学部、社会学部の1部学生と社会人入学者を含む2部学生である。そして、mito 以下のコメントは、それぞれの出席ペーパーについて私が授業までに準備しておいたメモである。

2 知的水平空間における学生からの教育批判とその対応の実際

1992. 12. 2. T大Ⅱ部社会教育概論, 男

何か最近, mito さんの講義って, 説教くさくてつまらない。4月, 5月の頃は, 毎週, 来るのが楽しみでしたが, 今ではそれほどではありません。(全文)

mito 「説教くさい」というのは, ぼくにとって最大の批判に近い言葉だ。ちなみにぼくの授業に対する最大の批判は「退屈する」ということである。「説教」からは「反抗」が生まれるけれど, 「退屈」は「忍耐」ぐらいしか生まないからだ。幸い, 「退屈」という批判は, 今まで一回も受けたことがない。それにしても, ここまでものすごい言葉を使って批判するのなら, ぜひ, 「どこが」説教くさいかということをつけ加えてほしい。そうでないと, 「学生からの批判(暴力は禁止)はすべて受けて立つ」と言っているぼくとしても, どう対応すればよいかわからなくて困ってしまうのだ。この状態のままだと, ぼくとしては, 少なくともこの学生に対しては, 「論争してぼくに負けるのが怖いから, 理由は言って(書いて)こないのだろう」として片づけるしかなくなる。そして, 社会的に見れば, 批判をそのように片付けてしまったぼくのほうが正当だということになってしまう。そんなことでは, せったくの批判が批判として

の力を持たなくなってしまうのだ。もっと主体的な批評精神を身につけてほしい。

1992. 12. 2. T大Ⅱ部社会教育概論, 女

ちょっと今日は疲れていて、聞くことに身が入りません。はじめのほうは（パフォーマンスタイムで配られた）アンケートに答えていたので、レジメは目を通しただけです。ちょっとアンケートをした人へのつつこみがこわかったなあ。先生の質問が社会的権威に満ちて聞こえたのは気のせいでしょうか。早口なところもよくないのかもしれないです。

自己表現しないことが不幸と言い切ってしまうところがきらいです。

眠くってなんにも考えられません。（障害者のための 絵画教室の）ビデオは悪くなかったと思うけど、素直に感動できませんでした。こういう人もいる。わたしはわたし。自分なりに生きていくしかない。それが全て。ネットワークがあれば素敵だし、なければ淋しい。でも、なくともとりあえず困らないから。

mito まず、「自己表現しないことが不幸と言い切ってしまうところがきらいです」という指摘については、ぼく自身、「これだったんだ」という感動をもった。授業の心構えまで「まとめ」に入ってしまったぼくを、的確に批判している。

mito 「アンケートをした人へのつつこみがこわかった」というが、なぜこのアンケートをしたのかを調査者自身が明らかにすることは回答者に対する礼儀だとぼくは思っているから、アンケートの説明の終了の後、「このアンケートであなた自身は何を知りたいのかも言ってください」と要請しただけである。調査者に対するつつこみというよりは、むしろ支援であったはずだ。それを「つつこみ」としてとらえるのは、被害者意識なのではないか（早口はたしかによくないだろうが）。実際、アンケートをした本人は、「先生にめぐりあえて良かった。今の私の本心です」とまで言っているのである。

mito そもそも、この授業では、ビデオは「素直に感動する」ために視聴しているのではないだから、この学生の「こういう人もいる。わたしはわたし」というとらえ方もありうるのだ。感動しても素晴らしいし、感動しなくても感動しない深みがありうる。どちらでもよいではないか。ただ、授業を行なうぼく自身としては、「共感的理解」や「メディアからの主体的摂取態度」を体得することをねらいとしているのは確かである。

mito ネットワークは「すでにあるもの」や「エスタブリッシュメント」ではない。ヒエラルキーに抵抗する「個」から生まれるものであり、それをほしいと思う者が「つくりだそうとするもの」である。そして、人間同士がヒエラルキーを離れて完全に相互信頼することは究極的には不可能だから、最後まで「完成しないもの」でもある。そこに感じる「淋しさ」は受容するしかない。

1992. 12. 2. T大Ⅱ部社会教育計画, 女

（教師と学生とのフリーディスカッションの授業で）久しぶりにこの授業に出た。言うこと言うことに、からみついてくる生徒。それについて真剣に考える先生。生徒の書くペーパーやつつこみにドキドキしたり、訳のわからない質問に困ったり、すばらしい先生だと思った。だ

けど、顔が笑ってても目が笑ってない。余計なお世話か……。今日の話、私はほとんど先生の意見に賛成だった。なんか先生が生徒で、生徒が先生みたい。そういうのも大切だと思う。

mito 「顔が笑ってても目が笑ってない」というのは、じつはぼくの限界性を鋭く突いたものだと思うが、こればかりはどうしようもない。「演じているぼく」のほうを評価してもらえない。しかし、「先生が生徒で、生徒が先生」とはいい言葉だ。ぼくが先生病にかかっていない証拠として、肯定的に受けとめておきたい。

1992. 12. 2. T大II部社会教育計画, 女

(mito が講師をしている青年教室の参加者がモグリで出席) みとさんの「すばらしい」という意味は? みとさんの考える自己実現の意味は(仕事は入らないのか)? 社会に give しないといけないのか?

何でも言える雰囲気とか、とってもよいと思う。でも、みとしさんは、今、何かにしばられていて、その中から声を出しているような気もする。(1時間目が)「まとめ」ということでなのかなあ? (ペーパーにあった)「説教」にはちょっと共感。なんとなく真剣になっていろいろな話ができる時間がもてるっていいな。

mito このペーパーを書いたこの人には、ぼくが1時間目に「自己表現できないことは不幸である」と言い切ってしまって、ある学生から批判を受けたことについて、2時間目の授業中、「みとしさんは本当に自己表現できないことは不幸だと思っているのですか」と指摘された。それは、ぼくが絶句してしまうほどの鋭い質問だった。「まとめなのだからある程度の言葉の捨象は仕方ない」と言って単純化して逃げようとしているぼくの首ねっこをつかまえられて引き戻されたような気がした。「何かにしばられていて、その中から声を出している」というのも、ぼくが教師という社会的役割を遂行している以上、仕方のないこととはいえ、もう少し発展して論ずれば、教師と学生との知的水平空間の質的深化の契機となりうるものであろう。

mito 社会に give したくなければなくてよいと思う。しかし、そのときは、人間の尊厳を守るための福祉的な意味以上の報酬や見返りを社会に期待することは筋違いであるということには知っておかなければならない。

1992. 12. 2. T大II部社会教育計画, 女

(mito が1時間目の授業である学生に「説教くさい」と書かれて興奮していたことについて) 人にものを言われてカチンとくるというのは、その人がそのことを気にしているからなんだと思う。気にしていないことを人から言われてもあまりパッとしないし、それがとても第三者から見たらヒドイこと言われているとしても、本人は気にしないということは多くある。しかし、とても気にしていたり、相手に対してあまりいい思いを抱いていなかったりのどちらかが入ると、とても激しく怒る場合があると思う。

人と人というのはわかり合わなくてはならない。相手の言うことの中に、何が言いたいのかを引き出す能力がなくてはならないと思う。今日の mitochan にはそれがなかった状態だったから、私は(授業中のフリーディスカッションで)瞬間の幸福感の持続が人生なんだと言った。

コロコロ変わる人間は一貫性がない。普段のなかから、哲学性のあるニュアンスの響きがあるほうが、ずっとすごいのにと思う。口調ややり方を変えるだけじゃなく、内容を変えられないからやり方を変えているように思った。素直な人間と人間のぶつかりって、本音で語ることが第一！

mito たしかに「説教くさい」と評価されることは、ぼくが一番恐れていることだ。そうなりたくないと思って教師をやっているからだ。しかし、なぜ、それを学生から言われて動揺したらいけないのか。動揺して当然ではないか。あるいは、その動揺を口調ややり方に反映させてしまったからいけないのか。しかし、教師の口調のことなど、学生側は無視すればいいではないか。それこそ、授業内容が学習にとって有効だったかどうかこそを聞えよ。 (もちろん、学生に対して「お前ら」とか「馬鹿野郎」とかの学生の人格を傷つける発言などがあれば糾弾されて当然だが、ぼくはそういうことは言わない)。

今回の授業内容に新しいものがあつたかどうかはともかく、少なくともぼくはけっして「内容を変えられないからやり方を変えた」のではないことは明らかにしておきたい。「相手の言うことの中に、何が言いたいのかを引き出す能力がなくてはならない」というのは同感であり興奮して共感的理解ができないでいるぼくの弱さを指摘したものとして謙虚に受けとめたい。しかし、興奮してしゃべっているぼくに対する「内容を変えられないからしゃべり方を変えたのだらう」という言葉は、「えっ、ぜんぜん違うよ」という感じであり、それこそ共感的理解をされないまま勝手に診断された感じで、とてもいやな言葉である。(しかし、ぼくが自分で「どんな批判でも受けて立つ」と言った以上、学生は何を書いてもよい。ぼくは受けて立たなければならない。受けて立った結果が、このぼくの文章である)。

ただ、教師自身の動揺 (もちろん私生活のものでは論外だが) を口調ややり方に反映した (させてしまった) こと自体が不快に聞こえる というのなら、それはそうなのかもしれない。しかし、それはぼくの授業にとってはむしろ大切なことなのであり、ぼくの授業の個性だと思って受けとめてほしい。ぼくが言うこともコロコロ変わるかもしれないが、それに耐え勝ってほしい。profess というのは、公言する、(信仰を) 告白するという意味なのである。学生はその「告白」から自分なりに学ぶ必要がある。ぼくの授業も、学生を気持ち良くさせるために行なっているのではない。そのときは教師も学生も苦しくていいから (つまらなければ困るが)、人間存在や幸福追求に関する真実に近づくために行なっているのだ。

mito 「人と人というのはわかり合わなくてはならない」というのは厳密に言うと間違いではないか。「わかり合うための有効な努力をしないまま不平を言ってはならない」というのが正しいのではないか。なぜなら、他者を完全に理解するというのは無理な話だし、また、「わかり合いたくない他者」がいる場合には、自分が不平さえ言わなければ、わかり合おうとする努力を放棄することがあってもかまわないからである (深い撤退)。そして、その有効な努力とは、「相手の言うことの中に、実際に言葉にしていること以外に、本当は何が言いたいのかを引き出す」努力であると同時に、自分のほうは「自分が表現したいことを、きちんと言葉にし

て言う」努力なのである。教師にそういう努力の義務（社会的役割の遂行）があると同時に、学生にもその努力の仕方を学んで実践する「権利」（学習権）がある。権利だから放棄してもかまわないが、その場合はその学生は教師に抗議する権利も失う（深い撤退）。全国的にも、学習者側から教育体制側に対して「学習権」が非主体的、体制依存的に叫ばれている実情が見られるが、本来の学習権とは、このように、厳しくさわやかなものであるべきだと思う。

1992. 12. 9. T大Ⅰ部社会教育計画, 女

mito 授業を批評せよということですが、私が出ている講義の中では、1～2番のおもしろ味があると思います。（学生による授業評価のビデオの）アンケートにもありましたが、やっぱり会話が成り立つとか、自分なりに考える機会を持たせてくれる授業が刺激があって好きです。授業の内容はだいたい肯定的に受け取っています。理解するのが難しい（共感できないという意味で）ことでも、自分なりに歩み寄って、肯定できない自分は偏った視点にいるのかも、と柔軟性を持っていこうと努めています。

以前に、頼杖ついているヒマがあったら話しかけろ、というようなことを言っていましたが、これはかなりショックでした。話しかける勇気がなくて、仕方なく頼杖ついているしかない自分は、自分でも情けない姿でコンプレックスでもあるのですが、それは辛いことです。学生の核に迫っていこうという講義の中で、断定的な言動、姿勢はやや矛盾を感じます。出席ペーパーへのコメントにしても、反論的な意見に対し、どれだけやりこめられるかという対応をしているような感じを受けます。学生の意見に対して、先生の考えが変わること、影響を受けることがもっとあっても良いのではないかと思います。

mito 「頼杖ついているヒマがあったら話しかけろ」は、厳密に言うところ「相手がわかってくれないから」といって、頼杖ついてその不平を相手に表そうとするぐらいなら、その相手に言葉で表現せよ」という意味である。「自分が言葉なんかに出さなくても、相手には自分の気持ちをわかってもらいたい」と愚痴をこぼす学生が多いので、この言葉を考え出したのだ。しかし、この言葉には、「その場しのぎのウソ」もたしかに混じっている。ごめんなさい。

このように、「断定的なレトリック」には必ず多少のウソが混じっている。だが、そうでない意味でのレトリック（「〇〇であることはないことはない」「こうでもあり、また、こうでもない」など）では、何も言っていないのと同じだ。後者のレトリックも、答申作成の最終段階などでは妥協の産物として仕方なくやることがあるが（社会的役割遂行）、できればやりたくないこと（自己実現の面からは）である。一番望ましいのは、ショックを受けてしまった学生が自分自身を罰するのではなく、この知的水平空間（この言葉も重要ではあるがレトリックだ）においては、ぼくの「断定的なレトリック」に対して、それが通用しない事実を挙げてぼくのレトリックを破綻させることなのである。そこまでできれば、ぼくはそのレトリックを修正するであろう。そのことによってのみ、真実により近い（それでも到達はしない）レトリックへの発展がある。

1992. 12. 9. T大Ⅱ部社会教育概論, 男

mito 先生の授業については、タメになって、また、型破りなところが良いと思っているが、どーも後期になって「mito ちゃん」から「先生」になってきているように感じている。先生だけが原因ではなく、われわれ学生側の態度にも問題があるのかもしれませんが……（ぼくも今日、寝てしまいました）。

mito ぼくは学生を（退屈させて？）寝させてしまったなら、教師であるぼくのほうが悪いと思っている。なぜならば、授業は発表ではなくて教育（＝学習者側の主体性の獲得）だからである。もちろん、疲れて寝てしまうぶんには、大きないびきをかかない限り、学生にも教師にも問題は無い。しかし、そうではなくて退屈ならば、どこが退屈かを言ってほしい（われながらかなり無理な注文だとは思いますが、あえて要請している）。後期になって、ぼくの授業は前より高等教育のあり方に近づいてきたとぼく自身は自負している。ぼくには、今のところ、先生病（自分は学生より立場が上で尊敬されるべき存在であると思込む病気）にかかっている自覚症状はないのである（これが一番怖いのかも）。このペーパーのような学生側からの訴えは、具体的にどこがそうなのかは指摘してもらえないことが多く、ぼくのほうだって真綿で首をしめられているような焦燥感を感じるのだ。

1992. 12. 16. T大Ⅰ部社会教育計画, 男

私は自分自身で授業料を払っているわけではない。したがって、私は間接的消費者であって直接的消費者ではないのである。もし、自分で働いて、そのお金を授業料に当てているのであれば、それなりに授業に関して主体的になりうると思う。このことはその他多くの学生についても言えることである。だから、西村先生の「学生＝消費者論」（教育の消費者としての主体者意識をもてということ）には致命的欠陥が内在していると考えられる。つまり、間接的消費者としての学生の位置づけがなされていないのである。

mito 本来は授業料を自分で払ってでも良い授業を受けたいのだが、自分には経済的能力がまだないから保護者等に支払いを（さわやかに）依存しているという意識を学生がもてれば、それは「間接的消費者」としての主体性と言えるだろう。

1992. 12. 16. T大Ⅱ部社会教育概論, 女

（まとめの授業で）今回のテーマは「何で生きているの？」ということですが、私はもう、何で生きているのか、はっきり目的もわかっているし、自分が、今、何をすべきなのかもよくわかっている。そして、実践しています。私は毎日幸せだし、目的を持って毎日行動しているから、やりがいがあるし忙しいです。

先生は、今の若い人はヤル気もなく、倦怠感で充滿していて、何で生きてるの？ と聞かれたら心のボカッとあいた部分を突かれたようになるという（ことを前提としたような）聞き方をいつもしてきますよね。「今の若い人は学歴がないと社会では通用しないから勉強している。そのほうがあとが得だから」と先生は考えているから、かわいそうだ、何とかしてやりたいという気持ちが強すぎて、なんだか生徒をバカにしている気がします。今日のテーマははっきり言って頭にきました。「おまえたち、ヤル気をなくして、毎日かわいそうだなあ。むなしいだ

ろうなあ」って先生が思っているように私には感じて、ほんとうに失礼だと思います。でも、この内容は、先生がちょうど私たちぐらいの年齢のときに感じられたことだと思いますし、もししたら先生自身が今でもそういう気持ちが続ききれないのではと私は思いました。

しかし、先生のことは尊敬しています。ただ今日は、このテーマに腹を立てただけです。たくさん学生はそうなのかもしれませんが、私は目的を持って毎日過ごしていて幸せです。mito ぼくが自分のことはさておいて、「今の若い人はかわいそうだ」という言い方をしたのなら謝りたい。その言葉を言ったのだとしたら、それは、ぼく自身に「自信がない」ところがあって、そういう非主体的な言葉が出てしまったのだろう。ぼく自身の「自信がある」部分でこのペーパーの訴えに应答するならば、この学生の察するとおりである。すなわち、ぼく自身が、「ヤル気をなくしたり」「倦怠感を感じたり」「心のボカッとあいた部分を持っていたり」「学歴に引きずられたり」「空しさを感じたり」する気持ちを「ふっきれていない」のである。そこからぼくの問題意識も生じているのだ。

しかし、そういう消極的な気持ちを感じたことのない人とはどういう人間なのだろうか。ぼくは地球上にそんな人はいないと思う。現代社会において、一定の個人だけは「解放」されていて、その人たちは「自分の生きる目的」「自分のすべきこと」に疑問や不幸を感じるものがなく、「楽しい忙しさ」しか感じていないとすれば、その人たちはほかの誰かを抑圧するなり傷つけるなりして生きているのではないかと思う。そんな人たちの人生は、小説の主人公にはなりようのない「個の深み」のないつまらない人生だ。このペーパーを書いた学生は、きっとそうではないのだと思う。自分や社会にマイナスの部分がないのではなく、そこで痛みを受け、しかし、それを受容した上で「目的を持った生活」をしているのだろう。だとすれば、そのマイナスの部分の存在をはっきりと認識したほうが、より積極的で深い人生が送れると思う。

1992. 12. 16. T大Ⅱ部社会教育概論、男

（新聞報道の形式で）どうした美東士！！ おまえの授業はどこへ行った！ 前期の勢いなく、mito さんらしさの喪失か！！

T大Ⅱ部水曜1限の時間が変わろうとしている。それは「社会教育概論」の mito ちゃんと西村美東士氏に対し、学生からの不満が多発するということから始まった。前期に突然に行なった「ジェスチャーゲーム」などの勢いのある「恥ずかしい思いはするが、他の人と無邪気に騒げた」授業がなくなり、後期から ONE WAY 的、または講義的授業が多くなったのは事実である。ここで学生の声を聞いてみよう。「今までの mito ちゃんの授業というのは、私語をする気が起こらなかったけど、これじゃあぼくの職場の年輩の先生と同じだから聴く耳がなくなっちゃいますね」「後期になってから、重苦しく息苦しい授業になっちゃったよね。失望しちゃいました」。どうやら『mito 氏肯定派』と『mito 氏否定派』とでは、後者の派閥のほうが多くなってきている模様。「白紙のC評価」という形の 犯行声明（？）などが出ていることにより事態が緊迫化しているのは事実である。

（一口コラム）mito ちゃん、最近の授業は本当に一方通行になってきております。「白紙C

評価」については複雑だと思いますが、冬期休暇中、どうかもっと自分を磨いて、前期でやったような「飾り気のない授業」をしてください。期待してます。

最近、mito ちゃんの授業に出ていて思うのは、「カッコつけ授業」をしているような気がします。出会ったばかりの授業では、飾り気のないナチュラルな授業(授業を感じさせない授業)をしていたのに、後期になってからは「大学の授業」になってしまっております。どうぞ、もっと「ジェスチャーゲーム」のような TWO WAY の授業をしてください。私の友人に「あの人は偽善者だ!!」と言い放たれてしまいました。がんばれ mito ちゃん、もっと自分をさらけ出せ! この際、この時間に討論会みたいなものをしたほうがよいのでは?

(P.S.)もしかしたら VTR を見ている途中に、先生が(学生の私語を)注意してしまったことが原因になっているのかもしれないよ!!

mito ぼくは、あのとき、私語を「注意した」のではない。人間のあんな場面において明るく私語ができるという鈍感さや人間性の欠如に対して「怒りを表した」のだ。

mito 「白紙C評価」と「友だちが偽善者だと言っていた」については、同様の問題であり、もう述べたとおりである。しかし、なぜ、ぼくの抗弁よりも、そういう無責任な発言のほうに、この学生までもが引きずられてしまうのか。ピア・コンセプトの恐ろしさを認識してほしい。

mito 「討論会」が効果的にできるのならやりたい。しかし、今の状況では、教師側がかなり工夫してうまくやらないと、「普通の(非主体的な)討論会」になってしまう。このように考えているぼくを学生のほうが失礼だと思うのなら、そう思った学生が授業中に例の「ちょっと待った」をやればいいじゃないか。ただ、今のぼくは、「結果を恐れるな」と学生には言いながら、自分自身は「結果を恐れている」のも事実である。

mito 「ジェスチャーゲーム」は、それを行なう時にもぼくがはっきりと言ったように、講義形態のこの授業においては本来的なものではなく、人の目に恐怖し、他人はいないほうがよいという一部の学生の危機的な状況を感じたからこそその「緊急手段」だったのである。強烈な体験学習であるからこそ効果的である反面、一部の学生をいっそう傷つけてしまうものになる。実際、「もう絶対やらないでくれ」とか「こういうことをやるんだったらあらかじめ言っておいてくれ。そうしたら、欠席するから」という切実な訴えがあったのである。

それならば、教師はどうすべきか。講義ではそれをきっぱりと諦めて、演習という条件(小人数)のときにやるべきなのである。演習なら、教師は、ワークをリタイアする人に対する他の学習者の非難がましい目(ピア・コンセプト)から、その人を少しは守ることができるかもしれないからである。実際、ぼくは演習形式の授業では、もっと「つらい」(=楽しい)授業を行なっている。それに対して、講義に向かうぼくの姿勢は「講義方式からの逃避」ではなく、「講義方式に対する敗北主義の克服」である。『生涯学習か・く・ろ・ん』を読んで理解してほしい。

mito 最近では以前より「カッコつけ授業」になっているという批判については、ぼくは弁解できない。そうかもしれないが、それはなぜだろう。どこが「カッコつけ」なのだろう。わから

ない。学生が「飾り気のない授業」や「ナチュラルな授業」を求める気持ちはとてもよくわかるだけに（ぼくも学習者だったら指導者にそれを求めるから）、これからのぼくの課題として重く受けとめていきたい。そのことに関する具体的な問題点や克服のノウハウについて気づくことがあったら、ぜひ情報提供してもらいたい。指導者にとっては気づきづらいことなのである。

1992. 12. 16. T大Ⅱ部社会教育計画, 男

（「私の好きなこと」を全員がしゃべる授業で）今日の授業は美東士先生の授業らしくなかったような気がする。自己革命（？—mito）をめざす美東士先生は、学生には自発能動で授業に参加してもらはずなのに、今日はやらされているような気がした。それがなぜだか自分でもわからない。昨年の美東士先生は、もっと楽しそうに授業をしていたように思える。自分らしさを取り戻してください。

mito 「カッコつけ授業」とは、このことかもしれない。つまり、教師自身が楽しんでいないということだ。ぼくの言いたいことが通じなければ通じなくてもいい、という自然な気持ちが必要なのかもしれない。

1992. 1. 13. T大Ⅱ部社会教育概論, 男

先生は、最初の講義のとき、「ペーパーにはどんなことを書いてもかまわない」と言った。だから、私は、自分がその時々にかきたいことを書いた。授業批判とか授業のテーマに沿った内容のものは、ほとんど書いていない。「お前の気持ちのマスターベーションにすぎないじゃないか」と言われてしまえばそれまでだが。で、先生にお尋ねしたいのは、ペーパーを読むにあたって、その選考の基準、今回のまとめに載せるか否かの基準は、何を基準にして選んでいるのだろうか。結局のところ、mito 批評、授業の内容にまつわるものの是非、この2点に基準が絞られている気がする。

人は人の考え、人の言葉、人の行動を見て、ひとつずつ、心の年輪を増やし、自分の根を張る、自分の業を鮮やかにする、自分の存在と意志を主張していけるようになるのではないかと私は考える。生涯学習なんて大それた言葉を使うから、その言葉自身が偉そうに聞こえる気がする。人の話を聞くことは、人が生きていく中での学習と呼べないのだろうか。授業も大事だが、もっと一期一会を大事にし、ありとあらゆる人の言葉を聞ける、言える授業を期待していただければ、結局のところ自己中心的かつ画一的な授業になっていることに憤りを覚える。

追記 この授業批判めいたペーパーをまた読んで弁解したら、先生の負けだ。

mito 負けたかどうかは本人が自分で決めることだ。知的水平空間において、他人の勝ち負けを最終的に判断してやる権利や能力を持っている人など、どこにもいない。自分が自分の負けを認めたときに、自分の考え方を変えればよいのだ。「弁解したらおまえの負け」というのはぼくにはルール違反のレトリックのように感じられる。

mito この文中において、「マスターベーション」は、むしろ mito 的授業にむけられた言葉であろう。ぼく自身、多少はそう認めるところもある。しかし、「マスターベーション」がそ

んなにいけないことなのか。先入観を捨てて考えてみてほしい。

mito 「マスターベーション」という言い過ぎになるかもしれないが、「自己中心的授業」以外に、教師は学生に対して、あるいは、あなたは学習者に対して、どんなよい授業や学習援助ができるのだろうか。もちろん、改善できる点はあるかもしれない（もっと学習者自身の学習要求の水準に合わせるとして）。しかし、それはテクニクの問題であって、本質的な問題ではない。学生のほうも自己中心的（自分の学習関心を大切に、「自分はこの授業をそのためにどう役立たせるか」に学習の目標を集中する、そのためには学習する側の権利も主張する）になれればいいではないか。「自分のために生きる」とは、そういうことである。

ただ、結局のところ、この学生に対しては効果的な学習援助にならなかったのならば、ぼくだけは授業で「自己実現」を味わっていたとしても、ぼくの教師として与えられた「社会的役割」は少なくともこの学生に対しては果たせなかったことになる（そうか、そういう意味で「弁解したら負け」と書いたのかもしれない）。「社会的役割の遂行」がうまくいかないということは、ぼく自身の「自己実現」の阻害要因でもある。そこで、この学生の枠組を変えるための契機には本当にならなかったのかどうか、ぜひ、この学生に聞きたいところである（もちろん、快、不快の快感原則からではなく）。まあ、ならなかったのかもしれない。しかし、ぼくはできるだけの努力をすればよいのであって、学生のほうはそれを待つのではなく、ぼくに逆提案を携えて要求すべきことなのである。それでもぼくが「聴く耳」を持っていなかったら、それこそ「学習権」を行使して、大学当局にぼくの罷免を要求すべきだろう（ちなみに、ぼくがその罷免に抵抗するかどうかは、ぼくが決めることだ）。

mito ぼくは出席ペーパーのことに關しては、ウソをついていないと思う。「学生は書きたいことを書く。教員に読ませたくないものは書かない。教員は読み上げたいものを読み上げる」という原則どおりである。それ以上の基準は設けていない。なぜ「採用基準」を明らかにしないかということ、そういう基準を設ける必要性を感じていないし、そもそも、授業は、その時その時に過ぎ去っていくものだからである。しかも、学生にとっても「比べられるためのものや選抜されるための文章作成」ではなく「自己管理としての文章作成」であるから、「公開」（mito がいやでも公開せよ」という意味）「非公開」「コメント希望」などのマークをつけることができる。ぼくはそのマークには忠実に対応してきたつもりだ。このような出席ペーパーのルールなどの大切な「学習情報」はきちんと把握しておいたほうがよい。ぼくはこのルールについては授業中、何回も説明しているはずだ。

mito 生涯学習という言葉が大それた言葉だと感じて反発し、人の話を聞くことなどの普段の「学習」こそ大切と考えるこの人の謙虚さには、ぼくは深みを感じる。ぼくは言葉をけっこう「便利に」使ってしまうクセがあるからである。たとえば、ぼくが「私は〇〇に関する学習を続けていきたい」と言ったとしても、ほかの人はその言葉はきっとウソではないと思うだろうが、他人に向かって「人間には生涯学習が必要です。みなさん、生涯学習しましょう」と言ったとしたら、ほかの人は「何でだろう、どうしてこの人は他人に生涯学習を呼びかけるのだら

う。そのウラには何があるのだろうか」と思ってしまっただろう。

しかし、ぼく自身はどんなペーパーでも翌週までには3回、繰り返して読んで、「一期一会」を味わっている。どんなペーパーでも、それなりの「普段の学習」はできるのだ。そこには深いものもたくさんある。もちろん、時間の関係もあって、授業をそういう「普段の学習」ばかりにするわけにはいかないから、ぼくのフィルターを通して集約して紹介している。(このように「弁解」することは、はたして「負け」になるのだろうか。)

mito 「ありとあらゆる人の言葉を聞ける」という期待を裏切った点については、そういうわけなのだが(ちょっと逃げて?),「何でも言える授業」という期待についてはぼくは裏切っただろうか。少なくとも言葉のうえでは、つねに学生の発言を歓迎してきた。パフォーマンス・タイム、「ちょっと待った」方式、授業中の発問、そして出席ペーパー……。この学生がそれに応じなかったただけだ。教師が言葉で保証しただけではまだ足りないのか。「自分の発言が正しいこととして認められる」という確証が感じられないと、つまり教師がもっと「譲歩」して受容的雰囲気まで醸し出さないとしゃべれないということではないのか(まあ、それは人間としては当然の心理かもしれないが)。けれども、教師側が「何を言ってもいい」と言っているのに自分が言わないのは、「言わない自分にも問題がある」と考えることも必要だと思う。そのように自分をも「謙虚に」見つめるということが、この学生の言う「一期一会を大切にする」という言葉の持つ「謙虚な」意味合いであろう。馴れ合ってしまったうえでの「一期一会」なんておもしろくない。

mito 画一化については、ぼくもつねにその危機を感じながら授業を行なっている。今後、工夫していきたい。また、学生からの提案もつねに待ち続けたい。

1992. 1. 13. T大II部社会教育概論, 男

この授業も残りわずかになって久々に出席した。この1年を振り返ってみると、初めの頃の「自主性をもつ」とか「自分を見つめ直す」という授業スタイルに、自分は「フムフム、こういう授業もあるのだなあ」などと意気込んでいたのだけれど、後期にはまったくと言っていいほど出席しなくなった。何か疲れるのです(これは身体的に疲れるというのではなく、授業スタイルに疲れるのです)。だって、この授業は「社会教育概論」でしょ。社会教育って何ぞやと思って「社会教育」を勉強したい人だっていることをお忘れでは。そもそも自主性とか、恥ずかしさをさらけ出すことを学ぼうみたいなものは、その人自身の日々の生活の中で学ぶものであり、体験することだと最近思っている。何も大学の授業で学ぶことではないのでは?とも思い始めた。だから授業に出なくなっただけか。そもそも、私自身の気持ちの問題か。

はっきり言って mito 先生の授業は、社会教育概論であれ、社会教育計画であれ、心理学であれ、文学だって、経済学だって、課目名は何だっていいような気がしてなりません。水曜1限西村美東士だって通用するでしょう。私は保守的な面があるのかもしれないが、社会教育概論の授業というものもしては良かった。

出席もしないで、ペーパーでの指摘もしないで、最後の最後にこんなことを言うのも卑怯な

気もしますが。

mito ぼくの研究テーマは自主性の促進ではない。人間の生きる主体性の獲得への援助としての社会教育のあり方だ。「うちの子どもは自主的に学習するようになった」などと言う教育ママの言葉とは無縁なのである。それから、「恥ずかしさを さらけ出せ」などという言葉も言っていない。むしろ、「恥ずかしさをさらけ出させることが心を開かせる ことである」という指導者側の傲慢な思い込みに忠告を発し続けてきたはずである。その上で、「一人で恥ずかしいと思いつけていることでも、本当は恥ずかしくないことが多い」「隠したいことは隠していても、心を開いた交流はできる」ということを学習したり体得したりしてきてもらっているのだ。

mito たしかに社会教育概論と社会教育計画を明確に分けて授業をすることはしてこなかった。それは、それぞれの授業が深い意味をもっていればそれでいいと思っているからだ。ただし、この点について、たとえば「社会教育計画の〇〇について授業をやってほしい」という学生の要請があれば、次の週にでも対応していただろう。そのことについてぼくからの呼びかけはしたが、学生側からの応答や合意形成がなかっただけの話である。

mito この授業が「社会教育概論」ではないという話だが、社会教育の世界でもっとも求められているとぼくが考える基礎的教養に絞って話を進めてきたつもりだ。だから、この学生が「社会教育とは何だろう」という関心をもっているなら、興味深かったはずだ。また、そういう関心を掘り起こすような授業にするための工夫をしてきた。さらに、「ひとくち ミニ 知識」の形で基本的概念の説明も簡単だが行なってきた。そこで学生の関心が触発されればそれで十分だと思っている。ぼく以外のもっと優秀な研究者がどのような学説を打ち出しているかを知りたいのなら、活字メディアから学ぶのが一番であるし、そのための参考文献の紹介だってしてきたのだ。もしこれ以上、この授業を「概論的」(?)にしたならば、高等教育としての mito 的授業の生命は失われてしまうと思う。

mito 「社会教育概論」と「社会教育計画」の違いについては、先に述べたとおりなのだが(ちょっと逃げて?)、mito 的授業が「心理学」「文学」「経済学」などの課目名だってつけられるという指摘は、ぼくにとってはむしろ批判ではなく、過分(実際にはそこまですぐくはないと思っているから)な誉め言葉としてとらえられる。ここでやっているのは、選抜試験対策講座などではなく高等教育なのである。高等教育が今日の研究の最高の到達段階を究めようとするれば、学際的になるのは当然である。「水曜1限西村美東士」というのも、過分である。今日の学問は「一人一学説」の個別化の時代にある。「西村美東士説」でぼくのすべての授業時間を貫徹できれば、それも高等教育の理想である。だからそれを目指してはいるが、ぼくが能力以上の無理をして結果としてはヤブヘビになることがぼくには怖いのだ。

もっと本質的に論ずれば、「mito 的授業がほかの課目名をつけても通用してしまう」ということを学生がマイナスに感じるこのほうが、ぼくには深刻な問題だと思われる。この学生はそういう自分を「保守的な面があるのかもしれない」と言っているが、保守的であってもそうでなくてもどちらでもかまわないと思う。それよりも、問題は、「ほかの 課目名をつけても通

用してしまう」ことについて、この学生の主体的な選択行為として（従来の課目の概念を変えないこと、つまり保守的なほうにメリットを感じて）マイナスと判断したのかどうかである。もしかすると、この学生は、今まで社会やそこで行われてきた教育によって与えられた枠組に、自分は納得できないままに従ってしまって、その枠組を適用してばかりの授業に対してマイナスの判断をしているだけなのではないか。

じつは、ぼくはほかの学生に対してもひとつの不満を持っている。それは「講義要項に書いてあることと、授業でやっていることが違う」という学生からのクレームが一回もつかなかったことである。講義要項は教師が学生に対して教育内容を約束する「契約書」である。それを読んで学生は、「これなら受けてみたい」と判断するのが高等教育のあり方であろう。ぼくは講義要項での文章表現にかなりの苦心をしているが、それでも1年間の授業の内実を示すのは難しい。あとで講義要項を読み返してみるとヒヤヒヤする。（だから、本当は、クレームがつかなくて助かったという気持ちもある。）

しかし、本来は、講義要項はつぎのように使われなければならないだろう。講義要項を読んで期待をもった学生が、現実の授業とのギャップに異議を申し立てる。それを受けて、教師は弁明したり、授業を軌道修正したりする。そういう相互作用があって、初めて、授業内容が「今、ここで」をもとにして講義要項から離れて流動的に展開されることが許されるのではないか。学生が授業内容に不満があれば、「先生はそんなことをおっしゃるけれども、講義要項にはこのように書いてあるじゃないですか」と教師に言えるのだから、講義要項は学生にとってはもっとも大切な授業評価の道具であるといえる。教師と学生とのあいだの社会的に位置づけされた「契約書」である。それを武器に授業を批評すればよいのだ。「保守的な面があるのかもしれない」という「反省」（恥ずかしさ？）を「さらけ出す」必要は、「批判や要請のための戦略としては」このペーパーにおいてはなかったのだと思う。

mito 「主体性の獲得」「自分や他者に対する不合理な思い込みの克服」などのあり方を考えるためには、もちろん、この学生の言うように「その人自身の日々の生活の中で学び、体験したことが重要な基盤になる。しかし、それはレディネスの問題であり、その基盤の上で、それらの人間の内面的な営みや、その援助のための理論構築が学問には求められる。つまり、「大学の授業以外でも学ぶこと」であり、「大学の授業でも学ぶこと」なのである。

これらのことは言葉としては、授業中、かなり言ってきたつもりだ。しかし、この授業にもっと実質的な双方向性さえ保証されていれば、この学生のような疑問や反発は、教師と学生の意見交換によって即時に具体的な解決に向かっていたはずである。双方向の授業を形式だけでなく内実を伴って創り出すということは、教師にとってだけでなく、学生にとってもなかなか難しいことなのだと感じる。ぼくは自分が教師として堂々回りに陥っているような無力感さえ感じるのだ。これは、「ぼくは主体性を獲得することができるのか、できないのか」という問題とともに、「ぼくは他人（学生）の主体性の獲得を援助することができるのか、できないのか」という教育学のアポリアでもある。できるともいえるし、できないともいえるのだろう。

1993. 1. 16. S大教育社会学, 女

(指導者は、まず、おこがましきを感じべきという) 今日の話はつまらない。言ってもわからない人にはわからないよ。よっぽど何か失敗しないと。おこがましきって人から思われたくないからおこがましくならないように気をつけるのって、みんなやりがちだけど、それって一番高ビー。本当におこがましくない人は、何かあって改心した人か、生まれつきか、だと思う。

先生ってある意味でさらしものだと思う。短大の時も、今年度も、美東士先生の授業をとったけど、2年間、先生の本性は授業中には見れなかったような気がする。たしかに他の先生とはタイプが違うというか、意識的に違えているけど、なんかそれ以上の魅力は全然感じなくなった。他のときはどうかかわかんないけど、いつも予防線を感じてしまいます。

mito この学生の出席は、今年度は、なんと3回である。それで、「つきあった」といえるのだろうか。真実の追求に対する態度がゆるんでいるのではないか。

mito 教師は授業中、本性をさらけだすべきか、そうでないか、難しい問題だと思う。この学生の発言にも重いものを感じる。ただ、「全然」を丸で囲んで強調しているのだが、それがかえって説得力を弱めている。そして、学生が教師に本性をさらけだすよう求めることは、その学生にとって主体的なことなのかについては、やはりぼくには疑問である。

1993. 1. 20. T大I部社会教育計画, 男

(mito が「どんな批判でもしてください」と言ったことについて) mito はリベラリストのおつもりですか? それとも独善者(注・ママ)? 御自身が御自身を、あるいはその講義を、どう性格づけ、または、(我々に対して)位置づけておられるかはわからないけど、私には空虚だった。今日も空虚だ。空虚からの返答を私は期待していない。得たところで、残るのは、ただ空虚のみだろう。そして、そのことを語る私の、私の言葉の、何と空虚なことよ!

とは言いながら、何かを得たものと信じてみよう。そして、その「何か」が永遠に謎だとしたら、これは意外にも素晴らしい空虚かもしれない。ああ、何と無意味なつまらぬことを言っているのだろう。

mito この学生は、全部で27回の授業のうち、5回しか出席していないのだが、なんでここまで言い切れるのだろう。もしかすると、この学生は、自らが空虚に耐えようとせずに、「空虚でないもの」を受動的に求めているのではないか。

1992. 1. 20. T大II部社会教育計画, 女

(社会教育のコンセプトとしての)自主的に学習するということは、それなりのトレーニングが必要ですね。今の大学生はあまりにもそれができていなさすぎる。ルールの説明だけでこの方法をとると、結局は、「できないやつはドロップアウトしろ」と言っているように思います。3回来ればいいわけだから、頭からそれしか考えないと思う。それでいいですか? 私は能力が少ないからそういうやりかたにはとても淋しくなります。もっとおせっかいになってもいいと思いました。2年間、ありがとうございました。

1993. 4. 24. S短大教育社会学, 女

先生に忠告！ 出席ペーパーはできるだけ全部読んでほしい。みんなも多分、それを楽しみにしているんじゃないかな？

mito そんなことは物理的に不可能である。そもそも、「みんな」がどう希望しているかなど、あなたには関係ないことだ。それよりも、「あなた」がこの授業でどのように学習したいかということが問題である。実際、「絶対秘密」というマークのついたペーパーもたくさんあるのだ。自分が自分の文章をみんなの前に公表したければ、「読み上げて」と書けばよい。そのように深くできるのならば、「匿名といえどもみんなの前で公開しないでほしい」という希望が多数派である現状において、あなた個人の「みんなの前で読み上げられたい」という願望は貴重な存在である。

1993. 5. 12. T大I部社会教育計画, 女

先生の授業は学生の興味を引く話もあって確におもしろい授業という気もするのですが、満足できません。何か雑談で授業が終わってしまうという感じがします。まだ3回しか授業が行なわれていないので、これから授業がどう進んでいくのか、はっきりつかめないせいもあるかもしれませんが。ある程度の知識は先生が学生に教えるという形で示した後で、はじめて学生が受身にならずに積極的に授業に参加する形の授業が成り立つのだと思います。これまでの先生の授業の方法だと、予備知識のまったくない私は、先生のおしゃべりに笑ったり、反感を持ったりと、その時はいろいろと考えて楽しいのですが、授業が終わると、何を学習したのかさっぱりわからないという状態なのです。とりあえず、これからの授業に期待して、評価はBにしました。

mito 高等教育のあり方を本質的に考えてほしい。教科書は書き言葉メディアであり、授業は話し言葉メディアである。話し言葉メディアには、体系的な知識の再構築よりも、それぞれの学習者が現在持っている枠組の揺り動かし役割のほうが期待されるのではないか。

もちろん、授業の中で、学生をおもしろがらせたり、満足させたりすることも、どちらも成功すれば、それにこしたことはないが、それよりも授業の中で大切なことは、「毒か薬か」のどちらかになる強烈な言葉をばくが発し続けることだと思う。その点では、「毒にも薬にもならない」という意味での「雑談」をばくが一言でも発しただろうか？（もちろん、学食やロビーなどではなく、講義中に、である）。ばく自身は気づかないまま「雑談」をしている場合もあるかもしれないから、それをこそ指摘してほしい。

また、このペーパーのように学習成果を確認しようとするまじめな人のためには、その回ごとの教育目標を提示するなど、手の内にさらしているのだから、それを最大限に活用して批判するなどの能動的な学習態度が、学習者側の方にこそ、求められているのではないか。学習者が受け身で構えていては、高等教育は成立しない。

1993. 6. 16. T大I部社会教育計画, 男

ばくは、今日、この授業に出るつもりはなかった。今もない。諸事情により来てしまったのだ。だからこれから出ていく。ばくは、今、自分の人生の持ち時間を、この講義のために費や

したくないのです。

ところで、この出席ペーパーは、ある意味でぼくらを試すものでもあるのだろう。それはたとえば、この講義の内容とか、mito さんの発言についてとかに、ぼくらがどう思ったのかということを知るために、という意味だ。

けれども同時に、これらの出席ペーパーを読んでコメントされる mito さんは、ぼくらによって試されている。いや、こういう言い方は良くないな。むしろ、mito さんはそこに自らを置いている（出席ペーパーにコメントをつけている）のだから。

ともあれ、ぼくは教室を出ます。

mito 「自分の人生の持ち時間を、この講義のために費やしたくない」という言葉は、基本的には深い選択を表していると思う。ただ、「この講義のために」という言葉は、「もっといい講義ならよかったのに」と mito のせいにする思考方法をやや感じさせるものでもある。実際にはどうなのかかわからないが、もしこの授業に未練があるという理由で潔く撤退できないのだとしたら、撤退する前にもっと「自分の（学習する自由の行使の）ために」ぼくの講義を批判すべきである。

出席ペーパーについては、ぼくが繰り返し言明しているように、比べたり、序列化したりするためのものではない。学生は書きたいことを書き、ぼくは読み上げたいことを読み上げ、コメントしたいようにコメントするものであり、ぼくがそこに「身を置いている」のは、ぼく自身が学生からの社会的承認を得たいからにすぎない。その目的は、たがいが自己や他者の存在を知ることである。そういう意味では、この学生が書いた「試す」という言葉が、人間の基本的信頼関係に基づく肯定的なことがらではなく、「比べられる」と同義のマイナスの言葉のように感じられる点が気になる。

1993. 6. 16. T大Ⅱ部社会教育概論、女

（自己受容には1%のレイブの気持ちも含まれるという mito の発言に対して）1%レイブしたい人は、どのような sex をするのか。どのような sex を相手、恋人、セックスフレンドに求めるのか。考えるとこわい。

誰をレイブするの。誰がレイブされるの。人殺しだ。暴力しか存在しない。形成された人格が無視された体面。いわゆる出会い。10の段階をふんだ人間と10の段階をふんだ人間が会って、ひとつも知らない0と0の状態で暴力を介して対面する。

1%レイブしたいのが人間の本能なら、私は1%だけ、そんな人間は亡びてしまえと思う。ここでいう人間は、自分を含んだ人類のことだ。これは極端な考え方だとはわかっている。みとさんのいう敗北主義でしょうか。

mito 敗北主義は、男の1%のレイブの心を受容しようとしたぼくのほうだろう。その存在そのものは否定できないけれど、自己受容してはいけないものがやはりあるのだろう。ぼくは、それを男のレイブ願望を含めて、人間一般の「差別する心」として集約できると考えた。

1993. 7. 5. S大社会教育計画、男

先生は自分の講義で人を変えてやろうと思いきなりではないでしょうか。人を変えようとするのは大変なことだと思います。変えるとかよくするとかというよりは、自分の考え方や思いの中で同感する部分、自分と同じ考えをしているなどの共通するところを一つでも多く探すことができればいいのではないのでしょうか？ 人はそれぞれいろいろな考え方をしていると思います。違う部分というのは仕方がないことで、社会のモラルに反しない限りはあまり触れずに、共通する部分を、同感する部分を、講義で探せればそれでいいと思います。「私はこう思う」と、他の人に意見を言ってもらってもいいと思いますが、人間の本質はそう変わらないのではないのでしょうか。

mito ぼくは他人を変えたいなどとは言っていない（自分の期待に沿って相手を変えたいと願ってしまう弱さは、たしかにぼくにもあるけれど）。自分が自分の枠組を自ら変えたいと思って変えることが本当の学習であり、その学習の援助が教育であり、その両者とも可能なのではないかと考えているだけなのである。「人を変えてやる」と「人が変わろうとするのを援助する」ととの間には、それほど大きな隔たりがある。あるいは本質的にはまったく逆のものと言ってもよい。

それよりも、あなた自身が「変わりたくない」と思っていることのほうが、あなたの学習や主体性の実現にとっての重要な問題なのではないか。「変わる」ということは、「自分の考え方や思いの中で同感する部分」や「自分と同じ考えをしているなどの共通するところ」を見つけるなどの些末なことだけでは実現できない。自分の枠組とは当然ながら異なる他者の枠組に逃げずに出会うこと、そしてそれを同感としてではなく、共感的に理解しようとする必要があるのである。その場合、異なる枠組は「仕方がないこと」というマイナスのものではなく、「異なるからおもしろい」という意味で、あなたにとってもプラスのものである。それは、言いかえれば、他者の存在は邪魔なことなのではなく、素敵なことだと実感することでもある。そこから共感的理解に必要な不可欠な自信と他信（自己と他者への基本的信頼）が生まれる。「ともに育つ」ことの本質は、そこにある。

知的水平空間においては、自らの意志を曲げてまで、実体のあいまいな「社会のモラル」というプレッシャーに順応して同質化や同一化をする必要はない。むしろ、たがいが異質だからこそ、その異質の交流によって、それぞれが変わり続けること、成長し続けることができるのである。これは、ネットワーク型社会における「異質の交流」あるいは「異文化理解」の考え方にもつながるものだと思う。