

論 文

「問いを誘発する他者」の構成

The Configuration of the Other to Induce the Question

伊東 孝

Takashi ITOH

キーワード：アクティブ・ラーニング、ばっち、第三者の審級

はじめに

この稿では、学生に読書を促す契機とは何かを考える。今日、大学の教育現場で導入が進められているアクティブ・ラーニングについて概観し、「能動的な学習」とは何かを把握する。それを踏まえて、大澤真幸の「前未来形の他者」をめぐる議論を参照する。「前未来形の他者」とは、第三者の審級として、「問いを誘発する他者」であるからだ。

楽勝講座の教員として

要は、私は学生に本を読んでほしい、ということなのだ。

筆者の担当する講義では、受講者に年度末に短い論文の提出を、最初の授業でお願いしていた。その議論の展開において二項対立を用いることを条件に、語るべき主題は受講者の裁量で設定してもらおう。その受講者において、切実な主題を、である。

ここにはまず、自ら選んだ主題なら、自ら調べ、自ら読むだろうという、素朴

な期待がある。また、切実なには、エリクソンの「一〇年修行の法則」を含意させている。学生のみなさんには、学部での専攻はとりあえず横に置いてもらって、これまでに何に興味関心を持ち、考え続けてきたのかを振り返り、改めて書籍に手を伸ばしてもらおうことを意図した。

あるとき、切実さ、といつても、自分にはゲームくらいしかない、と相談してきた学生もいた。筆者は、それでかまわない、と答えた。なぜあなたはそれなの対価——資金や時間や、または対人関係など——を幾年もゲームに、あるいはゲームをすることに支払ってきたのか、その切実さを、まずは違う言葉に置き換えることから、始めてみたらどうだろう。

「おもしろいから」ならば、次に言葉をつないで「なぜ、おもしろいのか」としてみようか。その「なぜ」は、オンラインゲームやスマホのアプリで「ゲームをする」コトなのか、それとも「シューティング」とか「RPG」といったコンテンツである「ゲームソフト」というモノなのか。「コト」ならば、「ゲームをする」ことを媒介に、誰かと繋がる喜びを得たいのか。「モノ」ならば、ある題名がつけられパッケージングされた「ゲームソフト」が提供する、ある物語に感動

したいのか。

私なら、そうしたことをつらつらと考えながら、大きな書店に行ってみる——幸いにしてこの学校は都内にあるのだから——。そして、「新書」のコーナーをめぐらさう。漠とした問題意識を持ちながら、気になるタイトルの書籍を手に取り、目次に目を通し、パラパラと頁をめくってみるだろう。

「新書」のコーナーに飽きたら、「サブカルチャー」の棚でも行ってみようか。家庭用テレビゲームの普及・受容史についての本や海外のゲーム事情の本を押さえるのは必須だが、ゲームについての批評・文化論も数多い。それらの本を斜め読みしていたりすると、いくつか気になる語句が見えてくるものだ。

ここで、再度、「新書」コーナーをさまよってみようか。気になった語句を頭の中で反復しながら、ジャンル・領域にとらわれずに、新書を手にとっては、例のごとくパラパラとする。まあ、みだりな立ち読みはあまり褒められたことではないが。

新書と専門書との間を往還しつつ、その日に書籍を購入するかを決意することになる。またはその日は留保して、後で大学の図書館などもさまよってみるか。とにかく、ここでは「ゲームについての語られ方」やそれらに関連した知識を掻き集めるだけ集め、一旦ねかせるのがいい。

時間とコストが許す限り、本を読み、対象の「語られ方」を仕込む。それらを踏まえて問題設定を絞り込み、みずからの「語り方」を考える。私の知っているのはそうした方法なのだが、君はどうだろう。

さて、提出された小論文は、その書き手において、切実なものであったかどうかはともかく、どれも手堅く無難に固められたものとなっている。ただし、論文の基本的要素である「先行研究の批判的検討」の部分が、やはり「薄い」との印象を拭拭できない。端的に言えば、本を読んでいない。

筆者の疑念は、論文を書くプロセスでの「問題意識ないしは研究目的の明確化」のレベルにおいて、まずはかたづけしから本や資料を読み込む手間を、彼らの多くは回避しているのではないか、という点である。このレベルにおいて、多くの先行研究にできるだけ触れて、個人的「動機」から学問的「問い」へと考え抜く過程を経験することが、学部四年間の意義のひとつだと思ふ。また、「先行研究の批判的検討」のレベルにおいては、深みと広がり——いわゆる通時的比較と共時的比較——を持った仕方で、道標とすべき書籍（先行研究）に繰り返し食

らいつき、読み込んでいくことになるのではないか。

もともと、筆者の疑念は実のところ杞憂でしかない。筆者が接してきた学生たちは、みなおとなしく、そしてまちがいに勤勉だからだ。少なからずはおたやかに「内職」にいそしんでおり、またほんの一部が真剣なまなざしを机の下の携帯端末に注いでいるだけだ。

彼らが提出してくれる、堅実だが「薄い」短論文とは、自由科目の「楽勝講座」にかかるコストに見合った表現作品なのだ。

読書の二極化

最近、「読書」に関する世論調査についての報道に触れた¹⁾。それに拠れば、マンガと雑誌を除いた本を一月に読む冊数が「0冊」の人が33%と、3人に1人の割合に上るのだという。もともと、時間は減っても読書を大切だと考える人は多数を占めたそうだが。

先ごろは、全国大学生生活協同組合連合会の学生生活実態調査の結果も話題を呼んでいた。報道では、1日の読書時間が「0」の学生が49・1%に至ったことに注目が集まっていた。しかしながら概要報告を見れば、減少したものの「60分以上」が19・1%はいるわけで、読む／読まない、の二極化がより進んだということだろう。

本を読む／読まないに関して言えば、学生の勉強に割く時間にも興味があわく。前出の概要報告によれば、大学の予習・復習・論文などの大学の勉強時間は平均1日52・8分、文系は37・0分だという。

また、山内太地／本間正人「高大接続改革——変わる入試と教育システム」(ちくま新書・2016)には次のようにある。東北大学二〇一五年度学生アンケートで、学部生の「授業のための予習・復習・関連学習」は、57・6%が1日1時間未満、34・5%が3時間未満という結果がでたという。

こうした結果について、山内太地は次のように述べている。多くの大学生の学外の学習時間は、高校生の1日の自習時間以下である。高偏差値だったかつての受験生も、いざ大学に合格して自由に学びなさいと言われると、能動的に学べな

(1) 信濃毎日新聞2017年6月25日付朝刊第2面、共同通信配信記事

(2) 「第52回学生生活実態調査の概要報告」(2017年2月23日)

い学生がかなりたくさんいることは、日本の将来を不安にさせる。

だから、アクティブ・ラーニングの導入を、ということなのか。では、アクティブ・ラーニングとは、何なのか。文部科学省による定義はともかくとして、いま手元にある石川一郎『2020年の大学入試問題』（講談社現代新書・2016）を参照しよう。

アクティブ・ラーニングとは、2020年の大学入試に対応した、創造的思考力を生徒に発揮させるのを目的とする。知識を一方通行的に抗議する従来型の授業とは対比されるアクティブ・ラーニング型授業によって、中学・高校を終えるまでに、わからないということ前提に思索にふける力を涵養する。それにより、大学での学習・研究に備えるだけでなく、生涯学びつづけるための「わからないことへの耐性」を身につけることができる。

2020年大学入試問題は、記憶した知識を再生するだけでは済まされない、知識をベースに論理的に創造的に思考しなければならないような問題が出題される。この場合、受動的な学習者としてではなく、既存の枠組みを批判する受験者オリジナルの基準を持ち、創造を生もうとする受験者の強い意志が不可欠となる。こうした基準、意志を「自分軸」と呼ぶ。

改訂学習指導要領が導入を指示するアクティブ・ラーニング型授業とは、対話や議論、チーム学習、論文編集、発表を中核とするものである。アクティブ・ラーニング型授業によって、生徒は「メタ認知」を織り込んだカリキュラム——「対話」と「議論」と「振り返り」——で、ブレない自分を生徒は見出ししていくことになる。そうしたカリキュラムの過程において一貫する「自分軸」を構成していくことが、すなわち生徒において知識を使って積極的能動的に思考することとなるのだ。

以上、石川一郎の前掲書に拠った。筆者の理解するところでは、アクティブ・ラーニングの目的は、「自分軸」の構成だということになる。そうした「自分軸」をもった生徒が、近い将来、大学での教育現場に登場してくる訳だが、筆者の関心は、そうした「自分軸」を持つ生徒・学生は、果たして、能動的に、読書をするのか、にある。

ともかくも、近い将来、アクティブ・ラーニング型授業を受けてきた生徒が、学生として大学学部の現場に進出する。もちろん、学部の教育現場でも、アクティブ・ラーニングへの転換が進められている。大学教育改革を理解するには、

まずは文部科学省「高大接続システム改革会議」最終報告の提言を熟読すべきだろうが、筆者としては、いま手元にある前掲の山内太地／本間正人「高大接続改革」を読み返すしよう。

それによれば、大学におけるアクティブ・ラーニングの現状はさておき、日本の大学の研究力、教育力は低下しているのだという。日本の大学自体は制度疲労を起し、多くの大学は国公立大学も私立大学も、内情はポロポロなのである。しかし、日本の多くの大学の与える教育がたとえ不十分でも、学生が自ら大学を積極的に活用して能動的に学べば、まだまだ日本の大学は使えるのである。

アクティブ・ラーニングという観点から言えば、高校までのように、学校が与える者をこなすだけでは、これからの日本の大学生の学び方としてはダメだということなのである。ではどうするか。山内太地は、短期でも海外留学をして、授業外でも教師やほかの学生と対話が必要となる——が経験をする——ことを、「大学が与えてくれるシステムを享受するだけの脆弱な学生」にまず勧めている。「脆弱な」とはつまり、「大学に入ったら、宿題をしなくてもよく、読書もしなくてもよく、教員と会話をしなくてもよい大学生活」を指す。

やはり、大規模大学では、すべての学生に質の高い学びを提供できない。もし学生が与えられる授業に満足できないならば、プラスアルファの学びを自分で得ることだ。自分で探し、工夫し、飛び込んでいく能動性、積極性をもたないと学費に見合った教育は受けられないと考えることが大事だ。もしある学生が「ぼっち」だと自任していたとしても、自分に鞭打って、少々面倒な人間関係——サークルやゼミだけでなくセミナーやワークショップなど——に斬り込んでいき、ある程度の苦痛を体験しておく。社会人としてのある程度の人間関係でのコミュニケーションを訓練し、そこでの軋轢の耐性を学生・生徒に涵養することも、高校や大学での教育による能動性ではないか。

先輩から嫌われたり、同級生から無視されたり、サークルで異性に振られたりするの、大学の必修だ。大学での勉強では、こうした人間関係や人生経験も重要な勉強となる。「能動的な学び」「アクティブ・ラーニング」はどこかの大学のカリキュラムの中ではなく、自分の中にあり、自分の行動で動き出すものなのだ。ここまで／本間「高大接続改革」を読み返してみた。どうやら現今の大学教育改革のイメージはアメリカの——おそらく偏差値の高い——大学の様子らしい。

そして、そうしたイメージを再現するために、学生にはコミュニケーション・スキル（学生間の協働に向けた意思疎通の技法）とプレゼンテーション・スキル（視聴者に対する効果的な説得及びその技法）が要請され、そうしたアクティブ・ラーニング型授業の実施にあたっては、「ほっち」対策が肝要ということなのだろう。

「ほっち」とは、独りほっちということ。山内太地は「能動的な、アクティブな学びは、それに合わせられない、一人になってしまふ学生を生み出す可能性を常にはらんで」いるのであり、よって「明るく、楽しく、能動的でなければいけない」という呪縛を、そうではない学生にまで強制していないか、常に考えながら教育にとりくまなければいけない」と説いている。

さて筆者の関心は、「学生が自ら本を読むようになるには、どうしたらよいか」にある。山内がいうアメリカ型の能動的な学生ならば、アクティブ・ラーニング型授業が実施されたら、確かに本を読むだろう。筆者が読んだところでは、アメリカの大学では授業参加の前提として分厚い教科書や大量の参考図書が指定されるが、学生側はその対策——学生の強力な動機とは、「単位を取得すること」なのだ——として皆で協力・分担してそれらを「読んだこと」にするからだ。アクティブ・ラーニング型授業を取り入れれば、日本の学生もアメリカのそれと同じように、予習・復習・自己学習をするだろう。だから、「明るく、楽しく、能動的な」学生は、本を読むことになるだろう。

こうした類推に、筆者も同意はする。しかしながら、筆者の関心は、「学生が自ら、単位の取得とは直接関係のない本を読むようになるにはどうしたらよいか」である。「明るく、楽しく、能動的な」学生は、単位取得をめざした予習・復習・自己学習の限りで、みんなと要領よく教科書指定された本を読むのだが、それは筆者の関心の外にある。

筆者の関心は、おそらく「ほっち」の方にある。先に見たように、現在、学生の読書傾向は二分されている。二割にも満たないものの、常に何かしら書を抱えているような孤高の「ほっち」なら、むしろ教員の介入が邪魔な場合もあるだろう。

ただ、授業で指定した参考図書なども手にはしない「ほっち」たる彼・彼女らの、未来にわたって本を読み考えていくことになる契機があるとしたらそれは何か、一介の先の見えない非常勤講師の関心はある。

独自・独立・独学

アクティブ・ラーニングで、学生は、自ら本を読み始め、学び続けるのだろうか。

いま高大接続を含めた大学教育改革で成績評価の厳格化され、アクティブ・ラーニングの導入が進められている。文部省の言う「能動的学習」とは、従来の児童・生徒の大学入試を到達点とする学習動機ないしは能動性、それからの転換を指しているらしい。転換したところの能動性とは、石川一郎の議論でいえば「自分軸」ということだ。

「正解のない『問い』」について思索にふけ、既存の枠組みを批判し、創造を生もうとする、そうした「自分軸」を高校終了までに身につけた「能動的」学生であつても、山内太地の解説を踏まえれば、「改革疲れ」に陥った日本の多くの大学の状況は、そうした彼らを失望させるものらしい。では、どうするか。山内は「大学が一部の学生だけに用意した良いシステムを組み合わせ、大学を使い倒す」ことを学生に勧めている。

さらに山内が「マンモス私大の教育改革の切り札」として挙げているのがSA（スチューデント・アシスタント）制度である。授業に真面目に出席しているだけでは、自ら学ぶ力はつかない。そこでSAを積極活用することで、教員とSA、SAと学生のコミュニケーションを活発にし、さらに授業時間外の自主活動を促すことで、学生が自然に「学び力」を身につけられる。

SAのような学生活用を正規のカリキュラムに導入している事例が、全国で徐々に増えていると山内太地はいう。私立大学の多くは専任教員が少なく、大規模な講義が多くなりがちだが学生生活用型の授業は、それを補完する役割を果たしている。やはり、全入時代の学生が自発的な学習習慣を持っているとは言い難く、SAを担う多様な人材のフォロワーによって、退学や留年といった学業不振によるリスクを軽減することができる。

ここで、SAを活用するアクティブ・ラーニング授業の案として、吉見俊哉『文系学部廃止』の衝撃（集英社新書・2019）の解説を確認しておこう。

二一世紀の大学における学生の多様化とは、学生の知的水準や問題関心、文化的背景の多様化である。大教室での講義形式の授業は、学生が同質的で、その知的水準や関心が一定の範囲内に収まっている場合には効果を発揮する。し

かし、年齢、社会的、文化的背景が極めて多様化した学生たちには、従来の教室での一方的な講義形式は機能せず、異なる背景を持つ多様な学生全体の水準や関心をカバーできない。

むしろ五人一組、一〇人一組といった少人数のチームで協働する環境を作り出し、そのチームに異なる年齢層、文化的背景、言語の学生を集めて課題解決に取り組ませていく。そうなれば、学生たちは自然とお互いの知恵を出し合い、活発に交流していくだろう。ある程度まで戦略的に設計された授業の仕組みのなかで、異質な学生間で知的に協働する体験を持たせていくことが、二十一世紀の学生の多様化においては効果が高い。

ただし、チームとなった学生たちのポテンシャルを伸ばすには、教師の側もチームとなっていく必要がある。学生グループと教師の間にトレーニングを受けたポストドク（博士課程修了後の若手研究者）ないし博士課程レベルのTAを配置する。配置されたTAは、担当するそれぞれのチームについて、授業の前や後を含めてケアをしていく体制を作り上げていく。

ここで重要なのは、大学教育の主軸の転換にある。それは「伝授」から「組織化」である。一对多で教授が自分の熟知している知識を多数の学生に伝授していく方式から、むしろ複数対複数、チーム対チームで授業全体をプロセスとして組織化する方法へ徐々に転じていくことにある。

以上、吉見俊哉の解説を見たが、アクティブ・ラーニングの実施に当たっては、SA、TAの活用が有用らしい。また、そうした教員と学生の媒介としてSA、TAを配置することは、いわゆる「ほっち」対策にも有用であろう。「ほっち」のリスクがコミュニケーションしたシジョン・スキルと耐性が磨かれないことにあるなら、そうした彼らをその職責として、問題解決のために協働するチームという、やつかいなコミュニケーションの場合と、SAやTAが誘引しケアするからである。

ともあれ、アクティブ・ラーニング型授業を大学学部で取り入れる際には、「ほっち」対策が全学レベルで求められる。そこで有効なのは、SAやTAの活用であり、そうした媒介によって、学生の問題解決に向けた協働が組織され、個々の学生において「能動的な学習」が達成される、ということになる。

むしろこうしたSAやTAを活用したアクティブ・ラーニング型授業を実現させるには、吉見俊哉が解説しているように、①教員一人当たりの学生数（学生教

員日）のさらなる引き下げ、②大学院生のTAとしての研修、およびその質を保証するブレFD（大学院生を対象としたFaculty Development）制度の拡充、③TAを含めた教員団全体の人数と学生の人数の割合を、アクティブ・ラーニングを実質化するのに十分な割合にまで均衡させる、といった大学の経営にかかわる問題がクリアされなければならない。

さて、いま筆者の関心は、「アクティブ・ラーニングの自らの授業への導入すること」と、そして「学生が自ら本を読むようになる契機とは何か」にある。現在の大学教育改革では、アクティブ・ラーニング型授業の導入が図られており、学生においてはチームでの協働が要請され、そのため「ほっち」対策が肝要となる。SAやTAの活用によってそのリスクが解消されるだろうが、「学生が自ら本を読む」ことには筆者にはわからない。

さらに言えば、「能動的な学習」が児童、生徒、学生において「授業での課題解決といった、目前の目的の達成とは関わり合いなく、自ら本を読む」といった契機になるかがわからないのだ。ここで改めて、学生として参加する大学学部でのアクティブ・ラーニングの位相について、その前段階として高校までに生徒として参加してきたアクティブ・ラーニングの様相と、学部を卒業した後の、社会人での段階での学びとの比較において考えよう。その意味で、ブレ「大学学部でのアクティブ・ラーニング」とポスト「大学学部でのアクティブ・ラーニング」というわけだ。

まず、ブレ「大学学部でのアクティブ・ラーニング」である。これまで新聞記事や、書籍で紹介された事例を読んだかぎり³で、筆者は次のようにまとめてみる。「協働・共有・端末」である。

「協働」は字の通り、同じ目的に向かって力を合わせて物事を行う、ということだ。ただし、協同⁴という語を用いないところを見ると、学級の生徒において事前に役割を振るといったことはせず、教師側が生徒それぞれの自主性を尊重する態度を持つ、ということなのだろう。また、大学学部と相対すると、教師一人に多数（一クラス四〇名）の生徒というのが原則となる。

生徒の構成においては、同年齢で組織され、ある程度地域性も限られるなど、同質的といつてかまわないだろう。その知的水準や関心も、大学学部に比すれば、

(3) 前掲書のほかには石川一郎「2020年からの教師問題」(ベスト新書・2021)など。

ほぼ一定の範囲内にあるといつてよいだろう。

「共有」とは、体験・情報の共有、ということである。問題解決に向けた対話や議論をする前提となる体験・情報について、教師と生徒間同士で円滑に融通される体制が整えられているということだ。個人が見つけてきた情報¹¹知識、あるいは着想・意見をわだかりなく皆に開示できるという、信頼関係の構築をも含む。

「端末」とは、情報端末、具体的にはスマートフォンやタブレット端末である。協働のための体制構築、予習・復習時も含めた情報の即時的共有を学校内外で実効するためには、そうした器機の導入しかない。むしろそうした器機の普及こそが、アクティブ・ラーニングを推進する重要な要件になっている。

次に「協働・共有・端末」を踏まえて、¹²「高大接続」を考えよう。大学学部でのアクティブ・ラーニングでも「協働・共有・端末」は共通する。しかし、高校レベルと比べれば、授業に参加する学生の質の多様性は大きい。また、その理想的な構成要件として、教員对学生の比は1対20程度以下が望ましく、さらに担当責任となる教員と、学生たちの¹³分隊¹⁴に配属される¹⁵、教練指導官¹⁶のSA、TAによる¹⁷、教官団¹⁸の構築が期待される。

続いて、ポスト「大学学部でのアクティブ・ラーニング」についてである。ここでは大学院教育の場合は措くとして、特に「私大文系」について考えることにする。厚労省の「社会人基礎力」を踏まえれば、「協働・共有・端末」で磨かれた対人関係のコミュニケーション・スキル自体は、社会人としてやっていくのには役に立つ、はずだ。ただ、今後まだまだ続くであろう現行の新規学卒一括採用においては、その日本的特徴として、「年度替わりとともに全く時間的な隙間なく、正規の生徒や学生だった時点から、正規の社員・職員へと移行する」のだが、「学校で学んだことと会社での仕事との間対応関係が非常に希薄」である、というのが¹⁹ある。

「私大文系」の学生は、「卒業後の仕事と、大学で学んだことは、対応関係はほぼない」というポスト「大学学部のアクティブ・ラーニング」をにらみながら、大学生活での「能動的な学習」へと邁進しなければならぬのだ。

ここまで、学生における「大学学部のアクティブ・ラーニング」とその前と後を素描してみた。このところ産業界でも、重視する採用基準として「コミュニ

(4) 本田由紀「もじれる社会——戦後日本型循環モデルを越えて」(ちくま新書・2014年)参照

ケーション能力」や「思考力」を掲げているのであり、教育政策としての「アクティブ・ラーニング」はこれに呼応するものになっていると理解できる。ただ筆者が関心を持つ「果たして本を自ら読み続けるのか」について、「大学学部のアクティブ・ラーニング」が果たして効果的かどうかは筆者にはわからない。

アクティブ・ラーニングとは、少し皮肉な言い方をすると、「能動性の詐術」である。生徒・学生において、教師側からの事実上の強制を、あたかも自らのうちに動機を見出す、という意味での詐術である。そこでの教員の仕事とは、あらかじめ学ぶべきものを周到に暗示しておいたうえで、生徒たちの反応について「それこそ君たちが、無意識に見つけようと欲していた真実だ」と承認してみせる精神分析家もどきのようなものだ。

そうした意味で、アクティブ・ラーニングは予習型学習であり、大学教育では、予習したこともとにして、学生がディスカッションをしながら授業を進める形態がスタンダードだ。単位習得のためには、学生としても、従来の「カリキュラムに沿って提供される教授内容の習得及び復習の重視」からの転換が迫られる。その意味では確かに、教科書や参考図書を読みださるう。

ただ、「私大文系」特に「文学」専攻の学生の多くは、学部終了後に就職を考えている場合、その能動性の発揮は「単位習得」という目的達成への限定的なものになるだろう。なにしろアクティブ・ラーニングによる人間形成的意義は小さくないにしろ、教育内容自体に仕事に役立つことをほとんど期待できない場合が多いからだ。「協働・共有・端末」という経験は将来の職業的意義となり得るが、生涯にわたって本を読み、考え続けていくことにとどのくらい寄与するだろうか。

筆者が考えるに、「卒業後の仕事と、大学で学んだことは、対応関係はほぼない」「私大文系」に必要となってくるのは、「学部でのアクティブ・ラーニング」以後を見据えた、「独自、独立、独学」の素養である。アクティブ・ラーニングを踏まえた上での、単独行動を厭わない人間だ。いままで読んだこともない他領域の本を読み込みながら、その中から自らの基軸において有用な情報を見つけ整理統合し、それに対して自分の思考を構成する。類推やイメージを活用し、たくさん事例の背後に隠れた構造や法則性を熟知する機能的推論を体得する、それが「独自・独立・独学」だ。

複数の分野を自らのうちに統合する「独自・独立・独学」はいかに達成されるか。筆者は、「本をなるべく、たくさん広く読む」くらいしか知らない。

アクティブ・ラーニングとは、一見すると学生と対等であるかのように振る舞いつつ、巧妙に教員はその優位性・全能性を回復させる擬装である。それを普通の学生ははたしてどのように受け取っているか分らないが、ただ「ぼっち」の多くは醒めているだろう。そんな彼ら彼女らに、学部以降の「独自・独立・独学」を見据え、単位習得とは直接関係ない本をどんどん読み進めて欲しいのだ。

問いを誘発する他者

筆者は自身の授業で、ポスト「学部のアクティブ・ラーニング」を見据え、学生がそれぞれ複数の学問分野を自分の中で統合する、そんな契機を構成したい。諸先生方がアクティブ・ラーニング型授業を推進している。その中で、学生の経験を裏付けるための、知識の論理的体系や枠組みの把握の仕方を提供する場でありたい。

対話や議論の機会を増やすなどしているものの筆者の授業は、形式的にはまだ講義型授業の範疇にあるだろう。しかしながら、アクティブ・ラーニングが、「幅広い領域に興味や関心を持つことはもちろん、知識を断片として保存するのではなく、いろいろな現象に適用して論理的整合性を考える材料に変換していくこと」の達成をその目的としているならば、「独自・独立・独学」を意図する筆者の試みは、現況の大学教育改革に沿うものだと信じてみたい。

さて、繰り返すが、筆者の関心は「学生（特に「ぼっち」）が、本をたくさん、広く読み始めるようになる」契機とはどういうものか、というものである。これについて、筆者は大澤真幸「夢よりも深い覚醒へ——3・11後の哲学」（岩波新書・2012年）での議論を参照したい。それを踏まえて次のように述べよう。

「ぼっち」とはプロレタリアアートであり、そうした「ぼっち」が複数の分野を統合していくような能動的学習者としての読者へと覚醒するには、問いを誘発する他者の現前が契機となる。

前掲書での論旨とはこうだ。3・11の津波や原発事故のような破局的な出来事は、われわれの倫理の最終的な無根拠性を、倫理の仮構性を抗いようもなく示してしまう。このとき、われわれは、どうやってなお選択をなし、これが妥当・適切であるか納得がいくような社会的決定を、どのようにもたらしたらよいのか。それは、未来の他者の代理人になるような、開かれた——極大の不確実性をもった——第三者の審級、前未来の様相をもって見返す第三者の審級を導入すること

である。

ここでは、前掲書第V章の理論的考察を参照する。

大澤真幸は次のように問題設定する。革命——というには躊躇されるとすれば、少なくとも社会構造の基盤までメスを入れるような抜本的な社会運動——の担い手とは何か。それはプロレタリアアートを召喚する他者である。それは、労働者階級に対する「前衛党」にあたるような、外部から介入する他者である。しかし、そうした彼らは、歴史についての真理を知っているから介入するわけではないし、彼ら自身も懐疑の中にある。しかしなお、他者からの衝撃が、プロレタリアアートの覚醒に必要である。

では、プロレタリアアートとは、何か。大澤真幸は、古典的な概念から、労働の姿が変わってしまった現代の状況踏まえて、ラディカルな普遍化によって再定義する。

それは、資本主義社会の中で、何者かになることを阻まれている者である。自分が何者でもないことを自覚する者、自分が同一化すべき内容が社会のどこにもないと自覚している者、内実をはぎ取られた空虚な視点以外の者ではないと感じている者、これはすべてプロレタリアアートなのだ。と。筆者はここに、「ぼっち」を比定してみるのだ。

プロレタリアアートは、「召喚（*calling*）」によって「革命（*revolution*）」の主体として立ち上がる。召喚の主体、呼びかけの主体は、真理を知らない無知な指導者、懐疑する指導者である。彼らの呼びかけは、人に安定的なアイデンティティを与えるものではなく、逆にそれを壊すものだからである。重要なのは、「真理」の方ではなく、人に問い、考えることを誘発する他者の現前の方だからである。

これについて、大澤は学問的な探求、とりわけ人文・社会学部の間にはしばしば見られる逆説を取り上げる。

近代の啓蒙主義は、「権威は思考の自由を妨げる」という命題を提示した。しかし、自由なはずの研究は、権威に拘束された探求よりもはるかに浅薄な命題にか導き出せない。なぜか。

それは、権威あるテキストが、研究主体がまさに知ろうとしている真理を予め知っているはずの第三者の審級として機能しているからである。研究主体は、第三者の審級が知ろうとしていることを知ろうとする。そのことを通じて、彼は無意識の発見を対自化することに成功する。

権威あるテキストという他者を媒介にした方が、自由で孤独な研究よりも、しばしば深い真実に到達するのはこのためである。無意識の洞察に到達するには、他者（第三者の審級）という外部性が必要なのだ。

しかし、と大澤真幸は続ける。権威的なテキストを「真理を知っている（はずの）第三者の審級」として動員する方法は、言語行為論の教訓——自分自身を十全に定義するようなことを表現しようとしても、それは必ず失敗する——を踏まえると、問題があることは明らかだ。

大澤は続ける。なぜなら、研究主体がテキストに書かれていること——第三者の審級に帰属する真理——を解釈し終えた判断して、探求を終えたとしても、それは幻想なだから。そうして確立した「真理」、巧みに整序されている「真理」は、失敗においてしか示されない主体の真実を裏切っている。権威あるテキストを通じて「真理に到達した」と思いなすことは、主体が、社会システムのしかるべき場所に——たとえば正規労働者としての地位に、あるいは誇るべき民族の一人という身分に「そしてここに筆者が書き加えると、「ある私大文系の学部生のイデンティティの本質が十全に表現され、承認され尽くしている」という感覚と類比的である。

さて、筆者がアクティブ・ラーニングについてよくわからないのが、こうした点なのである。アクティブ・ラーニング型授業において教員の役割は、やはり「真理を知っている（はずの）第三者の審級」なのだろうか。だとすれば、学生は授業を通じて「真理に到達」し「承認され尽くされている」という充実した感覚を得るだろうが、それにより探求し続けることを、容易に停止してしまうのではないか。

大澤真幸の解説に戻ろう。自己についての真理を表明し終えたと感じること、社会システムの中の特定の位置に安住することに比せられる。しかし、たとえばソクラテスの「産婆術」は、主体をしてそうした幻想に安住するを許さない。なぜなら、常識的には第三者の審級として機能するはずのソクラテス自身が、真理を知らないからである。

ソクラテスの問答法は、ソクラテス（という第三者の審級）の視点を媒介にして、人はまず、自分もまた真理を知らなかったということ、したがって自分が今まで正しい自己表現であったとみなしていたものが誤りであることを見出す。

ソクラテスから挑発的に問われた者は、対話を通じてやがて、自分がそれまで引き受けていた社会的地位や役割や身分に疑問を付すようになる。

さらに大澤はソクラテスの延長にキリストの事例につなげる。最初、人は自身を表現し、表象することに失敗する。そこで人は、その失敗を、第三者の審級としてのキリストに同一化——キリストを媒介にして信仰し、思索し、そして真理を得ようとする——ことによって克服しようとする。だが、第三者の審級——自身もまた失敗——最後にキリストが示すものは、神——真理の存在への懐疑である——しているのである。ここには、二重の失敗があるのであり、既存の社会システムの中に安住することの徹底した拒否である。

大澤の議論は、次のように結ばれる。人は第三者の審級が所有しているはずの真理を目指していたのに、そこは「無」かもしれない。さすれば、思考は、永遠にゴールに到達することができず、いつまでも懐疑をめぐって循環し続けるしかない。それを契機するのは、無知で懐疑する指導者という像である。これは、前未来の第三者の審級として機能する。真理を知らず、自分が信じるべきことについても懐疑している指導者（第三者の審級）、自分自身をひとつの謎として引き受けるしかない指導者は、未来の他者と同じ本性を分け持っていると言えるのではないか。

以上、大澤真幸の議論を引用した。筆者は、学生たちに——とくに「ぼっち」には——本を読み、考え続けていってほしい。そうした「切実さ」を、容易に本を手にするのではない彼らの内に喚起するには、理論的には「問いを誘発する他者」——「無知で懐疑する他者」を触媒として構成すればいい。

大澤真幸は、このような第三者の審級を社会的な実践の場に導入するための提案まで、前掲書で言及している。また、主体に介入する「前未来の他者」については、中井久夫や木村敏らのスキゾフレニア論が大いに参考になるだろう。

さて、筆者にとつての問題は、「大学学部の授業の場に、どのようにしたら導入できるのか」である。恥ずかしながら、筆者には今のところ有望な策がない。

検討課題だ。

（いとう たかし／文学部中国文学科非常勤講師）