

初年次教育におけるコミュニケーションの構築と 「知の技法」の生成

～新型コロナ禍におけるオンライン学習の中で～

The Generation of “Knowledge Techniques” with the Construction of Communication in First-Year Education:

Online Learning in the Covid-19 pandemic

清水 稔*、宮崎 充 治**

Minoru SHIMIZU and Michiharu MIYAZAKI

要 旨

弘前大学の初年次教育の一つである「基礎ゼミ」では、学生の主体的・能動的な学修の能力を形成するための学生生活も含めたスタディスキルの修得を目的としている。筆者らは、その「主体的・能動的な学修能力」の育成にとって、人間関係の構築が重要な位置を占めると考えた。取り分けコロナ禍の現在においてはそれが顕著であった。結果的に、本年度の基礎ゼミの活動はオンラインでの学習でありながら、学生達の豊かなコミュニケーションを構築し、同時に、主体的な学びや学生からの情報の発信が見られた。それらは、単なる知の習得ではなく、探求力・問題解決力・コミュニケーション力などを含んだ、予測困難な未来を生きる力としての「知の技法」のであったと言える。そこで、本実践を振り返ることで「知の技法」の生成とコミュニケーションがどのように関連し、また相互に機能したか解き明かそうとしたのが本稿である。具体的には、前期授業で使用した課題や提示資料、及び学生の発表資料や提出物、アンケートといった記録資料を分析の対象とし、教育学と哲学の視点から考察した。

キーワード：初年次教育、「知の技法」、コミュニケーション、コロナ禍、オンライン学習

はじめに

弘前大学の「基礎ゼミ」は、初年次に教養教育において、探求力の基礎を提供する全学必修の科目である。従来の教養教育の内容が、知識や技能の基礎的な理解に偏りがちであったとの反省から、平成28年度より実施されている。変化が激しく将来の予測が困難な時代である現代において、未来を自ら切り開いていく力は、重要なコンピテンシーであり、その育成が期待されている。大手進学塾の河合塾は、初年次教育の目的を以下の8点と定義し、これらは大学間で「共通理解が形成されつつある」(河合塾 a, 2010, p.1) としている。

* 弘前大学教育学部 音楽教育講座
Faculty of Education, Hirosaki University

** 弘前大学教育学部 教育科学講座
Faculty of Education, Hirosaki University

- ①学生生活や学習習慣などの自己管理・時間管理能力を身につける
- ②高校までに身につけておくべき学力の不足分を補習する
- ③大学という場を理解する
- ④人としての守るべき規範を理解する
- ⑤大学の中で人間関係を構築する
- ⑥レポートの書き方、文献探索方法など、大学で学ぶためのスタディスキルを獲得する
- ⑦クリティカルシンキング・コミュニケーション力など大学で学ぶための思考力を身につける
- ⑧高校までの受動的な学習から、能動的で自立的・自律的な学習態度への転換を図る

初年次教育が導入される背景には、大学を含む社会の構造変化がある。マーチン・トロウ（2010）は、その国の人口に占める進学率によって、高等教育のシステムの段階を分類した。進学率が15%までを「エリート型」、50%までを「マス型」、50%を越えると、「ユニバーサル・アクセス型」（以下、UA型）としたが、日本の高等教育への進学率は、2019年度に82.8%となり、大学への進学率も53.7%と過去最高を記録している。日本は最終段階のUA型の段階に突入したのである。そこでは、高等教育の機会が「万人の義務」となり、高等教育の目的観は「新しい広い経験の提供」とされている。大学進学者は多様化し、従来のエリート養成を目的とした大学像や進学してくる学生たちのエリートたるノブレス・オブリージュの根拠をゆるがす。大学での初年次教育の重視も、この変化に対応したものだといえる。トロウによれば、初年次教育では、①「友人の獲得」、②「スタディスキルの習得」、③「ロジカルシンキングなどの知の技法の習得」が課題だとされるが、UA型下の大学では①の「友人の獲得」の比重が大きくなっていくという傾向があるという。

弘前大学の基礎ゼミもこれらに対応しており、シラバスでは、「最大の目的は、学生の主体的・能動的な学修の能力を形成する」とし、学生生活のガイダンス、スタディスキルの修得を内容として挙げている。

コロナ禍の中で、全国の大学でも共通に起こった問題だが、一年生は初めてのキャンパスライフをオンライン授業という形で行った。大学に来回数は両手の指の数に足りないほどである。また、アルバイトやサークル活動が制限され、サークルの勧誘等が始まるのは7月になってからであった。特に、本学はその地理的条件から下宿率が高く、また、教育学部は実習等の関係から、大学近辺に居住することが求められたため、多くは初めての一人暮らしをしながらの孤独な生活を強いられていたのである。

本稿では「知の技法」の生成にコミュニケーションがどのように機能したかを教育学と哲学の視点から分析する。教育学という歴史的かつ教育における専門的な視点による事象の分析と、哲学という実態の背景にある関係性を見出す視点による分析の両面からのアプローチによって、より実践から得た事実を多面的に捉えることが狙いである。そこからICTの媒介するコミュニケーションの可能性と学習における他者との関係性について論じていきたい。

1. 授業内容における理念

ソ・ギョンシク

徐京植（2020）は、コロナ禍における現在の対応が「人と人との繋がり、他者との関係によって形成される人間性という概念を破壊するかもしれない」とした上で、芸術の重要性を論じる（徐京植, online: 36864.html）。そして、疫病の惨禍の中でも人々が芸術を必要としてきたのは、死の意味を問う中で、「人間」についての根源的な問いが内包されているからだと言う。だが、現実には、ソーシャルディスタンスの呼び声の中で、〈実感〉を伴った芸術行為の場は疎外され、多くは活動場所の閉鎖や活動の停止を余儀なくされている。徐が指摘するように、死の意味作用に対抗する根源的な行為として芸術が在るにも関わらず、それを物理的に排除する矛盾が生じるのはなぜか。このような事態の背景に

は、物理的な生命の持続ではなく、日常的に隠されている「存在への問い」という〈生きること〉への意味作用の働きが棚上げにされている現状が在ると考えられる。

先ず、ハイデガー（2013）が指摘するように、人々は死を恐れながら（忌み嫌いながら）、日常では「自分には関わりのないことだ」として「逃避的に」死を遠ざけている。ところが、コロナがその〈日常〉を転換させた。この隠していた死が露わになり、現前したことに対して、人々は「人間とは何か」という存在への問い、あるいは哲学としての〈生きること〉を問うよりも、これまで信じてきた「近代科学による客観性」（あるいは植え込まれた神話として）に縋り、ロックダウン、緊急事態宣言というコロナ対策のもとにつくられた「空談」¹によって、自己が本来問うべき〈生きること〉への問いが遮断され、事態の本質を喪失していつていると考えられる。それらのもと、かつての〈日常〉であった〈実感〉〈身体性〉を伴った行為とコミュニケーションは排除されていく。これは、生命に対峙しながら、生命現象の在り方を無視している事態であると言える。

徐京植がコロナへの警鐘として、アートが失われていることを主張するように、学びにおいても、生命の持続に対する危険回避として、コミュニケーションが断絶される事態が生じた。ここで生じているのは、〈実感〉〈身体性〉を伴った学習行為の排除である。しかし、今回の新型コロナ禍において、それが「やむを得ないこと」として軽視されたことが授業を計画する上での一番の不安であった。人間は、一人で生きている訳ではない。また、自己の認識は、ラカン（1972）の鏡像段階論²において示唆されるように、他者を鏡像として自我が創出する間主観性によって保障されている。すなわち、問いを立てること、探求することにおいて、集合的自己を失わないことが、その質を保証するためには必要な条件となってくるはずである。それにも関わらず、学びからコミュニケーションが分断された場合、学習³は直線的で浅いものになってしまう恐れが在る。そもそも非言語的なことを契機とする運動が主体には在って、人々は、相手のうなずきや、僅かな仕草、あるいは声の抑揚や語調といった様々な、言語以外のことから、意図的に、あるいは非意図的に行為を選択しているのが自然なコミュニケーションでの姿である。それは、言い換えれば、他者との関わりの中で、間主観的に自己を生成している学びの姿でもある。

ゆえに、研究もそれが内包する学習も、それらは他者との関わりの中で、さらに付け加えるならば、非言語的なことも含む即時的かつ相互往還的なコミュニケーションの中で行われなければならない。言い換えれば、学びにおける問いや探求、あるいは問題解決といったことが、互いが鏡像となって自己を創出する〈集合的自己〉の中で生じる以上、学びとコミュニケーションは分断されることではない。すなわち学びは、コミュニケーションを内包して成立しているのだと考えられる。だとすると、学習活動においてコミュニケーションを構築することは、決して学びの副次的なことではなく、それを構築すること自体が、探求力や問題解決といった「大学」という学問の場における「知の技法」の習得に直結しているのだと言える。

「知の技法」という言葉は、小林康夫と船曳建夫ら東京大学の教員によって執筆された東京大学教養学部「基礎演習」のサブ・テキストのタイトルとして用いられた。小林（1994）は、大学における知の行為は、個別的な学問知識を学ぶよりも「普遍性へとみずからの言語を開いていく仕方や作法を身につ

¹ ハイデガー（2013a）は、「ひとがそう言うからにはそうなのだ」（p.293）といった人々の間の気遣いによって成立している「平均的な了解可能性」（p.291）が含まれた語りを「空談」と名付ける。その上で、「空談」は存在への「積極的現象」であるが「それについて語られている存在者との第一次的な存在関連を喪失している」（p.293）と指摘する。

² ラカン（1972）は、幼児が自分の鏡像を自己として引き受けることを通して自己を確立する過程から（p.125）、他者との鏡像的な関係性に自己の在り方が成立していると論じたのが鏡像段階論である。新宮（1995）は、「鏡像段階論を、『私はなぜ人間か』という精神分析的な問いに対する答えとして立てたのだ」（p.181）とし、「己れ自身では己れの起源について語ることでできない私に代わって、他者が私の起源を指差す」（p.181）と解説する。

³ 本論では、意識された学びの行為や計画を「学習」とし、無意識的なことも含めて、主体が常態的に〈生きること〉の連続性として生じている学びを「学び」として表記する。

けること」が重要であり、知識が「普遍性の方へと開かれた表現の手続き」に結びついている必要があると主張する（p.5）。その上で、小林（1998）は「他者との創造的なコミュニケーション」という「他者」との関係性がまずもって問われるとしている（pp.5-6）。同様に船曳（1998）も、大学は「出会いの場」であり、「新たなものを知ること」、そして、教師、学生同士の出会いが大学での学びにおいて重要であることを述べる（p.239）。それは、コミュニケーションが単に学びの道具としてではなく、先に述べたように、認識論的な自我の創出という生の持続における根源的な欲求として、学びの基底に在るのだと考えられる。そのような学習におけるコミュニケーションの在り方は従来の知識・技能の伝達としての教養教育においては、看過されていた部分であったとも言える。

そこで、本授業では、コミュニケーションを疎外した直線的・単線的な学習ではなく、互いが思考や行為の契機となる複線的な学習となるように構想した。そのために、Microsoft Teams（以下Teams）や周辺のアプリケーションを出来る限り活用して、学びによってコミュニケーションを構築する、あるいは、コミュニケーションによって学びが深まる授業を構成した。それによって、主体が自らの認識世界だけの学びの契機に留まるのではなく、他者との予期せぬ事象（言語や身振りなどの意味作用の対象）との出会いによって、自らの因果だけに拠らない学びを構築するのが、今回の実践である。

2. 記録と分析の方法について

2020年5月から8月までの前期授業で使用した課題や提示資料、及び学生の発表資料や提出物、アンケートといった記録資料を分析の対象とする。それらを時系列に、凝縮ポートフォリオとしてまとめものを1次分析とし、学生の変容との関連について、教育学と哲学の視点から、その関連性と事象の背景にある学習行為の諸契機について2次分析として考察する。

3. 授業の記録

授業記録としてまとめた凝縮ポートフォリオ（1次分析）をもとに、要約したものを以下に資料と共に記す。

3.1 全体の流れ

教育学部における基礎ゼミ組織は、入学時のコースを基盤とし、学生が学籍番号（50音順）で分けられている。本稿の対象とする基礎ゼミ第4クラス（以下、4クラスと略す）は、16名の小学校コースの学生を2名の教員（主担任：清水、副担任：宮崎）が担当した。授業は基本的に毎週月曜日5校時（16:00～17:30）に行われた。周知の通り、本年度は新型コロナによる感染予防のため、大学は全面オンライン授業となり、この基礎ゼミもオンデマンド型（録画教材を視聴し、提示された課題を行う）で行われたが、4クラスでは、その課題を共有しながら、オンラインによる演習を行った。

全15回の概要は表1の通りである。全15回のうち13回をTeams上のテレビ会議を使ってオンラインで行い、第4回と第11回の2回を、動画や資料等を見ながら各自が自主的に取り組むオンデマンド形式で行った。

表1 全15回の概要

第1課題	第1回	5月11日	大学での学びについて	4/20 クラスアワー
	第2回	5月18日	レポートの発表と学習及び健康に関するガイダンス	
第2課題	第3回	5月25日	ブックレポートに向けて 図書館の活用の仕方について	
	第4回	5月30日	レポートの作成（オンデマンド）	
	第5回	6月1日	ビブリオバトル（各グループ内での紹介）	
	第6回	6月8日	ビブリオバトル（グループ代表の発表） 論文レポートの書き方	
第3課題	第7回	6月15日	論文レポートの書き方 テーマ決めとグルーピング	
	第8回	6月22日	研究テーマの焦点化	6/23 クラスアワー
	第9回	6月29日	テーマについての調査・研究の方向性（内容や方法）を決める調査の方法（インタビューとアンケート等）について	
	第10回	7月6日	発表へ向けての研究活動	7/7 クラスアワー
	第11回	7月11日	発表へ向けてのグループ活動（各グループごとに時間を決めて活動）	
	第12回	7月13日	発表へ向けての研究活動（経過報告と発表資料の作成）	
	第13回	7月20日	発表へ向けての研究活動（リハーサルと課題の確認）	
	第14回	7月27日	研究活動の発表会（発表と協議）	
	第15回	8月3日	大学における学びとは～これまでの活動を振り返って	

全15回の授業を、大きく3つのパフォーマンス課題として構成した。一つは、レポートの書き方とプレゼンテーションの方法を学ぶ新型コロナをテーマにした課題学習、もう一つは、文献検索や引用の方法を学ぶブックレポートとしてのビブリオバトルの活動、最後は、インタビューやフィールドワークといった調査方法と、グループによる課題解決学習としての教育をテーマとした共同研究である。

3.2 3つのパフォーマンス課題についての概要

3.2.1 個人レポートの作成とプレゼンテーション

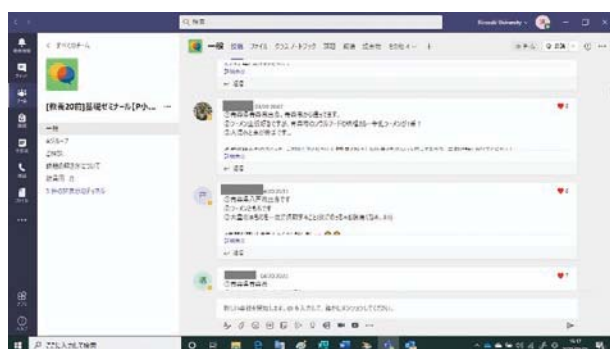


図1 Teamsのチャットルーム（投稿）を活用したコミュニケーションの構築

最初は、オンラインへの不安を無くすことと同時に、コミュニケーションの構築においてアイスブレイクとなるような活動が必要であると考えた（図1）。

そこで、Teamsを使ってコミュニケーションを図れるように、互いのことを知るきっかけとして、身近な話題でスレッドを立てる課題を設定した（図1）。最初の段階での目標は、使い方に慣れることと、人間関係の構築である。時には「しりとり」によるアイスブレイクをするなど、短い時間でも関係性を築くきっかけになるような活動

を取り入れた。また、オンラインで授業を行うこと、PCやスマートフォンといったメディアを通して学習することへの不安や抵抗を少なくするために、学生の声を、Teams内の個人チャットを用いて拾い上げるようにした。

5月11日までの待機期間中の課題として、「新型コロナウイルス感染症」について、小学校に関係している話題に基づいたレポートの作成を出題した。レポートはA4で2枚以内である。担当教員（宮崎と清水）がコメントを返した後に、加除修正することで、レポートの書き方についての学習が、オンラ

イン上でも双方向になるように配慮をした。オンラインという環境で、教師がコメントを入れて戻すという双方向での指導と学びの往還が即自的に出来たことは、有益な部分であったと言える。

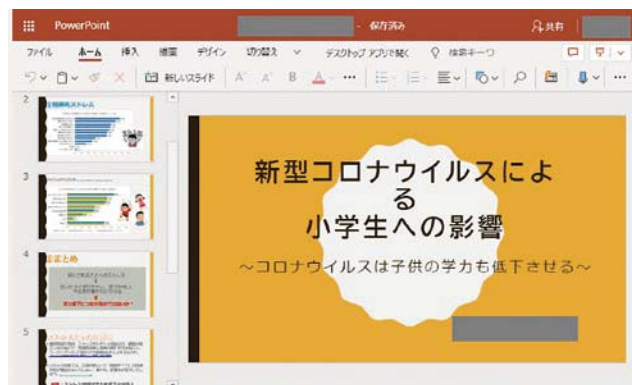


図2 Microsoft PowerPointを用いたレポートの発表

この作成のあとに実施したのがプレゼンテーションソフト Microsoft PowerPoint（以下 PowerPoint）を用いたレポートの発表である（図2）。発表というパフォーマンス課題を設定することによって、学びを深める契機とするだけでなく、「情報を発信する」ことへの体験知の獲得、また学びの共有の場におけるコミュニケーションの構築という目的から実施した。具体的には、個人のレポートをもとに、プレゼンテーションを作成し、Teamsのチャンネルにおいて各々会議を立ち上げることによって、お互いに

発表し、質疑応答をするという内容である。

プレゼンの作成については、授業の中でいくつか簡単な助言を行ったが、既に基礎的な技術は身に付けた学生もあり、各々工夫を凝らした発表が為されていた。また、グループ内での発表は、そのこと自体が個々の個性を表出することを内包しており、コミュニケーションを構築する時間になっていた。発表自体が、非意図的な〈自己紹介〉であったということである。

Teamsというオンライン上のつながりではあるが、時間と空間を共有することで、コミュニケーションや学びのきっかけとして機能している。また、自己紹介として言語化するだけが間主観性を生成する主体と他者との〈出会い〉ではない。感想に見られるように、「文書の書き方」「色の使い方」など、非言語以外の記号から感じられる「こと」が意味作用の対象として、学びの契機となっている。また、「少し早口になってしまったり、話したかったことを抜かしてしまったり、たくさん反省点がありました」（N）「伝えたいことがありすぎて自分でも早口になっていることがわかりました。焦らずゆっくりと伝えたいことを簡潔にまとめることの大切さを実感しました」（H）という記述に見られるように、表現の場を通して自己の問題点に気づく学生もいれば、「自分のスピーチの準備不足を感じた。みんなは言いたいことが簡潔にまとまっていて、例示をしている人が多かった」（H.K）と、相手の表現から自らの「話し方」を鏡像的に認識し、反省をするという学生も見られた。これらのことから言えるのは、ビデオ会議を通して見える他者の身振り、声の抑揚や速さといったような個々の主体が持つ表現様式——バルトの言葉を借りればスタイルと名付けられるような個人的嗜好性を伴うもの（内田, 2002, pp. 118–120）——が、言語以外の「こと」として身体的に学びの場を構築しているということである。画面を通してではあるが、コロナ禍の中でも、声、表情、身振り、また、それに対する質問や感想といった、双方向の活動によって、他者との関わりから自己を知ることや学びの契機につながっていたと推測される部分である。

3.2.2 ブックレポートと論文検索の課題

ブックレポートも、そのまま実施すれば、「もの」と自己との直線的なコミュニケーションになるが、それを避けるために、学生が自分の興味関心のある本を紹介する「ビブリオバトル」を実施した。ただし、競争することが目的ではなく、何がよかったかを語り合い、より良いものを目指すことに活動の主眼があることを伝えた上で実施した。この活動も、コミュニケーションの場における他者との偶然性を伴った〈出会い〉（主体と主体、あるいは、それらが創出した「もの」との遭遇）に学びの契機が在るという理念に基づいている。

その理念と合致するように、Nさんの活動後の感想からは、「自分は普段、本を読まないの、これ

をきっかけに書物におおくふれていきたい」「上手に本を紹介していて、読んでみたい」と、学びへの意欲が喚起されている様子が伺える。また、Yさんが「みんなの本を紹介してもらって読みたいと思う本が増えてよかった。自分が紹介した本を読みたいといってくれる人もいて紹介してよかったなと思った」と感想に書いていることから、活動及び発表への満足感自己肯定感、自己の認識世界の開示に対する他者の承認に起因していると推察される。そのことも含めて、主体と対象、〈私〉と〈本〉という直線的な関係になりやすい読書の活動であるが、「他者と共有する場」において、〈私〉と〈本〉の関係という自己の認識世界を開示することが、読書体験を深めると同時に、学びにおいて有益な場であったと言える。



図3 Microsoft Whiteboardを用いた本の紹介

他にも、「Mさんの本の紹介がとてうまくて読みたいになりました。共感できるような例をたくさん挙げていてわかりやすかったです。自分は本を読むのが苦手で、紹介もうまくできなかったので皆の発表を参考にしたいと思いました」(M)という感想や、「私はあまり自分が思ったこと、考えたことを言葉で伝えるのが得意ではないのでみんなの話し方はとても勉強になりました。Tさんの、みんなに向かって簡単な質問を交えた紹介のしかたがよかった」(O)と、他者の発表から、自分の伝え方を見直し、取り入れたいという新たな学びへの契機が生じたことも分かる。

真正の課題というべき〈現実の場〉に主体が投げ込まれている中で、様々な良さを〈実感〉するからこそ体験知としての学びが在る。単に教師が、「こういう方法もある」という教えでは、実感との〈出会い〉も、それが生じるコンテキストも無いために、現実から切り離された空虚な学びとなるのではないだろうか。

3.2.3 グループ研究と凝縮ポートフォリオとしてのレポートの作成

基礎ゼミにおけるこれまでの学びを活かした総合的な課題として研究レポートの作成がある。着地点としては個人のレポート作成であるが、テーマの設定から、課題の解決、そして発表に至るまで、ここもコミュニケーションによる学びを展開できるようにグループでの研究とした。実際、研究は一人で成立つものではない。そのことを実感する意味でも、共同研究にすることによってパフォーマンス課題と協働活動を取り入れた本実践は、「クリエイティブラーニング」(井庭, 2019)としての「知の技法」の学びである。第三の課題である本活動のスケジュールは、以下の通りである(表2)。

表2 第三の課題のスケジュール

6月15日(月)	ブレインストーミング
6月22日(月)	探究の進め方(宮崎)→テーマの決定、情報の収集について (文献検索・インターネット検索・主体相互の情報交換)
6月29日(月)	研究方法とは(清水、宮崎)→テーマの絞り込み、調査方法の決定
7月4日(土)	グループごとで集まって、調査。
7月6日(月)	調査→プレゼンの作成
7月13日(月)	調査→プレゼンの作成
7月20日(月)	プレゼンの発表 各グループ10分以内
7月27日(月)	個人レポート提出(注:実際は7月27日にプレゼン、8月3日に個人レポート発表)
8月3日(月)	まとめ

この第三の課題で時間をかけたのはテーマの設定である。大きなテーマは「教育」という非常に範囲の広いものとなっている。

まず、頭出しには、Microsoft Whiteboard（以下、Whiteboard）を用いて、ブレインストーミングを行った（図4）。

教育における情報が不足している段階では問いを生成する上でも、課題を解決する上でも困難が生じることが予想された。そこで、まずは、教育に関連する単語や知識を会話の中で増やすことで、問いが自発的に生じることを狙った。自己の認識世界だけでの問いは、限界が在ることは予想に難くない。他者の持つ世界と交流する中で、生じる新たな意味作用、他者から与えられたことに対する違和感から疑問が生じるのだということが言える。教育という分野の特性でもあるのだが、自分たち自身がリソースパーソンとなって、テーマを設定することを薦めた。



図4 Microsoft Whiteboardを用いたブレインストーミング

テーマが「グループの雑談のうちから見つかったので、身近に課題は隠れているんだなと思った」（NM）「同じグループの人たちが過ごしてきた様々な学校時代の話聞いて驚いたことや相手に説明できる話題も多くあった」（HR）と自分の体験の価値を見いだしたものや、「自分達も情報源になるのだと感じた」（R）といったものから、狙い通りに「自己の問い」が他者とのコミュニケーションから見出されること、他者とのコミュニケーションの中から「気づき」が在ることが学生には実感されていたことが見て取れる。

しかし、これらのテーマはなかなか決まらなかった。そこで、探究的なサイクルが直線的なものではなく、情報の収集、整理が進むとテーマが変わってくることもあると話し、「研究にとってテーマの設定こそが成否を決める」と励ました（6月22日）。翌週には、テーマが広がりを見せてきたので、テーマの絞り込み、研究の方法についてのレクチャーを行い、それを受けて、さらにグループでテーマを話し合った。実は、この間、クラスアワー（高校のホームルームにあたる活動）で、初めてクラスで対面し、そこでもテーマを話し合っているグループもあった（6月29日）。ある学生は、「話し合うたびに違うテーマが浮かんできたり、それぞれがまだ違うことに研究の関心を向けているので、絞るのが少し難しい（原文ママ）」と、テーマ決定の難しさを感じると同時に、そこから「テーマを1つ決めて、自分が調べたものと共通しているところを見つけていこう」と、グループ研究の方法にたどりついている。また別の学生は、「自分では思いつかなかったような考えや意見を聞くことができ考え方のアプローチ法を広げることができました」と、グループワークの経験から考えを広め、さらに、「実際に本格的な研究に入っていく中でアンケートの実施法や何をどう調べるかなど前回より掘り下げていき、大学生らしい学びをしている実感がわきました」と学びの実感を得ている。

こうして決まったテーマは、以下のようなものであった（表3）。

表3 各グループのテーマ

Aグループ 学校給食においてグループで食べることの意義	Bグループ 若手教師とベテラン教師の違い
Cグループ 学校建築と教育 オープンスクール	Dグループ 給食ハラスメント

どのグループも文献を調べるだけではなく、学校のデザインを考え、実際に現地調査とインタビューをしたり、アンケートを作成して集計したりする、といった多様な活動が行われる共同研究となった。また、プレゼンテーションソフトのPowerPointを用いて行われた発表も、単にスライドの説明をするのではなく、ディベート形式で研究成果を伝える、クイズを途中で取り入れる、役割になりきって解説する、といった発表形態への工夫が見られた。

ここで、Dグループの活動にやや詳しく焦点をあててみよう。Dグループは、当初、マスコミで話題となっていた「給食ハラスメント」という言葉からスタートした。自分たちの実感を話すうちに、ネットアンケートをつくらうということになり、「給食ハラスメントを受けたことがあるか」「好き嫌いは悪いことか」といった簡易なアンケートを実施している。100名を超すサンプルを集め、「好き嫌いは必ずしも悪くない」という現代の若者の意識を吸い上げることで、自分たちの主張の補強としている。

ここから、彼らは将来のことを考えて、教科横断的な授業の指導案を考えた。当初、それは「世界の人口増加と給食」といったテーマで、このアンケートとは切り離されたものであった。教員からのその二つの研究のつながりはどうなっているのかという指摘を受けて、彼らは指導案の方向を大きく転換する。

その結果、「プチトマトの栽培から、それを簡単な調理をすることで、栽培と調理をすることでトマトが苦手な子どもも食べられるようにする(低学年の指導案)」と「嫌いで食べられないものの栄養素を調べ、それを補うための食事メニューを子ども自らがつくってみる(高学年の指導案)」という二つの指導案が作られる。プレゼンまでの一週間で、指導案を一から書き直したのである。



図5 学生のプレゼンの一部

3. 考察1 教育学の観点から

4クラスの実践は、アイスブレイク、グループ学習、プレゼンテーション、ICTを使った活動といったアクティブラーニングが取り入れられている。しかし、アクティブラーニングを行えば、学生たちは能動的な学び手になるのだろうか。松下(2015)は、「アクティブラーニングは大学授業改革の特効薬ではない」とし、期待される効果を上げていないどころか、むしろ期待と相反するような結果を招いていることすらある、と次のような例を挙げ、警鐘を鳴らしている(松下, 2015, p.3)。

- アクティブラーニング型授業が増えているにもかかわらず、楽に単位をとれる方がいいという学生が増えている。
- アクティブだけど気が散りやすい教育より「静かに思慮にふけることのできる環境の方が学びやすい」という人もいる、だから、双方の機会を準備せよという主張。
- グループ学習にまじめに参加せず、成果だけを得るような「フリーライダー」の存在。

この状況に対し、「ディープ・アクティブラーニング」という概念を提起し、「内的活動の能動性」こそ大事にしなければいけないと説く。

アクティブラーニングの質が問われているわけだが、そこにはアクティブラーニングの目指す「汎用的能力」(Generic skill)をどうとらえるかという問題が横たわっているように思われる。汎用的能力は変化の激しい社会において、どんな時も汎用的に役立つ能力・態度・志向を指し、学士力答申や経済産業省の「社会人基礎力」でも強調されている概念である。しかし、こうした汎用的能力だけを取り出

し、学ぶことはできるのだろうか？ アクティブラーニングのプログラムの中に、思考ツールや批判的思考、論理的思考を学ぶというプログラムが組まれることがある。そのこと全体を否定するものではないが、能力の獲得はある文脈における対象との相互作用の中で果たされるものであって、抽象的に抽出されたスキルを与えれば、獲得されるというのは幻想ではないだろうか。

例えば、よく使われるKJ法も、本来、文化人類学者としての川喜多二郎氏のフィールドワークに基づく、膨大な文書化されたデータと言語化されなかった経験があつてこそ、優れた発想がわき、整理されるのであって、カードの整理法だけがわかれば研究が進むということではない。頻繁に行われるブレインストーミングも、それが機能するには条件があり、むしろ、活発に話題が行きかっているように見えるのは、「グループ効果の幻想」があるからだという（ソーヤー, 2011）。グループがうまくいけば、アイデアが優れているということではない。4クラスの基盤は、小学校コースである。彼らはこの基礎ゼミをスタートとし、4年間を小学校コースの学生として過ごす。必修が多く、グループ学習や実習を共に過ごすことが多いこのメンバーの関係性は4年間続くといっても過言ではない。ここでのコミュニティは、1回限りの学習のためのグループはないのである。

まず、最初に行った「しりとり」やチャット機能といったアイスブレイクは、人間関係の始まりとしては大切な機能を果たす。渡部（2011）は、教育におけるウォーミングアップは、「学習者が居心地の良さを感じつつ、“思いを声に出す勇氣、動き出せる身体”を形成できるようにするための活動」と定義し、ウォーミングアップが効果を発揮するとき、「生徒の内面で、安心感、親近感、信頼感、共感、異質性への寛容、受容的雰囲気、自己肯定感が芽生える」（pp.184-185）と言う。初めてオンラインで出会うということは、心理的な障壁に加え、ICT操作という障壁が加わっているのである。まずは、そうした障壁をなるべく低くすることが必要である。

そして、第一課題のコロナの報道のレポート、自分の読んだ本、自分の学校体験といったことをオンラインで話し合っていくプロセスは自己紹介を兼ねている。協同的な学習を進めるためには「だれと学ぶのか」という関係性の構築が求められる。

彼らが初めて、リアルで声を交わしあつたのは、6月23日であつた。夜の18:00から行われたクラスアワーで、初めてリアルに顔を合わせたはずの彼らはすでに打ち解けており、ファーストネームやニックネームで呼び合う関係になっていたことに、不思議な感動を覚えた。そこでも、アイスブレイクを行い、テーマ設定についてグループで話し合った。帰り際に、ある学生が「今日は、こんな会を開いてくれてありがとうございました」と言って帰っていった。当たり前の日常がどれほど大切で、コミュニケーションが大学生にとって、いや大学にとってどれほど大事かを思い知らされた言葉であつた。この親密性は学習における安心感を生み、共同で仕事を行う楽しさを生む。HMさんはグループ研究の発表後の感想において、「グループで協力して研究を進めるという体験は、困難なこともありましたが、意見交流の仕方や、テーマについての知識の獲得など、得られるものが多いものであつたと感じます」と述べている。彼らは自分たちで自主的に集まり、フィールドワークを行い、互助的にパソコンの操作法を教えるなどを行っている。これは基礎ゼミが終わった今も続く人間関係となっている。

探究的な学習は、〔テーマの設定→情報の収集→情報の整理・分析→発表〕というサイクルを持っているが、基礎ゼミの中ではこの小さなサイクルが何度も繰り返されている。

第1課題 「『新型コロナウイルス感染症』について、小学校に関係している話題に基づいたレポート」

学生が記事を選ぶ → レポート作成 → 教員のフィードバック → プレゼンの作成
→ グループ内での発表

第2 課題 ビブリオバトル「自分が読んだ本 3冊を紹介する。教育分野に限定しない。」

学生が本を選ぶ → 紹介内容を考える → グループ内にスピーチで紹介
→ 紹介したものを相互評価 → 全体への発表

第3 課題 教育問題に関するグループ研究 「教育」に関すること

学生がテーマを選ぶ → 対象・方法の決定 → 情報収集 → プレゼンの作成
→ 全体への発表 → 個人レポート作成

この流れを見てみると、①しだいに、学生のテーマ設定の範囲が広がり、自由度が増し、②一度、発表したものを、レポートからプレゼン、グループ内から全体、プレゼンからレポートというように、表現方法を変えて行い、③個人からグループ、グループから全体と研究の単位が変わるというように多様な方法をとっている。溝上（2014）はアクティブラーニングを「認知の外化を伴う学習」と定義したが、その外化の方法が多様に行われているのである。

松下は先の『ディープ・アクティブラーニング』の中で『「外化のない内化」がうまく機能しないのと同じように、『内化のない外化』もうまく機能しない。内化なき外化は盲目であり、外化なき内化は空虚である。』（p.9）と述べている。知識の獲得と表現、ディスカッションといった〔内化と外化〕の組み合わせが重要であって、リサーチと発表の往還、一直線ではないサイクルを繰り返す中で、何度も認識のし直し、深化を図っているのである。

アクティブラーニングのアクティビティのいくつかが、その汎用性ばかりに意識がいつてしまうからか、どこでも使えるようなゲームに終始してしまうことがある。例えば、ディベートの導入で、「あなたは犬派ですか、猫派ですか」というような議論を行うことだ。アクティビティのルールを教えるということでは、こうしたアクティビティを否定するものではないが、その技法を教えれば、その技法や討論の方法がわかるわけではない。むしろ、脱文脈的なスキルの学びは、自分の小道具としてのスキルをため込むような学びに陥りかねない。かつて、パウロ・フレイレ（2018）が批判した客観的知識を一義的に貯めこんでいく「銀行型教育」と似た構造が方法の分野でも起こってしまいかねない。

この基礎ゼミで学生たちに示してきた話題はどれも、彼らにとって学ぶ意味がある課題である。コロナの下での生活は彼ら自身の課題であったし、自己学習としての読書は大学に来られない中での現実の学びであった。Hさんは「他の班の発表では自分の班とは違った手法で調査していて、さらに自分たちオリジナルの具体案を作成してみたりとみていてもとても興味深い」と研究の多彩さに感心し、「何かのテーマについてとことん追究するということの面白さを感じます」と学びの面白さを感じている。また、Rさんは「クラスの皆の発表を聞きながら、実際に自分が教員になったときのイメージを膨らませていました。そのくらい今回の発表は将来に生きるとても充実した発表でした」と将来の教員像と結び付けた感想も多く見られた。学ぶということは生きるということと分断されることではない。学生は経験という過ぎた時間を肯定的に捉え、意識は自己の未来を志向している。

教員である我々は、プログラムのデザインと毎回の進捗によるリ・デザインを行ってきた。授業の進展にともなって、デザインを変えること自体、対話的である。そして、直接の対話が重要な意味をもつ。もう一つは、チャンネルで行われているグループ会議への参加である。討議を促す場合もあれば、一参加者として議論に参加することもあったが概して抑制的であった。レポートの内容、論の進め方等については、踏み込んだコメントを行った。これらは、特別なことではない。そうした対話の中で、個々に応じた思考トレーニングが行われていく。何かの思考ツールを提示することが思考を訓練するわけではない。

同時に、大切であったのは「隙間の対話」とでもいえる学生同士の雑談的対話である。教員のいない時間に学生だけで行われる、ある種リラックスしたオンラインでの会話、自分たちでオンライン会議を

起ち上げ、テーマについて話し合う中でテーマは醸成される。「2時間ぐらい雑談もしてるんですけどね」とインタビューに応えたHさんは言っているが、課題に向き合うと同時に、ゆったりとした時間が問いを成熟させていく。意図的につくっていくことは困難かもしれないが、対話の成立には、この相反する二つのモメントが重要である。

かつて、日本の教養教育は、ドイツの教養概念＝*bildung*の影響を受け、哲学や文学による「自己形成」、「人格陶冶」を指していた。戦後は、アメリカのリベラルアーツの影響を受け、幅広い教養的素養をもつ知識人の育成として一般教養科目がおかれた。そして、今日では、リベラルアーツを複合的な現代社会の問題を考える教養としてとらえなおし、その再構築が目指されている⁴。そうした中で出されてきたのが、アクティブラーニングによる能動的な学修である。青年期教育という面からとらえなおしたときに、アクティブラーニングによる新しい教養の構築はそうした青年期の課題に応えることができるだろうか。応えとするならば、そのためにはどのような学びが必要なのだろうか。

高校までの教育の中で、彼らの探究的な学びの経験は薄い。受験勉強型の教育は、「効率的な知識貯め込み」の知識観として学生に根付いている。佐伯胖は「これまでの『まなび』を通して身に付けてしまっている『型』としての『学びの身体技法（まなび方）』について、それをあらためて問い直し、『解体』して、組み替える」ことを「学びほぐし（アンラーン）」と呼び、学校教育への過剰適応についての警告を発している（pp.62-63）。多くが教師になっていく教育学部の学生にとって、学校教育への過剰適応から解き放たれ、学びの意味を回復していくことはとりわけ重要であろう。そのためには、アカデミックスキルズの前に、探究の楽しみを味わうことが必要ではないだろうか。個人に貯め込まれる「知識」に対し、協同で「知を創りだしていく」経験こそが、まず、必要なだと私たちは考えた。アクティブラーニングは認識を外化し、人とつながっていくための一局面である。同時に、人には沈黙思考し、内化する「時」も必要だ。こうした二つの時を経て、青年はアイデンティティを形成していく。

4. 考察2 哲学の視点から

コロナ禍におけるコミュニケーションの断絶は人間性を阻害しているのではないか、という疑問から今回の「基礎ゼミ」を構築した訳であるが、本実践で改めて確認出来たことは、「学びがそのきっかけになり、他者との活動が、学びを深めるきっかけになった」という学生の姿である。もし、人間性という「〈生きること〉とは何か」という問いを棚上げにして、他者との関係を排除した学習に終始していたならば、この事実は、得られなかったかもしれない。そこで、この事実の背景に、どのような関係性が主体の存在における意味作用として生じていたか、認識論・存在論の視点から考察する。そこから得た哲学的な推論を基に、学びにおけるコミュニケーションの価値を考えることで、オンラインだけではなく、学習において棚上げには出来ない他者との関係性について考察していく。

人の認識は言葉によって保障されているが、その際に用いられる記号としての言葉の意味作用は⁵、反復される度に、一般化され、それが持続すると固定化される⁶。それは、曖昧さが無くなり、意味作用としては明解になるが、一方で、事象に対する意味作用を限定してしまう危うさが在る。論理学の視点でも、種から類へと言葉が持つ一般化された概念を一度解体し、再び構築していく必要が在る。

⁴ たとえば、小室（2020）は、かつての旧制高校的教養が、自己形成・人格形成を目指していたのに対し、知的探究のみが追究される「一般教養」となり、さらには単位取得のための「パンキョー」へ変質したとみる。そして、「アクティブ・ラーニングの導入は、失われてしまった学生たちの、知と生とを結びつける動機と力の取戻しであると考えられる。」としている。

⁵ ここで述べる記号としての意味作用における恣意性は、ソシュールが『一般言語学講義』において定立したシニフィエとシニフィアンとの関係性に基づく。

⁶ 言語と行為の反復に拠る意味作用の定立と概念の生成は、ヴィトゲンシュタインの『哲学探究』の中での石工の話によって説明される「ふるまいの一致」と同じプロセスである。

人にとっての学びは、〈生きること〉という時間軸上の持続における主体の認識と行為の一連の関係性の中の一部である。具体的には次のようなことである。絶対的な差異としての時間軸上で、主体は認識と行為の円環的な関係によって存在を持続するシステムが先ず在る。その中で、死が未来の可能性として在る事実に対して〈生きること〉の意味を問い続けるという主体の主体自身に対する意味生成の持続が、行為の根幹に在るのが存在論である。その根源的なところから、学びを定義しなおすと、学びは〈生きること〉を内包しており、〈生きること〉の外延として学びが在ると言える。フッサールがノエシス（意識作用）とノエマ（意識対象）が互いに必要条件であるとしたように⁷、〈生きること〉は一人では成立せず、その（〈私〉は存在しているという）認識もまた一人では成立し得ない意識対象との関係で鏡像的に成立する事象である。

それゆえ、今回の実践に見られたように、人と人が関わる中で互いに存在を承認し合い、他者の欲求から生じる（自己の欲望としての）未来への幻想が学びの契機となることで、学びの内容の質や成果を高めていたのだと推察される。主体の奥底に在る（〈生きること〉への問いの答えとして他者を求める）欲求が満たされない状態のままで、学習行為が志向されるとは考え難い。そして、コロナ禍で「〈私〉が何者か」という存在の獲得が失われていく他者との分断の中で、その存在の危機が「基礎ゼミ」という「学び」の場が他者との〈出会い〉を触発する形になることで、学生たちが、その危機を回避する実感を得たことが、課題の発見や解決、コミュニケーション構築への意欲へとつながったのだと考えられる。それは、言い換えれば、学習が〈生きること〉に力を与えること（empowerment）として機能したということである。学生たちは「基礎ゼミ」での学びをきっかけとして、授業外でも交流し、ニックネームで呼び合うようになり、発表の相談や調査活動を行っていた。そこには「学習」として分断されない「学び」の連続性が在る。その連続性において、学びの契機となった「基礎ゼミ」は、他者との共時的な関係性の場となることで、「偶然」という感動を伴った〈出会い〉を生み出すことができた。感動は、感動しようとして合目的に生じる訳ではなく、いつも予期せぬ驚きによって生じる事態である。その感動は、学習への意欲を触発し、新たな出会いへの期待を高める行動の契機である。

7月27日の発表におけるHRさんの「今日はいよいよ発表の日でした。どのグループも内容の濃いもので正直驚きました。クラスの皆の発表を聞きながら、実際に自分が教員になったときのイメージを膨らませていました」には、その「偶然」の〈出会い〉に対する驚きが現れているし、同じ日のHAさんの感想には、「他の班の発表では自分の班とは違った手法で調査していて、さらに自分たちオリジナルの具体案を作成してみたりと、みていてもとても興味深いものでした」と、活動に対して期待を抱きながら参加していることが見て取れる。

このように、〈私〉にとっての探求的な〈学び〉とは、他者と関わる中で「学びの必然性」が生じる事象である。その「学びの必然性」は、主体にとって〈既に在る〉ことであり、それは、「偶然」の〈出会い〉によって露わになることである。我々は、言葉によって事物を認識している中で、言葉になりきれない「こと」を常に生じさせながら時間軸を生きている、言わば、常に〈何か〉という名付けることの出来ない「ない」ものを抱えているのであって、ゆえに、満たされない「こと」から未来への欲望を生じている存在である。そのとき「まだーない」に気付くということは、それが、「ある」ことに気付くということである。主体が「ない」という「こと」に気付いたとき、それは、偶然の出会いであり、驚きであり、感動であって、学びへの意欲になるのだと考えられる。すなわち、友人や学ぶべきこと、あるいは〈未来の自分〉といった「他者」との〈出会い〉の場としてコロナ禍においても「基礎ゼミ」が機能していたのだと言える。

⁷ フッサール(1984)は、人が現象を知覚する際に「意識の志向的体験は『何か或るものについての意識』である」(p.254)として意識の作用的側面をノエシス、その作用の対象的側面をノエマと名付けた。その上で「ノエマとノエシスという両本質は相互に不可分である」(p.250)ことを現象理解の方法概念とした。

それは、直線的な自己完結の学びからは生じ難い。6月15日のNMさんの記述には、「教師の年齢による対応の変化などは、グループの雑談のうちから見つかったので、身近に課題は隠れているんだなと思った」とあるように、何気ない友人との会話にも学びの契機は在るのであって、むしろ、そのように意図しない場面からこそ、無意識に潜む「まだーない」という「こと」との〈出会い〉が在ると言える。

コロナ禍が〈生きること〉を阻害することとして生じ、それに対抗する手段として、他者との距離を取る、あるいはコミュニケーションを切断することを人間は選択した。だが、このような事態であるからこそ、生きることを基盤にした学びの構築が必要であったと言えよう。本実践で見られた学生の変容は、そのことを現していたと考えられる。それは、コロナ禍でなくとも求められるべきことであり、学びの場において棚上げに出来ない要素だと言える。学びとコミュニケーションを止めることは、〈生きること〉を疎外することに他ならない。

また、異なる主体同士の〈出会い〉の場は、HRさんが5月18日の発表において「同じテーマなのにこんなにも様々な意見や着眼点があることを知り、面白いと思いました」と述べるように、一人ひとりが持っている文脈と、そこから生じる認識世界が異なるからこそ、それらとの〈出会い〉を人間主体は欲しているのだとも言える。このこともオンラインが余儀なくされたからこそ、それが学習においても人間の欲求として自然に在ることが事実として際立ったように思われる。もう一度、学びとは何かを問いかけながら、コロナ禍でも本当に必要なことを選択、判断の基盤としていくことが必要である。

5. おわりに

本実践はコミュニケーションの構築が「学び」のモチベーションを生み、そのコミュニケーションを介することで「知の技法」を獲得していくことを教育学、哲学の両面から解釈して示した。学生たちの豊かで密接なコミュニケーションが構築されたこと、また、個々の学びが深まったことは、授業での成果物や、観察から事実として認められる。それはアクティブラーニングという形式だけではなく、その中身が文脈性を帯び自分の問いとなっているか、他者との対話的やりとりの中で認められているかが、思考を育てていく大切な鍵であることが明らかになった。初年次教育において、まず、必要なのは「知の楽しみ」ではないだろうか。それを支える大きな要素の一つはコミュニティの存在である。

私たちの研究方法は、人間相手の事象である故に、理念型としての推論をもとに、実践の継続において実感を伴いながら検証をしていくことが必要となる。今後は、この論理的推論をもとに、上記の課題の解決を図れるように試行錯誤しながら、実践を繰り返し検証することで、より善い問いとなり、より善い答えとなっていくのではないだろうか。

ここでは詳述していないが、彼らの最終成果であるレポートは論証性、記述方法、引用の仕方など、課題を残している。グループ発表の後の最終レポートでは、そのことを指摘したが彼らは次の自分の課題として前向きにうけとめている。スタディスキルの獲得は、それとして追究されないといけない。基礎ゼミから学部ゼミ、卒論へと続く、探究的、研究的なプロセスの構築が今後も求められる。学生も教員もともに探究していくことが、学問としての場の在り方ではないかと言える。

【引用・参考文献】

井庭崇. (2019). クリエイティブラーニング. 慶應義塾大学出版会

ヴィトゲンシュタイン, ルートヴィヒ. (2013). 哲学探究 (岡沢静也訳). 岩波書店. (原著1953)

内田樹. (2002). 寝ながら学べる構造主義. 文芸春秋

河合塾. (2010a). 2008-2009初年次教育調査 (要約版)

https://www.kawaijuku.jp/jp/research/unv/pdf/report_education.pdf, 2020.12.21取得.

河合塾. (2010b). 初年次教育でなぜ学生が成長するのか. 東信堂

- ソーヤー, キース. (2009). 凡才の集団は孤高の天才に勝る. ダイヤモンド社. (原著2007)
- 小林康夫. (1994). 学問の行為論—誰のための真理か. 小林康夫., 船曳健夫編. 知の技法. 東京大学出版会
- 小室弘毅. (2020). 「教養」から見る初年次教育とアクティブ・ラーニング. 関西大学高等教育研究, 第11号, pp.9-20
- 佐伯胖. (2012). 「まなびほぐし (アンラーン)」のすすめ. 荻宿俊文., 佐伯胖., & 高木光太郎編. ワークショップと学び1 まなびを学ぶ (pp.27-68). 東京大学出版会
- 徐京植. (2020). コロナ禍の中での人文学教育 (ハンギョレ新聞日本語版 6月7日登録, 6月8日修正). <http://japan.hani.co.kr/arti/opinion/36864.html>, 2020. 6. 10取得.
- 新宮一成. (1995). ラカンの精神分析. 講談社
- ソシュール, フェルディナン・ド. (1940). 一般言語学講義 (小林英夫訳). 岩波書店
- 高木展郎編. (2016). 「これからの時代に求められる資質・能力の育成」とは—アクティブな学びを通して. 東洋館出版社
- ハイデガー, マルティン. (2013). 存在と時間 (二) (熊野純彦訳). 岩波書店. (原著1927)
- ハイデガー, マルティン. (2013). 存在と時間 (三) (熊野純彦訳). 岩波書店. (原著1927)
- フッサール, エドムント. (1984). イデーン I-ii (渡辺二郎訳). みすず書房. (原著1950)
- フレイレ, パウロ. (2018). 新訳 被抑圧者の教育学. 亜紀書房
- 弘前大学教育推進機構. (2020). 2020年度スタディスキル導入科目の手引き
- トロウ, マーチン. (2010). 高度情報社会の大学. 玉川大学出版部
- 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
- 松下佳代. (2015). ディープ・アクティブラーニングへの誘い. ディープ・アクティブラーニング. 勁草書房
- ラカン, ジャック. (1972). 〈わたし〉の機能を形成するものとしての鏡像段階 (宮本忠雄訳). エクリ I (pp.124-134). 弘文堂. (原著1966)
- 渡部淳. (2011). 学びのウォーミングアップ 70の技法. 旬報社