

遠隔連携ゼミにおける学びの構造の構造化

酒 井 博 之

田 中 毎 実

(京都大学高等教育研究開発推進センター)

Creating Learning Structures in an Online Joint Seminar

Hiroyuki Sakai and Tsunemi Tanaka

(Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University)

Summary

A distance-learning university class linking Kyoto University with Naruto University of Education has been held for three years since 2003. Students at both universities discuss various self-appointed topics concerning “education,” using online electronic information media. For communication, synchronous and asynchronous interactive media (video chat, bulletin board, chat and video conference systems) were prepared. This is “a class created by students”; the teaching staff suppresses intervention with the students. At the present stage, however, we have no stable model of this flame, in which mutuality of teaching and learning activities progresses, as “learning structure”. Our teaching staff attempted to create the learning structures through continuous and periodic support, and appropriate management of difficulties. The purpose of this article is to discuss the process of creating learning structures on the basis of educational practice. The process is classified into two typical categories: 1) continuous and stable structure creation, and 2) non-continuous structure creation through unexpected events. Typical causes are enumerated and discussed from the perspective of labeling arising from intercollegiate-cultural differences, establishment of each student's role in a group and so on.

1. はじめに

2003年度から3年間、京都大学と鳴門教育大学をインターネット回線で接続し、ビデオチャットを利用した遠隔授業「京都大学・鳴門教育大学バーチャル・ユニバーシティ (KNV: Kyoto-Naruto Virtual University of Education)」(以下、“KNV”と略す)を開講・実施した。KNVは、過去(1999-2001年度)に京都大学が慶應義塾大学と共同で実施した遠隔連携ゼミ「京都大学・慶應義塾大学遠隔連携ゼミ (KKJ: Kyoto-Keio Joint Seminar)」(以下、“KKJ”と略す)を踏まえた授業である(たとえば、田中、2004; 神藤ら、2001)。KKJでは、京都大学、慶應義塾大学で行われる通常講義のほかに、両大学に共通の非同期—双方向性のオンラインメディアである電子掲示板を用意し、双方の受講生にオンライン上で議論をさせた。加えてオンライン掲示板の補完としてオフラインで合同合宿を行った。つまりKKJはオンラインとオフラインの相互補完的併置という基本設計のもとに行われた。一方、KNVの設計上の特徴は、コミュニケーションのすべてをオンラインで構成したことにある。この設計は、これまでオンラインがオフラインの代替品とみなす疎外論的発想を持っている限り、電子情報メディア革新が既存の教育関連領域総体を構造的に変えつつあることをうまく捉えられない(田中、2003)、というKKJでの反省にもとづいている。

KNVは教育に関する専門教育であり、その授業理念は、「教育の実践と理論について議論を深める」ことである。つまり、「学生が半自覚的に保持する〈教育に関する前理解〉に働きかけて、これを反省をふまえた〈理解〉に高める」

ことが目標である。また、KKJ では利用されなかった「同期」オンラインの協調学習のツールとして、ビデオチャットが導入されている。KNV は議論のテーマとして「教育に関すること」という大きな枠組みのみを設定し、それ以外は基本的に学生に進行を委ねた学生主導型の授業である。

吉田（2001）は、「技術的な先進性は教育の先進性とは無関係」だとして、従来の授業の延長線上に遠隔授業が設計・実施されるべきではなく、「インターネットを利用することによる独自の効果とは何かが問われるべきであろう」という。また、神藤（2003）は、目的を基準にしてeラーニングを分類して、①通常授業の代替としてのeラーニング、②通常授業のサポートとしてのeラーニング、③新しい可能性としてのeラーニング（質のよいコンテンツや高度な機能を持ったコンテンツを持つもの、文化体験の実践などの新しい場を提供するもの）の3つを挙げている。KKJ やKNV は、吉田の指摘に応える試みであると共に、神藤のいう③に位置づけられるであろう。

2. なぜKNVでは、「学びの構造の構造化」に着目する必要があるのか

田中（2004）によると、学生主導型授業には、①学生を参加させる授業、②学生が参加する授業、③学生に構成させる授業、④学生が構成する授業、という4つの形態がある。この順序で学生の授業構成へのコミットの度合いは深くなるが、さらに、相対的にみて、①②には、なお教員が準備した授業計画の枠に学生たちが参加し、授業が進んでいくという達成（タスク）重視の色彩があり、これに対して、③④には学生たちがより積極的・自覚的に授業にコミットするプロセス重視の色彩がある。学生主導型授業における授業者の設計に着目するなら、KNV は④の性格が強いといえよう。

学生主導型授業のうちKNVのような「学生の構成する授業」では、教授・学習の相互行為が進行する枠組み（これを「学びの構造」と呼ぼう）については、一斉授業による授業などとは異なって、安定したモデルはない。このような授業では、どのような学生がどのような条件でどのような教員と出会うかによって、構造の構造化の有り様はそのつどに異なってくるからである。

KNVにおいても、教師集団は、最初の時間にできあがった「学びの構造」（相互行為の仕方）を土台にして、日常的持続的な働きかけ（学生のイニシアティブを認め促し支えることなど）や定例化した働きかけ（授業の後に必ず反省会を行うなど）やハプニングの克服（機器の故障、3班事件（後述）へ介入することなどの）を通じて、この構造をじょじょに構造化していった。KNVでは、このような学びの構造の構造化によって、授業が構成されたのである。

さらに付け加えるなら、KNVでは、「学びの構造の構造化」を学生が自覚的に体験することそれ自体が、重要な授業目標でもある。それは、次のような理由による。KNVでは、遠隔連携ゼミによって、めざされているものは、(a) 内容レベルでは、教育に関する「前理解」を検討して「理解」にまで高めることであり、(b) メタレベルでは、コミュニケーションの成立について、体験的な理解を深めることである。

たとえば「教育」は「コミュニケーション」の特殊な場合であるから、(b) で得られた「コミュニケーション」に関する体験的理解は、(a) の「教育」に関する理解を体験的レベルで深めるものとなる。このような形で、(a) と (b) とは互いに関連している。それゆえに、KNVの場合、「学びの構造の構造化」は、ただたんに授業の安定した構造ができあがる形式的な過程であるばかりではなく、学生が授業構成に参加することによってコミュニケーションのあり方を深く体験し、これを教育に関する理解につないでいく過程でもある。その意味では、KNVにおける授業構造の構造化は、授業内容とも密接に関連する実質的な過程でもある。私たちは、このようなものとして「学びの構造の構造化」に着目するのである。

3. KNVの授業デザイン

3.1 KNVの概要

KNVは、京都大学（以下、「京大」と略する）の授業「遠隔教育演習」と鳴門教育大学（以下、「鳴教大」と略する）の「教育システム分析演習Ⅱ」¹⁾の両者を同期させた講義である。2005年度の担当教員は、京大側5名、鳴教大側5名であった。授業スタッフは、講義の進行のほか、ビデオチャットなどの機器準備、ビデオ撮影、電子掲示板の書

き込みに対するフォローなどを分担して担当した。この授業では、京大側、鳴教大側の受講生それぞれが3つのグループを作り、オンライン上で「教育に関する」テーマを議論する教育に関する専門教育である。2005年度の授業スケジュールを表3.1に示す。

表3.1 2005年度 KNV の授業スケジュール

	内 容	備 考
第1回（4/13）	ガイダンス（趣旨説明）	機器接続テスト
第2回（4/20）	テーマ決定に関して各大学で議論（1回目）	
第3回（4/27）	テーマ決定に関して各大学で議論（2回目） 機器使用法説明	終了後コンパ
第4回（5/11）	全体で自己紹介（テレビ会議システム） ビデオチャット（1回目）	ビデオチャット接続不良
第5回（5/18）	ビデオチャット（2回目）	→
第6回（5/25）	ビデオチャット（3回目）	→
第7回（6/1）	ビデオチャット（4回目）	
第8回（6/8）	ビデオチャット（5回目）	
第9回（6/15）	ビデオチャット（6回目）	
第10回（6/22）	ビデオチャット（7回目）	
第11回（6/29）	ビデオチャット（8回目）	各班の議論のまとめ
第12回（7/13）	全体討論（テレビ会議システム） 総括（各大学）	各班の発表および質疑応答 終了後コンパ

※6/30～7/14：ウェブサーバー遮断、7/5～8/30：臨時電子掲示板設置

第1回は各大学で授業についてのガイダンスを行った。カメラやビデオでの撮影許可、授業後インタビューの実施についても確認したが、京大側の受講生に関しては、受講期間前に実施された講義のオリエンテーションによりある程度内容が伝わっていたため、これらに異論を唱える受講生はいなかった。鳴教大との接続テストを兼ねて、自己紹介および全体討論で利用するテレビ会議システムの見学を数分実施したが、ビデオチャットの経験者が殆どいなかった受講生達にとっては、実際にリアルタイムで遠隔地と接続されているテレビ画面を見ることが本授業への動機づけにもなったようである。

第2～3回はビデオチャットで議論する内容やテーマ、班分けなどの具体的な方法について、各大学に分かれて学生主導で議論を行った。この議論の際、司会や書記などの役割分担についても、教員から格別に指示されることはなく、学生達が必要に応じて役割を分担していった。学生たちの議論を通じてそれ以後の討論のテーマとして挙げられた項目は、授業後、教員用に準備されたメーリングリストによって両大学の授業スタッフによって共有され、双方の学生にも翌週の授業の冒頭に伝えられた。第3回目の授業終了後、京大側では授業スタッフ、受講生を交えたコンパを行った。ごくささやかなものであるが、京大側のスタッフ—学生間、あるいは学生間のコミュニケーションの促進を図ることのほか、鳴教大の受講生（現職教員や大学院生）と議論することや機器操作などについての受講生の不安をあらかじめキャッチしたり、かれらの細かい疑問に応じたりする良い機会ともなった。第4回目のビデオチャットでの議論開始までに、両大学のスタッフと受講生全員が自己紹介文（ワープロで1ページ程度）を作成し、ウェブ掲示板にアップロードした（5/9締切）。これは、一昨年度（2003年度）のKNV実践の反省を踏まえたもので、未知の他人同士がコミュニケーションを始めるにあたって、事前にある程度のお互い同士についての情報を共有しておくというねらいがある。

第4～11回（計8回）は、各班に分かれ、ビデオチャットを介して京大—鳴教大間の議論を行った。第4回目前半は、事前にアップロードされたファイルを出力して配布した上で、テレビ会議システムを用いて全受講生が参加した自己紹介の場を設けた。さらに、ビデオチャットの班の組み合わせを決定し、各班別室に分かれてビデオチャットで

議論を行った。ビデオチャット終了後、毎回受講生全員が集まり、15分程度の反省会（授業後振り返り）の時間をもった。

第4～6回目まではビデオチャットを接続する機器（ゲートキーパー）が不調で、やむなくチャット、電子掲示板、IP電話などで議論を行った。また、7/6はサーバー遮断のために休講を余儀なくされた。これらの機器トラブルについては後述する。

第12回は、各大学の受講生が一同に会し、テレビ会議システムを用いて各班での議論内容を発表する全体会を行った。直前のサーバー遮断措置のために、当初7/4に電子掲示板（『KNV教育学会』のページ）に提出予定であった各班の発表レポートは、臨時にスタッフが用意した電子掲示板（フリーのレンタル掲示板）へ発表当日の7/13までに提出することとなった。事前の計画では、各班の発表時間は20分間（発表15分、質疑応答5分）としてされていた。しかし、予期しない遮断のため、受講生は、この全体会までに各班の発表レポートを読むことができなかった。そこで、まず、各班のそれぞれの大学の代表者が発表し、次いで、それに対する質疑応答の時間を設けることとなった。

授業期間終了後、全受講生（19名）を対象として、1名当たり約1時間のインタビューを実施した（7/19～22、25、29）。インタビュワーは、スタッフ2～3名が交代で担当した。また、京大側の受講生のみには、レポート課題を与えた（締切7/31）。テーマは「『遠隔教育演習』を受講した感想」で、ウェブ掲示板（『KNV教育学会』のページ）または直接電子メールでスタッフまで提出とした。8月5日にKNVのウェブサイトを開鎖した。

3.2 受講生について

京大側の授業概要によれば、受講対象者は、教育学部の2・3回生である。12名が受講し、そのほとんどは2回生であり3回生、4回生が各1名であった。教育学部は入学定員60名の小さな所帯なので、2回生の10名は入学時から互いに面識があった。鳴教大側は、現職教員・大学院生が受講対象であり、7名が受講した。ビデオチャットにおける議論での班分けは表3.2の通りであるが、従来現職教員が中心だった鳴教大側の受講生は、例年に比べ人数そのものが少なく、またそのうちの現職教員も2名のみでごく少なかった²⁾。そのほかはストレートの大学院生であるが、昨年度と比較すると教員への指向性が強かった。また、今回は京大と鳴教大の人数のアンバランスについても一考の余地があると思われたが、この点は、受講生の理解や工夫でほぼ特別の問題もなく議論が進められた。欠席者のために鳴教大側が1名となる回もあったが、オブザーバーとして参加していた大学院生が飛び入りするなどして、何とか対応した。

表3.2 ビデオチャットでの班分け

	京都大学	鳴門教育大学
1 班	5 名 (内 1 名が 4 回生)	2 名 (現職教員不在)
2 班	4 名 (内 1 名が 3 回生)	2 名 (内 1 名が現職教員)
3 班	3 名	3 名 (内 1 名が現職教員)

表3.3に示すように、両大学の受講生にはあきらかな文化的差がある。たとえば、京大の学部生は学問志向・理論志向と位置づけることができるが、鳴教大側は、教育実践や現場経験のある現職教員や、年齢が相対的に高く教員志望の強い大学院生によって構成されている。このように、過去2年と比較して鳴教大側の現職教員の受講生数が少ないため、今年度は『教師—学生』という対立構造はこれまでと比較すると強くないといえるかもしれない。以上、両者の異質性に焦点をおいて述べたが、ともに教育学を学ぶ立場であること、教育に対する興味をもつという点では、両者の多くの部分は、文化的に同質である。

KNVは、この受講生の関係にさらに両大学の教員も含めた、多重の関係性（神藤ら、2001）によって編まれた、学

問・教授文化の交換・討論の場である（図3.1）。従来型の一方通行型の授業に慣れ親しんできた教員にとっては、お互いの教授法などに関する理解にもとづく意見が日常的に交わされ、その相違点に気づかされることも多い。この意味で、KNVは、実質的な教育能力開発という意味でFDでもある。

初めて出会う者同士で議論を行うには、文化的差違や第一印象などに起因するいわゆる「ラベリング」の問題を越えて、「直接的な」人間関係を構築することが必要となる³⁾。オンラインによるこの授業では「教育に関する」テーマを議論するのだが、このような議論（あるいはコミュニケーション）の成立前提は、構成員相互の議論への率直なコミットメントであり、それを可能にする直接的な関係なのである。第一印象による他者理解の理不尽な拘束は、この直接的な関係の成立、ないしコミュニケーションの進展にとって、あきらかな障害である。後述の『3班事件』のように、自分自身の枠組み（たとえば「現職教員であること」）を対象化できないこともまた、このような進展の障害となる。

表3.3 両大学受講生の文化的差異

京都大学	鳴門教育大学
学部学生	現職教員・大学院生（混在）
書く文化	話す文化
高等教育	初等・中等教育
学問志向（理論）	実学志向（実践、経験）
教えられる側	教える側
世代（低）	世代（高）

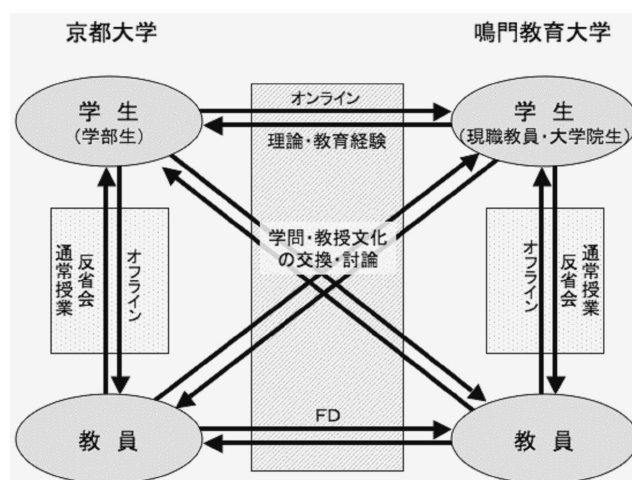


図3.1 学問・教授文化の交換・討論の場としてのKNV

3.3 設備について

KNVは、KKJの合宿のようなオフラインの共同学習を含んでおらず、もっぱら同期・非同期のオンラインの共同学習のみで構成されている。また、SCS利用公開授業検討会やTIDEプロジェクト（田中、2003）での経験を踏まえ、巨大で特別な設備でなく、パソコンを基本とし、汎用性が高く経費を抑えた設備を利用した。

①ビデオチャット：両大学の受講生間で議論を行うツールとして、ビデオチャット（ネットミーティング（マイクロソフト社））を利用した（写真3.1左）。ビデオチャットに必要なウェブカメラ、マイクロフォン、スピーカ、インターネット回線への接続などの準備は、授業前にスタッフ側で行った。ビデオチャットは本来インターネット上の1対1の双方向コミュニケーションツールであるが、本授業ではグループ間での議論に利用した。グループの構成員全員が画面に収まるように利用されていたため（例外的に鳴教大の3班だけは発言者のみにウェブカメラを向けるという方法をとった）、一般的な使用と比較すると発言者の表情が捕らえにくく、映像の情報量はかなり乏しいといえる。

以下の②および③は『京鳴バーチャル教育大学』という名称でウェブサーバー上に準備されたウェブサイトである

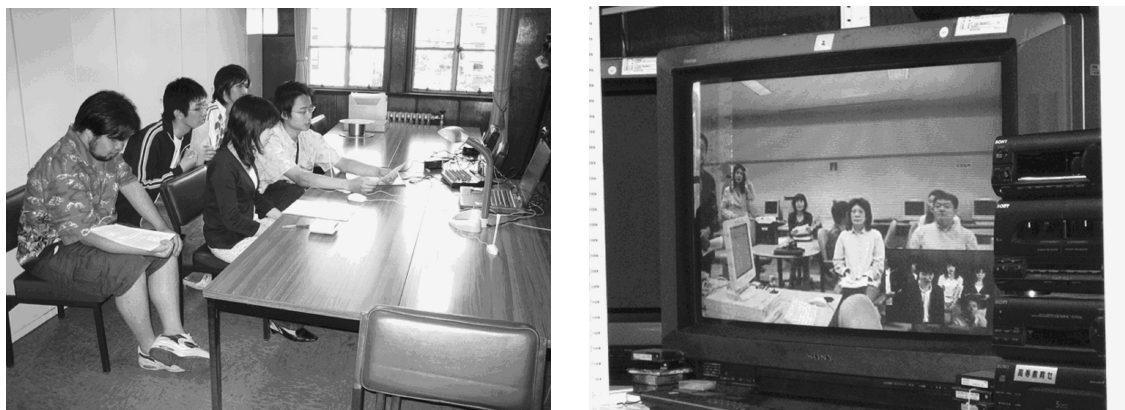


写真3.1 ビデオチャットの様子（左）とテレビ会議システムを利用した討論（右）

（図3.2）。本サイトは利用形態においては、授業関係者のみに限定された閉鎖的（クローズド）なサイトであり、授業スタッフ、受講生のみにIDとパスワードが与えられた。



図3.2 ウェブサイト『京鳴バーチャル教育大学』。『第1・2・3研究室』、『フリートーク』、『KNV 教育学会』、『KNV 向上委員会』（以上、電子掲示板）と『井戸端会議』（チャット）が用意されている

②電子掲示板：議論を行うための電子掲示板が各班に1つずつ準備された（『第1・2・3掲示板』）。また、『フリートーク』や『KNV 教育学会』、『KNV 向上委員会』と名付けられた受講生共有の掲示板も用意された。これらの電子掲示板はファイルの添付が可能となっている。

③チャット：『井戸端会議』と名付けられたチャットが用意された。電子掲示板と同様に、チャットは講義以外の時間での使用になるが、同期ツールのため、受講生たちはオンライン上で入室しても誰もいないという「すれ違い」を繰り返していた。そこで、後述するように、たとえば1班は、このチャットでの集合日時を予め設定して、授業時間外での議論に利用していた。

④テレビ会議システム：ビデオチャット開始前の自己紹介（第4回）、および全体討論（第12回）の際に、テレビ会議システム（ポリコム社）を利用した（写真3.1右）。

また、今年度は、ビデオチャットの不調により、臨時措置として一時的にフリーのIP電話（Skype）をも導入した。授業時間中のスタッフ間の情報交換や連絡にはIP電話やチャットを利用した。授業期間中、両大学スタッフで共有されるメーリングリストにより、毎回の授業内容報告、業務連絡なども行った。

4. KNV における「学びの構造の構造化」は、どのように進行し挫折したのか

田中（2003）は、KNV 実践を通じてじょじょに自覚されてきた実践的課題として、「教育目標」の記述をよりいっそう具体的で明晰なものにすることを挙げている。KNV は、「教育に関する専門教育」であることを前提として、「学生が半自覚的に保持する〈教育に関する前理解〉に働きかけて、これを反省をふまえた〈理解〉に高める」ことを目標にしている。それでは、学生はKNVを通じて具体的には何をどう学ぶのだろうか。この点について、実践を通じてよりいっそう具体的で明晰な見通しを付けなければならないのである。以下、この点について考えてみよう。

この授業でまずめざされるべきは、受講生同士が議論を通じて教育に関する前理解を理解へと深めることである。しかし、後述の通り、教育についての何かの具体的なテーマについて深い合意が成立したといった形で議論が「深まった」と言い切ることでできる班は、今年度はあまりなかった。これが課題であるとすれば、この課題は、例年にもまして今年度は未達成である。

通常の授業では、あらかじめ一定の理解されるべき内容が設定されており、その正確な伝達がめざされる。この授業では、このような形での伝達・理解がめざされているわけではない。「教育に関する理解」とは、さまざまなテーマに関する議論を通して、受講生がそれぞれの教育に関する前理解を理解に深めることを意味する。この課題が達成されたかどうかについては、インタビューなどを通して、可能な限り検討を加えなければならない。

次に、学問・教授文化の若干異なる集団どうしでの議論を通じて、コミュニケーションについて学ぶという目標がある。この目標を達成するためには、具体的に遂行されるコミュニケーションにおける構成員の役割分担やラベリングについて、自覚的になる必要がある。また、自分の視点以外にもさまざまな人々の多くの異なった視点があることに気づき、それによって自らを相対化し、自分の理解を変容させるような「脱中心化の気づき」が求められる。ここでも、この一見抽象的な目標設定が妥当であるか否か、この達成は何によってどう評価されるのかなどについて、検討を加えなければならない。たとえば、後述するように、今年度の1班では、議論は十分に内容的なものにまでは発展しなかった。つまり、コミュニケーションのありようについて意識的自覚的に苦闘し、それなりにコミュニケーションが取れるようになった時点で、さらに議論を質的に深めることには向かわず、教育やコミュニケーションに関するそれ以上の理解の変容には向かわなくなった感がある。これは、所期の目標の達成事例といえるのだろうか。これについても後で詳しく議論することとしよう。

以上の学びのほか、この授業では次の二つのような学びも期待されている。この期待の妥当性についても、後で検討を加えることにしよう。

1) この授業では、受講生たちは、与えられた制約条件の中で、自分たちで授業を構成することを学ぶはずである。まず、議論やコミュニケーションをオンラインのツールのみを使って行うという制約があるが、受講生たちのこの制約への主体的対応に着目する必要がある。のみならず、この授業の時間設計には、講義時間内（90分）、講義間（1週間）、講義期間（半期）、といった多様な時間軸上での階層構造がある。この階層構造への受講生の適応にも注目しなければならない。

2) 通常の講義でも見られるような、機器操作方法について学ぶこと（ウェブカメラの構図、マイクロフォンの入力・出力レベルの調整など、電子情報メディアの場に応じた使い方）や、議論する能力（話を聞くこと、発言すること）、ほかの人の投稿を読みコメント（評価、感想）すること、グループ学習を通じて文書を作成する力やプレゼンテーション力を高めること、議論に必要な情報収集、文献調査能力の向上なども、予想される。

一方、KNVのような学生が構成する授業における学びは、安定した学びの構造の確立によって促進されるが、同時に、この学びの構造が偶発的なハプニングによって、その質の面で飛躍的に向上したり低下したりすることにも着目しなければならない。

まず、教員と受講生、そして受講生同士の信頼関係は、授業の進行につれて徐々に出来上がるが、ボルノー (1966) は、このような教育における生成の「連続形式」に対して「非連続形式」についても論じている。「連続形式」については、生の哲学からの示唆を受けて、日常的な教育関係を支え、さらにそれによって不断に再生産される「信頼」などの「教育的雰囲気」の生成を例示している。これに対して「非連続形式」については、実存哲学からの示唆を受けて「出会い」、「訓戒」などの突発的で急角度の質的变化をもたらす出来事を例示している。

たとえば、上田 (1992) の〈ずれ〉に関する議論を、この連続形式、非連続形式の議論に関連するものとみなすこともできる。上田によれば、教員のたてた当初計画が—ある場合には徐々に、別の場合には突発的に—実際の授業進行と「ずれ」ることは、けっして否定的な事態ではない。むしろ、この授業中に現れる「ずれ」においてこそ、授業に関与する人たち (教師、生徒) の主体性が認められるのであり、このずれを教育的に活かすことこそが大切である。これを活かそうとするなら、いずれにせよ教師には、臨機応変に状況に対応する能力としての「タクト」が求められるのだが、そのタクトのありようは、ずれの非連続性の度合いによって異なることになる。じっくりと変化に対応するタクト、機敏に変化に対応するタクトなどが求められるのである。いずれにせよ上田は、繰り返し、次のように論じている。つまり、授業は、〈目標—実践—達成〉という硬化した技術的合理性の文脈においてではなく、〈目標—実践—ずれ—再目標設定—実践—〉という柔軟な実践的合理性の文脈においこそ考えられるべきだということである。

人間の感覚面に注目するなら、なだらかな変化や規則的な変化よりも劇的な変化に対して、脳は大きく反応 (活性化) する。なだらかな変化 (または変化しない場合) は時としてマンネリ化と機能の停滞を生むが、今回のKNVでは、2度の機器のトラブル (ビデオチャットの接続不良とサーバーの遮断) や3班事件などに代表されるような予期せぬ出来事が頻発した。そのため、スタッフ、学生双方に、より「刺激的」な変化が加えられた。刺激の多くは突発的で偶発的なものだったが、結果的に、この非連続的な変化への授業構成員たちの反応が、授業の再目標設定というホメオスタティックな「修正」ではなく、新しい局面のスーパースタティックな「創出」を可能にしたのである。

それでは、KNVでは実際にはどのような「学びの構造の構造化」がなされたのだろうか。以下、学びの構造の安定的な構造化 (連続的な構造化)、偶発的で飛躍的質的な構造化 (非連続的な構造化)、および両者の関連という形で考えることにする。

5. 学びの構造の日常的な連続的構造化

学びの構造の安定的な構造化は、日常性 (連続性、雰囲気) の構築とも言える。これについては、いくつかの着眼点を設けて考察していくことにしよう。

オンラインでのコミュニケーションではとくに、授業の初期段階で生じる受講者間のラベリングの問題を考えなくてはならない。田中 (2003) は「よく知らない人と意思疎通する場合、私たちは、何らかの手だてを用いてそこにある複雑性を縮減しようとする」として、役割規定やラベリングが直接この縮減に役立つと述べている。私たちは、「直感的な第一印象をつくり、それを意思疎通の蓄積のうちで修正して、じょじょに定めるほかはない」が、役割やラベルの「固定化」は、「意志の疎通のあり方をきつく拘束する」。つまり、「オンライン授業の成否を左右する条件の一つは、不可避的なラベリングが自他の生成的相互規定のプロセスのうちで適切な仕方で修正されるかどうか」なのである。

KNVにおける双方の文化の差異にもとづく第一次的なラベリング、つまり「現場の教員」と「アカデミック志向の学部生」というステレオタイプなラベリングは、どう超えられたのだろうか。とくに、京大側の受講生たちは、現職の教師たちが繰り返す「(私たちの) 現場」というステレオタイプな発言へどのような興味、軋轢、抵抗などを感じ、これにどう働き返したのか。これは、ラベリング問題に関連して、きわめて興味深い視点である。神藤 (2004) はKNV 1年目の反省から、「衝突」「違和感」「怒り」などが生じることはある程度はやむを得ないし、むしろそれがないと緊張感に満ちた「学び合い」にはならないとし、「軋轢あり」と「軋轢なし」の中間点が望ましいと述べている。もちろん、中間点に具体化されるような折衷を実際に達成することそれ自体に教育的な価値があるのではなく、折衷

に向かう模索にこそ価値があるとみるべきであるが。

この模索と関連して、本年度の授業では、次の二つの出来事に着目する必要がある。まず、今回のすべての班では、教育について個々人の体験談を話したことによって、互いの距離を縮めコミュニケーションの共通基盤を確立するとともに、議論を体験につないで授業を自分たちの日常性と通底させた。さらに、後で受講後のインタビューによって詳しく分析を試みるように、ラベリングの問題に直面した3班では、人間関係の深刻な分裂の危機と劇的な回復がみられた。この二つについては、後ほどもっと詳細に検討する。

5.1 初対面のコミュニケーションとラベリング

KNV初年度には、初期の段階で相手との信頼関係を構築することが不十分であった。この反省にもとづいて、次年度以降では、事前に受講生の自己紹介を十分に行うという対応をとることにした（神藤、2004）。今年度も、3.1項で述べたように、ビデオチャットでの議論の直前にテレビ会議システムを介して受講生（および授業スタッフ）の自己紹介を行った。比較的解像度の高い画面上で相手の顔が見え、自己紹介文からもある程度の文化的差違についての無用なラベリングは回避されたと考えられる。

もちろん、それぞれの受講生がもつパーソナリティ、そして初対面の相手を規定するフレームのありようなどによって、ラベリングには個人差がある。議論開始直後は、以下のように相手に対して好印象を抱いていない受講生もいた。

（京大1班B、インタビュー）：…たとえば京大側で何か書いたことに対して、ただなぞるだけとか、“No”とか、“うん”、だけとかってというのが何回かあって、それでこの人たちなんでやーみたいな感じにちょっと僕たちの中で印象が悪かったっていうか、…

（京大1班A、インタビュー）：最初、ほんとに話が繋がらないっていうのもあったし、相手がどんな人かわからないのに教育について話そうっていう感じがみんな、みんなは凄いとまどいがあったみたいで、チャットとかしてても結構書いてあることに対して、これってどういう意味とかちょっと反発心が結構あって、…

議論が深まるためには構成員が徐々に「直接的な人間関係」を構築していくことが望ましい。議論がうまくいかなかった班は、個々の構成員が個人としての意志を合意形成へ向けてあえて提起するような軋轢に満ちた過程を支えるべき「直接的な関係」が十分に築かれていなかったのだとみることができる。それでは、どうすれば十分な直接的な人間関係が生成するのだろうか。

自己紹介では、相手の表情や発言を通じて、人となりがある程度理解できたであろう。しかし、映像を介しているとはいえ、形式的でほぼ一方通行的な自己紹介だけでは、相手の考え方や興味は十分には把握できず、「相手がどんな人かわからない」と警戒心を解けずにいる場合もある。これは、表3.3に示されるような両大学の文化的差違にもとづくラベリングがなされ、これが固定化されてしまうに至る原因の一つであると思われる。この初期の段階では、「私たち」と「あなたたち」といった大学対大学の構造がみられる。上述の例を読み直してみると、これは、書く文化と話す文化の違いによってラベリングがなされている例としてとらえることもできる。たしかに京大受講生が、鳴教大側の現職教員に対して、現場の状況を知りたい、経験を話して欲しい、といった要望を示すこともあった。しかしこの要望は、ただちに「教員—学生」といったラベリングに繋がるわけではない。京大の学生からこの要望が提起される個々の具体的な状況を見ると、むしろ、これを格好の手掛かりにして鳴教大側の教員大学院生と直接的な関係を築きたいという意志が示されていることが多いからである。しかしこの意志は、後で詳しく見るように、結果的にステレオタイプなラベリングの出現によって裏切られることになるのである。

また、授業の初期段階ではビデオチャットが不調だったため、チャットや掲示板、IP電話といった視覚情報を欠いたツールを利用した。次項で述べるように、このような日常性から逸脱した不慣れなコミュニケーションツールも、

信頼関係構築への障害の原因となったかもしれない。

5.2 オンラインにおける疎外論的発想

オンラインに対する疎外論的（オリジナルとコピーという）発想の克服の問題も大きな課題である。

すでに述べたように、KNVの大学間では、すべてオンラインでのコミュニケーションが行われている。田中（2003）によるKNVにおける意思疎通様式の分類を、表5.1に示す。オンラインの同期・非同期メディアとオフラインについて、使用する言語や文字、画像や音声の分類を行ったものである。大山（2001）は、携帯電話の登場により「思考を対象化・反省化する「書く」という行為は、今や日常のおしゃべりに近いものとな」ったと述べている。話し言葉が使われるという意味で右大脳半球優位となるビデオチャットに対して、文字のみでのやり取りとなる電子掲示板やチャットは、書き言葉が使用されるため左大脳半球優位となる。しかし、絵文字を使うことによって書き言葉が右脳作業（ビデオチャットでのコミュニケーション）に近づいている。また表5.1で電子掲示板は「書き言葉」と分類されているが、日常性を取り込むために話し言葉で書き込もうと提案する受講生もいたことにも留意しよう。

さらに、学内の受講生とスタッフの間では、直接的な（オフラインでの）コミュニケーションが可能であることにも注意を払わなければならない。オンラインミーティングの後での振り返り時間では、教員たちと受講生たちとの対面的な意見交換がなされるのである。また、ビデオチャットによる映像情報は、KKJでは準備されなかったメディアである。チャットおよび電子掲示板については5.4項で述べることにし、ここではビデオチャットについて考察する。

表5.1 KNVにおける意思疎通様式（田中、2003：一部改訂）

		メディア	主な言葉	文字と図	身体（顔）	声
オン ライン	同 期	ビデオチャット・ テレビ会議システム	話し言葉	画面上 に呈示	相手画面に	相手画面に
		チャット	書き言葉	画面上	—	—
	非同期	電子掲示板	書き言葉	画面上	—	—
オフライン		—	話し言葉	呈 示	対 面	対 面

ビデオチャットでは、視覚で画面上の相手を捉えられるが、解像度が低い映像では、立体感、テクスチャ（質感）、距離感、気配、視野など、対面の場合と比較すると多くの視覚情報が欠落している。たとえば、対面では微妙な感情を伝える「笑い」もその基本的な表情しか読み取れない。つまり、目は画面上の相手を見るだけの受容器官となり、感情や意志を表現する機能（アイコンタクトなど）は著しく抑制される。また、双方が同時にウェブカメラの方向を見ていないと、画面上で目が合わない（状況的に不可能であるが）ことになり、これに違和感を覚える者もいた。音声についても、音量感、距離感、音質、方向感などの情報が欠落する。嗅覚や触覚、温感などはオンラインを介した時点ですべて排除される。

視覚、聴覚両者に言えるのは、解像度あるいはサンプリング周波数を上げることにより、デジタルの世界においても現実に近いことは、経費をかければある程度可能である。たとえば、TIDE プロジェクトでは、オンラインの視聴覚環境を可能な限りオフラインに近づけることを試みている（田中、2003）。しかし、人間は距離感や空間の広さ、対象物との位置関係などの情報も視聴覚を駆使して無意識に感じている⁴⁾が、通常のスピーカや2次元の画面上で到底再現できるものではない。大学の一講義である本授業にかけられる予算は限られたものであるし、また、折衷案としての技術的対処（たとえば、解像度の相対的に高いテレビ会議システムを利用するなど）は、原理的な問題を解決することにはならない。

また、ビデオチャットにおける意思疎通様式として、田中（2004）は、トランシーバー型会話（話す機会が機械的に交互に与えられる場合）、応答する講義型独話（短い質問に長い応答という組み合わせが延々と続く場合）、重層的

独話（一方の独話内容の一部を引き取る仕方では他方の独話が延々と続く場合）、疑似会話的集団独話（会話が相互に進行しているかのようにみえるが、内容的には独話の交わしあいである場合）、会話（事態が紛糾して双方がお互いに注意深く話し聞くという緊張した体制をとった場合）などがあると述べている。トランシーバー型応答では、通常の会話の豊かさが失われる（大山、2003）。過去2年の実践からも、議論初期のトランシーバー型応答が徐々に消失し、対面グループ内での会話の時間が増え、グループ内での差違が顕現するが、対話というより独話の重なり合いに終始するといったパターンが多い。

受講生達は、視覚的には、その質を補完するため、身振りや表情（笑い）、うなずき、あいづち、首を傾げることなどで、意図的または無意識に、同意、疑問、親しみなどの感情を伝えようとする。音響的には、声のトーン、イントネーション、歯切れのいい返事、滑舌をよくすること、無意識に声を揃えて笑うことなどで補完しようとしていた。総じて対面との差違をできるだけ解消するような調整を学生達が自発的に行っていた。

ほぼすべてのグループが、全員が画面内に映り込むように、見え方の工夫をしていた。通常対面だとそうであるように、お互いの表情、とくに発言者を見たいときに見られる状況を自分たちで作り出したと言える。ただし、鳴教大の3班は例外で、発言者にウェブカメラとマイクをそのつど切り替えて使用していた。この方が「自然だと思った」というインタビューの回答であったが、視覚を介しての微妙な表情から読み取られる情報を重視したからだろうか。トランシーバー型会話や重層的独話のように、ある話者の発言が長時間続く場合は現実的であろうが、京大側では「ほかの人の表情もみたい」と不満に考えていたことから、構成員全体が映り込む方が全体として会話のやり取りがしやすいようである。

（京大1班D、インタビュー）：なんかみんな画面に入ろう、入ろうとはしてましたけど。ずっと画面にいなかったら、そこにいないみたいな感じで。

（京大3班B、インタビュー）：あと、たまに動きが止まったりするのが、画像とか。あと、一番あれやったのが鳴門側は3班はしゃべってる人しか映ってなかったから、この人がしゃべっているときに、他の人がどうという反応をしているのとか、まわりが見えないのが、最後まで違和感というか、やりにくさとして残っていた気がします

（鳴教大3班E、インタビュー）：やっぱり画面をなるべく大きくしてほしいってことを言ってたんですけど、画面が小さいんですよね。ですから、それは違和感を感じました。私自身はやったことないんですけど、ネットミーティング的なのをやってる授業をみたんですね、そのときは、その画面いっぱい子供の顔が映ってましたし、引けば、ぐっと引けば、全体も映ったりしてたんですが、今回の場合にはそのへんがやはり遠いところにいるかなという感覚ありましたね。

2班の京大側は、マイクを構成員の中央に設置した。画面上に全員が映るという視覚上の工夫を聴覚上で置き換えたもので、雑談などもマイクに入るようにとの配慮である。京大側から、鳴教大側にも同様の配置をするように依頼していた。このように、遠隔授業においては、空間を意識させないように日常性を取り込むことで緊張感が解けることがある。

（京大2班B、インタビュー）：なんか真ん中に、だからマイクを近づける方法だと、なんかこっちの雑談が向こうに届かなかったり、向こうの雑談が聞こえなかったりしたんですけど、普通の議論の場って聞こえる

じゃないですか、でそういう雑談も聞こえないと議論にならないんじゃないかって言う思考で、こっちはこういうこと考えてるのに向こうにはそれが通じてないって言うのはどうかって思ったんで、やっぱり雑談は聞こえるようにしたほうがいいんじゃないかなって、幸いマイクも拾ってくれたんで

(質問者)：それは鳴門側も共有できてた感じですか

(B)：ええ、できるだけしてくれてたと思います。聞きたいんですけど、って言ったんで

ビデオチャットではハウリングの問題も考慮する必要がある。一般的にはヘッドフォンとマイクロフォンを使用することでハウリングは起きないが、KNV の場合、グループでマイクロフォンを共有するため、エコーキャンセリング機能付きのマイクロフォンを使用しない場合、自分の声が遅延時間を持ってスピーカから返って来て、ハウリングが起きることもある。以下のインタビューの例では、発言者の至近距離で観察していたが、ひどいときには聴感上、発言者の話声より大きな音圧レベルのエコーが発生していた。エコーの遅延時間が長いため、話の聞き取りを妨げる有害なエコー・ディスタージョンが生じていた。このため、発言者は文節毎に発言を区切らざるを得ない状況であり、自分の発話のリズムさえも失うことになる。相手側の発言も途切れることがあり、短時間の途切れに対してはその空白を補完して内容を理解できるが、発言内容を聞き返す、といった場面も多く、コミュニケーションの障害となっていた。そもそも、基本的にビデオチャットの音声は遅延時間を持っているため、通常の対面と違って割り込んで話すためのタイミングを失ってしまう⁵⁾。後者はある程度慣れによって克服できるが、前者はストレスにしかならない。

(京大3班B、インタビュー)：音声で、自分の話したのが、向こうから聞こえてくると、かなりしゃべりにくくて、いややな～と思いながら、あとハウリングしたりとか、そういう面での不便さというのは、ありました。

以上のように、受講生は遠隔メディアの様々なコミュニケーション障害に苦しんだりそれに何とか適応したりすることによって、すなわち疎外論的発想を具体的に自己克服することによって、意思疎通一般のありようについて体験的に深く考えさせられるきっかけを得ることになった。ビデオチャットが不調の際に、別のツール（チャットや電子掲示板）を利用するとか、マイクロフォンの位置やスピーカの音量を調整するとかといった、たんに技術的なことだけではない。以下の回答にみられるように、ここでは、オンラインメディアを使ったことで領きの重要性や意思伝達の難しさなどに体験的に気づくこともある。具体的なメディアのありように即した疎外論的発想の克服によって、受講生たちの学びの構造もまた構造化されるのである。

(鳴教大3班E、インタビュー)：通常の対面のコミュニケーションなんかでも、他の班でも出てたと思うんですけど、相手の話を聞く、頷く、そういうことで傾聴していくことが大事っていうことをコミュニケーションで言われてますよね。ですから、画面には3人並んでも映ってなくても、私はずいぶん意図的にうんうん、とちょっと頷いて。首をね。普通…あ、まあ、どっちかという身振りは多いほうなんですけど、したり。そうだねっていう相槌をいれたり、ということは、これは正直、意識的にはしていますね。なかなか、伝わってこないなって思った、ということは逆にこちらのことも伝わらないなら、そういう、通常の時に、話の時に入れる方法を、小さいカメラでも見て取れるか、というくらいの意識をもって、正直、そこは意識しましたね。

(京大3班B、インタビュー)：ネットミーティングでうまく言えなかったことが、書くときには出てきたりとか。でも書いても、まだもやもやしてるところが。だから、やっぱり理解不足、ていうか、自分の知識の

なさからくるのかな。あと、否定されてるってのもあって。そう言いたいんじゃないくて、こう言いたいんですけど、っていうのが結構多々あったから。で、向こうが言う言葉は、すごい重いつていうか、うまく返されてる気がしたから。なんで伝わらないんやろとか、そういうのはありました。

5.3 キーパーソンと構成員の役割規定

ビデオチャットによるグループ議論が進むにつれ、構成員の役割（進行の要となるキーパーソン、調整役、話題提供者など）が徐々に機能的に分化してくる。受講後インタビューの回答をもとに、受講生による仲間や自分の果たした役割についての規定に注目してみよう。それぞれの大学の受講生グループ内においては、京大は普段からよく知った2回生（クラスが同じ）と上回生、鳴教大は現職教員と大学院生、と年齢層が異なる構成員が混在している。さしあたってまず、3つの班すべてがキーパーソンとして鳴教大の受講生をあげていることが、大きな特徴である。

1班でキーパーソン（鳴教大G）が挙げられた理由としては、話の内容をまとめて次の話題に繋げたり、発言が止まったときに話題を切り出したり、構成員を指名して発言を促す（議論を動かす）など、Gが議論の進行に果たした役割に注目する意見が多かった。また、Gは、ビデオチャットでの仕草（笑顔や手を振るなど）で、京大側の受講生に親近感を持たれていたようでもある。ビデオチャットの回数を重ねる毎にキーパーソンのリーダーシップが強くなったという意見もあった。ただ、キーパーソン本人によると、最初は別の学生がまとめ役だったが、「うまく流れなかったことがあった」ため、「みんなが話しやすいように交通整理」を心がけた、と述べている。「できればやって欲しかった」と、必ずしも自ら進んで進行役を進んで引き受けた訳ではない。以下は、1班の構成員のキーパーソンに関するインタビュー回答から抜粋したものである。

（京大B）：基本的にGさんが話を振ったり、あるいは誰かが話した話を、なんかまとめたりして、またなんか話を振ったりとか、すごい気になったんで、Gさんは結構話をこう、動かしてくれてたかなっていう感じはありますね。

（京大C）：…体験談みたいなのを話すのが中心だったというのもあって、ちょっと意見が途切れがちになるという場面が多かったんですけど、そういうときに止まってる流れをちょっと押してやるという役割をGさんが随分やってくれてたという風に感じます。

（京大E）：結構、話を振ってくるというか、途中でパスを散らしてくるみたいな感じで、油断できない。油断する気はないんですけどね。ふっと気抜けてる瞬間ってあるじゃないですか。そういうのがなくなって良かったんじゃないかと。良い緊張感が。

（鳴教大F）：Gさんはいろいろ静かになったときとかに、「じゃこういう方向で行こうか」ということを言ってくれることもすごく多くて助かった。

（鳴教大G）：私は最初は役割としては、なるべくみんなが話しやすいように流れを交通整理しようってしてた。「誰々さんはどうですか」とか。

以上、1班のインタビュー回答より抜粋

京大と鳴教大の文化的差異については、この班では「現職教員が不在なので基本的には似たレベルで話ができた」（京大1班A）としている。むしろ、京大内では、受講生のなかでの学年差を気にする者がいた。たとえば、「ほかの

メンバーには気を遣われていた」との発言もあり、むしろ鳴教大の大学院生の方が「京大側に近かった」（京大1班E）とも言われている。彼は、鳴教大の受講生からも、「ほかの4人とは違う」（鳴教大1班G）という印象を持たれていた。このことから明らかなように、5.1項で述べたような、1班で議論の初期段階に存在した京大―鳴教大の文化差による対立構造は、議論が進んでいく中で完全に解消されたといえる。

2班でのキーパーソンは、「進行役、話しをまとめる人」と「発言の多く、議論が止まったときに発言し、ユニークな人」の2人に、ほぼ意見が2分した。これは、1班のキーパーソンで挙げられていた要素が、両方で分担されているものとも言えよう。前者（鳴教大2班F）は、「議論が噛み合わない。意見を言うと終わってしまっただけ」、「ネットミーティングの1～2回目で「これではまずいな」と思っただけ」、進行役に「敢えてなった」と回答している。彼は、挙げられているもう1人のキーパーソン（京大2班B）に対しては、「意見のリーダーシップ」を取っていたと回答している。

鳴門側の受講生Eは、当初自分がもっていたラベリング―「受講前は京大生の頭が固いイメージがあった。議論の勝ち負けにこだわっていた。」―を、現職教員キーパーソンF―彼は京大側からも「教えてやろうという感じはなかった」（京大2班A）との印象をもたれていた―の進行により払拭できたと、回答している。

京大側の3回生（2班D）は、「間違いなどを指摘」したり、「自分の意見」を述べたり、「京大側へもつつこみ」を入れるなどという印象を持たれていた。自らも「反対意見」を言っていた、と回答している。彼は議論中に反対意見を述べていたのだが、グループ内であまり取り上げられることもなく議論は進行した。D自身も、以下のように、ほかの受講生とはあまりとけ込めなかった、と回答している。このように1・2班では、京大―鳴教大の対立構造よりも、京大内の学年差の方が大きい。このことはきわめて興味深い。

（京大2班D、インタビュー）：…ただ僕はね、あんま打ち解けなかったような気がしたんですけど。

（質問者）：打ち解けなかった…。

（D）：まあ皆2回生でしたからね。

3班では全員が鳴教大現職教員受講生Eをキーパーソンとして挙げていたが、Eについては、ほかの班に見られる「和み」の要素はなく、「現場からものが言える、経験・知識がある」というのが主な理由であった。E自身は、当初から京大側の議論は一般論で、現場とは噛み合わない、教育の話題があれば受けて立とうと思ったとして、議論の方向付けを意識的に行っていた。この結果3班の議論がどう進行したかについては、次節で「授業の非連続的な構造化」の典型例として検討することになる。

以上のようなインタビュー回答から構成員役割に関連する要因を抽出すると、表5.2のようになる。1・2班では、キーパーソンとして、議論を継続して進行させること、場を和ませることなどを促す人物をあげていた。これに対して3班では「話を切り出す人」はいたが、この人はキーパーソンとしては認識されていない。「まとめて話を進める」ことや「場を和ませる」だけでは、おしゃべり的な疑似会話的集団独話は進行するが、それ以上の議論へと深まらないのかもしれない。逆に、反論や疑問を投げかける者はいたが、それに対する応答が少ない。つまりこの人も議論を深めるきっかけにはなっていない。時間の制約のせいなのか、あるいは、「議論を調整する（もどす）」ことや「関係づくり（大学間・大学内）」がより重要と見なされ、反論や疑問といった働きかけは埋もれてしまったのかもしれない。これに関連して、もしビデオチャットの時間が増えれば議論が深まったかも知れない、という意見もあった。

2・3班では、キーパーソンに現職教員が挙げられていたが、彼らは「敢えて」議論を仕切っていたことに注目すべきである。

（鳴教大2班F、インタビュー）：2班全体のキーパーソンというか、自分でもなんですけど、僕やったと思うんです。というかあえて僕がなったといった方がいいのかな。それは別にお互い了解とかそういうのじゃなくて、1回、2回目の議論の中で、あんまりうまく行かなくて、これはまずいな、っていうのがあって、僕の方でちょっと一歩引いた感じで全体の意見を言ってもらって、うまく調整しようかなって、自分勝手に思って、そうしたんですけど。

（鳴教大2班F、インタビュー）：ですから、最初の1回目、2回目で違うなって言うのがあったんで、僕の方一歩引いたんですよ。やっぱり僕の意見って言うのはまあ年齢も上ですし、現職でもありますので、学部 of 学生とはなかなか議論がかみ合わないような、いろんな人が意見をいうんだけど、僕がぼつんと言ってしまったらそのテーマについての話はそれで終わってしまうような。なんかそんな雰囲気があったので、あんまり言い過ぎてもいろんな話が出てこないなって、で僕は一歩引いて、出来るだけいろんな人にいろんな意見を言わそうと、そんなふうに。

（鳴教大3班E、インタビュー）：この仕事を20何年してますと、…話の苦手な子供の話を待たなきゃいけないとかね、そういう生活ですよ、聞き出さないきゃいけない、あるいは助け船をださなきゃいけない、それが、少なくともここに来る前までの、私自身の、要するに、普段の生活の中にあることですから、じゃあそうしよう、ただ、やはり、限られた時間の中でしたので、もっと出てってあげたほうがいいのかなっていう気持ちはないでもないんですけどもね、

表5.2 オンラインのグループ議論における構成員の役割の分類

役 割	内 容
切り出す	話題提供・情報提供・思いつきを発言
応答する	意見を述べる・同意する・感想を述べる・反論する・ 疑問を投げかける・つっこみを入れる
進 行	まとめる・議論を調整・元にもどす
和 み	場を和ませる・調和をとる・画面での仕草・ 関係づくり（大学間・大学内）
その他	聞き役・書き込みで貢献・書記

5.4 電子掲示板とチャットの利用

ビデオチャット以外に、授業時間外でのコミュニケーションツールとして、電子掲示板とチャットが準備されていた。これらのツールは、授業でのビデオチャット議論の補完的役割を果たしていたのか、それとも議論をさらに積極的に発展させる場となっていたか。ここでは、これらのツールとビデオチャットとの関連性（相乗効果か逆比例的効果かなど）について考察する。

まず、電子掲示板への投稿頻度の違いについてみてみよう。表5.3は、大学別、班別にみた電子掲示板（『第1～3掲示板』）への投稿状況である。KNV 1年目では「受講生に非同期掲示板のもつこの授業にとっての大切な意義を十分に伝えておく必要があった」という反省がなされた。例年通り今年度も、京大側からの投稿数が鳴教大より多い傾向があるが、京大―鳴教大間に人数の差があるため、単純に投稿回数での比較はできない。3班の投稿総数が73件と最も多いのも特徴的である。1班は、議論に2度チャットを利用したせいか、投稿数が33件と最も少なくなっている。投稿1件当たりの平均字数は、京大715文字、鳴教大524文字と、例年と同様、明らかに京大受講生側の投稿の文

字数が多かった。表中括弧内は教員による投稿数だが、議論の流れに関わるような発言でなく、感想程度の内容であった。

掲示板には電子ファイルの添付も可能になっているが、これも3班が17回で最も多く、それ以外の班はほとんど利用していなかった。添付書類1件当たりの文字数は、京大3班が1,567文字、鳴教大3班が1,074文字と、電子掲示板の使用同様、京大側の分量が多い。電子掲示板へ書き込むには量が多いので添付書類が利用されるわけだから、この添付書類の分量の多さは当然のことである。

表5.3 大学別、班別にみた電子掲示板（『第1～3掲示板』）への投稿状況*

大 学	投稿**			添付書類		
	回数	班別 回数	1件当 平均字数	回数	班別 回数	1件当 平均字数
1 班	京 都	23 (0)	33 (0)	798	0	—
	鳴門教育	10 (0)		477	0	—
2 班	京 都	35 (0)	46 (0)	705	1	1,962
	鳴門教育	11 (0)		287	0	—
3 班	京 都	39 (1)	73 (3)	673	7	1,567
	鳴門教育	34 (2)		615	10	1,074

*他班からの投稿、授業時間内の投稿については除く。

** () は、内、教員の投稿数

ツリー型電子掲示板の書き込みでは、あるスレッドにはレスがつき議論が発展していき、さらに、派生した議論に関する新たなスレッドが立ち上がり、書き込みが増殖していく。しかし、レスがつかないスレッドも、しばしばある。通常の対面の意思疎通場面では、ある話者の発言を完全に無視することはあまりなく、これはオンラインならではの現象である。レスがつかなかった投稿をした本人は、「わかって欲しい」、「返答して欲しい」という思いの強さに応じて、再度言葉を換えたりマルチスレッドを立てるなどして他者からの反応を（要求に近い）期待を持って「主張」することもある。しかし、往々にして一方通行的な内容の投稿にはレスがつかない。

6/7に京大3班Bから書き込まれた『気づいたこと』と題される投稿から、フリートーク頁で「ガイジ発言」に関する議論が行われた。この議論は班という枠を超え、6/18までに7名の書き込みがあった（1班のべ3人（実際2人）、3班のべ4人（実際3人））。この班を越えた議論は、ビデオチャットでの議論の中盤、後述する「体験談」の回の直後であり、受講生がオンラインツールに慣れてきて、より発展的な利用方法などを模索するようになったということの裏付けになるかもしれない。

（京大1班D、5/20掲示板）：昨日、小学校を訪問してきたときの感想をちょっと述べたいと思います。高学年の子になると、普通に「ガイジ」などの耳に痛い言葉を連発したり、

表3.3に示した文化的差異として、京大は書き言葉、鳴教大は話し言葉ということを挙げたが、「京大の書き込みばかり。レスがなかったので減っていった」（京大2班A）や、「鳴門側はもう少し書き込んでくれないと…礼儀？」（京大3班A）など、今年度についても書き込みが比較的少なかった鳴教大の受講生に不満を持っていた受講生もいた。

次に、チャット（『井戸端会議』）の利用についてみてみよう。ログ総数は1,322件で、学生の投稿数は650件であった（残りの大半は入退室ログで、実質的には意味をなさない）。チャットはリアルタイムのツールなので、同時に複数

の受講生が入室しなければ、当然会話もできない。アクセスログによると、5/12に1度だけ2名（京大、鳴教大の受講生）が遭遇し、会話をしている（41分間、45件）が、班が違うこともあって授業の感想の交換といった内容に終わっている。これ以外はすべてすれ違いに終わっている。今後の計画ではこのチャットにおける「すれ違い」を改善する手段を検討しなければならないだろう。

今年度、チャットは1班で、待ち合わせ日時を決めて2度利用された。1度目は6/25に京大側の受講生のみ（鳴教大側は参加できず）で1時間56分（22:57～25:56）、2度目は1班全員で1時間40分（22:57～25:40）のチャットを行い、それぞれ、194件、282件の発言ログを残した（表5.4）。チャットの7割強の発言は1班の議論だったことになる。この2度のチャットは、ビデオチャット議論の後半でもあり、以下のログにみられるように、両日とも議論内容をまとめる意識が強かった。

第1回目の6/25には、194件のログを残している。突出して発言回数が多い者はいない。1回の発言あたりの文字数は、30字前後。これと第2回目（6/28）を比較してみよう。大きな違いは、鳴教側のキーパーソンGが入ったことである。第2回目の方が短時間の議論であるのにもかかわらず、全員を合わせた総文字数は、第1回目が5,496文字、第2回目が6,923文字と増加している。キーパーソンの発言をみると、発言数が110件と、28日の発言282件の内、39%を占めている。しかし、発言あたりの文字数は20.5文字と参加者中最も少ない。これは、役割規定の項で述べた、議論の進行役として構成員の発言を促すことや相づちなど“一言発言”の数が多いことによる。

（京大1班E、6/25チャット）：あともう一つ問題があるとすれば、「これはまとめに向かっているのか」ってコトw

（京大1班B、6/28チャット）：…んじゃそろそろ話し合いしましょか♪ なるだけまとめの方向で…

（鳴教大1班G、6/28チャット）：…とにかく発表に向けて、どんな風にまとめてこうかね？

表5.4 1班のチャットの利用状況

		6/25		6/28	
		発言数	発言当文字数	発言数	発言当文字数
京 大	A	54	26.4	39	27.7
	B	43	31.0	24	35.7
	C	20	31.0	14	31.0
	D	48	27.1	44	23.7
	E	29	28.3	34	26.7
鳴教大	F	—	—	3	24.3
	G	—	—	110	20.5
計		194		282	

※6/28の他班からの参加者のログ（14件）は割愛している

電子掲示板については、前半に議論の進度が遅かった3班の投稿数が最も多かった。また、電子掲示板の利用が最も少なかった1班は、2回に渡るチャットによって議論のまとめを行っている。このように、電子掲示板やチャットは、ビデオチャットの議論を補完していたといえるだろう。このことは、次項の授業構造の時間設計にも関係している。

5.5 反省会（振り返りの時間）と電子掲示板の機能

KNVでは、オンラインの電子情報メディアが複数準備されているが、それによって、議論が階層化された時間構造をもって進行した。毎週のビデオチャットの時間が基本単位であるが、その授業時間内でその日の議論内容を相互に確認しまとめ、次回までの課題（電子掲示板への投稿など）を設定する。ビデオチャット終了後、各大学で15～20分程度の振り返りの時間を設けていた。各回の議論のまとめを電子掲示板へアップロードし、構成員間で情報を共有していた班も見られた。これにより毎回話題が変化するのではなく、議論の積み重ねが可能となった。2班や3班に見られるように、毎回のまとめに、構成員が適宜内容を追加、修正することによって、議論進展の効率化を図ったこともある。このように、各班が独自に試行錯誤しながら電子掲示板（若しくはチャット）を使って、一週間の講義間に意見を述べたり、議論を進展させたりしていた。振り返りの時間や電子掲示板での議論は、他班との比較の中で自分たちの進捗状況を把握し、自ら進度調整する機会でもある。また、一番大きな時間のスパンは、半期継続する講義中に、どう議論をまとめていくかということである。

ビデオチャット終了後の振り返りの時間は、受講生とスタッフとの間でのオフライン議論の場であり、スタッフが受講生に直接に介入・指導できる場でもある。これを受講生はいかに捉えていたのだろうか。

まずは、報告の場として。授業時間は限られており、中途半端に議論が終わることが多いため、一旦まとめ（言語化）をすることで、その日の議論に区切りがつき、半期のスパンの中でその授業で行った内容が授業全体の「構造」に組み込まれることになる。全員の前で発言することによって、同じ班に属する構成員の総意として議論内容を確認する場にもなっている。

次に、他班の動向を知る場として。他班の議論の内容や進捗状況、コミュニケーションの工夫などを知る機会であり、これらの情報を自分たちの議論へ持ち込むことも可能となる。以下のように、他班の進度や自班の位置について気になる受講生が多かった。

（鳴教大2班F、インタビュー）：最初2班の議論が噛み合わず、沈黙が続いたとき、ほかの班はスムーズだった

こうして、たとえば「他班と比べて自分たちは仲が良い」といった比較も可能となった。

3つめは、他班やスタッフの意見や感想、つっこみや助言を受ける場として。「1班のコミュニケーションが上手くいっているとスタッフに指摘された」（鳴教大1班G）、「困ったときに改善案を出してくれる」（鳴教大2班F）など、スタッフのコメントが気づきを生んだり、議論の進行のヒントになったりした。コミュニケーションが上手くいっていると指摘された1班は、大学間の対立意識を超えて「1班の構成員」としての自覚を得て、ほかの班から自分たちを差別化した。また、この振り返りの時間で、「同じ行為（課題を決定し、オンライン経由でグループ間議論を行うという行為）を行った」グループ間でお互いのコミュニケーションの違いがあることに自ら気づく者もいた。

それでは、電子掲示板はどういった機能を果たしていたのだろうか。ビデオチャットは週に1度、1時間程度である。しかし、電子掲示板には、受講期間中、発言記録（ログ）が保存されており、サイトにアクセスすればいつでも内容を読み返すことができる。議論はビデオチャットを主なメディアとして進められたが、それにもかかわらず電子掲示板が「なければ困った」という意見がほとんどであり、なかには、掲示板の方が主として機能していたという発言すらあった。京大側の受講者の数名は、ほぼ毎日掲示板にアクセスしており、「書き込みを週に1度はする」というタイムスケジュールを自らに課していた受講生もいた。

電子掲示板の機能は、まずは次週の議論へのつなぎ役である。授業の前半では、自らの体験談による話題提供や書籍の紹介など、単発の投稿が多かったが、次第に議論の進行自体に関わる書き込みが増えた。「前半は感想などだったが、後半は授業を踏まえて●さんなどが次に繋がるような書き込み」（鳴教大1班E、インタビュー）を行ったと

いった発言もある。ビデオチャットでの議論のまとめは、「備忘録のようなもの」であるが、「会話では重要点があり出てこない」が、あらためて文章化することで考えがまとまることもある（京大1班E）。授業前日に見返すことで議論の導入を円滑にしたり（当初は前回の議論の内容を思い出すため、ビデオチャットの最初の時間を使っていた）、全体をまとめるにあたって掲示板への書き込みの蓄積が役立ったと回答した受講生も多かった。

次の機能は、ビデオチャットの代替ツールとしての利用である。ビデオチャットで言い足りなかったことの補足や、発言の機会を失った際に電子掲示板が利用された。ビデオチャットの時に言語化できなかったことを時間をかけて書き込むのである。

（京大3班B、インタビュー）：ネットミーティングでは距離が出来てしまい、言いたいことが言えない、却下されてしまうので、なければ議論にならなかった

さらに次の機能は、振り返りの時間同様、他班の動向を把握することである。他班との進捗状況の比較を超えて、他班の議論内容に興味をもつ受講生もあり、ときには飛び入りで他班の学生からの書き込みがあることもあった。「もう少し班を超えて議論したかった」（京大3班B）という発言は、このような実際の議論の広がりに関連している。

電子掲示板が気軽に利用されたのは、KNVサイトの特質によるかもしれない。この掲示板は、スタッフおよび受講生のみがアクセス可能な閉じた掲示板であり、実名での投稿による安心感があったであろう。議論の内容を自由に覗ける「他者」といえるのは、他班の学生とスタッフだけである。また、とくにビデオチャットの接続がうまくいかなかった初期段階では、授業内外で議論を進めるために利用せざるをえなかった。これによって全員が掲示板の使用に慣れたことも、気楽にしかも頻繁に用いられたことの要因であるのかもしれない。

以上、振り返りの時間や電子掲示板が、議論の階層的時間構造に対し、いくつかの機能を分担しながら授業で用いられてきたことについて述べた。

5.6 学びの構造の連続的な構造化

これまで述べてきたことを踏まえて、学びの構造の連続的な構造化について全体的にみていきたい。表5.5に週毎の電子掲示板への投稿数を班別に示した。授業中の投稿や他班からの投稿は除いている。

表5.5 講義回ごとの班別掲示板投稿数（ビデオチャットでの議論期間）

	1 班		2 班		3 班	
	回数	内 容	回数	内 容	回数	内 容
第4回 (5/11～)	5	接続不可	2		2	接続不可
第5回 (5/18～)	3	掲示板→チャット 進展せず	2	ビデオチャット	6	チャット 京大中心での議論
第6回 (5/25～)	6	チャット→I P 電話	4	チャット→I P 電話	8	チャット→I P 電話
第7回 (6/1～)	7	体験談	9	体験談	28	苦痛、多忙
第8回 (6/8～)	6	慣れ 意思疎通良好	11	「間」を感じる	13	鳴門側1名 前半ビデオチャット不具合
第9回 (6/15～)	0	スムーズな議論をしたい	3	スムーズな議論をしたい	9	噛み合わない
第10回 (6/22～29)	5	「まとめよう」 チャットでの議論	6	まとめを意識	9	体験談

※授業時間内の投稿、他班からの投稿は除外

学びの構造の連続的な構造化は、学生間のコミュニケーションの比較的安定的で連続的な変容である。最終年度 KNV におけるこのような構造化は、1 班、2 班で典型的に見られる。第 4～6 回目は、機器のトラブルで満足のいく議論ができなかったが、第 7 回のビデオチャットが問題なく接続した際に、〈構成員が順番に体験談を語る〉ことで、飛躍的にコミュニケーションが取りやすくなった。第 8 回以後、6/9 までは、京大の学生が立てたスレッドに対して、鳴教大側の受講生からのレスは 1 回のみであったことから、それまでは互いに牽制し合っていたことが伺える。この後は、大まかに言うと、議論のスムーズな展開、機器への慣れ（第 8 回）、より快適な環境への要求や工夫（第 9 回）、「まとめ」意識の現れ（第 9～10 回）といった議論の大きな流れは、両班ではほぼ共通している。

順に「体験」を話すことによって、全員が対等な発言機会をもち、個々人に固有な興味が構成員全員にある程度共有される。最終テーマを決定するにあたり以下の例のように「このテーマでは私は発言できない」と取捨選択をするケースもあるが、議論へ参加するにはある程度の体験的な前知識が必要であるから、この取捨選択は無理からぬことである。体験の共有は、議論の内的な進展にとって重要な条件である。当然のことだが、体験談から、あるいは体験談の共通部分から、議論が発展させられる。とはいえ、具体的な体験談によって、その具体性を超えないように議論のテーマが絞られるという欠陥もある。体験談の受け渡しなどによって基本的なコミュニケーション環境が整ったことを前提にして、たとえば第 9 回では、「体験談の交換で議論が深まりにくい」、「意見を求められなくても議論に入ってきて欲しい」など、より高次のコミュニケーションの環境が模索されている。この流れの中で、1 班は、授業時間外にチャットを積極的に利用することへ向かったと考えることができる。

（京大 2 班 D、インタビュー）：しゃべれるようになったのは、テーマが受験っていうのになったのがありますね。まあ両方、どっちも、向こうは現職ですからね、そういうのやってるし、こっちもそういうのは経験してきてるから結構色々しゃべれる。その頃、国際理解教育になったかなんかでですね、それで、そんな、俺ら問題意識ないよ、みたいな感じで（笑）。

以下の電子掲示板の書き込み内容の流れから、学びの構造の連続的な変容の様子が読み取れる。

	第 1 掲示板より【1 班】	第 2 掲示板より【2 班】
～第 6 回 （～6/1）	（5/14 京大 C：提案）：ほかのみなさんが何をやりた いのか、とりあえず伺いたいです。 （5/16 京大 D：提案）：議論を盛り上げるために、一 人ずつ何でもいので、思ってることを「主張してもら う」というのはどうでしょう。 （5/18 鳴教大 F：話題提供） 学級崩壊の経験は、ありますか？	（5/16 京大 C：出だしの世間話）：どうも、京大の堀 家です。阪神が三連勝してめっちゃいい気分です（笑） （5/24 京大 A：ほかの班の進捗を意識）：ほかの班と 比べて書き込みが止まってしまいましたね…。
第 7 回 （6/1～）	ビデオチャットで体験談	ビデオチャットで体験談
第 8 回 （6/8～）	（6/9 京大 C：遅刻についての話題） ぼくの・私の参考文献	（6/8 京大 D：ネタの提供）：代わりに教師塾を主催 している原田隆史氏の HP のアドレスを載せておきます ので、興味があればご覧ください。（メッチャ宣伝みた いになってますけど） （6/9 京大 A：まとめをアップロード）：忘れないう ちに今日の話し合いをメモ的に書いておければ、と思い ます。

第9回 (6/15～)		(6/14 鳴教大E：まとめを意識)：あと数回で終わってしまうこの授業！このまま楽しく終わればいいものの、我々にはレポートがどうしてもつきまとう。授業で話すのは時間がもったいないと思ったので、書き込みました。 (6/15 鳴教大E：まとめの分業を提案)：今日の話の付け加えてをお願いします。あと2回がんばるぞ～(^！^)
第10回 (6/22～)	(6/26 京大B：チャットの報告)：25日23時から井戸端会議でチャットをしました。	(7/2 京大B：まとめ)：タイトル：8・15・22日まとめをひとつにしてみました。

この連続的構造化の流れは、初年度の京大の学生から掲示板に書き込まれたログにも見られる。

(初年度京大 5/28)：目指すは現状打破！！ さて、この研究室、壁に当たってるっていう感じですね。
(苦笑) 僕が思うに、ここは第2の段階を迎えたのではないかと。第1段階は、「実験的なネットミーティングの運用から、その機能やメリット&デメリットを手探りする段階」そして今迎えている第2段階は、「第1段階で手探りしたネットミーティングの機能などを認識し、その機能的制限の中でどれだけ生産的な時間を作るか、を検討する段階」ではないでしょうか。今まさに、私達はこの第2段階の壁に当たっていると言えると思います。…

一方、このような連続的な構造化が見られるにもかかわらず、今年の1班は、むしろ議論が深まらなかったと感じている。これは何に起因するのであろうか。

(鳴教大1班G 6/28チャット)：議論が発展しなかったのって、なんでだろ？

(京大1班B 6/28チャット)：壁が薄くなる過程と議論の深まりにはふつう関係がある気がします。でも僕らの議論ってなかなか発展しなかった気もする

個人の体験談に終始したことで、各構成員の発言に対して、反論や疑問の形での返答がなく、聞き手は「あなたの体験談」としてすべての発言を認めざるをえず、批判的な議論が抑えられた。つまり、「軋轢あり」の環境、つまり反論や疑問がないと議論は深まらない。これも一つの理由であると考えることができる。今ひとつ、議論が深まらない理由として、次のような受講動機について説明する発言がある。

(京大1班A)：…せっかくだから教育について色々話したいというのが先に立ってしまって、私の中では焦りがあったんですけど、他の人たちは教育について話すよりもネットミーティングはどんな感じなのかとか、そういう関係性作りの方に興味があったみたいで、最初はちょっととまどいがあったんですけど、教育について話さなきゃ話さなきゃっていうような、意識がだんだん薄れてきてからは凄いい気楽に話せるようになって、凄いい楽しかったです。

ここには、ネットミーティングにおける形式優位の立場と内容優位の立場との間の対立がある。リーダーシップ論で言えば、達成優位型と集団維持優位型との間の対立である。田中（2003）は、KNVのネットミーティングによる対話という基本設計が、たとえば「あなたと私はお友だち」といったメタメッセージを含む「お喋り」の欠如した乾燥した機能的な意思疎通をもたらしかねないと述べている。今回の1班は、あたかもこのような対話の乾燥化に逆らうかのように、「自分たちの班は仲がいい」と言明する。対話における形式が優位になれば、内容は疎かになる。逆もまた真である。「仲が良い」という形式優位・集団維持優位の選択は、内容や達成の捨象と裏表であるのかもしれない。

インタビューの際、「1班は仲がいい」という発言（書き込み）が議論の深まりに対して妨げにならなかったかを尋ねてみた。この発言は、京大一鳴教大という対立構造を超えて（他班を外部としつつ）自分たちの班の結束力や帰属意識を示すものである。電子掲示板や振り返りの時間で、他班との相対化や比較によって「自分たちの班はこういう（仲がいい）雰囲気だから」といった自己規定を行い、それによって自分たちの帰属集団を創り出した。ところが、逆にこの自己規定から抜け出ることができなくなったということなのかも知れない。つまり、次のインタビュー回答にあるような「反論がしにくい状況」ができあがり、「沈黙の螺旋⁶⁾」構造が生まれたのではないだろうか。しかしながら、逆にその仲の良さが、夜中にチャットで全員が集まる状況をつくったともいえる。それでは、チャットでは、議論は深まったのだろうか。それとも、お喋り感覚で深い議論にはならなかったのだろうか。

（京大1班D 6/28チャット）：わが1班には笑顔と頷きが多かったってスタッフの方が言ってましたが、これをもって大きな要素では？

（京大1班A 6/28チャット）：うーん、なんて言えばいいのかな？ 仲良くなると、私の場合相手の意見を尊重しなくなっちゃうから、相手が気を悪くしたらやだな、とか、仲が悪くなっちゃったらどうしようとか

（京大1班A、インタビュー）：今になって思えば、人間関係とか関係作りとかいう点では凄く上手くいったと思うし、実際楽しかったんですけど、議論をほんとにするのであれば、あそこまで和気藹々とした感じになってたら、一人の人が意見を言ったことに対して反論がしにくい状況だったんですよ。…あの雰囲気の中だったら議論、深まるって感じではないだろうなとは思います。

この背景には、振り返りの際の教員のコメントによる後押しがあったのかも知れない。

（京大1班D 6/28チャット6/28）：京大側の教授も、1班の関係形成について発表するかもって言ったら、結構、嬉しそうでしたし。それを待ってたんだよー 的な

一般的に言って、受講生個々人のもつ教師や現場、京大生といったステレオタイプなイメージは、当初は警戒心を生み出す。しかしこの警戒心は、実際に異文化とその担い手に触れることによってある程度は超えられ、自己や自分側の構成員の文化が相対化され、同意、納得、制限、遠慮、無視、調整、方向付けなどによって相手との関係がじょじょに構築されてくる。たとえば今年度は、京大内では、学年差に起因する微妙なラベリングが生じていた。これに加えて、大学間にも年齢差はあった。しかし、これらの年齢差による会話での一たとえば敬語の使い分けといった一やっかいさは、「慣れ」により徐々に解決された。

各班とも、「構成員が順番に体験談を話すこと」で発言機会が均等に与えられ、これが直接的な関係を成立させる大きなきっかけになった。しかし、それにもかかわらず、「これからやっとなんかできるところだった」（京大教員A、振り返り）という水準を超えることはついになかった。これは何故だろうか。次の回答のように、最終日まで議論

をまとめなければならないという時間的制約があり、これが議論を否応なく深めさせるきっかけとはなった。しかし、KNVのような授業において議論に十分な深まりを求めるためには、このような時間設定だけでは、明らかに不十分である。

（京大2班B、インタビュー）：…今回はまとめよう、まとめようって感じで終わってしまったんですけど。もう半期あったら立派な議論ができるんじゃないかなって、半期あったら議論やって、しっかりしたものがまとめられるんじゃないかなって、そう思うんですけど。

6. 学びの構造の偶然的飛躍的質的な非連続的構造化

次に、非日常的なハプニングやずれが、学びの構造の構造化にどのような作用を及ぼしたのかをみでみる。ここでは主として、コミュニケーションの遮断から回復へと向かった3班の状況（『3班事件』）について考察する。これに次いで、2度にわたる機器のトラブルによる非連続性についても考察する。

6.1 突発的な契機『3班事件』

初年度のKNV実践では、顔とラベリングをめぐる紛糾があった⁷⁾。京大側の学生が画面に顔を出さないことに端を発し、鳴教大側の受講生が何の断りもなしに班を入れ替わったことへの非難がなされ、その際の京大側受講生からの掲示板への投稿での「あなたがたはどこにいても所詮教員でしかいられないんですね（初年度5/29）」というラベリングが、以後の議論の展開を強く拘束し妨げることになった。この2班の紛糾は講義終了時まで修復できず、学びの展開は、ほぼ挫折に終わった（これを『2班事件』と呼ぼう）。田中（2003）はこの事件を、ビデオチャットという非日常的で非人間的な状況設定を学生の側が何とか超えようとした〈人間化〉の企ての挫折としてとらえている。その際、ビデオチャットと掲示板による意志疎通における（日常的な話し言葉による意思疎通様式からは懸け離れた）学校言語の圧倒的優位もまた、人間的関係の樹立を妨げた原因の一つであるとも指摘している。

2005年度の3班もまた、『2班事件』と同じようなラベリングによる「コミュニケーション遮断」の大きな危険に直面した。しかし、この危険は何とか回避され、コミュニケーションの回復と展開の方向へ向かうことができた。この『3班事件』では、当初、京大側の投げかけた発言の多くが、現職教員大学院生の「現場」とか「経験」とかの言葉によってコミュニケーションの外に追いやられ、コミュニケーションそのものがうまく展開できなくなっていた。コミュニケーションの切断である。ここでは、教職現場の立場に固執し京大生の発言を受け付けない現職教員院生と、このような硬さを現職教員というラベリングで逆に固定化してしまう京大生との間で、互いに癒合する出口のない関係ができあがり、これが固定化されていた。しかしこの癒合は解き放たれ、関係は劇的に変化する。

3班は、京大対現職教員（対鳴教大ではなく）の固定的対立構造から、いかにして脱却したのか。あるいは、議論を行うために必要な直接的な人間関係は、いかに形成されたのか。これらの問いに答えることは、対面と比較して意思疎通の困難なオンライン上のコミュニケーションの改善に対して、一つの有力な示唆を与えるものとなるであろう。

まずは、対立構造脱却までの関係の変化を見ることにしよう。ビデオチャット前半のコミュニケーション遮断さなかでの、電子掲示板への投稿とインタビューの回答を示す。まずここには、現場に関する情報を学生に「教える」という立場が鮮明に現れている。

（鳴教大3班E、6/7掲示板）：今、みなさんの読ませていただきました。いくつか私の考えを述べたいのですが、

（鳴教大3班E、6/8掲示板）：今日は用事があって出られないので、学校の今について少し情報を提供し

たいと思います。

（鳴教大3班E、インタビュー）：同じ、今現職でありながら、学生のレベルでっていうようなことだったんですが、教育の問題ってことがあったんで、どんなテーマできても、こちらはまず、受けて立とうと、これを話したいんだっていうことではなく、それが非常に自分が興味があることで、それなりに、だし、現場のことであれば、それなりだし、っていう最初の感じでは、いましたね。

（鳴教大3班E、インタビュー）：…ですから、彼らのいってることはわかるんですけど、もっとこちらの、弊害のほうがこちらは多くて、その辺については、非常に一般論で話しているのと、現場の、実情で話しているんで、非常にかみ合わない部分と、…その中で、余りにも、一面的な話しとか、たとえば、塾でも、今は、詰め込みだけではよくないので、そうではないという動きをしてるわけですよ、今現在、そのへん情報がどこら辺までか、小学校を対象にでしてねっていうのもあったんで、学習塾の調査をしたものの、十年くらい前の結果のものとか、私が掲示板にどーんと貼り付けて、こういうもんなんですけどねって、それが分かっていってこれてるのかなって、暗に検証として、まあ、見てくれたかどうかは分かりませんが、…

（鳴教大3班E、インタビュー）：何かのときに、結構いつにもなく、珍しく、あんまり分かってないってことですか、って言ったときは、そうですね、っちはっきり、珍しく私が言ったことはあったんですけど。分かってるといっても、間口がありますよね、どこからの切り口から分かってるかっていう部分の中で、そこがやっぱり、私がもっている部分と違うから、同じ土俵に立たないと話は進まないんじゃないのっていうような話も最初、話をして、だから現場の情報を、現在のことを、なにか載せて行きましょうかっていう提案をしたときに、いらないって言われたんですよ、現場の話は。それは最初のころショックでしたね。

次に、ビデオチャット初期の遮断状態の段階での京大側受講生の投稿をみる。議論を進めようとする京大側受講生からの提案がいくつか見られる。しかし、チャットを利用しようという京大側からの提案も結局実現されなかった。インタビュー回答からも、受講生たちは当初、「教える—教えられる」という関係における自己規定に関連して、両大学間の文化的相違を強く感じていたことが読み取れる。

（京大3班B、5/30掲示板）：てかさー。話進まんやん。みんなもっと書き込もうよう… 忙しいのはお互い様でない…？？

（京大3班A、6/3掲示板）：全員が暇な時間にチャットルームに集まって議論しませんか？

（京大3班C、6/7掲示板）：皆さんそれぞれにとってもお忙しいようですが、授業時間以外の話し合いも積極的に進めなければこの授業を有意義なものにすることができないと思います。そこで、携帯（お持ちでない方いますか？）で連絡を取り合ってははどうでしょう？…

（京大3班C、インタビュー）：最初のころ掲示板を、話が授業中にあんまりすすまなかったんで、掲示板で次の週までに書き込むっていうのをずっとやってたんですけど、その時に、話し合いのときにはどうしても●さん（E）が年上っていうこともあって、堅くなってしまうし、●さん（E）はあたしたちに教えるみたいな感じで、なんていうのかな、先生言葉みたいな感じになってるので、それを崩すために、掲示板には、大阪弁で書き込んでみようとか、そういうことを色々やってたのは、いま思い浮かぶことなんですけど。

3 班の京大側受講生の振り返りの時間は、解放の場として捉えられていた。

（京大3班B、インタビュー）：振り返りは、3 班にとっては愚痴を言える場所というか、発散できる場所で、それがあったから、よっしゃ次もがんばろうとか、次はこうしていこうとか、そういう風に思えたかなと思います。

（京大3班C、インタビュー）：ネットミーティング終わった後で、ここでみんなで京大側で話し合う時間は、あの、捌け口、だったと思います。こっちの人とは遠慮無く話ができる、ほとんどクラスメートだし、まあ、なんだろう、今日ネットミーティングであったことを面白おかしく話すことで、なんていうのかな、話したいことを全然話せない訳じゃないですか…

この時期の電子掲示板の利用状況についてみてみよう。表5.3でみたように、3 班は電子掲示板を最もよく活用していた班である。表5.5で時系列的に見た場合、投稿量は、第7～8回が28件、続く9回目までが13件と、そのほかの週と比較して増加している。スレッドを基準とした場合、京大側の受講生が立てたスレッドには京大側からのレスがつくことが多く、学内では比較的活発にやりとりをしている。これに鳴教大側からのレスが初めてつくのが6/10、つまり第8回目を過ぎてからである。一方、鳴教大側受講生が立てたスレッドに対しては、一週前の6/7に京大側受講生から初のレスがあった。ちなみに、キーパーソンとして挙げられた鳴教大Eの発言に対しては、最後までレスがつかなかった。

次に、3 班のコミュニケーション関係が遮断から回復へと劇的に変化した第10回の講義に注目しよう。鳴教大の現職教員Eは、それまで京大生に対してはともすれば防衛的であり、自らはできるだけ理論武装し、教員（または教員としての自分）を擁護しようとする立場をとっていた。つまり、京大生に対する「理論的、現場未経験」というラベリング、自分自身を含めた現職教員の「実践的、現場経験豊富」というラベリングが貼られていたのである。このラベリングを固定化することと防衛的であることとは、おそらくは相補的・相乗的であり、悪循環の回路を構築する。一方、京大側は「教える」「教えられる」というラベリングを拒否し続けていた。こうして、双方の互いに関するラベルは固定化され、両者はともに互いに対して防衛的になり、双方のコミュニケーションは遮断される。

受講生Eは「東京、文部省は情報が早い」「今も頑張っている人がいるよ」など、京大の受講生の枠外へと話題を転換し、京大側学生に対して「データ」を持ち出して対応する。京大側は、この種の発言を逸らして、対話の流れを「本来の軌道」へ引き戻すような働きかけが多くなる。そのなかで、このままでは永久に議論が始まらない、という怒りと不安を抱えることになる。しかし、まさにこの怒りと不安の極度な高まりこそが、コミュニケーション関係を再構成するきっかけとなる。

（鳴教大E、ビデオチャット）：…今日は手元に3 人の書き込みをプリントアウトしたものをもっています。現場の人間としてはここはインプットし直してほしいところがあるので、…

（鳴教大E、ビデオチャット）：…その現実を頭にいれておいてほしい。…

（鳴教大E、ビデオチャット）：情報の出所は？

（鳴教大E、ビデオチャット）：…●さん（京大B）の書き込みで、今行われている授業形態ではそういう力はないとありましたが、「今行われている授業形態」とはどういう授業形態を指しているのでしょうか

...

（京大A、ビデオチャット）：それはそうです。ここでは簡単に考えるために無視しました

以下の京大3班Bの3度にわたる強気の発言（直接的な人間関係での議論に持ち込もうとする強い意志を持った発言）に注目しなければならない。このやり取りがコミュニケーションの再構築に向かう転機となった。

（鳴教大E）：どうすればいいと思いますか？

（京大A）：それをこれから話しましょう。

（京大B）：この授業において●さん（鳴教大E）には教育現場にいた先生代表として教えに来た立場ではなく話し合いに参加していただきたいです。

（京大C）：みんなでこういうのはどうだろうという話をしていきましょう。

（鳴教大E）：はい。現在研究中なので、出てくる提案についてすでにやっている部分についてはそのことを伝えたいと思います。

（京大B）：それは●さん（鳴教大E）の知っている範囲での話ということになって、ほかはわからない。

（鳴教大E）：東京、文部省は情報が早い

（京大B）：早いというのは遅れている地域もあるということ

（鳴教大E）：ここきて、…そういうことの導入に苦勞している先生がいることを知った

ビデオチャット（第10回）より

この転機の直後の授業時間では、京大側の議論の進め方の提案に譲歩した「それで構いません」という発言がある。しかしここではなお、「現実から離れすぎないか危機感を覚えただけ」という形で、現場の話から離れることへの危惧や不安、すなわちそれまでのありように拘泥する自己肯定的固執もみられる。この不安や固執を押してなされた議論の進行に関する確認（「広がってないということで考えるのではなく、広げようと考えればいいですね」）に対して、京大Bから「同じ立場」に立って議論することへの念押しがあった。

（鳴教大E）：それで構いません。現実から離れすぎないか危機感を覚えただけ。

（鳴教大E）：広がってないということで考えるのではなく、広げようと考えればいいですね

（京大C）：それもあると思う。現状で満足してはいけない。教育は結果が出るのに10～30年といわれている。よりよくしていく方向で考えていかないと意味がない。

（京大B）：同じ立場で話しましょう

ビデオチャット（第10回）より

一方、京大Aは、京大B、Cが、鳴門側現役教員Eに対して強く発言したことに対して、今後の双方のコミュニケーションがうまくいくかどうかについて強い不安を感じている。

（京大A）：●が核心をえらいついて。やめろっていうのに

(教員)：ずっとだまっていたね

(京大A)：途中で非常に怖くなって。大丈夫だろうか。うまくいって今日は非常によかったです。(大勢つつこみ)

(京大A)：急に核心について、それ、いいのかなと。

振り返り（第10回）より

この転機以降では、3班でも、ほかの班の「連続的な構造化」と同様の流れをたどることになる。第10回（6/22）では、受講生が順に自分の体験談を交換する。たとえば、以下は、直接的な人間関係に立脚した発言である（京大生に対して鳴教大Eが共感を求めるような感じが受け取れる）。

(鳴教大E、ビデオチャット)：…同僚としてみても「え」と思う人はいる。私がいく学校はまじめな人が集められている学校ばかりだったが、友達の話をしきと「え」と思うひとがいる。何で同じお給料なのと文句をいってたりもする…

授業後の振り返りでは、この体験談に関して、京大の受講生Bが以下のように振り返っている。教師—学生—の関係が崩れ、対等な会話を始めたことが読み取れる。相手が折れ、議論が前進し始めたことにより、自らも「そういうのも確かに必要だという感じ」と教員という視点も議論を進める上で大切であることに気づいている。相互的な関係の構築である。

(京大B)：じゃあいい授業はどんなのだったかを言っていこうことになって、●さん（E）がこちらにふってきたので、●さん（E）はどうだったのですかという話になったら、いい感じに話ができて…

(京大B)：それまで「んー」と（しかめっつら）で聞いていたのが、●さん（E）でも「え？　と思うような教師もいるのよね」みたいな話を

(京大B)：たぶん●さん（E）には全体を否定されているように感じて、そうじゃないわそうじゃないわとなっていたのが、自分の観点から見て、そういうのも確かに必要だという感じに変わってきたから

振り返り（第10回）より

現職教員（鳴教大E）は、自らの体験談を話すことで、「学生・生徒の立場」に気づき、また、他人の体験談を聞くことで、自分が教員の一例に過ぎないことに気づいたのだろうか。あらかじめ自分で調査したデータを示して相手の発言を遮断するのではなく、自分の言葉で相手に話しかけることによって、それまでとは質的に異なる双方向性の会話が成立することになる。

この回のビデオチャット終了時のまとめ段階では、鳴教大Eは、受け手側の役割にまわり、（1・2班のキーパーソンにみられたような）一歩外に出た議論の調整役の役割を担っている。この役割規定は、この回の京大側とのやり取りが契機となって自然に形成されたものなのか、鳴教大E自身が察知し、意図して買って出たのかについては読み取ることができなかった。

（鳴教大E、ビデオチャット）：今日の結論は出ているので、一人一人が今日の結論としてこう思ったということを書き込めばいいですか。

（鳴教大E、ビデオチャット）：●さん（鳴教大D）の提案を踏まえたうえで、理想までかければ書きましょう。

翌週の3班の議論は、引き続き回復状態を保持したまま進行した。以下の掲示板の投稿は、関係が回復した直後の書き込みである。関係の気まずさに言及したと思われるが、鳴教大Dの役割として関係の維持や「和み」の要素があることが読みとれる。

（鳴教大3班D、6/28掲示板）：それと、“戦争はんたーい！”、もう残り少ないことですし、みんなで平和的に議論していこうよ。

3班の意思疎通遮断状態でのやり取りについては、教員の介入が必要か否かについてスタッフ間で相当議論した。第9回（6/15）の授業後の振り返りの時間に、鳴教大教員Bの「京大の学生から気付かされることはあるのか？」という質問に対し鳴教大受講生Eは「ある」、また、「現場の問題でなく、文科省の政策について議論すればどうか？」という質問に対しても「それなら議論できる」と答えている。

この応答について考えてみよう。議論開始当初から、この現職教員は京大側からの発言に対して「それは実際の教育現場にはあてはまらない」といった防衛的な発言や投稿を繰り返していた。このことについて教員Bが尋ねた訳である。議論に「教育現場」を持ち込むと、圧倒的に優位な立場から現職教員が託宣することになる。そのため鳴教大教員Bは、助言という形で受講生たちの状況構成に間接的に介入し、「現場から政策へ」と話題を転換させることで、一方通行的発言に歯止めをかけようとしたものと思われる。だが、以下の現職教員へのインタビュー回答によれば、この意図を本人がくみ取ったかどうかについては疑問である。

（鳴教大3班E、インタビュー）：振り返りの際に、●先生（鳴教大教員C）に「学力の話題のときにはデータできちんと話をしないと」と言われた。

以下は第10回（ビデオチャット最終回）前日の投稿であるが、第9回の教員Bの助言や、まとめの意識などから、すでに状況打破に向けて打ち解け始めていた気配が伺える。

（鳴教大3班E、6/21掲示板）：こんにちは！みんなの書き込み読みました。「そうだ！ そうだ！」とうなずきながら読みました。

京大の振り返りの時間については、京大の教員Aのコメントが、議論の進展のきっかけになったと考えられる。これが事実であれば、今回の教員の介入は一応は成功であったといえるだろう。

（京大3班B、インタビュー）：前回の時に、前回か、前々回かもしれないけど、まとめのときに、スタッフの人らが、もっと言いたいことをいったらええねんていつてくれたから。そのあとどうなっても大丈夫だから、っていうバックグラウンドがあって、そういうのがあったから、思ったことを言わな、この壁は崩れないつて思ったのもあって、結構ヒートアップしていくなかでぶわーって言っちゃったっていう感じ。

別の視点からみると、以下のインタビューにあるように、議論テーマの変更が直接的な関係を構築するきっかけになっていたもといえる。当初の『学校と塾』というテーマ設定に対しては、小学校の現場教員の立場としては、「塾は不要である」といわざるをえない。この意味では、「塾」の話題では、発言は困難である。議論をまとめるにあたって、塾をめぐる見解のズレを指摘する内容のインタビュー回答や投稿（6/21）がみられる。

（鳴教大3班F、インタビュー）：「学校と塾」から「学校」にテーマ変更したときから議論が進んだ。最後2～3週は進度について不安があった

（鳴教大3班F、6/21掲示板）：…少なくとも学校と塾との求めているものがズレているので議論がかみ合わないような……。

議論のありようとは別に、音声機器の調子もまた、議論の進行に対して多少の影響を及ぼしたのかも知れない。第9回目までは、とくに3班で音声関連機器の調整がうまくいかず、エコー・ディスタージョンを生じていた（5.2項参照）。このため、発言者が文節毎に区切って発言しなければならず、コミュニケーションにおける完全な障害となっていた。しかし、10回目のビデオチャットで、この問題は解決された。また、ウェブカメラの使用（発言者のみ映すという）についても、鳴教大側受講生間の関係がわかりにくい、という感想もあった。

（京大3班C、振り返り）：そうそう。向こうの話も文章として聞けたし、こっちからも言えたのでスムーズにいった感じ。しかも今日は、相手の話を遮ることができた。

（京大3班B、インタビュー）：…ただ、画面にひとりしか映らへんというのを向こうに言えば、もうちょっと改善されていたかもしれない。向こう仲がどうなっているのかわかりにくくて、●さん（鳴教大D）とか、●さん（鳴教大E）と、●さん（鳴教大F）はどういう風な関係になってるのか。こっちがあまり、結構言ってばかりやったし。なんか、よしとしとくか、みたいな感じでした、私は。

以上のように3班は、コミュニケーションの遮断からその劇的な突破へと向かった例である。表面的には、京大受講生Bの発言が状況打開の突破口である。しかし、上に述べたように、教員の介入やコミュニケーションツールの状態、テーマ設定などもまた、遮断状態からの回復へ向かう非連続的飛躍をもたらす契機であったのかも知れない。

6.2 機器のトラブル

今年度は、まず、授業の前半の3週間にわたってビデオチャット接続の不調（トラブル①）があり、次いで、終盤から発表会に至る期間でサーバーの遮断（トラブル②）が引き起こされた。2度の大きな機器トラブルである。前者は、鳴教大側から京大側の各PCへのゲートキーパーを介した接続がうまくいかなかったことによるものである。数

回にわたり調整を行ったが、結局別の手段での接続を行うに至った。後者は、外部からの不正侵入による大学側からの遮断措置によるもので、学外からのウェブサーバーへのアクセスが制限されたのである。

このように、今回の KNV では、対話の遮断というハプニングが2度起きた。これが「学びの構造の構造化」にどういった作用を加えたかについて考察することには、重大な意義がある。通常、この種の遮断は否定的にしか受け取れないが、今回の KNV のような学生に構成させる授業の場合なら、「構造化」のきっかけとして、積極的・肯定的にみることもできるからである。

講義スケジュールの前半では、ビデオチャットが使用できなかったため、文字チャットや音声のみを利用して遠隔コミュニケーションを行った。すべての班で映像が問題なく繋がったのは第7回目（6/1）の講義からである。受講生の一部はこの変則的状态にすっかり馴れたかのようであり、驚いたことには、映像がつながる見込みのある時期に「それでもこのまま映像を利用しないで（言語のみで）も良いか」という質問があった。この点、もう少し考えてみよう。

トラブル①は、安定的な構造化と飛躍的質的な構造化の中間的出来事であり、コミュニケーション水準の段階的進展をもたらしたといえるかもしれない。授業開始当初のビデオチャット接続トラブルの際にすでに、受講生たちは、「ネットミーティング（ビデオチャット）が使えないなら、チャットを使おう」などといったような仕方、積極的にそのトラブルと直面した。あるツールが使えなくても別のコミュニケーション手段（より不利な手段であるチャットや電子掲示板の利用であったが）を求め、その別の手段の特性（たとえば表5.1のような意思疎通様式の違い）を体験的に学んだのである。偶然ではあるが、利用ツールは、文字（チャットや電子掲示板）＞音声（IP電話）＞映像（ビデオチャット）と、段階的に便利になってきた。このことによるオンラインコミュニケーションについての気づきや学びもあるはずである。トラブル①は、これらの意味で、受講生の積極的主体の状況構成を動機づけ、コミュニケーション環境を段階的に進展させたのである。このことが、1班のように「コミュニケーション」についての議論を主体的積極的に展開させたとも解されるのである。

後半のサーバー遮断のトラブルは、受講生にとっては発表会に向け、『さあ、まとめよう』と意気込んでいるまさにそのときの、京大、鳴教大間の完全な通信遮断であった。システム再インストール後、サーバーは復旧したが、この遮断措置のため、まとめの段階で1週を休講にせざるをえなかった。その際の受講生の反応は以下の通りである。臨時に外部に設置した電子掲示板には、1名からの投稿しかなく、受講生—スタッフ間の信頼関係が維持できるかどうかの懸念があった。しかし、2度目のトラブルに関しても、受講生たちは「仕方ないこと」と受け止め、むしろその障害を積極的に乗り越えていこうという意識があり、その障害を比較的あっさりと克服して、発表会に臨んだのである。

7. 教員側の課題

最後に、今回の KNV 最終年度に提起された教員側の課題についてまとめて記述しておく。本来なら授業論から見てもっとも重要な論点であるが、すでに上述の「学びの構造の構造化」に関する議論に関連する論点は出尽くしており、具体的な議論も行っているので、ここでは簡便に、論点だけをあらためて列挙し若干の説明を加えておくにとどめる。

①教員の指導性の問題

教員の指導性については、たとえば教員間の教育観の違いから生じる達成重視の「タスク」派と遂行優位の「プロセス」派の対立などが考えられる。しかしこのような教師間の指導上の対立や軋轢は今年度はあまり直接には感じられなかった。

本プロジェクトで教師集団がどのような指導を担うべきか（積極的 vs. 消極的、介入的 vs. 受容的、接近 vs. 離隔など）は、たしかに難しい問題であった。この難しさは、一部、遠隔授業というこのプロジェクトの状況設定に由来する。二つの大学の教育状況を全体的に把握することは難しいし、まして二つの大学の双方に指導的に関わることは、反応の把握の難しさも絡んで、容易なことではない。しかしこのプロジェクトにおける指導のあり方の困難さは、遠

隔授業に直接由来するというよりも、むしろ「学生が構成する授業」への教師の介入の難しさにこそ由来すると言わなければならない。

ともあれ、例年同様、今年度も、両大学の教員スタッフの間では可能な限り連絡を密にすると共に、京大側では、授業中種々の問題が発生した際には随時廊下会談⁸⁾を行った。このような教員スタッフ間の合意形成を前提として、授業の進行上必要であれば、振り返りの時間などを利用して受講生に対してさまざまな指導とコメントを与えたのである。

②教員の介入の難しさ

今回は授業進行に対して適正な介入ができたのだろうか。「何が起きているのか」を学生と共有できたのだろうか。今回、教員側が意識的、直接的に議論に介入したのは前節で論じた3班事件のみである。しかし、1班のテーマ決定に関しては、教員のコメントが間接的に受講生に教育と関連のないテーマでまとめを行うことに正当性を与えた、という一面もある。

インタビューでは、スタッフの介入が不適切だという意見はなかった。主に振り返りの時間でのスタッフの発言が「客観的な者」の意見として受講生に受け容れられていたようではある。「スタッフがあまり直接的には介入しない」という事実を、受講生たちは「この授業は、こういうものだ」という開き直りによって受けとめていたようである。ただし、この開き直りは、「いざとなればスタッフの援助を見込める」という信頼感に裏付けられているべきである。インタビューの結果などを見る限り、このような信頼感もまた、ある程度は確立されていたものと考えられる。

③教員間の情報共有

教員については、日常的にメーリングリストでの情報交換、打合せを行った。講義時間中は携帯電話、I P 電話（スカイプ）、チャットにより随時連絡を取り合った。ただし、京大側では、ネットミーティングが3つの部屋に分かれており、1カ所に固定されたP Cを利用してリアルタイムで連絡を取り合うことが困難であった。このような連絡は、たとえばP D A（Personal Digital Assistant）と無線L A Nの組み合わせなどで携帯可能なシステムを準備することで容易に達成可能であろう。

④スタッフの労力

主にビデオチャット使用に関する授業中の些細なトラブル処理は、受講生数が増えると対応しきれないだろう。また、教員はビデオチャット時に各班の様子を観察して回るが、どれだけの班であれば対応可能なのだろうか。これらの点も、今後の検討を必要とする。

⑤技術スタッフの負担

今回、会議などでビデオチャットの準備開始時間が遅れたことや、それに伴う設定不十分のまま授業が開始されるケースがあった。P Cのセッティングなど簡単な作業は、教育の1つとして受講生に行わせるのも負担を軽減する方法ではあるが、スタッフの誰か1人しかできないといった作業は可能な限り避けるべきであろう。

8. KNV における「学びの構造の構造化」

本稿では、本年度のKNVにおける「学びの構造の構造化」に着目して考察を重ねてきた。本稿の最初に述べたように、KNVのような「学生の構成する授業」では、教授・学習の相互行為が進行する「学びの構造」は、最初の時間にできあがった「構造」を土台にして、日常的持続的な働きかけや定例化した働きかけやハプニングの克服へ介入することなどを通じて、じょじょに構造化されていく。そしてこの構造の構造化によって、授業が構成されてくる。

「学びの構造の構造化」については、すでに見てきたように、日常的な連続的構造化と非日常的で突発的な非連続的構造化とを区別することができる。

8.1 学びの構造の連続的構造化

この授業で学びの構造がどのようにして連続的に構造化されたかについては、幾つかの観点から検討を加えてきた。

まず、学びのコミュニケーションが十分に展開されるためには、ラベリングと直接的な関係との間で適切なバランスがはかれなければならない。相互行為は適切な相互ラベリングによって安定した軌道を走ることができるが、その際、ラベリングが固定化され、軌道が狭く限定されてしまう危険性がある。この危険性は、そのつどに直接的な関係を活性化することによって、繰り返し回避されなければならない。学びの構造の連続的な構造化は、ラベリングと直接的な関係との間にそのつどに適切なバランスが見出される過程でもある。すでにみた3班事件は、このバランスが失われたことに起因する出来事であるともいえる。

次に、遠隔授業における学びの構造の構造化は、オンラインメディアに対する疎外論的発想（「オンラインにおける関係は本来のオフラインにおける関係の粗悪なコピーでしかない」とする発想）が克服されることによってのみ、可能となる。この克服とは、手持ちのメディアを最大限活用することを通して、他に替えがたい学びの有り様を出現させるとともに、その学びを通して、自分たちの日常的な相互行為（対面的なそれを含む）のあり方に対して、深い自省を加えることである。本年度のKNVでは、受講生たちは、メディア利用について日常的に小さな工夫を重ねながら、自分たちの疎外論的発想を自力で乗り越え、遠隔授業に相応しい学びの構造をじょじょに構造化していった。この限りで、「日常的な相互行為や教育に関する前理解を理解に高める」というKNVの主要な授業目標は、かなりの程度に達成されたのである。

さらに、学びの構造の構造化は、学びの集団が（キーパーソンを創出するなどの仕方）で役割を分化させ、役割システムを創出する過程でもある。キーパーソンは、ある場合には、達成優位の指導性を発揮し、別の場合には、集団維持優位の指導性を発揮する。この他に、場を和ませたり議論を切り出したりまとめたりする役割もまた、じょじょに分化してくる。こうして、役割システムの出現という形で、学びの構造の構造化が達成されるのである。

この授業での学びの構造は、ビデオチャット、電子掲示板、授業後のオフラインの反省会などの分業システムが完成することによっても、構造化される。この3者の相互補完性ないし分業の具体的で細かなあり方については、今一度本文を参照されたい。本稿ではこの分業のあり方について、数量データやインタビューデータなどを用いて、それなりに詳しく議論することができた。本稿の一つの成果である。

8.2 学びの構造の非連続的構造化

学びの構造の非連続的な構造化について、本稿では、「3班事件」と「機器のトラブル」の2つを検討した。

3班事件は、ラベリングと直接的関係とのバランスがうまくとれなかった典型的な事例である。鳴教大の現職教員大学院生Eは、京大生に対しては防衛的であり、自らはできるだけ理論武装し、教員（または教員としての自分）を擁護しようとする立場をとった。つまり、京大生に対する「理論的、現場未経験」というラベリング、自分自身を含めた現職教員の「実践的、現場経験豊富」というラベリングを遂行したのである。このラベリングを固定化することと防衛的であることは、表裏一体の関係にある。つまり、ラベリングと防衛性は、相補的・相乗的に高められ、一種の悪循環の回路を構築していたのである。他方、京大側学生は「教える」「教えられる」というラベリングを拒否し続け、相手側に「理不尽なラベルを貼る者」というラベルを貼っていた。こうして、双方のお互いに関するラベルは固定化され、両者は互いに対して防衛的になり、双方のコミュニケーションは遮断されていったのである。

この固定化された悪循環は、教員集団の支援によって支えられた京大側受講生の幾分攻撃的な働きかけと鳴門側受講生のそれへの受容的な対応によって切断された。つまり、関係そのものの解体に向かいかねない一触即発の危機状況は回避され、ラベリングを超えた直接的な関係が開かれた。こうして突発的で出来事を通じて、学びの構造の非連続的な構造化が達成されたのである。

すでに述べたように、今回のKNVでは、機器の不調による対話の遮断というハプニングが、2度繰り返された。通常、この種の遮断は否定的にしか受けとめられない。しかしKNVは学生が構成する授業であったので、学生たちは、この出来事を他人事として受けとめるのではなく、むしろ自分たちの状況構成に積極的に繰り返し込み、学びの構造の「構造化」のきっかけとして肯定的に活かした。受講生たちは、機器の不調という困難な事態を、自分たちなりの創意工夫によって乗り越え、学びの構造の構造化を進めたのである。

8.3 授業目標は達成されたか。受講生達は何を学んだのか

KNVの授業目標は、教育に関する前理解を理解へと深めることである。この点からすれば、本年度の授業では、受講生たちの議論はかならずしも深いレベルには至らなかったものと、消極的に判断できる。その原因としては、オンラインのみという授業設計や時間的制約を挙げることでもできるが、もっと浅い、機器使用の技術的レベルや教員の働きかけのありようについても、目を向ける必要がある。それについては、本文で幾つかの具体的なポイントを挙げておいた。

ただし、本文で繰り返し指摘したように、受講生たちは、ままたらぬ機器に否応なしに依存し翻弄され、理解困難な異文化に接し、難しい意思疎通のさなかにおかれつつ、しかしこれらの難しい条件を逆手にとって、自分たちで意思疎通と学びとを達成していった。教師集団は、そのつどの関わりや反省会での対話を通じて可能な限り、彼らの努力を支えた。KNVでは、教師集団にとって、遠隔教育の基本的な問題性を把握する学びがあった。これと同様に、受講生集団も、教育と意思疎通についてそれなりに学んだ。私たち教員スタッフが目にした彼らの生動的な活動にも、彼らのインタビューでの言葉の端々にも、その学びのありようは、たしかな手触りで私たちに伝えられてきたのである。

注

- 1) 鳴門教育大学側の2003・2004年度の授業名は「教育実践研究方法論Ⅱ」であった。
- 2) 2003年度の鳴教大側の受講生は8名のうち全員、2004年度は8名のうち6名が現職教員であった。
- 3) この場合の「直接的な人間関係」と「ラベリング」との対比は、ルソーの『学問芸術論』における「直接性」と「文明」との対比に対応する。ルソーによれば、文明は、礼儀や規則などの人為的構成物によって、人間のハートとハートとの直接的関係を、間接化しスボイルしてきた。このルソーの対比を、よく知られているようにスタロバンスキーは、『透明と障害』とも言い換えている。ルソーの言う「自然」は、時としてこの「直接性」を意味する。このような自然的直接性を理念として扱おうとする際には、「あなたの本を読むと、私は、四つ足で歩いて森に帰たくなります」というヴォルテールのよく知られた揶揄が念頭に置かれるべきである。第一印象という人為的構成物にそれ以後も一貫して免れがたく拘束されるのはたしかに間違ったことだが、そもそも誰も第一印象というラベリングないし人為的構成物に頼ることなく他者と交渉をもつことなどできないのである。
- 4) たとえば、対面では、目をつぶっていても会話の相手が立っている方向や距離はある程度わかる。これは、左右の耳に入ってくる話者の声の音圧レベルの大小差や時間差、地面や壁からの反射音の知覚などによって経験的に持つ能力である。
- 5) 「間」の効果について、中村(1997)は、適切な“間”は、「コミュニケーションの送り手と受け手のあいだの感性情報伝達のための最適な時間」だとしている。また、母親が子どもに本を読んでやるときに、息を止める“間”が同期しているなど、呼吸を介したコミュニケーションが存在している。KNVにおけるビデオチャットでは、音声に関して時間遅延が生じており、この“間”がずれることが、スムーズなコミュニケーションを取りづらくしている一要因でもあるだろう。
- 6) 世論形成の際に、自分の意見がマジョリティでない場合に、孤独を恐れて発言を控えてしまいがちであること。その結果、マイノリティが排除され、マジョリティが総意となるという仮説(Noelle-Neumann 1980)。
- 7) 紛糾の概要は、たとえば、田中(2003、p. p. 71-72)など。
- 8) 授業中に起こるさまざまな問題を解決するために、教員が教室外で随時議論を交わしていた。京大―鳴教大間の教員同士もIP電話やメールを利用して密に連携していた。「廊下会議」については、たとえばKKJ実践においても見られる(田中、2000)。

参考文献

Bollnow, O. F. 1959 Existenzphilosophie und Pädagogik. Verlag W. Kohlhammer. (峰島旭雄訳 1966 『実存哲学と教

育学』理想社.)

中村敏枝 1997 「“間”の解明」辻三郎(編)『感性の科学—感性情報処理へのアプローチ』サイエンス社、83-87頁.

Noelle-Neumann, E. 1984 *The Spiral of Silence: Public Opinion -Our social skin*, University of Chicago Press. (池田謙一
訳 1988 『沈黙の螺旋階段—世論形成の社会心理学』ブレーン出版.)

大山泰宏 2001 「多層的リアリティ構成を通じた教養教育の可能性」日本教育工学会第17回大会発表論文集.

大山泰宏 2003 「KNVをどう考えるか」京都大学高等教育研究開発推進センター第57回公開研究会資料.

Rousseau, J.-J. 前川貞次郎訳 1968 『学問芸術論』岩波文庫.

神藤貴昭・田口真奈・村上正行 2001 「高等教育におけるインターネット利用の可能性—バーチャル・ユニバーシ
ティ構築に向けて」『京都大学高等教育研究』7号、99-118頁.

神藤貴昭 2003 「KNV・京鳴バーチャル教育大学プロジェクト」京都大学高等教育研究開発推進センター第57回公
開研究会資料.

神藤貴昭 2004 『京鳴バーチャル教育大学(KNV)実践における教授者の役割と学生の学び』「大学授業実践の質
的研究にもとづく電子メディア化とFDネットワークの構築」研究合宿資料.

Starobinski, J., 松本勤訳 1973 『J. J. ルソー 透明と障害』思索社.

田中毎実 2000 「KKJ(京都大学慶應義塾大学連携ゼミ)実践の前提と展開」『京都大学高等教育叢書』7号、1-11
頁.

田中毎実 2003 「電子情報メディア革新と教育実践—大学での遠隔教育プロジェクトによる一考察—」『京都大学高
等教育研究』9号、59-74頁.

田中毎実 2004 「ラインの向こうとこちら—遠隔連携ゼミにおける学習集団・教員集団の異文化性—」『京都大学高
等教育叢書』18号、162-169頁.

上田薫 1992 『(上田薫著作集3) ずれによる創造—人間のための教育』黎明書房.

吉田文 2001 「IT先進国に見るデジタル・キャンパスの実態」バーチャル・ユニバーシティ研究フォーラム発起
人監修『バーチャル・ユニバーシティ』アルク社、27-53頁.

謝 辞

本研究は、文部科学省科学研究費補助金(基盤研究(B)、課題番号:16300270)「大学授業実践の質的研究にもと
づく電子メディア化とFDネットワークの構築」(研究代表者:田中毎実、平成15~17年度)の助成を受けた。KNV
の研究スタッフ、山田剛史、杉原真晃(以上、京都大学)、村上正行(京都外国語大学)、三宮真智子、山崎洋子、石
村雅雄、曾根直人(以上、鳴門教育大学)、神藤貴昭(徳島大学)の諸氏、さらにプロジェクトに参加してくれた京
都大学、鳴門教育大学の受講生諸君の協力に深く感謝したい。

*本論文は、酒井がまず全体を執筆し、これに田中が若干の補充を加える形で書かれた。しかし内容は二人の討論
に基づいているので、文責は両者にある。