

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 —

田中毎実

今日の教育の理論や実践ではしばしば電子情報メディアが取り上げられているが、その取り上げ方は多くの場合、「利用」という観点からのそれに限られる。しかし電子情報メディアの急速な発展は、教育実践へ有用な道具を手渡すばかりではなく、教育実践の展開される場である日常性そのものに構造的変容を引き起こしている。日常性は、教育言説の成立する前言説的基礎であるので、教育言説が日常性をそれとして対象的に問うことはあまりなかった。したがって今日の教育の理論は、まずは日常性を把握する手だてを考え、次いでメディア変容による日常性の構造変容を把握しなければならない。教育実践は、電子情報メディアを利用したり、場として活用したりする際にも、電子情報メディアによる日常性の構造変容を前提とせざるをえないからである。本稿では、この原理的で先端的な問題について、大学での遠隔教育の実践にもとづいて、総合的な考察を加える。

1 電子情報メディアと教育的日常性の変容

1) 電子情報メディアと教育 — 関連の3類型

今日では、電子情報メディアの急速な開発と普及が、教育の実践と理論に広く深い作用を及ぼしつつある。教育にとって電子情報メディアは、実践で用いられるツールであり、実践の展開される場であり、この場を支える基盤である。

「ツール」としての電子情報メディアとは、利用が簡便でしかもきわめて高性能なパーソナルコンピューターや、個人々人を巨大な情報ネットワークに編み込むインターネットなどである。パソコンやインターネットは、在来型の教育方法や教育内容を超える新たな個別学習や協調学習の可能性をひらく道具として期待され、実際にその機能を果たしつつある。電子情報メディアのこの局面は、社会的経済的文脈のうちで、たとえば巨額の経済投資の対象として産業化と緊密に結びついており、多くの工学的・教育学的な研究や組織を引き寄せている。

「場」としての電子情報メディアとは、たとえばインターネットによってひらかれる教授・学習網であり、これによって「ここといま」を超える協調学習や「ラーニング・ウェブ」(Illich 1970)などが成立可能となる。ただしこれは今日もなお、「ツール」の開発に比べれば、はるかに未開拓な領域である。

「基盤」としての電子情報メディアとは、教育の成立基盤である日常性そのものへ作用するこのメディアの局面である。奇妙なことに今日の議論では、「ツール」に関心を向ける理論と「基盤」に関心を向ける理論とは、互いに没交渉であり、棲み分けているようにさえ見える。つまり一方で、ツールに関心を向ける理論は、電子情報メディアが日常性という「基盤」へ加える作用についてはほとんど関心を示さないの、結果として、これらの理論はこの作用を肯定的と判断しているかのように見える。これに対して、「基盤」に

関心を向ける理論は、メディアリテラシー論から「無責任な有害情報のまき散らし」とか「映像やゲームによる現実感覚の喪失」とかといったステレオタイプな言説(香山 2000)に至るまでおよそすべてが、電子情報メディアの「基盤」への作用をどちらかといえば否定的に扱っている。しかも両者は、ほとんど互いに接触をもたない。残念ながら、この棲み分けは無反省なままになされており、関連する議論には、緊張も深まりもないのが実状である。教育の理論の立場からこの「基盤」に関する議論をある程度前進させようとするのが、本稿の目的の一つである。

今日の教育の理論と実践にとってもっとも大切な原理的問題は、(具体的ではあるがしかしおうおうにして些末な)実践的対応の迫られる「ツール」や「場」の方ではなく、この二つのありようを根底から制約する「基盤としての電子情報メディア」の方である。これはきちんと考えようとすればかなり困難な包括的で原理的な問題であるが、まずあえてこの問題から考えてみよう。

2) 電子情報メディアと日常性の変容

文字言語の成立、印刷術の普及、光学器械の発明、電気メディアの開発、電子情報メディアの展開などは、人間の世界構成や自己構成そのものに大きな変容をもたらしてきた。マクルーハン(1987,95)などによるメディア論は、この変容に着目してきた。それでは、電子情報メディアの急速な発展は、私たちの日常性をどのように変え、教育に対してどのような作用を及ぼしつつあるのか。

このような問いかけは、教育の理論にとってかならずしも物珍しくはなく、むしろ伝統的で本質的ですからある。典型的な例として、コメニウスを取り上げてみよう(Comenius 1657,田中 1987)。彼の用いる「教刷術」(didacographia)という奇態な言葉は、印刷術の普及という当時の最先端の情報メディア革新とそのもたらす世界構成・自己構成の根元的変化を自覚的に引き受ける仕方では造られている。この新造語は、彼の新たな(幾分とも物象化的・システムの)教授実践構想のもとで新たな形での教育関係や教育者や学習者の出現する可能性のあることを、巧妙にとらえている(田中 1999A)。

近代学校システムは、きわめて特異な社会的装置であり、「集団の教育力」(Durkheim 1925)を利用して教育的働きかけを最大限に効率化するために、ほぼ同質の生徒からなる学年・学級を難易度順に整序されたカリキュラムにのせ(田中 1987)、しかも生徒たちの活動を空間的・時間的に規制(座席や時間割の指定、「身体の規律化」や「従属する主体」(Foucault 1974)の形成)する。この組織特性にあきらかなように、近代学校システムそのものが、工場や軍隊や刑務所などと同様に、(産業社会を生み出し、それを支え、そこから繰り返し再生産される、物象化的分業システムとして)人間関係の新たなメディアである。近代学校の創出にはさらに、教育の方法や内容の脱状況的一般化(Comenius 1657)や書記言語から学校言語(たとえば「洗練されたコード」(Bernstein 1971))への変化などが関与する。メディアとしての近代学校は、それに固有の産業社会的物象化的関係様式によって、人間関係をユニークな仕方では編成し直し、成員の世界と自己を新たに構成する(Dreeben 1968)のである。近代教育学の出発点は、情報メディア革新による日常生活世界の構造的変容を受けとめ、近代学校という巨大な情報メディアを構想し設計することにあった。情報メディア革新による日常性の構造変容を解明することは、けっして近代教

育学と無縁であるわけではなく、むしろその出発点に回帰することですらある。

さて、電子情報メディアの発展による日常性の変容を象徴的に示す、典型的な事例がある。私たちの日常生活世界における電話の所在の変化と、インターネットにおける新たな意思疎通様式とリアリティの出現である。

(1)電話は、私たちの日常的な生活世界のなかで、居宅の玄関から居間へ、さらに個室へ、そして私たちの身につけるものへと、その所在を大きく移してきた(大澤 1995)。アリエス(1973)やハーバーマス(1990)によれば、西欧中世の「大きな家」においてまず私性と公性とが分離し、次いで近代以降では公性が最小限度の空間(応接室)へと切りつめられる。電話は、居宅における自閉的で私的な空間を不作法に食い破り、居住者をそこからをはかにはみだした意思疎通網へと無理矢理にむすびつける。電話は、肥大した私性を内側から食い破り、最終的には私性の最後のよりどころである身体にまで公性を滲入させるのである。この私性への公性の滲入とは逆向きの、公性への私性の滲入もある。後者については、たとえば電車で乗客の多くがうつむきながら一斉にメールを交換しているごくありふれた日常的風景を思い浮かべればよい。大学の教室でも、学生たちの多くは、進行しつつある授業とは無関係に、携帯電話によって教室を超えた意思疎通網とむすびついている。こうして、いったんは分離した私性と公性の区別は、再び混濁する。この電話の事例が象徴しているのは、電子情報メディアによる私性と公性の混濁という事態である。

(2)インターネットのさまざまなページへの書き込みは、書き込む人のネット外での一性別・年齢から社会的役割に至るまでの一パーソナルな属性とはかならずしも対応しない仕方方でなされる。ネット内の意思疎通は、ネット外の意思疎通とは相対的に独立に、今ひとつのリアルな意思疎通の場を構成するのである。ネット外の意思疎通を規制する社会規範は、そのままではネット内では通用しない。とはいえ、ネット内意思疎通を規制する規範としての「ネチケット」もまた、いまだ生成途上にある。意思疎通の実効的な規範は、意思疎通の蓄積によってこそじょじょに経験的に生成するであろうが、インターネットにおいては現在のアナーキーな状況が収束する地点はいまだみえていない。つきつめていえば、ネットにおけるリアルなものとネット外でのリアルなものの棲み分け方そのものが、いまだ十分に確定していない。たしかにこの不確定性は、一方では、(たとえば不登校などで閉じこもる人々に象徴されるような)日常生活世界での疎通に困難を感じる人々に対してそれとは別の意思疎通の可能性をひらくものであるが、同時に他方では、日常生活世界の意思疎通と、これとは別の(したがってネットへの書き込みがおうおうにしてそうであるように無責任な)意思疎通との間で、緊張や軋轢をもたらす。ネットの内外で二重化されたリアルなものの中で、各人の生活がどのような作用を受けるのか。これについては、いまだ確実な理解が成り立っていない。

電子情報メディア革新のもとでは、一方で、私の身体、私の部屋、私の家、私の時間、公的な空間、公的な時間といった、くっきりとした輪郭のある世界が失われる。他方で、ネットの外と内で、一方のリアルなものは、他方のリアルなものによって、相対化される。私性と公性との混濁、リアルなもの多重化によって、人々の世界構成や自己構成は根底

的な部分で変容を蒙らざるをえない。この変容は、教育の領域にも及んでくる。

たとえば、これまでの教育の理論は、教育の目的として「自立と関係との自律的調停」などを掲げてきた。この自立と関係は、人格化と社会化、内面と外面などさまざまに言い換えることもできるが、あきらかなようにこれらの二項対立はすべて、私性と公性との分離と対立を必須の前提としている。電子情報メディア革新が私性と公性との混濁をもたらすとすれば、これら二項対立は成立不能となる。とすれば、二項対立の調停を教育目的に掲げることもまた根拠を失う。私性と公性との混濁を前提とするなら、成立可能な教育目的は、そのつどのトレンドに自分を合わせながら自分を失わないという意味で、「自閉と漂流の使い分け」というささやかなものに限られるほかはない(TANAKA 1998, 田中 2003)。

電子情報メディアは教育実践にとってツールであり場であり基盤であるが、このツールないし場としての利用の根底には、否応なく根底から変容させられつつある日常性がある。電子情報メディアに関連するこの文脈の全体を概観するために、私たちのセンターが実施しつつある遠隔教育プロジェクトをフィールドとして考察を進めよう。

2 高等教育研究開発推進センターの遠隔教育研究プロジェクト

1) 臨床的実践研究としての遠隔教育プロジェクト

京都大学高等教育教授システム開発センターは、平成15年4月に高等教育研究開発推進センターへと拡大改組されたが、新センターの研究開発に関する基本的な方針は、旧センターのそれを直接に継承している。

センターは、非実践的・脱状況的で非反省的な高等教育研究から脱却するために、自分たちの授業実践をフィールドワークの場とする臨床的実践研究をすすめてきた。ここには、「それぞれに千差万別のローカルな現場にいる大学教育の実践者たちと連携するためには、自分たちのローカルな現場から研究を出発させるほかはない」という状況認識が前提されている。大学教育の研究センターという立場ではとかくありがちな「研究上の普遍主義」にもとづく「啓蒙」のスタンスをとることを頑固に忌避し、ローカルな実践者たちと連携するために、あえて「研究上の特殊主義」を選んできたのである(注1)。センターは立場上、大学教育改革に関して啓蒙活動を行わざるをえないが、その場合にも「大学教育改革の啓蒙段階はすでに終わった」という「啓蒙」をおこなった。この矛盾したセンターのスタンスは、大学教育改革の現状が実際に啓蒙段階を超えたかにみえる今日では(注2)、その妥当性を追認されているようにも思われる。

センターは、数多くの遠隔教育プロジェクトを実施してきた。そして、これらのプロジェクトにあっても、「研究上の特殊主義」によって自前のフィールドワークを行い、それによって大学教育改革と連携することをめざしてきた(京都大学高等教育研究開発推進センター 2003)。このフィールドワークでは、まず、授業の中で電子情報メディア革新を活用して新たなリアリティ構成を試み、次いで、このリアリティ構成を利用して学生が構成する授業の実施を試みてきた。このようなプロジェクトを実施してきた理由は、以下のとおりである。

2) リアリティの相互構成としての参加型授業へ

すでに述べたように、インターネットは、個々人にあわせた教育の個別化に利用可能であり、さらに日常場面とは別の学びの場をも創り出す。しかし今日の大学教育で電子情報メディア革新が注目されるもっとも大きな理由は、授業における一方通行性を克服する道具として期待がかけられるからである。今日の大学では、（急激な進学率の上昇と大衆化による）学生の質の変化と（高度な産業社会から期待される）高度な教育との間で、大きな乖離が生じつつある。この乖離を実践的に埋めるために、授業への学生の意欲的な参加が求められるが、ここでは、大学の学校としての維持存続がめざされる場合（学校化）と、学習の共同性ないし相互性がめざされる場合（脱学校化）とがある（田中 2002A）。学生参加が求められるのは、まずは、在来型の講義では授業に抱き込めない意欲の低い学生を、何とかして授業へ参加させるため（学校化）であるが、そればかりではなく、現場で生きて働く臨床知を獲得させたり、科学技術の爆発的展開にコミットできる高度な創造性を育てるため（脱学校化）でもある。

いずれにしても、参加型授業で求められるのは、学習者自身のリアリティ構成を大切にする授業づくりである。これまでの伝統的な大学教育実践がめざしてきたのは、教員側の構成するリアリティへと学習者側のリアリティ構成を同調させることである。この伝統に対して、学生参加型授業は、教授者と学習者集団双方の生産的・相互的なリアリティ構成（拮抗、対立、緊張、交渉などによる相互的再構成）をめざす。私たちの遠隔授業プロジェクトは、急速な電子情報メディア革新を活用して、在来型大学授業の学生参加型授業への再構成という社会的課題へ応えようとするものである。このプロジェクトは、バーチャルユニバーシティ（以下“VU”と略記する）の基本類型の一つと深く関連している。

3) 電子情報メディア革新による新たなリアリティ構成へ

VUの機能類型は、表1および表2（田中 2002B）にあきらかなように、学校教育の量的な補完・拡張であるか、それとも質的な変革であるかによって大きく二分される。学校教育の補完とは、電子情報メディアによる物理的距離の克服であり、それによる（伝統的な識字教育に類する）学校教育制度の補完である。これは、主には開発途上国型生涯学習の枠内にある（注3）。これに対して、学校教育の拡張とは、電子情報メディアによる高等教育の新たな需要喚起であり、継続教育という意味で先進国型生涯学習の枠内にある。問題は、拡張でも補完でもないVUのイメージである。これまでの学校教育とは別の教育・学習関係をどのようにイメージすることができるのか。それはおそらく、電子情報メディア革新を利用して、リアリティ構成の相互的交渉化を推し進めることである（表1の「肯定的相関類型2」、表2の「類型2」を参照）。このリアリティ構成問題という一点で、私たちのプロジェクトでの学生参加型授業への志向性と電子情報メディア革新へ向かう課題は一致するのである。

表1: VUと近代大学の相関の3類型

否定的相関類型	肯定的相関類型1	肯定的相関類型2
近代大学の否定	近代大学の補完と拡張	近代大学の突破

表 2:肯定的相関 2 類型の対照

	類型 1	類型 2
学校教育の	量的な補完ないし拡張	質的な革新
学習の様式	知識伝達 個別化学習	知識創造への学生参加 協調学習
インターネットの機能	学習のツール	学習の場

次節でみるように、センターではこれまで、電子情報メディア革新を利用する大学教育の新たなあり方をめざしつつ、研究プロジェクトを蓄積してきた。ここでは、リアリティ構成が中心的なテーマである。まず指摘しておかなければならないのは、私たちが、VUを編み込む社会的文脈を必ずしも積極的肯定的にみてきたわけではないということである。私たちにはむしろ、オンラインにおけるリアリティをオフラインにおけるリアリティの劣位におくという抜きがたい先入見ないし偏見があった。それがたとえば、次節で詳しく述べるように「京都大学・慶応義塾大学遠隔連携ゼミ」（以下「KKJ」と略す）の基本的設計（オンラインとオフラインの相互補完的併置）に示されている。KKJを引き継ぐ「京都大学・鳴門教育大学バーチャル・ユニバーシティ」（以下「KNV」と略す）では、この偏見を脱してオンラインのみによる教育を設計した。これによって、電子情報メディア革新の意義を肯定的かつ原理的総体的に検討しようとしたのである。これについて議論する前に、電子情報メディアにおける「リアリティ」と「バーチャル」の2つの概念についてももう少し立ち入ってみておこう。

4) 「オンラインとオフラインの協働」から「バーチャル」概念の見直しへ

教育領域においては、今日の電子情報メディア革新は、近代学校という巨大メディア成立に引き続く今ひとつの巨大変化であり、既存の教育・学習関係を変え、新たな関係に向けて教育者・学習者の存在の仕方そのものを変えつつある。すでに述べたように、この技術革新には、近代学校の拡張・補完・革新という三つの機能が期待されている。しかし私たちもまた、通念的な懐疑から自由であるわけではなく、たとえばオンライン教育における学習の自閉性、共同性の欠如、全存在性（身体）の排除などへ根深い懸念をもつ。この懸念は、オンライン教育におけるガイダンス、リベラルエデュケーション、社会化などの難しさについての一般的な懸念と、符節を合わせている(吉田文 2003)。オンラインのみの教育機能には疑いの目が向けられ、「オンラインとオフラインの協働」などという常套的処方箋が書かれる。KKJプロジェクトの基本設計にもみられるとおりである。

しかしこの懐疑ないし懸念は、オフラインとオンラインの関係をオリジナルとコピーの関係として把握することに由来している。つまりオンラインのリアリティは、ヴァーチャルなものとして、すなわち本来性の写しだとか擬似性だとかとみなされているのである。このいわば「疎外論的」な発想は、オンライン教育をオフライン教育のお粗末な代用品とみなす。このような発想に絡み取られる限り、私たちの足下で生じている事態、つまり電

子情報メディア革新が教育関係総体を構造的に変えつつあることなどは、うまくとらえられないことになる。お粗末な代用品という常套的規定を超えて、オンライン教育の力を広く深く把握しなければならない。ここでは、バーチャルという概念の（今ひとつの新たなリアリティとしての）根底的な見直しが求められるのである。

KKJでは、一方で、ウェブ掲示板をゼミ参加者の出会いの場と考えたが、しかし他方では、ここでの出会いは、オフラインの合同合宿で補完されるべきであるとも考えた。しかし、ウェブ掲示板の教育的アクティビティは、これを組み込む文脈の全体から規定され、逆にそのアクティビティが文脈全体のありようを規定し返す。KKJ設計時の「補完」というスタティックで疎外論的な理念は、実際のゼミの進行に伴う複合的なリアリティの相互浸潤というダイナミックスを通じて、あっさりと乗り越えられる。こうしてKKJやKNVについてまとめることによって、私たちは、疎外論的通念を超えて、電子情報メディアと教育との関連に関してかなり包括的かつ原理的に議論することができる。以下この観点から、私たちのプロジェクトの展開を総括的に振り返ってみよう。

3 疎外論的基本設計からの脱却 — KKJからKNVへ —

鳴門教育大との遠隔授業の試み(KNV)は、慶応との3年間の遠隔連携ゼミ経験(KKJ)を踏まえている。しかしここに至るまでに、私たちは幾つかの前提となるプロジェクトを遂行してきた。まずこれらをみておこう。

①公開実験授業 — 平成8年度から実施してきた公開実験授業では、授業者と受講生とが互いにコメントを書き込み合う「何でも帳」とその抜粋を用いて「一斉教授方式の枠内で学生の参加する双方向性授業」を構成してきた(京都大学高等教育教授システム開発センター 1997,98,99,2000A,2000C,2001A,2001B,2002A,2002B、田中毎実 1998,1999B,2001A,2001B,2001C)。のみならず、実験授業とそれについての検討会において、教員・学生、教員・参観者、実践者・研究者の間に双方向性や相互性の構築がめざされ、それぞれのリアリティの交錯による書き換えがめざされてきたのである。三年目以降、リレー式で授業を実施するようになってからは、グループ討議によるワークショップ方式の授業が頻繁に実施されている。電子情報メディアを活用することによって、公開実験授業での「学生の参加する授業」を「学生が構成する授業」へと発展させ、さらに参観者たちを含む複合的な双方向性の構築をも確実なものへと発展させることができるかもしれない。公開実験授業からは遠隔授業プロジェクトに対して、このような期待がかけられている。

②SCS利用公開授業検討会 — SCS (Space Collaboration System/衛星通信による映像交換を中心とした大学間ネットワーク)を利用した公開授業検討会では、全国の国立大学10数校を結んで、ビデオ授業と模擬授業検討会を実施した。しかし、音声や画像の予期できない中断などシステムの不調に悩ませられ、さらに公開授業のビデオ映像によっては参加する人々のリアリティ構成がうまく噛み込みあわなかった。これが、KKJで「オンラインとオフラインのハイブリッド」という基本設計に至った根拠の一つである。

②TIDEプロジェクト — TIDE(Trans-pacific Interactive Distance Education)プロジェクトは、京都大学学術情報メディアセンターが京都大学とUCLAを結んで実施している遠隔授業である。私たちはこのプロジェクトの一部に、教育評価を実施するために参加した(村上ほか 2001)。その授業場面で眼にしたのは、アメリカ式に指名と応答によって構成される大学授業のあり方への日本側学生の不適合である。しかし当初、UCLA側の教員の指名に尻込みしていた日本側学生は、UCLA側の教員と学生が訪日し密接な人間的交流を体験した以後には、積極的に授業に参加した。このプロジェクトで工学畑の研究者たちがめざしたのは、巨大な遠隔教育システムをできるだけ精緻化して、オンラインを可能な限りオフラインへ近づけることであった。ところがここでは、＜互いに意思疎通する学習集団の形成にはオフラインでの出会いこそが必要だ＞という（巨大化と精緻化とをともに無意味化し疎外論的発想を強化するかのよう）アイロニカルな事態が出現したのである。

TIDEプロジェクトが示しているのは、双方向的な遠隔授業においてラインで結ばれた集団間の文化的差異をどう扱うかという問題であり、どこまでハードウェアの開発・改良をめざすべきかという問題であり、疎外論的発想をどのように対自化するかという問題である。三つの問題のうち前の二つを取り上げて、私たちは、「文化的差異」を（ノイズではなく）教育的に有用な契機として積極的に活かす方途を求め、さらに、（ハードウェアの巨大で精緻な開発をめざすのではなく）汎用性のある小さなハードウェアで、できるかぎり生産的な教育状況の構成をめざした。このプロジェクトを通じてこそ、今ひとつの疎外論的発想の対自化を達成することができると考えたのである。これが、KKJとKNVの基本的な発想であるが、この発想は、TIDEプロジェクトで提起された課題を直接に受け継ぐものである。

以上まとめていえば、私たちがめざしているのは、公開実験授業の意思疎通様式・学生参加様式の拡張であり、SCS公開授業体験の「貧しさ」からの脱却であり、TIDEにおける文化問題・ハードウェア開発問題の継承である。KKJの基本設計は、オンラインとオフラインの相互補完という発想のもと、二つの大学の日常的ゼミに加えて、ウェブ掲示板を通じての意思疎通、身体性を活かす対面的合同合宿を組み合わせるものである。

KKJは、京都大学の2回生以上を対象とする教養教育ゼミと、慶應義塾大学総合政策学部の井下理教授のゼミとが連携する遠隔ゼミである。二つのゼミの参加学生には、（学習文化などの面での）大きな同質性と（実学志向と学問志向、パソコンや外国語の習熟度などの面での）小さな異質性がある。私たちがめざしたのは、この同質性と異質性の混淆による緊張を活かして、（通常のゼミ、ウェブ掲示板での相互討論、合同合宿という）多様な場での意思疎通を通じて、学生たちが互いに自己を探索し形成することである。学生たちは、合同合宿に向けて、周到で集中的な準備を重ね、合宿ではきわめて密度の高い議論を展開した。三年に及ぶこのプロジェクトの実施によって、私たちは、数多くの実践的・理論的成果をえることができた(京都大学高等教育教授システム開発センター 2000B, 田口ほか 2000, 田中毎実 2000A, 2001D, 2002B)。しかし、＜オフラインの合同合宿にむけて日常のオフラインゼミとウェブ掲示板でのオンライン討議が重ねられる＞というKKJの基本設計そのものに、実は、非反省的な予断ないし偏見が込められている。この点にこそ、このプロジェクトの解決すべき本質的な課題がある。

KKJの基本設計には、「(教育にとって)非本来的なオンライン教育を本来的なオフライン教育で補完する」という疎外論的な予断がある。この種の予断は、深い検討を経ることもなく、因襲的言説となってこれまでの教育の理論と実践を強く拘束してきた。KKJの基本設計上の欠陥は、この非反省的予断だけに限られているわけではない。ここには、非同期オンライン協調学習はあるが、同期オンライン協調学習がない。さらに、このゼミは、自己探索自己形成をめざすという広い意味での一般教育であり、大学教育の大半を占める専門教育ではない。これらの「欠陥」を直視する限り、「(同期・非同期をともに含む)オンライン協調学習だけで専門教育を実施することはできるか」という実践的問いが呼び起こされる。私たちは、「オンライン協調学習による専門教育」を試み、これによって疎外論的発想の妥当性について実践的に検討することを考えた。つまり、「オフラインをできるだけ排除し、非同期のウェブ掲示板での討論と同期のオンライン協調学習からなる専門教育」を設計したのである。これが、KNVプロジェクトの基本設計である。

4 オンライン教育における意思疎通諸様式 — KNVの初年度実践から —

KKJやSCSでは、オンライン体験の「貧しさ」は、オフライン体験の「豊かさ」によって補完されるべきだと考えたのだが、KNVの基本設計は、この疎外論的構想にあえて対抗した。さらに、SCSやTIDEなどのような巨大な装置を使うことなく、コンパクトで安価で誰でも使えそうな汎用性のあるハードウェア(パソコンによるネットミーティングやポリコムなど)を使用しつつ、専門的な課題に向けて連携する学生構成型授業をめざした。その際、京大の教育学部学生と鳴門の教育学専攻大学院生との文化的一致と差異を、できるだけ活かそうと考えた。以下では、この基本設計にもとづくプロジェクト初年度の成果とここであらわになった課題とをまとめておこう。

1) KNVの基本設計と初年度実践

KNVの受講生たちは短い話し合いによって3つの研究室(総合的学習、教科学習、生活指導)に分かれ、それぞれの研究室に京大側学生と鳴門側院生それぞれ2・3名ずつが参加し、毎週ネットミーティングによる同期オンライン討議を繰り返した。KNVウェブ掲示板には、研究室、フリートーク、KNV学会、KNV向上委員会などの頁があるが、受講生たちは、授業外の時間に、主に研究室の頁に書き込みを続けた。この同期と非同期の討論は、前期の終わり近くに設定されたオンライン「学会」(KNV学会)にむけて、精力的に展開された。研究室ごとの討論に加えて、必要に応じて京都、鳴門双方のゼミでの討論や、ポリコムによる全員での同期オンライン討議も行われた。つまりKNVは、ネットミーティングによるグループ討議、ポリコムによる全体討議、ゼミ討論、ウェブ掲示板での非同期討論などからなる。私たちは、多様な討論の場を組み合わせ、(特別の施設・備品を要しないという意味できわめて汎用性の高い)授業システムを開発して、学生の構成する授業づくりを試みたのである。学生の構成する授業では、教員には直接的指導以上の複雑で繊細で難しい高度な指導性が求められる。参加型授業ではつねに、授業者と学生との間でリアリティの相互的構成がめざされるが、脱学校化型授業の試みは、伝統的授業構成に慣れ親しみこれにしっかりと拘束されている教員団にとっては、きわめてありがたい教員研修(フ

アカルティ・デベロップメント) の機会である。

初年度の実践を終えた現時点では、私たちは、一定の成果を獲得するとともに、数多くの問題に直面した。なによりもまず、メディア・ツールを用いた学生どうしの意思疎通のもつ可能性と限界があらわになった。オンライン討論において自分たち自身で設定した課題について受講生たちが蓄積してきた議論は、量的にも質的にも他の授業形態のそれをはるかに凌駕する。ただしこの蓄積のありようは、各研究室によってそれぞれに異なっている。とくに二つの大学の受講生の間で意思疎通に紛糾が生じたグループでは、この支障を克服することが十分にはできなかった(注4)。紛糾が生じたときに、教員集団もまたとつさにどのように介入するのかという点で、難しい問題に直面した。一口に学生参加型授業といっても、そこには、学生を参加させる授業、学生が参加する授業、学生に構成させる授業、学生が構成する授業などの区別がある。学生が授業を主体的に構成する度合いが増せば増すほど、教員の介入は直接的ではありえず、微妙で繊細で高度な間接的なものとならざるをえない。しかも今回のプロジェクトでは、教員集団の内部に(タスク重視か、プロセス重視かといった)教育観の微妙な齟齬があり、これが一貫した対応を難しくした。問題の焦点は、オンライン教育における意思疎通のありかたである。この点をもう少しきめ細かくみてみよう。

2) オンライン意思疎通と教育 — KNVプロジェクトの実践的課題

私たち研究スタッフは、KNV初年度を終えた後、これを中間的に総括する研究集会をもった。提起された論点は多岐にわたるが、実践に関わる主要な論点は次の四つである。

①教育目標の具体性や明晰さの問題 — KNVは、一般教育ではなく「教育に関する専門教育」であり、「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」ことを目標としている。ここでは、教育について考える余地を拓くための「ゆさぶり」が大切である。もちろんゆさぶりは、ストレスフルな苦痛としてではなく、たとえば「ああそうなのか」と気づくと言った、解放として体験されるべきである。それにしてもこの目標設定は、「受講生を賢くする」といった一般的抽象的なレベルのそれを十分には脱していない。さらなる具体化・詳細化が必要である。たとえ学生構成型授業であろうとも、授業目標は教員の手によって設定される。教員の側に目標の明晰さと共有がなければ、適切に介入することはできない。振り返りや評価や再設計などが十分になされるためにも、授業目標について詳細な規定があり、教員集団に相互理解がなければならない。この点、KNVの基本設計はなお不十分である。

③教員の指導性の問題 — 正確に言えば、学生構成型授業に教員がどう介入するかという問題である。KNVのような教員(個人ではなく)集団によるゼミでは、個々の教員の即座の判断による即座の反応は、他の教員の助成的反応をあてにする。ネットミーティングやウェブ掲示板の書き込みへの教員集団の助成的反応は、適切であり十分であったかどうか。これについて、きちんとした振り返りが行われなければならない。指導が妥当であるためには、教員集団に瞬時に適切な対応行動がとれる「教育的タクト」の力が、すなわち「敏感と機才」(前田博 1995)が共有されていなければならず、さらにそのつどの授業

についての評価がきちんとなされていなければならない。しかも先に「タスク」と「プロセス」の対立で示したような個々の教員の教育観の差異が、教員集団の対応を難しくする。ただし、教育実践にとっては、この種の差異は、ただ調整され宥められればよいというわけではなく、むしろ教育状況に生産的緊張をもたらすものとして活用されなければならない。この活用はうまくいったかどうか。これも反省点である。

③遠隔授業におけるラベリングの問題 — 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。たとえば役割規定が、縮減に直接に資する。役割はつねに、ラベリング、役割期待、役割交渉、役割距離、役割取得、役割演技、自己提示などからなるダイナミックな生成的連関のうちにある。しかもこの連関は、役割からの行動予期、役割に還元できない個人性への信頼と不信、信頼の醸成や揺らぎなどによって、いっそう複雑になる。役割がうまく規定できない場合、意思疎通のあり方は、まず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。オンラインの遠隔授業では、直感的な第一印象をある程度の妥当性をもって打ち立てることも、これを修正することも、なかなか困難である。ここで直面しているのは、オンラインにおけるラベリングの問題である。

日常生活でそうであるようにオンラインにおいても、第一印象に基づく何らかのラベリングなしに安定した意思疎通は成立しえない。しかしラベルの固定化は、意思疎通のあり方をきつく拘束する。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である。KNVのネットミーティングでは、鳴門側の現職教員院生に対して京大側の学生が「現場について聞く」というスタンスを超えることが難しかった(注5)。双方の文化の差異は、適切な緊張を生み出すよりも、むしろ「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ルを固定化させ、ミーティングのありかたをきつく拘束した。今回の授業のもっとも華々しいできごとは、「現場について聞く」というスタンスの成立とそれへの軋轢や抵抗である。先に触れた一つの研究室での紛糾は、ネットミーティングでのこのラベリングと相手の小さな画面に「顔」を提示することに関わるものであった(注6)。双方向的な遠隔教育におけるラベリングについては、今後一層の原理的な検討が必要である。

④疎外論的（オリジナルとコピーという）発想の克服の問題 — ネットミーティングにおける「ラベリング」と「顔」の問題は、「（フェイス・トゥ・フェイスの教育状況に比べればあきらかに）不十分で代理的な遠隔授業のセッティングの向こう側に本来の（フェイス・トゥ・フェイスの）教育的意思疎通がある」という（私たちがともすればあっさりと絡み取られがちな）先入観と深く関わっている。ネットミーティングにおける映像的な対面は、解像度の相対的な貧弱さによって、ひどく制約されたものであらざるをえない。もちろんこれに技術的に対応することもできる。たとえば、TIDEプロジェクトのように巨大で繊細なハードウェアを開発して、オンラインにおける対面を可能な限りオフラインの対面に近づけるという手だてをとることもありうる。しかしささやかな予算の範囲で主に文系組織に所属するスタッフによって企画され運営される今回の授業では、技術的セッ

ティングは、大きく制約されざるをえない。この限定された条件のもと実施可能な手だては、ネットミーティングを1対1にすることであり、それとは逆に、ネットミーティングでの映像をカットすることである。折衷案としては、ネットミーティングの際に、比較的解像度の高いポリコムをいつでも使用可能なように接続しておくという手だても考えられる。しかしこれらの技術的対処は、原理的な次元での解決ではなく、この深い次元を回避したかなり安易な解決法でしかない。本稿ではこの課題について、できるだけ原理的に考えてみることにしよう。

初年度実践をふりかえる研究集会では、このほかにもたとえば、二つの大学の学生のそれぞれがもつ学習文化の差異の活かし方の問題などが提起された。京大の学生側の「書く文化」と鳴門の院生側の「話す文化」との間にはあきらかに緊張感があり、これに起因する仕方で、ウェブ掲示板に向かう構えにも、微妙な食い違いがある。この緊張が授業構成にうまく作用すれば上首尾であったが、今回の授業ではかならずしもそうはならなかった。掲示板へアクセスしたり書き込んだりする頻度にあきらかな差異があったことからすれば、少なくとも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。

ともあれ、以上列举してきたような実践的諸課題からは、多くの理論的な検討課題が引き出される。なかでも大切なのは、＜ネットミーティングにおけるラベリング＞の問題である。これは、オンライン教育における対人関係のあり方を問う問いであり、さらには具体的場面で＜オンライン教育における疎外論的発想＞の妥当性を問う問いでもある。疎外論的発想は、本稿のテーマに直結する重要な理論的問題である。次節ではこれについて考えるが、その前に、KNVにおける意思疎通諸形式についてまとめて考えておこう。それというのも疎外論的発想は、オンライン教育に固有の特殊な意思疎通形式をターゲットとして成立するからである。

3) KNVプロジェクトにおける意思疎通諸形式

KNVは、同期のネットミーティングと非同期のウェブ掲示板をもちいるゼミであり、その意思疎通形式は、在来の講義や演習やワークショップ型授業とは大きく異なっている。ウェブ掲示板にはレスがつき、対話が継続されるとともに、記録が残される。ネットミーティングでは、学校での日常的授業とは趣の異なった会話がなされるが、記録は残らない。KNVの一つの研究室で、参加学生の一人が、ネットミーティングでの会話を即時に細かくノートしようとしたが、それによって会話の伸びやかな展開に支障が生じたために、記録をとることは途中で断念された。ネットミーティングとウェブ掲示板とは、書き留められた記録の有無という点で、はっきりと区別される。それでは、ネットミーティング、ウェブ掲示板、通常授業の意思疎通様式は、それぞれにどのような特質をもつのだろうか。これについては、表3を参照されたい。

ネットミーティングにおける意思疎通には、どのような様式があるか。ここにみられる諸形式には、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（一方の独話の内容の一部を引き取る仕方で他方の独話が延々と続く場合）、擬似会話的

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。おおざっぱに言えば、時間の経過とともに、トランシーバー型会話から重層的独話へという変化がみられる。ネットミーティングでの会話は、日常にみられる意思疎通の諸類型（独話、お喋りないし集団独話、交渉、教育、対話など）とは大きく異なっている。さしあたってここでは、ネットミーティングではお喋りとしての集団的独話がほとんど欠けていることが目を引く。次節で詳しく論ずるように、お喋りの排除は、KNVの基本設計がもたらしたものであるとも考えられる。お喋りは、内容の伝達としての意味をほとんどもたないが、そのメタメッセージレベルでは不断に内容的な（たとえば「あなたと私はお友だち」といった）伝達をおこなっている。学生構成型の授業としてのKNVでの意思疎通は、メタメッセージの欠如した乾燥した機能的なそれに限定されるのである。

表 3 KNVにおける意思疎通様式

ライン		主な言葉	文 字 と 図	身体（顔）	声
オン	同期	話し言葉	チャット	相手画面に	相手画面に
	非同期	書き言葉	掲 示 板	—	—
オフ		話し言葉	呈 示	対 面	対 面

5 電子情報メディアと教育的日常性

教育の理論と実践は、しばしばオフライン教育とオンライン教育との関係をオリジナルとコピーの関係とみなし、コピーとしてのオンライン教育のもつ力については、強い疑念を示してきている。オンライン教育をオフライン教育のお粗末な代用品とみなすこの疎外論的発想に絡み取られる限り、オンライン教育は根本的に見くびられることになり、電子情報メディア革新が教育関係総体を構造的に変えつつあることなども、うまくとらえられなくなる。本稿では、この疎外論的発想の妥当性を吟味し、電子情報メディアに関連する教育的文脈全体を概観するために、センターが実施しつつある遠隔教育プロジェクトをフィールドとして考察を進めてきた。

1) 学校言語の優位とネット掲示板

たとえば、KNVのネットミーティングで引き起こされたラベリングと顔の問題は、受講生たちを含めたこの授業への参加者たちのすべてが無自覚に共有するスタティックで疎外論的な予断を前提としている。オンライン授業では、まるで疎外論的予断の正しさを立証するかのようにして、日常的な意思疎通のもつ柔軟性を欠いた意思疎通が進行する。紛糾の

根源には、このことへのいらだちがある。いらだちやとまどいは、いらだちをぶつける側にだけでなく、ぶつけられる側にも共有されている。だからこそ、以後のミーティングもまた、いらだちのぶつけ合いの域を脱することが十分にできなかった。疎外論的予断は、この予断そのものが意思疎通を疎外することによって、自己成就的に実現されたのである。したがって、この紛糾において切実に問われているのは、疎外論的予断によってよりいっそう歪んだ仕方で構成されるオンライン教育における対人関係のありかたの問題であり、対人関係を疎外的に構成する疎外論的予断そのものの妥当性の問題である。

疎外論的予断が自己成就的に実現されたのは、オンライン教育の構造からしてやむをえないことなのだろうか。それとも、オンライン教育の枠内で疎外論的予断の自己成就を阻止することは可能なのだろうか。これについて考えるために、今一度KNVでの意思疎通様式に立ち返ってみよう。

KNVのウェブ掲示板は、授業時間を授業外の日常にまで大きく広げ、（とくに京大側受講生に）時間の長ささに比例した膨大な書き込みをおこなうことを可能にした。膨大な書き言葉の集積に圧倒されて、ネットミーティングでも、書き言葉ないし学校言語が優位になる。KNVのネットミーティングでは、集団独話としてのお喋りはほとんどなかったが、これもまた、不自由な意思疎通装置の余裕のなさをもたらしたというよりも、むしろウェブ掲示板とネットミーティングとの併用による学校言語の圧倒的優位のせいである。お喋りを排除する学校言語の優位は、つねに教師たちが受講生たちを取り囲んでいるというこの授業の布置や、大学院生と学部生が教育に関する「専門的」な議論を展開するという設計によって、よりいっそう強化される。

お喋りでは、たとえ直接伝達される内容は貧困であっても、メタメッセージレベルでは不断に豊かな内容的伝達（たとえば「あなたと私はお友だち」といった）がある。ネットミーティングでの意思疎通の大半は、メタメッセージでの豊かな伝達の欠如した乾燥して機能的なそれであるにすぎない。これは、オンラインに関する疎外論的予断の妥当性を裏書きするものであるかのようにも見えるが、実際にはそうではない。それは、KNVにおける学校言語の優位によるものと考えべきなのである。

顔とラベリングにまつわる紛糾は、この無味乾燥さを脱しようとする＜人間化＞の企てであったとも考えられる。しかしこの企ては、結局のところ挫折した。人間化の試みをもたらしたいらだちの前提には、疎外論的発想がある。しかし顔やラベリングの問題を解決する方向は、なにも（たとえばお喋りを復権させたりして）オフラインのフェイス・トゥ・フェイスの関係をもちこむことだけにあるわけではない。中途半端なオフラインを可能な限り抹消すること、すなわち学校言語の徹底した支配化という選択肢も、十分に考えられる。すでに述べたように、KNVのウェブ掲示板における受講生たちのアクティビティにはかなりの量と質があり、しかもこのアクティビティが授業全体のありようを強く規定した。KNVでは、内容豊かな書き言葉での伝達という掲示板でのアクティビティに規制されて、（対面ゼミのリアリティ、掲示板のリアリティ、ネットミーティングのリアリティなどの）それぞれのリアリティが錯綜し、複合しあい、相互に浸潤しあった。このダイナミックスは、どのような授業場面でも陰に陽に作用したスタティックで疎外論的な理念を揺るがすに十分だとみることでもある。

それでは、この授業で学校言語の徹底的な優位を実現することはできるのだろうか。た

しかに、ネットミーティングにおける顔などを基本設計から完全に抹消するなら、純粋な学校言語の優位がもたらされるだろう。しかし逆に、KNVでの書き込みの多さは、ネットミーティングでの擬似的な日常的意思疎通の支えなしに達成できないのかもしれない。この疑念を正当化しそうな多くの経験的事実や言説がある。たとえば、VUでは社会化や一般教育は困難だとの一般的な批評があり、さらにVUでの受講生たちの学習意欲を喚起し継続させるためには、受講生たちに学習集団への帰属感を与えることが大切であるとされている(吉田 2003)。「通信制教育にもスクーリングが必要だ」という古くからの通念が、今一度、別の場面で繰り返されているのである。これらの通念の骨格には、疎外論的発想がしぶとく絡みついている。いずれにせよ、この発想の妥当性をさらに検討するためには、実践的にはもう少しプロジェクトそのものを進めてみるほかはない。

2) 電子メディアによる教育的日常性の変容に関する臨床的人間形成論へ

疎外論的発想の妥当性の検討は、実践的にのみならず、理論的にもなされなければならない。オンライン教育をオフライン教育のお粗末な代用品とみなす疎外論的発想から脱却するためには、オンラインにおける「バーチャル」という概念を、今ひとつの新たな「リアリティ」として根底的に見直さなければならないのである。メディアはリアリティを構成するのであり、人間は多様なリアリティを構成しつつ生きる。教育状況は参加者それぞれによって構成されるリアリティの交錯の所産であり、そもそも教育とは、教育者と学習者とが互いに互いのリアリティを再構成しあうことである。遠隔教育におけるリアリティもまた、このようなリアリティの教育的再構成の文脈に組み入れられるべき今ひとつのリアリティなのである。電子メディアによる教育的日常性の変容は、このようなリアリティの再構成というダイナミズムの基底部にあって、再構成の全体を根底から規定するリアリティである。私たちはこのダイナミックな連関を、遠隔連携授業プロジェクトを通じて何とか理論化しようと努めてきたのである。

電子情報メディア革新による日常性の変容についてはすでに述べた。メディア革新のもとでは、私性と公性との混濁、リアルなものの多重化などによって、人々の世界構成や自己構成は根底的な変容を蒙らざるをえない。この変容は、教育領域にも及んでくる。電子情報メディアは、教育実践にとってツールであり、場であり、基盤であるが、このツールないし場としての利用の根底には、否応なく根底から構造的に変容させられつつある日常性がある。かつてのメディア革新が日常性を変質させ教育を全面的に変えてきたように、今日の電子情報メディア革新もまた、日常性を変容させ、教育を変えつつあるのである。それではこの日常性はどのようにして把握できるのか。日常性は分厚く、非日常性は薄っぺらい。そして日常性は、(「教える存在としての人間の自己認識」としての)教育の理論が成立する前認識的基礎である。この「自明な基礎」はどうすれば把握可能となるか。

私はここ数年、教育の理論構成に携わってきた自分自身の学問論的アイデンティティの総括的な模索を試みてきた。『臨床的人間形成論へーライフサイクルと相互形成ー』(田中毎実 2003)では、ライフサイクル論と異世代間の相互形成論を展開することによって臨床的人間形成論のアウトラインを描いたが、ここでは、「臨床」の意味を<理論構成的な力をもつ日常性へ直面すること>と理解することから出発した。さらに学位論文『臨床的人間形成論の構築ー大学教育の実践的認識を手がかりにしてー』(田中毎実 2002)では、

教育の理論は、教育的日常性への内属性と超越性を活かすフィールドワークによって、教える存在としての人間の自己認識になるべきであることを示した。そしてこの教える存在としての人間の自己認識が、教育学、教育人間学、人間形成原論、人間形成論、臨床的人間形成論と展開する過程を概観したのである。

今日の教育理論は、一方の、目的合理性や技術的道具的合理性に立脚して目的そのものを問うことのないの巨大な学問群（教育政策学、教育実践学、教育工学、工学など）と、他方の、目的そのものを問う価値合理性の学を標榜する臨床心理学などの学問群からなっている。この二つの学問群は、外見上は拮抗しながら、実際には互いに癒合し補完しあっていて、容易には突破しがたい強固な連関を作り上げている。たとえば、社会化に対して人格化を、さらに関係に対して内面性を対抗させる教育哲学の因襲的で常套的な発想は、二つの学問群の相補的連関のうちにたやすく絡み取られて、その理論構成力をあっさりとは無効にされる。この強固な癒合的連関を突破する方途は、両者がともに超脱している社会化や日常性に腰を据えて理論を構成することにしかない。しかし、教育理論においては日常性は多くの場合、理論的関心から剥落してきた。伝統的な「教育科学」や「教育政策学」

（教育社会学、教育制度学、比較教育学）は、日常性を理論の対象としてあるいは理論的成果を持ち込むべき客体として軽視ないし蔑視してきた。さらに臨床心理学は、おもに非日常的な病理的事態を扱うことによって日常性を無視してきた。私たちは、このような趨勢に抗して、臨床的なフィールドワークを通じて教育的日常性の基本構造とその変容を把握しなければならない。これが臨床的人間形成論である。しかし電子情報メディアによる日常性の根源的変容に直面する今日では、私たちはその次の段階として、臨床的人間形成論をあくまで「臨床」研究を通してメディア論へと展開させなければならない。本稿は、その端緒的な試みなのである。

注

(1) 研究上の特殊主義にもとづく研究は、かりに設定そのものが妥当であるにしても、なお「理論の普遍化の手だてをどこにどのようにして求めるのか」という難問に直面せざるをえない。これらの問題については、京都大学高等教育研究開発センター(2003)を参照。

(2) これについては、1 昨年の文部科学省調査を参照のこと。学生による授業評価は、513大学(約76%)で実施されているが、国立大学を取り上げるならそのほぼすべての96校で実施されている。授業評価の結果を改革に反映させる「組織的取り組みが行われている」と答えたのは、国立48大学(50%)、公立14大学(30%)、私立120大学(32%)である。これを、全国の大学が大学教育の啓蒙段階をすでに通過しつつある兆候として把握することは、間違いとはいえないであろう。

(3) 生涯教育ないし生涯学習の二つの類型については、田中(1884)を参照。

(4) 紛糾の生じた前後に焦点をあてて、当該研究室のログを抜粋しておく。この研究室では、まず最初に議論の仕方について議論があり、次いで「開かれた学校」に関する議論が続いたが、一連の議論に対して京大側から次のような書き込みがあった。

「(5月10日)・・・あと、これは皆さんに言いたいことですが、前にも言いましたが、単

なる感想で終始させるのはやめましょう。感想を言い合うことと議論することは違います。せつかくの機会をそれで終わらせるのはもったいないです。最後に、鳴門の方々と話して思ったのですが、よく「現場では…」とありますが、確かに京都の学生側も「現場ではどうなんですか?」という質問を多くしているせいですが、せつかく大学院に入って、「現場」とは違う環境にいるわけですから、自分が今までいた環境をもとに考えるよりも、むしろ第三者的な目でそれまでの環境を捉えなおすほうが有益なのではないでしょうか。」

これへの幾つかの応答があり、続いて京大生の学力、さらには学力一般についての議論があり、さらに、いじめ、不登校、学級崩壊等の問題、小学校の専科教員化の是非が取り上げられた。次の書き込みは、議論の＜中だるみ＞を思わせる状況への反応である。

「(5月24日)最近研究室単位での話し合いというスタイルが固定しつつありますが、このシステムの違った使い道を考えてみるのも良いかもしれませんね。そう！何か少し慣れたってのがあるのかもしれないんですが、ちょっと違う感じにしてみたい気がします。何かいい方法ないかな・・・。」

議論へのこのそこはかとなない違和感は、はっきりとした抵抗感となって現れる。

「(5月28日)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れるか、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。今日は僕もあまり具体的な見通しの無いまま参加してしまったので、どうも歯がゆい展開になってしまいました。そこで、ネットミーティングを切った後の時間で少し考えたことを書きます。・・・細かな前提知識や予備知識的なものはこの掲示板で間に合うと思いますので、水曜日の時間はリアルタイムでコミュニケーションできるという点をできるだけ生かした、ディスカッションの時間にすれば良いかと思います。・・・ところで。今日はOさんとYさんが突然入れ替わっていらしたのですが、どういった意図があつてのことだったのでしょうか？その辺りの経緯を教えてくださいたいと思います。こちらとしてはやや戸惑ってしまいました。」

この書き込みのやや抑制した調子は、今一人の京大側学生の書き込みで打ち破られる。

「(5月29日)正直な話 確かに、K君の言うとおり、オリジナルな意見は出てませんね。しかし、お尋ねしたいのですが・・・あなたがたは本音で話していますか?・・・次に、なぜ前回は何の予告もなしにOさんとYさんが交代されたのでしょうか?・・・一応グループ単位でやっていることだし、交代するなら交代するで、何らかの形でなぜ知らせてくれなかったのでしょうか? こっちとしてはなんでいつもと違うんやろ、といった戸惑いがあったのは事実です。・・・最後に、・・・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。・・・「聞いてくれたら何でも答えてあげる」という態度、都合のいいことばかり並べてうまく見せようとする態度、そして都合悪くなると逃げる。しばらく発言しないでいると引き込もうとする。まとめていえばこっちは生徒扱いされているということです。・・・」

この書き込みはくラベリングを非難するラベリング>であるが、これに対してまず、鳴門側の教官の書き込みがあり、次いで、鳴門側院生の応答がある。

「(5月30日)お互い一般論的になっていたのが、これまでだったのかもしれませんが。しかし、「正直に言っているのか」といった問いに対しては、私は、自分なりに正直に自分の考えていることを出しているつもりです。・・・私とYさんが入れ替わったことについては、事前にそちらにお伝えしていなかったことも含めて私自身申し訳なかったと心からあやまりたいと思います。・・・入れ替わった意図としては、「行き詰まりつつある議論?に新たな風がふけば少し打開できるかな」といったことでした。・・・ただ、言えるのは、この授業をどう進めていけばいいのか手探りの状態だということです。こちらも戸惑いながらやっているという状況なので、次回これからのことを検討しませんか。・・・」

次に、京大教官の書き込みがある。

「(6月2日)こしばかりのメールのやりとりを、はらはらしながら見ていました。Y君の捨て身の問題提起は、どうやらきちんと受け止められたようなので、まずまずほっとしています。／この授業では、事前に何の面識もない受講生同士が何の前提もなしに話し合いを始めました。しかしここにきてやっと、お互いが疎通の努力の必要な他者であることがわかってきた。こう言うことだろうと思います。コミュニケーションは他者同士の間でこそ求められるのだから、ここからやっとコミュニケーションが始まるものと思っています。ぎくしゃくしたり、言葉が出なくなったり、どうしても居心地の悪い沈黙が抜けられなかったりして、当然なのだとおもいます。／率直な感想を書きますと、これまでのように何の切れ目もなくよどみなく続く話を聞いていると、本当につらくなります。「そんなに沈黙に直面するのが不安で苦痛なのか」と思ってしまいますから。他人どうしが話せば、ぎくしゃくするのは当然だから、よどみなく話すなどと言う無理は、なるべくやめたほうがよいかもしれません。しかしそうすると、小さな画面越しに話すのは、ただただつらいですね。／本当にこれからどうなるのだろう。不安であるとともに、わくわくするほど楽しみでもあります。／これからも楽しんでやりましょう。」

これ以後、別のテーマ「自分達ならどんな学校をつくる(つくりたい)か」の提案があり、若干の議論があった。しかしこの研究室の議論は、このまま十分に噛み込みあうことなく終結を迎えた。

(5)前注抜粋のうち5月10日および5月29日の書き込みを参照。

(6)(注4)の紛糾の前提となったのは、京大側参加学生の一人が、発言する時以外はネットミーティング用カメラの狭い視界の外にいて、相手に顔を見せないでいたことによる。これは相手側にはネットミーティングの双方向性を傷つけるものと受け取られた。

引用文献

Áriès,P.,L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. Seuil 1973 (杉山光信／恵美子訳 『<子供>の誕生』 みすず書房1980)

Bernstein,B.,Class,Codes and Control. Vol.1-3. R.K.P. 1971-9.

Comenius,J.A.,Didacta Magna.(1657),in:Johann Amos Comenius Ausgewählte Werke (hrsg. von Klaus Schaller). Georg Olms Verlag 1973(鈴木秀勇訳『大教授学』1.2明治図書1962)

Dreeben,R.,The contribution of schooling to the learning of norms. : Harvard Educational Review
Reprinted Series 1 ,1968

Durkheim,E.,L'éducation moral.1925 P.U.F.Nouvelle édition 1963 (麻生誠、山村健訳『道德教育
論1.2.明治図書 11版 1980)

Foucault,M.,Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines. Gallimard 1966
(渡辺一民ほか訳『言葉と物』新潮社1974)

Habermas,J.,*Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der
bürgerlichen Gesellschaft*.1. Aufl. Suhrkamp, 1990(細谷貞雄・山田正行訳『公共性の構造
転換ー市民社会の一カテゴリーについての探究(第2版)』未来社1994)

Illich,I.,*Deschooling Society*.Harper and Row 1970(東洋、小澤周三訳『脱学校の社会』東京創
元社 1977)

香山リカ「社会変動ー現代化・都市化ーと精神医学」(黒崎政男監修『情報の空間学ーメ
ディアの受容と変容』NTT出版1999年)

京都大学高等教育教授システム開発センター編『開かれた大学授業をめざしてー京都大学
公開実験授業の一年間』玉川大学出版部1997

ー 京都大学高等教育叢書3『平成8年度公開実験授業の記録』1998

ー 京都大学高等教育叢書4『平成9年度公開実験授業の記録』1999

ー 京都大学高等教育叢書6『平成10年度公開実験授業の記録』2000A

ー 京都大学高等教育叢書7『平成11年度KKJ-Kyoto-Keio Joint Seminar-で何が起こ
ったかー授業・合宿・インターネットを通じた学び』2000B

ー 京都大学高等教育叢書8『平成11年度公開実験授業の記録』2000C

ー 京都大学高等教育叢書10『平成12年度公開実験授業の記録』2001A

ー 『大学授業のフィールドワークー京都大学公開実験授業』玉川大学出版部2001B

ー 京都大学高等教育叢書13『平成13年度公開実験授業の記録』2002A

ー 『大学授業研究の構想ー過去から未来へ』東信堂 2002B

京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』培風館2003

前田博『教育の本質』玉川大学出版部 1995

McLuhan,M.,*Understanding Media : the extensions of man*. Routledge and Kegan Paul 1964
(マクルーハン 栗原裕他訳『メディア論:人間の拡張の諸相』みすず書房 1987)

McLuhan,M,Fiore,Q.,*The Medium is the Massage*. (南博訳『メディアはマッサージであ
る』河出書房新社 1995)

村上正行・田口真奈・溝上慎一「日米間遠隔一斉講義における講師・受講生の評価変容
の分析」『教育工学雑誌』2001

大澤真幸『電子メディア論ー身体のメディア的変容』1995 新曜社 メディア叢書

田口真奈・村上正行・神藤貴昭・溝上慎一「大学間合同ゼミにおけるインターネットの役
割」『教育工学雑誌』24、2000

田中毎実「教育可能性論の人間形成論的構想」(愛媛大学教育学部教育学科『教育学論集
10号』) 1983

ー 「おとなの発達」(『愛媛大学教育学部紀要第一部』第32巻) 1985

ー 「学校における"Mutual-Regulation"ー人間形成論的試論ー」(『愛媛大学教育学

部紀要第一部』第33巻) 1987

— 「ライフサイクルと人間形成—序論 人間の生涯と形成—」(『愛媛大学教育学部紀要第一部』第35巻) 1989

— 「大学教育における授業の構造と構造化」(『京都大学高等教育研究』第4号) 1998

— 「教育関係の歴史的生成と再構成—システムと相互性」(森田尚人他編『近代教育思想を読みなおす』新曜社) 1999A

— 「大学授業のフィールドワークから大学教育学へ—公開実験授業プロジェクト3年間の中間的総括—」(『京都大学高等教育研究』第5号) 1999B

— 「KKJ(京都大学慶應義塾大学連携ゼミ)実践の前提と展開」(『平成11年度KKJ -Kyoto-Keio Joint Seminar-で何が起こったか—授業・合宿・インターネットを通じた学び—』京都大学高等教育叢書7) 2000A

— 「学級の日常的生成と歴史的生成／シンポジウム『学級思想』」(教育思想史学会『近代教育フォーラム』第9号) 2000B

— 「臨床的教育理論と教育的公共性の生成」日本教育学会『教育学研究』第67巻第4号、2000C

— 「序章／大学授業のフィールドワーク」および「第5章／大学授業の実践的研究」(京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業のフィールドワーク—京都大学公開実験授業—』) 玉川大学出版部2001A

— 「公開実験授業プロジェクト第Ⅱ期第2年度について」(京都大学高等教育教授システム開発センター『平成12年度公開実験授業の記録』京都大学高等教育叢書10) 2001B

— 「啓蒙活動から相互研修へ—京都大学高等教育教授システム開発センターのFDプロジェクトをめぐって—」(京都大学高等教育教授システム開発センター編『京都大学高等教育研究』第7号) 2001C

— 「ラインの向こうとこちら—遠隔ゼミにおける学生集団・教員集団の異文化性」(平成13年電気・情報関連学会連合大会講演予稿集) 2001D

— 「総括／大学授業研究から大学教育学へ」(京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業研究の構想—過去から未来へ—』) 東信堂2002A

— 「遠隔ゼミにおける学生集団・教員集団の文化的差異」(特定領域研究(A)高等教育改革に資するマルチメディアの高度利用に関する研究『研究成果報告書／平成13年度計画研究』) 2002B

— 京都大学博士(教育学)学位論文『臨床的人間形成論—大学教育に実践的認識を手がかりにして』 2002c

— 『臨床的人間形成論へ—ライフサイクルと相互形成』勁草書房 2003

TANAKA Tsunemi, Floating Around and Self-confinement as the Result of the Over-

Adaptation of Young People in Japan today.- an investigation on the relevant data and several case studies and the reconstruction of the pedagogy.in:Kruger H.-H.,/Olberz,J.-H., (hrsg.) *Bildung zwischen Staat und Markt*.Leske Budrich 1997

吉田文 『アメリカ高等教育におけるeラーニング—日本への教訓』2003 東京電機大学出版局

(『京都大学高等教育研究』第9号 2004年所収)

むすびにかえて

大山 泰宏

バーチャルユニバーシティ (VU) 構築のための基礎付けとして、私たちの作業は、VU を教授学習法および FD といった観点から研究することであった。このテーマに関わる領域は途方もなく広く、また未解決の問題を多く含んでおり、田中が「はじめに」で述べているとおり、現時点でまとまった結論を出すことは不可能である。本報告書に掲載されている関連論文からも、いかに多くの E-learning に関する課題が、そしてそこから照射される形で、従来型の対面型教育に関わる課題が浮かび上がってくるかが、読み取れるであろう。と同時に、これらの課題に関して研究するうえでの、見過ごしてはならない新たな観点の萌芽とでもいったものが、読み取れるに違いない。

1. VU 研究の観点の陥穽

VU 構築を考える際に、もちろんこれまでもいくつかの観点が設定されていた。もっともよく見られるのは、大学という制度に与えるインパクトを考えるものである。一定場所を一定時間共有することで構築されていた大学という共同体が、理論上は時空を超えることのできる E-learning によってどのように変わるのか、教育資源の制約上これまで独占的にならざるをえなかった大学という知の牙城が、これまた理論上は無限にコピー・再生産が可能な電子メディアを媒介とすることによって、どのように開かれどのように変容するのか、といった観点である。こうした観点は、しばしば政策もしくは大学教育のマーケティング化の意向と結びつき、E-learning のメリットのみが強調されがちである。すなわち、誰もがいつでもどこでも、質の高い学習をおこなうことができる、というキャッチフレーズである。

たしかに、教育機会の拡大とオープン化をもたらすこうした観点は、成人教育やリカレント教育においては、有効である。そうでなくても、ふつうなら滅多にお目にかかれない人気教授のありがたい講義が配信されることで、その恩恵に預かることができるというメリットもあるかもしれない。しかしながら、この観点には大きな2つの問題が潜んでいる。ひとつは、こうした教育機会の拡大という観点に立つ限り、E-learning や VU は、対面教育の代替物という二次的な意味づけを免れえないということである。すなわち、本来なら対面で講義を受けるのがよいのだが、諸々の制約上仕方なくオンライン教育に頼っているという前提が存在しているのである。もうひとつは、E-learning のこうした需要が生じるのは、学習者の生活環境においてはアクセスしにくい知識や内容 (コンテンツ) がもたらされるときに限られるということである。しかし、希少価値があるコンテンツを得るという事象は、私たちの教育的日常からは実は遠いものである。多くの教育的日常においては、

それほど希少価値があるわけではない（別人でも代替して教授できる）知識や技術を、対面的関係に支えられながら淡々と習得し研鑽している。知って得したと思われる華やかな知識や技術の習得ではなく、すでに何らかの書物に記してあるようなこと、しかしその習得や知識構成の深化には忍耐強い作業が必要な事柄を学習していくことが、教育の大半の側面なのである。オンライン教育を教育機会の拡大としてのみ位置づけようとするならば、このような視点を失ってしまいかねない。

2. VU の基礎づけとして重要なこととは

以上のような陥穽を克服しようとするならば、次の2つの方向に研究が向かうことになるであろう。ひとつは、伝達内容の希少性に価値を置くのではなく、効果的な教材や教授法の研究へと向かうものである。すなわち、独学で学んだり対面で学んだりするよりもはるかに効果的な学習が、オンラインだからこそできはしないかと問うものである。もうひとつの方向性は、オンラインを通してこそ開かれる世界、構築される学習世界での学びを研究する方向へ向かうのである。すなわち、オンラインだからこそできる教育とはどのようなものなのかを問うものである。

この後者の観点こそ、本科研において中心的な課題となったものである。前者の観点ももちろん大変重要なものではあるが、今回は中心的なテーマとはしなかった。というのも、オンライン教育の教材や教授法の研究は、オンライン教育の固有性を十分に吟味したうえでなされるべきだと考えたからである。オンライン教育がどのような固有の教育的意義を持ちうるのかに関して吟味されないまま、教材や教授法の開発研究が進められれば、それは対面型教育の呪縛から逃れられない。オンライン教育の固有性を明らかにしない限り、教材や教授法の評価は、対面型教育が参照基準とせざるをえないからである。「バーチャルユニバーシティの基礎づけ」に関する研究とは、何よりもまず、オンライン教育の固有性に関する吟味から始められるべきものなだと、考えられたのである。

3. 「オンラインならではの」とは

オンライン教育の固有性、すなわちオンラインでしかできない教育、オンラインならではの質の異なった教育として、私たちが試みたひとつの答えが、オンラインを使用した異文化・異集団間の協調学習であった。すなわち、オンラインを使用しなければ容易に相互作用をおこなうことができないような集団が、オンラインを通して接触し協同して学習を進めることで、学びがもたらされるとするものである。この場合、協調学習といっても、特定の課題の達成に大きな意味をもたせるわけではない。むしろ重要なのは、課題達成のプロセスの中で、「他者」に出会うことによって、自己が素朴に前提していた文脈への反省的省察が開始され世界観が広がるとともに、自己のその中での位置づけとでもいったものを自覚的に再定義することなのである。このような観点から、この三年間の研究期間のあいだ、KKJ 実践と KNV 実践のふたつが試みられたのである。そこでどのような学習が展

開されたかは、溝上、神藤の各論文で詳細に述べられていることである。

このように、オンラインを通して開かれる他者や世界を通して、自己発見し自己を再定義していく教育を、田中と大山は、オンラインを通した教養教育をめざすものであるとしている。この観点は、シンポジウムの中で、Wilkinson も言及するところである。教養教育とは、究極的には自分とはいかなる存在か、世界とはいかなる存在かということに関する認識を深めていくものである。オンライン学習では、先述したように稀少価値のある知識や技術の習得にもっとも強力な動機づけが置かれることが多かったので、オンラインでの教養教育は困難であると考えられがちであった。しかしながら、現在、オンライン環境が私たちの日常生活に深くくみ込んでいる現状においては、オンラインを通して現れてくる世界（あるいはオンラインにおいて現れる自己）に対して、一定の自覚的な態度を持つということも、教養教育の大きな目標となるのである。

4. オン・オフのハイブリッドは超えられるか

KKJ も KNV も「教養教育としてのオンラインによる協調学習」と要約されるものであるが、そのデザインや発想には大きな違いがある。それは、KKJ 実践がオンラインとオフラインのハイブリッドを基本的な構造としているのに対して、KNV 実践では、徹底的にオンラインに限定したということである。具体的にいえば、KKJ では2つのグループがオンラインでの継続的な相互作用の後、宿飯を共にするという対面状況を設定していたのに対して、KNV は「ラインの向こうとこちら」は対面で接触する機会がなかったのである。

KKJ では、大山、神藤、溝上の各論文でも示されているように、このハイブリッド型の構造が学生の学びに決定的な影響を与えていることがわかった。オンラインで形成される相手側のイメージ、文脈の構成に、オフラインでの直接対面場が突き合わされることによって、学生には自分たちが構成してきた学びが揺るがされ、新たな他者、新たな自己を発見することにつながっていたのである。

一般的に、オンラインとオフラインを組み合わせるハイブリッドの構造は、さまざまなオンライン学習において広く見られる。たとえば、オープンユニバーシティや放送大学などにおいては、対面授業（面接授業）や、スクーリングを適宜おこなうことが、学習の動機付けと継続にとって重要な要因とされている。オンラインのみの学習では、動機づけの維持が難しくリタイアも多くなる。また、TIDE プロジェクトにおいては、それまで画面を通してしか出会わなかった京都大学の学生と UCLA の学生が、対面の直接交流をおこなった後、やはり相互の親近感が上昇するということが報告されている。また、日常的な例でいえば、インターネットの掲示板やチャットなどでも、意気投合した仲間は「オフ会」とよばれるオフラインでの会合をおこなう。

このような例から考えると、オンラインとオフラインのハイブリッドは、オンライン教育を構想するうえで不可欠のようにも思えるかもしれない。しかし、そう結論するのはまだ早い。オンラインのみでどこまで教育が可能なのか、さらに限定すればどこまで教養教

育が可能なのかというテーマを、探究していく必要があるのである。というのも、私たちの生活世界において、今後オンライン環境がますます大きな比重を占めるようになるであろう。まったく対面することなくオンラインのみでしか出会わない他者が、ますます増えてくるであろう。そのようなコミュニケーションにおいて出現する他者や自己、そして認識世界とはどのようなものなのか、それに対して私たちはどんな態度をとるべきなのか、私たちの生にとってそれらがいかなる意義を持つのか、といったことを考慮しなければ、「教養教育」としてのリアリティを欠いたものになってしまうのである。

5. オンラインへの限定と新たな課題

このような問題意識から試みられた KNV であるが、平成 15 年度現在、ようやくその 1 年目の試みが終了したばかりである。そこでは、最後の田中論文に示されているような多くの課題が浮かび上がってきた。正直なところ、デザイン設計した私たちにさえ、それらが「学び」であったのか「問題」であったのか、評価する視点がまだ醸成されていないほどである。さらには、「ラインの向こうとこちら」にいる教員集団の意思疎通や状況理解のあり方においても、様々な課題が浮かび上がってきた。すなわち、オンライン教育における FD の課題とでもいうべきものが、先鋭化してきたのである。この FD の課題に関しては、KKJ 実践である程度の探究がもちろんなされたが、KNV においては、またさらに新たなテーマが生じてきたのである。すなわち、対面ではほとんど出会わない教師集団どうしのコミュニケーションがいかに展開されるのか、進みつつある学生の学習をどのように理解しどのように協調しながら、プロセスの舵取りをしていくのか、といった複雑な課題に取り組まざるをえなくなったのである。

KNV の一年目を終えて、私たちは途方もない大きなテーマの探究に乗り出したのだという感じがする。残念ながら本科研による助成は、今年度で終わりであるが、このテーマに関しては、今後も新たな科研や他の助成を受けながら、一貫して探究していく予定である。

なお、最後ではあるが、本科研の共同研究者諸氏、KKJ と KNV の研究スタッフ、井下理(慶応義塾大学)、三宮真知子、山崎洋子、石村雅雄、曾根直人(以上、鳴門教育大学)、村上正行(京都外語大学)、田口真奈(メディア教育開発センター)、さらにこれらの研究に参加してくれた京都大学大学院教育学研究科の学生諸君、慶応義塾大学 OB 諸氏に感謝の意を記しておきたい。そして何よりも、本科研プロジェクトに進んで参加してくれた京都大学、慶応義塾大学 SFC、鳴門教育大学の学生・院生諸君への感謝を記しておきたい。