

ハンズオンであること

—「社会探究入門」をふりかえって—

木 本 浩 一 (ハンズオン・ラーニングセンター)

要 旨

本稿では、関西学院大学のスーパーグローバル大学創成支援事業の一環として取り組まれているハンズオン・ラーニング・プログラム (HoLP) を取り上げ、1) HoLP が広義のアクティブラーニング (AL) のサブカテゴリーとして位置づけられつつも、AL には還元できない何かをもっていることを確認し、2) HoLP の科目である「社会探究入門」を素材として、3) なぜ「社会探究」なのか、「社会探究」とは何かを検討した。その結果、1) ハンズオンであることは大学の存在意義に関わることを示し、2) HoLP はハンズオンであるがゆえに、「はじまり」という行為そのものと、「はじまり」続ける出来事に関わるという性格をもっていることを明らかにし、3) それらをいかに具体的な授業の中で展開していくのかについて、学修支援に関わる若干の提案を行った。

1. はじめに

関西学院大学 (KG) の「国際性豊かな学術交流の母港「グローバル・アカデミック・ポート」の構築」構想は、スーパーグローバル大学創成支援事業 (以下、SGU) に選ばれました (平成26年度)。そのキーワードは「教育 OS の刷新「ダブルチャレンジ制度」」です。ハンズオン・ラーニング・プログラム (以下、HoLP) はダブルチャレンジ制度の一つであり、そのモットーは「大学を出て、実社会を経験する」です。

「なぜ、いま、ハンズオンなのでしょう」。この質問への応答はアクセントの置き方で二つ考えられます。まず先に、「いま」を強調すれば、一連の大学改革の中で進められている先進的な取り組みを始めるためということになるでしょう。実際、社会人基礎力やジェネリック・スキルの獲得を目指す手法として、各大学がアクティブラーニング (AL) やプロジェクトベースド・ラーニング (PBL) の開発・導入に躍起になっているのも事実です (川嶋:2012)。大学は岐路に立っています。大学が単に高等な初等・中等教育になってしまうのか、グローバル人材など時々の社会のニーズに応じて人材を養成するだけの機関になってしまうのか、そうした機能を高度化することによって組織の存続を自己目的とするのか。いずれにせよ、大学の存続を中心に据えた機能主義的な議論のみでは、大学と社会の関わりについての存在論を語ることはできません。大学の存続のために「いま」何をすべきなのか、という考えの中では、学生や教育は後景に退いています。

なぜ、ハンズオンなのでしょう。辞書によれば¹⁾、ハンズオン (Hands-on) の初出は1969年です。アメリカにおける大学改革が本格化した時期だな、という推測ができます (レディングズ:2000)。2016年9月、アメリカのアトランティック大学 (メイン州、COA) を訪問しました²⁾。COA は1969年設立の小さな大学です。COA のAL は、設立当初からずっとハンズオンだ、と³⁾。ハンズオンは、大学改革の中で生まれ、高等教育を刷新しようとする試みと連動した動きの中から生みだされたものである可能性もっています。ハンズオンとは、おそらくAL の一種もしくは一部と見做すことも可能なのですが、漠然とAL とまとめられているものに還元されない何かを含んでいます。その何かを明らかにしなければなりません。HoLP は他に伍して競争を生き抜くための方策の一つに過ぎなくなるのではないか、その何かの中に、大学の存在論を探る手がかりがあるのではないか、そうした可能性を模索せず HoLP に関わることは、自分自身が機能主義的な態度決定に与してしまうのではないか。

私の専門は地理学であって、教育学ではありません。前任校 (広島女学院大学) で学長補佐として大学改革に取り組んだことがあり、初年次教育とキャリア教育とを2004年に導入した (木本:2006) という経験がありますが、それらがそのままプログラムや科目の担当者としての適格性を判断する材料になりません。

地理学者であるということから思い当たるのが二つあります。まず、フィールドワークを長らくやってきたという経験です (主としてインド)⁴⁾。もう一つは、地理教育において「体験」が重視されてきた経緯を知っているということです (岩本:1989、竹内・加賀美:2009)。前者は研究手法そのものに関わっていますので、研究者養成という教育に関わる側面も含んでいます。基本的にはフィールドワークを主たる調査法とする研究領域での研究上の課題、すなわち学界の中の課題になります。後者は初等・中等教育を中心に議論されています。HoLP を単にAL の一種として実施するのであれば、初等・中等教育の延長になるでしょうし、専門基礎教育として実施するのであれば、専門性とは関係のない、当たり障りのないリテラシー科目を増やすだけになるでしょう。

ハンズオンとは何でしょうか。ハンズオンとは文字通り「手を触れる」という行為、「手を触れている」という状態を意味します。つまり、ハンズオンは、「触れることができない、できていない」状況を前提にし、その状況との関わりの中から何かしらを生みだしていこうとする連続的なチャレンジであると理解することが可能です。その意味で、HoLP は、何らかの適格性や経験ではなく、然るべきものに「触れよう」とチャレンジするものによって担われなければなりません。教養と同じく、HoLP も「仕事をしている人のなかにある」(内田:1992、376) わけですから⁵⁾。

以下では、私の担当する「社会探究入門」を素材として、なぜ、いま高等教育はハンズオン・ラーニングに取り組まなければならないのか、その前提としてハンズオンであるとは何かといった課題を検討してみます。

2. 「社会探究」という科目

通常、大学で科目を担当する場合、担当者は、研究者としての資質・資格が審査される形で決定され、既存の科目名が付された科目の担当が決まり、その内容を決めていきます。カリキュラ

ムの体系と言いますが、内容上、体系だったつくりがなされるよう手続きは進みません。領域や分野によって内容上の体系性が要請されるものもありますが、その場合でも、教育手法にまで踏み込んで体系性が確立されていることはまれです。つまり、研究上の体系性はあったとしても、教育上の体系性を築くには難しい現状があります。

今回、HoLPの科目を担当するに際して、通常通りに科目を担当するという考えもあったとは思いますが、私の場合、勝手に、HoLPは高等教育のプログラムとして何をを目指すべきなのか、という課題を設定し、個々の科目を構想しました。まず、この科目を通じて学生に何が提供されるべきか、この科目の中で学生は何を学ぶべきか、という問いに答えなければならないと考えました。どのような人材を育成するかという話ではありません。

「社会をなして生きつつある存在」⁶⁾である学生に向けて、というのが、私の回答です。これは、内田義彦が用いた表現で、私にとっても長年の課題です。私自身、人間をどのように把握すればよいのか、その際に用いる言葉はどのようなものがよいのか、に悩み続けてきました。「社会をつくる」などと社会の外から眺めているような見方で社会をみないこと、個々の人間が人間として生きるということと社会が存在することを関連づけること、などを表す規定です。人間は、教育や学びを通じて、「社会をなして生きつつある存在」に育っていき、そうした存在が「誕生」⁷⁾し続けることによって社会が人間社会として存続し続けるという、個人と社会の裏腹で不可分な関係を示しています。

以上のような考えを背景として「社会探究」という名称を提案しました。「探究」そのものに重心があるので、「社会を探究する」といった社会とそれを探究する人とが別々に存在するという図式を想定していません。「社会探究」とは「社会をなして生きつつある存在」である人間がその存在のあり方を「探究」することです。

3. 「探究」とは

では、「探究」とは何でしょうか。ALとの関連で、探究ガイド型学修(IGL: Inquiry Guided Learning)があります(Lee: 2011)。個人の学びや教員によるフレーミングを強調するALの教授法の一つです。ここでは、ALのサブカテゴリーがどのような布置関係になっているのか、その中でIGLがどこに位置づけられているのかを示すに留めます。

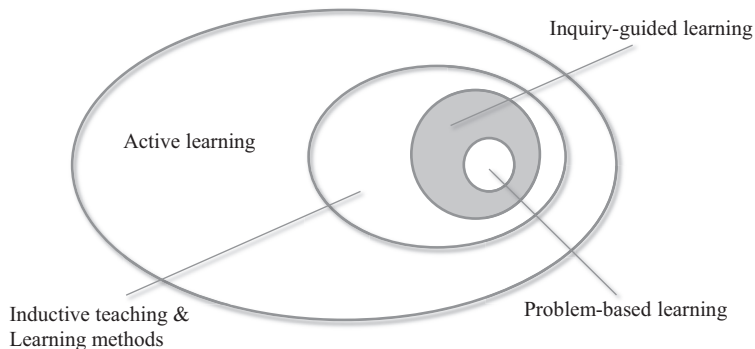


図1 アクティブラーニングのサブカテゴリーとしてのIGL

注: Lee, V.S. 2011, 151をもとに作成

さて、「探究」という言葉は、パースから採りました。パースは言います。「疑念が刺激となって、何とか信念の状態に達しようとする奮闘努力が始まる。この奮闘努力のことを（中略）探究という言葉で表すことにしよう。疑念という刺激は、信念に達しようとする奮闘努力の唯一直接的な動因である」（パース：1877（2014）、152）。私自身、「いやがおうにも思考を促すそうした〔世界との〕折り合いの悪さ」（大澤：2017、11、〔 〕内引用者）は「自然と決まってくるもの」（同、10）であって、「生きることに對する違和感みたいなものを概念として捉えていくこと…がライフワーク的なテーマと言えらるものにつながる」（同、11）ことを期待してきました。

しかし、教育の現場に「触れて」みると、状況は容易ではありません。少なくとも大学生であれば、当然、そのような状態にあってほしい、あるべきであるという考えもあるでしょうが、学生に「触れて」みれば、そうした考えを持つべきではない、持てないことは明らかです。大きく二つのタイプを想定しなければなりません。まず、疑念などを持たないようにひたすら勉強に勤しんできた学生です。このタイプが多いことは教育制度の弊害などとセットで語られてきました。もう一つは、疑念を持つべきことを「知っている」学生です。少なくとも、疑念を持ち、そこからテーマを設定し、解決方法を探るという一連の流れに慣れている学生です。

いずれの場合も、それ自体として批判されたり、否定されたりするものではありません。ただ、「はじまり」に関わる問題があるように思います。前者の場合、疑念を持つように促す場合に、疑念を持たなかった自分と疑念を持つようになった自分との折り合いをどのようにつけていくのかという課題への配慮をもって促していかなければ、「奮闘努力」という性質をもった探究にはなりません。後者は、疑念からテーマへの至る過程を軽視する傾向が強いという意味において、前者の亜種であると言えます。問題実体論とでも言えばよいでしょうか。問題の存在やその問題性は所与であって、あとは解決に邁進するだけという態度です。課題解決型の議論では、往々にして、議論は解決法へと集中していきます。

植木（2010）は、デューイにおける「探究」を検討する際に、デューイが「常識的探究」と「社会的探究」とに分けていることに注意を促し、両者がともに、探究の対象となる事柄が文化的制度的諸条件と不可分であり、探究開始にあたっては利害が伴うという、探究全体のプロセスに関わる基本的なテーマを含んでいることを指摘しました。探究の「はじまり」に、探究の対象はそもそも「何か」という重要な課題が控えているという指摘です。探究が進んでいくに伴って、対象が明らかになり、探究も深まっていくという進化論的な論理構成をとっていないということです。

なぜ「はじまり」は軽視されるのでしょうか。もちろん、何事にも「はじまり」はある、ということと言えます。しかし、例えば、実体論的な思考の場合、問題はすでに存在しているため、問題はせいぜい「発見」されるに留まり、多くの活動は分析から「はじまり」ます。「はじまり」が意識されることがあったとしても、成果や評価から遡及される限りのことです。

広義のALではなく、「ハンズオンである」ことに存立根拠を置くのであれば、「はじまり」についての議論を避けて通ることはできません。「はじまり」とは何でしょうか。探究において「はじまり」が重要であるということを考えるために、内田義彦のいう「フォルシュングとしての学問」を検討してみましょう（内田：1974d）。フォルシュング（Forschung）は英語の inquiry です。

学ぶとは常識を批判することだ、とはよく言われることです。ただ、「フォルシュングとして

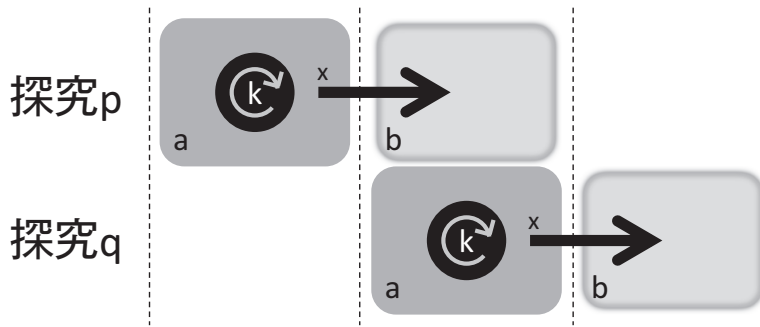


図2 「常識」批判と「常識」の諸相

の学問」は、「研究」という言葉からははみ出してしまおうような、「「尋ねる」という「研究」以前のごく日常的な面、「研究」を超えて哲学に近づく面」（内田：1974d、347）を含んでいます。また、「「平明なこと」をもとにして学界の通念の外に出てゆく側面と、常識の迷妄を精密に学問的な作業で一步一步論破してゆく面」（同、351）、この両面も同時に含まれています。

この両面はどのように関わるのでしょうか（図2）。私たちは、日常的な「常識」（図中 a）の中で何らかのきっかけでその「常識」に疑問をもつこと（矢印 x）があるでしょう（図中 p）。その際、疑問を持つことによって開けてくる新たな地平（探究 p の b、以下 p_b）が確定的なものであれば、安心して p_a から p_b へと移行していくでしょうが、実際には p_b は「不確定」であるため、大半は（批判以前の）疑問のところにとどまり、大人になると別の安定した「常識」へと乗り換えていこうとします（p_a から q_a へ）。ただし、その安定や確実さは自分の外から与えられたものであり、自分にとっての常識は常にフォローアップしていかなければならない存在となります。「社会の中で生きていく」「社会に出る」といった言明に抵抗がないのには、このような背景があります。もちろん、このような言明をする人たちにとって、フォローアップこそが生きていくことであり、フォローアップできたか否かがすべての指標になります。

一方、「研究」の領域（図中 q）でも同様のことが起こっています⁸⁾。「常識批判」を常識とするはずの学問的世界では、「学問という名の常識」を批判することに長けていません。常識とは特定の分野や領域の範囲に限定されており、その範囲を超えることはしませんし、そのような形で学問的なトレーニングを行っている人はまれです。常識となった学界からいったん外に出て、その常識を批判するという試みをしない限り、その学問はもはや学問ではありません。研究者には、何々の専門家といよりも、接頭辞としての限定的な形容詞のつかない「学者」であり続けることが求められています。このように、「フォルシュングとしての学問」には、常識批判を通じて自分の眼でものをみ、自分の眼でものをみつつ、自分の眼を鍛えていくという連続的なプロセスが含まれています⁹⁾。そのプロセスは、その時々、「素朴な問いに発するところの視座」（同、350）に立ち戻れるか、つまり自らの常識を批判できるかにかかっています。こうしたプロセスは、研究か教育かといった次元ではなく、研究者が研究者であるために必要な手続きになります。常識（p_a、q_a）を批判しようとする試み（矢印 x）が、「社会をなして生きつつある存在」である人間の、その時々での探究であり、探究のはじまりです。探究は「はじまり」としてしか存在しません。探究が「始まる場所」に「現実と学問との接点」があります（内田：1974d：347）。

4. 「社会探究入門」

以上のような背景と考えのもとで、「社会探究入門」(以下、「入門」)を開講しています。「入門」は1年次を主たる対象とし、定員45名、事前登録制をとった講義科目です。まだ、2年目ですが、他の授業との関わりもあって、1コマ目は10名あまり、2コマ目は20名、3コマ目は40名前後が履修するという傾向がみえます。

「入門」は、同じく HoLP の科目である「社会探究実践演習」「社会探究実習」への導入科目として位置づけたものですが、私自身は、「社会探究」科目群の「はじまり」の科目としても位置づけています。「実践演習」と「実習」はいわゆるフィールドワーク系の科目です。いずれもフィールドに粘り強く「触れる」というスタイルを採っています。「入門」では、「社会探究」を進めていく上で手がかりとなりそうなキーワード(自由、環境、平和、システム)などを取り上げて、テキストを読み込むというスタイルを採っています。

5. 導入—「自己紹介」という考え方

以下、「入門」のポイントを紹介していきます。まず、私(筆者)自身の自己紹介¹⁰⁾をしたのちに、2つのルールを提示します。

まず、クラスネームをつけ、A4の紙を観音開きに四つ折りにし断面が三角形となるようなネームプレートをつくります。これは、学部や学年がばらばらであるため、グループワークやペアワークへの導入を容易にするための工夫です。初回はネームプレートを私の方に向けてもらい、私から声かけをします。「さん」や「くん」などはつけず、呼び捨てをルールとします。この辺りまでで、アイスブレイクの要素も交えて、呼び捨てあってみるなどの活動を入れます。

6. メモ、ノート、ビブリオ

もう一つは、授業中にメモをとる、というルールです。AL という意味ではこれができるだけでもかなりのことが達成できますが、それ以上の意味があります。かなりの学生は、私の言ったことやスライド、板書などを書き写そうとします。ただ聞いているだけの学生もいますが、この授業の場合、事前登録制をとっているため、大半の学生はシラバスを読み、自分なりに納得し覚悟の上で、履修しているようです。そのため、履修生は熱心な学生やまじめな学生が多い、という印象を受けます。メモをとりながら授業を過ごす、ということの基本とします。私の発言やスライドに始まって、授業の雰囲気や自分がいままさに考えていること、頭をよぎったこと、窓の外にみえたもの、など、あらゆるものがメモ書きの対象です。

「ノートをとる」のではなく、「メモをとりながら見聞きする」というスタイルを採っています。後述の Type A とも関連しますが、「ノートをとる」ことに集中してしまうと、往々にして思考停止してしまいます。スライドや板書、教員の話(グループワークの場合、メンバーの話)を見聞きしながら、いまの自分の状態を書き取ってみようというものです。専門的に言えば、インタビュー調査の際に、メモやスケッチしながらインタビューの深みを増していくという手続きになるのでしょうか。自分を含む状況に「触れた」状態をつくりだすための工夫です。

「身につける」ことを目的としています。「身につける」のは学ぶ本人以外にありませんから、「できる」ことや「できた」ことによって外部から評価されることはありません。ましてや、「身

につけた」という本人の実感や満足によって測ることもできないかも知れません。本来体力とすべきところを「何々力」という形で客観的に測定可能なものに読み替えてしまうのは、便宜的なものとして了解可能ではありますが、学ぶ本人にとって特段の意味はありません。「身につける」ためには、「身につけた」ことを測るのではなく、「身につけている」状況に身を置くことを学ばなければなりません。

「メモをとり、ノートにまとめ、ビブリオを仕上げる」が一連の作業になります。考えている状況をなるべく連続させ、具体的な作業は別々のものを課す、というスタイルです。「メモをとり、ノートにまとめ」というところまでは、完全に学生に任せます。メモをとる作業には様々な用紙を使います。最初はルーズリーフや市販のレポート用紙を使っている学生、つまり高校生以来の「ノートをとる」というスタイルの学生がいましたが、徐々に裏紙やレポート用紙であっても罫線は無視した形で、しかも活字だけではなく、イラストや記号を使った学生が増えてきます。私自身がのぞき込むことはありませんが、グループワークの合間に「メモを見せ合ってみて」と促すことで、メモの書き方（内容を含む）についての雑談が始まります。ただし、メモに殴り書きをするだけでは、ビブリオにつながっていきません。メモを材料にして、自分向けに作成するものがノートであり、公表を前提として作成するものがビブリオです。作成されたノートの提出は求めませんが、ビブリオをみることによって、メモからノートを経るプロセスを確認することができます。

ビブリオは毎週提出します。ビブリオという名称が妥当か否かはわかりません。ビブリオペーパー（A4）を配布し、翌週、提出するという流れです。ビブリオは、3つのパートに分かれています。まず、ビブリオです。基本的には、授業を受けてない人向けに新聞記事を書くために、授業を「取材」という体裁です。このスタイルは、専門科目の授業で長年やってきたものです。講義形式の授業－特に履修者が多い授業－であっても、履修者には「授業を取材するように」というスタイルでやってきました。記事ともなれば、授業の趣旨から内容、記事を補足する情報の収集など、やるべきことは多くあります。次に、コメントがあります。ビブリオが－自分を含む－授業そのものを取材するというスタイルであれば、コメントは自分自身のこと、つまり、授業への関わり方、グループワークの状況などを記します。同じ状況を俯瞰的にみる視点と、あくまでも自分を中心にみる視点という二つの視点を置いています。最後が、感想・コメントで、ここに質問などを含みます。

7. タイプAとタイプB

授業の中から生まれた図式です（図3）。しっかりと考えてみましょう、という指示をし、グループワークを行った後、「これでいいですか?」「あれでよかったですか?」といったコメントが多く出されたので、それへの回答として図示したものが原型です。

タイプA（T/A）はインプットされたものとアウトプットされたものが同じであれば、同じであるほど「よい」というものです。頭を使わないわけではありませんが、下手に考えてしまうと、INとOUTとが違ってしまいます。「違い＝間違い」であって、アウトプットの「正しさ」があらかじめ「思考」を水路づけ、考え方を規定しています。T/Aの場合、思考の途中では「これでよいだろうか?」と悩み、成果を出したあとでは「これでよいですか?」と問うことになり

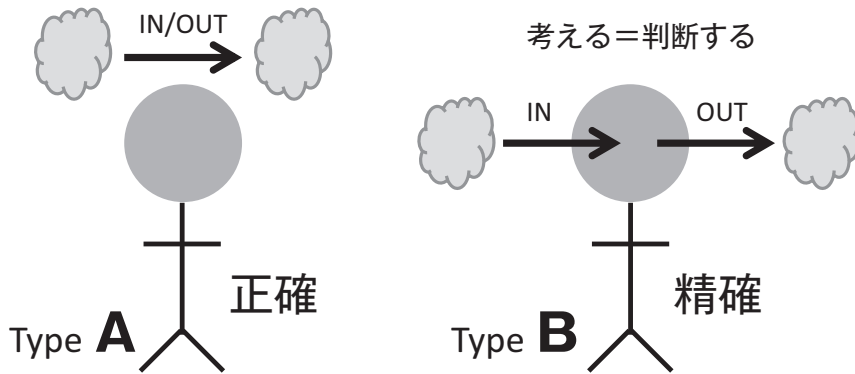


図3 考え方の二つのタイプ

注：「社会探究入門」（第一回）配付資料より

ます。何らかの評価者が「外に」いない限り、自らの思考に自信をもつことはありませんし、自分なりに身につけていくという考え方はあらかじめ排除されてしまいます。

タイプB (T/B) は自分なりにこのように考える、ということを示さなくてはなりません。論拠や根拠を示すことができなくとも、自分の考えを表現しなければなりません。言語化と言ってもよいと思います。自分の考えていることの総体をなるべく相手に伝えようとする努力に留まります。その成否、つまり、相手が自分の考えていることの総体をそのまま相手の頭の中で再構成してくれるか否かは、相手にかかっています。そのため、自分でできるものはなるべく「精確に」自分の考えを描写・表現しようと努力することに留まります。

単なるALであれば、T/Aでも十分に実施できますし、参加者全員にとって目に見える成果を得ることはできます。ただ、HoLPの場合には、何か眼に見えないものに「手を触れる」によって取りかかる、何か眼に見えないものに「手を触れている」ことによって見えるようになりたい、分かりたいという、人間が人間であるための欲求に答えていかなければなりません。

T/Bの説明をするときに、考えるとは、いったん立ち止まって、判断することではないか、と自分の考えを述べています。T/Bの説明をT/B的にやってみるとそうなります。私なりに考え、その考えを表現してみるとこのようになるが、みなさんはどのように考えますか、という問いかけです。

念頭にあるのは、アレントの議論です。「緊急な場合を除いて、社会にとって思考というのは末端的な現象にすぎ」ず、「思考そのものは社会的にはほとんど善をもたら」(アレント：2016、341) しません。実際、T/Aを洗練させていけば、前述の図式で言えばp_aからq_aへと渡り歩いていけば、特に考えることもなく、正解を出し続けながら生きていくことも可能です。正解を出し続けるためにがむしゃらに、もしくはスマートに生きていくことも可能です。

T/Bで考えてほしいことは、アレントの言葉を用いて表現すれば、まず、思考とは「沈黙の対話における〈一人のうちの二人〉」(同、343) であること、そして、「思考という営みにおいて考える対象は、つねに不在のもの、感官で直接に知覚していないもの」(同、304) だということです。

自己内対話と言えは簡単ですが、社会の中で生きていく、という表現で描かれる「社会の中で

「生きている」自分とは、社会の中で必要とされる力や技能を「一人」で身につけていく存在です。その力が役立つか否かは社会の中で評価してもらわなければなりません。そうした側面があることを否定する気はありませんが、そうしたことが集団や組織ではなく、個人のレベルで求められている時代になった、そうした社会をなして私たちは生きている、ということに注意すべきでしょう。単に「生きる」ということだけを強調するだけであれば、私たちは現行の社会の中で「生きていく」しかありません。現行の社会の中で生きている「わたし」と、その「わたし」に問いかける「自己」との対話・交わりを確保するために、いったん「世界から意図的に離脱する」(同、306) こと、そのためには思考のプロセスの中で「いったん立ち止まる」こと、そのプロセスを自ら中断し、自らの判断で次なるステップを踏み出すこと、この一連のプロセスを自らの思考として身につけていくこと、これらをつ一つ身につけていかなければなりません。連続する思考の中に休止符を打ちながら、思考を自らのものにしていくという手続きが必要になります¹¹⁾。

「思考は不可視なものにかかわり、そこに不在なものの表象にかかわります」(同、343)。T/Bでの思考は自動詞的な思考です。もちろん何らかの対象がなければ考えることはできないと、他動詞的な批判は可能です。しかし、「社会をなして生きつつある」という場合に、そこでの個々人の思考は目の前にある具体的なものを手がかりとしながらも、未知のものや不可知なものに向けて思考していかなければなりません。

T/A と T/B については、多くのコメントや感想が寄せられます。タイプ間の違いのみを強調してしまうと、タイプの実体化が始まるようで、私は T/A です、私は T/B になりたい、といった認定が始まってしまいます。T/A か T/B といった問題が存在することをいったん了解し、その問題に対して、自分はどのように考えるのかという課題を、授業期間中ずっと考えてほしい。暫定的な答えを、自己内と自己と他者との間で、突き合わせながら、考えを深めていってほしい。これが初回に提示するメッセージです。実際の授業では延々と説明することはしません。私自身もこの図式を何度か提示しながら上記のメッセージを伝えていき「続け」ます。ハンズオンの言えば、この課題に、授業関係者(教員と履修生)が「触れ」続けるということになります。

8. 主体的な学びと若干の補足

初回の授業は、T/A と T/B の頭出しをしたあと、3つの話題を提示します。いずれも、T/B

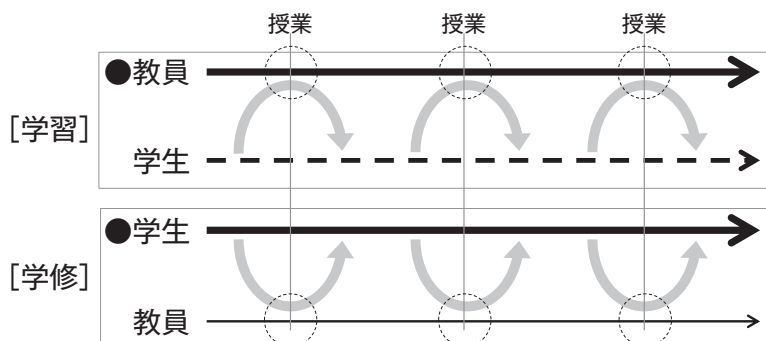


図4 学習と学修

注：「高等教育活性化シリーズ205」(2012年3月21日開催)での報告資料より

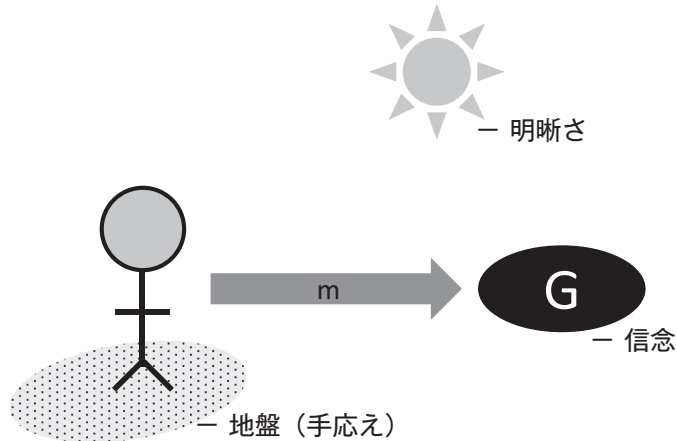


図5 目的合理的な思考を支えるもの
注：「社会探究入門」(第一回) 配付資料より

的にチャレンジし続けてほしいというメッセージを伝えるためのものです。

まず、主体的な学びについて、学習と学修の違いを説明します(図4)。週一回の授業では実際には難しいのですが、「探究」に身を置くためには、授業をペースメーカーにして、自らの学びを深めていくという習慣を身につけていくことが必要であることを指摘します。

次に、T/Aの復習となりますが、目的合理的な思考について、コメントします(図5)。目的を決め(G)、具体的な目標をたて、具体的な方法や手続き(m)に沿って進んでいくというイメージを持っている学生がいます。そのこと自体に問題はないでしょうし、具体的なイメージを持つことも難しくないでしょう。また、何々力をつけよう、というスローガンが出始めて以降、目的を定めずとにかくがんばる、力をつけるという学生が増えた印象をもっています。同時に、目的を定めなければいけない、そのために合理的な道筋を歩まなければならない、という学生も増えました。この図では、目標に向かって着実に歩んでいるという「手応え」を得るために、その時々地盤づくりが必要であること、歩んでいる自分を含む状況を「明晰に」見渡す視点を獲得するよう努力すること、を指摘し、その結果として、目的に向かって「信念」をもって向かうことができるのではないか、という提案を示しています。

最後に、性急に専門性を追求しようとする傾向に対してコメントします。図6は、専門性をなるべく早く身につけようとする傾向(a)と、広く浅くいろいろなことに目を向ける傾向(b)

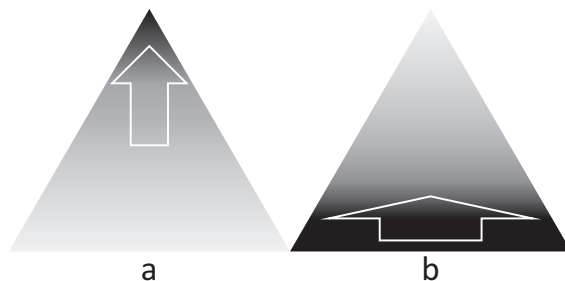


図6 T字型思考と逆T字型思考

とを図式化したものです。aの場合、専門性や資格を獲得した後に、横に広げて「T字型」の活躍を期待されるというものです。研究者が専門を超えて発言を求められたり、学際研究や超学際的な活動を求められたりする場合に直面する事態です。いったん起点に戻るという手続きを踏むことができればよいのですが、「はじまり」という経験を経っていない場合には、宙に浮いた矢印を横に展開することは困難です¹²⁾。一方、bの場合、「はじまり」が継続へと向かっていかなければ（図中の白抜き矢印）、「学問を使って自分の眼で見ている」（内田：1981、194）という状況に身を置くことはできません。ただ、いずれもT字になるべきということでは同じかも知れませんが、ハンズオンという指向をもつことによって、「逆T字型」の構築に向けた絶えざるチャレンジを続けることはできます。

9. 「私たちの社会」—全体を貫徹するテーマ

「私たちの社会」は、第二回の授業のテーマです。私自身の社会を意識しながら、「私たちの社会」を記述するという課題です（800字程度）。授業までに全員が課題を提出し、それを一つの資料として、授業当日、配付します。クラスのサイズにもよりますが、3～5名のグループに分け、じゃんけんなどで報告順を決めます。その際、報告者・サポーター・書記という3人のサブグループをつくります。報告者は自分のレポートをもとに、その内容を紹介し、なぜそのように考えたのか、その際、念頭にあった「私たち」とは誰のことなのか、その他の人びとと「私たち」との関わりは何か、などの一般的質問を投げかけておきます。サポーターがタイムキーパーを兼ねて、報告終了と共に、一般的質問の確認、自ら気になったことなどを質問します。サポーターはファシリテーターのような感じで、グループでの質疑応答を「活性化」させる役割を引き受けます。書記は、質疑応答の様子を記録します。レポートを使って自己紹介をすることが目的ですが、グループ全員が何らかの仕事やっている状況をつくりだすことを前提として、学生各自がその状況の中にいるという感覚をもってもらおうという狙いもあります。

初回の授業でタイプA&Bの話をしているので、社会のことを調べてきました、という学生はほとんどいません。仮にそのような作業を行ってきたとしても、調べてきたことに対して、自分自身はどのように考えるのかということを経験しなければならぬため、アドリブであったとしても、しっかりと話さなければなりません。その他の場合、社会問題を記してきた学生と、自分の家族を中心とした自分たちについて振り返った学生とに大別されます。前者の場合、選んだ理由は、気になったから、話題になっているからというものが多く、後者では、家族のことを中心に話す学生がいますが、その一方で、留学体験などで知り合った海外の友人のことを記している学生もいます。

レポートに記した「私たち」（私たちA）とグループワークで出会った「私たち」（私たちB）、2つの「私たち」の関係について、ビブリオで検討するように求めます（コメント）。

10. おわりに—テキストへ

「私たちの社会」は、最後の授業時に、もう一度「私と私たちの社会」というテーマでレポートを作成します。期間中、学生は、継続的に「私たちの社会」について考えている状態に置かれることとなります。このテーマを基線にして、「自由とは何か」、「環境とは何か」といった個別

テーマを検討します。

2017年度春学期は、①丸山眞男「「である」ことと「する」こと」(丸山：1961)、②エンデ「自由の牢獄」(エンデ：2007)、③アレント「自由とは何か」(アーレント：1994b)を読みました。T/A的に言えば、特にアレントは「難しい」。読書法の授業ではないので、スキルについては、アドラー&ドーレン『本を読む本』(1997、第二部)、内田義彦『読書と社会科学』(1985、第一章)を読んでくるように指示し(初回)、丸山(①)に入るころには二冊とも読んでいることを前提にコメントをするようにしました。個々のコメントや指示、事前学修に、授業の中で複数回言及するように注意します。

個々のテキストでは、進め方と目標が異なります。ループリックの形で提示することはしませんが、目標は明確にします。丸山(①)では、各自の読書法を振り返ってもらいます。すでに読んだことのある学生もいて、難しそうではありますが、取っつきやすいものを選びました。まず、個人で読んでくる、その読みを手がかりにグループで読みを深める、その読み深めたものを構成図(ポスター)にする、という一連の作業を行います。個人の力を最大限に発揮するということころを重視した「協業」型のグループワークです。深い読みを支えられた精確な「理解」を目指します。エンデ(②)では、精確な「理解」に基づいた、自分の主張(=「このように読むべきではないか」という意見)の交換をします。ペアワークを基本にしたグループワークです。アレント(③)は、四章を各グループで担当し、各章を別々のグループが解説(講義)するという形をとります。

読書については、実際のところ、個人レベルではしんどい思いをする学生が出てきますが、協業という形をベースにすることによって各自なりに手応えを感じることができます。結果的に、本が読めるようになったかという点については、もう少し冊数を増やすなど負荷をかけないといけなかも知れませんが、この授業のHoLPとしての目的が、テキストやフィールドに「触れる」ことですので、自分の手で「触れた」、「触れ続ける」ことができたという感覚を持ってもらえれば十分です。

最後に、ALとHoLPの関係についてももう一度触れたいと思います。私は、以前、「『自主的に学びなさい』という私の指示に従いなさい」。矛盾ではないのか。反骨心のある学生は受け身になり、従順な学生は積極的になる、と例えば言いすぎであろうか」と書いたことがあります¹³⁾。たとえ「善い」ことであったとしても、それが客観的な事実として個人の眼前に押し寄せた場合には、圧倒的な「力」としてのみ作用します¹⁴⁾。大学がどのような現状認識をし、それに対してハンズオンのどのように接し、接し続けるかという点に、その存在意義が見出されます。

アクティブでありすぎることで、授業として作り込みすぎることで、これらに注意しながら、よりよい授業運営に臨みたいと思います。

【注】

- 1) Webster-Macmillan (Web版) <https://www.merriam-webster.com/dictionary/hands-on> (2017年9月1日閲覧)
- 2) 中国新聞(2017年1月25日、セレクト「想」欄「アクティブな大学」)。
- 3) COAの教員Jay Friedlander氏の発言(訪問中、2016年9月)。

- 4) 動態地誌学という枠組みでインドで農村調査をやってきました（藤原：1987）。並行して、調査論について、院生時代以降、野原光教授（元・長野大学学長）と議論を重ねてきました（古島・深井：1985）。
- 5) 「教養は…、仕事そのものではなくて、仕事をしている人のなかにある」（内田：1992、376）。
- 6) 正確に言えば、この定義は筆者がつくったものです。ただし、内田義彦は、何か所かで以下のような規定を行っています。「いつの時代でも、人間は、なんらかの形で社会を成しながら一人一人が歩みを進めてきましたし、現に歩んでもいます」（内田：1971、1）、「人間は社会を成して存在しているものから」（同、114）、「人間は社会をなして存在し、社会を創造する存在である」（同、202）、「社会において社会を成しつつ存在する人間的実存」（内田：1974c、308）。
- 7) 「教育の危機というものは、…近代社会のより一般的な危機や不安定の現れではない場合ですら、つねに真剣な関心を惹き起こす。それというのも、けっしてあるがままにとどまることなく、誕生、つまり新しい人間の到来によって絶えず自らを更新する人間社会にとって、教育は最も基本的で不可欠な活動様式の一つだからである」（アレント：1994a）。
- 8) 別の安定した「常識」の場の事例として「研究」をあげているが、会社や家庭などにも当てはまる。
- 9) 「『学問』で物を見ているのではない。学問を使って自分の眼で見ている」（内田：1981、194）。「問題的関心の学問テーマへの深まりの過程は、常識的事実の学問的事実への深化の過程でもあると同時に、学問をみる眼をも含めて自分の眼の深化の過程でもある」（内田：1974d、298）。「素人の眼を理論で洗い、理論をまた素人の眼で洗う、こういう過程をたえずくりかえしてゆく」（内田：1974b、286）。
- 10) 私が地理学者であることやその他の属性を語るものではなく、授業と授業担当者としての考えを開示する形で自己紹介を行います。HoLP の位置づけと、なぜ関学はSGUを目指しているのか（≠採択されたのか）を説明し、自分はこの授業で何をを目指しているのかを提示し、自分自身も授業に（教員として）参加するという点を強調します。
- 11) T/A 的な考え方に慣れきってしまえば、面倒な自己内対話を避けてしまう可能性が出てきます。「誰もが（中略）〈自己との交わり〉を避けようとする可能性がある」（アレント：2016、341）。「わたしとわたしの自己との交わりを知らない人、わたしたちが語り、なすことをみずから吟味することを知らない人は、自分に矛盾があっても気にしない」（同、340）。
- 12) 「甲と乙がお互いに素人にもどり、素人発言を一専門家の眼で軽蔑するのではなく一まさに専門家の眼でくみとることによって、始めて専門家同士の会話が成り立つのです」（内田：1974a、118）
- 13) 注2参照。
- 14) その結果は、単に人間が被害者となるだけではなく、普通の人々が加害者になるという可能性を惹起してしまいます。「邪悪ではないごくふつうの人のうちに、特別な動機がなくても、無限の悪をなす能力がある」（アレント：2016、341）。「善をなすとも悪をなすとも決めることのできない人間が、最大の悪をなす」（同、328）。

【文献】

- アドラー&ドレーン／外山滋比古・榎未知子訳（1997/1940）『本を読む本』講談社。
- アレント、H.／引田隆也・齋藤純一訳（1994a/1958）「教育の危機」（同『過去と未来の間』みすず書房、233-264）。
- アレント、H.／引田隆也・齋藤純一訳（1994b/1960）「自由とは何か」（同『過去と未来の間』みすず書房、193-232）。
- アレント、H.／コーン、J.編、中山元訳（2016/2003）『責任と判断』筑摩書房。
- 岩本廣美（1989）『フィールドで伸びる子どもたち—探検・地図・自然と学習』日本書籍。
- 植木豊（2010）『プラグマティズムとデモクラシー—デューイの公衆と「知性の社会的使用」』ハーベスト社。
- 内田義彦（1971）『社会認識の歩み』岩波書店。
- 内田義彦（1974a）「学問創造と教育」（同『学問への散策』岩波書店、85-122）。

- 内田義彦 (1974b) 「経済学をどう学ぶか」(同、285-300).
- 内田義彦 (1974c) 「方法を問うということー看護人的状況としての現代における学問と人間」(同、301-322).
- 内田義彦 (1974d) 「学問と芸術ーフォルシュングとしての学問」(同、323-378).
- 内田義彦 (1981) 『作品としての社会科学』岩波書店.
- 内田義彦 (1985) 『読書と社会科学』岩波書店.
- 内田義彦 (1992) 『形の発見』藤原書店.
- エンデ, M / 田村都志夫訳 (2007/2007) 「自由の牢獄」(同『自由の牢獄』岩波書店、211-239).
- 大澤真幸 (2017) 『考えるということ』河出書房.
- 川嶋太津夫 (2012) 「変わる労働市場、変わるべき大学教育」『日本労働研究雑誌』629:19-30.
- 木本浩一 (2006) 「キャリアプランニングという「挑戦」」『人間・社会文化研究』4:1-16.
- 竹内裕一・加賀美雅弘 (2009) 『身近な地域を調べる (増補版)』古今書院.
- バース, C.S. / 植木豊編訳 (2014/1877) 「信念の確定の仕方」(植木豊監訳『プラグマティズム古典集成』作品社、144-167).
- 藤原健蔵 (1987) 『海外地域研究の理論と技法ーインド農村の地理学的研究』広島大学総合地誌研究資料センター.
- 古島敏雄・深井純一 (1985) 『地域調査法』東京大学出版会.
- 丸山真男 (1961) 「「である」ことと「する」こと」(同『日本の思想』岩波書店、153-180).
- レディングズ, B. / 青木健・斎藤信平訳 (2000/1996) 『廃墟のなかの大学』法政大学出版局.
- Lee, V.S. 2011. The Power of Inquiry as a Way of Learning. *Innovative Higher Education* 36:149-160.