

大学教養教育における学習共同体論の  
教育学的考察  
—コミュニティ・ベースド・ラーニングの視点から—

杉 原 真 晃

### **Pedagogical Examination of the “Learning Community” in Liberal Arts Education from the Viewpoint of “Community-Based Learning.”**\_\_\_\_\_

In this study, I examine the pedagogical aspects of the “Learning Community” in liberal arts education from the viewpoint of “Community-Based Learning.” In the “Community-Based Learning,” students learn outside the university campus, that is, through participating into the social and cultural practices in the community. In examining the “Learning Community” in liberal arts education, I have referred the “Service Learning” as a clue, which has two effects that bring meaningful learning of students by participating in the social and cultural practice in the community and that contribute to problem solving of the community.

I have added two pedagogical considerations to the significance and structure of learning through the “Learning Community” in liberal arts education.

First, I have added the concept of “Transition.” Through transition between plural “Communities of Practice” at the same time, the “Gap,” “Strolling,” and “Singularity” arise in learning in each community of practice. And they make learning not only as a mere role adaptation but also as a “Creative Mediation.”

And second, I have added the incorporating extracurricular factors such as local communities. In the Service Learning, people in the community become one of the members of the learning community as “Amateurs”. In citizenship education, teachers cultivate the competency of “Amateurs” through combining “to know and to think”, “to know and to explore.” The Service Learning in liberal arts education also cultivate students’ competencies as “Amateurs” through combining “to know and to think”, “to know and to explore,” and cultivate citizenship of students. Students who are cultivating citizenship could stay between “impossibility” and “possibility,” and there they become gradually to practice the autonomous and free judgment as a responsible member of the “Learning Community” in liberal arts education with people in community.

## 1. 本研究の目的

本研究は、一般教育を中核とした教養教育における学習共同体の構築に関して、「地域社会」という要素を加味した考察を行うことを目的とする。その際、(1)「移行」(または「移動」)(transition)を前提とした学習の意義と構造、そして、(2)地域社会での社会文化的実践への参加という学外ファクターが組み入れられた学習の意義と構造という観点から考察を加える。後者については、地域社会での社会・文化的な実践を通じた学習である「コミュニティ・ベースド・ラーニング」(Community-Based Learning)を射程に入れ、その手がかりとして、地域社会における実践への参加を行うことで学生の有意義な学習をもたらす要素と、地域社会の課題解決等にも役立つ社会貢献を生み出す要素との重なる「サービス・ラーニング」(Service Learning)を参照しながら議論を進める。

## 2. 問題の所在

### (1)地域との連携を射程に入れた教養教育的教育学的考察の意義

日本学術会議日本の展望委員会／知の創造分科会（以下、日本学術会議）(2010)による『提言21世紀の教養と教養教育』においては、21世紀に期待される教養について、「現代世界が経験している諸変化の特性を理解し、突きつけられている問題や課題について考え探究し、それらの問題や課題の解明・解決に取り組んでいくことのできる知性・智恵・実践的能力」（日本学術会議, 2010, p.v）と説明されている。そして、その知性・智恵・実践的能力は、「学問知」「技法知」「実践知」という三つの知と市民的教養を核とするものとして捉えられている。さらに、「市民的教養」については、「本源的公共性、市民的公共性、社会的公共性についての理解を深め、その実現に向けたさまざまな活動やプロジェクトに参加し、連帯・協働し

ていく素養と構えを指す」(日本学術会議, 2010, p.vi)ものとされている。ここで、「市民的公共性」については、「各社会レベルにおける集合的意思決定過程(政治)の開放性・透明性(情報公開・情報開示)が確保され, その過程への十分な市民参加があること, 「社会的公共性」については, 「各社会レベルにおけるさまざまな問題や課題を当該社会の成員が協力・協働して解決・達成すべき責任事項であると観念し引き受け, その協力・協働に参加する活力あるカルチャーが息づいていること」, そして「本源的公共性:社会的存在としての人間の生存権に関わる公共性」については, 「当該社会のすべての成員が, その尊厳を尊重され, 安全かつ豊かな文化的・社会的生活を享受する権利を有する存在であることが, 承認され前提となっていること」(日本学術会議, 2010, p.5)と説明されている。そのうえで, 「現代の多様化・複雑化・流動化する社会において, この3つの公共性の活性化とその担い手となりうる市民としての知性・智恵・実践的能力(市民的教養)の形成が, いま切実に求められている」(日本学術会議, 2010, p.5)とも表現されている。本稿では, 以下, 「市民的教養」について, 「現代の多様化・複雑化・流動化する社会において, 本源的公共性, 市民的公共性, 社会的公共性の3つの公共性の活性化とその担い手となりうる市民としての知性・智恵・実践的能力」を意味するものとして議論を進めていく。

さて, 日本学術会議(2010)では, このような教養(市民的教養)は, 「一般教育」「専門基礎教育」を通して身につけられるものであると位置づけられている(図1)。

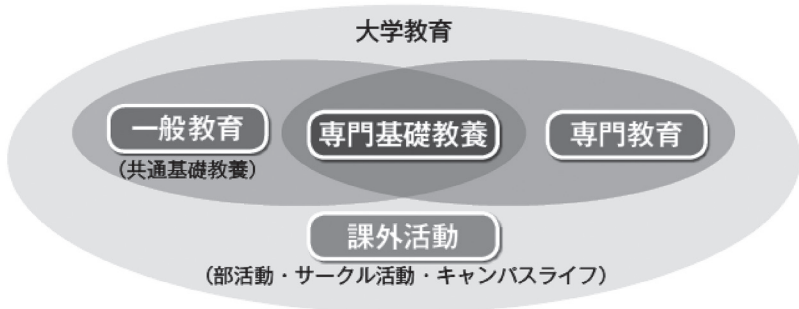


図1 大学教育全体で“知性”を培うための、専門教育と一般教育の捉え方 (本図は、日本学術会議(2010)での図をもとに藤田(2015)にて提示されたものである)

そして、教養教育の中核を担う一般教育は、次のように位置づけられている。

一般教育は、教養教育の中核的な部分として、学生がどの専門分野を専攻することになるか/専攻しているかに関わりなく、すべての学生が共通に学修する「共通基礎教養(CC)」として位置づけられると同時に、一定の広がりと総合性を持つものであることが重要である。この広がりとは総合性は、履修科目数・単位数を設定するか否かに関わりなく、内容的には、人文・社会・自然の三系列をカバーするものであることが重要である。(日本学術会議, 2010, p.19)

さらに、教養教育を担うもう一つの専門基礎教育は、次のように位置づけられている。

一般教育と専門教育が重なり合うところで行われる「専門基礎教養」科目は、当該専門分野の基礎的素養のない学生でも積極的に取り組むことの

できる内容構成と方法により行われることが重要である。この専門基礎教養の教育は、人文社会系の学生にとって意義のある科学的リテラシーを育むもの、人文系・理系の学生にとって意義のある社会科学的リテラシーを育むもの、理系・社会科学系の学生にとって意義のある人文的素養を培うものとして、充実を図ることが重要である。(日本学術会議, 2010, p.20)

これらの位置づけは、教養教育を各大学において構成していく際の科目配置をデザインするうえで、有意義な枠組みとなる。一方、杉原(2015a)は、このような教育の位置づけをもとに教養教育のポリシーを各大学が策定するだけでは意味がなく、教員の実態(専門性の構成、各教員の教育力等)、学生の実態(既存の知識技能、学習目的、学習意欲、資質・能力等)、大学内の教育・学習環境の実態(eラーニング、学習支援システム、ラーニングコモンズ、図書館、教室環境、教員・学生の比率、eポートフォリオ等)をふまえたうえで、教養教育を構築していく必要があると指摘する。さらには、これら学内の要件(教員の実態、学生の実態、教育・学習環境等)に閉じたシステムとしてではなく、学外の要件(地域社会の実態、他大学との関係等)と相互に影響し合う開いたシステムとして教養教育は成立すると考えるべきであるとも指摘する(図2)。学外のシステムとの関連には、例えば、地域社会や企業の協力を得て行うサービス・ラーニングやインターンシップ、複数の大学が共同で行うeラーニング、MOOC、大学コンソーシアムや大学間連携による共同授業等が挙げられる。

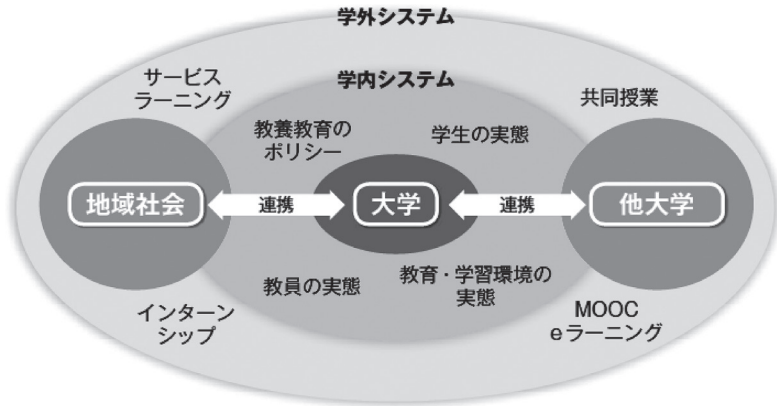


図2 教養教育を成立させる学内・学外のシステムの例示 (杉原, 2015a)

このように、教養教育を構築するうえで、学外システムというファクターは重要な位置を占める。教養教育を教育学という学問的知見から検討するにあたり、地域社会との連携をはじめとした学外ファクターを射程に入れることは必須の要件となるのである。

## (2) 教養教育における学習共同体の教育的考察の意義

大学における教養教育は、常に批判的検討の対象となってきた。特に1991年の大学設置基準の大綱化により一般教育の枠組みが自由化されたことを機に、専門教育とは異なる領域の教育（それは、一般教育、全学共通教育、基盤教育、教養教育等、さまざまな領域や呼称から構成される）は、高等教育機関において専門学校とは異なる大学としての固有性・意義を見出すための装置として、長らく議論の対象となってきた。

1991年の大学設置基準の大綱化は、いわゆる「一般教育」の抱える課題の克服を目指したものであった。その一般教育の参照元となったアメリカの一般教育（General Education）について、全米カレッジ・大学協

会（AAC&U：Association of American Colleges and Universities）では、重要な指摘がなされている。その指摘には、①一般教育の目的と手段が明瞭でないことが学生を混乱させること、②授業目標が学生にとって明確でないような授業に直面すると、学生は一般教育科目を必要悪であり耐えるものとしてとらえることが多いこと等がある。さらには、③学生が意図を持った学習者（intentional learners）であり、一見共通点のない情報のなかに関係性を見出すことができるような統合思考のできる者にならないかぎり、たとえ一般教育の目標が立派なものであったとしても、学生は一般教育での経験を自分たちの理想には添わないものとしてとらえる。これらの事情により、多様なプログラムから構成される一般教育は、「ショッピングモール・カリキュラム」となり、散在する教育・学習経験の中で、学生にとっては勝手気ままに定められた数多くの授業や単位時間の蓄積物でしかないという意味づけられてしまい、授業での学習は「取るに足らない」（inconsequential）ものとなり即座に忘れ去られてしまうと指摘されている（Shoenberg, 2005）。

このような「取るに足らない」ものとならないよう、一般教育（そして、教養教育）を構築していくことが重要な課題となるが、一方、「取るに足るもの（意味あるもの）」と受け止められれば万事解決かといえ、そうでもない。我々がここで注意を払うべきは、「どのような意味を見出すのかによっては、その「意味」は克服すべき問題として立ち現れる」ということである。それは、たとえば、「就労に役立つ」ものを基準とすることで発生しうる職業教育主義（Grubb and Lazerson, 2006）や、「自分のニーズに応えてくれる」ものを基準とすることで発生しうる学生消費者主義における受動的消費者（Riesman, 1981）等における意味であった場合である。林（2013）は、昨今の教養教育改革の動向に対し、「基礎学力の不足を補うための補習教育、実用的な英語力に絞った外国語教育、ITスキル、日本語文章教育、就職への心がまえや企業人感覚を説くキャリア教育、資格取得対策、果ては図書館の使い方、ノートの取り方、挨拶・マナーまで



が授業科目にとりいれられ、これらがみな「教養教育」のあらたな展開だという、教養教育の「欺瞞的多義化」(天野, 2001) が蔓延してきている」(pp.60-61) と懸念を表明している。

この点について、広田(2013)は、昨今の大学における「消費者としての学生」(Naidoo and Jamieson, 2005)の存在と、そのような学生の近視眼的で浅薄で、場合によっては反知性主義的ですからある「ニーズ」に応答することに追われる中で、大学がより高次のめざすべき方向を見失うことになる」と指摘している。また、藤田(2010)は、教養教育の本質・基本的な目的を、「功利的な専門性や実用性に囚われ偏ることのない「自由な精神・知性」を育むこと(「精神の解放(to liberate the mind)」)、学術的・職業的専門性と市民的教養の両方に開かれ、その基礎となる「自由な精神・知性」(人間的・市民的・専門的基礎教養)を育むこと」(p.24)としている。「大学がより高次のめざすべき方向」や「自由な精神・知性」は、大学が大学として存在するために保持していききたいものである。一方、ユニバーサル化した現在の高等教育における一部の大学および大学生には到底、高すぎるハードルだともいえるかもしれない、このような理想の実現のために、各大学において、先述した教養教育を成立させる学内・学外のシステム(図2)の状況を分析し、理想の実現に向けたより現実的な一歩を探るほかないのである。

このような現実的な一歩を探るにあたり、大切なのは、大学の理念やシーズのみからカリキュラム・授業をつくるのではなく、そこに、学生の現状・ニーズや地域社会の現状・ニーズとの対話を組み入れることである。それは、まさしく「学習共同体」を構築することなのである。学習共同体とは、「学びの共同体(コミュニティ)」「ディスコース・コミュニティ」など系をなす諸概念の総称であり、「人びとが共同体の中核的な実践として、学習の共同的な営みに意識的に参加するようなタイプの実践共同体」(松下編, 2009, p.1)のことを指す。後述するが、そこでは教員と学生との対話等、学習という実践に参加する構成員の相互性が重視される。ジョンソンら

(Johnson et al., 1998) は、大学における協同学習の研究において、協同的な学習が学生の学習にとって効果が高いことを指摘している。協同学習は学習共同体における学習の一形態であり、教養教育においては、学生による所属意識や目的意識の強い専門教育に比べ共同性が構築されにくい。しかしながら、不可能なことではなく、むしろより多様な他者と対話するチャンスとして協同的な学習が実践されていくことが望まれるのである。この点について杉原（2006）は、教養教育における学習共同体の構築に向けた教育学的考察を進めている。しかしながら、そこでは「専門教育、中等教育、地域社会・産業社会など、教養教育や初年次教育を取り囲む領域との接触」(p.169) についてふれられているものの、地域社会をはじめとした学外ファクターが学習共同体での学びにどのような意味と構造を持つのかについて詳細に検討しているわけではない。

以上のような問題背景から、本稿では大学教養教育における学習共同体の構築に関する教育学的考察の知見を再確認し、学内システムとしての学問・教員・学生というファクターに学外システムとしての地域社会というファクターを加えることで、その知見を拡張させることを行う。

### 3. 学内ファクターを中心とした教養教育における学習共同体の教育学的考察

杉原（2006）は、本稿でこれまで確認してきたような教養教育の課題に対して、教養教育における学習共同体の構築の必要性を説く。そこでは、教員と学生、学生同士、異なる学問領域、大学と地域社会などを関連させ、共同で学習をすすめていく経験があり、それが知の統合や創造といった可能性を引き出し、教養教育の課題を克服することにつながると考えるからである。以下、その概要を確認する。

#### (1)学問／教育共同体

教養教育における学習共同体の考察に際し、杉原（2006）は、我が国における大学での学習共同体の原型ともいえるフンボルト大学における「学問／教育共同体」の今日的意義と課題について考察を加えている。「学問／教育共同体」においては、学問と教授（研究と教育）、学問共同体と教育共同体などの統合・一致がテーマとなっており（Humboldt, 1896）、研究活動に学生を巻き込むことで、学者と学者、学者と学生とがともにたえず真理探究と学問および自らに対する批判的省察をおこなうという教育が目指されていた。フンボルト（Humboldt, W.F.）による理念は、その後ヤスパーズ（Jaspers, K.）に受け継がれ、大学における教養としての科学的探究の重要性とともに、そのような探究精神や自身を律し正当さを審級する「理性」を持つ者を「精神貴族」と呼び、学生を精神貴族として教育していくことが目指された（Jaspers, 1952）。

「学問／教育共同体」の問題は、それが歴史的に限定されたものであるという点である。つまり、エリート段階の大学の時代における少数の学生と教員を想定したものであること、そして当時の学問的知識の問題、つまり、学問・研究活動に参加してくる学生と、既に学問・研究活動をおこなっている教員との知識の量・質が現在ほど差異化していなかった時代のものであることという限定性である。一方で、ハーバマス（Habermas, J.）は、教育における公のコミュニケーション共同体に加わることにより、「教師の習練を積んではいるが一面的になり易く、活気のない力」と、「学生や年下の同僚の弱々しいが偏ることなくあらゆる方向に勇気を持って努力している力」を結びつけるという「学問／教育共同体」の方法論的意義を見出している（Habermas, 1988）。田中（1997）は、このハーバマスの論を参考にしながら、「学問／教育共同体」が、「その現実的な成立基盤を大きく失っているがゆえにこそむしろ、研究／教育経営の物象化的システム化や知の専門分化に拮抗して、実現をまたれる焦眉の理念となっている」（田中, 1997, p.10）と述べる。

しかしながら、「学問／教育共同体」は、①研究との接触、生活世界と

の接触の両側面を備えることが必要となる、②研究において文化についての知識を生み出し教育において学習過程として文化を教え込むという、「過程と所産の融合として位置づけられていた大学」が、研究を通して仕事を生み出し教育を通して「職業訓練を提供するという人材開発の場」へとシフトされる恐れがある（Readings,1996）という点で、注意を払わなければならないのである。

## (2)学びの共同体

杉原（2006）では、「学問／教育共同体」の残す課題を克服するために、主に初等・中等教育において用いられる「学びの共同体」（佐藤, 2002）が参照されている。そこでは、「市民社会」と「共同体」との間にある「協同社会」としてのアソシエーションである「学びの共同体」が、バフチン（Bakhtin, M.）の「ポリフォニー（多声）」概念を含有した「対話的コミュニケーションとしての学び」を特徴とする点で、大学内外の人々・社会との連携や異質な者同士の対話的コミュニケーションといった点が「学問／教育共同体」にはない特徴で、大衆化した今日の大学での教育における学習共同体構築の構想に対する理論的補強となると考察されている。

しかしながら、「学びの共同体」は、①共同の対話的実践が、高度に専門化した学問領域（とそれを研究する教員）とその学問領域の基礎的知識の少ない学生との間でいかに成立しうるか、②大学教育、特に一般教育においては、「学びの共同体」が想定する小学校・中学校のような「学級」の存在がなく、他者に対する責任が薄れ、各々のつながりを作る力は弱く薄くなると考えられるため、学び合う（異質で多様な「声」が響き合い協調し合う）場をいかに構築しうるのか、という点で課題を残している。

## (3)実践共同体

杉原（2006）では、「学びの共同体」の残す課題を克服することを目的に、続いて、「実践共同体」（Community of Practice）（Lave & Wenger, 1991）

が検討されている。「実践共同体」は、多様な関心や考えを持った人たちが自分たちの活動の意味や目標、役割などについての共通理解を持つ者が共に実践をおこなう集まりのことである。実践共同体はこのような一定の条件を持つものの、正統的周辺参加論(Lave & Wenger, 1991)においては学習の分析単位として提示されているため、たとえば「こういう良さを持っているものが実践共同体といえる」といったような価値規範は、実践共同体という概念自体には含まれない。学校で学ぶ者がメディアによる表現活動を行うコミュニティの社会的実践に参加する「学びのコミュニティ」(山内, 2003)や、知識を生み出す実践共同体をいかに作り出すか、異なる複数の実践共同体をいかに連携させて新しい知を生み出すかといった形で使用される「実践共同体」(ウェンガーら, 2002)等における実践共同体の活用事例は、価値中立な実践共同体を自らの持つ価値ある共同体として活用しているものと考えられる。この点で、実践共同体という概念は、分析および活用に適した概念といえる。

さて、実践共同体という概念をもとに教養教育をとらえた場合、初年次に履修される科目数の多い一般教育科目では、そもそも既存の実践共同体が存在せず、授業を通じて実践共同体が一時的に形成されていくと考えられる。また、学生は所属する学部・学科・コースの専門科目の履修(初年次には履修する科目数は少ないが)、クラブ・サークル、アルバイト、趣味の世界等、複数の実践共同体への参加を同時におこなっている。正統的周辺参加論においては、単一の実践共同体への参加が描かれているため、このような状況における学習をとらえるには限界がある。そこで、複数の実践共同体間の移行に着目しながら、参加する実践共同体との関係性において個人の学びをとらえることが必要となる。その際、「共変移」(consequential transition)(Beach, 2003)という概念が有用であると考えられる。共変移は、「側方変移」(lateral transition)、「相互変移」(collateral transition)、「包含変移」(encompassing transition)、「媒介変移」(mediational transition)に区別される。「側方変移」とは、一つの方向に

向いた歴史的に関係がある二つの活動間を個人が移行するときに起こる（たとえば、大学でパイロットになる勉強をしていた学生が実際にパイロットになって職場で仕事をする場合）。「相互変移」とは、歴史的に関係がある二つ以上の活動に個人が比較的同時に参加するものである（たとえば、大学と家庭の日常的移動、放課後のアルバイト参加など、生活の中で頻繁に生じるもの）。「包含変移」とは、それ自体が変化していく一つの社会的活動の境界内で生じる変移である（たとえば、教員の新しい教育改革への適応過程）。そして、「媒介変移」とは、まだ十分に経験されていない活動への参加を見積もり模擬するような教育的活動内で生じる（たとえば、大学での模擬実演、現場での実習授業）。

共変移は、複数の実践共同体間の移行を前提とした大学生の多様な文脈・方向性を背景にした知の形成（共変移においては「増殖」）をとらえられるという意味で有効な概念となる。しかしながら、複数の実践共同体論の移行という状況において、共変移では、ある特定の実践共同体における実践に一時的に専心的に参加している（成員性が形成されている）ことが前提となっており、そこでの参加のアイデンティティの形成は、実践における役割性への適応プロセスに回収されてしまう。しかしながら、実際には、実践共同体に参加しているように見えても、そこで共有される活動の意味や目的や役割に違和感があるということが考えられる。そのような状況をホッジス (Hodges, D.) は「周縁性」(Hodges, 1998) として描き出している。

以上から、教養教育における学習共同体での学習についての検討においては、複数の実践共同体間の移行と、実践における役割性への適応プロセスに回収されない要素を射程に収める必要があるという課題が残されていることがわかる。

#### 4. 学習共同体における、「移行」概念を組み入れた学習の意義と構造

複数の実践共同体間の移行と、実践における役割モデルに回収されない要素を射程に収めるにあたり、松下編(2009)では、「固有名性」(singularity)という概念が提案されている。「役割モデル」とは、「活動システム」(Activity System) (Engeström, 1987)あるいは「実践共同体」における特定の知識・技能やアイデンティティを獲得・遂行していく社会化・適応のプロセスとして学習をとらえるモデルのことである。移行(大学においては、とりわけ、高校→大学→社会という移行に着目されよう)において、ある人物が各実践共同体間を越境(boundary crossing)することが伴うが、そこにおいて、学校は、「通り過ぎることを前提とした」学習共同体となる。すなわち、そこに専心的に参加したとしても、それは一時的なものであり、その後、そこで生涯にわたり熟達化していくわけではないのである。

そのような機能を持つ学校では、社会への移行を前提とした実践共同体間の越境を通じた独特の意味があることが指摘されている。学習者はこのプロセスにおいて「学校」と「社会・コミュニティ」という二重の制約性から比較的解放された状態となり、学校外のコミュニティを探索するさまざまな可能性に開かれる。このような自由な探索を通して、学校とコミュニティが新たな関係性を築くことや学習者の生活世界に新たな認識枠組みがもたらされるような学習のあり方は、「創造的媒介」(creative mediation)と呼ばれる。この創造的媒介により、学校という場が、脱文脈化された合理的な学習とは異なる学習を行う場となると指摘されている(Takagi and Sugihara, 2009)。

このような創造的媒介としての学習を、役割性への適応プロセスとしての学習に加えるとすれば、次のようにいえるであろう。つまり、社会に適応するための知識・技能・アイデンティティの獲得・遂行を目指して、学校には学校の役割があり、社会・コミュニティにはそこでの役割がある



が、それらの役割からの相対的な解放により、個人は自由な空間内を探索し (strolling), そこから学習の創造的プロセスが生み出されるのである。役割論においては、個人が持つ複数の役割間の葛藤を調停する「役割能力」(Habermas, 1973) が指摘されているが、役割は調停し適応するものとしてのみ機能するわけではない。役割を遂行している際にすでにそれを「演じている」と認識する自己が存在しており (Goffman, 1961), 役割行為とそれを認識する自己との間に距離をとっていることが考えられるのである。つまり、役割遂行自体が役割からの解放の契機を含んでいるのである (Bollnow, 1966)。それは実践共同体における周縁性 (Hodges, 1998) に拠っても明らかである。このような学習のプロセスには、役割に還元されない独特の固有性、履歴が視野に入る。そこでは学習におけるアイデンティティ形成は、むしろ適応のみを意味しない自己形成 (Self-construction) として位置づけられる (Takagi and Sugihara, 2009)。このような役割に還元されない学習のプロセスとしての独特の個性・履歴を表す概念が「固有名性」である (松下編, 2009)。

次に、役割による二重の制約からの解放とそこでの探索により固有名性が表出し創造的媒介が機能する構造を考えた場合、そこには、「ズレ」(Gap) が大きく作用していると考えられる (Takagi and Sugihara, 2009)。「ズレ」とは、コミュニケーションをともなった社会的実践におけるある種の「失敗」である。他者と相互にコミュニケーションをとっている際にある反応を予期していたが、実際の反応はそれとは異なるというものである。ホッジスの提示した「周縁性」も、ある実践共同体において求められる役割と自己形成との間に生じた「ズレ」であると考えられる。個人がこれまで身につけた知識・技能・アイデンティティをもって越境を行う際には、新たな場において他者と多様な接触を試みる。そこでは自分が期待したものとは異なる結果が返ってくることもある。あるいは自分の知識・技能・アイデンティティをうまく対応させられないことがある。このような様子が「ズレ」であり、個人が新たな社会との接触により探索する契機となる。エ



ングストローム (Engeström, Y.) による活動システム間の越境における“Disturbance” (Engeström, 1987) という概念は、この「ズレ」に近いものであるが、それは克服の対象にとどまっている点で異なる。「固有名性」の議論に際する「ズレ」は、移行における個人の学習をとらえるうえで、克服の対象としてのみではなく、探索の契機であり、それによる固有名性の表出と創造的媒介の機能をもたらすものとして、積極的に評価される対象なのである。

ヴィゴツキー (Vygotsky, L. S.) による最近接発達領域 (ZPD) の概念にも、この「ズレ」から生じる発達的变化という視点が含まれている。ZPDの定義にしたがえば、発達主体のZPDは教授者が発達主体との「共同」ないしは「指示」という社会的関係すなわち「精神間カテゴリー」に参入しない限り可視化されない。関係への参入以前には発達主体が何者であるか教授者には不明である。したがって、教授者にとって発達主体は当初不可視な他者である。このため教授者の関係への参入は、その開始段階では闇雲なものにならざるをえない。これは発達的变化が教授者と発達主体との間に生じた「ズレ」(Gap) と、そこにおける関係の探索の試みよって生じることを意味している。このような視点でZPD概念と移行を結びつけていくことは社会文化的アプローチによる「移行」の理解において重要な意味をもつのである (Takagi and Sugihara, 2009)。

以上のように、移行を前提とした実践共同体における学習の構造を参照した場合、大学教育、とくに教養教育はどのようにとらえられうるであろうか。次章では、この点について考察を加える。

## 5. 学校と社会との間の移行を前提とした大学教養教育

### (1) 移行先の社会の様相

大学での教養教育を学ぶ場を一つの実践共同体とみなした場合、そこで学習され獲得・増殖されていく知識技能や形成されるアイデンティティは、



グローバル化の進む21世紀初頭の現在、地球環境・生態系破壊の危険性や、地域紛争・テロ、新型感染症、金融危機といった問題など、予測のつかない困難が人間・国家・人類社会を襲っている。他方、世界各国は、グローバルな経済競争のなかで自国の豊かさの維持・向上を図り、それぞれの社会内における種々の対立や貧困・差別などを解決しつつ、多文化共生・多民族共生とローカルな文化・社会の活性化を持続的に確保し促進するという課題や、それらの課題への適切な対応と活力ある豊かな市民社会の展開を図るといった課題に直面している。

世界各国と人類社会が共通に直面しているこうした現代のさまざまな問題と課題は、それらに対応しうる知識・知性・教養の向上を切実に求めている。その知識・知性・教養とは、異質なもの（個人・民族・国家や宗教・文化）の間での相互信頼と協力・協働を促進し、それらの問題や課題の性質・構造を見極め、合理的かつ適切な解決方法を構想し実行していく基盤となるものである。

このように、グローバル化にともない予測が困難な社会状況が想定され、そこでは、異質性を重視した相互信頼・協力・協働をもとにした知識・知性・教養が切実に求められているのである。

また、文部科学省（2018）においては、教育との関連をふまえながら、技術革新について強く意識された「Society5.0」の時代について次のような社会像を描いている。

Society 5.0 においては、我々の身の回りに存在する様々なセンサーや活動履歴（ログ）等から得られる膨大なデータ（ビッグデータ）が、AIにより解析され、その結果がインターネットに接続される。そして、多くのモノやロボットを作動させ、様々な分野において作業の自動化等といった革新的な変化が起こされていく。この変革の中核となる技術がAIである。

【中略】

AIの性能がどこまで向上するかについては意見が分かれるものの、少なくとも近い将来において、定型的業務や数値的に表現可能な程度の知的業務は代替可能になると考えられる。例えば、健康・医療分野においては、今後、「病気を診る」ことはAIが行い、医師は「病人を診る」ことにこれまで以上に向き合うことができるようになるだろう。このような変化が、社会のあらゆる分野において起こっていくと考えられる。

【中略】

「働くこと」自体の意味も変わっていく。我々人間が現在担っている仕事は、AI やロボットによって代替されるようになれば、人間の労働力を投入しなくても生産量を高められるようになり、多くの人が「生きるための」労働から解放され、より「自己実現」や「生きがい」のために働けるようになるとみる向きもある。

【中略】

Society 5.0 において我々が経験する変化は、これまでの延長線上にない劇的な変化であろうが、その中で人間らしく豊かに生きていくために必要な力は、これまで誰も見たことのない特殊な能力では決してない。むしろ、どのような時代の変化を迎えるとしても、知識・技能、思考力・判断力・表現力をベースとして、言葉や文化、時間や場所を超えながらも自己の主体性を軸にした学びに向かう一人一人の能力や人間性が問われることになる。

特に、共通して求められる力として、①文章や情報を正確に読み解き、対話する力、②科学的に思考・吟味し活用する力、③価値を見つけ生み出す感性と力、好奇心・探求力が必要であると整理した。

このように、技術革新による労働の劇的変化、労働の変化による生き方の劇的変化が想定され、そこで必要な資質・能力として、読解力、情報リテラシー、科学的リテラシー、感性、好奇心・探求心等が挙げられている

のである。また、人口構造の変化についても言及されており、直接的にはふれられていないが、少子高齢化、これまでの地域の機能の不全化等の課題も、移行先の社会の様相として射程に入るものと考えらるべきであろう。

以上のような状況が待ち受ける今日の社会に移行することが前提となる学生にとって、「取るに足らない」とはならないような教養教育での学習はいかなる意義と構造を持つのであろうか。

## (2)現在進行形としての移行

教養教育を、学生が卒業後に社会に出た時のための準備教育（あるいは専門教育のための準備教育）にとらえ、求められる資質・能力をディシプリンベースで訓練していくという発想も可能であるが、実質的にはそうではない側面にも留意する必要がある。学生は今、まさに現在進行形の状態で社会と大学の間を移行している。それはたとえば、アルバイトであり、ボランティア活動であり、大学のクラブ・サークルであり、社会人も含めた同じ趣味を持つ者の集まり等である。

先述した共変移（Beach, 2003）の概念でいえば、「相互変移」に該当するこの移行において、学生は移行先の実践共同体と大学という実践共同体との間で往復しながらさまざまな知識技能を獲得し、アイデンティティを変容させていく。その際、移行先の社会に適応する傾向の高い場合、適応しきれずに「困った学生」と社会側から判断されてしまう場合、学生が参加することで移行先の社会自体に変容が生じる場合等、多様な作用が発生することが考えられる。また、適応する傾向の高い場合も、学生個人間でその程度や様子に差異があるということもまた事実である。このような様相は、先述した「ズレ」による「探索」に端を発する学習が、学生にも、そして社会側にも生まれるからと考えることができる。学生の変容・社会の変容が常に「望まれる」ものであるとは限らず、時にそれは多くの人々にとって（社会的マジョリティにとって）害となることもあろう。しかしながら、その変容をより良いものとして、つまり多くの人々にとって善と

なるように学習環境を整備し学習活動を支援するのが教育者の役割といえるであろう。それは、時には多くの人々にとって害と受け止められるような変容自体を相対化し、それを「害」とみなす我々の在り方を問う契機にもなる。

このような考え方は、教養の持つ「超越」「自省」（竹内, 2003）の機能といえる。「超越」とは現実への適応に対して、そこから距離をとる作用であり、「自省」とはその超越性を相対化し自らの妥当性や正統性を疑う作用である。このような適応・超越・自省は、大学と社会を同時並行的に移行すれば自然と発生するものではなく、そこに教養教育としての責任があると考える。

## 6. 教養教育でのサービス・ラーニングにおける学習の意義と構造

### (1) 地域社会と大学間の移行を前提としたサービス・ラーニング

先述したように、学生はアルバイト、ボランティア活動、大学のクラブ・サークル、社会人も含めた同じ趣味を持つ者の集まり等への参加を通して、現在進行形の状態では社会と大学の間を移行している。これらのうち、ボランティア活動を正課の教育活動として再編成したものがサービス・ラーニングと位置づけられる。サービス・ラーニングは、“Service”（社会貢献）と“Learning”（学び）という二つの側面を持つ教育プログラムであり、学生が人々およびコミュニティのニーズにとともに取り組む活動に従事するような、経験を通じた教育の一形態である。そこでの活動は、単に地域社会の社会文化的実践に参加するだけでなく、学生の学習と成長を促進させるように意図的にデザインされた構造的な機会が伴うとともに、活動に対する省察が重要となる（Jacoby, 1996）。

サービス・ラーニングには、「純粋なサービス・ラーニング」（“Pure” Service-Learning）、「ディシプリンに基づいたサービス・ラーニング」

(Discipline-Based Service-Learning), 「問題に基づいたサービス・ラーニング」(Problem-Based Service-Learning), 「総仕上げの総合的な学習としてのサービス・ラーニング」(Capstone Courses), 「社会貢献インターンシップ」(Service Internships), 「コミュニティ・ベースのアクション・リサーチ」(Community-Based Action Research) といった類型がある (Heffernan, 2001)。これらの中で, 「ディシプリンに基づいたサービス・ラーニング」「問題に基づいたサービス・ラーニング」「総仕上げの総合的な学習としてのサービス・ラーニング」「社会貢献インターンシップ」は, 主に, 大学での専門教育で学んできた知識技能を地域での活動に応用するものである。一方, 「純粋なサービス・ラーニング」「コミュニティ・ベースのアクション・リサーチ」は, 主に, 知識技能の応用型ではなく, 地域での活動そのものが省察され学びにつながる点で, 教養教育に馴染む類型であると考えることができる。

サービス・ラーニングにおける学習成果の研究では, さまざまな知見が提供されている。たとえば, 桜井・津止 (2009) では, サービス活動を通じて現実社会へ何らかのインパクトを与えることや, 学生の学習や認知発達ならびに将来的なコミュニティへの貢献が強化されることが指摘されている。そして, 木村ら (2012) では, 「社会参加志向」(社会貢献意識, 社会的有効性意識, 私生活意識) や「汎用的能力」(意欲系能力, 伝達系能力, 論理系能力) が獲得されること, そして, 経験として「積極的関与」「問題解決活動」「記録・報告」「他の学生との関わり」「教員やコーディネーターからの支援」「現場での協働」「地域への貢献」「事前準備活動」という因子が得られ, 学習成果として「スキル」「パーソナル」「シビック」「アカデミック」「インクワイアリー」「キャリア」という因子が得られることが指摘されている。また, 杉原 (2010) では, 地域社会が持つ課題を肌で触れることや地域の人々の熱意に直に触れること等が, 学生の心を動かし学びを深めること, そして, 受講後に学生が地域や社会全般・自然や環境について考えるようになったり, コミュニケーション, 考える習慣, 学習



意欲、主体的な学習等が向上していると認識していたりすることが指摘されている。

大学生という時期は、学生が大人になり、社会人になり、社会参画する存在となるための変容期間である。学生が「自分が良い成績を取るため」ではなく、「自分が社会・世界にかかわり」、「自分の知識・技能によって、社会・世界を良くしていく」ために学習を進めていくという転換が見られていることは、サービス・ラーニングの重要な意義である。そして、コミュニケーション、考える習慣、学習意欲、主体的な学習等が向上していることも重要である。さらには、一つの授業での学びという枠を超えて、他の授業、日常生活等に対して、良い影響を及ぼしている（と認識している）ということは、サービス・ラーニングでの学びを出発点として、学生の大学生活全体の質が向上することにつながることを意味するのである。

サービス・ラーニングでは、地域社会での実践に参加し、さまざまな体験を通じたインパクトのある学びが可能となる。杉原(2015b)は、アクティブ・ラーニングにおける「体験」の意味について検討を加えているが、ここでは、「体験」が、自分自身が対象となる実物に実際に関わっていく「直接体験」と、写真やテレビなどの媒体を介して感覚的に学びとる「間接体験」と、そして模型やシミュレーションなどを通して学ぶ「擬似体験」に分類してとらえることができると整理されている。そして、福島(2010)の議論をふまえながら、直接体験をもたらす現場学習では、リアルタイムで出来事が進行するゆえに、失敗や立ち止まり、やり直し、適切な指導、カリキュラムの柔軟な運用等が許されないという学習の限界が存在することが指摘されている。現場学習は、学びの真正性が高く、状況的学習論に合致する実践があるというメリットがあるが、限界も存在するのである。この議論を参照すれば、サービス・ラーニングでの直接体験を通じた学習において「ズレ」が発生した際、その後、比較的短い期間のうちに大学に戻ることができるため、地域社会の実践から離れた（越境した）場において、その実践を相対化し、立ち止まりや適切な指導、カリキュラムの柔軟な運



用等が可能となるのである。

また、持続的な地域社会の発展に向けて、地域社会が学習地域（Learning region）となることや（OECD, 2005）、学習都市（Learning Cities）として変革されていくこと（UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2017）が重要であると言われている。大学は、これらを実現するための重要な存在の一つである。サービス・ラーニングにおける地域社会側にとっての効果に関する研究においては、地域住民もまた、学生を受け入れるにあたり、地元の歴史や文化等について学びを深めたり（杉原, 2010）、地域にかつて存在した行事や住民間の交流が一時的に復活したりする（時任ら, 2015）ことが明らかとなっている。サービス・ラーニングは、大学が学習地域や学習都市の形成に貢献するための要諦となろう。

以上のように、サービス・ラーニングを参照しながら、「移行」を前提とした大学教養教育での学習共同体における学習の意義と構造を検討してきた。次に検討すべきは、学外ファクターとしての地域社会の人々が学習共同体のメンバーとして加わることによる、学習の意義と構造である。

## (2)地域社会の人々の参加による学習の意義と構造

教養教育でのサービス・ラーニングにおいて、学習共同体の構成員として加わる「地域社会の人々」は、教育の専門家ではないことが特徴である。さらには、地域のニーズに対応した実践に参加するにあたり、地域の人々は、そのニーズ対応の経験は積んでいたとしても体系的な研究を行っているわけではないという意味で研究者としても「専門家」ではなく、いわゆる「(半)アマチュア」なのである。もちろん、研究者自らが地域社会での実践を主導していることもある。しかしながら、教養教育に馴染む「純粋なサービス・ラーニング」「コミュニティ・ベースのアクション・リサーチ」については、学生および地域社会の人々が専門家からの指導を受けながら実践に参加するという構図ではなく（地域社会での実践に時々、専門家が招聘され、研修を行うことはあっても）、実践の経験を積んだ(半)アマチュ

アとしての地域社会の人々の指導を多少受けながら、学生は実践に参加するという構図になると考えられる。このような、実践を通じた学習の意義と構造を検討するうえで、小玉（2017）の議論が参考になる。

小玉（2017）は、シティズンシップ教育を通じた民主的市民の育成の重要性を説き、学校で学ぶカリキュラムの市民的意義について検討を加えている。そこでは、「有能なプロになるための教育が「知ることとできること」を結びつける教育であるのに対し、アマチュアの自律的な判断へと開かれた教育、市民的批評に開かれた教育は、「知ることと考えること」「知ることと探究すること」を結合する教育である」（p.193）と述べられている。つまり、「知ることとできること」を結びつける傾向の高くなっている学校教育を、「知ることと考えること・知ることと探究すること」を結びつける教育へと再編成する、「アマチュアを育成する教育」にカリキュラムをイノベートしていくことが目指されているのである。そして、アメリカの教育哲学者であるルイス（Lewis, T. E.）がイタリアの哲学者であるアガンベン（Agamben, G.）の議論を参照しつつ、探究（study）とは、「できること」ではなく「できることとできないことの間にとどまる」ことであるという指摘を行っている（Lewis, 2013）ことに肯定的評価を行い、「市民は、不可能性（できないこと）と可能性（できること）の間において、自律的で自由な判断をする存在」（p.194）であると述べている。

そして、このようなアマチュアとしての市民の育成における教師の役割について、アカデミズムのエージェント（代理人）としての役割から、専門家集団と市民、児童や生徒とをコーディネートしていく役割へと転換する。ここでは学校教育は知識の伝達の間としてよりも、相互の対話や議論によって知識のあり方を批評・探究し、考えていく場になる。そして、そうした知識のあり方の批評や探究、思考においては、相互の討論によって新しい知のあり方を創造することが重要視される。そこで教師は、そうした知の創造に能動的に関与する市民的批評空間のコーディネーターとなるのである（小玉, 2017）。

小玉（2017）の議論は、主に初等・中等教育におけるカリキュラムを対象に展開されたものであるが、大学教養教育においてもじゅうぶんに参考になる。小玉が重視する「民主的市民」「自律的で自由な判断」は、日本学術会議（2010）における「市民的教養」「自由な精神・知性」にも通じ、大学における教養教育の目的にも合致するからである。さらには、小玉が指摘する知の在り方および教師の役割の理論的バックグラウンドの一つであるランシエール（Rancière, J.）の「知性の解放」が、知を生産・説明する者とそれを受け取り・説明される者との序列を廃して、学ぶ者の主体性、自律性を回復する営みのことを指しており（Rancière, 1987）、教養教育における学習共同体における議論と重なるからである。ランシエールは、「無知な者の力量」を積極的に評価し、無知による理性の純粋な力量の解放や、無知が個々人の「行ったこと」を確かめること、そしてそれにより、各々が行動し、自分の為すことを語り、現に行ったということを確認できるようにするところに知性があることを考察している（Rancière, 1987）。このような意義と構造が、「教師の習練を積んではいるが一面的になり易く、活気のない力」と、「学生や年下の同僚の弱々しいが偏ることなくあらゆる方向に勇気を持って努力している力」を結びつけるという「学問／教育共同体」の方法論的意義や、実践共同体自体の変容等、大学教養教育における学習共同体を通じた学習の構造に通ずるのである。ただ、留意すべきは、小玉が「知ることと考えること・探究すること」についての関係について言及してはいるが、「実践すること」については直接的には言及していない点である。小玉（2017）によるその後の議論では、中学校・高等学校での学習において、学校以外の人々（異なる地域の中高生）とふれあう実践が紹介され、それをもとに「越境すること」の意義について考察している。このような議論の展開に鑑みれば、「実践する」ことが「知る・考える・探究する」ことに含有されている（あるいはその前提となっている）ものと考えることができよう。

一方で、小玉（2017）の議論は教師の役割についても参考になるが、サー

ビス・ラーニングにおいては、教師の役割を担う者として、大学教員に加え、地域社会の人々が加わる。この点について、以下に検討する。

まずは地域社会の人々も一種の指導者として学生に立ち現れるが、(半)アマチュアとしても立ち現れる。それは、地域社会での実践そのものがアマチュアリズムを許す構造をなしており、「知ることと考えること」「知ることと探究すること」を結合しながら、試行錯誤に寛容な実践として続けられてきたことを意味する。学生は、そのような「知ることと考えること」「知ることと探究すること」を重視する実践に正統的に周辺参加していく。それは、必然的に「自由な精神・知性」を育み「市民的教養」を涵養していく契機となる。また、移行を前提とした教養教育での学習共同体において検討した「ズレ」「探索」「創造的媒介」についても、主たる構成員としての地域社会の人々の(半)アマチュア性により、さらに促進されると考えられる。それは、地域社会の人々がいわゆる「専門家」ではないため、自身もまた実践において「うまくいかない」経験をする傾向が専門家に比べれば多くあり、「ズレ」「探索」を経験する割合が高い可能性があるためである。そして、それにより、学生を「専門的知識・技能に欠けた未熟者」としてとらえる傾向性が低下し、学生の「うまくいかない」(「ズレ」「探索」)を容認する割合が高くなるためである。それは地域社会での実践が、役割性への適応プロセスからの解放と学生の固有名性の発現に寛容になることを促進させる。それにより、「ズレ」は積極的に評価されやすくなり、創造的媒介としての学習が生まれやすくなる。そのような状況においては、学生の参加により、地域社会での実践自体が大きく変容する可能性が高くなる。先述したように、サービス・ラーニングにおいて地域住民もまた、学生を受け入れるにあたり、地元の歴史や文化等について学びを深めたり(杉原, 2010)、地域にかつて存在した行事や住民間の交流が一時的に復活したりする(時任ら, 2015)ことが明らかとなっている。このような地域社会での実践自体の変容という様相は、地域社会の人々の(半)アマチュア性と、それによる創造的媒介としての学習の発現が一助となっているの

ではないかと考えられる。

続いて、大学教員についてであるが、大学教員は教える・研究する双方の専門家その人であり、「専門家集団と市民，児童や生徒とをコーディネートしていく役割」において、時に「専門家」そのものとして立ち現われることも可能となる。そこでは、専門家としての「有能な」解を伝達し、そこに適応させることを目的とした指導を行ってしまう恐れがあるのである。そうなれば、学生（さらには地域社会の人々）の「自由な精神・知性」「市民的教養」の涵養は鈍くなってしまう。したがって、教養教育において教員が留意すべきは、専門家としての「有能な」解を伝達し、そこに適応させることを主たる目的としないこと、そして、学生の「自律的で自由な判断」を尊重し、「相互の討論によって新しい知のあり方を創造する」ことを支援することとなる。つまり、学習における「ズレ」と「探索」を積極的に承認し、さらには専門家として今まさに学生（および地域社会の人々）にとって必要な知・経験は何かを分析し、それを「ズレ」や「探索」を通して「固有名性」が生じるように意図的に実践および省察活動を構造化することを通して、創造的・創発的な学習が生み出されるような環境を整えていくことが大切なのである。もちろん、そのような環境構成自体にも「ズレ」「探索」があり、大学教員による実践もまた予定調和的なものに終わらずに、創造的・創発的なものへと開かれていくのである。

大学での学習共同体における学習の一形態である協同学習の研究においては、学習が協同的に構築されるものであるという原則をもとに、教授学習に関して「古いパラダイム」から「新しいパラダイム」へとシフトする必要性が説かれている（Johnson et al., 1998）。そこでは、知識獲得に関する教員の役割に関しては、「教員は知識を学生に移し、その知識を記憶・再現することを求める」という考え方（古いパラダイム）から「教員は学生が発見し、構築し、知識を変換するような環境を創造する」という考え方（新しいパラダイム）へと変換されている。そして、学生という存在に関しては、「学生は教員の持つ情報により満たされる受動的な容器である」

という考え方（古いパラダイム）から「学生は自分の知識を積極的に構成する」という考え方（新しいパラダイム）へ、教員と学生の関係性に関しては、「教員と学生間との関係性は人間味のない、交換可能なものである」という考え方（古いパラダイム）から「教育は、学生と教員との人間味のある相互作用を通じた社会的過程である」という考え方（新しいパラダイム）へ、学習環境に関しては、「学生は競争的環境の中で活動する」という考え方（古いパラダイム）から「学生は協同し伝達し合い、共有される理解と知識を構築する」という考え方（新しいパラダイム）へと変換されている。

協同学習の議論を参照しても、サービス・ラーニングでの実践への参加において、大学教員が「学生（さらには地域社会の人々）が発見し、構築し、知識を変換するような環境を創造」し、「学生と地域社会の人々と教員との人間味のある相互作用を通じた社会的過程」として学習を構造化していくことが大切であることがわかる。大学教員によるそのような学習環境の構成・再構成を通して、学生・地域社会の人々がアマチュア・（半）アマチュアとして不可能性（できないこと）と可能性（できること）の間にあって、自律的で自由な判断をすることが促され、そして、それぞれの学習における「ズレ」と「探索」が積極的に承認され、創造的・創発的な学習が生み出されるのであろう。

## 7. まとめ

以上、大学教養教育における学習共同体の構築に向けて、サービス・ラーニングを参照しながら、「移行」を前提とした学習の意義と構造、および地域社会という学外ファクターを組み入れた学習共同体での学習の意義と構造について、教育学的考察を加えた。そこでは、複数の実践共同体間を移行することによる「ズレ」「探索」から生じる学びの履歴としての「固有名性」が、単なる役割性への適応プロセスとしての学習を生み出すだけでなく、「創造的媒介」としての学習を生み出すことが確認された。そし

て、サービス・ラーニングは、(半)アマチュアとしての地域社会の人々が学習共同体の構成員の一人となるため、「知ることと考えること」「知ることと探究すること」を結合する教育による「不可能性(できないこと)と可能性(できること)の間であって、自律的で自由な判断をする」ための市民的教養を涵養するという意義と構造を持ちやすくなることが確認された。

松下(2011)は、教養教育を「学力志向」のものと「教養志向」のものに区別して考える。「学力志向」の教養教育とは、「生きるための教育」である。それは、産業社会から求められる資質・能力への適応、職業生活をうまくこなしていくための学習経験、「うまくいく」ことが承認され目標にされる教育である。一方、「教養志向」の教養教育とは、「より良く生きるための教育」である。それは、産業社会への適応の相対化、自らが要求する世界の創造・社会変革、産業社会への適応に固執しない、社会生活全体において自己実現や他者とのつながりを創りだすための学習経験、「うまくいかないこと」が承認される教育である。現在、大学においては「学力志向」の教養教育が強くなっているのではないだろうか。教養教育は常に実用的な教育に脅かされてきた歴史があり(Rothblatt, 1999)、教育者側が教養教育を「学力志向」のものと考えておらずとも、学習者側がそう考えてしまう傾向は否めないであろう。そのような状況のもと、本質的な教養教育を構築していくうえで、移行を前提とした学習共同体論は重要な位置を占める。そして、教養教育の重要な目標の一つである市民的教養の涵養に対し、アマチュアの育成としての教育の在り方が重要な示唆を与えてくれる。このような学習の構造は、教養教育におけるサービス・ラーニングにおいて特徴的に見られるものであり、今後、サービス・ラーニングの実証的研究を通して、学習共同体の教育学的考察がさらに深まっていくことが望まれるのである。



## 引用・参考文献

- 天野郁夫 (2001) 「「教養教育」を問い直す」『IDE：現代の高等教育』426, 5-12.
- Beach, K. (2003) (藤野友紀訳 (2004)) 「共変移：社会的組織化による知識とアイデンティティの増殖としての一般化」石黒広昭編『社会文化的アプローチの実際：学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』北大路書房, 71-93.
- Bollnow, O. F. (1966) *Sprache und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Engestrom, Y. (1987) *Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit.
- 藤田英典 (2010) 「現代の教養と教養教育の課題」『大学教育学会誌』32(1), 18-24.
- 藤田英典 (2015) 「自らの専門分野を相対化できるよう教養教育の一環としての専門教育を」『Between』263, 4-6.
- Goffman, E. (1961) *Two Studies in the Sociology of Interaction*. New York: The Bobbs-Merrill Company.
- Grub, W. N., Lazerson, M. (2006) (筒井美紀訳 (2012)) 「レトリックと実践のグローバル化」ローダー, H., ブラウン, P., ディラボー, J.-A., ハルゼー, A. H. (広田照幸, 吉田文, 本田由紀編訳)『グローバル化・社会変動と教育1：市場と労働の教育社会学』東京大学出版会, 129-151.
- Habermas, J. (1973) *Kultur und Kuritik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1988) (赤兎弘也訳 (1993)) 「大学の理念：学習過程」ガダマー他『大学の理念』玉川大学出版部, 145-178.
- 林哲介 (2013) 『教養教育の思想性』ナカニシヤ出版.
- 福島真人 (2010) 『学習の生態学：リスク・実験・高信頼性』東京大学出



版会.

- 広田照幸 (2013) 「日本の大学とグローバリゼーション」広田照幸, 吉田文, 小林傳司, 上山隆大, 濱中淳子編『シリーズ大学1 グローバリゼーション, 社会変動と大学』岩波書店, 43-72.
- Heffernan, K. (2001) *Fundamentals of Service Learning Course Construction*. Campus Compact.
- Hodges, D. (1998) Participation as dis-identification with/in a community of practice. *Mind, Culture and Activity* 5(4), 272-290.
- Humboldt, W.F. (1896) (梅根悟訳 (1970)) 「ベルリン高等学問施設の内的ならびに外的組織の理念」フィヒテ他『大学の理念と構想』明治図書, 209-222.
- 市川伸一 (2003) 『学力から人間力へ』教育出版.
- Jacoby, B. and Associates (ed). (1996) *Service-Learning in Higher Education: Concept and Practices*. Jossey-Bass.
- Jaspers, K. (1952) (福井一光訳 (1999)) 『大学の理念』理想社.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Smith, K.A. (1998). *Active learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- 木村充・河井亨 (2012) 「サービス・ラーニングにおける学生の経験と学習成果に関する研究：立命館大学「地域活性化ボランティア」を事例として」*日本教育工学会論文誌*36(3), 227-238.
- 小玉重夫 (2017) 「民主的市民の育成と教育カリキュラム」秋田喜代美編『教育 変革への展望5 学びとカリキュラム』岩波書店, 185-208.
- Lave, J., Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, New York.
- Lewis, T. E. (2013) *On Study: Giorgio Agamben and educational potentiality*. Routledge.
- 松下佳代編 (2009) 『Community, Transition and Self-Construction』(「学

- 習共同体の生成と個の学び：移動と固有名性に焦点をあてて」研究成果報告書(1))
- 松下良平 (2011) 「学力と教養をめぐる教育学のジレンマ：教養としての教育へ」日本教育学会中部地区研究プロジェクト (編集代表・豊田ひさき) 『教養と学力』愛知教育大学出版会, 63-85.
- 文部科学省 (2018) 「Society 5.0 に向けた人材育成～社会が変わる, 学びが変わる～」(Society 5.0 に向けた人材育成に係る大臣懇談会 新たな時代を豊かに生きる力の育成に関する省内タスクフォース)
- OECD編 (相原総一郎, 出相泰裕, 山田礼子訳 (2005)) 『地域社会に貢献する大学』玉川大学出版部.
- Rancière, J. (1987) (梶田裕・堀容子訳 (2011)) 『無知な教師：知性の解放について』法政大学出版局.
- Readings, B. (1996) (青木健・斎藤信平訳 (2000)) 『廃墟のなかの大学』法政大学出版局.
- Rothblatt, S. (1999) (吉田文・杉谷祐美子訳 (1999)) 『教養教育の系譜：アメリカ高等教育にみる専門主義との葛藤』玉川大学出版部.
- 桜井政成・津止正敏編著 (2009) 『ボランティア教育の新地平：サービスラーニングの原理と実践』ミネルヴァ書房.
- 佐藤学 (2002) 「学びの共同体の系譜：フェミニズムとのクロスロード」『国立女性教育会館研究紀要』6, 15-25.
- Shoenberg, R. (ed) (2005) Greater expectations for student transfer. General Education and student transfer: fostering intentionality and coherence in state systems.
- 杉原真晃 (2010) 「フィールドワークを評価する：「フィールドワーク-共生の森もがみ」の3年間の総括」山形大学高等教育研究年報4, 12-23.
- 杉原真晃 (2015a) 「絶えざる問いと解釈を通して自学らしい教養教育の構築を」『Between』263, 7-9.
- 杉原真晃 (2015b) 「アクティブ・ラーニングを改めて問う」国立教育政策

研究所『教員養成教育における教育改善の取組に関する調査研究：アクティブ・ラーニングに着目して』59-67.

Takagi, K., Sugihara, M. (2009) Theoretical Framework of Two Field Studies. 松下佳代編『Community, Transition and Self-Construction』（「学習共同体の生成と個の学び：移動と固有名性に焦点をあてて」研究成果報告書(1)）31-35.

竹内洋（2003）『教養主義の没落』中公新書.

田中每実(1997)「定時公開実験授業『ライフサイクルと教育』2：『一般教育』と『相互研修』に焦点づけて」『京都大学高等教育研究』3, 1-24.

UNESCO Institute for Lifelong Learning (2017) Learning Cities and the SDGs:A Guide to Action.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002604/260442e.pdf>

Vygotsky, L.S. (1956) (柴田義松訳 (1962))『思考と言語』明治図書.

Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M. (2002) (野村恭彦監修, 野中郁次郎解説, 櫻井祐子訳 (2002))『コミュニティ・オブ・プラクティス：ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社.

山内祐平（2003）『デジタル社会のリテラシー：「学びのコミュニティ」をデザインする』岩波書店.

