

コロナ禍における大学授業のオンライン化は何を示したか？
——コミュニケーションメディアの技術哲学 II ——*

呉羽 真

新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) に由来する「コロナ禍」は、私たちの生活の様々な面と同様に、大学における授業のあり方にも甚大な影響を及ぼした。感染拡大防止策として採られたソーシャルディスタンスシグ (対人的距離確保) 戦略のために、多くの大学では、対面授業から、テレビ会議システムや学習管理システム (LMS) を用いたオンライン授業や、対面とオンラインを組み合わせたハイブリッド授業への移行を余儀なくされた。では、オンライン化は、大学における教育／学習に一体何をもたらしたのだろうか？

オンライン授業の有効性については、ドレイファス (Dreyfus 2002) の批判的議論を筆頭に、哲学 (特に技術哲学や教育哲学) の分野でも論じられてきた。コロナ禍による唐突な授業形態の変化は、こうした従来の議論の妥当性を大規模な仕方で実地に検証する機会ともなった。筆者は、コロナ禍の到来から間もない二〇二〇年三月に、テレビ会議システムを含むコミュニケーションメディアの有効性と倫理について論文 (呉羽二〇二〇) を発表していた。そこで主題としたのは、メディアが私たちの活動にどのような仕方でも影響を及ぼすか、メディアを介さない対面コミュニケーションの価値とは何か、といった点である。そうした問題意識との関連から、オンライン授業の効果についても大きな関心を抱いていた。同時に筆者は、コロナ禍の下で大学教員としてオンライン授業を実施する機会にも恵まれた。本稿は、こうした経験と上記の議論を踏まえて、実践と理論の両面から、コロナ禍におけるオンライン授業の効果について振り返り、そこからコミュニケーション、身体性、技術について得られる教訓を述べる。

一 コロナ禍の下での授業実践とその結果

まず筆者自身の体験を述べよう。筆者は昨年度 (二〇二〇年度)、大阪にある (本務先とは別の) 大学で非常勤講師として前期・後期ともに同内容の哲学の入門的講義を担当しており、前期は大学の指示に従って同期型のオンライン授業を実施した。その大学で授業を行うのは初めてであり、LMS 等にも習熟していなかった。大学から授業方法に関する細かな指示と多数の資料が送られてきたが、それらを確認しつつ準備を進める際には大きな不安を覚えた。

授業では、事前に LMS にて PDF 資料を配付し、当日は Zoom を用いてスライドを提示しながら解説を加える、という方法をとった。大学からの指示もあって授業中は学生にはカメラをオフにさせたほか、授業冒頭で顔を見せた後は自分のカメラもオフにした。成績評価は LMS を用いた数回の小テストにより行った。自室で一人 PC に向

* 本稿は『現象学年報』第三七号 (一〇七―一一三頁) に掲載された同名の論考の著者版 (author manuscript) である。ただし、同誌に掲載されたバージョンは著者校正前の不完全なものであり、本稿が完成版となる。

かって話す、という行為に最初は違和感を覚えたが、じきに感じなくなつた。困つたのは、小テストの際に、受験中に回線がダウンしたとして受験を断念する学生がいたことだ。当初はこちらも不慣れなために十分な対応ができなかったことが悔やまれる。

後期は、大学の指示に従って、対面授業を実施した。ただし、同じく大学の指示で、通学できない学生のために、非同期型のオンライン授業(授業動画のオンデマンド配信)を組み合わせたハイブリッド形態を採った。成績評価は、基本的には対面での筆記試験を、通学不可の学生にはレポートを課した。こうして同内容の講義を前期にはオンライン、後期には主に対面で実施することで、両者の比較ができた。

マスク着用のために後期の対面授業では通常より大きな疲労を感じたが、それを勘案しても、前期のオンライン授業で感じた疲労はより大きかった気がする。ただし、通勤の時間が省ける点で、非常勤講師の身にとっては後者の方がありがたかった。また、後期には多少あった授業中の私語が前期にはなかったのも快適だった。心理的に負担となつたのは、むしろ授業外で、SNSで一部の保護者が、大学で対面授業が実施されないことを教員の怠慢として激しく非難するのを目にしたことだ。制約の中であるべく良質な授業を提供するために(報酬には見合わない)多大な労力を費やして授業準備に励んでいた身にとって、その努力を否定されることは大きなストレスだった。

教育効果の面では、成績評価方法や受講者の所属学部が異なるために比較は困難であるものの、前期のオンライン授業の受講者は、後期の対面授業の受講者に少なくとも劣らない程度には、授業内容を理解している、という印象を受けた。講師が労力を費やしたかきもあつたろうが、何よりも受講生の努力の結果だろう。前期の受講者のアンケートでは、「質問がしにくい」という声も若干あつたが、対面で授業を行った後期にも授業中・授業後等の教室での質問はほとんどなく、また前期・後期とも熱心な学生はLMSで質問をくれていた。教員がそうであるように、学生にとっても、授業で感じる不満がオンラインであることに由来するものか、判然としないところもあつたのではない。

各大学や文部科学省が実施した調査結果でも、オンライン授業に対する学生の評価は概ね高い。例えば、文部科学省の調査では、オンライン授業への満足度は、「満足」が13.8%、「ある程度満足」が43.1%だったのに対し、「あまり満足していない」は14.9%、「満足していない」は5.7%に留まつた(一)。この結果は、オンライン授業と対面授業の効果を比較したこれまでの教育学の研究(齊藤・金 二〇〇九、富永・向後 二〇一四)からも当然予想されたものである(三)。調査から見えた学生の主要な不満点は、課題等の負担の増大だが、これはオンラインであることそれ自体の問題ではなく、改善が可能である。

無論オンライン授業を今後継続的に実施していく上では、多数の課題がある。筆者の非常勤先の大学では端末の貸し出しを行っていたが、そのような措置が取られなかつた大学もあろうし、十分なネット環境が整わない学生もいた。実習等の講義以外の授業形態や、大学院生の研究活動にとっては、オンラインでは不都合な面も多々あるだろう(本務先で工学の研究室に属していた筆者は、同僚や大学院生たちが通勤・通学の禁止や抑制のために不便に悩まされる声を直に聞いた)。だが、こうした課題を残すとはい

え、コロナ禍における大学授業のオンライン化は、突貫工事で行われたにもかかわらず一定程度の成功を収めたと言ってよいのではないだろうか。

二 オンライン授業を巡る従来の議論とコロナ禍での議論

次に、オンライン授業の効果に関する従来の議論状況を、ドレイファスの悲観論とそれに対する反論を中心に、紹介しよう。

ドレイファスは著書『インターネットについて』(Dreyfus 2001)において、インターネットやテレプレゼンス技術等のメディアを介した経験全般を、身体性とコミットメントを欠くものとして批判した。特にその第二章では、彼自身が考案したスキル獲得のモデルに基づいて、インターネットを用いた遠隔学習の有効性を疑問視している。当該モデルによれば、私たちのスキル獲得は、①「入門 (novice)」、②「初級 (advanced beginner)」、③「中級 (competence)」、④「熟練 (proficiency)」、⑤「専門的技能 (expertise)」、⑥「精通 (mastery)」、⑦「実践知 (practical wisdom)」という諸段階をたどる。このうち遠隔学習は、文脈に依存しない規則に従うことを学ぶ「入門」と、状況に関するアスペクトを認識することを学ぶ「初級」には有効だが、「中級」を突破して「熟練」以降の段階に達することはできない。というのも、「中級」の段階では、プランの立案と視点の選択という、重要なものを識別することに関わるスキルを身に着けるのだが、こうした識別能力の習得には、学習者が意見を述べ、それが評価されたりされなかったりする、というリスクな経験が不可欠であり、遠隔学習にはこうした経験が欠けているからだ。ドレイファスによれば、この段階、および状況の識別やそれへの反応を学ぶ「熟練」や「専門的技能」の段階の学習には、情動と関与、そしてそれらを支える身体性が不可欠であり、それは対面学習にしか見られないのである。

前節で触れたように、オンライン授業に一定の効果があることはこれまでの調査や研究で示されているが、ドレイファスに言わせれば、これはその授業が「入門」から「初級」の段階に留まっていたにすぎず、より高度な段階の学習はオンラインでは原理的に不可能だ、ということになる。だが、ドレイファスの論点には、技術の発展によってすでに乗り越えられたものもある。例えば彼は、非同期型のオンライン授業にはリスクな経験が欠けており、また同期型の授業も互いに顔を現した状態では行われないうえにそのリスクは限定される、と論じた。しかし、Zoom等の現在のテレビ会議装置では、画面に顔を映した状態で議論を交わすことが可能であり、単純にこの論点に基づいたオンライン授業への批判はもはや成り立たない。

また、ドレイファスの悲観論は、しばしば反論を蒙ってきた。現象学の中では、例えば、ウォード (Ward 2018) は身体的スキルに関するメルロロポントイの理論を、またケッキ (Kekki 2020) は他者経験に関するフッサールとシュタインの理論を引き合いに出しながら、オンラインでの有意義な学習が可能であると論じる。現象学以外からの重要な反論としては、ガーナー (Garner 2018) のものがある。彼は、ドレイファスの遠隔学習批判を含めて、教育技術への批判に共通に見られる誤りとして、技術的な教育と非技術的な教育を対比する点がある、と指摘する。ガーナーによれば、教育は常に技術的であり、個々の教育技術はそれが用いられる場面の目的に照らして評価されるべき

なのだ。以上のような反論が、ドレイファスのターゲットとする高度な学習の段階におけるオンライン授業の有効性をどこまで具体的に示せているかは疑問が残るものの、ドレイファスの議論の不十分な点を暴くことには成功していると言えよう。

さらに、ドレイファスのテレプレゼンス技術批判にも、反論が提起されている。例えばクラーク (Clark 2003) は、「身体性は「融通が利く」(negotiable)」(ibid., p. 114) とする観点から、それに反論した。クラークは、テレプレゼンス技術を介した経験がもつ特徴を、ドレイファスが言うような〈脱身体化〉ではなく〈身体性の変容〉と捉えることを提案するのである。この議論は狭義のテレプレゼンス技術だけでなく、テレビ会議システムのようなものにも適用可能だろう。筆者(呉羽 二〇二〇)もまた、クラークの「身体性」理解に依拠し、さらに様々な経験科学分野の知見を援用して、テレプレゼンス技術への批判者たちの議論には十分な根拠がないことを示している。

以上で見たように、哲学の議論では、オンライン授業あるいはテレプレゼンス技術を介したコミュニケーションに関するドレイファス流の悲観論はあまり賛同を得ていない。しかし、こうした議論は他の分野に浸透してはならず、心理学等の文献では、「メディアを介した遠隔コミュニケーションは身体性に欠けており、質の面で対面コミュニケーションに劣る」といった、「対面神話」とも呼びうるステレオタイプの言説が散見されていた (e.g. Turkle 2015)。さらに、コロナ禍が到来すると、こうした言説はブログやSNSを始めとする様々な媒体を通して世間にあふれ、オンライン授業の効果についても同様の発言が繰り返された。筆者の見るところ、コミュニケーションの質を巡るこうした言説は一面的であり、そこには私たちが犯しがちな幾つかの誤りが示されている。次節では、これらの誤りを具体的に指摘する。

三 コロナ禍からの教訓——教育的コミュニケーションにおける身体性と技術の位置

ここまでで、コロナ禍における大学授業のオンライン化が一定の効果を示したことで、それにもかかわらず以前からはびこっていた対面神話が依然として繰り返されたことを論じてきた。最後に、これらの事態からどんな教訓が得られるかについて考察する。

私たちはしばしば、「オンラインで行われる活動と対面によるそれとを対比し、「オンラインには〇〇が欠けている」という語り方をする。そして大抵の場合、この「〇〇」には、身体性と関わる要素——表情や仕草等の非言語的・身体的情報のやり取りや、「臨場感」、「雰囲気」等——が挙げられる (e.g. Cacioppo & Patrick 2008; 中津 二〇一〇)。だが、こうした語り方をする際に私たちが犯しやすい誤りが幾つかある。ここでは二点指摘しよう。

第一に、身体性が重要かどうか、は問題ではない。問題は、何をもって「身体化されている」と見なすか、である(三)。学習／教育を、身体を用いた環境との相互作用とする見方は、デューイ(例えば Dewey 1916) 以来の古典的なものであり、私たちの活動一般においてそうであるように、そこにおいてもまた身体性は重要である。しかし、これは前出のウォード (Ward 2018) が述べている点だが、身体性がある活動には伴い、

ある活動には欠ける、といったオプショナルなものでなく、あらゆる活動に見られるものならば、オンラインの学習／教育にもそれは当然伴うはずである。前述のようにクラークは「身体性は融通が利く」と論じたが、筆者はこれに加えて、「身体性は多様である」という点を強調したい。それは様々な相互作用の形態にそれぞれ独自の仕方伴うが、人は自らのそれとは異なる身体性を容易に見過ごすのだ。オンライン授業を「脱身体化」されたものとして批判する論者たちは、単にある種の身体性を特権化し、他の種のそれを無視してきたのではないか。幾つかの例を挙げてこの点を示そう。

対面コミュニケーションがメディアを介したコミュニケーションに勝る点として、身体を用いて非言語的情報がやり取りできる、という点を挙げる論者は多い。しかし、聴覚障害をもち(部分的にでも)口の動きから情報を得ている受講者にとって、話している人を正面から見られるテレビ会議ベースの授業は通常の対面授業以上に都合がよく、またマスクを着用して行われる対面授業は極めて不都合である(赤田二〇二二)。

やり取りされる情報量等の観点から一概に対面コミュニケーションの優越性を説く者は、こうした人々のもつ身体的経験のあり方を無視しているのだ。そもそも、コミュニケーションの目的は多様であり、その質を情報量などの観点から一元的に評価することはできない(呉羽二〇二〇、中津二〇一〇)。

別の例では、Zoomのようなテレビ会議システムでは、カメラが画面とは違う位置にあるため、ユーザー同士の視線が合わず、違和感を覚える人もいる、と言われる(大浦二〇二〇)。しかし、元々他人と目を合わせることが苦手な人にとって上記の点は何ら問題にはならない。では、こうした人は身体性に欠けるのだろうか？ むしろ彼らは、目を合わせることが得意な人とは異なる身体性を有していると考えべきだろう。筆者がオンライン授業の実践を通して改めて確認したのは、自分が対面コミュニケーションを得意としてはいなかったことだ。同様に、テレビ会議が苦手な人は、そこに求められる何らかの種の身体的相互作用を苦手としているのではないか。

第二に、問題を単に、対面／オンラインという、一要素の相違に還元するのは、的外れである。対面であれオンラインであれ、私たちが他者と関わり合うコミュニケーション活動はすべて、技術的・社会的等の様々な要因が絡み合った複雑な全体として機能している。対面からオンラインへの移行は、単に、この全体にある要素が付け加わり、その代わりにある要素が抜け落ちること、ではない。全体の構造に大きな変化が生じるのであり、それを機能させるには活動全体の再組織化が必要とされるのだ。実際、対面コミュニケーションが有効に機能する多くの場合において、それは私たちが無自覚に行っている様々な工夫に支えられている。オンライン授業も含めて、メディアを介したコミュニケーションに不満を感じる場合、それを有効に機能させる工夫が欠けているのかもしれない。拙稿(呉羽二〇二〇)で述べたように、技術の及ぼす影響は、当該技術の内在的特性によって決まるのではなく、ここで述べた「工夫」を含めて、技術を取り巻く文化的諸要因に大きく左右されるのだ。

なお、上記のようなコミュニケーション活動の再組織化を行う上で留意すべきは、対面で行われていたことをオンラインで再現することが必ずしも最善ではない、という点だ。例えば、ミーティングのホストが参加者の画像の表示順を設定できる機能がZ

omに搭載された際、これが(Zoom)日本法人によるとその意図はないということだが)「上座を設定する機能」と捉えられ、無用なものとして批判を浴びた(四)。ここで揶揄された「上座」は、コミュニケーションの場において特定の誰かを権威づけ、主導権を握りやすくするための工夫だが、多くの場合には無用(ないし有害)であり、再現する必要はない。対面の会議では、こうした工夫として、座席配置だけでなく声音や視線、体勢など、様々なものが用いられてきた。テレビ会議を嫌う人のなかには、これらの工夫が使えず、対面会議のときのように場を支配できないことに不満を覚える人も含まれているかもしれない。

Zoom等を用いた同期型オンライン授業での学生の「顔出し」の是非についても議論があるところだ。筆者は不要と考えるが、顔が見えないと学生が話を聞いているかわからない、といった理由でそれを学生に強いる教員がいると聞く(五)。これもまた、対面の場合に伴っていた非言語的情報のやり取りをオンラインの場合でも再現するための方法と考えられる。しかし、授業中に他の学生から名前が分かる状態で正面から顔を眺め続けられる可能性があるというのは、対面授業では普通起こらない事態であり、そのことに恐怖を感じる学生がいるのは何ら不思議ではない。対面の際のやり方をオンラインの際に無理に再現しようとすることで生じる問題の一例である。

以上で、コロナ禍における大学授業のオンライン化が示した、私たちの陥りがちな誤りを指摘してきた。これらの誤りは総じて、コミュニケーションの多面性や複雑さを軽視するものである。確かに現状のオンライン技術でできることには制約があるが、一概に、そして原理的に、オンラインのコミュニケーションや授業が対面のそれらに劣るとは言えず、対面授業が必ずしも授業の模範であるわけではない。コロナ禍が終わっても、オンライン授業は教育に取り入れられていくだろう。その過程で、オンライン技術そのものやそれを取り巻くインフラも進歩していくだろうが、それらを有効に機能させるには、そうした技術とその使い方を巡る私たちの考え方も進歩させていくことが求められる。その際には、本稿で指摘した、コミュニケーションの多面性や複雑さへの目配りと、そこにおいて身体性や技術が占める位置についての理解が欠かせない。

文献

- Cacioppo, J. T. & Patrick, W. 2008. *Loneliness: Human Nature and the Need for Social Connection*, New York: W. W. Norton. [J・T・カシオポ、W・パトリック『孤独の科学——人はなぜ寂しくなるのか』柴田裕之訳、河出書房新社、二〇一八]
- Clark, A. 2003. *Natural-Born Cyborgs: Minds, Technologies, and the Future of Human Intelligence*, Oxford: Oxford University Press. [A・クラーク『生まれながらのサイボーグ——心・知能・テクノロジーの未来』呉羽真・久木田水生・西尾香苗訳、春秋社、二〇一五]
- Dewey, J. 1916/1980. *Democracy and Education (The Middle Works, vol. 9)*, Carbondale: Southern Illinois University Press. [デューイ『民主主義と教育』上下巻、松野安男訳、岩波書店、一九七五]
- Dreyfus, H. L. 2001. *On the Internet*. London: Routledge. [H・L・ドレイファス『イ

- インターネットについて——哲学的考察』石原孝二訳‘産業図書’二〇〇二」
- Garner, A. W. 2018. 'Educational technology', in J. C. Pitt & A. Shew (Eds.), *Spaces for the Future: A Companion to Philosophy of Technology*, pp. 82- 91, New York: Routledge.
- Kekki, M.- K. 2020. 'Authentic encountering of others and learning through media-based public discussion: a phenomenological analysis', *Journal of Philosophy of Education* 54(3): 507- 520.
- Turkle, S. 2015. *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*, New York: Penguin Press. [S・タートル『一緒にいようスマホ——SNSでいい』日暮雅通訳‘青土社’二〇一七]
- Ward, D. 2018. 'What's lacking in online learning? Dreyfus, Merleau- Ponty and bodily affective understanding', *Journal of Philosophy of Education* 52(3): 428- 450.
- 赤田圭亮(二〇二一)「コロナ禍の学校から「GIGA」スクール構想を考える」『現代思想』二〇二一年四月号、一二六〜一五一頁、青土社。
- 大浦康介(二〇二〇)「オンライン授業で「対面」を考える」『ちくまweb』二〇二〇年十一月十三日。〈URL = <http://www.webchikuma.jp/articles/-/2210>、二〇二一年六月二三日閲覧〉
- 呉羽真(二〇二〇)「テレプレゼンス技術は人間関係を貧困にするか?——コミュニケーション・テクノロジーの技術哲学」『Contemporary and Applied Philosophy』一・一: 五八〜七六。
- (二〇二一)「身体化された心の哲学と知能ロボティクス」『日本ロボット学会誌』三九(一): 二八〜三三。
- 齊藤貴浩・金性希(二〇〇九)「高等教育における e-Learning の効果に関するメタ分析」『日本教育工学会論文誌』三二(四): 三三九〜三五〇。
- 富永敦子・向後千春(二〇一四)「eラーニングに関する実践的研究の進展と課題」『教育心理学年報』五三: 一五六〜一六五。
- 中津良平(二〇一〇)『テクノロジーが変わる、コミュニケーションの未来』オーム社。

注

- (一)「オンライン授業「満足」56% コロナ禍、初の学生調査—文科省」『時事ドットコムニュース』二〇二一年五月二五日〈URL = <https://www.jiji.com/jc/article?k=2021052501121>、二〇二一年六月二三日閲覧〉。
- (二)ただし、齊藤・金(二〇〇九)も富永・向後(二〇一四)も、オンライン授業単独よりも、対面を組み合わせたハイブリッド授業の方が効果は高い、と述べている。
- (三)認知科学の哲学においては近年、「身体性」の多義性を巡る混乱が問題視されている。こうした状況とそれへの対処法については、呉羽(二〇二一)を参照せよ。
- (四)「Zoom会議も上座と下座? 新機能で誤解、謎ルールも」『朝日新聞デジタル』二〇二〇年九月一七日〈URL = <https://www.asahi.com/articles/ASN9K53XNN9HU7IL03J.html>、二〇二一年六月二三日閲覧〉。

(五) 「オンライン授業「カメラをオンに」 応じた学生は1%」 『朝日新聞デジタル』
二〇二一年五月一七日〈URL <https://www.asahi.com/articles/ASP5F4W7ZP5CUSPT00L.html>〉 二〇二一年六月二三日閲覧〈・大浦(二〇二〇)も参照。

(呉羽 真・くれは まこと・山口大学)