

第15章 越境の説明を育む教授学習の原理を求めて

富田英司（愛媛大学）

1. はじめに

本書におけるこれまでの章では、大学の様々な教育的過程を想定して越境の説明を概念化し、実証・実践研究を通してこれまで得られた教育的支援の方法を具体化し、越境の説明を育む教授学習の理論や仮説を発展させてきた。本章は、各章で得られた知見を教育学及び教育心理学の理論的系譜に位置づけ、大学における越境の説明を育む教授学習に関する研究の達成状況と今後の課題を明らかにすることを目的としている。

この試みに関連して、本章は、越境の説明力を育成する上での1つの鍵概念が「学習者中心の教育」やそれに類似する名前と呼ばれる諸アプローチであると考えている。章のはじめに、越境の説明という概念と学習者中心の教育との関連性について議論する。その後、学習者中心の教育に関連する理論的系譜を通して学習者の積極性を引き出す教授学習過程の特徴を洗い出し、洗い出された各要素と本書の各章との関係を検討することを通して、越境の説明力を育成するための理論的・実践的課題を明らかにする。

2. 学習者中心の教育と越境

2.1. 越境の説明へのアプローチとしての「学習者中心の教育」

教授学習に関する学問的系譜においては、教育が本来的に教えによって成り立つのか、学びによって成り立つのかという2つの捉え方が存在してきた。教えを教育の中心的過程として捉えるアプローチは、典型的には次のような理論的前提を持っている：①学習者が教師から教わるべきものがあらかじめ決まっている、②もっとも効果的な「教え方」が世の中に一般的に存在する、③効果的な教え方を特定する上で前提となる学習者の認知過程が一般的に想定できる、④学習者の多様性は教師が把握可能なものであり、その多様性に対応した最適な教授法を教師が用意することが可能である。

これら教えを中心とする教育の前提はいずれも越境の説明力を育成しようとするならば、成立させることが難しい。越境の説明では、様々な前提を共有しない他者へと越境しなければならない。この前提を共有しないということが、越境の説明という行為を不確かなものにしていく。何をどのように越境するにしても、それが越境である以上、学習者本人や教師にとって学習内容／方法は常にある程度不確定なものである。学習内容／方法が不確定であるとすれば、学習者の心理学的過程も一義的に決定することはできないため、その多様性のすべてを前もって特定することは難しい。

他方、学習者自身による学びが教育の本質であると捉える、すなわち学習者中心の教育を支持する理論家や実践家は、学習者の取り組む学習内容／方法そして心理学的過程をあらかじめ想定されたものに限定しない。教師等があらかじめ確実なことを学習者に提供できない以上、学習者が主体的に自分で学んでいくことに任されている。この点において、越境の説明をなんとか成立させようとする話者と、学習者中心の教育における学習者とは共通している。したがって、本章は、越境の説明力を育む教授学習アプローチを探索する上で、学習者中心の教育に関連する諸アプローチがそのたたき台となると考えた。まず次節では、学習者中心の教育におけるいくつかの主要アプローチの特徴を掴むこととする。

2.2. 問題解決としての学び

デューイ（1859～1952）は人間の学びの本来的特性を理論的に考察し、それらの特性に従った学習環境を社会制度や教育制度、カリキュラムや学校の物理的構造等の側面から具体的に提案したアメリカ合衆国の哲学者／心理学者／教育学者である。彼は人間の生活（＝生命、ライフ）の本質に従った教育が、知識・技能・思考を分断させない教育成果を得るために最も効果的であるという理論的前提に立っている。

この前提はさらに次の4つの下位前提に分けることができる。①思考が始まる最初の段階は現実の具体的な経験にある。学習者が自発的に思考し始めるためには、できるだけ日常生活において熟慮が必要となるような状況に近い環境を用意することが求められる。②人が効果的に考えるためには、直面している問題の解決に役立つ経験を既にしているか、現在していなければならぬ。学習者の問題と関係なく獲得された知識や技能はむしろ学習自身を困惑させる。③いかなる思想や観念も、思想や観念としてある人から別の人へと伝達することは決してできない。すべての学びは学習者本人による新たな発見である。④現実世界をより豊にするような真の学習内容は問題場面への適用によって初めて完成する。

デューイによると、以上4点に対応した学習環境設計の方針は次の通りとなる：①学習者が自分にとって本当になすべきことであると実感できる意味のある問題を設定する、②学習者に（解決方法自体を呈示するのではなく）問題解決のために利用できる資源を十分に用意する、③学習者の思考を刺激する状況を設定し、教師は学習者と共に協同活動に参加することによって学習者の行為に共感的な態度を持って支援する、④重要な社会的状況の典型となるような活動的なプロジェクトにおいて、獲得した観念や情報を検証する機会を設定する。

2.3. 人間中心アプローチ

カール・ロジャース（1902～1987）はアメリカ合衆国の臨床心理学者であり、来談者中心療法の開祖として遍く知られている。ロジャースはカウンセラーが来談者の言動を受容し、直面

する現実について意味構築するのを助けることで、来談者自ら問題解決に至るというアプローチを開発した。その後、彼は同様のアプローチを教育活動にも一般化し、学習者中心の教育という概念を広めた (Burnard, 1999)。ロジャースによると、教育は学習者をほとんどすべての教育的過程の側面を選ぶことにアクティブに関与している状況に巻き込まなければならない。つまり、学習者は何を学ぶかだけでなく、なぜそしてどのように学ぶのかということまで選ぶことが期待される。来談者同様に、学習者もまた客観的な知識の獲得ではなく、交渉や議論の過程として知識を構築していくのが本来的な学びである。

コーネリアスホワイトは、学習者中心の教授学習環境の教育的効果に関して1948年から2004年までの約千本の論文をレビューし、そのうちの119本を対象にメタ分析をおこなった (Cornelius-White, 2007)。人間中心アプローチにおいて実践者が備えるべき特徴として、教師の共感性 (理解)、無条件の肯定的関心 (温かさ)、真実性 (自己知覚)、非指示性 (学生によって始められた活動や学生によって制御された活動)、批判的思考 (高次の思考)、学習や調整の促進、及び個人差や社会的多様性への対応、の7要素を挙げている。このような数多くの要素から構成されている学習者中心の教育において、ロジャース自身が最も重要であると指摘しているのが教師の真実性である (ロジャースとフライバーグ, 2006)。真実性とは、教師という社会的役割に付随する建前や体裁を取り払って、学習者にただ1人の人間として接するということである。これらは教科や場面に依存しない、教師が学習者との関係において備えておくべき資質である。

2.4. 構成主義アプローチ

1950年代～70年代において北米を席卷した学習者中心の教育へのアプローチは、その後1990年代から現在に至る第2波の時代を迎える。それに最も大きな影響を与えた研究者の1人はスイスの発達心理学者ジャン・ピアジェ (1896～1980) である。彼は乳児から小学校高学年程度までの認知発達段階を理論化した研究者として広く知られているが、教授学習理論の系譜の中では、構成主義という理論的立場を打ち立てたことがより高く評価されている。構成主義は、学習を学習者の自発的な環境探索と環境との相互作用を通して進められる心的表象の形成過程として捉える。既存の心的表象の枠組みに合わせて環境を理解することは同化、既存の心的表象を現実にあわせて変化させることは調節と呼ばれる。マーチャンドによると (1) 知識は学んだことと学ぶべきこととの間の弁証法的相互作用によって構成される、(2) 新しい知識は学習者の考え方と知るべき世界の両方を変える、(3) 弁証法的相互作用において調節と経験の抽象化が重要な役割を果たす、という3点が特に重要である (Marchand, 2012)。

以上のことから、教育者の役割は学習者に知識や技術を教え込むことではなく、学習者が自ら知識や技術を主体的に構成していくことを促進するための糸口の提供や環境構成に求められる

る。ただし、知識構成は学習者が自ら取り組む活動や発明においてのみならず、椅子に座って教師の話や講義のような場面でも起こりうる。学習者が能動的に活動する場合でも、表面上は受動的に話を聞いている場合でも、知識構成を促進するためには（１）学習者の思考に葛藤や違和感をもたらすこと、（２）証拠の評価、批判的思考、アーギュメントの構成、矛盾したアイデアの統合などのような高次の思考を促進する学習環境の用意が鍵となる（Marchand, 2012）。

2.5. 社会構成主義アプローチ

構成主義が学習者の活動を主に個人の活動として捉えて支援しようとするのに対し、社会構成主義は学習を、個人を取り囲む他者や人類がこれまで気づいてきた文化的遺産の創造的継承として捉えている。社会構成主義を代表する理論家は、ロシアの教育心理学者ヴィゴツキー（1896～1934）である。彼は言語をはじめとする高次思考のための文化的道具に特に注目した。人間の思考は言語によって媒介されることによって人類が歴史的に築いてきた認識能力を自らのものとするができる。ヴィゴツキーは文化的道具が他者との相互作用を通して心的に獲得されると考えている。子どもにとって言語は、学習者が環境の探索を通して個人的に発見するというよりも周囲の熟達者達が既に獲得し、利用しているものである。最初、個人は言語使用の実践の環に巻き込まれる。学習者はそれらを他者との間でコミュニケーションの道具として使うことを学ぶ。その後、学習者はその道具を心的過程の制御のための道具として利用するようになる（Vygotsky, 1981）。ヴィゴツキーはすべての高次思考能力が以上のような社会的構成を通して獲得されると主張している。

社会構成主義にもとづく教育では、熟達者との間主観的な相互作用に学習者を巻き込むことが重視されるが、この発達のメカニズムを援用した具体的な教育方法については本来ヴィゴツキー理論の範疇外である（中村, 2004）。そのため、具体的な学習へのアプローチはその理論的後継者らによる研究から抽出する必要がある。そのアプローチは多岐に渡るため、ここではその一部しか紹介できないが、その1つのアプローチは足場作りと呼ばれるものである（Wood, Bruner & Ross, 1976）。足場作りは学習者と教師が少人数のグループとして関わっている場面でおこなわれる教育的支援であり、例えば、教師が課題を単純化することによって問題解決に必要なステップの数を減らして、学習者の現在の理解水準に合ったものへと再定義したり、学習者の求めた解と理想的な解との違いを学習者に分かるように示したり、問題解決におけるフラストレーションを抑制したりすることが含まれる。再声化（O'Connor & Michaels, 1993）という教師の言語活動も、足場作りと同様に、学習者を相互作用に巻き込む社会構成主義的な学びの過程を具体化したものである。

もう1つのアプローチは思考のための適切な会話のスタイルを思考の道具として学習者に導入し、それらを活用して学習活動を進めることによって思考過程を洗練させるという手続きを

取っている。マーサーは教室での話し合い場면을スポーツのために使う共用のグラウンドと見なし、学習者同士で話し合い場面に必要なルールを教師と学習者で話し合っ設定し、それに従った協同問題解決活動を導入してきた (Mercer, 1996)。そのルールとしては例えば、「主張を述べるときには理由を述べる」「グループ全員で問題に取り組み、結論に対して責任を共有する」「反対意見を受け入れる」などである。これらのルールに従って協同活動を積み重ねた結果、議論中の推論過程が第三者にも分かりやすくなり、個人でおこなわれる推論のスキルをも洗練させることができた。

2.6. 自己決定理論

いま現在、学習者中心主義を唱える理論の代表的なものはデシとライアンによる自己決定理論である (Ryan & Deci, 2000)。自己決定理論は、人間の学びは本来的に内発的動機づけに支えられていると主張する。内発的動機づけとは、学習者が取り組もうとする課題や活動そのものが誘因であるという動機づけである。発達心理学がしばしば示すように、人は健康な状態においては、特に報酬がなくても、生まれつき能動的、探求的、好奇心旺盛で、遊び心がある (Harter, 1978)。他方、外発的動機づけ、つまり学習を達成した結果得られる外的報酬による動機づけは、元々学習者に備わる内発的動機づけをも失わせ、それ以降、学習者は外的報酬なしにはその課題や活動に取り組もうとしなくなるということが厳密な実験によって繰り返し証明されてきた。

内発的動機づけはいかなる方法によっても学習者本人以外が高めることはできないが、学習者が本来持つ課題への内発的動機づけを発揮できるよう教師は学習環境を構成することができる。デシとライアンは有能性 (competence : 環境に働きかけることを通して得られる有能感)、自律性 (autonomy : 行動の原因が自分にあること)、関連性 (relatedness : 他者とのつながりや安心感の確保) の 3 つをその条件として挙げている。すなわち、教師は学習者が自らの取り組みの結果についてフィードバックが得られ、自らの学習内容や学習方法について選択することができ、人間的な温かさを学習者との間で持つことが学習者の内発的動機づけを促進する。

2.7 自己制御学習

自己制御学習 (あるいは自己調整学習) というテーマの下で研究を進めているグループの主要な研究者たちは、少し複雑な理論的前提に立っている (これらの広範なレビューとしては自己調整学習研究会 (2012) を参照されたい)。自己制御学習に関する研究では、その名の通り、学習者が自ら学びの過程を制御することが企図されている。しかし、その取り組みの多くでは自己制御の方法そのものを学習者が構成していくことを狙っていることはあまりなく、自己制御の方法は教師から与えられている。つまり、一般的には学習内容を教えるのが教師であるという従来の教師役割を、学習方法をも教える役割へと範疇を増大させようという試みであると

捉えることができる。もしそうであるとすれば、自己制御学習はその看板を見て多くの者が期待するものとは全く反対に、学習者が自ら学ぶ余地をさらに縮小させる試みですらあり得る。従って、自己制御学習は、学習者が自ら学習方略を改善あるいは発見することを支援する場合にのみ、学習者中心の教育の系譜に位置づけることが可能である。

筆者は自己制御学習という概念を本来的な意味における評価という営みを動機づけや学習方略、観察学習の諸理論に位置づけたものであると考えている。続（1969）は、評価は目標追求活動における自己調整機能の一環であり、追求活動の結果と目標との関係をチェックし、調整活動のためにフィードバック情報を提供するものであると述べている。従って、より広い意味において、評価という営みは、最終的には学習者自身が自分を評価する能力を身につける過程の一部であると言える。従って、教師や学習者仲間らがモデルを示したり、教材が学習活動の枠組みを提供したりしたとしても、例えば自己決定理論等が提案しているような意味で学習者自身が中心に位置づけられていなければ、自己制御学習という名の下でおこなわれた実践や研究を学習者中心の教育と呼ぶことはできない。

2.8. APAによる学習者中心の心理学的原則

アメリカ心理学会は1990年に『学習者中心の心理学的原則』という文書を発表した。これは1世紀以上かけて培われた効果的な教授学習の法則を、教育改革のために枠組みを提供するために集約したものである。これらの原則はアメリカ合衆国の学校だけでなく、幅広い社会の生涯学習や生産性の向上に役立つことが企図されているため、子どもから大人まですべての学習者に当てはまるものが揃えられている。表1は1997年に改訂された学習者中心の心理学的原則の概要をリスト化したものである。法則は14項目にわたり、認知的・メタ認知的要因、動機的・情緒的要因、発達の・社会的要因、個人差要因の領域に分類される。

この諸原則の一覧は非常に広い範囲の知見に基づいてまとめられているため、これらの原則がどのように具体的な教授方法に結びつくのかすぐに特定することが難しい項目も散見される。しかし、越境の説明を育む大学教育を含め、様々な研究を通して得られた知見を全体的に俯瞰するためのガイドとして活用することができる。

表1 学習者中心の心理学的原則 (APA Presidential Task Force on Psychology in Education, 1997)

認知的・メタ認知的要因	
1. 学習過程の特性	情報と経験から意味を構築する意図的過程として行われる複雑なテーマ内容の学習は最も効果的である。
2. 学習過程のゴール	時間をかけて支援と学習指導を伴った学習の成功者は意味ある一貫した知識表象を形成する。
3. 知識の構成	学習の成功者は新しい情報を既存知識と意味のあるかたちで結びつけることができる。
4. 方略的思考	学習の成功者は複雑な学習目標を達成するための思考と推論方略のレパートリーを創り、使用することができる。
5. 思考についての思考	心的操作の選択とモニタリングのための高次方略は創造的で批判的な思考を促進する。
6. 学習の文脈	学習は文化、技術、教授実践を含む環境的要因によって影響を受ける。
動機的・情緒的要因	
7. 学習への動機的・情緒的影響	動機づけによって学習が影響をうける内容と程度。学習への動機づけは個人の情動状態、信念、興味と目標、思考習慣によって影響を受ける。
8. 学習への内発的動機づけ	学習者の創造性、高次思考、本来の興味はすべて学習への動機づけに影響する。内発的動機づけは最適な新規性、困難さ、個人的関心との関連性、そして個人的選択とコントロールが可能な状況が提供されることによって促される。
9. 努力への動機づけの影響	複雑な知識とスキルの獲得には、学習者の継続的な努力と指導を伴った練習が必要である。学習者の動機づけがないとすれば、強要したりしないかぎり努力は続かない。
発達の・社会的要因	
10. 学習への発達の影響	個人が発達するにつれ、異なる機会と学習制約が現れる。身体的、知的、情動的及び社会的領域の中と間でみられる発達の差違を考慮に入れるとき、学習は最も効果的になる。
11. 学習への社会的影響	学習は社会的相互作用、対人関係、他者とのコミュニケーションによって影響を受ける。
個人差要因	
12. 学習における個人差	学習者は異なる学習への方略、アプローチ、能力を持っている。これらは先行経験や遺伝によって規定されている。
13. 学習と多様性	学習は学習者の言語的、文化的及び社会的背景を考慮することによって最も効果的なものとなる。
14. 基準と診断	適切な水準で高度かつ困難な基準の設定と学習及び学習進捗のアセスメント（診断的、形成的及び総括的なアセスメントを含む）は学習過程の欠くことのできない一部である。

3. 越境の説明を育む「学習者中心の教育」の方法

3.1 本書は学習者中心の教育の系譜に何を加えるか

本節では、以上の理論的観点に照らし合わせて、本書が越境の説明を育む方法としてどのようなアプローチを提案してきたか集約すると共に、これまでの学習者中心の教育という理論的積み重ねに何を加えることができるのか明らかにすることとする。本節で取り上げる項目は前

節 2.1～2.8 に厳密に対応している訳ではない。むしろ、前節と本節の内容を比較することにより、本書各章のアプローチがどういった方向性を持つものであるか、その特徴が浮かびあがり、読者それぞれの理解が深まることを期待している。

3.2 認知的方略

主に認知心理学において研究が進められてきた認知方略の習得は、越境の説明においても重要な役割を持っている。認知方略とは、特定の目的を達成する際に用いることのできる特定の心的過程や心的手続きのことである。

第3章（清河・犬塚）では、越境的な読解を促進するためには越境的な読解の方略を直接学習者に教えることが必要であるとされている。第4章（穂田）でも効果的なりスニングのために様々な方略が提案された。第3章（清河・犬塚）では、方略教授の方法として明示練習と分析的学習を区別している。明示的練習では方略の意味やルールを抽象的に教授し、学習者に方略の意識的練習を求める。分析的学習では、教師が思考過程を声に出して説明することで、読解プロセスのモデルを具体的な問題に即して学習者に示すことができる。学習者はこのモデルと自らの思考過程とを比較してより適切な読解方法を身につけることができる。

これらのアプローチが方略獲得に効果的であることは既に各章で報告されているとおりである。しかし、ブラウンが1970年代に苦しんだように、方略を直接教えて学習者が使用するようになったとしても、それが教えられた文脈以外で自発的に使用されるようにはなりにくい（Brown, 1978）。第3章（清河・犬塚）で述べられたように、それを解決するために、ブラウンとその共同研究者が採用したのが、他者と協同で方略を使用し、その後個人でも方略を使用することが期待される相互教授法である（Palincsar & Brown, 1984）。この社会的相互作用に訴えるアプローチについては3.5節にて後ほど再度取り上げる。

3.3 文化的道具としての認知的スキーマ

越境の説明を育む上で、本書で最も頻繁に指摘されたポイントの1つが文化的道具である。文化的道具は道具や機器などの技術的道具と言語・記号などの心的道具に分けることができるが、本節ではまず後者の心的道具について検討し、前者については後の節で議論する。なお、認知的方略も心的道具の1つとして見なすことも可能ではあるが、本章では文化歴史的な実践を通して形成された高次思考過程に関わるもののみを特に心的道具として言及する。

心的道具として最も広範なものが人間の用いる言語・記号の体系である。これらを下部構造としながら、知識を特定の順序や配置で組み合わせて特定の機能をもたせるような認知的構造は認知的スキーマと呼ばれており、心的道具の1つとして位置づけることができる。例えば、第2章（富田）、第6章（鈴木宏昭）、第8章（中野）、第12章（富田・鈴木栄幸・望月）で紹介

介された議論の枠組みや第 13 章（山崎）で紹介されたリフレクションの枠組みがこれに対応する。認知的スキーマの持つ内的知識構造には、他者への説明にあたっていつ何を盛り込むべきかその道筋が示されている。認知的スキーマの持つ知識構造に従うことで、学習者は認知的負荷を低減しつつ、ある程度洗練された説明を自ら発明することなく生成することができる。これらの認知的スキーマを身につけるには、認知的方略と同様に、直接教授するという方法（第 6 章：鈴木宏昭）や認知的スキーマを利用する意義を学生と共有してから教える方法（第 13 章：山崎）、他者との協同場面で共通の道具として認知的スキーマを利用する方法（第 8 章：中野、第 13 章：山崎）があるが、認知方略に関する研究知見から考えると、直接教授にはやはり認知的スキーマの般化は困難であることが予想される。協同活動を通じた認知的スキーマの習得については 3.5 節で検討したい。

また、第 6 章（鈴木宏昭）でピアレビューを通して議論スキーマが創発する可能性が指摘されたように、認知的スキーマは他者から教授される場合だけではなく、特定の説明活動に従事する習慣を通じて、ある程度機能的に必要な要素が特定され、それらの要素を利用する習慣が身につくこともある。むしろ授業等で特定の認知的スキーマが教授される場合であっても、その認知的スキーマは元々人間の実践に埋め込まれた心的枠組みを改めて取り出したものである。このことから、認知的スキーマは本来的に日常的実践と切り離せないものであると言える。第 12 章（富田・鈴木栄幸・望月）でアーギュメント・スキル育成の手法として紹介されたスクリプティングも、役割等をあらかじめ割り当てておくことでスキーマ的な構造が社会的相互作用を通して形成される手法であると言える。

3.4 技術的道具による説明の支援

技術的道具をもちいて思考内容を表現することには、自らの思考を外在化し、客観的な見直しを促進するという機能がある。加えて、第 6 章（鈴木宏昭）では、文章読解で得られた様々な気づきをまとめるためには図示化することで認知的負荷を制御することの重要性が指摘された。さらに、第 7 章（鈴木栄幸）で紹介されたマンガ製作支援アプリケーションのように、より複雑な構造を持った技術的道具においては、マンガを描くことに含まれる「場面設定」「説明者の想定」「オーディエンスの想定」という現実の説明過程に含まれる要素をシミュレーションしやすくすることができる。

第 12 章（富田・鈴木栄幸・望月）で指摘されるようにオンラインの環境はそれ自体、説明活動を物理的に越境させるが、さらに同期環境においてはインターフェースを現実の身体性に即したものにすること、非同期環境においては、他者の存在感や動きを知覚させるようなインターフェースの設計が重要であることが指摘された。

3.5 社会的相互作用による内化

ヴィゴツキーの言う文化的発達的一般発生的法則で示されるように、越境の説明を含む人間の
高次認知能力は、まず他者との間に見られる社会的過程として成立し、そこで用いられた外
言による認知的制御の能力が内言として個人内認知過程を制御するようになる過程として獲得
される。本章 3.2 節の認知的方略や本章 3.3 節の認知的スキーマも、このメカニズムに従って獲
得される。

このように個人間過程が個人内過程へと内化するというメカニズムに基づく教授学習の手立
ては、読解方略の習得が社会的過程を通して内化されること（第 3 章：清河・犬塚）、他者との
理解共有や協同活動の媒介としてノートを利用することでノートテイキングが越境的説明の道
具となり得ること（第 5 章：小林）、議論の型を共通言語として議論活動に参加すること（第 8
章：中野）等、本書の各章で指摘されている。

3.6 内化以外のメカニズムを想定する社会的促進

他者との相互作用に期待できる学習促進の効果は、個人間過程が個人内過程へと内化される
ことだけではない。他者の役割としてはモデルの提供がある。上述のように第 3 章（清河・犬
塚）では、学習者が読解方略を使いこなすには方略とその使用過程について教師がそのモデル
を示す分析的学習というアプローチが紹介された。

もう一つは社会的動機づけの機能である。第 6 章（鈴木宏昭）では、認知過程を他者と分散
的に処理し、認知的負荷を低減させること、さらにジグソー法を援用して伝えるべき他者を設
定し、プランニングへの動機づけを高めることができることが指摘されている。

3.7 目標設定

学習者が教師と学習目標を共有しているとは限らない。そのため、学習目標を暗黙の前提で
あると考えてしまうと、学習者の努力は教師の期待とは異なる方向に払われてしまうことも多
い。従って、教師が越境することに期待していることを学習者に伝えることが説明を越境的な
ものにすることに繋がる。第 5 章（小林）ではノートテイキングにおいてテキスト同士の関連
を理解しながら読むことを目標として示すことがノートテイキングを通じたテキスト理解を促
進することが指摘された。第 6 章（鈴木宏昭）では、伝えるべき他者を想定し、相手を説得す
るという状況で意見文を書くという状況において一貫性の高い論の構成に繋がることが示され
たが、これも目標設定が越境の説明を促進する例であると言える。

特定の学習状況を越えて、より広い文脈で機能する目標もある。第 5 章（小林）において「越
境の説明に価値を置きそれを奨励する教育体制」の重要性が指摘されたように、域内での相互
理解に満足せず、越境の説明をより高い価値を持つものとして共同体のメンバーが認識しなけ

れば、学習者を自然なかたちで越境の説明へと動機づけることは難しくなるだろう。そのための手立ての1つとして、第8章（中野）では議論実践を進める教員同士の交流の重要性や異なる大学の学生同士の交流の重要性が指摘された。本書の企画や編纂に至るまでの過程においても、本書に関連した研究会や学会において公式及び非公式の数え切れない意見交流がおこなわれてきた。このような交流も、そしてその結果として読者の方に今まさに手に取って頂いている本書の存在も、越境の説明を育む教育的価値の醸成に貢献するものである。

3.8 情動を伴う認知過程を促進する学習環境

自己決定理論やデューイの理論に関する説明では、しばしば人間が生まれつき本来的に持っている学びの姿がベースになっている。それに習って考えるならば、幼い子どもが新しいことを学ぶ時には驚きや喜びといった比較的瞬発的な情動反応が伴っていることが想像できる。生まれて初めて出会うものに知的興奮を覚えて声を上げない子どもは想像しにくい。しかし、学校教育では、多くの場合、学習対象や教室内の出来事に対して個別に驚きの声をあげたり、立ち上がったたりすることは低学年であってさえも抑制される。その結果、学習者は長年の抑圧を通して、学びの過程から情動的な側面を剥がし、ごく親しい者だけに情動反応を開示すると同時に、生き活きとした興奮を伴った本来の学びの体験そのものを忘れる。そして、今度は情動を学びの敵と見なすようになるのである。

しかし、第6章（鈴木宏昭）で提案されたように、学びは情動反応と伴うものである。さらに情動とは本来的に他者と価値を共有するための人間の重要な機能であるという指摘から考えると、学習者が学習対象に対して情動的に反応したり、その反応を他者と共有したりすることを支援することは、学習者がこれまでの自分たちの想定を越えた新しい説明を生み出すための最も重要な手立てであることが重要である。近年、高等教育の文脈でもチクセントミハイ(1996)の言うフローをもたらすような学習環境の重要性が指摘されるが(Tynjäläs, 2012)、この動向も学習者の情動反応を学びのエンジンとして見なすことの意義を支持するものと言える。上述、第7章（鈴木栄幸）で紹介されたマンガ製作支援ツールでも、マンガという対象自体が感情を自由に表出することを支援する記号や表現上の慣習を備えていることが、説明の相手や状況をより生き活きと想像することを促していると考えられる。

3.9 学習共同体の内外を結びつける

越境の説明を育むための自然な文脈作りのためには、学内と学外の学習共同体とを人間関係において結びつけることが重要であるということも今回多くの章で指摘された。第12章（富田・鈴木栄幸・望月）では、オンライン・ツールによる学外コミュニティへの越境的コミュニケーションにおいて、学生にとって学外コミュニティが自己の将来に深い関わりのある他者として

認識されていることが重要であることが指摘されている。

このことは第 13 章（山崎）で紹介された、将来の職業活動で連携しうる様々な専門家との接点を授業の中で設ける試みとも関係が深い。上の第 12 章（富田・鈴木栄幸・望月）の指摘を敷衍すると、この試みにおいて最も重要であるのは学生と信頼関係を持った教員が、学外の共同体との結節点となっている点である。学生は自分を延長した仮想的な自己として教員を捉えることで、学外の様々な専門家を将来の越境的説明の相手として認識することに繋がり、越境の説明への動機づけを育むことができる。

第 9 章（比留間）において指摘された、学生にとって本物の問題に取り組むことも学習共同体の越境的結びつきと関係が深い。解決されていない本物の問題は学内よりも学外、学生関係よりもより広い社会関係の中に見いだされる可能性が高い。その際、実際に大学とその外を結びつけているのは教員である。第 8 章（中野）でも同様に、課外活動における教員の物理的・心理的支援の重要性が指摘されると同時に、大学教員が社会との関係に開かれ、その関係の中でダイナミックに主体性を発揮するべきであると指摘されている。

3.10 再帰的な対話過程

前提を共有しない域外の他者に説明するためには、その他者についてあらかじめ深く理解し、その理解に基づいて入念に伝達の方法を計画し、その計画に基づいてコミュニケーションに取り組むといった直接的過程を想定することは無理がある。もしも他者についてあらかじめある程度深く理解できるとすれば、それは域内の他者である可能性が高い。さらに、そもそも人は他者について理解し尽くすことなどできない。理解に到達したと思った瞬間はあるにしても、自己も他者も変わりゆく存在である。そのため、説明が越境的であるとすれば、それは再帰的な対話過程にならざるをえない。

第 10 章（田島）は、実際に説明の相手と対峙し、終わりのない対話過程に自らを投じることが真の越境の条件であると指摘している。インターンシップ先の生徒に説明を試みてはその反応に基づいて説明の仕方や使用語彙を修正しながら域外へ越境しようとする学生のように、再帰的な対話の機会を設定することが越境の説明を促進する学習環境には必要である。第 11 章（菊岡）も同様に再帰的な説明の再構成過程を越境の手立てとして提案している。第 2 外国語を教える教育実習において、指導案を作成してアドバイザーのコメントに基づいて修正するという手続きを 2 度以上繰り返すことが重要であると指摘された。

4. 越境の説明を促進する学習環境のさらなる研究に向けた提案

前節で議論した越境の説明を促進する要因は、これまでの学習者中心の教育の原理や理論と共通する部分を持ったものである。しかし、これまでその重要性が指摘されていながらも、本

書で十分に扱ってきていないプロセスがいくつか指摘できる。加えて、これまでの学習者中心の教育の系譜においても、また本書の各章においても特に言及されていないが、今後の検討が待たれる方向性も存在する。以下では、これらを整理することで、今後さらに探究を進めるべき論点のいくつかを示したい。

4.1 学習を促進するアセスメント環境

2.7 節で述べたように、教育評価とは特定の学習者の能力を品定めするための手法ではなく、教育効果を高めるための情報収集とそれに基づく学習方法や内容の改善のプロセスである。従って、教育評価の方法を設計することは学習環境の設計と表裏一体である。

学習目標の設定については 3.7 節でも指摘されたが、学習目標は本来、教師が一方向的に設定するものではない。続（1969）の提案するような自律的な評価観に従って考えれば、学習目標を共有する、さらには学習目標を学習者と協同構成するという方向性をさらに推し進めることが、越境の説明を育む上で必須になるだろう。学習目標の達成状況を学生のパフォーマンスに基づいて評価し、学習者とともに学習環境のあり方をその都度毎に修正するような形成的評価を伴った越境の説明力育成のプログラム開発も今後の課題である。

4.2 内発的動機づけを支える人間関係

自己決定理論が論じるように、越境の説明のためには対人関係上の安全確保が必須である。大学内外の対人関係で安定的な関係性を既に確保している学生もいれば、授業担当者による脅しによって授業中においてすら安心感を抱けない学生もいる。大人の学習者においては見逃されがちであるが、成長してなお人間関係は越境の説明を含むあらゆる自発的行動のベースとなっている。大学における教師・学生間あるいは学生同士の人間関係をどのように築き、越境の説明に自発的に取り組む学習者をサポートする方法に関する実証研究が求められる。

4.3 越境の説明における学習者の心理学的モデル

越境の説明をおこなう学習者の心理学的モデルはまだその展開が不十分である。第 6 章（鈴木宏昭）では求心的越境と遠心的越境という越境の方向性がモデル化され、第 8 章（中野）では説明者と被説明者の間の説明の共通基盤がモデル化されている。これらをさらに発展させて、学習者自身の個人内過程（認知及び情動の両側面）、ピアとの相互作用、学習者と教師との相互作用を含む心理学的モデルの発展は学習者の特徴を理解するために役立つだろう。

4.4 越境の説明を育むカリキュラムの設計

第 6 章（鈴木宏昭）や第 8 章（中野）で指摘されたように、越境の説明を支える諸能力は一

朝一夕に身につけられるものではない。様々な教育的手立てや学習環境の設計を組み合わせさせた結果、長い期間を通して成果は得られる。そのため、長い目でみてどのような手立てや環境が越境の説明に貢献したのかを明らかにすることが求められる。さらに、学習者の属性によって越境の説明を促進するための適した教授学習の方法は異なるはずである。第 8 章（中野）で学年段階の違いに基づいて設定された越境のレベルのように 2 年間あるいは 4 年間といった長きに渡るカリキュラムの設計を実証研究に基づいておこなうためには長期的なデータ収集と分析が必要である。

筆者が奉職する大学では、長期的な観点をもった分析をおこなえるよう、学部を中心とした IR（インスティテューショナル・リサーチ）のためのデータ収集を進めている。IR とは、最も一般的な定義によると「機関の計画立案，政策形成，意思決定を支援するための情報を提供する目的で，高等教育機関の内部で行われる研究」である（Saupe, 1990）。筆者らの試みは，教員養成学部における教育実習や学生の履修状況等が教職志望にどのように影響するか検討するものである。学生の教職への動機づけを入学時から卒業時にかけて縦断的に調査し，その変化に影響する要因を多面的に検討している。これまで，(1) 実習に関する認識についての項目（3 回生：教育実習，2 回生：ふるさと実習・プレ教育実習），(2) 子ども観についての項目，(3) 学習観，(4) 教師活動観についての項目，(5) 職業意思決定，という 5 つの領域に関するデータを集めている（富田ほか，2012, 2013；原田ほか，2012）。越境の説明力は質問紙による自己評定尺度等では測定できない能力であるため，このように長期的な観点で検討することは困難であるが，それと同時に最も重要な教育研究課題の 1 つである。

4.5 越境の説明を育むキャンパスの設計

地域におけるキャンパスの位置，キャンパス内の構造物配置，教室の設計，図書館，カフェテリアといった物理的環境の設計もまた学習環境のデザインとして重要である。第 8 章（中野）では，授業時間外に学習者が集まって課外活動を支援するための物理的支援の重要性が指摘された。授業時間においても，越境の説明を効果的に育むためには様々なニーズに柔軟に対応できる教室の設計と同時に，既存の施設をうまく利用するためのノウハウの共有が重要であろう。これらについて実践上の知恵が蓄積されるだけでなく，実証的な検証が待たれる。

5. 大学教育の本質へ向けて

教育の理論や実践は他のあらゆる営みと同様に，1 つのアプローチや概念がどれほど新しい潮流として人口に膾炙しようとも，歴史的な潮流の一部として位置づけることが可能である。また，そうしないかぎり同じような議論を何度も繰り返すことになり，本質的な教育研究の発展にはなりえない。本章では，これまで学習者中心の教育を支援するプロセスや要因に関する

先行研究に本書で議論された内容を関連づけることを通して、本質的な発展が何であるかを特定しようと試みた。

第9章（比留間）で指摘されたように、大学の大学たる所以は、研究と一体となった教育である。特に教育心理学や認知科学といった実証研究に取り組む領域に関与する大学教員は、自らの教育もまた実証研究の対象とすることで初めてその大学らしさを発揮することができる。日本の多くの大学はヨーロッパの伝統的な大学と異なり、教師の同業者集団が発展したというよりも国家の近代化や国土の均衡的発展を実現するための行政執行機関としての位置づけが強い。昨今の大綱化や法人化の流れの中でも、大学には独立した運営と経営が国から求められながら、それと同時に今も予算執行や教育内容において国によって事細かく指示を受けるということによって、日本には本来の意味での大学が未だ定着していないことが暗示されているようにさえ感じられる。しかし、このような時代であるからこそ、本来的な大学のあり方を追究し、内発的な大学の発展を実現させたいという強い意思を、大学関係者を含む私たち市民が持っているかどうか問われている。

<引用文献>

- American Psychological Association Presidential Task Force on Psychology in Education. (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school redesign and reform*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Brown, A. L. (1978). *Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition*. In R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology*, 1 (pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Burnard, P. (1999). *Carl Rogers and postmodernism: Challenges in nursing and health sciences*, *Nursing and Health Sciences*, 1, 241-247.
- チクセントミハイ, M. 今村 浩明 (訳) (1996) *フロー体験：喜びの現象学* 世界思想社
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Cornelius-White, J. (2007). *Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis*. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- デューイ, J. (松野安男訳) (1975). *民主主義と教育 (上巻)* 岩波書店
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*, New York: The Macmillan Company.
- 原田義明, 池田あかり, 富田英司, 吉村直道, 田中雅人, 山本久雄, 熊谷隆至, 山田剛史 (2012) *愛媛大学教育学部における教員養成 IR のデータベース運用* *愛媛大学教育学部紀要*, 59, 99-104.

- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 661-669.
- 自己調整学習研究会 (2012) 自己調整学習: 理論と実践の新たな展開へ 北大路書房
- Marchand, H. (2012) Contributions of Piagetian and post-Piagetian theories to education. *Educational Research Review*, 7, 165-176
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6, 359-377.
- 中村和夫 (2004) ヴィゴツキー心理学 完全読本 新読書者
- O'Connor, M. C., and Michaels, S. (1993) Aligning academic task and participation status through revoicing : Analysis of a classroom discourse strategy. *Anthropology and Education Quarterly*, 24, 318-335.
- Palincsar, A. S., and Brown, A. L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117- 175.
- ロジャース, C.・フライバーグ, J. (島瀬稔・村田進訳) (2006). 学習する自由 (第3版) コスモス・ライブラリー
- Rogers, C. R., Freiberg, H. J. (1994). Freedom to Learn. 3rd edition. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Saupe, J. L. (1990) The Function of Institutional Research 2nd edition, AIR., (ASHE Reader on Planning and Institutional Research, 211-258
- 富田英司, 吉村直道, 山本久雄, 田中雅人, 川岡勉, 原田義明, 竹永雄二, 隅田学 (2012) 教職への動機づけを規定する要因の探索 大学教育実践ジャーナル, 10, 23-31.
- 富田英司・吉村直道・山本久雄・田中雅人・原田義明・熊谷隆至・川岡勉 (2013) 教員養成課程における教授学習観と教職動機づけの変化 大学教育実践ジャーナル, 11, xx-xx.
- 続有恒 1969 教育評価 教育学叢書 第21巻 第一法規出版
- Tynjäläs, P. (2012) *Towards Creative and Innovative Learning*. A plenary session in the EARLI SIG 4 Higher Education Conference, 14-17 August 2012 in Tallinn, Estonia
- Vygotsky, L. S. 1981 The instrumental method in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp.134-143).
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.

本章を執筆するにあたって日本学術振興会，平成 24 年度科学技術研究費補助金（基盤研究 C）「教員養成のための協同的パブリック・トークの力量形成」（代表：富田英司，24530826）の支援を受けた。