

「授業 vs 自習」対立の彼岸

—「自学自習」学の背景・実質・展望—

Beyond the Dichotomy of “Lecture vs. Self-study”
—Backgrounds, Essences and Perspectives of “Self-Studiology”



目次

要旨	3
はじめに——いわゆる「教育の危機」について	5
1. 「半開国家」から「課題先進国」へ——第一の変化	5
2. 「高度経済成長」から「ゆたかな脱産業化社会」へ——第二の変化	6
3. 教育改革派と慎重派——二つの見方	6
4. 公教育制度が抱える問題性——改革の困難さと改革病の間で	7
5. 他なる教育の場所——「私塾」という伝統の再賦活にむけて	9
6. 本ペーパーの構成	11
第1章 自学自習の理念	12
1. 「自律学習」の歴史的背景と意義	13
2. 「自律学習」についてのよくある誤解	15
3. 「自律学習」を促すアドバイジング	15
第2章 自学自習の構造	16
1. 理論化された自学自習「自己調整学習」	16
2. 「自己調整学習」vs「授業」	19
第3章 自学自習の活用	22
1. 「自己調整学習」はいつ起こるのか	22
1-1. Zimmerman の自己調整学習モデル	23
1-2. Pintrich の自己調整学習モデル	25
1-3. Efklides の自己調整学習モデル	27
1-4. Winne の自己調整学習モデル	28
1-5. Boekaerts の自己調整学習モデル	29
1-6. 各モデルの共通点と相違点	30
2. 「自己調整学習」を促進する諸要素の整理	31
第4章 日本の教育の現状	34
1. 日本の公教育の現状	34
2. 自学自習の観点から見た日本の塾予備校の現状	36
1-1. 集団指導型と個別指導型の現状	37
1-2. 自立学習型の現状	37
3. 自習関連サービスの伸長	39
おわりに——来たるべき教育の在り処を求めて	40
参考文献	42

要旨

本ペーパーは、日本の教育の現状および未来への展望を「自学自習」を中心的な観点とすることで明らかにしようとするものである。

そこでは、まずなぜ現在という歴史的段階において「自学自習」が注目されるのか、その必然性が明らかにされ（はじめに・第一章）、続いて「自学自習」を捉える理論的枠組みを作ろうとする試みである「自己調整学習」という学問領域についての紹介がなされ（第二章・第三章）、最後に以上の議論を通じて獲得された観点から、日本の教育の現在と未来についての概観が行われる（第四章）。

本ペーパーの一連の議論を通じて明らかになったと思われるのは以下のことである。

第一に、1970年以降の歴史的段階、それをどう名指すかには諸説あるものの、この時期において社会が多様化・多元化し、また社会変化が加速していくということに関してはおおた衆目の一致するところであって、そこでは必然的に教育課程を修了したのちにも「自ら学ぶ力」が焦点化されざるを得ないということである。

第二は、「学習者オートノミー」「自己調整学習」といった仕方で、この自学自習の焦点化に応ずるような学問的潮流が世界的に現れていることである。これらの概念を論究することで、巷間でよく取りざたされる問題である「授業」と「自習」のどちらが効率的なのかといった問題にも解答の指針が与えられる。この点についてのみ、少し詳しく論じておこう。

ここで重要なのは「授業」と「自己調整学習」の考え方が背景としている哲学的前提の違いである。「授業」は「客観主義」的な前提を持つ。簡単にいえば、「授業」は「客観的」に確定している「知識」を先生から生徒にコピーするという発想なのだ。他方で「自己調整学習」は「知」を各主体それぞれのうちで独自のネットワークをなしている知識や方法の体系として捉える「構成主義」と親和的である。どんな知識であれ、それが効力を発揮するには各主体が持つ独自の知のネットワークのうちに組み込まれなければならない。逆にいえば、主体は学習に際して絶えず知のネットワークをいわば「構成」し直しているのである。

このように捉え直すとき、世間でいわれる「授業 vs 自習」の対立は多くの場合に擬似対立にすぎないことが明らかになる。その議論はたいてい「客観主義」的前提に立った上で、「どちらの方が効率的に知識を吸収できるのか」を考えているだけだからである。それに対する答えは「時と場合による」以外にはあり得ない。学生自身の特質、学ぶ主題の性質、アクセスできる自習教材や授業をする先生の質によって、授業と自習のどちらの効率がいいのかは絶えず変化するのであって、一般的な解答は不可能なのである。

本質的なことは、知識についての客観主義的見方を乗り越え、それが各主体のうちで絶えず「構成」され直す体系をなしている、あるいは、なしていなければならない

ないという観点に立ち、いかにすれば、その体系を豊かで柔軟でなおかつ正確にできるかを考えることである。そのためには、一般的にいえば、自らの能力や既存の知識体系を、内省を通じて把握、さらに学習対象となる事柄の体系的構造をも分析し、この主体と対象の両者の検討に基づいて、その事柄を身につけるのに必要な各種の手順を比較対照して選択するプロセスが必要になる。

「授業か、自習か」という問い方で普通考えられているのは、この最後の「手順」のレベルの選択にすぎない。より重要なのはその手順の選択に先立つ自己と対象との内省および分析であり、また選んだ手順を遂行したあとの振り返りの評価、そしてそれに基づいた再選択である。

このプロセス全体に着目し、それをモデル化し、もってその質を高めること、そこに「自己調整学習」というコンセプトの眼目があり、また本ペーパーが「自学自習」に注目する際の焦点が存在する。本ペーパーのいう「自学自習」は「授業」の対立概念ではなく、「授業」という選択肢を知識獲得の一手段として自らのうちに含みこむ学習プロセス全体に対する名なのである。

最後に第三に、上の意味での「自学自習」ないし「自己調整学習」の観点から、日本の教育の現状を概観し、未来を展望する。その現状として見出されるのは「自学自習」ないし「自己調整学習」に注目した「教育」の相対的不在である。あたかもそれは「教育」されうるものではなく、それ自体がまさに「自学自習」に委ねられてしまっているかのようなのだ。

しかるに、未来の展望としては、「自学自習」ないし「自己調整学習」というコンセプトが時代の趨勢を背景としており、また実際に自習関連のサービスが成長していることを見ても、これらのコンセプトに主眼を置く教育実践の必要性が実感されるのである。

はじめに—いわゆる「教育の危機」について

教育の危機と改革とを語ることが盛んである。急速な近代化を目指して明治維新直後に整備された日本の公学習システムは、確かに立派にその任を果たし、日本を先進近代国家へと押し上げる原動力の一つとなったと言えるだろう。だが、言われるところに従えば、いまや教育を巡る状況は決定的に変化しつつあるようだ。この変化について世間でよく論じられていることを二つの観点から整理しよう。

1. 「半開国家」から「課題先進国」へ—第一の変化

第一の変化は、日本の国際的地位に関わるものである。明治維新当時、日本は明確に西洋に後れを取った国、福澤諭吉に倣っていえば、「未開」ではないにせよ、やはりせいぜいが「半開」の国であり、西洋の先進知識を取り入れ、広く普及せしめ、もって日本を近代的な「文明」国へと押し上げることが何よりも重要だった。そのためには西洋の知識体系を国家と大学が輸入し、その出来上がった知識体系を学校によって国民全体へと一斉に注入することが効率的だったのである。

他方、それから 150 年を経た日本はいまや先進国であり、よく聞く言い回しを使えば、そうであることによって、世界の国々が今後直面していく課題にいち早く取り組まざるを得ない「課題先進国」でもある。ならば、そこでの教育は既存の知識体系を単に注入するというだけで終わってはならない。既存の知識体系は思考の基礎力として必要なものではあるにせよ、それに加えて、自ら課題を発見・設定して、それを解くのに必要な知識を収集し、それに基づいて妥当な推論を展開することで課題解決のための方策を得るといふ、積極的・能動的な知的活動に必要な能力と態度を涵養しなければならない。そのようなことがしばしば語られる。

2. 「高度経済成長」から「ゆたかな脱産業化社会」へ—第二の変化

第二の変化は、先進国全てに関わる社会変容である。1970年ごろ以降、先進国はいわゆる「高度成長」を終え、「ゆたかな社会」「大衆消費社会」等々と呼ばれる段階へと突入する。

この段階にあっては、それまでのように消費者のうちに既に存在している「定型的」な欲望に対応する「定型的」な製品を大量に製造・販売する「少品種大量生産」ではなく、様々な選好を持つ消費者の新たな欲望を喚起するような「多品種少量生産」が基本となる。生産者は創造的なアイデアによって、新しい商品を考え、あるいは既存の商品のデザインを刷新し、あるいは斬新な宣伝手法を生み出していかねばならないとされる。

この流れが生み出す社会変容をある仕方で加速させたのが、いわゆる「グローバル化」による世界的な分業体制の確立である。すなわち、先進国の諸企業は労働力が安価な発展途上国に生産拠点を移転するようになり、そのために先進国の「製造業」は空洞化、先進国の仕事の中心は対面で遂行される必然性のある「サービス業」へと移行していく。

このような二つの傾向は、言われるところに従えば、先進国を「脱産業化社会」へと移行させ、その労働を二極分化させていく。

すなわち、一方には絶えず「創造性」を求められる一群の「クリエイティブ」な仕事がある。さまざまな事業や商品や広告の企画、メディア上のコンテンツ制作、あるいは多種多様に展開する金融産業・情報産業での種々の業務、そしてこれら一切に関わる「コンサルティング」といった仕事がこれに典型的に当てはまる。これはいわば「脱産業化社会」の上側の極である。

では、下側の極は何か¹。それはグローバル化のなかでも先進国に残る必然性のある、対面的な「サービス業」のある部分である。その典型は、小売店・飲食店等の店員であり、保育や介護といったケアの仕事だろう。こういった仕事は生産設備の改善によって生産性を高められる製造業や、アイデア一つが大きな売りに繋がりうるクリエイティブな仕事とは異なり、生産性の向上が難しいため、賃金は低いままに留まる傾向にある。この賃金の相対的な低さは、それらの仕事が一般に高度な専門性を必要としない（とみなされている）ことによって、さらに拍車をかけられることになる。

この二極化において、国家の観点からすれば、高い「創造性」を持つ「クリエイティブ」な人材を多く育成することが、今後の国の繁栄の基礎となり、また個人の観点からすれば、そういった能力を身につけることで二極化する社会のなかで上側の極に入り込むことが、社会経済的な成功の基礎となる²。こういうわけで、ここでも第一の変化と同様に、単に知識の受動的な吸収に止まらない積極的・能動的な知的活動の能力と態度の育成が急務ということになる。そのようなことがしばしば語られる。

3. 教育改革派と慎重派—二つの見方

以上の二点が、現在の日本の社会環境をめぐる変化についてのだいたいの世間の見立てだろう。もちろん、以上の論述に絶えず留保をつけてきたことに明らかなように、私たちはこのような言説そのものを疑うことができるし、その場合には逆に「これからの社会では必要な能力が変わる、だから教育も変わらなければならない」といった議論が、「とにかく改革せよ」という、いわば「(慢性)改

¹ ここで「下側」というのは、経済的な評価——「賃金」——という面でのことである。あらゆる職業は職業として成立している限りにおいて、何らかの意味で他者に役立っているのであり、その点に関しては、言われる通り、「職業に貴賤はない」のである。

² もちろん、この種のエゴイズムは、道徳的に問題である以前に、それ自身において矛盾をはらんでいる。社会のある一定以上の部分が「下側の極」に留まらざるをえず、かなりの人が、貧しさ、あるいは少なくとも貧しさの不安のうちで生活しなければならないとすれば、そして、景気低迷の原因が（貧しさや貧しさの不安による）消費支出の低迷にあるとすれば、そのような社会では社会不安と景気低迷が常態化し、もって「上側の極」の社会経済的な成功の地盤そのものが崩壊しかねないからである。このことは、いうところの「創造性」「思考力」の教育が、社会全体についての的確な認識と変革のための教育に裏打ちされなければならないことを意味している。

革病」を生み出し、それこそが結果として教育現場を疲弊させ機能不全に陥れている可能性を考えることになるだろう。

実際、最近出版された中村高康『暴走する能力主義—教育と現代社会の病理』（ちくま新書）はそのような方向性で議論を展開する。曰く、「能力」は厳密に「客観的」には測定できず、だからこそ常に「社会的」に構成されている面がある。「能力」はそういうものとして常に「他であり得る」という可能性をはらんでいて、それゆえに絶えず「反省的に問い直されるという性質（＝再帰性）」を持っている。現代は、大きくは情報化の影響で、個人レベルでも制度レベルでも種々の反省的再検討が行われることを意味する「再帰性」が社会において全般的に高まっていく「後期近代」段階にある。その大きな流れのなかで、旧来型の学校的「能力」への再帰的（＝反省的）な再検討の動きも強まって、社会の変化に必ずしも対応する〈新しい能力〉が必要であるという〈新しい能力〉論の氾濫を生んでいるのだ。曰く、「生きる力」「コミュニケーション能力」「社会人基礎力」「21世紀型能力」…。その氾濫現象は、著者曰く、「再帰性」の高まりにいわば無自覚に飲み込まれているだけであって、社会の変化にリアルに対応するものでは必ずしもない。鳴り物入りで喧伝される〈新しい能力〉の中身を見てみると、実際はいつでもどこでも必要だった能力に新しい名前を付けているにすぎないことが多いのだ。〈新しい能力〉論は、実際は既存の能力を反省的に批判することが自己目的化した結果なのであって、そのような議論に基づいて教育改革がいわば慢性病のようにして実行され続けてしまっているのが日本の現状だということである。

私たちはいわゆる「教育の危機」を考えるに際して、この相反する二つの観点を同時に考慮に入れるべきなのだろう。つまり、第一に、教育が社会の変化に対応できていないという「教育の危機」を語る「教育改革派」的な視点であり、第二に、逆にそのような「教育の危機の語り」こそが一種の「改革病」とでもいうべきものを通じて「教育の危機」を生み出しているのではないかという「改革慎重派」的な視点である。

だが、ここで決定的な点は、中村においても、改革論議の加速を説明する上で、社会における全般的な「再帰性」の上昇、「後期近代」への移行、つまり、社会の変化が加速しているという論点は否定されていないどころか、むしろ前提とされているということである。そうであるとすれば、〈新しい能力〉論を批判的に見る立場からしても、継続的な変化に対応しつづけていくための学習能力、つまり、「自律的な学習能力」がこれまで以上に重要であるということは否定され得ないことになるだろう。これが結局、今回、教育課程を修了したあとでも「自ら学ぶことができる力」、その意味での「自学自習」の能力にこそ、私たちが焦点を当てる理由なのである。

4. 公教育制度が抱える問題性—改革の困難さと改革病の間で

先走りすぎたようだ。ここでは、まずは第一の「教育の危機・教育改革派」の視点から、先に論じたような状況変化が、日本の公教育にいかなる困難を生み出し、日本の公教育はそれにいかに応じているのかを考えてみよう。日本の公教育は、周知の通り、学年で区分けされた生徒たちに一斉授業によって教員が教科内容を伝達するという方式を取っている。これは改革を主張する立場からすれば、上でみたような状況変化から要請される、積極的・能動的な知的活動の能力と態度の涵養のため

に設計されてはいない。さらに、生きること自体には多くの場合不自由しない「ゆたかな社会」にあっては、このように一方的に知識を教授する教育は子供たちの学習意欲を十分に喚起することは必ずしもできない。子供たちはそれを必ずしも必要とはみなさない³。改革派からすれば、これら二つの点に教育の問題の根源があるのだろう。第一の点は典型的には上位層の海外志向や起業等の早期就業志向を生み出し、第二の点は典型的には不登校やドロップアウトを生み出している。

この状況に政治はどう対応しているのか。実のところ、いまや政府ないし文科省自身が最大の改革推進派である。今では評判の悪い「ゆとり教育」も、その本来の趣旨からすれば、言うところの「詰め込み」の量を減らすことで、生徒たちに「創造性」や「思考力」につながる能動的な学びを経験させることを目的としていたし、現在でも、2020年の学習指導要領の改訂や大学入試制度改革などの各種教育改革を通じて、以上のような方向をめがけた教育改革が試みられている。そのなかで〈新しい能力〉論が氾濫しているわけだ。

しかるに、いささかなし崩しともいうべき仕方でも公式にも失敗とみなされてしまった「ゆとり教育」をはじめ、こういった方向性での改革がすでに1989年の学習指導要領の改定以来、30年ほども続けられてきている以上、さらなる改革については改革派的な視点を取るにしても冷静に見極める必要があるだろう。ここで懸念点となるのは、今日の公教育制度がすでにあまりに長い歴史を持ち、あまりに巨大なものとなってしまっているという事実である。

すなわち、制度はあまりに長期間にわたって安定すると大きく変化させるのが困難になるのである。というのも、そのような制度は、その制度にのみ特化的に適応した人々を生み出してしまいうからであり、そのような人々の多くは自分が適応できなくなったり不要となったりしてしまうかもしれない制度の大規模な変化に賛成しようがないからである。というのも、そういった人々は、現状の制度の中でのみ生きることができる、少なくとも、自らそう思いこんでいるからである。20年30年続けた仕事、明日から一変するといわれて、不安にならない人がいるだろうか。

そういうわけで、現行の公教育制度の改革は現状で抱え込んでいる設備や人員やシステムを大部分において前提とせざるを得ない。だからこそ、公教育制度改革は既存のものとの微妙な折衷案に、つまりは中途半端な改革に、落ち着いてしまいがちなのである。30年にわたって改革が継続され続けているという事実から、私たちはこのような硬直性を持つ既存の公学習システムと、「自律的な学習能力」の養成という新しい目標の間には架橋し得ないほどの溝が存在していると考えべきなのかもしれない。

ここでもう一つの慎重派的な視点を部分的に取り入れてみれば、こういった硬直性、その結果としての架橋しえぬ溝の存在による改革の必然的な不十分性こそが、いつまでも「まだ改革が足りない」「もっと改革を」と叫び続ける「改革病」を生み出しているのかもしれない。そうして、この改革病が制度を担う人々を疲弊させ、制度の維持を困難にしているのかもしれない。

そうだとすれば、公教育制度の現状は以下のように整理できよう。すなわち、公的支出で運営されている公教育は、「再帰性」の上昇という社会変化の奔流に飲み込まれ、さまざまな方面からの突き上げのために改革をしないわけにもいかないが、改革をしても実際は目標を達成し得ずに現場を疲弊

³ これはいわば「消費社会的な主体形成」の問題性である。「労働」は「自分を他者に合わせること」、「勉強」は「自分を自然に合わせること」、「消費」は「世界が自分に合わせてくれること」の経験とって大きな間違いはないだろう。消費社会における子どもたちの原初的経験は「世界が自分に合わせてくれること」としての「消費」により色濃く影響されており、これは「勉強」や「労働」という、「自己を世界に合わせること」を基本とした自己否定的・自己超克的な活動との相性は必ずしもよくない。現代社会における主体形成の問題性は、思うに、このような消費社会的な主体形成の傾向と、1970年ごろに生まれ、1990年代以降日本でも広まっている市場中心主義的・新自由主義的な「絶えざる成長のイデオロギー」とでもいうべき傾向という、二つの全く矛盾する動向が、私たちを同時に駆り立てているということに存している。この矛盾的な動向は、会社で目一杯の仕事をこなし（成長！）、そのストレスから食べ過ぎ（消費！）、体型を保つためにお金を払ってパーソナルトレーニングジムに通う（成長即消費！）といった一種のマッチポンプ的な現象において、もはや喜劇の領域にまで達している。

「授業 vs 自習」対立の彼岸
—「自学自習」学の背景・実質・展望—

させるだけの結果に終わりがちであるという、いわば板挟みの状態になってしまっているのではないだろうか、と。

5. 他なる教育の場所—「私塾」という伝統の再賦活にむけて

さて、実際に社会で要求される能力が変化し、それに学校現場が対応し得ていないのか、それとも、そのような認識自体に誤りがあり、いたずらな「改革」が学校を疲弊させているだけなのか。言い換えれば、社会変化に対応できていないという「教育の危機」が存在するのか、それとも「教育の危機」言説が、教育を危機に陥れているだけなのか。あるいは両方の議論がどちらもそれぞれなりの妥当性

「授業 vs 自習」対立の彼岸 —「自学自習」学の背景・実質・展望—

を持っているのか。私たちは基本的には最後の立場を取っているわけだが、いずれの場合にせよ、その意味は異なるけれども、日本の公教育には「危機」が存在することになるだろう。

しかし、私たちの立場からすれば、状況を悲観する必要はない。日本には公教育と苦境を共有しないで済むような、オルタナティブな教育の場所が存在するからである。それは、もちろん、「私塾」である。日本は世界で例外的に「塾」が多い社会である。この事実は日本の公教育の不十分性や、いうところの「受験戦争」の熾烈さなど、ネガティブな要因に帰されがちである。確かに「塾」が多数存在するという現象自体は、それが教育における私的負担の割合を増し、もっていわゆる機会の平等を阻害する限りにおいて、望ましくはないだろう。

しかし、このような日本的な「塾」の存在ということに関しては、一定のポジティブな見方もまた可能である。すなわち、それは明治維新とその後の日本の近代化を始発し推進した人材を多数輩出した江戸末期の——松下村塾や適塾に代表される——「私塾」の伝統の名残なのである。

江戸時代の日本には、幕府直轄の昌平坂学問所や、それを範とした各藩校に加え、庶民向けの寺子屋など、すでにして多様な教育機関とその教育実践が開花していたが、西洋が押し迫ってきていた幕末の変革期に存在感を示し、藩校等の高等教育機関をいわば代替するような役割を果たしたのが各種の「私塾」であった。それら「私塾」は、幕藩体制という既存の制度に適った人材育成を目的とする「藩校」とは一線を画することで、来るべき変革後の日本を支えるような人材を集め、また育成することができたのである。

私たちは、公教育が現実の変化に対応できない、あるいは少なくとも、現実の変化に対応できないに違いないとの考えのもとに改革病に冒されている現代にあって、この革新的な私塾の伝統を再賦活することに期待をかけることができるのではないだろうか。その期待の前提になるのは「私塾」の伝統を引き継ぐべく、現在の「私塾」が自己をして公教育制度から自立せしめるという、いわば「自己解放」の運動であるように思われる。あらゆる本質的な「創造」や「思考」を困難にしてしまうよう

な短期主義的な偏向を孕む市場的⁴な価値評価制度を受け入れ（させられ）、いわば「自己破壊」を進めつつある大学⁵を筆頭に、現在の日本の公教育制度が相当の危機のうちにあることは確かだ。そのような状況下、学校の「補習」対策や、そういった学校への「進学」対策に自己限定することほど味気なく、意義の乏しいことは存在しない。もちろん、私たちはそれらの目的を、そして既存の学校制度そのものをも、性急かつ十把一絡げに否定するものではないけれども、それらの存在を絶対的な前提とすることはもはや止めなければならない。塾はもはや、学校を補ったり、次の段階の学校への進学を助けたりするものにとどまっているわけにはいかない。志のある塾は、自らが次代を担う人々の教育へのいわば「最終責任」を負うような気概をもたなければならないのかもしれない。

暫定的な結論を述べよう。かく由緒正しき伝統を持つ日本の「私塾」は、公教育制度への依存を脱し、真に有意義な教育を様々な立場から構想し直さなければならない。そうしたならば、「私塾」は、かつての歴史を反復し、明日の日本を作る変化の震源地となる可能性を秘めているのである。

そして、その際に中心的な観点となるべきなのは、先に予告したように「自学自習」であるはずだ。というのも、現代におけるそのような「自ら学ぶ能力」の重要性は、「教育の危機」を論じる改革派的な立場であれ、あるいは「教育の危機論」そのものを批判的に検討する立場であれ、私たちの知る限り、やはり否定し得ないもののように思われるからである。

6. 本ペーパーの構成

本ペーパーは以上のことを前提として、学習についての新しい諸研究の知見を踏まえる形でいまの時代にあった教育のあり方を考察し、またそれを現代の日本の教育課題や、学校や塾といった教育機

⁴ 「市場中心主義的」とでもいうべきかもしれない。これは「あらゆる場合に市場競争に委ねることが正解だ」という発想である。もちろん、このことの問題性は、すでに何らかの意味で市場が成立しているもの、短期的な成功が見込まれるものへの資源の投入の偏りであり、長期的な視野で根本的な革新を目指すような発想が十分な支援を受けられなくなることである。

ところで、完全に成功したイデオロギーは、自らを反証するような事実を自らの正しさの証拠へと反転させるといわれる。例えば、反ユダヤ主義が十分に成功している場合、いくら「ここにいいユダヤ人がいるよ！」といっても、それは「そいつはいい人のふりをして私たちを騙そうとしているのだ！」と解釈されるのである。

この厳密な意味で、今日において「市場中心主義（新自由主義・市場原理主義）」は「成功したイデオロギー」と化している。度重なる市場中心主義的な発想による改革が大学を疲弊させているにもかかわらず、それは「大学の市場への開かれ方が足りない結果」として解釈されるのである。これと同様に今日の日本において全き「イデオロギー」の地位に達しているのが、「文法・訳読中心から会話中心の英語教育へ」という志向である。このことは、2018年に刊行された鳥飼久美子『英語教育の危機』（ちくま新書）の冒頭の一節に痛ましいとすらいふべき形で表現されている。曰く、「英語教育改悪がここまで来てしまったら、どうしようもない。もう英語教育について書くのはやめよう、と本気で思った。それなのに書いたのが本書である」。

この二つのイデオロギーの背後には明らかに「アメリカの影」がある。このことに気づくとき、戦後日本の「対米従属」といった紋切り型が、改めてリアリティを持って迫ってくるようにも思われる。

⁵ もちろん、このような大学の敗北の前提は、大学がすでにして社会から決定的に遊離し、自らの社会的「有用性」について自信を失っていたことにある。このことが「有用性（＝役に立つ）」ということについての解釈を政財界が独占し、その政財界がいうところの「有用性」に向けて大学を解体するという誤った方向を受け入れるという失敗に導いたのである。大学は、自らがいかなる意味で「役に立つ」のかを改めて考えなおし、それへの確信を取り戻さなければならない。

関の現状と突き合わせる。以上でも示唆した通り、そこでは「自学自習」という視点が重要な位置を占めることになる。以下、本ペーパーの構成を述べる。

まず第1章では、「自学自習」の理念を具体化するものとして、1960年代以降ヨーロッパやアメリカで広く研究されている「学習者オートノミー」の概念を紹介する。これは学習者の「自律」を強調し、それを育成することを眼目とする新しい学習の見方の基礎をなすものである。私たちとしてはこの学習の見方を「自律学習」と呼んでおきたい。

次に第2章では、「自己調整学習」というもう一つの新しい教育上の概念を導入する。「学習者オートノミー」ないし「自律学習」が、「自学自習」という教育の目指すべき方向性を抽象的に指し示す「理想的」なものである傾向を有しているのに対して、「自己調整学習」はそのような理念に沿う形で実際に学習する学習者のあり方をモデル化して捉えようという強い指向を持つ概念であり、実践的応用への志向が強い。本章の焦点は「自己調整学習」概念を構成する諸要素の導入的介绍であり、またこの概念と旧来の教育手法とを比較することで、両者の間に基本的な哲学的前提の違いを明らかにすることである。

続く第3章では、前章で導入された「自己調整学習」を実践的な場面へと近づけていくための議論がなされる。具体的には「自己調整学習」の具体的な理論モデルを紹介して、それがいつどのようなきっかけで有効な仕方で行われるのかを明らかにし、またそのような有効な遂行を手助けするような環境的な諸要因について論じる。

最後に第4章では、それまでの議論を前提として日本の教育課題と教育機関の現状について概観する。上の三つの章の概念的な考察を踏まえることで、日本の教育の現状がよりクリアに見えてくるはずである。

第1章 自学自習の理念

「はじめに」で論じた時代状況に即した教育の捉え方として、まず取り上げたいのが「学習者オートノミー」という概念である。「オートノミー (autonomy)」とは「自律」を意味するから、「学

習者オートノミー」は学習者の「自律的に自ら学ぶ力」を捉えるために生み出された概念であると見なしうる。それはお馴染みの言葉では「自学自習」と名指されているものをより具体的に捉えようとするものであり、私たちはそれを「学習」を中心として「自律学習」とも呼ぶことにしたい。

さて、「学習者オートノミー」は1960年代からヨーロッパを中心に発展した観念であり、このような歴史的事実そのものが、この概念が「はじめに」で述べた歴史的变化に応じるものであることを傍証している。というのも、私たちが「はじめに」で先進国全般に関わる社会変化として論じた第二の変化の端緒にあったのが、この60年代の高度成長の時代だったからである。高度成長の時代にして、消費社会の走りでもあったこの時代にこそ、教育がそのうちにある社会の仕組みの全般的な変化が生じはじめ、それに応じる仕方で「学習者オートノミー」の概念も生じたと思われるのである。

そういうわけで、私たちとしてはまず「学習者オートノミー」概念が生まれた歴史的背景を問い、そのあとでこの概念の具体的内容を紹介していくことにしよう。

1. 「自律学習」の歴史的背景と意義

「学習者オートノミー」という概念は1960年代のヨーロッパで生まれたとされる。言われるところによれば、このことの時代背景として、ナチズムやスターリニズム等の全体主義（を防げなかった）という経験や、ベトナム戦争やウォータージェット事件といった既存の権威が崩壊する経験があったという（青木直子、中田賀之（2011））。権威への批判意識が「自律」の称揚につながったというわけだ。

しかるに、1960年代となるとナチズム・スターリニズムとは時代的にやや隔たりがあることは別にしても、そもそもこのような個別的な事例の挙示だけでは大きな時代の流れをつかむことはできないし、したがって、「学習者オートノミー」概念の誕生の歴史的な必然性を理解することもできないように思われる。逆に私たちが想起したいのは、この1960年代、いわゆる先進国にとって一様に「高度成長期」であった時期は、種々の社会認識のうちで時代の変り目として名指されてきたことである。

すなわち、ある立場によれば、それは「近代」の後にくる時代、「ポストモダン」への転換点であり、あるいはまた別の立場に従えば、「近代」の後半、「後期近代」の始発点なのである。前者の立場曰く、「ポストモダン」にあつては、近代を特徴付けた種々の「大きな物語」は終わり、もはや個々の「小さな物語」しか存在しない。皆に共有されるような価値（＝物語）は終焉し、価値は徹底的な多元化の時代に突入する。あるいは後者の立場曰く、「後期近代」にあつては、そもそも前近代に対して近代を特徴付けてきた「再帰的（＝反省的）に行為や制度を再検討する」という傾向が加速し、社会的な行為や制度全般のさらなる流動化が生じていく…。

この移行の明確な目印になるのが、世界同時的な学生反乱、いわゆる「1968年革命」である。もちろん、これには種々の要因があるけれども、大枠でみれば、60年代、「ゆたかな社会」「消費社会」の始まりの時期に、高等教育の大衆化によって延長された青年期を生きること、社会の諸組織から、少なくとも一旦は精神的な自由を獲得した学生たちが、再び社会を織り成す諸組織と向き合わざるを得なくなるに及んで、その「自由」の意識と「社会秩序」が衝突し、それが革命的暴力として噴出したものとみなしうるだろう。それは彼らが消費社会の青年として享受した精神的自由と、当時の社会全般で生産を組織しており、彼らも最終的にはそこに入っていかなざるを得ないように思われた官僚制的組織とのぶつかり合いだったのだろう。この青年たちの「自由」による社会批判は、官僚制的諸組織から家族に至るまでのあらゆる堅固で長期的で「権力的」な関係におよび、組織に抑圧されているのではない自律的な個人の、それこそ自由な関係性が展望されたわけである。

この大きな文脈に「自律的な学習者」、つまりは学習者自身が自らの学習プロセスを管理することを意味する「学習者オートノミー」の概念を位置付けなければならない。すなわち、学習者による学習の自己管理を主張する本概念は、この「ゆたかな社会」、延長された青年期に自己形成する若者に適合的な学習者概念であり、またこの「消費社会」における生産活動が絶えざる革新、絶えざる学びを要求する限りで、その時代の要求にも適した学習者概念なのである。ここにこそ、この概念の歴史的な意義がある。付け加えるなら、このような本概念は、皆に共有される「大きな物語」が終わり、「小さな物語」たちが増殖し発散する戯れとして社会をみる「ポストモダン」論や、「再帰的（＝反

省的)」な自己刷新の加速として現代を捉える「後期近代」論とも一定以上の親和性を持っていることは明らかであろう。

しかるに、このように「学習者オートノミー」をいわば「1968年革命の主体概念」の教育版として捉えてみると、その意義とともに、その両義性が明らかになってくる。というのは、よく言われるように「1968年革命」の諸理念は、その後の歴史的展開の中で市場中心的に改竄されて、いわゆる「新自由主義」に接合されたからである。

すなわち、そのような接合によれば、官僚的組織に自由な自律的個人を対置することは、公的セクターを民営化して、そこに市場的な競争を導入することであり、伝統的な大企業に対して新鋭のベンチャー企業(起業)を称揚することであり、長期雇用を解体して、それを「フレキシブル」な雇用形態へと再編成することであり、「自律的な学習」とは、市場価値を高めるべく絶えず個人が自己啓発に励むことなのである。

こうして「自律的な学習者」の「自律」は市場的に価値がある(とされている)ものへの「従属」へと再び差し戻されるわけで、思うに「学習者オートノミー」の概念は、このような接合の自覚をも自らのうちに含みこむものでなければならないだろう。というのも、そうでなければ、それは新たな「従属」の形態へと転化してしまうかもしれないのだから。すなわち、そこでは確かに学習者は自律的に自らの学習プロセスを管理するのだが、その目的、その方向性は専一的に「市場の要求に応える(とされている)こと」に向けられてしまうのである。

このことは、「学習者オートノミー」の本義を守るためには、一切に対して批判的な視線を向ける、いわば「哲学的思考⁶」という要素が必要であることを物語っている。

⁶ あくまで「哲学的思考」であって「哲学」そのものではない。この二つの違いについて、私の立場から簡単に説明しておこう。

「哲学」は、「philosophy」として、その原義からすれば「愛・知」ないし「知への愛」である。ソクラテス＝プラトンが『饗宴』で明らかにしている通り、「愛」とは「求めること」であり、「求めること」は「欠如」の自覚においてのみ可能である。ソクラテスは知られる通り、「無知の知」の自覚によって、自らの知を確信する「知者(ソフィスト)」とは一線を画し、無知な自分がまだ持ち得ていない知を求める「哲学者」になったわけである。ところで「哲学」の最重要問題はこのような「哲学」を可能にする人間性の構造そのものである。すなわち、なぜ「無知の知」、自らの知の不十分性の自覚が可能なのか。それが可能なのは一種の自己超克的な構造が人間性に内在しているからだろう。

この点に関しては西洋哲学を一つの終端へともたらした(とされる)ヘーゲルに依拠して見直しをつけておこう。ヘーゲルがその思考の全基礎に置いたのは、意識の自己参照的な構造である。すなわち、意識は何かを意識するのみならず、自らが意識していること、意識自身を意識するのである。人間的意識は同時に自己意識でもある。そして、このように意識が意識自身を意識する時、つまり、意識が自己参照性を持つ時、それは不可避に自己超克的な構造を相伴う。自らを意識する存在は、そこで意識する側とされる側に分裂し、する側の意識は意識される側のそれまでの意識を超えているわけである。ここに孕まれる自己超越的な性質をヘーゲルは「否定性」と名付ける。自己意識として、意識は自己否定的な存在、そうであることで自己超克的な存在なのである。

「哲学」に特徴的な主題、おそらくは哲学に固有の主題は、この人間性の根本構造、「哲学」、あるいはむしろ知的探求一般をそもそも可能にする、この人間性の構造そのものから直接に派生する。すなわち、第一に、意識が意識自身を、すなわち、意識しているということそのものを意識するとき、ほとんど言い換えに過ぎないが、私たちは単に何かを認識するのみならず、認識していることそのものを認識する。そこでは認識の認識が生じるわけだ。そしてそのとき、私に現れている世界は、世界そのものではなく、私に見えている世界となる。そこから、この見えている世界は世界そのものどどのように関係するののかという問題、すなわち、「認識論」が生じるのである。第二に、意識が意識を意識するとき、意識は自己自身を乗り越える、ということは、結局のところ意識されるものこそが私たちにとって「全て」なのだから、それは「全て」を乗り越えることになる。さて、「全て」を乗り越えた先は何か、もちろん、それは「無」である。人間は「無」に触れている。だからこそ、人間は無の逆のものとして「存在」ということを何がしか理解するのであって、ここから「存在論」が生じる。すなわち、存在するとはどういうことか、何が本当に存在するのかという問いである。第三に、自己意識が孕む自己超克的な構造は、実践的な生という次元では、その生の自然な進行を妨げる。人間も動物である以上、その生の自然な進行を持っている。だが、意識の自己超克構造はその自然なあり方にくさびを打ち込む。それは、きわめつけにソクラテス的に述べるなら、人間を生において立ち止まらせ、自己吟味へと強いるのだ。こうして、いかに生きるべきかの問い、「価値論」ないし「倫理学」が生じる。「哲学」とは、私からすれば、この人間性に内在的な自己超克的・自己否定的な構造から直接派生する「認識論」「存在論」「倫理学」への問いであり、それをこれら一切を可能にする人間性の根本構造からして論究することである。

2. 「自律学習」についてのよくある誤解

それはさておき、「学習者オートノミー」が1960年代以降の時代変化に対応した学習者概念であり、その中核には、学習者自身が自らの学習プロセスを管理することがあることが分かったところで、この概念についてのよくある誤解について取り扱っておこう（青木直子、中田賀之（2011））。

よくある誤解の代表的なものは、（1）これを特定の教材や学習法と結びつけるもの、（2）教師いらずの独習と解するもの、である。

（1）について、「学習者オートノミー」は、学習者が自らの学習プロセスを管理することであり、学習者は自らの目標達成に適切な教材や学習法を選択するのであって、それが特定のものにあらかじめ限られることはないことに注意を向ける必要がある。例えば、タブレットなどを利用したICT教材の活用が、教師による授業や指導がいらないという意味で「学習者の自律」とされることがあるが、これは誤解である。最初から特定の教材や学習法が指定されてしまうと「学習者が目標達成に適切な教材や学習法を自ら選択する」ということ、学習者が自律的に選択するということが、できなくなってしまうからである。

次に（2）について、学習者が自己管理を達成することは容易ではなく、そこにいたるまでは教師によるある種の指導が欠かせない。私たちははじめから「自律」しているわけではないのであって、教師とのコミュニケーションのなかではじめて「自律」を学ばなければならないという側面が存在する。「学習者オートノミー」は「自律」の育成を目的とする「教育」上の概念であって、それは「教育不要論」「教師不要論」ではないのである。

こういうわけで、次項では「学習者オートノミー」を育てる指導法について取り扱う。

3. 「自律学習」を促すアドバイジング

「学習者オートノミー」を中心に据える教育では、その方法論の中核に従来型の「授業」「教授」ではなく、学習者に内省を促す「アドバイジング」が置かれている（マリ＝ジョゼ・グレンモ（2011））。

では、このような「哲学」と区別される「哲学的思考」とは何か。一言でいえば、「哲学的思考」とは、このような意識の自己超克的な構造の探求ではなくして、その活用ないし行使であり、人間が関わりを持っている諸領域に関して、そのような力能を行使することで既存の諸言説に批判的な眼差しを向けることである。

「哲学」はそのような批判的思考なるものを可能にする根本構造を扱い、そこからして、その根本構造から直接に派生する問いに答えようと試みるが、「哲学的思考」の方は、その根本構造が可能にする批判的思考の遂行であり、それ以上のものではないのである。

「教授」にあつては「教師」が優越者の立場から「生徒」に多かれ少なかれ一方的な形で「学習内容」を伝える。それに対して「アドバイジング」にあつては「アドバイザー」が基本的には「学生」と対等な立場から、主に「学習過程」「学習方法」について「学生」が実際に行なっていることを聞き、学習方法についての専門的な知識を用いつつ、様々な方法についての提案、状況の別の捉え方の提示、勉強を続けるための励ましなどのアドバイジングを行う。その目的は「教授」のように「学習内容」についての知識の伝達や到達度の評価ではなく、学習者の「内省」を促すことであり、学習者が様々な学習方法や学習への態度の存在に気づき、それらを評価して自らにあったものを選ぶという学習の自己管理能力、すなわち「学習者オートノミー」の養成に務めることである。

「学習者オートノミー」の一つの理論化（デイビッド・リトル（2011））においては、学習者のモチベーションは、「自らが決定した」という「オートノミー」、そして自分には能力があるという「自己効力感」、最後に学習の意欲を高めるような「人間関係」の三要素から生ずると考えられており、アドバイザーはこの三点に注意して、自らの決定を押しつけず、種々の見方の提示を通じて学生を励まし、また学生にとってやる気の源泉となるような人間関係を学生との間に築かなければならない。

とはいえ、「学習者オートノミー」の周辺の探求にあつては、これ以上の精緻な理論化はあまり見られないようである。そういうわけで私たちは次章で、「学習者オートノミー」の流れと明らかに並行関係にありながら、「学習」のあり方のモデル化という点ではより精緻な理論化が行われている「自己調整学習」の考え方を取り扱う。

第2章 自学自習の構造

1.理論化された自学自習「自己調整学習」

「授業 vs 自習」対立の彼岸

—「自学自習」学の背景・実質・展望—

人間は、ある知識やスキルを身に付けるために、自ら目標を設定し、それを達成するために試行錯誤し、努力することができる。大学受験で喩えると、「あの大学に合格する」という目標を立て、塾に入る、参考書を購入するなどして勉強を始める。その過程は人によってさまざま、模試を受けるなどして自分の実力を把握しないまま、がむしゃらに学習する者もいれば、日々他人の目で確認してもらい、自分が目標に向かって努力できているかを確認しながら学習する者もいる。前者のような内省の契機を欠く例もある一方で、後者のように自分の現状と目標との差を認識し、必要があれば学習量や学習法を変えることなどをして、自ら調整を行うことも考えられる。こうした一連の学習を「自己調整学習 (self-regulated learning)」という。自己調整学習の学術的定義は研究者によってさまざまだが、例えば Schunk (2001) は「学習目標を設定し、その達成に向けて自らの行動を能動的に変化させていくプロセス」としている。簡単に言い換えたものとして、福富 (2016) は「主体が自身の学習プロセスに能動的に関与すること」とする。

自己調整学習研究の権威である Zimmerman (1989) は、自己調整を「学習者がメタ認知、動機付け、行動において、自身の学習過程に能動的に関与していること」と三つの要素を用いて定義している。以下では、これら三つの要素について概観する。なお「行動」とは学習のあらゆるプロセスを指すと考えられるが、他の二要素と比較して抽象度が高いため、ここではいわばケーススタディ的に大学受験を事例とし、そこにおいては特に重要視される「学習方略」について見ていくことにする。

「メタ認知」の概念は 1970 年代に心理学の分野で登場した。その後、心理学のみならず、複数の研究領域でメタ認知が扱われるようになったが、それぞれの領域で定義や構成要素の見解は統一されていない。この状況を踏まえた上で三宮 (2008) はメタ認知を「認知についての認知」と定義した上で、Brown (1987) の整理を参照しながら、メタ認知概念の起源として四つの研究領域を挙げている。その研究領域とは (1) データとしての言語報告 (2) 自己調整 (3) 他者調整 (4) 実行系によるコントロールの四つである。それぞれについて概観する。

(1) は 19 世紀終わりから 20 世紀初めにかけて盛んになった意識心理学という分野に関わる。この心理学は、意識を研究するために自己の認知プロセスについての言語報告、つまり「内観 (introspection)」をデータ収集法としていた。内観は自分自身の内面的な精神状態や意識の動きに観察することであり、これは「メタ認知」に他ならない。

(2) は生物学研究から始まった発生的認識論である。Piaget (1976) は、子どもの認知発達に伴い、認知の「自己調整 (self-regulation)」を意識的に行うことが次第に可能になると考えた。子どもは徐々に外部からの刺激をどう受け取るかを操作できるようになり、自分の視点を離れて他者の視点を取得する「視点取得 (perspective-taking)」が可能になる。自分の認知を他者の認知と区別できるようになることが、メタ認知の芽生えである (三宮 (2008))。

(3) は社会や文化の影響を重視する Vigotsky の認知発達理論である。子どもは、まず初めに他者からのことばによって行動や思考を調整できるようになる (他者調整 (other-regulation))。そして次第にこの他者による調整が個人内調整へと向かい、自らの思考や行動を内言によって調整できるようになる (自己調整)。これによって、メタ認知的コントロールが少しずつ可能になるとされている。

(4) はワーキングメモリーに関する研究分野に関係する。ワーキングメモリーとは「言語理解、学習、推論といった複雑な認知課題の解決のために必要な情報 (外から与えられたもの、あるいは長期の記憶から呼び出したもの) を必要なだけ一時的にアクティブに保持し、それに基づいて情報の操作をする機構」と定義されている (Baddeley (1986))。ワーキングメモリーは一つの中央実行系と、音韻ループ、視覚・空間的スケッチパッド、エピソードバッファーという三つの従属システムからなるとされる。音韻ループとは、内容を言語的に保持するシステム、視覚・空間的スケッチパッドは、内容を言語ではなく視空間的なイメージとして保持するシステム、エピソードバッファーは、長期記憶から引き出したものを保持するシステムである。中央実行系は、従属システムから情報を取捨選択し、課題解決に向けて保持された情報を整理・統合するはたらきをされるとされる (荻阪 (2002))。認知心理学の現在の情報処理モデルにおいては、メタ認知の働きはこの中央実行系の

機能としてとらえられている。

以上の四つの研究領域からもわかるように、メタ認知研究はどこに焦点を当てるかによって、二つのモデルが考えられる。一つはメタ認知の構造モデルであり、人がいつ特定のメタ認知を持つのか、そのメタ認知は正確かといった問いに焦点を当てたものである。もう一つはメタ認知の機能モデルであり、メタ認知によって人がどのように認知活動の調整を行うのか、また、どのような環境がメタ認知に影響するのかに焦点を当てたものである（三宮（2008））。メタ認知の構造モデルと機能モデルのどちらかに焦点を当てるかによって、研究アプローチが異なる（Paris（2002））。自己調整学習におけるメタ認知は、メタ認知の機能モデルに焦点を当てたもので、特に（2）Piagetの認知発達研究に根差したものであると考えられる。

「動機づけ」も複数の学問分野で取り扱われる概念である。心理学は動機づけを「生活体が行動を起こす場合、その行動を起こさせる原因となり、その行動を維持し、目標に向かわせる一連のプロセス」と定義している（美濃哲郎, 大石史博 2007）。動機は、生活体が生まれながらにもっている基本的動機と、その上に社会生活や経験を通じて獲得される派生的動機に大別される。派生的動機はさらに内発的動機、社会的動機、獲得性の動機に分類される。このように動機はさまざまな形で分類されるが、大学受験に関しては、これらとは別に動機を2つの視点から考えることができるだろう。一つは外的な視点であり、「将来やりたい仕事に就きたい」という長期的なものから、「あの大学に合格して、周囲を見返したい」という短期的なものまでさまざまある。もう一つは内的な視点であり、自分をより高め、完全なものにしたいという達成動機である。教育心理学ではこういった学習動機をより精緻化しており、市川（1996）は、学習動機の二要因モデルとして、学習内容の重要性和、賞罰の直接性という二軸により、充実志向（学習自体が面白い）、訓練志向（頭をきたえるため）、実用志向（仕事や生活にいかす）、関係志向（他者につられて）、自尊志向（プライドや自尊心から）、報酬志向（報酬を得る手段として）の6つに分類している（図 1-1）。



図 1-1 学習動機の二要因モデル
 （市川 1995）をもとに作成

「学習方略」は、大学受験に関していうと、まずもって教材の使い方である。具体的な学習方法は個人の工夫次第で無限に存在し、また個人によって相性があるため、ある教材とある学習方略をとれば誰でも同じ効果が得られるというものではない。辰野（1997）は「学習方略（Learning Strategy）」を「学習の効果を高めることをめざして意図的に行う心的操作あるいは活動」と定義しているが、これは明らかに個人に依存的な概念である。学習方略研究には実にさまざまなものがある

が、金子,大芦 (2010) は、学習方略そのものの研究と、学習方略と他の概念との関連を扱った研究とに大別している。学習方略そのものの研究はさらに二つに分けられ、教科を問わず学校における学習全般を対象とした研究と、各教科を対象を絞った研究がある。学習方略と密接に関わる概念として、動機づけや自己制御との関連を扱った研究がある。大学受験においてこれらのことを捉え直すと、大学受験における学習には大学受験を突破するという目的が含まれるため、試験本番で点数を取るのに必要な要素を含んだ学習方略をとる必要がある。このような科目に関わらない要素に加え、受験科目特有の学習方略が存在し、学習者の特性も踏まえた学習方略の選択、調整が必要である。さらに、そういった学習方略で学習するためには動機づけが不可欠であり、学習時間をしっかり確保し、学習に取り組めるかどうか非常に重要になってくる。また、大学受験において学習する必要がある内容は膨大なため、学習を一定時間以上継続する必要がある。そのために、怠けてしまう自分をコントロールするなどして、自分を学習に向けさせ続ける必要がある。以上のように学習者は、学習方略を取り巻くさまざまな要素を考慮することにより、学習の質と量を両方高めていくことができる。

以上のまとめとして、鹿毛 (2013) の定義を示す。自己調整学習とは「自ら目標を設定し、実行し、省みるプロセスにおいて、自らの思考、感情、行為を自分自身がコントロールすること」である。

2. 「自己調整学習」 vs 「授業」

学習の効率性について考えるために、まず学習の定義を確認するところから始める。辰野 (1997) によると、学習には行動心理学的定義と認知心理学的定義がある。行動心理学的には「観察できる、刺激と反応の結合の形成」と定義され、認知心理学的には「観察できない内的過程・認知構造の変化」と定義されている。同じ学習という言葉を使っているながらも、これら二つは明確に異なる。本節

「授業 vs 自習」対立の彼岸 —「自学自習」学の背景・実質・展望—

では、自己調整学習と授業による学習が、それぞれ学習のどのような定義を前提にしているかを整理することによって、学習の効率性という問題について考えていくことにする。

現在の日本の学習システムは、ICT化に伴い急速に変化しているように見える。その中で、進学校や大学進学をサポート役である学習塾における授業は、その変化に対応しているのだろうか。授業とは、同じ年齢、またはテストにより同じレベルと評価した生徒を同じ教室に入れ、決められた知識を教師によって一方的に覚え込ませるという方法である。ICT化によって、教科書や黒板が電子化したり、3Dの映像を用いて解説できたりするようになったが、ほとんどが授業を効率的に行うための取り組みである。学習塾業界で近年シェアを拡大している個別指導塾も、ICT化により台頭してきた映像授業塾も、すべて「授業」という枠組みの中にある。生徒は、教師から伝達された知識をできるだけ多く記憶し、試験の時はできるだけ素早く記憶した知識を取り出し、答案用紙に書くという行動が訓練される。そのテストの結果によって、偏差値という一つの価値基準が与えられる。効率性は、その授業中にどれだけの知識を定着させたか、つまり記憶してテスト本番で取り出して書けるようになったかで決まる。なお、記憶する価値のある知識かどうかは、テストで出題される知識かどうかで判断される。久保田（2000）はこうした学習システムを支える暗黙の前提について指摘している。それは「知識は客観的に把握できるもので、そのような知識の実体を捉え、分析し構造化することで、効率的な教授法を見つけることができる」という前提である。このような前提に立つと、知識は実際に使われている状況から切り離されて、一つ一つ身に付けることができるようになる。そしてそれらをより効率的に教え込もうと、さまざまな教授法が編み出される。このような「知識は客観的なものである」という考え方は客観主義的な考え方と呼ばれる。一見授業をしていない、タブレットに搭載した人工知能が次々と問題を出題する自習型の塾までも、同じく客観主義を前提としていることがわかる。久保田（2000）はさらに「客観主義においては、学習者を知識のない受け身の存在であると見なして、教育理論が組み立てられている。そのため、教える側が知識を分析、構造化することによって、効率的に知識を伝達する方法を開発し、学習効果を高めることができる」と述べ、客観主義が学習者を「知識のない受け身の存在」と捉えていることを明らかにしている。以上のことから、学校を始め多くの学習塾における授業による学習は客観主義的な学習観を前提としているといえる。

他方の自己調整学習について考えてみよう。前節で確認した鹿毛（2013）の自己調整学習の定義を再掲すると、自己調整学習とは「自ら目標を設定し、実行し、省みるプロセスにおいて、自らの思考、感情、行為を自分自身がコントロールすること」である。自己調整学習を行う学習者はまず、自ら目標を設定し、実行し、省みるプロセスを踏む。これは新しい知識を得ることに対して主体的であることを示している。さらに、自己調整学習を行う学習者は、自らの思考、感情、行為を自分自身がコントロールする。つまり、周囲から与えられたものにそのまま従うのではなく、自ら思考して行動を選択し、必要があれば環境にも働きかける可能性を持っている。ここで学習に関する構成主義について久保田（2000）を参照すると、久保田はそこで「構成主義では、学習者を積極的に環境に働きかけ、既存の知識を駆使して、新しい知識を主体的に構築していく存在であると見なしている。そのため、構成主義の教育理論では、このような学習者が主体的に世界と関わることを支援するための環境を整えることに重点がおかれる」と述べ、構成主義においては学習者が「新しい知識を主体的に構築していく存在」と捉えられていることを明らかにしている。また、中村（2013）は、「自己調整学習ができなくなるという問題は、学習者の（指導者を含めた）他者との相互交流の仕方に問題があるといっても過言ではない」と述べており、学習者の自己調整は他者と関わり合う中で進んでいくことについて言及している。以上のことから、自己調整学習は構成主義的な学習観と親和的であると考えられる。

以上で授業による学習と自己調整学習はそもそも前提としている知識や学習者の捉え方が違うことが明らかになった。これらの違いをより明確にするために、学習観における客観主義と構成主義の違いについて、議論をより精緻化していこう。私たちは世界を理解するために、無意識の理解の枠組みを持っている。この種の先行的な枠組みなしには世界を理解することはできない。この枠組みをパラダイムと呼び、この枠組みを超えた客観的な知識は存在しない。Kuhn（1962）は、パラダイムを「選択・評価・批判を可能にする、相互に絡み合った理論的・方法論的信念の暗黙的な前提の集まり」

「授業 vs 自習」対立の彼岸
 —「自学自習」学の背景・実質・展望—

と定義している。客観主義と構成主義はそれぞれ異なるパラダイムとみなしうるが、これらのパラダイムの土台を形成する四つの哲学的疑問についてそれぞれ整理する。四つの哲学的疑問（Lincoln & Guha, 1985; Guha & Lincoln, 1989; Burrell & Morgan, 1979）とは以下の通りである。

表 2-1 パラダイムの土台を形成する四つの哲学的疑問
 (Lincoln & Guha, 1985; Guha & Lincoln, 1989; Burrell & Morgan, (1979))

1	存在論的疑問	何かを「知る」ということはどういうことか？つまり、「真理」とはなにか？
2	認識論的疑問	「知ろうとする主体」と「知られる対象」との関係はどのようなものか？
3	方法論的疑問	どのように知識を見つけだすことができるのか？
4	人間論的疑問	人間はどのような特徴を持っているのか？

これらの哲学的疑問に対する答え方の違いによって、久保田（2000）は客観主義と構成主義の違いを明確化している。

客観主義のパラダイムは、以下のように答えている。

表 2-2 客観主義の哲学的前提（久保田（2000）をもとに作成）

1	存在論	人間の外側に自然の法則にしたがう唯一の客観的「真理」が存在する。
2	認識論	もし自然法則によって作用する唯一の真実が存在するなら、知ろうとする主体は対象から離れて、調べたい変数以外の要因を制御し、実験や観察をする必要がある。
3	方法論	仮説を立て、条件を注意深く制御し、検証していく。
4	人間論	人間の行動も自然法則に従う。人間は外部からの刺激によって特定の行動に導かれる受動的な実体である。

一方、構成主義のパラダイムは、以下のように答えている。

表 2-3 構成主義の哲学的前提（久保田（2000）をもとに作成）

1	存在論	真理は多様である。それはそれぞれの人間の心の中で社会的、経験的な過程を通じて形作られるため、基本的に主観的である。
---	-----	---

2	認識論	知る人と知られる対象は分けることのできない同一の実体である。知識はこの二つの相互作用のなかで「構成」される。
3	方法論	知識は体験と内省の繰り返しのなかで構成される。それは弁証法的な過程であり、比較したり、対比したりしながら行われる。
4	人間論	人間は自ら知識を構築するために積極的に対象と関わる能動的な実体である。

この観点からすれば、客観主義と構成主義の違いは種々の哲学的前提の違いであり、したがって、授業による学習と自己調整学習の違いも同様であることが明らかである。

以上のように、授業による学習と自己調整学習は、哲学的前提の違いであることがわかった。特に知識の捉え方と、学習者の捉え方が明確に異なり、知識が客観的なものか主観的なものか、学習者が受動的なものか能動的なものかが論点となっていた。ここで最後に効率性に話を戻すと、客観主義と授業における学習の効率性は「その授業中にどれだけの客観的に正しい知識を定着させたか、つまり記憶してテスト本番で取り出して書けるようになったか」ということになるであろうし、他方の構成主義と自己調整学習における学習の効率性は「自身の学習プロセスの質をどれだけ向上させることができたか、つまり、より自身の学習プロセスを客観視できるようになり、自身にとってよりよい動機付けとなる目標を再設定し、その達成に向けて自らを動機付け、今の学習方略をより自身に合ったものに調整できたか、そうすることでどれほど自ら知識を構成し産出し得たか」となるだろう。このことから明らかな通り、そもそもの知識の捉え方が異なるこの両者の効率性を同一の基準で比較することは不可能である。

第3章 自学自習の活用

1. 「自己調整学習」はいつ起こるのか

現代の社会状況に適合的でありうる「学習者オートノミー（＝学習者の自律）」を中心に据える教育、つまり、いまやこう言い換えてよいだろうが、構成主義的な教育は、以上で論じた通り少なくとも授業を中心とする学校においては前提とされていない。そうはいっても、学校という複雑な教育現

場の中で、結果的に自己調整学習が起こっている可能性も考えられる。また、学校が自己調整学習を促す場ではないとしても、学校の外を含めた生活のうちで、自然に自己調整学習が起こっている可能性もある。そこで「自己調整学習がいつ起こりうるのか」という問いについて考えてみる。そのためには、自己調整学習のプロセスを解釈するための枠組みが必要になってくる。自己調整学習のプロセスモデルを示した研究は多岐にわたるが、福富（2016）を参考に5つの代表的なモデルについて概観する。

1-1 Zimmerman の自己調整学習モデル

近年最も実践への応用が進んでいるモデルの一つが、Zimmerman による自己調整学習モデルである。これは社会的認知理論に基づいており、人が自己・行動・環境の三者の相互作用の中で学習することを想定している（図2-1）。

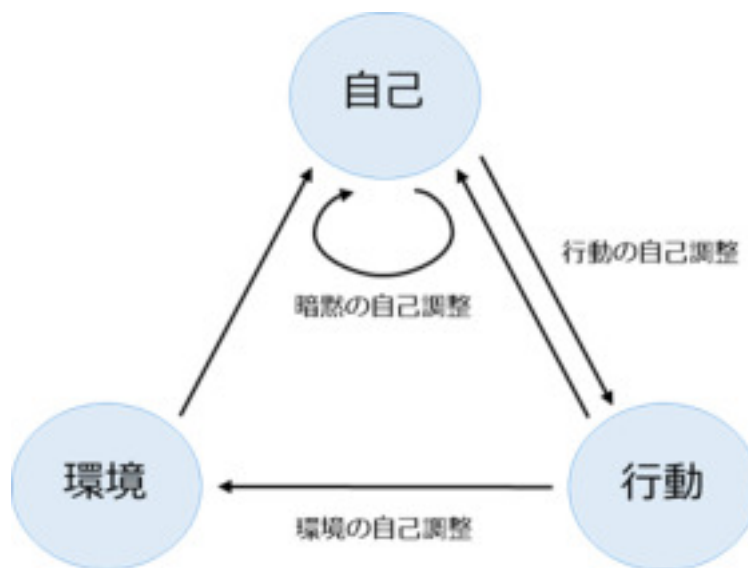


図 2-1 Zimmerman の自己調整機能モデル
(Zimmerman 1989) をもとに作成

この立場に立つと、自己調整学習とは学習に関するある目標を達成するために自己・行動・環境に自ら働きかけること（自己調整すること）と定義される。大学受験に喩える形で具体的に説明する。自己の自己調整とは、暗黙の自己調整と呼ばれており、自分の認知・感情に働きかけることである。例えば、英単語の覚え方を工夫したりすること等が挙げられる。行動の自己調整とは、自分の行動を観察し統制することである。例えば、その日の学習内容を確認する等が挙げられる。環境の自己調整とは、学習を促進するような環境を自ら作り出すことである。例えば、集中したい時にお気に入りのカフェに行く等が挙げられる。Zimmerman（1998）によると、自己調整学習のプロセスは、予見、遂行/意志統制、自己省察の3段階で構成されている（図2-2）。

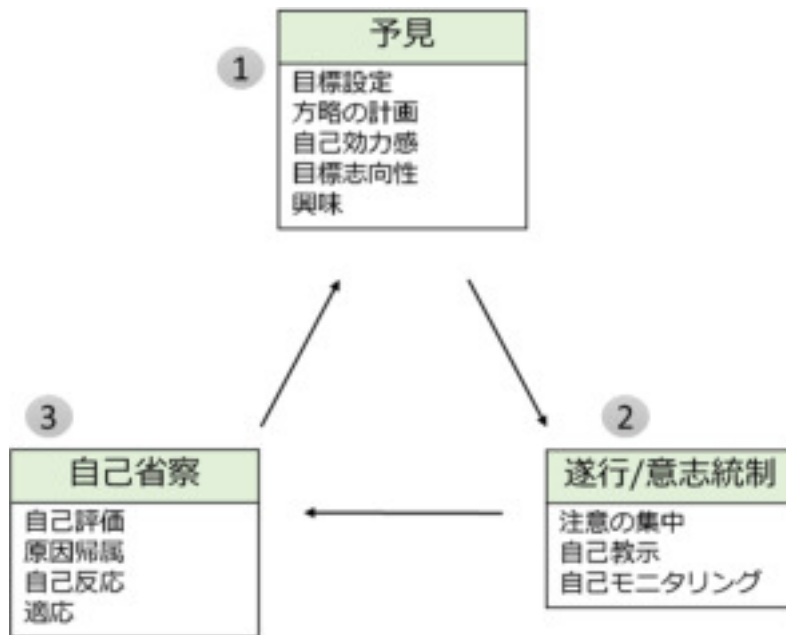


図 2-2 Zimmerman の自己調整学習プロセス
(Zimmerman 1989) をもとに作成

これらはそれぞれ、学習前、学習中、学習後に起こり、自己省察の結果が次の予見に影響を与えるというサイクルになっている。予見は、学習への準備をする段階であり、例えば、学習計画を立てる活動がこれにあたる。遂行/意志統制は、課題遂行の効率を向上させる段階であり、例えば、実際の学習方法を言語化し、ノートにまとめたり誰かに説明したりする活動がこれにあたる。自己省察は、課題遂行に対する様々な反応を示す段階である。例えば、目標と現在の進捗状況とを比較して自己評価する活動がこれにあたる。最後の自己省察によって、次の予見の活動が変化する。

1 - 2. Pintrich の自己調整学習モデル

Pintrich (2000) は、自己調整学習を「学習者が学習のための目標を設定し、その目標や環境における文脈の制限を受けつつ、認知・動機づけ・行動を観察し統制する、活動的かつ構成的なプロセス」と定義している。さらに、自己調整学習のプロセスを時系列でまとめている(図 2-3)。その時系列は(1) 予見・プランニング、(2) モニタリング、(3) コントロール、(4) 反応・省察の4段階で構成されており、調整の対象は認知・動機付け/感情、行動、文脈の4つが想定されている。Zimmerman のモデルとかなり近いが、状況を観察する段階((2) モニタリング) と、それを調整する段階((3) コントロール) で区別している点で、Zimmerman のモデルより詳細なモデルとなっている(図 2-3)。

番号	調整のフェーズ	調整の対象			
		認知	動機づけ/感情	行動	文脈
1	予見・活性化・プランニング	目標設定 前設知識の活性化 メタ認知知識の活性化	目標志向性の採用 効力感の判断 課題の困難度の認知 課題価値の活性化 興味の活性化	時間と努力の計画 行動の自己観察の計画	課題の認知 文脈の認知
2	モニタリング	認知の意識化とモニタリング	動機づけと感情の意識化とモニタリング	努力・時間使用・援助要請の意識化とモニタリング 行為の自己観察	課題と文脈のモニタリング
3	コントロール	認知的方略の選択と適応	動機づけと感情の管理方略の選択と適応	努力の増減 行動の維持・中止 援助要請行動	課題の変更または離脱
4	反応・省察	認知的判断 原因帰属	感情反応 原因帰属	行動の選択	課題の評価 文脈の評価

図 2-3 Pintrich の自己調整学習プロセスモデル (Pintrich 2000) をもとに作成

この中で Pintrich は、(1) 予見・プランニングの動機付け/感情の調整において、目標志向性を挙げている。目標志向性とは、学習者が課題を行う一般的な理由であり、特定の状況の目標を超えたもの(福富,2016)である。目標志向性の分類として最も一般的なものは、(1) 目標の志向性と(2) 目標の性質の組み合わせによって4つに分類したものである(図 2-4)。

	接近焦点	回避焦点
マスタリー志向性	<ul style="list-style-type: none"> ● 課題に熟達すること、学習すること、理解することに焦点を当てる ● 自己改善すること、進歩すること、課題を深く理解することに関する基準を使用 	<ul style="list-style-type: none"> ● 課題に熟達しないこと、学習しないこと、理解しないことを避けることに焦点を当てる ● 間違いを避けることや課題の不適切な理解を避けることに関する基準を使用
パフォーマンス志向性	<ul style="list-style-type: none"> ● 他者に勝つこと、賢くみられること、他社よりも課題を上手くこなすことに焦点を当てる ● 良い成績をとること、クラスで一番になることなどの規範的な基準を使用 	<ul style="list-style-type: none"> ● 他者と比べて劣っていることを避けること、他者に無能だと思われることを避けることに焦点を当てる ● 悪い成績をとらないこと、クラスで最下位にならないことなどの規範的な基準を使用

図 2-4 目的志向性の分類 (Pintrich 2000) をもとに作成

「授業 vs 自習」対立の彼岸
—「自学自習」学の背景・実質・展望—

(1) 目標の志向性とは、学習者がどのようにして有能感を得ようとするかというものであり、一つはマスタリー志向性：自分の知識やスキルを熟達させることに有能感を得ようとする傾向、もう一つはパフォーマンス志向性：他者に対して自分の能力を証明することによって有能感を得ようとする傾向、である。

(2) 目標の性質とは、目標を接近するものと捉えているか、回避するものと捉えているか、というものであり、接近焦点：目標を「望ましい最終状態」と捉えること、回避焦点：目標を「望ましくない最終状態」と捉えることの二つに分けられる。Pintrich は、これらの目標志向性の違いで、自己調整学習のプロセスが変化するとした。

1 - 3. Efklides の自己調整学習モデル

Efklides (2011) は、自己調整学習を「行動、認知、動機づけ、環境をモニタリングし、コントロールするプロセス」と定義し、自己調整プロセスを「個人レベル」と「課題×個人レベル」に分けた新たなモデルを提示した(図 2-5)。

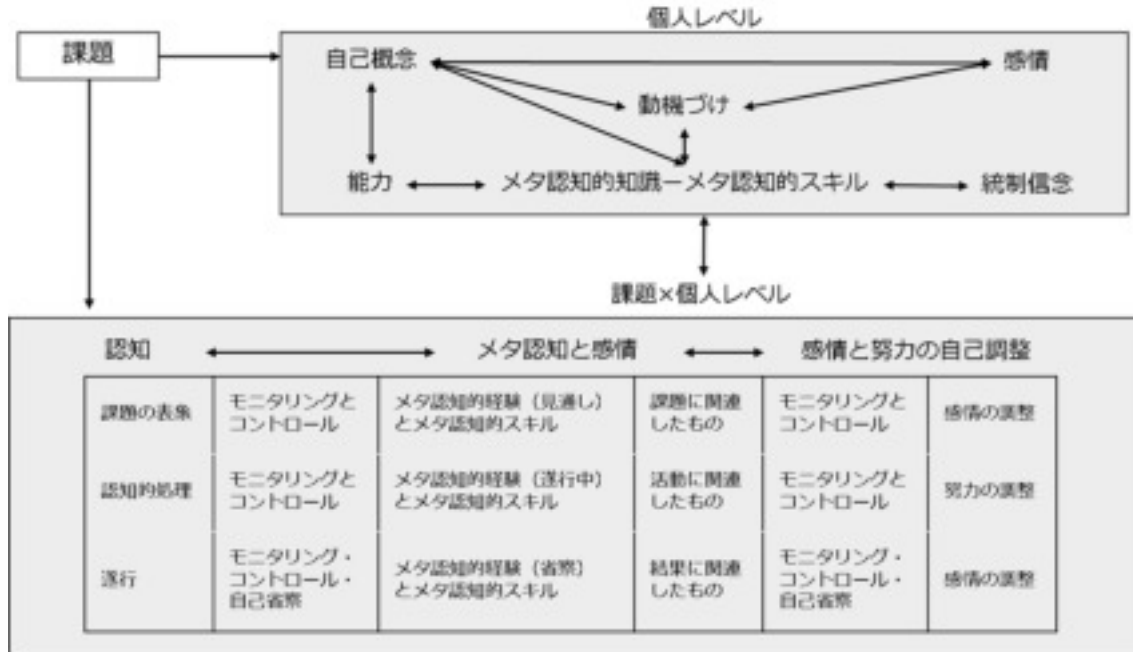


図 2-5 Efklides の自己調整学習モデル (Efklides 2011) をもとに作成

個人レベルのプロセスでは、大まかな課題の分析と自分の特徴を組み合わせることで、活動内容の枠組みが作られる。高校で喩えると、週末の課題が出された時に、どのような方法でその課題に取り組むか、どの程度の努力をその課題に費やすか等を決定する活動が当てはまる。一方、「課題×個人レベル」のプロセスでは、実際に課題に取り組む際の状況のモニタリングや、そこで得られた情報をもとに行動をコントロールしたりする。「課題×個人レベル」のプロセスは(1)課題表象(2)認知的処理(3)遂行の3つの段階で構成されている。高校を例にしてそれぞれの段階を具体的に説明する。

(1) 課題表象とは課題の内容を分析して、具体的な目標や方略の計画を立てる段階である。例えば、週末に出された課題がいつもと同じ難易度・量の問題プリントであれば、どのように取り組めばだいたい何時間で終わるかの見通しが付くため、いつから始めればいつ終わらせられるかを容易に計画することができる。

(2) 認知的処理とは課題遂行の状況のモニタリングと、その結果から課題遂行のための準備を行う段階である。例えば、週末に出された課題が普段とは違う見慣れない形式の課題の場合、まずこの課題をどのように遂行すればいいかを友達や部活の先輩に聞いたりすることによって、つかみ切れていない課題を遂行可能な状態にする。

そして最後の(3)遂行とは認知的処理の結果のモニタリングと、その結果に応じたコントロールが行われる段階である。例えば、提出した課題が返却され、教師から課題の出来の悪さに関するフィードバックを受けた生徒は、次回の課題はより真剣にやる場合もあるが、逆に努力を認めてもらえなかったと感じ、次回の課題に対してもっと楽に取り組もうとする場合も考えられる。Efklides は、自己調整学習を2つの異なるプロセスを用いて、個人の特性と、課題処理による個人特性への影響を捉え、これらの2つの相互作用をもって自己調整学習のモデルとした。

1-4. Winne の自己調整学習モデル

Winne (2001) は、自己調整学習を情報処理の視点から捉えたモデルを提示している。メタ認知によって学習を方向づけ、方略や方策を実行することが、自己調整学習の主要なプロセスだとし、(1) 課題の定義 (2) 目標設定とプランニング (3) 方策と方略の実行 (4) メタ認知の適用の 4 段階を定めている (図 2-6)。

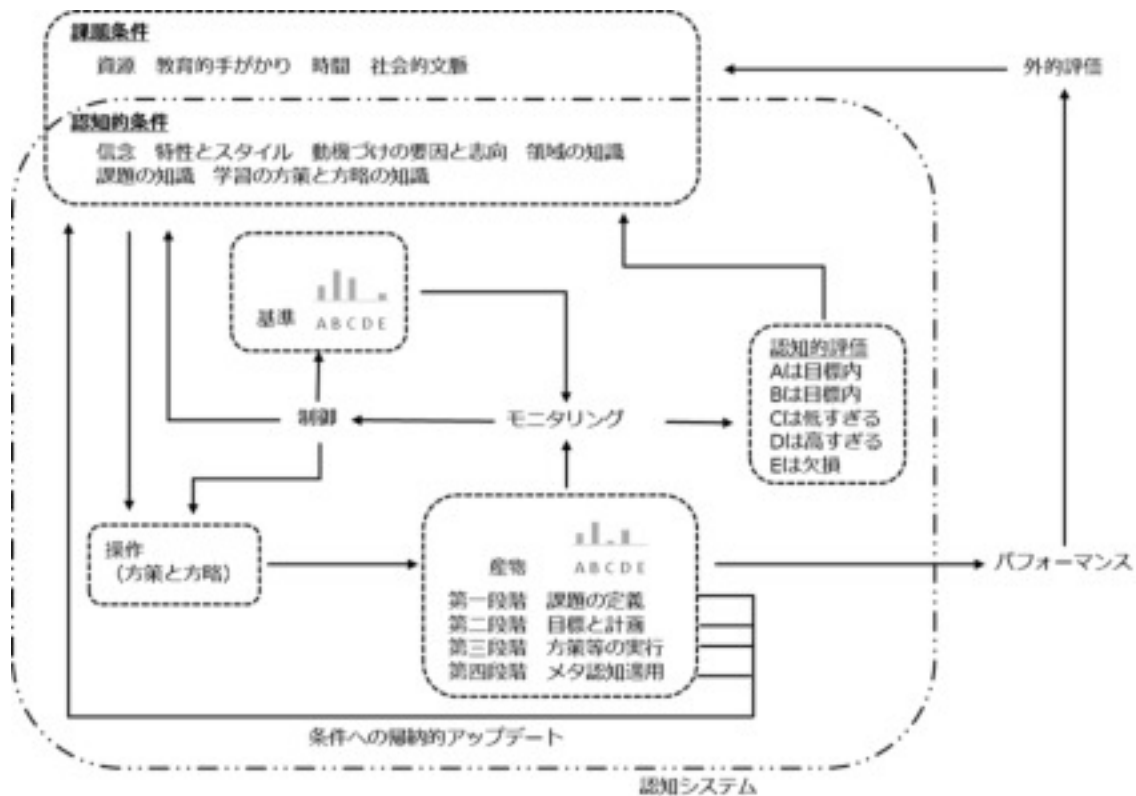


図 2-6 Winne の自己調整学習モデル
 (Winne 2001) をもとに作成

(1) 課題の定義では、課題が何を要求しているのか、課題の難易度はどれくらいか等、課題の特徴を集めて、課題を定義する。その際、学習者は二つの条件を利用する。一つは、学習者の課題を取り巻く外的な環境（課題条件）、もう一つは、学習者の持つ先行知識や動機づけなど、長期記憶から取り出す情報（認知的条件）である。高校において例を挙げると、課題を出された際の課題提出までの期間が課題条件であり、期限が短ければ短いほど、他の予定より優先して取り組む必要があることを認識する。また、出された課題が、普段から出されている形式の学習プリントの場合、何がわかっていたらこの課題が解けるか等を理解するのが早く、課題を定義しやすい。

(2) 目標設定とプランニングでは、課題遂行のための目標と、そこに到達するための計画が立てられる。

(3) 方策と方略の実行では、(2) 目標設定とプランニングで決定された方策や方略を実行する。

(4) メタ認知の適用は、必要に応じて状況を変更したり、方策、方略を再構築したりする。(4) メタ認知の適用は、(1)～(3)のどの段階でも起こりうることであり、また、必ず起こる段階でもない。この(4)メタ認知の適用が、自己調整学習であるとされている。これまで見てきた三つのモデルと比較すると、課題の設定から実行までのモニタリングに焦点が当てられている。

1 - 5 .Boekaerts の自己調整学習モデル

Boekaerts は、学習者が状況をどう評価するかによって目標や方略を変化させることを強調し、二つの自己調整モードの切り替えを軸にしたモデルを提示している（図 2-7）。

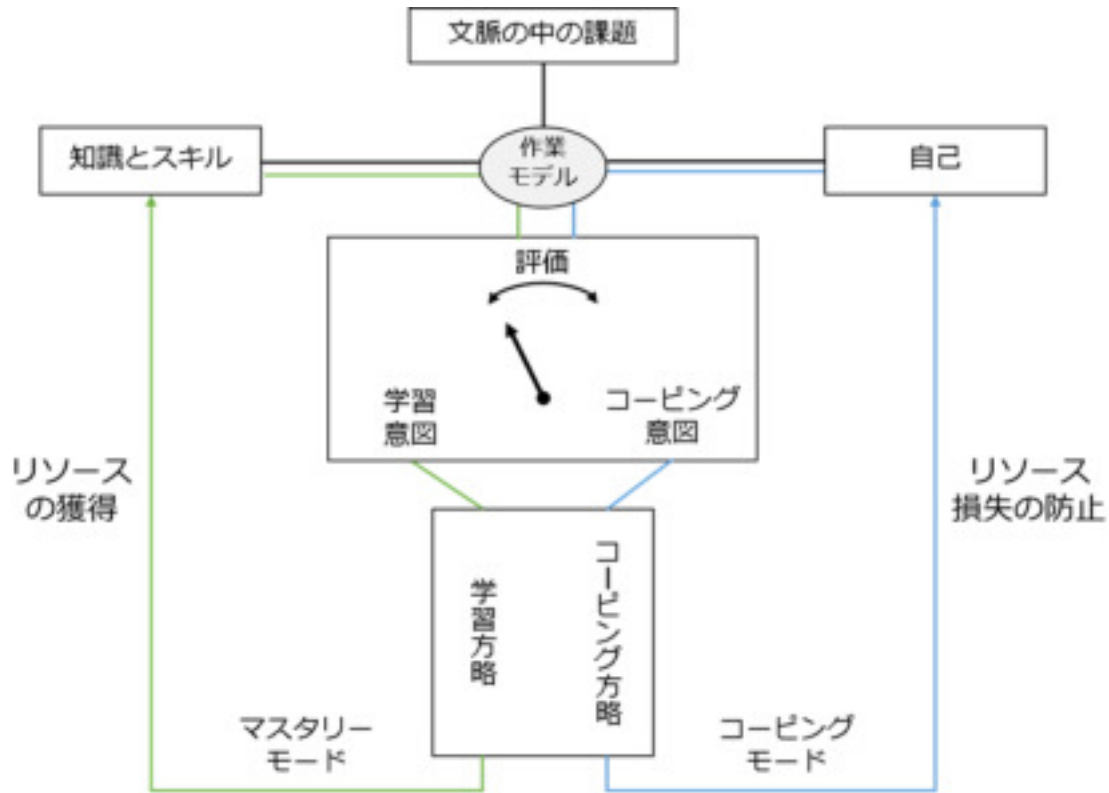


図 2-7 Boekaerts の自己調整学習モデル
(Boekaerts 2000) をもとに作成

Boekaerts によると、学習者は与えられた課題や直面した場面に対して、自分の目標や興味との適合度によって、二つの自己調整モードに入る。与えられた課題を自分の目標や欲求、興味等に合致していると評価した場合はマスタリーモード、解決困難だと感じたり、ストレスのかかるものと評価したりした場合はコーピングモードという自己調整モードに入る。マスタリーモードでは、学習内容の理解を重視した調整を行い、コーピングモードでは学習内容の理解よりも、自身の情動を制御することに関心を持つ。このモデルの特徴として、学習者は絶えず状況进行评估して二つのモードを行き来することが想定されている。このことから Boekaerts は、学習者に適切な情動調整方略を身に付けさせることが、重要な教育課題の一つであると主張している (Boekaerts,2011)。このモデルについて福富 (2016) は、教師や親など、学習者と直接関わることの多い立場の教育者が、学習者の行動を解釈するために役立つことを指摘している。

1-6.各モデルの共通点と相違点

5つのモデルについて見てきたが、それぞれ非常に抽象的な水準で構築されたものなので、特徴を簡単にまとめてみる。まず、すべてのモデルに見られる共通点として、どのモデルにもメタ認知と動機づけの要素が含まれている。この二つが「自己調整」にあたると思われる。福富(2016)は、「自己調整学習のモデルは、自己調整のプロセスに影響する心理的要因も含めることによって、様々な教育的介入の可能性を開いている」とまとめている。そういった共通点に対して、自己調整学習のどのプロセスに注目するかは、モデルによって異なる。Zimmerman、及びそれを発展させた Pintrich、Efklides のモデルは、長い時間的スパンを対象としており、その場その時の自己調整学習プロセスというよりは、学習の開始から終了までを大きく捉えている。一方、Winne や Boekaerts のモデルは、逆にその場その時の文脈に応じた自己調整学習プロセスに着目している。このように、自己調整学習の諸モデルは、着目している点が異なるため、活用したい場面によって適用するものを選択する必要があると考えられる。

これまで見てきた各モデル、及びその共通点、相違点から、自己調整学習が起こりうる場面について考えてみる。Zimmerman のモデル、及びそれを発展させた Pintrich、Efklides のモデルから、学習前、学習中、学習後の3場面において、それぞれ自己調整のための活動が必要になる。学習前には、目標設定や方略の計画を立てる必要がある。またこの時、自己肯定感や動機づけの要素も考慮される。学習中に実際その方略が計画通りに実行されたかが計測される。そして学習後に、自己評価や方略の改善が行われる。これらはすべてセットであり、どれかが欠けてしまうと自己調整学習にはならない。Winne のモデルでは、先の3つのモデルと比べて学習前の場面が重視されているが、全体の構造は同じく学習前、学習中、学習後のセットである。Boekaerts のモデルは、状況に対して常に評価するという観点が盛り込まれているが、このモデルには学習後の場面が考慮されていない。Zimmerman のモデルと比較すると、文脈による学習者の反応に着目しており、状況を評価する前と、評価した後という、二つの場面が想定されている。以上より、自己調整学習が起こりうる場面は、学習前、学習中、学習後のすべての場面であり、一つの場面において完結することではなく、三つの場面においてセットで実行されて、初めて成立するものであると考えられる。

2. 「自己調整学習」を促進する諸要素の整理

前節で見たように、「自己調整学習」は、学習前、学習中、学習後のすべての場面において、自己、行動、環境から影響を受けたり、逆に影響を与えたりする。自己の影響とは、認知や感情による影響であり、前節で見てきたすべてのモデルで、認知や感情に関する要素が多く含まれていた。行動の影響とは、学習の場面においては学習方略に関するものだが、前章でとりあげたとおり、学習方略についても研究が多岐にわたり、また科目ごとの学習方略も考慮する必要があるなど、ここで扱える範囲を超えているので、本ペーパーでは掘り下げない。最後に環境の影響については、Zimmerman のモデルで言及されているが、他のモデルでは特に着目されていない。そこで、本章の最後として、「自己調整学習」を念頭に置きつつ学習環境について考えてみよう。学習環境とは一般には「学習者を取り囲む外界」を指す。学習者の日常生活を取り巻く全てが学習環境であるということもできるが、教育においては「どのような外界のあり方が学習活動を刺激・促進するか」という観点で学習環境を捉える必要がある。

一般に環境という言葉は静的なイメージを持たれることが多いが、むしろ動的な性質を持っていると言うべきである。学習環境ないし教育環境は、その場に存在する人的、物理的、非物理的な要素によって構成され、個々の要素が関わり合う過程を通じ、動的に創出されていく。教師や学習者たちが関わり合い、一人一人の行為（動作など）や表現（発言、表情など）が刻一刻と生み出されて、学習環境は現在進行形で変動していく。環境が人に与える影響に関する研究として、Bitner (2001) の Servicescapes の概念モデルを取り上げる（図 2-8）。

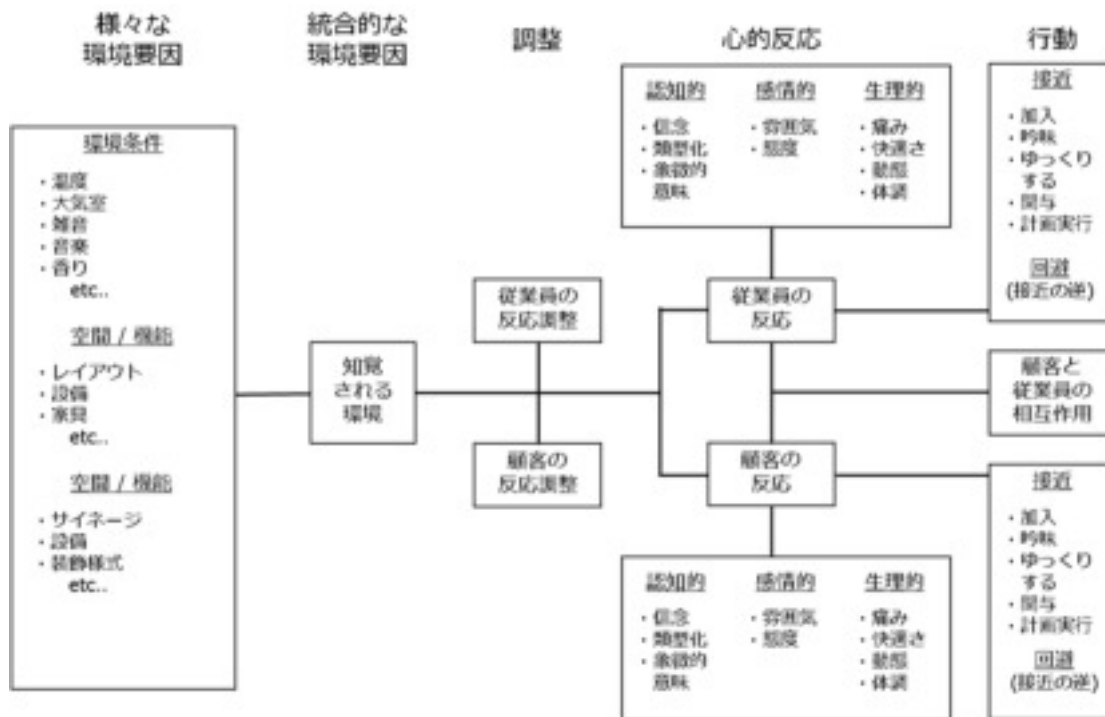


図 2-8 Servicescapes の概念モデル
 (Bitner 2001) をもとに作成

このモデルにおいては、種々の環境要因が従業員及び顧客に一つのまとまりとして知覚されるとする。そしてとりわけ視覚から入った情報が顧客のサービスに対する期待や評価に影響を与えるとしている。こうした概念モデルはあるものの、実践で活用されている体系的なモデルは見られない。そこで以下では、物理的な環境と人的な環境について、具体例を挙げながら述べていきたい。

「授業 vs 自習」対立の彼岸 —「自学自習」学の背景・実質・展望—

自己調整学習という能動的な学びのあり方との関係で、物理的な環境として注目したいのが「オープンプラン」である。これは建築計画・住宅関係の用語で、人が集う場所に間仕切りを設けない設計方法のことであり、オフィスや学校、住宅などで用いられている。部屋を細かく仕切らないため、広々とした空間が開放感を与えたり、オフィスにおけるコミュニケーションを触発したりというメリットがある一方、音響面での課題がある。シドニー大学が実施した研究では、オープンプラン型のオフィス 303 棟の従業員にアンケート調査を行なった結果、半分以上が「騒音・雑音」に関する高い不満を訴え、「視覚的プライバシー」や「室温」についても 20~40%が不満を示している。本来、間仕切りには、空間を仕切ることのほか、遮音・吸音や、視線を遮ることによるプライバシー確保の意味合いもある。

学習環境としてのオープンプラン研究には、青木・上野・橋による「音環境に着目したオープンプラン小学校の実態調査に基づく研究」がある。「学習者オートノミー」や「自己調整学習」の潮流と歩調を合わせる形で、現在、受動的に授業を受ける場から、能動的に学ぶ場へと小学校に求められる役割が変化しつつあり、これを可能にする建築計画としてオープンプランの小学校が普及しつつある。

上記の論文において、音響上の問題が生じているケース、回避されているケースとして、種々のケースが挙げられている。これらから参考にできることは、第一に「適切に遮音・吸音材を配置すること」である。間仕切りや、本棚等の家具を適切に配置することで、不快感を軽減できる可能性がある。第二に「空間を連続させすぎないこと」が挙げられる。教室の配置計画を工夫したり、音の発生する空間と静けさが要求される空間は分離することで、音環境面でのストレスは軽減できるだろう。

「自己調整学習」という観点から学習環境についての分析はあまりなされていないのが現状であるが、ストレスフリーな、あるいは開放感を与える環境として「オープンプラン」は検討に値するといえよう。

物理的な環境に関する第二の例として注目したいのが、空間全体の設計ではなく、そこに置かれる装飾品ないし調度品の影響である。例えば、西村・桑原による論文「竹炭ボードが学習環境に与える影響」では、近年、住宅における利用が注目される「竹炭ボード」を自習室で用いた際の印象と、成績の伸びについての調査が行われている。竹炭の材料としての性質には、調湿、消臭、電磁波の遮断、空気清浄などがあり、「シックハウス症候群」（住宅の建材や接着剤が発する汚染物質が原因となる、化学物質過敏症）の防止に繋がる効果が期待されている。こうした素材を、意匠性も考慮して室内に活用することで、室内の印象や環境改善に繋がる可能性がある。

上記の論文では、大阪府東大阪市の学習塾にて、竹炭を含む 4 パターンの壁面素材をパーティションに用いた場合の自習室に対する印象評価を、SD 法を用いて調査・分析するとともに、「一般的な壁紙を用いた自習室」と「竹炭ボードで囲まれた自習室」を設置し、学習者の成績推移を調査している。SD 法を用いた評価項目としては、「暗いー明るい」「落ち着きのないー落ち着きのある」「集中できないー集中できる」など計 22 項目である。また被験者は、学習塾に通塾する小 6~中 3 までの 19 名であり、2014 年 4 月・7 月の計二回の模試を受験し、成績の推移を測定した。

4 パターンの壁面素材（白・黒×通常壁紙・竹炭ボード）の結果としては、居心地・安堵感の観点で、白の竹炭ボードが最も高い評価を示した。竹炭ボードの有無に関わらず、黒より白の方が居心地の面で高い評価を得ている。また、竹炭ボードの自習室で学習した生徒は、通常壁紙の自習室よりも滞在時間が長くなる傾向があり、結果として成績向上の割合が上がることが確認されている。

「授業 vs 自習」対立の彼岸 —「自学自習」学の背景・実質・展望—

続いて、人的・心理的な環境についても考えておこう。学習者の学習環境に対する知覚は、課題の理解・習得を目指す熟達思考や、周囲からの評価を目指す遂行思考の促進に関係する。三木・山内による論文「学習環境の知覚が自己調整学習に及ぼす影響」は、Ames (1992) に基づいて、「その教室では何に価値が置かれているか」「権威や責任のあり方はどうか」「評価や承認のあり方はどうか」といった視点から、自己調整学習への影響を調査した。ここでの「環境」は人が作る環境、心理的な環境である。

論文では学習環境の知覚→目標志向→学習方略→成績の自己評価のモデルを検討するために、各項目の尺度を設け重回帰分析を行っている。

結果として、児童が教室で興味を持てるような授業内容に触れていたり、挑戦したくなる課題が与えられていると知覚したならば、熟達志向を採用する傾向が強くなり、メタ認知的な学習方略の積極的な使用を導き、成績の向上に繋がるが、適切な課題が与えられないと感じていたり、他者との比較の上で評価がなされていると知覚したならば、遂行志向や課題回避志向が促進される。さらに、ただ丸暗記するような方略や自尊心を保護する方略（セルフ・ハンディキャッピング方略）を採用してしまい、成績の向上には繋がらないようである。

以上のように、自己調整学習を促進する諸要素として、物理的環境や人的環境が考えられる。それぞれについて、前節で見た各自己調整学習モデルや **Servicescapes** の概念モデルで言及されているものの、現場での活用はまだ難しいようである。ここまでで理論的アプローチはひと段落し、日本において自己調整学習がどの程度浸透しているのかについて見ていくことにする。

第4章 日本の教育の現状

本章では前章までの論述を踏まえて日本の教育の現状について考える。ここで確認したいのは、(1) 文科省等の教育改革推進派が掲げる〈新しい能力〉論の根本的な問題意識は、「自ら学ぶ能力」の養成にある(はずである)こと、しかし、それが授業等の一斉教育を主要な形態とする学校制度では実現が困難であること、(2) さらにこのことはこれまた多く授業を主体としている塾・予備校等の教育産業でも同様であること、(3) そのような社会的に要求される能力と教育制度・教育産業との間の齟齬のなかで、自習室や自習塾や自習管理アプリといった新しいサービスが成長していることである。以上の3点に注意を向けつつ、日本の教育を自学自習の観点から見ていくことにする

1. 日本の公教育の現状

「はじめに」でも簡単に論じたことだが、日本でも公教育の改革を語ることが(長らく)盛んである。このことをそこでも言及した著作、中村高康『暴走する能力主義』(2018)を導きの糸として、もう少し詳しく確認していこう。

この本の第一章は、戦後の教育学の伝統ともいえる典型的言説、「一元的能力主義批判」、すなわち、学校が本来多様であるはずの人間の能力のなかで試験で測られる学力ばかりを偏重し規範化していることの批判への言及から始まる。さて、著者は、この「一元的能力主義批判」の退潮について語る。このことはなぜ起きたのだろうか、その原因の一つは、著者によれば、この批判が広く社会に受け入れられ、学校教育制度改革に取り入れられたことなのである。

著者曰く、この批判はすでに1980年代から改革に取り入れられている。1989年の学習指導要領は「新学力観」を導入し、関心・意欲・態度などの複数の観点から学力を評価することを定める。この流れのなかで1996年の中央教育審議会の答申は「生きる力」という、本書のまとめに従えば、「知・徳・体のすべての力を総合したようなもの」を強調する。その後、「キャリア教育」が押し進められていくなかでは、能力を4領域8能力に区分する「キャリア発達に関わる諸能力」が云々されるようになる。そのなかには近年よく論じられる「コミュニケーション能力」も含まれている。

著者の立場は、「はじめに」でも見た通り、このような〈新しい能力〉の氾濫現象に棹差すのでも、またそれを批判するのでもなく、この現象の背景を理解することである。その結論は、これら〈新しい能力〉論は、現代の時代変化に現実に対応するものであるよりも、むしろ、既存の能力の否定を自己目的化したものであり、その具体的な内実はいつでもどこでも必要とされるような一般的な能力に新しい名前をつけただけに過ぎない、というものである。そして、このようなことが起きている背景は、そもそも「能力」なるものが客観的に測り得ないものであるために、それは社会的に規定されるものであって、だからこそ常に「他であり得る」ものであること、そして、この「他であり得る」可能性が、社会全体において反省的な再検討のプロセスが強化される、つまり、「再帰性」が高まる「後期近代」段階にあって、これまで以上に目に見えるものとなり、批判的な検討の対象となっていることなのである。

さて、以上の議論に対して、あるいは、以上の議論から、私たちが引き出したい帰結は二つある。第一は「はじめに」でも簡単に提示した著者の立場への疑義である。確かに著者の議論全体には一定の説得力があるものの、一方で私たちはそこに矛盾の可能性をも感知する。それは著者が一方では「社会が変化した→必要な能力も変化した→教育も変化せよ」という論理を否定するものの、同時にその否定の根拠となるような自らの論の構成において、「再帰性の高まり」、つまりは社会の変化そのものが加速する「後期近代」段階への移行という議論を採用している点についてである。そうだとすれば、著者もやはり社会の変化が激しくなっているということは否定しえず、そこに適応するために「絶えず学習して変化に対応する能力」を養成しなければならないという議論は批判できないのではないだろうか。

この疑義に答えうる著者の議論を見てみよう。著者は「社会で必要とされる能力が変わった」という議論を論駁するため、第一章の後半で「職業の質的变化」論を批判している。曰く、職業は多様であり、「日本のさまざまな職業に共通する質的な変化を掬い出すことは極めて困難なのである。もちろん、この職業の多様性に注目する議論自体は非常にまっとうだが、それが見ていないのは、〈新しい能力〉論者が持っている問題意識は、「職業に共通する質的な変化」に関わるというより、「社会の変化が加速する中で、職業の消長盛衰も激化する、これからの時代に必要なのは、このような状況のなかで、柔軟に職業を変化させていけるような高度な学習能力なのだ」ということなのである。そうだとすれば、これは著者が把握するような「職業に共通する質的な変化」というより、むしろ、消長盛衰の激しい職業間を横滑り的に移動するための「メタ職業的能力」であるというべきなのではないだろうか。このような見方に対して著者の批判は及んでいないし、その「後期近代」論の前提により、むしろ、このような見解にある面では与しているかのような感すらあるのである。

以上から私たちが結論したいのは、やはり、学校を出たあとも「自分で学習する能力」の必要性、その高まりという論点是否定されがたいということである。そして、その観点から見返してみると、「新学力観」にせよ、「生きる力」にせよ、変化に対応するための「自分で学習する力」を重視していることが明らかなのだ。

さて、続いて、当該書から引き出すべき第二の論点に移ろう。以上のことを前提とするとして、しかるに問題は、このような改革の方向性が、ちょうど平成と重なり合う 30 年近くに渡って繰り広げられていることである。このことは、そもそも改革の成果の評価が十分になされていないこともさることながら、やはり私たちに、この改革が目指しているものと既存の公教育制度とが本質的に不整合であることを推測させる。そのことは結局のところ、学校が伝統的な授業であれ、そのアクティブ・ラーニング的な変種であれ、一斉の学びを前提としていることにあるだろう。「自分で学習する力」は、その定義からしても明らかな通り、多数の生徒を相手に一斉に教育を行うのではなく、学習を個別化することによってのみ、達成され得るのである。

2. 自学自習の観点から見た日本の塾予備校の現状

前節では、学校という公的機関の現状について見てきた。次に民間の教育機関について考える。学習塾業界唯一の専門書、学習塾白書（2017）によると、学習塾を分類するにあたり、指導形態と指導目的の2つの要素で大別できる。指導形態は、（1）集団指導（2）個別指導、その二つ以外の総称として（3）自立学習に分類できる。（1）集団指導は教師が多数の生徒と講義形式中心で指導をする形態を指す。（2）個別指導は教師が1人ないし複数の生徒と対面で講義または問題演習をする形態を指す。（3）自立学習は生徒の自学自習をサポートする形態で学習教室を提供する塾や、通信教育、そしてインターネット配信の映像授業も含むものとする。一方、指導目的はサービスを受ける側の受講目的を言い換えたもので（1）受験（2）進学（3）補習に分類できる。（1）受験には国私立小学受験、国私立中学受験、高校受験、大学受験があり、検定対策として英検、TOEFL、漢検、数研対策などがある。（2）進学においては公立小学校から公立中学校へ進学をサポートするという意味合いで進学塾と称する。公立中高一貫受験も進学塾の範疇に入れる。（3）補習塾は生徒ないし児童の通う学校の学習進度に応じた指導を行うことを指す。以上の内容から、指導形態と指導目的の組み合わせは、集団受験、集団進学、集団補習、個別受験、個別進学、個別補習、自立受験、自立進学、自立補習と9通りの組み合わせができる（図3-1）。学習塾とはこの9通りの内の少なくとも1つの体制で運営している教育機関を指す。



図3-1 指導形態と指導目的による学習塾の分類
 (学習塾白書 2017 をもとに作成)

1-1. 集団指導型と個別指導型の現状

これらの分類のうち、「集団指導」にあたる集団受験、集団進学、集団補習、及び「個別指導」にあたる個別受験、個別進学、個別補習の6分類は、基本的には客観主義の指導システムであると思われるため、自己調整学習は考慮されづらいと考えられる。大学受験指導をしている学習塾、及び予備校として、一般の模試を実施している学習塾、予備校を例に挙げる。具体的には、進研模試を実施している東京個別指導学院（ベネッセコーポレーション）、駿台模試を実施している駿台予備校、全統模試を実施している河合塾、東進模試を実施している東進、以上4つの学習塾、及び予備校を例として考える。東京個別指導学院は、個別指導の時間と、それ以外に自習室を提供しており、自由に自習ができる環境を整えている。学習スケジュールを立て、そのスケジュールに沿って学習を進める。個別指導の時間には学習法の指導や実際の学習内容の指導を行う。この場合、学習スケジュールを立てる段階で目標設定はなされている可能性が高く、また実際に学習が行われたかという点においても、個別指導のため講師が確認できる状況にあり、講師による動機づけも可能である。しかし、学習スケジュールを生徒が主導で立てるのか、どれくらいの頻度で更新するか等はHPからでは把握できず、さらに学習後の内省についてはシステムが設けられていないので、生徒が自力で行う必要性が出てくる。講師が学習内容の指導を行う点からも、客観主義を基本とした学習システムであると考えられ、自律的な学習をするかどうかは、生徒個人個人の自覚の問題であると考えられる。次に、駿台予備校と河合塾は、集団授業の時間と、それ以外に自習室を提供しており、授業時間以外は自由に自習ができる環境を整えている。集団授業を行うため、講師は学習内容の指導に専念する形となる。予習や復習は講師によってやり方を指導することはあっても、知識提供型の授業であることに変わりはないため、生徒一人ひとりの状況を把握するわけではなく、メタ認知を促したり内省をする機会も存在しない。この点から、典型的な客観主義の学習システムであることがわかる。最後に東進は、映像授業と自習環境を提供している。映像授業は生徒一人ひとり好きな時間に受講することができ、さらに週1回、生徒同士で自分の学習状況を報告し合うシステムになっている。自分のペースで受講ができる点は、自己調整学習においても活用可能なシステムであり、生徒同士の学習状況報告は、自己のメタ認知、内省を促すシステムである。一方で、学習スケジュールについては提供している映像授業がメインで立てられており、映像授業で学んだことが定着しているかどうかの確認が行われる。映像授業は一定の知識を伝える知識提供型の授業であるため、このシステムは客観主義を基本としたシステムであると考えられる。以上業界で主要な学習塾、予備校の4つについて見たが、どれも客観主義的学習システムであるため、自己調整学習が働くシステムであるとは考えにくい。

1-2. 自立学習型の現状

次に、「自立学習」に分類される自立受験、自立進学、自立補習について考える。自立学習に該当する塾の例として、武田塾とアイプラス自立学習塾を挙げる。武田塾は、2013年にフランチャイズ展開を開始し、2018年2月時点で、全国に150校を展開している。武田塾は授業をせず、一人ひとりに対してじっくりカウンセリングを行い、現在の成績・偏差値と得意科目・苦手科目を分析した上で、志望校合格までに必要な教科ごとの参考書とその順番をすべて洗い出し、特訓カリキュラムを作成する。そして、予定した参考書が完璧に消化されるまで進まないという方針をとることで、一人ひとりのペースに合わせて学習支援を行う（武田塾公式HPから一部引用）。武田塾は、偏差値によって取り組む教材があらかじめ決められており、いつどのページをどの範囲で学習するかも決めてもらえるため、一切迷わずに学習できる点に強みがある。自習が中心という観点で、自らの行動を自分自身がコントロールする学習システムではあるが、自己調整学習かどうかという問いに対しては注意が必要である。これは第一章で論じた学習者オートノミー、つまり、学習者が自らの学習プロセスを管理し、自らの目標達成に適切な教材や学習法を選択するという行動を助けるものではない。学習スケジュールを管理してもらえる点で、内省を促されるような声掛けが行われる可能性はあるが、教材が決められている以上、「自らの目標達成に適切な教材や学習法を選択する」ということにはならない。そのシステムは、学習に特定の教材と学習法を結びつけたものである。

もう一つの例として挙げたアイプラス自立学習塾についても見ていく。アイプラス自立学習塾は、愛知県で誕生した、人工知能を活用した学習塾である。一人ひとり専用の人工知能が、生徒の学力を診断し、その結果をもとに講義や演習を行い、その出来をデータとして蓄積、そこからその生徒にとって最適な宿題や演習問題の提供を行う。先生は、動画講義でわからなかったところの質問対応をはじめ、学習に関するフォローやアドバイス、モチベーションを維持する声かけといったコーチングを、正確な情報をもとに行うことによって、総合的に学習をサポートしている（アイプラス自立学習塾公式 HP から一部引用）。人工知能が苦手分野を特定するため、講師の指導力を凌駕する質を実現することができる、最先端のテクノロジーを駆使した自習中心の学習システムである。しかし、この学習システムも自己調整学習を促進するものではない。人工知能が苦手分野を特定し、宿題を自動的にセレクトするため、学習者自身が自分の学習過程について内省する機会を失っており、むしろ人工知能のデータに基づいた指摘を唯一の答えとすることによって迷わずに（つまり省みずに）学習することを目指したシステムである。

では次に、自立進学の例として、自立学習 RED を挙げる。自立学習 RED は学習状況や学校のスケジュールを考慮しながら、生徒一人ひとり専用の学習プランを作成し、教育 IT を活用しながら個別学習を行うことで学習量を増やし、先生がその生徒に合った勉強の仕方を指導することにより、学習をサポートしている（自立学習 RED 公式 HP より一部引用）。個別学習の質と量の向上を重視しており、先生のサポートも自習効率の上昇を意識されたものである。専用の学習プランの作成において、生徒がプランの作成に参加し、取り組む学習プランを生徒自身が決定できる余地があり、さらに、その学習プランを評価して、その情報を次の学習プラン作成の際に活かすことのできる余地が残っているため、鹿毛（2013）の自己調整学習の定義「自ら目標を設定し、実行し、省みるプロセスにおいて、自らの思考、感情、行為を自分自身がコントロールすること」を満足する可能性がある。よって自立学習 RED は、自己調整学習を促進しうる学習塾であると考えられる。

最後に、自立補習の例として、松陰塾を挙げる。松陰塾の学習システムであるショウイン式個別指導は、先生と一緒に勉強の目的を考え、できたら褒め、勉強において生徒の「約束を守る心」を育てることを重視している。目的から考え、生徒の学習行動に対して動機づけのための言葉をかけ、約束したことを守ったか守れなかったかを確認していくショウイン式個別指導は、自己調整学習の定義を十分に満たしていると考えられる。

ここまで、自立学習に分類される自立受験、自立進学、自立補習に該当すると思われる学習塾に関して、自己調整学習が働くシステムかどうかを確認してきた。実在するすべての学習塾を確認することは困難なため、分類された学習塾すべてに対して言及することは不可能であるが、ここまでの検討からは、受験を目的として想定すればするほど、客観主義的な学習システムに偏る傾向が見られる可能性があることが示唆される。自己調整学習は、学習者の試行錯誤や失敗も、学習過程として想定されているため、短時間で結果（ここでは偏差値向上や高校合格、大学合格）を出すことを目標にした場合、自己調整学習から離れていきがちなのだと推定される。

本節では、民間の教育機関として学習塾、予備校を挙げ、指導形態と指導目的による分類と、それぞれの分類において自己調整学習が行われるかどうかについて確認した。学習塾、予備校は、客観主義を基礎とする学習システムを採用した日本の学校を前提にしてサービスが形成されている場合が多いため、学校同様に客観主義的な学習システムになってしまう傾向があるとも考えられる。ごく一部では、構成主義的学習システムを構築している学習塾があるが、日本においては客観主義的学習システムが一般的に受け入れられており、また、中学、高校になるにつれて高校受験、大学受験という白黒はっきりする機会があるため、客観主義的学習システムが注目されやすく、構成主義的学習システムは困難な立場に置かれがちなのかもしれない。以上のことから、民間の教育機関において、自己調整学習を促進することは難しい場合が多いと考えられる。

3. 自習関連サービスの伸長

本章で私たちは大要、以下のように論じてきた。「はじめに」や第一章で論じた社会的変化のなかで日本の公学習システムにあっても「自ら学習する力」——それを捉えようとする概念が「学習者オートノミー」や「自己調整学習」である——を重視するような改革が行われてきているものの、その改革には終わりが見えていない。それは一つには既存の学校制度が一斉教育を強く前提としているためだと考えられる。それは塾予備校といった既存の教育産業に関してみても、それらが学校制度の延長線上に位置しているために、同じ問題を抱えているといえるだろう。

他方で、すでにしてそのような社会変化に晒されている人々の間にあっては、これらの既存の公学習システムや教育産業のもつスキマを埋めるかのように、「自ら学ぶ」こと、つまり、「自習」に関連するサービスに対する需要が確実に伸びてきている。

それを私たちはいくつも挙げることができるだろう。ひとつは「自習室」である。私たちはいまやさまざまな場所に「有料自習室」が存在することを知っている。あるいは「Studyplus」といった自習管理アプリは多数のダウンロードを達成している。この流れの中でも異彩を放っているのが「えっ、まだ授業受けてるの？」というキャッチーな煽り文句とネットを使った斬新な広報戦略で着々と教室展開を進めている自学自習塾、前節でも触れた「武田塾」の存在である。

しかし、これらがまだ十全に「自学自習」のサポートたり得ていないとすれば、それは例えば「学習者オートノミー」のある理論が提起していたような学習のモチベーションの三要素、「自己決定」「自己効力感」「人間関係」を満たすような場所たり得ていないこと、あるいは「自己調整学習」の概念が問題にしていたような、自律的に学ぶということを捉える理論的枠組みをいかなる意味でも採用していないことにあるだろう。

そのような問題点を克服し、時代の要請に応えうるような場を、日本はまだ持っていないというべきなのかもしれない。

おわりに——来たるべき教育の在り処を求めて

最後に本ペーパーの全体像を改めてまとめておこう。

最初の「はじめに」では、日本の教育を巡る言説状況を「教育改革」という観点から整理した。そのなかで大きな地位を占めているのは、近年の社会の変化に対応するべく教育も変わるべきだと主張する「改革」言説だが、他方で近年は、あまりに度重なる教育改革に対して、懐疑的な視線を投げかける見解も現われ始めている。私たちはその代表例として『暴走する能力主義』を取り上げたが、その論を検討してみると、そこでも「再帰性」が高まって社会変化が加速する「後期近代」なる時代への移行は前提とされており、ということは、加速する変化に適応するための「自律的な学習能力」が必要となるという論は有効な仕方では否定されえていなかった。ここに私たちが「自律的な学習能力」に注目する根拠がある。

さて、私たちの視座からすれば、これまで積み重ねられて来た教育改革も、基本的にはこの「自律的な学習能力」の方向を目指している。とはいえ、30年ほどにも渡って改革が続けられ、しかも終わる気配がないという事実は、やはり既存の学校制度と「自律的な学習能力」の養成という目標との間には架橋が困難なほど大きな溝が横たわっているのではないかと推測させるに十分である。ここで視点を変えてみれば、だからこそ公学習システムに対しては、終わりが見えないまま何度も教育改革が実行され、そのことで教育現場が疲弊して改革目標の達成がますます遠のくという悪循環に陥っているようにも思われる。

こうして私たちは新しい時代に即した「自律的な学習能力」の養成の可能性を公教育とは別の場所に求めることへと導かれるのだが、そこで日本において期待できるのは江戸期以来の一種の伝統を持つと見なしうる「私塾」的な存在であるように思われる。

以上のことをとりあえずの前置きとした上で、本編では「自律的な学習能力」の方へ向かうために有用な西洋由来の二つの概念、教育の目指す方向性、いわば「理念」を指し示す「学習者オートノミー」の概念と、それと親和的な形で具体的な学習のプロセスをモデル化しようとしている「自己調整学習」の概念を、それぞれ第一章と第二章・第三章で紹介し、それらが与えてくれる視点から、第四章で日本の教育の現状を概観した。

「学習者オートノミー」も「自己調整学習」も、客観的な知識の教授を中心とした旧来型の教育観から距離を取って、学生が自律的・積極的に学び、また内省（＝メタ認知）を通じて学びのあり方を絶えず刷新していくという事態を捉えようとする概念だと整理できる。確認すれば、「自己調整学習」は「自ら目標を設定し、実行し、省みるプロセスにおいて、自らの思考、感情、行為を自分自身がコントロールすること」と定義されるのである。この学習の捉え方が、「再帰性」が高まる「後期近代」にあって、個々人そのものが「再帰的」に自らのあり方を絶えず刷新していく必要があるという事態にも適合的であることは明らかだろう。

ここで「自己調整学習」という教育の新しい捉え方を旧来型の捉え方と比較してみると、その両者の違いは「構成主義」と「客観主義」という二つの哲学的前提の差異と関連していると見ることができるよう思われる。「学習者オートノミー」および「自己調整学習」は、知識の客観性を強く前提とする「客観主義」的な発想に終始するのではなく、知識を構成し産出する主体の能動性を強調する「構成主義」的な要素をも多分に含んでいる。中等教育までの公教育が、社会生活上・学問追求上必須のほぼ客観的に確定された基礎知識を提供することを使命とする以上は必然的なことなのだが、日本の中等教育までの公教育は基本的に客観主義的傾向を有しており、それを補完する存在である民間教育も客観主義的教育への強い傾きを有する。しかるに現代は教育課程を修了したあとにも学び続けるための「自ら学ぶ力」が重要な時代であり、実際に自習関連サービスが伸長している。

「授業 vs 自習」対立の彼岸

—「自学自習」学の背景・実質・展望—

事態がこのようなものであるとすれば、私たちは本ペーパーで紹介した二つの概念が教育を基礎付けるものとして十分であると見なしているわけでは必ずしもない⁷ものの、やはり「学習者オートノミー」や「自己調整学習」のこれまでの研究成果を取り入れつつ、学習者の自律的な学習能力の涵養を目指す教育実践、自学自習を支援する教育実践がもっと行われてもよいはずである。そのための場は、先に論じた通り、さしあたりは「私塾」的な民間教育となるはずだ。

私たちは、そのような実践がそもそも日本で芽吹くのか、広く受け入れられ花開いていくのか、そして最後にそのような教育が豊かな実を結んでいくのか、その経過を、あるいは観察者として注視し、あるいは自ら実践者として、推し進めていかなければならない。

⁷ 教育という現象を適切に捉えるに際して決定的に重要なのは、一方では「個」と「集団」という対立軸であり、他方では「水平性」と「垂直性」という対立軸であると思われる。すなわち、もちろん、学習は個々人が自らの関心に基づいて自らのペースで進めるべきものだが、人間が社会的な動物であり、また社会が実際には人間同士の関係に基づいて集団的に運営されている以上、「集団」「みんな」で一緒にやるということも、それ独特の教育上の意義を持っているはずである。あるいはまた、もちろん、教育はそれを受ける個々人の目線にたって、それに寄り添う形で遂行されるべき（＝水平性の契機）なのだが、他方で教育が教育である限りにおいて、教育を受ける個々人の「不十分性」「未熟性」が前提とされているのであって、それらの個々人を「高める」ための「垂直性の契機」も教育のうちに現前していなければならない。さて、ここで理念としての「学習者オートノミー」、具体的な方法論（の前提）としての「自己調整学習」を旧来の「授業」、あるいはそれが前提としている教育観と照らし合わせてみると、これらが「個」・「集団」の軸、「水平性」・「垂直性」の軸にあって、「個」と「水平性」の側に著しく偏っていることは明白である。かくして、教育実践に「学習者オートノミー」と「自己調整学習」を取り入れるに当たっては、そのうちにどう「集団」と「垂直性」の契機を組み込み回復していくかということが重要な課題になるとと思われるのである。

参考文献

<はじめに>

中村高康 (2018) . 暴走する能力主義 教育と現代社会の病理 筑摩書房
鳥飼玖美子 (2018) . 英語教育の危機 筑摩書房

<第1章>

青木直子・中田賀之 (2011) . 学習者オートノミー 日本語教育と外国語教育の未来のために ひつじ書房

<第2章>

Baddeley, A. (1986) . Working Memory. Oxford: Oxford University Press.
Brown, A. L. (1987) . Skills, plans and self-regulation. NJ:Lawrence Erlbaum Associates. Pp.3-35.
Kuhn, T. S. (1962) . The Structure of scientific revolution. Chicago: The University of Chicago Press.
Paris, S. G. (2002) . When is metacognition helpful, debilitating, or benign? Boston: Kluwer Academic Publishers. Pp.105-120.
schunk (2001) . Social cognitive theory and self-regulated learning.
Veenman, M. V. J., & Spaans, M. A. (2005) Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. Learning and Individual Differences, 15, 159-176.
Zimmerman, B.J. (1989) . A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal

市川伸一 (1995) . 学習と教育の心理学 (現代心理学入門 3) 岩波書店
荻阪満里子 (2002) . 脳のメモ帳 ワーキングメモリー. 新曜社
鹿毛雅治 (2013) . 学習意欲の理論 —動機づけの教育心理学— 金子書房
金子功一,大芦治 (2010) . 学習方略に関する研究についての近年の動向 千葉大学教育学部研究紀要 第58巻 79-87
久保田賢一 (2000) . 構成主義パラダイムと学習環境デザイン 関西大学出版部
三宮真智子 (2008) . メタ認知: 学習力を支える高次認知機能 北大路書房
辰野千尋 (1997) . 学習方略の心理学 図書文化
中村暢 (2013) . 自己調整学習と説明的文章の授業 広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部第62号 137-145
福富隆志 (2016) . 自己調整学習研究の展望: 制御焦点理論の応用可能性について 三田哲學會
美濃哲郎,大石史博 (2007) . スタディガイド心理学 ナカニシヤ出版; 第2版 P.63

<第3章>

- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000) . Self-regulated learning. Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. Handbook of self regulation.
- Cunningham, D., Duffy, T. M., & Knuth, R. (1993) . Textbook of the future. London: Ellis Horwood Publishing.
- Efklides, A. (2011) . Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning. Educational Psychologist, 46. 6-25
- Mary Jo Bitner. (2001) Servicescapes: The Impact of Physical Surroundings on Customers and Employees. Journal of Marketing, Vol.56, 57-71.
- Pintrich, P.R. (2000) The role of goal orientation in self-regulated learning. In B.J.Zimmerman & D.H.Schunk.
- Winne, P.H. (2001) Self-regulated learning viewed from models of information processing. Self-regulated learning and academic achievement
- Zimmerman, B.J. (1989) . A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal Educational Psychology. 81. 329-339
- Zimmerman, B.J. (1998) . Developing self-fulfilling cycle of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Self regulated learning: From teaching to self reflective practice (pp.1-19)

- 青木亜美,上野佳奈子,橘秀樹 (2002) .音環境に着目したオープンプラン小学校の実態調査に基づく研究 日本建築学会計画系論文集
- ジーマン,バリー・J.,シヤンク,ディル・H,塚野州一,伊藤崇達 (2014) . 自己調整学習ハンドブック 北大路書房
- 西村浩樹,桑原教彰 (2017) .竹炭ボードが学習環境に与える影響 科学・技術研究 第6巻1号
- 福富隆志 (2016) . 自己調整学習研究の展望: 制御焦点理論の応用可能性について 三田哲學會
- 三木かおり,山内弘継 (2002) .学習環境の知覚が自己調整学習に及ぼす影響 日本教育心理学会

<第4章>

- アイプラス自立学習塾公式 HP. <<https://iplus-study.jp/>>. 2018年8月1日アクセス
- 学習塾白書 (2017) . 「学習塾の指導形態と指導目的」. 全国私塾情報センター
- 河合塾公式 HP. <<https://www.kawai-juku.ac.jp/>>. 2018年7月25日アクセス
- 三省堂. (2015) . 「21世紀型能力」とは. <<https://tb.sanseido-publ.co.jp/kokugo/Info/magazines/saizensen/pdf/saizensen01.pdf>>. 2018年7月25日アクセス
- 松陰塾公式 HP. <<https://www.showin.co.jp/>>. 2018年8月1日アクセス
- 自立学習 RED 公式 HP. <<http://www.jiritsu-red.jp/>>. 2018年8月1日アクセス
- 駿台予備学校公式 HP. <<http://www2.sundai.ac.jp/yobi/sv/index.html>>. 2018年7月25日アクセス
- 武田塾公式 HP. <<https://www.takeda.tv/>>. 2018年8月1日アクセス
- 東京個別指導学院公式 HP. <<https://www.kobetsu.co.jp/>>. 2018年7月25日アクセス
- Toshin 公式 HP . <<https://www.toshin.com/index.php>>. 2018年7月25日アクセス
- 中村高康 (2018) . 暴走する能力主義 教育と現代社会の病理 筑摩書房

「授業 vs 自習」対立の彼岸
—「自学自習」学の背景・実質・展望—

=====
作成日：2018 / 08 / 17

作成元：株式会社 PARARIA

< 著者プロフィール >

氏名：浅見 貴則

所属：東京工業大学 工学院 経営工学系

氏名：木元 裕亮

所属：東京大学大学院 総合文化研究科

氏名：鈴木 将平

所属：東京理科大学大学院 科学教育研究科

氏名：土屋 洵

所属：東京理科大学 理工学部 建築学科