



ゼミ活動における学びを探る視点とその有効性 正 統的周辺参加論に基づくゼミ活動に着目して

著者	山田 嘉徳
雑誌名	文学部心理学論集
巻	3
ページ	35-44
発行年	2009-03-31
その他のタイトル	Examination to learning on the seminar activity: seminar activity based on legitimate peripheral participation
URL	http://hdl.handle.net/10112/7959

ゼミ活動における学びを探る視点とその有効性

—正統的周辺参加論に基づくゼミ活動に着目して—

山田 嘉徳

はじめに

一般に、大学におけるゼミ活動とは、指導教員と少数の学生によって構成され、テーマを決めて、質疑応答を中心に、報告、発表、討論などによって構成される演習形式の授業として理解することができるだろう。もちろん、学問の性質、学年、学部、学科、指導方針などによって、とりうる演習の形態はさまざまであると考えられる。基礎ゼミ、演習ゼミ、一般教養などの共通科目としてのゼミといったような科目の種類や、選択科目、必修科目といった科目の位置づけなどによっても、ゼミ活動のあり方は、多様であるだろう。さらに、ゼミ活動において営まれる学びの目的や意義も、それが位置づく背景や文脈に依存して千差万別であることは明らかである。たとえば、一般に上位年次に配当される、卒業研究と呼ばれるような課題を課すゼミ活動であれば、それは、大学教育の集大成として、きわめて重要な役割を担う活動であると考えることができるだろう。

しかし、近年、就職活動の早期化、学生の多様化などの影響によって、大学教育における、特に、3、4年次で展開されるゼミ活動の実態というのは、いかなる様相を呈しているのだろうか。たとえば、実際的な問題として、学生の出席もまばらで、十分に活発化しているとはいええず、本来、ねらいとして掲げていたはずの学びの営みというものが、十全に展開されている

とはいえないゼミも、少なくないというのが現状ではないだろうか。各々のゼミ活動における学びの質をどう顧みて、学生自身の学びにゼミ活動がどう有機的に結び合わされながら展開されているかについて反省的に検討することは、ゼミ活動や、ひいては大学教育における学びをみる見方を提言するということに、やがてはつながっていくと考えられはしないだろうか。

以上の問題意識を背景として、本稿は、ゼミ活動における学びを探る視点とその有効性を検討することをねらいとし、正統的周辺参加論 (Legitimate Peripheral Participation: 以下、LPPとする) (Lave & Wenger, 1991) に基づくゼミ活動に着目する。LPPとは、Lave & Wenger (1991) が、学習を社会的実践としてとらえるために提唱した概念である。この概念に基づく学習論は、1990年代に心理学や教育学の世界で注目され、現在も広く浸透してきており (佐伯, 2001)、近年、高等教育における学びを探る学習論としても、展開されてきている (杉原, 2006)。

しかし、LPPを大学のゼミ活動における学びへと自覚的に取り入れ、その内実について、LPP的立場から検討する研究はこれまでに見当たらない。その意味で、LPPに基づくゼミ活動を、LPP概念に基づく学習観、すなわち、状況的学習 (situated learning) (Lave & Wenger, 1991) 観から検討することは、重要であると考えられる。よって、本稿は、LPPに基づくゼミ

活動を一事例として取り上げ、ゼミ活動における学びを探る視点とその有効性を考察することをねらいとする。その際、以下の2つの視点に着目して検討をおこなう。

第一に、後述するように、状況的学習観とは関係論的な見方をおこなう学習観であることから、その意味で、LPPに基づくゼミ活動で展開される新参加者と古参加者の関係性に着目することは、意義をもつと考えられる。このことから、関係性に着目し、学びがどう両者間で継承されていくかが、LPPに基づくゼミ活動をみる1つの視点になると考えられる。第二に、先述したように、大学におけるゼミ活動と就職活動の両者が同時期に本格化することによって、そこにはさまざまな葛藤が生じると予想される。葛藤の事態に関連づけて、LPPに基づくゼミ活動に参加する学び手の様相に着目する観点も、2つの目の視点である。

状況的学習観とLPP

まず、状況的学習観について、説明することからはじめたい。状況的学習観というのは、従来の学習観を批判的に見る見方から生まれてきたひとつの学習観のことである。従来、学習というのは、知識やスキルの学習者個人への内在化過程の結果としてとらえられ、やがて役立つとされる知識の蓄積の営みとして規定されてきた経緯がある。しかし、近年、そうした学習観を転換する試みとして、学習者自身が、何らかの共同体への参加を通じて、その参加形態が諸関係の中で変化していくアイデンティティ変化のプロセスそのものを学習としてみなそうとする見方が注目されてきた。そこでの学習者というのは、自らが参加する共同体の維持と再生産に関与しながら、その社会的実践の一端を担い、少しずつ共同体における位置づけ (positioning) を変更し続ける参加主体として見取られる

(Lave & Wenger, 1991 ; Pp.52-54)。

つまり、学習とは、何かが「できる」という営みを企図としてのものではなく、さまざまな関係の中で、何かに「なっていく」営みであり、その意味で、アイデンティティ形成過程そのものの営みとしてとらえられるのである (佐伯, 1993)。この観点に立てば、学習とは、「できる」ことを積み上げていくことではなく、「なりたい」自分を感得していきながら、かつ、共同体において社会的にも文化的にも重要とされる実践を試み続けて除々にそこへ参加していく営みとして理解することができる。すなわち、自分が目指す未来の自分に「なる」べく、さらには、それが社会文化的に保証されるものへと「なる」営みとして展開されるさまとして、周辺のなところから少しずつその共同体における「なりたい」領域に向けて参加する、こうした姿勢そのものを学習とよぼう、というのである。そうした学習観を、状況的学習観と呼び、この立場から、学習は、一般的に、「状況に埋め込まれた学習」(Lave & Wenger, 1991) と称される。

このような状況的学習観における代表的な理論的枠組みでもある、先述したLPPであるが、これも、状況論的立場から抽出される学習の一見方を社会空間的な視座から読み込まれる理論的枠組みであるということを、ここでは簡潔に示したい。すなわち、LPPとは、先述したように、学習を実践の参加形態の変化としてとらえ、自らがその共同体に「あなりたい」という「正統性 (legitimacy)」を認めながら、それが保証される「周辺の (peripheral)」領域から、社会・文化の中心実践をおこなう十全的領域へ向けた「参加 (participation)」のプロセスを学習としてみなそうとする理論的枠組みのことである (Lave&Wenger, 1991 ; Pp.9-12)。そうした参加のプロセスが「参加の軌跡 (trajectory of participation)」として概念化さ

れ、成員と共同体との相互的なかかわりを通じた関係論的な営みとして学習をみる分析単位として概念化された理論的枠組みがLPPというわけである。

LPPに基づくゼミ活動

LPPにおける学習の本質は、社会・文化の中心的活動への参加による、正統性を保証されながらの、アイデンティティ形成として展開されていくという、プロセス形成そのものであった。そうしたプロセスとしての学びを意図して構成される、LPPに基づくゼミ活動の実践事例を、以下で、田中（2000）に基づき、報告したい。

田中（2000）によれば、LPPに基づくゼミ活動が備える特徴として、自らの実践を提示する中で、2点挙げている。1つ目に、卒業論文の作成である。卒業研究という課題に取り組むということは、ひとりひとりの「こだわり」、すなわち、正統性の保証から出発しつつ、それが「みんな」との共有と公的承認のなかで、「十全的なもの」に展開していくことである。その意味で、学習は全人格的な意味での自分づくりでもあり、自分自身がこれまででない何者かに少しでも近づいていけるということで、そこには、追及すべき「世界」のひろがりの実感と、それへの参加意識が芽生えていることが、そこでは期待されている。その構造を、LPPのモデル図とあわせて、図1に示した。

そこでは、「私」が、ゼミという共同体に参加することを通じて、やがて「あになりたい」私に「なっていく」という、LPPの本質を具現化した取り組みとしてゼミ活動が構成されている様子を読み取ることができるだろう。それを、卒業研究という問題への取り組みを通じて、本当に自分が探りたいテーマを媒介にしながらの問題解決プロセスを通じたアイデンティティ形成過程としてゼミ活動をとらえようとするので

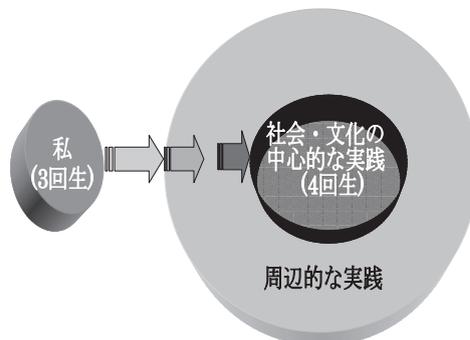


図1 LPPとそれに基づくゼミ活動のモデル
(田中（2004）より作成)

ある。

そうした理由から、LPPに基づくゼミで扱われる個々のゼミ生の研究テーマは、ゼミ生当人の「正統性」が保証されるものであるならば、それをひとつの問題解決プロセスの営みとしてみる当該ゼミ活動の姿勢からは、原則、どのようなものでも可とする立場がとられている。ここに、LPPの本質が体現される一工夫を認めることができるといえる。実際、研究テーマの選定にあたっては、十分な時間を割いて、ゼミ生各々が、それを共同で、じっくりと取り組み考えることのできる体制が、そこでは整備されている。

今一つの特徴は、ブラザーアンドシスターシステム（Brother and Sister System：以下、BSSとする）（田中，2000）である。BSSとは、ゼミ活動の新参者である3回生が、自分のつきたい古参者としての4回生を指名し、ともにペアで卒業論文の作成活動をおこなっていく、一種のメンター制度である。実際には、夏期のゼミ合宿において、4回生が卒業論文の中間発表を行う際に、3回生が4回生の発表を聞き、3回生同士の協議によってペアが決定される仕組みとなっている。そして、以降のゼミ活動において、調査活動、卒論中間報告などを通じて、共同のペアで卒業研究をおこなっていくシステムとして、BSSは制度化されている。そこでは、

4回生から3回生への逆指名は、おこなわれず、あくまで、3回生がやがては、「こうしたい」、「ああなりたい」という意識を保持しながらの参加を保証するよう留意されている。いわば、認知的徒弟制 (cognitive apprenticeship) (Brown, Collins & Duguid, 1989) のエッセンスをゼミ活動に組み込んだ制度であるといえる。認知的徒弟制とは、簡潔に定義すると、「活動への参加の経験を通じて、文脈に埋め込まれた知識を例示化しながら、学習者の内的過程を外化するようにメタ認知にはたらきかけて、熟練者の問題解決過程を体得していく学習形態」(重久, 1993) を指し示す概念である。こうした学習形態の中に、LPPの本質が具体化されたゼミ活動の特徴を見て取ることができるといえる。

そこで、上述したようなLPP的発想に基づくゼミ活動に参加するゼミ生というのは、卒業論文の執筆という課題にいかなる正統性を持ち合わせて参加しているのかについて、状況的学習観の立場からとらえようとする試みは、重要であると考えられる。なぜなら、LPPに基づくゼミ活動を適切に評価するためには、状況的学習観の立場からの考察を経なければ、その本質を十分にすくい取ることができないと考えられるからである。したがって、ゼミ活動で期待される学びが、実際にはどのように展開されているのかを具体的に明らかにする作業が重要な課題となってくる。

こうした問題意識から、山田・田中 (2008)、山田 (2008) は、上記のゼミ活動を対象に、そうした参加としての学習を「学び」として位置づけ、そのような学びを営む学び手自身が変化していく様相のことを学びのトラジェクトリーとして操作的に定義し、量的・質的側面から検討をおこなっている。そこでのゼミ活動における学習は、自己を深く見つめ直しながら、学びを志向する仲間との共同的な対話を通して、自らが自らの方向を方向づける活動の性格のもの

として、学びの様相が具体的に明らかにされている (山田, 2008)。しかしながら、山田 (2008) では、新参者や古参者の相互の関係性や共同体全体の質の変容に着目するといったような、本来、LPPが得意とするような分析的視座が十分に発揮されているとはいえない。関係論的な位相からの検討が十全に展開されてこそ、状況論的な記述が可能となり、LPPに基づくゼミ活動の学びの実際に迫ることができると考えられる。

関係論的視点からみた学びの継承性

そこで、本稿は、教授—学習関係が安定した構造をもつ一種のメンター制度が機能する側面を、継承性という観点から検討することを試みる。すなわち、LPPの関係論的側面から学びを再生産と維持のプロセスとして記述できる可能性があるのではないか、という状況的学習観の立場にたつ分析視点について、考察していく。

表1、表2に、LPPに基づくゼミ活動に参加する一人のゼミ生の発話データを事例として示した。表1の、ゼミ活動でのやりがいについて尋ねられたゼミ生Aの語りから、LPPに基づくゼミ活動が持つ伝統が、次世代に継承される可能性があるものとして読み取ることができる。実際に、表2のプロトコルで、「先輩の研究内容とか見てて、やってる姿を見てたら、それが影響されてるかもしれない、それが、ちょっとだけかぶってる部分とかあったりしてて、それが“シスター”について影響してるのかなあって」と示されたように、先輩と後輩の直接的なコミットメントが、ゼミ生の研究内容そのものに影響を与えている可能生があるものと推察される。

以上のような、LPPに基づくゼミ活動での学びを見る視点として、継承性という観点から、検討をおこなうことは、新参者である後輩ゼミ生と古参者である先輩ゼミ生の相互作用プロセ

表1 学びと継承性についての語り

「現時点でのゼミ活動でのやりがいの意識はどうか」という内容の質問に対するゼミ生A(女性)の語り

[3 回生時：2007 年 7 月]

発表，がんばって準備して，自分なりの意見を言いながらも，調べたりという過程がはじめてなんで。すごい勉強なったんで。そういうのがやりがいだと思います

[3 回生時：2007 年 12 月]

自分で前もグループ発表やったんですけど，1人でやったんですけど。だから，なんか同じような感じやったんですけど，今回は先輩のこう，ほんとに調査，卒論の，卒業とかかわるすごい重要なものに携われた，自分の中では“イケイケ”になったんじゃないかと。来年もこんなふうにしたらいんじゃないかって

[4 回生時：2008 年 4 月]

やっていこうっていうか，やらされてるっていうか。ん：楽しかったんですけど。やらされてるってマイナス面ばかりですけど，先輩にいろんなこと聞けて，楽しかったんですけど hh。でも，4回《生》になってからは，今度は自分が主役で，がんばらないといけないんだなって思ってます…。…私らを見て今後，3回生もこうやってやっていくんやろうなあって思うと思うから，やっぱ，ちゃんとやっていかなって思いますし，それが，((ゼミ))の伝統なのかなって思います。伝統を引き継いでやっていけたらいいのかなあって思います

表2 BSS と学びの関係についての語り

「去年のBSSのつながりで何か活かされてくと思う点がありますか」という内容の質問に対するゼミ生A(女性)の語り

[4 回生時：2008 年 4 月]

ああ：，活かされるんじゃないですかねえ。そうですねえ。先輩たちが，すごく，第3実験室《=ゼミ演習室》だとか，あと質問紙配ったりとか，中身までは入っていきなかったんですけど。外見だけ，大枠ですけど，わかってる，つもりなんで：。あの，質問紙の配り方ひとつにしても，前に出て，こういう調査しますって言ったりだとか，あと，パソコン使って，あの：，計算とか，そういうふうの見てきたので，自分のやるべきことはわかったかなあって。やれるかどうかはわからないですけど。やるべきことはなんとなく，わかってきました。今年もがんばろうかなあって…

[4 回生時：2008 年 7 月]

……先輩の研究内容とか見てて，やってる姿を見てたら，それが影響されてるかもしれないけど，それが，ちょっとだけかぶってる部分とかあったりしてて，それが“シスター”についてて影響してるのかなあって。……仲良くなりたいって先輩たちが思ってたんで，仲良くならなって hh。影響されてますね hh ……

表注 1) …：省略，数は長さに対応，《》：筆者による補足，h：笑い，数は長さに対応，：：伸ばす音，数は長さに対応，(())：匿名を表す。

表注 2) 縦断的面接調査により，収集・整理されたプロトコルデータの一部である。方法の詳細及びデータの一部については，山田(2008)を参照。

スから生じてくる学びの姿をとらえる手法として，有効に機能するのではないかと考えられる。

たとえば，Lave&Wenger (1991) は，「連続性と置換」という概念を提示する中で，新参者と古参者及び共同体そのものが抱え込む権力作用のプロセスが相互規定的に働き合い，そこ

に，参加者の参加のあり方とアイデンティティ形成とが相互に密接に影響し合う関係を見て取ることができると述べた。上記の例でいえば，BSSというメンター制度によって，ペアになった学生同士のやり取りのあり方が，どのような権力作用を内包した関係性であり，それがどう

生起し影響し合いながら各々の活動を相互規定しているのかを探る視点として有効であると考えられる。

ここから、学びの継承が、権力作用の質の違いによって、どのように執り行われているのかという点について、徒弟的関係性が本質的に抱え込む継承性という観点から検討することで、参加のあり方が一層ダイナミックに可視化されるのではないかと考えられる。これは、指導者が設定する学びの目標に向けて、学習者が学習する姿を、プロセス的に記述する見方からしか検討されてこなかった従来の分析の手続きでは明らかにはし得ない側面である。重要なことは、たとえば、ゼミ生の視座からみた各成員とのインフォーマルなやり取りや、BSSによる直接的なコミットメント、さらに、その影響が共同体全体へと波及することによって立ち現れてくる、アイデンティティ形成過程の変化の姿として学びをとらえる見方を用意しておくということである。

まとめると、状況的学習観の立場に立つ関係論的側面からの分析が、LPPに基づくゼミ活動における、潜在的で可視化し得ない意義や可能性をすくい出し、ゼミ活動での学びのあり方を再吟味する一視点として有効に機能するものと考えられる。今後、こうした視点から、LPPに基づくゼミ活動の学びがどう具体的に展開され、また、それが学生とゼミ活動の双方にとって、どう相互的關係性の中で展開されていくのかを検証していくことが、LPPに基づくゼミ活動における学びの実態を考察する上で、重要な課題になると考えられる。

境界領域において生じる葛藤と参加としての学び

一方、今日、社会的情勢の動向の変化の影響を受け、就職活動が本格化する時期が次第に早

期化している。また、進学率の影響による学生の大衆化、多様化という現況もあって、大学におけるゼミ活動への参加のあり方自体が大きく変容してきている可能性があるとも考えられる。そのような状況の中、主に、3、4年次に配当されるゼミ活動は、大学生にとってどのような意味を持ち、どのような役割や機能を担っているのだろうか。特に、ゼミ活動に参加する学生が、就職活動というより大きな正統性を感得しながら参加すると予想される就職活動に、早期から移行するという状況において、大学におけるゼミ活動の学びへ参加する営みというのは、いったいどのような形態をとりながらの参加であるのか。

その内実を状況的学習観の立場から検討する意義は大きいと考えられる。LPPは、学習に参加の形態の変化としてとらえ、アイデンティティ形成を参加の位置取りの変化としてみようとする理論的枠組みであった。つまり、学生自身の参加の様相を、そのような大学におけるゼミ活動と就職活動とが共に本格化する岐路の時期に着目することにより、どのようなアイデンティティ形成をとりながら、ゼミ活動という共同体に参加するのかについて、具体的に読み取っていくことが可能になると考えられるのである。

たとえば、LPPに基づくゼミ活動に参加する大学4年次の学生にとって、卒業論文という課題は、正統性を確保されながら仲間と共同で取り組む活動として制度的に規定されている。しかし、実際のところ、ゼミでの研究テーマをメンバーとの議論によって、共同的に立ち上げていくのは、4月、5月の時期であるため、この時期、就職活動に奔走している学生がいるという状況を鑑みると、ゼミ活動への参加と就職活動への参加との間には、大きな葛藤が生じている可能性がある。その様相をゼミ活動の内容と合わせて、参加軌跡として簡略化して図式示したものが図2である。

境界領域にあり複数の共同体を結びつけることに価値を見出し、複数の共同体に正統性を認め、いずれにも接近しようとする参加軌跡を意味する (Wenger, 1999)。これは、葛藤的事態と関連づけて、ゼミ活動と就職活動の両者の境界を移行する学び手の姿を探る概念装置として有効に機能すると考えられる。なぜなら、境界越えをおこないながらアイデンティティを維持することは、最もデリケートな作業であるとされており (Wenger, 1999)、ここに、葛藤的事態を記述する見立てを取ることが可能になると考えられるからである。

境界領域トラジェクトリー概念を用いて、複数の成員性をもちながらの、境界越えに着目した研究として、荒井 (2007) が挙げられる。ここでは、キャリア確立を支援する学習環境の場を明らかにするため、実践共同体への参加に着目し、特に、複数の実践共同体を橋渡しする「境界越え」の経験などが肯定的に機能する側面を中心に報告されている。こうした、複数の実践共同体を行き来し移動するような、文脈を横断する参加主体を見ることの重要性は、状況的学習観の潮流に位置づけられる移動論でも明らかにされており (高木, 2001 ; 香川・茂呂, 2006)、ここに、LPPに基づくゼミ活動と就職活動という境界に生じる学びをみる見方として通じるものがあるように思われる。

さらに、境界領域において生成する参加軌跡そのものを検討する視点として、個人的トラジェクトリーと制度的トラジェクトリーという概念が有効な分析的視座となりうると考えられる。田中 (2004, 2006) は、両者の関係性に着目しながら学習を検討することの意義を述べている。個人的トラジェクトリーとは、学び手自身が自ら「あなりたい」と志向する参加のあり方のことをいう。一方で、「かくあるべし」と制度側が要求する規範的な志向をもつ参加のあり方のことを制度的トラジェクトリーと呼んでいる。

これらの概念は、本稿のねらいに引きつけていえば、自らの正統性に沿って変化する学び手の姿と、ゼミ活動という制度が要求する目標に沿って変化する学び手の姿との「結び目」をみるひとつの見方として読み取ることができるといえる。すなわち、両者のトラジェクトリーのずれや葛藤から生じうる軌跡の変化の相違に着目することで、ゼミ活動における学びの複雑性が一層可視化しえるものと考えられる。

また、共同体への参加の軌跡には、非参加 (non-participation) というプロセスも存在する。非参加というのは、参加の一つの形態である (伊東・藤本・川俣・鹿嶋・山口・保坂・城間・佐藤, 2004)。すなわち、参加しない (= 非参加) という位置取りによって、参加する姿を概念化したものが非参加なのである。こうした非参加について、参加の存在論的な側面に注視し、自らの実践共同体への参加のプロセスを記述する中で、自身が実践から乖離し、集団に非同一化していく様態を描きながら、非参加のあり方を明示している研究として Hodges (1998) がある。そこでは、十全的活動へ向けた参加のあり方に規範的に従いながら、同時に「苦痛の屈従」を引き起こすような葛藤を通じての参加軌跡が具体的に描かれている。ゼミ生が葛藤的事態をどのようにとらえ、参加意識を形成しているのかを分析する視座として、示唆的である。

そして、葛藤的事態のとらえ方と、アイデンティティ変容、参加意識、学びとの関連を考察する上では、亀井 (2006) が参考になる。ここでは、実践共同体への参加によるアイデンティティ変容が学びをどう構造化するのかについて検討されている。亀井 (2006) によれば、人的構成や人との関係の中で学びのカリキュラムやアイデンティティが構成される職場へ参加する新人の語りから、初期に強い葛藤が体験された後、今度は逆にその人間関係が共同体に向けた参加としての学びの基盤となる可能性があるの

ではないか、と考察されている。すなわち、これは、共同体の質や背景の相違に着目し、人間関係を重視する共同体という側面に焦点化することが、学び手が葛藤を抱え込みながらも、成員との相互的なかわり合いそのものを学びの「手がかり」として活用しながら、葛藤を乗り越え参加していく営みを状況論的立場から分析する一視点として活用することができる、という示唆として読み取ることが可能であろう。ここに、LPPにおけるゼミ活動に参加するゼミ生が抱える葛藤的事態を、先述した先輩と後輩の人的関係から、関係論的に分析する視点として、援用する方途があるのではないかと考えられる。

以上のような状況的学習観の立場から、LPPに基づくゼミ活動に参加する学生の葛藤を、どのように可視化したいか、その照準を明確化しながら、分析単位を組み合わせ、参加としての学びの実態を多層的に検討していくことが、今後の課題であるといえよう。

さいごに

本稿では、状況的学習観の立場からLPPに基づくゼミ活動の学びをみる視点を考察してきた。特に、今回、学びの継承性や、境界領域で生じうるさまざまな葛藤的側面に着目することで、ゼミ活動における学びを探る視点とその有効性が議論された。これまでの議論をまとめると、学びの継承性については、(1) 徒弟的關係性において生起する権力作用の質の差異と、(2) その違いによる直接的なコミットメントやインフォーマルなやり取りのあり方、そして、(3) それらが及ぼす共同体への波及過程といった見方が、学びを探る有効な視点として提示された。また、境界領域で生じる葛藤と学びとの関連に関しては、(1) 境界領域トラジェクトリー、個人的・制度的トラジェクトリーといった分析概念と、(2) 実践から乖離していく非参加の

プロセス、(3) 葛藤をもたらす人間関係を学びの手がかりとしてみる視座が、有効な視点として提示された。こうした見方は、従来の知識蓄積型の学習観では、明らかにしえない側面であるといえ、今後、大学教育を状況論的に考える上で意義をもつといえるだろう。

しかし、今回、上記の視点が関係づけられて論じられてきたわけではない。関係論的視点をさらに洗練させるために、今後、それらの視点を組み合わせた多重的、多層的な観点から分析する課題が残されている。さらに、大学教育における学びの議論へと拡張するためには、今後、その位置づけを明確に示した上で、状況的学習観が有効に機能する側面を再度整理し、検討しなければならない。加えて、今回取り扱わなかった、葛藤的事態の分析に、密接な関連を持つ活動理論における拡張的学習など(Engeström, 1987)、他領域の学習理論とも関係づけられながら検討することも、重要な課題となろう。

文献

- 荒木順子(2007)．企業で働く個人の「キャリアの確立」を促す学習環境に関する研究—実践共同体への参加に着目して— 日本教育工学会論文誌, 31, 15-27.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-44.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki Orienta-Konsultit. (山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋 登(訳)(1999)．拡張による学習—活動理論からのアプローチ 新曜社)
- 福島真人(2001)．状況・行為・反省 茂呂雄二(編著)実践のエスノグラフィ 金子書

- 房 Pp.129-178.
- Hodges, D.C. (1998). Participation as dis-identification with/in a community of practice. *Mind, Culture and Activity*, 5, 272-290.
- 伊藤崇・藤本愉・川俣智路・鹿嶋桃子・山口雄・保坂和貴・城間祥子・佐藤公治 (2004). 状況的学習観における「文化的透明性」概念について—Wengerの学位論文とそこから示唆されること— 北海道大学大学院教育学研究科紀要 93, 81-157.
- 香川秀太・茂呂雄二 (2006). 看護学生の状況間移動に伴う「異なる時間の流れ」の経験と生成—校内学習から院内実習への移動と学習過程の状況論的分析— 教育心理学研究, 54, 346-360.
- 亀井美弥子 (2006). 職場参加におけるアイデンティティ変容と学びの組織化の関係—新人の視点から見た学びの手がかりをめぐって— 発達心理学研究, 17, 14-27.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. (佐伯胖 (訳) (1993). 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加— 産業図書)
- 松嶋秀明 (2008). 境界領域で生じる実践としての協働 質的心理学研究, 7, 96-115.
- 佐伯胖 (1993). 訳者あとがき—LPPと教育の間で Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. (佐伯胖 (訳) (1993). 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加— 産業図書) Pp.183-191.
- 佐伯胖 (2001). 学習とは実践共同体への参加である—正統的周辺参加論の意味するところ— 子どもの文化 (子どもの文化研究所編), 33 (8), 36-43.
- 重久浩至 (1992). 「認知的徒弟制」論の現代的意義—認識にからだをとりもどすための一視角として— 東京大学教育学部紀要, 32, 23-31.
- 杉原真晃 (2006). 大学教育における「学習共同体」の教育学的考察のために 京都大学高等教育研究, 12, 163-170.
- 高木光太郎 (2001). 移動と学習 茂呂雄二 (編著) 実践のエスノグラフィ 金子書房 Pp.96-128.
- 田中俊也 (2000). 理論実践の場としてのゼミ 会報「葦」(関西大学教育後援会), 115, 104-105.
- 田中俊也 (2004). 状況に埋め込まれた学習 赤尾勝己 (編) 生涯学習理論を学ぶために 世界思想社 Pp.171-193.
- 田中俊也 (2006). 状況的認知理論における学習 辰野千壽・石田恒好・北尾倫彦 (監修) 教育評価辞典 図書文化社 P.106.
- 上野直樹 (2001). 状況論的アプローチ 上野直樹 (編著) 状況のインタフェース 金子書房 Pp.1-23.
- 山田嘉徳・田中俊也 (2008). 学びのトラジェクトリー—正統的周辺参加論に基づいたゼミ活動への参加過程 日本教育心理学会第50回総会発表論文集, 783.
- 山田嘉徳 (2008). 学びのトラジェクトリーに関する量的・質的研究—正統的周辺参加論に基づいた共同体への参加過程— 心理学叢誌, 1, 41-55.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.