

# 学びを動機づける「正統性」の認知

— 参加としての学びの基本構造 —

田中俊也 関西大学文学部

前田智香子・山田嘉徳 関西大学大学院心理学研究科

Recognition of Authenticity that Motivates Learning.

— Basic Structure of Learning as Participation —

Toshiya TANAKA (Faculty of Letters, Kansai University),

Chikako MAEDA and Yoshinori YAMADA (Graduate School of Psychology, Kansai University)

Learning could be defined as the activities of participation to the community that the learner recognizes Legitimacy or Authenticity of the community. Based on the LPP(Legitimate Peripheral Participation) theory, five factors that constitute Authenticity had been brought to light; Feeling of social contribution, Affirmative feeling, Altruistic feeling, feeling of Self enhancement, and Feeling of Stability. Those factors could be reconfirmed in the study of qualitative analysis on the practice of university seminar.

**Key words:** Authenticity, Legitimacy, LPP, measurement

*Kansai University Psychological Research*

2010, No.1, pp.1-8

## 1. はじめに

アメリカの東海岸ペンシルバニア州のピッツバーグには、学びの聖堂 (Cathedral of Learning; COL) という巨大な建物がある (図1)。ダウンタウンからは少し離れた、オークランドという文教地区にあるピッツバーグ大学の建物である。オークランドのどの位置からも視野にはいる



図1 COL (第一著者撮影)

巨大な研究・教室棟で、こうした機能の建物としては全米で1位、世界でも2位の高さを誇る。その建築美には圧倒され、4方どこから見ても実に美しく、飽きることがない。ピッツバーグのランドマークの1つに指定されている (図2)。



図2 ランドマーク票 (第一著者撮影)

建物にこうした名前がつけられていることから分かるように、Learningということばは個人の認知的な営みを超えて、人類の進歩や発展につながる、DiscoveryやDevelopmentと同様の、アメリカの文化を語る際の重要なキーワードの1つとなっている。上述のピッツバーグ大学には世界的に良く知られた研究者の集うLRDC (Learning Research and Development Center) という優れた機関もある。すぐ隣にあるカーネギーメロン大学の心理学研究者との交流もきわめて日常的で、Learning研究の拠点になっている。

## 2. 学習と学び

Learningが「学習」と訳されるととたんにその意味に精彩を欠いてくる。学習は心理学では「経験による比較的永続的な行動変容」と定義され、学校教育の現場でこの「学習」が使われるときには、「どのような経験を」「どのような方法で」「どのくらいの量を」させれば「持続可能な」「行動変容」につながるか、といった、「教授」を前提にした、その対語としての「学習」に意味が矮小化される。ここでの「学習者」は、あくまでも教授者側の「受け手」の存在であり、その学習内容の吟味、学習の意義・意味、学習成果の利用可能性の場すべてについて教授者側が「責任」を持つ。学習者は、周到にデザインされたカリキュラムの実行の一方の当事者であり、実行はするが責任はとらなくていい。そこでの教授内容は一種パッケージ化されたトラックの荷物であり、その荷物をいかに効率的に不審がらずに受け取ってもらうか、ということが教授者側の大きな課題となる(トラックモデル; 田中, 2000a)。学習者側に要求されるのは、素直に荷物を受け取り自己の内部に蓄積し、来るべき再生の時に素早く正確にそれを取り出す構えを作ることである。

こうした「学習」は、本来のLearningの持つ1つの側面に過ぎない。ここには、学習という行為をとることについての自覚的な意識もなければ、その後自分がどうなるのかについての問いかけも必要としない。教授者がとってくれる「責任」によって確実にパフォーマンスレベルは上昇するので、そのことによって自分自身の「変化」の確認はなされる。教授という経験を受けることによって行動は確実に変容するのである。

ここで決定的に欠けているのは、その学習という行為を行う際の、「なぜ」なのか、「何を」めざしてのものなのか、「どこ」へ行こうとしているのか、についての問いかけである。こういう問いかけを含んだLearningを「学び」と呼び、それを「参加としての学

び」と呼ぶこととする。

## 3. 学びの基本構造；正統的周辺参加論

学びは、自己のアイデンティティに常に問いかけ、自分の変容と正面から対峙し、どこに行こうとしているのかを明確に意識した行動となる。

どこに行こうとするか、それは、自分が正統性(Legitimacy)を認めた共同体への参加(participation)の志向をすることであり、何を指すか、それはその共同体での自己の活動を実現すること、そのことが同時にその共同体の発展に寄与することであり、なぜ学ぶか、それは自己のアイデンティティの確立が同時にその共同体にとっては利他的行動になる、という確信があるからである。

Lave & Wenger(1991)は、こうした学びの特徴を正統的周辺参加(Legitimate Peripheral Participation: 以下LPPと略記する)という形で明確に定義した(田中, 2006)。これによれば、学びとは己が「正統性」を認めた共同体への「参加」の過程そのものであり、その参加は、共同体の中心的な活動の周辺に位置する、新参者の「私」でも折り合いのつけることができる「周辺」的な活動に参加することから始まる。参加者はやがて古参者に置き換わるという世代交代が行われ、こうした共同体の文化は世代交代にも拘わらずその本質的な側面は「再生産」されることとなる。

このモデルで最も重要なのは、共同体への参加をしようとする学び手がいかにその共同体に正統性、ほんもの性(Authenticity) (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Harley, 1996)を見出しているか、ということであり、一般的には、そのほんもの性の認知が高ければ高いほど学び(共同体への参加)は促進され、そうしたほんもの性を認識する成員が多ければ多いほどその文化は世代交代によっても再生産される、と考えられる。

本稿では、そうした正統性・ほんもの性の認知を一括して「正統性」の認知とし、その認知を構成する要因を分析し、また、その認知の高さによってどのような「参加」の形態があるのか、ということについての事例研究を報告することとする。

## 4. 正統性の認知の測定

LPPでは、学ばれるものは単なる知識や技術のみではなく、人間の行為、思考、感情、価値観とそこで行われる文化・歴史的な形態をもった意味ある活動すべてだと考えられる。学びは、「学んでどうなる」、「学ん

でどこに行こうとしているのか」といった学びの方向性や意義を内包しているものと捉えられ、こうした学びは、「何者かになっていく」という自分づくりであり、アイデンティティの形成と不可分に結びついているとする。そして、学び手である新参加者が、自分が進もうとする方向（そこで営まれている中心的な活動・文化・社会）に対して「正統性」を認めることそのものが学びの動機であり、アイデンティティ形成の芽生えとする。また、「学び」と「参加」は切り離せないものとして捉える。

そこでの学びの動機となる「正統性」とはいったい何であろうか。Lave & Wenger(1991)はLPPを学校教育にあてはめることにきわめて慎重であるが、これは1つには、学校教育では「制度的」にその正統性が喧伝されており、いわゆる認知的徒弟制の枠組みに属さないことによる。正統性は本来、学び手自身の個人的変化過程の中で「認知」されるものであり、外から制度として押し付けるようなものではない。その意味では、学校教育においては、正統性は、制度や文化が新参加者たる児童・生徒個人に一種押し付けたものとなっている。それを「押し付け」だと考えずに自ら正統性（田中（2002）はこれを「疑似正統性」としている）を見出しているのが「学習」のスタンスである。

しかしながら青年期後期の、職業選択等に結びついた学びの選択では、個人が認知するその仕事や集団・共同体の正統性の質が学びに大きく影響を及ぼすものと考えられる。医師および大学教師という専門家についての研究（中野，1981）においてもその共同体の中に入ろうとする個人には、決断・意思決定に加えて、その職種の属する社会や文化に自らコミットメントすることが重要であるとされてる（前田，2009）。決断・意思決定とは、LPPでいわれる「正統性の認知」の始まりであり、アイデンティティの芽生えでもある。この正統性の認知なくしては、その職種の属する社会や文化へのコミットメントも生じ得ない。専門職としての学びが始まり、成立するには、まず、その専門職の中心的業務に正統性を感じなければならないのである。

本節では、医療系の専門職（ここでは理学療法士：以下PTとする）の養成課程においてその仕事への正統性をどのように感じているかについて、専門職のアイデンティティ（自我同一性）を測定するいくつかの尺度（藤井・本多・落合，2004；藤井・野々村・鈴木・澤田・石川・長谷川・山元・大橋・岩井・パリー・才津・海山・紙屋・落合，2002；波多野・小野寺，1993；

岩井・澤田・野々村・石川・山元・長谷川・大橋・才津・パリー・海山・宮尾・藤井・紙屋・落合，2001；松下・内海・松永・竹ノ上，1991；岡本・堀・鎌田・下村，2006；佐々木・針生，2006）を参考に、専門職への正統性の認知そのものを測定する尺度の構成を試みた。

**被調査者および方法** 被調査者は、PTを養成する大阪府下の私立4年制大学に在籍する3・4回生168名であった。質問紙調査は授業終了後に口頭で研究への参加の同意を得た者に、集団形式で回答を求め、その日のうちに回答用紙を回収した。回答に要した時間は20分程度、有効回答数は165であり、有効回答率は98.21%であった。調査時期は2009年7月～10月であった。

質問紙は、正統性の認知を測定可能と考えた67項目を用い、それらをどの程度感じているかについて、5件法で回答を求めた。入力されたデータはSPSS for Windows15.0J及びSPSS statistics 17.0を用いて因子分析（主因子法・プロマックス回転）された。

**結果** 67項目から天井効果のあった項目は削除し、残りの47項目に対して因子分析（主因子法・プロマックス回転）を実施した。因子は固有値1.0以上で採用し、スクリープロットおよび因子の解釈可能性、累積寄与率を参考に、因子数を5とした。 $\alpha$ 係数を参考にしつつ、因子負荷量が.50以下の項目を削除しながら、因子分析を繰り返し、項目数を31項目に絞った。5因子の累積寄与率は56.5%であった。因子負荷量は表1に、因子相関行列は表2に示す。

**抽出された因子** 第1因子には、「PTとして、社会に貢献していきたい」、「PTとして医療の発展に貢献していきたい」、「PTとして、PTの世界の発展に貢献していきたい」などの社会貢献を認知している程度を問う項目が多く、その仕事や共同体が公的な貢献をしていることを強く認知していることから「社会貢献感」因子と命名した。

第2因子には、「もう一度職業を選べるとしたらまた、PTの仕事を選ぶ」、「PTの道を選んだことに満足している」、「生まれ変わっても、PTの職業に就きたい」など、その専門職を積極的に肯定している程度を問う項目が多い。このため、第2因子は「積極的肯定感」因子と命名した。

第3因子には、「PTの仕事は人から感謝される」、「PTの仕事は人を幸せにしてあげられる」、「PTの仕事は人に喜んでもらえる」など、利他的な内容を示す項目が多く、「利他性」因子と命名した。

表1 因子分析結果(主因子法・プロマックス回転)

項目	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子
PTとして、社会に貢献していきたい	<b>0.917</b>	-0.139	-0.025	0.049	-0.011
PTとして医療の発展に貢献していきたい	<b>0.890</b>	0.083	0.044	-0.254	0.000
PTとして、PTの世界の発展に貢献していきたい	<b>0.821</b>	0.069	0.071	-0.286	-0.054
PTとして、患者さんの願いに応えたい	<b>0.801</b>	-0.204	-0.025	0.141	0.018
PTとして患者さんを支えたいと感じている	<b>0.739</b>	-0.028	0.077	0.127	-0.125
患者さんや家族からいろいろなことを学ばせていただきたい	<b>0.658</b>	0.148	-0.148	0.131	0.024
PTの仕事を通して、患者さんと喜びを分かち合いたい	<b>0.591</b>	0.170	-0.040	0.127	0.029
PTは人類に貢献できる仕事だと考えている	<b>0.563</b>	-0.035	0.181	0.058	0.022
医療福祉に対する熱意を持っているPTになりたい	<b>0.536</b>	0.159	-0.107	0.104	0.115
もう一度職業を選べるとしたらまた、PTの仕事を選ぶ	-0.012	<b>0.850</b>	0.028	-0.169	-0.051
PTの道を選んだことに満足している	-0.015	<b>0.769</b>	-0.051	0.083	0.085
生まれ変わっても、PTの職業に就きたい	-0.046	<b>0.743</b>	0.042	-0.116	-0.050
PTの職業は天職だと感じる	-0.012	<b>0.697</b>	-0.010	-0.039	0.062
PTという職業を選択したことは正しかったと思う	-0.054	<b>0.665</b>	-0.009	0.200	-0.003
PTの仕事(をを目指すこと)に生きがいを感じている	0.091	<b>0.642</b>	0.066	0.089	0.013
自分の目標となるようなすばらしいPTがいる	-0.033	<b>0.622</b>	-0.008	-0.076	-0.181
PTの業界(大学)にいることが楽しい	0.058	<b>0.612</b>	-0.028	-0.009	0.143
PTの仕事を長く続けたい	0.102	<b>0.548</b>	0.004	0.118	-0.036
PTの仕事は人から感謝される	-0.047	0.010	<b>0.862</b>	-0.048	0.010
PTの仕事は人を幸せにしてあげられる	0.044	-0.076	<b>0.822</b>	-0.072	0.034
PTの仕事は人に喜んでもらえる	0.016	-0.008	<b>0.778</b>	-0.067	0.009
PTの仕事は人々の役に立っている	0.039	-0.003	<b>0.636</b>	0.144	0.025
PTの仕事は人に感動を与えられる	-0.041	0.131	<b>0.629</b>	0.087	0.026
PTの仕事は社会に貢献している	0.078	0.028	<b>0.519</b>	0.260	-0.054
PTという職業は、自分自身の人間性を成長させることができる	-0.036	0.040	0.011	<b>0.804</b>	0.010
PTという職業は、多くの人と人間的なふれあいや対話ももてる	-0.084	-0.041	0.075	<b>0.774</b>	-0.066
PTという職業は、仕事を通じて自分の力や可能性を試すことができる	0.051	-0.064	-0.039	<b>0.736</b>	0.001
PTという仕事を通じて人間として成長していける	0.011	-0.035	-0.003	<b>0.710</b>	0.008
PTという職業は、身分や地位が安定している	0.062	-0.145	0.025	-0.050	<b>0.891</b>
PTという職業は、一般的な他の職業よりも経済的に安定している	-0.118	0.067	0.075	-0.064	<b>0.732</b>
PTという職業は人生設計がしやすい	0.008	0.013	-0.032	0.062	<b>0.691</b>
累積率(%)	<b>33.079</b>	<b>8.806</b>	<b>6.476</b>	<b>4.479</b>	<b>3.698</b>

第4因子には、「PTという職業は、自分自身の人間性を成長させることができる」、「PTという職業は、多くの人と人間的なふれあいや対話ももてる」、「PTという職業は、仕事を通じて自分の力や可能性を試すことができる」など、内的報酬として自己の成長を予感する程度を問う項目が多かった。このため、第4因子は「自己成長の予感」因子と命名した。

第5因子には、「PTという職業は、身分や地位が安定している」、「PTという職業は、一般的な他の職業よりも経済的に安定している」、「PTという職業は人生設計がしやすい」という外的報酬の安定性の認知に関する3項目があり、その仕事・共同体への参加による安心・安定感が得られることから「安定感」因子と命名した。

表2 因子相関行列

因子	社会貢献感	積極的肯定感	利他性	自己成長の予感	安定感
社会貢献感	1.000				
積極的肯定感	0.537	1.000			
利他性	0.455	0.323	1.000		
自己成長の予感	0.622	0.449	0.522	1.000	
安定感	0.301	0.286	0.368	0.372	1.000

信頼性・妥当性 次にこの38項目の信頼性を検証するために、信頼係数(Cronbachの $\alpha$ 係数)を算出した。31項目全体で $\alpha=0.928$ となり、非常に高い内的一貫性が得られた。また、第1因子は $\alpha=0.918$ 、第2因子は $\alpha=0.879$ 、第3因子は $\alpha=0.883$ 、第4因子は $\alpha=0.832$ 、第5因子は $\alpha=0.803$ と、いずれも非常に高い信頼性が得られた。

構成概念妥当性を検証するために、職業レディネス尺度(若林・後藤・鹿内, 1983)を対象者に実施し、正統性認知測定尺度との相関係数を算出することにした。職業レディネス尺度は、就職をひかえた学生が、職業につくことに対し、どの程度“成熟”した考えをもっているかを、ある一定の時間と状況の中でとらえようとするもの(若林・後藤・鹿内, 1983)で、5つの下位概念、①職業選択への関心: 職業選択を重要な課題と考え、真剣に取り組んでいる度②選択範囲の限定性: ある範囲の職業に対し自分の興味や関心が結晶化されている度③選択の現実性: 職業選択過程をどの程度現実的に考えているかに関する次元④選択の主体性: 選択において自分の興味や適性を優先させる

度合⑤自己知識の客観性：自分自身の能力や興味をどの程度客観的に見ているかということ、がある。専門職への正統性認知測定尺度の点数と、職業レディネス尺度の点数との相関係数は $r=.589$  ( $p<.001$ )と、比較的高い相関係数が得られたため、構成概念妥当性が保障されたと考える。

**正統性認知尺度** 本研究から、正統性の認知には

- ① 社会貢献感
- ② 積極的肯定感
- ③ 利他性
- ④ 自己成長の予感
- ⑤ 安定感

の感覚が含まれていることが示唆された。

社会貢献感、利他性はその共同体・仕事のもつ社会的正統性ともいえる部分の認知であり、積極的肯定感と自己成長の予感は個人的に自己の立場からみた正統性の認知であるといえる。これらに加えて、安心・安定感というアイデンティティ達成には不可欠の要因についての認知も含まれ、「正統性」という概念の内包するものが見えてくる。今後、今回の調査の被調査者の層を越えて、汎用性のある正統性認知尺度にするために更なる研究が必要であると考えられる。

## 5. 正統性の認知と「参加」形態の事例

先に述べた通り、正統性の認知は、学び手の参加の形態と不可分な関係にある。ここでの「参加」とは、LPPに基づけば、「自分が何ものになっていくのか」というアイデンティティ形成を含む営為として規定される。LPPでは、この自己の参加の実感が活動への動機づけには不可欠であると説明される。また、正統性が絶えず変化し、それによって共同体への参加も常に変わり続ける事態、すなわち、再生産過程として学びを捉えることが重要であるとされる。このような正統性を中核に据えたアイデンティティ形成の変化としての学びを「参加としての学び」と呼ぶ。参加としての学びは、学び手が共同体の中でどのような位置を占め、どのような姿勢でどうコミットし、多様な関係性の中でどう変化し続けていくかを可視化する。

しかし、これまで、そうした学びの変化の方向の意味について検討した研究はほとんど見られない。また、周辺の参加(peripheral participation)および十全的参加(full participation)へ至る軌跡が、学び手が参加する活動への「ほんものらしさ (Authenticity)」の意識のされようによって、どのような変化を辿るのかについては具体的には検討されていない。このことは、参加

としての学びを、教育との関連で考える際には重要な論点となるにもかかわらず(田中, 2004; 2006)、これまで十分に評価されてきているとは言い難い。

以上の問題意識に基づき、山田(2008)は、学び手自身が正統性を認めた「共同体への参加の意思の表明」を正統的周辺参加論に基づく学びとして捉え、その「変化の軌跡」を「学びのトラジェクトリー」として操作的に定義し、回顧法を用いた質問紙調査による横断的研究(研究1)と連続的なインタビュー調査を用いた縦断的研究(研究2)の両側面からその具体的様相を検討した。以下では、山田(2008)の研究を中心に正統性と参加の両側面に焦点をあてて、参加形態の事例研究として報告したい。

山田(2008)の研究は2つのセクションから構成される。研究1では、大学生136名を対象に、独自に作成した「トラジェクトリー尺度」を用いた質問紙調査が実施された。この尺度は、過去に没頭していた集団活動(たとえば、部活動、サークル、習い事、ボランティア等)を想起させ、そこでの活動の取り組みや意識について、回答を求めたものとなっている。質問項目は、活動への取り組み時の意識について尋ねた、(1)「正統性(この活動は、本当に自分がやりたいと思っている活動である)」(2)「参加(この集団に自ら進んで参加したいと感じられる)」(3)「リソース(この集団で共通して使われる言葉を、きちんと理解している)」(4)「コントロール(この集団で提示された課題に取り組むために、計画を立てることができる)」(5)「ルール(この集団では、問題に取り組む際に、決められたルールがあるように感じられる)」(6)「コンフリクト(この集団で活動をする際に、葛藤に直面することがあった)」の6つの項目から構成されている。

これらを、①集団に入る前、②集団に入った直後、③活動に慣れ始めた頃、④中心的な活動を始めた頃、⑤中心的な活動の最中、⑥中心的な活動を終えた後、⑦集団から出た後、の7つの時点において、「1まったくそう思わない〜5たいへんそう思う」の5件法で回答を求めて分析が行われた。

その結果、中心的活動を始めた時期において、正統性の意識の程度が高かった群では、活動に慣れ始めた頃の段階から中心的活動を始めた頃の段階へと移行する過程の中で、参加の意識の程度が高くなることがわかった。

研究2では、正統性が参加の意識に影響するという量的調査で得られた仮説に基づき、正統的周辺参加論に基づく大学ゼミを対象にインタビュー調査が実施さ

れた。ゼミを分析対象としたのは、卒論作成活動がこのゼミでの正統的な活動として捉えられていたため、ゼミ生からは正統性を有した参加のあり方についての語りが見出せると考えられたからであった。ゼミ生には、量的研究で使用した質問項目を用いて、調査1の③、④、⑤の時期に対応して縦断的にインタビュー調査を行った。ここでは、④と⑤の時期に焦点化して議論する。なお、④は4年次4月の卒論活動を開始した時期に対応し、⑤は4年次7月の卒論活動の中間発表を終えた時期に対応する。これらの時期で得られたデータを用いて正統性が学びのトラジェクトリーにどう影響したかについて分析された。以下で、山田(2008)の結果を正統性の認知と参加形態の観点から提示することで、それらの関係を考察する。

表3に、山田(2008)を参考に正統性の認知と参加形態に関わる特徴的な語りを示した。Episode Iの④の時期でのA-6生の発言に着目すると、「ゼミに対しての計画性は全然できてないですね」、「計画性がないんでー」と語っている。④は、中心的な活動を始めた頃の時期であり、ちょうど4年次生が卒論テーマの問題・目的について思案していた時期であった。しかし、卒論活動が本格化してきた⑤の中心的活動の最中の時期では、「研究に対する思いとかそういうのもついてい

かないと、いけない」と語るように、研究への正統性を見出している様子が確認できる。このことは、単なる「作業」ではなく、「心がついていかないと」と語るように、卒論に対する参加の姿勢には正統性の認知が重要な働きをなしていることが読み取れる。

また、Episode IIで示したA-8生も、④から⑤への発言の違いに着目すると、⑤では、「テーマが決まったとき、自分はこのためにやってるんだっていう実感が湧いてくるし、何をやるかがわかってきたような気がします」と語るように、ここから、テーマ決定の正統性が自分事としての参加の実感として認められていることがわかる。そして、それがその後の活動の見通しの発見へとつながっていることを指摘できる。このことは、卒論テーマに対して自我関与度の高いテーマ設定を行うことが卒論への学びの姿勢に影響を与えているものとして解釈できる。その意味で、A-8生のテーマの「方向性」という言葉には、自身の研究に対する将来の参加軌跡のみえが表現されていると考えられる。LPP論では、このように正統性をもって十全的な参加に動機づけられていくことを学びに向かう姿勢の本質に据えており、正統的周辺参加論において「アイデンティティ形成＝学び」として捉えるのはまさにこのような意味においてであるといえる。

表3 正統性の認知と参加形態の事例

<p>Episode I - 協力者A-6生(女性)-----</p> <p>〔④の時期〕 &lt;&lt;計画を立てることができている意識はどうですか?という内容の質問に対して&gt;&gt; 計画性はゼミに関することですかーゼミに対しての計画性は全然できてないですね。どこでどうしていくかわからないんでーはい。やるときはやるんですけど、やらないときはやらないー計画性がないんでーはい</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>〔⑤の時期〕 &lt;&lt;計画を立てることができている意識はどうですか?という内容の質問の中で&gt;&gt; はい、とりあえず、できると言いたいです(笑)。……計画、100パーセント計画通りできてないですけど、試行錯誤しつつも、全体的に見たら、ちゃんと計画通りには終わってるっていうーはい……。 (3回生のときには計画についてはどうでした?)ないですね。「前日までに終わらせてたれ」って(笑)。計画性はなかったですねーとりあえず、この日までにやらなきゃいけないっていうのはちゃんと守ってたんですけどー。なんだろう、<u>作業だったんですね、単純に、3回生のときまでは(あー)。ここまで、単純に終わらせておけば「おっけー！」って感じやったんですね、単純に。で、<u>今やと、作業だけじゃできないんですよ、心がついていかないと。やる気とかもそうですけど、心がついていけないとだめなんですよ(笑)。</u>研究に対する思いとかそういうのもついていかないと、いけない。その違いです。すごい違うなあと思いますねー</u></p>
<p>Episode II - 協力者A-8生(男性)-----</p> <p>〔④の時期〕 &lt;&lt;計画を立てることができている意識はどうですか?という内容の質問の中で&gt;&gt; &lt;&lt;計画を立ててける意識は&gt;&gt;まだ、あいまいで、はい(3回生のときと比べてはどうですか?)あんまり変わってないです</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>〔⑤の時期〕 &lt;&lt;計画を立てることができている意識はどうですか?という内容の質問の中で&gt;&gt; ……前は漠然とした感じはあるんですけど、順序はわかってきたって感じはします…。…見えは大きいと思います。(どういう点で見えてきたと思いますか?)テーマを見つけたことが大きいと思います。やっぱり、なんか(笑)…<u>方向性</u>とか、<u>自分のやりたいことが見つからなかったら、わからないし、何もできなかったんで、テーマが決まったとき、自分はこのためにやってるんだっていう実感が湧いてくるし、何をやるかがわかってきたような気がします</u></p>

注) …:省略、数は長さに対応、( ):筆者による質問・発話、<< >>:筆者による補足、山田(2008)を参考に作成。

以上、山田（2008）の研究を紹介し、ゼミの参加形態の事例を示すなかで参加としての学びが正統性の認知と不可分に関連していることを示した。さらにここで、これらを先述した正統性の認知構造との関連で議論したい。

正統性の観点から参加形態をみると、それは「他人事としての活動」から「自分事としての活動」へと変化するプロセスとして捉えることができる。その意味で、正統性の認知の分析は、学び手の、他人事ではないこととしての、まさに、学び手自身にとっての「ほんもの」の活動とは何かを議論する視角となる。

このことは、正統性の認知構造の側面と関連づけてさらに深く考えることができる。先述したように正統性の認知は、「社会貢献感」、「積極的肯定感」、「利他性」、「自己成長の予感」、「安定感」の5つから構成されていた。

自らが関わる活動を「他人事としての活動」として認知するとは、この正統性の認知構造の「社会的貢献感」、「利他性」の概念を対立的に考えることでより理解できる。自らの活動を他人事として認知するということは、自らの活動に意味を見いだせず、ただ漫然と自らの活動を認知することであり、社会の誰かを支えたい、世界に貢献したいといった認知としての「社会的貢献感」とは程遠い。なぜなら、ここに、本来の意味での社会性の芽生えはないからである。LPPでは、こうした自分事としての認識があって、はじめて、そこに協同的達成感、成員性などが付随的に構成されていくものとして考えられるからである。他人から喜ばれる、感謝される、あるいは人を幸せにするなどの「利他性」の認知も同様である。参加としての学びにはこのような社会的アイデンティティとでも呼べる構造が密接にかかわっているのである。その意味で、社会性の芽生えないところに、LPPでいうところの学びの「ほんものさ」は見いだせない。自身の活動を他人事の活動として捉えている者からすれば、それは学びの「ほんものさ」とは対立する認知様式であるときえいえる。したがって、「社会的貢献感」、「利他性」をみることは、参加としての学びが達成されているのかを判断する指標となる。

逆に、「自分事としての活動」とは、「積極的肯定感」「自己成長の予感」と類比的にみることでより理解できる。積極的肯定感は、活動に対して満足している、正しかったと思うといった認知様式であり、自己成長の予感、成長できる、可能性を試すことができるといった認知から成っていた。インタビューデータで明

らかにしたのも、これらの側面であったといえる。特に、「自身の活動の方向性が正しいと思える」とは、「ほんものさ」を具現した発言として解釈できる。このように、積極的肯定感も自己成長の予感も、自分個人としてどうであるのか、まさに自分事として活動を捉える自己アイデンティティと直結するところの認知として理解できる。その意味で、「積極的肯定感」、「自己成長の予感」は、正統性の中核に据わる概念となるといえよう。

最後に、「安定性」はアイデンティティの感覚を下支えする認知であることから、参加意識の形成の土台となる認知様式として理解できる。学び手が活動を「ほんもの」として認知する構造の土台には、この「安定性」の認知が深く関わっているものと考えられる。

以上のように、正統性の認知から学び手の参加の形態をみることによって、「この活動は、本当に自分がやりたいと思っている活動であるのか」という学びの本質に迫ることができる。

## 6. おわりに

本稿では、Learningの持つ意味を「学習」と「学び」に2分し、特に「学び」を、単なる知識の獲得・運用にとどまらない、自己のアイデンティティ形成と密接につながった、正統性をみとめる共同体への参加の形態ととらえ、その正統性の認知の構造を明らかにし、具体的事例で、その認知と実際の参加の形態の関係についてみてきた。

わが国の学校教育においては、自己のアイデンティティ形成が必ずしも教育カリキュラムの中心に据えられているわけではなく（梶田,1997）、参加としての学びを「制度」的に構築しようと言う姿勢は極めて低い。先にも述べたとおり、制度で学びを構築することは内部矛盾を孕むきわめて困難な作業であるが、大学の初年次教育などではその困難を克服すべく「制度」的なカリキュラムで「学び」を育てる努力がなされつつある。こうした方向性と連動して、初等・中等教育においても児童・生徒の学びを拓いていく努力がますます必要とされている。

## 文 献

- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- 藤井恭子・本多陽子・落合幸子 (2004). 医療系学生における職業的モデルがもつ特性 茨城県立医療大学紀要, 9, 103-108.
- 藤井恭子・野々村典子・鈴木純恵・澤田雄二・石川演美・長谷川龍太郎・山元由美子・大橋ゆかり・岩井浩一・N.D. パリー・才津芳昭・海山宏之・紙屋克子・落合幸子 (2002). 医療系学生における職業的アイデンティティの分析 茨城県立医療大学紀要, 7, 131-142.
- Harley, S. (1996). Situated Learning and Classroom Instruction. McLellan, H.(ed.) *Situated Learning Perspectives*. NJ: Educational Technology Publications, Inc. Pp.113-122.
- 波多野梗子・小野寺杜紀 (1993). 看護学生および看護婦の職業的アイデンティティの変化 日本看護研究学会雑誌, 16, 21-28.
- 岩井浩一・澤田雄二・野々村典子・石川演美・山元由美子・長谷川龍太郎・大橋ゆかり・才津芳昭・N.D. パリー・海山宏之・宮尾正彦・藤井恭子・紙屋克子・落合幸子 (2001). 看護職の職業的アイデンティティ尺度の作成 茨城県立医療大学紀要, 6, 57-67.
- 梶田正巳 (1997). 異文化に育つ日本の子ども—アメリカの学校文化のなかで—中央公論社
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. UK: Cambridge University Press. (ジーン レイヴ・エティエンヌ ウェンガー (1993). 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加 佐伯 胖訳・福島真人解説 産業図書)
- 前田智香子 (2009). 専門家の職業的アイデンティティ形成の研究に必要な視点 文学部心理学論集, 3, 5-14.
- 松下由美子・内海滉・松永保子・竹ノ上ケイ子 (1991). 看護学生の自我同一性に関する研究—自我同一性テストの検討 (第3報) 日本応用心理学会第58回大会発表論文集 138-139.
- 中野秀一郎 (1981). プロフェッションの社会学—医師、大学教師を中心として 木鐸社
- 岡本浩一・堀洋元・鎌田晶子・下村英雄 (2006). 職業的使命感のマネジメント—ノブレス・オブリジュの社会技術 新曜社
- 佐々木真紀子・針生亨 (2006). 看護師の職業的アイデンティティ尺度 (PISN) の開発 日本看護科学会誌, 26, 34-41.
- 田中俊也 (2000a). ネットワーク社会における新しい教育—捨て去るものと引き継ぐもの— 園田 寿編著 知の方舟—デジタル社会におけるルールの継承と変革— ローカス, Pp.59-77.
- 田中俊也 (2000b). 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 (2002). インターネット環境の意味 梶田正巳 (編) 学校教育の心理学 名古屋大学出版会 Pp.117-127.
- 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 教育評価事典, 図書文化, P.106.
- 若林満・後藤宗理・鹿内啓子 (1983). 職業レディネスと職業選択の構造—保育系・看護系・人文系女子短大生における自己概念と職業意識との関連 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), 30, 63-96.
- 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.
- (2009.12.2 受稿 2010.1.26 受理)