

専門職養成教育における「標準化」と「個別性」をめぐる理論的課題

－「客観主義と構成主義の対立」のレビューを通して－

比較教育社会学コース 元 濱 奈穂子

Standardization and Individualization in Undergraduate Professional Education
:Theoretical Implication through Review of "Objectivism versus Constructivism" in Instructional Design

Naoko MOTOHAMA

Undergraduate professional education in Japan is now in its big reform, in which all students must accomplish standardized outcome while at the same time they are asked to participate in student-centered learning. This article examine whether standardization is compatible with individualization (student-centeredness) or not. By reviewing literature on "Objectivism versus Constructivism" in the instructional design, we found that there's no relevant solution to let standardization and individualization coexist so far. Critical studies are needed to question the current situation where both standardization and individualization are encouraged.

目次

1. 問題設定
2. 教育設計学における「客観主義と構成主義の対立」
3. 方法
4. 「標準化」と「個別性」の同時進行はどのように問題化されてきたか
 - A. 意図する学習成果に沿った教育設計の困難
 - B. 意図する学習成果の設定による学びの可能性の狭窄化
 - C. 意図する学習成果の達成に向けた介入による学びの質低下
 - D. 構成的な学習の効率・効果への疑問
 - E. 小括
5. 「標準化」と「個別性」はどのようにセットで語られてきたのか
 - A. 意図する学習成果に導く介入を控える
 - B. 意図する学習成果に確実に到達する方法で構成的な学習を行う
 - C. 客観主義的学習論の再評価
 - D. 小括
6. 議論
1. 問題設定

本稿の目的は、養成段階の専門職教育が抱える、「標

準的な学習成果の達成」と「学習者の個別性を尊重する構成的な学習の推進」の両立について検討を加えることである。具体的には、教育設計学と呼ばれる教育工学の一領域において長年議論されてきた「客観主義と構成主義の対立」に関する論考を、「標準化」と「個別性」の2つのキーワードを手がかりにレビューしていく。これを通じて、第1に、「標準化」と「個別性」が根本的に対立するアイデアであることを指摘する。第2に、「標準化」の圧力の下では「個別性」はリスクとして捉えられることを明らかにする。そして第3に、「標準的」な学習成果の達成が、「個別性」を尊重する構成的な学習を通じて可能になると考える、今日の専門職養成教育改革に対して批判的な視点を提示する。

今日の専門職養成教育は、「理論と実践の往還」といったキーワードの下で、「標準的な学習成果の達成」と「学習者の個別性を尊重する構成的な学習の推進」という2つの課題を推奨している。この背景には、2つの社会的・理論的な変化があると思われる。これらの変化について詳しく述べる前に本稿の関心をあらかじめ触れておくと、この2つの潮流は根本的に異なる理論的立場に立っており、これらを同時に追求していくことには大きな障壁がある予想される。

第1の変化は、養成段階での実践的能力の育成への要求の高まりである。吉田・後藤・木村 (2013, p.

83) によれば、この変化は「知識・技術を身につけているか否かを問う試験ではなく、身に付けた知識・技術を用いて何ができるかを大学教育の学習成果として問う方向への変化」である。この変化の裏には、育成する専門職の質に関して、社会から大学に向けられるアカウンタビリティの要請がある(橋本 2009)。

このような社会的要請に応えることを目的として、医学教育を皮切りに、多くの専門職で「コア・カリキュラム」が作成されている。「コア・カリキュラム」を設定することは、養成段階で習得すべき資質・能力を「標準化」することを意味する(牛渡 2017)。そして大学や大学院は、この資質・能力のスタンダードを基に「意図する学習成果」(Intended Learning Outcomes)¹⁾を設定し、それを基盤とした教育設計を行う(Biggs & Tang 2011, 大森 2010)。

第2の変化は、教育・学習の捉え方の変化である。具体的には、専門職としての実践的能力の習得を目的として、学生の主体的な学習への参加を求める方向への変化である。たとえば、医師養成教育(医学教育)の在り方を提言した日本学術会議(2011, p. 8)では、「豊かな人間理解とコミュニケーション能力、瞬時の専門的判断力の養成が必要とされる医学系の学生に対しては、特に、少人数による双方向型の学習形態や、体験活動などを含む多様な教育方法を採用していくことも重要である」と記されている。このように、「豊かな人間理解とコミュニケーション能力、瞬時の専門的判断力」といった実践的な能力が望ましい資質・能力として定められ、それに対して「双方向型の学習形態や、体験活動」といった教育方法が推奨されている。同様の傾向は教員養成教育(教職教育)について提言した中央教育審議会(2006)でも確認できる。

Schweitzer & Stephenson (2008)によれば、主体的な参加を通じた専門職養成のトレンドは、構成主義的学習論の影響を強く受けている。構成主義的学習論は、客観的な知識は存在せず、知識は個人的もしくは社会的に構成されるものだという知識観を前提に置く。そのため、学習者が知識構成のプロセスに主体的に参加することが重要視される。学習者は参加を通じて自らの経験を意味づけ、それを資源として知識を自ら構成し、さらにその過程の中で、実践的な能力(コンピテンシー)を獲得していく(田上 2017)。このように、個人的な経験やその解釈を資源とする以上、獲得される知識や能力は学習者固有のものとなる(Ertner & Newby 1993)。すなわち学習成果は、より「個別性」を帯びたものとなる。

ここまでで、専門職養成教育が、学習成果の「標準化」と、「個別性」に基礎を置く構成主義的学習論への転換とを同時進行させていることがわかった。「標準化」は、身につけるべき知識・技能・能力が存在するという客観主義的知識観に基づいて行われる一方で、「個別性」は、そういった外在的な知識の存在を否定する、構成主義的な知識観に基づく。つまり「標準化」と「個別性」の間には理論的に大きな隔たりがある。

では、この「標準化」の波と「個別性」の波が同時に起こっていることは、具体的にどのような問題を引き起こし、それらの問題に対する対処策は存在するのだろうか。本稿はこの問いに迫るための前提として、これまでに同様の問題がどのように議論されてきたのかを整理する。この問題は日本では未だほとんど論じられていないものの、教育設計学(Instructional Design, 以下「ID」と呼ばれる教育学の一領域では、構成主義的学習論が顕著に普及しはじめた1990年代前後から現在に至るまで、「客観主義と構成主義の対立問題」として議論が続いている。したがって本稿は、IDの「客観主義と構成主義の対立問題」の議論をレビューすることで、「標準的な学習成果の達成」と「学習者の個別性を尊重する構成的な学習の推進」がどのようにセットで語られてきたのかを追う。

2. 教育設計学における「客観主義と構成主義の対立」

IDの分野では、構成主義的学習論の普及とほぼ同時期から、「標準化」と「個別化」の両立について検討が加えられてきた。その背景には、IDが依拠する強い理論的前提が深く関わっている。IDは、学習成果をあげるために最も効果的・効率的な方法・環境・教材を選択することを志向する学問領域である(鈴木 2012)。あらかじめ意図する学習成果を設定し、学習を設計・開発・実践した後、成果が実際に達成されたかどうかを評価するという流れがIDの基本的なステップとなる(Gagnéほか訳書 2007)。したがって、意図する学習成果は実際の学習が起こる前に設定され、さらに一度設定されれば、評価のステップが終わるまで問い直されることはない。このように学習成果を固定化して捉える立場は、知識が外的に実在し、それをそのまま伝授したり、習得したりすることが可能だと考える、客観主義的学習論に基づく(Ertner & Newby 1993)。

しかし、構成主義的学習論が人口に膾炙するにつ

れ、IDは客観主義的学習論を基盤としながらも、構成主義的学習論のエッセンスを取り入れることになっていく。したがってIDは、「意図する学習成果を基盤とする客観主義的な教育設計学が、外在的な知識を否定する構成主義的学習論を取り入れることは可能か」という問題に直面することになる。これが「客観主義と構成主義の対立問題」である。

本稿は、この「客観主義と構成主義の対立」を事例とすることで、これまでの教育学が「標準化」と「個別化」の両立をいかにして可能にしようと試みてきたのかをつまびらかにできると考える。なぜなら、意図する学習成果を明示したうえで構成主義的学習論を取り入れるというIDの方向性が、現在の専門職養成教育が掲げる「理論と実践の往還」の手続きと類似しているからである。つまりIDは、「標準化」と「個別化」の同時進行という「理論と実践の往還」の抱える課題を、「客観主義と構成主義の対立」という問題によって一足早く経験していたと考えることができる。

日本においても、幾人かの教育工学者によって、「客観主義と構成主義の対立問題」が紹介されている。菅井(1993)は、客観主義と構成主義の学習論について基本的な解説を加えた後、Jonassen(1991)による「知識習得の三段階モデル」を紹介している。「知識習得の三段階モデル」とは、人間が熟達していく過程は「初期レベル」「アドバンスド・レベル」「エキスパート・レベル」に分けられると考えるモデルである。そして、「初期レベル」ではあらかじめ構造化された教育設計の下で外在的な知識の伝授を行う一方で、「エキスパート・レベル」に近づくにつれ、非構造的な学習へと移行することを推奨している。菅井(1993, p. 246)はこのモデルについて、「とくに初期の予備的レベルで、従来の客観主義的な伝達を認めている点で、理論上は折中[原文ママ]的なものとなっている」こと、つまり、客観主義的学習論と構成主義的学習論が、その理論的前提の差異が考慮されないまま混合されているという課題を指摘したうえで、「それだけに実践上は有用なものとなる」と、「折中」がIDにとっては有用なモデルであることを評価している。

同様に客観主義と構成主義の「折衷主義」を提案するのが鈴木(2005)である。鈴木は、「学習課題の複雑さ」と「学習者の熟達度」に応じて、客観主義的学習論と構成主義的学習論の「持ち場」を明確に分けるモデルを提示している。

菅井や鈴木議論からは、意図する学習成果が明確に定まる初期レベルの学習者や、複雑性の低い課題に

対して客観的な教授を適用することによって、意図する学習成果を保証するという方策が見えてくる。しかし1章で指摘したように、「理論と実践の往還」をめぐる近年の潮流は、初期レベルの学習においてさえも、客観主義的な教授に偏重することに対して批判的である。また、意図する学習成果は、「身に付けた知識・技術を用いて何ができるか」を志向したものであり、決して複雑性が低い課題であるとは言えない。したがって「折衷主義」は、本稿が提示した、「標準化」と「個性」の両立問題に対して本質的な議論をしているものではないだろう。

また、久保田(1995)は、構成主義的学習論が客観主義的な関心の下で導入されているとして「折衷主義」を批判する。詳しく述べると、「折衷主義」では、構成的な学習²⁾が、意図する学習成果を達成するための教育方法とみなされる。したがって、「折衷主義」は、構成主義的学習論と客観主義的学習論の融合ではなく、客観主義的学習論において、教育方法の選択肢が少し増えただけのものだと考える方が適当である、というのが久保田の主張である。

ただし久保田は「折衷主義」に批判的な目線を向けてはいるものの、具体的に「折衷主義」によってどのような問題が生じるのかについてまで考察を深めてはいないし、「折衷主義」以外の可能性やその限界を検討しているわけでもない。したがって久保田も、「標準化」と「個性」がどのように同時進行しているのかについて有意義な見解を提示しているとは言えない。

このように、これまで日本で紹介されてきた「客観主義と構成主義の対立問題」は、「標準化」と「個性」をどのように同時に実現することが可能なのかについてはほとんど言及していない。そこで本稿は、IDの領域で「標準化」と「個性」の同時進行がどのように問題化されてきたのか、および、「標準化」と「個性」をどのようにセットで捉えようとしてきたのか、の2つの問いを設定し、「客観主義と構成主義の対立」に関する海外の文献を直接レビューすることを通じて、これらの問いを検証していく。

3. 方法

前章で設定した問いを検証するために本稿は、海外のIDの分野で出版された、「客観主義と構成主義の対立」をテーマとした文献のレビューを行う。

レビュー対象の論文は、学術データベースのWeb

of Science を用いて検索した。まず、「Instructional Design」「Constructivism（もしくは Constructive）」「Objectivism（もしくは Objective）」のすべて、もしくは 2 つのキーワードの組み合わせでキーワード検索をかけた。次に、ヒットした論文から、ショートレター、書評、学会発表要旨、英語以外で書かれた論文を除いた。最後に、残った論文のタイトルと抄録、抄録の内容が不十分な場合は本文にまで目を通し、構成主義と客観主義の対立に関する理論的な検討を含む論文を選定した。つまり、単なる理論の紹介や適用を目的とした論文は対象から除外している。なお、客観主義と構成主義の対立に関する理論的な検討が含まれていれば、理論研究・実証研究の別は問わないこととした。

以上の手順を経て選定された論文は 13 件（表 1）である。4 章と 5 章では、引用した文献を表 1 の識別番号で示す。

選定された論文の全文に目を通し、「標準化」と「個別性」の同時進行がどのように問題化されてきたのか、および、「標準化」と「個別性」をどのようにセットで捉えられてきたのかの 2 つの問いに関連する記述を抽出し、コード化したうえで、それぞれの問いに関してカテゴリー化の作業を行った。なお、実証研究に関しては理論的な検討を行っている箇所限定して抽出・コード化の作業を行った。そのため、理論研究と実証研究を混合して用いても実質的な問題はほとんど生じていないと考える。

表 1 レビューの対象となった文献

識別番号	第一著者	年	国 (第一著者の所属機関 の所在国)	理論/実証
1	Jonassen	1991	アメリカ合衆国	理論
2	Lebow	1993	アメリカ合衆国	理論
3	Biggs	1996	オーストラリア	理論
4	Hwang	1996	韓国	理論
5	Hannafin	1997	アメリカ合衆国	理論
6	Lawless	1997	アメリカ合衆国	理論
7	Vermunt	1998	オランダ	実証 (質問紙調査)
8	Karagiorgi	2005	キプロス	理論
9	Cronjé	2006	南アフリカ	実証 (事例研究)
10	Schweitzer	2008	アメリカ合衆国	理論
11	Li	2010	カナダ	理論
12	Vogel-Walcutt	2011	アメリカ合衆国	実証 (対照実験)
13	Elander	2016	アメリカ合衆国	実証 (質問紙調査)

4. 「標準化」と「個別性」の同時進行はどのように問題化されてきたか

まずは、「標準化」と「個別性」の同時進行がどのように問題化されてきたのかについてのレビューを行

う。抽出されたのは 4 カテゴリーである。この 4 カテゴリーからは、「標準化」と「個別性」が根本的に対立しているときみなされてきたこと、そして、多くの論者が、これらのうちのどちらかを支持することで、もう片方を批判してきたことがわかる。

A. 意図する学習成果に沿った教育設計の困難

第 1 のカテゴリーは、構成主義的学習論の導入によって、意図的な学習成果に基づいた教育の設計が困難になるというものである。構成主義的学習論では、教育者が伝達しようとする知識は学習者自身の解釈を介して再構成されると考えるため、教育者が伝達する知識がそのまま学習者によって吸収されることはないはずである (1)。したがって、学習成果は個々の学習者によって多様なものとなり、それを標準化することは困難になる (1; 8)。

さらに、仮に意図する学習成果を設定できたとしても、それを達成するための方法を標準化することができないことを指摘する文献もある。構成主義的学習論では、意図する学習成果に到達するために効果的な学習方法は、学習者の特性などの条件によって異なると考える。したがって、教育者は、数多ある教育方法の選択肢を、学生によって使い分けなければならない。このような状況依存的な教育方法の選択は、「学習成果の達成に最も効果的・効率的な方法を選択する」という ID の基本的な価値と相容れない (5)。

これらの文献からわかることは、ID における構成主義的学習論の導入は、何をどのように学ぶかに関して「個別性」を認めることと強く結びつけて捉えられているということである。そして、この「個別性」は、意図する学習成果や教育設計という形で、目標や手段を「標準化」することを著しく困難にするものと捉えられている。

B. 意図する学習成果の設定による学びの可能性の狭小化

第 2 のカテゴリーは、意図する学習成果が標準的な「良い学び」の基準として設定されることによって学習の可能性が狭まるというものである。たとえば Biggs は、一度評価基準が標準化されると、そこから漏れ出るけれども、学習者にとっては重要な学びが評価されにくくなることを指摘する (3)。

また、意図する学習成果を意識することによって、学習者自身が学習の範囲を狭めてしまうという指摘もある。それは、望ましい知識・技能が標準化されると、

多くの学生は高い評価を得ることに労力を注がなければならず、意図する学習成果に沿う学習だけを選び取ることになるからである (8; 10)。

このカテゴリーでは、「個別性」は、意図する学習成果から逸脱しているけれども重要な成果として捉えられている。つまり、意図する学習成果を設定するという「標準化」を実施することで、「個別性」が失われることが危惧されている。

C. 意図する学習成果の達成に向けた介入による学びの質低下

第3のカテゴリーは、意図する学習成果を達成させるために教育者が学習者に直接的な指導を加えることが、構成主義的学習の質を低下させるというものである。HannafinとLandは、「正しい答えや正しい手続きを『教える』ことは学習を妨げる。なぜならそれによって学習者は世界に関する直観的な気づきを同定したり、批判的に検証したり、発展させたり、評価したりすることができなくなるからだ」と述べる (5, p. 189, 筆者訳、以下同様)。Lebowも、学習者をコントロールしようとしたときに起こる学習は、学習者が自律的に行う「意味ある学習 (meaningful learning)」とは質的に異なることを指摘している (2)。ここでは、意図する学習成果に向けて教育者が学習者を指導することが、学習者の構成的な学習の機会を奪うことにつながると批判的に捉えられている。

このような批判は、IDそのものにも向かっている。LawlessとBrownは、IDはその性質上、指導のための道具 (instructional tools) を高度に構造化しようとするが、構成主義的学習論は、発見的な学習を促すために構造化を控えることを推奨すると、IDと構成主義的学習論の立場の差を明確に記している (6)。Vermuntは、IDの理論や実践は直接的な指導によって学生の思考プロセスに影響を与えようとするとして述べたうえで、このような指導からは学生の深い学びは生まれないと指摘する (7)。

これらの主張は、意図する学習成果という「標準化」圧力の下で行われる教育に対して批判的な立場を取っている。逆に、学習者による自律的で発見的な学習といった、学習者の「個別性」の要素に価値が見出されている。

D. 構成的な学習の効率・効果への疑問

第2・第3のカテゴリーは、IDのもつ「標準的」な性質に対して批判的であった。それに対して、逆に

構成主義的学習論の「個別的」な性質に対して批判の目を向けるのが、第4のカテゴリーである。

構成主義的学習論に対して最も多く行われている批判は、構成主義的学習論では、意図する学習成果に反する学習成果を認めなければならないことに対するものである。より具体的に言えば、学習者主導によって学生が「間違った知識、技能、能力を構成するかもしれない」(8, p. 22) という懸念である (8; 10)。SchweizerとStephensonは、学生主導で目標や手段を選択するという手続きは、多様なバックグラウンドをもつ学生を一定のレベルに到達させるという大学の使命を考慮すると有益ではないと主張する (10)。

それに加えて、構成的学習にかかるコストに関する懸念もある。学生を中心とする構成的な学習の導入は、IDにとっては時間や資源の面で課題が多いと考えられてきた (4; 8)。また、構成的な学習は、学習者の能力によって得られる成果が大きく異なるため、しばしば非効率的になるという懸念もあり (5; 6)、それゆえ構成的な学習は有益とは言えないという主張さえも行われている (12)。

このカテゴリーでは、学習者が習得すべき正しい知識・技能・能力が存在するという前提に立って、構成主義的学習論に対する批判が行われている。つまり、第2、第3カテゴリーと反対に、「標準的」な知識・技能・能力を支持することによって、学習者が学びたいことを学びたい方法で学ぶという「個別性」が否定されている。

E. 小括

ここまで提示してきた4カテゴリーの関係性を図1にまとめた。第1カテゴリーの「意図する学習成果に沿った教育設計の困難」では、意図する学習成果やそれに到達するための方法を「標準化」することと、学生が学びたいことを学びたいように学ぶことを奨励する、社会構成主義の「個別性」の原則との根本的な対立が示されている。

これに対して、「個別性」を尊重し、「標準化」に批判的な目を向けたのが第2カテゴリー「意図する学習成果の設定による学びの可能性の狭窄化」と、第3カテゴリー「学習成果の達成を意図した介入による学びの質低下」であった。これらのカテゴリーでは、「個別性」と学習者にとって意味ある学習とが結びつけて捉えられており、それゆえ「個別性」を尊重することが最優先事項として語られていた。一方「標準化」は、学習すべき事柄やその方法を教育者側が定めているこ

とから、「個別性」の阻害につながると考えられていた。

一方、第4カテゴリ「構成主義的学習の効率・効果への疑問」は、「標準化」を尊重し、「個別化」の方を否定する議論であった。ここでは、あらゆる学生が到達すべき「正しい知識・技能・能力」というものが存在するという前提に立ち、これらを「標準」として所与のものとする。そして、「標準」への到達に対して非効率になるという論理によって、「個別性」が批判されていた。

ここまでの議論で、IDの分野では「標準化」と「個別性」は両立し得ないものとして対置して語られてきたことがわかる。そして多くの研究者は、「標準化」が前提とする価値規範か、「個別性」のそれかのどちらかに肩入れすることによって、もう片方を批判していた。つまり、正しい知識・技能・能力といった「標準」は存在するという価値規範を受け入れた場合、「個別性」はこの「標準」を脅かすものとして批判的に捉えられるし、逆に学生自身が何をどのように学ぶかを決定するという「個別性」のある学習こそが意味ある学習だという価値規範を受け入れた場合、「標準化」の試みはその意味ある学習プロセスを邪魔するものとして棄却される。このように「標準化」と「個別性」は、良い学習とは何かという根本的な価値基準の相違によって対立している。

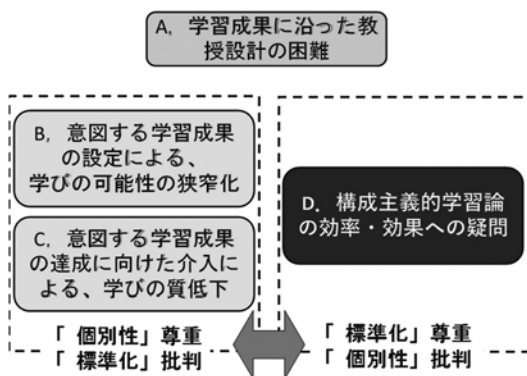


図1 IDにおける「標準化」と「個別性」の関係性

5. 「標準化」と「個別性」はどのようにセットで語られてきたのか

前章では「標準化」と「個別性」との間に深い溝があることが明らかになったが、本章はそうしたなか

で、この溝を埋めることを意図してどのような提案がなされてきたのかを検討する。ここでは3カテゴリが抽出されたが、これらは、「標準化」を諦めて「個別性」を尊重するグループと、「標準化」を自明として、「個別性」に批判的な姿勢をとるグループとにわけられる。

A. 意図する学習成果に導く介入を控える

第1のカテゴリは、教育者が意図する学習成果に向けて学習者を直接的に指導する行為を極力控えるという提案である。Jonassen, およびLebowは、意図する学習成果を学習者の個人的な関心や目標に挿げ替え、教育者はその実現を支援する方法を提供する役割を担うという提案を行っている(1; 3)。つまり、学習成果をあらかじめ設定することは自明としつつも、その設定主体を教育者から学習者に移譲するということである。ここでは、学習成果の設定主体を問うことなく、目標設定—設計—実施—評価というIDのプロセスを回していくことがめざされている。

このように、目標設定—設計・開発—実施—評価というIDの基本的なプロセスを守ったうえで、構成主義的学習論の要素を取り入れようとしているのが本カテゴリの特徴である。本カテゴリの主張は、IDの本質を目標設定から評価に至るまでの一連の手順に据えたことで、学習成果や学習方法の「標準性」を不問にすることに成功している。そしてその結果、IDは自己否定に陥ることなく「個別性」を受け入れることができたと言えるだろう。

B. 意図する学習成果に確実に到達する方法で構成的な学習を行う

第2のカテゴリは前節とは対照的に、「標準性」を維持することを前提とした議論である。ここでは、意図する学習成果を学習にとって必須としたうえで、学生が構成的学習を通じて「標準」にいかにか確実に到達できるかが、主に4つの観点から議論されている。

第1に、意図する学習成果の設定方法である。多くの論者は、学習成果設定の権限を学習者自身に移譲することに反対している(10; 11)。そのうえでLiらは、「目標は学生が自分自身の方法で学ぶ自由を十分に与えるように設定されなければならない」(11, pp. 413-414)と述べ、学習方法の選択権だけを学習者に与えることを提案している。

第2に、意図する学習成果に学生が到達しやすくなるような学習環境の設定方法である(3; 5)。このよう

な学習環境の設定方法として、現実の複雑性を適度に縮減した「仮想現実」(8, p. 23)を作るといったICT技術の活用が提案されている(5)。

第3に、教育者による即興的な指導というマイクロレベルの実践の機能が強調される。前述のLiらは、教育者による「繰り返し、時機を得た質問、協調、練習問題、議論、…といったストラテジーが、学生の関心を誘導するのに役立つ」と述べる(8, p. 414)。このように構成的な学習の場面では、学習のやり方に緩やかな制御を行うための教授行為が重要になると考えられている(8; 11; 13)。

第4に、学習者を意図する学習成果の方向に向けて意識づけるための評価の活用である(5)。Biggsは、意図する学習成果に基づいて作成されたポートフォリオを用いた評価方法を提案し、それによって学習者は、目標への到達を常に意識しつつ学習できるとアピールする(3)。

本カテゴリーでの提案に共通する特徴は、設計・実施・評価のそれぞれの場面で、学習者主導性を緩やかに制限することで、意図する学習成果の達成に向けて軌道修正を図ろうとしている点である。つまり本カテゴリーでは「個別性」は「標準」への到達を妨げるリスクを含むものだと解釈されている。したがって、「個別性」は最低限尊重されるものの、それが「標準」への到達を脅かす場合は部分的に抑制されるべきものと考えられている。

C. 客観主義的学習論の再評価

第3のカテゴリーは、すべての知識が個人的／社会的に構成されると考えるのは現実的でないという考えから(1; 4)、客観的学習の再活用を提言するものである。客観的学習の活用方法として共通して提案されているのが、学習者の好みやレベルを診断したうえで、客観的学習と構成的学習のどちらかを教育者が選択するという方法である(6; 7; 8)。構成的な学習では、意図する学習成果の到達に対する効果・効率に学習者によって差が出るのが指摘されてきたことは4. D節で述べた通りだが、IDではこの差が生じる要因は、学習者の熟達レベルや学習スタイルの嗜好によるものだと考えられてきた。学習者に応じて学習方法を使い分けるといふ提案からは、事前に学習者の熟達度や嗜好の情報を収集しておくことによって、これらの要素が学習の結果に影響することを避けたいという教育者側の狙いが見える。

またCronjéは、学習成果の性質によって、教育者が

客観的学習と構成的学習のどちらが好ましいかを選択する、客観主義的学習論と構成主義的学習論の「統合モデル」を提案している。この提案も同様に、学習方法の選択の主体を教育者に据えている。

さらにVogel-Walcuttらは、意図する学習成果の達成に対する客観的教授と構成的学習の効果を比較し、双方に大きな違いがないことを見出している。そのうえで、コストや提供のしやすさ、時間を考慮に入れると、構成的学習よりも客観的教授を選択する方が望ましいと結論付けている(12)。

本カテゴリーの主張は、客観的学習を復権させることによって、第2カテゴリーよりも学習者の制御を積極的に行おうとしている。ここでは、熟達度合いの差や嗜好の差といった学習者の「個別性」は初期条件として存在するものではあるが、だからこそ教育者が正しく把握し、完全にコントロールしなければならないものだと考えられている。「個別性」が学習者主導の学習と結びつかず、逆に教育者主導を促進しているのである。

D. 小括

以上の3カテゴリーの関係性をまとめたのが図2である。まず、第1カテゴリー「意図する学習成果に導く介入を控える」では、目標設定や授業設計の手順において、全ての学習者が従わなければならない「標準的」な基準があるという前提を排除したうえで、学習者自身が目標や学習方法を決められるという「個別性」の原則を採用していた。

これに対して、「標準化」を支持する立場に立つのが第2・第3カテゴリーである。第2カテゴリー「意図する学習成果に確実に到達する方法で構成的な学習を行う」では、「標準的」な学習成果の達成を確実なものにするために、「個別性」を認める範囲を必要最低限に限定するという提案を行っていた。また、第3カテゴリー「客観主義的学習論の再評価」では、「個別性」は学習が起こる前に学習者もつ初期条件のことを指しており、学習者が「標準」に到達するために、教育者が考慮し、コントロールしなければならない要素だと考えられていた。

以上の3カテゴリーは、「個別性」と「標準化」のどちらがより守られるべき価値であるか考えるかによって立ち位置が異なる。「個別性」の尊重を最上位の価値とみなした場合、「標準化」を諦めることになるし、逆に「標準化」の価値を認める場合、「個別性」はそれを妨げるリスクとなり、かなりの程度、もしくは

は完全に制御されるべきものとみなされる。このようにIDの分野における長年の議論は、このどちらかにより強く肩入れするか議論に終始しており、双方が矛盾なく両立するような方策が提示されているとは言えないだろう。

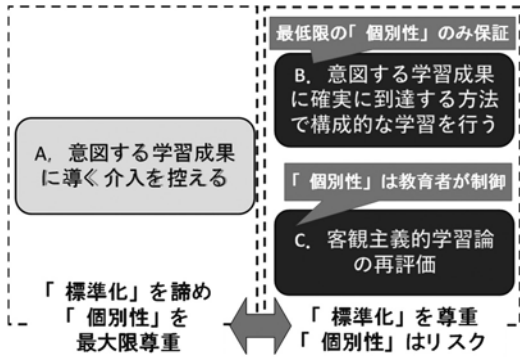


図2 「標準化」と「個別性」の両立の方策

6. 議論

本稿は、専門職養成教育は「標準化」と「個別性」という相反する要素を同時に追求していることを指摘した。そのうえで、この「標準化」と「個別性」の同時進行がどのように問題として認識され、同時に、この2つの要素が、矛盾を抱えながらもどのようにセットで語られてきたのかを、IDでの「客観主義と構成主義の対立」に関する議論のレビューを通じて明らかにしてきた。

まず4章において、「標準化」と「個別性」の関係性は、片方に肩入れすることで、もう片方を批判せざるを得なくなるというトレードオフの関係として認識されていることを明らかにした。さらに5章では「標準化」と「個別性」を両立させようとする提案に着目してきたが、議論の中身を精査すると、どちらかを優先し、もう片方の要素を完全に、もしくは部分的に諦めるという提案に終始していることがわかった。

また、5章では同時に、「個別性」は尊重されるべき対象ではなく、教育者が制御すべき対象と捉えられることも指摘した。このように、「標準化」を最優先課題とする場合、「個別性」はそれを促進するものではなく、むしろ阻害要因として認識されうる。つまり、「個別性」の尊重は「標準化」にとって自明のものとはなり得ない。

以上の議論から日本における専門職養成教育の潮流

に対して得られる示唆は2つある。まず、専門職養成教育が今日追求しようとしている、「標準化」と「個別性」という相反する2つの要素は、IDの長年の議論をもってしても、両立の方策が明確に示されているとは言えない。したがって、「『標準的な』学習成果の追求を、『個別性』に基礎を置く構成主義的学習論と同時進行させる」という方向性には無理があると考えざるを得ない。

第2に、直前の指摘とも関連するが、「標準化」と「個別性」がセットで語られる風潮に対して疑問を呈さなければならない。1章でも引用した「豊かな人間理解とコミュニケーション能力、瞬時の専門的判断力の養成が必要とされる医学系の学生に対しては、特に、少人数による双方向型の学習形態や、体験活動などを含む多様な教育方法を採用していくことも重要である」(日本学術会議 2011, p. 8) という指摘からわかる通り、「豊かな人間理解とコミュニケーション能力、瞬時の専門的判断力」といった高次の能力の習得と構成的な学習とは安易に結びつけられやすい。しかし、「豊かな人間理解とコミュニケーション能力、瞬時の専門的判断力」能力が、誰もが身につけなければならない「標準的」な学習成果だと考えられているならば、そのためにわざわざ構成的な学習を採用しなければならないのかを、教育者側が問い直す必要があるのではないだろうか。IDではむしろ客観的な教授を積極的に採用するという揺り戻しの議論もあるほどで、構成的学習を通じて「標準的」な学習成果に到達することは容易ではないことは明らかである。「標準化」の圧力の下で実施される「構成的な学習」は、教育者によってコントロールされた表面的な活動に終始する可能性もある。

したがって今後の研究は、専門職養成教育が、構成主義的学習論と標準的な学習成果を同時に導入しようとしていることに自覚的でなければならないだろう。これまで述べてきたことからわかるように、構成主義的学習論を重視するならば標準的な学習成果の方を弱めることが考慮されてしかるべきだし、逆に標準的な学習成果の達成を最優先課題とするのであれば、なぜ構成主義的学習論を取り入れるのかが問い直されなければならない。現在の潮流は、このような根本的な問い直しが為されないまま、構成主義的学習論と標準的な学習成果の双方が無批判に称揚されている状況にある。「標準化」の圧力の下で「構成的な学習」がどのように展開しているのか、そこで「個別性」がどのように捉えられているのかを明らかにするような、批判

的な実証研究が今後求められるだろう。

注

- 1) 「意図する学習成果」という用語を用いるのは、学習の結果ではなく、学習の目標として標準化された学習成果を示すためである。本稿の「意図する学習成果」はすべてこの意味で用いている。単なる学習の結果を表す場合は、修飾語を含まない単なる「学習成果」や、「学習の結果」と表記している。
- 2) 多くの先行研究において、「構成主義的学習（論）」は、知識や学習の捉え方理論的な立場を指すときと、単に学生が能動的に学習に参加する学習形態や方法のことを指すときと2種類の使われ方をしている。しかし、単に学生が能動的に学習に参加することだけでは、構成主義的学習論が想定するような、知識の主体的な構成につながらないこともある（松下 2015）。そこで本稿は、理論的な立場と学習方法を混合することを避けるため、理論的な立場のことを指す場合のみ「構成主義的学習論」を用い、能動的な学習方法を指す場合には「構成的な学習」と表記する。「客観主義的学習論」と「客観的な学習／教授」も同様に使い分けている。

引用文献

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Biggs, J. B., & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does (4th edition)*. New York: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- 中央教育審議会. (2006). 「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」.
- Cronje, J. (2006). Paradigms regained: Toward integrating objectivism and constructivism in instructional design and the learning sciences. *Etr&D-Educational Technology Research and Development*, 54(4), 387-416.
- Elander, K., & Cronje, J. C. (2016). Paradigms revisited: A quantitative investigation into a model to integrate objectivism and constructivism in instructional design. *Etr&D-Educational Technology Research and Development*, 64(3), 389-405.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (1973). *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (=鈴木克明・岩崎信監訳, 2007『インストラクショナルデザインの原理』北大路書房.)
- Hannafin, M., & Land, S. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25(3), 167-202.
- 橋本鉦市 (2010). 「専門職養成の『質』保証システム——医師と法曹の教育課程を中心に」『東京大学大学院教育学研究科紀要』50, 45-65.
- Hwang, A. (1996). Positivist and constructivist persuasions in instructional development. *Instructional Science*, 24(5), 343-356.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism - do we need a new philosophical paradigm. *Etr&D-Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.
- Karagiorgi, Y. (2005). Translating constructivism into instructional design: Potential and limitations. *Educational Technology & Society*, 8(1), 17-27.
- 久保田賢一 (1995). 「教授・学習理論の哲学的前提——パラダイム論の視点から」『日本教育工学雑誌』18, 219-231.
- Lawless, K., & Brown, S. (1997). Multimedia learning environments: Issues of learner control and navigation. *Instructional Science*, 25(2), 117-131.
- Lebow, D. (1993). Constructivist values for instructional-systems design - 5 principles toward a new mindset. *Etr&D-Educational Technology Research and Development*, 41(3), 4-16.
- Li, Q., Clark, B., & Winchester, I. (2010). Instructional design and technology grounded in enactivism: A paradigm shift? *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 403-419.
- 松下佳代 (2015). 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代・京都大学高等教育推進センター編『ディープ・アクティブラーニング——大学授業を深化させるために』勁草書房, 1-27.
- 日本学術会議基礎医学委員会・臨床医学委員会合同医学教育分科会, 2011, 「提言 我が国の医学教育はいかにあるべきか」(最終アクセス2018年9月14日, <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-t130-1.pdf>)
- 大森不二雄 (2010). 「学習成果に基づく学位課程のシステマ的統合モデル——学士課程教育の構築と大学院教育の実質化の本質」『国立教育政策研究所紀要』, 139, 101-110.
- Schweitzer, L., & Stephenson, M. (2008). Charting the challenges and paradoxes of constructivism: A view from professional education. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 583-593.
- 菅井勝雄 (1993). 「教育工学——構成主義の『学習論』に出会う」『教育学研究』60, 23-37.
- 鈴木克明 (2005). 「教育・学習のモデルとICT利用の展望——教授設計理論の視座から」『教育システム情報学会誌』22(1), 42-53.
- 鈴木克明 (2012). 「大学における教育方法の改善・開発」『日本教育工学学会論文誌』, 36(3), 171-179.
- 牛渡淳 (2017). 「文科省による『教職課程コアカリキュラム』作成の経緯とその課題」『日本教師教育学会年報』(26), 28-36.
- Vermunt, J. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Vogel-Walcutt, J. J., Gebrim, J. B., Bowers, C., Carper, T. M., & Nicholson, D. (2011). Cognitive load theory vs. constructivist approaches: Which best leads to efficient, deep learning? *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 133-145.
- 吉田文・木村定雄・後藤昭 (2013). 「専門的職業と大学」広田照幸・吉田文・小林傳司・上山隆大・濱中淳子編『教育する大学——何が求められているのか』岩波書店, 77-122.

(指導教員 中村高康教授)