

《翻訳》

スローガンとしての自己制御学習——その二重の顔

カール・ノイマン (今井康雄 訳)

1. 「自己制御学習」——スローガンか？

「スローガン」という概念は、「一撃」ないし「痛撃」という意味の'slog'に由来する。このことから分るように、スローガンということで問題になるのは「耳に残る」ようなキャッチフレーズやモットーである。そういうわけで、スローガンは「宣伝文句」とも直接関係づけられることになる。スローガンは主に政治や宣伝の領域で用いられる。スローガンは、コンパクトな形で何らかの主張を伝え、しかもその際に公衆ないし潜在的購買者に対して一撃で影響を与えようとする。少なくともそれは、製品や人物や理念の長所があたかも自明のことであるかのように伝達を行うのである。たとえば、「ソビエト連邦から学ぶことは勝利を学ぶことである。」自己制御学習に関してこれに対応するようなスローガンがあるとしたら、どんなものになるだろうか。たとえば、「自己制御学習——それは確実な未来のための最良の投資である！」といったものになるだろうか。そうかもしれない——しかしこのスローガンはいささかきこえない。自己制御学習のためのスローガンといったものは本当にあるのだろうか。

私にも確かな答えはない。しかし確かなことは、「自己制御学習」が、ポジティブな意味をもった要請として、あらゆる人（教育関係者、心理学者、人材開発担当者だけでなく）の口に上っているということだ。とは言え、この言葉を使うたびに、この強力な概念の上にアンビバレンスが影を落とすことも事実である。つまり、自己制御的に学習することができる者は、自分で自分の手綱を握っており、この社会で成功をおさめることができる。だから、できるだけ早く始めよう、「0歳からの教育」だ、子供たちにこの学習能力を装備させ、生涯にわたる学習へと彼らをトレーニングしよう、しかもできる限り自己コントロール的にトレーニングしよう、というわけだ。しかし、こうした結びつきが本当にスムーズに出来上がってしまったとしたら、学習における自己

制御へと、言わば他者制御的な自己制御へと、まことに逆説的な形でわれわれを促しているのは、現代社会の運動法則による洗練された強制だということになるのではなからうか。すでに明らかのように、自己制御学習という現象の二つの側面を最初から区別しておくことが有益である。つまり、自己制御学習という対象領域そのものと、この対象領域が位置づけられる社会的な指示連関ないし利用連関を区別しておくことである。啓蒙の弁証法ということがよく言われるが、この啓蒙の弁証法がどのように働くかがこれほど分かりやすく再構成できるテーマ領域は他にないと言っても過言ではない。この講演の最後の部分では、「セルフマネジメント」と「セルフモニタリング」を例にしてこうした連関に主題的に立ち入ることにしたい。しかし、まずは概念的な解明を行い、自己制御学習隆盛の位置づけをしておかねばならない。

2. 自己制御学習——現象の分析とパラダイム上の位置づけ

明らかに、「自己制御学習」「自己組織学習」という概念も、この概念が結びついている事態も、依然として教育理論的・教育政策的アクチュアリティを失っていない。流行現象という側面も確かにある。しかし、「自己制御学習」「自己組織学習」といった概念は、ある基本的なことを思い出させてくれる。つまり、「学習」は常に最も根源的に当人に属する事柄であり、この学習という過程は、そこに作用している所与への主体の関与なしには考えることができない、ということである。「自己制御学習」は、ベンナー (Dietrich Benner) が分析した教育にとって本質的な基本パラドックスを、つまり「教育可能性」と「自己活動への要求」という相互浸透的な原理からなるパラドックス (Benner 1991, S. 55ff.) を、先鋭化した形で表現している。自己活動と自己制御への要求が、他者の利害のために実に簡単に利用され

てしまうというのは確かである。しかし、自己制御学習が（とりわけ教育学的に見て）魅力的なのは、「自己」との取り組みを社会的参加と民主的な生活状況の発展にとって意味あるものとみなすような批判的な伝統のゆえである。エルマー・ドリーシュナー（Drieschner 2007）は、彼の浩瀚な学位論文『教育目標としての「自立性」——教育学における「自立性」という目標像の基盤、理論、問題』で、この文脈を詳細に解明している。

「自立性」を教育目標とする伝統的な教育理論にとって、自己制御というコンセプトは課題そのものである。「自己制御」は、幼児期から成人教育・継続教育の領域に至るまで、教育過程全体を主導する目標像となった。幼児期の教育について言えば、この年齢段階に対して現在16すべての州で16とおりの教育課程が構想ないし実施されている、と言っている状況にある（Fthenakis 2003）。この幼児期教育には二つの陣営が存在する。一方の立場では、子供たちの自己教育の過程を意図的に豊かにするにはどうすればよいのか、自己制御の態度・能力の獲得のための学習方略を伝達するプログラムを組み込むべきではないのか、が問われる（Gisbert 2004）。もう一方の立場では、幼児期の教育は基本的に自己教育であり（Schäfer 1995）、学習方略の最適化による直接的な介入など行うべきではない（Liegle/Treptow 2002）、という主張がかたくなになされることになる。

生涯学習と持続的な継続教育の増大する重要性についての議論において、成人の学習過程が自己制御されるべきだという要求は、程度の差はあれ、もはや疑う余地のない綱領的な目標像となっている（Forum Bildung 2001; Schiersmann 2007）。この自己制御という主導観念に焦点化する上で、とりわけ以下のような根拠ないし関心が引き合いに出された。

- 人間学的な根拠・関心：成人は自己自身と自己の学習に責任を負っている。加えて、学習過程の自己制御を容易にするような平均的教育水準の上昇が指摘されることも多い。
- 社会政策的な根拠・関心：不断の変化についていくためには、学習への自己イニシアティブと学習過程に対する自己責任の内面化がどうしても必要である。
- 学習理論的な根拠・関心：学習過程が自分自身

のイニシアティブの結果であり、自分自身の意味文脈に結合可能である場合、学習成果は向上する（Schiersmann 2002, S. 80）。

以上のような目標への見通しに関しては、明らかに大方の意見の一致がある。しかし、より詳細に見ると、見解の相違があることは隠せない。なにしろ、「自己制御学習」「自己組織学習」「自律学習」「自己責任学習」「自己発意学習」、ないし単に「自己学習」、といった概念がしばしば同義に用いられており、したがって、自己制御の根拠と目標については、理論に基づいた共通理解がまだ欠けている（Kirchhöfer 2004, S. 53ff.）状態なのである。しばしば Knowles (1975) に依拠して自己制御学習の緩やかな理解が出発点とされる。「それによれば、自己制御学習は、学習者が——他者の助けを借りて、あるいは助けなしに——率先して自分の学習欲求を確定し、学習目標を定式化し、学習のための人的・物的資源を特定し、適切な学習方略を選択・実施し、学習過程を評価する過程、として理解される。こうした見方は、学習の「いつ」「いかにして」「どこで」「何によって」を自ら決定する行為者としての役割を学習者に負わせるものである」（Schiersmann 2002, S. 81; Weinert 1982, S. 102参照）。この自己制御という原理に関して、以下のような次元を区別することができる。

- 自己制御学習の過程は、セルフマネジメントというパラダイム、もっと言えば学習者が自己自身を制御し認知的変数をコントロールする、というパラダイムのもとで分析される。そうした学習者を何より特徴づけるのは、学習者が学習の様々な側面に関して「能動的」だという点である。学習者は率先して学習欲求を満足させ、自らの学習目標を設定し、そしてそれを様々なプランへと転換する。状況に応じて様々な形の支援に遡及し、学習のための適切な補助手段を選択し、学習過程を追跡するとともに評価する。自らの不足と限界についての現実的な評価や、過去の経験に立脚したポジティブな自己イメージを有しており、自分の長所や能力や動機について知悉している（Kraft 1999, S. 836参照）。こうした議論は、関心、自己概念、動機についての心理学的研究の成果に依拠している。それによると、自己制御の程度が高いほど学習成績がよくなり学習されたことが長く記憶される、

ということは証明済みなのである。

自己制御のこうしたコンセプトは、文脈から独立し長期的に持続するパーソナリティ特性に強く依拠しており、学習とその自己制御の責任を一面的に個人に割り当てるという危険を持っている (Reischmann 1999, S. 46参照)。こうしたやり方はとりわけ「教育に慣れた」人々によって成功裡に実践されている。自己制御学習への能力をとくに有しているのは、「分析的な指向を持ち、社会的に独立しており、内面指向的かつ個人主義的であり、独立性の強い自己概念を有している」ような個人なのである (Brookfield 1986, S. 41)。

しかし、ポジティブな意味をもった自己制御が、とりわけ教育学においては、強制として現れることが大いにありうる。このアンビバレンスをぜひとも指摘しておく必要がある。これはたとえば、経営者の側から雇用者に対して自己制御的な構えが要求される場合に生じる。とくに企業内で行われる継続教育の場合には、技術上あるいは労働組織上の要求への不断の順応がほとんど自明のように要請され、この要請がますます自己制御の名でなされるようになってきているのである (Kraft 2000, S. 133f.参照)。

—自己制御的学習のもう一つの次元では、教授学的観点を中心に据わる。つまり、「学習状況(コース、セミナー、さらには職場での学習の様々な形態)を、学習者に対して自己制御への可能性を開くことを可能にするような形で構成することは、いかにして、またどの程度できるのか」という問いが中心に据わる。「言い換えれば、ここでは自己制御の度合いを高めることをめざした学習状況の構成が問題となる」(Schiersmann 2002, S. 82)。学習組織の観点から言うと、継続教育の自己制御がどの程度まで及ぶのか、ないし及ぶべきなのかを批判的に問い直す必要がある。経験的な研究が示しているように、職業関連の継続教育、とりわけ企業内でなされる継続教育に関しては、自己制御がほとんど学習の場所と時間の問題に限られてしまっているのである。目標、内容、方法についての自己決定は多くの場合欠如している。この意味では、実際に行われているのは、せいぜいのところ、前もって与えられた課題の自立的実行であり他人が決

定した内容の自立的習得だということになる (Kraft 2000, S. 137参照)。

—自己制御的学習の概念化の第三の次元では、自学的ないしインフォーマルな学習が焦点になる。多くの——決定的な、とは言わないまでも——学習過程が、実は制度外の日常的な生活のなかで行われている、という事実を指摘する研究成果が急激に増加しており、このことが考慮されることになる。自己制御のこうした概念化は、既成の成人学習の制度的・職業的文脈に対する批判を明示的あるいは暗黙のうちに含んでいる。このことに関連して、新しいテクノロジーの使用にも中心的な役割が与えられる。新しいテクノロジーの使用が自己制御と同一視されることも多い。さらに言えば、このような自己制御の理解が今日労働近接的あるいは労働一体型の学習として議論されている内容 (Baethge/Schiersmann 1998参照) にかなり近いということも確認できる。もっとも、以上のような見方に対しては、自己制御的学習は確かにインフォーマルな学習の文脈に重点的に現れるものではあるが、制度的な学習過程への参加においても同様に生じうる、ということを一言述べておく必要がある (Bastian/Merziger 2007参照)。

研究の現状を簡単に概観したが、以下のようにそれをまとめることができる。

自己制御という目標像に指針を求めること、これは、原理的に言えば、単に望ましいというだけでなく、とりわけ現代社会の急速な変化という傾向を考えれば必要でさえあるように見える。しかし、たとえそうだととしても問題状況や限界を見逃すべきではない。動機づけに関する最近の考察とも関連して (Deci/Ryan 1993) 強調しておく必要があるのは、自己制御か他者制御かという単純な両極化は維持することができず、純粋な自己制御は望ましいものでさえないこと、むしろ、この両極の間の連続性を前提にすべきだということである。これは、クラウディア・ヌンラ (Claudia Nounla) が、彼女の著作『自己でありつつ支えられ——自己イニシアティブと制度的援助の間の緊張関係のなかの成人学習』のなかで示したことでもある (Nounla 2004)。

自己制御への可能性には社会的文脈が大きな影響を与えるのであり、このことを考慮することがとり

わけ重要である。このことはたとえば時間的・物的リソースにあてはまる。そもそも職場や家庭の状況は自己制御的な学習過程のための時間的余裕を与えているのか、そしてどの程度の金銭的支出がそのために必要となるのか。さらに、学習成果の利用可能性や予期される利得も、自己制御学習へのレディネスにとって重要な役割を果たす。つまり、何を、何のために学ぶのか、という問題である。また、望みの援助（適切な学習用ソフトウェアも含めて）があるのか、その地域内でそれにアクセスできるのか、という側面も自己制御学習の重要な前提になる。最後に、継続教育の領域が非常に不透明だという問題があるため、メディア上の情報源や相談窓口といった適切なサポートシステムが重要なファクターとなる。

大いに称賛される自己制御学習が、今日、実際問題としていかなる制御強制のもとに置かれているのか。これをもう一度確認しておく必要がある。たとえばEC委員会は、2000年の生涯学習に関する覚え書きのなかで次のように述べている。「生涯学習は、もはや教育と職業教育の単なる一側面ではない。むしろそれは、学習の文脈全体にわたって、需要と供給が準拠すべき根本原理とならねばならない。来るべき10年のうちに、われわれはこのビジョンを現実のものにしなければならない。ヨーロッパで生活するすべての人は——例外なく——社会的・経済的変化がもたらす要請に適應し、ヨーロッパの未来の構築に能動的に参加する同等のチャンスを持つべきなのである」(Kommission der europäischen Gemeinschaft 2000, S. 3)。

ここでは、事実として要請されていることが政治的に定式化し直されている。人々がそれぞれの資格水準を高め、急速に変化する技術的・構造的条件に対応できるようになる、ということが社会的・経済的に必要とされているのである。変化のテンポと、職業、年齢、家庭、余暇を包括するその浸透力は、個々人がその行動において順応すべき客観的な所与と言えるほどになっている。この変化をどの程度意図的にコントロールできるか、という問いは、グローバル競争の時代においては、アカデミックな問いと言った方がよい。今日の社会で人々が服している技術的・経済的変化を考えれば、自己制御という学習理論的な人間像は二重の顔を持っており、ステファニー・コナイン (Stephanie Conein) とエッカート・

ヌイスル (Ekkhard Nuissl) (Conein/Nuissl 2002) がある論文で提出した表現を使えば、「学びたい、学ぶことができる、学ばなければならない」という緊張領域のなかにある。

3. セルフ・マネジメントとセルフ・モニタリング——経営理論の経済的視点のなかの自己制御学習

この二重の顔が間近に見えるようになるのは、自己制御学習の経済的な利用関心が、企業の人材開発という枠のなかで、程度の差はあれあからさまにモデルとして表明されるような場合、しかも最初から経営理論の言葉で、目標としてのセルフマネジメントとして表明されるような場合である (Hofman/Linneweh 2003)。

ここでは、経済学的な経営論・管理論の基本規則が、目標としての自己コントロールを学習する過程へと転用される。つまり<状況分析—目標設定と基本原則の決定—プロジェクト的手段への具体化—投入された手段が自分自身との関係で実行可能であったかの検証>という順次的進行である。これに従うと、セルフマネジメント過程の目標は以下のようなものになる。

- ・自らの個人的アイデンティティを発達させつつ生きること。つまり自己自身を独立の人格として認識し受容すること
- ・自らの生活に対する自己コントロールを取り戻し、自己決定的な行動パターンを発達させること。その行動パターンは必ずしも社会の事実上あるいは想像上の役割期待と一致する必要はない
- ・自らの行為潜在力を様々な生活領域で十全に発揮すること
- ・個々人のリソースを拡張し有意義に利用可能にするような方法を見出すこと
- ・対立の可能性を減少させ、固定した対立状況の解消を図ること
- ・職業、余暇、個人生活のバランスのとれた安定的均衡を作り出すこと

パーソナリティ・マネジメントの構築に向けた基本コンセプトの目標は、労働、余暇、家庭といった生活領域における、身体、精神、心理の効果的・創造的なバランスにある。

セルフマネジメント過程の第一段階は包括的な状況分析である。責任者が現状についての誠実かつ粉飾のない総括を行い、自らの成果、失敗、希望、幻滅、願望、不安、欲求、利害といったものを直視する（私にとって本当に重要なものは何か。達成したものは何か。満足のいくものは何で、いかないものは何か。何が強みで弱みは何か。今の生活で不足している重要なものはあるか。等々）。

第二段階では、個人の確定された目標設定が定式化される。生活領域のそれぞれに関して、短期的、中期的、長期的な改革目標が定式化される（今の生活スタイル・労働スタイルの何を変えることができるのか、また変えたいのか。将来的にはいかなる欲求、関心、活動を現在よりも強く打ち出したいか。将来どのような生活をしたか。等々）。

第三段階では実行計画が作られる。目標カタログの現実化のための具体的な方策が策定される（到達したい目標地点へどのように至るか。望みを実現するためには何をすることが必要か。手始めに何をし、次にどうするか。プランの実現のために誰が助けになるか。等々）。

第四段階では計画された意図の実現を追求する。当初段階ではこれがパーソナリティ・マネジメントにおける最も困難な局面となることが多い。このためここではプロフェッショナルな実行補助を——それが必要となった場合には——提供することが望ましい（個人向けコーチング等）。

第五段階では、実行された措置をその効率に照らして検証する（どのような手段が効果的であり、どのような手段はそうでなかったのか。将来的にはどの領域でこれまで以上に徹底して目標を追求するのか。これまで努力を怠ってきたのはどこか。今すでに成果を誇れるのはどこか。等々）。検証は、ある程度一定した間隔で行うのがよい。これは生じうる誤決定の修正が手遅れになるのを防ぐためである。

セルフマネジメントとしての自己制御学習のモデルを粗描した。このモデルは、自分自身をより効果的にマーケティングしよう、あるいはよりよい雇用可能性を得よう、という目的に向けて自らの学習を計算づくで利用するという関心に従っている。このモデルに似つかわしい伴走者となるのが、すでに冒頭で触れたようにセルフモニタリングという方略である。セルフモニタリングの諸理論は、人間はポジティブな印象を作り出すためのテクニックや行動様

式を程度の差はあれ意識的に発達させるものだ、ということをも前提にしている。経済学ないし組織心理学の言葉で言えば「インプレッション・マネジメント」を行うのであり、これが職業的キャリアに対して目に見える結果をもたらすのである（Haarmann 2006参照）。

自分の表現をモニタリングすることに対する動機づけや能力の程度は、人によって実に様々でありうる。この違いを捉えるために、スナイダー（Snyder 1974/1987）は自己モニタリング指標を開発した。スナイダーの理論は、特性分布を理念型的に二つの極に区別し、強いセルフモニターと弱いセルフモニターを対置する。

強いセルフモニター：

- ・自己の現在のあり方を強調する
- ・自己の表現行動をコントロールする高い能力を有する
- ・自己の内的感覚とその行動との一致を求めない
- ・周囲のシグナルに敏感であり状況に指針を求める
- ・異なる役割を果たすことができるが、そのためにどのような機能を満たす必要があるのかについての厳密な記述を求める
- ・プレスティッジのある対象に強く指向しており、地位に関わるシンボルに関して高い注意を払っている。

弱いセルフモニター：

- ・自己の行動を、自己の感情や思考の忠実な反映と見る
- ・内的な基準との比較を行う
- ・自己自身の信念の表現でもあるような自己表出行動を示す
- ・あらかじめ傾向が定まっている
- ・自己自身を偽ることができず、自己の人格をどのような状況においても偽ることなく表出する傾向を持つ
- ・職業的ないし公的な環境でも私的な環境におけるのとまったく同じようにふるまう。

一般的に言って、特性分布が強いセルフモニタリングの方にあるか低いセルフモニタリングの方にあるかは、価値的な善悪で評価できるものではない。しかし、こうした特性分布が、職業継続教育やパーソナリティ発達への手がかりとして高い関心と呼んでいることは間違いない。

4. まとめ

「自己制御学習」というコンセプトの、またその理論的なモデル化の、複雑で矛盾に満ちた諸側面について、最後の節を中心に概略的に分析した。この分析はここで中断せねばならない。しかし、ここまでの議論で以下のことはすでに明らかになったであろう。つまり、「自己制御学習」はとりわけ教育学において最近極めて高く評価されているが（そうでなくとも教育学は、伝来の概念空間・理論空間を放棄して経営理論の諸要素を受容する傾向にある（Knoll 2007参照）、この「自己制御学習」が「売り込み戦略」——狭い意味でも広い意味でも——といかに結託しうるか、ということである。そしてそうなる、スローガンとしての、宣伝文句としての自己制御学習について語ることは、やはり意味があるわけである（教育学的観点から見て意味があるというわけではないとしても）。つまり、「自己制御学習——それは確実な未来への最良の投資である」。

文献

- Baethge, M./Schiersmann, Ch.: Prozessorientierte Weiterbildung-Perspektive und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikation-Entwicklung-Management-Berlin (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung '98*, Münster 1998, S. 18-87.
- Bastian, J./Merziger, P.: Selbstreguliert lernen. Konzept, Befunde, Erfahrung, in: *Pädagogik*, 7/8, 2007, S. 6-11.
- Benner, D.: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim 1991.
- Brookfield, S.: *Understanding and facilitating adult learning. A comprehensive analysis of principles and effective practice*, Milton Keynes 1986.
- Conein, St./Nuissl, E.: "Lernen wollen, können, müssen!" Lernmotivation und Lernkompetenz als Voraussetzung lebenslangen Lernens, in: Forum Bildung (Hrsg.): *Lernen – ein Leben lang*, Bonn 2001, S. 71-85.
- Deci, E./Ryan, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 1993, S. 223-238.
- Dreischner, E.: *Erziehungsziel "Selbständigkeit". Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik*, Wiesbaden 2007.
- Forum Bildung (Hrsg.): *Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht*, Bonn 2001.
- Fthenakis, W. E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach Pisa. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*, Freiburg 2003.
- Gisbert, K.: *Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*, Weinheim/Basel 2004.
- Haarmann, A.: *Self-Monitoring als Steuerungs- und Kontrollinstrument der individuellen Selbstdarstellung von Führungskräften*, Diss. Phil. Braunschweig 2006.
- Hofman, L.M. / Linneweh, K.: Persönlichkeitsmanagement – lernen, sich selbst zu führen, in: L. M. Hofman/ E. Regnet (Hrsg.): *Innovative Weiterbildungskonzepte*, Göttingen u.a. 2003, S. 331-346.
- Kirchhöfer, D.: *Lernkultur Kompetenzentwicklung*, Berlin 2004.
- Knoll, J.H.: "Lebenslanges Lernen" – Ein neuer Begriff für eine alte Sache? Eine historische Spurensuche, in: *Bildung und Erziehung*, 60, 2007, S. 195-207.
- Knowles, M.S.: *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, New York 1975.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft: *Memorandum über lebenslanges Lernen*, Brüssel 2000.
- Kraft, S.: Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 1999, S. 833-845.
- Liegle, L./Treptow, R. (Hrsg.): *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik*, Freiburg 2002.
- Nounla, C.: *Selbst und unterstützt – Erwachsenenlernen im Spannungsfeld von Eigeninitiative und instituteonellem Angebot*, Münster 2002.
- Reischmann, J.: Selbstgesteuertes Lernen – Verlauf, Ergebnisse und Kritik der amerikanischen Diskussion, in: S. Dietrich (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (Materialien für Erwachsenenbildung), Frankfurt 1999, S. 40-56.
- Schäfer, G.-E.: *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*,

- Weinheim/München 1995.
- Schiersmann, Ch.: Selbststeuerung als Leitbild für die Weiterbildung, in: Forum Bildung (Hrsg.): *Expertenberichte*, Bd. 3, Bonn 2002, S. 78-87.
- Schiersmann, Ch.: *Berufliche Weiterbildung*, Wiesbaden 2007.
- Snyder, M.: Self-Monitoring of expressive behavior, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 1974, S. 526-537.
- Snyder, M.: *Public appearance/private realities. The psychology of self-monitoring*, New York 1987.
- Weinert, F.E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methoden und Ziel des Unterrichts, in: *Unterrichtswissenschaft*, 1982, S. 99-110.

訳者あとがき

ここに翻訳したのは、2007年12月14日に学士会館分館で行われた行われたカール・ノイマン (Karl Neumann) 教授の講演“Selbstgesteuertes Lernen als Slogan”のテキストである。ノイマン教授はブラウンシュヴァイク工科大学の大学教授学センター長。今回の講演は、兵庫教育大学の招きで外国人研究員として滞在された機会を捉えてお願いすること

ができた。講演後の討論会には兵庫教育大学の渡邊隆信氏にも指定討論者として参加していただいた。

『大学教育の改革と教育学』（東信堂、2005年）という日本語に訳された著書もあるように、近年は大学教育の領域で活躍しているノイマン教授であるが、もともとは教育史・教育哲学領域の研究で高名であり、『幼稚園の歴史』（全2巻、1987年）、『精神科学的教育学の伝統と変容』（1993年）、『国際的視野で見たフリードリヒ・フレーベル』（1998年）といった多くの業績がある。

講演では、プラスのイメージで語られることの多い「自己制御学習 (Selbstgesteuertes Lernen)」 「自己モニタリング (Selbst-Monitoring)」といった概念が、それを要求する社会経済的背景を含めて批判的に考察され、講演の後も活発な討論がかわされた。

なお、講演のテキストとほぼ同文の論文が以下のように刊行されている。

Neumann, K.: Selbstgesteuertes Lernen als Slogan, in: Hoffmann, D./Gaus, D./Uhle, Reinhard (Hrsg.): *Mythen und Metaphern, Slogans und Signets. Erziehungswissenschaft zwischen literarischem und journalistischem Jargon*, Hamburg 2007, S. 91-98.