

査読論文

高等教育における教授・学習研究に対する批判的实在論の可能性
——学習の概念化を中心に——

河井 亨*

要旨

本稿の目的は、現代の重要な社会システムである高等教育における学習の概念化に対して、社会学理論がもたらす示唆を明らかにすることである。高等教育は、進学率の上昇により、ティーチングからラーニングへと関心が拡張しどのように学ぶかという学習者の認識を捉えるアプローチを分析する研究が主流となっている。そのようなアプローチ研究では、社会構造との関係は後景化され、不問とされてしまう。このような問題状況に対し、高等教育における学習について、批判的实在論と接続した社会学理論から考察を深める研究が蓄積されつつある。本稿では、批判的实在論の社会学理論を枠組みとし、構造とエージェンシーの関係性の中に学習を位置づける研究を跡づけていく。その作業に先立って、高等教育における学習についての研究で参照される批判的实在論および構造とエージェンシーの社会学理論を整理する。そして、学習の概念化を跡づけたうえで、十分に汲み尽くされていない点を明確にし、学習の概念化を深化させるための方向性を展望する。

キーワード

高等教育, 学習, 批判的实在論, 構造とエージェンシー

1. 問題の設定

現代の重要な社会システムの1つである高等教育では、職業化、商業化、企業化、民営化、技術化といった問題の波が押し寄せてきている (Barnett, 2004, 2017)。また、進学率の上昇により多様な学生集団が参入してきていることから、教授者が何をどう教えるかだけでなく、学習者が何をどう学ぶかにまで関心を広げる必要に迫られている (Barr & Tagg, 1995; Trow, 2006)。実際、日本の高等教育政策においても、「大学教育の改革については、『何を教えるか』よりも『何ができるようになるか』に力点が置かれる」(「学士課程教育の構築に向けて」答申)と記され、学習成果が重視され、実践としてアクティブラーニング型授業が推進されている (溝上, 2014)。

「ティーチングからラーニングへ」の転換という状況に呼応して、高等教育研究では、「どう

* 執筆者: 河井亨

所属/職位: 立命館大学スポーツ健康科学部/准教授

連絡先: 〒525-8577 滋賀県草津市野路東1丁目1-1

E-mail: kawai-t@fc.ritsumeai.jp

教えるか」や「どう学ぶか」という関心の転換が見られ、大学生が自己調整学習者となれるよう学習についての研究が展開している(Ambrose, 2010=2014; Nilson, 2013=2017)。学習について、認知心理学の定義(Mayer, 2002)に依拠して、「変化を導くプロセスであり、経験の結果として起こり、『パフォーマンスの改善と将来の学習』の可能性を増大させるもの」(Ambrose, 2010=2014, p.20)といった定義がなされている。学習についての研究の中でも、学習へのアプローチについての研究が盛んである(以下、アプローチ研究と略記する)。アプローチ研究は、20世紀後半より蓄積を見せ、学習にどのように取り組むかを捉えようとしてきた(Marton & Saljö, 1976)。インタビューや質問紙によって、学生の認識(パーセプション)を捉える研究手法により、学習活動に見られる処理水準の違いから、学習への深いアプローチと浅いアプローチを捉える道具立てを生み出してきた(他に、自覚的に浅いアプローチを選択して効率よく高い成績を取りにいく戦略的なアプローチもある)(Biggs, 1999; Ramsden, 2003)。学習アプローチと教授アプローチを整合させて統合する「構成的整合(Constructive Alignment)」という考え方が提起されている(Biggs, 1999; Biggs & Tang, 2011; 深堀編, 2015; 大森, 2010)。構成的整合とは、学習者が意味を構成するという構成主義的な学習観に立った上で、意図する学習成果と教授法と学習活動と成績評価とを整合させていくという考え方である。この構成的整合という科目レベルの成績評価の考え方は学位プログラムレベルに関連づけられ、今日の高等教育政策の柱の一つである質保証における中心的な考え方になっている(大森, 2014)。アプローチ研究は、今日の高等教育における教授・学習についての重要な位置づけを占める研究となっている(Haggis, 2009)。アプローチ研究のレビューとして、J. T. E. リチャードソン(2011)があり、近年では、N.J. エントウイスル(2018)やK. トリグウェルとM. プロッサー(2020)といった成果がまとめられている。日本の高等教育における教授・学習研究においても、N. エントウイスル(2009=2010)の著書が翻訳され、質問紙が翻訳され(河井・溝上, 2012)、それを用いた研究が発展している。

他方で、アプローチ研究の問題点について、次のような批判がある(Ashwin, 2009; Haggis, 2003; Tormey, 2014)。学生が学習にどう取り組むのかという認識(パーセプション)に焦点を絞り込む一方で、エージェンシーのメタ認知や自己調整といった働きをうまく統合できず、さらにまた、学習者の身体や置かれている文脈とそれらを埋め込む社会構造や権力関係が説明の外に置かれる。それに伴い、高等教育を取り巻く状況は変化しているにもかかわらず、それらの文化・歴史的状況が十分に考慮に入れられないという難点を抱え込む。結果として、構造とエージェンシーの関係性が学習の概念化に取り入れられておらず、学習を平板に概念化してしまっている。ここで言う学習の概念化とは、先に示した学習の定義や学習がどのように生じるかについての説明のように、学習に関連する概念を関連づけて焦点となる現象を説明することを意味する。

学習の平板な概念化は、職業化、商業化、企業化、民営化、技術化のような高等教育の文化

の断片化という問題と結びついている（Barnett, 1997, 2000, 2005, 2017）。こうした問題状況は、認識論を支配的なものとして前景化している。その結果、学習を知識やスキルの獲得と転移と矮小化して捉え、知識だけに関心を狭く限定してしまっている。このような問題に対して、認識論だけでなく、存在論に向かう存在論的転回が求められる（Barnett, 2004）。教育哲学の議論では、学習を個人の頭の中で生じるものとするのではなく、個人が身体を持って世界に埋め込まれ、状況や自己と相互作用し、知ること（knowing）と行動（acting）と存在（being）を統合するような学びの捉え方が呼びかけられている（Dall’Alba & Barnacle, 2007）。

アプローチ研究の具体的課題と背景にある教育哲学に基づく要請にも呼应しながら、構造とエージェンシーの関係を学習の概念化と組み合わせる研究が進められてきた。具体的には、批判的实在論と接続した M. アーチャーの社会学理論を中心的な枠組みとする理論研究がある。日本の教育研究では経済学教育研究（猪瀬, 2016）や防災教育実践の研究（谷村・近森, 2021）が見られるものの、高等教育研究における教授・学習での展開は跡づけられていない。そこで本稿では、高等教育における教授・学習についての理論研究の進展を跡づけ、今後の日本の高等教育研究における実践研究・実証研究の方向性を展望することを目的とする。まず、2. において、それらの研究を跡づけ、高等教育の教授・学習についての研究で参照される批判的实在論について整理する。次に、3. にて、同様に参照されるアーチャーの社会学理論を整理する。それらを踏まえ、本研究では、4.（1）から（3）にかけて、高等教育における教授・学習の全体を扱うのではなく、学習の概念化に絞って研究の展開を跡づける。4.（4）にて、実践研究及び実証研究のための概念的枠組みの構築に向けた基礎課題を特定する。最後に、4.（5）にて、それまでの検討を受け、日本の高等教育の文脈における研究課題を提起する。

2. 高等教育の教授・学習研究が参照する批判的实在論について

批判的实在論の全貌を検討の俎上に載せることは本稿の範囲を超えるので、ここでは、教授・学習を扱う高等教育研究で依拠する批判的实在論について整理する。この整理作業にあたっては、B. ダナーマーク他（2002=2015）と A. セイヤー（[1992] 2010=2019）による説明に依拠している。

批判的实在論は、R. バスカーの科学哲学を源泉としている。バスカー（[1979] 1998=2006）は、科学の対象となる实在について、「科学の存立が可能になるためには、实在はどのようなものでなければならないか」という問いを立て、实在への能動的な介入である実験活動について科学哲学の考究を深め、深さのある存在論を打ち立てた。

この深さのある存在論が、次節で見るアーチャーの構造とエージェンシーの形態生成理論アプローチ、そして高等教育における教授・学習の理論化の基礎をもたらし、深さのある存在論では、経験的（empirical）、アクチュアル（actual）、实在（real）という3つの領域が区別さ

れる。経験の領域は、私たちが直接または間接に経験していることからなる。アクチュアルな領域では、出来事が生起する。出来事には、経験する出来事もあれば、経験しない出来事もある。実在の領域では、出来事を生み出すメカニズムがある。

批判的実在論の視座から、科学には、経験的な現象と出来事の観察にとどまらず、それらを生み出すメカニズムを知ることが要請される。ただし、あらゆる知識には可謬性がある。科学から独立した実在の自存的 (intransitive) な次元と、科学と実在をつなぐ理論が位置する意存的 (transitive) な次元を区別する必要がある。社会科学の方法としては、可謬性を踏まえつつ、偶発的な関係でもある因果の諸力や諸メカニズムを同定して説明することが求められる (Danermark et al., 2002=2015; Sayer, [1992] 2010=2019)。

このような批判的実在論に立脚することで、学習の素朴な客観主義と構築主義を避けることができる (Brown, 2009)。学習の素朴な客観主義は、行動主義に見られるように、共有可能な知識の客観性・公共性とそれによる直接伝達ができると想定して学習を説明しようとする。しかし、教授行為が意図した学習成果に直結するとは限らないし、知識の中には命題化して共有される知識とは異なる実践知もある。そのような客観主義では、学習者による意味の構築とそれによるバリエーションが説明できない。その点、構築主義からは、学習者による構築を軸とし、解釈のバリエーションを説明できる。しかし、個人の主観に傾きすぎる素朴な構築主義では、個人それぞれがそれぞれの現実をもつといった相対主義になってしまう。学習の素朴な客観主義と構築主義に対して、批判的実在論は、世界の対象の自存する (intransitive) 次元と、知られることもあれば知られないこともあり、また可謬性もあるコンティンジェントな意存する (transitive) 次元の区別を立てることで、文脈や学習環境との相互作用のいかなる条件によって、学習が制約されるか／実現されるかという問いを開くことができている。どのような学習環境がどのような学習を制約／実現しているか、そこにどのような相互作用があるか、どのような条件があれば学習への制約が生じるか、また学習への促進が生じるかといった問いが導かれるだろう。

また、何があるのかという存在論を何が知られているかという認識論へ還元することは、3つの領域を1つに還元している点で認識論的誤謬である (Danermark et al., 2002=2015)。階層性による深さのある存在論から、異なる層からの傾向として作用する因果メカニズムを捉える必要がある。この視座からすれば、質問紙によって認識(パーセプション)を把握するアプローチ研究への批判を再定式化することができる (Case, 2015)。定量化された概念と他の概念の関係の相関の度合いは、それぞれとその関係の生成メカニズムを問う出発点にはなっても、終着点ではないのである。質問紙による認識の把握によって深い学習アプローチと他の概念(例えば、動機づけやアイデンティティや自己効力感)との相関関係が見出されたのであれば、なぜその関係が生成しているかを問うていく必要がある。構成的な整合を自明視することはできないし、因果メカニズムを問うことなしに構成的な整合を教授・学習の質保証の到達すべきゴー

ルとして置くことはできないのである。実際に、そのような想定を元にした政策により、実践で展開された個人的成長プランニング（Personal Development Planning）は問題の多い混乱を生み出したと批判されている（Clegg, 2012）。問われねばならないのは、学習をめぐる複数の層をまたがって作動する創発的な生成メカニズムによって、どのように学習が制約されるか／実現されるかである（Brown, 2009）。そのような問いは、各学問分野と教授・学習の学問にまたがる「学際研究」（Danermark, 2019）としての射程を備えている。

3. 批判的实在論から構造とエージェンシーの分析的二元論と形態生成論アプローチへ

次に、高等教育の学習の概念化の際に参照される範囲に限定しつつ、批判的实在論に依拠した学習の概念化へと媒介するアーチャーの構造とエージェンシーについての枠組み、すなわち分析的二元論および形態生成論を整理する。

アーチャー（1995=2007）は、個人の行為は社会構造の産物に過ぎないという「下向する合成」を拒否する。社会構造が統制と社会化によって個人のエージェンシーを包み込んで、その行為を決定するわけではない。そして、相互行為が社会構造をオーケストラのように調和的に編成するというような「上向する合成」を拒否する。社会構造は、エージェンシーによるコントロールの単なる結果に尽きるわけではない。さらに、構造とエージェンシーを同じ過程の二つの要素であるとする二重論（ギデンズ（1984=2015）の構造化理論）を中心合成とし、そこでは時間次元が取り入れられず、構造とエージェンシーの相互作用が適切に扱われないとして批判している¹。

アーチャー（1995=2007）は、バスカーの实在論を参照しながら、分析的二元論（analytical dualism）を合成論に対置する。バスカーは、社会科学の対象となる实在について——「社会科学が可能になるのは、対象となる实在はいかなるものでなければならないか」——の問いを立て、社会科学が可能となるのは、対象となる实在である社会の創発的な諸特性によると主張する（Bhasker, 1979: 25, Archer, 1995=2007: 88）。また、社会と諸個人の間で、社会から諸個人へと社会化による促進または抑制が作用し、諸個人から社会へと再生産または形態転換（Transformation）の影響を及ぼす社会活動の転態モデルを提示している（図1：Danermark et al., 2002=2015: 269）。

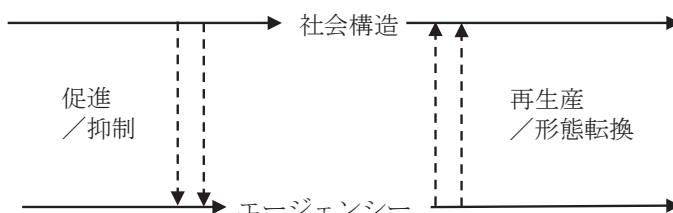


図1 社会活動の転態モデル

アーチャーがバスターの実在論の議論から引き出すのは、諸過程の中の偶発的 (contingent) な因果の相互依存と、先行条件となる実在の自存的性質 (intransitivity) とが区別されるということである。そして、社会的世界が分化し階層化しているということ、それらの過程が転態モデルに示されるような時間の流れの中にあるということである。時間次元を異にするところに構造とエージェンシーの流れが位置づけられる。時間と／または階層が異なり、異なる時間と／または階層にわたって作用が移行することから創発性が生起する。したがって、構造とエージェンシーを分析的に区分し、時間の流れの中でその相互作用を検証し、「なぜ社会の物事がそのようであって、他ではないのか」を説明するためにも、分析的二元論が要請される。そして、分析的二元論から社会を説明するのが、形態生成論／形態安定論 (Morphogenesis/Morphostatics) アプローチである。

形態生成論アプローチと3つの合成論は、図2のように位置づけられる。

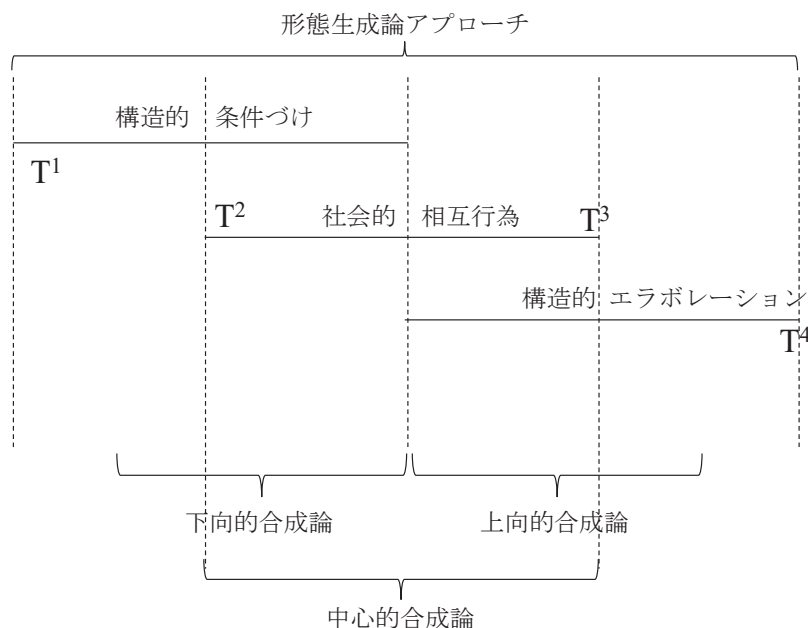


図2 形態生成の経過及び形態生成論的アプローチと合成論の位置づけ
(Archer, 1995=2007 p.115)

図2では、T¹からT⁴へと時間次元が位置づけられている。そして、社会構造による構造的条件づけが、構造の再生産や形態転換というエラボレーションよりも時間的に先行している(T¹)ことが表現されている。社会構造は、エージェントの行為に先行し、それらを抑制または促進する条件を設定する。そして、次の局面(T²からT³)で、条件づけられた文脈で相互行為が展開する。構造のエラボレーションは相互行為の進展の後にくる。最後の局面(T⁴)では、エージェントの行為や相互行為の結果、その所産として、構造の再生産または形態転換と

いうエラボレーションが続く。エージェントの行為や相互行為は、構造のエラボレーションに対して先行する。そして、その構造が次の行為や相互行為への条件へとつながる。

こうした一連の時間の流れを捉えていくところに形態生成論アプローチが位置する。下向的合成論は、構造が行為に影響する局面に範囲を限り、上向的合成論は、行為が構造に影響する局面に範囲を限ってしまっている。そして、中心的合成論は、構造とエージェンシーを融合させてしまって、その関係における相互作用と創発を分析できていない。それらに対し、形態生成論アプローチは、 T^1 から T^d へと流れる時間次元により、構造とエージェンシーの相互作用を捉えようとする位置をとることができる。

なお、図2は、形態生成論アプローチが持つ広がりをつめるための表現である。教授から学習へ一方向的かつ直線的に結びつけることを意味するのではない点に留意されたい。教授—学習についての、異なる層間の相互作用については、4.以降にて議論していくこととする。

4. 批判的实在論および形態生成論アプローチに依拠した学習の概念化

(1) 構造—エージェンシー枠組みによる拡張

高等教育における教授・学習についての研究では、1.で触れたように、主流となっているアプローチ研究が認識（パーセプション）に焦点を絞っていることへの批判を契機とし、構造—エージェンシーの理論を枠組みとすることが求められた（Ashwin, 2009; Case, 2013; Clegg, 2005）。

P. アッシュウィン（2009）は、構造—エージェンシーと教授・学習の関係について、批判的实在論及び社会学理論を応用するという姿勢のもと、次の4点を指摘している。第1に、構造—エージェンシーのプロセスが教授・学習に先行して存在している。第2に、構造—エージェンシーのプロセスが教授・学習の相互行為を埋め込んでおり、形を与える関係にある。第3に、構造—エージェンシーのプロセスは、教授・学習を直接決定するわけではなく、媒介を通じて影響している。第4に、教師と学生の相互行為のプロジェクトを構造に還元されない形で説明する必要がある。

アッシュウィンは、一步進めて、構造—エージェンシーのプロセスは、教授・学習の相互行為のプロセスに不可欠であることと、構造の面からとエージェンシーの面からの二重読み（Bourdieu & Wacquant, 1992=2007）が求められるとして、次の2つの問いを立てている：「教授・学習の相互行為において、構造—エージェンシー・プロセスの特定のセットがどのように状況に埋め込まれているか」と「構造—エージェンシー・プロセスの特定のセットによって、教授・学習の相互行為はどのように説明されるか」である。2つの問いを両立させて、教授・学習の環境、教師と学生のアイデンティティ、学問分野の知識の実践、大学文化といった特定のセットを研究している。アッシュウィンの研究により、高等教育の教授・学習についての研究で構造—エージェンシーを枠組みとする土台が整備された。

(2) エージェンシー、個人的・社会的アイデンティティ、再帰性の概念化

学習をどう捉えるかという学習の概念化が進む中で、エージェンシーに関わる理論的位置づけがなされた。S. クレグ (2005) は、高等教育の教授・学習の研究において、比較的早期に批判的実在論やアーチャーの構造—エージェンシーの枠組みを取り入れ、エージェンシーの理論化の必要性を指摘した。P. カーン (2009) は、不利な社会経済的背景の学生が高等教育に進学するのはなぜかを説明する際に、批判的実在論とアーチャーの理論を援用し、構造面からだけではなく、エージェンシーの側面を合わせて説明する必要があるとしている。K. ウィリアムズ (2012) は、P. ジャーヴィス (Jarvis, 2009 など) の学習の概念化を高等教育における学習の概念化を拡張するものと評価しつつ、さらに高等教育への学習を再考するべくアーチャーの理論とつきあわせて検討している。こうして、構造について射程を延伸するだけでなく、エージェンシーについて焦点化する研究が蓄積されていった。

高等教育の学習研究が依拠してきたアーチャーの理論では、エージェンシー、個人的アイデンティティと社会的アイデンティティ、再帰性の概念を関連づけている。第1に、エージェンシーについて、アーチャー (2000: 296) は、図2の構造的条件づけ・社会的相互行為・構造的エラボレーションと T^1 から T^4 へと時間的に流れる理論化と対応し、個人的アイデンティティと社会的アイデンティティの創発へと至るエージェンシーに関わる概念化をしている (図3)。

条件づけられた‘私’ (Me) —原初的エージェント

T^1

T^2

相互行為する‘私たち’ (We) —協働的エージェント

T^3

エラボレートされた‘あなたたち’ (You) —PI+SI

T^4

図3 個人的アイデンティティと社会的アイデンティティの創発 (Archer, 2000 p.296: 筆者訳出)

社会構造による構造的条件づけが先行しており、最初に、条件づけられた客体としての‘私’が原初的エージェントとなること (T^1 から T^2) が位置づけられている。並行して、 T^3 へと向かう相互行為の局面では、相互行為する‘私たち’が協働的エージェントになる。さらに並行して、構造による条件づけと相互行為によりエラボレートされて‘あなたたち’となり、個人的アイデンティティ (Personal Identity: PI) と社会的アイデンティティ (Social Identity: SI) が相互作用する社会的アクターになるという説明を与えている。

第2に、エージェンシーの概念化の中に位置づけられる個人的アイデンティティと社会的アイデンティティについても焦点化して概念化されている (Archer, 2000, 2003)。個人的アイデ

ンティティは、自分が何に関心を持つか、何にエネルギーを向けていくかを決めていくという意識的な内的会話が重要な役割を果たすプロセスで形成され、青年期から成人期にかけて形成されていくとしている。アーチャーの研究から、J. M. ケースは、個人的アイデンティティの創発を図4にまとめている。ケース（2013）は、この枠組みから、工学教育という学問分野と学生の学習との相互作用を探る経験的研究を進めていった。

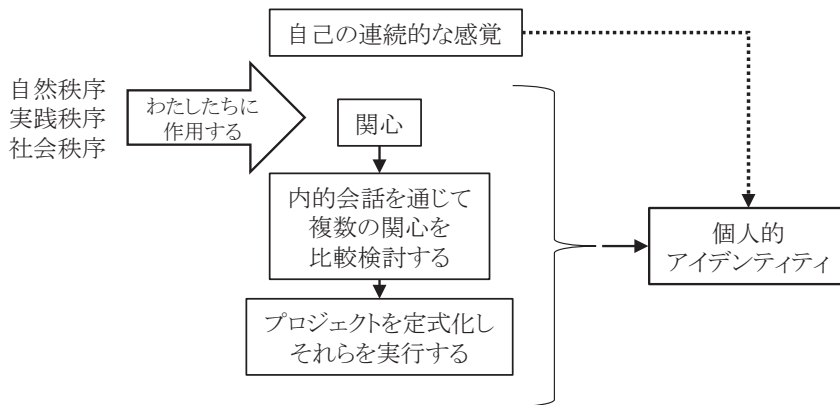


図4 個人的アイデンティティの創発（Case（2013）図6.2.を筆者訳出）

学生たちは、自然・実践・社会という3つの秩序からの作用を受けながら、内的会話を通じて、自身の複数の関心を検討しながらプロジェクトにして実行する。それらが、自己の連続的な感覚とともに、個人的アイデンティティの創発へとつながる。

そして、社会的アイデンティティは、わたしたちが気にかけていること（すなわち関心）について、それを実行するのに適切な社会的役割の中で表現する能力を意味する（Archer, 2007）。個人的アイデンティティの創発と形成とともに、社会的役割の中で自分なりの関心とプロジェクトの表現をしていくことで社会的アイデンティティとの相互作用が生じていく。学生の学習にとっても、この相互作用をくぐっていくことは、何を学ぶかという関心と選択とエンゲージメントの中で生じる重要なプロセスである（Case, 2013）。このように、個人的アイデンティティの創発から、図3のPI+SI（個人的アイデンティティと社会的アイデンティティ）の相互作用する状態までが説明されている。このような検討とともに、K. ウィリアムズ（2012, p.320）は、学習とは「人が全体として——すなわち、身体（遺伝的、物理的、生物的）と精神（知識、スキル、態度、感情、意味、信念、感覚）の両方において——社会的状況を経験し、それからその経験内容が認知的・情動的・実践的（またはその組み合わせ）に変容し、その人自身の変化（または熟達）を生み出す個人史へと統合されるような生涯を通じてのプロセスの結合である」（Jarvis, 2009, p.25）というP. ジャーヴィスの学習の定義を拡張し、自然・実践・社会という3つの秩序との関係から状況を経験することと、学習による個人の変化が社会のエラボー

ションへインパクトをもたらすことを強調している。

第3に、高等教育における学習の概念化において、個人の行為における再帰性が取り入れられている。K. ウィリアムズ(2012)とP. カーンら(2012)らは、アーチャー(2003, 2007)が省察的=再帰的熟慮(Reflexive Deliberation)と名づける内的会話を構造—エージェンシーに位置づけるための3段階モデルを参照している。省察的=再帰的熟慮の概念化は、ここまでのエージェンシー、個人的アイデンティティと社会的アイデンティティの創発を統合しながら展開される。

省察的=再帰的熟慮の3段階モデル(Archer, 2007: 17)は、1) 構造と／または文化の特性が状況を形づくり、2) エージェントに主観的特性がもたらされるという2段階モデルでは、個々人の省察的=再帰的熟慮のような主観性のバリエーションとその能動的な働きと力が考慮されないという不十分さを批判して構成されている。3段階モデルでは、1) 構造・文化の特性は、エージェントたちが非自発的に直面する状況を客観的に形づくり、個々人の関心の布置との関連で制約・実現する生成力をもっている、2) その個々人の関心の布置は、自然・実践・社会という3つの秩序との関連で主観的に規定される、3) 一連の行為は、客観的な環境との関係で実践プロジェクトを主観的に決定する諸主体の省察的=再帰的熟慮を通じて生み出される。

省察的=再帰的熟慮を構造—エージェンシーの関連に正当に位置づけることで、次の3点の帰結が引き出される(Archer, 2007: 22)。1) 個人的アイデンティティが、私たちの独自の関心の布置に由来しており、わたしたちが主体として根本的に異なっている。そして、たとえ客観的な社会的ポジションを共有しているとしても、その中で全く異なる目的を追求することがありえる。2) 私たちの主観性は動的である。文脈の実行可能性を理解し、それによって自分達の目標を修正することができるので、主観性は、心理的に静的ではないし、心理的に還元可能なものでもない。3) 私たちは実現できると信じる実践へのプロジェクトを調整しているので、たいていの場合、受動的な主体ではなく能動的な主体である。一人一人の主体は、自分自身の関心の点から自分の社会的状況を定期的に評価し、自分の状況に照らして自分のプロジェクトを評価する。

省察的=再帰的熟慮を位置づけた構造—エージェンシーの関係性の観点から、学習成果だけでなく、その成果を生み出すプロセスとしての学習を捉えることができる(Williams, 2012)。すなわち、文脈とプロジェクトの相互作用、そしてその相互作用の進む中での自身の関心とプロジェクトとの相互作用が省察的=再帰的熟慮とともに進められる。それゆえに、省察的=再帰的熟慮にまで視座を深めることで学習を捉えねばならない。他方、省察的=再帰的熟慮による創発と自己自身の変容という創発の強調に極化してしまうと(cf. Jarvis 2009)、文脈への依存と変化の難しさ、文脈から離脱して社会構造からの作用が遊離した学習の概念化になってしまう。省察的=再帰的熟慮による、エージェンシーの創発特性と力を認めるとともに、構造に

よる制約・実現の媒介作用を認めることが必要である。

学習の概念化において省察的＝再帰的熟慮を取り入れることで、学習における時間の流れを取り入れることができる。カーンら（2012）は、省察的＝再帰的熟慮に目を向け、高等教育における成人学習であるプロフェッショナル・デベロップメントについての概念枠組みを学生の学習の枠組みとしながら、学生の学習を概念化している。先行して作用する社会構造と文化に対して、社会的な相互行為があり、個々人の関心の布置からプロジェクト、そして実践へと続いていく（Kahn et al., 2012）。その過程で省察的熟慮が並行して働いている——ただし、その結果、学習を深化させるか、戦略的に浅いものとするか、浅いものとなるかは文脈や多様な要因によって、偶発性を伴いつつ規定される。このように、時間の流れを取り入れることで、学習アプローチ研究が帰結する単なる個人間差異とは異なり、個人のエージェンシーの作動（あるいは作動しないこと）による継時的な個人内差異＝個人内変動を研究していくことができる。以上の検討から、先に示したウィリアムスによるジャーヴィスの定義をさらに拡張して、時間の流れの中で進む省察的＝再帰的熟慮の働きを加えることができる。

最後に、ここまで取り上げてきた批判的实在論と接続する高等教育研究では、十分に焦点化されていなかった点を明確化し、学習の概念化を拡張することができる。構造とエージェンシーと同じく時間の流れとともに進行する実践の流れがあり、その流れの中に教授と学習という社会的相互行為を位置づけることができる（図5）。

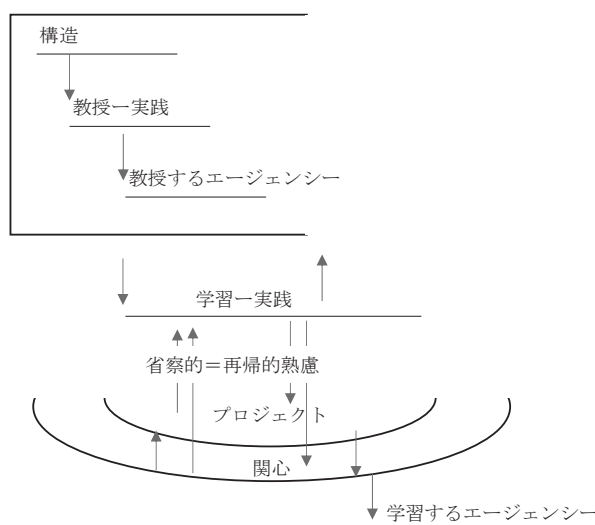


図5 教授－学習の実践の位置づけ（筆者作成）

構造を受けて、教授－実践があり、それが教授するエージェンシーに作用する。それらが文脈となり、学習－実践へ作用する。学習－実践から見れば、教授－実践や教授するエージェン

シーは文脈を与える構造としての位置にある。また、教授—実践と学習—実践は、社会的相互行為であり、時間の流れの中で相互に作用し合う。そして、それらは構造の再生産又は形態転換を生み出しうる流れである(図1も参照)。学習—実践においては、省察的=再帰的熟慮とともに、自身の関心および関心を土台とするプロジェクトとの相互作用があり、エージェンシーへの作用となる。なお、図中では学習に照準を合わせているため割愛しているが、省察的=再帰的熟慮と関心・プロジェクトとの相互作用は、教授—実践においても見られるものである。

(3) 批判的实在論及び構造—エージェンシー枠組みによる学習の概念化の意義

アシュウィン(2009)による構造—エージェンシー枠組みからの批判によって、アプローチ研究では、学生が学習にどのようなアプローチを取るかという認識に焦点を絞込むため、その認識が埋め込まれる相互行為および実践が後景化し、さらには構造による作用が射程に入っていないことが明らかになった。構造—エージェンシーのプロセスを取り入れて、教授・学習の説明を再構築することで、学習の概念化を拡張し、高等教育に押し寄せる商業化や技術化といった問題と教授・学習とのつながりを批判的に検討することが可能となると評価できる。

アプローチ研究はまた、学習者による学習への認識(パーセプション)に還元して分析していくため、学習者のエージェンシーと個人的・社会的アイデンティティの動態(図3及び図4)を後景化してしまうこととなる。批判的实在論及び構造—エージェンシー枠組みによる学習の概念化によって、学習の概念化にエージェンシーとアイデンティティを組み入れることができた。そしてまた、省察的=再帰的熟慮と文脈との相互作用を取り入れることで学習の時間の流れを学習の概念化に取り入れることができる。それにより、学習アプローチ研究が学習を学習成果に還元し、学習アプローチと教授アプローチを整合させて統合する構成的整合(Biggs, 1999)によって質保証がなされるとするような学習の平板化に陥っているのに対し、異なる学習のあり方を導き、学習についてのオルタナティブな研究を後押しできる。そしてまた、そのような学習の動態的な概念化によって、学習の平板化を高等教育の商業化や技術化という問題の帰結として批判していく道筋も開かれていくだろう。高等教育の商業化や技術化を与件ではなく構造の作用として捉え、高等教育政策も背景や枠組みとするのではなく構造の作用として捉え、それらの相互作用も問いつつ、そういった構造が教育—実践及び学習—実践をどのように制約しているか、どのような実践を実現しているかが問われよう。図5に素描したように、異なる層間の相互作用と時間の流れの中での循環関係を視角として、学習の平板化に抵抗して問うていくことができよう。

このような批判的实在論及び構造—エージェンシー枠組みによる学習の概念化によって、批判的实在論による深さのある存在論に基づく学習の制約と実現を問うていくことができる。そして、構造とエージェンシーの時間の流れの展開の中で、実践のあり方を問うていくことができる。すなわち、図5にあるように、構造とエージェンシーの時間の流れの中で、文脈や学習

環境と相互作用をしながら学習という実践がどのように制約され、いかにして実現するか——とりわけ、学習者の省察的＝再帰的熟慮のプロセスを通じて——が問われることになる。このような学習の概念化は、素朴な客観主義や構築主義、アプローチ研究における平板な概念化という難点を解消し、高等教育における学習についての研究の新たな道を開くものであると評価できよう。

（４）高等教育における学習の概念化への批判的考察

ここまでに跡づけてきた学習の概念化によって、アプローチ研究への批判を契機とする高等教育における学習研究の新たな契機が認められる。しかしながら、その後の研究展開は、アーチャーの再帰性の類型（Archer 2007, 2012）を活用した学生へのインタビュー研究（Case, 2013, 2016）や、批判的実在論のエージェンシーの概念化に基づく学生エンゲージメントやエンプロイアビリティや経営主義への理論面や政策面からの批判（Kahn, 2014; Kahn & Lundgren-Resentera, 2021）、学習者中心主義への考察（Case, 2019）、「教えることを学ぶ」という教育者の職能開発へ（Leibowitz et al., 2017）といったテーマの拡張であり、学習の概念化をさらに深める方向での進展は十分に見られない。そこで本節ではまず、学習の概念化を深化する研究の方向性について、学習の概念化をいかにして深化できるかという理論研究上の課題を展望することとする。

第１に、アプローチ研究への批判をさらに深めることができる。構造—エージェンシーの視座からのアプローチ研究への批判は、構造および構造とエージェンシーの相互作用が扱えないという問題設定の端緒として位置づけられることが主であった。しかしながら、深いアプローチと浅いアプローチに対して、メタ認知や自己調整に関わる戦略的なアプローチを統合できていない点は、本稿で見てきたようなエージェンシーの理論化の徹底が不十分であったためと解釈することができる。その意味で、ここで見てきたエージェンシーの理論化は、個人の認知に範囲を限るエージェンシーの議論を拡張することができる。

その点に関わって、第２に、構造とエージェンシーの双方における時間の流れを取り入れたことの含意をさらに汲み出す必要がある。前項までで見てきた学習の概念化——例えば、Kahnら（2012）の概念化——は、関心からプロジェクト、そして実践へというステップに還元されかねない点で不十分である。プロジェクトや実践により、関心自体が広がったり変化したりする動態が捉えられていない。関心—プロジェクト—実践を一方向のステップに還元してしまうと、エージェンシーの理論化において概念化されてきた時間の流れとそれらの間の相互作用を見失うことになる。図５に素描したように、関心とプロジェクトと実践と再帰的＝省察的熟慮を通じて相互作用している。そのような相互作用のあり方を探究する研究によって、学習についての研究を前進させることができる。

また、アイデンティティの概念化についても、個人的アイデンティティと社会的アイデンティティは不可逆の順序性を持って想定するのではなく、時間の流れの中で相互に影響し合い、

変容し合う可能性を概念化する必要がある。その点では、アイデンティティ研究の基本枠組みからすれば（Côté & Levine, 2016=2020）、連続性（すなわち、時間の流れ）を基本原理とする自我アイデンティティとの相互作用を問う必要がある。そのように相互作用しあう3つのアイデンティティの時間の流れの中での相互の形成／非形成を問う必要がある。

そしてさらに、そのようなアイデンティティ形成と学習との相互作用を問う概念化が必要となる。ジャーヴィス（2006, 2009）が学習の概念化において想定していた、自己が変化するという変容は、以上の社会学理論の概念化を踏まえて再概念化することが必要となる。時間の流れの中でのエージェンシーは、社会／個人／自我という3つのアイデンティティの相互作用と複数の自己の間での相互作用が調和的・効果的に働くときにはじめて、学習としてアイデンティティの形成や変容、新たな自己の創発といった事態につながる。このような視座から、いかに学習が制約／実現されるかという学習の因果メカニズムが問われる。この方向性は、学習研究を跡づけて学習とアイデンティティ形成との関係を整理した研究（河井, 2018）に、批判的实在論及び構造－エージェンシー枠組みによる教授・学習研究を接続して組み直すことで一歩進めることができよう。

第3に、行為全般ではなく、学習の独自性について特定する必要がある。学習の独自性は、まず、学習の対象である。学習の概念化は、存在論的展開の批判もあり、知識やスキルという対象から範囲を拡張して概念化することに傾いてきた。結果、学習の対象（知識やスキル）についての概念化が不十分となっている。カリキュラム論や学問論として、B. バーンスタイン（2000）やK. マトン（2013）の知識の社会学が参照されるものの、学習の概念化との接続はなされていない。学習の対象との相互作用もまた、学習の概念化に統合されねばならないだろう。学習の独自性はまた、経験によって生じる行動の持続的变化という学習という行為自体にもある（cf. 河井, 2022）。学習という行為に内在する独自性に立ち帰って、本研究で見てきた学習をめぐる概念布置を精緻化する作業も重要な課題である。

第4に、高等教育における「どのような学習を主題とするか」を具体的に定めた研究が課題となる。本研究で跡づけてきた高等教育研究では、学習について概念化するものの、どのような学習かを十分に具体化してはいない。高等教育では、学問分野を土台とした専門教育の学習や、高大の接続を図る初年次教育、仕事へのトランジションを見越したキャリア教育、教養教育における学際性や越境的な学習、正課での学習だけでなく課外での経験からの学びと成長といった多岐にわたる学習が展開される。どの学習を主題とするのかを絞り込んだ上で、学習の制約／実現を問うといった発展の方向があろう。また、時間の流れ上、高等教育の学びに先立つ中等教育での学びとの連続性と差異、卒業後の職場での学びや生涯学習やプロフェッショナル・デベロップメントとの連続性と差異についても研究課題を設定することができる。そして、学習が単数ではなく複数であることから、それらの間の関係性——例えば、正課と課外の往還・架橋（河井, 2014）など——を合わせて問うていく発展の方向があるだろう。

第5に、学習の概念化を経て、構造とエージェンシーの特定のセットの関連性に研究を進める方向性がある。アシュウィン（2009）は、構造－エージェンシーの特定のセットとして、教授・学習の環境、教師と学生のアイデンティティ、学問分野の知識の実践、大学文化といった特定のセットを研究していた。その後の研究を跡づけた上で整理してきた本研究の視点を踏まえ、教授と学習の相互作用、教師と学生のそれぞれのエージェンシーとアイデンティティ、教授・学習という実践に対して構造として作用するカリキュラムや組織そして高等教育政策との関連性、そして大学文化を研究していく課題を設定できる。さらに、第4の点として示した学習の具体的な措置をした上で、「それぞれのセットがどのように状況に埋め込まれているか」や「それらのセットがどう教授・学習の相互行為を説明できるか」という問いを探究するという課題を設定できる。

以上の方向性は、エージェンシーの流れにおける精緻化であったのに対し、そのエージェンシーが社会構造の流れへどう環流するかを問うことも重要な研究課題である。アーチャー（2012）は、再帰性と社会変化の関連を論じているが、学習の概念化からそれらに接続して概念化を深化させることができよう。また、社会化を関係的再帰性（relational reflexivity）として再概念化する解釈（Donati & Archer, 2015）や、ハビトゥスと再帰性をめぐる議論（Archer & Elder-Vass, 2012）、集合的再帰性（Archer, 2013）を取り入れて、学習の再概念化することも重要な方向性として見据えておく必要がある。

（5）日本の高等教育への研究課題

最後に、ここまでの検討を踏まえ、日本の高等教育研究にとっての研究課題の展望へと進む。ここでは日本の高等教育全体を対象とするのではなく、本研究で対象としてきたアプローチ研究を糸口として見通すことができる研究課題を明確化する。

本研究では、アプローチ研究を批判する理論研究を跡づけてきたものの、その批判はアプローチ研究による学生の学習実態を把握する実践研究・実証研究の蓄積を前提としてのものであった。日本の高等教育研究においては、学生の学習アプローチの実態を明らかにするアプローチ研究の体系的な蓄積を進めることは重要な意義を持つ。具体的には、個別の授業実践で学生の学習アプローチがどのようなものであるのか、またどのように変化するのか、変化するのはなぜかを明らかにするという研究課題がある。また複数の授業実践を横断して、文脈との相互作用や変化と非変化の条件を探る研究、個別授業の水準だけでなく複数の授業を横断するカリキュラムの水準で学生のアプローチの実態を明らかにするといった研究課題がある。

その上で、本研究及び本研究が跡づけてきた理論研究を参照するならば、アプローチ研究を踏まえて、より深くまたより広く研究を展開する必要がある。4.（4）の1点目から3点目にて見出されてきた研究課題を日本の高等教育の文脈で解明していくことが重要な研究課題となる。まず、複数の層をまたがって作動する創発的な生成メカニズムが学習をいかに制約／実現しているかという問いに答える実践研究・実証研究が課題となる。量的研究の縦断的アプ

ローチにより、文脈との相互作用や個人内変動とそれに作用する要因の解明を進めることができる。本研究で精緻化してきた学習の概念化をもとに、例えばエージェンシーやアイデンティティと省察的＝再帰的熟慮と学習の関連性を解明していくといった研究課題が設定できる。同時に、時間の流れの中での省察的＝再帰的熟慮を捉え、その動態を明らかにする質的研究と組み合わせた混合研究方法による解明も重要な研究課題である。あわせて、研究の方法論上の検討が必要となる。学習を平板なものとしてではなく、「知ることと行動と存在を統合するような学び」の動態に迫るアプローチのあり方を検討する必要がある。その端緒として、本研究で検討してきた理論を枠組みとして行われたケース(2013)のインタビュー研究が手がかりを与えてくれるだろう。

さらに、学習に焦点を合わせることで文脈として後景化する構造による作用を解明する研究課題がある。学習アプローチだけでなく、教授アプローチについての研究が必要となる(cf. 山田・関田, 2022)。また、そのような教授・学習という相互行為が、どのような構造による文脈から制約／実現され、同時にどのような構造化を再生産または変容しているのかを問うという研究課題がある。質保証の文脈での構成的統合(Biggs, 1997; Biggs & Tang, 2011)の想定する“統合”よりもはるかに動態的な関連性があり、実践研究・実証研究による解明が待たれる。さらに後景化される文脈として、日本の高等教育が他国と比べ、構造とエージェンシーの関連性において、どのような特徴を示すのかを解明することも重要な課題である。そして、その探究とともに、4.(4)の4点目と5点目で設定された研究課題に対し、日本の大学教育という文脈の中での解明が重要な研究課題となる。

ここまで設定してきた実践研究と実証研究による研究課題の前進によって、現代の社会システムとしての高等教育に押し寄せる問題の波－職業化、商業化、企業化、民営化、技術化－という批評(Barnett, 2004, 2017)について、教授・学習の実態に根ざして検証し、解決の糸口を探っていくことができよう。

5. 結論

本稿では、高等教育における教授・学習研究における批判的实在論と構造－エージェンシー枠組みによる学習の概念化への研究を跡づけてきた。それにより、学生の学習への新たな研究が生み出されたり、構造として教授－学習の実践に作用する高等教育を取り巻く問題状況(商業化や技術化)および高等教育政策への批判が可能になる基盤が築かれるという意義がもたらされた。その上で学習の概念化がいまだ不十分であり、エージェンシーの概念化と時間の流れの中での社会的／個人的／自我アイデンティティおよび学習との相互作用、そして学習の対象との相互作用を統合した概念化が必要であることを示した。

本研究で、概念化するという理論研究上の作業課題と多岐にわたる実践研究・実証研究の研究課題を特定してきた。今後はそれらの理論と実践の両面からの研究の推進が課題となる。ま

た、本研究では、高等教育における教授・学習で参照される範囲に限ったことで、高等教育における教授・学習について自明視するという難点を抱え込んでいる。したがって、「高等教育における教授・学習とは何であるか」について問い直すことができていない。理論研究の進展とともに、その点を問い直し、その独自性を特定することが課題として残る。あわせて、構造とエージェンシーの特定のセットの関連性として本研究で見出された連関についても、今後の研究とともにさらに追究することが必要になるだろう。図5に構築された枠組みをもとに、より具体的に学習を分析する研究を進めることが求められる。同様に、高等教育における教授・学習で参照される範囲に限ったことで、批判的实在論や構造—エージェンシー枠組みについて、限られた範囲で参照しているに過ぎない。とりわけ、構造—エージェンシー枠組みや再帰性や時間については、アーチャーの理論に主として依拠している。アーチャーの社会学理論への批判や論争もあることから（Caetano, 2015）、より広く社会学理論を関連づけて再構成することが必要となろう。高等教育における教授・学習の理論研究が、社会学理論を応用するという姿勢をとる（例えば、Ashwin（2009））ことから、学習の概念化が社会学理論に何をもたらすかについて十分に踏み込めていない。本稿を基礎作業とし、今後の研究課題としたい。

謝辞

本研究の草稿に対し、非常に示唆に富む指摘をくださった査読者の先生方に厚く御礼を申し上げます。また、本研究は、科学研究費補助金（課題番号21K02671, 22K02900）の補助を受けたものです。

注

- ¹⁾ アーチャーのギデنز理論への批判の妥当性の検証やアーチャーのその後の研究展開といった社会学理論の検討は本稿の対象範囲を超えるため、立ち入らない。

文献

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How Learning Works: Seven Research-based Principles for Smart Teaching*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons. (栗田佳代子訳 (2014). 『大学における「学びの場」づくり よりよいティーチングのための7つの原理』玉川大学出版部.)
- Archer, M.S., (1995). *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press. (佐藤春吉訳, (2007). 『实在論的社会理論：形態生成論アプローチ』青木書店.)
- Archer, M.S., (2000). *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M.S., (2003). *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University

Press.

Archer, M.S., (2007). *Making our way through the world: Human reflexivity and social mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, M.S., (2012). *The Reflexive Imperative in Late Modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, M.S., (2013). Collective Reflexivity: A Relational Case for It. In C. Powell & F. Dépelteau (eds.), *Conceptualizing Relational Sociology: Ontological and Theoretical Issues*, (pp.145–161), London: Palgrave Macmillan.

Ashwin, P., (2009). *Analysing Teaching–Learning Interactions in Higher Education: Accounting for Structure and Agency*. London: Continuum.

Barnett, R., (1997). *Higher Education: A Critical Business* (Buckingham, Open University Press).

Barnett, R., (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research and Development*, 23, 247–260.

Barnett, R., (2005). Recapturing the universal in the university, *Educational Philosophy and Theory*, 37 (6), 785–797.

Barnett, R., (2017). Constructing the university: Towards a social philosophy of higher education, *Educational Philosophy and Theory*, 49(1), 78–88.

Barr, R. B., & Tagg, J., (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27 (6), 12–26.

Bernstein, B., (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*. Revised edition, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Bhaskar, R., ([1979] 1998). *The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*. 3rd ed. Routledge. (式部信訳, (2006). 『自然主義の可能性—現代社会科学批判』 晃洋書房.)

Biggs, J., (1999). *Teaching for Quality Learning at university*. Buckingham: SRHE & Open University

Biggs, J., & Tang, C., (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4th ed.). New York, NY: McGraw-hill education Press.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J., (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago press. (水島和則訳, (2007). 『リフレクシヴ・ソシオロジーへの招待—ブルデュー, 社会学を語る』 藤原書店.)

Brown, G. (2009). The ontological turn in education: The place of the learning environment, *Journal of Critical Realism*, 8 (1), 5–34.

Caetano, A. (2015). Defining personal reflexivity: A critical reading of Archer's approach, *European Journal of Social Theory*, 18 (1), 60–75.

Case, J.M., (2013). *Researching Student Learning in Higher Education: A Social Realist Approach*. London:

Routledge.

Case, J.M., (2015). Emergent interactions: Rethinking the relationship between teaching and learning, *Teaching in Higher Education*, 20 (6), 625-635.

Case, J.M., (2016). Journeys to meaning-making: A longitudinal study of self-authorship among young South African engineering graduates, *Journal of College Student Development*, 57 (7), 863-879.

Case, J.M., (2019). A third approach beyond the false dichotomy between teacher-and student-centred approaches in the engineering classroom, *European Journal of Engineering Education*, 44 (5), 644-649.

Clegg, S., (2005). Theorising the mundane: The significance of agency, *International Studies in Sociology of Education*, 15 (2), 149-164.

Clegg, S., (2012). On the problem of theorising: An insider account of research practice, *Higher Education Research & Development*, 31 (3), 407-418.

Dall'Alba, G., & Barnacle, R., (2007). An ontological turn for higher education. *Studies in Higher Education*, 32 (6), 679-691.

Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. and Karlsson, J. C., (2002). *Explaining Society: An Introduction to Critical Realism in the Social Sciences*. London: Routledge. (佐藤春吉監訳, (2015).『社会を説明する : 批判的实在論による社会科学論』ナカニシヤ出版.)

Danermark, B., (2019). Applied interdisciplinary research: a critical realist perspective. *Journal of Critical Realism* 18(4): 368-382.

Donati, P., & Archer, M. S., (2015). *The Relational Subject*. Cambridge: Cambridge University Press.

Entwistle, N.J., (2009). *Teaching for Understanding at University*. Palgrave Macmillan. (山口栄一訳, (2010).『学生の理解を重視する大学授業』玉川大学出版部.)

Entwistle, N.J., (2018). *Student Learning and Academic Understanding: A Research Perspective with Implications for Teaching*. New York & London: Elsevier.

深堀聰子編, (2015).『アウトカムに基づく大学教育の質保証 - チューニングとアセスメントにみる世界の動向』東信堂.

Giddens, A., (1984). *The Constitution of Society*. Oxford: Polity Press. (門田健一訳, (2015).『社会の構成』勁草書房.)

Haggis, T., (2003). Constructing images of ourselves? A critical investigation into 'approaches to learning' research in higher education. *British Educational Research Journal*, 29 (1), 89-104.

Haggis, T., (2009). "What have we been thinking of? A critical overview of 40 years of student learning research in higher education." *Studies in Higher Education*, 34 (4), 377-390.

猪瀬武則, (2016).「英国の批判的経済学教育論」『経済教育』35 (35), 40-48.

Jarvis, P., (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London: Routledge.

Jarvis, P., (2009). *Learning to be a Person in Society*. London: Routledge.

- Kahn, P., (2009). "On establishing a modus vivendi: the exercise of agency in decisions to participate or not participate in higher education," *London Review of Education* 7(3), 261–70.
- Kahn, P., (2014). "Theorising student engagement in higher education," *British Educational Research Journal*, 40(6), 1005-1018.
- Kahn, P., & Lundgren - Resentera, M., (2021). Employability as a capacity for agency in the workplace: the implications for higher education of a collective perspective on work, *Higher Education Quarterly*, 75(4), 535-547.
- Kahn, P., Qualter, A., & Young, R., (2012). Structure and agency in learning: a critical realist theory of the development of capacity to reflect on academic practice, *Higher Education Research & Development*, 31(6), 859-871.
- 河井亨 (2014). 『大学生の学習ダイナミクス——授業内外のラーニング・ブリッジング』 東信堂.
- 河井亨 (2018). 「大学生の学習とアイデンティティはどのような関係にあるのか —学習とアイデンティティ形成の3対モデルの縫合—」『京都大学高等教育研究』 24, 67-77.
- 河井亨 (2022). 「大学生の知識との関係における成長についての理論展開」『社会システム研究』 45, 127-160.
- 河井亨・溝上慎一 (2012). 「学習を架橋するラーニング・ブリッジングについての分析：学習アプローチ、将来と日常の接続との関連に着目して」『日本教育工学会論文誌』 36 (3) : 217-226.
- Leibowitz, B., Bozalek, V., & Kahn, P. E., (eds.), (2017). *Theorising Learning to Teach in Higher Education*. New York, NY: Routledge.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: 1. Outcome and process," *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11.
- Maton, K., (2013). *Knowledge and Knowers: Towards a Realist Sociology of Education*. London: Routledge.
- Mayer, R. E. (2002). *The Promise of Educational Psychology, volume 2: Teaching for Meaningful Learning*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- 溝上慎一 (2014). 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 東信堂.
- Nilson, L. (2013). *Creating Self-Regulated Learners: Strategies to Strengthen Students' Self-awareness and Learning Skills*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.. (美馬のゆり・伊藤崇達監訳 (2017). 『学生を自己調整学習者に育てる：アクティブラーニングのその先へ』 北大路書房.)
- 大森不二雄 (2010). 「学習成果に基づく学位課程のシステムの統合モデル——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.
- 大森不二雄 (2014). 「教学マネジメントをめぐる日・英の政策動向——『経営』は『質保証』をもたらすか」『高等教育研究』 17, 9-30.
- Ramsden, P., (2003). *Learning to Teach in Higher Education (2nd ed.)*. London: Routledge.
- Richardson, J. T., (2011). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher

education, *Learning and Individual differences*, 21(3), 288-293.

Sayer, A., ([1992] 2010). *Method in Social Science : A Realist Approach*. 2nd revised ed. London: Routledge.

（佐藤春吉監訳，（2019）．『社会科学の方法：实在論的アプローチ』ナカニシヤ出版．）

谷村千絵・近森憲助（2021）．「「ジレンマほぐし」の授業実践と批判的实在論」『教育学研究』88（2），197-210.

Trigwell, K., & Prosser, M., (2020). *Exploring University Teaching and Learning. Experience and Context*. Palgrave Macmillan.

Trow, M., (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII, In J. Forest and P. Altbach, eds. *International Handbook of Higher Education*, Vol. 18, (pp.243–280), Dordrecht: Springer.

Tormey, R., (2014). The centre cannot hold: untangling two different trajectories of the ‘approaches to learning’ framework, *Teaching in Higher Education* 19(1), 1-12.

Williams, K., (2012). Rethinking ‘learning’ in higher education: Viewing the student as social actor, *Journal of Critical Realism*, 11(3), 296-323.

山田嘉徳・関田一彦（2022）．「授業改善に向かう大学教員の授業観・教育観の検討－学習者中心の教育の視点から－」『大学教育学会誌』44（2），40-50.

Applying Critical Realism to Research on Teaching and Learning in Higher Education:

Focusing on Theorising Student Learning

KAWAI Toru*

Abstract

The purpose of this paper is to identify the implications of sociological theory on learning in higher education. Higher education research on teaching and learning has been dominated by studies that analyze approaches to how we learn. In such approach research, relationships with social structures are left in the background and unexamined. First, this paper organises the critical realism and sociological theories of structure and agency that are referenced in research on learning in higher education. Second, this paper explains the research that takes the sociological theory of critical realism as a framework and locates learning in the relationship between structure and agency. Next, the discussion, based on theorising student learning, identifies the remaining issues: further theorising the incorporation of metacognition and self-regulation into the conceptualization of agency; articulating multiple time dimensions and continuity in the interaction between personal and social identities through their formation process involving the interaction among plural selves; combining learning and identity formation by drawing on the sociological theory of knowledge; and conceptualising the effects of agency on the structuration process.

Keywords:

Higher education, learning, critical realism, structure, and agency

* Correspondence to: KAWAI Toru
Associate Professor, Department of Sport and Health Science, Ritsumeikan University
1-1-1 Noji Higashi, Kusatsu, Shiga, 525-8577 Japan
E-mail: kawai-t@fc.ritsumei.ac.jp