

異質さと共創するための大学教育

—ヴィゴツキーの言語論から越境の意義を考える—

田 島 充 士

（東京外国語大学大学院総合国際学研究院）

University-Level Interventions to Facilitate Co-creative Heterogeneous Communication: The Role of Boundary Crossing from the Perspective of Vygotsky's Semiotics

Atsushi Tajima

(Institute of Global Studies, Tokyo University of Foreign Studies)

Summary

The present study investigated the potential of university education from the perspective of Vygotsky's semiotics. Following Vygotsky's theory, this study defined "partial understanding" as rote learning that enables learners to use what is learned in only one social context, and defined the ability to generalize the application of such knowledge beyond that contexts as "boundary crossing" (Engeström, 2001; Engeström, Engeström & Kärkkäinen, 1995; Wenger, 1998). Thus, boundary crossing can be considered the ability to connect, during dialogic interactions, knowledge that has been nurtured in different social contexts. However, engagement in co-creative communication with others from heterogeneous social backgrounds is not easy; some students achieve only partial understanding, even in interactions that require each speaker to engage in boundary crossing. In examining the effects of recent interventions by universities to promote students' ability to engage in boundary crossing and move beyond partial understanding, I identified those characteristics of university teachers that render them especially well-suited to facilitate this kind of growth in their students.

キーワード：越境、社会的文脈、内言の自覚性と随意性、統覚、分かったつもり

Keywords: boundary crossing, social contexts, awareness and voluntary control of inner speech, apperception, partial understanding

1. はじめに

1-1. 現代を生きる大学生に求められる能力とは

NHK スペシャル「シリーズ灼熱アジア：タイ“脱日入亜”日本企業の試練（2010年8月放送）」に、興味深いエピソードがある。世界トップレベルの技術を誇る日本の金型メーカーがタイの自動車部品メーカーに買収され、そこで働く日本の技術者はタイの工場では技術指導を行うことになった。しかし高い技術力と専門知識を誇る日本人の技術者達はタイ人の労働者に対し、自らの技術についてことばで説明することに非常に大きな困難を覚えていた。その結果、タイ人労働者から「日本人技術者は教え方が下手だ」「きちんとことばや書類等で説明して欲しい」という不満の声が上がるようになった。この技術者達が直面した問題の原因は、彼ら自身が番組内でもらっていたように、これまで自らの技術を、他者に対して意識的に解釈し説明する機会がほとんどなかったことにあると思われる（田島、印刷中 a）。

現代の大学生が卒業後に参与することになる社会では、国内外関わりなく、この事例が示すような「国際化」がますます進むと予想される。ことばや文化・習慣、さらには雇用体系や職能の専門性が大きく異なる（すなわち、交流

テーマに関して異なる文脈を背景とする）相手と対等に仕事をする必要があるということである。そのため、特定の集団内で使用される深い専門知識や高い技術を習得するだけでなく、それらの知識・技能に関する文脈を共有しないと判断される他者（以下「異質な他者」と呼ぶ）に対しても的確に交流を続ける能力が、これまで以上に重視されるのだといえる。

1-2. 「分かったつもり」という問題

しかし、このようなコミュニケーションに参画できる言語理解・操作能力は、容易なことでは身につかない。実際、大学教育を分析対象とした多くの研究者・識者が、上記のような能力を多くの学生達が修得しないままになっている実態を問題視している（浅羽、1996；平田、2012；辻、2013；田島、印刷中a；富田、印刷中）。

この困難さは、たとえば、以下に示す大学生の事例においても典型的に見て取れるだろう。本事例は、国立大学で教職課程を履修する理系大学生を対象に、既に学習済みの基礎的な知識の意味を、小学生にも理解できる、日常生活の中で出会うことばに変えて説明するよう求めた模擬授業形式のインタビュー調査において記録されたものである（田島、2009）。調査に協力したA君は、著者に対し、複雑で抽象的な数式を用いた説明を行っていた。しかし著者が、「このような説明は、小学生には分らないと思います。彼らが理解できるように、日常的な知識を使って説明してもらえませんか」と問うと、以下のように述べた（事例1）。

事例1

A君：うーん、日本語で説明しなければいけないのですね。数式で説明した方が、自分は一番分かりやすいのですが……。いや、日本語では説明できません。

A君は、理系科目が得意で、大学での成績もよいという。しかし一方で、彼はその知識を、彼が将来教えることになるだろう、小さな子どもを聞き手に想定したことばに変換することはできなかった。またA君と同様に、うまく概念の説明を行えなかった者の中には、「知識は覚えるものであって、その内容についていちいち考えていたら、学習が進まなくなる」との趣旨の感想を述べる者もいた。田島（2009、印刷中a）は以上のような学生の傾向を、大学で学習した知識を異質な他者に向けて発信することができない状態に陥ったものと問題視し、これを「分かったつもり」と呼んだ。

この分かったつもりがやっかいなのは、この傾向は、必ずしも不真面目で学習に対し消極的な者に限ってみられるものではないという事実である。授業に熱心に参加し、まじめに学習に取り組んでいる者でもなお、分かったつもりに陥る可能性は免れない（田島、2010a）。上記の事例で紹介した学生達も、大学での学習達成には一定の自信を持った者であった。したがって、この分かったつमりの問題とは、大学で学んだ知識を文字通り「理解」していないということではなく、その知識を習得・運用してきた彼らの学習文脈を超え、大学外に住む人々にそれらの知識を伝えることができない、もしくは伝える動機づけがないことにあるのだと思われる。

1-3. 本論の目的

このような現状は、大学教育にとって深刻な問題といえる。冒頭でも述べたように、大学で学んだ知識を介し、異質な他者との交流を可能とする学生の能力を育成することはきわめて重要な、社会からの要請といえる。多くの学生達がこの種の能力を習得せず、大学内に閉じられた知識運用にとどまる、いわば、分かったつमりのまま社会に旅立ってしまうとするならば、大学がこの要請に対応できていないことを意味する。実際、多くの大学講義が、教員による一方的な話に終始した伝統的な手法によって運営されており、学生達による自主的な知的活動を十分に促進するようなものになっていないとの手厳しい指摘が、企業の採用担当者からもなされている（辻、2013）。たしかに、このような大学教育側の保守的な姿勢が、上記のような学生達の分かったつमり傾向を生み出してきた可能性も否定はできない。

一方、以上のような現状に対応すべく、学生が知識を受け身に習得するだけでなく、自ら学習対象について主体的に考え、その情報を発信していく姿勢を評価し、それを促進するための様々な教育環境デザインの研究・開発も進んできている。

本論ではこのような、大学が取り組むべき教育の姿について、20世紀初頭に活躍したロシアの教育・発達心理学者・L. S. ヴィゴツキーの言語論の視点から検証を行う。ヴィゴツキーは、学習者個人の言語理解の成立およびその発達を、彼らが背景とする社会的文脈との関わりの中で論じており、異質な他者との接触可能性を高めるための大学教育のあり方を問う上で有用と考えたからである。さらに本論では異質な他者との接触を通し、学習者だけではなく交流相手の他者にとってもなお、新奇で有用な知を創発する互利的な関係を「共創的越境」と呼び、このような関係を積極的に構築することができる能力の育成を目指して開発された、様々な実践事例についても紹介する。その上で、今後、大学教育および大学教員が目指すべき姿について、著者なりの立場から提言を行う¹⁾。

2. ヴィゴツキー言語論からみた異文脈間交流の姿

2-1. 文脈に埋め込まれる言語構造

ヴィゴツキーによれば、生活を共にする、もしくは同じ活動を共にするなどにより、交流テーマに関して文脈を共有していると判断できる相手との会話では、かなりの程度、簡略化された構造の言語によって意味表現・交換が可能という。その一方で、文脈を共有しないと判断される相手と交流する際には、複雑な構造を持つ言語によって意味の表現および交換を行わなければならない。そしてこの言語構造の違いが、異質な他者との交流を困難なものにするのだという²⁾。

たとえば話者らが、話題に関する過去経験の文脈を共有していると互いに期待出来る場合、その知識をもとに、話し手が表現しようとしている意図を、聞き手が予測することは容易となる。ヴィゴツキー（2005a, pp. 108-109）は、外部環境に対する話者の情報処理が、彼の過去経験をもとに方向付けられるという認知的作用のことを「統覚」と呼んだが、話し手のことばの背景で動くこの統覚を、聞き手がよりの確に予測できる（その共通性が期待できる）ようになると考えられたからである。さらに両者が会話場面を共有する場合、彼らの注意はことばだけではなく、相手が指し示す具体的な事物にも向かう。つまり、同じ事物を見ることにより、ことばに依存することなく、話し手が訴えたい意図を聞き手が予測することがより容易になるのである。

この種の交流が破綻無く続くのであれば、話者らは、相手が考えていることを、わざわざ言語によって表現されなくても的確に理解出来ると感じるようになる。そしてこのような交流が深まった結果、互いを、話題に関して同じ文脈を共有する「仲間」と感じるようになる。

ヴィゴツキー（2001, pp. 398-399）はこのような、統覚の共通性が高く期待できる相手との間では、話題に関する多くの前提的情報（「主語」）の言語化が省略され、必要な情報（「述語」）のみが交わされるようになると指摘し、これを「述語主義」と呼んだ。そしてこのような交流が続いた結果、極端な場合、話し手が発した断片的なことばだけで「あ・うんの呼吸」のように、何を意味するのかを聞き手が即座に読み取ることも可能になるとした。

一方、話題に関する過去経験の共有が期待できず、また会話場面も共有しない相手（本論でいう「異質な他者」）との交流では、事態は異なったものとなる。まず、交流する話題に関して過去経験の共有が互いに期待できない場合、話し手が表現しようとしている意図を聞き手が予測することは困難となる。相手との統覚の共通性が期待できないからである。さらに、彼らが会話場面を共有しない場合、ことば以外の具体的な情報の共同参照もできない。その結果、話し手が自分の意図を聞き手に的確に伝えるためには、述語主義的な言語構造とは異なり、より多層的・論理的な構造を持つことばによって、それを表現する必要がある。つまり、相互交流に際し、上述の仲間の場合と比較して、より複雑で困難な言語操作が要求されるのである。

以上のヴィゴツキー論をまとめると、会話場面および過去経験の文脈の共有の二観点から、以下のように言語交流をモデル化することが可能となる（田島、印刷中aを改編）。本モデルでいう①から④へ交流特性が変化するとともに、交流相手に対する統覚の共通性への期待は低くなる（話題に関する話者間の異文脈度はより高くなる）。その結果、その交流を支える言語は必然的に述語主義の性質を失い、より複雑な構造を持つようになる。

- ①直接対面する場面＋過去経験の共有が期待できる話題
(例：親や仲間同士との会話)
- ②間接的に接する場面＋過去経験の共有が期待できる話題
(例：ケータイメールによる親や仲間同士との交流)
- ③直接対面する場面＋過去経験の共有が期待できない話題
(例：教師と生徒との教授的交流)
- ④間接的に接する場面＋過去経験の共有が期待できない話題
(例：不特定多数の読み手を対象とした論文・小説などの書きことば)

この交流モデル①に当たる、述語主義が極端に進んだ会話例として、事例2をあげる(田島、2007)。これは、自動車マニアの間で交わされたものとして想定したモデル事例であり、多くの言語情報が述語化された会話になっている。

事例2

B：ロータリーってさ、高回転域まで一気に回って気持ちいいらしいぜ。
C：うん。でもセブン持ってる先輩の話だと、低速トルクがスカスカで、下手なヤツが運転するとすぐにエンストおこすらしいな。
B：へー、新しいエイトはどうなんだろう？Vテックみたいに、低速トルクを太くする技術は投入されているんだろうか？

本事例に登場する話者らと過去経験の共有が期待できる好事家、もしくは自動車関連の仕事に就いている者であれば、ある種の「ツボにはまった」交流として、この会話から明確な意味を読み取ることができるかもしれない。しかし、そうではない多くの者にとっては、彼らがどのようなテーマについて話し合っているかすら、理解不能であろう。このように本事例の会話は、話者らが親しむ文脈に通じない人々には意味内容が伝わりにくいという意味で「公共性が低い」ということもできるだろう。本事例は極端なものではあるが、多かれ少なかれ、我々が使用することばとは、このような述語主義の性質をとまなうと考えられる。

2-2. 越境を可能とする言語的思考

子どもが生まれてからしばらくは、交流モデル①・②のような、社会的文脈の共有が期待できる人物(家族や友人など)との間で言語交流を行う。そしてこの社会的交流において使用された言語(「外言」)は、次第に子ども自身の意識を媒介する思考言語(内言)として機能し始める(ヴィゴツキー、2003、pp. 21-22)。ヴィゴツキーはこの種の言語群を「生活的概念」と呼んだ。

一方、書きことばの操作を志向する就学期以降は、交流モデル③・④のような、統覚の共通性が期待できない、異質な他者との交流可能性を高める内言の成長・発達がみられる。このような交流を可能とする言語的思考の発達は、内言が「自覚性・随意性」を獲得するプロセスとして論じられている(中村、2004；田島、2010b；Wardekker、1998)。ヴィゴツキーの論において自覚とは、学んだことばの意味を別のことばによって定義をしたり、他のことばとの体系的な関係を論理的に説明できることを、また随意とは、このような自覚を通し、言語を自由に支配し制御できるようになることを意味する(田島、2010b)。そして話者が、この自覚性と随意性を内言において発揮することで、統覚の共通性が期待できないような相手との交流を自律的に可能にしていくと捉えられている(ヴィゴツキー、2003、pp. 201-206)。ヴィゴツキー(2001、p. 318)は、生徒達にとって時空間を異にする科学的な知識群を意味する「科学的概念」が学校教育の中で教授されることを通し、この自覚性と随意性が自律的に修得されるようになると指摘する。

この自覚性と随意性が発揮されたやりとりとして、交流モデル③に相当する事例を示す(事例3)。これも事例2と同様、自動車に関する話題を扱う交流を想定したモデル事例であるが、その言語構成は大きく異なったものになっている。

事例3

- D：この前ニュースで、マツダのロータリーエンジン開発の話聞いたけれど、普通のエンジンと何が違うの？
- E：ああ、ロータリーエンジンね。通常の自動車エンジンって、ガソリンガスの爆発によって生じたピストンの往復運動をいったん、クランクと呼ばれる機構を通じ、タイヤを動かすための回転運動に変換しているんだ。でもロータリーエンジンでは、大型のおむすび型のローターの回転運動がそのままタイヤの回転運動になるんだ。
- D：ふーん、つまりロータリーエンジンって、通常のエンジンと比べて構造がよりシンプルなんだ。でもそのことで何かメリットはあるの？
- E：うーん、クランクでの運動の変換がない分、アクセルを踏み込んだときのエンジン回転数の上がり方がスムーズだから、運転のフィーリングがいいということかな。またコンパクトで軽量のエンジンに仕上がるので、高い運動性能が要求されるスポーツカーには向いているといえるね。
- D：なるほど。でも、そんなスポーツカーだと運転はむづかしそうだね。私にはムリかな……。
- E：そんなことはないと思うよ。たしかに、マツダのRX-7に載っていた旧世代のエンジンでは、エンジン回転数が低い低速時には力不足気味で、マニュアルミッションの場合、クラッチ操作がけっこうむずかしいという話を聞いたけれど、新世代のロータリーエンジンを載せた最新のマツダ・RX-8では、その問題も改善されているようだから、かなり運転しやすくなっているんじゃないかな？

この事例3と事例2を比較していただきたい。自動車的话题に詳しい者を除いた多くの読者からみて、やりとりされる情報の意味がそれなりに理解できるのは明らかに事例3の方だろう。それはこの交流では、事例2でみられたような述語化された言語の使用が極力避けられ、丁寧に解説を交えた表現がなされているからである（たとえば「エイト」ではなく「新世代のロータリーエンジンを載せたマツダ・RX-8」など）。つまりここで自動車事情に詳しいE氏は、それほど詳しくはないD氏でも理解できると思われることばを選びながら、できるだけ説明内容を自覚的に言語表現しようとしているのであり、結果として、彼らの交流を読む多くの読者にも、その内容が何とか理解できるものになっている。その意味において、事例3は事例2と比較し、文脈を共有しない人々に対しても開かれており、より「公共性が高い」交流になっているともいえるだろう。

この事例3のような公共性の高い言語交流は「越境」と呼ばれる概念に関連づけることが可能である。越境とは、社会科学分野の研究において広く論じられている分析概念であり（Engeström, 2001；Engeström, Engeström & Kärkkäinen, 1995；Wenger, 1998）、これらの論を最大限に要約して解釈するならば、異なる社会集団（文脈を共有する人々の集合体）に属する者同士による、実践対象を介した相互交流を意味する（本論の交流モデルでいえば、③・④の交流形態を示す）。

事例2も事例3も、物理的には、同じ会話空間を共有する二者間の交流であることに変わりはない。しかし事例2の話者らは、話題に関する過去経験の文脈の共有が相互に高く期待できる、気脈を通じた仲間同士の交流であるのに対し、事例3の話者らは、それが期待できない異質な他者であった。この状況に対応し、E氏が自覚的な言語を使用した説明を行っていた点で、事例3は事例2と比較して、より越境的な性質を帯びた交流になっているといえる³⁾。

この越境は、それが生産的な交流として立ち現れる場合は、他の社会集団の人々の視点から自集団の実践に対する認識を新たにする変化を当事者にもたらし、結果として、彼らが参画している既存の実践全体にも変革をもたらす契機になるものとして意味づけられている（Akkerman & Bakker, 2011；有元, 2012；香川, 2012；山住, 2004）。香川はこの越境を通し、いずれの社会集団の実践に同化することなく、新たな実践を創出するような知の様態を「越境知」と呼んだ。

2-3. 越境を生産的にも非生産的にもする他者の異質性に対する話者の価値判断

ただし、このような越境機会が生じること自体が、越境知の創出に結びつくような、生産的交流を生み出すことにつながるわけではないこともまた、認識する必要があるだろう。たとえば、聞き手の異質さに対する話し手の関心・価値づけが消極的なものととどまるのであれば、越境場面においてもなお、公共性の高い（自覚性の高い）言語交流を行わない可能性はあるだろう。またさらに、話し手の聞き手への関心が、相手との関係を従属的なものと価値づけるのであれば、相手が理解できるように自分の主張を自覚的に言語化するのではなく、非自覚的な言説のまま、それを一方的に受け入れるよう強要するような関係として展開する可能性も否定できない。このような話者の意識のもとでは、相手との相互理解を通じた新たな知見の創出を可能とするような生産的な交流になる可能性は低いように思われる。

一方、越境的交流を分析する多くの先行研究は、客観的に観察可能な社会集団というマクロな単位を重視するため、上記のような、交流に参加する話者個々人が抱える意識というミクロな単位については十分に検証されない傾向にあるという (Akkerman & Bakker, 2011; Akkerman, Admiraal & Simons, 2012)。Akkerman らは以上の問題を指摘した上で、聞き手の異質な視点に対する話し手の意識が、実際の交流の形態に影響を与えると示唆した。

そこで本論では、聞き手である他者の異質な視点をどのように価値づけるのかという話し手の意識の観点から、越境的交流の質の違いを説明するモデル概念を新たに提唱する。

まず聞き手の異質な視点を十分に価値づけず、彼らと積極的に関わりを持とうとしない話し手の消極的な関心のもとで展開される交流を「無相関的越境」と呼ぶ。また聞き手の異質な視点を切り捨て、自分たちの文脈へ同化させようとする話し手の関心のもとで展開される交流を「包摂的越境」と呼ぶ。一方、聞き手の異質な視点に対して積極的に関心を示し、自らの視点との相互参照をしようとする話し手の関心のもとで展開される交流を「共創的越境」と呼ぶ。無論、越境知を生み出すような生産的な交流として想定されるのは共創的越境であり、今後の議論においては、無相関および包摂的越境のような非生産的な越境と概念的に区別をして論じる⁴⁾。

具体的にいえば、本論冒頭で紹介した「分かったつもり」は、上記のような非生産的越境が生じたことを示す現象として描くことができると考えている。これまでの論をまとめれば、分かったつもりとは、学びとった言語を、その学習文脈を共にする仲間との交流において使用するが、その文脈を共有しない異質な他者との交流においては使用しないという現象であった。これはすなわち、学習文脈を共有する者同士では分かって当然なことばの意味を、そうではない聞き手に自覚的に伝えなければならない越境場面において、そのような説明能力がないと相手との交流を早々にあきらめるか（無相関的越境）、もしくは「自分たちが使っている教科書の知識を覚えればいい」などと主張し、自分達の学習文脈への従属を要求するような（包摂的越境）、他者の異質性に対する価値判断を反映したものと読み取ることができるということである。

ヴィゴツキーの論を発展的に解釈するならば、学校とは本来、様々な社会的文脈を背景とした人々との、より公共性の高い交流を可能とするための教育を行う機関として捉えられる。しかし大学においてもなお、事例1に示したように、分かったつもりにとどまる者がいるという事実は、学校の中で越境に必要となる言語操作を学ぶだけでは、必ずしも、それへの積極的参加が促進されるわけではないことを示すものといえる。

冒頭でも述べたように現代社会では、かつてと比較して、異質な他者との言語交流の機会および必要性がますます増加していくと考えられる。無論、事例2のような「ツボにはまった」交流ができることも、専門的な職能を得る（その職能を共有する職業集団の仲間になる）プロセスにおいては必要であろう。しかしそのような職能の文脈を共有しない、異質な他者と交流する場面において、当該の知識を「よその世界の人に伝えるのはムリ」「よそ者が理解したければ自分達の活動に参加して勉強すればいい」などと考えるようであるならば、彼らは、分かったつもりにとどまる可能性が高い。そしてこのような状態では、冒頭で示したような越境場面に生産的・創発的に適応することは困難だろう。すなわち大学では、専門的知識を介した異質な他者との出会いを、無相関的越境でも包摂的越境でもなく、それぞれの話者が背景とする文脈における既存の知・活動のあり方を見直す越境知を相互構築し続けるような共創的越境として展開していく学生らの能力を養成し、さらに、その種の交流を彼ら自身が高く価値づけられるようにしていくことが、これまで以上に必要になると思われるのである。

3. 学生の越境力を育成する大学教育

3-1. 越境的交流を促進しにくい大学における課題の特徴

しかしなぜ大学教育において、分かったつもりのような問題が深刻なものとして立ち現れるのだろうか。これには、大学において課される課題特有のジレンマが関連してくると考えられる。このテーマについて、担当する授業の履修者に課したレポート課題にまつわる、著者自身の経験を事例として掘り下げてみたい。

事例4は、著者が担当した授業（教職科目）で課したレポートの言語的記述がいちじるしく乏しく、意味内容が不明確だった学生F君を呼び出した際にみられたものである（田島、印刷中b）。著者がF君に対し、なぜまじめに課題に取り組まなかったのかを聞いたところ、彼は以下のように答えた。

事例 4

F：このレポートを読むのは先生であって、専門の知識をよくご存じの先生に対するレポートでは、いちいちその内容の説明をする必要はないと思ったのです。

この事例から示唆されるのは、なぜ自覚的な意見陳述を教員に対してわざわざ行うのか、というジレンマ状況に対するF君の困惑である。無論、本事例に限っていえば、F君が苦し紛れにこのような言い訳をしたという可能性も否定はできない。しかし少なくとも、授業内で課されるレポート課題が「その情報を知らない者に対して伝える」という情報伝達本来の真正さを失った交流なのではないのかとするF君の主張は、他の多くの学生にも共通する心情を代弁するものとして著者には感じられた。そこでF君に対し著者は、将来、自分が関わることになる保護者や教員を相手に、自分が学習した成果を説明するつもりで書いてみてはと助言を行った。そして、それだけのことはあるが、その後、彼のレポートで使用される言語の自覚化の程度は劇的に上がったのである。

レポート（学術論文）とは本来、その情報を知らず、また多くの場合、執筆者との社会的文脈もほとんど共有しない不特定多数の他者に向けて発信される、きわめて高い公共性が求められる言語交流といえよう（交流モデルでいう④）。しかし一方で、学生らが書いたレポートを実際に読むのは、たいていの場合、教員に限られる。本来、異文脈を背景とする異質な他者に向けて書くことが期待される越境的課題であるにもかかわらず、それを読んで評価するのは、教室という同じ社会集団内にいるどころか、その集団を率先して組織している教員だけというのは、何とも不自然で皮肉な課題構造である。大学教育におけるこのような課題の特徴が、学生らの共創的越境へ向かう意識を低下させ、彼らの学びを、分かったつもりのような状態にとどめている可能性は、確かに否定できないだろう。

3-2. 大学教育の枠内で「共創的越境」を可能とするためには

しかし、だからといって著者は、大学の教育課題が学生達の言語的成長にとって無益なものになっていると主張するつもりはない。むしろ、教員や他の学生をより異質性の高い他者に見立て、自説の言語構成を行うというジレンマ的課題は、彼らが将来、実際に異質な他者との共創的越境を実現できるようになるためには必須のものであるとすら考えている。

そもそも、本書でここまで、比較的大づかみに論じてきた「越境」という概念そのものが、厳密に考えるならば、きわめて抽象的でつかみ所のないものといえる。越境という以上は、そこには二つ以上の社会集団が存在し、境界線がなければならない。そして社会集団といって最初に思いつくのは、恐らく、学校の教室・職場・家庭、もしくは同じ国や文化集団など、制度化された枠組みとしてのものだろう。

しかし同じ社会集団に所属しているように見える人々が、同じ仲間であると判断できるかといえば、実はそう単純な話ではない。外側から観察して一つにみえる集団であっても、その集団を構成している人物一人ひとりには、多くの場合、それぞれの観点から独自の文脈の定義を行っていると考えられるからである（朴、2011）。

つまり交流を始めようとする聞き手が、話し手にとって「仲間」なのか、それとも「他者」に該当するのか（統覚の共通性がどの程度なのか）という境界線の線引きは、話し手と聞き手間の相互交流の中で、それぞれの主観的な判断をともなって見出されるものということである（香川、2011；田島、印刷中c）。ここまで統覚の共通性を論じてきた際に「期待」ということばを付してきたのは、このような理由からである。たとえ、二人の話者が実際に物理的に同じ世界に住み、同じ経験を重ねてきたとしても、目の前の話題について両者が、まったく同じ意味を引き出しているという保証はどこにもない。つまり話題に関するパートナーとの共有文脈とは、あくまでも話し手の主観的な仮説として立ち現れ、実際の他者との交流が破綻しない限りにおいて、後付け的に確認されるものということである⁵⁾。

裏を返せば、大学教育の枠内においてもなお、教室という制度的・物理的環境を共有する学生と教員、または学生と学生間において、リアルな共創的越境を実現することも不可能ではないということである。学習者の自覚的・随意的な言語操作を促進するためには、情報発信を行う相手の「異質さ」のリアリティを上げ、迫真性のある越境機会を提供し、その他者と共創的に関わろうとする価値意識を育むことが重要なのであり、その相手が実際に、異なる社会集団に属する人物であるかどうかということそのものは、実はさほど重要な問題ではないように思われるのである⁶⁾。

3-3. 学習者の内言における越境を豊富化すること

越境に関わる話者の意識についてさらに考察を深めるため、再び、ヴィゴツキーの内言論を参照してみたい。

ヴィゴツキーのいう内言とは、単に言語だけが学習者の思考に内化されたものとはいえない。むしろ、それらの言語を媒介とした交流相手との社会的関係も含めて内化されたものと考えられる。

マルクスの有名な命題を変えて私たちは、人間の心理学的本性は、社会的諸関係の総体であり、内面に移され、人格の機能とかその構造の形式となった社会的諸関係の総体であるということができよう。(ヴィゴツキー、2005b、p. 183)

すなわち、ヴィゴツキーの捉える話者の意識世界とは、たとえば「やさしいおかあさん」「ゆるい言葉づかいでかまわない友人」「口うるさい先生」「自分の研究論文を批判的に読む読者」などとの、話者の思考内部に想定される他者との間で展開される社会的交流を含むものとして捉えられる。上記の引用に出てくる「総体（アンサンブル）」とは、集団として関わりつつも、同時に個としての独自性を失わない人々の協働体を意味する（佐藤、2010）。ヴィゴツキーは、このような関係性を束ねた自己意識として、個人の意識世界を「人格」と総括している。すなわち、ヴィゴツキーの捉える意識とは、それぞれが一定の自律性を持った他者の協働体を含むものなのであり、その意味で偽似社会的存在なのである。

すべての高次精神機能は、社会的規律の心内化された関係であり、人格の社会的構造の基礎である。人格の成分、発生的構造、行動様式、要するに、人格のあらゆる本性は、社会的なものである。精神過程に転化してもなお、それは偽似社会的である。(ヴィゴツキー、2005b、p. 183)

そしてヴィゴツキーは、人間は実際の行為を行う前に、その行為を、自らの思考において行うとも指摘している。

人間のする建設が、ミツバチの場合と異なる点は、人間は二回、建築するように見えることです。すなわち、はじめは思考において、そして次には実際に建築するのです。……人間の行為はまるで二重の性格—はじめはそうしたいと思い、次にはそうするという—を持っているかのような印象が生じます。(ヴィゴツキー、2005a、pp. 150-151)

これらの論を接続して、本論のここまでの議論を総括するならば、話者は、自分が始めようとする交流の相手がどの程度、異質性の高い、あるいは低い他者であるのか（どの程度の統覚の共通性を期待できるのか）という判断を、話し手の思考世界の中で仮想した聞き手との心的社会交渉において、そして次には、実在する聞き手との外的社会交渉において二回行っているということになる。すなわち、越境も含めた人間の言語交流とは、話し手の主観的仮説（内言）として、次に、実在する聞き手との客観的な社会的交流（外言）として展開される、二重性をともなうものなのだといえる。

たとえば、著者はこの論文を現在、パソコンに向かって一人で書いている。しかし以上のヴィゴツキー論を解題して考えるならば、実は著者一人で論文を書いているのではなく、著者の「人格」に住み着く他者との内的交流の中で、交渉をしているのだともいえる。著者は研究者になるまでの履歴の中で、異なる大学・学派・職業の人々と、自分の研究成果に関し伝え、また質問に応じるという越境的交流を経験してきた。また論文や著書の読解を通し、過去に活躍した多くの研究者・識者とも交流を行ってきた。そして論文を書くプロセスとは、これらの社会的諸関係が内化された著者の人格において展開される、想定上の読者の声との越境行為として解釈できるということである。

「この事例紹介では、理系教育の専門家からは『当該の理論をどのように具体化して説明し得る事例なのか分からない』と批判されるかもしれない」「この理論解釈は、学校現場の先生から見ると『意味が分からない』とみられる可能性があるから詳細に説明し直さないと」など、人格内に住む他者の批判的な声を先取りし、もしくはこれらの声を統合した自分自身との批判的交流として、テキスト執筆と修正をくり返す行為の中に、人格内における越境行為

の片鱗がみられるのだと考えている。無論、このような内的交流の成果として完成した論文を読んだ実在の他者と、テキストの内容についてディスカッションを交わすなどの外的交流を通して、これらの内的な交流は活性化するだろう。

3-4. 教室内で越境的交流を可能にするための教育方法

ここで事例4のジレンマ状況について、再度、考えてみたい。このジレンマは、本来、異質な他者に向けた交流としてのレポートの読み手が、教室という同じ社会集団にいる教員であるため、学生が執筆の必然性や交流の真正さを感じるのが困難というものであった。しかしそれは、レポートを提出してしまえばその内容に対し、教員からたいした反論や批判が来るわけではないという学生の意識が反映されたものにも思われる。たしかに大学の授業課題で提出されるレポートは、教員による批判的コメントを付されて返却されないことも多い。このような状況で、さらに成績評価も甘めである場合、学生は自身の思考世界において、教員の批判的視点を意識しなくなる可能性は否定できない。裏を返せば、学生達にとっての課題のリアリティを上げるためには、その課題に対し、実際に「異質な他者」としての応答を返していくことが効果的とも考えられる。

そもそも、教員とは授業を聞く学生とは異なるキャリア・専門知識を背景としているから「教員」なのであり、その意味において、彼らにとっての「仲間」ではない。さらに、同じ授業を聴き「仲間」だと思っている学生同士であっても、生育歴や学問的・生活的関心がまったく同じである者などはいない。その意味では、教室内における言語交流であっても、相互に異質な「他者」となり、越境的性質を帯びさせることは十分に可能なはずである。

実際、これまで報告されてきた多くの研究授業の報告をみると、ここで論じたような、教室内の交流にリアルな越境性を帯びさせ、その交流を共創的に展開させることを目指していると思われるものは多い。

たとえば鈴木（宏）（印刷中）は、レポート課題に取り組む学生を対象として、「口うるさい他者」と呼ぶ交流相手の視点を意識させる介入支援法を紹介している。これは本論でいう、統覚の共通性が期待できない異質な他者のリアルな視点を話者の思考内に想定させ、その視点との仮想的交流をよりリアルなものとして展開させることで、学生らの越境的交流に対する意識を上げ、レポート内容の自覚性を高める試みといえる。実際に、学生同士のピアレビューを通じてこの「口うるさい他者」の視点を学習者に定着させ、結果として、レポートを構成する言語構成の自覚性を上げることに成功した事例が報告されている。

また鈴木（栄）（印刷中）は、プレゼンテーションを活用した授業実践について紹介している。鈴木は、プレゼンを行う学生らの内言の中で展開される、異質な聞き手との仮想的交渉を「社会的ネットワーキング」と呼び、プレゼンが成功するためには、準備段階で、この内的交渉における越境を多層的に展開する必要があると指摘した。その上で、この動きを促進するための「マンガ表現法」と呼ぶ実践を開発した。本実践ではプレゼンの関係者をキャラクター化したマンガを学生に描かせることで、学生の思考世界を外化させ、その中で異質な聞き手の視点を予測させるという介入になっていた。その上で、その視点への関心を高め、他者との生産的な相互交流を展開できるよう、指導者が支援的助言を行っていた。鈴木はこの取り組みにより、学生達はプレゼンテーションに関わる人物が属する社会集団やそのテーマに対する聞き手の思いなどをより丁寧に予測することが可能となり、仲間との議論であっても、よりリアルな越境的交流として展開させ、自覚的な言語化をともなうプレゼン内容へと収斂させていくことができると提案した。

また著者自身も、教職科目の講義を中心に、学生自身による、課題論文の研究・発表演習を主軸に据えた授業方法を導入してきた。しかし導入当初は、彼らが作成してきたプレゼン内容のあまりの乏しさに愕然とした。その内容の多くが、課題テキストからのコピー的引用で埋め尽くされており、聞き手を考慮した意味への変換（たとえなどの使用）などもほとんどみられなかったからである。そこで著者は、「オープンキャンパスなどで訪れた高校生」などの異質な他者を聞き手として意識しプレゼンを作成するよう、繰り返し指導した。またプレゼンを聞く学生達に対し「聞き手の高校生の立場を想定してプレゼン内容を吟味し質問するように」と指示し、具体的な質問モデルも提示した。さらに著者が行っていた事前指導も、すでにプレゼンを終わらせたグループの学生に任せ、「この内容を勉強したことがない他者が聞き手になった場合、どのようなことを疑問に思うか」という点について、プレゼンを行う学生と議論を行わせることにした。まだこの取り組みに対する客観的な評価を行う段階には至っていないものの、学生達の発

言やプレゼン内容をみる限り、異質な他者を聞き手として想定し、具体事例と抽象的な理論との往還をとまなうテキスト読解を行う気運が高まり、全体として議論全体も、よりリアル感をともなう生産的な越境として発展させることができていたと判断している。

ここで紹介した介入は、いずれも、教室外に住む異質な他者との実際の交流はみられないか、必ずしも前提としないものばかりである。無論、インターンシップ等を通じ、様々な属性を持つ人々との具体的な交流機会を実際に設定するのであれば、学生達が携わる越境の迫真性そのものは、さらに高まるだろう。しかし大切なことは、異質な他者との社会的関係を個々の学生の「人格」において内化させ、「相手は自分が取り組む活動についてどのような見解を持つのか」など、異質な他者の視点への関心を高め、その視点との絶え間ない越境としての思考活動を共創的に展開できるよう支援することであるように思う。逆をいえば、このような学生の内的越境を可能とする心理機能の育成を目指すものでなければ、たとえ実在の異質な他者との交流機会を提供したとしても、共創的な越境力の育成ということからいえば、あまり効果的な介入にはならない可能性もあるということである。

ドップラー効果の実験結果を活用して、街の公害問題の解決に役立つツールを開発する。高速情報ネットワークの理論を応用した教育方法を開発し、子ども達の学習成果をのばす。哲学において「死の意味」について考えることで、学校臨床現場で出会う子ども達や保護者に対する助言を豊かなものにする。ラングとパロールの違いに関する諸理論の検証を通し、異文化間摩擦の解消について考え提言を行う。大学で学ぶ学問知にはこのように、多様で具体的な社会問題や社会実践との深い関連性を見出すことができるものは多い。これらの学習成果を活かし、学生達が卒業後に出会う様々な課題やそれに関わる異質な他者との出会いを共創的越境として自律的に展開していけるよう支援することが、大学教育本来の価値であるように思われる⁷⁾。

4. おわりに

4-1. 共創的越境を実現させるための心理支援とは

本論では、ヴィゴツキーの言語論の観点から、大学教育における学習者の学びの特徴について論じてきた。そしてその発展可能性について、越境概念を軸に、展開してきた。しかし一方で、共創的越境を展開する能力の育成を支援するためには、大学側の教育介入法の開発だけでは、いかんともしがたい側面があることも事実である。大学教育云々以前の問題として、異質な他者との交流を避けるという青年期特有の、人間関係構築を巡る情動的傾向が、学生達の越境に向かう動機づけを阻害する重要な要因の一つになっていると考えられるからである（溝上、印刷中）。先にも述べたように、話者個々人の聞き手への関心は、越境のあり方そのものを大きく変える可能性がある。その意味でも、この問題は重要である。

たとえば浅野（2006、2011）は、青年達において、親しい関係性を基盤とする「親密圏」にいる人物（本論でいう「仲間」に該当する）との関係はかつてと比較して濃密化しているが、共通の目標・課題に取り組むために集まる「公共圏」にいる人物（本論でいう「異質な他者」に該当する）との関係はより希薄化していると指摘した。藤井（2009）は、このような青年達の傾向を、澄んだ水にしか住むことができないマリモになぞらえ、親密圏の狭い人間関係に閉じこもる自閉的な「マリモ化」と呼んだ。

以上のような現代青年特有の情動的問題を考慮せずに、越境機会を提供しただけでは、学生達がそれらを共創的な関係として展開することに困難を覚える場面も出てくるだろう。他者の異質な視点に対して積極的な関心を示さない学生達の中には、このような機会を、無相関的越境や包摂的越境で終わらせてしまう者も出てくるかもしれない。そうなっては、せっかくの支援はかえって、異質な他者と正面から向き合う学生達の勇気をそぐ結果にもなりかねない。

とはいえ、学生自身の越境への興味関心が生じるまで待ち続けるという消極的な対応にとどまるのも、彼らを取り巻く社会状況をみる限り、適切とはいえない。したがって、場合によっては、前節で紹介したような指導だけではなく、学生達の人間関係を構築する力をのばすような、情動的側面への支援についても考慮する必要があるだろう。

臨床心理学の観点から大学教育の実践的展開について論じた山崎（印刷中）は、教育実習経験等のふりかえり指導を分析対象として、学生同士が実習経験について話し合う場面への教員による支援的介入を通し、異世界と関係を持つことに対する彼らの情動的関心を高める可能性を見出している。このような場面において、学生が自身の実践経験を自覚的言語に翻訳して他者に伝えるということは、彼らにとって困難な課題だという。しかし、実習場面を共有し

ない友人や教員に、学生自身の体験を語らせる（＝越境）ことは、彼らの直感的な経験を言語的に整理する上での支援につながるという。山崎はこの際、カウンセリングを意識した教員の傾聴的態度が、越境的な人間関係を構築することへの学生の動機づけを高める支援につながると指摘している。

山崎（2005、印刷中）によると、カウンセリングとは、クライアントが生きていく世界の中での体験をカウンセラーという異質な他者に説明する場面設定を活かし、自覚化できない悩みを自覚的言語によって自ら整理することを支援する越境的交流であり、その点において、大学における学生への指導とカウンセリングにおけるクライアントへの支援との間には同型性が認められるという。カウンセリングでは、カウンセラーとの交流を続けていくことでクライアント自らの経験を自覚化する苦闘のプロセスを経て、他者から理解され自分自身も理解できる「気づき」が得られる。一方、大学では異質な他者との交流を通し、非自覚的であった学習知識の自覚的な観点への「気づき」が得られる。両者の変化とも、他者と関わり同時に自分自身とも関わることで得られる自己成長といえる。

学生達のこうした学びを通し、様々な人々との越境的な関係構築力を促進できる実践として、大学教育の未来像を描くことは重要だろう。このような学生達の人間関係作りに関わる具体的な支援方法については、現状では十分に検討されているとはいえない。しかし自律的・持続的な越境を展開できる学生の能力育成を目指す大学教育にとっては、今後、必須の観点になると思われる。

4-2. 学生の支援者としての大学教員像

ここまで論じてきたような学生指導／支援に取り組む大学教員とは、どのような人物であるべきだろうか。無論、過度に気難しかったり、冷淡だったりして「この人とはつきあいたくないな」と学生に思われてしまう偏屈な人物では、とてもこのような活動に携わることはできないだろう。しかし、単に物わかりのいい「友達のようなおじさん・おばさん」のような存在になるだけでもいけないだろう。すでに論じたように、学生にとって自分の学習成果の聞き手となる教員の異質さは、彼らの成長に対し重要な要素になると考えられるからである。

山崎（2005）は、クライアントの自覚的言語化を支援するカウンセラーを、仲間ではないが冷徹な他者でもない、クライアントにあたかな関心を持つ異質な他者として描写している。カウンセラーが友達のように、クライアントの生活世界と融合してしまえば、自分の問題や悩みについて自覚化する彼らの言語的発達を促進することはできない。しかしクライアントにただ機械的に言語化を求め、それが困難である場合、切って捨ててしまうような冷淡な人物であっては、そもそも、カウンセラーと関係を樹立しようとする彼らの情動的動機づけを阻害してしまうということである。

大学教員とカウンセラーは異なる職ではある。しかし先述のように、学生の言語認識を拡張する指導を突き詰めれば、最終的には、彼らの人間関係の構築力を支援することにつながる。その点で、山崎が描くカウンセラーの人物像には、異質な他者との交流に臨む学生達を支援する大学教員にも参考になる部分が多いように思われる。すなわち大学教員には、自身の専門的観点から、学生達の学びの問題点を批判的に指摘したり、新たな課題を提示したりする「異質さ」を常に保ちつつも、同時に、彼らの学びを背後からあたたく応援することが期待されるということである。その意味では、大学教員として理想的な人物像とは「口うるさくて変わっているけど、つきあっていると実は、ためになるおじさん・おばさん」というようなものになるのかもしれない。

異質な他者との越境的交流は、学生達にとって、決して楽に展開できるものではない。時として「自分のいいたいことが伝わらなかった」「自分の意図が無視され、一方的に相手に言いくるめられた」など、傷つくこともあるだろう。場合によってはその傷を恐れるあまり、面倒な相手との交流を避け、「人は人、他人は他人」と悪しき相対主義に逃げ込む者も少なからずいるだろう。しかしその傷を乗り越えた先には、異世界の人々との間で新たな知を探り、それぞれの既存の世界観を揺り動かし、新たなヴィジョンを共創できるという大きな楽しみも待っている。そういったメッセージを伝え続けることも、大学教員の大切な役割ではないだろうか。

付 記

本論の基盤となる研究実施に際し、独立行政法人日本学術振興会・科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金（若手研究（B）））「大学生の「分かったつもり」を解消する支援：学校インターンシップを中心に（課題番号：23730621 代表者：田島充士）」の助成を受けた。

註

- 1) 本論文は、第19回・大学教育研究フォーラム（2013年）における小講演（「アクティブラーニングにおける公共圏他者を「共創的越境」から読み解く」）の資料を元に執筆している。
- 2) ただしこの部分の議論は、ヴィゴツキーだけのオリジナルなものとはいえず、ロシアの言語学者・L. P. ヤクビンスキーの影響も大きく受けている。ヴィゴツキー論とヤクビンスキー論との関係については、田島（2010b）も参照されたい。
- 3) ただ注意しなければならないのは、単に表現された言語構造が自覚的なものになったからといって、それが即座に、越境的交流と結びつくわけでもないということである。たとえば百科事典の記述（言語構造は自覚的）を単にベタ打ちしたような説明をしても、それが聞き手の学習文脈や関心を十分に考慮したものではない場合は、相手に伝わる情報になり得ないこともあるだろう。聞き手の反応に応じることで、相手の背景とする社会的文脈を考慮し、相手にとって響くことばを探りながら自分の意志を言語表現していくというのが、ここで想定している越境的交流である。たとえば事例3で示したようなE氏による自覚的な言語解釈も、D氏との相互交流の中で、必然的に立ち現れてきたものと考えている。
- 4) 本文では越境的交流の性質モデルをシンプル化するために、話し手の聞き手に対する関心という観点だけから論じたが、無論、その逆のパターンもあり得るだろう。話し手が聞き手に対し、いくら高い関心を持ち、熱心に交流しようとしても、聞き手の話し手に対する関心・意識が消極的なものであったり、敵対的なものであったりすれば、結果的に越境は非生産的なものに陥る可能性も高まると思われるからである。
- 5) 家島（2010）はこのような、仲間であることを互いに確認しあう言語実践を捉え、「経験共有幻想」と呼んだ。これは、話題に関して話し手と聞き手が持つ過去経験の類似性を照会しあう談話実践を通し、両者の間に共有の文脈が実体化されるとの主張である。しかしこの「共有」は、あくまでもこの種の相互実践の中で後付け的に見出される相互主観的な「了解」なのであり、常に、個々人の意識とのズレをはらみ、また崩壊する危険性をはらんでいるという点で「幻想」と捉えられる。
- 6) 無論、実際に異なる社会集団に住む人物との越境を経験することで、多くの場合は、相応の効果が期待できるだろう（具体事例として田島（印刷中b）も参照）。しかし、単に越境経験を提供するだけでは、学生達を特定の社会集団の実践にのみめり込ませる「はいまわる経験主義」に陥らせる（つまり本論でいう無相関ないし包摂的越境になってしまう）危険性があることも指摘されている（山口・山口、2004）。すなわち、実在の異質な他者との越境機会を学生らに提供する教育プログラムにおいてもなお、彼らと共創的に関わることを指導者によって価値づけられなければ、学習者の内言の自覚性・随意性を促進するという意味では、生産性の低い体験にとどまる可能性があるということである。
- 7) この他、教室内で共創的な越境力を育成するための、様々な舞台設定や介入の工夫についての具体事例については、拙編著『大学教育：越境の説明をはぐくむ心理学』（ナカニシヤ出版）でも多く紹介しているので参照されたい。

引用文献

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Akkerman, S., Admiraal, W., & Simons, R.J. (2012). Unity and diversity in a collaborative research project. *Culture &*

Psychology, 18, 227-252.

- 有元典文 (2012). 「転移と越境：状況間をまたぐダイナミズム」 茂呂雄二・有元典文・青山征彦・伊藤崇・香川秀太・岡部大介 (編著) 『状況と活動の心理学：コンセプト・方法・実践』 新曜社, 116-121 頁.
- 浅羽通明 (1996). 『大学で何を学ぶか』 幻冬舎.
- 浅野智彦 (2006). 「若者の現在」 浅野智彦 (編著) 『検証・若者の変貌：失われた 10 年の後に』 勁草書房, 233-260 頁.
- 浅野智彦 (2011). 『若者の気分：趣味縁からはじまる社会参加』 岩波書店.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319-336.
- 藤井恭子 (2009). 「友人関係の発達」 宮下一博 (監著) 松島公望・橋本広信 (編著) 『ようこそ！青年心理学：若者たちは何処から来て何処へ行くのか』 ナカニシヤ出版, 54-64 頁.
- 平田オリザ (2012). 『わかりあえないことから：コミュニケーション能力とは何か』 講談社現代新書.
- 家島明彦 (2010). 「インタビューにおける語りの顕在化と潜在化：語り手と聴き手の関係性によって見えてくる／見えなくなるもの」 『質的心理学フォーラム』 2 号, 85-87 頁.
- 香川秀太 (2011). 「状況論の拡大：状況的学習、文脈横断、そして共同体間の「境界」を問う議論へ」 『認知科学』 18 巻 4 号, 604-623 頁.
- 香川秀太 (2012). 「看護学生の越境と葛藤に伴う教科書の「第三の意味」の発達：学内学習一臨地実習間の緊張関係への状況論的アプローチ」 『教育心理学研究』 60 巻 2 号, 167-185 頁.
- 溝上慎一 (印刷中). 「自己一他者の構図から見た越境の説明：社会的な他者性を統合して発展する」 富田英司・田島充士 (編著) 『大学教育：越境の説明力をはぐくむ心理学』 ナカニシヤ出版, 221-230 頁.
- 中村和夫 (2004). 「ヴィゴツキーの内言理論における「意味」の存在形態について：想像の発達論を手がかりに」 『心理科学』 24 巻 2 号, 55-69 頁.
- 朴東燮 (2011). 「社会・文化・状況」 茂呂雄二・田島充士・城間祥子 (編) 『社会と文化の心理学：ヴィゴツキーに学ぶ』 世界思想社, 55-73 頁.
- 佐藤公治 (2010). 「ヴィゴツキー心理学の「射程」：ヴィゴツキーが人間研究で目指したもの」 『活動理論ニューズレター』 19 号, 1-26 頁.
- 鈴木宏明 (印刷中). 「ライティング：問題設定と論述のメカニズムとその支援」 富田英司・田島充士 (編著) 『大学教育：越境の説明力をはぐくむ心理学』 ナカニシヤ出版, 77-91 頁.
- 鈴木栄幸 (印刷中). 「プレゼンテーション：多声的プレゼンテーションの概念と訓練手法」 富田英司・田島充士 (編著) 『大学教育：越境の説明力をはぐくむ心理学』 ナカニシヤ出版, 93-109 頁.
- 田島充士 (2007). 「教育場面での説明実践と評価」 比留間太白・山本博樹 (編著) 『説明の心理学：説明社会への理論・実践的アプローチ』 ナカニシヤ出版, 173-191 頁.
- 田島充士 (2009). 「教職課程教育における学校インターンシップの可能性：ヴィゴツキーの「自覚性」概念を軸に」 『高知工科大学紀要』, 6 巻 1 号, 215-224 頁.
- 田島充士 (2010a). 「「分かったつもり」のしくみを探る：バフチンおよびヴィゴツキー理論の観点から」 ナカニシヤ出版.
- 田島充士 (2010b). 「「分かったつもり」をどのように捉えるか：ヴィゴツキーおよびヤクビンスキーのモノローグ論から」 『ヴィゴツキー学』 別巻 1, 1-16 頁.
- 田島充士 (印刷中 a). 「大学における説明の教育とは：「越境の説明」の提案」 富田英司・田島充士 (編著) 『大学教育：越境の説明力をはぐくむ心理学』 ナカニシヤ出版, 3-16 頁.
- 田島充士 (印刷中 b). 「インターンシップ：フレイレの教師論を視座とした越境の説明」 富田英司・田島充士 (編著) 『大学教育：越境の説明力をはぐくむ心理学』 ナカニシヤ出版, 145-163 頁.
- 田島充士 (印刷中 c). 「「越境の説明」再検証：大学教育の未来へ」 富田英司・田島充士 (編著) 『大学教育：越境の

- 説明力をはぐくむ心理学』ナカニシヤ出版, 245-253 頁.
- 富田英司 (印刷中). 「「越境の説明力」育成の社会的背景と理論的展開」富田英司・田島充士 (編著)『大学教育：越境の説明力をはぐくむ心理学』ナカニシヤ出版, 17-29 頁.
- 辻太一朗 (2013). 『なぜ日本の大学生は、世界でいちばん勉強しないのか?』東洋経済新報社.
- ヴィゴツキー, L. S. 柴田義松 (訳) (2001). 『思考と言語』新読書社.
- ヴィゴツキー, L. S. 土井捷三・神谷栄司 (訳) (2003). 『「発達最近接領域」の理論：教授・学習過程における子どもの発達』三学出版.
- ヴィゴツキー, L. S. 柴田義松・宮坂琇子 (訳) (2005a). 『ヴィゴツキー教育心理学講義』新読書社.
- ヴィゴツキー, L. S. 柴田義松 (監訳) (2005b). 『文化的—歴史的な精神発達の理論』学文社.
- Wardekker, W. L. (1998). Scientific Concepts and Reflection. *Mind, Culture, and Activity*, 5(2), 143-153.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice :learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- 山口恒夫・山口美和 (2004). 「「体験」と「省察」の統合を目指す「臨床経験」：「プロセスレコード」を用いた「臨床経験」の研究の基本的視点」『信州大学教育学部紀要』112 号, 121-131 頁.
- 山崎史郎 (2005). 『児童青年期カウンセリング：ヴィゴツキー発達理論の視点から』ミネルヴァ書房.
- 山崎史郎 (印刷中). 「セルフ・リフレクション：振り返りを共同の環の中で捉える」富田英司・田島充士 (編著)『大学教育：越境の説明力をはぐくむ心理学』ナカニシヤ出版, 203-218 頁.
- 山住勝広 (2004). 『活動理論と教育実践の創造：拡張的学習へ』関西大学出版部.