

## 体験と学習についての教育心理学的検討

### —なぜ体験は学習者に変容をもたらすのか—

逸見 敏郎

#### 1. はじめに：体験重視の学びと省察

近年、アクティブラーニングなど学習者が能動的になり、学びを形成することが各学校段階で重視されてきている。それは逸見（2017）でも紹介しているように、アメリカの National Training Laboratories (NTL) によるラーニングピラミッドにおいて平均学習定着率は、学習形式が講義では5%、資料や書籍の読解では10%、視聴覚の活用では20%、そして、演示による教示が30%、グループディスカッションが50%、実践的体験が75%、誰かに教えることが90%と、より能動的で学習者の主体性が求められる学習形式ほど学習定着率が高い、すなわち教育効果が高くなることが示されている。また、2017（平成29）年3月公示の「新学習指導要領」は、「知識の理解の質を高め資質・能力を育む『主体的・対話的で深い学び』」を目標として掲げ、その上で授業をとおして『『何ができるようになるか』を明確化』することを目的として示した。そして「全ての教科等を①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学ぶ意に向かう力、人間性等の三つの柱」で再整理した。これらは、アクティブラーニングをより深化させた視点を提示しているとも受け取ることができる。さらに「新学習指導要領」では、小学校中学校の「特別活動等」において「自然の中での集団宿泊体験活動や職場体験の重視」が謳われ、また小学校中学校の「総則」

では「生命の有限性や自然の大切さ、挑戦や他者との協働の重要性を実感するための体験活動の充実」に言及している。ここから、学習者の体験や体験を深化させ普遍化した経験を基づく学習方法をデザインすることが初等中等教育段階の学校に求められているとうかがい知ることができる。

大学教育についても文部科学省（2000）は、こんにちの大学生を「自由で豊かな時代を生きながら、他者とのつながりを希薄化させ、心の悩みに遭遇するなど新しい問題に直面している」としてとらえ、「学生が社会との接点を持つ機会を多く与えたり、また、学生の自主的な活動を支援するなど、各大学がそれぞれの理念や教育目標を踏まえた」取り組みに期待をよせている。本稿では、現代の大学生の特徴をおさえた上でインターンシップやボランティア活動、また Project Based Learning など学生の能動性と体験を重視したこれからの大学教育のあり方を正課教育と正課外教育を統合しながら学士課程教育を展開していくことを提言している。

また中原（2013）がレビューしているように人材開発や労務管理の分野において、「経験学習 (Experiential Learning)」の意義が評価され、その手法が積極的に取り上げられる様相も見取ることができる。この領域での第一人者のひとりでもある松尾陸は、経験学習について「適

切な『思い』と『つながり』を大切にし、『挑戦し、振り返り、楽しみながら』仕事をするとき、経験から多くのことを学ぶことができる」と定義している(松尾,2011)。そして、松尾によれば成人の能力開発においてその70%以上は経験によって説明ができる。すなわち質の高い経験を積むことは、優れた人材育成につながるという(松尾,2006)。またこの分野では、コルブ(Kolb,D.A.)の「経験学習モデル」(Kolb,2014)が経験を学習に転換するプロセスを示すものとして取り上げられることが少なくない。コルブの経験学習モデルは、デューイ(Dewey,J.)の経験学習やレヴィン(Lewin,K.)の場の理論などをもとにした4ステップの循環によるモデルである。

この4つのステップは、

- ① 具体的経験 (concrete experience)
- ② 内省的観察 (Reflective observation)
- ③ 抽象的な概念化 (Abstract conceptualization)
- ④ 積極的な実験 (Active experimentation)

というサイクルからなるものである。このモデルは、学習者の経験それ自体を対象に検討することよりも、学習者が経験した内容を深め、いかに解釈し、そこから何を導くことができるか、という点に重きが置かれている。

この点では技術的合理性に基づく技術的熟達者(technical expert)という旧来の専門家像に対して、状況と対話し行為の中で省察する反省的思考こそが専門家であると新たな専門家像に言及したショーン(Schön,D.A.)の「反省的実践家(reflective practitioner)」(ショーン,2007)に通じるものである。さらに、教師教育における省察の重要性について言及してい

るコルトハーヘン(Korthagen,F.A.J.)の省察を促す技法としての「ALACTモデル」にも通じているといえよう。コルトハーヘンは、経験による学びを重要視し、その過程において「行為と省察が代わる代わる行われる状態」が理想的であることを明らかにした(コルトハーヘン,2011)。このコルトハーヘンのALACTモデルは、省察による学習プロセスを具体的な循環的サイクルと省察のための8つの問いを示しているところに特徴がある。

ALACTモデルは、

- ① Action (経験)
- ② Looking back on the action (行為の振り返り)
- ③ Awareness of essential aspects (本質的諸相への気づき)
- ④ Creating alternative methods of action (行為の選択肢の拡大)
- ⑤ Trial (試み)

の5つのフェーズからなる循環的サイクルとして構成されている。

ALACTモデルとコルブの経験学習モデルとの差異は、「振り返り」や「気づき」の段階で、行為や思考など認知的内容だけではなく、そのときの感情も対象として振り返るとしている点である。つまり行為に伴う感情や逆に感情によって行為が行われたのかなども振り返りの観点として組み込まれるのである。さらに、コルブやショーンよりも経験(action)を振り返る時における具体的な問いかけの方法を提示している点も特徴である。それは、自分に向けての軸と相手に向けての軸の2軸とaction(行為)、thinking(思考)、feeling(感情)、wanting(動機)

の4領域からなる8つの問いかけである。すなわち、

行為者自身に向けては、

- i) 私は何をしていたのか？
- ii) 私は何を考えていたのか？
- iii) 自分は何を感じていたのか？
- iv) 私は何を望んでいたのか？

という問いかけである。

さらに、相手については、

- a) 相手は何をしていたのか？
- b) 相手は何を考えていたのか？
- c) 相手は何を感じていたのか？
- d) 相手は何を望んでいたのか？

という問いである。行為者は、これらの問いを自らに発しながら経験を振り返ることにより、自分の経験を自分と対象の二つの視点から俯瞰的にとらえ直す省察ができるのである。そして、なかでもコルトハーヘンが重視するのは、省察の本質とは ALACT モデルの「③本質的諸相への気づき」にある。それは実際に経験したことをその現実に基づきながら理論化していき、いわゆる実践知として小文字の理論をつくりだし、理解していくことにある。その上で、この小文字の理論を科学的知見や理論、いわゆる大文字の理論とつぎ合わせながら検証していくことが、経験に基づく学びを深化させていくことになる。

このように、学習者の体験や経験を重視する学習は、学習期間である学校教育段階のみならず、職業人としての期間においても、それぞれの時期での学習者の成長を促す学習方法であると見て取ることができる。しかし、これらの体験重視の学習や経験学習は、その学習方法と結

果を明示することはあっても、体験プロセスが学習者の変容にどのように機能するのか、すなわち、なぜ体験することが学習者の変容や成長につながるのか、という点について明確な指針を示してはいない。この点について、逸見(2015)では、ヴィゴツキー (Vygotsky, L.S.) の学習と発達に関する理論を意識しながら、体験をとおしての出会いと学生の成長について触れた。ここでは、このヴィゴツキーの理論を手がかりに、大学生がサービスマーケティング (SL) など教室での学習に加え社会的実践活動体験という複合的学習体験をとおして、いわゆる成長することとの関連について検討していきたい。

## 2. 教育と発達の関連性

本稿では、大学生が教室での学習と教室外での社会的実践活動をとおした学習をおこなうSLを念頭に置きながら、特に社会的実践活動に焦点をあてて学習による変容や成長について検討していきたい。なお、ここでは、変容や成長することについて、次のように定義しておきたい。すなわち、①自己覚醒的成長、②市民意識的成長、③活動スキル等の習得の三つのフェーズでそれぞれ新たな自己認識を得たり、知見に気づいたり、スキルを習得したりしたときに学習者に変容や成長がみられたとする。また、自己覚醒的成長とは、自分自身の今まで気がつかなかった一面や自己認識が変化するなどの面における変容を指す。また、市民意識的成長とは、今までの学習をもとに社会的実践活動に参加することをとおして社会的な課題や歴史認識、さらには従前の生活文化とは異なる文化への理解など自己を取り巻く事象に対する理解が深ま

り、より詳細に理解を深めていくためにさらなる学習への内発的動機付けが生じる方向で意識や行動が変わったことを指す。そして、活動スキル等の習得とは、今までの学校内外での学習体験をもとに、社会的実践活動をとおして、対象へのかかわりの技法や態度、また活動に必要なスキルを習得することである。

ところで、SLの教育手法では、社会的実践活動後に教室での事後学習が重要視される。それは、体験した内容を省察する機会であるからである。さらに事前学習を含めて今までの学習経験において習得した知識、いわゆる“大文字の理論”を、社会的実践活動をとおして気づき、形成した実践知、“小文字の理論”を含めて問い直し、社会的実践活動の対象を改めてとらえ直し、対象を取り巻く課題を新たに発見したり、新たな学びのデザインをおこなうことが事後学習のテーマとなる。

この枠組みを検討素材として、旧ソビエトの心理学者のヴィゴツキーの学習と発達をめぐる理論における協同学習および発達の再近接領域などを理論的枠組として検討していくこととする。

### 2-1 成長における中間的媒介物の重要性

ヴィゴツキーは、マルクス・エンゲルスの人間と生産を媒介する道具に関する思想を援用する形で心理的道具としての言語が思考に代表される高次精神機能の発達に重要な機能を果たすことを明らかにした(ヴィゴツキー,1962)。それは「心理的道具をもって、環境に立ち向かう人間の心理活動は、そのことによって、環境に変化を与えるとともに、自分自身の行動や思考

を変化させ、それにより合理的なものとなる」ということである(ヴィゴツキー,1987)。つまり、人間と社会の間には道具という媒介物があるのと同様に、人間は心理的記号である主として言語という媒介物(X)の仲介により、ふたつの現実刺激(A, B)が心理過程において結合し、ひとつの新しい単位、たとえば言語的思考、を形成するのである(図2-1)。

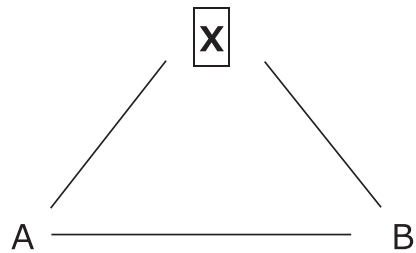


図2-1 A-X-Bモデル

図2-1で示される媒介物Xをとおして事象Aと事象Bが結びつけられ新しい単位が形成されるという点は、人間の活動と動物の条件反射との根本的違いであるともいえよう。そして、さらにヴィゴツキーが指摘するのは、言語、文化など意味づけられた記号である媒介物Xは、人間にとっては外的刺激であり、他者との交流の過程で受け取るものであるということである。これは、人間の高次精神機能は、生得的に人間に内在するものではなく、社会的なかかわりの中で形成されるものなのである(ヴィゴツキー,1962)。そして、この社会的なかかわりにおいては、他者との協同活動が不可欠である。協同活動のなかで、学習者は自分よりも経験値の高い人、教師、先輩、両親のような年長者や能力に長けた同年代の仲間から最初は模倣、まねること、をとおして、次第に自分ひとりで対

処できるように学んでいくのである。

## 2-2 成長可能性としての発達の再近接領域

協同活動における模倣や他者からの援助について、ヴィゴツキーは教育の過程を重視した。そして、子どもがすでに何を学んだのかではなく、むしろ何を学ぶことができるのかと「明日を見つめる教育」として、ピアジェらの発達が教授-学習に先行するという発達論を批判し、教授-学習を重視する発達論を展開した。そのひとつが「発達の再近接領域 (Zone of Proximal Development, ZPD)」である。ZPDは、子どもが自主的に解決できる問題によって測定される子どもの現在の発達水準と、おとなに指導されたり自分よりも知的な能力の高い仲間と協同したりすることをとおして子どもが解決できる問題によって測定される発達水準との隔たり、差を示すものである。つまり、ヴィゴツキーのことは引くならば、「子どもが今日、大人の助けを受けてできることを、明日には、彼は自主的にできるようになるでしょう。こうして、発達の最近接領域は子どもの明日を、発達においてすでに到達したものだけでなく成熟過程にいまあるものを考慮するような、子どもの発達のダイナミックな状態を規定することを助けてくれます。上述の2人の子どもは、すでに完結した発達サイクルの点では同一の知的年齢を示しています。しかし、かれらの発達のダイナミズムはまったく異なっています。このようなわけで、子どもの知的発達の状態は、少なくとも二つの水準 — 現在の発達水準と発達の最近接領域 — を明らかにすることによって、規定されうることにな」ということであ

る (ヴィゴツキー, 2003)。この発達を作り出すための教授-学習、すなわち教育は、決して子どもだけに該当するものではないであろう。

## 3. 体験はなぜ人を変容・成長させるのか

アインシュタイン (Einstein, A.) は、体験の無い概念は意味をなさず、概念のない体験は盲目であると、体験と概念の関連性について触れている (Einstein, 2003)。この点は、コルトハーヘン (2011) が述べているように、体験した行為の振り返りをもとにした本質的諸相への気づきこそが、省察の本質であり体験から科学的概念を導き出すことが次の体験の質を高めていくことに他ならないのである。

このような点を踏まえながら、ここではヴィゴツキーの「生活概念」「科学的概念」そして「A-X-Bモデル」をSLの授業で大学生が社会的実践活動に参加することに即して概観すると次のようになる。まず、モデルの「A」の状態である。ここでは学習者は、対象となる社会的課題に対して、関心があり、今まで受けてきた教育や見聞きしたレベルで対象のことを知っている状態である。それは社会的課題に対して表層的で常識的な理解であり、その課題について問われたとしても詳しく説明することができない状態ともいえよう。つまり、対象に対しての素朴な知識や常識、すなわちヴィゴツキーの呼ぶ「生活概念」に相当する。この段階では、対象に対しての理解はまだ十分ではなく、以前に学習した内容や常識的な見解の状態である。この状態を仮に「曖昧な大文字の知」と呼ぶことにする。

曖昧な大文字の知レベルにある学習者は、

「X」に相当する中間的媒介物として、授業において自らが対象とする社会的課題に対して、恒常的に活動しているNPOなどの活動に参画する。ここでの活動は、当初は、指導的立場にあるスタッフの指示に従ったり、言動を模倣したりしながら活動をおこなう。また協同で活動するメンバーの知識や体験、スキルを活動中の会話などから拾い上げ、自分自身の活動に取り入れる。さらに、毎日のレビューではメンバーどうして活動内容や気づきをシェアし、またスタッフのアドバイスやコメントを聞きながらそれぞれの体験知を共有しあう。これは、学習者個人としては自らの既存の体験の枠組みを広げることである。このように学習者が参画した社会的実践活動では模倣や協同活動が連続的に繰り返される。ここで得られた社会的課題の現実状況やその実際に即した学びを「小文字の知」とする。

そして「B」は、事後学習においてAの状況をもとに学習者が社会的実践活動に媒介され、対象についての具体的で実際的な体験により学習した内容を自分が保持していた対象についての生活概念に内包した「科学的概念」として報告する。その際、学習者は、自分の内部に保持していた曖昧な大文字の知と対象についての既存の理論や学説など、いわゆる「大文字の知」に加え、小文字の知を総合し、思考の止揚をはかり科学的概念としての「筆記体の大文字の知」を示すことになる。筆記体の大文字の知とは、対象についての科学的概念の体系の基本要素の理解に加えて、体験に基づく現実の実際的な知識をも内包する知識をさす。このように、学習者は、社会的実践活動を媒介物として、自

らの関心を曖昧な知識や既存の理論の理解に加えて、実際の具体的活動を通して得た体験の双方をとおして事象についての多面的かつ立体的な理解と自らの関心をより深めることになる。さらに、学習者の更なる対象に関わる知識への希求が高まったり、継続して活動をおこなったりなど自らの意志で社会参加するようになるなど、意識や行動の変容が期待できる。

ところで、ヴィゴツキーは、高次精神機能の発達に関して、次のように定式化している。それは、「あらゆる高次の精神機能は、子どもの発達において2回現れる。最初は、集団的活動・社会的活動として、すなわち精神間機能として、2回めには個人的活動として、子どもの思考内部の方法として、すなわち精神内機能として現れる」(ヴィゴツキー,2003)である。さらに、この言語習得に代表される高次精神機能の発達は、子どもの教授-学習過程にも適応できるとして、ヴィゴツキーは「教授の本質的特徴は、教授が<発達の再近接領域>をつくり出すという事実にある。すなわち、今の子どもにとって周りの人たちとの相互関係、友だちとの協同のなかでのみ可能であるが、発達の内面的過程が進むにつれて、のちには子ども自身の内面的財産となる一連の内面的発達過程を子どもに生ぜしめ、呼び起こし、運動させる事実にある」(ヴィゴツキー,2003)ことを明らかにし、教授すなわち教育の重要性を協同活動と同様に指摘している。

このヴィゴツキーの発達の再近接領域(ZPD)をSLにおける社会的実践活動に重ねるとどのようなになるだろうか。社会的実践活動に参画する時の学習者の状況は、対象に対しての曖

味な大文字の知とそれと同等のスキルを保持している状態である。そして、社会的実践活動では、指導者のアドバイスと一緒に活動する仲間との協同での活動が展開される。つまりここでは、自分とは異なる水準の熟達者と一緒に活動する仲間の考え方、やり方に触れることになる。そして自分が保持していない考えや方法を見て学び、また模倣することによって、今までの自分ではできなかったことが、できるようになる。換言すれば、自分ひとりでできたことが、模倣をとおして、自分ひとりでできないことへ移行するのである。この点がSLにおけるZPDが意味する点であり、「教育は発達を先回りし、自分の後ろに発達を従える教育のみが正しい」(ヴィゴツキー,1962)ことなのである。さらには、学習者と仲間や指導者との協同での活動をとおした学びをもとに、学習者個人が論理的に思考を深め、大文字の知をさらに知るため文献にあたったり、関連する授業を受講したり、あるいは活動を継続する意志を明確にしたりと学びが転化していく。つまり、社会的実践活動におけるZPDは、その成果が結果として学習者に内面化され、思考や判断、意志などの面での変容が見られることになる。これらは、体験することによる変容や成長と称することができることではないだろうか。

一方で学習者である大学生の変容や成長が語られるとき、多くの場合、自己覚醒的成長が取り上げられることが多い。しかし、大学生の成長とは、果たしてそれだけでよいのであろうか。本稿で述べているような思考や判断、スキルさらには意志などの面での変容や成長をとらえていくことは、全体としての大学生(a student

as a whole)を理解していく上では不可欠なことである。

#### 4. おわりに：今後の課題

先に概観したように経験学習においては、省察することが重要な鍵となる。この省察については、学習者個人や学習者と参加メンバーどうしでおこなうこともあるだろう。しかし、学習者の体験プロセスに密着した形でファシリテーターが学習者と対話をしながら省察を促していくことは、媒介物であるXでの体験を内面化するうえでより大きな効果を生み出すことになろう。ファシリテーターのあり方については、理論的また実践的に考察を重ねることは今後の課題である。加えて、省察の際に学習者が体験した内容を語る。言語化することについては、「体験の言語化」として取り上げられやすい。例えば早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター(2016)では「体験を一人ひとりの学生の人格形成・能力向上の歩みの中に定着させるためには、体験を通じて得た驚きや感動を言語化し、論理的に整理した形で自らの中に定着させ、他者に向かって説得的に語りかける」が必要であるとしている。しかし語ることは、「騙る」こととなる危うさもある。また、論理的に整理することによって、体験に伴う驚きや感動の本質が削げ落とされることもあり得る。このような観点も踏まえ、体験を語ることについては、話し言葉と対応する「ことば(speech)」、書き言葉に対応する「言葉(word)」、さらに公的な面を伴う「言語(language)」という言葉の特性とその心理機能について考慮しつつ、多面的観点から検討していくことは不可欠であ

る。これらの点を精緻に検討することは、今後の課題として残されたものである。

## 文献

デューイ (市村尚久訳) 2004 経験と教育 講談社学術文庫 / Dewey, J. 1938 Experience and Education, The Macmillan Company.

Harry Clark Maddux, H. C. and Donnett, D. 2015 John Dewey's Pragmatism: Implications for Reflection in Service-Learning. Michigan Journal of Community Service Learning, pp.64-73

逸見敏郎 2015 正課外教育がもつ教育力. 大学時報 No.364, pp.56-63

逸見敏郎 2017 学びと体験の関連についての考察—アクティブラーニングを手がかりに—. 教職研究 第29号, pp.153-158

コルトハーヘン他 (武田信子監訳) 2011 教師教育学: 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ. 学文社 / Korthagen, F. A. J. et al. 2001 Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Routledge.

Kolb, D. A. 2014 Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development (2nd Edition). Pearson FT Press.

松尾睦 2006 経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス—. 同文館出版

松尾睦 2011 職場が生きる人が育つ「経験学習」入門. ダイアモンド社

Mayer, J. and Holms, J. P. 2003 Bite-size Einstein: Quotations on Just about

Everything from the Greatest Mind of the Twentieth Century. Gramercy Books  
文部科学省 2000 大学における学生生活の充実方策について (報告) —学生の立場に立った大学づくりを目指して—. 文部科学省 (<http://goo.gl/HkG5WZ> 2018年2月25日)

中原淳 2013 経験学習の理論的系譜と研究動向. 日本労働研究雑誌, No. 639, pp.4-14

シヨーン (柳沢昌一・三輪健二監訳) 2007 省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考. 鳳書房 / Schön, D. A. 1983 The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action. Basic Books  
ヴィゴツキー (柴田義松訳) 1962 思考と言語 上下. 明治図書出版 / Выготский, Л. С. 1934 Мышление и речь

ヴィゴツキー (土井捷三・神谷栄司訳) 2003 「発達の最近接領域」の理論. 三学出版 / Выготский, Л. С. 1930 Умственное развитие ребенка в процессе обучения

ヴィゴツキー (柴田義松監訳) 2005 文化的—歴史的精神発達の理論. 学文社 / Выготский, Л. С. 1931 История развития высших психических функций

早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編 2016 体験の言語化. 成文社