

## &lt;研究ノート&gt;

## みんなで体験的に学ぶことの意義についての一考察

工藤 亘

(玉川大学教育学部)

## A Study on the significance of everyone experientially learn things

キーワード：学級での学び、体験学習、体験の質と量、

KEY WORDS : Learned in class, Experience learning, Quality and quantity of experience

## 概要

みんなで学ぶ学級は、お互いに尋ね合い、学び合う姿勢や関係が存在し、学び合いの一員として自分らしさを発揮できる場という意義がある。教育学における先人たちの教育観を概観し、体験的に学ぶ意義や体験の質と量の関係性について指導者の視点で捉える。その上で、一方的に講義を聴いているよりは、実際に自ら体験することや他人に教えるといった能動的な授業への関わり方が平均学習定着率も高く、みんなで体験的に学ぶ意義があると考えられる。

## 1. 学級で学ぶ意義

近年、効率的で個別対応のしやすい塾産業や家庭教師などの活用により、一斉授業が多い学校教育を軽視する傾向にあるが、それに対して学級で学ぶことの意義について考えてみたい。

子どもにとって学校や学級とは、「人生について学ぶために人と出会う場所」<sup>(1)</sup>であるとコルト・ハーソン(2010)は主張し、田代(2014)は子どもの既有的知識や経験がヒト・モノ・コトとの「出会いの多様性」<sup>(2)</sup>を通してつくり直される場として位置づけている。

近年の学習理論は、学びが個人の頭の中だけで成立するものではなく、「他者との社会的な関わりの中で構成される」<sup>(3)</sup>という考え方が主流であり、ガーゲン(2004)に代表される社会的構成主義が学校や学級でも求められている。ここでいう社会的構成主義とは、人々の中の社会的な相互行為を通じて構成されるという考え方、つまり知識はヒト・モノ・コトとの関わりの中で構成されるという考え方である。

樋口(2012)は、子ども達には「基礎・基本の確実な習得の上に、生涯にわたる学習継続の手段としての主体的な自己学習の能力と意欲を身に付けさせることが不可欠の課題」<sup>(4)</sup>とした上で、学校は知識よりも生きて働く知恵を重視し、教えることよりも子どもの育つ力を信じて深く知ろうとする意欲を援助し、導いていくことが重要であると指摘している。

学ぶことについて佐伯(1995)は、「本人が主体的に自分から学ぼうという意志をもってなんらかの活動をするというのが自然な解釈」<sup>(5)</sup>とし、人は学びがい求めて学ぶものとしている。佐藤(1995)は、「対象との対話的実践・自己内の対話的実践・他者との対話的実践」<sup>(6)</sup>の三つの実践と

捉えた上で、この三つの対話的実践を学習指導の中で相互に関連させ、豊かに発展させていくことが重要だと主張し、学習の定義を「文化的実践への参加である」<sup>(7)</sup>としている。

河野（2001）は、「子どもたちが、自分は一人ではないと確信し、友に働きかけ、働きかけられ、共に影響し合うことによって、生み出されるものの素晴らしさに気づいたとき、クラスには、大きな力が漲ってくる」<sup>(8)</sup>と社会構成主義に基づく学びの重要性を主張した上で、更に、以下のように述べている。「一人ではなく、友達がいるからこそ、自分の考えが膨らみ、反省や変更を迫られ、深まっていくのだと知った時、子どもたちは『学ぶ』ことに新たな喜びや意味を見出す。『学び』が本物の学びになるためには、子どもたちの本当の声やことばが教室の中に満ち溢れなければならない」<sup>(9)</sup>と主張している。また、「学びは自分自身のアイデンティをつくり、それらを包み込む社会・世界との関係をつくり、子どもの側から再定義・再構成していく活動」<sup>(10)</sup>であり、「学ぶことは単なる模倣や練習ではなく、学び自体が文化の世界へ参加することを意味し、かつ文化的実践を遂行している人々との関係をつくりだしながら社会へ参画することを意味する」<sup>(11)</sup>と続けている。

学校は、学校内外の人々と連携して学校が直面している諸問題の解決を探り続ける場であり、学びを中心に組織された大人と子どもが育ち合う場として構築されるものである。学級は相互の関わり合いの中で学ぶ共同体であり、そこにおける学びとは、対象世界や自己や他者との対話とそれによる関係性の再構築である。

以上のことから学びとは、単に知識量を蓄積することではなく、他者との出会いや関わりなどの相互作用を通して対象の意味を解釈し新たな創造や再構成していく営みであり、学習者が自分一人のみで行うことでないことがわかる。この点を踏まえると学級には、お互いに尋ね合い、学び合う姿勢や関係が存在し、みんなの学び合いの一員として自分らしさを発揮できる場という意義があると考えられる。

## 2. 教育についての再考

学習の主体である子どもたちに対し、教師はどのように教え育むのかを考察するにあたり国内外の先人たちの教育観について概観する。

パウンゼルは教育を年長の世代から次の世代への文化財の伝達である位置付け、デュルケムは若い世代を組織的に社会化することとした。ルソーは子どもは自ら学び、自ら自己を展開していくとし、教育は子どもの可能性を引き出す営みとし、デューイは、経験の意味を付加し、次の経験の進路を方向付ける能力を増大させる経験の再構成ないし再組織が教育であるとした。シュプラランガーは、所与の文化を通過させることが、純粋な文化意志一般を呼び覚ますための一手段にすぎないとし、レスター・スミスは教育は定義できるようなものではないと捉えている。

佐伯は、学びながら教え、教えながら学ぶという人間の営みを教育と捉え、教えと学びの相互関係を強調し、佐藤は文化の伝承と再創造の過程を組織して、子どもの学びを促しながら発達を援助する実践としている。岡田は教育的かかわりに着目し、教育を人間の成長発展を促す他者からの意図的な働きかけとし、人間と人間の関わりにおいて成立するものであるとしている。

学校で行われる教育は、子ども同士や教師との関わりから成立することがわかるが、河野（2001）

は「本当の声を、本当のことばを発する場を与えられているだろうか」<sup>(12)</sup>と指摘し、自分の本当の思いや声を発することができない子どもが教室に存在し、大勢の子どもが物理的に教室にいるだけでは、相互に学ぶ機会を逸している可能性があると言鐘を鳴らしている。

中原ら（2009）は教育を、「学習者を鑄型にはめる面と学習者の力を引き出す面の両方がある」<sup>(13)</sup>と捉え、教師の役割は、学習者に対して型にはめた理由を解き、学習者自身の方法を探手伝いをするとしている。さらに教育においては、鑄型にはめることと力を引き出すことは矛盾するのではなく、発達段階やレディネスなどに応じて、鑄型にはめることから力を引き出すことへと教える比重が移っていくと指摘している。

近年の教育界では、人間と人間の関わりを重視した対話学習を積極的に取り入れている傾向が目立つが、内田（2013）は、「対話学習を取り入れても必ずしも豊かな対話・知を社会的に構成する生産的な対話・が生まれるわけではない」<sup>(14)</sup>と指摘している。その上で対話学習が成功するためには以下の5つの条件を示している。

- ①「授業で取り上げる教材が面白くなくてはならないこと」
- ②「対話学習を取り入れた授業での教師の役割（脇役）」
- ③「授業進行を見ながら、隣同士の対話やグループ討議、教室全体の討論などの対話の形式の選択と対話を導入するタイミングを見極めが適性」
- ④「子ども同士の交流がつまずいたときにどのように介入するか介入の仕方を見極めること」
- ⑤「授業の締めくくりに、子どもたちの学びの省察（振り返り）」

①の面白い教材とは、子どもの生活に身近であり、子どもの経験や既有知識が活性化させる教材であり、②では、考える主体は子どもであり、脇役である教師は、子どもの対話を生産的な対話に導くための援助や支え役である。②～⑤では対話学習では教師が主導性を発揮する指導ではなく、対話が促進するような支援的な関わりが求められ、ファシリテーターとしての役割が必要になることを指している。

### 3. 体験学習と経験学習

森山（1999）は、体験学習について「単に体験の広がりや問題を問題にするのではなく、体験の深まりがなければ真の体験学習とはいえない」<sup>(15)</sup>と指摘し、体験を深めるためには、「子どもが活動を通じて客観的陶冶財と出会い、子どもが全てを傾けて陶冶財の理解に全身全霊を打ち込み、陶冶財理解の達成感、成就感、充実感」<sup>(16)</sup>を味わわせることが必要であるとしている。また山口（1999）は体験の教育的意義について以下の表1のようにまとめている。

表 1. 体験の教育的意義

体験の教育的意義
感覚や体験は、思考や認識の唯一の、確かな基盤である
自然体験、遊び、仕事、奉仕などの体験は基礎的な人間陶冶に欠かすことができない
体験学習では、「なすこと」と「考えること」が一体となって働く
学習への関心・意欲を高め、学習の満足感や成就感を体得させる
学習者一人ひとりが主体的に追求し、自分との関わりの中で課題を見い出し、解釈する能力を養う
知識を統合し、活用して生きた知識として定着させる
学習を通じて人と協力する態度を養い、個人の役割と責任を自覚させる
出典：山口満編著『子どもの生活力がつく「体験的な学習」のすすめ方』学事出版、1999年、p13筆者によって一部修正。

日本では体験と経験の概念は混同して使用されることが多いが、以下の表2のように整理することができる。それを踏まえ体験学習と経験学習の共通点を「体験や経験から学ぶ循環プロセス」とし、相違点は表3とする。

表 2. 体験と経験の概念

体験	経験
蓄積されるものではない。	経験を積むことでそのことを熟練し、熟達した技量を身に付けることが可能。
「浅い・深い」の深度がある。	「経験が浅い」はあるが、「深い経験」はない。
「体験則」という言葉はない。規則性を含むイメージはない。	「経験則」という言葉はあり、規則的なものを含む。
経験の一樣相であり、特に「身体」に関わる経験を指し「体」による経験。	やってみた結果として得られる知識や技能までを含む。
身体をもってする契機に力点が置かれている。	やってみた結果として得られる知識や技能までを含む。
実際に身をもって経験すること。また、その経験。	実際に見たり、聞いたり、行ったりすること。また、それによって得た知識や技術。
個人的な感情により体験者固有の主観的な出来事を表す概念。	現実に密着して、経験される物事の客観性や事実性に注意が向けられた概念。

表 3. 体験学習と経験学習の相違点

相違点	体験学習	経験学習
構造	一定のプログラムやカリキュラムのように構造化された中で学習を促進することが多い	日常的に経験すること全てが対象となるため構造化されていない学習
振り返りのプロセス	体験から得られるプロセスデータの観察に重点	省察的・内省的に振り返ることに重点

松尾（2006）は経験学習を、「個人が社会的・文化的な環境と相互作用するプロセスであり、人間の中心的な学習形態」<sup>(17)</sup>とした上で、経験と学習の関係性は密接であることを示している。レヴィンやデューイの研究に基づいたコルブの経験学習モデルは、デューイの学習理論を単純化した循環論で提唱しており、そのモデルは様々な体験学習にも反映され、Project Adventure や玉川アドベンチャープログラム（以下tapと記す）などにも影響を与えている。

#### 4. 体験の質と量と指導者の視点

経験主義学習論者であり体験学習に影響を与えてきたデューイ（1938）は、教育は経験を通して生じると主張している。その一方で経験の質の重要性について言及し、経験の質を連続性と相互作用の原理の二つから捉え、経験の質を向上させるためには反省的思考（リフレクション）が確保されていることとしている。これを踏まえ、ここでは体験学習と経験学習の共通点である「体験や経験から学ぶ循環プロセス」の中で、体験の質と量の関係性によって我々は何を気づき、学ぶことができるのかという視点で表したのが以下の図1である。

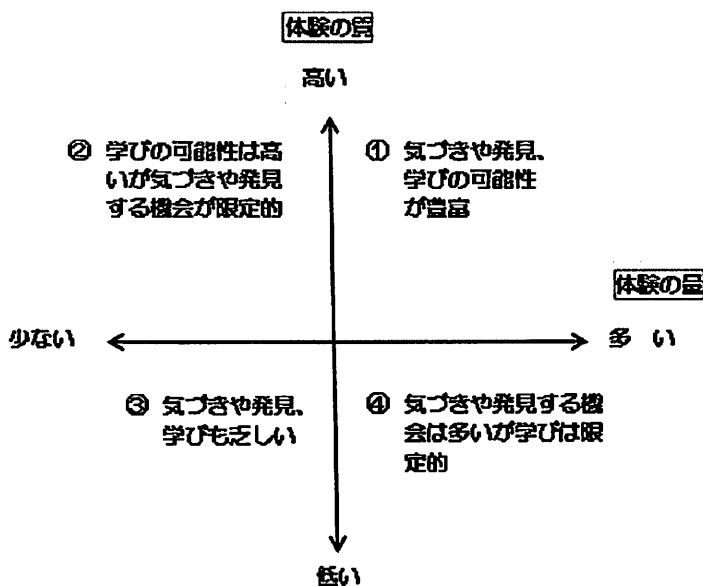


図1. 体験の質と量の関係性

図1の①は、体験の質が高く量も多い象限であり、何かを感じ気づくことの可能性も高く、体験に含まれる潜在的な学びを引き起こしやすく最も望ましいと考えられる。②は体験の質が高いが量は少ない象限であり、体験の中に含まれる潜在的な学びの素材は確保されているが、気づきや発見する機会が乏しいため、宝の持ち腐れになる可能性がある。（例えば、高額・遠距離・長期）③は、体験の質が低く量も少ない象限であり、何かを感じ気づくことの可能性が低く、学びを引き起こす可能性が最も乏しいと考えられる。④は、体験の量は多いが質が低い象限であり、ただ体験をしているだけで学ぶことは少ないと考えられるが気分転換などではよいかも知れない。（例えば、安価・近場・短期）

以上の体験の質と量の関係性を踏まえ、教師や指導者が体験学習法に則ってプログラミングをする際には、上記の①～④のバランスを対象者の年齢や体力、発達段階などを考慮する必要がある。その指標として体験・体験活動・体験学習での質・効率性と量・計画性を以下の図表1に表す。

なお、図表中の矢印は、下方に向う程、体験の質と効率性・量と計画性が高度かつ多量になっていくことを示している。

図表 1. 指導者の視点での体験・体験活動・体験学習の質と量

	体験の質と 効率性	体験の量と 計画性
<b>体験</b> 体(五感)を通して得られる直接的な経験のこと であり、「身体的活動や直接経験によって引き起 こされる主観的な感情や意識のこと		
<b>体験活動</b> 直接的な経験を内容とする活動		
<b>体験学習</b> 体験活動を通してあるいは基盤にして行われる 学習であり、体験することで得られる感情や意識 をもとに知を生成していると実感できる学習		

また相場（2007）は、理科教育において直接経験と間接経験を自然的な側面と人為的な側面から類型化しており、教師や指導者が体験学習法に則ってプログラミングをする際の視点として、体験の質と量に加えて示唆に富んでいる。以下の図は、相場が作成した図を筆者が加工したものである。（図2）

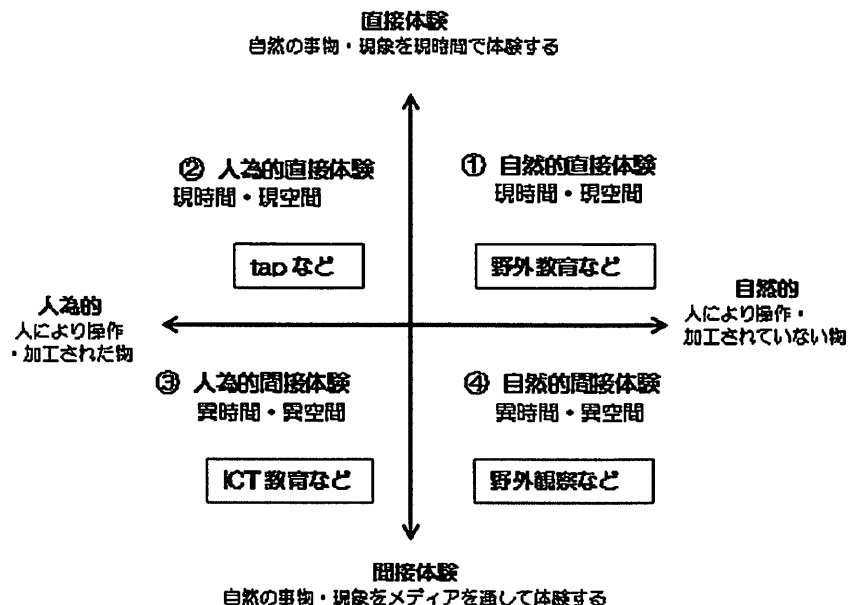


図 2. 直接体験と間接体験の類型化

## 5. まとめ

みんなが集う学校や学級での学びとは、単に知識量を蓄積することではなく、様々な仲間や教師などとの出会いや関わりの相互作用を通して対象の意味を解釈し新たな創造や再構成していく営みであり、子どもたちが自分一人で行うことでないとする。したがって学級には、お互いに尋ね合い、学び合う姿勢や関係が存在し、みんなの学び合いの一員として自分らしさを発揮できる場という意義が存在する。そのために教師は学級で学ぶ意義を促進するための環境をデザインする力が求められると考える。

また学校は、学校内外の人々と連携して学校が直面している諸問題の解決を探り続ける場であり、学びを中心に組織された大人と子どもが育ち合う場として構築されるべきである。学級は相互の関わり合いの中で学ぶ共同体であり、そこでの学びとは、対象世界や自己や他者との直接的な対話（ディスカッション・ディベートなど）とそれによる関係性の再構築であり、直接的な体験（実験や実体験など）が重要であるとする。

1960年代にアメリカのNLT（National Training Laboratories）が発表したラーニングピラミッドは、様々な形態の学習を通して半年後に内容をどれだけ記憶しているかを調査したものであり、それぞれ学習形態の平均学習定着率を示したものである。その結果、一方的に講義を聴いただけでは5%、教科書や資料を読む作業があると10%、視聴覚教材を利用すると20%、実演や実験が伴うと30%、グループで討論すると50%、自ら体験すると75%、他者に教えた場合には90%が定着することわかっている。

以上のことから、一方的に講義を聴いているよりは、実際に自ら体験することや他人に教えるといった能動的な授業への関わり方が平均学習定着率も高く、体験的に学ぶことが有効であることを証明しており、ここにみんなで体験的に学ぶ意義があると結論付けることができる。

一人で学ぶことの利点や価値、重要性や必要性を否定するものではないが、学校や学級での生活全体を通して身に付ける社会性や道徳性、基礎的・汎用的能力などは一人で書物を読むだけでは獲得できるものではなく、他者との直接的な関わりや体験を通して学ぶものとする。

さらに体験を学習に結びつけるためには、体験の量的な広がりや問題にするのではなく、体験の質的な深まりが必要であり、教師や指導者側が体験・体験活動・体験学習での質・効率性と量・計画性のバランスを対象者の年齢や体力、発達段階などを考慮する必要がある。

戦後の初等・中等教育は知識獲得型の教育と経験重視の教育を揺れ動き、経験重視の教育に対して、這い回る経験主義と揶揄されてきた。しかし、体験的に学ぶことや能動的に学ぶことの必要性が高まる今日において、体験学習が這い回らないためには内省（リフレクション）の確保が必要であり、講義形式による体系的な理解と体験的な学びの両方のバランスのとれた学習計画の立案と実施が教師や指導者に求められる。

以上を踏まえ、教師は子どもへの一方的な知識の伝達者としての役割から、知的好奇心や内発的な動機を喚起し、みんなで学び合える学習環境のデザイナーとしての役割もできる「支導者（ファシリテーター）」<sup>(18)</sup>としての力量も求められるとする。

## 引用文献

- (1) F・コルトハーン編著、武田信子監訳「教師教育学」学文社、2010年、p 1
- (2) 田代高章「他者と出会い多様に学ぶ」深澤広明編著『教育方法技術論』協同出版、2014年、p 51
- (3) 前掲書 (2) p 49
- (4) 樋口修資「現代日本教育の課題と展望」佐々井利夫・樋口修資・廣嶋龍太郎『教育原理』明星大学出版部、2012年、p 108)
- (5) 佐伯胖『学ぶ』ということの意味』岩波書店、1995年、p 3
- (6) 佐藤学「学びへの対話的実践へ」佐伯胖、藤田英典、佐藤学編著『学びへの誘い』東京大学出版会、1995年、p 73-74
- (7) 佐伯胖「文化的実践への参加としての学習」佐伯胖、藤田英典、佐藤学編著『学びへの誘い』東京大学出版会、1995年、p 2
- (8) 河野順子「学びを紡ぐ共同体としての国語教室づくり」明治図書、2001年、p 4
- (9) 前掲書 (8) p 4
- (10) (11) 前掲書 (8) p 6
- (12) 前掲書 (8) p 4
- (13) 中原淳・金井壽宏「リフレクティブ・マネージャー」光文社新書、2009年 p 192
- (14) 内田伸子、鹿毛雅治、河野順子、熊本大学教育学部附属小学校著『「対話」で広がる子どもの学び』明治図書、2012年、p 16-17
- (15)(16) 森山賢一「体験学習に関する研究 - その歴史的考察と現代的展開 -」教育実践学研究第 3 号、1999年、p 29
- (17) 松尾睦「経験からの学習」同文館出版、2006年、p 62
- (18) 工藤亘「teachers as professionals としての tap- 「指導者」と「支導者 (ファシリテーター)」教育実践学研究第 16 号、2012年、p 23

## 参考文献

- 山口満「子どもの生活力がつく『体験学習』のすすめ方」学事出版、1999年
- 市村直久、早川操、松浦良充、広石英記「経験の意味世界をひらく」東信堂、2003年
- 津村俊充・石田裕久編「ファシリテーター・トレーニング」ナカニシヤ出版、2003年
- 杉原新晃「大学教育における「学習共同体」の教育学的考察のために」京都大学高等教育研究第 12 号、2006年
- 相場博明「理科教育における直接経験と間接経験の類型化と地学教育の果たす役割」地学教育第 60 巻第 4 号、2007年