

■ 研究ノート

Kolbの体験学習のモデルと理論に対する Miettinenの批判の検討

—ラボラトリー・トレーニングの文脈で—

石倉 篤
(関西大学大学院)

概要：ラボラトリー・トレーニングで用いられている体験学習のモデルにKolbのモデルがある。このモデルはKolbがラボラトリー・トレーニングからまとめたものである。Kolbは自身の理論の背景にDewey、Lewin派、Piagetのモデルがあると述べている。また、Kolbのモデルと理論に関連する多くの研究がなされ、経営教育で多く用いられている。しかし、Miettinenは、Kolbが多くのモデルを組み合わせて自身の理論にしているという組織・構成的側面に対して、取捨選択的・折衷主義的であり、Kolbのモデルはモデルを利用する者によって多様な解釈が可能になるなど、概念が不明確であると批判している。そこで本研究ではMiettinenによるKolbのモデルと理論の組織・構成的側面に対する批判が妥当なものかを検討するため、Dewey、Lewin、Piagetの三者のモデルの体験の様式をDeweyの反省的思考を軸として検討することを目的とした。その結果、第一にDeweyとLewinの原典でのモデルに関する記述は簡潔なものであるため、Kolbのモデルは明確に定義できるものではないと考えられた。第二に局面の名称や概念には相違点があり、単一の体験の様式の流れで体験学習の過程を理解できないと考えられた。この二点からMiettinenの批判は妥当であると考えられた。しかし、Kolbの理論の背景にある三者のモデルに共通する体験の様式や異なる体験の様式を理解することで、個々に異なる体験学習に関する大雑把な理解を避け、細やかな体験の様式を理解できると思われた。そのため、Kolbのモデルを用いる上で、今後三者のモデルの共通点と相違点を整理し、関係性を検討していく必要があると考えられた。

I 問題と目的

現代の日本のラボラトリー・トレーニング（ラボラトリ・メソッドによる体験学習）における参加者の体験を通じた学び方を説明するモデル¹はEIAHE¹

のモデル（星野,2005）と、Kolb（1984）のモデルが中心となっている。特に日本ではEIAHE¹モデルが実践や研究で主として用いられている（例えば津村,2009；楠本,2014）。

本稿ではKolbのモデルと理論を取り上げるが、その理由を三点述べておきたい。第一に、このモデルはKolb（1974）がLewinの社会心理学、感受性訓練（sensitivity training）やラボラトリー式の教育（laboratory education）から作成したモデルであり、ラボラトリー・トレーニングと同じところから生まれているためである。第二に、このモデルと理論に関連して多くの研究が行われているためである。Kayes（2002）によると、Kolbのモデルと理論は経営教育において最も影響力のある理論であり、1500以上の関連する研究が行なわれてきた。第三に、このモデルと理論が経営教育の実践の多くで用いられているためである。山川（2004）は、Kolbのモデルと理論は「経験学習」に関与する場合に多くの人にとって最も近づきやすいものであり、また経験学習に関する論文で引用される主要かつ唯一の理論であると述べている²。このようにKolbのモデルと理論はラボラトリー・トレーニングから生まれ、十分に研究され、広く用いられている点で、検討する価値のあるモデルと理論だと言えよう。

Kolb（1974）は自身のモデルを次の4つの局面（stage）で体験学習における体験の様式（どのように体験をしているかという、体験の内容でなく体験の仕方）を手短かに説明している。「①具体的経験」では、完全に開放的でバイアスを持たずに新たに体験する。「②反省的観察（Reflective Observation）」では、多くの視点から体験をふりかえり、観察する。「③抽象的概念化（Abstract Conceptualization）」では、観察したものを論理的な理論に統合する概念を創造する。「④能動的実験（Active Experimentation）」では、理論を用いて決定と問題解決を行う。その10年後、Kolb（1984）は自身の理論を、Dewey（1938/2004）の体験学習のモデル、Lewin（1948/1954）のアクションリサーチのモデル、Piaget（1952/1960）の認知発達モデルを主として援用して組織・構成した。Deweyの体験学習のモデルの局面の名称は、〈1〉衝動（Impulse）、〈2〉観察（Observation）、〈3〉知識（Knowledge）、〈4〉判断（Judgment）である。Lewin派のモデルの局面の名称は、I 具体的体験（Concrete experience）、II 観察とふりかえり（Observation and reflections）、III 抽象的概念と一般性の構成（Formation of abstract concepts and generalizations）、IV 新しい状況での概念の検証と暗示（Testing implications of concepts in new situations）である。Piagetの認知発達モデルの局面の名称は、1.感覚運動期（Sensory-motor Stage）、2.前操作期（Representational Stage）、3.具体的操作期（Stage of Concrete Operations）、4.形式的操作期（Stage of Formal Operations）である。

こうしたKolbのモデルと理論の組織・構成的（institutional）側面に対して、Miettinen（2000）は次のように批判している。Kolbの理論の組織立ては

eclectic（取捨選択的、折衷主義的）になっている。Kolbは幅広く異なる要素、多くの学究から考え・用語・概念を抜きとり、理論を組み立てている。しかし、Kolbはその背景となる文献に対して十分な言及もなく、手短かに定義している。それは研究の限界を乗り越えるために先見の知恵を学ぶのではなく、「魅力的」な考えを寄せ集めようとしているかのようである。結果こうした概念が不明確で、読み手が自由に解釈できる有様になっている。こうした理論的な文脈から独立した概念や用語は価値を持たず、何も現実的なコンテンツを提供することなく、混乱させるものである。

Miettinenの批判に対して、筆者は次のように考えている。KolbがDewey、Lewin、Piagetのモデルの関係性に関する考察や、各局面の体験の様式についての詳細な解釈や説明を行っていないため、たとえつながりのある関係性が類推されたとしても³、Kolbの記述からDewey、Lewin、Piaget、三者のモデルが実際にどのように組織・構成されているのかを検査することは難しい。そのため、Miettinenが言うように、Kolbの記述のみから理解されるモデルと理論は寄せ集めであるという批判は核心をついたものと考えることができる。上述したように、MiettinenはKolb（1984）の記述の流れを整理し、Kolbのモデルと理論が形成された、その取捨選択的、折衷主義的なまとめ方が、読者を混乱させ、もともとあった概念が損なわれる点に問題があるとしている。しかし、MiettinenはDeweyの複数の著書から体験学習のモデルを検査しているが、LewinとPiaget自身の記述と比較して、三つのモデルの関係性や共通点や相違点を整理して、Kolbのモデルと理論の構成は成り立たないと述べているわけではない。こうしたMiettinenの批判の方法に問題はないだろうか。仮に、Dewey、Lewin、Piaget、三者の原典から体験の様式を検査し、三者のモデル間の組み合わせや関係を検査すれば、Kolbのモデルと理論の価値や妥当性、そして限界が明らかになると思われる。

この三者のモデルの体験の様式や関係性に関する問いを検査する上で、Dewey、Lewin、Piagetの三つのモデルの概念や局面の名称が異なり、またKolbは三つのモデルの表面上の体験の様式しか述べておらず、理解が深まらない。そこで、この体験の様式をKolbの記述よりも深く理解するため、本稿ではDeweyの著書『思考の方法』（Dewey,1933/1950）の反省的思考（reflective thinking）⁴を軸にして、Dewey、Lewin、Piagetのモデルを検査する。DeweyとLewin、LewinとPiaget、PiagetとDeweyの三つの検討によって三つのモデル間の関係性を検討することもできるが、本稿はその関係性の検討の前段階として、Deweyの反省的思考を用いて検討する。その理由は、第一にDewey、Lewin、Piagetの三者のモデルを反省的思考と比較することで、反省的思考と同様の深い次元から三者のモデルを、Kolbの記述には無かった体験の様式まで、理解できると考えられるためである。第二に反省的思考は「直接的経験」と直接的経験から生まれる「反省的経験」が連続した、基本的なサイクルとし

て理解され（早川,1994）、「①具体的経験」と「③抽象的概念化」を弁証法的に繰り返すKolbの体験学習（Kolb et al.,2002）と同様の、循環過程で理解されるものである。第三に反省的思考は、確かに一般的な人々の思考でなく、哲学者の思考であると述べる研究者もいるが（Jackson,2012）、一般の学習者においても体験の中から生まれる好奇心や困難を乗り越えたいという衝動から始まる学びであり、体験から学ぶ体験の様式が細やかにより深く検討されたものである。こうした理由から本稿は反省的思考を用いて三者のモデルを検討する。尚、Deweyの体験学習のモデルと理論は、新たな体験の目的を形成する過程を示すものである。また、思考のプロセスを理解する反省的思考は、体験学習のモデルで示されない体験の様式も示すものである。そのため本稿では両者を別のモデルとして扱う。

本稿は、Miettinenの批判を検討するため、Kolbが組織・構成しているDeweyの体験学習のモデル、Lewin派のモデル、Piagetの認知発達のモデル、以上の三つのモデルそれぞれをDeweyの反省的思考と比較検討し、三つのモデルの体験の様式を明らかにする事を目的とする。本稿は以下の順に論述を行う。第一に反省的思考を用いて、反省的思考とDewey、Lewin、Piaget、三者のモデルそれぞれとの関係性、特に体験の様式の共通性やつながりや相違点を検討する。第二に三者のモデルの体験の様式をまとめ、筆者が理解したKolbのモデルを提示し、Kolbのモデルと理論の構成的側面を考察する。

尚、三者のモデルと反省的思考は、対象とする人や、モデルがつけられた方法論が異なっており、安易に同じ次元で比較検討はできない。本稿では、ラボラトリー・トレーニングの参加者を対象として想定し、三者のモデルと反省的思考についての三者自身の記述に焦点を当てて体験の様式を比較検討する。

Ⅱ Dewey、Lewin派、Piagetのモデルの各局面の検討

1. Deweyの反省的思考

まずDeweyが『思考の方法』でいかに反省的思考を考えているのかを検討する。Deweyの反省的思考は、①暗示、②知性的整理、③仮説、④推理、⑤行動による仮説の検証、以上5つの側面・局面を持つ。Dewey（1933/1950）は下記のように反省的思考の局面について述べている。

（1）暗示 suggestion

反省的思考の始まりは、こうしよう・こうすべきだと思う暗示されたアイディアである思惟を行っている行動の中から生まれる。その生まれるきっかけは学習者の内に湧き起る好奇心や驚異、そして困難もしくは困惑を直視し解決しようとする衝動的なものからである。

尚、何らかの知識を学習者に吸収させようとする「教授」活動では反省的思

考は生まれにくい。なぜなら、教授活動ではたとえ既知の知識と関係づけることがあっても、知性的整理、仮説、推理の局面での思考は行われにくいからである。教授活動で行われることは、考えられ得るかぎりの性質や関係を単に数え立て、又それらを列挙することであり、思考が進み知見を深めることではない。一方、反省的思考を生み出す環境整備として、好奇心を喚起するための諸条件を確立することが教育者に求められている。何かに取り組むなかでこのような暗示によって突き動かされる衝動が反省的思考のスタート地点である。

(2) 知性的整理 intellectualization

この局面では、困難に陥った学習者は状況整理を行う。そして、今何が起きているのかと観察し、情報を収集する。そこから得たデータを用いて、混沌とした状況の中から相互に結びつけられることで何が問題なのかということが把握する。本当にいいのか？本当はどうなっているのか？と当たり前になっていることに対して疑問を持ち、自問自答する局面でもある。また、観察や記憶、あるいは聞いたり読んだりすることから新たな暗示や観念が誘発され、疑問を解明する。更には結論に向けて思考を進めることになり、あらゆる手段を通して思考が深められる。

(3) 仮説 hypothesis

この仮説化する側面では、暗示によって最初に自動的に生まれてきた観念をそのまま鵜呑みにするのではなく、暗示的観念を処理したり、使用したりする。その上で解決策は何かという観念を得るところまで思考が進められる。また、この局面でも(2)知性的整理で行われた観察や情報の収集が行われる。加えて、学習者は既知の知見を参照して、仮説の観念を発展させる。そしてこの仮説は決定的であるよりは、むしろ試行的である。あくまでもこの仮説が、結論・知恵となるのは、(5)行動による仮説の検証の局面で実際に実行した結果をふりかえったときである。

(4) 推理 reasoning

この局面で行われる推理とは、今ここで学習者が自身の知見から、こうであろう、これは正しいであろうという新たな観念を持つに至る過程を指す。言ってみれば思考が進歩しているのである。そして、この観念は学習者自身の選択や願望や興味や或いはその学習者の直接の感情の状況に依存し、学習者が持っている既存の知識技能だけではなく、学習者の思考や感情に影響を受ける。そして、これらの推理の過程によって思考している仮説に脈略があり、上手いきそうかなどが検証される。思考による仮説の検証と言えよう。

(5) 行動による仮説の検証 testing the hypothesis by action

この局面では、学習者が頭の中で推理し、検証した仮説から一つの選択肢を選び、実際の行動によって予期した結果が事実として起きるかどうかが検証する。もちろん仮説がうまくいかないこともある。ただし、単なる失敗と異なり、何をすれば上手くいかないのか、次には他のどの選択肢を試してみようかなどという仮説を持つことができる。その後、新たな試行があり成功するまでチャレンジが続けられる。一方、上手くいった場合、こうすれば成功するという仮説として得られる結論により困難を乗り越えることができ、学習者は次の難関が訪れるまでは悩みから解放されることになる。この体験を経て検証された仮説は晴れて一般的かつ規格化 (standard) された概念となる。その概念はこういう特色をもつという内包と、他のこれとは違うという外延を持ち、判断の基準になる。そして、学習者が実際に概念を使用することによりその概念は強固なものとなる。

さらに、未来に向けてこうなっているだろうという観念を持つことが第六の局面である。このようにDeweyは『思考の方法』で反省的思考の五つの局面それぞれにおける体験の様式を記述している。

2. Deweyの反省的思考と体験学習のモデル

次にDeweyの反省的思考と、Kolbが援用するDeweyの『経験と教育』(Dewey,1938/2004)での体験学習のモデルとの間の共通点、つながり、相違点があるかどうかを検討する。Dewey(1938/2004)の体験学習のモデルは、学習者を他者の為の目的のために動かせるのではなく、また自分自身の欲望にとりこ

にさせるのではなく、学習者が自身の衝動に積極的に働きかけて、知性によって新たな体験の目的を形成する過程を説明するモデルであり、学習者の行動の目的を明らかにするモデルである。その点で、主として思考の過程に着目する反省的思考とは異なる。しかし変わりたいという想いから何に対して、どう取り組むのかを思考する点で両者は類似している。

図1の外側に反省的思考を、内側にDeweyの体験学習のモデルを示した。「〈1〉衝動」(Dewey,1938/2004)は、体験の中で沸き起こる好奇心や困難を乗り越えたいという衝動から生まれたもので、反省的思考(Dewey,1933/1950)における学習者の内から湧き起こる好奇心や困難を乗り越えようとし、学ぶことや変化することを指す「①暗示」と同様の局面である。

「〈2〉観察」(Dewey,1938/2004)は、周囲の諸条件を客観的に観察して、どうしていきいたいのかという目的が生まれ、状況と目的がつながる局面である。

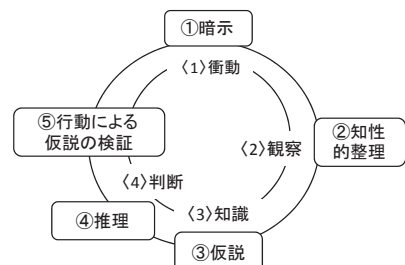


図1：反省的思考とDeweyの体験学習のモデル

また、観察の結果、見るもの、聞くもの、触れるものの意味を学習者は理解する。反省的思考（Dewey,1933/1950）における「②知性的整理」は、混沌とした体験の中で今何が問題なのか、本当に現状のままでもいいのかと問い、状況を理解するものであり、「〈2〉観察」の局面の内に含まれるものであると考えられる。

「〈3〉知識」（Dewey,1938/2004）は、学習者が過去に類似した体験についての知識を参照し、今起きていることの原因を演繹法的に理解し、次に何をすべきかを考える局面である。反省的思考（Dewey,1933/1950）における「③仮説」では、それまでに得た情報を帰納法的に処理して、試行的な解決策を考える。このように「〈3〉知識」と「③仮説」は、現状を理解する点では共通しているが、「〈3〉知識」は演繹法的に理解し、「③仮説」は帰納法的に理解する点で異なる。

「〈4〉判断」（Dewey,1938/2004）は仮説を検討し、「〈2〉観察」から生まれた知識を回想し、「〈3〉知識」で生まれた知識（仮説）を照合し、新たな行動の目的を定める局面である。反省的思考（Dewey,1933/1950）における「④推理」では思考によって導かれた知識について、これはこうなっていると検討し、知性だけでなく感情などの情緒面が影響して新たな体験に臨む。このように両者ともに新たな行動を検討する局面であるが、反省的思考には感情の働きによって行動が促進される局面だと考えられる。

これまで見てきたように両者の4つの局面は一部の違いがあるが、類似した局面もある。そして、反省的思考（Dewey,1933/1950）の「⑤行動による仮説の検証」は、体験学習のモデルにおける、新たな体験の目的が形成される、「〈4〉判断」の次に来る局面だと考えられる。この点でも両者は異なっている。

3. Deweyの反省的思考とLewinのアクションリサーチとLewin派のモデル

次にLewin派のアクションリサーチのモデルとDeweyの反省的思考との共通点、つながり、相違点を検討する。そのために、まずLewinが記述したアクションリサーチのモデルと、Kolbが引用したLewin派のモデルが同じものかを確かめる。Kolb（1984）によると、Lewin派はLewin（1948/1954）のアクションリサーチとTグループ等のラボラトリ・メソッドを構築し、またデータ収集と望ましい解決に向けたフィードバックによって今ここでの体験が促される過程を描いた。

Lewin（1948/1954）によると、アクションリサーチでは学習者が実行と効果をモニターすることから事実が発見される。その事実が行動の評価及び計画者にとっての学習につながる。認識の局面では、こういうときはこうなるという一般の見通しを持つようになり、次の全般的計画が正しくつくられる。こうした循環過程では螺旋的に新しい事実の発見と分析が繰り返され単一の事例から法則性が見出される。自らの行動を変えることで新しい事実と価値が知覚され、社会的な世界に関する知覚（perceived social world）が変化する。このようにアクションリサーチで学習者は、社会行動が生じる諸条件と、その結果を

比較し、自分自身や対象者を社会行動へ導く。

秋田（2005）はLewin（1948/1954）からアクションリサーチのモデルをまとめており、そのモデルは一般的構想から生まれた計画の実行の後、認識（事実の発見と分析）→全般的計画→実行→実行と効果をモニター→認識、と続くものである。こちらはLewinの記述を的確に整理したものと思われる⁵。

LewinのアクションリサーチのモデルがDeweyの反省的思考と大きく異なる点は、アクションリサーチが具体的な体験の前に計画を立てることである。Lewin（1948/1954）は、学習者が目的に対してどのようなことをするのかという一般的構想を立てるが、どのように到達するのかということが明瞭でないことが多いと指摘している。そしてアクションリサーチでは、目的や計画に対してモニターし、目的や計画に関連する理解を深め、第二段階の計画を立案し実施する。このようにアクションリサーチは、はじめに目的や計画ありきで進められる。このように立てられた計画に対し実行し結果をモニターするアクションリサーチに対して、反省的思考は今ここで生まれた衝動や思惟に取り組む点で異なる⁶。

次にDeweyの反省的思考との共通点、つながり、相違点を検討する為、図2の外側に反省的思考を、内側にLewin派のモデルを示した。Deweyの反省的思考と、KolbがLewin派のモデルとするものとLewinのアクションリサーチとを比較すると、「I 具体的体験」は何らかの目的に向けて建てられた活動の

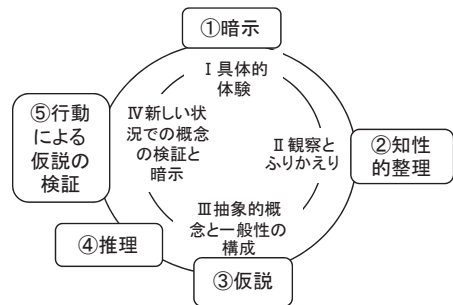


図2：反省的思考とLewin派のモデル

実施をする局面である（Lewin,1948/1954）。反省的思考（Dewey,1933/1950）の「①暗示」は、何らかの体験をしている中で生まれる暗示を指す。この局面での体験には計画されたものもあれば、何気なくしたいことやすべきだと思って体験しているものもある。反省的思考の体験から突然生まれる衝動はアクションリサーチで考慮されていないものであり、両者には違いがある。

「II 観察とふりかえり」では実行した体験をモニタリングし、目的と計画と比較して、遂行されたものが期待していたことよりも上回ったか、下回ったかを評価する（Lewin,1948/1954）。反省的思考（Dewey,1933/1950）の「②知性的整理」は、状況を整理する点でアクションリサーチのモデルとの間に共通点があるが、学習者は混沌とした今ここで何が起きているのかを手探りで把握しようとする。このように計画に対して状況整理をしようとする「II 観察とふりかえり」と、目的や計画などの現状を把握する術がない中で行われる「②知性的整理」は異なる。

「III 抽象的概念と一般性の構成」では、モニタリングしたものを理解

し、一般的な見通しを立てる (Lewin,1948/1954)。そして反省的思考 (Dewey,1933/1950) の「③仮説」では、既知の知見を参照して、今ここではこうなっているであろうと試行的な仮説を形成する。両者は共に、二つ目の局面で得られた情報から何らかの仮説を形成する点で共通点があるが、アクションリサーチにおける仮説形成は目的や計画に対して現状がどうなっているかという演繹法的なものが多いと考えられる。一方の反省的思考は現状に対して既知の知見からこうなっていると演繹法的に考えるものが多いと考えられる。もちろん両者は帰納法的に新たな発見によって新たな仮説を形成することもあるだろう。その後「④推理」で仮説が頭の中で検証される。

「IV新しい状況での概念の検証と暗示」では、検証されたものから次にどうしていくかというアイデアが暗示される (Lewin,1948/1954)。反省的思考 (Dewey,1933/1950) の「⑤行動による仮説の検証」において仮説が行動に移され検証され、この特色を持つという内包と、他のものとは異なるという外延を持つ概念が生まれる。反省的思考は何らかの概念を得ることによって、好奇心が満たされたり、難関を克服し、通常の暮らしを続け、また新たな衝動が生まれることによって新たな反省的思考が生まれる。一方のアクションリサーチは新たな知見を得られた後も、次の計画を修正し活動を続けていくサイクルを繰り返す。この点でも両者の体験の様式に違いがある。

4. Piagetの認知発達モデルとDeweyの反省的思考の接点

Piaget (1952/1960) は図3で示した、「1.感覚運動期」、「2.前操作期」、「3.具体的操作期」という体験と思考が結び付いた三つの体験の様式と、思考の操作そのものを思考する「4.形式的操作期」の思考とを区別している。尚、本研究では1～3の局面それぞれの体験と思考の様式と、さらにはPiagetが反省的思考と呼ぶ「4.形式的操作期」を合わせ

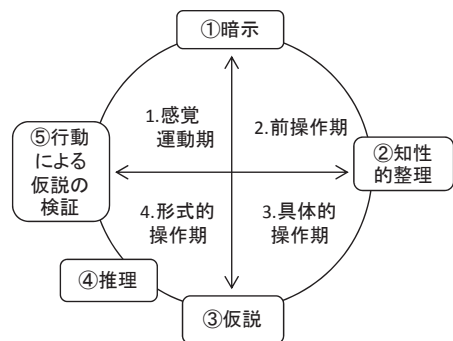


図3: Piagetの認知発達のモデルとDeweyの反省的思考

たものを反省的思考 (省察) と呼んでいる。以下、図3の内側に示したPiagetの認知発達のモデルと、外側に示したDeweyの反省的思考との接点を述べる。先述したように、両モデルは対象とする人やモデルを形成する方法論が異なって生まれたモデルである。ラボラトリー・トレーニングの参加者がどのような体験をするのかを想定しつつ、以下両者を比較していく。

まず、「1.感覚運動期」 (Piaget,1952/1960) の機能は頭で考えるというよりも、動作を含めて、感覚に依存しながら行動している、体で感じて体で反応する、体験の様式である。環境が学習者のアイデアと意志に大きな影響を与える。

子どもだけでなく大人であっても、今ここで体で感じていることに対して、体で反応することはあると思われる。反省的思考(Dewey,1933/1950)における「①暗示」は、こうしよう、こうすべきだと思っている行動を実施している時に生れる。つまり反省的思考には思惟を含んだ体験を想定しており、感覚運動期では思惟を含まない体験を想定しており、両者は異なると考えられる。

「2.前操作期」(Piaget,1952/1960)の機能は、“頭の中で直観的に思い浮かべて”発見した記号によって考える体験の様式を指す。世界への基本的なスタンスが拡散的である。そして分類や関係性の論理が占めるが、具体的な操作や演繹はない。反省的思考(Dewey,1933/1950)における「②知性的整理」は、得られたデータから、データ同士の結びつきを検討し、今何が起きているのかを把握しようとする。この点で、拡散的にデータ収集をする「2.前操作期」の機能の後に、データをまとめて疑問を解明することがある「②知性的整理」が続くと考えられ、両者のつながりがあると思われる。

「3.具体的操作期」(Piaget,1952/1960)の機能は、知識は象徴する言葉で表され、現実の体験から完全に独立した内的な操作をする体験の様式を指す。また行動に結びついた“理解”によって学習が行われ、概念や理論が適応される過程で学習が進む。反省的思考(Dewey,1933/1950)における「③仮説」では、それまでの局面で生まれた観念を他の既知の知見と結び付けたり、観念同士の関係を検討したり、観念の操作を行う。こうした知識を操作する点で両者の体験の様式には共通点がある。

「4.形式的操作期」(Piaget,1952/1960)の機能は、形式的、抽象的操作が再構成を通して可能になり、「こうしたらこうなる」と、仮説演繹的思考をする体験の様式を指す。行動的な姿勢に戻り先行するふりかえりや抽象化する力によって理解が深まる。反省的思考(Dewey,1933/1950)における「④推理」は、学習者がこうであろう、これは正しいであろうと新たな観念を持つに至る過程であり、仮説演繹的思考をする点で、両者は共通している。しかし「④推理」の局面は学習者の願望や興味や感情によって推進する局面であり、思考のみを説明する「4.形式的操作期」の機能とは異なる⁷。

そして、Piagetの認知発達モデルにはない、反省的思考(Dewey,1933/1950)における「⑤行動による仮説の検証」では仮説を実施し、検証し、知恵や概念を獲得するが、同時に好奇心が満たされたり、悩みから解放されたりする。この頭を悩ます課題から解放され、「1.感覚運動期」の機能である、特に何かを考えているのではなく、体で感じ体で反応するという体験の様式にシフトするのではないだろうか。

尚、Piaget & Inhelder(1966/1969)によると、形式的思考を行う時期になると、分類、関係、数の結合といった命題的操作を行なうようになる。その時期では、自ら解決したい課題に対して、仮説を立て、実験を行ない、結果を吟味して実践的な知恵をたくわえるようになる。このような形式的思考ができるようになる

ると「実験的な精神の自発的形成」が可能になってくる。この未知の課題の探求や困難な状況を乗り越える際、Piagetのモデルの内、自ら仮説を立てて検証する「4.形式的操作期」の形式的思考・命題的操作は、Deweyの反省的思考における、今ここで起きていることに気づく「②知性的推理」の後、今こうしていることが起きているのではないかと「③仮説」を立てた後、こうしたらうまくいくのではないかと問う「④推理」をした後、実際に試して検証する「⑤行動」による仮説の検証」がなされるという一連の局面に通じるものがあると考えられる⁸。

Ⅲ 考察

1. Kolbのモデルと理論の組織・構成的側面

Kolbのモデルと理論の組織・構成的側面について考察する。Kolbの理論は、学習者の体験を通じた自己形成のためのDeweyの教育学と、社会的葛藤の解決などを含む集団作りのためのLewinのグループ・ダイナミクスと、乳幼児から青年期初期に至る人の認知の様式を説明するPiagetの心理学といった異なる領域・方法が組み合わされている。そのため、例えばはじめの局面の名称がLewin派は「具体的体験」、Deweyは「衝動」、Piagetは「感覚運動期」と「前操作期」となっているように、異なる理論的背景を持つモデルの概念を用いている。その点で、モデルの使用者に混乱をもたらしていると推測される。このことから、Kolbの理論はMiettinenが言うように折衷的であり、Kolbのモデルと理論の組織・構成的な側面に対するMiettinenの批判に耐え得るものではない。

これまで、前節でDewey、Lewin派、Piagetのモデルそれぞれの各局面の体験の様式を検討してきたが、Dewey、Lewin、Piaget、三者のモデルには相違点がある。この相違点は相反するものというより、様々な体験学習のその時々体験によって使い分けられるのではないだろうか。この問いを検討するため、反省的思考と比較することで明確になった三つのモデルの各局面の体験の様式の内、Kolbのモデルの四つの局面毎に組み合わせられると考えられる体験の様式のモデルを提示する。また、図4に三者のモデルと反省的思考の各局面の名称を示した。内側から外側にかけて、Piagetのモデル、反省的思考、Deweyの体験学習のモデル、Lewin派のモデル、Kolbのモデルを並べた。

(1) 具体的経験

この局面では、Deweyの体験学習のモデルの「〈1〉衝動」にあるように、困難な状況を打開したい、これが面白そうだからやってみようといった、衝動が生まれ、変化・学びの起点となる。(この学びを生む衝動は、Piagetのモデルの「1.感覚運動期」にあるように、感覚に依存しながら、明確な思惟を持たず、反省もなく、何気なく過ごしている体験から生まれることがある。)衝動がな

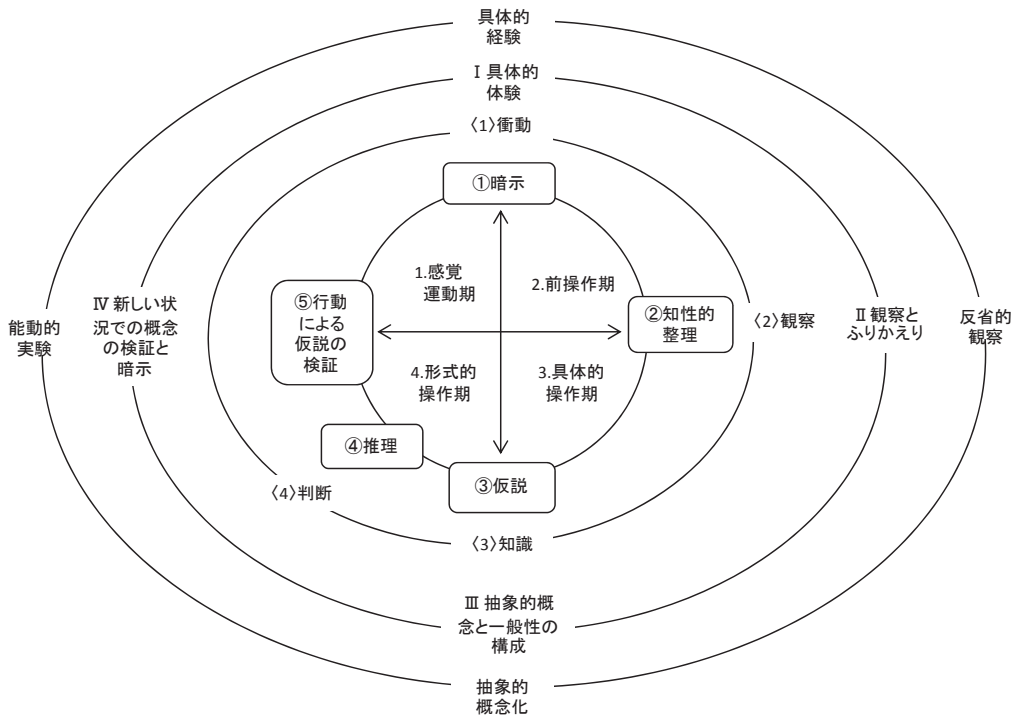


図4： Piagetの認知発達モデルとDeweyの反省的思考と体験学習のモデルとLewin派のモデルとKolbのモデル

い場合であれば、Lewin派のモデルの「I 具体的体験」にあるように、明確に立てられた計画に取り組む。

(2) 反省的観察

この局面では、Piagetのモデルの「2.前操作期」にあるように、頭の中で直観的に思い浮かび、拡散した情報から、その体験をモニタリングし、状況を整理する。この時Lewin派のモデルの「II 観察とふりかえり」にあるように、計画された体験であれば、目的や計画に対して現状がどうなっているかというフィードバック情報を収集し、期待通りかどうか、整理する。(こうしたふりかえりから、今この体験の意味を理解し、観念を持つ。)あるいは、Deweyの体験学習のモデルの「〈2〉観察」にあるように、ここでは当たり前になっていることに対して疑問を持ち、これまでに気づかなかったものに気づき、また、見るもの、聞くもの、触れるものの意味を理解し、こうしていきたいという目的を持つ。

(3) 抽象的概念化

ここではPiagetのモデルの「3.具体的操作期」あるように、体験から一旦離れて、因果関係の理解など、内的な操作を行う中で、(2) 反省的観察で思い浮かんだ観念を再度認識し、吟味して、体験の意味を抽象化して、これまでの体験と比較し、起きていることや観念の関係性を理解し、「理論」化し、概念

づくりを図る。この局面では、Lewin派のモデルの「Ⅲ抽象的概念と一般性の構成」にあるように、帰納法的に体験から分かったことを理解することもあるし、他方で目的や計画に対して現状を見据え、どうなっているかと演繹法的に理解し評価する。また、ここでは、Deweyの体験学習のモデルの「〈3〉知識」と「〈4〉判断」にあるように、これまでの類似した経験から演繹法的に原因を把握し、衝動から生まれたこうしたいという想いや、その想いから導かれた目的を実現する上での、問題点と対策となる仮説を考える。

(4) 能動の実験

この局面では、Lewin派、Piagetのモデルに共通して、こうしたらこうなるという仮説演繹的な思考を通して考えついた仮説を実行に移して試し、今ここの体験の意味と仮説化した意味を比較検討する。Lewin派のモデルの「Ⅳ新しい状況での概念の検証と暗示」にあるように、上手く行けばこうであろう、これは正しいであろうという実践知が生まれ、次からはこうしようという計画も立てられる。他方、上手く行かなければ再度他の局面に移り、考え直し、試行錯誤する。

(5) 本稿で示したモデルの限界と課題

本稿では、Dewey、Lewin、Piaget、三者の原典と反省的思考を比較し、上述した作業仮説的なモデルを提示した。このモデルはDeweyとLewin、LewinとPiaget、PiagetとDeweyのモデル間の比較をして関係性を明らかにする前の段階のものである。

三者のモデルの内、Piagetを除く、DeweyとLewinは自身のモデルに関して分厚い記述をしておらず、Kolbのモデルがどのようなものかを、DeweyとLewinの原典の範囲で筆者が解釈して述べてきた。その為、MiettinenがKolbのモデルと理論に対して批判するように、筆者の考えるモデルも、十分な言及がなく手短かに定義され寄せ集めであり、使用者によって、学習者の体験の様式についての理解が変わってくる可能性がある。この点においては、Kolbのモデルと理論に対するMiettinenの批判は妥当なものであると言えよう。またDewey、Lewin、Piaget、三者のモデルには類似している体験の様式もあるが、異なる体験の様式もある。そのためKolbのモデルは単一の体験の様式の流れて、それぞれの体験学習を理解できる汎用的なモデルではないが、この点でもMiettinenの批判は妥当である。

しかし、Miettinenは指摘していないが、筆者が提示したモデルのように、Kolbの理論を構成する三者のモデルの共通する体験の様式や異なる体験の様式を理解することで、個々に異なる体験学習に関する大雑把な理解を避け、一つの局面に包含される細やかな体験の様式や、局面と局面のつながりを理解できるのではないだろうか。例えばTグループのセッションにおける、今ここの

生まれた自分を変えたいという想いから生まれる体験はDeweyの体験学習のモデルを主として用いると理解しやすいであろう。ねらいに対して、自分やグループは今どうなっているかという点についてはLewinのアクションリサーチのモデルを主として用いると理解しやすいであろう。また、その時々でどのように考えているのだろうという思考の様式はPiagetの認知発達のモデルを主として用いると理解しやすいであろう。このように体験学習の各局面を細やかに理解する為には、Kolbのモデルを用いる上で、Kolbのモデルの背景にある理論として、三者のモデルの共通点と相違点を整理することが求められるのではないだろうか。そして、局面毎にそれぞれの体験学習に合わせて使い分けたり、併用していくことが有益ではないだろうか。例えば、反省的観察の局面では、計画に対する現状を把握することと、今の理解でいいのだろうかと見直すことは併用できると考えられる。このように、Kolbのモデルを改良して、各実践に合わせて用いていくことが必要なのではないだろうか。

2. 体験学習における感覚運動期の機能

第二にKolbが成人教育においても用いられる体験学習の理論に感覚運動期の機能を持ち込んだことについて述べる。本稿では、幼児期の体験の様式を指す感覚運動期と、大人の反省的思考を並べて検討しているため、違和感を持つ方がいるかもしれない。確かに反省的思考それ自体には、体で感じて体で反応する局面は検討されていない。また観念の生まれる前の体の感覚から観念が生まれる過程も言われていない。そして幼児と比較すると、大人は感覚運動期の機能をあまり用いていないのかもしれない。しかし、体で感じているものを意識し、自己理解を深めることは、思考のみで「～すべき」と考えたことのみをしている在り方から、体の感じや感情や思考を一致させて「～したい」ことをする在り方に転換する点で、体験学習において意味のあることではないだろうか。その点で、感覚を感じやすい体にするのと体の感じに焦点を当てることは、体験学習を促進する一つの方法となると考えられる。

この感覚運動期について、Deweyは反省的思考では触れていないものの、「反射弧」という概念で、学びが生まれる前の感覚や意識を重視しており（石原,1965）、体験学習における感覚の働きを考慮していたと考えられる。Deweyは『経験と教育』（1938/2004）では以下の記述のように、感覚を伴う学びにつながる体験の局面を重視している。Deweyは教育的ではない経験はいくらでもあるとし、「ある経験は感覚を伴わないものであるかもしれない。そのような経験は、感受性を欠落させ、物事に反応しない状況を生み出すかもしれない。そのようなときには、われわれが未来において、さらに豊かな経験をもつという可能性が制約を受けざるをえなくなる。」（Dewey,1938/2004,p.30）と感覚を取り込んだ教育の在り方を探求している。また、Dewey（1925/1997）は『経験と自然』において、「感覚的世界」が直接的発端と終結の世界であり、知

識の始めと終わりでもある。またその知識が生まれる体験は感覚的に、感情的に観賞的に所持されるもので、この出来事は知られる事物ではないと述べている。このように反省する対象として体験を味わっている「体験」とは異なり、「知識として認知する以前の体験」の存在をDeweyは明確に記している。そして意識について二通りの意味があり、「通常、感じと名づけられるような感覚される事物の性質を支持するために用いられ」(Dewey,1925/1997,p.302)、どこにも意味が存在しない意識がある。もう一方で、「意識は、実際に認知された意味、対象に気づくことを示すのに使用される。」(Dewey,1925/1997,p.302)と述べ、この二者は混合されてはならないとDeweyは述べている。このことからDeweyは反省が生まれる前の感覚・感情的なものへの意識を持つ局面と、その後感覚や感情についての意味を見出す局面を区別していたと考えられる。

このように体験学習を連続的に推進する起点となる、体の感覚に意識を向ける体験の様式はDeweyの反省的思考には無かったものである。この知識が生まれ知識を活かす、反省が生まれる前の在り方があり、この様式を身につけることも体験学習の一つの目標となるのではないだろうか。こうしたことから、反省的思考は、Dewey、Lewin、Piagetのモデルを深く理解できるものだが、体験から学ぶ過程における体の感覚と、反省的思考が生まれる前の、体で感じ体で反応している体験の様式が十分に説明できないため、体験学習を理解する上で限界があるのではないだろうか。また、反省的思考だけでは体験学習を理解しきれないため、Piagetのモデルの感覚運動期で用いられる機能を考慮するなど、他のモデルと併せて理解する必要があるとも言えよう。

IV 終わりに：ラボラトリー・トレーニングのモデルの構築に向けた今後の課題

これまで見てきたように、Kolbのモデルと理論は組織・構成的側面において、第一にKolbが援用するDeweyとLewinの自身のモデルに対する記述が不十分なことにより、一義的に定義できないため、読者が自由に解釈できるモデルとなっている。第二にDeweyとLewinとPiagetの三者のモデルには共通点と相違点があるため、単一の体験の様式の流れで体験学習を説明することは難しい。この二点において、MiettinenのKolbのモデルと理論の組織・構成的側面に対する批判は妥当であり、Kolbのモデルと理論には限界があるとも言えよう。この批判は、ラボラトリー・トレーニングにおけるKolbのモデルの使用にも限界があると考えられる。

しかし、ラボラトリー・トレーニングにおける学びを理解していく上で意味がないという訳でない。「Ⅲ考察1.Kolbのモデルと理論の組織・構成的側面」で提示したモデルのように、Kolbの理論を構成する三者のモデルの共通する体験の様式や、異なる体験の様式を理解し、ラボラトリー・トレーニングに合

わせてモデルを組織・構成することで、ラボラトリー・トレーニングにおける参加者の体験の様式を細やかに理解できるのではないだろうか。

またKolbのモデルと理論だけでラボラトリー・トレーニングにおける体験の様式のすべてを説明できるわけではない。石倉（2015）は、Kolbのモデルと、「コンテンツとプロセスの視点」（津村,2005）と、自己開示とフィードバックの関係を説明する「ジョハリの窓」（柳原,2005）の相補性を検討した上で、体験過程の理論（Gendlin,1964/1999）⁹と併せて、新たなモデルを構築しようとしている。ラボラトリー・トレーニングのモデルを構築する際、Kolbのモデルと理論の背景にある、Dewey、Lewin、Piagetのモデルを考慮しつつ、Kolbのモデル以外のコンテンツとプロセスの視点やジョハリの窓といったラボラトリー・トレーニングから生まれたモデルや、体験過程の理論などの関係性を検討し、組み合わせることが有効なのではないだろうか。この検討によって、ラボラトリー・トレーニングを今まで以上に理解できるのではないだろうか。

この多様なモデルを組み合わせていく事が今後の課題である。また、本稿で行わなかった、DeweyとLewin、LewinとPiaget、PiagetとDeweyのモデル間の関係性を、三つのモデルに関して述べられた文献から、モデルの背景も含めて検討し、三つのモデル・理論の関係性を理論的に検討し、事例研究などで実践的に検討する事も今後の課題である。

謝辞

本稿を執筆するにあたって多くの方々からご指導をいただきました。南山大学のMichael Calmano先生、体験と学び研究会の長尾文雄氏と博野英二氏とは数年にわたって本稿のテーマについて議論をさせていただきました。ご指導くださった皆さまありがとうございました。

- ¹ 本研究での「モデル」とは、体験学習の参加者の体験の様式を理解する際の視点・枠組みを指す。「理論」とは体験学習の参加者の体験の様式を理解する際の視点・枠組みであるモデルの背景にある、組み立てられた知識の体系を指す。
- ² 山川の「経験」という用語は本研究の「体験」と同じ用語、experienceを指す。
- ³ Kolbのモデルの各局面を見ると、一方でMiettinenの言うように、局面の名称は概念や理論的文脈が異なり、結びつきは無いようにみえる。他方で、体験の様式は類似しているように見える。例えばPiagetのモデルの「2.前操作期」と「3.具体的操作期」で行われる様式は、直観的に頭に浮かんだものを理解する様式を指し、Deweyの体験学習のモデルの「〈2〉観察」は何か気づく様式を指し、Lewin派のモデルの「II観察とふりかえり」は気づいたものを思い浮かべてみる様式を指すと類推される。これらは全く同様の体験の様式を指しているわけではないが、体験の中で何かに気づき、そのことに焦点を当ててみて、状況をふりかえてみる点で、一つの局面に含まれる複数のつながりのある様式であるように推測される。
- ⁴ 反省的思考は、内省的思考や省察と訳されることがある。
- ⁵ このアクションリサーチのモデルは、「認識（事実の発見と分析）」から計画された「全般的計画」を除くと、Kolb（1984）が紹介したLewin派のモデルと、アクションリサーチ

のモデルは、「Ⅰ具体的体験」と「実行」、「Ⅱ観察とふりかえり」と「実行と効果をモニター」、「Ⅲ抽象的概念と一般性の構成」と「認識」、「Ⅳ新しい状況での概念の検証の暗示」と「認識」、さらに新たな具体的体験へと入ってゆくステップを踏むサイクルであり、両者は類似していると考えられる。

⁶ 尚、KolbのモデルはDeweyの理論からも影響を受けている。そのため明確な計画もなく、したいことやすべきと思ったことを体験している時に「ハッと」何かに気づき反省的思考・体験学習が進むことなどを想定して、Kolbのモデルに全般的計画の策定を含めなかったのではないだろうか。体験学習は一方で計画に沿って生まれる学びであり、他方計画がない中で生成的に生まれてくる学びでもあるためである。

⁷ ただし、Piagetは、思考と感情の両者がないと相互に働かないと考えていた（滝沢,2011）。

⁸ 一見運動的順応や認識的順応が低次のもので論理操作における思考は高次のものと考えられる。しかし、形式的操作期を経て演繹的な思考ができるまで成長した人にとっては、体で反応することが原始的なことで、思考のほうがより価値が高いということはない。Piagetが述べるように、体験の様式の異なる四つの形態すべてがバランスよく機能し統合され、螺旋階段のように適応が高まってゆき、有機体と環境との相互作用において「均衡」が形成されることが求められている（Piaget,1952/1960）。例えば他の三つの局面の様式を身につけた人なら感覚運動期的に体験している時でも、他の三つの様式が内的に作用していると思われる。

またこのことから形式的操作期に入った子どもは大人と同様の反省的思考ができると言える。従来Piagetのモデルは子どものものと考えられてきたかもしれないが、Piaget自身子どもに限定していないように、大人の思考と行動の各局面に適用できるものと思われる。

⁹ 体の感覚に焦点を当て、その感覚が何を伝えているのかを問い、その感覚の意味を理解し、自分がどうしていきたいのかという本懐を理解するというようにシフトしていく過程を説明する理論。

参考文献

- 秋田喜代美 (2005) . 学校でのアクション・リサーチ 学校との協働生成的研究.
秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学（編）. 教育研究のメソドロジー. 東京大学出版会,pp.163-183.
- Dewey, J. (1925) . Experience and Nature. Open Court Publishing Co.
デューイ, J. (河村望訳) (1997) . 経験と自然. 人間の科学社.
- Dewey, J. (1933) . How we think a restatement of the relation of reflective thinking to the education process. D. C. Heath and company.
デュウイー, J. (植田清次訳) (1950) . 思考の方法 反省的思考と教育過程との関係の再説. 春秋社.
- Dewey, J. (1938) . Experience and Education. The Macmillan Company.
デューイ, J. (市村尚久訳) (2004) . 経験と教育. 講談社.
- Gendlin, E.T. (1964). A Theory of Personality Change. Worchel, P. & Byrne, D. (Ed.) Personality Change. New York: John Wiley,pp.100-148.
ジェンドリン, E. (1999) . 人格変化の一理論. ジェンドリン, E. 池見陽池見陽・村瀬孝雄 (訳) . セラピープロセスの小さな一歩 フォーカシングからの人間理解. 金剛出版,pp.165-231.
- 早川操 (1994) . デューイの探求教育哲学—相互成長を目指す人間形成論再考—.

- 名古屋大学出版会.
- 星野欣生 (2005) . 体験から学ぶということ—体験学習の循環過程—. 津村俊充・山口真人 (編.) 人間関係トレーニング [第2版] 私を育てる教育への人間的アプローチ. ナカニシヤ出版, pp. 1-6.
- 石倉篤 (2015) . ラボラトリー・トレーニングにおけるモデルの検討—モデルの相補性に焦点をあてて—人間関係研究, 14, pp.213-228.
- 石原岩太郎 (1965) . デューイ「心理学における反射弧の概念」—この古い論文の再評価—. 人文論究, 15 (4) ,12-25.
- Jackson ,P. (2012) . How We Think We Think. Teachers College Record (<http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16243>)
- Kayes, D. (2002) . Experiential Learning and Its Critics: Preserving the Role of Experience in Management Learning and Education. Academy of Management Learning and Education, 1 (2) ,137-149.
- Kolb, D. (1974) . Learning and Problem Solving: On Management and Learning Process. in Kolb, D., Rubin I., and McIntyre, J. (Ed.) . Organizational Psychology: a book of readings second edition. Prentice Hall, Inc., pp.27-42.
- Kolb, D. (1984) . Experiential learning experience as the source of learning and development. Prentice Hall, Inc..
- Kolb, D., Baker, A., & Jensen, P. (2002) . Conversation as Experiential Learning. in Baker. A., Jensen. P., & Kolb, D. (Ed.) . Conversational learning: an experiential approach to knowledge creation. Quorum Books, pp.51-66.
- 楠本和彦 (2014) . ラボラトリー方式の体験学習概論 日本人間性心理学会代33回大会 ワークショップ6 ラボラトリー方式の体験学習 配布資料.
- Lewin, K. (1948) . Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics. Harper.
- レヴィン, K. (末永俊郎 (訳)) (1954) . 社会的葛藤の解決 グループ・ダイナミックス論文集. 創元新社.
- Piaget, J. (1952) . La Psychologie de L'intelligence. Librairie Armand Colin.
- ピアジェ, ジャン (波多野完治、滝沢武久 (訳)) (1960) . 知能の心理学. みすず書房.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966) . La psychologie de l'enfant. Presses Universitaires de France.
- ピアジェ, ジャン、イネルデ, ベルベル (波多野完治、須賀哲夫、周郷博 (訳)) (1969) . 新しい児童心理学. 白水社.
- Miettinen, Reijo (2000) . The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. International Journal of

- Lifelong Education 19 (1), 54-72. (2013年2月18日現在)
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/3680/miettinen54-72.pdf?sequence=2>
- 滝沢武久 (2011) . ピアジェの理論からみた思考と発達と心の教育. 幼年教育出版.
- 津村俊充 (2005). プロセスとは何か. 津村俊充・山口真人(編). 人間関係トレーニング [第2版] 私を育てる教育への人間学的アプローチ. ナカニシヤ出版, pp.42-44.
- 津村俊充 (2009) . プロセスからの学びを支援するファシリテーションーラボラトリー方式の体験学習を原点としてー. 人間関係研究, 8, 30-68.
- 山川肖美 (2004) . 経験学習ーD・A・コルブの理論をめぐって. 赤尾勝己 (編) . 生涯学習理論を学ぶ人のために. 世界思想社, pp.141-169.
- 柳原光 (2005) . ジョハリの窓ー対人関係における気づきの図解式モデルー. 津村俊充・山口真人 (編) . 人間関係トレーニング [第2版] 私を育てる教育への人間学的アプローチ. ナカニシヤ出版, pp.62-65.

