

経験学習過程の理念モデルに関する研究

—コルブの理論にもとづいて—

後小路 肖 美
(広島大学大学院)

1. はじめに

「経験学習 (experiential learning)」の過程では、文字通り、経験あるいは体験⁽¹⁾が、学習の基盤として重視される。しかし、経験学習は、単一の経験で完成してしまう学習や、具体的直接的な経験からの学習だけを包摂する狭い概念ではない。

今日、経験学習は、次の二つの視点から捉え直される必要がある。一つは学習継続の視点であり、もう一つは学習機会の視点である。学習継続の視点から見れば、経験学習は、過去の経験と現在の学習を結びつけ、さらに未来の学習への動因となり得るものである。高等教育における経験学習単位の認定や、職業経験を社会人入学の要件として認定するという方法等は、それを具現化した例だと言ってよい。また、インフォーマルな場においても、蓄積された経験は現在の学習資源として大きな意味を持つ。経験は、誰もが学習の資源として持ち合わせ、人生を重ねるごとに量的にも質的にも豊かになる可能性を持っているため、学習を生涯的なスパンで見るとき、看過できないものなのである。また、学習機会の視点から見れば、経験学習は、多様な学習機会を有機的に結びつけながら発展していく学習だといえる。多くのスポンサーつき経験学習 (sponsored experiential learning) の場合、体験そのものから学ぶことを企図していると同時に、座学による知識とそれを補完する体験とを有効に結びつけていく過程で学習を発展させることを企図している。

このように、経験学習は、具体的な経験を基盤としつつ、学習の継続性や様々な学習モード⁽²⁾間の有機的な結合を企図する包括的な概念である⁽³⁾。したがって、それは、生涯にわたるライフロングな学習であると同時に、全生活場面に広がりを持つライフワイドな学習であると捉えられ、生涯学習を推進していく上での鍵

概念の一つとして位置づけることができる。

しかし、現時点で、特にわが国では、青少年期の体験学習へのアプローチが主流であり、生涯学習全体を視野に入れた経験学習に関する体系的な研究はまだ数少ない。また、生涯学習研究の中でも、経験学習を、学習の接続や学習成果の評価という視点から取り組まれた研究⁽⁴⁾は幾つか見られるが、その前提ともいえる、経験学習の概念や経験学習の必要性、あるいは経験学習の学習過程等については、殆ど議論がなされていないのが現状である⁽⁵⁾。

そこで、本論では、このような今日の生涯学習研究における学習論のギャップを埋めるための基礎作業として、経験学習研究の第一人者であるディヴィッド・アレン・コルブ (David Allen Kolb)⁽⁶⁾の学説に着目し、経験学習概念と経験学習過程の検討を試みた。彼の理論、特に、「経験学習モデル (experiential learning model)」を、生涯学習の視角から再構築し考察することによって、学習者が経験学習を進めていく上で鍵となる要素を究明することを本論の研究課題とした。

2. 従来の経験学習概念に対するコルブの経験学習概念

経験学習の定義は、その語を使用する研究者のスタンス次第で多様に見られる。例えば、それは、疑似体験ゲームやロール・プレイ等、人為的に限定された場における活動を指す場合もあれば、情動学習や情緒学習等、学習の認知的な一側面を表す場合もある。また、過去の経験からの学習や現在の経験からの学習等のように、時間軸に着目した経験学習概念が論じられたり、為すことを通じての学習 (learning through doing) や為すことによる学習 (learning by doing) 等のように、学習の一形態と相互交換的に用いられたりすることもある。

経験学習の定義は、上のとおり、その語を用いる研究者の立場や文脈によって含意が異なり、一定ではない。そこで、筆者は、概念へのアプローチという観点から、経験学習概念の分類を試みた⁽⁷⁾。まず第一に、経験学習を、「特定形式の経験」からの学習、例えばインターンシップや野外体験学習等として概念規定を試みたアプローチが挙げられる。第二に、過去に蓄積された多様な経験を資源とする学習として規定しようとしたアプローチがある。ここには、経験学習成果の評価という観点が緊密に関わってくる。第三のアプローチは、伝統的な学習方法との比較の観点から概念規定を試みようとするものである。そこで、この種のアプローチによる経験学習は、「教科書に拠らない学習 (not textbook learning)」とか、「講義と板書に拠らない学習 (not talk and chalk learning)」といった言葉で置き換えられたりする。最後に、今まで述べてきた三つをすべて含むような包

括的な概念規定を目指すアプローチが見られる。この第四のアプローチが、コルブの経験学習概念に相当する。

コルブによれば、経験学習とは、「経験が変成された結果、知識が創出されるプロセス」⁽⁸⁾、すなわち、「経験に基盤を置く連続的変換的なプロセス」⁽⁹⁾と定義される。この定義は、彼の経験学習過程に対する次のようなスタンスから導びかれている。まず第一に、彼は、経験学習が、内容や結果ではなく、継続的なプロセスであることを強調する。すなわち、「すべての学習は学び直される」⁽¹⁰⁾なのであって、経験からの学習によって獲得された概念やアイデアは固定的不変的なものではなく、さらなる経験によって再構成されたり修正されたりするものなのである。第二に、学習過程の中に、異なる多様な学習モードを結合させていくことをコルブは重視している。これは、具体的な直接経験に基礎を置く学習と体系的な知識に基礎を置く学習、あるいは教室外での学習と教室内の学習等、一見して対立的な性質を有する学習モードのいずれもを学習過程の中に包摂していく必要性を表している。同時にこのことは知識の質にも関連する。つまり、経験学習の展開過程においては、「従来の<知>における『知識』か『体験』かという二分法、二項対立の発想法を越える<知>の構想が必要となる。」⁽¹¹⁾。第三の視座は、経験学習には、「人とその環境とのトランスアクション (transaction) が関連する」⁽¹²⁾というコルブの言葉のうちに看取される。彼は、トランスアクションを、バーナード (Burnard, P.) が経験学習過程の一段階として認識している⁽¹³⁾のに対して、経験学習が発展する大前提として捉えている。トランスアクション概念を用いる意義について、コルブは、インターアクション (interaction) と対比させながら次のように述べている。「インターアクションという語の使用には、あまりに機械論的で変容することのない独立した存在が関連してくる。より流動的な意味を内包するトランスアクションという語によって、客観的条件と主観的経験との、より相互浸透的な関係が記述できる。」⁽¹⁴⁾このトランスアクションという語は主に二つの文脈で見られる。まず第一点目は、主体と客体との相互影響性を前提とするものである。これは学習との関係で言えば、学習者と学習環境とのトランスアクションを意味する。しかしこれだけでは、社会との関わりの中で学習者個人の学習がいかに深まっていくかという点は説明できても、学習者間のトランスアクションによる学習の広がりまで説明することは難しい。そこで、第二の観点として、主体・主体間の相互影響性を前提とするトランスアクション概念が必要となってくる。コルブは、1984年までの著作では、一方の主体である他者も客観的条件の中に入れていたが、その後、「学習者が互いに交わり、彼らのニーズや認識、信念の体系を共有することによって、様々な観点が交換され」⁽¹⁵⁾、「共有され

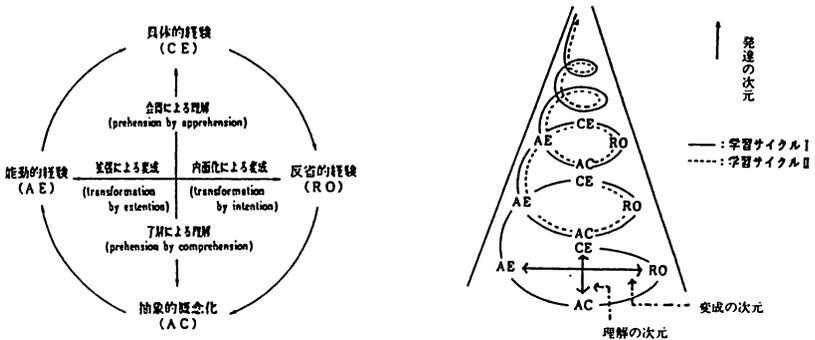
た個人個人の経験によって」⁽¹⁶⁾経験学習過程は進展すると述べており、ここに、主体・主体間のトランザクションへの配慮が認められる。トランザクションは、個人レベルでは経験学習の深化・拡充のために、集団レベルでは経験学習のネットワーク化のために、鍵となる概念として位置付けていく必要がある。

以上のように、経験学習の過程は、主観知と客観知の獲得が可能な多様な学習モードを包摂し、それらが相互に影響し合いながらサイクリックに発展していくものでなくてはならない。

3. 経験学習発展過程の理念モデル

(1) コルブの経験学習モデルの構造

前述した三つの考え方に基づいて定立化されたコルブの経験学習モデルは、具体的経験 (concrete experience; CE)・反省的観察 (reflective observation; RO)・抽象的概念化 (abstract conceptualization; AC)・能動的実験 (active experimentation; AE) の各モードを包摂するサイクルを基本として、螺旋状に発展していくように設定されている。それは、基本となるサイクル (図1左図)を構成する二つの軸—「変成の次元 (transformation)」, 「理解の次元 (prehension)」—と、螺旋状に学習過程が進展するように考慮された一つの軸—「発達の次元 (development)」—の、三次元から構成されている (図1右図)。



(図1) コルブの経験学習サイクル⁽¹⁷⁾ (左図)と経験学習モデル⁽¹⁸⁾ (右図)

基本形となるサイクルに設定された二つの次元は、経験学習には、「経験を理解したりあるいはそれを表象的に表したりすることと共に、そうして表出されたものを変成していくことが要求される」⁽¹⁹⁾ということを示している。このことから、具体的経験を「得る」ことだけでなくそれをいかに知識へと「変成していく」ということ、換言すれば、それぞれの学習モードに基づく学習間の有機的な結

びつきを可能とするサイクルを通じて、経験を基盤とする学習がいかに発展するのか、ということモデルのなかに包摂することに重点が置かれていることがわかる。

この二つの次元のうち、具体的な経験を基礎とする学習(CE)と理論や概念を基礎とする学習(AC)とを結びつけている軸は「理解の次元」と呼ばれ、新たな経験を得ることの必要性を示すものである。この次元にはさらに、「現実世界で経験を持ったり掴んだりすることに関連する二つの異なるそして対をなすプロセス」⁽²⁰⁾が含まれる。それは、ポラニー(Polanyi,M.)が分類した二様の知識-「明示的知識(articulated knowledge)」と「暗黙知(tacit knowledge)」-と類似するものである。この二種類の知識は、前者は「通常知識として記述されるもの」、後者は「表現化されていない知識」と定義される⁽²¹⁾。コルブは、理解の次元に包含される二つのプロセスのうち、いわゆる明示的知識を獲得するためのプロセスを「了解(comprehension)のプロセス」と呼称し、経験学習サイクル内の抽象的概念化モードと緊密に結びつけて考えている。このことは、「概念的な説明や記号論的なシンボルによる」⁽²²⁾学習も、経験学習過程の発展には求められていることを示している。他方、暗黙知を獲得するためのプロセスは「会得(apprehension)のプロセス」と呼ばれ、経験学習サイクルにおいては具体的経験モードと関連づけられている。この会得のプロセスは、「直接経験に関連し、触知可能な感覚による」⁽²³⁾学習を促すものである。従来、このような了解と会得のプロセスは、分離・対立するものだと捉えられ、どちらか一方に偏重して重点が置かれる傾向が強かった。しかし、経験学習を進めていく上では、経験を得る場合に、「概念的な」方法と「体感的な」方法の両者が存在することを肯定し、いずれも対等に重要であることを認識することが肝要である。

もう一方の、具体的な経験から得た知識を反省してみたり(RO)、座学によって得た知識を実際に応用してみたり(AE)することは、「変成の次元」と呼ばれる。これによって、実際に経験から得た事柄を、一方では熟考し他方では応用し、より深化された知識へと変換していくことができる。そこで、変成の次元には、熟考を志向する内部的な反省のプロセスである「内面化(intention)のプロセス」と、応用を志向する外在的能動的な操作のプロセスである「拡張(extention)のプロセス」の二つが包摂される。両者はそれぞれ、ピアジェ(Piaget,J.)の知的活動に関する二分類、「論理的な知識や数学的な知識を得るために保持される内部的な活動や構造的な知的操作」と「具体的な理解と結びつく対象や状況を変換していくための行動主義的な活動」や、ダイクマン(Diekman,A.)の意識に関する二分類、「意識に関する受容的モード」と「意識に関するアクションモード」と類似

184 自由研究

する性質を有している。両者はいずれも、先に述べた「獲得された経験」というものを知識へと変換していくために必要なものである。したがって、この変成に含まれる内面化と拡張の二つのプロセスは、知識の獲得に関連する二つのプロセス—会得と了解—とそれぞれ有機的に結びつくような性質を持っていないとはならない。こうした理解の次元と変成の次元の結びつきは、具体的な経験の意味を学習するための必然的な流れとして捉えることができる。

第三の軸は「発達の次元」である。コルブの経験学習モデルが研究される過程で、この軸に着目したものは殆どない。しかし、一つは経験学習の継続性を提示するために、もう一つは発達段階に対応した経験学習の様相があるということを提示するために、発達の軸は欠かすことができない。換言すれば、これによって、サイクルを基本としつつ、螺旋状に発展していく経験学習の過程を描出することが可能となり、従来の経験学習過程研究で見落とされがちであった「ライフサイクル的展望」⁽²⁴⁾に基づく発達の視点を包摂することが可能となる。コルブは、経験学習の目標を、「生涯学習の文脈における発達の最高次レベルにある統合的発達 (integrative development)」⁽²⁵⁾に置いている。統合的発達に到るまでのプロセスは、分化と階層的統合を指標としながら、昇順に「習得 (acquisition)」、 「個別化 (specialization)」、 「統合 (integration)」という三つの発達段階に分けられ、発達段階ごとに学習サイクルの特徴が述べられている⁽²⁶⁾。その記述は、対象が心理的な面だけに限定されている点、使用されている言葉が抽象的である点などの問題点が指摘できる。しかし、最初に述べたように、経験学習とは、ライフロングな学習であると同時にライフワイドな学習であり、その意味で、学習サイクル的な観点とライフサイクル的な観点との接点を見いだそうとしたコルブの研究は示唆深い。

(2)コルブの経験学習モデルの特質

これまで、コルブの経験学習モデルは、様々な実践場面に援用されてきた。その多くは、学習サイクルに設定された四つのモードに着目するとどまっていたため、一サイクル完結型の学習過程を記述する手段としてのみコルブのモデルを利用するという限界が見られた。これは、一つにはコルブの経験学習モデルの十分な分析・検討がなされないまま、プログラマティックな使い方がなされた結果であり、もう一つはコルブの経験学習サイクル論のみに立脚してモデルを援用した結果だと考えられる。前述のとおり、コルブの経験学習モデルは、学習サイクルを基盤にしながら、学習の段階的発展を含めて記述できるように、発達というタテの軸を含む三つの次元から成っている。彼のモデルを厳密に理解するためには、この発達の次元も含めてその特質を明らかにしていくことが必要である。

そこで、筆者は、コルブの経験学習サイクル論と発達に関する経験学習論⁽²⁷⁾に基づき、経験学習モデルを捉え直すことによって、次のような特質を明らかにした。以下で、それぞれの特質に考察を加えながら、経験学習が発展的に展開していくために求められる要素を探ってみたい。

最初の特質は、基本となる学習サイクルに設定された四つの学習モードにある。この四つは、二組の対をなすモードから成っており、向かいあったモードが対極的な性質を持つように配されている。コルブは、次の三つの理由から、このような対極的な設定を行っている。第一に、「経験学習には両極の能力が必要である」⁽²⁸⁾という認識にたつためである。これは、レヴィン (Lewin, K.) の言葉を借りれば、「直接的具体的経験と分析的な公平さとの間に、弁証法的な緊張と対立が存在するような環境において、学習は最もよく促進される」からである⁽²⁹⁾。第二の理由は、「モード間の緊張がどのように解決されるかによって、生じる学習のレベルが規定される」⁽³⁰⁾点にある。つまり、前述の発達段階に設定された三つのレベルは、対極に置かれた二組の学習モードが、自己と環境との関係においてどのような形で結合するかによって規定されるのである。第三の理由は、個人々に特有の学習スタイルを規定するためである。換言すれば、学習者が、どの学習モードを嗜好し、選択あるいは組み合わせるかによって、個人の安定した学習スタイルを規定することを企図している。こうした、学習サイクル内の対極的な性質を持つ学習モードは、それを解決、すなわち統合してこそ学習は発展するということを明らかにするための前提条件にすぎない。対立・分化したものの統合こそが、究極的に目指されるものであり、学習サイクル内の対極性は、そのための必要前提条件なのである。

第二の特質は、コルブの経験学習モデルが螺旋的 (spiral) 展開を示しているという点にある。このことは、経験学習には、一サイクル完結型の学習だけでなく、継続的・段階的発展性のある学習も包摂されるということの意味する。これは、コルブが二つの方向性で、経験学習の発展性を捉えているためだと推察される。つまり、ある特定の目標に向かうプロセスと考える方向性、すなわち、短期完結・目標達成的な捉え方と、生涯にわたる継続的なプロセスと考える方向性、すなわち、長期継続・目標更新的な捉え方という二つの視座である。彼は、前者を基盤としながら、そのサイクルが継続することに意味を見いだし、発達という軸にそって螺旋的に展開していく経験学習モデルを描出したのである。

第三の特質として、経験学習モデルが、多層構造 (multi-linear) になっていることに注目したい。この点から、個人において、二つ以上の学習サイクルが同時にあるいは連続して進行する可能性があることが示唆される。時には、経験学習

サイクルの出発点である、「経験を得る」という形態が様々な場合もあるかもしれない。例えば、実体験から学ぶこと、メディアを通じて学ぶこと等、多様に考えられる。そうした様々なモードで生じた学習は、単独で進展する場合もあるが、多くは、他の学習モードを組み合わせられながら、同時進行的にあるいは時間差的に進んでいく。このように、個人の中で、学習サイクルが二つ以上重層的に進行するという状況は、学習サイクルを多層構造と見做すことによって、一つのモデルの中で捉えることができる。この進行する学習サイクルの数が増加するに伴い、すなわち、学習サイクルの構造が複雑化すればするほど、その学習は深化・拡充し、学習者は発達していく。したがって、経験学習モデルの複雑性は経験学習の発展性の指標であり、その発展過程は、非可逆的で直線的な性質ではなく、多層構造を持ったものとして捉えることができる。

次に、コルブの経験モデルが先細りのコーン型 (a tapering cone) である理由を考察し、それを第四の特質としたい。モデルの中で、学習過程の螺旋的発展に伴い、学習サイクルの輪が小さくなり、最終的には一点に集約されるのは、四つの学習モードが、「発達のより高次の段階でしっかりと統合されるようになるという事実を示す」⁽³¹⁾ためである。前述したように、コルブの経験学習モデルには二組の対をなす学習モードが設定されている。しかし、フレイレ (Freire,P.) が、実践 (praxis) のうちに活動 (action) と省察 (reflection) を結びつける必要を述べたのと同様に、こうした対極的な学習モードは、学習及び学習者の発展のためには統合されていかななくてはならない。そのことを視覚的に表したものが、先細りのコーン型なのである。

最後に、学習サイクルの中に必須の段階として、「反省」が置かれている点に着目したい。これまで、コルブの反省概念に着目した研究成果は殆どない。しかし、蓄積された経験からの学習も包摂するコルブの経験学習論では、「蓄積された経験を未来にとって意味あるガイドラインとして反省する能力」⁽³²⁾は重要な要素の一つであり、経験学習過程の研究をさらに深めていく上では看過することができない。本論の第一義的な目的は、経験学習過程の発展を促す要因を探究することにあるので、学習促進要因としての反省概念を概観するにとどめておくと、今後さらに詳細な反省概念の分析が必要とされる。

反省に対するコルブの考え方は、デューイ (Dewey,J.) に依拠するところが大きい。デューイは、「教育の文脈で反省という概念を構造的に規定しようとした最初の人」⁽³³⁾だと認識され、そこで、生涯学習研究の中で反省の概念を用いる際も、その大半は、デューイの「反省的思考 (reflective thought)」の定義が基礎にあるといわれている⁽³⁴⁾。デューイの反省的思考とは次のように定義されている。

「確固たる確証や原理に基づき、信念をうちたてようとする意識的・自発的な試み」⁽³⁵⁾。コルブは、反省が、意識的・意図的なものであること、そして、経験に基づく学習を効果的に行うための重要な段階であることにはデューイに全面的に同意する。このことから、コルブの反省概念が、単なる「過去へのふりかえり」以上のものであることが示唆される。つまり、反省は、過去の経験を振り返ったり懐かしんだりするだけで完了する、という類のものではなく、経験を学習に変換していくための動因でなくてはならないということである。しかし、デューイが、反省の機能のおよぶ範囲を信念という認知的な面だけに限定している点や、その機能を主体の順応的な活動だけに限定している点などに対しては、さらに概念を広げていく必要性を感じている。そこで、コルブの反省概念は、「(主体を)取り囲んでいる世界と自分自身に意味を与える適応性(adaptation)」⁽³⁶⁾と規定される。ここで、コルブの用いる適応性という概念が彼特有のものであり、一般的な消極的な含意のみに言及されるものではないという点に留意しなくてはならない。この語には、生活体系に順応していく(reactive)という受動的な様相だけでなく、生活体系を創造、あるいは時には変革さえもする(proactive)という能動的な様相も含まれる。したがって、コルブの反省概念は、信念だけでなく態度や知識、技能、情緒等に対しても適用される概念で、これらの反省の対象に対して、時に順応的に、時に変革的に解釈、再解釈を行うことを意味するものなのである。反省の段階は、経験に個人的あるいは社会的な意味を与えるために、経験学習の発展過程に欠かすことはできない。

4. おわりに

コルブの経験学習論に基づいて、経験学習過程の理念モデルと、その発展過程に不可欠な要素を明らかにしてきた。ここまでの考察は次の二点に集約される。第一点目は、経験学習の過程は、多様な学習モードを包摂する学習サイクルを基盤とし、螺旋的に発展していくということである。その際重要なのは、一つは、経験を得ることだけにとどまらず、それを個人的あるいは社会的に意味付けることであり、もう一つは、学習サイクルとライフサイクルとの接点を考慮に入れることである。第二点目は、経験学習が発展していくためには、「対極性」、「継続性」、「多層構造」、「統合性」、「反省の段階」の5つが鍵となるということである。そして、そうした発展を促す大きな要因は、学習主体と学習環境との間、あるいは学習主体と学習主体との間のトランスアクションであることということを忘れてはならない。

最後に、ここまでの分析、考察の過程で表出してきたコルブの経験学習モデルの限界と今後の課題にふれておきたい。

第一の問題点は、コルブの理念モデルが個人に焦点化されたものであるという点にある。しかし、経験学習過程が進展する前提としてトランスアクションを設定していることから考えると、彼は決して社会との接点を看過しているわけではない。彼は、個人と社会との関係を、個人の側から探究し、社会との関わりの中で個人の経験学習がいかん深化・拡充していくのかという点を究明しようとしたのである。しかし、個人の学習の発展と同時に、学習社会の形成を支援する生涯学習研究においては、個人・社会関係の中で、社会の側に立った経験学習過程の究明も今後必要であろう⁽³⁷⁾。また、同時に、ペアやグループなど小集団レベルの経験学習過程についても、個人や社会と関係づけながら究明していくことが求められよう。

第二の問題点は、コルブが規範的な経験学習過程の定式化を目指していたため、記述が包括的で若干抽象的な点にある。そのため、このモデルをあらゆる実践場面にそのまま援用していくことは難しい。例えば、わが国で実施されている経験学習の支援方策を見てみると、企業内教育や学校教育の中で実施されている体験学習等では、比較的学習サイクルの周期が比較的短く、そこで各学習モード間の結びつきが頻繁に行われる。これらの学習機会は、理論を實踐に、實踐を理論に、即座に結びつけて学習を発展させるために有効である。一方、リカレント教育推進事業や社会人入学等では、職業経験や生活経験が基本ではあるが、継続性を持たせて計画化された体系的理論的な学習に短くとも半年以上従事することができる。したがって、比較的学習サイクルの周期が長い場合、それぞれの学習モードに充実が見られ、理論による学習と実践・応用による学習がバランスよく構成される。このように、経験学習を促す機会において、学習サイクルの出発点や各学習モードに費やされる時間、効用等は様々であり、コルブの学説を分析枠組みして援用する場合、それぞれの実践場面に照させながら具体的な記述に置き換えていく必要が生じる。

最後に、上の二つの問題点と関連づけながら、研究の方向性について述べておく。コルブの経験学習モデルは、個人が経験学習を進めていく上で指針となる理念モデルとして評価できる。そこで、コルブの理論を基礎としながらも、一方では社会的な視点を補強し、他方では集団レベルの経験学習過程を究明することによって、具体的な社会システムの中で援用可能な経験学習モデルの開発をさらに進めていきたいと考えている。

注

- (1) 碓井岑夫によれば、「経験学習と体験学習は類義語であるが、後者の方が狭義に使用される。」(『新教育学大事典』第一法規, 1990, 54頁) また、相川高雄も、「体験学習とは、広い意味で一般的に用いられる経験としての学習あるいは経験学習という意味ではなく、学校教育として、児童生徒が目標や内容といったものを、実際に、実地に、直接に、経験できるように意図的・組織的・計画的に仕組んだ教育活動としての学習である、という意味で用いられることが多い。」(『人間の在り方を求める体験学習』ぎょうせい, 1990, 17頁) と述べており、一般に、体験学習は、経験学習に包摂される概念として捉えられる傾向が強いことが認められる。
- (2) 「学習モード」は、コルプが経験学習サイクルに設定している四つのモードを指すのに用いた語である。その概念は未だ流動的であるが、ここでは、学習の形態や方法、機会等を包括的に示す概念として捉えておきたい。
- (3) 経験学習の概念は、アメリカの成人及び経験学習協議会によれば、「スポンサーつきの経験学習」と「一般成人が以前に仕事や生活経験で学んだ学習すべて」との二種類に分類されている。しかし、ここでは生涯学習の視座に立ち、ライフロングとライフワイドの視点を加えて経験学習概念を捉え直した。また、他にも、実用的制度的か個人的実存的かという視点や、ドイツ型かアメリカ型かという視点などから概念の類型化が行われている。
- (4) この点について、わが国では、赤尾克己、金子忠史、清水一彦、山本慶裕等を中心とするすぐれた研究成果がある。
- (5) 生涯学習との関連で経験学習を考察した欧米の研究者には、チックリング (Chickering, A.), コールマン (Coleman, J.S.), ドゥルイ (Duley, J.), キートン (Keeton, M.T.), テート (Tate, M.) 等がいるが、いずれも、高等教育や高等教育への接続との関連で論じたものであり、経験学習過程そのものを研究したのではない。
- (6) コルプは、もともと組織心理学の研究者で、1971年の著作 Organizational Psychology: An Experiential Approach において、経験学習モデル及び定量的研究に耐え得る学習スタイル目録を発表して以来、経験学習論の第一人者として、欧米やオセアニアの高等教育や成人教育の研究者に注目されるようになった。例えば、Social Citation Index によれば、1971年から1991年の20年間に、彼の理論は、他の研究者によって809回引用され、66を越える文献のなかで中心的に論じられている。ただし、その取り上げられ方は非常に断片的・処方箋的

- で、コルブの経験学習論に関する体系的な先行研究は、唯一ヒックコックス (Hickcox, L.K.) による研究がある程度である。
- (7) 経験学習の概念について考察している先行研究87編に基づき、筆者が分類した。
 - (8) Kolb, D.A., Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development, Prentice-Hall, Inc., 1984a, p.38.
 - (9) Kolb, D.A., "Problem Management : Learning from Experience.", Srivastva, S. and Associates, The Executive Mind, Jossey-Bass Inc., 1984b, p.112.
 - (10) Kolb, D.A., Irwin, M.R. and McIntyre, J.M., Organizational Psychology : an Experiential Approach, Prentice-Hall, 1974 (1st : 1971), p.28.
 - (11) 寺西和子「体験活動とそのカリキュラム化—<知>のとらえなおしと<意味>の社会化—」(日本教育方法学会第29回研究大会課題研究発表資料)。
 - (12) Kolb, D.A., op.cit., 1984a, p.34. なお、一般的なトランスアクション概念に関する詳細な研究は、岡田正彦『生涯学習行動とトランスアクション』(広島大学教育学研究科修士論文, 1993) の中でなされている。
 - (13) トランスアクションを促す方策の一つに「シェアリング (sharing)」がある。バーナードは、コルブの経験学習サイクルを教育実践の場に応用し、経験のシェアリングを学習サイクルの第二段階に設定している。また、これは、ダヴェ (Dave, R.) の学習のシェアリングという考え方にも通じるものである。
 - (14) Kolb, D.A., op.cit., 1984a, p.34.
 - (15) Kolb, D.A. and Lewis, L., "Facilitating Experiential Learning : Observations and Reflections.", Lewis, L., ed., Experiential and Simulation Techniques for Teaching Adults, Jossey-Bass Inc., 1986, p.101.
 - (16) Kolb, D.A., "Integrity, Advanced Professional Development, and Learning.", Srivastva, S. and Associates, Executive Integrity, Jossey-Bass Inc., 1988, p.234.
 - (17) Kolb, D.A., op.cit., 1984b, p.121. の図を邦訳して引用した。なお、用語の説明については、拙著『コルブの経験学習論に関する研究』(広島大学教育学研究科修士論文, 1993) を参照。
 - (18) コルブの学説に基づいて筆者が作成した。
 - (19) Kolb, D.A., op.cit., 1984a, p.42.
 - (20) ibid., p.39.
 - (21) ポラニー著、中山潔訳『人間について』ハーベスト社、1986、6頁。ただし、ポラニーが、明示的知識は批判的に熟慮反省することができるが、一方暗黙知

はそれができないと捉えている点は、「反省」を必須とするコルブとは立場が異なる点である。また、知識の二重性については、ポラニー著、長尾史朗訳『個人的知識』ハーベスト社、1985、ライル著、坂本百大他訳『心の概念』みすず書房、1987、寺西和子「経験と知識創造」『教育方法学研究』（第17巻）、1991、57-65頁、竹内常一「いまなぜ学習を問題とするのか」『教育学研究』（第60巻第3号）、1993、211-218頁等でも議論されている。

- (22) Kolb,D.A.,op.cit.,1984a,p.49.
- (23) *ibid.*,p.40.
- (24) 池田秀男は、生涯学習は、「(中略) …部分的な教育概念とは異なり、一方でライフサイクル的な展望の下に生涯の全時期にわたり、他方で学習サイクル的展望の下に学習の全位相を含むところに特徴がある。」(『生涯学習推進計画』第一法規、1991、11頁)と述べている。この考え方は、コルブの経験学習概念にも共通するものと思われる。
- (25) Kolb,D.A.,op.cit.,1984a,p.209.
- (26) 各発達段階と、それに対応した学習サイクルについては、Kolb,D.A.,op.cit.,1984a.に最も詳細に記述されている。
- (27) コルブ経験学習論の構造についての詳細は、拙著、前掲書、1993を参照。
- (28) Kolb,D.A.,op.cit.,1984a,p.30.
- (29) *ibid.*,p.90.なお、コルブは、学習モードの対極的な設定については、レヴィン以外の研究成果にも依拠している。詳細は、拙著「D. コルブ経験学習論の形成過程に関する研究」(中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第38巻第1部)を参照。
- (30) Kolb,D.A.and Lewis,L.,op.cit.,1986,p.100.
- (31) Kolb,D.A.,op.cit.,1986,p.250.
- (32) Burnard,P.,Experiential Learning in Action.,Avebury,1991,p.83.
- (33) Boud,D.,Keogh,R.and Walker,D.,Reflection : Turning Experience into Learning.Kagan Page,London,1985, p.12.
- (34) Burnard,P.,op.cit.,1991,Boud,D.,Keogh,R.and Walker,D.,op.cit.,1985, Hickcox L.K.,An Historical Reviews of Kolb's Formulation of Experiential Learning Theory.University Microfilms International,1991, Mezirow,J.,Transformative Dimensions of Adult Learning., Jossey-Bass Inc.,1991.等と同様の記述がなされている。
- (35) Dewey,J.,How We Think., D.C.Health,Boston,1933,p.9.
- (36) Kolb,D.A.,op.cit.,1984a,p.29.

- (37) すでに、ジャーヴィス (Jarvis,P.) やマーシック (Marsick,V.) 等が社会的観点からのコルブモデルを分析しているが、いずれも、コルブによる社会的な観点を踏襲せずに、研究者独自のアプローチによる社会的な側面の究明を行っている。