

(雛型) 博士学位論文内容の要旨

氏名	文野 洋
所属	人文科学研究科 人間科学専攻 心理学教室
学位の種類	博士(心理学)
学位記番号	人博第185号
学位授与の日付	令和4年4月21日
課程・論文の別	学位規則第4条第1項該当
学位論文題名	語りの相互行為にみる「体験」の学び —体験学習への社会文化的アプローチ—
論文審査委員	主査 教授 沼崎 誠 委員 教授 下川 昭夫 委員 名誉教授 山下 利之

【論文の内容の要旨】

論文の構成

本論文では、体験を語るという行為から、体験学習における学びをとらえるための新たな分析枠組みを提示し、その有効性を検討することを目的としている。この分析枠組は、認知発達への社会文化的アプローチに、相互行為分析の視点を導入したものである。この枠組みによって、体験学習の参加者が体験を語りあう過程を分析し、体験学習のプロセスを明らかにすることが可能になる。このことを、理論的な検討と経験的な研究の成果から具体的に示した。

第1部では、はじめに、体験学習についての概念的整理を行った上で、本論文の研究であつかう体験学習がどの範囲のものであるのかを位置づけた。それに続いて、これまでの体験学習研究のアプローチを概観し、それらの問題点を補完するものとして社会文化的アプローチを提唱した。さらに、この社会文化的アプローチによる検討を有益なものにするために、相互行為分析の視点が必要となることを論じた。この一連の論考の間に、体験学習の研究において学びをとらえる手がかりとする「語り」について、本論ではどのようなものとして扱うのか、その意味を示した。第2部の経験的研究の成果を経た後に、社会文化的アプローチに相互行為分析の視点をとり入れた新たな分析枠組みの有効性について第3部で考察するとともに、体験学習研究における体験学習のプロセスや学習のとりえ方について再度検討した。

第1部 体験学習のプロセスをとらえるための方法論

第1章 体験学習の概要

(雛型) 博士学位論文内容の要旨

本論文では、体験を語るという行為から、体験学習における学習のプロセスを明らかにするための新たな分析枠組みを提示し、その有効性を検討することを目的としている。

学校教育の文脈において、体験学習はその重要性が指摘されながらも、その効果についての知見は体系化されておらず、授業実践への活用法が探索的に検討されている状況にある。体験学習における「学び」に関する研究知見を十分に活用するためには、体験学習と呼ばれる学習の範囲を明確にし、体験学習の研究を比較可能にする必要がある。本論文では、体験学習の定義を「ある人が自分のふだんの生活においては従事することのない特定の実践に参加することによって生じる学習」とし、実践への参加形態の視点から3つの分類基準（学習の場と実践の現場との関係、学習者の将来の実践参加の可能性、目標とされる知識・スキルの具体性・専門性）を設定した。

本論文には、2種類の体験学習（小笠原エコツアー、保育園における子育て体験）において実施した調査の成果が含まれる。いずれの体験学習も、学習の場が実践の場と重なっているが、学習者の将来の実践参加の可能性は低から中程度、中から高程度と異なり、獲得目標とされる知識・スキルの具体性・専門性はともに低い。これらの特徴は、本研究における体験学習における学びのプロセスの検討に適していると考えられる。

第2章 体験学習における学びをとらえる視点

本章では、体験学習における学びをとらえるアプローチについて論じる。これまでの体験学習研究のアプローチである体験-効果アプローチ、構成主義アプローチを概観し、それらの問題点として、体験学習の参加者が活動のなかで他者と相互作用しながら学びを進めているという、学習のプロセス自体を記述し、実践的示唆を得ることが難しいことが指摘できる。

社会文化的アプローチには、この学習のプロセスを記述することができるという利点がある。社会文化的アプローチでは、「ことば」を文化的道具としてとらえることで、私たちのさまざまな「体験」を直接扱うことができる。体験は、基本的にことばによって意味があるものとして表現される（意味づけられる）。本論文では、この体験を意味づける行為を「語り」と呼ぶ。語りは、ことばという文化的道具に媒介された、体験を意味づける行為である。体験学習の参加者は、自分が参加した学習活動の体験をその場で、あるいは事後的に、ことばによって意味づけられる。参加者の体験中の会話や体験後の感想を検討することで、体験を明らかにすることが可能となる。

社会文化的アプローチの視点からは、「体験前→体験→体験後（変化=効果）」という図式自体が否定されている。体験学習の効果を、体験学習に参加することによって学習者が示す、そこで求められている学習目標に向けた変化ととらえれば、体験学習への参加の体験をどのように意味づけるか、その意味づけが当該の学習目標といかに関係するかを学びとしてとらえることができる。

(雛型) 博士学位論文内容の要旨

体験を意味づける語りは、社会文化的制約のもとで展開する。この社会文化的制約（どのようなことを語る場で、どのようなことばが利用可能か）は、文化的道具を媒介とした行為が生じている「いまーここ」でのやりとりにおいて、維持・更新されていると考えられる。社会文化的アプローチが依拠するバフチンの言語論（Bakhtin, M. M., 1996/1975 ; 1988/1979）に基づけば、どんな発話（1まとまりの発言）も単独では意味をなさず、互いを反映しあうものであり、相互行為のその都度（いまーここ）の状況において他の発話と連鎖を形成することによってはじめて意味を獲得する。これまでの社会文化的アプローチの諸研究においては、データの分析においてその視点が十分に反映されているとはいえない。体験が意味づけられるプロセスを明らかにするためには、この Bakhtin の言語論の視点に基づいた分析が不可欠である。この視点に基づいた具体的な分析を行うのが、社会学におけるエスノメソドロジーから発展した会話分析（Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974）や相互行為分析である。本論文では、これらの分析の視点を相互行為分析の視点と呼ぶ。

本研究では、体験学習の参加者が自身の体験をどのようなことば（心理的道具）を媒介として意味づけるかを、語りの相互行為の分析視点から、他者の反応を含む「いまーここ」の文脈に制約を受けながら確定していくプロセスであることに注意を払いつつ分析することにより、体験学習における学びをとらえていく。

第 3 章 本論文の目的と各研究の構成および分析視点

本論文では、社会文化的アプローチに相互行為の分析視点を導入した分析枠組みにより、体験学習のプロセスを検討し、その有効性を検討することを目的とする。小笠原エコツアーと乳幼児子育て体験ワークショップという 2 種類の体験学習について調査を実施し、社会文化的アプローチの立場から、体験学習のプロセスを語りの相互行為による意味づけのプロセスとして検討し、その特徴を明らかにする。本研究の分析枠組みの有効性を示すために、従来の研究（主に構成主義アプローチ）の枠組みに近い分析からはじめ、次いで同じデータを相互行為の視点から分析する。

本研究で対象とする体験学習は、第 1 章で示した体験学習の分類のうち、学習の場が実践の中に設定されていながらも、参加者の将来的な参加や知識・スキルの専門性がそれほど求められておらず、主に具体的な知識やスキルの習得を通じてある共同体の一員としての考え方を身につけていくことに重点が置かれている型の体験学習である。したがって、本研究で扱う体験学習は、学習の場などから看護実習や教育実習とやや類似の形態でありながら、参加者の将来的な参加や専門的な知識やスキルの獲得が目標ではなく、主に具体的な知識やスキルの習得を通じて共同体の一員としての考え方を身につけていくことに重点が置かれている型の体験学習といえることができる。特定のスキルの習得過程よりも、他者との語り合いによって体験を意味づけていく相互行為のプロセスを明らかにする本論文

(雛型) 博士学位論文内容の要旨

の分析枠組みは、これらの体験学習のプロセスの分析により適していると考えられる。

第 2 部 体験学習における体験の意味づけのプロセスの検討

第 4 章 エコツアー体験の語りにみる環境の学び (研究 1)

本研究では、エコツアーにおける各ツアー参加者の持続可能性のための学びのプロセスの特徴を明らかにするため、社会文化的アプローチに基づいて、持続可能性のための学びの語りがどのツアー活動の語りとともに示されるのか、またそこではどのような意味づけが行われているか (他者の発話の引用、活動の言及のあり方) について検討した。

その結果、エコツアーの経験と持続可能性のための学びの語りとの関係については、次のことが示された。1) エコツアーにおける持続可能性のための学びのきっかけとなるツアー経験の内容は一様ではなく、各参加者はさまざまな活動を通じて学びの側面、とくに観光対象の特徴についての気づきを触発されている。2) 自分自身の生活環境を含む地域環境の持続可能性とその保護に関する語りは、現地での交流を通じて見通すことが可能になった、エコツアーの活動に従事する人びとの小笠原の地域環境に対する認識や保護に取り組む姿勢を媒介としてなされる。

このことから、エコツアーにおける持続可能性のための学びは、「持続可能性のための教育における学習プロセスのモデル」にあるような、一定の方向へと単線的に向かうものではなく、同時に体験され学ばれる (意味づけられる) ものであると考えられる。また、持続可能性のための学びを文化的道具に媒介された行為としての学習としてとらえたとき、「学びが深まる」とは、他者の発話を媒介として独自のツアー体験を意味づける専有 (Wertsch, 1998 佐藤他訳 2002) を通じて、持続可能性のための学びに関連する語り (体験の意味づけ) を有機的に関連づけていくことであると考えられる。

第 5 章 インタビューにおける語りの関係性 (研究 2)

本章では、インタビューの相互行為そのものに焦点をあて、エコツアーの同行調査者がエコツアー参加者からツアー体験について尋ねるといったインタビューの相互行為の特徴を検討する。インタビューの参加者は、会話の「いまーここ」の場にふさわしいやり方でふるまうこと (語りの様式) によって、「互いに何者であるか」という「語りの関係性」を示し合っている。したがって、インタビューの語りを適切にとらえるためには、「いまーここ」で達成される語りの関係性と、語りの様式に注目しなければならない。そこで本研究では、エコツアーの参加観察のインタビューにおいて、調査者とツアー参加者が達成する語りの関係性と語りの様式の特徴を相互行為の分析視点から記述し、一般的な語りの関係性である「並ぶ関係」と「対する関係」(石井, 2000, 2001) との関連を明らかにすることを目的

とした。

その結果、次のことが示された。参加観察のインタビューにおいては、調査者とツアー参加者とが共同で、「質問者－回答者」「ツアー体験者どうし」という 2 つの関係性を達成している。また、2 つの語りの関係性の中に、「体験を語り = 聞く」関係性を位置づけることができる。これらの関係性は、共成員性が可視化されるとともに移行する。インタビューの関係性は、やまだ (1987, 2004) の提示した語りの 2 つの関係性にほぼ対応する。すなわち、「質問者－回答者」の関係性は「対する関係」として、「体験を語り=聞く」「体験者どうし」の関係性は「並ぶ関係」として整理することができる。

参加観察のインタビューによって環境の学び（語りの展開）をとらえる際には、インタビューの関係性に応じた語りの様式の違いに留意すべきであろう。とくに、「体験者どうし」の関係性においては、調査者と各ツアー参加者が、共通のツアー活動について「何を」「どのように」気づき、感じたのかを報告しあうことを通じて、多様な意味づけが生成されうる。エコツアーの環境学習の進展を図るためには、体験学習全般において行われている「ふりかえり」の場を設けることが有効である。「ふりかえり」の場は、各参加者が体験をともにしたツアー活動について他の参加者と語りあうことになるため、「体験者どうし」の関係性が達成されやすく、環境学習の各側面に関する体験の意味づけを促進する。

第 6 章 異なる語りの場における語りの関係性と環境の学びとの関連（研究 3）

研究 1（第 4 章）では、各ツアー参加者が、語りのなかで持続可能性のための学びのどの側面にふれていたかを検討した結果、学びの側面についての語りは、全体の話数においても、「持続」の語りの話数においても、ツアー参加者に大きな「個人差」がみられていた。この「個人差」を括弧づきとするのは、ツアー体験の語りは、各ツアー参加者の個人内に保持されていたものが単に表明されるものではなく、インタビューにおける調査者との相互行為の結果として生じるものであるという前提に立っているためである。

そこで本研究では、ツアー体験のインタビューにおいて展開していく調査者とツアー参加者との語りの関係性（第 5 章）とともに、各ツアー参加者の語りを検討する。どのような語りの関係性が維持されているときに、どのようなツアー体験の語りが生じるのか、とくに、「持続」の語りはどのような語りの関係性が生じている際に見出されやすいかを検討した（分析 1）。また、語りの関係性とツアー体験の語りとの関係の特徴は、インタビューという相互行為の場のセッティングにより制約を受けていると考えられる（第 2 章で論じた社会－文化的制約）ため、インタビューにおける語りの関係性とツアー体験の語りとの関係の特徴を、インタビューとは異なる語りの相互行為の場におけるツアー参加者のツアー体験の語りと比較することで検討した（分析 2）。

分析 1 の結果、インタビューにおいては、語りの関係性が「質問者－回答者」に偏りがちであり、持続可能性のための学びの進展を示す「持続」の語りは、インタビューにおい

てツアー参加者が自ら回答を拡張したり、追加の回答を行ったりする場合にみられることが示唆された。また、分析 2 の結果、ツアー参加者どうしの体験の意味づけは、主に「体験者どうし」を形成し、発話の補完など伴いながら他者とともに意味づけを行い、それを自分の語りにも引用することが示された。インタビューと異なり、日誌の意味づけでは、体験を共有していない他者に向かってより「深い体験」の意味づけが行われる可能性が示された。このように、語りの場（インタビュー、日誌、ツアーの各活動）によって、語りの関係性や語りのあり方（何をどのように話すか）は異なっていた。

参与観察のインタビューは、他者の体験の意味づけ（語り）を自分の自身の意味づけに組み込んでいく専有と習得のプロセスを検討するのに有効である一方で、体験学習の学びを語りから評価する上では問題点も抱えている。相互行為の視点から語りをとらえると、インタビューという語りの場それ自体も、特定の語りの関係性を喚起し、語りに制約を与える。インタビューの回答における語りのみから環境の学びを評価するだけでは十分とはいえない。

第 7 章 体験学習のふりかえりにおける語りの関係性と学び（研究 4）

これまで、体験学習の活動における他者との相互行為を通じて、各参加者にとって新たな体験が意味づけされていくことを示してきた。しかし、体験の語りを相互行為の視点からとらえると、体験後のインタビューによって個人の単独の語りを「学び」として評価することは体験の意味づけのプロセスを特定の語りの関係性に限定した語りを扱うことになることを指摘した。これらのことから、体験学習の活動を参加者どうしがふりかえる場を設定し、ふりかえりの場での語りの関係性と語りのあり方を検討する必要性を指摘した。

学習時の体験をふりかえる活動が体験学習において効果的であることは、各種の体験学習において示されているが、2 章での議論と同様に、語りの相互行為の分析視点を備えた社会文化的アプローチは、ふりかえり場面を検討する上でも有効であると考えられる。そこで本研究では、エコツアーとは異なるが類似した形態の体験学習として乳幼児とのふれあい体験を行う「乳幼児ふれあい体験ワークショップ（以降、「ふれあい体験 WS」と表記）」をとりあげ、この体験学習活動におけるふりかえり場面を検討した。具体的には、における感想会（ふりかえり）の場面を検討し、語りの関係性とふれあい体験の意味づけの特徴を明らかにすることを目的とした。

ふりかえり場面の語りは、複数の参加者が意味づけに参加するため、語りの関係性は多重になり得る。

進行役が話すべき話題を指定したり、次の話者を指名したりしながらふりかえりが進む場合には、1 名の進行役と各参加との間に「質問者－回答者」の関係性が生じている。こうした関係性は、1 人 1 人の参加者が単独で語りを行わなければならないような場面でとくに生じやすいと考えられる。しかし、同じ活動に参加している者どうしで類似の体験を

(雛型) 博士学位論文内容の要旨

報告し合うことにより、「体験者どうし」の関係性を形成することが可能である。進行役は、ふりかえりにおいて「体験者どうし」の関係性に志向するファシリテーターの役割を担っているといえる。

体験学習のプログラムの異なる活動をサブグループに分けて実施し、後に入れ替えて実施するというプログラムの構成は、参加者による協同の語りあいを促進する 1 つの仕掛けとなる。

本ふれあい体験 WS や小笠原エコツアーにおいては、緩やかながらも、体験による学びが想定されていた。十分ではなくとも、具体的な知識やスキルについて、ふりかえりの進行役が解説を引き受ける場合、進行役はファシリテーターではなくなり、「教示者（インストラクター）」や「解説者」といった役割を担うことになり、「体験者どうし」の関係性を維持することは難しい。

ふれあい体験 WS のふりかえりにおいては、小笠原エコツアーでの単独のインタビューに比べ、「体験者どうし」の関係性が随所に展開されていた。ふりかえり場面の語りの相互行為に注目することで、豊かな体験の意味づけが可能となるプログラム構成やふりかえりの手法についての示唆を得ることができた。

第 3 部 語りの相互行為にみる「体験」の学び

第 8 章 体験学習への社会文化的アプローチの有効性と意義

本論文の目的と諸研究の結果の含意

本論文では、体験学習における学びを、体験を語るという行為からとらえる新たな分析枠組みを提示し、その有効性を検討することを目的としていた。この分析枠組みによって、体験学習のプロセスを明らかにすることが可能になることを理論的に検討した上で、2 つの体験型学習の調査研究によって具体的に示してきた。

体験の意味づけ（語り）を、体験学習の各参加者（学習者）が構成する知識構造（諸概念の結びつき）の表現としてとらえる構成主義アプローチとは異なり、社会文化的アプローチでは、他者との語りの相互行為を通じて、ことば（心理的道具）の使い方を専有・習得するプロセスにみられる行為としてとらえる。本論文では、この体験の意味づけ（語り）のプロセスを、〈いまーここ〉での相互行為によってその都度意味づけが達成されていくというバフチンの視点を徹底して分析を行うため、社会文化的アプローチに相互行為分析の視点を導入して検討を行った。

これらの研究により、体験学習における学びを体験の意味づけのプロセスとしてとらえることが可能であることが示された。体験の意味づけは、当該の相互行為の制約（語りの場のセッティングと直前までの体験の意味づけのやりとりの文脈）のもとで、他者との相互行為を通じて、他者の声を媒介としながら実現している。媒介される実践者の声は単独

(雛型) 博士学位論文内容の要旨

で存在するのではなく、その特定の実践が行われている現場（社会文化的なセッティング）と不可分に存在している。

このように、実践の場への参加し、他者の声を媒介として体験を意味づけるプロセスは、「ある文化に参加しようとする人が…その文化の代理人から世界をいかに理解するかを学ぶ（Bruner, 1985, p. 32）」プロセスであり、特定の実践の共同体への「導かれた参加（guided participation）」がなされることで、「参加による専有（participatory appropriation）」（Rogoff, 1995）のプロセスが進行していくと考えられる。この視点は、学習のプロセスを、実践の共同体への参加のプロセスとしてとらえる Lave & Wenger (1991) の正統的周辺参加論とも共通するものである。したがって、体験学習は、特定の実践の現場に参加することがやはり重要なのであり、そうした実践の場と離れて特定の言説だけにふれる形態の学習（ビデオ視聴による学習等）では得られない機会が含まれていると考えられる。

本研究は、他者との相互行為による体験の意味づけという体験学習のプロセスの特徴についての知見のみならず、2種類の体験学習のプログラムを改善するための含意も提供していた。

本論文の分析枠組みの有効性

本論文で提唱した新たな分析枠組みは、体験学習の諸研究に対し有用な分析方法を提供すると同時に、社会文化的アプローチに対しても新たな視点を提供したことになる。社会文化的アプローチに相互行為分析の視点を導入することで、専有と習得のプロセスを詳細に記述することが理論的に可能になった。他者のことばが個人のことばとして採用されたり、されなかったりするプロセスを記述することにより、共通の経験をしながらも多様な変化を示す各人の学びのあり方を検討することが可能になる。この分析枠組みは、体験学習のみならず、広くさまざまな発達現象の分析にも適用可能であると考えられる。

また、社会文化的アプローチの適用により、体験学習における各参加者の学びのプロセスを詳細に検討することが可能になった。体験学習のプログラムに含まれる活動のさまざまな側面が、各参加者（学習者）に異なる影響を与えることが把握できる。体験学習の活動時からふりかえりに至るまで、語りの相互行為を分析することで、それぞれの体験学習において重要とされる学びの側面について、参加者（学習者）の学びを促進するにはどのような工夫が必要かを明らかにすることができる。また、ふりかえり活動の設定と進行のあり方を分析することにより、より豊かな語りを引き出すようなふりかえり活動を計画することができる。

社会文化的アプローチにより体験学習における各参加者の学びのプロセスを詳細に検討することは、体験学習における学びそのものを見直す契機を提供することにもつながる。体験学習への各参加者の語りを検討する中で、参加者による否定的な体験の意味づけが見出されることがあれば、提供している活動の否定的な側面を見出し改善に役立てることが

(雛型) 博士学位論文内容の要旨

できる。また、各参加者が示す体験の意味づけは多様であることから、実践の現場では想定していなかった新たな方向への学びのあり方を見出すことができる。本研究で対象としたように具体的で明確な学習目標をもたない体験学習においては、社会文化的アプローチによる学習プロセスの検討はより意義があるといえる。

体験学習の各参加者に多様な変化が生じることは、「体験－効果」アプローチでは見過ごされやすいが、構成主義的アプローチでは社会文化的アプローチと同様の立場を取っている。しかし、研究 2 や研究 3 でみたように、体験の意味づけはインタビューやツアー中の活動、自然な参加者どうしの会話などの語りの場と、そこで不可分に展開している語りの相互行為の文脈に応じて生みだされていることが明らかになった。相互行為分析の視点に基づいた社会文化的アプローチの分析枠組み

では、語りの場のセッティングや語りの関係性の展開など、語りの相互行為の文脈とともに参加者の体験の意味づけを評価する。この枠組みの導入により、体験学習の評価の場は、体験学習の場そのものとなり、豊かな体験の意味づけが生じている語りの相互行為をとらえることは、同時に、その体験学習において望ましい（学びを促進する）活動をとらえることになる。

以上のように、本論文で提示した相互行為分析の視点に基づいた社会文化的アプローチの分析枠組みは、従来のアプローチとは異なり、ふり返りの場を含む体験学習プログラムのデザインを改善するアクションリサーチを可能にする。そして、体験学習のプロセスを詳細に明らかにするとともに、同じ学習環境でも個人によって異なる学びのプロセスを視野に入れながら、体験学習の提供者（現場の指導者や体験学習の運営者）の関わりの指針を得ることができる。本論文の貢献は、このような分析枠組みの提示とその有効性を示したことにあると考える。

本研究の課題と展望

本論文で提示した分析枠組みとこれに基づく 2 つの体験学習に関する研究には、いくつかの点で課題を残している。まず、社会文化的アプローチにおける学びのプロセスを示す、専有と習得のプロセスを詳細に記述することができなかった。体験を意味づける過程で生じる、他者の声を受容／拒否する語りの特徴、参加者の属性や体験内容の知識やスキルの習熟度による体験の意味づけの違い、活動中の行動と意味づけとの関連について検討していくことで、各参加者によって異なる体験学習のプロセスの特徴を明らかにすることができるだろう。

その他、本論文で扱った体験学習と学びについては範囲を限定しているため、本論文の研究結果をそのまま他の形態の体験学習に一般化することは控えなければならない。体験学習には、より専門的で具体的（さらには抽象的）な知識・スキルを習得することが明確に定められているような形態の体験学習もある。これらの体験学習においては、学習者による多様な意味づけは誤ったもの、不要なものとされる。その他の形態の体験学習、とくに

(雛型) 博士学位論文内容の要旨

特定のスキルを身につけるような体験学習では、身体動作のスキルの習得に焦点があてられるため、体験の意味づけをとらえることが難しいかもしれない。しかし、本論文の成果からは、単に身体動作の技術を習得する場合でも、特定の実践の場のメンバーとの直接的な関わりがあるほど、その身につけた技術の意義や技術の向上の動機づけを示すような体験の意味づけが期待されることが示唆される。

学びの範囲については、本論文では、語り=体験の意味づけとして学びのプロセスを検討してきた。しかし、体験を意味づける手段は、ことばによる語りだけではなく、身体表現や絵画その他の制作物等によっても可能である。また、語り（体験の意味づけ）の変化ではなく、他の行動の変化を主たる目標とする体験学習については、本論文のアプローチによってその「効果」を検討することは困難である。

これらの研究課題を克服していく際には、本論文で示した体験学習の型に注意して進めていくことで、その知見のおよぶ範囲が明確になるなど、より有意義なものとなるだろう。体験学習は、さまざまな教育場面でより洗練された形で導入されるようになってきており、とくにリフレクションの活動が重視されている。他者との語りの相互作用とともに参加者の学びを検討する視点による研究は、今後ますます重要になると考えられる。