

学習経験の質を左右する要因についてのモデル

鈴木克明

熊本大学大学院教授システム学専攻

A Model for the Quality of Learning Experiences

Katsuaki SUZUKI

Graduate School of Instructional Systems, Kumamoto University

あらまし：本報告は、Parrish and Wilson がまとめた「学習経験の要因モデル」を紹介した。本モデルは、6段階の学習経験のレベル（無経験、機械的繰り返し、ばらばらな活動、心地よい習慣、挑戦的な企て、美学的経験）を左右する要因として、学習状況に係わる5要因（直接性・可塑性・切迫性・共鳴性・一貫性）と学習者個人に係わる4要因（意図・プレゼンス・開放性・信頼感）があるとしている。ストーリー型カリキュラムを例に、本モデルの応用可能性について考察を加えた。

キーワード：インストラクショナルデザイン、レイヤーモデル、学習意欲、美学的検討、学習経験の要因モデル

1. はじめに

インストラクショナルデザイン（ID）の研究者の間で、近年「美学的・芸術的視座」からの検討に関心が集まっている⁽¹⁾。鈴木⁽²⁾が提唱しているeラーニング質保証のレイヤーモデルに照らせば、最上段に位置づいている「学びたさ」（学習意欲）を設計するための試みと言える。その中心的研究者の一人Parrishは、IDにおいて美学的な検討が十分になされてこなかった結果として「没入できない、そのために効果が得られない作品」を多数産み出してきたと指摘し、ID研究に美学的検討を加えるときの視座として5つのID美学の第一原理を提唱し、ユーザの置かれている（置かれることになる）学習環境

を想像的に描きだすための「デザインストーリーのガイドライン」11項目を提案している⁽³⁾。

本報告は、Parrish and Wilson⁽⁴⁾がまとめた学習経験の質を左右する要因についてのモデルを紹介し、この領域における今後の研究に与える示唆について考察する。

2. 学習経験の要因モデル

図1にParrish and Wilsonが提唱する「学習経験の設計と研究についての枠組み」（以下、「学習経験の要因モデル」）の全体像を示す。投稿中の論文向けに書き直したもので、調査時点での最新版である（学会発表時⁽⁴⁾から修正が加わっている）。

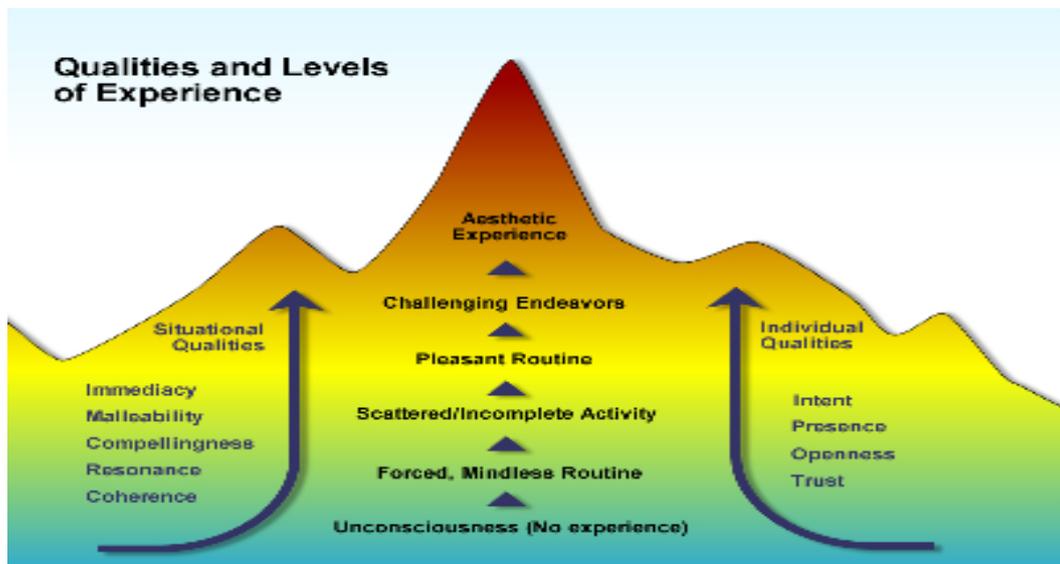


図1 経験レベルを左右する要因(Parrish & Wilson)

出典：Parrish, P., & Wilson, B. (2009). A Design and Research Framework for Learning Experience. [Available online] <http://homes.comet.ucar.edu/~pparrish/papers/ExperienceFramework13.doc>

「学習経験の要因モデル」によれば、学習経験のレベルは没入あるいは関与（Engagement）の度合いにより、無経験、機械的繰り返し、ばらばらな活動、心地よい習慣、挑戦的な企て、美学的経験と順次高まっていく。学習経験のレベルを左右する要因としては、学習状況に係わる要因（図1左：直接性・可塑性・切迫性・共鳴性・一貫性）と学習者個人に係わる要因（図1右：意図・プレゼンス・開放性・信頼感）がある。これらの要因によって、学習経験の質が変化すると捉えている。

3. 学習経験のレベル

学習経験のレベルとして、以下の6段階が提案されている。

（1）無経験（No Experience）

何も気づかず何も試みず、何も学ばず楽しまず、つまり交流なしの場合。外からの働きかけがあったとしても無反応・無学習であれば、経験とは呼べないので「無経験」。

（2）機械的繰り返し（Mindless routine）

強制的にやらされたり機械的な繰り返して「たいくつ」する場合。そこに成長はなく、類似の経験への嫌悪感だけが残る。

（3）ばらばらな活動（Scattered/Incomplete Activity）

没入しようと試みたが中断・わき道への迂回・障害の発生等で中途半端に終わる場合。不幸にも人生の大半の経験はこの分類に属し、不満は残るが記憶に残らない一日となる。

（4）心地よい習慣（Pleasant routine）

機械的な繰り返しと異なり、没入や投資が試みられ、それに見合う反応もあるが、結実が長期を要し即効性が顕著でない場合。庭の手入れが典型例。日々の繰り返し作業そのものは重要性を感じられるものではないが、やがて訪れる結実が予感できる。

（5）挑戦的な企て（Challenging endeavors）

結果が成功であっても失敗であっても多くを学べるチャレンジで本腰を入れて取り掛かり、それに見合う手ごたえがある場合。経験中の没入感も大切であるが、それに加えて計画や事後のリフレクションも重要な要素となる。

（6）美学的経験（Aesthetic experience）

日常的な経験とは一線を画す、楽しめて忘れられない、時として人生を変えるような影響力を持つ洗練されたもの。直接的で展開があり、予期し得ないが終焉の高まりに向けて積極的な関与がある。

Parrish は、プラグマティズムの流れを組んで、美学的経験を「特筆すべきでとくに意味がある（particularly heightened and specially meaningful）経験」とみなし、ID がその実現を目指すべきレベルの学習経験であると位置づけている。「美学」がもっと矮小化されごまかした、受動的だ、表層的だ、困難だという誤解によって、これまで ID における美学的検討が避けられてきたと指摘している⁽³⁾。

「美学的経験」を Parrish にならって目標にすべきものだと捉えたとしても、非日常的な学習経験が日常的に設計できるかどうかとなると、そう容易ではないだろう。しかしながら、受講者本人の成長や所属組織における貢献を目指した教育を設計しようとした場合、研修が少なくとも何の学習成果も伴わない「無経験」のレベルや、やらされ感と嫌悪感しか残らない「機械的な繰り返し」のレベルに留まっていることは許容できない。「不満は残るが記憶に残らない」のもマイナスの学習経験であると考え、「ばらばらな活動」が現実の教育場面で頻発していないかどうかの確認も求められる。

その上のレベル「心地よい習慣」では、静かに学びが進行していく着実性はあるとしても、成長の実感が日々得られない不満感が受講者に残る危険もある。また、大学教育などの長期間の取り組みが前提となっている場合はともかくとしても、即効性が求められる実践的な教育場面ではこのレベルの学習経験も許容できないだろう。

となると、当座の目標としては、「挑戦的な企て」と言えるような現実感があり、失敗からも何かを学べるような経験のレベルを追求して教育を設計することが必要になる。「挑戦的な企て」レベルの教育を日常化し、その中で「特筆すべきとくに意味がある」経験が生起することを期待し、その確率を高めていくことを目指すのが良さそうである。

たとえば、熊本大学で取り組んでいる「ストーリー中心型カリキュラム（SCC）」⁽⁴⁾では、既存の科目群で課されているレポートなどを修了後に期待されている専門家像と結びつけて示すことで、「本腰を入れて取り掛かる」意義を強調している。また、事前に情報を提供しすぎずに「まずやってみて失敗の中で学びを深める」擬似的経験を意識して設計することで、学びへの手ごたえを得て欲しいと願っている。これらの試みは、従来型のカリキュラムにありがちな「機械的な繰り返し」や「ばらばらな活動」を克服し、「挑戦的な企て」レベルに高めようとしているものだと解釈することができよう。

その他にも、構成主義心理学に基づいて近年提案されている様々な ID モデルや教育手法にも、「挑戦的な企て」を実現するために参考にできる提案が少なくない。学習経験のレベル分けを参考にしながら、「美学的経験」の実現を目指してどのレベルまで高めることができたか、本モデルをその達成指標として用いることが可能ではないだろうか。

4. 学習状況に係わる要因

学習経験のレベルを左右する要因のうち、学習状況に係わるものとして、次の5つが提案されている。学習状況のどの側面に注目すれば、より高レベルの学習経験がデザインできるのかを整理したものである。前項で考察した達成指標としての学習経験のレベル分けから一歩進めて、より上位のレベルの学習経験を達成するための設計方略を導き出すために参考になると思われる。

(1) 直接性 (Immediacy)

何にも媒介されず、何にも邪魔されない直接的なものかどうか。傍観せずに没入できるように情緒的な真正性と感性的な質が高く、見せ方や感触がやがて明らかになる意味とマッチしていることが大切。

(2) 可塑性 (Malleability)

ギブアンドテイクを許容し、受け取る側からの貢献に対して可変部分があるかどうか。オーナーシップや個人的な没入（完成された作品の場合は解釈）の余地を残し、経験の行く末が個人の関与によって変わっていくのみならず、経験後も異なる形に成長していくような冒険的性質を持ち、追加的貢献や解釈を要求しているという意味で暫定的な状態。

(3) 切迫性 (Compellingness)

興味を抱かせる新しさがあり、そこに入り、追求せざるを得なく思えるものかどうか。挑発的な考え、挑戦的な課題、解決策が必要な対立など、問題解決を必要とする状況。

(4) 共鳴性 (Resonance)

経験で得たものが我々自身を変化させ、次の経験の解釈に影響を及ぼすかどうか。ある経験の共鳴性がとても高ければ、次からの経験の見方を根底から変化させる。弱ければすぐに消えていき、次への影響はない。自身の現在やこれからにつながる何かを示唆することで共鳴性は高まり、学んだことが頭から離れなくなる。

(5) 一貫性 (Coherence)

出来事の一つ一つがばらばらか、それとも全体として意味を成すものとしてつながっているか。差し迫る混沌の中に一つの意味を見出せる場合やばらばらな要素が突如つながって見えるとき、あるいは、終焉に向けてもがかざるを得なかったとき、高い一貫性を感じる。

直接性・可塑性・切迫性・共鳴性・一貫性が高い経験ほど、学習経験として影響力が高く、次に発展していく質が高いものになる。もしこの主張を受け入れるのであれば、既存の学習環境がこれらの側面に照らして質が高いと言えるかどうかを点検してみ

ることから教育設計を振り返ることが可能になる。

たとえば、前出の熊本大学のSCCはどうだろうか。全面的にeラーニングで展開する教育場面で、肌で感じるような直接性を設計するのは困難である。一方で、ビデオによる講義を使わないことで傍観することを許さず、将来の職務場面を描くストーリーで真正性を高め、eラーニングの専門家になるためにはオンラインでのコミュニケーション体験が大事だということに気づくことで自らの学習体験の価値に気づく（少なくとも設計の意図としてはそうである）。現実的な場面設定による切迫性。ある科目で得た知識を次に応用できる場面を連続させることによる共鳴性。一度知ったら頭から離れないような強力な概念・モデルの提供（例：ARCSモデル）。科目横断的なストーリー設定によって確保される一貫性。これらも設計上は実装可能な側面だと言えよう。

一方で、可塑性はどうだろうか。体系的なカリキュラムを提供する教育機関として、「経験の行く末が個人の関与によって変わっていく」冒険的性質を確保することは容易ではない。しかし、課題で扱い得るトピックをできるだけ幅広く設定することでこれまでの個人的・職業上の経験や得意分野を生かした取り組みを可能にすることや、分析の枠組みとして用いる道具は指定しても分析の対象とする事例は自由にするなどの工夫は可能である。実際、多種多様な職業経験を有する大学院生諸氏が異業種間交流する中で自分の属する領域の特殊性や他領域との共通性を学んでいる場面も少なくない。全員に共通して求める単位認定の最低基準については今後も「再提出要求」を連発してでも譲らない一方で、学生の多様性を踏まえて設計者の期待を超えた展開が可能になるような余地を予め想定することでより高いレベルの可塑性を確保していきたいと思う。

5. 学習者個人に係わる要因

最後に、学習経験のレベルを高めるために必要な学習者個人に係わる要因として、次の4つが提案されていることを見ていく。

(1) 意図 (Intent)

個人が持ち込む学習目的や興味に留まらず、態度・価値・期待・信念・嗜好・自らが置かれていると思う立場の認識などを含む広範なもの。哲学でいう指向性 (intentionality) で心理学研究の課題全般を含む。インストラクタやインストラクショナルデザイナーが持ち込む意図と絡んで経験の質を左右するが、学習者が自らの意図を意識した場合には経験の質が高まる可能性が増す。

(2) プレゼンス (Presence)

心身ともに「そこにいること being-there」で状況の理解につながる関与が始まる。他者を助ける共感を伴い積極的に貢献しようとする「ともにいるこ

と being-with」で対話や異なる視座からの学びを可能にする。さらにあるがままの自分の思いや感情をさらけ出して「らしくあること being-one's-self」ができると、自分には学ぶ必要があるという現状を素直に認めて学びの契機となる（そうでないと自分が学ぶ必要があることすら認めずにいることになる）。

(3) 開放性 (Openness)

与えられるままに受け入れるという意味ではなく、個人としての信念やこだわりは守りつつも、それが変化していくことを拒まないという気持ち。開放性とは弱さではなく強さを示すものであり、状況にのめり込んでいくためには必須の要素となる。

(4) 信頼感 (Trust)

良い結果が生まれることを信頼し、疑念を保留し、辛抱強く、直近の報酬がなくても関与し続けられること。何らかの解決策が必要とされる困難な状況に置かれても、好転する可能性を信頼し、期待感を持って精神的・感情的にコミットできること。そして、期待通りの結果が得られなかったときには寛容の心で接し、状況が修復できることをも信頼すること。

自らが何を目指して学習経験に参画しているのかをしっかりと意識し(意図)、この学習経験をより良くするために貢献できることを求めて恥をかくことを厭わず(プレゼンス)、オープンな心で提供されるものを受け入れる心の広さをもち(開放性)、きっとこの学習体験から何か大切なものが得られるに違いないとの確信を持っている(信頼感)。そんな受講生に恵まれたいものだ、というのが教育提供側の本音であろう。だとすれば、これらの学習者個人の4要因は、確かに学習経験の質を左右する鍵を示しているのかもしれない。

一方で、これらの学習者要因の存在を認めるということは、既存の学習活動が低いレベルに終始している場合に、その原因の一端を学習者個人の属性に起因させることを意味する。「あの学習者たちが相手では、こちらがいくら頑張っても限界があるよね」という諦め、一種の責任転嫁である。しかし、これを一歩進めて捉えると、「学習者の協力がなければ良い学習経験は実現しないのだから、どういう協力を求めるかを予め整理して伝えて(あるいは訓練しておく)」ということに应用可能ではないか。

少なくとも、上記の学習者個人の属性は、教育機関への志願者の選抜に際して有力な情報となるだろう。予め「こういう人たち」に入学してもらえればあとが楽になるからである。また、新規参入の学習者に対して、入学後の学習を成功させるために求められる要件として提示しておくことも考えられよう。入学時の要件として求めることが困難な状況においては、初期段階でどういう訓練をしていくべきかを考える上で参考になる。

6. おわりに

本報告では、Parrish and Wilson がまとめた「学習経験の要因モデル」を紹介し、熊本大学で取り組んできたSCCにあてはめて考察を試みた。学習経験の6レベルは、現存の教育場面を振り返る達成指標として有効であり、学習状況の5要因はより高い学習経験を設計・提供するための方略として、また学習者個人の4要因はともに高いレベルの学習経験を創出していくパートナーとして学習者を鍛え上げるために有効であることが示唆された。

「学習経験の要因モデル」では、これらの要因が互いに独立しているのではなく互いに影響を与えあう関係であること、ここに挙げた以外にも社会・文化的な要因や学習内容の特徴など別の要因も影響してくること、あるいは学習者個人に求められる特性は学習環境に係わる他のステークホルダ(設計者やインストラクタを含む)にも求められるものであることなどを注記している。提唱者自らが求めているように、本モデルを枠組みとして学習経験をめぐる多様な研究が行われ、関連する諸理論が持ち込まれ、設計者と学習者双方の「経験を創り出していく役割」が相乗効果を生んで、「美学的経験」と呼びうる非日常性を日常化していくことが期待されよう。

謝辞

本研究は、平成 19-21 年度文科省科研費(挑戦的萌芽研究:課題番号 19650242)の補助を受けている。

参考文献

- (1) 鈴木克明(2009)『『学びたさ』の設計を支える研究の動向』第16回日本教育メディア学会年次大会発表論文集
- (2) 鈴木克明(2006)「IDの視点で大学教育をデザインする鳥瞰図:eラーニングの質保証レイヤーモデルの提案」日本教育工学会第22回講演論文集、337-338
- (3) 鈴木克明(2009)「インストラクショナルデザインの美学・芸術的検討」教育システム情報学会第34回全国大会発表論文集、272-273
- (4) Parrish, P., & Wilson, B. G. (2008). A design and research framework for learning experience. A paper presented at the 31st Annual Convention of the AECT, Orlando, FL. [Available online] 2008 Annual Proceedings Volume #2, Selected Research and Development Papers Sponsored by the Research and Theory Division, http://www.aect.org/pdf/proceedings08/2008I/08_18.pdf
- (5) 鈴木克明・根本淳子・松葉龍一・宮崎誠・柴田喜幸(2008)「eラーニングによるeラーニング専門家養成大学院へのストーリー型カリキュラム導入」教育システム情報学会研究報告第23巻1号、65-68