

**研究資料 知識の基本構造に関する諸理論からみた
学校での学び 物理的シンボルシステムとしての知識、
状況学習論・経験学習論からみた知識、活動理
論からみた知識の相互関係**

その他のタイトル	Reserch Report : Four Basic Theories on School Learning: Physical Symbol Systems,Situated Learning, Experiential Learning, and Activity Theory
著者	田中 俊也, 奥上 紫緒里, 坂元 亮哉, 山元 恵美子, 西本 和弘, 房 世貞, 徐 思寧, 毛 怡然, 山本 佑実, 欧陽 沁
雑誌名	文学部心理学論集
巻	8
ページ	15-30
発行年	2014-03
URL	http://hdl.handle.net/10112/8224

知識の基本構造に関する諸理論からみた学校での学び

—物理的シンボルシステムとしての知識、状況学習論・経験学習論からみた知識、活動理論からみた知識の相互関係—

Four Basic Theories on School Learning: Physical Symbol Systems, Situated Learning, Experiential Learning, and Activity Theory

*田中俊也・奥上紫緒里・坂元亮哉・山元恵美子・西本和弘
房 世貞・徐 思寧・毛 怡然・山本佑実・欧陽 沁

Toshiya Tanaka, Shiori Okugami, Ryoya Sakamoto,
Emiko Yamamoto, Kazuhiro Nishimoto, Bang Sejung,
Xu Sining, Yiran Mao, Yumi Yamamoto, & Ouyang Qin

はじめに

学校教育において、そこでの中心的な営みが「授業」であることは言を俟たない（田中，2003）。その授業において、そこで展開されている営為のもっとも重要な媒体は「知識」である。教える側は知識を塊として運んできて児童・生徒に渡したり、実習や実験等を通して彼らが社会的に構成していくことの援助をしたりする。学び手に関しても、そこでの学習活動の中心には常に知識の受容や構成がある。授業はこうして、知識を教えたり学んだりして成立する（田中，2002）。

そうした知識は基本的にさまざまな授業の形態（田中，2003）を通して扱われるが、教育現場においては、「知識」そのものがどのように成立し運用されるのかという、「メタ」レベルで扱われることはまずない。教室ではコンテンツとしての知識が「教科」という枠の中で扱われ、多くはその正確な把握、早い処理に関心が払われ、知識そのものに関心を持つことはない。

第一筆者は長年、その、知識そのものの成立過程・特徴・運用方法等について関心を持ち、大学院の授業においてそれを扱ってきた。そこ

には大きくわけて4種類の理論が存在し、それらはお互い関連を持ちながら、しかし理論としては独自の性格を保っている。

具体的には、知識をシンボルシステムとみる立場、状況に埋め込まれたものとみる立場、経験的に構成されていくとみる立場、文化や社会を含んだ人間の大きな活動のシステムの中で運用されるとみる立場からのそれぞれの理論である。

本稿ではそれぞれの理論を2名で担当し、その立場の明確化と他の理論に対する批判、その批判に対する回答という形の紙上討論を行った。

本稿の基になったのは、2013年度春学期の第一筆者担当の大学院心理学研究科の授業「教授学習心理学研究」での議論である。さらに特化して述べれば、この授業の最終のまとめとして行った、公開のディベートシンポジウムの内容を中心にまとめたものである。

2013年7月12日、関西大学尚文館において、昼休みも含んだ3時間弱の研究会を公開で開いた。これはある意味、勝ち負けを決めないディベートであり、さまざまな立場からの意見を交わすシンポジウムであり、それらをあわせてディベートシンポジウムとした。その時のテーマは『知識の基本構造と学校での学びの関係：4つ

の立場の鮮明化と融合』であった。

本稿では、その時の論者を中心にその内容を再度要約し、論文の形式で公開することとした。

以下の各節は、それぞれの立場についての「理論」編、「学校教育場面の学びへの発展・展開」編、および議論のまとめから成っている。

1. シンボルシステムとしての知識 (PSS)

理論 物理的シンボルシステム (Physical Symbol System : PSS) の概観について簡潔に述べるならば、知識を「シンボル」として捉え、「問題」・「解決」の二要素を重視し、「レベル別の知識表象」という考え方を採用したシステムだと言い表すことができる。

本システムの土台となったのは、Newel & Simon (1972) が打ち出した問題解決についての一般理論である。Newelらの考えは、人間を、「事物・対象 (object) を扱うシステム」として捉えており、知識として運用される「シンボル」、そうしたシンボルが属する「シンボル構造」、それらの「処理過程」、こうしたすべてを物理的 (physical) なものとして扱っている。人間が持つ複雑な認知を、あくまでも物理的なシステムとして解釈する、という発想が根源にある (Tanaka & Simon, 2001)。このアイデアを元に、個人間で行われる知識の伝授や、個人内での体験からの知識獲得を説明しているのが、PSS の考え方である。

概観として冒頭に挙げた、「シンボル」「問題」「解決」「レベル別の知識表象」という語についての説明を行い、PSS の理解を深めていくこととする。

まず、「シンボル」とは、ある意味を持ったパターンのことであり、例えば「4」という文字は、表記上としては3本の線分を組み合わせた図形に過ぎないが、それを私たちは、四角あるいは四番目という意味を持つ数字として扱っ

ている。あらゆる文字はパターンであり、意味を持ったシンボルでもある。こうしたシンボルが属する世界のことを、シンボル構造と呼ぶ。先の例だと、「4」のシンボル構造は「数字の世界」となる。

続いて、「問題」というのは、「急激な変化がその後起こると想定される状態」だと定義されている (Berlyne, 1965)。噛み砕いて表現するならば、「不安定な状態」と言い換えることができる。問題が問題として認識されるためには、問いを出された解答者が、現況を問題事態として認識しなければならない。

こうした問題は、「解決」されることを前提とする。テストの例では、答案用紙に解答が書かれ、教師の用意した解答と一致することで、解決となる。すなわち、出題者の用意した解答と、解答者の答えが一致した場合であり、それは紛れもない解決だと判断される。しかし、時には出題者がいない問題というものもある。どのような進路を選択するのか、という問題はその一例であり、特定の誰かに出された問いではないのだが、もしも解答者がこの問いを「問題」であると認識しているのなら、いずれは身を以て解答しなければならない。そこには明確な答えはなく、完全な解決はあり得ない。PSSでは、「シンボルとしての知識の操作」というコンセプトを持つ都合上、シンボルの提示で解決できる、前者の「出題者の存在する問題」を取り扱っている。

最後に、「レベル別の知識表象」について説明する。知識は、 $0 \cdot 1 \cdot 2 \cdot 3$ の4つのレベルに分類することができ (田中, 2002)、それぞれのレベルによって、知識の性質や運用上のメリットが異なってくる。

レベル0は「体験」であり、その人による直接的な経験のことを指す。最も原初的な知識であると同時に、最も具体的・運動的な知識でもある。食べる、寝る、手に取る、歩く、など、

あらゆる運動がこのレベルにあたる。学習場面では、理科の実験に代表される体験型の授業や、課外学習が例として挙げられる。このレベルの知識は、あくまでも体験そのものであり、これまでは知識というカテゴリに含まれてこなかった。その意味で、PSSでは体験をレベル「0」の知識として取り扱っている。

レベル1は「サイン」と呼ばれるもので、現物（具体的な物体）でもなく、表象（抽象的なイメージ）でもないものを示す。具体的には、模型やレプリカがこれに当たり、教育場面では、理科の授業で用いられる、分子や結晶の構造を模した教材が好例だろう。分子構造は肉眼で観測することはできないが、こうした模型を用いることで容易に分離や結合を理解することができる。「そのもの」ではないが、「そのもの」の特徴を有する知識、それがサインの本質である。

レベル2は「サインボル」というものであり、ここでようやく具体物を離れた「表象」が登場する。サインボルの最大の特徴は「自分にだけ通じる」ことである。例えば、目の前に咲くバラを「ルチ」と名付けたとする。このラベリング以降、自分の中では「ルチ」と言えば「バラ」のことだと理解できるが、第三者に「ルチ」と言っても理解されることはない。他者とのコミュニケーションは図れないが、自分では指し示すものが決まっているラベル、と言い表すことができる。具体例としては、オリジナルの「語呂合わせ」や、乳幼児のなぐり書きの絵などをあげることができる。ここに、伝えたいことの本質は相手には伝わらない、というサインボルの特徴が表れている。自分にしか理解できないラベルの使用がレベル2の知識の特徴である。

レベル3は「シンボル」であり、コミュニケーション可能な記号と定義されている。共通認識を手にすることによって、レベルが上昇したサインボルと考えてもわかりやすい。すなわち、万人に通じる知識のことであり、学校で教えら

れる教科の知識はここにカテゴライズされる。数学における球面積の導き方、社会で習う世界大戦の終結年、国語での漢字の読み方など、その例を記していくと枚挙にいとまがない。PSSでは、このレベルの知識を取り扱うことを主眼としている。

レベル3をメインの運用対象とする理由としては、知識のレベルが上がるほど、他者に伝える際の効率も上がっていくため、という点が挙げられる。次のセクションでは、教育場面ではどのようにPSSが活かされているか、という具体例を交えながら、レベルごとの効率とリアリティについて詳しく言及していく。

学校での学びへの展開 学校教育では、「教師が教科書に沿って一斉に科の知識を発信する」という、PSSのレベル3の知識に基づいた学習体系が確立されている。その意味で、PSSは現代の教育システムを律している考え方と言うことができる。

PSSとしての知識を運用する一番の理由のとして、前述した「伝達効率の良さ」が挙げられる。共通認識を持つレベル3の知識は、教科書を読むだけで、時には言葉だけでも伝えることができる。莫大な量に及ぶカリキュラムを遂行するためには、この効率性は非常に重要な意味を持ってくる。反面、効率性と引き換えに「リアリティ（現実感）」を失う（表象レベルのパラドックス（田中, 2003））ことこそが、PSSの致命的な欠点であるとも言える。

レベル3の知識は、発信することは容易なもの、覚えていてくれるか・身につくか、という点では、確固とした頑強性を有していない。事象を簡単な記号として、すなわち知識として処理している関係上、抽象的過ぎて理解されにくい・記憶されにくいというデメリットが存在しているからである。例えば、電気分解を表した化学式を突然見せられても、大多数の人は理

解することができないだろう。本質的に理解してもらうためには、まず実際に実験という形式で電気分解を行ってもらい、起こることを自分の目で見てもらう必要があるだろう。陰極に水素が、陽極に酸素が溜まっていくという、これ以上ないリアルな実験の様子を見てからだと、化学式も容易に理解してもらえると考えられる。このように、記号化したレベル3の知識からは、十分なリアリティを感じ取ることは難しい。これは理解の阻害を誘発するだけでなく、記憶に留めるうえでも弊害を及ぼしかねない。

そこで教育現場では、レベル3の知識の発信に終始するのではなく、より低次のレベルの知識（レベル2, 1, 0）も授業中に活用することで、生徒たちの理解を促している。先ほどの理科の実験はもちろん、レベル3の知識を吸収・運用する基盤に乏しい低学年の生徒に関しては、「さんすうセット」の活用によって数字を「手に取れる」ように工夫している他、理科では日時づくり、スライムづくりといった、そのテーマをより経験レベルに近づけた実習（レベル0, 1の世界）を行うことで興味をかきたてる工夫がなされている。

以上をまとめると、学習を始めたばかりの生徒には、レベル0, 1の知識を多く交えて授業を行い、歳月を経て抽象的な思考や知識を操作できるようになってからは、主にレベル3の知識を伝授し、莫大な量の知識を網羅してもらう、という方針が取られていると言える。レベルの低い知識に関しても欠点はある、伝達の効率性が悪いということが挙げられる。確かに体験や模型に基づく学習は理解の促進という意味では高い効果を上げるものの、すべての学習単元においてこうした実験や教材を用いていると、時間が足りず、所定のカリキュラムを遂行できなくなってしまう。また、低レベルに落とし込むことが難しい内容も存在する。例えば、物語を理解してもらうには、極端な話、劇を上映する

（文字だけでなく、「体験」の世界で、人々の動きを見て学んでもらう）のが最も効果が高いと考えられるが、それは現実的ではない。教育場面においては、学ぶトピックによって適材適所、高レベルと低レベルを使い分けるといった工夫がなされている。その成果の最たるものが、緻密に組まれたカリキュラムであるといえるだろう。

PSSについて最後にまとめておく。「記号化」した知識を主に伝えるためのシステムであり、その伝達効率性は他の追従を許さない。また、初学者に対しても、低次のレベルの知識を用いることで躓かないための配慮を行うことができ、後々、加速度的に増えていくレベル3の学習内容に対応する基盤を育むことができる。効率性と合理性に裏打ちされた、現行の教育システムにふさわしい理論と言えるであろう。

（坂元亮哉・山元恵美子）

2. 状況学習論における知識（SL）

理論 状況に埋め込まれた学習とは「状況学習論」（Situating Learning: SL）といわれており、知識や学習は実践の中で初めて問題となる、という哲学から派生する。ここでの Situated とは「われわれが行うすべてのことがらは、状況に埋め込まれた活動である」という意味を持つ。たとえば大工の徒弟制では、大工の世界のなかで特定の、具体的なことがらを学び、得た知識やスキルをその共同体の中で用いるという方法をとっており、「学習」と「参加」は切り離せないものとなっている。以下ここでの中心的な諸概念をみていこう。

学習の転移とは、ある経験や学習が後続学習に影響を与える事である。転移には、「正の転移」と「負の転移」の二つの種類がある。

「正の転移」は、過去の経験や学習が後続学習に対してプラスに作用する場合であり（順向性促進）、語学学習を例にして挙げれば、英語

をマスターした人は、新しくスペイン語を習得しようとするとき、英語をマスターするのに要した時間よりも、はるかに少ない時間で修得できることである。

「負の転移」は、過去の経験や学習が後続学習に対してマイナスに作用する場合である（順向性干渉）。「負の転移」の例として、軟式テニスの経験者が硬式テニスをはじめるときになかなか馴染めないことが挙げられる。

人間の活動には意図—活動—反省という相互に互恵的な活動が含まれている（Jonassen, 2002）。例えば、書道を習おうとする時、書を書こうとすること（意図）—筆で書くという事（活動）—綺麗に書けてない、うまく書けた（反省）という一連の過程を辿る。これらの連鎖で学習が成り立つ。

レイヴとヴェンガーは、正統的周辺参加（LPP）という考え方を提唱している（Lave & Wenger, 1991）。ここでの正統的周辺参加という考え方は、教育の制度や仕組み、教授法を示したものではなく、学び手の学びを分析する一つの視点、学びを理解する一つの方法であると提唱している。

正統的周辺参加の考え方には共同体というのが存在する。ここでの状況的学習とは、共同体の中において実践されるという考えである。また、共同体とはそこで行われている社会的実践に固有なものを理解するのに必要な「場」のことである。つまり、「学習の環境・状況」と言え、「共同体での活動に参加したいと思う」＝「共同体に正統性を感じている」ということである。

正統的周辺参加の「正統性」とは、自分の参加しようとする共同体が「本物の authentic」活動をしており、そこに参加したいという意味が持てることである（田中・前田・山田, 2010）。

それぞれの実践共同体には、中心的な活動と周辺の活動が存在する。周辺の活動は、中心

へと移行するためのきわめて大切な活動群である。正統性を認めた共同体へ参加しようとしている初心者レベルの「私」と、やがてそのことが中心的活動の根幹に強くつながるといふ、その実践共同体の中心的活動との中間部分が「周辺性」の本質である（田中, 2004b）。

佐伯（1993；1995）は上記の正統的周辺参加の考え方を視点をかえて「学びのドーナツ論」として展開している。正統的周辺参加における「新参者である私」と「古参者たちの活動の世界」との関係は、古参者たちの世界（文化的・社会的中心的実践世界）は、「私（I）」にとって、そうなりたい、あそこに行きたいという意味で、「彼方の世界（They）」であると考える。しかし、新参者である「私（I）」と正統性を認めた「彼方の世界（They）」の乖離は大きい。その乖離を埋めるために「あなた（You）」の世界という、「私」からもアクセスできるし、めざす「彼方」の世界とつながっている確信が持てる、そうした緩衝帯的な世界が存在する。学校教育の場で考えれば、「Theyの世界」は学びの到達点であり、学び手の「私（I）」をそこに導く媒体である「Youの世界」が「教師」、「教材・教具」であるといえる。学びのドーナツ論では、まさにドーナツの本体である部分に「You」の世界（＝周辺性）を置き、学びにおける重要性を示している。

正統的周辺参加における学びとは、自分が正統性を認めた文化、社会に「参加する」ことであり、学ぶことそのものが、「自分」とは何か、どこから来てどこに行こうとしているのか、という、アイデンティティの問題と強く結びついている。その行き先はさまざまな実践が行われている共同体であり、共同体への参加の意思の表明こそが「学ぶ」と言える。参加する行為＝学ぶ行為そのものが参加を保障すると同時に共同体自身の質の改善にも貢献する。つまり、参加とは、学び手の変化の軌跡そのものである

といえる。

正統的周辺参加論のひとつのキーワードは、学び手の変化の軌跡（トラジェクトリー）であり、これを丹念に見ていくことが必要である。

トラジェクトリーには、周辺の実践を行っているときの学び手の変化の軌跡である「周辺のトラジェクトリー」と、新参加者が目指す共同体の完全な参加者になりたいという希望をもってその共同体に参加する「上りのトラジェクトリー」、中心参加後にもアイデンティティ形成を志向し続ける「内部のトラジェクトリー」、正統性を数か所の共同体に認め、いずれにも接近して行こうとする「境界領域トラジェクトリー」、いったん参加した共同体から出ていくときの「下りのトラジェクトリー」（田中，2004b）がある。

周辺の参加のありさまを詳細に検討することが正統的周辺参加論的な学習論・学習過程の研究につながると考えられる。

学校での学びへの展開 山田・田中（2008）は学びのトラジェクトリーについての2つの研究を紹介している。1つは、過去に没頭していた集団活動を想起させ、集団に入る前、入った直後、集団での活動に慣れ始めたころ、中心的に活動を始めたころ、中心的な活動の最中、中心的な活動を終えた後、集団から出た後の7つの時点について「正統性」を感じた高さ、「参加」の意識の高さを評定させた。それを正統性認知の高かった群、中間の群、低かった群に分けて、参加の意識を調べた結果、正統性認知の高い群が最も参加の意識が高く、活動に慣れ始めたころと中心的な活動を始めたころの間で、正統性認知の高い群では参加の意識が上昇していることが報告されている。もう1つの研究では、大学のゼミに所属する学生に対して、上記の2つの時点での面接調査の結果から、同様に、自ら学びたいという自発的な正統性を持ってゼミに

臨んだ学生は、積極的な参加の意識の高まりの報告をしていた。

また、槇野・山田・江口（2004）では、学校教育において、共同体の発生を促進し、学習者の学習意欲を自然発生的に高めるような環境を提供できるかについて述べられている。ここでは、情報の授業を用いて、2年間特定の大学の大学生のみでeラーニングという、パソコンやコンピュータネットワークなどを利用して教育を行う方法で授業を行った。そのeラーニング授業では特有の文化が形成されつつあったが、途中からその授業方法を保持したまま高校生の参加を受け入れ、授業を実施した。

その結果、新参加者である高校生の参加により、当初、質問や質問に対する回答のみを行っていた大学生の発言が、自らが調べてきた事実に基づく新規意見や議論を誘発するような自発的発現に変化し、また、新参加者である高校生は、当初、古参加者である大学生の発言を「観察」し、古参加者が行っていたような「質問」を繰り返し、古参加者の発言が「質問」同様に自発的発現に変化していき、掲示板共同体上では、古参加者と新参加者の行動に差異がなくなっていたことが分かった。

このように、状況学習論をうまく学校教育の現場に運用することは、やり方を工夫すれば、学校教育に大きな成果をもたらすことが期待できる。

（西本和弘・房 世貞）

3. 経験的に学習される知識（EL）

理論 人は経験を通し、それを省察することで、より深く学ぶことができる。この考え方を「経験学習（Experiential Learning：EL）」と呼ぶ。「経験」という言葉には様々な意味が含まれるが、経験学習論では、経験を「人間と外部環境との相互作用」（山川，2004）と定義し、経験

を通しての「学び」と、受動的に習い覚える「学習」とを区別して考える。

組織行動学者のコルブ (Kolb, D.) は、デューイ (Dewey, J.) の経験主義思想を引き継ぎ、より構造的に経験学習のあり方を研究した。彼は経験学習を「具体的な経験が変容されて知識が創出されるプロセス」と捉えたうえで、「**経験学習のサイクル (experiential learning cycle)**」を提唱している (Kolb, 1984)。このモデルには、大きく分けて4つの要素がある。それは「**具体的な経験 (concrete experience : CE)**」「**反省的観察 (reflective observation : RO)**」「**抽象的概念化 (abstract conceptualization : AC)**」「**活**



図1 経験学習サイクル (Kolb [1984] より作成)

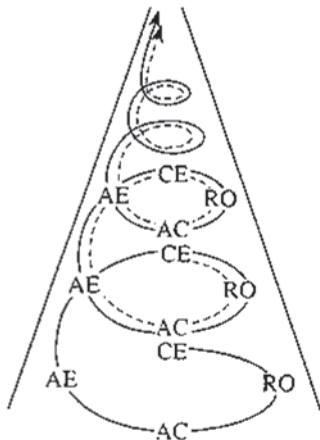


図2 経験学習プロセスモデル (山川 1994, p.182 より引用)

動的実験 (active experimentation : AE)』である (図1)。

このモデルは、個人内部での知識の獲得過程を表すものであり、各要素がサイクルとして辿られるメカニズムが見て取れる。具体的に言うと、まず何らかの経験を通じ (CE)、そこでの不足を反省的に捉え (RO)、その事柄に限定されない広い枠からその事柄を捉え (AC)、そして当初の経験を改善する方法を検討し、次の挑戦に活用する (AE) ような過程を示す。

こうした経験学習のサイクルに関連し、コルブのいう「**学習の継続性**」について取り上げたい。具体的な経験からの学習によって導出された概念やアイディアは、固定的・普遍的なものではなく、さらなる経験によって再形成されたり修正されたりするものである。例えば、バイクの免許を取りたい場合、自転車に乗れる人であれば、先に学習した自転車の乗り方が、バイク運転の体得に活用できることなどがそれにあたる。すなわち、「**すべての学習は学び直される**」 (Kolb, Rubin, & McIntyre, 1971) ののである。

学校での学びへの展開 日本全国で行われた「**子どもの体力向上実践事業**」を応用例として紹介する。文部科学省が行っている「平成23年度体力・運動能力調査結果」によると、子どもの体力・運動能力は、昭和60年ごろから長期的に低下傾向にあり、体力のある子どもとない子どもの格差が広がっている。また、子どもの肥満傾向や生活習慣の乱れから、生活習慣病の増加など、健康面においても様々な問題が生じている。それ故に、子どもの日常生活の場となる家庭・学校・地域社会の緊密な連携のもとに、子どもの体力の現状や生活実態を把握した上で、地域の実情に応じた数値目標を設定し、その目標を上回ることを目指して実践活動を行い、子どもの体力向上や望ましい生活習慣の形成と成果を全国に普及するという事業が行われ

てきた（文部科学省，2011）。

子どもはその実践活動の中で、外遊びを中心とする多くの具体的経験（CE）をする。その具体的な経験から、運動を楽しいと感じたとして、そのように自身の経験について振り返ることが反省的観察（RO）である。また、運動を「楽しい」と思うことだけでなく、そこから「仲間」や「健康」という抽象的概念への気づき（AC）がもたらされる。これらを経て運動を継続する生活を目指し日常的に運動に取り組むという、新たな経験へ向かう能動の実験（AE）が行われる。

以上に述べたのは、子ども一人一人の内部における学びのサイクルについてであった。では、子どもの時期のことだけでなく、生涯にわたる運動習慣の形成から考えてみればどうだろう。児童期（小学生）においては、とにかく様々な遊びを経験して、運動の「楽しさ」を理解する。そこには「楽しさ」だけでなく、「仲間」と一緒に楽しむことや、体力づくりに伴う「健康」という概念がおのずと身体に刻み込まれる。それは「習得」の段階である。

青年期（中学生～大学生）においては、スポーツの魅力や自分自身の技能向上など、運動に対する見方が大きく変わる。この時期には、共に頑張る「仲間」の存在が大きい。それは、自分と世界の相互作用がおこる「個別化」の段階である。

壮年期（就労時期）においては、仕事のため、なかなか運動をする時間がとれない。その中で少しの時間を見つけて、運動を継続していく最大の意味は「健康」であると考え。もちろん、そこには「ストレス発散」や「運動仲間との交流」、「運動をする楽しさ」などの諸概念の意味も加わっている。

最後に、老年期（退職後）においては、生きがいのある生活のために、「楽しさ」、「健康」、「仲間」のすべての概念がその人なりに豊かに

成熟してこそ、老年期の望ましいライフスタイルが形成される。それは、自分と「世界とトランスアクションしている」という「統合」の段階である。

こうしたように、運動一つとっても、その「生涯にわたる」運動習慣の形成過程には、運動に親しみ豊かな生活を送るようになる連続した経験の過程があるといえる（富山・日下，2012）。また、企業人の経験からの学習についても研究がなされている（松尾，2006）。

（徐 思寧・毛 怡然）

4. 活動理論からみた知識（AT）

理論 「活動」と聞いて、どのようなものを思い浮かべるだろうか。ゼミ活動、就職活動、ボランティア活動など、私たちの周りには、多種多様な「活動」が溢れている。しかし、その多くは個人が単体で行えるものではない。ひとつの活動の成立には、多くの要素が関連している。本節は、学校での「学習活動」と、そこで学ばれる「知識」について、活動理論（Activity Theory: AT）の立場から考察することで、他理論との差異化、および活動理論の理解の深化を図るものである。

活動システムとしての知識 人は、日常的に様々な営みを持つ。学校での学習もその一つである。学習というと大抵の人は、個々の学生が適切な知識を獲得するための、個人的行為であると考えよう。しかし、活動理論では学習を含む様々な営みを、「文化」や「社会」という大きなフィールドから捉えた、一つの「システム」の様相であると考え。その研究課題は、対象となる社会的実践が発展するために必要な「介入」の方法と、その適用ポイントを同定すること、そしてそれを現場での実践に生かすことである（山住，2004）。

ユーリア・エンゲストローム (Engeström, Y.) は、本来、学校教育は「学習活動システム」としての形態をとるべきものであると述べている (山住, 2010)。そこでの知識の産出は、個人にのみ生じるのではなく、システムを構成する様々な要素の関わりの下、集団的活動のレベルとして論じられる。エンゲストロームは、実際の学校教育において、学生がバラバラの学習主体として位置付けられ、「学習活動システム」のまとまった主体としては位置づけられていないことを挙げ、そのことが学校教育を学習活動とは程遠い形態にしていると指摘している (山住, 2010)。

では、実際にどのような要素が学習活動を構成しているのだろうか。Engeström (1987) は、学習を含む種々の活動システムの構成要素を6つ挙げている。

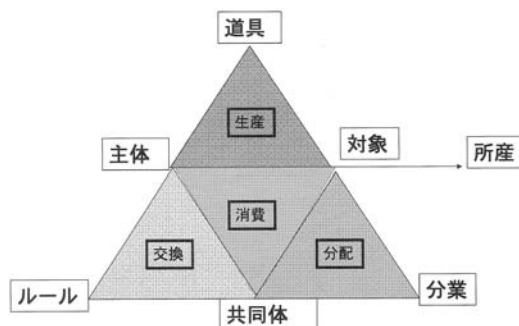


図3 活動システムモデル (Engeström (1987) を田中が改変)

まず、活動には「主体」と、その目的となる「対象」が存在する。それを、言語や物質資源、思想などの「道具」が媒介している。この3要素は、ヴィゴツキーの媒介三角形として知られ、人間の活動が道具としての文化に媒介されたものであることを示している (図3)。次に、人間の協働的实践を考えるうえで重要な要素として、「共同体 (コミュニティ)」が挙げられる。主体は常に、社会の中でなんらかのコミュニティ

に属しており、そのことが活動に集団的性質を与えている。以上の4つの要素は、主体と対象を結ぶ直線に対し、道具とコミュニティがそれぞれ上下の頂点として配置された、三角・逆三角形の媒介構造を成している。エンゲストロームはさらに、コミュニティと主体の関係を「ルール」、コミュニティと対象の関係を、成員が対象行動を達成するために必要な「分業」の2つの要素として表し、全6つの要素からなる「活動システムモデル」を提唱した。Jonassen (2004) は、このシステムを、自宅でネットがうまくつながらなくなったことに奮闘している人の活動、教室で詩を教えている教師の活動、株式上場を計画する企業人の活動といったさまざまなレベルで具体的に紹介している。

このモデルに、先の学習活動の例をあてはめてみたい。ここでの「主体」は学生であり、システムの「対象」はカリキュラムの達成であると想定する。この場合、学生は学校という「コミュニティ」に属し、そこで他の学生と共に、教材や言語という「道具」を用いて学習を行う。学校には独自の「ルール」があり、学生は課題が出れば指定日までに提出しなければならないし、一方で課題を課す立場の教師は、それを採点するという「分業」のシステムが成り立っている。こうした、ありとあらゆる周辺の要素が対象活動を支えていると捉える点が、活動理論の核であるといえる。そして、人々の実践が、活動システムの要素にどう当てはまるのか、活動が停滞しているならば、どの要素間に問題が生じているのかを分析し、介入していくのが活動理論のアプローチである。では、学校教育について、活動理論にはどのような介入が可能だろうか。

学校での学びへの展開 活動理論的アプローチの適用対象は、往々にして「プロジェクト型学習」である (e.g., 大木, 2007)。その理由は、

適用のしやすさ以上に、そうした実践から、開かれた文脈で創造される知識との触れ合い（拡張的学習）が図られるためと推察される。例えば、大学生の教育実習も、小学生の体験学習も、現行の学校教育制度では時間的、金銭的制約が大きく、そこから一過性の体験を越えた活動や知識を獲得するのは難しい。このような場合の活動理論的アプローチの一例として、複数のコミュニティの活動を一つの活動として成立させる試みが挙げられる。

山住（2008）のニュースクールプロジェクトを参考に、学校での活動理論的介入の具体例を考えてみたい。まず、小学生を主体としたプロジェクト学習に、ファシリテーターとして大学生をつけ（主体の捉えなおし）、テーマについての基本的知識の講義から、文献を探しまとめる方法までを共に学習する（対象）。その中で、約束の期間で担当の作業を行えない児童がいたでしょう。これは当該児童の能力の問題だろうか。

活動理論では、システムに顕在化した問題の原因を、その個人に帰すのではなく、その周囲の要素との矛盾や不具合に求め、そこからアプローチすることで、システム全体を発展的に循環させる実践を再デザインする。今回の例だと、大学生と小学生のスケジュール調整が難しく、分からないことを質問したり、現状を報告したりすることが妨げられたため、担当の作業を行えなかった可能性がある。それを解決するために、インターネットのポータルサイトでの報告システムを作成し（道具への介入）、新たにその運用方法についての議論や指導を行うことで、当該の問題だけでなく、インターネットでの交流に関し、想定されていなかった学習の機会がシステム全体に提供されることになる。誰を主体とし、目的をどう見据えるか、活動で生じた問題に対しシステムの要素のどこに介入することで活動の発展が望めるのか、これらを考える上で、活動システムは、活動の実践を記述し改

善するためのチェックリストとして機能していることが伺える（山住，2010）。

ここで示したのは、学校教育の中でも、とりわけプロジェクト型学習における活動理論の適用可能性であるが、活動理論研究には、現行の学校教育の中で児童・生徒にとって顕著な問題となる「教科学習におけるつまづき」について取り組んだ事例が少ないという問題がある（もっとも、知識を学外実践と学内学習に分けることについての議論はある（香川，2007））。教科の知には、学習すべき最適な答えがあり、それらを「生活」の文脈から切り離れたところでは「シンボルシステムとしての知」の獲得・記録・再生のスキルの向上が期待される（田中，2002）。一方で活動理論では、そうした知の背景に上記の社会・文化的な「システム」を前提としており、最適な答えはその文脈の中で初めて見えてくるもの、と想定される。こうした前提を持つ活動理論が、指導要領に基づき画一化された教科学習を、学習活動としての大きな枠組みから捉え、システム単位で介入する見方についても、今後、事例の蓄積が望まれる。

以上の論考を経て本節では、活動理論から見た「知識」を、活動システムの産物であると捉えることとする。それゆえ、システムの要素がそれ以前に獲得してきた物事の見方や伝統、立場など、その要素にとっての知識であるものが、新たなシステムの再構成に影響を与えうるし、その知識自体もまた、転換を求められる。システム独自の歴史、独自の構成員がシステムの活動を駆動することは、固有の要素がシステム全体をダイナミックに変化させることを意味する。このことが、従来の学習観が知識の学習を「個人の表象的営み」、「特定コミュニティの中に存在する知識の体得」、あるいは「内省によって発展する個人の経験的体験」であると捉えることと、活動理論との違いである。学校教育において、学習者がバラバラの主体として位置づけ

られ、学習の意味や成果が個別的に消費されている現状を思うに、活動理論がその取り組み領域を広げていくことは、今後、学校において豊かな学習活動を成立させるための一つの契機になるといえるだろう。

(山本佑実・欧陽 沁)

5. ディベートシンポジウム

上記のそれぞれのプレゼンテーションののち、他の陣営に対しての質問が列挙され、それぞれの問いに回答するという形でディベートシンポジウムが行われた。以下、立論した陣営から他の陣営への質問を（立論陣営）→（質問相手陣営）という形で表記し、それぞれの質問の最後に<>で質問された陣営からの回答をまとめることでディベートシンポジウムの様子を再現した。

5-1 シンボルシステムの立場から

PSS → SL 確かに学ぶことの理由づけは大事ではあるが、いちいちそれに理由づけをしていると、とてもカリキュラムを遂行できず、かといってカリキュラムの内容を削るとなると今度はゆとり教育だと批判される。また、学ぶ意味づけが難しい知識も存在する。例えば「舞姫」という物語を習う意味を意味づけできるだろうか。文章理解の上達のためや心理的描写を読み解くため、そもそも物語に触れるためといった理由づけが出来たとしても、その理由を子供たちが理解できるかは難しいといえる。加えて、習った知識が生きるというシーンは、もっと先、成長してからであったり、気づかないうちに知識が生活場面に生きているということもある。今、私自身が、こうして発表（プレゼンテーション）ができているのも、文字を習うことから始まった知識の積み上げがあったからだと考える。このようにもとの知識やシンボルの積み重ねが

私たちを形成している。一部分をピックアップしていちいち意味づけ、学ぶ意味という要素を持ち出すのはナンセンスなのではないだろうか。細かい意味づけや、学ぶ意味をわざわざ設定することに果たして意味があるのだろうか。

< SL からの回答 > 『足し算ができたかどうか』という意味づけをしている訳ではなく、算数ができるようになりたいという気持ちが正統性であると考え。時間的に困難という点について、共同体を大きなコミュニティとしてみれば複数のコミュニティに属することが時間的に困難という点は解消できる。

PSS → EL 反省と試行錯誤は、生物に生まれつきに備わっているもの、つまり、いまさら理論として取り立てて言うことではないと思われる。例えば、ソーナダイクの問題箱実験から、猫でさえも箱に閉じ込められたら試行錯誤を繰り返すとされている。この2要素自体が重要であることには違いないだろうが、それでも私たちは、学校教育において、「反省」「試行錯誤」のそれぞれを、「感想文」や「実験」といった活動から、知識として学ぶことが出来ていると考えられる。「感想文」は、過去に何を思ったか、何を感じたか、どのように考えたかを、まさしく反芻して省みるという試みであり、「実験」は、どの操作によって物事がうまく進むのか、ということを繰り返し試行させるよい機会である。大がかりな実験でなくとも、例えばスライムづくりなどの簡単な実験から、ホウ砂・洗濯糊の分量調節という形で、上手にスライムを作るための「試行錯誤」を学ぶことが出来る。このように、既に私たちは、状況学習論にて挙げられた2要素を知識として身に付けており、やはり特別取り上げる必要性を感じない、という帰結に変わりはない。

また、経験したことについてサイクルを想定している経験学習論だが、経験できないことに

ついてはどう学習するのだろうか。例をあげると、ある女優が殺人者を演じることになった場合、この女優は、誰か人を殺めないと本当の意味で殺人者を演じることは出来ないということになってしまう。

まとめると、反省、試行錯誤は、ほぼ生まれつきのシステムであるため、取り上げる意味を見いだせず、どちらの考え方も知識という形で、学校にて与えられているのではと考える。加えて、根本的な次元で経験できないことはどう学ぶのかという部分に疑問を投げかける。

< EL からの回答 > ここでいう経験というのは、直接の経験だけでなく間接の経験も経験と定義している。

PSS → AT 活動理論では、ルール、コミュニティ、分業という要素を基盤に置いている。これら深層構造については、シンボルシステムではあまり考慮されていないと思われがちだが、そのようなことはない。例えば、小学校では、先生はことあるごとに「決まり事は守ろう」「みんなで仲良くしよう」「協力して取り組もう」ということを指示してくれる。これらは、ルール、コミュニティ、分業という深層構造に関するれっきとした知識なのではないだろうか。たとえその当時は、協力する意味等が見いだせなくても、多くの子供は成長するにつれて社会性や協調性を身に付けていく。それは、こうして記号化された知識のおかげではないだろうか。全ての事柄は、シンボルの受け渡し、つまり記号化された知識の享受という形で説明できると思われる。

つまり、活動システムの中にある深層構造というの、元を辿れば知識なのではないだろうか。知識を学ぶということでは学べているのではないか。どんなこともシンボルという知識の受け渡しという観点で説明できる、という観点から、6要素を謳った活動理論は、あくまで PSS

に包含され、それ故 PSS によって代替可能な、論理の二番煎じに過ぎない理論であると批判する。

< AT からの回答 > 「決まり事は守ろう」「みんなで仲良くしよう」「協力して取り組もう」という表現は、ルール、コミュニティ、分業という事柄を説明した言葉、つまり言語としてのシンボルである。協力して取り組もう = 分業、という対応関係を学習するにあたり、シンボルとしての知識が貢献するところは大きい。

しかし、ここで活動理論がその3点を活動の深層構造であるとする意味は、一つの表面的な現象が含んでいる、目に見えない構造を考えるための切り口としてであり、そこで求められるのは言語としての意味理解ではなく、その言語が実生活においてどのような現象を含んでいるのかという、内容理解である。

確かに、なぜ協力する必要があるのかが理解できなくても、「協力して取り組もう」という言葉は理解できるし、多くの子供はその実際的な意味も、成長の過程で身に付けていく。しかし、はたしてそれは「記号化された知識のおかげ」と言い切れるだろうか。

シンボルというのは、伝達可能で万人に通じる知識であり、教科の知に代表されるように、経時的に意味が変化するものではない。だとすれば、子供が年を経て成長する中で獲得する知識に「実態」を付与するのは、普遍的なシンボルではなく、その人個人の体験の積み重ねであり、活動理論のいう「歴史性」にあたるものではないだろうか。

例えば、信号機の色は、青 = 進んでもよい、赤 = 止まれを意味している。これらが円滑に理解できるのは、色がシンボルとなり、ルールを表しているためである。子どもはシンボルを活用し、赤の時は横断歩道を渡ってはいけないという絶対的な知識を得る。しかし、全く車の行き交わない道路で、律儀に信号が変わるのを待

つ大人は少ないだろう。これは、赤=止まれというシンボルの背景に、「なぜ赤で止まらなければならぬか」というと、車が通っているときに横断すると危険だからだ」とう本質的な意味があることを、その成長の中で理解してきたからだといえる。このような場面に遭遇した子供は、おそらく「赤信号なのに、渡ったらいけないよ」と大人をたしなめるだろう（そしてその指摘は正しい）。

つまり、シンボルが深層構造=知識と指摘されるものの体得を促している、という際の知識には、実態としての意味理解が伴っておらず、そこに意味を付与するのは、個人の発達に関わる周辺的要素であると主張する。

5-2 状況学習論の立場から

SL → PSS 学校教育で得る知識というのは、下敷きとはなるかもしれないが、日常生活に直接的に実践場面ではあまり役に立たないのではないかと考える。

< PSS からの回答 > 何事においても、積み重ねた様々な知識が役に立っている。例えば、文字を読む知識、文字を書く知識、文字を入力する知識、パソコンを使う知識、パワーポイントを使う知識が個人の中にあるからこそ、公の場でのプレゼンテーションや、論文の執筆が可能となっている。実践場面でも、知識はこうして活かしていると言える。

加えて、シンボルの操作を学ぶことにより、一種の要領の良さ（要所を抜き出して覚える力）を身につけているはずである。記号としての知識の操作に慣れていないと、理論のエッセンスを抜き出してまとめるような作業は不可能である。つまり、シンボルとしての知識に触れていないと、知識をシンボル化してまとめることも難しいのではないかと考える。

SL → EL やろうという意識がないとただ体験

するだけとなって、学びは得られていないのではないか。継続的に学ぶということは、学ぶ本人のやる気に左右されるのではないか。

< EL からの回答 > 何も考えずに生きるために息をするが、様々な経験は、やる気があってすることではなく、まずは経験をすることから成長することができると思う。

SL → AT 流動的なコミュニティで、流動的にとらえるという説明があったが、システムとシステムの間大きな乖離があった場合は、それらがつながらないのではないか。せっかく得た知識を次のシステムで上手く運用できないのではないかと思う。

< AT からの回答 > 状況学習論における I の世界と They の世界をつなぐ「You の世界」にあたるものがないと、システム A からシステム B の世界が遠すぎる場合に、システム A で得た知識をシステム B で応用することが難しいのではないか、という指摘であると理解する。活動理論の立場からは、システムとシステムの乖離をどの要素から論じるのかによって、その距離は異なると捉えられる。いかに無関連に見えるシステムであっても、システムとして並列しようとするからには、それを構成する要素に何らかの類似があるのがあるのが妥当であろう。とすると、その要素間を媒介できる介入点を発見することは可能であり、それこそが活動理論の取組であり、拡張的学習が生まれる理由である。

5-3 経験学習論の立場から

EL → PSS シンボルシステムの仮説はほとんどの人工知能研究の基礎になっているが、人間のすべての学習を解釈できないと思う。コンピュータなどとは違い、人間の神経系の感覚信号は複雑を極めるもので、簡単な抽象には基づいていない。簡略化されたシンボルのみで世界を

捉えようとする考え方では、知識の脱文脈化が起こってしまうのではないかと。学習することを、すべてシンボルシステムで行うというのは無理があるのではないかと。

＜PSSからの回答＞ 確かに、人間の認知システムは複雑なものであり、科の知識として簡略化されすぎたシンボルのみの受け渡しでは、十分な学習は叶わないかもしれない。しかし、人間の認知システムが複雑であり、認知を複雑のまま扱うのでは学習など成立しないからこそ、極限まで簡略化させたシンボルを用いているという考え方はできないだろうか。

複雑な認知を誰とでも渡しあえるものにし、教育を可能にするため、シンボルシステムは存在しているのだ、と主張したい。

EL → SL 学習は学習者の頭の中で起こることであると認めていない。教室で扱う際に材料の扱いが状況的になりにくいことが欠点だと考える。教室で何かを学ぶために、「学習」という形でその学びが提供された時点で、学びを提供している教師の視点になってしまうので、結局のところは、指導型で指導していることにならないか。教室の中で、状況学習の立場を展開することは難しくないだろうか。

＜SLからの回答＞ 教師の視点も含めた共同体の中で、その状況から学べることを学ぶということがある。周辺の活動として行なっていることであり、教師が教材の選択を行なうことが学びを直接的に阻害するものではない。

EL → AT 実際に教育現場で用いる場合には、どうすればグループ内ルールを定着させることができるかまた、学生の学習意欲の高め方についてどうするか等については、学習理論だけでは解決できない問題であると考えます。

＜ATからの回答＞ システム内のメンバー間にやる気の違いが出るのは必然である。この場

合、やる気だけがピンポイントに「目的が達成されない原因」になるのではなく、そこに働きかける道具を変えてみるというような、やる気を変容させうるその他の要因を変容させることができると考えられる。活動理論のシステムモデルという考え方は、こういった状況への気づきを促してくれる。

5-4 活動理論の立場から

AT → PSS 学び手のなぜ、どうして、にいかに応えるのか。記号で教えていることをなぜ、どうしてと聞かれた場合は、どう解決するか。

＜PSSからの回答＞ そうした、「なぜ、どうして」に対する答えを、シンボルシステムによる知識の積み重ねによって導き出すことができる。

社会に知識を見出そうとするときに、全く真っ白の空っぽの状態でそこに飛び込んで行っても、そこに存在する問題点を見出すことは難しい。シンボルの形で修得した知識があつてこそ初めて受け取れる、社会からの広い意味での知識が存在すると思える。

AT → SL 閉じたコミュニティへの同化は、学び手の次へと向かう成長可能性を狭めるのではないかと。

＜SLからの回答＞ ひとつの共同体に固執するというのではなく、それぞれのコミュニティがつながりをもって学習していけば成長はしていけると考える。成長の可能性を狭めているということではないと考える。

AT → EL 経験として持続する活動を作るには具体的にどうすればよいか。

＜ELからの回答＞ 人間が生きる中で、常に何かを経験して学ぶ、次の経験に繋がるという考え方なので、特に作るということではなく、必要となれば自然に経験につながって、またそ

れが次の経験に繋がると考える。

ディベートシンポジウムのまとめ

今回は、あくまでも担当となった理論の立場(知識をシンボルシステムとみる立場 [PSS]、状況に埋め込まれたものとみる立場 [SL]、経験的に構成されていくとみる立場 [EL]、文化や社会を含んだ人間の大きな活動のシステムの中で運用されるとみる立場 [AT])のみを支持する立場を貫くというスタイルをとるというルールでのディベートシンポジウムとなった。立場を固定し、各シンポジストがそれぞれの立場の主張を踏まえながら各陣営より出された反論への回答を行なうことで、各理論の4つの立場が、独自の理論を展開していながらも、互いに関連する側面を持つということを明確化することができた。

(奥上紫緒里)

文献

- Berlyne, S. L. (1965). *Structure and Direction in Thinking*. New York, Wiley
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orieta-Konsultit. (山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登 (訳) (1999). 拡張による学習—活動理論からのアプローチ— 新曜社)
- Jonassen, D. H. (2002). Learning as Activity. *Educational Technology*, **42**, 45-51.
- 香川秀太 (2007). 行為・変化の契機としての学内—学外間のギャップ: 看護学生の学習過程の分析から 日本認知科学会「教育環境のデザイン」研究分科会研究報告, **13**, 7-18.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolb, D., Rubin, I., & McIntyre, J. M. (1971). *Organizational psychology: An experiential approach*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. (佐伯 胖 (訳) (1993). 状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加 産業図書)
- 榎野真臣・山田友貴・江口宏行 (2004). 大学—高校間での協調型eラーニングのデザイン—長岡技術科学大学言語・人文科学論集, **18**, 1-26.
- 松尾 睦 (2006). 経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス— 同文館出版
- 文部科学省 (2011). 平成23年度体力・運動能力調査結果の概要及び報告書 < http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa04/tairyoku/kekka/k_detail/132658_9.htm > (2013年11月10日).
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Prentice Hall.
- 大木誠一 (2007). 歴史学習における「学び」の準拠枠としての活動理論、関西大学人間活動理論研究センターテクニカルレポート, **6**, 63-78.
- 佐伯 胖 (1993). 人間をとりもどす教育 佐伯 胖・佐藤 学・苅宿俊文・NHK取材班 教室にやってきた未来—コンピュータ学習実践記録— pp.128-155. NHK出版
- 佐伯 胖 (1995). 「学ぶ」ということの意味 岩波書店
- 田中俊也 (2002). 「教える」知識・「学ぶ」知識: 知識表象の4つのレベル教育科学セミナー, **33**, 43-52.
- 田中俊也 (2003). 授業の方法と教師の成長 子安増生・田中俊也・南風原朝和・伊東祐司著 教育心理学 (ベーシック現代心理学6) 有斐閣 第7章, pp.135-154.

田中俊也 (2004a). 思考の発達についての総合的研究 関西大学出版部

田中俊也 (2004b). 状況に埋め込まれた学習 赤尾勝己 (編) 生涯学習理論を学ぶ人たちのために pp.171-193. 世界思想社

Tanaka, T., & Simon, H. A. (2001). Simon Says (1): On Physical Symbol Systems. *Essays and Studies, Faculty of Letters, Kansai University*, 62(4), 37-52.

田中俊也・前田千香子・山田嘉徳 (2010). 学びを動機づける「正統性」の認知—参加としての学びの基本構造— 関西大学心理学研究, 1, 1-8.

富山陸月・日下 裕弘 (2012). 子どもの体力づくりに関する研究—D.A. コルプの経験学習論の視点から— 茨城大学教育学部紀要, 61, 127-146.

山田嘉徳・田中俊也 (2008). 学びのトラジェクトリー—正統的周辺参加論に基づいたゼミ活動への参加過程— 日本教育心理学会第50回総会発表論文集, 783.

山川肖美 (1994). 経験学習過程の理論モデルに関する研究—コルプの理論にもとづいて— 日本生涯教育学会年報, 15, 179-192.

山川肖美 (2004). 経験学習—D.A. コルプの理論をめぐる— 赤尾勝己 (編) 生涯学習理論を学ぶ人たちのために pp.141-169. 世界思想社

山住勝弘 (2004). 活動理論・拡張的学習・発達のワークリサーチ. 赤尾勝己 (編). 生涯学習理論を学ぶ人たちのために pp.195-226. 世界思想社

山住勝広 (2008). 放課後教育活動における拡張的学習の横断的ネットワーク—ニュースクール・プロジェクト— 山住勝広・ユーリア・エンゲストローム (編著). ノットワーキング—結び合う人間活動の創造へ—, pp.86-105. 新曜社

山住勝広 (2010). 活動理論と教育実践の創造—拡張的学習へ— 関西大学出版部

※本稿では便宜上10名が直線状の連名となっているが等しく貢献したものである。その順番は第一・第二筆者以下は分担節の担当の順番である。

〈資料〉

公開イベントシンポジウム

大学院心理学研究科の「教授学習心理学研究」受講者を中心とした公開シンポジウムを下記の要領で開催いたします。教室の心理学、教育、言語、知識・哲学、文化等に関するご参加を期待いたします。途中の出入りは自由です。ディベートの形式で進行し、脱生にとってのプレF0的な意味合いもあり、実りある会になることを期待しています。

「教授学習心理学研究」
担当者 田中俊也

記

日時:2013年7月12日 10:40-13:10(お昼時間も使います。)
場所:尚文館 502 教室
テーマ「知識の基本構造と学校での学びの関係:
4つの立場の鮮明化と融合」

<登壇者>

総合司会:奥上 崇緒里(心研*)

A:「シンボルシステムとしての知識」の立場から
坂元 亮哉(心研)、徐 思寧(心研)

B:「状況的学習における知識」の立場から
西本 和弘(心研)、山元 恵美子(心研)、邱 怡綺(心研)

C:「経験的に学習される知識」の立場から
房 世貞(心研)、毛 怡然(心研)、黄 渝博(外研**)

D:「活動システムとしての知識」の立場から
歐陽 沁(心研)、山本 佑実(心研)

<進行>

- 各立場の主張
- 他の立場への質問・批判
- 各立場の最終主張

注 心研*:心理学研究科 外研**:外国語教育学研究科
◎予約等は不要です。当日会場において下さい。入退場自由です。