

■ 特集「人間関係再考」

## 「人間関係学習論」の構築へ向けて<sup>1</sup>

—人間関係に関するルール・法則の追加・変更・整理—

土屋 耕治

(南山大学人文学部心理人間学科)

### 要旨

本論考では、「人間関係学習論 (Learning Theory of, from, and for Human Relations)」という、関わりを通して人間関係を学習していく方法・理論・思想の枠組みを指す学習理論体系を提案し、人間関係学習論を構築するために必要な点を論じることを目的とする。ドレイファイス (1987) の熟練技術獲得のモデルを人間関係に関する学習に援用し、「人間関係に関する学習とは、人間関係に関するルール・法則の追加・変更・整理である」という仮説を立てて検討を加える。具体的には、体験学習の授業での「学び」が、ルール・法則の編集 (追加・変更・整理)との関連で考察された。最後に、いつ、どういった条件で、いかに学習が成立するかを特定していくための研究指針が考察された。

**キーワード:** 人間関係学習論, 人間関係, 学習理論, ルール・法則

### 背景

本論考は、「人間関係学習論 (Learning Theory of, from, and for Human Relations)」という学習理論体系を構築するために必要な点を論じることを目的とする。「人間関係学習論」とは、関わりを通して人間関係を学習していく方法・理論・思想の枠組みを指すものとして提案したい。具体的には、生涯学習論 (life span learning) と同様の拡がりをも想定している。その枠組みと拡がりには、今後示していく必要があるが、骨子の作成において、南山短期大学人間関係科が取り組んできた体験学習の取り組みをふり返っていくことが必要であろう。

<sup>1</sup> 本研究は、JSPS科研費26780348の助成を受けたものである。

人間関係学習論の構築へ向けて、まず議論が必要となるのは、関わりを通して、私たちは人間関係について何を学んでいるのか、ということである。体験学習や様々なワークの中で、「学びがあった」「気づきがあった」という言葉をしばしば耳にする。ここで言う「学び」とは一体何なのか。人間関係に関する学びがあったとして、それが学習として成立するということはどういうことなのか。本論考では、これらの点について、これまでの体験学習の取り組みを省察しつつ、考察を加える。

### 「教育の冒険」と人間関係の学習

南山短期大学人間関係科は、「人間関係」をその名前に付した日本で最初の高等教育機関であった (e.g., 星野, 1985)。その取り組みは、現在まで綿々と続くが、「教育の冒険」を旗印に行われた一連の取り組みは、具体的な名前が当てられていなかった。批判的に論じるのであれば、「教育の冒険」を通して、学生が何をどのように学習していくのかということが、更新されていく学習理論との関連で検討されてこなかったと言えよう。そもそも、人間関係科の取り組みは、「人間性教育」の元に論じられるように、一つのムーブメントという意味合いも持っていたことが伺える (星野, 1985)。授業名としては、「人間関係原論」「人間関係トレーニング」といった人間関係に関する授業が、ラボラトリー方式の体験学習という、人間関係に関する体験学習方法を用いて展開されていった。

本論考では、人間関係科・心理人間学科の体験学習は、「人間関係をどのように学んでいくか」という様々な手法・理論・思想であると考え、これを「人間関係学習論」の一部を構成するものと捉えることを提案する。

### 「人間関係学習論」の持つ領域横断的新しさ

なぜ、「人間関係学習論」という領域が、この領域として成立する必要があるのだろうか。日常生活を営む中で、私たちは「人間関係」という言葉を至るところで目にする。人間関係に関する関心の高さは、書店に「人間関係」に関する文言が躍り並ぶことを見ても分かるだろう。「よりよい人間関係を築き、維持していくには、どのようなこと必要か。」「自分の不安や苦しさは、どのように説明され、その処方箋にはどのようなものがあるのか。」こうした悩みはつきないであろう。

ただし、学習理論は数あるものの、人間関係に特化した学習理論は、まだ存在していない。社会心理学では、ステレオタイプといった、より詳細のプロセスの検証であるし、認知・発達の領域であっても、複数存在するうちの一つに「人間性」「社会性」の次元が取り上げられる程度である。

先に挙げた人間関係への関心を考え合わせると、「人との関わりを通して、私たちは人間関係に関する何を学んでいるのか」、すなわち、人間関係に関する学習理論を再考し、独自の領域として学習理論を打ち立てていく必要があるだろう。領域横断的な人間関係に関する知識をどう学んでいるのかということ

について、「人間関係学習論」という言葉の元、本論考を皮切りに描いていきたい。

### 学習と経験学習理論

学習とは、どういった営みであろうか。心理学において学習とは、「経験を通じて行動に持続的な変化が生じる、ないし行動パターンが変化する現象のこと」を指す。

どのような過程を経て学習が成立するかに関して、これまで様々な理論 (i.e., 学習理論) が提唱されてきた。刺激と反応の結びつきの強さで説明をする連合学習や、観察によっても学習が成立することを示した社会的学習 (e.g., Bandura, 1977) などが、基礎的な学習理論として挙げられるだろう。

人間関係領域の体験学習であるラボラトリー方式の体験学習は、EIAHE'のモデルを用いて経験からの学びを説明している。具体的には、体験→指摘→分析→仮説化→体験、という一連の流れを提示し、これは学習者が経験を整理する枠組みとして機能する。上記のEIAHE'モデルの元となったLewinのモデル (具体的経験→観察と省察→抽象的概念と一般化の形成→新しい状況での概念の含意の検証) の他、デューイの学習プロセス、ピアジェの認知発達理論 (具体的現象主義、内化された省察、抽象的構築主義、能動的自己中心主義の4つを置く) を元に経験学習の考え方をまとめたものが、Kolbの経験学習理論 (Kolb, 1984) である (河井, 2016)。これは、具体的経験→省察的観察→抽象的概念化→能動的実験、という一連の流れを想定する。

### 「学習の生態学」という視点

上記のKolbの経験学習モデルには、社会的要因への考慮が欠如しているという批判が存在する (河井, 2016; Kayes, 2002)。河井 (2016) は、Kolbのモデルでは、他者との相互作用や社会との関連性が認められないとし、「学習が構築される文脈が持つ社会的・文化的の性質を視野に入れ、自ら学習を構築していく中での認知と情動を含む全体的プロセスとして、経験からの学習を捉えていく必要がある」と批判を加えている。

この河井 (2016) の批判は、認知の変容を中心にしたサイクル型の経験学習モデルが扱いきれていない社会的、文脈的環境、つまり、学習に関して生態学的視点を考慮に入れる必要性を示唆しているとも言えるだろう。福島 (2010) は、「学習の生態学」という著書の中で、学習を個人心理学の文脈ではなく、むしろ社会科学のテーマとして扱う視点を提示し、学習がどこではじまり、どこで終わるのか、その境界が曖昧な運動性を帯びている中では、社会科学的なフレームで見ることが学習について異なる形象を浮かび上がらせることを示唆している。具体的には、「心理学由来の多くの議論は、それを状況という言葉で解釈して (いわゆる状況論)、時空間のミクロの文脈に対象を限定し、それでよしとする傾向があった。これが心理学的な発想の限界であるが、こうした議論では、より大規模、マクロの問題設定とうまく接合ができないというのは当

Table 1 ドレイファスの熟練技術獲得の五段階モデル (福島 (2010) を元に著者作成)

段階	学習形式と獲得された知識の運用の形式
第一のビギナー段階	学習者は問題の分野に関わる事実を学び、それらに対してどのような反応をすべきか、という「規則」を学ぶ。この規則は文脈に依存せず、どの場合にも適応できる極めて一般的なものである。
第二の中級者の段階	多少の経験を積むようになり、より状況に関係した要素にも行動の規則が登場するようになる。状況依存の情報から、こういうときはこうしたらよい、というような規則の適応をするが、機械的であり、状況の全体的判断はできない。
第三の上級者の段階	多数の諸要素間の重要性の違いに気づき、目的を明確に意識することで、状況を総体的に把握できるようになる。そのときの目的に応じて、必要な方法を組み合わせる事が可能になる。ここでは、状況を整理し、計画を立て、それによって「問題解決」をするというのがその推論の基盤となる。
第四のプロの段階	状況判断の仕方から、ある種の抽象性が消え、むしろ最近の経験に応じた、特定の視点から物事を判断するようになる。パターンを構成要素に分解せず、全体として直観的に活用する能力(「全体観的類似性認知」)を用いる。
第五のエキスパートの段階	刻々と変わる状況への対応は、ほとんどオートマティックに行われ、いちいち「客観的に」分析しようとはしない。

初から明らか」(pp. 2-3) であるとし、心理学的な発想の限界も述べている。

福島 (2010) は、ドレイファスが熟練技術獲得の五段階モデル (専門家がその特殊技能を確立するためにたどる、ある種の段階を、その学習形式と、獲得された知識の運用の形式に関連させたもの) として具体的に提示した段階を紹介している (Table 1)。本モデルでは、規則の学習だけだったものが、状況の要因と組み合わせる思考できるようになっていき、最後は、自動的に物事が処理されるようになることを示している。

本論考では、熟練技術獲得のモデルを人間関係に関する学習に援用して考察を加えるが、まず、問題になるのは、人間関係のエキスパートとは、どのようなものであると想定するのか、ということである。これは、人間関係学習論を考える上でも、重要となるだろう。たとえば、ファシリテーター、カウンセラー、組織開発コンサルタントといった、領域が固定されていたり、ある役割が与えられていたりする場合には、エキスパートは想定しやすい。実際、いくつかの体験学習のプログラムは、熟達化の過程を想定する。ただ、人間関係学習論が種々の対人援助職についてカバーするのみか、それとも家族関係、友人関係も含めた日常生活についてもカバーするのかは考えていかなければいけないだろう。実際に、大学生に対して行われる実習や、一般の参加者に向けた講座を振り返ってみても、全てがファシリテーターになることを目指して行われているわけではない。そのように考えると、先ほど挙げたところの後者、つまり、家

族関係、友人関係も含めた日常生活での人間関係についても扱っていくことになるだろう。

本論では人間関係学習論の学習過程について、熟達化モデルの中でも、主に、第一段階から第三段階への変化と、体験学習からの学びとの関係について論じる。ドレイファスは、エキスパートの知識構造を、規則と事実の寄せ合わせでは再現できないと述べた一方、「意識下で高度な規則を駆使している可能性を否定し切ることはできないが」とも述べており、規則を用いている可能性があることを否定している訳ではない。そこで、本論では、関わりを通して何が学ばれるか、ということに、ルール・法則の存在を想定しながら検討することを提案する。

### **体験学習から得られる学びを捉えることの難しさについて**

ドレイファスの指摘は、学習過程における熟達化を測定することの難しさも示唆している。ドレイファスは、エキスパートの知識について、エキスパートは、暗黙知の膨大な潜在的な過程が存在するために、それを言語化するように問い詰められると、ビギナーの段階に後退するとしている。これは、暗黙知の膨大な潜在的な過程を表現する際に、それを公的な、ポラニー (1980) が言うところの「金言的」、あるいは「教科書的」な記述 (一般的な規則、原則類) に帰って表現してしまう、ことを指す。

人間関係に関する学習プロセスを検討する際にも、同様の難しさが存在すると言えよう。たとえば、長期間のワークとふりかえりを経て、学んだことは何かと問われた答えとして、「信頼関係が大事だ」といった、体験前にも知識として得ているだろう言明が語られることも上記のドレイファスの指摘と合致する。これには、2つの解釈が可能であろう。第一は、語るができないのは、何も新しく学んでいないからだ、という解釈である。第二は、やや好意的な解釈で、語る際には「金言的」表現となってしまうが、その内実は、ドレイファスの述べるように、熟達化の段階が上昇しているという見方である。本論考では、この点について、人間関係のルール・法則という概念を用いて学習プロセスを理解する枠組みを提出する。

## **本論考で提案する枠組み**

### **人間関係について私たちが学んでいること: 人間と人間社会に関するルール・法則の追加・変更・整理**

関わりを通して、人間関係について私たちが学んでいるものは何か。本論考では、「人間関係に関する学習とは、人間関係に関するルール・法則 (laws) の追加・変更・整理である」という仮説を立てて検討を加える。ここで言うルール・法則とは、自分がどういった傾向を持つ、といった自己に関するものも含む、と想定する。私たちは、人間関係に関して抽象度の高いものから低いもの、また、互いに矛盾する複数のルール・法則を保持していると想定する。たとえ

Table 2 人間関係の暗黙の10のルール (グランディエンとバロン (2009) より抜粋し作成)

---

1	ルールは絶対ではない。状況と人によりけりである。
2	大きな目でみれば、すべてのことが等しく重要なわけではない。
3	人は誰でも間違いを犯す。一度の失敗ですべてが台無しになるわけではない。
4	正直と社交辞令とを使い分ける。
5	礼儀正しさはどんな場面にも通用する。
6	やさしくしてくれる人がみな友人とはかぎらない。
7	人は、公の場と私的な場とは違う行動をとる。
8	何が人の気分を害するかをわきまえる。
9	「とけ込む」とは、おおよそとけ込んでいるように見えること。
10	自分の行動には責任をとらなければならない。

---

ば、文章完成法のように「私は」と問われれば、いくつものものが書き出せるだろう。

人間関係に関するルール・法則とは、どのようなものがあるであろうか。グランディエンとバロン (2009) は、「自閉症スペクトラム障害のある人が才能をいかすための人間関係10のルール (Unwritten Rules of Social Relationships: Decoding Social Mysteries Through the Unique Perspectives of Autism)」という著書の中で、人間関係の中に無数に存在する「暗黙のルール」について紹介している (Table 2)。彼らは、人間関係のルールを「社会の中で、個人あるいは集団として他者と交流するときの、ある社会の姿勢、価値観、偏見、不安を反映し、果たすべき役割やなすべき行動を規定する明記、明言された、あるいはされていない指針、基準、要求、期待、慣習、掟」であると述べ、10のルールを挙げた。自閉症スペクトラム障害 (Autistic Spectrum Disorder; ASD) 傾向とは、社会性に関する困難さを持つ程度とされ、「多様性でありつつひとつのまとまり」を示す“スペクトラム”として捉えるという視点が提出されている (本田, 2016)。

これらのルールは、ある人によっては、当たり前として従っていたことかもしれないが、確かに、私たちの世界がそのようなルールに従っていることを改めて教えてくれるものである。

このルールは、「人間一般」に関して包括的に述べられているが、私たちはこのようなルール・法則を複数有していると仮定できるだろう。人間関係学習論を考えていくにあたり、次のような分類のルール・法則が存在すると仮定する (Table 3)。

その上で、Table 3に挙げたようなルール・法則を追加・変更・整理することをもって、私たちは人間関係に関して「学びを得た」と感じると考える。ルール・法則の追加・変更に加え、ルール・法則間の優先順位が決定したり、いくつかのルール・法則を包括するような上位のルール・法則が見出されたとき

Table 3 人間関係に関するルール・法則と編集(追加・変更・整理)

ルール・法則	
a	人間一般に関するルール・法則
b	自分に関するルール・法則
c	他者に関するルール・法則
c1	Xさんに関するルール・法則
c2	Yさんに関するルール・法則 など
d	関係に関するルール・法則
d1	二者に関するルール・法則
d2	グループに関するルール・法則 など
e	社会に関するルール・法則
編集	内容
追加	新しく見出したルール・法則を追加する。実習のふりかえりから導き出されたルール・法則に加えて、心理学の知見を知ることや、日常生活で触れる言説から追加されることもある。
変更	ルール・法則が起こってくる事柄に合致しない場合、変更(削除も含む)する。複数のルール・法則を統一的に説明する上位のルール・法則が作られたり(統合)、当該ルール・法則が当てはまる文脈・条件を付加したりする(限定)という場合も含む。
整理	ルール・法則間の関係を整理する。ルール・法則間の優先順位を変更したり、いくつかのルール・法則を包括するような上位のルール・法則が見出されることなどを含む。

(整理)もそれを「学び」と感じているだろう。

上記に挙げた、社会に関するルール・法則には、道徳的規範から、マナー、暗黙の規範までを含む。たとえば、道徳的判断には文化依存的な側面が多分にある一方、その共通性も指摘されている(e.g., ハイト, 2014)。特定のルール・法則がどの文脈・文化において当てはまるかどうかは、当てはまらない文脈・文化と出会わない限り変更されることはないだろう。このルール・法則の追加・変更・整理という学習プロセスを想定することによって、「学び」と呼ばれるものが説明されると考えられる。

ここまでで紹介した通り、ルール・法則の追加・変更・整理には、関わりを伴う直接経験が必須というわけではない。体験学習や関わりを通じた学習に加え、心理学をはじめとした概念・変数間の関係を知ることでもルール・法則の追加・変更・整理の契機となるであろう。ただし、直接経験は「自分にとってどうか」という情報を関わりの中でもたらすことから(e.g., 土屋, 2010), bの「自分に関するルール・法則」に関して、編集を行う可能性は高くなるだろう。

一つの経験は、複数のルール・法則へ帰属して考えられる可能性、すなわち、複数のルール・法則の追加・変更・整理へとつながる可能性を持つ。たとえば、「Xさんとの関係において葛藤を経験し、話し合いを通して葛藤を解決してい

Table 4 「人間関係フィールドワーク」からの「学び」(グラバアら (2013) より抜粋し作成)

- 1 振り返りによって今後の自分の展望, 生き方を考えることができた。
- 2 人間関係の輪が広がり「喜び」を感じることができた。
- 3 自分らしさを出すことが大切であることに気づいた。
- 4 新たな気付きや知識を得ることができた。
- 5 人間関係の築き方を改めて学んだ。
- 6 相手を見守ること, 尊重することが大切であると気づいた。

くことができた」という経験をしたとしよう。これは、「私は葛藤を解消したいと思う」という「私」に関するルール・法則とみなすことも、「Xさんは気難しい人だ」という「他者 (Xさん)」に関するルール・法則の追加とも、「葛藤があっても話し合いで解決できる」という「関係」に関するルール・法則とも捉えることができる。また、今回の経験から「話し合いを通して葛藤を解消できたのは、十分な時間があったからだ」というように、そのルール・法則が成立する条件を見つけることもあるかもしれない。

一つの経験は、どの部分に着目するかによっても、異なる学習となる可能性がある。さらに、同じ経験によっても、それがもたらすものがルール・法則の追加なのか、変更なのか、整理なのかは、それまでのその人が持つルール・法則に依存するだろう。

## 事例との関連

### 「人間関係フィールドワーク」の学びの事例から

グラバア・土屋・戸本 (2013) は、南山大学人文学部心理人間学科の学科科目である、「人間関係フィールドワーク」から学生が得た「学び」を整理し、6つのまとまりを報告している (Table 4)。これらの「学び」について、上記の枠組みを用いて説明を試みる。

1の「振り返りによって、自分の展望, 生き方を考えることができた」とは、ルール・法則の編集という枠組みで考えると、bの「自分」に関するルール・法則を整理したことと行うことができる。3の「自分らしさを出すことが大切であることに気づいた」と、6の「相手を見守ること, 尊重することが大切であると気づいた」とは、dの関係に関するルール・法則において当該ルール・法則の優先順位が高くなった (整理された) ことを示しているだろう。4の「新たな気付きや知識を得ることができた」とは、ルール・法則の追加を指していると解釈できるし、5の「人間関係の築き方を改めて学んだ」とは、「関係」に関するルール・法則において若干の変更があったことを指していると考えられる。2の「人間関係の輪が広がり「喜び」を感じることができた」は、ルール・法則の編集で直接説明することは難しいかもしれない。ただ、「喜び」を感じることもできた、という経験は、「自分は人間関係の輪が広がることを喜びに

感じる」というbの「自分」に関するルール・法則の優先順位を高めるかもしれない。

このようにルール・法則の編集という枠組みを導入することで、複数存在するルール・法則が整理されることを「学習」として理解することが可能になる。

## 今後に向けて

### 「人間関係学習論」の構築へ向けて検討すべき課題

人間関係学習論の構築へ向けて、答えるべき問いと、その答えの可能性について紹介する。具体的には、学習が成立する条件について取り上げる。

第一は、いつ、どういった条件で、どのような学習が成立するかという問いである。これは、どういった条件が人間関係の学習を妨げるのか、という問いでもある。上記の「葛藤を話し合いで解決した」という事例においても、どのようにその経験を捉えるかで、学習されることは異なってくると考えられる。このことは社会心理学におけるステレオタイプ（たとえば「A人はBという特徴を持つ」といった、紋切り型の観念）の更新過程を説明するいくつかの変化パターン (Queller & Smith, 2002) が参考になるだろう。

反ステレオタイプ情報によって少しずつステレオタイプが変容していくタイプの「book keeping model (簿記モデル)」(Rothbart, 1981)、特定の反ステレオタイプ情報が劇的にステレオタイプを解消させるという「conversion model (回心モデル)」(Rothbart, 1981)、そして、既存のステレオタイプに一致しない情報を例外 (サブタイプ) として、他のものと区別し、ステレオタイプが変容しないとする「subtyping model (サブタイプ形成モデル)」(Weber & Crocker, 1983)、である。このように、特定の情報によって既存のルール・法則がどのように編集されるのか、もしくは、されないのか、変化・維持の両方が存在するとすればそれはどのような条件がその違いを説明するのかについて詳細な検討が必要だろう。

上記のようなサブタイプ形成モデルの考え方は、学習の個人差、介入可能性について重要な示唆を与える可能性がある。たとえば、ある経験をしたとしても、「この場だからできたこと」と条件付きでその経験を捉える (サブタイプ化) ならば、学習は成立しない (ルール・法則の編集は起こらない) と予測される。こうした視点は、どのように学習の場を設定することが学習を促すのか、ということを考えていく上で重要になってくると考えられる。

第二は、学習の文脈と般化可能性に関する問いである。たとえば、Kashima, Woolcock, & Kashima (2000) は、ステレオタイプの変容について、一つの経験は、対象となる人、集団、出来事、文脈という4つの変数の組み合わせの結果として現れてくるため、一つの経験は、4つの変数それぞれに対する学習 (この場合、非意識的過程も含む) となると想定したモデルを提出している。上記の葛藤解決の事例と重なるが、繰り返される経験の中で、複数あるルール・法

則にどのように同時的に変化が起こるのか、さらに言うと、そこにどの程度意識的な過程が介在するかということを検討していく必要があるだろう。意識的な過程の介在が明らかになることで、言語を用いたふりかえりがアナロジーによってどのように学習へとつながるのかという問いに答えることにもなるからである。抽象化という特徴を持つ言語使用が、あるルール・法則の編集を他の領域でのルール・法則の変更へと展開していくことはあるのだろうか。たとえば、教師との関わりを通して「何かを伝えるときには、その意図も含めてしっかりと説明をする」というルール・法則を追加するという学習が起きたとき、それは、友人関係においても、展開されるのであろうか、それとも、教師との関わりにおいてのみ適用されるルール・法則なのであろうか。

以上の問いは、学習の文脈依存性の問題、言語を用いた学習の般化とも関係する問いである。これらの問いに真摯に向き合えるかどうか、人間関係学習論の拡がりの規定することになるだろう。福島 (2010) は、「学習の生態学」の中で、「問題なのは状況ではなく、むしろ個別の状況を繋ぐ、いわば「間状況性」なのであり、それぞれの状況を経て、何が持続し、何が変化するのか、それらを記述できる言語なのである。」(p.3) と個別具体的な状況に依存しがちな学習の視点をマクロな視点から考えていく大切さを述べている。特定の状況での学習に加え、それらの状況間の学習をどのように繋いで学習しているのかを説明していく必要があるだろう。これは、アクションリサーチの領域で、それぞれの場(ローカル)で起こることをどう繋ぎながら説明を試みるかという「インターローカリティ」という発想(e.g., 矢守, 2010)とも同一のものである。人間関係は、日常生活を始め、ありとあらゆるところで起こってくる事柄である。人間関係の学習は、限定された方略の学習のようなものと定義されない以上、複雑に絡まり合う複数の生活領域をどのように繋ぎながら、人間関係について何をどう学んでいるのかということ、不用意に単純化することなく明らかにしていく必要があるだろう。

## 学習過程の解明へ向けた具体的施策

### 1. 学習科学、認知科学の視点から

ここまで、人間関係に関する学びとは、「自分」を含めた種々のルールの追加・変更・整理であることを試論として展開した。ここでは、今後、こうした学習プロセスの解明に向けた具体的な研究指針を提案したい。

第一の指針は、マイクロジェネティック・アプローチ(microgenetic approach)による学習過程の解明である。マイクロジェネティック・アプローチとは、Siegler (1995) が用いた手法で、日本では、藤村 (2002) が、生徒の学習過程の分析に用いた手法である。微視発生的分析とも訳されるこの手法では、それぞれが持つ既有知識に対して、授業、他者の発言などがどのように影響しているのかを、事前知識、授業中の発言、ワークシートの内容を素材にしながら分析を加えていく。その結果、たとえば、数学の解法について、以前の方略

(方略A) を包括するような方略 (方略B) を習得したとしても、直ちに全ての問題に方略Bを用いるのではなく、方略AとBの両方を用いる時期を経て、やがて、方略Bを使用するようになるという過程が明らかにされた。

関わりを通じた人間関係の学習についても、いくつかのルール・法則を想定しながら、それらと実際の行動がどのようにダイナミックに関わり合いながら変化していくのかを詳細に検討していく必要があるだろう。具体的には、どのような教示、どのような目的の元で、実習が為され、どのような効果 (e.g., 事前事後テスト) があったかということに加え、人間関係に関するルール・法則が関わりの中のどの時点で (中長期的期間を経ることも含めて)、どのように追加・変更・整理されたのかを、実習での発言、ワークシートの分析も行いながら探っていく必要があるだろう。

## 2. 人類学の視点から

第二は、人類学の視点からの検討である。学習が、文化、社会的営みであることは、先に述べた通りである。人間関係をどのように学んでいるのか。この過程には、人間とは何か、心をどのように想定すべきか、といった哲学で扱われるような命題や、何のために生きているか、何を持って幸せとするかといった価値観も影響してくるだろう。先に挙げた認知科学のモデルを想定して検討していくことと同時に、学習の場を構成している者がどのような学習観、人間観を持っているのか、といった視点も必要となるだろう。たとえば、東畑 (2015) は、心の治療がどのように行われているのかを「野の医者」に対するフィールドワークを通して明らかにしている。具体的には、彼らが用いている手法と考え方を記述することで、臨床心理学の治療を相対化し浮かび上がらせた。「よりよい人間関係」のために開かれている多くの研修やセミナー (自己啓発セミナーも含む)、書籍、日常の人との関わりから、私たちはどのように人間関係を学んでいるのか。丁寧な洞察が必要となるだろう。

## 最後に

本論考では、人間関係学習論の構築へ向けて、いくつかの論点を示した。これまで、ラボラトリー方式の体験学習では、「魚を与える」のではなく、「魚の釣り方を教える」として体験学習のモデルを紹介してきたと言えよう。それに対比させるとすると、人間関係学習論の構築とは、私たちが「どのように魚の釣り方を学んでいくのか」を緻密に見ていく作業であると言えよう。その過程で、教えた釣り方とは異なるやり方で学んでいることが分かるかもしれない。もしくは、教えたつもりが身につけていないかもしれない。案外、上手い釣り方は、隣の人やり方を真似ているのかもしれない。そうした過程が明らかになればよいと考えている。

「人間の学びの理論を構築するのは、果てしもなく壮大かつ多大な人的資源を投入してでないと行えない。それを本気でやるかどうかは、研究者次第だ。」

と、三宅・大島・益川 (2014) は述べている。本論考は、まだ序論に過ぎず、今後、様々な角度から理論構築へ向けて進んでいこうと考えている。

## 引用文献

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.  
(バンデュラ, A. 原野広太郎 (監訳) (1979). 社会的学習理論—人間理解と教育の基礎— 金子書房)
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1986). *Mind Over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. The Free Press. A Division of Macmillan. New York.  
(ドレイファス, H., ドレイファス, S. 椋田直子 (訳) (1987). 純粋人工知能批判 コンピューターは思考を獲得できるか. アスキー出版社)
- 藤村宣之・太田慶司. (2002). 算数授業は児童の方略をどのように変化させるか. *教育心理学研究*, 50, 33-42.
- 福島真人 (2010). 学習の生態学: リスク・実験・高信頼性 東京大学出版会.  
グラバア俊子・土屋耕治・戸本真由 (2013). 人間関係領域におけるフィールドワークの教育プログラムとしての可能性 - 南山大学『人間関係フィールドワーク』を例として (その1) - 南山大学紀要『アカデミア』人文・自然科学編, 5, 1-21.
- Grandin, T., & Barron, S. (2005). *Unwritten rules of social relationships: Decoding social mysteries through the unique perspectives of autism*. Arlington, TX: Future Horizons.  
(グランディン, T., バロン, S. (2009). 自閉症スペクトラム障害のある人が才能をいかすための人間関係 10 のルール 明石書店)
- Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind: Why Good People Are Divided by Politics and Religion*: Pantheon.  
(ハイト, J. 高橋洋 (訳) (2014). 社会はなぜ左と右にわかれるのか—対立を超えるための道徳心理学 紀伊國屋書店).
- 本田秀夫 (2016). 発達障害の理解と支援に向けて1. 下山晴彦・村瀬嘉代子・森岡正芳 (編) (2016). 発達障害支援ハンドブック (pp. 15-24) 金剛出版
- 星野欣生 (1985). I 高等教育における体験学習 1. 南山短期大学人間関係科の教育の概観—10年の歴史と展望—(特集「人間教育における体験学習」). *人間関係*, 2, 39-46.
- Kashima, Y., Woolcock, J., & Kashima, E. S. (2000). Group impressions as dynamic configurations: The tensor product model of group impression formation and change. *Psychological Review*, 107, 914-942.
- 河井享 (2016). 「体験の言語化」における学生の学びと成長 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター (編) 体験の言語化 (pp. 158-188) 成文堂

- Kayes, D. C. (2002). Experiential learning and its critics: Preserving the role of experience in management learning and education. *Academy of Management Learning & Education*, 1, 137-149.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning as the science of learning and development*. Englewood Cliffs NPH, editor1984.
- 三宅なほみ・大島純・益川弘如 (2014). 学習科学の起源と展開. *科学教育研究*, 38, 43-53.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.  
(ポラニー, M. 佐藤敬三 (訳) (1980). 暗黙知の次元-言語から非言語へ 紀伊國屋書店)
- Queller, S., & Smith, E. R. (2002). Subtyping versus bookkeeping in stereotype learning and change: Connectionist simulations and empirical findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 300-313.
- Rothbart, M. (1981). Memory processes and social beliefs. In D. L. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp. 145-182). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Siegler, R. S. (1995). How does change occur: A microgenetic study of number conservation. *Cognitive psychology*, 28, 225-273.
- 東畑開人 (2015). 野の医者は笑う: 心の治療とは何か? 誠信書房
- 土屋耕治・吉田俊和 (2010). 直接経験・間接経験が行動意思決定に与える影響 対人社会心理学研究, 10, 139-146.
- Weber, R., & Crocker, J. (1983). Cognitive processes in the revision of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 961-977.
- 矢守克也 (2010). アクションリサーチ: 実践する人間科学 新曜社