

## アクション・ラーニングについての 方法論的考察

河井 亨

---

### ＜要 旨＞

---

今日、大学教育改革が進む中で、サービス・ラーニング、プロジェクト・ベースド・ラーニング教育実践、コーオプ教育実践といった大学外・授業外・教室外での実際のアクションを取り入れた経験学習型の教育実践が広がりを見せている。このようにアクションと学習を結びつけながら行われる実践はアクション・ラーニングと呼ばれ、大学教育実践で広く活用されてきている方法論である。本研究では、このアクション・ラーニングの方法論について考察する。第一に、アクション・ラーニングの歴史を検討する。第二に、概念規定の試み、具体的な実践事例、アクション諸様式との関連について検討する。第三に、そこまでの文献レビューから、アクションと学習をバランス・両立させることと、その際に省察が重要な役割を果たすことがアクション・ラーニングの方法論の中核に据えられていることを確認した。最後に、アクションと学習のそれぞれにおける省察の役割と大学教育に対する示唆を明確にすることを試みた。

---

### 1. 問題と目的

アクション・ラーニングは、実践の改善のために問題解決アクションを起こすと同時にそのアクションに関するリフレクションを通じて学習することである<sup>1)</sup> (Dilworth & Willis 2003, Pedler 1997, Revans 1983, York et al. 1999)。アクション・ラーニングの方法論は、経験学習型の教育実践や大学教育の改善に向けたプロジェクトなどに広く見出すことができる (Kember 2000, Pedler et al. 2005, Raelin & Raelin 2006)。アクション・ラーニングの

---

京都大学大学院教育学研究科・博士後期課程大学院生  
日本学術振興会・特別研究員

実践は、日本でも、主に企業に向けて実践的な視点とテクニックが翻訳・紹介・研究されており（Marquardt 2004=2004、清宮 2002、堀本 2006）、大学教育の実践としても東海大学チャレンジセンターがその方法論を採用している<sup>2)</sup>。そして近年では、FD を大学教育実践の改善へのアクションを通じて学習し教育能力を発達させていくアクション・ラーニングのプロセスと捉え、「アクション・ラーニングとしての FD」が提唱・展開されている（松下 2011）。

しかしながら、実践それ自体や実践の紹介・検討は進められているものの、アクション・ラーニングの意味するところは何なのか、他のアクション諸様式（アクション・リサーチやアクション・サイエンス等）とどのような関係にあるのか、そしてなぜ・どのような点でアクション・ラーニングが有効なのかといった方法論的考察は（特に日本の大学教育研究の分野では）十分になされていない。それゆえ、実践と研究の方法論としてのポテンシャルも、FD としてのポテンシャルも十分に明らかにされていると言いはれない。そこで本研究では、アクション・ラーニングの方法論的考察に取り組み、大学教育実践にとっての示唆を明らかにすることを目的とする。具体的には、第一に、アクション・ラーニングの歴史としてレヴァンス（Revens, R.）の研究を概観する。第二に、概念規定の試みや文献レビュー、具体的実践事例、他のアクション諸様式（アクション・リサーチやアクション・サイエンス等）との関連を検討する。第三に、それらを踏まえてアクション・ラーニングの基本的アイデアをまとめ、大学教育実践にとってなぜどのような点でアクション・ラーニングが有効なのかについて考察する。

## 2. アクション・ラーニングの歴史

「アクション・ラーニングの創始者」「アクション・ラーニングの父」（Dilworth & Willis 2003）と呼ばれるレヴァンスは、物理学者として 1930 年代にケンブリッジ大学のキャベンディッシュ研究所で多数のノーベル賞級の研究者たちと交流し、第二次大戦後に炭鉱業界の教育・訓練業務のマネジメントの仕事を進める中でアクション・ラーニングのアイデアを固め、その後経営教育・人材育成・高等教育の分野で広くアクション・ラーニングを実践してきた人物である（Boshyk & Dilworth 2010）。レヴァンスが強く批判し続けたのは、実践から離れて行われ、その後、実践に活きることの無い MBA の教育実践であった。（この問題点は根深く、今日でも、

Mintzberg (2004) によっても批判されている。) アクション・ラーニングは、そうした専門家によるレクチャーからの学習のような実践から遊離した学習ではなく、今この職場でお互いに学習するという実践の中での学習であると構想された (Revans 1980)。今ここ・現場・現実の・現在進行中の問題にグループで取り組むことを支柱として、レヴァンスはアクション・ラーニングを主張していったのである。アクション・ラーニングは、マネジャーたちが各々の観点から相異なるアクションを考え、「なんら“ソリューション”と呼べるものが存在しえないところで、問題・機会に対処して有益な前進をなすことである」(Revans 1983/1998: 28)。

レヴァンスは、アクション・ラーニングにおける学習を、 $L=P+Q$  と表現する。この表現は、学習 ( $L=Learning$ ) とは、プログラム化された知識 ( $P=Programmed Knowledge$ ) に探求的洞察 ( $Q=Questioning Insight$ ) を加えたものであるということの意味する。

「プログラム化された知識が、従来のアカデミーの関心であった。これに対して、探求的洞察がアクション・ラーニングのフィールドである。……しかしながら、全体として、本の中にすでに提示されているあるいは専門家たちには知られているプログラム化された知識は、あらゆるものごとの変化に苦しむ今日のわれわれの世界の最前線で進み続けるには十分なものではない。プログラム化された知識は拡張されねばならないだけでなく、探求的洞察すなわち有益で新鮮な探究の線を特定する能力によって補われねばならないのである。われわれが探求的洞察によって意味するのはこのことであり、学習はプログラム化された知識を補強することだけでなく探求的洞察を発展させることでもある」(Revans 1984: 16)。

表1 レヴァンスの古典的原則

1.	学習のための基礎としてアクションが必要
2.	アクションについての省察から深いパーソナルな成長が生じる
3.	パズルではなく、(正しい答えの無い) 問題に取り組むこと (専門知識を盲信するのではなく)
4.	パーソナルな成長と同様に組織の発展を目的とし、支援される問題
5.	お互いに支え挑戦するために、アクション・ラーナーは仲間のセット (“逆境の中の仲間”) をつくって進める
6.	新鮮な疑問と探求的洞察を追求することは、専門知識やプログラム化された知識へのアクセスよりも優先される

Pedler ら (2005: 58-59) は、こうしたレヴァンスの理論とアイデアを、レヴァンスの古典的原則として表1の6つにまとめている。

このように、レヴァンスは、より有効な学習を求めて、問題解決アクションの過程と学習の過程を共存させようと発想し、今ここの現場で現在進行中の問題に仲間と共同で取り組み、問題解決アクションを進める中でプログラム化された知識と探求的洞察によって学習も進むようなアクション・ラーニングを考案した。こうして、「アクションなくして学習なく、学習なくしてアクションなし」(Revans 1983/1998: 83) という考えが明確に打ち出されたのである。

### 3. アクション・ラーニングの今日

アクション・ラーニングは、特に 80 年代以降、実践と研究の両面で広がりを見せる。アメリカのエグゼクティブ・リーダーシップ・プログラムの77%がアクション・ラーニングの形態をとっているほどに実践の広がりがみられる (Corporate Executive Board 2009)。アクション・ラーニングの考え方は、特に、ゼネラル・エレクトリック社のワークアウトという実践によって広く一般的に知られるようになった (Casey & Pearce 1977)。アクション・ラーニングに関して特集を組んだジャーナルは、1987 年の Journal of Management Development、1996 年の Education + Training、1996 年と 2000 年の Journal of Workplace Learning、1998 年の Performance Improvement Quarterly、1999 年の Management Learning、1999 年と 2010 年の Advances in Human Resource Development、2002 年の The Learning Organization、2008 年の Public Administration Quarterly、そして 2004 年以降はまさにその名を冠した Action Learning: Research and Practice が刊行されている。日本でも『人材育成』や『人材教育』において連載や特集が組まれている。まさに、アクション・ラーニングの時代到来と呼べる事態である (Cho & Egan 2009, Levy 2000)。

しかしながら、こうした事態は新しい問題を生む。レヴァンスは、アクション・ラーニングの支柱となる考えを述べてはいるものの、明確に概念規定をすることなく開かれた状態に留めた (Marsick & O'Neil 1999)。それゆえ、アクション・ラーニングは、これほどシンプルで力強い考え方でありながら、多くの人を巻き込めば巻き込むほど、またより多く研究されればされるほど、その意味するところが変化していった (Weisbord 2004)。こう

して、現在、アクション・ラーニングという語によって、人それぞれ違うことを意味する状態にある（Weinstein 1995）。場合によっては、アクション・ラーニングという語は、頻繁に繰り返され意味をなさないバズ・ワードとまで評される事態に陥った（Marsick & O’Neil 1999）。

こうした状況を背景に、いくつかの文献レビューや概念規定の試みが行われてきた。本研究では、完全な概念規定を完成させることを目指すのではなく、アクション・ラーニングの基本的アイデアと有効性を明らかにすることを目指す。まず、アクション・ラーニングの実践者と研究者によるアクション・ラーニングについての記述を並べ、文献レビューや概念規定を検討する。次に、具体的な実践事例の概要を検討して、概念論議だけでなく実践の実際にも目を向ける。そして、他のアクション諸様式との関連からアクション・ラーニングの特徴を浮き彫りにする。

### 3.1 アクション・ラーニングの文献レビューと概念規定についてのこれまでの研究

1990年代の後半には、アクション・ラーニングの実践はかなりの広範囲にわたるものとなっていた（Mumford 1985,1994, Smith & O’Neil 2003a, 2003b）。アクション・ラーニングの代表的な実践者・研究者によるアクション・ラーニングについての記述を表2に列挙した。

表2 アクション・ラーニング実践者と研究者による  
アクション・ラーニングについての記述

<p>アクション・ラーニングは、組織の中で課題を学習のための乗り物と捉える人々の成長のためのアプローチである。それは、アクションなしに学習は無く、学習なしに均衡と熟慮のあるアクションは無いという前提に基づいている。全体として、私たちの教育システムはこの原則に基づいてこなかった。その手法は、労働組織で進められてきており、次の三つの主要な構成要素を持つ。第一に、人々——特定の問題についてアクションをとることに対する責任を引き受ける人々。第二に、問題——人々が自ら向かう問題や課題。第三に、問題への取り組みを前進させるためにお互いに支え挑戦しあう6人ほどの仲間のひと組（Pedler 1997: xxii-xxiii）。</p>
<p>（アクション・ラーニングは）現実のプロジェクトや問題に取り組むアプローチであり、その取り組みを学習のための方法として活用することで人々が成長していくアプローチである。参加者は問題を解決するためのアクションをするために小グループで働く。しばしばラーニング・コーチが、参加者の仕事とその仕事からの学習との間でのバランスのとり方をメンバーが学ぶのを助けるためにそのグループにつく（Yorks, O’Neil &amp; Marsick 1999）。</p>

アクション・ラーニングとは、個人として、チームとして、組織として現実の問題に小グループが取り組み、アクションし、学習するプロセスのことである (Marquardt 2004: 2)。

アクション・ラーニングとは、新しい洞察を得るという目的と現在進行中の現実のビジネスの問題やコミュニティの問題を解決するという目的から、自分の仲間との協力的・挑戦的な環境の中で自分の仕事と信念を省察していくプロセスである (Dilworth & Willis 2003: 11)。

このように、アクション・ラーニングについて多様な表現がなされてきた。Marsick & O'Neil (1999) は、科学的アクション・ラーニング、経験的アクション・ラーニングと批判的省察アクション・ラーニングとを区別している (堀本 2006)。科学的アクション・ラーニングとは、レヴァンスの具体的方法論にあたる類型である。レヴァンスは、科学的手法にそって、観察・調査による状況の分析、仮説・理論の構成、検証・実験、チェック、省察というサイクルによって実践を進めると考えた。

経験的アクション・ラーニングは、Kolb (1984) の経験学習サイクルを取り入れた類型である。経験学習サイクルとは、具体的経験、省察的観察、抽象的概念化、能動的試行を順にたどって学習を進めるという考え方である。この類型では、レヴァンスの  $L=P+Q$  に実行を加える ( $L=P+Q+I$ : Inglis 1984)、または探求的洞察をプログラム化された知識の前に追加する ( $L=Q(1)+P+Q(2)$ : Mumford 1995) という改訂が行われた。つまりこの類型では、探求的洞察とプログラム化された知識が相互に依存しながら発展するという知見が強調されている。

これら 2 つの類型に見られる考え方は、実際の実践を順序化されたサイクルに押し込む点で柔軟性を欠いており、創造的な問題解決の核心に見られるアクションと思考・学習との双方向的なプロセスを無視してしまっていると批判される (Mintzberg 2004)。これに対して、Mezirow (1990, 1991) の変容的学習理論を取り入れて、実践者の信念や暗黙の想定を問い直すことで現在の問題を再構成しながらアクションを進めるとするのが批判的省察アクション・ラーニングである。この類型は、実践それ自体に加えて、実践についての省察を強調することで、アクションと学習の共存を図るというアクション・ラーニングのそもそもの発想を実現しようとするものである。こうした省察に注意を払う類型のアクション・ラーニングが、アクションと学習を両立し、かつ知識と探求的洞察に満ちた学習を実現する実践として 2000 年代以降広がってきている (Marquardt 2004, Marquardt et al.

2009, O'Neil & Marsick 2007)。

Pedler ら (2005) は、より経験的な方法でアクション・ラーニングの意味を調べている。彼らは、24 名のアクション・ラーニング実践に関わる人々への半構造化インタビューと 171 名の回答者を得た質問紙調査を分析している。アクション・ラーニングとは何かをインタビューで尋ねたところ 75% 以上のインタビューが挙げた特徴は、(1) 約 6 人からなるセット、(2) 仕事における現実の課題や問題へのアクション、(3) アクションへのリフレクションから学習する、(4) 課題・問題は集合的であるというよりも個人的、(5) 参加者が課題・問題について前進するのを助ける主要なやり方としての探求、(6) ファシリテーターが存在する、(7) 課題・問題は個人によって独立して選ばれる、(8) 既存プログラムの一部といった点であり、(9) 教えられるという要素が含まれると (10) 資格に結びつくという特徴も 70% 以上が挙げた。そして、(1) ~ (5) の特徴については、質問紙調査の回答者の 75% が同意しており、実践的にはこの 5 つの点がアクション・ラーニングの特徴として共有されていると理解することができるだろう。そして、これらの特徴は 2. で挙げたレヴァンスの古典的原則の精神をよく反映している。

Cho & Egan (2009) は、2000 年から 2007 年の論文 353 本から経験的研究 50 本を選定してレビューし、アクション志向と学習志向のバランスがアクション・ラーニングの支柱になると論じた。この点は、Revans (1982) の発想を受け継いでおり、そのバランスによって個人の成長と組織の発展を同時に達成することがアクション・ラーニングの利点であると言える。実際のアクション・ラーニングの中でも学習を犠牲にしてアクションに向かうあるいはアクションに没頭してしまうという形でバランスが崩れることは多く (Mintzberg 2004, Raelin 2008)、このバランスの強調は重要な主張である。

Marquardt & Banks (2010) は、Advances in Developing Human Resources 誌特集号の冒頭で、これまでのアクション・ラーニングを次の四つの共通原則にまとめ上げている。第一に、学習はアクションの最中に獲得され、その後課題に取り組む中で活用される。第二に、パーソナルな成長と組織の発展と両者の相互作用を目的とする問題に参加者たちは取り組む。第三に、お互いに協力・挑戦するために、学習者たちは、仲間の学習チームで取り組む。第四に、専門知識よりも新鮮な疑問を探すことを必要とする「学ぶことを学ぶ」適性をアクション・ラーニング活用者は示す。彼らは、こ

これらの原則を統合し、「問題を解決し、アクションを実行すると同時に、諸個人とグループが学習することを可能にするプロセスとツール」というアクション・ラーニングの捉え方を提示している。

### 3.2 アクション・ラーニングの具体的実践ケース

アクション・ラーニングは、職場学習だけでなく、高等教育にも広く取り入れられている。一つの授業として取り入れる場合もあれば、学士課程や修士課程の全体として取り入れる場合もあり、また教育実践プロジェクトとして連携事業やワークショップにおいて活用される場合もある。

Dilworth (1998) は、バージニア・コモンウェルス大学成人教育・人材開発修士課程プログラムで、成人学習理論に合致するものとしてアクション・ラーニングを導入した事例を報告している。そこで、ワシントン DC という立地を活かし、合衆国政府や州政府などをクライアントにするプロジェクトに取り組んでいる。15 回のコースデザインは表 3 の通りである。

表 3 バージニア・コモンウェルス大学での  
アクション・ラーニングのコースデザイン

<p>■第1週</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・ キャップストーン、コースの紹介</li><li>・ コースのゴールについてのディスカッション</li><li>・ コースの進化をハイライト</li><li>・ お互いの紹介</li><li>・ 利用可能なリソース・マテリアルの伝達</li><li>・ コースのシラバスとアウトライン</li><li>・ 学習スタイル質問紙への回答</li><li>・ プロジェクトに関連するアクション・ラーニング・セットについて伝達</li><li>・ 学生連絡名簿の完成</li></ul>
<p>■第2週</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・ この Semester の混合アクション・ラーニング・セット（仲間のグループ）の伝達と形成</li><li>・ 学習スタイルの点からクラス全体のプロフィール形成</li><li>・ アクション・ラーニングと成人学習と組織学習の関係についてハイライト</li><li>・ アクション・ラーニングの概観を提供</li><li>・ 新しいアクション・ラーニング・セットでそれまでのアクション・ラーニング経験を学生同士話し合う</li></ul>

<p>■第3週</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・セットが統一プロセスに入っていく</li> <li>・教員から今年度計画されているプロジェクトについて簡単な授業</li> <li>・プロジェクトに関する対話</li> <li>・個人のプロジェクトと既存の伝達されたセットの間を結びつける</li> </ul>
<p>■第4週</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・セットが、クライアントと対面し、期待を明確にする（メンターが随行する）</li> </ul>
<p>■第5週</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・クライアントと現地入りする</li> <li>・期待、契約、開始作業を確認する</li> </ul>
<p>■第6週</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・混合セットが、それまでの学習プロセスをふりかえって省察し、各々のプロジェクト・チームが現在取り組んでいることに関するノートを交換するために集まる（1回目）</li> <li>・通常のプロジェクト・チームは、授業時間以外で同様に集まる</li> </ul>
<p>■第7週・第8週</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・プロジェクトのためのセットでの活動</li> </ul>
<p>■第9週</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・混合セットがそれまでの学習プロセスをふりかえって省察するために集まる（2回目）</li> <li>・通常のプロジェクト・チームは、授業時間以外で同様に集まる</li> </ul>
<p>■第10週・第11週・第12週</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・プロジェクトのためのセットでの活動</li> </ul>
<p>■第13週</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・（クラス全体で）短縮した総ざらい</li> </ul>
<p>■第14週</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・現地で、メンターと一緒に最終プレゼンテーションを行う</li> <li>・チームの報告書を、具体的な提案とともに、クライアントに渡す</li> </ul>
<p>■第15週</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・混合チームが集まり、授業での研究結果をまとめる</li> <li>・教員からの最終意見</li> <li>・学生はレポートに向かう</li> </ul>

まずコースの前半でプロジェクトを進めるセットを作る。一定程度各プロジェクトを進めたのち、異なるプロジェクトに取り組むメンバーと混合セットを作る。この混合セットの議論では、新しい視点で自分のプロジェクトでの活動や経験を捉える事が目指される。そして、問題解決アクショ

ンは、最終的にクライアントに資するものにならねばならない。アクション・ラーニングの授業では、このように、アクションと学習の両方を発展させることを目標にコースがデザインされるのである。

一つの授業にアクション・ラーニングを取り入れる事例だけでなく、カリキュラム全体をアクション・ラーニングとして組織する事例もある。Johnson & Spicer (2006) は、修士課程全体をアクション・ラーニングの考え方によって組織したブラッドフォード大学経営大学院コースの事例を報告している。まず、従来の講義形態の授業により公式のプログラム化された知識を習得する 2 年間の第一段階 (60 単位) がある。次に、3 ヶ月で、文献購読とプレゼンテーションと 3,000 words のレポートを仕上げる第二段階 (30 単位) がある。この第二段階以降、6 人から 8 人のアクション・ラーニング・セットを組み、プロジェクト活動やリフレクションを共有する。そして、1 年かけてプロジェクトを行うとともに、20,000 から 30,000 words の学位論文を書き上げる。最後に、4,000 から 5,000 words のふりかえり報告を書き上げる。Johnson & Spicer は、こうしたカリキュラムによって、深い経験学習が可能になったと報告している。

アクション・ラーニングの授業形態は、必ずしも経営学や修士・博士課程に限られるわけではない。アクション・ラーニングにおけるプロジェクトを地域活性化プロジェクトと見るならば、その授業形態はサービス・ラーニングと見ることができるし、企業組織との協働と見るならば、その授業形態はコーオペ教育と見することもできる (Dilworth 1998, Waddill, Banks & Marsh 2010, Brooks 1998)。

そして、授業やカリキュラムにアクション・ラーニングを導入するだけでなく、教育実践の様々なプロジェクトに導入する事例がある。Raelin & Raelin (2006) は、ボストン高等教育コンソーシアムで連携事業を進める際にアクション・ラーニングを活用したところ、協働的なリーダーシップが発揮され、信頼関係が築かれ、創造性とエネルギーがネットワークにもたらされたと報告している。Kember (2000) は、香港で、教授-学習の改革を目指す 7 機関合同の 13,000,000 香港ドルの巨大プロジェクト (全部で 50 プロジェクトが展開・全体で 10 年) をアクション・ラーニング・プロジェクトとして進めた。香港の大学教育を従来型の固定化したティーチングから革新的な学生中心のティーチングへと移行することを目指して、各プロジェクトは教職員自身の手によって進められていったのである。

松下 (2011) は、実践の改善のために問題に対してアクションを起こし、

それについてのリフレクションを通じて学習するという「アクション・ラーニングとしてのFD」を、京都大学文学研究科プレFDプロジェクトや藍野大学医療保険学部理学療法学科のFDの取り組みに見出している。前者では、OD・PDに授業を計画・実施させ、複数の視点・立場からその授業のリフレクションを促すような教育研修を行っている（田口他 2011）。後者では、理学療法版 OSCE（Objective Structured Clinical Examination：客観的臨床能力試験）と学生のグループ・リフレクションを組み合わせた OSCE リフレクション法（OSCE-R）の開発・改訂を通じて、学生の積極的な学びの姿が見られるようになり、今では教育実践の輪が広がって学科全体の取り組みになるまでいたっている（平山・松下 2009）。

### 3.3 アクション・ラーニングと他のアクション諸様式との関連

アクション・ラーニングに関連するアクション諸様式とは、アクション・リサーチ、参加型リサーチ、アクション・サイエンス、発達のアクション探究、協調的探究のことである（Raelin 1999, Raelin 2009a）。これらはそれぞれ表4のように特徴づけられる。

表4 アクション諸様式

アクション・リサーチ	研究プロセスを通じて変化を引き起こすという明確な意志を伴い、研究者が主体としても客体としても研究に参加していくプロセス
参加型リサーチ	南部学派とも呼ばれ、知識と権力に関心を寄せる。しばしば知識の生産をコントロールする特権的集団の人々と社会の中の支配的な価値に疑問を向けることで社会変革を主張する経済的に不利な人々との間の協働を探求
アクション・ラーニング	自分の仕事環境で生じる現在進行中の問題に取り組むときに人々は最も効果的に学ぶことができるという率直な教育学的考えに基づくアプローチ
アクション・サイエンス	人々が自分のアクションを駆動する隠れた信念を探究することで対人関係上の及び組織的な効力を向上することができるというアイデアに基づくアプローチ
発達のアクション探究	トランスパーソナルな自覚・主観的な解釈と方略・間主観的な実践とポリシー・客観的なデータと結果の間の相互作用について、個人・グループ・組織・社会それぞれの自覚を豊かにしようとするシステムティックな試み
協調的探究	この研究に関わる全ての人々は、アイデアの生成とプロジェクトのデザインと管理を行う共同研究者であり、かつ研究されている活動に参加していく共同主体である

Raelin（1999: 116）より作成

Raelin (1999, 2009a) によれば、こうしたアクション諸様式は、レヴィン (Lewin, K) を創始者とする点、問題解決と新しい知識生成の両方を目的とする点、現実の問題に直面している人と一緒に取り組む点、実践からの遊離を徹底的に批判するスタンスといった点で共通しているという<sup>3)</sup>。Raelin ら (Raelin 2009b, Raelin & Coghlan 2006) は、包括的なアクション・リサーチが批判的・弁証法的知識を追求し、直接の声を超えて探究し、実践の枠組み全体を問い直すトリプル・ループの省察を重視し、現在から未来へ学習を広げるアプローチなのに対し、アクション・ラーニングは実践的知識を追求し、チームの仲間の声を聞きながら協働を進め、実践の基礎にある想定を問うダブル・ループの省察を重視し、今ここの学習に専念するアプローチであると対比している。

これらとの関連で見たときにアクション・ラーニング固有の特徴と言えるのは、より効果的な問題解決アクションのために、学習にプラグマティックにフォーカスする点と、今ここのローカルな実践の中での省察と学習に力を振り向けることである (Marsick & O'Neil 1999)。

#### 4. 考察 — アクション・ラーニングはなぜどのような点で有効か

##### 4.1 アクション・ラーニングの基本的アイデア

以上の検討を総合してアクション・ラーニングの基本的アイデアをまとめる。アクション・ラーニングは、2.で検討したレヴァンスの研究から、現在進行中の問題に仲間と協働で取り組む問題解決アクションの現場で、アクションと学習を両立させることと理解することができる。そしてそのような学習は、プログラム化された知識の習得だけでなく、探求的洞察を付加したものなのである。

こうしたレヴァンスの発想は、しかしながら、3.1で検討したように、実践を順序化されたサイクルに押し込み、アクションと思考・学習の間の双方向のプロセスを切断あるいは無視するという陥穽にはまり込む。アクションと学習のバランスを保持するのに必要なのは、アクションについての省察とアクションの中で行われる省察である (Schön 1983)。こうしてアクション・ラーニング研究は、経験学習理論や変容学習理論などの学習理論と結びついて省察を位置づけ、レヴァンスの発想を拡張した。アクション・ラーニング研究から言えることは、アクションと学習をバランス・両立させることと、その際に省察が重要な役割を果たすことがアクション・ラーニ

ングの基本的アイデアであるということである。

#### 4.2 アクション・ラーニングはなぜどのような点で有効か 一省察の役割

しかしながら、これまでのアクション・ラーニング研究では、省察が重要であるとの指摘に留まり、省察がどのような役割を果たすかについての考察が十分になされていない。そこで次に、省察の役割を明らかにし、アクション・ラーニングがなぜどのような点で有効なのかを考察する。アクション・ラーニングは、学習とアクションの両方の点で有効である。以下、それぞれを順に考察する。

アクション・ラーニングは、まず、学習として有効である。アクション・ラーニングにおける学習は、実践に活きない「実践から遊離した学習」とは違って、実践の出来事・経験・アクションに結びついた省察を通じて行われる。省察は、第一に、3.2 で見たとおり、一人で個人的に行う場合でも、仲間との協働の中に行われる場合でも、社会的・集合的な側面をもっている。共通のアクションに対して様々な立場とパースペクティヴがあり、アクションの参加者それぞれの（実際の出来事・経験・アクションに結びついた）省察を出して突き合わせることで、各参加者のパースペクティヴの変容につなげていくことができる。

そして学習にフォーカスするアクション・ラーニングにおいて、省察は、第二に、プログラム化されたすなわち自明視してしまいがちな知識や経験を再検討に付し、探求的洞察を開く契機の役割を果たしている。省察は、3.3 で見たように、自分自身の経験を省察するだけでなく、協働の中で仲間の声に耳を傾け実践の中に埋め込まれた自分たちの暗黙の想定を探ったり（ダブル・ループ）、また自分の経験や自分たちのインタラクションを超えて実践全体を規定しているものを探究したり（トリプル・ループ）することまでも含む水準の広がりを持っている（Argyris & Schön 1974, 1978）。それゆえ、省察は、実践の中で実践を超えて探究を広げることに結びつき、新しい知識や理解を産出しうる点で研究の重要なパートを担うこともできる。

次に、アクション・ラーニングは、問題解決アクションとしても有効である。学習につながる省察に媒介されることで、より有効な問題解決アクションが可能になる。省察は、第一に、実践に参加する各メンバーのパースペクティヴの変容や自明視された知識の問い直しといった学習につながるだけでなく、チームワークの変容や問題の再枠組化へと結びつき、実践全

体を変革することにもつながっていく。したがって、省察に媒介されたアクションと学習を通じて、個人的成長と組織の発展を達成することができるのである。

省察は、第二に、実際のプロジェクトに参加して、実践を進める中で行われる。実践者はアクションの場で省察するし、アクションの場を離れても実践での実際の出来事・経験・アクションと結びつけて省察することができる。同様に、プログラム化された知識の提示を前にして探求的洞察を進めることができるし、レクチャー以外の場面でも探求的洞察を進めることができる。省察への着目は、アクションと思考との双方向的プロセス、そして学習におけるプログラム化された知識と探求的洞察との双方向的プロセスを無視する危険を回避することに役立つ。この点で、省察はアクション諸様式のプロセス志向を保持する役割を果たしている(Altrichter et al. 2002)。省察のプロセス志向によって、実践を順序化されたサイクルに固定化してアクション・省察・学習が段階ごとに割り当てられるものと理解するのではなく、実践を進める時間の中でアクション・省察・学習がダイナミックかつ即興の再帰的循環をなしながら進むと理解することができる。技術的合理性によってではなく、省察的合理性によって実践は理解されねばならない(Schön 1983)。このような省察それ自体と省察への注目と省察の役割の理解によって、実践からの遊離という陥穽を避けることができると考えられる。

このように、アクション・ラーニングは、より有効な学習を求めたレヴェアンスの構想以来学習にフォーカスし続けており、その後の実践と研究の進展の中で省察へとフォーカスを拡張してきた。しかし、そこに盲点もある。Engeströmら(2003)は、(特にアクション・サイエンスに対してであるが)省察へフォーカスしているからといって、実践者が実践をどのように進め、変革しているのかが十分に明らかにされていないわけではなくと批判している。したがって、有効な学習と省察へのフォーカスを有効な問題解決アクションへのフォーカスとあわせてバランスを取る必要がある。個人の変容的学習や深い学習だけでなく、実践の変革、そしてチームや組織の発展もまたアクション・ラーニングとして追求していく必要がある(Donnenburg & De Loo 2004)。

#### 4.3 大学教育実践にとってアクション・ラーニングが持つ可能性と示唆 最後に、大学教育にとって、アクション・ラーニングの方法論が持つ可能

性と示唆について考察する。

まず問題解決アクションとして、教育実践を中心に、大学教職員の協働によって進められるプロジェクトにアクション・ラーニングを導入することができる。あるいは、すでに進めている問題解決アクションとしての実践をアクション・ラーニングとして捉え直すことができる。大学教職員は、教育実践や教育事業というアクションを日々協働しながら進めている。この時、そのアクションへの省察を協働で深めようとし、実践の仲間での省察の共有、実践に参加してはいない関係者との間で実践についての共通理解を形成し、さらに実践の公開・説明へとつなげていくといった省察を媒介にした学習を伴って進めるのがアクション・ラーニングである。アクション・ラーニングという方法的論が向かうのは、アクションの流れとそれに伴う省察そしてアクションを通じた省察による学習とが折り重なって再帰的循環をなしながら進められる日常実践のプロセスの中で、実践の進展（アクション）と実践への省察の深化（ラーニング）を両立させようとし、実践や組織および実践者の両方とも発展させようとするのである。そして、そうした日常実践におけるアクション・省察・学習の連動を通じて、大学教育実践におけるアクション・ラーニングは、FDやSDとしての役割を担うことができると考えられているのである（Kember & McKay 1996, 松下 2011）。

また学習として、アクション・ラーニング的方法論は、サービス・ラーニング、コーオペ教育、PBL といった経験学習型の授業に広く取り入れられていると見ることができる。そして、省察を媒介にアクションと学習を両立させようとするその方法的論は、アクションを通じて学生が自らの学習に関与するきっかけをもたらし、学生のアクティヴ・ラーニングにむすびつく実践的な可能性を有している（Kember 2000）。また、アクション・ラーニングという学習形態を通じて、知識を複合的・多角的に理解しようとする「深い学習アプローチ」（Entwistle 2009）を発展させることができる。学生は、アクション・ラーニングを通じて、省察を媒介にアクションと学習を進め、仲間および多様な関係者との交流を通じて省察を重ねることで、さまざまなパースペクティヴを領有し、その多様なパースペクティヴに基づいて知識や経験をより複合的・多角的に理解するという方向に学習を進めることができる。

例えば、サービス・ラーニング、コーオペ教育、PBL といった教室の外での実際の現場でアクションを行う教育実践においては、そのアクション

の成果報告としてプレゼンテーションを課すことが多い。このプレゼンテーションの機会では、現場でのアクションの中という文脈での省察と、プレゼンテーションの場で聴衆に向けて報告するという文脈の省察が重なり合い（時にはぶつかり合い）、さらなる省察を生む可能性がある（河井 2011）。こうした複数の異なる文脈における省察が合流する機会は、実践について捉えなおし、アクションを再活性化する機会であるだけでなく、実践を超えてより一般的に思考する機会、すなわちアカデミックな知識にアクセスする機会ともなる。

アクション・ラーニングは、こうした可能性を有する方法論である。しかし実際には、時間的制約をはじめ様々な制約もあり、アクションと学習をバランスするには困難が少なくない。本研究で導出したアクション・ラーニングの可能性と示唆は、抽象的な考察に留まっている。具体的な実践の文脈に即して、そこで生じている困難およびその克服への挑戦プロセスとともに、研究していく必要がある。特に、省察についての研究が必要である。一例をあげれば、教材についての分析、プレゼンテーションやレポートなどの学生の学習成果物についての分析、そして実際の教員と学生とのかかわりの場面の分析などである。今後の課題としたい。

## 注

- 1) アクション・ラーニングと似たような用語にアクティヴ・ラーニングとアクション・リサーチがあるが、その意味するところは異なる（松下 2011）。アクション・ラーニングが実践の改善とそこからの学習を意味するのに対し、アクション・リサーチは実践への介入とそれを通じた研究を意味する。そしてアクティヴ・ラーニングは、知識習得に知識活用を重ねて（溝上 2011）、学習者の学習への積極的な関与と責任を引き出すような授業形式を意味する。
- 2) 東海大学現代 GP「USR 型モデルの創出・実践－多様なヒューマンリソースをマッチングして実践する地域活性化プロジェクト」において「アクション・ラーニング」の概念がプロジェクト教育方法として活用されている（堀本 2009）。
- 3) Raelin (2009b) は、創始者をレヴィンとするのは、レヴァンスがアクション・ラーニングを実践したものの、社会科学と十分に接合しなかったためだと説明している。

参考文献

- Altrichter, H. Kemmis, S. McTaggart, R. & Zuber-Skerritt, O. 2002, "The Concept of Action Research", *The Learning Organization*, 9(3): 125-31.
- Argyris, C. & Schön, D. 1974, *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. 1978, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading Mass: Addison Wesley.
- Boshyk, Y. & Dilworth, R. L. eds., 2010, *Action learning: History and Evolution*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Brooks, A.K. 1998, "Educating Human Resource Development Leaders at the University of Texas at Austin: The Use of Action Learning to Facilitate University-Workplace Collaboration", *Performance Improvement Quarterly*, 11(2): 48-58.
- Casey, D. & Pearce, D. eds., 1977, *More than Management Development: Action Learning at GECI*, Aldershot: Gower Press.
- Cho, Y. & Egan, T.M., 2009, "Action Learning Research: A Systematic Review and Conceptual Framework", *Human Resource Development Review*, 8(4): 431-62.
- Corporate Executive Board, 2009, *What Drives Leadership Bench Strength?: Learning and Development Roundtable*, Washington DC: Corporate Executive Board.
- Dilworth, R.L. 1998, "Action Learning at Virginia Commonwealth University: Blending Action, Reflection, Critical Incident Methodologies, and Portfolio Assessment", *Performance Improvement Quarterly*, 11(2): 17-33.
- Dilworth, R.L. & Willis, V. 2003, *Action Learning: Images and Pathways*. Malabar: Krieger Publishing.
- Donnenberg, O. & De Loo, I. 2004, "Facilitating Organizational Development through Action Learning: Some Practical and Theoretical Considerations", *Action Learning: Research and Practice*, 1(2): 167-84.
- Engeström, Y. Engeström, R. & Kerosuo, H. 2003, "The Discursive Construction of Collaborative Care", *Applied Linguistics*, 24(3): 286-315.
- Entwistle, N. 2009, *Teaching for Understanding at University: Deep Approach and Distinctive Ways of Thinking*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- 平山朋子・松下佳代、2009、「理学療法教育における自生的 FD 実践の検討－OSCE リフレクション法を契機として」『京都大学高等教育研究』15: 15-26。
- 堀本麻由子、2006、「企業における学習のあり方－アクションラーニングにおける省察の検討から」『お茶の水女子大学生涯学習実践研究』5: 74-80。

- 堀本麻由子、2009、「企業における学習のあり方に関する研究－ヴィクトリア・マーシクのアクションラーニング会話に関する一考察」『お茶の水女子大学生涯学習実践研究』8: 91-101。
- Inglis, S. 1994, *Making the Most of Action Learning*, Brookfield: Gower Press.
- Johnson, C. & Spicer, D.P. 2006, “A Case Study of Action Learning in an MBA Program”, *Education + Training*, 48(1): 39-54.
- 河井亨、2011、「活動内容のプレゼンテーションはボランティア学習におけるリフレクションとして有効か－早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター（WAVOC）の実践分析から」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』18: 70-80。
- Kember, D. 2000, *Action Learning and Action Research: Improving the Quality of Teaching and Learning*, New York: Routledge.
- Kember, D. & McKay, J. 1996, “Action Research into the Quality of Student Learning: A Paradigm for Faculty Development”, *The Journal of Higher Education*, 67(5): 528-54.
- Levy, M. 2000, “Sage of Reason”, *People Management*, 6(25): 24-6.
- Marquardt, M. J. 1999, *Action Learning in Action*, Palo Alto: Davis-Black.
- Marquardt, M. J. 2004, *Optimizing the Power of Action Learning*, Palo Alto: Davis-Black. (=2004、清宮普美代・堀本麻由子訳『実践アクションラーニング入門』ダイヤモンド社。)
- Marquardt, M.J. & Banks, S. 2010, “Theory to Practice: Action Learning”, *Advances in Developing Human Resources*, 12(2): 159-62.
- Marquardt, M.J. & Carter, T. 1998, “Action Learning and Research at George Washington University”, *Performance Improvement Quarterly*, 11(2): 59-71.
- Marquardt, M.J. Leonard, H.S. Freedman, A.M. & Hill, C.C. 2009, *Action Learning for Developing Leaders and Organizations: Principles, Strategies, and Cases*. Washington DC: American Psychological Association.
- Marsick, V. & O’Neil, J. 1999, “The Many Faces of Action Learning”, *Management Learning*, 30(2): 159-76.
- 松下佳代、2011、「FD ネットワーク形成の理念と方法－相互研修型FD とSOTL」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育のネットワークを創る－FD の明日へ』、44-67。
- Mezirow, J. ed., 1990, *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1991, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. 2004, *Managers not MBAs*, San Francisco: Berrett-Koehler.
- 溝上慎一、2011、「アクティブラーニングからの総合的展開－学士課程教育（授

- 業・カリキュラム・質保証・FD)、キャリア教育、学生の学びと成長」河合塾編『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか－経済系・工学系の全国大学生調査からみえてきたこと』、251-73。
- Mumford, A. 1985, "A review of action learning", *Management Bibliographies & Reviews*, 11(2): 3-18.
- Mumford, A. 1994, "A review of Action Learning Literature", *Management Bibliographies & Reviews*, 20(6): 2-16.
- Mumford, A. 1995, "Managers Developing Others through Action Learning", *Industrial & Commercial Training*, 27(2): 19-27.
- O'Neil, J. & Marsick, V. J. 2007, *Understanding Action Learning*, New York: AMACOM.
- Pedler, M. 1997, *Action Learning in Practice*, 3<sup>rd</sup> ed. Aldershot: Gower Press.
- Pedler, M. Burgoyne, J. & Brook, C., 2005, "What has Action Learning Learned to Become?", *Action Learning: Research and Practice*, 2(1): 49-68.
- Raelin, J. A. 1999, "Preface: The action Dimension in Management: Different Approaches to Research, Teaching and Development", *Management Learning*, 30(2): 115-25.
- Raelin, J. A. 2008, *Work-based Learning*, San-Francisco: Jossey-Bass.
- Raelin, J. A. 2009a, "Action Learning and Related Modalities", S.J. Armstrong & Fukami, C. V. eds., *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*, 419-38.
- Raelin, J. A. 2009b, "Seeking Conceptual Clarity in the Action Modalities", *Action Learning: Research and Practice*, 6(1): 17-24.
- Raelin, J. A. & Coghlan, D. 2006, "Developing Managers as Learners and Researchers: Using Action Learning and Action Research", *Journal of Management Education*, 30(5): 670-89.
- Raelin, J. A. & Raelin, J. D. 2006, "Developmental Action Learning: Toward Collaborative Change", *Action Learning: Research and Practice*, 3(1): 45-67.
- Revens, R. W. 1980, *Action Learning: New Technologies for Managers*, London: Blond & Briggs.
- Revens, R. W. 1982, *The Origin and Growth of Action Learning*, Brickley: Chartwell-Bratt.
- Revens, R. W. 1983/1998, *ABC of Action Learning*, London: Lemos & Crane.
- Revens, R. W. 1984, *The Sequence of Managerial Learning*, Bradford: MCB University Press.
- Schön, D. 1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- 清宮普美代、2002、「変化の時代に求められる個人・組織の創造プログラム－

- アクション・ラーニング」『人材教育』14(5): 52-7。
- Smith, P. A. C. & O'Neil, J. 2003a, "A Review of Action Learning Literature: Part 1", *Journal of Workplace Learning*, 15: 63-9.
- Smith, P. A. C. & O'Neil, J. 2003b, "A Review of Action Learning Literature: Part 2", *Journal of Workplace Learning*, 15: 154-66.
- 田口真奈・出口康夫・赤嶺宏介・半澤礼之・松下佳代、2010、「未来のファカルティをどう育てるかー京都大学文学研究科ブレ FD プロジェクトの試みを通じて」『京都大学高等教育研究』16: 91-111。
- Waddill, D. Banks, S. & Marsh, C. 2010, "The future of action learning", *Advances in Developing Human Resources*, 12(2): 260-79.
- Weinstein, K. 1995, *Action Learning: A Journey in Discovery and Development*, London: HarperCollins.
- Weisbord, M. 2004, *Productive Workplaces Revisited*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Yorks, L. O'Neil, J. & Marsick, V. Eds., 1999, *Action Learning: Successful Strategies for Individual, Team and Organization*. San Francisco: Berrett-Koehler.