

社会的行為としての生涯学習支援

— 学習者の「変容的学習」はいかにして可能か —

赤尾 勝己

1. はじめに

筆者は、2021年度から関西大学で、新たに「社会教育士」の養成に関わる「生涯学習支援論」と「社会教育経営論」の2科目を担当することになる。それに加えて、2022年度から放送大学客員教授として、複数名の主任講師でオンライン科目「生涯学習支援論」を担当する運びである。このたび同科目の第1章から第8章までのテキスト原稿を脱稿したが、それでも汲みつくすことのできない研究上の課題が残された。それは、生涯学習支援において、いかにして支援される学習者の認識の変容を促すことが可能であるのか、という研究課題である。本稿は、放送大学における「生涯学習支援論」の研究余滴に位置づけられるものである。

本稿で扱う生涯学習支援の現場とは、あまたある日本の生涯学習支援のシチュエーションの中で、とりわけ公民館、生涯学習センター、男女共同参画（推進）センター、国際交流センター等における学習プログラムで、一般市民である成人学習者に、成人教育者としての講師やファシリテーターが行う、講義やワークショップという場が想定されている。

2. 問題の所在

1960年代後半から今日に至る後期近代社会において、私たちは個人化され、日々の生活の中で、自らのあり方をふりかえり改善していく必要に迫られている。まさに、生きることと学ぶことが不即不離の関係にあると言ってよい。私たちは日々の生活の中で、常に「自分はこれで

よいのか」と問いながら学ぶ人間、すなわち省察的学習者（reflective learner）として機能するように迫られている。

ベックやギデンズらによると、後期近代社会においては、社会における主流の価値観がたえず危機にさらされており、そこで人々はどのように生きていけばよいのか、頼るべき確固たる価値観を見出すことが難しくなっている。ここでは、人々は自分で自分の生きる道を創っていくかざるをえなくなっている（ベック、ギデンズ、ラッシュ 1997）。まさに、日々の学習によって自らを変えていかなければならなくなっているのである。ギデンズは、後期近代社会の重要な特徴として、社会と行為主体の再帰性（reflexivity）の徹底化を挙げている。そして、社会の変容と行為主体のアイデンティティ変容に、互いの再帰性が深くかかわっている（中西2007：28）。彼によると、「自己アイデンティティは、1人の人間の行為システムが継続している結果として与えられるものではなく、むしろ、人間の再帰的な活動のなかでつねに作られ、維持されなくてはならないものなのである」（ギデンズ2005：57）。関連して、バウマンは、「個人化の本質は人間のアイデンティティが所与のものから「課題」へと変わるところにある」（バウマン2008：197）と述べている。

こうした社会的環境のなかで、本稿で組上に載せたいのは、次の2つの理論である。いずれも、学習によって人間の認識が変容しさらには行動が変容していくことが期待されている。第1点は、ジャック・メジロー（J. Mezirow）の

変容的学習 (transformative learning) である。これは、人間は経験によって学ぶことで、自らの認識を変容させていくことができるという理論である。メジローは、変容的学習が起こる際に、人間がものごとを解釈することに含まれる特殊な知識、信念、価値判断、感情をさす「意味スキーム」(meaning scheme) と、知覚や認知を統御する規則のシステムをさす「意味パースペクティブ」(meaning perspective) という2つのキー概念を提示し、後者が前者を生み出すと言う(メジロー2012: 8)。そこでは、過去において、自分の経験がどのように意味づけされてきたか、その前提や信念を問うたり、批判的にふりかえることが、パースペクティブ変容(perspective transformation)につながり、成人教育者の役割は、学習者が基づいている前提を明らかにし、精査することであるとされる(赤尾2002: 6)。

彼はのちに、意味スキームを「観点」(point of view) というタームに変えて、意味パースペクティブを「準拠枠」(frame of reference) というタームに変えて、人間の認識の変容を説明しようと試みている。彼によると、学習は次の4種類に分類される。ここでは、自民族中心主義(ethnocentrism) という精神の習慣が変容していく過程について次のように説明されている。

- (1) 既存の準拠枠の精緻化・・・ある集団についての偏見を支持するような証拠がさらにないか探し、観点を拡張したり強めたりする。
- (2) 新たな観定の学習・・・新たな集団に遭遇し、彼らに対する否定的な観点を新たに作り出す。
- (3) 観点の変容・・・他集団の文化を実際に体験することをきっかけに、その集団について自分が持っていた誤解について批判的に省察するようになり、彼らについての観点が変化する。

(4) 精神の習慣の変容・・・他集団を見る際の全般的な偏見について自覚し、それに批判的に省察的になることで、エスノセントリックな精神の習慣が変容することである。

これらのうち(3)と(4)が変容的学習と呼ばれる(常葉一布施2004: 96-97)。

常葉一布施美穂がメジローにインタビューした調査研究によると、この準拠枠の変容と実際の行為の変容はかならずしも連動しないようである(常葉一布施2004: 101)。そして、メジローによれば、「成人教育の到達目標は、成人学習者がさらに批判的省察を進め、理性的討議に自由に参加し、発達段階をより前に進め、包括的で多様であり、広がりがあり経験が統合されるような意味パースペクティブに向かって動いていくことを支援することである」(メジロー2012: 309)」とされる。

第2点は、そうした学習者の認識の変容を促進する成人教育者の専門職としての省察的実践について論じているパトリシア・クラントン(P. Cranton)の『おとなの学びを創る』(原題 Professional Development as Transformative Learning)の所論である。クラントンは、メジローとハーバーマスの理論を引き継ぎながら、いかに専門職としての成人教育者が、成人学習者の認識の変容を促進できるかという問題意識の下で研究を重ねている。彼女は、メジローの意識変容の学習の概念が、ハーバーマスの解放的知識という考え方に基づいていると論じている(クラントン2004: 34)。成人教育(adult education)という領域は、健康教育、専門継続教育、成人基礎教育、コミュニティ活動、管理職トレーニング、両親教育、教授能力開発、識字教育、宗教教育など多岐にわたっている(クラントン2004: 9)。

これら2つの理論に関連した理論として、ドナルド・ショーンの「省察」(reflection)がある。今日の高度に専門化された社会では、とくに専

専門職の専門性は常に挑戦を受けている。医療過誤をめぐる裁判数の増加はその端的な例であろう。つまり、一般市民から常に自らの「専門性」が問われていく医師や弁護士、教師などの専門職には、常によりよい専門職となるために日々学ぶことが要求されている。まさに、省察の実践者 (reflective practitioner) としての専門職という現象である。これらの職業人は、常によりよい専門職となるために、「行為の中での省察」(reflection in action) と「行為についての省察」(reflection on action) が必要であるとされる (ショーン2007)。

さらに、関連した理論として、パウロ・フレイレ (P. Freire) が、1960年代から70年代にかけてチリやブラジルなどの南アメリカでの成人非識字者を対象に実践した課題提起教育による「意識化」(conscientization) の理論がある。これは文字の読み書きのできない農民の成人男性を対象にポルトガル語を教える際に、アルファベット順に単語を機械的に教えるという「銀行型教育」(banking education) によるのではなく、彼らの生きている社会を描いた図や写真を見せて、調整者と対話を行い、社会の矛盾に気づかせていくという「課題提起教育」(problem-posing education) という手法が使われる (フレイレ1979: 73-80)。非識字者は、「スラム」(favela) などの生成語 (generative word) と呼ばれるキーワードをもとに文字を獲得していくなかで、自分たちの生きている社会が抱えている諸矛盾、さらにそれらが自らの生活に影響を与えていることを認識していく。そして、そうした社会のあり方に批判的になることで、最終的には集団でそうした社会を変革する主体となっていくのである。ここにも、文字を識ることによる認識の変容が起こっている。

本稿では、紙幅の都合上、メジローの「変容的学習」理論と、クラントンの変容的学習をも

たらず「専門職としての成人教育者」について取り上げることにする。これら2つの理論は、成人教育学の領域で一定の評価を獲得してきたが、理論的な詰めの高さを感じるのは筆者だけであろうか。これらの理論に共通しているのは、人間の認識の変容やふりかえりが起こる際の、当該の人間が置かれている社会的な位置や条件についての等閑視である。

人間はだれでも、経験によってあるいは教育によって学ぶことで自らをふりかえり認識の変容をもたらすことが可能なのであろうか。誰でも同じように、省察し認識を変容できるのであろうか。こうした理論には、各人間の置かれている社会的な位置 (social position) への無前提さが看取されるのである。

同一の年齢コーホートに属しながら同じような経験をしたにも関わらず、同じような教育を受けたにも関わらず、ある人は認識が変容し、ある人は変容しない。それは往々に心理的な個人差として説明されがちであるが、これまで、その個人の生きてきた社会的軌道 (social trajectory) について分析した研究はなされてこなかったのではないだろうか。

3. 理論的な枠組み

筆者はすでに編著書『学習社会学の構想』において、人間の生涯学習に影響を与える要因として9つの要因からなる図を掲げている (赤尾2017:14)。9つの要因とは、学歴、収入、職業、性 (gender)、人種 (race)、民族 (ethnicity)、性的指向 (sexuality)、障害 (disability)、年齢 (age) である。このうち、学歴、収入、職業は、階級 (class) に含むことができる。むしろ、これら9つの要因は並列的な関係ではなく、それらの間には力関係が働いている。これらにさらに、居住している (いた) 場所——都市部か地方都市か農山魚村部等——を加えた10の要因がこの問題に関わっているとみられる。

その際に意識しておきたいのは、ピエール・ブルデュー(P. Bourdieu)のハビトゥス(habitus)という概念である。ブルデューはこれについて次のように定義している。

「ハビトゥスとは、持続性をもち移調可能な心的諸傾向のシステムであり、構造化する構造として、つまり実践と表象の産出・組織の原理として機能する素性をもった構造化された構造である。そこでは、実践と表象とは、それらが向かう目標に客観的に適応させられうるが、ただし目的意識的な志向や、当の目的に達するために必要な操作を明白な形で会得していることを前提としてはいない。実践と表象はまた、客観的に「調整をうけ」「規則的で」ありうるが、いかなる点でも規則への従属の産物ではない。」(ブルデュー2018: 83-84)

「ハビトゥスとは身体化された必然、つまり道理にかなった慣習行動を生成し、またこうして生みだされた慣習行動に意味を与えることのできる知覚を生成する性向へと転換された必然であって、それゆえ全般的でありかつ他の分野に転移可能な性向として、現に所有されている諸特性の習得条件に固有の必然性を、直接に獲得されてきたものの範囲を越えて、体系的かつ普遍的に適用することができるようにするものである」(ブルデュー1990: 261)。

そして、ハビトゥスは文化資本の第一形態である「身体化された様態」に関わっている。「ものの言い方、しかるべきふるまい方、場に即応して行動する能力といったことは、時間をついやしてその人自身が身体化してはじめて、文化資本として蓄積される。この意味で「文化資本とは、生き物になった財産、まさに身体化され「その人物」に完全に組み込まれた所有としての特性、すなわちハビトゥスである」(福井1987: 158-159)。「ハビトゥスは、日常的にどのように行動して身を処すのか、というもろもろの心身の処し方

のシステムとして、規則的な行動の客観的基礎であり、したがってまた行動の規則性の客観的基礎」(ブルデュー1987: 108)と、とらえることができよう。

ハビトゥスの形成過程は人間の無意識層にも及んでいるので、容易に変わりにくい持続性を有し意識的に変容させることはきわめて困難である。筆者は、学習による認識の変容も、究極的には、このレベルにまで及んでくると見ている。これに、その人間の所有する文化資本(第2形態の「客体化された様態」と第3形態の「制度化された様態」)、経済資本、社会関係資本の3種類の資本が、生涯学習を支え、また生涯学習によって増減するのである。

もう1点意識しておきたいのは、教育社会学で言及される「地位と役割」(status and role)のセットである(多賀2017: 119)。ブルデューの理論に依拠するのであれば、人間の社会生活における地位と役割が生涯のなかで変化することによって、その人間のハビトゥスが変化していくのではないかと考えられる。例えば、学生が就職を決めたり、成人が転職をしたり、職場で何らかの地位と役割を与えられたり、あるいはそれらを喪失するといったライフイベントによって認識の変容が引き起こされるという事態が想定される。

従来、この領域の研究は、「生涯発達心理学」がリードしてきた(赤尾2004: 115-117)。その代表的な例として、やまだようこは、人生を物語としてとらえる視点を提示した。やまだは、「物語」を「二つ以上の出来事をむすびつけて筋立てる行為」としてとらえ、「私たちは、外在化した行動(behavior)や事件の総和として存在しているのではなく、一瞬ごとに変化する日々の行動を構成し、秩序づけ、『経験』として組織し、それを意味づけながら生きています。経験の組織化、そして、それを意味づける『意味の行為』(act of meaning)が物語と呼ば

れるものになります)(やまだ編著2000:5)、「人生を『物語』とみる見方は、『自己』を物語としてとらえ、語り直す (retelling) ことで、新たな自己を構築する考え方をみちびきます)(やまだ編著2000:31)と述べている。

しかし筆者は、そこにさらに社会的な補助線を加えることで、より立体的に問題を捉えることができると考える。そうした点から、これまで筆者は生涯発達心理学に加えて、「生涯発達社会学」の必要性について提唱してきたのである(赤尾編2017:21)。

さらに、斉藤日出治は、後期近代社会に生きる個人について、次のように興味深いことを述べている。

「諸個人は、他者との接触を通じて、他者の文化・思考様式・行動様式・生活慣習を考察し、それを自らのうちに統合することを通して、独自の自己形成をなしとげる。」(斉藤1998:260)
「個人は、生まれながらの自己の性や、みずからの出自の民族・言語・文化への帰属や愛着までも問い返しながらか、自己のアイデンティティ形成を図るのである。」(斉藤1998:261)

しかし、ここまで大胆に論じることができるのであろうか。あたかもすべての人がそうなれるような口調ではないか。ここには、社会的な楽観性が看取される。人間は、誰でも学習によって自由に自らのアイデンティティを変容できる社会的に「自由な主体」ではないからである。「学習は常に社会的過程・諸関係・実践と結びついている」(Burke, Jackson20007:159)。経験からの学習にしても、それは社会的・政治的な枠組みの中に埋め込まれて文脈化されていると見るべきであらう(Burke, Jackson20007:165)。

4. 先行研究

メジローの所論について

日本における学習による認識の変容という研

究テーマをめぐっては、これまでは主として心理学的なアプローチが主流であった。それは、メジローの理論が現象学的社会学や知識社会学を主体にしながらも、よりマクロな社会的要因とは切り結ばず、あくまでも個人における学習による認識の変容という問題に終始したからである。したがって、マクロレベルを包摂した本格的な社会的な研究には至らず、心理学的なアプローチと親和性が高い研究が卓越するという帰結をもたらしたのである。

メジローは、学習を次のように定義している。「学習とは、私たちがすでに生成した意味を、現在経験していることについて私たちが考え、行為し、感じる仕方を導くために用いることを意味する。意味づけるとは、自分の経験の意味を理解したり、経験にまとまりを与える行為である。〈意味とは解釈なのである〉。」(メジロー2012:16)。

「学習とは、過去の一連の期待に導かれつつ、モノやできごとと相互作用するという、解釈の弁証法的なプロセスである。…しかしながら変容的学習では、私たちは古い経験(あるいは新たな経験)を新たな一連の期待から解釈し直し、そうすることで、古い経験に対し新たな意味と見方を与えるのである。」(メジロー2012:17)

こうしたメジローの所論について、南澤由香里は、「メジロー自身は社会的側面に大きな関心を向けているものの、変容理論はあくまで学習者個人の認識を中心に組み立てられた理論であり、社会的な要素に関しては、個人の学習や行為に影響を及ぼす背景や文脈として取り上げられているにすぎない。」(南澤2006:83)、「個人の変容を個人レベルでのみ論じるだけでは不十分であり、個人の変容と社会の変容との動的な相互関係を明らかにしていくことが必要である。そのためには、個人の変容を社会的な視点からも捉えることが不可欠である」と的確な批評を行っている(南澤2006:83)。

一方、海外の先行研究を概観すると、メジローの理論について、セルベロらは、学習者に変容的な学習が起こる際の権力（power）の効果が十分に検討されていないと、次のように指摘している。

「権力は解放的・変容的な学習の中心に位置する。」「権力がどのように作用し、その巧妙な適応に対する抵抗は、変容し続ける学習者の継続的な挑戦にもなっていく。」「解放的・変容的な学習をより理解するためにはより全体的なパースペクティブから見るべきである。」(McDonald, Cervero, Courtenay 1999: 20)

筆者は、すでに次のような点を指摘している。

- パースペクティブ変容が起こる文脈（context）を問題にしなければならない。
- マクロな社会文化的・政治的・歴史的要因を無視している。
- なぜ同じような混乱したジレンマに直面した際に、ある人にはパースペクティブ変容が起こり、他の人にはそれが起こらないのかが不明である。

しかも、パースペクティブ変容の内容や方向性は問われず、あくまでも学習者の主観にゆだねられ、ランダムな内容と方向性が前提とされている（赤尾2001：100-101）。

日本では、メジローに対する批判として、永井健夫が「メジローの論理は、個人的な内面の変化に焦点化されている」（永井 1989）と批判している。また、布施美穂は、「個人の変容と社会の変容の関係について期待されているものの、理論的な裏づけに欠ける」（布施2000：14）と指摘している。また、高橋満は次のように社会学的観点から批判をしている。

「メジローの理論には、学習を社会的文脈においてとらえようとする関心が薄い。（中略）成人の学習が状況依存的であることを認めながらも、知識をつくることと、それが理解される文脈との関連性をとらえることに失敗している」

（高橋2009：78）。

クラントンの所論について

実は、筆者はクラントンのこの著書について2005年に書評を行っている（赤尾2005：15-17）。そこで指摘したことは、成人教育者の専門職論について、心理主義について、非政治性についての3点である。ここでは、第2点と第3点に関することに触れてみたい。

クラントンは、自らの理論的立場について次のように述べている。

「私は〈社会的（social）〉ということばを、かなり広い用語として用いる。つまり、学習者と取り組む仕事の間や地域社会、社会といった、他者とのやりとりがおこなわれるところをさすものとするのである。批判的な社会理論の書物で用いられていることば、たとえば人種、ジェンダー、階級の構成体として社会的ということばを扱うつもりはない。私の関心はむしろ、1人の教育者が自分の実践の中で、どのようにして変化に向かって取り組めるようになるかを論じることにある（クラントン2004：210）」。

彼女は、メジローと同じく、ハーバーマス(J. Habermas)の思想を継承しているものの、そのラディカルな社会変革に関わる側面ではなく、理想化されたコミュニケーション行為によって人間の認識がよりよい変容に至るといった側面を切り取って援用しているのである。そのため「社会的なもの」の矮小化がみられる。その結果、ここには端的に、クラントンの非政治的(non-political)なスタンスが提示されている。ラディカルな思想の代わりに、彼女が提起しているのは、ユングに由来する「心理的タイプ」というタームである。

彼女は、「成人教育者が意識変容をどのように経験するかは、その人の特性や好みによって異なる（クラントン2004：203）」として、①外向的思考、②外向的感情、③外向的感觉、④外

向的直観、⑤内向的思考、⑥内向的感情、⑦内向的感觉、⑧内向的直観という8つのタイプを提示している。むろん、これらのどれかに純粹にあてはまる人はいないという但し書きがついているが。これら8つの心理的タイプと、「価値観や前提に気づく」「引き金となるでき事を受容できる」「前提や価値観を問い直す」「内容やプロセスのふり返しをおこなう」「前提のふり返しをおこなう」「理性的な討議をおこなう」「価値観と前提を修正する」「意味パースペクティブを修正する」の8つの意識変容のプロセスを組み合わせて、64のセルからなる表(表1)を提示している。これは、64のセルごとに、Y

(Yes) = 「はい、しそうです」、N (No) = 「いいえ、しそうにないです」、R (Reluctantly) = 「進んではやりません」の3つの答えを入れている(クラントン2004: 204)。

さらに、成人教育者のパースペクティブと教育者の能力開発の関連性について、4つのパースペクティブを有した成人教育者が、成人学習者の7つの能力開発について重要と思う(○)、重要ではない(×)について示した表(表2)を提示している。(クラントン2004: 250)

4つのパースペクティブとは、①技法的パースペクティブ、②人間中心的パースペクティブ、③社会活動的パースペクティブ、④ポスト

(表1) 成人教育者の心理的タイプと学習者の認識変容の学習プロセスの組み合わせによる64のセルにおける三つの反応

		心理的タイプ							
		外向的				内向的			
		思考	感情	感觉	直観	思考	感情	感觉	直観
認識変容の学習プロセス ↓	価値観や前提に気づく	Y	Y	N	Y	Y	N	N	N
	引き金となるでき事を受容できる	N	Y	Y	Y	N	Y	Y	Y
	前提や価値観を問い直す	N	Y	N	Y	Y	Y	N	Y
	内容やプロセスのふり返しをおこなう	Y	N	Y	Y	Y	N	N	Y
	前提のふり返しをおこなう	Y	N	N	R	Y	N	N	R
	理性的な討議をおこなう	Y	N	N	N	Y	N	N	N
	価値観と前提を修正する	N	Y	N	R	R	Y	N	R
	意味パースペクティブを修正する	N	Y	N	R	R	N	N	R

(P. クラントン著、入江直子、三輪建二監訳『おとなの学びを創る』鳳書房、2004年、204頁。本書では、認識変容が意識変容と訳されているので、筆者が改変している。)

(表2) 現在の成人教育のパースペクティブにおける教育者の能力開発

	技法的	人間中心的	社会活動的	ポストモダンの
批判的ふり返し	×	×	○	×
自己決定型学習	○	○	○	○
認識変容の学習	×	○	×	×
一人ひとりの違い	×	○	×	○
教える状況	○	○	×	×
組織	○	×	○	×
文化	×	×	○	○

○ — 重要 × — 重要ではない

(P. クラントン著、入江直子、三輪建二監訳『おとなの学びを創る』鳳書房、2004年、250頁。本書では、認識変容が意識変容と訳されているので、筆者が改変している。)

モダンのパースペクティブをさす。技法的パースペクティブとは、伝統的な教授のモデルを採用する考え方である。人間中心のパースペクティブとは、学習者のニーズを重視した学習者中心の考え方である。社会活動的パースペクティブとは、本質的には改革主義的であり政治的な考え方である。フェミニズム教育学、識字教育、環境運動など特定の主張を含んでいる。ポストモダンのパースペクティブとは、人間理解の解釈的な性質と結びついており、意味の断片化という認識、すなわち全体的な首尾一貫性というよりは矛盾が共存しているという認識に基盤を置いている（クラントン2004：249）。

このような点について、クラントンの同書の監訳者の一人である三輪建二は、筆者の書評に対して次のように応答（reply）している。「…私には、心理的タイプ論に対する彼女のこだわりがすこしばかりか理解できる。まず、赤尾氏も認めているように、「人間はさまざまな側面をもっている」存在であり、それを何らかの形で説明する成人教育論が必要であると思われる。ここ数年、社会教育の分野でのリーダー養成講座に講師やファシリテーターとしてかかわることが増えているが、担当するたびに、中高年参加者一人ひとりの価値観や行動の独特さというか、ちょっとのことではびくともしない価値観の根深さともいべきものにびっくりすることを繰り返している。そして、以上のことを説明できる成人教育論を模索しているし、彼女自身もそうであったのだろうと想像するのである。その際に、ユングの心理的タイプ論は無意識や深層心理までをおさめた理論であり、表面的な行動パターンによる理解に終わっていないこと、主観的パースペクティブと客観的パースペクティブを同時に内包していると理解すること、またユング自身、8つの心理的タイプが単なるレッテル貼りに終わることを厳しく批判し、あくまでこれらを仮説として提示してい

ることに、クラントンは共鳴したのではないかと想像するのである。量的で実証的な方法には距離をおき、同時に、主観的な理解だけに終わらせない人間理解の方法を模索し、心理的タイプ論にわずかながらも可能性を見出そうとする彼女の覚悟に、思いを寄せてしまうのである。読者の方々はこの点を、どのように考えられるだろうか」（三輪2005：19）。

筆者にはそれでも、この心理的タイプ論の提示は首肯しがたい。三輪氏が挙げている、中高年参加者の頑固な価値観の根深さの原因を探るためには、当該の中高年者が、これまでにどのような社会的軌道をたどってきたのか——とくに学歴や経験してきた職業、年齢さらに居住している（いた）場所——を分析することの方が先に来るべきではないだろうか。それをせずに、成人教育者を心理的タイプ論に当てはめて、そうした頑迷な学習者に対処しようとするのは、安易で安直ではないだろうか。成人学習者の理解をより社会的に定位させることが重要であると筆者は考える。

5. 討論

メジローの変容的学習の理論は、ミクロな人間の認識に関する知識社会的な観点からなされている。したがって、よりマクロな階級や性や年齢などの要因から切り離されて考察されている。ここにメジローの理論的な限界が出ている。したがって、個人レベルでの認識の変容というレベルで完結しているのである。この問題は、現象学的社会学と結びついている知識社会学が、よりマクロな社会的・経済的な要因と関係なく考察されていることと通底している。変容的学習の分析のレベルが、階級やジェンダーなどのマクロな要因と関わりなく限定された範囲にとどまっているのである。

この学習による認識の変容という問題は、さらには人間のアイデンティティの変容という深

いレベルでの問題に行きつくのである。人間の認識に関わるアイデンティティといえども、よりマクロな要因と関係なくはない。モーガン・クラインとオズボーンは次のように論じている。

「アイデンティティは、社会的・経済的諸関係の中に埋め込まれている」(Mogan-Klein & Osborne, 2007: 15) にも関わらず、一般的な心理学に依拠しているアイデンティティ研究ではこのことが見落とされがちである。つまり、「私たちは、アイデンティティを簡単に選ぶことはできない」(Mogan-Klein & Osborne, 2007: 19) のである。

「生涯学習の言説において個人的な変化が強調されることで、個人主義や「学習者中心」(learner-centredness) という人間主義的な用語 (humanistic terminology) が侵入することで、アイデンティティの社会的性質があいまいにされていくのである。」(Mogan-Klein & Osborne, 2007: 20)

「アイデンティティの構成は、しばしば、アイデンティティを創り出す権力や政治的作用に注意が払われることなく考えられてきた。」(Lawler2014: 161)「アイデンティティは常に政治的なものである」(Lawler2014: 161)

ここでは、アイデンティティの社会学的研究が、この問題に新たな展開をもたらすと考えられる。ブルデューの観点から見ると、人間は社会的な制約の中で生きている(生かされている)のであり、学習によって認識の変容が自由になされる主体ではないということになる。その人間が生活している社会的 position) によって影響を受けている。もしもその人間の認識が変容するとすれば、社会的な位置どりに変動が生じた時にそれが生起するということになる。そうでない時には、認識の変容は起こらないか、起こる可能性はきわめて低いということになる。

メジロー自身は、ハーバーマスの「理想的発話状況」の概念に依拠しながら、次のように述べている。「理想的条件下で理性的討議に参加することは、成人が意味パースペクティブを批判的に省察し、いっそう発達し、進んだ意味パースペクティブに到達する手立てとなる。いっそう発達し、進んだ意味パースペクティブとは、以下のようなものである。

- より包括的で識別能力があり、統合的な経験である。
- 十分な情報に基づくものである。
- 内的束縛や外敵束縛がない。
- ほかに人びとのパースペクティブや見解を受け入れる。
- ほかに人びとを討議への平等な参加者として受け入れる。
- 論争点となっている予想と証拠を客観的、理性的に評価する。

対立する妥当性の主張を判断する権威あるものとして、十分な情報と理性ある合意を受け入れることができる。」(メジロー2012: 108)

しかしながら、ここにおいても話者間の権力関係が不問に付された、権力認識を欠いている理論的な甘さが看取されよう。また、人間の認識に変容をもたらす際の、社会的要因が等閑視されている。

ところで、メジローの著作には、変容的学習の事例がほとんど出てこないのであるが、1ヶ所だけ意味スキームの変容に関連して述べている事例があるので紹介してみよう。

「たとえば、地元の短大の早い時間帯の夜間クラスに出席しているある女性は、授業が終わったらずに帰宅して夫の夕食を用意しなくてはならないと感じていた。その彼女が、こうしたステレオタイプな女性の役割を果たそうとは思っていない女性たちに出会って衝撃を抱き、そうした感情を生み出す自分の意味スキームに対して問いかけるようになるかもしれない。」(メ

ジロー2012:128)

こうしたジェンダーに関わる認識変容という事態をどう考えればよいのであろうか。ここで、当該の女性の認識は変容しないかもしれない。あるいは変容するかもしれない。後者の場合、それは当該の女性が短大を卒業して、何らかの仕事に就くことを希望、または予定している場合ではないだろうか。ここで変容的学習が生起するとするならば、その女性には予期的社会化 (expectative socialization) のメカニズムが働いているのではないだろうか。彼女が就職すればパートナーの夫との関係において、夕食を彼女が作るというこれまで習慣化されてきた性別役割分業に基づくステレオタイプ化された行動が、もはやできなくなることが暗黙裡に了解されているからではないだろうか。そのようにして、人間は自らめざす生活の変化を先取りして、認識の変容を行うこともできるのである。

クラントンの所論についてみると、あからさまに人種、ジェンダー、階級という言葉を使うことを拒否していることから、認識の変容を社会的に定位させようとしていないことがわかる。結果として、彼女の非政治的なスタンスがあらわになっているのである。

ここではさらに、成人教育者が成人教育の実践を通じて、成人学習者の認識の変容を促進しようとする際に、双方の社会的な位置関係が影響を与えてくるのではないだろうか。そうした観点から見ると、先に提示したクラントンの2つの表はあまりに便宜的な心理主義に彩られており、実用的であるように見えながらも、実は実用的ではないように見える。

例えば、表2で、社会活動的パースペクティブを有する成人教育者に、「意識変容の学習」、「教える状況」に×がついているが、これはあてはまらないであろう。また、ポストモダンのパースペクティブを有する成人教育者に、「批判的なふり返り」と「意識変容の学習」に×が

ついているのも腑に落ちない。きわめて便宜的で安直な表ではないだろうか。

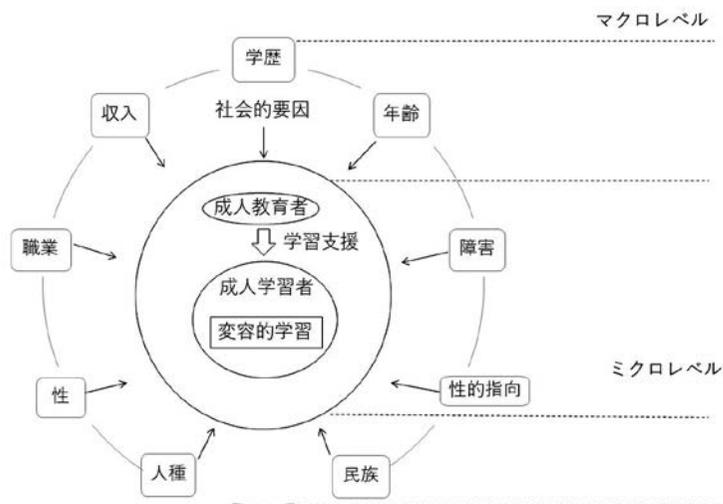
筆者はこの研究テーマについて、メジローやクラントンのようなマイクロな範囲にしか目を向けない内向きの認識変容の研究では進展が見えないと考える。よりマクロなレベルでの社会的な補助線を引いて考察する必要があると思料する。そうした点から、成人教育者と成人学習者との関係の中で認識変容の学習が促進される現象を分析する際に、双方がジェンダーや年齢、人種、民族、性的指向といった社会的要因においてどのような様相を呈しているかが効いてくることが予想される。そこで(表3)を提示してみたい。これは、マイクロレベルの成人学習者と成人教育者がいて、その外延にマクロレベルの9つの社会的要因が影響を与えているというモデルである。

例えば、高齢で他民族の有色人種の男性という属性を有する成人学習者に、若年の自民族の白人女性が成人教育者として関わった時に、その学習者にはどのような認識の変容が生起するか、しないか。あるいは、高齢で他民族の白人種の男性の成人教育者が、若年の自民族の有色人種の女性という属性の成人学習者に関わった時に、学習者にどのような認識の変容が生起するか、しないか。それらを、そこで展開される学習の内容・方法との関連において観察・分析するという研究デザインが考えられよう。

6. 残された研究上の課題

この研究を進めていくうえでの一番の難点は、複数の人間を数年にわたって観察の対象として「認識の変容」を測定することに困難がともなうことである。実証的な研究が難しいことに尽きる。したがって、メジローの研究をめぐる理論的な応酬も、エビデンスに基づく知見によるものではなく、研究者の抱く人間観や社会観に基づく主観的な論争に終始してしまうこと

(表3) 変容的学習を行う成人学習者、成人教育者による学習支援、9つの社会的要因の間の関係



(赤尾勝己『『生涯発達』の社会学』赤尾勝己編著『学習社会学の構想』見洋書房、2017年、14頁を改変。)

に陥りがちである。今回、筆者が本稿で提示したことを、本格的な実証研究に移していくことには困難が伴うことは承知している。そのうえで学習支援による「認識変容」の研究が今後さらに発展していくことを期待したいと思う。

最後に、関西大学の学生が教職課程で体験した介護等体験での感想文から、この問題について考察してみたい。これは許可を得て過去に発表した拙稿からの再録に基づくものである。筆者は20名の学生の「介護等体験の記録」の感想文を読み、その中から介護等体験によって認識が変容したと見做される学生5名の感想文を紹介した(赤尾2003:46-49)。ここでは、そのうち学生cと学生dの2編を紹介する。

「最も実感した事は、生徒たちの能力の高さと意欲の高さであります。学習能力も十分あり、目標を達成しようとする意欲も非常に高く、健常者と言われる中学生よりも目を見張るものがあると肌で感じました。凄いと感じただけ驚かされるばかりでした。

しかしながら、驚きがあるということは自分

の中で、どこか彼らを見下しているのではないかとも思いました。この小さな気持ちの積み重ねが差別へと姿を変えていくのかもしれないという怖さもともないました。」(A 養護学校で学生c)

これは観点の変容に関わる内容である。学生cは、障害を抱えた中学生が、自分が思っていたよりも、能力と意欲の高さを有していることに驚いている。しかし、それが自らの差別感に変わっていくかもしれないことに恐れを抱いている。観点の変容にとどまらず、自らを批判的にふりかえている点が秀逸である。

「養護学校での体験は、私の考え方や価値観を揺さぶり、新しい考え方をくり出すことを手伝ってくれました。以前の私は、学校教育は児童・生徒にももの考え方や知識を伝授することだと思い込んでいました。それは、自分の受けてきた教育というものが常にそうであったということが、強く関係していると思います…。(中略)具体的には、生徒が身体に障害があったり知的に障害があったりする中で、多様な個性を

出しており、自分をできる範囲で表現しているのを見て、どんなにハンディを持っていたとしても、学校は違えど本質的な部分は同じなんだなという感じたことです。(中略) 障害がないから、障害があるからという区別なしに、本当にイイ^マ先生というものは、どちらにおいても通用するであろうとも感じ、私が教師になるにしても、基本的な資質として生徒の個性を受け入れることが大切であろうと思います。」(A 養護学校で学生d)

この学生の場合は、上記学生cよりも踏み込んだ自らの「教育観」の変容をもたらしているということができよう。これは、準拠枠の変容に至っていると言えるであろう。問題は、この後の生涯にわたって、この学生dがこの新たな教育観を保持・深化できるかどうかである。

このように、関西大学の4年次生で、同時期に同一の支援学校(当時は養護学校という校種名)で、介護等体験を行った2名の学生であっても、このような微妙な認識の違いが看取される。それは、この2名の学生がどのような階級の家庭に生まれて、どのような社会的軌道をたどってきたかという問題を抜きにして考察することはできない。そのうえで、こうした学生たちがそのあと教員になってから、どのように教育に関する観点や準拠枠を変容させていくのか、いかないのかを、生涯におけるライフイベントや社会的属性の移動との関連において定点観測できればよいであろう。しかしながら、それは至難の業である。

そしてなによりも、この問題の根底には、人間の認識の変容を扱うミクロ社会学と、階級、ジェンダー、人種、民族といった問題を扱うマクロ社会学との節合という、社会学自体がまだ理論的な解決をみていない問題があることを忘れてはならないであろう。

参考文献

- 赤尾勝己「生涯学習理論の革新——成人教育学研究からの示唆」情況出版編集部編『教育の可能性を読む』情況出版、2001年。
- 赤尾勝己「成人学習者の認識変容のメカニズム——欧米の成人教育理論の成果を手がかりに——」『教育科学セミナー』第33号、関西大学教育学会、2002年。
- 赤尾勝己「生涯発達における意味形成に関する理論的考察——関西大学学生の介護等体験の記録を含めて——」『教育科学セミナー』第34号、関西大学教育学会、2003年。
- 赤尾勝己「生涯発達」赤尾勝己編『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社、2004年。
- 赤尾勝己「〈書評〉P.クラントン著、入江直子、三輪建二監訳『おとなの学びを創る』」研究代表者三輪建二『生涯学習関係職員・指導者の養成と研修に関する比較研究』課題番号13571010、平成13～16年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(1))研究成果報告書、2005年。
- 赤尾勝己「生涯発達の社会学」赤尾勝己編著『学習社会学の構想』晃洋書房、2017年。
- 斉藤日出治『国家を超える市民社会』現代企画社、1998年。
- 布施美穂「メジロー(J. Mezirow)のパーパスベクティブ変容の理論」日本社会教育学会紀要第36号、2000年。
- 常葉・布施美穂「変容的学習——J. メジローの理論をめぐって——」赤尾勝己編『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社、2004年。
- 高橋満『NPOの公共性と生涯学習のガバナンス』東信堂、2009年。
- 多賀太「ライフコースにおけるジェンダー意識の変容」赤尾勝己編著『学習社会学の構想』晃洋書房、2017年。

- 中西真知子『再帰的近代社会』ナカニシヤ出版、2007年。
- 永井健夫「認識変容としての成人の学習——J. Mezirowの学習論の検討」東京大学教育学部紀要第29巻、1989年。
- 福井憲彦「文化資本」福井憲彦、山本哲士編集『思想の地盤がえ』actes No. 3、日本エディタースクール出版部、1987年。
- 南澤由香里「A. ギデンズのアイデンティティ変容理論と生涯学習」赤尾勝己編、前掲書、2006年。
- 三輪建二「赤尾勝己氏の〈書評〉に対して」研究代表者三輪建二、上掲書、2005年。
- やまだようこ編著『人生を物語る——生成のライフストーリー——』ミネルヴァ書房、2000年。
- U. バック、A. ギデンズ、S. ラッシュ著、松尾精文他訳『再帰的近代化』而立書房、1997年。
- A. ギデンズ著、秋吉美都、安藤太郎、筒井淳也訳『モダニティと自己アイデンティティ——後期近代における自己と社会——』ハーベスト社、2005年。
- Z. バウマン著、澤井敦、菅野博史、鈴木智之訳『個人化社会』青弓社、2008年
- P. ブルデュー著、今村仁司、港道隆訳『実践感覚1』新装復刊、みすず書房、2018年。
- P. ブルデュー著、石井洋二郎訳『ディスタンクシオン I』藤原書店、1990年。
- P. ブルデュー／福井憲彦訳「ハビトゥス・コード・コード化」福井憲彦、山本哲士編集、前掲書、1987年。
- J. メジロー著、金澤陸、三輪建二監訳『おとなの学びと変容——変容的学習とは何か——』鳳書房、2012年。
- P. クラントン著、入江直子、三輪建二監訳『おとなの学びを創る——専門職の省察的実践をめざして——』鳳書房、2004年。
- D. A ショーン著、柳沢昌一、三輪建二監訳『省察的実践とは何か』鳳書房、2007年。
- P. フレイレ著、小沢有作、楠原彰、柿沼秀雄、伊藤周訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979年。
- Barbara McDonald, Ronald M. Cervero, Bradley C. Courtenay, An Ecological Perspective of Power in Transformational Learning: A Case Study of Ethical Vegans, *Adult Education Quarterly* Vol. 50 No. 1, 1999.
- Brenda Mogan-Klein & Michael Osborne, *The Concepts and Practice of Lifelong Learning*, Routledge, 2007.
- P. J. Burke, Sue Jackson, *Reconceptualising Lifelong Learning: Feminist Intervention*, Routledge, 2007.
- Steph Lawler, *Identity: Sociological Perspectives* 2nd ed., Polity, 2014.