

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 —

赤尾 勝己

1. 成人の学習をどうとらえるか

日本社会が生涯学習社会に入って久しいと言われる。そこで、人々が何をどのように学ぶのかという内容・方法論についての研究が必要とされている。従来、この領域は、主として認知心理学の研究領域であったが、欧米では1970年代から、心理学だけでなく社会学、教育学の成果を生かした成人教育学 (andragogy) の中で、成人の学習過程についての本格的な理論研究が行われている。本稿はその中から、成人が学習によってどのように認識を変容させていくかについての研究の一端を示してみたい。

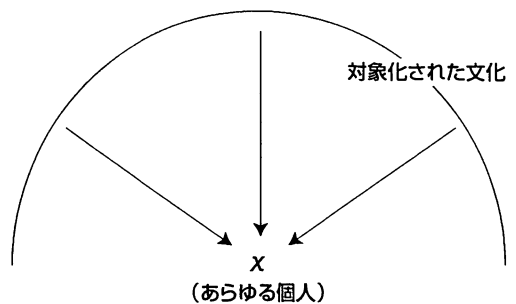
ロジャーズ (A.Rogers) によれば、「人間は生涯を通じてたえず学ぶ存在である。そして、それは学校を去る時でもやむことはない。学習は幼児期や学校教育と関わるだけではない生涯を通じた過程であり、「学習は、私たちの知識、思考、感情、行為における変化を起こすことを意味する。これらの変化の中には、永続的なものもあれば、その場限りのものもある」として、「学習は、私たちの経験から生じ様々な形態をとる。経験からの学習は、学習が個人的なものであることを意味する。それは集団的な行為ではない」と論じる。つまり、「学習は、社会や他の集団によって影響を受ける。しかし、学習という行為は個人的なものである」という学習観を採用する。(1)

同様に、ジャービス (P.Jarvis) は、「学習は、個人の伝記 (biography) と社会文化的な世界をきり結ぶ過程にとってきわめて重要であ

る」(2)と言う。彼は、「学習は、個人にとって明らかに客観的なものを内面化 (internalizing) し、変容することである」(3) (図1) として、

(図1)

内面化の過程

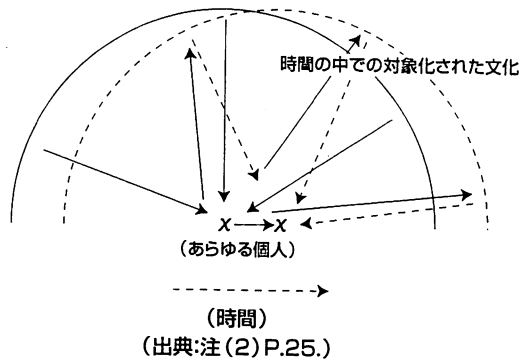


(出典:注(2)P.20.)

「社会化の過程は、しばしば適合性 (conformity) を生み出すように意図される。しかし、学習は適合することを学ぶ以上のものである」(4)と言う。それは、つまり「人間の発達の逆説の一つは、子どもが成熟するにつれて、彼らがもはや外側の圧力の受容者にとどまらず、別の過程が発見されることである。」ジャービスは、それを外化 (externalization) と呼んでいる。

(図2) 外化には「道具や物と結びつく」「習慣や慣習のシステムに具体化する」「言語を含む」という3つの次元がある。(5)そして、彼は「学習は、あらゆる社会的適合の中心にあると同時にあらゆる社会変革の中心にある。学習能力なしには、社会も人間性もない。しかし、逆説的なことに、変革の形態を生み出すのも学習である」という「社会的生活の逆説 (paradox of social living)」を指摘する。(6)

(図2) 内面化と外化の過程



「要するに、学習は社会的文脈における権力関係から切り離すことはできないもので、この文脈の中で、個人は自分自身になることを学ぶ」(7)のである。つまり、学習者は、彼らの社会的・文化的な枠組みの中に位置づけられており、「成人学習の理論を構成する上で、学習者と彼らの社会的・文化的な環境が考慮されなければならない」のである。(8)

ところで、欧米で発達してきた成人教育(adult education)という概念をどのようにとらえればよいのだろうか。先のロジャーズは、「成人教育は、各国の社会的・政治的・文化的状況と密接に関わるので、統一的で正確な定義に到達できない。一国内でも、異なる著者が、異なることを示すのにこの言葉を使っている」(9)事実を指摘した上で、次のような定義を試みている。「フォーマルなシステムの内外に関わらず、学習の機会が、学習者を意思決定において成人として扱い、適切な成人学習の方法やスタイルを用い、学習者が自らの目的のために経験をい用い、自らの要求を満たすことを許容するかぎり、その社会において自他ともに成人として認められる人々と、フォーマルな初期教育(initial education)のシステムを離れた人々(あるいはそこにいない場合、初期教育の可能な段階を超えた人々)に提供される、すべての計画された目的を持った学習活動」。(10)

つまり、成人教育には、フォーマルな教育(formal education)の部分とノンフォーマルな教育

(nonformal education)の部分の双方が含まれるのである。(11)そこで以下、成人学習者の認識の変容に関わる経験学習(experiential learning)と変容理論(transformative theory)という2つの理論を紹介する中で、学習によって人間の認識がどのように変わっていくのか(いくことができるのか)について概観してみたい。

2. 経験学習の理論—コルブからジャービス(P.Jarvis)へ—

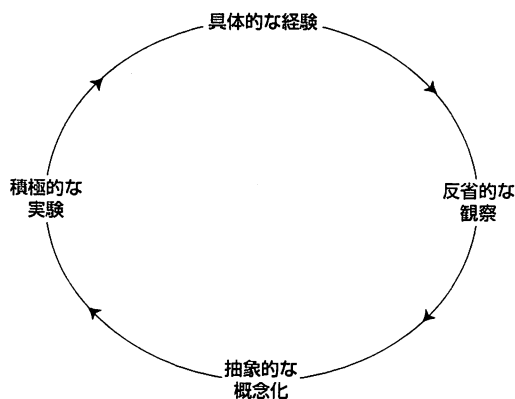
経験学習の理論を開示したのはコルブ(D.A. Kolb)である。コルブは、まずレビン(Kurt Lewin)、デューイ(John Dewey)、ピアジェ(Jean Piaget)の経験学習に関する理論を概観している。レビンの理論について彼は、抽象的な概念を確認・検証するために、今ここにある具体的な経験(concrete experience)を強調して、行動調査や実験室での訓練がフィードバックの過程に基づいているとしている。デューイの理論について彼は、経験、概念、観察、行為を統合する弁証法的過程として学習を強調し、経験の衝動が観念(idea)に力を与え、観念は衝動に方向を与えている、と言う。ピアジェの理論について彼は、幼児期から成人期への発達、世界について具体的に知覚できる見方から抽象的な構成主義的な見方へ、また、積極的な自己中心の見方から、知ることについて反省的に内面化された様式へ移行することを描いているとしている。(12)

そのうえで、コルブは、経験学習の特質を次のように挙げている。

・学習は結果(outcome)ではなく、過程(process)としてもっとうまくとらえられる。ブルーナー(J.Bruner)が言うように、教育の目的は、知識を獲得する過程において探究や技能を刺激することであり、知識そのものを記憶することではない。(13)

- ・学習は経験に根ざした継続的な過程である。知識は、たえず学習者の経験から引き出され、その中で検証される。意識は継続的なものである。すべての学習は、再学習 (re-learning) である。(14)
- ・学習の過程は、世界への適応について弁証法的に対立した様式間の葛藤の解決を要求する。学習は、それ自体、緊張と葛藤に満ちた (tension and conflict-filled) 過程である。新たな知識、技能、態度は、経験学習の4つの様式間の対立 — すなわち、具体的な経験 (concrete experience) — 反省的な観察 (reflective observation) — 抽象的な概念化 (abstract conceptualization) — 積極的な実験 (active experimentation) — を通して遂行される。(図3) (15)

(図3) コルブの学習サイクル



- ・学習は、世界への全体的 (holistic) な適応過程である。学ぶことは、認知や知覚といった単一の専門化された人間の機能の領域ではない。それは、思考、感情、理解、行動といったトータルな有機体の統合された機能を含む。学習は、主として人間の適応過程である。この学習概念は、一般に学校の教室と結びついたものよりもはるかに広い。(16)
- ・学習は、人と環境の間の「取り引き」(transaction) を含む。「取り引き」という言葉は、

経験学習の理論の中で、人間と環境の関係を表わすのに、「相互関係」(interaction)よりも適切である。なぜなら、「相互関係」が意味するものは、絡み合いながらも分離されたアイデンティティを保持する変わることのない分離された実体を含み、やや機械的にすぎるからである。この意味で、学習は、積極的で自己決定的な (self-directed) 過程であり、集団の場だけでなく、毎日の生活においても適用できる。(17)

- ・学習は知識創造の過程である。知識は、社会的知識と個人的知識の間の取り引きの結果である。前者は、デューイが言ったように、先行する人間の文化的経験についての文明化された客観的な蓄積であり、後者は、個人の主観的な人生経験の蓄積である。(18)

そして、コルブは、学習を「学習とは、経験の変容を通して、知識が創り出される過程である。」(19)と定義している。そこで彼は次の4点を強調している。(20)

1. 内容や結果ではなく適応と学習の過程を強調する。
2. 知識は、獲得されたり伝達される独立した実体 (entity) ではなく、継続的に創造され再創造される変容的な過程である。
3. 学習は、客観的にも主観的にも経験を変容させる。
4. 学習を理解するためには、私たちは知識の性質を理解しなければならない。その逆も然り。

一方、ジャービス (P.Jarvis) は、「学習者は、社会文化的な枠組みの中に置かれており、成人学習の理論を作っていく際に、学習者とその社会文化的な環境 (milieu) が考慮されなければならない」と論じる。この社会文化的な環境は、社会の対象化された文化と、それが個人に伝えられる手段 (means) の2つに分けられる。また、個人も、自己 (self) と肉体という

2つのものとしてとらえられる。そして、個人と文化との間には弁証法的な関係があり、潜在的な学習状況は、個人の経験と社会の文化を伝達する主体との間に緊張が生じる時に起こるとされる。(21)

そして、「学習の過程には、個人と対象化された文化との間に循環的な関係があり、個人が対象化された文化を加工し、内面化していくなかで、彼らは社会的相互作用を通してそれを外化 (externalize) していく」として、「学習はあらゆる文化の要因を受容し評価する過程である」ととらえられる。(22)このような観点から、ジャービスは、コルプの経験学習のサイクルがあまりに単純化され、必ずしも正しくないとして、彼の理論を一歩進めて次のような学習のサイクル図を描いている。

ジャービスは、ある経験に対して9タイプの反応があり、それらを非学習 (non-learning)、非反省的学習 (non-reflective learning)、反省的学習 (reflective learning) という3つの異なるカテゴリーに分類している。(図4)と(表1)

を参照

非学習というのは、人々は必ずしも常に経験から学ぶわけではない場合を示している。ここには 仮定 (presumption)、非熟慮 (non-consideration)、拒否 (rejection) の3つがある。仮定には、世界は変わらず、成功した行為は繰り返されるといった感覚が含まれる。学習者は環境と調和しており、ほとんど無思想的で機械的な状態にある。生活の多くが以前に学んだ経験に基づいており、それは社会生活の大部分を占めている。(1→4) 非熟慮とは忙しすぎて考える暇がない場合や、その結果について考えることがこわい場合など、潜在的な学習経験に対応

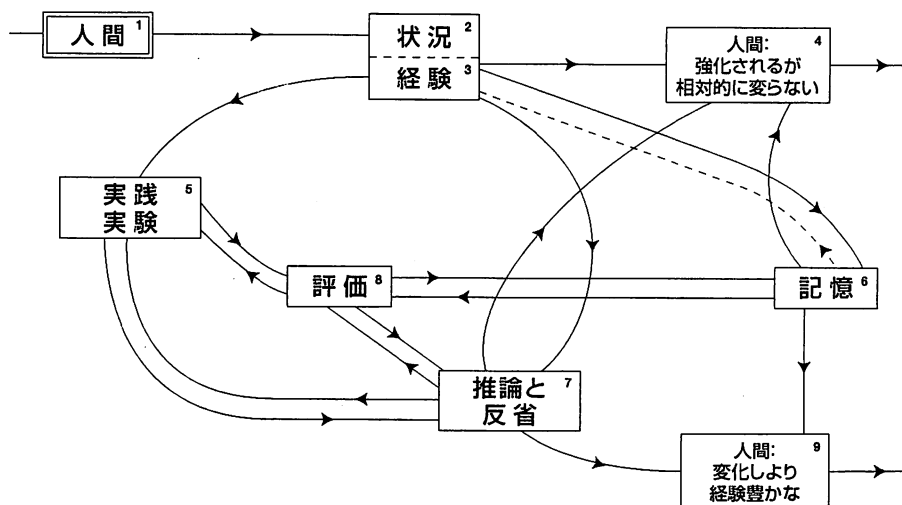
(表1) 学習の類型

経験への反応カテゴリー	学習/非学習のタイプ
非学習	仮定 非熟慮 拒否
非反省的学習	前意識の学習 技能の学習 記憶
反省的学習	黙想 反省的な技能の学習 経験学習

学習の反省的形態は、適合と変革という二つの可能な成果を有する。

(出典:注(2)P.72.)

(図4) ジャービスによる学習過程のモデル



(出典:注(2)P.71.)

していない状態である。(1→4) 拒否とは、ある経験をして、それについて考えてみたものの、その経験に付随する学習の可能性を拒否している状態である。現実には、すでに獲得した地位を自ら追認する傾向がある。(1→3→7→4または9) (23)

非反省的学習とは、一つの層 (stratum) の中で起こり、反省を含まない学習である。これには前意識の学習 (pre-conscious learning)、技能の学習 (skills learning)、記憶 (memorization) の3つがある。前意識の学習は「視界の周辺や意識の縁で起こり、これについてほとんど研究がなされておらず、コミュニケーションにおける経験の結果として起こりそうではない」ものである。(1→3→6→4) 技能の学習 (skills learning) は、手仕事の訓練やフィットネス・トレーニングのような限定された学習の形態、アセンブリーラインでの労働のように単純で短い手続きに限定された学習を指し、コミュニケーションによる相互作用よりも、むしろ経験についての行為様式において起こる学習で、技能の学習と知識との間に大きな関係がある。学習者は実演を見て、どのようにある仕事を実行するかを知っていると主張する。(1→3→5→8→6→4または9) 記憶 (memorization) は、子どもがかけ算九九や語彙を覚えるような、おそらくもっとも知られた学習の形態である。大人でも賢人の言葉を学び記憶しなければならないことがある。この学習形態は、経験について相互作用的な様式において起こる。また、記憶は過去に成功した行為の結果や、将来の行為のための計画の基礎を形成し貯えられた記憶としても起こる。(1→3→6、可能であれば8→6、それから4または9)

これら3種の学習は、社会的再生産の過程にあることを示している。学習に際しては、社会およびその構造は不問に付され変わらないまま

である。こうした学習では、人間がより広い社会へ適応するための学習となる。(24)

反省的学習においては、個人は振り返り決定をして自らの学習を評価するが、すべての反省的学習が、革命的で批判的であるわけではなく、そのまま刷新的 (innovative) であるわけではないことに留意が必要である。ここには、黙想 (contemplation)、反省的な技能の学習 (reflective skills learning)、経験学習 (experiential learning) が位置づく。黙想というのは、自分の経験について考えるが、より広い社会の現実との関わりなしにある結論に達することを言う。瞑想 (meditation) を伴う宗教的なものや、哲学者や純粋数学者の思考過程もこれに含まれる。そこで、人間は社会の現実と関わりをもつわけではない。(1→3→7→8→6→9) 反省的な技能の学習は、例えば、専門職の人が、自立して自らの実践について考えたり、新しい技能を作り出す過程に関わっている。それは、技能を学ぶだけではなく、その実践の根底を流れる知識についても学び、なぜその技能が特殊な様式で遂行されなければならないのかについても学ぶことを意味する。(1→3→5→7→8多くの場合、5→8→6→9) 経験学習とは、理論が実践の中で試みられる学習の形態であり、その実践の最終的な産物は、社会の現実と十分に関わりのある知識である。そこから社会的な現実をとらえる新たな知識の形態が生み出されてくる。例えば、科学者が常に自らの環境において実験を行い、そこから新たな知識を獲得することと関わっている。(1→3→7→5→8 その場合7→8→6→9) (25)

3. 変容的学習の理論

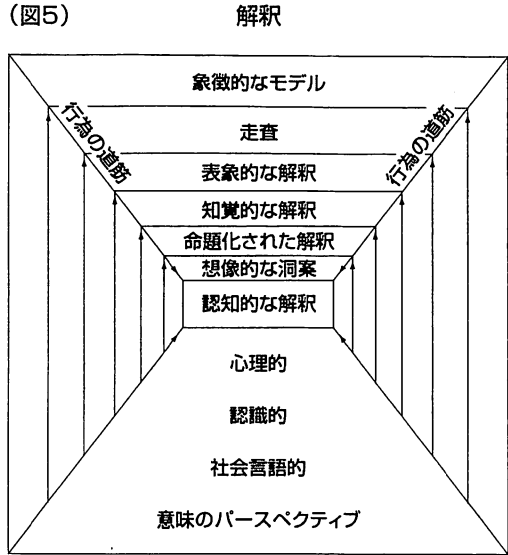
メジロウ (J.Mezirow) の変容的学習 (transformative learning) の理論は、その出発

点で、解釈的(interpretive)、構成的(constructive)な観点を取り、自明なもの(taken for granted)を問い返すという知識社会学の知見から出発している。彼は、学習を意味を創る活動(meaning making activity)と規定する。つまり、「意味は書物などの外部の形態をとるのではなく、私たちが経験に帰している個人的な意味(personal meaning)は、人間間の相互行為やコミュニケーションを通して獲得され確認される」と言う。(26)。

メジロウは変容的学習が起こる際に、人間がものごとを解釈する際に含まれる特殊な知識、信念、価値判断、感情をさす「意味のスキーム」(meaning scheme)と、知覚や認知を統御する規則のシステムをさす「意味のパースペクティブ」(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。(27)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、精査することを援助することであるとされる。そこでメジロウは次の4つの図を提示している。解釈(Interpretation)(図5)

解釈をすることに含まれるダイナミズムは、意味を作ること(making meaning)に含まれる。この行為は、図の外部から内部へと動いていく。私たちは対象や出来事を走査(scanning)や解釈(construing)によって知覚する際に、象徴的なモデル(最も外側の領域)を描く。私たちは、表象的な解釈(presentational construal)に、そして、もし必要であれば、命題化された解釈(propositional construal)に頼る。意味は知覚的にも認知的にも作られる。知覚的な解釈から認知的な解釈への移動には、(表象的な解釈によって監視される)命題化された解釈と想像的

(図5)



(出典:注(26)P.32.)

な洞察を必要とする。命題化された(認知的)解釈は、それが反省的な評価を通して確認される際に、新たな経験や古い経験に一貫性(coherence)を与えるかもしれない。(28)

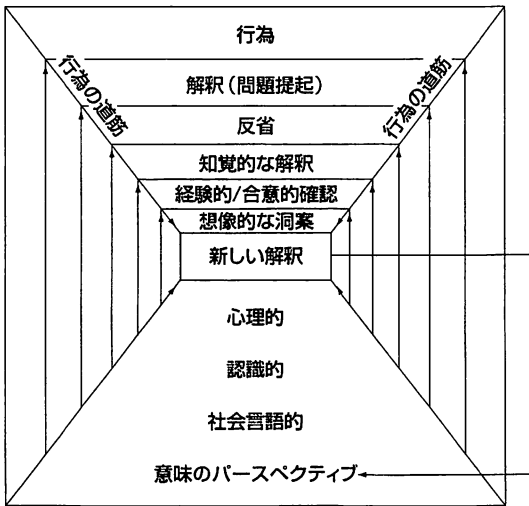
学習の確認(Validation of Learning)(図6)

これは妥当性の検証(validity testing)に含まれる過程を示している。学習の確認過程における動きは、学習者の目的や行為の道筋(line of action)によって要求され、反省による問題の確認、経験的または合意的な確認、想像的な洞察から新たな解釈を作ることへと至る。確認過程のどの局面も、私たちの意味のパースペクティブによって影響を受ける。それは前提についての反省の結果、変容されることもある。この確認過程の側面は、新たな解釈から意味のパースペクティブへの矢によって示されている。(29)

問題解決(Problem Solving)(図7)

これは学習者の行為の道筋にしたがって、問題解決がなされる過程を示している。この過程は、意味のスキームを疑い問題とすることから始まり(外側)、走査—探究、分析、想起、直

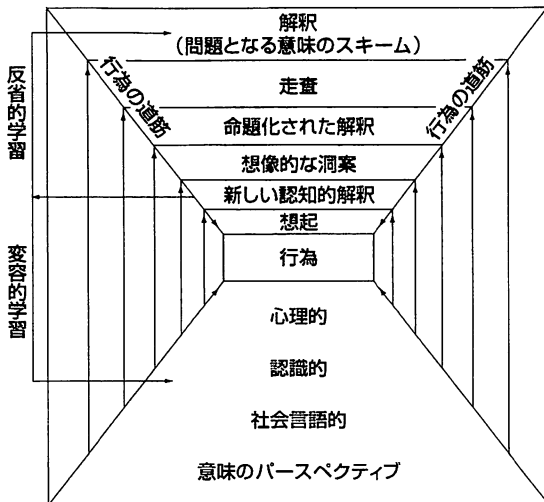
(図6) 学習の確認



(出典:注(26)P.67.)

観、想像 — へ行く。走査から、順に、命題化された解釈、想像的な洞察を経て、新しい解釈を作ることへと至る。私たちは、この解釈を、想起し、それを続いて起きる決定や行為を導くものとして使う中で、学ぶのである。その解釈

(図7) 問題解決



(出典:注(26)P.95.)

は、私たちの元の意味のスキームにおける反省的な変化をもたらし、それを練り上げ、補完し、変容することに至ることもある。新しい解釈が、

意味のパースペクティブに挑戦した時、それはパースペクティブ全体の変容に至りうる。問題解決のすべての局面は、私たちの意味のパースペクティブによって影響を受けている。(30)

反省的行為の過程 (The Process of Reflective Action) (図8)

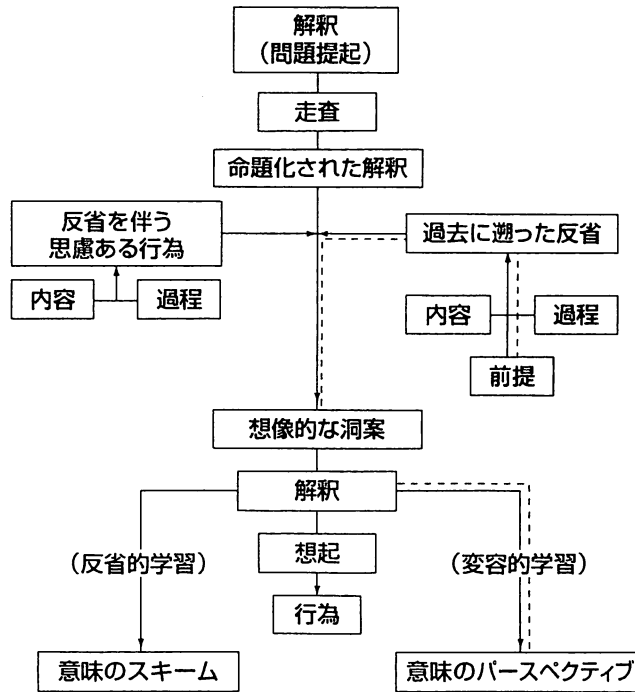
この過程は、問題提起に始まり行為に終わる。主な下位過程(subprocess)として、走査(scanning)、命題化された解釈(propositional construal)、反省(reflection)、想像的な洞察(imaginative insight)、結果としての解釈(resulting interpretation)が含まれ、それらが意味のスキームにおける変化(変容)に至りうる。また、前提の解釈(点線部)の際には、意味のパースペクティブの変容へと至りうる。結果として、私たちは自らの行為を導くために、自らの解釈を想起(remember)するのである。

反省を伴う思慮ある行為は、内容についての反省(content reflection)、過程についての反省(process reflection)のいずれかまたは双方を含んだものとして示される。過去に遡った反省(retroactive reflection)は、前提についての反省(premise reflection)と同様に内容・過程についての反省を含むこともある。変容的学習は、ここで、内容と過程についての反省に関わってくるかもしれない。それらは意味のスキームにおける変容(しかし常にあるわけではない。それはスキームの精緻化、確認、創造をもたらすかもしれない)と、意味のパースペクティブにおける変容に直接つながる前提についての反省をもたらすことができる。(31)

メジロウの理論をめぐる議論

欧米の代表的な成人教育研究誌『季刊成人教育』(Adult Education Quarterly)では、メジロウの理論をめぐる議論の応酬が展開されている。まず、1991年には、クラークとウィルソン(M.

(図8) 反省的行為の過程



(出典:注(26)P.109.)

Clark & A.Wilson) から、メジロウが1990年までに発表した論文についての批判がなされている。それは、「パースペクティブ変容の過程について、メジロウは重要な概念化を行なっているが、それが起こる文脈 (context) を説明していない。」「メジロウは、経験に意味を与える要素である文脈を取り除いている。」(22)というものである。彼らは、メジロウの理論に文脈がないこと、合理的な言説 (rational discourse) についての理解が十分でないことを指摘して、経験と意味をつなぐ合理性についての考え方を次のように提示している。

「合理性は個人的な過程ではなく、むしろ共同的 (communal) なものであり、そこにその過程の妥当性をめぐる共同的な判断に具体化された規則や基準が付随している。」(33)

「経験を文脈から切り離すことで、目的に達

する努力が妨げられている。」(34)

「その理論は、パースペクティブ変容を個人の中に置き、決定的で統一された自己についての人間的な諸前提について断言しているが、個人とそれが位置づく社会文化的・政治的・歴史的文脈の構成的な関係を探究しそこなっている。」(35)

これに対して1991年にメジロウからなされた応答 (reply) は次のとおりである。

「文化的な文脈は、文字通り具体化され、私の議論の中心である象徴的なモデルと意味のパースペクティブに意味を与えている。双方は社会的な文脈において学ばれる。そして、その大部分が文化的に同化される。合理的な会話を通じた学習は社会的なものであり、文化を具体化する他者を含んでいる。」(36)

「合理性は人間のコミュニケーション過程に属

性的なものである。それは現代文化においてひとつの中心的な価値である。それは他の権力的な力によってたえず抑圧される過程である。】(37) 「社会理論と学習理論は切り離すことはできないし、批評者たちがその関係を強調していることは正しい。しかし、双方は同じものではない。私は、どのように成人学習の内的なダイナミクスが文化的な文脈において作用しているか、また、どのように批判的な反省、言説、行為が、理解を制限したり歪めたり、学習者に自らの人生の支配権を与える、文化的に同化した諸前提や仮説を変えることができるかを示そうとしてきた。】(38)

「批評者たち（クラークとウィルソン）は、「理想的発話状況」(ideal conditions of discourse) についての私の定式が、いくぶん文化的文脈から自由な合理性を概念化しているとみている。これは誤解である。私は、あらゆる信念やパースペクティブは、それらが言説に表現されるように、経験を解釈する上でひとしく機能的であるわけではないことと、私たちの学習の多くは、私たちが学んだり文化的に同化したことを確認する過程と関わりがあることを示そうとしてきた。】(39)

さらに、1993年には、発達心理学者のテナント（M.Tennant）からの批判がなされた。テナントは、「（メジロウの理論では）規範的なライフサイクルの変化は期待されているものの、そこを流れる前提について疑問を呈することを要求していない。明らかに、メジロウは、成人の発達に関して、規範的なものと根本的な変容との間の違いを扱っていない。彼は、意味のスキーム変容と意味のパースペクティブ変容との間の重要で関連した理論的区分けを行っている。」(40)しかし、「パースペクティブ変容は、単なる「発達上の進歩（progress）」というよりもむしろ「発達上の変換（shift）」（新たな世

界観）を表わしている。成人教育の研究者や実践者は、パースペクティブ変容を規範的な発達の場合に不適切に適用することを避けるために、この区分けを認める必要がある。】(41)

これに対するメジロウからテナントへの応答（1994年）は次のようなものである。

「彼の観点は私のそれとは異なる。私は「発達上の変換」と「発達上の進歩」という二分法から示唆を得られるとは思わない。私には、発達上の進歩は、変換——すなわち、意味のスキームと意味のパースペクティブ双方の変容——を通して起こるように見える。」(43)

「私の意見では、成人期の発達の過程は、その中心に、変容しつつある意味の構造過程を含んでいる。」(44)

「テナントが主張するように、意味のスキームの変容が「規範的な心理的発達」により固有のものであると主張する明白な理由はない。私の意見では、意味のパースペクティブと意味のスキームは、同じ学習の過程についての2つの次元である。その過程によって成人は学ぶのである。・・・パースペクティブ変容は成人の発達の機動力である。」(45)

4. 生涯学習研究にどう生かすか。

これまで、コルブとジャービスの経験学習、メジロウの変容的学習の理論を概観してきた。しかし、具体的な内容を欠いた学習者の認識変容のメカニカルなモデルでは空虚であることは否めない。その意味で、これらのモデルを具体的な学習内容・方法に照らして考察する必要がある。例えば、公民館や生涯学習センター等の生涯学習関連施設で開講されている「現代的課題」に関連した講座を対象に、そこに参加している受講者の学習活動を記述し分析していくことが考えられる。そうした学習を通じた認識の変容過程をとらえるために、少数の（3人程

度の) 受講者の認識の変容過程についての質的調査が考えられよう。もちろん、同一の講座に参加したすべての学習者の認識が変容していくとは限らない。そこには認識の個人差やそれまでの人生経験の蓄積の違いが出てこよう。

このことと関連して、最後に解決されていない問題を4点指摘しておこう。(46)第1は、学習によって認識の変容が起こる文脈を問題にしなければならないことである。先にクラークとウィルソンが指摘したように、個人とマクロな社会文化的・政治的・歴史的文脈との間の緊張関係の探究が十分でないことが、メジロウの変容理論の弱点になっているのではないか。認識変容の文脈ときり結びながら、なぜ同じような混乱したジレンマを経験した時、ある人にはパーセ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を究明することが課題となろう。そして、メジロウが考える「自律性」が、無反省にも、私たちの社会において支配的な文化——つまり男性・白人・中産階級中心の文化——を反映しているのではないか、という疑問も湧いてくる。つまり、学習によって認識が変容していく際の方向性が問われなければならないということである。

第2は、知識の合理的(rational)な形態への過剰な信頼があることである。変容理論では、情緒(emotion)や身体(body)という知識生産の非合理的な場が十分に考慮されていない。知ることは、他の人々とのつながりの中——つまり関係性の中——での学習において起こる。変容的な学習について単一のモデルはないはずであり、ジャービスのモデルが示すように、多様な経路があることが予想される。しかし、ジャービスのモデルにおいても、内的なイメージや夢や幻想に依拠してパーセクティブ変容が起こる可能性は想定されているとはいえない。魂、心像(imagery)、苦痛、神秘的な旅などがあくまでも表層的に扱われている。これらを総

合したより包括的な知識のとらえ方が必要となろう。

第3は、個人と社会変革間の関係性についてである。ここには、メジロウの「私たちは社会変革が成功する前に、個人のパーセクティブの変革から出発しなければならない。」(47)という言葉が関わっている。批判者たちには、メジロウの理論では、認識変容と社会変革の結びつきが弱く、認識変容が一人の人間の中での意識改革のレベルで終わり、認識変容の方向性(政治性)が問われていないことへの不満がある。布施美穂も、「個人の変容と社会の変容の関係について、両者のつながりは期待されているものの、理論的な裏づけに欠ける」(48)と指摘している。これは、学習によって認識に変容を起こした人が、実際にどのように行為するかという問題である。

換言すれば、これは学習による「認識の変容」と「行為の変容」との距離・葛藤という問題である。ある講座の学習に参加して社会の不平等な構造について理解した学習者が、現実の生活において社会の不平等に立ち向かうように行為しない、あるいは行為できない状況をどう評価するか(それでもよしと評価するか、それではだめだと評価するか)という問題である。講座の中において学習者の認識の変容が起こり、それがなされてから、学習者の日常生活においてそれが活かされていくかどうかは疑問である。認識と行為の間の距離に関わる問題が、個人の中でどのように「解決」されているかを見ていくことが必要になってこよう。

第4は、このタイプの学習が実行されるための教育者の役割についてである。こうした変容的な学習を促進していくために、どのように教育的介入(educational intervention)がなされるべきか、その方法論を含めて追究していくことが望まれる。メジロウは、変容的な学習を促進するためには、その場に参加している全ての人

が対等な立場で発言できる、ハーバーマス (J. Habermas) が提起する「理想的発話状況 (ideal conditions of discourse)」の必要性を説いている。しかし、それを証明する経験的な研究の蓄積は不足している。さらに、教育者は、学習者のパースペクティブ変容を導く際に、どのような「権力」(power) を行使しているのかが問われなければならない。(49)少なくとも、学習者が自動的に学習の過程で認識の変容に至っていると見るのは楽観的で、そこには教育する側からのなんらかの「働きかけ」や「支援」が関わっている。したがって、講座への参与観察を通して、講師と受講者間でどのようなやりとりが、学習者の認識の変容に作用しているのか、録音テープあるいはビデオによる分析も必要になってこよう。そこで、学習者がどう変わったのか、あるいは変わらなかったのかを、講義中の質疑応答を含めて分析することが必要になる。さらに、受講者が講師による講座の内容を受容しているか、あるいはそれに抵抗しているかを、受講者の言動や作文やアンケート等を手がかりとして見ることも必要である。もちろん、それらに表れた建前と本音というダブル・スタンダードの問題も考慮しなければなるまい。(50)

(注)

- (1) Alan Rogers, *Adult Learning for Development*, Cassell, 1992.
- (2) Peter Jarvis, *Paradoxes of Learning: on becoming an individual in society*, Jossey-Bass, 1992, p.16.
- (3) *Ibid.*, p.17.
- (4) *Ibid.*, p.20.
- (5) *Ibid.*, p.23.
- (6) *Ibid.*, p.24.
- (7) *Ibid.*, p.32.
- (8) Peter Jarvis, *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*, 2nd edition, Routledge, 1995, p.54.
- (9) A. Rogers, *op.cit.*, p.19.
- (10) *Ibid.*, pp.28-29.
- (11) 赤尾勝己「世界システムにおける成人教育の分析視角—F. ヤングマンの所論との関連で—」関西大学経済・政治研究所研究双書第121冊『多元的経済社会の諸問題』2000年3月、150-151頁。
- (12) David A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, 1984, pp.20-25.
- (13) *Ibid.*, pp.26-7.
- (14) *Ibid.*, pp.27-8.
- (15) *Ibid.*, p.29-30.
- (16) *Ibid.*, pp.31-2.
- (17) *Ibid.*, p.36.
- (18) *Ibid.*, p.36-7.
- (19) *Ibid.*, p.38.
- (20) *Ibid.*, p.38. 日本におけるコルブの経験学習についての先行研究として、後小路肖美「D. コルブの経験学習論の形成過程に関する研究」『教育学研究紀要』第38巻1号、中国四国教育学会、1992年、後小路肖美「コルブの経験学習論に関する研究 (I) —経験学習サイクル論を中心として—」『教育学研究紀要』第39巻1号、中国四国教育学会、1993年、後小路肖美「経験学習過程の理念モデルに関する研究—コルブの理論にもとづいて—」日本生涯教育学会年報第15号、1994年を参照した。
- (21) Peter Jarvis, *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*, 2nd edition, Routledge, 1995, p.54.
- (22) *Ibid.*, p.58.
- (23) *Ibid.*, p.71-72. Peter Jarvis, *op.cit.*, 1992, p.72-73.
- (24) *Ibid.*, p.72-73. *Ibid.*, p.74-76.
- (25) *Ibid.*, p.73-74. *Ibid.*, p.76-78. 日本におけるジャービスの学習過程論についての先行研究とし

- て、山田誠「P. ジャーヴィスの成人学習論」『教育学研究紀要』第37巻1号、中国四国教育学会、1991年、山田誠「P. ジャーヴィスの成人学習論(2)」『教育学研究紀要』第38巻1号、中国四国教育学会、1992年、山田誠「成人の学習過程に関する一考察—P. ジャーヴィスの成人学習論を手がかりとして—」『教育学研究紀要』第41巻1号、中国四国教育学会、1995年を参照した。
- (26) Jack Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, 1991, p. xiv.
- (27) *Ibid.*, p. 5.
- (28) *Ibid.*, p. 33.
- (29) *Ibid.*, p. 67.
- (30) *Ibid.*, p. 95–96.
- (31) *Ibid.*, p. 108.
- (32) M. Carolyn Clark, Arthur L. Wilson, *Context and Rationality in Mezirow's Theory of Transformational Learning*, *Adult Education Quarterly*, Vol. 41, No. 2, 1991.
- (33) *Ibid.*, p. 89.
- (34) *Ibid.*, p. 90.
- (35) *Ibid.*, p. 90.
- (36) Jack Mezirow, *Transformation Theory and Cultural Contexts: A Reply to Clark and Wilson*, *Adult Education Quarterly*, Vol. 41, No. 3, 1991, p. 190.
- (37) *Ibid.*, p. 190.
- (38) *Ibid.*, p. 190.
- (39) *Ibid.*, p. 190. 次に、1992年に、カニングガム (P. Cunningham) からメジロウの著書 (1991年) への書評がなされ、同年、メジロウからの応答 (reply) がなされているが、ここでは省略する。Phillis M. Cunningham, *From Freire to feminism, The North American experience with critical pedagogy*, *Adult Education Quarterly*, Vol. 42, No. 3, 1992. と、Jack Mezirow, *Transformation Theory: Critique and Confusion*, *Adult Education Quarterly*, Vol. 42, No. 4, 1992. を参照のこと。
- (40) Mark C. Tennant, *Perspective Transformation and Adult Development*, *Adult Education Quarterly*, Vol. 44, No. 1, 1993, p. 39.
- (41) *Ibid.*, p. 41.
- (42) Jack Mezirow, *Understanding Transformation Theory*, *Adult Education Quarterly*, Vol. 44, No. 4, 1994, p. .
- (43) *Ibid.*, p. 228.
- (44) *Ibid.*, p. 228.
- (45) *Ibid.*, p. 228.
- (46) ここからの叙述については、Sharan B. Merriam & Rosemary S. Caffarella, *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*, 2nd ed., 1999, pp. 333–339. を参考にした。
- (47) Jack Mezirow, *op. cit.*, 1991, p. 88.
- (48) 布施美穂「メジロー (J. Mezirow) の「パースペクティブ変容の理論」」日本社会教育学会紀要第36号、2000年、14頁。
- (49) Barbara Madonald, 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, p. 20.
- (50) 本節の内容については、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、99–102頁を参照のこと。
- (本稿は2000年度関西大学国内研究員の研究成果の一部である。)