

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 —

赤尾 勝己

1. 生涯発達概念の転換

近年、生涯発達心理学の研究において、「平均的な日本人」に焦点を置いたライフサイクル研究から、個々人のライフコース研究への関心の重心移動が起こり、発達課題 (developmental task) 論から、一人の人間がどのような生き方をしてきたかに着目する研究動向が見られる。その背景には、日本社会の都市化、高学歴化を背景に、多様なライフスタイルから由来する、社会における年齢規範のゆらぎがある。何歳になったから結婚をしなければならないとか、子どもを産まなければならないといった「適齢期」の概念が薄くなり、一度しかない人生を自分の納得のいく生き方でまっとうしたいと願う人々が増えている。また、生涯学習に関して言えば、平均的・画一的なライフスタイルから導き出された発達課題に基づいて、何歳になったのだからこうした学びをしなければならないということが一概に言えなくなっている。

筆者は、これまで日本の生涯学習の振興方策において、地方自治体レベルで年齢を基準にした画一的なライフスタイルに基づいた発達課題論が主流であったが、人々のライフスタイルが多様化していく中で、その根拠が次第に脆弱化していく動向について論じてきた。¹⁾かつては、ハヴィガースト (R.Havighurst) の発達課題論 (図1) を基調に据えた規範的な「正常な日本人の発達」のあり方が、画一的にすべての人に適用されていた。その結果、人々の多様な生き

方が許容されず、障害を有した人々や、多様な文化を有した在日外国人の人々の個性的な生き方が閑却に付されていた。そうした生硬な発達課題論は、次第にアクチュアリティを失っていかざるをえない。そうした発達課題論が、人々に対して差別的に機能していく危険性についてもっと自覚的になる必要があるように思われる。²⁾

1980年代後半から、本格的に生涯発達心理学の領域において、一人の個人の中に多様な発達の相を見ていこうとするライフコース研究が着手され今日に至っている。³⁾これは、一人の人間における自分史 (life history) の発見を意味する。例えば、何歳の時どんな人と出会ったか、どんな人と恋に陥ったか、どんな社会的事件があったか、どんなTV番組に同化したか、小学校〇年生の時の担任の先生はどんな人であり、その先生から何を学んだか? (それは「反面教師」であったかもしれない) — 良いことばかりではなくイヤな経験もあったであろう — そうした経験の中に、自分に固有の学びを発見するのである。

テナント (M.Tennant) は、1990年の段階で、生涯発達心理学と成人の学習について、成人教育心理学 (adult educational psychology) の構築の可能性を示唆した。そこでは、人生経験を使いながら、成長の積極的な側面を拡大し、衰退を防ぎ補償すること、そして、学習のための適切な文脈を提供するアイデンティティ戦略の必要性に言及している。そして、「こうした戦略は、特異なライフヒストリーのユニークな性

質と、発達過程の意味と連関する文化的・社会的価値を認める発達のパースペクティブによって情報を与えられる必要がある」⁽⁴⁾と論じている。

また、テナントは、ポグソン (P.Pogson) との共著の中で、発達概念を心理的な構成概念に

限定するのではなく社会的な構成概念でもあるとして、次のように発達をダイナミックな概念としてとらえている。

「[発達した] (developed) ということが意味するものについての様々な見解は、様々な集団の関心に奉仕している。成人教育のための示

発達期	年齢	発達課題
幼児期	0 ～ 5 歳	(1) 歩行の学習。 (2) 固形の食物をとることの学習。 (3) 話すことの学習。 (4) 排泄の仕方を学ぶこと。 (5) 性の相違をしりママ性に対する慎みを学ぶこと。 (6) 生理的安定を得ること。 (7) 社会や事物についての単純な概念を形成すること。 (8) 両親や兄弟姉妹や他人と情緒的に結びつくこと。 (9) 善悪を区別することの学習と良心を発達させること。
児童期	6 ～ 12 歳	(1) 普通の遊戯に必要な身体的技能の学習。 (2) 成長する生活体としての自己に対する健全な態度を養うこと。 (3) 友だちと仲よくすること。 (4) 男子として、また女子としての社会的役割を学ぶこと。 (5) 読み・書き・計算の基礎的能力を発達させること。 (6) 日常生活に必要な概念を発達させること。 (7) 良心・道徳性・価値判断の尺度を発達させること。 (8) 人格の独立性を達成すること。 (9) 社会の諸機関や諸集団に対する社会的態度を発達させること。
青年期	13 ～ 17 歳	(1) 同年齢の男女との洗練された新しい交際を学ぶこと。 (2) 男性として、また女性としての社会的役割を学ぶこと。 (3) 自分の身体の構造を理解し、身体を有効に使うこと。 (4) 両親や他の大人から情緒的に独立すること。 (5) 経済的な独立について自信をもつこと。 (6) 職業を選択し準備すること。 (7) 結婚と家庭生活の準備をすること。 (8) 市民として必要な知識と態度を発達させること。 (9) 社会的に責任ある行動を求め、そしてそれを成し遂げること。 (10) 行動の指針としての価値や倫理の体系を学ぶこと。
壮年初期	18 ～ 30 歳	(1) 配偶者を選ぶこと。 (2) 配偶者との生活を学ぶこと。 (3) 第一子を家族に加えること。 (4) 子供を育てること。 (5) 家庭を管理すること。 (6) 職業に就くこと。 (7) 市民的责任を負うこと。 (8) 適した社会集団を見つけること。
中年期	30 ～ 55 歳	(1) 大人としての市民的・社会的責任を達成すること。 (2) 一定の経済的生活を築き、それを維持すること。 (3) 十代の子供たちが信頼できる幸福な大人になれるよう助けること。 (4) 大人の余暇活動を充実すること。 (5) 自分と配偶者が人間として結びつくこと。 (6) 中年期の生理的変化を受け入れ、それに適応すること。 (7) 年老いた両親に適応すること。
老年期	56 歳 ～	(1) 肉体的な力と健康の衰退に適応すること。 (2) 隠退と収入の減少に適応すること。 (3) 配偶者の死に適応すること。 (4) 自分の年ごろの人々と明るい親密な関係を結ぶこと。 (5) 社会的・市民的義務を引き受けること。 (6) 肉体的な生活を満足におくれるように準備すること。

出典：R・J・ハヴィガースト／狂司雅子訳「人間の発達課題と教育・幼年期より老年期まで」牧書店、1958年、26～301頁をもとに作成。

図1 ハヴィガーストによる発達課題

峻は、発達についてのもう一つ (alternative) の見解が認められるように、教育者は発達に関する要求との関連で、批判的な立場をとらなければならないということである。さまざまな形態の成人教育の提供は、成人期の環境と支配的な社会的・経済的状况によって促進される。それゆえ、自己の発達は、単にある人間の完全性に関わるのではなく、それはまた、潜在的に疎外 (alienation) や隷属 (enslavement) へ導く支配的な社会的・経済的状况に対して抵抗する能力を含むのである。⁶⁾つまり、彼らは、発達概念が、たんに所与の社会に適応していくことにとどまらず、人間が自ら生きている既存の社会のあり方に抵抗していくという弁証法的なとらえ方が必要であると論じている。また、年齢とライフコースの関係について次のように述べている。

「出発点として、年齢構造のいくつかの特徴や問題とそれが個人のライフコースとどのように関連しているかについて注意を払うことは価値がある。第1に、年齢構造は歴史や文化によって影響を受ける。ライフコースは、異なる歴史的時代や歴史的文化的文化においてさまざまな様式で構造化される。年齢構造に関する事実は普遍的であるかもしれないが、異なる文化や歴史的時代においてさまざまな形態をとる。この意味で、年齢が構造化される様式は、自然 (natural) というよりは恣意的 (arbitrary) である。第2に、年齢構造は、ジェンダーや階級のような他の社会構造と同様に、個人の心理の中に埋め込まれている。それゆえ、ライフコースについての理解は、どのように個人が社会的に規定されたカテゴリーと関係するか—そして闘争するか—についての理解を必要とする。第3に、社会的に構成される年齢カテゴリーは、個人の生活パターンと同様に、時間とともに変化する。」⁶⁾

つまり、ここでは、年齢によって発達のあり

方が規定されるという考え方が一面的であり、個人のライフコースは静的にはとらえられず、その個人が生きている社会の文化や所属している社会階層によっても影響を受けており、時間とともに変化していく現在進行中の生き物であることがわかる。関連して、ツインマンとキャンプ (A.Tuijnman & M.V.D.Kamp) は、従来の生涯発達心理学が依拠していたような、生涯にわたる発達が人間の年齢だけで決定されるという考え方について、次のように批判している。

「年齢は、発達心理学における遍在的な (ubiquitous) 概念である。それは、生涯にわたる変化についてのすべての実質的な説明を行う際の、主要なあるいは補助的な基準として使われる。そうした年齢と調和した人々の発達過程についてのカテゴリー化は、ある様式において役に立つ。例えば、それは、個人が他者の期待について展望を説明することができ、他者が文化的・社会的要求を毎日の活動に適応するのを助けることに関して準拠枠を与えることができる。しかしながら、人々が生涯のある局面に直面しそうな発達課題を確認するために、年齢を一般的な基準として使うことの問題と危険性には、十分に留意するに値する。なぜなら、年齢自身は変化の原因や行為の説明にはならないからである。主たる問題は、生涯の諸局面は、ある程度まで、文化的に特殊なもの (culture-specific) である。」⁷⁾

日本では、村田孝次が、早い時期に生涯発達心理学の課題を包括的に論じており、⁸⁾その後、さまざまなライフコース研究が試みられてきたが、岡本夏木は、人間の認識の変容を知識の創造過程としてとらえる生涯発達の観点を採用し、生涯というパースペクティブから、人間における変容をとらえ直そうとする試みを行なっている。⁹⁾そこでは、人の生は「意味の世界」を作り出していく過程として展開され、その人が自分にとってどういう意味をもつかという

観点から「意味ある他者」(significant other)の重要性を喚起している。また、やまだようこは、「物語」という観点から生涯発達心理学にアプローチしている。彼女は、物語を「2つ以上の出来事(events)をむすびつけて筋立てる行為(emplotting)」と定義して、「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おり、経験の組織化(organization of experiences)、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る」と言う。⁽¹⁰⁾これらは、いずれも後出のブルナー(J.Bruner)の思想から研究上のモチーフを受け取っているのである。⁽¹¹⁾

2. 意味を作る過程としての発達

前節で見た発達課題論に代わって出てきたのが、生涯にわたる経験(experience)のもつ意味を一人一人の人間に即してとらえていこうというライフコース研究のアプローチである。それは、生涯のある場面における人との出会いや遭遇した出来事が、自分にとってどんな意味(meaning)をもつのか、それによって自分の認識の枠組みがどのように変容していくのかについて明らかにしようとする。そこでは、「意味を作る過程としての発達」というとらえ方があり、さらに、一人の人間における「意味創造と知識創造の連関性」について追究していこうという志向性がある。ここには、過去の出会いや出来事を、今の自分から解釈しなおすことを通して、自分の成長に役立てていこうとする志向性がある。

こうした観点から、メリアム(S.B.Merriam)はいくつかの共同研究を通して、生涯発達と経験と意味の連関性についての知見を積み上げて

きている。まず、メリアムとクラーク(S.B.Merriam & M.C.Clark)は、人生経験と学習の関連性について、405人の成人へのアンケート調査と、19人への面接調査を通して、学習が意味あるもの(significant)であるためには、(1)それが個人的に、技能や自己の感覚や人生の見通しの拡大をもたらしたり、変容を促進することによって学習者に影響を与える場合と、(2)それが学習者によって主観的に価値のあるものでなければならない、という2つの場合を挙げている。⁽¹²⁾そして、意味のある学習は、自己のある側面についての拡大を意味する。また、特に「人々と一緒にやっていく能力」やコンピューターを使うなどの、技能や能力の拡大は、より独立したり結合したりしながら、自己の拡大をもたらす。それは、意味のシステム自体の変容を意味し、拡大と変容の間には明らかになつていける。というのは、私たちの思考の拡大は、意味のシステム自体の変容を意味するからである⁽¹³⁾と論じる。そのうえで、彼女は次のような図を描いている。(図2)

この図は、何が学習を意味あるものにしていくのかについて要約している。あらゆる学習経験は、意味のある学習経験になるための潜在力をもっている。学習が生起するには、経験が注目され、省察されなければならない。その経験が

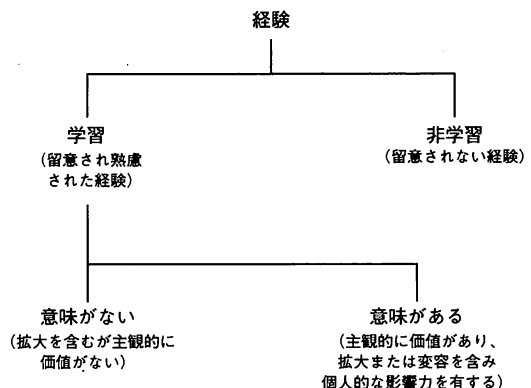


図2 学習を意味あるものにしていくもの

注目され、省察されるならば、意味のある学習と意味のない学習が出てくる。学習経験が意味のあるものになるためには、それが主観的に価値づけられ、学習者に影響力が与えられなければならない。それは1. 技能、自己または人生の見通しについての感覚、と2. 変容を含むのである。⁽¹⁴⁾

また、メリアムとホイヤー (S.Merriam & B.Heuer, 1996) は、成人の学習と発達において「意味を作ること」(meaning-making)の重要性について論じている。つまり、丸暗記、記憶、技能の発達やその他のタイプの学習は、ほとんどあるいはまったく省察 (reflection) を必要としないが、「意味のある学習」は、学習者の行為、態度、さらには人格においてまで違いを作る。⁽¹⁵⁾ ここで、メジロウ (J.Mezirow) の「意味を作成することは、学習とは何かということの中心にある。・・・学習は、常に新しい経験を明らかにして、それシェーマの中に入れて (schematizing)、適正化して (appropriating)、それに基づいて行為することを含む」というモチーフが出てくる。⁽¹⁶⁾ つまり、「意味を作るための学習過程は、私たちの準拠枠 (frame of reference) によって焦点化され、形成され、限定を受ける。これらの準拠枠は、「意味のパースペクティブ」(meaning perspective) と「意味のスキーム」(meaning scheme) からなる。(以前に学習された) これらの意味の構造は、省察を通して変容されるようになる。成人期における学びとは、私たちの経験について理解し、解釈し、意味を作ることである。」⁽¹⁷⁾

そして、「成人の学習は、私たちの経験についての意味を作ることである。私たちは自らのユニークな準拠枠を通して意味を作る。もしも私たちの意味のパースペクティブが、経験について調整 (accomodate) できなかつたり、意味を作ることができない場合は、批判的省察を通して、自らのパースペクティブを変えること

ができる。これがメジロウが呼ぶ「パースペクティブ変容」(perspective transformation)のエッセンスであり⁽¹⁸⁾「意味を作ること、学習、発達間の連関性は、まず認知的な過程として現れるが、結果としての変化は、より全体的な (holistic) 性質を有したものである」⁽¹⁹⁾とされる。「要するに、意味を作ること、学習、成人の発達は、相互依存的な概念であり、その軌跡 (locus) は、認知的発達の内部にある」⁽²⁰⁾のである。

その上で、彼女らは、意味を作ること、成人の学習、発達の三者について、次のようなモデルを作成している。(図3)

①新たな経験を既存の意味のシステムで処理できる場合

「まず、ある出来事か人生経験に出会い、その人はそれらを処理 (deal with) したり、そこから理解する必要がある。もしもその人の認

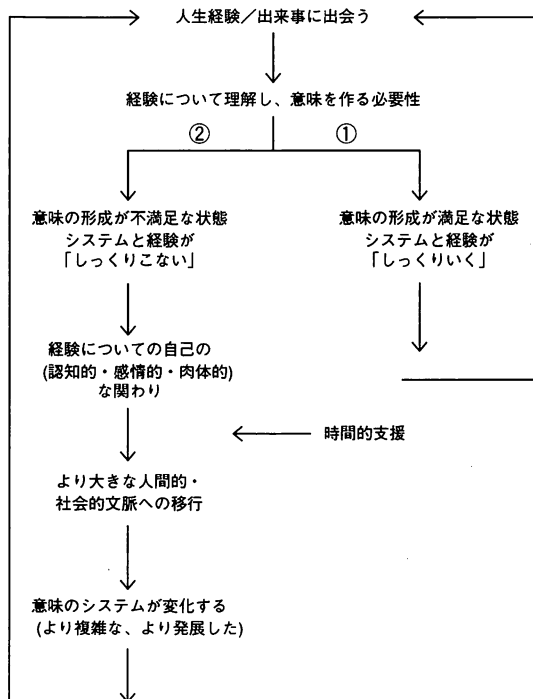


図3 意味の形成、学習、発達の関係

知構造が、適切にその経験を処理できるのであれば、意味を作ることに満足できる。つまり、これはその人の意味を作るシステムと、その経験が「しっくりいく」(good) 状態である。その意味を作るシステムは変化せず、同一のものがその後の経験にも応用できる。その道筋は図の右側への矢印によって表わされる。」⁽²¹⁾

②新たな経験を既存の意味のシステムで処理できない場合

「しかし、もしもその意味を作ることに満足できない場合、またそのシステムと経験の間が「しっくりこない」(poor fit) ならば、その段階は変化に向けて動き出すことになる。この時点で、その人はそこでの不快感を無視したり、排除したり、鎮圧することもできる。しかし、その人が認知的な省察を通して、情緒的にも、可能であれば身体的にも、その経験に関わる(engage) のであれば、発達が起こりうる。ここで時間的支援が、その発達の旅(journey)の重要な要因となる。もちろん、時間の量と支援の性質は様々である。前進のためのもう一つのキー要因は、その経験もしくは出来事自体を熟考することによって、より大きな人間的・社会的文脈にそれを位置づけることに焦点を移動させることである。この努力を通してこそ、意味のシステムは変化し、その経験を適応させるためにより複雑になることができるのである。その新たな複雑なより発展した意味のシステムが、次に出会う経験と直面するのである。この道筋は、図の左の動きによって表わされる。」⁽²²⁾

メリアムは、さらにコーティニー(B.Courtenay)、リーヴズ(P.M.Reeves)との共同研究において、18人のHIV感染者に面接調査を行ない、被験者たちが死に直面した自らの病をどのように意味づけていくかについての研究を行なった。それによると、「意味を作る過程」として次の5期を確認している。

まず、1) 病気の診断についてショックを受

け取り乱したり絶望したりする「最初のリアクション」(initial reaction)の時期、2) 診断を受けて6カ月～5年ぐらいの間、医師と相談したり、内面的に神の存在を感じたりする触媒経験(catalytic experience)の時期、3) これまでの経験を総動員して、認知における調整をして、さらに活動における調整を行なう「探究と実験」(exploration and experimentation)の時期、4) 新たな意味を強化(consolidation of new meaning)する時期、5) 他のHIV感染者の生活支援に関わる活動に従事するような、意味ある貢献をする機会を探し、生命への感覚を高め、他者への奉仕を行なうことによって、新たなパースペクティブを安定化させる(stabilization of the new perspective)の時期である。⁽²³⁾

この際に、メリアムは、その人の意味形成における時間について、歴史的時間(historical time)、生活時間(life time)、社会的時間(social time)の三種があり、「時間は発達過程を理解する文脈を提供する。そして、どのように時間が発達過程の統合的な概念として機能するかを認知することは、私たちに成人の発達と学習の双方についてのより豊かな理解を提供する」⁽²⁴⁾と補足している。

3. 発達への物語アプローチ

ブルーナーは、1980年代に起こった「認知革命」がその当初において「行動主義批判」というメッセージによって心理学の刷新を企てたものの、その後の展開において、人間形成にとって最も重要な「意味形成」という問題を捨て去り、情報処理や計算可能性という問題に陥り、不首尾に終わったことを非難する。そして、彼が構想する「文化心理学」—その下部に位置づくfolk psychologyによって「認知革命」の「再革命」が起こらなければならないと次のよ

うに論じている。

「この革命のねらいは、人間が世界に出会うことによって創造した意味を発見し、明示的に記述し、そしてそこにどのような意味形成の過程が関与しているのかについての仮説を提起することであった。人間が、世界だけでなく自分自身についてのセンスを構成したり、形成したりする際に使用する象徴活動に対して革命の焦点は当てられていた。」⁽²⁵⁾

「・・・もとの革命の再生と回復を旨として、私は一つの革命を強調した。その革命は、人間の心理学の中心となる概念は、意味にあり、意味の構築に関わる過程と交渉作用にあるという確信によって鼓舞されたものである。」⁽²⁶⁾

そして、ブルーナーは、人間のコミュニケーションにおいて、最も身近かで力強い談話形式が物語であるとして、これに注目することを提案する。特に、ある人が他者に対して自らのことを語る自伝的な物語には、個人における意味形成だけでなく、そこに働く文化的背景が関わっている。ここに自己、意味、文化の概念が関わってくるのである。

彼は、「物語としての現実」に普遍的な要素として、次の9点を挙げている。⁽²⁷⁾

1. 関わっている時間の構造
2. 包括的な特異性
3. 行為は理由をもつ
4. 解釈の構成
5. 暗示された正規性
6. 準拠枠の曖昧さ
7. トラブルが中心にある
8. 受け継がれていく協議可能性
9. 物語の歴史的拡大可能性

そして、彼は、物語が効果的に語られるために必要な要素として、次の4点を挙げている。⁽²⁸⁾

1. 物語は、人の行為、つまり「行動主体性」
一動作主によってコントロールされる目

的指向的行為—を強調する手段を必要とする。

2. 物語においては、時系列的秩序が確立され、維持されること、つまり事象や状態が標準的な様式で一本に「線型化」されることを必要としている。
3. 物語はまた、人同士の相互交渉において規範的なものとその規範を打ち破るものに対する感受性を必要とする。
4. 物語は、語り手のもつ全体的見通しを推定させるような何かを必要としている。

こうしたブルーナーのモチーフを受けて、ロシター (M. Rossiter) は「物語としての発達」という観点について、次のように論じている。

「成人学習者の成人期における学習や変化について、段階・局面モデル (stage and phase model) が長い間支配してきた」が、「近年、段階モデルを成人の発達を理解するうえで第一の欠くことのできない手段であるとする考え方が疑問視されている、発達についてのもう一つのあるいは補完的なパースペクティブが探究されている。それが物語アプローチ (narrative approach) である。」⁽²⁹⁾ 「私たちは、発達についてのあらゆる理論に、文化的・歴史的な埋め込み (embeddedness) があることに気づいてきた。」⁽³⁰⁾ 「発達についての物語アプローチは、人間の意味 (human meaning) の基礎構造として、物語を評価し、その物語の比喩をライフコースに適用することに基づく。こうした方向性は、私たちの注意を発達上の変化が生起している経験的・物語的な文脈に向けることで、発達についての段階・局面モデルを補完するのである。」⁽³¹⁾

ここで、ロシター自身は、発達段階・局面という考え方を全面否定しようとしていない。あくまで、物語アプローチを発達段階・局面アプローチの補完物としてとらえようとしており、二者択一的な発想を戒めている。

「物語への方向づけは、発達上の前進が、文脈的に形成され、主観的に解釈されることを支持する。この方向づけは、段階・局面モデルを排除するだろうか？しない。発達についての物語アプローチは、発達についての他のパースペクティブを補完 (complement) するのである。その過程で、成人期における変化についての、私たちの全体的な理解を豊かにする (enrich) ののである。」⁽³²⁾

その貢献点として次の2点が挙げられている。⁽³³⁾

1. 物語の文脈的な性質は、個々人のライフコース内部に位置づいた発達のパターンが、文化的な意味のシステムによって影響を受けている様式を探究することを、私たちにいざなう。
2. 語られた生活 (storied life) という観念は、発達過程についての私たちの理解に、物語の要素—登場人物、筋書き、テーマをつけ加える。私たちは、人生の物語という文脈において、発達の軌道 (trajectories) の多様性を楽しむことができるのである。

加えて、ロシターは、成人の発達研究への物語アプローチの有効性について次の4点を挙げている。⁽³⁴⁾

1. 物語は人間の意味形成の基本的な構造である。
2. 成人の発達は、自己についての物語の構築を通して経験され、表現される。
3. 人間科学のアプローチは、成人の発達研究にとって適切である。
4. 成人の発達は、必ずしも予期できない様式で進行する。

物語は、人生研究の方法だけにとどまらず、個人の物語という意味を作ることの産物に関わる構成体である。

そして、成人の発達について語られる性質

は、文脈的 (contextual)、解釈的 (interpretive)、遡及的 (retrospective)、一時的 (temporal) な4つの次元から理解されうると論じる。文脈的とは、物語としての発達を考えることが内的な文脈—つまり物語の首尾一貫性と筋 (plot) —の重要性を示していることである。物語は、結局のところ、たんなる出来事の詰め合わせや順序ではない。物語における出来事は、ある意味のある様式で互いに関連していることである。解釈的とは、物語が、事実の収集や論理的な議論や科学的な提案ではなく、人間的な価値や意図や目的に従って筋を与えられた (emplotted) 出来事の説明である。遡及的とは、物語が、前に過ぎ去ったことを語るという、ある意味での歴史であり、物語として発達を理解することが、後ろ向きに見たり、遡って見るスタンスをとることを指す。一時的とは、物語のアイデアが一時的な次元を含む、または必要としていることである。映画が静的な枠組みではないように、物語は時間の中に凍りついた瞬間ではなく、物語は、時間の経過の中で、出来事が動き、流動化し、展開していくのである。⁽³⁵⁾

要約すれば、「物語は人間が意味するものの中心的な構造であるという前提に基づいて、成人の発達への物語アプローチが形成される。そうしたアプローチは、経験に基づき、全体的で、人間科学の方法とも一致する。・・・発達上の変化が経験され理解されるのは、現在進行中の自己についての物語の構成を通してである」⁽³⁶⁾ と言えよう。

4. 関西大学学生の介護等体験の記録から

1997年6月、「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例に関する法律」(全4条)が制定された。この法律によって、小・中学校の教員免許状を取得する

人には7日間以上の介護等体験（特殊教育諸学校で2日以上、社会福祉施設で5日以上）が必要となった。この法律は1998年4月から施行されたが、本節では、2002年度の関西大学文学部教育学科の学生20人分の介護等体験の記録から、介護等体験が学生本人にもたらした意味について考えてみたい。つまり、生涯発達の過程にある学生たちが、介護等体験という非日常的な経験をする中で、どのような認識の変容がもたらされているかについて検討してみたい。

以下に紹介する学生たちの介護等体験も、彼ら自身の「物語としての発達」の中に織り込まれていく。彼らが書いた感想文はそうした介護等体験による自己の発達を物語っている。そうした介護という非日常的経験が、彼らの発達の物語に位置づいていくことは容易に想像できる。「健常者」中心の自明な世界に生きているある男子学生aは、養護学校の介護等体験で、「歩く」という行為を次のように省察している。「私たちが日常で普通に行っている「歩く」という行為の素晴らしさに感動しました。」（A養護学校で）

これは歩くという健常者にとって自明な動作が、そうでない生徒の様子を見ての感動の域にとどまっていると言えよう。

次の女子学生aは、障害者に対する偏見についてこのように記している。

「私の障害者の方に対するイメージは、偏見が含まれていました。「何を考えているか分からない」だから「なんとなく怖い」。そのイメージで、私は障害者の方の施設を希望から外していました。でも今は、介護等体験をB作業所で行なえて良かったと思います。それは、初日、職員の方がおっしゃっていたように、多分、一生経験しなかつたらう経験ができたからです。身内に障害者の方がいなければ、大抵の人は障害者の方と共に過ごすという経験をしない

でしょう。それを経験して、私の障害者の方に対するイメージも変わりました。」（B作業所で）

ここでは、「健常者」である女子学生aが、障害者に対して抱いていた偏見が、介護等体験によってある程度是正できたことが示されている。だが、これからの人生の中で、こうしたことを一生経験しないとはいえないはずである。この感想文からは、この体験がこの学生の意味のシステムに十分に入っているとは言えない。

次の事例は、ある児童養護施設における介護等体験が自分の意味のシステムに入らずに困惑した女子学生bのケースである。

「夕方には女の子をお風呂に付き添いに行き、自分の接し方が悪かったのか、暴言やたたくといったことがあったが、私はどうしてよいのかわからずくやしさがこみ上げてきた。いろいろと課題が多く残った最後だった。」（C寮で）

この課題を、今後この女子学生bがどのように引き受けていくのかが問われてこよう。この経験がくやしさの感情のままに経過していくならば、意味のシステムに入らないだけでなく、こうした女の子を差別する心性を増大させていくことにもなりかねないからである。

次の男子学生bは、介護等体験の現場では、言語を使わない非言語的コミュニケーションが重要であるという人間のコミュニケーション様式の多様性について学んでいる。

「私たちが普段会話でお互いの思っていることを理解するというをおこなっているが、生徒たちは喋れない子どもがほとんどだけど、先生と生徒はお互いコミュニケーションを取りあっていた。それは顔の表情であったり、ボディラングエッジ⁷⁷だったり、コミュニケーションの手段は言葉だけではない、そういう普段気付かないことも多く発見することができ、学ぶことの多い実習だった。」（A養護学校で）

また、次の男子学生cは、介護等体験は自分

にとって意味のある体験であったが、もしかしたらこの体験が自分にとって障害者への差別意識の強化につながるかもしれないと、そのきわどい両義性を指摘している。

「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。学習能力も十分にあり、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。凄いとただただ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恐さともないました。」(A 養護学校で)

この男子学生cは、自分の意味のシステムをよく省察できている。介護等体験によって、すべての学生が障害を有している人々に対する差別意識を是正するとは限らず、逆に差別意識を強化していくこともあるからである。どちらに自分の認識が振れていくのか、これはc君のこれからの人生経験によって決まっていくであろう。他方で、次の男子学生dのように、養護学校での体験によって、これまで自分が学校教育において経験してきた教育のあり方について省察する機会をもった人もいる。

「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達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が、それと同様に、私がこれまで同じような教育しか受けずに、その中で安心して、周りに目を向けていなかったということを示しているといえるのではないのでしょうか。

ですから、養護学校という特徴のある学校に

入って学べたことは、私に足りなかった部分を補うのに大きな経験となりました。具体的には、生徒が身体的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と感じたことです。(中略)そして、そういった養護学校の先生方の生徒への接し方を見て、自分に足りない部分が、生徒に対して、その子が何を言いたいのか、何を考えているのかなどの子どもの個性に応じた関わり方であるということが分かりました。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)

この男子学生dは、今まで学校で受けてきた教育を省察して、その知識注入型とは異なるもう一つの教育の姿があることに気づいている。これによって、彼の教育観は一回り大きく豊かになったと言えるであろう。ここにおいてd君は、教育のあり方をより大きな文脈でとらえ、意味のシステムの変化がもたらされていることが看取されよう。あとは、このd君が教員になった時に、どれだけでも一つの教育の姿—生徒の個性を受け入れる—を教育現場において自覚的に追究できるかが問われてこよう。

本節では、介護等体験について、それを経験した学生が書いた感想文を分析の対象としたが、介護等体験が学生の意味形成に及ぼす影響についての研究までには至っていない。そうした限界を自覚しつつ、今後、介護等体験を行なった学生への追跡調査を手がける価値があるように思われる。今回は、介護等体験の記録という限定された媒体を考察の対象としたが、今後、これに一定の時間を置いたところでの面接調査

を組み合わせることも必要になってこよう。

5. 成人教育者としての関わりを求めて

人間の認識が経験によって、自動的に変容されると考えるのは楽観的である。第2節で述べたように、ここには成人教育者としての支援が必要になってこよう。学生たちの介護等体験に即して言えば、各学生が自分で介護経験を振り返り、その意味をどのように形成していくか、自己の中での意味づけの支援を行なうことと、学生集団の中で各学生の介護体験がどのように共有されるかが、事後指導において期待されるであろう。体験のしっばなしではなく、なんらかのフォローが必要であろう。これが教育実習の場合、省察的実践者 (reflective practitioner) としての教師を育成するという観点からの事後指導が行なわれている。⁽³⁷⁾ だが、介護等体験については事後指導はほとんど行われていない。⁽³⁸⁾

ところで、生涯発達の文脈において人間の発達を考察していく際には、階級 (class)、性 (gender)、人種・民族 (race/ethnicity) といった要因が、どのように影響を与えているかを考慮する必要がある。年齢規範の研究については、人種・民族のちがいによる文化人類学的視点も必要になってこよう。また、女性の発達のとらえ方については、ギリガン (C.Gilligan) が次のように指摘している点は示唆的である。「私たちは、数世紀もの間、男性の声と彼らの経験が教えた発達の理論に耳を傾けている中で、最近、女性の沈黙だけでなく、彼女達が話す時に言っていることを聴くことの難しさに気づくようになった。女性のもう一つの声の中には、ケアの倫理についての真実、関係性と責任性の間のきずな、関係性が失敗したときの敵意の源泉がある。女性の生活についての異なった現実と彼女達の声における違いを聴くことがで

きないのは、社会経験やその解釈について単一の様式があるという前提から一部由来しているのである」⁽³⁹⁾

最後に、生涯における意味形成に、成人教育者としてどのように関わるができるかが問われてこよう。それは、前節で男子学生 d が指摘したように、知識を注入する教育とは違った姿の教育のあり方が要請されてくる。一定の知識を教えるという「注入としての教育」ではなく、その人自身がより善く生きようとするのを助けるという「援助としての教育」という観点である。⁽⁴⁰⁾ これは、ソクラテス (Socrates) の「対話」やロジャーズ (C.Rogers) 等のカウンセリングの領域と密接に関連してくる。もちろん、ここで成人教育者が関与せずに、自分で経験を振り返り分析していく回想法やセルフ・カウンセリングという手法もありうる。⁽⁴¹⁾

前出のロシターは、成人期における変化と変容の過程は、自己の物語を構成することと統合的に関連しており、変容的学習には、学習者の語り直しの過程が含まれているとして、成人教育者の役割について次の4点を挙げている。⁽⁴²⁾

1. 教育者は、学習者の物語における登場人物である。
2. 私たちは学習者の物語を守る人 (keepers) である。私たちは学習者が自らの物語を語るができる環境を提供する。私たちはその物語を受け取る。
3. 教育者もしくは学習支援者は、編集者 (editor) 批評家 (critic) として機能できる。そこでは、学習者が語っているのはどんな種類の物語なのかを問題にして、それを展開している前提を認識することを助けるのである。
4. 教育者は、より学習者が自らの生活の現実を包括する改訂された自己物語を形成する中で、学習者の共著者 (coauthor) と

して支援できる。

次に、自伝による学習 (autobiographical learning) 活動は、意味のある成人学習にとって不可欠であり、人生の物語を振り返り語り直すことが、実際に、発達を促しているという観点をとられる。その際、留意されなければならないことは、学習者の人生経験に注目することは、成人教育の規範からなされることであり、小説のアイデアを扱うことと同じではないことである。⁽⁴³⁾

さらに、私たち成人教育者は、相互関係的な教授・学習過程の中にいる。つまり、物語の意味を作ることは、深く受け継がれている関係的な過程 (relational process) である。成人教育の文脈では、私たちは学習者との関係において、意味の構成に参加しているのである。このことは、教育者として、私たちが、学習者の発達の物語から、帰納的に、発達を理解することを示している。⁽⁴⁴⁾ ロシターは、「私たちは、学習者の発達段階・局面を、急いで評価する必要はない。むしろ、希望的困惑 (hopeful puzzlement) の中で、各々の学習者の物語が意味をもつのを、聴き、受け取り、待つことができる」⁽⁴⁵⁾とまとめている。ここでは、成人教育者と成人学習者が一対一で対応しており、前者はカウンセラー的な役割を果たしているように見える。しかし、カウンセリングの手法に限定されることなく、さらに成人教育者のあり方が追究される必要があるように見える。

私たちの人生にはどんなことがあるかわからない。先にメリアムらが、HIV感染者に対する面接調査において、死に至る可能性のある自らの病気に対してどのような意味づけをしていくかについての研究をしたことに触れたが、これ以外に、リストラによって失業したり、離婚によって孤独になったり、近親者の死によって悲しみに打ちひしがれたりすることもあるかもしれない。そうした出来事 (life event) を人々が

どのように意味づけ、それを乗り越えていくのかを側面から援助していくことも、成人教育者の役割の一つと考えられる。そのための実践的な方法論の構築も成人教育学研究には期待されているのである。

(注)

- (1) 日本の生涯学習行政における「発達課題」の視点の問題点については、赤尾勝己『生涯学習の社会学』玉川大学出版部、1998年、2章と11章参照のこと。
- (2) 伝統的な発達段階に応じて生涯にわたる学習課題を設定した最近の書として、小口忠彦監修『人間の発達と生涯学習の課題』明治図書、2001年。
- (3) ライフコース研究の書としては、J.A.クローセン著、佐藤慶幸、小島茂訳『ライフコースの社会学』早稲田大学出版部、1987年。井上俊他編『ライフコースの社会学』岩波書店、1996年。齋藤耕二、本田時雄編著『ライフコースの心理学』金子書房、2001年などを参照のこと。
- (4) Mark Tennant, Life-span developmental psychology and adult learning, *International Journal of Lifelong Education*, Vol.9, No.3. 1990, p.233.
- (5) Mark Tennant, Philip Pogson, *Learning and Change in the Adult Years: A Developmental Perspective*, Jossey-Bass, 1995, p.5.
- (6) *Ibid.*, p.99.
- (7) Albert Tuijnman, Max Van Der Kamp, *Learning for Life: New Ideas, New Significance*, Albert Tuijnman & Max Van Der Kamp ed., *Learning Across the Lifespan: Theories, Research, Policies*, Pergamon Press, 1992, p.5.
- (8) 村田孝次『生涯発達心理学の課題』培風館、1989年。

- (9) 岡本夏木、山上雅子編『意味の形成と発達』ミネルヴァ書房、2000年、1-7頁。
- (10) やまだようこ編『人生を物語る』ミネルヴァ書房、2000年。関連して、やまだようこ「生涯発達をとらえるモデル」『生涯発達心理学とは何か』講座生涯発達心理学1、金子書房、1995年。
- (11) 本稿では、「反発達論」の立場をとっていない。この立場への筆者の言及としては、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、91頁。
- (12) Sharan B.Merriam & M.Carolyn Clark, Learning from Life Experience: What makes it significant?, *International Journal of Lifelong Education*, Vol.12. No.2. 1993, p.129.
- (13) *Ibid.*, p.137.
- (14) *Ibid.*, p.136.
- (15) Sharan B.Merriam & Barbara Heuer, Meaning-Making, *Adult Learning and Development: a model with implication for practice*, *International Journal of Lifelong Education*, Vol.15, No.4, 1996. p.247.
- (16) Jack Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey Bass, 1991, p11.
- (17) Sharan B.Merriam & Barbara Heuer, *op. cit.*, p.247.
- (18) *Ibid.*, p.248.
- (19) *Ibid.*, p.250.
- (20) *Ibid.*, p.250.
- (21) *Ibid.*, p.251.
- (22) *Ibid.*, pp.251-252.
- (23) Bradley C.Courtenay, Sharan B.Merriam, Patricia M. Reeves, *The Centrality of Meaning-Making in Transformational Learning: How HIV-Positive Adults Make Sense of Their Lives*, *Adult Education Quarterly* Vol.48, No.2, 1998, pp.70-76.
- (24) Sharan B.Merriam, Time as the Integrative Factor, In M.Carolyn Clark, Rosemary S.Caffarella ed., *An Update on Adult Development Theory: New Ways of Thinking about the Life Course*, *New Directions for Adult and Continuing Education*, No.84. 1999, p.74.
- (25) J.ブルーナー著、岡本夏木、中渡一美訳『意味の復権』ミネルヴァ書房、1999年、3頁。
- (26) 同上書、47頁。
- (27) Jerome Bruner, *The Culture of Education*, Harvard University Press, 1996, pp.133-143.
- (28) J.ブルーナー著、前掲書、109頁。
- (29) Marsha Rossiter, *A Narrative Approach to Development: Implication for Adult Education*, *Adult Education Quarterly* Vol.50, No.1, 1999, pp.56-57.
- (30) *Ibid.*, p.57.
- (31) *Ibid.*, p.58.
- (32) *Ibid.*, p.66.
- (33) *Ibid.*, p.66.
- (34) Marsha Rossiter, *Understanding Adult Development as Narrative*, In M.Carolyn Clark, Rosemary S.Caffarella ed., *op. cit.*, p.79.
- (35) *Ibid.*, p.79-82.
- (36) *Ibid.*, p.84.
- (37) 秋田喜代美「教師教育における「省察」概念の展開」森田尚人他編『教育と市場』（教育学年報5）世織書房、1997年。生涯発達の観点から、教育実習を教師としての発達の入り口に位置づけ、省察的实践家としての教師を展望する論稿として、別惣淳二「教育実習の反省と自己研修課

題の発見」有吉英樹、長澤憲保編著『教育実習の新たな展開』ミネルヴァ書房、2001年。

- (38) 介護等体験において事後指導が行なわれていないのは、これが教職課程の「教育実習」のように独立した科目として単位を授与されていないからである。
- (39) Carol Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, 1982, p.173. 関連文献として、Lyn Mikel Brown & Carol Gilligan, *Meeting at the Crossroads: Women's Psychology and Girl's Development*, Harvard University Press, 1992. 伊藤裕子編著『ジェンダーの発達心理学』ミネルヴァ書房、2000年。
- (40) 村井実『教育学入門（上）』講談社、1976年、第1章。
- (41) 回想法の手法については、矢部久美子

『回想法』河出書房新社、1998年。野口悠紀雄『『超』自分史ガイド』ダイヤモンド社、1998年など。矢野泉「高齢者教育における回想法の役割—E.H. エリクソンの理論を中心に—」日本社会教育学会紀要第29号、1993年。矢野はここでエリクソンの発達課題論の規範性を批判している。

- (42) Marsha Rossiter, *A Narrative Approach to Development: Implication for Adult Education*, op. cit., p.68.
- (43) Ibid., pp. 68-69.
- (44) Ibid. p.69.
- (45) Ibid. p.69.

(謝辞) 本稿執筆にあたり、関西大学学生の『介護等体験の記録』を参照させていただいた関西大学全学共通教育推進機構 免許・資格部門委員会事務局に深く御礼申し上げます。