

学習社会学の構想

—— 批判的社会学の観点に依拠して ——

赤尾 勝己

1. はじめに—学習をめぐる教育学と社会学の捉え方の違い—

教育学の世界では、往々に学習が規範的に捉えられ、オリジナルな学習理論が歪められている傾向が見られる。一例として、佐藤学や佐伯胖による「学びの共同体」論は、レイヴとウェンガー (J. Lave & E. Wenger) による「正統的周辺参加」(Legitimate Peripheral Participation: LPP) の理論を手がかりにして学校教育の文脈に転用しており、その理論が有していたオリジナルな文脈との間に齟齬がある¹⁾。このような問題意識は重要であり、福島真人による下記の指摘は傾聴に値しよう。

「・・・レイヴとウェンガーは、学習概念の自律化をはかるために、その実体的な親方概念を空洞化、あるいは社会構造化し、それによって教育と学習概念の分離をはかるのである。……状況的学習理論は、あくまでも「学習」の理論であって、しかも積極的に教育と学習概念を分離させたという、教育者にとっては毒にもなる特性があるという点に、その賛同者がどれほど気づいていたのかはうたがわしい。」(福島2010: 116-117)

「・・・こうした徒弟制モデルは、あくまでその社会構造が比較的単純な社会を前提としている。だからこれを高度に分化した社会における学校制度に直接応用しようとする、妙なことが起こる。・・・確かに徒弟制を学校教育の起死回生の手段として扱うとしたら、こうした主張がなされても不思議

はない。つまり学校に徒弟的な実践がもつような実用・具体性の色彩を与えようというものだからである。しかしこれは基本的に無理な話である。」(福島2010: 120-121)

学習は元来、社会学、心理学、教育学をはじめとする学際的な研究領域である。それがこれまで教育学的・心理学的アプローチに偏ってきたきらいがある。そこでは往々に、学習が教育とセットにして論じられてきた。実は、学習と教育は非対称的な関係にあるのであり、常に学習は教育と対応しているわけではない²⁾。上記のレイヴとウェンガーの問題意識は、福島が指摘しているように、教育を介在させない学習の姿を明らかにしようとしたのである。これについて、レイヴとウェンガーは、自らの著書で次のように述べている。

「本書では学校については実質的に論じないし、また、学校教育について私たちの研究から何がいえるかについて探究したりもしない。……正統的周辺参加はそれ自体は教育形態ではないし、まして、教授技術的方略でも教えるテクニックでもないことを強調しておくべきである。」(レイヴ、ウェンガー1993: 15-16)

今こそ、学習を社会学的にも考察する時が到来したのではないだろうか。それがここで筆者が提唱したい、学習を社会学的に考察する「学習社会学」(sociology of learning) である。社会学には様々なパースペクティブがあるが、本稿では批判的社会学 (critical sociology) の観

点を採用したい³⁾。この学習社会学では、まず人間の学習がミクロ・レベル、マクロ・レベル、グローバル・レベルの社会的な影響を受けているという観点から分析しようとする。そして、人間の学習が、階級(class)、性(gender)、人種・民族(race / ethnicity)といった属性からどのような影響を受けているかという観点から見る。同時に、そうした属性を有した市民としての学習者が、政治的(political)、経済的(economical)、文化的(cultural)にどのような位置関係にあるのかを分析しようとする。その際に、人間の学習を支える要因として、文化資本(cultural capital)、社会関係資本(social capital)、経済資本(economic capital)の3種の資本の絡み合いがある。文化資本には「身体化された様態」、「客体化された様態」、「制度化された様態」という3つの形態がある(ブルデュエ1986:18-28)。社会関係資本には、家族、親しい友人、近隣住民のような同質の人々の間に現れる「結束型」(bonding)と、親友と呼べるほどではない友人・知人や職場における人間関係のような異なる背景を有する異質な人々を結ぶ紐帯による「橋渡し型」(bridging)という2種類がある(パットナム2006:21)。これら以外に、人間の資格・学歴取得など能力を証明したり教育への投資という行為に関わる人的資本(human capital)という概念もある。これらの要因の人間への影響力について、近年では、階級、性、人種・民族に加えて、障がい(disability)、性的志向(sexuality)が交錯するという観点から、人間の学習を分析しようという動きもある(Preece2009:423)。

本稿では以下、ミクロ・レベルからグローバル・レベルに至る、自己、学習の可視化、学習する組織、学力のグローバル化の問題を社会的にアプローチし、最後に生涯学習社会を貫く資格証明書主義の問題を取り上げることにする⁴⁾。

2. 自己の社会学

人間の自己形成に大きく関わるアイデンティティ概念にしても、前期近代と後期近代とでは捉え方が異なってくる。前期近代では、青年期に確固としたアイデンティティが確立されなければ、その後の人間の発達はうまくいかないという見方が一般的であった。(E. エリクソン)しかし、後期近代ではそうではない。むしろ、固定的なアイデンティティは重荷であり、危険であると考えられるようになっている。後期近代社会における人間の個人化とアイデンティティの関係について、バウマン(Z. Bauman)は次のように指摘する。

「一言でいえば、「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」へと変わるといふところにある。・・・それはまた、行為者にその課題を遂行することの責任、その遂行の帰結(そしてまたその副次的結果)についての責任を負わせるということでもある。」(バウマン2008:197)

「私たちの液化化した世界では、生活のために、あるいは生活全体ではないにせよ、来るべき非常に長期間、単一のアイデンティティにコミットすることは危険なことです。アイデンティティは身につけて示すものであって、保管して維持する物ではありません。」(バウマン2007:138)

このようなアイデンティティの一時的性格、それがたえざる学習によって問いかえされ、常に更新・構築過程にあることを認識することが肝要である。それがギデンズ(A. Giddens)の言う「自己の再帰的プロジェクト」(reflexive project of the self)である。

「自己の再帰的プロジェクトにおいては、自己アイデンティティの物語は本質的に脆弱である。はっきりした自己アイデンティティを作りあげるといふ課題は、確固とし

た心理的利益をもたらしてくれるかもしれないが、それは確かに重荷である。自己アイデンティティは、変わりやすい日常生活の経験や断片化する近代的制度などを背景として作られ、多かれ少なかれ再秩序化されなくてはならない。」(ギデンズ2005: 210)

ところで、ある人間が強固なアイデンティティを形成していこうとする過程においては、異なる階級、性、人種・民族、性的志向の人間を差別することが随伴しがちである。こうしたあり方に対してバウマンは、次のようにより包摂的で非差別的な新たなアイデンティティ論を展開している。

「互いにばらばらに存在するアイデンティティによって排他性が生み出されないような対策を講じること、他のアイデンティティとの共生を排斥しないことである。そして、今度はこのことによって自己主張という名目で他者のアイデンティティを抑圧するようなことをやめる必要性が生み出されるばかりでなく、その全く反対に、他者のアイデンティティを保護することで自分の独自性を花開かせてくれるような多様性を維持することにつながると認める態度を身につけさせることになる。」(バウマン 2008: 133-134)

人間のアイデンティティ (learner identity) 形成過程においては、階級、性、人種・民族などの複合的な属性によって影響をうける。しかし、それは常に暫定的なであり、また常に変容に開かれている。人間のアイデンティティ形成過程には、常に他者との「交渉」(negotiation) が関わっている。

成人の学習を、階級、性、人種・民族の視点から分析したのが、フェミニズム教育学である。プレース (J. Preece) は「フェミニズムは静的ではない」として、ポスト構造主義への

批判として、断片化と差異が強調されることによって、変革に向けての共有された協議事項 (agenda) を要求することが難しくなったと指摘する。しかし、フェミニズムという全体的な概念は依然として有効である。「なぜなら、(生涯学習をめぐる: 筆者補足) これらの議論における支配的な声 (voices) は、ヨーロッパの白人の人々から出続けているからである。こうした支配的な声は、依然として差異をラベル化し名づけ続けているので、聴こえてくるものや、誰の知識が実際に評価されているのかについてアンバランスがある (Preece2009: 425)」からである。

プレースはそのうえで、「生涯学習についてのジェンダーに中立的な言説は、女性が働く場所 (place) や、稼ぐための学習 (learning-for-earning)、自立的・独立的な学習者像が前面に出された結果、女性の生活の複雑さが考慮されずに、女性が抱える問題を覆い隠した (Preece2009: 430)。」と指摘している。

次に、自己のアイデンティティ形成の絶えざる更新のために日々学び続ける存在である人間の、学習 (学び) を通した「認識の変容」という問題に移りたい。これについては、メジロー (J. Mezirow) がすでに、「変容的学習」(transformative learning) の概念を提示している。メジローによると、学習は、たんなる記憶ではなく、新たな経験に照らして、自分の中に新しい知識を作り上げていくことである。彼は、人間は自らの経験を意味づけていく存在であり、新たな経験によってそれまでの認識の枠組みが更新され、新たな認識を作り上げていく過程を、意味のパースペクティブ (meaning perspective) と意味のスキーム (meaning scheme) という概念によって説明し、前者が後者を規定すると論じる。1990年代からは、双方の概念は準拠枠 (frame of reference) として一括され、そこに観点 (point of view) と

精神の習慣 (habit of mind) という二側面を設け、前者の変容が後者の変容をもたらす準枠の再編成が行われるという。

メジローは、ノールズが構想した成人教育学 (andragogy) について、成人の学習ニーズを満たすだけの教育実践は現状維持的・保守的であると批判し、階級的な視点を導入したフレイレの著作『被抑圧者の教育学』(pedagogy of the oppressed) から影響を受けている。また、フェミニズム運動における「意識覚醒」(consciousness raising) の実践にも影響を受けている。1980年代には、J. ハーバーマスの批判理論を導入し、成人学習全般についての理論化を進めた。問題は、変容的学習の内実である。ここでは、成人の認識の変容を伴う自己決定学習 (self-directed learning) が、どのような文脈でどのような方向性と内容を有した学習であるのかが問われてくるのである。

3. 「学習の可視化」の社会学

人間の学習は大きく定型学習 (formal learning)、非定型学習 (non-formal learning)、不定型学習 (informal learning) の三種に分けられる。「学習の可視化」においては、ユネスコも、OECDもともに、定型学習だけでなく、非定型学習、不定型学習をも評価の対象としていこうとする動向がある。特にOECDでは、経済主義的観点から、学校教育で学んだ定型学習の成果よりも、学校外の施設における非定型学習、さらには教育と対応しない不定型学習の成果の方が生産性に寄与するという観点から、「学習の可視化」によってそれらを評価していこうとしている。その理由をヴィルキン (P. Werquin) は次のように述べている。

「学習はしばしばフォーマルな設定や学習環境の中で行われているが、日々の生活の中で、莫大な量の貴重な学習が非計画的あるいはインフォーマルに行われている。

OECD加盟国の政策立案者は、これが人的資本の豊かな資源を示していることについてだんだんと意識している。……ノンフォーマル学習、インフォーマル学習成果の認定は、それ自体、人的資本を創り出すわけではない。しかし、認定は、人的資本の蓄積をより見える形にし、社会全体に価値を与える。」(Werquin 2010 : 7)

こうして、ノンフォーマル学習、インフォーマル学習の認定は、個人にとっても、雇用者にとっても、提供者にとっても利点があると、ヴィルキンは次のように主張する。

「フォーマルな学習の成果が相対的に低い個人は、もし経験を通して得られた知識、スキル、幅広い能力が認証され、資格取得のためのコストを減らすために使われるならば、(フォーマルな) プログラムに参加し、学習を継続するように動機づけられるかもしれない。

もしもより多くの学習が労働力として認定されるならば、雇用者はより広範なスキルが供給されていると見るかもしれない。他方で、このことはフォーマルな訓練プログラムに関与することを減らすことになるかもしれない。もしも質の保証された認定システムがあるならば、供給者は、プログラムへのより広範な接近するように奨励されるかもしれない。ノンフォーマル学習、インフォーマル学習を認定する際に、直接的・間接的コストが増えるかもしれないが。」(Werquin 2009 : 28)

こうした動向は、人間の学習の評価領域の拡大を意味している。それは同時に、これまで意識せずに行われてきた学習について、「評価されるための学習」に人々の意識を向けていくという「効果」を有する。そうすると、人々は自分がやりたい学習 (学び) よりも他者から「評価されるための学習 (学び)」に意識を振り向けていくことになろう。問題はこうした学習 (学び) の自己規制が起こること、かえって

人々の学習（学び）の豊饒さが失われていくことである。インフォーマルな学習にも暗黙の枠がはめられていくからである。

先に言及したノーブルズは成人を「自己決定学習者」(self-directed learner) と見做したが、ここでまさにその成人の「自己決定性」(self-directedness) の内実が問われてくるのである。

こうした事態を、筆者はフーコー (M. Foucault) に倣い「生涯学習一望監視システム」と呼ぶことにしたい。フーコーは、ベンサム (J. Bentham) の考案した監獄における「一望監視装置」(パノプティコン) を次のように批判している。

「これは重要な装置だ。なぜならこれは権力を自動的なものにし、権力を没個人化するからである。その権力の本源は、或る人格の中には存せず、身体、表面、光、視線などの慎重な配慮のなかに、そして個人々が掌握される関係をその内的機構が生み出すそうした仕掛けのなかに存している。」(フーコー1977: 204)

「しかも、この権力が行使されるためには、すべてを可視的にするが、その場合自らを不可視にするという条件付きでその性能をそなえた、永続的で、尽きざる、遍在的な監視を、その権力は自分に付与しなければならない。その監視は、全社会体を知覚の一分野に変形する。言わば、顔を欠く視線のようではなければならない。」(フーコー1977: 214)

つまり、刑務所において、中央の監視塔の看守から監視されていなくとも、受刑者は常にその監視のまなざしを内面化して、自己を規制していくようになる。こうした見えざる権力 (invisible power) が、受刑者の身体を統制していくのである⁵⁾。同様に、学習の認証評価システムも、生涯にわたり人々の学習（学び）を監視＝評価していく視線を人々に投げかけ続け

るのである。

ところで、こうした「学習の可視化」の一環として、「以前の学習」(prior learning) を評価しようとする動きもある。こうした動向について、アンダーソン (P. Anderson) は、言説レベルでは、「以前の学習」の認証によって学習者の自尊感情が高まり、それによって、人々が失業から救われ、資格取得に至るのに必要以上の学習をしないで済むという「救済の物語」(narrative of salvation) が機能していると指摘する (Anderson2008: 128)。

また、エドワーズ (R. Edwards) は、ここには人々が、自分の学習について、行政機関に申請して認証をしてもらおうという「告白の実践」(confessional practice) が付随していると論じる。このシステムでは、強調点がこれまで自分がどのような学習をしてきたか、自己を語ることに置かれる。「その告白実践の性質は、それが終わることがない (never-ending) ことである。」「人間の変化は、常に必要とされるものとして認められるようになる。」そして、アンダーソンとは異なり、「告白は今や救済と関わりが少なくなり、むしろそれよりも自己調整 (self-regulation)、自己改善 (self-improvement)、自己開発 (self-development) とより多く関わりを有する。」(Edwards 2008: 30) と述べている。人間は「告白実践に参加することを通してすでに統治されている主体 (subject)」なのである。換言すれば、こうしたシステムでは、人々は自らを「学習が完遂することのない学習者」(a learner whose learning is never complete) として位置づけなければならないのである (Edwards 2008: 31)。

筆者は、こうした「学習の可視化」の拡大は、人間の学習が評価されるための学びに矮小化・偏向され、かえって人々のノンフォーマルな学習、インフォーマルな学習の豊饒さを失わせて

しまうという現象が起こるのではないかと考える。それは長期的に見れば人間の学習総体にとって損失になりかねない。こうした人間の学習(学び)の評価領域の拡大は、後述する「資格証明書主義」の拡大とも軌を一にしている。

ヴィルキン自身も、この認証のシステムには莫大なコストがかかることを認めている。

問題は、莫大な国家予算を使ってまで、このようなノンフォーマルな学習、インフォーマルな学習の認証システムを構築する必要があるかである。

他方で、日本の生涯学習審議会答申「学習の成果を幅広く生かす——生涯学習の成果を生かすための方略について」(1999年)では、「生涯学習パスポート」の導入が提案され、学歴主義の弊害をなくすという大義名分の下で、国——都道府県——市町村に人々の学習の「認証システム」を設けることを提言している。これ以降毎年、文部省～文部科学省では学習評価のための調査費が計上されている。これは一方で、「生涯学習監視社会」による人々の学習への監視さらには規制につながる問題を有しているが、他方で、文部官僚の天下り先を確保するための方便と見ることもできよう。このシステムにおいては、国民のノンフォーマル・インフォーマルな学習の可視化を行う人員(personnel)が多数確保される必要があるからである。これは官僚制の自己増殖と延命戦略の一環でもある。ここではフーコーによる監視社会批判に加えて官僚制批判の観点も必要となってこよう。

4. 「学習する組織」の社会学

まず、ワトキンスとマーシック(K. Watkins & V. Marsick)は、学習する組織(learning organization)について次のように論じている。

「学習する組織とは、継続的に学習し、組織そのものを変革していく組織である。学習は、個人、チーム、組織、あるいは組織が相互依存

するコミュニティの中で生まれる。」(ワトキンス／マーシック1995:32)

「何百人もの人間が自分独自の世界観に基づいて、伝えられた価値やビジョンを理解するが、そのうちメンバーはだんだんと意味を共有し、共通のビジョンを創造していく。」(ワトキンス／マーシック1995:34)

次に、センゲ(P. M. Senge)は、「学習する個人があってこそ「学習する組織」がある」と論じ、学習する組織に関わる個人の5つの行動原則——①システム思考、②自己マスタリー、③メンタルモデルの克服、④共有ビジョンの構築、⑤チーム学習——について述べている(センゲ2011)。

また、野中郁次郎らは、組織において新しい知識が創造されていく過程を明らかにしている。知識創造は、暗黙知(tacit knowledge)と形式知(explicit knowledge)が4つの知識変換モードを通じて、たえずダイナミックに相互循環する過程である。これは①共同化(socialization)、②表出化(externalization)、③連結化(combination)、④内面化(internalization)の頭文字をとってSECI(セキ)の図式と呼ばれている(野中、竹内1996)。野中らの業績は「組織的知識創造」のマニュアル化に貢献し、日本の経営のメリットを明らかにした。企業も「学習する組織」となることで、生産性を向上できるのである。

「この本の中で我々が主張しているのは、日本企業は「組織的知識創造」の技能・技術によって成功してきたのだ、ということである。組織的知識創造とは、新しい知識を創り出し、組織全体に広め、製品やサービスあるいは業務システムに具体化する組織全体の能力のことである。これが日本企業成功の根本要因なのである(野中、竹内1996:ii)。」ここで野中らは、集団主義の日本企業と、個人主義の欧米企業を対比して、前者の利点を称賛している。

さらに、エンゲストローム (Y. Engestrom) は、複数の組織が対面して互いに影響を与えながら自らの組織の在り方を変えていく過程を「活動理論」(activity theory) として提示した。彼によると、組織内の人間を単体の個人とは見ない。組織という活動システムの一員とみなす。組織同士の対面・交流を通して、お互いに自らの組織の在り方を問い直し改革していく。各活動システムには、システムを存立させている個々人がつき従っている「ルール」「コミュニティ」「分業」があり、これらが組織の深層構造を形成している。そして、システム内部の矛盾やシステム間の葛藤を、システムが刷新されていく原動力としてとらえている (エンゲストローム1999)。その際に、第三者である研究者が異なるシステム間の対面場面での協議に介入し改善点を提案するアクション・リサーチという手法がとられる。そこからお互いの融合や変容が始まっていく。

これら4つの理論の中で、野中の「組織的知識創造」とエンゲストロームの活動理論について、ハートレイ (D. Hartley) は、社会学的観点から次のように批評している。

「野中の知識創造のアプローチには、シュッツ流の現象学と明らかに関連しているところがある。野中が強調しているのは、暗黙的な当然とみなされるもの、そしてシュッツが「相互主観性」(inter-subjectivity) と呼んだものの過程である。それはまた、バーガーとルックマンのいう「主観性の客観化」(objectification of the subjective)、すなわち主観的現実が時間をかけて共有、習慣化、具体化されることでなりたつ過程とも知的な一致をしている。……野中のアプローチにおいて、何が混沌状態 (chaos) に値するのかを定義するのはトップにいる管理者である。エンゲストロームにとって、「矛盾」(contradictions) とは——それ

は困難な状況と同じではないが——「活動システムの内部や間で歴史的に蓄積されてきた構造的緊張」である。この後者の努力の中で、エンゲストロームは、現象学と活動システムの描写に言及するのである。」(Hartley2007: 203)

以上のような「学習する組織」においては、それらを構成しているジェンダーの視点が抜け落ちていないか、女性や非正規職員の声、さらに多国籍企業の場合、構成員の人種や民族といった属性は、組織においてどのように処遇されているのか、組織内のマイノリティの声はどのように反映されるのかが問題となつてこよう。

そのうえで、筆者は「学習する組織」論には次のような研究課題があると考えている。

① 組織と個人の予定調和性

ここには知識創造が自動的に行われるイメージが濃厚である。(特に野中らの研究では) 日本的経営、集団主義、調和が前提となっている。組織の構成員は組織のあり方を批判せずに知識創造をやっていくことが暗に求められている。知識創造過程における人と人の意見の対立や、人と組織との葛藤 (conflict) が隠されている。また、意見の対立を解決する際の権力 (power) の存在について触れられていない。知識創造の過程での試行錯誤や失敗から学ぶことがあまり出てこないで成功例だけが出てきている。

② 知識創造の立場性 (positionality) が問われていない。

学習組織は誰にとっての知識マネジメントなのか? 組織の下部の社員なのか中間管理職なのか社長なのか? 誰の知識が知識マネジメントで考慮されているのか? 会社のすべての構成員の知識なのかそれとも一部の上層部の人がかもっている知識なのか? 誰が知識マネジメントをすべきなのか?

か？これらを明確にする必要がある。

- ③ 経済的利益に貢献しない知識創造の可能性はあるのか？「学習する組織」論は学習と知識経済の結びつきという制約を受けている。企業経営の刷新＝生産性の拡大という文脈に、組織学習の内容が制約を受けている。知識創造は、究極的には、それが経済的利潤を上げることで評価されるという制約を有する。「生産性」に寄与しない知識創造は評価されない。つまり評価の枠組が狭く限定されている。
- ④ 「学習する組織」になっていく職場の条件について言及されていない。すべての構成員に知識や情報が共有されなければならない企業はありえるか。もしあるとすれば職場が民主化されていることが条件だといえる。一般的には、情報が限られた一部の職員や管理職にしか共有されていない。ここでは、できるだけたくさんの社員に情報が共有化されることが目指されている。そのためには、新たな企業経営の方法が追求される必要があるが、そのような指摘はない。イギリスでの近年の経営学研究ではこれについての指摘がなされつつある。加えて、活動理論については次の3つの研究課題を指摘しておきたい。
- ⑤ 活動理論については、異なる活動システム間の対面による、各システムの変容における力関係がみえない。2つの活動システムが対面して協議すれば、両者が同じくらい変容することが前提となっているように見える。一方が変容するがもう一方は変容しない事態もありうるのではないか。
- ⑥ 研究者ら第三者によるアクション・リサーチに伴う権力性について無自覚ではないか。外部からの提案に対する活動システム内部からの抵抗にどう応えていくのか。
- ⑦ 組織において変えられるものと変えら

れないものとの境界が残るのではないか。活動理論は、楽観的な組織改革の positive thinking になっていないだろうか。

5. 「学力のグローバル化」をめぐる社会学

最後に、今なぜ経済協力開発機構（OECD）が、国際生徒学力評価（PISA）や国際成人力調査（PIAAC）、高等教育学習成果評価（AHELO）を通して、学力やコンピテンシーに関して世界的にヘゲモニーを有しているのかを批判的に問う必要がある。セラーとリングガード（S. Sellar, B. Lingard）によると、OECDは、国際的に学校システムの成果を比較するうえでPISAが有しているように、PIAACとAHELOによって成人スキルと高等教育のテストとの関連で地位を確立したいと望んでいる。これらのテストは、OECDの教育事業を再形成し強化しつつある。「PISAと教育概観（Education at a Glance）による教育指標の年次報告によって、OECDは、加盟国と非加盟国における学校成果の計測における技術的専門性ゆえに、数々の国際機関の中でのグローバル・センターとして認知されるようになったのである。」（Sellar S. & Lingard B. : 186）つまり、グローバリゼーションによって、教育におけるOECDのデータが強化されたのである。一方で、国家は、潜在的なグローバル経済競争力を予測するものとして、自らの人的資本の国際的な計測の比較を望んでいる。そうしたデータがPISAを創設した中心にもなったのである。他方で、OECDは、アメリカから『危機に立つ国家』（A Nation at Risk）以降の指標とテストを求められていた。つまり、ポスト冷戦期の新自由主義的グローバリゼーションによる圧力と、グローバル経済に直面した国民国家の再起動から由来したOECDへの国家による圧力が背景にあって、OECDと国家経済の政策上の利

害が、教育をめぐり合流したのである (Sellar, Lingrand 2013: 201)。換言すれば、グローバルな目(global eyes)とナショナルな目(national eyes)が一緒になって、OECDによる国際的な教育ガバナンスが促進されていったのである。

そのうえで、彼らはOECDが、その領域 (scope: 計測されるもの)、その規模 (scale: 地球を覆う範囲)、その説明力 (explanatory power: 政策立案者に何が働いているかを知らせる) の3点を拡大しようとしていると指摘する。「これらは、この点についてグローバルにも国家的にもひじょうに重要な比較データを伴いながら、新たな形態の教育ガバナンスを創造することを助長している。」(Sellar, Lingrand 2013: 201)それは、OECDを通してグローバルな教育ガバナンスに寄与している、認知的 (cognitive)、規範的 (normative)、合法的 (legal)、緩衝的 (palliative) なガバナンスの様式と言ってもよい。

ところで、私たちはPISAによる国際学力調査の結果を所与のものとしてはならない。PISA調査が問うているものと問うていないもの (問えていないもの) を明らかにしていく必要がある。「PISAでは直観力は問えていない。」という指摘もある (アダマ・クオン元ユネスコ生涯学習研究所長への筆者のインタビューより、2011年3月10日、ハンブルク)。今こそグローバルな文脈における「学力問題の社会学」を問う必要がある。それは、多文化主義的な観点から、OECDによって主導されているPISA、PIAAC、AHELO等を批判的に問い直すことを意味する。その一方で、日本で追究されている学力のあり方をふりかえり問い返していく作業も必要となつてこよう。

ここで、PISA読解力調査の出題例として次の3つを挙げてみよう。

・落書きをめぐる2人の女性の意見についてどちらに賛成するか、またどちらが書き方として

よい文章であるかを評価させる問題 (2000年調査)。これは、落書き=悪という固定観念からは解答できない問題である。落書きも広告もコミュニケーションの手段という点では同類であるという観点から答えさせる問題である (OECD 2010a: 26-27)。

・地下鉄の路線図をみながら、ある駅からある駅に行くまでの最短の路線を路線図上に描かせる。また、複数の路線の終点が集まっている駅を何と呼ぶかを答えさせる問題 (2009年調査)。これは、都会で地下鉄に乗った経験のある子どもの方が正答率が高いことが予想される問題である (OECD 2010b: 69-72)。

・「携帯電話の安全性」について、携帯電話で長電話をすると、だるさや頭痛、集中力の低下が感じられるという意見に反論する根拠として、現代の生活スタイルに、何かほかの原因があるという反論の「ほかの原因」を答えさせる問題 (2009年調査)。これは、携帯電話を使用している子どもたちの具体的な生活経験の中から推論させる問題である。

このような3つの問題について、日本の高校1年生は容易に解答できない。なぜから、日本の国語教育では、これまでこのような種類の読解力を育成してこなかったからである。日本の国語教育では、ともすると物語文で、登場人物の心情がどうであったかを子どもたちに推察させることが重視される。これは非言語的コミュニケーション (nonverbal communication) を問うている。しかも、その答えは一つに絞り込まれていく。国語教育はともすると道徳教育になりがちである。しかし、PISAの読解力調査では、論説文や説明文さらには地図や図表をいかに論理的に読み分析し表現するかに力点が置かれている。したがって、日本の高校1年生は、外部の知識を使った「熟考・評価」によって解答する問題には着手しづらいのである。

この偏りの原因として、日本では、子どもた

ちが同じ感性を共有していることが前提とされ、意見が対立することが暗に避けられていたことが考えられる。日本では人種的・民族的にも均質な (homogeneous) 社会が前提とされてきたので、国語の授業では自分の意見を表明することよりも、物語の登場人物の心情を推し量ることが特化されてきたのではないだろうか。主張しない文化を有する日本人と、人種・民族的にも多様で、自分の意見を理由とともに表明しなければ生きていけない欧米人との間でのギャップが進行しているようにも見える。つまり、日本では多文化主義 (multiculturalism) が根づいておらず、大学入試センター試験問題のように、正解が一つに絞り込まれる文化に私たちは生きている。そのことが国語教育のあり方や国語科の試験問題に反映されてきたのではないだろうか。北川達夫は、日本の学校では「グローバル・コミュニケーション力」が育成されていないことを指摘している (北川2005)。日本の学力がガラパゴス化していくことが懸念される。

筆者は2013年9月にPISA学力調査結果で上位を占めているフィンランドのタンペレ大学附属小・中学校の国語の授業を視察する機会を得た。それは日本の小中学校における国語の授業とは異質な授業であった。今後、「読解力」の観点からフィンランドと日本の国語教科書と授業の比較研究を行う必要があるだろう。2011年に発行された小学校4～6年生の国語教科書を概観してみると、少しずつではあるが、様々な種類の文章を読む、聞く、話す活動に開かれたPISA型の読解力に対応した内容になりつつあることがわかる。5年生の教科書には、極めて限定的ではあるが、フィンランドの教科書にもあるようなカルタ (マインドマップ) を使って「写真をもとに想像を広げて、あなただけの物語を書きましょう。」というコーナーや「新聞記者になって、今日一日の出来事を報道する文

章を書きましょう、「いつ」「どこで」「だれが」など、必要な事柄を考えましょう。」というコーナーもある (文部科学省検定済教科書2011:212-216)。このような新しい読解力の育成の今後の展開を見守りたい。

6. おわりに—資格証明書主義をめぐる—

前節でみたOECDによる国際的な教育ガバナンスにおけるヘゲモニー支配に対して、世界193カ国 (2011年10月現在) の加盟国を有するユネスコが今後どのような戦略をとっていくかに注目したい。OECDの国際的な教育戦略は、経済的な観点が強く、政治的・文化的観点が後回しになっている観がある。キーコンピテンシーは多文化主義的な観点を一応有してはいるが、そこでの人種・民族間の力関係まで詳細に分析されているわけではない。あくまでもグローバル化し、多文化化していく社会において、いかに経済的利益を極大化するか第一の関心が置かれている。国際連合の一部門であるユネスコが、国際的な教育ガバナンスにおいてヘゲモニーを取れば、状況は異なる様相を見せるであろう。

ところで、日本社会における資格証明書主義 (credentialism) の拡大はとどまることを知らない。今日では諸々の学会までもが新たな資格づくりに精を出している。人々の自らの学習の成果を形にしたいというニーズに応えながら、文化資本の「制度化された様態」を創り出すことで、自らの正統性を調達しようとしている。自らの学会を社会において正統化するために資格を創設していく諸学会の戦略がうまくいくかは予断を許さない。おそらく、時間の経過の中で乱立した諸資格は淘汰されていくことが予想される。

その一例として、日本社会教育学会では「コミュニティ学習支援士」という専門職を養成し

ようとしている。その理論的中心を担っている三輪建二は、D. ショーンによる「技術的合理性批判」を踏まえた新たな専門職としてのコミュニティ学習支援者を次のように構想している。

「成人教育者というよりは学習支援者ということばで、さらには、地域や職場、ボランティア活動などで活躍するコミュニティ学習支援者ということばでくくることのできる（たとえばインフォーマルな学習場面で活躍する、あるいは学習者自身が交互にその役割を担うような）人びとが、数多く生まれている。「学習支援者」とは、おとなをはじめとするさまざまな学習者が学習プロセスの展開を主体的、自主的に進めていくのを支えていく人びとのことである。学習支援者に共通するのは、専門的知識を「教える」役割よりは、学びの展開を支えること、そのためにいくつかの役割を担っている点である。」（三輪2009：189）

こうした学習支援者の役割として、教える役割、引き出す役割、問い直す役割、学び合うコミュニティのコーディネーターの役割の4点が挙げられている。さらにコーディネーターの力量形成を支えるコーディネーターとして、社会教育主事が位置づけられている（三輪2009：193-198）。

はたしてこのような新たな専門職の提案は、日本の市民社会において受け入れられるであろうか。それがどれだけの現実味を持ちうるであろうか。社会教育という狭い「業界の論理」に陥られないように留意する必要があるだろう。後期近代社会の中では、あらゆる専門職はコモディティ化（commodification）＝日用品化の波にさらされる。ベック（U. Beck）によれば、再帰的近代においては、専門家と非専門家（素人）の間の境界線がたえず引き直される可能性があり、たとえ専門職を創設しえたとしても、

それは常に陳腐化の波にさらされていく。例えば、現在、図書館司書の3分の2が非正規労働者である。それは司書の仕事は非正規職であってもできるという感覚が市民社会において広がっており、前期近代社会において優位に働いていた司書の専門性が、後期近代社会において相対的に低下していることに起因している。

実は、学びの可視化、資格証明書主義、新しい学習支援専門職の構想は、深いレベルで連動している。そもそもこの日本社会において formal learning、non-formal learning、informal learning に至るあまたの学習を支援する専門職は必要であるのか。これは「学習を支援する側の論理」であって、「学習する側の論理」ではない。学習をする側には学習を支援する専門職へのニーズが必ずしも多くあるわけではない。多種多様なノンフォーマルな学びだけでなく、インフォーマルな学びまで専門職による支援が可能であるのか。外国人市民の学びをどこまで支援できるのか。さらに、こうした専門職を大学院まで伸ばして、「コミュニティ学習支援専門職大学院」を創設することは新たな権威主義を生み出すことにならないか。筆者は、資格や上位の学歴を取得させることで専門職にするというのではなく、できるだけ多くの市民に研修を通してこうした学習支援の力量を身につけてもらうことに努力を傾注すべきではないかと考える。したがって、人々の多様な学習を支援する専門職は必要ないと思われる。

上記のような主張は、社会教育職員の専門性が薄れてコモディティ化していく状況に対して過剰なかつ楽観的な教育学的アプローチによって提起されている観がある。そのような行き過ぎた主張を社会学的アプローチは戒める役目を負っていると筆者は考えている。同時に、前節までに出てきた学習者としての市民の「自己決定性」（self-directedness）、「再帰性」（reflexivity）、「省察」（reflection）、「変容」

(transformation) 等の概念について、今一度それらがどのような内実を有しどのような方向性を有しているのかを丁寧に検討していく必要があるように思われる。

本稿は、批判的社会学的管理社会批判という観点から、人々の学習を統制・活用しようとする生涯学習社会の光と影を明らかにしていくという問題意識から書かれている。あくまでも筆者による一つの社会学的パースペクティブにすぎない。今後、研究者諸氏による学習へのさまざまな社会学的アプローチの開拓をご期待申し上げたいと思う。

(付記：本稿は、日本学習社会学会第10回大会公開シンポジウム「学習を社会学的に研究する——学習社会学の提案——」(関西大学100周年記念会館、2013年8月31日)における筆者の当日配布資料の内容を修正したものである。)

注

1) もちろん、ここで佐藤学は正統的周辺参加の理論を直接、学校現場に当てはめるといような初歩的な誤りを犯してはいない。「しかし、『正統的周辺参加』の理論を学校の学びに適用するとすれば、いくつもの壁が存在することも指摘しておかねばならない。・・むしろ、『正統的周辺参加』の理論は、学校文化を批判する理論として、あるいは『学びの共同体』のイメージを構想する原理として、その有効性を発揮しているのが実情であろう。」(佐藤1996:164)、「『正統的周辺参加』論の学びを直接的に学校に持ち込むのは不可能です。」(佐藤学2010:93-94)と、述べているように、きわめて慎重な姿勢を示している。しかしながら、教育界においてはあたかも正統的周辺の参加の理論から由来すると誤認された「学びの共同体」論が独り歩きをしている観があ

る。

2) 学習と教育の非対称性に関して、ここでは暫定的に、学習と教育を次のように定義しておきたい。学習とは、学校教育の内外に関わらず、人間が生まれてから死ぬまでの間、他者や社会的環境、自然的環境との関わりから得られた諸経験から、認知的・行動的変容を起こす過程もしくはその結果をさす。これには、学校の教室での学びのような定型学習 (formal learning)、社会教育における講座・学級での学びのような非定型学習 (non-formal learning)、家庭教育での学びあるいは読書のような明確な形のない不定形学習 (informal learning) の3種類がある。一方、教育とは、当該社会において、学校教育の内外に関わらず、教える側が教育的な意図をもとに学ぶ側がより善く生きていけるように情報や知識や知恵を提供する行為である。教育という営みには常にある種の望ましさ、すなわち教育的価値が付随するが、学習には教育的価値に対応する場合としない場合があり、後者の場合が圧倒的に多い。教育学では、学習を規範的にとらえており、教育的価値からみて望ましい認知的・行動的変容が評価されがちであるが、本稿では、学習は常に教育的価値に対応するとは限らない、価値の多方向性に開かれた営みであるととらえる。(赤尾：36-37)

3) 批判的社会学の系譜として、まず挙げられるのは、M. ホルクハイマー、T. アドルノからJ. ハーバーマス、A. ホネットに至る「フランクフルト学派」による批判理論である。その他に、「マルクス主義社会学」、「自己反省の社会学」、「社会学の社会学」、広義には「エスノメソドロジー」、「ドラマトゥルギー」、「現象学的社会学」なども含まれる。いずれも、T. パーソンズらによ

る支配的社会学としての「構造・機能主義」、「実証主義的社会調査」への批判から派生している。本稿では、フランクフルト学派のマルクーゼの『一次元的人間』における、技術的合理性が貫徹された管理社会に対する批判というモチーフを中心に、今日の生涯学習社会が資格証明書主義の貫徹によって息苦しい管理社会になっていく危険性に警鐘を鳴らす役割を果たすことが含意されている。

4) これら以外に、マクロ・レベルでの「学習都市」(learning city) や「学習政策」(learning policy) についても触れなければならないが、紙幅の関係上、本稿では割愛した。

5) 本稿では、監視の様式について、M. フーコーが批判する一望監視システム(パノプティコン)に依拠しているが、後期近代社会における監視のありようについて、監視研究の第一人者であるD. ライアンは、Z. バウマンとの対話において、今日の監視社会がインターネットによる情報化の進展の中で、リキッド・サーベイランス(流体化した監視)という新たな段階に入ったとして次のように述べている。

「・・・私たちはリキッド・モダニティのポスト・パノプティコン的な側面の問題を避けることができないので、これからこの議論を掘り下げることにします。かつてのソリッド・モダニティの時代の監視の固定性や空間志向を、今日の流動的で可動的な明滅するシグナルと対照させることによって、私たちの議論の位置は定まります。どの点でフーコーに従ったらいいいのか、どこで彼の議論を更新し、拡張し、拒絶する必要があるのか? メタファーと概念の関係についての対話や、ドゥルーズやデリダやアガンベンらの議論をめぐる対話、そして

もちろん私たちの理論的で概念的な選択の政治的・倫理的影響をめぐる対話が、関連する糸をより合わせることになるでしょう。」(バウマン、ライアン2013: 29)

フーコーが論じた監視が、前期近代社会の監獄における一望監視システム(パノプティコン)という静的な空間上の装置によって遂行されていたのに対して、ライアンらがより動的な時間上の監視の様式を探り当てたことはたいへん興味深い。これは、本稿の「生涯学習一望監視システム」における監視のありようを、より詳細に追究していくヒントになりうるであろう。

参考・引用文献

- 赤尾勝己「生涯学習とは何か——「自己の再帰的プロジェクト」という観点から——」赤尾勝己編集『生涯学習社会の諸相』現代のエスプリ第466号、至文堂、2006年5月。
- Anderson P., Recognition of prior learning as a technique of governing, in Fejes A., Nicoll K. eds., Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject, Routledge, 2008.
- バウマンZ. 著、伊藤茂訳『アイデンティティ』日本経済評論社、2007年。
- バウマンZ. 著、澤井敦、菅野博史、鈴木智之訳『個人化社会』青弓社、2008年。
- バウマンZ. ライアンD. 著、伊藤茂訳『私たちが、すすんで監視し、監視される、この世界について』青土社、2013年。
- バーガー P. L.、ルックマン T. 著、山口節郎訳『日常世界の構成』新曜社、1977年。
- ブルデュー P. 著、福井憲彦訳「文化資本の三つの姿」『actes』第1号、日本エディタースクール出版社、1986年。
- ブルデュー P. 著、『再生産』藤原書店、1991年。

- Coffield F., *The Necessity of Informal Learning*, The Polity Press, 2000.
- Edwards R., Ranson S., Strain M., *Reflexivity: towards a theory of lifelong learning*, *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 21, No. 6, 2002.
- Edwards R., *Actively seeking subjects?*, in Fejes A., Nicoll K. eds., *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*, Routledge, 2008.
- エリクソン E. 著、村瀬孝雄、近藤邦夫訳『ライフサイクル, その完結』みすず書房、1989年。
- エンゲストローム Y. 著、山住勝広他訳『拡張による学習』新曜社、1999年。
- フーコー M. 著、田村俣訳『監獄の誕生 — 監視と処罰 —』新潮社、1977年。
- フィールド J. 著、矢野裕俊監訳 立田慶裕、赤尾勝己、中村浩子訳『ソーシャルキャピタルと生涯学習』東信堂、2011年。
- フレイレ P. 著、小沢有作他訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979年。
- 福島真人『学習の生態学 — リスク・実験・高信頼性 —』東京大学出版会、2010年。
- ギデンズ A. 著、秋吉美都、安藤太郎、筒井淳也訳『モダンティと自己アイデンティティ』ハーベスト社、2005年。
- Hartley D., *Organizational epistemology, education and social theory*, *British Journal of Sociology of education* Vol. 28, No. 2, 2007.
- 経済協力開発機構 (OECD) 編著、国立教育政策研究所監訳『PISAの問題できるかな?』明石書店、2010年a。
- 経済協力開発機構 (OECD) 編著、国立教育政策研究所監訳『PISA2009年調査 評価の枠組み』明石書店、2010年b。
- 北川達夫&フィンランド・メソッド普及会『図解フィンランド・メソッド入門』経済界、2005年。
- ノールズ M. 著、堀薫夫、三輪建二監訳『成人教育の現代的実践 — ペダゴジ — からアンドラゴジへ —』鳳書房、2002年。
- 国立教育政策研究所内国際成人力研究会編著『成人力とは何か — OECD「国際成人力調査」の背景 —』明石書店、2012年。
- レイヴ J., ウェンガー E. 著、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』産業図書、1993年。
- マルクーゼ H. 著、生松敬三、三沢謙一訳『一次元的人間』河出書房新社、1980年。
- メジロー J. 著、金澤陸、三輪建二監訳『おとなの学びと変容』鳳書房、2012年。
- 三輪建二『おとなの学びを育む — 生涯学習と学びあうコミュニティの創造 —』鳳書房、2009年。
- 三輪建二『生涯学習の理論と実践』(財)放送大学教育振興会、2010年。
- 文部科学省検定済教科書小学校国語科用『国語五 銀河』光村図書、2011年。
- 日本社会教育学会編『学びあうコミュニティを培う — 社会教育が提案する新しい専門職像 —』東洋館出版社、2009年。
- 野中郁次郎、竹内弘高著、梅本勝博訳『知識創造企業』東洋経済新報社、1996年。
- OECD編著、山形大学教育企画室監訳、松田岳士訳『学習成果の認証と評価 — 働くための知識・スキル・能力の可視化 —』明石書店、2011年。
- Osborne M., Sankey K., Wilson B. eds., *Social Capital, Lifelong Learning and the Management of Place: An International Perspective*, Routledge, 2007.
- パトナム R. D. 著、柴内康文訳『孤独なボウリング — 米国コミュニティの崩壊と再生 —』柏書房、2006年。
- Preece J., *Feminist perspectives in lifelong*

- learning, Jarvis P ed., The Routledge International Handbook of Lifelong Learning, Routledge, 2009.
- 佐伯胖『「学ぶ」ということの意味』岩波書店、1995年。
- 佐藤学「現代学習論批判——構成主義とその後——」堀尾輝久、須藤敏昭他編『学校の学び・人間の学び』講座学校5、柏書房、1996年。
- 佐藤学『教育の方法』左右社、2010年。
- 佐藤学『学校改革の哲学』東京大学出版会、2012年。
- 佐藤智子「社会関係資本と生涯学習」・立田慶裕編『生涯学習の理論』福村書房、2012年。
- ションD. 著、柳沢昌一、三輪建二監訳『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考——』鳳書房、2007年。
- Schuller T, Field J, Social Capital, Human Capital and the Learning Society, Edwards R, Miller N., Small N, Tait A., eds., Making Policy Work, Supporting Lifelong Learning Vol. 3, The Open University Routledge-Falmer, 2002.
- Schuller T, The OECD and lifelong learning, Jarvis P. ed., The Routledge International Handbook of Lifelong Learning, Routledge, 2009.
- シュッツ A. 著、中野卓監修、桜井厚訳『現象学的社会学の応用』御茶の水書房、1980年。
- Sellar S. & Lingrand B., PISA and the Expanding Role of the OECD in Global Educational Governance, in Meyer H-D. & Benavot A., PISA, Power and Policy: the emergence of global educational governance, Oxford Studies in Comparative Education, Symposium Books, 2013.
- センゲP. M. 著、枝廣淳子、小田理一郎、中小路佳代子訳『学習する組織』英知出版、2011年。
- ワトキンス K. E. 、マーシックV. J. 著、神田良、岩崎尚人訳『「学習する組織」をつくる』日本能率協会マネジメントセンター、1995年。
- Werquin P., Recognising Non-Formal and Informal Learning: outcomes, policies and practices, OECD, 2010.
- Werquin P., The OECD Work in the Field of Adult Literacy (IALS, ALL, PIAAC) and of National Qualification Systems: Bridges to Lifelong Learning, OECD 専門家セミナー報告書『知識基盤社会を生きる力 「キー・コンピテンシー」をめぐる国際的動向』国立教育政策研究所、2009年。