

認識変容としての成人の学習(II)

——学習経験の社会的広がりの可能性——

東京大学社会教育学研究室 永 井 健 夫

Adults' Learning as Epistemic Change (II)

—The Possibility of Social Expansion of Learning Experience—

Katsuo NAGAI

J.Mezirow has provided us a very suggestive frame of reference to think about the meaning of adults' learning as epistemic change. Reactions against his theory have appeared, forming a stream of emancipatory education theory. Relying on these critical discussions concerning Mezirow's Transformation Theory, this article tries to consider how a learner can or cannot expand his/her learning experience into the society. First, the critiques of Mezirow's proposition are reviewed ; second, the meaning of an educationalist in the context of emancipatory education is questioned ; then, communicative rationality as a ground for dialogic learning is examined ; and finally, more viable ideas for realizing emancipatory education are mentioned. By taking up these issues, the author inquires why learners are severed from each other and how we can make our learning experience open.

目 次

はじめに

- I. パースペクティブ変容論に対する批判点
 - II. 教育者の学習者に対する位置
 - III. 学習の場を規定する「理性」
 - A. 道具的学習と対話的学習
 - B. 変容の契機としての対話的学習
 - C. 文脈的理性観,あるいは「差異理解のための対話的理性」
 - IV. 学習経験の社会的広がりに向けて
- おわりに

はじめに

本稿は『認識変容としての成人の学習～J.Mezirowの学習論の検討』(第29巻)における考察をさらに進めることによって、成人の学習経験が個人的なレベルに留まることなく社会的に広がることの可能性を探るものである。先に筆者は、Mezirowの展開するパースペクティブ変容の学習論における問題点として、次の三点を指摘した：第一に、パースペクティブ変容の学習過程に対する

教育者の関わりかたの説明に疑問があり、第二に、個人的な認識変容の過程と社会的行動の連続性が不確かであり、第三に、Mezirow自身の社会観・社会的スタンスがあいまいである(永井, 1990, p. 338)。前回の論考の時点では、パースペクティブ変容の学習論に対する教育学研究者の反応は控えめであり、Mezirowの議論にまともに取りくむ論述の少ない状況であったが、このところ、「解放の教育論」としてのMezirowの学習論の可能性をめぐってさまざまな議論が起こりつつある。成人の学習・教育の研究領域に新たなパラダイムを形成しつつある、これらの議論を検討することをとおして、認識変容としての成人の学習についての考察を続けたい。

学習経験の社会的広がり可能性を探る場合、教育・学習活動における内容構成を問うことから始めることも一つの道筋であろう。教育プログラムが娯乐的・技術的な要求課題に偏っていることを示したうえで、社会的・公共的な必要課題を学習の場いかに組み込むべきかを探ることも必要な考察である。たとえば、上杉孝實は“学習者のニーズそれ自体が社会的規定を受けていることが多く、その社会的経済的環境の把握が重要となるのである、成人教育者は学習者との対話を通じて、学習者が自

己をとりまく社会と自己の立場に対する理解を深め、自己のニーズを確定することに貢献することが課題となる”(1989, p. 29)と述べている。この主張は当を得たものであり、学習内容の編成のための重要な留意点を示している。しかしながら、ここでの引用に関するかぎり、上杉の言う「対話を通じての」自己理解・社会認識の展開とは単なる期待にすぎず、またそこで前提となる教育者の側の認識の優位性についても、それがどれほど確かなものであるか危ういといえる。そしてこの点はまさに Mezirow の学習論に向けられた批判にも通ずるものである。ただ、上杉の場合、対話という「インフォーマル」な学習形態の重視は控えめであり、彼は「フォーマル」な形態、つまり、「社会的分業システム」の問題をめぐる統合的なカリキュラムに基づく学習の必要性にも重点を置いている(1989, pp. 30-32)。これに対し Mezirow は、「対話的理性」への期待が強く、認識変容の学習過程において対話的学習が果たす役割を強調する。しかし、必要なことは、統合的・系統的学習か対話的学習か、という二者択一でもなければ、また両者の単なる折衷でもないであろう。いかなる学習形態であれ、実現される具体的な学習環境そのものの構造あるいは文脈が抑圧的で、学習者を操作的に扱うようなものであれば、学習者の認識の真に社会的な広がりなど望めない。本質的課題は、教育・学習の場において人々を分断してしまうような条件は何なのか、そしてそれを克服する条件は何なのか、ということを探ることであろう。学習者と教育者と社会が重なりあって構成される教育・学習の場のありかたを問うことが一つの鍵であり、パースペクティブ変容論の生み出した議論の文脈はその考察のための示唆に富む。

I. パースペクティブ変容論に対する批判点

Mezirow の論をまとめれば次のようになる：子供時代の学習が「形成的」であるのに対し、成人期の学習は「変容的」であり、その本質は「意味パースペクティブ」の変容、つまり認識の方法や経験を統合する方法を規定する心理構造の変容過程にある。これは意味パースペクティブを成立させるさまざまな前提条件についての批判的省察をとおして得られ、また対話的学習の場がこの批判的自己省察を促す。この過程において学習者は自己決定性を更新し、歪曲的な社会条件が問題である場合、その克服のための社会的集合行動に向かうようになる。そして成人教育(者)の責務は、パースペクティブ変容が可能となるよう学習環境を創出し学習者を援助することである(Mezirow, 1978, 1981, 1990)¹⁾。

ここで、この Mezirow の「パースペクティブ変容論」に対して提起されたこれまでの批判を整理しておきたい。問題として取り上げられているのは、①理論全体としての性格、理論的前提；②学習者の「経験」の捉え方；③パースペクティブ変容のための学習過程の理論づけ；④教育者の役割、学習者と教育者の関わりかた；⑤ Mezirow が Habermas を援用する方法、これらをめぐってである。これらの観点は相互に関連するものであり、一つ一つ別個に成り立つものではないが、議論の整理のためにそれぞれの項目ごとに具体的内容を確認しておきたい。

まず、理論全体としての性格、理論的前提に関わる問題として、Mezirow の議論には社会的展望が欠けており、「解放的教育」を志向するものであるにもかかわらず、社会の権力・支配の構造に対する批判的認識が薄い、このように批判される。この点についてもっとも厳しいのが S. Collard & M. Law (1989) である。それによると、Mezirow の学習論の核をなす「パースペクティブ」概念は自由・保守主義的な相互作用論のスタンスを反映したものと見なされ(1989, p. 102)、その議論はヨーロッパの批判理論の伝統を援用しながらも“その伝統の中心にある社会的政治的な批判に欠ける”非政治的なものであり、結果として“Freire やその他の変容の教育の支持者たちによって進められたような、ラディカルな実践の概念を抑圧してしまった”、とされる(pp. 105-106)。また、M. Hart (1990) は、Mezirow が権力・支配関係の問題を軽視したまま社会・経済環境を問題とする学習論を構成してしまっている、と指摘し(1990, p. 126)、さらに M. C. Clark & A. L. Wilson (1991) は、Mezirow の主張のなかに個人主義、理性、自立など、アメリカ文化のヘゲモニー的価値を見いだし(1991, p. 80)、彼の理論は“パースペクティブ変容を個人のなかに位置づけ、決定論的・統合的な自己という人文科学的前提に依拠するものであり、個人と社会文化的・政治的理論との構成的な関係を探求し損なっている”(1991, p. 90)と結論づけている。

次に、学習者の経験、あるいは学習者という存在を捉える方法に関し、Clark & Wilson が「経験の文脈性」という観点から批判を試みている。彼らの指摘によれば、Mezirow は経験と意味の関係や文脈(context)の重要性を認めているものの、“経験と、それが生じ解釈される文脈との本質的結びつきについて主張し損なっている”

(1991, p. 76)という。たとえばパースペクティブ変容論の源である「女性のための再入学プログラム」に関する研究は、学生のほとんどが中産階級に属し、学習経験が構造的な教育環境で生じ、また、当時はアメリカにお

ける女性運動の再興隆期であった、というさまざまな文脈に注意を払うことなく進められ、そこから、パースペクティブ変容という現象は成人期における一般的特徴であるという結論が導かれた、と指摘される。そして、Mezirowの学習論においては、学習は個人の内部的な心理過程と捉えられ、その過程に対する社会文化的インパクトについての検証が乏しい、と批判されている(1991, pp. 76-78)。意味と経験を結びつける文脈的な理性観について考察するClark & Wilsonのこの指摘は、Mezirowが以前に試みた「意味」の捉え方についての論究²⁾を取り上げていない点でやや不公平であるものの、学習経験の個人性と社会性の関係の考察にとって示唆的である。

第三の論点は、パースペクティブ変容の学習過程・環境をめぐるものであり、学習者の社会的行動とパースペクティブ変容の学習とのあいだの順序性、道具的学習と対話的学習と自己省察的学習の関係、対話的学習の過程に期待される「理性」の性質、これらが具体的テーマとなっている。このうち、Collard & LawはMezirowがパースペクティブ変容の学習過程を学習者の集社会的行動の前提と捉えていることを批判し、社会的行動こそが解放のための対話的学習の必要条件であるとしている(1989, p. 106)³⁾。L.E.Ekpenyong(1990)は、Mezirowが道具的学習や対話的学習を軽視し、その結果パースペクティブ変容論が適用される範囲が狭められていると捉え、その代案として、成人の学習過程を「パラダイム移行学習」として説明している(1990, pp. 162-164)。彼の議論は、Mezirowの主張についての誤解と曲解を少なからず含むものであり、パラダイム移行として説明されるその学習観はパースペクティブ変容論の翻案の域を出ないとさえ思われるものである。ただし、Mezirow自身が最近になって指摘しているように(Mezirow & Associates, 1990, p. 12.)、T.Kuhnのパラダイム論は成人の学習における認識変容の考察にとって見逃せない観点を多く含んでおり、Ekpenyongによる議論もその意味で有益なものとなっている。さらに、M.Hartは、道具的学習と対話的学習そして批判的省察それぞれの関係を解放の教育という観点から問い直し(Hart, 1990, pp. 125-130)、またClark & WilsonはMezirowの対話的理性の偏重、議論の場における偶発性への注意の必要を指摘している(1991, pp. 82-84)。

第四の問題は、パースペクティブ変容の学習過程に対して教育者はどのような位置にあり、どのような役割を持っているか、ということに関わる。Collard & LawはMezirowが成人教育者は(哲学的な)認識論について深

く関わる必要がないとしていること、また、対等性が強調される対話的学習の場に啓発的組織者としての教育者の存在を認めていること、これらに対し疑問を投げ掛けている(1989, pp. 103-104)。Hartは教育者の位置と役割についてのより詳細な考察を試み、教育者も学習者と同様、抑圧的な社会関係のなかにあり、“効果的に解放の教育を発展させようと欲する教育者は、その実践の対象として明らかになる歪曲の社会的性質と源泉を十分理解する必要がある”(1990, p. 127)とし、教育者の学習者に対する、よりいっそうの社会的コミットメントを求めている。

最後に、MezirowがHabermasの議論を援用する方法についての批判がある。Collard & Lawは、Habermasの社会批判論の性質とMezirowの学習論の自由・保守主義的な性質が相容れないものであり、Habermasの議論が無批判で選択的に用いられている、と批判し(1989, pp. 101-104)、同様にHartは、MezirowがHabermasの理論に含まれる社会的、政治的、そして教育的意味合いについての批判力を抑制してしまった、と指摘している(1990, pp. 126-127)。このHartの論考に関して特筆すべきは、彼女は単にMezirowによるHabermas理解に関する問題点を指摘するに留まらず、Habermasの理論に内在する対話的理性・倫理という思想そのものについても批判し、それをとおして学習・教育の場に求めるべきオールタナティブな価値・倫理観を追求している点である(1990, pp. 133-135)。

Mezirowの論に対して提起された批判は以上のようにまとめられる。本稿の目的は、学習者の置かれる教育・学習の過程、教育的状況のありかたについての理解を深めることである。上にまとめた批判点のなかでこの問いに関連するものを中心にとりあげ、Mezirow自身の見解を踏まえつつ、以下、検討・考察を進めたい。

II. 教育者の学習者に対する位置

世間話や娯楽の場において生じる偶発的学習や、マスコミやレクリエーション活動に伴う非意図的な教育は除くとして、何らかの意味で意図的に準備された教育・学習の場に関しては、一般に、そこに「教育者」と「学習者」の関係を見いださう。ただし、具体的に実現される教育的状況においては、「教育者」とは講師、助言者、リーダーなど、他方、「学習者」は学生、参加者、メンバーなど、それぞれの文脈に応じて呼称が変わる。また「教育者」に関しては、社会教育主事や施設職員など、直接的に「学習者」との教育関係に入りこまないものの、プロ

グラムの実践に対して教育的役割を果たす立場の者もいる。「教育者」および「学習者」という表現にはさまざまなあいまいさが伴うものの、教育・学習活動の現場を成立させる基本的関係は「教育者」—「学習者」として記述できよう。両者のうち学習者を第一義的に捉えるのがアンドラゴジーの思想に適うものであろうが、一方、その学習者中心という考え方を実現させるためには、教育者の側についての議論も併せて試みられなければならない。自己決定的学習 (self-directed learning) の考え方は、それ自体で、教育的イデオロギーとして重要な意味を持つものの、現実の教育・学習の場においては、学習者としての、あるいは人間としての自己決定性を備えた人のみがあるわけではない。現実の「教育者」—「学習者」の関係に入りこむ人々は、最初から自己決定な、つまり主体的な学習者であるわけではなく、少なくとも初発の局面においては、教育者の方こそが学習の場における主導権を担わざるをえない、あるいは控えめに言って、教育者の役割を負う者の影響力は小さくない。したがって、学習者の認識変容やその抑圧からの解放をテーマとして成人の学習を論じるならば、そこに付随する理論的課題として、学習の過程、教育の場における教育者の意味についての考察が不可欠である。

Mezirow のパースペクティブ変容論は、学習者が自らの経験を意味づける方法を変容していく過程に成人の学習の本質があることを示した点で、極めて優れた議論である。しかしながら、教育者の意味づけに関しては必ずしも充分でない。彼は学習環境の醸成という「責務」の面を強調することに重点を置き、それ以前の問題、つまり教育者が「教育者であること」の意味や前提については吟味がやや甘い。たしかに、Mezirow の示す教育者像が伝統的な「教育者」—「学習者」関係によるイメージでないことは明白である。たとえば、教育者は「共感する挑発者 (empathic provocateur)」であり「批判的省察の役割モデル」、「コミットした共同学習者」などとして捉えられ、次のように説明される：

“教育者としての我々の仕事は多様な「テキスト」の読解を促すこと、より広い範囲の象徴システムや意味パースペクティブを学習者に可能なものにする……(中略)である。そして我々の働きは、学習者の意味パースペクティブ、および学習者が自分自身の生活について行なった解釈、これらの源泉と解釈を批判的に検証することを援けることである”(Mezirow & Associates, 1990, pp. 360-361)。

しかしながら、語られていることは教育者としての役割と技術がもつぱらであり、教育者の人間としての位置に

まで踏みこんだ議論は乏しい。「コミットした共同学習者」という表現に表われているように、教育者が「教育者」と「学習者」の二重の役割を担うことについての一定の理解はあるものの、それが技術的な意味での「共同学習者」以上のものを主張しているかどうかは疑わしく、教育者が学習者に対する「教育者」としての位置に立つこと的前提条件についての考察は物足りない。Mezirow は教育者の条件として、学習者の批判的省察と行動を育むことに対するコミットメントを重視するが (1989, p. 72), Hart の次のような疑問は正当である：

“そのようなコミットメントの道徳的、規範的な基礎は何か；批判的に省察する能力をめぐる道徳的責務は何か；……そのような能力のための道徳的・実践的必要条件は何か？” (1990, p. 136)

たしかに、社会あるいは学習者の解放に対する教育者の共感、コミットメントは、実現される学習の質を左右するものであり、その有無は問われなければならない。しかし、教育者のその動機は、コミットすべき何ものかを自らのうちに認めているという意味で主観的なものであり、教育者の役割が「教化」とならないことの確実な保障とはならない。Mezirow は“成人は、少なくとも我々の文化では、自分自身で考えるよう教育される傾向にある。教育者は影響力となりうるが、成人の学習者は権威というものにかなり適切に懐疑的となることが多く、教育者と教化のための努力との区別をつけることができる”(Mezirow & Associates, 1990, p. 360) と楽観的である。しかし、教化のための努力を嗅ぎとることは容易かもしれないが、教育者が非意図的に果たしてしまう教化の機能や暗黙の操作はどう説明されるのだろうか。ただし、ここでの問題は、教育者の存在の要、不要ということではなく、“学習者中心性、批判的対話、自己決定性が中心的な理論的前提”(ibid.)となる学習の場に関わるべき教育者の存在がどのように意味づけられるか、という問いである。“権力の個人および社会的次元は、もつれあつて相互に関連しているだけでなく、それらは、学習者にも教育者にも影響するイデオロギー的価値、信仰、権力に結びついた相互作用、内部心理的な歪曲などの形で、教育的状況に入り込んでいる”(Hart, p. 136) わけであり、学習・教育の場は決して真空地帯ではありえない。そして、学習者と同様、教育者も文化・社会的、心理的な文脈を担いつつ、そこに参加しているのである。たしかに、教育者として学習の場に関わる者は、自分の担当することからについての専門的知識を備えているだけでなく、たとえば、差別の問題、権力と支配の問題、資本主義社会の矛盾など、社会・文化のありかたをめぐ

る「問題意識」が一般の人々よりも高いかもしれない。また、その人なりの価値軸にそった社会的展望を備えていることが教育者の条件でもあろう。しかしながら、考え方として何らかの価値を呈示しうることと、その人自身がその価値を生きていることとは、全く別の次元である。社会を知的に理解していることは、なるほど社会事象に対する認識の広さと深さをもたらすであろうが、その理解が直ちに当人の社会的被拘束性からの解放を意味するものではない。優れた社会認識を備えた教育者も社会的文脈のなかに生きていることにおいては学習者と同じ立場であり、自らについて批判的・省察的に学習しつづけるべき存在であることに変わりない。にもかかわらず、学習者を教育者の技術的な対象の位置に据え、「教育者」の役割・責務について語ることに終始するならば、それは、本質的には、伝統的な「教育者」―「学習者」関係のパラダイムを抜け切ったものとは言えないであろう。

III. 学習の場を規定する「理性」

A. 道具的学習と対話的学習

教育・学習の場を成立させている者は皆それぞれ何らかの文脈の束に規定されているわけだが、さて、その学習の場、その過程はどのように理解されるべきであろうか。この問題に入る前に、成人の学習経験の捉え方について Mezirow が修正を試みている点を確認しておかなければならない。それは学習領域についての捉え方であり、彼は以前、Habermas の議論を基礎に、1) 手段的学習；2) 対話的学習；3) 自己省察的（解放的）学習の三領域に分けて説明していた(1981, pp. 3-6)。これについて Mezirow は、Collard & Law に対する反論のなかで、“解放的学習にとって中心的である批判的省察は、手段的学習や対話的学習の両者にとっても適用可能”であり、“学習領域としてよりも過程として扱うほうが分かりやすいように思える”(1989, p. 175)とし、その後、学習領域を道具的学習と対話的学習の二領域として捉え、それぞれの領域に省察的・非省察的な局面がある、と説明している(1990, pp. 5-9)。このような学習領域の捉え方について Hart は、“単なる調整よりむしろ解放に関わり、学習者を現状に固定することよりも、むしろ思考と行動の新たな可能性を目指す、そのような教育の形態に対する関心に基づく”(Hart, 1990, p. 125)ものとして積極的に評価したうえで、次のように問題点を指摘する：Mezirow は“互いの関係を論じることなく、それぞれの学習領域、あるいは機能を分析的に切り離してし

まった”。手段的学習と対話的学習の類別は、Habermas による「目的合理的」行為（＝道具的）と「意志伝達」行為（＝対話的）というカテゴリーに基づくものであるが、“Habermas は、社会的行動およびそれに対応する理性様式に関する、二つの形態の間の混乱と重要性の誤認、そして不当な分離や階層化、これらに関心があるのであり、二次的にのみそれぞれの性質と違いを記述したにすぎない”。問題は、我々の社会的行動、生活世界において、本来、対話的な行為や価値が尊重されるべき領域にまで道具的な方法が入り込み、その結果、対話的な関係が阻害され、歪曲が生じているという事態である。Habermas の社会批判の文脈においては“道具的理性は対話的理性のいっそう包括的な形態の部分的側面にすぎない”にもかかわらず、Mezirow は両者を単なる並列的な関係と捉え、その結果、道具的理性が権力、支配、効率性、管理といったものと結びついていることを見逃してしまっている (Hart, 1990, pp. 127-130)。

Hart のこの誠実で当を得た批判にもかかわらず、Mezirow による成人の学習領域の弁別そのものは有効である。我々の広範囲にわたる学習経験を説明するためには、チェスの駒の動かし方のように、ゲームのためのゲームという純粋に道具的な領域と、たとえば、少年犯罪の実名報道をすれば少年非行は減るか、というような価値判断や解釈をめぐる対話的な領域とを区別する必要がある。もちろん、“伝達行動は、道具的行動の枠組に還元することのできない準拠系”(奥山ほか, 1981, p. 150)であるにもかかわらず、道具的学習の論理が成人教育の領域において偏重されている状況は批判されるべきである。しかしながら、より必要なことは、抑圧的ヘゲモニーからの解放の糸口としての、対話的学習および対話的理性に含まれる可能性を問うことであろう。再生産される道具的理性は、我々が既存の社会的、政治的、文化的規範に従い、その枠組のなかで適応し活躍することを援け、あるいは要求する。道具的理性に忠実であるかぎり、社会のなかでの保身の道は得られ、仮に「失敗」した場合の口実も容易に見いだされよう。実際、無数の人々が、人文・社会科学、精神科学の産み出したさまざまな成果にもかかわらず、自らの願望と不満を穏当で常識的な、まさに道具的理性の要求する枠組に閉じこめて生きている。Mezirow のいうパースペクティブ変容とは、このような抑圧的な道具的理性の作り出す閉塞状況からの解放に向かうものである。では、この道具的理性の支配は、学習の過程においてどのように克服されるのか、それを探る必要がある。

B. 変容の契機としての対話的学習

Mezirow は, Habermas の「理想的発話状況」の考え方に依拠しつつ、「理性的討議 (rational discourse)」, すなわち, 十分な情報に基づき, 抑圧や歪曲から自由で理性的に行なわれる討議について記述する。それは, 学習者が問題状況の前提そのものの正当性を問い, あるいは, 自らのパースペクティブを再評価することに迫られる場合に, その批判的自己省察の試みを支える特別な対話の場である。この理性的討議 (あるいは「批判的討議 (critical discourse)」, 「学習のための討議 (learning discourse)」への十分な参加により, 学習者は意味パースペクティブをより優れたものに改めうるという (1985, pp. 144-148; 1991, pp. 77-78)。この考え方は, 抑圧的, 歪曲的な関係の克服, つまり道具的理性からの解放の試みが目指すべきは対話的理性の実現である, ということを表している。因習的な道徳や非合理的な政治的・文化的常識による, 「有無を言わせぬ」支配に置かれた人々が学習の過程において目と耳と口を開くことの可能性が示されているわけで, ここに解放の教育論としてのパースペクティブ変容論の意義がある。それは, 自己欺瞞と忍従に満ちた「暗い」日常から自己探求と創造のための「明るい」未来へと脱却することを期待しているという意味で, 「啓蒙的」な考え方であろうが, 旧来の教育者中心の啓蒙主義ではなく学習者中心の啓蒙主義を志向するものである。よって, “批判的で省察的な討議に自由に, 充分に参加することは, 基本的人権として理解できる” という Mezirow の主張 (1990, p. 11) は決して大げさなものではない。沈黙の状況に言葉を与えることによって問題を提起する試みは, その状況やそこに関わる人々のリアリティが問い直される重要な契機であり, 成人期における学習には不可欠の局面であるといえよう。

しかしながら, このような批判的討議の場はどちらかといえばユートピアに近い。また, 道具的理性のオルタナティブが直に対話的理性なのか, それも問われるべきである。たとえば Hart は, Habermas のコミュニケーション論について次のように述べている: “彼は, 行動に結びつく規範をめぐる理性的同意への意志以外は, あらゆる関心が停止されなければならない, と主張する。これは, 文脈に結びついた, そして統合に還元されえない, そのようなパースペクティブ, ニーズ, 関心の複数性を議論に持ち込むことの可能性を許さないものである” (1990, p. 133)。他方, Clark & Wilson も Mezirow の理性観をめぐって次のような議論を展開している: Mezirow は, 討議という西洋の科学的合理主義の伝統的価値と, 偶発的リアリティにおける討議の限界

の間に捕らわれており, 次第に偶発性についての理解を示しつつも, 超歴史的・非文脈的・超越的な理性概念に基づいて討議の理想条件を説明しようとしている。知覚は我々が由来する文化的伝統に結びつくものであり, そのため議論の場には価値についての多様な見解と解釈が入り込む。それぞれ異なる見解は文脈の違いがそうさせるのであり, どの見解が他のものよりも優れているかを決定すること自体が不可能である。議論と証明についての規則, あるいは正当性の基準は文脈の違いに応じて変わるものであり, 非文脈的な理性観に基づく Mezirow の理想的な対話の条件とは, 決して実現されない「中立的なアルゴリズム」にすぎない (1991, pp. 84-86)。

すなわち, Mezirow の期待する対話的理性, あるいはそれに基づく理想的な学習状況の条件は“批判的討議への自由で完全な参加にとって前提となる教育と社会的条件の判断のための哲学的基礎もしくは基準として” (Mezirow & Associates, 1990, p. 11) 意味があるのであり, 現実の学習方略としての即応性・実効性が期待できるものではないようだ。実際問題として, 自由で抑圧がなく, 発話の機会が平等で, 理性的に行なわれる理想的な対話の場が得られたとしても, 顕在化する争点に関しては, 議論や説得の能力という道具的な能力に優れた者が主導権を握るであろう。そして, そこでの我々の発話行為, あるいは用いられる言語そのものが帯びているその道具的性格, さらに言語を用いることによって捨象される「意味」の世界, これらも問題とされるべきである。対話的理性の前提が明白な事実に基づく, 普遍的・規範的な判断のための合意であるとすれば, たしかにそれは社会批判のための重要な原動力となると期待できる。しかし, そのような理性のみが優先される場合, 社会の創造の過程から疎外されてしまう人々は決して少なくない。たとえば, 日本に住む外国人の問題を考えてみれば明らかである。彼らは, 日本社会の創造という試みに関して, 既に出発点において, 自由な対話的関係のための基盤から疎外されている。少なくとも技術的な次元に関するかぎり, 対話的理性の実現は言語文化的同一性を前提とせざるをえず, その意味で, 制限付きの理性にすぎない。さらに, 言語とその意味, そしてその理解, 解釈, これらの関係を厳密に突きとめていけば, 恐らく, 人間関係における対話行為それ自体の不確実性も本質的な問題として現われてくるだろう⁴⁾。

C. 文脈的理性観, あるいは「差異理解のための対話的理性」

上述してきたような議論にもかかわらず, 学習の場を構成する原理を対話的なものに求めることは, 少なくとも道具的理性に対するオルタナティブとして, 破棄されえない選択肢である。しかし, それを実践的な次元で有効であるものとするためには, 対話的理性のいっそう現実的な意味づけが試みられなければならない。この点に関し, Clark & Wilson が示す“文脈に依存し, 歴史的に位置づき, 価値に方向づけられる”(1991, p. 89) 理性という考えは示唆的である。彼らは, あたかも普遍的な理性が存在し, かつそれが個人の内部において独自に成立するかのような理性観を問題とし, 替わって, 理性は人が属する歴史的共同体に条件づけられ, その共同体のなかで社会的に成立する, と主張している(1991, pp. 86-88)。そして, 学習の方略としての討議のありかたに関して, Kuhn や Bernstein の主張に依拠しつつ, 次のように述べている:

「判断する場合, 人は人間的コミュニティのひとりとして判断するのである」……開かれた, 自由な討議。しかし, 議論と事実の重みだけでなく基準の変容を受け入れ, 同時に「人間の多様性に根ざす葛藤の消滅不可能性」を認識するのが討議である。基準と前提が生じその意味が存在するのは, それらを生み出す共同体的, 歴史的構造においてである。したがって, 我々はこれらの多様な立場の意味を理解するために, この文脈を理解しなければならない”(p. 88)。

すなわち, 学習の場の構成原理として求めるべきは, 文脈を帯びた, あるいは文脈に規定される対話的理性であろう。必要なことは, 対話の場の持つ共時性によって直載的に公共性が実現されるようなものとしての対話的理性を期待するのではなく, 対話の場に集まる人々の歴史性や個性の違いを認め, その相違を第一の前提とする, そのような対話的理性を描くことである。つまり, 早急な合意形成ではなく, 差異を受け入れる原理としての対話的理性を考える必要がある。

ところで, 人間が事象を能動的に解釈することのなかに意味が生じると考える点では, Mezirow (1971, pp. 137-139) も Clark & Wilson と同じ立場にある。仮に, Mezirow のこれまでの立論の過程で問題があるとすれば, 次のことであろう。彼は経験に対する学習者自身の意味付与の主導性を出発点としたにもかかわらず, 共通な根もあるが相異なる面も多いさまざまな学習者の認識方法から最大公約数を求めることに比重を置き, 約しきれない部分を過小評価してしまった。その結果, 学習論

の内容においては, 合意形成, あるいは学習者どうしのあいだで共通な歪曲的社会条件の発見, これらの実際には実現困難な目標がかかげられるにいたった。具体性から出発しつつも, その具体性の一般化を求めすぎたといえよう。その一般化の過程において学習者の個人的特殊性が捨象され, 学習者および学習の場が置かれる社会的, 心理的文脈が捨象される。Mezirow は, 結果的には, “経験に意味をもたらすその要素を取りのぞこうとしてしまった”(Clark & Wilson, 1991, p. 90) わけである。しかしながら, 特殊性や個人性の捨象, そして一般化の強調は, 対話的理性を合意形成の原理として捉えた場合の当然の帰結でもある。そして, これは彼の学習論としての価値を否定するものではなく, むしろ彼の学習論の特質を示しているにすぎない。現実の学習の場が理想的な形で展開できないということは, Mezirow 自身が熟知していることであろう。また, ともすれば混乱し, 感情的な摩擦さえ起こしかねない対話の場に, 進むべき方向性, あるいは公準を設定することの必要性は, Mezirow のみならず, 何らかの議論の場を経験したのなら誰しも感ずることである。彼の描く批判的討議の場はその公準として有意義なものである。ただし, その理念的な公準はさらに実践的な次元で補完される必要がある。つまり, 対話的学習の場に合意形成の機能を求める以前に, 互いの「差異」の理解と受容を可能にするものは何か, ということが問われなければならない。

差異の認識は合意の前提である。その意味で, 「合意形成」と「差異の理解」は一種の同義語反復かもしれない。しかしながら, 対話的理性を合意形成の原理として考えた場合と差異理解の原則として考えた場合では, その理性に期待される性質は違ったものとなろう。前者の場合, 差異の存在が前提に含まれ, その差異を弁証法的に解決することに理性の意味が求められるが, そこでのベクトルは個別性の(捨象とは言わないまでも)抽象化である。後者の場合, 将来的に合意の形成が志向されるという文脈が予期されるものの, 第一に焦点が置かれるのは個別具体的な具体性, 文脈の違いの認識である。学習の場を創る原理として Mezirow が重視せず, Clark & Wilson が示唆するのが, この後者の, 対話における差異理解のための理性であり, 文脈の多様性を前提とした理性である。合意形成と, 差異理解という二つの側面を併せ持つものとして対話的理性を措定しないかぎり, それは道具的理性のオルタナティブとしては十分な意味を成さないであろう。

IV. 学習経験の社会的広がりに向けて

ここまで、パースペクティブ変容の学習の場を成立させる条件について、教育者の意味、そして、対話的学習の場の原理というテーマを中心に検討してきた。本稿は、具体的な処方箋を提示することはできないし、またそれを目標ともしていない。しかし、これまでの考察に関連するもので、実践に結びつきうるような視点について検討することは必要であろう。ここで、Hartの次の言葉は傾聴に値する：

“私は最近、認識論的過程を過度に評価することの、文化的・エコロジー的不毛をますます意識するようになった。そして、物事を知り、理解する勇気と興味を優しく解放することをとおして批判的能力に貢献する、そのような非認識論的、非言語的側面の力にますます共感している” (1990, pp. 135-136)。

このHartの思いの背景にあるのは、フェミニズムの領域で主要な考え方となりつつある「世話 (care) の倫理」⁵⁾、つまり「文脈と特殊性に調和し、理性だけでなく情緒を、そして精神だけでなく身体を伴う、そのような根本的な倫理的感性” (1990, p. 135) である。それは、論理的な判断によって成り立つ社会・経済的な権利関係においては受け入れられがたい発想であり、また政治的な取り組みのために必要な道具的理性に比べれば、極めて脆く頼りにならないかもしれない。しかし、社会の問題を感性的、身体的に自らの問題として共感することなしには、学習者の認識の社会的広がりには表層的なものに終わらざるをえない。解放を目指す実践が最初に取り組むべきは、イデオロギー的な論争よりむしろ認識と知覚の解放であり、ヘゲモニーの解体ではないか?たとえば、Gramsciの議論に詳しい黒沢惟昭によれば、国家権力はそれ自体で存在するのではなく、人と人との関係において日常的に再生産されるものであり、“我々のごく身近な諸関係におけるしばしば不可視ないし不透明な支配—被支配、差別—被差別の諸関係を丹念に逐一読み解き、執拗に組み替え続けるコトが国家権力の解体、無化にとって極めて肝要になる” (黒沢, 1990, p. 17) という。社会の抑圧的な影響力は生活世界の隅々にまでヘゲモニーとして入り込んでおり、それは必ずしも言語的、論理的なものとしてのみ現れるのではない。たとえば、話している相手に対する距離、目の位置、発話の抑揚など、日常における具体的な社会関係のなかで身体的、感性的にも実現されるものである。学習者も教育者も、さまざまな文脈に規定されつつ、理性的存在として、と同時に

感性的存在として学習の場に参加する。そこにおいて必要なことは、Hart (1990, p. 135) も示唆するように、論理的な意識 (精神) だけでなく、差異を超えて他者を理解する能力 (心) を洗練することであり、そのための批判的省察であろう。パースペクティブ概念の本来の意味は、言語的な面だけでなく態度や行動の次元を含めたものとしての、関係性のとり方全般に関わるものである (Becker et al., 1968, pp. 29-30)。このことはMezirowも充分承知しており、彼も情緒や意志という観点から意味パースペクティブについて語っている (たとえば、Mezirow, 1985b, pp. 21-22)。しかし、パースペクティブ変容の学習過程についての彼の捉え方には、「理性的意志」に還元されえない人間の行為と相互作用の次元を軽視する (Hart, p. 134)、という側面があることも直ちに否定できない。

では、更に具体的な方略を探るためにどのような考え方が有効であろうか。先に触れたKuhnによる議論は、科学理論のパラダイムが科学者の中で広く支持され、あるいは捨て去られる過程のダイナミズムを考察するものであり、本論の文脈で言えば、主として、道具的理性、もしくは合意形成のための対話的理性に関わるものといえる。したがって、そこでの議論がここでそのまま適用されうるか、それは問題を残すであろう。しかし、異なるパラダイムに属する人々のあいだの理解の方法をめぐって言及される、「翻訳」という考え方は留意されるべきである。すなわち、“コミュニケーションの杜絶の中にある人ができることは、互いに異なった言語集団のメンバーであることを認めた上で、翻訳者になることである”。つまり、他者が自分と異なることの意味を突きつめることによって“お互いの見解の長所、短所のあるものを相手の身になって体験するよう”になり、あるいはまた、“翻訳に習熟する過程のある点で、彼は移行を経験し、はっきり決断したわけでもないのに新しい言語のなかにはまり込んでゆく自分自身を見出す”のである (中山, 1971, pp. 232-235)。我々は自らの属する社会に規定されたパースペクティブを担い、また同時に、我々のパースペクティブがその社会のリアリティを成り立たせている。その意味で、同じ日本社会に住む人々は、それぞれの担うパースペクティブの根源に多くの共通する条件を持っているといえる。しかし、全体社会に対する関わり方は一義的で直接的なものではなく、その下位のいくつかの部分社会に属することを通して全体社会に関わっている。したがって、学習の場に集まる人々は、同じ日本社会にありながら、それぞれ異なった部分社会・社会的文脈に影響された意味パースペクティブやパラダイムを

抱えている。そこでは、他者の理解とはそれらのパラダイムを越える試みに等しく、その意味で Kuhn の「翻訳」というメタファーは示唆的である。Mezirow が「パースペクティブの取り組み」(1978, pp. 104-105) として説明する学習方略は、この「翻訳」という考え方に近いことは確かである。しかし、Mezirow の考えは、より優れたパースペクティブの存在とその受容が前提にあり、差異の理解と肯定から始めようとする発想とは相違する。優れたものであろうとなかろうと、他者の言葉と意思を自らのうちに移し替え、違いを理解し、それを認めていくことを前提としないかぎり、対話の行く先に真の連帯を望むことは難しいであろう。

おわりに

自らのありかたを問題に感じ、あるいは社会的事象に興味を持ちつつ、人はそれぞれ学習の場に参加するであろうが、そこでの経験は必ずしも社会的な連帯や行動へと結びつくものではないようだ。学習経験の社会的広がりや阻むもの、学習者どうしを分断し学習を自己完結的なものにしてしまうものは何か。これまでの議論に即して言えば、その原因は、学習の場における道具的理性の蔓延、そして差異や独自性の捨象という抑圧的状况に求められよう。それは、他者の経験や社会についての内在的な理解が拒否される状況であり、学習者は、同じ場に共時的に存在しながら、互いに閉ざされた関係にある。提示されたテーマや表現は情報操作の対象としてしか捉えられず、その学習は知識の量的拡大をもたらすのみで、認識を質的に切り拓くものとは成りがたい。参加者たちが自らを開き、それぞれの担う文脈や独自性が互いに認められ、共感される場として学習の場が機能しないかぎり、学習経験は決して社会的な広がりを得られないといえる。したがって、求めるべきは、学習者が自己を開き、認識を解放することを援ける教育者であり、学習の場である。つまり、学習者に対して超越的な立場から情報を与えるような教育者ではなく、自らも学習者として互いのありかたを探りあえるような教育者であり、学習者の個別性や文脈の独自性を捨象し一般的な結論を急ぐ学習の場ではなく、それぞれの差異に心を開くことから取りかかる学習の場である。しかし、実現される対話の場は、さまざまな困難に満ちた「やっかいな」場となろう。にもかかわらず、教育・学習の場において、あるいはそこでの経験の果てに社会的連帯や行動が期待されるべきものならば、少なくとも、互いの差異を認め相互の理解を探ることへの意志を捨てることはできない。そして、

この意味での対話的理性に対する責任を担うのが、成人教育であり教育者なのではないだろうか。

(指導教官 宮坂廣作)

註

- 1) 1989年までの Mezirow の議論については、永井健夫「アメリカ, J.Mezirow の学習論をめぐって～成人の学習およびその考察における基本的視点」『諸外国の生涯学習』(叢書生涯学習第9巻, 社会教育基礎理論研究会編, 雄松堂出版, 1991, pp. 73-113) も参照されたい。また最近になって、これまでの議論を総整理した Mezirow 自身による論考が著わされた (Mezirow, 1991)。ところで、パースペクティブ変容の学習論は、自らの生き方を問いなおしそれを変えようとする学習に関わっている点で、いわゆる「自己啓発」論と共通する面もあるといえる。しかし、パースペクティブ変容論が志向するのは「自己実現」よりむしろ「共同探求」であり、既存の社会枠組における自己の活性化ではなく、新たな社会関係の模索である。この意味で両者は本質的に異なる。なお、「自己啓発セミナー」の具体的内容に関しては、二澤雅喜・島田裕巳『洗脳体験』(JICC 出版局, 1991) を参照。
- 2) Mezirow は、意味と人間存在との関係について考察し、決定論的な意味観ではなく、象徴的相互作用論にそった捉え方、すなわち、意味は人が事物に関わるなかに生じる、という文脈的な考え方を支持している (Mezirow, 1971)。ただ、後述 (III-C) するように、具体的な学習過程を動かす原理として、この「意味」の文脈依存性をどの程度まで Mezirow が認識していたかについては、批判の余地がある。
- 3) Collard & Law の指摘するように、学習者にとっての社会的行動の重要性は否定できない。Mezirow 自身も、最近、社会的行動と成人教育(者)の関係についての考察を進めている (Mezirow, 1991, pp. 206-212)。しかし本稿では、対話的学習の場の問題と可能性に焦点を置くこととし、社会的行動についての詳しい議論は別の機会に譲りたい。
- 4) たとえば、「能記」と「所記」との関係は一般に一意対応とはいえず、語の意味は「解説」されるよりも「解釈」されるものである。その解釈の過程には解釈者による「想像」が介在し、真に普遍的な意味理解などありえない。この点に関して、竹内芳郎『文化の理論のために～文化記号学への道』(岩波書店, 1981年, 特に pp. 118-129) が示唆的である。
- 5) 「世話の倫理」については、入江直子『女性の発達とアイデンティティ～C. ギリガンの発達論をめぐって』『日本社会教育学会会記』(No. 23, 1987, pp. 23-32) を参照。

引用文献

- 上杉孝實 (1989) 「現代学習内容論における検討課題」『現代成人学習内容編』(日本の社会教育第33集) 日本社会教育学会編, pp. 21-34.
- 奥山・八木橋・渡辺訳 (1981), 『認識と関心』未来社 (Habermas, J., *Erkenntnis und Interesse*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 1968).
- 黒沢惟昭 (1990) 「現代的人権と社会教育」『現代的人権と社会教育』(日本の社会教育第34集) 日本社会教育学会編, pp. 2-20.
- 中山茂訳 (1971) 『科学革命の構造』みすず書房 (Kuhn, T.S., *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press, Chicago, 1970.)
- 永井健夫 (1990) 「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卷(1989年), pp. 331-339.
- Becker, H.S., Geer, B. and Hughes, E.C. (1968), *Making the Grade : the Accademic Side of College Life*, New York : John Wiley & Sons
- Clark, M.C. & Wilson, A.L. (1991), "Context and Rationality in Mezirow's Theory of Transformational Learning", *Adult Education Quarterly*, vol. 41(2), pp. 75-91.
- Collard, S. & Law, M. (1989), "The Limits of Perspective Transformation : A Critique of Mezirow's Theory", *Adult Education Quarterly*, vol. 39(2), pp. 99-107.
- Ekpenyong, L.E. (1990), "Studying Adult Learning through the History of Knowledge", *International Journal of Lifelong Education*, vol. 9(3), pp. 161-177.
- Hart, M. (1990), "Critical Theory and Beyond : Further Perspectives on Emancipatory Education", *Adult Education Quarterly*, vol. 40(3), pp. 125-138.
- Mezirow, J. (1971), "Toward a Theory of Practice", *Adult Education*, vol. 21(3), pp. 135-147.
- Mezirow, J. (1978), "Perspective Transformation", *Adult Education*, vol. 28(2), pp. 100-110.
- Mezirow, J. (1981), "A Critical Theory of Adult Education and Learning", *Adult Education*, vol. 32(1), pp. 3-24.
- Mezirow, J. (1985a), "Concept and Action in Adult Education", *Adult Education Quarterly*, vol. 35(3), pp. 142-151.
- Mezirow, J. (1985b), "A Critical Theory of Self-Directed Learning" In : Brookfield (Ed.). *Self-Directed Learning : From Theory to Practice*. San Francisco : Jossey-Bass, pp. 17-30.
- Mezirow, J. (1989), "Transformation Theory and Social Action : A Response to Collard and Law", *Adult Education Quarterly*, vol. 39(3), pp. 169-175.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mezirow, J. & Associates (1990), *Fostering Critical Reflection in Adulthood : A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco : Jossey-Bass.