

認識変容としての成人の学習

— J. Mezirow の学習論の検討 —

社会教育学研究室 永 井 健 夫

Adults' Learning as Epistemic Change

— Review and Analysis of J. Mezirow's Theory —

Katsuo NAGAI

This paper tries to explore more useful and authentic learning theory, through understanding and review of 'Transformation Theory' by Jack Mezirow.

Criticizing that adult education has paid too much stress on instrumental learning for a long time, Mezirow suggests "learning about meaning perspective" as essential to adults' learning. Meaning perspective is the psychological structure through which we interpret our experiences and synthesize them into the stock of experiences. Transforming our meaning perspective into more authentic one is necessary in the process toward our personal maturity.

Mezirow's theory of perspective transformation is very suggestive, in the sense that it clarifies the importance of the way we give meaning to our experiences.

目 次

- 0. はじめに
 - I. 成人の学習の三領域
 - II. 意味パースペクティブとその変容
 - A. 意味パースペクティブ
 - B. 成熟としてのパースペクティブ変容
 - C. 意味パースペクティブの信憑性
 - III. パースペクティブ変容の学習過程
 - A. 全体としての変容過程
 - B. パースペクティブ変容のための条件
 - IV. Mezirow の学習論の意義と問題点
 - A. 意味付与の次元の重視
 - B. 成人教育者の役割・個人と社会
- おわりに

0. はじめに

歴史は我々に人間の個人としての自由と尊厳という価値を教えてくれる。しかし、現実の社会においては、経済的・物質的豊かさの偏重、因習的価値観の残存、国家及び企業本位の社会政策、大衆社会化状況の拡大、等々

のために、人は自らの自由と尊厳を放棄して社会に追従せざるをえないことが多い。自らの主体性の行使を通しての社会参加という選択が、社会的には奇異で不当な「逸脱」というレッテルの下に否定されることさえ少なくない。社会教育研究の可能性は、それが人間の主体性を問題にしているという点にある。自らの存在の在り方を主体的に決定しそれを通して社会構築に参加する、という試みに関わる教育・学習活動の様々な側面について、研究・分析することがその使命であろう。

この社会教育研究においては、「成人が学ぶこと」の意味探求としての学習論が第一に必須である。そして学習論が実践的にも学問的にも有効であるためには、方法論的自覚の伴った研究が為されるべきであろう。経験的に言って、学習論と呼ばれるものは、1)国民の学習活動が置かれている社会的状況を論じる「学習状況論」；2)何の為に何を学ぶべきかを論じる「学習目的・内容論」；3)学習活動の計画化や技術的な方略を考察する「学習ストラテジー論」；4)成人の学習の意味とその原理的過程を探求する「学習本質論」、等に分類できる。既存の学習論は、1)から3)までの種類のものが大半であり、4)の学習本質論にあたるものは少数にとどまっている。「学ぶとい

うこと」が自明視され、学習の意味や過程についての概念的考察が充分に行われないうまま「学習論」、更には社会教育研究そのものが展開されてきたといえよう。

米国コロンビア大学の J. Mezirow は、成人期における最も本質的な学習を「パースペクティブ変容 perspective transformation」として説明する。その考え方は、米国内のコミュニティ・カレッジにおける女性の為の再入学プログラムについての全国的な調査研究¹⁾に由来する。その調査研究の基礎となった‘grounded theory’²⁾の考え方もまた、彼の学習論の理解や社会教育研究方法論の考察にとっての重要な示唆を期待できるものであるが、それについては別の機会に譲らざるをえない。本稿では、学習本質論の構築の出発点として、彼の「パースペクティブ変容」の学習論の理解と検討を試みたい。

I. 成人の学習の三領域

i) 技術的, ii) 実践的, iii) 解放的と区別されるところの、人間の認識関心の基本的領域についての J. Habermas による分類を理論的基礎として、Mezirow は成人の経験する学習領域を「手段的学習 instrumental learning」; 「対話的学習 dialogic learning」; 「自己省察的学習 self-reflective learning」の 3 領域に分けて捉える。それは以下の通りである。³⁾

①手段的学習：手段的学習とは、或る課題に関連した能力の獲得の為の学習であり、仮説・演繹的 hypothetical-deductive な思考様式を原理とする。それは原因—結果の関係を説明する命題の真偽の決定に向けられ、この学習で得られた知識は規定的 prescriptive なものとなるという。そして、この領域の学習行動は、“基本的に手段的なものであり、実践においてのできばえを向上させるコントロール能力を高めようとする試みが伴う”⁴⁾とされる。

②対話的学習：第二の学習領域である対話的学習はコミュニケーション行動を通しての他者の理解がゴールとなるもので、推定・敷衍的 discursive-abductive な思考様式が基本となる。それは、既に自分にとって明らかなものを出発点とし、それを敷衍して未知の事象の意味を比喩的に理解する、というような「文脈の拡大」の過程、或いは、「解釈的循環」の過程である。この学習領域における目的は、象徴的相互作用による洞察力・理解力の高まりであり、また、弁証法的な推論や対話を通しての合意による判断の構築である。我々は、日常会話から芸術作品の観賞に至るまで、様々な象徴的相互作用のなかに置かれる。

そこでは“具体的なものから抽象的・詩的なものまで、広範な次元における経験への意味付与の主張が伴い”⁵⁾、我々はその主張の正当性を判断することが迫られる。しかしそこでは経験的な検証は判断の為の有効な鍵とは成りにくく、信憑性のある判断は“確かな情報を持ち、客観的で合理的であるとみなし得るような人々の間での、可能なかぎり広範な合意”⁵⁾に依拠することによってこそ可能であるという。そしてこの学習において得られる知識は指示的 designative であるとされる。

③自己省察的学習：第三の自己省察的学習はパースペクティブ変容に関わる学習であり、“依存を作り出すような前提条件を見極めることによって、自分自身についての一層明確な理解を得ることに焦点を合わせる”⁶⁾過程である。この学習にとって中心的であるのは、自らの経験の蓄積に対する「批判的省察 critical reflectivity」, 即ち“自分の持つ前提条件、過程、判断基準、シェーマ等を意識に昇らせ、それを強力に批判する”⁷⁾という内面的な努力である。そこでの思考様式は弁証法・前提(批判)的 dialectical-presuppositional と特徴付けられ、この学習に伴う行動は解放志向であり、ここで得られる知識は評価的 appraisive であるとされる。

以上を筆者なりに再整理すると：手段的学習は、客体を操作・支配することにより、学習者にとって外在的な価値を習得する過程であり；対話的学習は、学習者の置かれた関係性における間主観的な価値判断構築の過程であり；自己省察的学習は、自己の対象化による学習者自身の価値再編の過程である。

成人の経験する学習領域についての分析を通して Mezirow は、従来の成人教育における手段的学習の偏重を批判する。特に教育的アプローチの問題として、経験—分析的な探求方法を主とする手段的学習は、環境の支配・操作という技術的領域に於いてこそ有効であるにもかかわらず、手段的学習に適切な行動変容モデルが“その他の学習領域においても同様に適切であるかのように、区別されることなく適用されてしまっている”⁸⁾と指摘される。この批判の意味は、既存の成人教育が外在的な価値の習得、つまり「適応」の為の学習に偏っていたことに対する問題提起であろう。

Mezirow は、適応ではなく、個人の「変容」に関わる学習過程として「意味パースペクティブについての学習 learning about meaning perspective」或いは「パースペクティブ変容」を提起する。それは、“我々が自分自身とその置かれた諸関係とを理解する方法を、心理的・文

化的前提条件の構造がどのように、そして何故、制限するようになったのか、ということについて批判的に意識するようになる解放の過程”⁹⁾であり、彼はこのパースペクティブ変容の過程の中に成人の学習の本質的意味を見出している。以下、「パースペクティブ変容の学習論」の具体的な内容を検討していきたい。

II. 意味パースペクティブとその変容

A. 意味パースペクティブ

「意味パースペクティブ meaning perspective」とは、「自分自身とその置かれた諸関係を、我々が位置付け定義付けるところの心理的構造」¹⁰⁾であり、それは“新たな経験が、過去の経験に対し同化される場、或いは過去の経験によって変容される場としての、文化的前提条件の構造に関連する”¹¹⁾という。つまりそれは、我々が自己と世界を認識する枠組みとして機能し、同時に新たな経験が此迄の経験の蓄積に統合される方法に関与するものと言えよう。この意味パースペクティブはその下位構造として「意味付与図式 meaning schema」を持つ。意味付与図式とは、原因—結果の関係、役割、社会的行動、価値、感情と行動の関連付け、等々を支配する様々な期待のことである。この意味付与図式が体系化したものが、個人の指針的な準拠枠としての意味パースペクティブである。¹²⁾

我々は、意識的にせよ無意識的にせよ、日常生活のあらゆる局面において、自分自身や他者との関係についての態度・行動・感情の表出を巡っての様々な選択・決定を行い、そうしながら一個の人格として存在している。その個々の選択・決定を具体的に規定する論理的、感性的、或いは倫理的な理由付け・意味付けが意味付与図式であり、その無限に近い数の意味付与図式を、自我の存在に関わるものとして人格的に規定する深層の認識体系が意味パースペクティブである。このように理解できよう。

ここで注意すべき点として、筆者は次のことに言及しておきたい。これらの意味パースペクティブや意味付与図式という概念は、例えば Erikson の「アイデンティティ」同様、あくまで抽象的な説明概念であり、意味パースペクティブが心理的構造であるとはいっても、個々の人々にそのようなものがあることを直接的に明示することは不可能である。その存在は、個人の経験において表出される、意味パースペクティブの様々な働きの結果を通してのみ、間接的に知ることが出来るだけであろう。ただ、Mezirow において特筆すべきは、これらの説明概

念が、実際の学習活動の場に対する包括的・系統的な質的研究の途上で抽出・生成された、具体的事実に基づく概念であるという点である。自明視されるものや当為的な概念、或いは既存の社会科学や哲学の成果、等を出発点とするのではなく、実際の学習活動そのものにおける質的データの分析に理論的な出発点がある¹³⁾という点で、Mezirow の論は学習論として真摯であるといえよう。

B. 成熟としてのパースペクティブ変容

意味パースペクティブは、我々の認識を規定し、生き方を方向づけることに関わるものであるが、それは生涯を通して不変で一貫したものではなく、根本的な程度にまで変容しうるものである。その可変性は成熟という観点から説明される。

端的に言って、子供時代の成熟の過程が「形成的 formative」であるのに対し、成人期のそれは「変容的 transformative」な過程である。つまり、子供時代が大人になるための役割を学ぶ第一次社会化の過程であるとすれば、成人期は“過去の役割からの脱皮によって新たなパースペクティブを再編成し、自らの人生に一層程度の高い自己決定性を改めて与える”¹⁴⁾過程である。他の即物的な存在とは異なり、自らの経験に意味付与をすることを求める存在としての人間¹⁵⁾にとっては、経験を予期したり解釈したりするための基準、つまり意味パースペクティブを一層信憑性のあるものにすることが成熟の重要な条件となるわけである。

意味パースペクティブの安定性を崩壊させる一層直接的な要因としては、我々が成人期において直面する「混乱的ジレンマ disorienting dilemma」¹⁶⁾が指摘される。それは、配偶者の死、離婚、失業、転居、退職、子供の巣立ち、等の「人生の危機」として現われるものであり、“永らく確立されてきた生活様式からその人を引き離し、アイデンティティや人生の意味・方向について強烈な疑問を抱かせるようになる”¹⁴⁾状況である。この混乱的ジレンマの状況においては、既存の意味パースペクティブはその人の判断の基礎としてうまく機能できなくなる。そこで、その混乱状況から脱却し、自らの生きる方向性を回復するために、意味パースペクティブを再構築することが要請されるわけである。

混乱的ジレンマは意味パースペクティブの「劇的な」変容に関わるものだが、これに対し、長い時間をかけた緩やかなパースペクティブ変容として、意味付与図式の変容の集積が考えられる。¹⁷⁾人の日常的な意識と深層心理の関係と同様、個々の具体的な場面に関わる意味付与図式の変容の単純な集積が、意味パースペクティブの変

容に直接的に繋がるものではないであろう。しかし、意味付与図式の変容と意味パースペクティブの変容との関係は相補的である、と理解することは妥当であろう。即ち、意味パースペクティブは認識・判断の法則体系として意味付与図式を規定する一方、具体的な事象との関わりにおける経験が意味付与図式に変容を与えそれが時間をかけて質的かつ量的に拡大した場合は、結果的に意味付与図式の法則体系、つまり意味パースペクティブも変容するわけである。

劇的な変容にせよ、緩やかな変容にせよ、経験への意味付与を求める存在としての人間が成熟の過程で一層信憑性のある意味パースペクティブを採求する、ということを示している点では同じであろう。Mezirow は成熟の過程を“経験に対するますます一層の包括力・識別力そして統合力のあるような意味パースペクティブへと向かうところの、成人期の歳月における発達の移行過程”¹⁸⁾と捉える。「変容的」な成熟の過程を歩む成人の学習の本質は、一層信憑性の高い意味パースペクティブを得るためのパースペクティブ変容の学習過程にこそ見出されるわけである。

C. 意味パースペクティブの信憑性

では、意味パースペクティブの信憑性を低めるものは何であろうか？ Mezirow は、意味パースペクティブを成立させる文化的前提と心理的前提に注目して次のように説明する。

彼は、意味パースペクティブの文化的前提は“子供時代に無批判に同化された規範的な信念体系”¹⁹⁾に基づいて構成され内面化された「歪曲的イデオロギー」であることを指摘する。それは“物象化されたもの、つまり不変で天賦の、人間のコントロールを超えたものと信じられてしまっているもの”¹⁹⁾である。このような歪曲的イデオロギーとしては、性差別的なもの、人種差別的なもの、宗教的なもの、政治的なもの、等があり、これらは“社会的諸制度によって強化される：つまり制度化される”¹⁹⁾という。そして、社会、民族、役割、個人のアイデンティティ等をめぐる個人の主観的理解は、この制度化された歪曲的な文化的前提の働き、つまり“予期される出来事を自然で正しいものと見せてしまうような理論やイデオロギーによって”²⁰⁾方向付けられる、と指摘される。

他方、子供時代の外傷的なジレンマに由来する制限的な心理的前提によっても、意味パースペクティブの信憑性は損なわれる。それは R. L. Gould に依拠して²¹⁾次のように説明される。例えば、「決して……するな」というように禁止的な規則として機能する心理的前提は、成長

するにつれて次第に意識から消え去るものの、それらは“行動がその規則を侵す恐れのあるときに動員される不安の衝動や感覚という形を取りながら、人の行動に影響しつづける”¹⁹⁾という。これらは成人期の年令段階に関連した実存的ジレンマを解決するときの、克服されるべき障害となるのである。

物象化された文化的前提や制限的な心理的前提が相俟って、信憑性の低い意味パースペクティブが構成される。そのような意味パースペクティブに基づいた意識は、いわば虚偽意識であり、それは代替可能な選択肢についての完全な知識や、強制と自己欺瞞からの自由などが欠落した意識の在り方である。²²⁾

逆に、信憑性の高い意味パースペクティブについて Mezirow は次のように説明する：

“或る意味パースペクティブが他のものに比べて信憑性があるといえるのは：他のものに比べて完全に正確な情報が盛り込まれている；経験に関して一層包括的で、識別力があり、統合的である；内的・外的な制約や強制の影響から一層自由である；それが最初に獲得された経緯をめぐる歴史的・文化史的・個人史的理由、或いはそれが果たす機能などについて明確に知ることによって、一層批判的で省察的となる；一層浸透力がある～つまり、議論されていることの妥当性要求に関して、代替的なパースペクティブを以て意見交換することに開かれている、というような場合である”。²³⁾

これを見るかぎり、意味パースペクティブの信憑性とは相対的なものであり、また、特定のイデオロギーや価値が基軸となっているのではないことが明らかである。何らかの価値軸があるとすれば、それは対話的学習や批判的省察のための機能的有効性であろう。つまり、問題となるのは、その意味パースペクティブが批判的省察の結果として得られたものであるか、そして更に一層の対話的学習や批判的省察を可能にするものかどうか、ということである。

信憑性の低い意味パースペクティブに依拠した場合、得られる判断は短絡的であり、未知の経験に対する受容力を欠いたものである。それは現実逃避の思考停止状態へと我々を陥れる防衛機制的働きに似ている。逆に、信憑性ある意味パースペクティブとは、異種複雑な経験をよりよく統合し判断する機能を備えたものである。それによって我々は自己欺瞞や歪曲から一層自由になることができ、成熟の過程を進むことが可能になるといえる。たとえ直面する生活経験が困難なものであっても、意味パースペクティブの信憑性が高いものであればあるほど、

その根本的な克服の可能性も高いと言える。このように、意味パースペクティブの信憑性とは、ある意味パースペクティブが優れた価値や命題を直截的に提示し得るかかどうかということではなく、経験に対する判断力・統合力こそがその基準となる、と理解すべきであろう。

III. パースペクティブ変容の学習過程

上で見てきたように、パースペクティブ変容は意味を求める存在としての人間の属性とも言えるものである。したがってパースペクティブ変容は、教育的文脈外の経験の産物として生じることも可能であり、何らかの教育的プログラムへの参加経験が意味パースペクティブの変容としての決定的な必要条件であるとは限らない。この「教育」の相対性を充分わきまえつつ、教育的文脈におけるパースペクティブ変容の過程を検討してみたい。

A. 全体としての変容過程

まず、パースペクティブ変容に関わる学習の全体像は如何なるものか？。Mezirow は、女性たちの大学再入学プログラムの分析を通して、パースペクティブ変容の学習には次のような諸段階があることを見いだした。即ち、(1) 混乱的ジレンマ；(2) 自己検証；(3) 性役割の前提に対する批判的な評価と、当然視してきた社会的役割・期待からの疎外感；(4) 自分の不満を現在の公的なイシューに関連付けること；(5) 新たな生き方の為の選択肢の探求；(6) 新たな役割における能力と自信の構築；(7) 行動の流れの計画；(8) 計画を実行するための知識や技術の獲得；(9) 新たな役割を試すための暫定的な努力；(10) 新たなパースペクティブに規定される条件を基礎とした、社会への再統合、である。²⁴⁾

彼の分析によると、混乱的ジレンマに陥った学習者が意味パースペクティブの変容に向かうのは、意味パースペクティブを構成する諸前提が批判的に捉え返されたときに、つまり“自己概念、ライフサイクル、規定的でステロタイプな役割観に基づく選択肢などを文化と自分自身の態度が定義し限定してきた方法について理解するとき”²⁵⁾であるという。その理解の結果、学習者は“自分自身の問題が一般的な問題であり、公的なイシューでもあると気づく”²⁵⁾ようになり、その解決の為の「共同の努力 concerted effort」へ向かうという。更に、この学習過程を動かすものは「実践 praxis」、つまり“存在状況を改めるために理解と行動が相互作用する弁証法”²⁵⁾であるとされる。

このような学習過程は、「疎外状況の経験→認識の再構

成→社会変革」という図式に収斂するとも言えよう。しかし Mezirow は変容の過程を直線的で連続的な過程として捉えてはいないことが強調されるべきである。先ず実際問題として、学習過程には様々な障害が生じることが指摘される。例えば、疎外感を感じさせる元凶としての伝統的な役割意識は同時に自らの自我の安定感の基礎であり、したがって初期の局面における自己検証は脅威的な試みである。また、誤解や自己欺瞞が生じることもしばしばなく、“厳しさに耐えきれないと悟り台所へと帰っていく”者も多いという。²⁶⁾更に本質的な問題として、障害による停滞という実際問題以前に、人間の成熟の本質に関わる観点からの指摘がされる。Mezirow は、人間は直接的な「発達」を辿るわけではなく、多様な選択肢のなかで「あれか、これか」の選択を繰り返しながら成熟の過程を辿る、と捉える。そして“発達心理学における局面や段階というメタファーと、パースペクティブ変容における克服 negotiation というダイナミックな過程を同じものとするべきではない”²⁷⁾と述べる。彼は、人間の成熟を特定の方向に沿った直線的なものとして描くことの多かった従来の発達論と一線を劃そうとしているわけであり、パースペクティブ変容の過程は先験的な価値軸に規定された直線的な進歩ではなく、むしろ、多次元の可能性に開かれた「展開」として描かれているといえよう。

B. パースペクティブ変容のための条件

次に、意味パースペクティブの変容に集中的に関わる学習過程がどのように説明されるかを、検討していきたい。

Mezirow はパースペクティブ変容を実現させる具体的なメカニズムとして“パースペクティブの摂取 perspective taking”²⁸⁾を挙げる。それは、自らの古い観点と新たな別の観点の差異の認識、および、新たな観点を一層価値のあるものとする自らのものとする決心、これらを条件としたうえでの、他者のパースペクティブの批判的摂取である。その結果、既に情動的なものに陥っている意味パースペクティブに代わって、“思考、感情、意志の次元”²⁹⁾を備えた新たな意味パースペクティブが得られるという。

ここで重要な問題は、摂取すべき新たな意味パースペクティブがどのような条件で見出されるか、という点であろう。残念ながら Mezirow 自身によるパースペクティブ摂取の概念的考察は充分ではなく、その具体的な方略は必ずしも明示的ではない。ただし、新たな意味パースペクティブの確立の方法・条件として学習者の置かれ

る関係性に焦点が置かれている、と理解することは妥当であろう。

Mezirow の分析した再入学プログラムの学生たちのなかには、コンシャスネスレイジングのグループに入ったものの、そのグループに無批判に同化し“以前にもっと伝統的な役割や関係において機能したのと全く同様なかたちで共同体の統合的な一部分となってしまう”³⁰⁾者がいたという。ここに見られたような、ある準拠集団内への自己埋没的な関わり方について Mezirow は、E. Singer に依拠して³¹⁾「有機的 organic な」関係として説明する。それは伝統的なゲマインシャフトの社会を形成するような関係の在り方であり、成員が一次社会の規範や因習に心理的に同化してしまっている状況である。準拠集団が変わったとしても、学習者が相変わらず有機的な関係に置かれている場合には、パースペクティブ変容は生じないということを Mezirow は強調するわけである。逆に、この有機的な関係の在り方に対置されるのが「契約的連帯 contractual solidarity」である。これは基礎集団よりも個人に強調点を置くゲゼルシャフト社会の基底を成すものである。契約的關係においては、理解の方法や価値の選択は個人の責任に委ねられており、同時にそれらの多様な在り方が保証される。そして何らかのコミットメントやパースペクティブの他者との共有は、“それぞれの集団が提供するものは相互に同意された条件次第であること、そしてまた契約は定期的な再検討と再折衝に開かれていること、これらについての明確な理解が伴って”³⁰⁾得られるとされる。

以上のような関係分析は古典的なものであり、今日の社会状況の分析にどこまで有効なものかは疑わしく、このことを以て Mezirow の学習論には社会的展望が欠落しているという批判も可能であろう。ただ、「有機的」或いは「契約的」関係とは、E. Singer が同一化と同一性発達の区別（換言すれば、自己埋没的な自我の安立と主体的な自我確立との区別、となろう）を主張する文脈で用いられた用語であり、主として精神分析的な観点からの説明である。³²⁾したがって、これに依拠する Mezirow の学習論も、学習者が第一次的に置かれる、間主観的な次元での関係性を先ず問題としようとしたわけである。

この契約的連帯という在り方は、パースペクティブ摂取の為の自由な取捨選択の場を学習者たちに保証するという点で、パースペクティブ変容の学習の場を規定する原理として期待されるわけである。のみならず、成熟という観点からも、この契約的な関係への留意は重要である。社会的存在としての我々にとっては、“同一化に基礎を置くような単に無批判な有機的關係ではなく、社会、

制度、イデオロギー、そして人々に対する、連帯という契約的なコミットメントこそが成熟を示す重要なものである”。³⁰⁾つまり、契約的連帯という関係の在り方はパースペクティブ変容を促進し人々の自己決定性を高めることにとっての必要条件である、と言えると同時に、この契約的連帯という関係において遭遇する様々な意味パースペクティブを正当に判断し、それを取捨選択する能力を獲得することが成熟の条件として求められているわけである。換言すれば、意味パースペクティブの変容の過程は関係性の変革の過程と軌を一にする、とも理解できるわけである。

C. 学習的意見交換

この契約的連帯という関係様式の理想的な実現は、J. Habermas のコミュニケーション理論を援用しつつ、“学習的意見交換 learning discourse”³³⁾として説明される。

我々は普段、無自覚に言葉のやりとりを行なっている。しかし、主張されている事柄に関して深刻な疑問が見出された場合、日常的な会話とは異なる特別の対話に取り組む必要が生じる。主張されている事柄の妥当性を確立するためのこの特別な対話が「学習的意見交換」であり、これによって我々は一層信憑性のある「自己知識」(＝自らの生活史が形成されてきた状況の理解によって得られる自己省察的な知識³⁴⁾)を得られるのである。この学習的意見交換の機能は“合理的で、十分な情報を得た客観的な判断ならば、どのようなものでも到達するに違いないような、そのような合意に達する”³³⁾ことである。

この対話の成立の為の条件としては、J. Habermas の「理想的発話状況」についての条件がそのまま適用される。それは、あらゆる自己欺瞞から自由となるに十分な情報や知識を備えた参加；抑圧や強制からの自由；対話に関わる役割の機会の均等；事実依拠した議論と歪曲からの自由、等のようにまとめられるものである。³⁵⁾このような条件の整った学習集団が成立した場合、そこでは参加者たちの実存的閉塞状況に関する様々な観点が提示され、“自己省察が、得られた洞察の生活への適用による成果を強調する形で促進され、単なる知性化に対抗して作用する”³⁶⁾という。つまりこの学習的意見交換は、代替的な意味パースペクティブについて理論的に学ぶ対話的学習の過程に関わるものであるだけでなく、自らの経験を振り返り自らの意味パースペクティブを批判的に吟味する自己省察的学習に関わる場でもあるといえる。そこは対話的学習と自己省察的学習が不可分の形で展開する場として理解できる。

この学習的意見交換の場は、更に、学習者が社会へと再統合される契機をもたらす“創造的な共同探求”³⁷⁾の場としても意味がある。学習者たちは、自らの新たな意味パースペクティブや学習的意見交換の為の理想的条件とは相容れないような社会の在り方に気づくようになり、その結果、そのような社会を変革するための「集合的社会行動 collective social action」をとることの必要性を見出すようになることが期待されるわけである。このように、パースペクティブ変容の学習過程は、我々の成熟を妨げる心理的・社会的な前提の土台を批判的に検証・理解することを習得する過程であり、同時に、“我々を奴隷状況に陥れる歪曲的なイデオロギーを実現し正当化する、そのような社会的習慣や制度を変えるための行動を起こす方法を習得する”³⁸⁾過程でもある。したがって、成人教育の活動や教育者たちには、学習者の個人的行動だけではなく、社会的集合行動を醸成することに対しても一定の責務を負うことが求められるわけである。³⁹⁾

これまで検討してきたパースペクティブ変容の学習論を、(決して規定的なものとしてではなく)可能性としての仮設的な流れとしてまとめておくと、以下のとおりである：

混乱的ジレンマ→学習的意見交換への参加→対話的学習と自己省察の循環→パースペクティブの摂取→経験の再統合と集合的行動を通しての社会への再統合。

次章では Mezirow の学習論の意義と問題点について若干の考察を試みたい。

IV. Mezirow の学習論の意義と問題点

A. 意味付与の次元の重視

Mezirow の学習論の最大の意義は、経験に対する学習者自身による意味付与の重要性を強調する点である。我々は歴史的・社会的な文脈に規定される面がある点で、マクロな観点から課題提起する学習論は主張されて当然である。しかし、そこで提起される課題が当為のものとして強制されるならば、それは学習者の主体性に資するものではない。我々はそれぞれ、独自の生活史を形成し一つの人格として存在する個人であり、他者の生を身代わりに生きることは出来ないということも事実である。経験に対する意味付与が外在的なものに委ねられてしまえば、学習の過程が学習者本人においてどのように展開するか、という観点は損なわれてしまう。学習経験を、学習者に内在的な意味付与の構造に即して分析・説明することが、学習論としては必要であり、“学習の過程における意味構築の持つ中心的役割”⁴⁰⁾に焦点を合わせ

ようとする Mezirow の学習論はこの点で優れて示唆的である。彼が説明概念として、単に「パースペクティブ」ではなく「意味パースペクティブ」という表現を用いているのも、学習者自身による内側からの意味付与の次元に重きを置くからに他ならないであろう。

学習経験に対する学習者自身による意味付与を重視する彼の考え方は、M. Knowles との対比で一層明らかとなる。Knowles は成人教育がアンドラゴジーモデルで実現されるべきことを主張し、その具体的な学習方法論として自己決定学習 self-directed learning (以下、SDL) という考え方を提唱した。⁴¹⁾SDL とは“自分のニーズの診断、学習ゴールの定式化、人的・物的な学習リソースの発見、適切な学習方略の選択と実行、学習成果の評価などを試みる際、他者からの助けの有無に関わらず、学習者がイニシアティブを取る過程”⁴²⁾である。SDL の必要性について彼は、学習者がイニシアティブを取ることによる効率性、人間の心理的発達過程との調和、最近の教育情勢からの要請、等の直接的理由、及び、情報・技術の変化の激しい社会情勢、学習と生活の結びつきの必要、生涯にわたる教育の必要、等の間接的理由を揚げ、更に中心的理由として、「サバイバル」の為に自分自身の力で学ぶ能力が求められていることを指摘する。⁴³⁾

このような Knowles の考え方は、特定化された学習ニーズとの関連での、「学習者」という役割遂行のための主体性を主張するものではあっても、教育的プログラムの文脈を超えた、より広い歴史的・社会的文脈にある存在として人間の主体性を問うものではない。S. Brookfield は、SDL を巡る議論においては、「自己決定的な技術」としての SDL と「意識における本質的变化」に関わるものとして SDL とを区別すべきである、と指摘する。⁴⁴⁾Knowles の議論は前者の自己決定的な技術の為の学習論としてこそ意義がある。

これに対し Mezirow は、技術的なレベルに終始する Knowles の SDL 論を批判し、学習者の意識における本質的な変化に関わるものとしての SDL の在り方を主張する。彼は、学習者が意見交換の場に参加し“その意見交換を通して自分の興味やパースペクティブを他者のものと比較検討し、そうして自分の興味や意味パースペクティブそして学習目標などを修正する、”⁴⁵⁾という意味以外においては自己決定的な学習者など存在しないと述べる。特定化されたニーズの為の学習に終始するのではなく、自らにとっての真のニーズを探求し、それに基づいて行動するのが SDL であり、そのニーズの発見の為の場として学習的意見交換が強調されるわけである。そしてこのような意味での SDL を通して“自分自身とその

生存についての決定的な能動性感覚⁴⁶⁾を高めることが、成人の最も重要な学習として提起されるのである。Knowles の示す SDL の考え方においては、学習者の「感じたニーズ」がそのままニーズとして固定化されることが許されてしまうのに対し、Mezirow においては、初発のニーズの信憑性に対する懐疑が明らかであり、学習者が自らの感じるニーズの背景にまで遡って学習経験を吟味することが求められている。学習における意味付与の次元を重視し、歴史的・社会的存在としての主体性に価値を置くかぎり、批判的に展開する学習経験として SDL が描かれるのも当然といえよう。

B. 成人教育者の役割・個人と社会

以上のように、Mezirow の展開する学習論は、人間の成熟の過程にとっての意味付与の次元の重要性を強調する点で、意義深いものと評価できる。しかし、更に検討すべき課題は幾つかあり、本稿では特に二つの点に絞って、以下、簡単に指摘しておきたい。

一つは、パースペクティブ変容の学習過程への成人教育者の関わり方の問題である。Mezirow は“成人教育者の仕事は、意見交換の理想的条件によって示される規範を伴うような、学習者の対話的コミュニティを創出することによって、一層信憑性のある意味パースペクティブを育むことである”⁴⁷⁾とする。また成人教育においては“学習を援けたいと思う相手の人々との強力で明白な結びつきの感覚”⁴⁸⁾や“社会的諸制度を自らのニーズに対して一層適合させるために、学習者が必要な行動を取るのを援けることに対する直接的なコミットメント”⁴⁸⁾が不可欠であるという。しかし Collard & Law も指摘する⁴⁹⁾ように、参加者の平等な対称性が強調される学習的意見交換の場を強調する一方で、パースペクティブ変容の学習過程に教育者—学習者という関係を認めること自体、一つの論理的な矛盾である。更に実際問題として、意識的にせよ無意識的にせよ、教育者が自らのイデオロギー的な影響力を行使することからどの程度自由であるか、も疑わしい点である。Mezirow は成人教育の唯一の職業的イデオロギーは“教育の手段と目的の両方としての学習者の自己決定性”⁴⁶⁾であるとし、学習の促進者としての成人教育が教化の機能を果たすことはないとする。が、それはあくまで理想型においてであり、教育者の位置を巡る倫理的問題には議論の余地が多く残されている、といえよう。

もう一つの問題点は、パースペクティブ変容の学習過程における個人と社会の関係である。Mezirow の描く学習過程においては、学習者が、経験に対する自らの意味

付与の方法を批判的に省察することを通して、自らの問題の源泉が公的 이슈に繋がることを認識し、集合的社会行動へ向かうとされる。原理的には、個人の変容が社会的行動に先行すると説明されているわけだが、何らかの社会的行動への参加を通しての意味パースペクティブの変容も勿論ありうるわけである。ただ、Mezirow の議論の中心はあくまで意味付与の方法に関する認識論的な学習論であり、社会変革論そのものではない。学習経験が学習者の外側から意味付与されるような学習論に対するアンチテーゼであるという点を考えれば、このことは問題ではない。

むしろここで問題とすべきは、一つは、個人におけるパースペクティブ変容と社会的行動の間の連続性の問題であろう。意味パースペクティブの変容が得られたとしても、そのことが直線的に社会的行動に結びつくかどうか、という点である。Mezirow は行動を起こさないことも一つの選択肢として認めているが⁵⁰⁾、端的に言えば、パースペクティブ変容の学習が結局は観念的で自己完結的な学習に終わる可能性も低くないであろう。個人と社会の連続性を巡る問題は、個人を出発点とする学習論にとっての、恐らく宿命的なものであり、今後も一層研究が深められるべきテーマであろう。

個人と社会の間の連続性を巡るのもう一つの問題は、Mezirow 自身が現代社会の状況をどう分析し、どのような社会的展望を示すか、という点である。彼は、経験への学習者自身による意味付与という点を最も重視しつつも、個人のパースペクティブ変容の延長に社会的集合行動を予見する。そして“自らの経験の意味を求めての、対話を通しての人間の探求に、あらゆる人が自由に十分に参加することが出来るような学習社会”⁵¹⁾を理想として示すわけだが、そのような在り方が損なわれている現実の社会状況についての分析が充分には示されていない。具体的な社会分析というイデオロギー的な意味付与を自身としては示さないことこそ、彼の学習論のスタンスに則ったものであろうが、反面、現代についての社会観・歴史観の伴わないことが論としての説得力を弱めている点も否めない。

おわりに

Mezirow の学習論は、経験に対する意味付与の方法(=認識様式)の変容に着目する点で、人間の主体性を問う本質的な学習論となっている。それは P. Freire の「意識化」や E. Erikson のアイデンティティ論にも通ずるものと言えよう。成人教育・社会教育の在り方に対する彼

の課題提起は、とりわけニーズ論や教育指導者の専門性論をめぐって、今後更に検討すべきである。また、本稿では詳しく扱えなかったが、彼の提起する研究方法論は社会教育研究における理論的發展に重要な示唆を与えるであろう、ということも今一度強調しておきたい。

(指導教官 宮坂廣作教授)

注・引用

- 1) Mezirow, J. (with contribution by Marsick, V.), *Education for Perspective Transformation : Women's Re-entry Program in Community Colleges*. New York, Teachers College Columbia University, 1978 (a).
- 2) Glaser, B.G. and Strauss, A.L., *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Adline Publishing Company, 1967. Mezirow の主張する研究方法論については、Mezirow, J. "Toward a Theory of Practice", *Adult Education Journal*, vol.21 (3), 1971.
- 3) この学習領域についての記述は Mezirow, J. "A Critical Theory of Adult Education and Learning", *Adult Education*, vol.32 (1). 1981, pp.3-6 ; Mezirow, J. "A Critical Theory of Self-Directed Learning" <Brookfield, S.ed. *Self-Directed Learning : From Theory to Practice. New Directions for Continuing Education*. Nr.25. San Francisco : Jossey-Bass. 1985 (a)>, pp.17-21 ; Mezirow, J. "Transformation Theory" <paper prepared for presentation at the Adult Education Research Conference, University of Calgary, Calgary, Alberta, Canada, 1988>, pp.2-4等を要約。
- 4) Mezirow, J. (1985 a), op.cit.,p.18.
- 5) *ibid.*,p.19.
- 6) *ibid.*,p.20.
- 7) *ibid.*,p.25.
- 8) Mezirow, J. (1981), op.cit.,p.17.
- 9) Mezirow, J. (1981), op.cit.,p.6.同様の記述は、Mezirow, J. "Perspective Transformation", *Adult Education*, vol.28(2), 1978(b), p.101.
- 10) Mezirow, J. (1978 a), op.cit.,p.7.
- 11) Mezirow, J. (1978 b), op.cit.,p.101.
- 12) Mezirow, J. (1985 a), op.cit.,pp.21-22.
- 13) Mezirow の依拠した「grounded theory」とは、先験的な理論の検証ではなく、現場で得られた質的データの分析に基づく概念・理論の生成を指向する研究方法論である。またそれは、社会的現実とは客観的に存在するのではなく、その社会を構成する人々が自分たちの社会を捉えるパースペクティブによって成立する、という考え方を重視するものである。したがって、ここでいう質的データとは、研究対象となる社会（事象）に対する人々の意味付けの方法とその内容を指す。尚、Mezirow, J., Darkenwald, G.G. and Knox, A.B., *Last Gamble on Education : Dynamics of Adult Basic Education*. Washington, D.C. : Adult Education Association of the U.S.A., 1975.も参照せよ。
- 14) Mezirow, J. (1978 a), op.cit.,p.12.
- 15) Mezirow は此迄の社会科学者や教育学者が、「意味」の構築のされ方の重要性を捉え損なってきたことを批判する。Mezirow, J., (1971), pp.137-139を参照。
- 16) 「混乱的ジレンマ」は D.Levinson et al.が *The Seasons of a Man's Life* (1978)の中で用いる“marker events”と等しいとされる。Mezirow, J.,(1981),p.14.を参照。
- 17) Mezirow, J. (1988), op.cit.,p.4 及び Mezirow, J. (1985 a), op.cit.,p.24.
- 18) Mezirow, J. (1978 b), op.cit.,p.106.
- 19) Mezirow, J. "Concept and Action in Adult Education", *Adult Education Quarterly*, vol.35(3), 1985 (b), pp.144-145.
- 20) Mezirow, J. (1981), op.cit.,p.10.
- 21) Mezirow が依拠するのは、Gould, R.L., *Transformations : Growth and Change in Adult Life*. New York : Simon and Schuster (1978).
- 22) Mezirow, J. (1985 b), op.cit.,pp.145-147.
- 23) Mezirow, J. (1985 a), op.cit.,p.22.
- 24) Mezirow, J. (1978 a), op.cit.,p.12, 及び Mezirow, J. (1981), op.cit.,p.7
- 25) Mezirow, J.(1978 a), op.cit.,p.15.
- 26) *ibid.*,p.11
- 27) *ibid.*,p.16.
- 28) Mezirow, J., (1978 b), op.cit.,p.104.
- 29) *ibid.*,p.105.
- 30) Mezirow, J. (1978 a), op.cit.,p.17.
- 31) Mezirow が依拠するのは Singer, E. "Identity vs Identification : A Thorny Psychological Issue." *Review of Existential Psychology & Psychiatry*, 5,1965, pp.140-148.
- 32) Mezirow, J. (1981), op.cit.,p.9.
- 33) Mezirow, J. "Social Commitment in Adult Education" <paper prepared for presentation at the First Annual Conference of the International League for Social Commitment in Adult Education, Ljucskile, Sweden, July 22-26,1985 (c)., p.5.
- 34) Mezirow, J. (1981), op.cit.,p.5.
- 35) Mezirow, J. (1985 b), op.cit.,p.144.及び Mezirow, J. (1985 c), op.cit.,p.5.
- 36) Mezirow, J. (1981), op.cit.,p.19.
- 37) Mezirow, J. "Principles of Good Practice in Continuing Education", *Lifelong Learning*, vol.8(3), 1984, p.31.
- 38) Mezirow, J. (1985 b), op.cit.,pp.147-148.
- 39) *ibid.*,p.148.及び Mezirow, J. (1985 c), op.cit.,pp.6-9.
- 40) Mezirow, J. "Transformation Theory and Social Action : A Response to Collard and Law", *Adult Education Quarterly*, vol.39(3), 1989, p.170.
- 41) Knowles, M.S., *The Modern Practice of Adult Education : From Pedagogy to Andragogy.*, Chicago : Association Press / Follett Publishing Company, 1980, pp.43-46.
- 42) Knowles, M.S., *Self-directed Learning : A Guide for Learners and Teachers.*, New York, New York : Cambridge, The Adult Education Company, 1975, p.18
- 43) *ibid.*,pp.14-17.
- 44) Brookfield, S., "Self-Directed Learning : A Critical Review of Research", <Brookfield, S.ed. op.cit.>, pp.12-15.
- 45) Mezirow, J. (1985 a), op.cit.,p.27.
- 46) Mezirow, J. (1981), op.cit.,p.20.
- 47) Mezirow, J. (1988), op.cit.,p.5.
- 48) Mezirow, J. (1985 b), op.cit.,p.149.
- 49) Collard, S. & Law, M., "The Limits of Perspective Transformation : A Critique of Mezirow's Theory", *Adult Education Quarterly*, vol.39(2), 1989, p.104.
- 50) Mezirow, J. (1978 b), op.cit.,p.105.
- 51) Mezirow, J. (1985 c), op.cit.,p.9.