

# 成人教育と日常意識

——西ドイツ成人教育教授学における「解釈のパターン」論——

社会教育学研究室 三 輪 建 二

## Adult Education and Daily Way of Thinking

——‘Pattern of Interpretation’ Theory (Deutungsmuster)  
in Didactics of German Adult Education ——

Kenji MIWA

In this thesis, the meaning and characters of ‘Pattern of Interpretation’ (in German ‘Deutungsmuster’) is introduced. In West Germany, a main trend of adult education since 1970s is an vocational-oriented ‘further education’ (Weiterbildung), but on the other hand, some adult educators have developed an nonvocational and dailylife-oriented adult education, called ‘educational activities for target groups’ (Zielgruppenarbeit) or other activities near social work. And in order to activate these educational activities, a theory of ‘Pattern of Interpretation’ (Deutungsmuster), has been developed, which means there is an common pattern of thinking, interpretation and activity in each target group.

Firstly, based on a theory by R. Arnold, a researcher of the theory of Deutungsmuster, some characters of Deutungsmuster have been introduced and analysed, namely, perspectivity, reduction of complexity, palusibility, latency, continuity and flexibility, persistence of experiences in childhood, socialisation of Deutungsmuster. Secondly meanings of the theory of Deutungsmuster in the field of adult education are pointed out from following three points of the view ; (1) aquiring of credits or regaining of identity, (2) indoctrination or selfreflexion, and (3) dialectical aproach to Deutungsmuster.

### はじめに

西ドイツにおける成人を対象とする教育事業は、1970年代にはいると非職業的・一般教育的な「成人教育」(Erwachsenenbildung)から、世界的な潮流にあわせて、職業教育を中心とする「継続教育」(Weiterbildung)に重点をうつすようになった。しかしながらこのような潮流とは傾向を異にする、教育活動というよりはケースワーク (Sozialarbeit) に近接する事業が、「目標グループ活動」(Zielgruppenarbeit)の名称のもとに、一部の実践家によって支持されるようになっていく。それにともない教育研究の分野でも、目標グループとよばれる学習者層の日常の問題や「日常の知識」(Alltagswissen)を把握し、それを学習テーマにしていくような教授学理論を構築する動きが発展しつつある。

本稿は学習者の日常の知識を対象とする教授学研究の

うち、とくに「解釈のパターン」(Deutungsmuster)論とよばれる理論に注目し、その内容と成人教育にとっての意義、課題について検討していくものである。西ドイツにおける解釈のパターン理論を理解し、成人教育に対する貢献の度合いを検討していくことは、学としての体系化と再構築のために理論的努力を重ねているわが国の社会教育研究にとっても、また、生涯教育体制の下であらたな存在意義を模索しつつある社会教育にとっても、十分に有意義ではないかと考える。

### 1. 成人の日常意識への注目

成人教育の分野で、成人の日常の知識に対する関心が高まった背景としては、つぎの二点をあげることができる。まず、目標グループ活動とよばれる教育事業の発展である。「目標グループ」(Zielgruppen)とは、「学習に

不なれで教育上の不利益を受けている層」(教育的不利益者層),あるいはマイノリティー・グループのように「これまで(社会的に)おろそかにされてきたグループ」(社会的不利益者層)<sup>1)</sup>のいずれかの基準を満たすグループをさすが,実態としては両者は重なりあっているとみてよい。たとえば南および南東ヨーロッパからの400万人を超える外国人労働者(ガストアルバイター),政治的亡命を含む移住者,心身障害者,受刑者,近年あらためてその存在が目されるようになったドイツ人文盲者,200万人にのぼる失業者などが目標グループにあげられる<sup>2)</sup>。そして「目標グループ活動」(Zielgruppenarbeit)とは,このような目標グループを対象にして,「資格の機能的な取得ではなく,生活実践上の問題の解決への援助」をはかり,「教育に不なれな民衆グループの問題解決を志向する関心や動機に接近していく」<sup>3)</sup>学習活動をさしている。このような学習活動を実際にすすめていくために,目標グループ層の価値観や判断,日常の知識についての関心と研究が必要になってきたのである。

第二は,成人の意識に関する学術的研究の進展である。成人に関する社会化研究や生涯発達心理学をはじめ,成人の日常の知識(もしくは日常意識)を解明していく現象学的社会学,知識社会学,社会心理学,シンボリック相互作用論などが成人教育研究の中にも積極的にとり入れられ,発展をとげつつある<sup>4)</sup>。その範囲は多様で学際的であるが,いずれも自然科学の分野で一般的である実証的,経験的なデータをあえて用いようとはせず,成人の意識や知識の意味の重層性を対話や参与観察などを通じて探求していこうとする,いわゆる「質的な社会研究」(qualitative Sozialforschung)としてまとめられる。このような日常の知識の研究の中で,子どもや青少年とはことなる成人独自の思考や判断,行動の仕方を「解釈のパターン」というカテゴリーで説明する理論が,80年代にはいり,アーノルド(R. Arnold)という成人教育研究者を中心に展開されつつある。以下,かれの理論を簡潔に紹介し,検討していくことにしたい。

## 2. 「解釈のパターン」の諸要素

アーノルドは「解釈のパターン」について,次のように定義している。「解釈のパターンとは,ある社会グループのメンバーがもっている,時間的に安定した,かなりの程度ステレオタイプな視点や解釈である。それは,日常の行為や相互行為のなかで,生活史のなかで発展していくものである。解釈のパターンは一人ひとりに対して,日常の知識を方向づけたり正当化したりしていくさいの

基礎能力になっており,それは状況,関係および自己についての基本的,かつ潜在的な定義づけという形であらわれる。解釈のパターンの中で個人は自己のアイデンティティをささえ,行動上の能力をたもっていく<sup>5)</sup>。

以上の定義の中に,解釈のパターンの性格や諸要素がすべて説明されているが,かなり繁雑になっているのも事実である。アーノルドはそこで,解釈のパターンを,①パースペクティブ性,②もっともらしさ,③潜在性,④複雑性の簡明化,⑤持続性,⑥初期経験の固執性,⑦堅固性,⑧社会的媒介性,⑨相対的な柔軟性,そして⑩体系的—ヒエラルヒー的秩序の10項目にわけて,説明と分析をすすめている。したがってここでも10の要素に即しながら,順々に説明を加えるのがよいといえるかもしれない。しかしながらこれらの10項目の中には,類似して重複しているものや,説明の順序をいれかえた方がわかりやすいものがあり,そのままの説明では繁雑さが解消されにくいように思われる<sup>6)</sup>。ここでは7の要素にまとめながら,分析と検討をすすめていきたい。

### A. パースペクティブ性

「解釈のパターン」の第一の,もっとも基本的な要素は「パースペクティブ性」(Perspektivität)とよばれている。もっとも基本的であるというのはこの要素が,日常の知識(解釈のパターン)と社会的現実との関係について,ふたつの本質的な見方を示しているからである。アーノルドは解釈のパターンと社会的現実との関係についてまず,社会的現実が解釈のパターンによる「解釈」(Deutung)を通じて発生するという立場に立とうとする。「解釈のパターンのヴァリエーションのさいには,社会的現実が“解釈”を通じて初めて本当に発生するというテーゼから出発する」<sup>7)</sup>。「周囲の—“客観的”な—現実とは,一人ひとりの人間にとっては即事的(an sich)に接近しうるものではなく,つねに,すでに解釈のパターンや生活史のなかで蓄えられた経験にもとづいて前もって解釈されているものである」<sup>8)</sup>。現象学的社会学者のシュッツ(A. Schütz)が,解釈とは,「未知のものを既知のものに引きもどすこと,配意において把握したものを経験のスキーマに引きもどすこと」<sup>9)</sup>であるとのべたように,「解釈」(Deutung, ドイトゥンク)という用語はインタープレタチオン(Interpretation)やアウスレーグンク(Auslegung)という用語とはニュアンスが異なり<sup>10)</sup>,もともと手元にある,既知の概念的枠組みを通じて未知のものにはたらきかけ,意味を付与していく作用をさしている。成人は社会的現実を,すでに身につけている解釈の枠組みの中で把握し,判断しているという点を,

アーノルドは強調しようとするのである。

他方でアーノルドは、このような解釈のパターンのパースペクティブが、初めから、遺伝的に獲得されているのではなく、社会的現実を反映した後天的なものである点にも言及する。解釈による能動的な意味付与のはたらかしは、かならずしも一人ひとりに特殊なものではなく、社会的現実を反映している。かれは、「個人が自分の世界像に結びつけようとするパースペクティブは、有意味な準拠集団の期待や解釈の伝統との交流の中で、社会発生 (Soziogenese) のプロセスのなかで形成されていく」<sup>11)</sup>と指摘する。人びとがさまざまな精神的、社会的環境の中で生活し、多様な行動上の問題と関わりあう限りにおいて、かれらは社会について、グループに共通な、典型的な解釈をつくりだしているのである。

解釈のパターンと社会的現実との間には以上のように、弁証法的な関係が存在するわけであるが、アーノルドはここから、成人教育にとって看過しえない重要な特色をひき出そうとする。それは、解釈のパターンのパースペクティブ性という要素は見方をかえれば、解釈のパターンの「相対性」(Relativität)をあらわすものに他ならないという点である。解釈のパターンは個人的には正しく、絶対的であるように見えるが、それはあるグループの中でのみ通用し、別のグループから見ると正しくはないという場合があり、あくまでも相対的なものにすぎない。かれは次のようにいう。「パスカル (B. Pascal) は (パンセの) 有名な一節のなかで、主観的な知識の相対性という事象を次のようにのべている。“ピレネー山脈のこちら側で真実にあるものは、別の側では誤りなのだ”と。それは、人間の真実や誤りについての解釈は、その個人がたまたま生まれた場所の歴史や地理に依存しているということなのである。」<sup>12)</sup>成人教育の課題のひとつは成人習学者が、自分たちのいだいている解釈のパターンを絶対視する立場をあらためて、それを相対的にすぎないものとして認識しなおしていくことになる。

## B. 複雑性の簡明化—ステレオタイプな表現—

「複雑性の簡明化」(Reduktion von Komplexität)という要素はアーノルドによれば、「日常の知識としての解釈のパターンがたいていは、より単純な、場合によってはステレオタイプできまり文句的な説明・記述・評価のパターンの形になってあらわれるという事象をさしている」<sup>13)</sup>。解釈のパターンは日常生活の複雑で多様な事象を、単純ないいまわしによってより簡単に把握していく力量をもっている。その一例としてかれは、家庭教育や両親教育の中で用いられるいくつかの標語をあげる。「こ

の領域では講座担当者はしばしば次のような解釈のパターンに直面するであろう。“幼児教育は本来母親の任務である”、“体罰はまだどの児童にも障害を与えていない (から奨励してよい)”、“リンゴの実は幹からはなれて落ちることはない(瓜のつるになすびはならない)”、“どの児童も背中に元帥杖を背負っている (どの子も栄達の可能性をもっている、前途洋々である)”など<sup>14)</sup>。アーノルドはこのような慣用句やきまり文句のほかに、ネークト (O. Negt) らが労働者教育のなかで発展させた概念である「トポス」(Topos; 複数形は Topoi)をあげる。ネークトによるとトポスとは、労働者がみにつけた社会的な「解釈のモデル」(Deutungsmodelle)であり、社会事象に関するステレオタイプな記述、判断、コメントである。たとえば、“資本家は長い腕をもっている(資本家は多大な影響力をもつ)”、“技術が発展するとますます失業する”、“かれら(資本家)は上、われわれ(労働者)は下”といったいくつかのトポスは、西ドイツ産業労働者の立場を代表するもので、簡潔な表現のなかに、かれらが共通にいだく支配的な意見、あるいは「集団的、階級特殊的な経験」<sup>15)</sup>が含まれているのである。

解釈のパターンが複雑性の簡明化という機能をもっており、ステレオタイプな慣用句、きまり文句、トポスという形で表現化されていく理由は、複雑で多様な社会的現実に対して能動的な態度をとり続けるためには、われわれは安定した、すばやく対応できる、反復可能な指針を必要とするからである。複雑多岐な社会的現実や状況を、特別な、たとえば科学的な分析なしにひとまとめに構成し、長々とした企てを経ずに十分に信頼できる予測を立てられるようにし、すぐに行動の舵とりをすすめていく必要がある場合に、われわれは解釈のパターンの中に蓄えられた簡明化された表現のネットワークを利用するようになるのである。「簡明で形式化された解釈のパターンは、個々のひとに明快さを与え、疑問をとぎし、それでももっともらしさを獲得し、行動上の方向づけを与えていく。(中略)解釈のパターンのスクリーンによるフィルタリングは、主体のパースペクティブからみてきわめて合理的である。それは行動の不安定さを節約し、新しい状況へのすばやい、経験に裏打ちされた方向づけを可能にしていく。これらは解釈のパターンの反復性にもとづいて、日常のコミュニケーションの中で、ルーティン化された短縮性の形でのみあらわれる」<sup>16)</sup>。

簡明化という要素はこのように、社会的現実に対する即座の安定した対応を可能にするが、うらを返せばそれは日常の表現を陳腐化させ、本来のいきいきした意味をうしなわせて形骸化させていき、表現の意味の省察をま

ぬかれさせようとする性格をもっている。たとえば若い母親がトポスにもとづいてすぐに子育て中心の専業主婦の道を選択しえたにしても、なぜ、「幼児教育は本来母親の仕事である」のかについての省察は十分にはなされていない可能性がある。成人教育の任務のひとつはしたがって、意味への反省をまぬかれており、「物象化」(Verdinglichung)の危険にさらされているこのような簡明化された表現、トポスの存在を意識化していき、お互いに省察を深めていくという作業になっていく。

### C. もっともらしさ

「もっともらしさ」(Plausibilität; 妥当性とも訳される)という要素は、われわれが社会的現実や日常生活に対していただいている知識(日常の知識)を主観的に確かだ、もっともだと思ふような意識のはたらきをあらわしている。「解釈のパターンは日常のルーティーンな知識の一部である。その助けをかりながら個人は現実をそれ自身のために、また社会環境のために、多少なりとももっともな仕方と秩序づけていく。解釈のパターンのもっともらしさという要素は、日常の会話のなかで演じられる解釈規則の主観的な確かさを表明している」<sup>17)</sup>とアーノルドはのべる。手元にある日常の知識、解釈のパターンにもとづく判断によって日常の物事が十分に処理できる場合には、われわれは自分たちの知識、解釈のパターンに対する疑いを停止していくのである。

手元にある日常の知識(解釈のパターン)への信頼とそれに対する疑いの停止は、さらに、解釈の対象となる日常生活(Alltagsleben)や社会的現実に対する信頼とそれへの疑いの停止をもたらしていくとアーノルドは考える。もっともらしさの確信は、単に解釈のパターンに対してだけではなく、対象である社会的現実にもむけられるというのである。アーノルドは日常生活の自明性を説明するために、知識社会学者バーガー(P. L. Berger)とルックマン(T. Luckmann)の文章を引用する。「日常生活の現実には現実として自明視されている。それはその単なる存在以上になら補足的な検証を要しない。それは自明で強制的な事実性として端的にそこに存在する。わたしはそれが現実であることを知っている。この現実について疑ってみることは不可能ではない。しかし、日常生活のなかできまりきった生き方をしているかぎり、わたしはそうした疑いを停止することを余儀なくされる。こうした疑いの停止は極めて堅固なものであり、そうした態度を捨て去るには、たとえばわたしが理論的ないしは宗教的な瞑想によってそれを捨て去りたいと思うときには、極端な視座の転換が必要になる。日常生活の世界

は自らを主張し、その主張に対抗しようとするときにはわたしは慎重で、決して容易ではない努力を払わなければならない」<sup>18)</sup>。

解釈のパターンのもっともらしさの要素の中には以上の説明から明らかになったように、「自然的、社会的現実の客観条件とその主観的な経験とが意味をもって互いに結びついている」<sup>19)</sup>のであり、もっともらしさの下での主観と客観(社会的現実)の統合という形で「ヒエラルヒー的な構成」(hierarchische Struktur)、もしくはシュッツ(A. Schütz)のいう「関連性(有意性)の構造」<sup>20)</sup>が形成されているとアーノルドはいう。

解釈のパターンのもっともらしさの要素とさきに説明された簡明化の要素はともに、成人教育にとって重要な対象になる。というのは解釈のパターンの「日常理論」(Alltagstheorie)としての性質は、学習内容となるべき「科学的な理論」(wissenschaftliche Theorie)の性質とはことなっているためである。解釈パターンは主観的なもっともらしさと複雑性の簡明化という性質をもつものであるのに対して、科学的な理論は一言でいえば、「間主観性」(Intersubjektivität)と「複雑性の多様化」(Differenzierung der Komplexität)という基準に依拠していると考えられるとアーノルドはいう<sup>21)</sup>。成人教育活動においては、解釈のパターンのもつ簡明化とっともらしさの要素を確認した上で、それらを学習・教授の内容である、多様化され、間主観的になっている科学的理論へと連絡し、接続していく作業が求められていくのである。そのさいに両者をどのような観点から接続させ、統合させていくのが教授法上の課題になっていく。

### D. 潜在性

「潜在性」(Latenz)という要素は、解釈のパターンが通常は意識の表層にあらわれてはいず、意識のなかに潜在的に蓄積されているという事実を示すものである。「潜在性という要素は、解釈のパターンが日常の行動の中では必ずしも常に表にはあらわれない(あらわれえない)」<sup>22)</sup>ということを示している。解釈のパターンが潜在性をおびるのは、解釈のパターンを構成する社会的な諸経験が、意識の内部に「沈殿化」(Sedimentierung)していくためである。つまりそれらが1回だけの、特定の個人に結びついた偶発的な経験におわるのではなく、確認し、想起し、くり返しのできる総体として、われわれの記憶のなかに凝縮していくためである。あるいは他人との相互作用においてたえず再確認されていくなかで、経験が間主観的に共有できるものとして蓄積されていくからである。「状況、関係、および自己の定義を社会的生成

のプロセスのなかで生活史的に取得し、沈殿化させていくことを通じて、生活に特殊な基本的規範や、確実に潜在的な解釈のパターンの深層構造の沈殿化が進行していく<sup>23)</sup>とアーノルドはいう。解釈のパターンの潜在性はさらに、次のふたつの性質を示していく。

ひとつは解釈のパターンは潜在化しているために、外部から、あるいは表現されたもののみからはすぐには判断しにくい点である。解釈のパターンは多くの場合、表現されたものからは隠されたままになっており、それはせいぜいのところ、間接的にのみ表現されるにすぎないとアーノルドはいう。表現されたものは、「おそらく氷山の一角にすぎず、表現の背景をなしている本当のアイデンティティのくわだて、もっともらしさの構造、確信の土台は、発言からはかくされたままである<sup>24)</sup>。そして、「表出された解釈のパターンは、表出された通りの意味をもっては限らず、“かくされたメッセージ”になっている場合が多い。このかくされたメッセージをある人の自己理解の前提として聞き出そうとすればするほど、一般にはますます、その土台となっている解釈のパターンに鍵がかかっていく<sup>25)</sup>。もうひとつは解釈のパターンは潜在的であるために、十分な意識化がなされていず、未省察か半省察のままにとどまっているという点である。われわれは自分の解釈のパターンについては、「単に部分的にしか省察しない<sup>26)</sup>」のが普通であるとアーノルドはいう。例外的であるのはむしろ、自分の役割、解釈のパターンについて内省的になる人間の方である。

アーノルドは解釈のパターンの潜在性、限定的な省察性を具体的に説明するために、ある成人教育の例をあげている。それは「共感のこもった理解」をテーマにする会話の夕べであり、そこである中年婦人（障害児童との関わり方に悩んでいたらしい）が自分のことを参加者に説明し、アドバイスを求めようとしていた。しかし結局は参加者は彼女に手助けできなかった。というのは彼女自身、何が自分にとっての問題であるのかがわかっていなかった（限定的な省察性）し、またプライベートに関わるので自分の殻に閉じこもり発言しなくなってしまった（潜在性）からである。結局、「解決に必要な情報とかの女自身のそれに対する解釈が、ここには欠けていた<sup>27)</sup>」のである。以上の例からわかるように成人教育では、まず、限定的にしか省察されていない解釈のパターンを意識化し、その存在を明らかにしていく作業が求められる。その次に表現された意識が必ずしもそのまま本人の意識であるとはせず、その裏にかくされているものを探す作業が続いていく。「解釈のパターンの分析はしたがって、特殊な状況、関係、自己の定義の背後に“かく

されている”基本のパターン、ないしは典型的な布置を解釈し、“翻訳”して、表出されたものの背後でそれなりにはたらいっているものを明らかにしていかなければならない<sup>28)</sup>」のである。

### E. 持続性と柔軟性

五番目の「持続性」(Konsistenz)という要素は、社会的現実を確信をもって解釈し続けていくために、解釈のパターンがみずからの変化をきらう傾向にあるという事実を示すものである。「生活史のなかで獲得され、保障された世界解釈要求のパターンとして、解釈のパターンは持続性をもつようになる。解釈のパターンのなかには確かな安定と持続の傾向がはいり込んでいる。まわりの状況は原則として、これまでの自明な世界像に対して不一致が生じることのないような形で解釈されていく<sup>29)</sup>。

新しい状況が生じたとき、それは、解釈のパターンの内面の調和と安定をゆり動かさないとはいえないかもしれない。しかしまずは、われわれは解釈のパターンの変化の強制を避け、従来の解釈のパターンの枠組みのなかでものごとを再解釈していこうとする。変化を回避していくメカニズム、アーノルドの表現をかりれば「回避のストラテジー<sup>30)</sup>」としては、いくつかのケースが考えられる。たとえば、これまでの解釈のパターンを維持していくために、①自分の解釈にとって不利な情報を遮断し、新しい状況を無視していくという行動や、②自己に有利な、協和的な情報のみを収集し補強していこうとするところみがあげられる<sup>31)</sup>。さらにまた、③不利と思われる情報を遮断するのではなく、「一時的なものにすぎないとしてみたり、長い時間をかけて存在にあたいしないもの、意味のないもの<sup>32)</sup>」にしてしまい、そうした上でこれまでの解釈のパターンの中に適当にとりこんでいくという、いわゆる「相対化」(Komparimentarisierung)というところみもある。

解釈のパターンの持続性といっても、それは解釈のパターンがまったく変化のしえない、頑固で固定的なものであるということの意味しているわけではない。社会的現実はずっと変化しており、その変化に対応するためにわれわれは時には解釈のパターンの内部構成を若干変化させて、現実の解釈と再解釈をすすめていく場合がある。解釈のパターンは一方で堅固な持続性を発揮しつつも、他方では社会的現実に対応して変化し、「相対的な柔軟性」(relative Flexibilität)をもちあわせているとアーノルドは考える。解釈のパターンの相対的な柔軟性とは、「ひとつが日常の行為との関わりの中で、解釈のパターンの変化ないしは再適応をこころみるという事実に関連して

いる」<sup>33)</sup>。

たとえば失業、離婚、障害児の出産などのように、日常生活がアイデンティティを脅かすものとして感じられるほどの根本的な変化をもたらす場合には、従来の解釈のパターンの作用は制限され、大幅な変更を余儀なくされていく。「こうした深層のゆり動かしなかでは、これまでの解釈のパターンの安定と持続性はほとんど可能性をもたない。むしろ、これまでに適応的であった自己理解の基本構造が、加工されなければならなくなる」<sup>34)</sup>。危機的状况に対応させていくために、解釈のパターンを、より小規模な修正と比べると全面的とも思えるほどに変更させていく作業は、「社会化のやりなおし」、「再社会化」、もしくは「態度変更」(Verwandlung)とよばれている。アーノルドは障害児への対応に苦しんでいる女性のカウンセリングの例をあげている。彼女は精神障害児の息子を心理的に「受容拒否」し、かれに対して「攻撃」(Agression)の情を示し、その気持ちをカウンセラーにもぶつけていった。彼女の解釈のパターンは健常者との日常生活の中で生成、発展したもので、障害児との共同生活という事態に対応できるものではなかった。しかしながらカウンセラーとの応答の中で、彼女は次第に「カタルシス」作用を受け、自分が息子を拒否していたという事実気づいていき、その上で、障害という事実を少しずつ「受容」(Annahme)していきうようになった。かの女はこれまでの解釈のパターンが現実に対応していない点に気づき、それを疑問視した上で、代替の新しい解釈のパターンを模索していきうようになっていった。つまり障害児への共感的理解が新しい解釈のパターンになっていき、それによってアイデンティティの動揺と危機を克服していきうようになったのである<sup>35)</sup>。

解釈のパターンが持続的であると同時に、柔軟性をも発揮するというのは、論理矛盾をきたしているとうけ取られかねない。しかし解釈のパターンが安定と変化の両面をもちつづけるのは、それが個々人の「アイデンティティ」(Identität)の維持に奉仕するからであるとアーノルドは考える。「ひとのアイデンティティはかなりの程度、かれの解釈のパターンの生活史的な持続性(と変化)を規定している」<sup>36)</sup>。社会的現実が安定している場合には解釈のパターンも持続性を発揮し、社会的現実の変化が大きい場合には、アイデンティティの動揺と危機を回避するために、解釈のパターンは柔軟性を示して新しい社会的現実に対応していく。「人間は、ゴフマン(E. Goffman)が“アイデンティティ・ポリティクス”という概念で示したように、解釈のパターンと“政策的(ポリティック)”に交流する」<sup>37)</sup>とアーノルドはのべる。成人教

育においては、解釈のパターンが一方で持続性を発揮し、他方で柔軟に変化を見せたりするという複雑なメカニズムを理解し、そしてその背後にひそんでいる、アイデンティティの維持の動向に細心の注意を払わなければならないのである。そのさいには解釈のパターンの変化や持続性が日常生活の中ではなく、講座の中で進行していくことに関心をもちつづける必要がある。

#### F. 幼児期経験の固執性

解釈のパターンの持続性と柔軟性についてはE.でのべたが、幼児期経験の固執性はこの要素に深く関わっている。「初(幼児)期経験の固執性」(Persistenz früher Erfahrungen)という要素は、「初期の人生(幼児期)に手にいれた解釈のパターンが、個人の後半の人生全体にとって持続的で重き作用をもっている」<sup>38)</sup>という事実を説明するものである。幼児期に取得した経験や解釈のパターンは、重い刻印作用をもっており、「後半の経験によってもごくわずかしき変化しないし、あるいは全く変化しない」<sup>39)</sup>とアーノルドはのべる。つまりそれは、解釈のパターンの持続性に関わるだけではなく、アイデンティティの危機のさいにも固執的で、柔軟性を発揮しようとはしないという例外を形成するのである。

幼児期の学習は通常家庭の中で、両親を通じておこなわれる。子どもはこの世に生まれおちて以来、自分のまわりにいる人びとから、日常の基本的な生活様式を受け入れていく。この最初の「社会化」(Sozialisation)の過程では、子どもはもっぱら受容の立場にあり、社会化の主役はむしろ、社会化をほどこすまわりの人びと(意味ある他者<sup>40)</sup>)であるといつてよい。両親などのまわりの人びとの存在が幼児の社会化にとって重要であるのは、かれらが社会の規範、解釈のパターンを「情緒的」(affektiv)に伝達していく点に求められる。幼児期の社会化は、純粋に認知面での学習活動以上のものを含んでいる。つまりそれは、まわりの人びとへの「高度な依存性」(Abhängigkeit)と愛情の強さ(Affektivität)という条件のもとで<sup>41)</sup>すすめられるからである。こうして身につけた解釈のパターンは、無前提に絶対的なものとして子どもの意識の中に沈殿していくようになる。たとえばスープを音をたてて飲むではいけないのは、それが社会のルールだからというよりも、音をたてて飲むとママがおこるから、と子どもは考える。そしてこのように、幼児期の解釈のパターンの内在化が情緒的依存性を帯び、絶対的なものとして進全するという点が、初期経験の固執性という性格になってあらわれるのである。

初期経験の固執性への洞察は、たとえば、フロイト(S.

Freud)の精神分析上の自我モデルの考察につながっていくとアーノルドは考える。この自我モデル概念の中核にある考えは、われわれが発達の中で特定の心理-性的な側面をあらわすことがあり、とくに幼児期の経験、エディプスの危機解決をめぐる経験が決定的な作用をおよぼす場合があり、したがって成人期における不安心理は精神分析学的視点からみると、この幼児期における情緒的な母親-子ども-関係によって刻印されているというのである<sup>42)</sup>。初期の幼児経験はこのように固執的であるために、その時期に形成され、内在化された解釈のパターンは、変更に対して強い抵抗を見せていく。この時期の解釈のパターンは、発達の初期段階で強い情緒性を帯びた社会化のもとで身につけられたものであり、成人期の社会化で身につけた解釈のパターンに比べると、きわめて強い持続性と、変化への抵抗を示すのである。

以上の考察は解釈のパターンの主観性という立場からみれば、持続性の発揮ということになるが、社会的現実の方からみれば、無前提、無批判なままでの社会の規範の受容ということにもなる。幼児期の社会化はこうしてみると、ひとが有無を問わずに社会を受容するという点で、社会の側からみてきわめて都合のよいメカニズムをもっているといつてよい。アーノルドは幼児期の社会化は、社会の側からみて、「一般に生活上唯一の“有利”な状態<sup>43)</sup>」を手にいれているとのべている。成人教育活動においてはしたがって、解釈のパターンの持続性、とくに幼児期の経験に注目し、「初期の経験の固執性の刻印をできるかぎり考慮していく必要がある<sup>44)</sup>」のである。西ドイツであみだされつつある、自伝執筆学習などの実践が参考にされていく必要がある。

### G. 社会的媒介性

解釈のパターンの第七の、そして最後の要素は「社会的な媒介性」(gesellschaftliche Vermitteltheit)である。これまで検討した解釈のパターンの諸要素、すなわちパースペクティヴ性、複雑性の簡明化、もっともらしさ、潜在性、持続性と柔軟性、そして幼児期経験の固執性といった要素は解釈のパターンの主観的なはたらきをさし示している。それらは、解釈のパターンの個人の方から社会的現実やひとに向けられる解釈のパターンの意味付与的な機能に重点をおいたものであり、いわば「認識論的」(epistemologisch)な側面を中心とする考察になっている。これに対して解釈のパターンの社会的な媒介性という要素は逆に、社会的現実から個人の解釈のパターンへのはたらきかけに重点をおいており、いわば、解釈のパターンの「存在論的」(ontologisch)な側面を

らわしたのになっている。社会的な媒介性とは解釈のパターンが、「主観的-意味付与的な関連性(有意性)構造に関係しているだけではなく、歴史的-社会的な関連を含んでいる<sup>45)</sup>」という事実を示すものである。われわれは幼児期、そして青年期、成人期それぞれの時期に応じた社会化の過程の中で解釈のパターンを習得していく。それはミード(G. H. Mead)のいう「役割の取得」(role taking)によって、個人の意識のなかに内面化されていくのである。

ところで解釈のパターンが主観的であると同時に客観的、社会的でもあるというのは何を意味するのであろうか。両者の関係をどのように考えたらよいだろうか。アーノルドは、「社会化のプロセスのなかで個人にもち込まれる集団的(kollektiv)な解釈のパターンと、これに関わる主観的な視点や要求との活発な交流との間には弁証法が確認される<sup>46)</sup>」とのべる。両者の許証法的な関係という点について、アーノルドは枚数をさいてさらに詳細に分析をすすめているが、結論からいってかかれが、解釈のパターンの主観的な側面をより強調している点に注目しておきたい。かれは、「解釈のパターンは単に個人の意識の構成要素であるにとどまらず、社会的な“解釈の強制”に対応しており、制度化された行動要求によって媒介された解釈強制に対する個人の側からの解答でもある<sup>47)</sup>」とし、解釈のパターンの社会的媒介性を一方的に強調するような考え方には消極的になっている。

アーノルドはまず、「全体的な役割の強制、解釈の強制、堅固な社会化のモデル」というのは今日、もはや主張されていない<sup>48)</sup>と主張する。その上でたとえば、米国の社会心理学者であるターナー(R. Turner)の、G. H.ミード流の役割取得という概念に対置しようとした「役割づくり」(role making)の概念<sup>49)</sup>、ドイツの社会学者クルーゲ(A. Kluge)らの「我意」(Eigensinn)という概念<sup>50)</sup>、および同じドイツの心理学者ホルツカンプ(K. Holzcamp)の批判的心理学<sup>51)</sup>の諸概念の動向を例示しながら、「過度の社会化のことばかりではなく、主体の解放について、ないしは主体が社会関係の集合的な変革に参与していくこと<sup>52)</sup>」の可能性について注意をよびかけようとしている。解釈のパターンの社会性の強調に批判的であるもうひとつの理由はさらに、成人教育の実践に関わっている。成人教育では、解釈のパターンの集合的な要素が確認されるであろうが、同時にあまり典型性に拘泥せず、「もっと主体的なプライヴェート性、内面性、固有性、偶然性<sup>53)</sup>」に目をむけるべきであると提言するからである。「目標グループ分析は社会グループの属性者に期待される解釈のパターンの典型について、単に予測的



な洞察を与えるだけでよい。成人教育者はこれに対してひとつの例の中で驚きを感じ、自分のこれまでの予測を疑問視していくような能力を失ってはならない」<sup>54)</sup>とアーノルドはいうのである。

### 3. 「解釈のパターン」論の意義

アーノルドは『成人教育における解釈のパターンと教育活動』という書物のなかで、解釈のパターンの諸要素の分析にくわえてさらに、学習者の解釈のパターンと成人教育との関係、あるいは成人教育者の専門性についての論議をすすめている。それらの論議を総合的、かつ詳細に検討したうえでないと、かれの理論の意義や課題を判断していくのは困難である。ここでは、前の節で紹介した解釈のパターンの諸要素の論議の範囲のなかで、この論議が成人教育の教授学研究にもたらしうる意義について明らかにしたい。

#### ① 成人教育の社会・経済的な要素からの自律

アーノルドが成人学習者の解釈のパターンにこだわる最初の理由は、冒頭でものべたように、継続教育の政策が職業教育、資格取得に傾斜している事情に対して批判的な立場にたとうとするからである。継続教育は、「職業一経済的な資格との強いむすびつきをもつようになっていく。その根拠づけは人間の、生涯にわたる変化に対応する職業的要請への適応行為になってしまっている」<sup>55)</sup>。市民大学のプログラムのなかにも、経済的な効率性の獲得への期待にいろいろられたものがふえつつある。アーノルドはハーバースのいう「システムと生活世界の分裂」<sup>56)</sup>という現象が、すべての生活領域に浸透し、それが継続教育の分野にもおよんでいるととらえるのである。これに対しアーノルドが考える成人教育は、社会に適応していくための教育ではなく、社会の要請に対峙していくための教育である。「(成人)教育は社会条件の機能に、無批判に追従してはならない」<sup>57)</sup>のであり、「もっと積極的に過度の社会化という傾向の防止にかかわり、参加者とともに、うしなわれた現実をとり戻していくものでなければならない」<sup>58)</sup>とアーノルドはいう。

#### ② アイデンティティの再形成

しかしながらアーノルドは、非職業的な成人教育であればすべてよいとしているわけではない。資格の取得をめざさない成人教育のなかにも、いくつかのパターンが存在する。ひとつは、失業者の動機づけの講座の例に示されるように、社会に不適応な学習者(失業者)の“治

療”をはかろうとする教育活動で、結局は社会の要請に安易に適応するものになっている。もうひとつはそれは逆に、社会の隷属からの解放を主張し、社会批判のイデオロギーをとるような成人教育である。ところがアーノルドの考える成人教育はそれらのいずれともこととなり、成人学習者の日常の知識、解釈のパターンを対象にすえていくような教育活動がめざされている。かれは非職業的、一般教育的な成人教育がとかくおちいりやすい社会への無批判な適応、ないしは急激な社会批判のふたつの方向をみすえながら、そのどちらの選択肢もえらぼうとしない。かれは成人学習者の日常の意識に注目し、その固有で能動的なはたらき、およびそれと社会との関連について、学習者みずからが意識化し、省察し、その相対化をはかっていくことに、教育活動の意義を認めようとする。社会批判のイデオロギーの声高な主張ではなく、地道に、かつ相互主体的に、「自分自身、自分独自のアイデンティティを社会的な交流や生活史のなかで持続的に分析、検討」<sup>59)</sup>するような教育活動をすすめるようとしている点に、かれの成人教育論の大きな意義を認めてよいと思う。

#### ③ 解釈のパターンの多義性

成人学習者の日常の意識、日常の知識である解釈のパターンが学習のテーマになる場合に、アーノルドは解釈のパターンの性格の多義性、両面性、重層性を丹念にあきらかにしようとしている。別の言い方をすれば、かれは解釈のパターンの諸要素を説明するさいに、あい反する要素を正一反一合とつなげていく「弁証法的な思考様式」(dialektische Denkweise)を用いようとしているのである。たとえば一方では解釈のパターンの持続性を説明しながら、他方では柔軟性という性質をも強調してその相互の連関をあきらかにしたり、解釈のパターンの社会的媒介性を主張しつつも、他方ではそれとはあい入れない主観性や個性についての言及を忘れないといった具合である。このような多義性を重視した説明が、たとえばネクト(O. Negt)らがとなえる、教育活動のなかでの解釈のパターンの訂正といった分かりやすいが一面的でもある主張<sup>60)</sup>から一定の距離をおく、慎重な考察となつてあらわれているが、同時にかれの説明を少々難解なものにしているようにも思われる。

#### おわりに

本稿ではアーノルドの「解釈のパターン」の諸要素を紹介することに重点がおかれており、成人教育が解釈の



パターンとどのように関わっていくのかについては、あまり論じられなかった。今後はアーノルドが成人教育のなかでの解釈のパターンの取扱いについてどのように考えているのかを、かれの慎重な弁証法的思考様式に注目しながら、また具体的な実践例にそくしながら解明していくことが課題になる。たとえば、解釈のパターンと学習内容である科学的知識との関係、教育とケースワーク、心理療法との関係、解釈のパターンの主観性と客観性、社会性との関係、解釈のパターンの訂正と多様化、相対化をめぐる論議などが探求される必要がある。

(指導教官 宮坂広作教授)

(註)

- 1) Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.) : Förderung und Weiterbildung. In : Info. B. W. No. 1. 1975. S. 3.
- 2) Buschmeyer, H. : Zielgruppenarbeit. In : Schmitz, E./Tietgens, H. (Hg.) : Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 11. Stuttgart 1977. S. 490.
- 3) Schiersmann, Chr. : Bildung und gesellschaftspolitische Begründungszusammenhänge und Zielperspektiven der Bildungsarbeit mit Zielgruppen. In : Schiersmann, Chr. u. a. : Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bad Heilbrunn 1984. S. 21.
- 4) 現象学的社会学ではシュッツ(A. Schütz), 知識社会学ではバーガー/ルックマン (P. L. Berger/T. Luckmann), 社会心理学ではエーヴァーマン (U. Oevermann), フェスティンガー (L. Festinger), ゴフマン (E. Goffman), シンボリック相互作用論ではミード (G. H. Mead), ブルーマー (H. Blumer), ターナー (R. Turner) などがあげられる。
- 5) Arnold, R. : Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985. S. 23. ; Arnold, R. : Deutungsmuster. In : Zeitschrift für Pädagogik 29Jg. 1983 Nr. 6, S. 893-4.
- 6) 「もっともらしさ」の項目では、アーノルドの分類でのもっともらしさ、体系的・ヒエラルヒー的秩序のふたつの要素がまとめられている。「持続性と柔軟性」の項目では、持続性、堅固性、および相対的柔軟性の3つの要素がまとめて考察されている。
- 7) Arnold, R. (1985) : a. a. O., S. 28.
- 8) Ebd., S. 29.
- 9) Schütz, A. : Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt/M. 1974, S. 112.
- 10) Interpretation や Auslegung は、「バイブルを解釈する」という用法のように、テキストや作品の中に潜んでいる客観的な意味内容を正確に引き出すことに重点がおかれている。Schuler Duden : Richtige Wortwahl. Mannheim 1977, S. 60, S. 104.
- 11) Arnold, R. (1985) : a. a. O., S. 28.
- 12) Ebd., S. 29-30.
- 13) Ebd., S. 45-6. Arnold, R. (1983) : a. a. O., S. 895-6.
- 14) Arnold, R. (1985) : a. a. O., S. 46.
- 15) Ebd., S. 47.
- 16) Ebd., S. 46.
- 17) Ebd., S. 32.
- 18) Ebd., S. 33. 原文は, Berger, P. L. /Luckmann, T. : The Social Construction of Reality. Pelican Books 1966, p. 37. (Konstruktion der sozialen Wirklichkeit. Fischer Verlag 1980, S. 26. 山口節郎訳『日常世界の構成』新曜社, 1977年, 39-40頁.)
- 19) Arnold, R. (1985) : a. a. O., S. 34.
- 20) Schütz, A. : Problem der Relevanz. Frankfurt/M. 1982.
- 21) Arnold, R. (1985) : a. a. O., S. 35-6.
- 22) Ebd., S. 39. (Arnold, R. (1983) : a. a. O., S. 895.)
- 23) Ebd., S. 39.
- 24) Ebd., S. 43.
- 25) Ebd., S. 44.
- 26) Ebd., S. 43.
- 27) Ebd., S. 43.
- 28) Ebd., S. 40.
- 29) Ebd., S. 50.
- 30) Ebd., S. 53.
- 31) アーノルドによれば①と②は、アメリカの社会心理学者フェスティンガーの認知的不協和の理論にもとづいている。Festinger, L. : a Theory of Cognitive Dissonance. Row, Perterson and Company 1957. 末永俊郎監訳『認知的不協和の理論』誠信書房, 1965年。独文は部分訳になっている。Die Lehre von der Kognitiven Dissonanz. In : Schramm, W. (Hg.) : Grundfragen der Kommunikationsforschung. München 1964.
- 32) Arnold, R. (1985) : a. a. O., S. 64.
- 33) Ebd., S. 64. (Arnold, R. (1983) : S. 898.)
- 34) Ebd., S. 54.
- 35) Ebd., S. 55-6. 本文では女性とカウンセラーとのやりとりを記録したものが、そのまま載せられている。
- 36) Ebd., S. 50.
- 37) Ebd., S. 54. 原文は, Goffman, E. : Stigma. Über techniken der Bewältigung beschäftigter Identität. Frankfurt/M. 1980, S. 153. 石黒毅訳『スティグマの社会学』誠信書房, 1984年, 201頁。なお石黒の翻訳では politics が「具体的処置」となっている。
- 38) Arnold, R. (1985) : a. a. O., S. 60.
- 39) Ebd., S. 60.
- 40) バーガー/ルックマンによると、意味ある他者はミードの概念であるとなっている。しかしミードの『精神・自我・自由』の中には「一般化された他者」の説明はあっても、「意味ある他者」についての定義づけはとくに見当たらない。
- 41) Arnold, R. (1985) : a. a. O., S. 60.
- 42) Ebd., S. 60.
- 43) Ebd., S. 60.
- 44) Ebd., S. 62.
- 45) Ebd., S. 66.
- 46) Ebd., S. 66.
- 47) Ebd., S. 66. なおこの「解釈の強制」(Deutungszwang) という用語をアーノルドは、アラートから借りている。Allert, T. : Legitimation und gesellschaftliche Deutungsmuster. In : Ebbinghausen, R. (Hg.) : Bürgerliche Staat und politische Legitimation. Frankfurt/M. 1976, S. 237.
- 48) Arnold, R. (1985) : a. a. O., S. 67.
- 49) Ebd., S. 67. 原文は英文で, Turner, R. : Role Taking-process vs. conformity-. In : Rose, A. M. (Hg.) : Human Behavior and Social Process. London 1962. p. 20-40.
- 50) Negt, O./Kluge, A. : Geschichte und Eigensinn. Frankfurt/M. 1981.
- 51) Holzkamp, k. : Kritische Psychologie. Frankfurt/M. 1977.
- 52) Arnold, R. (1985) : a. a. O., S. 67.
- 53) Ebd., S. 67.
- 54) Ebd., S. 58.
- 55) Ebd., S. 118.
- 56) Habermas, J. : Theorie des kommunikativen Handelns.

- Bd. 1 Frankfurt/M. 1981, S. 171.
- 57) Arnold, R. (1985) : a. a. O., S. 120.
- 58) Ebd., S. 120.
- 59) Ebd., S. 11.
- 60) Negt, O. : Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt/M. 1975 (Neuaufl.). なおネクトの教授学理論 (労働者教育の教育方法論) を批判的に紹介, 検討したものに, 三輪建二「西ドイツの成人教育教授理論—経験志向

の学習活動について—」(日本社会教育学会編『社会教育の国際的動向』東洋館出版, 1987年, 132-142頁), および同「西ドイツ成人教育と O. ネクトのトポス理論——日常意識の訂正と批判意識の形成——」(社会教育基礎理論研究会編『成人教育の認識論・叢書生涯学習 VIII』雄松堂出版, 1990年(予定))がある。