

S. B. Merriamの成人教育論

—その「成人教育哲学」分析—

生涯教育計画コース 市原光匡

S. B. Merriam's Reflection on Adult Education
—on her Analysis of the "Philosophy of Adult Education"—

Mitsumasa ICHIHARA

Though still poor compared with other area of education, the study of the theory of adult education has been expanding. However, little attention has been paid to the philosophy of adult education. The reason why the philosophy of adult education has been neglected is not the scope of this paper, but the professionals of adult education seem to confront the problem on what theory to depend, and so, it seems of necessity to analyze the philosophy of adult education.

From this point of view, in this paper, I introduce S. B. Merriam's attempt to analyze the philosophy of adult education, and examine the philosophy of adult education based on her study.

目 次

- 1 はじめに
- 2 S..B.Merriamによる成人教育哲学の枠組み
 - A 成人教育の目的と対象
 - B 学習者と教育者の関係と教育のプロセス
- 3 Merriamの枠組みの再検討
 - A 適応と変革、個人と社会
 - B 成人教育者の役割
- 4 おわりに

1 はじめに

他の教育分野と比較すればいまだ貧弱であるとはいえ、1960年代以降、アメリカでは成人教育の理論研究は急速に拡大してきた。そして、日本においても、たとえばC. O. Houleの提示した学習者の三つの指向性やM. S. Knowlesのアンドラゴジー論、あるいはJ. Mezirowのパースペクティブ変容の学習論など、アメリカで展開された成人教育の理論のいくつかは既に認知されることとなっている。

しかしながら、成人教育を論じる際には論者は何らかの価値を前提とせざるをえず、また成人教育における絶対的な理論はなく極めて多様な主張がみられるに

もかかわらず、それぞれの理論がどのような教育の目的や価値を仮定しているのか、あるいはどのような教育の価値や目的の志向性がみられるのかということについて主に取り上げた研究はこれまでほとんどなかったといつてよい。Merriamは1970年代を通じて、アメリカではこの領域はほとんど扱われてはこなかったと述べているが、¹⁾それは今日においても大きくは変わっていないように思われる。ましてや日本においては、この領域は長い間研究者の注目を集めることはなかったのである。

その理由が何であるかを細かく分析することは本稿の意図するところではないが、²⁾しかし、成人教育にかかわる人々は、多くの理論が存在しているなかで何を拠りどころとすべきかという職業的関心からこの領域の問題に直面しているのではないだろうか。もしそうであるならば、成人教育の理論は、前提としている目的や価値の点から整理され説明される必要がある。本稿は、このような関心のもとに書かれるものである。そして本稿では、その手がかりを成人教育の哲学という問題を取り上げた数少ない研究のひとつであるS. B. Merriamの研究³⁾に求める。

Merriamの研究は、哲学的なスタンスからの成人教育の検討を試みた研究をいくつかの視点から仮定されている目的や価値を捉えようとしたものであり、そこ

で取り上げられた研究にはFreire、Knowles、Bergevin、Lindemanら北アメリカの代表的な研究が含まれているが、それはあくまでも成人教育の哲学を構造化したものであり、その枠組みのなかに既存の成人教育の理論を位置づけたものではない。さらに、その研究はすでに20年以上の歳月を経たもので、決して新しいものではない。しかし、この領域における研究の貧弱さとこれまで払われてきた関心を鑑みれば、本稿でMerriamの研究を参照することは決して無意味なこととはいえないであろう。なお、Merriamは、本稿で主として取り上げる研究のほかにも成人教育の哲学に関する研究を行っている。⁴⁾しかし、それは社会文化的な枠組みからのアプローチによるもので、たしかに社会文化的な要素をそれぞれの主張の背景に求めることはできるのだが、それぞれの理論の仮定する目的や価値を探ろうとする本稿の意図とは異なる。また、Merriamの研究は日本でも既に三浦清一郎によって取り上げられている。⁵⁾しかし、三浦の関心はMerriamの枠組みの全体像に向けられたものではなかった。したがって本稿では、まずMerriamの研究を概観したうえで、その枠組みの再検討を行うという形で議論をすすめることにする。

なお、ここでいう成人教育の哲学とは、仮定される成人教育の活動の描写に留まるものではなく、成人学習者や学習のプロセスの定義あるいは成人教育の一面を論じるものでもない。それは、成人教育の全体像にいたる枠組みや構造、理論を基礎づける一連の仮定や原理を規定するものであり、成人教育のあらゆる側面を把握するための価値を含んだ体系的な枠組みである。⁶⁾

2 S. B. Merriamによる成人教育哲学の枠組み

成人教育の哲学の分析にあたって、Merriamは成人教育の目的および対象、学習者と教育者の関係という観点から議論をすすめている。本章では、そうしたMerriamの議論をまとめてみたい。

A 成人教育の目的と対象

成人教育の目的や対象は、論者がその立場を明確に示すと否とにかかわらず、ある哲学的な基盤を前提としている。また、論者の教育一般に関する哲学や、時にはその宇宙観や人間観が反映されていることもある。このような観点から、Merriamは成人教育の目的や対象に注目している。

まずH. Kallenの成人教育観が取り上げられる。

Kallenによれば、成人教育の目的は心を解き放ち、日中と夜の生活に統合をもたらすことにあるという。人間の役割は、日中には社会における生産者、労働者であり、それゆえに文化的な恩恵を消費することができるのは夜間となるというのである。Kallenの見解では、成人教育の目的とは、日中の生活の欠くことのできない労働に、夜の生活にみられる解放と回復の活動を与えることにある。そうしてすべての人々にとってすばらしい豊かで幸福な生活という目的が認識されるのだという。⁷⁾

Kallenとはやや異なる方向性がみられるのはA. Championの成人教育の存在論を展開しようとする試みにおいてである。実存主義者としての立場から、彼は要求や必要と性格や性向の相違に注目する。彼は省察的あるいは進歩的という要素を持ち出し、あらゆる教育を苦境にある人間を前へと向けるという点で進歩的であるとする。またK. D. Benneは教育一般の一部としてとらえる以外の成人教育の位置づけを認めない。むしろ彼は人間や学習の理論の本質を検討することを重視しているのである。⁸⁾このようなKallen、Champion、Benneの見解をMerriamは、しかし、現代の成人教育の実践には直接的にはほとんど関わりがないものとしてみている。

もうひとつのアプローチは、成人教育が社会変革に寄与すべきであるとする程度の比較を伴うものである。J. E. ThomasとG. Harris-Jenkinsはこの問題に関して可能な限りの見解をまとめている。まず、個人の成長社会変革をとおしてのみ個人の発展があるという葛藤論者の例、そしてもう一方社会の利益と個人の利益との両立を主張する論者の例という両極が示される。そして彼らは議論を成人教育と社会変革の関連へと拡大させる。成人教育と社会変革との関連を連続体としてとらえたとき、一端には革新を伴う革命があり、変革を全面的に拒否する適応や保守は現在の地位を守ろうとする欲求にこたえるものである。成人教育の目的・対象観は社会変革への共感の度合によって左右される。それによってカリキュラムや教育方法もまた変わっていく。Thomasらはとりたてて自分たちの立場を表明してはいないが、Merriamは“成人教育の概念化に役立つ枠組みを提供している”⁹⁾と評価している。

実際、MerriamはThomasとHarris-Jenkinsの枠組みを成人教育の哲学の分析において、大いに活用している。例えば、P. Freireは変革志向の論者として取り上げられている。彼にとって世界は、少なくとも第三世界は抑圧者と被抑圧者からなっている。Freireの考えによ

れば、成人教育の目的は被抑圧者を解放することであり、そうすることによって抑圧者も解放されるのである。これは意識化というプロセスをとおしてなされる。変革的な局面が起き、そこで人は自らの状況を認識し、抑圧された状況にもはや耐えることができなくなる。¹⁰⁾ 社会の基本構造を変えようとする闘争がこのような省察の重要な要素となっている。Freireの用いる哲学用語は時に難解であるが、成人教育への示唆は文章からはっきりと見出すことができるという。¹¹⁾

Merriamは、成人教育の哲学は、成人教育の目的をいくらかでも社会との関連に求める論者と社会的関心とは関係なく個人の成長と発展ととらえる論者によって分けることができると考える。P. Bergevinは「成熟しつつある個人」として進歩する機会を提供することの有効性を認識してはいるが、しかし、それは常にいかにして文明化のプロセスに貢献しうるかという考察を促す限りにおいてであるとする。彼にとって個人は取り巻く環境からは分かつことができない。個人の発展は社会のよりよき一員となることへとつながるといふ点で重要となる。そして成人教育の活動はこのような目標、なかでも民主的な生き方を広めるような目標から選ばれるべきだという。彼は、民主主義の普及と社会一般の改善は個々人の成長の結果であると考えている。そうして彼は周縁にある人々、すなわち社会に十分には貢献していない人々への特別な教育的な手だての必要性を説くのである。¹²⁾

E. Lindemanの主張はJ. Deweyや1920年代の進歩主義の考え方を強く反映したものである。個人の発展や学習の状況的なアプローチを認めつつも彼は人間を社会的な存在としてとらえる。こうして、成人教育の目的は社会における人々の生活を向上させることにおかれる。教育は成人が変化しつつある社会環境に対処しそこで機能することを可能とする。LindemanはBergevinのように民主的な生き方を広めることに心を奪われていたわけではないが、彼も成人教育を民主化との関連でとらえているとみることができるだろう。¹³⁾ 既に何十年もの歳月を経ているとはいえ、彼の研究は現代の成人教育にも多くの示唆を与えている。成人教育の出発点としての個人のニーズや経験の重視、問題解決のためのディスカッションの技術の強調、そして権力や自由、自己表出や専門性への洞察はきわめて今日的なものであると評価されている。¹⁴⁾

M. S. Knowlesは外の世界とは切り離して個人の発達を強調する点でBergevinやLindemanとは対照的な観点を示す。彼は、成人教育は成人を解放することに役立

てられるべきであると主張し、解放された一個人としての自由人のモデルを持ちだす。¹⁵⁾ 各個人は画一的ではない。それは“自由な存在の自分が何であるかは個々人が自ら定義する”¹⁶⁾ものだからである。そして彼は学習者にあらゆる選択肢を示す手段の必要性を説くのである。それに対しMerriamは、何らかの選択性や必要性が学習機会の提供や学習者への情報に作用しており、選択されるものはある程度社会の規範や価値基準と関係していることをKnowlesは見落としているのではないかと指摘している。¹⁷⁾ このようにKnowlesの論では、成人教育は個人の能力や欲求を解放する限りにおいてその存在意義が認められるのであり、個々人の価値判断にもとづいた学習が重視されている。

またH. S. Broudyは、成人学習者の無条件の自律性と彼が呼ぶことがらを問題とする。彼は個人だけに重点をおくならば、成人教育の目的の問題は、成人教育者に関しては手段の問題となり、問題は消滅してしまうという。またBroudyは、成人教育をただ人々が社会における自らの役割を効果的に演じることに備えるものだと考えているわけでもない。彼はこのような社会的な観点からの成人教育を強調すれば、制度への危険な同調行動を生み出すことになるとする。彼はむしろ、人間を現代の大量生産システムの要求と個人の自由や発達への民主的なかわりのほがまの存在論的、文化的な苦境にある存在としてとらえており、成人教育の目的は、あらゆる成人にその状況やそこでの自らの役割を認識させることにあると考えているのである。そしてひとたび自らのおかれた状況に気づいたならば、次には自己開拓へと向かうという。¹⁸⁾

ところで、成人教育関係者は自己決定的成人学習者の発達を重視すべきか、社会的な問題に積極的に目を向けるべきかという問題はつねに議論的となってきた。これは成人教育の定義や概念の曖昧さに由来しているとも考えることができるが、そうしたなかで、英国の論者であるR. W. K. PatersonやK. H. Lawsonは成人教育はいくらかでも社会変革と結びつくべきだという見方に意義を唱える論者に分類される。Patersonは社会変革が成人教育の目的であるならば二つの相容れない結果がもたらされるという。すなわち、成人教育が、社会的あるいは経済的、政治的問題が教育の主要な問題よりも大きな問題となる社会の政治的論争の場と化してしまうか政治的に閉ざされた場と化するかのどちらかである。Patersonは社会変革をすすめるのは教育者や医師のような職業集団の特権ではないとする。¹⁹⁾ Patersonにとって成人教育の主要な目的とは、教育的に

価値のある知識を伝達することである。教育とは、恐れのない真実の伝達であり、伝達される知識は道徳的に、社会的に、そして政治的に中立なものであると彼は主張する。しかしながら、MerriamはPatersonの分析は不十分な面があるとみる。なぜなら、Patersonは何が教育的に価値のあるものなのか決定する根拠を読者に十分に示してはいないからである。ただし、Merriamは教育のプロセスは可能な限り客観的であるべきだとする主張は明白であるとする。彼は、成人教育が社会変革を促すことを認めないのと同様に、社会秩序を保つことに積極的であることも一貫して認めていないのである。²⁰⁾

また、言語分析の観点から哲学的問題へとアプローチするLawsonは、成人教育は外的な目的や対象をもつべきではないと主張する。成人教育の本質的な課題に専念すればそれでよいというのである。したがって理性を育んだり人間が価値あるものと教えることは正当なものとして認められる。Lawsonによれば、人間を発達させることは発展しつつある社会の目的にかなっているが、しかしそれは教育の概念に内在する目的であり教育の目的から外れたものではない。²¹⁾ また、彼は成人教育は教育として定義づけられる必要があるともいう。成人教育は社会奉仕やリクリエーション、地域活動などと同義ではなく、そうしたことばとして定義づけられてはならないのであって、また成人教育はそれが教授と学習のシステムであるがゆえに公的な支援があつて然るべきだと彼は考えるのである。²²⁾

こうして目的や対象という観点から成人教育の哲学をみたととき、各論者の意見の一致はほとんど見出すことができないとMerriamは結論づけている。その範囲はFreireのラディカルな社会変革の主張からPatersonやLawsonのように教育それ自体に内在しないあらゆる目的の否定にまでわたっている。そして大半の論者は個人と社会の文脈を統合しようとする試みから、この二つの立場のなかに位置づけられよう。そして各論者のとる立場は、学習者と教育者の関係や教育のプロセスの捉え方にも大きく影響を与えているのである。

B 学習者と教育者の関係と教育のプロセス

成人教育の哲学という観点においては、学習者の役割、教育者の役割、教育のプロセスは相関しているとみることができる。すなわち、成人学習者の主体性や自己決定性をどの程度と捉えるかによって教育者の役割は決まってくるのである。そしてそれは教育のプロセスで用いられる方法にも影響を及ぼすのである。

ここでまずMerriamが依拠するのはJ. W. Appsの論で

ある。Appsは、成人教育者のとる三つの立場を示している。ひとつは学習を精神の鍛練や基本的な事実の獲得とみる立場(精神修養)であり、次いで学習を条件づけや強化であるとする立場(結合主義者)、そしてもうひとつの立場は学習を洞察力の発達と捉えるものである。²³⁾

Appsの論に立脚していえば、Freireは教育を洞察力、学習者の世界を見る眼、抑圧の状況を見る眼の発達として捉えているということになる。そうした洞察力は人間相互の信頼に依拠した「対話」を通して得られる。そしてまた、そこでは学習者と教育者の役割は水平的な関係におかれる。教育者も学習者も教えると同時に学ぶのであり、ともに対話に加わりそれをすすめていくのである。これは、学習者が教育者からの知識を受け取る対象にすぎない「銀行型教育」と対置される。このようなアプローチは「対話」のパートナーが等しく能力を備えていると仮定するならば批判を免れることができるかもしれない。²⁴⁾

この仮定を批判しているのがLawsonである。彼はFreireの対話に類する学習者中心の議論は、対当なものからのインプットが教育のプロセスの開始に足るものと仮定していると指摘する。またLawsonは自らを「銀行型教育」論者と位置づけ、概念や情報の形でのインプットが教育者によってなされなければ、または技術が教えられることがなければ教育の水準を向上させることは難しいと主張している。彼の考えでは、学習者は必然的に教育者の下位に位置することになり、学習者が知らないことを見分け学習の目標を設定するのは教育者の役目となる。学習者は自らの知識の及ばない新たな領域においては知識の欠如ゆえに目標を設定することはできない。むしろ学習者は自らの力の及ばない程度に応じて選択の自由を預ける一種の契約を結ぶのだという。²⁵⁾

学習者中心のアプローチと教育者中心のアプローチの中間に位置づけられる論者もいる。BergevinもLindemanも学習のプロセスを、学習者の社会参加がより意味あるものにするために対処する必要がある関心や問題を見出すコラボレーションとして捉えている。Bergevinは、学習者の独自性や個性が考慮され、学習者としての性格に適合しニーズを満たす学習プログラムを計画しすすめていくうえでその経験や能力が見い出され活用されることを重視している。しかしながら、Merriamによれば、彼の議論においてより顕著に現れているのは、社会のニーズへの個人の埋没である。彼の主張では、大衆が継続教育の価値を認識する

のを促すことが教育者の役割となるが、それは学び続けることが人々の利益となり社会の利益となるからである。²⁶⁾

Lindemanは、成人教育の長期的な目標を社会秩序の変革におくことを認めながらも、個人学習者の成長や発達により関心を寄せていた。彼は成人教育への出発点を学習者の経験に求めている。教育者は学習者のパーソナリティを奮い立たせる学習機会をつくり出し、そして学習のプロセスは個人が成長し個性を示すようになるのを支える。Lindemanにとって成人を生活課題へと向かわせるもっとも適当な方法は、Deweyの理論にもとづく「学習への状況的アプローチ」である。この点から教育者やテキストは状況に応じて役立てられる教育資源となる。

これらとは異なる観点を示しているのがKallenの「非学習」としての教育のプロセスの捉え方である。それは好奇心を育みうる自己と社会、自然の再構成によって習慣化した態度や考え方、感じ方のかたくなさを取り除き置き換えるものである。このプロセスは、学習者と教育者がともにすすめるもので、成人教育者は知的探検の旅に出るクルーの船長にたとえられている。しかしKallenは、このような学習者と教育者の共同作業をとおして個人を育む試みのその目的がどのように教育実践に置き換えられるかを明らかにしてはいない。²⁷⁾

Kallenとは対照的にBenneは教育のプロセスや教育者の役割についての見解を明らかにしている。彼は権威や誘導による学習ではなく経験による学習を重視する。それは、そこでの学習が、発見され構築される問題を経験することによってなりたっているものだからである。またBenneは三つの教育者の役割を主張する。第一に学習者のモデルとなる支援者、第二に学習者よりも学ばれることがらについて知識をもっている教育資源としての熟練者、そして学習への心理的な障害を取り除くセラピストである。このようなBenneの教育者観においてもっとも主要な役割は学習者が挑むべき支援者としてのそれで、このような教育者の役割は他の論者のそれとは次元を異にしている。²⁸⁾

成人教育の目的や対象においてほとんど意見の一致がみられないのと同様に、学習者と教育者、教育のプロセスについてもそれぞれ異なるきわめて多様な見解が存在している。各論者は学習者と教育者の関係に関してそれぞれの立場を反映させており、それは学習者中心から教育者中心的な立場にまでわたっている。そして学習のプロセスはその関係の関数として捉えられるのである。

3 Merriamの枠組みの再検討

このように、成人教育の哲学はMerriamが指摘するまでもなく、各論者がそれぞれに異なる見解を抱いており、ほとんど一致点を見い出すことはできない。そうしたなかでMerriamの研究は、成人教育の哲学的側面の理解に大きく貢献するものであるといえよう。しかしそれでもなお、その枠組みは複雑で、また十分に整理されているとはいいがたい。過度の単純化は禁物だが、より明確な位置づけを示すには、その枠組みを再構成し検討する必要があるだろう。このような観点から、本章ではその枠組みの捉えなおしを試みる。

A 適応と変革、個人と社会

成人教育の目的を社会変革と保守、適応の両端からなる連続体に位置づけようとするThomasとHarris-Jenkinsのアプローチは、いうまでもなくきわめて有用な視点を提供している。この枠組みにおいてはFreireは社会変革志向の論者として位置づけられ、また、成人教育の目的を社会における人々の生活向上に求め、社会環境への対処という教育観をもつLindemanはどちらかといえば社会の秩序の維持や社会への適応を志向しているといえるだろう。²⁹⁾また、人々の発達を社会の文明化への貢献として捉え民主主義の普及をめざすBergevinの主張は、Lindemanのそれとの違いは有意なものとはいえないかもしれないが、両者の中間に位置していると考えられる。またBroudyは決して成人教育と社会との関係を強調してはいないが、しかしBergevinと同様にその成人教育観にも個人の発達が社会の発展につながるという前提があるように思われる。それは社会への適応にも社会の変革にもなりうる。それらは、図1のように表すことができよう。

しかし、この枠組みが有効なのは成人教育の目的をいくらかでも社会との関連に求める場合においてである。Knowlesのように教育にとっては中心的ではないことがらからは離れ個人の発達を重視する論者もある。³⁰⁾このような観点から、社会と個人のどちらに重点をおくかというもうひとつの分析軸を設定することができる。社会よりも個人の発達、成長を重視するKnowlesに対し、先ほどあげたFreireやLindeman、

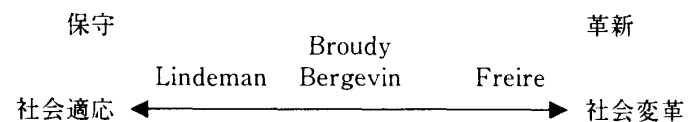


図1 成人教育の目標と社会の関係

Bergevin, Broudyらの主張においては成人教育は避けられず社会との関係を保つことになる。そしてそのうえで強調をおく程度がここでは問題となろう。たとえばLindemanやBergevinは必ずしも社会にのみ重点をおいているわけではないが、Lindemanは個人の成長を重視しつつも社会的存在として捉えており、Bergevinも社会のよりよき構成員となるために個人の発達が重要であると考えており、彼らにとって個人と社会は切り離すことができない。また彼らと比較して、社会構造を変革する闘争の手段として成人教育を捉えるFreireはより社会に重点をおいているとみてよいだろう。Broudyの主張には既に述べたようにBergevin同様個人の発達が社会の発展につながるという前提の存在を指摘することができるが、しかし学習者の自律性を問題としている彼の強調はLindemanやBergevinよりも個人におかれていると考えられる。図2は、このような各論者の成人教育の目的における強調の置き方を示したものである。ただし、成人教育の外的な目的を認めず成人教育そのものに意味を見い出そうとするLawsonやPatersonをこの枠組みに位置づけることはできない。

こうして、Merriamの分析をもとに成人教育の目的や対象から成人教育の原理をみると、各論者を位置づける基準として次の三点が導かれることになる。

1 成人教育の外的な目的を認めるか

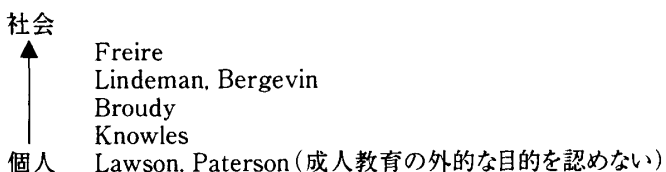


図2 成人教育の目的における社会と個人への強調の置き方

2 成人教育の外的な目的を認める場合、それに社会との関連を見い出すことができるか

3 成人教育の目的が社会と関連する場合、それは社会の変革を志向するかそれとも適応を志向するか

ところで、上記のような基準をもとに現代の成人教育理論へと目を移すと、指摘することができるのは、個人志向と社会変革志向という二つの方向への二極化である。たとえば、学習者が学習に求める恩恵という観点から個人学習者の自己決定学習に迫るToughはいうまでもなくKnowles同様個人志向の論者と位置づけることができる。³¹⁾また、学習への参加を環境との相互作用として捉えようとするCrossも、個人を環境によって規定された存在としてみてはいるが、しかし

個々の学習者の目標達成を強調していることから個人志向論者に類するであろう。³²⁾一方、成人の学習を、人が現象を認識しそれに関わる方法であるパースペクティブの変容として捉えているMezirow³³⁾やBrookfield³⁴⁾は社会変革志向の論者といえる。

このような二極化は、個人のニーズの充足を重視すべきか社会的な問題に積極的に関与すべきかという成人教育の長年の議論を踏まえるとき、必ずしも歓迎されるものではない。個々の理論はそれぞれに何らかのメリットを有しているものであり、理論の多様性が失われることは、それに内在するメリットを失うことにもなるからである。たとえば、人々の社会参加が問われている今日、現代の成人教育の議論のなかに埋没してしまっているかのような、社会の発展から個々人の発達を捉えるBergevinの議論などは有益な示唆を与えるようにも思われる。

B 成人教育者の役割

成人教育研究において、学習者の自己決定性をどのようにとらえるかということがらは主要な問題とされてきた。学習者と教育者の関係へのMerriamの注目はこの点から考えて妥当なものであり意味のあるものと考えられる。

さて、学習者と教育者の関係、あるいはその関数として表される教育のプロセスについてMerriamは、学習者の自己決定性や主体性の仮定に応じて学習者中心と教育者中心という分析軸から検討しているとみてよいだろう。Merriamに従えば、Freireは学習者中心型、Lawsonは教育者中心型、そしてその中間にLindemanやBergevinが位置づけられることになる。しかし、学習の各局面における決定の主体や学習者と教育者の相互作用を考慮するとき、Merriamの枠組みでは十分には教育者と学習者の関係を捉えることができないように思われる。すなわち、学習者中心でもなく、教育者中心でもなく、学習者と教育者がともに決定に関わる相互決定の学習者と教育者の関係が想定されるのであり、Freireはむしろそのような相互決定型の関係を仮定しているものと思われる。そして学習者中心—自己決定型の論者には成人学習者の自律性を仮定するBroudyが位置づけられるだろう。このような学習者中心—自己決定型、教育者中心—他者決定型および相互決定型に分類される成人教育者の役割を、Crantonは図3のようにたとえば教育者中心の他者決定型から自己決定型へ、そして相互決定型の学習へと連続する形で整理しており、それはこのように成人教育者の役割から成人教育の哲学を分析する際に有効であると思われる。

ところで、Merriamは学習者と教育者の関係の分析においてKnowlesの議論を取り上げてはいないのだが、しかし、成人教育者の役割を考えるうえでKnowlesのそれは重要な意味をもっており無視することはできない。Knowlesの想定する成人教育者の役割

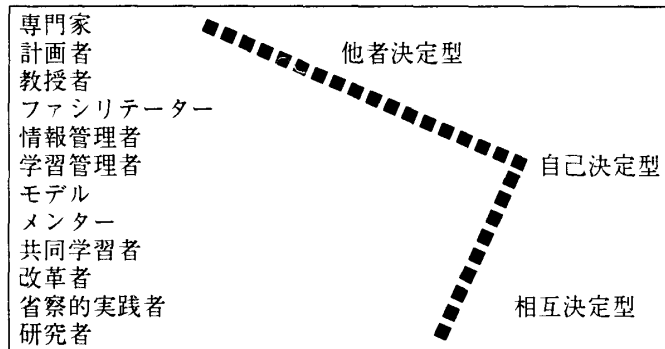


図3 Crantonの整理による成人教育者の役割³⁵⁾

は案内人 (guide) であり、媒介者 (catalyst) であり、情報提供者 (resource person) などということばで表現されているが、LindemanやBergevinなどと同様に学習者とのコラボレーションを認めていた。しかし、LindemanやBergevinの想定する成人教育者像とKnowlesのそれとを区別することは難しいのだが、彼はあくまでも学習者の決定権を重視し、成人教育者と学習者のコラボレーションはあくまでも学習者の自己決定性を発揮させるためのものと捉えている。そこでは学習者と教育者の相互作用は重視されてはおらず、その関係はプラグマティックで機能的な契約関係である。³⁶⁾

このKnowlesの教育者像は、そして、Crossなどその後の論者の教育者像にも影響を与えている。また、Toughは成人教育者の役割を支援者 (helper) とし、それは学習者の決定権や能力を尊重したうえでの相互的な役割を果たすものとして想定されている。³⁷⁾ 彼の考える成人教育者の役割もまた、学習者の自己決定を重視している点でKnowlesのそれに近いものといえよう。このような自己決定を重視する観点では、学習者の自覚したニーズ、表明した当初のニーズが学習のプロセスを推進するのであり、Crantonによれば、情報の提供によってこうしたニーズを満たすのが北アメリカの一般的な成人教育のモデルとなっているという。³⁸⁾

しかしMezirowやBrookfieldは学習者の表明した当初のニーズを絶対視しない。Mezirowは学習者の当初のニーズにこたえることの必要性を認めてはいるが、成人教育者が次のようなことがらを学習者に気づかせることをその役割としている。“ひとつは、彼のニーズの根拠であり、もうひとつはニーズを自覚したり満たそ

うとする際のいつもの認識、思考、感情、行動様式が彼のもつパースペクティブによってどのように狭められてきたかということである。”³⁹⁾ 彼はHabermasのコミュニケーション論に依拠し、対話的な状況における人々の相互作用に注目し、成人教育者の役割を、学習者の対話的コミュニティを創造することによってより信憑性の高いパースペクティブを増すことに見い出しているのである。Brookfieldもまた、学習者の当初感じたニーズを問いなおす際の支援を成人教育者の任務のひとつとし、成人教育者の学習への一定の介入を認めている。そしてそこでは学習者と成人教育者の相互作用が重視されているのである。⁴⁰⁾ このように、彼らの想定する教育者像においては、教育者と学習者の相互作用が重視されており、Freireのそれとの類似性が認められる。そして各論者の教育者像を確かめるとき、教育者の役割という観点においても、現代の成人教育論は二極分化の傾向を免れてはいないように思われるのである。

4 おわりに

Merriamによる成人教育の哲学の分析は、成人教育の目的や対象においても、学習者と教育者の関係や教育のプロセスの捉え方においても極めて多様な見解の存在を示すものであった。その理由としてまずあげられうるのは、成人教育の本質に関する仮定の多様性である。たとえばFreireが成人教育を論じるとき、彼はLindemanやBergevinとは異なる成人教育の概念を念頭においているように。さらに、英国の伝統が成人教育を一般教養教育として認識させ、そこにLawsonやPatersonが知識の伝達にとらわれている理由を求めるともできる。また、Freireがキリスト教的人道主義やマルクス主義に、LindemanがDeweyのプラグマティズムに強く影響を受けているように、それぞれの論者の哲学的ルーツにも注意する必要がある。このような社会的、文化的な文脈から成人教育の原理をみると、自由成人教育、進歩主義的成人教育、行動主義的成人教育、人道主義的成人教育、急進的成人教育などとしてその理論的基盤とともに整理することもできる。⁴¹⁾

このほか多岐にわたる成人教育の理論は、さまざまに分類することができるだろう。しかし、理論を活用するにあたってまず重要なのは、その理論の目的やそれに適合する教育の方法がいかなるものであるかという知識である。このような観点から本稿では成人教育の哲学に関して議論をすすめたため、分析の視点が限

定されたものとなってしまった面は否めない。対象へのアプローチの方法や心理学研究と教育学研究の区別など別の視点からの分析も可能であり、それらについては稿を改めて論じたい。

高度化した社会における制度や価値の多様性は成人教育の単一の理論の構築をさまたげているのかもしれない。しかしそれでもなすべき課題は山積している。そして成人教育の原理の地図を描くこともまたそのひとつなのである。

(指導教官 鈴木真理助教授)

<注>

- 1) Merriam, S. B., "Philosophical Perspectives on Adult Education: A Critical Review of the Literature" *Adult Education*, Vol. 27, 1977. p.195.
- 2) 成人教育の哲学的枠組みを形作る必要性はいくつかの研究者によって指摘されている。たとえばRobertsは、"成人教育は、なぜそれが行われるべきかということ十分に問うことなく何をすべきかということにとられ過ぎてきた"として、それゆえ成人教育の哲学的枠組みの体系化が必要なのだとしている。(Roberts, H. W., "Goals, Objectives, and Functions in Adult Education" *Adult Education*, Vol. 26, 1976. p.127.) またAppsは、プログラム上の諸問題にこたえるにあたって、成人教育の活動と社会の他の活動との関係を考えるにあたって、さらには成人教育者の存在意義を示すにあたって成人教育の哲学を明らかにすることが必要だと述べている。(Apps, J. W., *Toward a Working Philosophy of Adult Education*. Syracuse, Syracuse University Publications in Continuing Education, 1973. pp. 3 - 5.)
- 3) Merriam, *op. cit.*
- 4) たとえば、Elias, J. L. and Merriam, S. B., *Philosophical Foundations of Adult Education*. Malabar, Florida, Krieger, 1980. や Darkanwald, G. G., and Merriam, S. B., *Adult Education: Foundations of Practice*. New York, Harper & Row, 1982. Merriam, S. B., *Linking philosophy and practice*. San Francisco, Jossey-Bass, 1982. しかしながら各論者の主張を共通の視角から分析した研究は、本稿が依拠するものにおいて他にはない。また、Merriamのほかの主要な研究としてはMerriam, S. B., *The research-to-practice dilemma*. Columbus, Ohio, National Center for Research in Vocational Education, 1986. Merriam, S. B., *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco, Jossey-Bass, 1988. Merriam, S. B., Caffarella, R. S., *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. Jossey-Bass, 1991. Merriam, S. B. (ed.), *An update on adult learning theory*. San Francisco, Jossey-Bass, 1993. Merriam, S. B., Brockett, R. G., *The profession and practice of adult education: an introduction*. San Francisco, Jossey-Bass, 1997. Merriam, S. B., *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, Jossey-Bass, 1998.
- 5) 三浦清一郎"アメリカの成人教育論" <岡本包治・山本恒男〔編〕『社会教育の理論と歴史』第一法規, 1979.>
- 6) Merriam, *op. cit.*, pp.195-196.
- 7) *Ibid.*, p. 197.
- 8) *Ibid.*, p. 197.
- 9) *Ibid.*, pp.197-198.
- 10) Freireの論については、たとえばパウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』<Freire, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York, Herder and Herder, 1970.>小沢有作〔ほか〕訳, 亜紀書房, 1979. など参照のこと
- 11) *Ibid.*, p.198.
- 12) *Ibid.*, p.198.
- 13) *Ibid.*, p.199.
- 14) エデュアード・リンデマン『成人教育の意味』<Lindeman, E. *The Meaning of Adult Education*. New York, Republic, 1926.>堀薫夫訳, 学文社, 1996. 参照
- 15) しかし実際には、Knowlesはこの自由人のモデルがいかなるものなのか具体的には提示できないでいる
- 16) Knowles, M. S., "Philosophical Issues that confront Adult Educators" *Adult Education*, Vol.7. 1957. p.238.
- 17) Merriam, *op. cit.*, pp. 199.
- 18) *Ibid.*, p. 200. しかし、あらゆる成人学習者が彼が考えるように行動しうるとは考えられない。Broudyは人間の苦境に対処する能力や動機づけを過大評価しているのではないかという疑問がもたれる
- 19) Paterson, R. W. K., "Social Change as an Education Aim" *Adult Education (Eng)*, Vol. 45. 1973. pp.345-356.
- 20) Merriam, *op. cit.*, p. 201.
- 21) Lawson, K. L., "The Concept of 'Purpose'" *Adult Education (Eng)*, Vol.43. 1979. pp.167-169.
- 22) Lawson, K. L., *Philosophical Concepts and Values in Adult Education*. Nottingham, Barnes and Humby, 1975. P. 8.
- 23) Apps, *op. cit.*, pp.29-30.
- 24) Merriam, *op. cit.*, p. 202.
- 25) Lawson, *op. cit.*, p. 22. しかしこれはKnowlesの学習契約の考え方との類似点もある
- 26) Merriam, *op. cit.*, p. 203. しかしながら、筆者にはこのように社会のために学習を行い自らを鍛錬しなければならないという学習の捉え方は、時に成人教育を不愉快なものにするようにも思われる
- 27) *Ibid.*, pp.203-204.
- 28) *Ibid.*, p.203.
- 29) このような論理がアメリカにおける職業教育やアメリカナイゼーション・プログラムの普及を可能としたといえる
- 30) Knowlesにとって重要なのはあくまでも個々人の成長であり、学習者が社会への適応を志向しようが社会の変革を志向しようがそれは学習者自身の判断に委ねられるのである。したがってKnowlesを単純に社会適応志向の論者と位置づけることはできない。三浦清一郎は社会変革と適応、個人と社会の二つの分析軸から社会変革志向、社会適応志向、社会貢献的個人開発個人志向、自律的個人開発志向の四つの理念型を提示

しそれぞれFreire、Lindeman、Bergevin、Knowlesを位置づけているのだが、(三浦清一郎, *op. cit.*, p.127.およびp. 141.) ThomasとHarris-Jenkinsの枠組みは成人教育の目的をいくらかでも社会との関連に求める場合においてのみ有効となることを考えると、三浦の整理は必ずしも妥当なものとはいえない

- 31) Tough, A., *The Adults' Learning Projects : A Fresh Approach to Theory and Practice.* (Rev. ed.) Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1979. pp. 45-62. 参照
- 32) Cross, K. P., *Adults as Learners.* San Francisco, Jossey-Bass, 1981. pp. 115-131. 参照
- 33) Mezirow, J., *Education for perspective transformation : Women's Re-entry Program in Community Colleges.* New York, Teachers College Columbia University new York, 1978. pp. 5-17. など参照。なお、Mezirowの学習論の背景としてFreireの意識化の議論をあげることができる。たとえば、Freireの意識化はMezirowによれば、“農民たちが自らの古いパースペクティブに初めて気づき、自分が選択肢をもつ存在であるということ、つまり生活をコントロールするための選択肢をもつ存在であることを理解できるようになる際に生じる意識の新たな次元”であり“個人的変化と社会的変化を支援するなかで認識の枠組みの変容に教育を役立てることの可能性を広げた”と評価している。(Mezirow, J., “*Perspective Transformation*” *Adult Education*, Vol. 25, 1978. p. 103.)
- 34) Brookfield, S., *Understanding and Facilitating Adult Learning.* Milton Keynes, Open University Press, 1986. など参照
- 35) パトリシア・クラントン『おとなの学びを拓く－自己決定と意識変容をめざして－』<Cranton, P., *Working with Adult Learners.* Wall and Emerson, 1992.>入江直子・豊田千代子・三輪建二訳, 風書房, 1999. p93. より作成。彼女は次のように説明している。“他者決定学習のところにあげられている役割は専門家、計画者、教授者と少ないが、その段階での役割は成人教育者にはあまりふさわしくないからである。しかし、他者決定学習の学習の段階の線は長くなっており、それは、これらの役割がよく使われていることと長いあいだ教育に関する文献に登場してきたことを表している。線の形は意識的にブーメランのようにカーブさせてあり、教育者の役割が出発点に近いところに向かいつつあることを表している。” (*Ibid.*, pp. 93-94.)
- 36) Knowles, M. S., *The Modern Practice of Adult Education : From Pedagogy to Andragogy.* (Rev. ed.) New York, Association Press, 1980. Part 2. およびKnowles, M. S., *The Adult Learner : Neglected Species.* Houston, Gulf Publishing, 1973. pp. 103-122. 参照
- 37) Tough, *op. cit.*, pp. 181-183.
- 38) クラントン, *op. cit.*, p. 3. およびp. 15
- 39) Mezirow, J. and Associates., *Fostering Critical Reflection in Adult Education.* San Francisco, Jossey-Bass, 1990. pp.357-358.
- 40) Brookfield, *op. cit.*, p.20. およびpp.123-126. 参照
- 41) Elias and Merriam, *op. cit.*, pp. 8-12. このようなアプローチは、成人教育をリベラルな成人教育とラディカルな成人教育に分類し、さらに前者を一般教養教育、自由人の教育、精神の解放のための教育に分けて捉えるP. Jarvisのアプローチに類似している。(Jarvis, P., *The Sociology of Adult & Continuing Education.* London, Croom Helm, 1985. Chapter3, 4. 参照) なお、Elias

とMerriamの枠組みではLindemanは進歩主義的成人教育論者に、Knowlesは人間主義的成人教育論者に位置づけられるが、子どもと成人の違いはあるにせよ、経験の重視や問題解決的な学習の志向性などの点でKnowlesの主張には進歩主義者、なかでもDeweyとの類似点を見いだすことができる