

成人学習の理論的検討

教職開発コース 中野綾香

Theoretical Examination of Adult Learning

Ayaka NAKANO

This study focuses on theoretical examination of adult learning through reviewing previous researches. Object of this study is to clarify main focuses of each theories and possibilities for future development of adult learning. There are diverse theories about adult learning; learning focusing on mediating function, learning as participation in community, learning as cross-boundary among different communities, learning through experience, learning as transformation of our reference frame, and learning as reflection. Nevertheless, in these theories, continuity of experience and accumulation of experience are not taken into consideration. We can overcome these limitations by adopting phenomenological perspective.

目次

- 1 問題と目的
 - A 学習を分析するための枠組みとは何か
 - B 成人特性としての自己決定性と資源としての経験
- 2 成人学習に関する先行研究を踏まえた理論的検討
 - A 媒介作用による学習の発展と拡張
 - B 状況に埋め込まれた学習
 - C 文脈の横断による学習
 - D 経験による学習
 - 1 デューイによる経験への着目
 - 2 循環・発達の側面を含む経験学習
 - 3 経験学習における社会環境・組織特性への着目
 - E 準拠枠の変容としての学習
 - 1 経験学習における限界性
 - 2 意識パースペクティブの変容としての学習
 - 3 類型の変容としての学習
 - 4 自己の物語の変容としての学習
 - F 準拠枠の変容の前提行為となる省察としての学習
 - 1 準拠枠の妥当性への省察
 - 2 行為の中での省察
 - 3 省察が実践の文脈内において生じるか否か
- 3 総括

1 問題と目的

A 学習を分析するための枠組みとは何か

学習とはいったい何であろうか。私たちは人生の初期の段階から学習ということばを見聞きするととも

に、私たちの日常生活における行為を学習と関連付けて解釈し、私たちが現在行なっている行為やその結果生じた出来事を学習として認識する。ある共同体において一般的に用いられる言葉を幼児が話し始めたとき、その幼児は言葉を学習したと表現されるだろうし、その幼児が一人遊びだけではなく、他の幼児と関わり合うようにみえる方法で遊び始めたとき、人々はその幼児が社会性を学習したと表現するだろう。もちろん、学習とは子どもの専有物ではなく、退職を間近に控えた管理職が、今までの自分自身の経験という成果物を、退職後の人生にどのように活かしていくかを学習することもあろう。以上に挙げられた具体例は、日常的に用いられる学習の一例でしかなく、学習という概念に対する多様な定義がなされている。

そのため、研究対象において学習を見取る際には、行為や経験、それによって生じる結果をどのように学習として捉えていくのかを明確にする必要がある。すなわち、私たちは学習という事象を日常生活からそのまま読み取ることはできないため、学習を捉えるための枠組みを持つことが不可欠となる。一方で、成人学習の領域においては、乳児期から青年期、いわゆる子ども時代における学習との差異に着目する余り、学習として示されるものが成人特有の学習成果や学習方法である場合が多く存在し、学習を捉えるための枠組みの検討に至らないままに、行為や経験、そこから生じた結果を学習としている場合も散見される。本研究においては、成人学習の領域において、直接の観察や聞き取りが困難である学習を捉えるための枠組みを扱っ

ている学習理論の先行研究を検討することにより、現在展開される成人学習の理論の意味付けとともに、その限界性と今後の発展可能性を示すことを目的とする。

B 成人特性としての自己決定性と資源としての経験

成人における学習理論について議論するにあたり、ここでは成人の特性にはどのようなものがあるのかを見ていく。ノールズは、学校教育における教師—子ども間で生じるような情報・知識吸収型の教育における学習をペダゴジーとして、自己が自律的に課題を設定し自己決定していく学習としてのアンドラゴジーと区別して議論を進めている。ノールズは、前者の視点からの学習を、外在する事物の影響力によって決定される外在的プロセスとして捉えており、逆に、ノールズの重視する後者のアンドラゴジーの視点においては、学習とは学習者によって、知的・情緒的・生理的機能などを含めた自己の全体がコントロールされる内在的なプロセスとして示されるとして、学習における自己決定性に着目した議論が展開される¹⁾。また、アンドラゴジーにおいては、自己の経験が学習資源として重視されるとし、成人は新たな経験を繋ぎ合わせる豊かな経験の基盤を有することが指摘される²⁾。

成人の特性については、クラントンにおいても自己決定性の側面から議論されており、学習経験に自発的に関わり、その経験のなかで個人として自由に考えて活動し、その経験について自由に振り返り、その経験の成果として変容と成長を確認する過程として、自己決定型学習の議論を展開している³⁾。また、三輪もノールズと同様に、経験の保有量と豊かさに着目して成人の特性を論じている点からも⁴⁾、自己決定性と経験は、成人における学習を捉える上で考慮すべき側面であるといえる。

2 成人学習に関する先行研究を踏まえた理論的検討

A 媒介作用による学習の発展と拡張

それでは、成人学習の領域で検討されている学習理論とは具体的にどのようなものがあるのだろうか。なにを根拠として成人と見なすのかについての議論も分かれるなかで、成人だけに特徴的に生じる学習を捉えることは難しく、子どもから成人への移行は漸移的であることを鑑みると、ここでは成人の学習として確固たる定義がなされる学習理論だけではなく、人間一般に適用される学習理論を広く検討する必要がある。

学習を捉えることに関して、刺激と反応という行動主義において示される単一的な図式ではなく、媒介を通じて生じることに着目したのがヴィゴツキーである。ヴィゴツキーは、ピアジェによって指摘された自己中心的言語を社会的な言葉として捉え、それが内言に発達していく過程に関して言及しているが、それに関連して日常的概念の教授可能性を、最近接発達領域によって説明している。ここでは、発達段階よりも多少先にあるものを教授することにより、現在の発達段階よりも進んだことができるようになることが示されており、子どもの概念理解の可能性が述べられている⁵⁾。

以上のヴィゴツキーの最近接発達領域の議論を踏まえて、それを集団・社会を含む学習理論へと展開したのがエンゲストロームである。エンゲストロームは、ヴィゴツキーの最近接発達領域における媒介性について、二客分立的な考え方を脱した構造として評価する一方で、その検討は個人レベルに留まっていることを指摘する。この点について、集団を踏まえて発展させたのがレオンチェフであるが、ここでは主体、媒介物、対象との関係性の成り立ちに関する詳細の検討が為されていないことが批判されており、これら乗り越えるものがエンゲストロームの拡張的学習だとする⁶⁾。エンゲストロームは、各々の行為を要素還元的に見ていくのではなく、一つの活動の単位と見なす必要性を強調し、その活動の構造内における主体、対象、共同体、道具、ルール、分業という側面において、それぞれ矛盾する状態が生じており、その矛盾に対処し葛藤するということが新たな活動、別種の物事への繋がりを見いだすことになるとする。すなわち、拡張的学習における学習活動の本質は、当該の活動のなかに潜在的に存在する内的矛盾を内包する行為から、客観的かつ文化—歴史的、社会的に新しい活動の構造（新しい対象、新しい道具、などを含む）を生産することであると⁷⁾。以上を踏まえて、エンゲストロームは、「最近接発達領域とは、個人の現在の日常的行為と、社会的活動の歴史的に新しい形態—それは日常的行為のなかに潜在的に埋め込まれているダブルバインドの解決として集団的に生成されうる一とのあいだの距離である」⁸⁾として最近接発達領域を捉えることで、それを個人と集団、社会を含んだ視点から再定式化している。

B 状況に埋め込まれた学習

状況一般のなかで社会環境を含めて学習を捉えるための枠組みを検討しているのが状況論の立場である。状況論とは、行動主義も認知主義も人間の学習を個体のなかで成立するものと捉えていることを批判し、他者や道具との相互作用、学習者のおかれた文脈、社会的文化的共同体への参加、アイデンティティ形成などの視点から、学習を捉えようとするものである⁹⁾。状況的認知アプローチでは、学習者の行為や知識などを直接捉えようとするのではなく、学習者をとりまく多様な事物の諸関係や学習の文脈を入念に叙述することで、学習現象を捉えることを試みる¹⁰⁾。

このような状況的認知アプローチを基盤として、共同体への参加の観点から学習を捉えているのが、レイヴとヴェンガーであり、ここでは正統的周辺参加の過程が学習として示される。正統的周辺参加とは、ある実践コミュニティの構成員が、そのコミュニティにおける周辺の仕事から手を付け始めて実践を重ねるなかで、その仕事の意味の部分的な理解から全体の流れのなかでの理解が可能となっていくことで、自己のアイデンティティも共同体の文化に根ざしたものになることが示されている。レイヴとヴェンガーは、この参加の過程自体を学習として捉えている。なお、ここで十全的に共同体に参加するためには、「正統的に周辺参加」をしている必要がある。すなわち周辺的に参加する新人の段階においても、その活動や仕事が周囲と隔絶されている場合や、他の仕事に対して一切関わる可能性が否定されている場合には、その人は実践を積み重ねても十全的参加に至ることができず周辺部分に置かれたままとなる¹¹⁾。

以上のような正統的周辺参加とは、個人内部への知識の蓄積や図式の生成を学習として捉える学習観から大きく離れており、人間が社会という状況に埋め込まれるという環境との相互作用のもとで主体・客体の明確な区別なしに学習を規定している点から、多様な文脈における検証が進んでいる。一方、正統的周辺参加では徒弟制の成立する特定の共同体を前提として議論されるが、現在では徒弟制のように一つの共同体への長期的な参加と技能の熟達とが明確に同時進行し、それに伴って仕事における階級が上がることは稀であることが指摘される¹²⁾。福島は、現代の一般的な企業を具体例として取り上げ、共同体への参加からの一定期間が経過していることと、企業内における役職というヒエラルキーとはある程度関連するが、そのヒエラルキーと仕事の熟達度とは関連性が薄いことに言及す

る。ここでは、新入社員のほうが上司よりもPCなどの機械関連の操作やそれによる資料の作成の能力が高いことも頻繁に見受けられ、ヒエラルキーと技能の熟達とが完全に一致しないような現在の組織構造において正統的周辺参加の議論を持ち込むことは困難であるとして¹³⁾、日常生活での実験的領域における試行錯誤を学習として捉える試みを行っている¹⁴⁾。また、正統的周辺参加では、学習をある実践共同体という特定の社会的文脈に深く埋め込まれた過程として捉えることで、学習者に対して実践共同体の「新参者」という地位を与えることから、日常生活において人間が無意識的に行なう文脈間の移動や複数の共同体間の移動を考慮できなくなり、その複数の文脈間の移動がもたらす影響を学習のなかで把握できないことも指摘される¹⁵⁾。

C 文脈の横断による学習

以上のような正統的周辺参加の議論の限界性を乗り越える方法として、共同体間・文化間の往還を通じて生じる越境による学習としての理論が示される。越境とは、異なる背景や文化、文脈を持つ者同士・集団同士が関わる際に、互いの境界を越えることを指す¹⁶⁾。私たちが意識的、または無意識的に越境をする時に生じる、自己の文化と異なる文化とが交わる場所は、接触領域と呼ばれている。そこでは、自己の文脈内では自明とされた価値観や思想が、異文化と相対化されて揺さぶられることによって葛藤が生じた結果、新たな道筋が見出されることになる。このような共同体や文化の境界で生じる葛藤を経た変容は、①文脈間の横断（異なる文脈間をまたいだ段階）、②文化的動揺と抵抗（文脈間を横断し自文化の前提やそれまでの文化的振る舞いが揺さぶられる中で、他文化に抵抗を示す、もしくは動揺さえ感じず境界を放置している段階）、③異文化専有と変革（自文化を相対化して、従来の文化的振る舞いに変化の余地が生まれた段階）、④知のローカライズ（対話の場で創造された新しいアイデアやシステムを実行する過程において再び課題や境界が現れる段階）、⑤越境的対話の拡大（越境が単一の集団間で終わらずに、他の組織や活動にも広がったり、新たに別のコミュニティとのつながりが生まれたりする段階）として段階的に示される¹⁷⁾。以上のように、越境によって生じる葛藤を学習として捉えることは、共変移という概念を用いて、個人だけではなく社会環境の変容をも捉えたキング・ピーチの議論¹⁸⁾や、AkkermanとBakkerの議論にも見られる。AkkermanとBakkerは、越境による学習の機能には、アイデンティ

ティの確定 (identification), 調整 (coordination), 省察 (reflection), 変容 (transformation) の 4 形態があるとす¹⁹⁾。また、職場における学習の研究を進める中原は、一つの組織内における学習だけではなく、企業・組織という境界の内外でなされる「バウンダリーレスな」学習について検討を進め実践していくことの必要性に言及しており²⁰⁾、能力向上や新たな視野の開拓に向けた越境による学習の今後の研究可能性を指摘している。

D 経験による学習

1 デューイによる経験への着目

それでは、状況に埋め込まれた個人が共同体に参加するという状況との対話というかたちでの学習以外には、どのような学習を捉えるための枠組みが検討されているのだろうか。人間の日常生活における経験に着目し、経験による知識の変化に着目するのが経験学習の立場である。デューイは、教師主導で行われる伝統主義的な教育とそれに対置される子どもを学習活動の中心とみなす進歩主義的な教育との二項対立に陥りがちである教育の議論を批判的に捉え、経験に着目した教育の必要性を述べている²¹⁾。ここでは、現在目前にある課題解決を優先して現在と未来のみに目を向けるのではなく、子どもの過去の経験を踏まえた上で経験を連続体として捉えることが重要とされる。教師は自己を教授の中心に置くのではなく、また自己を子ども中心とされる学習活動から阻害せず、自分自身も過去における多様な経験を有する存在として、子どもが今までの生活のなかで経験してきたことやそこから得た知識を推察しながら、それらをどのように広げて行くかを教材と関連させて考える役割を有するとされる²²⁾。以上のようにデューイは、経験と学習との関連性に直接言及するというよりは、経験とは何かについて検討を進めるなかで経験を学校教育に持ち込むことの重要性を議論している。

2 循環・発達の側面を含む経験学習

このようなデューイの経験教育の視点を学習と関連させて議論を進めたのがコルブである。コルブは経験についてのデューイの思想、経験からの概念抽出とその適用的実践についてのレヴィンの枠組み、人間の段階的発達についてのピアジェの視点を基盤として、二次元的に示される経験学習モデルから三次元的に示される学習モデルに発展させて学習理論を提示している。コルブは学習を、経験の変容を通じて知識が生成される過程として捉えており²³⁾、コルブはまず経験学

習の基軸となる 4 つの要素を提示して、この 4 つが循環して繋がっていることを示している。具体的な経験 (concrete experience) とは、実際にある文脈上で生じた行為を示しており、その実践的で具体的な経験について省察的な観察 (reflective observation) が行われる。ここで省察されて理解された経験についての事象は、抽象的に概念化されて (abstract conceptualization)、それが実践の文脈で当てはまるのかが積極的に実験される (active experimentation)。この循環において重要なのは、暗黙的で感覚的な理解 (apprehension) と明示的で体系的な理解 (comprehension) という二つの相反する理解の方法による知識獲得と、内向的な変容 (transformation via intention) と外向的な変容 (transformation via extension) という相反する変容である。前者の理解の方法では、まず具体的な経験において暗黙的で感覚的な理解が行われる。そこでは、自分の現在進行系の行為やそれを通じて感じる周囲の環境について認識しているため、感覚としては理解できるものの、その状態から一旦離れてしまうと感覚を取り戻すことが難しく、言語化して他者に共有することが難しい。一方、概念の抽象化において明示的で体系的な理解が行われることになり、そこでは感覚的なものは取り除かれて言語化しやすいものが秩序立てて示されるようになるが、それが実際感覚的に理解していた状況を正確に把握するものではない。後者の相反する変容については、変容とは外部環境からの刺激などによってのみ生じるものではなく、自己における省察などの内的な認知行為によって生じるものでもあることが示される²⁴⁾。そして、コルブは経験による学習を水平的に捉えるのみならず、人間の発達の側面を踏まえて垂直的に捉える試みをしている²⁵⁾。

コルブは、以上のような経験学習が人々と環境との相互作用のなかで生じるものであると言及しているが²⁶⁾、経験学習の理論や関連する研究においては、経験学習を駆動する個の資質や能力の解明がめざされる傾向があり、それに影響を与える他者の存在はあまり考慮されてこなかったとして、他者や環境との相互作用への検討不足が指摘されている²⁷⁾。

3 経験学習における社会環境・組織特性への着目

このような批判を受けて、松尾は、環境との関係性を考慮して、学習の定義を経験による知識・スキル・信念の変容過程とし、人々が実際自分自身で身体を通じて事象に関与した直接経験に着目して、職場での仕事という実践を通じた経験学習の議論を進めている²⁸⁾。ここで松尾は、経験学習が進展しやすい個人的

特性の分析とともに、経験学習を促進する機能を持つことが明らかとなった顧客志向の信念の醸成を促進する職場の組織特性について検討している。これにより、個人を取り巻く組織的環境や信念といったメタ認知的な要因を取り込み、個人の認知プロセスにのみ焦点を当てて社会的・文化的側面を軽視していると指摘されてきたコルブのモデルを乗り越えたとする²⁹⁾。

中原は、松尾による経験学習における組織環境の影響の検討に加えて、経験学習における他者支援の影響についての考察を進めている。中原は、学習の定義を、経験によって比較的永続的な認知変化・行動変化・情動変化が生じることとして、上司・上位者という垂直的な社会関係に加えて、同僚・同期といった水平的関係、あるいは部下からの学習という下方向からの垂直的關係による学習を対象として分析を進めている³⁰⁾。ここで職場における経験を通じた学習は、互いに助け合うことができる相互扶助の気風としての「互酬性規範」の高さという職場特性によって促進されるとともに、業務支援、内省支援（自己に関するふり返りの機会の提供）、精神支援（他者からの精神的安息の提供）という他者からの支援のもとで生じることが明らかとされている³¹⁾。

E 準拠枠の変容としての学習

1 経験学習における限界性

以上のように日常生活における人々の経験に着目して学習を捉えることで、行動主義・教授主義に代表されるような、情報の注入による学習者の観察可能な行動変化を学習として捉え、学習者の頭のなかをブラックボックスとして不問にするようなアプローチ³²⁾を乗り越えることとなり、人々がどのような生活を送り、どのような環境のもとで実生活を過ごし、そこにおいてどのように学習しているかを検討することが可能となった。一方、経験学習においては、経験をするることによる知識や技術、行為などの変化を学習として捉えることになるが、学習の前提になっている経験とはどのように自己によって解釈され位置づけられているについて具体的に検討されていない。

2 意識パースペクティブの変容としての学習

そこで変容的学習論において、自己が経験を解釈する枠についての検討が進められている。メジローは、人々が経験や事象を捉える際の自己の枠組みの変容について考察している。メジローは、過去の経験の意味付けや、その過去の経験から生じた知識が、新たな経験を解釈して意味づける際に応用されることを示して

いる³³⁾。ここでは過去の経験による新たな経験の解釈や意味付けが、「意味パースペクティブ」と「意味スキーム」という経験を解釈する際に用いる準拠枠を通して行われているとして、これらの準拠枠の変容に焦点が当てられる。メジローは、準拠枠の変容による解放的側面についてのハーバーマスの思想を基盤とした検討に加え、ベイトソンによる階層的な構造の学習論を参照している。ベイトソンにおいて学習とは、ある文脈におけるある刺激に対する反応が一律で変化せずに安定して続いている状態としての「ゼロ学習」、ある刺激に対する反応の変化を示す「学習Ⅰ」、学習Ⅰの進行プロセスの変化であり、選択肢群自体の修正による変化や、経験の連続体の区切り方の変化を捉える「学習Ⅱ」、自己のなかで妥当化された学習内容の根本的な修正を図り、既存の身に染み付いた前提を問い直して変革することを示す「学習Ⅲ」として捉えられている³⁴⁾。メジローは、人々が経験の意味を解釈する際、行為の動向を予測する際に用いる準拠枠としての意味スキームの変容を「学習Ⅱ」と対応するもの、また、人々が経験の意味を解釈する際に前提とする自己の価値観や判断の基軸としての意味パースペクティブの変容を「学習Ⅲ」に対応するものとする³⁵⁾。ベイトソンと同様に、メジローも意味パースペクティブの変容は頻繁に生じるものではないとしつつ、意味パースペクティブの変容が起こる際には、自己という感覚が呼び戻されて自己が保持する既存の前提に対して批判的な省察が生じるとされており、個人の既存の価値観の変容とともに、自己が社会変革に向けた力の獲得感、実際に行動を起こすための機能的な戦略・資源の獲得という社会環境の変革に向けた解放的な視点を獲得とする³⁶⁾。

メジローの変容理論は個人に焦点化しすぎており、個人と社会・文化との関係への配慮不足などが指摘されるが、メジローは意味パースペクティブの変容は個人だけではなく集団のなかでも生じるとしており、他者の意味パースペクティブを参照しつつ自分自身の解釈を加えて自己の意味パースペクティブを構築していくという環境からの影響についても示している³⁷⁾。

3 類型の変容としての学習

以上のように、メジローは自己の経験を解釈する枠として意味パースペクティブと意味スキームという概念を用いて議論を進めたが、シュッツとブルーナーにおいても、「類型」と「物語」という概念を用いて経験を解釈する枠が検討されている。シュッツはフッサールの超越的現象学の影響のもとで、日常生活にお

ける人々の行為が社会構造の影響を受けつつ、どのように経験として解釈され、知識として集積していくのかを類型性という概念を用いて検討している。類型とは、人々が過去から現在に至るまでの人生において接してきた事象の解釈を前例として生成された、ある行為群を一つの経験のまとまりとして解釈して意味づける枠を示す³⁸⁾。一度生成された類型は不変ではなく、常に作り変えられる可能性を秘めているが、日常生活において意識せず行なう慣習的行為が行われる際には、以前と同様の類型を用いて行為が割り振られる。ここで類型の修正が行われない場合であっても、同様の知識が蓄積していくことで十全とした類型となっていくことが示される。一方で、ある行為がある類型と類似するがそこからみだす部分を有する際には、類型の修正への必要性が生じてくる。そこでは、以前その類型として捉えられていた事象が全く関係のなくなるものとして捨象されるのではなく、変容を伴って存在し続けることになる³⁹⁾。

以上より、シュッツにおいても用語の違いこそあれ、メジローと同様に経験を解釈する枠の変容が述べられているが、①準拠枠の十全的な規定性への着目、②現下における自己の関心と準拠枠との関係性への着目においてメジローとの差異を有する。準拠枠の規定性とは、シュッツにおいて類型と呼ばれる準拠枠が、経験を積み重ねるなかでより緻密なものになっていくことを示しており、ある行為や経験についての判断の基準が精緻化していくことである。例えば、爬虫類のヘビを判断する際に「頭と尻尾があり、胴体が細長く蛇行しながら進む」という類型（準拠枠）に当てはまるかどうかを考えていたとすると、経験を積み重ねて何匹ものヘビに遭遇することで「頭と尻尾があり、胴体が細長く蛇行しながら進む」という基準に加えて、「噛みつくことがあり毒を持っている場合がある」という基準が付加されて、準拠枠の精緻化が生じる。このような現象をシュッツは類型の規定性の高まりとしており、同様の知識が蓄積していくことで十全とした類型となっていくことが示される⁴⁰⁾。メジローにおいては、準拠枠としての意味パースペクティブ・意味スキームの経験を通じた強まりは示されているが、その強まりのプロセスに着目した検討は行われていない。

自己の関心と準拠枠との関係性とは、全ての行為が経験として準拠枠を通して認識されるのではなく、現在の自分の関心に関連するものが準拠枠を通じて認識され、経験とされることを示している。経験として類型化されなかった行為についても、過去に沈殿してそ

のまま消失・忘却されてしまうのではなく、何かのきっかけで自己と関連づけられたときには、過去に沈み込んだ行為を現下に回復させて経験として解釈することが可能であるとされる⁴¹⁾。メジローにおいては、意味パースペクティブ・意味スキームという準拠枠による解釈が、どのような契機から生じるかが特定されていないが、シュッツにおいては自己の関心と結び付けられることにより、あるものを知覚・想起するときに置かれている状況やそれによってもたらされる自己の感情面・動機づけという文脈に結び付けられたかたちで、準拠枠を通じた行為の認識が行われることが示されることになる。

以上二点においてメジローとシュッツの準拠枠に関する捉え方は異なっており、類型という概念が自己の価値観や思想などの意味パースペクティブの性質よりも意味スキームの性質を強く有することを考えると、シュッツの類型によってメジローの意味パースペクティブ・意味スキームの双方を含む変容としての学習の議論を包括することは難しいといえる。

4 自己の物語の変容としての学習

それでは、上記のメジロー、シュッツのほかに経験を捉える際の枠組みに関する議論にはどのようなものがあるのだろうか。このような準拠枠についての議論は多数存在しているが、ここでは物語を通じた経験の把握について考察しているブルーナーの議論を取り上げる。ブルーナーは、人間とは生物学的な制約を受けながらも、文化によって自分自身に埋め込まれた視点に沿って事象を見つめて自己を捉えんとする。そして、人間は自己の経験を捉える際に、単に発話するのではなく自分自身の物語を構築し、その物語が経験を捉える際の枠組みとなることで、漠然とした過去の経験を捉えることが可能となることを指摘する。ブルーナーにおいては、ここでの枠組みとしての物語が、実際に真実であるか虚偽であるかは物語を解釈する上で大きな問題にならないとされ、従来の心理学における実際の行動の観察への偏重と語りの軽視の傾向に言及する⁴²⁾。このように自己の物語の構築過程とは、自己が閉ざされた個人の殻のなかでのみ定義されるように思えるが、ブルーナーにおいては、自己が周囲にいる他者や社会環境に分散して存在すると解釈されている⁴³⁾。人間は物語ることを通じて、文化に組み込まれた自己を提示していくが⁴⁴⁾、その人がもつ自己のテーマに対立する現実世界と接するときに葛藤が生じることになる。この葛藤自体を契機として自己の情動を調整したり自己の物語を変容したりするなかで、対立を緩衝さ

せる方向に変容することが可能となるとされる。

ブルーナーにおいてはシュッツと異なり、メジローと同様に意味パースペクティブという包括的な視点と意味スキームという内包される視点からの議論が行われていると考えられる。この観点について分かりやすく議論を進めているのが、ブルーナーの議論を踏まえて準拠枠としての物語による経験の解釈を検討する浅野であり、ここでは虐待経験や抑圧経験などの語りえない経験がドミナントストーリーとして物語を構成していることが指摘される⁴⁵⁾。すなわち、物語とは単にその場における経験を解釈する枠組みとして機能するだけではなく、その経験を解釈する物語自体が、物語を解釈する際の基盤となる価値観としても機能しているといえる。つまり、前者の物語の機能がメジローにおける意味スキームとなり、後者の物語の機能が意味パースペクティブに当たるといえよう。

一方で、ブルーナーの議論も、①他者との相互作用のなかでの準拠枠としての物語の構築、②実際に生じた経験と現在において解釈される経験との差異への着目という点で、メジローとの差異を有する。前者の他者との相互作用に関しては、メジローにおいても検討されており、準拠枠が社会環境からの影響のもとで構築されるとするが、物語による解釈においては、物語するという行為の性質上、他者への発信が強く意識されるようになる。すなわち、メジローにおいては、主に社会環境から個人へという一方向的な影響が考察されており、仮に個人が他者や社会環境へ影響を及ぼすことがあったとしても、準拠枠を構築したりそれが変容したりする際の必須の条件とはならない。一方で、物語による解釈においては、人々が自己について語る際に他者の存在を見据えながら話すこととなり、自分が他者に伝達したい経験を物語として選択、配置することで自己というものが出来上がっていくという社会環境への影響が考慮される⁴⁶⁾。ここでは他者からの反応による物語の作り変えもなされるため、メジローにおける議論よりも相互的な影響が配慮されている。

後者の、実際に生じた経験と現在において解釈される経験との差異については、過去に生じた経験と現在において想起された経験とは、同一の文脈における同一の経験だとしても、その意味や解釈が異なることを示している。シュッツにおいても過去に想起された経験と現下で想起された経験の差異が考慮されるが、ブルーナーにおいても人々が語る物語を解釈することの妥当性と関連させて、現在物語として解釈された経験が、過去に実際生じた経験と一致しないことへの妥当

性を指摘している⁴⁷⁾。したがって、ブルーナーは「真なる経験」を求めるのではなく、物語ることによる経験の歪みを当然のこととして扱うことで、その歪んだ準拠枠を通して認識された経験を「歪んだ」経験として解釈するのではなく、語られた経験としてそのまま解釈できるとする。

F 準拠枠の変容の前提行為となる省察としての学習

1 準拠枠の妥当性への省察

以上では、メジローによる意味パースペクティブの変容としての学習を始めとして、行為・経験を捉える際の準拠枠の変容について議論をまとめた。メジロー以外の議論については、学習として明確に捉えるという記述はなされていないものの、準拠枠の変容としての学習理論と関連づけて理解することで、変容的学習理論の発展可能性が高まると考える。以上で議論されたように準拠枠が変容する際には、自己の既存の経験や視点、構築された枠を、その場の文脈・状況に応じて捉え直すのであるが、その際には自己の状態をふり返るという行為がなされている。学習を捉える際に準拠枠に着目したのがメジローだとすると、準拠枠を用いて自己をふり返ること、また準拠枠自体の妥当性をふり返るという省察的行為に着目したのがショーンである。

2 行為の中での省察

ショーンは従来特権的で専門的な知を有していた専門家たちが、現代において複雑に入り組んだ問題を解決できなくなっている現状を指摘し、専門家たちが実践を行うなかで省察することの必要性を述べている。省察とは、自分自身が実践においてどのようなことを考え、行なっているのか、他者はどのように反応しており、そこで自分は何をしたら良いのか、ということをも自分自身の経験と自分自身が置かれている状況を考慮しながら振り返ることである。ここでショーンは、省察には「行為についての (on) 省察」と「行為の中の (in) 省察」という二種類が存在することを指摘する。前者はある行為が一段落してその文脈を離れたときに、その行為について振り返ることであり、後者は行為を行っている最中に、その文脈内において行為を振り返ることである。ショーンは実践における省察とは、実践を行う最中に即興的に行われるという点に着目して論を進めていく⁴⁸⁾。また、省察を行う際には、今までの自分自身の経験を踏まえて、現前にある状況がどうであるのかを理解する。医者であれば今までのキャリアを通じて患者と接する上で見てきた症例を参

考にしながら、現在目前にいる患者の症状や病名を考察していく。そこで現状を理解するために用いられる知識の単位は、ショーンによって「レパトリー」と呼ばれるものである。このようなレパトリーとは、実践を重ねるなかで暗黙的に構築されていく、専門家が有する「わざ」のようなものであり、人々は自分なりの解釈の仕方を編み出していく⁴⁹⁾。

ここでショーンによってレパトリーと呼ばれるものは、上記の変容的学習において議論された準拠枠とほぼ同様の機能を有すると考えられる。ショーンにおいては、意味パースペクティブ・意味スキームの区分のもとでレパトリーについて論じられていないが⁵⁰⁾、既存のレパトリーを適用してふり返ることを省察と呼ぶ一方で、レパトリーの妥当性をふり返ることを「省察の省察」と呼んでいる。ここでは、省察は行うが「省察の省察」を行っていないために、自己が形成した枠組みを他者に押し付けるかたちになる事例が取り上げられている⁵¹⁾。メジローにおいても、省察にはその場で生じている事柄の内容をふり返る「内容の省察」、自分がどのように理解し、思考し、行動しているのかをふり返る「プロセスの省察」、なぜそのようにしたのかの理由についての気付きと批判がともなう「想定省察」が存在するとされており⁵²⁾、内容の省察やプロセスの省察を通じた意味スキームの変容、想定省察を通じた意味パースペクティブの変容が生じるとする⁵³⁾。すなわち、省察によって意味スキームの変容が生じ、「省察の省察」によって意味パースペクティブの変容が生じると考えることができる。

3 省察が実践の文脈内において生じるか否か

ショーンの議論の中心となっている、実践を行うなかでの即興的な省察とは可能であるのか否かについては議論が分かれている。ブルデュは、実践の只中にある行為者は、反省的な思考や客観化されたカテゴリによる解釈などは行なっておらず、ただ単に目の前にある作業を黙々と行なっていると、そのような行為者に、観察者と同じような反省的、解釈的な視点を要請すると、多様な方向性や可能性を持った実践の幅を狭めてしまう可能性を指摘する⁵⁴⁾。ここでは、実践という行為の中での省察の効力が限定的であることが意味されると考えられる。福島においても、過去に生じた出来事を総合的に振り返るといふ隠遁型の内省(ショーンの用語でいうと行為についての省察)と、その時々自分をモニタリングして即座にフィードバックし、現在の行為を調整させるといふ過程型の内省(ショーンの用語でいうと行為の中での省察)につい

て検討されている。ここでは、前者の隠遁型の内省では、実践のその瞬間において効果を及ぼすことはできないが、ある時代に生じたことを俯瞰的に見つめて、そこで生じた事柄に関する幅広い資料を収集することで、その事柄の詳細の内容や意味を振り返ることができるとする。後者の過程型の内省では、その場において即座に反応できる一方で、自分自身が直面している状態、その場で感じられる状態のみを判断の材料にせざるを得ず、部分的な解釈にとどまる可能性が指摘される⁵⁵⁾。シュッツにおいても、行為を解釈する際には一旦実践の文脈から抜け出すことを前提として、類型を通じた経験の認識についての議論がなされていることを考えると⁵⁶⁾、省察が実践中と実践後、実践の文脈内と実践の文脈外のどちらで生じうのかという観点からは、学習を捉える際の重要な検討事項となるだろう。

3 総括

本研究においては、主に成人学習の領域で扱われる学習論についての先行研究を検討した。学習の捉え方としての理論の安易な折衷や、固定した理論への固執を避け、理論と方法論の基本的な前提にまで立ち返って吟味することを通して、その学習論の可能性と限界性を検討することが求められるなか⁵⁷⁾、各々の学習論の関連や差異、位置づけを述べることで、各々の学習論の相互補完性へ言及している点は、本研究の意義として挙げられよう。本研究を締め括るにあたり、上記で検討した学習論の限界と課題とともに、その課題を解決に向けた方向性を示す。従来の学習論について、①過去に生じた経験の単発的な切り取りによる解釈、②複数時点における過去に生じた経験の解釈、③観察と省察を通して生成された概念の新たな文脈における適用という枠組みから学習を捉えることで、経験の連続性と蓄積とを理論において考慮できず、④共同体への過去の周辺的な参加状態と現在のより十全的となった参加状態とを捉える視点から学習を把握することで、経験の蓄積を理論において考慮できていない点が限界性として挙げられる。

第一に、従来の学習論において、観察可能な行為・経験を単発的に切り取ることで、それによってもたらされた結果を解釈する場が散見されるが、ここでは観察当時の現在の行為・経験がどうであるのかを見るため、過去に生じた行為・経験がどのように現在の経験に影響を与えているのかや、その関係性を見いだすことが難しい。すなわち、学習論の提唱者は過去から

の影響を考慮しているにしても、学習を捉えるための枠組みとしては、その場において生じており表面的に観察可能な、直接言葉として語られた事象のみを捉えて学習として解釈していることになり、過去との連続性が把握されてない。このような学習の捉え方は、経験によって知識・スキルが獲得・修正されるという経験学習などの考え方において示される。

第二に、従来の学習論において、ある時点AとA以後に生じたある時点Bにおいて各々観察可能な行為・経験を解釈する場面が見られる。ここでは、A時点で捉えられたある経験 α の内容・意味・構造と比較して、B時点で捉えられているある経験 α の内容・意味・構造とがどのように変化・変容したのかを把握することが可能となる。一方、A時点とB時点の間にも、その経験を知覚した人は日常通り生活を続けており、明確に記憶に残るほどの大きな変化でなくとも日々細かな変化が生じている可能性があるが、上記の解釈の仕方だとその連続した変化の可能性を捉えることが難しい。すなわち、「A時点で捉えられた経験 α （内容・意味・構造）」から「B時点で捉えられた経験 α （内容・意味・構造）」として直接変化・変容しているわけではなく、その間にも多数の変化が生じた結果としてB時点での変化が生じていると考えられるが、従来の学習論においてはA時点とB時点（もしくはC時点、D時点、E時点）という明確に意識された時点における捉え方を比較することしかできず、行為・経験の連続性のもとでの変化を捉えにくい。このような学習の捉え方は、経験による変化を捉える経験学習にも見られるが、事象を理解するために用いる準拠枠の変容を学習とする立場の学習論において示される。

第三に、従来の学習論において、観察とその省察を通して生成された概念を新たな文脈において適用するという循環的なサイクルを学習として解釈する場面が見られる。ここでは、そのようなサイクルが循環的に示されることによって、過去に生じた状況と現在の状況との間の連続性が考慮されているように思えるが、実際には過去（サイクルIとする）に生成された概念と、サイクルIで生成された概念を適用し、観察・省察され、再度概念として抽出されたサイクルIIにおける概念との関係性が示されていない。したがって、サイクルIにおいて生成された概念とサイクルIIにおいて生成された概念とが別個のものとして乱立しているように解釈されかねず、サイクルIIにおける過去の蓄積からの影響を見取ることが難しい。このような学習の捉え方は、行為・経験からの概念の生成と適用に着

目する経験による学習論の立場から示される。

第四に、従来の学習論において、自己が状況に埋め込まれるかたちで共同体に参加していく過程自体を学習として解釈する場面が見られる。ここでは周遍的な参加の状態となっていた過去と、より十全な参加の状態になっている現在とを参加というプロセスのなかで見ていくことになるため、過去の状況と現在の状況とは一つの面上、一つの帯状において連続したものとして捉えられる。逆に、現在の状況を過去の状況よりも十全的になっているものとして捉えることから、参加状態が進むという一つの帯状での移行を示すことになり、現在の状況が過去の状況や、その他の経験の蓄積の影響を受けて生成されていることを考慮できていない。このような学習の捉え方は、実践共同体における周遍的な参加から十全的な参加へと移行していくという正統的周辺参加などの状況論の立場からの学習論において示される。

以上より、従来の学習論の限定性として、経験の連続性と蓄積を理論において表現できていないことが挙げられた。このような限定性は、調査によって収集されたデータの特性から派生する制約にも関連しているため容易な乗り越えは難しいが、フッソールやシュツによる現象学的視点を取り入れることで、限定性を乗り越えるための検討を進めることが可能となると考える。特に経験の蓄積に関しては、常に意識されることのない潜在化での経験・知識と関連づけられると考えられるため、ポランニーを始めとして⁵⁷⁾、形式知への転換⁵⁸⁾、ハビトゥスや実践感覚⁵⁹⁾という視点から、意識的に捉えられた経験・知識とともに暗黙知がどのように蓄積していくのかを検討する必要がある。科学技術の進歩によりAIによる学習能力が向上するなかで、AIとの相互補完関係を維持しつつ、人間独自の知の可能性を発掘するためにも、人間特有の知とされる暗黙知の側面⁶⁰⁾を学習理論に積極的に位置づけるとともに、人間自身の生きてきた道を表す経験の連続性と蓄積に着目した学習理論を構築することが不可欠である。

注及び引用文献

- 1) マルカム・ノールズ『成人教育の現代的実践—ベダゴジーからアンドラゴジーへ』鳳書房、2002、pp.60-61.
- 2) ノールズ、前掲書（2002）、p.39、p.50.
- 3) パトリシア・クラントン『おとなの学びを拓く』鳳書房、2006、pp.76-77.
- 4) 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, 2011, p.126.
- 5) レフ・ヴィゴツキー『思考と言語』新読書社, 2001, pp.297-304.
- 6) ユーリア・エンゲストローム『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社, 1999, pp.51-84.
- 7) 同上, pp.84-144.
- 8) 同上, p.211.
- 9) 市川伸一 2010.「認知心理学は教育実践にどう関わるか」市川伸一 編著『現代の認知心理学 5 発達と学習』北大路書房, 2010, p.320.
- 10) 高木光太郎 1996.「実践の認知的所産」波多野諄余夫 編著『認知心理学 5 学習と発達』東京大学出版会, 1996, p.41.
- 11) レイヴ, J・ウェンガー, E『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書, 1993, pp.1-36.
- 12) 福島真人 2001.「状況・行為・内省」茂呂雄二 編著『状況論的アプローチ 3 実践のエスノグラフィ』金子書房, 2001, p.155.
- 13) 同上, pp.155-159.
- 14) 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.
- 15) 高木光太郎 2001.「移動と学習—ヴィゴツキー理論の射程」茂呂雄二 編著『状況論的アプローチ 3 実践のエスノグラフィ』金子書房, 2001, pp.104-106.
- 16) Dreier, O. 1999. "Personal trajectories of participation across contexts of social practice." *Critical Social Studies* 1: 5-32.
- 17) 香川秀太・青山征彦 編著『越境する対話と学び—異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』新曜社, 2015, p.59.
- 18) キング・ビーチ 2004.「共変移—社会的組織化による知識とアイデンティティの増殖としての一般化」石黒広昭 編著『社会文化的アプローチの実践—学習活動の理解と変革のエスノグラフィ』北大路書房, 2004.
- 19) Akkerman, A. F., & Bakker, A. 2011. "Boundary Crossing and Boundary Objects." *Review of Educational Research* 81, 2: 132-169.
- 20) 中原淳『職場学習論—仕事の学びを科学する』東京大学出版会, 2010, p.155.
- 21) ジョン・デューイ『経験と教育』講談社, 2004, pp.16-41.
- 22) 同上, pp.50-53.
- 23) Kolb, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* New Jersey: Prentice Hall, 1984, p.38.
- 24) 同上, pp.40-44, pp.51-52.
- 25) 同上, pp.140-145.
- 26) 同上, p.133.
- 27) 中原, 前掲書 (2010), p.149.
- 28) 松尾睦『経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス』同文館出版, 2006, pp.57-62.
- 29) 同上, p.188.
- 30) 中原, 前掲書 (2010), p.8, p.27.
- 31) 同上, p.70, p.115.
- 32) 秋田喜代美 2010.「認知心理学は学習・教育の実践と研究に何をもたらしたか」市川伸一 編著『現代の認知心理学 5 発達と学習』北大路書房, 2010, p.5.
- 33) ジャック・メジロー『おとなの学びと変容—変容的学習とは何か』鳳書房, 2012, p.19.
- 34) グレゴリー・ベイトソン『精神の生態学』新思索社, 2000, pp.387-416.
- 35) メジロー, 前掲書 (2012), pp.122-125.
- 36) 同上, p.226, p.234.
- 37) 同上, pp.256-264.
- 38) シュッツ, A・ルックマン, T『生活世界の構造』ちくま学芸文庫, 2015, p.175, pp.449-459.
- 39) 同上, pp.54-60, pp.452-453.
- 40) 同上, pp.303-315.
- 41) 同上, pp.104-107, pp.352-356.
- 42) ジェローム・ブルーナー『意味の復権—フォークサイコロロジーに向けて』ミネルヴァ書房, 1999, pp.21-27, pp.61-71.
- 43) 同上, pp.150-153.
- 44) 同上, pp.79-85.
- 45) 浅野智彦『自己への物語論的接近—家族療法から社会学へ』勁草書房, 2001, pp.107-114.
- 46) 同上, pp.10-13. ブルーナー, 前掲書 (1999), pp.141-142.
- 47) ブルーナー, 前掲書 (1999), pp.21-27.
- 48) ドナルド・A・ショーン『省察の実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房, 2007, pp.50-58.
- 49) 同上, pp.155-159.
- 50) 意味バースペクティブという語句ではないが, ショーンにおいては実践者が有する暗黙の価値観や見方としての枠組みを「フレーム」と表現し, 行為の中での省察との関連のもとで述べられている。
- 51) ショーン, 前掲書 (2007), pp.166-167, pp.241-249.
- 52) メジロー, 前掲書 (2012), pp.146-148.
- 53) 同上, p.162.
- 54) ピエール・ブルデュ『実践感覚 1』みすず書房, 1988, pp.148-149.
- 55) 福島, 前掲書 (2001), pp.141-144.
- 56) シュッツ・ルックマン, 前掲書 (2015).
- 57) マイケル・ポランニー『暗黙知の次元』ちくま学芸文庫, 2003.
- 58) 野中郁次郎・竹中弘高『知識創造企業』東洋経済新報社, 1996.
- 59) ブルデュ, 前掲書 (1988).
- 60) 福島, 前掲書 (2010), pp.56-59.

(指導教員 藤江康彦教授)