

成人学習論と実践共同体

松 本 雄 一

I はじめに

本論文では、成人学習論 (adult learning) と実践共同体 (communities of practice) の理論の関連性について、成人学習論の研究をレビューすることによって明らかにする。成人学習論は学習者としての大人と子どもを区別し、両者には別の学習に対する方法論、すなわち子どもに対するペダゴジー (pedagogy) と、大人に対するアンドラゴジー (andragogy) が必要であるという考え方をもとに、大人に対する教育・学習について研究する学問領域である。他方で実践共同体の理論は子どもの学習にも援用することは可能であるが、対象としている主たる学習者は大人であるといえる。実践共同体は組織における学習を促進するための理論であり、成人学習論と通底するところは多いと考えられる。組織における学習という点において両者に共通する点は何か、相違する点は何か。それを明らかにすることで、実践共同体の考え方に対して成人学習の理論から取り入れられる点を見ていくことができる。

以下では、成人学習論と実践共同体の関係について理論的バックグラウンドを整理したあと、成人学習論について主要な研究をレビューする。その上で実践共同体研究への示唆と援用可能性について考察する。

Ⅱ 成人学習論・成人教育論と実践共同体

企業において学習が重要であるということは今も昔も変わることはないが、これまで組織における学習の方法論について、包括的な議論ができていないといいたい。企業における学習は基本的に OJT (on-the-job training: 職場内学習) と、Off-JT (off-the-job training: 研修)、そして従業員の自主性に基づく自己啓発という3つの方法によって行われるという枠組みは変わっていない。それに対する批判的な検討が求められており(中原、2012)、たとえば経験学習に基づくOJTの精緻化(松尾、2012)、あるいは職場という単位での他者支援に基づく学習モデルの構築(中原、2010)といった研究がおこなわれているが、成人学習の観点からの捉え直しも求められているといえよう。

組織における教育・学習について成人学習という視点がまったくなかったわけではない。たとえば相引(1953)は「教育は独り幼児・青少年にのみおこなわれるものでなく、成人にもおこなわれるべきものであって、社会教育の主要な分野が成人教育である」として、成人教育を「(1)成人が自己の教養を高め(2)職業能力を増進し(3)他の人々と交り(4)社会を理解して(5)社会のために貢献するための教育」と定義している¹⁾。そして成人がよい学習をする場合には、(1)学ぼうとする意欲、(2)努力を引き出す、(3)満足の経験をさせる、という3段階が必要であるとしている²⁾。しかし学習者が主体となって自律的な学習を進めるという成人「学習」の研究がなされてきたのは最近のことであるといえる。

職場における成人学習の位置づけも以前より大きくなっている。Fenwick(2008)は職場における成人学習論の動向について概観し、成人教育の観点から、職場における学習については、2つの大きな問題があるとしている。1つは学習を通じていかに人々は職場の諸問題を解決するか、ということでは

1) 相引(1953)、9-11ページ。

2) 相引(1953)、29-30ページ。

あり、もう1つはいかに特定集団の労働者たちの学びを理解するか、ということである。そして以前は知識の習得が学習であると捉えられていたのに対し、学習する組織³⁾、実践共同体、そして文化的・歴史的活動理論⁴⁾の研究の進展から、現場における実践に基礎を置く方向性になってきたと Fenwick (2008) は主張する⁵⁾。そしてその研究の進展においては、グローバル化の進展など職場の変化に伴うアイデンティティとリテラシーの問題、および職場の学習の進展による権力と政治の問題に留意する必要があるとしている⁶⁾。

成人学習論は隣接する大きな2つの分野があるといえる。1つは先述の通り「成人教育」論である。両者は教育論として同じフィールドで議論されることが多く、概念も混同している。本論文のレビューも必然的に両者を同一のものとして扱うことになるが、しかし成人学習論はあくまで学習者主体の理論であると本論文では捉えたい。実践共同体の考え方が企業や組織にいわれて学ぶ受動的なものではなく、学習者の関心・熱意に基づいた自律的な学習を志向しているからである (Wenger, McDermott and Snyder, 2002)。もう1つは「生涯学習 (life-long learning)」論である。生涯学習の研究では、成人教育・学習論を包摂しているものが多い。生涯学習研究については別の論文 (松本、印刷中) で詳しく検討する。

本論文の目的は次のようなものである。まず成人学習論について主要な研究を検討することで深く理解することである。そこから2つめは実践共同体の研究に取り入れることができる知見を明らかにすることである。そして3つめは、成人学習を実践共同体によってどのように促進することができるかを明らかにすることである。

3) 学習する組織 (learning organization) については、松本 (2013a) を参照。

4) 活動理論については松本 (2014a) でもレビューしている。

5) Fenwick (2008: 邦訳)、32-39ページ。

6) Fenwick (2008: 邦訳)、39-42ページ。

Ⅲ 成人学習論の研究とその関連研究

1. 成人学習論とは

のちにみていく Knowles (1980) によれば、成人教育・学習の理論は Lindeman (1926) を契機にその研究が始まったとされる。Lindeman (1926) は成人教育の特徴を4点にまとめている。第1点は教育は生活であるということである。「学習過程を青少年期に限定するようなすべての静的な教育概念は、廃止されるのである。生活のすべてが学習であり、それゆえ教育には終着駅がないのである」⁷⁾との明確な主張は、成人学習および生涯学習の基本的な視座であるといえる。第2点は非職業的な理念である。これは経営学の観点からすると議論のあるところであるが、Lindeman (1926) は「成人教育は職業教育が修了したところから始まる」「その目的は、生活のすべてを意味づけることである」として、職業教育以外のところをその対象としており、これは生涯学習の観点でもあるといえる⁸⁾。第3点は「成人教育は教科を通じてではなく状況を通じてアプローチされる」ということである。「成人教育においては、カリキュラムは生徒のニーズと関心に応じて構築される。いかなる成人も自分の仕事、余暇活動、地域生活などに関わる特定の状況下におかれており、それへの適応が要請される。成人教育は、まさにこの地点から始まる」として⁹⁾、学習者の状況、コンテキストに応じた学習活動、そこから生じるニーズと関心から学習のカリキュラムは構築されるべきであるとしている。この視点は Lave and Wenger (1991) の学習のカリキュラムと教育のカリキュラムという部分に引き継がれている。そして第4点は「成人学習における最高の資源は学習者の経験である」という点である。「経験は、成人学習者の生きたテキストブックなのである」という視点は、経験重視の姿勢を示すとともに、他方で「なすことと考えることを一体化させる」とい

7) Lindeman (1926: 邦訳)、30ページ。

8) この点について堀 (1996) は、Lindeman が決して職業教育を軽視していないこと、その目標は労働と教養の統合であったと指摘している。

9) Lindeman (1926: 邦訳)、31ページ。

う実践に基づいた学習の姿勢も示しているといえる¹⁰⁾。

その上で Lindeman (1926) は、成人学習のため、経験から知的内容を生み出す具体的な方法として、状況の討議をあげている。これは組織化された話し合いであり、自分の考えを表明し合うことで、状況を理解し、経験を共有することである。この集団的プロセスに基づく活動は実践共同体に通じるものがある。Lindeman (1926) はまさに成人学習の要件を簡潔に示しているという点で、成人学習の端緒といえるものである。

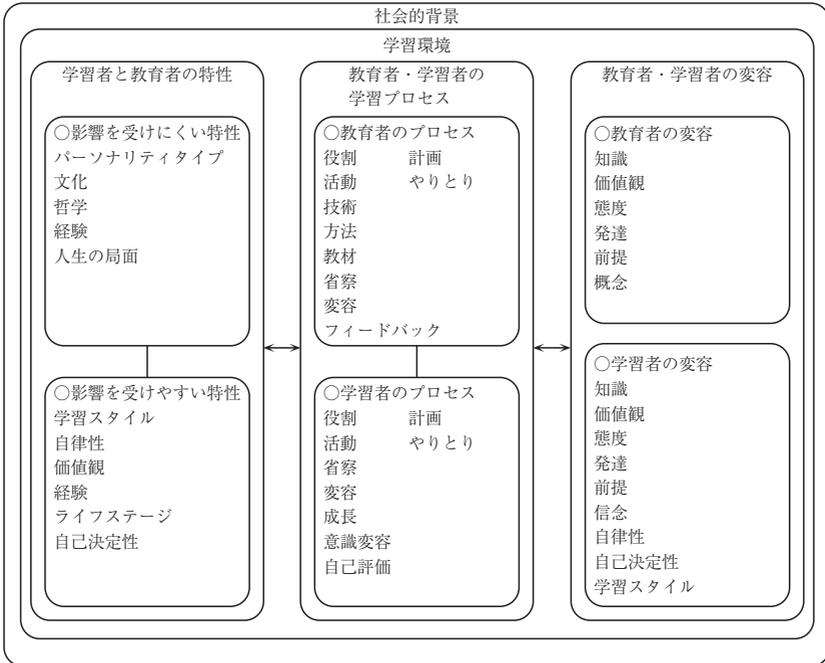
Cranton (1992) は多くの成人学習研究にふれながら、成人学習・成人教育の内容について考察している。成人教育者とは「インフォーマルな場面であれフォーマルな場面であれ、学習活動の指導、助言、支援、組織化のいずれかにかかわる者」であり、成人学習者は「インフォーマルであれフォーマルであれ、あらゆる学習活動へみずから参加するか参加を義務づけられている者すべてをさしている¹¹⁾」とした上で、成人教育について「思考、価値観、態度の変化につながるおとなの一連の活動もしくは経験」という定義をおこなっている¹²⁾。その上で Cranton (1992) は、成人学習の理論について、のちにふれる Mejirow (1991) の変容的学習の理論をベースに、図1のようなモデルを提示している。

上図について Cranton (1992) はまず、学習者・教育者は社会的背景を持つ学習環境の中に存在しているとして、主体と環境の相互作用を想定している。次に学習者と教育者はそれぞれ独自の経験、特性、価値観、信念をもっており、学習プロセスに取り組む中でそれらの変容が生まれるという過程になっている。学習環境の中の3つの箱の中を見ていくと、学習者と教育者の特性（左側の2つの箱）には、パーソナリティタイプや文化のように学習による影響を受けにくい特性と、価値観のように学習による影響を受けにくい特性があるとする。その上で学習による影響を受けにくい特性は学習プロセ

10) Lindeman (1926: 邦訳)、31-32ページ。

11) Cranton (1992: 邦訳)、3ページ。

12) Cranton (1992: 邦訳)、5ページ。

図1 Cranton (1992) のおとなの学習者とともに取り組むためのモデル¹³⁾

スに影響を及ぼすが、逆に学習プロセスからの影響を受けることはあまりない。対して影響を受けやすい特性は学習プロセスに影響を及ぼすとともに学習プロセスによって変化することもあるという¹⁴⁾。

次に学習プロセスの構成要素（真ん中の2つの箱）には、学習者と教育者は同じ学習プロセスに携わりながらも、両者の関わり方が異なっていることを示していると Cranton (1992) は指摘する。最後の学習者・教育者の変容と行動（右側の2つの箱）では、学習者・教育者が学習プロセスの結果としての変容するものが示されている。ここで重要なのは、特性・プロセス・結果がそれぞれ両方向の矢印で結ばれていることである。学習の結果や成果は

13) Cranton (1992: 邦訳)、32ページを参考に、筆者作成。

14) Cranton (1992: 邦訳)、28-29ページ。

絶え間ない変容と行動のプロセスになっており、さらなる学習や変容を引き起こすものであるからである¹⁵⁾。

Cranton (1992) の枠組みは、成人学習の全体像を知る上で有効である。それは学習者・教育者の相互作用と変容という点に焦点が当てられている反面、学習環境についてはシンプルにまとめられているだけである。この点に実践共同体の考え方が貢献できる余地を残しているといえるであろう。

2. 成人学習論の理論的基盤としての、Dewey の省察の概念と Bateson の学習の階型論

Lindeman (1926) と Cranton (1992) をもとに成人学習論の概要について説明したところで、成人学習論の主要な研究をみていくが、その前に成人学習論の前提となる2つの概念についての研究をおさえておきたい。それは「省察」と「学習のレベル」にかんする研究である。省察については成人学習論をみていく上で欠かすことのできない概念である。すなわち先述の Fenwick (2008) の通り、職場における学習論は知識の伝達から、現場における実践に基礎をおく学習に移行しているが、それは「実践と省察」に基礎をおく、と言い換えても差し支えないであろう。現場での実践が重要であることは論を待たないが、その実践の結果を省察することで学びを得て、それをまた実践に応用するという実践・省察のサイクルという考え方はすでに成人学習論の前提になっているとあってよい。そこで省察について Dewey (1933; 1938a) の研究をみていくことで、その前提について理解をしておく。

もう1つは学習のレベルにかんする考え方である。熟達にもレベルがあり (Dreyfus and Dreyfus, 1986)、それに応じた熟達方法があるように (稲垣・波多野, 1983)、成人学習論にも学習のレベルに応じた学習形態があるという研究は多い。それらの研究が理論的基盤にしているのが Bateson (1972) である。のちにみていく諸研究は、成人学習論の大きな前提、すなわち「成

15) Cranton (1992: 邦訳)、30-33ページ。

人には成人ならではの学習のやり方がある」という考え方のもと、高次の学習形態・プロセスについて研究している。それらを見ていく前に Bateson (1972) を理解しておくことで、その後の理解を促進することができるであろう。

(1) Dewey (1933; 1938a) の省察の概念

Dewey (1933; 1938a) は今や成人学習の中で欠かすことのできない概念である「省察 (reflection)」の重要性を説いている。彼の省察の定義は現在でも用いられているものであり、その主張を把握しておくことは、成人学習論を見ていく上で不可欠である。Cranton (1992) は Dewey の研究について、特に成人教育について言及しているわけではないが、経験の重要性や、実践と省察の概念提示など、「成人教育研究の中に一貫して見いだすことのできる一つのすじ道をかたち作っている」と評価している¹⁶⁾。

Dewey (1933) においては、思考 (thought) の意味が4つの形態として説明されている。1つめは広義の意味であり、「頭を使って考える」文字通りの意味である。2つめは直接見たり聞いたり感じたりできないものを考えることで、想像と同じような意味と思われる。3つめはなんらかの証拠や証言に基づいた信念についてのもので、このような信念は一方ではそれを支持するような試みが何もなくても受け入れられるが、他方では信念の根拠や基盤が慎重に追求され、指示する適切さが検証される。この後者のような思考が省察的思考 (reflective thought) であると Dewey (1933) は主張する。つまり通常の思考について慎重に根拠を精査することが必要であるとしているのである。その上で省察的思考はたんなる観念の集まりではなく、一貫したつながり (consequence) であること、目標を持って結論を目指すこと、その真実さについて根拠を求めることが省察的思考をもたらすとしている。その上で省察的思考について、「支持するような根拠や、考えられる結論に照ら

16) Cranton (1992: 邦訳)、8-9ページ。

して、信念や想定された知識を積極的に、持続的に、慎重に考えること」であると定義している¹⁷⁾。

その上で省察的思考に含まれる要素として、(a)当惑・ためらい・疑いの状態、および(b)提示された信念を確証したり無効にしたりするような事実を明らかにするような方向への行為と探索、の2つが必要であるとする。不安定さもそれを明らかにするような探求を促すことになる思考のきっかけになるからである¹⁸⁾。その上で思考のもたらす価値について、未経験のことや未来に対して慎重に意図的に行為することができる、良い結果をもたらすように事前に備えることができる、物事の質を高めることができる、といったことをあげ、思考、および省察的思考の重要性を指摘している¹⁹⁾。

Dewey (1938a) では「探求 (inquiry)」について考察されている。探求と省察はある程度互換性のある概念とされているが、論理学を考える上では心理学的意味合いの強い省察ではなく探求を使うとしている²⁰⁾。しかしこの探求の概念は Dewey (1933) から引き続いており、省察を考える上でも重要な示唆をもたらす。まず探求は疑念によりスタートするとして、その終わりには疑念の払拭と、それによる信念や知識の獲得があるとしている。しかし Dewey (1938a) が強調するのは、探求は信念や知識の獲得をもって終わるものではない、連続性をもっているという点である。得られた信念や知識は「保証つきの言明可能性 (warranted assertibility)」、すなわちその時点ではこのように説明することができる、という意味であるとしている²¹⁾。

その上で Dewey (1938a) は探求について、「不確定な状況を、確定した状況に、すなわちもとの状況の諸要素をひとつの統一された全体に変えてしまうほど、状況を構成している区別や関係が確定した状況に、コントロールされ方向づけられた仕方では転化させることである」と定義している²²⁾。この定

17) Dewey (1933), p.9.

18) Dewey (1933), pp.12-13.

19) Dewey (1933), pp.14-15

20) Dewey (1938a: 邦訳)、411ページ。

21) Dewey (1938a: 邦訳)、397-399ページ。

義には探求の先行条件として不確定な状況や混乱した状況、矛盾した状況があるということ、そこから問題を設定すること（問題を設定すること自体、未確定・不確定な状況を確定した状況に近づけることである）、問題解決に向けてコントロールすること、観念的・事実的な操作によって両者を解決に向かわせることなどが含まれている。また探求には常識的探求と科学的探求があり、常識的探求は文化の中で決定された意味シンボルを探求することであり、科学的探求は新しいシンボルの体系と意味の関係を探求することとしている²³⁾。

Dewey (1933; 1938a) の提示した省察の概念は、思考や探求、心理学や論理学といった関係の中で、その概念を丁寧に説明している。省察が連続性をもっていることと、能動的な行為であることが示されている。省察の概念はその後多くの成人教育論に受け継がれている。

(2) Bateson (1972) の学習の階型論

Bateson (1972) は学習について独自の「階型論 (logical categories)」を展開し、のちの学習理論に大きな影響を与えている。その学習理論は学習形態が「ゼロ学習 (zero learning)」「学習 I (learning I)」「学習 II (learning II)」「学習 III (learning III)」というふうにあるというものであるが、これは学習のレベルを示していると同時に、より深い段階へと進むプロセスモデルでもある。

Bateson (1972) の学習理論はその前段階として、「原学習 (proto-learning)」と「二次的学習 (deutero-learning)」という概念が提示されている。Bateson (1972) は習慣形成と自律性の議論の中で、実験室実験の学習課題において学習によって成果が向上するときと、その学習自体の成果が向上しているときがあることを提示し、(反復学習の上達曲線のように) 単純な学習が原学習であり、同じ課題を繰り返し取り組ませると、その原学習が次第に早くで

22) Dewey (1938a: 邦訳)、491-492ページ。

23) Dewey (1938a: 邦訳)、491-506ページ。

きるようになっていくことを二次的学習と呼んでいる。学習における複数のレベルが存在することを示すとともに、これは実験室実験に限らないことを指摘している²⁴⁾。先述の4つの学習形態は、この考え方を精緻化したものである²⁵⁾。

Bateson (1972) の学習理論を考える上で先に押さえておかなければならないのが「論理階型 (logical types)」である。論理学においてその概念に属するもの、属さないものを考える場合、それらの間にある概念レベルの違い、と考えることができる。例えばある学校のクラス (例：3年ねこ組) のメンバーにAくん、Bさん、Cくん、Dさんらがいたとして、彼らはクラスのメンバーではあるが、Aくん=3年ねこ組ではないし、3年ねこ組は「3年ねこ組のメンバー」ではない、というようなレベルの違いである。同様に実験室実験において、ラットがある物質に近づいたり近づかなかったりする行動について刺激等で強化をすることはできるが、ラットがどの物質に近づいて、どの物質に近づかない方がいいのかを学習することはできない。Bateson (1972) の学習理論はこのような考えを援用し、学習のレベルを規定しようとするものである。それでは4つの学習形態について順に説明する。

最初の「ゼロ学習」は、一定の刺激に対して一定の反応が定着するような学習である。「一つの感覚的インプット項目が繰り返し与えられるとき、それに対する反応の揺れが、最小限であるようなケース」を指す。これも1つの学習ではあるが、「ゼロ学習」という呼称は学習していないという風に誤解を招きやすい。このあと学習Ⅰ、学習Ⅱ、学習Ⅲと続いていくので始まりとしての「0」であるとともに、ゼロ学習は試行錯誤による学習を含まないという点で他の学習と異なる²⁶⁾。

24) Bateson (1972：邦訳)、246-250ページ。

25) Bateson (1972) は4つの学習形態のさらに上の学習形態として「学習Ⅳ (learning IV)」をあげている。しかし「地球上に生きる (成体の) 有機体が、このレベルの変化に行き着くことはないと思われる (邦訳、399ページ)」とされているので本論文では割愛する。この考え方が引用される場合も基本的に「学習Ⅲ」までが取り上げられている。

26) Bateson (1972：邦訳)、387-391ページ。

次の「学習Ⅰ」は、ゼロ学習の変化として記述される現象のまとめりとされる。この学習、およびこれ以降の学習を考える上ではコンテキストの変化について理解し、「同じコンテキストが繰り返し現れうる」という前提を受け入れる必要があると Bateson (1972) は説明する。講義の開始・終了時に鳴らされるチャイムは鳴っている時間が違うし、同じ時間は二度と訪れないので、すべて違うものということもできる。しかし大学では毎日同じ時間にチャイムが鳴り、それを「同じ2時限目のチャイム」と同じコンテキストで捉えることもできる。学習Ⅰにおいてこの同じコンテキストという考え方を受け入れることがまず必要である。その上でコンテキストにおける刺激を認識し、その刺激を一定の指標や特定のコンテキスト（コンテキスト・マーカ）に基づいて分類し行為すること（あるいは行為しないこと）が学習Ⅰであるといえる。お昼休みのあとのチャイム（コンテキスト・マーカ）は3時限目の開始を告げるものであるとわかり、演劇公演の舞台装置は、舞台上で殺人シーンが演じられても（銃や銃声そのコンテキスト・マーカ）、これは演劇公演だとしてあわてないですむ指標（コンテキスト・コンテキスト・マーカ）になり得る。このように複数の行為の選択肢からコンテキストによって1つの選択肢が一定に選択されるような学習が学習Ⅰである²⁷⁾。

「学習Ⅱ」は「行為と経験の流れが区切られ、独立したコンテキストとして括りとられる、その括られ方の変化。そのさいに使われるコンテキスト・マーカの変化を伴う」というものである²⁸⁾。「原学習」と「二次的学習」のところで扱った実験課題のやり方の学習のように、学習のしかたの学習 (learning to learn) も学習Ⅱにあたるものである。他には一連の刺激をひとまとめりとしてとらえる「類の学習 (set learning)」、ある程度学習させたところで、刺激の意味するところを逆にしてみる「逆学習 (reverse learning)」などもこれにあたる。また日常生活では、人を性格別に分類できるようになったり、人の性格が他者との相互作用によって形成されることを理解したりす

27) Bateson (1972: 邦訳)、392-399ページ。

28) Bateson (1972: 邦訳)、400ページ。

ることなどがあげられている²⁹⁾。

そして「学習Ⅲ」は人間でもなかなか到達できないレベルの学習であり、学習Ⅱで獲得される種々の前提を変えるような学習である。たとえばサイコセラピストが患者にしみついている前提を別のものに入れ替えることによって治療を進めるようなことは学習Ⅲにあたる。すなわち、(a)学習Ⅱのカテゴリーに入る習慣形成を、よりスムーズに進行させる“能力”や“構え”の獲得、(b)起こるべき学習Ⅲをやりすぎす抜け穴を、自分自身でふさぐ能力の獲得、(c)学習Ⅱで獲得した習慣を自分で変える術の習得、(d)自分が無意識に学習Ⅱをなしえる、そして実際行っているという理解の獲得、(e)学習Ⅱの発生を抑えたり、その方向を自分で操ったりする術の習得、(f)Ⅱのレベルで学習される学習Ⅰのコンテキストの、そのまたコンテキストについての学習、などが学習Ⅲに含まれる学習形態であると Bateson (1972) は説明している³⁰⁾。

以上4つの学習形態の特徴について、Bateson (1972) は以下の表1のようにまとめている。

表1 Bateson (1972) の学習の階型とその特徴³¹⁾

学習の階型	特 徴
ゼロ学習	反応が一つに定まっている点にある。その特定された反応は、正しかろうと間違っていようと、動かすことのできないものである。
学習Ⅰ	反応が一つに定まる定まり方の変化、すなわちはじめの反応に代わる反応が、所定の選択肢群のなかから選び取られる変化である。
学習Ⅱ	学習Ⅰの進行プロセス上の変化である。選択肢群そのものが修正される変化や、経験の連続体が区切られる、その区切り方の変化がこれにあたる。
学習Ⅲ	学習Ⅱの進行プロセス上の変化である。代替可能な選択肢群がなすシステムそのものが修正されるたぐいの変化である。

Bateson (1972) の学習理論は、学習のレベルによって4つの学習形態に

29) Bateson (1972: 邦訳)、399-409ページ。

30) Bateson (1972: 邦訳)、410-416ページ。

31) Bateson (1972: 邦訳)、399ページを参考に、筆者作成。

分類するものである。学習にはレベルがあるということを端的に示しており、そのアイデアは、組織学習（organizational learning）理論における低次学習・高次学習（Fiol and Lyles, 1985）、シングル・ループ学習とダブル・ループ学習（Argyris and Schön, 1978）といった、学習レベルを扱う研究にも援用されている。

以上、Dewey（1933; 1938a）の省察の概念の研究と、Bateson（1972）の学習の階型論について検討した。これ以降では、成人学習論の主要な研究についてみていくことにする。

3. Knowles（1980）のペダゴジーとアンドラゴジーの研究

Knowles（1980）は教育学の分野から、「成人の学習・教育」という分野を確立する理論的整理と実践へのガイド的役割を果たしている。子どもの学習・教育（ペダゴジー）と成人のそれ（アンドラゴジー）を理論的に丁寧に区別していきながら、簡潔にそのポイントを収束させ、そのあとそれを現場で実践する方法について、事細かに明らかにしている。企業での学習は基本的に成人学習であることを考えると、大きな示唆を与えるものであり、実際に組織で学習を進めていく方法についても言及されている。

Knowles（1980）は子どもの学習・教育「ペダゴジー（pedagogy）」と、成人学習・教育「アンドラゴジー（andragogy）」という両者を対比しながら、アンドラゴジーのあるべき姿を探求している。彼は成人学習・教育の機運が高まった背景として、3つの変化をあげている。それは第1に、教育目的が教養から能力開発にシフトしてきたことである。教育の使命を能力ある人々を生み出すと考え、能力に基づく教育の実践が求められているということである。第2に教育学において教える側から学ぶ側へ関心が理論的に移行してきたことである。学習者の内面で何が起きているのかの探究、学習者の自己決定学習の支援プロセスとしての教育というふうに見点が変わってきているという。そして第3に生涯学習の考え方の社会的普及をあげている³²⁾。そして社会では学校の教員など、一般的にそう認識されている人よりもっと

多くの人が成人教育を実践する人（成人教育者）であること、成人教育者は現場レベルから管理レベルまでがそれぞれ、成人教育に向けて多様な機能を有し、それを発揮していくことを主張している³³⁾。その機能はもちろんアンドラゴジー実践の方法に直結しているといえる。そして成人教育の使命として個人のニーズ、組織のニーズ、社会のニーズという3点から議論している。まず個人の教育的ニーズでは、Maslow (1970) の欲求段階説や、Erikson の発達段階説（ライフ・サイクル論）(Erikson and Erikson, 1997) をとりあげ、それぞれに由来して生じる教育的ニーズ、成長の機会の提供や自己実現、成熟を充足させることをあげている。次に組織における教育的ニーズである。ここでは(1)人々の組織における役割や目標から生じる参加者自身の発達というニーズ、(2)組織の効率向上から生じるニーズ、(3)自分たちの組織を社会に対してより理解してもらおうというニーズの3つを充足させることであるとしている。最後の社会のニーズは、社会全体を発展させる原動力としての教育的ニーズであり、この3つのニーズを充足させることが成人教育の使命であるとしている³⁴⁾。

それを踏まえた上で Knowles (1980) は成人教育・学習を実践するにあたって、その方法論に問題があるとしている。つまり成人教育・学習を子どもの学校教育・学習の延長ととらえるべきではなく、成人は子どもと違うユニークな学習者としての特徴を有していることを認識し、それに合わせた教育・学習の方法を考えていかなければならないと主張しているのである³⁵⁾。時代の変遷とともに、成人の教育・学習が重要性を増しているが、子どもの学習＝ペダゴジーは普遍的な知識を一方向的に教育するために設計されているものであるのに対し、成人はそれに対して拒否反応を示すことが多いということである。そして Knowles は社会の変化のスピードが増している状況では、教育を知識伝達のプロセスとして定義することは時代遅れであり、生涯学習

32) Knowles (1980：邦訳)、2-4ページ。

33) Knowles (1980：邦訳)、5-12ページ。

34) Knowles (1980：邦訳)、12-28ページ。

35) Knowles (1980：邦訳)、28-31ページ。

を前提として、「学び方の学習」と、「自己決定的な探求 (self-directed inquiry) の技能の学習」が重要であるとしているのである³⁶⁾。前者は現代的に言えば学習に対するメタ技能ということができよう。ここではアンドラゴジーの方法を学ぶことであるということができよう。後者は Knowles の理論の中心をなす考え方であるが、学習する内容、そして学習の目的やニーズも学習者が自分で決めるという、学習者主体の学習という考え方である。Erikson のライフ・サイクル論なども導入し、学習とキャリア的な考え方を融合するという考え方をかいま見ることができる。

アンドラゴジーとペダゴジーの違いについて、Knowles (1980) は4つのポイントについて表2のように比較しながら説明している。また Knowles, Holton and Swanson (2005) では両者の比較を表3のようにまとめている。

表2 ペダゴジーとアンドラゴジーの考え方の比較³⁷⁾

項目	ペダゴジー	アンドラゴジー
学習者の概念	学習者の役割は、はっきり依存的なものである。教師は、何を、いつ、どのようにして学ぶか、あるいは学んだかどうかを決定する強い責任をもつよう社会から期待されている。	人間が成長するにつれて、依存的状态から自己決定性が増大していくのは自然なことである。もちろん、個人差や生活状況による差はみられるが、教師は、この変化を促進し、高めるという責任をもつ。成人は、特定の過渡的状況では、依存的存在かもしれないが、一般的には、自己決定的でありたいという深い心理的ニーズを持っている。
学習者の経験の役割	学習者が学習状況に持ち込む経験は、あまり価値を置かれない。それは、スタートポイントとして利用されるかもしれないが、学習者が最も多く利用する経験は、教師や教科書執筆者、視聴覚教材製作者、その他専門家のそれである。それゆえ、教育における基本的技法は、伝達的手法で	人間は、成長・発達するにつれて、経験の貯えを蓄積するようになるが、これは、自分自身および他者にとってのいっそう豊かな学習資源となるのである。さらに、人々は、受動的に受け取った学習よりも、経験から得た学習によりいっそうの意味を付与する。それゆえ、教育における基

36) Knowles (1980: 邦訳)、33-35ページ。

37) Knowles (1980: 邦訳)、39ページを参考に、筆者作成。

	ある。講義、割り当てられた読書、視聴覚教材の提示など。	本的技法は、経験的手法である。実験室での実験、討論、問題解決事例学習、シミュレーション法、フィールド経験など。
学習への レディネス	社会からのプレッシャーが十分強ければ、人々は、社会（特に学校）が学ぶべきだということをすべて学習しようとする。同年齢の多くの人は、同じことを学ぶ準備がある。それゆえ、学習は、画一的で学習者に段階ごとの進展が見られる、かなり標準化されたカリキュラムの中に組み込まれるべきである。	現実生活の課題や問題によりうまく対処しうる学習の必要性を実感した時に、人々は何かを学習しようとする。教育者は、学習者が自らの「知への欲求」を発見するための条件をつくり、そのための道具や手法を提供する責任をもつ。また、学習プログラムは、生活への応用という点から組み立てられ、学習者の学習へのレディネスにそって、順序づけられるべきである。
学習への 方向づけ	学習者は、教育を教科内容を習得するプロセスとしてみる。彼らが理解する事柄の多くは、人生のもう少しあとになってから有用となるものである。それゆえ、カリキュラムは、教科の論理に従った（古代史から現代史へ、単純な数学・科学から複雑なものへなど）教科の単元（コースなど）へと組織化されるべきである。人々は、学習への方向づけにおいて、教科中心である。	学習者は、教育を、自分の生活上の可能性を十分開くような力を高めていくプロセスとしてみる。彼らは、今日得たあらゆる知識や技能を、明日をより効果的に生きるために応用できるよう望む。それゆえ、学習経験は、能力開発の観点から組織化されるべきである。人々は、学習への方向づけにおいて、課題達成中心である。

表3 アンドラゴジー・プロセスの構成要素³⁸⁾

プロセスの構成要素		
構成要素	ペダゴジー・アプローチ	アンドラゴジー・アプローチ
1. 学習準備	最小限	情報提供 参加のための準備 現実的な期待を発達させる援助 内容について考え始める

38) Knowles, Holton and Swanson (2005), p.116 を参考に、筆者作成。

2. 学習環境	権威志向 フォーマル 競争的	リラックスと信頼 相互尊重 インフォーマルで暖かい 協働的・支持的 オープンで真に人間的
3. 学習計画	教師による	学習者とファシリテーターによる 相互的計画のメカニズム
4. 学習ニーズの診断	教師による	相互アセスメントによる
5. 学習対象の設定	教師による	相互交渉による
6. 学習計画のデザイン	科目問題の論理	レディネスの連続 問題の単位
7. 学習活動	伝達技術	経験的テクニック（探究）
8. 評価	教師による	ニーズの相互再診断 問題の相互測定

まず「学習者の概念」については、ペダゴジーが依存的で受動的な存在であると考えているのに対し、アンドラゴジーでは徐々に自己決定的になっていく存在であるとしている。教師はペダゴジーにおいては子どもの教育に対して絶対的な責任を負うとしているが、アンドラゴジーではその自己決定的な学びを促進する役割であるとしている。企業における「自学」のプロセスを促進する人事部門の考え方に通じる点があるといえる。次に「学習者の経験の役割」（これまで学んだ知識ではなく、学習者の個人的に経験したことを指す）について、ペダゴジーはほとんど意味をなさないのに対し、アンドラゴジーではそれを「豊富な学習資源」ととらえ、そこから学習することでより深く学習することができるとしている。したがって両者の学習方法は教科書などを基本とした伝達的手法から、経験をうまく用いる経験的手法と大きく異なる。

次の「学習へのレディネス（準備状態：学習しようとする状態になること）」については、ペダゴジーは社会からの圧力により、学校の教育内容をすべて受け入れるが、アンドラゴジーにおいては学習者は現実世界の課題や問題によりうまく対応するための学習の必要性を感じたときに、人は学習しようと

する（学習のレディネスを獲得する）としている。この点は企業における学習においてはもっとも共通する点であるといえよう。Knowles（1980）はここからより社会的な発達課題に対してレディネスを構築する、としているが、もちろんこれは企業においてボトルネックを解消しようとする、成果をより向上させる、よりよいキャリアを模索する、といった、企業活動やキャリアの諸問題に対するレディネスということに繋がっている。最後の「学習への方向付け」についてはペダゴジーは教科内容を習得するプロセスへ導く教科中心型の考え方に対し、アンドラゴジーは「生活上の可能性を十分開いていく」プロセスへ導く課題達成中心型、およびそれを促進する能力開発型の考え方であるとしている。このアンドラゴジーの考え方から、Knowles は教育に対していくつかの実践的な含意も引き出しているが、そこで指摘されている、学習が学習者自身によってコントロールされる内在的プロセスであるということは、成人の学習はもちろん、こどもの学習においてもある程度あてはまることであるといえよう³⁹⁾。

そして Knowles（1980）は組織や社会においてどのようにアンドラゴジーの考え方を実践するかということについて、成人学習プログラムを構築する方法について考えていく。そこにおいては非常に具体的な場面を想定し、そのノウハウを事細かく論じている。その内容はプログラムを運営する組織（委員会のようなもの）の考え方とその設立、学習者のニーズの調査、プログラムの目的の定義、具体的な内容の検討とその実施、そしてその後の評価と多岐にわたる。組織の性格にあった学習プログラムの設計や、企業でいう目標管理的な学習目標の設定（「契約学習」という）など、経営学的・人的資源管理的な考え方も多く取り入れられている。基本的な考え方は前述の理論的検討の通りであるが、特に強調されていたのは、学習者の経験をいかに「学習資源」として効果的な学習のために活用するか、という点である。学習プログラムの設計はその点を重要視しておこなわれているのである。

39) Knowles（1980：邦訳）、35-40ページ。

この Knowles (1980) の成人学習について、中原 (2006) は「P-MARGE」という頭文字を取ってポイントを整理している⁴⁰⁾。

P…Learners are practical. (大人の学習者は実利的である)

M…Learner needs Motivation. (大人の学習者は動機を必要とする)

A…Learners are Autonomous. (大人の学習者は自律的である)

R…Learner needs Relevancy (大人の学習者はレリーヴァンスを必要とする)

G…Learners are Goal-oriented. (大人の学習者は目的志向性が高い)

E…Learner has life Experience. (大人の学習者には豊富な人生経験がある)

Knowles (1980) は成人教育・学習研究という分野に先鞭をつけ、教育・学習論のみならず、企業での学習やキャリア研究にも影響を与えている。特にペダゴジーとアンドラゴジーという類型の整備は、成人学習論を確立する上で意義は大きいと考えられる。

4. Gramsci と Freire の成人学習論

Knowles (1980) とは異なる視点で成人学習論の重要性を唱えているのが Gramsci (1988) と Freire (Freire, 1970a; 1970b; 1973; 1985; 1993; 1994) である。彼らの主張は権力者によって抑圧されている労働者の解放のためには、抑圧されている労働者 (多くは成人) を教育することが重要であるという、多分に政治的意図を含んだものである。教育には政治的意味合いが必ず含まれる (Freire, 1994) とはいえ、経営学や組織論における学習という観点からはなじみにくいところはあるかもしれない。しかしその研究からは「主体性」「意識化」といった、成人学習論において重要な概念が提唱されている。

40) 中原 (2006)、38-39ページ。

それらを検討することは成人学習論にとって不可避である。以下では彼らの研究について概観することにする。

(1) Gramsci (1988) の成人学習論

成人学習における主体性の重要性を提唱しているのが Gramsci (1988) である。彼は多様な取り組みの中で労働者の教育問題にも言及しているが、それは成人教育にも影響を与えている。

Gramsci (1988) の成人教育理論の特徴は、「社会的実践の場は、いかなる場といえども成人教育の場に変じうる」⁴¹⁾ という実践をもとにした学習という基本的姿勢と、あわせて「大多数の子供たち一人一人の意識は、学校のカリキュラムのなかに表現されているものとは異なり、それと対立するような市民的・文化的諸関係の反映である」⁴²⁾ として、現場での相互作用を通じた関係性の構築とその中で学習という方向性も提唱されている。Gramsci (1988) は学校教育のあり方に対して懐疑的で、「生徒はまったくの受け身、すなわち抽象的概念の『機械的受け手』とならねばならない」「具体的な知識をないがしろにして、自分にとって何の意味もない、たいていはすぐに忘れてしまう公式と言葉で『自分の頭をいっぱいにする』」と批判している⁴³⁾。これは後述の Freire の「預金型教育」と通底する姿勢である。そして Gramsci (1988) は生徒の主体性を教育の原動力として、「生徒は自分のために、社会環境の助けを借りて、(具体的な基礎知識の) 蓄えられた『引き出し』を整理する」とし⁴⁴⁾、その実践性と現場性を活用した相互構成的な教育の重要性を主張するとともに、学校における学習と仕事における学習の違いを早くから指摘している。また、教授者と学習者という立場のヒエラルキーを否定し、「教師と生徒の関係は積極的であり、相互的であり、したがってすべての教師が常に生徒であり、すべての生徒は常に教師である」⁴⁵⁾ という

41) Mayo (1999: 邦訳)、70ページ。

42) Gramsci (1988)、390ページ。

43) Gramsci (1988)、390-391ページ。

44) Gramsci (1988)、391ページ (括弧内筆者加筆)。

相互教授の関係を提唱している。

その上で Gramsci (1988) は、2つの知識人のモデルを提唱している。1つは「伝統的知識人」である。この社会集団はそれまで発展してきた歴史の中にすでに存在していて、社会の変動があっても中断されない歴史的連続性を有し、社会に対して影響力をもっているという。それに対してもう1つの「有機的知識人」は、伝統的知識人と対立する存在であり、労働の現場のエキスパートとして現場から生まれ出るものであるとする。専門能力や技術をもち、その指導によって労働者の組織者になるものであるとされる⁴⁵⁾。そしてこの新しく現れた有機的知識人が支配グループ（たとえば経営者）と被支配グループ（たとえば一般の労働者）との仲介者となるのである⁴⁷⁾。この考え方は、仕事の現場から学習によって教授者が現れ、相互教授していくという可能性を示している。Gramsci (1988) の理論はそのパースペクティブの違いをふまえれば、実践共同体に対して一定の示唆をもたらすものである。特に学習者の主体性の重要性を提唱している点は、アンドラゴジーの特徴とも通底するものである。

(2) Freire (1970a ほか) の成人学習論

Freire (1970a; 1970b; 1973; 1985; 1993; 1994) もまた成人教育に大きな影響を与えている。彼は識字教育を通じた社会改革運動を展開しているが、そこにおける教育理念と手法は、成人学習論にも大きな影響を与えている。

Freire (1970a) は現代の教師－生徒のヒエラルキーに基づいた教育のあり方を「預金型教育」(banking education) として批判している⁴⁸⁾。預金型教育

45) Gramsci (1988)、432-433ページ。

46) Gramsci (1988)、377-381ページ。

47) Mayo (1999: 邦訳)、62-65ページ。

48) Freire (1970a), p.58. 邦訳書 (2011) では「銀行型教育」という訳語が当てられているが、Mayo (1999) の邦訳書 (2014) においては「預金型教育」の方が Freire (1970a) の記述の文脈との整合性が高い (邦訳、310ページ) として、預金型教育という訳語が推奨されている。本論文もその趣旨にならない、また銀行における教育という誤解を避ける上でも、預金型教育を用いる。

は知識が教師から生徒への一方通行で、生徒は預金（知識）を預けられるだけ、教師はそれを預けるだけという存在になる。教師は知識を与え続け、生徒はそれを忍耐を持って受け入れ、覚え、繰り返すことを強いられるようなスタイルである⁴⁹⁾。このようなスタイルは抑圧された社会をそのまま反映することになり、沈黙の文化を生み出すとしている⁵⁰⁾。その結果として、a) 教育する者はする者、される者はされる者、b) 教師は知っている、生徒は知らない、c) 教師は考える、生徒は（教師によって）考えられる、d) 教師は言葉を使う、生徒は言葉をおだやかに聞く、e) 教師は鍛錬する、生徒は鍛錬される、f) 教師が何をやるかを決め、実行し、生徒はそれに従う、g) 教師は行動する、生徒は教師の行動を見て自分も行動したような幻想を持つ、h) 教師が教育の内容を選ぶ、生徒はその選択に参加することはなく、ただ選ばれたものを受け入れる、i) 教師に与えられている権威は職業上の機能的なものであるにもかかわらず、あたかも知そのものの権威を与えられていると混同することで、生徒の自由と対立する、生徒は教師の決定に従わなければならない、j) 教師が学びそのものの主体であり、生徒は教師にとっての単なる対象である、といった、ヒエラルキーと一方向性の濃い教育現場になってしまうとしている⁵¹⁾。これは特に成人学習の現場では、学習を促進する環境とはいえない状況である。こうした詰め込み型の教育は人々を社会に埋没させ、社会階層を固定化し、沈黙の文化を生み出す。しかしやがて教育内容と現実の間に矛盾が生じ、欲求不満や対立が起こるとしている⁵²⁾。

その上で Freire (1970a) は預金型教育に代わる教育として、問題解決型

49) Freire (1970a) では預金型教育という用語が使われているが、Freire (1985) では「知識の栄養士の視点 (nutritionist view of knowledge)」という用語を提示している。「学生は教師の選んだことばを詰めこまれるべきである以上、ここに浮かび上ってくる人間像の第一義的な特質は、たやすく発見することが出来る。それは、意識が空洞化され、知るために知識を詰めこまれるか、食料を与えられねばならない人間のプロフィールである」(Freire [1970b: 邦訳]、7 ページ、傍点省略) という視点は、預金型教育と通底するものである。

50) Freire (1970a: 邦訳)、79-81 ページ。

51) Freire (1970a: 邦訳)、82 ページ。

52) Freire (1970a: 邦訳)、85-87 ページ、Mayo (1999: 邦訳)、92 ページ。

教育 (problem-posing education) を主張する。問題解決型教育の特徴は5点にまとめることができる。それは教授者・学習者との相互教育的な関係、意識化と注視、状況との関係性、そして後述する実践と省察の重視、対話の重視である。

まずは教授者・学習者との関係性である。先述のように Freire (1970a) は預金型教育における教師と生徒という固定化された階層関係を否定している。その上で「対話をとおして、生徒の教師と、教師の生徒は存在しなくなり、新たな関係が立ち現れる。生徒としての教師と、教師としての生徒が出現するのだ」⁵³⁾ 「こういうやり方では、教育する側は単に教育するだけでなく、教育される者との対話を通じて自らが教育しながら教育される。それは双方にとってお互いが主体となるやり方であり、成長の経験となる」⁵⁴⁾ として、教授者と学習者の双方向性と相互教育的な関係を提唱している。これは教授者の側では教えながら学ぶ (learning by teaching)、学習者の側では主体性・自律性につながるもので、成人学習にとっても重要な指摘である。

次は意識化と注視である。Freire (1970a) の教育の目的は抑圧された人々の人間化、自由と解放の実現であるが、そのために必要なのが意識化である。それについて Freire (1970b) では、「世界の中の存在 (being in the world)」と「世界とともにある存在 (being with the world)」という対比関係として描いている。すなわち「動物は人間とちがって、ただ世界のなかに存在するにすぎない」のに対し、「意識的な存在として、人間は世界のなかにあるだけでなく、世界とともに、他者とともに生きている」とする⁵⁵⁾。意識化によって人間は「世界の中の存在」から「世界とともにある存在」になるといえる。Freire (1970a) は、学習者自らの状況や現実、そして自分自身に対する意識化であり、その認識を作り上げる場が教育であるとする。そして複数の認識主体による相互の認識行為によって認識対象を拡大し、教える側と教えられ

53) Freire (1970a), p.67. 邦訳は Mayo (1999: 邦訳)、104ページ。

54) Freire (1970a: 邦訳)、102ページ。

55) Freire (1970b: 邦訳)、60ページ、傍点省略。

る側の間の矛盾を超えていくことが必要であるとしている。そして意識化の方法として Freire (1993) があげているのが注視 (coming of consciousness) である。注視は対象から「距離を置くこと (take distance)」による学習が知識を生み出し獲得するプロセスにおいて最終的に重要になるとしている⁵⁶⁾。実践共同体における複眼的学習 (松本、2013b) と同じく、距離をとることで自身と対象を客観視することがポイントであるといえる。Freire (1970b) は「もしも世界への密着を断ち切らず、世界を客体としてつき放して見つめるところに形成される意識として、そこから脱却しないのであれば、人間はたんなる決定された存在でしかない」⁵⁷⁾ として意識化の重要性を説くとともに、省察と並んで人間に固有な特徴として「超越 (transcendence)」をあげている。これは「人間の意識がもつ、対象そのものの限界を越える能力」であるとされ⁵⁸⁾、意識化、注視のもたらす結果であるといえるであろう。

そして状況との関係性である。「人間は世界に媒介された交わりの中でこそ教育されていく」⁵⁹⁾ 「本質的であるためには、提案される省察は抽象的な人間に関するものではなく、人間不在の世界でもなく、世界とのかかわりの中に省察を求めるものでなければならない」⁶⁰⁾ として、Freire (1970a) は状況との相互作用を成人教育の中の要素として指摘している。これはのちの状況的認知の研究ともつながる点である。そのため Freire (1970a) はコミュニケーション、さらにいえば双方向のコミュニケーションを重視している。「人が生きる、ということにおいて、コミュニケーションが意味をもつ」「(思考は) 現実によって媒介され相互のコミュニケーションから生まれるものでなければならない」⁶¹⁾、「問題解決型教育とは (中略) だれかが一方的に情報を伝達されるのではなく、双方向のコミュニケーションの存在を必要と

56) Freire (1993), pp.108-109.

57) Freire (1970b: 邦訳)、61ページ、傍点省略。

58) Freire (1970b: 邦訳)、61-62ページ、傍点省略。

59) Freire (1970a: 邦訳)、102ページ。

60) Freire (1970a: 邦訳)、105ページ。

61) Freire (1970a: 邦訳)、93ページ(括弧内筆者)。

するものだ⁶²⁾として繰り返し強調しているが、それは先述の教授者・学習者の関係や意識化といった他の点とも関連するし、コミュニケーションを軸にした教育の方法が次で説明する対話であるからでもある。

Freire (1970a) で説明している預金型教育と問題解決型教育の比較を表にまとめると次ページ表4のようになる。

その上で Freire (1970a) は、対話を中心にした教育の重要性を説く。その前提としてあげているのが、実践と省察である。Freire (1970a) は実践 (praxis) について「世界を変えるための世界における省察と行為」であるとしている⁶³⁾。実践と省察は緊密に関係しており、両者が分断された状態は意味をなさないとしている。実践を強調しすぎて省察がなければその実践は行動を煽るものだけになってしまうし、省察を強調しすぎて実践をおろそかにしては空虚になってしまうという⁶⁴⁾。現代での熟達論 (金井・楠見、2012) や、内省的実践家 (Schön, 1983) の基礎になっているこの2概念に言及しているのは意義深い。そして実践と省察の関連性を意識した言葉による対話が、成人教育には求められているとしているのである。さらにいえば先述の問題解決型教育の特徴、教授者・学習者との相互教育的な関係、意識化と注視、状況との関係性も対話の中には求められるといえる。

そして対話に参加する人々に求められるのがコミットメントである。それは「世界の変革を引き受ける」という意思を持つことであり、対話を実りあるものにする。そしてコミットメントの前提となるのが世界や人間に対する愛と謙虚さであるという⁶⁵⁾。Freire (1970a) のコミットメントの対象は社会変革であるが、教授者も学習者も学習活動に対する主体性が求められると考えることができる。そして対話に対して求められるもう1つは信頼である。

62) Freire (1970a: 邦訳)、100ページ。

63) Freire (1970a), p.36.

64) Freire (1970a: 邦訳)、118-119ページ。Freire (1970a) では「行為」と省察が結びついていて、「実践」はより大きな社会的実践という意味で捉えられている。本論文での実践は行為も内包している。

65) Freire (1970a: 邦訳)、118-122ページ。

表4 預金型教育と問題解決型教育の比較⁶⁶⁾

	預金型教育	問題解決型教育
教授者・学習者の関係	階層的・一方的	対等(同じ目線)・双方向的
教育の目的	非人間化・抑圧	人間化・自由と解放
意識	人間の一部に意識 何かを指向する意識	意識を持った身体 自らへの意識
世界との関係	受動的・クローズド 世界を模倣する	能動的・オープン 世界に変化をもたらす
コミュニケーション	否定 一方的	重視 双方向的
種子の例	自らの存在を押しつけ、結果として消滅の道をとる	子孫を残すために自らは消滅することにより、永続への道をとる
フロム ⁶⁷⁾ の愛	死するものへの偏愛	生きるものへの愛
教育の形	詰め込み型、べらべら話すだけ、知識を移動させるかのよ うに伝えるだけ	認識を作り上げる、複数の認識主体による認識行為を相互に媒介する
矛盾	維持	教育する者とされる側の間の矛盾を超えていく
対話	反・対話、対話を否定	対話の重要性を認識、対話を続ける
認識対象	教育する側によって独占的に 所有	世界に媒介された交わりの中にある
創造の力	麻痺させる	常に現実の本当の姿を明らかにしてい く
状況とのかかわり	人を沈めてしまうような状況 にとどめおこうとする	人の意識の表出を探究し、現実に入り 込むような鋭い批判を展開
時間	永続性	変化

「人間という存在に深い信頼がなければ、対話は成立しない」「人間への信頼は、対話の“先駆的”与件ともいべきものであり、そして信頼の関係は対話によって作り出される」として、信頼を対話における先駆的与件であるとともに、対話が信頼を構築するという相互構成的な関係を指摘している⁶⁸⁾。Freire (1973) はこれを、対話 (dialogue) と対話として成り立たない「反・

66) Freire (1970a: 邦訳)、87-102ページをもとに、筆者作成。

67) Fromm (1964) は「バイオフィリア (生を愛すること)」と「ネクロフィリア (死を愛すること)」の2つの性向について、ネクロフィリアが悪に向かう性向の1つであると指摘するとともに、バイオフィリアの発達に役立つ社会的条件として、周囲の環境、豊かさ、不正をなくす、自由をあげている。Freire (1970a) は抑圧をもたらす預金型教育はネクロフィリアから生じるとしている。

68) Freire (1970a: 邦訳)、125-127ページ。

対話」(anti-dialogue) との比較で下図2のように説明している。

図2 対話と反・対話の比較⁶⁹⁾

対話	反・対話
 <p>A と B = コミュニケーション 相互コミュニケーション</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 共同探索に携わる2つの「極」の間の「共感」関係がある。 ・ 愛すること、謙虚、希望がある、信頼する、批判的 	 <p>A (上から) B = 一方的な声明 「共感」の関係は破壊されている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 愛がない、傲慢、希望がない、信頼がない、無批判的

このような対話をする場として、Freire (1970a) は「文化サークル (culture circle)」を設定している。それは20~30人程度の集まりで、コーディネーター (教育者にあたる) による学習活動をする集まりであるが、Wenger, McDermott and Snyder (2002) の定義からみても、まさしく実践共同体にあたるものである。目的は識字教育を通じた社会変革であるとしても、実践共同体による学習活動をすでに実践しているといえる。その対話を通じた学習プロセスについても、現代の成人教育に示唆をもたらす部分は大きいといえる。

Freire (1970a) の提唱する文化サークルにおける対話型教育は、(1)参加観察による調査、(2)人々にとって重要であるテーマとしての言葉の抽出、(3)視覚的イメージへの変換 (コード化)、(4)文化サークルにおける議論、(5)発話や理解による識字教育、というプロセスになっている⁷⁰⁾。参加観察による調査は、現地の人々を巻き込んだ「調査サークル」を作ってもよい。現地調査によって人々にとって重要な意味を持つ言葉を「生成テーマ」として抽出し、それを絵や写真などの視覚的イメージを用いて教材を作る「コード化」を行う。それを文化サークルに持ち寄って、学習者とともにその場面について議論する「脱コード化」を行う。そこでは預金型教育ではなく問題解決型教育

69) Freire (1973), pp.44-46 を参考に、筆者作成。

70) 文化サークルにおける対話型教育については、西尾 (2010)、原 (2011) も参照。

が実践されるので、すぐにこの場面を意味する言葉はこれであると教えるのではなく、教授者と学習者の水平的な関係に基づいて相互教授的な対話が行われる。ここでの議論はのちに分析して教材の改訂に役立てる。そこから重要なテーマを拾い上げたり、テーマ同士を結びつけるような重要なテーマ（ヒンジ的テーマ）を導出したりして、それを識字教育に持ち込んでいく、というプロセスである⁷¹⁾。成人教育的、また実践共同体的な意義を見いだすとするれば、それは現場の中、対話の中で学習のテーマを探索するということころであろう。教授者と学習者の水平的な関係、相互教授的な対話という問題解決型教育の中心的な姿勢といえるこの点は、実践共同体における領域の設定にも通底するものである。参加者の興味関心を取り入れつつ、先進性も失わないバランスのとれた領域やテーマ設定は Wenger, McDermott and Snyder (2002) も実践共同体において重要であると指摘している。

Freire (1970a ほか) の成人学習論は、預金型教育と問題解決型教育の類型、問題解決型教育の特徴、特に実践と省察のサイクル、対話を用いた教育手法、文化サークルの概念と具体的な教育方法と、多岐にわたる特徴的な示唆をもたらしてくれる。ペダゴジーとアンドラゴジーという Knowles の類型とはまた違った形での類型化は成人学習にとどまらない影響力を持ち、大きな教育理念から具体的な手法まで、実践共同体に対しても少なからぬ影響があると考えられるのである。

5. Mejirow (1991) の変容的学習

Mejirow (1991) は、成人学習論において「変容的学習 (transformative learning)」という学習論を提唱している。彼の学習論は、「成人学習とはどのような学習なのか」という根幹にあたる問題について、「準拠枠 (frame of reference) あるいは意味パースペクティブ (meaning perspective) を変容する学習」⁷²⁾であると明確な答えを提示している。この学習論が成人学習論に

71) Freire (1970a: 邦訳)、154-196ページ。

与えるインパクトは大きい（常葉-布施、2004）。以下では変容的学習理論についてその内容をみていくことにする。

Mejirow (1991) は社会構成主義や知識社会学の観点から、意味の認識や学習には成人になるまでに獲得されている個人の準拠枠が大きく影響を与えているとする。「無批判に取り込まれた期待の習慣あるいは意味パースペクティブが、意味を把握しようとするさいには、スキームとして、知覚上・解釈上のコードとして機能する」⁷³⁾ という考え方が変容理論の中心的な考え方に存在する。つまり成人学習とは意味パースペクティブを変容させることであるとしているのである。「人間を、より包括的で識別能力があり、より広がりがあり、より統合された意味パースペクティブへと導くものはなんであれ、成人の発達を促すものとなる」のである⁷⁴⁾。

Mejirow (1991) は学習について、「学習とは、私たちがすでに生成した意味を、現在経験していることについて私たちが考え、行為し、感じる仕方を導くために用いることを意味する。意味づけることとは、自分の経験の意味を理解したり、経験にまとまりを与える行為である。＜意味とは解釈なのである＞」⁷⁵⁾、「学習とは、新しい状況で、解釈したり、解釈を修正したりするために思考プロセスを用いること、すなわち以前の思考および（あるいは）以前の暗黙の学習から生じている知識を、新しい出会いの中で意味を把握するために応用することである」としている⁷⁶⁾。ここでは意味がキーワードになっており、意味を用いること、そして新しい状況では意味を考え直し解釈し生成することが重要であるとしている。その上で学習には5つの社会的背景、すなわち(1)すべての学習がそのなかに埋め込まれている、準拠枠や意味パースペクティブ、(2)コミュニケーションの諸条件、(3)行為の方向性、(4)学

72) Mejirow にとって「準拠枠」と「意味パースペクティブ」は互換的な概念であり、現在は準拠枠の方が多く使われているという（常葉-布施、2004）。本論文は Mejirow (1991) のレビューであるので、「意味パースペクティブ」の方を主に用いる。

73) Mejirow (1991: 邦訳)、8 ページ。

74) Mejirow (1991: 邦訳)、11 ページ。

75) Mejirow (1991: 邦訳)、16 ページ。

76) Mejirow (1991: 邦訳)、19 ページ。

習者の自己イメージ、(5)学習者が遭遇している状況（外的環境）、の5つが常にとまなうとしている⁷⁷⁾。ここからは主体としての学習者と状況との相互作用が学習にとって不可欠であることが示唆されている。われわれの認識は無意識のうちにおこなわれる個人的な同化、あるいは文化的な同化の産物であり、その前提や想定はゆがんでいる可能性がある⁷⁸⁾。そこで準拠枠・意味パースペクティブを批判的に検討し変容すること、「パースペクティブ変容 (perspective transformation)」こそが成人学習にとって重要なのである。

Mejirow (1991) の「意味パースペクティブ (meaning perspective)」は、「知覚、理解、想起の諸活動を支配するコード」⁷⁹⁾であり、「ある人のこれまでの『経験が、新しい経験を同化し変換させる』場である前提構造」であるとされている⁸⁰⁾。準拠枠は意味パースペクティブによって構成されるもので、「象徴的モデルを投影する働きがあり、経験の意味について（通常は潜在的に）解釈し、評価をしたりするさいの信念体系に奉仕する」としている⁸¹⁾。両者は Kuhn (1963)、そしてそれを援用した加護野 (1988) の「パラダイム (paradigm)」や、Goffman (1986) の「フレーム (frame)」、Bateson (1972) の「心理的フレーム (psychological frames)」と類似した概念であるとする。本論文もこれらの概念と互換的な概念であると考えことにしよう。そして意味パースペクティブは、より具体的に特定の知識、信念、価値判断、感情を解釈する時に用いられる「意味スキーマ (meaning schema)」を生み出すとする。これらの概念が学習者の意味解釈に影響を与えたと考えられる。

その上で Mejirow (1991) は、4つの学習形態を前提としているとする⁸²⁾。第1は「意味スキームによる学び」である。これは「以前から身につけてい

77) Mejirow (1991: 邦訳)、20ページ。

78) Mejirow (1991: 邦訳)、169ページ。

79) Mejirow (1991: 邦訳)、7ページ。

80) Mejirow (1991: 邦訳)、61ページ。

81) Mejirow (1991: 邦訳)、61ページ。

82) Mejirow (1991: 邦訳)、126-129ページ。

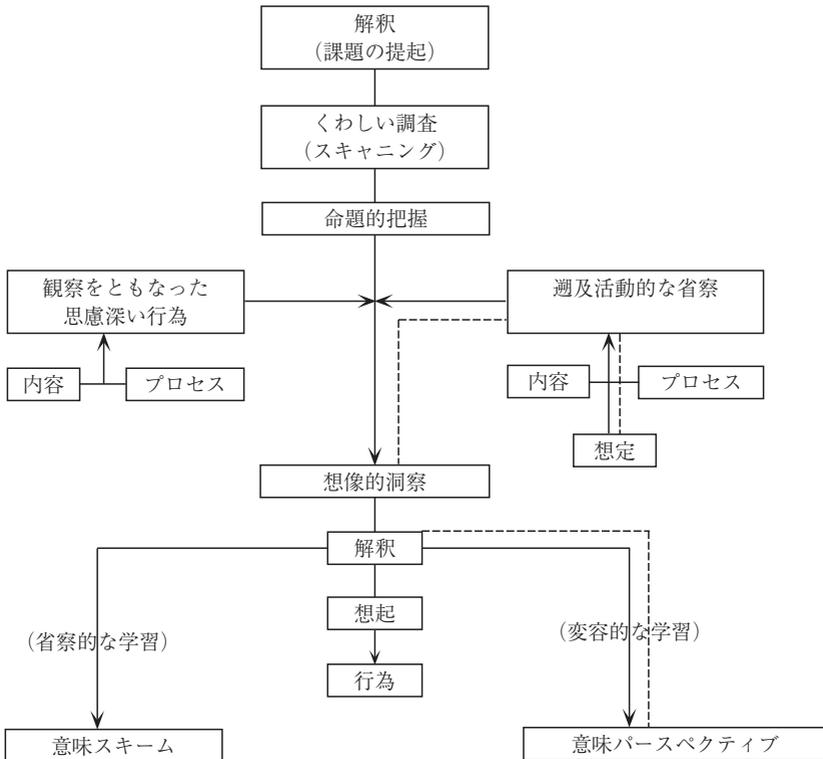
た意味スキームをさらに多様化し、磨きをかける学習、あるいは習得した準拠枠のなかで学ぶこと」である。第2は「新たな意味スキームを学ぶこと」である。これは「一貫している意味や、既存の意味パースペクティブと両立できるような新しい意味を創り上げること」である。両者は加護野（1988）の用語でいえば「パラダイム内学習」であり、両者では意味パースペクティブの変容は起こらない。第3は「意味スキームの変容による学び」である。これはこれまで当然とされてきた前提について、特定の視点や信念が通用しないという経験を経て省察が加わり、意味スキームを問い直すもので、それは意味パースペクティブの変容にもつながる。第4は「パースペクティブ変容による学び」である。これは「ゆがんだ不完全な不完全な意味パースペクティブが土台とする特定の想定を省察し批判することを通じて気づくようになり、さらには意味を再構成してパースペクティブを変容していく」学習である。加護野（1988）の用語でいえば「パラダイム転換学習」であり、この第3と第4の学習形態が変容的学習である。そして変容的学習の原動力は意味パースペクティブに対する省察（reflection）である。それには自分が何を考え認識しているのかを省察する「内容の省察」、行為の効果を検証する「プロセスの省察」、行為の理由について省察する「想定省察」などが含まれる⁸³⁾。その具体的な行為のプロセスは次ページ図3のようになる。

この図は省察的行為が課題の提起から行為に至る一連のプロセスにおいて、解釈から意味スキームか意味パースペクティブが変容することを示している。そして省察には内容かプロセスかのどちらか（あるいは双方）の省察が関わること、遡及活動的な省察には内容・プロセスに加えて想定省察があること、想定省察から意味パースペクティブにつながるルートがあること（点線のルート）、そして省察から必ずしも変容的につながるわけではない（意味スキームの変容にとどまる）ことも提唱されている⁸⁴⁾。

変容的学習はたんに短期的な意味パースペクティブの変容というものにと

83) Mejirow (1991: 邦訳)、148-150ページ。

84) Mejirow (1991: 邦訳)、151-152ページ。

図3 省察的行為のプロセス⁸⁵⁾

どまらず、成人の発達という長期的な文脈においても、さらには個人のカリヤにも影響を与えると Mejirow (1991) は述べる。変容的学習は、人間の信念と感情の文脈に対するより高いレベルの気づき、前提や特別な想定に対する批判、代替となるパースペクティブの査定、古いパースペクティブを否定して新しいパースペクティブを受け入れるか、両者を統合するかという決断、新しいパースペクティブに基づいて行動する能力、新しいパースペクティブを人生のより広い文脈のなかで適合させようとする願望などがかか

85) Mejirow (1991: 邦訳)、152ページを参考に、筆者作成。

わっているとす⁸⁶⁾。それは変容的学習は「いっそう包括的で識別能力があり、広がりのある、統合されたパースペクティブが発達する可能性」を指摘している⁸⁷⁾。

Mejirow (1991) の変容的学習は、パースペクティブ変容という成人学習の具体的な形態を提唱している。成人学習論の他の研究にも大きな影響を与えており(常葉-布施, 2004)、その知見は重視しなくてはならないものである。

6. Kolb (1984) の経験学習論

Kolb (1984) は「経験学習 (experiential learning)」の理論を提唱している。その理論は教育学のみならず経営学における学習研究でも様々なところで採用されているが(例えば松尾, 2006; 2011)、成人の学習では経験が重視されるがゆえに、Kolb (1984) の経験学習理論は成人学習の理論としてもとらえることができる。以下ではその理論についてみていくことにしよう。

Kolb (1984) は経験学習理論を提唱するにあたって、経験から学ぶ理論は3つの源流が存在するとして、Lewin 派の理論 (Lewin, 1948)、Dewey の理論 (Dewey, 1938)、そして Piaget の理論 (Kolb [1984] では Flavell [1963] に基づいて説明) を取り上げている。そしてそのいずれもが循環構造になっていること、対立構造やコンフリクトの解決という形になっていることを指摘している⁸⁸⁾。

Lewin 派の経験学習モデルは抽象的概念とそれを検証するための具体的経験が強調されること、アクション・リサーチにおけるフィードバック・プロセスを基礎にしていることがその特徴である。Lewin (1946) はアクション・リサーチ (action research) について、「社会行動の諸形式の生ずる条件とその結果との比較研究であり、社会行動へと導いていく研究」であるとしてい

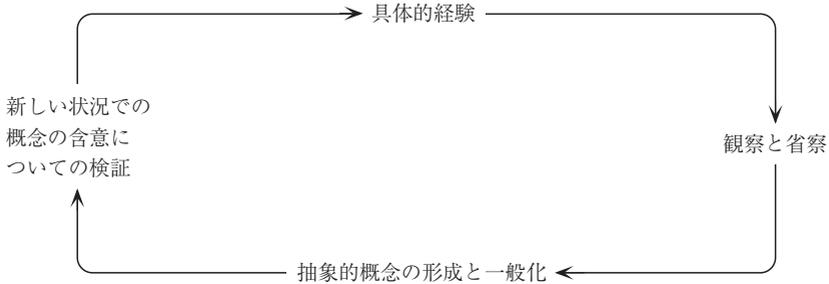
86) Mejirow (1991: 邦訳)、226ページ。

87) Mejirow (1991: 邦訳)、219ページ。

88) Kolb (1984), p.29.

る⁸⁹⁾。そして実践的なアクション・リサーチが、計画、実施、事実発見、それをもとにした次の計画の準備の循環過程からなる合理的社会管理と同じように実施されるべきであるとしている⁹⁰⁾。それをもとに Kolb (1984) は、具体的経験、観察と省察、抽象的概念の形成と一般化、新しい状況での概念の含意についての検証という循環過程からなる経験学習モデルとして図4のようにまとめている。

図4 Kolb による Lewin 派の経験学習モデル⁹¹⁾



Dewey の経験学習モデルもまた循環構造になっている。Dewey (1938b) において、目的の形成にはまず衝動 (impulse) から起こるとしている。何かをやってみようという衝動はそのまま目的に変わるわけではなく、「衝動に働きかけることから生じる結果を見通すことが含意されている」、すなわち知性を用いてその衝動の結果何が生じるかを理解することが求められる。そこで必要となるのが観察 (observation) である。それによって客観的条件と環境とをしっかりと見定めることである。それに基づいて実行することで、衝動を目的に転換させることにつながるとする。そして次の段階が知識 (knowledge) である。実行の結果得られることについて過去の経験から得られる知識によって意味を理解することである。そしてそれに基づいて、現在の状況において期待されることについて判断 (judgement) することが求

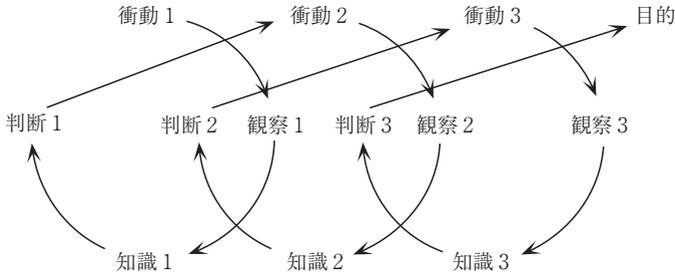
89) Levin (1948: 邦訳)、271ページ。なお旧字体は適宜現代の漢字に修正している。

90) Levin (1948: 邦訳)、274-276ページ。

91) Kolb (1984), p.21 を参考に、筆者作成。

められる。つまり Dewey (1938b) は、目的の形成には(1)周囲の状況の観察、(2)過去の似たような状況で起こったことについての知識、その一部分は回想によって得られた知識、また一部分は広い知識をもった人からの情報・忠告・警告から得られた知識、(3)それら得られた知識が何を意味するのかを理解するため、観察されたものと回想されたものとを結合する判断力、が必要とされるとしているのである⁹²⁾。Kolb (1984) はこの Dewey (1938b) の主張を図5のようなモデル図に表している。

図5 Dewey の経験学習モデル⁹³⁾



Piaget の学習・認知発達モデルについては Kolb (1984) は、Flavell (1963) をもとに考察している⁹⁴⁾。Piaget の知能の発達段階モデルについては、反射から感覚運動へと発達する感覚運動的知能期 (period of sensory-motor intelligence)、表象操作に対する試行錯誤的な発達の前操作的表象期 (preoperational representations)、首尾一貫的な外界の組織化が行われる具体的操作期 (concrete operation) という2つの発達期を含む具体的操作への準備と組織の時期 (period of preparation for and organization of concrete operation)、抽象的命題の世界まで処理することができる形式操作の時期 (period of formal operations) という大きな段階がある⁹⁵⁾。Kolb (1984) はこの発達段階と学習を組み合わせるとともに、4つの発達段階を具体的—抽象的、内化的—行為

92) Dewey (1938b: 邦訳)、106-108ページ。

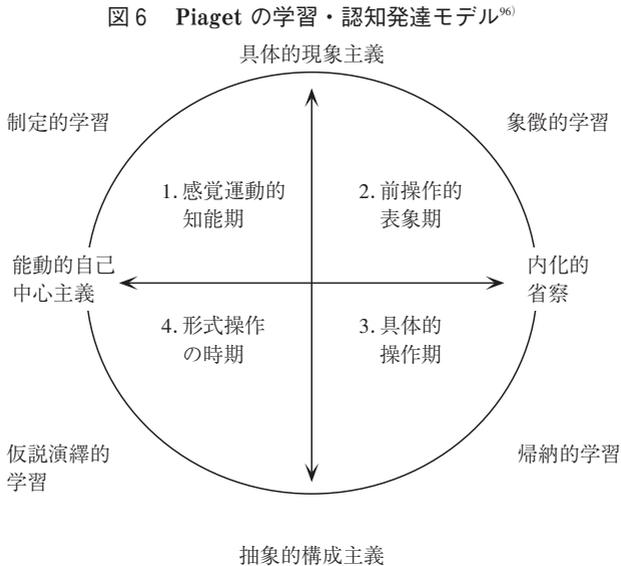
93) Kolb (1984), p.23 を参考に、筆者作成。

94) 本論文では Flavell (1963) に加えて、Piaget (1970) も参考にした。

95) Flavell (1963: 邦訳 [上])、123-125ページ。

的という2軸で分類している。

そしてそれぞれの段階での発達を促進するような学習スタイルに対して、制定的学習 (enactive learning)、象徴的学習 (ikonic learning)、帰納的学習 (inductive learning)、仮説演繹的学習 (hypothetico-deductive learning) という名称を与えている。それをまとめたものが図6である。



以上のように経験から学ぶ学習の3つの源流ともいえる理論について整理したところで Kolb (1984) は、先述の通り3つのモデルに共通する点として、まず1つめに、世界のとらえ方についての二項対立によるコンフリクトが存在し、その解消の結果として学習が生じるという点をあげている。Lewin 派においては具体的経験と抽象的概念、Dewey (1938b) においては衝動を知識を用いて判断することによって目的を見いだすこと、Piaget の理論については最初は具体的—抽象的、内化的—行為的という2軸に基づいて分類する、

96) Kolb (1984), p.25 を参考に、筆者作成。

というようなことである。この考察を踏まえて Kolb (1984) は、緊張・コンフリクト解消プロセスとしての経験学習として4つの学習能力を定義している。それがバイアスなしに完全にオープンに新しい経験に自らを熱中させる「具体的経験能力 (concrete experience abilities : CE)」、多くのパースペクティブにおいて経験を省察し観察する「省察的観察能力 (reflective observation abilities : RO)」、観察を論理的で実質的な理論に統合した概念を創造する「抽象的概念化能力 (abstract conceptualization abilities : AC)」、意思決定や問題解決に理論を用いる「能動的実験能力 (active experimentation abilities : AE)」の4つである⁹⁷⁾。そして学習は世界への適応への全体的プロセスであると位置づけた上で、経験学習プロセスは問題解決や意思決定、創造性などの他の適応プロセスと同様に循環的構造になるとする。ここに具体的経験→省察的観察→抽象的概念化→能動的実験からなる経験学習のサイクルモデルが提唱されるが、それは「学習が経験に基づく継続的なプロセスであるという事実は教育的に重要な含意をもつ。シンプルに言えば、すべての学習は再学習である」⁹⁸⁾という Kolb (1984) の主張が結実しているものでもある。

Kolb (1984) は学習を知識を生み出すプロセスであるとした上で、経験学習のプロセスと構造、およびそこで生み出される知識について考察している。そこでは経験学習の4つの学習プロセスは、2つの分類次元において二項対立的な関係にあるとする。1つめの次元は「理解 (prehension)」であり、世界における経験をどのように把握しとらえるかという観点から、具体的経験と抽象的概念化の二項が対立する関係にある。それは概念的解釈と象徴的表象を通して理解する「了解 (comprehension)」と、直接経験の実体的に感じられる質によって理解する「体得 (apprehension)」とに分類される。言葉上は分類しづらい概念であるが、具体的経験と抽象的概念化それぞれのプロセスにおいて、経験をどのように把握して学習につなげるかというやり方

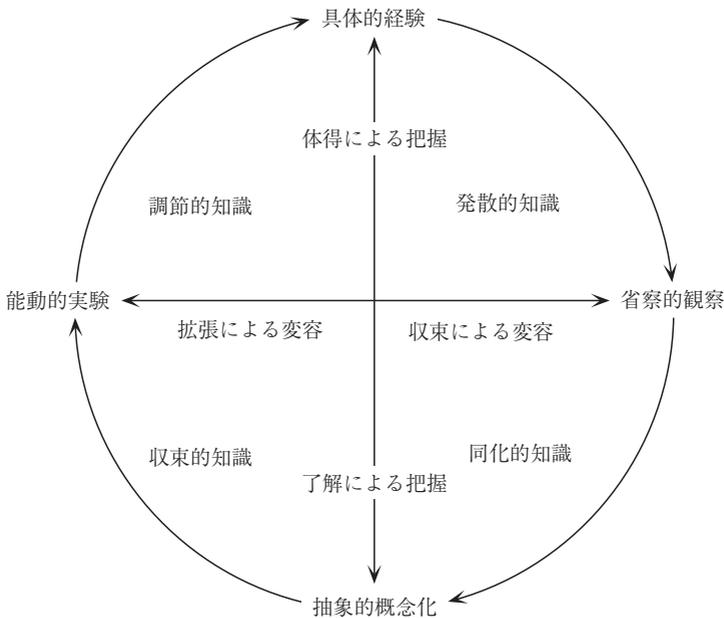
97) Kolb (1984), p.30.

98) Kolb (1984), p.28.

と考えることができる。

もう1つの次元は「変容 (transformation)」である。経験の把握や象徴的表象を変容するという観点から、両極において省察的観察と能動的実験の二項が対立する関係にある。それは内面的省察を通じた「収束 (intension)」と、外部世界の能動的な外的操作を通じた「拡張 (extension)」とに分類される。この2軸を考慮することで、Kolb (1984) の意図する二項対立的コンフリクトの解消による学習という考え方をより正確に理解することができる。そして経験を体得によって把握し収束によって変容することで「発散的知識 (divergent knowledge)」が、経験を了解によって把握し収束によって変容することで「同化的知識 (assimilative knowledge)」が、経験を了解によって

図7 Kolb (1984) の経験学習モデル⁹⁹⁾



99) Kolb (1984), p.40 を参考に、筆者作成。

把握し拡張によって変容することで「収束的知識 (convergent knowledge)」が、経験を体得によって把握し拡張によって変容することで「調節的知識 (accommodative knowledge)」が獲得できるとしている¹⁰⁰⁾。以上のような Kolb (1984) の経験学習モデルは、図7のように整理される。

Kolb (1984) の経験学習モデルは個人の内的な学習に限定されているわけではない。それは図7をみても明らかであるが、Kolb (1984) ではそれを個人と環境との間の交流 (transaction) という言葉で表現している。相互作用 (interaction) よりも交流 (transaction) の方が経験学習には適切な言葉であるとしている。Kolb (1984) はこれまでの学習が個人中心の心理学的視点に支配され、個人の内的プロセスを探求することが中心で、環境といえば本、教師、教室に限定され、より広い現実世界という環境は拒絶されていたと批判している。刺激-反応パラダイムのもとの学習研究は個人と環境の関係は一方的で、問題は環境がどのように行動を制約するかという点に焦点が当てられていたのに対し、経験学習モデルは個人と環境の交流関係を考えている。それは「経験」という言葉のもつ、主観的個人的なものと、客観的環境的なものの相互浸透・相互関連的な複雑な経験のあり方を象徴している。

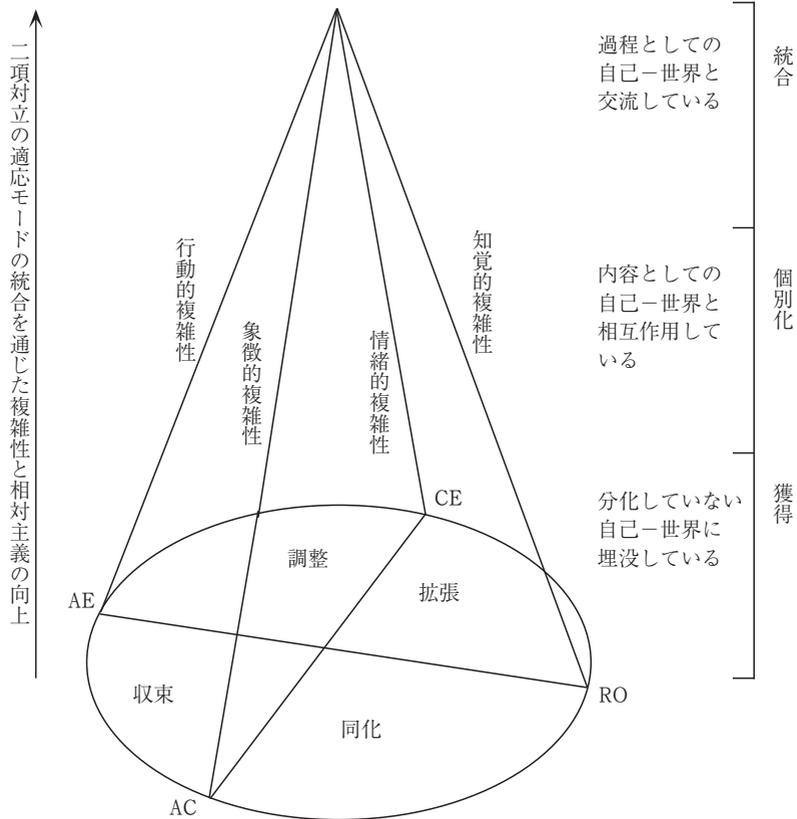
Kolb (1984) の経験学習モデルは、ここから成人学習・生涯学習の視点を取り入れていく。つまり経験学習に発達というもう1つの次元を取り入れた、円すい型 (コーン型) の3次元モデルを提唱しているのである。つまり循環的モデルである経験学習モデルがスパイラル・アップするのである。すなわち経験学習サイクルによって二項対立的なコンフリクトをより高いレベルで統合することで世界と学習者の経験を取り扱う複雑性と相対主義を向上させるプロセスとして、発達の経験学習モデルはとらえることができる¹⁰¹⁾。

3次元モデルの構築にあたって Kolb (1984) は、成熟段階を3つに分類している。最初の段階は獲得 (acquisition) である。誕生から青年期まで、基本的な学習能力と認知的構造の獲得の段階である。先述の Piaget の認知発

100) Kolb (1984), p.40-42.

101) Kolb (1984), p.140.

図8 Kolb (1984) の発達の経験学習モデル¹⁰²⁾



達モデルに従って人は成長する。次の段階は個別化（specialization）である。これは公式教育・キャリアトレーニング・仕事や個人の生活における初期経験によって拡張される段階であり、文化的・教育的・組織的社会化の力によって形成される人々は、選択したキャリアパス（広い意味で、人生全体の）において遭遇する特定の生活課題に練達することを可能にする、適応の個別化の中で、能力を増大させながら発達していく。最後の段階は統合（integra-

102) Kolb (1984), p.40 を参考に、筆者作成。

tion) である。これは社会的要請と個人の達成ニーズとの間のコンフリクトの経験、客体としての自己の調和的な認識を通じて、発達の統合段階へと移行する。この3段階を反映させた図8のような3層の円すい型モデルを、Kolb (1984) は成人学習モデルとして提唱しているといえる。

Kolb (1984) の経験学習論は、現場での学びを促進する理論の中核を成しているが (松尾、2006；2011；中原、2013)、成人学習論としても捉えることができる。それは二項対立的コンフリクトを解消する中で知識を獲得しながら、複雑性と相対主義を向上させながら発達し、世界との交流を達成するというものである。たんなる発達段階モデルにとどまらないのは、経験学習モデルという学習モデルに裏打ちされている確かさがあるからである。

7. Jarvis (1992) の経験学習論

Jarvis (1992) は、成人学習論において経験学習を基盤にした理論を展開している。その議論の特徴は、彼の提唱する「学習の逆説 (paradoxes of learning)」である。それは「人は教え学び、確認し革新し、受容し反逆する。世界は愛と権力、残虐と関心、愛他主義と自己中心主義である。複雑で逆説的な世界」の中で生きる社会存在の逆説であるとする。さまざまな逆説的な関係性の間に学習があるという考え方である。

Jarvis (1992) は、経験には2つの次元があり、一次経験 (primary experience) と二次経験 (secondary experience) があると主張する。一次経験は直接経験のことで、行動によって生じ、感覚によって経験される。二次経験はコミュニケーション的行為によって獲得される間接的な経験のことである。実践的な一次経験と理論的な二次経験という分類ができるわけであるが、Jarvis (1992) はまれに一次経験がなくても二次経験が起きることがあるとする。それは言葉や他のコミュニケーション手段を用いてお互いに情報やアイデアを相互作用しコミュニケーションすることによって起きるとする。そしてこれらの経験の総体が人であるとしているのである¹⁰³⁾。経験の重要性をまず直接・間接経験という区分から明らかにしている。

Jarvis (1992) は学習のプロセスは人の人生と生活する社会文化的環境との間の、経験が起こる交点で起きるとしている。この社会文化的プロセスの中で、Jarvis (1992) が強調するのが、内化 (internalization) と外化 (externalization) である。まず内化について、Jarvis (1992) は学習は個人にとって明らかに客観的な何かを内化したり変容したりする問題であるとする。人は生まれてから、言語や知識、スキル、価値観、信念といった要素の総体であり、社会存在を存在たらしめるものである。学習は一方ではそのような客観化された (objectified) 文化を内化する過程である。子ども時代は経験した行動パターンを内化していく¹⁰⁴⁾。文化を内化するプロセスの中で、個人は「人そのもの」になっていく¹⁰⁵⁾。

文化から内化した要素を獲得するプロセスで、学習は当然のものになっていくが、学習は順応する以上のものであると Jarvis (1992) は主張する¹⁰⁶⁾。成長に伴い、次第に自分自身について考え、質問したり実験したりするようになる。自立するにつれ、外的な文化的刺激や反応を様々な方法で処理するようになる。これが外化の始まりであると Jarvis (1992) は考える。彼は Heller (1984) の説を用い、外化には3つの次元、すなわち(1)道具や物と緊密に結びつく、(2)習慣や慣習のシステムに具体化する、(3)言語を内包する、があるとする。(2)(3)は正統化 (legitimation) のプロセスの中でコントロールされるとしている¹⁰⁷⁾。(2)については相互作用を通じて習慣化 (habitualization) することによって、社会生活の中で制度化された規範や価値を構築することを可能にする。Jarvis (1992) は内化と外化、すなわち文化を内的に取り入

103) Jarvis (1992), p. 14.

104) Jarvis (1992), pp. 17-22.

105) Jarvis (1992), p. 14.

106) Jarvis (1992), p. 20.

107) Jarvis (1992) は正統化について、「正統化は物事を自然で正しいものとして存在させるプロセスである。法律で行為を正しいものにする法制化 (legislation) とは異なる。正統化は行為、信念、行動などについて、それを実行したりいったり考えたりすることが正しいとする社会プロセスを必要とする。言い換えればカリの行動は特定の状況で行為することのみ正しい方法とみなされるのである」としている (p. 27)。

れることと、外界との相互作用によって学習することは、社会の継続に不可欠なことであり、社会生活の逆説と学習の逆説を理解することが重要であるとしている¹⁰⁸⁾。

そして Jarvis (1992) は社会制度は静的な存在であり客観的なものであるとし、それを内化し、また外化することによって人々は成長して個人となっていく。あらゆる刺激は社会存在の環境の変化に応じて、内化から外化への変容の中で転換していくのである¹⁰⁹⁾。その内化と外化の関係を示したものが図9である。

図9 内化と外化のプロセス¹¹⁰⁾

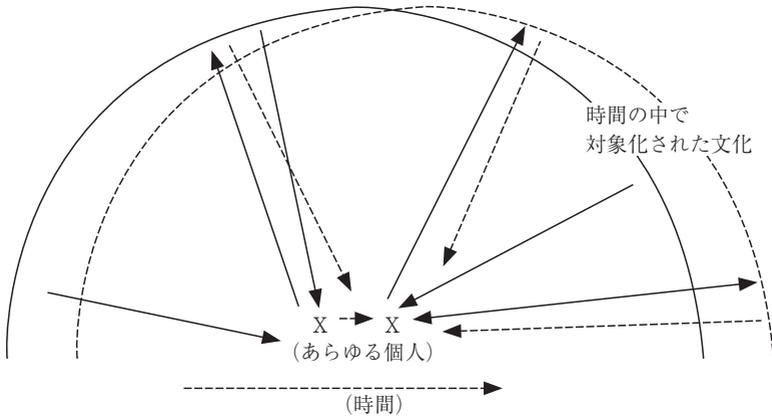


図9では客観化された文化から内化する内向きの矢印（内化）もあるが、逆にそこへ向かう矢印（外化）もある。そこから戻ってくる別の点線の矢印は、外化の結果少し変化して戻ってくる。その繰り返しの結果、客観化された文化も変化していく（点線の円）し、個人もまた変容する。この社会文化的相互作用について Jarvis (1992) は、「この逆説は深遠なものである。なぜなら学習は社会的順応の中心にあると同時に、社会的変化の中心にもある。

108) Jarvis (1992), pp.22-24.

109) Jarvis (1992), pp.22-24.

110) Jarvis (1992), p.25 を参考に、筆者作成。

学習能力がなければ社会も人間性もない。しかし逆説的に、学習はまたある形態の変化を生み出すのを助ける」としている¹¹¹⁾。

このような学習に対する前提のもと、Jarvis (1992) は経験学習の理論を展開していく。まず彼が規定しているのは、行為の種類である。学習は人生全体を通じて起こるが、時間的・空間的・関係的な意識的生活交点において起こる。経験学習には「意識的な行為 (conscious action)」が必要であり、それにはいくつかの類型化が可能であるとしている。意識化の形態としては文字通り何をしようとするかについての内的なイメージである計画 (planning)、その計画通りいっているかを省察的に監視するモニタリング (monitoring)、その行為を完了後に振り返る回顧 (retrospecting) がある。回顧と省察 (reflection) の違いについては、完了した行為を振り返るのが回顧であるのに対し、その行為の最中に高い意識レベルを持って分析し変更することが省察であるとする¹¹²⁾。

この意識の類型をもとに、Jarvis (1992) は表5のような、潜在的に学習につながる経験の類型化をおこなっている。

表5 意識的行為の理論的分析¹¹³⁾

潜在的学習経験への 反応のカテゴリ	意識のレベル		
	計画	モニタリング	回顧
非行為			
混乱	なし	なし	高い
妨害	低い-高い	なし	なし-高い
非反応	なし-高い	なし	なし-高い
行為			
実験的・創造的	高い	高い	高い
反復的	高い-なし	高い-低い	高い-なし
仮説的	なし-低い	なし-低い	なし
儀式的	なし	なし-低い	なし-高い
離間的	なし	なし-低い	なし-高い

111) Jarvis (1992), pp.22-24.

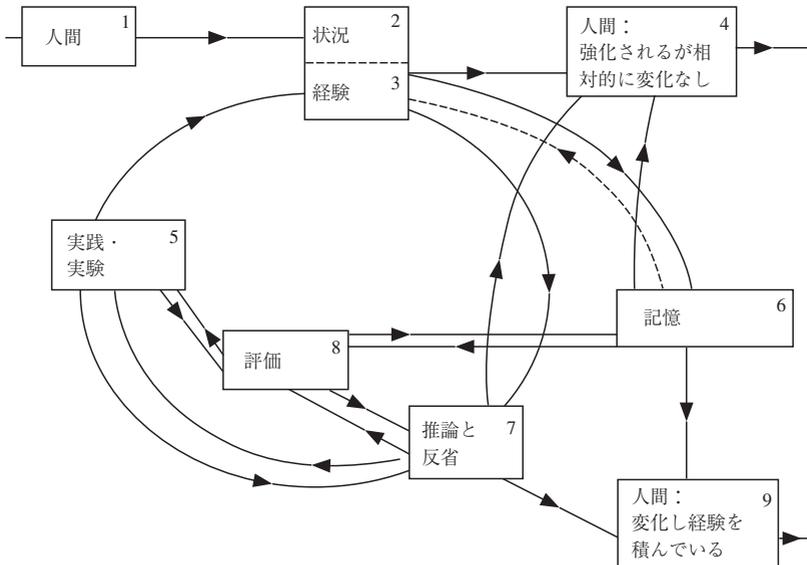
112) Jarvis (1992), pp.52-58.

113) Jarvis (1992), p.58 を参考に、筆者作成。

表5において意識的行為は非行為（nonaction）と行為（action）に大別されている。まず非行為については、個人と社会状況との調和と安定が損なわれている状態である「混乱（anomic）」、行為したいとは思っても、強大な他者がそれを妨げている状態である「妨害（preventive）」、外界からの圧力で行為はするものの反応に失敗する「非反応（nonresponse）」の3つの類型がある。これらの非行為によっては経験学習は起こらない。

対して行為には5つの類型がある。それは何が起こるかよくわからないが実行して結果をみる「実験的・創造的（experimental/creative）」、繰り返してやってみることで手続きの連続を記憶する「反復的（repetitive）」、社会状況をよく理解した上で、仮説を持って行為する「仮説的（presumptive）」、モニタリングレベルは低い、行為する規範も結果も深く理解している状況

図10 Jarvis の学習プロセスモデル¹¹⁴⁾



114) Jarvis (1992), p.71 を参考に、筆者作成。

で行う意味ある行為である「儀式的 (ritualistic)」、そして既存の生活状況から距離を置くことで行為の意味を考えたりする「離間的 (alienating)」である¹¹⁵⁾。

Jarvis (1992) の経験学習論はこの行為の類型と密接に結びついている。すなわちそれは経験学習のタイプも複数の類型に分類されるということである。Jarvis (1992) がその学習プロセスのモデルにしているのは、先にみた Kolb (1984) である。その経験学習モデルに自身の調査も加味して構築したのが前ページ図10のモデルである。

これをもとに Jarvis (1992) は、表6のような9つの学習の類型に分類している。

表6 Jarvis の学習の類型¹¹⁶⁾

経験に対する反応の カテゴリー	学習・非学習の タイプ	図10における学習のルート
非学習	推定 非考慮	1 → 4 1 → 4
非省察的学習	拒否	1 → 3 → 7 → 4 または 9
	前意識的学習	1 → 3 → 6 → 4
	技能学習	1 → 3 → 5 → 8 → 6 → 4 または 9
省察的学習※	記憶	1 → 3 → 6、可能であれば 8 → 6、 それから 4 または 9
	沈思黙考	1 → 3 → 7 → 8 → 6 → 9
	省察的技能学習	1 → 3 → 5 → 7 → 8、 必要なら多くの場合 5 → 8 → 6 → 9
	経験学習	1 → 3 → 7 → 5 → 8、 必要なら多くの場合 7 → 8 → 6 → 9

※省察的学習のそれぞれの形態は、適合と変化という2つの成果をもたらす。

9つの類型を順にみていくと、まず非学習 (nonlearning) である。「いつでも経験から学習するわけではない」として、学習が起こらない形態を示し

115) Jarvis (1992), pp.58-65.

116) Jarvis (1992), p.72 を参考に、筆者作成。右の数字は、学習プロセスモデルにおいて、それぞれの学習形態がたどるルートを示している (pp.72-78)。

ている。それは確信に基づいて行動しその通りになる「推定 (presumption)」、考えられる状況にいなかったりしてしっかり考えない「非考慮 (nonconsideration)」、学習自体を拒絶する「拒否 (rejection)」がある。それに対して非省察的学習 (nonreflective learning) は、学習は行われているが、そこに省察が行われていない学習形態である。それは潜在的な意識で行われており、学習の意識もはっきりしない「前意識的学習 (preconscious learning)、訓練を通じて高いレベルの身体的運動によって身体技能を学ぶ「技能学習 (skill learning)」、暗記的に知識を取り入れる「記憶 (memorization)」がある。これらの学習は社会的再生産のプロセスを代表するものであるが、個人は変化しても、社会構造は問い直されないし変化しない。そして省察的学習 (reflective learning) には、座禅のようにより広い社会的現実と関わることはなく、じっくり自分の経験を考えて結論に至る「沈思黙考 (contemplation)」、プロフェッショナルが自分の自分について考え、新しい技能を生み出すような「省察的学習 (reflective skill learning)」、そして理論が実践の中で試行され、結果として社会現実をとらえる新しい形態の知識を生み出す「経験学習 (experimental learning)」がある¹¹⁷⁾。

表7 行為・非行為のタイプと学習状況¹¹⁸⁾

行為・非行為	学習状況
混乱 妨害 非反応	非学習状況 潜在的学習状況 潜在的学習状況
実験的・創造的 反復的	学習状況 潜在的学習状況
仮說的 儀式的 離間的	非学習状況 最低限または非学習状況 最低限または非学習状況

117) Jarvis (1992), pp. 72-78.

118) Jarvis (1992), p. 79 を参考に、筆者作成。

最後に Jarvis (1992) は、先に検討した行為の種類と学習の関連について整理している。表7から見ると、学習に有効なのは実験的・創造的行為であることがうかがえる。そして表5から7までで示されていることは、経験や行為には学習につながるものとつながらないものがあるということである。この経験の質という考え方は多くの示唆を与えてくれる。

Jarvis (1992) は経験や行為の種類を類型化し、それをもとに精緻な学習モデルを構築している。それは内化と外化の相反する社会文化的行為をもとに、社会に適合しつつ社会を変革するというものであった。そしてこの成人学習論を Jarvis (1993) では、社会変革や政治運動を推進する原動力としての生涯学習論に発展させている。

8. Cell (1984) の経験学習論

Cell (1984) もまた、経験学習のモデルを提示している。彼は Bateson (1972) の学習理論を援用し、経験学習の段階的なモデルを考えている。そこでは「すべての意味ある経験学習は学習者内の変化である。行動、解釈、自律性、創造性、およびこれらの組み合わせの変化である」¹¹⁹⁾として、なんらかの変化が学習によってもたらされることを主張している。変化は行動と思考両面において必要であるが、他方で良くないことに立ち向かう正しさについての前向きな信念をもち、それを自らの一部にするような学習も必要である。経験からの学習は何をするのかとどのように物事を見るのかという両面についての変化が必要である。そして行動の変化と状況の解釈についての変化のプロセスを探求した後は、省察する力を拡張し、視点を変える学習を考える必要があると Cell (1984) は考えている¹²⁰⁾。その上でその変化をもたらす学習形態を4つに分類している。それは反応学習、状況学習、状況横断的学習、超越的学習の4つである。

反応学習 (response learning) を考えるにあたり、Cell (1984) はそれとた

119) Cell (1984), p.28.

120) Cell (1984), p.40.

んなる反応 (responding) を区別している。反応はすでに学習した類似の状況にたんに反応するものであり、そこでは学習は行われず、何も変化しないとする。道が左に曲がっているとき、われわれは何も考えずにその方向に曲がっていく。このような場合には学習は行われない。それに対して反応学習は、すでに学習したやり方を特定の状況において変えるものであり、すでに学習した反応の選択肢に新しいものを加えたり、すでに使ってきた反応を新しいものに取り替えるというものである。ダイエットにおいてデザートを食べる習慣を続ける代わりに、それをがまんして体重が減ったことを喜ぶ、というような場合がそれにあたる。行動主義の心理学においては条件付けの文脈で議論されていたもので、試行錯誤によってそれは実施される。自分自身を構築する上で重要な学習方法である。しかし学習にあたってはその現実との関係性から離れることも重要である。現実との関係性を相対化し、評価し、それを変えていくことで自らの変化、すなわち学習につなげることも必要である。それが自由 (freedom) につながると Cell (1984) は主張する¹²¹⁾。

2つめの学習形態は状況学習 (situation learning) である。これは特定の状況の解釈を変えていく学習である。特定の温度や湿度になったら作動するエアコンのサーモスタットを例に出しているが、どのくらいの温度になったら切り替えるかを「解釈」することが必要だからであるとされている。解釈には、状況の中で価値づけることと、そのような状況で物事がどのように働くかを判断することの両方が求められるとする。そして反応学習と状況学習は相互に関連し、両者を使い分けることが重要であるとしている。状況を変えることができなければ、反応をいくら変えても不満足が解消しないことがある。それには状況を解釈し、異なる状況に変える必要があるとしているのである¹²²⁾。

3つめの学習形態は状況横断的学習 (transsituation learning) である。こ

121) Cell (1984), pp.41-43.

122) Cell (1984), pp.43-52.

れは状況の解釈を変えることを学習することである。セラピストの助言によって、直面していた基本的な状況が劇的に再解釈できるような学習である。解釈を検証し変更するような能力を向上させるには、求められるスキルを発達させ解釈を生み出すことの意味に対する理解を深めることが必要である。それは解釈の行為を解釈し、省察の力を省察することである。それによって解釈を超えた自分自身の感覚を得ることができるとしている。解釈自体にとらわれるのではなく、真の意味での自律性を手に入れることができるのである¹²³⁾。

そして4つめの超越的学習 (transcendent learning) では、個々の状況を解釈するための新しい可能性 (新しいツール) を提供するような、有効な概念に修正したり、新しい概念を生み出したりするような学習である。科学者や研究者の新しい発見がそれにあたる。Cell (1984) はそのような概念は社会的交流の道具であるので、新しい概念の創造は集団間の交流の一部になることによってもたらされるとする。人間の創造性は意味の構造に触れることで、人を人たらしめ、他者と交流することを可能にする。それによって新たな意味が創造されるのである¹²⁴⁾。

Cell (1984) の経験学習モデルは、学習の段階が徐々に進む中で、既存の反応、既存の解釈が獲得され、さらにその解釈を変更し、新しい概念が創造されるという学習プロセスも進行していくことを示している。成人学習の枠組みにおいては、その経験学習が成人特有の高度な学習であると考えられることができるであろう。また超越的学習が様々な人的交流を通じてのみ実現されるという主張からは、実践共同体との関わりをみることもできるのである。

8. Rogers (1971) の成人学習論

Rogers (1971) は現場での教育実践から、成人学習の理念と方法について研究している。彼女はまず「教えるとき第一番にくるべきは教科ではなく顧

123) Cell (1984), pp.52-53.

124) Cell (1984), pp.53-54.

客であり、つねにお客さま第一に。そしてお客さまとは学習者のことである」として¹²⁵⁾、学習者を第一に考える姿勢を明確にしている。その上でまず学習者を理解すること、具体的には悩みや不安、緊張などを抱えていることを理解したり、学習者がもっている自己イメージの一部は保てるような配慮をしたりといったことが必要であるとしている¹²⁶⁾。

そして Rogers (1971) は学習者には動機が必要であること、自由意思で学びに来ている自己決定性を活かすこと、すぐに使える知識・技能を身につけたいという実利性に魅力を感じることを、フィードバックの重要性といった学習者の特徴を押さえて教育活動に行うこととともに、教えることと学ぶことを区別することの重要性を通じて成人学習の方法論を指摘している。これは Knowles (1980) の立場と軌を一にする。Rogers (1971) の特徴としては、学習者個人だけではなく、集団としても理解することを推奨していることがあげられる。その集団をまとめるために、教授者のリーダーシップについて言及している。Lewin のリーダーシップ類型論 (Lewin, Lippitt and White, 1939) を用いて、成人学習の教授者も専制的リーダー、放任的リーダーではなく、民主的リーダーになることで、創造性を発揮させたり、成績を上げたりすることにつながるとしている¹²⁷⁾。また集団を「一連の識別できるライフ・サイクルを通過していく」と考え、形成 (forming)－波乱 (storming)－規範 (norming)－達成 (performing) の順序からなるとしている。形成段階では人々はまだ用心深く抑制されているが、波乱段階では衝突が起こったり口論が起きたり、支配権を求めて争いが起きたりするという。しかし規範段階になると集団は落ち着き、ルールを受け入れるようになり、達成段階においては活動へと滑り出し、独自の役割とルールをもった集団として存在しているとす。この段階では学習を支える大きな力をもっているが、達成段階に偶然たどり着くことはなく、集団に働きかけることが重要であるとしてい

125) Rogers (1971: 邦訳)、9ページ。

126) Rogers (1971: 邦訳)、21-23ページ。

127) Rogers (1971: 邦訳)、103-105ページ。

る¹²⁸⁾。この集団のライフ・サイクルを考慮して、ディスカッションやロール・プレイ、ケーススタディなどの各種手法を用いるべきであるとしている。

Rogers (1971) は成人学習論の基本を踏まえつつ、学習者の集団ダイナミズムを考慮した教育を行うことを指摘している。実践的かつ組織的な考え方であり、現場の教育にもいかせるところは大きい。特に実践共同体の理論とは親和性が高く、成人学習の教授者のリーダーシップの観点は、実践共同体のコーディネーターのあり方に示唆を与えるものである。

以上のように本節では成人学習論の主要研究について検討してきた。次節では考察として、実践共同体研究との関連性について議論する。

IV 考察

前節までの文献レビューをふまえて、本節では考察を加える。本論文の最初に研究目的として、成人学習論の理解を深めること、実践共同体研究に取り入れるべき知見について明らかにすること、そして成人学習を実践共同体によってどのように促進することができるのかについて明らかにすることである、の3点をあげていた。以下ではこの3点について議論する。

1. 成人学習論の特徴の整理

最初に成人学習論の特徴について、限られた範囲の研究の中で整理を試みる。あくまで組織・現場における学習という観点から、重要といえる点を整理するということである。

まず1つめに、基本的なところから整理すると、成人学習論は、「成人はどのように学ぶのか」と「成人をどのように教育すべきなのか」という2つの視座をもっているということである。前者を「成人学習論」、後者を「成人教育論」と呼ぶこともできよう。Kolb (1984) や Cell (1984)、Jarvis (1992) などの経験学習論は成人の学習スタイルについて提唱しているし、

128) Rogers (1971: 邦訳)、105-112ページ。

Gramsci (1988) や Freire (1970a ほか)、そして Knowles (1980) は成人の教育について必要なことを明確にしている。もちろん両者は表裏一体をなしており、成人がどのように学ぶかがわかればそれに基づいて成人を教育するということになるであろう。

その上で2つめに、「子どもの学び」と「成人の学び」、および「子どもの学び方」と「成人の学び方」は異なるということも Knowles (1980) を中心にして明確にされていることである。経営学の対象にする組織成員は基本的に成人が中心であることはいうまでもない。そこから「組織成員が学ぶ」「組織成員を教育する」には、成人ならではの形態があるべきである、ということがいえるであろう。

3つめは成人ならではの学習とはどのようなものであるかという点である。もちろんこれは成人学習論の根本的テーマであるので、軽々に述べることはできないが、あえて基本的な前提としてまとめるならば、(a)経験を学習の基盤的資源にすること (Kolb, 1984; Cell, 1984; Jarvis, 1992)、(b)実践をもとにした省察により学ぶこと (Dewey, 1933; 1938a; Mejirow, 1991)、(c)学習者としての成人の主体性、自律性を形成すること (Gramsci, 1988; Freire, 1970a ほか)、(d)学習主体としての成人と周囲の状況との相互作用を重視すること (Freire, 1970a ほか; Mejirow, 1991; Cranton, 1992)、というふうにまとめることはできよう。同時にこれは組織や職場における学習を進める上での基本的前提であるといえる。

そして4つめに、成人学習ならではの学習形態としての「高次学習」をあげることができる。成人学習論はそれぞれ、成人ならではの学習形態として、あるいは子どもの学習と比較する形で、高次の学習を提唱していた。それをまとめると表8のようになる。

このようにまとめてみると、成人学習の要諦とは、学習環境との相互作用の中で、主体性や自律性を発揮した経験や実践および省察によって、高次学習を達成することであるということが出来る。成人のもつ豊富な学習資源、すなわち経験と経験から学ぶ能力によって、それが可能になる。もちろん成

表 8 成人学習論における成人学習と成人学習ではない学習

研究	成人学習	成人学習ではない学習
Lindeman (1926)	学習者の状況、コンテキストに応じた学習活動、そこから生じるニーズと関心から構築される学習のカリキュラムによる学習	(経験を援用せず、学校によって構築されるカリキュラムによる学び)
Cranton (1992)	思考、価値観、態度の変化につながるおとなの一連の活動もしくは経験 学習者と教育者の相互作用	(変容のない学習)
Knowles (1980)	アンドラゴジー 成人にあわせた教育・学習の方法 学び方の学習と、自己決定的な探求の技能の学習 課題達成中心型、能力開発型	ペダゴジー 受動的な学習者 教科中心型
Gramsci (1988)	教師と生徒の関係は積極的 教師と生徒の双方向的関係	機械的受け手としての学習者 一方的な教育
Freire (1970a ほか)	問題解決型教育 意識化と注視 世界とともにある存在 教授者と学習者の双方向性 対話	預金型教育 沈黙の文化、欲求不満と対立 世界の中の存在 ヒエラルキーと一方向性 反・対話
Mejirow (1991)	意味スキームの変容による学び・ パースペクティブ変容による学び	意味スキームによる学び・新たな 意味スキームを学ぶこと
Kolb (1984)	経験学習のサイクル 個別化・統合過程	(経験学習のサイクル不全) 獲得過程
Jarvis (1992)	省察的学習	非学習・非省察的学習
Cell (1984)	状況横断的学習・超越的学習	反応学習・状況学習
Rogers (1971)	学習者第一	(教授者第一)

人学習にとって低次学習が必要ではないというつもりはない。「預金型教育」や教師→生徒の一方的な学習は成人学習に不向きであるが、経験や実践、省察を通じた、知識の獲得や環境適応といったプロセスもまた不可欠である。しかし Mejirow (1991) の主張するように、これまで無批判に構築されてきた、あるいは既存の意味パースペクティブを変容することこそが、成人学習の要諦であるということではできらるであろう。

それはまた、組織や職場における学習についても同様である。組織学習においては、Argyris and Schön (1978) という偉大な先行研究があるが、個人・集団レベルにおいても同様に、パースペクティブ変容のような高次学習と、既存の意味パースペクティブの中で知識や技能を学ぶ低次学習があるということができる。そして成人としての個々の組織・集団成員の学習には、成人学習論の提唱する様々な理念と手法があり、それらを用いて高次学習を達成していくことが肝要なのである。

2. 成人学習論より実践共同体研究に取り入れるべき知見

次に考察するのは、成人学習論より実践共同体研究に取り入れるべき知見とは何かということである。実践共同体の成員は特に成人に限ったものではない (Lave and Wenger, 1991)。しかし、実践共同体理論が仕事の中での学習を主に対象にしているがゆえに、成人学習論の提唱する具体的な学習手法は、実践共同体に多くの示唆をもたらす。それ以前に、共同体への参加を通じた実践を通じて技能を学び、成員としてのアイデンティティを構築していく正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation) や、実践共同体における学習は、成人学習論と多くの理論的パースペクティブを共有している。両者は理論的にも実践的にも相互補完性が高いといえるであろう。

その上で成人学習論より実践共同体研究に取り入れるべき知見としてあげられるのは、まず実践共同体は学習につながる実践や経験を行う学習環境であるということである。成人学習の多くの研究が、その実戦や経験にはどのような条件が必要なのかという議論を行っている。たとえばコンテキストとニーズ重視 (Lindeman, 1926)、思考、価値観、態度の変化につながる (Cranton, 1992)、課題達成型、能力開発型 (Knowles, 1980)、問題解決型、意識化と注視 (Freire, 1970a ほか)、経験学習のサイクルモデル (Kolb, 1984)、状況横断的・超越的学習 (Cell, 1984) などである。特に Jarvis (1992) は、学習につながる経験とつながらない経験や行為を区別し、経験の質が重要であることを強調している。実践共同体研究にこの経験の質という観点を導入

し、どのような経験が重要であるか、また実践共同体特有の経験の質とはどのようなものかという議論を行うことで、より効果的な学習を実践できる可能性がある。

そして実践共同体は低次学習・高次学習を両方促進できる学習環境であり、知識創造環境であるという点である。実践共同体の主要研究の間にはその概念に理論的差異が存在している（松本、2012a; 2013b）。そのことは実践共同体研究の可能性の広がりを示すとともに、Lave and Wenger (1991) の提示した実践共同体概念が、他の研究によって拡張されていることを意味している。その概念的拡張を読み解く鍵の1つが、成人学習論のもたらす成員の高次学習・変容的学習というものではないであろうか。Lave and Wenger (1991) が正統的周辺参加によって高次学習を達成できることを主張していないわけではない。アルコール依存症者は患者の共同体であるアルコホリック・アノニマス (AA) への参加と実践を通じて、アイデンティティの変容が起こっている事例が用いられているからである¹²⁹⁾。しかし Lave and Wenger (1991) が考慮に入れてはいるものの強調しきれなかった点は、実践共同体の多重成員性 (multimembership) であるといえる。Brown and Duguid (1991) や Wenger, McDermott and Snyder (2002) は公式組織と実践共同体、および複数の実践共同体への多重所属を通じた学習を提唱している。そしてこの多重成員性の最も大きな効果の1つが、学習者の意味パースペクティブの変容なのである。

ここから実践共同体概念は、Lave and Wenger (1991) に代表されるように、共同体内での参加と相互作用を通じて知識や技能を獲得する低次学習と、実践共同体と公式組織、および複数の実践共同体への多重所属を通じてパースペクティブ変容をもたらす高次学習、両方の学習スタイルを実現するものへと、概念的拡張を行う必要が出てくる。成人学習論はまさにこの概念的拡張に対する理論的背景を提示してくれている。それこそが成人学習論より実

129) Lave and Wenger (1991: 邦訳)、60-66ページ。詳細な内容は Cain (1991) を参照。

実践共同体研究に取り入れるべき知見の最たるものなのである。

3. 成人学習を実践共同体によってどのように促進することができるのか

最後に考察するのは、成人学習を実践共同体によってどのように促進することができるのかという点である。成人学習論の限界の1つとして、「誰が（成人が）」「いつ（学習の必要性が認識されたとき）」「何を（パースペクティブ変容）」「どのように（経験をもとに実践と省察によって）」「なぜ（意識化と変容のために）」という議論は詳細になされているが、5W1Hの最後の1つ、「どこで」という議論が不足しているという点があげられる。学習環境のもとで、教授者や他の学習者とともに、学習の必要性が生まれたところで、という具合に、この点は曖昧にされている。この点は経営学における人材育成の理論の方が具体的である。先に述べたように学習する場所は仕事の現場（OJT）、企業（Off-JT）、企業外（自己啓発）である。そこに学習の「第3の場所（Oldenberg, 1989）」として実践共同体の存在意義があるのである。

成人学習論が「学習のコミュニティ」を考慮していないわけではない。Freire (1970a) は対話を基盤にした問題解決型教育の舞台として「文化サークル（culture circle）」を設定しているが、これはまさに実践共同体である。Knowles (1980) や Rogers (1971) のような具体的な教育手法を提唱する研究は、学習のコミュニティといえるような舞台を想定していることがうかがえる。本論文の「成人学習を実践共同体によってどのように促進することができるのか」という問題に対する主張は、「実践共同体を成人学習の舞台として活用する」という点にある。その理由は3つ考えられる。

1つめの理由は、学習する舞台を先に構築することで、学習環境を整えることから始めるというやり方もあるという点である。Orr (1990) のコピー機修理技術者の事例のように、明らかに知識共有活動が行われているにもかかわらず、当事者が学習環境と思えていないこともある。あるいは松本 (2010) のように、親睦目的で構築した共同体が、技能学習の実践共同体に発展することもある。Wenger, McDermott and Snyder (2002) の実践共同体

構築の5段階のように、まずは関心のある人々が集まって共同体を結成するところから始める方が、「学習活動を行う」と宣言して人を集めるよりも、結果的に学習活動を活性化することができることもある。

2つめはそれに関連して、学習する内容自体が、共同体の成員によって相互構成的に決められるものであるからである。この点は成人学習論において Lindeman (1926) や Rogers (1971) が重視している点であり、また一方向的な教授内容決定を批判する Gramsci (1988) や Freire (1970a ほか) の主張でもある。学習者と状況の相互作用を前提とする成人学習論であれば、学習者同士の相互構成的な学習内容の構築が重要であることに異論はないはずであり、この点こそが Wenger, McDermott and Snyder (2002) が実践共同体の発展的緊張 (developmental tensions) としてあげるトレードオフ課題でもある。また松本 (2011; 2012b; 2014b) のように、学習とそれ以外の目的 (キャリアデザインや悩みの解消など) が同時に考慮されることで、学習への主体性や動機づけを得ることができる。そのような相互作用もまた実践共同体ならではのものである。

3つめは繰り返しになるが、実践共同体はその共同体への参加によって知識獲得などの低次学習を実現し、同時に多重所属によって高次学習を実現することができるからである。松本 (2013b; 2014b) は実践共同体特有の学習スタイルとして、正統的周辺参加に基づく「共同体内学習」、人的ネットワークの構築による「共同体外学習」、公式組織と実践共同体の多重成員性に基づく二重編み組織の「循環的学習」、そして複数の実践共同体に所属することで自己や技能を客観視する「複眼的学習」の4つをあげている¹³⁰⁾。これらは前2つが低次学習、後2つが高次学習に相当する学習スタイルである。これらの学習スタイルを用いることが、低次学習・高次学習をともに推進することにつながる。成人学習の促進に向けて実践共同体の貢献できるところはまさにこの点にあるのである。

130) 松本 (2013b; 2014b) の議論をもとに用語を整理している。

V おわりに

本論文では成人学習論の主要研究を検討し、それらと実践共同体研究の関連性について考察してきた。成人学習論は経営学の志向する「成人としての組織成員の教育・学習」において貴重な示唆を多くもたらしてくれる。特に知識・技能の獲得としての低次学習と、パースペクティブ変容としての高次学習という2つの学習を両方達成することという視点は、現場における学習を考える上で、理論的基盤を提供してくれる。

その上で実践共同体の概念を低次・高次両方の学習を達成する舞台として拡張する必要性を確認することができた。同時に実践共同体を成人学習の舞台として活用することが、その促進にとって有効であるという確信も得ることができた。実践共同体の理論を深めるにあたり、成人学習論の貢献は大きいと考えられるのである。

(筆者は関西学院大学商学部教授)

<参考文献>

- 相引茂 (1953). 『成人指導 社会人が楽しく有意義な学習をするにはどうすればよいか』統計の友社。
- Argyris, C. and Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books. (佐藤良明訳 [2000] 『精神の生態学 (改訂第2版)』新思索社。)
- Brown, J. S. and Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, Vol. 2, No. 1, pp. 40-57.
- Cain, C. (1991). Personal stories: Identity acquisition and self-understanding in Alcoholics Anonymous. *Ethos*, Vol. 19, No. 2, pp. 210-253.
- Cell, E. (1984). *Learning to learn from experience*. Albany: State University of New York Press.
- Cranton, P. (1992). *Working with adult learners*, Toronto: Wall & Emerson. (入江直子・豊田千代子・三輪建二訳 [2010] 『おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容をめざして』鳳書房。)
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath.

- Dewey, J. (1938a). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Henry Holt. (魚津郁夫訳「論理学—探究の理論」上山春平(編) [1968]『世界の名著 48』中央公論社、389-546ページ。)
- Dewey, J. (1938b). *Experience and education*. New York: Macmillan. (市村尚久訳 [2004]『経験と教育』講談社学術文庫。)
- Dreyfus, H. L. and Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press. (椋田直子訳 [1987]『純粹人工知能批判：コンピュータは思考を獲得できるか』アスキー出版局。)
- Erikson, E. H. and Erikson, J. M. (1997). *The life cycle completed*. New York: W. W. Norton. (村瀬孝雄, 近藤邦夫訳 [2001]『ライフサイクル、その完結』みすず書房。)
- Fenwick, T. (2008). Workplace learning: Emerging trends and new perspectives, S. B. Merriam (ed.) *Third update on adult learning theory*. San Francisco: Jossey-Bass, pp.17-26. (金藤ふゆ子訳「職場における学習：新たな動向と観点」立田慶裕・岩崎久美子・金藤ふゆ子・荻野亮吾訳 [2010]『成人学習理論の新しい動向』福村出版、32-45ページ。)
- Fiol, C.M. and Lyles, M.A. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, Vol. 10, No. 4, pp.803-813.
- Fravell, J. H. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget*. New York: Van Nostrand. (岸本弘・岸本紀子訳 [1969]『ピアジェ心理学入門』(上)(下) 明治図書。)
- Freire, P. (1970a). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press. (三砂ちづる訳 [2011]『被抑圧者の教育学』亜紀書房。)
- Freire, P. (1970b). *Cultural action for freedom*. Harmondsworth: Penguin Books. (柿沼秀雄訳 [1984]『自由のための文化行動』亜紀書房。)
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: culture, power, and liberation*. New York: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy in the city*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: reliving Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum. (里見実訳 [2001]『希望の教育学』太郎次郎社エディタス。)
- Fromm, E. (1964). *The heart of man: its genius for good and evil*. New York: Harper & Row. (鈴木重吉訳 (1980)『悪について』紀伊国屋書店。)
- Goffman, E. (1986). *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Gramsci, A. (1988). Forgacs, D. (ed.) *A Gramsci reader*. London: Lawrence and Wishart. (東京グラムシ研究会訳 [1995]『グラムシ・リーダー』御茶の水書房。)
- 原安利 (2011). 「パウロ・フレイレの教育論における『対話』に関する一考察」『教育実践学論集』第12巻、99-112ページ。
- 波多野諺余夫・稲垣加世子 (1983). 「文化と認知」坂本昂(編)『現代基礎心理学 7 思考・知能・言語』東京大学出版会、191-210ページ。
- Heller, A. (1984). *Everyday life*. London: Routledge.

- 堀薫夫 (1996). 「エデュアード・リンデマンと現代の生涯学習」 Lindeman, E. C. 『成人教育の意味』学文社、3-21ページ。
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning: on becoming an individual in society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (1993). *Adult education and the state: towards a politics of adult education*. London: Routledge. (黒沢惟昭・永井健夫監訳 [2001] 『国家・市民社会と成人教育：生涯学習の政治学に向けて』明石書店。)
- 加護野忠男 (1988). 『組織認識論』千倉書房。
- 金井壽宏・楠見孝 (編) (2012). 『実践知—エキスパートの知性』有斐閣。
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge Adult Education. (堀薫夫・三輪建二訳 [2002] 『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。)
- Knowles, M. S., Holton III, E. F. and Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development 6th ed.* Burlington, Mass.: Elsevier Butterworth Heinemann.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*, Chicago: University of Chicago Press. (中山茂訳『科学革命の構造』みすず書房、1971年。)
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated cognition: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (佐伯胖訳 [1993] 『状況に埋め込まれた認知：正統的周辺参加』産業図書。)
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper & Brothers. (末永俊郎訳 [1951] 『社会的葛藤の解決』東京創元社。)
- Lewin, K., Lippitt, R. and White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, Vol. 10, No. 2, pp. 271-299.
- Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic. (堀薫夫訳 [1996] 『成人教育の意味』学文社。)
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality: 2nd ed.* New York: Harper & Row. (小口忠彦訳 [1986] 『人間性の心理学：モチベーションとパーソナリティ』産業能率大学出版部。)
- 松尾睦 (2006). 『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。
- 松尾睦 (2011). 『職場が生きる人が育つ「経験学習」入門』ダイヤモンド社。
- 松本雄一 (2010). 「陶磁器産地における実践共同体の形成と技能の学習」『日本認知科学会第28回大会発表論文集』657-662ページ。
- 松本雄一 (2011). 「教育事業会社における実践共同体の形成と相互作用」『日本認知科学会第28回大会発表論文集』591-600ページ。
- 松本雄一 (2012a). 「実践共同体概念の考察—3つのモデルの差異と統合の可能性について

- て—」関西学院大学『商学論究』第60巻第1-2合併号、163-202ページ。
- 松本雄一 (2012b). 「実践共同体と職場組織の相互作用についての研究—「学習療法」普及の事例をてがかりに—」『日本認知科学会第29回大会発表論文集』593-601ページ。
- 松本雄一 (2013a). 「『学習する組織』と実践共同体」関西学院大学『商学論集』第61巻第2号、1-52ページ。
- 松本雄一 (2013b). 「実践共同体における学習と熟達化」『日本労働研究雑誌』第639号、15-26ページ。
- 松本雄一 (2014a). 「活動理論・拡張的学習論と実践共同体」関西学院大学『商学論究』第61巻第4号、253-281ページ。
- 松本雄一 (2014b). 「実践共同体の学習活動における動機づけの発展についての研究—『学習療法』実践の事例をてがかりに—」『日本認知科学会第31回大会発表論文集』709-718ページ。
- 松本雄一 (印刷中). 「生涯学習論と実践共同体」関西学院大学『商学論究』第62巻第4号。
- Mayo, P. (1998). *Gramsci, Freire, and adult education: possibilities for transformative action*. New York: Zed Books. (里見実訳 [2014] 『グラムシとフレイレ：対抗ヘゲモニー文化の形成と成人教育』太田次郎社エディタス。)
- Mejirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass. (金澤睦・三輪建二訳 [2012] 『おとなの学びと変容—変容的学習とは何か』鳳書房。)
- 中原淳 (2006). 「学習のメカニズム 人はどこまで学べるのか」中原淳 (編著) 『企業内人材育成入門：人を育てる心理・教育学の基本理論を学ぶ』ダイヤモンド社、11-62ページ。
- 中原淳 (2010). 『職場学習論—仕事の学びを科学する』東京大学出版会。
- 中原淳 (2012). 「学習環境としての『職場』—経営研究と学習研究の交差する場所」『日本労働研究雑誌』第618号、35-45ページ。
- 中原淳 (2013). 「経験学習の理論的系譜と研究動向」『日本労働研究雑誌』第639号、4-14ページ。
- 西尾敦史 (2010). 「パウロ・フレイレとコミュニティ・オーガニゼーション：1970年代以降の北米のコミュニティ実践とその理論モデルへの影響」『沖縄大学人文学部紀要』、第12巻、17-33ページ。
- Oldenberg, R. (1989). *The great good place: Cafés, coffee shops, bookstores, bars, hair salons and other hangouts at the heart of a community*. Cambridge, MA: Da Capo Press. (忠平美幸訳 『サードプレイス：コミュニティの核になる「とびきり居心地良い場所」』みすず書房。)
- Orr, J. E. (1990). Sharing knowledge, celebrating identity: Community memory in a service culture D. Middleton and D. Edwards (Eds.). *Collective Remembering*, London: Sage Publications, 169-189.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. P.H. Mussen (Ed.). *Carmichael's manual of child psychology (3rd. ed.)*, Vol. 1, New York: John Wiley & Sons., pp. 703-732. (中垣啓訳 [2007] 『ピアジェに学ぶ認知発達科学』北大路書房。)

- Rogers, J. (1971). *Adults learning*. Buckingham: Open University Press. (藤岡英雄監訳・徳島大学生涯学習研究会訳 [1997]『おとなを教える：講師・リーダー・プランナーのための成人教育入門』学文社。)
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books. (柳沢昌一・三輪建二監訳 [2007]『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。)
- 常磐-布施美穂 (2004). 「変容的学習」 赤尾勝己 (編)『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社、87-114ページ。
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press. (野村恭彦監修、櫻井祐子訳 [2002].『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』東京：翔泳社。)